

大学評価研究

第22号

論説

「多様性と寛容」「協調と挑戦」「決断と実行」…………… 益 一哉

寄稿 論文

特集テーマ：

大学教員とは何者なのか —大学設置基準の改正とこれからの質保証に向けて—

特集テーマ設定の趣旨…………… 堀井 祐介

大学の危機と大学教員の危機…………… 羽田 貴史

歴史からみた大学教員組織における教育実施体制—戦前期における専任教員—
…………… 岩田 弘三

大学教員とは何者なのか—ボーダーフリー大学教員に着目して—…………… 葛城 浩一

日本の大学教員—諸々のデータが問いかけるその実像—…………… 村澤 昌崇

大学教員の仕事—教育と研究の両立をめぐる—…………… 植木 朝子

日本社会と高等教育における適応性…………… ロバート・エスキルドセン

大学設置基準等の改正—教学マネジメント特別委員会・質保証システム部会に
おける議論を踏まえて—…………… 日比谷潤子

誰が大学教育を担うのか—柔軟な採用・他領域からの採用—…………… 吉田 文

基幹教員制度の創設経緯とその概要…………… 海老 洋太

大学評価において教員・教員組織の何を評価してきたのか

—改正設置基準からみる今後の展望—…………… 原 和世・中村 安希

教育ユニットとしての「学位プログラム」の創造と「大学教員」の変容…………… 早田 幸政

研究ノート

我が国の大学における内部質保証システムの現状と課題—大学基準協会における
第3サイクルの機関別認証評価の評価結果を基に—…………… 高田 英一

アメリカにおけるアクレディテーションの起源に関する考察
—1910年代における連邦教育局と大学団体の動向に着目して—…………… 吉田翔太郎

大学評価研究所活動報告

令和4年度大学基準協会大学評価研究所大会講演要旨

教育現場から見た教学マネジメント—教員アンケートから—…………… 両角亜希子

現場の声が伝えていること—インタビュー調査で見えてきた課題—…………… 森 朋子

大学評価研究所の活動から—調査研究プロジェクト—

目 次

論説

「多様性と寛容」「協調と挑戦」「決断と実行」	益 一哉	3
------------------------	------	---

寄稿 論文

特集テーマ：

大学教員とは何者なのか ―大学設置基準の改正とこれからの質保証に向けて―

特集テーマ設定の趣旨	堀井 祐介	9
大学の危機と大学教員の危機	羽田 貴史	11
歴史からみた大学教員組織における教育実施体制―戦前期における専任教員―	岩田 弘三	21
大学教員とは何者なのか―ボーダーフリー大学教員に着目して―	葛城 浩一	31
日本の大学教員―諸々のデータが問いかけるその実像―	村澤 昌崇	41
大学教員の仕事―教育と研究の両立をめぐって―	植木 朝子	51
日本社会と高等教育における適応性	ロバート・エスキルドセン	57
大学設置基準等の改正―教学マネジメント特別委員会・質保証システム部会における議論を踏まえて―	日比谷潤子	67
誰が大学教育を担うのか―柔軟な採用・他領域からの採用―	吉田 文	75
基幹教員制度の創設経緯とその概要	海老 洋太	83
大学評価において教員・教員組織の何を評価してきたのか ―改正設置基準からみる今後の展望―	原 和世・中村 安希	89
教育ユニットとしての「学位プログラム」の創造と「大学教員」の変容	早田 幸政	101

研究ノート

我が国の大学における内部質保証システムの現状と課題 ―大学基準協会における第3サイクルの機関別認証評価の評価結果を基に―	高田 英一	113
アメリカにおけるア krediteーションの起源に関する考察 ―1910年代における連邦教育局と大学団体の動向に着目して―	吉田翔太郎	123

大学評価研究所活動報告

令和4年度大学基準協会大学評価研究所大会講演要旨

教育現場から見た教学マネジメント―教員アンケートから―	両角亜希子	135
現場の音が伝えていること―インタビュー調査で見えてきた課題―	森 朋子	139

大学評価研究所の活動から―調査研究プロジェクト―		143
--------------------------	--	-----



論説



「多様性と寛容」「協調と挑戦」「決断と実行」

益 一 哉

東京工業大学学長

1. はじめに

東京工業大学(以下、東工大)学長を務めて丸5年が経った。2020年初頭からのコロナ禍は大学経営者として、たいそう困ったことであった。それぞれの大学では五里霧中での対応だったが、誤解を恐れずにいうと「何とか凌いだ」というところだろう。個人的には、大学経営の責任者として積極的にその運営に取り組んでいると思っていたが、やはり世界と比較すると変化や挑戦するという気概が今ひとつであったと強く自省している。

本稿では、「挑戦する気持ちを忘れるな」と云うことを自らに言い聞かせるつもりで、最近の東工大の取組について紹介する。

2. 東京工業大学のこれまでと社会の変化

東工大は1881年に東京職工学校として設立された。設立に係わった浜尾新は「工業工場があって而して工業学校を起こすのではなく、工業学校を起こし卒業生を出して而して工業工場をおこさしめんとした」と述べている。また、1929年の大学(旧制)昇格の際には「教授自ら有力な研究者となり、学生の薫陶にあたるのが最良の方法である」とした。

さて、私は博士学生のときから半導体の研究に携わり、研究者教育者として、半導体、特に集積回路の研究に携わってきた。1980年代90年代は日本の集積回路産業が非常に元気であったこともあり、産業界の研究者とも活発に交流させていただき、産学連携はもとより研究も随分と楽しんだ。従来的発想の“Science

drives Technology.”ではなく、シリコン・ナノテクノロジーは“Technology drives Science.”であることも実体験した。しかし、2000年代になってからの我が国半導体産業の凋落は一体何だったのだろうか。これらが私が大学経営にあたるに際して根底にある背景である。

3. 東工大「平成の改革」

私の前任者である三島良直は、2012年10月から2018年3月の間、学長を務めた。東工大は世界最高峰の理工系総合大学を目指して、「平成の改革」と称する「教育改革」「研究改革」「ガバナンス改革」に取り組んだ。教育改革においては、学生が自ら進んで学び、鍛錬する“志”を育み、卓越した専門性に加えてリーダーシップを備えた理工系人材を養成することを念頭に置き、研究改革においては、複雑化する社会の要請に応え、新たな分野や融合研究分野を創出し、研究成果の社会への還元を一層促進することを目的とした。さらに、これら大学改革を推進するために、学長のリーダーシップの下での意思決定と資源配分が可能なガバ

図1 東工大の最近10年の取組

- 2012 ●教育改革・研究改革・ガバナンス改革に着手
- 2014 ●部局長を学長が指名
- 2016 ●「学部と大学院を繋げた6学院19系」「リベラルアーツ研究教育院」「4研究所等を包含する科学技術創成研究院」を設置
 - 「英語のみで学士課程を学ぶGSEP 18名/年」を設置
- 2018 ●指定国立大学法人指定
 - 未来社会DESIGN機構を設置
- 2020 ●オープンファシリティセンター(OFC)を設置
- 2022 ●全学女性限定教員公募、学部入試への女子枠設定を公表
 - 東京医科歯科大学との統合に向けた協議開始(8月9日)
 - 法人統合及び大学統合を発表(10月14日)

ナンス体制の構築を行った(図1)。

2016年4月には、3学部23学科、修士・博士課程の6研究科45専攻を6学院19系に大括りにし、リベラルアーツ研究教育院と5研究所(4附置研究所を含む)及び多数の研究センター等をひとつの科学技術創成研究院(以下、研究院)体制とする組織改編を行った(図2)。本学では発展の中で必要性に応じて研究科や専攻を設置してきたが、学生目線においてはわかりにくく、かつ研究・教育組織の運営にとっても複雑であったので、思い切った改組が必要であった。

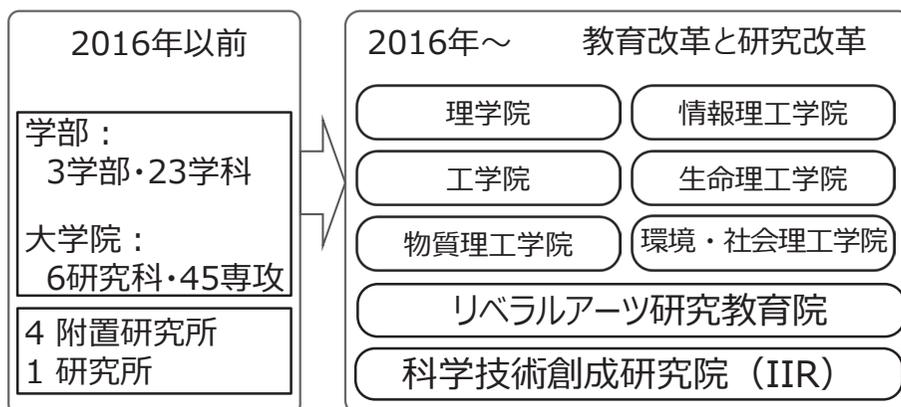
教育体制改編にあたっては設置審査を受けたため、教職員の負担は極めて大きかった。設置審査の重要性は理解しているものの、人員や資源の限られた中での作業負担は想像を超えた。行政の事務作業量簡素化は必要であると思うと共に、DX推進による大学業務の簡素化効率化を強く認識した。

国立大学における附置研究所は、歴史もありかつ研究実績を挙げてきた。新分野を機動的に開拓し取り組むことはもとより、若手研究者を含め agile に研究組織(東工大ではこれを研究ユニットと称する。5年を限度にスペース、研究費などを支援する)を構成できることなどの新しい取組を包含することを目的に、附置研究所を大きな「科学技術創成研究院(以下、研究院)」を組織した。従来の組織の壁を越えた異分野融合研究や新規研究分野の開拓がよりスムーズに行えるようになった。

教育組織、研究組織の改編とともに、東工大では、2014年から学長が部局長を指名している。学長に大きな権限が集中していることになるが、実際の運営においては学長・執行部と部局の間の意思の疎通は良くなったと感じている。選挙で部局長を選出する場合、部局長はより「部局の代表」という意識が強く、大学全体のことよりも自身の部局目線のみになりがちな運営になってしまう。一方、学長が部局長を指名するといっても、部局の様々な階層の人と意見交換、議論した上で指名する。指名された部局長は大学全体の運営を理解するとともに、部局を掌握し運営することになる。その結果、学長・執行部と部局間の風通しが良くなった。

2017年3月には、「ちがう未来を、見つめてゆく」から始まる「東工大ステートメント」を策定した。策定にあたっては、教職員、学生、卒業生、さらには高校生も交えてのワークショップを開催した。大学に集う者のエンゲージメントを高めるということの一つの取組である。東工大に集う人々への、一緒に「ちがう未来」を描いてみようというメッセージである。大学として一丸となれるメッセージを発することと共に、その気持ちを教職員や学生が等しく同じ気持ちをもってもらうために「Team 東工大」と言い続けることも重要であると、経営協議会委員から指摘された。

図2 東工大の教育、研究組織



くの国のGDPは成長しているが、我が国のGDPは成長していない。一方で、東工大が多く関係する製造業に係わるGDPは世界でも伸びていない。言うまでもなく、世界ではITやバイオ産業をはじめとする新しい産業が生まれ、成長した。翻って、東工大の設立理念である「人をつくり、工業工場（産業）を興す」に立ち返ると、結局はこの30年間東工大は何も出来なかったのかと言わざるを得ない。日本の国立大学は予算をはじめ多くの制約があるが、それを理由に逃げるのができないとの危機感から、「法人統合・大学統合」や「女性活躍推進（女性限定教員公募や入試における女子枠導入）」に取り組んだ。

まず、産業に対する強い危機感から、これまでの東工大の強い分野はより強く発展させるだけでなく、新たな学術分野の開拓や新たな産業の芽を育てることを目的に、東京医科歯科大学との法人統合・大学統合を目指すこととした。東工大が理工学の危機を感じるのと同じく、医科歯科大でも医歯学の危機を感じていたことが統合への大きなきっかけである。

そうは言っても両大学ともに歴史と実績のある指定国立大学である。統合に対しての難しさもある。そもそも考え方も行動様式も異なるし、理・工学部と医学部のある大学においても両者には壁があるのだから統合しても意義は見いだせないとも言われる。未来を創るという高い視座に立ち、新たな大学の文化を創ることをまず掲げて統合への準備を進めている。自由でフラットな環境を築き、常に変わり続けることに恐れず挑戦し続け、理工学、医歯学に囚われない新たな学問分野の構築や課題発見と解決に繋がるコンバージェンスサイエンスを目指す。多くの方々のご指導とご支援を賜りたくお願いします。

社会の動きを見ると、2050年へ向けた急速な脱炭素社会への舵取り、地政学的な状況を考慮した研究開発体制の見直し、また、最近ではESG (Environment, Social, Governance) 投資が注目されている。多様な人材を役員に登用、極端な論議では女性役員のいない会社には投資をしないというようなことも言われている。また、政府の「教育未来創造会議」第一次提言

(2022年5月)にもあるとおり、特に理工系分野における女性活躍を拡大することも喫緊の課題である。東工科大学士課程入学者に占める女性比率はわずか14%であり、抜本的な増加策が必要である。欧米では、女性やマイノリティ活躍について1980年代90年代に必死になって取り組んだこともあり、結果として日本は世界と比べると二周三周遅れ状態である。様々な議論を経て、東工大ができる方策として学士入試における総合選抜の中に「女子枠」を2024年度入試から導入することとした。多くの女性に東工大を目指していただき、共に新たな未来を創造して行こうというメッセージである。筆記試験の成績で合否判定をする一般選抜枠ではなく、調査書、面接、筆記試験など総合的に判定する総合型選抜枠に女子枠を導入していることに注意していただきたい。

これは30年後の日本の有り様を考えたときの東工大の挑戦である。

6. まとめ

我が国の産業が成長していない中、大学への期待が大きくなっていると実感する。しかし、「大学さえ変われば世の中が変わる」というのもおかしな話である。停滞の30年を振り返ると、結局は社会全体が何かと理由をつけて挑戦してこなかったことに尽きるのではないだろうか。

東工大では、2016年の教育改革以降、学士課程に入学した学生は全員「東工大立志プロジェクト」という講義（必須）を受講する。そこでは「志」を持つことが重要であり、「失敗を恐れず、挑戦しろ」と説く。大学こそが、変わり続けることを恐れることなく、挑戦する志をもち、違う未来を創ることに挑戦することが次世代を担う若者へのメッセージであり責務である。ひいては日本の発展のみならず、世界中の人々や地球全体の環境を含めたウェルビーイングの実現に繋がる。

文中での取組の詳細については、東工大ホームページ (<https://www.titech.ac.jp/>) でキーワード検索するとご覧いただけます。



寄稿論文



特集テーマ設定の趣旨 大学教員とは何者なのか —大学設置基準の改正とこれからの質保証に向けて—

堀井 祐介

大阪大学国際共創大学院学位プログラム
推進機構 学位プログラム企画室 教授

令和4年度に「大学設置基準等の一部を改正する省令」等により大学設置基準等の一部が改正された。これは、中央教育審議会大学分科会質保証システム部会での検討に基づき、「何を学び、身に付けることができるのか」を中軸に据えた多様性と柔軟性を持った高等教育への転換を引き続き図っていく必要性、すなわち、学修者本位の教育への転換が必要との認識に立った上での改正であった。この転換のためには、「高等教育は「多様な価値観を持つ多様な人材が集まることにより新たな価値が創造される場」となること、すなわち、多様な学生、多様な教員、多様で柔軟な教育プログラム、柔軟なガバナンス等を実現していくことが求められる」とされた。また、今回の改正は、「3ポリシーに基づく「学位プログラム」の編成とそれを基礎とした「内部質保証」による教育研究活動の不断の見直しの考え方を根幹としている」ともされている。改正の大きなポイントとしては、1. 3ポリシーに基づく教育課程の編成等や自己点検・評価、認証評価の結果を踏まえた不断の見直しを行うことの規定上での明確化、2. 教員組織を教育研究実施組織とすることによる教職協働の実質化、3. 基幹教員制度の導入、4. TA等の指導補助者を明示的に規程およびその研修の義務化、5. 授業期間の多様化・柔軟化、6. 単位の計算方法の見直し、および、単位授与につながる学修評価方法の多様化、7. 在籍年限4年以上の縛りをなくすとともに、卒業要件の見直し、8. 施設・設備規程の見直し、9. 内部質保証等の体制が十分機能していることを条件とした教育課程等に係る特例制度など非常に多岐にわたる。

これらの中から、本特集では3. 基幹教員制度の導入に焦点をあてることとした。「基幹教員」とは、改正大学設置基準第八条に「大学は、各教育課程上主要と認める授業科目（以下「主要授業科目」という。）については原則として基幹教員（教育課程の編成その他の学部の運営について責任を担う教員（助手を除く。）であつて、当該学部の教育課程に係る主要授業科目を担当するもの（専ら当該大学の教育研究に従事するものに限る。）又は一年につき八単位以上の当該学部の教育課程に係る授業科目を担当するものをいう。以下同じ。）に、主要授業科目以外の授業科目についてはなるべく基幹教員に担当させるものとする。」に登場する用語であるが従来の「専任教員」と何が異なるのかがよくわからない。文部科学省の追加説明資料によると、「従前の設置認可審査における専任教員の考え方も踏まえながら「基幹教員」として定義を明確化するとともに、必要最低教員数の算定においては、複数の大学・学部での算入も可能（4分の1まで）とすることなどを規定し、教員が十分に養成されていない成長分野等において、民間企業からの実務家教員の登用の促進や、複数大学等でのクロスアポイントメント等の進展が期待される」とより具体的に記されているが、これを読む限りでは、一方では、成長分野の教員を囲い込まず、クロスアポイントメント制度を利用し採用できるが、もう一方では、「専任教員」を4分の1減らせることのように読める。このように「基幹教員」については資格面、運用面などまだまだ不明な点が多く、この基幹教員制度で大学教育の質が担保できるのかも不明である。そこで、このような素人考えによる疑問を解消す

るため、本特集では、「基幹教員」を手がかりにして、改めて「大学教員とは何者なのか」について考えたい。

具体的には、1. 基幹教員制度による教育質保証のあり方、すなわち中央教育審議会答申などで示されてきた3つのポリシーをベースとした学位プログラム制度における教育質保証と教員の関係、すなわち、今回の大学設置基準等改定がとりわけ大学教員に対してどのような影響を与えるものなのか、2. 大学教員の位置づけ（日本の大学教授職についての歴史的考察、大学教授職資格を巡る議論について日本国内の現状や海外との比較など）、3. わが国の大学教員の現状（大学教員のあり方の多様化や役割の細分化に伴う教員の現状

や変化、国際的な観点から見た日本の教員制度の特殊性、キャリア形成など）、4. 中央教育審議会答申等の政策動向における教員の扱い（中央教育審議会大学分科会質保証システム部会での議論など）、5. 経営側、教学マネジメントの視点から見た大学教員、6. 評価を行う中や大学基準等の議論の中で扱ってきた教員や教員組織に関わる問題等についての認証評価機関からの視点などについて各分野の専門家に執筆をお願いした。

本特集が、高等教育関係者が基幹教員制度の意義を確認しつつ、大学教員の本質について議論を深める助けとなれば幸いである。

大学の危機と大学教員の危機

羽田 貴史

広島大学・東北大学名誉教授

1. 「危機」にある大学教員

高等教育に関する言説は、大学が「危機」にあるという認識と危機を乗り越えるための「改革」を訴えるパターンが多い。こうした言説は、「危機」に対応できない大学の頑迷さを暗黙の前提として語られる。「危機」は「好機」と裏腹である。大衆化は進学機会の拡大という「好機」だが、質の「危機」でもある。何が危機かは自明ではなく、その克服には、「改革」ではなく、「保守」が必要な場合も多い。

メディア・政府・業界団体がほとんど論じない深刻な危機に大学教員の地位・役割・権利の危機がある。大学教授職研究は、半世紀以上に亘って展開してきた国際的なイシューであり、日本でも、1960年代から新堀通也のグループが大学教授職の移動研究を開始し、大学教員の地位や役割の変容に関する国際比較研究が持続的に発展してきた⁽¹⁾。

海外の研究は、テニユアの減少と非常勤教員の増大による教員の地位の不安定化、教員の身分保障を支えてきた団体協約の限界、学問の自由の動揺、大学教員の専門的自律性の浸食である(Schuster & Finkelstein 2006, Kehm & Teichler 2013, Teichler, Arimoto & Cummings 2013, Machado-Taylor, Soares & Teichler 2017)。

ところが、わが国の高等教育界では、これを危機として認識していないらしい。湯川・坂無・村澤(2019, 83-84)は、大学教員を取り巻く実務的・現代的課題への研究の無関心を指摘している。

特に、深刻な危機は、当の大学教員自身が、危機を

認識して専門家集団の責任を果たす発信がみられないことである。本稿では、日本の大学教員の現況について、官庁統計などに基づいて素描し、アメリカの動向も補足しながら課題を提示する。

2. 大学教授職の変容

(1) 量的変化の概略

「学校教員統計調査」の1989、1998、2010、2019年度のデータから30年間の大学教員の状況を描いてみる(表1)。

①大学教員の総数(本務・兼務合計)は1.86倍増加し、学生増(1.35倍)を上回る。ST比は、9.1人から6.7人と改善された。

②保健分野の増加が顕著であり、本務教員は1.82倍、兼務教員は2.86倍に増加した。この増加は、2006年からの看護系大学・学部の増加(看護学学生数1,543人から2019年度に93,377人〔60.5倍〕)、福祉、検査技師・放射線技師などの拡大(保健のその他学生数は6,464人から2019年度の107,606人〔16.6倍〕)に上る。

③本務教員は教員数全体の57.3%から47.4%と減少し、人文科学、社会科学、保健、商船、その他の分野では10%以上減少した。

④女性教員の比率は、本務・兼務双方で上昇し、本務教員9.1%(1989)から25.4%(2019)に、兼務教員14.1%(1989)から32.3%(2019)へと拡大した。もちろん、専門分野別の差は大きいですが、3Kといわれてきた工学分野でも6.6倍増加し、10%を超えた。

表1 関係学部学科別本務・兼務教員の推移(男女別)

H1 (1989)	計	人文科学	社会科学	理学	工学	農学	保健	商船	家政	教育	芸術	その他
本務教員数の計	121,105	19,078	13,344	13,624	19,542	5,970	37,105	167	1,297	7,347	3,356	275
男	110,030	16,476	12,622	12,791	19,246	5,748	33,246	167	381	6,561	2,558	234
女	11,075	2,602	722	833	296	222	3,859	-	916	786	798	41
女性教員比率	9.1	13.6	5.4	6.1	1.5	3.7	10.4	0.0	70.6	10.7	23.8	14.9
兼務教員数の計	90,156	32,450	10,856	6,635	8,185	1,658	15,022	22	1,078	7,897	6,055	293
男	77,420	25,525	10,292	6,313	8,048	1,626	14,223	22	469	6,860	3,805	233
女	12,736	6,925	564	322	137	32	799	-	609	1,037	2,250	60
女性教員比率	14.1	21.3	5.2	4.9	1.7	1.9	5.3	0.0	56.5	13.1	37.2	20.5
教員総数	211,261	51,528	24,200	20,259	27,727	7,628	52,127	189	2,375	15,244	9,411	568
本務教員比率	57.3	37.0	55.1	67.2	70.5	78.3	71.2	88.4	54.6	48.2	35.7	48.4
関係学部学科別学生数	1,929,137	290,387	759,636	63,997	379,405	64,975	117,712	1,687	35,794	139,565	47,005	28,974
本務教員・学生比	15.9	15.2	56.9	4.7	19.4	10.9	3.2	10.1	27.6	19.0	14.0	105.4
教員総数・学生比	9.1	5.6	31.4	3.2	13.7	8.5	2.3	8.9	15.1	9.2	5.0	51.0
H10 (1998)	計	人文科学	社会科学	理学	工学	農学	保健	商船	家政	教育	芸術	その他
本務教員の計	146,153	22,980	17,917	15,149	25,150	6,418	45,114	76	1,459	7,176	4,092	622
男	128,066	18,509	16,228	14,179	24,494	6,187	38,143	75	409	6,169	3,157	516
女	18,087	4,471	1,689	970	656	231	6,971	1	1,050	1,007	935	106
女性教員比率	12.4	19.5	9.4	6.4	2.6	3.6	15.5	1.3	72.0	14.0	22.8	17.0
兼務教員数の計	134,909	47,528	18,001	9,212	12,452	2,718	22,238	22	1,258	10,724	8,860	1,896
男	108,940	32,712	16,274	8,602	12,032	2,639	20,193	21	511	8,825	5,609	1,522
女	25,969	14,816	1,727	610	420	79	2,045	1	747	1,899	3,251	374
女性教員比率	19.2	31.2	9.6	6.6	3.4	2.9	9.2	4.5	59.4	17.7	36.7	19.7
教員総数	281,062	70,508	35,918	24,361	37,602	9,136	67,352	98	2,717	17,900	12,952	2,518
本務教員比率	52.0	32.6	49.9	62.2	66.9	70.2	67.0	77.6	53.7	40.1	31.6	24.7
関係学部学科別学生数	2,428,269	401,851	971,104	85,753	472,252	71,314	133,772	964	42,135	141,813	62,578	44,733
本務教員・学生比	16.6	17.5	54.2	5.7	18.8	11.1	3.0	12.7	28.9	19.8	15.3	71.9
教員総数・学生比	8.6	5.7	27.0	3.5	12.6	7.8	2.0	9.8	15.5	7.9	4.8	17.8
H22 (2010)	計	人文科学	社会科学	理学	工学	農学	保健	商船	家政	教育	芸術	その他
本務教員の計	172,728	23,144	23,768	14,965	26,056	6,581	57,049	48	2,228	10,420	5,188	3,281
男	137,912	16,585	19,784	13,706	24,832	5,986	42,293	45	464	7,826	3,827	2,564
女	34,816	6,559	3,984	1,259	1,224	595	14,756	3	1,764	2,594	1,361	717
女性教員比率	20.2	28.3	16.8	8.4	4.7	9.0	25.9	6.3	79.2	24.9	26.2	21.9
兼務教員数の計	202,294	57,239	31,403	11,114	18,482	3,411	39,190	33	1,920	17,658	14,314	7,530
男	146,972	33,473	25,843	10,055	17,146	3,133	30,331	31	617	12,064	8,786	5,493
女	55,322	23,766	5,560	1,059	1,336	278	8,859	2	1,303	5,594	5,528	2,037
女性教員比率	27.3	41.5	17.7	9.5	7.2	8.2	22.6	6.1	67.9	31.7	38.6	27.1
教員総数	375,022	80,383	55,171	26,079	44,538	9,992	96,239	81	4,148	28,078	19,502	10,811
本務教員比率	46.1	28.8	43.1	57.4	58.5	65.9	59.3	59.3	53.7	37.1	26.6	30.3
関係学部学科別学生数	2,559,191	388,564	892,545	8,142	400,633	75,816	253,183	4	68,160	166,980	72,797	159,084
本務教員・学生比	14.8	16.8	37.6	0.5	15.4	11.5	4.4	0.1	30.6	16.0	14.0	48.5
教員総数・学生比	6.8	4.8	16.2	0.3	9.0	7.6	2.6	0.0	16.4	5.9	3.7	14.7
RI (2019)	計	人文科学	社会科学	理学	工学	農学	保健	商船	家政	教育	芸術	その他
本務教員の計	185,918	22,584	23,659	15,082	25,524	6,981	67,769	30	2,400	12,779	4,934	4,176
男	138,724	14,866	18,555	13,469	23,707	5,958	46,285	26	500	8,899	3,429	3,030
女	47,194	7,718	5,104	1,613	1,817	1,023	21,484	4	1,900	3,880	1,505	1,146
女性教員比率	25.4	34.2	21.6	10.7	7.1	14.7	31.7	13.3	79.2	30.4	30.5	27.4
兼務教員数の計	206,167	58,224	27,859	10,453	16,013	3,231	42,987	30	1,995	19,980	16,674	8,721
男	139,646	31,469	21,631	9,155	14,208	2,767	31,324	29	655	12,821	9,581	6,006
女	66,521	26,755	6,228	1,298	1,805	464	11,663	1	1,340	7,159	7,093	2,715
女性教員比率	32.3	46.0	22.4	12.4	11.3	14.4	27.1	3.3	67.2	35.8	42.5	31.1
教員総数	392,085	80,808	51,518	25,535	41,537	10,212	110,756	60	4,395	32,759	21,608	12,897
本務教員比率	47.4	27.9	45.9	59.1	61.4	68.4	61.2	50.0	54.6	39.0	22.8	32.4
関係学部学科別学生数	2,609,148	356,163	836,408	77,997	380,452	77,100	332,815	406	71,601	189,343	77,920	204,943
本務教員・学生比	14.0	15.8	35.4	5.2	14.9	11.0	4.9	13.5	29.8	14.8	15.8	49.1
教員総数・学生比	6.7	4.4	16.2	3.1	9.2	7.5	3.0	6.8	16.3	5.8	3.6	15.9

(各年度の『学校教員統計調査』『学校基本調査』から作成)

(2) 専門分野の構成比の変化

専門分野の構成比の変化は気になる。産業構造は成長部門に人材や資源が移動し、構成が変化して生産性を上げる。しかし、食料安全保障の観点から農畜水産業に対する保護と育成を欠かすことはできない。すべてに経済生産性と効率が優先するわけではないのである。

学問分野も、職業生活に結び付く分野の需要が拡大し、学生数や教員の配置が変化するのは必要ではあるが、長期的な視野に立ち、学問研究のバランスある発展のための保護と育成を欠かすことはできない。細分化した分野別教員数の変化は、『学校教員統計調査』や『学校基本調査』では掴めないで、『学校基本調査』の分野別学生数で推測する。1989年度と2022年度の変化をみると、総数では764,832人(41.1%)増加しているのに、かなりの分野で学生数の減少がみられる。原子力工学(74.6%減)、農業経済学(49.8%減)、農業工学(45.5%減)、農芸化学(42.1%減)、林産学・林学(35.6%減)。これらは産業部門の状況を反映しているのだろうが、土木建築工学(31.6%減)、応用化学(31.6%)、物理学(27.4%減)、化学(25.0%減)など基礎分野の学生減少は、教員数の減少にもつながっており、影響が懸念される。数学(8.2%減)は、そもそも日本に数学部がなく、統計学を含めてあらゆる学問の基礎であり、統計教育の拡大が提言されているのに、学術研究の発展やその応用を支えられるのだろうか(日本学術会議数理学委員会数理統計学学科会2014)。

人文科学は学生50,565人減(27.1%減)で教員数はやや増加しているが、全体に占める比率は15.8%から12.1%へと減少している。さらに具体的な社会学・文学のような専門別教員数に関する安定的な統計データはない。したがって、大学設置基準大綱化以後の非英

語外国語教員数の推移も明確ではないが、財政的理由や学生の「負担」に配慮して英語のみを外国語として履修要件とする動きが拡大していることは間違いない。日本独文学会ドイツ語教育部会(2015)による520大学に対する調査では、47.6%の学部が英語のみを履修させている。英語は国際的通用性が高いが、非英語圏の文化的歴史的背景まで含めた理解には至らない。英語による研究論文を求めるあまり、ヨーロッパ大陸諸国や旧ソ連圏、中東諸国を対象とする大学教員の減少が進行している⁽²⁾。数量的に把握し、その影響を検討することは、喫緊の課題である。学生の学習にとって最も重要なのは何を教え、何を学んでいるかである。

(3) 大学教員の高年齢化

この30年、平均年齢は上昇した。平均年齢が上昇する要因としては、年金受給資格の引き上げ(2002年)、高年齢者雇用安定法(2013年)による退職年齢の引き上げなどがある。全体では45.9歳(1989)から49.4歳(2019)と3歳半上昇し、保健では40.6歳(1989)から46.7歳(2019)と6歳上昇した。大学教員を年齢別に「30歳未満」、「30-40歳未満」、「40-55歳未満」、「55歳以上」に区分すると、40歳未満は実数では42,031人から52,439人と増加(124.8%増)しているが、全体の構成では34.7%から26.6%に低下している(表2)。

もちろん、平均年齢が若ければよいというものではない。しばしば研究生産性を上げるために、若手研究者の雇用促進が主張されるが、研究能力形成の臨界期としての初期キャリアの重要性は確認されるものの、研究能力の年齢限界は、キャリアの上昇に伴い管理運営のコミットが増加するなど人為的・制度的要因によると思われる。日本・アメリカ・イギリス・ドイツの技術者の年齢限界に関する国際比較研究では、年齢限

表2 本務教員の年齢構成推移(『学校教員統計調査』から作成)

	1989		1998		2010		2019	
	人数	比率	人数	比率	人数	比率	人数	比率
30歳未満	6,278	5.2%	6,117	4.2%	4,799	2.8%	4,466	2.3%
30～40歳未満	35,753	29.5%	40,045	27.4%	40,308	23.3%	47,973	24.3%
40～55歳未満	49,478	40.9%	60,226	41.2%	72,673	42.1%	81,911	41.5%
55歳以上	29,596	24.4%	39,765	27.2%	54,948	31.8%	62,935	31.9%

界は日本においてのみに認識されていた(石田・佐野1996)。若手を増やせば研究業績が増加するものではないが、影響を与える制度的要因が変わらない限り、高年齢化の影響がどう現れているかは、要観察事項である。

(4) 不安定雇用の拡大—任期制

日本の大学教員の流動性の少ないことは、組織や教員の活性化を妨げるものとして批判されてきた。日本企業の終身雇用批判とセットになり、大学教員の流動性を高めれば、研究生産性が高くなるという「流動性—研究生産性」仮説が、研究と政策で語られるようになった。1997年に「大学の教員等の任期に関する法律」(以下、任期制法)により任期制が導入され、第3期科学技術基本計画(2006年3月)で任期制の促進がうたわれた。アメリカでは、テニユア(終身在職権)が、学問の自由を支える重要な制度であることは、全米大学教授連合(AAUP)1940年声明“Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure”が示していた。しかし、負の側面は無視して、流動性の増大=大学の活性化というポリティカル・ワン・イシューが突き進められたのである。アメリカもテニユア/テニユアトラック教員は2019年度で40%に達しておらず(“Tracking the Evolution (and Erosion) of Tenure”, *Inside Higher ED*, May 17, 2022)、プリンストン大学名誉学長Bowenは、ノンテニユア教員はガバナンスに重要な役割を果たせず、「われわれは高等教育における鉱山のカナリアだ」と自虐的に述べたという(Bowen & Tobin 2015, 160)。2000年代当初、任期制を対象にした山野井・葛城(2003)にも、身分の不安定などの問題は視野に入っていなかった。

任期制導入後、国立大学法人運営費交付金の持続的削減や特定目的・期間限定で教員を雇用できる経費が増大したことで、国立大学を中心として任期付き教員が爆発的に増加した。任期付きの有無は、文部科学省『学校基本調査』、『学校教員統計調査』の基本統計では調査項目になく、ようやく、2017年度の『科学技術研究調査』(総務省統計局)から調査項目になり、日本全体の状況がわかるようになった。

表3 任期有教員の増加(『科学技術基本調査から作成』)

		任期有	任期なし	任期有りの割合	女性教員中任期有者の割合
国立大学	2017	32,344	47,021	40.8%	< 55.2%
	2021	32,088	45,453	41.4%	< 55.1%
公立大学	2017	4,582	9,713	32.1%	< 37.6%
	2021	4,587	10,008	30.7%	< 35.7%
私立大学	2017	34,411	77,629	30.7%	< 34.5%
	2021	37,403	78,345	32.3%	< 35.2%

それによれば、国立大学では40%強、公私立大学でも30%以上が任期付き(表3)。特に、女性教員での比率が高く、ここにもジェンダーバイアスが表れている。『学校教員統計調査』の本務教員は、任期付き教員を含むから本務教員集団も変化した。とりわけ、任期付き教員は、40歳以下に集中し、2019年度の主要研究大学18校では63.0%に達し、任期は5年未満が59.5%である(治部・星野2021)。

任期付き教員は、任期終了後の評価によって任期の更新ができ、同一機関に通算で10年契約した場合には、契約終了以前に無期転換の希望を申し出ることによって、任期の定めのない契約に転換できる。しかし、教員の流動化を図るということは、雇用者側から言えば、財政状況で人件費を削減する雇用調整弁として任期付きポストを利用するということであり、契約期間終了以前に雇止めするケースが多発している。

任期付教員の拡大には、政府も懸念を持つようになった。「第3期科学技術基本計画」(2006年3月)は任期制の広範な定着に努めるとしていたが、「第4期科学技術基本計画」(2011年8月)は、流動性向上の取り組みが若手研究者の意欲を失わせている面もあると指摘し、負の側面を述べるようになった。さらに「第5期科学技術基本計画」(2016年1月)には、任期を付さないポスト拡充を政策として盛り込み、「第6期科学技術・イノベーション基本計画」(2021年3月)は、任期付きポストの増加、若手研究者の不安定雇用が停滞を生み出し、競争力を削いでいると全面的に問題視するに至った。大学に限らず、一般企業においても、雇用の

流動性が企業業績を高めるとは言えないとする研究も見られるようになった(山本・黒田2016、山本2020)。

しかし、科学技術・学術政策研究所(2019)は、依然として流動性仮説を支持している。大学教員の流動性増大を主張した研究者は、今こそ研究を進める責任がある。

増加している非常勤講師(兼務教員)の待遇も深刻である⁽³⁾。大学教育の基礎である講義を担いながら、低賃金(非常勤講師の最低時間単価が2023年度で1800円、専業非常勤の平均年収が277万円-関西圏大学非常勤講師組合/首都圏非常勤講師組合他(2007))、雇用の不安定(無期転換制度によって常勤化が進んだ一方、その要件を10年間と解釈した上で、10年経過以前に解雇する大学も出現)、シャドーワーク⁽⁴⁾への不払いなど劣悪な待遇が問題である。

3. 大学教授職の変容と危機

(1) キャリア・ステージの課題

初期キャリアの大学教員の60%以上が、長くて5年程度の任期で入職し、再任も明確でないことは、彼ら/彼女らのキャリアに重大な影響を及ぼしている。キャリア・ステージの変化を把握する研究が必要で、それに対応した支援策や制度が不可欠になっている。

大学教員が「一人前」という自己認識を持つのが38歳ごろ、入職後8年程度と自己認識され、大学教員の能力は、大学院での訓練も重要だが、入職後の教育研究活動を通じて獲得されていくことが各種の調査で明らかになっている(羽田 2011、300-301、東北大学高等教育開発推進センター編 2013、127-144)。初期キャリアは、大学教員としてのモラルや行動規範を身体化する上でも極めて重要である。任期など不安な雇用形態は、再任拒否の恐れなどから自発的に資質・能力を發展させる意欲を委縮させる。また、特定目的の経費で雇用された教員は、その目的以外への業務を行うことが禁止・制限されるので、研究プロジェクト雇用の教員は、実践を通じて教育能力を成長させる機会が持てない。任期付き教員を雇用目的の本務に集中させ、委員会業務などの「雑務」にあてないといった配慮が、逆に教員に必要な能力形成を妨げることになる。

(2) 「統合的専門職」像の解体?

大学教員の役割は、研究と教育だけでなく、大学運営や社会サービスへの貢献も期待されている。専門職とは、高度な専門的技術、資格、専門倫理、結社性、自律性を持つ職業である。Austin et.al (2008)は、大学教授職を、研究・教育・学生指導(advising)、組織的市民性(Institutional Citizenship)、支援(outreach)、専門職としての貢献責任などの仕事の価値を理解し活動する統合的専門職であると述べている。大学運営はトップが意思決定すべしうまく運ぶものではなく、大学の機能を基礎から支える教員の関与と努力なしには組織は回らない。アメリカの大学教員ハンドブックなら、組織の担い手として公共的に行動することを「組織的市民性」と呼び、それを大学教員に求められる能力としている。この能力を形成する機会を持ってなくなっている。

また、医師・法曹職の専門職は、社会に対する責任倫理を規範として明記している。日本医師会「医の倫理綱領」(2000年4月、日本医師会第102回定例代議員会)、弁護士法(1949年6月、法律第205号)がこれにあたるが、日本の大学教員にはこの種の規範はない。しかし、世界科学会議(ユネスコおよび国際科学会議共催)「科学と科学的知識の利用に関する世界宣言(ブダペスト宣言)」(1999年)、日本学術会議「科学者の行動規範」(2006年、2013年に改訂)があり、研究者の行動についてであるが、社会的責任を定義している。

大学教員の仕事は、教育であれ研究であれ、個別機関や国の利害を超え、人類社会の知的財産を生み出し、次代に伝えるもので、本質的に公共的なものであり、社会全体に責任を負うものである(羽田 2020、113-115、124-131)。

ところが、大学教員は、大学に雇用されないと専門性が発揮できない。雇用されることで、被雇用者との指揮命令関係が発生する。大学教員は、所属する機関の政策や方針や規則を全く無視した業務を行うことはできない。機関の方針や外部の要請には、研究者としての倫理から矛盾・対立する場合があります、利益相反が発生する。まさに、Rhoades (1998)のいう「管理された専門職」である。

このジレンマを調整し、社会全体への責任を保障するための原理が、学問の自由の保障と大学自治への参加である。欧米諸国の大学では理事会・管理者・教員・学生が、それぞれの地位と役割に応じて大学運営を担うシェアド・ガバナンスが発展してきた。アメリカの大学理事会団体自身が、今日でも「米国高等教育を形成してきた永続的な諸価値」(AGB Statement on Board Accountability, 2007)と述べている。80年代後半から企業的大学運営を推進し、シェアド・ガバナンスは後退したが、大学教員は依然として大学運営の重要な役割を果たしている(羽田2019, 217-219, 2023a, 2023b)。

学問の自由と大学自治を大学教員の固有の役割と結びつける規範化はヨーロッパで発達し、国際規範となっている(羽田ほか編2022, 6-10, 193-212)。国連人権A規約第15条、ユネスコ「高等教育教員の地位に関する勧告」(1997年)Ⅵ個人の権利及び自由、Ⅴ教育機関の自治、ユネスコ「高等教育世界宣言」(1998年)第2条に明記されている。重要なことは、教員は「一連の権利および義務として考えられる完全な学問の自治と自由を享受しなければならない」(「高等教育世界宣言」第2条(e))としているのにもかかわらず、雇用形態の多様化は、自治と自由を享受する機会が与えられない。自治の担い手が衰弱することは、民主主義国家の高等教育の危機である。

(3) 自治の担い手としての大学教員

① 認証評価と大学教員の役割

高等教育にとって重要な柱である質保証は、日本においては認証評価として制度化された。大学教育の質にとって大学教員の専門性は不可欠の要素であるが、認証評価機関は、大学教員を評価の対象とするのみで主体としてその専門的見地を活かそうとしていない。各認証評価機関(大学基準協会、大学改革支援・学位授与機構、日本高等教育評価機構、大学教育質保証・評価センター)の評価基準は、内部質保証のシステムの整備、責任体制の明確さを評価の基準とし、教員に対しては適切な採用や評価が行われているか、教育能力向上のためにFDが行われているかどうかの問題とさ

れる。教育研究を進めるための教育研究費、ティーチング・ロードの適切さなどの教育環境も教育の質保証の要件とは明示されていない。つまり、教員は客体であって主体的に教育を評価する存在ではないのである。

大学基準協会「『点検・評価項目』及び『評価の視点』(参考資料)」では、基準1 理念・目的で「学問の自由を保障し」とあるが、具体的にその自由の保障に関する点検項目はない。

大学改革支援・学位授与機構「大学機関別認証評価・実施大綱」(2020年3月改訂)は、「各方面の有識者等の関与を求めるとともに大学関係者による利益相反を排除」という。大学教員は専門性に立脚した公正な評価を行う存在とは措置されていない。

日本高等教育評価機構「大学機関別認証評価 評価基準」(2020年4月改訂)は、「外部からの評価」を受けることが「教育の質を高めるために不可欠」といい、「学生の意見・要望を的確に把握し、それを活用していくことも必要」とするが、教員の意見・要望を把握する必要性を認めていない。

認証評価制度の導入にあたって参照されたアメリカのアクレディテーションは、教員の参加とその重要性を規定している。Knuepfer(2020, 235-265)は、ニュージャージー州高等教育委員会(NECHE)など5つの地区アクレ団体の最近改訂された基準を分析している。改訂前より教員の役割は後退しているところもあるが、依然として重要な位置にある。

例えば、イングランド高等教育委員会は、「基準3 組織とガバナンス」で「確立した組織の仕組みと手続きに従い、最高執行責任者と上級アドミニストレーターは、教員、学生、他の管理職、職員と協議し、彼らの懸念、ニーズ、イニシャチブに適切に対応している。機関の内部ガバナンスは構成員の適切な参加を促し、コミュニケーションを促進し、教育機関の質を向上させるものである」(3.1)、「機関はカリキュラムの内容、質、効果に対する第一義の責任を教員に負わせる。教員は教育プログラム、教員人事、その他自らの責任と専門領域に関連する機関の方針について実質的な発言権を持つ」(3.14)と明記している。教育の質について、専門家である教員の識見を尊重し、対話と合意による

運営を重視しており、それは、トップダウンかボトムアップかにかかわらず、大学の固有性に基づくものである。

これに対して日本の認証評価基準は、専門家である教員の役割を明確にせず、システムがあり、権限が明確であれば質保証になるという結論になっている。

②大学運営と大学教員の役割

大学運営の担い手としての大学教員の役割否定は、2014年6月学校教育法改正による教授会の権限縮小と行政指導による大学内部規則の一律化で促進され、教員人事権も教授会の審議事項ではなくなった。その理由として、①人事について自治を守る教授会という構図はなくなった、②国公立大学は、法人化によって教育公務員特例法の適用を受けなくなったという点をあげているが、教授会の人事権は、学問の自由の保障のコロラリーであり、教育公務員特例法は大学管理法が準備できなかったための暫定的手続き法であり、人事権を創設した法律ではない。国立大学法人法制定時には、遠山文部大臣が「(教授会は)各学部等の教育研究に関する重要事項を審議する機関であるということについては変わりはないわけでございますが」(2003年5

月14日衆議院文部科学委員会)と述べ、行政解釈でもある国立大学財務・経営センター『国立大学法人経営ハンドブック(1)』(2004年)は、「学問の自由及び大学の自治の尊重という観点から、法人化で廃止されても教育公務員特例法の基本精神は継承される他、学校教育法第59条の教授会規定が適用されるため、教員の人事上の決定や処分は従前どおり「大学管理機関」(教授会など)に実質的に委ねられると考えられるからである」と述べていた。法人化の際には教特法の適用除外は教授会の人事権に影響しないと述べ、法人化後に適用除外になったので人事権の根拠はないという説明は理解しがたいものがある。

学校教育法改正後、大学教員に対する処分の濫用が目立つ。表4は解雇権の濫用が争点である事例である。これらは教授会の議を経ずに処分が行われており、教授会が教員人事への決定権を持っていれば回避できたであろう。その重要性が改めて確認できる。

4. 専門家としての大学教員の未成熟

①大学教員の組織化の遅れ

大学教員の位置を主体から客体に貶めているのは、

表4 最近の大学教員処分・訴訟例

	原告	理由	事案	事案発生日	司法判断	結果
追手門学院大学	教授	意に反した配置転換	配置転換に対する地位確認訴訟	2012.7.28	原告勝訴 (大阪地裁2015.11.18)	被告控訴取り下げ・原判決確定(2016.3.1)
追手門学院大学	元学長及び元教授	理事会による学長への圧力	懲戒解雇に対する地位確認訴訟	2015.10.25	原告勝訴 (大阪地裁2020.3.25)	大阪高裁で和解成立(2021.3.24)
下関市立大学	理事	シンポジウムに出席し、大学の事例報告	理事解任に対する無効確認訴訟	2020.4	山口地裁下関支部に訴訟(2021.7.29)	係争中
札幌国際大学	教授	学長会見に同席	懲戒解雇に対する地位確認訴訟	2020.6	原告勝訴 (札幌地裁2023.2.16)	大学側が控訴
羽衣国際大学	専任講師(有期雇用)	無期転換権行使に対し大学側が無期転換権10年と主張して雇止め	地位確認訴訟	2019.5.31	大阪地裁で係争中	
岡山短期大学	准教授	視覚障害を理由とした配置転換	地位確認訴訟	2016.3.22	原告勝訴(岡山地裁2017.3.28)、大学側控訴 広島高裁岡山支部原告勝訴(2018.3.29)、大学側上告 最高裁上告棄却(2018.11.27)	

注：「全国国公私立大学の事件情報」をもとに作成 (<https://www.jinken-net.org/jiken/>)

大学教員自身の責任でもある。専門職であるなら当然広がっていておかしくない組織化と自治や権利を守る意識が低い。

アメリカの大学でも教員の身分・地位に対する圧力は日常茶飯事といってよいが、圧力に対しては、AAUPをはじめとして批判と反対の動きも活発である。AAUPは、公立私立の区別なく組織化されており、組織率は半数にも満たないが代表性が高い。AAUPは労働協約や待遇改善に取り組み、労使関係で一定の役割を果たしているが、専門職団体としての性格が強く、日本語訳は「全米大学教授連合」が定着している。イギリス大学教員組合 (University and College) など大学教員組織は、労働組合的形態をとっているが、専門職団体としての性格が強い。

これに対して、日本でも大学教員組合は成立しているが、国公私立の設置形態別に分かれており、大学教員の全体を代表する組織ではない。全国公立大学教職員組合連合会は、上部団体を持たず、全国的な労働組合の組織とは一線を画しているが、国立・私立大学教員の組合には、日本教職員組合の一部門として発展してきたものもある。初等中等教育機関の労働組合は、専門職としての教師像を追求するよりは労働者性を重視し、政党と結びついて系列化され、総資本対総労働の対抗図式で長らく行動し、専門職としての教師像を否定・批判してきた。大学教員組合も、この影響を受け、専門性の向上のための提言・発信は弱い。Bowenは、カリフォルニア大学でシェアド・ガバナンスの定着に寄与したC.Kerrの1963年の言葉、「(特権的なコントロールが留保された教員集団は) 発明し提案するよりは受容したり拒否したりする関与する可能性が高い」(Bowen & Tobin 2015, 5) を引用している。

しかし、カナダの大学教員組合は、教育の質向上と能力開発を組織の役割としている(羽田・土持, 2009, 76-77)。二項対立ではないのである。しかし、被雇用者としての労働者性を重視するなら、大学運営の担い手として意思決定に参加することは忌避した方が都合がよい。意思決定への参加は、それへの責任も問われるからである。

②FDの大学教員像

いわゆるFDも大学教員像にとって視野にいれねばならない1つである。日本で普及・定着し、FD活動のリーダーの1人である佐藤(2023)のように実務の中から学位論文を上梓するほど広がってきた。ただし、佐藤が紹介しているアメリカの大学教員像は、リーダーシップ開発などを含み、教育と研究を遂行するだけに止まらないものであるが、同書で述べられている実践のすべては、授業に焦点化されたものであり、大学教員の全面的な能力発達を追求するものではない。日本のFD概念とその活動が、高度な訓練を受け、新たな知的成果を生み出し、人類の福祉に貢献する教員研究者像を深化させるものになっているのか、今一度再考する段階にきている⁽⁵⁾。

【注】

- (1) 2013年までの大学教員研究のレビューは、羽田(2013)参照。それ以降は、湯川・坂無・村澤(2019)。
- (2) 日本の教育政策は、明治以来、外国教育制度の調査をふまえる分厚い伝統があった。しかし、この30年間、英語圏以外のヨーロッパの主要国の研究者は激減した。ある国立研究大学は、イスラム圏の研究者の退職ポストを英語で論文を書ける分野へシフトした。他の国立研究大学では、中国研究の教員に英語で論文を書くように大学執行部から「助言」があった。大学に最大規模のスラブ研究センターがあり、ロシア教育史研究を伝統としていたある国立研究大学が、ロシア研究を止めてしまった。高等教育研究でも中国を除いては非英語圏の分野は研究者が圧倒的に少ない。
- (3) 非常勤講師の実情は、首都圏大学非常勤講師組合編(1997)、関西圏大学非常勤講師組合/首都圏非常勤講師組合他(2007)、志田昇(2023)を参照した。
- (4) 授業準備時間や採点・評価などの授業時間以外の授業に不可欠な労働を指す。国立大学法人等には「法人化後における非常勤講師の給与について

(通知) (15文科人第326号、2004年3月15日)により、授業準備を給与に含むよう通知され、厚生労働省・都道府県労働局・労働基準監督署「労働時間の適正な把握のために使用者が講ずべき措置に関するガイドライン」(2017年1月20日)は、業務に必要な学習等を行っていた時間を労働時間に該当するとしている。参議院内閣委員会(2003年6月12日)で河村文部科学副大臣は、国立大学の非常勤講師給の支払いは「講義時間以外にも講義のための準備や学生に対する研究指導等も行うということもございますものですから・・・大体三倍弱であります」と答弁している。しかし、私立大学においては、この部分への支払いは行われていないと指摘されている(志田2023)。

(5) FD関係のハンドブックで大学教員を大学運営の主体として能力の全面発達を志向するものは意外に少なく、「大学教員の授業ハンドブック」であるケースが多い。全面性を志向するものとして、羽田編著(2015)、アカデミック・リーダーとしての大学教員像を明確にするものに、マクファーレン(2021)がある。

【参考文献】

- 石田英夫・佐野陽子(1996)、「研究人材マネジメント：そのキャリア・意識・業績」『慶応義塾大学産業研究所社会心理学班研究モノグラム』No.38。
- 科学技術・学術政策研究所(2019)、『科学技術指標2019』、全223p。
- 関西圏大学非常勤講師組合/首都圏非常勤講師組合他(2007)、『大学非常勤講師の実態と声 2007 大学非常勤講師実態調査アンケート報告書(2005～6調査)』、全9p。
- 佐藤浩章(2023)、『大学教員の能力開発 ファカルティ・ディベロップメントの構造と評価』玉川大学出版部、全222p。
- 志田昇(2023)、「教育のシャドーワークの解消と賃金の底上げによる大学非正規教職員の待遇改善に関する提言」『科学的社会主義』No.297、社会主義協会、pp.70-74。
- 治部眞里・星野利彦(2021)、『Nistep Research Material No.305 研究大学における教員の雇用状況に関する調査』文部科学省科学技術・学術政策研究所、全46p。
- 首都圏大学非常勤講師組合編(1997)、『大学教師はパートでいいのか 非常勤講師は訴える』、全125p。
- 日本学術会議数理科学委員会数理統計学分会(2014)、『提言 ビッグデータ時代における統計科学教育・研究の推進について』。
- 日本独文学会ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査委員会(2015)、『ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査報告書』全68p。
- 羽田貴史(2011)、「大学教員の能力開発をめぐる課題」『名古屋高等教育研究』第11号、pp.293-312。
- 羽田貴史(2013)、「大学教員研究の新段階－30年遅れのキャリア・ステージ研究－」『高等教育研究ライブラリ7 大学教員の能力－形成から開発へ－』東北大学出版会、東北大学高等教育開発推進センター編、pp.3-20。
- 羽田貴史(2019)、『高等教育研究叢書 第1巻 大学の組織とガバナンス』東信堂、全315p。
- 羽田貴史(2020)、『高等教育研究叢書 第4巻 科学技術社会と大学の倫理』東信堂、全276p。
- 羽田貴史(2023a)、「日本の高等教育研究における一傾向－米国大学のシェアド・ガバナンス理解の問題」『大学論集』第55集、2023年3月、pp.37-53。
- 羽田貴史(2023b)、「アメリカの大学におけるシェアド・ガバナンスの現状と課題」日本高等教育学会第26回大会自由研究発表(千葉大学)。
- 羽田貴史・土持法一(2009)、「カナダのEducational Developmentとネットワーク」『ファカルティ・ディベロップメントを超えて 日本・アメリカ・カナダ・イギリス・オーストラリアの国際比較』(東北大学高等教育開発推進センター編)、pp.61-99。
- 羽田貴史・松田浩・宮田由紀夫(2022)、『学問の自由の国際比較 歴史・制度・課題』岩波書店、全317p。
- マクファーレン、ブルース(2021)、『知のリーダーシップ－大学教授の役割を再生する』(齋藤芳子・近田政博訳、玉川大学出版部)、全221p。
- 山野井敦徳・葛城浩一(2003)、「大学教員の選択的任

- 期制に関する研究－タイプ・任期・再任等の分析を中心に－』『大学論集』34、pp.1-20。
- 山本勲 (2020)、「人口減少下の日本の労働市場の方向性」『人口減少と経済成長に関する研究会報告書』財務省財政総合政策研究所。
- 山本勲・黒田祥子 (2016)、「雇用の流動性は企業業績を高めるのか：企業パネルデータを用いた検証」『RIETI Discussion Paper Series』16-J-062、全25p。
- 湯川やよい、坂無淳、村澤昌崇 (2019)、「大学教授職研究は何をなしうるか：成果と展望」『教育社会学研究』104、pp.81-104。
- Austin, A. E. 2008, “Strategies for Preparing Integrated Faculty : The center for the Integration of Research”, *New Directions for Teaching and Learning*, 113, pp.69-81.
- Bowen, W. G. & Tobin, E. M. 2015, *Locus of Authority the Evolution of Faculty Roles in the Governance of Higher Education*, Princeton University Press.
- Kehm, M. Barbara & Teichler, Ulrich 2013, *The Academic Profession in Europe : New Tasks and New Challenges*, Springer, 200p.
- Knuepfer, L. K. Peter 2020, “A Comparative Analysis of Regional Accreditation : Roles of Shared Governance in Accreditation” in *Shared Governance in Higher Education Vitality and Continuity in Times of Change*, Cramer, F. Sharon, State University of New York Press.
- Machado-Taylor, Maria de Lourdes, Soares, Virgilio Meira & Teichler, Ulrich 2017, *Challenges and Options : The Academic Profession in Europe*, Springer, 273p.
- Mulvihill, M. Thalia 2018, “Unionization in Higher Education : A Scoping Review of the Literature and Suggestions for Future Research”, *Journal of Academic Perspectives*, 2017 vol3,20p.
- Rhoades, Gary 1998, *Managed Professionals Unionized Faculty and Restructuring Academic Labor*, State University of New York Press, 364p.
- Schuster, H. Jack & Finkelstein, J. Martin 2006, *The American Faculty : The Restructuring of Academic Work and Careers*, Johns Hopkins Univ Press, 572p.
- Teichler, Ulrich, Arimoto, Akira & Cummings, K. William 2013, *The Changing Academic Profession Major Findings of a Comparative Survey*, Springer, 260p.

