

平成18-20年度科学研究費補助金
基盤研究(B)課題番号18330182

大学経営の高度化とそれを支援する政策のあり方

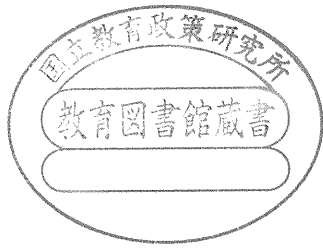
国立教育政策研究所



091211897

平成21年(2009年)10月

研究代表者 塚原修一
(国立教育政策研究所高等教育研究部長)



まえがき

この報告書は、科学研究費補助金基盤研究(B)によって平成18～20年度に行われた「大学経営の高度化とそれを支援する政策のあり方」の成果の一部をまとめたものである。本研究の主題は正確には高等教育経営であるが、語感の良さから先行研究を踏襲して、大学経営の語を課題名には用いた。

知識基盤社会をむかえて、知識の創造、整理、継承、普及などにかかわる組織として、大学など高等教育機関への関心が高まっている。進学率の上昇は世界的な傾向であるし、先進国のなかには高等教育の質に注目してその維持向上をはかったり、優秀な留学生を確保しようとする国も少なくない。日本においても、教育振興基本計画にうたわれた「教育立国」の実現に向けて、高等教育のあり方を検討することが求められている。そのさい、中央教育審議会の平成17(2005)年の答申『我が国の高等教育の将来像』が指摘する「計画の策定と規制の時代から、将来像の提示と政策誘導の時代への移行」をふまえれば、個別大学の主体的な経営努力に依拠してそれを実現することが期待されよう。なお、ここでいう経営とは企業経営的な手法という意味ではなく、大学の管理運営全般をさしている。

高等教育研究の制度化は世界的にも1970年代に始まり、90年代に本格化したとされる。日本もその例外ではなく、今日では主な学会が3つを数える状況にある。それにもかかわらず、大学経営と銘打つ国内の先行研究はそれほど多くない。日本の近代大学には100年をこえる歴史があり、大学令から数えれば私立大学にも90年の歴史がある。この間、事実としての大学経営は行われてきたが、研究対象とはあまり考えられなかったのであろう。このような事情もあり、本報告書の内容はアメリカなど諸外国の事例を中心に構成されることとなった。

最後になったが、本研究の実施にあたり、多くの方々のご指導とご支援を得たことに、あらためて感謝と御礼を申し上げます。

平成21年10月

研究代表者 塚原修一

研 究 組 織

研究代表者

塚 原 修 一 国立教育政策研究所・高等教育研究部・部長

研究分担者

川 島 啓 二 同・高等教育研究部・総括研究官

北 川 文 美 同・高等教育研究部・主任研究官（平成19年12月まで）
平成20年1月から、ルンド大学・CIRCLE（学習経済における技術革新・研究・競争力センター）・助教授

連携研究者

小 松 郁 夫 玉川大学・教職大学院・教授

加 藤 崇 英 国立教育政策研究所・初等中等教育研究部・主任研究官

木 岡 一 明 名城大学・大学・学校づくり研究科・教授

濱 名 篤 関西国際大学・学長、人間学部・教授

川 嶋 太津夫 神戸大学・大学教育推進機構・教授

山 田 礼 子 同志社大学・社会学部・教授

金 子 勉 京都大学・大学院教育学研究科・准教授

飯 吉 弘 子 大阪市立大学・大学教育研究センター・准教授

南 部 広 孝 京都大学・大学院教育学研究科・准教授

吉 田 文 早稲田大学・教育・総合科学学術院・教授

研究協力者

井 口 千 鶴 東海大学・非常勤講師

江 原 昭 博 早稲田大学・大学院文学研究科教育学コース・博士後期課程

高 野 篤 子 秋田大学・評価センター・准教授

陳 那 森 関西国際大学・人間科学部・准教授

吉 田 武 大 関西国際大学・教育学部・専任講師

研 究 経 費

平成18年度 5,200千円

平成19年度 4,900千円

平成20年度 3,800千円

総 計 13,900千円

目 次

大学経営論の展開と課題	5
アメリカにおける学士課程教育と大学経営 ——学習成果の維持向上と財政の改善を考える	23
コミュニティ・カレッジにおける機関調査(IR)部門——歴史・現状・課題	39
アメリカにおける大学の同窓会——その成立過程と日本への示唆	47
アメリカにおける大学教員評価制度の特質 ——テキサス大学エルパソ校を一事例として	65
大学アドミニストレーターの研修プログラム	83
アイルランドにおける質保証の仕組	93
中国における大学教育評価の展開——本科課程教学評価を中心に	99
台湾における大学入学者選抜制度の変遷と学生確保戦略 ——18歳人口減少期の東アジア高等教育市場における入試と学生獲得戦略	119
北欧における大学経営の高度化とそれを支援する政策のあり方	139
アメリカ連邦政府による高等教育政策の普及に関する方策 ——FIPSEを一事例として	147
2005年以降の産業界の創造性・イノベーション要求 ——日本経団連の要求を中心とする整理	159
大学経営の高度化とその支援政策をめぐって	177

研 究 成 果

著 書

塚原修一（編著） 2009『高等教育』日本図書センター。

論 文

塚原修一 2008「教育行政と他行政分野の連携と競合——産業・科学技術行政を素材に」『日本教育行政学会紀要』34、2-18。

塚原修一 2008「大学の地域貢献——政策動向のレビューを中心に」『早稲田大学史記要』39、103-128。

塚原修一 2007「大学改革と政策過程」『高等教育研究』10、151-163。

Kitagawa, Fumi, 2009, Creating Critical Mass of Research Excellence in the Region: The Case of Scottish Research Pooling, *European Planning Studies*, 17, 487-495.

Kitagawa, Fumi, 2009, University-Industry Links and Regional Development in Japan: Connecting Excellence and Relevance?, *Science, Society and Technology*, 14, 1-33.

飯吉弘子 2008「教育と研究の「古典的葛藤」を超える道——先行研究の整理と問題提起」『大学教育学会誌』29(2)、46-52。

江原昭博 2009「アメリカにおける大学の同窓会——その成立と日本への示唆」『国立教育政策研究所紀要』138、125-139。

吉田武大 2008「アメリカ連邦政府による高等教育政策の普及に関する方策——FIPSEを一事例として」『教育制度学研究』15、146-160。

学会発表

飯吉弘子 2007「シンポジウム2「教育と研究を考える」シンポジスト、大学教育学会、6月10日、東京農工大学（小金井）。

Ehara, Akihiro, 2009, Institutional Research on Alumni and Alumni Associations: How Japanese Institutions Compare with the USA, Association for Institutional Research 49th Annual Forum, Atlanta, GA, May 30 - June 3.

大学経営論の展開と課題

塚原修一

はじめに

知識基盤社会をむかえて、知識の創造、整理、継承、普及などにかかわる組織として大学など高等教育機関への関心が世界的に高まっている。高等教育の量的な拡大と質的な向上をはかる国が少なくないなかで、日本においても教育振興基本計画にうたわれた「教育立国」の実現に向けて、高等教育のあり方を検討することが求められている。そのさい、計画の策定と規制の時代から、将来像の提示と政策誘導の時代への移行（中央教育審議会 2005a）をふまれば、個別大学の主体的な経営努力を中核としてそれを実現することが期待されよう。

国際化ないしグローバル化が、今日の高等教育における重要課題のひとつであることは言うまでもない。そのさい、大学の国際競争力（中央教育審議会大学分科会 2009）という言葉から、オリンピックのように各国の頂点にたつ大学同士の比較が想定されがちであるが、それだけではなく、国際化は各国の中堅大学をまきこんで進行している。国際機関における国際的な質保証の議論や、質保証機関の国際的ネットワークなどが注目するのは、各国のいわば普通の大学がいかなる質を維持しているかという問題であり、日本においても学位の国際的通用性（中央教育審議会 2005b、2008）として議論がなされてきた。

こうした状況をふまえて、各国のさまざまな大学が教育と研究の水準を維持向上させるために、どのような工夫を行っているか、それに対していかなる政策的な支援がなされているかを問題意識として調査研究をすすめた。なお、本研究の主題は正確には高等教育経営であるが、術語としての語感の良さから先行研究を踏襲して、大学経営の語を課題名には用いた。

1 節 大学経営論の展開

大学経営とは、大学が資金・施設設備・教職員などの投入要因を確保し、それらを組織して自らの使命を追求することである。羽田（2005）は管理運営の概念を整理して、管理とは高等教育機関に対する外部機関の権限関係をさし、運営とは高等教育機関の内部における管理をさすとした。運営はさらに、定型的な業務の実施（operation）と経営管理（management）からなるという。両角（2001a）によれば、日本語の大学経営は、大学という組織の運営形態を意味する英語のガバナンス（governance）と、目的の達成をめざした合目的な大学組織の運営を意味するマネジメント（management）の2つに対応するという。両者の範囲はおおむね一致するが、羽田のいう管理が両角の定義には含まれないようにみえるし、両角のいうガバナンスに羽田は明確には言及していない。大学経営論が新しい研究課題であることをふまれば、さしあたり両者を包含した広い定義に依拠して議論を進めることが適当であろう。

大学経営に関する先行研究は本稿の後半で整理するが、国内の研究成果はそれほど多くない。また、大学経営論の主題のひとつである国立大学の職員論について、そこで主張される内容には疑問があり、いくつかの問題点が無視されていると羽田（2009b）はいうのである。たしかに、大学経営論は新しい領域であるだけでなく、大学関係者それぞれの利害に直結する自己言及的な研究課題であるから、そのような可能性がないとはいえない。このことをふまえて、本稿では、大学経営論に関する国内外の先行研究を調査するとともに、企業の経営学、非営利組織の経営論、大学経営論という流れにおいて大学経営論の全体像の位置づけをこころみた。経営学と経営論という表現は、後述するように企業の経営学には100年以上の歴史があり、非営利組織と大学の経営論の歴史はいずれも50年にみえないことから、学問としての成熟にちがいがあるとの判断による。なお、以下で言及する大学院のカリキュラムは、ウェブ検索で上位に抽出されたものから選択した。それらは、参照された頻度などが多い、人気ないし評判の高い事例といえる。

1. 企業の経営学

経営学は、内容がかなり標準化された領域と考えられるので、網羅的な調査にはよらず手元のいくつかの事例を検討する。最近の教科書の一例として、深山・海道（2006）は以下のような3部構成をとっている。第1部 経営学の根本問題：第1章 経営学の方法と歴史／第2章 株式会社論／第3章 企業目標論。第2部 経営学の体系：第4章 経営生産論／第5章 マーケティング論／第6章 経営財務論／第7章 経営管理論／第8章 経営組織論／第9章 経営労務論／第10章 経営意思決定論／第11章 経営計算制度論。第3部 経営学の現代的課題：第12章 コーポレート・ガバナンス／第13章 組織行動と企業文化／第14章 技術革新とベンチャー・ビジネス／第15章 国際化の進展と企業経営／第16章 環境問題と企業経営／第17章 情報化の進展と企業経営／第18章 企業の社会的責任と企業倫理。

第1部「経営学の根本問題」を筆者なりに要約すれば次のようになる。経営学は企業を研究対象とする社会科学である。企業には自営業から大企業までさまざまな規模のものがあるが、多くの出資者から多額の資金をあつめて、経営の専門家が管理運営にたずさわる株式会社のような組織形態は19世紀の中ごろまでに成立した。19世紀末のドイツでは、高等商人を養成する商科大学が各地に設立され、その中心科目として科学性のある経営学の確立がめざされた。すなわち、経営学はその当初から、高度職業人養成にかかわる実践性と科学性という2つの性格をもっていた。両者の均衡は学派によって異なるが、大雑把に言えば、ドイツ経営学は科学性に、アメリカ経営学は実践性に傾斜している。日本の経営学は、戦前はドイツ経営学の、戦後はアメリカ経営学の影響を強く受けて現在にいたる。

企業の目標は、きわめて抽象的には最大利益の獲得にある。とはいえ、労働者の利害や環境保護など、利益のほかにも企業が考慮しなければならない目標がある。また、考察の抽象度をより下げれば、企業の生存と成長、適正利益の確保、社会的責任などの多様な目標が浮

上する。というのは、それらの目標を重視する経営者もあり、企業内の組織によっては固有な目標が重視されるからである。経営学の研究者が企業のさまざまな側面を取り上げれば、それによって注目される目標も異なるものとなる。

第2部「経営学の体系」は本書の中核部分である。「はしがき」によれば、第2部の内容は、価値創造の流れに関する機能としての生産と販売と、貨幣の流れに関する機能としての財務から構成され、さらに、マネジメントに関する問題領域である経営管理論、経営組織論、経営労務論と、マネジメントの用具にかかわる経営意思決定論と経営計算制度論が論じられる。第3部「経営学の現代的課題」には現代の企業を理解するうえで不可欠な課題が列挙される。

すなわち、本書によれば、経営学の体系は価値創造機能（生産と販売）、貨幣的機能（財務）、マネジメント問題領域（経営管理論、経営組織論、経営労務論）、マネジメント用具（経営意思決定論、経営計算制度論）の4つからなる。本稿の目的は企業に関する理解を深めることではないので、実践性に注目して経営管理修士（MBA）に代表される実務家養成の教育プログラムを次に検討する。著者からみて、理解しやすい事例のひとつはグロービス経営大学院であった。そこでは経営の3要素であるヒト・モノ・カネに対応して、組織・人事、マーケティング・戦略、会計・財務の3領域をおき、そのほかに「思考」と「志」という領域をおいている。これら5領域の科目名は以下のようなものである。

○組織・人事：人材マネジメント、組織行動とリーダーシップ。

○マーケティング・戦略：マーケティング、経営戦略、技術経営、オペレーション戦略。

○会計・財務：アカウンティング、ファイナンス。

○思考：クリティカル・シンキング、ビジネス定量分析、ビジネス・プレゼンテーション、ビジネス・ファシリテーション。

○志：経営道場、企業家リーダーシップ。

この大学院では、深山・海道（2006）のいうマネジメント問題領域がヒトと呼ばれてモノやカネと同列に単純化され、マネジメント用具は価値創造にあたるモノ領域と「思考」領域に分散された。同じ機関が刊行した実務家向けの教科書（株式会社グロービス 1995）では、MBAの1年目の必修科目から、とくに重要なものとして、経営戦略、マーケティング、アカウンティング、ファイナンス、組織・人、情報技術、ゲーム理論・交渉術の7つをあげていた。深山・海道（2006）と対応させれば、価値創造機能（マーケティング）、貨幣的機能（アカウンティング、ファイナンス）、マネジメント問題領域（経営戦略、組織・人、情報技術）、マネジメント用具（ゲーム理論・交渉術）となるだろうが、対応関係はこちらの方が明確である。

そのほかに、国内の大学院の事例を3つあげたい。青山学院大学大学院の経営学研究科は、学問としての「経営」を経営学、会計学、商学、統合マーケティングの4分野に区分して以下の科目から構成している。

○経営学：経営戦略、経営行動、情報システム、企業法務など。

○会計学：制度会計、管理会計、財務分析など。

○商学：流通、貿易、市場システム、リスクマネジメントなど。

○統合マーケティング：統合マーケティングコミュニケーション、消費者行動など。

同志社大学大学院ビジネス研究科では、専門科目として、マネジメント、マーケティング、アカウンティング、ファイナンス、コミュニケーションの5つをあげている。また、小樽商科大学ビジネススクールで必修となる5つの基本科目は、マネジメントと戦略、企業会計の基礎、組織行動のマネジメント、マーケティングマネジメント、情報活用とビジネスライティングである。

すなわち、価値創造機能は、青山学院大学の「商学」と「統合マーケティング」、同志社大学の「マーケティング」と「コミュニケーション」、小樽商科大学の「マーケティングマネジメント」にあたり、貨幣的機能は、青山学院大学の「会計学」、同志社大学の「アカウンティング」と「ファイナンス」、小樽商科大学の「企業会計の基礎」にあたる。マネジメント問題領域は、青山学院大学の「経営学」、同志社大学の「マネジメント」、小樽商科大学の「マネジメントと戦略」と「組織行動のマネジメント」にあたる。以上、経営大学院の教育内容をまとめれば、経営の3要素をヒト・モノ・カネと並列に扱うか、ヒトを含むより広い領域をマネジメント問題領域として区分するかに大学の個性がみられたが、教育内容は全体としておおむね共通しているといえる。

2. 非営利組織の経営論

大学の多くは非営利組織であるから、企業の経営学がそのまま適用できるとは限らず、むしろ非営利組織の経営論の対象であると考えられる。非営利組織にマーケティングの考え方が導入されたのは、アメリカでも1970年代のことであるから（雨森 2007: 163）、非営利組織の経営論は新しい領域である。ここでは、非営利組織の経営論にかかわる3冊の書籍を取り上げるが、それらの構成は以下のようなものである。

島田（2009）は3部からなり、次のように構成されている。第1部 われわれは今どこにいるのか：第1章 市場主義と産業社会の起源／第2章 現代社会における非営利組織の役割／第3章 非営利組織の範囲と現状。第2部 非営利組織の経営原論：第4章 ミッションから始まる／第5章 マネジメント——成果への挑戦／第6章 トップ・マネジメント機関。第3部 マーケティングの展開：第7章 マーケティングとは何か／第8章 事業発展の原則——マーケティング戦略論／第9章 事業展開の手法——マーケティング戦術論。第4部 組織の構築、人材の活用：第10章 組織と人事／第11章 リーダーシップとボランティア。第5部 評価と未来計画：第12章 非営利組織の決算書／第13章 未来への計画と夢。

田尾・川野（2004）は、「プロローグ」につづく3部から構成されている。第1部 ボランティア・NPO・NGOとは何か：第1章 定義、そして、本質を考える／第2章 わが国の「ボランティア」、「NPO」、「NGO」。第2部 経営管理——ボランティアからNPOへ：第3章 マネジメントとは何か／第4章 ボランティアのモチベーション／第5章 リクルート、そして育

成／第6章 リーダーシップと支援システム／第7章 組織化——ラインとスタッフ／第8章 人材獲得とキーパーソン／第9章 ミッションと経営理念／第10章 意思決定とガバナンス。第3部 経営戦略——組織の成長と未来のために：第11章 NPOの戦略とは何か／第12章 マーケティングと市場細分化／第13章 戦略、統治および組織特性／第14章 協働、パートナーシップ、ネットワーク／第15章 成長と再編。エピローグ——NPOとボランティアの論議における隠された未来。

田尾・川野（2004：213）は、島田の書について「ミッションの重要性を強調したテキストで……経営学的なスタンスが明確」と評している。1999年に刊行された旧版への評であるが、ここで取り上げた新版にもあてはまる。これに対して、田尾・川野の書が第2部において経営の人的側面を重視しているのは、田尾が心理学の出身であることによるものであろうか。

雨森（2007）は以下の5章から構成されている。第1章 NPOとは何か／第2章 非営利組織の活動から／第3章 社会の中のNPO／第4章 NPOのマネジメント／第5章 過去から未来へ。本稿にとくに関係する第4章を、著者なりに要約すれば次のようになる。

非営利組織とは、営利を目的としない民間の組織で、公益的な活動を行うものをさす。非営利組織は、使命ないし組織の基本方針を明確にし、事業戦略を打ち出す必要がある。そのさいにはマーケティングが求められる。事業がどのような顧客（消費者、利用者）を対象とするか、顧客のニーズをつかみ、掘り起こしてニーズにそくした商品（サービス）を提供することで「販売促進」を不要にすることが望ましい。事業活動は組織の強みがあるところに集中させるべきである。非営利組織の出自によっては運動性と事業性の均衡が問題となる。

非営利組織といえども、活動の継続には収入が必要である。ただし、事業の対象と収入源が別であることも少なくない。非営利組織の収入源には、事業収入、会費、寄附、助成金・補助金、委託金、借入金などがある。事業を、本来事業とその他の事業にわけて論じることもある。非営利組織を支援する制度として、寄附の仲介組織や支援税制などがある。

非営利組織の活動は無給の職員によって担われることも多く、有給であってもその待遇や労働環境は良好ではない。これらの結果として、少ない予算でも活発な活動ができることがある。活動に意義（やりがい、精神的満足など）を見いだして参加する者が多いことから、自発性にもとづいて参加する個人と組織の論理が対立することがあり、仕事を強制することは企業などにくらべて困難である。大規模な組織では理事会が活発に機能することが求められる。危機管理、事務局の監督、後継幹部の育成と選任など、組織の継続性の確保は理事会の重要な役割のひとつである（要約おわり）。

ドラッカー（1990＝1991：133）によれば、企業にくらべて非営利組織では成果や結果がはるかに重要であるが、その測定と制御はいつそう難しい。企業には財務の決算書があり、損益だけでは成果を判定するに充分とは言えないが、少なくとも利益が成果を測定する尺度として使われる。非営利組織では[損益という尺度に意味がないから]、役員がリスクをとるよう決断を迫られたとき、まず実現すべき成果から考え、そのあとで成果や結果を判定する手

段を決定することになる。非営利組織の効率的な運営を心がける役員は、「成果をどう定義するか」という問題にまず答えなければならないという。

非営利組織の経営に関する教育プログラムは、日本国内の事例をうまく発見できなかったので外国の事例を参照した。スパルタス (Spertus) 大学の非営利経営の修士課程では、中核科目は次の15科目からなる。非営利組織と非営利経営の概観／批判的思考の基礎技術／文書と口頭によるコミュニケーション技術／非営利組織における経営とリーダーシップ／組織文化と統治／仕事環境の管理／戦略的計画／応用研究とプログラム評価／予算と財務／非営利組織の収入開発／法的問題・人的資源問題／専門家としての文書作成／知識管理／非営利組織の倫理問題／プロジェクト形式の実習。

また、ヘラー (Heller) 大学の非営利管理のMBAコースでは、15科目からなるコア科目のなかに、財務・会計、組織経営・事業経営などのほか、社会正義 (Social Justice)、二重決算の経営 (Manage for a Double Bottom Line) などが含まれる。とくに後者では、財務的な決算とともに非営利組織の社会的使命がどれほど達成されたかを、参加型評価の手法を用いて示すことを学習するという。このコースでは非営利の領域別に6つの専攻 (社会政策、保健、子供・若者・家族、老人、持続可能な開発、社会と環境への影響) が用意され、学生は1つを選択することとなっている。

Cohen and Abbott (2000)は、コロンビア大学の大学院において、非営利経営プログラムの公共経営プログラムへの統合について考察した。その結果、非営利経営の専攻には次の4科目が提供されるべきであるとした。すなわち、非営利組織の財務管理、非営利組織の法的政治的文脈、外部との関係 (寄附金募集、メディア対応、環境変化に対応した組織開発)、公私の協力関係である。

以上をまとめれば次のようになろう。ヒト・カネ・モノの3要素について、非営利組織と企業にはいくらか差異があり、そこに企業の経営学とは異なる非営利組織の経営論の特徴がみられた。非営利組織の成果は損益では判定できないが、公益に貢献しているというだけでは不十分である。それぞれの非営利組織が公益によりよく貢献する方策を探索して、組織の方向性を使命ないしミッションとして打ち出し、そこから各組織なりに成果の定義をみちびいて、その実現に努めることが求められる。非営利組織といえども資源が枯渇すれば活動が継続できない。カネについては寄附金など、ヒトについては参加者など、活動に要する資金や人員の動員が必要であることから、それらに関する知見が蓄積されていた。なお、非営利の活動といっても、社会政策、保健、開発、環境などの領域によって特色があり、これらに対応した専攻を用意する大学院もあった。

