

大学評価研究

第14号

論説

大学ガバナンス・・・その課題と議論の方向 川口 清史

寄稿 論文

特集テーマ：「改正学校教育法と高等教育 ―課題と問題点―」

改正学校教育法と高等教育の行方 有本 章

大学のガバナンス改革に関する学校教育法等の改正について 塩見みづ枝

学校教育法・国立大学法人法の改正と国立大学のガバナンス 大場 淳

改正学校教育法と公立大学運営の課題 近藤 倫明・中田 晃

改正学校教育法と高等教育―課題と問題点 私立大学の立場から― 田中 優子

グローバル化の中の学校教育法改正―私学の立場 村田 晃嗣

教学ガバナンスと監事監査の立ち位置 有信 睦弘

「教授会自治」の変容と認証評価―2014年学校教育法改正を基軸として― 早田 幸政

投稿 論文

インターンシップへの参加が就職活動結果におよぼす影響

―Propensity Score Matching 法による Self-Selection Bias の検証―

..... 佐藤 一磨・梅崎 修

研究ノート

日本の大学入試に対する海外就学経験者の認識

―帰国生入試を事例として― 井田 頼子

調査研究報告

海外の評価機関における評価者研修に関する調査報告

..... 大学基準協会 大学評価・研究部審査・評価系

目 次

論説

大学ガバナンス・・・その課題と議論の方向	川口 清史	1
----------------------	-------	---

寄稿 論文

特集テーマ：「改正学校教育法と高等教育 ―課題と問題点―」

改正学校教育法と高等教育の行方	有本 章	7
大学のガバナンス改革に関する学校教育法等の改正について	塩見みづ枝	17
学校教育法・国立大学法人法の改正と国立大学のガバナンス	大場 淳	25
改正学校教育法と公立大学運営の課題	近藤 倫明・中田 晃	35
改正学校教育法と高等教育―課題と問題点― 私立大学の立場から―	田中 優子	47
グローバル化の中の学校教育法改正―私学の立場	村田 晃嗣	55
教学ガバナンスと監事監査の立ち位置	有信 睦弘	63
「教授会自治」の変容と認証評価―2014年学校教育法改正を基軸として―	早田 幸政	71

投稿 論文

インターンシップへの参加が就職活動結果におよぼす影響 ― Propensity Score Matching 法による Self-Selection Bias の検証―	佐藤 一磨・梅崎 修	89
---	------------	----

研究ノート

日本の大学入試に対する海外就学経験者の認識 ―帰国生入試を事例として―	井田 頼子	101
--	-------	-----

調査研究報告

海外の評価機関における評価者研修に関する調査報告 大学基準協会 大学評価・研究部審査・評価系	119
---	-----

大学ガバナンス・・・その課題と議論の方向

川口 清史

大学基準協会元副会長
立命館前総長・大学長

[キーワード]

学校教育の最後の段階、学長権限の正統性、大学のステークホルダー、大学組織の二重性、教育行政機関としての教授会

はじめに

大学ガバナンスを巡る論議は経済同友会や自由民主党教育再生実行本部など、経済界、政治の側からの問題提起から始まった。学校教育法と関連学内規則の改定作業が一段落した今、改めて何が問題であり、ガバナンス改革の必要性、その課題と方向性にかかわる共通の認識を形成し、これからの大学ガバナンスに生かしていくことは大学改革にとって重要な意味を持つ。

1. ガバナンスで問われたこと

日本でガバナンスが問題となったのは、1990年代、「失われた10年」といわれる日本経済の落ち込み、相次ぐ企業不祥事のなかで、日本的経営と呼ばれてきた統治システムへの批判としてであった。そこで求められたガバナンスとは事実上、アメリカ型あるいは新自由主義的な企業統治の必要性であり、2005年の会社法制定へとつながっていった。このコーポレートガバナンスで問われたことは、(株式)会社とは誰のものであって、誰がどのような正統性を持って統治し、どのような価値を実現するのか、であった。「会社は誰のものか」という問いは、早くも1930年代にア

メリカのバーリとミーンズによって提起されて以降、今日に至るまで、経済学・経営学における大問題である。株式会社における所有と経営の分離、所有の分散が問題を生み出した。この「会社は誰のものか」という問いに対し、新自由主義的主張は「プリンシパル・エージェント」論で答える。会社の主人公は所有者、つまり株主であって、経営者はそのエージェントである。経営者は株主の利益の最大化、企業価値の最大化、株価の上昇、配当の増大を図るべきであって、経営者自身の利益の最大化を図る行動をとることを妨げるガバナンス構造が求められる。社外取締役の導入や経営陣から独立した監査役の設置など、会社法はその文脈の中での改正であった。

この新自由主義的なコーポレートガバナンス論への批判は以下のようなものである。ここでは会社は利潤を実現するものであり、その価値は所有者の利益を極大化することに置かれている。しかし、そもそも会社は利益を実現するためにだけあるのか？もちろん会社は利益を追求するが、その過程で同時に社会を支え、経済を支えている。換言すれば、社会を支え、経済を支えていく最も合理的な組織であるところに会社のレゾン・デ・トルがある、とも言える。こう考えると、株主をプリンシパルとする議論はあまりに単純化しすぎであるといわざるを得ない。そもそも株式会社において株主は有限責任であり、自ら所有する株の価額以上の責任を負わない。ところが会社はしばしば株価総額より大きい負債を持って倒産する。その負債と株価総額との差額は誰が負担するのか。公害や環境破

壊で住民や自然に多大な被害を与えた会社は決して少なくないが、その責任を株主が負うことはできない。会社、あるいはその組織としての法人は本来的に公共的性格を持っており、あえて言えば、「会社は社会のもの」なのである。

大学のガバナンスで問われたものは、このコーポレートガバナンスで問われたこととは異なって、むしろガバナンスの不在が問題とされた。先進社会へのキャッチアップ、グローバル化、知識基盤社会の到来、といった大学を取り巻く日本社会の急激な変化に対応した改革が進められるべきであるにもかかわらず、進んでいない。それは大学において誰が意思決定し、誰が執行の責任を負うかがあいまいな状況にあるからだ、という批判である。そしてそれは、学長や学部長といった意思決定、執行の責任あるものが教授を中心とした選挙によって選ばれ、任期終了後にはまた元の教授に戻るという組織の在り方、教授会の賛同が得られなければ意思決定できないという組織運営の在り方によって生み出されていると批判された。

問題の性格が違ふとはいえ、ガバナンスを問うということは必然的にコーポレートガバナンスでも問われた問いがそこに存在することを見取っておかなければいけない。

その第1は、大学とは何か、どのような価値を実現しようとするものか、そして第2に、そこから、大学は誰のもので、誰がどのような正統性を持って統治するか、第3に、その統治の組織構造はいかにあるべきか、である。

2. 大学とは何か ―ガバナンスの視点から

大学とは何かという問いはあまりにも大きく、抽象的に過ぎ、多様な視点からの答えがありえる。現在の大学改革を巡る議論がしばしば囁みあわないのは、その前提とする大学とは何かに対する答えが異なった視点からなされている可能性が強い。ここで求められるのはガバナンスの視点からの問いである。

ガバナンスの視点からの問いはまずそのよって立つ法の規定から出発する。「学校教育法」において、「第83条 大学は、学術の中心として、広く知識を授け

るとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。

2 大学は、その目的を実現するための教育研究を行い、その成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする」
と定められている。ここから、大学が「学術の中心」であること、「専門の学芸を教授研究」することと捉え、そのためのガバナンスとするのがこれまでの理解であった。したがってそこでは学術の教授研究の担い手である教授がガバナンスの担い手となる。今問われているのはまさにこの点である。

1947年に制定された学校教育法における大学像は当然、当時の大学のありように規定されている。当時の大学の進学率はわずか数パーセント、エリートのための大学であった。それが進学率50パーセントを超え、マスを超えたユニヴァーサル段階に入る今日の大学にそのまま当てはまるか、が検討されなければならない。「学術の中心」、「専門の学術を研究教授」は今もなお大学の持つ重要な機能・役割であることは変わらないにせよ、それだけで十分なのかを考えなければならない。

さらに、学校教育法を基盤に大学とは何かを考える際、この第9章83条の条文以前に見取っておかなければならないことがある。それは、大学とは学校教育法第1条による「学校」なのであり、幼稚園に始まる公教育の最後の段階におかれた「学校」ということである。そして「学校」とは、「教育基本法」にいう、「体系的な教育が組織的に行われる」場である。学校教育の一環として大学を見るとき、その視野には教育を受けるものが入ってくる。何のため、誰のためのガバナンスか、というとき、そこにまず学校として、教育を受けるものを視野に入れることが一義的な課題である。そして、学校教育の最後の段階にあるということは、それまでの各段階の学校の到達を、その不十分性も含め、踏まえた学校であり、学校から社会へとつながる段階にあるということ。そして最後の段階は同時に最高の段階といえ、大学には新たな知の創造というそれまでの学校段階とは区別される要素が加わる。

3. 大学は誰のものか ―学長権限の正統性

大学という組織を考えると、それと法人組織との関係についても明確にしておかなければならない。歴史的にも大学こそ法人の出発であったし、国立大学は大学そのものが法人組織となっている。そこでは大学を代表し、ガバナンスの責任と権限を持つ学長が法人の代表も兼ねる。他方、私立大学は学校法人の設置する学校であり、それ自体は法人ではない。私立学校法は理事長に学校法人のガバナンスの責任と権限を置いている。そして、学校教育法における学長権限との関係はどこにも規定されていない。600にも及ぶ私立大学はその規模も性格も多様であり、したがって、そのガバナンスも多様である。理事長と学長が兼務する場合、理事長が学長を任命し、事実上理事長権限で意思決定される場合。学長が学内で選任され、理事長と絶えず矛盾調整に迫られる場合等々である。私立大学のガバナンスは一層複雑であるが、国立大学も今後合併等によって一法人複数大学、という事態が生まれれば、同様の問題が生じる。

今次の学校教育法はこの問題には深入りせず、もっぱら学長権限と教授会権限の整理に集中した。学長がガバナンスの責任と権限を負うことは当然としても、その学長権限の正統性はどうか担保されるか、という問題が残る。プリンシパル・エージェント論を援用すれば、エージェントとしての学長を選任するプリンシパルはだれか、ということである。学長を教授の投票のみで選ぶということは、大学は教授のものである、ということになる。また、理事長の指名で選任するということは、大学は理事会のもの、ということになる。会社が社会のものであるとするならば、大学や学校法人はそれ以上に社会のものといえ、単純なプリンシパル・エージェント論では大学ガバナンスは理解できない。

ただ、「社会」ではあまりに抽象的で一般的に過ぎる。社会自体が多層で多様であり、大学へのかかわりもさまざまである。その意味で、コーポレートマネジメント、CSR（企業の社会的責任）の文脈で語られたステークホルダーとしてみるものが重要である。大

学のステークホルダーは、教員・職員、学生、父母、卒業生、地域社会等多様であり、そのかかわりも多様である。多様なステークホルダーが多様に多層に大学とかかわっており、そこがガバナンスの出発となる、と考えるべきであろう。

学長の統治の正統性は、選挙、選考委員会等の選任方法論以前に、このステークホルダーからの信託を得ることがその基本にあることを見ておかなければならない。

4. 大学ガバナンスの組織変革

大学が法人として教育研究を担うということは、大学という組織が二重の性格を持たざるを得ないことを意味する。法人であるということは社会的にひとつの意思、ひとつの契約主体となることを意味する。一方、学術の中心として専門的な教育研究を進めるにはその専門家たちの自発性や創造性こそ基盤とされなければならないことを意味する。前者の組織類型はビュログラシーであり、最も「合理的」な組織とされる。後者はアソシエーションで、構成員の自由な営みからなる。前者の組織原理はトップダウンによる指揮命令であり、後者の組織原理はネットワークである。

日本の大学、特に国立大学は、講座を基礎単位とし、講座連合として学科・学部、学部連合として大学がある、という組織構造をとってきた。大学はあたかも連邦制のように学部の合意として意思決定がなされてきた。今日なお、学部長会議などが事実上の大学の意思決定機関になっている大学は少なくない。今次の、学長権限の明確化を中心とする学校教育法改正は、ひとつの社会的人格である法人としての大学組織の筋を確立することにあると見ることができる。対外的な契約の責任は理事長にあり、大学組織の統括の責任は学長にある。この学長権限の遂行を可能にする役員体制や学長部局のマネジメント体制が必要になってくる。

学校教育法改正のもうひとつの柱は教授会権限の、教育・研究、学生の身分等への整理である。あたかも教授会の権限を制限するための議論のような受け止めもあるが、問題はむしろ教授会の権限をどう遂行する

かという責任体制のところにある。教員は研究ばかりでなく、教育においてもその自発性創造性を期待された自由な活動が許されている。一方、学部は教育の基本的組織であり、行政組織でもある。今教育の質の転換やグローバル化など改革が求められ、専門科目の体系化といったレベルにとどまらず、国際展開や学び方の転換を含めた学部教育の改革を担わなければならない。教授会はアソシエーション組織としての自由な論議の場でありつつ、教育行政組織として行動しなければならない。各教員の自由な研究や教育活動を担保し

つつ、大学教育の基本単位としての責任を果たしうる組織体制へと組織体制の変革を図っていかなければならない。ビュロクラシーとしての学長部局とアソシエーションとしての教授会を統合していくことが大学ガヴァナンスの本質なのである。

むすびにかえて

大学ガヴァナンスはようやく議論の端緒に立ったところである。今後の理論的実証的研究に支えられた組織改革が求められる。



改正学校教育法と高等教育の行方

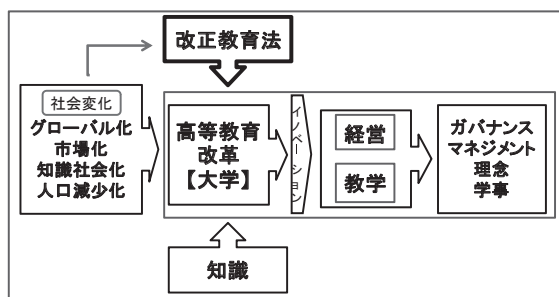
有 本 章

くらしき作陽大学前学長

[キーワード]

改正学校教育法、高等教育、大学の論理、企業の論理、学問の自由

図1 改正教育法研究の構図



はじめに

2014年6月20日に国会において「学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律」が成立し、2014年8月29日にその「施行規則の一部を改正する省令」が文部科学省から出され、2015年4月1日から施行された。その間、教育再生実行会議の第3次答申、日本再興戦略（閣議決定）を踏まえて中央教育審議会大学分科会「大学のガバナンス改革の推進について」（審議まとめ）が策定されている。今回の法改正では「審議まとめ」を受けて「教授会の役割の明確化」「副学長の権限の拡充」「経営協議会の構成の見直し」などが行われた。本稿の課題はこの改正学校教育法等の内容を検討することにある。

1. 論点の枠組み

論点の枠組みを「改正学校教育法研究の構図」として示した（図1参照）。この構図では、改正教育法は社会変化の影響を受けながら知識を媒介に大学改革を惹起し、経営と教学のイノベーションを引き起こし、ガバナンス、マネジメントと共に大学の理念や学事の改革を惹起することを示している。

（1）社会変化の影響

周知の通り、グローバル化、市場化、知識社会な

どに加え、日本では人口減少化が顕著となった最近の社会変化は、あらゆる制度や組織の改革を迫る社会的条件として影響力を強めており、高等教育の制度や組織もその例外でないことは言うまでもない。高等教育と言っても包括する範囲は大学、大学院、短期大学、第三期教育など多様な概念が含まれる以上、ここでは大学を対象に考えることにしたい。大学は広く高等教育の「教育」を含め研究やサービスなどの機能も遂行する制度・組織であるから、その機能に対して社会変化の与える影響は少なくない。

（2）法改正の必要性

社会変化という社会的条件によって規定される大学は、その影響を受けて古い構造から新しい構造への変容を迫られる中で、古い構造に執着すればアナクロニズム＝時代錯誤に陥って身動きが取れなくなり、新たな発展は期待できない状態に陥るため、やがて矛盾が高まって早晚改革に向かわざるを得ないと推察される。その意味で、時代錯誤が生じる状況では、社会変

化と大学の現状との乖離が拡大し、矛盾が高まり、現状維持に拘泥するあまり未来社会への発展が阻害されざるを得ない段階に至ることになる。それを大学内部から打開する自己改革が生じない限り硬直した状態は持続した末に外部からの改革が発動されなければならないだろう。今回の法改正は、その種の矛盾を打開するために大学外部から発動された措置と言えなくはないが、結果的には現状打開の措置が敢行されたことは否定できない事実である。としても、果たして適切な時期や方法であったか、あるいは種々のステークホルダーの賛同を得た結果か、といった疑問が生じるだろう。

(3) 大学への法的拘束力と知識の大学への影響

しかし改正された以上、法的拘束力は大きい点に留意しなければならない。改正学校教育法が大学へ与える影響は少なくなく、法的な縛りがある以上それに違反すると法的に処罰される性格を持っているはずであるし、それだけに大きな圧力になり、大学としては気の進まない改革を肅々と遂行することを余儀なくされると言わざるを得ない。法改正は大学の経営と教学の両側面に対して影響を及ぼし、とくに国家政府と大学の間に直接かかわるガバナンスを媒介にして大学への影響力を強めるし、ガバナンスと関係の深いマネジメントやアドミニストレーションなど管理運営の側面はそれとの連動の中で影響を受けざるを得ないし、さらにその射程は大学の構造を形成しているガバナンスやマネジメントから理念や学事の内容にまで限なく波及する。

このような法律の側からの大学への影響がある傍ら、大学の「学事」の基盤を形成している「知識」の側からの大学への影響も大学の本質を規定する点できわめて重要であることは言うまでもない。知識の中の上級知識＝専門分野の機能である、知識の発見、伝達、応用などは、大学の諸活動とりわけ「学事」(academic work)の中枢を占め大学の生命線を掌握しているところに、他の制度や組織と異なる大学の本質機能が存在する。大学を論じる場合にこの点は特筆に値する。

2. 改正学校教育法の内容

(1) 改正の主旨と背景

学校教育法改正では①「副学長の職務の拡充」(第92条第4項)(副学長の職務は学長を助け、命を受けて公務をつかさどること)、②「教授会の役割の明確化」(第92条第1～3項)(教授会の役割は学長が教育研究に関する重要な事項について決定を行うに当たり意見を述べること)、ならびに教授会は学長及び学部長等がつかさどる教育研究に関する事項について審議し、及び学長及び学部長等の求めに応じ、意見を述べるができること、の改正が重要である。また、国立大学法人法改正では、①「学長選考の基準・結果等の公表について」(第12条)、「経営協議会」(第30条第3項、第27条第3項)、②「教育協議会」(第20条第3項)、③「教育研究評議会」(第21条第3項)などの改正が重要である。こうした改正の主旨は、主として大学のガバナンス改革によって、学長のリーダーシップを促進し、副学長・教授会等の組織規程を見直すこと、国立大学法人の学長選考の透明化等を図ること、などである(白井、2014;松田、2015、参照)。

(2) 大学組織の革新

なぜかかる改正が現時点において必要になったかを問うといくつかの理由が考えられる。

第1の理由は、上記の構図に示したとおり、現在は社会変化へ対応して社会制度におけるイノベーションの遂行を不可欠の課題としている点に見出される。社会の急激な変化は、グローバル化、市場化、知識社会化(知識基盤社会化)などの変化となって出現している今日、その対応が迫られるのは必然である。グローバル化は従来の国の文化や価値を担保した国際化よりも、国境をボーダレスにしつつ進行する。大学のように従来の国際化に対応して構築された組織は、加速するグローバル化に対応した組織に改革しなければ、世界の動きに遅れて取り残されるから、対応を迫られることにならざるを得ない。実際、最近国策として開始された「スーパーグローバル大学創成支援」は、国家主導の「選択と集中」政策の一環だが、10年以上立ち

遅れた観は否めないし、この遅れは大学内部からの対応の遅さの裏返し現象と解されるのではあるまいか。今回の改正では教授会に決定権を与えないとするが、こうした大学の緩慢な動きが標的にされたとすれば、一理あると言えなくはない、と同時に「学問の自由」の観点からすれば後述のように大学の本質を見究める視点が乏しい点を指摘せざるを得ない。

グローバル化とともに市場化は、やはり経済の動きと関係が深いが、知識と結合した知識経済と癒着が大きい現代の制度や組織においては、知識経済を基軸にして需要と供給の関係の力学が展開されるので、競争力のある組織が市場の支配力を強め生き残る傾向に拍車かけられる。さらに知識社会化は社会の中に占める知識の比重が増加する社会の到来であるから、知識経済と呼応しながら、知識が社会発展の原動力としての威力を強める。一般知識、上級知識などの分化現象が存在する知識の中では、主として上級知識＝専門分野を素材にして、その発明発見、伝達、応用などの機能を果たしている大学組織は、かかる知識を仕事＝学事の中に十分組み込み、効果的に威力を発揮しなければ生き残れない。

この種の社会的動きが制度や組織へ影響を及ぼす以上、いかなる制度や組織もその圧力を受けることになるのは必至であり、高等教育の場合も例外ではなく、その中枢を占める大学も大きな影響を受けざるを得ないし、従来型の組織から現代型の組織へと改革を行わねば社会の変化に取り残されてしまう危険性が高まったとみなされる。大学組織の機能の中心に位置する経営と教学の側面が改革や革新を余儀なくされるのは当然の成り行きとなるのである。

(3) 大学経営の合理化

したがって、第2の理由は、大学の経営の合理化政策であるとみなされる。市場化は組織間の市場のシェアを高めるための競争を押し進め、「企業」の性格を強めるのは必然であるから、各組織は合理性や効率性を追求し、社会的存在理由をアカウントビリティ、レリバンスなどによって証明しなければならない。競争は組織の量的拡大を追求すると同時に質的保証によっ

て組織の質を維持しなければ、卓越性を説明することはできない。大学の場合は、研究、教育、サービスなどの仕事＝学事の質を証明することが重要性を高めるのは言うまでもないし、研究や教育などの粗製乱造では「悪化が良貨を駆逐する」との譬えはあるとしても、短期的にはともかく長期的には生き残れないとみなされる。この種の質量に関わる競争が大学市場に参入すると大学は高質と低質に分解し、後者は次第に淘汰される。

このように、社会変化がグローバル化、市場化、知識社会化を推進し、組織体に対して見直しを求め、革新を期待している限り、過去の時代的要請に同調したまま改革を怠る組織体は時代錯誤に陥り、淘汰されざるを得ない運命に遭遇することになる。大学は概して過去への同調に比重を置く組織体であるが、それをイノベーションによって変換する方向に圧力がかかるのは回避できない状況が出現する中で自己改革よりも法改正が発動されることになった。すなわち社会変化が要請する組織の革新と経営の合理化を求める圧力は、改正教育法を誕生させる背景と原因として作用することになったといわざるを得ないのである。

3. 企業の論理と大学の論理

(1) 企業の論理

社会変化に対応する改革が、立遅れる傾向を示す中で、経済のメカニズムと密接している産業界から大学の人材養成、教育、管理運営などが時代錯誤だと批判されるのは当然であると見做されるかもしれない。実際、今回の改革も教育再生実行会議の主導性が大きく作用した点はその証左であろう。利潤追求を主たる組織目的とする企業が、合理化、能率、効率、アカウントビリティなどを強調するのは当然の帰結であるのに対して、本来がノンプロフィット（非営利）の組織である大学は、経済的効率よりも学問的發展を追求することによって社会発展への貢献を標榜する。企業とは価値観の異なる「学問の府」たる固有の文化や風土を備えているのである。

大学側から見た場合は、社会変化への対応が大学にとって必要な改革だとしても、大学組織の中の反応は

画一的であるとは限らないし、むしろ多様なステークホルダーの相違を反映するに違いなく、大学の企業化に対する遠近の距離は大きい。概して言えば、理事長や学長の経営者側は企業化に賛成、学部長は中間、教授層は反対との見方を示すだろうし、この違いは経営と教学への賛成派と反対派の違いと重複するだろう。

(2) 教学の論理

教学に限れば実際にはそう簡単に色分けができるとは限らない。第1に、専門分野によって学問観には相当の差異が生じることは否めない。文系と理系、人文科学、社会科学、自然科学などの専門分野の相違は、学問観の相違と比例するとも言えるかもしれない。学問のコード化にはハードとソフトという高低の分野が存在し、それに応じて教学と経営への同調度には温度差が生じる。専門分野全体では概して経営より教学への同調度が高く、経営に対しては理系ではやや同調的、文系ではやや非同調的である。ビッグランの分類に従えば、ハードは、生物学、動物学、化学、数学、農学など、ソフトは、人類学、政治学、心理学、社会学、歴史学、音楽、哲学、などに区分される。ハードとソフトの軸とPure-Life, Pure-Non life, Applied-life, Applied-Non lifeの軸をクロスさせて多くの専門分野がその中に位置づけられる(Biglan, 1973)。これらの最先端の学問領域を開拓している大学教員は、専門分野への同調度が高くしかも教学への同調度が高まる背景が存在する。

第2に、大学像の基本的な価値が左右することを指摘できる。マクネイに従えば大学像は歴史的にはColegium, Bureaucracy, Corporation, Enterpriseと移行している(McNay, 1995)。企業制についてはクラークもまた伝統的大学から起業的大学(entrepreneurial university)への移行を提唱したし、彼によればそれぞれの段階に優勢な価値は、自由、公正、忠誠、競争である(Clark, 1983; 1998)。マッカフェリーによれば、これらに対応する内的対象(internal referents)は専門分野、規則、計画、市場の強さ、学生、となる(McCaffery, 2004, p.52)。大学は歴史的に四大学像へ分化し、相互間の葛藤と調整を模索しつつ発展を遂げ

今日に至ったが、「学問の自由」を標榜する同僚制大学が依然として大学像の原型であり基本であることに変わりはない。

第3に、大学教員は大学志向よりも専門分野志向である。世界19カ国(1地域を含む)を対象にした大学教授職調査であるCAP(Changing Academic Profession)調査(2007)に従えば、大学教員のコミットメントは専門分野>学科>学部>大学の順となり、学問の論理への一体化が強いことが判明した(Teichler, Arimoto and Cummings, 2013)。敷衍すれば、大学教員は教育研究の基盤をなす専門分野の論理への同調が最も強く、経営の比重が高い大学の論理への同調が最も弱い。大学自治、学部自治、学科自治、専門分野自治の中では、専門分野、学科、学部、大学の順に同調度が高い。

第4に、大学組織体の組織文化は、こうした専門分野、ガバナンス、意識などを刻印されて他の組織文化には見られない複雑な構造を呈している。そのことは、従来から「緩やかな結合」(loose coupling)、「組織化された無秩序」(organized anarchies)等と言われる所以なのである(Clark, 1983)。そのことはまた、組織の上下左右を問わず随所で合意形成のリーダーシップが作用しているのであり、これを一元的な「上意下達」でもって統制支配することは困難である。

第5に、マートンの主張した学問のエートス=CUDOS(公有性、普遍主義、組織的懐疑、没私利性)と研究の論理への同調が強い(Merton, 1973)。と同時に、教育の論理(例えば教育愛=エロス、フィーリア、アガペー、パイデアなどの伝統的な価値)が重要であると考えられる傾向があると考えられる。研究や教育への同調性が高いのは、大学の学事が知識とりわけ専門分野を媒介にして研究と教育を両輪に成立しているので当然の結果であるとしても、このような意識や行動を持つ大学教員は他の制度や組織とは異なる文化、風土、価値の世界にもっぱら自己のアイデンティティを有することを意味する。学問を愛し、真理を探究し、発明発見によって学問の最先端を開拓し、その成果を教育し、学問の発展への貢献を通して社会の発展に寄与することに生甲斐を持ち、大学内の随所でボ

トム・アップ型の多様なリーダーシップを発揮する。かかる価値意識や行動を持つ大学教員は、社会変化へ敏速に反応し対応した合理的、効率的、経営的な観点に立脚して大学改革を行うという価値意識や行動と大なり小なり距離をおき一線を画しても不思議ではない。

4. 21世紀型大学の創造

(1) R-T-S ネクサスの模索

社会変化に対応して大学が変革を余儀なくされるという論点を敷衍すると、「21世紀の大学とは何か」の問題に行き着くのではないか、そして巨視的には大学は何処から来て何処へ向かいつつあるのかを問わざるを得ない。今後の高等教育の行方の中心に大学の行方が存在している以上、約9世紀の長い歴史を辿ってきた大学の動向を踏まえた未来展望が欠かせないし、そのためには、大学とは何かを改めて問い直すことが欠かせないのである。

21世紀型大学は過去の大学像を踏襲しながらも未来の大学像を模索している。大学は社会変化に対応して変化し、紆余曲折を経て今日の大学を実現した。巨視的には社会は農業社会、工業社会、知識社会に対応して、第1の波、第2の波、第3の波の各時代を経過してきたし、さらに大学はこの動きに対応して中世大学、近代大学へと変容し、さらに現代大学から未来大学へ変容を遂げつつある。社会変化の所産である各大学は、中世大学では教育志向、近代大学では教育と研究志向（実際には研究志向）、現代大学から未来大学では教育志向の再生、という動きを辿ってきたと同時に模索していると考えられる。この動きと大学教授職の意識や行動は相互に関連している度合いが大きい（Arimoto, 2014ab）。

それでは未来の大学像とは何か。現代大学から未来大学への動きの時代である今日では、知識社会の進行とユニバーサル化の進行が顕著になっており、それに対する大学の教育研究のイノベーションが不可欠の課題として浮上している。研究志向、教育志向を別々に追求するのではなく、両立的に志向し、さらに学生の「学修」を射程に入れて、R-T-S ネクサス = Research（研究）・Teaching（教育）・Study（学修）の統合が

そこでは欠かせないのである。R-T-S ネクサスはフンボルトの提唱以来、近代大学の理念となったにもかかわらず、実際には世界的に研究パラダイムが席卷し優位になっている現実がある（Humboldt, 1910; Clark, 1997; Arimoto, 2014ab, 2015）。従来の動向に関する国際調査では、教育と研究の両立志向よりも研究志向が強まる傾向が見られるし、とりわけ日本の大学教員は世界で最も研究志向が強い反面、研究と教育の両立が困難という結果が露呈している（Teichler, Arimoto and Cummings, 2013）。教員にとっての課題は、ユニバーサル化の中で超多様化し、知識社会の中で明日を暗中模索している学生を適切に支援すべく、アクティブ・ラーニング（能動的学修）を推進することを通して学生固有のメリットを強めなければならない時代に、ひたすら研究志向に傾斜し教員固有のメリットを偏重する方向へ拍車をかけるのは時代錯誤である。それではR-Tの両立よりもさらに一歩進んで、R-T-Sの時代へ転換しなければならない時代に、明らかに逆行だというほかあるまい。

(2) 改正学校教育法の影響

この動きを改正学校教育法は是正できるであろうか？この問題は、世界的比較を射程に入れて、大学のトップダウン型の経営主義が強まる動きと関係が深いことに注目しなければ説明がつくまい。というのは、この20年間には世界的に同僚制から企業制への転換が大なり小なり進行したが、その中で最もトップダウン型のガバナンスやマネジメントが進行した事例はアングロサクソン系諸国、とりわけ英国であって、その大学教員の意識調査の結果は従来から教育と研究の両立志向が世界的に強かった傾向を逸脱して、明らかに研究志向に傾斜したからである。

上記CAP調査によれば、「トップダウン型の管理運営を行っている」の度合いが高い国は、18カ国中、オーストラリア、香港、イギリス、南アフリカ、アメリカ、マレーシア、日本の順である（表1）（有本、2012: 151-153頁、藤村論文参照）。これらの国は、「自分の大学がとても重要」の度合いが低く、南アフリカ（8位）はまだしも、オーストラリア（13位）、香港（14

表1 所属大学の管理運営体制に対する意識 (%)

トップダウン型の管理を行っている		自分の大学がとても重要 2007 (1992)		自分の専門分野がとても重要 2007 (1992)	
1. オーストラリア	77	1. メキシコ	76 (56)	1. メキシコ	82 (71)
2. 香港	75	2. アルゼンチン	61	2. ノルウェー	77
3. イギリス	72	3. マレーシア	59	2. マレーシア	77
4. 南アフリカ	71	4. ブラジル	50 (76)	4. アメリカ	72 (77)
5. アメリカ	65	5. 中国	38	4. アルゼンチン	72
6. マレーシア	61	6. ポルトガル	36	6. ブラジル	70 (95)
7. 日本	57	7. フィンランド	31	7. カナダ	69
8. カナダ	53	8. 南アフリカ	30	8. 南アフリカ	65
9. フィンランド	52	9. イタリア	29	9. オーストラリア	64 (67)
10. イタリア	52	10. 韓国	26 (37)	10. ドイツ	58 (62)
11. 韓国	50	11. カナダ	26	11. ポルトガル	56
12. メキシコ	50	12. アメリカ	25 (36)	12. 香港	55 (68)
13. ポルトガル	47	13. オーストラリア	23 (22)	13. 日本	52 (69)
14. 中国	47	14. 香港	22 (28)	13. 中国	52
15. ドイツ	45	15. ノルウェー	18	13. フィンランド	52
16. ブラジル	42	16. 日本	14 (31)	13. イタリア	52
17. アルゼンチン	41	17. ドイツ	13 (8)	17. 韓国	48 (80)
18. ノルウェー	29	18. イギリス	11 (18)	18. イギリス	47 (64)
合計	54		32		61

位)、日本(16位)は低く、特にイギリス(18位)は最下位である。「自分の専門分野がとても重要」の割合も概して低い。オーストラリア(9位)は中間だが、香港(12位)、日本(16位)と低く、イギリスは最下位。この結果を14か国(1地域を含む)を対象としたカーネギー調査(1992)と対比すると、いずれの国も低下した。特にイギリス(64%→47%)は17%も低下、香港(68%→55%)は13%低下した。法人化を導入した日本(69%→52%)も同じく17%低下。かくして同僚制のボトム・アップ型を阻害する企業制のトップダウン型の強化は教員の専門性志向を低下させる作用を伴うと解される。

アングロサクソン系は、教育と研究志向が依然として強い傾向を示しているアメリカを例外として、オーストラリア、香港などイギリスと同様の方向を辿っている点に共通性が見られる。こうした世界比較を考慮すると、トップダウン型のマネジメント強化は、研究志向を強めるのであって、教育志向やR-T-Sネクサス

を強めるのではなく、弱めることが分かる。

(3) 大学の威信はボトムに存在

本来ボトム・アップを基本に形成されてきた大学の管理運営をトップダウンに転換することは、大学の本質とりわけ教学の本質と逆行しないか。そもそも大学は知識を基盤に専門分野の発明発見(研究)と伝達(教育)の活動を中心に組成されている社会的にユニークな制度かつ組織体である。学問分野の最先端の研究を糧に教育している教員は、管理者のように権力は付与されていないとしても、大学組織体の中で最も権威を擁している人々である。何よりも研究と教育の学事を担うことに起因する権威や威信こそが大学の評判の決め手である以上、組織体のボトムにおいて担当される学事を大切に、尊敬することが大学やその担い手である大学人を大切に尊敬することに繋がる。その種の権威や威信を持つ個々の教員は自発的・自主的・主体的に学事に携わって創造的に教育研究活動を

行うことによって大学像を創造的に構築する営みを遂行しているのであり、教授会はその種の英知が結集され、大学の使命や方向性が決定される重要な教育研究活動の拠点として機能してきた。そうした教育研究活動を喪失するならば、大学の大学たる所以は阻害されてしまい、大学はたちまち権威や威信を喪失し、大学から学校に転落し、評判を失墜するに違いない。

各専門分野の専門家が識見を披露し、意見を交わす教授会の議論は、概して時間を要するために、時間の合理性や劣化の視点からみると一見無駄で無意味に見えるとしても「無用の用」と言わないまでも重要なプロセスである。にもかかわらず教授会の役割が決定権を有した「重要な事項を審議」から決定権を有しない「学長が決定を行うに当たり意見を述べる」との改正は、教授会を「無駄」視するばかりかその形骸化を招くのは必至ではあるまいか。

(4) 学問の自由と大学自治

トップ・ダウンの政策決定は、教授会の無駄を排除する意図が強い以上、時間的な合理性や能率を上げる効果は確かにあるとしても、命令服従の上意下達に拍車をかけ、大学が中世大学のギルドの時代から何百年も温存してきた真理探究のプロセスを失う公算も少なくないのではないか。それは大学が「権力の府」ではなく「学問の府」であることに淵源するメカニズムが崩壊し、歴史的に大学がすでに一度死滅したように新たな存亡の危機に瀕する端緒ではないかと改めて問われていることにほかならない。そうならないためには、「学問の自由」を含めた「大学の自治」が安定していることが欠かせない課題となる。

中世大学以来の大学の歴史を回顧するならば、大学教員は何を一番大切にしているかと言えば、それは他でもない学問そのものであり、「学問の自由」である。それは端的には大学教員の専門職としての自律を追求する苦難に満ちた長い歴史の所産であるが（ホフスタッター・メツガー、1980、参照）、現代社会では大学の理念として定着した。日本の大学の場合でも同様であり、「学問の自由は、これを保障する。」（憲法23条）、「大学については、自主性、自立性その他の大学

における教育及び研究の特性が尊重されなければならない」（教育基本法7条2項）と定められている。今回の法改正はこの種の教育研究に関する大学の自主的な決定を保証する考え方を変更するものではないと解説されているところである（吉田・常盤、2014、10頁）。

大枠は変更なく安定しているとしても、今後はかなりの変化が予想されるのではないか。CAP調査では、大学教員のコミットメントの対象は、専門分野、学科、学部、大学の順番であることが判明したごとく、自ら専攻する学問への愛着が最大、他方で大学への愛着は最少である。従来大学は、こうした同僚制大学の学事や風土を媒介に研鑽を積んでアカデミック・キャリアを経験した学者が選挙によって学長に選出される傾向が強かったのに対して、新たなマネジメントの方向は企業制大学の経営、効率、能率を重視するあまり、大学外の企業やビジネスの世界から経営者を選挙ではなく指名によっていきなり招聘する度合いが増加するに違いない。それは「名君」が招聘されることも無きにしもあらずとしても、従来の大学の本質や真髓が分からない経営者によって大学が支配される時代を招く可能性も意味するであろうから、大学は企業へ傾斜し「アカデミック・キャピタリズム」に拍車をかけると危惧されるだろう（Slaughter and Rodes, 2012）。

法改正が施行され逆戻りが不可となった今後は、ガバナンスやマネジメントの運用の仕方が大学の存亡を決める公算が自ずから高まるのであるから、大学の組織文化では上意下達の合意形成が困難な点を十分考慮した上での企業運営が求められる。少なくとも学長が企業の経営者ではなく大学の学長として「学問の自由」を保持するためのリーダーシップをいかに発揮するか、むしろ大学特有のボトム・アップ型のリーダーシップをいかに尊重するか、他方で大学教員が単なる大学教員ではなく、R-T-S ネクサスを実現するための専門職を不断に模索することがいかに可能か、さらには米国のごとく理事会と執行部と教員の役割、権限、意思決定過程を明確にする「シェアド・ガバナンス」が導入されるか（小林、2015）、などは今後の大学を占う重要な鍵となるに違いない。今後は大学が学校へ転落しないための大学内外での英知や歯止めが一層必

要性を増すとみなされるのである。

おわりに

今回の改正教育法を契機に、大学は一層発展する方向を辿るのかそれとも一層衰退する方向を辿るのかは、大学が社会の木鐸を自認する限り一刻も目を離せない問題であることは言うまでもない。少なくとも、大学が社会に大きな比重を占めるようになった現代においては、大学の存亡が社会の存亡と密接に関係し、社会的な注目を集める事柄であることは自明であることを担保して今後の検証を必要とする。

【参考文献】

- 有本章（編）（2012）『変貌する世界の大学教授職』玉川大学出版部。
- 小林雅之（2015）「学校教育法の改正と大学ガバナンス」『私学経営』2015年1月、479号、28-35頁。
- 松田浩（2015）「大学の『自治』と『決定』—学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律」『法学教室』2015年2月、413号、51-54頁。
- 白井俊（2014）「学校教育法及び国立大学法人法の改正について」『大学時報』357号、2014年7月。
- 吉田大輔・常盤豊（2014）「学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律および学校教育法施行規則及び国立大学法人法施行規則の一部を改正する省令について」『大学資料』第204号、大学振興課、文教協会。
- Arimoto, A. (2014a). "The Teaching and Research Nexus in the Third Wave Age." In: J. C. Shin, A. Arimoto, W. K. Cummings, & U. Teichler (Eds.). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education; Systems, Activities, and Rewards*. Dordrecht: Springer. pp.117-163.
- Arimoto, A. (2014b). "Balancing the Scholarship of Teaching and Research, and Faculty Evaluation Systems." In: Shin, J. C. and Teichler, U. (Eds.). *The Future of the Post-Massified University at the Crossroads: Restructuring Systems and Function*. Dordrecht: Springer. pp.167-182.
- Arimoto, A. (2015). "The Teaching and Research Nexus from an International Perspective." In: W. K. Cummings & U. Teichler, (Eds.), *The Relevance of Academic Work in Comparative Perspective*. Cham: Springer. pp.91-106.
- Biglan, A. (1973) "Relationship between subject matter characteristics and the structure and output of university departments." *Journal of Applied Psychology* 57: pp.204-213.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press. (有本章訳『高等教育システム—大学組織の比較社会学』東信堂、1994年。)
- Clark, B. R., (1997). "The Modern Integration of Research Activities with Teaching and Learning," *Journal of Higher Education* 68, no.3 (May June 1997), pp.241-55.
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon.
- Hofstadter, R. and Metzger, W. P. (1955). *The Development of Academic Freedom in the United States*. Columbia University Press. (井門富二夫・藤田文子訳『学問の自由の歴史』Ⅰ；新川健三郎・岩野一郎訳『学問の自由の歴史』Ⅱ、東京大学出版会。)
- McCaffery, P. (2004). *The Higher Education Manager's Handbook: Effective Leadership & Management in Universities & Colleges*. New York and London: Routledge.
- McNay, I. (1995). "From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities", Schuller, T. (Ed.), *The Changing University?*, Buckingham: SRHE, pp.105-15.
- Merton, R. K. (1973) *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*, edited by N. Storer. Chicago: The University of Chicago Press.

Slaughter, S. and Rodes, G., (2012). *Academic Capitalism and the new Economy: Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Teichler, U., Arimoto, A. & Cummings, W. K. (Eds.) (2013). *The Changing Academic Profession: Major*

Findings of Comparative Survey. Dordrecht: Springer.

Von Humboldt, W. (1910). "On the Spirit and the Organizational Framework of Intellectual Institutions in Berlin," Translated by Edward Shils, *Minerva* 8 (1970): pp.242-50.

Revision of the School Education Law and the Outcome of Higher Education

※ Akira ARIMOTO

[Key Words]

revision of school education law, higher education, logic of academia, logic of enterprise, academic freedom

[Abstract]

In the revision of the school education law, “clarification of the role of faculty meeting” is considered to be important. The faculty meeting only discusses and states its opinion as the president decides to an important matter of teaching and research. President’s power of top-down system is thought to be strengthened in this revision.

On the contrary to the enterprise which attempts to proclaim profits, academia is substantially non-profit organization that advocates contribution to social development by proclaiming academic development rather than economic development and efficiency.

Academia has developed from collegium through bureaucracy, corporation, to enterprise by way of their mutual conflicts and coordination. Through this process, a collegium type advocating academic freedom still occupies basic and core part in the academia’s vision. Academics are expected to enhance both research and teaching in academic work based on discipline, since their conformity is the highest in discipline, followed by department, faculty, and the lowest in campus. However, in the increasing hegemony of enterprise, the revision has high possibility of impeding compatibility of research and teaching and especially R-T-S nexus.

In this context, both president and academic staff are required to create decentralized leadership with “sublation” of the top-down and bottom-up system on the basis of academic freedom as well as collegium.

※ Former president, Kurashiki Sakuyo University

大学のガバナンス改革に関する 学校教育法等の改正について

塩 見 みづ枝

文部科学省高等教育局大学振興課長

[キーワード]

学校教育法、国立大学法人法、大学ガバナンス、学長のリーダーシップ、教授会の役割の明確化

はじめに

第186回国会において、学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律案が可決され、平成27年4月1日から施行された。今回の法改正は、これまでややもすれば権限と責任が一致せず、機動的な意思決定ができないと批判されてきた大学の組織運営の在り方を改善し、学長のリーダーシップの下で戦略的に大学を運営できるガバナンス体制を構築することによって、大学がその教育研究機能を最大限に発揮することができるようになることを目指し行われたものである。以下に、法改正に至る経緯と改正された法律等の概要、その意義等について、学校教育法の改正に関わる内容を中心に述べる。

I 今回の法改正の経緯

1 大学のガバナンス改革に向けた議論の高まり

グローバル化の進展に伴う産業構造の変化や国際競争の激化、少子高齢化の進行による社会構造の変化など、我が国を取り巻く社会環境が大きく変化する中で、大学には、グローバル人材の育成や研究を通じたイノベーションの創出、経済再生や地方創生への貢献など、これまで以上に大きな役割が期待されるようになってきている。各大学には、教育、研究及び社会貢献の取組を通じて、こうした期待に応えていくことが求められる。あわせて、グローバル化の中で国際的な大学

間競争も激しさを増しており、大学の国際競争力を高めていくためには、戦略性をもって大学をマネジメントしていくことが不可欠となっている。

一方で、我が国の大学の意思決定過程については、かねてから、権限と責任の所在が不明確ではないか、大学として意思決定をするまでに時間がかかり過ぎるのではないかなどの批判があり、各大学が社会の期待に応え、求められる機能を十全に発揮し、世界の大学に伍していくためには、学長がリーダーシップを発揮して機動的に大学改革を進めていくことができるよう、そのガバナンスの在り方を改革する必要があるとの指摘がなされてきた。

このことについて、政府の教育再生実行会議第三次提言「これからの大学教育等の在り方について」（平成25年5月28日）では、「国や大学は、各大学の経営上の特色を踏まえ、学長・大学本部の独自の予算の確保、学長を補佐する執行部・本部の役職員の強化など、学長が全学的なリーダーシップをとれる体制の整備を進める。学長の選考方法等の在り方も検討する。また、教授会の役割を明確化するとともに、部局長の職務や理事会・役員会の機能の見直し、監事の業務監査機能の強化等について、学校教育法等の法令改正の検討や学内規定の見直しも含め、抜本的なガバナンス改革を行う。」とされた。さらに、第2期教育振興基本計画（平成25年6月14日閣議決定）や「日本再興戦略－Japan is BACK－」（平成25年6月14日閣議決定）においても、大学のガバナンス機能の強化に関する記述が盛り込まれた。

2 中央教育審議会大学分科会「審議まとめ」

こうした状況の中、大学のガバナンスの在り方について検討を行うため、中央教育審議会大学分科会に組織運営部会が設置された。同部会では平成25年6月から7回にわたり審議が行われ、これを踏まえて、大学分科会は平成26年2月12日に「大学のガバナンス改革の推進について（審議まとめ）」（以下「審議まとめ」という。）をとりまとめた。

「審議まとめ」においては、各大学が、国内・国外の大学間で競い合いながら、人材育成・イノベーションの拠点として教育研究機能を最大限に発揮していくためには、学長のリーダーシップの下で戦略的に大学をマネジメントできるガバナンス体制の構築が不可欠であるとの認識が示されるとともに、①学長のリーダーシップの確立、②学長の選考・業績評価、③学部長等の選考・業績評価、④教授会の役割の明確化、⑤監事の役割の強化などの観点から求められる改革の方向性が提言されている。あわせて、それらを実現するために、国において、所要の法令改正による制度改革を通じた支援を行うこと、予算を通じた支援を行うことなどが示されている。

3 国会における改正法案の審議と改正法の成立

文部科学省では、「審議まとめ」を踏まえ、必要な制度改正を行うため、「学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律案」を作成した。本法律案は、平成26年4月25日に閣議決定され、同日、第186回国会に提出された。本法律案の提案理由について、衆議院本会議での趣旨説明において下村博文文部科学大臣は以下のように発言している。

「大学は国力の源泉であり、各大学が、人材育成・イノベーションの拠点として、教育研究機能を最大限に発揮していくためには、学長のリーダーシップの下で、戦略的に大学を運営できるガバナンス体制の構築が不可欠であり、学長を補佐する体制の強化、大学運営における権限と責任の一致、学長選考の透明化等の改革を行っていくことが重要であります。この法律案は、このような観点から、大学の組織及び運営体制を整備するため、副学長の職務内容を定めるとともに、

教授会の役割を明確化するほか、国立大学法人の学長の選考に係る規定の整備を行うなどの必要な措置を講ずるものであります。」（平成26年5月22日衆議院本会議）

その後審議を経て、本法律案は、同年6月10日に衆議院、6月20日に参議院で可決、6月27日に「学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律」（平成26年法律第88号。以下「改正法」という。）として公布され、平成27年4月1日から施行されることとなった。なお、衆議院の審議において、法律案のうち学校教育法第93条第2項第3号の教授会に関する規定について修正案が提出され、可決されている。また、衆議院文部科学委員会において7項目、参議院文教科学委員会において9項目の附帯決議が付された。

さらに、改正法を受け、「学校教育法施行規則及び国立大学法人法施行規則の一部を改正する省令」（平成26年文部科学省令第25号。以下「改正省令」という。）が平成26年8月29日に公布され、改正法と同じく平成27年4月1日から施行されることとなった。

公布日には、各国公私立大学長等に宛てて、文部科学省高等教育局長及び同研究振興局長の連名で、「学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律及び学校教育法施行規則及び国立大学法人法施行規則の一部を改正する省令について（通知）」（以下「施行通知」という。）が発出された。

II 改正の概要とその意義

1 学校教育法の一部改正の概要

(1) 副学長の職務（第92条第4項関係）

副学長の職務については、改正前は「学長の職務を助ける」と規定されていたが、これを「学長を助け、命を受けて校務をつかさどる」と改めた。

これは、学長の補佐体制を強化するため、学長の指示を受けた範囲において、副学長が自らの権限で校務を処理することを可能にし、より円滑かつ柔軟な大学運営を可能にしようとするものである。

(2) 教授会の役割の明確化（第93条関係）

教授会については、改正前は「大学には、重要な事項を審議するため、教授会を置かなければならない。」

と規定されていたが、教授会は、教育研究に関する事項について審議する機関であり、また、決定権者である学長等に対して意見を述べる関係にあることを明確化するため、以下のように改正した。

① 教授会は、学生の入学、卒業及び課程の修了、学位の授与その他教育研究に関する重要な事項で教授会の意見を聞くことが必要であると学長が定めるものについて、学長が決定を行うに当たり意見を述べるものとした。(第93条第2項)

② 教授会は、学長等がつかさどる教育研究に関する事項について審議し、及び学長等の求めに応じ、意見を述べるができることとした。(第93条第3項)

2 改正の意義

(1) 副学長の職務について

副学長は、これまでと同様に、大学の規模や実情に応じて置くことができる職であり、必置の職ではない。今回の法改正により、副学長の法律上の権限は広がるが、各大学における具体的な所掌範囲については、適正な手続きに基づいて学長が個別に命ずることが必要である。なお、校務をつかさどるよう学長から命令を受けない場合には、従前どおり、副学長は学長を補佐する職務に従事することとなる。

今回の法改正の目的の一つは、各大学において学長がリーダーシップを発揮できるようにすることであるが、学長がすべての職務を一人でこなすことは現実的でなく、学内で適切に役割分担を行うことが重要と考えられる。今回の改正を踏まえ、例えば、日常的な業務執行を副学長に委ね、学長が中長期的なビジョンや運営方針の策定等に注力したり、特定のプロジェクトについては副学長が責任者として実施するなど、学長と副学長が適切な役割分担を行いながら、より機動的で確かな大学運営を推進することが期待される。

(2) 教授会の役割の明確化について

1) 背景

教授会については、改正前は「重要な事項を審議する」とのみ規定されていた。これは、大学の特質を踏まえて、「重要な事項」の詳細を規定せずに、各大学の裁量に委ねたものである。しかしながら、その内容

が条文上必ずしも明確でないことから、中には教授会の審議事項が大学の経営に関する事項まで広範に及ぶなど、学長のリーダーシップや機動的な意思決定による大学運営を阻害している場合もあるとの指摘がなされてきた。

そもそも教授会は、学校教育法に基づいて設置されている機関である。学校教育法は、すべての国公立大学及び構造改革特別区域法に基づいて学校設置会社が設置する大学に適用され、その教学面を規定する法律であって、国立大学法人法や私立学校法等のように経営面について規定する法律ではない。したがって、学校教育法に基づいて設けられる機関である教授会の審議事項も当然に教育研究に関することに限られると解される。

また、教育公務員特例法第3条では、学長の選考については学長、学部長等で構成する評議会が、学部長の選考や教員の採用・昇任については教授会が、それぞれ実質的な権限を有することが規定されている。これは、一般公務員法制の特例として、国や地方公共団体による公権力の行使に対して「大学の自治」を保障する観点から置かれた規定である。すでに国立大学の全てと公立大学の多くが法人化されてその教職員は非公務員となり、教育公務員特例法が適用される大学は平成27年4月現在16の公立大学のみとなっているにもかかわらず、教育公務員特例法の適用対象外となった国公立大学において、法人化以前の内部規則等がそのまま引き継がれ、従来と同様の運用がなされているケースも多いとされる。

このように、多くの大学において、本来教学に関する事項を審議すべき教授会が、大学の経営に関する事項も含めた広範な事項について審議を行ったり、法律上審議機関であり、法的にはその審議結果に対して直接責任を負わない教授会が、事実上議決機関として意思決定を行ったりすることで、権限と責任の一致しない状況となっていることが指摘されてきた。

2) 改正の基本的な考え方

今回の法改正は、こうした状況を是正し、教授会の役割、特に学長と教授会との関係を明確化することを通じて、権限と責任の所在を一致させ、各大学にお

る学長のリーダーシップの発揮や機動的な意思決定を一層促進しようとするものである。

大学は公的な存在であり、大学運営に権限と責任を有する学長が、大学が果たすべき役割を的確に捉えた上で、自らの説明責任を果たし、透明性の高い大学運営を行い、その社会的責任を果たしていくことが求められる。

学校教育法第92条第3項は、「学長は、校務をつかさどり、所属職員を統督する。」と規定しており、学長は、大学のすべての校務について、包括的な責任者としての権限を有するとともに、特に高い立場から教職員を指揮監督することとされている。今回の改正では、この規定について変更はなく、学長は引き続き大学の校務をつかさどる立場にあり、その前提の下で大学運営に最終的な責任を負うものである。

一方、教授会については、今回の法改正において、法律上の審議機関として位置付けられていることが明確化された。仮に、各大学において、大学の校務の最終的な責任を負う学長の決定が、教授会の判断に拘束されるような仕組みとなっている場合には、責任を負う学長が最終決定権を行使する仕組みに見直しを行うことが求められる。

学長が教育研究に関する判断を行うに当たって、その判断の一部を教授会に委任することは、学長に最終的な決定権が担保されている限り、法律上禁止されるものではない。しかしながら、教授会の判断が直ちに大学の判断となり、学長が異なる判断を行う余地がないような形で権限を委譲することは、法律の趣旨に反するものと考えられる。

今回の法改正は、各大学において、学長のリーダーシップの下、機動的な意思決定に基づく的確な大学運営が行われるようにすることを目指すものであるが、改めて述べるまでもなく、大学運営においては、トップダウンとボトムアップのバランスが重要であり、学長が適切なリーダーシップを発揮していくためには、学長は、教授会はもとより、学内の多様な声に幅広く耳を傾けていくことが求められる。学長と教授会は、十分な意思疎通を図りながら、相互の協力の下、適切にその役割を果たしていく必要があり、このことに関

連して、下村文部科学大臣は、国会審議における教授会の将来像についての質問に対して以下のように答弁している。

「当然ですが、教授会そのものの存在を否定しているわけでは全くないわけでありまして、我が国の大学の教育力や研究力は、教員一人一人、そしてその総体としての教授会が高い次元で教育研究に取り組むことができるのかにかかっているというふうに思います。諸外国の大学におきましても、アカデミックな事項については教員組織が重要な役割を果たしており、我が国の大学が国際的通用性のある大学として評価されるためにも、教授会が将来にわたりその専門性を発揮して、教育研究力の向上に寄与することを期待しております。」（平成26年 5 月23日衆議院文部科学委員会）

また、施行通知においては、留意事項として、教授会の役割を明確化する観点から、個人情報等の取扱いには十分に留意した上で、教授会の議事次第や議事概要等をホームページで公表するなど適切な方法によって透明化を図ることについて示されている。

さらに、私立大学においては、私立学校法第36条により、設置者である学校法人がその運営についての責任を負い、理事会が最終的な意思決定機関として位置付けられており、今回の法改正は、学校教育法に基づく学長の権限と、私立学校法に基づく理事会の権限との関係に変更を加えるものではないことについても示されている。

なお、当然のことながら、今回の法改正は、大学が、学術の中心として深く真理を探究することを本質とすることに鑑みて、大学における「学問の自由」（憲法第23条）を保障するために教育研究に関する大学の自主的な決定を保障する「大学の自治」の考え方を変更するものではない。

3) 具体的な改正内容についての考え方

改正後の学校教育法第93条第1項において「大学に、教授会を置く。」と規定されているとおり、教授会は、改正前と同様に大学における必置の機関である。

第93条第2項では、各号に掲げる事項について、教授会に意見を述べる義務を課している。学長に対しても、教授会に意見を述べさせる義務を課しているもの

と解される。いずれの事項についても、最終的な決定権は学長にあり、学長は教授会の意見に拘束されるものではない。

また、第93条第2項第3号に基づき、学長は、教授会が意見を述べるべき事項について、学長裁定等適切な方法で明らかにする必要がある。ここでいう「教育研究に関する重要な事項」には、教育課程の編成、教員の教育研究業績の審査等が含まれると解される。また、キャンパスの移転や組織再編等の事項も含まれ得ると考えられるが、具体的にどのような事項について教授会の意見を聴くこととするかは、学長が、各大学の実情等を踏まえて判断することとなる。

第93条第2項各号に掲げる事項以外の事項についても、教授会は、同条第3項に規定する「教育研究に関する事項」として審議することができる。また、第93条第3項後段には、学長等が教授会の意見を求める場合に、これに対して教授会が意見を述べるという関係について、「学長の求めに応じて、意見を述べることができる」との確認的な規定を置いているが、学長の求めがない場合においても、教授会が教育研究に関する事項について審議した結果を、事実行為として学長等に対して伝えることは差し支えない。

3 学校教育法施行規則の一部改正の概要等

(1) 学生に対する懲戒の手続き（第26条第5項関係）

学長は、学生に対する退学、停学及び訓告の処分の手続きを定めなければならないこととした。

(2) 学生の入学、退学、転学、留学、休学及び卒業（第144条関係）

学生の入学、退学、転学、留学、休学及び卒業について、教授会の議を経て、学長が定めることとしていた改正前の規定を削除した。

改正前の学校教育法施行規則第144条において、教授会の議を経て、学長が定めることとされていた事項のうち、学生の入学及び卒業については、今回の法改正により、学校教育法第93条第2項において、学長が決定を行うに当たり教授会が意見を述べるものとして規定された。一方で、このほかの事項、すなわち、学生の退学、転学、留学、休学については、本人の希望

を尊重すべき場合など様々な事情があり得ると考えられることから、学校教育法施行規則第144条は削除し、教授会が意見を述べることを義務付けないこととしたものである。

ただし、懲戒としての退学処分等の学生に対する不利益処分については、教授会や専門の懲戒委員会等において適切に調査・審議することが重要であることから、同施行規則第26条第5項において、学長は、学生に対する同施行規則第26条第2項に規定する退学、停学及び訓告の処分の手続きを定めなければならないことを規定した。

4 国立大学法人法の一部改正

このほか、今回の法改正においては、国立大学法人法についても一部改正が行われた。また、国立大学法人の監事機能の強化については、同じ第186回国会において、独立行政法人通則法の一部を改正する法律の施行に伴う関係法律の整備に関する法律（平成26年法律第67号）により国立大学法人法が改正され、平成26年6月13日に公布、平成27年4月1日から施行されることとなった。これらの概要と考え方は以下のとおりである。

(1) 学長又は機構長の選考の透明化（第12条及び第26条関係）

国立大学法人の学長又は大学共同利用機関法人の機構長の選考は、学長選考会議又は機構長選考会議（以下「学長等選考会議」という。）が定める基準により、行わなければならないものとした。

学長等選考会議が定める基準には、学長又は機構長に求められる資質・能力、学長又は機構長の選考の手續・方法に関する具体的な事項が盛り込まれることが想定される。学長等選考会議は、当該国立大学法人等にふさわしい学長又は機構長の候補者を選出する重要な責任と権限を有しており、この責任と権限に基づき、候補者の推薦への関与、所信表明の機会の設定やヒアリングの実施、質問状の公開などの適切な方法を通じて、広く学内外の候補者から主体的に選考を行うことが求められる。なお、選考の過程で、教職員によるいわゆる意向投票を行うことは禁止されるものでは

ないが、その場合も、投票結果をそのまま学長等選考会議の選考結果に反映させるなど過度に学内又は機構内の意見に偏るような選考方法は、学内又は他の社会の意見を学長又は機構長の選考に反映させる仕組みとして設けられた学長等選考会議の主體的な選考という観点からは適切でないと考えられる。

また、国立大学法人及び大学共同利用機関法人（以下「国立大学法人等」という。）は、学長又は機構長の選考が行われたときは当該選考の結果その他文部科学省令で定める事項を、学長等選考会議が学長等の選考に関する基準を定め、又は変更したときは当該基準を、それぞれ遅滞なく公表しなければならないこととした。なお、ここでいう「文部科学省令で定める事項」については、国立大学法人法施行規則が一部改正され、「学長又は機構長として選考された者を学長等選考会議が選考した理由」、「学長等選考会議における学長又は機構長の選考の過程」が示されている。

国立大学法人等がこれらの事項を公表するに当たっては、ホームページへの掲載その他の適切な方法によって行うことが考えられる。

(2) 経営協議会（第20条第3項及び第27条第3項関係）

国立大学法人等の経営協議会の委員の過半数は、当該国立大学法人等の役員又は職員以外の者で大学又は大学共同利用機関に関し広くかつ高い見識を有するもののうちから、教育研究評議会の意見を聴いて学長又は機構長が任命する委員（以下「学外委員」という。）でなければならないこととした。

経営協議会は、議長たる学長のほか、学長が指名する理事及び職員、教育研究評議会の意見を聴いて学長が任命する学外委員から構成され、改正前は、学外委員が委員の総数の2分の1以上でなければならないものとされていた。今回の法改正においては、すべての国立大学法人が、社会のニーズを運営に反映する必要性をこれまで以上に認識し、環境の変化に積極的に対応できるようにするため、学外委員が委員の総数に占める割合を過半数としたものである。

(3) 教育研究評議会（第21条第3項関係）

国立大学法人の教育研究評議会の組織について、学校教育法第92条第2項の規定により副学長（同条第4

項の規定により教育研究に関する重要事項に関する校務をつかさどる者に限る。）を置く場合には、当該副学長（当該副学長が2人以上の場合には、その副学長のうちから学長が指名する者）を教育研究評議会の評議員とすることとした。

教育研究評議会は、教育研究に関する重要事項を審議する機関であり、大学の教育研究を直接担当する者の意見を教学面の全学的な方針に反映させるとともに、各部署の利害を調整しながら全学的な協力のもと大学運営を進めていくため、十分な審議を行い、学長の適切な意思決定とリーダーシップの発揮を支援していくことが期待されている。今回、学校教育法の一部改正によって副学長の機能が強化されることを踏まえ、全学的な立場から学長を補佐し、一部の校務をつかさどる副学長を、教育研究評議会の必要的な構成員として位置付けることを規定したものである。

(4) 国立大学法人の組織・運営の制度に関する検討（附則関係）

政府は、この法律の施行後適当な時期において、改正後の国立大学法人法の施行の状況、国立大学法人を取り巻く社会経済情勢の変化等を勘案し、国立大学法人法第12条第2項に規定する学長選考会議の構成その他国立大学法人の組織及び運営に関する制度について検討を加え、必要があると認めるときは、その結果に基づいて所要の措置を講ずるものとされた。

この規定は、国立大学を取り巻く社会経済情勢の急激な変化等を考慮すれば、今回の法改正で制度の改正が一段落するものではなく、その実施状況等も踏まえて、今後一層の制度改善の検討が必要であることから、こうした観点をあらかじめ広く明らかにするために置かれたものである。

(5) 国立大学法人における監事機能の強化（独立行政法人通則法の改正に伴う国立大学法人法改正関係）

国立大学法人の監事について、監査報告の作成義務、役職員や子法人への調査権限、法人から文部科学大臣へ提出される書類の調査義務（以上、第11条関係）、役員による法令違反・不正についての学長及び文部科学大臣への報告義務（第11条の2関係）、監事の任期の現行の2年から4年への延長（第15条関

係)、法人に著しい損害を及ぼすおそれのある事実を役員が発見した際の監事への報告義務(第35条関係)に係る事項が規定され、監事機能の強化が図られた。

Ⅲ 今後の課題

1 各大学における内部規則等の総点検・見直しの必要性とこれまでの取組

前述のように、今回の改正法及び改正省令は平成27年4月1日から施行されることとされ、各大学においては、施行期日までに、関係する内部規則やその運用について、改正された法令の趣旨に照らして総点検し、必要な見直しを行うことが求められることとなった。見直しに当たっては、各大学における内部規則等の相互の整合性や上下関係・優先関係を確認し、全体をわかりやすく体系化した上で、学長の校務に関する最終決定権が内部規則全体の体型の中で明確に担保されるようにすることが特に重要である。

文部科学省では、各大学において改正法の趣旨を踏まえたガバナンス体制の総点検と必要な見直しが円滑に行われるようにするため、平成26年7月に有識者からなる「大学のガバナンス改革の推進方策に関する検討会議」を設けた。本検討会議での検討を踏まえ、文部科学省では、平成26年8月29日付けで国公私立大学長宛て事務連絡を発出し、「大学における内部規則・運用見直しチェックリスト」を示しつつ、各大学において改正された法令の趣旨を踏まえた内部規則やその運用について見直しを実施するよう依頼した。また、大学関係者への説明会の開催や個別相談の実施等を通じて、改正法等の趣旨の周知を行った。

これらも踏まえ、平成26年12月8日付けで各大学における内部規則等の総点検・見直しの進捗状況について調査を行ったところ、調査対象となった1127大学のうち、993校から回答があり、そのうち58校ですでに総点検作業が「完了」、924校で「作業中」、「未着手」は11校であった。(結果に関する資料については、平成27年2月5日に開催された「大学のガバナンス改革の推進方策に関する検討会議」第4回会合で配布しており、文部科学省HPにおいて閲覧可能。)

さらに、文部科学省では、平成27年4月28日付けで

国公私立大学に対して改めて事務連絡を発出し、内部規則等の総点検・見直し結果について調査を行っているところである。本調査については、提出に際し、各大学の監事から「所見」を添付いただくこととなっている。今後、本調査の結果も踏まえつつ、各大学において、今回の法令改正に基づく内部規則等の総点検・見直しが適切に行われ、各大学において効果的なガバナンスの仕組みが確立されるよう、引き続き支援を行っていく予定である。

2 今後の取組

各大学において学長がリーダーシップを発揮し、教育、研究、社会貢献の機能を最大化していくためには、前述の中央教育審議会大学分科会「審議まとめ」でも述べられているとおり、大学執行部が、各学部・学科の教育研究の状況を的確に把握した上で、必要な支援を行ったり、大学執行部自らが全学的な具体的方針を打ち出したりすることが重要である。そのためには、リサーチ・アドミニストレーター(URA)やインスティトゥーショナル・リサーチャー(IRer)、アドミッション・オフィサー、カリキュラム・コーディネーター等の高度な専門性を有する人材を各大学がその実情に応じて活用することが効果的と考えられる。あわせて、大学の事務職員の大学運営への参画も重要であり、これらの職員が十分に力を発揮することができるよう、スタッフ・ディベロップメント(SD)を充実することが求められる。このような高度専門職の育成・活用や、SDの充実については、引き続き中央教育審議会大学分科会大学教育部会において検討が進められることとなっている。