歴史からみた大学教員組織における 教育実施体制—戦前期における専任教員—

岩田 弘三

武蔵野大学人間科学部教授

1. はじめに

2023年の大学設置基準改正によって、大学教員組織における教育実施体制は、それまでの専任教員ではなく、基幹教員で規定されることになった。これによって、大学教員のあり方がいかに変わる可能性があるのか。これが、今回の特集のテーマである。専任教員と基幹教員の相違については、他の論考で論じられることになると思われるので、ここでは立ち入らない。

そのテーマのもとに、戦前期の状況について、歴史的に検討することが本稿の目的である。戦前期においては、当然のことながら基幹教員という概念は存在しない。そこで問題にされたのは、専任教員だけである。

そして、それが問題になったのは、1918(大正7)年に制定された大学令(以下、単に「大学令」と呼ぶ)にもとづき、帝国大学以外の官立・私立高等教育機関にも大学昇格(以下、単に「大学昇格」と呼ぶ)の門戸が開かれたときであった。

「大学令」以前から、帝国大学は存在した。それでは、帝国大学ではだれが専任教員とみなされていたのだろうか。戦後最初に制定された大学設置基準では、講座担当者を専任教員とみなす、と規定されている。このときの設置基準は、戦前期の大学の実状を反映する形で作られたものと考えられる。だとすれば、帝国大学における専任教員の定義は明白だったといえる。

これに対し、天野郁夫(1994, p81)によれば、私立大学の場合は、大学昇格以前の専門学校時代は、すべて科目制をとっていた。のみならず大学になってからも、慶應大学はじめ、それを踏襲した大学も多かつ

た、とされる。

このような実状を反映して、戦後最初に制定された大学設置基準では、学科目教育上必要と認められる学科目教育担当者は、一(つ)の大学に限り、専任教員と認定する、と規定されている。ただし、どの学科目を必用とみなすかといった点については、曖昧さが残る。よって、最近の現状をみても、「専任教員を判定する基準は未だ必ずしも明確ではなく、実態としては、設置認可審査において、授業担当時数や給与等を勘案して個々の教員の専任性の確認がなされている状況である」、という(文部科学省 2021, p4)。

事実、戦前期においても、天野郁夫(1978, p176)によれば、「大学令」のもとでの大学昇格の基本条件として、専任教員数の規定はあるものの、「専任教員についても、具体的な基準は明らかではな」かった。よって専任教員の問題は、とくに私立大学に特有の問題だったことになる。そこで以下、本稿では、戦前期のうちに正規の大学に昇格を果たした大学を中心に、岩田(2011)に依拠しながら、専任教員の問題をみていきたい。なお、本稿では各私立大学の前身校の名称についても、現在の名前で統一して用いることにする。

2. 大正7年「大学令」以前の私立大学教員

1903(明治36)年には「専門学校令」が交布されることになるが、ここでは「施設・設備の最低基準、校舎と生徒定員、それに教員数と生徒数の関係などについては、厳格な基準を定めなかった。しかしその反面、入学してくる生徒の資格や教員の資格については条件が厳しかった。このように教授資格の条件が厳しかった

ため、この時期に認可を受けた私立専門学校は、ほとんど専任の教員をもたず、非常勤講師に全面的に依存していた。そして、その講師の都合で夜間授業を行う学校も多かった」とされる(明治大学 1992、p478)。

ここで「厳しかった」とされる「教授資格の条件」を具体的に示しつつ、天野(1978、p93-97)は、当時の私立専門学校における教員確保の問題について、次のように指摘している。つまり、明治36年の「専門学校令」では、「教員の基礎資格を帝国大学の『学士』と定めたものの、専任教員を置くことを義務づけなかった」。それは「『大学令』ではじめて義務づけられる」。しかも、「私立専門学校の場合には、教師の確保はさらに深刻な問題であった。教師の事実上唯一の供給基盤である東京大学＝帝国大学の卒業生が限られていただけでなく、かれらは官立学校の教師になることはあっても、社会的威信の低い私学をめざすことは、ほとんどなかったからである。それだけではない。慶應義塾や早稲田のような例外的な私学をのぞいて、大多数の私立専門学校は、専任の教員を雇入れるに必要な資金をもっていなかった」。このため、当時の私立専門学校の多くは、「非常勤講師依存の教育体制」を採らざるをえなかった、という。

事実、一例として法政大学についてみると、大学教員集団には、「東京帝国大学教授・裁判官・官僚の兼務が圧倒的に多かったことも当時の特徴であった」(法政大学 1980、p162)。つまり、永井道雄(1965、p43)の言葉を借りれば、「教授の立場からみて」、私立専門学校での仕事は、「副業の域をでなかったこと」になる。そして、そのような制約のもとで、大学昇格以前の多くの私立大学の授業は、午後遅くからあるいは夜間に行われるのが一般的であった、という⁽¹⁾。

さらに、明治30年代の特徴として、例えば明治大学では、1901(明治34)年当時の法律関係教員37人中20名が、「明治法律学校と帝国大学の教員を兼任している」といった具合に、「東京帝大の出身者だけではなく、直接に帝大教授との提携が強められたこと」が挙げられるとする(明治大学 1992、p398)。末弘敏太郎によれば、そこには、次のような事情もあった。つまり、「大正の終りか昭和のはじめまで」、裁判官や弁

護士になるためには、帝大卒業生は無試験であったのに対し、私立大学出身者は試験を受けなければならなかった。しかも、その試験委員の多くは、帝大教授であったので、「私立大学でも自然帝大の先生を講師にたのむ。そのような関係から帝国大学法学部がだんだん私学までも支配していった」。「この点は帝大の特権が廃されて後も余り変わっていない。帝大教授を講師として多く雇っている大学ほど「結局、高文試験にもいい成績をあげるといような訳で」、というのである(日本評論社 1950、p7)。

3. 大正7年「大学令」による大学昇格の条件

私立大学が「非常勤講師依存の教育体制」からの転換を迫られる一大契機となったのが、「大学令」である。この法令以前にも、大学名称を名乗っていた私立大学はいくつか存在した。しかし、その法令上の地位は、あくまで「専門学校令」にもとづく学校にとどまっておき、正規の大学は帝国大学に限られていた。それが、この「大学令」によって、帝国大学以外の高等教育機関にも、官立・私立を問わず条件を満たせば、正式に大学としての地位が認められることになった。しかし、「専門学校令に対する大学令の設置認可基準ははるかに厳しく、これまで大学名称をもった私立専門学校にとってもいっそうの努力を要請することになった」。なかでも大きな問題となったのは、(1)莫大な基本財産の確保、(2)供託金の抛出、(3)旧制高等学校と同一基準による大学予科の開設とならんで、(4)「相当数の専任教員を置くこと」が、「大学令」によって要求された点であった、という。具体的にいえば、「学部完成年度までに、『主要学科目ノ半数以上ノ専任教員ヲ置』(「公文類聚」第五〇編)ことが求められた」(明治大学 1992、p680およびp682)。

そして、「大学令」による大学への昇格を前提とした、「昼間授業へのきりかえにともない、教員組織も従来の帝国大学教授および「他大学教授の兼務や、裁判官や官吏の夜間出講という講師制度から、専任教員を中軸とする教員組織へと変わらざるをえなくなったのは当然であった。このときいらい、各学部には教授会がつくられることになった」(法政大学 1980、

p205)。

慶應大学が大学昇格を果たしたのは、1920(大正9)年のことである。それに先立つ、1917(大正6)年に慶應大学では学内規定を設け、「教授会なる名称がはじめて使われ、制度上他の教員会議と区別されるようになった」。しかし、教授会規定が成立するまでの「教授」は、あくまで専任教員と兼任教員を区別する呼称としての性格が強かった。この点をのぞけば、「教授」という名称そのものさえが義塾では教員中の特定の地位とは考えられていなかったらしく、「義塾では、幼稚舎から大学まですべてを教員と称していた」。のみならず、「学事に関しては教員会議が設けられ、全教員が参加していた」(慶應義塾 1962、p90)。

しかも、慶應など一部の大学を例外として、ほとんどの私学において、「教授」と呼ばれる教員が出現すること自体が、大学昇格を契機としたものであった。加えて、その下の職階として助教職という地位が確立するのも、その時期以降のことになる。例えば法政大学では、大学昇格を果たした1920(大正9)年に、「何といっても教授、助教職と呼ばれる専任教員ができたことは本学の教育組織には未だかつて見られなかった現象であった」、としている(法政大学 1961、p257)。そして、大学昇格以前は、どの私立大学でも教員は、専任・兼任を問わず、単に「教員」もしくは「講師」と呼ばれていた、というのが実状であった。この点は、例えば旧制高校を含む、官立の高等教育機関では、専任教員主体の教育体制をとり、かれらに対し教授名称が使用されていたことと大いに異なる。

4. 慶應大学における専任教員自家養成の試み

先にみたように、大学昇格以前の時期についていえば、私立高等教育機関が「非常勤講師依存の教育体制」をとっていたことは明白である。事実、いくつかの私立高等教育機関について、大正中期までの教員スタッフの肩書を見ると、ほぼどこでも、司法官・弁護士などの法律家や、東京帝国大学教授を核として、政治家、新聞記者などの現職をもつ、「非常勤講師への“全面依存”の教育体制」とでも呼べるような状況であった。

ほとんどの私学が、このような教育体制をとってい

たなかで、例外的にその「非常勤講師への“全面依存”体制」からの脱却をめざす私立大学が出てきた。その一つが慶應大学である。

慶應大学においてすら、例えば法律科についていえば、1902(明治35)年に、「神戸寅太郎が専任教員としてはじめて英法の講義の一部を担当するまでは、教員中の義塾出身者は、わずかに石渡敏一のみであり、また専任の教授と呼ぶべき人も全くいなかった」、という状況だった(慶應義塾 1962、p441)。つまり、他の私立専門学校と同様に、母校出身ではない兼務教員によって、そのスタッフが構成されていたのである。

先述のように、1903(明治36)年に公布された「専門学校令」では、その教員の基礎資格は帝国大学の「学士」と規定されていた。それでは慶應大学では、この条件をどのように乗り越えたのだろうか。その解決策は、留学派遣であった。戦前期をとおして、帝大教授になるためには、2～3年の海外留学が必須の過程として組み込まれていた(岩田 2011)。帝国大学の「学士」全員が、海外留学の機会に与れたわけでない。この点を考慮すれば、海外留学は帝大「学士」という条件より上位の教授就任要件だったと考えられるのである。

そこで、天野(1978、p95)によれば、「専任教授陣の形成と自給化」をめざして、慶應大学は1899～1901(明治32～34)年にかけて8人の自校卒業生を、早稲田大学もまた1900～1901(明治33～34)年にかけて、自校卒業生以外の人材を含む、5人の教員就任予定者を、留学生として海外に送った。しかし、慶應義塾の8人の留学生の派遣費2万6千円を、同校大学の3万円足らずの年間収入と比べてみれば、「海外留学による専任教授陣の自給化が授業料収入以外の財源をもたない私学にとって、いかに困難な事業であったかがうかがわれよう」、と指摘している⁽²⁾。

話を、1903(明治36)年に戻そう。この年の4月までに、1899(明治32)年の第1期留学生6名が、帰国の途につき、慶應大学の教壇に勢ぞろいすることになった。そして、その後も、第1次世界大戦が終結する1918(大正7)年頃までは、平均すると年1名を少し上回るペースで、また、それ以降、1930(昭和5)年までは、年3人程度のペースで、自校卒業生を留学に送り

出し、帰国後、母校教員として確保している。

このように、自校卒業生を海外に留学させ、その帰国をまって順次、自分の大学の教壇に立たせていくという方針のもと、慶應大学は着々と母校出身教員の数・比率を上昇させていった。政治学科教授の経歴調査をもとにすれば、大学昇格以前の1910(明治43)年に、すでに母校出身教員比率、つまり専任教員の比率は半数を越え、1939(昭和14)年にはついに、1名を除いて全教員を慶應出身者で固めるという、究極の「自校閥」(同系繁殖: inbreeding)を達成することにさえ成功している。

なお、政治学科教授の経歴調査をもとにすれば、大学昇格以後の1926(大正15)年には、慶應大学出身者14名に混じって、帝大出身者の5名の教授がいる。かれらの経歴をみると、その中の1名は1923(大正12)年の東京帝大卒業生で、慶應大学の予科講師をへて、法学部教授になっており、純粋な意味での専任に近い存在であったことが分かる。しかし、残り4名についてみれば、3名は現役の裁判官、1名は現役の東京帝大教授であり、いずれも兼職者である。こうしてみると、この時期は、講師ではなく教授としての補充であっても、東京帝大教授・法律家を中心とする「非常勤講師依存の私学の教育体制」の名残が、一部残存していたことになる(慶應大学政治学科教授の経歴調査については、岩田(2011)を参照)。

5. 慶應大学における助教授職・助手職の位置づけ

先述のように、いまだ教員中の特定の地位とは考えられていなかったとしても、慶應大学で「教員」・「講師」といった教員名称を越えて最初に登場したのは、「教授」という呼称であった。そして、その次に出現したのは、「助手」という呼称であった。「初めは専任者数もごく限られていたから、助手という地位もなかったが」、明治40年代頃から、「助手」という呼称が使用されている。その場合の助手も、後年のごとく特定教授の下で助手になるわけではなく、たとえば原論助手というように一般的に取り扱われていた。そして原論助手は原論関係担当教授らの試験の監督や採点を課さ

れていたのである」、とされる(慶應義塾 1962、p290)。

そして、「初めて助教授が設けられたのは、昭和初年[1926年]になってからのことであった」が、それ以前は一般的には、助手で留学し、帰国後、直ちに教授に就任していた。「ただし、派遣の際の発表は、やはりほとんどがすべて教員と呼ばれており」、「したがって助手の地位も、制度上特定の地位とされていたというよりは、むしろ慣習上の名称にすぎなかったものといったほうが適切である」、とされる(慶應義塾 1962、p291:[]は引用者;以下同様)。

かりに「慣習上の名称」としかみなされていなかったとしても、慶應大学において助手職は、教授に至るアカデミック・キャリア(教育研究経歴)のなかに、確固として位置づけられていくことになる。「旧制法律科の時代にも、卒業生から助手を採用して、教授陣の充実を図ることは、前にも述べたごとく行われていたが、かならずしも十分ではなかった。しかるに、この時代になると、ぞくぞくと助手が採用され、次々と留学を終えて教授陣に加わり、昭和十年[1935年]ごろから、主要科目の教授スタッフは、従来からの専任者に加うるに、それらの人々によってほとんど全部が占められる状況になった。まず旧制法律科末期の卒業生から」2名が「助手に採用されたのをはじめとして、大学令に切りかわった以後においては」、1924~1938(大正13~昭和13)年のあいだに10名の助手が採用されており、そのうち弁護士となった1名を除けば、「他は助教授を経て終戦前後までには、全員教授となり、法律学科の陣容は急速に充実された」のである(慶應義塾 1962、p477-478)。

つまり、慶應大学においては、助教授職の設置と同時に、慶應大学卒業→直ちに助手・嘱託(講師)→約4年後に2年間の外国留学→帰国後、助教授→2年後に教授、といった形で、教授に至るアカデミック・キャリアが、確立していく(慶應義塾 1962、p291)。そして、それにともない、専任教員としての助教授職・助手職が定着したことになる。

6. 大正7年「大学令」以降の私立大学専任教員

ここまでみてきたように、慶應大学では戦前期のうちに、母校出身の専任教員の計画的自家養成を着々と進展させていった。しかし、これはあくまでも例外的なケースであり、それ以外の多くの私立大学では、事情は異なった。

そこで次に、慶應大学・早稲田大学より2カ月遅れるものの、同じく1920(大正9)年に大学昇格を果たした、明治大学と法政大学の教授・専任教員の経歴調査をもとに、専任教員の状況を確認しておこう(岩田2011)。

その結果として、第1に目を引くのは、専任の教授の中にさえ、実務畑を中心とする兼職者が、数多く含まれていることである。教授・専任教員の経歴調査は、人名事典をもとにした調査になっている。その限界で、教授就任にあたり、前職を罷めて教授職を専業にしたのか、それまでの職業も兼務するといった就業形態をとっていたのかについては、正確に判別できなかった。

しかし、この調査をもとにすると、例えば法政大学法学部、および明治大学には、東京帝大教授の経歴をもつ教授がいる。かれらは確実に兼職者である。同様に、他の職種についても、明らかに兼職者に分類される人物が、かなり存在することだけは確かである。例えば法政大学では大学昇格後も、「特に法律学科は、相当後まで専任教授といっても事実上は判事や検事の講師が多かった」(法政大学1961、p25)。だから、昭和初期においても、「従来からの人々と併せて司法界の大物、中堅が教授陣の中で圧倒的多数を占めた訳だ」、というような状況だったという(法政大学1980、p407)。つまり、数多くの兼職者が、(非常勤)講師ではなく専任教授として名を連ねていたのである。

この結果、専任教授の排出母体の分布は、大学院や助手などのキャリア組が加わる点を除けば、同時期の非常勤講師の経歴・肩書、さらには大学昇格以前の教員の補充源と、きわめて似たものになっている。

とくに私立大学の法学部・商学部・経済学部の場合、これら学部教育の特性を反映してか、兼職者を含め

て、実務畑からの補充の多いことが、一つの特徴になっている。このように、私立大学では専任教授採用以降も、「非常勤講師依存の教育体制」をとっていた時期における教員採用のあり方を、かなり温存する形で、教員を集めていたといえる。

第2に、専任教員として本務校をもつか、非常勤講師であるかの別を問わず、複数の大学で講師を兼務する教員が、きわめて多くみられた。戦前期の私立大学教員市場においては、希少な大学教員適格者の有効活用が行われていたともみなせる。このような教員適格者の有効活用は、大学間のみならず、大学内でもみられる。一例として明治大学の場合をみると、「教授では、予科や法学部、商学部を兼任する教員も半数以上おり、各学部間の交流が比較的自由であったことをうかがえるが、同時に専任教員整備の困難と教員増による財政難を回避しようとする大学側の事情もわかる」、とされるからである(明治大学1992、p713)。

7. 専任教授の自家養成

次いで、専任教員自家養成の状況を明かにするために、出身学校についてみていこう。最初に、明治大学についていえば、1920年の大学昇格時点で、慶應大学には及ばないものの、専任教員スタッフの4分の1の母校出身教授をすでに有しており、1925(大正14)年の政経学部発足までには、その規模を拡大している。

一方、法政大学法学部では、母校出身教授が誕生するのは、1929(昭和4)年になってからではあるものの、1938(昭和13)年以降の採用教授については、35%に達するまでに、「同系繁殖」傾向を強めている。

ここで問題になるのは、どのような経歴をもった母校出身者を、教授に据えているかである。そこには、慶應大学と同様に、母校の中だけで教育研究経験を積ませ、やがて教授採用するといった事例も、少数みられることは確かである。しかし、それ以上に、実務畑経験者からの補充が多数みられる。その中には、下に示した例のように、実務畑から母校教授に移動するにあたり、明治大学からの派遣留学をしているケースもみられる。

小島憲：1983(明治26)年、出生→1917(大正6)年、明治大学政学士→内務嘱・東京市嘱託・全国町村会嘱託→1922～23(大正11～12)年、明治大学在外研究員として外国留学→1925(大正14)年、明治大学政経学部教授。

明治大学では、1901(明治34)年に「留学生規則を設けて研究生の留学を開始したが、それを、さらに充実するねらいをもって」、1922(大正11)年に「新たに海外留学生規則が制定された。その目的は、本学の助教授、研究生および校友を海外諸国に派遣して須要の学科を研究せしめ、帰国後は本学の専任教授として」、5～7年間勤務することを義務づけた、いわば本学卒業生を「専任教授として育成するための養成制度を確立することにあった」、とされる(藤田・江藤 1986、p135-136)。『明治大学百年史』第1巻・資料編には、1902～1926(明治35～大正15)年までの在外研究者一覧が載っている。その名簿と、教授任用者リストを照合すると、1901年の海外派遣制度のもとで留学した人材の多くは、必ずしも母校で教鞭をとっているわけではない。だから1922年の海外派遣制度は、まさしく母校卒業生を「専任教授として育成するための養成制度を確立する」ための、テコ入れであったと思われる。

いずれにせよ、このように明治大学でも慶應大学と同様に、専任教授養成を目的として、派遣留学制度を創設している。ただし、母校出身者に限っても、教授採用者の全員が、留学を体験しているわけではない。

先述したように慶應大学では、母校の学生の中から、大学卒業時に教授候補者を選別し、自校内部でアカデミック・キャリアを積み重ねるといって、新卒採用・終身雇用型の大学教員養成方式を完成させていた。のみならず、その経歴の途中でも最若手のうちに、つまり職階的には助教授になる以前に、かれら全員を留学に送り出す体制も確立していた。これに対し、明治大学の場合は、それほど完璧な教授の自家養成システムが、構築されていたわけではないといえる。

しかし、それでも明治大学における専任教授自家養成への取り組みは、法政大学に比べればはるかに進んでいた。明治大学において1901年に「留学制度が定め

られ」、1922年に「専任教員養成の目的から設けられた研究生制度と結びつき、外国の大学に学んだ明大卒の研究生の中から明大アカデミズムが形成されていることと対比するとき」、法政大学が「研究者・スタッフ養成のための制度を欠いたことは、やはり負の遺産といわなければならないであろう」、との自己評価も例えば存在するからである(法政大学 1980、p519)⁽³⁾。教授・専任教員の経歴調査をもとに同じ時点で比べた場合でも、法政大学の専任教授自家養成システムが、明治大学に対して遅れをとっていたことは、ほぼ明らかだと思われる⁽⁴⁾。

それでは、これらの大学では、助教授・助手といった下級教授職(junior faculty)は、教授に至るアカデミック・キャリアのなかに、位置づけられていたのだろうか。明治大学については、漏れのない形で教授スタッフの人員が把握できるのは、大正期までにすぎなかった。こういった点なども考慮して、ここでは法政大学に絞ってみていくことにする。

まず、経済学部についていえば、1925(大正14)年の教員一覧のなかに、2名の助手の名前がみえる。かれらはいずれも、この年の法政大学卒業生であり、後に母校の専任教員に就任している。同様に、1932(昭和7)年時点の文学部では、哲学、心理学、社会学、国文、英文、独文の各専攻ごとに、それぞれ1名の助手が張りついていた。これら6名のうち3人は、やがて母校の文学部教授に昇進している。職務内容としては、例えば経済学部の例では、「助手も事務助手としての性格が濃厚であった」、とされる(法政大学 1980、p51)。しかし、上につながるキャリアとして、助手職の一部が利用されていたことは確かだといえる。

また、法政大学では、遅くとも昭和期の大学卒業生のなかには、母校出身者・母校以外の出身者を、講師採用して、助教授をへて教授に昇格させる、というケースが一部みられるようになる。

こうしてみると法政大学でも、遅くとも昭和初期までには、講師・助教授といった、下級教授職を経由する形での教授養成ルートも、部分的とはいえ確立した。そしてそれにともない、専任教員としての講師職・助教授職が確立したことになる。

8. 私立大学教員のアカデミック・キャリア

以上まで、慶應、明治、法政の3大学を中心に、戦前期における私立大学専任教員の状況についてみてきた。まず、大正7年の「大学令」による、大学昇格を果たすまでの時期には、どの大学も基本的には、「非常勤講師依存の教育体制」をとっていた。そのような中で、派遣留学制度を創設し、それを計画的に活用する形で、いち早く母校出身専任教授の自家養成体制を構築したのが、慶應大学であった。そして、昭和初期までには、専任教員としての助手・助教授職を整備し、それらを海外留学とともに教授養成ルートに組み込む形で、自校内での教授に至る教育研究経歴（アカデミック・キャリア）を確立すると同時に、完全な母校出身専任教授の自家養成体制を完成させていった。

これに対し、他の2大学では戦前期をとおして、純粋に大学のみでキャリアを積んだ人材というよりは、兼職者を含めて、実務畑経験者を教授に採用する傾向が強かった。のみならず、母校出身者を教授に据えることにも苦労した。今回のケースでは、その典型が法政大学であった。さらに、慶應と法政の2大学を両極として、法政大学よりの、その中間に位置するのが明治大学であった。そして、私立大学全体の傾向からみれば、慶應大学のようなケースは、ごく少数の恵まれた大学にのみ許された、きわめてまれな事例にすぎなかったものと推測される。

9. 私大教員の授業時間数

以下は、試論的補論になる。今回の大学設置基準改定による、基幹教員の条件は、(a) 学科目教育上必要と認められる学科目教育の担当者であることと、(b) 年間8コマ以上の授業を担当することである。ただし、冒頭で述べたように、どの学科目を必用とみなすかといった点については、確定不能である。そこで最後に、試論的補論として、戦前期における大学教員の授業時間数の状況に絞って、その状況をみていくことにする。

早稲田大学について、戸村(2017)で用いられたデータベースを再集計し、その結果(単純集計)の提供を受けて執筆者が作成したものが、表1である。

表をみると、第1に、大学昇格前の1909(明治42)年と比べ、大学昇格後の1924(大正13)年には、専任教員比率は減少している。その原因として、大学昇格による専任教員審査が厳しかった可能性も考えられる。しかし、専任教員比率については、戸村(2017、第五章第2～3節)によって、その間の年を含め、学部別の数値もまじえて、詳しく分析がなされている。それをもとにすれば、大学昇格前の1914(大正3)年、1918(大正7)年よりは、1924年の方が、専任教員比率は高い。よって、その推移については、さらなる調査が必要である。

第2に、大学昇格前に比べ大学昇格後には、専任教員・非常勤教員とも平均授業担当時間は増加している。

第3に、現在の年間8コマが、戦前期において週当たり何時間の授業担当に相当するのかは、よく分からない。そこで仮に、1コマ=1時間とみなし、前期4時間+後期4時間で、通算8コマと換算すれば、すでに大学昇格前から、専任教員の84.1%、非常勤教員でも50.0%が、基幹教員の条件を満たしていたことになる。さらに、仮に1コマ=2時間とみなし、前後期の半期8時間で、通年16時間を8コマと換算した場合には、非常勤教員については9.1%にすぎないものの、専任教員については62.5%と、過半数を超えている。

しかも、大学昇格後には、1コマ=1時間とみなした場合も、1コマ=2時間とみなした場合も、基幹教員相当者の比率は、大幅に増加している。

とくに、大学昇格後には、非常勤講師の数は2倍以上に増加しているが、その採用に当たっては担当コマ数の少ない人材を広く薄く集めるのではなく、それなりのコマ数を担当させるという、狭く濃い形で人材を集めたことが分かる。

また、基幹教員相当者についての専任教員比率については、1コマ=1時間とみなした場合も、1コマ=2時間とみなした場合も、基幹教員非相当者を含めた教員全体の専任教員比率より高くなっている。その比率は予想に反し、1924年においても、1コマ=1時間とみなした場合では8割、1コマ=2時間とみなした場合では9割を超えている。なお、大学昇格前の1909年から、大学昇格後の1924年にかけて、基幹教員相当

表1 早稲田大学の大学昇格前後の専任教員・非常勤教員（時間教員）の週当たり授業担当時間

週当たり授業担当時間	大学昇格前=1909(明治42)年		大学昇格後=1924(大正13)年	
	専任教員 人数(人)	非常勤教員 (時間教員)人数(人)	専任教員 人数(人)	非常勤教員 (時間教員)人数(人)
1～3時間	14 (15.9%)	11 (50.0%)	6 (4.1%)	14 (30.4%)
4～7時間	19 (21.6%)	9 (40.9%)	17 (11.5%)	20 (43.5%)
8～24時間	49 (55.7%)	2 (9.1%)	109 (73.6%)	12 (26.1%)
24～32時間	6 (6.8%)	0 (0.0%)	16 (18.2%)	0 (0.0%)
小計	88 (100.0%)	22 (100.0%)	148 (100.0%)	46 (100.0%)
不明	0	0	45	21
合計	88	22	193	67
平均授業担当時間	11.7時間	4.0時間	14.6時間	6.4時間
専任教員比率	80.0%		74.2%	
4時間以上授業担当者の 専任教員比率	87.1%		81.6%	
8時間以上授業担当者の 専任教員比率	96.5%		91.2%	

典拠) 本表は執筆者の依頼を受けた戸村が、戸村(2017)で用いられたデータベースを再集計し、その結果(単純集計)の提供を受けて執筆者が作成した。学部・学科別の集計、現在の教養教育課程に当たる早稲田高等学院(予科)を除いた場合の集計などは、今後の戸村の発表に期待したい。

表注) ①戸村(2017)によれば、当時の早稲田大学において、「専任教員」と「非常勤教員(時間教員)」といった雇用形態を明確に区別する形で、教員名が記載されている資料は見当たらないとされる。そこで戸村は『給与関係帳簿』をもとに、給与支払実績が12ヶ月間ある教員を「専任教員」、それ以外を「非常勤教員(時間教員)」として集計している。

②集計に際して、1909年と1924年とは学部学科の構成が異なる。1909年は大学部が政治経済、法、文、商の4学科で構成されており、他に高等予科も集計に含めた。一方、1924年は、政治経済、法、文、商、理工の5学部で構成されており、他に早稲田高等学院のみで教育に携わっていた教員も集計に含めた。当時の早稲田教員の授業担当は、大学部のみ、高等予科のみ、大学部と高等予科を兼任したケースが見受けられる。授業担当時間は、それらすべての兼任授業を含めた合計。

者の専任教員比率は低下している。しかし、先述したように、教員全体の専任教員比率は、1914年・1918年に比べ、1909年はかなり高かったことを勘案すれば、今回の2時点間の比較からだけでは、正確な指摘はできない。

ただし、先述したように、早稲田大学とは異なり、専任教員比率50%基準をクリアするのに苦労した大学が多かった。しかも、他大学との併任者が専任教員に名を連ねているケースもあった。よって、ここで紹介した集計結果は、他の私立大学にまで一般化することはできない可能性が高い。早稲田以外の大学における授業担当時間数のデータの調査を進めることが必要である。

10. 帝大教員の授業時間数

冒頭で述べたように、帝国大学教授は、基本的には講座担当者であるので、ほぼ全員が専任教員であった。しかし、これは、彼らが本務である教育に専念していたことを意味しない。

例えば、吉野作造(1972、p214)は次のような指摘をしているからである。「今から回顧するに、それ[明治34～5年]以前にあっては政府でも、条約の改正だ、法典の編纂だ、幣制の改革だと新規の仕事に忙殺され、したがって学者の力をかる必要も繁かったので、帝大の教授は陰に陽にたいいていそれぞれ政府の仕事を兼ねさせられていたものらしい。今日は閣議がありますからとて講義半途に迎えの腕車に風を切って飛んで

行く先生の後ろ姿をうらやましげにながめたこともしばしばある。ところが明治三十四年、五年〔1901～02年〕のころになると、政府におけるそれらの用事もひとつとおり片付いたばかりでなく、少壮役人の中にだんだん学才に富む人物が輩出して、ために大学の教授の助力を借る必要がなくなって来た。

政府の仕事を兼務しなくてよくなってからは、帝大

教授は本務である教育に専念するようになったのだろうか。鈴木梅四郎(1921、p200-263)の著作をもとに、大正中期の様相を、表2でみてみよう。

表2は、この時期の東京帝大法学部政治学科教授の授業の状況について、一学生による調査結果を示したものである。まず、休講率をみれば、それがもっとも少ない教授=専任教員でも、約5回に1回は休講して

表2 東京帝国大学法学部政治学科第1学年授業総業時間一覧表(大正8年9月～大正9年6月)

授業科目 及び科目	授業すべき 予定時間数 (A)	[臨時休業] 教師の差 支等によ り休講し たる時間 (B)	休講率 (B/A)	授業実 施の回 数	臨時休業を除 く予定授業時 間数 (A-BまたはC+D)	教師遅参早 引けにより 失いたる時 間総計 (C) [毎回の平均]	実施せられた る授業時間の 総計 (D)	予定に対する 実施時間の 百分比 (D/A)	
								原表 ママ	引用者 訂正
上杉愼吉 (憲法)	毎週5時間 96時間 (5,760分)	34時間	35.4%	36回	62時間	8時間55分 [15分]	53時間05分 (3,185分)	60%	55.3%
鳩山秀夫 (民法)	毎週6時間 224時間 (13,440分)	58時間	25.9%	83回	166時間	47時間05分 [34分]	118時間55分 (7,135分)	54%	53.1%
牧野英一 (刑法)	毎週6時間 126時間 (7,560分)	61時間	48.4%	22回	65時間	9時間56分 [27分]	55時間04分 (3,304分)	43%	43.7%
河津暹 (経済学)	毎週6時間 108時間 (6,480分)	20時間	18.5%	44回	88時間	17時間03分 [23分]	70時間57分 (4,257分)	66%	65.7%
吉野作蔵 (政治学)	毎週4時間 86時間 (5,160分)	24時間	27.9%	31回	62時間	14時間19分 [31分]	47時間41分 (2,861分)	55%	55.4%
野村淳治 (国法学)	毎週5時間 93時間 (5,580分)	29時間	31.2%	41回	64時間 (又は72時間)	13時間57分 [20分]	58時間03分 (3,483分)	62%	62.4%
立作太郎 (国際公法)	毎週5時間 101時間 (6,060分)	49時間	48.5%	31回	52時間	14時間03分 [27分]	37時間57分 (2,277分)	37%	37.6%
矢作榮蔵 (経済政策: 農業)	毎週2時間 38時間 (2,280分)	16時間	42.1%	11回	22時間	6時間17分 [34分]	15時間43分 (943分)	42%	41.4%
渡邊鐵蔵 (経済政策: 商工業)	毎週4時間 84時間 (5,040分)	32時間	38.1%	26回	52時間	16時間07分 [37分]	35時間53分 (2,153分)	42.7%	42.7%

出典) 鈴木(1921、p224)をもとに作成。

表注) ①「休講率」は、引用者が計算したもので、元表には載っていない。

②野村淳治の(D)は原表では、「臨時休業を除く予定授業時間数」が「(又は72時間)」の方で計算されている。この数字を当てはめた場合の(B)は21時間、休講率は22.6%となる。

いる。もっとも多い教授では、ほぼ半分の授業を休講している。さらに、授業すべき予定時間数から休講、遅参、早引けを除いた実質授業時間数は、どの教授でも予定時間数の50%前後である。ひどい場合には学生の迷惑に頓着なく、朝6～7時という法外な早朝より講義を開いたり、講義の順序(課程)を無視して1カ年の予定を30～40時間に短縮して詰め込み、「如何ニ官僚教育ニ馴致サレタル吾々モ堪ツタモノニアラズ候」、と学生を嘆かせる教授さえいたという。

その原因は、どこに求められるのか。鈴木は、帝大教員の給与、生活費等を試算し、帝大教員の給与水準がいかに生活最低限度に近く、研究費(学会会費、原書や研究材料の購入費)の捻出にまでは、手が廻らない状態であるかを示している。そしてこの結果、講義への出席時間を少なくし、ジャーナリズムに烏合した俗受けする著述や、医学部では大学外での診察等の内職に専念する、といった傾向を助長している、と指摘している。

それはさておき、いずれにせよこうしてみると、帝大教授は専任教員としての要件は満たしていたとしても、実質的な授業時間(コマ数)をもとにすれば、基幹教員の要件については、その基準を満たしていない教員が多数いた可能性もある。

【注】

- (1) なお、同じ指摘は、天野(1978、p93-97)によってもなされている。
- (2) なお、慶應大学についていえば、1899(明治32)年における6名の海外派遣という壮挙は、うち3名が自らの希望により、一部ないし半額の支給で留学する、といった条件のもとで実現したものであった点を、付記しておきたい(慶應義塾1962、p236-238)。
- (3) なお、この引用で、専任教員養成の面でより先をいく慶應大学ではなく、明治大学を引き合いに出

していることは、法政大学が、どこを当面のライバルとみなしているかを示唆しており、興味深い。

- (4) また、1933(昭和8)年に法政騒動が起こった背景の一つとして、「本学出身者を教員に採用せよという校友会の強い動きもあった」、ともされる(法政大学1980、p234)。

【参考文献】

- 天野郁夫(1978)、『旧制専門学校』日経新書。
- 天野郁夫(1994)、『大学—変革の時代』東京大学出版会。
- 岩田弘三(2011)、『近代日本の大学教授職—アカデミック・プロフェッションのキャリア形成』玉川大学出版部。
- 慶應義塾(1962)、『慶應義塾百年史』別巻(大学編)、慶應義塾。
- 鈴木梅四郎(1921)、『学問及び学者』実生活出版社。
- 中央大学(1935)、『中央大学五十年史』非売品。
- 戸村理(2017)、『戦前期早稲田・慶應の経営：近代日本私立高等教育機関における教育と財務の相克』ミネルヴァ書房。
- 永井道雄(1965)、『日本の大学』中公新書。
- 日本評論社<編>(1950)、『日本の法学』日本評論社。
- 藤田剛志・江藤武人<編>(1986)、『大学の歴史と人—明治大学編』、学友会センター。
- 法政大学(1961)、『法政大学八十年史』法政大学。
- 法政大学(1980)、『法政大学百年史』法政大学。
- 明治大学(1992)、『明治大学百年史』第三巻 通史編I、明治大学。
- 文部科学省(2021)、『大学設置基準等に係る個別論点について(設置認可、専任教員)資料4-2』、<https://www.mext.go.jp/kaigisiryu/content/000125299.pdf>。
- 吉野作造(1972)、『日本の名著』吉野作造、中央公論社(原文は1933)。

大学教員とは何者なのか —ボーダーフリー大学教員に着目して—

葛 城 浩 一

神戸大学大学教育研究センター准教授

[キーワード] ボーダーフリー大学、教育と研究の両立、専門職、大学教授職

I. はじめに

大学教員とは何者なのか。この本特集テーマの問いに迫る上で、まずは大学教授職研究の第一人者である有本(2011)の次の指摘を押さえておこう。有本は、「研究と教育を両立させることは、単なる大学教員ではなく「専門職としての大学教員」、すなわち「大学教授職」(academic profession)に不可欠の使命となる」(2)と述べている。この指摘からわかるのは、大学教員には「専門職としての大学教員」と「(専門職とはいえない)単なる大学教員」が存在するという、そして「専門職としての大学教員」の要件となるのは教育と研究の両立であるということである。なお、本稿では、「専門職」という表現を、有本の上記の定義に即して用いることとする。

さて、この教育と研究の両立であるが、世界的にみてその両立がもっとも困難なのは日本の大学教員であるとされている(福留 2011)。そんな日本の大学教員の中でもその両立がもっとも困難であるのは、日本の高等教育の裾野に位置する「ボーダーフリー大学」と呼ばれる大学(本稿では、「受験すれば必ず合格するような大学、すなわち、事実上の全入状態にある大学」と定義)に所属する教員(以下、ボーダーフリー大学教員)といえるだろう。なぜなら、ボーダーフリー大学は、入試による選抜機能が働かないため、基礎学力や学習習慣、学習への動機づけの欠如といった、早けれ

ば小学校段階から先送りされてきた学習面での問題を抱えている学生を多く受け入れているため、当該大学への教育に対する社会的期待が非常に大きい反面、研究に対する社会的期待はさほど大きなものではないからである。「専門職としての大学教員」の要件をもっとも満たしにくいゆえに、ともすれば「単なる大学教員」になりかねないボーダーフリー大学教員は、「大学教員とは何者なのか」という本特集テーマの問いに迫る上ではこの上ない対象であるといえよう。

さて筆者は、ボーダーフリー大学を対象とした先行研究が散見されるようになってきた2000年代前半から、こうした大学に着目して研究を行ってきた。特に近年では、ボーダーフリー大学における学士課程教育の質保証(以下、教育の質保証)という観点から論じてきたところである(葛城編 2019・2020等)。しかし、これまで行ってきた研究は、上記のように、社会的期待が非常に大きい教育に焦点を当てたものであり、それがさほど大きなものではない研究の視点が十分であったとはいえなかった。ボーダーフリー大学が教育と研究を主要な機能とする「大学」である以上、その教育(の質保証)のあり方について考える上では、教育だけでなく研究に焦点を当てることも極めて重要である。すなわち、これまでの研究では十分に検討の及ばなかった、「ボーダーフリー大学における「研究」は教育の質保証にどのような影響を与えるのか」という問いにこたえることが、筆者の目下の研究課題である。

こうした問いに迫ることは、ボーダーフリー大学教員が「専門職としての大学教員」としてどうあるべきか(場合によっては「専門職としての大学教員」であるべ

きでない、という結論も含め)、その論点を提示することでもある。なお、「大学教員とは何者なのか」という本特集テーマの問いに照らせば、実務家教員や教育専任教員等は非常に興味深い存在ではあるが、本稿では論点をクリアにするために、主な職務として「研究」が求められるそうした教員は言及の対象としない。以下では、上記の問いにこたえようとするこれまでの研究の成果を概観するとともに、実施したばかりの調査をもとに、ボーダーフリー大学教員が「専門職としての大学教員」としてどうあるべきかについて論じてみたい。それを通じて、「大学教員とは何者なのか」という本特集テーマの問いに迫ってみたいと考える。

II. 先行研究では「何が」「どこまで」明らかにされているのか

「ボーダーフリー大学における「研究」は教育の質保証にどのような影響を与えるのか」という本研究の問いは、「教育と研究の関係性」という研究テーマに位置づくものである。この研究テーマ自体は、国内外を問わずこれまで様々な論者によって様々な論点から論じられてきた、すべての「大学」に共通する歴史あるテーマである。しかし、遠藤(2005)の「マージナル大学(ボーダーフリー大学に相当する分類概念)においては、研究と教育との乖離が極限まで進んでしまっているということ。また、研究者であれば当然であるはずの学究志向が、マージナル大学においてはリスク要因＝諸刃の剣と化してしまう」(275、括弧内は筆者)という指摘に鑑みれば、両者の関係性に関わる問題が凝縮されて顕在化しているとも考えられるボーダーフリー大学に着目することは、この研究テーマに現代的な論点を提示するという意味において特に重要であるし、その意義も大きいものとする。

しかし、ボーダーフリー大学は、高等教育研究における研究対象としてこれまで等閑視されてきた⁽¹⁾。そのため、ボーダーフリー大学を対象とした実証的な先行研究は数が限られており、その多くはそこに所属する学生を分析対象としたものである⁽²⁾。教育と研究の関係性について触れている可能性の高い教員や組織を分析対象としたものとなると、筆者を除けばごくわず

かに過ぎない。

そこで、研究が教育にどのような影響を与えるのかという意味合いにおいての、教育と研究の関係性について触れている、(筆者が行ってきた)ボーダーフリー大学を対象とした実証的な研究をレビューしたのが、葛城(2021)である。すなわち、この論文では、そうした研究のレビューを通じて、「ボーダーフリー大学における「研究」は教育の質保証にどのような影響を与えるのか」という本研究の問いに対して、これまでの研究で「何が」「どこまで」明らかになっているのかを整理している。そこで得られた知見は、以下の通りである。

第一に、研究に対する教員の関心に関する問いを用いた研究からは、ボーダーフリー大学における教育の質保証の実現を妨げるのは、研究に対する当該大学教員の関心の「高さ」ではなく、「偏り」である可能性を示唆する結果が確認された。第二に、教育活動に対する研究活動の有用性についての教員の認識に関する問いを用いた研究からは、ボーダーフリー大学教員の研究活動が、当該大学における教育の質保証の実現を促す可能性を示唆する結果が確認された。第三に、教員の研究に対する所属組織の考え方がうかがえる問いを用いた研究からは、ボーダーフリー大学において人事の際に研究を重視することは、当該大学における教育の質保証の実現を促すこともなければ妨げることもない可能性を示唆する結果や、研究活動に対する支援を充実させることは、その実現を妨げる可能性を示唆する結果、教員の研究にかけるエフォート管理を行うことは、その実現を促すのではないかと所属組織が考え始めている可能性を示唆する結果が確認された。

こうした知見をふまえ、本研究の問いに対しては、「少なくとも現時点では」、教員においても所属組織においても「偏り」がない限りにおいて、「研究」が教育の質保証に(ポジティブな影響を与えるかどうかはさておき)ネガティブな影響を与えるリスクは低い、と結論付けている。そしてその上で、本研究の問いに対してもっともポジティブな「こたえ」を示した第二の知見について、それがボーダーフリー大学の現場で教育にあたる当事者の認識を反映したものであるから尊重しなければならない反面、当事者の認識を反映したも

のだからこそ、「ノイズ」が生じている可能性に留意しなければならないと指摘している。なぜなら、特に第二の知見を導いた問いは、遠藤(2005)が「マージナル大学問題の核心部分」(287)と指摘する「研究者としてのアイデンティティ・クライシスの問題」(286)に抵触するものとも考えられるからである。そして、こうした知見が(どの程度)「ノイズ」によって歪められたものなのか、それを見定めるためには、ボーダーフリー大学教員のみならず、ボーダーフリー大学に所属する学生(以下、ボーダーフリー大学生)を対象とした調査が必要であると言及している。

そこでここ数年行っているのが、上記の問いに対する学生の視角からのアプローチである。学生の視角からアプローチしようとする際に留意しなければならないのは、ボーダーフリー大学生の持つ「研究」に対するイメージは、大学教員が一般的に想定している「学術研究」とは大きく異なるものである可能性である。そこで、ボーダーフリー大学生を対象としたインタビュー調査によって、学生の持つ「研究」に対するイメージとはどのようなものであるのか、また、学生は当該大学の教員に「学術研究」は必要だと考えているのか、といった点についての検討を行ってきた(宇田・葛城 2022、葛城 2023)。

社会科学系の学部所属する4年次の学生を対象とした葛城(2023)からは、以下の知見が得られた。第一に、ボーダーフリー大学生の中には、「研究」を「学術研究」のような意味合いで捉えることのできない者が少数ながらも存在することが確認された。ただし、そうした者は、特に学習面での問題を抱えている学生を中心に少数どころかむしろ多い可能性すらあることもあわせて指摘された。第二に、個々の学生が学習面での問題をどの程度抱えているかによって、当該大学の教員に「学術研究」が必要だと考えるかどうかについての認識が大きく異なる可能性を示唆する結果が確認された。すなわち、学習面で比較的優秀な学生は、「学術研究」の成果を教育へ還元することが、自分の学びにとってプラスに働くことと認識しているからこそ、「学術研究」が必要だと考えるのに対して、学習面での問題を抱えている学生は、「単位さえ取れて就職さえで

きればよい」と考えており、「学術研究」の成果を教育へ還元しようがしまいが、自分の学びにとってプラスに働こうが働くまいが、基本的には無関心だからこそ、「学術研究」が必要だとは考えないということである。

しかし、こうした知見は、限られた学生に対するインタビュー調査に基づくものであり、上記のような、「ボーダーフリー大学生の中には、「研究」を「学術研究」のような意味合いで捉えることのできない者が、特に学習面での問題を抱えている学生を中心に少数どころかむしろ多い可能性」や「個々の学生が学習面での問題をどの程度抱えているかによって、当該大学の教員に「学術研究」が必要だと考えるかどうかについての認識が大きく異なる可能性」については、検討結果から導かれたものではあるものの、推測の域を出るものではない。そこで、こうした知見の検証も視野に入れて、ボーダーフリー大学生を主対象としたアンケート調査を実施したところである。次章では、この調査をもとに検証結果を提示したい。

Ⅲ. アンケート調査による検証

このアンケート調査は、2022年11月から2023年3月にかけて、西日本(関西、中四国)に所在する5つの私立大学の社会科学系学部所属する学生を対象に実施したものである⁽³⁾。このうち本稿では、ボーダーフリー大学に該当するA大学(偏差値40未満、定員充足率80%未満)とB大学(偏差値40未満、定員充足率80%以上100%未満)で得られたデータを使用する。有効回答者数は、A大学84名、B大学115名の計199名である。なお、得られた知見がボーダーフリー大学生に特徴的なものであることを示すためには、その他の大学との比較が必要であるが、紙幅の関係上、本稿では難しいため、別の機会に譲りたい。

学年別にその概要を示したのが表1である。合計で見ると、2年次生が半数以上を占めており、残る大部分を3年次生が占めている。一方、4年次生は非常に少ない上、B大学に大きく偏っている。このように、学年ごとのサンプルサイズが十分とはいえないため、本稿では2年次生と3年次生を合わせて分析を行う。すなわち、分析対象者は183名である。

表1 有効回答者の概要

	合計	A大学	B大学
1年次生	0	0	0
	0.0%	0.0%	0.0%
2年次生	117	48	69
	59.1%	57.8%	60.0%
3年次生	66	33	33
	33.3%	39.8%	28.7%
4年次生	15	2	13
	7.6%	2.4%	11.3%

注：上段は実数、下段は割合。表2・3も同様。

1. 「研究」に対する学生のイメージ

はじめに、葛城(2023)で指摘した、ボーダーフリー大学生の中には、「研究」を「学術研究」のような意味合いで捉えることのできない者が、特に学習面での問題を抱えている学生を中心に少数どころかむしろ多い可能性すらある、という点について検証してみよう。本調査では、「教員の行う「研究」に対して、上記のようなイメージ(「これまで明らかにされてこなかったことを探究するようなもの」というイメージ⁽⁴⁾)をどの程度持っていましたか?」という問いに対し「持っていなかった」から「持っていた」までの4段階で回答を求めている。この回答状況を、「学習面での問題を抱えている学生」の代理指標としての「大学の成績」⁽⁵⁾別に示したのが表2である。なお、特に3年次生のサンプルサイズが十分とはいえないこともあり、学年による統制は行えないのだが、2年次生と3年次生とで回答状況が

有意には変わらない(カイ二乗検定、 $p>0.05$)ことは申し添えておく。

まず、全体の値をみると、教員の行う「研究」に、いわゆる「学術研究」のイメージを「持っていなかった」者は2割には満たないものの、「あまり持っていなかった」者を合わせると半数以上に及んでいる(54.6%)。葛城(2023)では、ボーダーフリー大学生の中には、「研究」を「学術研究」のような意味合いで捉えることのできない者が少数ながらも存在すると指摘していたが、少数どころか半数以上は存在するということである。なお、こうした結果は2年次生と3年次生を分析対象としたものなので、参考までにサンプルサイズの小さな4年次生の結果もみてみると、ほぼ同様の傾向が確認できた。このことは、卒業研究を経た卒業間際の4年次生でも状況は大きくは変わらない可能性を示唆している⁽⁶⁾。

それでは、「大学の成績」別の結果をみてみよう。まず、「成績下位群」の値をみると、「持っていなかった」者は、3群の中でもっとも多く2割を超えており、「あまり持っていなかった」者を合わせると半数を超えている(55.3%)。一方、「成績上位群」の値をみると、「持っていなかった」者は「成績下位群」よりは低いものの、「あまり持っていなかった」者を合わせると半数程度(48.1%)で、「成績下位群」とあまり変わらない。残る「成績中位群」の値をみると、「持っていなかった」者こそ「成績下位群」よりは低いものの、「あまり持っていなかった」者を合わせると半数を大きく超えている(58.3%)。特に「成績中位群」と「成績上位群」の間

表2 教員の行う「研究」に対して、「学術研究」のイメージを持っていたか

	持っていなかった	あまり持っていなかった	少し持っていた	持っていた	合計
全体	29	66	58	21	174
	16.7%	37.9%	33.3%	12.1%	100.0%
成績上位群	7	18	18	9	52
	13.5%	34.6%	34.6%	17.3%	100.0%
成績中位群	14	35	29	6	84
	16.7%	41.7%	34.5%	7.1%	100.0%
成績下位群	8	13	11	6	38
	21.1%	34.2%	28.9%	15.8%	100.0%

にやや大きな差があるようにも見えるが、カイ二乗検定を行った結果、これら3群間に有意な差は確認できなかった ($p>0.05$)。

このように、ボーダーフリー大学生の中には、「研究」を「学術研究」のような意味合いで捉えることのできない者が少数どころか半数以上は存在している。また、そうした者は、特に学習面での問題を抱えている者を中心に多いというわけではなく、その問題の有無(程度)にかかわらず多く、比較的優秀な者でも半数程度を占めている。

2. 「学術研究」の必要性に対する学生の認識

次に、葛城(2023)で指摘した、個々の学生が学習面での問題をどの程度抱えているかによって、当該大学の教員に「学術研究」が必要だと考えるかどうかについての認識が大きく異なる可能性がある、という点について検証してみよう。本調査では、「あなたが授業を受ける上で、教員が研究(「学術研究」の意)活動を行っていることはどの程度必要だと思いますか?」(括弧内は筆者)という問いに対し「全く必要ではない」から「とても必要」までの4段階で回答を求めている。この回答状況を、前節と同様に「大学の成績」別に示したのが表3である。なお、こちらについても、2年次生と3年次生とで回答状況が有意には変わらない(カイ二乗検定、 $p>0.05$)ことは申し添えておく。

まず、全体の値をみると、授業を受ける上で、教員が(学術)研究活動を行っていることは「全く必要ではない」と考える者は1割程度であり、「どちらかといえ

ば必要ではない」と考える学生を合わせても3割程度(29.9%)に過ぎない。すなわち、ボーダーフリー大学生の中には、当該大学の教員に「学術研究」がむしろ必要だと考える者が半数を大きく超えて存在しているということである。なお、こちらも参考までにサンプルサイズの小さな4年次生の結果もみてみると、同様の傾向がより顕著に確認できた。

それでは、「大学の成績」別の結果をみてみよう。まず、「成績下位群」の値をみると、「全く必要ではない」と考える者は1割程度であり、「どちらかといえ必要ではない」者を合わせると、3分の1を超えている(36.1%)。一方、「成績上位群」の値をみると、「全く必要ではない」と考える者は「成績下位群」より低く、「どちらかといえ必要ではない」者を合わせても、2割程度に過ぎない(22.4%)。残る「成績中位群」の値をみると、「全く必要ではない」と考える者は「成績下位群」とほぼ同じであり、「どちらかといえ必要ではない」者を合わせても「成績下位群」と大きくは変わらない(31.6%)。特に「成績下位群」と「成績上位群」の間にやや大きな差があるようにも見えるが、カイ二乗検定を行った結果、これら3群間に有意な差は確認できなかった ($p>0.05$)。

このように、ボーダーフリー大学生の中には、当該大学の教員に「学術研究」がむしろ必要だと考える者が半数を大きく超えて存在している。また、そうした者は、特に学習面で比較的優秀な者に多いというわけではなく、学習面での問題の有無(程度)にかかわらず多く、問題を抱えている者(「成績下位群」)でも3分の2

表3 授業を受ける上で、教員が(学術)研究活動を行っていることは必要か

	全く必要ではない	どちらかといえ必要ではない	どちらかといえ必要	とても必要	合計
全体	16 9.8%	33 20.1%	82 50.0%	33 20.1%	164 100.0%
成績上位群	2 4.1%	9 18.4%	26 53.1%	12 24.5%	49 100.0%
成績中位群	10 12.7%	15 19.0%	43 54.4%	11 13.9%	79 100.0%
成績下位群	4 11.1%	9 25.0%	13 36.1%	10 27.8%	36 100.0%