3. 大学経営論

大学経営に関する図書は、アメリカでは1970年代から飛躍的に増加していた (両角 2001b)。大学経営の基礎概念について、両角 (2001a、2001b) はアメリカの4冊の論文集を取り上げ、

収録された論文を分析して次の4領域を抽出した。これらの論文が刊行された主な時期は、①が1980年代まで、②と③は80年代と90年代、④は90年代であった。

①大学組織の制度的側面：規範論・制度論、大学組織のモデル、ガバナンスなど。

②大学組織の非制度的側面：組織文化、学内利害集団の政治力学など。

③大学の「戦略的経営」論：リーダーシップ、大学における経営強化論、マーケティング、それらの消長と遺産など。

④社会環境の変化と大学内組織の相互作用：大学の対応と組織変容、経営主義や企業的体質の無理のない導入、営利大学の出現、評価、政府・市場・大学の力学モデルなど。

大学経営に関する教育プログラム（高等教育プログラム）は、東京大学大学院教育学研究科の大学経営・政策コース、桜美林大学大学院の大学アドミニストレーション研究科大学アドミニストレーション専攻、立命館大学の幹部職員養成プログラムなどが日本国内にもあるが、授業科目の名称が分析にあまり適していない。その例外は名城大学大学院の大学・学校づくり研究科で、以下のようにカリキュラムが構成されている。

○プロジェクト科目群（方法論科目群）：教育戦略論、教育マネジメント論、教育財務論、学修サービス論、学修コンテンツ論、大学・学校調査方法論。

○実物・実習科目群：教育フィールド調査。

○統合科目群：大学づくり論、学校づくり論。

○研究指導科目群：研究指導。

○関連科目群：高等教育論特殊講義、初等中等教育論特殊講義、生涯学習論特殊講義。

この研究科は大学経営論に特化したものではないが、提供される科目は、価値創造機能（学修サービス論、学修コンテンツ論）、貨幣的機能（教育財務論）、マネジメント問題領域（教育戦略論、教育マネジメント論）、マネジメント用具（大学・学校調査方法論）などに整理されるとともに、経営の対象となる大学や学校に関する知識を提供する科目（関連科目群）が用意されている。

高等教育プログラムはアメリカで発展している。その調査分析は本報告書に収録した高野の論考にゆだねて、ここではいくつかの事例を検討する。ノースウェスタン（Northwestern）大学の高等教育管理・政策の修士課程では、カリキュラムが次の13科目から構成されている。教育の社会的文脈／高等教育・専門職教育における教授と学習／教授学習に関する研究と分析 1 討議と課題開発／教授学習に関する研究と分析 2 文献調査と研究方法／教授学習に関する研究と分析 3 分析、解釈、普及／ゼミナール／学生論／高等教育の法と倫理／高等教育の予算と財務／高等教育の歴史と哲学／高等教育政策／高等教育管理ゼミナール／インターンシップ。

セントクラウド（St. Cloud）州立大学の高等教育管理の修士課程では、次の13科目を提供している。高等教育管理入門／高等教育におけるリーダーシップと管理／高等教育の法的倫理的側面／高等教育の人的資源問題／高等教育財務／大学と地域の関係／ゼミナール／高等教

育管理実習／統計学入門／研究入門／研究方法と研究計画／プロジェクトまたは修士論文。また、バイパス (Bay Path) 大学が通信制で提供する高等教育管理の修士課程プログラムは、高等教育に特化した次の内容から構成されている。リーダーシップに関するマネジメント科目／財務／戦略／マーケティング／寄附金募集／変化の管理。

これらのうち、論文集から抽出された4領域と修士課程の科目構成には差異があり、前者は、大学経営の原理論から現状論ないし実践論にいたる研究フロンティアの推移をあらわすようにみえる。高等教育論の制度化がはじまったのは世界的に1970年代のことであった(タイヒラー 2007: 168)。そのさい、先に経営学についてみたように、大学経営論ないし高等教育論の科学化がこころみられたとすれば、その成果として原理論がまず誕生し、現実的・実践的な研究成果がそれにつづいたという順序が考えられる。もともと論文集とは、大学院生などの読者を対象に、これまでの研究動向を整理してこれから研究すべき課題を考察させるものである。すなわち、大学経営論の原理論的な研究はおおむねその最盛期をすぎ、大学経営のより細部にわたる研究や、現実的・実践的な研究が展開されつつあるという認識が表明されているのではなかろうか。これに対して、修士課程の科目群は大学経営論の広がりを示すもので、大学経営論を学ぶ者が身につけるべき知識や技術を集約したものと考えられる。

4. 大学経営論の特徴

この節のまとめとして、修士課程の科目群に注目して、企業の経営学や、非営利組織の経営論と対比した大学経営論の特徴を考察する。修士課程の科目構成において、企業の経営学の内容は、価値創造機能、貨幣的機能、マネジメント課題領域、マネジメント用具の4領域、または、経営の3要素であるヒト・モノ・カネにおおむね対応していた。非営利組織の経営論では、損益という尺度が適用できないがゆえに、重大な意思決定にさいしては、組織の根源である使命にたちもどり、成果の定義にもとづいた考察を余儀なくされる。これに対応して、使命の重視、社会正義、損益計算によらない成果の評価、自発的な組織変化・組織開発などが教育プログラムに盛り込まれた。非営利組織の経営においても資源は重要である。たとえば資金が枯渇すれば活動を継続できないから、寄附金などの収入開発、人的資源問題などカネとヒトの動員にかかわる内容が教育プログラムに含まれていた。

大学経営の教育プログラム(高等教育プログラム)においても、ヒト・モノ・カネの3要素が非営利組織と同様な形で盛り込まれていた(説明を簡略化するため教育サービスの提供をモノに含めている)。非営利組織の経営論と対比した大学経営論の特徴のひとつは資源の動員にある。大学においても寄附金の開発は重要であるが、事業収入(事業の対象である学生が支払う授業料、外部からの研究費など)や政府資金(助成金や補助金などにあたらう)などによってまかなわれる部分がかかなりあり、活動の多くが有給の教職員に担われていることなどがあげられよう。多くの社会において大学教員の職業威信が高いこと(立派な職業であるという世間の認識)もあげてよいと思われる。

教育は、産業分類にあてはめれば人間から人間に提供されるいわゆるサービスにあたる。しかし、あらかじめ決められた教育サービスを提供するというより、それによって学生の発達を触発することが本旨である。非営利組織にはサービス提供を目的とするものが少なくないが、非営利であることとサービス提供は異なる概念である。教育だけでなく研究や社会貢献を含めて、大学における価値創造はヒトと強く結びついている。大学の教育・研究・社会貢献などの質を規定するうえで大学教員などの個人的力量が決定的に重要であること、教育内容についての決定権がしばしば教員集団にあること、教員集団の人事が自治的に行われていることなどがその理由であろう。さらに、教育の成果が教員と学生の相互作用によって生み出されること、成果が顕在化するまでに長期間を要する場合があることなども留意されてよい。これらのことは大学経営において成果の的確な定義がむずかしく、ドラッカーのいう非営利組織の効率的な運営がいつそう困難なことを意味しよう。

これらの結果として、企業の経営学などと対比すれば大学における意思決定は複雑である。前述した論文集の分析において、大学における意思決定が合理的でなく行われているとするモデル(ごみ箱モデル、複雑系など)に両角(2001a)は言及している。一般論として、このような主張は研究そのものの不具合を意味することがあるので注意を要するが、大学経営の複雑さや分析の難しさを示唆している。これらに対応して、高等教育プログラムでは、高等教育に固有な諸事情がしばしば教授されていた。教授学習過程、学生論、地域との関係、高等教育の歴史や哲学などがそれにあたろう。

2節 日本における先行研究

1. 所在と動向

教育学には学校経営ないし教育経営という領域があり、大学経営も概念としてはそこに含まれよう。この領域で50年の歴史がある日本教育経営学会では小中学校を対象とする研究が行われてきたが、近年は高等教育にまで視野を拡大している。すなわち、この学会が編集して2000年に刊行された『シリーズ 教育の経営』全6巻には高等教育の巻(日本教育経営学会2000)が組み入れられたが、1986～87年に刊行された『講座 日本の教育経営』全10巻にそのような巻はなかった。もっとも、学会誌の総目次(日本教育経営学会2008)によれば2000年以降も高等教育に関する論考はあまり見られず、初等中等教育を中心とするこの学会の立脚点はそれほど変化していない。

高等教育論の領域には、主な学会だけでも、大学教育学会、大学行政管理学会、日本高等教育学会の3つがある。橋本(2007)は大会発表の内容を比較して、大学教育学会は授業分析・開発と学士課程教育が飛び抜けて多く、大学行政管理学会は管理・運営、財政・財務、地域・産学連携に集中しているが、日本高等教育学会はさまざまな研究課題がまんべんなく発表されているとした。また、日本高等教育学会の大会発表の推移を分析して、発表件数が高止まりの研究課題は、学士課程教育、評価・点検、財政・財務、制度・組織であり、増加

傾向にある研究課題は、研究者・大学教員の研修（FD: Faculty Development）、管理・運営、グローバル化、キャリア・就職、質保証であるとした。すなわち、高等教育論の領域には大学経営に関する先行研究が存在し、かつそれは増加している。

大学経営に関する先行研究の一端は塚原（2009）にまとめたが、それほど多いわけではなかった。大学経営に関する日本の調査研究は、国公立大学よりも私立大学を対象とするものが先行していた。両角（2007）は、日本の私立大学の理事会に関する先行研究として、1973年以降に刊行された34の論考を整理して、既存のデータ（寄附行為などの文書、理事や評議員の選出方法の規定など）の分析と、学長の役割などに関する実態調査はなされたが、理事会が実際にどのように機能しているのかにせまる研究がなかったと総括している。

最近では、国立大学の法人化もあって、私立大学に限らない大学経営論の書籍が刊行されるようになった。経営の3要素であるヒト・カネ・モノのうち、どの要素が主に取り上げられているかという視点から手元にある書籍を整理すれば以下のようなになる（ここでも教育活動はモノに含めている）。リード（2001=2003）、川原（2004）、守屋（2009）はカネ、丸山（1999、2002）はカネとモノ、日本教育経営学会（2000）はヒトとモノ、太田和（2003）はヒトとカネ、山本ほか（2005）はヒトである。すなわち、日本の大学経営論における今日の注目点は何よりも財政・財務であるが、18歳人口が減少して入学者の定員割れが懸念される状況では無理のないことといえよう。それに続く課題がヒトであるが、学長などのリーダーシップや大学職員論に傾斜する傾向がある。最後のモノとは、大学の役割である教育、研究、社会貢献をいかに展開するかという課題であるが、ここで例示した書籍のなかでは必ずしも充分には扱われていないようにみえる。

2. 大学組織のモデル

大学経営論に関するアメリカの研究動向は、すでに両角（2001a、2001b）によって紹介した。国内の先行研究のなかには、このようなアメリカの研究成果をふまえたものが含まれている。バートン・クラークは、高等教育システムを規定する重要な要素として、大学（教授会）、政府、社会（市場）をあげ、これらを頂点とする三角形のどこに位置するかによって、その国の高等教育システムが性格づけられるとした。典型的な3つの国をあげれば、イタリアの統治形態は教授会が強い同僚制であり、大学教員の合意によって大学が運営されている。旧ソ連は政府が強い官僚制であり、政府の決定にしたがい、学長など大学管理者の判断によって大学が運営されている。アメリカは社会が強い市場制であり、学生や卒業生の就職先など、大学の顧客の要望にそって大学が運営されている。クラークのいう三角形のなかで、これら3つの国はそれぞれ対応する頂点の近くに配置され、日本はアメリカとイタリアの中間に位置づけられた（山本 2006: 46-48、羽田 2004a: 5、クラーク 1983=1994: 161）。

羽田によれば、高等教育の特徴のひとつは、全体社会を強く規定する論理（たとえば政治や経済の論理）と、高等教育システムを強く規定する論理（たとえば教育や研究の論理）が

異なることであり、そのため外部性（環境要因）と内部性（学問研究と教育）のあいだに相互関係の力学がはたらく。バートン・クラークによる大学組織の3層モデルでは、大学の基本単位となる下部構造（学部学科）、事業組織体である中間構造（大学の執行部）、事業組織体をシステムの連結する上部構造（中央政府）が区別される。下部構造は内部要因である研究の論理によって変容する志向性をもつが、中間構造には高等教育政策や財源の変化など外的要因によって変容する志向性があり、これらの葛藤と統合の過程として組織の変動が分析される。トニー・ベッチャーとモーリス・コーガンは、個人（大学教員など）、基本単位（学部学科）、機関（大学）、中央権力（政府）からなる4層モデルを設定して、各層が準拠する規範の形態と運営の形態を整理している。個人という層が設定されているので、教員の仕事の変質や、大学教授職の再定義などの議論に適したモデルである（羽田 2004: 5-7）。

矢野は、デービッド・ガービン、グラント・ハーマン、ガレス・ウィリアムズを参照して、大学の経営行動のモデルと資金配分方式の対応関係を検討している。伝統的な同僚モデルによれば、大学とは教授団の自己決定を重視した学者の共同体であり、これに適合した資金配分方式は大学に資金の使途をゆだねる一括補助である。しかし、大学は今やこのモデルから離れつつある。これにかわる候補のひとつは官僚モデルであり、それによれば大学とは法にもとづいた階層的合理的な組織体である。官僚モデルには使途（費目）別に予算枠を定める資金配分方式が適しているが、経済的に非効率だとされている。もうひとつの候補は市場モデルである。このモデルによれば、大学とは経済的な誘因や報償体系に動機づけられた会社経営体であり、これには成果にもとづいた資金配分方式が適している。しかし、イギリスの経験によれば、成果指標を詳細に設計すればするほど、大学の自律性が高まるとともに政府の介入も増加して、市場モデル化は同時に官僚モデル化となる。また、成果主義が全面的に採用されてしまうと、成果が曖昧である大学は本当に死んでしまう。3つめの候補は専門モデルである。このモデルでは、大学は専門家の権威にもとづいて緩やかに水平分化した連合体とされ、大学経営の専門家をみずから養成することで、資金配分方式の適切な組み合わせが構築されるという（矢野 2005: 45-49）。これらのほかにも、大学経営に関する先行研究として、江原（2005）、馬越（2006）、龍・佐々木（2005）などがある。

3. 設置形態別の課題

大学経営の今日的な課題は、大学の設置形態によっても異なっている。国立大学については、法人化がその状況を大きく変化させ、運営費交付金の削減による教育研究条件の悪化、一部の大学への競争的研究費の集中などが議論されている（国立大学協会 2005、2008）。天野によれば、国立大学のなかにも多様な機能と形態の大学があり、法人化は国立大学のあいだの格差を顕在化させて拡大した。歴史的にみると、1990年代に、研究における国際競争に勝ち残るためには管理運営面での自由の拡大が必要であるとして、国立大学の関係者のなかには設置形態の見直しを求める声が生まれた。しかし、このような内発的な危機感の成熟を待

たずに、行財政改革の一環としての法人化が短い準備期間をへて強行された。法人化によって国立大学における学長と役員の権限は強化され、自主性と自律性が拡大した。しかし、旧来の大学運営になじんだ教員層や職員層にはとまどいや意識のずれがある。法人化の制度設計それ自体にも以下のような内在的な課題がある。

- ・ 6年間の中期計画をたてているにもかかわらず、単年度主義の予算が年ごとの財政事情によって変動すること。
- ・ 国立大学のあいだの格差が拡大していること。とくに基盤的な経費を削減して競争的な研究費を拡大しているために、少数の研究大学に資金が集中して、それ以外の大学が貧困化していること。

これからの課題として、大学の管理運営に対応した専門的な管理者層や職員層の形成、国立大学のあいだでの機能分担と地域社会における活用、高等教育に対する公財政支出の拡大がある（天野 2008）。なお、山本（2008）と吉田（2008）は法人化後の財務的な側面の変化を分析し、羽田（2009a）は国立大学法人制度の課題を列挙している。

公立大学は、国立大学を補完し、地域の実情にあわせた大学教育を提供するものとして期待され、地域のニーズにも合致してその数を増加させていった（宇野 2007）。公立大学の設置は旧自治省との協議を必要とし、自治体の規模によって設置の可否やその数に制限があった。また、大学財政が行政上の制約を受けること、自治体の（他の部局から人事異動によって着任した）職員が大学事務を担当することなどの問題から、公立大学という形態が大学のあり方に適さないとの考え方もあった。これらを回避する方策として、自治体が学校法人を設立し、その学校法人が自治体の経費を用いて私立大学を設置する、いわゆる公設民営大学が設置されるようになった。2003年の地方独立行政法人法によって、公立大学の法人化が可能となった。これによって、自治体と公立大学法人は別組織となり、一定の独立性をもつことができる。そのため、大学の運営面での利点から公設民営大学を選択する理由は乏しくなった（高橋 2007）。2008年3月までに認可された公立大学法人は37法人をかぞえる。近年の地方分権、地域格差の表面化、国公立大学の法人化などにより、公立大学の必要性があらためて問われている。公立大学は自治体に貢献することが期待されるが、地域のニーズを総合的かつ迅速に把握することはむずかしく、地域振興、地域開発などの応用科学にさける人材が大学には少ない。これらの課題を解決するには、公立大学と自治体が「公」ないし「公共」とは何かについて共通理解をもって協力する必要がある（宇野 2007）。

私立大学の経営における最悪の事態のひとつは経営破綻であるが、少子化の進展や大学間競争の激化などにより、一部の学校法人はこうした事態におちいる可能性がある。日本私立学校振興・共済事業団では、学校法人活性化・再生研究会において検討をすすめ、私立学校における経営革新と教学改革のあり方、経営困難を克服して経営破綻を予防する方策、経営困難に陥ったさいの対応策、学校法人が破綻したときの対応策などをまとめている。その概要は次のようである。

- ・私立学校の課題：私立学校の経営環境がきびしくなるなかで、学生募集の方策だけでなく、教育研究体制や教育内容そのものの見直しと変革が求められている。
- ・事業改革の方策：大学の理念の明示、経営の透明性の確保、地域等における学校間連携、教育の質の確保などが指摘されている。
- ・破綻前の対応：定量的な経営診断を定期的に行い、問題があれば経営相談などの働きかけを行う。経営上、看過できない兆候がみられたら、学校法人が作成する再生計画について指導助言を行い、経過を観察する。経営状態がさらに悪化した場合には、文部科学省と連携した措置を行う。
- ・破綻後の対応：学生の転学の支援、納付ずみの授業料など学生の経済的損失を軽減する仕組みの検討、在学生在が卒業するまでの学校運営の継続の検討、などがあげられている（日本私立学校振興・共済事業団学校法人活性化・再生研究会 2007）。

4. 大学経営の力量向上

大学に限らず、適切な管理運営の前提は正確な現状把握であり、その有力な手段のひとつが財務分析である。山本は国立大学法人を中心として財務分析を行い、その結果が高等教育政策と個別大学の経営改善に寄与できる可能性が大きいとする。しかし、現在のところ入手可能な数値は大学を単位としたものであるため、活動の基本単位である学部や学科ごとの数値が得られない点に制約があったとした。とくに、学部ごとの費用構造を考慮せずに授業料を大学ごとに一律とする現在の方式に対して、教育機会の確保や公平の観点から見直しの声が高まるであろうとする。今後の課題として、大学が保有する広義の資産のちがいを加味した業績評価手法の開発、大学の学部を単位とした行動モデルの特定化などが重要である（山本 2006b）。もうひとつの手段である組織分析についても、山本は国立大学法人の経営協議会の人的構成を分析し、産業界や行政・地元関係者が外部委員の約半数をしめていること、法人評価を通じて経営改善への活用をはかるよう、実施段階において間接な誘導規制がなされていたことを明らかにした。すなわち、制度の整備はなされていて、所期の目的の達成は運用にかかっているとする（山本 2007）。

もうひとつの手段が、機関研究（institutional research: IR）とよばれる活動である。IRは、文字通りには機関ないし機関の構成員による調査研究という意味であるが、高等教育機関の意思決定、組織改革、外部に対する説明責任などに資することを目的とするものをさし、在学生や卒業生を対象とした調査はこれに含まれる。その意味でIRは科学的であるとともに応用的実践的であり、学生の個人情報を活用して分析を深めることが少なくないが、学術研究とは異なって結果の公開を前提としないこともある。IRはアメリカにおいて長い歴史があり、岡田と沖の総説によってそれを紹介したい。それによれば、IRの今日の話は、管理経営課題、学生確保と退学防止、経営と教育の双方にかかわるFDのような課題、教員の研究者としての側面に焦点をあてた活動、校友（卒業生）への対応、教育課程の効率性の分析、社会に

対する説明責任の遂行、学生支援のような教育面での課題など、幅広い範囲に及んでいる。アメリカのIRには2世紀半におよぶ歴史があるが、1960年代に注目されてIR組織を設置する大学が増加した。当時のアメリカの大学は財政危機にあり、高等教育を対象とした学術的な研究と、個別機関の経営に資する研究へとIRは分極化した。前者は教育改善と管理運営改善を中心とした「質と効果」の改善を主張し、後者は「費用と効率性」の改善を主張する傾向があった。このような対立と分極は現在も解消されていないが、それを乗り越えた協働が今日のIRに求められる方向である（岡田・沖 2008）。

高等教育機関の内部における経営の力量の向上という点で、人的に期待されているのが事務職員である。鈴木は、アメリカで専門職（正確には準専門職であろう）として成立している大学管理者（大学アドミニストレーター）を参照して日本における大学事務職員の職務内容を検討した。その結果、幹部事務職員や事務系管理職の養成を主眼とするジェネラル・アドミニストレーターと、教育研究支援に関連した業務に従事するアカデミック・アドミニストレーターの養成が日本では考えられるとし、後者の職務、大学の組織上の位置づけを検討している（鈴木 2007）。

3節 大学経営論の課題

本稿では、先行研究の検討を中心として大学経営論の展開をまとめた。その範囲内で、日本における大学経営論の課題をあげたい。本報告書でそのすべてを扱ったわけではなく、実態分析を伴わないのでやや抽象的であるが、この段階における著者なりの論点整理である。

(1) 日本の高等教育の課題として、知識基盤社会の到来、国際化、少子化などが指摘されているが、これらは政府の政策課題であるとともに個別大学が直面する経営課題でもある。実際、審議会答申などの政策文書ばかりでなく、先にあげた大学経営に関する著作の多くにも言及されている。一般に、それぞれの国や地域には法的・行政的・社会的・文化的な規制があり、政府は大学の教育研究条件、活動のあり方、成果などに基準を設定して、個別の大学はそれらのもとで自らの使命や目的を追求することになる。大学は受け身であるばかりではなく、たとえば政府に対する圧力団体として影響力を行使することもあるが、それらの結果として大学の活動のあり方が規定されるといえる。また、望ましい高等教育システムの実現をめざして個別大学の活動を支援する政策が、競争的な資金配分などの形で行われている。

したがって、大学経営論の前提として、政府が設定する諸基準の適切性が議論の対象となろう。たとえば、教育機会の提供という視点からかつてのように大学の地域別配置を考慮すべきかどうか、大学の規模によるちがいを考慮すべきかどうかなどである。教育の機会均等は、教育の重要な価値のひとつにかかわる。それを地域差に集約してよいかどうかはともかく（荻谷 2009）、政府が設定する諸基準に反映されても不思議ではない。大学の規模は、組織のいわゆる体力差にかかわる。高等教育政策の課題としてあまり注目されていないが、産業界では中小規模の企業を対象に、育成、発展、経営の向上を目的とした政策が中小企業

庁によって展開されている。政府が設定する諸基準が変更されれば、個別の大学は利益ないし不利益を受けるから、高等教育システム全体のあり方との関係で議論されるべきである。