さらに、「審議まとめ」では、国による財政的支援として、①学長のリーダーシップに基づいて効果的に配分を行うことができる裁量経費の拡充、②大学のガバナンス改革を含む教育研究活動の支援、③補助事業の要件としてガバナンス改革を位置付けることが指摘されている。大学のガバナンスが多様であり、かつ大学において主体的に行われるものであることに十分配慮しながら、効果的な予算措置を通じて各大学のガバナンス改革を後押ししていくことも重要な課題である。

【参考文献】

公益社団法人経済同友会「私立大学におけるガバナンス改革－高等教育の質の向上を目指して－」（平成24年3月）
中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の

質的転換に向けて（答申）」（平成24年8月）
中央教育審議会大学分科会「大学のガバナンス改革の推進について（審議まとめ）」（平成26年2月）
公益社団法人文教協会「国・公・私立 大学ガバナンス改革必携」（平成26年10月）

学校教育法・国立大学法人法の改正と 国立大学のガバナンス

大 場 淳

広島大学高等教育研究開発センター
副センター長・准教授

【目次】

- I. 大学のガバナンスとは
- II. 国立大学のガバナンス
 - 1. 法人化以前の改革
 - 2. 国立大学の法人化
 - 3. 法人化後の状況
- III. 大学ガバナンス改革法の制定
- IV. 課題と問題点

【キーワード】

国立大学、大学ガバナンス、学長を中心とした執行体制、リーダーシップ、教授会自治

平成26年の学校教育法の改正（学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律（平成26年法律第88号）—通称「大学ガバナンス改革法」¹—の制定）によって、平成27年4月から、大学のガバナンスにかかる法制度が変更された。国立大学にとっては、国立大学法人法が同時に改正されたことによって、制度の大幅な改変となった。

本稿では、国立大学を中心として、大学のガバナンスの概念や大学ガバナンス改革法制定に至るまでの経緯を簡単に整理した上で、今般の制度改革を概観し、大学ガバナンス改革法制定に伴う課題や問題点を検討することとしたい。

1. 大学のガバナンスとは

高等教育で用いられる「ガバナンス」は多義的な用語である。その原語である英語の“governance”には一般に「管理」や「統治」等の訳が辞書で充てられるが、高等教育機関の文脈では、概ね意思決定にかかる諸々の組織構造やその過程全般の意味でこの語は用いられている（Birnbaum 2004）。ガバナンスは、公式の側面、すなわち法令や明文化された規則、正式な議決やその他の決定に基づく権限配分や権利・義務の設定等だけではなく、多様な関係者間の黙示の合意に基礎を置く非公式な行動規範を含む。日本語の文献その他の出版物では、近年、漢語を用いずに「ガバナンス」と片仮名表記することが多くなっている。

意思決定にかかる事項を幅広く包含する用語である“governance”には、英語以外の言語において近似する言葉を見出し難い（大場 2011）。それは、アングロ＝サクソン圏の大学が高い自律性の下で運営されているのに対して、国家統制が強い大陸欧州諸国等他の国々では、与えられた狭い裁量の範囲内で大学の組織運営が行われてきたことを反映する（Hirsch & Weber (Eds.) 2001）。例えばフランスでは、^{グベルスマン}“gouvernement”が大学の組織運営を示す用語として用いられていたが、近年はそれに代わって、英語からの造語である^{グベルナンス}“gouvernance”が多く用いられるようになっている。社会の脱政府化（désétatisation）が進む中で、前者の分析枠組としての限界が意識されたことが背景にある。同様の議論は西語においても見ら

れ、その過程において“^{ゴビエルノ}gobierno”に代わって“^{ゴベルナナンサ}gobernanza”が多く用いられるようになった (Meléndez Guerrero, Solís Pérez & Gómez Romero 2010)。

権限分配等の意味で用いられる大学ガバナンスは日本では伝統的に「大学管理」と呼ばれ、以前から議論の対象となっていた (大崎 2012)。近年「管理」に代わって「ガバナンス」が用いられるようになったのは、コーポレート・ガバナンス (企業統治) が議論されるようになったことと軌を一にしている (大崎 2012; 中島 2014)。今般の大学ガバナンスにかかる制度改正には、企業の論理が多分に反映されていると見ることができよう。

II. 国立大学のガバナンス

1. 法人化以前の改革

国立大学は、法令に基づいて国によって設置される高等教育機関である。その組織運営の在り方は法令で比較的詳細に規定され、更に予算配分等を通じて政府の統制が強く働くことから、そのガバナンスは大学と国との関係によって大きく規定される。他方において大学には自治が保障されており (憲法第23条、教育基本法第7条第2項)、国立の機関であってもその自律性は尊重されなければならない。

国立大学の自治は、戦前、学部教授会の自治を基軸として形成されてきた (大崎2012)。戦後、学校教育法で教授会は重要事項を審議する必置の機関と位置付けられ、更に国公立大学については教育公務員特例法によって教授会自治は一層堅固なものとなった。しかし、その後の大学紛争や様々な社会の変化に適切に対応し得ないとされた教授会自治は批判の対象とされ、度重なる改革の対象となった。中央教育審議会や大学審議会等で検討されたガバナンス改革の方向は、概ね学長を中心とした執行体制の整備 (外部者の参加を含む) と教授会自治の弱体化であった (大崎 2012; 羽田 2014)。

執行体制の整備等は特に国立大学について図られ、法人化前の平成11年、国立学校設置法及び教育公務員特例法の改正によって、学長及び学部長の権限が強化

されるとともに、外部者から構成される運営諮問会議が設置されることとなった。また、教授会を置く組織が明示され、その審議事項が教学に関する事項に限定される一方で、部局代表等から構成される全学的審議機関である評議会が法定機関と位置付けられた。この法改正は、学長を中心とした執行体制の整備と教授会自治の弱体化を図りつつも、後述する国立大学の法人化で採用された学長への権限集中ではなく、合議制を相当程度に維持しながら改革が図られたものと受け止められる²。

2. 国立大学の法人化

国立大学は、平成15年の国立大学法人法によって翌年に法人化され、そのガバナンスは大きく変わることとなった。国立大学法人の最終意思決定権は国立大学の長である学長にあるものとされ、法人 (管理組織) と大学 (教学組織) の一体化が図られた。学長は、半数が外部者で占められる学長選考会議で選ばれる。学長を補佐する体制として学長と理事で構成される役員会、更にその下に教育研究評議会及び経営協議会が置かれることとなった。学長を除く役員会の構成員 (理事) は全員学長の任命であり、また、経営協議会の委員全員が学長の任命又は指名である³。かつての評議会を引き継いだ教育研究評議会は、審議事項が教育研究に関する重要事項に限定され、かつ、役員会の下に位置付けられることによって、その権限を大幅に縮小することとなった。この法人化によって国立大学は、これまでの下意上達型から上位下達型の組織へと大きく変わることとなった (天野 2008)。

自律性の拡大を伴う国立大学の法人化は世界の大学改革の潮流に沿ったものであるが (OECD 2003)、国立大学法人制度は大学運営の全般にわたり国が目標管理を行うという他国に例を見ない制度である (大崎 2012)。法人と大学が分離され前者によって後者が設置されるという構造は、大学が法人格を有する大陸欧州に広く見られる制度とは異なっており、また、理事会に対して大学が責任を負うという英米の大学や日本の私立大学の制度とも異なっている。また、世界の高等教育制度の多くが大学の合議機関を意思決定機関と

していること⁴に鑑みて、学長への集権化の点においても特異な制度を採用したと言えよう。学長への権限集中は国立大学法人制度の設計において独立行政法人制度の骨格を引き継いだためであり、その意味では必ずしも大学制度に適合するとは言い難いものであった（大崎 2009；Kaneko 2012）。

3. 法人化後の状況

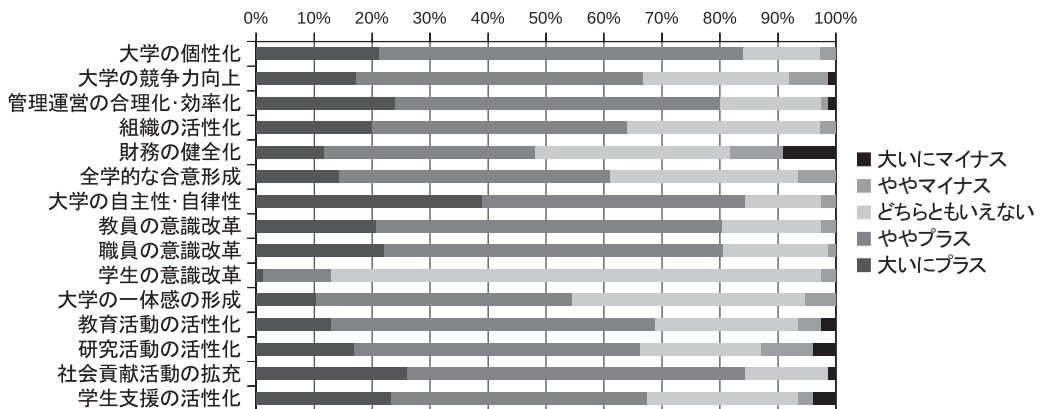
国立大学の法人化は一連の改革の集大成であり、ガバナンスに関する諸問題を一気に解決することが期待されていた。しかしながら、冒頭で述べたようにガバナンスには公式（明示）及び非公式（黙示）の両側面があり、前者を変えたのみで大きく変わるものではない。大学においては、他の組織と比べて、非公式の側面の重要性が特に大きいと言われる。例えば Kerr（1982）は、「多くの決定は、公式のガバナンス制度の外で行われる…。目に留まりやすいガバナンスの上部構造は、見ることが容易でない下部構造よりも重要ではない」と述べる。天野（2006）は、新しい制度ができて長い歴史を持つ大学運営の在り方を変えることは容易ではなく、国立大学で現時的な運営が行われていることを指摘する。

実際多くの国立大学で、法令には根拠が無い部局長会議が設置され、法人化以前からの形態や機能を受け継いで依然として重要な役割を果たしている（上杉

2009）。部局長会議は、第一期中期計画期間では役割が低迷したものの、第二期では教育研究評議会とともに財務面の意思決定への関与度を高めている（水田 2012）。また、学長の任命についても、学長選考会議での選考に先んじて構成員による意向投票を行う大学が殆どである。経営能力の高い外部者を学長に招聘することが国立大学法人制度発足時に喧伝されたが、実際の行動は当該大学の同僚からの選抜という傾向を引き継いだ（羽田・金井 2010）。

これらのことは、法人化後の国立大学において全学的な合意を図ろうとする意図の現れと考えられるが、執行部への権限集中が図られる中でその実現は難しいようである。法人化の効果を学長に尋ねた調査（国立大学財務・経営センター研究部 2010）によれば、「全学的な合意形成」あるいはそれに近似する「大学の一体感の形成」は、「財務の健全化」と「学生の意識改革」を除けば、他の項目と比較して肯定的な評価（大いにプラス）が低く（図）、執行部と部局（教員）の間にある種の対立状況が生じている様子がうかがえる。

大学における意思決定において全構成員の合意を得ることは大凡不可能であるが、効果的な大学運営の実現において合意形成や対立解消が重要であること（Kaplan 2006；OECD 2003）に鑑みれば、このような国立大学の状態には問題があると言えよう。法人化後の国立大学についてはその解消に向けた政策が期待



国立大学法人化の効果（学長回答、2009年）
出典：国立大学財務・経営センター研究部（2010）

されたところ、その後の検討において示された方策は、従来の改革の方向—学長を中心とした執行体制の整備と教授会自治の弱体化—の徹底であった。紙幅の制約からその詳細は他稿に譲ることとするが、一例のみを挙げれば、平成25年に文部科学省が示した国立大学改革プランは、ガバナンス機能の強化を取り上げて、その方向として①学長のリーダーシップの確立、②学長の選考・業績評価、③教授会の役割の明確化、④監事の役割の強化を求めている。羽田（2013）は、高等教育政策において大学管理について50年間同じ主張がなされていることを指摘しつつ、政策自体に無理があるのではといった疑問を呈している。

Ⅲ. 大学ガバナンス改革法の制定

平成26年6月27日に公布された大学ガバナンス改革法は、学校教育法と国立大学法人法の改正を行うものであり、翌年4月1日に施行された。学校教育法改正の内容は、①副学長の権限拡大（自らの権限で校務処理を可能にすること）、②教授会の役割の見直し（重要事項の審議から教学関連事項についての学長への意見提出）である。また、国立大学法人法改正には、①学長選考の透明化（学長選考会議が定める基準に基づく選考と当該基準の公表）、②経営協議会の構成の見直し（学外委員を半数以上から過半数とする）、③教育研究評議会に担当副学長が評議員として参加することが盛り込まれた。

大学ガバナンス改革法の制定に際して、文部科学省は詳細な通知（平成26年8月29日付26文科高第441号）を発出しその実施の徹底を図った。当該通知は、法制定の背景について「人材育成・イノベーションの拠点として、教育研究機能を最大限に発揮していくためには、学長のリーダーシップの下で、戦略的に大学を運営できるガバナンス体制を構築することが重要である」と説明する。この改革は、社会経済に寄与する人材養成や研究の推進といった政府戦略⁵に沿った改革と受け止められる。

法案に対しては、大学自治に反するものとして各方面から批判が寄せられ、平成26年4月7日には、大学関係者によって『大学の自治を否定する学校教育法改

正に反対する緊急アピール』が出された。国立大学の元学長等が呼びかけ人に名を連ねたこのアピールは、「人事と予算に関する教授会の審議権は憲法で規定する学問の自由の制度的保障である。これを否定する学校教育法の改正は、大学の歴史と大学の普遍的使命に照らして到底認められない」と述べる。他方、前述文部科学省通知は「今回の法改正は「大学の自治」の考え方を変更するものではない」と述べており、両者の主張は擦れ違いのままである。

法制定後、翌年の4月1日の施行に先んじて、各大学において内部規則等の見直しが進められた。文部科学省の調査⁶によれば、学校教育法の改正に対応して、施行日までに実質的に全大学（短期大学を含む）が内部規則等を改正した。それに際して、55%の大学が校務に関する最終的決定権が学長にあることを、68%の大学が教授会は学長に意見を述べる審議機関であることを、それぞれ新たに内部規則等で担保した（それ以外については従前からそのように規定していた）。国立大学及び法人化した公立大学に関しては、55%の大学が法人化後に適用されなくなった教育公務員特例法に基づき教授会に権限を認める規定は無いと回答したものの、残る全ての大学も調査結果公表時点までに当該規定を削除した。他方国立大学法人法の改正に関しては、5大学が意向投票の結果をそのまま学長選考会議の結果に反映させるような選考方法を改めて、当該選考方式を採用する大学は皆無となった。

Ⅳ. 課題と問題点

昨今の大学ガバナンスの改革、特に国立大学のそれは、学長に権限を集中し、大学運営の全責任を負わせようとするものである。それ故、学長に優れたリーダーシップが必要であるとし、かかる資質を有する学長が選考されることを目指して制度設計が行われた。大学ガバナンス改革法の制定はそうした改革を徹底するものである。同法には多くの問題点が指摘されているが、本節では上で取り上げた大学自治に関する議論には入らずに、大学ガバナンスが効果的に機能するか否かの観点からの検討を一特に国立大学で重要な学長リーダーシップに焦点を当てて—行って、本稿を締め

括ることとしたい。

上に見たように法律の趣旨は内部規則等の改正という形で普く実施されたが、大学運営には慣行や組織文化が大きく影響することに鑑みれば、内部規則等の見直しがそのまま立法者が期待するような結果をもたらすとは考え難い。しかし、それ以前に、大学ガバナンス改革法に対してはその実効性を疑わせるような批判が数多い。例えば、山本（2014）は、大学改革が進まないのは教授会の問題ではなく、教授会が弱くなれば学長リーダーシップが強まる訳ではない。教授会の弱体化と学長リーダーシップ確立を目指す法改正は不適切であり、むしろ学長個人の資質向上と支援人材の充実が必要と述べる。また、渡辺（2015）は、元企業人（現私立大学理事長）の立場から、最近の効率性重視の企業型リーダーシップ論を大学にそのまま当てはめることは大学の本質を損なう危険性があり、むしろ執行部が現場の教職員とじっくりと話し合ってその理解と協力を得ていくことが改革の近道であると述べる。

両者の主張は大学ガバナンス改革法を批判する点では共通するが、山本（2014）の主張する学長個人の資質向上と支援人材の充実は時間・経費を必要とし、更に専門性を養成するための基盤が不可欠であって、日本の多くの大学にとって現実的とは考え難い。モデルとしたのは米国高等教育と思われるが、それは長年かけて大学管理者（administrator）や専門職員の養成活動や団体、労働市場等を整備してきたことに支えられており（Moore&Twombly（Eds.）1990）、また、同国の多大な高等教育予算⁷があって初めて可能なものである。その米国においても共同統治（shared governance）が支配的で、一般に学内の合意形成が重視されており（Birnbaum 2004）、上位下達的に意思決定が行われている訳ではない⁸。バーンバウム（2004）は、「学長の役割の有効性は、教授団の支援次第である」と述べるとともに、学長リーダーシップの基礎は迅速な決定や個人の力量にあるのではなく、組織文化や意思決定過程への精通と機関全体の管理運営能力にある、そして大学が有効に機能するか否かは「効率や速度ではなく、信用と信頼（reliability and trust）に基づく」と言う。そのことは、教職員との

話し合いが近道とする渡辺（2015）とも通底する。両者の主張は、機動的な大学運営を追求して集権化を図る日本の改革は、意思決定の速度を向上させるものの信用を信頼を失わせ、結果として業績が低下するのではといった懸念を抱かせる。

では何故迅速な意思決定等が問題なのか。この点については、経営学や組織論等の蓄積—特にサイモンらの限定合理性—を援用しつつ羽田（2014）が行った学長リーダーシップ論批判が示唆的である⁹。その要点は以下の通りである。

- ① （大学には多様な組織の在り方が求められるにもかかわらず）コーポレート・ガバナンスを軸として大学ガバナンスが組み立てられ、教育と研究を遂行する組織の特質に対応したマネジメントを探究していない。
- ② マネジメントの問題は権限の問題ではない。組織において意思決定が不合理にならざるを得ない中で、合理的な意思決定の条件を明らかにしたサイモンらの知見が視野に入っていない。
- ③ 不合理な意思決定をもたらす認知的限界は、学長に権限と責任を集中させることでは克服できない。
- ④ 問題はマネジメントの在り方であり、センゲの主張する学習する組織が示唆的である¹⁰。
- ⑤ 近年リーダーシップ概念が変化し「約束し支援するリーダーシップ」が主流であるが¹¹、学長リーダーシップ論は大学教員を無力なものと扱ってその動機付けを課題にしない。

これらから羽田（2014）は、学長リーダーシップ論は権限と責任の体系を構築することで組織が円滑に機能すると想定する官僚制モデルに他ならないと結論付ける。しかも、サイモンらの意思決定論を活用する最近の公共行政論の動向を踏まえておらず、また、官僚制モデルでも普遍とはされていない責任と権限の一致を求めるなどといった、学長リーダーシップ論の稚拙性を羽田（2014）は指摘する。

とは言え、学長リーダーシップ論が全面的に学長への権限を集中し、上位下達的な大学運営を求めているという訳ではない。ガバナンス審議まともは教員組織

への教学事項に関する権限付与や学内における対話の重要性等を説いており、また、学長の業績評価の必要にも言及し、恣意的な大学運営にならないための配慮も示している。しかし、法人化後の国立大学の学長への集権度は高く、実際の意思決定権を尋ねた朝日新聞社・河合塾共同調査（平成26年）によれば、「決定権がある」又は「ある程度ある」を選んだ学長の割合は公立大学75%、私立大学57%に対して、国立大学は95%に上った（根岸 2015）。そして、学内で対立状況が見られることは前述の通りである。

他方、潮木（2002）や大崎（2009）、澤（2002）、Shattock（2006）など、意思決定を一人に集中することの危険性を指摘する者は数多い。米国のリーダーシップ論でも、集権が現場における教育研究活動の停滞につながる危険性が指摘され（Fullan & Scott 2009）、また個人の能力の限界を超えるために集団で運営に当たること¹²が推奨される（Bensimon & Neumann 1993）。特に国立大学においては、私立大学の理事会のような牽制機能を持つ常置の機関が無いこと¹³は懸念材料であり（孫福 2004）、学長（又はその周辺の者）の判断の誤りは多大な損失を大学に与える可能性が否定できない。そのことは、羽田（2014）が指摘する認知的限界からも十分に予想できることである。

そうであれば、何故そうした危険を冒してまで学長への権限集中が進むのか。国立大学法人法の構造—今般の改正はそれを徹底—がそうさせるだけではないようである。この点は、国立大学が未だに危機回避的行動様式を旨とし個性を発揮し難い「行政体」—分権型よりも集権型のガバナンスが適する—であるとする水田（2012）が示唆的である。これは、国立大学の財源の多くが政府資金であることから政府と同じ意思決定の原理が支配的であることに起因する。集権的大学運営は教員組織の自由闊達な教学活動を阻害することから、別途に合意形成のための仕組みが必要とされ（水田 2012；Keeling, Underhile & Wall 2007）、各大学はそれぞれの歴史や慣行等に基いて独自の仕組みを作り上げてきた。ガバナンス審議まとめは、「ガバナンスの在り方は、大学それぞれの歴史や伝統・文化に根

ざす面も大きく、本来、専門家集団による自主的、自律的な改善を前提とすべきものである」と述べつつも、「権限と責任の所在の一致」の名の下にそうした独自の仕組みを排除しようとする。しかし、そうした仕組みこそ大学が企業とは異なる組織構造を有するとされる所以であり、大幅に自律性が認められなければならない部面である。それを否定する今般の改革は、大学の教育研究機能を低下させる虞があると言わざるを得ないのである。

大学ガバナンス改革法はこのような不安材料を抱えたまま施行されたが、そのような事態が生じたのは法案検討にあたって十分に理論的・実践的観点から改革の正当性が検討されなかったからであろう。前掲羽田（2014）は、学長リーダーシップ論について、「組織マネジメント理論が参照された形跡もなく、これを否定する有力な証拠に基づいている訳でもない」と述べ、その根拠が脆弱であることを指摘する。実際、大学ガバナンス改革法案の基礎となったガバナンス審議まとめにおいても、改革の理由として社会の要請や上位の政策文書（閣議決定等）を示すものの、最終意思決定権者としての学長の地位は所与のものとして議論が展開されており、何ら批判的検討がなされていない。

国立大学の法人化はガバナンスの大きな改革であったが、その目的は自主的・自律的な環境の下で個性豊かな教育研究を展開し、より社会に貢献することである。しかしながら、今般の改革は残念なことに大学の自主性・自律性を制約するものであり、内部対立を拡大しその機能を低下させる虞があるものである。公的資金に付与に伴う制約など早晩の改革が難しい問題もあるが、内部構造の在り方も含めて大学の自主性・自律性を担保しつつ、学内の信頼と信用を高め、構成員の参加を促すような政策が期待される。

【注】

¹ 文部科学省『国立大学経営戦略』（平成27年6月16日）等で用いられている。以下本稿では当該用語を用いる。

² 中島（2014）等この改革に批判的な立場の者の中には、当該法改正を以って上位下達制の制度整備が図

られたと見る者がある。

³ 学外委員については、学長は任命に際して教育研究評議会の意見を聴くこととされている。

⁴ Paradeise et al. (2009) 参照。

⁵ 例えば平成25年骨太方針（閣議決定）は、「グローバル化等に対応する人材力の強化や高度外国人材の活用、ガバナンスの強化による大学改革とその教育研究基盤の確立を通じた教育研究の活性化など、未来への飛躍を実現する人材の養成を行う」ことを求めている。

⁶ 平成27年6月30日「内部規則等の総点検・見直し結果についての調査」（速報値）。

⁷ 対国内総生産（GDP）比で、米国の高等教育予算（公私）は日本のその倍近い。米国の大学では管理経費が増大しており、Ginsberg (2011) によれば、1985年から2005年にかけて学生・教員が5割前後増加したのに対して、同じ期間の職員増加率は240%に達した。

⁸ 川嶋太津夫らによる『大学の経営管理職と学術管理職の相互作用に関する国際比較研究：日米の調査結果から』（平成27年6月27日日本高等教育学会第18回大会自由研究発表）によれば、「学長は自大学でトップダウンで決定する」との問いについて、否定的な回答（「思わない」及び「あまり思わない」）は日本が15%程度であるのに対して、米国は4割を超える（回答者は両国とも概ね大学管理者）。

⁹ 批判対象は平成26年2月12日中央教育審議会大学分科会審議まとめ『大学のガバナンス改革の推進について』（以下「ガバナンス審議まとめ」と言う）である。

¹⁰ センゲはリーダーシップを重視するが、構成員一人一人がリーダーであるべきと言う（センゲほか2003）。

¹¹ 高等教育の先行研究の多くも、学長に求められるリーダーシップは支援的なものと言う。例えば Sporn (1999)。

¹² 日本のガバナンス改革は学長の補佐体制の整備を図っているが、当該集団内では上下関係が排除される点等において日本の国立大学の執行体制とは本質

的に異なっている。

¹³ 学長選考会議及び監事が当該機能を有するが、その牽制機能は脆弱である。ガバナンス審議まとめもその点を指摘しているが、今後、学長の任命・指名に依らない監事の牽制機能が重要となろう。

【参考文献】

天野郁夫「国立大学の法人化：現状と課題」『名古屋高等教育研究』第6号、2006年、147-169頁。

天野郁夫『国立大学・法人化の行方：自律と格差のはざままで』東信堂、2008年。

上杉道世「法人と運営組織の課題」『IDE 現代の高等教育』No.511、2009年、49-55頁。

潮木守一「市場競争下の大学経営」『高等教育研究』第5集、2002年、7-26頁。

大崎仁「国立大学法人制度の再検証」『IDE 現代の高等教育』No.511、2009年、4-9頁。

大崎仁「大学のガバナンスとは」『IDE 現代の高等教育』No.545、2012年、4-12頁。

大場淳「大学のガバナンス改革：組織文化とリーダーシップを巡って」『名古屋高等教育研究』第11号、2011年、253-272頁。

国立大学財務・経営センター研究部『国立大学法人後の経営・財務の実態に関する研究』国立大学財務・経営センター、2010年。

澤昭裕「国立大学法人化による大学改革の死角」『計画行政』第25巻第4号、2002年、32-38頁。

センゲ、ピーターほか『フィールドブック学習する組織「5つの能力」：企業変革をチームで進める最強ツール』日本経済新聞社、2003年。

中島茂樹「新自由主義大学構造改革と大学の自治(1)」『立命館法学』第355号、2014年、711-748頁。

根岸佳代「学長のリーダーシップ観：2014年度朝日新聞社 河合塾共同調査から」『IDE 現代の高等教育』No.567、2015年、63-69頁。

羽田貴史『機関レベルのガバナンス改革：法人化と内部管理組織改革』日本教育行政学会第40回大会課題研究資料（10月15日於東北大学）、2005年。

羽田貴史『大学マネジメントのあり方を探る』IDE

- 中国・四国支部大学セミナー（8月22日）資料、2013年。
- 羽田貴史「教学マネジメントと学長リーダーシップ論」『高等教育研究』第17集、2014年、45-63頁。
- 羽田貴史・金井徹「国立大学長の選考制度に関する研究：選挙制度の定着と学長像」『日本教育行政学会年報』No.36、2010年、158-175頁。
- バーンバウム、ロバート「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」『高等教育研究叢書』80、2004年、26-45頁。
- 孫福弘「外からみた国立大学法人」『IDE 現代の高等教育』No.461、2004年、57-62頁。
- 水田健輔「財務面から見た国立大学法人のガバナンスの変化」『IDE 現代の高等教育』No.545、2012年、29-34頁。
- 山本眞一「高等教育の現況雑感」『広島大学高等教育研究開発センターコリグ』No.47、2014年、1-2頁。
- 渡辺孝「近時の「学長リーダーシップ論」への疑問」『IDE 現代の高等教育』No.567、2015年、29-32頁。
- Bensimon E. M. & Neumann A., *Redesigning Collegiate Leadership: Teams and Teamwork in Higher Education*, Batlimore: The Johns Hopkins University Press, 1993.
- Birnbaum R., The End of Shared Governance: Looking Ahead or Looking Back, *New Directions for Higher Education* 127, 2004, pp. 5-22.
- Fullan M. & Scott G., *Turnaround Leadership for Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- Ginsberg B., *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*, New York: Oxford University Press, 2011.
- Hirsch W. Z. & Weber L. E. (Eds.), *Governance in Higher Education: The University in a State of Flux*, London: Economica, 2001.
- Kaneko M., Evaluating Incorporation of National Universities in Japan. In Maruyama F. & Dobson I. R. (Eds.), *Cycles of University Reform: Japan and Finland Compared*. Tokyo: Center for National Finance and Management, 2012, pp. 57-78.
- Kaplan G. E., Institutions of Academic Governance and Institutional Theory: A Framework for Further Research. In Smart J. C. (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* Volume XXI. Dordrecht: Springer, 2006, pp. 213-281.
- Keeling R. P., Underhile R. & Wall A. F., The Dynamics of Organization: Horizontal and Vertical Structures, *Liberal Education* 93, 2007, pp. 22-31.
- Kerr C., *The Uses of the University Third Edition*, Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- Meléndez Guerrero M. Á., Solís Pérez P. C. & Gómez Romero J. G. I., Gobernanza y gestión de la universidad pública, *Revista de Ciencias Sociales* XVI, 2010, pp. 210-225.
- Moore K. M. & Twombly S. B. (Eds.), *Administrative Careers and Marketplace* (New Directions for Higher Education No. 72). San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development, Changing patterns of governance in higher education. In OECD (Ed.), *Education Policy Analysis*. Paris: OECD Publishing, 2003, pp. 59-78.
- Paradeise C. et al., *University Governance: Western European Comparative Perspectives*, Dordrecht: Springer, 2009.
- Shattock M., Modern Academic Governance, *Higher Education Forum* 3, 2006, pp. 47-65.
- Sporn B., *Adaptive University Structures: An Analysis of Adaptation to Socioeconomic Environment of US and European Universities*, London: Jessica Kingsley Publishers, 1999.

Law for the Reform of University Governance and National Universities

※ Jun OBA

[Key Words]

National university, University governance, Executive structure centred on the president of the university, Leadership, Collegiality

[Abstract]

In June 2014, the School Education Law, governing the Japanese school system, was amended regarding university governance. For national universities, in addition to that, a revision of the National University Corporation Law modified the regulations concerning their governance structure. The amending act of these two laws, so-called Law for the Reform of University Governance, came into force in April 2015.

This new act was elaborated with a view to streamlining the university governance, by reaffirming the presidential authority and reducing that of collegial bodies. However, this reform poses risks to performance for the universities, in particular for the national universities where all the powers are concentrated in the hands of the president, due to bureaucratisation of university management, generated not only by reorganising universities into a hierarchy but also by eliminating local arrangements necessary for consensus building, essential for professional organisations like universities.

※ Deputy-director and associate professor, Research Institute for Higher Education (RIHE), Hiroshima University

改正学校教育法と公立大学運営の課題

近 藤 倫 明

一般社団法人公立大学協会副会長
北九州市立大学長

中 田 晃

一般社団法人公立大学協会事務局長

【目次】

はじめに

I. 設置自治体の公立大学政策

1. 公立大学の急増
2. 公立大学の法人化

II. 公立大学のガバナンスの現状

1. 中央教育審議会の議論と公立大学協会の対応
2. ガバナンス改革に関するアンケート調査

III. 公立大学特有の課題

1. 法人評価の課題
2. 職員人事の課題
3. 理事長・学長別置型に関する課題

おわりに

[キーワード]

改正学校教育法、大学ガバナンス、公立大学、地方自治体、公立大学法人評価

はじめに

2014年2月に示された「大学のガバナンス改革の推進について（審議まとめ）」（以下「審議まとめ」とする）では全体として公立大学について踏み込んだ言及はなされていない。ただし、その中で一カ所、公立大学に関して触れられた箇所がある。「6. 経営組織等と教学組織との関係整理」の中の「公立大学における

経営組織と教学組織の関係」の部分である。

（公立大学における経営組織と教学組織の関係）

- 公立大学では、設置主体としての地方自治体（首長、議会）の意向が教学面に大きく働く傾向がある。
- 公立大学は、当該地域のニーズに応じて設立されたという経緯があるため、学部・研究科のみならず、大学そのものも自治体のイニシアティブの下で見直しが行われる場合も少なくない。

しかしながら、地域の学生を教育し、地域に役立つ研究を機動的に行う組織である公立大学が、安定的に教育研究活動を行うことは重要である。

- 大学の経営側も、これまでの強みを生かそうとする教学側の考え方を十分聞きながら、互いの理解と調和の下で、学長がリーダーシップを取りやすいよう支えていくことが必要である。

この第6節は、本来、大学の経営組織と教学組織の権限関係を中心に書かれている。従って、国立大学に関しては、経営協議会と教育研究評議会との審議事項の関係について、私立大学に関しては、理事会と学部教授会等との関係について記述されている。公立大学については、「自治体のガバナンス」の存在を言わば外部環境として指摘した上で、その中で安定的な教育研究活動を行うためには、大学内に「経営側と教学側の理解と調和」が大切であると指摘している。公立大学のガバナンス改革において、最も難しい課題は、この設置自治体との関係をどのように調整するかである

う。

本稿では、改正学校教育法に関連する公立大学のガバナンス改革について、自治体の大学設置や法人化の政策の経緯を学長経験者の論考を参照しながら概括した上で、公立大学協会の実施したアンケート調査をもとにその現状を明らかにするとともに、設置自治体との間にある公立大学特有の課題について述べる。

I. 設置自治体の公立大学政策

1. 公立大学の急増

平成期に入り、公立大学は急増した。2014年度にはその数は86大学と、国立大学と同数となっている。しかもこの間の大学統合分を差し引けば、平成になって59大学が新たに開学したことになる。公立大学の3分の2は平成生まれの新しい大学である。

公立大学の設置自治体による、これらの設置急増の背景は多様であるが、概ね以下の4点に整理できる。

- 1 地域産業の育成や地域への進学者の受入など、地域の活性化戦略として、多様な大学・学部が地域の実情に応じて設置された。
- 2 「看護師等の人材確保の促進に関する法律」(1992年)を受けて看護医療福祉系の大学・学部が設置された。
- 3 公立短期大学を四年制大学に改組した(昭和期の末に53あった短大は2014年度には17大学に減少)。
- 4 地域の公設民営方式の私立大学を安定的に継続させるために、公立大学法人へ設置者変更を行った。

こうした公立大学の新たな設置政策について、奥野・中田(2013)は、設置の妥当性が自治体担当部局や議会において調査・審議されるとともに、公立大学のあり方そのものも議会や首長の選挙において住民から評価を受けることを以下のように指摘している。

…公立大学の質保証の前提となる設置プロセス、大学ガバナンス、説明責任等にも設置形態固有の特徴が存在している。

まず大学の設置にあたっては、置かれる学部・学科

の育成すべき人材像が時代や地域の要請を反映したものであるかについて、設置準備を進める自治体担当部局で入念に調査された上で議会においてその妥当性が審議される。さらに、自治体そのものの大学設置者としての適格性や財政状況について総務省の審査も行われる。文部科学省の大学設置認可以前に行われるこのような審査・折衝は、国立・私立大学には存在しない。

次に、公立大学は、開設以後も、議会からその運営の状況について個別具体的にチェックされるとともに、議員や首長の選挙においては、その時点での大学の在り方そのものが住民の評価を受けることとなる。

公立大学には、きわめて近い位置に地域住民、地元企業、高校、議会、首長等、多くのステークホルダーが存在しており、自治体の強力なイニシアティブのもと設置されてきたが、設置自治体の政策も多様な行政環境の中で緊張関係の下にある。

2. 公立大学の法人化

公立大学の設置に続き、設置自治体と公立大学の間が多様な関係性を顕にしたのは、公立大学の法人化である。

2004年4月1日、地方独立行政法人法が施行され、国立大学法人制度と時を同じくして公立大学法人制度がスタートした。それは、法の定めにより一斉に行われた国立大学の法人化とは異なり、地方自治体の選択により公立大学の法人化を可能にしたものであった。制度設計は、地方自治体の裁量にゆだねる弾力的なものとなっており、地方自治体が法人を設立する判断を行い、具体的な法人運営等の方針を定める。さらには、公立大学法人の設立には、議会の議決を経た定款について「総務大臣及び文部科学大臣」の認可を得る必要がある。このように地方自治体、文部科学省、総務省という3つの行政機関が関わる中で、公立大学の法人化は進められて来た。図1は、法人制度施行以降の公立大学法人数の推移である。2007年度までに、現在ある法人の半数が設立され、その後緩やかに法人化が継続している。

2005年に既存の公立大学が初めて法人化された際に

公立大学法人化の進展

地方独立行政法人法により法人化が可能（総務省、文科省の共同認可）

法人化するかどうかは設置団体の任意（地方自治の原則）

現在86の公立大学のうち68大学が公立大学法人による設置

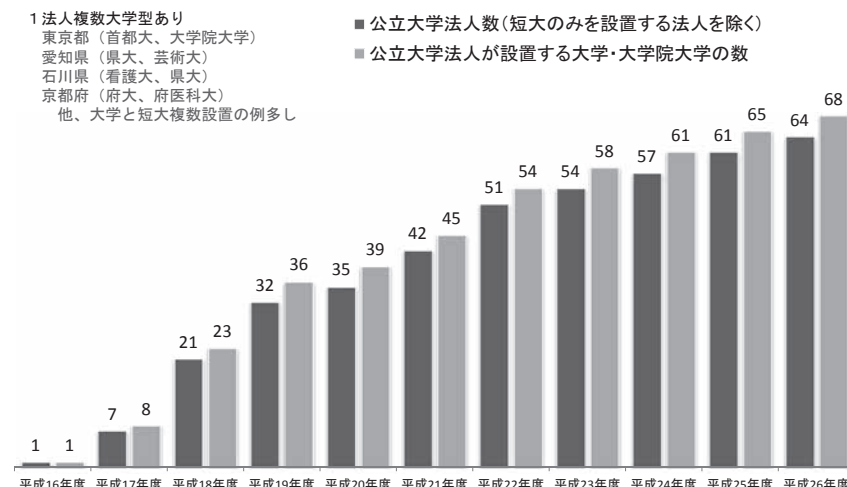


図1 公立大学法人の設立状況

出典：「公立大学の現状とガバナンス改革」尾道市立大学教職員研修資料

は、かなり大胆な大学再編、学部統合が行われた。矢田（2007）の指摘を引用する。

05年4月法人化の先陣を切った6つの公立大学法人は、それぞれ多様な形態をとった。

首都大学東京は、東京都立大学、都立科学技術大学、都立保健科学大学、都立短期大学の4大学が統合し…、学部編成も都市教養学部、都市環境学部、システムデザイン学部、健康福祉学部の4学部と極めて大括りに再編した。…横浜市立大学は、学部を国際総合科学部と医学部の2つに集約して法人に移行した。大阪府立大学は、大阪女子大学と大阪府立看護大学を統合し…、人間社会学部、経済学部、理学部、生命環境科学部、工学部、総合リハビリテーション学部、看護学部の7学部で再編成した。3大学とも、法人化とともに、大胆な大学統合ないし学部統合を断行した。

これらの大学統合、学部再編に、自治体の首長のイニシアティブが大きく働いているケースもあった。先に示した「審議まとめ」の指摘が、この2005年の法人

化に現れていたと言える。

さらに、制度発足から一定の時を置いて法人化を行った大学にも、これら2005年の経験が大きな影響を与えている。法人化に向けて、ある意味「どのようなことも起こり得る」というインパクトを設置団体、大学両方に与えた。

浅田（2015）は、多様かつ漸進的に進む公立大学の法人化が、ガバナンス改革をむしろ積極的に推し進めた状況について以下のように述べている。

自治体・大学法人・大学の関係が多様であることは、公立大学法人には標準モデルがなく、大学の法人化に際しては自治体も大学も、自らの責任で法人設計を行わなければならないことを意味している。一般に自治体には文部科学省に相当する高等教育を司る部署がないため、自治体主導で法人化を進めた一部の大学を除いて、大学側に法人設計を委ねる、あるいは協力を求めることになる。（略）法人化は、学長がリーダーシップを発揮して大学組織や運営体制を再設計できる、絶好の機会であったと言えるだろう。

公立大学法人化のもたらすインパクトは、法制度そのものにも埋め込まれている。

一つは、理事長・学長別置型存在である。2014年度に法人化されている68大学のうち、26大学が理事長を学長と別に置いている法人として設置されている。矢田（2012）は、設置団体が別置型を選択する理由を、理事長を自治体の首長が直接任命できることから、教学側をしっかりとコントロールするための「リスクヘッジ」であるとし、理事長の出身別に、自治体、財界、大学等のケースに分けて分析を行っている。

二つ目としては、公立大学法人成立後の最初の学長については、設立団体の長、あるいは設立団体の長が任命した理事長が、選考機関の選考に基づくことを要することなく任命することができる（地方独立行政法人法第72条）ことがあげられる。もちろん結果として法人化前の大学の学長が引き続き、学長として選ばれたケースも少なくない。しかし、そのようなケースも含めて、基本的には公立大学法人化の際には、学長は設立団体の意思に従って、すべて選び直されたこととなる。

このことは国立大学法人化の際に、従前の学長がそのまま学長となるか、法人化と同時に任期が切れる場合は、実質的にこれまでと同じ学長選考方法で選ばれた者が学長となった（国立大学法人法附則第2条）状況とは大きく異なる。審議まとめでは、ほぼすべての国立大学法人において、学長選考のための意向投票が従前のように行われていることが課題として指摘されている。一方で、公立大学法人において学長選考の意向投票を行う大学がはるかに少数であることについては、法人化後の最初の学長の任命の方法が影響を与えていると考えるのが自然である。

Ⅱ. 公立大学のガバナンスの現状

1. 中央教育審議会の議論と公立大学協会の対応

今回の学校教育法の改正に先立って、その内容について中央教育審議会で審議を行ったのは、2013年6月から2013年12月まで7回にわたって開催された組織運営部会である。公立大学関係者からは、公立大学協会会長（2013年5月まで）であった奥野武俊大阪府立大

学長（2015年3月まで）が委員として参加した。

組織運営部会では、文部科学省のホームページで公開されている議事録を確認する限り、全体として公立大学を念頭に置いた議論はあまりなされていない。

奥野委員の発言は、部会での議論が公立大学のガバナンス改革の課題と微妙にかみあっていないことを指摘するものとなっており、内容を簡潔に要約すれば、次のようになる。

- 1 公立大学の特徴として、公立大学法人において理事長と学長を分離することで、理事長の任命において首長の意思がしっかりと伝えられる。
- 2 設立団体、首長の意向を受け止め、学長が大学マネジメントをどのような体制で行うかが問題となるために、その過程で学長の権限とリーダーシップが発揮されている。
- 3 「ガバナンス」「リーダーシップ」「マネジメント」という語が使われているが、学長の行っているのは基本的には「マネジメント」なのではないか。
- 4 教授会のボトムアップ機能を否定すると大学の機能が果たされなくなる。
- 5 ステークホルダーに対する責任は、情報公表によって果たされることが基本である。

このような事情は、浅田（2015）によっても指摘されている。

しかし、国公立大学の法人化は大学に法人格を付与し自律的な運営体制と責任体制の構築、すなわち学長の権限強化と大学ガバナンスの確立を目指したものであったはずである。今回改めて法律改正が行われることに違和感を覚える大学関係者も少なからずいるのではないだろうか。広島市立大学において法人化前後の学長を務めた筆者にとっても、法人化とガバナンス改革は一体のものであり、法人化という制度改革のタイミングでなければ人事権の見直しや、教職員の意識改革は難しかったと考えている。

法改正によるガバナンス改革について公立大学の中

表 1 公立大学協会における大学ガバナンスに関する取組みの経緯

2013.6 (国の動き)	第 1 回組織運営部会
2013.8 重点課題に関するアンケート	○ 大学ガバナンス体制について (学長のリーダーシップの確立、学内組織の運営・連携体制の整備、学長選考、大学運営に関する重要な会議・役職、学長 (理事長) 裁量経費、職員育成に関する取組み)
2013.10 第 1 回学長会議	○ 第 3 分科会テーマ:「公立大学のガバナンス」
2013.11 第 2 回副学長等協議会	○ テーマ:「大学ガバナンスの在り方」「職員の育成」
2013.12 (国の動き)	第 7 回組織運営部会 (審議まとめ)
2014.3 第 3 回高等教育改革フォーラム	○ テーマ:「公立大学のガバナンスのこれから」
2014.5 定時総会	○ テーマ討論:「公立大学のガバナンス改革の推進について」
2014.6 (国の動き)	学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律 可決
2014.7 重点課題に関するアンケート	○ 大学ガバナンスに関する法令改正への対応等について (自由記述アンケート) ○ 大学ガバナンス体制について (学長任期、学長選考、学長を補佐する組織、副学長、学部長等、監事、年俸制・任期制の導入、学長・学部長等の裁量経費)
2014.7 (国の動き)	大学のガバナンス改革の推進方策に関する検討会議 (第 1 回)
2014.8 (国の動き)	学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律及び学校教育法施行規則及び国立大学法人法施行規則の一部を改正する省令について (通知)
2014.8~9 地区協議会 (合計 6 地区)	○ 大学ガバナンスについて意見交換
2014.10 第 1 回学長会議	○ 第 3 分科会:「大学ガバナンスの課題~公立大学の多様性を踏まえ」
2014.10 第 1 回副学長等協議会	○ テーマ:「公立大学のガバナンス」
2015.2 追跡調査	○ 大学ガバナンスに関する法令改正への対応等について (見直しを行った事項について)
2015.4 (国の動き)	改正学校教育法施行

にはある種の違和感があるにせよ、この学校教育法改正の趣旨を受け、適切に対応を行うことは必要であることから、公立大学協会としては、組織運営部会の審議の進展を追いながら、公立大学のガバナンス改革に関するアンケート調査を実施し、さらに様々な層の協議の場で、繰り返し課題として取り上げてきた。表 1 にこれまでの取組み状況を示す。

2. ガバナンス改革に関するアンケート調査

表 1 に網掛けで示したように、公立大学協会では、2015年度施行の改正学校教育法に対する会員校の対応状況を把握するために、2013年 8 月に続き、北九州市立大学の協力のもと 2014年 7 月にアンケート調査を実施した。また、2015年 2 月にはその後、各大学においてガバナンス体制の見直しや改正学校教育法への対応等をどのように実施したかについて、追跡調査を行った。

2014年 7 月のアンケート調査に対しては 86 大学中 83

大学 (97%) から回答を得ていることからこのアンケート調査を中心に、必要に応じて 2013 年度アンケート調査や追跡調査を参照しながら、公立大学の大学ガバナンスの状況を紹介する。ただし、以下では、法人化された大学 68 大学中 65 大学 (96%) の回答について論じる。

(1) 学長について

公立大学法人に設置されている大学では、学長は選考機関の選考に基づき任命されることから (地方独立行政法人法第 71 条)、学内構成員の意向投票を必要としないこととなった。一方で、その選考機関において、引き続き意向投票の結果を参考にする対応をとっているところもある。

アンケートでは、学長選考の際の学内構成員の意向投票の有無について訊ねた。結果は図 2 のとおりである。

意向投票については、4 割弱が「実施している」に

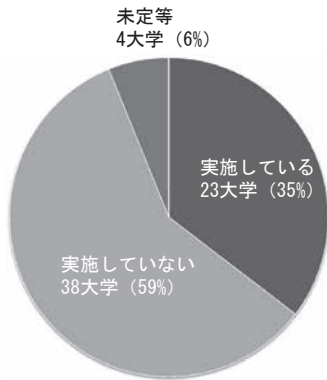


図2 学長選考の際の学内構成員の意向投票の実施について

対し、6割が「実施していない」状況にある。ただし、2013年度の調査において「実施している」とした26大学のうち、その結果を選考過程に実質的に反映していると回答した大学は概ね半数にとどまったことを考えると、意向投票の結果を踏まえて学長選考を行っている大学は、さらに少数になると推定される。

追跡調査では、意向投票について何らかの見直しがあったのは1大学のみ（前回実施したが、次回実施するかどうかは未定）であった。一方で、学長の権限が強化されたことについてのいわば危機管理となる学長の業績評価については、既に実施していたとした大学が1大学、2015年度以降新たに実施することとした大学が2大学あったほか、2大学で検討中と回答があり、学長の業績評価に具体的に踏み出した大学があることが確認できた。

(2) 副学長について

副学長については、図3のとおりであり、副学長を置いていない大学が16大学ある。いずれも小規模大学であり、実際そのうち14大学が単科大学となっている。また、副学長を置いている大学については、その人数は概ね1～3人となっている。

追跡調査では、新たに副学長を置くとした大学はなかったが、副学長のほか、学長を補佐する専門の組織等の見直しを行ったとする大学が22大学あり、今回の法改正に対する最大の見直しのポイントとなっている。

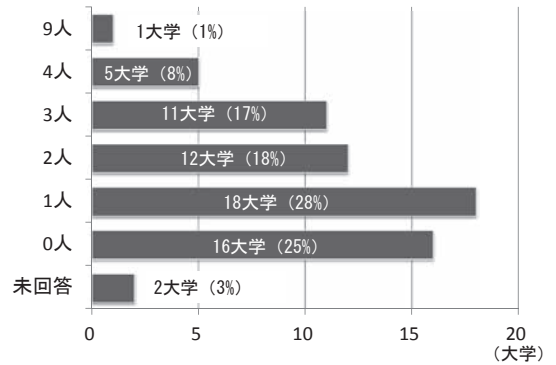


図3 副学長現員数

(3) 学部長について

学部長の選考方法については多様な形態がある。調査では4つの選択肢を示し、「その他」とされた回答についても、自由記述から内容を読み取り分類を行ったところ表2の状況となった。ここでは、教授会の意向投票（推薦）の結果を尊重する方法と、学長が直接選考する方法が3分の1ずつを占め、学部からの複数推薦者から学長が選ぶ方法も9大学と一定数あった。

追跡調査では、9大学から選考方法の変更があったことが示されたが、そのうち表2の①から②に変更されたと読み取れた大学は5大学あり、意向投票のみで決する大学がやや減少に転じた。

表2 学部長の選考方法

① 教授会での意向投票（推薦）の結果を尊重し、学長が選考	21大学
② 教授会で意向投票（推薦）を行い、複数の候補者の中から学長が選考	9大学
③ 当該学部等に所属する教員の中から学長が選考	22大学
④ 前任の学部長等が後任を推薦又は指名し学長が選考	3大学
⑤ 選考機関において選考	2大学

その他、学部長を置かない2大学、未定1大学、無回答5大学

(4) 学長裁量経費について

学長裁量経費の有無は、8割を超える56大学で学長

裁量経費を置いている状況が図4-1のように把握できた。その額の分布は図4-2のとおりとなっており、1000万円がほぼ中央値となっている。5大学で1億円以上の学長裁量経費となっている。

追跡調査によれば、10大学で学長裁量経費に関する見直しが行われており、学長裁量経費を持たない大学のうち4大学が2015年度から学長裁量経費を新設することとしたほか、具体的に額を回答した大学ではすべて増額となっていた。

このアンケートの結果については浅田（2015）が指摘しているとおり、まず学長選考の方法において意向投票を廃するなどのガバナンス改革は全体として進行していることが明らかになった。

一方で、学部長選考については、意向投票を残しているケースは学長選考に比べて大きい、複数名の被

推薦者のなかから学長が最終決定する方式に移行しつつある傾向が読み取れた。

さらに、追跡調査では、全体を通して今回の学校教育法の第92条、93条の改正に沿った規程整備は行っているものの、ガバナンス体制を大きく変更した大学は必ずしも多いとは言えない状況が明らかになった。

Ⅲ．公立大学特有の課題

ここまで明らかにしてきたように、公立大学では、多様なガバナンスの体制がそれぞれの大学の事情に合わせて、既に再選択されて来たことから、今回の学校教育法の改正の趣旨において、とくに大きな議論が示されたわけではない。一方、公立大学にはガバナンスについて、本稿の冒頭で述べた、設置自治体との間に存在する課題がある。すなわち、改正学校教育法が想定する国立大学（法人）という単一の枠組みに対して、公立大学（法人）は、多様な自治体と評価委員会、自治体職員とプロパー職員の関係、理事長・学長の一体型と別置型など、改正学校教育法が想定していないより大きな枠組みでのガバナンスを考える必要がある。

最終章では、これらの点について考察を行い、本稿を締めくくることとする。

1. 法人評価の課題

公立大学とその設置主体である自治体との関係において、重要な役割を果たすのは、設置自治体の示す目標とそれに取り組む大学の評価である。法人化した公

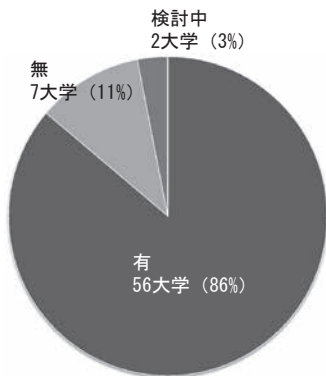


図4-1 学長裁量経費

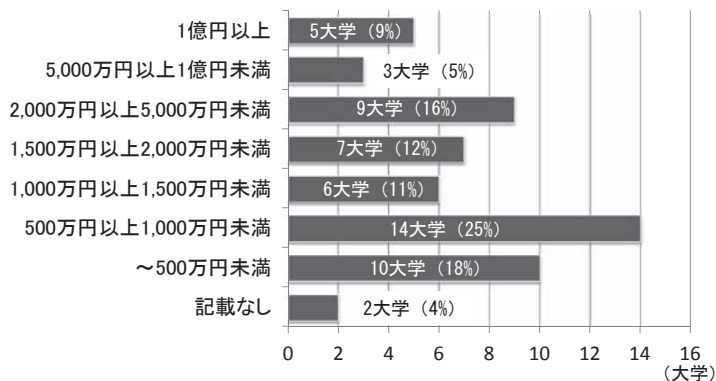


図4-2 学長裁量経費の額

立大学については、地方独立行政法人法に「中期目標・中期計画」とそれに対する「公立大学法人評価」として定められている。

大学評価については、大学の作業の負担も大きく、問題も多数指摘されているが、本来、大学ガバナンス改革において重要な役割を果たすものである。「審議まとめ」においても「大学評価を活用したPDCAサイクルの確立」の項に、認証評価や国立大学法人評価を例示し、これらを「大学ガバナンスの在り方を見直すための好機である」としている。

この他、公立大学には公立大学法人評価があるが、これらの評価のうち、認証評価と国立大学法人評価は、中央の評価機関が統一的基準で評価を行っているのに対して、公立大学法人評価だけが、法人の設立団体それぞれが置いている評価委員会が、ほぼ一対一の関係で、個別の公立大学の改革・改善のために独自の工夫を行いながら評価を行っている。このことは、評価を活用してガバナンス改革を行う上で公立大学は特別な位置にあることを示している。

公立大学協会が実施した「公立大学法人評価に関する調査研究」（2015）によれば、中小規模大学であることの優位点を生かし、公立大学法人では評価結果を積極的に学内のボトムアップ型の改革に生かしている取組みが明らかになった。公立大学法人評価では、法人側から評価委員会に対し、公立大学のマネジメントの手段としてあえて厳しい評価を求めるケースも珍しくない。公立大学法人評価をガバナンス改革に積極的に活用する方策をさらに推し進めることが、今後極めて重要になる。

2. 職員人事の課題

大学ガバナンスの基本は、人事権と予算編成権である。公立大学のガバナンス改革において、学長のリーダーシップ上困難な点の一つとして、職員人事の課題がある。事務職員に自治体職員が参加しているが、その人事権が学長に事実上属していない。近藤（2014）は以下のように指摘している。

本学の場合、事務職員数は205人（2013.5.1現在）で

あり、その構成は設置団体である市からの派遣職員（22%）と法人職員（12%）、そして契約職員等（66%）である。事務局の重要なポストを占める市からの派遣職員は、派遣法に基づき市が管理しており、当該職員の配置等について学長の裁量の余地はない。

公立大学の職員組織において、頻繁に異動する自治体職員が幹部職員となっていることは、長く公立大学の弱点として認識されてきた。その一方で、自治体職員は高等教育に関する専門性は欠くものの、豊かな行政経験と優れた事務能力を持っている。初めて取組む事務についても、制度の本旨に何度も立ち返りながら堅実に事務を進めている。自治体行政では一般に新しい事務には優秀な人材を結集してチームがつくられることから、法人化の際にも、こうした自治体のエネルギーに刺激されて、ある種の高揚感をもって作業にあたってきた経緯もある。

公立大学における学長のリーダーシップの発揮のためには、このような「地方自治の精神」が前向きに働くよう促し、ガバナンスを実質化させる際に自治体の職員の特性を生かしていく発想が、今後極めて重要となる。

3. 理事長・学長別置型に関する課題

三つ目として、理事長・学長それぞれの職に関する課題がある。国立大学法人の場合、法人の長は学長であると定められ、国立大学の長である学長と同一である。一方で、公立大学法人では法人の長である理事長が、法人が設置する大学の学長となると定められ、さらに定款により学長を理事長とは別に任命することができる。

本稿のⅠ章で理事長・学長別置型の課題について触れたが、理事長が学長となった場合においても、法人が大学を設置し管理運営するという法の趣旨に沿って、理事長と学長の職務を使い分ける必要がある。具体的には、人事、財務、管理等は理事長名、教学、研究、国際交流などは学長名の決裁とするように規程等を整備する。このように、法人の長としての理事長権限を明確にすることで、教職員の意識改革に効果を上

げたと同時に、学長と異なる職責を負う理事長を選考するという観点により、意向投票によらない理事長選考手続きを定めることができた、と、浅田（2015）は指摘している。

一方で、先に触れたように、このことは学長を理事長と別に任命する場合には、異なる課題を生み出すことになる。矢田（2012）は別置型理事長のガバナンスの現状については、「理事長の個性、学長との人間関係など、多様かつ複雑で簡単に評価できない」としたうえで、以下のように述べている。

いずれにしても法的に最高意思決定権を持つだけに、学長にとって強力な支援者でもあり、また「潜在的な脅威」でもある。自治体との「交渉」、学内教員との対応、事務機構改革への強弱など、プラス・マイナスが交錯する。費用・便益の観点も考慮して議会や市民が厳しく評価する必要がある。

理事長と学長がどのような関係で大学ガバナンスを進めているかについては、それぞれの法人において大きく異なることは当然であるが、この別置型における大学ガバナンスの在り方については、今後、何らかの形で、具体的な課題として浮かび上がってくる可能性もあろう。

おわりに

最終章では、公立大学特有の課題について3点指摘

した。いずれも設置自治体の主体性のもとにある課題である。従って、これらの改善について大学がリーダーシップを取ることのできる範囲は限られるようにも見えるが、例えば職員育成については、設置自治体の担当職員も含めて、共に研修を行う環境整備を行うことが考えられる。また、法人評価の課題については、法人評価が踏まえる（地方独立行政法人法第79条）こととなっている認証評価の在り方を改善していくことが一つの方法として考えられる。地独法第79条には、当初「問題のある規程」羽田（2008）という見方もあったが、「公立大学法人が設置する大学における教育研究の特性に常に配慮」（第69条）の趣旨から定められたものであれば、積極的に活用していくことが建設的である。さらに、理事長・学長別置型の課題については、公立大学協会では、2014年度から別置型理事長との懇談の場も設け、対話を開始したところである。

こうした、研修・懇談の機会の提案や認証評価の改善を起点として、今回の学校教育法の改正や、情報公表、法人評価、認証評価、FD・SD等の大学ガバナンス改革を支える様々な制度を一体化して運用することが、教育・研究の質の向上の取組みとして有効である。大学改革をさらに進め、その存在感を地域の中で高めて行くために、ガバナンス改革の議論を受け止め、大学の内外で信頼感を形づくりつつ、緊張感のある対話を深めて行くことが必要不可欠である。

【引用文献】

浅田尚紀、「国公立大学の法人化と学長のリーダーシップ」、『IDE 現代の高等教育』No.567、IDE 大学協会、2015年、42-45頁

奥野武俊、中田晃、「公立大学の特徴と認証評価に関する課題」、『大学評価研究』第12号、2013年

公立大学協会 公立大学政策・評価研究センター、『公立大学法人評価に関する調査研究』、文部科学省平成26年度先導的大学改革推進委託事業、2015年

近藤倫明、「北九州市立大学の教学マネジメントとガバナンス」、『IDE 現代の高等教育』No.557、IDE 大学協会、2014年、49-53頁

中央教育審議会大学分科会、『大学のガバナンス改革の推進について（審議まとめ）』、中央教育審議会大

学分科会、2014年

羽田貴史、「大学の組織と運営」、『大学と社会』、放送大学教育振興会、2008年

矢田俊文、「公立大学の法人化」、『IDE 現代の高等教育』No.488、IDE 大学協会、2007年、18-24頁

矢田俊文、「公立大学のガバナンスと課題」、『IDE 現代の高等教育』No.545、IDE 大学協会、2012年、24-29頁

【謝辞】

本稿で用いたデータの質問紙調査にご協力いただいた公立大学協会会員校の関係者、また英文要約作成にご協力いただいた北九州市立大学外国語学部教授伊藤健一学長補佐に対し、ここに記して感謝いたします。

Challenges to the Management of Public Universities with Reference to the Revision of School Education Act

※ 1 Michiaki KONDO

※ 2 Akira NAKATA

[Key Words]

Revision of School Education Act, University Governance, Public Universities,
Local Government, Evaluation of Public University Corporation

[Abstract]

Governance of public universities is institutionalized on the basis of requests from the local government. Since 2004 when the Local Independent Administrative Agency Act was enforced, public universities have undergone governance reform in their transition to independent administrative agencies.

In response to the report of the Central Council for Education, the Association of Public Universities in Japan administered a questionnaire to discover how member universities are following the revision of the School Education Act in 2015. Results show that amendment of university regulations and bylaws, and governance reform which is the target of revision of the act, have already been undertaken in advance in most cases.

Based on the analysis of the questionnaire, we will discuss the current situation of university governance, and university management related challenges concerning university staffers, evaluation of Public University Corporation, and the relationship between the director and the president.