程度を占めている。

3. 「学術研究」が必要だと考える理由

前節でみてきたように、当該大学の教員に「学術研究」が必要だと考えるか否か、そのレベルでの認識は、学習面での問題の有無(程度)にかかわらず、大きくは変わらないようである。しかし、そのように考える理由が、学習面での問題の有無(程度)によって大きく異なる可能性はありうる。すなわち、葛城(2023)は、学習面で比較的優秀な学生は、「学術研究」の成果を教育へ還元することが、自分の学びにとってプラスに働くと認識しているからこそ、「学術研究」が必要だと考えるのだと指摘するが、そうした指摘が的を射たものであるのかどうかもさることながら、それ以外の学生はどのように考えているのだろうか。本調査では「(前節の問いで) そのように回答した理由について、できるだけ具体的に教えてください。」と自由記述で回答を求めているので、記述内容の傾向を紹介したい。

「とても必要」と「どちらかといえば必要」と回答した者の記述内容をみると、以下に示すように、「より専門的な知識と能力を身につけることができる」、「授業の内容が深くなり」、「分かりやすく」等、表現は多様であるものの、大胆に要約すれば、自分の学びにとってプラスに働くという趣旨のものが大半を占めていた。その点では葛城(2023)の指摘と同様であるが、学習面で比較的優秀な者だけがそのように認識しているわけではないという点で異なっている。ここで留意したいのは、「学術研究」の必要性というよりは、いわゆる「教材研究」の必要性というニュアンスがうかがえる記述が多いという点である。以下の記述でいえば、「成績中位群」、「成績下位群」でそれがうかがえるが、記述全体でみれば、学習面での問題の有無(程度)によって大きな差はないようである。このことから、学習面での問題の有無(程度)にかかわらず、多くの者は、「学術研究」によって専門性が担保されるかどうかはさておき、「教材研究」のように理解しやすさが担保されるのを期待するからこそ、自分の学びにとってプラスに働くと認識しているのではないかと推察される。

- ・授業内容を把握する上で研究活動の内容を通して理解力を高めることでより専門的な知識と能力を身につけることができるから。(「成績上位群」)
- ・その授業を実施する上で、教員は内容について理解し、学生に対して分かりやすく解説する必要があると思うから。(「成績中位群」)
- ・教員の研究活動によって授業の内容が深くなり、また教員自身もしっかりとその分野に関して理解でき、理解ある人からの説明がなされるとこちらも聴きやすいから。(「成績下位群」)

このように、ボーダーフリー大学生の多くが、当該大学の教員に「学術研究」が必要だと考えるのは総じて、自分の学びにとってプラスに働くと認識しているからであり、それは学習面で比較的優秀な者に限ったことではない。ただし、学習面での問題の有無(程度)にかかわらず、多くの者がそのように認識しているのは、「学術研究」によって専門性が担保されるかどうかはさておき、理解しやすさが担保されるのを期待するからだと考えられる。

IV. おわりに

本稿では、筆者の目下の研究課題である「ボーダーフリー大学における「研究」は教育の質保証にどのような影響を与えるのか」という問いにこたえようとするこれまでの研究の成果を概観するとともに、ボーダーフリー大学生を主対象として実施したばかりのアンケート調査をもとに新たな知見を提示した。得られた知見をふまえた上で、本稿の最後に、ボーダーフリー大学教員が「専門職としての大学教員」としてどうあるべきかについて論じてみたい。

本稿で得られた知見のうちまず押さえておきたいのは、ボーダーフリー大学生の中には、「研究」を「学術研究」のような意味合いで捉えることのできない者、すなわち、「研究」が何たるかがよくわかっていない者が、学習面での問題の有無(程度)にかかわらず多く、比較的優秀な者でも半数程度を占めているという知見である(Ⅲ-1)。彼らが教育と(学術)研究を主要な機能とする「大学」に身を置いていることを考えると、非

常に由々しき事態といえよう。

それではなぜこのような事態が生じてしまうのか。その答えはいたってシンプルである。すなわち、学生が「(学術)研究」に触れる機会が少ないからである。本調査では「(学術)研究」の成果が教育に還元されていると感じた機会がどの程度あったかもたずねているのだが、その結果をみると、学習面での問題の有無にかかわらず、「全く経験がない」あるいは「あまり経験がない」と回答する学生が半数を超えていた⁽⁷⁾。そうした機会(経験)が十分に担保されていないのだから、「研究」が何たるかがよくわかっていない者が多いというのも当然といえば当然だろう。ボーダーフリー大学教員が教育と研究の両立を果たす「専門職としての大学教員」であろうとするならば、こうした事態を打破すべく、「(学術)研究」の成果を教育へ還元することを通じてそれを果たすべきではあるまいか。なお、「(学術)研究」の成果には、自身による成果と専門分野における「新しい」成果の2つが想定されるが、本稿では前者である必要はまったくないというスタンスに立つ。

ここで留意したいのは、ボーダーフリー大学はその他の大学に比べ、「(学術)研究」の成果の教育への還元を困難なものとする要因が多いという点である。宇田・葛城(2023)は、ボーダーフリー大学教員を対象としたインタビュー調査からその要因として、「学生の学習面での課題に起因する要因」、「時間的制約に起因する要因」、「大学の組織風土に起因する要因」を抽出しているので、このうち特に「学生の学習面での課題に起因する要因」という観点から、当該大学教員が置かれている状況を説明しよう。ボーダーフリー大学では、学習面での問題を抱えている学生を多く受け入れているため、特にそうした学生を授業にひきつけるのは非常に困難である。遠藤(2005)もその困難さを「講義はまさにプレゼンテーションの極意が試される」(275)と表現している。そうした学生をできるだけ授業にひきつけようと意識するほど、その内容は学生の「生活圏」に近く(近いからこそ関心が持てる)、理解しやすい話になりがちである。学生の「生活圏」からは遠く(遠いがゆえに関心を持たない)、難しくもある「(学術)研究」の話をしたところでどうせ聞いてもらえない

だろうし、理解もできないだろうと、ボーダーフリー大学教員が考えてしまうのは無理もない話である。

しかし、本稿で得られた知見を思い返してほしい。すなわち、(学生が授業を受ける上で)当該大学の教員に「(学術)研究」がむしろ必要だと考える者は、学習面での問題の有無(程度)にかかわらず多く、問題を抱えている者でも3分の2程度を占めているという知見である(Ⅲ-2)。葛城(2023)では、インタビュー調査の結果をもとに、「学習面で比較的優秀な学生(全員とは限らない)は「(学術)研究」の成果が教育へ還元されることを実は望んでいる」(68)と述べたが、それは比較的優秀な学生に限ったことではないのである。この知見は、「(学術)研究」の話をしたところでどうせ聞いてもらえないだろう」というボーダーフリー大学教員の「思い込み」を改めることにつながるものといえよう。

ただ、本稿で得られた知見をもうひとつ思い返してほしい。すなわち、学習面での問題の有無(程度)にかかわらず、当該大学の教員に「(学術)研究」が必要だと考えるのは総じて、自分の学びにとってプラスに働くと認識しているからであるが、それは「(学術)研究」によって専門性が担保されるかどうかはさておき、「(教材)研究」のように理解しやすさが担保されるのを期待するからだとする知見である(Ⅲ-3)。こうした知見は、ボーダーフリー大学教員が「(学術)研究」の成果を教育へ還元する際には、たとえ学生の「生活圏」からは遠く、難しくもある「素材」であろうとも、できるだけ学生の「生活圏」に近づける形で関心を持たせた上で、理解しやすくなるよう十分に「咀嚼」することを強く意識しなければならないことを(改めて)教えてくれる。仮にそれを意識することなく、「(学術)研究」の成果を教育へ還元する機会をただ増やしたとしても、それを「消化」できない学生(特に学習面での問題を抱えている学生)はそうした機会を否定的に捉えるだけだろう。

もちろん、「(学術)研究」の成果を上記のように工夫して還元するのはそう容易なことではないし、そもそもそうした工夫を凝らす時間を担保できないことが、「(学術)研究」の成果の教育への還元を困難なものとする一因にもなっている(宇田・葛城(2023)の「時間的制約に起因する要因」)。しかし、そう容易なことでは

ないし、工夫を凝らす時間も担保できないからやらない、ということではなく、できる範囲でその機会を意識的に増やしていくことが重要だろう。理想的には、個々の教員がそれぞれ取り組むよりは、大学なり学部なりで目標を共有した上で、組織的に取り組んだ方がその成果は格段にあがりやすくなると思われる。

そうした取組によって、多くの学生が「研究」が何たるかを（それなりにでも）理解し、（少しでも）関心をもてるようになったときにはじめて、「ボーダーフリー大学教員は、「(学術)研究」の成果を教育へ還元することを通じて、教育と研究の両立を果たす専門職である」と断言できる存在になりうるのではなからうか。逆にいえば、それができない限りにおいては、主な職務として「研究」が求められない実務家教員や教育専任教員等と何が違うのか、その存在意義が問われることにもなりかねない。こうした教員との境界が曖昧になればなるほど、「大学教員とは何者なのか」という本特集テーマの問いに対して、「ボーダーフリー大学教員とは、教育と研究の両立を果たす専門職とはいえない」とこたえざるをえなくなるのである。

なお、本稿の見解は、ボーダーフリー大学生を主対象として実施したアンケート調査によるものであるが、特に上級学年のサンプルサイズが十分とはいえない点には留意しなければならない。すなわち、上級学年（特に4年次生）のサンプルを十分に含んだ、規模の大きな調査を行えば、また違った結果が得られる可能性があることを最後に申し添えておく。

付記

本稿は、令和2～5年度科学研究費補助金基盤研究(C)「ユニバーサル化時代における学士課程教育の質保証のあり方に関する総合的研究」(研究代表者：葛城浩一)による研究成果の一部である。

【注】

(1) 山田(2009)も指摘するように、「(日本の)大学研究の視点は、旧来のエリート大学、すなわち、現在の研究大学を中心にしたもの」(33、括弧内は筆者)だったからである。なお、筆者は、ある

著名な高等教育研究者から、ボーダーフリー大学研究を「金にならない研究」と揶揄されたことがある。こうした指摘の背景の一端がかいまみえよう。

- (2) このことは、三宅(2014)の「その限られた研究成果は就職活動を含めた職業選択と大学生生活に關するものに大別できる」(9)という指摘からもうかがえる。
- (3) この調査は、研究分担者である宇田響(くらしき作陽大学)が実施した「大学生の学習意識・行動に関する調査」である。詳細は宇田(2023)を参照いただきたい。
- (4) 本調査では、本稿で用いている問いの前に、「以下の質問における「研究」とは、「これまで明らかにされてこなかったことを探求するような研究」のことを指しています。その上で、以下の質問に回答してください。」と注意書きをしている。
- (5) 本調査では、「大学での学業成績は、学年でどれくらいの位置にあると思いますか?」という問いに対し「上の方」から「下の方」までの5段階で回答を求めている。このうち、「上の方」と「下の方」はサンプルサイズが十分とはいえないため、「上の方」と「やや上の方」を「成績上位群」、「真ん中あたり」を「成績中位群」、「やや下の方」と「下の方」を「成績下位群」として3群に分類した。
- (6) ボーダーフリー大学の社会科学系の学部に所属する4年次生を対象としたインタビュー調査では、卒業研究への取り組みようが一般的な授業の課題への取り組みようとほとんど変わらないことを語る学生が少なくなかった。すなわち、ボーダーフリー大学では、卒業研究が「学術研究」の意味合いを理解する契機となっていない可能性があるということである。この点については別稿にて改めて論じたい。
- (7) 「教員がこれまでに研究してきた成果が、授業内容に活かされていると感じた経験は、どの程度ありましたか?」、「専門分野における「新しい」研究の成果が、授業内容に活かされていると感じた経験は、どの程度ありましたか?」といった

問いに対し「全く経験がない」から「多くの経験がある」までの4段階で回答を求めている。「全く経験がない」と「あまり経験がない」を合わせると、いずれも6割弱であった(56.9%、57.8%)。なお、「大学の成績」の3群間に有意な差は確認できなかった($p>0.05$)。

【参考文献】

- 有本章「はしがき」有本章編『変貌する世界の大学教授職』玉川大学出版部、2011、1-3
- 遠藤竜馬「マージナル大学のソフト・ランディングは可能かーノンエリート高等教育への提言」居神浩・三宅義和・遠藤竜馬ほか『大卒フリーター問題を考える』ミネルヴァ書房、2005、267-295
- 福留東土「研究と教育の関係」有本章編『変貌する世界の大学教授職』玉川大学出版部、2011、254-273
- 葛城浩一「ボーダーフリー大学における「教育」と「研究」の両立ー学生の視角からのアプローチ」『兵庫高等教育研究』第7号、2023、61-71
- 葛城浩一「大学教育の現状と課題ー「教育」と「研究」の関係性を中心に」『兵庫高等教育研究』第5号、2021、59-71
- 葛城浩一編『ボーダーフリー大学における学士課程教育の質保証の実現可能性ー教員調査報告書』広島大学高等教育研究開発センターディスカッションペーパーシリーズNo.13、2020
- 葛城浩一編『ボーダーフリー大学における学士課程教育の質保証の実現可能性ー学部長調査報告書』広島大学高等教育研究開発センターディスカッションペーパーシリーズNo.12、2019
- 三宅義和「大学の選抜性とは」三宅義和・居神浩・遠藤竜馬ほか『大学教育の変貌を考える』ミネルヴァ書房、2014、1-25
- 宇田響・葛城浩一「学生は教員の「研究」をどのように捉えているのか」『兵庫高等教育研究』第6号、2022、165-178
- 宇田響・葛城浩一「「学術研究」の「教育」への還元がなぜ困難なのかー教員へのインタビュー調査による試行的検討」『兵庫高等教育研究』第7号、2023、135-148
- 宇田響「社会科学系学部に所属する学生の学習意識・行動ーボーダーフリー大学生に着目して」『大学教育学会第45回大会発表要旨集録』2023、146-147
- 山田浩之「ボーダーフリー大学における学生調査の意義と課題」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第58号、2009、27-35

日本の大学教員 — 諸々のデータが問いかけるその実像 —

村澤 昌 崇

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

[キーワード] 大学教員、学問の自由と大学の自治、大衆化、専門職、エビデンス

はじめに

本稿では、「大学教員とは何者なのか」という特集テーマについて、これまで筆者が関わってきたいくつかのデータに語らせつつ、筆者の見解についても述べてみたい⁽¹⁾。

本巻の特集は、令和4年度の大学設置基準等の一部を“変更”する省令による基幹教員制度の制定を直接の契機として組まれたらしいが、これに先立って、大学教員やその集合体である大学の本質を問い糾されるような事象が相次いでいる。記憶に新しいものと言えば、いわゆる学術会議会員の任命拒否問題（2020年9月に2020年（令和2年）9月に、内閣総理大臣が日本学術会議の推薦する会員候補のうちの一部の任命を拒否した件）であることは衆目一致するところであろう。また直近では、「戦後史上第4の衝撃」（石原 2023）とも言われる10兆円にも及ぶ“大学ファンド”の創設およびそのファンドを原資とした国際卓越研究大学の選定と支援という制度が2022年に成立した。これは直接的には世界トップ研究大学の実現のための機関支援策ではあるが、認定機関にはファンドからの支援を含めた総支出額の3%程度の事業成長が毎年度求められるので、敢えて言えば目的と手段の逆転現象すなわち研究生産性向上のための財政支援ではなく、“稼ぐために研究する”という倒置が生じる可能性も否定できない。それゆえ、認定機関の研究主体である大学教員

の身分・位置づけ、研究教育等の活動の範囲や行動様式等にまで影響を与える可能性がある。また、忘れてはならないのは、2015年4月の学校教育法の改正に伴う教授会の法的位置づけの大幅変更である。これにより、各大学においても法改正に連動・便乗した規程・制度等の変更が進み、実質的に教員の機能・役割にも大きな変容がもたらされた可能性は否定できない。

このようにここ数年の改革は、火急に大学教員の再定義を迫るものである。しかしながら、大学教員の在り方の変容の契機は、なにも今突然降って湧いたものではない。周知の通り、1990年代から続くいわゆる“失われた30年”において、大学は緊縮財政の下で“選択と集中”を始めとした各種改革に晒され続けており、この間大学教員もかつて無いほどの新しい仕事や役割を担わされてきた。具体的には、マクロなレベルでは大学評価の導入、国立大学の法人化に伴う大学経営機能の強化を始めとした「企業の大学」化（Clark 1998）、ミクロなレベルでは、授業評価、シラバス、FD、任期制、テニュアトラック制、年俸制、そして研究活動における英語論文の比重の拡大等、枚挙の暇が無く、こうした改革の連続に、大学教員はいささか麻痺してきており、改革に“飼い慣らされている”感も拭えない。

ここに至って、さすがに学術会議問題や基幹教員制度の導入、大学ファンド問題は、大学教員の再定義を火急に迫られうるものでもあるので、学界にもわかenに反応し、政策に対する批判的な議論が相次いでいる（芦名ほか 2021, 池内ほか 2021, 人文社会系学協会連合連絡会 2021, 羽田他 2022a, 2022b, 駒込 2021, 佐藤・上

野・内田(編)2021, 寄川ほか2021等)⁽²⁾。これらのほとんどは、一方で政府の一連の大学改革や大学内部への介入を厳しく批判しつつ、他方で憲法や法解釈の検討あるいは海外の事例の参照といった正統的且つ伝統的な方法により、学問の自由や大学の自治および大学教員の身分の保障の正当化に努めている。

たしかに、これら批判的な議論が異口同音に主張しているとおり、学問の自由や大学の自治および大学教員の身分保障は、理念的にも法的にも保障される必要のある権利であることには異論を待たないし、それらを本稿で検討することは、筆者の専門の範囲を超えてしまう。そこで本稿では少し視点を変えて、大学教員の実情をデータによって描き出すことにより、やや自省的な視点から「大学教員とは何か」という問いを論じてみたい。

I. これまでの高等教育研究における大学教員研究

1. 大学教授職研究：概観

そもそも大学教員に関する研究は、専門職論、学閥、移動、キャリア、学問生産性、研究評価、労働環境、報償体型、科学のライフサイクル、科学者集団の開放化・多様化など幅広く(阿曾沼2010)、高等教育論、科学論、科学技術社会論、科学史等の研究者によって手がけられてきた。その中で、新堀通也を先駆とし後継者により今日まで継続展開している研究が「大学教授職」研究である。ここでは筆者も若干関わった所謂「大学教授職」の研究について、以下では湯川・坂無・村澤(2018)を参考にレビューしておこう。

「大学教授職」—英語ではAcademic Profession研究—は、日本の高等教育研究の国際展開力を牽引してきた研究であり、「世界初」(有本・江原ら1996)の大学教員に関する国際調査を1990年代初頭から日英独の3カ国で実施したことから始まり、今日では30カ国を超える参加国のある大規模プロジェクトにまで成長している。本調査研究は、元々は教育社会学を研究の場とし、大学教員の教育・研究・管理運営・社会貢献そしてキャリアなど基本的な活動や実態の把握を中心とした全方位的な実態調査であり、定点観測を繰り返した結果開

始から30年を超える類を見ない調査となっている。

2. 大学教授職研究の課題

1) 喫緊の課題への即応性・根源的課題の欠如

ただし、基本事項の定点観測が主となることから、大学教員に関する新しい課題や変容に即応的な調査項目が盛り込まれ難い側面があった。実際、社会的には常に高い関心を払われてきたジェンダーや男女共同参画の視点、最近俄に問題化される学問の自由や大学の自治、研究開始当初は主題であった専門職論⁽³⁾等の大学教員のあり方を本質的に問う視点が不在となってしまった。関連して、研究枠組みの慣習化、国際「比較」における緻密さの欠如、定点観測自体の目的化等の指摘も寄せられている。

2) 方法論的脆弱性

また、本研究の成果の中で、度々引用され政策でも参照されている⁽⁴⁾ものの一つに「日本の研究者の研究指向性の高さ」があるが、この分析結果が真に日本の状況を反映しているのかは実は不確かである。これについては当該大学教授職調査の低回収率故に、回収された回答のバイアスの有無、回収された回答が母集団をどの程度反映しているのか等の分析が必要だが、このような課題を含め30年間の定点観測という貴重なデータであるにもかかわらず、データの整備や分析手法における高度化の面での課題がある⁽⁵⁾。

3) 定点観測は「時代」の変化を反映しうるのか？

その分析方法上の根源的課題の一つは、定点観測を「時代の変化を捉える」ものとして暗黙のうちに仮定する点にある。大学教授職研究に限らず定点観測の調査は、得てして複数時点間比較を行って差異が認められた場合、その差異を「時代の変化」と見做してしまうことが多い。しかし時間変化には3つの効果(時代効果、コーホート効果、年齢効果)が混在しており、これら3つの効果を丁寧に切り分ける必要がある。実際、中尾ら(2022)は大学教授職のデータを複数年用いてAPC分析を行い、研究・教育の志向性が年齢効果であることを推定した。このことから、30年のデータの変

動が、時代・コーホート・年齢のいずれの効果なのかを再考する余地がある。

II. 大学教員の実際—大学教員も大衆化する—

こうしてみると、これまでの大学教授職研究からは、残念ながら冒頭での課題に対して適切な知見が引き出しづらいと言わざるをえない。そこで以下からは、極めて基礎的なエビデンスながら、別のデータにより大学教員の現実をあぶり出してみよう。

戦後の日本の大学の量的拡大が論じられる際には、もっぱら学生の規模(進学率)が念頭に置かれ、その行き着く先として「大衆化」「学力低下」「多様化」「非伝統的学生の参入」等が論じられることが多い。大学教員を対象としたFDや教学マネジメント・ガバナンス等の改革に際しても、他国に比して日本の大学教員の研究志向性の高さとトレードオフの関係になる教育志向性の低さや、大衆化し学力や興味関心の多様化した学生への対応策として論じられることが多く、大学教員の大衆化や質の問題が俎上に上がることはない。

しかし、教員規模とは無関係に学生規模が増加することはあり得ないので、当然大学の大量化は教員の大衆化をも招きうる(有本 2008)が、意外にも「大学教員の大衆化」が論じられることはまれである。しかしながら、「大学構成員の多様化を『学生の問題』に限定する傾向は、教員集団があたかも伝統的集団として不変的な規範・慣習を共有しているかのような固定的思考を導く危険性がある」(湯川・坂無・村澤 2018: 86項)。

実際、図1に見るように、数値上は、学生の大衆化

と同様に、教員の大衆化と言いつく現象は生じていることがわかる。教員数については、教職員の増員を必ずしも伴わなくても良い学生定員増を認める方針(いわゆる臨時的定員の措置)があったため、必ずしも学生の大衆化と完全相関しているわけではない。しかし、たとえそうだとした場合、この図を見る限りにおいて教員数は新制大学発足当初から国公立で10倍程度、私立にいたっては20倍を超える拡大となっている。

このような大学教員の量的大衆化は、政府による各種大学関連改革(大学院急増、ポスドク増加、競争的資金増加等)、そして非伝統的な大学教員や研究者の増加が同時に進行していたのだが、問題なのは、この教員の量的拡大と同時並行する形で、研究不正が顕在化し社会問題として大きく取り上げられ、「研究者」としての作法・行動様式を会得しないままに研究活動に参加する者の増加(松澤 2013a, 2013b)が指摘された点である。

これら一連の事象の因果関係は実証されているわけではないが、大学教員の大衆化や質が同時多発的に問われていることは疑いない。これは言い換えれば、学問の自由や大学の自治の権利が、外的要因だけでなく大学教員自らに起因する内的要因によって脅かされているのである。

そもそも学問の自由は無条件に与えられるものではなく、学者・研究者のエリート性や専門職性、学問的良心と理性(法学協会 1954, 455頁, 大浜 2016, 1053-1054頁)が実質的な条件となっていることに、我々は

図1 大学教員数の推移

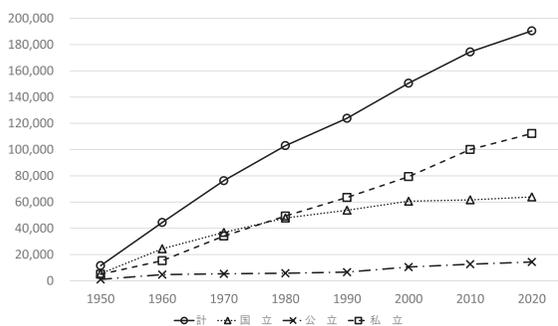
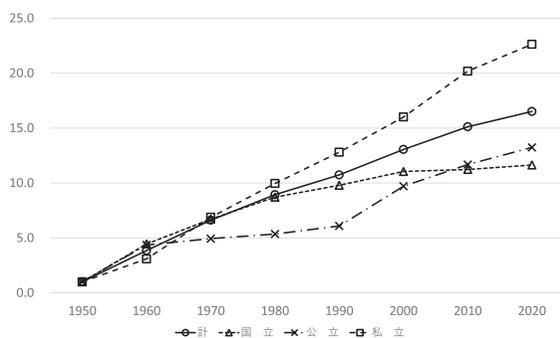


図2 大学教員数の推移：1950年を1とした場合の倍率



留意する必要がある。つまり現在の状況は、大学教員のエリート性や専門職性そして良心・理性という前提条件が、大学教員の量的大衆化と研究不正の社会問題化により揺らいでいるのである。これがまだ日本の高等教育の規模がエリート段階(=規模が小さい)でニッチな存在であり続けていたならば、そもそも市民も大して大学に関心の目を向けなかったのだが、量的拡大と大衆化により、大学が市民の目に触れる機会が増加し、大学への社会的関心が高まった結果、大学関連事項が社会問題として構築されやすくなってしまった。加えて、ネットやSNS等の普及が後押しする形で、こと学術会議問題については「学者と学問に対するルサンチマン」(佐藤 2021)がポピュリズムとして形成され、大学教員がやり玉に挙がっているのが現況であろう。

こうして概観してみると、学問の自由や大学の自治に関する最近の議論や、近年の大学改革や政策に関する批判は、憲法や法を持ち出すことにより自らを正当化することに汲々としているように見えるし、自らの質の問題や研究不正等で揺らぐ科学者としての社会的責任問題を内省する視点に欠ける、と見えなくも無い。

Ⅲ. 大学教員は専門職か

前節では、学問の自由や大学自治を行使しうる条件として、大学教員のエリート性や専門職性について触れたので、ここでは大学教員の専門職性について若干整理しておこう。

大学教員の専門職性については議論の余地はあるものの、I節でも触れたように日本では一部を除き十分には議論されていない。大学教員を専門職と見なそうとする場合に依拠する専門職性の要件は、一般的に以下の諸要素だとされる。すなわち、①扱う知識や技術の専門性の高さ、②高度且つ長期に渡る人材養成体系の必要性、③専門職団体の存在、そして④自主規制(倫理性)と自律性、である。しかし実際には専門職の定義は多様であり(橋本 2008, 2009, 2013, 岡崎 2017)、上述の要件は世界的に確立した普遍的な定義ではなく、むしろアングロサクソンモデルだとされる。このアングロサクソンモデルによる専門職の定義は、市場での活動を主とした民間セクターを前提としたもので

あるという。他方、欧州には異なる専門職の定義が存在し(大陸モデルとされる)、この場合は公共セクターを前提として、その主たる目的は専門職化した官僚による国家の統治や統制にあり、専門職団体は国家との共謀によりその地位を確保することを通じて自律性を確保していったのである。

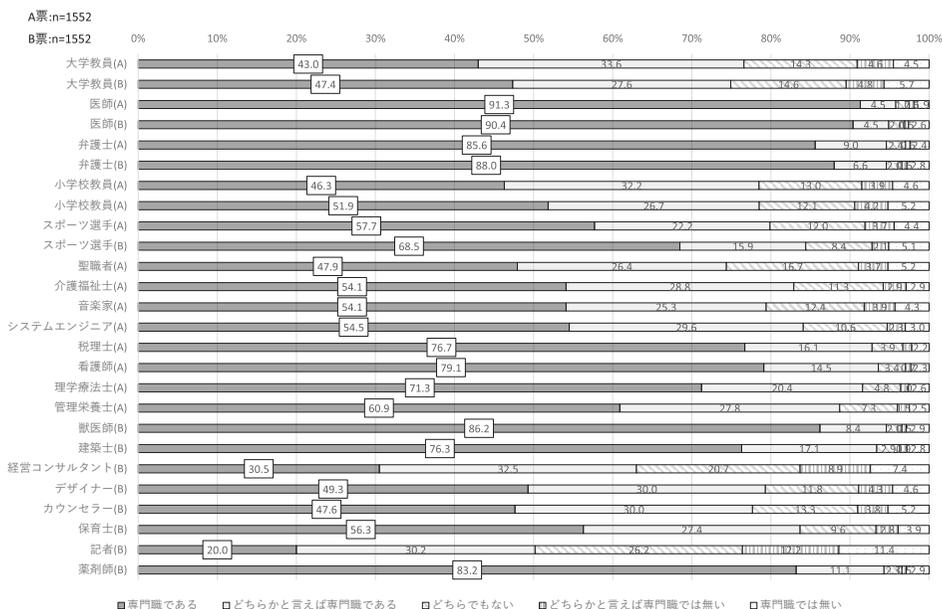
やや粗いが以上の整理を元に誤解を恐れず解釈すれば、日本の大学の成立過程(政府主導による旧帝大を始めとした官立大学の成立)も踏まえれば、日本における“専門職としての大学教員”は、むしろ後者の大陸モデルとの親和性が高いと言えなくもない。実際、大学教員以外の他の専門職についても、国の資格制度の中に位置付いていることが多い点も、この解釈の妥当性を強化しうる⁽⁶⁾。

ここで、関連しそうな興味深い調査を紹介したい。我々研究グループ⁽⁷⁾は2021年3月、Web調査により『職業に抱くイメージに関する意識調査』を実施し、大学教員を含む専門職と見なされる職業に関する一般の人々のイメージ調査を行っている⁽⁸⁾。

集計を見ると(図3)、当該職を“専門職”と見做す人の割合は、弁護士や医師・獣医師・薬剤師が非常に高く、次いで看護師、税理士、建築士、理学療法士、スポーツ選手、管理栄養士と続いている。これら職業に比して、大学教員を“専門職”と見なす人の割合は低く、他の教育職である小学校教員、保育士よりも低いことがわかる。なお、「社会階層と社会移動に関する全国調査」(通称SSM調査⁽⁹⁾)における職業威信スコア(所得・学歴・社会的影響力・知識・技術に関する人の格付け評価の総合)では、大学教員は弁護士や医師等に匹敵する高いスコア(いわゆる偏差値換算で70越え)を誇ることから、大学教員は、「社会的地位は高いが専門職とは必ずしも言えない」と見なされているようだ。

このような“専門職”と見なす際の判断材料については、さらなる分析を必要とするが、本分析結果を概観する限り、国家資格、高度な知識技術あるいは一芸への特化、職務内容、威信などの複数要素が絡んでいると想像される。大学教員の場合は国家資格を欠いている点が専門職要件のマイナス要素となったのかもしれない。

図3 専門職に関するイメージ



IV. “科学的根拠”を巡ってゆらぐ大学教員、そして反科学との対峙

最後に触れておきたいのが、今日ではエビデンスや科学的根拠を巡る議論が錯綜し、その帰結として大学教員の存在意義も揺らぎかねないという問題である。

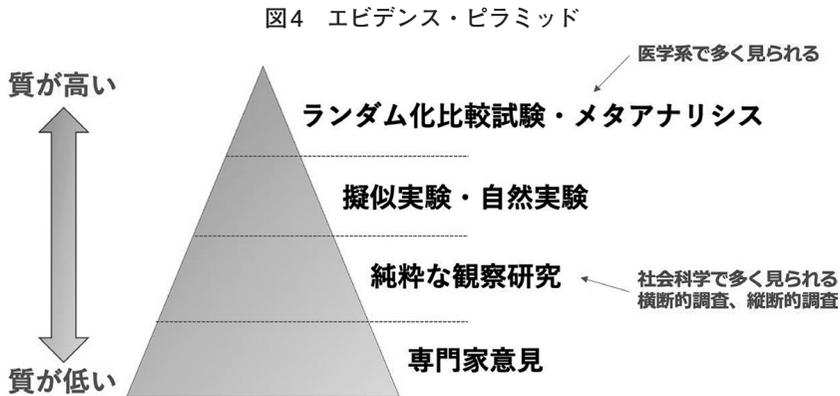
近年EBM (Evidence-Based Medicine：根拠に基づいた医療)、EBPM (Evidence-Based Policy Making：根拠に基づいた政策形成)、Evidence-Based Education (Evidence-Based Education：根拠に基づいた教育)等、エビデンスに基づいた各種実践(総称してEBPs：Evidence-Based Practices)の推進が浸透しつつある。その特徴は図4に見られるように、エビデンスの確からしさの程度により格付けを行う点、専門家の意見が証拠の序列において下位に位置づけられている点、そして専門家と科学的根拠が切り離されている点にある。つまり、この序列構造では、科学的根拠は厳密な方法論によってのみ高い妥当性・信頼性を持ち、科学的方法(その至上はRCT：Randomized Controlled Trial＝ランダム化比較実験)さえ踏まえれば、大学教員や研究者でなくても、科学的根拠を見いだせるかの

ような装いを呈している点である。こうしたEBPsの推進は、ともすると専門家としての大学教員の地位失墜や大学教員内での露骨な序列構造を作りかねず、そうした動きに警笛も鳴らされている(加納・林 2019, 杉田・熊井他 2019など)。

他方、米国で見られるように、Post-Truth (ポスト真実)、科学の危機、「科学に対する戦争」(War on Science)、科学と政治の対立(実際は共和党と科学の戦争：Republican War on Science)において、(古典的な)科学的根拠(科学的証拠の再現性、検証可能性の担保など)が、むしろ科学の首を絞めることになりかねず、“科学を装う”反科学の立場を取る人々による、科学に対する反論の根拠ともなってしまう事態も生じている(小林 2018a, 2018b)。

おわりに

以上のように、少なくとも高等教育論においては、政策が投げかける大学教員の諸問題に適切に応える実証研究が蓄積されておらず、データの収集と分析は喫緊の課題である。しかしながら、そのような分析の前に意識すべきは、これまでの日本の大学＝大衆化論



出典：加納・林 (2019)

において大学教員も大衆化しうる点を議論の俎上に挙げてこなかったことではなかろうか。長年大学大衆化を学生の責として負わせ続け、自省を欠いてきた高等教育研究者や実践現場の大学人の責任は、少なくともいえよう。この点において、政策介入に対して学問の自由と大学の自治のみを盾とした反論は、砂上の楼閣ともなりかねないし、国民の投げかける視線や評価に対して見下すかのように「ポピュリズム」と一蹴することも早計である。隷属する必要は無いとはいえ、国民国家の枠組みの中で大学が成立している以上民意は無視できないし、また近年のICTやDXの急速な浸透・波及により、政治家・官僚そして一国民でさえも容易に“根拠”を積み上げて論陣を張ることも可能なのである。そして奇しくもつい最近のChat GPTの登場は、専門職を始めとしたホワイトカラー職の危機を煽ることにもなった。それらの真偽や信頼性・妥当性の程はさておき、大学教員の存在意義が揺さぶられていることについて、内省的アプローチにより問い直す時期に来ているのではないだろうか。

【注】

(1) 本稿は、2023年3月4日に行われた大学評価学会第20回大会における大会シンポジウム「大学の自律と『大学人像』」における報告「大学自治の現実—データから検証する」(村澤昌崇)をもとに、大幅に加筆・修正したものである。

- (2) その他、以下のような雑誌において特集も組まれている：『法律時報』1173号特集「公法学から検証する日本学術会議問題—日本公法学会第85回総会・特別セッションの報告—」、『法学セミナー』797号特集「統治機構における学問の自由」、『現代思想』2022年10月号小特集「大学は誰のものか」、『季刊教育法』2022年No.214特集「どうなる、日本の大学」
- (3) 英語表記ではAcademic Professionを、日本語で「専門職としての大学教員」あるいは「学術専門職」と訳さず、「大学教授職」と訳してしまったことが、「専門職論」という重要な観点の喪失に繋がってしまったのかもしれない。
- (4) 「教育と研究を両輪とする高等教育の在り方について～教育研究機能の高度化を支える教職員と組織マネジメント～」(審議まとめ)(令和3年2月9日 大学分科会)：https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00002.html
- (5) 分析手法の高度化の試みの一つは、中尾・村澤(2018)を参照のこと。
- (6) 本稿において学問の自由および大学の自治を論じる際に、教育社会学において専門職論を研究領域とされている丸山和昭准教授(名古屋大学：<https://www2.educa.nagoya-u.ac.jp/staff/kazuaki-maruyama/>)から、以下のような貴重な

コメントを頂戴した。以下参考までに掲載しておこう：

「大学の自治、学問の自由論と、専門職の自律性の問題は、一緒くたに語られることもありますが、重なるところと重ならないところを、丁寧に腑分けする必要があるなど、改めて考えたところです。日教組や教師論の議論を見ていると、左派の受容した専門職論と、米国や欧州の（近代）プロフェッショナルリズムとの間には、専門職の自律性を無条件の権利と捉えるか、自己規制や卓越性の対価と捉えるか、といったところでの違いがあるなど認識するところです。

後者の場合には、“卓越性の水準を満たさないメンバーを切り捨てる”といったことを、選択肢として持たないといけませんが、日教組などの労働組合の論理としては、どうしても、この選択肢を持ちにくいところがあったのだと理解しております。（労働組合と専門職団体の性質は重なるところも大きいのですが、能力主義による自己規制の是非は、どうしても立場がわかれますね）

ただ、米国の学問の自由については、大学教授職団体としてのAAUPを介して、専門職の自律性との重なりが大きいと認識していますが、AAUPが、医師や法曹の団体のような能力主義に基づく自己規制の思想を持っていたのかどうか、というところは要検討かなとも思います。」

※以上は2023年3月30日の丸山准教授からのメール内容を一部修正したものである。

(7) 詳しくは広島大学高等教育研究開発センター公開研究会2021年度第2、8、11回を参照のこと。
https://rihe.hiroshima-u.ac.jp/research_activities/public_workshop/2021-2/

(8) 本調査では実験的な試みを行っている。調査票をA票、B票の2つに分けて実施し、質問項目の構成を、①A・B共通項目（属性が主）、②A・Bで異なる項目（各調査票のみ尋ねている項目）とした上で、回答者合計3000名はAかBのどちらか一方を回答する方式を採用した。つまりA票B票ともにおよそ1500名が回答しており重複してい

ない。このような方式の利点は、一定のサンプルサイズ（3,000名前後）を得つつ、冗長な調査（本来であればABで異なる項目についてもすべて同一回答者に回答してほしいが、それを強いると回答時間が長くなってしまふ）に起因する虚偽回答や怠慢回答を回避することにある。回収されたA・B両票は、結合することにより各票で尋ねていない項目を「欠損」と見做して欠損値補完を行うことを通じて擬似的な完全データを構成した上で分析を行うのである。ただし今回の集計は基礎的集計のため欠損補完は行ってはいない。調査手順の詳細は中尾・樊（2021）を参照のこと。

(9) <https://www.lu-tokyo.ac.jp/2015SSM-PJ/>

【参考文献】

有本章・江原武一（1996）、『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部。

有本章編（2008）、『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部。

有本章編（2011）、『変貌する世界の大学教授職』玉川大学出版部。

芦名定道、宇野重規、岡田正則、小沢隆一、加藤陽子、松宮孝明（2021）、『学問と政治 学術会議任命拒否問題とは何か』岩波書店。

『現代思想』2022年10月号。

橋本鉦市（2008）、『専門職養成の政策過程—戦後日本の医師数をめぐって』学術出版。

橋本鉦市（2009）、『専門職養成の日本的構造』玉川大学出版部。

橋本鉦市（2013）、「日本の専門職の構造について」（日本図書館情報学会シンポジウム「日本の専門職からみた図書館専門職養成の検討」2013年3月16日@東京大学、<https://x.gd/hlvjw>：2023年1月29日最終アクセス確認）

羽田貴史、松田浩、宮田由起夫（編著）（2022a）、『学問の自由の国際比較 歴史・制度・課題』岩波書店。

羽田貴史、広渡清吾、水島朝穂、宮田由起夫、粟島智明（2022b）、『危機の中の学問の自由 世界の動向と日本の課題』（岩波ブックレットNo.1068）岩波書店。

- 法学協会 (1954)、『注解日本国憲法(上)』有斐閣。
- 法学セミナー編集部 (2021)、『法学セミナー』797号。『法律時報』2022年1173号。
- 池内了、隠岐さや香、木本忠昭、小沼通二、広渡清吾 (2021)、『日本学術会議の使命』(岩波ブックレット No.1051) 岩波書店。
- 石原俊 (2023)、「大学ファンドと国際卓越研究大学がもたらすもの」『中央公論』2023年2月号、62-69頁。
- 人文社会科学協会連合連絡会 (2021)、『私たちは学術会議の任命拒否問題に抗議する』論創社。
- 海後宗臣・寺崎昌男 (1969)、『大学教育』(戦後日本の教育改革)、東京大学出版会。
- 加納寛之・林岳彦 (2019)、「環境分野へのEBPMの導入に向けての概念整理—“EBPM”概念の耐えられない狭さ」第144回関西公共政策研究会 (@京都大学 2019/5/11 (土)) 報告資料。
- 加納寛之、林岳彦、岸本充生 (2020)、「EBPMからEIPMへ」『環境経済・政策研究』13 (1)、77-81頁。『季刊教育法』2022年No.214。
- 小林信一 (2018a)、「War on Science：反科学は科学の装いでやってくる ([連載]科学技術・イノベーション政策のために 第10回)」『科学』0941-0948頁。
- 小林信一 (2018b)、「ポスト真実 (Post-Truth) 時代の科学と政治—科学の危機、証拠に基づく政策立案、日本の動向」『科学・技術・計画』Vok.33, No.1, 39-62頁。
- 駒込武 (2021)、『「私物化」される国立大学』(岩波ブックレット No.1052)、岩波書店。
- 松村一志 (2021)、『エビデンスの社会学：証言の消滅と真理の現在』青土社。
- 松澤孝明 (2013a)、「わが国における研究不正 公開情報に基づくマクロ分析 (1)」『情報管理』vol.56, no.3, 156-165頁。
- 松澤孝明 (2013b)、「わが国における研究不正 公開情報に基づくマクロ分析 (2)」『情報管理』vol.56, no.4, 222-235頁。
- 村澤昌崇編 (2010)、『リーディングス日本の高等教育 6 大学と国家—制度と政策—』玉川大学出版会。
- 村澤昌崇 (2017)、「大学におけるリーダーシップと環境・戦略・組織特性そして成果—全国学部長アンケート調査に依拠して」広島大学高等教育研究開発センター編『高等教育研究叢書』138、43-63頁。
- 村澤昌崇・中尾走・松宮慎治 (2019)、「大学の研究生産性とガバナンス」『名古屋高等教育研究』19、153-169頁。
- 村澤昌崇 (2021)、「『職業に抱くイメージに関する意識調査』の特性—SSMデータとの比較」(広島大学高等教育研究開発センター公開研究会、2021年5月17日、<https://onl.la/TTGnUs2>：2023年1月29日最終アクセス確認)
- 中尾走 (2021)、「EBPMの動向と課題：今後の高等教育研究の蓄積のために」『大学論集』第53号、37-52頁。
- 中尾走・樊怡舟 (2021)、「『職業に抱くイメージに関する意識調査』(Web調査)のデザインと特徴」(広島大学高等教育研究開発センター公開研究会、2021年5月17日、<https://onl.la/Mej1Pi8>：2023年1月29日最終アクセス確認)
- 中尾走・樊怡舟・宮田弘一・村澤昌崇・松宮慎治 (2022)、「大学教員の意識に関する Age-Period-Cohort 分析」『大学論集』54、153-168頁。
- 岡崎佑大 (2017)、「専門職の社会学—国際的な多様性と研究の傾向」『日本労働研究雑誌』No.678, 84-85頁。
- 大浜啓吉 (2016)、「学問の自由とは何か」『科学』Vol.86, No.10, 1049-1055頁。
- ポーター、T.M.、藤垣裕子 (訳) (2013)、『数値と客観性 科学と社会における信頼の獲得』みすず書房。
- 佐藤学、上野千鶴子、内田樹 (編) (2021)、『学問の自由が危ない 日本学術会議問題の深層』晶文社。
- 杉田浩崇、熊井将太 (編) (2019)、『「エビデンスに基づく教育」の闕を探る—教育学における規範と事実をめぐって』春風社。
- 寄川条路、細井克彦、鈴木真澄、清野 淳、平山朝治 (編著) (2022)、『学問の自由と自由の危機：日本学術会議問題と大学問題』日本評論社。
- 湯川やよい・坂無淳・村澤昌崇 (2019)、「大学教授職研究は何をなしうるか：成果と展望」『教育社会学研究』104巻、81-104頁。

Japan's University Faculty Members : The Reality as Seen in Various Data

※ Masataka MURASAWA

[Key Words]

University faculty, academic freedom and university autonomy, popularization, professionalism, evidence

[Abstract]

In this paper, we reexamine the question, "What is a university academics?" based on some data, triggered by the change in the institutional status of university faculties due to the revision of the Japanese university law.

As a result, it was pointed out that research knowledge that appropriately responds to "academic freedom" and "university autonomy," which are the essence of university faculty members, has been insufficient in previous studies of the "Academic Profession".

Examination of other data then revealed that from the postwar period to the present day, the quantitative size of university faculty in Japan has expanded and become more massified, and a decline in quality is suspected.

However, recent arguments justifying the status quo of university faculty members and claiming that strong government intervention is unjustified have not been accompanied by any self-reflective arguments based on the massification of university faculty members and the high incidence of research misconduct. With the public's perception of university faculty members as "unprofessional," it is worth reconsidering whether university faculty members can still enjoy academic freedom and university autonomy as an unconditional given.

※ Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, Associate Professor/Deputy Director,
Research Institute for Higher Education

大学教員の仕事 —教育と研究の両立をめぐる—

植木朝子

同志社大学学長

[キーワード] 大学教員、教学マネジメント、基幹教員制度、分業化

はじめに

本号の特集テーマ設定の目的は、昨年10月施行の大学設置基準等の改正に伴う基幹教員制度導入にあたり、大学教員とは何者か？ということを経験者から問い直し、大学教員の本質を再確認することにあると伺った。稿者に求められたのは、「学長という教学をマネージするという経営側から見る大学教員について、テーマに関し感じていること」の執筆である。

学長となると、教員の身分を離れて授業担当から外れる大学も多いが、私が所属する同志社大学は、学長も授業を担当している。数年前、学長から授業担当義務を外す議論があり、規程上は週8時間の授業担当義務がなくなっているが、その後も、本学の学長は8時間には満たないにしても、授業を持ち続けている。議論の過程では、学長という教学の最高責任者こそ授業を持つべきだ、という意見が多く出ており、私も強く同意するものである。

限られた経験からの個人的な記述になることを怖れるが、以下、一教員としての立場と学長としての立場との両面から、改めて大学教員の現状と今後について考えてみたい。

I. 大学教員の自己認識と現実

1. 研究への志向

大学教員の自己認識が高等学校までの教員の自己認

識と大きく異なるのは、自らを教育者と考える以上に研究者であると考えていることであろう。当然、大学教員も教育に携わる者であり、教育の重要性については強く意識されているものの、大学教員の国際調査(2007年CAP調査)によると、ドイツ・イギリスなどと同様、日本の教員は教育よりも研究に関心がある者の割合が高い⁽¹⁾。このように、大学教員は研究者としての自負を持っているし、実際の採用においても、研究業績が評価の中心になっているのが現状である。教育面の業績は、研究面の評価で行われるような論文○本、学会発表○回といった定量化が難しいため、明確な評価対象とはしにくく、高等学校や大学での教育経験があれば、加点要因になるという程度の扱いが多いように思われる。

2. 研究時間確保の難しさ

しかし、ひとたび大学に所属すれば、研究活動以外にかかる時間の割合が多く、その傾向は年々強まっている。よく引かれるデータであるが、文部科学省「大学等におけるフルタイム換算データに関する調査」によると、大学等教員の職務活動時間における研究時間の割合は2002年調査から2018年調査まで以下のように推移し、一貫して減少し続けている。

2002年：46.5% 2008年：39.1% 2013年：35.5%
2018年：32.9%

一方、教育時間の割合は以下の通りで、研究時間の減少分が教育時間にそのまま加算されているわけではないことがわかる。

2002年：23.7% 2008年：26.9% 2013年：28.4%

2018年：28.5%

もっとも著しく増加しているのは、社会サービス活動の時間の割合であり、以下のようになっている。

2002年：9.8% 2008年：14.7% 2013年：19.1%
2018年：20.6%

この調査からすると、研究時間を圧迫しているのは社会サービス活動の時間ということになる⁽²⁾。大学に社会貢献が求められている時代の流れからは必然といえるが、研究時間を十分に確保できないことが、大学教員の理想とのギャップとしてつきつけられているのは確かである。

II. 教学マネジメント政策に対する大学教員の受け止めと改善策

1. 教育負担の一つとしての教学マネジメント政策

上記の調査結果とは異なるが、個人的には社会サービス活動よりも、教育活動に費やす時間が増している感覚があり、学長として学内諸会議を運営している中でも、そのような声を聞くことが多い。18歳人口が減少し、さまざまな種類の入学試験が実施される中で、大学には多様な学生が入学してくるようになった。また、障がい者に対する合理的配慮が義務化され、障がいのある学生への細やかな対応が求められるようになって、授業を担当する教員の負担はどうしても重くならざるを得ない。2020年からのコロナ禍は教育負担にさらに拍車をかけた。

一方、大学教育の質を向上させ、学修者本位の教育を実現するために、国レベルでの教学マネジメント政策が推進されている。2020年には中央教育審議会大学分科会により「教学マネジメント指針」が取りまとめられた。ここには、①「三つの方針」を通じた学修目標の具体化、②授業科目・教育課程の編成・実施、③学修成果・教育成果の把握・可視化、④教学マネジメントを支える基盤（FD・SDの高度化、教学IR体制の確立）、⑤情報公表の5点が謳われている。こうした教学マネジメント政策が大学現場でどのように受け止められているのか、2023年3月末に公益財団法人大学基準協会大学評価研究所教学マネジメントに関する調査研究部会より興味深い報告書が発行された⁽³⁾。それ

によると、教学マネジメント政策が大学教育の現場に浸透しているとは言い難く、DP等の作成・改訂や学習ポートフォリオの運用が関係教職員にとって形式的・受動的に対応する業務あるいは単なる作業として、重い負担感を持って捉えられている実態が浮かび上がっているのである。

2. 負担感から改善の実感へ

本報告書にはこの課題を解決するための複数の提言が記述されるが、稿者が特に興味深く受け止めたのは、「教育評価業務の簡素化・効率化」「大学執行部・部局長等・教職員間の率直で透明性の高いコミュニケーション」の2点である。

1点目に関しては、さらに具体的に「認証評価機関や国は、認証評価等の評価業務が形式主義的な完璧主義に陥っていないかといった観点から徹底的に見直し、簡素で実効性のある評価の在り方へ改革に取り組むべきである。例えば、大量の情報・データの提示やもっともらしい作文とポンチ絵よりも、内部質保証システムに基づく教育改善の具体的事例を求めることに重点を置くことも一案である」という提案がなされている。評価を受ける大学側としても、具体的事例を示すことは、改善の実感を持ちやすいものであり、負担感を軽減するものとして歓迎したい。

2点目は、学長として痛感する事項である。教学マネジメント政策を理解している執行部の役職者にとってはごく当然であることも一般教員には十分浸透しておらず、その必要性も伝わっていない。そのギャップを埋め、全学をあげて教育改善に取り組んでいくためには、執行部と各学部、そして、学部・学科内の教員同士の十分なコミュニケーションが欠かせない。教学マネジメントと直結するものではなく、FDの一環と位置付けられる取組であるが、コロナ禍において、同志社大学では、オンライン授業・オンデマンド授業の方法について、教員同士がアドバイスをし合えるような場をMicrosoftのTeams上に設けた。コロナ禍という特殊な状況下ではあったが、教育手法や成果の把握の仕方などについて積極的に意見交換がなされ、新しい教育の在り方を考える上で効果的であったと思う。

以上のように、一教員としては教学マネジメント政策への理解を自ら深めること、学長としては各教員の負担感を改善の実感に転換できるよう、コミュニケーションの機会を設けていくことが重要だと考える。

3. 新たな事態への対応

このところ、質問や依頼に対し、一見、自然で精緻な文章を作成できるChatGPTのような生成AI（人工知能）が注目を浴びている。

生成AIについては、すでに高等教育機関においてもその使用に関する議論が始まっており、レポートや論文作成での使用を禁止する大学もあれば、情報ツールとして使いこなすために積極的活用を試みる大学もある。

しかし、生成AIをどう取り扱うかということの前に、今、この事態において私たちがつきつけられているのは、大学での学びとは何か、学問とは何かという本質的な問いであろう。

すでに指摘されているように、生成AI作成のもっともらしい記述の中には、明らかな誤りもあり、自ら考える力が育たないばかりか、知識の習得の上でも問題がある。

大学での学びとは、学生がこれまでに培ってきたものに加えて、いっそう高度な思考力、判断力を養い、批判性や独自性を身につけるものである。生成AIの不適切な使用によって、それらを獲得する機会を逸してしまう危惧がある。学生には、著作権侵害や情報漏洩、誤情報の取り込みと発信など、生成AIの使用において注意すべき事項を伝え、生成AIの作成した文章をただ受け取るのではなく、大学での学びを通じて能動的に利用できる力をつけさせなければならない。

こうした新たな状況の中で、学修成果をどう把握するかはいっそう困難になっている。特にレポートでの成績評価においては、教員側の課題の出し方に工夫が求められる。今後は固定された成果物による評価よりも、成果物を作成するプロセスの評価が重視されるべきであろう。アクティブ・ラーニングの重要性がさらに増すことが予想される。

Ⅲ. 教育と研究の両立

1. あるべき姿と現実

Iで述べたように、大学教員の多くは、教育よりも研究に関心を持っているが、先に引いた大学教員の国際調査(2007年CAP調査)において、日本の教員は「研究活動は教育活動を補強する」と回答した割合が高く、また、別の調査では、多くが「教員が教育能力を獲得する上で、研究活動の経験が有効である」と回答しており、大学教員自身が教育と研究のつながりを重視していることが窺われる⁽⁴⁾。

また、大学外の人々も教育と研究を両立する働き方が大学教員にふさわしいと判断する傾向が強い⁽⁵⁾。

このように、自他ともに、教育と研究を一体不可分のものとするのが、大学教員の理想的な姿であると捉えられている一方で、上記国際調査では、日本の教員の52%が、「教育と研究の両立は困難」と回答しており、また、葛城浩一によれば、ボーダーフリー大学においては、教育と研究の両立という大学教授職の理念に対し、4人に1人の教員が疑問を呈している、あるいは積極的には肯定していないという⁽⁶⁾。

2. 大学教員の分業化

こうした現状を踏まえ、中央教育審議会大学分科会「教育と研究を両輪とする高等教育の在り方について」⁽⁷⁾は、大学は教育と研究いずれの役割をも果たすことで社会に貢献することが期待されるとしながらも、大学の個性や特色に照らして、いずれかの役割を特に重視して取り組むことも考えられるとし、「教員における教育と研究のバランスの考え方を各大学において柔軟に取り扱うことができるという観点から、例えば、教育を重視する教員(ティーチング・プロフェッサー)や研究を重視する教員(リサーチ・プロフェッサー)などに役割を分化するという仕組みの導入等について検討することも考えられる」と述べている。ただ、この点については、細分化された役割を担う教員は不安定な身分に置かれやすく、分業化された大学教員に相対的に低い社会的評価が与えられる可能性が高い状況下においては、不本意あるいは不適切な分業によって大学

教員のキャリアが細分化し、固定化されることを防ぐ格別な配慮が必要だと指摘されている。具体的には、教育をまったく担当しない教員、研究をまったく行わない教員といったような形での厳格な分業化を避け、相対的に教育を重点的に担う教員、研究を重点的に担う教員、といったような形での緩やかな役割分担に止めるべきだと提案がなされているところである⁽⁸⁾。

3. 一人の教員の中での時期によるバランス変化

私事で恐縮であるが、私自身、非常勤も含めてこれまでに勤めた大学の中で、自らの研究をほぼそのまま授業で話すことができるところのごく限られていた。しかし、何か新しいことを話そうとすれば、研究を止めるわけにはいかない。ある教員を教育重点型、別の教員を研究重点型として位置付けるのではなく、一人の大学教員が、ある時期（たとえばサバティカル休暇中）には研究重点型、ある時期（たとえば教職課程担当時）には教育重点型といったように、時期によってバランスを変えつつ、過度な負担のない形で教育・研究を両立させていくのが望ましい在り方ではないだろうか。負担軽減という観点からは抜本的な解決にならないことは認識しているが、初等中等教育機関の教員でなく、研究所の研究員でもない、大学教員としての誇りは教育・研究を有機的に結びつけ、学生に還元できるよう、二つを共に担うことにあると私は考える。