(2) 企業における生産と流通は、経営学では価値創造機能とされ、現実にも企業間競争の主要な舞台となっている。大学における価値創造は、教育、研究、社会貢献の諸活動によって行われている。この部分に対する大学経営の立場からのさらなる注力、とりわけ教授学習過程におけるイノベーションや、教育支援、学習支援、学生支援といった活動の充実が求められているのではないか。財務・財政問題が日本の大学経営における今日の重大問題であることは認識しているが、日本の大学経営論のうち、書籍の内容がそれに集中しているのは学問としてあまり健全とはいえないのではないか。

日本の高等教育研究においても価値創造機能が注目され、FDや学士課程教育に関する研究として展開されているが、国立大学法人における教育研究の質を高める職員論の不在という羽田（2009b）の指摘をふまれば、この部分には大学経営論が今後に取り組むべき重要な課題が数多く含まれている。職員論との関係でいえば、学長を中心とした経営陣と、教員や職員の協力が強く求められる領域といえようから、大学経営におけるヒトないし組織の問題としての展開も期待されよう。

(3) 知識基盤社会とは、社会のあらゆる領域で知識の重要性が飛躍的に高まる社会であるから、情報技術やインターネットの普及が、大学経営に大きな影響を及ぼす可能性がある。このうち、eラーニングなど情報技術を活用した教育活動については吉田（2006）などの研究成果がすでにあるが、ここで指摘したいのは大学の外部でウェブ上に蓄積された知識量の飛躍的な増加のことである。すでに今日でも、ウェブ上に世界規模で日々追加・更新される莫大な知識の集積から、検索エンジンによって精選された知識を無料で得ることができる。このことに注目して、情報技術とウェブによって「学習の高速道路」が整備されたとしたり（梅田 2006: 210-217）、「大学というビジネスモデルはもう今までのような形では成り立たない」（梅田・茂木 2007: 96）とする論者もある。

こうした主張を鵜呑みにはしないとしても、軽視するべきではなかろう。中世以来の伝統をもつ大学システムの強靱さには信頼をおくとしても、知識基盤社会のなかで価値創造における大学の長所がどこにあるのか、その所在をあらためて確認しておく必要がある。大学の強みとしてただちに想定されるものには、学位の授与、教育の視点から適切に編成された信頼性の高い知識の提供、対面による知識伝達のライブ感、対人関係や友人関係を形成する場の提供、知識の提供にとどまらない能力開発や人格形成などがあろう。大学はそれらを吟味し、強化したうえで、社会に向けて強調する必要があるのではないか。

注

本稿で参照した大学院のウェブサイトは以下のものである。

青山学院大学 <http://www.aoyama.ac.jp/graduate/management/curriculum.html>

小樽商科大学 http://www.otaru-uc.ac.jp/master/bs/contents/mba_program/curriculum_course.htm
グロービス http://mba.globis.ac.jp/curriculum/curriculum_map.html
同志社大学 http://bs.doshisha.ac.jp/modules/mba_program3/index.php?id=1#wrapper
名城大学 <http://emspd.meijo-u.ac.jp/education/>
ベイパス大学 <http://www.baypath.edu/GraduateProgram/BayPathOnline/OnlinePrograms/MSHigherEducationAdministration.aspx>
ヘラー大学 <http://heller.brandeis.edu/academic/mba/curriculum/index.html>
ノースウェスタン大学 <http://www.sesp.northwestern.edu/higher/curriculum/>
セントクラウド州立大学 <http://www.stcloudstate.edu/hied/master/courses/asp>
スパルタス大学 <http://www.spertus.edu/degreeprograms/nonprofit/abouttheprogram.php>

文 献

- 天野郁夫 2008 『国立大学・法人化の行方——自立と格差のはざままで』 東信堂。
- 雨森孝悦 2007 『テキストブックNPO——非営利組織の制度・活動・マネジメント』 東洋経済新報社。
- 井原徹 2008 『私立大学の経営戦略序論』 日本エディタースクール出版部。
- 宇野重昭 2007 「公立大学の現状と課題——「公共」の立場の確立をめざして」『IDE 現代の高等教育』 488号、4-8頁。
- 馬越徹 2006 「アジアの私立高等教育——変遷と発展」アルトバック、フィリップ、馬越徹（編）『アジアの高等教育改革』 38-55頁、玉川大学出版部。
- 梅田望夫 2006 『ウェブ進化論——本当の大変化はこれから始まる』 筑摩書房。
- 梅田望夫、茂木健一郎 2007 『フューチャリスト宣言』 筑摩書房。
- 江原武一 2005 「大学の管理運営改革の世界的動向」江原武一、杉本均（編）『大学の管理運営改革——日本の行方と諸外国の動向』 3-45頁、東信堂。
- 太田和良幸 2003 『大学マネジメントの理論と実際——競争的環境の中で個性輝く大学を創るために』 黎明書房。
- 岡田聡志、沖清豪 2008 「アメリカの高等教育機関におけるInstitutional Researchをめぐる論争史」『早稲田教育評論』 22巻1号、63-81頁。
- オズボーン、スティーブン（編）1997=1999 『NPOマネジメント——ボランティア組織のマネジメント』 ニノミヤアキエ監訳、中央法規出版。
- 荻谷剛彦 2009 『教育と平等——大衆教育社会はいかに生成したか』 中央公論新社。
- 株式会社グロービス（編著） 1995 『MBAマネジメント・ブック』 ダイヤモンド社。
- 川原淳次 2004 『大学経営戦略——財務会計・格付け・資金管理の基礎知識』 東洋経済新報社。
- クラーク、バートン 1983=1994 『高等教育システム——大学組織の比較社会学』 有本章訳、東信堂。
- 国立大学協会 2005 『21世紀日本と国立大学の役割——「国立大学の存在意義」に関する調査研究』 社団法人国立大学協会。
- 国立大学協会 2008 『国立大学の目指すべき方向——自主行動の指針』 社団法人国立大学協会。
- 国立大学財務・経営センター 2004、2006、2008、2009 『国立大学法人経営ハンドブック』。

- 国立大学財務・経営センター 2007『国立大学法人化後の財務・経営に関する研究』研究報告第10号。
- 国立学校財務センター研究部 2001『私立大学の経営と国立学校特別会計』。
- 小日向允 2003『私立大学のクライシス・マネジメント』論創社。
- 重本直利 2009『大学経営学序説——市民的公共性と大学経営』晃洋書房。
- 島田恒 2009『[新版] 非営利組織のマネジメント——使命・責任・成果』東洋経済新報社。
- タイヒラー, ウルリッヒ 2007「外から見た日本の高等教育研究」『高等教育研究』10集、165-177頁。
- 鈴木正 2007「大学アドミニストレーターの役割と養成」『UEDレポート 大学改革と都市・地域の再構築』日本開発構想研究所、24-33頁。
- 田尾雅夫、川野祐二（編著） 2004『ボランティア・NPOの組織論——非営利の経営を考える』学陽書房。
- 高橋寛人 2007「公設民営大学の設立経緯にみる地域と大学」『IDE 現代の高等教育』488号、50-55頁。
- 中央教育審議会 2005a『我が国の高等教育の将来像（答申）』。
- 中央教育審議会 2005b『新時代の大学院教育——国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて 答申』。
- 中央教育審議会 2008『学士課程教育の構築に向けて（答申）』。
- 中央教育審議会大学分科会 2009『中長期的な大学教育の在り方に関する第一次報告——大学教育の構造転換に向けて』。
- 塚原修一 2003「教育政策と評価のダイナミズム——特集にあたって」『教育社会学研究』72集、5-20頁。
- 塚原修一（編著） 2009『高等教育』日本図書センター。
- ドラッカー, ピーター 1990=1991『非営利組織の経営——原理と実践』上田惇生、田代正美訳、ダイヤモンド社。
- 日本教育経営学会（編） 2000『大学・高等教育の経営戦略』玉川大学出版部。
- 日本教育経営学会（編） 2008「日本教育経営学会紀要総目録」『日本教育経営学会紀要』50号、245-283頁。
- 日本私立学校振興・共済事業団学校法人活性化・再生研究会（編） 2007『私立学校の経営革新と経営困難への対応——最終報告』日本私立学校振興・共済事業団私学経営相談センター。
- 日本私立学校振興・共済事業団企画室 2008『新時代における私立大学の教育と経営』日本私立学校振興・共済事業団。
- 日本私立大学連盟（編） 2009『私立大学マネジメント』東信堂。
- 野中郁江、山口不二夫、梅田守彦 2001『私立大学の財政分析ができる本』大月書店。
- 橋本鉦市 2007「高等教育学会の10年——組織編成と知識形成」『高等教育研究』10集、7-29頁。
- 羽田貴史 2004「大学組織の変容と質的保証に関する考察」広島大学高等教育研究開発センター（編）『高等教育システムにおけるガバナンスと組織の変容』1-18頁。
- 羽田貴史 2005「大学管理運営論」、有本章、羽田貴史、山野井敦徳（編著）『高等教育概論——大学の基礎を学ぶ』30-40頁、ミネルヴァ書房。

- 羽田貴史 2007 「アメリカの大学理事会素描」、日本私立大学協会附置私学高等教育研究所『私大経営システムの分析』57-66頁。
- 羽田貴史 2009a 「再論・国立大学法人制度」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』4号、1-12頁。
- 羽田貴史 2009b 「国立大学事務職員論から「大学人」論へ」『大学教育学会誌』31巻1号、61-66頁。
- 広島大学高等教育研究開発センター（編）2004『高等教育システムにおけるガバナンスと組織の変容』。
- 丸山文裕 1999『私立大学の財務と進学者』東信堂。
- 丸山文裕 2002『私立大学の経営と教育』東信堂。
- 丸山文裕 2009『大学の財政と経営』東信堂。
- 深山明、海道ノブチカ（編著）2006『経営学の基礎』改訂版、同文館出版。
- 守屋俊晴 2009『大学経営論——大学が倒産する時代の経営と会計』東洋出版。
- 両角亜希子 2001a 「大学経営研究の基礎概念」『大学研究』22号、275-293頁
- 両角亜希子 2001b 「大学の組織・経営——アメリカにおける研究動向」『高等教育研究』4集、157-176頁。
- 両角亜希子 2007 「私立大学の理事会に関する先行研究」、日本私立大学協会附置私学高等教育研究所『私大経営システムの分析』149-153頁。
- 矢野眞和 2005『大学改革の海図』玉川大学出版部。
- 山本清 2006 「大学政策と経営への財務分析の活用」『大学財務経営研究』3号、3-18頁。
- 山本清 2007 「高等教育機関のアカウンタビリティとガバナンス——国立大学法人を中心にして」『大学論集』38集、369-380頁。
- 山本清 2008 「財務にみる法人化後の大学行動」『大学財務経営研究』5号、3-14頁。
- 山本眞一 2004『SD（スタッフ・ディベロップメント）が育てる大学経営人材』文芸社。
- 山本眞一 2006『知識社会と大学経営』ジアース教育新社。
- 山本眞一、村上義紀、野田邦弘（編著）2005『新時代の大学経営人材——アドミニストレーター養成を考える』ジアース教育新社。
- 吉田文 2006 「グローバル化するeラーニング——市場原理と国家の交錯」『教育学研究』73巻2号、29-40頁。
- 吉田香奈 2008 「国立大学の法人化と教養教育の予算・人的資源の変化」『大学財務経営研究』4号、113-129頁。
- リード、ウィリアム 2001=2003『財務からみた大学経営入門』福原賢一訳、東洋経済新報社。
- 龍慶昭、佐々木亮 2005『大学の戦略的マネジメント——経営戦略の導入とアメリカの大学の事例』多賀出版。
- Cohen, Steven and Abbott, Tracie, 2000, *Integrating Nonprofit Management Education into Graduate Programs in Public Policy and Administration*, Columbia University, School of International & Public Affairs, Graduate Program in Public Policy & Administration.

アメリカにおける学士課程教育と大学経営 ——学習成果の維持向上と財政の改善を考える——

高野 篤子

はじめに

一部の大学の潤沢な基本金や莫大な寄付といった事例に目を奪われがちであるが、アメリカ合衆国のほとんどの大学は、学生が在籍していることよって得られる収入、すなわち授業料やその他の関連する収入や補助金、学生に対する奨学金などの収入によって運営されている。地道に学生を確保し、授業料収入を得ることが、大学経営の安定には欠かせない。同時に、教育目標を明確にし、その具体的な成果を証明するアカウンタビリティ（説明責任）も求められる。

本稿では、アメリカ合衆国において重要性を増しているエンロールメント（就学形態）と財政運営の関係および学士課程教育のアウトカム（教育の成果）づくりを図る研究の動向と実践例を考察する。最初に、エンロールメント・ポリシーと財政上のマネジメントの関係を整理し、次に大学にとって良質の学生を確保・維持するための戦略としてのアウトカム・アセスメント、方法としてのラーニング・コミュニティやポートフォリオについて検討する。そして、今後の日本の学士課程教育と大学経営に関する示唆を得たい。以下では、2006年8月下旬にアイオワ州のノエル・リビッツ社（Noel-Levitz）、ワシントン州のワシントン大学とエバーグリーン州立カレッジ、オレゴン州のポートランド州立大学を訪問し、そこでの調査により得た情報・資料を主として用いる。

1 節 エンロールメント・ポリシーと財政上のマネジメント

アメリカ合衆国には大学を顧客とし、各大学のエンロールメント、マーケティング、学生の成功といった目標の達成を支援するコンサルティング会社が存在する。30年以上にわたり、約1,800の大学に関わってきたノエル・リビッツ社には、95人のフルタイム・スタッフに加えて60人のパートタイムがいるという。この会社の顧客には2番手から3番手の大学が多く、学生募集、授業料と奨学金、リテンション（在籍継続）に関するコンサルティングを行っている。具体的には、リテンション率（在籍継続率）を上げるためにコンサルティングを毎月行ない、リテンションの予測に関するデータを分析したり、年に1回、学生1人につき、2ドルで学生満足度を、7ドルで動機付けの診断を実施している。また、学生に接する最前線のスタッフの訓練といった、学生支援サービス向上のための教育プログラムも提供している。

このようなビジネスが成り立つのは、浮沈の激しいアメリカの高等教育界で生き残るために、個々の大学が学生の人口動態や政府の方針の変化等に敏感に応えるためであろう。ノエル・リビッツ社の2002年の報告によると、2012年までに高等教育へアクセスする学生数がさらに多くなる、とりわけヒスパニックの学生数がより多くなると予測されている¹⁾。仕事を求めるのに中等後教育を受ける必要性がさらに高まり、高校卒業生の75%近くまでが進学し、大学の卒業率は約59%で、初年次での中退率は約21%になると見積もられている²⁾。すなわち、2年次に退学・転学する学生が多いため、それを防ぐことが各大学での大きな課題となる。また、州の高等教育に関する予算は削減される傾向にある³⁾。こうした状況に対応するために、各大学は学生の就学にとまなう収入を確保し、有効に活用することの重要性を自覚し始めた⁴⁾。

学生の在籍状態と財政運営の間には、教育課程の編成や教育方法を含めて、相互に重要な関連がある。ノエル・リビッツ社では、戦略を立てる上で基本的に着目すべき点として次の8つをあげている⁵⁾。それは、①大学のポジショニング、②価格設定、③学資援助ポリシー、④学生のマーケティングとリクルートメント、⑤学生集団のコスト、⑥教育上の定員と需要のコスト、⑦学生のリテンション、⑧補助的収入である。

まず第1は、大学のポジショニングである。受入れ率や新入生の学力といった選抜性、学費・授業料の費用から、図1のように、Ⅰ選抜性が高く・授業料が高い、Ⅱ選抜性が高く・授業料が低い、Ⅲ選抜性が低く・授業料が高い、Ⅳ選抜性が低く・授業料が低い、に分けられる。Ⅰは豊富な基本財産と高い入学選抜性をもつトップレベルの私立大学、Ⅱは選抜制の高い州立の旗艦大学、Ⅲは少ない基本財産と高い授業料ディスカウント率となる選抜性の高くない地域のリベラルアーツ・カレッジ、Ⅳはコミュニティ・カレッジや州立4年制大学や一握りの非常にコストのかからない独立したカレッジとなる。ACT/SATの点数などをもとに、現在の自大学の位置づけ、さらにライバル校と比較して自大学が目指すべき将来に向けたポジショニングを行なう。

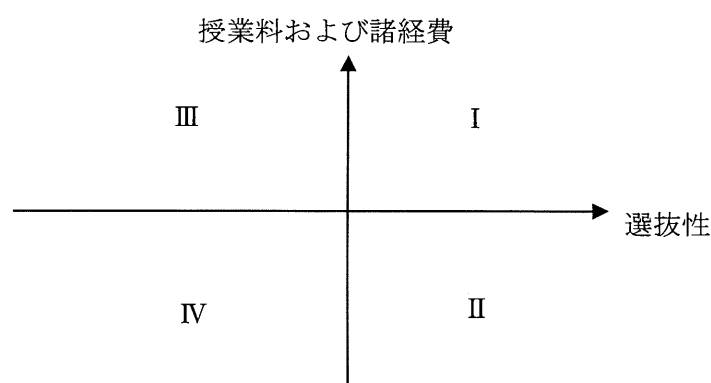


図1 大学のポジショニング

第2に、授業料の設定であるが、①原価標準の価格付け、②授業料等のディスカウント、③授業料等の増額（望ましくない結果を招く場合がある）、④差別的価格の形成（実験や実習の費用を別に徴収するなど）、⑤競争価格の設定（ライバル校との兼ね合い）などの方法がある。第3に、生活の必要度にもとづいた財政的援助か、才能・成績にもとづいた財政的援助かといった学資支援ポリシーを定める。第4は、学生マーケティングとリクルートの問題である。新生1人のマーケティングとリクルートにかかる平均の費用は、4年制私立大学で1,961ドル、4年制公立大学は516ドル、2年制公立大学は322ドルである⁶⁾。

第5に、通学生や留学生といった学生集団をいかに構成するかである。第6に、図2のように、キャパシティ（収容力）と需要を考慮することである。つまり、学生1人当たりからの純収益が高く、各科目の学習・教育上のキャパシティに対する履修学生数の割合が高くなるようにカリキュラムを設定・持続すれば、財政上プラスになる。逆に、学生1人当たりからの純収益が低く、科目のキャパシティに対する受講学生の割合の低い場合は、その科目自体を削減もしくは廃止する必要がある。学生1人当たりからの純収益が高く、履修する学生が少ない場合は、受講者を増やす努力をすれば成長が見込まれる。

いずれにせよ、学生のリクルートメントと学資支援プログラムの分析にともない、教育プログラムの収容力と需要に関する条件を設定することである。選択および必修科目が収容力の問題で履修できないことは、ドロップアウトや転学の原因となりうる。登録者不足の科目は学生1人当たりのコストが高くつくし、コストの高い科目と取る学生の割合はバランスシートに直接に否定的影響を与える。特定の科目に学生の希望が集中したり、登録学生の少ない科目が多すぎたり、高いコストの科目に多くの学生が殺到することは、財政に影響を与える。したがって、学生の需要と収容力のギャップを調べる必要がある。

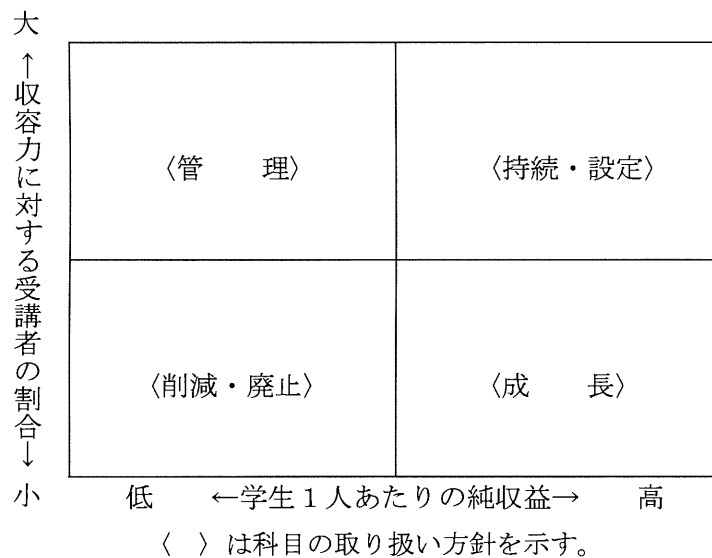


図2 キャパシティと需要の関係

教育プログラムの経済的な効率を評価することに加えて、第7は、収入の増加および改善にむすびつく学生のリテンションである。そもそも学生が在籍しなければ授業料等の学費に関する収入が得られない。初年次から2年次、2年次から3年次、3年次から4年次へのリテンション率と卒業率を分析する。第8の補助的な収入としては、洗濯・クリーニング代、施設利用代、食費、住居費、印刷・コピー代、駐車代、書籍代、コンピュータ関連のサービス代の徴収が考えられる。

学生をどのように大学で就学させるかというエンrollment・ポリシーと財政上のマネジメントは相互に補完し合う。そして、学生の確保・維持には、さらに次に述べる教育上のマネジメントが課題となる。

2節 教育上のマネジメント

アメリカでは政府とア Kreditation 団体から大学に対するアカウントビリティ（説明責任）を求める圧力が増し、教育の質と効果について、ここ20年来、もっぱらインプットとプロセスにあった関心が、アウトプットとアウトカムに重点が移行してきた⁷⁾。これまで、教育の質は、入ってくる学生の学力、教員の質や評判、蔵書の数や学生が利用できる他の学習資源といったインプット、そして提供されているプログラム、カリキュラムの必修条件、学生支援サービスの利用可能性といったプロセスによって評価されていた⁸⁾。しかし、1990年代に入ると、大学は学生に与える付加価値が問われるようになった。すなわち、これまでの評価尺度であった大学の知名度や伝統といった評判、教員数といった資源、卒業生の就職率、大学が提供する専攻の数といった要素だけではなく、学生が大学で獲得した知識やスキルといった教育の成果を測ろうとするようになったのである。

付加価値を評価する上で注目されてきたのがアレクサンダー・アスティンのI-E-Oモデルである⁹⁾。学習開始の時点（例えば大学の入り口）におけるインプット、すなわち学生がはじめに持っている知識やスキルや態度等が、一定期間の学習（大学のさまざまな環境のもとでの教育・経験）により、カリキュラム修了（出口である卒業などアウトプット）時点でどうなるのか成果（アウトカム）を測るというものである。到達目標は各大学で独自に設定するものであるが、学士課程においてはコミュニケーション能力や自己管理能力といったジェネリック・スキル（generic skill）とよばれる汎用的な能力の獲得を評価する傾向が強まりつつある。個々の大学は、大学教育で何を教えるかより、どういう能力をどのようにして学生に身につけさせるか、学生が何をどれだけどうできるようになったのか、という教育の成果に重点を置くようになり、アウトカム・アセスメントの導入・実施によって教育の質を確保しようと試みるようになった。

学習の成果（ラーニング・アウトカム）の指標として、CIRP（Cooperative Institutional Research Program）、NSSE（National Survey of Student Engagement）、CAAP（Collegiate Assessment of Academic Proficiency）、CSEQ（College Student Expectations Questionnaire）などの

全国的な調査がある。各大学は実際にアウトカム・アセスメントを行なうにあたり、これらの全国的な調査を利用する他に、大学独自で学生の成績、コンプリヘンシブ・イグザム、インターンシップ、ポートフォリオ、インタビューなどを用いている¹⁰⁾。教育におけるアウトカムを高める要因として明らかになっているのは、学生同士の相互作用、学生と教員の相互作用、人種や倫理的な課題の討論、多様性の確保、チュータリングである¹¹⁾。特に、大学での教育・経験の質そのものを向上させ、カリキュラムおよび学生の履修登録管理を計画的かつ効率的にする教育方法として、前節の費用対効果の関係からみると、初年次におけるラーニング・コミュニティと、大学での教育・経験を質的に評価するツールとしてのポートフォリオが有効な方法となり得るであろう。