※ 1 Vice President, Japan Association of Public Universities
President, The University of Kitakyushu

※ 2 Chief of Secretariat, Japan Association of Public Universities

改正学校教育法と高等教育 —課題と問題点 私立大学の立場から—

田 中 優 子

法政大学総長

【目次】

はじめに

I 責任について

1. 学部・大学院における教育責任
2. 大学全体の運営・経営責任

II 「迅速な決定」という目標について

1. 教授会は迅速な決定の妨げか？
2. 長期ビジョンは必須である

III リーダーシップについて

1. 大学の独自性を考える
2. レジリエントなガバナンスとリーダーシップ

おわりに

【キーワード】

教育責任と経営責任、迅速な決定、レジリエントなガバナンス、柔軟なリーダーシップ

はじめに

学校教育法の改正とその施行は、私立大学にいかなる影響を与えるのか。端的に言えば、従来、ガバナンスの整備に真摯に取り組んできた私立大学にとっては、学則の表現上の変更以上に、大きな変更をとまなうものではない、ということができる。

一方、大学のガバナンスを各教授会に預け、審議をそこに頼り、決定をボトムアップでしかおこなって来なかった大学にとっては大きな内実の変更をとまなうものであり、内実の改革に多大な努力を要するものである。

このように、私立大学にとっての影響、問題点、課題を考えるとときに浮上するのは、私立大学の「個々のありよう」である。そのありようは、法人化の過程を経た国立大学のプロセスとも異なり、改革さえも個々の歴史の中でおこなってきた（あるいはおこなわなかった）のであって、そのため、私立大学全体を包括して影響、問題点、課題を論ずるのは極めて難しいことを、最初に述べておかななくてはならない。

しかしここで、個々の事情のみを列挙したのでは、私立大学の今後の方向性を見通すことはできない。そこで、ここでは「責任」「迅速な決定」「リーダーシップ」という3つの項目に分け、それぞれの課題を述べることにする。

なお本学は教育、研究、社会貢献の3つをミッションの柱にしており、それぞれに負うべき責任がある。しかし今回は論点を明確にするために、教育責任に集中して論ずるつもりである。

I 責任について

1. 学部・大学院における教育責任

私立大学の問題点として頻繁に言われることは、「責任を取る学長が物事を決められず、一方で教授会は大学運営について決めるが責任は取らない」という言説である。しかしそれは本当だろうか？

実際に教授会が物事を決める過程を本学の事例によって検証し、それが本当に問題であるかどうかを考えたい。ちなみに本学は、学長が理事長を兼ねる総長制度をとっている。総長と理事の一部は教職員による選挙によって選ばれる。その制度が強靱かつ柔軟に運

営されるためには、理事会の透明性の高さと、教職員との頻繁な意見交換が欠かせない。

まず教員人事である。教授会執行部は退職者が出る
と人事委員会を立ち上げる。必ずしも退職者の担当科目と同じ科目を自動的に募集するわけではなく、従来の科目を廃止して新しい科目を立てることもある。必要な科目、入試を考慮した専門、新任教員の主担当科目と副担当科目など多面的な検討をおこなう。この検討は現場において、卒業まで学生を導く教員たちにしかできない作業である。

しかしここに大学執行部（学長、副学長、教学担当理事など）の意見が反映されないかと言えば決してそんなことはない。学部長は学部長会議において、研究科長は大学院会議において、報告や提案を文書や口頭でおこなう一方で、大学からの報告や提案を教授会で日常的に議論している。人事案件などにおいても、大学の将来方針を考慮に入れた上で、募集の際に必要とされる条件を教授会に提案することができる。人事の最終案が出されたときにも、大学がめざしている方向と人事案との間に大きな隔たりがないかどうか確認し、フロアに向かって意見を述べることができる。

たとえば大学がグローバル化に向かっている際に、複数の候補者が最終選考に残ったとする。これからおこなわれる大学の改革の方向を認識している学部長は何らかの機会に、近い将来英語での授業が実施できる専任教員を採用するほうが望ましい、というメッセージを発信するであろう。もし学部が大学の方針と全く対立するような人事の判断をおこなったとすると、それは大学の方針が学部長によって伝えられていないか、現場にそれなりの理由があるかのどちらかであろう。もし伝えられていないのであればその責任は学部長にあるが、現場として理由があるなら、学長たる総長と理事会はその理由に耳を傾け、解決の方法を探るべきだろう。そうでなければ、学部長はいずれ二つの側面で、問題に突き当たってしまう。

ひとつは自己評価システムにおいてである。学部のポリシーと大学のポリシーの関係は長いあいだ評価システムの中で問い返されてきており、毎年それは課題となる。評価室をもっている本学では毎年、全学部長

による自己点検懇談会が開催され、それぞれの学部がいかなる方針をもっているか、総長、理事、他の学部長の前で明らかにされる。その時に、全学における自らの学部のありようを位置を、学部長は認識せざるを得ない。

もうひとつ学部長が向き合うのが、補助金の問題である。大学に交付される、改革にインセンティブをもたせる競争的な補助金が、学部の努力で獲得できたりできなかったりするその現実を、学部長たちは目の当たりにする。少子化による受験生の減少、迫られているキャンパスの改修、郊外キャンパスの交通問題など、大学が直面しているさまざまな問題に対する危機感を共有しているのであれば、大学の財政的な危機は学部の危機であることも、理解できるのである。

人事に限らず、カリキュラム、シラバス、学生の賞罰問題、入試の方法や内容など、ほとんどの事柄の重要な方向性は教学担当理事、入学センター、学生センター、グローバル教育センター、副学長などと随時、あるいは学部長会議で意見交換され、教授会で審議される。そして、最終的に総長が決定する。

ここで最初の問いに戻ってみる。「責任を取る学長が物事を決められず、一方で教授会は大学運営について決めるが責任は取らない」というが、教授会は教育責任を負う学部（研究科）の運営について、現場でしか審議できないことを審議し、その責任領域内において結論を出しているのである。そのことに何ら問題はない。教授会の結論と全学の意志決定とは異なるものであり、それぞれの責任に見合った決定が重層的に存在することは、国政はもちろん、あらゆる組織にとって当然のことである。

学部（研究科）の諸事項について、最終決定とその責任を負っているのが総長であることも、教授会メンバーは百も承知だ。なぜなら最初に述べたように本学では総長と理事の一部を選挙で選ぶので、投票のたびにそれを学ぶからである。企業の社長選びにたとえて、選挙によって総長を決めることに批判的な意見があるが、投票行動が組織の全体についての意識化と学びの機会であることは間違いが無い。

なお、教授会による諸事項の審議は密室でおこなわ

れているわけではなく、教学担当理事や副学長、学部事務をはじめとする大学スタッフと意見交換できる状況にある。もし審議の最終案が大きな問題を含んだままで総長の決裁のところまで来た場合、決定権者である総長は捺印しないという選択ができる。しかし、最後のところでそうならないような仕組みを柔軟に作るこそ、必要なのだ。

責任をとる立場の総長が最終局面で教授会とは異なる決定をする事態になることが、大学の理想と言えるだろうか？ そうではないであろう。大学は教授会からの一方的な要求と、法人からの一方的な通達の組み合わせでできているわけではない。それぞれの責任領域を確認しながら、すべてのプロセスにおける複数の意見交換によって大学の方針と、個性と多様性を内包した現場との齟齬を確認しあい、最後の決定の際には、総長が「大学運営について決定し責任をとる」という仕組みこそが重要なのだ。その際、柔軟で強靱（レジリエント）なガバナンスの技量が試されるのは教授会と学部長（研究科長）ではなく、むしろ総長と理事会である。

むしろここに書いたことは「理想」であり、意見交換して決めたつもりが後で問題が起こることもあろう。しかしそれでも、学生のいる教育現場の質を高めていくという使命を負っている以上、常に確認し共有し合う仕組みが、日々課題に取り組む上で最良であることは確かなのだ。

2. 大学全体の運営・経営責任

ここまで見てきたように、そもそも教授会の責任は教育の責任であって、それ以外ではない。教授会は教育責任を十全に果たしているか、どうすれば果たせるかを、学長は常に学部長や研究科長や教員と話し合い、擦り合わせねばならない。

しかし大学執行部には教育責任だけではなく、大学全体の運営と経営の責任がある。ガバナンスの重要事項とは、ひとつはすでに述べた教授会と大学との関係作りであり、もうひとつはこの、経営責任と教育責任のバランスである。個々の大学のバランスのとりかたは、理事長・学長制度の中に現れる。

本学ではすでに述べたように学長が理事長を兼ねる総長制度をとっており、総長は全学教職員および評議員による選挙で選ばれる。このような総長制度について、国際基督教大学の北城格太郎理事長が興味深い意見を述べておられる。

大学は教育と研究を行う組織ですから、財政面だけを見て意思決定を行うことは適切ではないと思います。教育と研究を行いながら、財政も運営も考えなくてはなりませんので、財政面と教育研究の責任者を分けるというのは望ましくないと思うのです。

（中略）

選出された学長が理事長になるという仕組みは、ガバナンス上問題だと思います。学長が教職員の意向で選ばれて、その方が理事長を兼任するというのも、学内の論理だけで大学が運営されることになるので、好ましい仕組みではないと思っています⁽¹⁾。

このご意見は、理事長・学長を分けるのは望ましくない、と述べている一方で、一緒にするのも望ましくない、という主旨である。ちなみに法政大学は早稲田大学、慶応大学同様、後者に属する。ではどうすれば良いのか。北城理事長はそのあとで、「理事長は非常勤で内部の執行をおこなわない」「理事会が学長を選出して学長に権限を与える」という国際基督教大学の方法を評価する。

理事長は常勤だが、よく似た方法をとるようになったのが追手門学院大学である。この大学では理事会が学長を選任し、学長が学部長を選考して理事長が任命する制度を確立した。その他、学部長には職員の学部長補佐をつけるようにし、教授会は「諮問機関」と位置づけた。坂井東洋男学長は、以下のように述べる。

統治の方法には、法に基づいて治める「法治」と、人のパワーというか強力なリーダーシップで治める「人治」とがあると思います。……人治は危険です。名君であっても、ときには暴君に変わることがある。……法治は、構成員に厳格な順法精神や自らを厳しく律する倫理観など高貴な資質が問われま

す⁽²⁾。

つまり、理事会と学長、学部長との関係を明確に整理したことを「法治」と呼んでいる。理事会が法治の中心となり、明確なルールのもとに学長と学部長の機動力を、それぞれ強化している。同時に、合意形成の必要性についても強調している。

要点は2つだ。ひとつは、「学内の論理だけで大学が経営されることのないようにする」ことである。もうひとつは、「法治によるルールを明確にする」ことである。つまり経営と教育研究のバランスの問題の解決策は、決してどちらかに権限を集中させることでもなければ、命令システムを作り上げることでもない。ここで紹介した方法はいずれも理事長の率いる理事会が学長を決め、大学全体の経営責任をとることで、大学の社会的責任を全うしていくという方法である。それは確かに、危機管理体制として有効であろう。では、大学がことごとく外部の理事長が率いる理事会主導の体制になれば、大学が財政面でも教育研究の面でも健全になるかといえば、そうではない。むしろ、外部の力が経営を左右する体制がはらむ危機を乗り越えて、教員理事や総長による健全性を達成してきた大学もあるからだ。

つまりそれが個々の大学の「歴史」である。「学内の論理だけで大学が経営されることのないようにする」「法治によるルールを明確にする」ことが重要であることは、言うまでも無い。しかしそれを達成する方法は、個々の大学が経てきた克服の歴史と関係があって、一概には言えない。それが私立大学のガバナンスを論ずる上での難しさであり、にもかかわらず、重要な共通目標は、探っていくべきなのである。

もっとも重要なのは、教育責任、全学の運営・経営責任、社会的責任を果たしていくことである。そのために、理事会と学長（および副学長）と教授会（その単位や規模は多様）は、人が変わっても健全性が継続できるガバナンスを、その大学なりに作る必要がある。

II 「迅速な決定」という目標について

1. 教授会は迅速な決定の妨げか？

ガバナンス改革には目的がある。そのひとつが決定の迅速性だ。世界情勢が刻々と変わり急速に人口減少に向かっていく日本にとって、大学変革の迅速性が問題になるのは、もっともである。決して経営上の困難さから、というだけではない。これほど企業の流動性が高まっている現実のなかで、大学を卒業していく学生がその流動性にさらされないわけではない。つまり、卒業生たちは世界のどこで生きていくことになるのかわからない。

それだけでなく、どのような仕事につくことになるのかも、わからない。インターネットの普及によって職種はこの20～30年で大きく変わってきており、さらに深刻な事故や自然災害によるエネルギー構成の変化、国際情勢の変化、地球規模の自然環境の変化、世界的な人口増加、その逆をいく日本の人口減少と都市集中など、変化の要因と課題は山積している。それらの変化に対応していく能力をもった人々を教育していく、という使命が大学にはあって、それは、今までのように専門知識を伝えれば良いということではなくなってきた。考える力、柔軟に対応する力、新たに創造する力が必要とされているのだ。

学生の能力にそれが必要だということは、教員や役員にもそれが必要だということである。権威と権力に守られたガバナンスでは追いつかない。教員もまた、自らを変えていく勇気と努力が求められている。ではどのようなガバナンスがそれを実現するのだろうか？

迅速性の妨げになるものとしてやり玉に挙がるのが教授会の存在である。しかしそれは違う。迅速に決定できないもっとも大きな理由は、大学理事会のビジョンの不在なのである。ビジョンがなければボトムアップ方式に頼るしかない。教授会に「何か意見はありますか？」と問い、「意見がないから何もしない」と言うのでは、確かに何も決定できない。また、意見や要求が寄せられればそれを実行するが、それは往々にして場当たりの実践である。そういうものは継続性が危うく、時には変更を余儀なくされる。それが建築

やシステムや人事にかかわるものであると、変更は無駄で膨大な費用がかかる。

逆に、ビジョンが無いまま時代の趨勢に流されてトップダウンで物事を決定するならば、現場の実行力が追いつかなくなり、反対意見が多くなり、結局は何もできずに終わる。変化できない理由に教授会が使われるのは、実は大学理事会の問題を教授会に押しつけているだけなのではないだろうか？

2. 長期ビジョンは必須である

迅速な決定と場当たりの決定は異なる。場当たりの決定は、教授会の意見や、その時期の文部科学省の方針や国の経済情勢や受験生の増減や財政的な状況に左右される。迅速な決定とは、まず基礎に中長期ビジョンがあり、短期的な具体的ビジョンやブランディング戦略も共有されるなかで、緊急事態や変化に対して、どのように対応するかを全学で議論して決定することだ。このとき、教授会は迅速な決定を阻むどころか、ビジョンを共有していれば、現場がビジョンを実現するにはどうしたらよいか、もっとも有効な意見を提示する大事な現場組織となる。しかし長期ビジョンも一方的に策定したのでは、最初から共有できないものになる。理事会が学内外の状況や情勢をみすえ、風通しよい組織で広く声を聞きつつ、全学で共有できるようなビジョンを提示することが肝要なのだ。

そこで法政大学では、現在の総長理事体制になったときに、最優先課題としたのが長期ビジョンの策定であった。総長選挙においても、長期ビジョン、ガバナンス改革はマニフェストに掲げられた。スーパーグローバル大学創成支援への申請もマニフェストに掲げられ、それは長期ビジョンの一環を成すと位置づけられた。長期ビジョンの策定にあたっては、「財政基盤検討委員会」「ダイバーシティ化委員会」「キャンパス再構築委員会」「ブランディング戦略会議」が小委員会として設置され、それらも総長選挙マニフェストの一部であった。

現在、長期ビジョン「HOSEI 2030」は中間報告段階に入り、今年度末には最終版が策定される。長期ビジョンが策定されることによって、諸課題の決定にあ

たっては常にそれが参照され、決定されようとしている事項が長期的目標に向かって次の改革につながるかどうか、考えることができる。

決定の迅速性を妨げるものは、各部署がおのれの利益のための主張を開始して、全体の目標を失うことである。しかし長期ビジョンが十分に各部署の意見を聞きながら策定したものであるなら、大学の長期ビジョンは各部署の長期ビジョンでもあり、それをとともに実現していくことが部署の利益につながることになる。そのためにも、教授会は大きな役割を果たすのである。

ところで、総長（学長）はマニフェストをにかけて選挙で選ばれる、と述べた。選挙制度そのものが問題だとは思えない理由がここにはある。選挙をおこなわず理事会が学長を選ぶ仕組みであっても、もちろん学長候補者の理念や目的が問われるであろう。しかしそれを問うのは教育現場ではなく理事会である。そのような場合、教育現場である教授会を構成する教員たちにとって、新しい学長はどのような存在なのであろうか。もし理事会が送り込んだ人物とみなされるのであれば、迅速な決定どころか迅速な審議さえ難しいだろう。いや決定は理事会がおこなうのだから教授会が何を言おうとかまわない、というルールにするのであれば、さらに問題はこじれ迅速さとはほど遠いものになる。紛争は戦争と同じく、環境を悪くするだけで、何も良いものはもたらさないからだ。

同じ意味で、迅速性と効率性も異なる。効率的に何事も短い時間で済ますには、プロセスの回避という方法がとられる。しかしそのことによって「周知」という環境は作られるであろうか？周知の欠如もまた紛争の原因となり、結局は迅速性をそこねるのである。

そういう現実の問題を考えていくと、総長（学長）・理事選挙や学部長選挙は、マニフェストの明確化や手続きの透明性があれば、必ずしも非効率ではなく、結果的に迅速なのである。このことは、世界の政治が民主政治に移行していった理由と同じである。民主的であることは一見、決定が遅いように見えるが、決定が早くてあとで紛争が長引くよりずっとましであることを、私たちは学んでいる。

Ⅲ リーダーシップについて

1. 大学の独自性を考える

最初に述べたように、私立大学にはそれぞれの建学の精神と歴史と経緯があり、同じような改革はできない。無理に平準化すればかえってその特質が失われ、同じような私立大学が並ぶだけになる。しかし私はときどき、自分たちがそのような理由を盾にして、従来のやりかたに固執し、変わることを拒んでいるのではないか、と省みることがある。むしろそのことは省みべきなのである。

ガバナンスの整備に際しては、理事長と学長との関係性も含め、「誰が、何を、どのようにして決定し、実践していくのか」というマネジメント体制の確立が国立大学法人以上に図られる必要に迫られている⁽³⁾。

そのことは確かであり、それをあてはめると、私立大学は「理事長が、大学全体の経営を、長期計画を立てることによって、日々実践していく」のであるが、また一方で、「学長が、教育理念を、具体的目標にしたがって、指導していく」のでもある。その両方は両輪として機能すべきものであり、理事長と学長が分離しようと同じ人間であろうと、やることは同じである。学長が教職員の意向で選ばれてその人が理事長を兼任すると学内の論理だけで大学が運営される、という論を紹介した。そうなる可能性については、充分にあり得ることであり、留意しなければならない。しかし一方で、理事長と学長を兼ねた総長という立場は、実際にはひとりの人間ですべてを担えるわけがないので、総長制度に即した理事会体制や職員体制が組まれているものなのである。実際に理事には学外理事も任命されている。

ただし、改革の課題が多くなり、迅速さが求められるなかで、副総長、副学長、理事の増員などが必要になっている。法政大学でも今年度から、総長指名による副学長4人が就任した。また、次期体制に向けて理事の増員や、副学長が理事権限をもつ方法や、実質的

に副総長の役割を担ってきた教学担当理事を明確に副総長と位置づけることなどの検討に入っている。

さらに学外の視点や価値観を導入しなければならないのは確かである。しかし法政大学がそのことに慎重であるのは理由がある。それは、法政大学の教員および理事、総長のほとんどが長いあいだ東京大学をはじめとする卒業生以外の者たちで占められており、そのことによって、大学アイデンティティの形成が遅れ、早稲田大学や慶応大学とは異なる道を歩んできたからである。同じ総長制度をとりながらも、克服すべき事柄が異なる、と私は思っている。私は法政大学の卒業生であり、だからこそ、学内の論理に安住するどころか危機感が非常に強い。そして今は、どの大学の出身者であろうと危機感は共有しつつあり、アイデンティティの形成と教育研究の質の向上と、外に向けるブランド（社会への約束）の明確化に、立ち向かっている。

このような場合に求められるリーダーシップとは、まず、大学全体の目的と責任および、社会との約束の共有を繰り返し確認し合うことである。それによって、各部署の目標は大学の目的との整合性が常に問われ、もしそれが対立するのであれば、その理由を互いに明確にすることになる。リーダーシップとは、個々の問題を押しつぶすことではない。「アイデンティティの形成と教育研究の質の向上と、外に向けるブランド（社会への約束）の明確化」を伝え続けることで、個々の問題をそれに沿って解決する道筋を発見することだ。

2. レジリエントなガバナンスとリーダーシップ

大学は個人商店の並んだ商店街のようなもの、という比喻を聞いたことがある。揶揄でも批判でもなく、そもそもそういうものだという事実認識として言われていたのである。つまり、そのまま良いという意味であった。その場合個人商店とは、個々の教員を意味することも、学部や研究科を意味することもあった。

しかしそのようにばらばらに存在しているのであれば、そのまま良いわけがない。なぜなら大学は商店街ではないからだ。学生は学部やゼミを比較しながらウインドウショッピングをしているわけではなく、単

位取得は単なる消費ではない。学生の立場に立ってみれば、それがかなり問題であることは明らかである。

ではそのような問題を克服するにはどうしたらよいのだろうか。個々の教員あるいはゼミを単位にするのであれば、そこに学部長のリーダーシップが必要になる。個々の学部を単位にするのであれば、学長のリーダーシップが必要になる。職員組織を含めた部署をも単位にするのであれば、理事長のリーダーシップが必要になる。つまりリーダーシップとはひとつではない。

金子元久氏はガバナンスの問い直しが必要である理由を、「学生が必要な知識や技能、そして人格的な成長をもたらすための過程を、組織として計画し、実行し、また修正してゆく仕組みをどう形成するか」が問われているからだと述べる。なぜなら「多様で流動的な社会で主体的に生き、成長していくには、専門的な知識と、汎用的なスキル、そして基本的な自己・社会認識、の三つの要素が有機的につながっていることが不可欠だからである」と。そして、そこには「学部・学科をこえたカリキュラムの編成が不可欠」だと言う⁽⁴⁾。そのとおりだと思う。ところで「組織として計画し、実行し、また修正してゆく仕組み」という場合の「組織」とは、学部のことではなく大学の組織である。「学部・学科をこえたカリキュラムの編成」も、大学が主体にならなければできない。しかし同時に、「学生が必要な知識や技能、そして人格的な成長をもたらすための過程」は現場が実践する。「仕組み」は学長のリーダーシップと、理事長および理事会による財政的、制度的裏付けが必要になる。教員による実践の工夫は学部長のリーダーシップが必要になる。とりわけ学部・学科を超えた数々の取り組みは、学部長がそれを推奨し誘導しなければ「超える」ことじたいが難しい。

『大学時報』（日本私立大学連盟）2014年1月号に掲載された座談会「大学は“2020年問題”にどう向き合うか」には、今後の私立大学が果たさねばならない課題が、体系的に述べられていて、示唆に富んでいる。それを列挙すると次のようになる⁽⁵⁾。

・「建学の精神」を活かし、磨き上げ、時代の要請に

合わせて現代化する。

- ・技術や市場の構造が変化しても対応できる能力（主体的思考力、自立的行動力、協働と創造の能力、学習を継続する力）を「学問の作法」を通じて学生たちの身につける。
- ・短期留学生を大幅に受け容れる。
- ・高等教育後の学習環境 post higher education を整え、生涯学習者用のプログラムを開発し、生涯に渡って伴走する大人の学びの機関となる。
- ・大学院を拡充し、学び直しを求める人たちのための職業人養成プログラムや、高等教育後の post higher learning の仕組みを作る。

これらも、大学全体が具体的目標をかかげなければ実現できない事柄であるとともに、現場で「学問の作法」を教育し、留学生や高等教育後の学習者を受け容れる学部教員が実践に前向きでなければ、とても乗り越えられない。もはや個人商店の並んだ商店街のように、教員や学部がばらばらに行動していたのでは、実現できないことばかりである。

大規模大学におけるリーダーシップをたったひとつだと考えると、むしろトップダウンのもつ難しさだけが現れてしまう。そこでもまた、教授会の重要性が浮かび上がってくる。教育現場としての教授会（学部および大学院の研究科）は、あらゆる改革の実践母体であり、その実践において学部長や研究科長の持つリーダーシップは、今後ますます柔軟かつ強靱であらねばならない。その場合の強靱さとは、問題に柔軟に対応しつつ、破損をいち早く修復するレジリエントな強靱さを意味する。

その強靱さは、一方で教員たちの教育と労働の質を守るために必要であり、もう一方で大学と共有している目標を教員たちに明確に伝えるために必要である。またその柔軟性は、学部を超えた試みに協働して取り組んでいくために必要である。さらにそのレジリエントな強靱さが必要とされるのは、理事や総長であろう。トップダウンでもボトムアップでもない、提案力と粘り強い調整力こそが、これからの大学には必須なのである。

おわりに

法政大学は学校教育法改正にともなって学則改正をおこなった。「総長は、校務を掌り所属職員を統督する」「学部長は、学部に関する校務を掌る」とし、教授会は「審議」し「意見を述べる」機関であることを明確にした。そのほか、今まで最終決定者がいながら決定主体を明記しなかった事項に関して、「総長が決定する」という文言を各所に入れている。

改正をおこなったことによって、大学法人と学部の関係を掌握していなかった教員たちには、それが明確になったであろう。しかし改正の前と後で、学部長会議の運営や教授会の審議内容が大きく変わったかと言えば、そういうことはない。法治に至る改革は少しずつ常におこなってきたわけで、その従来の方法が明文化されたからである。そもそも、手続き上の決議や書類作成の手順に限って言えば、法律の改正とそれに相応した学則の改正という事実そのものには、影響や問題や課題はないのである。

問題や課題は、法律や学則ではなく、改革の中身とその実施にあたって出現する。具体的には、長期ビジョンを策定し、ひとつひとつの改革にとりかかる際、共有しながら策定してきた大学の方針を学部や研究科に再確認し、それが実施されていく過程においてである。その過程で困難にぶつかった時、相互に納得できるまでの「時間」は、迅速と言える範囲に収まるだろうか、という問題がある。それは、学則を整備すれば解決するという問題ではない。ガバナンスの上で徹底したトップダウン方式に切り替えた大学であっても、「同意を得る」「納得して働く」「協働する」ための課題は残る。ガバナンスが整えば、何もかも理事長や学長の思惑通りになる、などということがあるわけ

はないからだ。また、そのような体制はチェックが働かないだけに、かえって脆弱である。

建学の精神を活かし、変化に対応できる主体的思考力を育て、生涯に渡って伴走する大人の学びの機関となり、アクセスのユニバーサル化を成し遂げ、大学院を拡充しつつ留学生を大幅に受け容れ、キャンパスをダイバーシティ化する。私立大学に投げられたこのような課題は、改正学校教育法を遵守しつつも、それだけでは実現できない。

大学はどこにおいても、いかなる時代にあっても、真理の探求と、そのための研究と教育の統合を使命としている。探求の過程は試行錯誤を繰り返す過程であり、そのためにこそ「自由な発想」を支える母体が必要で、大学はその母体として、教職員学生による自治を実現し続ける共同体なのである。

どこの国のいかなる大学も学問を基礎にしており、そのために自ら治める組織であることを忘れてはならないだろう。だからこそ柔軟で強靱な大学法人や学部長のリーダーシップおよび、教職員相互の紐帯が、必要なのである。

【注】

- (1) 『第37回私立大学の教育・研究充実に関する研究会 報告書』2015年3月 私学研修福祉会 p39
- (2) 『大学時報』2015年3月号 日本私立大学連盟 p17
- (3) 『大学時報』2015年3月号 日本私立大学連盟 p14
- (4) 『アルカディア学報』No.498 2012年10月10日 日本私立大学協会
- (5) 座談会「大学は“2020年問題”にどう向き合うか」『大学時報』2014年1月号 日本私立大学連盟

グローバル化の中の学校教育法改正 —私学の立場

村 田 晃 嗣

同志社大学学長

[キーワード]

グローバル化、リーダーシップ、私学

はじめに

周知のように、学校教育法の一部が2014年6月に改正され、2015年4月より施行された。大学における学長のリーダーシップを強化し、戦略的な大学運営をおこなうべく、ガバナンス体制を再構築しようとする目的である。これにより、副学長の職務が拡充され、学長の指示を受けた範囲の校務について副学長が自らの権限で処理できるようになった。また、教授会の役割が明確化され、教授会が審議する対象は「教育研究に関する事項」であり、学長が最終決定権者であり、教授会は学長に対して意見を述べる関係にあることが明確化された。

これを受けて、各大学では学内の規則や組織などの見直しが行われた。筆者が学長を務める同志社大学も、もちろん例外ではない。

筆者は法律学者ではないので、今回の法改正についての逐条的な分析をするつもりはない。本稿では、改正の背景にあると考えられるグローバル化とそれへの対応、私学の立場を検討した上で、具体例として同志社大学での取り組みを紹介してみたい。

I 背景としてのグローバル化

グローバル化と少子化——この二つの潮流に日本の社会と大学は否応なく直面している。両者はともに、大学に競争力の強化、その前提となる教育研究の質的向上を強く求めている。大学がこうした要請に真摯に

応えなければならないことは、言うを待たない。

ただし、少子化とは異なり、グローバル化の意味するところは、必ずしも一様でもなく明瞭でもない。まず、この点について、少し考察してみたい。

グローバル化は何も初めての現象ではない。そして、グローバル化は国際化と同義ではない。近代に限っても、幕末明治維新の西洋化、敗戦後のアメリカ化、1980年代に提唱された国際化、そして21世紀に入ってからグローバル化と、日本社会は外的環境への大規模な適応を何度も求められてきた。その都度、うまく適応できた部分とそうでない部分がある。後者については、変化できなかった側面、性急すぎた側面、流行となって本質を見失った側面などがある。今般のグローバル化への対応についても、過去の経験から学ぶ姿勢が重要であろう。

また、国際化とグローバル化は相互排他的ではないが、前者が国や政府中心なのに対して、後者では非国家主体がより重要な役割を担い、二国間や数か国間を越えた地球規模の現象を意味しよう。行政の文書の中にも、国際化とグローバル化がしばしば混在するが、眼前の現象を国際化と認識するかグローバル化と捉えるかで、国や政府の役割に相違が生じる場合もある。大学のグローバル化に即して言えば、政府や行政がこれを奨励・支援することはきわめて重要である一方、政府や行政がこれを認定する（メディア的な表現では「お墨付きを与える」）といった発想に立つと、20世紀の国際化対応の単純反復行為にもなりかねない。

さらに、グローバル化は単一の現象ではなく、複数の現象がしばしば矛盾し衝突しながら進行している。

大きく言って二つのトレンドがあるように、筆者は思う。一つは垂直のグローバル化である。企業の格付けにはじまって大学の世界ランキングに至るまで、世界中の事象を同一の基準に照らして序列化しようとする傾向である。もう一つは水平のグローバル化である。つまり、多様な価値観やライフスタイルが許容され、マイノリティが自己主張を強める傾向である。両者はともにITやソーシャル・ネットワークの普及を背景にしているが、時として矛盾しながら同時進行している。こうしたグローバル化の矛盾と複合性を自覚した上で、垂直と水平の双方のトレンドに対応しなければならないのである。

確かに、わが国でもグローバル化への様々な対応が模索されているが、議論が一面的で不十分に思える点もある。その端的な例が「グローバル人材」をめぐる議論である。「グローバル人材」の英語訳には“global human resources”が当てられている。周知のように、“human resources”(HR)は通常、企業の人事部の意味である。つまり、日本での「グローバル人材」論には企業の人事部的な発想が濃厚である。実際、日本経済団体連合会(経団連)による2011年の「グローバル人材の育成に向けた提言」では、グローバル人材を「日本企業の事業活動のグローバル化を担い、グローバル・ビジネスで活躍する(本社の)日本人及び外国人人材」と定義している。企業の論理が前面に出ているのである。より具体的に言えば、今後ますます台頭するアジアなど途上国の市場で活躍できる人材というイメージかもしれない。ややもすれば欧米を中心に国際化を進めてきた大学のこれまでの路線とは乖離がある(もちろん、どちらかが正しいわけではない)。

さらに、政府のグローバル人材育成推進会議は2012年に、グローバル人材に求められる要素を以下のようにまとめている。

要素Ⅰ 語学力・コミュニケーション能力

要素Ⅱ 主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感

要素Ⅲ 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー

それぞれの意図には異論はないが、要素Ⅲの「日本

人としてのアイデンティティー」という表現では、外国人の日本永住者を排除してしまいかねない。グローバルと言いながらパロキュアル(狭量)、さらにはエスノセントリック(自民族中心主義的)な発想だという批判もありえよう。今日の厳しい日韓関係や日中関係を考えると、外交上の国益を害する可能性すらある。また、これでは外国人留学生も日本における「グローバル人材」育成の対象から外れてしまう。

ところが他方で、「スーパーグローバル大学創成支援」事業で問われた「外国人教員等」には、「外国籍教員」のみならず、「外国の大学で学位を取得した日本人教員」、「外国で通算1年以上3年未満の教育研究歴のある日本人教員」、「外国で通算3年以上の教育研究歴のある日本人教員」が含まれている⁽¹⁾。先の「グローバル人材」に求められている「日本人としてのアイデンティティー」と重ね合わせると、日本の行政がグローバル化と国籍の関係をどのように捉えているのか、いささか混乱を生じるのではなからうか(「日本人」と「外国人」という二分法的発想では、グローバル化に有効に対処できまい)。

人間は職業や国籍だけでなく、様々なアイデンティティーを持っている。「グローバル人材」を論じる際にも、そうしたアイデンティティーの重層性をより強く意識すべきであろう。つまり、先述の議論に戻ると、垂直のグローバル化への対応だけでは十分でないということである。

垂直のグローバル化で競争の優位に立つアメリカのエリート大学の教育のあり方についても、深刻な批判が噴出している。例えば、ウィリアム・デレジヴィッツの新著『エクセレント・シープ(優秀な羊)』が話題になっている。「ここ30年ほどのアメリカ社会では、組織化原理としてネオリベラリズムが台頭し、大学のあり方にまで影響を与えるようになり、それが一方でネオリベラリズムを補強してきた」、「大学は若者に教養と規律を与えるのではなく、卒業後のキャリア、とりわけ金融業界とコンサルティング業界をサポートする場所へと変容している」と、著者は指摘している。アメリカのエリート大学は「頭が良く、健康的で、知識が豊かで努力家で、行儀は良いが、道徳的

想像力に欠け、権威に疑問を抱くことをしない若者をつくりたがっているようだ」。その結果、学生たちは「優秀な羊」になってしまったというのである⁽²⁾。

日本の「グローバル人材」育成が、英語の話せる「優秀な羊」育成の後追いになってはいけない。そのためにも、グローバル化についての、落ち着いた多面的で重厚な議論が今一度必要であろう。法科大学院をめぐるこの10年の試行錯誤とそのコストを考える時、流行に溺れない冷静さが教育にとっていかに重要であるかが、改めて痛感されるであろう。今回の学校教育法の改正を意義あるものにするためにも、冷静な議論を重ねることが重要なはずである。

Ⅱ 私学の立場

平成26年度学校基本調査報告書（2014年12月発行）によると、日本には781の大学があり、学部・大学院の学生総数は285万5,529人である。このうち、国立大学は86校、公立大学が92校、私立大学が603校となる。学生数でいうと、それぞれ61万2,509人、14万8,042人、そして、209万4,978人になる。つまり、大学数・学生総数の双方で、私立大学は全体の75%程度を占めるのである。

歴史を遡ると、これら603の私立大学のうち、1920年（大正9年）に大学令が発せられた時に大学の地位を得たのは、慶應義塾大学、早稲田大学（以上、同年2月）、明治大学、法政大学、中央大学、日本大学、国学院大学、同志社大学（以上、同年4月）の8校だけであった。1941年（昭和16年）の段階でも、私立の旧制大学は26を数えるにすぎなかった（帝国大学は7校、官立大学は11校、公立大学は2校）⁽³⁾。旧制大学の合計は46校だったのである。

第二次世界大戦後の学制改革で、新制大学の数は飛躍的に拡大した。1949年には、国立大学が68校、公立大学は18校、そして、私立大学は92校に増大した。合計は178校であった。この段階で、戦前のほぼ4倍である。それが1970年には、国立大学75校、公立大学33校、私立大学に至っては実に274校となり、合計382校に増加した。1991年には大学設置基準が大綱化され、国立大学97校、公立大学39校、私立大学は378校で、

合計は514校にまでなった。とりわけ、私立大学の増加が著しい。この間、大学進学率も1960年の10%から69年には15.4%、76年には27.6%、そして、2009年にはついに50%と増加の一途をたどった。周知のように、アメリカの社会学者マーチン・トロウによると、大学進学率が15%を超えると「エリート型」から「マス型」に、50%を超えると「マス型」から「ユニバーサル型」に移行するという⁽⁴⁾。

つまり、大学のマス化、ユニバーサル化、そして、それらを通じての戦後復興と高度成長のための人材の量産を、私立大学が主として支えてきたのである。「多くの私大が、教育上の質確保のために必要な限度をはるかに超えて入学者を膨張させた。そのような無責任な利益追求が可能であったのは、そもそも戦後の高等教育改革のなかで私学設置がほとんど自由放任状態になった結果であった」、「60年代末の学生叛乱で問われたのは、高度成長に同調して事業拡大路線をひた走る私立大学の利益第一主義と、総力戦期に由来する理工系の研究体制、さらには旧套から抜け出そうとしない大学アカデミズムの権威主義であった」と、社会学者の吉見俊哉は厳しく指摘している⁽⁵⁾。しかし、高度成長と大学のマス化、ユニバーサル化の中で、私立大学の拡大路線は一種の必要悪として、社会からも行政からも黙認されていたというべきであろう。

このように、日本の大学、とりわけ、私立大学は量的に拡大したが、もちろん、質の問題は別であった。周知のように、経済協力開発機構（OECD）の調査によると、国内総生産（GDP）比で見た高等教育に対する公的な財政支出では、日本はOECD加盟諸国の最低水準にある。OECD平均が1.1%であるのに対して、日本は0.5%にすぎない。このため、教育費の家計・個人負担率が高くなり、教育機会の不平等や授業料収入に依存する私立大学の教育水準の低下の原因になっている。学生一人当たりの公的支出は、OECD平均で96万円であるが、日本では56万円である。しかも、国立大学では193万円だが、私立大学では実に16万円にすぎない。しかも近年では、特定事業費補助が増えて経常費補助が減少している。

大学をめぐる世界ランキングを問題にするのなら、

これこそ問題にされるべきであろう。もとより、日本の財政事情はきわめて厳しく、従って、財政当局の防御は固い。また、政治的にも、それを突破するだけの「族議員」を大学業界はもたない。しかし、抜本的な改善は困難にしても、大学への公的支出の増加という課題を等閑視したまま、大学のガバナンス改革を説いても、その効果はきわめて限定的なものとならざるをえまい。

どれほど学長のリーダーシップが強化され、教授会の役割が明確化されても、カネがなければ競争には勝てない。学長のリーダーシップに先立って、政治や行政のリーダーシップが求められよう。因みに、グローバル化同様、リーダーシップも十分に吟味されないまま多用される概念である。国際リーダーシップ協会(International Leadership Association)という団体まであるが、学術的にコンセンサスをえたリーダーシップの定義はないようである。そもそも、リーダーシップはフォロワーシップと対概念であり、両者の関係性から論じる視点が重要であろう⁽⁶⁾。

確かに、コンセンサス重視のような、日本の大学固有の文化の問題はあろうが、それ以上に経済的現実が深刻なのである。もとより、血税を投入する以上、費用対効果や数値目標が重視されるのは避けられないが、教育や研究の本質をみすえた長期的で複合的な評価基準が求められよう。

財政では自助努力も大いに重要であり、私立大学も授業料や補助金以外の収入の拡大を一層図らねばならない。寄付はその有力な分野である。やや旧聞に属するが、米ハーヴァード大学は1994年から6年にわたって資金強化キャンペーンを行い、26億ドルの寄付を集めたという。また、2001年度の同大学の全収入は200億ドル強で、そのうち7%を寄付が占めた⁽⁷⁾。日本の私立大学の帰属収入に占める寄付の割合は、平均で2%強である。日本ファンドレイジング協会の「寄付白書2010」によると、日本の学校法人への寄付は2,133億円、国立大学等へのそれは818億円であった。また、法人と個人をあわせた日本の寄付総額は約1兆円であったのに対して、アメリカのそれは34兆円だったという。もちろん、ここでも寄付に対する文化の相違も

あるが、寄付への税制上の優遇や大学の寄付戦略にも見直しが必要であろう。

さて、私立大学の量的な拡大に歴史的経緯があるように、私立大学の特性も歴史的経緯から様々である。先述のように、旧制大学以来の長い歴史をもつ大学もあれば、近年に設置されたものもある。仏教やキリスト教など、宗教を教育の基盤にしている大学も少なくない。個性豊かな創立者の建学の精神が堅持されている私学も多い。そもそも、私立学校法第1条は、「この法律は、私立学校の特性にかんがみ、その自主性を重んじ、公共性を高めることによって、私立学校の健全な発展を図ることを目的とする」と定めているのである。前節でも指摘したように、グローバル化には価値観やライフスタイルの多様化という側面がある。日本の大学がグローバル化に対応する上でも、私立大学の多様性は一層尊重されるべきである。

つまり、競争を軸とする垂直のグローバル化に対応するには財政的な裏付けが必要であり、価値観やライフスタイルの多様化という水平のグローバル化に呼応するには、私立大学の特性の尊重が重要なのである。法令改正による改革は終えたが、少なくとも、行政が「カネを出さずに口は出す」という組み合わせになっってはならない。私立大学の特性や自主性を維持・強化するためにも、次の段階で、先述のように、私立大学は財政基盤の拡大と多様化に努めなければならない。

Ⅲ 同志社大学の場合

前節で述べた私立大学の多様性の一例として、筆者が学長を務める同志社大学におけるガバナンス改革を取り上げてみたい。

1875年に新島襄が官許同志社英学校を京都の地に開校したのが、同志社大学の起源である。新島は幕末に国禁を犯してアメリカに渡り、1870年にリベラル・アーツの名門アーモスト大学を卒業している。記録で確認できるかぎり、新島は日本人として内外を問わず最初に大学を正規に卒業した人物である。彼は明治政府の上からの近代化に対して、市民社会の担い手、「良心を手腕に運用する人物」の育成をめざして、「日本のアーモスト」を創設しようと試みた。先に「グロー

バル人材」について言及したが、「教育の目的は、智徳併行して人物養成の一点に止まり。人才養成にあらず、人物養成の意なり」と、新島は語っている（1888年10月13日、徳富猪一郎宛書簡）⁽⁸⁾。

爾来、同志社はキリスト教主義、自由主義、国際主義（国粹主義に對置する概念）を基本理念として、「良心教育」を標榜してきた。1912年に専門学校令による大学に昇格し、先述のように、1920年には大学令によって、東京以外で最初に私立大学の地位を獲得している。現在、同志社大学を含む学校法人同志社には、14の学校が設置されており、学生・生徒・児童・園児の総数は4万3,000人に上り、日本では最大のキリスト教主義の学園となっている。同志社大学は、キリスト教を教育の基盤にすえ、創立者の建学の理念を明確に継承する、京都の（首都圏外の）総合大学であり、私立大学の多様性を象徴しているともいえる。

戦後の同志社大学は、長らく神学部・文学部・法学部・経済学部・商学部・工学部の6学部体制であったが、2004年の政策学部の新設を皮切りに、以後、社会学部（文学部から独立）、文化情報学部、生命医科学部、スポーツ健康科学部、心理学部（文学部から独立）、グローバル・コミュニケーション学部、グローバル地域文化学部、大学院においても、司法研究科、ビジネス研究科、グローバル・スタディーズ研究科、脳科学研究科と新設が続き、2015年5月現在で、14学部と4独立研究科を擁するまでに拡張している（工学部は理工学部に変更再編）。

折からのグローバル化と少子化の波によって、大学は一層迅速に社会的な変化への対応を求められるようになってきたが、学部・研究科の急増によって、学内での意思決定のプロセスが複雑化しそれまで以上に時間とコスト、調整を要するようになっていたのである。委員会は個別課題に応じて設置していたため、課題が増えるごとに委員会数が増え、学部長・研究科長が構成員の会議も増える一方であった。そこで、2007年度には意思決定システムの改革に取り組み、学部長・研究科長が出席する委員会の審議事項を可能な限り部長会（学長、副学長、学部長・研究科長、学長が任命した部館所長が構成員）に整理統合するとともに、

100近い委員会の審議事項も、各学部・研究科において教学上枢要な事項（教務、入学、国際、学生、研究）に責任を持つ主任職を設置し、それぞれの主任が全学的に集まる会議へ整理統合し、会議・委員会のスリム化を図った。しかし、その後も教学組織及び事務組織が拡充し、会議数も漸増し、審議するための会議、報告や調整が主たる目的の会議、法令上設置義務のある会議等が乱立し、各会議体の位置づけが一目し理解できない状態となっていた。

そのような中、2013年6月に学内に「本学における今後の管理運営体制のあり方に関するワーキンググループ」を設置し、意思決定システムのより一層の明確化、学長が大学の政策立案及びその遂行においてリーダーシップを発揮できるガバナンス改革に着手した。そのためにまず学長を補佐するスタッフ機能の強化が不可欠と考え、2014年4月からは、それまで機構長を兼ねてライン的な役割を担っていた4人の副学長に加え、学長を支えるスタッフ的役割の副学長を増員し、同年11月には4月に増員したスタッフ的役割の副学長を学長室長とした学長室を設置し、あわせて、複数の組織に関わる特定の課題ごとに学長を助ける学長補佐若干名を置いた〔現在、学長補佐は、現在6人で、同志社大学ビジョン2025（大学の中長期ビジョン、後述）実施計画策定、リスク事案への対応策策定、機構改革、スポーツのあり方検討、アドミッション・ポリシーの整備、一貫教育推進、高大接続、広報、研究大学としての基盤確立といった課題について分担している）。これにより、学長を支える事務組織を統合的かつ効率的に機能させ、グローバル化などに伴う社会の急速な変化に対応する施策を迅速に実行する体制整備を図った。

こうした中で、学校教育法の改正が行われたのであるが、法令改正が意図する、学長のリーダーシップを強化し、戦略的な大学運営を行うガバナンス体制の再構築が、まさに本学のガバナンス改革の方向性とも符合するものであった。

2015年度からの意思決定システムの改革として行ったことの一つは、大学評議会（学長、副学長、学部長・研究科長、学部から選出された評議員が構成員）と部

長会（学長、副学長、学部長・研究科長、学長が任命した部館所長が構成員）の役割の整理である。それまでの大学評議会は、本学の最高意思決定機関として位置づけられており、審議事項は、(1) 大学院研究科及び専攻並びに学部及び学科の設置及び改廃に関する事項 (2) 大学の制規に関する事項 (3) 大学教員の人事に関する事項 (4) その他大学院各研究科及び各学部に通ずる重要事項及び学長の諮問する事項と規定され、部長会は、「本学の運営に関する重要事項及び大学評議会への提案事項について、学部、研究科、センター等との意見調整を図り、大学評議会の決定事項を責任を持って円滑に遂行するため」に置かれた会議体であった。学長、副学長、学部長・研究科長は部長会と大学評議会の両方のメンバーであることもあり、従来は両者の議論が重複し、結果として大学評議会がやや形式化していた点も否めなかった。そこで、法令改正を受けて、学長が最終決定を行うことが明らかになるように内部規則・運用の見直しを行うこととともに、意思決定・校務執行の権限と責任、検証機能を明確にした。

大学評議会については、(1) 大学の基本方針、中長期計画及び毎年度の事業計画 (2) 大学の予算、補正予算及び決算 (3) その他大学院各研究科及び各学部に通ずる重要事項並びに学長の諮問する事項を審議することとし、本学の中長期的方針に関わる事項を審議し、その達成状況を検証するために置くとして設置の目的も明確に規定し、大学執行部や部長会での審議事項のチェック機能を果たすこととし、これまで隔週開催だったものも原則として月に1度として役割を変更した。部長会については、「本学の運営に関する重要事項について、学部、研究科、センター等との意見調整を踏まえて学長が決定し、校務を円滑に執行するため、同志社大学部長会を設置する」と規定し、大学評議会と部長会の役割を明確に分けたのである。

本学では2015年4月に「同志社大学ビジョン2025」を策定した。2025年は同志社の創立150周年に当たり、それまでに本学が検討し実施すべき諸課題についてまとめたものである。本ビジョンでは、6つの課題を示しているが、これらについてさらにアクションプラン

を策定する予定である。このような中長期の計画であるビジョンやアクションプランを審議すること、また、達成状況に関して検証することも、大学評議会の重要な使命となる。

これ以外にも、2015年度からは、学長が就任後、スムーズにかつ十分にリーダーシップを発揮できるように学長候補者選挙規程、学長の任期に関する規程を改正し、学長選出時期を早め、任期を3年から4年（2期目からは3年、3期10年を上限とする）に延ばした。また、2007年度に続き委員会の整理統合を行うとともに、審議プロセスの上下関係を明確に規定し、意思決定システムを改革した。さらに、役職を整理した。

学校教育法改正に伴う内部規則・運用の見直し作業が同時進行したのであるが、一方では、どこまでが学内改革の流れでどこからが法改正による外在的な改革なのか教職員にとって区別しにくいという側面と、他方で、内在的な改革と外在的な改革の相乗効果の期待できる側面の双方があった。学長候補者選挙規程の一部改正や学長の任期に関する規程の一部改正などは、後者の好例であろう。

今後、部長会や大学評議会が先述のような役割分担を果せるかどうかは、多分に今後の経験の積み重ねとメンバーの自覚によるところが大きい。部長会では、所属学部・研究科の利害を代弁しても、大学評議会では全学的な見地が求められる。先述のように、同志社大学では急速に学部・研究科が増えたため、全学的な見地に立った議論が難しくなっていた。また、内部規則・運用を見直す中で、曖昧なものや、その後の変化に対応していないものも散見された。今回の学校教育法の改正は、これらを改める好機ともなった。今後は、法人内14の諸学校の一層の連携、さらに、学長に対する理事会や監事による監督など、法人全体でのガバナンスの再検討が課題になっている。

結び

大学のガバナンス強化をめざした今回の学校教育法の改正の背景には、急速なグローバル化や深刻な少子化がある。とりわけ、前者は多義的であり、頻繁に語られるわりには、十分な分析や議論が積み重ねられて

いない。

また、日本の大学、とりわけ、私立大学の置かれた財政的状况は劣悪である。ここでの改善がないかぎり、学長のリーダーシップの強化や教授会の権限の明確化だけでは、日本の大学の競争力は大きくは向上すまい。もとより、そのためには、それぞれの大学の一層の自助努力が必要である。さらに、私立大学は歴史的な経緯から多様な特性をもっている。この多様性を十分に尊重することが、グローバル化に対応する上でも必要である。

とはいえ、今回の学校教育法の改正が、ややもすれば学部や研究科単位での議論になりがちだった大学のガバナンスの見直しの好機になったことは間違いない。今後は、各大学の経験などを積極的に情報交換し、大学のガバナンス、さらには、学長のあるべき役割、いわば、学長学について、学術的に研究する場や機会が必要となるであろう。

【注】

- (1) この点についての批判的な分析として、荻谷剛彦「スーパーグローバル大学のゆくえ——外国人教員『等』の功罪」『アステイオン』82号（2015年）を参照。
- (2) William Deresiewicz, *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a meaningful Life* (NY: Free Press, 2014). 同書の紹介として、ジョージ・シアラバ「米エリート大学の嘆かわしい現実——失われた人間教育と格差の拡大」『フォーリン・アフェアーズ・リポート』2015年5号。この書評論文が、外交エリートの専門誌に掲載されている事実は、十分な考慮に値しよう。
- (3) 天野郁夫『大学の誕生（下）大学への挑戦』（中公新書、2009年）、366–367ページ。
- (4) マーチン・トロウ（天野郁夫・喜多村和之訳）『高学歴社会の大学——エリートからマスへ』（東京大学出版会、1976年）。また、濱名篤・川嶋太津夫・山田礼子・小笠原正明編『大学改革を成功に導くキーワード30』（学事出版、2013年）の「ユニバーサル化」も参照。
- (5) 吉見俊哉『大学とは何か』（岩波新書、2011年）、203、207ページ。
- (6) リーダーシップに関する簡潔な概観として、Keith Grint, *Leadership: a Very Short Introduction* (NY: Oxford University Press, 2010) を参照。
- (7) 谷聖美『アメリカの大学——ガヴァナンスから教育現場まで』（ミネルヴァ書房、2006年）、49–50ページ。
- (8) 『新島襄の手紙』（岩波文庫）、247ページ。

The Revision of School Education Law in Globalization

※ Koji MURATA

[Key Words]

Globalization, Leadership, Private university

[Abstract]

This paper aims at three purposes in the context of the revision of School Education Law.

First, it analyzes complicated trends of globalization and asks more diversified and deeper arguments on these trends in the circle of Japanese higher education.

Second, it briefly examines various characters and history of Japanese private universities.

Third, it introduces Doshisha University, a private Christian university, which was established in 1875 in Kyoto, as an example of diversities of Japanese private universities.

As a consequence, under the revised law, more efficient and stronger governance should be pursued based on diversities and uniqueness of universities.

※ President, Doshisha University

教学ガバナンスと監事監査の立ち位置

有 信 睦 弘

東京大学監事

[キーワード]

監事監査、教学ガバナンス、内部統制、教育研究評議会

はじめに

2014年6月に独立行政法人通則法が改正され、「通則法」が準用されて、国立大学法人法の一部が改正された。同時に、学校教育法についても改正が行われ、平成27年4月から施行された。法人法改正の目的の一つは法人における「ガバナンス」の強化であり、学校教育法の改正の目的は学長のリーダーシップの発揮をより容易にするということにあるように見える。

大学におけるガバナンスの強化は後で述べるように、大学の経営業務だけでなく教学に関するガバナンス強化が期待されている。ガバナンス強化を目的として監事機能の強化が併せて法改正に盛り込まれた。監事監査は業務監査と経理監査の両方を含み、業務監査の観点で、教学ガバナンスに対する立ち位置をどう取っていくかが、大学と監事にとって重要な観点となる。

I. 法改正について

1. 独立行政法人通則法の改正

独立行政法人通則法の改正は行政改革の一環として独立行政法人が制度本来の主旨に則り、国民に対する説明責任を果たしつつ政策実現機能を最大限発揮することを目的として行われた。改正の主な内容は、法人を業務の特性に対応して三つに分類、PDCA サイク

ルが機能する目標・評価の仕組みの構築、法人の内外から業務運営を改善する仕組みの導入であるとされた。独立行政法人制度の主旨に則り、主務大臣の関与・権限の強化が図られると共に、特に、監事の機能強化等による法人内部のガバナンス強化に関しては以下の内容が定められた〔1〕。

- 1) 監事・会計監査人の調査権限を明確化、役員の不正行為等の主務大臣等への報告や監査報告の作成を義務付け【第19条、第19条の2、第39条、第39条の2】
- 2) 法人の長及び監事の任期を中期（中長期）目標期間に対応（行政執行法人は、個別法で定める期間。国立研究開発法人は、3～4年の任期設定も可能。）【第21条、第21条の2、第21条の3】
- 3) 役員に職務忠実義務及び任務懈怠に対する損害賠償責任を明記【第21条の4、第25条の2】
- 4) 業務方法書に法令遵守等内部統制の体制を記載【第28条】
- 5) 非公務員型の法人にも役職員の再就職規制を導入【第50条の4～第50条の9、第50条の11】

2. 国立大学法人法の改正

独立行政法人通則法の改正の中で国立大学法人法に準用した主な内容は以下のとおりである〔2〕。

- 1) 監事監査報告書の作成、主務大臣への提出書類の調査義務、役職員や子法人に対する調査権限の法定化、監事調査の妨害に対する罰則、会計監査人に対する会計に関する報告要求権と子法人に対する報告要求権等の法定化

- 2) 役員の業務の忠実履行義務、職務遂行に伴う損害賠償責任の規定、役員（監事を除く。）に対する、法人に著しい損害を与える事実についての監事への報告義務、内部統制システムの業務方法書への記載
- 3) 密接関係法人等へのあっせんの禁止、営利企業等に対する法令等違反行為に関して行う求職活動の禁止、再就職者から法令等違反行為の働きかけを受けた役職員に対する届出義務、役職員の給与水準の策定に当たっては国家公務員及び民間企業役員報酬等を考慮

また、役員の任命手続や任期については、現在の仕組みによる（監事の任期は4年に延長）、主務大臣の責任による確実な中期目標管理に関しては引き続き国立大学法人評価委員会が評価を実施するとされている。

3. 学校教育法の改正

国立大学法人法の改正と併せて学校教育法の一部が改正された。これに先立ち2012年3月に経済同友会から「私立大学のガバナンス改革」が出され、“大学ガバナンス改革・10の提言”として以下の項目が提示されている〔3〕。

- 1) 理事会の権限及び経営・監督機能の強化（学長選挙の廃止等）
- 2) 学長・学部長の権限の強化（学部長選挙の廃止等）
- 3) 教授会の機能・役割の明確化（決定機関でないこと等の明確化）
- 4) 評議員会の役割の明確化
- 5) 監事の機能強化
- 6) ガバナンスの透明性・健全性を担保する情報公開の充実
- 7) 経営人材の育成
- 8) 外部理事の活用
- 9) 教学アドバイザー（学長顧問）の活用
- 10) 教員の適正な評価と処遇への反映

また、2014年12月には中央教育審議会大学分科会組織運営部会による「大学のガバナンス改革について」という審議まとめが発表された〔4〕。ここでは、学長のリーダーシップの確立、学長の選考・業績評価の在

り方、学部長等の選考・業績評価の在り方、監事の役割の強化、教授会の役割の明確化等が提言されている。同時期に経済団体連合会は「イノベーション創出に向けた国立大学の改革に向けて」という提言の中で、機能分化、競争原理の導入、情報公開の徹底、と併せてガバナンス構造の改革が必要であるとした〔5〕。

学校教育法の一部改正は通則法の改正とは異なり、中央教育審議会での議論を踏まえて、学長のリーダーシップを発揮しやすくすることとガバナンスの強化を目的としたもので、国公私に関わらず適用される。改正の主なものは以下のとおりである〔6〕。

- 1) 副学長の職務について（第92条第4項関係）
 - ・副学長は、学長を助け、命を受けて校務をつかさどることとする
- 2) 教授会の役割について（第93条関係）
 - ・教授会は、学長が教育に関する重要な事項について決定を行うに当たり意見を述べることとする
 - ・教授会は、学長及び学部長等がつかさどる教育に関する事項について審議し、及び学長及び学部長等の求めに応じ、意見を述べるができることとする

また、学校教育法の一部改正に関連する国立大学法人法の改正内容は〔6〕

- 1) 学長選考の基準・結果等の公表について（第12条関係）
 - ・学長選考会議は学長選考の基準を定めることとする
 - ・国立大学法人は、学長選考の基準、学長選考の結果その他文部科学省令で定める事項を、遅滞なく公表しなければならないこととする
 - 2) 経営協議会（第20条第3項、第27条第3項関係）
 - ・国立大学法人等の経営協議会の委員の過半数を学外委員とする
 - 3) 教育研究評議会（第21条第3項関係）
 - ・国立大学法人の教育研究評議会について、教育研究に関する校務をつかさどる副学長を評議員とする
- これらの法改正は経済団体の主張のポイントを踏まえ、ガバナンスの強化という観点で、民間企業におけ

るコーポレートガバナンスを参照しつつ、大学改革に向けて学長のリーダーシップを強化することを主な目的として行われたとみることができる。

Ⅱ. ガバナンスと内部統制

1. コーポレートガバナンス

前章で述べたように、今回の大学関連法の改正は、民間企業におけるコーポレートガバナンスを参照しつつ進められたように見える。一方、コーポレートガバナンスが「企業統治」と翻訳されることが多いこと、ガバナンスという語感と、法改正の主旨が大学改革へ向けての学長のリーダーシップ強化であったことから、この面だけが強調されすぎているようにも見える。しかし、コーポレートガバナンスという言葉は、特に米国では、企業の不祥事、特に経営者の独走による不祥事に関連して言及されてきた。企業は、社会的責任を果たし企業利益を追求する企業活動を正当に行い、企業にとっての多様なステークホルダーに対する責任を果たさなければならないとされている。

一般に企業活動に関する様々な情報は企業経営者に集中しており、ステークホルダーには企業活動が正当に行われていることが十分には把握できず、ステークホルダーの利益に反した企業経営が行われる可能性がある。この様な利益相反を避けるためにコーポレートガバナンスが必要とされている。

従って、コーポレートガバナンスの要件としては、企業活動が正当に行われるための内部統制の仕組みの確立、ステークホルダーへの必要な情報公開、経営者の責任の明確化等が挙げられる。今回の法改正では、経営協議会や教育研究評議会、役員の賠償責任等についての部分がコーポレートガバナンスに関連した部分と言える。

一方、企業活動においては、全ての権限と責任は代表執行役或いは代表取締役社長に属する。この権限を順次委譲していく体系が具体的な業務執行組織として実現していくと考えられる。権限を委譲された組織長はその権限を用いて組織業務を relevant かつ accountable に compliance を満たしつつ実行する責任を権限移譲者に対して持つというのが民間企業にお

ける権限と責任の体系となっている。従って、権限は組織階層を下位に下り、責任は上位に昇る。この責任と権限の体系が大学においては、所謂「学部自治」という概念で分断されていて、企業のように機能していないという問題意識が、特に経済同友会の提言〔3〕の重要部分である。この問題意識は中教審の議論の中でも引き継がれ〔4〕、学校教育法の改正に際しても考慮されているようである。

2. 内部統制とリスク管理

国立大学法人法の改正の中に「内部統制システムの業務方法書への記載」という項目が盛り込まれている。大学の会計監査人における監査項目においても通常「内部統制の監査」ということがうたわれており、この言葉自体は大学にとって目新しいものではないと考えられる。しかし、法改正に当たって「内部統制」ということが特に取り上げられていることから、改めて内部統制について考えてみたい。

コーポレートガバナンスの観点で、執行役と取締役の役割分担が明確に規定されている所謂「委員会等設置会社」においては、内部統制システムとは執行役の職務の執行が法令・定款に適合することを確保するための体制であると定義され、以下のような内容を含んでいる。

- 1) 取締役会と執行役の関係、経営監査（内部監査）と取締役による監査委員会との関係
- 2) 執行役の職務の執行に係る情報の保存・管理に関する体制
- 3) 損失の危険の管理に関する規程その他の体制
- 4) 執行役の職務の執行が効率的に行われることを確保するための体制
- 5) 使用人の職務の執行が法令・定款に適合することを確保するための体制
- 6) 株式会社並びにその親会社・子会社から成る企業集団における業務の適正を確保するための体制

内部統制の中に述べられている「損失の危険の管理」、日本版 SOX 法で求められる財務におけるリスク管理体制の整備等から、リスク管理の体制整備が必要とされている。リスク管理は広義には企業経営その

ものとも考えられるが、リスクコンプライアンス、製造物責任、訴訟、海外安全、地震等の災害、危機管理等についてそれぞれ対応する体制がとられているようである。

3. 大学に求められる内部統制

企業におけるコーポレートガバナンスと内部統制を大学に適用するにはいくつかの課題があるように思える。企業においては役員である執行役／取締役は「使用者」であり「使用人」である社員とは明確に区別される。社員が役員になる場合には一旦、企業を退職するという手続きが取られる。大学ではこの区別が明確でない。

ガバナンスの徹底には委員会等設置会社の仕組みにより、経営執行の責任を持つ執行役と取締役の役割が分担されている。大学における理事の位置づけは十分明確とは言えない。大学においては教学と経営の二つの体系があり、教学に関しては学校教育法、経営に関しては「法人法」という別の法体系で規制されている。教学に関しては教育研究評議会が、経営に関しては経営協議会が、また、学長の任免に関しては学長選考会議が、それぞれ委員会設置会社における取締役会の役割を果たしていると考えられることはできる。理事会を経営会議と考えればガバナンスの形式は整えられている。内部統制システムに関しても、理事を執行役と考えれば同様の制度・仕組みを作ることは可能である。

学校教育法では、「学長は校務をつかさどり、所属職員を統督する」とされ、国立大学法人法では「学長は学校教育法に規定する職務を行うとともに、国立大学法人を代表し、その業務を総理する」とされている。また、理事は「理事は、学長の定めるところにより、学長を補佐して国立大学法人の業務を掌理し、学長に事故があるときはその職務を代理し、学長が欠員のときはその職務を行う」とされており、学長が権限を委譲する仕組みにはなっていない。一方、改正学校教育法では「副学長は、学長を助け、命を受けて校務をつかさどることとする」とされており、教学に関する権限の委譲が行われることが想定されている。権限の最大のものは人事と予算に代表される資源配分権限

である。特別の例外を除いて、学長はこの権限を委譲することができない。このことに関しては詳細な議論が必要であるが、ここでは触れない。一方で、学長は理事、経営協議会、教育研究評議会、学長選考会議それぞれのメンバーの任免権を持っている。この部分だけを見れば、学長は強大な権限を持つことになり、大学のガバナンスが有効に機能する必要がある。大学においてはこれらの課題を議論しつつ、リスク管理と併せて、内部統制の仕組みを作りこんでいく必要がある。

Ⅲ. 教学ガバナンスと学長のリーダーシップ

1. 学長のリーダーシップと学問の自由

多くの私立大学や一部の公立大学では、学長と理事長がそれぞれ、教学と経営の責任を持つ形で大学運営が行われている。一方、国立大学法人では学長と理事長の役割が学長の中に統合されている。以下は、教学という観点で学長のリーダーシップを考える。日本国憲法23条には「学問の自由は、これを保障する (Academic freedom is guaranteed)」とあり、これが大学における教育研究の自由ひいては教育研究に関する大学の自律性 (自治) の根拠になっている。国立大学が文部省の一組織であった時代には、教育公務員特例法によって、大学教員の転任、降任、免職等の人事処置に関しては厳しい条件が賦されていた。当然のこととして、教育研究の内容によって不利な扱いを受けることはないと解されていた。私立大学においてもこの考え方が準用されている場合が多く、その場合には教員の人事は教授会或いは評議会の議に基づいて行われてきたようである。

法人化後の国立大学では教員は非公務員とされ、教育公務員特例法の対象外となったので、教員の人事に関する特例的な取扱いが適用されなくなった。従って、原則的には、国立大学の教員も概ね私立大学と共通な視点で見ることができる。学長に関して言えば、教学に関しては法人の長としてリーダーシップを発揮する権限と責任を有している (校務をつかさどる)。

2. 教学ガバナンスとは

1999年のブダペスト会議での「科学と科学的知識の

利用に関する世界宣言」(所謂ブダペスト宣言)の中で「社会における科学と社会のための科学」が明言された。2006年に改正された教育基本法では「大学は、学術の中心として、高い教養と専門的能力を培うとともに、深く真理を探究して新たな知見を創造し、これらの成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする」と、大学の社会貢献が明文化された。この結果、教育、研究と並んで社会貢献が大学の三つの機能の一つと位置づけられることになった。

コーポレートガバナンスの考えに基づけば、大学におけるガバナンスとは大学のこの3つの機能が大学のステークホルダーに対して正当に、アカウンタブルにかつ遵法の下で実行されるためのものであると言える。教育基本法の中では、大学における研究成果を広く社会に提供することが社会の発展に寄与するものと楽天的に考えられているように見え、ステークホルダーの一つである「社会」の要求に応える視点は明確には示されていない。

一方、教育に関しては、政府の教育再生実行会議第6回で、大学にかかる論点として、

- 1) これからの我が国社会における大学の役割
- 2) 大学のグローバル化・グローバル教育強化のための方策
- 3) 大学のイノベーション力・イノベーション教育力強化のための方策
- 4) 大学において学生を鍛え上げ社会に送り出す機能の強化
- 5) 大学における社会人の学び直し機能の強化
- 6) 教育・研究の基盤となる大学の機能強化

の6点が挙げられている。政府における審議会等の提言や報告は、建前としては大学のステークホルダーでの一つである国民の声を代表するものと考えられるが、このような具体的な内容にどう応えていけば良いのだろうか。

学長は自らが「校務をつかさどる」大学における教育と研究に関して権限と責任を持っている。建前としては、学長或いは大学執行部の教育研究に関する方針や施策の実行は教育研究評議会によってその内容が審

議されることになっている。形式的には教学についてのガバナンスの基本的な仕組みは作りこまれている。しかし、問題を難しくしているのはこのような形式的な仕組みが建前通り機能していないことにあるように見える。

既に述べたように、学長の権限が必ずしも明確に学部長や研究科長等に委譲されるようになっていないこと、教育公務員特例法に依拠する学内規程が十分に整理されていないこと等から、幾つかの大学では学長のリーダーシップが十分に発揮できないという状況があるように見える。また、憲法で保証された学問の自由が教育研究の自由であるとして、個々の教員と大学執行部の間での執行部の施策の教育研究現場への浸透を妨げている場合もありうる。

ガバナンスが本来は執行部の独走をチェックするためのものであるにも関わらず、大学においては現場の独走を制御する機能の方が強く意識されているのはこのような事情によるものと思われる。自由な研究が国民の知的資産となったり、将来のイノベーションの基となることもあり、大学における自由な研究の確保は重要であるが、研究者のステークホルダーに対する説明責任の部分で大学の方針や施策とつながるということを検討すべきである。

3. 教学ガバナンスと監査

教学ガバナンスに関する監査をどのように行うかは慎重に検討すべき課題である。コーポレートガバナンスの要件は、企業活動が正当に行われるための内部統制の仕組みの確立、ステークホルダーへの必要な情報公開、経営者の責任の明確化等であった。教学について言い換えると、教学ガバナンスの要件は、教育研究が正当に行われるための内部統制の仕組みの確立、ステークホルダーへの必要な情報公開、学長／執行部の責任の明確化等ということになる。

コーポレートガバナンスの要件である内部統制の中には「取締役会と執行役の関係、経営監査(内部監査)と取締役による監査委員会との関係」を明確にすることが含まれる。大学における教学ガバナンスについてこれを読みかえれば、「教育研究評議会と役員会の関

係、内部監査と監事との関係」となる。内部監査も監事監査もガバナンスについての監査が要求されていると考えるべきである。

Ⅳ．教学ガバナンスと監事監査の立ち位置

1. ガバナンスと教育研究の自由

コーポレートガバナンスの考えを大学に当てはめれば、内部監査は学長の意を受けて内部統制の仕組みが実質的に機能していることを、業務と会計の両面で監査する。これに対して、監事監査は具体的事例の監査を通して、ガバナンスの仕組みや内部統制システムが有効に機能するようになっているかを監査するものと言える。その上で有効な機能を阻害している要因があるとすれば、その課題を抽出し、具体的な指摘事項としてまとめる。併せて会計監査人による監査が正当に行われているかどうかを監査し、意見書として（従来であれば学長に）提出する。会計監査人の監査項目には、内部統制に係る監査が含まれているので、会計上のリスクに関する内部統制についての監査は理念上は行われていたと言える。

自由な発想や研究者の好奇心に基づく基礎研究が、学問の発展と将来のイノベーションの源泉になること、大学における教育や研究は政治権力から独立でなければならないというフンボルトの理念等から、大学執行部による教育研究の内容に対する直接的な関与は避けられてきた。政府の科学技術政策が全てを網羅することができないことを考えると、国民の将来へのいわば保険として「教育研究の自由」は確保されなければならないと考えるのが自然である。

2. 法人としての教学ガバナンス

一方、大学が独立した法人であることを考えると、法人における、教育研究の自由を含めた教学に関する権限と責任は学長にあると考えるべきである。従って、教学ガバナンスは、学長／執行部が教学に関する方針や施策を、ステークホルダーに対する責任が果たせるように正当にアカウンタブルに実行することを補償する仕組みとして必要とされる。教学ガバナンスに関する内部統制の仕組みやリスク管理の体制が作り

こまれ、有効に機能していることが重要である。

大学法人における教学ガバナンスの重要な仕組みは形式的には教育研究評議会であると言える。米国の大学における Academic Senate が同様の仕組みであると考えられるが、日本の大学における教育研究評議会が教学に関して Academic Senate と同様の機能を果たしているかどうか重要な視点となると思われる。教学ガバナンスの要件は教育研究が正当に行われるための内部統制の仕組みの確立、ステークホルダーへの必要な情報公開、学長／執行部の責任の明確化等であった。教育研究評議会が有効に機能していることと併せて、これらの内容が十分に実施されていることが必要である。特に、国立大学に関しては機能分化が言われ、機能分化に沿った教学の方針や施策についての検討も必要になる。私立大学においては個々の大学の教育・研究目標が「機能分化」に対応するものと理解できる。

3. 監事監査は教学ガバナンスに関して何を監査するか

大学はそれぞれ教育・研究に対する目標を持っている。大学の自律性、独立性を考えると、大学は独自にそれぞれの目標を達成するための、入学者の選抜、教育研究の実施、基準に基づいた学位授与を行っているものと見なせる。ステークホルダーにとって重要なことは、これらの内容が十分に公開されていることである。特に、教育目標は人材育成目標であり、目標が達成されているかどうかは卒業生の長期にわたる追跡調査によって確かめられ、その結果によって教育内容が改善されなければならないと考える。

教育研究が大学の方針に基づいて行われるということと教育研究の自由が担保されなければならないことを考えると、教育研究の内容について監査することはできない。監査すべきは、教育研究が大学の方針に基づいて行われる仕組みになっているかということと、大学の方針が広い意味でステークホルダーの利益に合っているかどうかをチェックする仕組みができているかどうかということである。コーポレートガバナンスの観点から、監事監査で監査すべきと思われる主な項目は以下の3点である。

1) 教育研究評議会が有効に機能しているか

- ・教育研究協議会の機能が明確になっており、その内容が適性であるか
- ・教育研究協議会に付議される案件が適正であるか
- ・その他、教学の方針や施策に教育研究評議会が適切に寄与しているか

2) 教学ガバナンスに関する内部統制システムが構築され機能しているか

- ・教学に関する理事の職務執行に関する情報の保存と管理が適正に行われているか
- ・学長・理事による役員会と教育研究評議会の関係が明確になっているか
- ・教学に関する理事の職務の執行が効率的に行われることを確保するための体制が整備されているか
- ・教職員の教学に関する職務の執行が法令・学則に適合することを確保するための体制が整備されているか

3) リスク管理体制が整備され機能しているか

- ・教学に関して、コンプライアンス、製造物責任、訴訟、海外安全、地震等の災害、危機管理等に対する体制が整備されているか

より詳細には、これらの内容を教学の観点でブレイクダウンしていく必要があるが、監事監査はあくまでシステム・仕組みが整備されており、かつそれらが有効に機能しているか、有効な機能を阻害している要因はなにかという観点で行うべきと考える。また、最も重要な項目である、必要な情報公開についてはガバナンスという観点以外からも確実な監査が必要である。

おわりに

「教学ガバナンスと監事監査の立ち位置」というのは難しい課題であった。特に、「ガバナンス」が必要とされる本来の意図と、大学の実情が大きく異なっていることが問題をより一層困難にしている。本来は経営層の不当な経営活動をステークホルダーの立場でチェックする仕組みとしてガバナンスが考えられた。しかし、日本の大学では、様々な理由から、所謂「教授会自治」が学長のリーダーシップを妨げているという主張が現実性を持って受け入れられ、ガバナンス強化が学長のリーダーシップ強化という側面で主張されているように見える。学長のリーダーシップ強化は、本来のガバナンス強化を通じて行われるものであるという観点で本稿をまとめた。

<参考文献>

- [1] 渡部晶「独立行政法人改革について」：ファイナンス 2014.9 他
- [2] 文部科学省「学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律」
- [3] 経済同友会「私立大学におけるガバナンス改革—高等教育の質の向上を目指して—」2012.3
- [4] 中央教育審議会大学分科会「大学のガバナンス改革の推進について（審議まとめ）」2014.2
- [5] 日本経済団体連合会「イノベーション創出に向けた国立大学の改革について」2013.12
- [6] 中教審大学分科会第118回資料

Academic governance and audit

※ Mutsuhiro ARINOBU

[Key Words]

Audit, academic governance, internal control, academic senate

[Abstract]

Based on the revised Rules and Acts relating higher education, Academic governance has become one of the most important issues from the view point of the stake holder benefits. The changes in the rules and acts are basically aimed at the improvements of the university governance. However, the discussions have seemed to be focused on the strengthening the president/provost leaderships. In order to establish the good academic governance, audit plays important roles. Based on the concept of corporate governance, audits for academic governance are discussed.