4. 基幹教員制度の導入

冒頭にふれたように、昨年10月施行の大学設置基準等の改正で、基幹教員制度が導入されることとなった。この制度は教員が十分に養成されていない成長分野等において、民間企業からの実務家教員の登用や複数大学等でのクロスアポイントメント等による人材確保を期待して導入するものとされている⁽⁹⁾。さまざまな立場の教員を採用し、分業化も視野に入れたものと考えられ、柔軟な教育プログラム構築には有効なものといえるが、留意すべき点も多いように思われる。先に紹介した教学マネジメントに関する調査研究報告書⁽¹⁰⁾によれば、DPに向かって組織的に教育を行うことに困難を感じている教員も多くおり、その理由の一つに、

アカデミックの価値観を共有していない実務家教員の存在が挙げられている。価値観の共有を進めるためには、教員同士がより一層密にコミュニケーションをとることが必要であろう。

もう一つ大きな課題は、建学の精神や教育理念の共有である。大学設置基準の改正では、成長分野の教育が念頭に置かれているが、大学の教育すべての根底には、その大学の建学の精神や教育理念がある（べきである）。民間企業や他大学所属の教員にも十分な理解を求める必要がある。今般の教育政策全般において、成長分野に関する実践的な力をつける教育を重視するあまり、多くの大学（特に私立大学）が掲げる建学の精神がなおざりにされるのを危惧するところである。たとえば、新島襄は、同志社英学校の設定について、「其目的とする所は、独り普通の英学を教授するのみならず、其徳性を涵養し、其品行を高尚ならしめ、其精神を正大ならしめんことを勉め、独り技芸才能ある人物を教育するに止まらず、所謂良心を手腕に運用するの人物を出さん事を勉めたりき」と述べ、知育のみならず徳育の重要性を強調している。教育に携わる者すべてが、よって立つべき基盤を共有していくことを忘れてはならないだろう。

IV. 一人一人ハ大切ナリを体現するダイバーシティ推進を

1. ダイバーシティ推進のための制度設計

同志社大学の創立者新島襄は、同志社創立10周年記念式典において、彼の欧米旅行中に退学処分到处せられた7人の学生たちのことを思い、涙ながらに「諸君ヨ、一人ハ大切ナリ、一人ハ大切ナリ」と語った。現在、学長としての最重要課題にダイバーシティ推進を掲げているが、その根底には新島のこの言葉がある。構成員一人一人が「自分は大切にされている」と感じられるキャンパスを作るために、具体的にダイバーシティ推進に取り組んでいきたいと考えている。

先に、一教員として、教育・研究双方を担えることを誇りに思うと述べたが、しかし、学長という立場としては、精神論を振り回すのではなく、大学構成員一人一人のワーク・ライフ・バランスを考慮して、働き

方改革に取り組みなければならないことは言を俟たない。本学では、2021年10月から、新たに教員への復帰支援制度を設けた。本学における研究者のライフイベント及びワーク・ライフ・バランスに配慮した研究環境の改善・整備の一環として、出産・育児・介護により研究活動が中断した研究者が職場復帰を果たし、研究の停滞を取り戻すことを目的に設けた「研究者に対する復帰支援制度（同志社大学国内研究員）」がそれであり、専任教員が自身のキャリア形成の一環として、育児介護休業等（産前産後休暇、育児休業又は介護休業）に続けて、一定の期間（1カ月以上6カ月以内）通常の職務を離れ、国内において研究または調査に専念するための制度である。

また、現在、育児中、介護中の教員に対して、研究をサポートする人員の配置（両立支援制度）についても検討しているところである。こうした制度が、教員の負担軽減に少しでも寄与することを願う。

2. ダイバーシティ・マインドの醸成

以上のようなさまざまな支援制度の導入はもちろん重要であるが、それを支えるものとしてより一層重要なのは、多様な背景や価値観を持つ他者を受け入れる寛容さである。そうしたダイバーシティ・マインドを醸成するための教育・啓発を行っていかなければならない。より困難な状況にあるマイノリティ理解のためには、マジョリティ特権に気づく必要があり、構成員が少しずつ譲り合うことで組織全体の持続性を高めていかねばならないだろう。

一方で、社会にも教員自身の中にも、教職を聖職と考へ、学生のためには自分を犠牲にしても尽くすべきだという呪縛が多かれ少なかれ存在している。「教学マネジメント指針」においても、「大学は教職員、校地や施設設備等を資源として用いて教育活動を行うことになるが、これらの資源は無尽蔵に存在するわけではない。教員は教育以外に、研究や社会貢献に関する活動、様々な学内業務等にも携わっている」として、教員の負担に配慮を求めているが、「学修者本位」「学修者目線」が繰り返されながら、学生ファーストの考え方が強調され過ぎているきらいもある。教員が

教育負担を訴えることに罪悪感を持つような状況は望ましいことではないので、まずは一人一人がバランスのとれた働き方ができるような雰囲気醸成し、大学全体で具体策に取り組んでいかなければならない。

まとめ

以上、大学教員は、極端な分業化には慎重になるべきこと、自己の計画の中で教育・研究のバランスを柔軟に変えながらできる限り教育・研究の両立を目指すべきこと、経営側はその両立に際しては、教学マネジメントが負担とならないようにすべきこと、具体的な支援策の導入とそれを支えるダイバーシティ・マインドの醸成につとめるべきこと、多様な教員に建学の精神、教育理念が共有されるよう留意することを述べてきた。

財政面や学生の多様化など、さまざまな制約や困難の中で、大学教員の抱える課題の抜本的な解決策はなかなか見いだせないが、教育の質の向上と教員の研究時間確保を目的とした、本学の新たな取組について紹介して稿を閉じたい。

本学は2024年度から、新たな学年暦を導入する。現在の授業は、半期15週で構成されており、教室での面接授業が基本であるが、2024年度からの新たな学年暦では、通常の教室での授業は13週の授業期間に受講し、残り2週分の授業はオンデマンドで受講することを基本とする。初回の授業は履修登録期間中に視聴するため、学生が授業内容をよりよく理解でき、登録取り消しなどのミスマッチを防ぐことができる。

オンデマンド授業を取り入れることで、いわゆる夏休み・春休み期間が長くなり、フィールドワーク、各種実習、インターンシップ、ボランティア活動等新たな主体的な学びの機会が生まれ、海外留学プログラムの充実や本学で展開される留学生プログラムへの参加機会の増加が期待できる。

このように、いわゆる夏休み・春休み期間が長くなることで、学生は多様な学びの機会を得、教員はまとまった研究時間を確保できるという利点がある。

コロナ禍ではICT技術活用が大きく進んだ。これらのICT技術を効果的に活用した遠隔授業を、教室

での面接授業と組み合わせることで、新たな学びを実現し、教員の負担軽減にもつなげていきたいと考えている。

【注】

- (1) 「主として研究」「どちらかといえば研究」に関心があると回答した割合が71%にのぼっている(中央教育審議会大学分科会「教育と研究を両輪とする高等教育の在り方について～教育研究機能の高度化を支える教職員と組織マネジメント～(審議まとめ)」2021年2月9日)。
- (2) ちなみに、学内事務などに費やす時間については、2002年：19.9% 2008年：19.3% 2013年：17.5% 2018年：18.0%と推移し、若干減ってきている。
- (3) 『教学マネジメントに関する調査研究報告書～大学の現場の実態分析と教員・学生に届く実質化の提言～』。
- (4) 2015年度文部科学省委託調査「大学教員の教育活動・教育能力の評価の在り方に関する調査研究」(2016年3月)。注⁽¹⁾審議まとめに紹介されている。
- (5) 丸山和昭・佐藤万知・杉原真晃・立石慎治「教育と研究の分業と大学教員としての「ふさわしさ」—大卒者ウェブ調査の結果から—」(『名古屋高等教育研究』第20号 2020年3月)。
- (6) 葛城浩一「教育と研究の両立という大学教授職の理念に疑問を呈している教員とは—ボーダーフリー大学に着目して—」(『大学論集』48 2016年3月)。
- (7) 注⁽¹⁾審議まとめ。
- (8) 注⁽⁵⁾論文。
- (9) 「文部科学省令和4年度大学設置基準等の改正に係るQ&A」。
- (10) 注⁽³⁾報告書。

日本社会と高等教育における適応性

ロバート・エスキルドセン

国際基督教大学 学務副学長

[キーワード] 和時計、保存的な革新性、保存的な社会規範、大学の適応性、イノベーション

I. 序

大学基準協会より、文部科学省が最近導入した基幹教員制度について、私の意見を述べるようにとの依頼があった。特に、外国人の視点から、私の母国であるアメリカの大学教育制度と比較し説明するように求められた。私見を述べる機会を与えられたことにまずは感謝しながらも、私の見解はかなり特殊であるため、読者の役に立つのだろうかという懸念はある。簡単に言えば、基幹教員制度について解説するよりも、日本社会が現在直面している数多くの課題に対してどのように適応できるかという、さらに広範な問題に目を向けることの方が重要ではないかと私には思える。これらの課題は、日本特有のものもあるが、多くは他の社会が直面している課題と共通している。基幹教員制度は、いくつかの課題に対処する上では有益であろう。しかし私は、制度が対象としない残る課題の方がより重要なのではないかと考えている。

まず私の経歴を簡単に説明する必要があるかもしれない。私はアメリカで生まれ育ち、地元の州立の総合大学で学士号を取得した。卒業後、日本語をほぼゼロから学ぶために初めて来日、数年間の語学学習を経て、国際基督教大学の修士課程に入学し日本近代史を専攻、修士号を取得した。さらに米国スタンフォード大学の博士後期課程に進み、日本近代史の博士号を取得した。小ざなりベラルアーツ・カレッジで数年間教

鞭を執った後、日本に戻り、2つの私立大学で教え、現在は、国際基督教大学で行政職を務めている。このように私は、日本での2年間の修士課程を除き、基本的にアメリカの教育システムで教育を受けたが、教育者としての経験の大半は日本でのものである。私は、成人してからの人生を、ひとりの学者として、日本社会を理解することに努め、そうした自分の理解を人に説明することに費やしてきた。日本語の能力は完璧とは言えないが、日本語で自らを表現することに不自由はない。日本人に日本語で日本の歴史を説明するという、特異な立場に置かれることも少なくない。このような経験の結果、私は日本への理解を深めてはきたが、個人としては文化的にハイブリッドであり、未だアウトサイダーの視点で日本社会を見ているのかもしれない。またそこには、歴史家としての近代史的な見方が強く反映されている。基幹教員制度に関する私の考えには、このような特殊な背景が影響していることをお断りしておきたい。

基幹教員制度の類はアメリカでは見られないが、この制度が対応しようとする問題には、海外の多くの大学と共通するものがある。特に、若者の人口減少が米国の大学にとって問題となり始めていること、そして高等教育に対する考え方が変化していることが挙げられる。この2つの流れの結果、米国ではリベラルアーツ・カレッジや地方大学を中心に、閉鎖、もしくは閉鎖の危機にある大学がある。しかし、日本との大きな違いは、米国では人口動態の問題よりも、高等教育に対する意識の変化がより重要な問題である点である。米国では、大学教育の価値が30～40年前と比べ、経

済的な観点からより狭小に捉えられるきらいがあり、この傾向は日本と類似しているが、一方でアメリカの大学教育費の平均は、日本と比べて2倍以上高くなっている(注:OECD)。この高い教育費は、アメリカの多くの若者が大学進学に消極的となる要因となっている。アメリカのメディアは大学入学者数の減少に注目し始め、一部のジャーナリストは、アメリカの教育機関がこの課題を解決するためのヒントを日本の事例に求めていると報じている(注:Los Angeles Times)。私の知る限り、アメリカでは基幹教員制度のようなものは検討されていないが、最近いくつかの大学で大きな労働争議が起きている。この争議は、日本が基幹教員制度を導入する理由の一部、すなわち、柔軟性に欠ける雇用制度が、特定の労働需要を満たすことを困難にしているという問題から生じている可能性がある。この争議については、後ほど触れる。

目下、日本の大学が多くの課題に直面していることは間違いない。困難な時代であるからこそ、新しい試み、試行錯誤の精神が大切であり、私はその精神に基づく基幹教員制度を重要な実験として受け止め、その成功を願っている。しかしその一方で、かなり大胆な試みであるため、様々な疑問も感じている。私が冒頭で僭越ながら述べたことは、長年日本に住み、近代史のレンズを通して日本社会を理解しようと努めてきた私の特殊な背景から導かれたものであることは疑いがなく、初めて基幹教員制度について耳にした時、私が即座に頭に思い浮かべたのは、日本文化における保存の傾向、そして個人的にその第一の象徴としての(唐突ではあるが)日本の近世の和時計だった。和時計は、日本文化が持つ素晴らしい独創的才能の証であると同時に、日本が外部からの変化に適応することを迫られた際に直面する困難を象徴するものでもあると、私は考えている。基幹教員制度と和時計の奇妙な連想を、少し説明させていただきたい。

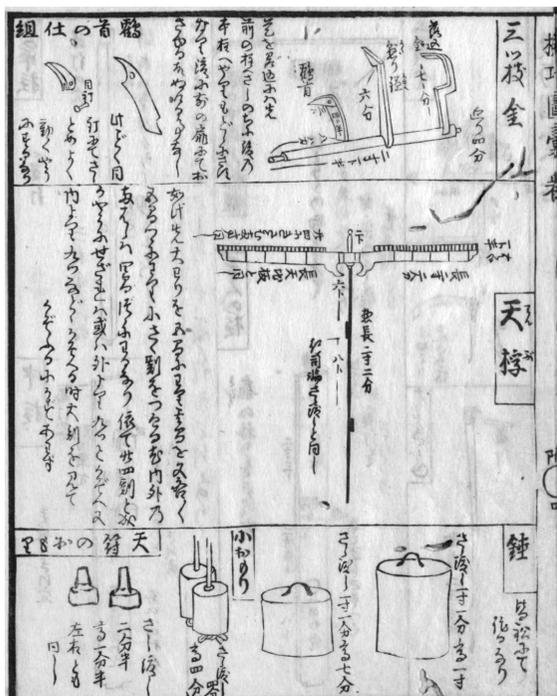
II. 和時計の保存的な革新性

私が和時計に最初に出会ったのは、日本の文化百科辞典を拾い読みしていた時であった。その写真を見た瞬間、胸が高鳴り、授業で紹介したいと考えた。しか

し、私が面白いと思う日本文化の現象を学生に説明しようとする時の常だが、どうもその面白いところこそが説明し難いのである。和時計という不思議な装置は、近代的な機械を用いながらも、近代の時間の概念とは全く異なる時間の刻み方を表示する。この時計は、ヨーロッパから伝わった製作技術を応用した革新的なものでありながら、日本の伝統的な時刻を示す方法を保持するものでもあった。近世における時間というテーマは、複雑で興味深い。より深く知りたい方には、江戸時代の時間や暦について解説したユリア・フルマーの最近の研究書をお勧めする(注:Fruemer)。

近世日本での時間の刻み方と和時計についてももう少し説明すると、周知のとおり当時日本では「十二時辰」と呼ばれる(他の呼び名もある)12時間制で時間を計算していた。この制度では、季節によって時間の長さが変化する。特に外国籍の学生にとって、時間の長さが変わるといって、現代とはかけ離れた考え方は理解し難いのだが、私の経験から言えば、その理解の範疇を超えた歴史的現象との出会いが、逆に学生に創造的で柔軟な思考を促すことがままある。また、和時計が持つ保存的な革新性には、ある種のアイロニー(逆説)がある。その両極性から生じるアイロニー、すなわち近世の職人が、時間を均一な単位で正確に計測できる素晴らしい技術をして、均一でない時間を表現するのに応用しているのが和時計なのである。もちろんこのアイロニーは、正確に時間を計測することを理想とする現代の思想を前提に生じるものであって、当の職人達はその矛盾を感じることはなかったと思われる。実際、私の授業では、正確な時間の計測という考え方は普遍的ではなく、近代科学的な思考であることを学生に理解させることがポイントであり、私はそこに和時計を取り上げる教育的な価値があると考えている。また、時間を一定の単位で正確に計測するために、和時計の精度が求められていたわけではないことから、近世の日本人にとってそれは矛盾を抱えた機器ではなく、当時流行した望遠鏡や眼鏡と同様、外国から入ってきた技術を応用した珍品として楽しむものだったのだろう。均一に時間を計測する仕組みを使い、不均一な単位で時間を表示することは、近世日本においては

図1 天符



細川頼直 (1796)『機巧図彙2巻首1巻』須原屋市兵衛、寛政8
 国立国会図書館デジタルコレクション (<https://dl.ndl.go.jp/pid/2568591>)

理に適っていたのである。このように、近世日本史は
 不可思議な事柄に満ちており、それを教えるのは実に
 楽しい。

日本の職人たちは、和時計という機械装置の製作に
 高い技術力を発揮したが、最も革新的だったのは、季
 節ごとに変化する時間の長さに応じて時刻を計測でき
 るようにしたことだった。和時計のモデルとなった
 ヨーロッパの時計は、「バージュ」と「フォリオット」に
 よるエスケープメント(脱進機)で振動を発生させ、時
 計の歯車を動かす。バージュは左廻り、右廻りに回転す
 る垂直の棒で、フォリオット(江戸時代には天符と呼
 ばれた)は、バージュに取り付けられた水平の棒である
 (図1、注：山口)。ヨーロッパの時計職人たちは、こ
 のフォリオットに可動式の錘を取り付け、錘の位置を
 内側、外側に動かすことで振動の速度を調節した。フル
 マーによれば、こうすることによって、経年で歯車
 が摩耗し時計の速度が遅れてしまう問題を、解消する

ことができたのである。日本の時計職人たちは、この
 バージュとフォリオットによるエスケープメントにま
 ったく新しい可能性を見出し、時計が表示する時間の長
 さを季節ごとに調整する方法として、2つのフォリ
 オットを持つ二挺天符を導入した(注：Frumer)。一
 方のフォリオットを昼間の時間の長さにもう一方を
 夜間の時間の長さに合わせて設定し、双方のフォリ
 オットを自動的に切り替えることで、昼と夜の時間帯
 で速度を変えて時計を動かしたのである。インター
 ネット上に動画で紹介されているので、その巧みな仕
 組みをぜひ確認してほしい。

しかし、このような精巧な時計は高価で、維持管理
 も困難であったため、18世紀の終わり頃から、より
 単純で安価な尺時計というものが発明された(図2)。
 尺時計の多くは柱に取り付けるもので、フォリオット
 がひとつだけの、より簡単な機械装置であった。それ
 は、自身の動く速度を変えるのではなく、1日の時間
 の長短に合わせて文字盤を複数用意し、異なる長さの
 時間を表示した。季節の進行に伴って、数週間ごとに
 その季節の時間の長さに合わせて文字盤に交換するの
 である。このような比較的簡単な工夫により、よりシ
 ンプルな機構で長さの異なる時間を安価に表示できる
 時計が作られた。私はこのような改良を重ねる革新的
 な精神に感動を覚えると同時に、和時計は近世の日本
 と現代との違いを示す格好の事例であると考える。

Ⅲ. 明治時代における避けられない文明の破壊 力

規則正しい振動を不規則な時間の単位に変換する方
 法を思いつく想像力と、その方法を実現する技術力は
 素晴らしいものだったが、こうしてハイブリッドとし
 て生み出された和時計は、近代日本で実はほとんど使
 われることはなかった。明治維新後、日本人が西洋式
 で時間を計るようになったため、和時計は人気を失っ
 たのである。この時間に対する新たな概念は、明治時
 代の日本社会における数多くの変化のひとつだった。
 その意味で和時計の消滅は、19世紀に西洋経済が拡
 大する中で、西洋の文明との出会いがいかに日本の社
 会や文化に破壊的な影響を与えたかを象徴する興味深

規範文化も想起した。この2つは「保存」に対する態度は似ているものの、過去と現在に対する姿勢は異なる。保存的な革新性の姿勢には、イノベーションや変化を望ましいとする認識も含まれるが、その変化には過去の根本的な要素を温存するという期待も組み込まれている。対照的に、日本の保存的な社会規範は、現在の社会の混乱を避けることを良しとする。現在のよう急速な変化が求められ、破壊力のあるイノベーションが賞賛される時代において、日本の保存的な社会規範の文化は、イノベーションの障害となっている。このことに対して、個人的には複雑な思いがある。保存的な社会規範が日本を暮らしやすい場所にする一端を担っていることは理解している。しかし日本の現状を維持するコストはあまりにも高い。したがって、イノベーションによる破壊を受け入れることが日本には必要なのではないかと思わざるを得ない。

この高いコストについて説明するのに、日本企業における保存的な社会規範の例を挙げてみたい。ワシントン大学ヘンリー・ジャクソン国際学部で日本の政治経済学を研究しているマリー・アンチョルドギー教授は、その著書『日本経済の再設計：共同体資本主義とハイテク産業の未来』で、戦後日本の資本主義制度において、変化を促す明確な経済的インセンティブがあったにもかかわらず、なぜ変革が遅々として進まなかったかを分析した（注：Anchordoguy）。彼女は、戦後に現れた主要な資本主義制度や政策は、共同体主義的規範を反映していると主張する。その制度と政策が目標とするところは、技術の自給自足、労働者と企業の公平な待遇、全企業が生き残るための秩序ある競争といったいくつかの制約を踏まえた上での産業発展であった。こうした規範は、1980年代までの飛躍的な産業発展に寄与したが、その後の数十年間は、特にハイテク産業において、急速に変化するグローバルな経済状況に日本企業が適応しようとする上で妨げとなった。「共同体資本主義」は、広く賞賛されるどころの戦後日本の経済復興に確かに貢献した。しかしそれは、経済成長と社会的安定の双方を促進する一方、1990年代以降は日本経済の衰退と、急激に変化する世界的なハイテク経済への対応の遅れを招いたと論じ

ている。

アンチョルドギーの研究では、NTTが具体的なケーススタディとなっているが、この分析は他の産業、特に日本がかつて世界的リーダーであった半導体製造にも当てはまる。1990年代以降の日本のハイテク産業の大幅な衰退は、保存的な社会規範がもたらしたリスクをよく表す一例である。こうした規範は時として、最も必要とされるイノベーションを阻害する。本書で挙げられている事例から、日本には変化と適応が引き続き求められること、テクノロジー主導のグローバル経済が一層進んでいくという新たな現実には産業界が適応できなければ、日本経済はさらに立ち遅れるであろうことが読み取れるのである。

V. 大学教育に求められる柔軟性と適応性

日本の企業は確実に多くの課題に直面しているが、それは日本の大学にも同じことが言え、課題の本質も似ている。日本の大学がグローバル経済の新たな現実に適応しなければ、さらに遅れを取る可能性がある一方、適応しようとするれば深刻な混乱が生じるリスクを伴う。このような難局に立ち向かう上で、海外の大学で起きている問題を考えることが手掛かりになるかもしれない。

エジンバラ大学のピーター・マティソン学長は、最近日本で開催された国際会議で、世界の大学は今後数十年の間、時代に適応していく必要があると強調した。この発言は、4世紀以上も前に設立されたエジンバラ大学自身が幾度も適応を重ねることで、現在まで生き残り、世界トップクラスの大学に成長してきたことを、おそらく部分的に踏まえているであろう。同時にマティソン氏は、新型コロナウイルスのパンデミックへの対応が、大学の適応力の証であるとも指摘した。同大学の紀要によれば、2020年初めに大学の感染症対策を主導する組織として、「適応・再生チーム」が結成されている（注：University of Edinburgh）。活動期間はわずか1年ほどではあったが、そのチーム名から、マティソン氏が大学のパンデミック対応を、広く「適応」の事例として挙げていることがうかがえる。

パンデミック以外にも、氏はエジンバラ大学の学長

として在任中、ストライキや抗議活動など様々な問題に対処した。また前職の香港大学副学長は、任期満了前に突然退任している（注：South China Morning Post）。彼が遭遇した様々な問題は、大学が直面せざるを得ない、より大きくグローバルな問題を示唆している。大学は、テクノロジー主導の世界経済の変化だけでなく、地政学的な変化にも適応しなければならない。ロシアのウクライナ侵攻は、世界に起こっている地政学的な変化を示す顕著な例であり、また2019年から2020年にかけての香港の抗議行動もそのひとつである。今日、世界では多くの劇的な変化が起きているが、技術革新によってもたらされているのは、ごく一部である。

世界の大学はこうした変化にどのように適応していくのか、日本の大学はどうか、そして基幹教員制度は日本の大学の適応力にどのような影響を与えるのか。これらの問いにいかにか答えるべきかの判断は容易ではないが、米国の大学教育について触れることで、考えるための視点を提供したい。

日本で20年以上前から起きている変化のいくつかを、実は現在アメリカも経験しつつある。そのひとつが、高校新卒者の減少である（注：Los Angeles Times）。日本ほど急激な減少ではないにせよ、この変化はその上の高等教育にも影響を及ぼしている。学生数の減少に伴い、一部の大学は閉鎖やカリキュラムの変更を余儀なくされている。特に、規模が小さく経営資源が少ない傾向にあるリベラルアーツ・カレッジにそれは顕著に表れている。

人口減少が入学者数に作用していることに加え、エンプロイアビリティ（就職の可能性）も大きな影響を及ぼしている。しかし、エンプロイアビリティの考え方を大学教育に適用することには、誤解を招きかねない2つの側面がある。ひとつは、大学教育の主たる価値を、短期的な経済の観点から判断すべきと暗に示すことであり、もうひとつは、就職において学部レベルの学問的専門性が重視されると大きく見積もることである。確かに就職できる可能性は非常に重要だが、おそらくそれと同じくらい重要なのは、仕事を続けるという熱意である。これは日本では深刻な問題とされ、厚

生労働省のデータによれば近年、大卒者のほぼ3分の1が3年以内に転職している（注：厚生労働省）。卒業後ほどなくして転職する傾向は、エンプロイアビリティの鍵を握る要素として分析すべきであり、確実に仕事の満足度と一定の相関関係にある。大卒者が人生の喜びを感じることができない仕事に就いているならば、学士号の価値とは何なのだろうか。エンプロイアビリティの総合評価においては、大卒者が生きがいや仕事のやりがいを持てるか、という尺度も含むべきだろう。

米国では、学部の専門分野別の失業率を計算することで、エンプロイアビリティを評価する方法がある。教育省に属する米国教育統計センターの分析によると、25歳から29歳の新卒者の失業率は、ほとんどの専門分野で統計上の顕著な差は見られない。さらに、同年（2018年）の大卒者の失業率は、一般失業率よりも低かった。例外はコンピューターと情報科学の専門分野で、比較的高い失業率を示したが、これはおそらく学士号ではこれらの分野の業務に十分なレベルの専門性を得られないためであろう（注：National Center for Education Statistics）。言い換えれば、アメリカでは大体どの専門分野においても学士号を取得すれば就職が可能であり、おそらくそれは日本でも同様である。

米国のこうした分析から導かれる教訓は、学部レベルの専門性を重視しすぎることは無意味だが、大学教育を受けることにはいずれの専門分野にせよ経済的価値は十分あるということである。しかし若者たちにこの事実を納得させるのは難しく、大学教育に価値を見出せないとする者も多い。

アメリカにおける急速で破壊的な変化のひとつは、コミュニティ・カレッジの学生数の減少である。日本の短大に似ているように見えるコミュニティ・カレッジは、長くアメリカの大学生にとって一定の役目を果たしてきた。特に親が大学教育を受けていない家庭の高校生は、まず地元のコミュニティ・カレッジに入学し、そこで比較的安い学費で2年間、入門レベルの授業を受け、大学生活に慣れたところで4年制大学に編入して学士号を取得する。伝統的にコミュニティ・カレッジは、大学への安価な進路を提供することで、マ

イノリティや社会的、経済的に恵まれない学生の大学進学を奨励する役割を担ってきた。他方でそこは、ある程度の大学教育は受けたいが学士号は必要ないという学生や、学位にこだわらず学びたいことのある社会人学生などにも教育を提供している。しかし、新型コロナウイルスの流行でコミュニティ・カレッジの学生数は激減、中でも高校新卒の学生が最も減少した(注: Inside Higher Ed)。この層は、大学へ進学して学士号を取得する可能性が最も高く、その数の減少は、学士号の価値に対する信頼の喪失を示唆していると言える。

こうした様々な状況を総合すると、アメリカの若者の多くが、大学教育に以前ほどの価値を置いていないことがうかがえる。しかし、この問題にどう対処すべきか、誰も明言できない。確かにアメリカの大学は、社会に発生しつつある変化に適応する必要があるが、大学教育の有用性を短期的な経済的価値に限定するという理解が、戦略として成功する可能性は低いように思われる。私見ではあるが、日本の状況はこれとよく似ている。大学教育を短期的な経済的利益でとらえ、テクノロジー主導のグローバル経済と結びつきが固い専門分野の重要性を誇張したりしたところで、効果は期待できないだろう。対して、より幅広く一般的な教育を提供することで、学生の学習意欲を促すとともに、技術者志望ではない学生にもテクノロジーへの興味を育むことができれば、見通しは明るくなる。

米国におけるもうひとつの重大な傾向は、学生だけでなく社会全般が、自由な学術探究に対する信頼を喪失しつつあることであり、このことが大学教育の価値評価を損ねている。批判的思考や学問の独立性は、少なくとも理想として依然評価されてはいるが、過去数十年の間にアメリカ社会が政治的に分極化するにつれ、批判的思考や学問の独立性を示す事例が、偏ったものとして根拠なく否定されることが多くなっている。ドナルド・トランプが「フェイクニュース」という誤った主張で、この懷疑主義を悪用していることはよく知られている。この種の戯言を選別して真面目に対応することは頭の痛い問題だが、それこそが、真実に対する攻撃側のねらいなのである。

ハンナ・アーレントは、第二次世界大戦終結直後に執筆した有名な全体主義に関する研究の中で、真実を嘘で置き換え続けることの政治的目的は、嘘を受容させることではなく、むしろ真実と嘘の区別に対する信頼を損なうことであると主張した(注: Arendt)。この問題は今まさにアメリカの政治で深刻化しており、既存の共同体ほどしっかりと現実と根差していない、バーチャルなコミュニティを新たに生み出したソーシャルメディアが、問題をさらに悪化させているように思われる。生成AIの技術は将来的に社会に多くの利益をもたらすかもしれないが、現在すでにプロパガンダや政治的な嘘の拡散に関与していることは間違いない。真実と嘘の区別に対する信頼の低下から社会を守る最も健全な方法は教育であり、そのためには特に大学教育を現状に適応させていく必要がある。

米国の高等教育におけるもうひとつの傾向として、近年のティーチング・アシスタントや非常勤講師による労働争議の増加を挙げることができるだろう。日本でもティーチング・アシスタントをもっと活用すべきという主張が聞かれるが、これには慎重を期すべき多くの理由があり、アメリカでは教育の「消費者」、すなわち学生とその保護者から常に批判が出ている。私自身、学部生だった頃、友人たちがティーチング・アシスタントの教え方について不満を漏らしていたのをよく覚えている。同様に重要な問題として、ティーチング・アシスタントや非常勤講師への過度な依存は、搾取のひとつと見なすことがあり、実際アメリカにおける多くのストライキの一因と見なしている。

1996年にイェール大学のティーチング・アシスタントがストライキを起こし、また2005年にはイェール大学に加えてコロンビア大学のティーチング・アシスタントがストライキに突入した。彼らの主な要求は、団体交渉に参加できるよう組合の承認を得ることだったが、給与のほか健康保険などの福利厚生も目標としていた。その後もストライキは発生し、直近では2022年にバークレー、UCLA、サンタバーバラなどのカリフォルニア大学で、数万人がストライキをおこなっている。参加した教職員のほとんどはティーチング・アシスタントと低賃金の研究者で、過去の他の

大学のストライキと同様、給与と福利厚生を改善を要求した。他には、非常勤講師も大学のストライキや団体交渉に参加したケースがある。

確かに、低い失業率や高インフレといった経済状況が、ストライキのタイミングに影響を及ぼしているが、主要大学が教育の労働力を保障の少ない低賃金の非正規雇用シフトさせる傾向にあるのは、長期的に見てなお問題である。アメリカの大学では、こうした依存が専任教員と非常勤講師との間に懸念すべき賃金格差を生み出している。インターネットを検索すれば、大学の非正規雇用に対する「搾取」を憂慮する新聞記事が見つかるが、その多くが2022年のストライキの際に掲載されたものであるのは偶然ではないだろう。高い運営コストがかかる大学としては、非正規雇用は都合が良く経済的であるが、日本の大学はアメリカに見られるような極端な所得格差の轍を踏まないよう注意する必要がある。

VI. 結び

世界中の大学が、新しい経済的、政治的、文化的、社会的状況にいかに対応するかという共通の問題に直面している。この問題を考えるに、日本は文化的に深く根付いているある種の信条が妨げとなって、今日の世界の政治的・経済的状況の急速な変化に対応することを困難にしているというのが、私の見解である。本稿では具体例に、保存的な革新性と保存的な社会規範の2つを挙げた。双方の内容は異なるが、共通しているのは保存、つまり現状維持への傾倒である。しかし、アンチオールドギーの研究が示すとおり、日本における保存への傾倒は、イノベーションをおこなう上で多大なコストを伴う障害となっている。

イノベーションがもたらす破壊力は、潜在的なものであれ日本では受け入れ難いかもしれないが、不可避なものなのである。これは、明治時代に福澤諭吉が「文明の受け入れによって損害と利益の両方が生じるが、利益は損害を上回る」と主張した状況と似ている。しかし今回の問題は、19世紀に欧米列強が日本を文明国の一員に加えると一方的に主張し、損害を伴う変革を強く推し進めた時とは異なり、世界の技術先進国が

ただ日本を置き去りにするだけになる可能性が高い。21世紀にはかつての「ペリー・ショック」のような事件は発生せず、したがって維新を再現する必要もない。むしろ日本に必要なのは、外圧による変化ではなく自発的な「開国」である。基幹教員制度が日本の害になるとまでは考えないが、その意図するところは概ね保存的であろう。そのため世界の変化に適応するべく開国を促す役割を果たすことはほぼ期待できない。

アメリカの大学教育システムを見ると、日本で起きていることと類似の問題が数多くある。アメリカの制度は日本のそれよりも適応性はあるものの、大学教育における最も厄介な事柄に対処するまでには至っていないのが実情である。日本と同様、米国でも世論は大学教育の短期的な経済性ばかりを強調し、長い目で見た社会的・経済的利益を評価していない。また、ソーシャルメディアの領域ではコミュニケーションの新しい形態が出現している。生成AIは、ソーシャルメディアによるコミュニケーションの機能不全をさらに悪化させる可能性があり、近日中に大学での教育方法を変更せざるを得なくなるのは確実である。アメリカのみならず、いずれの国の大学関係者も、現在こうした破壊的な変化にどう対処すべきかについて、現実的な考えを持っていないと思われる。しかし、失敗と成功を含む実験の末、最終的には適応していくことになるだろう。

日本では基幹教員制度によって、特定の学問分野で教員の共有が容易になり、情報科学など需要が高い専門分野における教育を充実させる上で大学が柔軟に対応できるようになることから、地方大学の存続を助けることも見込まれる。試行錯誤を経て、制度の他の利点が見えてくる可能性もあるかもしれない。

英語には「面白い時代を生きられますように (May you live in interesting times)」という言い回しがあるが、これは時に呪いの言葉ともされる。波乱に満ちた困難な時代にあって、このパンデミックの数年間世界中の大学が直面している課題がより明確になった。私たちは、このような時代に生きる呪いをかけられているようでもあるが、大学はこの困難に屈することなく最後には適応していくであろうと確信している。私

が基幹教員制度から連想したのは、大学が直面している世界共通の問題であった。日本政府は地方レベルないしは国レベルで、大学が直面している様々な問題解決に何らかの手を打たなければならず、その意味で、基幹教員制度導入の試みは重要であると思われる。個人的にいくつかの疑問はあるが、制度の成功を祈る次第である。今後数十年間、日本の大学において「面白い時代」となることは間違いない。

【参考文献】

- Anchordoguy, Marie (2005). *Reprogramming Japan : The High Tech Crisis under Communitarian Capitalism*. Ithaca : Cornell University Press.
- Arendt, H. (1973). *The Origins of Totalitarianism*. New York : Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Frumer, Yulia (2018). *Making Time : Astronomical Time Measurement in Tokugawa Japan*. Chicago : University of Chicago Press.
- Inside Higher Ed (2023), "Age Matters," 17 January 2023. (<https://www.insidehighered.com/news/2023/01/18/new-federal-data-show-two-year-enrollment-trends-age>)
- Los Angeles Times (2023). "Japan's plummeting university enrollment forecasts what could be ahead for the U.S." 18 April 2023. (<https://www.latimes.com/world-nation/story/2023-04-18/japans-plunging-university-enrollment-could-be-a-u-s-forecast>)
- National Center for Education Statistics (2020). *The Condition of Education 2020*. "Chapter 3 Employment Outcomes of Bachelor's Degree Holders." May 2020. (https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/coe_sbc.pdf)
- OECD (2022). "How much do tertiary students pay and what public support do they receive?" In *Education at a Glance 2022 : OECD Indicators*. Paris : OECD Publishing. (DOI : <https://doi.org/10.1787/6d02ef5e-en>)
- South China Morning Post (2017). "University of Hong Kong chief quits early after two years of turmoil." 2 Feb, 2017. (<https://www.scmp.com/news/hong-kong/education-community/article/2067524/university-hong-kong-chief-peter-mathieson>)
- University of Edinburgh (2021). *Bulletin*. "Planning for the next academic year." 30 March 2021. (<https://bulletin.ed.ac.uk/2021/03/30/planning-for-the-next-academic-year/>)
- 厚生労働省「新規大卒就職者の離職状況(平成31年3月卒業者)」(<https://www.mhlw.go.jp/content/11805001/001005628.pdf>)
- 福澤諭吉(1885).『時事新報』「脱亜論」明治18年3月16日 (<https://ja.wikisource.org/wiki/脱亜論>)
- 細川頼直(1796).『機巧図彙2巻首1巻』須原屋市兵衛、寛政8 国立国会図書館デジタルコレクション (<https://dl.ndl.go.jp/pid/2568591>)
- 山口隆二(1942).『日本の時計－徳川時代の和時計の研究－』日本評論社

大学設置基準等の改正 — 教学マネジメント特別委員会・質保証システム部会に おける議論を踏まえて—

日比谷 潤 子

学校法人聖心女子学院常務理事

[キーワード] 学修者本位の教育、教学マネジメント指針、質保証システム部会、大学設置基準改正、基幹教員

はじめに

2022年10月1日、「大学設置基準等の一部を改正する省令」が施行された。その前日に文部科学省高等局長名で各国公立大学法人の長等に送付された通知には、

今回の改正は、「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について（審議まとめ）」において、「学修者本位の教育の実現」の考え方を質保証システムへと反映させ、また、必要な情報を社会に公表し社会との対話を進める「社会に開かれた質保証」を図ることとする方針に基づき、「客観性の担保」、「透明性の向上」、「先導性・先進性の確保（柔軟性の向上）」及び「厳格性の担保」の観点を踏まえた大学設置基準等の改正が提言されたことを踏まえ、教育研究実施組織、基幹教員、校地、校舎等の施設及び設備、教育課程等に係る特例制度等に関する所要の規定の整備を行うものです。

と記されている。

本稿では、審議まとめを発出した中央教育審議会大学分科会質保証システム部会に副会長として参画した経験に基づき、今般の改正に至るまでの一連の流れを振り返った後、多岐にわたる改正内容のうち、本号特集テーマにも鑑み、基幹教員制度をめぐる議論を中心に紹介する。加えて、同部会に先行して設置され、私が座長を務めた教学マネジメント特別委員会におけ

る審議内容とのかかわりにも触れ、学修者本位の教育の今後について私見を述べたい。

I. 質保証システム部会での議論の経緯

部会は、学修者本位の教育への転換を提案した「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」（2018年11月26日）の最終章で、質保証システムについての見直しが今後の検討課題とされたことを受けて設置された。当初の予定では2020年度に入って直ちに審議を始めるはずだったところ、新型コロナウイルス感染症の蔓延、緊急事態宣言発令等の影響を受け、第一回の会議が開催されたのは同年7月初頭。その後1年9か月にわたり合計14回の審議を行った。グランドデザイン答申に謳われた理念を制度面にどのように反映させていくか、具体的には設置基準、設置認可審査、設置計画履行状況調査（AC）、認証評価、情報公表等々が答申の示した方向性に合致しているか、またグローバル化の進展、デジタル技術の発達、少子高齢化等に伴い大学を取り巻く環境が刻々と変化するなか時代にふさわしいものになっているかを検証したうえで、これら相互に関連する要素それぞれについて改善の方策を検討し、全体として最適化され、しっかり機能する質保証システムの構築を目指して作業を進めていった。感染拡大が大学にもたらした多大な変化は、当然のことながら、審議の流れを方向づける重要な要因となり、新たな大学教育の在り方をめぐる諸課題を念頭に置きつつ、議論を展開した。

第1回から第7回（第10期中央教育審議会）では、部会構成員間の自由討議による論点の洗い出しと大学関

係団体および有識者⁽¹⁾からのヒアリングを行い、「質保証システム全体を通じた考え方／質が保証されている大学」について検討した。パンデミック拡大という未曾有の事態により遠隔教育が否応なく進み、日本の大学等の約9割が全面的にオンライン授業を実施した後で部会の活動が始まったこともあり、この時期はリモート履修による単位数をめぐる諸課題、とりわけその上限撤廃に意見が集中しがちだった。

第8回以降(第11期中央教育審議会)は、第7回までの内容を踏まえ、①学修者本位の大学教育の実現と②社会に開かれた質保証の実現の2つを検討方針として、議論を進めることにした。加えて、大学設置基準・設置認可審査について見直すべき諸点の具体的な整理にあたっては、4つの視座を設定した。第1は客観性の確保である。客観性が高く国際的にも通用し、学修者にも社会にも分かりやすい質保証システムの構築が求められる。第2は透明性の向上である。必要な情報が大学外部に適切に公表され、学修者も社会も容易にアクセスできなければならない。第3は先導性・先進性の確保(柔軟性の向上)である。柔軟なシステムでなければ、目まぐるしく変化する社会に迅速に対応することはできない。第4は厳格性の担保である。質保証の実効性を高めるためには、厳格な対応も必要になってくる。この間、第11回には部会の下に、設置基準、設置認可審査、認証評価制度及び情報公表の在り方等を一体とした質保証システムの見直しについての専門的な調査・審議を所掌事務とする作業チームの設置⁽²⁾も承認されている。2022年3月18日に発出され、同月28日の大学分科会で了承された「審議まとめ」は、以上のプロセスを経て完成したものである。

II. 「審議まとめ」の内容—基幹教員制度を中心に—

「審議まとめ」の構成は、以下のとおりである。

はじめに

1. 質保証システムで保証すべき「質」について
2. 改善・充実の方向性
3. 各質保証システムの改善・充実

- (1) 大学設置基準・設置認可審査
- (2) 認証評価制度
- (3) 情報公表
- (4) その他の重要な論点

おわりに

別添参考資料

本節ではまず、3. (1)「大学設置基準・設置認可申請」の(大学設置基準・設置認可審査の改善・充実の方向性)に列挙された項目の中から、教育研究実施組織に関する記載をみてみよう。部会の「[学位プログラム]は教員のみならず多様な役割や専門性を持つ職員が連携して実施するとともに、必要な体制を組織していくことが重要であり、現在は大学設置基準の様々な箇所に分散して規定されている教員や事務職員、各種組織に関する規定を一体的に再整理する。」⁽³⁾との提案を受け、これまで別々に定められていた教員・事務職員・各種組織に関する規定が第七条にまとめられた。役割分担と責任の所在が明確化された教職協働により、内部質保証の基本的単位である学位プログラムの組織的かつ適切な運営が進展することを期待したい。

続いて、専任教員の見直しを取り上げる。今回の大学設置基準改正では、従来の「教員は、一の大学に限り、専任教員となるものとする。」「専任教員は、専ら前項の大学における教育研究に従事するものとする。」(改正前第十二条1、2)という定義等が見直され、「大学は、各教育課程上必要と認める授業科目(以下「主要授業科目」という。)については原則として基幹教員(教育課程の編成、その他の学部の運営について責任を担う教員(助手を除く。))であって、当該学部の教育課程に係る主要授業科目を担当するもの(専ら当該大学の教育研究に従事するものに限る。)又は一年につき八単位以上の当該学部の教育課程に係る授業科目を担当するものをいう。(以下、同じ。)に、主要科目以外の授業科目については、なるべく基幹教員に担当させるものとする。」(改正後第八条1)と改正された。基幹教員制度の導入により、一定以上の授業科目を担当し教育課程の編成等に責任を負う教員は、兼務・非常勤であっても設置基準上、4分の1まで教員数の算定

に含められることになる。

基幹教員制度の背景として、近年クロスアポイントメントといった多様な働き方が浸透してきたことが挙げられる。私は国際基督教大学(以下、ICU)の学長を務めていた時に、長崎大学とのクロスアポイントメント協定書策定に関わった。設置者の異なる高等教育機関の間での協定締結には課題も少なくなかったが、今振り返ってみて、双方にとって得難い特色を有する教員が組織の壁を超えて2大学で教育に従事することがもたらした利点は極めて大きかったと感じている。今回の制度を新設した意図も、最先端の成長分野等を専門とする教員が複数の組織に所属することで先進的な授業内容等を共有し、それぞれの教育レベル向上に貢献できるような仕組みを作るところにある。導入は、上述の4つの視座のうち特に、③先導性・先進性の確保(柔軟性の向上)に資する改善・充実と言えよう。

しかしながら、作業チームにおける検討段階でも、大学分科会に部会の審議状況の中間報告をした際にも、人員・経費削減を意図した制度ではないか、仕組みを巧妙に利用することにより実態と見せかけを使い分ける大学が出てくるのではないか、複数の大学を兼任する著名な基幹教員に過度に依存することになりはしないか、多数の若手非常勤講師を基幹教員として算定に含めさまざまな業務を押し付けることにつながらないか等々の危惧が、次から次へと表明された。改正後の第八条に明記されているとおり、基幹教員の定義は「教育課程の編成その他の学部の運営について責任を担う教員」であり、質の保証が前提になっているが、この制度がある種の抜け道として悪用されることへの懸念を払拭するため、「審議まとめ」では「教育研究の質の低下を招かないよう、学内及び学外での兼務の際の取扱いやその際の条件については制度化に当たり留意する必要。また、大学の教育研究体制等への影響も踏まえ、各大学において基幹教員の情報(学位、教育及び研究業績、経歴など)を常時公表し、外部からの検証が受けられるようにするなど、データやエビデンスに基づく分析等を行うことができるようにすることが求められる。」⁽⁴⁾との留意事項を明記することになった。加えて「とりわけ若手教員の処遇等が不安定にな

ることがないように制度設計の際には留意が必要。」⁽⁵⁾との注も付し、教員としてのキャリアを始めて日の浅い層が不利益を被ることのないよう配慮した。

(大学設置基準・設置認可審査の改善・充実の方向性)では、単位制度運用の見直しも提案されている。これを受け、従来の「講義・演習・実習・実験」の時間区分が大括り化され、「前項の単位数を定めるに当たっては、一単位の授業科目を四十五時間の学修を必要とする内容をもって標準とし、第二十五条第一項に規定する授業の方法に応じ、当該授業による教育効果、授業時間外に必要な学修等を考慮して、おおむね十五時間から四十五時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもって一単位として単位数を計算するものとする。ただし、芸術等の分野における個人指導による実技の授業については、大学が定める時間の授業をもって一単位とすることができる。」(改正後第二十一条)となった。授業方法別に必要授業時間数の基準を定めていた規定が廃止された結果、種々の方法を組み合わせた授業設計が可能になる。

卒業要件も「大学に四年以上在学し、」の文言が削除され、「卒業の要件は、百二十四単位以上を修得することのほか、大学が定めることとする。」(改正後第三十二条)となった。修業年限は厳密に丸4年間在学することを求めるものではないことを明確化するのが、改正の趣旨である。

時代の変化に対応する提案としては、「電子的な学術情報の重要性が増していることに鑑み、「図書」や「雑誌」等の表現については「教育研究に必要な資源」とするなど電子化やIT化を踏まえた規定に再整理する。」⁽⁶⁾がある。紙媒体の図書のみが想定されていた従前の規定に代わり、「大学は教育研究を促進するため、学部の種類、規模等に応じ、図書、学術雑誌、電磁的方法(電子情報処理組織を使用する方法その他の情報通信の技術を使用する方法をいう。)により提供される学術情報その他の教育研究上必要な資料(次項において「教育研究上必要な資料という。」を図書館を中心に系統的に整備し、学生、教員及び事務職員等へ提供するものとする。)(改正後第三十八条1)と定められた。施設・校舎についても、教育研究に支障を来さないこ

とを前提に、組織や規模に応じて各大学の判断により整備する方向で改正が行われた。

このたびの改正では、「教育課程等に関する事項の改善に係る先導的な取組に関する特例」(改正後第五十七条)も新設されている。大学の創意工夫による先導的な取組を促進するため、機関別認証評価を受審し適合認定を受けている大学を対象に、内部質保証体制の確立、教育活動等の積極的な情報公表、健全な財務状況といった一定の要件を満たしていることを前提に、教育課程等特例制度運営委員会による審査を経て、授業科目の自ら開設の原則、1年間の授業期間、単位互換による単位数の上限(60単位)、オンライン授業による単位数の上限(60単位)、大学等連携推進法人における連携開設科目の単位数の上限(30単位)等が緩和される。効果の検証結果によっては、将来的に設置基準が改善される可能性もある。

3. (4)の「その他の重要な論点」では、(既存制度の周知や大学現場での効果的な運用)として、設置基準の改正を経ることなく、現行の制度下で問題なく実施できる事項について説明している。さらに別添参考資料には、「各大学の運用等で実施可能な取組例」を挙げた。この中には、上述の遠隔授業の単位数に関する記述もあり、制度上は大学の運用で遠隔授業の活用が相当程度可能であることを示している。それ以外にも、既に授与している学位の種類及び分野を変更しない範囲であれば届出により新たな学部や学科等の設置・学位プログラムを開設できる等、現行制度のもとで実施できる事項はかなりあるにもかかわらず、残念ながら関係者には必ずしも知られていないように思われる。各大学には、まずはこれらの十分な把握に努め、そのうえで今般の改正内容への理解を深めることを勧めたい。この節には(定員管理)に関する記載もあり、「現行で入学定員に基づく単年度の算定としているものは、収容定員に基づく複数年度の算定へと改める。」⁽⁷⁾ことになった。これも先導性・先進性の確保(柔軟性の向上)に資する変更の一つと言えるが、「修業年限を超えて在籍している者は以下の条件を満たす場合に限り控除して算出するなど、成績管理の厳格化・明確化と両立が図られる仕組みとする。①全科目でシラバス

に学修目標、授業方法・計画、成績評価基準の明示②成績管理にGPA(グレード・ポイント・アベレージ)を導入③成績不振の学生への個別指導(面談、補習等)」⁽⁸⁾との記載もあり、場合によってはトレードオフの関係ともなる厳格性の担保との両立を図ろうとしている。

Ⅲ. 教学マネジメント特別委員会での議論との かわり

I. の冒頭に記したとおり、部会はグランドデザイン答申最終章で、質保証システムの見直しが今後の検討課題とされたことを受けて設置された。もう一点、検討課題として同章に挙げられていたのが、「教学マネジメント指針に係る指針の策定、学修成果の可視化と情報公表の在り方に関する検討を行うこと」である。こちらについては、各大学等における教学マネジメントの確立に向けた方策について専門的な調査審議を行うことを所掌事務として、答申発出の翌月から教学マネジメント特別委員会で議論が始まり、卒業認定・学位授与の方針(ディプロマ・ポリシー)、教育課程編成・実施の方針(カリキュラム・ポリシー)、入学者受入れの方針(アドミッション・ポリシー)に基づいて教育を展開していくうえで留意すべきことは何か、またどのような点から充実を図っていくべきか等を取りまとめた「指針」(中央教育審議会大学分科会2020年1月22日)を整備した。

学位プログラムごとに策定される3つのポリシーは、学修者本位の教育の質を保証し、さらなる向上を図っていくための出発点であり、これらを通じて学修目標を具体化するにあたっては、「明確な到達目標を有する個々の授業科目が学位プログラムを支える構造となるように、体系的かつ組織的な教育課程が編成される必要がある。その際、密度の濃い主体的な学修を可能とする前提として、授業科目の精選・統合のみならず、学生が同時に履修する授業科目数の絞り込みを行うことが求められる。」⁽⁹⁾大学教育の基本的な単位である学位プログラムの責任を負う基幹教員は、常勤・非常勤の別にかかわらず、この指針の趣旨を深く理解し、改正により同一大学内の他部局だけでなく他機関

の教員との協働も可能になったことを受けて、教育課程の充実に柔軟に取り組んでいかなければならない。教授会や教務委員会等の教育課程の編成、学生の入学、卒業及び課程の修了、学位の授与等についての審議を行う会議に構成員として出席して直接的かつ実質的に審議に参画することは必須で、それなくして基幹教員としての責任を果たせないことは明白であろう。

基幹教員が担当する主要授業科目とは、卒業認定・学位授与の方針に掲げられた能力を身に付けるために不可欠な科目群を指す。「指針」は各大学に対して、「はじめに個々の授業科目があるのではなく、まず学位授与の方針の下に学生の能力を育成するプログラムがあり、それぞれの授業科目がそれを支える構造にならないければ、個々の教員が授業科目の改善を図っても、学生全体が明確な目標の下で学修時間をかけて主体的に学ぶことは望めないのである」⁽¹⁰⁾という「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」(2012年8月28日)の記述に改めて留意することを求め、教育課程編成・実施の方針に基づくカリキュラム編成の重要性を強調したうえで、授業科目が過不足なく設定されているかを検証し科目内容の検討に活用するためのカリキュラムマップ、科目間相互の関係や履修順序・履修要件を検証するためのカリキュラムツリーの作成を奨励している。このたび導入された基幹教員に求められているのは、木(ツリー)で言えば、枝ではなく幹の部分を担当することである。多様な科目の履修により学問的基礎を固めつつ興味のある分野を絞り込み、2年次の終わりに専修分野を決定するメジャー制を採っているICUでは、約30のメジャーごとにカリキュラムツリーを作成し、基礎科目から専攻科目へと段階的に進んでいく流れをナンバリングで表すと同時に、当該メジャーの中核をなす(基幹教員が担当すべき)科目と周辺のものが分かるように図示している。

このたび整備された規定の中で、教育の質を保証する観点から私が重要と考えるのは、指導補助者についての改正である。「大学は、各授業科目について、当該授業科目を担当する教員以外の教員、学生その他の

大学が定める者(以下「指導補助者」という。)に補助させることができ、また、十分な教育効果を上げることができると認められる場合は、当該授業科目を担当する教員の指導計画に基づき、指導補助者に授業の一部を分担させることができる」(改正後第八条3)ことになり、「大学は、指導補助者(教員を除く。)に対し、必要な研修を行うものとする。」(改正後第十一条3)も加えられた。「指針」が提案した密度の濃い主体的な学修を実現するには、授業科目の精選・統合、学生が同時に履修する授業科目数の絞り込みが不可欠だが、加えて指導補助者の存在も無視できない。1958年までにいち早くTAを導入したICUでは、大学院生(条件を満たせば学部4年生も)が授業を円滑に運営するために必要な事務作業だけでなく、コースデザインやシラバス作成の補助、授業中に行われるグループディスカッションの補助、質問対応、授業時間外のチュートリアル・補講講義の実施、小テストの作成、採点と成績管理の補助にも従事している。研修プログラムとしては、TA向けオリエンテーション、TA向けワークショップ(スキルアップ、TA同士の交流や情報交換の場)を実施するほか、学修・教育センターがTA業務報告書の受付とデータ分析を行い、教員向けにもセミナーを開催する。授業科目の指導に関する全責任を負う担当教員の十分な監督が大前提ではあるが、TAと一体となって展開する授業からは教員が得るものも大きい⁽¹¹⁾。

前述の特例制度の前提の一つになっている教育活動等の積極的な情報公表については、「指針」の(1)「卒業認定・学位授与の方針」に定められた学修目標の達成状況を明らかにするための学修成果・教育成果に関する情報の例(2)学修成果・教育成果を保証する条件に関する情報の例で「大学の教育活動に伴う基本的な情報であって全ての大学において収集可能と考えられるもの」とされたもの、具体的には各授業科目における到達目標の達成状況、学位の取得状況、学修時間、進路の決定状況等の卒業後の状況(進学率や就職率等)、修業年限期間内に卒業する学生の割合、留年率、中途退学率、入学者選抜の状況、教員一人あたりの学生数、授業の方法や内容・授業計画(シラバスの内容)、

履修単位の登録上限設定の状況、FD・SDの実施状況等を踏まえて確認が行われることになる。特別委員会では、情報公表に関する表の内容や作り方について侃々諤々の議論が繰り広げられ、取りまとめにはかなり苦勞した。特例制度に申請するかどうかにかかわらず、多くの大学の参考になれば幸いである。