ラーニング・コミュニティとは、複数の科目がリンクしたもので、その中に学生小集団が含まれ、学生は互いのつながりや教員とのつながりを保ち、学習効果を高めることができるという方法である¹²⁾。学生は自分のラーニング・コミュニティ内で他の学生と友人になる傾向がみられ、これを通じて学びのグループをよりたやすく形成することができる¹³⁾。最終的に、ラーニング・コミュニティは、学生と教員との相互交流を促進する。これらの総合的な組み合わせの成果として、学びが向上し、大学での体験に対する満足度が上がり、リテンション率（在籍継続率）が高まる。ラウフグラベン（Laufgraben 2005）によれば、ラーニング・コミュニティ内の学生は、ラーニング・コミュニティ外の学生より、典型的に高い点数を得、長く学校に留まり、またラーニング・コミュニティ内の学生は、ラーニング・コミュニティ外の学生より、学校につながっていると感じているという¹⁴⁾。

教育プログラムの評価は、リテンション（在籍継続）率、成績、GPA（grade point averages）といった数量や、満足度といった認知に関する学生調査により立証しようとするものが多い¹⁵⁾。ポートフォリオは、学生が学習の達成を示すものを累積することにより、学生の成長を質的に評価する試みである¹⁶⁾。学生が授業の最初に書いた作文と最終に書いた作文をディベロップメンタル・ポートフォリオ（developmental portfolio）と呼んだり、対話式のレジメやインターンシップ先の指導者からの手紙などを集めてショーケース・ポートフォリオ（showcase portfolios）としたりする大学もある¹⁷⁾。また、学生だけでなく、教員もしくは、大学の組織全体の評価にポートフォリオを活用している大学もある。

アメリカの大学では、1年次から2年次に進級するときに転校したり、退学したりすることが多いために、大学に入った初年次の学生の在籍を継続させるために初年次教育が行われている。高校からの円滑な移行を図り、大学での学習や社会的経験を成功させるべく、主に大学新生を対象に総合的につくられた教育プログラムである初年次教育を中心に、外部からの評価に耐えうるアウトカムづくりを効率的に実施した4年制の州立大学3校に着目する。

次節では、ユー・エス・ニュース・アンド・ワールドレポート社の2006年度America's Best Collegesにおいて上位にランキングされ、高等教育の関係者からもその教育プログラムの成

功が認められているワシントン大学、エバークグリーン州立カレッジ、ポートランド州立大学を取り上げる¹⁸⁾。これら3つの州立大学は、高校における成績が上位層、中下位層、中上位層と入学してくる学生の学力、すなわち大学のポジショニングおよび学生の集団の性質がいずれも異なるが、ラーニング・コミュニティとポートフォリオを活用している。州からの財源の縮小、多様化する学生の増加、教育の成果の立証という課題をいかに克服し、どのように学生を大学に適応させ、学習を維持・継続させているのかを検討する。

3節 経営戦略につながる教育課程の編成および教育方法

1. ワシントン大学

ワシントン大学 (University of Washington) は3つのキャンパスを持つ伝統のある大規模大学である¹⁹⁾。州立の研究大学すなわち州の旗艦大学であるが、アウトカム・アセスメントの動きに容赦なく巻き込まれ、ここ15年から20年の間に、大学を学習する機関 (ラーニング・カレッジ) にするために、所属している学問分野やクラスを超えて、学生に対する教育責任を果たそうという合意ができた。特に新しい学長が学士課程の教育に力を入れている。学士課程の学習および教育を支援する学士課程教育 (Undergraduate Education) のオフィスには7人のプロフェッショナルが配属されている。

ワシントン大学のラーニング・コミュニティには、成績優秀者を対象とした特別教育プログラム (Honors programs)²⁰⁾、環境プログラム²¹⁾などいくつかのプログラムがあるが、中でもユニークなラーニング・コミュニティはFIGs (Freshman Interest Groups) プログラムである。新入生の約70%、約3,200から3,500人が秋の学期 (クォーター) に履修登録する。このプログラムは、下記の例のように一般教育の3~4科目を12~17単位の1 FIG、すなわち1クラスターのパッケージとし、全部で165 FIGs (165クラスター) ほど設定されている。学生はその中から自分の興味・関心のある1 FIGを選ぶ²²⁾。各FIGの中に、新入生の「GEN ST

例 ○は、FIGsプログラムに参加する同一の学生集団からなるラーニング・コミュニティで、FIGリーダーとともに必ず週1回以上は顔を合わせ学習することになる。

1 FIG (1クラスター)

Introduction to Public Speaking	5 単位	FIG参加学生と一般学生 FIG参加学生と一般学生 FIG参加学生
Introduction to Comparative Politics	5 単位	
The University Community	2 単位	

1 FIG (1クラスター)

Survey of Western Art-Ancient	5 単位	FIG参加学生と一般学生 FIG参加学生と一般学生 FIG参加学生
Introduction to Psychology	5 単位	
The University Community	2 単位	

(General Studies) 199 ユニバーシティ・コミュニティ」という科目が必ず含まれる。

「ユニバーシティ・コミュニティ」は、週1回50分間の2単位の科目で、20から25人の学生の小集団で構成される。学生は、学部の上級生や大学院生であるFIGsリーダーのもとで、学習の計画についてなどさまざまなディスカッションを行ったり、オンライン・ポートフォリオを作成したりする²³⁾。FIGsは一般教育科目であるため、「ユニバーシティ・コミュニティ」以外の科目が何百人にもなるような大規模な講義科目となることもある。しかし、FIGsに参加した同じテーマや興味をもつ20から25人の学生たちは、同じFIGの仲間と他のクラスでも一緒になることにより、自動的に即時のスタディ・グループをつくることができる。また、FIGsは、教室内だけではなく、教室外での経験を重視するテーマを決めての研修旅行や、社会的活動や共通のテキストの読解 (common reading) を通じて地域のことを知るなどの調査・研究を行なっている。

このようにして、1987年から開始されたFIGs (Freshman Interest Groups)プログラムは新入生の履修登録、および意味のあるコネクションづくり、大学への適応を助けてきた²⁴⁾。しかも、FIGs (Freshman Interest Groups)は複数科目を1つのクラスターにただけのものなので、各科目の教員の負担が従来に比べて増えたり、また担当教員間でシラバスを調整したりすることはない。むしろ、一般教育にあたる各科目を提供している従来のデパートメントにとっては、FIGsで関心をもった学生が自分たちの専攻を選ぶ、すなわち自分たちのデパートメントの学生が増えるというメリットがある。さらに、教員向けに、成績評価、TAの活用の仕方、大規模クラスの授業についてのワークショップの実施といった支援プログラムが用意されている²⁵⁾。

ワシントン大学は研究大学なので、成績優秀者を対象とした特別教育プログラムと環境プログラムには、学事部門 (academic affairs) の州の予算が配分されるが、FIGsには割り当てられていない。FIGsは独立採算制をとっており、2003年にはどの学生からも新入生登録費250ドルを徴収するようになった。FIGsのリーダーを務めるボランティアは学内で募集され、10週間のリーダー養成コースを受ける。応募者のGPAは重要であるが、ピア・リーダーとしての情熱と履修の履歴など学生自身の経験を考慮して選出されている。FIGsリーダーにとって、FIGsリーダーの経験そのものと、全体でもらえる6単位がインセンティブになっている。FIGsプログラムのアセスメントは、学生の意見とピア・リーダーの意見、担当教員からの意見を聞いて行なう。規模が大きな教室では学生の評価がばらつくが、25人くらいの小規模では学生の評価が大体同じになる。

ワシントン大学のFIGsプログラムは、提供される科目間相互の調整・統合がほとんどないにもかかわらず、非常に低コストで成果をあげているとされている²⁶⁾。それは、州から予算配分されない代わりに各学生から費用を徴収し、ボランティア学生のピア・リーダーや、研究志向の教員ではなくプロフェッショナル・スタッフの活用等によるラーニング・コミュニティを形成し、プログラムの定員管理を行っているからであろう。

2. エバーグリーン州立カレッジ

エバーグリーン州立カレッジ (The Evergreen State College) は、地方に位置する比較的歴史の浅いリベラルアーツ・カレッジである²⁷⁾。ガスキン (Guskin) らによれば、全学における教員の役割と教育の負担の見直しにより、他の州立大学と同様の予算で高い教育の成果をあげていると評価されている²⁸⁾。この大学は州立のリベラルアーツ・カレッジとはいえ、学生の25%が寮に住み、75%が自宅通学生である。在籍者数は約4,200人、50%が転入学生と成人学生である。フルタイムの教員数は約160人、クラスの規模はすべて100人以下である²⁹⁾。

エバーグリーン州立カレッジの使命は、「革新的な、芸術、人文科学、社会科学、自然科学のインターディシプリナリな教育プログラムを通して、学生の潜在能力を実現するのを助ける」ことである³⁰⁾。加えて、「コミュニケーションする、問題解決する、現実の問題に向けて協力的かつ自主的に働くという基本スキルをともなった卒業生を輩出」することを目指している³¹⁾。卒業生に対する期待とは、「多様な社会に参加し、協力すること。責務を引き受けること。創造的に効果的にコミュニケーションすること。統合的かつ自立した批判的思考を行なうこと。」などである³²⁾。

この教育目標を達成するために、①コア・プログラム、②オールレベル・プログラム、③ロウアー・ディビジョン・プログラム、④2年生以上のプログラムという、4つの科目区分を設定している³³⁾。

①コア・プログラムは、将来の勉学やキャリアに備えるための基礎知識やスキルを学生に身に付けさせるために設定されている。初年次の学生はコア・プログラムに登録する。2006年度は次の9科目である。「黒人、カソリック教徒、ユダヤ教徒：アメリカの経験」、「文化と公的領域：メディア、芸術、法律、文学の諸研究」、「シェイクスピアの女性との対話」、「種の理解」、「視覚的生態学」、「生態系力学と保存：木が森で倒れるなら」、「環境問題での紛争」、「太平洋岸北西部における森林生態学と森林マネジメント：遺伝子から地球温暖化まで」、「ジェンダーとメディア」。

いずれの科目も、受講者69人に対して教員3人、受講者34人もしくは40人もしくは46人に対して教員2人、受講者23人に対して教員1人となっている。学生23人に対して教員1人の割合のラーニング・コミュニティとなっており、学生と教員、学生同士の相互作用を確実にする。異なったディシプリンの教員が複数で教え、インターディシプリナリなアプローチで学生のテーマや課題の探求を助ける。セミナー、個々の会議、講義、グループ学習、研究調査旅行、ラボラトリーでの活動を含む。ただし、フィールド・ワーク、海外留学などの実習費は学生から別途に徴収している。

「文化・テキスト・言語」、「環境研究」、「表現芸術」、「科学研究」、「社会・政治・行動・変化」、「ネイティブ・アメリカンと世界の先住民研究」といった各プログラムからも科目が提供されている³⁴⁾。各プログラムは伝統的な学科やコースではなく、インターディシプ

リナリで、受講者の上限人数が示されており、多くても70人前後である。

②オールレベル・プログラムは、1から4年生が対象で、主専攻（major）の単位として認められる。25%が新入生で、残りは2年生以上が履修登録するインターディシプリナリな科目である。③ロウアー・ディビジョン・プログラムは、1年生と2年生のみが対象で、それぞれ50%ずつの割合を占める。④2年生以上のプログラムは、特別に優秀な初年次生にのみ履修が認められる。

エバーグリーン州立カレッジのコア・プログラムは、異なる学問分野からの教員によるチーム・ティーチングが徹底されたラーニング・コミュニティで、1学期1科目16単位となっている。全てのプログラムの最後に、学生は公的な成績を構成する材料（ポートフォリオ）の一部となる自己評価を作成する³⁵⁾。

このような教育を行なうためには、教員が教育熱心である必要があり、教員は研究よりも教育スキルや実践能力を重視して採用される³⁶⁾。フルタイムとパートタイム合わせて221人いる教員のうち、博士号保持者は74.2%となっている。エバーグリーン州立カレッジには6人のアカデミック・ディーンがおり、採用兼FD担当のディーンが1年に約35人の教員を新しく雇用する。採用時においてスキルがあるか否かを問うより、教育に専心するつもりがあるか否かを文書に書かせ、この大学で何をしたいかといった夢を語らせるという。教員には、夏に1週間の研修、教員向けの手引き、会議・会合、グループ・ワークが用意されている。チーム・ティーチングが行われるラーニング・コミュニティは教員を孤立させず、教育改善にも役立つ。

大学経営側にとってこうした取り組みのインセンティブは、無駄な一般教育の科目ができず、効率的に科目を増やして提供できることである。卒業要件科目の中で一般教育科目の割合が下がり、英語やライティングの科目をラーニング・コミュニティのコア・プログラム科目に含めることにより、リメディアル的な科目をわざわざ開講する必要もなくなった。また、各科目には履修登録の予定者数が設定され、研究調査旅行などにかかる実費は学生の負担とされて、収容力（キャパシティ）と学生の需要との関係に考慮した仕組みとなっている。地理的な立地条件が悪く、州からの財源が縮小している中、教員のチーム・ティーチングによるラーニング・コミュニティの運営で、大衆化・多様化した入学者の教育効果を高めながら学生を維持・確保する効率的な経営戦略といえる。

3. ポートランド州立大学

ポートランド州立大学（Portland State University）は、「知識を市に活かそう（Let knowledge serve the city）」を標語にする都市型の学生数2万2,000人を超える州立大学である³⁷⁾。この大学は、インターディシプリナリなラーニング・コミュニティとポートフォリオ・アセスメントを実施し、一般教育プログラムをより少ない単位時間で消化し、しかも学生の学びの成果を増加させることに成功したとされている³⁸⁾。

1994年に一般教育の改革に着手し、新しい一般教育プログラムであるユニバーシティ・スタディーズ・プログラムを採用した。これにより、さまざまな部門にわたって、インターディシプリナリな形で学生を教員や上級生に結びつけていくように授業が改善された。統合された学習経験を一貫して結合するこのプログラムの究極の目標は、生涯学習を追求するさいに必要とされる適切な態度とスキルを身につけた卒業生を輩出することである。ユニバーシティ・スタディーズはリベラル・スタディーズとオナーズ・プログラムに登録した学生を除くすべての学生にとって必修である。インターディシプリナリなアプローチを伴う科目のクラスターは、すべての学生の学習、満足、リテンション（在籍継続）を高めるとされる環境要因と学習機会を提供するよう、次のように設計された³⁹⁾。改革によって一般教育の単位数は、63単位必修から下記のように45単位必修となった⁴⁰⁾。

例

①初年次探求（Freshman Inquiry: FRINQ） 15単位 1年次レベル

1年にわたるメンターの授業をとまなう科目。インターディシプリナリなアプローチを用いて、テーマについて異なった視点から探求する。異なるディシプリンからの教員がチームとして科目を教える。各教員は、学部の上級生から選ばれたピア・メンター（peer mentor）とペアを組む。授業は講義、グループでの話し合いなどを行い、それを補完する形でピア・メンターによる授業が週2回行なわれている。

②2年次探求（Sophomore Inquiry: SINQ） 12単位 2年次レベル

1学期にわたるメンターの授業をとまなう科目。教員による授業が週2回、大学院生のピア・メンターによる授業が週2回行なわれる。2年次探求科目とアッパー・ディビジョンのクラスターは相互に関連し、2年次探求科目の1つと直接にリンクするクラスターからアッパー・ディビジョン・クラスターは選択されることになる。

③アッパー・ディビジョン・クラスター 12単位 3年次レベル

2年次探求の科目と関連があり、さまざまなディシプリンの科目からなる。

④4年次キャップストーン（Senior Capstone） 6単位 4年次レベル

さまざまな専攻やバックグラウンドを持った学生がチームとしてコミュニティ・プロジェクトに参加し、教員やコミュニティのリーダーとともに課題を理解し解決する。

ユニバーシティ・スタディーズは、自然科学、社会科学、人文科学、プロフェッショナル・スクールの各々のディシプリンが、どのように異なった方法で問題にアプローチするのか、さらに複雑な問題を理解するためにそれらはどのように互いに作用するのかを学生に理解させるプログラムである。教員たちは、インターディシプリナリであるべきことをペダゴジー（教授法）の中心と捉えている。ユニバーシティ・スタディーズ・プログラムの具体的な目標は、批判的思考、コミュニケーション、人間の多様性の認識、倫理と社会

的責任の4つである⁴¹⁾。教員は学生の学習を分析し、進歩を評価するために、大学独自の「ルーブリック (rubrics)」を適用している⁴²⁾。ルーブリックには、目標である「批判的思考」、「ライティング」、「数量的能力」、「人間の経験の多様性」、「倫理的問題と社会的責任」に関してそれぞれの6段階の達成基準が記されている⁴³⁾。ルーブリックで学期ごとに評価の変化を通してみることにより、学生の変容過程を把握することができる。

一般教育の改革では、学習のプロセスをみていくことを重要とみなしてポートフォリオを導入した。最初はポートフォリオを一般教育プログラムで用いたが、工学や建築学から始まって徐々に専門教育にも普及し、歴史学、文学、政治学にも有効で、大学院生にも利用できることがわかった。学生の知識の習得状況や研究の進捗状況が把握できるため、卒業生を雇用する側もポートフォリオを使うことを歓迎する。ジェネリック・スキルという観点から学生の学習成果をみると、試験よりもポートフォリオの方が知識を身につけて運用することに対して効果的であった。1991年から紙ベースのポートフォリオをデジタル化してeポートフォリオ (e-portfolios) と呼び、ユニバーシティ・スタディーズ・プログラムの4つの目標を達成するために、①初年次探求、②2年次探求、③3年次クラスター、④4年次キャップストーンの各授業で活用している。学生が自分で目標を記入し、課題を管理したり、教員が学生に助言し、コメントを記入したりできるようになっている。また、学生はeポートフォリオを産業界や官庁および保護者に対して、地域社会の環境や移民の問題など大学で学んだ成果の説明に使うことができる⁴⁴⁾。

初年次と2年次の学生には、基本的なコンピュータ・テクノロジー、リサーチとライティング・スキル、課題の処理の仕方などを学ぶメンター・セッションが提供されている。ピア・メンターである学部の上級生や大学院生は、GPAが3.0以上であり、コミュニケーション能力、問題解決能力、プログラムの目標への関心度などにより選ばれ、州から才能・成績に基づいた奨学金を受け取る⁴⁵⁾。すべてのメンターは多様性を理解する教育やライティングの指導、テクノロジーの応用、グループ学習に関する訓練を受ける。

また、教員について見ると、一般教育だけを教える教員を雇い、その人々を中心にして、他のデパートメントの教員に働きかけて、ユニバーシティ・スタディーズ・プログラムへの参加を促した。さらに、一般教育のコースを開発する教員には特別な手当を支給した⁴⁶⁾。そうすることにより、全体の約半数の教員が一般教育に関わるようになった。初年次生が履修する一般教育科目には35%、4年生が履修するキャップストーンには70%程度の教員が関わっている。教員が一般教育に携わるインセンティブは、金銭的報酬以外に、デパートメントを越えたさまざまな教員と協働でカリキュラム開発することの楽しさであり、一般教育を教えると自分の所属のデパートメント、すなわち専攻に学生を呼び込むことができることである。

ポートランド州立大学では、教員だけではなく州の奨学金を受け取る在学生在が参加するラーニング・コミュニティに、新しい教授法とも言える充実したeポートフォリオを取り

入れ、学生の需要を満たすカリキュラム編成とした。

4節 おわりに

州からの財源の縮小と学生の多様化、地域住民に対するアカウントビリティ（説明責任）がとりわけ問われる州立大学3校の、教育目標の設定、教育課程の編成、教育方法、教育の成果の測定について検討してきた。

ワシントン大学は、プロフェッショナル・スタッフを活用した独立採算制により、既存の一般教育科目にボランティアのピア・リーダーによる「ユニバーシティ・コミュニティ」を連結させ、初年次教育の質の向上を図ることに成功している。学生数の多い研究大学であるだけに、研究を重視する教員をいかに教育に巻き込み、いかにプログラムを低コストで管理運営し、学生へのサービス向上を図るかが大きな課題であった。一方、比較的規模が小さいエバグリーン州立カレッジは、伝統的な学科や専攻の名称ではなく、「社会・政治・行動・変化」や「ネイティブ・アメリカンと世界の先住民研究」といった名称で教育プログラムを用意し、複数の教員によるラーニング・コミュニティを実現させている。全学を挙げて教育を最優先し、すべての科目の履修登録者人数を示しカリキュラムを管理運営している。さらに、フィールド・ワーク等の実費は各学生から徴収していた。ポートランド州立大学は、教員と州からのメリット・ベースのお金を受け取るピア・メンターとの連携によるラーニング・コミュニティの実現、ルーブリックという教育目標の達成基準の策定、そして何よりも徹底したポートフォリオの充実によって、一般教育のスリム化を果たした。

日本では、2002年の学校教育法の改正により、すべての大学・短大は、国の認証を受けた第三者評価機関の評価を受けることで教育の質の保証を行なうこととなった。大学評価・学位授与機構では、各大学の設定した目的を踏まえて評価を実施し、目的の設定の適切性は評価の対象とはしない⁴⁷⁾。これは、アメリカのアク্রেディテーション団体がアウトカムの評価を各大学に条件付けても目標そのものの是非は問わない姿勢と同様である。

大学全入の時代の到来をうけて、それぞれの大学が達成を目指しているのはどのような学力なのかを、大学自身が改めて問い直す必要に迫られている。何が学士課程教育の目標なのか、4年間の教育を通してどのような学力を身に付けた学生を世に送り出そうとしているのかを不問に付したままで、つまり出口での学力問題を抜きに、入り口での学力問題だけを語ることはできなくなりつつある⁴⁸⁾。教育の質を論じる際に、学生の学力をどうとらえ、どう教育するかは、とりわけ学生からの授業料収入に頼る大学にとって経営に直接的に影響を及ぼす事柄となりうる。

本報告ではアメリカの3大学を取り上げ、政府やアクレディテーション団体へのアカウントビリティ（説明責任）を果たし、学生を確保するために、教育方法やカリキュラム編成を改善し、経営戦略としてのアウトカムづくりを行なっている事例を検討した。いった

ん受け入れた学生（インプット）を、一定期間の学習に適応させ、卒業させる（アウトプット）という大学の営みの中で、学生に何をどれだけ身に付けさせたかが教育の成果（アウトカム）である。このアウトカムを左右するのは、学生と教員がいかに学習・教育に互いに関与するかである。アメリカにおけるアウトカム・アセスメントの動きは、今後日本の大学において財務上の見地からもますます注目されていくことになろう。