※ Comptroller, The University of Tokyo

「教授会自治」の変容と認証評価 —2014年学校教育法改正を基軸として—

早 田 幸 政

中央大学理工学部教授

【目次】

はじめに

- I. 中央教育審議会のガバナンス改革に関する提言と
2014年改正学校教育法
 1. 2014年2月中央教育審議会大学分科会「大学
ガバナンス改革の推進について（審議ま
とめ）」に見る教授会の在り方
 2. 2014年改正学校教育法に見る教授会の役割・
法的位置づけ
- II. 教授会の在り方に関する制度改正の沿革
 1. 教授会の在り方に関わる論議の系譜
 2. 1999年国立学校設置法改正と教授会の役割の
変容
 - (1) 1999年国立学校設置法改正の背景
 - (2) 1999年国立学校設置法改正の内容
 - (3) 1999年国立学校設置法改正の意義
- III. 2014年学校教育法改正に伴う認証評価の対応
 1. 従来における大学基準協会の「大学評価」と
教授会の位置づけ
 2. 2014年改正学校教育法と認証評価基準
- IV. 教授会制度改革後の認証評価基準の行方
—むすびにかえて—

【キーワード】

2014年改正学校教育法、学長と教授会の関係、教授
会自治、教員人事権、認証評価

はじめに

2014年6月、学校教育法及び国立大学法人法の一部改正がなされるとともに、同改正等を踏まえ、同年8月、学校教育法施行規則及び国立大学法人法施行規則の一部改正がなされた。それらは、2015年4月より施行されている。

この改正は、全学的視点に立脚した教学上の効率性・機動性を高めるべく、学長を軸とするガバナンス体制・機能の強化を図ることを目的としたもので、副学長の職務、教授会の役割・法的位置づけ、国立大学法人における学長等の選考の在り方並びに経営協議会・教育研究評議会の組織体制に関わる事項等を対象に行われた。このうち本稿で主に扱うのは、改正学校教育法における教授会の役割・法的位置づけに関するものである。

筆者に与えられた当初のテーマは、「学校教育法改正と認証評価への影響」というものであった。このテーマに沿った論稿に仕上げるため、次のような構成で論述を進めていくこととする。まず最初に、教授会の在り方に関わる今次の学校教育法改正の意義について確認した上で、同改正に至る沿革を概観する。次いで、同改正が現下の認証評価基準を軸とする認証評価の規範に与えたインパクトについて考察を試みる。そして最後に、今次の学校教育法改正が将来に亘る高等教育の全体的枠組みに如何なる影響をもたらし、それが認証評価基準等にどう波及していくのかについて簡潔に推論を提示したい。

I. 中央教育審議会のガバナンス改革に関する 提言と2014年改正学校教育法

1. 2014年2月中央教育審議会大学分科会「大学ガ バナンス改革の推進について（審議まとめ）」に 見る教授会の在り方

大学の「ガバナンス」の在り方については、科学技術の進歩やグローバル化の進展、さらには社会経済のめまぐるしい変化に伴う多様な需要に対応できるよう、大学の意思決定の迅速化や効率化を求める提言が近年相次いで提起されてきた（そうしたものの例として、ここでは取り敢えず2009年のOECD『日本の大学改革—OECD 高等教育政策レビュー—：日本』^(注1)、経済同友会『私立大学におけるガバナンス改革—高等教育の質の向上を目指して—』^(注2)の二つを挙げておく）。

こうした中、官邸主導でまとめられた2014年2月の教育再生実行会議「これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）」、閣議決定「第二期教育振興基本計画」は、学長が全学的なリーダーシップを発揮できるよう大学のガバナンス機能の強化のための施策を講ずる方向性を提示した。

これを受けて2014年2月、中央教育審議会（以下、原則、「中教審」と略記）大学分科会「大学のガバナンス改革の推進について（審議まとめ）」（以下、原則、「（審議まとめ）」と略記）が公表され、大学の自主性・自律性に裏打ちされたガバナンス改革を学長のリーダーシップの下で行うための諸改革の推進方を提言した。

本「（審議まとめ）」は、学内改革を円滑かつ効率的に行う上で、改革方針を具体的に実現できるような学長のリーダーシップ発揮の方策を具体的に示した。このうち本「（審議まとめ）」が、学校教育法上、学長権限とされるべき事項が各学部・に権限配分され、それが学長のリーダーシップの足かせとなっていないかどうか、内部規則等の総点検・見直しを求める指摘をした点は重要である。本「（審議まとめ）」は併せて、学長補佐体制の強化、大学執行部を支える高度専門職の育成・配置、事務職員に対する組織的なSDの実施、IR

の充実等も提言した。

ところで、本「（審議まとめ）」は、教授会の役割・法的位置づけに関し、審議機関としての本来の機能を果たすことを求め、「教授会の役割の明確化」を基本とする改革提言を行った。

その具体的な中身は、a) 教授会は、あくまでも合議制の審議機関であること、従って「重要事項」を対象とした教授会の審議を十分に考慮しつつも、最終的な意思決定権者は、学長であること、b) 教授会の審議事項の明確化を図ること、関連して、本来的に学長や理事長の権限に属する事項であるにもかかわらず、その中に教授会決定事項が含まれていないかの総点検・見直しが必要であること、c) 学部や研究科単位の教授会にとどまらず、機能別に組織される多様な教授会が存在することを踏まえ、教授会の設置単位を総点検すべきこと、などであった。

ところで、伝統的に認められてきた教授会の人事の自治に関して、本「（審議まとめ）」は、「大学の自治」は大学への公権力による「不当な介入」を排除することを趣旨としているとの前提に依拠し、「甲南大学事件」における教員人事権の帰属主体に言及した1998年11月26日の大阪高等裁判所判決^(注3)を引き合いに出しながら、学部所属の全教員が大学運営に関する事項の意思決定に関与することが保障されるものではない、との立場を明確にした。関連して本「（審議まとめ）」は、教員ポストの「配置」を学長の判断事項とするとともに、そこに配置される教員の「選考」は、教員組織の意見を十分考慮しつつ学長が最終決定を行うべきものとした。そして、その選考に当たり、人事方針が大学の方針に適合しているか否かの判断や選考基準・手続の適正性の判断は学長が行うものとされ、その結果如何により、教授会に対し審査の差し戻しを行うことも認められるものとされた。

中教審大学分科会の上記「（審議まとめ）」からわずか2か月足らずの後の2014年4月、日本経済団体連合会「次代を担う人材育成に向けて求められる教育改革」が公表された。そこでは、学長のリーダーシップを発揮させるための仕組みの制度化や学部・研究科の組織再編とそれに伴う教授会の設置単位の見直し等の

提言が前面に打ち出され、次に見る学校教育法改正を誘因する強力な原動力となった。

2. 2014年改正学校教育法に見る教授会の役割・法的位置づけ

そもそも「教授会自治」の淵源は、1893年の改正帝国大学令によって帝国大学に講座制が導入され、教授を頂点とする階層構造の中で講座自治の仕組みが誕生したことに端を発する。この自治的仕組みは、各帝国大学を構成する「分科大学」における人事の自治として構築され、次第に国・公・私立を通し、「学部」を教学単位とする「教授会自治」として定着していった。

ところで伝統的な憲法・教育法学説はこれまで、現行憲法下の我が国大学には「大学の自治」が保障されている、とする立場をとってきた。その所以は、憲法23条が保障する「学問の自由」は「大学の自治」と密接不可分の関係にあり、沿革的にも相補的な関係の中で両概念が醸成されてきたことなどの点にあるとした。東大ボロボロ劇団事件における1963年5月の最高裁判所大法廷判決も、そうした伝統学説を踏まえた上で、大学の自治は、人事権を軸とする「教授会自治」であるとの見解を示した（最大判昭38.5.22判時335号5頁）。総じて今日もなお、多くの憲法学説が、大学運営の意思決定プロセスにおける教授会権限に優越的な地位を認める立場に立っている。

さて改正前の学校教育法93条1項は、教授会について「大学には、重要な事項を審議するため、教授会を置かなければならない」と定めていた。

同規定の基本的趣旨として、それが、我が国全ての大学について「教授会を必置の機関とし重要な事項を審議するという権限を保障」したものとして理解されてきた（鈴木（2009.11）、801頁）。

ここに言う「教授会」については、大学が「学部」を基本単位に組織されていることに着目して学部毎に置くべきであるとする伝統的な見解に対し、政府系解釈は、教授会の設置単位に制約はなく、大学の規模・組織編制の状況に応じ、各設置者の定めるところに委ねられる、とする立場を示してきた（鈴木（2009.11）、802頁）。後者の見解は、教授会が審議する事項の範囲

については、同様に各設置者の判断に委ねられるが、概ね改正前学校教育法施行規則144条に定める事項に準拠するとともに、法人化前の国立大学の場合、旧国立学校設置法の規定する事項及び教育公務員特例法の規定によりその権限とされた事項がこれに該当するものと理解してきた。そして私立大学における意思決定プロセスにおける教授会の位置づけについて、同解釈は、意思決定権者はあくまで理事会であり、教学事項については教授会審議の重要性に十分配慮すべきとの立場に立つ一方で、国立大学法人における教授会の位置づけについて、私立大学と同列に論じてよいかどうかは「今後の検討課題」とであるとしてきた（鈴木（2009.11）、810頁～811頁）。

2014年の改正学校教育法は、教授会の設置根拠規定として「大学に教授会を置く」（学校教育法93条1項）とする定めを置くとともに、教授会の職務として、a）学生の入学・卒業及び課程の修了、b）学位授与、c）a）及びb）以外の教育研究に関する重要事項で学長が定めたもの、について学長が決定を行うに当り「意見を述べる」旨を定めた（同法93条2項）。ここに言うa）、b）以外の「教育研究に関する重要事項」として、教育課程の編成、教員の教育研究業績の審査などが挙げられる。さらに改正学校教育法は、93条2項に規定するもののほかに、学長、学部長等が掌理する教育研究に関する事項について「審議」し、学長、学部長等の求めに応じ「意見を述べることができる」旨の規定（同法93条3項）を置いた。また、改正学校教育法に上記規定が置かれたことに伴い、学生の入・退学、転学、留学、休学及び卒業に関する事項は「教授会の議を経て、学長が定める」としていたそれまでの学校教育法施行規則144条が全文削除された。

この制度改革に併せて、文部科学省は「学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律及び学校教育法施行規則及び国立大学法人法施行規則の一部を改正する省令について（通知）」（文部科学省高等教育局長・研究振興局長、文科高第441号平26.8.29）（以下、原則、「平26.8.29文科高第441号通知」と略記）を發出し、そこで改正学校教育の該当条文の公定解釈指針を示した。そこでは、教授会の役割、法的位置づけに

ついて、次の点が強調された。

その第一が、教授会は、教育研究に関する事項の「審議機関」とであるとともに、これら事項の決定権者である「学長等」に対し「意見を述べる」関係にあるとされた点である。従って、学長決定が教授会の判断に拘束される仕組みとなっている場合、「権限と責任の不一致」が生じた状態であり、学長が最終決定権を行使する仕組みへと転換すべきものとされた。第二が、学校教育法93条2項各号に掲げる事項については、教授会が学長に対し、意見を述べる義務が課されているとされた点である。第三が、学校教育法93条2項に基づき教授会が意見を述べるべき事項は、「学長裁定」などの方法で学長が予めこれを明確化しておく必要があるとされた点である。第四が、学長からの意見の提示要請がない場合でも、教育研究に関する事項を対象に審議した結果を、事実行為として学長に伝えることは差支えないとされた点である。第五が、教授会は学部や研究科単位で必ず置く必要はなく、全学教授会、学科や専攻単位の教授会、機能別に組織される教授会（教育課程編成委員会、人事委員会等）などその在り方は多様であることから、各大学において、適切な教授会の設置単位について再点検すべきこととされた点である。

このように、教授会については、学校教育法及び同施行規則さらには「平26.8.29文科高第441号通知」などによって、その役割や法的地位に大きな縛りがかけられることとなった一方で、学長の役割、権限について法制的な変更が加えられることなく、「学長は、校務をつかさどり、所属職員を統督する」（学教法92条3項）とする規定が継承された。

この規定の意義・解釈について、鈴木『逐条』は、「校務をつかさどり」とは「学長が大学の包括的な最終責任者としての職務と権限を明らかにしているもの」とされるとともに、「所属職員を統督する」とは、「大学における教員の職務の特殊性に基づき、一般行政官庁における関係に比べて、より包括的、大局的な立場が重視されるべきことを意味」するものと解した（同書784～785頁）。上記「平26.8.29文科高第441号通知」も、こうした解釈をあらためて確認した。但し、

その強力な学長権限は学長の無答責につながるものではなく、「学長の業務執行の状況」を学長選考組織、監事が恒常的に確認するとともに、自己点検・評価や認証評価を通じ、その活動状況に対する適切な評価を行う必要性についても言及がなされた（「平26.8.29文科高第441号通知」）。このことに関連して、上記「（審議まとめ）」は、さらに、学長選考組織や監事が支援・助言を行ってもなお、学長の業務執行が十分でないと判断される場合、学長選考組織は、任命権者に対しその解任を申し出る責務がある、と述べている。

なお、私立大学における学長と理事会の関係については、私立学校法36条により、学校法人がその運営に責任を負い、理事会が最終意思決定機関として位置づけられるなど、両者の関係に変更はないものとされた（「平26.8.29文科高第441号通知」）。

Ⅱ. 教授会の在り方に関する制度改正の沿革

1. 教授会の在り方に関わる論議の系譜

戦後、憲法原理の抜本的な転換がなされた後も、教授を講座のヒエラルキーの頂点とする教員組織体制は、伝統的な教授会自治の下で温存された。そして新制大学制度が発足し、私立大学が飛躍的に増加していく中で、この「教授会自治」は、国・公・私立という設置形態の差異を超え、我が国大学に普遍的に通用する「原理」とであるとする意識が大学関係者の間に浸透していった。

しかしそうした我が国大学に固有の伝統的な仕組みは、その後の政治・経済そして社会の状況の変化を背景に、高等教育政策の展開過程で変貌を見るところとなった。

まず、1947年～1948年の時期、総司令部・CI & E並びに我が国文教当局の側から、教育委員会制度の発足を見据えた「国立大学一部地方移譲案」や米国の制度を模した「大学理事会案」が示された。1948年7月には、文部省より「大学法試案要綱」が明らかにされた。そこでも、米国の大学の理事会制度に倣い、国立大学の管理を掌る機関に学外者を加える構想が示された。それらはいずれも、大学自治への大きな脅威になるという大学関係者からの強い反対を受け、日の目を

見ることはなかった。

1950年、第二次米国教育使節団は、その報告書で、教授会自治への修正を迫るとともに、各大学の方針を樹立する会議体の構成員の大半を学外者で構成するよう求めた。1951年には、同報告書の趣旨と同様の視点に立った「国立大学管理法案」が国会に提出されたが廃案となった。

その後、中央教育審議会は、1963年1月に「大学教育の改善について（答申）」を公にし、国立大学の管理運営の変革を視野に入れた提言を行った。そこでは、a) 学長は大学の管理運営の総括的責任者であり、学部長は学部の責任者である一方で、評議会は全学の、教授会は学部の重要事項をそれぞれ審議する機関であること、b) 教授会の審議事項は、教育研究計画、教育指導と「学業評価」、人事、学位・称号に関する事項に限定すること、c) 大学内に学外者を加えた機関を設置すること、の諸点が示された。さらに中教審は、1971年6月の「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について（答申）」を公表し、あらためて国・公立大学の管理運営に関する改革提言を提起した。そこでは、a) 教育組織と研究組織の機能的な分離、b) 設置者から大幅な権限移譲を受け責任を託された管理運営を掌る「理事機関」の新設、c) 新設「理事機関」は、大学内部者、設置者の選考による者、学外者の三者で構成、等の提言がなされた。

1984年8月に総理府に設置された臨時教育審議会による1987年4月の「第三次答申」は、高等教育機関の組織・運営の改革方向を提示した。そこでは、a) 国立大学の自由度を高めることを前提に、学長を中心とした執行部の指導性の確立、b) 私立大学にあっては、教学の管理運営組織と合議制審議機関としての教授会との間の役割分担の明確化と協調関係の確立並びに理事会と教学の適切な機能分担、c) 学外有識者の参加を得た諮問機関の設置・運用、の諸点が示された。

2. 1999年国立学校設置法改正と教授会の役割の変容

(1) 1999年国立学校設置法改正の背景

21世紀の到来を間近に控えた1990年代後半、18歳人

口急減という厳しい競争的環境の中で、新たな学生層の資質・能力に対応させた教育改革に取り組むとともに、スリムで効率的な経営体質へと大学を転換させていくことが急務の課題となった。

また、政府の行財政改革の中で、国立大学の法人化問題が急浮上し、2003年までにこの問題に対して一定の結論を出すことについて既に行政決定を見ていた。こうした政治動向を背景に、国立大学に対してはその固有の「存在」意義について説明が求められるとともに、短期間のうちに「民間」組織体に比肩できるような効率性・機動性を発揮できる組織体制へと国立大学の運営体制を改変することが強く求められるところとなった。

国立大の在り方を巡るこうした状況の下、1987年9月に文部大臣の諮問機関として同省に設置されていた大学審議会は、1998年10月、「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）」を公にした。そして、大学、とりわけ国立大学の組織運営改革の方向性について次の4点を提示した。

その第1が、学長を軸とする執行部と評議会等の全学的審議機関並びに学部長と学部教授会等の学部審議機関との間の各々の機能分担を明確にした上で、それらの連携協力の下で意思決定を行いうる基本的枠組みを整備する必要性に係るものであった。第2が、学長を中心とする全学運営体制の整備に準じ、学部長を中心とする学部の運営体制についても所要の整備を進めるべきであるとするものであった。第3が、評議会、学部教授会の各審議機関が審議すべき事項を、法制上、明確化する必要性に係るものであった。第4が、社会の意見を聴取し、社会に対して責任を明らかにする組織として「大学運営協議会（仮称）」といった仕組みの整備を求めるものであった。

(2) 1999年国立学校設置法改正の内容

我が国大学に保障された自治権は、すでに見たように、国・公・私立のいずれの大学においても、「学部」や「研究科」などを教学単位とする「教授会自治」として定着し、その核心をなすのが「人事の自治」であった。

そして、その自治権が憲法23条の下で制度的に保障されているという憲法理論の支えもあって、国・公立大学を直接の対象として、とりわけ人事における教学の優位性を承認する法制度が構築されてきた。

この点を具体的に見ていくと、1953年4月の「国立大学の評議会に関する暫定措置を定める規則」は、部局横断的な教学組織である「評議会」に人事を含む重要な権限を認め学長権限を拘束していた（但し、国立学校設置法改正に伴い同規則は廃止）。また、教育公務員特例法も、教員人事が「教授会の議に基づき学長が行う」（同法3条5項）と定め、その実質的決定権限が教授会に帰属するような文言が用いられるとともに、学説の多くもその文言に即した解釈を行っていた^(注4)（但し、現在、教特法が直接的な適用対象となるのは、法人格をもたない公立大学に限られている^(注5)）。

このような高等教育を規律する法制が存在する中で、大学審議会の上記答申を受け、高等教育法制の諸改正がなされた。このうち、国立大学の組織体制の効率性を追求することを目的に行われたのが、1999年の国立学校設置法改正であった。

そこではまず、国立大学はその目的達成に向け、組織の一体的運用により、その機能を総合的に発揮させるべき旨を定めた規定が新設された。

次いで、評議会の設置根拠規定が新設されるとともに、その構成と権限に関する規定も創設された。とりわけ評議会権限に関する規定によりその審議事項の明確化が図られたが、その意図するところは、評議会権限の限定化にあった。また、評議会の議長に学長を当てこれを主宰すること、などを内容とする規定も新設された。

教授会に関してはすでに学校教育法にその根拠規定が存したが、改正国立学校設置法に新たにその設置規定と教授会権限に関する規定が盛り込まれた。その内容は、評議会の場合同様、教授会権限の限定化を企図したものであった。

また、学外者のみで構成される会議体である「運営諮問会議」の設置規定が設けられるとともに、これに大学の基本計画や大学評価等の重要事項の審議権を付

与した。

加えて、上記大学審議会答申の趣旨を踏まえ、大学の組織体制、意思決定の在り方に関連して、次のような法改正も併せ行われた。

その第一が、教育公務員特例法に、教授会を置く組織の長は、当該大学の教員人事の方針を踏まえ、その選考に当り教授会に意見を述べるができる旨の規定が新設されたことである。第二が、第一の改正事項に連動するものとして、学校教育法に、「学部長」設置に関する規定と、「学部長は、学部に関する校務」を掌る旨の職務権限規定が新設されたことである。

(3) 1999年国立学校設置法改正の意義

国立大学の法人化に伴い、国立学校設置法が廃止されるまでの間の最後の重要な法改正が、この1999年改正国立学校設置法であった。

従来より評議会、教授会は全学と部局という学内設置単位の違いはあれ、いずれも重要な権限を行使できる教学上の会議体として位置づけられていた。1999年改正は、これら教学上の会議体の権限の明確化を通じその権限の縮減化が指向されたが、その意図は、学長権限や学部長権限の強化を通じて、国立大学における意思決定システムにおける機動性の確保と組織活動の効率化を図ることにあった。換言すれば、「学部自治」の垣根を越えた全学的立場から大学の機能を総合的に発揮させることにその眼目があった。学外者から成る「運営諮問会議」制度の創設も、国立大学のアカウントビリティを組織面から制度的に担保しようとする点にあった。

筆者は、かつて、大学の管理運営に係る同制度改正の趣旨が、国立大学にとどまらず、関係法令の改正等を通して公・私立大学に波及する可能性について言及した（早田（2000.3）、52頁）。とりわけここでは、国立大学に特化した制度改革が我が国全ての大学を対象が拡大し、「学部自治や学部教授会を通じた管理運営方式に制限を加え、人事案件等も包含した学部教授会の審議事項の抜本的見直しや、審議手続の管理主導型プロセスへの改編」の端緒となる可能性を強調した。

そうした意味からも、今次の学校教育法改正の素地

が、すでに1999年改正国立学校設置法において顕現されていたことと併せ、今後とも、国立大学において既に先行的に進められている制度が、新たな法改正等を経て公・私立大学にも及んでいく可能性が高いこと、等へ意を払っておくことが必要である。

Ⅲ. 2014年学校教育法改正に伴う認証評価の対応

1. 従来における大学基準協会の「大学評価」と教授会の位置づけ

大学基準協会は、同協会の基準である「大学基準」によって、1951年～1952年の「第1回会員相互資格審査」以降、独自の「アクレディテーション」を実施し大学評価機関としての地歩を築くとともに、2004年8月には我が国初の大学機関別認証評価機関として文部科学大臣より認証を得た。

その間、大学基準協会は、数次に亘って大学基準の改訂を行うとともに、社会に大きなインパクトを与えた幾つかの刊行物を公にした。ここでは、そこで示された教授会の役割、学長権限等について瞥見することとする。

大学基準協会は、1947年7月8日の創立総会において、前日に開催された「第2回大学設置基準設定連合協議会」で採択された「大学設置基準」を同協会の「大学基準」として採用することを決定した。この当初の大学基準は、教員人事において、学長が「教授および助教授の任免に当っては教授会に諮りその賛同を得ることを必要」（「基準四-2」）とするとして、人事における教授会自治を保障し、学長のみならず設置者の教員人事権の行使に対しても大きな制約を課す規定を設けた（同基準の趣旨は、後に制定される教育公務員特例法の該当規定にも大きな影響を与えるところとなった）。1971年5月に全面改訂された大学基準も、「教員の任免に当っては、教授会の意向を尊重することが必要である」とし、従来に比してややトーンダウンが見られるものの、教員人事における教授会の役割の重要性に変化は見られなかった。爾後、大学基準協会がその組織・活動の見直しを通じて活性化の方途を模索し新たな大学評価システムの確立に向けた検討を行っていく中で、1994年5月、大学基準の大幅改定が

なされた。そこでも、大学教員の大学運営への能動的参加の重要性が力説され、教員は「自律的社会としての大学の主要な構成員として、教育研究に関わる管理活動に関与する責任を主体的に分任することが必要」（「大学基準の解説」『基準』3-1-②）である旨が強調された。しかしその一方で、教員人事における教授会の専横的判断の存在を推認させるような規定は存在せず、教員人事に関わる内容・手続は『「学問の自由」を基礎とした深甚な配慮」（「大学基準の解説」『基準』3-1）の下で行われる必要性と、それが「明文化された基準と手続に従い、公正かつ妥当な方法」（「大学基準の解説」『基準』3-2-①）で行われるべきことについて言及するにとどまった。ちなみに現行大学基準では、教員人事を適切に行うことを要請するとともに、その地位の保障への十全な配慮を求めているとはいえ、そこで果たすべき教授会の役割に係る言及はない。

1991年6月の大学設置基準の弾力化と同設置基準に自己点検・評価の努力義務化に関する規定が新設されたことに伴い、大学評価機関として大学評価に関わる理論的、実践的蓄積を有していた大学基準協会は、各大学の自己点検・評価の参考に供することを目的に、1992年5月、「大学の自己点検・評価の手引き」を刊行した。同『手引き』の趣旨・内容を理解していくに当たり、それが、1994年の大幅改定以前の教授会自治を強く保障していた大学基準の下で公にされた点に留意が必要である。

この『大学の自己点検・評価の手引き』は、学長の権限につき、国・公立大学の場合、「大学の意思形成過程やその執行過程において指導性と調整的機能を適切に発揮」することが期待される（『手引き』50頁）とする一方で、私立大学の場合、学校教育法及び私立学校法の規定の趣旨並びに「大学の自治」の視点を重視しながら理事長、学長の各職務権限のそれぞれのバランスに配慮する必要性（同53-54頁）を指摘した。

また『手引き』は、教授会が法制度上の審議機関であることを是認する一方で、それが「教育研究機関を管理し運営するためのもっとも基礎的機関であり、大学の自主的自律的意思形成、大学の自治の基礎」であ

るとする立場を強調した（『手引き』54頁）。なお、国立大学に置かれる評議会は、重要事項の審議機関であると同時に、「全学的意思の調整機関」というように位置づけた。

大学基準協会は、『大学の自己点検・評価の手引き』公表の後、自己点検・評価の客観性・妥当性を確保し、大学の質保証と改善・改革を支援することを目的に、会員資格取得を目指す大学並びに既会員校を対象に、定期的に第三者的大学評価を行う事業に着手した。1995年1月、そのための手引書として公にされたのが『大学評価マニュアル』（以下、原則、『マニュアル』と略記）である。

1994年の大学基準の大幅改定の後に公表された同『マニュアル』は、同改定の趣旨を相当程度反映させようとしたためか、教授会の果たす役割への言及がそう多くはなく、教員人事に関し「教育研究活動に対して直接的責任を負っている教授会」がそこで果たすべき役割が強調（『マニュアル』145頁－146頁）されたにすぎない。また学長の位置づけに関しても、それが「大学の教育研究活動についての最終的な責任者であり、社会に対して大学を代表する重要な存在」（同154頁）としての記述があるのみである。但し、この学長の位置づけの記述については、それが大学の対外的代表者であり教学上の最終責任者であることが強調されていることの裏返しとして、教学上の意思決定プロセスにおける教授会自治の重要性を重視することが、本『マニュアル』の本意であったというようにも理解できる。

2. 2014年改正学校教育法と認証評価基準

ここで、我が国大学機関別認証評価機関の現行の大学機関別認証評価基準が、教授会の役割、学長権限並びに学長と教授会の権限上の関係性についてどのような規定ぶりとなっているかを、本稿末尾に掲載の＜表1＞「学長と教授会の役割に関する認証評価機関比較表」に拠って鳥瞰しておきたい。

いずれの認証評価機関も、教授会、学長の教学上の位置づけについては、教授会が教育課程の編成・実施において直接的な責務を担っていることや、学長が

「校務」をつかさどり教学事項における最高責任者であることを前提に経営からの教学上の相対的独立性を認めようとしている点で、各評価基準は軌を一にしている。とりわけ、我が国大学の教員人事を軸とする教授会自治の伝統を踏まえ、同人事が明確な基準と手続の下、教授会の判断を尊重して行われるべきであるとする姿勢を見せている点で歩調を合わせている。

また、私立大学・短期大学の多くを認証評価の対象とする大学基準協会（JUAA）、日本高等教育評価機構（JIHEE）、短期大学基準協会（JACA）のいずれもが、法人経営を行う理事会と教学を担う学長、教授会等の権限・責任における明確な役割分担と協働の必要性を力説している。加えて、これら全ての機関の評価基準の共通事項として、法人経営、教学運営における事務組織の役割の重要性への言及がある。

そして、国立大学（法人）の多くを受審対象とする大学評価・学位授与機構（NIAD）についても、管理運営組織の機能的有効性の評価や教員組織における適切な役割分担と連携などの評価項目が設定されるなど、これらの点を重視する姿勢が窺われる。但し後者の評価項目は、大学執行部と教授会の関係の適切性の要請が含意されているものの、その眼目が、講座/学科科目制が法制的根拠を喪失した後の教員間の適切な役割分担と連携関係の確立状況を直接的な評価対象とすることを企図している点に留意が必要である。また、国費の投入割合が私立大学に比して格段に多い国立大学（法人）のアカウントビリティの責務を全うさせようとする視点から、学内外の意見等を大学運営に反映させることを求めた評価項目が盛り込まれている点も、NIADの評価基準の大きな特徴をなしている。

ところで、2014年改正学校教育法の規定を踏まえて、すでに改訂を行った評価基準と未だその改訂に至っていない評価基準を比較した場合、次のような意義・特徴が認められる。

第一に、各認証評価機関の評価基準本体について見る限り、改訂のなされていないJUAA、NIADはもとより、JIHEEも改訂以前のものに比べ特段の変更は見られない。その一方で、JACAの場合、基準本体で「リーダーシップ」の語が用いられている。

第二に、各認証評価機関の評価基準の「趣旨・解説」レベルにおいても、第一で見たのと同様の傾向が看取できる。すなわち、JUAA、NIADと同様に、JIHEEも、「趣旨・解説」レベルでは従来と同様のスタンスが維持されている。その一方で、JACAはそこで、学長は、教授会の審議を踏まえその意見を聴取の上、リーダーシップを発揮させ最終判断を行うことを明文化している。

第三に、「評価項目・評価視点」のレベルで見ると、2014年改正学校教育法の反映度における各評価基準間の差異が次第に鮮明となってくる。すなわち、JIHEEでは、「意思決定と業務執行における学長のリーダーシップ」が評価視点に挙げられるとともに、その発揮が裏付けられていることを示す文書の提出を求めている。さらに、JACAの場合、評価対象となる基準項目として、「学長がその権限・責任の下、教授会の意見を参酌し最終判断」をすることや「教授会の審議機関」としての運用の適切性、さらには「学長は教授会に対し、意見を述べることができる事項を教授会に周知」することなど、学長のリーダーシップを裏付ける方途に関する複数の事項が明記されている。

それでは、JUAA、NIADにあっては、既存の評価基準で2014年改正学校教育法の改正趣旨に対応できるのだろうか。この点をJUAAの評価基準に限って見ると、評価の視点中に、「教授会の権限と責任の明確化」、「学長・学部長・理事等の権限と責任の明確化」といった項目が見られるほか、「学長と教授会の権限の明確化」を認証評価における「留意事項」として明定している。これらの文言を見る限り、表見上、それらは、今次の学校教育法の改正趣旨と矛盾なく捉えることもできる。しかしながら、これらの規定の本来的な意図は、JUAAが伝統的に守り続けてきた「教授会自治」の尊重を、教授会と大学執行機関、法人との間の権限関係の調整局面で各大学に要請しようとしている点にある。今後、JUAAがそうした価値原理に支えられた大学評価を継続するのか、一定の方針変更を試み2014年改正学校教育法の趣旨に明示的に対応させた基準改定等に踏み出そうとするのか、引き続きその動向を注視していく必要がある。

Ⅳ．教授会制度改革後の認証評価基準の行方 —むすびにかえて—

大学の管理運営の在り方については、教授会と学長の権限関係を巡り、執行権者としての学長の役割を再確認するとともに、合議制の審議機関としての教授会の役割を明確化することを内容とする幾多の改革提言がこれまでになされてきた。その所以は、学校教育法成立当初から存した「学長は、校務をつかさどり、所属職員を統督する」（学教法92条3項）とする規定の趣旨が、学長は大学の対外的代表者としての役割を担う一方で、教学上の業務執行に当っては学部自治に支えられた教授会の意思に拘束されるとする伝統的な大学自治論が大学の文化風土を強固に支えていたことに由来する。「大学連合自治」を創立の基本理念とする大学基準協会も、そうした大学の文化風土を背景に、大学基準等を通じ制度面から学部中心の教授会自治を支えてきた。

こうした潮流の大きな転機となったのは、1999年国立学校設置法改正である。同改正により、大学の機能を効率的かつ総合的に発揮させようとする観点から、教授会の審議事項の明確化を図ることを通じその権能の縮減化が指向された。今次の学校教育法改正は、そうした指向性を私立大学にまで拡大することを狙いとするものでもあった。

既述の如く、同改正に先立ち、中教審大学分科会「大学ガバナンス改革の推進について（審議まとめ）」によってその改正方向が示され、同改正に合わせて、その解釈指針として位置づけられる文部科学省高等教育局長・同研究振興局長名の「平26.8.29文科高第441号通知」が発出された。

そこで、同改正法令とその意義を具体的に示した「（審議まとめ）」、「平26.8.29文科高第441号通知」が公にされたことに伴い、当面の認証評価の際の関連評価項目・視点として、どのようなものが想定されるかを、便宜上、「学長のリーダーシップ」、「教授会の位置づけ」、「教授会と学長との関係（教員人事を含め）」に大別し、各区分毎に私見を述べておきたい。「その他」で摘示した項目については、終章後段でその意義

を簡単に言及する（その説明に当っては、＜表2＞「学校教育法改正に伴い想定される学長と教授会に関わる認証評価項目・視点一覧」を参照）。

まず「学長のリーダーシップ」について見ると、「組織的なSDの実施」については、どの認証評価機関も、既に評価項目・視点としてその設定がなされている。もっとも、文教当局の求める「SD」が、学長のリーダーシップを支えるに足る内実を備えた営為として展開されるよう求めている点に留意が必要である。その一方で、「学長の業績評価のための組織と実施手続」の評価項目化は、現時点でいずれの認証評価機関でも行われていない。「学長の業績評価」の確認・検証について、「平26.8.29文科高第441号通知」、「（審議まとめ）」のいずれも、それが各大学の自己点検・評価や認証評価の場を通じてなされるべき旨を明示していることに注意を喚起したい。それ以外の評価視点・項目については、その項目化が実施済みかどうかについて認証評価機関毎に対応が分かれている。なお、文部科学省関係者が著した最近の論稿において、「高度専門職」の創設及び「高度専門職と事務職員の資質向上」を定めることを内容とする大学設置基準改正が計画されていることが示唆されている（里見、『IDE』37頁）。

「教授会の位置づけ」に関しては、「合議制の審議機関としての教授会の役割の適切性」について、全ての認証評価機関で評価項目化が図られている一方で、「教授会の設置単位の適切性とその機能的有効性」、「教授会の審議状況の透明化」の両項目については、いずれの認証評価機関でもその評価項目化が未だなされていない。なお、「教授会が掌る審議対象事項の明確化とその適切性」については、一部の認証評価機関でその評価項目化が未整備の状況にあるが、同項目は、今次の改正学校教育法の中軸の一をなすものであることから、全ての機関を通じその項目化の実現が要請されていると考えられる。

「教授会と学長との関係（教員人事を含め）」については、その評価項目化の状況について、各認証評価機関の特徴に応じその対応に差異がみられる。但し、「『学長裁定』等による教授会が意見を述べるべき事項の明確化とその周知」については、上に述べたのと同

様の理由から、全ての機関に対し、その評価項目化が求められているものと思慮される。

学校教育法改正を軸とする今次の制度改革の目的が、教学と経営の役割分担と協働を前提に、とりわけ各大学における教学改革を迅速かつ効率的に行うことができるよう、教授会を専ら審議機関としての役割に純化させることによって、学校教育法が定める学長の「本来的な権限」を十全に発揮させることにある点を十分に理解しておく必要がある。そのため学長補佐体制の制度的整備が前面に押し出されたことに留意すべきであるが、それ以上に重要なのは、学部や研究科の枠組みにとらわれないそれぞれの教学上の役割に応じて機能的に組織・運営される「教授会」の有為性が強調された点である。

2012年8月の中央教育審議会「新たな未来を築くための大学の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」（答申）は、学長を中心とする「チーム」の下で、教育プログラムのアウトカムを明示することや、学長を中心とする「チーム」が、成果評価に当り、そこで用いる測定手法を明らかにしていくことを求めた。これら提言は、いずれも、学部の垣根を越えた「教育プログラム」の構築を前提に、そこでの学修成果や教育効果の測定・評価に係る企画・立案を学長直轄下の専門組織の下で行わせることを企図したものであった。

学部自治に基礎づけられた教授会自治として生成・発展してきた我が国の伝統的な「大学像」は、今次の法改正を契機に、大きな岐路に立たされている。具体的に言えば、今回の改正により、現行の学部や研究科が、2006年3月の大学設置基準改正で「講座／学科目制」を定めた規定が削除されたことに伴い、その後も散在した「講座制」が法令上の根拠を失った「事実上の仕組み」となったのと同様の道を歩む端緒となるように思えるのである。上記表現が理解しづらければ、より直截的に言おう。今次の改正を契機に、今後、「学部」制度を根拠づけている学校教育法85条の規定から「学部」の文言を削除する若しくは同規定それ自体を削除するとともに、大学設置基準等においても同様の法改正がなされ、「事実上の仕組み」として散在する

学部が、時の移ろいの中で、次第に風化・消失してしまうのではないかと、この思いがあるのである。

すでに、2005年1月の中教審「我が国の高等教育の将来像（答申）」は、大学教育がこれまで「学部・学科や研究科といった組織に着目した整理」がなされてきたのを改め、「学位を与える課程（プログラム）中心の考え方に再整理」していく必要性を強調するとともに、それぞれの学位プログラムの目標や特色に対応させて大学を「機能別分化」させていくことを政策の柱とする方向性が示された。そうした高等教育政策の方向性は、2008年12月の中教審「学士課程教育の構築に向けて（答申）」であらためて確認されて以降、現在に至るまで陸続と継承されている。

大学の機能別分化は、既存の学部の垣根に関係なく、「教育プログラム」と「教員組織」を分離することにより、一層効果的に推進することができると考えられている。例えば、両者が分離される中で、当該大学の「教員組織」を原資に、社会や学生の教育需要に応じて教育プログラムを多様かつ柔軟に編成・展開できる機能を獲得した大学は、「教育大学」としての役割を存分に発揮することになる。その一方で、両者の分離を前提としつつも、当該大学の「教員組織」を研究主体の組織体制と位置付ける道を選択した場合、その大学は研究重視の機能を担う大学として歩を進めることになるのかもしれない。

ところで、学部横断型の教育プログラムや全学レベルで展開される教育プログラムに対しては、基盤的経費、競争資金の別を問わず、優先的に国の資金を配分しようとするなど、現下の高等教育政策にあつては、学部の垣根を越えた教育プログラムの普及・促進を財政面から誘導しようとする兆候が窺える。加えて、文教当局は認証評価機関に対しても、既存の教育研究組織の枠にとらわれず、「教育研究への資源配分の効率性」が図られている大学をプラス評価するよう求めている。^{（注6）}

今後の認証評価とりわけ教育評価の在り方に関する方向性として、文教当局は、各大学が自律的に確立した内部質保証システムにPDCAの循環サイクルを組み込み、当該大学の教育プログラムに対応させた「専

門分野別評価」に注力できるような大学評価のシステム改革を、我が国認証評価機関に対して要請している。我が国内外の情勢が不透明感を増し、経済や技術革新がグローバルな対応を求められる中、上記のような政策上の要請に対して、学習者の利益擁護を基本軸に据え、大学の自主・自律性との調和を保ちつつ、人材育成機関としての高等教育の質保証に如何に有為に貢献していくのか、各認証評価機関はさらに難しい舵取りを迫られることになる。

【注】

（注1）OECD調査団のレビューは、日本の大学の特徴として、教学上の決定権は学部教授会に帰属するとともに、教授会は設置者の決定に対しても強い拒否権を有しており、その結果に対して何らの責任も負わないことになっている（OECD（森沢）、41頁）と指摘するとともに、日本の多くの大学が「改革」を「好機」ではなく「危機」として捉え、自大学の威信の高さを信じて、改革をやり過ごしたり危機回避に回るといった保守的行動をとる（同、37頁）ことへの警鐘が鳴らされている。

（注2）同報告書は、教授会の影響力が強い現下の大学のガバナンス構造を見直し、経営等における理事会の機能強化とともに、学長の執行権限を強化する必要性を指摘した。とりわけ、教授会と学長の関係についてこれまでの両者の関係を見直し、教授会を、学長等が教育研究の重要事項を意見聴取する場、情報共有の場としてこれを新たに位置づけ機能させるべきことを強調した。

（注3）同判決は、教員人事に関し、a）教員任免に係る教授会の審議決定は、学長への意見具申にとどまるものであり、教員任免の要件ではない、b）教員人事に関わる決定は、寄付行為の定めにより、教授会ではなく理事会に委ねられている、c）「学問の自由」が各教員に保障されていることを根拠に、教授会の決定が理事会の任免権限を縛束できる旨を主張することはできない、との判断を示した（大阪高判平10.11.26 http://jinken-net.org/saiban/kakokudai/html_form04/kaiko_kyoutjukaijiti）。

html)。

(注4) 教員採用・昇進のための「選考」が、学長の定める基準により「教授会の議」に基づいて学長がこれを行うとする教育公務員特例法4条2項(現行教特法3条5項)における「教授会の議」の法意につき、「学長は教授会の決議に拘束され、それに反する学長独自の決定をなすことは許されない」(有倉遼吉編、370頁(注解者:和田英夫・中里英夫))、当該規定は「教授会が教員人事を実質的に決定するという大学の自治の慣行を反映」したもので、教授会の議決内容は「法的拘束力をもつ」(永井憲一編、261頁(注解者:榊達雄))とするのがこれまでの伝統的な通説であった。このように、教員人事における教授会の果たす役割に関しては、上記認識で一致し特段の争いはなかった一方で、学校教育法59条(現行学教法93条)に根拠を置く教授会の法的地位・性格については、これを「審議機関」とする説(永井憲一編、117頁(注解者:堀江宗生))と「大学管理上の基本となる管理機関」とする説(有倉遼吉編、164頁(注解者:山崎真秀))に学説は二分されていた。

(注5)「平26.8.29文科高第441号通知」は、「公立大学には、従来通り、教育公務員特例法が適用」されるとし、「公立大学における学長、学部長その他の人事については、今回の改正の対象ではなく、法的な取扱いに変更はない」とした。

(注6) この点について、中教審大学分科会「大学ガバナンス改革の推進について(審議まとめ)」は、「学部・研究科等を越えた学内資源配分の最適化」、「教育研究組織の再編成」に取り組む国立大学を、運営費交付金を通じて重点的に支援することを求めている。また、私立大学について「教育の質的転換、グローバル化などの改革に全学的・組織的に取り組む大学」を、私学助成を通じて支援するとしている。同様の趣旨は、文部科学省関係者の論稿でも、これを敷衍する形で記した上で、こうした営みを積極的に展開する大学に対し「プロジェクト型の予算も含め、今後とも予算を通じ

た改革の推進に努めていきたい」と述べられている(里見(2015.1)、『IDE』37頁)。

このほか、「(審議まとめ)」は認証評価機関に対し、限られた資源を有効に活用して高い教育研究成果を挙げ得ているか否かという視点に立脚し、「資源配分の効率性」に着目した大学評価を行うよう要請している。

【参考文献】

- ・里見朋香「『行動する学長』の時代」『IDE 現代の高等教育—学長のリーダーシップとは—』No.567(2015.1、IDE 大学協会)
- ・根岸佳代「学長のリーダーシップ観—2014年度朝日新聞社×河合塾共同調査から—」同上誌
- ・羽田貴史「教育マネジメントと学長リーダーシップ論」日本高等教育学会編『大学教育のマネジメントと革新』『高等教育研究』第17集(2014.5、玉川大学出版社)
- ・大崎仁「大学のガバナンスとは」『IDE 現代の高等教育—大学のガバナンス再考—』No.545(2012.11、IDE 大学協会)
- ・渡辺一雄編『＜教育政策入門4＞大学の運営と展望』(2010.11、玉川大学出版社)
- ・早田幸政「教員組織」早田幸政・諸星裕・青野透編著『高等教育論入門—大学教育のこれから—』(2010.11、ミネルヴァ書房)
- ・早田幸政「『大学像』の変容と大学評価の課題」東海高等教育研究所編『大学を変える—教育・研究の原点に立ちかえて—』(2010.11、大学教育出版)
- ・鈴木勲編著『[第7次改訂版] 逐条学校教育法』(2009.11、学陽書房)
- ・OECD 編著(森利枝訳、米澤彰純解説)『日本の大学改革—OECD 高等教育政策レビュー: 日本』(2009.10、明石書店)
- ・濱名篤「学長の可能性」『IDE 現代の高等教育—学長の可能性—』No.477(2006.1、IDE 大学協会)
- ・大学基準協会年史編さん室『大学基準協会五十五年史 資料編』(2005.4、大学基準協会)
- ・早田幸政「高等教育改革と大学法制」日本教育学会

- 会編『教育立法と学校自治・参加』『日本教育法学会年報』第29号（2000.4、有斐閣）
- ・早田幸政『大学評価システムと自己点検・評価—法制度的視点から—』（1997.4、エイデル研究所）
 - ・大学基準協会『大学評価マニュアル』（1995.1、大学基準協会）
 - ・大学基準協会『大学の自己点検・評価の手引き』（1992.5、大学基準協会）
 - ・永井憲一編『別冊法学セミナー基本法コンメンタール』教育関係法』（1992.10、日本評論社）
 - ・有倉遼吉編『別冊法学セミナー基本法コンメンタール』＜新版＞教育法』（1977.9、日本評論社）

＜表1＞ 学長と教授会の役割に関する認証評価機関比較表

認証評価機関名	大学基準協会 (JUAA)	大学評価・学位授与機構 (NIAD)	日本高等教育評価機構 (JIHEE)	短期大学基準協会 (JACA)	備 考
基準	・明文の規定による適切な管理運営の実施（基準9）	・明確な基準とその適切運用による教員人事の確保（基準3－2） ・管理運営体制等の適切な整備・運用（基準9－2）	・経営管理と財務（基準3）（領域：経営の規律、理事会、ガバナンス、執行体制、財務基盤と収支、会計）	・教育目標達成に向けた教育資源（人的資源を含む）及び財的資源の効果的活用（基準Ⅲ） ・教育上の使命を達成するためにリーダーシップ、ガバナンスを発揮させることの明確化（基準Ⅳ）	
基準の趣旨・解説	・明文の規定による適切な教員人事の実施（「教員・教員組織」解説） ・教学組織と法人組織の権限と責任の明確化（「管理運営・財務」解説） ・学長、学部長等の権限と責任の明確化及び任免方法等の適切性（同上）	・適切な役割分担と組織的連携の下での責任の所在が明確な教員組織の編制（基準3趣旨） ・管理運営組織等の機能的有効性の確保（基準9趣旨） ・構成員の責務と権限の明確化及び効果的運用（同上） ・大学内外の関係者の意見等を踏まえた迅速な意思決定（同上）	・教員と職員の連携・協働の重要性（基準3解説）（注2）	・経営者と教職員の協力体制の確立（基準Ⅲ解説） ・理事長・学長によるリーダーシップの下、理事会、教授会の責任と役割の明確化及び相互協力（基準Ⅳ解説） ・学長は、教授会の審議に基づく意見を基に、リーダーシップを発揮し最終判断（同上）（注4）	（注2）JIHEEは、ほかに「エビデンス」として、教員人事、方針を示す文書の提出を求める。 （注4）JACAは、ほかに、学校教育法が教授会を審議機関として位置づけたことを明示。
基準項目・評価視点	・教員の組織的連携体制と教育研究上の責任の明確化（「教員・教員組織」視点） ・教員人事の適切性（同上） ・教学組織と法人組織の権限と責任の明確化（「管理運営・財務」視点） ・教授会の権限と責任の明確化（同上） ・学長・学部長・理事等の権限と責任の明確化（同上）（注1） ・学長・学部長、理事等の選考方法の適切性（同上）	・適切な役割分担と組織的連携の下での責任の所在が明確な教員組織の編制（基準3視点） ・明確な基準による教員人事の適切運用（同上） ・管理運営組織等の規模と機能の適切性（基準9視点） ・大学内外の関係者の意見等を踏まえた管理運営の適切性（同上）	・大学の意思決定組織の整備、権限・責任の明確化及び機能性（基準3－3－①視点） ・意思決定と業務執行における学長の適切なリーダーシップの発揮（基準3－3－②視点）（注3）（なお、ここでは、「自己判定の留意点」として、教育に関わる意思決定機関の組織面から見た大学の使命・目的、学修者の要求への対応状況の適切性、といった項目も設定されている）。	・教育課程編成・実施方針に基づく教員組織の編成と明文規定による人事の実施（基準Ⅲ－A－1テーマ・区分） ・学長は、その権限・責任の下、教授会の意見を参酌し最終判断（基準Ⅳ－B－1テーマ・区分） ・教授会の審議機関としての適切運用（同上） ・学長は教授会に対し、意見を述べる事ができる事項を教授会に周知（同上）	（注1）JUAAは、「管理運営・財務」における「留意事項」として、学長と教授会の権限の明確化を規定。 （注3）JIHEEは、そのための「エビデンス」として、「学長のリーダーシップを支える仕組みを示す資料（権限の明確化、調査・企画部門の整備等）」の提出を要請
改訂年月（実施年度）	2010（平22）年3月改訂	2011（平23）年3月改訂	2014（平26）年8月改訂	2015（平27）年7月改訂 2016年度より適用	

〔出典〕大学基準協会『大学評価ハンドブック』（2014.4）、日本高等教育評価機構『〔平成27年度版〕大学機関別認証評価実施大綱』及び <http://www.jiheer.or.jp/achievement/guide/>、短期大学基準協会『〔平成27年7月改訂〕短期大学評価基準』及び大学評価・学位授与機構の http://www.niad.ac.jp/n_hyouka/daigaku/1178444_1137.html を基に筆者の判断で作成。

＜表2＞ 学校教育法改正に伴い想定される学長と教授会に関わる認証評価項目・視点一覧

領域	想定される評価項目・視点	根拠となっている法令・通知等	現時点での設定の状況	備考
学長のリーダーシップ	学長の補佐体制の整備・確立の状況	学教法92条、「(通知)」、「(審議まとめ)」	△	
	学長を支える「高度専門職」の設置状況	「(審議まとめ)」	△	省令化の計画あり
	組織的なSDの実施	「(審議まとめ)」	○	省令化の計画あり
	IRの設置とその機能の有効性	「(審議まとめ)」	△	
	学長の業績評価のための組織と実施手続	「(通知)」、「(審議まとめ)」		
教授会の位置づけ	合議制の審議機関としての教授会の役割の適切性	学教法93条、「(通知)」、「(審議まとめ)」	○	
	教授会が掌る審議対象事項の明確化とその適切性	学教法93条、「(通知)」、「(審議まとめ)」	△	
	教授会の設置単位の適切性とその機能的有効性	「(通知)」、「(審議まとめ)」		
	教授会の審議状況の透明化	「(通知)」、「(審議まとめ)」		
教授会と学長との関係（教員人事を含め）	学長決定と教授会の判断（審議結果等）の関係の適切性	「(通知)」、「(審議まとめ)」	△	
	「学長裁定」等による教授会が意見を述べるべき事項の明確化とその周知	「(通知)」、「(審議まとめ)」	△	
	学長決定に至るまでの確立された意思決定プロセスの適切性	「(通知)」、「(審議まとめ)」	△	
	教員の人事方針と「大学の方針」との整合性	「(審議まとめ)」		
	教員人事における学長と教授会の役割分担と協働	「(審議まとめ)」	△	
その他	教育研究への資源配分の効率性	「(審議まとめ)」		

(注1) 「根拠となっている法令・通知等」にある略称の正式名称は、次の通り。

「(通知)」：文部科学省高等教育局長・同研究振興局長「学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律及び学校教育法施行規則及び国立大学法人法施行規則の一部を改正する省令について（通知）」（平26.8.29文科高第441号通知）

「(審議まとめ)」：中央教育審議会大学分科会「大学のガバナンス改革の推進について（審議まとめ）」（2014.2.12）

(注2) 「現時点での設定の状況」における（○）、（△）の表示の意は次の通り。

（○）：大学機関別認証評価機関の全てが、既に評価項目若しくは評価視点などとして評価対象項目に設定されていると考えられるもの。

（△）：大学機関別認証評価機関の一部において、評価項目や評価視点などとして評価対象項目に設定されていると考えられるもの。

Transformation of Faculty Council Autonomy and Certified Evaluation & Accreditation — Focus on the “2014 Reformation” of School Education Act —

※ Yukimasa HAYATA

[Key Words]

“2014 Reformation” of School Education Act, Relationship between Faculty Council and President, Faculty Council Autonomy, Authority over Personnel Matters of Faculty, Certified Evaluation & Accreditation

[Abstract]

The purpose of this study is to consider the new relationship between faculty council and president in university/college by the “2014 Reformation” of School Education Act.

Based on the above, first this paper describes contents and the meaning of the “2014 Reformation”, traditional theories about faculty council autonomy, Japanese brief history of the regulative reformation concerning faculty council.

Next this paper analyzes what kind of influence the “2014 Reformation” has on the Institutional Certified Evaluation & Accreditation.

Finally on the basis of the above examinations, this paper considers the significance of this reformation in Japanese higher educational system reform over the future.

※ Professor, Faculty of Science and Engineering, Chuo University



インターンシップへの参加が 就職活動結果におよぼす影響 —Propensity Score Matching 法による Self-Selection Bias の検証—

佐 藤 一 磨

明海大学経済学部専任講師

梅 崎 修

法政大学キャリアデザイン学部教授

[キーワード]

インターンシップ、就職活動結果、セルフ・セレクト
ション、マッチング法

問題意識

本論文の目的は、独自調査によって収集した都内の私立大学の卒業直前の学生のアンケート調査を用い、インターン経験が就職活動結果に及ぼす影響を分析することである。

近年、さまざまなメディアで大学生の就職活動に注目が集まっている。その背景には、景気の変動によって変動するが、内定を得ることができない大学生が多いためである。

このような大学生の就職状況を受け、大学でも様々な支援策が実施されてきた。この中の1つがインターンシップ（以下、インターン）の実施である¹⁾。教育実習、工場実習、医師の臨床研修制度も広い意味でのインターンの中に含めると、この制度の歴史は古い。が、限定的な利用であったと言えよう。インターンが広く注目を集めて多くの学校で導入されるようになった契機は、1997年の政府による「教育改革プログラム」（1月24日文部省）や「経済構造の変革と創造のための行動計画」（5月16日閣議決定）において、インターンが総合的に推進する施策として提案されてからである。

近年ではキャリア教育の一環として大学が主体となり、インターンを実施する場合も増えてきている

（キャリア教育との関係については江藤（2007）を参照）。このインターンを通じて、会社組織や仕事の実態にふれ、大学生に進路についての問題意識を育成すると同時に、就職後のミスマッチを防ぐという目的がある。実際、インターンを実施している大学数の推移を文部科学省の『インターンシップ実施状況調査結果』から見ると、増加傾向にあり、2008年度では約71%の大学が実施するまでに至っている。

このように多くの大学で実施され、徐々に普及しつつあるインターンであるが、そのインターン経験は、就職活動やその結果に対して意図通りの効果を及ぼしているのだろうか。大学から職場への円滑な移動を促進するというインターンの制度の目標を達成しているのだろうか。インターンについては、多くの実践報告はあるが、教育担当者によるものが中心である。その効果の検証は少なく、仮に効果が検討されていたとしてもサンプルバイアスという実証上の問題を抱えている。そこで本稿では、実証上の問題を考慮しつつ、インターンの効果測定を行う。

I. 分析枠組み

I. 1 先行理論の紹介

就職活動に対するインターンの効果を大きく分けると、育成仮説とマッチング効率性仮説がある。

はじめにインターン経験自体が学生の成熟度や社会に対する知識を深め、結果的に就職活動時にもそれらが評価されるという育成仮説が考えられる。

第一に、インターン経験が社会人基礎力などの職業

能力そのものを向上させるかを分析した研究がある。代表的な研究として真鍋（2010）があげられる。この研究では、インターン経験が社会人基礎力を向上させ、就職活動時でもそれらの経験を活かしていることを確認した。ただし、この研究では、社会人基礎力の伸長は本人の自己評価に基づいているという問題がある。

第二に、能力そのものではなく、大学生の心理・意識・態度の変化を分析した研究がある。まず、浅海（2007）は、インターンに参加した学生へのアンケート調査によって、「学業・能力向上」や「社会体験」に変化を与えるだけでなく、「就職活動の準備」、「就業意識向上」、「自己理解・自己信頼の探索」に影響があることを指摘している。また、インターン経験が学生の自己概念の明確化（Brooks, Cornelius, Greenfield & Joseph (1995)）、また自己効力感の向上（楠奥（2006））、さらに企業入社後のキャリア適応力の向上に影響を与えていた（古田（2010））。

他方、インターンには、就職活動と採用活動への直接的な支援であるというマッチング効率性仮説も考えられる。田中（2007）は、インターンには、仕事に対する興味・意欲が湧き、職業意識の芽生えを実感できることだけでなく、就職活動の企業選択の幅を広げる等の特定の職種や業種を確認できること、さらに実際の職場や社会人のイメージを掴み、アルバイトと正社員の職種や業種の違い等を理解できること、といった効果を明らかにしている。また、堀田（2007）は、インターンを通じてリアルリズムに徹した情報提供をすることによって、入社後の過剰な期待が抑制され、離職が減ると指摘している。

また、これ以外でも、(1)選抜のために実際の就職試験（ES、面接等）と同様のものが行われる場合があり、採用プロセスに慣れることが可能、(2)インターン経験を通じた学生同士の人的ネットワークの形成、(3)企業と学生の間の情報の非対称性の緩和といった効果も期待することができる。

実証上、育成仮説とマッチング効率性仮説を分けることが難しいが、どちらにせよインターンには就職活動を促進する効果があると考えられている。

しかし、就職活動結果自体への影響を分析している研究は少ない。佐藤・堀・堀田（2008）では、インターンと就職活動の関連性を分析し、インターン先への就職活動を行ったかを分析している。一方、佐藤・梅崎・上西・中野（2009）などでも、インターン経験の有無と就職活動結果の関連性を分析しているが、実証結果は不確定である。就職活動の結果として内定獲得速度、内定数、本人の満足度、内定先企業規模等の指標が使用されたが、それらの一部にはインターン経験の影響が確認され、他の指標には影響が確認できていない。

I. 2 本稿が目指す効果測定の課題

(1) サンプルバイアス問題

インターンについては、担当教員や職員の事例報告は多いが、成功事例の紹介という側面が大きく、効果測定に関しては実証上の限界がある。一般的にインターン参加者の評価を聞いた研究はあるが、これらは学生側の満足であり、本当にその後、就職活動への影響があったのかはわからない。

さらに、インターンの効果検証にはサンプルバイアスの問題がある。教育プログラムとして実施する大学主体のインターンを経験した学生数の推移を文部科学省の『インターンシップ実施状況調査結果』から見ると、1998年から2007年にかけて増加する傾向にある。しかし、在学生に対する体験学生数の比率を見ると、1998年で0.6%、2007年で1.8%と少ない。大学主体のインターンを経験する学生の割合が小さいのは、大学側も企業側もインターンを実施するには労力がかかるからであろう。大学側には、受け入れてくれる企業を探し、インターン中のサポートを行う担当教員や職員を配置する十分な体制はないし、企業も学生を受け入れるためには、普段の仕事とは切り離れた担当者を設ける必要があるため、受け入れ人数が限られている。なお、希望者が多ければ、大学側も企業側も選抜を行う。そもそもインターンを希望する学生は、他の学生よりも働くことに対する意識が高いという自己選別（セルフ・セレクション）の問題もあろう。

つまり、仮にインターン参加者の就職活動結果が良

かったとしても、それがインターン体験自体の効果なのか、それともインターンに参加した学生が本来持っていた特質なのかを切り分けて検証できている先行研究はないという問題がある。

(2) 分析手法の改良

次に、上記の問題を踏まえてどのように数量分析を設計するかを検討する。まず、インターン経験が内々定数に及ぼす影響を検証する場合、被説明変数に内々定数を取り、説明変数にインターン経験やその他のコントロール変数をとって回帰分析をするという方法が考えられる。この場合、インターン経験の係数がどのような符号を示すのかに注目すればよい。しかし、この推計手法では、上記のような自己選別が推計結果にバイアスをもたらしている可能性がある。自己選別とは、分析対象グループの個人に元々備わっている特定の属性によって特定の結果が起こりやすくなる現象をさす。今回の場合だと、先述したとおりインターンは少ない教育機会の獲得競争であるため、インターンを経験した大学生ほど、もともと就職活動に対する意欲が高いだけでなく、成績等が良く、大学や受け入れ企業の選抜に残っていると考えられる。

そこで本稿では、この自己選別によるバイアスを回避し、インターン経験が就職活動結果に及ぼす影響を分析するためにマッチング法を使用する。マッチング法とは、インターンを行ったグループ（トリートメント・グループ）に対して、さまざまな個人属性が同じであるがインターンを行っていないグループ（コントロール・グループ）を作成し、その両者を統計的手法によってマッチングさせ、効果を測定する分析手法である。このマッチング法は Rosenbaum and Rubin (1983) を嚆矢として、経済学の分野では Heckman, Ichimura and Todd (1997) が応用している。本稿では、このマッチング法による ATT (Average Treatment Effect on the Treated) を推計することでインターンが就職活動結果に及ぼす影響を検証する。

また、本稿では通常の OLS や Logit 分析でも推計を行い、自己選別を考慮した場合としなかった場合によって、インターン経験が就職活動結果に及ぼす影響

がどのように異なっているのかも検証していく。もし OLS や Logit 分析でインターン経験が就職活動結果に統計的に有意な影響を及ぼしているものの、マッチング法では有意な影響を及ぼしていなかった場合、その背景には自己選別が影響を及ぼしていると考えられる。

Ⅱ. データ・推計手法

Ⅱ. 1 データ

使用データは、H 大学 A 学部の 2008、2009、2010 年度卒業の大学 4 年生についてのアンケート調査である。調査は各年の卒業直前の 2 月に実施された。なお、H 大学 A 学部では、1 学年約 300 名の学生が在籍している（社会人学生は除外）。

本データの特徴は、主観的なものから客観的なものまで就職結果の指標が複数存在する点である。就職結果も、単に内定の有無だけでなく、内定獲得速度や内定先企業の属性、さらに本人の満足度が挙げられる。

次に A 学部の基本的な特徴を説明していく。A 学部は文系の学部であり、東京にある中堅私立大学である。各年の男女比は女子学生の割合（約 61%）が高い。また、90% 以上が就職する。

Ⅱ. 2 インターン制度の説明

本稿では、「あなたは在学中にインターンシップに参加しましたか」という質問項目を使っている。インターンには、一定期間、企業での就業体験を行う「日常業務型」や企業などから与えられた課題を長期間にわたってチームで解決していく「課題設定型」の違いがあり、その上、同じタイプのインターンでも期間や頻度は大学側や企業側の都合でばらつきがある。例えば、真鍋（2010）では、大きく分けて「日常業務型」と「課題設定型」の就職活動に対する影響の違いを分析しているが、本調査では、就職活動を把握することを第一の目的としており、インターンに関しては、質問項目が少なく分類ができない。ただし、先行研究でも、インターン経験と就職活動を分析できるデータは希少なため、分析を行う研究意義はあろう。

その上で、対象学生のインターン経験を把握するた

めに対象学部の特徴を説明しよう。インターンに関しては半期の選択授業3コマが存在する。40名定員の1コマは、「日常業務型」であり、教員が用意したインターン先を選んでよいし、自分自身で訪問先を見つけてきてよい。多くの学生は教員が用意したインターン先に一人ずつ訪問する。期間や回数にはばらつきがある。他2コマは定員が各30名で、ある特定地域・特定団体と連携し、「課題解決型」のインターンを実施している。合計100名の定員で、隔年ごとに約300人の定員を考えると、約3分の1の学生が授業としてインターンを経験していることになる。

なお、選択授業ということは、学生の自己選別が存在する。インターンや就職に対しても意欲の高い学生が受講していると言える。

Ⅱ. 3 推計手法

本節ではPropensity Score Matching法によるATTの推計方法について簡単に説明していく。なお、Propensity Score Matching法に関する説明は、黒澤（2005）に基づいている。インターン経験が就職活動結果に影響を及ぼす場合、ATTは次式のとおりとなる。

$$ATT = E(Y_1 - Y_0 | D=1) = E(Y_1 | D=1) - E(Y_0 | D=1) \quad \dots(1)$$

(1)式のうち、 D はインターンを経験したかどうかを示し、インターンを経験した場合は1、経験しなかった場合は0となる。 Y_1 はインターンを経験した者の就職活動結果に関する値を示し、 Y_0 はインターンを経験しなかった者の就職活動結果に関する値を示している。