おわりに

1991年7月の「大学設置基準の大綱化」以来の改正と受け止めた向きもある2022年10月の「大学設置基準等の一部を改正する省令」施行の出発点は、学修者本位の教育への転換というメッセージを出した「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」であった。課題とされた「設置基準等の質保証システムについて見直しを行うこと」、「教学マネジメントに係る指針の策定、学修成果の可視化と情報公表の在り方に関する検討を行うこと」の検討を終え、発出から4年弱を経て改正が行われたことになる。グランドデザイン(答申)では大学設置基準の抜本的な見直しが提言されていたが、結果的には当初想定されていたほど大がかりな改正にはならなかったのではないか。

質保証は、事前規制(設置認可審査)と事後チェック(認証評価)の組み合わせで成り立っている。前者では大学設置基準や関係法令に適合しているかどうか、学生確保の見通しは十分か等々を審査し、後者では理念・目的、内部質保証、教育研究組織、学生の受入、大学運営・財務等々を基準に当該大学の教育研究活動の状況を評価する。大綱化以降、事前規制型から事後チェック型への移行が進んできた。質保証システム部会はこのような流れを踏まえて「先導性・先進性の確保(柔軟性の向上)」を視座の一つとして提案し、特例制度新設をはじめとする今般の改正に至っている。部会は、従来のシステムを「事前規制を弾力化することで大学の新增設や組織改編を促すなど高等教育機関全体の活性化を図りつつ、質の低下が懸念される場合には大学等の自主的・自律的な改善を促すことによって質を保証する仕組みとして、一定程度機能していると評することができるだろう。」⁽¹²⁾と評価したうえで改善・充実の方向性を議論してきたが、大学関係者には

新たな仕組みが(一定程度ではなく)十全に機能していくよう一層の奮起を促したい。

尚、文部科学省のウェブサイトには今般の「設置基準等の改正に係るQ&A」⁽¹³⁾が公開されている。参考にされたい。

【注】

- (1) ヒアリングの対象は、国立大学協会、公立大学協会、日本私立大学連盟、日本私立大学協会、大学改革支援・学位授与機構、全国公立短期大学協会、日本私立短期大学協会、及び質保証の国際通用性、通信制大学の質保証、学生調査を活用した質保証・情報公開、大学における質保証の取組の専門家
- (2) 中央教育審議会令令第6条第4項及び中央教育審議会運営規則の第4条第5項の規定に基づくもの
- (3) 「審議まとめ」15ページ
- (4) 「審議まとめ」15-16ページ
- (5) 「審議まとめ」15ページ
- (6) 「審議まとめ」16ページ
- (7) 「審議まとめ」29ページ
- (8) 「審議まとめ」29ページ
- (9) 「指針」7ページ
- (10) 「指針」15ページ
- (11) 制度を統括する学修・教育センター長はTAに向けて、「教員と学生との関係を垂直な直線で表すとすれば、TAは学生から斜めに伸びた直線状にある存在です。学生の目線、学生の感覚をもって、親しみやすい存在として受講生から頼られる存在であると同時に、学問の先輩として、教員と協力して授業を作り上げていく存在となることを期待しています。TAの皆さんには、もしこの授業を自分が担当するならば、どのような内容を学生に伝えたいだろうか?どのような内容を学生に伝えたいだろうか?ディスカッションはどのくらい取り入れるだろうか?どのICT技術を取り入れるだろうか?そんなことを考えながら、初回の授業に臨んでいただきたいとお伝えしています。また、自分の意見を積極的に教員に伝える

ように促しています。長年授業をしていて、マンネリに陥らない教員はだれもいません。TAの新鮮な視点や提言は、教員、受講生、そしてTA自身を成長させることにつながると確信しています。」
(https://office.icu.ac.jp/ctl/fd_class_preparation/

ta.html) とのメッセージを出している。

(12) 「審議まとめ」2ページ

(13) https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/mext_00154.html

誰が大学教育を担うのか —柔軟な採用・他領域からの採用—

吉田 文

早稲田大学 教育・総合科学学術院教授

1. 基幹教員制度の衝撃

2022年10月1日、大学設置基準等の一部を改正する省令が施行された。この改正のうち、もっとも注目を浴びたのは新たに設けられた「基幹教員」という制度である。これまでの「教員は、一の大学に限り、専任教員となるものとする」(大学設置基準第十二条)という大学設置基準の規程を廃し、1人の教員が複数の大学や学部にも所属できるようにし、そうした教員を基幹教員と称することになった。この制度が導入されたことで、大学や大学教員はどのように変わる可能性があるのか、本稿はこれを考察することを目的とする。以下、基幹教員という制度を概観したのち、この制度の構築過程において何が議論されたのか中央教育審議会の議事録や資料をもとに分析し、次に、新制度とこれまでの大学教員政策との関連を探り、一連の大学教員政策が今後の大学や大学教員にもたらす影響を考察する。

まず基幹教員制度だが、従来の専任教員は、基幹教員と基幹教員でない教員に分かれる。両者を区別するのは、教育課程の編成その他の学部の運営について責任を担うか否かである。基幹教員は教育課程の編成などに責任をもつ教員である。基幹教員ではない教員とは、学内のセンターなどに所属する、教育課程の編成に責任を負う必要がない教員である。そして、基幹教員はさらに3タイプに分けることができる。第1は、常勤の教員で1大学の1学部にも所属し、主要授業科目を担当するケース(=これまでの専任教員と同様)、第2は、常勤の教員が他大学・他学部の授業科目を年間8単位以上担当するケース、第3は、常勤以外の教員

(非常勤)が、ある大学の授業科目を年間8単位以上担当するケースである。大学は、第2、第3のタイプの基幹教員を、必要基幹教員数の4分の1まで置くことができることとされた。ここが新規な点である。なぜ、このような制度が導入されたかと言えば、文部科学省は、「本来専任教員が担っている「学位プログラム」の編成・実施やその不断の見直しなど、「学位プログラム」に係る教員の責任性の明確化を図る」ことに主眼があり、この制度導入により「教員が十分に養成されていない成長分野等において、民間企業からの実務家教員の登用の促進や、複数大学等でのクロスポイントメント等の進展が期待」でき、「迅速で柔軟な学位プログラム編成が可能」、「新たな学位プログラムの構築・編成が容易」になると、そのメリットを謳っている(文部科学省 2022a)。

2. 制度構築課程の議論(1)—質保証システム部会

基幹教員についての審議は、中央教育審議会大学分科会質保証システム部会で行われた。2020年7月3日の第1回から、2022年3月18日の第14回まで1年9か月をかけて、「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について(審議まとめ)」(中央教育審議会大学分科会質保証システム部会 2022)を作成した。この部会での審議経過は、2022年2月9日の第165回大学分科会にて途中経過の説明にはじまり、第169回(2022年9月7日)まで分科会開催のたびに説明が加えられている。こうした経緯を経て、大学設置基準等の一部を改正する省令案が諮られ2022年10月1日に省令が施行された。

この過程で何が議論されたか、文部科学省のメリットの強調に対して何らかの懸念が出されたり、委員の間で意見が対立したりしなかったのだろうか。これを問うのは、従来の大学教員の在り方に大きな変化をもたらす可能性があるが、それだけでなく日本社会において就業する組織を複数もつとはきわめて稀なことだからだ。

質保証システム部会の議事録をみると、専任教員問題が明確に議論の俎上に上ったのは、第9回(2021年7月7日)からである。文部科学省からの専任教員のこれまでの制度上の位置づけの変遷を説明の後に、「教育の安定性・継続性や組織運営上の必要性の観点から常勤性を考慮するとともに、ICT技術の発展に鑑み、他大学を本務とする非常勤教員もチームの一員として授業を行うことなどが想定されますことから、実際に教育を担当する業務量に基づく柔軟な算定方法が行えるよう定義を見直してはどうか」(文部科学省 2021)という提案が出されている。しかし、これを議論する時間がなく、次回へ先送りとなった。

第10回(2021年8月4日)では、自由に議論がなされるが、大学設置基準の専任教員に関する規程を緩和することに関しては、たとえば、「地域社会のニーズに臨機応変に対応するには、学部学科の設置に係る専任教員の基準の緩和みたいなことはどうしても必要だと思っています。」「クロス・アポイントメント制度の利便性を高めて、国内外の複数の大学で教員を共有することなどもできるようになれば、海外大学との教育連携が進んで、大学のグローバル化が更に進む」(文部科学省 2022b)など、賛同する意見が多い。

そして、第12回(2022年1月7日)には、規制改革推進会議から文部科学省が検討すべき改革事項が示され、その1つとして「専任教員数について、多様な働き方・価値観が広がり、非常勤講師・実務家教員を含む兼任教員、TA(Teaching Assistant)、SA(Student Assistant)及び大学職員が教育に果たす役割が拡大していること、オンライン授業の活用が進んでいること、チーム・ティーチングの活用が進んでいることなどを踏まえ、現状の大学や学部ごとに定められている専任教員数の規制を見直すこと」が検討課題とされた

ことが紹介される(規制改革推進会議 2021)。さらに部会長からも、「クロスアポイントメント等多様な働き方が広がっていることも踏まえて、「一の大学に限り専任教員となる」といういわゆる専任教員の現行の在り方について、その定義等を見直す必要があるだろう」(文部科学省 2022c)という発言があり、設置基準の改正ありきという雰囲気が醸成されている。

第13回(2022年2月16日)には、審議まとめの素案が作業チームから出される。作業チームとは、第11回において大学設置基準に関して具体的な検討を行うために部会内に設置された数名のグループであり、ここで実質的な案が取り決められた。そこでは、「専任教員」の概念を「基幹教員」(仮称)と改め、その定義を教育課程の編成等に責任を担う者であって、一定以上の授業科目を担当する教員(例 年間8単位以上等)とし、設置基準上最低限必要な教員の数の算定にあたり一定以上の授業科目を担当する常勤以外の教員については一定の範囲(例 半数まで、1/4程度)まで算入を認める。また、主要授業科目の担当を基幹教員(仮称)とすることが考えられる」と、基幹教員と言う名称や定義が規定されている(質保証システム部会 作業チーム 2022)。基幹教員という案は、やや唐突に提案され、十分な議論がないまま、最終の第14回(2022年3月18日)では、「審議まとめ(案)」が示され、了承を得て部会の審議まとめとなる。

この経緯をみると、基幹教員についての議論は第9回から第13回、そのうち第9回、第12回、第13回は文部科学省の説明が主であり、委員間での議論が交わされたのは第10回のみである。しかも、そこではなぜか賛成意見だけが述べられ、新制度がもたらしかねない懸念事項は述べられていない。むしろ第13回の概要説明の折に、部会長自ら、基幹教員について「教育研究の質の低下を招かないよう、学内及び学外での兼務の際の取扱いや、その際の条件については制度化に当たり留意する必要があるということ、また、大学の教育研究体制等への影響も踏まえ、各大学において基幹教員の情報、例えば学位であるとか、教育研究業績、あるいは経歴等を常時公表し、外部からの検証が受けられるようにするなど、データやエビデンスに基

づく分析等が行うことができるようにすることが求められるということを明記しました。」(文部科学省 2022d) との留意事項が説明されたほどである。

このようにして質保証システム部会では、基幹教員制度の導入が決定された。これは、何も特別なケースではない。通常の審議会は、こうして政策が決定していく。

3. 制度構築過程の議論 (2) —大学分科会

この審議まとめは、次に中央教育審議大学分科会に上程される。大学審議会では、2022年2月9日の第165回大学分科会にて途中経過の説明があり⁽¹⁾、その後、第169回(2022年9月7日)まで分科会開催ごとに説明が加えられている。こうした経緯を経て、大学設置基準等の一部を改正する省令案が諮られ2022年10月1日に省令が施行された。そこに至る過程において、この新制度に対する懸念も含めて異論が提出されている。それをいくつかみておこう。

たとえば、「基幹教員を改めて定義することによって、教員の非正規化というものをむしろ推し進めてしまうのではないかと懸念をしている」(中央教育審議会大学分科会 2022a)、「財政上の理由から、教員の待遇引下げの方便となっていないかなど、事前または事後のチェック体制を厳密に実施していただきたい」(同 2022b)、「複数の大学で基幹教員として常勤で教育にたずさわることを認める方向が、この制度の主旨からして、本来あるべき形だと思います。今までのように、片方が常勤で片方が非常勤となってしまうと、じゃあ、そもそも何で基幹教員という名前にするのかという、そのそもその意味が非常に曖昧になります」(同)。これらは、基幹教育制度が教員の非正規化を推し進めることになるという疑念である。

また、「(教員は) 学生指導を含めて、多様な運営上の仕事がございます、ここにエフォートを割かなくてもよい教員が増える可能性が考えられるのではないかと思います」(同) などである。これは、複数の大学に雇用されるという基幹教員制度のもとで、授業のみを担当し、それ以外の学生指導などをしない教員が増加するのではないかと、その結果、1つの大学にのみ雇

用される基幹教員の仕事量が増大する、全体として教育の質が低下するのではないかと懸念である。

さらには、「経営者としては、雇用契約をどうするかというのが、最終的にいろいろと悩ましいところ…(中略)…年金とか健康保険とかそういったいろいろな労務に関することもあるので、」(同 2022c) といった、基幹教員の雇用契約が複雑になることを心配する大学経営者の声もある。

これらに対して、文部科学省は、「文部科学省として、人員削減を意図したものであるということではありませんが、教員が十分に養成されていない成長分野等において、民間企業からの実務家教員の登用や、複数大学等でのクロスアポイントメント等による人材確保を期待して導入するものでありまして、今後その趣旨も含めて、適切に周知等を図ってまいりたいと思っております。」(同)

また、専任教員数の4分の1は事実上、非常勤教員に置き換えられることになり、教育の質の低下は免れないのではという反対意見に対しては、「4分の1の範囲内で必要最低教員数に算入することができる基幹教員につきましても、教育課程等の編成等に責任を担うことを要件としております。このため、単に授業科目を指導するという非常勤の教員については、基幹教員とならないということを記載しております。」(同) と、対応に追われている。

さらに、文部科学省はウェブサイト解説資料を掲載し、YouTubeを利用した動画による説明、また、Q & Aを用意するなど入念な対応をしている。とりわけ基幹教員制度に関する説明量は多く、それが大きな改革と認識していることがわかる。

さて、この基幹教員制度が将来的にどの程度定着するのかは、大学審議会における懸念の表明はあるものの、個々の大学がどのように受け止め、それにどう対応するかは現段階では何とも言いえない状況にある。しかしながら、この新制度をこれまでの大学教員政策に位置付けたとき、ある程度の予測ができるのではないかと考える。以下、それを検討しよう。

4. 大学改革における大学教員政策—教員の教育化

大綱化以来の大学教員に関する政策を振り返ったとき、以下の3点にまとめることができる。第1は教員としての教育力の問題、第2は教員の任期の問題、第3が異業種からの参入問題である。

第1の教員としての教育力の問題は、大学の「教育」が改革課題となった、1991年の大学設置基準の大綱化を起点とする。大学設置基準の大綱化は、大学に関する各種の規程を緩やかにするとともに、個々の大学は自らの責任において、教育研究活動について自己点検・評価を行うこととされた。大学の教育研究の質の向上が、その目的である。

当初、努力義務とされたこの自己点検・評価制度は、1999年に結果の公表の義務化とともに、学外者による結果の検証を努力義務とすることと、大学設置基準において改正された。それから3年後の2002年には、学校教育法において、自己点検・評価の実施と結果の公表、その第三者による検証が義務づけられた。大学設置基準という省令による規程から、学校教育法という法令による規程に変更されたのである。その施行は2004年からであり、いわゆる認証評価の開始である。

教育研究活動を担うのは、言うまでもなく教員である。とりわけ、日本の大学教員は、授業に力を入れないと指摘され、諸外国(実質的にはアメリカが参照枠)において実施されているFDを日本の大学も組織的に実施すべきとされた。FDという言葉が公的に用いられた嚆矢は、1991年の大学審議会の「大学教育の改善について(答申)」である。そこでは、教員の授業内容・方法の改善・向上への取り組みと定義されているが、その具体的な方法を知る者はほとんどいなかった。言葉に馴染みがなかっただけでなく、大学教員に対する組織的な研修の実施に対して、アレルギーを呈する者も多かった。しかしながら、1999年に大学設置基準において努力義務化され、2007年には大学院設置基準、2008年に大学設置基準において義務化されたこともあり、内実はさまざまながら、FDは大学における日常用語となった。教員は、教育に注力

すべし、それを組織的な体制で推進すべしという方針が貫かれてきた。

第2の任期制の問題は、1997年の「大学の教員等の任期に関する法律」の施行によってはじまった。それに先立ち1994年に大学審議会からの「教員採用の改善について(答申)」において、大学の教育研究の中心を担う教員には優れた人材を確保できるように、教員人事の在り方について改善を図っていくことが必要と論じられ、具体的には公募制の導入、選考基準における教育能力の積極的評価、他大学出身者・社会人・女性等多様な経験・経歴を持つ者の採用などが謳われた。それに引き続いて教員の任期制問題が論じられ、上述の法律の制定となった。日本にとっては初めての非終身雇用制度の導入である。自校出身者を教員として採用し年功序列で昇進するような人事が、教育研究の停滞を招くと批判され、任期制を導入することによって現状を打破し、人事の流動化による教育研究の活性化を図ることが、目的とされた。

大学教員の任期制が導入されてしばらく後の2001年、任期制を導入している大学は21.3%、任期制の適用を受けている教員は1.9%、任期制を導入している大学における任期制適用教員の比率で見ても45%に過ぎなかった。また、適用を受けている教員のうち67.5%は再任回数に上限がない。すなわち、再任が承認されれば定年まで在職できるという名ばかりの任期制であった(山野井・葛城)。それが、2020年には、任期付きの教員は36.3%まで増加している(文部科学省科学技術・学術政策研究所2021)。39歳以下の若手研究者では、63%が任期付きである(同)。教育研究の活性化を図るとして導入された任期制であるが、結果としては若手研究者の安定的ポストの減少となっていることがわかる。大学の基盤的経費の減少に伴い、大学は競争的資金の獲得によって補充を図ろうとしているが、若手研究者はこの競争的資金で雇用されるケースが多い。そのことが、若手研究者の任期付きポストの増加ともなっているのである。

こうした状況は、博士課程進学者の減少となって表れており、それは日本の大学の研究力の低下につながる。研究力の低下問題は日本の将来に関わる問題と、

各所で指摘されるものの (IDE 大学協会 2023)、ここまで広がった任期制に対する十分な対策をとることは容易ではない。

第3が、異業種からの大学教員への参入である。それは、専門職大学院の制度化によって始まったと言ってもよいだろう。専門職大学院を制度化するにあたって議論になったのは、専門職の実務内容を誰が教えることができるかという問題であった。実務は実際に専門職に従事している者でなければ教えることができない、専門職養成を目的とする専門職大学院では理論と実践の架橋を図ることが必要だとする議論のもとに、専任教員のうち、その専攻分野において概ね5年以上の実務経験、実務能力を有する者を30%以上 (法科大学院においては20%以上、教職大学院に関しては40%以上) を実務家教員とすることが規定された。もちろん、それ以前にも大学以外の職域において専門分野で優れた研究成果を挙げた者を、大学が専任教員として雇用することはあったが、そこでの教員の区別はなかった。しかし、専門職大学院制度の発足とともに導入された制度は、大学参入以前の経歴から、研究者教員と実務家教員と制度的に分離する方式であった。この制度化のもとでの実務家教員は、優れた研究業績を挙げた者ではなく、実務の点から教育ができる者である。そして、その実務家教員に対する期待は「教育」である。専門職大学院において、採用人事を進める立場にある教員に対する調査では、実務家教員に何を期待するかという質問に対して、73%が「どちらかと言えば教育」を選択しており、その対極にある「どちらかと言えば研究」を選択する8.5%を大きく凌駕している。実務家教員への期待は「教育」にあることは明白である。ただ、他方で、研究者教員に対しても、「どちらかといえば教育」を期待する者は52.3%にのぼり、「どちらかと言えば研究」を期待する者27.7%を上回っており、専門職大学院そのものが「教育」のための機関となっているということができよう (株式会社リベルタス・コンサルティング 2023)。

こうした状況下において、2021年には大学基準協会から実務家教員の質に対する疑義が表明されている。実務家教員の確保が困難な大学院があると同時

に、実務家教員ばかりで構成されている大学院もあることを問題としている。単に、大学での教育歴、企業などでの研究業績をそのまま大学に持ち込むことに慎重であるべきとし、「実務家教員に対しても学術・研究上の要件を一定程度求めること」が必要だと警鐘を鳴らしている。そのために、「実務家教員数の上限値を定めたり、研究者教員の最低値を法令上明確にしたりといったことが考えられる」と提案している (大学基準協会 2021)。これは、実務家教員の質が高くはないことを示す意見であり、異業種からの大学教員への参入が必ずしも効果的に働いてはいないことが推察される。

そうしたなか、異業種からの大学教員への参入の新たな制度が制定された。クロスアポイントメント制度である。2014年に制度化されたこの制度は、研究者が、大学と民間企業との間でそれぞれ雇用契約関係を結び、各機関の責任のもとで業務を行うことが可能な仕組みである。『「日本再興戦略」改訂2014』、「科学技術イノベーション総合戦略2014」、「統合イノベーション戦略2019」など主に内閣府における議論のなかで浮上したものである。背後には、経済界からの「産学連携による人材育成を進めるにあたり、企業人が大学教員として活躍できる環境を整備するうえで、大学には、クロスアポイントメント制度の活用を拡大して企業との人材交流を促進することが求められる」(日本経済団体連合会 2022) といった要請もあった。経済界との結びつきが強い経済産業省は、「卓越した人材が大学や公的研究機関、企業等の壁を越えて、複数の組織において活躍できるような環境を整備」(経済産業省 web サイト) と推進の立場を明瞭に示しているが、他方、文部科学省は「大学等から企業へのクロスアポイントメントの事例はごく一部にとどまって」(文部科学省 2020) いることを指摘し、いくつかの課題整理をしており、両者間には温度差があるようにみえる。

実際、クロスアポイントメント制度による異動者は、2021年において大学が他機関から受け入れたのが340件、大学が他機関へ派遣したのが226件に過ぎない。また、他機関からの受け入れ、自機関からの派遣ともに、その期間は2年未満が約60%であり、極めて短期間の異動である (文部科学省 2021)。大学人に

とって民間企業の研究者にとっても、魅力ある制度とはいえないようだ。

このように大綱化以降の教員政策をみると、研究よりも教育が重視され、任期制の導入や異業種からの参入による教育・研究の活性化が図られてきた。しかしながら、任期制は若手研究者の研究力向上を阻み、教育を目的として異業種からの参入による実務家教員制度は、教員の質に疑義が投げかけられ、産学連携による人材育成をめざすクロスアポイントメント制度の普及ははかばかしくない。

5. 基幹教員制度の今後

さて、こうした政策の延長に基幹教員制度を位置づけられれば、今後の基幹教員制度がどのように機能するかおぼろげながら想定がつく。文部科学省は2018年5月に「実務家教員の登用促進について」(文部科学省2018a)という資料を作成しており、同年8月にそれをブラッシュアップした「実務家教員の登用促進について」(文部科学省2018b)を作成している。これは、2017年の専門職大学の開始にともない、実務家教員を必要専任教員に上乗せで配置することが可能とする制度を議論したものである。興味深いのは、その実務家教員は、年間6単位以上の授業を担当し教育課程の編成等に責任を負うべきとされている点である。基幹教員の原型ともいえる提案がなされているのである。

そして、2022年12月に出された「実務家教員の確保・活用について」では、同年9月に改正された大学設置基準における基幹教員制度について言及し、「本改正により、教員が十分に養成されていない成長分野において、民間企業からの実務家教員の登用や、複数大学でのクロスアポイントメント等の進展が期待される」と指摘しているのである(文部科学省2022f)。

さて、冒頭で示した基幹教員の3つのタイプに即して考えれば、文部科学省は、第3のタイプである常勤以外の教員(非常勤)が、ある大学の授業科目を年間8単位以上担当するケースとして基幹教員制度に期待しているようである。実務家教員やクロスアポイントメント制度の進展のために、基幹教員制度を導入したようにも見える。しかしながら、実務家教員が教育課程

の編成等に責任を負う、クロスアポイントメント制度による教員が年間8単位以上の授業科目を担当することは、さほど容易なことではない。

第1のタイプ、常勤の教員で1大学の1学部に所属し、主要授業科目を担当するケースはこれまでの専任教員と同様であるから、これは名称変更で事足りる。第2のタイプは常勤の教員が他大学・他学部の授業科目を年間8単位以上担当するケースであるが、常勤職がありながら、他大学・他学部の授業科目を年間8単位以上担当し、かつ、教育課程等の編成に責任をもつことを望む教員が多いとは思われない。

では、この基幹教員制度に応募してくる者がいるのか。あるとすれば、任期付きのポストにある若手の教員、常勤職を求める非常勤職の教員である。しかし、名称が変わるだけで、雇用条件が好転するとは思われない。むしろ常勤教員のポストを減らして非常勤教員を基幹教員として雇用し、専任教員と同等に教育課程等の編成に責任を持つ働き方を要請されるようになるのではないかと懸念される。上述のように文部科学省は、それを意図した制度ではないことを強調している。

しかしながら、この問題を大学経営者はどのように考えているのか。朝日新聞の「ひらく 日本の大学」の2022年の調査では、学長に基幹教員制度への賛否を尋ねている。それによれば、基幹教員制度に「賛成」する学長は20.6%、「どちらかと言えば賛成」が45%であった。これを3分の2が賛成しているとみるか、積極的に賛成するのは20%にとどまるとみるか、あるいは3分の1は賛成していないとみるのかは、更なる検討が必要である。

30年を振り返れば、大学教員への異分野からの参入を緩やかにし、他方で、若手研究者の安定的ポストを減少するという、何とも矛盾する大学教員政策を取ってきたと総括することができよう。いずれもが、大学の教育・研究の活性化を目的に掲げての改革であった。これら各種の制度の導入により大学の教育・研究が目覚ましく発展したかといえば、首肯しがたい状況にあることだけは確かである。そして、残念なことに新たに導入された基幹教員制度は、現状の問題の

打開策になる明確な見込みはない。

文部科学省には、弥縫策ではない大学教員政策を期待するとともに、それをバックアップするためにも、大学教員に関する近年のこうした変化を視野に収めた研究が求められる。湯川・坂無・村澤が指摘するように、「専門研究コミュニティ外部の問題意識とつながる形で、これまで蓄積してきた専門知見を開きながら活用し、より広い範囲での建設的批判や対話を主導することで、当該領域の研究の裾野をさらに広げること」(湯川・坂無・村澤 2019) が求められている。

【注】

(1) 大学分科会第13回(2022年2月9日)議事録には、基幹教員に関する説明がなされている。質システム保証部会で基幹教員の話題が登場するのは、2022年2月16日である。質システム保証部会の作業グループでの議論のとりまとめは、質システム保証部会に先んじて大学分科会で報告されている。この理由については追究をしていないが、いかにはやく基幹教員を制度化しようとしたか、文部科学省の意図が見えるように思う。

【引用文献】

中央教育審議会大学分科会(2022a)、第165回議事録
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/1422632_00018.html(最終閲覧日:2023年5月15日)

中央教育審議会大学分科会(2022b)、第167回議事録
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/1422632_00020.html(最終閲覧日:2023年5月15日)

中央教育審議会大学分科会(2022c)、第168回議事録
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/1422632_00021.html(最終閲覧日:2023年5月15日)

中央教育審議会大学分科会質保証システム部会(2022)、「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について(審議まとめ)」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_

00012.html(最終閲覧日:2023年5月15日)

中央教育審議会大学分科会質保証システム部会作業チーム(2022)、「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について(審議まとめ)(素案)」
https://www.mext.go.jp/content/20220216-mxt_koutou01-000019840_1-2.pdf(最終閲覧日:2023年5月15日)

大学基準協会(2021)、「専門職大学院の実務家教員数に関わる意見書」<https://www.juaa.or.jp/upload/files/%E5%B0%82%E9%96%80%E8%81%B7%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E9%99%A2%E3%81%AE%E5%AE%9F%E5%8B%99%E6%95%99%E5%93%A1%E6%95%B0%E3%81%AB%E9%96%A2%E3%82%8F%E3%82%8B%E6%84%8F%E8%A6%8B%E6%9B%B8%EF%BC%88%E7%A2%BA%E5%AE%9A%EF%BC%89.pdf>(最終閲覧日:2023年5月15日)

IDE大学協会(2023)、『IDE 現代の高等教育 大学力研究力低下を考える』No. 650

規制改革推進会議(2021)、「当面の規制改革の実施事項」https://www.mext.go.jp/content/20220112-mxt_koutou01-000019840_ex2.pdf(最終閲覧日:2023年5月15日)

株式会社リベルタス・コンサルティング(2023)、「大学等における実務家教員の採用に関する調査」
<https://jitsumuka.jp/innovator/wp-content/uploads/sites/2/2023/03/%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E7%AD%89%E3%81%AB%E3%81%8A%E3%81%91%E3%82%8B%E5%AE%9F%E5%8B%99%E5%AE%B6%E6%95%99%E5%93%A1%E3%81%AE%E6%8E%A1%E7%94%A8%E3%81%AB%E9%96%A2%E3%81%99%E3%82%8B%E5%A0%B1%E5%91%8A%E6%9B%B8%E5%A0%B1%E5%91%8A%E6%9B%B8230126.pdf>(最終閲覧日:2023年5月15日)

経済産業省webサイト「クロスアポイントメント制度について」https://www.meti.go.jp/policy/innovation_corp/cross_appointment.html(最終閲覧日:2023年5月15日)

増谷文生(2023)、「『ひらく 日本の大学』調査結果から—大規模規制への学法の期待と懸念—」『IDE 現

- 代の大学』No. 654、pp. x-x
- 文部科学省 (2018a)、「実務家教員の登用促進について」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/043/siryu/_icsFiles/afildfile/2018/05/28/1405040_3.pdf (最終閲覧日：2023年5月15日)
- 文部科学省 (2018b)、「実務家教員の登用促進について」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/043/siryu/_icsFiles/afildfile/2018/05/28/1405040_3.pdf (最終閲覧日：2023年5月15日)
- 文部科学省 (2021)、「質保証システム部会 議事要旨・議事録・配付資料」第9回議事録、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/049/gijiroku/1422632_00010.html (最終閲覧日：2023年5月15日)
- 文部科学省 (2020)、「クロスアポイントメント制度の基本的枠組と留意点【追補版】」https://www.mext.go.jp/a_menu/shinkou/sangaku/mext_00750.html (最終閲覧日：2023年5月15日)
- 文部科学省 (2021)、「大学等における産学連携等実施状況について」https://www.mext.go.jp/content/20230228-mext_sanchi02-000020147_1-02-2.pdf (最終閲覧日：2023年5月15日)
- 文部科学省 (2022a)、「令和4年度大学設置基準の改正について～学習者本位の大学教育の実現に向けて～」、https://www.mext.go.jp/content/20220930-mxt_daigakuc01-000025195_05.pdf (最終閲覧日：2023年5月15日)
- 文部科学省 (2022b)、「質保証システム部会 議事要旨・議事録・配付資料」第10回議事録、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/049/gijiroku/1422632_00011.html (最終閲覧日：2023年5月15日)
- 文部科学省 (2022c)、「質保証システム部会 議事要旨・議事録・配付資料」第12回議事録、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/049/gijiroku/1422632_00018.html (最終閲覧日：2023年5月15日)
- 文部科学省 (2022d)、「質保証システム部会 議事要旨・議事録・配付資料」第13回議事録、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/049/gijiroku/1422632_00019.html (最終閲覧日：2023年5月15日)
- 文部科学省 (2022e)、「実務家教員の確保・活用について」https://www.meti.go.jp/shingikai/mono_info_service/digital_suishin/pdf/002_06_00.pdf (最終閲覧日：2023年5月15日)
- 文部科学省 (2022f)、「実務家教員の確保・活用について」
- 文部科学省 科学技術・学術政策研究所 (2021)、『研究大学における教員の雇用状況に関する調査』、NISTEP-RM305-FullJ (1).pdf (最終閲覧日：2023年5月15日)
- 日本経済団体連合会 (2022)、「新しい時代に対応した大学教育改革の推進－主体的な学修を通じた多様な人材の育成に向けて－」<https://www.keidanren.or.jp/policy/2022/003.html> (最終閲覧日：2023年5月15日)
- 山野井敦徳・葛城浩一 (2004)、「大学教員の選別的任期制に関する研究」『大学論集』第34集、pp. 1-20、<https://riheib.hiroshima-u.ac.jp/search/attachfile/56622.pdf> (最終閲覧日：2023年5月15日)
- 湯川やよい・坂無 淳・村澤昌崇 (2019)、「大学教授職研究は何をなしうるか：成果と展望」『教育社会学研究』第104集、pp. 81-104.

基幹教員制度の創設経緯とその概要

海老洋太

文部科学省高等教育局医学教育課課長補佐
(前大学教育・入試課専門官)

[キーワード] 大学設置基準、専任教員、基幹教員、学位プログラム

はじめに

令和4年9月、大学設置基準等の一部が改正され、同年10月に施行された。本改正は、「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について（審議まとめ）」（令和4年3月18日中央教育審議会大学分科会質保証システム部会。以下「審議まとめ」という。）において、大学設置基準等の改正が提言されたことを踏まえて行われたものである。

本稿では、本改正において創設された基幹教員制度について、改正前の専任教員制度にも触れた上で、創設に至った経緯や背景を明らかにするとともに、実務上の留意点も含め、制度の概要について示すこととしたい。なお、令和4年の大学設置基準等の改正については、文部科学省のホームページに掲載されている各種資料⁽¹⁾のほか、その全体的な内容を網羅的かつコンパクトに整理した一色(2022)や、審議まとめに示された改正の基礎理念を踏まえて主要な改正事項を概観した海老(2023)なども併せて適宜参照されたい。

I. 専任教員制度について

1. 設置審の内規に基づく審査

大学設置基準においては、昭和31年の制定以来、大学に教育研究の中核を担う「専任教員」を置くことが定められるとともに、大学に置かれる学部の種類や規模に応じた専任教員の必要数も定められてきた。

制定当初の大学設置基準において、専任教員は「教員は、一の大学に限り、専任教員となるものとする」とだけ規定されていた。当時の解説資料⁽²⁾では、専任教員は「その定義が非常にまちまちになっている」とされ、専任教員の判定は「一律には定め難い」ものの、「その給与が生活を支える程度のものかどうか又一週間の勤務時間がどの程度か、学内に研究室を持つているか等により考えるべき」であることが示されている。

このように、大学設置基準の制定時点で、既に専任教員の判定に係る具体的な基準は必ずしも明らかではないと認識されていたことが伺える。その一方、大学の設置認可審査の実務においては、具体的な審査基準も必要となってくるところ、大学設置審議会（昭和62年以降は大学設置・学校法人審議会。以下「設置審」という。）において内規を取り決め、これに基づいて専任教員を審査することが行われてきた。例えば、「大学設置審査内規等の運用に関する申合せ」（平成3年8月6日大学設置・学校法人審議会大学設置分科会申合せ）において、次に掲げる者は、基準上専任教員に算入しないこととされていた。

- 会社の役員及び職員。ただし、非常勤の者であって、授業及び研究に支障がないと認められる場合は、この限りでない。
- 弁護士、公認会計士、税理士、医師等として専ら業務に従事している者。
- 演奏家、作曲家、小説家、評論家及び画家等で、演奏活動等のため、授業及び研究に著しく支障があると認められる者。
- 専任となろうとする大学と遠隔の地に居住して

いるため授業及び研究に支障があると認められる者。

- 専任教員の基本給については特に留意し、特別の場合を除き、余りに少ない場合は専任に疑義ある者とする。

2. 設置認可審査の準則主義化以降の動向

平成15年、政府全体の規制緩和の流れの中で、大学の設置認可審査も、法令に定めた基準への適合性を審査するいわゆる準則主義への転換が図られた(準則主義化)。大学設置基準等についても、基準の一覧性を高め、明確化を図る観点から見直され、大学設置審査に係るルールは告示以上の形式で定めることとなった。このため、1. で示したような内規類は全て廃止された。それらに規定されていた専任教員の審査基準等は、大学設置基準や関連の告示等に改めて定め直されることもなく、結局、大学設置基準には「一の大学に限り、専任教員となる」旨の規定に加えて、「専任教員は、当該大学以外における教育研究活動その他の活動の状況を考慮し、当該大学において教育研究を担当するに支障がないと認められる者でなければならない」との、実際に専任教員の判定を行うにはやや抽象度の高い規定が新たに設けられたのみであった。

準則主義化からの揺り戻しの動きは早く、平成17年1月に取りまとめられた「我が国の高等教育の将来像(答申)」(平成17年1月28日中央教育審議会)においては「専任教員」…の意義や必要とされる資質・能力等について、さらに具体化・明確化する努力が必要」と明記される。これを受けて、平成18年には、専任教員の要件の明確化等に係る大学設置基準の改正がなされた。改正内容としては、「一の大学に限り…」の規定に加え、専任教員は「専ら」当該大学において「教育研究活動に従事するものとする」との規定を置き、その原則を明示するとともに、「大学は、教育研究上特に必要があり、かつ、当該大学における教育研究活動の遂行に支障がないと認められる場合には、当該大学における教育研究活動以外の活動に従事する者を、当該大学の専任教員とすることができる」との規定を設け、専ら当該大学の教育研究活動に従事する教員以外

の者も、一定の場合に限り例外的に専任教員となることのできる旨を示した。専任教員の原則と例外の関係を明確化することで、専任教員の大半を大学教員以外の職務に従事する者が占めようとするような構想に歯止めをかけることも企図されたとされる。

これ以降、中央教育審議会等において議論がなされることこそあったものの、約15年間にわたり、大学設置基準における専任教員に係る規定が見直されることはなく、判断基準が法令等に明記されるといったことも実現してこなかった。なお、平成15年の準則主義化に際して、設置審の内規類が廃止されたことは先に述べたとおりであるが、これまでの設置認可審査においては、教員の専任性を確認する際の運用上の考え方として、以下に該当する場合は更なる情報や説明を要求して、個々に確認・審査が行われることとなっていた⁽³⁾。

- 年間担当単位数8単位未満かつ月額報酬20万円未満
- 大学以外の業務の従事日数が週3日以上
- 月額報酬10万円未満
- 大学以外の業務に従事する者が、当該大学における専任教員全体の半数程度以上を占めているもの

II. 基幹教員制度について

1. 質保証システム部会での審議

ここまで見てきたように、大学設置基準の制定当初から定められていた専任教員については、その具体的な要件や判断基準が法令上に明らかにされることはなかった。制定当初と比べれば、明確性の向上の観点から徐々に規定の内容が充実していったことは確かであるが、結局のところ、大学設置基準上には概括的な規定が置かれるに留まっていた。また、準則主義化に伴い設置審の内規類が廃止されたことを機に、専任教員に係る一定の判定基準も公式の文書上から姿を消し、上述のとおり、設置審では運用上の考え方に基づいて教員審査が行われてきた。

こうした中で、平成30年11月に取りまとめられた「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」(平成30年11月26日中央教育審議会)を受けて、

令和2年6月から令和4年3月までの1年9か月にわたり、大学設置基準も含めた高等教育の質保証システムの在り方に係る専門的審議が中央教育審議会大学分科会質保証システム部会で行われた。専任教員制度の見直しについても、従前の運用上の考え方も踏まえつつ、要件の明確化の観点等も含めての審議がここでなされた。審議の結果は、冒頭でも触れた審議まとめとして取りまとめられ、大学設置基準も「より客観性のある分かりやすい基準とする」必要があるといった指摘も盛り込まれた(p.10)。このことも踏まえ、大学設置基準に、大学が中心的に確保すべき教員として、従来の専任教員制度を改める形で基幹教員制度が位置付けられることとなった。以下、基幹教員制度の概要を見ていくこととしたい。

2. 基幹教員の定義

基幹教員は、「学位プログラムへの責任性」を基軸としてその要件等が整理・構成されている。学位プログラムとは、大学において、学生に学位を取得させるに当たり、当該学位のレベルと分野に応じて達成すべき能力が明示され、それを修得させるように体系的に設計された教育プログラムのことを指し、大学教育における基本的な単位ということができる。従前も、少なくとも運用上は、専任教員は学位プログラムに責任を有する立場にあることが実質的に求められていたとも言えるが、基幹教員制度においては、学位プログラムへの責任性を大学設置基準上の具体的な要件として明確化することとし、基幹教員は「教育課程の編成その他の学部の運営について責任を担う教員(助手を除く。)」であって、「当該学部の教育課程に係る主要授業科目を担当するもの(専ら当該大学の教育研究に従事するものに限る。)」又は「1年につき8単位以上の当該学部の教育課程に係る授業科目を担当するもの」として定義された。

3. 教育課程の編成等への責任に係る要件

「教育課程の編成その他の学部の運営について責任を担う教員」とは、具体的には、各大学等が設置する教授会や教務委員会等の、教育課程の編成や学生の入

学、卒業及び課程の修了、学位の授与等についての審議を行う会議に、構成員として直接的かつ実質的に参画する教員と解しており、全ての基幹教員には、学位プログラムへの責任性を有する教員として、関係会議の構成員となることを通じ教育課程の編成等にコミットすることを明確に求めた。したがって、「教授会や教務委員会」は例示であり、教授会と教務委員会の両方に出席する必要はなく、いずれか一の会議体に構成員として参画する場合も基幹教員の要件を充足することとなるほか、教授会や教務委員会といった会議そのものには当たらない、これらの会議の下部に置かれた会議に参画する場合であっても、上に掲げた事項の審議を行う会議であれば「教育課程の編成その他の学部の運営について責任を担う教員」と認め得る。

ただし、仮に当該会議の議事に意見を述べる体制が整えられていたとしても、これらの会議に直接的かつ実質的に参画する構成員とはならない場合は、学位プログラムへの責任性は認め難いと考えられ、本要件を充足するとは言えない。基幹教員の要件を形式的に充足することのみを目的として、教育課程の編成等についての審議を行う会議への参画実態がないにもかかわらず形式的に当該会議の構成員に加えたり、当該審議に実質上は関与しない会議を設けたりする場合も、同様である。

4. 授業科目の担当に係る要件

基幹教員の学位プログラムへの責任性の判定に際し、教育課程の編成等への責任に係る要件に加え、授業科目の担当に係る要件を設けている。この要件は、基幹教員が「専ら当該大学の教育研究に従事する者」に当たるか否かで、内容が異なってくる。ここで、「専ら当該大学の教育研究に従事する者」とは、一の大学でフルタイム雇用されている者(事業主と期間の定めのない労働契約を締結しているフルタイム労働者(当該フルタイム労働者と1週間の所定労働時間が同じ有期雇用労働者を含む。))であって、月額報酬20万円以上かつ当該大学以外の業務の従事日数が週3日未満であること等を満たす者を想定している。

専ら当該大学の教育研究に従事する者であれば、当

該学部の教育課程における主要授業科目を担当していれば、この要件を満たしたことになる。単位数に係る要件は特段定められていないので、年間で主要授業科目を最低1科目以上担当することで足りる。「主要授業科目」とは、学生に学位を取得させるに当たり、当該学位のレベルと分野に応じて達成すべき能力を育成するために必要な科目群であり、各授業科目のうちいずれが主要授業科目に当たるかは、授業科目と3つのポリシーとの関係等を踏まえ、各大学で判断することになる⁽⁴⁾。

専ら当該大学の教育研究に従事する者でなければ、当該学部の教育課程における年間8単位以上の授業科目を担当することが求められる。「年間8単位以上」の単位数の計算に当たっては、複数の教員が分担するオムニバス方式による場合や複数の教員が共同で担当する場合は、当該授業科目の授業における担当の割合を乗じることになる⁽⁵⁾ほか、同一の授業科目であっても、異なる開講時間で実施される別クラスを担当する場合、それぞれの単位数を合算して8単位以上(例えば、2単位の授業科目を4クラス担当するような場合)となるのであれば、基幹教員に係る単位数の要件は満たしたものとして取り扱える一方で、複数の学部等で共通して開講されている授業科目で、各学部等で授業科目の名称や位置付けが異なっていたとしても、同一の教員により、同一の内容及び開講時間で実施される授業であれば、「8単位以上」に算入できるのはいずれか1つの学部等に限られることになるため、留意が必要である。

授業科目の担当に係る要件により、授業を全く担当していない場合には基幹教員となることはできないが、学部等の運営を中心的に担っていることに伴い担当授業科目が少ない場合も含め、従前の専任教員の多くが、基幹教員の要件を充足することとなると考えられる。なお、基幹教員の要件を満たす教員は、教授、准教授、助教及び講師の職位の別や、任期の有無、いわゆる常勤か非常勤かといった雇用形態の別、必要最低教員数に含まれるか否かを問わず、基幹教員として取り扱う必要がある。

5. 複数の大学・学部における算入

I. において確認したとおり、従前の専任教員については「一の大学に限り、専任教員となるものとする」とされていた。一方で、複数の大学・学部において学位プログラムの編成・運営に責任を担っており、そのいずれにおいても専任教員として取り扱い得るにもかかわらず、いずれかの大学・学部でしか専任教員とはなれなかったことから、勤務実態と実際の処遇に齟齬が生じている例があるとの指摘がある。また、本務先として民間企業に所属しながら、クロスアポイントメント制度を活用して大学教員としても勤務している者が、専任教員に相当する勤務実態を有していたとしても、専任教員は「専ら…大学における教育研究に従事するものとする」とされているのみであったため、このような者を専任教員として取り扱うことに大学側で疑義を生じていたことも考えられる。

こうした大学教員の勤務に係る実態も踏まえつつ、基幹教員制度においては、一の大学に限りなるものとされていた専任教員制度の考え方を転換し、必要最低教員数の4分の1の範囲内に限り、複数の大学・学部で要件を満たす基幹教員を算入することも可能とした。これにより、教員が十分に養成されていない成長分野等における民間企業からの実務家教員の登用や、複数大学等でのクロスアポイントメント等による人材確保が特に期待される場所である。

複数大学等における兼務については、審議まとめにおいて「教育研究の質の低下を招かないよう、学内及び学外での兼務の際の取扱いやその際の条件については制度化に当たり留意」する必要があるとされていた(p.15)ところであるが、例えば、兼任の教員が大半を占めるような場合には、それらの教員が学生一人当たりの教育に割くエフォートが低下し、結果として教育の質の低下を生じかねない。こうしたことから、必要最低教員数のうち、複数大学等において兼務する基幹教員はその4分の1の範囲内に限るものとし、4分の3以上は「専ら当該大学の教育研究に従事する」基幹教員とすることとしている。このことと同様に、教育研究の質確保の観点から、「専ら当該大学の教育研究に従事する」との要件は、学部等を単位とするのではなく、

大学等を単位として適用する必要がある、例えば、同一の大学等において、一の学部等で「専ら当該大学の教育研究に従事する」基幹教員として取り扱う場合、他の学部等で同様に当該学部等における必要最低教員数に算入可能な基幹教員として取り扱うことは認められない。したがって、ある教員を、同一の大学等の複数の学部等において基幹教員として取り扱おうとする場合には、それぞれの学部等の必要最低教員数の4分の1の範囲内に限られる「専ら当該大学の教育研究に従事する」以外の基幹教員として算入することとなる。いずれにせよ、必要最低教員数が適切に算出されていることを担保する観点からは、大学等において、専ら当該大学の教育研究に従事する基幹教員と、それ以外の基幹教員の別について把握しておくことが求められる。

なお、複数の大学・学部で基幹教員となるに当たり、兼務する大学等の数を一律に制限しているものではないが、個々の教員がそれぞれの勤務先で適切な教育研究活動を行い得よう、各大学等で当該教員の他大学等における教育研究活動の状況に係る情報を得ようにするなどして、エフォートの管理に留意することが必要である。

6. 基幹教員に係る情報公表と経過措置等

学校教育法施行規則第172条の2の規定に基づき、大学等においては、教員に係る情報についても公表することとされており、基幹教員制度を適用した場合も、引き続き適切に対応することが必要となる。公表することが考えられる事項としては、例えば、基幹教員の数（専ら当該大学の教育研究に従事する基幹教員数と、それ以外の基幹教員数の別を含む。）、各基幹教員が有する学位、教育研究等の業績、教育課程の編成その他の学部の運営への参画の状況、主要授業科目の担当の有無や単位数といった担当授業科目に係る状況等が考えられる。

基幹教員制度の適用時期に関して、いわゆる経過措置として、今回の改正時に既に設置されている大学等は、従前の専任教員制度によることができることとしている。これには特段の期限は設けられておらず、大学等の準備が整った任意の時期から、基幹教員制度を

適用することも可能としている。

他方、今回の改正以降に行う大学等の設置や学部・学科等の設置等は、基幹教員制度の適用を伴って行われることになる。すなわち、令和6年度に行おうとする設置等の認可の申請や届出については、改正前の専任教員制度を適用するか、基幹教員制度を適用するか、大学等が選択することとなり、令和7年度以降に行おうとする設置等の認可の申請や届出については、例外なく基幹教員制度を適用することとなる。

基幹教員制度の適用に当たっては、大学等の任意の時期にこれを行う場合、設置等の認可の申請や届出を契機としてこれを行う場合のいずれであっても、大学等の一部の学部等に限っての適用は認められず、十分な準備期間の設定と全学的な入念な確認を経た上で、必ず、大学等の全部の学部等において一斉に適用することが必要である。

なお、今回の改正では、大学院設置基準及び専門職大学院設置基準においては基幹教員に係る改正はなされておらず、従前の取扱いから変更はないことから、仮に、令和7年度に大学院や研究科等を開設することとなった場合に、それと同時に、同一の大学の既存の学部等に基幹教員制度を適用することが求められるものではない。

おわりに

最後に、改めて基幹教員制度の趣旨を確認しておきたい。基幹教員制度では、まず、大学教育の基本的な単位である学位プログラムの編成、実施や改善等を担う教員の責任性の明確化を図る観点から、その要件を大学設置基準上に具体的に定めた。このことを踏まえ、基幹教員制度の適用後の大学における教員の確保に当たっては、学位プログラムに対する責任性の観点から整理された客観的な基準を参照した上で、これを行うこととなる。他方、基幹教員には「専ら当該大学の教育研究に従事する」ことは要件として必ずしも求めないこととし、複数の大学等で基幹教員として勤務することも可能としている。これにより、教員が十分に養成されていない成長分野等における実務家教員の登用や、クロスアポイントメント等による人材確保が

特に期待され、学内外を通じた教員配置をより機動的に行い得るようになることで、社会の要請等に対応した、柔軟な学位プログラムの編成・実施も可能となるものである。

【注】

- (1) 文部科学省「令和4年度大学設置基準等の改正について」、https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/index_00001.htm、最終アクセス日 令和5年5月8日、本稿の内容も、一部で表現の変更等を行っているものの、これらの資料の記載に基づいていること、また、基幹教員制度については大学、専門職大学、短期大学、専門職短期大学及び高等専門学校に導入されているが、本文中においては便宜上、大学についてのみ言及することをあらかじめ断っておく。
- (2) 文部省大学学術局大学課「大学設置基準とその解説」『大学資料』第5号、1957年、p.14
- (3) 文部科学省「中央教育審議会大学分科会（第168回）【資料2-2】基幹教員に関する説明資料」、<https://>

www.mext.go.jp/kaigisiryoy/content/20220622-mxt_koutou01-000023517_5.pdf、最終アクセス日 令和5年5月8日

- (4) 大学設置基準では、授業科目は必修科目、選択科目及び自由科目に分けて教育課程を編成することとされていることも踏まえ、教育課程上のこれらの区別の科目の位置付けも勘案して、主要授業科目に当たるかを判断することが必要となる。
- (5) 例えば、2単位・全15回の授業において、3名の教員が5回ずつ授業を行う場合、1名の教員当たりの単位数は0.7単位（小数第二位を四捨五入）となる。

【参考文献】

- 一色潤貴「令和4年度大学設置基準等の改正等について－学修者本位の大学教育の実現について－」『IDE 現代の高等教育』No.645、2022年、pp.56-59
- 海老洋太「令和4年度大学設置基準改正のポイント－改正の理念的基礎から見た主要事項の概観－」『IDE 現代の高等教育』No.652、2023年、pp.54-57

大学評価において教員・教員組織の 何を評価してきたのか —改正設置基準からみる今後の展望—

原 和 世

公益財団法人大学基準協会評価研究部長

中 村 安 希

公益財団法人大学基準協会
評価事業部評価第1課長

[キーワード] 大学設置基準、大学基準、専任教員、基幹教員、教員組織

はじめに

「学修者本位の大学教育の実現」を目的として、2022年10月に大学設置基準が改正された。改正大学設置基準では、「専任教員」という文言が消え、「基幹教員」という新たなカテゴリーの教員が誕生することとなった。今回の「評価を行うなかや大学基準等の議論のなかで扱ってきた教員や教員組織に関わる問題」をテーマにという執筆依頼に対し、力不足を自覚しつつ、本稿では、認証評価制度が導入されて以降、大学基準協会（以下「本協会」という。）が、大学教員をどのような視点で評価してきたのか、また、今回の改正により、今後注目すべき点や本協会の評価の展望を述べることにする。なお、本稿に示す見解は、すべて筆者個人の考えに基づくものであり、所属する組織を代表するものではないことをあらかじめお断りする。

1. 大学基準で示された教員・教員組織のあり方

まず、認証評価制度が導入された第1期（2004年度から2010年度）の大学基準をベースに、第2期（2011年度から2017年度）、第3期（2018年度から2024年度）の改定箇所、さらに、2025年度から始まる第4期の大学基準案を比較し、これまで本協会が教員・教員組織

のあり方について、どのように定義してきたのか見ていきたい。

第1期から第2期への大学基準の大きな改定ポイントは、評価基準、評価指標のスリム化を図り、内部質保証システムの構築を促した点であろう。その中で、教員組織に関する評価の主な変更点は4点である。1点目は、基準項目が「教員組織」から「教員・教員組織」となり、個々の教員の資質向上を図るためのファカルティ・ディベロップメント（FD）活動の実施を求めたこと。2点目は、基準の定義において、その大学の「理念・目的を実現するため」とし、大学への意識改革を促すため、大学としての「教員像や教員組織の編制方針」を示すよう求めたこと。3点目は、教員の役割分担の下、組織的な連携を求め、教育研究に係る責任の所在を明確にするよう求めたこと。4点目は、第1期では「点検・評価項目」の一つであった教員の年齢構成を基準の解説に組み入れたこと。こうした改定点は、第1期の基準と比較し、基準の解説部分で大学に求める教員組織の理想をより明確に示したといえるだろう。

次に、第2期から第3期の大学基準全体の改定ポイントは、内部質保証システムの「構築」から「有効性」に向けてより大学における質保証活動を推進させるとともに、評価する側は、質保証活動が適切かつ有効に実施しているかを評価することを目指した点であろう。

第3期における「教育・教員組織」に関する主な変更

点は5点である。まず、大学の理念・目的に基づく教員組織の編制という概念への意識を向上させるため、基準本文において、「自ら掲げる」理念・目的と明示し、そのうえで第2期では、解説にのみ示していた教員の資質向上に関して基準本文に加えたこと。2点目は、教員像や教員組織の編制方針を学位授与方針や教育課程の編成・実施方針を結びつけるように促したこと。3点目は、ダイバーシティを考慮し、年齢構成と男女比だけでなく、教員の国際性を追加し、さらに組織ごとに「十分な」教員を配置することで、教育及び研究の成果を上げることを求めたこと。4点目は、教員の募集、採用、昇任等にあたっては、選考に関して透明性や公正性を図るため、明文化された基準や手続きに沿って実施することを求めたこと。5点目として、FD活動について、組織的かつ多面的な取り組みを求めるだけでなく、教育活動のほか、研究活動や社会貢献活動等の教員に必要な諸活動に係る資質向上を実施することを求め、さらにこれらの取り組みが教員の教育能力を向上させ、学習成果の分析を踏まえた教育課程の開発や改善に結びつくことを求めたことがあげられる。

そして、2025年度からの第4期の大学基準はどのように変わっていくのか。パブリック・コメント時に示された基本的な方向性として、次の6点が挙げられた⁽¹⁾。

1. 学習成果を軸に据えた内部質保証の重視とその実質性を問う評価
2. 大学の取り組みの有効性・達成度を重視する評価
3. オンライン教育の動向を踏まえた評価
4. 学生の意見を取り入れた評価
5. 特色ある取り組みの評価
6. 効果的・効率的な評価の実施

基準2「内部質保証」の解説部分では、教学マネジメントに関する内容を加え、学生の学習実態や学習上の成果に関する情報の公表の重要性を訴え、内部質保証システムの機能性を求めている。基準6「教員・教員組織」については、まず、本文において、「学習成果の達成につながる教育の実現」及び「大学として目指す研究