注

- 1) Williams, Thomas, 2002, *Are You Ready for the Next Generation of Students?*, Iowa City, Noel-Levitz.
- 2) Ibid.
- 3) Ibid.
- 4) Noel-Levitz, 2006, *How Presidents and Their Cabinets Can Exert Greater Influence over Enrollment-Related Revenue*, Iowa City, Noel-Levitz.
- 5) Noel-Levitz, 2006, *Connecting Enrollment and Fiscal Management*, Iowa City, Noel-Levitz.
- 6) Ibid.
- 7) Zikopoulos, Marianthi, 2001, “Outcomes Assessment and Re-accreditation Data Concerns?: Look to National Surveys for (Some) Help,” *Institutional Research: Leadership through Excellence*. North East Association for Institutional Research 28th Annual Conference Proceedings (Cambridge, Massachusetts, November 17-20, 2001), 207-214.
- 8) Ibid.
- 9) Astin, Alexander W., 1991, *Assessment for Excellence*, New York, American Council on Education/Macmillan Publishing. I-E-OモデルのIはInputs、EはEnvironments、OはOutcomesを意味する。
- 10) Zikopoulos, op. cit.
- 11) Astin, Alexander W., 1992, “What Really Matters in General Education: Provocative Findings from National Study of Student Outcomes,” *Perspectives*, 22(1), 23-46.
- 12) Laufgraben, Jodi Levine, 2005, “Learning Communities,” Upcraft, M. Lee, Gardner, John N., Barefoot, and Betsy O. (eds.), *Challenging & Supporting the First-year Student*, San Francisco, Jossey-Bass.
- 13) Ibid.
- 14) Ibid.
- 15) Taylor, Kathe, 2003, *Learning Community Research and Assessment: What We Know Now*, Olympia, National Learning Communities Project 2000-03.
- 16) Swing, Randy L. and Upcraft, M. Lee, 2005, “Choosing and Using Assessment Instruments,” Upcraft, M. Lee, Gardner, John N., Barefoot, and Betsy O. (eds.), *Challenging & Supporting the First-year Student*, San Francisco, Jossey-Bass.
- 17) Kats, Albert M. and Gangnon, Bradley A., 2000, “Portfolio Assessment: Integrating Goals and Objectives with Learner Outcomes,” *Assessment Update*, 12(1), 6-7, 13.
- 18) 初年次教育やラーニング・コミュニティ、学んだことを統合するプロジェクトである 4

- 年次のキャップストーンなどでいずれも上位にランキングされている。
- 19) 1861年創立。
 - 20) やる気のある学生をひきつける30人くらいのプログラム。5～6世代前から大学卒業者である家庭の子弟の同質集団。
 - 21) アラスカにおける石油資源と自然の保護の問題など、州が環境に対して関心をはらっている。政治学的、経済学的、社会人口学的アプローチをとるプログラム。
 - 22) クラスターとなっているので、学生は部分的に単位を落とすことができない。基本的に履修登録は早い者順であり、コミュニティ・カレッジからの転学生は登録しない。
 - 23) FIGのリーダーは、担当のプロフェッショナルや教員と連携してコミュニティをつくる。また、ピア・リーダーは教員でもカウンセラーでもないもので、問題が生じた場合の役割は、それを整理して然るべきところを紹介することである。
 - 24) ワシントン大学の2006年秋のFIGに関する説明用紙より。
 - 25) 新人教員の必修のものもある。10から15人のグループにして、教育に対する評価の高い教員によるワークショップを行なう。また、オプションとしてTeaching large lecturesといったプログラムも実施している。
 - 26) Guskin, Alan, Marcy, Mary B., and Smith, Barbara Leigh, 2003, *Learning Communities and Fiscal Reality: Learning in a Time of Restricted Resources*, Olympia, National Learning Communities Project 2000-03.
 - 27) 1971年創立。
 - 28) Guskin, Marcy, and Smith, op. cit.
 - 29) 学士課程の学生数は4,171人、6年間の卒業率（1999年入学）56%、教員数フルタイム158人、パートタイム63人、クラスの規模は100人以下である。*College Board's Common Data Set for 2005-06 Undergraduate Information (abridged)*より。
 - 30) *The Evergreen State College 2006-2007 Catalog*, p. 4.
 - 31) Ibid.
 - 32) Ibid.
 - 33) Ibid.
 - 34) 伝統的な学科やコースの名称を用いていない。
 - 35) Taylor, op. cit.
 - 36) 教員の採用にあたっては、5つの原則、①collaboration、②interdisciplinary、③combining theory and practice、④diversity、⑤personal engagementがある。カリキュラムの見直しは、毎年夏に3日間かけて行われている。
 - 37) 1946年創立。フルタイムとパートタイムの教員、アドミニストレーターを含むスタッフは2004年秋の時点で1942人。
 - 38) Taylor, op. cit.
 - 39) ポートランド州立大学のUniversity Studiesパンフレット。
 - 40) White, Charles R., 1994, "A Model for Comprehensive Reform in General Education: Portland State University," *The Journal of General Education*, 43(3), 168-237.
 - 41) Taylor, op. cit.
 - 42) 大学独自の基準を作成し、「ルーブリック (rubrics)」と呼んでいる。

- 43) 学士課程教育において目指される基本的には社会が求めているジェネリック・スキルの達成基準である。各部門の達成目標は別にあり、それぞれ異なる内容をgenericなものに付加している。
- 44) ポートランド州立大学のInstitutional Research and Planningのオフィスが大学の組織全体のアセスメントとしてもポートフォリオを活用し、ホームページで公開している。2001年から始まったナショナル・プロジェクトの一環としてポートフォリオを開発した。Institutional Research and Planningのオフィスは、財政や学生担当、他の調査部門といった各部署と横の連携を保っている。
- 45) Reynolds, Candyce, 2003, "Undergraduate Students as Collaborators in Building Student Learning Communities," *To Improve the Academy: Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development*, 21, 225-237.
- 46) 夏にカリキュラム開発をすると報酬が支給される。
- 47) 独立行政法人大学評価・学位授与機構 2006『大学機関別認証評価実施大綱（平成19年度実施分）』。
- 48) 天野郁夫 2006『大学改革の社会学』玉川大学出版部。

コミュニティ・カレッジにおける機関調査(IR)部門 ——歴史・現状・課題——

井 口 千 鶴

はじめに

近年、大学評価の制度化に伴い、様々なデータの作成・管理に従事する部門への関心が日本でも高まっている。加えて、2008年には中央教育審議会の答申で、学士課程教育において達成が期待される学習成果の大枠が「学士力」として提案され、その測定・把握ニーズも議論され始めた。教育成果をデータに基づき明示するとなると、それを専門的に行なう部署に関する調査も必要ではないかという意見もあり、先進事例として、アメリカの高等教育機関においてかかる業務を行なう機関調査 (Institutional Research、以下ではIRと略) 部門の実態への関心が生まれている。

本稿では、多様なアメリカ高等教育機関のなかから、4年制大学ほど財源が豊かではないコミュニティ・カレッジを選択し、資金潤沢ではないコミュニティ・カレッジにおいてIR部門がどれほど導入されているのか、規模や業務内容はどの程度のものか、どのような課題があるのか、その概要を把握することに努めたい。

1 節 コミュニティ・カレッジにおけるIR部門の歴史概要

アメリカでも、大学研究に比較すると、コミュニティ・カレッジに関する研究は遅れが目立つ。IR部門についても、大学ほどには調査が進んでいるとはいえない。ここでは、各年代の代表的参考文献に依拠しながら、アメリカのコミュニティ・カレッジにおけるIR部門の歴史概要について紹介する。

1960年代

1960年代といえば、全米IR協会 (AIR: Association for Institutional Research) が1965年に設立されている。しかし、1966年当時のAIRの会員数はまだ230で、4年制大学でさえ常勤の調査調整役 (コーディネーター) を置く所は多くなかった。ルーシェとボググスの調査 (Rouche and Boggs 1968) によると、コミュニティ・カレッジ (当時はまだジュニア・カレッジの名称で呼ばれることも多かった) に関しては、調査に回答したジュニア・カレッジの23%にしか常勤の調査調整役が配置されていなかった。39%は調査調整役を全く欠いており、それ以外では管理職がその責を担っていた。

1970年代

クナップ (Knapp 1979) によれば、IR室の割合は以前より増えてはいるものの、まだまだ財政的基盤も弱く、スタッフの数も少ないのが普通で、通常はわずか1人か2人のスタッフしか配属されていないこと、IR室の有無はカレッジの規模に関係があることが判明した。

1980年代

1985年以降、戦略的計画 (Strategic Planning) が高等教育機関にも導入され、戦略的計画の策定支援、教育ならびに研究評価のためのデータ収集など、多様なデータが必要となった。ウィルコックス (Wilcox 1987) によれば、1987年には南カリフォルニアにあるコミュニティ・カレッジ1校当たりの「常勤相当」(full-time-equivalent: FTE) のIRスタッフは平均0.67人しかおらず、政府機関から送られてくるデータ依頼の調査票に必要な事項を記入するにも十分な人数ではなかったといわれる。1980年代後半には州が次々に達成度評価 (アウトカムズ・アセスメント) に対する需要を生み出したが、追加情報に対する需要がIR室の存在を保障するほどにはIR室は拡大しなかった。

2節 コミュニティ・カレッジにおけるIR部門の現状

1. コミュニティ・カレッジにおけるIR部門の設置状況と規模

Morest and Jenkins (2007)の調査 (①量的調査と②質的調査の併用。①はランダムサンプルで全米の189校のIR責任者を対象にアンケートを2005年春に実施し、回収率は59%で111校のIR責任者から回答を得た。②は15州の28校のコミュニティ・カレッジで学長、大学アドミニストレーター (administrators)、IR研究スタッフ、教員にインタビュー) によれば、コミュニティ・カレッジにおけるIR部門の設置状況と規模は、以下のようにまとめられる。

まず、コミュニティ・カレッジにおけるIRの有無や規模は次の4つに分類されている。

- ①IR機能をもたないコミュニティ・カレッジ：3校 (回答を寄せた機関の3%)。
- ②IR機能はあるが常勤相当のスタッフ (FTE staff member) が1名以下のコミュニティ・カレッジ：15校 (回答を寄せた機関の14%)。
- ③IRディレクターを1名雇用しているコミュニティ・カレッジ：45校 (回答を寄せた機関の41%)。この中には、IRディレクターが0.5名以下の常勤相当のアシスタントを擁している場合も含まれる。
- ④1.5名以上の常勤相当の研究者を雇用するIR部局を擁するコミュニティ・カレッジ：48校 (回答を寄せた機関の43%)。

また、IR部局の規模とカレッジ全体の規模との関係、IR部局の規模と設置年との関係については、以下のような相関が見られるという。

回答を寄せた機関に関しては、1校当たり常勤相当スタッフの数は0人から7人までの幅があり、全体の約4分の3は2人以下の常勤相当スタッフしか擁していなかった。2人以上の常勤相当スタッフを擁するコミュニティ・カレッジは、概して大規模校 (学生数の平均は7,763人) に多い。

規模の大きなIR部局は比較的歴史も長く、1995年より前からIR部局を設置している。比較的歴史のある39校では、その51%が大規模のIR室 (3人以上の常勤相当スタッフを配置) を擁し、小規模のIR室 (1人未満の常勤相当スタッフを配置) は13%にすぎない。それに

対して、1995年以後にIR部局を設置した比較的歴史の浅い72校では、大規模のIR室（3人以上の常勤相当スタッフ）は4%しかなく、47%は小規模のIR室（1人未満の常勤相当スタッフ）だという。

2. コミュニティ・カレッジにおけるIRスタッフの学歴

コミュニティ・カレッジにおけるIRスタッフはいかに養成されているのだろうか。Morest and Jenkins (2007)の調査によれば、回答者のうち修士より下位の学位保持者は11%にすぎなかった。それに対して、修士あるいは専門職学位の保持者が51%、博士（Ph.DあるいはEd.D）の保持者が38%である。IRスタッフの学歴はかなり高いことが分かる。専攻分野で見ると、教育学専攻が最も多く32%、次いで社会科学専攻が23%、ビジネス専攻が17%となっている。二重学位の保持者も多く、例示されているのは、政策分析でMS学位、政治学でMA学位を取得している場合などである。学歴の高さと調査研究の質との間には関係があるのだろうか。確かに、博士保持者の調査研究は、研究手法などの面では洗練されてはいるが、そのような方法論がIRの仕事にどれだけ必要であるかは不明確だという。

3. コミュニティ・カレッジにおけるIR部門の業務と課題

カレッジは、大学評価の要請に容赦なく苦しめられる。すなわち、州、連邦、認証機関からの様々なデータの要請である。具体的には、プログラムの説明責任、達成度評価、編入比率、就職斡旋の検証、卒業率、評価基準、学生の満足度、職務遂行能力などに関するデータの要請である。データの配列方法や実行するための必要条件なども指示される。

これらの要請に対して、IR部局は、人事、入学、学生の記録など、大学事務局のあらゆるデータバンクに敏速なアクセスができなければならない。近年、データ処理能力が大幅に向上し、経済的ですぐに利用できるようになったおかげで、作業効率は昔よりも良くなったが、1校当たり平均1人か2人の常勤相当スタッフでは、要求に応えるのがやっとだといわれる。連邦政府や認証機関の要求に応じてデータを用意する業務に関しては、小規模カレッジを中心に負担感が強いようであるが。

次に、コミュニティ・カレッジにおけるIR部門の業務や経営との関係などについて、もう少し詳細に明らかにするためにカリフォルニア州の事例を紹介する。

3節 コミュニティ・カレッジにおけるIR部門の業務内容とカレッジ経営への関わり： カリフォルニア州の場合

1. カリフォルニア州IR協会と加盟機関

全米のIRの専門職協会としては、1965年に創設されたアメリカIR協会（AIR）が国内外で有名である。AIRには、州や広域、更には海外の関連機関が機関会員として登録している。カリフォルニア州では、カリフォルニア州IR協会（CAIR: California Association for Institutional

Research) がAIRに機関会員として登録している。CAIRのウェブサイト (California Research Offices Web Sites: <http://www.cair.org/ir/>) には、以下の加盟機関が掲載されている。

カリフォルニア大学 (University of California) 群が10機関 : Berkeley, Riverside, Davis, San Diego, Irvine, San Francisco, Los Angeles, Santa Barbara, Merced, Santa Cruz

カリフォルニア州立大学 (California State Universities) 群が21機関 : Long Beach, San Diego, Bakersfield, Los Angeles, San Francisco, Chico, Monterey Bay, San Jose, Dominguez Hills, Northridge, San Luis Obispo, Fresno, Pomona, San Marcos, Fullerton, Sacramento, Sonoma, Hayward, San Bernardino, Stanislaus, Humboldt

カリフォルニア・コミュニティ・カレッジ (California Community Colleges) が9機関 : Cabrillo College, Glendale Community College, Chabot College, Los Rios Community College District, City College of San Francisco, Rancho Santiago Community College District, Foothill-De Anza Community College District, Santa Monica College, State Center Community College District (下線は井口)

カリフォルニア大学 (University of California) 群は10機関すべて、カリフォルニア州立大学 (California State Universities) 群は23機関のうち21機関が掲載されているのに対して、コミュニティ・カレッジは全110機関のうち僅か9機関しか掲載されていない。機関の総数が違うのでやむを得ないが、コミュニティ・カレッジのIR室は、4年制大学のIR室に比べて極めて小規模で、ホームページも未整備な所も少なくないからではないかと推察される。

その代わりという訳でもなかろうが、CAIRのウェブサイトには、コミュニティ・カレッジのIR部門と関係の深い以下のような専門職協会 (Professional Associations) のウェブサイトが掲載されている。これらの専門職協会は、コミュニティ・カレッジでIR業務に携わるスタッフの質の向上や人材交流ためのワークショップや研究発表などの機会を毎年提供している。

- ・ National Community College Council for Research and Planning (NCCCRP)
- ・ Research and Planning Group of the California Community Colleges (RP Group)

次に、CAIRのウェブサイトに掲載された代表的コミュニティ・カレッジのIR部門 (9機関) のひとつ、City College of San Francisco (シティカレッジ・オブ・サンフランシスコ、以下CCSFと略) のIRをとりあげよう。

2. CCSFにおけるIR部門の規模と業務内容

CCSFは、1935年に創立された比較的歴史のある、都市 (urban) コミュニティに立地するカレッジである。単位取得コース、非単位取得コース合わせて、約10万人の学生が学ぶ大規模コミュニティ・カレッジで、2008年1月現在の教員数は2,099人 (フルタイム728人、パートタイム1,371人、95%が修士号保持者、250人は博士号保持者) である。サンフランシスコ市内に10のキャンパスと2つのセンターを持ち、4年制大学への編入を目指すコー

ス、幅広い分野の職業専門コース、ESL (English as a Second Language) や高齢者向けクラスなどの非単位取得コース (無料)、短期のコミュニティ・サービス・コースなど、幅広いプログラムを提供している。

CCSFのIR部門は、コミュニティ・カレッジのIR部門としては大規模である。スタッフは、室長 (1名)、調査研究部門 (3名)、計画部門 (1名)、助成部門 (3名)、コーディネーター (1名) で構成され、合計9名である。常勤相当に換算したスタッフ数は3.8人である。フロリダ州のマイアミ・デード・コミュニティ・カレッジ (Miami-Dade Community College) のIR部門は12人のスタッフ数を誇り、コミュニティ・カレッジのIR部門としては最大級であるが、CCSFのIRも、それには及ばないものの、かなり大規模なIRの部類に入る。

CCSFにおけるIR部門の正式名称は、「調査・計画・助成課」(The Office of Research, Planning, and Grants、以下ORPGと略) である。1994年に創設されたので、これまたコミュニティ・カレッジのIR部門としては、ある程度歴史のある方だと言える。

ORPGの業務内容は以下のようである。

調査研究 (Research) 業務

- ・報告書の作成：学生の達成度に関する最新報告書、学生の満足度調査報告書、教職員、管理職の満足度調査報告書、技術活用調査報告書、および調査報告書概要などの作成。
- ・カレッジ、地域 (Local)、広域 (Regional) のコミュニティ動向調査：CCSFの学生数、その特徴、達成度および満足度の動向、サンフランシスコの教育動向、地域、広域の人口動態、社会経済変化の概観。
- ・カレッジの認証評価のための自己調査：自己調査用ツール (Self Study Tools) および調査結果の根拠、補足資料の整備。
- ・データベースの維持管理。

計画 (Planning) 業務

- ・学長の意思決定に不可欠なデータを提供すること。例えば、カレッジの学科やユニットに関する綿密な経年調査 (例えば、1998年春学期から現在に至るまでのコースの履修要件、学生数および学生の特徴、達成度、入学後の伸び) のデータ、プログラムの調査検討 (program review) データ、サンフランシスコ地域の教育動向、社会経済変化の概観、人口動態、大学進学率のデータ、日々更新される在学者数のデータなど。
- ・CCSFの「計画・予算協議会」(Planning and Budgeting Council)、カレッジの戦略的計画づくり (strategic planning) に向けた報告。カレッジ全体に関わる諸計画に関する情報整備。認証評価のための自己調査スケジュール。

助成 (Grants) 業務

助成金獲得に関わるすべての側面に対応したサービスを提供することである。教職員が助成金獲得の機会を逸することのないよう、適切な情報を適時に提供し、プロジェクトの企画を支援する。助成金獲得後の財務関連の手続きも処理する。最新の助成月報 (monthly

grants bulletin)、報奨制度 (awards) に関する情報ならびに報奨後の運営 (post-award management)、プログラム企画 (program design) を支援するためのリソース整備など。

3. CCSFにおけるIR部門とカレッジ経営との関係

IR部門は、学生の教育改善のためのデータを整備することが主目的のひとつであるが、カレッジの経営改善に有用と思われる情報を、適時に用意し伝達することも重要な使命である。カレッジの戦略的計画や意思決定に有用と思われる情報を、学長等、執行部に用意し伝達することによってカレッジ経営を支援している。

例えば、どういう情報を執行部に用意するのであろうか。その一例として、IR部門であるORPGが2006年9月26日にカレッジの計画・予算協議会に提出した報告書を挙げることができる。そこでは、学科のリストラをも念頭においた情報分析結果が呈示されている。すなわち、①場合によっては廃止もありうる と評価された学科、②状況の改善が見られたのでブラックリストから外された学科、③更なる経過観察を要する学科が、以下のようにリストアップされている。

①場合によっては廃止もありうる と評価された学科 : Aircraft Maintenance Technology, Journeyman/Training, Transitional Studies

②状況の改善が見られたのでブラックリストから外された学科 : Architecture, Astronomy, Asian Studies, Fire Science, Library Information Technology, Graphic Communications (Non-credit), Health Science (Non-credit)

③更なる経過観察を要する学科 : Apprenticeship, Business/Office Technology/Small Business (Non-credit), Child Development (Non-credit), Computer Science, Culinary Arts (Non-credit), Engineering Technology, Environmental Horticulture/Floristry, ESL, Labor and Community Studies, Fashion (Non-credit), Photography, Theater Arts

このように、学科のプログラムの効果に関して、「このプログラムの教職員配置は適切か、プログラムは学生を引き付ける力があるか、費用効率が高いか」など、プログラムの調査検討を行い、その結果を次年度以降のプログラム・デザインに結びつけようと試みる。評価のいわゆるPDCAサイクルの一環をIR部局が担っているのである。

4節 結びに代えて：コミュニティ・カレッジにおけるIR部門の課題と日本への示唆

以上見てきたように、コミュニティ・カレッジにおけるIR部門は概して小規模で、まだまだ常勤スタッフの数を増やすことが課題のひとつに挙げられる。特に、連邦政府や認証機関の要求に応じてデータを用意する業務に関して負担感の強い、小規模カレッジにおいて人員増加が求められている。デスクトップの刊行装置が一般に利用できるようになったおかげで、著作物の迅速な公表ができるようになり、IRスタッフの作業は随分簡素化された。とはいうものの、まだまだ人材配置の点では改善の余地があるといわれる。

日本でも、大学評価制度の進展、教育成果の明示要求など、IR的機能を遂行することへのニーズは以前より強まっている。しかし、財政的に逼迫している大学・短期大学においてアメリカなみのIR部門を設置することはどれほど可能なのであろうか。民間の調査会社などに委託する場合に比べて、費用対効果はどうであろうか。また、各種データを教育や経営の改善に活用することを期待されている大学執行部は、データ活用能力をどれほど備えているのであろうか。今後、更なる検討を要すると思われる。

[付記] 本稿の執筆にあたり、CCSFにおけるIR部門の室長 ロバート・ガブリーナ (Robert Gabriner) 氏にインタビューを行い、情報および資料提供にご協力いただいた。記して、感謝の意を表したい。

主要参考文献・URL

- Saupe, J. L., *The Functions of Institutional Research* (2nd ed.). Tallahassee, Florida: Association for Institutional Research, 1990 (ED319327)
- Roueche, John E., and Boggs, John R., *Junior College Institutional Research: The State of the Art*. 1968 (ED021557)
- Knapp, Michael S., *Factors Contributing to the Development of Institutional Research and Planning Units in Community Colleges: A Review of the Empirical Evidence*. 1979 (ED168663)
- Knapp, Michael S., *Summary of Findings: Study of Institutional Research and Planning Unit Development in California Community Colleges*. 1981 (ED203921)
- Wilcox, Stuart A., *Directory of Southern California Community College Researchers*. 1987 (ED287529)
- Morest, Vanessa Smith and Jenkins, Davis, *Institutional Research and the Culture of Evidence at Community Colleges*, Community College Research Center, Teachers College, Columbia University. 2007 (ED499359)
- Losak, John, *Applying Institutional Research: New Directions for Community Colleges #56* (1986)
- MacDougall, Peter R., and Friedlander, Jack, *Models for Conducting Institutional Research: New Directions for Community Colleges #72* (1990)
- The Office of Research, Planning, and Grants, *Report to Planning and Budgeting Council (Progress Report #2)*, Sep. 26, 2006
- <http://airweb.org/> (AIR: Association for Institutional Research)
- <http://www.cair.org/> (CAIR: California Association for Institutional Research)