(1)式のうち $E(Y_0 | D=1)$ は、インターンを実施しているときの値となっているため、実際には観測することができない。そこで、実際には $(Y_0 | D=1)$ を観測可能な $(Y_0 | D=0)$ で代替する。これを可能にしたのが Rosenbaum and Rubin (1983) による Propensity Score Matching 法である。この Propensity Score Matching 法は、トリートメント・グループになる確率

($\Pr(D=1|X) = P(X)$) を用い、トリートメント・グループとコントロール・グループをマッチングさせ、ATTの一致推計量を得るという推計手法である。この $\Pr(D=1|X)$ は、Propensity Score と言われ、通常だと Probit モデルあるいは Logit モデルで推計される。この Propensity Score を用いた場合、ATT は次式で表すことができる。

$$ATT = \frac{1}{n_1} \sum_{i=1|D_i=1}^{n_1} \left[Y_{1i} - \sum_{j=1|D_j=0}^{n_0} W(i,j) Y_{0j} \right] \quad \dots\dots(2)$$

ただし、 n_1 はインターンを経験したサンプルの数、 n_0 はインターンを経験しなかったサンプルの数を示す。また、 $W(i, j)$ は Propensity Score に基づくインターン未経験者サンプルへのウェイトであり、 $\sum_j W(i, j) = 1$ となる。

分析に用いる Y_i には内々定数、就職先企業から内々定を得た時期、大企業（1,000人以上の企業）かつ上場企業への就職ダミー、一般職・契約社員・その他での就職ダミー、就職活動プロセスに対する自己採点、就職先企業に対する満足度ダミーを用いる。なお、就職活動プロセスに対する自己採点は、「あなたの就職活動のプロセスを振り返って、何点くらいであると自己採点しますか。100点満点でお答えください。」といった質問から作成している。就職先企業に対する満足度は、「とても満足している」、「まあ満足している」、「やや不満である」、「不満である」の選択肢のうち、「とても満足している」、「まあ満足している」と回答した場合に1となるダミー変数である。以上、本分析では客観的な指標のみならず、主観的な指標についても分析する。

D には、「あなたは在学中にインターンシップに参加しましたか」という質問に対して、「参加した」と回答した場合に1、「参加していない」と回答した場合に0となるダミー変数である。

Propensity Score の推計に用いる個人属性 X には Y_i 及び D に影響を及ぼす変数を用いる必要がある（黒澤 2005）。今回の推計では、女性ダミー、ゼミに積極的参加ダミー、卒業論文作成ダミー、成績のうち

A 及び A+ の割合、月の平均読書数、入学方法ダミー（一般入試、小論文入試、自己推薦・スポーツ推薦・留学生入試、指定校・付属校・編入）、3 年生時に就職活動に意欲的に取り組んだダミー²⁾、就職活動実施頻度に関する変数（資料請求やプレ・エントリーを行った企業数、説明会に参加した企業数、エントリーシートを送った企業数、筆記試験・Web 試験を受けた企業数、面接を受けた企業数）、就職支援サイトに登録した時期、企業説明会やセミナーなどに出席した時期、エントリーシートを初めて提出した時期、企業で人事面接を受けた時期³⁾、3 年生の秋の就職活動開始時の第 1 志望業界ダミー（マスコミダミー（テレビ、広告、出版、新聞他）、銀行・信金・信販・証券・生保・損保ダミー、その他ダミー）、就活生向け情報の利用数、一般ビジネス向けビジネス情報の利用数、大卒求

人倍率を用いている。

また、 Y_i に内々定数を用いる場合、就職先企業から内々定を得た時期を説明変数に追加していく。なお、Propensity Score の推計には Logit モデルを使用している。

Propensity Score Matching 法を用いる際、サンプルのマッチング方法を選択する必要がある。今回の分析では Nearest Neighbor Matching、Kernel Matching、Stratification Matching、Radius Matching の 4 種類を使用する。なお、各手法の詳細については Becker and Ichino (2002) を参照されたい。また、コモン・サポート内で推計を行い、Balancing Property に基づく検定も実施し、いずれの説明変数も棄却されていない。推計に使用した変数の基本統計量は図表 1 に掲載してある。

図表 1 基本統計量

変数	内々定数、就職先企業での内 定取得時期、大企業かつ上場 企業へ就職、一般職・契約社 員等へ就職、就職先の企業に 対する満足度に関する分析		就職活動のプロセスに対する 自己採点に関する分析	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
内々定数	2.116	1.538		
大企業かつ上場企業へ就職	0.349	0.477		
一般職、契約社員、その他で就職	0.155	0.363		
就職先企業から内定を得た時期	14.537	3.954		
就職先の企業に対する満足度	0.931	0.254		
就職活動プロセスに対する自己採点			71.006	18.861
インターン経験ダミー	0.346	0.476	0.345	0.476
男性ダミー	0.368	0.483	0.367	0.483
女性ダミー	0.632	0.483	0.630	0.483
ゼミに積極的参加ダミー	0.529	0.500	0.524	0.500
卒業論文作成ダミー	0.729	0.445	0.725	0.447
成績のうち A 及び A+ の割合	4.953	2.291	4.931	2.294
月の平均読書数	2.095	3.286	1.973	2.107
入学方法ダミー：一般入試	0.424	0.495	0.429	0.496
入学方法ダミー：小論文入試	0.047	0.212	0.048	0.213
入学方法ダミー：自己推薦・スポーツ推薦・留学生入試	0.175	0.380	0.171	0.377
入学方法ダミー：指定校・付属校・編入	0.355	0.479	0.353	0.479
3 年生時に就職活動に意欲的に取り組んだダミー	0.712	0.454	0.714	0.452
就職活動実施頻度に関する変数：資料請求やプレ・エントリーを行った企業数	71.665	57.487	71.835	57.631
就職活動実施頻度に関する変数：説明会に参加した企業数	37.695	24.486	37.782	24.507
就職活動実施頻度に関する変数：エントリーシートを送った企業数	28.222	20.163	28.289	20.217
就職活動実施頻度に関する変数：筆記試験・Web 試験を受けた企業	21.842	16.653	21.877	16.682
就職活動実施頻度に関する変数：面接を受けた企業	17.543	12.926	17.613	12.974
就職活動実施時期に関する変数：就職支援サイトに登録した時期	6.560	2.282	6.552	2.269
就職活動実施時期に関する変数：企業説明会やセミナーなどに出席した時期	8.213	2.615	8.207	2.621
就職活動実施時期に関する変数：エントリーシートを始めて提出した時期	9.751	3.001	9.756	3.012
就職活動実施時期に関する変数：企業で人事面接を受けた時期	11.560	3.911	11.546	3.887
3 年生の秋の就職活動開始時の第 1 志望業界ダミー：マスコミ（テレビ、広告、出版、新聞他）	0.188	0.392	0.185	0.389
3 年生の秋の就職活動開始時の第 1 志望業界ダミー：銀行、信金、信販、証券、生保、損保	0.144	0.352	0.146	0.353
3 年生の秋の就職活動開始時の第 1 志望業界ダミー：その他	0.668	0.472	0.669	0.471
就活生向け情報の利用数	4.673	1.987	4.697	1.978
一般ビジネス向けビジネス情報の利用数	1.521	1.528	1.535	1.529
大卒求人倍率	1.989	0.236	1.989	0.237
サンプルサイズ	361		357	

(出所)「大学生活とキャリアに関する 4 年生調査」を用い、筆者作成。

Ⅲ. 推計結果

Ⅲ.1 OLS 及び Logit 分析による推計結果

図表2はインターン経験が就職活動結果に及ぼす影響に関する推計結果である。(A1) 及び (A2) は内々定数に関する OLS の推計結果を示している。なお、(A1) と (A2) の違いは、(A2) の説明変数に就職先の企業からの内々定時期を加えている点である。これは、就職活動期間の違いが内々定数に及ぼす影響をコントロールするためである。(A3) は就職先企業での内々定取得時期に関する OLS の推計結果を示している。(A4) は大企業かつ上場企業への就職に関する Logit 分析の推計結果を示し、(A5) は一般職・契約社員・その他への就職に関する Logit 分析の推計結果を示している。(A6) は就職活動プロセスに対する自己採点に関する OLS の推計結果を示し、(A7) は就職先企業に対する満足度に関する Logit 分析の推計結果を示している。

これらの推計結果を見ると、被説明変数が内々定数の (A1) 及び (A2) の場合のみインターン経験ダミーが有意に正の符号を示していた。この結果から、インターン経験は内々定数を増加させる効果があると考えられる。これに対して (A3) から (A7) の結果から、インターン経験は、就職先企業での内定取得時期、大企業かつ上場企業への就職、一般社員・契約社員・その他での就職、就職活動プロセスに対する自己採点、そして就職先企業に対する満足度には影響を及ぼしていないと考えられる。以上の推計結果からインターン経験は、内々定数を増加させる効果があると言える。しかし、ここでは用いた推計手法は、OLS であり、自己選別の影響をコントロールできていない。

Ⅲ.2 マッチング法による推計結果

図表3はインターン経験の有無に関する Logit 分析の結果である。この Logit モデルの推計によって得られた Propensity Score を用い、ATT を算出した結果が図表4である。

図表4の前に、図表3の各変数の結果を解釈する。図表3の Logit モデルの推計結果を見ると、ゼミに積

極的参加ダミー、成績のうち A 及び A + の割合、月の平均読書数が正に有意な値を示していた。この結果は、ゼミに積極的参加している学生ほど、成績で A の数が多い学生ほど、そして、月の平均読書数が多い学生ほどインターンシップに参加する確率が高いことを意味する。学業等に意欲的な学生ほどインターンシップに参加していると言える。入学方法ダミーを見ると、指定校・付属校・編入ダミーのみが正に有意な値を示していた。この結果は、一般入試で入学した学生と比較して、指定校・付属校・編入といった形で入学するとインターンシップに参加する確率が高いことを意味する。次の3年生時に就職活動に意欲的に取り組んだダミーであるが、有意な値を示していなかった。就職活動に意欲的な学生ほどインターンシップに参加すると予想されたが、今回のデータでは必ずしもその傾向は確認できなかった。次に就職活動実施頻度に関する変数を見ると、いずれの変数も有意ではなかった。実際の就職活動量とインターンシップへの参加には明確な関係が見られないと言える。就職活動実施時期に関する変数を見ると、企業説明会やセミナーなどに出席した時期の変数が負に有意な値を示していた。この結果は、企業説明会やセミナーなどに出席した時期が遅いほど、インターンシップに参加する確率が低いことを意味する。次に3年生の秋の就職活動開始時の第1志望業界ダミーを見ると、マスコミダミー、その他ダミーとも負に有意な値を示していた。この結果は、3年生の秋の時点で銀行等の金融業を志望する学生と比較して、マスコミやその他の業界を志望している場合、インターンシップに参加する確率が低いことを意味する。銀行等の金融業を志望する学生ほどインターンシップに参加する傾向にあると言えるだろう。次に就職活動時の利用情報に関する変数、大卒求人倍率、そして、就職先企業から内々定を得た時期の変数を見ると、いずれも有意な値を示していなかった。これらの変数とインターンシップへの参加には明確な関係が見られないと言える。

次に図表4の Propensity Score Matching 法による推計結果を見ていく。図表4の ATT を見ると、いずれも有意な値を示していなかった。この結果は、イン

図表2 OLS や Logit 分析によるインターン経験が就職活動結果に及ぼす影響に関する推計結果

被説明変数	内々定数		就職先企業 での内定取得時期	大企業かつ 上場企業へ就職		一般職・契約社員等へ 就職		就職活動の プロセスに 対する自己 採点	就職先の企業に対する 満足度	
	(A1) 係数	(A2) 係数	(A3) 係数	(A4) 係数	限界効果	(A5) 係数	限界効果	(A6) 係数	(A7) 係数	限界効果
説明変数										
インターン経験ダミー	0.315* [0.181]	0.317* [0.179]	0.0373 [0.454]	-0.214 [0.269]	-0.0449 [0.0562]	-0.266 [0.381]	-0.0279 [0.0398]	-1.743 [2.194]	0.771 [0.587]	0.0410 [0.0314]
女性ダミー	-0.304* [0.182]	-0.313* [0.180]	-0.153 [0.458]	-0.443* [0.267]	-0.0927* [0.0553]	2.833*** [0.648]	0.297*** [0.0651]	1.872 [2.210]	0.343 [0.563]	0.0182 [0.0300]
ゼミに積極的参加ダミー	0.345* [0.176]	0.344** [0.175]	-0.0231 [0.443]	0.384 [0.261]	0.0805 [0.0540]	0.208 [0.366]	0.0218 [0.0383]	4.821** [2.149]	0.616 [0.526]	0.0328 [0.0280]
卒業論文作成ダミー	0.193 [0.199]	0.214 [0.197]	0.357 [0.499]	-0.180 [0.295]	-0.0378 [0.0616]	-0.176 [0.416]	-0.0185 [0.0436]	0.526 [2.409]	-0.458 [0.615]	-0.0244 [0.0328]
成績のうち A 及び A+ の割合	0.0458 [0.0390]	0.0405 [0.0387]	-0.0885 [0.0981]	0.0484 [0.0578]	0.0101 [0.0121]	-0.0754 [0.0799]	-0.00791 [0.00834]	0.590 [0.474]	-0.175 [0.126]	-0.00932 [0.00673]
月の平均読書数	-0.0239 [0.0252]	-0.0131 [0.0253]	0.180*** [0.0634]	-0.109 [0.0664]	-0.0228* [0.0138]	-0.276** [0.138]	-0.0290** [0.0142]	-1.095** [0.480]	0.0104 [0.0972]	0.000555 [0.00516]
入学方法ダミー ref:一般入試										
小論文入試	0.568 [0.386]	0.654* [0.384]	1.427 [0.971]	-0.130 [0.577]	-0.0272 [0.121]	-0.808 [0.883]	-0.0848 [0.0923]	-5.209 [4.687]	0.703 [1.150]	0.0374 [0.0612]
自己推薦・スポーツ推薦・留学生入試	-0.163 [0.227]	-0.140 [0.225]	0.387 [0.571]	-0.0898 [0.347]	-0.0188 [0.0727]	-0.725 [0.482]	-0.0760 [0.0500]	3.275 [2.783]	0.291 [0.609]	0.0155 [0.0324]
指定校・付属校・編入	-0.229 [0.187]	-0.195 [0.185]	0.572 [0.470]	0.260 [0.273]	0.0544 [0.0570]	-0.176 [0.388]	-0.0184 [0.0407]	1.228 [2.283]	1.890** [0.792]	0.100** [0.0438]
3年生時に就職活動に意欲的に取り組んだダミー	0.304 [0.191]	0.275 [0.189]	-0.484 [0.480]	0.384 [0.290]	0.0805 [0.0602]	0.427 [0.410]	0.0448 [0.0428]	-0.433 [2.323]	-0.251 [0.602]	-0.0133 [0.0320]
就職活動実施頻度に関する変数										
資料請求やブレ・エントリーを行なった企業数	2.74e-05 [0.00190]	-0.000323 [0.00188]	-0.00583 [0.00476]	0.00566** [0.00286]	0.00119** [0.000587]	-0.00711 [0.00499]	-0.000746 [0.000519]	0.000284 [0.0230]	0.00551 [0.00637]	0.000293 [0.000340]
説明会に参加した企業数	-0.00169 [0.00528]	-0.00114 [0.00523]	0.00916 [0.0133]	-0.00246 [0.00798]	-0.000515 [0.00167]	0.00188 [0.0124]	0.000197 [0.00131]	0.0803 [0.0642]	0.00955 [0.0139]	0.000508 [0.000735]
エントリーシートを送った企業数	-0.0105 [0.00740]	-0.0102 [0.00733]	0.00446 [0.0186]	-0.0130 [0.0115]	-0.00272 [0.00239]	-0.00280 [0.0146]	-0.000294 [0.00153]	-0.0210 [0.0900]	0.00567 [0.0183]	0.000302 [0.000973]
筆記試験・Web試験を受けた企業	0.00350 [0.00907]	0.00671 [0.00905]	0.0534** [0.0228]	0.0119 [0.0134]	0.00250 [0.00281]	0.0307* [0.0181]	0.00322* [0.00186]	-0.0247 [0.111]	-0.0130 [0.0261]	-0.000691 [0.00138]
面接を受けた企業	0.0225** [0.0102]	0.0243** [0.0102]	0.0305 [0.0257]	-0.0184 [0.0161]	-0.00385 [0.00336]	-0.00256 [0.0195]	-0.000269 [0.00204]	-0.426*** [0.125]	-0.0545** [0.0242]	-0.00290** [0.00130]
就職活動実施時期に関する変数										
就職支援サイトに登録した時期	0.00455 [0.0413]	0.000642 [0.0409]	-0.0650 [0.104]	0.0340 [0.0609]	0.00713 [0.0127]	0.00702 [0.0944]	0.000737 [0.00991]	-0.0733 [0.505]	0.207* [0.122]	0.0110* [0.00656]
企業説明会やセミナーなどに出席した時期	0.0257 [0.0375]	0.0325 [0.0372]	0.112 [0.0942]	0.0434 [0.0566]	0.00910 [0.0118]	-0.0915 [0.0844]	-0.00961 [0.00882]	-0.111 [0.455]	-0.0629 [0.107]	-0.00334 [0.00567]
エントリーシートを初めて提出した時期	-0.0228 [0.0319]	-0.0292 [0.0317]	-0.106 [0.0802]	-0.0572 [0.0541]	-0.0120 [0.0113]	0.122 [0.0749]	0.0128* [0.00775]	-0.665* [0.393]	-0.0574 [0.0775]	-0.00305 [0.00412]
企業で人事面接を受けた時期	-0.0179 [0.0233]	-0.00867 [0.0233]	0.153*** [0.0585]	-0.0147 [0.0355]	-0.00309 [0.00744]	-0.00967 [0.0544]	-0.00101 [0.00571]	-0.278 [0.286]	-0.0892 [0.0680]	-0.00474 [0.00365]
3年生の秋の就職活動開始時の第1志望業界ダミー ref:銀行、信金、信販、証券、生保、損保										
マスコミ(テレビ、広告、出版、新聞他)	0.461 [0.290]	0.426 [0.287]	-0.594 [0.728]	0.109 [0.416]	0.0229 [0.0871]	1.740** [0.792]	0.183** [0.0818]	5.385 [3.535]	1.372 [0.970]	0.0729 [0.0518]
その他	0.323 [0.219]	0.350 [0.217]	0.444 [0.550]	-0.293 [0.325]	-0.0615 [0.0677]	1.828*** [0.694]	0.192*** [0.0712]	1.837 [2.684]	1.106* [0.574]	0.0588* [0.0307]
就職活動時の利用情報に関する変数										
就活生向け情報の利用数	-0.154*** [0.0577]	-0.150*** [0.0571]	0.0635 [0.145]	0.118 [0.0858]	0.0248 [0.0178]	0.127 [0.122]	0.0134 [0.0127]	-0.617 [0.702]	0.00148 [0.169]	7.86e-05 [0.00896]
一般ビジネス向けビジネス情報の利用数	0.124* [0.0738]	0.117 [0.0732]	-0.127 [0.186]	-0.0175 [0.109]	-0.00366 [0.0228]	-0.0407 [0.161]	-0.00427 [0.0169]	0.868 [0.907]	-0.211 [0.211]	-0.0112 [0.0112]
大卒求人倍率	0.808** [0.355]	0.703** [0.354]	-1.753* [0.893]	-0.0175 [0.527]	-0.00366 [0.111]	-0.722 [0.726]	-0.0758 [0.0757]	4.614 [4.326]	-0.794 [1.192]	-0.0422 [0.0634]
就職先企業から内々定を得た時期		-0.0601*** [0.0215]								
定数項	0.280 [0.905]	1.160 [0.950]	14.63*** [2.275]	-0.817 [1.384]		-4.410** [2.092]		73.38*** [11.08]	5.224* [3.034]	
推計手法	OLS	OLS	OLS	Logit	Logit	OLS	Logit	OLS	Logit	
対数尤度				-218.736	-120.018					-70.406
自由度修正済み決定係数	0.137	0.157	0.117					0.0969		
疑似決定係数				0.063		0.230			0.225	
サンプルサイズ	361	361	361	361	361	361	361	357	361	361

注1. [] 内の値はWhite (1980) の一致性を持つ標準誤差を表す。

注2. ***は1%水準、**は5%水準、*は10%水準で有意であることを示す。

(出所)「大学生生活とキャリアに関する4年生調査」を用い、筆者推計。

ターン経験が内々定数、就職先企業での内定取得時期、大企業かつ上場企業への就職、一般社員・契約社員・その他での就職、就職活動プロセスに対する自己

採点、そして就職先企業に対する満足度のいずれの就職活動結果にも影響を及ぼしていないことを示している。

図表3 インターン経験の有無に関する Logit 分析

被説明変数: 1 = インターンを実施、0 = インターン未実施		内々定数		内々定数		就職先の企業で 内定を取得した時期		大企業かつ 上場企業へ就職		一般職・契約社員、 その他へ就職		就職活動のプロセス に対する自己採点		就職先の企業に対す る満足度	
説明変数		(B1)		(B2)		(B3)		(B4)		(B5)		(B6)		(B7)	
		係数	限界効果	係数	限界効果	係数	限界効果	係数	限界効果	係数	限界効果	係数	限界効果	係数	限界効果
女性ダミー		0.104 [0.291]	0.019 [0.053]	0.106 [0.291]	0.019 [0.053]	0.104 [0.291]	0.019 [0.053]	0.104 [0.291]	0.019 [0.053]	0.104 [0.291]	0.019 [0.053]	0.106 [0.291]	0.020 [0.054]	0.104 [0.291]	0.019 [0.053]
ゼミに積極的参加ダミー		0.462* [0.273]	0.085* [0.049]	0.463* [0.273]	0.085* [0.049]	0.462* [0.273]	0.085* [0.049]	0.462* [0.273]	0.085* [0.049]	0.462* [0.273]	0.085* [0.049]	0.474* [0.273]	0.088* [0.050]	0.462* [0.273]	0.085* [0.049]
卒業論文作成ダミー		0.520 [0.333]	0.096 [0.061]	0.517 [0.333]	0.095 [0.061]	0.520 [0.333]	0.096 [0.061]	0.520 [0.333]	0.096 [0.061]	0.520 [0.333]	0.096 [0.061]	0.522 [0.333]	0.097 [0.061]	0.520 [0.333]	0.096 [0.061]
成績のうちA及びA+の割合		0.158** [0.061]	0.029*** [0.011]	0.159*** [0.062]	0.029*** [0.011]	0.158** [0.061]	0.029*** [0.011]	0.158** [0.061]	0.029*** [0.011]	0.158** [0.061]	0.029*** [0.011]	0.158** [0.061]	0.029*** [0.011]	0.158** [0.061]	0.029*** [0.011]
月の平均読書数		0.100* [0.060]	0.018* [0.011]	0.098 [0.060]	0.018* [0.011]	0.100* [0.060]	0.018* [0.011]	0.100* [0.060]	0.018* [0.011]	0.100* [0.060]	0.018* [0.011]	0.098 [0.061]	0.018 [0.011]	0.100* [0.060]	0.018* [0.011]
入学方法ダミー ref: 一般入試	小論文入試	0.498 [0.588]	0.091 [0.108]	0.488 [0.590]	0.090 [0.108]	0.498 [0.588]	0.091 [0.108]	0.498 [0.588]	0.091 [0.108]	0.498 [0.588]	0.091 [0.108]	0.488 [0.587]	0.090 [0.108]	0.498 [0.588]	0.091 [0.108]
	自己推薦・スポーツ推薦・留学生入試	0.419 [0.356]	0.077 [0.065]	0.416 [0.356]	0.076 [0.065]	0.419 [0.356]	0.077 [0.065]	0.419 [0.356]	0.077 [0.065]	0.419 [0.356]	0.077 [0.065]	0.459 [0.357]	0.085 [0.066]	0.419 [0.356]	0.077 [0.065]
	指定校・付属校・編入	0.552* [0.300]	0.101* [0.054]	0.549* [0.300]	0.101* [0.054]	0.552* [0.300]	0.101* [0.054]	0.552* [0.300]	0.101* [0.054]	0.552* [0.300]	0.101* [0.054]	0.534* [0.300]	0.099* [0.055]	0.552* [0.300]	0.101* [0.054]
3年生時に就職活動に意欲的に取り組んだダミー		-0.027 [0.307]	-0.005 [0.056]	-0.025 [0.307]	-0.005 [0.056]	-0.027 [0.307]	-0.005 [0.056]	-0.027 [0.307]	-0.005 [0.056]	-0.027 [0.307]	-0.005 [0.056]	-0.026 [0.307]	-0.005 [0.057]	-0.027 [0.307]	-0.005 [0.056]
就職活動実施頻度に関する変数	資料請求やプレ・エントリーを行なった企業数	0.002 [0.003]	0.000 [0.001]	0.002 [0.003]	0.000 [0.001]	0.002 [0.003]	0.000 [0.001]	0.002 [0.003]	0.000 [0.001]	0.002 [0.003]	0.000 [0.001]	0.002 [0.003]	0.000 [0.001]	0.002 [0.003]	0.000 [0.001]
	説明会に参加した企業数	0.003 [0.008]	0.001 [0.002]	0.003 [0.008]	0.001 [0.002]	0.003 [0.008]	0.001 [0.002]	0.003 [0.008]	0.001 [0.002]	0.003 [0.008]	0.001 [0.002]	0.003 [0.008]	0.001 [0.002]	0.003 [0.008]	0.001 [0.002]
	エントリーシートを送った企業数	-0.009 [0.011]	-0.002 [0.002]	-0.009 [0.011]	-0.002 [0.002]	-0.009 [0.011]	-0.002 [0.002]	-0.009 [0.011]	-0.002 [0.002]	-0.009 [0.011]	-0.002 [0.002]	-0.009 [0.011]	-0.002 [0.002]	-0.009 [0.011]	-0.002 [0.002]
	筆記試験・Web 試験を受けた企業	0.006 [0.014]	0.001 [0.003]	0.006 [0.014]	0.001 [0.003]	0.006 [0.014]	0.001 [0.003]	0.006 [0.014]	0.001 [0.003]	0.006 [0.014]	0.001 [0.003]	0.007 [0.014]	0.001 [0.003]	0.006 [0.014]	0.001 [0.003]
	面接を受けた企業	0.010 [0.016]	0.002 [0.003]	0.010 [0.016]	0.002 [0.003]	0.010 [0.016]	0.002 [0.003]	0.010 [0.016]	0.002 [0.003]	0.010 [0.016]	0.002 [0.003]	0.010 [0.016]	0.002 [0.003]	0.010 [0.016]	0.002 [0.003]
就職活動実施時期に関する変数	就職支援サイトに登録した時期	-0.107 [0.068]	-0.020 [0.012]	-0.107 [0.068]	-0.020 [0.012]	-0.107 [0.068]	-0.020 [0.012]	-0.107 [0.068]	-0.020 [0.012]	-0.107 [0.068]	-0.020 [0.012]	-0.101 [0.068]	-0.019 [0.013]	-0.107 [0.068]	-0.020 [0.012]
	企業説明会やセミナーなどに出席した時期	-0.119* [0.067]	-0.022* [0.012]	-0.120* [0.067]	-0.022* [0.012]	-0.119* [0.067]	-0.022* [0.012]	-0.119* [0.067]	-0.022* [0.012]	-0.119* [0.067]	-0.022* [0.012]	-0.118* [0.067]	-0.022* [0.012]	-0.119* [0.067]	-0.022* [0.012]
	エントリーシートを初めて提出した時期	-0.011 [0.055]	-0.002 [0.010]	-0.010 [0.055]	-0.002 [0.010]	-0.011 [0.055]	-0.002 [0.010]	-0.011 [0.055]	-0.002 [0.010]	-0.011 [0.055]	-0.002 [0.010]	-0.012 [0.055]	-0.002 [0.010]	-0.011 [0.055]	-0.002 [0.010]
	企業で人事面接を受けた時期	0.000 [0.038]	0.000 [0.007]	-0.001 [0.039]	-0.000 [0.007]	0.000 [0.038]	0.000 [0.007]	0.000 [0.038]	0.000 [0.007]	0.000 [0.038]	0.000 [0.007]	0.000 [0.038]	-0.001 [0.007]	0.000 [0.038]	0.000 [0.007]
3年生の秋の就職活動開始時の第1志望業界ダミースコミ(テレビ、広告、出版、新聞他) ref: 銀行、信金、信販、 証券、生保、損保	その他	-1.134** [0.455]	-0.208** [0.081]	-1.131** [0.455]	-0.208** [0.081]	-1.134** [0.455]	-0.208** [0.081]	-1.134** [0.455]	-0.208** [0.081]	-1.134** [0.455]	-0.208** [0.081]	-1.107** [0.456]	-0.205** [0.082]	-1.134** [0.455]	-0.208** [0.081]
		-0.967*** [0.332]	-0.178*** [0.058]	-0.971*** [0.333]	-0.178*** [0.059]	-0.967*** [0.332]	-0.178*** [0.058]	-0.967*** [0.332]	-0.178*** [0.058]	-0.967*** [0.332]	-0.178*** [0.058]	-0.932*** [0.334]	-0.173*** [0.059]	-0.967*** [0.332]	-0.178*** [0.058]
就職活動時の利用情報に関する変数	就活生向け情報の利用回数	-0.103 [0.091]	-0.019 [0.017]	-0.104 [0.091]	-0.019 [0.017]	-0.103 [0.091]	-0.019 [0.017]	-0.103 [0.091]	-0.019 [0.017]	-0.103 [0.091]	-0.019 [0.017]	-0.100 [0.091]	-0.019 [0.017]	-0.103 [0.091]	-0.019 [0.017]
	一般ビジネス向けビジネス情報の利用回数	0.161 [0.116]	0.030 [0.021]	0.163 [0.116]	0.030 [0.021]	0.161 [0.116]	0.030 [0.021]	0.161 [0.116]	0.030 [0.021]	0.161 [0.116]	0.030 [0.021]	0.156 [0.116]	0.029 [0.021]	0.161 [0.116]	0.030 [0.021]
大卒求人倍率		-0.873 [0.552]	-0.160 [0.100]	-0.864 [0.554]	-0.159 [0.101]	-0.873 [0.552]	-0.160 [0.100]	-0.873 [0.552]	-0.160 [0.100]	-0.873 [0.552]	-0.160 [0.100]	-0.844 [0.552]	-0.156 [0.101]	-0.873 [0.552]	-0.160 [0.100]
就職先企業から内々定を得た時期				0.007 [0.035]	0.001 [0.006]										
定数項		1.515 [1.437]		1.423 [1.510]		1.515 [1.437]		1.515 [1.437]		1.515 [1.437]		1.413 [1.439]		1.515 [1.437]	
推計手法	Logit			Logit		Logit		Logit		Logit		Logit		Logit	
対数尤度	-196.784			-196.764		-196.784		-196.784		-196.784		-195.985		-196.784	
疑似決定係数	0.155			0.155		0.155		0.155		0.155		0.148		0.155	
サンプルサイズ	361			361		361		361		361		357		361	

注1. [] 内の値は White (1980) の一貫性を持つ標準誤差を表す。

注2. *** は 1% 水準、** は 5% 水準、* は 10% 水準で有意であることを示す。

(出所)「大学生活とキャリアに関する4年生調査」を用い、筆者推計。

この結果は図表2の推計結果とは異なったものとなっている。特に注目すべきなのは、インターン経験が内々定数に及ぼす影響である。OLSではインター

ン経験が内々定数を増やすという結果であったが、Propensity Score Matching 法ではインターン経験は影響を及ぼしていないという結果であった。このよう

な違いの背景には、自己選別を考慮したかどうかといった点が大きな影響を及ぼしていると考えられる。インターンを経験した大学生ほど、もともと成績等が良く、就職活動に対する意欲も高いため、内々定数も多くなっている可能性がある。この成績や意欲の高さによる影響を Propensity Score Matching 法によってコントロールした結果、純粋なインターンシップの影響が計測できると考えられる。実際の Propensity

Score Matching 法ではインターンシップの係数は有意ではなかったため、インターンシップに参加すること自体が内々定数の増加に寄与しているわけではなく、参加学生の能力の高さが主な原因だと考えられる。また、内々定数の結果の係数の大きさに注目すると、ほとんどの場合において ATT の係数が OLS よりも小さい傾向にあった。この結果からも OLS の推計結果は、自己選別による上方バイアスが発生してい

図表 4 Propensity Score Matching 法によるインターン経験が就職活動結果に及ぼす影響に関する推計結果

被説明変数：内々定数				被説明変数：内々定数			
就職先企業から内々定を得た時期なし				就職先企業から内々定を得た時期あり			
マッチング方法	ATT	N (トリートメント)	N (コントロール)	ATT	N (トリートメント)	N (コントロール)	
Nearest Neighbor Matching	0.248 [0.317]	125	69	0.262 [0.366]	125	74	
Kerneal Matching	0.277 [0.244]	125	222	0.281 [0.230]	125	222	
Stratification Matching	0.278 [0.217]	125	222	0.291 [0.217]	125	222	
Radius Matching	0.319 [0.342]	40	43	0.100 [0.271]	44	50	
被説明変数：就職先の企業で内定を取得した時期				被説明変数：大企業かつ上場企業へ就職			
マッチング方法	ATT	N (トリートメント)	N (コントロール)	ATT	N (トリートメント)	N (コントロール)	
Nearest Neighbor Matching	-0.032 [0.692]	124	69	-0.032 [0.085]	125	69	
Kerneal Matching	-0.153 [0.716]	125	222	-0.060 [0.055]	125	222	
Stratification Matching	-0.153 [0.716]	125	222	-0.052 [0.058]	125	222	
Radius Matching	-1.143 [0.947]	40	43	0.023 [0.111]	40	43	
被説明変数：一般職、契約社員、その他で就職				被説明変数：就職活動プロセスに対する自己採点			
マッチング方法	ATT	N (トリートメント)	N (コントロール)	ATT	N (トリートメント)	N (コントロール)	
Nearest Neighbor Matching	-0.032 [0.069]	125	69	-4.661 [3.553]	125	69	
Kerneal Matching	-0.065 [0.053]	125	222	-2.049 [2.527]	125	222	
Stratification Matching	-0.076 [0.056]	125	222	-2.018 [2.570]	125	222	
Radius Matching	-0.064 [0.083]	40	43				
被説明変数：就職先の企業に対する満足度							
マッチング方法	ATT	N (トリートメント)	N (コントロール)				
Nearest Neighbor Matching	-0.016 [0.045]	125	69				
Kerneal Matching	0.025 [0.033]	125	222				
Stratification Matching	0.030 [0.035]	125	222				
Radius Matching	0.050 [0.054]	40	43				

注 1. [] 内の値は標準誤差を表す。

注 2. *** は 1% 水準、** は 5% 水準、* は 10% 水準で有意であることを示す。

注 3. N (トリートメント) はトリートメントに属する観測値の数を、N (コントロール) は実際にトリートメントの比較対象として推定に用いられたコントロールに属する観測値を示す。

注 4. Radius Matching の r の値は、0.1 としている。また、Kernel Matching のバンド幅は 0.06 としている。

注 5. 被説明変数が就職活動プロセスに対する自己採点の推計の場合、サンプル数が少なくなってしまうため、Radius Matching の推計値を得ることができなかった。

注 6. Kernel Matching の標準誤差はブートストラッピング法によって算出しており、反復回数は 1,000 回である。

(出所) 「大学生活とキャリアに関する 4 年生調査」を用い、筆者推計。

る可能性がある。

結論

本論文の目的は、独自調査によって収集した都内の私立大学の卒業直前の学生のアンケート調査を用い、インターン経験が就職活動結果に及ぼす影響を分析することであった。近年の新卒労働市場のミスマッチ問題を受け、インターンに注目が集まっている。

しかし、このインターン経験が就職活動結果にどのような影響を及ぼしているのかはまだ十分に分析されていない。また、インターンを経験する大学生ほど意欲が高く、自己選別が推計結果にバイアスをもたらす可能性を踏まえずに教育プログラムを過大評価している危険性がある。そこで、本稿では Propensity Score Matching 法を用い、自己選別をコントロールした上でインターン経験が就職活動結果に及ぼす影響を分析した。

まず、OLS や Logit モデルを用い、インターン経験が就職活動結果に及ぼす影響を分析した結果、インターン経験は内々定数を増加させる効果があることがわかった。しかし、Propensity Score Matching 法を用いた分析の結果、いずれの就職活動結果にもインターン経験は影響を及ぼしていなかった。この結果から、インターン経験には就職活動結果を向上させる効果はなく、もともと成績等が良く、就職活動に対して高い意欲を持つ大学生ほどインターンを実施するという自己選別が推計結果にバイアスをもたらしている可能性が考えられる。この結果から、インターンの実施は、大学が実施する就職支援策として必ずしも効果的であるとは言えない。

この分析結果は、教育担当者にとっては、「望ましくない結果」と言えるかもしれない。しかし、多くの教育実践が PDCA サイクルを回すことなく、次から次への PD の連続になってしまう大学教育の現場では、統計的には効果が確認できないという事実は貴重な発見であろう。この結果を踏まえ、大学と企業を繋ぐ教育のマネジメントが求められる。例えば、インターンの実施だけでなく、その効果をより高める補完的な支援策を実施するといった対応が必要になってく

ると考えられる。最後に本稿に残る研究課題について述べておきたい。本稿の課題として、「日常業務型」や「課題設定型」といったインターンシップの内容別の効果測定、理系学生の「課題設定型」のインターンシップの効果測定や大学の偏差値別のインターンシップの効果測定がある。これらの点に関しては、今後別なデータを使用し、検証していきたい。

【注】

- 1) インターンシップは、古閑（2011）によって「学生が、在学中に教育の一環として、企業等で一定の業務に従事し、職業人に必要な一般的・専門的な知識や能力を実践的に身に付けるための就業体験を行うことおよびその機会を与える制度」と定義されている。
- 2) 「あなたが大学1～4年次のとき、力を入れたことは何ですか。それぞれの学年について、下記の7項目から3つを選んで、その番号を回答欄に記入してください。」という質問に対して、3年生時点で「就職活動」と回答した場合に1となるダミー変数である。
- 3) 就職支援サイトに登録した時期、企業説明会やセミナーなどに出席した時期、エントリーシートを初めて提出した時期、企業で人事面接を受けた時期の各変数は、3年生の4月を1とし、4年生の3月を24とする連続変数である。

【参考文献または引用文献】

- 浅海典子「学生にとってのインターンシップの成果とその要因」『国際経営フォーラム』第18号、神奈川大学、2007年、pp.163-179.
- 江藤智佐子「第2章 インターンシップの多様な展開とキャリア教育」高良和武監修『インターンシップとキャリア—産学連携教育の実証的研究』学文社、2007年、pp.31-50.
- 楠奥繁則「自己効力論からみた大学生のインターンシップの効果に関する実証研究—ベンチャー系企業へのインターンシップを対象にした調査」『立命館経営学』44（5）、2006年、pp.169-185.

- 黒澤昌子「積極労働政策の評価 レビュー」『フィナンシャル・レビュー』第77号、2005年、pp.197-220.
- 古閑博美『インターンシップ—キャリア教育としての就業体験』学文社、2011年.
- 佐藤一磨・梅崎修・上西充子・中野貴之「新卒需要の変動が大学生の就職活動に与える影響—卒業生アンケート調査の分析—」『キャリアデザイン研究』、Vol.5、2009年、pp.51-63.
- 佐藤博樹・堀有喜衣・堀田聰子『人材育成としてのインターンシップ』労働新聞社、2008年.
- 田中宣秀「高等教育機関におけるインターンシップの教育効果に関する一考察—新たな意義をみだし、改めて「効果」を考える—」『日本インターンシップ学会年報』第10号、2007年、pp.7-14.
- 古田克利「インターンシップ経験が新入社員のキャリア適応力に及ぼす影響」『インターンシップ研究年報』第13号、2010年、pp.1-7.
- 堀田聰子「採用時点におけるミスマッチを軽減する採用のあり方—RJP（Realistic Job Preview）を手がかりにして」日本労働研究雑誌、第567号、2007年、pp.60-75.
- 真鍋和博「インターンシップタイプによる基礎力効果と就職活動への影響」『インターンシップ研究年報』第13号、2010年、pp.9-17.
- Becker, S. O. and Ichino A Estimation of Average Treatment Effects Based on Propensity Scores, *The Stata Journal*, 2 (4), 2002, pp.358-377.
- Brooks, L., Cornelius, A., Greenfield, E., and Joseph, R. The Relation of Career-related Work or Internship Experience to the Career Development of College Seniors, *Journal of Vocational Behavior*, Vol.46, 1995, pp.332-349.
- Heckman, J. J., H. Ichimura, and P. Todd. Matching as an Econometric Evaluation Estimator: Evidence from Evaluation a Job Training Programme, *Review of Economics and Statistics*, 1997, 64, pp.605-654.
- Rosenbaum, P. R., and D. B. Rubin. The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects, *Biometrika*, 70 (1), 1983, pp.41-55.

Effect of Internship on the Results of Job Search of University Students — Verification of Self-Selection Bias by using the Propensity Score Matching Method —

※1 Kazuma SATO
※2 Osamu UMEZAKI

[Key Words]

Internship, Result of Job Search of University Students, Self-selection, Matching Method

[Abstract]

This paper analyzes the effect of internship on the job search of university students through a questionnaire administered at graduation. As a result of the economic recession in recent years, the rate of employment of university students has witnessed a decline. To cope with these recent events, many university students have joined companies as interns. However, the effect of university students' internship on the results of their job search has not been analyzed yet. In addition, it is difficult to estimate the effect of university students' internship on job search because of their ambitious self-selection of companies for internship. Therefore, we analyzed the effect of university students' internship on their job search by using the propensity score matching method to control self-selection. The results of the Ordinary Least Squares and logit analyses revealed that the internship experience exclusively increased the number of early unofficial job offers. However, the results of the analysis using propensity score matching revealed that the internship experience had no effect on the results of the job search. Thus, these results imply that the internship experience does not affect the job search results and that the self-selection of ambitious university students of companies for internship results in a bias in the estimation results.

※1 Assistant Professor, Meikai University

※2 Professor, Hosei University

日本の大学入試に対する 海外就学経験者の認識 —帰国生入試を事例として—

井 田 頼 子

東京大学大学院教育学研究科博士課程

【目次】

I 本研究の射程

1. 目的
2. 日本の大学の帰国生入試について
 - (1) 制度上の設定
 - (2) 帰国生入試に関する制度的変遷
3. 先行研究と本研究の位置づけ
4. 調査方法

II 分析結果

1. 帰国生入試が必要である理由
 - (1) 教育体制の差異
 - (2) 言語力
 - (3) 評価方法
 - (4) 教育体制の類似
2. 帰国生入試への批判的視座
 - (1) 入試システム
 - (2) 選抜方法
 - (3) 筆記試験科目
 - 1) 小論文
 - 2) 英語
3. 帰国生入試における改善案

III 本研究の意義と限界

【キーワード】

大学入試改革、海外就学経験者、帰国生入試、能力、塾

I 本研究の射程

1. 目的

本稿の目的は、日本で大学入学者選抜（以下、「大学入試」）の改革とグローバル化への戦略が進められている状況下で、海外就学経験者⁽¹⁾といった、国外のカリキュラムによる多様な教育経験を有する受験当事者に着目し、入試に対する彼らの認識を明らかにすることにある。具体的には、海外就学経験者のうち、帰国生を対象事例として、個々人の受験経験に関する語りをもとに、彼らが日本の大学入試をどう認識しているのか、どのようにとらえているのか、という点を明らかにする。

1990年代以降、日本では大学教育改革やグローバル化への戦略の実践とともに入試形態が多様化している。例えば、自己推薦入試（アドミッション・オフィス入試、以下「AO入試」）、教育課程に焦点を定めた国際バカロレア・ディプロマプログラムのカリキュラムならびに最終試験による成績が審査基準とされる、国際バカロレア入試⁽²⁾などがそれに該当する。

入試が多様化することによって、海外の多様な教育課程のもとで学んできた者が日本の大学入試を受験しようとしたとき、彼らにとって選抜方法の選択肢が増えているのは確かであろう。しかし、そうした状況のもとで、実際に受験する帰国生当事者が入試そのものをどう認識しているのか、ということについては明らかにされていない。

本稿では、受験する当事者というミクロレベルの現状に焦点を定めて、彼らが日本の大学入試をどのよう

に認識しているのかを明らかにする。その際に、国レベルで特別選抜方法として導入されて30年以上が経過する帰国生入試の受験経験者を一事例とする。

2. 日本の大学の帰国生入試について

(1) 制度上の設定

まずは、日本の大学入試のうち、帰国生を対象とした大学入試の制度上の位置づけを確認しておきたい。毎年度文部科学省から各国公私立大学に通知される「大学入学選抜実施要項」（以下、「実施要項」）（平成27年度）では、「第3 入試方法」という項目において日本の大学入試の種別が整理されている。そこでは、(1)「一般入試」のほか、入学定員の一部を対象とした入試として、(2)「多様な入試方法」の実施も求められている。(2)「多様な入試方法」とは、「アドミッション・オフィス入試」、「推薦入試」、「専門学科・総合学科卒業生入試」、「帰国子女入試・社会人入試」の四種類で構成されている。

なお、本稿での「帰国生入試」は、(2)「多様な入試方法」のうち「帰国子女入試」が該当するが、制度上ではその定義が明確には定められていない。実際に大学（学部・学科）によっても入試の名称や選抜方法は多様であり（井田 2015）、帰国生を対象者に含めてAO入試として実施するところもある。本稿では制度ではなく受験当事者を対象者としていることから、海外就学経験があり、帰国して日本の大学進学希望者を対象とした大学入試という総合的な意味で「帰国生入試」という名称を用いることとする。

(2) 帰国生入試に関する制度的変遷

次に、国内の入試体制や政策における帰国生入試の位置づけについて、その変遷を整理しておきたい。

日本の大学で帰国生を対象とした入試がそもそも導入に至った背景には、1960年代以降の日本の高度経済成長期における企業の海外進出という社会的潮流があった。海外駐在員である親の同伴者として渡航し、現地校やインターナショナルスクールで教育を受けてきた者が増加した状況をうけて、国レベルで選抜方法が検討されたのである。当時の「実施要項」に記載さ

れていた入試は、一般入試や推薦入試といった、日本の教育課程を経た者の入試方法のみであった。帰国生が日本の教育課程を経ていないことから、たとえ海外の高校を優秀な成績で卒業しても、教育内容が日本のそれと異なるため「共通一次試験体制で高得点をとることは至難の業である」（松原 1980）という指摘を始め、中教審（1974年）、研究協議会⁽³⁾や国会での議論⁽⁴⁾を経て、1982年度以降、一般入試や推薦入試と区別された「帰国子女入試」が「実施要項」において確立したのである。選抜方法は、学力検査の免除又は負担の軽減を図り、小論文や面接などを重視するといった「特別選抜」という措置であり、「救済策」や「積極的差別是正策」（佐藤 2005）とみなされていた。

しかしその後、1993年の大学審議会答申「大学入試の改善に関する審議のまとめ」において「評価尺度を多元化・複数化し、受験生の能力・適性等を多面的かつ丁寧に判定する」という提言のもと、実施要項において「帰国子女入試」は、先述した「多様な入試方法」の一選抜方法として位置づけられた。つまり、「帰国子女入試」は、国によって導入された1982年度当初は、日本の教育課程を経ていない者の「救済策」であったが、その後、国内全体の入試体制改革の影響にともなって「多様な入試方法」の一つとして位置づけられたのである。実際、特にAO入試には、日本の教育課程に基づいた学力試験を必ずしも実施しない場合や帰国生も対象者に含まれる場合があった。その意味で、帰国生の入試方法の選択肢が広がったことが特徴として指摘できよう。

さらに、1980年代以降、国際化やグローバル化が政策のキーワードとなり、大学に対して帰国生の積極的な受け入れが促されてきた。例えば、「豊かな国際性を身に付けた日本人の育成という観点から、外国での学習・体験等を評価し、その能力・特性等を保持伸長する」入試方法として推進されたほか⁽⁵⁾、帰国生を「国際感覚や高い語学力を有する優れた学生」ととらえ、彼らの「海外経験を評価する入学試験制度」の推進が明言された⁽⁶⁾。つまり帰国生入試は、海外経験の評価といった、いわば「国際化・グローバル化」への対応策において実施が求められてきた入試でもあつ

た。

このように、帰国生を対象とした入試は、国レベルで「救済策」「多様な入試方法」「国際化・グローバル化」の三点がキーワードとなって制度的位置づけがなされ、現在に至っているのである。

こうした背景をふまえたうえで、本稿では受験当事者によって帰国生入試がどう認識されているのかを明らかにすることとする。

3. 先行研究と本研究の位置づけ

これまで帰国生入試に関する研究では、大学の入試体制（佐藤 2005）、大学の実施状況（稲田 2011）、入試対策を提供する塾での実情（井田 2013）に着眼点が置かれ、入試体制の課題が指摘されてきた。入試体制について佐藤（2005）は、大学が公正さを重視するために共通筆記試験という客観的な選抜方法が採用されるが、それにより「正当な帰国生（「欧米の現地校ないし国際学校に通学していた、英語が堪能で、積極的に自己表現の上手な生徒」）」と、「そうでない帰国生」といった二者の差異化が引き起こされることを問題視している。また、稲田（2011）は、帰国生の海外経験がどのように評価されているかは不明瞭だと指摘している。これらの研究では大学・学部の実施状況から知見・考察が導きだされているため、本稿で当事者の目線から得たデータならびにその分析は、その整合性をみるうえで重要だと思われる。また、井田（2012）は帰国生当事者へのインタビュー調査をもとに入試の課題を指摘しているが、知見は出願資格による受験大学・学部の制御が起きていること（卒業資格・大学入学資格、渡航背景）に留まっており、筆記試験科目などの試験そのものに関する課題は深く言及されていない。

また、帰国生の教育に関する研究では、国民国家、国民社会という枠組みが規定されながらも、現実的にはその枠をこえて教育現象が生起しているという現状から、国民国家を前提に議論するよりも、日常のレベルで生起している教育現象をいかに分析するかが重要視されてきた（佐藤 2010）。こうした問題意識から、これまで制度や体制というマクロレベルでの研究のみ

ならず、フィールドワークやインタビューなどの手法によるミクロレベルでの研究も蓄積されてきた。

しかしながら、着眼点を当事者に設定した研究は重視されつつも、日本の大学の「帰国生入試」という教育現象に照準を定めた研究は進められていない。日本の大学の帰国生入試は、一見すると体制が整備されているようではあるが、グローバル化政策が進む昨今、それを当事者がどう認識しているのかというミクロレベルでの現象は見過ごすことはできないだろう。以上から、本稿では帰国生自身による帰国生入試の認識を明らかにすることとしたい。

4. 調査方法

本研究では、日本の大学入試に対する帰国生の認識を明らかにするため、海外の高校から日本の大学に進学した帰国生へのインタビュー調査を実施した。実施期間は2010年6月～2012年6月である。

対象者は筆者の知人を介して雪だるま形式で依頼した。実施の際には調査の趣旨ならびに回答は対象者の事由や自主性を優先する旨を伝え、了承を得たうえでICレコーダーで録音した。調査時間は1人あたり1時間～2時間である。

調査方法については、対象者の教育経験が多様であることから、意図的な質問を避ける必要があると判断し、半構造化インタビューを採用した。ただし「基本情報」（日本と海外での幼少期から大学に至るまでの学校歴、海外滞在地・年数、学齢など）については正確さが必要であるという判断から、インタビュー前に筆者が作成した「基本情報」シートに記入を依頼し、その内容を随時確認しながら調査を進めていった。

質問項目は、事前に15問を設定したものを（表1）、対象者に提示したうえで、自由に語ってもらった。質問者の質問や分析・考察の恣意性を避けるため、実施時には「基本情報」と語りの内容に関連性があるかどうか、についてその都度確認を行なった。

本稿での主な分析データは、調査時の質問項目（10）「日本の帰国生入試についてどう（思う）思ったか。」という質問に対する彼らの回答である。なお、質問時に「なんでもいいですか？」という確認があった場

＜表 1＞ 質問項目リスト

	質問項目（15問）	補足説明
1	海外の高校での教育について、どう思うか。	授業形態、宿題、生徒の様子など
2	海外に滞在中、補習校に通学していたか。	
3	海外に滞在中、塾・家庭教師で勉強していたか。	
4	高校卒業／大学入学資格とスコア	単位取得、IB、GCE、B、SAT、AP など
5	4について（選択可能な場合）取得した理由	
6	語学力について スコア・取得年	TOEFL、IELTS など
7	帰国を決めた理由	
8	なぜ、帰国後に塾に通おうと思ったか。 塾での授業について、どう（思う）思ったか。	※該当者のみ
9	受験した大学・学部・入試科目・入試形態	
10	日本の帰国生入試について、どう思うか。	
11	大学での教育について、どう思うか。	授業形態など
12	大学生活について	学内外の活動（部活、ボランティア活動など）
13	将来の希望職種、企業名など	
14	将来の希望居住地	
15	その他	教育以外の海外での経験など

合、「なんでもよい」ということ、受験前や現在から振り返るなど「思う」もしくは「思っていて、現在も思っている」「思っていたが、考えが変わった」など、時系列上どの時点でもよいことを口頭で伝えた。具体的に設定しなかった理由は、先行研究で入試体制について批判的な指摘が出されているが、当事者たちによって入試のどの点に着眼点が置かれているかという実状を知るうえで適した質問方法だと判断したためである。よって、調査・分析の際も同様、当事者が入試について「なに」に着眼点を置き、それについて「どのように」考えたのかを具体的にすくい上げるという立場を取ることとした。なお、別の質問項目において入試対策や入試に関する回答を文字化したデータから抽出した場合は、その語りも分析対象データとした。そのうえで、計21名（男8名・女13名）分の入試に関する語りを今回の分析データとした。

対象者の概要は、表2に整理している。帰国生入試による入学者数を参照すると⁽⁷⁾、今回の対象者の進学先のうち、国立2大学（対象者4名）、私立8大学（対象者14名）は、帰国生入試による進学者数の上位20位の大学である。また、今回の対象者の進学先は都市部（東京、神奈川、愛知）の大学であり、これは入

学者が都市部の大学に集中しているという指摘（高崎 1993）と合致していることから、今回の対象者は、当事者の認識をとらえるうえで適切であると判断した。

以上の調査・分析方法をもとに得た分析結果を、次章で論じることとする。

Ⅱ 分析結果

日本の帰国生入試について、今回の対象者は、その全員が、帰国生入試は必要だという立場にたっていた。そこからさらに語りの内容を、1.「帰国生入試が必要である理由」、そして帰国生入試自体は必要ではあるものの改善の余地がある点や困った点などを指摘した語りとして、2.「帰国生入試への批判的視座」、そして3.「帰国生入試における改善案」とに大別した。以下では、これら三種類に分類した内容を語りとともに順に論じることとする。なお、調査の対象者はインフォマント番号で表記している。データの下線部分と括弧内の補足説明は筆者によるものである。表内の「備考」欄には、(10)「日本の帰国生入試についてどう（思う）思ったか。」以外の質問に対する回答であった場合の質問項目を記載している。

＜表2＞ インフォーマント基本情報

No.	性別	年齢	滞在地 (就学時)	滞在地 (高校修了時)	単身 留学生	学校種 (高校)	大学入学 資格など	入試 種別	入試科目	大学 (国・私)	学部 (学科)
1	女	19	愛	愛	○	私	LC	帰国	書類・小論文・面接	国	経済 (国際経済)
2	女	20	印	印		IS (英)	GCE-A	帰国	書類・小論文・面接	国	経営 (国際経営)
3	女	25	英・米	米		公	SAT	帰国	書類・小論文・英・面接	国	経済 (経済)
4	女	23	米・独	独		IS	IB	帰国	書類・小論文・面接	国	生活科 (人間生活)
5	男	20	墨	コ		IS	単位	帰国	書類・小論文・面接	国	経営 (経営)
6	女	18	墨・米	日(高3・9月～)		公・私(日)	SAT・単位	帰国	小論文・英・面接	国	法 (法・政治)
7	男	23	加	加	○	IS (加)	PE	帰国	英・国・面接	私	商 (経営)
8	女	21	加・愛	愛		IS (米)	IB	帰国	英・国・面接	私	人間科 (人間情報)
9	男	23	英・仏	仏		公	B	帰国	英・国・面接	私	人間科 (人間環境)
10	男	22	新	新		IS (加)	単位	帰国	書類・小論文・面接	私	法 (法律)
11	男	19	台・米	米	○	私	SAT	帰国	小論文・英	私	法 (法)
12	女	19	豪	豪		私	QCS	帰国	小論文・英・面接	私	教育 (教育)
13	男	24	豪	豪	○	公	QCS	帰国	英・国・面接	私	商 (経営)
14	女	32	独・仏	仏		IS (英)	IB	帰国	書類・面接	私	文 (人文社会)
15	女	21	米・香	香		IS (加)	OSSC	帰国	書類・小論文・面接	私	文 (人間科)
16	男	22	英	英		私	GCE-A	帰国	英・国・面接	私	商 (商業・貿易)
17	男	19	豪	豪		私	IB	帰国	英・面接	私	経済 (経営)
18	女	18	米	日(高2・4月～)		私・私(日)	単位	AO	書類・英	私	国際教養
19	女	22	英	英		公	GCE-A	帰国	小論文・英・面接	私	経営
20	女	20	仏	日(小5～)		私(仏)	B	AO	書類・小論文・面接	私	文 (ドイツ文)
21	女	24	豪	豪	○	公	単位	一般	英・数・理	私	歯 (歯)

※ No. はインフォーマント番号、年齢はインタビュー調査時。

※ 国ならびに地域名の表記：新 (シンガポール)、愛 (アイルランド)、墨 (メキシコ)、コ (コロンビア)、台 (台湾)、香 (香港)

※ 高校学校種の表記 (例)：IS (英) = International School (イギリス系)、私 / 公 = 私立 / 公立、私 (英) = 私立 (イギリス系)

※ 卒業資格・学力検査：LC (Leaving Certificate、愛)、GCE-A (General Certificate of Education - Advanced、英)、SAT (Scholastic Assessment Test、米)、IB (International Baccalaureate Diploma、加盟学校)、PE (Provincial Examination、加 / プリティッシュ・コロンビア州)、B (Baccalauréat、仏)、QCS (Queensland Core Skills Test、豪 / クィーンズランド州)、OSSC (Ontario Secondary School Certificate、加 / オンタリオ州)

※ 「入試枠」「入試科目」「大学 (国・私)」「学部 (学科)」については、彼らが受験した複数の大学・学部のうち、結果的に進学した大学・学部に関する情報である。進学先に限らず、対象者全員に帰国生入試の受験経験、もしくは受験を検討した経験がある。

(1) 教育体制の差異

1. 帰国生入試が必要である理由

本節では、インタビュー調査のデータをもとに、帰国生入試が必要であると当事者が判断する理由について項目別に説明する。具体的には、(1) 教育体制の差異、(2) 言語力、(3) 評価方法、(4) 教育体制の類似、である。(表3)

帰国生入試が必要である1点目の理由として、教育体制の差異が挙げられていた。例えば、イギリスのGCE-A レベルで高校課程を修了したNo.19は、日本と海外の高校でのカリキュラムの差異に言及していた。

科目の面では、ありがたかったです。「5教科」(現代文・数学・理科・社会・英語) っていう分け方だと無理ですし。(No.19)

また、No.10は、カリキュラムの内容まで掘り下げ、

＜表3＞ 1. 帰国生入試が必要である理由

項目	語り	備考（質問項目）
教育体制の差異	科目の面では、ありがたかったです。「5教科」っていう分け方だと無理ですし。帰国生入試は必要だと思うんですよ。（No.19）	
	日本で習うことを試験問題にすると・・・例えば、「歴史とか社会の問題にしましょう」ってなったら、それを受けていなくて、海外にいたのだから、「帰国生入試」じゃないですよ。『小論文と面接で、現状維持でいいんじゃないかな』って思いますね。（No.10）	
言語力	自分はずっと海外に住んでて、英語はできるんですけど、日本語は不自由していたので、（この入試形態は）いいと思いましたね。（No.16）	
評価方法	（大学で同じ）クラスの半分ぐらいの子達が、その（学力試験の）成績だけでなく、面接とか、自分が高校時代にやってきたことを評価してもらって入ってきた子達なんですね。なので、すごく個性的な子達が多くて。その、入試で、内面的な部分を評価してるので、そういうところはすごく良いんじゃないかなって（思います）。（No.4）	
	海外の学校の成績を見てくれるし、小論文と面接できちんと見てくれるし。いいと思います。（No.19）	
教育体制の類似	小論文は、大好きです。（塾での）小論文の授業は、フランスの教育の延長だった。（No.9）	（8）塾での授業について、どう（思う）思ったか。
	自分で考えることは慣れてましたね。（塾での）ディスカッションとか、比較的美術に近かったなと思います。（No.3）	
	一般（入試）で受かった人とかは、例えばセンターで何科目で受けたとかいう話になって、そういう時に、「帰国（生入試）ってどうなの？」って聞かれて、「面接と小論文だったよ」って言ったら、「ええ？楽勝じゃん！」って、批判される傾向にあるんですけど、こっちからしたら、小論文書くこと自体が難しいことじゃないですか。習ってないんで。（No.10）	

「日本で習うことを試験問題にする」ことに疑問を抱き、「海外にいたのだから、（略）小論文と面接で、現状維持でいい」という結論に至ったという。これらの語りは帰国生入試導入当初の理由や背景と一致していると言える。つまり教育体制の差異という点で、当事者が帰国生入試を救済措置として認識していたことが読み取れる。

（2）言語力

帰国生入試が必要である2点目の理由として、言語力が挙げられていた。No.16は幼少期から高校卒業までイギリスで生活していたことから、英語の方が得意だと感じていたという。

自分はずっと海外に住んでて、英語はできるんですけど、日本語は不自由していたので、（帰国生入試は）いいと思いましたね。（No.16）

インタビュー時の彼の日本語には特に問題はなく、日本企業での就職も決まっていたため、「不自由」というのはあくまで彼の自己判断だろう。「英語はでき

る」という点で国レベルでのグローバル政策と合致しているが、他方で日本語力の観点でいえば、彼にとって帰国生入試は救済措置であったことが読み取れる。

（3）評価方法

帰国生入試が必要である理由の3点目として、評価方法が挙げられていた。例えばNo.4の進学先には推薦入試など学力以外の試験で入学してきた学生がクラスの半分以上を占め、皆個性的だったという。

入試で、内面的な部分を評価してるので、そういうところはすごく良いんじゃないかなって（思います）。（No.4）

彼女のいう、「内面的な部分」とは、学力試験など点数として外部に表出される能力と対比させた能力であり、「個性」として表出されるものを示している。この「個性」を重視するという点で、帰国生入試の評価方法を肯定的にとらえていた。帰国生の能力の測り方、そして評価の方法といった観点から、帰国生入試が必要だと結論づけているのである。

(4) 教育体制の類似

帰国生入試が必要だと判断できる語りのなかで、高校での教育や試験の方法が類似していたことも挙げられていた。No.3とNo.9は塾での入試対策の授業を例として、「自分で考えること」やディスカッションによって考えを深めていくことが、「フランスの教育の延長だった。」、「アメリカに近かった」という。

小論文試験はそもそも、学力試験の代替策として帰国生入試に組み込まれることとなった試験である。No.10が「小論文を書くこと自体が難しいことじゃないですか。習っていないんで。」と語っているように、これはすべての帰国生の共通事項ではないものの、海外の高校と日本の大学入試といった教育体制が類似している場合もあることが明らかになった。

以上、本節では、帰国生入試が必要であるという直接的な理由について、(1)教育体制の差異、(2)言語力、(3)評価方法、(4)教育体制の類似、の順に論じた。帰国生入試は、教育体制や言語面で救済措置として当事者から求められているとともに、評価方法そのものや、場合によっては教育体制が類似していることから、肯定的にとらえられていた。

しかし他方で、帰国生入試は必要であるという立場にたったうえで、入試そのものに対して批判的な視座も投げられていた。次節では、2.「帰国生入試への批判的視座」について、より具体的な語りをもって当事者による帰国生入試の認識を論じることとする。

2. 帰国生入試への批判的視座

分析結果として大別した項目の2つ目、「帰国生入試への批判的視座」について、(1)入試システム、(2)選抜方法、(3)筆記試験科目、に分類し、語りをもって順に論じることとする。

(1) 入試システム

ここでの入試システムとは、入試の実施状況や出願資格といった、入試に関する包括的システムを指している。今回の分析では「入試システム」をさらに、①実施の有無、②入試の時期、③滞在年数、④高校の地理的条件、⑤渡航理由、の5点に類型化した。(表4)

帰国生入試では、大学(学部・学科)によって異なる選抜が実施されているのだが、入試システムに分類した1点目として実施状況に関する語りが確認できた。No.21は今回の対象者のうち、唯一理系の学部に進学した者である。

一番困ったのは、帰国子女入試が(実施される大学のうち)、理系が少なかったことですね。(No.21)

彼女は、志望していた学部が帰国生入試を実施していなかったため、1年間予備校に通い、一般入試でその学部に進学したという。実際に帰国生入試を実施する理系(医学系、機械工学会、自然科学系など)の学部は、入学者数の上位校においても少ない。つまり専攻によっては、日本のカリキュラムでの教育経験者と同じ試験を受ける必要があるという点で、不利な状況に置かれる可能性があると言える。

2点目は、入試の時期である。「実施要項」においても一般入試等とは異なり、帰国生入試の実施時期は大学に一任されている。最も早い入試は9月に実施されているため、不利な状況に置かれる者もいる。その一例が、11月に修了するオーストラリア等の高校の就学者である。No.13は、志望大学を受験するにあたって数日間一時帰国する必要があったのだが、単位として認定されないことが告げられ、受験を諦めたという。また、IB履修者は最終試験との兼ね合いも考慮する必要がある。

(オーストラリアの場合、IB最終試験が11月に実施されるため、帰国生入試をもうちょっと遅らせてほしいですね。(No.17)

このように、高校の教育システムによっては、入試の時期という点で不利な状況に置かれることもある。

3点目は、滞在年数と日本語力である。No.16は、前節で例として挙げたように、自身の日本語力に不安を抱いていた。以下の語りは、そこから沸き起こってきた疑問である。

(多くの大学では、) 確か外国に2～3年いた人は帰国生入試を受けられますよね。それ以外は日本で生活しているとなると、帰国生入試の(受験生の)日本語の(全体平均の)レベルも上がるじゃないですか。(略)(日本にいる年数が長いと、)有

＜表4＞ 2. 帰国生入試への批判的視座（1）入試システム

項目	語り	備考（質問項目）
実施状況	一番困ったのは、帰国子女入試が（実施される大学のうち）、理系が少なかったことですね。それは困っちゃいましたね。（No.21）	
入試の時期	アメリカは（6月に）卒業してから、（同年9月以降に）入試があるじゃないですか。で、オセアニアは、（同年11月まで）授業じゃないですか。ゆえに、（高校での授業期間中に）●大学を受けるには、帰ってこないといけないんです。●大学の入試の前日が、卒業式だったんですよ。で、教頭に「卒業式出ません」ってゆったら、「じゃあ、渡さないよ、Certificate。」って言われて。結局（受験を諦めました）。（No.13）	
	（オーストラリアの場合、IB 最終試験が11月に実施されるため、）帰国生入試をもうちょっと遅らせてほしいですね。（No.17）	
滞在年数	中学まで日本で教育を受けて、高校だけ外国にいて、日本の帰国生入試を受けるのはずるいなと思いました。やっぱりその、日本で日本語の教育も受けていたので、イギリスに住んでる人に比べると、できるじゃないですか、日本語が。で、イギリスに来て、英語も身についた、と。帰国生入試の英語の問題も、そんな、タカが知れてるので。（多くの大学では、）確か2～3年外国にいた人は帰国生入試を受けられますよね。それ以外は日本で生活しているとなると、帰国生入試の（受験生の）日本語の（全体平均の）レベルも上がるじゃないですか。なので、外国にいた年数をもっと短くするか、なんか調整をすればいいのになと思います。（日本にいる年数が長いと、）有利になるとは思うんですね。自分としては。（No.16）	
高校の地理的条件	私が大学受験の時に直面した問題は、（高校が）日本にあるからってことで、「日本の学校」って認識されて帰国子女入試が適用されなくて。明らかに、やってること（＝カリキュラム）はフランス（のもの）だから、完璧に違うのに、「日本にあるからだめです。」ってことで、受け入れられるところがすごい限られて（います）。だからそういうところをもうちょっと考慮してほしいなって（思います）。もうちょっと、認識してほしいっていうか。（No.20）	
渡航理由	（第二言語を習得していることについて、）面白いんですよ。言語を学ぶのってそんなに苦じゃないなって。私は文系だなんて・・・私、（進学先の学部を選択を）間違ったんですよ。こじか受けられなかったんです。（筆者：なんで？）受験資格です。なぜか、単身留学生は、「外国の学校出身者」入試しか受けられないんですよ。「帰国生入試」っていうのは、単身留学生は含まれないで。それで、（単身でも受験可能だったのが）経済学部だけだったんですよ・・・今思えば、「経営の方が面白かったかなあ」とも思うんですけどね。まあしょうがないです。（No.1）	(11) 大学生活について