上の成果につながる」教員組織の整備を求めている。次に、解説部分でも、教育を担うにふさわしい教員を置くことを求めるとともに、今回の大学設置基準改正で示された「教育研究実施組織」に関連し、教員と職員との役割分担、責任の明確化と協働・連携することを求めている。また、教育研究活動を安定的に遂行するための教員人事の適切性を求める一文が追加されており、FDについても、教育の充実と学生の学習成果の向上につなげる活動であることが明示されている。

2. 評価結果からみる教員・教員組織の現状

本章では、実際に本協会が出した評価結果から、大学の教員・教員組織に関してどのような改善を大学に求めてきたのか、見ていきたい。

(1) 第1期大学評価(2004年度～2010年度)

第1期の基準は15の基準から構成されており、そのうちの 하나가「教員組織」に関する基準であった。第1期では、「大学は、教育研究を行うために、適切な教員組織を整備しなければならない。」とし、教員「組織」に焦点をあてていた。また、大学が自己点検・評価を行う際の「点検・評価項目」として、次の項目をあげていた。

教員組織

A群(大学もしくは学部・学科・大学院研究科が具備することが必須不可欠であるもの)

- ・学部・学科等の理念・目的並びに教育課程の種類・性格、学生数との関係における当該学部の教育組織の適切性
- ・主要な授業科目への専任教員の配置状況
- ・教員組織における専任、兼任の比率の適切性
- ・教員組織の年齢構成の適切性

B群(必須不可欠とは言えないまでも具備することが高度に望まれるもの)

- ・教育課程編成の目的を具体的に実現するための教員間における連絡調整の状況とその妥当性

表1 大学基準の教員・教員組織に関する基準の改定状況(大学評価ハンドブック掲載の大学基準及びパブリック・コメント時に公表された大学基準案に基づき、筆者作成。)(下線分改定箇所)

第1期(2004年度～2010年度)	第2期(2011年度～2017年度)	第3期(2018年度～2024年度)	第4期(2025年度～)
<p>[教員組織] 8 大学は、教育研究を行うために、適切な教員組織を整備しなければならない。</p>	<p>[教員・教員組織] 3 大学は、その理念・目的を実現するために、求める教員像や教員組織の編制方針を明確にし、それに基づく教員組織を整備しなければならない。</p>	<p>[教員・教員組織] 6 大学は、自ら掲げる理念・目的を実現するために、求める教員像や教員組織の編制方針を明確にし、それに基づく教員組織を適切に整備するとともに、<u>絶えず教員の資質向上に取り組まなければならない。</u></p>	<p>[教員・教員組織] 6 大学は、自ら掲げる理念・目的を実現するために、求める教員像や教員組織の編制方針を明確にし、<u>学習成果の達成につながる教育の実現や大学として目指す研究上の成果につながる教員組織を適切に整備しなければならない。</u>また、<u>絶えず教員の資質向上に取り組まなければならない。</u></p>
<p>8 教員組織について 大学は、学部・研究科等の教育課程、学生収容定員等に応じた教育研究上必要な規模の教員組織を設けるとともに、組織ごとに十分な教員を配置し、教育と研究の成果を十分に取めることに配慮する必要がある。 また大学は、教員の募集、任免、昇任を適切に行うとともに、その地位の保障にも十分な配慮をする必要がある。教員の採用に際しては、広く国内外に人材を求め人事の活性化を図るとともに、明文化された基準と手続に従い、公正かつ適切な方法で採用を行わなければならない。その際、大学は高度の教育機関であるとともに、学術研究の中心機関でもある点を考慮し、人格、教育研究指導上の能力、教育業績、研究業績、学術および社会における活動実績等に留意して、候補者を選考する必要がある。また、男女共同参画社会の実現に向けて、教員の適正な男女比構成にも配慮することが重要である。</p>	<p>3 教員・教員組織について 大学は、大学として求める教員像や教員組織の編制の方針を明確に定め、学部・研究科等の教育課程、学生収容定員等に応じた教育研究上必要な規模の教員組織を設けるとともに、組織ごとに十分な教員を配置し、教育と研究の成果を上げる必要がある。また、大学は、教員の適切な役割分担の下で、組織的な連携体制を確保し<u>教育研究に係る責任の所在が明確になるよう教員組織を編制する必要があります。</u> 大学は、教員の募集、採用、昇任等を適切に行うとともに、その地位の保障にも十分に配慮する必要がある。教員の採用に際しては、広く国内外に人材を求め人事の活性化を図るとともに、明文化された基準と手続に従い、公正かつ適切な方法で採用を行わなければならない。その際、大学は高度の教育機関であるとともに、学術研究の中心機関でもある点を考慮し、人格、教育研究指導上の能力、教育業績、研究業績、学術および社会における活動実績等に留意するとともに、男女共同参画社会の実現に向けて教員の適正な男女比構成にも配慮することが重要である。 大学は、<u>教員の資質向上を図るために、組織的に、また、多面的に必要な措置を講じなければならない。</u></p>	<p>6 教員・教員組織について 大学は、その理念・目的を実現するために、<u>学位授与方針、教育課程の編成・実施方針を踏まえて、大学として求める教員像や各学部、研究科等の教員組織を編制するための方針を定め、その方針に沿って、学部、研究科等の教育課程、学生収容定員等に応じた教育研究上必要な規模の教員組織を設けなければならない。</u>その際、<u>教員の年齢構成に配慮するとともに、教員の国際性、男女比など教育研究上の必要性を踏まえた教員構成に配慮しながら、組織ごとに十分な教員を配置し、教育と研究の成果を上げる必要がある。</u>さらに、大学は、<u>教員の適切な役割分担のもとで組織的な連携体制を確保し、教育研究に係る責任の所在が明確になるよう教員組織を編制しなければならない。</u> 大学は、<u>教員の募集、採用、昇任等を明文化された基準及び手続に従い公正かつ適切な方法で行うとともに、その地位の保障にも十分に配慮する必要がある。</u>教員の募集、採用にあたっては、<u>広く国内外に人材を求め人事の活性化を図ることが必要である。</u>その際、<u>大学は高度の教育機関であるとともに、学術研究の中心機関でもある点を考慮し、人格、教育研究指導上の能力、教育業績、研究業績、学術や社会における活動実績等に留意して、候補者を選考しなければならない。</u> 大学は、<u>教員の資質向上を図るために、組織的かつ多面的にファカルティ・ディベロップメント(FD)活動に取り組まなければならない。</u>このFD活動を通じて、<u>教員の教育能力の向上、学習成果の分析を踏まえた教育課程の開発及び改善、教育効果を高める授業方法の改善等を図る必要がある。</u>また、<u>教育のみならず、教員の研究活動の活性化を図る取り組みや、社会貢献等の教員に求められる諸活動についてその資質向上を図る取り組みも必要である。</u>このほか大学は、<u>教育活動、研究活動、社会活動等に関する教員の業績を評価し、それらの活動の活性化を図らなければならない。</u> 大学は、<u>教員組織の適切性について定期的に点検・評価し、その結果を改善・向上に結びつける必要がある。</u></p>	<p>6 教員・教員組織について 大学は、その理念・目的を実現するために、<u>学位授与方針、教育課程の編成・実施方針を踏まえて、大学として求める教員像や各学部、研究科等の教員組織を編制するための方針を定め、その方針に沿って、学部、研究科等の教育課程、学生収容定員等に応じた教育研究上必要な規模の教員組織を設け、大学教育を担うにふさわしい教員を置くこと</u>によって、<u>学習成果の達成につながる教育の実現や大学として目指す研究上の成果につなげていかななければならない。</u>また、<u>教員は職員と役割分担し、それぞれの責任を明確にしながら協働・連携することで、組織的かつ効果的な教育研究活動の実現を図らなければならない。</u> 教育研究活動を安定的に遂行できるよう、<u>大学は教員人事を適切に行わなければならない。</u>そのため、<u>教員の募集、採用、昇任等においては、明文化された基準及び手続に従い公正かつ適切な方法で行うとともに、その地位の保障にも十分に配慮する必要がある。</u>また、<u>教員の募集、採用にあたっては、広く国内外に人材を求め人事の活性化を図ることが必要である。</u>その際、<u>大学が高度の教育機関であるとともに、学術研究の中心機関でもある点を考慮し、人格、教育研究指導上の能力、教育業績、研究業績、学術や社会における活動実績等に留意して、候補者を選考しなければならない。</u>このほか、<u>特定の範囲の年齢に偏ることのないよう教員の年齢構成に配慮することや、性別等の多様性に留意しながら教員人事を行っていくことが必要である。</u> 大学は、<u>教員の資質向上を図るために、組織的かつ多面的にファカルティ・ディベロップメント(FD)活動等に取り組まなければならない。</u>この活動を通じて、<u>教員の教育能力の向上、学習成果の分析を踏まえた教育課程の開発及び改善、教育効果を高める授業方法の改善等を図り、教育の充実と学生の学習成果の向上につなげる必要がある。</u>また、<u>教育のみならず、教員の研究活動の活性化を図る取り組みや、社会貢献等の教員に求められる諸活動についてその資質向上を図る取り組みも必要である。</u>このほか大学は、<u>教育活動、研究活動、社会活動等に関する教員の業績を評価し、それらの活動の活性化を図らなければならない。</u> 大学は、<u>教員組織の適切性について定期的に点検・評価し、その結果を改善・向上に結びつける必要がある。</u></p>

C群(具備することが一応望ましいとは言え「点検・評価項目」として採用するかどうかの判断を当該大学・学部・大学院研究科の裁量にゆだねることが適当であるもの)

- ・教員組織における社会人の受け入れ状況
- ・教員組織における外国人研究者の受け入れ状況
- ・教員組織における女性教員の占める割合

本協会は、認証評価制度が導入された2004年度から2006年度の3年間は、加盟判定審査と相互評価の2本立てで評価を行い、2007年度より、これらの評価を一本化して大学評価(機関別認証評価)として実施した。第1期では、324大学の評価を行い、基準8「教員組織」で、「改善」あるいは「必ず改善」するように指摘された大学は21大学、「助言」あるいは「一層の努力」が必要と指摘された大学は237大学であった⁽²⁾。その指摘内容をみると、大学設置基準や大学院設置基準上必要な専任教員数や教授数、研究指導教員数、研究指導補助教員数を満たしておらず、法令遵守に問題があるケースや大学院における研究指導担当教員に対する論文作成指導能力に関する審査の実施や研究指導の有無に関する明確な審査基準の整備を求めるケースなどが「勧告」として指摘されていた。また、「助言」「一層の努力」としては、以下のような指摘が見られた。

- ・専任教員一人あたりの学生数が多い
- ・専任教員の年齢構成においてある年齢層に偏りが見られる
- ・全開設授業科目に占める専任教員の担当比率が低い
- ・専任教員の担当授業時間数に偏りがみられる
- ・研究費の条件が規程上不明である
- ・教員の任命、昇格の基準が具体的に示されていない
- ・学生や教員の教育・研究をサポートするための人的資源が不足している等

よって、第1期では、評価を受けた大学の約7割が「教員組織」の基準において、改善すべき点があるとして指摘を受けていたことが明らかとなった。

(2) 第2期大学評価(2011年度～2017年度)

第2期の評価システムを構築する基本方針として、

①自主・自律を掲げる大学にとって、評価とは「されるもの」ではなく、自らの意思で「行うもの」であるという意識の定着を図る、②自己点検・評価の質を向上させ、自らの判断と責任において評価結果を改革・改善につなげる内部質保証システムの構築を支援する、③多岐に亘って設定されてきた従来の評価基準及び評価項目数を大幅に削減することで、大学にとっても評価機関にとっても、評価に係る負担を可能な限り軽減できるようにする、ことが掲げられた⁽³⁾。第2期において、本協会は、わが国の評価機関では最も早く「内部質保証システム」の構築を大学に求め、大学自身が自分たちの教育研究等の質を保証し、説明責任を果たすことの重要性への理解を求めた。また、評価項目を123から45、評価の視点も259から108に削減し、削除された評価の視点は、各大学が自己点検・評価する際の参考例として示すこととなった。実際の評価結果からは、基本方針に掲げた大学の意識改革、すなわち内部質保証システムの構築・定着に多くの大学が苦勞し、必ずしも本協会が意図した目標には近づけなかったと言えるだろう。

第2期の大学基準では、教員組織に関する基準が「教員・教員組織」に改定された。基準3「教員・教員組織」として、「大学は、その理念・目的を実現するために、求める教員像や教員組織の編制方針を明確にし、それに基づく教員組織を整備しなければならない」と定め、これは、教員組織全体だけでなく、個々の教員の資質向上も重要であることから、変更することとなった。「教員・教員組織」で改善を求められた大学は54大学(第2期において、本協会の評価を受けた大学は合計308大学)であった。その内容を指摘区分ごとに見ていくと、「改善勧告」では、第1期と同様に、大学設置基準や大学院設置基準で求められる専任教員数や教授数の不足、大学院における研究指導補助教員数の不足が指摘されている。これらに関し、第2期においても、最低基準である各設置基準を満たしていない大学が27大学もあった。また、「努力課題」では、以下のような指摘が見られた。

- ・特定の年齢層(特に60歳以上の教員)の割合が高い
- ・教員の選考や昇任に関する規程や基準の未整備

- ・職位ごとの資格基準の未整備
- ・教員の資質向上を図るための組織的な取り組みの活性化を求めること等

(3) 第3期大学評価 (2018年度～現在)

認証評価制度導入から15年が経過し、国の政策文書等でも内部質保証及び説明責任の重要性が度々強調されはじめ、さすがに大学関係者の理解が進んだであろうと本協会関係者は期待したはずである。しかし、第3期においても、内部質保証システムの適切性を真に評価することは困難な状況にある。その理由は後述するが、内部質保証システムの体制や関連規程の整備等の評価が多くならざるを得ない状況にある。

また、教員組織に関しては、今もなお、設置基準を満たしていない大学が皆無ではない。2018年度から2022年度までの評価結果において、基準6「教員・教員組織」に関し、教員不足による「是正勧告」を付したのは2大学となっている。この数だけを見ると限られたケースと思われるが、基準6「教員・教員組織」の概評にて評価前年度を含め、過去に不足が生じていた旨が記述されている事例は、2018年度には8件、2019年度には5件、2020年度には7件、2021年度には10件、2022年度には9件が該当している⁽⁴⁾。専任教員数等の設置基準上必要数の充足については、突発的事項によりやむを得ず不足が生じることもあるが、本来は基準数を充足しない年度がないよう、教員組織の編制をマネジメントしていくことが必要である。さらに、仮に大学や学部・研究科を設置する際に、設置基準上必要な教員数を満たしていない場合には、設置審査で認可を得ることはできないため、認証評価の役割の一つである設置時からの質の維持が出来ているかの確認の観点からも看過できない事態である。このような事態が生じないように管理することも大学の質保証の取り組みの一端ともいえるが、残念なことに第3期に入っても上記のような状況となっている。なお、「改善課題」で指摘された事項には、以下のような指摘が見られる。

- ・FDにおいて、教育改善以外の研究活動や社会貢献活動等に必要の教員の資質向上を図る取り組みが不十分

- ・大学院教育に関するテーマを扱ったFD、あるいは研究科・専攻・課程ごとでのFDが行われていない

ここで本項目の冒頭にて述べた内部質保証の機能性を真に評価することに関し、現状と課題を整理したい。2018年度より第3期を開始し、内部質保証の機能性を重視した評価を行うとともに、そのために学習成果の把握・評価の手法・指標等の開発・実践を求める評価を行っている。大学基準の基準2「内部質保証」では、「内部質保証の方針・手続の明示」「内部質保証体制の整備」「内部質保証システムの機能」「情報公開・説明責任」「内部質保証システムの適切性の点検・評価」の5つに大別した点検・評価項目を設けている。第3期の方向性に照らせば3つ目の「内部質保証システムの機能」が最重要ポイントになるが、2022年度の大学評価結果において、基準2「内部質保証」では4割強の大学に改善課題が付されている。その指摘の多くは、内部質保証体制における各種会議体の役割分担・連携が不明確である、内部質保証の推進に責任を負う組織による適切なマネジメントが行われていないというものである。すなわち、真に教育の質保証ができていくかという観点の前に、教育の質を保証するための恒常的・継続的プロセスが適切に構築できていないという課題が横たわっており、現状ではそれを超えられていない大学も多いため、第三者が質保証のメカニズムの機能性を評価するに至らないという課題がある。

一方で、評価においても、アウトカム評価を目指している途上であり、方針の整備・方針に基づく体制の整備を中心としたプロセス評価の側面が強く、法令事項や形式的な部分での指摘が多くなる傾向にあるといえる。教員組織についても、本来は各大学が養成する人材像にふさわしい教育課程を編成し、その教育課程を支えるに適した教員組織を編制することが重要であり、そのために教員組織の編制方針を明示することを求めているものの、評価における実際として最低要件である設置基準上必要な教員数を満たしていない大学も存在する状況では、教員組織の編制方針に照らした評価が困難といえる。

(4) 専門職大学院認証評価における教員組織の評価

上記の各項目では機関別認証評価における教員・教員組織の評価について、各期の取り組みと課題を中心に述べてきたが、あわせて専門職大学院認証評価を通じて得られた専任教員に係る問題についても述べておきたい。

本協会では、2007年度に法科大学院認証評価を実施する機関となって以来、順次、評価を行う専門職大学院の分野を増やしていき、2023年度の時点では、9分野（法科、経営系、公共政策系、公衆衛生系、知的財産、グローバル・コミュニケーション系、デジタルコンテンツ系、広報・情報系、グローバル法務系）の専門職大学院認証評価を行っている⁽⁵⁾。この専門職大学院においては、法令において一定割合以上の実務家教員（専攻分野において5年以上の実務経験及び実務の能力を有する者）を配置することが義務付けられており、企業等で勤務する者についても、一定の条件を満たせば専任教員とみなして配置することが可能であり（みなし専任教員）、理論と実務の架橋を図ることを企図している⁽⁶⁾。また、5年以内に1度は専門職大学院認証評価を受けることが義務付けられており、機関別認証評価の申請サイクルが7年以内と定められていることに鑑みると、新設した大学の場合、先に専門職大学院認証評価を受けてから、機関別認証評価を受けることになるため、専門職大学院認証評価の結果では新たな事例や課題の宝庫であり、教員組織における新たな課題も多数見受けられる。

こうした課題は、専門職大学院認証評価の初期から認識されており、本協会では2011年度に「経営系専門職大学院のあり方に対する検討結果報告書—大学基準協会が実施する経営系専門職大学院認証評価の課題とその改善方策—」⁽⁷⁾を公表し、わが国の経営系専門職大学院及びビジネス教育の課題と第2期の経営系専門職大学院認証評価に向けた取り組みを示している。そのなかに、実務家教員に関する課題として、「実務家教員の役割及び位置づけ」を取り上げ、設置基準において最低割合のみが示されており、上限が設定されていないことから、「各専門職大学院によって、実務家教員の役割及び位置づけの解釈がさまざまであり、その人

数についても、研究者教員とのバランスに配慮されていないケースも見受けられる。」と述べている⁽⁸⁾。また、評価結果における提言からは、実務家教員のうち一定範囲内の人数であれば配置できる「みなし専任教員」には、年間で担当する授業科目の単位数が定められているものの、それ以外の専任教員にはそうした要件は定められておらず、実態として実務家教員として配置されている教員の多くが「みなし専任教員」の要件を満たさない状況であり、実質的には非常勤教員のような勤め方をしていることが課題として読み取れる⁽⁹⁾。

こうした専門職大学院認証評価の事例からは、実務家教員のような新たな大学教員の形態が登場したことにより、大学の専任教員にはどのような要件が求められているのかが曖昧であるという課題が見えてきたのではないだろうか。また、別の観点からみると、こうした教員組織の課題は、専門職大学院認証評価のように分野別にカリキュラムや授業と照らして各教員の業績等を検証した際に見えてきた課題であり、教育プログラムの質保証の観点から教員組織の適切性を評価しなければ、真の課題は見えてこないともいえるだろう。

3. 基幹教員制度はこれまでの専任教員に係る問題の解決となり得るのか

今後の大学評価を考えるにあたり、改正大学設置基準のポイントの一つである基幹教員制度について、私見を述べたい。

「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について（審議まとめ）」において、大学設置基準・設置認可審査の改善・充実の方向性が示され、そのなかの「客観性の確保」「先導性・先進性の確保（柔軟性の向上）」⁽¹⁰⁾として新たな大学教員の概念である基幹教員の導入が提示されている⁽¹¹⁾。すなわち、学修者にとっても社会にとっても、分かりやすい質保証の仕組みとするために、基幹教員制度が導入されたことになる。また、「学位プログラム」は教員のみならず多様な役割や専門性を持つ職員が連携して実施することが必要であり、クロスアポイントメント等の多様な働き方が広がっていることから、これまでの「専任教員」のあり方・定義を見直すとしている。

しかし、制度設計において、複数の大学や学部で基幹教員となることも可能であり、旧来の1つの大学に常勤として在籍する教員を専任教員としていた概念とは全く異なる新たな概念であるため、必ずしも一般に分かりやすい制度となったとは言えないように思う。そこで、中央教育審議会大学分科会質保証システム部会での検討経緯を追いつつ、専任教員に係る問題の解決として基幹教員制度は有効なのかを考えてみたい。

質保証システム部会での検討概要を見ると、第2回(2020年7月31日開催)の主な意見概要⁽¹²⁾では、教員組織における男女教員比(女性教員の積極的な採用)についてのみ示されており、第3回(2020年8月31日開催)の主な意見概要⁽¹³⁾に「専任教員の柔軟性とクロスアポイントメントが明確に打ち出されてもよいのではないか」との意見が付されている。このことから、第10期の質保証システム部会では当初から専任教員 concepts を抜本的な改革が提示されていたわけではないものの、クロスアポイントメント等の活用を促す教員組織については、割と早い段階で意見が提示されていたことがわかる。また、同時に教員評価において研究業績が大きなポイントとなっているが、研究至上主義を見直していくことも必要であるとの意見が提示されている。この研究業績に比重をおいた取り組みについては、その後もいくつか意見が提示され、第10期の意見として大学教員は研究者であると同時に教育者であるため、研究業績だけを教員の業績とすることからの脱却の必要性が示されている⁽¹⁴⁾。

その後、第11期の質保証システム部会において、大学設置基準等に係る論点の1つとして専任教員の『専任』の概念や『専任教員』の定義がとりあげられ、大学設置審査手続きの見直しを除いては、大学設置基準制定時からの「教員は、一の大学に限り、専任教員となるものとする。」のみが専任教員の定義であり、専任教員を判定する基準は必ずしも明確でないことが課題として提示されている⁽¹⁵⁾。すなわち、基幹教員制度が誕生した背景には、①教員組織の柔軟化を図りクロスアポイントメント等による人的交流を促す、②専任教員では明らかにできなかった教員の定義を明らかにする、という2つの目的があったといえるだろう。前

者の目的については基幹教員制度と直結するものであり、その成果はこれからの各大学での取り組みにかかっているが、後者の目的である「専任教員とはなにか」の課題解決については疑問が残る。

わが国に存在する多くの大学においては、「専任教員」の暗黙知の概念が浸透しており、あまり問題にならなかった事案であるが、2002年の学校教育法の一部改正により創設された専門職大学院においては、株式会社立の大学や企業を母体とする私立大学が参入し、新たな形態の大学が誕生した。このこと自体は大学の市場活性化が図られるとともに、理論と実務の架橋教育のあり方を大学自らが考える契機にもなり、高度専門職業人教育の発展に寄与するものといえる。一方で、専門職大学院認証評価の結果を見ると、実務家教員の課題⁽¹⁶⁾とともに、専任教員として勤務している教員であっても、実態としては非常勤教員といえるような形態での勤務であり、専任教員の多くが大学運営面での責任が教授会参加を除いては、極めて限定的である旨が指摘されている⁽¹⁷⁾。こうした第三者評価を通じて、「大学における専任教員とはなにか」との議論が起き、授業担当時間や科目数についても法令においては明確な定義がなかったことが課題として明確になった。

この点において、今回の改正大学設置基準で定められた基幹教員制度では、教育課程の編成その他の学部の運営について責任を担う教員(助手を除く。)を基盤条件とし、条件のひとつに1年につき8単位以上の当該学部の教育課程に係る授業科目を担当するものが規定されたため、担当科目数に関する数値基準が示されたといえる。また、文部科学省の基幹教員に係るQ&A⁽¹⁸⁾には基幹教員の勤務日数や給与についても想定している具体額を示しているため、いくつかの事項については基幹教員に関する明確な数値基準を目安として示している。しかし、この条件を満たさずとも、当該学部の教育課程に係る主要授業科目を担当するもの(専ら当該大学の教育研究に従事するものに限る)であれば基幹教員となることができる。これについては、3つのポリシーとの関係等を踏まえて各大学等で判断するものであり、その際には、大学設置基準では授業

科目は必修科目、選択科目及び自由科目に分けて教育課程を編成することとされていることを勘案するとと文部科学省は説明している⁽¹⁹⁾。おそらく、必修科目であり、学位授与方針に示した知識・技能・態度等(学習成果)を修得するうえで重要な科目をイメージしているのだろうが、学生のニーズに応じて柔軟な履修を可能とすることに主眼をおいている教育プログラムでは、必修科目は限定的である場合も多い。また、専門職大学院認証評価の結果において、実務に必要なスキルを身につけることに重点を置いた教育を展開しており、学問分野に基礎を置かない分野の場合に専門職大学院自らが教育のコアとなる科目を明確に打ち出すよう求める指摘がある⁽²⁰⁾。ことに鑑みると、主要授業科目がそう簡単に第三者に分かるように明確になるとは考えにくい。

大学設置基準の改正において、旧基準で専任教員と定められていた事項が基幹教員に変わったように見受けられるが、そうではなくわが国の大学の教員の概念を根本から改めたものであるといえる。すなわち、これまで「専任教員」という言葉に含まれていた、大学に常勤で雇用され教育研究活動に従事する教員という曖昧模範とした共有認識を廃止し、大学に居る教員には教育課程の編成や学部の運営に責任を負い、主要授業科目を担当する、あるいは1年に8単位以上の授業科目を担当する教員(基幹教員)とそれ以外の教員の大きく言えば2区分がある、それは常勤・非常勤などの勤務形態に因らないというものなのだろう。したがって、これまでの長い年月で培われた概念を捨てて考えるべきなのだろうが、そもそも上記にあげたような課題の根底にある「専任教員とはなにか」に答える形ではなく、反対に「大学の教員」の幅が広がり、現段階においては不明というよりも、不安に思う点が多い。

4. 機関別認証評価で基幹教員をどう評価するのか

以前、本協会では分野別認証評価と機関別認証評価のあり方について、「教育課程や教員組織等については、分野別認証評価の評価事項とするとともに機関別認証評価の事項ともする。ただし、分野別認証評価においては、教育内容や教員の科目適合性の評価などよ

り具体的、直接的なアプローチをとるのに対し、後者では、法令等の最低要件の充足状況のほか、質保証のための大学としての営為(例えば、学位授与方針等の方針の明確性、方針と教育活動等の一貫性、そして組織的な検証と必要に応じて改善を図る体制・手続の有無とその実態、適切な情報公表)に着目し、より間接的なアプローチをとることが適当である⁽²¹⁾という見解を示している。また、「機関別認証評価において教育課程や教員組織等については間接的なアプローチがとられ、直接的に内容が評価されることはない。」とし、「ただし、分野別評価の対象とならない一般の学部・研究科についても、その質保証は求められる。したがって、教育プログラムごとの質保証を大学に求め、その事実の提示を評価の前提とすることで、教育活動について質保証する認証評価の実質性を担保するのが適当である。」⁽²²⁾と述べている。

第3期では、①大学として求める教員像や各学部・研究科等の教員組織の編制に関する方針を明示しているか、②教員組織の編制に関する方針に基づき、教育研究活動を展開するため適切に教員組織を編制しているか、③教員の募集、採用、昇任等を適切に行っているか、④ファカルティ・ディベロップメント(FD)活動を組織的かつ多面的に実施し、教員の資質向上及び教員組織の改善・向上につなげているか、⑤教員組織の適切性について定期的に点検・評価を行っているか。また、その結果をもとに改善・向上に向けた取組を行っているか、の観点から評価を行っている。これらの観点からもわかると思うが、教員個人の適切性を評価することはしていない。それは、内部質保証の観点から大学自身が行うことであるという考えに基づいているからである。

今回の改正大学設置基準や昨今公表された答申や審議まとめ等を踏まえ、教員が教えたいように教える時代ではなく、学位プログラムのなかの1つの授業科目として、どういう内容でどういう方法で授業を行うのか、「教育に責任をもつ組織」がデザインすることが重要であり、大学は意識を変えることを改めて求められていると考える。

基幹教員制度を採用する大学では、「基幹教員」をど

う定義づけているか、学位プログラムを構成する授業科目のなかで、どれが主要授業科目としているのかを具体的に説明することが必要であろう。また、指導補助者を置いている大学では、その役割及び授業科目での活用方法のみならず、指導補助者に対する研修の内容、有効性を説明することも求められるだろう。さらに、基幹教員は、他学部あるいは他大学でも基幹教員としてカウントすることができるため、大学では、その確認を行わなければならないほか、大学間のエフォート管理が求められるだろう。

機関別認証評価において、個々の基幹教員の適切性を評価することはないだろうし、直接確認するのは実質的にも不可能である。すなわち、基幹教員の質（個人の資質、配置の適切性等）は大学自身で証明するものであり、そうしたことも含めて「内部質保証」を恒常的・継続的に機能させていくこと、説明責任を果たすことが必要であることを意味している。

大学設置基準の改正により、各大学の裁量が広がったといえる。これに伴い、大学自身が設計した通りに運営されていることをどういう方法で確認しているか、また改善するために定期的に見直しを行い、実際に改善につながっているかを確認することで、内部質保証システムが機能しているかを評価するのが、本協会が目指す大学評価になるだろう。すなわち、機関別認証評価においては、専任教員であろうと基幹教員であろうとその詳細を評価することはせず、その教員が科目を教えるに相応しいか否かは大学自身が適切な基準及び方法で判断することを求めており、それが「内部質保証」の肝である。

個人的には、改正大学設置基準で求められている基幹教員数や教授数を評価機関が設置基準の別表を見ながら、確認することからは脱したほうが良いと考える。大学設置基準は当然「設置」する際の基準であるものであり、これを認証評価で確認しろというのは、正直違和感がある。最低基準である設置基準を満たしていない大学は、まずは法令を満たしてから認証評価を受けるようにしてもらいたいと思うのは叶わぬ夢だろうか。法令要件を満たせず、その重要性を理解できない大学において、果たして内部質保証が機能している

とすることはできるのだろうか。

おわりに

内部質保証に重点的に評価することが義務付けられ、さらに改正大学設置基準においても、「点検及び評価の結果並びに認証評価の結果を踏まえ、教育研究活動等について不断の見直しを行うことにより、その水準の向上を図ることに努めなければならない」と明記された。本協会では、第2期より、内部質保証システムの構築を求め、自己点検・評価が適切に行われ、改善につながっているかを確認する評価を目指していた。しかし、実務を担当した筆者にとって、「改善につながっているか」を確認するというよりは、内部質保証のための組織、規程、手続等の整備状況を確認することが評価の中心になっているのではと危惧する。

今回の大学設置基準の改正を受けて、認証評価機関の役割が一層重要になると指摘する研究者等が多い。しかし、わが国の認証評価制度には改善すべき課題があり、それはプログラム評価の欠如である。現在、専門職大学院、専門職大学、専門職短期大学といった特定の形態で設置されている大学・短期大学・大学院のみに対し、分野別で認証評価機関による外部評価を受けることを法令で義務付けている。他方、工学、医学、歯学、薬学、獣医学、看護学など一部の学問分野においては、任意の評価団体によるプログラム評価が実施されているが、機関別認証評価と任意のプログラム評価との関係性が十分に整理されていない。さらに、上述以外の分野の第三者評価を行う評価機関・団体は存在していないため、これらの教育プログラムの質は、大学自身が証明するしかなく、「学修者本位の大学教育の実現」に向けて解決すべき課題は少なくない。海外の例を見ると、プログラム評価を受けたのち、機関別評価を受けるケース⁽²³⁾や、以前はプログラム評価を法令で定めていたものの、各プログラムの質が一定程度に保たれていることが確認できたため、大学の負担軽減のためプログラム評価を任意とした例⁽²⁴⁾もある。

わが国においては、大学が授与する学位の名称は自由であり、設計当初から学問分野が多すぎることもあり、教育プログラムに対する第三者評価の義務化を当

初は専門職大学院に絞ったため、こうした背景も踏まえると、おそらく今後大学に対してプログラム評価を法令で義務付けることはないだろう。また、評価機関として活動するには、基準の策定能力、評価を運営する評価者・事務局の確保等のコストがかかることから、数多ある学位ごとの評価基準を策定し、プログラム評価を実施する評価機関が立ち上がるとは思えない。それゆえに、専門分野別での教育の質は大学自身が保証するしかなく、こうした側面からも、今後はさらに「内部質保証」の実質性が問われてくるであろうし、そうした流れは必然であると考えられる。

【注】

- (1) パブリック・コメント実施要領(大学) 大学基準協会ホームページ「お知らせ」ページ(2023年3月アクセス)(現在は掲載なし)
- (2) 大学基準協会ホームページ「評価結果の検索」ページ。<https://www.juaa.or.jp/search/>(2023年6月28日アクセス)
- (3) 「大学評価ハンドブック 2011(平成23)年度申請大学用」大学基準協会、平成22年4月26日発刊。
- (4) 大学基準協会ホームページ「評価結果の検索」ページ。各大学の評価結果の概評から確認。
- (5) 大学基準協会ホームページ「沿革」ページ。<https://www.juaa.or.jp/outline/history/>(2023年7月19日アクセス)
- (6) 専門職大学院設置基準(令和5年6月15日改正)第5条第4項、専門職大学院に関し必要な事項について定める件(平成15年文部科学省告示第53号)第2条
- (7) 大学基準協会「経営系専門職大学院のあり方に対する検討結果報告書—大学基準協会が実施する経営系専門職大学院認証評価の課題とその改善方策—」(2011年1月28日) <https://www.juaa.or.jp/research/document/>
- (8) 大学基準協会「経営系専門職大学院のあり方に対する検討結果報告書—大学基準協会が実施する経営系専門職大学院認証評価の課題とその改善方策—」(2011年1月28日) 3頁
- (9) 2012年度の大学基準協会による経営系専門職大学院認証評価結果(ビジネス・ブレイクスルー大学大学院経営学研究科グローバルイノベーション専攻) 2頁(総評)より
- (10) 「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について(審議まとめ)」において改善・充実の方向性として、①客観性の確保、②透明性の向上、③先導性・先進性の確保(柔軟性の向上)、④厳格性の担保が4つの視座として示されている。
- (11) 「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について(審議まとめ)」(令和4年3月18日、中央教育審議会大学分科会質保証システム部会) 15～16頁
- (12) https://www.mext.go.jp/content/20200731-mxt_koutou01-000009147_01.pdf (4頁)
- (13) https://www.mext.go.jp/content/20200831-mxt_koutou01-000009680_01.pdf (7頁)
- (14) 質保証システム部会(第8回)2021年6月15日開催・配付資料、参考資料2「第10期大学分科会質保証システム部会の主な意見の概要」11～12頁
- (15) 質保証システム部会(第9回)2021年7月7日開催・配付資料、資料4-2「大学設置基準等に係る個別論点について(設置認可、専任教員)」4頁
- (16) 大学基準協会「経営系専門職大学院のあり方に対する検討結果報告書—大学基準協会が実施する経営系専門職大学院認証評価の課題とその改善方策—」(2011年1月28日) 3頁にて、専門職大学院設置基準では概ね5年以上の実務経験を有する実務家教員は3割(法科大学院では2割、教職大学院では4割)以上の配置を求めているものの、上限はないことから、現実にアカデミックな背景を持たない実務家教員のみで構成されている経営系専門職大学院があり、理論と実務の架橋教育を支える教員組織として課題があるとしている。
- (17) 2012年度の大学基準協会による経営系専門職大学院認証評価結果(ビジネス・ブレイクスルー大学大学院経営学研究科グローバルイノベーション専攻)において、当該専攻における「専任教員」に関する課題の1つとして指摘している。

- (18) https://www.mext.go.jp/mext_02034.html#q8
Q11 回答
- (19) https://www.mext.go.jp/mext_02034.html#q8
Q15 回答
- (20) 2021年度の大学基準協会による経営系専門職大学院認証評価結果（事業構想大学院大学事業構想研究科事業構想専攻）、広報・情報系専門職大学院認証評価結果（社会情報大学院大学広報・情報研究科広報・情報専攻）において、教育課程、教員組織等の多岐にわたる課題の根本として指摘している。
- (21) 大学基準協会「認証評価制度の今後の在り方について—認証評価の効果的・効率的運用に受けて—（提案）」（2018年3月16日）
- (22) 大学基準協会「認証評価制度の今後の在り方について—認証評価の効果的・効率的運用に受けて—（提案）」（2018年3月16日）
- (23) 工藤潤、早田幸政、原和世「マレーシアにおける高等教育質保証—MQAとマレーシア高等教育機関の訪問調査報告」『大学評価研究』第18号、大学基準協会、2019年、63～88頁。
- (24) 原和世「台湾における大学評価」『教学マネジメントと内部質保証の実質化』、東信堂、2021年、277～302頁。

教育ユニットとしての「学位プログラム」の創造と 「大学教員」の変容

早田 幸政

元中央大学教授

[キーワード] 学部、学位プログラム、大学教員の地位、大学設置基準

はじめに

日本国憲法第23条は、「学問の自由はこれを保障する」と定めている。「学問の自由」は、何人にも保障された権利・自由であるが、学説上、それはとりわけ大学教員に対して認められたもの、と解されてきた。その所以は、学問の自由と大学の果たす役割は密接不可分な関係にあるとの理解の下、解釈上、憲法第23条には「大学の自治」の制度的保障が含意されている、ということにあった。こうした通説的理解を基礎に、1963年5月の東大ポポロ劇団事件最高裁大法廷判決は、同規定によって、大学には「伝統的に大学の自治」が保障されているという前提の下、そこに言う「自治」とは、人事を基本とする「教授会自治」であること、を明言した。一方で同判決は、学生の法的地位に関し、教授会自治の「反射的效果」として、それは大学における「営造物利用」者としての地位にとどまる、との判断を示した（最大判昭38.5.22判時335号5頁）^①。

過去にこうした最高裁大法廷判決が存在し、それに対する判例変更が最高裁自身の手でなされていないにもかかわらず、その後の政府の進める大学政策の中で「大学の自治」に揺らぎが生じ、盤石と信じて疑わなかった「学部」制度及びこれと一体化したものと見做されてきた「教授会自治」と学部所属教員の性格・地位・身分にも変化がもたらされていった。

そこで本稿は、国の推進する大学政策とそれに伴う

法制度改正の中で、教員の所属組織を規定づけている教育ユニットに対する考え方とこれと密接に関連する「大学教員」の在り方に照準を当て、同課題に係るこれまでの推移を跡づけながらその検証を試みたい。

1. 問題の背景

(1) 「学部」制と大学教員の法構造

大学における教育研究上の基本組織、教員の職務及び教授会の地位・性格に関し学校教育法は、次のような定めを置いている。

同法第85条は「大学には、学部を置くことを常例とする」と定めるとともに、学部にも所属し教学上の営みを展開する教授、准教授、助教のいずれもが、その「専攻分野」における教育研究または実務上の知識・能力等の裏付けの下で「学生を教授し、その研究を指導」し自らも研究に従事するといった役割を果たすものとされている（同法第92条）。また大学の必置組織である教授会（第93条1項）は、審議機関として位置づけられている。具体的には、教授会は、a) 学生の入学、卒業・課程の修了、b) 学位授与、c) その他教育研究上の重要事項で、「教授会の意見を聴くことが必要なものとして学長が定めるもの」について、学長による決定に際し、意見を述べる（第93条2項）とともに、それ以外の事項については、学長、学部長や「教授会が置かれる組織の長」が掌る教育研究事項について審議し、その求めに応じて意見を述べることもできるにとどまるものとされた（第93条3項）。しかもここに言う「教授会」の設置単位についても、公定解釈上、学部・研究科単位でこれを置く必要はなく、全学教授会や学

科・専攻単位別の教授会、機能別教授会（教育課程編成委員会等）など、その設置の在り方は多様で、大学毎に、適切な教授会の設置単位について再点検すべきものとされた（平26.8.29文科高第441号通知）⁽²⁾。

(2) 今日の背景

ここで、今日の大学・学部を取巻く状況に目を向けると、学術研究の進展、科学技術の日進月歩の発達は、学問分野において学際的、学融合的領域やAI、IoT、データ・サイエンスなどに関わる新たな領域を生み出している。また「ダイバーシティ（多様性）」の言葉に表象される多面的な価値観、文化観の尊重が唱導される中、社会全体の急速なグローバル化の進展によって、産業構造・社会・経済構造の変動に加え、人々の意識にも大きな変化をもたらしつつある。そうした領域・構造上の変動や意識変化は、既存の職種の変容・消滅と新たな職種の誕生など転変する雇用市場のニーズや職場環境に柔軟に適応し、様々な社会的価値観を自然に受容できる資質・能力を備えた人材の育成を我が国大学教育に強く求めている。

また、少子化の影響もあって、大学入学者選抜という「入り口」の管理によって、学生の質の確保が難しくなった大学に対し、これまで以上に、入学生にどれだけの教育上の付加価値を与え、当初の教育目標に適ったパフォーマンスを発現し得た学生に「学位」を授与し、社会に送り出すことができるかが問われている。のみならず、ここ最近、「『知』の伝承者」としての自覚を以て「学び」に臨む学生の数が相対的に減少する反面、「雇用ニーズ」に直対応した教育上の付加価値の醸成を大学に期待する学生の数が増加し続けており、そうした学生の学習ニーズに対応した教育の提供も大学に求められつつある。

そして、国の財政構造上の赤字解消の見通が立たない現状の下、国は、行財政改革の推進に伴う公財政支出削減政策の一環として、高等教育への財政支出を削減する方向で政策を推し進めている。

こうした社会的、経済的状况を含む様々な状況変化の中で、従来の「学部」制に支えられた大学教員を巡る現行制度を維持することは極めて困難であり、大学に

おける教員組織に係る一連の制度改正を通じ、今日、「大学教員の再定義」に関する議論がこれまで以上に活発化の様相を呈している。

2. 教員組織と学部制

(1) 教員の所属組織としての「学部」制度の成立

明治期の文部省が1877(明10)年に創設した「東京大学」に、法学部を含む4つの学部が置かれたのが、「学部」の用語が用いられた嚆矢である。但しそこに言う「学部」とは、法学等の専門教育を掌る言わば行政事務組織上の実施単位(「部局」)の意にとどまっていた。そして1886(明19)年の帝国大学令に基づき、新たな装いで登場した東京大学を構成する法科大学等の6つの「分科大学」はそれまでの学部とは異なり、組織上の独立性が認められるとともに、後の「学部長」に当る「分科大学長」を置いた。この後、1918(大7)年に大学令が施行され、官・公・私立の大学が制度として承認される中、「大学ニハ数個ノ学部ヲ置クコトヲ常例トス」(同令第2条本文)との規定に基づき、各大学に「学部」が置かれその運営組織として教授会が設けられることとなった⁽³⁾。

同組織・体制は、戦後発足の新制大学制度にも継承され、学校教育法の下で、学部教授会には教員人事権が保障されることとなった。こうした法制上の裏付けを伴う「教授会自治」が、最高裁大法院判決により、憲法保障事項とされたことは前述の如くである。

ところで「教授会自治」と相補的關係にあると理解されてきた「講座制」は、1893(明26)年の改正帝国大学令により正式に制度化され、翌1894年の「帝国大学官制」により講座に配置される「教授」、「助教授」、「助手」の3つの大学教員の職名とその各々の職務内容が定められた⁽⁴⁾。爾後、教授をヒエラルキーの頂点とする階層構造としての講座制は、自治的運営が確保された。そしてこの仕組は、戦前の帝国大学を構成する「分科大学」等における人事上の自治として確立され、時間の経過の中で、大学における独立の教学単位である「学部」の自治と、その運営組織である教授会自治の中核的機能を担う単位として定着していった。

同制度は戦後の「新制大学」にも引き継がれたが、

2002(平14)年の「国立大学の学科及び課程並びに講座及び学科目に関する省令」の廃止、並びに2006年の大学設置基準改正に伴う講座・学科目制の例示規定の削除を経て、法令上の根拠を喪失した。

(2) 新制大学下の「学部」の運営体制と教員組織

学校教育法に設置根拠をもつ「学部」について、これまでの省令・大学設置基準等が適切な「教員組織」を編制し必要な「教員数」を確保することを求めてきたことから分かるように、それは教育研究上の単位であるにとどまらず、「教員の所属組織」としての法的位置づけが付与されてきた。そして学部を枠組として組織された教授会が、「教授会自治」の保障の下、様々な教学上の意思決定に能動的に関与してきた。

もっとも、こうした教授会自治が、大学運営の硬直性の原由をなしているという批判は新制大学発足直後から存在していた(大学運営の主体を大学理事会に委ねることを内容とした1948年の文部省「大学法試案要綱」や、教授会自治の抜本的修正を迫ることを内容とした1950年の「第二次米国教育使節団報告書」など)。そうした流れを受けて国立大学の管理運営体制の改善を求める諸種の提言が提示された後、1987年の臨時教育審議会「第三次答申」は、その設置形態を問わず全ての大学について、意思決定機関、教学上の最高機関と合議制審議機関の協働と役割分担の必要性を強調した。そして、国立大学法人化を控えての最後の国立大学関係の改正法である1999年の改正国立学校設置法は、学長権限の強化と教授会・評議会の権限縮減化を法定化することで、「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を指向した⁽⁵⁾。こうした方向性は、教授会の地位・性格を審議機関としての役割に限定した2014年学校教育法の改正動向に大きな影響を及ぼすところとなった。

そうした政策上の動向に呼応し、学部単位での「教授会自治」と密接な関係を保ちながら、戦後「新制大学」に継承されてきた講座制が廃止されたことは前述の通りである。

ところで、大学の教員組織におけるシステム上の揺らぎを誘因した制度上の措置としてここで強調すべき

事象は、1997年の「大学の教員等の任期に関する法律」に基づく教員任期制の導入である。同制度の目的は、教員の任期に期限を設け、研究者の大学間移動における流動性確保と多様な人材の受け入れを可能とすることで、大学における教育研究の活性化とその進展を図ることにある(第1条)、とされた。

この時期、同制度適用の対象とされた教員は、助教(旧制度下では「助手」)などの若手教員とされた。しかしその後、任期制教員の対象は、大学教員の職位・年齢を問わず拡大の様相を呈していった。

3. 学部組織から「学位プログラム」への転換問題

2005(平17)年の中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像(答申)」は、大学の教学組織が学部・学科・研究科という組織に着目した整理がなされているのを改め、教育充実の観点から、学部・大学院を通じ「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訴えた。2008年の「学士課程教育の構築に向けて(答申)」は、学部・学科等の教学経営が、学生本位の教育活動の展開を妨げるという実体があるとして、これを是正すべく「学士課程教育」という新たな概念の構築を提示した。そして2012年の「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)」は、「プログラムとしての学士課程教育」という概念が未定着である現状の打破のため、学位授与方針を具現化した系統的なカリキュラムを教員の組織的な参画を得て編成・展開するとともに教育プログラム自体の評価を行い、これを改善・向上に繋げる体制確立の必要性を強調した。さらに、2018年の中教審「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」は、前記諸答申の趣旨の具体的かつ総合的な実現を視野に、a) 大学が自身の判断で機動性を発揮し、学内資源を活用し学部横断的な教育に取り組むことができるよう、「学部、研究科等の組織の枠を越えた学位プログラム」の設置を可能とするとともに、b) 当該学位プログラムに対する明確な責任体制の確立がそこで図られるようにすることや、c) 学部等の専任教員が「学部、研究科等の組織の枠を越えた学位プログラム」においても専任教員として教育に従事できるようにすること、を内容と

する制度改革の方向性を提示した。

現行の学校教育法第85条では、大学には「学部を置くことを常例とする」と定め、同法の制度下で、学部が「教員の所属組織」、「学生の所属組織」の両面的性格を備えることが建前とされている。その一方で、中教審答申の諸提言に端的に見られるように、学科のみならず、学部の垣根を越え、学位授与に連結する教育プログラムを柔軟に運用することにより、社会の人材需要や学生の「就職ニーズ」、労働市場の「雇用ニーズ」に適切に対応することが、今、高等教育機関である大学に対し強く求められている。こうした人材育成ニーズの観点から、教育プログラムとその実施組織・体制の在り方の抜本的見直しの要請は、大学院教育とその指導体制に対しても向けられている。

4. 大学の教員の在り方に関する今日的課題—「専任教員」の再定義の問題を含め—

大学の教員組織及び教員の在り方に対するこれまでの政策動向や制度上の扱いの改編は、これら制度の実際の運用の中で、そこに幾つかの課題を惹起させることとなった。ここでは、そうした課題を4点に集約しその中身の紹介を行いたい。

第1が、「助教」など若手教員を対象に、任期付教員が増加傾向にある問題である。

そもそも任期付教員の制度導入の趣旨・目的は、キャリアパスの初段階に位置づけられる(旧制度下の「助手」や)助教などの若手教員の流動化を促すことを通じ、教育研究の活性化を図ることにあつた。しかしながら、近年の科学技術基本計画の下で、大量の「ポストドクター」が生まれた一方で、公財政支出削減の余波が国立大学にとどまらず、私立大学まで及んだことで、教員の職位にあるとは言え、地位・身分の不安定な若手研究者が増加の一途を辿ることとなった⁽⁶⁾。

第2が、上記「第1」の指摘と密接に関わることとして、伝統的な「専任教員」の定義をにわかに適用し難しく、「職」の名称、地位・身分・性格や職務内容なども従来の専任教員とは異なる新たな形態の「教員」が大きく増えてきている問題である。

国の行財政改革の一環として法人化された国立大学

への運営費交付金は恒常的な縮減傾向にあり、私学助成金も削減の一途を辿っている。こうした状況の下、設置形態の如何を問わず、「学長裁量ポスト」並びに期間の限定された競争的資金を原資とする教育研究プロジェクトが増加する中、それらの枠組の範囲内で、各プロジェクトの趣旨に順応した期限付教員が雇用されるケースも少なくない。加えて、「専門大学」という新たな学校種の出現に表象されるように、現下の社会の雇用需要に適合した非伝統型の教員を採用するケースも増えている。こうした教員に対する大学側の雇用需要に対応し、その名称・職掌はそれぞれ異なるとは言え、特任教員、特別教員、客員教員、招聘教員などと呼ばれる種類の教員が増加傾向にある⁽⁷⁾。

これら教員に共通的な特徴を大まかに見ると、a)年齢層が広範に及んでいること、b)中でも相対的に中・高年の年齢層の教員について見ると、各専門分野の基礎となる領域の実践現場との結びつきが強いこと、c)雇用期間・給与等の処遇面において伝統的な専任教員に比し劣位の立場に置かれる場合が少なくないこと、などの諸点が挙げられる。

このような多様な種類の教員の増加は、若手を中心とする教員のキャリア形成を支援するものであるほか、学術研究の動向や教育研究上の社会的需要に機敏に対応させることが目的とされており、そのこと自体を一律に否定することはできない。しかしながら、少子化のあおりを受けコスト削減を最優先にするなど「経営優先」の観点や、目先の「成果」を追求するという観点到立脚し、その運用が希求されることになれば、その大学はもとより我が国大学全体にとっても教育研究の質の劣化に逢着する事態となろう。

第3が、上記「専任教員」の定義の問題とも関連することで、学位に連結する教育を担う教員の役割が過度に強調される昨今の政策動向の中、「研究者」としての教員の役割に揺らぎが生じているようにも見受けられるという問題である。

これまで見たように、憲法保障事項である「大学における教授の自由」は、憲法第23条の「学問の自由」に由来している。このことは、大学教員の職務の核心部分が学問研究にあることと同時に、そこではとりわけ

研究活動の重要性が憲法規範上の要請であることを意味している。しかしながら教育重視政策への急激な傾斜とこれと連動して教育力強化に向けた組織的な教員研修を求めるFDの法的義務化は、教員の「研究生産性」の後退へと導く可能性すら指摘されている⁽⁸⁾。そして大学の教育研究に従事する大学教員の在り方として、上の指摘を行った論者は、「教育力の強化にはあくまでも研究力の強化」の担保が必要であるとし、「教育志向の必要性は、学生の学習力の基礎たる『主体的な学び』を育成し、自分の頭で考える学生を養成する点に主眼を置く」ものである以上、「教員自身が研究をせずに学生の想像性、創造性、問題解決力といった学力を涵養することはできない」⁽⁹⁾ことを強調する。一方で、歯止めのかかない少子化の只中、もっぱら就職先確保に大学進学・卒業のメリットを求める学生が増加の一途をたどっている。このことに伴い、「『学問知』の伝承」を自身の使命と感じる学生の数以上に、自らのキャリア形成にフィットした知識・能力を平易に伝授する教員に理想の教員像を見出す傾向が学生間に強まり、「研究」とは一定の距離を置く実務系教員に学生の支持が集まっているとの指摘⁽¹⁰⁾も看過することはできない。

なお、紙幅の関係で詳述できないが、大学における非常勤講師の占める割合が、1990年代以降加速的に増加し、近年ではその割合が全体の50%をこえるまでになっているとの指摘⁽¹¹⁾についてである（これら非常勤講師の中には、専任の本務先をもたず、非常勤講師手当のみで生計を立てている者も少なからず存在している）。「大学教員」と言えば、伝統型の「専任教員」を想起することが少なくないと思われるが、教育に特化した活動で生計を立てる非常勤講師の存在は、教育と研究がバランスよく「統合」された大学教員像に揺らぎを惹きさせる大きな要因となっている。ちなみに学生の側から見れば、少なからずの学生が、専任教員、非常勤講師の別なく、もしくはそうした区別を意に介することなく、いずれも両者を「同じ大学教員」として認識し、その指導に期待を寄せているであろうことを付記しておきたい。

第4が、「学位プログラム」を中心とした大学教育シ

ステムへの転換を急ぐあまり、当該教育プログラムと既存の教員組織の乖離に伴う弊が生じてきている問題である。仮に学位プログラムと教員組織を分離させようとする場合（新たな教員組織の形成を図ることのほか、教員を「学部」にそのまま貼り付けることを含め）、その利点として、多岐に亘る専門分野の教育課程を柔軟に編成することができる、限られた人数の教員を、社会的需要に即した教育課程に効率的に投入できる、といった諸点が指摘できる。しかし一方で、教育組織から分離された教員組織が専ら「研究組織」として位置づけられた場合、研究重視、教育軽視の弊に陥りかねない、両者を分離する方式が、労働市場の需要に過度に対応させようとするあまり、基礎的分野の教員、教養教育担当教員の採用が控えられ、それら分野の教育の立ち枯れを招来させかねない、との意見も根強い。これらに加え、両者を分離しない場合であっても、学生獲得競争において劣位にある大学を中心に、学生確保の視点を重視する余り、雇用ニーズに直結した実学指向のカリキュラム改変を頻繁に行うことで、既存の教員（組織）と学位プログラムやカリキュラムの間に事実上の齟齬が生じ、結果、これらの教員に対し、新たな教育上の負担とともに、従来の専攻領域での教育研究活動の放棄を促すことにもなりかねない点に留意が必要である。

5. 2022年大学設置基準改正と教員組織の変容の方向性

2022年大学設置基準改正は、これまでの大学教員制度に対し大きな転換を迫る新たな画期をもたらした。その詳細な検討は、本誌別稿での検討に委ねたいが、具体的には、a)「学部」に適切な「教員組織」を置くとした従来規定に対し、「教員組織」の文言を削除し代わりに「教育研究実施組織」の語を設けたこと（第3条）、b)その「教育研究実施組織」は、教員と事務職員等で編制されるものとされたこと（第7条1項）、c)これまでの専任教員に代わり、「基幹教員」の概念を法定化したこと（第8条1項）、の3点に集約されよう。

このうち、「a）」については、改正大学設置基準が、新たに「入学者受入れ方針」、「教育課程編成・実施方

針」、「学位授与方針」の「3つの方針」に依拠して、入学者選抜や教育課程編成を行うべきことを明記（第2条の2、第19条第1項）したと相俟って、教育課程の編成・展開を学位プログラム単位で行うことを念頭に、学部を基本単位に「教員組織」を置くことを建前としていた従来規定の法的効果を部分的に消失させたものと理解できる。また前述の如く、これまでも法解釈上、学部単位の「教授会」は任意設置とされていたが、本改正によりその趣旨がより明確となった。