アメリカにおける大学の同窓会 ——その成立過程と日本への示唆——

江 原 昭 博

1節 はじめに

アメリカでは、3兆円以上の規模を誇るハーバード大学を筆頭として、多くの有力大学が豊富な大学基金をもつことが知られている。このことをふまえて、日本の大学が国際的な通用性（中央教育審議会 2008）ないし競争力を確保するには「一過性の記念事業型募金に頼るだけでは不十分で、恒常的かつ大規模な大学基金の確立が不可欠」（東京大学 2008：31-32）な前提であるとの認識が国公立をこえて広まっている¹⁾。大学の寄付金戦略に関する研究もなされるようになり、2006年には『IDE 現代の高等教育』誌が特集を組み、現在では東京大学と野村證券の共同研究が進行している。それらにおいても、アメリカの寄付金戦略の事例は注目されている（田中 2006、丸山 2006、小林他 2007、Lapovsky 2007、小林他 2008、Reed and Reed 2008）。

しかし、そうした大学基金運用や寄付募集の実践において必要不可欠である、卒業生の組織化や同窓会に関する研究は国内には思いのほか少なく、アメリカを対象とするものはわずかに清水（1987）、喜多村（1990）、飯野（1997）、山田（2003、2007）などが見られるにすぎない。これに対して、アメリカではAlumni Studies（卒業生研究）と呼ばれるAlumni Survey（卒業生調査）を中心とした卒業生の調査研究や、Alumni Relations（校友行政）²⁾と呼ばれる卒業生と大学との関係やAlumni Association（同窓会、校友会）³⁾をめぐる実践研究が盛んである。現在、日本の高等教育機関で導入が盛んなInstitutional Research（IR: 機関研究）においても、アメリカでは卒業生に対する調査研究は、IRの重要な一分野を担うAlumni Researchとして独立した研究分野を形成している。研究者組織についても、IRの学会組織であるThe Association for Institutional Research（AIR）に対して、Alumni ResearchやAlumni Relationsの学会組織にthe Council for Advancement and Support of Education（CASE）があることから、アメリカにおける校友行政の重要性がわかる。

本稿では、卒業生の組織化や同窓会の発展に関する、アメリカの大学における校友行政（Alumni Relations）の生成発展の歴史的構造を明らかにすることをめざす。アメリカの最初の大学として1636年に現在のハーバード大学が誕生したが、本格的な同窓会が初めて組織されたのは1821年のウィリアムズ・カレッジにおいてであった。それ以降、各大学の同窓会は大学に対する組織的な経済支援と政治的支援を通して力を備えるようになり、1930年前後までに卒業生の組織化が完成したとされる（Sailor 1930, Grant 1931）。そこで本稿では、最初の同窓会が誕生した1821年以前を前史とし、1821年から校友行政がおおよそ完成

したと言われる1930年前後までの期間を中心としてアメリカの大学やカレッジにおける校友行政の発展史を記述する。

本論考と同時代のアメリカの校友行政の研究にWebster S. Stoverのものがあげられる(Stover 1930)。Stoverはウィリアムズ・カレッジに同窓会が設立された1821年と、アメリカの高等教育機関の拡大傾向に変化の生じた1893年で三段階に区切り、それぞれの段階における各機関の学長と同窓生との関係を歴史的に考察した。Stoverは特に、1893年以降のアメリカの高等教育の変化の状況が、彼が実際に研究を行った1930年前後の状況にいかに関与を及ぼしたかを1930年の研究枠組みから論じている。それに対して本論考では、Stoverの研究成果を引用する一方で、Stoverの時代枠組みを離れ、論考の中心をウィリアムズ・カレッジに最初の同窓会が設立された1821年以降の校友行政の成立・発展・完成に置く。21世紀に入った現代の視点から当時のアメリカの校友行政を振り返るにあたり、Stoverの研究時期である1930年前後ほど、1893年を境とするアメリカの高等教育の状況変化が現代の校友行政に特別な示唆を与えるものではない点の一つの理由である。もう一つの理由は、1821年にウィリアムズ・カレッジに最初の同窓会が成立して以来のアメリカの校友行政の展開を俯瞰で捉えて比較を進める方が、現代日本の高等教育が抱える論点に対してより深い示唆を得られるからである。つまり当時のアメリカにおける校友行政の展開がいかに関与現代日本の高等教育改革に結びついているかに視点を昇華し、具体的には、組織改善、寄付戦略、教育改善、キャリア支援、FD (Faculty Development: 大学教員の研修) という五つの枠組みから当時のアメリカの校友行政を現代的な視点で捉え直して行く。

たしかにアメリカの校友行政は大学の基金運用や寄付戦略の土台を形成するものであり、その歴史を通観することによって、アメリカの大学と同窓会の関係、ひいては大学の寄付戦略のあり方について、より深い理解に到達することが期待される。一方でアメリカの校友行政は寄付戦略にとどまらず、同窓会はカリキュラム改革や組織改善、就職斡旋や大学評価などに貢献している。そうしたアメリカの大学の同窓会が持つ機能の多様性を以下では明らかにしたい。

2節 卒業生が組織化されていなかった時代の大学と卒業生の関係

アメリカのカレッジや大学の卒業生や校友組織に関する研究は1930年前後からまとまった形で見られるようになった。勃興した校友行政の初期の歴史をまとめた研究である“Improving Alumni Relations”においてJ. L. Morrill (1938: 236) が指摘したように、1922年のWilfred B. Shawの“A New Power in University Affairs”は、アメリカのカレッジや大学の卒業生や同窓会を論じる最初の論考の一つであり、卒業生や同窓会を中心に取り上げた論考はShaw以前には管見の限り見当たらないようである。さらに卒業生の研究や、その組織化に関する包括的な研究がR. W. Sailor (1930) によって引き継がれ、創刊当時の高等教育研究誌、*The Journal of Higher Education*の1930年の号に掲載されている。

ShawやSailorは、アメリカのカレッジや大学ではその誕生以来、長い間、同窓会は組織化されなかったことに言及している。ハーバード大学は1636年の設立以来、卒業生の活動自体は活発であったものの長いこと同窓会は組織化されなかった。イエール大学では、1792年以来、卒業年次ごとに同級生代表の幹事をアメリカで初めて設定していたものの、同窓会の設立までは至らなかった。アメリカで記録に残る最も古い同窓会は1821年に組織化されたウィリアムズ・カレッジの卒業生組織であり、その後、続々と組織化されていった同窓会の総数は、1930年には全米で約250にまで増加していた（Sailor 1930: 339）。

卒業生が組織化される以前におけるアメリカのカレッジや大学の主であった収入源についてStover (1930: 3-11) は、地域行政からの資金、学生納付金、様々な寄付、そして卒業生からの寄付の四種類をあげている。発足当時のアメリカの大学にとって卒業生からの寄付は学校運営の重要な部分を占めた。当時の卒業生による寄付は、富裕な卒業生の個人による寄付の利用対象を指定した納付（restricted gifts）が主要な形式で、例えば1773年に発行されたハーバード大学の*The Donation Book*によると、個人からの寄付の多くは整備が進む校舎や図書館や寄宿設備などに充当されている。一方で、卒業生による寄付形態として無名の個人による少額寄付の重要性を、こうした少額寄付は合計すれば大きな金額になること、そして使途が限定されていない寄付（unrestricted gifts）はカレッジや大学の財政に好ましいインパクトを与えることに言及している。

3節 卒業生の組織化

1. 同窓会の設立と大学と卒業生との関係の変化

(1) 同窓会の設立

1821年、「教育を受けた母校の支援・援護・発展を目指して、支援体制を統合した卒業生組織」としてウィリアムズ・カレッジに最初の同窓会が設立された（Shaw 1922: 681）。その目的は当時の学長と理事会の対立による母校の混乱を収束するためとも言われ、25,000ドルの募金が集められ、新学長の名を冠した新しい教会が建設された（Stover 1930: 13-14）。続いて1826年、Henry Edwards上院議員を議長に、Professor Macleanを同窓会幹事に迎え、プリンストン大学に「母校の利益と卒業生の親睦を深めるために」同窓会が設立された（Wertenbaker 1946: 181-182）。

ウィリアムズ・カレッジ、プリンストン大学に同窓会が生まれて以来、1832年にマイアミ大学、1838年にヴァージニア大学、1839年にオーバーリン・カレッジとデニソン大学、1840年にハーバード大学、1842年にアマースト・カレッジとブラウン大学、1854年にコロンビア大学、そして1860年にミシガン大学と、19世紀前半は同窓会が次々と生まれた時代であった。そのほとんどは卒業生自身によって組織化され、中には大学運営への援助を目的としたものもあったものの、多くのカレッジや大学の卒業生組織の創設当初の目的は読書会を中心とした社交が中心であった（Shaw 1922: 681）。20世紀に入ると、その成立背景から

卒業生の組織化にとりたてて積極的ではなかった州立大学においても卒業生の組織化が進んだ。オハイオ州立大学学長のThompsonは1925年の年次報告において卒業生の組織化の必要性を説いている (Stover 1930: 45-46)。

(2) 法人と理事会

アメリカの高等教育の歴史を著したFrederick Rudolphは、徐々に力を備えたカレッジや大学の卒業生が、19世紀後半から同窓会を通じて母校の運営に参加する状況を取り上げている。Rudolph (1962: 428) は、1865年に州から完全に独立したハーバード大学が監督者理事会の選出を卒業生に委ねたことをもって、同窓会から卒業生理事を母校の理事会に送り出す動きの始まりとした。

一方で学長側からの卒業生組織への働きかけとして、1868年にブラウン大学においてCaswellg学長と卒業生代表との話し合いがもたれ、同窓会の支援機能の強化および大学理事会への参加が決められた。1870年にフランクリン・カレッジは同窓会に対してその年の決議の支持を要請した。さらに1880年、ジョージタウン学長のHealyは、全く機能していなかった校友組織を解体し、自ら校友組織を組織化した。1881年、ジョージタウン大学の創立年である1811年以来全ての年次を含む118人の卒業生を集めて同窓会が正式に発足し、初代委員には現役学長であるHealy自身が選出された (Stover 1930: 15-18)。

こうした寄付による大学財政への経済的な貢献や、大学行政を支持することによる政治的な支援を通じて各校の同窓会は力を備え始めた。1865年のハーバード大学における卒業生の大学運営への正式な参加を皮切りに、1868年にウィリアムズ・カレッジ、1870年にボウドイン・カレッジとオーバーリン・カレッジ、1872年にイエール大学とコーネル大学、1874年にアマースト・カレッジとブラウン大学において評議会や理事会を通じた卒業生の大学運営への参加が始まった (Shaw 1922: 681-682, Rudolph 1962: 428-430)。

(3) 全学統一校友会へのさらなる組織化

19世紀前半に同窓組織が生まれ始めた頃は、卒業生自身によって同窓会が組織化されるものがほとんどであった。ところが、19世紀後半から20世紀前半にかけて安定した恒久的な基金確立要請を背景に、自然発生的で互助会的であった卒業生組織を一本化してカレッジや大学側との連携を強化し、全学校友会 (general alumni association) を組織化する動きが目立ってきた。

ペンシルバニア大学では1895年、副学長のPepperが全学校友会 (The General Alumni Society) を設立し、その後校友雑誌 (*The Alumni Register*) を創刊した。イエール大学学長Hadleyは1904年、イエール大学全体の管理運営を担当するコーポレーション (The Corporation) と全国の校友との積極的な交流を促すため、100人以上の会員を持つ全てのイエール大学の同窓会組織に、校友諮問委員会 (The Alumni Advisory Board) の設立を呼びか

けた。その結果、1906年に校友諮問委員会が設立された。また校友との連携の重要性を鑑みたボストン大学の学長Marshは1926年、全ての学部、部局の校友の代表者を41人集め、学長とともに働く機関として全学統一校友会（All-University Alumni Association）を設立した（Stover 1930: 42-44）。

こうした全学校校友会や校友諮問委員会の設立で共通しているのは、一つにはそれらの組織がカレッジや大学という機関側からの働きかけで設立されたこと、そしてもう一つはそれらの設立の最大の目的が経営資源の確保、つまり校友からの使途制限のない寄付金を通じた安定的基金の確立であったことである。

卒業生との連携、つまり校友行政の重要性を当時のカレッジや大学が認識していた例として、ハーバード大学学長のEliotは、主要な校友組織（当時のハーバード大学の同窓会は統一されていなかった）の一つであるThe Associated Harvard Clubsにおいて、校友組織の重要性を説いている。さらにダートマス・カレッジ学長のTuckerは、自ら各年次の同窓会幹事を招集して全学校校友会を設立した。Tuckerは、その全学統一校友会の開催と、そこに参加する各年次の同窓会幹事を通じて、ダートマス・カレッジの校友と母校の円滑な関係を確立した（Stover 1930: 44-45）。

2. 基金の設立と寄付募集戦略

(1) 目的意識

現代の校友行政における課題の一つに卒業生からの寄付を中心とした基金の効果的な運営があげられる。卒業生との関係や組織の変革を通じた最大の目的は、安定的な基金の確立であった。そうした使途を限定されない安定的な基金の確立は、卒業生の組織化と並行してアメリカのカレッジや大学において取り組むべき課題として意識されていた。

(2) 基金の設立

校友組織による基金設立に、最も早く取り組んだのがイエール大学であった。1850年にイエール大学の学長Woolseyは、授業料収入に頼らない収支構造を目指した恒久的基金の確立の必要性を説いた。Porter学長時代の1872年に校友の理事会参加が始まり、1890年には全米初の校友基金であるThe Yale Alumni Fund Associationを設立した（Geiger 2000: 31-33）。その設立に携わったのはイエール大学全体の管理運営を担当するコーポレーションであった。つまり、イエール大学の校友基金はその設立当初から校友行政の一部として成立したものであり、大学の管理運営組織と密接な関係を持っていたのである。基金の活動は、年単位の使途制限のない募金の管理を行い、各年度にその年の募金者を顕彰する機関紙を発行し、校友以外からの募金についてもその管理運用をするものであった。設立から37年を経た1927年の6月30日時点で、The Yale Alumni Fund Associationは、7,729,092ドルもの基金を集めるに至った（Stover 1930: 52）。

それでは今日、世界一の大学基金規模と運用益を誇るハーバード大学はどうであったのか。ハーバードという名称の由来が開学二年後の1938年のJohn Harvardの死をきっかけとした遺産の寄付であったように、ハーバード大学は開学以来様々な寄付によって成長した (Morison 1963: 9)。ハーバード大学学長のEliotは1882年の年次報告において、その運用利息の活用までも視野に入れて使途に制限のない恒久的基金の拡大を取り上げている。Eliotは奨学基金の効果的な運用にも関心を持っていた。1878年、1853年から1872年の間にハーバード大学において奨学金を利用した後に卒業した校友282人に質問票を送付し、奨学金が卒業後の人生に与えた影響などに関する調査を行った。そうした調査を踏まえた上でEliotはそれらの校友に奨学基金への援助を求めたところ、そのほとんどがハーバード大学の奨学基金への募金に応じた (Stover 1930: 26-29)。

その後、ハーバード大学は1889年には6,874,000ドルまでその投資を確保し、1913年には27,500,000ドルまで増大させている。ちなみに1912年から1913年のハーバード大学の年間総収入は2,657,546ドルであるが、そのうち寄宿費などを含めた学費収入が876,000ドルに過ぎないのに対し、投資収益が1,274,000ドルである (Stover 1930: 40-41)。ハーバード大学の一年あたりの投資収益は、1913年時点においてすでに、年間総収入の約半分、学費の1.5倍に達していたのである。現代のハーバード大学の強さは19世紀にすでに端を発し、20世紀初頭には完成していたとも言える。

(3) 寄付戦略の進化

さらに20世紀に入ってから生まれた寄付募集方式としては校友による遺贈 (alumni bequests) の変形である「遺贈保険 (bequest insurance)」があげられる。プリンストン大学学長のHibbenによる1922年の年次報告において、1916年の卒業生から導入している「遺贈保険」制度によって、保険期間満了となる1936年度以降、プリンストン大学に毎年75,000ドルの寄付が期待できるとのことである。プリンストン大学による「遺贈保険」制度をその他のカレッジや大学もこぞって取り入れたが、この制度に関して1930年当時、プリンストン大学の優位は変わっていなかった (Stover 1930: 71-73)。

3. 教育カリキュラム改革と卒業生組織

(1) 教育カリキュラムと校友

日本ではアメリカの大学の校友行政というと寄付金戦略や基金運用ばかり取り上げられることが多い。しかし実際はアメリカにおける校友行政は資金調達にとどまらず多岐に渡っており、特に卒業生を取り込んだ形で行われてきた教育カリキュラム改善の取り組みは卒業生の組織化同様の歴史がある。

(2) 自校教育の萌芽としての校友教育

学士課程学生に対して「校友の権利と義務 (the rights and duties of alumni)」を伝える「校友教育」は、校友が組織化されるのと並行して19世紀に始まった。コーネル大学では学長 Colbyによって1867年に「校友教育」が導入された。当初の「校友教育」の目的は、この時期に顕在化し拡大化した校友の様々な役割を現役学生に伝えることを通じて、彼らが校友となった後の母校への貢献を円滑に誘導するためのものであるが、結果的には現代の「自校教育」の萌芽ともなっている (Stover 1930: 33-34)。ブラウン大学では1915年に学長の Faunceも参加のもと新入生向けのオリエンテーションにおいて、“To make alumni out of freshmen” という明確な意図のもとに「校友教育」が導入された (Stover 1930: 98)。さらにダートマス・カレッジでは、卒業年度の学生に自校の歴史と伝統を学習させる明確な意図を持った校友教育科目 (自校教育科目) が存在した。 (Morrill 1938: 241)。

(3) 初年次教育

1922年、メイン大学学長であったLittleは、新しい新入生プログラムの名称を“Freshman Week”とした。高校を卒業したばかりの新入生が大学生となる手助けをするとともに、大学生が校友として社会で活躍する準備までを視野においた、文字通り「初年次教育 (接続、導入教育)」から「校友教育 (自校教育)」を網羅する画期的なコースであった。さらにLittleは1925年、今度はミシガン大学学長として校友教育に力を入れた。既にThe College Orientation Coursesを持っていたブラウン大学では、1926年の年次報告において学長Faunceが、Providenceの同窓会に所属する85人の校友が250人の新入生のアドバイザーとなって面談などを行ったことを報告している (Stover 1930: 92-99)。そしてこの時期にまでには多くのカレッジや大学で、新入生を未来の校友と認識し、自校に対する理解とプライドを植え付ける“Freshman Week”を開催していることがMorrill (1938: 241) によって紹介されている。本質的な目的においては若干異なるものの、現代における「初年次教育」あるいは「First Year Experience」に、高等教育環境への円滑な移行が目指されている点で密接に関連する教育活動が、校友行政を通じて行われていたのである。

(4) キャリア教育

マイアミ大学は1915年から“Business as a Profession”というプログラムを導入した。プログラムを通じて全ての現役学生に向けて参加卒業生の職業や業務について講演を行い、興味を持った学生と講演の後で交流した (Shaw et al. 1917: 91)。マサチューセッツ工科大学学長のStrattonは1924年、卒業後に社会で成功を収めている校友を招待するための基金を設立して予算を確保した上で、最終学年の学生向けの講演を導入した。Strattonの目的は就職を目前に控えた学生達に職業知識や成功の鍵を伝えることであった (Stover 1930: 93-94)。こうして現代における「キャリア教育」は20世紀初頭にそのひとつの萌芽を見せた。

(5) 継続教育

校友の組織化が進む際に読書会を通じた社交が求心的役割を果たしたケースが多かったように、卒業後の継続教育に対する関心は卒業生が組織化される以前から存在した。ただGrant(1931: 17-18)も指摘している通り第一次世界大戦以降、校友に対する卒後教育、継続教育はカレッジや大学側からの働きかけを中心に急速に発展した。1920年にはプリンストン大学学長のHibbenがThe Princeton Planを発表し卒業後の継続教育への取り組み姿勢を示し、1923年にはアマースト・カレッジにおいて学長Meiklejohnがアメリカで最初の組織化された卒後教育を実行した(Stover 1930: 100-102)。

4. 卒業生への就職斡旋とキャリア支援

(1) 卒業生へのキャリア支援政策が発展した背景

卒業生への就職斡旋サービスは、一方的に増大する卒業生への経済的依存の見返りとして、卒業生の組織化が進んだ19世紀後半に現れた校友行政の新形態である。際限のない寄付の要請に加えて教育面や経営面からも校友への要求を強めた当時の校友行政において、こうした就職斡旋サービスの発展は、校友による多大な協力に対する母校からのサービスの還元という意味からも自然な成り行きであった。

(2) 就職情報の仲介

1886年にカリフォルニア大学学長のHoldenは、「学位」、「出身校」、「教育歴」、「専攻」、「宗教」、「収入」、「職位」といった質問項目を通じて卒業生の情報を収集し、教員募集している各種教育機関への情報提供を通じて卒業生の就職を援助した。驚いたことに、「個人情報公開の可否」といった質問項目も、この時期に既に用意されていた(Stover 1930: 34-35)。

(3) キャリアセンターの登場

ハーバード大学では1897年、当時のアメリカのカレッジや大学において一二を争う先進的な取り組みとして、現代における「就職課」あるいは「キャリアセンター」の校友版である「校友の就職や昇進を担当する部局(bureau for securing appointments and promotions)」を設置した。さらに1901年の年次報告において学長Eliotは卒業生の就職環境について「就職委員会(The Appointment Committee)」の重要性に触れており、1903年の年次報告においては就職サービスの充実を図るため有力校友による就職委員会への支援を促している。(Stover 1930: 34, 94-95)。

当時のカレッジや大学においても学生や校友の就職環境は学生募集にとって重要な要素であったので、ハーバード大学における校友への就職斡旋サービスは瞬く間に拡大し進化した。スミス・カレッジ学長Neilsonの年次報告によると、1922年、スミス・カレッジでは

学校と同窓会の協力により「就職部 (The Appointment Bureau)」の機能を拡大し教育コンサルタントを新設した。教育コンサルタントの業務はスミス・カレッジ校友の就職状況を調査し、就職部の成果を上げることであった。同時期のパデュー大学においてもJ.E. Waltersの指揮のもと、卒業生フォローアップシステムを実行し、校友や学生の就職環境の改善を目指した (Stover 1930: 95-97)。

5. 卒業生によるFDと大学評価

(1) 卒業生の学校参加

日本の文脈においては、アメリカのカレッジや大学の校友行政というと経営面や組織面に焦点が当たりがちであるが、卒業生による「FD的活動」や「大学評価的支援」も、アメリカの校友行政において19世紀後半から発達してきた特徴である。

(2) 訪問調査とFD的活動

コーネル大学学長のWhiteは1894年、現代における「訪問調査」のようないわゆる「評価報告書」的活動、あるいは「メンターによる講義参観」のようないわゆる「FD」的活動を導入した。この活動を実際に機能させるために、コーネル大学の校友は訪問委員会 (Visiting Board) を設立した (Stover 1930: 75-76)。

こうしたコーネル大学の動きを追いかけて、ブラウン大学の学長Faunceは1903年、自ら先頭に立って訪問委員会 (Visiting Committees) を各学部の一つずつ設立し、年次調査を開始させた。いくつかの学部では事前に前年度の活動報告書の謄写版 (A mimeographed report of the work of the past year) を準備するようにさえなった。1928年のFaunceによるブラウン大学年次報告書において24の学部や部局に訪問委員会を派遣したことをあげており、訪問調査にあたった校友の総数は272人にのぼる本格的なものであった (Stover 1930: 76-77)。