利になるとは思うんですね。（No.16）

多くの大学では出願資格として、2～3年以上海外の教育を受けてきたことが定められている。彼が言語力に関連づけていたように、海外での滞在年数が何かしらの能力のレベルに影響を及ぼしうる可能性を示唆している。つまり滞在年数が、入試において受験生のなかで有利・不利な立場を生み出しうるのだと言える。

4点目は、高校の地理的条件である。例えばNo.20のように、インターナショナルスクールが国内にあることにより、大学（学部・学科）によっては入試の出願資格を満たしていないとみなされる。

やってること（＝カリキュラム）はフランス（のもの）だから、完璧に違うのに、「日本に（高校が）あるからだめです。」ってことで、受け入れられ

るところがすごい限られて（います）。（No.20）

No.20はフランスの大学入学資格（バカロレア）を取得しているのだが、教育システムではなく学校の地理的条件によって出願資格が決められていたため、出願先が限定されていた。つまり、学校の地理的条件により不利な立場に置かれるといった、入試システム上での「排除」が起きていると言える。

5点目は、渡航理由である。近年グローバル人材育成が政策に掲げられ、高校就学時の留学が呼びかけられているが、その一方で、入試体制が追いついていないのも現状である。No.1は、単身留学で海外の高校を卒業しているが、志望先の学部では単身留学生者に出願資格が与えられていなかったため同大学の別の学部を受験したという。

（単身でも受験可能だったのが）経済学部だけだったんですよ。・今思えば、「経営の方が面白かったかなあ。」とも思うんですけどね。（No.1）

親の仕事の都合か単身留学かといった渡航理由が出願資格に課されている場合、彼女のように出願を諦めるという事例もある。つまり渡航理由といった出願資格により、入試システム上での「排除」が起きていると言える。

以上、本項では分析項目の「2. 帰国生入試において改善すべき点」のうち、（1）入試システムとして、①実施の有無、②入試の時期、③滞在年数、④高校の地理的条件、⑤渡航理由、の5点に整理した。その結果、これらの要因が、場合によっては帰国生に不利な

影響を及ぼしうることを、そして帰国生の「排除」を引き起こしていることが明らかになった。

（2）選抜方法

次に「2. 帰国生入試において改善すべき点」のうち、（2）選抜方法に分類した内容として、①海外での業績、②統一筆記試験、③面接、の3点を順に述べることにする。なおここでの「業績」とは、学力に関する成果を意味している。

1点目は、海外での業績である。その例として、海外の教育課程による大学入学資格が挙げられる。日本の大学の帰国生入試では、大学（学部・学科）によって大学入学資格の位置づけが異なっている。例えば

<表5> 2. 帰国生入試への批判的視座（2）選抜方法

項目	語り
海外での業績	私はIB（のディプロマ）を取ってきているので、（別の受験生が）TOEFLとSATの結果だけで（大学に）入っているのは、（海外での業績への評価が）偏っている気がしますね。（No.14）
	●大学だけなんです、成績重視してくれるところが。それで、もうちょっと、現地のがんばりを認めてくれるところがあった方がいいんじゃないかなって（思います）。結局、現地のがんばりよりも、帰ってきてからの、数ヶ月間の受験勉強で（進学先が）決まるのはどうなのかなって思います。（海外で）全然何もやってなかった人が、受かってしまうこともあるし。（No.15）
	（大学によっては、）書類の提出だけってところもありますよね？ああいうのはいいんじゃないかと（思います）。それだったら、「（日本の入試対策ではなく、海外での）IBのスコアで評価されるんじゃないかな。」って思いました。（No.17）
	日本の受験勉強ムリですからね、むこう住んでたら。ぜったい。「むこうでの勉強」が、「受験勉強」になればね、「いいな」って思いますけど。（No.13）
統一筆記試験	「大学受験って、まだ、学力の方が重視されているのかな」って思って。現地校の成績とか、筆記試験とか。「[考え方]」というよりは、結局「成績」なのかなって（思います）。（No.19）
	全然、英語力は見られないっていうか。結局（重要なのは）日本語（力）じゃないですか。帰国生入試も。「海外でもうちょっと頑張ろう」っていう気になるかなあって（疑問に思います）。結局日本語（力）なんだったら、「そっち（＝海外）の勉強より受験勉強した方がいい大学に入れる」って（いう結論に）なっちゃうと思うんで。（No.15）
	帰国卒の勉強してて思ったのが、小論文って、学校によって違うと思うんですけど、一つの議題について書くじゃないですか。（選択不可能な大学の試験を例として、）「それはおかしいな」って。だって、それぞれ好きな分野とか得意な分野とか違うし。いくら授業についていける能力がある人でも、たまたまその内容について知らなかったり、得意じゃなかったりして。「1回で、落としてもいいのか？」って思って。（No.18）
	なんか、国や学校によって、すごくその・成績の評価方法とか、やってきたことは全く違うと思うので、やっぱり、いろんなタイプの学生を比べるためにはやっぱり、日本的な、例えば、早稲田とかだと統一試験があるんですけど、ま、そういった統一試験で学力を測るとか、「そういうのは必要なんじゃないかな」って思うんですけど、やっぱり、「結構面接とか小論文とかそういうところを重視して、評価してもらったな」っていう風には感じているので、それはそれで、私は「今の入試方法で、いいんじゃないかな」って（思います）。（No.4）
面接	面接はもうちょっと長くてもいいんじゃないかなと（思います）。すごい短かったです。5分、10分ぐらいです。「それで何を見るんだ？」っていう。なんか、「どこにいたか？」とか、「何してたの？」とか、ざっくりした質問されて。で、「コロンビアでこうやってきて、こんないい経験してきました」っていうのを言う前に終わっちゃって。それを話す時間もないぐらい短かったんですよ。そこをもうちょっと、見た方がいいんじゃないかなって（思います）。（No.5）

No.14が受験した学部の入試では、大学入学資格があくまで出願資格に留められ、可否は筆記試験結果によって判断されていたという。

私はIB（のディプロマ）を取ってきているので、（別の受験生が）TOEFLとSATの結果だけで（大学に）入るってというのは、（海外での業績への評価が）偏っている気がしますね。（No.14）

海外の大学入学資格に関する教育課程ならびに資格取得条件については西村編（1989）、細尾（2010）、望田（1998）、宮島（2003）等が詳しく調査を行なっているため深く言及しないが、ここで注視すべきは、大学の設定するIBとSAT・TOEFLなどの海外の業績の位置づけに対して、受験当事者が疑問を抱いているという事実である。海外の多様な大学入学資格が、日本の大学入試では出願資格として一様に設定されていることへ批判的な視座が投げられていると言える。

また、No.15は海外での業績を評価する大学（学部・学科）が少ないという現状から、選抜方法に疑問を抱いていた。

結局、現地のがんばりよりも、帰ってきてからの、数ヶ月間の受験勉強で（進学先が）決まるのは、どうなのかなって思います。（No.15）

彼らの語りから浮かび上がってきたのは、帰国生入試において、海外での業績が選抜の評価対象となっていない現状を当事者が認識し、疑問を抱いているという事実である。そしてNo.15が言及していたように、帰国生入試には入試対策が必要とされているという事実である。

2点目は、統一筆記試験に関する批判である。例えばNo.15は、試験言語の観点から統一筆記試験という選抜方法に対して批判的な立場に立っていた。

結局（重要なのは）日本語（力）じゃないですか。帰国生入試も。（略）結局日本語（力）なんだったら、「そっち（＝海外）の勉強より受験勉強した方がいい大学に入れる」って（いう結論に）なっちゃうと思うんで。（No.15）

帰国生入試による入学者数の上位20位の大学では、小論文や面接などの試験において、日本語が事実上主要な試験言語であるが（井田 2015）、彼の語りにある

ように、当事者からは、帰国生入試には言語面で「受験勉強」が必要であることが前提とされている。1点目においても、彼らにとって入試対策が必要だと認識されていることに触れたが、特に1990年代後半以降、帰国生当事者にとって「通塾」が常識となっているという（帰国児童・生徒教育の調査研究会 2012）。実際に、調査対象者の全員が、日本の「塾」に通って帰国生入試の入試対策に着手していた。つまり、帰国生たちは、海外での成績より入試対策に力を注ぐ方が有利だと判断し、そのために塾に通っていたことが読み取れる。

3点目は、面接試験である。No.5の場合、面接では「ざっくりした質問」であったこと、時間が短かったことから、入試において、「何を見るんだ？」という疑問が頭に浮かんでいた。ただし、他の対象者（No.4、19）が面接を肯定的にとらえていたように、面接の方法は大学（学部・学科）によって異なることがうかがえる。しかしここで着目すべき点は、実際に面接試験を受けた当事者が、面接方法に必ずしも肯定的ではない、ということにある。つまり「面接」という試験科目そのものよりもむしろ、「面接方法」に重点が置かれているのである。「実施要項」において面接は、小論文と同様、学力検査の代替策として位置づけられている。そして唯一、教員と直接話す試験科目でもある。そのうえで、当事者からは実際の「面接方法」に目が向けられているという事実、なんのために面接があるのかという疑問を抱いたという事実は、選抜方法として見過ごすことはできないだろう。

以上、本項では、帰国生入試の選抜方法に関して、①海外での業績、②統一筆記試験、③面接、の項目に分けて論じた。その結果、多様な教育経験と業績を有する帰国生の能力が統一筆記試験で測られるという事実や、選抜方法としての面接試験に対して、受験当事者から批判的なまなざしが注がれていた。そして海外の業績よりも大学入試での統一筆記試験が重視されているために、塾での入試対策に力を入れる方が得策だと判断されていた。

次項では、統一筆記試験について、小論文・英語という試験科目に掘り下げて具体的に論じることとする。

(3) 筆記試験科目

日本の帰国生入試では、科目は各大学（学部・学科）によって異なるが、受け入れ大学のうち約82.1%の大学で統一筆記試験が実施される。そのうち、最も多い統一筆記試験科目が、小論文（約77.9%）、次が英語（約33.3%）である⁽⁸⁾。今回の調査でも、統一筆記試験のうち小論文、英語、について言及がなされていた。

1) 小論文

今回の調査では、小論文が試験科目として設定されることについて、能力の観点から肯定的にとらえられていた。能力とは、具体的には、①習得すべき能力、②大学教育で必要な能力、に分けられる。

1点目の習得すべき能力として、知識と思考力が挙げられていた。

知識も、いろんなものを知るきっかけになるから必要なんですけど、「考える力」・（つまり、）「分析する力」、「考察する力」が大事（だと思います）。（No.12）

No.12は、習得すべき能力として、知識のみならず、「分析する力」や「考察する力」といった「考える力」、すなわち思考力を挙げて小論文試験は実施されるべきだという立場に立っていた。実際に、塾での集団授業において他の帰国生との議論を通して思考力の伸長を

自覚したという者もいた。（No.1、2、3）

2点目の大学教育で必要な能力として、日本語力が挙げられていた。

「英語能力」だけ長けていても「日本語能力」がそれに追いついてないと、（日本で教育を受けるためには）結局意味がない気がするの、（小論文が試験科目として）必要だと思うんですよ。（No.6）

このように、思考力や日本語力といった能力が、大学入試そのもののみならず、その先の教育を見据えても必要だという理由から、小論文は肯定的にとらえられていた。ただし、彼らの見方は、小論文試験そのものが能力の伸長を促すという見方ではなく、小論文の試験対策が能力の伸長を促すという見方であった。語りにおいて塾での出来事が挙げられていたように、入試対策の期間で個々人の能力の伸長が実感できたことが、小論文という試験科目への好評価へとつながっていたのである。

2) 英語

帰国生入試における統一筆記試験のうち、小論文とは逆に、英語の試験に関しては、経験知の少なさから戸惑いを感じたという語りに限定されていた。具体的には、英語の勉強の仕方や入試で出される英文和訳と

<表6> 2. 帰国生入試への批判的視座 (3) 筆記試験科目 小論文

項目	語り	備考（質問項目）
習得すべき能力	なんか刺激になりますよね。議論の場があるじゃないですか。みんな意見を言い合ったりとか。で、人の小論文読んだりすると、「すごいなあ」と思ったりして。で、その人たちと、なんか同じ空間にいて、「そっから何が吸収できるか」ってなると、「こんないい機会ないじゃないか」ってなるじゃないですか。（No.1）	(8) 塾での授業について、どう（思う）思ったか。
	面白かったです。書き方とか表現の仕方じゃなくて、なんだろう、考えるきっかけみたいなものを、与えてくれたっていうか。例えばひとつのことに限しても、「こういうこともあるよね。こういうこともあるよね。」って、ポンポンって選択肢を出されて。先生だったり、他の生徒の小論文だったり。それから（考えを）深めるのは自分の仕事だし。「ああ、勉強って楽しかったんだな。」って（思いました）。（No.2）	(8) 塾での授業について、どう（思う）思ったか。
	ディスカッション、やっぱり小論文系の授業が多かったんで、誰かの書いた小論文をとりあげて、みんなでこう、つついていく、っていう。わりと、面白かったですよ。ほんとためになりました。（No.3）	(8) 塾での授業について、どう（思う）思ったか。
	知識も、いろんなものを知るきっかけになるから必要なんですけど、「考える力」・（つまり、）「分析する力」、「考察する力」が大事（だと思います）。（No.12）	
大学教育で必要な能力	英語能力だけ長けてても日本語能力がそれに追いついていないと、結局意味がない気がするの、英語も小論文も両方必要だと思うんですよ。（No.6）	

＜表7＞ 2. 帰国生入試への批判的視座（3）筆記試験科目 英語

項目	語り	備考（質問項目）
経験知	帰国生って、英語を「勉強する」っていう姿勢で勉強したことがほとんどないですからね。（笑）かえって、どうすればいいかわからないんです。（No.2）	（8）塾での授業について、どう（思う）思ったか。
	文法（の授業）で、「SVとか、私わかんないわ。」って。「SVとか勉強したことないし。」って。だから、和訳とかも、適当でしたよ。（笑）感覚とか雰囲気で、「これ、こうかな？」とか。和訳、大嫌いでした。受験のためだったけど・・・なんか、ツラかった・・・。（No.8）	（8）塾での授業について、どう（思う）思ったか。
	日本語訳ができないんですよ。日本語から英語の方が比較的やりやすいんですけど、英語から日本語が、めちゃくちゃ難しいんです。英語の文は読んで理解はできるんですけど、それを日本語に直すってなると、「この部分をどうくっつけて、日本語に直したらいいのか」とか、「日本語でどう表現したらいいのか」とか。英語では理解できるけど日本語にできない、っていうのはありますね。（No.7）	
	高校までは（語彙を）英英（＝英語を英語で理解する方法）で（習得していま）すから・・・和訳になるとほんとと苦手でした。（No.11）	

いう設問形式に対する戸惑いである。

帰国生って、英語を「勉強する」っていう姿勢で勉強したことがほとんどないですからね。（笑）かえって、どうすればいいかわからないんです。（No.2）

高校までは（語彙を）英英（＝英語を英語で理解する方法）で（習得していま）すから・・・和訳になるとほんとと苦手でした。（No.11）

英語試験に関する語りには、こうした戸惑いのほかに、設問の改善案が提示されていた。これらは次節で詳述することとする。

以上、本節では、分析結果として大別した2項目目、「帰国生入試への批判的視座」について、（1）入試システム、（2）選抜方法、（3）筆記試験科目、に類型化し、帰国生の語りとともに順に論じた。（1）入試システムにおいては、出願資格や経験によっては、受験生に不利な影響を及ぼしうること、そして「排除」が起こっていることが明らかになった。（2）選抜方法では、海外の教育経験の多様さや業績よりも統一筆記試験結果が合否に影響するため、塾での入試対策が必要だと判断されていた。（3）筆記試験科目では、小論文試験そのものよりむしろ、塾での能力の伸長という観点で肯定的まなざしが注がれ、英語については経験知の少ない出題形式であるため戸惑っていたことが明らかになった。

以上の語りから、帰国生入試に関する現状と課題が

浮かび上がったなかで、改善案を提示した語りもあった。次節では分析結果の3点目として、当事者による帰国生入試の改善案を整理することとする。

3. 帰国生入試における改善案

本節では、今回の調査での語りで提示された帰国生入試における改善案について、①入試で測る能力の再検討、そして入試のみならず進学後を見据えた案として②大学への進学準備体制の整備（補習等）、に分類している。

まず1点目の入試で測る能力の再検討として、英語の統一筆記試験に関する改善案が挙げられていた。特に経験知の小さい英文和訳について、例えば長文読解力を測るためには英文和訳は「いらない気がします。」（No.7）という語りや、先を見据えると、英文和訳より和文英訳の方が「自分の意見を（英語で）すらすら言うためにも、ためになると思う」（No.6）という語りがあった。英語の試験のうち英文和訳という設問への批判のもと、こうした和文英訳という打開案は、英語力の測定方法の妥当性や伸長という観点から提示されていることが分かる。

2点目、大学への進学準備体制の整備（補習等）については、入学後、日本の教育を受けてきた他の学生とともに学ぶことを想定した改善案である。例えば、No.14はある大学の事例、No.12は自分自身の経験から、補習授業を提案していた。

＜表 8＞ 3. 帰国生入試における改善案

項目	語り
入試で測る能力の再検討	英文和訳よりは和文英訳の方が、その後のためになるという印象はあるんですけど。たいていその、(英語で)誰かと話をしているときに、いちいち頭の中で正式な言葉には直さないじゃないですか。感覚で受けて。「考える」っていったらどっちかっていったら自分から喋るときなので、「英訳の方が、自分の意見をすらすら言うためにも、ためになるんじゃないかな」と思うんですけど。「和訳がためになるのか?」と言われると、微妙ですね。(笑) (No.6) (入試で和訳問題は、) いらない気がします。(文章の内容を) 理解できていたら、問題ないじゃないですか。(笑) 人に伝えないといけな場面とかだったら、必要なかもしれないんですけど、自分の中で完結できるんだったら、いらないと思います。(No.7)
大学への進学準備体制の整備(補習等)	●大学(経済、法、商)は、内定した人に対して、数学の補習授業があって。(出席は) 任意なんですけど、お金として、週に1回とか。それはいい仕組みだと思って思うんです。みんなで数学の勉強を日本語でし直すわけだし、数学は必修科目になるし。それで単位落として進学できなかつたらかわいそうじゃないですか。(No.14) 一般入試の人よりも劣等感を感じますよ。帰国生の弱点はやっぱり知識ですね。入ったらもう一般で入ってきた子と一緒にやんなきゃいけないじゃないですか。先生たちも、「知ってる」という前提で話をするんで。でも帰国の子は日本史なんて、現地校行ったら絶対やらないですよ。自分で勉強しない限り。そこまで余裕なかったの。大学入ってから苦労します。(略) 帰国生(の受け入れ)を存続させるなら、補習みたいなのをやってほしいです。大学の授業を受けるのに必要な(知識習得のために)。(No.12)

数学の補習授業があって。(略) それはいい仕組みだと思って思うんです。みんなで数学の勉強を日本語でし直すわけだし、数学は必修科目になるし。それで単位落として進学できなかつたらかわいそうじゃないですか。(No.14)

帰国生(の受け入れ)を存続させるなら、補習みたいなのをやってほしいです。大学の授業を受けるのに必要な(知識習得のために)。(No.12)

これらはいずれも、日本の教育を受けてきた学生と授業を受けるにあたり学業面で不利にならないよう考慮した策であると言える。特に前者はすでに実施されている事例をもとにした提案であることから、補習授業には意義があるとみなされていることが分かる。

以上、本項では、帰国生入試の改善案に関して、2項目に分けてそれぞれ論じた。

次章では以上の分析結果をまとめたうえで、本研究の意義ならびに限界を論じたい。

Ⅲ 本研究の意義と限界

本稿では、日本の大学入試が多様化しているなかで、海外就学経験者を対象とした入試の現状を、受験当事者の目線からどう捉えられているのかを明らかにするため、帰国生を事例としてインタビュー調査を実施した。その分析結果を以下にまとめておきたい。

今回の対象者は、その全員が、帰国生入試は必要だという立場に立っていた。そこからさらに語りの内容を分類したところ、1.「帰国生入試が必要である理由」、そして帰国生入試自体は必要ではあるものの改善の余地がある点や困った点などを指摘した語りとして、2.「帰国生入試への批判的視座」、そして3.「帰国生入試における改善案」とに大別された。

1.「帰国生入試が必要である理由」では、教育体制の差異、言語力、評価方法、教育体制の類似、に細分化したところ、帰国生入試は、教育体制のちがいや言語力の面から救済策として当事者から求められているとともに、小論文や面接の評価方法、論述という試験方法といった点で肯定的にとらえられていることが明らかになった。

しかし他方で、帰国生入試自体は必要ではあるが、より具体的に吟味したうえでの批判も挙げられていた。それが、2.「帰国生入試への批判的視座」として類型化した、(1)入試システム、(2)選抜方法、(3)筆記試験科目、である。入試システムが帰国生当事者に対して有利・不利な状況や「排除」を引き起こしうること、海外の業績よりも大学での統一筆記試験が選抜方法として重視されていること、筆記試験科目のうち小論文には思考力や日本語力といった能力の伸長の観点から肯定的な視座が投げられていたが、英

語には日本の試験形態への経験知により戸惑いを生じさせる試験だということが明らかになった。そして、これらの現状から、帰国生入試には塾での入試対策が必要な入試だと当事者によって判断されていた。3. 「帰国生入試における改善案」では、能力の測定方法や入学前の補習授業が提案されていた。

以上の結果をもとに現在の帰国生入試の実状を俯瞰することで、まとめとしておきたい。それは、帰国生入試は当事者にとって必要とされているものの、受験する際には入試対策が必須であること、そして入試対策のために塾に通うことが前提とされているという事実である。

帰国生入試は、当初の救済策という対応措置から、入試の多様化、国際化・グローバル化といった国内での入試改革の影響を受けてきた入試である。実際に対象者にも AO 入試による進学者がいたように、帰国生にとって出願先の選択肢が広がったことは事実である。しかし、日本の大学を受験した当事者からは、進学先を確定させるためには、海外の業績のみでは不十分だと判断されていた。そのため、統一筆記試験で測られる能力を伸長させることを目的とし、塾に通うという判断に至っていた。救済策、入試の多様化、国際化・グローバル化政策によって多様な選抜が実施されている一方で、海外就学経験者の当事者というマイクロレベルでは、日本の大学進学のためには、海外の公的学校教育のみならず、別途、日本の塾という私的教育において入試対策を要する入試なのである。

最後に、本研究の意義と限界を述べたい。意義の一点目は、当事者からも海外での業績が入試で重視されていないと認識されていた点にある。帰国生入試に関する先行研究では、大学（学部・学科）による出願資格の分析から指摘されていたが、実際に受験した当事者も同様に海外での業績が重視されていないと感じ、それを疑問視していることが明らかになった。意義の二点目は、帰国生が入試対策のために塾に通っている背景を明らかにしたことにある。これまでの研究では1990年代後半から「通塾」傾向が見られることが指摘されてきたが、本研究では、統一筆記試験があること、そしてその試験言語、出願形式の経験知への不安

といった具体的な背景が見いだせた。

しかしながら、大学教育の改革やグローバル化への対応策により状況は変化し続けることが予想される。今後も引き続きマイクロレベルでの調査から、海外就学経験者の大学入試の現状と課題を明らかにする必要があると考える。

【脚注】

- (1) 本稿での「海外」とは、日本の学習指導要領以外のカリキュラムが採用され、かつ、教授言語が日本語以外である教育の総称を示すこととする。よって、在外教育施設は含めていない。
- (2) 以下、国際バカロレア・ディプロマプログラムもしくはその資格の総称として、「IB」と表記する。IB入試は、岡山大学（2012年度以降）等で実施されている。
- (3) 1975年、文部省によって有識者17名による「海外子女教育推進の基本的施策に関する研究協議会」が構成され、1976年に公表された報告書が、その後の施策に大きく影響を与えたという。（中西晃「国際化時代の帰国子女教育」『共生社会の教育』帰国子女教育研究プロジェクト（中間報告）1993 東京学芸大学海外子女教育センター 35-52頁。）
- (4) 自由民主党文教制度調査会・文部会・外交部会「海外子女教育と帰国子女受入措置について」（昭和53年6月14日）1978等。
- (5) 大学審議会「大学入試の改善に関する審議のまとめ（報告）」（平成5年9月16日）文部省高等教育局『大学審議会答申・報告総覧：高等教育の多様な発展を目指して』ぎょうせい 1998 265-266頁。
- (6) 産学連携によるグローバル人材育成推進会議「産学官によるグローバル人材育成のための戦略」（平成23年4月28日）2011 3-7頁。
- (7) 朝日新聞出版社「入試：帰国生徒ランキング」『2014年版 大学ランキング』2013 70-71頁。
- (8) 海外子女教育振興財団『帰国子女のための学校便覧2012』に掲載されている312大学（国立59・公立30・私立233大学）の入試要項データに基づいている。

【引用文献】

- 井田頼子「帰国生の大学進学」『平成23年度 学校教育高度化センター 学内公募プロジェクト報告書』東京大学教育学研究科附属学校教育高度化センター 2012 91-99頁。
- 「帰国生は「能力シグナル」をどのように認識するのか：塾での大学入試対策に着目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』(53) 2013 19-29頁。
- 「日本の大学の帰国生入試における多様性とその帰結：『能力の社会的構成説』を参考に」『ソシオロギス』(2015年9月刊行予定)。
- 稲田素子「大学入学選抜における帰国生入試の現状と特質」日本教育社会学会第63回大会要旨 2011。
- 帰国児童・生徒教育の調査研究会（編著）『帰国児童・生徒教育に関する総合的な調査報告書』海外子女教育振興財団 2012。
- 佐藤郡衛「帰国生徒の受け入れと特別入試の意義と課題：『積極的差別是正策』の視点から」『国際教育評論』東京学芸大学国際教育センター 2005（2）76-89頁。
- 『異文化間教育：文化間移動と子どもの教育』明石書店 2010。
- 高崎禎夫「帰国子女の入試状況」『大学入試研究ジャーナル』第3号 国立大学入学選抜研究連絡協議会 1993 81-82頁。
- 西村俊一（編著）『国際的学力の探究：国際バカロレアの理念と課題』1989 創友社。
- 細尾萌子「フランスのバカロレア試験における評価観：問題作成と採点に関する議論の歴史的検討を通じて」『京都大学大学院教育学研究科紀要』2010（56）387-399頁。
- 松原達哉「日本の大学にもっと帰国子女受け入れ拡大を望む」『海外子女教育』1980（85）22-23頁。
- 宮島健次「イギリスにおけるカリキュラム2000によるAレベル試験制度改革の問題と動向：2002年度のGCE試験を手がかりに」『関東教育学会紀要』2003（30）81-92頁。
- 望田幸男『ドイツ・エリート養成の社会史：ギムナジウムとアビトゥーアの世界』1998 ミネルヴァ書房。

【謝辞】

調査にご協力くださった皆様に、心より御礼申し上げます。

The Tasks for Improving University Entrance Examination System in Japan: A Case Study of the System for Returnee Students

※ Yoriko IDA

[Key Words]

university entrance examination, specialized examination system, returnee students, ability, *Juku* (a private tutoring school)

[Abstract]

This article focuses on the university entrance examination system only for returnee students in Japan that has been conducted in the state level since the 1980's, and clarifies the present condition and the problems of it by semi-structured interview research: 21 returnee students (8 males, 13 females). It is revealed that this system is necessary to returnees because they have taken not exactly the same education as Japanese one. However, there are still tasks in the present entrance examination system; (1) the system could exclude applicants by qualification to take the examination by whether they went abroad by their parents' job matter, studied in foreign countries over 2 years, or/and finished high school geographically not in Japan in spite of curriculum, (2) in terms of selection, universities tend to put more importance on the results of its own unified-test such as essay writing in Japanese, or translating English reading passage into Japanese than educational evaluation in high school. Because returnees' educational experiences are various, returnees go to *Juku*, a private tutoring school, to prepare for passing the exam more effectively. The result shows the reason why the number of returnees who study at *Juku*, before examination has increased recently.

※ The Graduate School of Education, The University of Tokyo



調查研究報告



海外の評価機関における 評価者研修に関する調査報告

原 和 世

公益財団法人大学基準協会
大学評価・研究部 審査・評価系主幹

1. 調査目的

本協会は、大学評価を適切かつ効果的に実施していくために、「評価者」の資質・能力の向上が最重要課題の一つであるとの認識に立ち、2003（平成15）～2004（平成16）年度にかけて、「大学評価機関における評価者研修プログラムとその運用に関する各国間の比較研究」（科学研究費補助金基盤研究(B)(1)研究成果報告書）として調査結果を取りまとめた。また、その後も、この点については、2005（平成17）年度文部科学省委託研究「高等教育の質的充実を目指して2 認証評価に関する調査研究報告書」において、「評価者に対する望ましい研修のあり方に関する調査研究」として報告している。

本協会の大学評価では、評価者の知見、見識によるところが多く、評価者の役割は極めて重要である。それゆえ、本協会では、前述の調査研究を踏まえ、それ以降、毎年、「大学評価ハンドブック」を作成し、評価者研修セミナーを実施している。とくに、第2期大学評価では、それまで学部及び研究科の教育課程・教育方法を評価していた専門評価分科会を設けず、大学全体の観点から、大学のPDCAサイクルが改善に結びついているか、内部質保証システムが構築されているかを評価するように、評価の役割を大きく変更した。しかしながら、この点について、評価者研修セミナー等を通して、説明を行っているが、いまだに第1期の経験に引きずられ、自身の専門分野の枠にこだわる評価者も少なくなかった。

現在実施しているセミナーでは、本協会の大学評価の目的の周知及び評価方法の具体的な説明のほか、自己点検・評価報告書の読み方、所見の書き方、指摘事項のあげ方等をワークショップ形式で実施し、初めて評価に携わる教職員が一連の流れを理解できるよう努めている。しかし、評価プロセスの中で、評価者間の認識の相違によってコンセンサスをとることが度々難しいケースが見受けられる。また、実地調査において、申請大学の質的向上を促すための有益な方策を評価者と大学関係者間で模索していくためのインタビュー方法等に課題があることは否めない。さらに、評価者として複数回経験を有する教職員も必ずセミナーに参加することを求めているため、大学での本務がある教職員にとって、多大な負担をかけていることもセミナーのあり方に工夫の余地を残していると考ええる。

本協会の評価者に対する研修を改善し、研修内容を充実させることを目的とし、現状の課題に取り組む手がかりとして、海外の評価機関における評価者のあり方及び評価者研修に関する調査研究プロジェクトを立ち上げた。

今回、調査対象国及び地域として、評価を先駆的に取り組んでいるアメリカ及びイギリス、また、昨今急速に発展を遂げているアジア地域から台湾を選出し、調査を行った。アメリカ及び台湾に関しては、実際の評価者研修への参加を通じて、より詳細を知ることができた。

2. 調査の実施方法

下記の機関に対して、評価者の資格要件や選定方法、また現在実施している研修の内容について、メールによる質問事項を通じて情報収集を行い、調査を実施した。また、可能な限り研修に参加し、評価機関とのインタビュー形式による情報交換を行った。

1) アメリカ

Western Association of Schools and Colleges (WASC)

2) イギリス

The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)

3) 台湾

高等教育評鑑中心基金會 (Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan, HEEACT)

台灣評鑑協會 (Taiwan Assessment and Evaluation Association, TWAEA)

3. 調査結果

本報告では、4機関と本協会の評価者の選定基準や選定方法を整理し、4機関の評価者研修セミナーの特徴を紹介したい。そして、本協会の評価者研修セミ

ナーの課題に対する改善策を示すこととする。なお、各機関の概要、評価者及び評価者研修の詳細については、添付の調査報告書を参考されたい。

1) 評価者について

まず、評価者の選定基準及び選定方法は以下の通りである。

各機関の類似点や特徴について、いくつか挙げることにする。

まず、評価者の登録方法、選定方法において、各機関に大差はないが、QAA、WASCでは、評価を行う前に評価者リストを大学へ開示している点が、本協会や台湾の2機関と異なっている。また、QAAでは、ホームページに評価者の所属先、評価経験の実績等を公表していることは特徴の一つである。本協会では、実地調査前に評価者の氏名と所属先を大学へ通知しているが、これは台湾の2機関も同様の対応をとっている。イギリス及びアメリカは事前に公表ができて、日本及び台湾は実施調査の直前にしか公表できないという事情について、評価者倫理の観点も含め、評価者の事前公表のあり方の可能性について検討する必要がある。

次に、QAAの評価者の特徴として、学生を評価者に加えている点が挙げられる。学生の代表として高等教育の水準や質のマネジメントに参画した経験を有す

	QAA	WASC	HEEACT	TWAEA	大学基準協会
登録方法	・大学や学生団体からの推薦 ただし、大学の元スタッフのみ自薦あり	・大学の学長からの推薦 ・自己推薦 ・WASC副会長からの推薦	大学、関連機関からの推薦	大学、企業、官公庁からの推薦	正会員校の学長からの推薦
評価者の資格要件	・機関／学部レベルで、高等教育の水準や質の保証を担う職務を果たした経験のある者 ・所属機関／他機関において、定期的な評価プロセスの中で、委員会委員／評価者等の経験者 ・プログラム評価の評価経験者	資格要件の詳細は不明。ただし、登録フォームにおいて、①担当する評価内容について21項目の選択肢、②役職／研究教育／その他学内業務の経験年数についての12項目の選択肢を挙げている。	・大学教授（教育経験、役職経験者が優先） ・会社経営者 ・教授で適任者がいない場合、准教授でも可	・すべての高等教育機関の前学長、一般大学の現学長（ただし、技術学院の現学長は除く） ・すべての高等教育機関の前・現副学長、教務部長、総務部長、学生部長、研究開発部長 ・高等教育行政に関する研究や実務の経験を有する教授	大学評価委員会委員：教員 分科会委員：教員及び事務職員 【教員】 ・学長、副学長、理事（経験者を含む） ・学部長、研究科長（経験者を含む） ・自己点検・評価委員会委員（経験者を含む）等

	QAA	WASC	HEEACT	TWAEA	大学基準協会
評価者の資格要件 (つづき)				・職業高等教育機関に精通した企業のCEO	【職員】 ・理事、事務局長、事務部門の統括者 ・自己点検・評価委員会委員（経験者を含む）、認証評価業務に精通している者
主査の資格要件	—	大学の学長等の役職者	評価委員を2、3回務めた者、大学役職経験者	上記の評価者の条件に加え、評価に長く携わっていること	大学評価委員会委員、大学評価委員会委員候補者、若しくは分科会委員経験者
選定方法	・評価対象校の規模により、2～6名で構成 ・評価チームには、1名の元教員、1名の学生評価者を含む。	評価対象校の規模により、3～7名で構成	大学のプログラムの特性を考慮し、4～6名で実地調査チームを構成	まず、大学の特性を考慮し、TWAEAが選定。その後、政府の教育部に提出し、承認後委嘱。	評価対象校の規模等に応じて4～9名で構成
登録任期	2年	終身	1年（再任可）	1年	2年
情報開示	・評価対象校に対して事前通知 ・ホームページで、氏名、所属機関、学位、評価での役割、評価業務の実績を開示。	評価者選定後、申請大学へ評価者リスト及び評価者略歴を提示	事前開示はなし（実施調査前に、評価者リストを大学に提示）	事前開示はなし（実地調査前日に、評価者リストを大学に提示）	事前開示はなし（実施調査前に、評価者リストを大学に提示） 評価終了後、ホームページで名簿公表
報酬	有償	無償	有償	有償	有償
評価者に関する評価システムの有無	評価者アンケートを実施（評価者に対するフィードバックあり）	WASCの副会長が訪問調査に同行し、評価者の評価を実施。評価者登録システムに段階別評価及び副会長の評価コメントを掲載。	評価終了後、大学に対し、評価者に対するアンケートを実施	評価終了後、大学に対しアンケートを実施。	・評価者アンケートを実施（次年度以降の実務改善の参考として活用） ・分科会を担当した事務局によるアンケートを実施

表1：各評価機関における評価者の選定基準及び選定方法（各調査報告書を基に筆者が作成）

る学生、または sabbatical officer（学生団体から選出されるフルタイムの大学職員）が資格要件である。日本の評価機関では、学生に評価者を委嘱するケースはまだないが、公正な評価を実施していくために、将来的には大学の最大のステークホルダーである学生等を評価者にする可能性を検討してはどうだろうか。また、本協会では、第2期大学評価から、事務局長や特定の事務部門の統括者、または学内での自己点検・評価業務に精通している事務職員を評価者として採用している。その中で、30代から40代の中間マネジメント層の職員が推薦されている傾向にあることは、評価室等の専門部署の設置に伴い、各大学の点検・評価活動が人員配置もあわせて充実してきていることの表れで

あるといえるだろう。

そして、海外の評価機関では、評価者として学長・副学長（または経験者）が実際に参加しているが、本協会では資格要件には挙げているものの、大学からの推薦者として登録される人数はまだ少ない。これは、学長や副学長の本務校における業務が多いことが理由であると考えられるが、海外においてもそれは同じである。以前、オーストラリアの大学の複数の学長に対して、評価者として参加する意義を尋ねた機会があった。その際、学長または学長経験者から、評価者として他大学の評価に携わることにより、所属大学の課題が見えてくることが大学運営を担う学長として、大いに役立つという回答を得た。また、評価者として参加

するために、学内の業務については、業務を可能な限り他の教員に分担してもらうなど学内において協力体制を敷いていることも説明されたⁱ。学長が主に主査を務める WASC では、報告書作成や実地調査の際の主査の負担を軽減するため、主査補佐制度を導入している。台湾では、評価者を務めることで、教員評価のポイントが得られる仕組みになっている。かかる諸外国の事例からすれば、大学の諸活動の全体を把握できる立場にある学長、副学長が評価者として参加できる工夫を本協会として検討することが必要ではないだろうか。

2) 評価者研修について

次に、各機関の評価者研修の特徴について報告する。

まず、QAA では、「評価者及び評価ファシリテーターのための研修及び資質向上に関する方針」を定めている。この中に、研修の基本的な考え方や研修を通じて修得できる能力等が示されている点は他機関に見られない特徴である。研修としては、評価者に対して評価プロセスを追体験させるため、評価書の読み方のワークショップ、実地調査の際のインタビューのためのロールプレイ、模擬ミーティングなどを取り入れたプログラムを提供している。この研修は3日間かけて行われており、研修後 QAA のスタッフによって、評価者として登録するか否かが決定されている。

次に、WASC では、新任向けの1日セミナーと経験者向けの半日セミナーを実施している。また、対面式の研修がメインであるが、インターネットを利用した研修も取り入れており、遠方在住の評価者に配慮している。新任向けの対面式研修は、評価基準や評価プロセス、大学からの報告書の読み方、訪問調査の実施方法、報告書の作成方法等について、架空の複数の大学の報告書を使用しながら、ワークショップ形式で実施している。1日の研修の中で、6つのケーススタディーから、評価者がどういう観点で評価しなければならないかを理解してもらうため、意見交換の時間を多く取り入れることで、新任の評価者が評価の現場をイメージできるよう、配慮されている。

台湾の HEEACT では、評価者に対し、3つの講座

(「評価倫理と実務」、「評価報告書の執筆方法」、「学生の学習成果の質保証システム」)の受講を必須で求めている。また、この3講座を受講するほかに、選択制の研修を1講座受けることを求めている。1講座あたり、90分程度であるが、講座の開催日を複数設定し、評価者の都合により、参加することができるよう工夫されている。加えて、研修を修了した者には、修了証明書を発行している。主査に対しては、別途必須の研修を設けており、主査の役割や評価チームでの注意事項等を説明している。

TWAEA においては、レベル別(新任用と経験者用)の研修を実施している。経験者を対象に、その分野における専門的能力を高めるための「基幹プログラム」を設けている。また、定期的に海外から講演者を招へいし、評価に関する見識を深める機会を提供している。これらの研修等は、評価者の都合に配慮し、年間にわたって、複数回(40回程度)開催されている。

3) 本協会の評価者研修セミナーの課題とその改善に向けた提案

冒頭で記述したとおり、現在の本協会の評価者研修セミナーでは、評価システムの目的、評価方法の具体的な説明を行った後、ワークショップ形式で、架空の大学の自己点検・評価報告書の読み方、所見の書き方、指摘事項のあげ方等を評価者に疑似体験させ、理解してもらえよう、プログラムを編成している。また、主査を担う評価者には、別途主査セミナーを開催し、主査の役割、報告書の取りまとめ方、分科会及び実地調査での進行方法を説明している。しかし、評価者からのアンケートからは、セミナーの開催時期、半日という時間的制約、実際の評価との違いなどが意見として挙がっている。今回の調査を経て、本協会の評価者研修セミナーや実際の評価の課題、そして改善に向けた提案を行いたい。

評価者研修セミナーの開催時期については、評価スケジュールを大きく変更しなければ抜本的な改善は難しいが、WASC が実施しているインターネット利用によるセミナーの開催やeラーニング形式を採用することで、時間的な負担軽減が図れる可能性がある。

また、現在の研修は、1回半日で行っており、やや「詰め込み」型の内容となっているので、評価者に登録された関係者に対する本協会の評価者として求める総合的な内容と、評価に実際に携わる実務的な内容に分けるよう、複数の研修に分けることも検討する必要がある。

現在の研修におけるワークショップでは、架空の大学の自己点検・評価報告書等を用いて、所見の書き方、実施調査での確認事項等を体験できるように取り組んでいるが、WASCのように、ケーススタディーにより、実際の評価で判断に迷う事例を紹介することは本協会の評価の特徴を伝えるために有用であると考ええる。そのために、事務局として事例の蓄積は必要であるが、第3期大学評価に向けた課題解決の洗い出しにもつながるはずである。

本協会では、大学評価委員会の委員が主査を務める一方、分科会委員として複数年経験を有する教員に主査を例年依頼している。主査が分科会や実地調査を行うにあたって、担当する大学の評価の状況において、判断に迷うケースが生じている。その際は、担当事務局が本協会の評価の考え方を説明するが、次年度以降にうまく引き継ぐことができない場合もある。評価の際の判断指針を作成して事例を蓄積してはいるものの、主査がより本協会の評価に対する見識を深めるためにも、主査を対象とした意見交換会を実施し、評価プロセスの課題について洗い出しを行う機会を設けてはどうだろうか。この機会が、評価者の見識を深めるとともに、本協会の評価者としての共通理解を図ることにつながると考える。

最後に、本協会の今後の評価のあり方について、述べることにする。本協会の評価事業は、目的の一つとして、「大学の教育・研究活動等の質を社会に対し保証すること」を掲げている。ここで示している「社会」とは、決して国内のみを想定したものではなく、今後

はグローバルな広がりをもつ概念としてもとらえられるだろう。また、大学の国際化、つまり、大学の教育・研究活動を高め、日本の大学が世界でその存在価値を示していくため、大学教育の構造転換を果たすことが求められている中、大学団体及び評価機関として、今後本協会の果たすべき役割は重要になるだろう。そのために、本協会が取り組む評価事業においては、その「質保証」が必然的に国際的な視野に立つことを前提とし、各評価事業の意義や効用を高めなければならない。また同時に、評価の中心的役割を担う評価者が活躍できる場を提供していかなければ、日本の大学における「質の文化」は醸成されず、そしてその担い手を失いかねない。日本における評価者のステータスを向上させることは本協会だけで解決することが難しいが、具体的に行うべきである。そのために、認証評価や評価者に関する情報を社会に積極的に公表していくことが第1歩となり、それが日本の大学の質保証につながるだろう。

4. 調査体制

アメリカ：中村安希（審査・評価系）

串田藍子（審査・評価系）

イギリス：市川一茂（審査・評価系）

台湾：原 和世（審査・評価系）

小田 格（審査・評価系）

佐藤 圭（審査・評価系）

伴野彩子（審査・評価系）

※所属は2015年3月当時

【注】

ⁱ Australian Universities Quality Forum（2009年7月1日～7月3日開催）に、筆者が参加の際、評価経験者に対してインタビューを実施。

海外の評価機関における 評価者研修に関する調査 (アメリカ合衆国)

中 村 安 希

公益財団法人大学基準協会
大学評価・研究部 審査・評価系副主幹

串 田 藍 子

公益財団法人大学基準協会
大学評価・研究部 審査・評価系職員

1. アメリカ合衆国における評価制度、評価機関及び評価システムの概要

(1) アメリカ合衆国における評価制度の概要

アメリカ合衆国における質保証制度では、大学内部における自己点検・評価活動や学習成果の評価などの活動に加え、大学を評価する第三者機関（ア krediteーション機関）から認定されることが求められている。大学は、第三者機関によって認定されることで、教育課程、教育方法、学生支援、図書館等に関する最低基準を満たしていることを社会に示すことになる。同時に、学生が連邦政府からの学資補助を受けるためには、学生が所属する大学または教育プログラムが第三者機関からの認証を受けていることが求められている。また、州政府においても、大学や学生に対して資金を支給する際には、第三者機関から認定されているかによって支給状況が異なってくるなど、第三者機関の評価において認定を受けていることが重要視されている。

アメリカ合衆国において、大学を評価する第三者機関は、公立・私立の非営利大学を評価する団体が6機関、宗教関連の教育機関を評価する団体が4機関、営利の職業関連教育を専門とする教育機関を評価する団体が7機関存在している。その他、専門分野別に教育プログラムごとの評価を行う評価機関が62機関存在し

ている¹。これらの第三者機関は、連邦教育省（US Department of Education: USDE）から5年ごとに認可を受けること、または高等教育ア krediteーション協議会（Council for Higher Education Accreditation: CHEA）から10年ごとに承認されることが義務付けられている²。なお、CHEA においては、10年ごとの承認の間に3年目及び6年目に中間報告（interim reports）を提出することを求めている。

大学を評価する第三者機関のうち、おおむね一般的な大学については、全米地域を以下のような6つの地域に分け、地域ごとに設立された地域ア krediteーション機関がその評価を担当している。

1. ニューイングランド地域（New England Association of Schools and Colleges: NEASC）
2. 中部地域（Middle States Association of Colleges and Schools: MSA）
3. 北中部地域（North Central Association of Colleges and Schools: NCA）
4. 南部地域（Southern Association of Colleges and Schools: SACS）
5. 北西部地域（Northwest Accreditation Commission: NWAC）
6. 西部地域（Western Association of Schools and Colleges: WASC）

【2013年（1/1-12/31）にアメリカ合衆国における評価を受けた大学数】⁴

評価結果	地域アクレディテーション機関	宗教関連教育機関 評価団体	営利職業関連教育 評価団体	プログラム 評価団体	総計
認定取得	20	11	246	745	1,022
再認定取得	400	18	887	1,545	2,850
未認定	2	1	31	42	76
認定取下げ	9	8	82	100	199
認定延期	6	10	229	240	485

これらの地域アクレディテーション機関によって認定を受けた大学は、3,050機関となっている³（6つの地域アクレディテーション機関の基本情報については、添付資料1「アメリカ合衆国の地域アクレディテーション機関一覧」参照）。

(2) アメリカ合衆国の評価機関における評価者研修の取り組み

今回、アメリカ合衆国の評価機関における評価者研修について調査するため、6つの地域アクレディテーション機関に評価者研修に関するアンケート調査を行った。結果として、訪問調査を行った WASC 以外の地域アクレディテーション機関からは、ニューイングランド地域と南部地域の2機関のみの回答となったが、中部地域及び北中部地域については、ホームページに情報が掲載されていたため、それらを活用してとりまとめた（添付資料1参照）。

多くの地域アクレディテーション機関に共通していることは、評価者として登録される期間が無期限である点である。評価者として登録される人物は、原則として大学に所属していることが条件であり、定年退職後は1～3年以内であれば評価者として登録される場合が多い。評価者の登録期間を無期限としていることによって、地域アクレディテーション機関は評価経験が豊富な評価者を育成するとともに、常に良い評価者を蓄積していくことが可能な仕組みとなっている。そのため、評価者研修に関しては、初任者を対象とした研修を実施し、評価経験者については研修を受けることを免除しているケースも見受けられる。

2. 評価機関及び評価システムの概要

今回、評価者研修に関する調査を行うにあたり、質保証に関するシステムとして、早期から学生の学習成果（Learning Outcomes）に着目するなど、革新的な取り組みを続けている西部地域の地域アクレディテーション機関 Western Association of Schools and Colleges（WASC）における評価者研修を調査することとした。

(1) 評価機関の概要

WASC は、1962（昭和37）年に前身となる西部地区高等教育開発機構（the development of higher education in the Western region）を改編し、設立された。評価事業の運営には、大学評価委員会（WASC Senior College and University Commission: WASCUC）が中心となっており、その下に、Standing Committee 及び Commission-Appointed Committees の2つの委員会が構成されている。WASC が管轄する地域は、カリフォルニア州、ハワイ州、グアム準州、アメリカ領サモア準州、アメリカ領ヴァージン諸島準州、北マリアナ諸島米国自治連邦区、パラオ共和国である。WASC では、評価の目的として、社会に対する質保証、効果的な教育と学修の促進及び改善施策の共有のほか、基準の開発と適用を通じた教育の質の改善や定期的なデータ収集に基づく計画の策定など根拠に基づく評価の定着化を図ること、ピアレビューを通じた理念や学習成果に関する意見交換を掲げている。なお、WASC は、CHEA 及び USDE の両機関の承認を取得している。

WASC の組織構成は、会長（president）1名の下

に上席副会長 (senior vice president) 1 名、副会長 (vice president) 5 名がおり、その下に部長 (director) 2 名及びシステム管理を行う技術担当者 (technology) 1 名、財務、評価者選定、評価者研修の 3 分野について主事 (manager) 3 名を配し、事務員を加えた総勢 23 名のスタッフが勤務している。副会長は、それぞれ事業ごとに担当が決まっており、例えば評価者研修セミナーを行う際には、評価者研修担当の副会長 1 名が企画を行い、当日の説明及びディスカッションの進行等はお残りの 4 名も加えた 5 名の副会長が分担して実施することになっている。

(2) 評価システムについて

1) : 評価方法

WASC の評価は、第 1 ステージ：申請書の提出、第 2 ステージ：大学の運営能力の評価、第 3 ステージ：教育成果の評価から構成されており、第 2 ステージ及び第 3 ステージにおいて、大学が実施した点検・評価の結果に対する書面評価及び 2～3 日程度かけて実施する訪問調査 (visit) によって評価を行っている⁵。第 3 ステージを経て最終的な認定の可否が決定される仕組みとなっており、最長で 10 年間認定される事例がある。また、認定された期間の中間時点で実施

< 評価基準の構成例：基準 1 >

する評価として中間報告 (Mid-Cycle Review) の制度が設けられており、学生の達成度に焦点を当て、教育成果の測定指標の開発、留年や卒業のデータを確認することとなっている。

2014 (平成 26) 年 7 月からは、前回の評価で第 1 ステージから第 3 ステージまでの評価を経て認定された大学であり、評価結果において中間報告の必要はないと判断された大学については、今回の第 2 ステージの評価プロセスの一部を簡略化し、1 日間の Offsite Review (大学へ訪問調査をせずにビデオ会議にて大学関係者と評価者が面談を行う評価) に代えることとしている。具体的には、この Offsite Review では、評価チームがビデオ会議にて意見交換を行い、その 12 か月後に訪問調査を実施することになる⁶。

2) : 評価プロセス

WASC の評価は、下記 5 つのプロセスを踏まえて、ステージごとに実施されている (第 1 ステージは申請書の提出のみ)。なお、第 2 ステージと第 3 ステージでは、それぞれ訪問調査が実施される (Offsite Review の場合には、第 2 ステージの訪問調査をテレビ会議によるインタビューに代える)。

1. 大学による自己点検・評価をまとめた「機関報

Institutional Purposes(項目)

Criteria for Review (評価の視点)

1.1 The institution's formally approved statements of purpose are appropriate for an institution of higher education and clearly define its essential values and character and ways in which it contributes to the public good.

GUIDELINE: The institution has a published mission statement that clearly describes its purposes. The institution's purposes fall within recognized academic areas and/or disciplines.

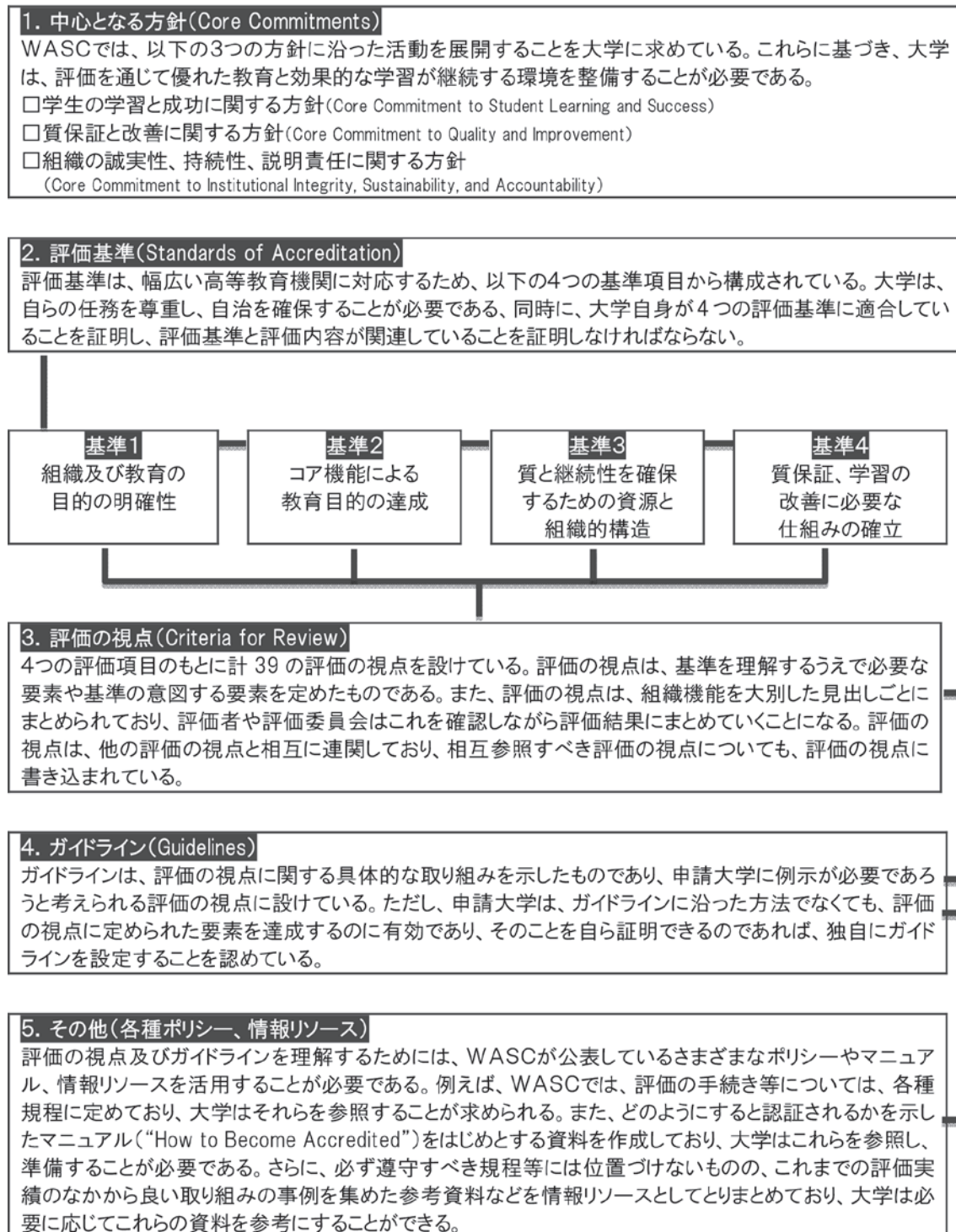
(ガイドライン)

1.2 Educational objectives are widely recognized throughout the institution, are consistent with stated purposes, and are demonstrably achieved. The institution regularly generates, evaluates, and makes public data about student achievement, including measures of retention and graduation, and evidence of student learning outcomes.

See also CFR 2.4, 2.6, 2.10, 4.2 (相互参照すべき評価の視点)

(出典 “2013 Handbook of Accreditation” p.12 ※斜体は報告者が追記)

<評価基準、評価の視点及びガイドラインの関連性>



(“2013 Handbook of Accreditation” pp.10～11の図を報告者が直訳)

告書」及び評価資料の提出

2. 評価チーム内での意見交換
3. 評価チームによる大学への訪問調査
4. 評価チームにおける報告書の作成

3)：評価基準

評価基準については、以下の4基準からなる評価基準を使用している。

- 基準1：組織及び教育の目的の明確性
- 基準2：コア機能による教育目的の達成
- 基準3：質と継続性を確保するための資源と組織的構造
- 基準4：質保証、学習の改善に必要な仕組みの確立

それぞれの基準のもとには、項目ごとに評価の視点 (Criteria for Review) が計39設けられており、大学が整備すべき要素等が示されている。さらに、評価の視点の理解を助けるため、適宜、評価の視点を達成するための具体的な取り組みをガイドライン (Guidelines) として示している。なお、ガイドラインは例示であり、評価を申請する大学が独自の取り組みを行うことを認めている。

評価基準に加えて、WASCでは、申請大学への情報提供として、各種文書がホームページ上で公開しており、これらについても、適宜参照することを推奨している。公表されている文書の中には、どのようなシステムを構築することでWASCによる認定を取得できるのかを説明したガイドライン “How to Become Accredited”⁷のほか、学習成果の測定方法の一例を示したルーブリック⁸などがある。

3. 評価者の選定方法について

WASCでは、大学の学長による推薦をもって評価者を登録するシステムを採用しているが、2014（平成26）年度からは自己推薦による登録制度を開始し、20名程度の自己推薦があった。学長による推薦、自己推薦の他、申請大学の概要に鑑みて、副会長が評価者を推薦する場合もある。なお、評価者登録の有効期限はなく、現在2,000名程度の登録者数がある。

評価チームは評価対象大学ごとに編制し、1チームあたりの評価者数は、大学の規模によって最少3名、

最多7名程度の人数を配置している。評価者を選定する際には、評価対象大学の目的 (mission) に鑑みて、類似した目的掲げる大学と全く異なる目的掲げる大学の双方からバランスに配慮して選定する。また、財務、学生支援、教育プログラム、研究、ガバナンスがわかる評価者を配することとしている。さらに、通信教育を実施する大学の場合には、これまでに通信教育に携わった経験者を含めた構成となるようにしている。

良い評価者を選定するため、訪問調査の際に副会長が1日程度同行し、評価者の評価を行っている。評価者の評価は、評価者としての姿勢や大学に対するインタビュー能力などを総合して、「1：もっとも良い」「2：まあまあ」「3：悪い」の3段階で評価し、評価者登録システムに段階別評価及び副会長の評価コメントが登録される仕組みとなっている。これらの情報は、次年度に評価チームの編制を考える際の参考としている。

さらに、近年WASCでは、評価チームの主査 (Chair) を大学の学長等の役職者が務めることから、評価チームの報告書等の評価に関する文書を執筆する時間を設けることが難しく、そのために主査を辞退する事例が続くという課題を抱えていた。これに対応するため、2012（平成24）年度より主査補佐 (Assistant Chair) 制度を導入し、各評価チームに1名の主査補佐を配置する試みを開始した。主査補佐は、主査を補助しながら評価チームの報告書の文章校正など執筆作業を中心とした役割を担い、これにより評価チームの報告書をまとめる際の主査の負担軽減を図るとともに、評価に関する文書の精度を高めることを目指している。

4. 評価者研修の取り組みについて

訪問調査を行ったWASCにおいては、2014（平成26）年の秋に訪問調査へ参加する評価者を対象に、5月に対面式の評価者セミナーを2回、インターネット通信を用いたwebinarプログラムを2回実施している。2回の実評価者セミナーは、それぞれの回によって評価対象が異なり、1回目は前回の評価において問題があった大学に対する再評価の評価者を対象にした研修、2回目は前述したOffsite Reviewの評価者を対

象とした研修となっている（webinar も同様）。WASC では、新任の評価者及び新基準への改定後に初めて評価者を務める者については、可能な限り対面式の評価者研修を受講することを推奨しているが、なかには遠方に滞在する評価者もいるため、webinar プログラムへの参加も認めている。一方で、評価経験者については、評価者研修の受講を免除しているケースもある。なお、webinar プログラムでは、開催日時に WASC の特設サイトにアクセスすることで、インターネット回線を通じて WASC 本部において実施する講義を視聴することができる仕組みを採用している。今後、WASC では e-ラーニング形式で時間・場所を問わずに研修が受けられる仕組みも検討しているところである。

5. 評価者セミナー

(1) 2014（平成26）年度の WASC 評価者セミナーについて

WASC では、2013（平成25）～2014（平成26）年度の間に全部で43回の評価者を対象とした研修を実施

している。2013（平成25）年10月から2014（平成26）年2月に、主査（Chair）を対象とした研修（Training for 2013-2014 WASC Visiting Committee CHAIRS）を10回、主に新任の評価者を対象に1日かけて実施する研修（ONE DAY Training）を15回、経験のある評価者を対象に時間を短縮して行う研修（HALF DAY Training）を14回開催している。これらは2014（平成26）年の春から夏にかけての評価に参加する評価者を対象としており、ワークショップもしくは新しい情報を確認する update session の形式で行われている。

また、2014（平成26）年秋の訪問調査（Accreditation Visit）に参加する評価者を対象として同年5月に4回の評価者セミナーを開催している。同セミナーは、5月9日・16日に開催されたワークショップのほか、同月22日・29日に、webinar プログラムを実施している。

今回は、5月16日の評価者セミナーに参加し、その開催方法や運営の実態を調査した。開催時間は午前8時～午後3時30分で、出席者については、WASC で

(2) 評価者セミナーのプログラム

時間	プログラム
7:30-	◇朝食、受付
8:00-8:50	◆新任者向けのガイダンス ◆主査・主査補佐による会合 (セミナーに参加している主査・主査補佐のみ)
9:00-9:20	◇総合案内
9:20-9:35	◆評価基準の説明
9:35-10:20	◆評価プロセスの説明 ◆機関報告書の作成①第1章～第4章 ・第1章：序文 ・第2章：法令要件の遵守 ・第3章：学位の目的、質、整合性 ・第4章：教育の質
10:20-10:30	◇休憩
10:30-11:45	◆機関報告書の作成②第5章～第9章 ・第5章：学生の成功 ケーススタディ① Lockness Institute ・第6章：質保証

時間	プログラム
	・第7章：継続性 ケーススタディ② University of Chesterhood テーブルディスカッション（大学が直面している危機について） ・第8章：独自のテーマ（任意項目） ・第9章：まとめ
11:45-12:45	◇昼食（含、WASC 関係者との意見交換）
12:45-13:25	◆ Offsite Review の準備・案内 ・スケジュールと7段階の準備 ・主査、執筆アシスタント、委員の役割 ・WASC 及び申請大学から提示される評価資料 ・評価チームが作成するワークシート ・電話会議の概要、スケジュール ・テレビ会議（Offsite Review） ・質問事項の概要 ・評価チームの報告書作成の準備 ケーススタディ③ Hughes College
13:25-14:00	◆ 訪問調査の準備・案内 ・スケジュール ・大学からの回答 ・ワークシート（案）の作成 ・訪問調査準備のための評価チームによる電話会議 ・訪問調査における評価の視点 ・評価チーム専用 E-mail について ケーススタディ④ Eshelman University ・良い質問のヒント ・訪問調査におけるインタビューの案内 ・キャンパス外の施設等について ・通信教育について ・テレビ会議（Offsite Review）と訪問調査の目的、手法の比較
14:00-14:10	◇休憩
14:10-14:40	◆ 評価チームによる提言の作成 ・提言事項（その目的、種類、役割） ・提言の良い例、悪い例 ・委員会への機密提言（大学と共有しない提言） ・中間評価 ケーススタディ⑤ McEwan's College ・評価チームからの提言に基づく評価結果作成
14:40-15:00	◆ 評価チームによる報告書について ・作成のプロセス ・報告書の有効性（評価結果のウェブサイトでの公表） ・評価基準と関連した報告書の作成 ・評価資料を用いた報告書の作成 ・評価チームの報告書作成ガイド ケーススタディ⑥ Inland State University

時間	プログラム
15:00-15:15	◆評価プロセスの完成 ・評価チームの報告書の完成 クエスチョン（評価者として良いアドバイスとは？） ・委員会による評価結果の作成 ・評価者の責任（倫理）
15:15-15:25	◆評価作業に必要な資料等について ・ウェブサイト上のマテリアルボックス（評価者専用サイト）について ・各種様式、ワークシートについて
15:25-15:30	◇終了 ・質疑応答 ・評価者セミナーについてのアンケート

は今期の評価者49名を招待していたが、経験者には研修を免除していることもあり、実際の出席者は主査4名、主査補佐4名、新任者7名を含む計18名であった。

(3) プログラムの概要

評価者セミナーのプログラム内容は、「評価基準、評価プロセスの概要」「機関報告書の構成」「Offsite Review の評価プロセス」「評価チームによる報告書の作成方法」「その他、各種手続き等」の5つに大別される。

また、WASC では、評価者セミナーのプログラムにおいて、説明に加えて具体的な事例に沿って評価者の立場から考えさせるためにケーススタディを実施していることが大きな特色である。ケースとして、6つの事例を用いており、いずれも架空の大学の事例として作成されている。ケーススタディについては、(3)－6) にて詳細を述べることにする。

1) 評価基準、評価プロセスの概要

評価基準について、3つの中心となる方針（Core Commitment）を重視した評価を行うこととし、以下の点が強調された。また、以下の方針に基づき、評価者は、評価基準の構造を理解し、評価に臨むことが必要である。

- ・「学生の学習と成功に関する方針」：大学が掲げる明確な教育の目的と学生の学習成果に基づき、すべての学生を支援し、学生の学習成果を理解し、改善に

努めているか、という観点から評価を行うこと。

- ・「質保証と改善に関する方針」：最も重視すべき点であり、大学に対してすべての教育活動における高い水準を保証し、それを維持するために改善に努めていくことを求める評価を行うこと。
- ・「組織の誠実性、持続性、説明責任に関する方針」：大学は自身が明確な方法で運営し、状況の変化にも順応するとともに、誠実性を持って運営しているかを説明しているか、という観点から評価を行うこと。

また、前述の5つの評価プロセスについての説明に加え、過去の事例を挙げながら良い評価者の要件として、「持論を押しつけることなく、柔軟であること」「ピアレビューの立場から、厳しすぎず、やさしすぎず、批判的な観点を持って評価に臨めること」「必要な情報とそうでない情報を理解し、区別できること」「総合的な情報に基づき評価できること」「評価チームのメンバーに配慮し、協働できること」の5点が示された。

2) 「機関報告書」の構成

評価者は、大学から提出される「機関報告書」から、当該大学が前回の評価において指摘された事項に対応しているか、当該大学の強みは何か、深刻な課題や潜在的な問題はないか、大学の活動をさらに発展させる方策を含んでいるかを確認する必要がある。その上で、各章に記述されている内容から、評価に必要な情報を読み解く方法が説明された。