「b）」は、「学部」に代わる「教育研究実施組織」の組織構成に係る制度改正であるが、同組織が専ら「アカデミック・ファカルティメンバー」によって構成される「学部」の伝統的考え方をここでいったん止揚し、それが、教員、事務職員の両者で構成される旨を明定したことに同改正の大きな意義がある。このことに関連して、学習支援、学生支援などの「厚生補導の組織」及び「教育研究実施組織」と「厚生補導の組織」のマネジメントや大学の管理・運営を掌る組織体制に、「専属の教員又は事務職員等」を置くことも併せ規定された（第7条3項、4項）。設置基準に新たに定められた「教育研究実施組織」に関し、国はその改正趣旨が「教育研究活動から厚生補導までを含めた教職協働の実質化」の促進にあり、新組織の設置や新たな人員の配置を大学に求めたものではないとしている。しかしその一方で、上に言う「専属の教員」は「当然に教育研究に携わる」ものとされる（令4.9.30文科高第963号通知）など、同改正において、従来のファカルティメンバーとしての「教員」とともに、教員と事務職員の間位置する高度専門職スタッフを「教員」と位置づける趣旨も窺われる。このことは、アカデミック系教員の専占領域とされてきた「教員組織」を構成する教員の種類・位置づけについての論議が、事務職領域にまで拡大していくことすら予兆される状況に移行しつつあることを意味している。

「c）」にある従来の「専任教員」に代わる「基幹教員」とは、それぞれの教育課程における「主要授業科目」を担当し、かつ「教育課程の編成その他の学部の運営について責任」を負う教員、若しくは当学部における1年に8単位以上の教育課程の授業科目を担当する者、

と定義づけられている。そしてこの制度改正を通じ、（必要最低教員数の算定に当り、「学部の種類及び規模に応じ定める基幹教員数」[別表第1]と「大学全体の収容定員に応じ定める基幹教員数」[別表第2]の重複算入は認められないなど、幾つかの制限規定が設けられているとは言え）当該学部の教育課程編成等の責任を分任するという前提の下、その教育課程の主要授業科目を年に8単位以上担当する者については、他学部等所属の教員であっても、最低必要基幹教員数の4分の1まで参入可能とされた。この措置は、学外の非常勤講師にも適用されることとなった（同設置基準「別表第1」備考1, 2）。同制度改正の趣旨は、「大学教育の基本的な単位である学位プログラム」の編成・実施やその改善などの任に当る教員の責任の所在を明らかにするとともに、成長分野等における実務家教員の登用や複数大学等でのクロスアポイントなどによる人材確保（令4.9.30文科高第963号通知）、にあるとされた。

しかしながら、「基幹教員」に係る今次の制度改正に対しては、既存の専任教員（任期付教員を含む）、非常勤講師の双方の教員身分の不安定化をもたらす、教員の業務の負担増を招き経営合理化を許容することになりかねない、などの批判が挙っている⁽¹²⁾。加えてそうした措置導入には、大学に投入される公的資金の効率的運用を図ろうとする財政当局の意図が感じられなくもない。

とは言え、これまでも各大学の教育研究遂行上、支障が生じないことを前提に、特に必要がある場合、学外者を専任教員に参入できるとの措置が既に講じられていた（旧第12条3項）。従って今回改正の意義は、同一大学内の他学部教員を、当該学部の基幹教員数に参入できるようになった点にあり、学部の枠を越え「学位プログラム」中心の教育体制への転換を法的に後押しするさらなる契機となるものであった⁽¹³⁾。上記「文科高第963号通知」の「大学教育の基本的な単位である学位プログラム」の文脈もそうした視点から理解することができる。以上の制度改変から総合的に判断する限り、学部・学科等と対をなす「教員団」に係る法的概念であった「教員組織」が「教育研究実施組織」へと変更を見たことと相俟って、「学位プログラム」と教員所

属組織を法的に分離しようとする高等教員政策の流れがさらに加速されようとしていることはまず間違いない。但し、依然として「学部」を基幹教員数の算出の基礎単位としたことで、3つのポリシーを具現化し、かつ大学の「内部質保証」の基本的枠組と位置づけられることとなった「学位プログラム」^{(14) (15)}が、実質的な教学上の基礎的システムとして法的に確立されるまでには今少しの時間的経過が必要になろう。

6. 大学のグローバリゼーションと新たな教学組織・教員像への展望—むすびにかえて—

昨今の高等教育政策の動向を見る限り、現行学部制度をそのままの方式で存続させるのは難しく、学生の「学び」における学修/教育上の単位としての「学位プログラム」に教学組織を再編する方向で推移していくのは必定と考える。学位授与方針を直截に反映させたカリキュラム編成と併せその展開を支える教員団を整備し、同方針の示す「学習成果(ラーニング・アウトカム)」のアセスメントの結果を踏まえながら、当該学位プログラムの改善を指向する「内部質保証」の仕組が学内的に整備されていることを以て、各大学の教育質保証の標準としようとする昨今の高等教育政策に照らしても、その実現性は極めて高いと言える。さらに、「出口」管理を軸とした高等教育質保証の国際的な潮流に対応させるため、2017年、我が国が、高等教育における「資格(=学位等)」の他国間との相互承認を行うことを内容とする「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約」を締約したことは、学位に直接連結する大学の教学体制を「学部」から「学位プログラム」への制度転換を促す大きな要因となろう。

そうした高等教育政策の展開過程で高等教育法制がその趣旨に即して改変され、これに呼応し、外部質保証業務を掌理する認証評価機関の「大学評価基準」の設定・改訂がなされることで、大学の教員組織とこれを構成する教員の種類・地位・身分を巡る状況や「大学教員の定義」に関する議論は、短・中期的には混迷の度を増すであろう。大学設置基準が、大学の自己点検・評価結果に加え、「認証評価の結果を踏まえ、教育研究活動等について不断の見直しを行うことにより、

その水準の向上を図ること」を各大学に努力義務として課した(同第1条3項)ことは、可能性として、こうした流れに拍車をかけるものと思慮される。

ところで、上記「高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約」に象徴されるように、高等教育グローバル化の荒波を真っ向から受けている我が国大学にあって教員の種類・性格に関する論議は、新たなステージに移行することが予想される。

学術・科学技術の進展に伴う「成果」の共有化はもとより、世界的な貿易上の合意実現のための協働化システムの構築に端的に見られるように、学術研究分野のみならず、産業や社会経済等の諸分野においても構造上の変化・発展が地球規模で生じている。また、環境問題や人権問題等の「ヒト」の生存・人格的利益や、「平和」への希求を基調とした外交・安全保障に関わる諸課題の解決策も国際的規模で議論することが必須不可欠となっている。こうしたことから、国境の壁を越え、今、「学問知」、「研究知」の享有が地球規模で求められようとしている。そしてそうした有為な人材の直接的受け皿となるのが、国境を越えてそのミッションに参集しようとする大学などの高度教育研究機関等なのである。こうしたグローバル規模での教育研究ニーズに対応しその責務を果たしていくためにも、各大学の別にそして我が国大学全体として、今や国際標準となりつつある学位プログラム制と関連づけられた教学組織の在り方やそこで活躍の場が与えられるべき教員像・研究者像を巡る論議を行うことが避けては通れないであろう。大学教員の帰属組織とその種類・地位・身分に係る議論を、日本国内に閉じて行うことはもはや不可能な状況に立ち至りつつある。

【注】

- (1) 早田幸政『[入門] 法と憲法』、ミネルヴァ書房、2014、246頁、249～250頁。
- (2) https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/_icsFiles/afieldfile/2014/09/10/1351814_7.pdf (2023.3.15閲覧)。また、政府解釈を代弁するなど公権的解釈を提示したものと見られている鈴木『逐条』も、学教法第93条1項の解釈を巡り、教授

- 会を学部毎に置かないことを含め「設置単位に制約を設けるものではなく、学内の各組織の役割、規模等の状況に応じ、各設置者の定めるところに委ねている」との立場を従来より堅持してきた（鈴木勲編著『逐条学校教育法[第7次改訂版]』学陽書房、2014、802頁）。
- (3) 寺崎昌男『大学教育の可能性—教養教育・評価・実践—』、東信堂、2002、98～101頁。
- (4) 天野郁夫「変貌する大学の教員組織」、『IDE』No.471、民主教育協会、2005、6頁。
- (5) こうした教授会の在り方に関する諸提言の経緯については、早田幸政『『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—』、『大学評価研究』第14号、大学基準協会、2015、74～76頁。
- (6) 加藤毅「大学の教員養成と助手制度の改革」、『IDE』No.471、民主教育協会、2005、27～28頁。
- (7) 児美川(2017)は、「任期付教員」を、ポストドク期を経た若手教員中心の「アカデミック型の任期付教員」と、社会的実績に対する評価を基礎に競争的資金などの枠組の中で雇用された「非アカデミック型の任期付教員」の2類型に分け、その特質と身分保障上の脆弱性について論じている（児美川孝一郎「任期付教員の増加と『大学教員』の変貌」、『IDE』No.594、IDE大学協会、2017、34～37頁）。
- (8) 有本章「変貌する日本の大学教授職—15年間の検証—」、『IDE』No.519、IDE大学協会、2010、31頁
- (9) 有本章『大学教育再生とは何か—大学教授の日米比較—』、玉川大学出版部、2016、337頁。
- (10) 潮木守一『第三段階教育の登場と大学教員の変貌』、『IDE』No.519、IDE大学協会、2010、5～6頁、9～10頁。
- (11) 岩田弘三『近代日本の大学教授職—アカデミック・プロフェッションのキャリア形成—』、玉川大学出版部、2011、245頁。
- (12) 日本私大教連中央執行委員会「大学設置基準改正案に対する見解(2022.7.25)」<http://tfpu.or.jp/wp-content/uploads/2022/07/NSsecchikijunkenkai20220705.pdf> (2023.3.15閲覧)。
- (13) 早田幸政『〔日本比較法研究所研究叢書131〕グローバル時代における高等教育質保証の規範構造とその展開』中央大学出版部、2023、476～477頁。ここでは「学位プログラム」中心の教育体制を誘引する制度改正として、今次の大学設置基準改正を肯定評価しつつも、併せて、一部の大学において経営合理化のための教員組織スリム化へと傾斜することへの懸念も表意している。またこれとは別に、川嶋(2023)も、今次設置基準改正が「学部・学科」から「学位プログラム」へと教育体制を根本的に見直したものとは言えないとしつつ、「学位プログラムと教職員組織との対応関係を明確」にしたことを含め、同改正は「学位プログラムの考え方を念頭」に置いたものと肯定的に受け止めた（川嶋太津夫「大学設置基準の改正と質保証—組織中心の基準から学位プログラム重視の基準へ?—」、『IDE』No.652、IDE大学協会、2023、37～38頁）。
- (14) 「令4.9.30文科高第963号通知」は、2022年大学設置基準改正の趣旨の大きな一が、「大学教育の質保証は学位プログラムを中心として行われるものであり、各大学における内部質保証は、3つのポリシーに基づいて編成される学位プログラムを基礎として行われるべきである」点にあることを明文を以て確認した。同通知の全文については、<https://www.pref.chiba.lg.jp/kosodate/hoikushi/documents/kouhunituite.pdf>を参照(2023.3.15閲覧)。
- (15) 「学位プログラム」を基礎に据え、「内部質保証」の実施を求めた今次の設置基準改正に対し、工藤(2023)は、その意義について大学は「単に認証評価対応として形だけ揃えるのではなく、大学自身が学位プログラムの質保証に向けて自覚的に実施しなければならない」ことを特に強調した（工藤潤「認証評価機関として大学設置基準の改正にどう対応するか」、前掲『IDE』No.652、40～41頁）。また前田(2023)は、すでに「内部質保証」

が認証評価における重点評価項目として認証評価細目省令等で法定化されていることとの兼ね合いで、新たにそれが大学設置基準上の要請として規定化されたことの意義をあらためて問おうとした（前田早苗「設置基準の改正と認証評価の関係をどう考えるか」、同前『IDE』No.652、47頁）。

【参考文献】

早田幸政『教育制度論—教育行政・教育政策の動向を

つかむ—』、ミネルヴァ書房、2016。

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—』ミネルヴァ書房、2010。

山野井敦徳編著『日本の大学教授市場』、玉川大学出版部、2007。

金沢大学 大学教育開発・支援センター企画 早田幸政編著『教員の所属組織—今後の『大学像』の在り方に関する調査研究報告書より—』、金沢大学、2007。

The Institutionalization of “Degree Program” as Academic Unit and the Transformation of University Faculty

※ Yukimasa HATAYA

[Key Words]

University Faculty, Degree Program, Status of the Faculty member, Standards for Establishment of Universities

[Abstract]

The purpose of this study aims to consider the changes of the academic structure, and the character of the faculty member by the Faculty Reform in Japanese Universities from five viewpoints.

So first, this paper investigates the legal system about the “University Faculty” and Faculty member in School Education Act.

Second, this paper addresses the background of the Faculty Reform.

Third, this paper describes the reason of systematical transformation from “Faculty” to “Degree program”.

Fourthly, this paper analyzes contemporary problems about status of the faculty member in Japanese universities.

Finally, this paper predicts the “Transformation of University Faculty” through 2022 reformation of “Standards for Establishment of Universities”.

※ Former Professor, Chuo University



研究ノート



我が国の大学における内部質保証システムの 現状と課題

—大学基準協会における第3サイクルの機関別認証評価 の評価結果を基に—

高田 英一

神戸大学戦略企画室准教授

[キーワード] 内部質保証、機関別認証評価、課題、体制、機能

I. はじめに

3巡目の認証評価においては、内部質保証システムの実質化が求められている。現在、3巡目の終盤になるが、多くの大学が内部質保証に関する課題を指摘されている状況を踏まえると、未だ多くの大学の内部質保証システムは、様々な課題を抱えていると推察されるが、その課題の所在は必ずしも明確でない。

この状況を踏まえて、本研究では、第3期の機関別認証評価の評価結果から、現在の内部質保証システムの課題の所在を把握する試みを行う。

なお、本研究は、筆者の個人的な見解に止まる。また、内部質保証システムの課題を把握する枠組みとして、機関別認証評価を行う認証評価機関の認証評価基準、認証評価結果を用いるが、認証評価制度は、「大学の理念や特色は多様であるため、各々の評価機関が個性輝く大学づくりを推進する評価の在り方に配慮するとともに、様々な第三者評価機関がそれぞれの特質を生かして評価を実施することにより、大学がその活動に応じて多面的に評価を受けられるようにすることが重要」(文部科学省2002)との考えが基礎にあり、各認証評価機関の「それぞれの特質」の存在が前提であることから、認証評価基準等の優劣を問うものではないことを申し添える。

II. 先行研究等の確認

各認証評価機関においては、評価基準やその解説に関する資料、個別大学の評価結果及び各年度の評価結果の概要をWebページにおいて公表しているが、認証評価基準を踏まえた全体的な課題の状況は示されていない。認証評価機関連絡協議会も各認証評価機関の評価結果の一覧を公開しているが、大まかな傾向の把握にとどまる。

また、各大学における内部質保証システムの構築や認証評価の受審の取組に関する研究(江原他2021、寫田2020、鳥居2020等)や、評価資料を基に内部質保証システムの類型化を試みた研究(山咲・荒木2020)はあるが、その評価結果に関する研究は行われていない。

以上のように、管見の限り、評価結果に関する詳細な傾向の分析は行われていないことから、認証評価結果の分析を通じた内部質保証システムの課題の所在を把握するという本研究の着想に至ったところである。

III. 研究の方法

本研究では、3巡目の機関別認証評価の認証評価基準、評価結果の分析を通じて、内部質保証システムに関する課題の所在を把握する。

令和5年2月時点で、機関別認証評価を行う認証評価機関は5団体ある(表1)。各認証評価機関とも、受審大学を限定していないが、各認証評価機関の設立時の経緯等の影響から、事実上、棲み分けが定着しつつある状況にある。本研究では、令和5年2月時点で公開されている受審大学が最も多いこと、相対的に評価

表1 機関別認証評価を行う認証評価機関

	3巡目の受審大学					合計
	受審大学	2018	2019	2020	2021	
大学基準協会 (JUAA)	主に私立	26	30	39	49	144
日本高等教育評価機構 (JIHEE)	主に私立	15	17	42	56	130
大学改革支援・学位授与機構 (NIAD)	主に国立	–	16	6	43	65
大学教育質保証・評価センター (JAQUE)	主に公立	–	–	7	5	12
大学・短期大学基準協会 (JACA)	主に私立	–	–	–	–	–

出典) 各評価機関のWebページ掲載の受審大学より筆者作成。なお、JACAは、2022年度より大学機関別認証評価を開始、令和5年2月時点で評価結果は公開されていない。

表2 内部質保証に関する「大学基準」、「点検・評価項目」、「評価の視点」一覧

大学基準	点検・評価項目	評価の視点
基準2 内部質保証【大学基準】 大学は、自ら掲げる理念・目的を実現するために、内部質保証システムを構築し、恒常的・継続的に教育の質の保証及び向上に取り組まなければならない。	① 内部質保証のための全学的な方針及び手続を明示しているか。	○下記の要件を備えた内部質保証のための全学的な方針及び手続の設定とその明示 ・内部質保証に関する大学の基本的な考え方 ・内部質保証の推進に責任を負う全学的な組織(全学内部質保証推進組織)の権限と役割、当該組織と内部質保証に関わる学部・研究科その他の組織との役割分担 ・教育の企画・設計、運用、検証及び改善・向上の指針(PDCAサイクルの運用プロセスなど)
	② 内部質保証の推進に責任を負う全学的な体制を整備しているか。	○全学内部質保証推進組織・学内体制の整備 ○全学内部質保証推進組織のメンバー構成
	③ 方針及び手続に基づき、内部質保証システムは有効に機能しているか。	○学位授与方針、教育課程の編成・実施方針及び学生の受け入れ方針の策定のための全学としての基本的な考え方の設定 ○方針及び手続に従った内部質保証活動の実施 ○全学内部質保証推進組織による学部・研究科その他の組織における教育のPDCAサイクルを機能させる取り組み ○学部・研究科その他の組織における点検・評価の定期的な実施 ○学部・研究科その他の組織における点検・評価結果に基づく改善・向上の計画的な実施 ○行政機関、認証評価機関等からの指摘事項(設置計画履行状況等調査等)に対する適切な対応 ○点検・評価における客観性、妥当性の確保
	注：④以下略	

出典) 大学基準協会(2022a) 67-100頁より筆者作成

結果に詳細な課題の指摘理由を記載していることを踏まえて、大学基準協会(以下、JUAA)の3巡目の認証評価基準、評価結果(大学基準協会Webページ「評価結果」掲載)を用いることとする。

JUAAの場合、3巡目の認証評価の該当年度は、2018年度～2021年度であり、評価結果の確認の対象とする受審大学は、当該年度に受審した大学から、判定変更、再評価、追評価を除いた144大学である。

確認の対象は、JUAAの認証評価基準である「大学

基準」の基準2の内部質保証「2 大学は、自ら掲げる理念・目的を実現するために、内部質保証システムを構築し、恒常的・継続的に教育の質の保証及び向上に取り組まなければならない。」に関する評価結果である(表2)。その中でも、本研究では、「大学基準」ごとに規定されている「点検・評価項目」の内、内部質保証システムの手続、体制、機能を規定する「① 内部質保証のための全学的な方針及び手続を明示しているか。」、「② 内部質保証の推進に責任を負う全学的な体制を整

表3 JUAAの課題の指摘

指摘の内容		指摘の内容
課題に関する指摘	改善が必要な課題	是正勧告 ① 基礎要件の重度の不備、又は大学としてふさわしい水準を確保するために重大な問題があり、必ず改善を求めるもの ② 上記①にはあたらないが、理念・目的の実現のために抜本的な改善を必ず求めるもの
	改善が望ましい課題	改善課題 ① 基礎要件の軽度の不備、又は大学としてふさわしい水準を確保するために問題があり、必ず改善を求めるもの ② 上記①にはあたらないが、理念・目的の実現のために必ず改善を求めるもの 注)「概評」に記載される。本研究では対象としない。

出典) 大学基準協会 (2022a) 9頁より筆者作成

備しているか。」「③ 方針及び手続きに基づき、内部質保証システムは有効に機能しているか。」を対象とした(表2)。

また、課題の所在を把握するために、「点検・評価項目」の内容をより具体的に定めた「評価の視点」(大学基準協会2022a: 91-92頁)を基準として、改善課題等で指摘された内部質保証システムの課題がどの「評価の視点」に該当するかを確認した。

評価結果の文章では、「点検・評価項目」ごとの「概評」に課題の指摘理由が記載されているが、「評価の視点」との対応関係は明記されていないため、当方で該当性の判断を行った。

該当性の判断は、以下の手順で行った。まず改善課題及び是正勧告において、改善が必要な課題として指摘されている内容を確認した。なお、改善課題と是正勧告の違いは、課題の重要性の違いである(表3)が、課題の重要度を評価結果の記述から判断することは困難であることから、本稿では、分析の際に両者を同一の課題と扱った。また、改善を要しない課題も「概評」で指摘されているが、範囲が不明確であることから、本稿では対象としなかった。

次に、改善課題と是正勧告(以下、「改善課題等」)で指摘された課題は、「概評」にも記載されていることを踏まえて、各「点検・評価項目」の「概評」に記載されている課題に関する記述を確認し、「改善が求められる」、「是正が求められる」との表現がある事項について、改

善課題等で指摘された課題との対応関係を確認した。

なお、改善課題等で指摘された課題と「概評」の記載の表現に食い違いがある場合は、改善課題等の表現に沿って判断した。例えば、「概評」に「改善が求められる」と記載される一方で、改善課題では指摘されていない事項については、対象としなかった。他方、改善課題で「改善が求められる」とされる一方で、概評に「改善が望まれる」と記載された事項については、原則として対象としなかった。但し、「概評」に「重度の不備」「整備が求められる」等の記載があり、改善課題等の指摘と内容が共通する場合は、改善課題等に沿って、対象とした。

IV. 研究の結果

1. 改善課題等の全体的な状況

まず、「点検・評価項目」ごとの改善課題等の指摘の状況を見る(表4)。改善課題等は、点検評価項目の①、②、③の複数に該当する場合があるが、「③ 方針及び手続きに基づき、内部質保証システムは有効に機能しているか。」が最も多く、次に「② 内部質保証の推進に責任を負う全学的な体制を整備しているか。」が多かった。

この点に関しては、認証評価の3回目においては内部質保証の実質化に重点をおいて評価が行われたことが、点検評価項目③に示された機能の有効性に関する課題の指摘が最も多い原因と推察される。ただ、点検

表4 「点検・評価項目」ごとの改善課題等の指摘の状況

点検評価項目		改善課題	是正勧告	合計
① 内部質保証のための全学的な方針及び手続を明示しているか。	指摘大学数	7	0	7
	割合	4.9%	0.0%	4.9%
② 内部質保証の推進に責任を負う全学的な体制を整備しているか。	指摘大学数	43	15	58
	割合	29.9%	10.4%	40.3%
③ 方針及び手続に基づき、内部質保証システムは有効に機能しているか。	指摘大学数	54	18	72
	割合	37.5%	12.5%	50.0%

出典) 大学基準協会Webページ「評価結果」掲載の評価結果から筆者作成

表5 点検・評価項目①に関する課題の指摘状況

評価の視点			改善課題	是正勧告	合計
○下記の要件を備えた内部質保証のための全学的な方針及び手続の設定とその明示	・内部質保証に関する大学の基本的な考え方	指摘大学数	4	0	4
		割合	2.8%	0.0%	2.8%
	・内部質保証の推進に責任を負う全学的な組織(全学内部質保証推進組織)の権限と役割、当該組織と内部質保証に関わる学部・研究科その他の組織との役割分担	指摘大学数	5	0	5
		割合	3.5%	0.0%	3.5%
	・教育の企画・設計、運用、検証及び改善・向上の指針(PDCAサイクルの運用プロセスなど)	指摘大学数	2	0	2
		割合	1.4%	0.0%	1.4%

出典) 大学基準協会Webページ「評価結果」掲載の評価結果から筆者作成

評価項目②に示された体制に関する課題の指摘数も多かった。2巡目の認証評価において、全ての受審大学において体制を評価されたはずであるが、依然として、多くの大学で体制の整備が十分でない状況が伺える。

以下、より具体的に課題の所在を把握するため、改善課題等について、基準2の内部質保証の「点検・評価項目」ごとの「評価の視点」への該当性を検討する。

2. 「点検・評価項目」の「① 内部質保証のための全学的な方針及び手続を明示しているか。」に関する課題

(1) 課題の指摘状況

「点検評価項目」の①に関する課題の指摘は、②、③と比較して最も少なかった。

①の「評価の視点」の中では、「内部質保証の推進に責任を負う全学的な組織(全学内部質保証推進組織)の権限と役割、当該組織と内部質保証に関わる学部・研究科その他の組織との役割分担」に関する課題が最も

多かった。また、「内部質保証に関する大学の基本的な考え方」に関する課題が次に多かった(表5)。

(2) 課題の指摘内容

まず、最も多かった「内部質保証の推進に責任を負う全学的な組織(全学内部質保証推進組織)の権限と役割、当該組織と内部質保証に関わる学部・研究科その他の組織との役割分担」に関しては、「内部質保証の推進に責任を負う○○審議会、○○センター及び○○委員会等の役割が明確でなく、学部・研究科等のPDCAサイクルへの関与は明らかではない」、「内部質保証のための全学的な方針及び手続を定めた規程に各組織の権限や責任等を具体的に明示していない」、「教学に関する全学的な審議機関である○○会議と大学運営に関する全学的な審議機関である○○会議と同委員会の役割分担がされていない」等の課題が指摘されている。内部質保証は全学的・組織的、恒常的・継続的な取組であり、担当者の交代などに左右されず自己点検・評

表6 点検・評価項目②に関する課題の指摘状況

評価の視点		改善課題	是正勧告	合計
全学内部質保証推進組織・学内体制の整備	指摘大学数	43	15	58
	割合	29.9%	10.4%	40.3%
全学内部質保証推進組織のメンバー構成	指摘大学数	1	0	1
	割合	0.7%	0.0%	0.7%

出典) 大学基準協会Webページ「評価結果」掲載の評価結果から筆者作成

価、改善という機能を維持するためには、全学的な内部質保証システムに関して、組織間の権限と役割分担を明確に規定化する必要があるが、これらの点に関する認識や対応が十分でない大学がある程度存在する状況が伺える。

次に多かった「内部質保証に関する大学の基本的な考え方」に関しては、「方針では教育の質保証に関する事項を定めているものの、教育活動と教育活動に必要な大学の諸活動についての点検・評価及びそれに基づく改善・向上の活動と連動していない」、「自己点検・評価の結果に基づく改善・向上や説明責任を含めた内部質保証の考え方は明示していない」、「内部質保証の方針に関しては、その内容が点検・評価の実施にとどまっており、内部質保証の基本方針としては明確でない」等の課題が指摘されている。この点からは、未だ自己点検・評価から改善まで含む概念である内部質保証の理解が十分ではなく、自己点検・評価にとどまっている大学が一定数存在する状況が伺える。

3. 「点検・評価項目」の「② 内部質保証の推進に責任を負う全学的な体制を整備しているか。」に関する課題

(1) 課題の指摘状況

「点検評価項目」の②に関する課題の指摘は、「点検評価項目」の中で2番目に多かった。

②の「評価の視点」の中では、「全学内部質保証推進組織・学内体制の整備」に関する課題が最も多かった。2巡目の認証評価において、一定の体制等の整備の評

価を受けているにもかかわらず、体制整備が十分でない大学がかなり存在している状況が伺える。なお、「全学内部質保証推進組織のメンバー構成」については「改善」の指摘1にとどまった。(表7)

(2) 課題の指摘内容

最も多かった「全学内部質保証推進組織・学内体制の整備」に関しては、「体制に関する独立した規定がない」、「体制に関する規定はあるが曖昧」、「複数の規定があるが、齟齬がある」、「規程と実態の齟齬」という課題が指摘されている。また、「規程の無い委員会、会議が意思決定に重要な役割を果たしている」という課題も指摘されている。

この点の原因として、2巡目の認証評価の受審の際に整備した体制と実態のずれの顕在化が推察される。すなわち、多くの大学の2巡目の「点検・評価報告書」には、2巡目の受審の際に、新しく内部質保証を担当する組織を整備したことが記載されているが、その際、大学の既存の意思決定の体制の実態との整合性を十分に図られていなかったこと、また、意思決定に関わる既存の体制の規定化が不十分であったことから、3巡目の認証評価の受審に至って、内部質保証体制に関する規定と実態が乖離、形骸化した状況が顕在化したと推察される。また、この背景としては、内部質保証の体制は、「自らの大学の内部質保証をどのように行っていくのかについて、大学の規模や特性等を考慮し、方針と手続を設定することが重要」(大学基準協会2022a:5頁)であるものの、2巡目の体制整備の段階

表7 点検・評価項目③に関する課題の指摘状況

評価の視点		改善課題	是正勧告	合計
学位授与方針、教育課程の編成・実施方針及び学生の受け入れ方針の策定のための全学としての基本的な考え方の設定	指摘大学数	0	0	0
	割合	0.0%	0.0%	0.0%
方針及び手続に従った内部質保証活動の実施	指摘大学数	17	11	28
	割合	11.8%	7.6%	19.4%
全学内部質保証推進組織による学部・研究科その他の組織における教育のPDCAサイクルを機能させる取り組み	指摘大学数	44	15	59
	割合	30.6%	10.4%	41.0%
学部・研究科その他の組織における点検・評価の定期的な実施	指摘大学数	9	9	18
	割合	6.3%	6.3%	12.5%
学部・研究科その他の組織における点検・評価結果に基づく改善・向上の計画的な実施	指摘大学数	6	1	7
	割合	4.2%	0.7%	4.9%
行政機関、認証評価機関等からの指摘事項（設置計画履行状況等調査等）に対する適切な対応	指摘大学数	0	0	0
	割合	0.0%	0.0%	0.0%
点検・評価における客観性、妥当性の確保	指摘大学数	0	0	0
	割合	0.0%	0.0%	0.0%

出典) 大学基準協会 Web ページ「評価結果」掲載の評価結果から筆者作成

では、この考え方の理解が十分に浸透していなかったこと、また、大学の意識が認証評価への形式的な対応に止まり、内部質保証の機能の実質化まで及んでいなかったことが推察される。

なお、次に多かった「全学内部質保証推進組織のメンバー構成」については課題の指摘は少数であった。この点に関して、「〇〇会の構成員は、学長、各学部長及び研究科長等であり、その多くが自己点検・評価委員会の構成員と重なっている。また、点検・評価の結果に基づき、教育に関する重要事項の審議や規程の整備、撤廃を行う場合等、ほとんどの改善方策の検討を実質的に〇〇会において行っていることから、同協議会と「自己点検・評価委員会」の権限や役割分担の明確化がなされていない」という指摘があった。他方で、同様の状況に関して、「改善が望ましい」との概評の指摘にとどめている事例も3大学あった。これらの指摘は、評価と改善の担当組織の役割分担を明確にして、第三者的な立場から判断の客観性・妥当性を確保する観点と思われる。確かに、評価、改善を担当する組織間で構成員が重複しないことが理想ではあるが、小規

模の大学では実際上困難である。この点に関しては、組織の役割分担・連携を明確にするとともに、構成員が参加する組織に応じて判断に臨む意識を変えている状況が伺える場合には、判断の客観性・妥当性がある程度確保されていると評価することも考えられる。

4. 「点検・評価項目」の「③ 方針及び手続に基づき、内部質保証システムは有効に機能しているか。」に関する課題

(1) 課題の指摘状況

「点検評価項目」の③に関する課題の指摘は、「点検評価項目」の中で最も多かった。

③の「評価の視点」の中では、「全学内部質保証推進組織による学部・研究科その他の組織における教育のPDCAサイクルを機能させる取り組み」に関する課題が最も多かった。また、次に、「方針及び手続に従った内部質保証活動の実施」が多かった(表7)。

(2) 課題の指摘内容

まず、最も多かった「全学内部質保証推進組織によ

る学部・研究科その他の組織における教育のPDCAサイクルを機能させる取り組み」に関しては、「自己点検・評価委員会は各学部・研究科による自己点検・評価の結果報告を受け、その内容を共有すること等にとどまっているなど、各学部・研究科の点検・評価結果を踏まえた改善・向上に向けた取組みを全学的に推進しているとはいえない」、「各学部・研究科等が点検・評価やその結果に基づく改善・向上の取組みを行うにあたり、自己点検・評価委員会はその内容を確認するにとどまっており、自己点検・評価委員会規程に定めている教育研究活動全般を点検し、改善を要する問題点と評価すべき特色を評価し、今後の方向等を十分に検討していない。」等の課題が指摘されている。この課題の指摘内容を踏まえると、その原因として、内部質保証に関する大学の認識が個別の部局の取組に止まり、全学的な取組であることの認識不足の状況が推測される。また、この背景には、従来の大学の階層的な組織と分権的な運営の影響も推察される。とはいえ、現在、大学に全学的な教学マネジメントの重要性が求められている(文部科学省2020)。また、特に、内部質保証は全学的・組織的、恒常的・継続的にPDCAサイクルを機能させる取り組みであり、その実現のためには、JUAの評価のポイントである「学部・研究科といった部局ごとの自己点検・評価等の取組みを前提としつつ、全学的な教学マネジメントの状況により重きを置いて評価」(JUA2022a:3頁)にあるように、全学としての支援・マネジメントが必要であることの大学に対する理解の徹底が必要と思われる。

また、次に多かった「方針及び手続に従った内部質保証活動の実施」に関しては、規定と実態の齟齬に関して、「学生支援や社会連携等に関する事務局組織の点検・評価の結果については、自己点検・評価委員会の検討の前に、実際には法人本部長が主宰する〇〇会議が検討を行っており、方針と異なる組織が内部質保証に関わっている。」、「全学的な観点からの点検・評価を担う自己点検・評価委員会が機能せず、〇〇会議が直接評価し、改善へのフィードバックを行っており、自己点検・評価規程に基づいた内部質保証システムが機能しているとはいえない。」等の指摘があった。

また、役割分担の不明確さに関係して、「各学部・研究科等で点検・評価した結果を〇〇協議会で審議し、改善を指示するPDCAサイクルを運用していたが、〇〇年度より内部質保証に責任を負う組織として内部質保証委員会を新設したことにより、双方の会議体から改善が指示される体制となっており、内部質保証における組織の役割分担・連携ができていない」、「内部質保証に責任を負い推進する組織である〇〇委員会と〇〇委員会との役割・責任及び位置付け等が規程等において明確に定められていない」等の課題が指摘されている。これらの課題の原因としては、やはり2巡目に整備した手続・体制の実態とのずれの顕在化が推察される。内部質保証の機能に関しては、社会的信頼の獲得(文部科学省2020)も考慮する必要があるため、単に改善が実行されているだけではなく、透明性・明確性のある方針・体制・手続に従って、自己点検・評価、改善が行われる必要があることについて、大学の理解の促進が求められる。

なお、評価結果を確認したところ、認証評価の受審と内部質保証体制の整備が間もない場合、機能を確認できないとして課題として指摘しない事例もあった。ただ、大学の中には、認証評価の受審の度に、内部質保証体制の改善を繰り返し、3巡目の受審の時点に至っても、体制が整備間もない状況にある大学も見られる。実際に内部質保証体制を機能させたいと、体制の課題の改善を行う事例の一方で、体制を構築しただけで機能させず、改善を繰り返す事例もあった。後者の場合、いつまでも内部質保証の機能が実現しない可能性もある。このため、このような事例に対しては、新たな体制整備に至った合理的な理由(内部質保証の取組の実施とその課題を踏まえての改善の状況)を確認した上で内部質保証システムを機能させた実績が認められない場合は、内部質保証に取り組む意思に乏しいとして課題を指摘するなどの方策が考えられる。

5. 課題の指摘に関する考察

これまで検討の結果、点検評価項目の「③ 方針及び手続に基づき、内部質保証システムは有効に機能しているか。」に関する課題の指摘が最も多かった。この点

は、機能の実質化の3巡目から、当然の結果であろう。

ただ、内部質保証という取組の概念が抽象的であるとともに、適切な内部質保証システムは大学ごとに様々である。「理念的には分かっても、実際にどう動いて、どのような結果につながったら適切と判断されるのかわからない」といった意見(大学基準協会2022b:25頁)も踏まえると、この点が認証評価における内部質保証について各大学の理解が十分に進まず、課題の残る根本的な原因ともいえる。このため、改めて評価基準やその運用の趣旨を明確化する必要がある。

ただ、この明確化に際しては、認証評価機関としては、あるべき内部質保証の取組を「評価基準」という形に抽象化せざるを得ない。その上、評価基準を実際に適用する際には、公平性の観点から、画一的に適用せざるを得ない。認証評価におけるこれらの作用により、内部質保証の取組は、抽象化、画一化を強いられ、「定期的な自己点検・評価の取組を踏まえた各大学における自主的・自律的な質保証への取組」(文部科学省2016)である内部質保証の本質である自主性・自律性が害されるおそれもある。実際に、大学からは、「内部質保証システムを整備するために組織を設けるといのが分かりやすく、体制や手続きの整備に意を注いだ結果、かえって改善活動の柔軟性が乏しくなった」との指摘(大学基準協会2022b:25頁)もある。このため、大学基準協会2022a(30頁)の「平準化は本来本協会が目指すあり方と全く異なり、形骸化は意図するところでない。意図せず大学評価がこのような結果とならないようにするためにも、大学評価システムの改善においてこのような指摘に耳を傾ける必要はあるだろう。」(大学基準協会2022b:30頁)との指摘に留意する必要がある。

以上を踏まえて、内部質保証システムに関する評価基準の趣旨の明確化を検討する。まず、内部質保証の目的は、JUAAの場合、「教育の充実と学習成果の向上」(大学基準協会2022a:3頁)である。とすると、点検評価項目の③に規定されている内部質保証の機能は最重要であり、厳密な評価が求められる。これに対して、①に規定されている手続、②に規定されている体制は、内部質保証の機能を実現するための手段であ

る。内部質保証の自主性・自律性への配慮及び各大学の意思決定の仕組みは様々であることを踏まえると、①、②は、③よりも柔軟に、大学の状況を踏まえた評価が適切と思われる。とはいえ、質保証システムの構築の際は、社会的信頼の獲得(文部科学省2020)も考慮する必要があるため、手続、体制も、最低限、透明性を確保し明確であること、判断の客観性・妥当性を確保したものである必要がある。前者の点で規定化、後者の点で権限関係、役割分担、責任の所在が明確であることが求められる。

これらの内部質保証システムの要件の趣旨は、既に大学基準協会(2022a)等に詳細に規定されているところであるが、現時点においても、大学が十分に理解・認識しているとは言い切れない。大学として、理解に努めるとともに、認証評価機関としても、今一度、内部質保証の目的から内部質保証システムの要件の周知を図ることが重要と思われる。

V. おわりに

これまで評価結果の分析を基に内部質保証の課題を把握する試みを行い、内部質保証の趣旨に関する大学の理解が十分でない状況が推察されることを踏まえて、内部質保証の自主性・自律性に配慮しつつも、その趣旨の明確化と周知を改めて図る必要性を指摘した。

ところで、今回調査対象とした評価結果は、受審大学における内部質保証の改善の取組の基礎となるとともに、他大学の内部質保証の取組の参考ともなる重要な資料である。ただ、評価結果の分析の際に、改善課題等における指摘と概評における課題の指摘の表現が必ずしも整合していない事例があった。各大学の内部質保証システムに関する理解、ひいては、社会の認証評価に関する信頼の獲得の観点から、評価結果の分かりやすさの向上も重要と思われる。

最後に、内部質保証の趣旨等に関する貴重なご意見をいただいた査読者の皆様に厚く御礼申し上げます。

【参考文献】

江原昭博、佐々木靖典、白坂建、久保田健介、林晋太郎、八木寛人、池部雅崇(2021)、「総合的マネジメント

- ントに基づく内部質保証システムの構築」、関西学院大学高等教育研究、11号、15-28頁
- 寫田敏行 (2020)、「教育の内部質保証を推進するためのチェックリスト—茨城大学における大学教育再生加速プログラムの取り組みから—」、情報誌「大学評価と IR」第11号
- 大学基準協会 (2022a)、『大学評価ハンドブック (2022 (令和4) 年改訂)』
- 大学基準協会 (2022b)、「『大学評価の有効性に関する調査』第3期 (2018 年度～) 中間報告」
- 大学基準協会 (2015)、「高等教育のあり方研究会内部質保証のあり方に関する調査研究部会 [編]、『内部質保証ハンドブック』
- 鳥居朋子 (2020)、「立命館大学における内部質保証の取り組み—内部質保証システムの特質および課題を中心に—」、立命館高等教育研究、20、1-15
- 文部科学省 中央教育審議会大学分科会 (2020)、「教学マネジメント指針」
- 文部科学省 中央教育審議会大学分科会 (2016)、「認証評価制度の充実に向けて」(審議まとめ)
- 文部科学省 中央教育審議会 (2002)、「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について (答申)」
- 山咲博昭・荒木俊博 (2020)、「日本の大学における内部質保証システム類型化の試み：2018年度第3期認証評価受審大学の自己点検・評価報告書及び大学評価結果から」、大学評価研究、大学基準協会 (19)、91-101
- 大学改革支援・学位授与機構 Web ページ「評価結果報告」(2023年3月29日最終アクセス) https://www.niad.ac.jp/evaluation/certification_evaluation/ce_university/daigaku_hyoukakekka/
- 大学基準協会 Web ページ「評価結果」(2023年3月29日最終アクセス) <https://www.juaa.or.jp/accreditation/institution/result/>
- 大学教育質保証・評価センター Web ページ「評価結果」(2023年3月29日最終アクセス) <http://jaque.or.jp/business/report>
- 大学・短期大学基準協会 Web ページ「大学認証評価結果」(2023年3月29日最終アクセス) <https://www.jaca.or.jp/service/university/report/r4/>
- 日本高等教育評価機構 Web ページ「評価結果一覧」(2023年3月29日最終アクセス) https://www.jiheer.or.jp/achievement/archive_year/
- 認証評価機関連絡協議会、評価結果一覧、<https://jncaea.jp/result/> (2023年3月29日最終アクセス)

Current Status and Issues of Internal Quality Assurance System in Japanese Universities Based on the evaluation results of Japan University Accreditation Association of the 3rd cycle institutional accreditation

※ Eiichi TAKATA

[Key Words]

Internal Quality Assurance, Institutional Certified Evaluation and Accreditation, Issues, Systems, Functions

[Abstract]

Universities in Japan are required to develop an internal quality assurance system and realize its functions. Even now, there are many challenges, but the overall situation is not clear. Based on this situation, in this research, an attempt was made to grasp the overall trend of issues in the current internal quality assurance system from the evaluation results of institutional accreditation by the Japan University Accreditation Association.

Among the issues of the internal quality assurance system, the most common issue was related to function. In particular, there were many issues related to efforts to make the PDCA cycle of education work for the university as a whole. The reason for this is presumed to be the hierarchies and decentralization of the university. Universities need to make improvements in light of the situation in which the entire teaching and learning management of universities is required.

The second most common issue was a system issue. The reason for this is presumed to be that, at the time of the previous accreditation evaluation, an internal quality assurance system that differed from the reality of university decision-making was constructed.

Appropriate internal quality assurance systems vary from university to university, but each university needs to improve its system and realize its functions based on the purpose of the university evaluation standards.

※ Associate Professor Strategic Planning Office, Kobe University.

アメリカにおけるアクレディテーションの起源に 関する考察 —1910年代における連邦教育局と大学団体の 動向に着目して—

吉田 翔太郎

山梨大学アドミッションセンター

[キーワード] アメリカ高等教育史、アクレディテーション、標準化、連邦教育局、大学団体

I. はじめに

本研究では、1910年代の連邦教育局（以下、「教育局」という。）及び大学団体の動向を基に、アメリカにおけるアクレディテーションの起源に関する理解の見直しを図ることを目的とする。

現在のアメリカ高等教育の質保証は、地域アクレディテーション団体（以下、「地域別団体」という。）及び専門アクレディテーション団体、さらにそれらの連絡・調整を行う高等教育アクレディテーション協議会（CHEA）という高等教育機関による自助努力、州政府による設置認可時の審査、連邦政府による支援事業を通じた間接的な審査という“tried”の仕組みとなっており（大学評価・学位授与機構 2016）、そのあり方は、アクレディテーション団体、連邦政府、高等教育機関の三者の相互作用によって決定される（森 2010：47）。

一方、日本では、アメリカのアクレディテーションが、同僚団体による自律的な高等教育の質保証制度として理解される傾向があるとされる（羽田 2005：9）。このことは、「アメリカでは、伝統的に、大学や専門職団体が組織した様々なアクレディテーション（適格認定）団体が自発的に大学を機関単位あるいは専門分野単位で評価し」（中央教育審議会 2002）という中央教育審議会答申の記述にも表れている。

それでは関連団体による自発的なアクレディテ

ーションという仕組みはいつどのように構築されたのか。新堀(1977)は、アメリカ国内の高等教育研究に依拠しながら、その萌芽期において、地域別団体の他、全国的アクレディテーションとして、アメリカ大学協会(AAU)や連邦政府としての教育局における大学の分類・リスト作成、さらに州政府や専門別アクレディテーション団体など多様なアクターによって担われていたことに言及している。これは、金子(1993)や林(2015)も同様だが、各種アクターの資料に基づく検証に課題が残る。

一方、近年は、諸団体等の資料に基づく研究もみられる。アクレディテーションという用語の教育事典上の扱いから時代毎の実態、さらに地域別団体の成立史を概観し、萌芽期である1910年代初頭までは地域別団体も高等教育機関のアクレディテーションを行っていなかったことを指摘した前田(2003)や、カレッジ及び中等教育学校基準に関する全米会議委員会(National Conference Committee on Standards of Colleges and Secondary Schools : NCCSCSS)での検討、そして1920年代初頭のアメリカ教育協議会(ACE)によるカレッジスタンダード策定に至る動きを概観した坂本(2018)、さらに戦後改革期にアメリカから紹介されたアクレディテーションの実態に関する講演を手掛かりに、州政府による認定が中心であった可能性を示唆した日永(2008)、そして1940年代における州・州立大学によるアクレディテーションの実態を明らかにして、当時のアクレディテーションの実施主体や実施目的、実施方法の多様性や流動性を指摘した日永(2015)など

の研究である。

これらの研究は、諸大学団体や州立大学、州政府によるアクセディテーションへの関与などアクターの多様性を実証しているが、連邦政府とりわけ教育局の関わりについては、アクセディテーションを専門としない大学団体との関わりも踏まえながら、詳細に検討する余地が残されている。これは、連邦政府によるアクセディテーションへの関与という課題の指摘(前田2003)や、主要大学団体の設立時における連邦政府の関与という指摘(吉田2023)による視点である。

連邦政府によるアクセディテーションへの関与に関する先行研究を検討すると、その多くは、教育局による、1911年から1913年にかけてのカレッジ分類リストの作成からその「漏洩」による取り下げまでの「事件」を取りあげている。前田(2003)は、なぜ連邦政府がリストを作ろうとしたのかの説明が先行研究によって異なっているため検討の余地があると指摘している(前田2003:51-52)。また、「事件」後、教育局はアクセディテーションから手を引いたとされるが(Harclerod 1980)、その後も関心を寄せ、1917年以降アクセディテーションを受けた高等教育機関のリストを刊行していたことが指摘されている(新堀1977;日永2015;坂本2018)。一方で、「事件」の経緯や詳細、その後の展開は断片的であり、大学団体によるアクセディテーションの議論などとも関連づけながら、検証する余地が残されている。

以上の状況を踏まえ、本研究では、「ボランタリーな地域別団体によってアクセディテーションが担われている」という実態が、その萌芽期である1910年代に、地域の枠を超えたナショナルな議論の中で、教育局や大学団体との相互作用によって構築されたという仮説をたてている。本仮説の検証に向けて、1910年代の教育局及び大学団体の動向を対象として、それ以前の議論も踏まえつつ、教育局長や大学団体関係資料に基づき、教育局及び大学団体による高等教育アクセディテーションへの関与を明らかにすることを通して、アメリカにおけるアクセディテーションの起源に関する理解の見直しを図る⁽¹⁾。

II. アメリカ大学協会と全米州立大学協会による標準化の議論

本章では、本研究が対象とする1910年代に至る標準化の議論を概観し、1900年代に、アメリカ大学協会(AAU)と全米州立大学協会(NASU)という当時の主要大学団体が大学の標準化を模索していたことを指摘し、教育局がこの動きをどう捉えていたかを明らかにする。

AAUは「大学院教育に関する共通の関心事を検討すること」を目的として、1900年2月に、ハーバードやシカゴなどの研究大学14機関によって設立された組織である。AAUへの入会は、会則上、会員の4分の3以上の投票に根拠づけられた執行委員会の招聘によるものとされており、協会への入会資格そのものがアクセディテーションの要素を持っていた(AAU1901)。この「排他的」な要件への批判がみられ、設立後すぐに会員の拡大に関する議論が行われた(AAU1902)。さらに、1904年には、ベルリン大学によるAAU会員機関の学位のみを学士号として認める方針に対し、不公平であるという意見が寄せられたことも受け、1906年の年次総会では、大学の標準化にむけた基準を策定するために「協会の目的と範囲に関する委員会」が設置された(AAU1907)。AAUへの入会資格に関する議論は「アメリカの大学の基準」の議論でもあった。さらに、1907年には「用語に関する委員会」も設置され、翌年にかけて「コース」や「カレッジ」といった用語を定義するための議論を重ねていた(AAU1908)。

一方、「州立大学をより効率的にするような問題や計画を討議し推進すること」を目的に1895年に設立されたNASUは、設立当初、一部の州立大学による連邦資金獲得のための活動に止まっていた。次第に、国立大学構想などナショナルな構想に関心を寄せるようになり、1904年には教育局局長を副会長職に位置づけるなど、教育局との結びつきを強めていた(NASU1904)。また、NASUがNCCSCSSの設置を發議した1905年には、基準策定における州立大学の主導権を確保するために、「アメリカ大学の基準に関する委員会」

(Committee on Standards of American Universities)を設置した(NASU 1905)。しかし1905-1906年には同委員会の会合が開かれず、実質的な議論が始まるのは、当初州立大学が除外されていた、カーネギー財団による退職金支援対象に関する議論が落ち着きをみせる1907年以降のことであった(NASU 1906; 1907; 1908)。

このように、1900年代には、私立大学を含む研究大学からなるAAUと、ランドグラントカレッジを含む州立大学からなるNASUとで、アメリカの大学(American Universities)を定義する動きが同時進行していた。その後、両協会に加盟する大学関係者による「橋渡し」により、1908年から両協会の協議が行われ、基準のすり合わせがなされた(AAU 1909)。また、NASUに加盟するいくつかの州立大学がAAUに新規加盟する動きもみられていた²⁾。

では、教育局は両協会の動きをどうみていたのか。教育局は1867年に設置されたが、当初、高等教育を専門とする部署は設置されていなかった。しかし、1870年の局長レポートにおけるカレッジリストの掲載やランドグラントカレッジの統計、各種大学調査など、高等教育の調査研究に精力的であった。大学の標準化を主導するほど高等教育に対するリーダーシップを持つ組織ではなかったが、1906年には、カリフォルニア大学バークレー校教育学教授であったブラウン(Elmer E. Brown)が教育局長に着任し、国立大学構想を推し進めるなど、中央集権的な高等教育のあり方を模索し始めた。ブラウンは、このAAUとNASUの動きや、両協会での議論で「不在」となっていたカレッジ(college)について、以下の見解を示していた(United States Bureau of Education 1910)。これらの見解が次章以降で検討する動きと関連することから、以下のとおり引用する。

「この2つの組織はともに、大学の実用的な定義を作成することに関心を寄せている。この2つの定義が完全に一致するわけではないが、大きくかけ離れているわけでもない。この問題に関して、両団体が共通の理解に至ることが大いに望まれる。」

「上記の大学協会に相当する範囲と性格を持つ全

国的なカレッジの協会は存在しない。(中略)アメリカの大学がそうし始めたように、アメリカのカレッジが集まって、自分たちの仕事を共通の、そして全国的な仕事として認識することが望まれている。」

Ⅲ. 教育局とカレッジのリスト

本章では、教育局によるアクレディテーションに関する動向について、1911年から1913年にかけてのカレッジ分類リストの作成からその「漏洩」による取り下げまでの「事件」の詳細を中心に概観する。

1910年に教育局に大きな変化が訪れる。ブラウンの尽力もあり、1910年11月には高等教育課専門官が配置されることとなった。初代専門官には元アリゾナ大学学長のバブコック(Kendrick C. Babcock)が着任した。バブコックは、着任直後、AAU年次総会に関連して開催された大学院部長の会合に出席し、そこで、大学院生の供給源として機能する能力を備えたカレッジと、その能力を備えていないカレッジとを分類し、暫定的なリストを作成して送付するよう緊急の提案を受けた。この提案は、当時大学院への進学者が急増しており、機関の質を維持するためにも、学生を大学院に送る全国の小規模カレッジの実状を把握することが必要だったことが背景にある。その作業は、教育機関自らによってではなく、利害関係の無い第三者に依頼することとされ、配置されたばかりの高等教育専門官に白羽の矢が立った(Babcock 1911; Claxton 1912)。なお、バブコックは教育局に移る直前に、NASUの公認検査官に任命され、基準に関する委員会の活動の一環としても、本作業に携わることになった(NASU 1910)。

ブラウンは、この仕事の大きさと難しさを認識していたが、この仕事がかまれば良い結果が得られることも予見しており、この業務をバブコックに担当させたという(Claxton 1912)。高等教育専門官の最初の「手柄」ということだろうか、バブコックはこの業務について「教育機関が授与する学位の価値を正確に把握するという、長期にわたる困難で繊細な作業に対する、同局の綿密な計画を実現する第一歩」であると前向きに捉えていた(United States Bureau of Education

1912a)。そして大学院が学士号をどのように受け入れているか、また、学士号を取得した者が修士号を取得するためにどれだけの研究や学習をしなければならないかによって、大学を予備的に分類する作業に取りかかった⁽³⁾。バブコックは10ヶ月間のうちに主要な大学院を訪問し、大学院部長などとコミュニケーションをとりながら、350校近くの大学の目録、統計報告書などの研究を続けた。そして1911年秋までに、344機関の調査を完了させ、以下の4つのクラスに分類した(Babcock 1911)。

クラスⅠ (59機関)

学士号取得後1年で、大規模な大学院のいずれかで修士号を取得できる教育機関

クラスⅡ (161機関)

その卒業生が、大規模な大学院のいずれかで修士号を取得するためには、1年以上の通常の大学院での学習が必要となる教育機関

クラスⅢ (84機関)

修士号取得に2年を必要とするほど、入学や卒業の基準が低い、あるいは不確かである、あるいは管理が緩い教育機関

クラスⅣ (40機関)

学士号が、上記のような標準的な大学の学士号と同等になるには、およそ2年足りないような教育機関

この分類の真意について、バブコックは、あくまでも「20校または25校の大学院および専門職大学院の判断の相関関係」であり、「教育局が独自に調査した結果の判断の表明」ではなく、「1年間かけて、彼らの実践を相関させる際に行った誤った判断を修正してもらい、その後、関係する全てのカレッジに送ることができ改訂版を発行し、カレッジが大学院とこの問題について議論する」ことを企図していたとする(NASU 1912)。

しかし、1911年11月、校正の便宜を図るために冊子化したリスト200部を関係機関へ送ったが、事務処理上のミスにより「機密保持」のマークが付いてい

なかったため、政府文書保管所や図書館に送られて公になった。このミスが意図的なものか、そうでないのかは明らかではないが、先行研究で言及される「漏洩」「流出」はこのことを指す。

その後、連邦政府が大学を分類したとして、主に低級に分類された機関から大きな反発があった。先にみたリスト作成の意図からすれば、この批判は「誤解」であった。1912年10月には、各種のコメントを踏まえた改訂版がつくられ、大学院部長等に今回は「秘密裏」に送付された。なお、ブラウンの後任の局長であるクラクストン(Philander P. Claxton)によって発出されたリストに関する説明文も、「謝罪」ではなくあくまでも趣旨の説明が主な内容となっていた(Claxton 1912)。さらに「不当に」低級に分類された機関へは、「当局は喜んで設備、要件、基準、作業の調査を引き受け、評価を是正させるためにできるあらゆる方法で支援する」とし、「外部からの率直な、しかし偏りのない批判は、その管理・運営を任されている人々が気づいていなかった(中略)欠陥や弱点を明らかにする」と強気で行為の正当性を主張した。

なお、リストの作成を提案した大学院部長をはじめとするAAU加盟機関からの評判も良く、1912年11月にAAU年次総会で行われた大学院部長会議において、「学士号に関する米国の大学の非常に貴重な暫定的分類を評価し、その調査が継続されることを望む」ことを決議したが(AAU 1912)、1913年2月にタフト大統領によってリストの発行・配布が中止となり、後任のウィルソン大統領もその公表を認めず、同年5月にバブコックは教育局を辞任した(Lykes 1975)。