(3) 卒業生調査と授業評価的活動

校友行政の展開は公的「訪問調査」的な「学校評価」にとどまらず、さらに突っ込んだ私的「卒業生調査」的な「学校評価」にまで発展した。例えば1893年、ブラウン大学のAndrews学長は、メディカルスクールにおいて導入を予定する新しいコースについて校友の意見を参考にしている。ウェスタン・リザーブ大学 (現ケース・ウェスタン・リザーブ大学) 学長のThwingは1906年、1891年以後の全ての校友に対してウェスタン・リザーブ大学の学士課程教育に関して良かった点と悪かった点を質問している。オハイオ・ウェスレヤン大学学長のWelchは聖職者となった校友、公立学校の教員になった校友のそれぞれに対して学士課程教育の良かった点や悪かった点をたずねている (Stover 1930: 85-86)。

そして1925年、オーバーリン・カレッジ学長のKingは1899年から1923年に卒業した全学部の全ての校友に対して、オーバーリン・カレッジの学士課程教育全般に関する「顧客満足度

調査」並みの調査を行った。「自分の子供をオーバーリン・カレッジに入学させた、あるいはさせるかどうか」という質問については、491人の校友が「自分の子供もオーバーリン・カレッジに入学させた、あるいはさせる」と答えているのに対し、469人の校友が、「入学させていない、あるいはさせない、もしくは不明」と答えている。続いてオーバーリン・カレッジでは、1928年に学長のWilkinsが学内の給与体系改革の基礎データとして、ほとんど授業評価と言える卒業生調査を行った (Stover 1930: 83-88)。訪問調査的な「学校評価」とは別に、卒業生調査を通じて各校友の個人的な意見を調査票で募る「学校評価」を求めた流れを考えれば、その先の卒業生調査では校友それぞれの「授業評価」を求める流れになるのはある意味で必然かもしれない。

6. その他の活動

(1) 校友会報の創刊

卒業生の組織化では一步遅れを取ったイエール大学であったが、卒業生による卒業生のための雑誌であり、いわゆる校友雑誌や校友会報としてはアメリカで最初のものとなる*The Yale Alumni Weekly*を1891年に創刊した (Shaw 1922: 680)。これは1890年に寄付金募集校友組織である*The Yale Alumni Fund Association*をアメリカで初めて組織化したことに引き続くもので、このことは寄付金を募集するためには校友雑誌を連動させることが効果的であることが19世紀末の時点で既に認識されていたことを意味する。その後、1892年にハーバード大学が*Harvard Graduates' Magazine*を創刊し、ミシガン大学は*The Michigan Alumnus*を創刊した (Shaw 1922: 683)。

(2) スポーツ

アメリカのカレッジや大学の特徴の一つである巨大な大学スポーツビジネスの萌芽も校友との関係の中に見られる。アメリカのカレッジや大学では1859年まで本格的な体育館は無かったのであるが、1859年から1860年にかけてアマースト・カレッジ、ハーバード大学、イエール大学の各校で体育館が竣工した。アマースト・カレッジの設備は15,000ドルと最も建設費のかかったものであったが、そのわずか16年後の1877年、ハーバード大学の一人の校友が当時最も豪華な体育館であるHemenway Gymnasiumの建設に110,000ドルを寄付した。こうした母校のスポーツに対する寄付は、1890年代以降、大学間のライバル関係が発展するのに従って、校友の母校への愛着に結びつき、校友の思いが大学間のライバル関係にさらに拍車をかけるという関係が成立した (Stover 1930: 21-24)。

(3) 大学昇格運動

19世紀後半はアメリカの当時の「カレッジ (college)」が「大学 (university)」へと変革する時期にも重なり、この局面においても校友の貢献が求められた。ハーバード大学にお

いてはEliotが1870年の卒業式において、「大学」の立場での機関運営には「カレッジ」の場合よりも運営資金が必要であるため、さらなる校友の貢献が必要であることを訴えている。ジョージタウンではHealy学長が、「カレッジ」から「大学」への変革に際して必要な校舎の増築に関して、1877年に校友の貢献を求めた連絡を送付している (Stover 1930: 29-31)。

(4) 施設設備

卒業生の組織化とともに進展し現代の校友行政にまで繋がる特質として、校友会館（同窓会館、alumni hall）の建設があげられる。1885年の年次報告においてコーネル大学の学長Whiteは、卒業生の便宜を図るため、および学校側が運営上に利用するためという二つの目的で、卒業生に校友会館の建設を求めた。実際の教育に直接結びついている教室や図書館ではなく、機関経営管理側である大学運営本部の建設を、校友会館という名目で卒業生に依存するという全く新しい建設方法であった (Stover 1930: 31)。

(5) 卒業生による学生募集と入学生選抜戦略

卒業生による新規学生の勧誘は19世紀後半に始まった。ダートマス・カレッジ学長のTuckerは西部や太平洋側の卒業生に学生を送るよう毎年依頼していた。コルビーの学長Smallは1889年から1892年の三学年に渡る入学生の調査結果から、学生達の入学理由が卒業生による影響であることを発見した (Stover 1930: 33-34)。20世紀に入ると校友行政を通じた卒業生による学生募集への参加も始まった。ディッキンソンの学長Reedは1908年、各卒業生がそれぞれ一人の入学候補者の住所と氏名を知らせるように求めた。さらにダートマス・カレッジの学長Hopkinsの指導により、1922年ダートマス・カレッジでは新しい学生募集選抜システムを導入した。このダートマス校友選抜システムは、まず各校友が全国統一の質問票に従って面接を通じて各受験生の評価を行い、さらに各受験生が所属する地域を担当する当該地域のダートマス校友委員会が評価を行うというもので、校友の意見が非常に重要なものであった (Stover 1930: 89-92)。

7. 校友行政 (Alumni Relations) の完成

1927年という年に、現在の同窓会の全米組織であるThe Council for Advancement and Support for Education (CASE)の前身であるThe American Alumni Council (AAC)が創設され、ある意味で実務面における校友行政の完成が見られた。同時に1927年という年は、校友行政という研究分野の完成を象徴する初めての全国調査がGrantによって行われた年でもある。こうした象徴的な事例が重なったことや、その後の校友行政と卒業生研究の展開を考慮に入れて、本論考で得られた一つの知見として1927年を「校友行政 (Alumni Relations) 完成の年」とみなしたい。

(1) 校友会の全国団体の設立

組織化された校友活動をアメリカ独特のものであるとしたSailorは、さらなるアメリカの特色として複数の大学の同窓組織による合同組織の設立をあげた (Sailor 1930: 340)。まず各大学の校友事務担当者によって全米初の校友会の合同団体であるThe Association of Alumni Secretaries (AAS) が、1913年にOhio State Universityに設立された。設立以来、AASは、毎年学会を開催し、同時に年に一度の学会誌を発行した。そうした成果は1917年、*Hand Book of Alumni Work*としてまとめられた (Shaw et al. 1917: 18-22)。

1918年には校友雑誌の編集団体の全国組織であるThe Alumni Magazines Associated (AMA) が設立され、AASと合同で、*Hand Book of Alumni Work*の改訂版である*The Manual of Alumni Work*を1924年に出版した (Sailor et al. 1924)。その後、1925年にはThe Association of Alumni Funds (AAF) が設立された。

そして1927年、AASとAMAとAAFの三団体が合併し、校友行政担当者の連合組織であると同時に、学会組織としての機能も果たすThe American Alumni Council (AAC、現在のThe Council for Advancement and Support of Education: CASE) が設立された (Sailor 1930: 339-340)。

その後活動を本格化したAACは、設立当初からの目的である全国的な同窓活動や、出版活動の支援を行う一方で、The American Association for Adult Education (AAAE、現在のThe American Association for Adult and Continuing Education: AAACE) との協同で、卒業生への教育にまで活動の幅を広げていく (Sailor 1930: 341)。

(2) Daniel Grantによる校友行政調査

大学関係機関による卒業生への継続教育や生涯教育への視点の展開に関する研究調査がDaniel L. Grantによって1927年に行われた。この調査は、同年に誕生したばかりのAACの236の参加機関を対象に行われた。いわゆる校友行政や生涯教育といった分野を対象とした体系的な調査としてはアメリカでは最初のものであり、1928年のAACの学会において発表された (Grant 1931: 16-23)。

この調査に基づいたGrant(1931: 16-17)によれば、最初に卒業生への教育サービスプログラムを開講したのは第一次世界大戦直後のアマースト・カレッジで、その後卒業生への継続教育、生涯教育的プログラムの発想は次第に広まっていく。1925年にはペンシルバニア大学のPenniman副学長が生涯教育への大学の参加を促す声明を発表し、1928年には前述のAACとAAAEの協同活動が始まる。

Grant(1931: 17-18)の言う、明確な意図を持って計画された「知的サービス (intellectual services)」は、読書会の開講や、講習会の設立、通常講義への参加など様々な形式を通じて、スミス・カレッジ、ヴァッサー・カレッジ、ラファイエット・カレッジ、ニューヨーク大学、ハーバード大学、イェール大学、ペンシルバニア大学などによって続々と採用された。ただし、その数は最終的には約50から60にとどまり、数百の大学は1930年頃にやっ

と取り組みを始めた程度であった。

Grant(1931: 18-21) はまた、14のカレッジや大学の約1,000人の卒業生に対して、卒業後の知的活動と教育に関する簡単な卒業生調査も行っており、卒業生の興味は大学在籍時の興味の範囲をさほど超えないなどの成果を得ている。このような研究や調査を通じてGrant(1931: 21-23) は、各大学による卒業生への知的サービス活動、いわゆる生涯教育が、実際には母校のカレッジや大学(Alma Mater)に対する卒業生の経済的あるいは政治的支援を促す活動と密接に結びついていること、つまり校友行政との関連があることを指摘している。

(3) Alumni Relationsの完成

1922年、*Scribner's Magazine*にWilfred B. Shawが“A New Power in University Affairs”と題して卒業生や同窓会とカレッジや大学の関係を取りあげた校友行政に関する論文を発表して以来、高等教育研究の世界において校友行政は研究分野の一部を形成するようになり、1930年にはR.W. Sailorが“The American Alumni Council”を、Webster S. Stoverが“Alumni Stimulation by the American College President”を発表した。さらに前述のDaniel L. Grantによる研究成果が、*The Journal of Higher Education*に“Intellectual Life of Alumni”として発表されたのが1931年である。続く1934年には“Alumni Relations”という題目の論文がRobert Williamsによって発表されている(Williams 1934: 327-331)。本論文は106のカレッジや大学を対象に行われ、大学の管理運営と校友組織や校友幹事を中心に校友行政に関する調査をまとめたものである(Williams 1934: 327)。1938年にはJ. L. Morrillが“Improving Alumni Relations”を発表し、前身組織であるAASが1913年に設立されて以来のAACの四半世紀の活動の歴史を振り返りつつ、校友組織と母校のカレッジや大学の関係の現状、そして将来的な関係について論考を進めている(Morrill 1938: 235-242)。つまり1938年頃には、校友行政という研究分野について歴史的に振り返る環境が成立していたように思われる。

このように、1930年前後に研究分野としての一定の基盤を確立して以来、アメリカのカレッジや大学における校友行政に関して様々な研究が重ねられた。一方、1930年前後から、卒業生や校友組織の研究に関して、卒業生や校友そのものに焦点を当てた調査を中心とする卒業生研究とよばれる新しい潮流が生まれた(Pace 1979: 48-50)。たしかに卒業生研究という言葉は1930年以前にも時折使用されてはいたが、その研究対象はあくまでも校友行政である。卒業生調査を通じた調査を行った場合においても、それはあくまでも「母校(カレッジや大学といった高等教育機関)と校友(卒業生)の関係」、つまり校友行政に焦点を置いた調査であった。他方、Pace(1979: 48-50)が取り上げている研究形態は、卒業生とカレッジや大学の関係ではなく、1930年前後から始まった、「卒業生そのもの」を調査対象とする卒業生調査による、卒業生研究であった。つまり、それまでの研究対象が高等教育機関の経営的側面や、運営的、行政的側面、具体的にいえば校友行政であったのに対し、卒

業生そのものを対象にした調査を通じて高等教育機関の教育そのものにまで焦点を発展させた卒業生研究が胎動したのである。

こうした状況から、1930年前後という時代をアメリカのカレッジや大学における卒業生や校友組織の研究における転換期、つまり校友行政が一定の完成を見る一方で、卒業生研究が始動する時代と捉えることができる。その際、校友会の全国学会の設立と初めての校友行政の全国調査が、同時に行われた1927年を校友行政が完成したことの象徴と考えることができるであろう。

4節 まとめ

1. 得られた知見

以上、数章にわたって、校友の組織化や同窓会の発展に関するアメリカにおける校友行政の生成発展の歴史的構造を明らかにすることを目指した。

1821年、ウィリアムズ・カレッジにおいて全米初の同窓会が創設されて以来、アメリカのカレッジや大学では卒業生の組織化が進み、校友行政が発展した。日本で取り上げられることの多い寄付金戦略や基金運用といった経営面のみならず、FDや大学評価といった教育改善の側面、初年次教育やキャリア教育、継続教育といった現代のカリキュラム改革の基礎的な側面が、校友行政の発展に伴って形成されたことが確認できた。加えて、就職斡旋や同窓会事業などの直接的な支援のみならず、未来の校友として現役学生に対し在学中から様々な支援を与え、卒業後の母校の支援へと結びつける。さらに言えばそうした母校とのつながり、それは寄付という形をとることが多いのであるが、そうした母校との関係を研究することこそが校友行政である、そうした取り組み姿勢がアメリカのカレッジや大学の校友行政の概観から明らかになった。そして、1927年のAACの創設、および同年のDaniel L. Grantによる校友行政調査の実施が、アメリカのカレッジや大学が長い年月をかけて創り上げた校友行政の一つの完成を象徴しているという事も、今回、明らかにされた。

2. 日本への示唆

これらの知見から明らかになった、アメリカの校友行政における教育面やカリキュラム面の改善活動は、日本の校友行政の文脈において忘れられがちであり、アメリカの校友行政における先例は大きな示唆に富む。同時に日本の大学が、現代のアメリカの基金運用や寄付金戦略を闇雲に模倣することの危険性が、こうしたアメリカの校友行政の歴史から伺い知ることが出来る。つまり、アメリカではハーバード大学の開学以来、最初の同窓会が誕生するまで200年の歳月を必要とし、最初の同窓会がウィリアムズ・カレッジに創設されて以来、100年の歳月をかけて校友行政を完成させた。そして校友行政が完成してからさらに約100年の年月を経てこそ、現在のアメリカのカレッジや大学による基金運用や寄付金戦略の圧倒的な隆盛があるのである。ハーバード大学の大学基金が三兆円を超えていること

はよく知られているが、ハーバード大学が今から約百年前に既に授業料収入を超える基金運用収益を上げていたことは、日本ではあまり知られていない。アメリカのカレッジや大学の経営面における校友行政の長い歴史を十分に理解することなしに、アメリカの寄付金戦略や基金運用を拙速に模倣することは危険である。それと同時にアメリカの校友行政が担ってきた教育改革や組織改善という機能を理解することは、日本において今後本格的に校友行政に取り組む際に重要な示唆を与えてくれるはずである。

3. 今後の研究課題

本研究を通じて、アメリカにおける校友行政の成立から発展そして完成の歴史が明らかになった。今後は本文でも取り上げた通り、アメリカのカレッジや大学において校友行政の完成の後に発展した卒業生研究について明らかにすることが求められる。一方で日本の卒業生の組織化については、2000年に天野郁夫が日本の同窓会の類型化に関するモデルを示しているが、今回のアメリカのカレッジや大学に関する卒業生の組織化と校友行政の研究をふまえた新しい枠組みを提示することも今後の大きな課題といえる。その際、寄付募集などの経営面のみならず教育改革や組織改善の側面をも視野に入れたアメリカの校友行政の歴史という、今回得られた知見を十分に活かした本格的な取り組みが求められよう。

【付記】本稿は、『国立教育政策研究所紀要』138号（平成21年3月刊）の125-139頁に掲載された同名の論文に、若干の修正をほどこしたものである。

注

- 1) 東京大学は今回の創立130周年記念募金キャンペーンなどを通じて、短期的には500億円、長期的には2000億円規模の東京大学基金を確立することを目標としている。同時期に早稲大学の125周年キャンペーンなど多くの大学が東京大学同様の周年事業を開催したが、その多くは従来同様の単発の記念事業型募金を中心としたキャンペーンであった。サブプライムローン問題に端を発する経済環境の悪化は、駒澤大学がデリバティブ取引で154億円の損失を発生させ、慶應義塾大学が225億円の株式含み損を発生させたが、短期的な視野におけるこうした悪条件を考慮してもなお、グローバル化やユニバーサル化による国内外の競争の激化は、日本の高等教育機関が基金の拡大や財務基盤の安定を目指さざるを得ない背景となっている。
- 2) 本文中でも触れているように“Alumni Relations”は「卒業生と大学の関係」であるが適訳が見当たらない。PRを「パブリック・リレーションズ」と表記するように「アラムナイ・リレーションズ」としたいところであるが定着しているとは言えず、「卒業生関係」、「同窓会業務」といった訳語も正確とは言えない。そこで本論では、日本私立大学連盟が1987年の特定研修で使用して以来、時において使用されてきた「校友行政」という訳語を、行

政府の活動と紛らわしい表記ではあるが使用する。

- 3) “Alumni” の訳出については、固有名詞など特定の訳がついている場合を除き基本的に「卒業生」で統一した。「卒業生」のうち、一定の目的を持って活動する、あるいは何らかの意図の下に組織化されたものに「同窓生」や「校友」の訳語をあてた。“Alumni Association” の訳出については、卒業生自身によって自然発生的に組織化される通常の卒業生団体を「同窓会」、機関側の主導により大学の利害関係を重視して組織化されるものを「校友会」とした。なお、日本語の「同窓会」は、同窓生同士による一時的な行事のことを指すこともあるが、ここでは恒常的な「団体・組織」としての「同窓会」を主に取り上げる。

引用文献

- 天野郁夫 2000 「大学の同窓会—歴史と展望」『IDE 現代の高等教育』419、5-11。
- 中央教育審議会 2008 『学士課程教育の構築に向けて（答申）』。
- Geiger, Roger L., 2000, *The American College in the Nineteenth Century*, Nashville: Vanderbilt University Press.
- Grant, Daniel L., 1931, “Intellectual Life of Alumni,” *The Journal of Higher Education*, 2(1), 16-23.
- 飯野正子 1997 「校友会活動の日米比較」日本私立大学連盟『大学時報』46(253)、58-61。
- 喜多村和之 1990 「同窓会（Alumni）の意義—アメリカの場合を中心に」文部省高等教育局学生課編『大学と学生』297、7-13。
- 小林雅之、両角亜希子、片山英治 2007 『わが国の大学の財務基盤強化に向けて：研究序説』東大—野村 大学経営ディスカッションペーパー No. 01、東京大学大学総合教育研究センター。
- 小林雅之、両角亜希子、片山英治、羽賀敬 2008 『アメリカの大学の財務戦略：4 大学現地調査報告』東大—野村 大学経営ディスカッションペーパー No. 05、東京大学大学総合教育研究センター。
- Lapovsky, Lucie, 両角亜希子ほか訳 2007 『アメリカの大学における基金の活用』東大—野村 大学経営ディスカッションペーパー No. 03、東京大学大学総合教育研究センター。
- 丸山文裕 2006 「アメリカの大学における基本財産管理」『IDE 現代の高等教育』484、59-65。
- Morrill, J. L., 1938, “Improving Alumni Relations,” *The Journal of Higher Education*, 9(5), 235-242.
- Pace, C.R., 1979, *Measuring Outcomes of College: Fifty Years of Findings and Recommendations for the Future*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Reed, Williams, and Reed, Beverly, 小林雅之、片山英治、劉文君訳 2008 『高等教育機関のための寄付募集入門：アートとサイエンス』東大—野村 大学経営ディスカッションペーパー No. 01、東京大学大学総合教育研究センター。
- Rudolph, Frederick, 1962, *The American College & University: A History*, Athens: The University of Georgia Press.
- Sailor, R. W., 1930, “The American Alumni Council: A Historical Sketch of the Different Organizations Which Have Finally Combined to Form the Council,” *The Journal of Higher*

- Education*, 1(6), 339-341.
- Sailor, R. W., et al., 1924, *The Manual of Alumni Work*, Ithaca: The Association of Alumni Secretaries.
- Shaw, Wilfred B., 1922, "A New Power in University Affairs," *Scribner's Magazine*, LXXI, 677-684.
- Shaw, Wilfred B., et al., 1917, *Hand Book of Alumni Work*, Ithaca: The Association of Alumni Secretaries.
- 清水畏三 1987「アメリカの大学校友会—その母校愛と寄附」『大学時報』36(192)、46-49。
- Stover, Webster S., 1930, *Alumni Stimulation by the American College President*, New York: Columbia University.
- 田中義郎, 2006「アメリカ大学のファンドレイジング—フィランソロピーの制度化の賜物」『IDE 現代の高等教育』484、54-59。
- 東京大学 2008『東京大学アクションプラン2005-2008: 2008年度改訂版』。
- 東京大学基金 2008『東大130キャンペーン活動報告書』。
- Wertenbaker, Thomas Jefferson, 1946, *Princeton: 1746-1896*, New Jersey: Princeton University Press.
- Williams, Robert L., 1934, "Alumni Relations," *The Journal of Higher Education*, 5(6), 327-331.
- 山田礼子 2003「同窓会サイトへアクセス—大学本体の活動と密接にリンクした展開」『カレッジマネジメント』122、48-51。
- 山田礼子 2007「アメリカの大学における最近の同窓会戦略—多彩な活動を支える専門家を育成」『カレッジマネジメント』144、20-24。

アメリカにおける大学教員評価制度の特質 ——テキサス大学エルパソ校を一事例として——

吉 田 武 大

はじめに

本稿の目的は、アメリカ合衆国（以下、アメリカ）のテキサス大学エルパソ校（以下、エルパソ校）を対象として、大学教員評価制度の特質を明らかにすることである。

1991年の大学設置基準の大綱化によって自己点検・評価が努力義務規定として設けられてから現在に至るまで、外部評価や認証評価といった評価制度が次々と導入されてきた。とはいえ、評価制度の歴史はここ十数年にとどまるものではない。例えば、大学教員の採用や昇進においては、当該教員の業績に対する評価がなされてきたように、大学教員個人を対象とした評価制度は古くからみられたものである。ただ、そこにおいては、大学教員を研究業績で評価する側面が極めて強く、それ以外の業績が考慮されることはほとんどなかったといつてよい（関 1991）。しかし近年、さまざまな評価制度が導入されていく中で、大学の教育機能が重視されるようになり、教育業績を積極的に評価する大学が見られるようになってきた。2001年の大学設置基準の改正により、教授等の教員資格をめぐる、教育を担当するにふさわしい教育上の能力にも考慮するよう明記されたことなどが、そうした動きを支える根拠となっている。

その一方で、大学教員個人の評価にとどまらず、組織の評価、機関の評価といったさまざまなレベルの評価が、研究や教育などの領域を対象として行われるようになってきている。今後、教育重視の傾向を維持しながら、多様なレベルの評価が評価システム全体の構成要素として機能していくためには、大学教員評価という従来の評価が機関や組織の評価といった新たな評価と調和するようなシステムの構築を模索していくべきであろう。こうした評価システムを模索していくための基礎的な手がかりを得るべく、本稿においては、大学教員評価に関して先駆的な取り組みを行っているアメリカの大学、具体的には研究大学であるエルパソ校を事例として取り上げ、検討を進めていくこととする¹⁾。

エルパソ校を対象とする理由について、アメリカの研究大学における大学教員評価をめぐる動向を簡単に確認しながら説明しておく。一般的に、研究大学では、著書や学術論文といった研究業績に主たる力点が置かれている。しかし、1980年代半ば頃から1990年代にかけて、教育重視の動きが、州立大学、なかでも、「研究型大学」や「総合型大学」において生じてきた。そしてそれは、教育業績を大学教員評価に取り入れようとする動きとなって具体化した（高橋 1998）。ところが、そのような中でエルパソ校は、教育業績の評価にとどまらず、社会との連携活動をも積極的に評価すべく、大学教員評価制度を見直したカ