項目名	「機関報告書」に記述される内容	評価者が読み取るべきポイント
第1章：序文	- 大学の背景や概要（所在地、沿革、使命、核となる組織構造、最近の変革など） - 前回の評価結果において、課題となった指摘事項に対する改善策	大学の特徴や全体像を把握する
第2章：法令要件の遵守	- 大学が遵守すべき国の施策等に沿った取り組み - 遵守状況を確認するための評価指標	- 大学の遵守状況を確認する ※ワークシートで確認作業を行う。 “Review under WSCUC Standards and Compliance with Federal Requirements”⁹ “Federal Compliance Checklists”¹⁰
第3章：学位の目的、質、誠実性	- 学位の目的 - 学生が身につけることができる能力 - 学位の質の保証等に関する取り組み	どのように学位の質を保証する仕組みが整備されているか
第4章：教育の質	- 教育内容、教育方法 - 当該大学の教育の特徴 - 課程修了にあたっての学習成果を測定する指標や測定方法	- 適切な教育が行われているか - 課程修了における学習成果をどのように測定しているのか - 大学が育成する人材像に適う卒業生を輩出しているか
第5章：学生の成果	- 学習成果を測定する仕組み - その結果を受けてどのように改善に取り組んでいるのか	- どのような学生の学習成果を測定する仕組みが整備されているのか - その結果を受けて改善につなげているのか（機能しているのか）
第6章：質保証	- 成績評価に関する取り組み - 教育課程の見直し等の取り組み	- 大学が教育の質を保証するための各種取り組みが適切に行われているか - 教育課程や教育内容の改善に取り組んでいるか
第7章：継続性	- 学習環境の整備 - 財務状況 ※大学が現在の教育の質を維持し、継続的な教育を実施していくために必要な基盤整備という観点からの情報が記述される。	- 必要な学習環境が整備されているか - 現在の財務状況は今後の計画を実行できる状況か
第8章：独自の題目（任意項目）	大学が優先的に取り組んでいるテーマについて独自に記述	大学の記述に応じて、どのような取り組みが特徴なのか、大学自らが目標とする取り組みは達成できているか
第9章：まとめ	- 大学が自己点検・評価から得たこと - 自己点検・評価の結果から今後の計画をどのように立てるのか	大学が今後どのような方向性を目指しているのか、そのために自己点検・評価が生かされているかを把握する

（図は当日の説明内容に基づき報告者が作成）

3) Offsite Review の評価プロセス

Offsite Review では、上述のとおり、大学関係者とのテレビ会議等を実施することから、評価者の評価チームにおける役割と作業プロセスが詳細に説明された。

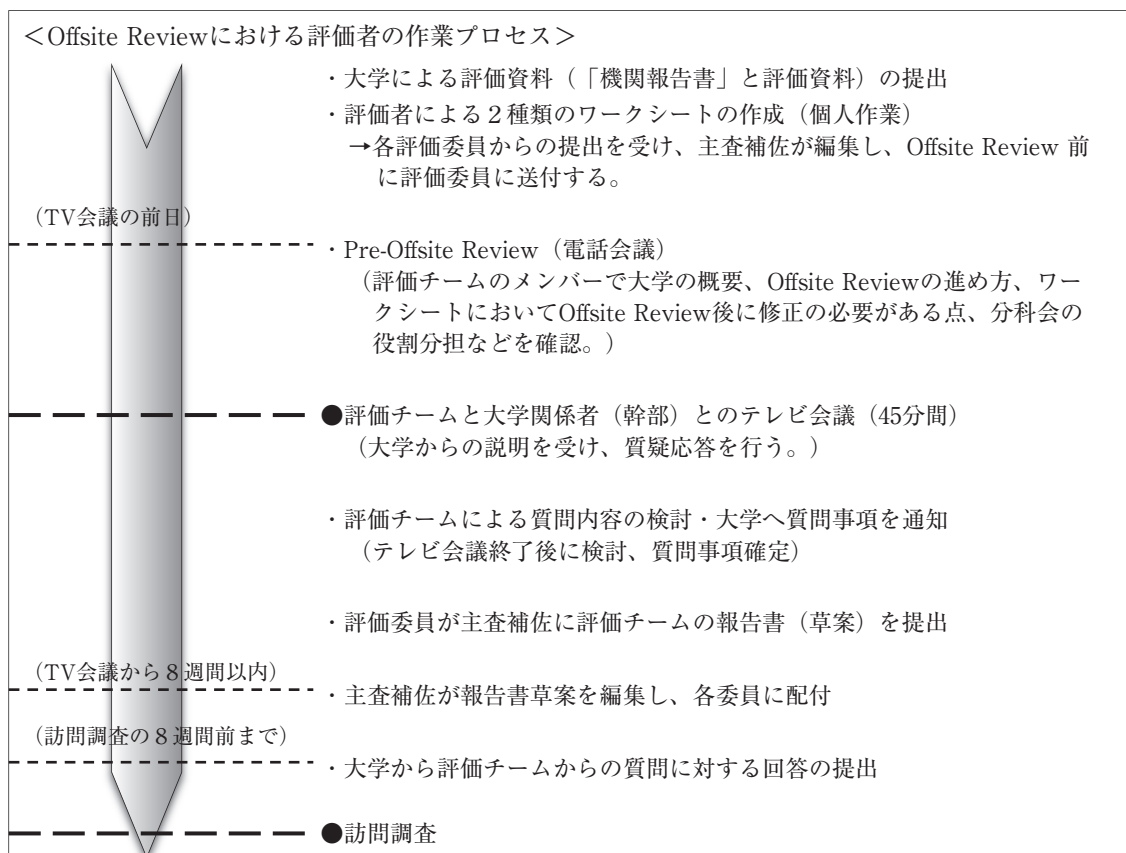
- ・主査補佐：評価委員から提出された評価チームの報告書（草案）を編集し、案を作成する。訪問調査後に各評価委員が修正した案を編集し、主査へ提出する。
- ・評価委員：「機関報告書」を読み、ワークシートを作成する。テレビ会議を経て、大学への

質問事項を作成する。評価チームの報告書を担当分野に応じて作成する。

- ・事務局：評価に関するスケジュールを適宜、評価チームに案内する。

4) 評価チームによる報告書の作成方法

評価チームは、訪問調査を経て、評価チームの報告書を作成しなければならない。その際には、①評価資料に基づいた記述であること、②基準や評価の視点を引用すること、③大学の長所を明確にしていること、



(図は当日の説明内容に基づき報告者が作成)

④改善に取り組むべき重要な事柄を明確にすること等に留意することが説明された。

また、評価チームの報告書に付す提言は、以下の点を確認するよう説明された。

- ・大学が何を改善するべきか、明確であること。
- ・評価資料によって、評価が裏付けられていること。
- ・評価基準や評価の視点に基づいていること。
- ・評価チームの報告書の本文中において、提言が付された背景や理由に関する説明が記述されていること。
- ・提言の数は3～8項目程度で作成されていること。
- ・改善に取り組む優先度が明確にされていること（評価チームの報告書の本文中において提案されている内容と明確に区別されていること）。

なお、WASCでは、評価チームの報告書の作成方法を説明したガイド“Editorial Style Guide for WASC

Reports”¹¹を作成しており、編集方法やこれまでに用いられた表記方法を紹介している。

5) その他、各種手続き等

WASCでは、大部分の資料をホームページにおいて公表しているが、その中から評価に必要なワークシートや評価者用ハンドブック、評価チームの報告書作成ガイドなどは、評価者専用のウェブサイト上に掲載しており、評価者は適宜ダウンロードして使用することとしている。

評価者に関する倫理として、評価対象となっている大学とは連絡を取らないこと、1年間はそれらの大学との協議などを行うことは望ましくないと規定している。

評価に関する費用は、訪問調査の終了後30日以内に訪問調査にかかった費用及びその支払いに関連する書類を評価者がWASCに請求する仕組みとなっている。

6) ケーススタディの実施

前述のように、WASC の評価者セミナーでは、6つのケーススタディを実施している。それぞれのケースは、これまでの評価実績を踏まえた架空の大学の事例として作成されており、評価者の立場から考えることを疑似体験させる目的で使用されている。そのため、WASC で回答を用意している事例もあれば、評価者セミナーの参加者で議論してみることでどのように評価するかというポイントの評価者自らが修得する事例もある。なお、評価者セミナーの参加者は、新入生あるいは新しい評価方法に移行してから初めて評価者を務める者が大部分であるため、ケース内容の更新は行っていない。

○ケース 1 : Lockness Institute

このケースは、「機関報告書」の構成を説明する過程で、「第 5 章：学生の成果」から、学習成果を測定する仕組みが機能しているか、その結果を受けてどのように改善に取り組んでいるのかを評価する際のポイントを修得する目的で実施されている。

< Lockness Institute のケース >

- ・ 前回の評価において、学習成果の測定及び学生支援に関して改善が求められた大学。
- ・ 評価後、大学ではコンサルタントを採用し、学生支援に関する組織を改編し、奨学金の担当部署をはじめとする業務改善を実施した。
- ・ 大学が調査した学生アンケートでは、80%の学生が満足しているとの回答を得ており、大学はこれをもって離退学の防止につながると考えている。

(この事例を基に評価者が考えること)

- 訪問調査では誰に面談することを要求するか？ また、その理由は？
- どのような質問をすることが有効か？
- どのような情報や評価資料の閲覧を要求するか？

○ケース 2 : University of Chesterhood

このケースは、「機関報告書」の構成を説明する過程で、「第 7 章：継続性」から、大学経営が安定していない大学に対してどのような情報を収集し、大学と議論することが有効か、評価者としてどのような助言をしていくことが必要かを考えるために実施している。

< University of Chesterhood のケース >

- ・ WASC 担当地域では、比較的新設の大学であり（5 年前に初めての評価を受けた）、情報科学とヘルスケアの分野の学士課程を提供する小規模の私立大学。
- ・ 前回の評価では、戦略的な計画、財務の安定性、学習成果の評価プロセスについて、提言を付されている。
- ・ 副学長などの重要な管理職に関し、離職率がかなり高く、人事コンサルティング会社と契約をし、雇用に関する対策を検討している。

(この事例を基に評価者が考えること)

- 「リーダーシップ問題」もしくは「人材問題」や離職率の広がりについて、大学を超えて頭を悩ませている懸念に応えるために、評価チームとしてとるべき最善の方法は？
- 訪問調査を実施する前に、どのような情報を求めると有効か？
- 訪問調査時に誰と面談し、どのような質問をするべきか？

○ケース 3 : Hughes College

このケースは、Offsite Review の評価プロセスを説明する過程で実施される。Offsite Review を受ける大学は、前回の評価で評価の 3 ステージをすべてクリアし、中間報告の必要はないと判断した大学であることから、今回の評価では基盤的な要素は整備されている前提で、大学における学修が学生の成功につながったかという点を含めた学習成果の測定や教育の質を保証するシステムに焦点を当てて評価を行うことになる。そのため、このケースは、Offsite Review で重視する教育の質保証システムに関する評価ポイントを修得する目的で実施されている。

< Hughes College のケース >

- ・ 前回の評価において、次回の評価の際には、継続して質の向上を図った効果についての文書を提出するよう求められた。
- ・ 「機関報告書」第 6 章では、現在の授業評価、質保証・質の向上の継続的な取り組みとして、卒業生アンケート、企業雇用者へのインタビュー分析結果などの複数の評価ツールによる結果を含む取り組みが記述されている。

(この事例を基に評価者が考えること)

- どのような対応が評価チームとして適切か？
- (訪問調査前に質保証の取り組み結果の活用方法に関する資料を要求する、質保証の取り組み結果から作成した事業計画を確認する、など。)

○ケース4：Eshelman University

このケースは、Offsite Review の評価プロセスを説明する過程で実施され、なかでも訪問調査における評価者がとるべき対応を修得する目的で実施される。訪問調査の実施にあたっては、事前に評価者から質問事項を大学へ提示し、それに対する大学からの回答を受けた状態で臨む。さらに、訪問調査の前夜には、評価チームで集まり、翌日からの訪問調査での確認事項や確認方法の打ち合わせを行う。しかし、実際の訪問調査では、事前に準備していた事項のみならず、現地でもわかった問題等に柔軟に対応することが必要であり、そういった場合の評価者としての対応を考える目的で実施されている。

< Eshelman University のケース >

- ・在籍学生数3,000名を有する総合大学。
- ・今回の評価では、前回の評価後、どのように学生の学習成果の評価、入学者管理、学部の管理に取り組んでいるかを調べることになっている（大学は概ね改善している方向を示している）。
- ・訪問調査に赴いたところ、学生や学部から届いた学生支援に関する不満のメール（必要な時に指導教員と会うことができない、学生が履修指導やカウンセリングなどの必要な支援を得られていないなど）が複数件にわたって送られていたことが発覚した。
- ・この問題について、「機関報告書」には一切記述はない。

（この事例を基に評価者が考えること）

- このような場合、訪問調査で新たに発覚した事項は評価すべきかどうか？
- 評価する際には、訪問調査で誰に、どのような質問をすることが有効か？
- 評価チームの報告書にはどのように記述すべきか？

< McEwan's College のケース >

- ・非営利機関の私立大学であり、財務状況としては約400名の学生による授業料に90%依存。
- ・WASC に提出された経過報告では、財務状況は安定しているとしたが、訪問調査において財務担当者から、いくつかのプロジェクトがコストカットのため中止になったことを聞いた。
- ・大学の最高経営者からは、今年の秋は入学者が減少したが、それは一時的な事象であり、心配はしていないとの回答があった。

（この事例を基に評価者が考えること）

- このような場合、最高経営者の回答を受けて楽観的に評価をしてよいかどうか？
- このような場合、評価チームの報告書ではどのような改善を求めることが有効か？

○ケース6：Inland State University

このケースは、評価チームによる報告書の作成方法を説明する過程で、評価チームの報告書をまとめるにあたり、評価基準や評価の視点に照らして、大学の実情をどのように判断するのかというポイントを修得する目的で実施されている。

< Inland State University のケース >

- ・当該大学のおよそ半数の学科において、学習成果が策定されていない。
- ・残りの学科については、学習成果をホームページにて公表しているものの、学生もしくは受験生などに配布するパンフレットやその他の刊行物（シラバスを含む）には掲載していない。

（この事例を基に評価者が考えること）

- このような場合、評価チームの報告書において、どのようにまとめるのが適切か？
- （法令要件を満たしていないとして提言を付す、学長と面談をして対応を考える、など）

○ケース5：McEwan's College

このケースは、評価チームによる報告書の作成方法を説明する過程で、提言を作成するポイントを修得する目的で実施されている。評価者が具体的な提言を考えやすいよう、学生の受け入れが不良であり、財務状況が安定していない大学にどのような提言をすることが有効かを問う内容となっている。

これらの6つのケースは、いずれも現実に存在する大学を意識して作成されているため、実践的な内容となっている。また、現在のアメリカ合衆国で課題となっている新しいタイプの大学についても事例に盛り込むことで、従来の大学と異なるケースについても考える機会を設けている。

6. その他（課題）

(1) WASC が自ら考える課題

WASC を訪問した際に、会長の Mary Ellen Petrisko 氏は、良質な評価者を確保することが評価の信頼性を

高めることにつながるため、評価者を確保するとともにその研修についても注力していく必要があることを述べた。また、副会長の Richard C. Osborn 氏は、評価内容も重要であるが、報告書をまとめる作業も大切であり、学長等が主査を務めることから、作業の効率化を図る必要があるため、新規に主査補佐を導入することを試みていることを述べた。これらのことから、WASC では、良質な評価者を確保すると同時に、評価の質を保ちながら報告書を取りまとめる作業の効率化を図ることが課題となっていることが分かる。

良質な評価者の確保については、WASC では原則として終身登録制であるため、評価者の評価を厳格に行い、再度依頼する評価者のデータを蓄積している。また、評価者セミナーでは、具体的な評価作業を理解させるようケーススタディを用いることで評価能力の向上を図っている。

報告書のとりまとめ作業の効率化については、主査補佐制度を導入したばかりであるため、機能性の検証とともに、主査補佐の役割の明確化と候補者の選定方法が今後の課題といえよう。

(2) 今回の訪問調査を通して考えた課題

WASC の評価者セミナーにおいては、評価者が発言する機会が多く設定されていた。説明の合間に具体的な事例を取り上げたワークショップを複数回にわたって行うことで、新任者にとっても、イメージしやすい構成となるよう工夫している。また、ワークショップのテーマとしても、本協会の評価者研修セミナーにおいても、より具体的かつ限定的なワークショップの課題を検討し、細かく回数を分けて、説明の合間に組み込むことは有効であると感じた。

また、WASC においては、報告書の作成から文章校正までを評価者が行うため、評価に関する文書（ワークシート、評価結果など）に関する説明に多くの時間を割いている。それに伴い、評価を行ううえで欠かせない「機関報告書」及び評価資料の読み解き方、訪問調査における情報収集の方法等について詳しい説明が実施されていた。加えて、評価者セミナーでは、副会長が説明者となるため、個人の見解を含めて

今年度の WASC の評価方針として説明されることは説得力があり、多くの評価者が活発に発言し、アクレディテーション機関のみならず評価者とのディスカッションを通じて評価を構築していく様子がうかがえた。

評価者セミナーの内容では、大学が作成する点検・評価報告書の読み方や確認すべきポイント、評価の際に使用する様式の解説など、具体的な評価ツールに沿った説明を行っていることは特徴であり、理解を深めることに役立つと考えられる。ケーススタディについては、6つの架空の大学の事例を作成しているが、どのようなスキルを修得させるのかが各事例において明確になっている点は有効であると感じた。

本協会と WASC では、事務局の構成や評価における事務局の役割に違いがあるが、課題となっている点は類似していることが多く見られた。ただし、WASC の場合には、評価者が終身登録制であることから、経験者を中心に評価チームを構成し、各評価チームに1名程度は新任者を参加させることで次の評価者の育成に繋げている。本協会では評価者研修セミナーの内容の充実化を図るとともに、豊かな評価経験を持つ評価者を確保していくこともあわせて考える必要があるのではないかと感じた。

【注】

¹ CHEA ALMANAC ONLINE: US accreditation in 2011 [http://www.chea.org/Almanac%20 Online/index.asp](http://www.chea.org/Almanac%20Online/index.asp)

² CHEA At・A・Glance http://www.chea.org/pdf/chea-at-a-glance_2012.pdf, USDE Accreditation in the United States http://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg3.html#Recognition

³ 内訳としては、ニューイングランド241、中部532、北中部1012、南部804、北西部162、西部299(junior134、senior165) [http://www.chea.org/Almanac%20 Online/index.asp](http://www.chea.org/Almanac%20Online/index.asp)

⁴ CHEA ALMANAC ONLINE: Summary of Accreditation Action for January, 1 2013-December, 31 2013 [http://www.chea.org/Almanac%20 Online/index.asp](http://www.chea.org/Almanac%20Online/index.asp)

⁵ 『内部質保証システムの構築—国内外大学の内部質保証システムの実態調査—』財団法人大学基準協会 2009年3月 pp.118~124

⁶ WASC“2013 Handbook of Accreditation” (<http://www.wascsenior.org/resources/handbook-accreditation-2013>) p.24

⁷ WASC “How to Become Accredited” (<http://www.wascsenior.org/document-list> 掲載)

⁸ WASC “CAPSTONE RUBRIC” (その他各種ルーブリックは、いずれも WASC HP/Document List: <http://www.wascsenior.org/document-list> で公開されている。)

⁹ 評価者専用ハンドブック “Comprehensive Review for Reaffirmation of Accreditation Evaluator Guide” (<http://www.wascsenior.org/resources-for-teams> 掲載) pp.49-66
この表では、評価の視点ごとに参照すべき評価資料

が示されており、評価者はその遵守状況を1～5の5段階で、取り組みの優先度をA～Cの3段階で評価するとともに、コメントなどを記載する仕組みになっている。さらに、評価基準ごとに総合的な遵守状況および大学に確認すべき事項をとりまとめる欄が設けられ、質問事項等を考える参考となるよう工夫されている。

¹⁰ 評価者専用ハンドブック “Comprehensive Review for Reaffirmation of Accreditation Evaluator Guide” (<http://www.wascsenior.org/resources-for-teams> 掲載) pp.67-72

この表は「履修単位時間」「学生からの要望」「学生募集」「転入学」という4項目に関するチェックリストから構成されており、連邦政府から要求される法令要件やWASCが求める確認事項などがまとめられる仕組みになっている。

¹¹ http://www.wascsenior.org/files/style_guide_for_writing_wasc_reports.pdf よりダウンロード可能。

添付資料1 アメリカ合衆国の地域アクレディテーション機関一覧

(2014年3月31日現在)

機関名	New England Association of Schools and Colleges (NEASC)	Middle States Association of Colleges and Schools (MSA)	North Central Association of Colleges and Schools (NCA)	Southern Association of Colleges and Schools (SACS)	Northwest Commission on Colleges and Universities Commission (NWCCU)	Western Association of Schools and Colleges (WASC)
旧機関名	—	—	—	—	・Northwest Association of Accredited Schools (NAAS) ※～2010年まで ・Northwest Accreditation Commission (NWAC) ※2010～2012年まで	—
【基本情報】						
担当地域	ニューイングランド (コネチカット州、メイン州、マサチューセッツ州、ニューハンプシャー州、ロードアイランド州、バーモント州)	中部 (ニューヨーク州、ペンシルバニア州、デラウェア州、メリーランド州、ワシントンD.C.、フェルトリコ自治連邦区、アメリカ領ヴァージン諸島)	北中部 (アーカンソー州、アリゾナ州、コロラド州、アイオワ州、イリノイ州、インディアナ州、カンザス州、ミシガン州、ミネソタ州、ミズーリ州、ノースダコタ州、ネブラスカ州、オハイオ州、オクラホマ州、サウスダコタ州、ウィスコンシン州、ウェストヴァージニア州、ワイオミング州)	南部 (ヴァージニア州、フロリダ州、ジョージア州、ケンタッキー州、ルイジアナ州、ミシシッピ州、ノースカロライナ州、サウスカロライナ州、アラバマ州、テネシー州、テキサス州)	北西部 (アラスカ州、アイダホ州、モンタナ州、ネヴァダ州、オレゴン州、ユタ州、ワシントン州)	西部 (カリフォルニア州、ハワイ州、グアム準州、アメリカ領サモア準州、アメリカ領ヴァージン諸島準州、北マリアナ諸島米自治連邦区、パラオ共和国)
公式 HP	https://cihe.neasc.org/	http://www.middlestates.org/	http://www.northcentralassociation.org/	http://www.sacs.org/	http://www.nwccu.org/	http://www.wascweb.org/
設立年	1885年	1887年	1895年	1895年	1917年 ※2010年より NWAC ※2012年より初等教育評価については AdvanceED の一部門となり、高等教育評価は NWCCU となる。	1962年
運営形態	自主的・非営利・非政府組織	自主的・非営利・非政府組織	自主的・非営利・非政府組織	自主的・非営利・非政府組織	自主的・非営利・非政府組織	自主的・非営利・非政府組織
スタッフ数	9名 (事務職員のみ)	26名 (内、評価担当部署は7名)	55名 (内、会長1名、副会長10名)	46名 (内、会長1名、副会長13名)	7名 (内、会長1名、副会長1名、執行副会長1名)	23名 (内、会長1名、副会長5名)
住所	3 Burlington Woods Drive, Suite 100 Burlington, MA 01803	3624 Market Street Philadelphia, PA 19104-2680	230 S. LaSalle St., Suite 7-500, Chicago, IL 60604	1866 Southern Lane, Decatur, GA 30033	8060 165th Avenue N.E. Suite 100, Redmond, WA 98052	985 Atlantic Avenue, Suite 100 Alameda, CA 94501
【評価方法に関する情報】						
評価の目的	効果的な教育改善と公的な質保証	ピアレビューを通じた高品質なアクレディテーションの提供	アクレディテーションを通じた教育の質保証、学術的な優秀さの奨励による教育の改善を学校にすること。単科大学、総合大学への支援。	教育的な品質を保証し、加盟機関の効果的な改善を図る。	教育の質を保証するシステムの有効性を強化し、多様な目的、特徴を持つ大学に対して適用された評価基準に基づいて、客観的かつ公平な評価を行い、ピアレビューを通じて北西部地域の大学の継続的な改善を促進する。	①社会に対する質保証 ②効果的な教育と学修の促進、良い改善施策の共有 ③基準の開発と適用を通じた教育の質の改善 ④定期的なデータ収集に基づく計画の策定等、根拠に沿った評価の定着化 ⑤大学の評価システムを発展させることによる評価の負荷減 ⑥ピアレビューの過程を通じた理念や教育効果に関する意見交換
評価対象	大学、短期大学、私立学校、公立高校、公立小中学校、技術職業機関 (Commission on Institutions of Higher Education (CIHE) が高等教育担当)	小学校、高校、大学、短期大学 (Commission on Higher Education が高等教育担当)	単科大学、総合大学、初等学校、中等学校、非学位の準中等学校等 (The Higher Learning Commission (HLC) が高等教育担当)	単科大学、総合大学	大学	大学、短期大学、K-12、非学位取得課程 (Accrediting Commission for Community and Junior Colleges が短大、Accrediting Commission for Schools が初等教育及び非学位担当)

海外の評価機関における評価者研修に関する調査

機関名	New England Association of Schools and Colleges (NEASC)	Middle States Association of Colleges and Schools (MSA)	North Central Association of Colleges and Schools (NCA)	Southern Association of Colleges and Schools (SACS)	Northwest Commission on Colleges and Universities Commission (NWCCU)	Western Association of Schools and Colleges (WASC)
評価基準	基準1：理念と目的 (Mission and Purposed) 基準2：プランニングと評価 (Planning and Evaluation) 基準3：組織とガバナンス (Organization and Governance) 基準4：アカデミックプログラム (The Academic Program) 基準5：教員 (Faculty) 基準6：学生 (Students) 基準7：図書館とその他の情報資源 (Library and Other Information Resources) 基準8：物的・技術的資源 (Physical and Technological Resources) 基準9：財務資源 (Financial Resources) 基準10：情報公開 (Public Disclosure) 基準11：誠実性 (Integrity)	<u>機関的分野 (Institutional Context)</u> 基準1：使命・到達目標 (Mission and Goals) 基準2：計画、資源配分、組織革新 (Planning, Resource Allocation, and Institutional Renewal) 基準3：機関的資源 (Institutional Resources) 基準4：リーダーシップとガバナンス (Leadership and Governance) 基準5：事務 (Administration) 基準6：誠実性 (Integrity) 基準7：機関的評価 (Institutional Assessment) <u>教育効果 (Educational Effectiveness)</u> 基準8：学生管理維持 (Student Admissions and Retention) 基準9：学生支援 (Student Support Services) 基準10：教員 (Faculty) 基準11：教育上の貢献 (Educational Offerings) 基準12：一般教員 (General Education) 基準13：教育活動の連携 (Related Educational Activities) 基準14：学生の学修成果評価 (Assessment of Student Learning)	基準1. 使命 (Mission) 基準2. 整合性：倫理的な実施 (Integrity: Ethical and Responsible Conduct) 基準3. 教育と学習：質、資源、支援 (Teaching and Learning: Quality, Resources, and Support) 基準4. 教育と学習：評価と改善 (Teaching and Learning: Evaluation and Improvement) 基準5. 資源、計画、組織的効果 (Resources, Planning, and Institutional Effectiveness)	1章 誠実な方針 (The Principle of Integrity) 1.1 誠実性 2章 核となる要求 (Core Requirements) 2.1 学位授与機関 2.2 理事会 2.3 最高経営責任者 2.4 機関的使命 2.5 機関としての有効性 2.6 連続的運営 2.7.1 プログラムの期間 2.7.2 プログラム概要 2.7.3 一般教育 2.7.4 学位のためのコースワーク 2.8 教員組織 2.9 学習資源と支援 2.10 学生支援サービス 2.11.1 財政資源 2.11.2 物的資源 2.12 質向上計画 3章：包括的基準 (Comprehensive Standards) 3.1 使命 3.2 ガバナンス、事務 3.3 有効性 3.4 全学教育プログラム 3.5 学士プログラム 3.6 大学院プログラム 3.7 教員 3.8 図書館、その他学習資源 3.9 学生支援 3.10 財政資源 3.11 物的資源 3.12 法令遵守、ポリシーへの説明責任 3.13 他の委員会ポリシーへの対応性 3.14 委員会の地位表示 4章：連邦政府の要求 (Federal Requirements) 4.1 学生の成績 4.2 カリキュラム 4.3 方針の周知 4.4 プログラムの期間 4.5 学生満足度 4.6 採用材料 4.7 プログラムの責任 4.8 遠隔教育・通信教育 4.9 単位時間の定義	基準1ー使命、中核テーマ、目指す方向 (Mission, Core Themes, and Expectations) 基準2ー資源と容量 (Resources and Capacity) 基準3ー計画、履行状況 (Planning and Implementation) 基準4ー効果と改善 (Effectiveness and Improvement) 基準5ー使命の達成状況、適合性、持続性 (Mission Fulfillment, Adaptation, and Sustainability)	基準1：組織及び教育の目的の明確性 (Defining Institutional Purposes and Ensuring Educational Objectives) 基準2：コア機能による教育目的の達成 (Achieving Educational Objectives Through Core Functions) 基準3：質と継続性を確保するための資源と組織的構造 (Developing and Applying Resources and Organizational Structures to Ensure Quality and Sustainability) 基準4：質保証、学習と改善に必要な仕組みの確立 (Creating an Organization Committed to Quality Assurance, Institutional Learning, and Improvement)
評価周期	10年	5年	10年	原則10年	3年又は7年	7～10年間
評価手法	・大学による自己点検・評価 ・ピア・レビュー ・評価後の改善支援	・大学による自己点検・評価 ・評価チームによる評価 (ピア・レビュー) ・周期的な評価結果	・大学による自己点検・評価と訪問調査による評価 (ピア・レビュー) ・2年に1度の報告・評価	・大学による自己点検・評価 ・ピア・レビュー (以下の2種類の評価) ・大学に訪問しない調査 (Off-Site Review) ・訪問調査 (On-Site Review) ・運営委員会による再評価	・大学による自己点検・評価 ・ピア・レビュー (訪問調査による評価)	・大学による自己点検・評価 ・評価チームによる評価 (ピア・レビュー) <新規申請大学> ステージ制 (第1ステージ：申請書の提出、第2ステージ：大学の運営能力の評価、第3ステージ：教育成果の評価) <認証後、再申請大学> 大学に訪問しない調査 (offsite review) 及び訪問調査
評価体制	・高等教育委員会 (the Commission on Institutions of Higher Education) ・評価チーム	・中部高等教育委員会 (Middle States Commission on Higher Education：MSCHE) ・評価チーム	・評価チーム ・評価委員会 (Commission Desk Review)	・運営委員会 (Commission on Colleges Board of Trustees) ・評価チーム	委員会委員 (Commissioners：24名)	・大学評価委員会 (WASC Senior College and University Commission：WASCUC) ・評価チーム (3～7名)
評価結果公表方法	不明	HP掲載 (認定校検索に Statement of Accreditation Status を掲載)	HP掲載 (認定校検索)	毎年の結果だけを公表	HP掲載 (認定校検索)	HP掲載 (認定校検索)
上部団体等の認証	CHEA、USDE	CHEA、USDE	CHEA、USDE	CHEA、USDE	USDE	CHEA、USDE
申請大学に向けた評価概要・準備等の説明・解説資料 (マニュアル、ガイドライン、ハンドブック等)	『Becoming Accredited: A Guide to Eligibility, Candidacy, and Initial Accreditation for Free-Standing Institutions Abroad』 (HP掲載・DL可)	『Becoming Accredited Handbook for Applicants & Candidates for Accreditation』 (HP掲載・DL可)	『HLC Pathways for Reaffirmation of Accreditation The Open pathway』 (HP掲載・DL可)	『The Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement』 (HP掲載・DL可)	『Accreditation Handbook』 (HP掲載・DL可)	『How to Become Accredited Procedures Manual for Eligibility, Preaccreditation (Candidacy), and Initial Accreditation Approved』 (HP掲載・DL可)

機関名	New England Association of Schools and Colleges (NEASC)	Middle States Association of Colleges and Schools (MSA)	North Central Association of Colleges and Schools (NCA)	Southern Association of Colleges and Schools (SACS)	Northwest Commission on Colleges and Universities Commission (NWCCU)	Western Association of Schools and Colleges (WASC)
【評価体制に関する情報】						
登録方法	①他者からの推薦 ②自己推薦	HP による公募	HP による公募 ・高等教育への従事経験が5年以上 ・修士あるいは修士相当の学位保持者 ・評価機関による認証を受けている大学に勤務しているあるいは定年後2年以内	学長からの推薦	不明	①学長による推薦 ②自己推薦 ③副会長からの推薦
登録期間	無期限 (ただし、評価活動に従事できると判断する者であり、大学を定年退職後1年以内であることが条件)	不明	5年間 (ただし、期間終了後に再登録を依頼する場合もある)	必要に応じて大学は3年に1度登録名簿の更新を行う。定年後は3年間であれば評価者登録されている。	不明	無期限
登録評価者数	1,800名	不明	1,900名程度	6,000名程度	不明	2,000名程度
選定方法	データベースに登録された情報をもとに選定	評価者登録ベース(ホームページから申請可)に登録された情報に基づき、委員会が選定	応募者の中から大学の正規雇用教員・職員を使命	データベースに登録された情報をもとに選定	不明	データベースに登録された情報と申請大学の目的に照らして選定
情報開示	申請大学へ提示	不明	不明	申請大学へ提示	不明	申請大学へ評価者リスト及び評価者略歴を提示
開示時期	評価者選定後	不明	不明	レビュー(訪問調査)の1～2か月前	不明	評価者選定後
評価チームの人数	7～10名	不明	不明	3～10名	不明	3～7名
評価者の評価システム	評価チームの委員による主査のパフォーマンス評価(評価終了後)	不明	不明	3年に1度評価者登録名簿を見直す際に、評価活動への参加度などを評価	・申請大学による自己点検・評価 ・評価、	訪問調査に副会長が半日～1日同行し、評価者の評価態度、理解度、インタビューの適切性などを3段階で評価。 評価した結果は、評価者登録データベースにコメントとともに記録される。
謝金	なし	不明	不明	\$100 (USD) + 旅費	不明	なし
【評価者研修に関する情報】						
2014年 評価者研修の日程	非公開	主査・評価者ワークショップ 2014年9月29日～30日 (招待者のみ参加可)	①2014年6月9日～11日 於・Q Center in St. Charles, Illinois. ②2014年10月1日～3日 於・Q Center in St. Charles, Illinois.	日程は非公開 ※3種類の研修モジュールを公開 ① Finance Training Module ② Institutional Effectiveness Training Module ③ Student Services Training Module	①2014年9月23日 於・Doubletree Hotel and Conference Center Seatac, Washington ②2014年11月4日 於・Doubletree Hotel and Conference Center Seatac, Washington (いずれも招待者のみ参加可)	①2014年5月9日8時～16時(workshop) ②2014年5月16日-8時～18時(workshop) ③2014年5月22日10時～12時(webinar) ④2014年5月29日10時～12時(webinar) (いずれも招待者のみ参加可)
実施時期	学期ごと	webinar 研修は毎月3回程度開催(ホームページ情報)	不明 ※2015年度については、10月にシカゴで新任評価者を対象とした研修を実施予定	不定期	不定期	毎年5月、12月(2014年～)
実施回数・日数等	1回につき2日間	一般研修はwebinarで22回(2015年1月～9月) ※1回1時間 主査研修は年1回	不明	年間9日間(1回60分)	不明	対面2回、ウェブ2回
レベル別	全体向けの研修と主査対象の研修の2種類	一般向け webinar のほか、主査研修を別途実施	不明 (新任対象研修は行われている)	経験、職階別で実施	不明	新任者のみ評価者セミナー冒頭にて会合あり
資格制度	なし	不明	評価者研修の修了をもって、評価チーム構成員として正式に任命される	対面式ワークショップへの参加をもって認定としている	不明	なし
ワークショップ	評価に関する説明、小規模のグループ・エクササイズ、評価者としての経験者とのディスカッション	不明	不明	講義に加えて、ワークショップ、実例に基づくケーススタディを実施	不明	レクチャー内に6つ程度の架空のケーススタディ、グループディスカッションを実施
評価者研修におけるウェブサイトの活用	なし	有り (ホームページにwebinarイベントとして評価者研修があがっている)	不明	2014年秋からe-learning形式のインターネット研修を開始予定	不明	ライブ中継でウェブ専用評価者セミナーを開催(2回)

海外の評価機関における 評価者研修に関する調査

(イギリス：The Quality Assurance Agency for Higher Education, shortly QAA)

市 川 一 茂

公益財団法人大学基準協会
大学評価・研究部 審査・評価系職員

1. QAA について

The Quality Assurance in Higher Education (以下、QAA) は1997年に、イギリスにおける高等教育の質の維持・向上を目的に設立された。元々は国の機関であった Higher Education Council の機能とスタッフを移管し、国あるいは特定の高等教育団体からも独立した自律的・自立的な団体である。本部はグロスターであり、その他にスコットランドのグラスゴーやロンドンなどイギリス各地に事務所が点在している。スタッフは約160名である。

QAA は、イギリス国内の全ての国・公立の高等教育機関と私立の高等教育機関の一部を会員とし、財政は主に会費で運営されている。加えて、政府や財団などのパブリックセクターからの財政的なバックアップも行われている¹。

2. QAA の評価事業について²

QAA の実施する評価事業は、対象となる高等教育機関の種類や地域、評価の対象となる内容に応じて多岐にわたっている³。今回は、2013年度よりイングランド及び北アイルランド地域の高等教育機関を対象として実施している「高等教育評価 (Higher Education Review)」に関する調査を行った。

「高等教育評価」(Higher Education Review⁴) の目的は、高等教育機関がその役割を担うものとして求められる期待値 (UK expectation という) に見合うものであるか否かを学生及び社会に、広く周知・公表

すること、また、高等教育機関の教育システムの改善に資することである。

「高等教育評価」は、特定の教育プログラムを評価するものではなく、高等教育機関全体を対象とするものであり、日本で実施されている機関別認証評価に近い形態をとっている。評価の内容については、大きくコア要素とテーマ別要素に分かれている。コア要素において、評価の対象となる高等教育機関はイギリスの全ての高等教育機関に求められる質について定めた Quality Code in Higher Education⁵ (以下、QC) との適合性が判定される。テーマ別要素は適合性の判定には関わるものではないが、高等教育の発展に資すると思われる内容について、評価するものである⁶。なお、テーマ別要素は、QAA 自身が社会や高等教育界の状況やトレンドにしたがって、定期的に変更するものであり、また、全ての高等教育機関が同じテーマに沿って評価されるものでもない。

したがって、評価は主に上記に挙げたコア要素に沿って実施されることになる。評価の判定は、QC に記された3つのパートに関して、個別に判断するとともに、QC 全体に関する充足状況を総合的に判断したうえで下される。QC の3パートは次のとおりである。

Part A：高等教育機関としての基準（水準）を備え、維持していること。

Part B：高等教育機関としての質を保証し、向上させていること。

Part C：高等教育を供与することに関する情報（つ

まり、学生に学ぶ機会を適切に提供していること、及び適切な情報を提供していること)。

Part A においては、高等教育機関に求められる水準に関わるものであり、本協会が主張するところの「質の維持」に対応する評価が行われている。判定は3つのレベルで行われ、「UK の期待値に適合している」「UK の期待値に適合するためには改善を要する」及び「UK の期待値に適合していない」となる。

Part B、Part C に関しては、4つのレベルで判定が行われる。つまり、「推奨できる」「UK の期待値に適合している」「UK の期待値に適合するためには改善を要する」及び「UK の期待値に適合していない」となり、Part Bは「質の向上」を企図するものである。なお、QC は定期的にアップデートされている(筆者が確認したところ、変更の内容は定かではないものの、かなり頻繁に改定が行われていると思われる⁷⁾)。

上記の判定を行うにあたって、QAA はQCをブレイクダウンした Expectation を定めている。Expectation は【Standard】【Quality】【Information about higher education provision】【Enhancement】の4つに区分さ

れ、それぞれに複数の求められる要素が列挙されている。また、QC との関連を明確にするため、QC のどの内容に該当する要素であるのかを併記する形で示されている⁸⁾。なお、評価にあたっては、前述した Expectation の全ての要素を充たすことを求められるわけではなく、QC との適合性を総合的に判定されることとなる。また、イギリスの高等教育機関の多様性に鑑みると⁹⁾、Expectation の要素は全ての機関に当てはまるとは限らない。

「高等教育評価」は、前回の評価における判定に応じて評価を受ける周期が決められている¹⁰⁾。大まかに区別すると次の2つに分けられる。

- ① QAA の評価を過去2回以上合格していて、今回も合格した場合は、6年周期で評価を実施する。
- ② QAA の評価の合格が過去2回未満であるか、今回の評価に合格しなかった場合は、4年周期で評価を実施する。

次に評価プロセスについて詳述する。「高等教育評価」は書面評価と実地調査で行われ、書面評価は、高等教育機関が提出する自己評価書(self evaluation)とその根拠資料、学生団体の代表からのレポートを用いて実施される。

評価の大まかなスケジュールは以下のとおり¹¹⁾。

作業時期	活動内容
約52週前	・ QAA より実地調査の日程を通知 ・ 申請機関はオンライン上で評価の手続き等の情報を確認
約40週前	・ QAA は申請機関に評価チームの構成と評価担当事務局の氏名を通知 ・ 申請機関は、ファシリテーターと学生代表を指名
約26週前	・ QAA は機関側ファシリテーターと学生代表に評価に関するブリーフィングを実施
16週前	・ QAA 事務局と申請機関との事前ミーティング
12週前	・ 申請機関は自己評価書とそれを裏づける根拠資料を QAA の電子フォルダーにアップロード ・ 学生代表は学生申告書をアップロード ・ 評価チームは書面評価を開始
9週前	・ QAA 事務局は申請機関に追加の根拠資料の提供を依頼
6週前	・ (必要に応じて) 申請機関は追加の根拠資料をアップロード
4週前	・ 評価チームは、書面評価の審議及び実地調査の期間、プログラムの合意を目的にミーティングを実施
4週前	・ QAA 事務局は申請機関に次の点について、通知 —実地調査の期間 —評価チームの主要な論点 —評価チームが面談を希望する人物 —さらに追加を依頼したい根拠資料
当日	実地調査※

※実地調査の期間は評価チームによって決定される。期間を決定する基準は以下のとおり。

- 1～3日→自己評価書と根拠資料から十分に情報が収集でき、かつ、QAA を除くその他の外部評価において十分に評価が行われていることが確認できる場合
- 3～4日→自己評価書と根拠資料から情報が十分に収集でき、かつ、その他の外部評価を受けているものの、さらなる情報の収集が必要と判断される場合
- 4～5日→自己評価書と根拠資料から十分に情報を得られず、機関の質を維持する十分な方策がとられていない、かつ(または)、その他の外部評価を受けて十分に対応をしていないと判断される場合

・実地調査後のスケジュールは以下のとおり

作業期間	活動内容
実地調査2週間後	・QAA事務局は、申請機関に実地調査の所感を記した文書を送付（コピーはHEFCE ¹² などにも送付）
6週間後	・QAAは、評価レポートの草稿を申請機関と学生代表に送付
9週間後	・申請機関と学生代表は事実誤認の有無を連絡
12週間後	・QAAによる評価結果の公表とプレスリリース
16週間後	・評価結果において、「UKの期待値に適合していない」との判定を受けた場合の異議申立のべ切
22週間後	・申請機関は自身のウェブサイトアクションプランを提示※

※アクションプランの提示がない、あるいは十分に検討されていないアクションプランが提示された場合は、QAAによる更なる調査が実施される可能性がある。

なお、評価結果において、「UKの期待値に適合するためには改善を要する」及び「UKの期待値に適合していない」と判定された場合は、以下のプロセスを要する。

・「UKの期待値に適合するためには改善を要する」と判定された場合

→評価結果公表後、1年以内に問題とされた事項に関するアクションプランとprogress reportを提出する。アクションプランは通常のプロセスのものよりも詳細なものが要求される。

→評価チームによる再評価が行われる（場合によって、実地調査も行われる）。

→再評価の結果、評価チームが評価結果の変更を提起した場合、QAA事務局は理事会に対して評価結果を変更する旨の推薦を行う。理事会の承認が得られれば、「UKの期待値に適合している」へと評価結果が変更される。

→変更が叶わなかった場合は、「UKの期待値に適合していない」とされたときと同様の手続きに進む。

・「UKの期待値に適合していない」と判定された場合

→評価結果公表後、1年以内に問題とされた事項に関するアクションプランとprogress reportを提出する。アクションプランは通常のプロセスのものよりも詳細なものが要求されるほか、「適合していない」との判断を受けた原因となる質保証の体制、プロセスや方針の問題点を究明し、それをどのように改善していくかについての内容を含まなければならない。

→再評価の結果、評価チームが評価結果の変更を提起した場合、QAA事務局は理事会に対して評価結果を変更する旨の推薦を行う。理事会の承認が得られれば、「UKの期待値に適合している」へと評価結果が変更される。

→変更がなされなかった場合、HEFCEはunsatisfactory quality policy¹³を適用することになる。このポリシーには高等教育機関への補助金の削減・停止を含んでいる。

以上の評価プロセスに携わる評価チームは評価の対象となる高等教育機関ごとに、機関の規模によって2～6名で構成される。評価チームには少なくとも1名の（元）教員と1名の学生評価者を含むことになっている。規模の大きいチームには、特定分野の専門家を含む場合もある。評価者のうち、学生評価者は、学生の代表として高等教育の基準や質のマネジメントに参画したことのある学生、ないしsabbatical officer¹⁴から選出される。なお、評価チームにはQAAの職員1名が評価実務をサポートする。

評価チームのメンバーは、1つのチームに所属するわけではなく、複数の機関を同時に評価する場合がある。

3. QAAの評価者について

評価者トレーニングを話題にする前に、前述の評価チームに所属する評価者の選定方法について説明する。QAAは、あらかじめ大学や学生団体から推薦を受けた評価者をデータベースに登録し、その中から評価チームの編成を行う。なお、評価者は有償である。

評価チームのメンバーの属性は、大学の現役スタッフ、大学の元スタッフ及び学生の3つに大別され、評価者データベースへの登録方法や求められる資格（能力）要件等が異なる。まず、登録方法については、以下のとおりである。

- イ. 大学の現役スタッフは、大学からの推薦を受け、かつ、大学側はQAAの評価プロセスへ参加するスタッフに対して十分なサポートを請け負わなければならない。したがって、現役スタッフは自薦することはできない。
- ロ. 大学の元スタッフは自薦によって評価者として登録することができる。その際、QAAが示す資格（能力）要件に加え、QAAの評価活動以外に大学の質保証に関する役割（大学の顧問、相談役、理事）を担っている者でなければならない。
- ハ. 学生評価者は、大学あるいは公認の学生団体による推薦、あるいは自薦によって登録することができる。学生評価者は現役の学生であるか、学生団体によって選出されたsabbatical officerでなければならない。ただし、登録期間中に卒業したとしても、2年間は学生評価者を継続することができる。

次に、評価者に求められる資格（能力）要件を評価者の種別ごとに整理したものが下表である。¹⁵

以上の選定方法や基準に従いつつ、評価者の選定とチームの編成にあたっては、できる限り、評価チームを多様性を持って構成するとともに、学問分野、地理、ジェンダーや人種のバランスに配慮しながら、選定を行うこととしている。また、評価者データベースの登録者は、「高等教育評価」の評価手法や手続きを理解するために、トレーニングを受けることになる。トレーニングを修了し、QAAが適当と判断した登録者のみが評価者に任命される。

評価者登録の期間は2年間であり、大学のスタッフ評価者及び学生評価者に関する情報については、QAAのホームページ上において、「氏名」「所属機関」「学位」「評価での役割」「過去の評価業務の実績」等を公開している¹⁶。また、評価チームの情報に関しても、評価対象機関に対して、評価者の氏名や役職、所属先をあらかじめ通知している。なお、評価者の推薦登録調書には、氏名、所属機関、アドレス、専門分野、言語能力、大学の質保証等に関わった経験など評価実務を行う上での基本的な情報に加えて、上記で示した評価者に求められる資格（能力）要件を満たしていることを証明させる項目を設けている。

これまで述べてきたように、「高等教育評価」における評価者は推薦・登録から評価者トレーニングという一連のプロセスの中で厳正に選考されたうえで評価に携わることになる。そして、評価を終えた後には評価者に対して、評価全体を通じたアンケートが実施さ

	大学の現役スタッフ評価者	大学の元スタッフ評価者	学生評価者
求められる資格・能力	機関あるいは学部レベルにおいてアカデミック・サポートの豊かな経験を有するとともに、高等教育の水準や質の保証を担う職務を果たした経験のある者		学生の代表の立場で、高等教育の水準や質の保証にかかわる職務を果たした経験のある者
	所属機関あるいは他の機関において、定期的な評価プロセスの中で議長や委員会メンバー、評価者などの役割を担った経験のある者		高等教育セクターの多様性や、質の保証、向上のための活動に関して、一般的な理解を有している者
	所属機関あるいは他の機関において、プログラム評価に関わった経験のある者		
	オーラル、ライティング・コミュニケーションスキルに優れている者		
	パソコンやインターネットでのコミュニケーションに支障のない程度のスキルを有する者		
	評価チームの一員として職務を円滑に遂行できる者		
	議事進行、手続きに従い、決切を厳守できる者		

れるが、その中にはQAAの評価活動に関する評価とともに、評価者自身の自己評価、評価チームに対する評価、QAA事務局に対する評価などの項目が設けられている。集計されたアンケート結果は匿名性に配慮しつつ、個々の評価者に対してフィードバックが行われる。同時に、評価チームを担当したQAAの職員からも各評価者へフィードバックがなされる。具体的には、特によい評価を得た評価者は、評価者トレーニングに講師として招かれ、他の評価者にも周知される。よくない評価がなされた評価者には、その内容に応じて、追加のサポートがなされ、不適格と判断されれば、評価者登録から除外されるなどの措置がとられる。

以上のような評価者に対する措置を見る限り、優秀な評価者を確保するための仕組みが構築されていることがうかがえるが、評価者の社会的な認知度や評価に対しては十分な調査が行われていないようである。評価の経験が、評価者の後のキャリアアップにつながったというエピソードがあることはうかがえるものの、評価者のステータスが確固としたものになっているかという点で現時点では判断が難しい。

4. QAAの評価者トレーニングについて¹⁷

評価者トレーニングへの参加・見学が叶わなかったため、本項目ではトレーニングの実態を報告するのではなく、その全体像、システムや基本的な考え方について説明する。

評価者トレーニングはQAAが定め、公表している「評価者及び評価ファシリテーター¹⁸のための研修及び資質向上に関する方針」(Training and development policy for review team members and review facilitators)¹⁹に基づいて実施されている。本方針には、QAAが行うトレーニングの基本的な考え方に加え、評価者とファシリテーターがQAAに求めることができる事項、トレーニングを通じて修得できる能力等が示されている。

例えば、「時間を有効に使うことで、参加のしやすいものとする」「最新の法令等に即したトレーニングを行う」といった一般的な内容から、「ジェンダー、年齢、人種や障がいに関わらず、全ての参加者が全て

のトレーニング・メニューに参加できるよう配慮する」などが示されている。注目すべき点は本方針の中には、「評価者とファシリテーターは、QAAに対して何を求めることができるか」「QAAのトレーニングを修了することで期待できる能力」を定めていることである。前者については、「QAAの活動、使命、基準及び価値について説明を求めること」「評価を実施する、あるいは評価活動を促進するために必要な専門的スキルを身に付けるための研修を求めること」などを定め、QAAが評価者やファシリテーターに対して負うべき責任を明確にしている。後者については、「評価チームのメンバーに、そのパフォーマンスについてフィードバックし、更なる向上に向けて、必要に応じて助言ができる」「新しい評価手法が導入されたとき、過去の評価者トレーニングや評価の経験を通じて、学び直すことができる」などを示し、評価者トレーニング自体が負うべき責任と到達目標を設定している。このような方針の設定は、QAAが評価者トレーニングを評価活動における重要なファクターと位置づけ、それを継続的に発展させていくことが評価活動自体の向上につながると考えていることの表れといえる。

上記の方針に基づき、評価者トレーニングは年に2回、3日間のスケジュールで実施されており²⁰、プログラムの大半はワークショップやロールプレイ形式の実践型、体験型の研修に費やされる。評価者トレーニングへの参加は初任者を除き強制ではないが、同時にannual reviewer conference²¹が開催されるため、全ての登録された評価者に対してトレーニングの機会が開かれている。

QAAの評価者トレーニングは年によって行われる内容は異なっているものの、3日間のプログラムによって、「高等教育評価」のプロセスにおける主要なイベントを実践形式で体験することに主眼が置かれている。年にかかわらず共通して行われているものとして、模擬の自己評価書を用いた評価書の読み方に関するワークショップ、評価チームによる第一回目の模擬ミーティング、実地訪問における大学スタッフや学生とのインタビューのロールプレイ、実地訪問後の評価チームによる評価の決定のロールプレイなどが挙げ

られる。少し古い例になるが、同トレーニングに参加した経験のある日本の大学教員による報告によれば²²、おおむね次のようなプログラムで実施されていた。

プログラム

・1999年9月22～24日 グリムストックホテル、バーミンガム

1日目

- 1. 評価の目的と内容に関する説明 (QAA associate Director による)
- 2. 模擬の自己評価書による、評価書の読み方に関する研修
- 3. 6つの評価項目に関するエビデンス収集と評価に関する研修
- 4. カリキュラムデザイン・内容・組織に関する評価項目に関する研修
- 5. 授業見学とそれに関する討議を通じた評価の研修

2日目

- 6. 5. のインタビューをロールプレイ方式にて体験する研修
- 7. 実地訪問でのミーティングとインタビューのロールプレイ
- 8. 7. の内容をミーティングにおいて整理する研修
- 9. 評価報告書の執筆にかかる研修

3日目

- 10. 評価結果の確定とその概要を伝えるミーティングに関する研修
- 11. まとめ

また、本協会が2005年に実施した「評価者研修についての国際ワークショップ」においても、QAA で実施される評価者トレーニングの例が挙げられている²³。こちらでも、当時の評価システムである「機関監査」(Institutional Audit) の評価プロセスを追体験するプログラムが示されている。上記の例と比べると、student work の分析や評価に関するワークショップに多くの時間が割り当てられており、評価システムの変更や改善に合わせて、評価者トレーニングの内容の充実が図られている。いずれにしても、QAA がワー

クショップやロールプレイを主軸にした評価者トレーニングを堅持していることは注目しておくべきであろう。なお、トレーニングに対する certificate 制の導入は行われていない。

評価者トレーニング終了後、参加者に対してアンケートが実施される。アンケート項目は3つに大別され、1つ目は事前課題に関すること、2つ目に当日の研修プログラムに関すること、最後に全体を通じて感じたことを設問している。評価者トレーニングに関する検証は一定期間ごとに、あるいは評価方法やシステム的大幅な変更が実施されたときに行われる。ただし、小さな変更はアンケート等における参加者の意見を受けて、随時行われている。

5. 所感と課題認識

以上のように、QAA の評価システムから評価者の選定、評価者トレーニングの状況を俯瞰してきたところ、本協会の大学評価システムにおいていくつかの課題が見えてきたように思われる。今回の QAA の調査では、現地調査を欠くこととなり、資料による文献調査が主体となったが、QAA は評価基準から、評価者の選定方法や基準、評価者トレーニングの状況に至るまで多くの資料を公表しており、資料の調査のみであっても非常に有意義な情報を得られたように思う。

まずは、QAA の評価者の選定と公表の方法に示唆があった。評価者を選定する基準は、本協会においても、大学に推薦を依頼する際に必要最低限の基準を大学に示している。その内容は、QAA が提示している推薦基準と比べても大きく変わることはない。しかし、QAA では、申請機関用のハンドブックにこの基準が明示されており、このことの意義が大きいに思われる。また、評価者の情報もホームページで積極的に公表されている。本協会では、評価者のステータスの向上に関する議論がなされて久しいが、それに向けた具体的な取り組みはほとんどなされていない。評価者のステータス向上の端緒として、評価者に関する情報を社会に公開していくことを検討すべきだろう。

次に、評価者トレーニングについて、QAA においては、いわゆる「評価者研修に関するポリシー」が制

定されていることが注目される。本協会が評価者トレーニングを評価活動における最も重要なモメントと位置づけるならば、評価者トレーニングで評価者にどんな能力を身に付けさせたいのか、本協会がどのような責任を負うのかを明確にした基本方針を定めることは非常に有意義であると思われる。仮に、本協会が「評価者研修に関するポリシー」を持つことになれば、この方針に基づいて年度ごとの評価者トレーニングを検証することができる。また、ポリシーを検討する過程は、本協会がどのような評価者を求め、どのような評価を追求していくつもりなのかを見つめ直す契機となるだろう。

【注】

¹ <http://www.qaa.ac.uk/about-us> (2014年12月9日確認)

² 以下の説明は、主に *Higher Education Review A handbook for providers*, 2013 (以下、ハンドブックとする) による。

³ <http://www.qaa.ac.uk/reviews-and-reports/how-we-review-higher-education> (2014年12月9日確認)

⁴ 従来の Institutional audit を発展させたもので、2013年より新しく実施されている。

⁵ <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code> (2014年12月9日確認)

⁶ たとえば、2013～2015年のテーマ別要素として、「質の保証・向上における学生の関与」「学生の職業訓練（キャリア支援）」が挙げられている。<http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/higher-education-review-themes.pdf> (2014年12月9日確認)

⁷ <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Quality-Code-Part-A.pdf> (12月9日確認)。少なくとも2013、2014年と続けて大きく改定された形跡がある。

⁸ ハンドブック34～41頁

⁹ たとえば、学位授与権を持つ機関と持たない機関、あるいは海外に母体を持つ機関など

¹⁰ 高等教育評価は実施から間もない評価システムであり、従来の複数の評価システムを統合して成立し

たものなので、一概に「前回の判定」といっても、その判定基準やレベルが異なることを付言しておく。

¹¹ 以下のスケジュールはハンドブック12、21頁からの抜粋である。

¹² Higher Education Funding Council for England

¹³ <http://www.hefce.ac.uk/pubs/year/2013/201330/name.83598,en.html> (2014年12月9日確認)

¹⁴ 学生団体から選出されるフルタイムの大学職員を指す。通常、学生団体の役員から選出される。

¹⁵ ハンドブック54～55頁

¹⁶ <http://www.qaa.ac.uk/reviews-and-reports/our-reviewers/reviewer-database> (2014年12月9日確認)

¹⁷ QAA の評価者トレーニングについては、ヨーロッパ高等教育質保証協会（ENQA）による QAA に対するパネルレポート（2013年）においても、プログラムの充実度や手法等がグッドプラクティスとして評価されている。この点を鑑みても、今回の調査で評価者トレーニングへの参加が叶わなかったことは残念でならない。今後の本協会の評価者トレーニングの充実を考えれば、この QAA の評価者トレーニングの実態を学ぶことが望ましいだろう。

<http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2014/01/QAA-review-report-FIN2.pdf> (2014年12月9日確認)

¹⁸ ファシリテーターとは、評価対象機関に所属し、QAA 事務局と連携して評価の円滑な遂行を支援するとともに、評価者に必要な情報を与える役割を担う者をさす（ハンドブック7頁）。本協会の大学評価における大学側の担当者にあたる役割と思われるが、その役割はより広範で専門的であり、評価プロセスにおいて相当の責任を担うものと推察される。

¹⁹ <http://www.qaa.ac.uk/en/AboutUs/Pages/Training-and-development-reviewers.aspx> (2014年12月9日確認)

²⁰ 2014年には、6、9月にそれぞれ3日間開催されている。

²¹ 評価者が自らの評価に関する知識や技能を向上させる機会を提供し、QAA の評価事業の発展を目指すことを目的に2013年に第1回のカンファレンスが開かれた。QAA の事業報告書（Annual report to

HEFCE (2012-13)) によれば、ウォーリック大学で開催され、約220名の評価者が参加している。また、ゲストスピーカーとしてウォーリック大学を含む複数の大学及び学生団体の代表者が招かれ、討議が行われた。

<http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Annual-report-to-HEFCE-2012-13.pdf> (2014年12月9日確認)

²² 岡田益男「英国教育評価研修体験記—教育評価のスピリッツをみた—」『IDE- 現代の高等教育』2000年4月号、2000年。

²³ 『評価者研修についての国際ワークショップ報告書』財団法人大学基準協会、2005年。

【参考文献】

岡田益男「英国教育評価研修体験記—教育評価のスピリッツをみた—」『IDE- 現代の高等教育』2000年4月号、2000年。

財団法人大学基準協会『評価者研修についての国際ワークショップ報告書』2005年。

The European Association for Quality Assurance in Higher Education, *Report of the Panel appointed to undertake a review of the UK Quality Assurance*

Agency (QAA) for the purposes of renewal of full membership of the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2013.

(<http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2014/01/QAA-review-report-FIN2.pdf>, 2014年12月9日確認)

The Quality Assurance Agency for Higher Education, *Higher Education Review A handbook for providers*, 2013.

(<http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/HER-handbook-13.pdf>, 2014年12月9日確認)

The Quality Assurance Agency for Higher Education, *Higher Education Review (Plus) A handbook for alternative providers undergoing review in 2014-15*, 2014.

(<http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/HER-Plus-handbook-14.pdf>, 2014年12月9日確認)

The Quality Assurance Agency for Higher Education, *The UK Quality Code for Higher Education*, 2014.