AAUは、1913年11月の年次総会で、教育局のリスト改訂版の出版を求める大統領宛の書簡を出すことに合意するとともに、協会内に「大学の分類に関する委員会」を設置した。そして、リストの再出版が実現しないことになると、自ら分類に着手することとなった。同委員会委員長にはイリノイ大学に移っていたバブコックが就いている。バブコックは総会で、「教育局が行った暫定的な結果の公表は最良の計画ではなかった」としつつも、分類の意義について「現在の混沌とした組織から、カレッジや大学として立派な地位を

占める各機関の目的、機能、基準を徐々に明確に定義していかなければならない」とし、今後は、AAUやNASUが中心となり、教育局や北中部協会(NCA)、カーネギー教育振興財団などと協力関係を築くことが最善であると語った(AAU 1913)。

IV. アメリカカレッジ協会設立と教育局

前章では、教育局がリスト作成を通じたカレッジの質向上を企図していたことを明らかにしたが、本章では、その後の動向について、アメリカカレッジ協会(AAC)設立との関係に着目して概観する。

全米教育協会(NEA)第39回年次総会(1900年7月)において、シカゴ大学学長ハーバーが「小規模カレッジ(small college)の現状と展望」と題する講演を行った。ハーバーは、小規模カレッジのいくつかの欠点を挙げた上で、少なくとも20～25パーセントのカレッジは、アカデミーとほとんど変わらない教育しかしておらず、カレッジという言葉がこれらの機関によって誤用されていると批判し、少なくとも200校をジュニアカレッジに転換することを提言した(NEA 1900)。この内容は12年後に教育局関係者に度々引用される。

前章でみた「事件」後、バブコックは、上記のハーバーによる講演を引用しながら、当時隆盛していたジュニアカレッジ運動に触れている(United States Bureau of Education 1913)。また、同年、教育局退任後に開催されたAAU第15回年次総会第3セッション「カレッジと大学のさらなる連携」と題する講演の中でも、ハーバーの発言を引用している(AAU 1913)。局長であるクラクストンも、1913年度教育局長レポートにおいて、「200から300の小規模なカレッジをジュニアカレッジとし、その全力を最初の2年間のカレッジの仕事に費やすべき」と同様の主張を展開していた(United States Bureau of Education 1914)。

この主張が先の「事件」の反動なのかは検証する余地があるが、教育局関係者による上記の主張はリベラルアーツカレッジ関係者の危機感を煽ることとなった。しかし、研究大学中心のAAU、州立大学からなるNASUにおける基準策定に関する議論では、カレッジ教育の問題には真剣かつ組織的な関心が欠けている

と捉えられた。そのため、キリスト教教育委員会協議会(Council of Church Boards of Education)での議論を基に、リベラルアーツカレッジ学長による議論の場として、1915年1月にAACが設置された(AAC 1915)。

AACの第1回年次総会では、「カレッジの機能・標準化」のほか、当時隆盛していた学制改革も議論された。この時期には、初等中等教育の年限を、これまで普及していた8-4制とは別に、初等教育を縮小し、中等教育の年限を延長した上でジュニアハイスクールの導入により二分する6-3-3制を導入する動きが一部でみられていた。この制度構想にあたって、アッパーアイオワカレッジのクーパー(R. Watson Cooper)は、中等教育の最後の2年間とカレッジ最初の2年間が重複しており、これがカレッジの役割を完全に排除するものであるという解釈を示した。そして、カレッジが「脇役」であり「干渉」と扱われていることに苦言を呈し、カレッジ関係者の結束を呼びかけた(AAC 1915)。

教育局は、この動きをNASUやAAU以外の大学団体による標準化の動きとして注視していた。クラクストンは、NASU年次総会(1913年11月)の講演で「すべての高等教育機関の代表者を集めた協会ができれば、それは良いことだと私は考えている」と大学団体横断的な組織の必要性を語っており、AACの設立を好機とみたのである(NASU 1913)。

「事件」後の教育局は、先に見た考えに基づき、諸大学団体横断的な活動に従事して間接的に関わることとなる。1914年2月にはバブコックの後任として局長に着任したクラーク大学ドイツ語教授であったケイベン(Samuel P. Capen)は、AAC第1回年次総会での講演で、バブコックのリストについて「分類は、正当であり望ましいものである」と肯定的な見解を示し、「カレッジに関する信頼できる情報が圧倒的に不足しており、カレッジの教育と運営の重要な局面が全て公表されない限り、分類や標準化の問題は満足のいく形で解決されない」と強調した。そして、団体設立を祝うのではなく、1915年に設置された高等教育統計委員会(Committee on higher educational statistics)への委員選出を淡々と依頼し、AAC会長の同意を得た(AAC 1915)。

この委員会は、全国規模でカレッジや大学を分類することの妥当性を議論することを目的としたもので、NCAなどの地域別団体、全米教育協会（NEA）、そしてAAU、NASU、AAACESなどの主要大学団体関係者が構成員となっていた。教育局は、先に見た「事件」を一つのきっかけとして、リベラルアーツカレッジを含む諸大学団体横断的な検討体を実現させた。委員会は1915年5月の会合において、教育機関をクラスに分類することを試みてはならないこと、カレッジと大学の資源と設備、そして可能な限り教育的・管理的効率を明らかにするための重要な調査を実施することを提言した。そして、委員会は、リベラルアーツカレッジやティーチャーズ・カレッジなど、様々なタイプの機関に関するデータを個別に調査し、その結果を報告することを計画していたが、第一次大戦の影響により、完了したのはリベラルアーツカレッジに関する調査のみであった。なお、調査の過程で、AAU代表者と南部協会代表者、そしてケイペンからなる「カレッジスタンダードの定義に関する小委員会」が組織されたが、1918年に提案されたのは、カレッジの定義ではなく、「成功するリベラルアーツカレッジの必要条件案」として、収入や教授数、授業時間数や入学条件といった13項目に係る条件にとどまった（Capen 1918）。

なお、教育局は1917年に、各大学団体（AAU、AAC、NCAなど）や州立大学、州教育省による大学の基準を整理したリストである Accredited Higher Institutions も刊行している。これはクラクストンが、カレッジに関するより明確な基準の確立に貢献することを企図し、ケイペンに作らせたものである。具体的な内容は先行研究にゆずるが、その中には、「掲載されていることは、政府の承認を意味するものではなく、教育局は、機関の格付けや標準化を試みていない」という記載がある。教育局が分類を行ったという「誤解」を招くことがないように強調している（Capen 1917）。ここからは、ただし書きをつけてまでも、標準化に資する取組みを模索していたことが窺える。

V. おわりに

本稿では、1910年代の教育局及び大学団体の動向

を対象として、大学団体や教育局の資料に基づきながら、当該団体等が高等教育のアクセディテーションにどのように関わってきたのかを明らかにしてきた。ここではその結果をまとめ、今後の課題を述べる。

かねてから高等教育やその標準化に高い関心を示してきた教育局は、1900年代に行われていた主要な二つの大学団体による標準化に関するナショナルな議論に基づき、新設された高等教育課において、AAUやNASUとの協働によりカレッジを分類に向けたリストを作成した。その分類は、教育局独自の判断によるものではなく、大学院部長らの見解を暫定的にまとめたものであったが、意図せずに公となり、教育局にとって不本意な形で「誤解」され批判を受けた。そこで、教育局関係者は有力者による過去の講演を持ち出し、小規模カレッジのジュニアカレッジへの転換や、諸データ公表の必要性を主張するなど、より強硬な姿勢を見せながら標準化に向けた取組の必要性を主張し続けた。一方、教育局の姿勢や、カレッジ不要論につながりかねない学制改革の議論は、リベラルアーツカレッジの結束をAAC設立という形で助長した。教育局は、諸大学団体を統合する高等教育統計委員会を設置し、1900年代に当初競争的な関係にあったAAUとNASUという主要大学団体、設立直後のAAC、そしていくつかの地域別団体の共同体の結成を実現させた。これは1910年代初頭に教育局関係者が示していた構想の表れでもあった。最終的に教育局が直接カレッジの分類に関与することはなかったものの、教育局はアクセディテーションの調査や議論には精力的であった。

本研究では、1910年代におけるアクセディテーションの議論が、教育局と大学団体というアクターが密接に結びついて行われていたことを明らかにした。このことは、「ボランティアな地域別団体によってアクセディテーションが担われている」という特徴が、ナショナルな議論の中で構築された可能性を示唆するものである。一方、本研究では、同時期に大学のアクセディテーションを開始する地域別団体の動向は扱っていない。今後は地域別団体における議論の詳細を検証することで、アメリカにおけるアクセディテーショ

ンの起源を更に明らかにできるだろう。さらに、それが1920年代のACEカレッジスタンダード委員会の議論にどうつながっていくのかという「その後」や、アクレディテーションの起源のさらなる解明に向けて、2章で概観した大学団体での議論の詳細、そして19世紀の教育局及びNEAでの議論も検討する余地が残されている。これらについては今後の課題としたい。

【注】

- (1) アクレディテーション (accreditation) の定義は、「適合認定」として「高等教育の質保証の文脈において、機関やプログラムの教育活動の状況が一定の水準や適切さを有していると判定すること」(大学改革支援・学位授与機構 2021) とされるが、本稿では同様の行為、例えば基準策定による団体への入会資格の設定、標準化 (standardization) や分類 (classification) などを広く捉えた概念として用いる。
- (2) AAU設立以来、協会に新規加盟したのは1904年のヴァージニア大学のみであったが、1908年に3機関(イリノイ大学、ミネソタ大学、ミズーリ大学)、1909年に4機関(インディアナ大学、アイオワ大学、カンザス大学、ネブラスカ大学)が新規に加盟している。これらの動向はアクレディテーションの起源という観点からも重要だが、稿を改めたい。
- (3) 局長レポートに掲載されるカレッジのリストについて、1912年刊行分からは「学位授与の認可を受けていること、明確な入学基準を設けていること、標準的なカレッジレベルの授業を少なくとも2年間行っていること、カレッジに在籍する学生が20名以上いること」という基準に適合した機関のみが掲載されるようになり、教育局による一種のアクレディテーションに相当する行為がなされていた(United States Bureau of Education 1912b)。

【参考文献】

金子忠史(1993)、『変革期のアメリカ教育 大学編 新版』東信堂、97-121頁。

- 坂本辰朗(2018)、「大学アクレディテーションとアメリカ教育審議会」『大学論集』第50集、17-32頁。
- 新堀通也(1977)、「第2章 アクレディテーションとアメリカの高等教育」天城勲・慶伊富長編『大学設置基準の研究』東京大学出版会、35-75頁。
- 大学評価・学位授与機構(2016)、『アメリカ合衆国の高等教育・質保証システムの概要』、20-21頁。
- 大学改革支援・学位授与機構(2021)、「適合認定 Accreditation」『高等教育に関する質保証関係用語集』<https://niadqe.jp/glossary/5352/> (最終閲覧日:2023年3月29日)
- 中央教育審議会(2002)、「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について(答申)」
- 林雅代(2015)、「アメリカ高等教育のユニバーサル化の過程—軍人教育プログラムを中心に」『社会と倫理』第30号、185-195頁。
- 日永龍彦(2008)、「戦後改革期における大学のアクレディテーションに対する理解」『大学評価研究』第7号、93-101頁。
- 日永龍彦(2015)、「戦後大学改革に影響を与えた米国のアクレディテーションの実態—1940年前後の動向に焦点をあてて—」『現代社会と大学評価』第11号、121-141頁。
- 羽田貴史(2005)、「高等教育の質保証の構造と課題：質保証の諸概念とアクレディテーション」広島大学高等教育研究開発センター(編)『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』広島大学高等教育研究開発センター、1-13頁。
- 前田早苗(2003)、『アメリカの大学基準成立史研究「アクレディテーション」の原点と展開』東信堂。
- 森利枝(2010)、「米国における高等教育機関・アクレディテーション団体・連邦政府の関係について」『大学評価研究』第9号、1-13頁。
- 吉田翔太郎(2023)、「アメリカにおける大学団体の設立に関する考察—1880年代末から1920年代初頭にかけての連邦教育局との関係に着目して—」『大学経営政策研究』第13号、129-141頁。
- AAC(1915). Bulletin, Vol.1, No.1, pp.39-47, 141-150. <https://hdl.handle.net/2027/njp.32101066079185>

- (最終閲覧日：2023年6月30日)
- AAU (1901). Journal of Proceedings and Addresses of the First and Second Annual Conferences, The Association of American Universities. pp.5-6. <https://hdl.handle.net/2027/njp.32101076475639> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- AAU (1902). Journal of Proceedings and Addresses of the Third Annual Conference, The Association of American Universities. pp.27-37. <https://hdl.handle.net/2027/njp.32101076475647> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- AAU (1907). Journal of Proceedings and Addresses of the Eighth Annual Conference, The Association of American Universities. pp.10. <https://hdl.handle.net/2027/njp.32101076475688> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- AAU (1908). Journal of Proceedings and Addresses of the Ninth Annual Conference, The Association of American Universities. pp.13. <https://hdl.handle.net/2027/njp.32101076475696> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- AAU (1909). Journal of Proceedings and Addresses of the Tenth Annual Conference, The Association of American Universities. pp.65-67. <https://hdl.handle.net/2027/njp.32101076475704> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- AAU (1910). Journal of Proceedings and Addresses of the Eleventh Annual Conference, The Association of American Universities. p.7. <https://hdl.handle.net/2027/njp.32101076475712> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- AAU (1912). Journal of Proceedings and Addresses of the Fourteenth Annual Conference, The Association of American Universities. p.17. <https://hdl.handle.net/2027/njp.32101076475746> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- AAU (1913). Journal of Proceedings and Addresses of the Fifteenth Annual Conference, The Association of American Universities. p.21-22,48-55. <https://hdl.handle.net/2027/njp.32101076475753> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- Babcock, Kendrick C. (1911). A Classification of Universities and Colleges with Reference to Bachelor's Degrees, <https://ia600307.us.archive.org/23/items/classificationof01unit/classificationof01unit.pdf> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- Capen, Samuel P.(1917). Accredited Higher Education, U.S. Bureau of Education Bulletin 1917, No.17, Washington, D. C. Unites States Government Printing Office. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540853.pdf> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- Capen, Samuel P. (1918). Resources and Standards of Colleges of Arts and Sciences. Report of a Committee Representing the Association of Higher Educational Statistics, U.S. Bureau of Education Bulletin 1918, No.30, Washington, D. C. Unites States Government Printing Office. <https://qr.paps.jp/EivyO> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- Claxton, P. P. (1912) . An Explanatory Statement in Regard to "A Classification of Universities and Colleges with Reference to Bachelor's Degrees", United States Bureau of Education. <https://onl.bz/biqADgz> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- Harcleroad, F. F. (1980). Accreditation, American Association for Higher Education, Washington DC. pp.20-24.
- Hawkins, Hugh.(1992). Banding Together : The Rise of National Associations in American Higher Education, 1887-1950. Johns Hopkins Univ Press. pp.90-94.
- Kelly, Fred J. Frazier, Benjamin W. McNeely, John H. Ratcliffe, Ella B.(1940). Collegiate Accreditation by Agencies within States, U.S. Office of Education Bulletin 1940, No.3, Washington, D. C. Unites States Government Printing Office.
- Lykes, Richard W. (1975). Higher Education and the United States Office of Education, 1867-1953

- Bureau of Postsecondary Education, United States Office of Education. pp.43-51.
- NASU (1904). Transactions and Proceedings of the National Association of State Universities in the United States of America 1904. pp.9-27. <https://hdl.handle.net/2027/osu.32435052580636> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- NASU (1905). Transactions and Proceedings of the National Association of State Universities in the United States of America 1905. pp.65-85. <https://hdl.handle.net/2027/osu.32435052580685> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- NASU (1906). Transactions and Proceedings of the National Association of State Universities in the United States of America No.4 1906, p.16. <https://hdl.handle.net/2027/osu.32435052580735> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- NASU (1907). Transactions and Proceedings of the National Association of State Universities in the United States of America No.5 1907, pp.46-58. <https://hdl.handle.net/2027/osu.32435052580784> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- NASU (1908). Transactions and Proceedings of the National Association of State Universities in the United States of America No.6 1908, pp.142-257. <https://hdl.handle.net/2027/njp.32101076519162> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- NASU (1912). Transactions and Proceedings of the National Association of State Universities in the United States of America Volume Ten 1912, pp.45-49. <https://hdl.handle.net/2027/osu.32435052580545> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- NASU (1913). Transactions and Proceedings of the National Association of State Universities in the United States of America Volume Eleven 1913, pp.302-306. <https://hdl.handle.net/2027/osu.32435052580594> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- NEA (1900). Journal of Proceedings and Addresses of the Thirty-Ninth Annual Meeting. pp.64-87. <https://hdl.handle.net/2027/miua.0677752.1900.001> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- The American Council on Education (1921). The Educational Record, Vol2, No.3, pp.92-99. <https://hdl.handle.net/2027/hvd.32044102878873> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- United States Bureau of Education (1910). Report of the Commissioner of Education for the year ended June 30, 1910, Vol.1, p.9. <https://hdl.handle.net/2027/coo.31924097879641> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- United States Bureau of Education (1912a). Report of the Commissioner of Education for the year ended June 30, 1911, Vol.1, pp.37-44. <https://hdl.handle.net/2027/coo.31924097879666> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- United States Bureau of Education (1912b). Report of the Commissioner of Education for the year ended June 30, 1911, Vol.2, pp.883-934. <https://hdl.handle.net/2027/coo.31924097879666> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- United States Bureau of Education (1913). Report of the Commissioner of Education for the year ended June 30, 1912, Vol.1, pp.97-98. <https://hdl.handle.net/2027/umn.31951000865122i> (最終閲覧日：2023年6月30日)
- United States Bureau of Education (1914). Report of the Commissioner of Education for the year ended June 30, 1913, Vol.1, pp. XXXIX- XLII. <https://hdl.handle.net/2027/umn.31951000865108c> (最終閲覧日：2023年6月30日)

The Origin of Higher Education Accreditation in the United States: Focusing on the Federal Bureau of Education and Higher Education Associations in the 1910s

※ Shotaro YOSHIDA

[Key Words]

History of Higher Education in the U.S., Accreditation, Standardization, Federal Bureau of Education, Higher Education Association

[Abstract]

This study aims to identify the trends of the Federal Bureau of Education and higher education associations in the 1910s, which have not been the focus of previous studies, to clarify how these organizations were involved in higher education accreditation and what kind of discussions they had developed.

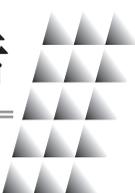
The results revealed that based on national discussions in higher education associations during the 1900s, the Bureau worked with the main higher education associations to develop a classification of colleges that summarized the views of each institution. Later, because the intent of the classification was “misunderstood” when it was leaked, the Bureau continued to advocate the need for the classification in a more forceful manner, bringing up speeches by influential figures in the past to recommend the conversion of small colleges to junior colleges. In addition, it became clear that the committee was energetic in its research and discussion of accreditation, including the establishment of a committee across various higher education associations and the publication of related reports.

Finally, this indicates that the accreditation debate in the 1910s was conducted in close cooperation between the actors of the Bureau and the higher education associations.

※ Admission Center, University of Yamanashi



大学評価研究所活動報告



教育現場から見た教学マネジメント — 教員アンケートから —

両 角 亜希子

東京大学大学院教育学研究科教授

1. 問題関心

大学教育を向上させるために、政府主導で教学マネジメントが推進されているが、そうした政策の推進によって大学教育は良くなっているのであろうか。大学教育の現場で自発的で日常的な改善・工夫は積み重ねられており、そうした現場の改善努力と政策が示す方向性は合致しているのであろうか。こうした問いに答えるためにまずは教学マネジメント政策が教員にどのように受け止められ、評価をなされているのかという実態を明らかにすることが必要である。

2. 研究課題と方法・データ

本発表で以下の2つの課題を大学教員への質問紙調査から明らかにする。第一の課題は、教学マネジメント政策に対する教員の認識を明らかにすること、第二の課題は、教学マネジメント政策への認識の違いが何によって生じているのかを明らかにすることである。それを通じて、教学マネジメント政策が教員にどのようなインパクトを与えているのか、現在の教学マネジメント政策がどのような課題を抱えているのかを考察し、今後の望ましいあり方について検討したい。

以上の問いを明らかにするために、全国の大学教員への質問紙調査を実施した。具体的には、任意に抽出した560学部の教員各6名に回答を依頼した。役職経験により教学マネジメントに関する認識が異なることが想定されたため、6名のうち、1名は学部長、1名は学科長、残りの4名は一般教員(年齢、性別、役職で偏りなく配布)という構成で協力を依頼した。調査対

象3360名のうち、1721名の教員に回答を寄せてもらい(回答率51%)、内訳は学部長が278名(16%)、学科長が310名(18%)、一般教員1133名(66%)であった。調査の設計上、学部長、学科長の比重が高く、以下で示す数値は教員の平均的な姿ではない点に留意すべきである。

3. 教学マネジメント政策に対する教員の評価と認知度

教学マネジメント政策への評価を示したのが図1である。8割以上が教育評価のための業務に負担を感じている。教学マネジメント政策の目的は、現場の教育改善であるが、それに対する評価は割れている。「認証評価が役に立っている」と肯定的に回答した教員は61%、「教員の創意工夫を活かせるものになっている」は56%、「補助金で教育改善が進んだ」と考える教員は50%である。教学マネジメント政策の認知度を見たのが図2である。例えば、教学マネジメント指針について「内容を知っていて学内の議論で参考にした」は13%、「内容をある程度知っている」38%、「聞いたことがあるがよく知らない」36%、「聞いたことがない」14%であった。日本学術会議の分野別参照基準の認知度はさらに低い。

教学マネジメント政策の認知度と評価に着目し、両者の組み合わせから4類型を作成した(表1)。「A知っていて評価」は全体の29%、「B知っていて評価せず」は21%、「C知らないが評価」は21%、「D知らず評価もせず」が29%という分布になっている。現在、学部長であるかどうかでクロス分析をしたのが表2であ

図1 教学マネジメント政策への評価

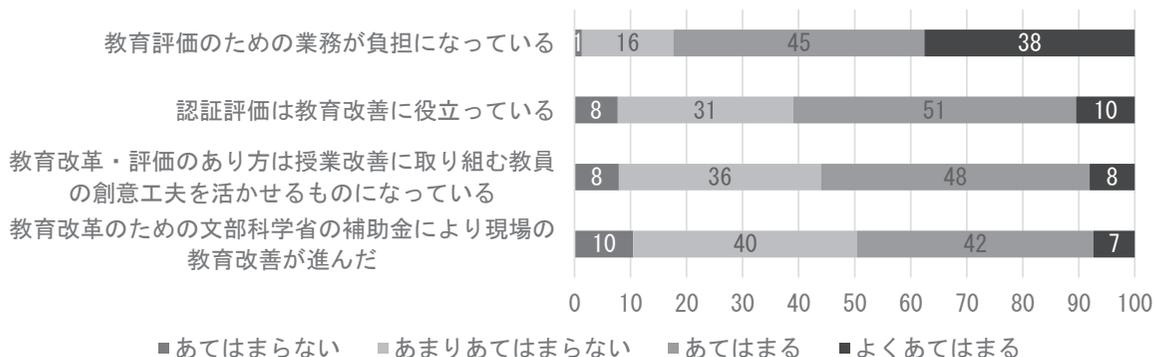


図2 教学マネジメント政策の認知度

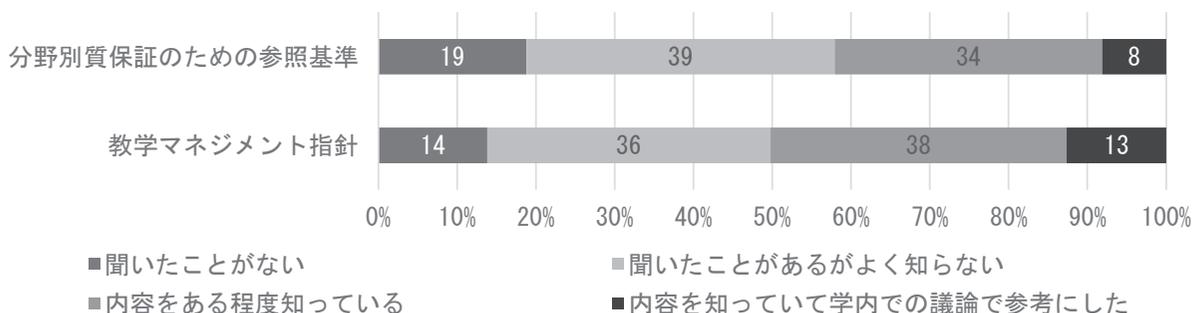


表1 政策の認知度と評価の4類型

		現場の教育改善進んだ				4類型	
		評価せず	評価	合計		D 知らず評価せず	C 知らないが評価
メ ン ト 指 針	知らない	28.9%	20.8%	49.7%	⇒	D 知らず評価せず	C 知らないが評価
	知ってる	21.4%	28.9%	50.3%		B 知って評価せず	A 知っていて評価
	合計	50.3%	49.7%	100.0%			

表2 4類型と現在の役職

	A 知っていて評価	B 知って評価せず	C 知らないが評価	D 知らず評価せず	合計
学部長	42%	30%	16%	12%	100%
それ以外	26%	20%	22%	32%	100%
合計	29%	21%	21%	29%	100%

る。現在、学部長であるにもかかわらず、28%が教学マネジメント指針を知らないのだが、一般教員の54%と比べれば、学部長の政策の認知度は高くなっている。他方で、教学政策への評価は学部長も一般教員

も割れており、認知度が高まることにより、その評価が必ずしも高まる関係にない。学部長以外の一般教員だけに着目すると、「A 知っていて評価」は26%、「B 知っていて評価せず」は20%、「C 知らないが評価」は

22%、「D知らず評価もせず」が32%と4つに比較的、均等に分布している。

4. 政策への評価と認知度を分けるのは何か

表1で示した類型を分ける要因として、複数の仮説が考えられる。第一は、属性の違い(分野、年齢、設置形態)の影響、第二は、役職経験による影響、第三は、学部・学科での日常的な取り組みの違いの影響、第四は、本人の感じる負担度の影響、第五は、執行部のかかわり方の影響である。これらを検証するため

に、一般教員のみを対象とした多項ロジスティック分析を行った(表3)。それぞれの仮説に着目した説明は以下のとおりで、これらの仮説はほぼ検証されたといえる。

仮説1(属性の影響)

- 年齢：40歳代と比べて50歳代の教員では「B知って評価せず」が1.5倍多い。
- 設置形態：私立に比べて、国立、公立で、「A知っていて評価」「C知らないが評価」が少ない。

表3 4類型の規定要因(多項ロジスティック分析)

	A知っていて評価			B知って評価せず			C知らないが評価		
	B	オッズ比	有意水準	B	オッズ比	有意水準	B	オッズ比	有意水準
切片	-8.709		***	-6.515		***	-3.601		***
年齢(基準：20-30歳代)	-0.015	0.985		-0.100	0.905		0.377	1.458	
40歳代	0.396	1.485		0.401	1.493	*	-0.156	0.855	
50歳代	0.384	1.468		0.237	1.268		-0.068	0.935	
60歳以上									
設置形態(基準：国立)	-1.000	0.368	***	-0.246	0.782		-0.779	0.459	**
私立)	-0.870	0.419	**	-0.026	0.974		-0.826	0.438	**
人文社会	-0.585	0.557	*	-0.331	0.718		-0.609	0.544	*
社会科学	-0.782	0.458	**	-0.258	0.772		-0.830	0.436	***
理学	-1.508	0.221	**	-0.818	0.441		-0.436	0.646	
工学	-0.491	0.612		-0.576	0.562		-0.507	0.602	
医療健康)	-0.726	0.484		-0.452	0.637		-0.157	0.855	
教育	-0.021	0.980		0.435	1.544		-0.761	0.467	*
その他	-0.786	0.455	*	-0.616	0.540		-0.646	0.524	
経験	0.457	1.580	*	0.551	1.736	**	-0.135	0.874	
全学共通科目の担当経験	0.719	2.053	***	0.476	1.610	**	0.330	1.391	
全学教務委員経験	0.161	1.174		0.421	1.524	*	-0.064	0.938	
学部の教務委員長経験	0.078	1.081		0.307	1.359		-0.096	0.908	
共通科目の調整役職経験	0.116	1.123		0.015	1.015		-0.048	0.953	
学部長経験									
学部学科の	0.147	1.159	***	0.036	1.036		0.095	1.099	***
教学マネジメントの取組み	0.392	1.480	***	0.336	1.400	***	0.098	1.103	
授業等に関する調整・対話	-0.470	0.625	***	0.138	1.148		-0.240	0.787	*
条件									
国の教育政策の内容を執行部が	0.634	1.886	***	0.500	1.648	***	0.183	1.201	
一般教員に直接に伝えている	0.277	1.319	*	0.099	1.105		0.323	1.382	**
大学執行部の対応には学部や教員と対話的な姿勢がみられる	0.089	1.093		-0.185	0.831		0.145	1.156	
学部長は学部の声を反映しようと執行部とよく調整している									
CoxとSnell	0.343			(注)*** 0.1%水準、** 1%水準、* 5%水準で有意					
Nagelkerke	0.366			基準 = 「D知らず、評価せず」					
McFadden	0.153								
モデル適合度	P=0.000								
N	1410								

つまり、知っているかどうかにかかわらず、教学マネジメント政策を評価しない教員が多い。

- 分野：医療健康を基準とした場合に、社会科学、人文科学の教員は、「A知っていて評価」「C知らないが評価」が少なく、教学マネジメント政策を評価しない教員が多い。理学の教員は「A知っていて評価」が少ない。教育分野の教員で「C知らないが評価」が少ない。

仮説2 (役職経験の影響)

- 役職経験をすることで認知度は上がるが、政策を評価するかは役職によってわかれた。全学共通科目の授業の担当の経験は、それを経験していない場合よりも「A知っていて評価」は1.6倍、「B知って評価せず」は1.7倍であった。全学の学務・教務委員の経験は、「A知っていて評価」は2.1倍、「B知って評価せず」は1.6倍であった。
- 学部の学務・教務委員長については、「B知って評価せず」のみが増加しており、負担の重さが政策を評価しないことにつながっている。

仮説3 (日常的な取り組みの影響)

- 学部学科で日常的に教学マネジメントの取り組みが行われることで教学マネジメント政策の評価を高めていた。教学マネジメント政策をよく知らなくても、様々な教育改善のための補助金等を通じて、教育改善が進みつつあることを感じていた。
- 学科・コース等で授業の内容や方法について互いに調整することは、教学マネジメント政策の認知度を高めることにはつながっているが、それを評価するかどうかは分かれていた。

仮説4 (負担度の影響)

- 「教育評価のための業務が負担」と感じると、「A知っていて評価」「C知らないが評価」が減る、つまり教学マネジメント政策への評価を下げている。

仮説5 (執行部の関わり方の影響)

- 「国の教育政策の内容を大学執行部が一般教員に直接に伝える」努力を行っている場合は、教学マネジメント政策の認知度を高めている。
- 「大学執行部の対応には学部や教員と対話的な姿勢がみられる」ほど、補助金等で教育改善が進んできていると評価する傾向がみられた。
- 「学部長は学部の声を反映しようと大学執行部とよく調整している」については特に影響は見られなかった。

5. まとめと含意

以上の分析からわかったこと、および分析からの含意をまとめておきたい。

第一は、専門分野によって教学マネジメント政策に対する考え方が大きく異なる。一律に全分野に一定の教育方法や考え方を押し付けるのではなく、それぞれの分野の即した内発的な議論と実践を高めていく方向で政策的な誘導やインセンティブが設計される必要がある。第二は、教育改善のための負担の大きさは深刻で、負担が大きすぎることが教育改善を感じられない、あるいは妨げる要因になっている。第三は、教育改善への評価を高めている経験とそうではない経験に分かれている。学部長などの役職、学部の教務委員長などを経験することは、教学マネジメント政策の認知度は高めているものの、政策への評価は必ずしも高まるわけではなかった。学部の教務委員長の経験は、政策の認知度を高めるが、評価を下げている。第四は、教育改善に向けた執行部の役割は大きい。適切な情報を学部や教員に提供し、自発的に取り組んでもらうことが必要であるし、分野等の特性などをふまえた対話的な姿勢も重要である。しかしながら、一般教員からみて「執行部が対話的」と感じるのは56%、「執行部が国の教育政策を直接伝える」を答えたのは53%と現状では必ずしも十分ではなく、工夫の余地が大きいのではないか。

現場の声が伝えていること —インタビュー調査で見えてきた課題—

森 朋子

桐蔭横浜大学
学長/教育研究開発機構 教授

1. インタビュー調査の目的

本稿では、インタビュー調査により明らかになった教学マネジメントに関する個別の事例を報告する。大学における実態を把握する上で、質問紙調査で得られている幅広い意見に、個別事例における狭く深いリアルな現状を加えることにより、多面的な視点が得られるメリットがある。またインタビューという手法を用いて個人の語りを聞き取ることは、一人の個人が持つ文脈の中で教学マネジメントがどのように位置づけられているのかについて、明らかにすることが可能となる。

本インタビュー調査の目的は、質問紙では拾いきれていない個別事例に焦点を当て、対象となる個人が埋め込まれている文脈の中で、教学マネジメントが何をもたらすのか、語りの中で明らかにする。

2. 調査対象と調査枠組み

質問紙調査を実施した大学の中から、国公立の設置、地域性、学問領域という3つの観点に配慮し、表

1にある6大学にインタビュー調査を行った。各大学3名の対象者(教員2名程度、学生1名)で合計教員11名、学生6名にそれぞれ30分程度の半構造化インタビューを実施した。10項目程度ある中で、教員対象への質問項目は教学マネジメントを中心に①教育政策への理解度、②当該大学・学部における推進の状況を分析対象とした。また学生対象へは、学習成果を検証するために主にディプロマポリシーに沿ったカリキュラムでの成長感を中心に分析を行った。

3. 分析結果

聞き取った内容は、逐語録を作成し、質問項目ごとにデータを切片化しながら一覧に取りまとめた。それらを読み取りながら分析者3名で意見交換を行い、解釈を進めていった。

3.1 【教員】Q. 教学マネジメントは役に立っているか

教学マネジメントや内部質保証そのものの理念は、役職経験者でそれらに携わる機会があれば十分に理解が浸透していると言える。しかしその中で経験者以

表1 インタビュー対象となった大学と対応者情報一覧

大学名	分野	職階/身分		
A大学	人文社会科学系	教授(役職)	教授(役職)	大学4年生
B大学	〃	教授(役職)	准教授(役職)	〃
C大学	〃	教授(役職)	准教授(役職)	〃
D大学	自然科学工学系	助教		〃
E大学	自然科学工学系	教授(役職)	助教	〃
F大学	医学系	教授(役職)	教授(役職)	〃

外、またはキャリアが浅い教員は、その理念が十分に届いているとは言えず、単なる作業となり、その作業への負担を強く感じる傾向があることが改めて確認された。また教育の質の保証が高校生に届くメッセージとして機能していない現状を指摘する声もあった。

3.2 【教員】Q. DPに向かって組織的に教育がなされているか

教学マネジメントとして、教育集団が共通の目標や認識を持って学生を教育することが重要な観点である中で、ディプロマポリシーは直接的な人材育成目標であると同時に、組織文化を醸成するコミュニケーションツールとしても機能することが分かった。しかし組織的に動く、ということとディプロマポリシーに向かって教育が行われている、ということとを切り分けて考えなければならぬ現実も明らかになった。医学系ではその後に国家試験が控えていることから、教員団の意識もまとまりやすく、全体で動いていることが聞き取れている。しかしそれはディプロマポリシーに向かっていくということとは違うニュアンスが含まれている。同様に理系に関しても、ディプロマポリシーというよりも学術分野ごとの到達水準が上位概念として設定されている現状が見られた。またディプロマポリシーが前述のように目標やツールとして機能せず、形式的な作業にとどまってしまう危険性も指摘されている。

3.3 【学生】Q. 所属しているカリキュラムで成長感を得られているか

インタビュー調査を実施した大学を選出した6名の4年生は、いずれも優秀な成績を収め、順調に単位を取得していた。またこれまで学んできたカリキュラムの中で自身の成長を実感しており、満足度も高い。授業も必修が中心ではあるが、選択できる場合はシラバスも事前に確認しながら自身の興味に沿って選んでいる。しかしそのような優秀な学生たちをもってしても、学びの主体である学生のディプロマポリシーの認知度はとても低い実態が明らかになった。また理系、人社系、医学系にかかわらず、アクティブラーニング

への要望は高かった。また教員が考えている以上に、知識を活用する汎用的能力への要望が高い印象を受けた。

4. 総括と問題提起

本調査では限られた人数の調査ではあるが、そこから見えてきたものは3点にまとめる。

1点目は教学マネジメントの理念やその意義は、役職経験者か否か、どの職階か、どの学術分野かによってとらえ方が大きく違うということである。役職経験者には一定の理解がある中で、助教や入職してから間のない若手の教員にはその必要性はあまり届いていない。また学術分野という視点であれば教学マネジメントやガバナンスといった考え方が馴染みやすい学部とそうでない学部とが存在することが明らかになった。その中でも自然科学工学系や医学系は、マネジメントという観点では組織的に行われているものの、その到達目標が大学独自のディプロマポリシーであるというよりも、教員自身の経験に基づくものであったり、国が定めた課程認定であったりしている現実がある。三つのポリシーの策定等、どの大学も一定のルールにのっとって一律に作成したが、教学マネジメントの一層の実質化を図っていくために、今後は学術分野や大学の機能分化などを考慮に入れた多様な取組を模索することが必要になっているのではないかと。

2点目は、1点目が起因となり、結果として教学マネジメントが単なる作業となり、一部の教員に重い負担となっている現状が明らかになった。それらが教育課程の実際確認や見直しのきっかけとなり、それを通じて、学生たちの学習環境や学習姿勢、ひいては学習成果の向上へとつながる道筋をどうつけていけるかが課題である。視点は変わるが、例えば、教育の質保証が入学者確保につながることも、特に私立大学においては大きなモチベーションになる。しかし今のところは高校生には届くメッセージとして機能していないことがさらにその負担感を増している。

3点目はカリキュラムによって成長した実感を得ている学生らであるが、その到達目標であるディプロマポリシーを知っている学生は少ない事実である。学び

の主体である学生がどのような資質能力を身に着けるべくカリキュラムが組まれているのかわからないまま日々の学習に取り組んでいるのは大きな問題である。また学生自身は、社会では必要とされる汎用的能力の育成を求めており、まさにアクティブラーニングがその役割を果たす。しかし授業においては未だにコンテンツが中心である現状がある。研究者として生計

をなす教員と、転職の時代を生き抜くことになる学生との間で、コンピテンスの必要性への認識にずれがあるのではないか。

今後はこれらの問題意識にも取り組みながら、教学マネジメントが真に機能するあり方をさらに目指す必要がある。

大学評価研究所の活動から —— 調査研究プロジェクト ——

前号刊行から本号刊行に至る期間に終了した調査研究プロジェクト及び現在進行中の調査研究プロジェクトについて紹介します。

1. 終了した調査研究プロジェクト

(1) 教学マネジメントに関する調査研究

調査研究期間：2021年11月～2023年3月

調査研究メンバー：大森不二雄一般研究員（東北大学）※部会長

鈴木久男特任研究員（北海道大学）

藤村正之特任研究員（上智大学）

森 朋子特任研究員（桐蔭横浜大学）

両角亜希子一般研究員（東京大学）

安田淳一郎特任研究員（山形大学）

※役名、所属は調査研究時

教学マネジメントはこれまで10年以上も希求されてきた。しかし、いまだ十分には定着しておらず、どのようにすれば各大学に適切に構築してもらえるのが課題となっている。そのような中、解決の糸口を探るべく行ったのが本調査研究である。教員を対象としたアンケート調査や教員・学生に協力を求めたインタビュー調査を行ったが、そもそも教員個人を調査対象としたのは、教員レベルに教学マネジメントの効果が及んでいない、あるいは、教員レベルが実質化されていないという課題認識からスタートしたためである。また、学生にもインタビューを行ったのは、教員とともに教育現場における当事者だからである。

アンケート調査やインタビュー調査を通じて、様々なことが明らかになった。例えば、専門分野によって教学マネジメント政策に対する考え方が大きく異なっており、それぞれの分野に即した内発的な議論と実践を高めていくような政策的誘導やインセンティブが必

要だといったことだ。あるいは、執行部は適切な情報を学部や教員に提供し、自発的に取り組めるようにする役割を果たすべきことが確認された。学位授与方針を知っている学生が少数だという点も、明らかとなった1つである。学びの主体である学生が、どのような資質能力を身につけるべくカリキュラムが組まれているのかが分からないまま日々の学習に取り組んでいるとすれば、それは問題だといえる。

こうした調査研究結果をもとに調査研究部会は提言を著した。「教学マネジメント2.0」と名付けられたそれは、これまでの教学マネジメントをアップグレードするものだ。同提言を含む報告書は本協会ウェブサイトで公開されている。また、本調査研究を踏まえた大学評価研究所大会については、本号に掲載された発表要旨をご覧ください。

(2) 学士課程教育における現代社会で求められている課題に対応する能力育成に関する調査研究

調査研究期間：2021年11月～2023年3月

調査研究メンバー：山田礼子一般研究員（同志社大学）※部会長

石井洋二郎特任研究員（中部大学）

小林 浩特任研究員（リクルート『カレッジマネジメント』）

生和秀敏特任研究員（元広島大学）

堀井祐介一般研究員（金沢大学）

杉森公一特任研究員（北陸大学）

※役名、所属は調査研究時

データサイエンスに関する能力、文理融合の中で培われる能力などは、今日ますます重視されてきているだろう。そうした新しい能力要素を大学がいかに組み込んで学士課程の教育を行おうとしているか、その教育を学生が共通して学ぶべきリベラルアーツとしてどのように展開しているかに関心を置いて調査したのが本調査研究である。

具体的な調査研究は、アンケート調査とインタビュー調査を核として行われた。アンケート調査については、大学に対してのみならず、企業、自治体等（以下「企業等」という。）に対しても行ったのが今回の一つの特徴である。もちろん、企業等といっても幅広く、組織規模もまちまちである。任意抽出するにも容易でないところがあるので、規模や民間/公共の種類に偏りが出ないように留意しながら、人事に関わる方を対象としたモニター調査のかたちで実施した。インタビュー調査も大学と企業等とに行うかたちをとった

が、5大学とともに実施したのは、日本経済団体連合会と三菱みらい育成財団の2団体である。すなわち、企業関係の団体に意見を聞くことに今回は関心を限定した。

本調査研究が明らかにしたのは、各大学において様々な教育努力がなされていることである。それと同時に浮かび上がったのは、大学の教育努力が企業等に十分に伝わっているかといえれば必ずしもそうではなく、教育に関する理解に違いがあったことだった。ここからは、大学と企業等とが取り組みや考えを伝えあう継続的なコミュニケーションの重要性が示唆されたいえるが、このことは大学・企業等の対話をテーマとする本研究所公開研究会の開催理由ともなった（7月28日）。

調査研究結果の詳細は、ウェブサイトでも公開している報告書をご覧ください。

2. 現在進行中の調査研究プロジェクト

(1) 単位制の今日的位相と単位制の実質化に関する調査研究

調査研究期間：2023年4月～2024年9月（予定）

調査研究メンバー：金子元久一般研究員（筑波大学）※部会長

立石慎治特任研究員（筑波大学）

千田亮吉特任研究員（明治大学）

仲井邦佳特任研究員（立命館大学）

深堀聰子特任研究員（九州大学）

森 俊太特任研究員（静岡文化芸術大学）

森 利枝特任研究員（（独）大学改革支援・学位授与機構）

松坂顕範特任研究員（大学基準協会）

コロナ禍を経て、オンライン教育は飛躍的に進展した。オンライン教育の2、3年の経験は、「学生に学習をさせる」ことを改めて考え直させるものでもあったといえるが、折しも行われた大学設置基準等の改定によって、単位の算定方法や学年暦の柔軟化が図られた。すなわち、各大学が一層学生の学習を適切にデザインし、学習活動の実質化を図る責任が大きくなったのである。このような中、単位制の本旨を再考し、その実質化を図る道を探るため、調査研究することとなった。

<調査研究の行程と進捗状況>

この調査研究においては、基礎的な文献調査等の他、

上記の研究目的に従って次のことが計画されている。

- ・ 国内の大学に対するアンケート調査
- ・ 国内の大学に対するインタビュー調査

本稿執筆時点（2023年7月）では、いずれも準備の途上にある。アンケート調査、インタビュー調査の後、それらの分析結果等は、中間的な内容として公開できるかもしれないが、本調査研究は各種調査・分析それ自体のみでなく、その後のまとめにも多く時間を割く予定だ。それにより、単位制の本旨やその実質化について何らかの考え方を調査研究部会として検討し、その結果を広く提示することが考えられている。

(2) 質保証における学生参画のあり方に関する調査研究

調査研究期間：2023年4月～2024年9月（予定）

調査研究メンバー：堀井祐介特任研究員（大阪大学）※部会長

川上忠重特任研究員（法政大学）

武 寛子特任研究員（名古屋大学（日本学術振興会特別研究員））

田中正弘特任研究員（筑波大学）

鳥居朋子一般研究員（立命館大学）

山田 勉特任研究員（名古屋市立大学）

内部質保証であれ外部質保証であれ、これまで我が

国の大学教育の質保証活動の主体は教育提供者（=教

職員)であった。しかし、「学修者本位」が喧伝される中で改めて気づかされるのは、学生も質保証活動の中に位置づけなくて良いのかということである。たしかに大学教育は教育する側だけでなく、その受け手である学生あって初めて成立するものであり、大学教育の質もまた学生によって規定される一面を持つのは事実だ。そこで、我が国にあった質保証における学生参画の可能性を探るべく取り組むのが今回の調査研究である。

<調査研究の行程と進捗状況>

この調査研究においては、基礎的な文献調査等とはより、下記のことが計画されている。

- ・ 国内の大学に対するアンケート調査
- ・ 国内の大学に対するインタビュー調査(訪問・オンライン)

- ・ 海外の大学・関係機関に対するインタビュー調査(訪問・オンライン)

なお、「我が国にあった質保証における学生参画の可能性を探る」と先に書いたが、終局的には、本協会の行う第三者評価のプロセスへの学生参画というのが本調査研究にとっての関心点である。しかし、一足飛びにその調査研究をするものではない。なぜなら、例えば大学自治の枠組みの中に学生が組み込まれ、早くから学生の位置づけが大きかった欧州等に対し、そうした歴史的経緯が我が国にはない。仮に歴史的経緯は措いたとしても、内部質保証での学生の位置づけが定まらないままに外部質保証での学生参画を実現しようというのは、順序として異なる。本稿執筆時点(2023年7月)において、アンケート調査等はいずれも準備途上にあるが、本協会はず、大学における状況を把握し課題を見出すことから始めているところである。

(文責：大学基準協会評価研究部企画・調査研究課長(大学評価研究所特任研究員)松坂顕範)

大学評価研究所研究員名簿

役名	氏名	所属名
所長	植木 俊哉	東北大学
一般研究員	江原 昭博	関西学院大学
〃	大森 不二雄	東北大学
〃	金子 元久	筑波大学
〃	川嶋 太津夫	大阪大学
〃	雑賀 高	工学院大学
〃	高田 英一	神戸大学
〃	鳥居 朋子	立命館大学
〃	堀井 祐介	大阪大学
〃	村澤 昌崇	広島大学
〃	両角 亜希子	東京大学
〃	山田 礼子	同志社大学
特任研究員	石井 洋二郎	中部大学
〃	小田 格	中央大学
〃	川上 忠重	法政大学
〃	小林 浩	リクルート『カレッジマネジメント』
〃	杉森 公一	北陸大学
〃	鈴木 典比古	広島県公立大学法人
〃	鈴木 久男	北海道大学
〃	生和 秀敏	元広島大学
〃	武 寛子	名古屋大学（日本学術振興会特別研究員）
〃	立石 慎治	筑波大学
〃	田中 正弘	筑波大学
〃	千田 亮吉	明治大学
〃	仲井 邦佳	立命館大学
〃	夏目 達也	桜美林大学
〃	早田 幸政	元中央大学
〃	深堀 聡子	九州大学
〃	藤村 正之	上智大学
〃	森 俊太	静岡文化芸術大学
〃	森 朋子	桐蔭横浜大学
〃	森 利枝	大学改革支援・学位授与機構
〃	安田 淳一郎	山形大学
〃	山田 勉	名古屋市立大学
〃	山本 眞一	元筑波大学、元広島大学、元桜美林大学
〃	工藤 潤	大学基準協会
〃	田代 守	大学基準協会
〃	原 和世	大学基準協会
〃	前田 早苗	大学基準協会
〃	松坂 顕範	大学基準協会
客員研究員	浅井 美紀	大学基準協会

2023.9.1.現在

(2020.7.16)

『大学評価研究』投稿要領

1. 投稿の資格

どなたでも自由に投稿することができます。

2. 原稿の種類

投稿原稿の種類は、論文、研究ノート、翻訳及び書評・紹介とします。それぞれの定義は、以下の通りです。

①論 文：実践研究を含め具体的な研究成果をまとめたもの

②研究ノート：研究の過程でまとめられた中間的報告

③翻 訳：原著者又は著作権者の了解を得た海外文献の邦訳

④書評・紹介：書籍、論文、翻訳、報告書などの評論・紹介

投稿者は、投稿に当たり、自身の投稿する原稿が上記①～④のいずれに該当するか判断し、後述する原稿送付状に記載するものとします。ただし、審査結果に基づき、『大学評価研究』編集委員会が原稿の種類の変更を求めることがあります。

3. 投稿の前提

投稿原稿は、日本語又は英語で書かれた未発表のものとし、他の雑誌、書籍、ウェブサイトなどに掲載されており、又は投稿中若しくは掲載予定とされている場合には、二重投稿に該当するものと判断し、内容にかかわらず採用しません。ただし、学会の予稿集や公的研究費の調査・研究報告書に掲載された原稿、未刊行の学位論文などを加筆・修正して投稿することは妨げません。

4. 投稿の時期

投稿は随時受け付けますが、原稿の査読審査は各年度の刊行スケジュールに従って行います。

5. 投稿本数の上限

1号当たりの投稿本数の上限は、単著又は共著で筆頭著者の場合は原則1本とし、そうではない共著の場合には、『大学評価研究』編集委員会が状況により判断します。

6. 掲載の可否

投稿原稿は、著者・査読者双方の匿名性を担保した形での査読を行ったうえで、最終的には『大学評価研究』編集委員会において、掲載の可否を決定します。

7. 原稿料

掲載原稿に対する原稿料は支払いません。ただし、『大学評価研究』編集委員会が執筆を依頼した原稿については、この限りではありません。

なお、掲載した原稿の著者には、掲載号3部を贈呈します。

8. 抜刷

掲載原稿の著者には、単著の場合は30部、共著の場合は20部、それぞれ抜刷を贈呈します。これ以上の部数を希望する場合、著者が実費で制作することも可能です。

9. 印刷費用

掲載原稿の印刷に要する費用は、原則として本協会が負担します。ただし、特殊なフォント、図版の作成などにより、通常よりも余計に費用が必要となる場合には、投稿者がこれを負担する場合があります。

10. 権利関係の処理

掲載原稿に含まれる図、表に関する著作権、肖像権その他の権利については、投稿者が適切に処理するものとします。また、個人情報の取扱いの適切性についても、投稿者が十分に確認するものとします。

11. 著作権の帰属

掲載原稿の著作権は、本協会に帰属するものとします。掲載原稿を他の刊行物やウェブサイト、学位論文等に収録・転載する場合には、本協会の許諾が必要です。

12. 掲載原稿の公開

本協会は、掲載原稿を電子化し、原則として刊行から一定期間が経過した後に本協会のホームページ等を通じて公開します。ただし、投稿者からの申出により、『大学評価研究』編集委員会が特段の事由が認められるものと判断した場合には、この限りではありません。

13. 原稿の執筆方法

(1) 様式

投稿原稿は、所定の様式を使用して作成して下さい（様式の設定は変更しないで下さい）。

(2) 分量

①日本語：12,000字以内

②英語：5,500ワード以内

日本語・英語ともにマイクロソフトワードの「文字カウント」機能を利用し、「単語数」に表示される文字数とします。表の文字数も同様にカウントするものとします。

(3) 引用箇所

引用箇所は、他の著作物から引用していることが一瞥して分かるよう明示してください。注を付して対応するか、本文中に「○○（2018）」のように記載のうえ、当該文書を参考文献に掲載するかは、投稿者の判断に任せます。

引用文は、様式で2行未満の場合は、全角カギ括弧「」で囲んで挿入するものとし、2行以上となる場合には、前後1行を空けて挿入してください。また、引用箇所に投稿者が加筆した場合には、その旨が分かるよう適切に明示してください。

なお、査読での匿名性を担保する観点から、自身の著作物であっても、「拙稿（2018）で述べた通り」などとはせず、「田中（2018）が述べている通り」のように客観的な記載となるように注意して下さい。

(4) 注

注は、マイクロソフトワードの「脚注」機能を使用し、「文末脚注（E）」としたうえで、セクションの最後に挿入してください。また、該当箇所の表示は、半角数字とし、「⁽¹⁾」のように上付きの全角パーレーン（）で囲むようにします。

(5) 句読点

日本語の句読点は、「、」及び「。」を用いることとします。

(6) 章節立て

章節立ては、「I」「1」「(1)」の順とします。なお、冒頭の「はじめに」や最後の「おわりに」などには、章番号を付さなくても構いません。

(7) 英数字

英数字は、原則として半角を使用します。ただし、全角を使用する必要が認められる場合には、この限りではありません。

(8) 図、表

図、表には、それぞれ冒頭に通し番号と表題を付し、下部に出典等を明示するようにしたうえで、本文中の適切な位置に挿入して下さい。あわせて、図、表を別ファイルにして添付してください。

なお、図・表とも、掲載する際はモノクロームの印刷となりますので十分視認できるようコントラストにご留意ください。

(9) 参考文献

参考文献の目録は、論文の最後に列記します。まず、使用言語により分けたいうで、日本語の場合は五十音順、英語の場合はアルファベット順とし、その他の言語に関しては、それぞれ当該言語で一般的な順序で記載するようにして下さい。

日本語及び英語の参考文献の記載方法は、原則として下記の通りとします。ただし、下記の情報が概ね含まれていれば、他の記載方法でも構いません。

①日本語：著者・編者名、論文名、書誌名、発行機関、刊行・発表年、ページ

②英語：著者・編者名、論文名、書誌名、発行地及び機関、刊行・発表年、ページ

(10) インターネットの参照

インターネット上にある資料やウェブサイトを参照した場合、本文や脚注、文献リストでそれを示すときは、必ず URL とアクセス日を記載するようにしてください。

(11) キーワード

タイトルの下に 5 語以内のキーワードを記載して下さい。

(12) 英文要旨

「論文」又は「研究ノート」を投稿する場合には、200 ワード程度の英文要旨を作成して下さい。英文要旨は、著者の責任の下、提出前にネイティブチェックを受けるものとします。

14. 原稿の提出方法

(1) 原稿送付状

所定の様式に従い、送付状を作成して下さい。

(2) 提出原稿

提出原稿は、所定の様式を利用のうえ、上記要領に従って作成したマイクロソフトワードのファイルと、これを基にして作成した PDF となります。いずれも、図表を入れ込んだ形のものとして下さい。また、保存する際に「作成者」を削除するものとします。

(3) 提出方法

上記の送付状及び原稿（マイクロソフトワード・PDF）を電子メールに添付し、標題を「『大学評価研究』への投稿（氏名・所属）」としたうえで、「kikaku@juaa.or.jp」まで送信して下さい。なお、図表を多数掲載した場合など、ファイルサイズが大きくなる場合には、事前に本協会事務局までお問い合わせ下さい。

(4) 原稿の受領

上記の方法により原稿の提出がなされた場合には、本協会事務局より受領に係るご連絡をさせていただきます。もし 1 週間を経過しても返信がない場合には、本協会事務局までお問い合わせ下さい。

【『大学評価研究』編集委員会名簿】

2023. 9. 30時点

編集委員長 畑山浩昭(桜美林大学)
編集幹事 工藤 潤(大学基準協会)

編集委員 生和秀敏(元広島大学)
早田幸政(元中央大学)
堀井祐介(大阪大学)
両角亜希子(東京大学)
吉田 文(早稲田大学)
原 和世(大学基準協会)

大学評価研究 第22号

2023年10月30日発行

発行人 植木俊哉

編集・発行 公益財団法人大学基準協会 大学評価研究所
〒162-0842 東京都新宿区市谷砂土原町2丁目7番13号
電話 (03)-6228-1315 FAX (03)-3260-3667

編集協力・印刷・製本 日本印刷株式会社

- ・本誌掲載論文等の著作権は、公益財団法人大学基準協会に属します。
- ・本誌内容の一部あるいは全部を無断で複写複製(コピー)することは、法律で認められた場合を除き、著作者の権利の侵害となります。その場合には、あらかじめ著作者の許諾を求めてください。