(<http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code>, 2014年12月9日確認)

台湾の高等教育に関する法令の概要等について

小 田 格

公益財団法人大学基準協会
大学評価・研究部 審査・評価系職員

1. はじめに

本稿は、台湾（中華民国）の高等教育に関する法令について概説し、もって財団法人高等教育評鑑中心基金會（HEEACT: Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan）及び台湾評鑑協會（TWAEA: Taiwan Assessment and Evaluation Association）の行う評価活動等の理解の一助とすることを目的とするものである。

台湾（中華民国）の法体系については、鈴木（2012: p.293）によれば、「清治時期（伝統中国法）→日治時期（日本法）→中華民国時期（旧中国法）→多元的継受期（日本法、ドイツ法、アメリカ法）→独自発展時期という経路を辿り、これまで4回の異なる法継受の歴史を経験してきた」こととされ、「現代台湾法には多元的要素が重疊的に重なった複雑な混合体＝法のクレオール creole が生じている」ものと指摘されている。確かに、台湾の法体系について比較法学的に特徴を挙げるならば、上記のような内容となるだろうが、成文法を法体系の中心としている点などからすれば、大陸法系の本邦の法体系と大差ないものと理解して差支えないだろう。

台湾（中華民国）の法令については、最高法規である中華民国憲法及び中華民国憲法增修條文、並びに法律及び命令が存しており、主として3つの階層からなる。また、命令については、法規命令¹（単に命令とも呼ばれる。）と行政規則²とに分けることもできる。

2. 高等教育に関する法令

中華民国教育部³のホームページ⁴においては、2014年7月現在、高等教育に関する法令として、現行の116件の法令（法律：4件、命令：39件、行政規則：73件）が掲載されるとともに、司法院大法官會議の解釈⁵5件及び司法院の解釈に則した原則1件が存している⁶。

以下においては、主として高等教育制度の概要及びその評価制度に関する法令を取り上げつつ、その規定内容について略述することとする。なお、取り上げる法令及びインターネット上の情報については、いずれも2014年7月末日時点のものである。

2.1 法律

2.1.1 大學法

大學法（以下、「大学法」という。）は、大学に関して大綱的に規定された法律であり⁷、全6章42条から構成されている。本法においては、第1条第1項で「大学は、學術研究により、人材を養成し、文化を進展させ、社会に奉仕し、もって国家の發展を促進させることを目的とする。」と規定し、同第2項で「大学は、學問の自由を受けており、法律の規定する範囲において、自治権を享有する。」と規定されている。また、本法第2条においては、「本法にいう大学とは、本法により設置され、かつ、学士以上の学位を授与する高等教育機関のこととする。」と規定されている。

そして、台湾（中華民国）の高等教育の評価に関し

ては、まず、本法第5条1項において、「大学は、教育、研究、サービス、学生指導、学校行政、学生参加その他の事項に対して、定期的に自己評価を実施しなければならない。その評価に係る規定は、各大学の定めるところによる。」と規定し、各大学に対して自己評価の実施が義務付けられている。また、同条第2項においては、「教育部は、各大学の発展を促進するために、評価委員会を組織し、又は学術団体若しくは評価機関に委託して、定期的に大学評価を実施し、かつ、その結果を公表することにより、政府による教育経費補助及び学校調整発展規模の参考としなければならない。その評価の方法については、教育部の定めるところによる。」とされており、大学外部からの評価を実施することが制度として規定されている。

2.1.2 學位授予法

學位授予法は、学位の名称やその授与条件などについて規定した法律であり、全17条から構成される。内容からするならば、概ね本邦の文部科学省令の学位規則に該当する法令と解して差支えないだろう。

本法第1条においては、「学位の授与については、本法の規定による。」と定められており、同第2条第1項においては、「学位は、副学士、学士、修士、博士の4級に分けるものとする。副学士の学位は、専科學校が授与し、大学もこれを授与することができる。学士、修士、博士の学位は、大学が授与する。」と規定している。また、同第2項は、「前項の各級、各類の学位の名称は、各校がこれを定め、教育部に報告し、審査に備えるものとする。」と規定している。

本邦との相違点としては、専科學校⁸を卒業した者に授与される副学士が学位として規定されており、高等専門学校を卒業したものが称することができる称号の準学士の取扱いが異なることなどが挙げられよう。

2.1.3 空中大學設置條例

空中大學設置條例は、遠隔教育による大学の設置に関する法律であり、全27条から構成される。

なお、台湾（中華民国）においては、新北市に國立空中大學⁹が存しており、テレビ、ラジオ、インター

ネットなどによる遠隔教育が実施されている。

2.1.4 國立大學校院校務基金設置條例

國立大學校院校務基金設置條例は、第1条第1項において「国立大学の校院校務基金の設置、収支、保管及び運用は、本条例の定めるところによる。」と規定しており、国立大学の財務に関する諸事項について定められた法律である。

2.2 法規命令

2.2.1 専科以上學校及其分校分部専科部高職部設立變更停辦辦法

専科以上學校及其分校分部専科部高職部設立變更停辦辦法（以下、「設立變更停弁法」という。）は、大学法、専科學校法及び私立學校法の各関係規定に基づき、教育部が定めた命令であり、全5章48条から構成される。内容としては、専科以上の高等教育機関の設置・変更¹⁰・廃止に関する諸事項を規定したものである。章立ては、「第1章 総則」、「第2章 設置」、「第3章 変更」、「第4章 廃止」及び「第5章 附則」となっており、このうち「第2章 設置」が4節18条を占め、当該弁法の中心をなしている。

大学の設置に関しては、本命令第9条が基準として、校地、校舎、設備、教員及び私立大学の設置経費・基金について規定している。また、これらの各項目については、後述する専科以上學校總量發展規模與資源條件標準及び同別表において、より詳細な規定がなされている。

2.2.2 専科以上學校總量發展規模與資源條件標準

専科以上學校總量發展規模與資源條件標準（以下、「条件標準」という。）は、大学法第12条及び専科學校法第10条第2項に基づき、教育部が定めた命令であり、全14条及び8点の別表から構成される。内容としては、専科以上の高等教育機関の設置に関する数値基準等を規定したものであり、上記の設立變更停弁法と本命令とを合わせて、本邦の大学設置基準その他の設置基準に相当するものと見做することができる。

なお、各別表の概要に関しては、別表1が学生と教

員の比率、別表2が教員構成、別表3がプログラムの新設に係る条件、別表4が博士課程の新設に係る学術的条件¹¹、別表5が大学院、学部等の組織ごとに必要とされる専任教員数、別表6が各学制における定員の補正に係る計算式¹²、別表7が校舎面積、別表8が学制ごとの定員の上限について、それぞれ規定するものである。

2.2.3 大學法施行細則

大學法施行細則は、大学法第41条に基づき、教育部が定めた命令であり、全28条から構成される。内容としては、大学法の施行細則であり、本邦における学校教育法施行規則に該当する法令ということができる。

同法においては、第27条が評価に関係する規定として挙げられる。すなわち、同法第27条第1項は、「大学は、大学法第39条に規定される自主的な校務に関する情報公開を行うため、校務情報の公開に係る事項、方法及び国民からの情報公開申請・提供に係るプロセスを定め、かつ、ホームページにおいて校務の情報公開に関する専用のエリアを設けなければならないとともに、指定の単位又は専任者により、校務情報の定期的な更新及び管理を行うものとする。」と規定し、大学に対して情報公開を義務付けるとともに、同第2項では、公開すべき情報の範囲について「前項にいう校務情報とは、基本的な数値及び動向、教学の特色及び発展のビジョン、業績・成果及び各種の評価結果、卒業生の進路及び学生活動、財務情報及び授業料・諸費用、各種就学補助の情報その他の事項を含むものとする。」と規定している（下線は筆者による。）。

なお、実際に台湾の各大学のホームページを見ると、「校務及財務資訊公開專區（校務及び財務情報の公開専用エリア）」といったページが設けられ、そのうち「學校績效表現（学校の業績・成果）」に関する情報を公開するコーナーにおいては、総じて「近3年各類評鑑結果（直近3年間の各種評価結果）」、「近3年畢業生流向與校友表現（直近3年間の卒業生の進路及び学生活動）」及び「其它與學校績效表現有關之訊息（その他学校の業績・成果に関係する情報）」の3項目について、関係する情報の掲載がなされているこ

とを確認することができる。

2.2.4 大學評鑑辦法

大學評鑑辦法は、その名称の通り、大学評価に関して規定した命令であり、全16条から構成されている。本法の全体像が分かるよう、各条の規定内容を略述するならば、以下の通りである。

すなわち、「第1条 総則」、「第2条 大学評価に関する教育部の事務」、「第3条 大学評価の種類」、「第4条 大学評価の実施組織及びその条件」、「第5条 大学評価の免除に関する例外及びその条件」、「第6条 大学評価の実施組織が遵守すべき原則及びプロセス」、「第7条 大学評価の受託組織に対するメタ評価」、「第8条 大学による評価結果への対応及び教育部の措置」、「第9条 評価結果が優れている場合の評価免除措置」、「第10条 前条各号に該当する私立大学に対する各種優遇措置」、「第11条 前条の補足」、「第12条 前々条の優遇措置の変更及び廃止並びにその条件」、「第13条 前条の適用に際する教育部の対応」、「第14条 第12条を適用する際の学生の保護」、「第15条 第12条を適用した際の関係者の処分」及び「第16条 施行日」である¹³。

なお、当該弁法については、上記の通り、台湾の大学評価に関する諸事項が規定されていることから、今後、稿を改めて詳細に検討してみたい。

2.3 行政規則

2.3.1 大學自我評鑑結果及國內外專業評鑑機構認可要點

大學自我評鑑結果及國內外專業評鑑機構認可要點は、この第1点において「教育部は、大学法第5条第2項の規定を執行するに当たり、既に十全な自己評価のシステムを有する大学については、その自己評価の結果を認可するとともに、国内外の専門的な評価機関の認可を行うこととするために、本要点を定めることとする。」と規定しており、全11点から構成されている。

ただし、全11点から構成されているものの、主として国内外專業評鑑機構の認可（国内外の専門的な評価機関の認可）について規定しているのは、第4点の

みであり¹⁴、大学による自己評価の結果の認可についての規定が大半を占めている。

2.3.2 教育部認可国内外專業評鑑機構審查作業原則

教育部認可国内外專業評鑑機構審查作業原則は、大学自我評鑑結果及国内外專業評鑑機構認可要点的第4点が規定する、国内外の専門的な評価機関を認可するための審査に必要とされる諸事項について定められたものであり、全12項から構成されている。具体的な内容については、大学自我評鑑結果及国内外專業評鑑機構認可要点的第4点にいう国内外の専門的な評価機関の定義¹⁵や、認可を行うための部会の規模・構成¹⁶、認可の申請に係るプロセス・スケジュールなどの規定が確認される。

なお、本行政法規には、申請書の添付がなされており、教育部の該当ページにおいてダウンロードすることが可能である¹⁷。この申請書の7頁においては、大学自我評鑑結果及国内外專業評鑑機構認可要点的第4点第2項第1号乃至第9号に規定される諸事項について、審査に際して確認されるより詳細な視点¹⁸を確認することができる。

3. 科技大学及び技術学院並びに技術及び職業教育に関する法令

前章においては、高等教育に関する法令について鳥瞰してきたが、他方において、台湾の高等教育制度を考えるに際しては、技術及び職業教育に関する諸点への配慮が必要不可欠となる。

大学法第2条においては、学士以上の学位を授与する高等教育機関を大学ということとされているが、この大学についても一定のバリエーションがある。すなわち、学士以上の学位を授与する高等教育機関には、例えば、一般大学、独立学院、師範大学、教育大学、科技大学、技術学院などが存在している。これらの高等教育機関については、いずれも教育部が管轄しているものの、それぞれを管轄する部局は異なっている¹⁹。

本章においては、TWAEAが評価を実施している科技大学及び技術学院についての概要に触れた後に、関係する法律について確認することとする。

3.1 科技大学及び技術学院の概要

科技大学及び技術学院に関する概説としては、城地(2010)が存している。同(2010:p.16)は、上記の各大学に関して、「大学、独立学院、師範大学、教育大学は高級中学から、科技大学と技術学院は、高級職業学校から進学するという複線教育になっている」とし、「台湾では二つの教育体系間の移行は難しい。それは、高等教育機構の試験が、大学学科能力測驗と四技二專統一入学測驗に完全に分かれて全国試験を実施するためである。つまり、全国統一の国民中学学生基本学力測驗により、高級中学と高級職業学校に進路が決まってしまうと、相互に方向転換ができにくいシステムになっているのである。」と指摘している。

また、科技大学と技術学院の差異については、同(2010:p.17)において「一般大学でも(総合)大学と独立学院とに区別されているように、技術職業システムでは、科技大学と技術学院に分けられる。これは、学部(学院)の数によって機械的に分けられる。学部が3つ以上あるものが、科技大学で、学部が1つしかない独立した学院が技術学院である。」と説明されている。

なお、科技大学及び技術学院にも、一般大学及び独立学院等と同様に、研究所(大学院修士課程・博士課程)を設置することができる。

3.2 法律

3.2.1 専科學校法

本法は、名称の通り、専科學校に関して規定したものであり、必ずしも科技大学及び技術学院に関する直接的な規定を有するものではない。しかし、本法第6条第1項においては、大学の設置基準に適合した専科學校については、技術学院となることができることとされており、城地(2010:p.19)によれば、現存する大半の技術学院は同規定に則して昇格したものとされている²⁰。また、同条第2項及び第3項においては、科技大学及び技術学院内に設置されている専科部(専科學校)については、本法が適用される旨の規定がなされている。他方において、本法第7条においては、条件が芳しくない場合においては、技術学院又は科技大

学から専科学校に改められる旨の規定がなされている。

4. まとめにかえて

本稿においては、断片的ではあるが、さしずめ主要な台湾の高等教育に関する法令を概観してきた。当該分野に関しては、管見の及ぶ限り、本邦において先行する研究が特段存在していないようであるが、今後、本協会が協定を締結している上記2機関との相互交流を図っていくに際しては、関連法令の理解の深化もより一層求められることとなろう。また、関連法令の考察を通じて、台湾の高等教育制度や評価制度等の特徴を記述したならば、その内容は、本邦のそれとの比較研究に資するのみならず、直接的に本邦の大学や評価システムに有益な視点を与えるものともなるはずである。したがって、これからも引き続き、各法令の規定内容を中心とした研究を行っていくこととしたい。

【注】

- ¹ 定義については、行政程序法第150條に規定されている。
- ² 定義については、行政程序法第159條に規定されている。
- ³ 本邦の文部科学省に相当する行政機関である。
- ⁴ <http://edu.law.moe.gov.tw/LawCategoryContentList.aspx?id=04&CategoryList=04>
- ⁵ 台湾（中華民国）の司法院は憲法解释权と法律・命令を統一的に解釈する権限を有しており、司法院大法官會議によりその解釈が示されることがある。この点の詳細等については、翁岳生（2010）を参照のこと。
- ⁶ このほかに改廃された法令（のうち重要と思われるもの）が54件掲載されている。
- ⁷ 全体的な構造を理解するために、全6章のタイトルを挙げるならば、「第1章 総則」「第2章 設立及び類別」「第3章 組織及び會議」「第4章 教員の階級及び任用」「第5章 学生事務」「第6章 附則」である。規定内容については、異同はあるが、本邦の学校教育法の「第九章 大学」（第83条乃至第114条）とカバーする範囲は概ね同様と考えてよ

いだろう。

- ⁸ 中華民国教育部によれば、英語名称は、“Junior college”とされており、現在は5年制と2年制の2つの年限の専科学校が存している。内容的には異同があるところであるが、授与される学位名称が副学士であることや、その後の大学への編入の制度面などに鑑みるならば、本邦の高等専門学校と概ね同様の学校と解することができる。
- ⁹ <http://www.nou.edu.tw/>
- ¹⁰ 当該弁法第2条によれば、ここでいう「変更」は、学校の改名、改編及び合併を指すものとされる。
- ¹¹ 「理学、工学、電子・情報及び医学領域」、「人文領域」、「教育、社会及び管理」、「法律領域」及び「公演・展示を中心とする芸術領域」の5領域に関し、それぞれ博士課程を新設するために必要とされる専任教員の学術論文等の本数等が規定されている。
- ¹² 台湾においては、例えば、科技大学及び技術学院に4年制と2年制とがあり、また、大学の学部によっても、4年制と5年制とがあるなど、同一の課程においても卒業要件の年数が異なるケースがあり、同表は、各学制の定員を補正するための数値を規定している。
- ¹³ 第10条乃至第15条は、専ら私立大学を対象とした規定であるが、この点については、楊（2011）が詳述している。
- ¹⁴ 第4点は、第1項においては、「教育部は、認可のための部会を組織し、国内外の専門的な評価機関の認可を行わなければならない。」と規定している。また、同第2項においては、「前項の認可に係る作業は、当該機関に関する以下の各号に掲げる事項の状況に基づき執り行わなければならない。認可された国内外の専門的な評価機関の名称は公表するものとする。」と規定している。そして、認可を申請する国内外の専門的な評価機関に対しては、第1号：組織運営及び行政管理に関する制度、第2号：評価計画及び評価項目の設定、第3号：評価委員の資格、訓練、選出、評価の方法、第4号：評価認証のプロセス、第5号：評価作業の効果、第6号：評価対象に対する品質の要求、第7号：セルフチェック

及び自己改善の仕組みの整備、第8号：当該領域に関する経験及び名声、及び第9号：評価の倫理に関する規範について審査がなされることとなっている。

¹⁵ 本行政規則第2項に規定される国内と国外の専門的な評価機関の定義は、それぞれ以下の通りである。

(1)国内の専門的な評価機関：我が国の所管機関による認可登録を経た全国的な学術団体、又は認可登録を経たうえで、その設立の目的が高等教育と関係を有する全国的な民間団体若しくは専門機関のことをいう。

(2)国外の専門的な評価機関：外国の所管機関若しくは国際組織が認可登録をした全国的な学術団体、又は認可登録を経たうえで、その設立の目的が高等教育と関係を有する全国的若しくは国際的な非営利団体若しくは専門機関のことをいう。

¹⁶ 第3項に規定される部会の規模は、委員13名（ここから1名の招集人を互選する。）であり、その構成は、(1)機関又は団体の代表者8名（教育部高等教育司司長、同技術及び職業教育司司長、中華民国国立大学校院協会の代表2名、中華民国私立大学校院協進会の代表者2名、中華民国私立技専校院協進協会の代表者2名）、及び(2)専門の研究者の代表5名である。

¹⁷ <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL051302&KeyWordHL=&StyleType=1>

¹⁸ 9号について、それぞれ2～6の参考指標が掲げられている。

¹⁹ 一般大学及び独立学院は教育部高等教育司が、科技大学及び技術学院は同技術及職業教育司が、師範大学は師資培育及藝術教育司が、それぞれ管轄している。

²⁰ 城地（2010）によれば、本法において専科學校から技術学院又は科技大学への昇格規定が存していなかった時代においては、個別に行政規則を制定して対応してきたこととされる。

【参考文献】

翁岳生（2010）「司法院大法官の解釈と台湾の民主政治・法治主義の発展」（林成蔚・坂口一成訳）日本台湾学会第12回学術大会記念講演（2010年5月29日、於北海道大学人文・社会科学総合教育研究棟）、http://www.jats.gr.jp/journal/pdf/gakkaiho013_08.pdf

城地茂（2010）「台湾の高等技術教育の法制と実態」『国際センター年報』16号

鈴木賢（2012）「比較法学の視角から見た台湾法の特殊な位置づけ」『新世代法政策学研究』18号

楊武勳（2011）「台湾における高等教育の質的保証—四年制大学の評価を中心に—」『大学教育質保証の国際比較』（特別教育研究経費「21世紀知識基盤社会における大学・大学院改革の具体的方策に関する研究」（平成20年度－24年度））、広島大学高等教育研究開発センター

海外の評価機関における 評価者研修に関する調査 (台湾：財団法人高等教育評鑑中心基金會)

伴 野 彩 子

公益財団法人大学基準協会
大学評価・研究部 審査・評価系職員

はじめに

台湾における大学評価と質保証システムについては、1975年から開始され、学問分野別、大学別、台湾教育部（以下、「教育部」という。）による評価、専門的评价機構による評価、大学の自己評価など、さまざまな形が試みられてきたⁱ。そうした試みの段階が一段落し、「大学法」、「大学評価辦法」といった法的整備が進められる過程において、現在の大学評価の中心的な役割を担っているのが、2005年に設立された財団法人高等教育評鑑中心基金會（Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan；以下、「HEEACT」という。）である。本章においては、HEEACT が実施する評価者研修への参加及び同機関に対するインタビュー（2014年3月11日、12日に実施）を通じて調査した結果を報告する。

1. HEEACT の概要について

(1) 機関の概要

まず、HEEACT の概要について触れておくこととする。HEEACT は、2005年に教育部主導の下、台湾の153大学の協賛を得て設立された、政府から独立した公的な質保証機関である。

台湾においては、1994年の大学法の改正により、大学の自治という概念の普遍化、規制緩和や私立大学の設置が進められ、高等教育機関の数が急速に増加した。これにより、高等教育の質の低下が懸念されたため、それまで教育部主導のもとで行われてきた評価を

HEEACT に委託することとし、2006年よりプログラム評価を開始した。

HEEACT は、機関別評価（Institutional Evaluation）及びプログラム評価（Program Evaluation）の実施と研究開発等の取組みを通じて、台湾における高等教育の質を保証するとともに、質の向上を図ることを事業目的としている。また、こうした目的の達成に向けて、評価における公平性、専門性を高め、卓越性に向けて努力することをビジョンとして掲げているⁱⁱ。

HEEACT の組織構成については、理事会の監督、諮問委員会の助言により、執行長が指揮を執ることになっており、執行長の下に管理・運営を担う総務部と評価活動を担当する質保証部が置かれている。また、執行長の下に、独立した機関として台湾医学認証委員会（Taiwan Medical Accreditation Council）と台湾看護学認証委員会（Taiwan Nursing Accreditation Council）を組織しており、ここで評価を受審し認定された学位は、アメリカにおいても通用性がある。運営に関しては、設立当初は台湾教育部からの運営費交付金と大学からの協賛金により運営を行っていたが、現在は政府の資金で運営しており、45名の事務局スタッフと2000人以上の評価者が評価業務に従事しているⁱⁱⁱ。

HEEACT は事業内容として、機関別評価（Institutional Evaluation；校務評鑑）、プログラム評価（Program Evaluation；系所評鑑）、医学・看護学の分野別評価及び教員養成教育の評価を実施しているほか、大学の研究実績・成果ともいえる学術論文の評

価をもとにした世界大学ランキング (Performance Ranking of Scientific Papers of World Universities; SPWU)、評価指標等に関する研究プロジェクト、国際会議の開催といった国際交流活動がある。

(2) 評価システムの概要

機関設立の翌年2006年より、総合大学の学科・大学院を対象に5年周期のプログラム評価を開始し（第1期2006～2010）、現在は第2期目の評価に入っている（2012～2016）。プログラム評価においては、第1期の評価では学生の学習環境の整備をポイントとしており、第2期の評価では、「学生の学習成果の測定方法の構築」を核としている。

また、プログラム評価が第1クールを終えた翌年2011年には、6年周期の機関別評価を実施した。この機関別評価の開始は、第2期のプログラム評価において、学生の学習成果の測定方法の構築を核とする評価を実施することに大きく関係しており、この評価を「大学組織を学生の学習成果を評価する体制に導く」ためのものと位置づけている。評価においては、大学が自ら実施する教育の役割と目標を定めた上で、この水準に達するよう取り組む仕組みができているかどうかを確認している。さらに、大学自らが持続的に改善し、質を保証するシステムが構築されているかどうか重要な項目となっており、PDCAサイクルの導入等が求められている^{iv}。

それぞれの評価において、目的に応じた評価基準を定めており（表1）、これらの基準への適合性を判定している。評価プロセスとしては、ピア・レビューの視点と実地調査を特徴とするアメリカの評価モデルを参考としており、1）準備期間、2）自己評価、3）実地調査、4）判定、5）フォローアップ評価、の5段階を経ることとなっている。具体的には、大学の自己点検・評価報告書をもとに、2日間の実地調査において、教員・学生との面談、施設見学、授業参観、資料閲覧、卒業生との面談を通じて、最終的な評価結果がとりまとめられる。なお、実地調査の1日目終了時には、評価者から部局に対し、「実地調査で明確にしてほしい問題点」をまとめて提出し、2日目の実地調査において、部局がそれらに対する回答及び説明を行っている。評価の体制については、客観性や公平性、利害関係などに配慮しながら、高等教育機関における教授、学科・大学院委員長経験者等を優先して選考された4～6名の評価者で構成され、事前に評価者

表1 機関別評価とプログラム評価（第2期）における評価の目的と基準について

機関別評価（2011）
評価の目的 1 世界的な大学の動向を把握し、競争的な視点をもって評価を行う。 2 継続的な改善に向けた質保証システムを確立するための大学としての発展計画とその実行を求める。 3 教育研究業績の評価を行う。 4 卓越性を証明し、優れた取組みを他の大学と共有するためにベンチマークを設定することを奨励する。 5 問題点を改善する。 6 評価結果を分析し、政府における高等教育政策の策定への提言を行う。 評価の基準 1 機関における自己識別（特色、発展の方向性等） (Self-positioning of institution；学校自我定位) 2 機関の管理運営 (Institutional governance and management；校務治理與經營) 3 教育及び学習資源（教員、資金援助、学修環境、施設・設備等） (Teaching and learning resources；教學與學習資源) 4 説明責任及び社会的責務 (Accountability and social responsibility；績效與社會責任) 5 継続的改善及び質保証の仕組み (Continuous improvement and quality assurance system；持續改善與品質保證機制)

プログラム評価（第2期、2012-2016）

評価の目的

- 1 各大学の部局が学生の学習成果を確保するシステムと運用の結果を知る。
- 2 各大学の部局における学生の学習成果評価システムの完成にむけた地位と期限の認可について、判断と提案をおこなう。
- 3 各大学が定めた質改善システムを促進する。
- 4 各大学の部局の教育面での特色を発展させ、卓越したものへと邁進するよう援助する。
- 5 評価結果に基づき、政府の定める高等教育に関する政策への参考とする。

評価の基準

- 1 教育目標、コア・コンピテンシー及びカリキュラム設計
(Goals, core competencies, and curriculum; 目標、核心能力與課程)
- 2 教員、教授法及び支援体制
(Teacher, teaching and support system; 教師、教學與支持系統)
- 3 学生、学習及び支援体制
(Student, learning and support system; 學生、學習與支持系統)
- 4 研究、社会貢献及び支援体制
(Research, service and support system; 研究、服務與支持系統)
- 5 自己分析、改善及び発展
(Self-analysis, improvement and development; 自我分析、改善與發展)

(出典：2011 Institutional Evaluation Handbook, 2012 Annual Report より整理)

のための研修会（計12時間）に参加することを義務付けている。評価者研修については、次項目において詳細を報告することとする。

評価結果は、評価の趣旨として大学の質の改善を支援し、認可を進める評価であることから、認可制の原則に基づき、「認定」、「条件付認定」、「不認定」の3つの結果が出される。「認定」期間は5年であり、問題点が見受けられるものの、短期間の内に改善する能力を有すると判断された場合には「条件付認定」とされ、評価結果における問題点についてのみ翌年追跡評価が行われることとなる。基準に満たない場合には「不認定」となり、すべての評価項目について翌々年に再び評価を受けなければならない。なお、「不認定」と判定された大学は異議申立を行うことが可能となっている。

これまでの評価の実績としては、2014年5月時点で、総計1724プログラムと735の学位について評価が行われた。評価結果は教育部に送られるとともに、HEEACTのホームページ上で公表されている。

2. HEEACTにおける評価者研修セミナーについて（参加報告）

HEEACTでは、ピア・レビューの観点から評価を

行うため、評価者に対し、一定の資格要件と12時間の評価者研修への参加を義務付けている。本協会では、2014年3月11日にHEEACTで実施された評価者研修「103年度上半年大學校院第二週期系所評鑑—評鑑委員研習課程暨行前會議—」に参加するとともに、翌日にはHEEACT執行長をはじめ、スタッフに対するインタビューを通じ、HEEACTの評価者や評価者研修のあり方、課題等について調査を行った。これらについて、以下に報告する。

(1) HEEACT 評価者研修セミナー

「103年度上半年大學校院第二週期系所評鑑—評鑑委員研習課程暨行前會議—」について

同セミナーは、表2のスケジュールで実施され、第1プログラム～第3プログラムにおいては11名の評価者が参加し、第4プログラムにおいては19名の評価者が参加した。研修の実施形態については、いずれのプログラムも講義形式であり、評価者参加型のワークショップ等が行われることはなく、HEEACT側から説明を行うにとどまっていた。各研修プログラムの概要については、以下のとおりである。

表2 「103年度上半年大学校院第2期プログラム評価—評価者研修」次第

時間	主題	講義者
9:00～10:25 (10:25～10:30)	評価者倫理と評価実務	HEEACT 執行長 王如哲博士 (休憩)
10:30～12:00 (12:00～13:00)	学生の学習成果の質保証システムの構築	HEEACT 品質保証局局长 蘇錦麗博士 (昼食)
13:00～14:30 (14:30～14:40)	評価報告書の書き方	台北市立大学学術副校長 王保進博士 (休憩)
14:40～16:40	プレミーティング	HEEACT 品質保証局局长 蘇錦麗博士

(第1プログラム)

■9:00-10:25「評鑑倫理與實務」/HEEACT 執行長 王如哲博士

高等教育評鑑中心執行長である王如哲博士より、評価者倫理と評価実務について講義がなされた。まず、評価者倫理に関しては、評価業務における倫理的規範について、1) 基本信念(評価の専門的な能力を身につけ、倫理を守ること)、2) 工作倫理(秘密を保持し、利益を回避すること)、3) 人際倫理(評価をする側、受ける側が互いに相手を尊重し合い、平等に評価すること)、4) 社会倫理(社会に対し、評価結果の正確性を証明すること、政治的な意識から避けること)の4点について説明があった。また、評価者の選出に関して、利益相反を避けるため、過去3年の間に評価対象大学の専任教員、兼任教員、職員を務めていないこと、配偶者あるいは直系三親等に申請大学の教職員がないこと等を含む基本的な要件を設けていることが伝えられた。さらに、行動面における評価者倫理に関して、評価対象大学の評価者であることを公言しないこと、評価結果の可否を含め、評価に関する情報を漏らしてはならないこと、評価対象大学の関係者と私的な交流は避けることといった注意事項が述べられた。

次いで、評価の実務について、実地調査の進め方と現地における注意事項等を中心に説明があった。特に、評価結果をとりまとめるにあたっては、1) 評価基準に則し、2) 資料閲覧により正確な情報に基づき、部局、教員及び学生それぞれとの面談、施設・設備の確認、授業参観を通じて、3) 根拠に基づく正確で透明性のある方法で客観的に評価を行うことが重要であるとされ、評価において、質保証の仕組みである

PDCA サイクルの稼働についても確認することが求められた。さらに、実地調査時の注意事項として、中立的な立場で大学の現状のみについて評価を行い、自身の大学の話を持ち出すことや今後の改善方策等に関する意見等は行わないことが強調されていた。

なお、研修の最後には、評価者倫理について問う事例をいくつか取り上げ、その対応についての紹介が行われた。

(第2プログラム)

■10:30-12:00「建構學生學習成效品質保證機制」/HEEACT 品質保證處處長 蘇錦麗博士

品質保証處處長である蘇錦麗博士より、台湾における学生の学習成果の質保証システムの構築に関して、アメリカや日本を含む各国の学生の学習成果に関する動向も踏まえ、講義がなされた。

まず、台湾においては、1994年の大学法の改正により、大学の自治という概念の普遍化、規制緩和や私立大学の設置が進められ、大学教育の普及とともに、高等教育における質の保証と学生の学習成果について社会から注目が集まった。日本をはじめとする各国においても学生の学習成果の重要性が問われるようになり、こうした流れの中で、HEEACT では、2011年に「大学組織を学生の学習成果を評価する体制に導く」ために機関別評価を開始するとともに、第2期のプログラム評価においては、「学生の学習成果の質保証」を核とした評価を開始した旨の説明がなされた。

次いで、学生の学習成果について、1) 専門的な知識と技術、倫理的な態度、及び2) 一般的な基礎能力を含むものとし、一般的な基礎能力とは、コミュニケーション能力、批判的思考能力、問題解決能力、

チームで働く力などから構成されるものと位置づけており、こうした学生の学習成果をもたらすためには、各大学が自らの状況をもとに、学習成果の質保証システムを確立することが必要であることが述べられた。とりわけ、教育目標とそれに即した核心的な能力を定め、これによって学生の学習成果を明確化することが重要であることが強調された。このほか、学生の学習成果を明確化するための要素として、大学の管理運営、カリキュラムの策定（カリキュラムマップの活用）、教員組織（教員の質の維持と、研究のみならず教育に力を注ぐこと）、学生の学習環境の整備（e-learningの活用）、学生の学習に関する多元的な評価・測定の必要性が挙げられた。

結果として、これらの各要素がそれぞれ機能することにより、学生の学習成果の質保証システムの構築につながるという説明がなされた。

（第3プログラム）

■13:00-14:30「評鑑報告撰寫」／台北市立大學學術副校長 王保進博士

台北市立大學學術副校長である王保進博士より、評価報告書の書き方について、記述上の留意事項を中心に講義がなされた。

まず、評価報告書は、1) 内容が明白で有用性のあるものであること、2) 評価対象大学を尊重した適切な内容であること、3) 評価対象大学の現況を反映した正確性の高いものであることが求められており、評価対象大学とそのステークホルダー、一般社会に広く公表されるという観点から、客観的かつ正確な評価を行う必要がある旨が伝えられた。

次いで、評価報告書を記述する際の4原則及び9つの留意事項について、説明がなされた。具体的には、評価報告書を記述するにあたっては、1) 背景（大学の現況に関する説明）、2) 指標（評価項目と評価指標に基づく評価）、3) 根拠（大学から提出された資料及び大学に対する意見聴取）、4) 判断・評価（特色や問題点の判断）の4つの要素が不可欠である旨の説明がなされた。また、記述にあたっての具体的な留意事項として、過去の事例をもとに、①概評と提言事

項における記述の対応がとれていない、②文字表現が不十分である、③簡潔に記述され過ぎているために、評価の内容が不明瞭である、④個人的な意見に基づく評価の記述がなされている、⑤報告書内で評価の内容に矛盾がある、⑥評価に関係のないことに対する意見、必要のない質問をする、⑦過度に厳しい評価をする、⑧評価対象大学の関係者の発言を引用して批判する（特定の人を名指しで批判する）、⑨評価対象大学の自己評価報告書の内容をそのままコピーする、といったこれら9点は避けるよう注意がなされた。そして、研修の最後には、事例問題を提示し、書き方としてどのような問題があり、良い評価報告書とするために、どのような改善を図るべきかについての解説が行われた。

（第4プログラム）

■14:40-16:40「行前會議」／HEEACT 品質保證處處長 蘇錦麗博士

品質保證處處長である蘇錦麗博士より、HEEACTにおける評価業務、評価の目的、評価基準、実地調査のスケジュール、評価結果の決定、評価における注意事項について、説明がなされた。まず、評価の精神として、Plan（教育の目標はどのように定められているか）、Do（教育目標の達成に向けた取組みがなされているか）、Check（教育目標の達成度をどのように検証しているか）、Act（点検・評価の結果をもとに改善・改革に向けた取組みが進められているか）のサイクル、すなわち質保証システムの構築がなされているかを把握することが重要であることが伝えられた。

次いで、評価基準、評価指標及び評価スケジュールに関して、重点的に説明がなされた。評価項目・評価指標については、第2期プログラム評価が2年目を迎えるタイミングで、評価指標の変更を行ったことから、この点についても丁寧な説明がなされた。具体的には、大学の自主性を尊重した評価に導くことを目的として、各プログラムのコアとなる要素を評価できるよう、評価指標を整理するとともに、特色のさらなる発展を促すために、多様な観点を評価指標に取り入れたことについて説明がなされた。

評価スケジュールについては、実地調査訪問前に、

表3 第2期プログラム評価認可要素

評価項目	認可要素
目標、核心能力 と課程設計	1. 班制教育目標と核心能力が明確に定められている。 2. 班制の課程設計が教育目標と核心能力と分殊能力の達成に資している。
教師の授業と学習 評価	1. 班制専、兼任教師の構成が合理的で、明確な雇用・報酬制度があり、専任背景と経験が教育目標、核心能力と学生の学習ニーズに資している。 2. 班制の授業と学習評価の方法が教育目標、核心能力と学生の学習ニーズに資している。 3. 班制が教師の授業と学習の成長を促す体制と支援システムを構築し、これを推進している。
学生、学習と支援 システム	1. 班制が学生の組成、入学準備、入学支援、入学後の学習支援、卒業後の進路支援など、学生の学習と生活に資している。 2. 班制が学生の課外活動、生活学習、生涯学習、職業学習など、学生の学習と生活に資している。 3. 班制が学生の課外活動、生活学習、生涯学習、職業学習など、学生の学習と生活に資している。 4. 班制が学生の課外活動、生活学習、生涯学習、職業学習など、学生の学習と生活に資している。
研究、サービスと支援 システム	1. 班制が研究、サービス、支援など、学生の学習と生活に資している。 2. 班制が研究、サービス、支援など、学生の学習と生活に資している。 3. 班制が研究、サービス、支援など、学生の学習と生活に資している。 4. 班制が研究、サービス、支援など、学生の学習と生活に資している。
自己分析、改善 と発展	1. 班制が自己分析、改善、発展など、学生の学習と生活に資している。 2. 班制が自己分析、改善、発展など、学生の学習と生活に資している。

(出典：HEEACT 刊行「大学校院通識教育第二週期系所評価評価手冊」/ 附録 J 第二週期系所評価認可要素より引用)

大学の自己点検・評価報告書に基づき、書面審査を行い、事実確認が必要な問題点及び意見聴取により確認が必要な問題点を取りまとめ、実地調査当日に大学側に提示し、これに対する回答・説明が実地調査の部局との面談において行われる旨の説明がなされた。また、実地調査の詳細なスケジュール例が提示され、主なプログラムとして、1) 評価者側の打ち合わせ、2) 部局主管との面談、3) 教育設備参観、4) 教職員、学生、卒業生との面談、5) 授業参観、6) 資料閲覧を行うことが伝えられた。さらに、実地調査における主査の役割についても触れられ、倫理規範を常に意識すること、評価者に対しても面談等における説明・進

行役となること、評価チームとして委員間の共通認識を形成することなどが挙げられた。

最後に、評価結果の評定に際して、評価基準への適合性を判断するうえで核となる要素について説明がなされた(表3)。

(2) HEEACT における評価者及び評価者研修プログラムについて

HEEACT における評価者及び評価者研修プログラムについて、事前に質問事項を提示し、HEEACT 訪問時にこれに対する回答に関しインタビュー調査を行った記録を以下に報告する。

1) 評価者について

評価者の登録方法	・大学等の高等教育機関、関連機関からの推薦によって評価者を登録している(2013年10月時点で2412名が登録)。
評価者の選定方法	・実地調査の評価チームは、4～6人で構成され、プログラムの特性を考慮して選定される。
評価者の任期	・原則、1年間。再任可。
評価者の情報開示	・実地調査直前に評価者のリストを大学側に通知する。なお、評価者の選定において、大学と HEEACT 間での協議は行っていない。
評価者の資格要件	・以下の資格要件のうち、いずれかにあてはまる者。 1. 大学の教授であること(教育経験、役職経験者が優先) 2. 幅広い産業経験をもちた会社経営陣 3. 教授で適任者がいない場合には、准教授でも可
主査の資格要件	・評価に関して豊富な経験を持つ者(評価委員を2、3回務めた者)、評価の趣旨を理解している者、大学における役職経験者であること。
報酬	・1日あたり6000円を支給。
評価者に関する 評価システム	・評価終了後、大学に対し、評価者に関するアンケート調査を実施。

2) 評価者研修プログラムについて

研修の目的	・全ての評価者に評価に関する専門的な知識を身につけ、高めてもらうこと。 ・ピア・レビューの観点に基づく評価であることから、専門的な知識のみならず、公平・公正に評価すること、「評価者倫理」の重要性について伝えること。
法令との関係	・法令で評価者研修を受けることが義務づけられている。ただし、毎年受けなければならないといった制度は定められていない。
研修プログラムの内容	・以下の3つのプログラムの受講が必須となっている。また、これらを受講する間に1つ選択制の研修を受ける必要がある（計12時間程度）。 1. 評価倫理と実務 2. 評価報告書の書き方 3. 学生の学習成果の質保証システムの構築 ・実地調査前には、評価の目的、仕組み、実地調査の手続と注意事項等を含むオリエンテーションミーティングを実施しており、その受講が求められる。 ・上記のほか、評価者及び大学職員向けの講演・説明会を行っており、各講演においては、専門家や学生を招き、特有の問題について話してもらっている。
研修プログラムの特徴	・研修プログラムに関して、次の3点が重要であると考えられる。 1. 研修における説明者の質。 2. プログラムの設計が最も重要であり、HEEACTでは、他国の評価機関の事例なども参考にしながらも、独自のプログラムを設計するように努めている。 3. 評価者の質、能力を向上させるために、評価者同士で議論し、共有することが重要である。これまでの評価のなかで、実地調査時に生じた問題、評価報告書の書き方や倫理上の問題等、さまざまな事例を研修において取り上げている。こうしたケースレビューを通じて、評価の重要な概念を理解し、実地調査に臨むことを期待する。
レベル別研修の有無	・未経験者／経験者というレベル別の研修は実施していない。 ・ただし、主査に対しては、必須の研修プログラム「行前会議」において、主査の役割を説明することに加え、主査用の注意事項等をまとめたメモを渡している。
資格制度の採用	・評価者研修を修了した者に対しては、合格証明書を発行している。 ・研修修了者は、評価者の了解を得た上で、HEEACTの評価者データベースに掲載している。
研修プログラムの改善	・各研修において、評価者に対し、アンケート調査への協力を依頼しており、それを研修プログラムの改善に活用している。 ・特に、アンケート内に記述欄を設け、以下の3点について具体的に記述してもらうことで、評価者の興味・関心に基づくより効果的な研修プログラムの構築に努めている。 1. 評価の専門的な知見を増やすために、現状の研修プログラムで必修とされるテーマを除いて、さらに加えることが望ましいと考えるテーマは何か。 2. 全体を通じて、この研修プログラムにおいて最も改善すべき点はどこか（研修の方法、時間配分、提供される教材等）。 3. 研修と関係するその他の事項についての意見。 ・プログラム評価及び機関別評価に関するメタ評価を実施しているほか、ステークホルダーからの意見も参考にしている。
研修の成果・課題	・評価者の評価に関する専門的な知識不足が指摘されてきた。 ・評価者倫理や評価報告書をまとめる能力の向上が課題である。 ・当初、研修において、評価報告書の書き方についてワークショップの機会を設けたが、評価者は時間内に報告書を完成することができなかった。また、評価経験者に説明者になってもらうことも検討したが、実施は難しい状況である。 ・評価者の質の向上を図るためには、評価者のみならず、研修プログラムの企画力を上げていくために、事務局スタッフの質向上も課題である。

3) その他

評価者を務めること のメリット	・評価者を務めることにより、教育部における教員評価のポイントが得られる。 ・評価活動を通じて、人脈を広げ、教育業界における知名度の上昇、役職者への昇格につながる。 ・評価に関する専門的な知識を修得したことにより、自身の大学の自己点検・評価活動への貢献が可能となる。
質保証機関として取 組むべきこと	・以下の4つの側面から評価者の質の向上を図る。 1. 評価者を選抜し、保持すること。 2. 評価者研修を行うこと。 3. 実地調査の手続を改善すること。 4. 評価者倫理に関する規定を設けること。

3. 本協会における評価者育成と評価者研修の 充実に向けて

今回、HEEACT の実施する評価者研修への参加及び聞き取り調査を通じて、台湾における評価システムに関する理解を深めるとともに、本協会における評価者育成と評価者研修の充実を図っていく上でさまざまな示唆が得られた。

最後に、HEEACT の評価者研修の特徴を見ていくと同時に、本協会における評価者研修との比較を通して、今後の評価者育成と評価者研修のあり方について考えたい。

まず1点目として、HEEACT では、評価者育成においては、研修における話し手の質が重要であると考え、各研修の講義は、HEEACT の執行長、質保証局局长、及び評価者としての経験が豊富な大学教員が行っている。評価の仕組みや実際の評価を熟知している者が講義することで、説得力のある説明ができ、評価者の理解を得ることにつながるという。本協会においては、必ずしも役職者や経験豊富な評価者が講義を行うわけではないため、説得力や理解の促進という面で欠けている部分があるのかもしれない。本協会においても研修の内容のみならず、説明者の質について考える余地があると感じた。

2点目としては、評価者研修セミナーにおいて、「評価者倫理」を第1のプログラムに位置づけ、多くの時間を割いて説明がなされていたことが挙げられる。このことから、台湾においては、評価者としての倫理・規範の遵守が大きな課題となっていることがうかがえる。この点は、「評価者倫理」を研修の最後に10分程

度で説明する本協会とは大きく異なる。その背景として、国の文化的な違いがあると思料されるものの、本協会においても評価者倫理の重要性についてはあらためて考え直す必要があるだろう。また、評価者の理解を得たい内容については、評価者研修セミナーの中でより焦点化して説明することが効果的であると感じた。

3点目は、評価者研修において、学習成果の質保証システムを取り上げていることである。HEEACT の研修においては、学習成果とは何か、学習成果を測定・評価し、学習成果の質保証システムを構築することの必要性が強調されていた。このことは、政府主導で大学に対して求められている課題であるとはいえ、各大学における積極的な取り組みが進められていることを実感した。本協会においても、学習成果の測定方法の構築という課題に取り組んでいかなければならない。他方で、本協会においては、学習成果の質保証システムをも包含する大学としての内部質保証システムの構築を求めているが、HEEACT においては、ひとつの固定的な質保証システムを認めておらず、各部局において自主的に学生の学習成果を質保証システムに適するものに設計することを強調しており、大学の各部局が多角的に発展することを期待している^{vi}。今後、質保証システムをどのように捉えていくのか、その動向に注視していきたい。

4点目として、評価者及び大学の双方に対してアンケート調査を実施し、その検証をもとに、評価者の質・能力の向上を図るべく研修プログラムの改善につなげていることが挙げられる。評価者に対するアンケートは本協会でも研修の都度、実施しているが、HEEACT が実施する評価者に対する研修プログラム

のアンケートにおいては、数値的な評価のみならず複数の記述欄を設け、改善点や研修において取り上げるべきテーマを聴取している。また、大学に対しては、評価終了後に、評価者に関するアンケートを実施している。大学が評価者を評価する仕組みは本協会では導入しておらず、その効果について、HEEACT の事例を参考に検証を行い、本協会に取り入れることの適切性について慎重な判断が求められるが、いずれにしても、こうした調査の結果を分析し、有効的に活用することが、本協会においてはまだ十分になされていないと感じたところである。

最後に、台湾においては、評価者としての経験が教員評価のポイントにつながることで、教育業界における知名度の向上、役職者への昇格につながることであり、評価者を務めることのメリットが明確になっていることは、注目すべきことである。本邦においては、未だ評価に関してマイナスのイメージが強く、負担、評価疲れという声が多く聞かれる。実際に、大学の教員としての仕事をしながら評価業務に携わる負担は大きい。しかし、このような状況であるからこそ、本邦における大学評価への注目度を高め、評価者としての地位向上や大学教員としてのキャリアアップにつながるような仕組みを構築していくことが早急に求められる。

こうした特徴が評価される一方で、本協会とHEEACT に共通する課題として、評価者としての能力向上が挙げられる。すなわち、評価に関する専門的な知識の修得のみならず、評価の趣旨に沿って、適切な評価を行い、その結果を報告書としてまとめる能力の向上である。HEEACT においては、すべての研修プログラムが講義形式で実施される。評価者倫理や評価報告書の書き方の研修において、ケースレビューを取り入れてはいるものの、実際に評価者同士で議論するワークショップやロールプレイは行っていない。この点について聞き取り調査を行ったところ、過去にワークショップを行った例はあるが、期待する結果が得られなかったとの回答を得た。また、大学の教員は多忙を極めており、ワークショップを実施したとしても参加は望めないとのことであった。しかし、評価者

研修セミナーにおけるプログラム③「評価報告書の書き方」の研修では、ケースレビューを通じて、事務局スタッフが評価者の報告書にコメントを付すなどして、どのような記述が望ましいのか、丁寧かつ具体的な説明が行われており、評価報告書のとりまとめには大きな課題があることがうかがえた。本協会でも同様の作業を行っており、事務局の評価報告書の修正作業にかかる負担は大きい。今回の研修では、最終的な評価報告書を取りまとめる過程での評価者の役割と事務局の関与度というところまで調査できていない。また、プログラム評価においては、各分野の専門的な知見が求められるものと思料され、評価者をサポートする事務局スタッフの質向上に向けた研修の充実も重要な課題である。こうした課題について、両機関で互いに考えていく機会が必要である。

今後とも大学の改善・発展につながる評価を実施していくために、評価機関として、評価者の負担に配慮しつつも、研修プログラムのさらなる充実を図っていくことが重要であるということをあらためて認識した。

【注】

- ⁱ 楠山 研「第6章台湾の大学評価における学習成果導入のインパクト」『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究』（研究成果報告書）、2012年3月、118頁
- ⁱⁱ “2012 Annual Report”, Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan, 2012, pp.79-80
- ⁱⁱⁱ Dr. Ru-Jer Wang Executive Director of HEEACT 王 如哲 執行長「台湾高等教育評鑑中心基金会（HEEACT）執行長による講演会」レジュメ、大学評価・学位授与機構、2014年5月29日、スライド6。
- ^{iv} 楠山 研「第6章台湾の大学評価における学習成果導入のインパクト」『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究』（研究成果報告書）、2012年3月、122頁
- ^v 評価者になるためには今回の研修プログラムの受講が必須とされており、これらに加え、1つの選択研修を受けて、評価者候補リストに掲載されること

となっている。

- ^{vi} 楠山 研「第6章台湾の大学評価における学習成果導入のインパクト」『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究』（研究成果報告書）、2012年3月、128頁

【資料一覧】

- “2011 Annual Report”, Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan.
(<http://www.heeact.edu.tw/public/Data/25211644171.pdf>)
- “2012 Annual Report”, Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan.
(<http://www.heeact.edu.tw/public/Data/34916371871.pdf>)
- “2011 Institutional Evaluation Handbook”, Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan.
- 「103年度上半年大學校院第二週期系所評鑑—評鑑委員研習課程暨行前會議—」レジュメ、財團法人高等教育

育評鑑中心基金會、2014年3月11日。

『大學校院通識教育暨第二週期系所評鑑評鑑手冊 103年度上半年版』、財團法人高等教育評鑑中心基金會。

【参考文献】

- 楊 武勳「台湾における高等教育の質保証—四年制大学の評価を中心に—」『大学教育質保証の国際比較』、広島大学高等教育研究開発センター、2011年4月。
- 楠山 研「第6章台湾の大学評価における学習成果導入のインパクト」『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究』（研究成果報告書）、2012年3月。
- 早田幸政、望月太郎他「東アジア圏の教育における大学間交流と質保証システム」『大阪大学大学教育実践センター紀要』8巻、大阪大学、2012年3月。
- 「台湾高等教育評鑑中心基金会（HEEACT）執行長による講演会」レジュメ、大学評価・学位授与機構、2014年5月29日。

海外の評価機関における 評価者研修に関する調査 (台湾：社團法人台灣評鑑協會)

佐 藤 圭

公益財団法人大学基準協会
大学評価・研究部 審査・評価系職員

はじめに

本稿は、台湾（中華民国）の評価機関、社團法人台灣評鑑協會（Taiwan Assessment and Evaluation Association：以下、「台灣評鑑協會」という。）が実施する評価者研修等に関する訪問調査（2014年3月11日、12日に実施）の成果報告である。

1. 台灣評鑑協會の概要について

台灣評鑑協會は、学会と産業界からなる設立メンバーによって、2003年に台北市に設立された非営利の評価機関であり、「良質な評価の提供」及び「質保証に関する知識・技術の発展及び推進」をその使命としている。

台灣評鑑協會では、2004年から2005年にかけて、中華民国教育部からの委託を受け、国内の76大学の機関別評価（校務評鑑）を実施した実績があり、現在の事業としては、同部からの委託による科技大学、技術学院及び専科学校の評価のほか、ホテルのランキング等があげられる¹。

台灣評鑑協會が設立から2013年までに評価を行った校数は、科技大学が76、技術学院が25、専科学校が15である²。

2. 科技大学の評価システムについて

科技大学の評価は、その目的を「自己点検・評価の過程を通じて、学校が自主的に自己管理する精神を発揮し、さらにすべての教職員の共同参画を促進すると

ともに、校務を改善し、学習の質の向上を達成すること」³としている。

これまで台灣評鑑協會では、評価の成績に応じた4段階の等級を付ける「等第制評価」が実施されていたが、大学自身の特色や目標に沿った取り組みを促すとともに、学生の学習成果を重視した評価を行うことを目的として、2014年に「認可制評価」へ移行している。この「認可制評価」では、評価を通じて「認定」（「通過」）、「条件付認定」（「有條件通過」）又は「不認定」（「未通過」）のいずれかの判定を下すことになっている。なお、評価の周期は5年と定められている。

評価の種類は、機関別評価である「校務類」⁴と、プログラム評価に大別できる。プログラム評価は、評価対象が、学部・研究科（學院）、学科・専攻（專業類系・所）及び専門学位課程（專業學位學程）に分かれている。

これら4区分には、それぞれ6つの評価基準が定められており、機関別評価の評価基準は、「大学の位置づけ及び特色」「校務の管理及び発展」「教育及び学習」「管理支援及びサービス」「業績及び社会的責任」及び「自己改善」となっている。学部・研究科、学科・専攻及び専門学位課程の基準については、表1の通りである⁵。

機関別評価チームは、実地調査に先立ち、受審大学との打ち合わせを実施することになっている。この打ち合わせでは、受審大学に対して、評価の実施手続き等に関する説明が行われるほか、実地調査の日程もこの際に決定される。

台灣評鑑協會による評価の前に、受審大学の自己点

表1 104學年度科技大學綜合評鑑類別及評鑑項目一覽表

評鑑類別	評鑑項目
校務類	1. 學校定位與特色；2. 校務治理與發展；3. 教學與學習；4. 行政支援與服務；5. 績效與社會責任；6. 自我改善
學院	1. 學院定位、特色與院務發展；2. 課程規劃、師資結構與整合；3. 教學、學生輔導與資源整合；4. 學院專業發展與產學合作；5. 學生成就與職涯發展；6. 自我改善
專業類系、所	1. 目標、特色與系所務發展；2. 課程規劃、師資結構與教師教學；3. 教學品保與學生輔導；4. 系所專業發展與產學合作；5. 學生成就與職涯發展；6. 自我改善
專業類學位學程	1. 目標、特色與學程發展；2. 課程規劃、師資結構與教師教學；3. 教學品保與學生輔導；4. 學程專業發展與產學合作；5. 學生成就與職涯發展；6. 自我改善

検・評価が実施される。そして、評価の実施段階として、評価チームによる2日間の実地調査が行われることになる。評価チームが実地調査の後に取りまとめた評価報告書(案)は、受審大学に対して事実誤認等がないかを確認するために送付される。この過程を経て、評価報告書に基づき評価結果の判定を行い、評価結果及び評価報告書が台湾評鑑協會のホームページ等を通じて公表される。また、評価結果及び評価報告書は、中華民国教育部に報告が行われる。また、公表後は、再度大学に意見申立を行う機会が与えられている。

なお、評価結果が「認定」「条件付認定」又は「不認定」のいずれの場合においても、1年以内に改善計画と実行成果を台湾評鑑協會に提出することが義務付けられているが、「条件付認定」の場合は追跡評価、

「不認定」の場合は再評価の機会が設けられている。

3. 評価体制について

台湾評鑑協會における評価者の登録は、大学、企業及び官公庁からの推薦に基づき行われ、登録期間及び評価者の任期は共に1年間となっている。なお、毎年若干の変動が見られるものの、1年間の登録者の数は3,500名程度であり、実際に評価者として任命されるのは1,500名程度である⁶。

評価チームは、専門分野やプログラムの特性、大学の歴史的背景、将来計画及び大学の所在地に応じて、機関別評価であれば少なくとも委員16名、プログラム評価では対象に応じて4～5名で構成される。プログラム評価の評価チームの構成は、一般的に、科技大学

表2 台湾評鑑協會の評価者の条件

項目	採用に関するルール
機関別評価の評価者	(1) すべての高等教育機関 ⁸ の前学長と一般大学の現学長(技術学院の現学長を除く)。 (2) すべての高等教育機関の前・現副学長、教務部長、総務部長、学生部長、研究開発部長。 (3) 高等教育行政に関する研究や実務の経験を持つ教授。 (4) 職業高等教育機関に精通した企業のCEO。
プログラム評価の評価者	(1) 上記資格に該当し、専門分野が適合する教授。 (2) 分野に関連するすべての高等教育機関の前・現学部長又は部局長。 (3) 関連分野で優れた業績を有する学部構成員又は教授。 (4) 10年以上の実務経験を持つ管理職。
利益相反に関するルール	
公正性と正義のルールに基づき、評価者は、下記事項を回避しなければならない。 (1) 最近3年間に評価担当大学のフルタイム又はパートタイムの教員を務めている。 (2) 最近3年間に評価担当大学との連携教育に関与している。 (3) 最近3年間に評価担当大学に招かれ自己評価委員を務めている。 (4) 評価担当大学から最終学歴の学位を授与されている。 (5) 評価担当大学から名誉学位を授与されている。 (6) 配偶者又は二親等以内の親族のどちらかが、評価担当大学において勤務又は研究を行っている。 (7) 役員会等、評価担当大学の有給又は無給の役員を務めている。 (8) 評価担当大学との間に商業上の利益を有している。 (9) 評価の公平性に影響を与える状況にある。	

の教員1～2名、一般大学の教員1名、企業関係者1名及び政府関係者等1名となっている。

評価チームは、大学、企業及び官公庁からの推薦者のリストをもとに、大学の特性と将来計画、さらに大学に対するアンケートの回答等を加味しながら編成されている。台湾評鑑協會における数回の会議を通じて作成された評価チームのリストは、中華民国教育部による承認を得る必要があり、その後にはじめて評価者の招集が開始される。

台湾評鑑協會の評価者の条件は、表2の通りである⁷。

なお、主査については、上記以外に、長期間評価に携わっていることなどが必要とされている。

受審大学に対する評価者の情報開示は、実地調査実施日の1日前に行われる。

評価者に対する評価システムとして、評価終了後2週間以内に、受審大学に対するアンケートを実施している。このアンケートには、評価者のパフォーマンス、人数、専門分野等の適切性に関する質問項目が設けられている。アンケートの結果は、中華民国教育部に送付されるとともに、台湾評鑑協會において、以後の評価の参考として活用されている。さらに、優れたパフォーマンスを発揮する評価者を確実にリストアップするために、検討会議が主査の間で開かれる。この検討会議は、主に主査の評価者が、評価者のパフォーマンス、実地調査の実施方法等について検討する場である。

評価者は、大学への実地調査1日につき、6,000NTDを謝礼金として受け取ることができる（夜間主の大学の場合は3,000NTD）。各種会議への出席に対しての謝礼金については、会議の種類により金額が異なっている。

4. 評価者研修について

台湾評鑑協會の評価者は、中華民国教育部が定める規定に基づき、評価方法、評価基準、評価スケジュール等についての評価者研修に参加することが義務付けられている。

評価者研修の目的は、評価者間の共通認識の醸成、

評価に関する知識・技能の向上とされている。また、研修を通じて、評価者が、大学の抱える課題を発見し、それに対する実現可能な提案を行うことで、大学の課題解決を支援することができるようになることが目指されている。

評価者研修のメインプログラムは、それぞれ3時間程度の「基礎プログラム」と「基幹プログラム」に分かれている。

主に新任の評価者が参加を求められる「基礎プログラム」では、職業高等教育の概念、評価の定義と精神、台湾評鑑協會が実施する評価に関する説明等が行われる。現在は、「等第制評価」から「認可制評価」への移行期であることから、台湾評鑑協會では、これら評価システムの相違について、評価者に理解させることに注力している。評価者は、この「基礎プログラム」に最低1回参加することが義務付けられている。

一方、「基幹プログラム」は、評価報告書の作成、評価倫理、データ分析、評価に関する経験共有、台湾における職業高等教育機関の現状と今後、評価の国際的な動向に関する説明等、テーマに応じて開催されており、評価経験者は主にこちらに参加する。評価報告書作成のための研修では、作成に際しての基本原則や注意事項の説明、評価のチェックポイントの確認、適切な報告書を書くための助言等が行われている。

さらに、上記に加えて、台湾評鑑協會では、評価者が評価の全体像を俯瞰できるよう、いくつかの「総合コース」を提供している。

各評価者は、ニーズに応じて、台湾各地で年40回程度開催される上記の各研修に参加することができるが、評価者となるためには、「基礎プログラム」と異なるテーマの複数の「基幹プログラム」など、少なくとも9～12時間の研修を受講しなければならない。たとえば、主査については、「基礎プログラム」に加えて、評価報告書作成と評価倫理に関する「基幹プログラム」への参加が義務付けられている。

各研修の参加者数は10名から200名程度であり、講演、セミナー、経験共有やケーススタディ等の方法により実施されている。ケーススタディでは、実地調査時における評価倫理に関する事例が取り扱われてお

り、受審大学からのフィードバックに基づく事例等をあげている。

評価者研修の充実に向けた取り組みとして、評価者に対するアンケートが実地調査後に実施されている。台湾評鑑協會では、このアンケートの分析結果等を基礎資料として、次年度の研修計画の立案に向けた一連の会議や検討を行っている。

評価者研修の今後の課題としては、第一に、参加者が多忙であるため、全員のスケジュールに合致した研修を実施することが困難であることが認識されている。第二に、評価者に評価に関する最新の動向やトレンドを受け入れてもらう必要があることが課題とされている。第二の課題に取り組むため、台湾評鑑協會の職員には、評価者に対して評価に関する知識を提供するとともに、その知識を更新していくことが求められている。また、台湾評鑑協會では、評価者のどの部分に改善の必要があるか、評価者の興味のある主題は何かを探ることに注力し、研修内容の改善に取り組んでいる。

5. 「技術系大学認可制評価セミナー（科技校院認可制評鑑研討會）」について

筆者は、2014年3月11日に高雄市で行われた「技術系大学認可制評価セミナー」（「科技校院認可制評鑑研討會」）に参加した。このセミナーは、技術系大学の関係者を主たる対象とするものであるが、台湾評鑑協會の学習成果の捉え方について知ることができるまたとない機会であったため、以下に簡単ではあるが、当日の様子を報告を行う。

セミナーは、約3時間にわたって行われ、それぞれ1時間程度の「科学技術大学の認可制評価」「技術系大学の学生の学習成果と教育の質保証の仕組み」と題された講演及び質疑応答から構成されていた。

傅勝利氏（義守大学栄誉校長）による講演「科学技術大学の認可制評価」では、台湾における技術系大学の評価制度の沿革にはじまり、評価の根拠法令、「等第制評価」から「認可制評価」への移行とそのポイント等についての説明が行われた。ここでは主に、大学自身の特色や目標に沿った取り組みの必要性が説かれ

るとともに、「認可制評価」では、学生の学習成果と大学自身の自己改善機能を重視していることについての解説があった。

続く、李弘斌氏（景文科技大学教務長）による講演「技術系大学の学生の学習成果と教育の質保証の仕組み」は、学生の学習成果の測定に的を絞った、より実践的な内容であった。なぜ学生の学習成果が重視されるのか、そして、大学における学習成果とは何かということにはじまり、学習成果のアセスメントの実例等について説明が行われた。学習成果のアセスメントの実例として、レーダーチャート等、学習成果の測定結果を可視化するための方法が具体的に紹介された。なお、ここでも強調されていた点は、学習成果の評価指標、測定方法は、各大学がその個性・特徴に応じて設定しなければならないということである。

各講演の後に行われた質疑応答では、参加者から様々な質問があがり、活発な意見交換の時間となっていた。たとえば、大学が立てた学生の到達目標を達成できなかった場合はどうすればよいかという質問に対しては、自大学の学生に合わせた目標を立てること、特に学生自身が達成感を実感できるような目標設定は重要であると回答があった。

6. 所感

今回の調査では、本協會の評価者研修、ひいては評価者のあり方を検討するうえで多くの学べき収穫があった。

第一に、台湾評鑑協會では、すべての評価者が一律に同じ内容の研修を受けるのではなく、レベル・ニーズに応じた研修が、複数回にわたって行われていることがわかった。本協會でも、多様な評価者の経験や背景に応じた、レベル別・ニーズ別の研修のあり方が模索されてもよいと考えられる。

第二に、台湾評鑑協會では、評価者研修を年に40回程度、台湾の各地で行っており、評価者に対するフレキシブルな対応がなされていることがあげられる。評価スケジュールの関係等から、ただちに本協會における同様の取り組みが可能なわけではないが、研修の開催時期や場所等に一層弾力性を持たせることも今後の

検討課題としたい。

第三に、台湾評鑑協會では、受審大学が、アンケートを通じて評価者を評価する仕組みが取り入れられていることが確認できた。本協会においても、評価者のパフォーマンスや分科会構成等の適切性の検証を行うため、このようなアンケートの実現に向けて検討を行っていききたい。

以上のように、今回の調査を通じて、本協会の評価者研修セミナー等について、いくつかの発展方策が明らかになったことから、この発見を今後の改善につなげていきたい。

【注】

¹ 現在、大学、独立学院の評価は、中華民国教育部から財団法人高等教育評鑑中心基金會（HEEACT）に委託されている。

² Taiwan Assessment and Evaluation Association (2013), *Annual Report*, p.19.

³ 傅勝利「認可制評鑑の定位精神」科技校院認可制評鑑研討會資料、2014年3月11日、11頁。

⁴ 「校務類」は、後述の学部・研究科（學院）、学科・専攻（專業類系・所）、専門学位課程（專業學位學程）と共に、「総合評価」の一環として評価が行われる。ただし、「校務類」では全学的な事項を扱っているほか、「校務類」としての評価結果が公表されることから、本稿ではこれを機関別評価として扱った。

⁵ 台湾評鑑協會「104學年度科技大學綜合評鑑實施計畫」(<http://tve-eval.twaea.org.tw/NewsFile/104%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E7%A7%91%E6%8A%80%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E7%B6%9C%E5%90%88%E8%A9%95%E9%91%91%E5%AF%A6%E6%96%BD%E8%A8%88%E7%95%AB%28%E5%85%AC%E5%91%8A%E7%89%88%29.pdf> 閲覧日：2015年2月1日)。

⁶ INQAAHE, *Member profile* (<http://www.inqaahe.org/members/member-detail.php?membertype=o&memberID=880> 閲覧日：2014年2月6日)。

⁷ 下表は、本協会質問事項に対する台湾評鑑協會からの回答及び下記資料に基づき筆者が作成した。台湾評鑑協會「104學年度科技大學綜合評鑑實施計畫」(<http://tve-eval.twaea.org.tw/NewsFile/104%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E7%A7%91%E6%8A%80%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E7%B6%9C%E5%90%88%E8%A9%95%E9%91%91%E5%AF%A6%E6%96%BD%E8%A8%88%E7%95%AB%28%E5%85%AC%E5%91%8A%E7%89%88%29.pdf> 閲覧日：2015年2月1日)。

⁸ 大学及び独立学院（一般大学）並びに科技大学、技術学院及び専科學校（技專校院）を指す。

【参考文献】

楠山研「台湾の大学評価における学習成果導入のインパクト」、『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究』、国立教育政策研究所、2012年。

城地茂「台湾の高等技術教育の法制と実態」、『国際センター年報』16号、2010年。

独立行政法人大学評価・学位授与機構評価事業部国際課「台湾高等教育の質保証 プリーフィング資料」(http://www.niad.ac.jp/n_kokusai/qa/no17_taiwan_Briefing_rev1.pdf 閲覧日：2015年3月9日)、2015年。

楊武勳「台湾における高等教育の質保証—一四年制大学の評価を中心に—」、『大学教育質保証の国際比較』、広島大学高等教育研究開発センター、2011年。

『大学評価研究』編集規程（抜粋）

第11条 「大学評価研究」に掲載される原稿は、次の各号の分野に属するもので、未発表のものに限る。

- 一 大学等における研究と教育
- 二 大学等の評価
- 三 大学等の改善・改革
- 四 大学等の制度
- 五 大学等の歴史
- 六 その他の関連分野

第12条 「大学評価研究」に掲載される原稿の基本的な分類枠は、次の通りとする。

- 一 論説（総体的な立場から、研究の視点を提示したもの）
- 二 論文（実践研究を含め具体的な研究成果をまとめたもの）
- 三 研究ノート（研究の過程でまとめられた中間的研究報告）
- 四 翻訳（海外の文献の邦訳にかかるもので、原著者もしくは著作権者の了解を得たもの）
- 五 セミナーや説明会の記録（大学基準協会や大学評価・研究部が主催したセミナー、説明会などの記録）
- 六 書評・紹介（書籍、論文、翻訳並びに政府・審議会などからの報告書を含む文献の評論・紹介）
- 七 調査研究報告（大学評価・研究部が行った調査研究の報告もしくはその要旨）
- 八 その他編集委員会が企画したもの

第13条 投稿原稿の採否は、編集委員会の合議によって決定する。その場合にあつて、前条第2号、第3号及び第4号に掲げるものについては、編集委員会委員又は編集委員会が委託する投稿原稿の分野を専門とする外部委員が、あらかじめその原稿を査読するものとする。

- 2 前項の規定に関わらず、投稿原稿が、同一執筆者によって執筆され（その一部が執筆された場合を含む）、すでに他誌等で審査中又は掲載予定となっているものと同一又は著しく類似しているものであることが明らかとなった場合、これを採用しない。
- 3 編集委員会は、投稿原稿の掲載にあたって、表記統一を図るため、原稿の表記を変更することができる。ただし、投稿原稿の掲載にあたり、内容等に重大な変更を加える必要がある場合において、編集委員会は、執筆者と予め協議するものとする。
- 4 編集委員会委員及び編集幹事は、投稿原稿の査読並びに採否の審議等を通じて得た情報を編集委員会外部に漏えいしてはならない。

第14条 『大学評価研究』に掲載された論文等の著作権は、本協会に帰属するものとする。

- 2 本協会は、原稿の執筆者から転載の申し出があった場合は、これを許可することができる。
- 3 本協会は、原稿の執筆者以外の者から転載の申し出があった場合は、これを許可することができる。その際、必要に応じて執筆者の意向を聞くものとする。

第15条 『大学評価研究』は、刊行から一定期間の後に、原則として電子化（PDF化）し、本協会のホームページ等を通じて公開する。

- 2 ただし、編集委員会が特別の事情を認めた場合は、公開しないことがある。

『大学評価研究』原稿執筆要領（抜粋）

2. 原稿の使用言語は、日本語または英語とし、日本語の場合は、12,000字、英語の場合は、5,500ワードを超えない程度（図表及び注記を含む）とする。ワープロソフトを使用し、A4版の縦用紙使用で横書きとする。但し、図表については、縦書きでも差し支えない。また、日本語の場合、図表は刷り上がり1ページを占める場合には900字、半ページの場合は450字として換算する。英語の場合、1ページを占める場合は300ワード、半ページを占める場合は150ワードとして換算する。
3. 図表には、それぞれ通し番号と表題を付して別紙にまとめる。そして、本文の挿入箇所に図表をレイアウトする空白を設けた上で、そこにその図表の番号と表題を指示する。なお、図表等を他の出版物から転載する場合、当該図表の下に、該当図書の著者／書名／出版年／出版社名を明記するとともに、その転載が大幅に亘る時は、必ず事前に、当該図書の出版社から転載許可を取りつけておくこと。
4. 原稿には、必ず、次のものを添付するものとし、提出の際は、可能な限り、電子ファイルで電子メールの添付とする。
 - (1) 原稿が日本語の場合は、欧文の題名と、ローマ字による執筆者の氏名及び所属。
 - (2) 原則として200ワード以内の欧文要旨。
5. 著者校正は、1回までとする。その際、新たな文章や図表等の追加や大幅な修正は認めない。

【『大学評価研究』編集委員会名簿】

2015.3.31付

編集委員長	佐藤和人（日本女子大学）	編集委員	今田 寛（元広島女学院大学）
編集幹事	工藤 潤（大学基準協会）		清水一彦（筑波大学）
兼委員			木村雄二（工学院大学）
			早田幸政（中央大学）
			生和秀敏（広島大学）

大学評価研究 第14号

2015年8月31日発行

発行人 工藤 潤

編集・発行 公益財団法人 大学基準協会 大学評価・研究部

〒162-0842 東京都新宿区市谷砂土原町2丁目7番13号

電話 (03)-5228-2020 FAX (03)-3260-3667

編集協力・印刷・製本 ヨシダ印刷株式会社

University Evaluation Review

August 2015.

No.14

Preface

Analytical issues of university governance

Kiyofumi KAWAGUCHI

Articles (Revision of the School Education Law and Higher Education; Challenge and Issue)

Revision of the School Education Law and the Outcome of Higher Education Akira ARIMOTO

Overview of the revision of the School Education Law on governance reform of university

Mizue SHIOMI

Law for the Reform of University Governance and National Universities

Jun OBA

Challenges to the Management of Public Universities with Reference to the Revision of School Education Act

Michiaki KONDO, Akira NAKATA

The Revision of School Education Law and Higher Education; challenge and issue from the point of view of Private University

Yuko TANAKA

The Revision of School Education Law in Globalization

Koji MURATA

Academic governance and audit

Mutsuhiro ARINOBU

Transformation of Faculty Council Autonomy and Certified Evaluation & Accreditation

—Focus on the “2014 Reformation” of School Education Act—

Yukimasa HAYATA

Contribution

Effect of Internship on the Results of Job Search of University Students

—Verification of Self-Selection Bias by using the Propensity Score Matching Method—

Kazuma SATO, Osamu UMEZAKI

The Tasks for Improving University Entrance Examination System in Japan:

A Case Study of the System for Returnee Students

Yoriko IDA

Research Report

Report on Evaluators Training Programs in Overseas Accreditation Agencies

Japan University Accreditation Association

Division of Accreditation & Higher Education Studies



Japan University Accreditation Association