レッジが存在するという特徴を有している²⁾ (吉田 2004)。このような特徴を有するエルパソ校を対象とすることによって、上記の評価システムを構築する上で貴重な示唆が得られると考えられるのである。

研究目的の解明にあたっては、次の4つの作業課題を設定する。第1に、エルパソ校の概要を取り上げ、第2に、大学教員評価における評価プロセスについて検討し、第3に、大学教員評価基準を分析し、第4に、大学教員評価を側面から支援すると思われる組織について考察する。検討素材については、筆者らが2007年2月5日から8日まで4日間にわたってエルパソ校を訪問調査し、そこで得られた資料及びインタビュー結果を基とする。

1 節 研究大学としてのエルパソ校

1. 地理的情勢

まずは、エルパソ校の立地している都市エルパソを概観しておこう。エルパソは、テキサス州西端に位置し、メキシコ合衆国と国境を接する人口約70万人の都市である。メキシコ合衆国との国境に位置しているという事由もあって、エルパソには、ヒスパニック系住民が多数居住している。また、エルパソでは、ヒスパニック系住民と白人との経済・教育をめぐる格差をいかに縮小させるかが政治的課題とされている。とりわけ、教育問題をめぐっては、多数派であるヒスパニック系住民の学業成績をいかに向上させるかが課題とされ続けており、その解決のために、様々な施策が策定・実施されている。

2. 沿革やビジョン、使命

次に、かような地理的経済的条件下にあるエルパソ校の概要を取り上げる。エルパソ校は同地域で随一の州立の総合大学であり、カーネギー財団によるアメリカ高等教育機関の分類でいうところの研究大学 (RU/H: Research Universities <high research activity>) である。

エルパソ校の沿革を確認しておく。エルパソ校は、テキサス州立鉱物・冶金学校 (Texas State School of Mines and Metallurgy) として1914年に創設された。その後、2度の組織名称変更を経て、1949年にはテキサスウェスタンカレッジ (Texas Western College) という名称に、そして1967年にテキサス大学エルパソ校へと名称が変更され、現在に至っている。

エルパソ校のビジョンは次の通りである。

- 第1 多様な学生に質の高い高等教育を提供する。
- 第2 経済的教育的機会から地理的に隔離された地域の人々に対し、教育機会を可能な限り拡大する。
- 第3 学生、教員、そして産業界とくに北部メキシコの産業界の間に、多文化的でインターアメリカンな教育・研究上の協力関係を創造し維持するために、地理的環境を活用する。
- 第4 卓越性とアクセスという2つの理念に関与し、アカウントビリティを受け入れる。
- 第5 テキサス州の高等教育における新たなモデルとして、経済的技術的そして社会的環境

を変革する教育的リーダーとなることを目指す。

エルパソ校の使命については、教育、創造、解釈、応用そして知識の普及に貢献することとされ、具体的には次のようになっている。

- (1) 学生に対して、質の高い教育プログラムや、研究上の卓越性、芸術的創造性そして革新的なプログラムやサービスを提供することを通じて、生涯に渡ってキャリアに挑戦するよう働きかける。
- (2) テキサス大学システムの一構成要素として、エルパソ及び周辺住民に対して高等教育の機会を提供する。
- (3) 国際性や多文化性というエルパソ地域の特徴を活かし、学習、教育、研究、芸術的努力、文化的経験そしてサービスに対する機会を学生や大学教員に提供する。

3. 組織

ビジョンと使命を取り上げてきたところで、以下ではエルパソ校の組織構成を確認していこう。まず、学事部門 (Academic Affairs) である。学事部門は学長直下の組織である。この中に、図1のごとく、ビジネスアドミニストレーション、教育、エンジニアリング、ヘルスサイエンス、リベラルアーツ、サイエンスの6カレッジが位置している。また、図には掲載されていないが、学事部門の下部組織として、効果的な教授・学習のためのセンター (Center for Effective Teaching and Learning : 以下、教授学習センター) が属している。

次に、センターである。各センターは副学長 (Provost) 下に配置されているが、機関評価・研究及び計画センター (Center for Institute Evaluation Research and Planning : 以下、評価センター) は、学長直下の情報源及び計画部門 (information resources and planning) の下部組織として位置づけられている。なお、エルパソ校の連携組織 (El Paso Collaborative for Academic Excellence) は、他のセンター組織と異なり、学長直下であることが注目される。

4. 大学教員と学生

最後に、大学教員及び学生について確認しておく。大学教員数は2005年度で1118名である。性別は、女性が463人 (41.4%)、男性が655人 (58.6%) である。職階別では、教授が154人、准教授が148人、講師が564人、助教が193人、ティーチング・アシスタントが59人となっている。テニユアの取得状況については、テニユア取得者が292人、テニユアトラックにいる者が210人、テニユアトラックにいない者が616人である。勤務形態について、フルタイムが680人であるのに対して、パートタイムは438人である。カレッジ別では、ビジネスアドミニストレーションカレッジが82人 (7.3%)、教育カレッジが111人 (9.9%)、エンジニアリングカレッジが99人 (8.9%)、リベラルアーツカレッジが436人 (39.0%)、ヘルスサイエンスカレッジが130人 (11.6%)、サイエンスカレッジが186人 (16.6%)、その他74人 (6.6%) となっている。

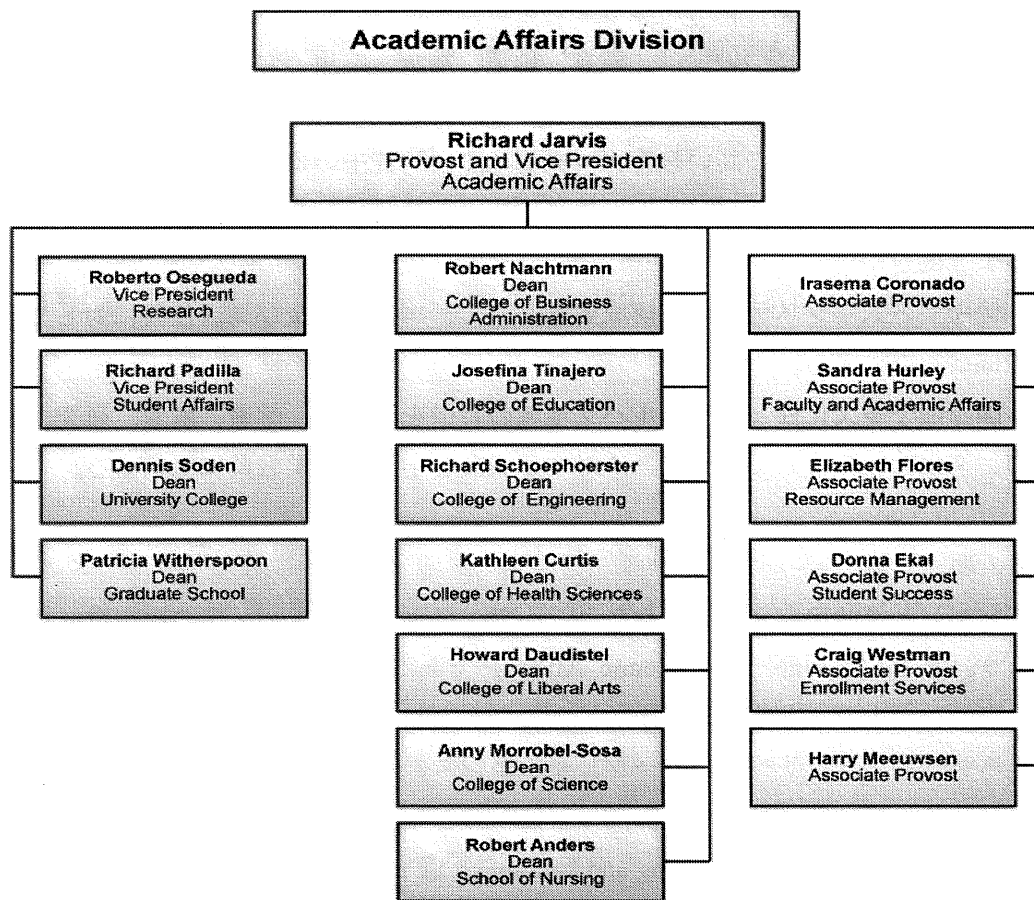


図1 エルパソ校の学事部門の組織構成³⁾

一方、学生については、2007年度時点で、カレッジと大学院の合計が20,154人であり、フルタイムの学生は12,214人（全学生の60.1%）である。性別については男性が8,904人（44.2%）、女性が11,250人（55.8%）となっている。民族別では、ヒスパニック系が73.6%で14,826人、白人が10.5%、黒人は2.7%などとなっている。

2節 大学教員評価プロセス

1. エルパソ校レベル

大学教員評価はカレッジ毎に実施されている。このことは、各カレッジがエルパソ校全体の基準とは独自の基準を設け、かつ独自のプロセスで評価を行っていることを意味するものではない。そこで本節では、エルパソ校レベルで、大学教員評価がどのようなプロセスを経て実施されているのかについて、エルパソ校の“Handbook of Operating Procedures”（以下、ハンドブック）を基に検討していくこととしよう⁴⁾。

昇進とテニューアの審査手続きは学科から開始される。参照すべき資料については、学科主任（Department Chair）、学科の常任委員会、または学科主任の設置した特別委員会が収

集することになっている。その際、昇進またはテニユアの候補者は資料の提出を求められる⁵⁾。資料収集後、昇進とテニユアの決定権限を有する全メンバーは、候補者の資料を事前に参照した上で、候補者の昇進またはテニユア獲得が適切かどうかの投票を行う⁶⁾。一方、学科主任は独自に候補者の推薦を行い、カレッジ長（Dean）へ候補者に関する文書を送付する。そこには、諸資料、投票結果、そして推薦文が含まれる。

学科および学科主任からの通知を受けて、カレッジ長はカレッジ諮問委員会⁷⁾を設置する。同委員会は学科の推薦を確認し、推薦の根拠となった資料を審査した上で、候補者に対する推薦をカレッジ長に行う。その後、カレッジ長は、候補者の履歴書、学科主任とカレッジの委員会からの報告の要約、投票結果、そして必要であれば、審査者の意見を副学長へ送付する。また、カレッジ長は候補者に対する独自の推薦も行う。

カレッジ長からの文書や推薦を受け、副学長は、大学院プログラムに対する候補者の貢献を考慮した追加意見を求めることもある。その場合、副学長が適切と考える他の審査手続きを開始することもある。その後、副学長は学長へ推薦を行う。

なお、昇進やテニユアの候補者は、学科主任から学科レベルでの決定事項の全てを知らされることになっている。また、学科主任は、カレッジ長からカレッジレベルでの決定事項の全てを知らされることとされている。

以上に見てきたように、昇進とテニユアの場合、学科主任からカレッジ長へ、カレッジ長から学長等へというプロセスに即して大学教員評価が実施されている。昇給に係る大学教員評価も同様のプロセスで実施されている⁸⁾。

2. カレッジレベル

エルパソ校レベルの大学教員評価プロセスを確認したところで、以下では、教育カレッジとビジネスアドミニストレーションカレッジにおける大学教員評価プロセスを検討していくことにする。

教育カレッジでは、テニユア、昇進そして昇給審査に際して、第1に、候補者は関連資料を学科主任に提出する。第2に、テニユア及び昇進の候補者の提出した資料は、外部審査者3名によって審査される。外部審査者は候補者と同じ専門分野の研究者である場合が多く、この点は研究大学であるカリフォルニア大学も同様である（例えば、當作 2002）。外部審査者の選定については、候補者が審査者について学科主任と相談し、候補者が提示した中から学科主任が2人を選出する。そして第3に、外部審査者は、候補者から提出された資料を審査し、テニユアや昇進の推薦を行う。第4に、推薦文が学科主任へ送付され、第5に、学科主任は、推薦文やその根拠となる資料を、学科主任の独自な評価と共にカレッジ長へ送付する。

ビジネスアドミニストレーションカレッジにおいて、毎年実施される大学教員評価プロセスは3段階からなっている。第1に、学科主任は年度初めの9月30日までに各教員と面

会し、評価書類に関する計画立案を求める。第2に、学科業績評価委員会 (Department Merit Evaluation Committee) は3月1日までに各教員の評価の審査を完了させる。第3に、学科主任は5月1日までに各教員と面会し、評価結果を伝達すると共に、今後の改善の見通しについてカウンセリングを行う、というプロセスで評価が実施されている⁹⁾。

以上、エルパソ校レベル及びカレッジレベルの大学教員評価プロセスを検討してきたが、エルパソ校レベルのプロセスの方が詳しく規定されていることが明らかとなった。各カレッジは、基本的にはエルパソ校レベルの評価プロセスに即して評価を実施している。ただし、テニユアの審査においては、独自に外部審査者を取り入れているカレッジもみられる。

3節 大学教員評価基準

1. エルパソ校レベル

大学教員評価プロセスを確認したところで、先のハンドブックを基に、エルパソ校レベルの大学教員評価基準を分析していくこととする。エルパソ校は国境に位置している事由もあり、その提供する教育等に関して、マイノリティの教育に対する卓越した国家的研究センター (national research center of excellence for the education of minorities) という名声を得ている。実際、エルパソ校は、経済的教育的機会から地理的に隔離されたエルパソ地域における教育機会の拡大を使命の一つとしており、また、マイノリティに対する教育機会の拡大を謳っている¹⁰⁾。さらに、教育機会の拡大にとどまらず、入学した大学生全ての学問的能力の向上をも目指している。このようにエルパソ校は、研究大学でありながら、地域における教育機会の拡大、大学教育の充実を重要な使命として位置づけているのである。

このような使命の下で展開されるさまざまな活動をめぐって、エルパソ校レベルでの大学教員評価基準にはいかなる特色がみられるのであろうか。ハンドブックによると、エルパソ校は、評価を下す側の主観性や大学教員の多様な専門分野といった事由により、テニユアや昇進の基準を詳細には特定化しえないとの認識を示しながらも、可能であれば、一般的なガイドラインや基本的指針は常に支持されるべきであるとする。ここでいう一般的なガイドラインや基本的指針とは、具体的には以下の4つである¹¹⁾。

第1に、大学教員にはいくつかの義務遂行が期待されており、それらに即した業績をあげているかどうか問われるということである。ここでいう義務とは次の7項目である¹²⁾。

- a. 授業の担当 / b. 授業外での学生に対するアドバイス / c. 最先端の学問への関与 /
- d. 学術的活動への従事 / e. 学科の目標達成への貢献と学科活動への参画 / f. カレッジや大学の福利への奉仕 / g. 教科外の多様な方法による学生や市民への影響。

第2に、大学の全てのアカデミックな組織において、昇進やテニユアへの推薦に際しては、類似した基準が用いられるべきだということである。換言すれば、ハンドブックに記載されている規程や基準に抵触しない限り、カレッジ等の各組織には、大学教員評価に関する手続きを定めることが認められるのである。

第3に、大学教員の職階が上がるにつれて、昇進やテニユアへの推薦の基準が変わるべきだということである。

第4に、雇用年数はあくまでもテニユアや昇進への推薦に対する根拠の一要素ではあるが、主要な根拠としては用いられないということである。

以上の一般的なガイドラインや基本的指針の下、前述の評価プロセスを通じて、昇進やテニユア等の評価が行われているのである。

なお、ハンドブックには、テニユアや昇進において、学科レベルで考慮される評価基準の構成要素として次の7項目を列挙している¹³⁾。(1) 教育上の有能さ／(2) 学術論文や他の著作物の質／(3) 業績や賞などの質／(4) 専門に係る大学外でのサービスの／(5) 候補者に対する評価が記載された文書と評価者の人物証明書／(6) 学科、カレッジ、大学そして専門分野への候補者の貢献／(7) 候補者の将来の知的進歩、そして、大学への貢献に関する潜在能力。

以上、エルパソ校レベルの大学教員評価基準を分析してきた。ここにおいては、大学教員の多様な学問分野、評価の主観性といった事情を考慮し、評価基準が大綱的な表現にとどめられていることが看取されよう。

2. カレッジレベル

本節では、エルパソ校レベルの大綱的な大学教員評価基準の下、各カレッジがどのような評価基準を策定しているのかについて分析していくこととする。

まず、ヘルスサイエンスカレッジにおいては、評価領域として、「教育」、「研究」、「学内外のサービス」、「学内行政」が設定されている。このうち、「教育」及び「研究」はそれぞれ全評価の40%を占めている。また、「学内外のサービス」は20%、「学内行政」は0%となっている¹⁴⁾。評価の割合を明確に設定しているのは、エルパソ校ではヘルスサイエンスカレッジのみである。研究大学であるカリフォルニア大学において、研究が全評価の90%以上を占めるとされている（當作 2002）ことに鑑みるならば、ヘルスサイエンスカレッジは教育を重視しているとみることができよう。ただし、学事部門の副学長補佐（*associate provost*）によれば、この評価割合の設定は大学の使命に即したものとは言えず、ヘルスサイエンスカレッジに見直しを求めているとのことであった¹⁵⁾。

次に、ヘルスサイエンスカレッジ以外のカレッジを取り上げていく。ハンドブックに記載されているように、そもそもエルパソ校においては、研究のみならず、教育、サービスも同等に重要であることが強調されており、先の副学長補佐もこの点に言及していた。このようなエルパソ校の理念の下、ヘルスサイエンスカレッジ以外のカレッジでは、研究や教育、サービス等に対する評価割合は設定されていない¹⁶⁾。それでは果たして、ヘルスサイエンスカレッジ以外のカレッジにおいて、実際に研究や教育、サービス等が同等の位置づけを与えられているのであろうか。以下では、評価基準の項目数という観点から、理念

レベルと項目数の関係を検討していくことにしたい。

教育カレッジにおける大学教員評価の形式を見ていくと、「教育」、「研究」、「サービス」、「その他」の4つが設定されている。評価基準の項目数は「教育」が13、「研究」が8（「A.独創的な研究成果の出版」は7項目に細分化、「B.専門分野の研究会での論文発表」は5項目に細分化、「F.補助金の申請」は3項目に細分化）、「サービス」が8、「その他」が1となっている。

リベラルアーツカレッジの大学教員評価をみると、「教育プログラムへの貢献」、「専門的な活動と開発」、「専門的履歴」、「大学と地域へのサービス」、「学内の行政義務」の5つの評価領域が設定されている。各領域の評価基準の項目数は次の通りである。「教育プログラムへの貢献」は8、「専門的な活動と開発」は6（「A.学識や研究に関する執筆」は6つに細分化）、「専門的履歴」は9、「大学と地域へのサービス」は7、「学内の行政義務」は1となっている。

サイエンスカレッジにおいては、筆者が以前の研究で明らかにしたように、大学教員の連携活動への参画を促進するべく、1996年に大学教員評価基準が見直され、新たに連携活動に関する評価項目が取り入れられている。昇進やテニユア獲得に際して行われる評価について、サイエンスカレッジの評価領域としては、「研究、学識そして創造的な活動」、「教育的有能さ」、「サービス」の3領域が設定されている。各領域の評価基準の項目数は「研究、学識、そして創造的な活動」は2、「教育的有能さ」は5、「サービス」は3である。

エンジニアリングカレッジの大学教員評価には、「教育とアドバイス」、「研究と学識」、「専門分野での活動」、「学科及び/もしくはカレッジでの行政活動」、「サービス」の5領域が設定されている。各領域の評価基準項目数は次の通りである。「教育とアドバイス」は7（「D.学生評価」については学期ごとの記述が要求されている）、「研究と学識」は4（「B.契約及びグラント」は2つに細分化、「D.研究や学識の成果についてのコミュニケーション」は9つに細分化）、「専門分野での活動」は4（「B.専門分野に利益を与える活動もしくは、専門分野に関するメンバー」については3つに細分化）、「学科及び/もしくはカレッジでの行政活動」は2、「サービス」は2となっている。

ビジネスアドミニストレーションカレッジにおいては、「教育」、「研究」、「サービス」の3領域が設定されている。各領域の評価基準項目数について、「教育」は10、「研究」は12、「サービス」は12である。

以上、各カレッジにおける大学教員評価基準の項目数を確認してきた。項目数という観点から見ると、いずれのカレッジにおいても、評価領域間で項目数に大きな違いを見出すことはできなかった。ここから、ヘルスサイエンスカレッジを除いて、研究のみならず、教育、さらにはサービスをも同等に重視していることが推察される。この点で、先のカリフォルニア大学が研究に90%以上の比率を設定していることとは対照的である。また、州立のワシントン大学では「研究と同様に教育が重視」（高橋 1997）されていたが、研究と

教育のみならず、サービスをも同等に重視している点がエルパソ校に特徴的といえよう。

4節 関連組織

1. 教授学習センター

教授学習センターは1997年に創設された。創設当初は、サイエンス、テクノロジー、エンジニアリング、数学（STEM: Science、Technology、Engineering、Mathematics）といった理科系の大学教員を対象とした教授支援を目的としていたが、2000年以降、対象は全学に拡大されている。教授学習センターでは、次のような取り組みが行われている。すなわち、教授法に関する各種プロジェクトやワークショップの開催、大学教員の昇進等に用いられるティーチング・ポートフォリオの使用法の紹介等である。これらのプログラムは希望者に対して実施されている。教授学習センターのスタッフは4名であるが、専任は臨時副センター長1人であり、残りの3名は大学院生等のアルバイトでまかなっている。アルバイトの大学院生は、プリントのコピーや資料作成などを職務としていたことから、実質的には臨時副センター長が1人で各種プログラムを立案・実施しているといつてよい。

2. 評価センター

評価センターには12名の専任スタッフが在籍している。内9名が大学院で研究業績を積んできたプロフェッショナルなスタッフであり、残り3名が事務スタッフである。この他に、大学院生のスタッフが6名いる。評価センターは、大学運営に係る計画立案のサポート、計画に対する評価、計画や意思決定に関する調査研究を主な役割としている。大学教員評価に関わる評価センターの役割としては、教育の効果を監視すること、教育や研究等に関するデータを各カレッジや大学教員に提供することが挙げられる¹⁷⁾。

5節 ま と め

1. エルパソ校の特質

エルパソ校の大学教員評価制度を検討してきたが、その特質は次の4点にまとめられる。

第1に、エルパソ校は、研究大学でありながら、教育のみならずサービスをも同等に重視していた。先に取り上げたカリフォルニア大学やワシントン大学などの州立大学と比べると、エルパソ校の特異性がよりいっそう顕著となる。ただ、ヘルスサイエンスカレッジにおいては、研究及び教育がそれぞれ40%、サービスが20%という評価割合が設定されていたが、この比率も上記2大学、とりわけカリフォルニア大学と比するならば、サービスにも一定程度の配慮がなされているといえるであろう。

第2に、学事部門は各カレッジに対して、大学教員評価に関する権限を有していた。カレッジの定める大学教員評価基準が大学の使命に即していない場合、一般的にはカレッジの専権事項と思われる評価基準について、学事部門が修正を命ずる権限を有していた。こ

のことは、ヘルスサイエンスカレッジの評価割合において確認することができた。このような、いわばトップダウンとでもいうべき権限関係が大学教員評価という側面で見られたことは、多元的な評価形態を調和的なものにしていくことを検討する上で示唆的である。

第3に、教授学習センターや評価センターは、各カレッジの大学教員評価が円滑に実施されるよう、側面的な支援を行う役割を担っていた。これらのセンターが1990年代以前に創設されていなかったことに鑑みると、近年の大学教員評価制度が、従来のような同僚評価 (peer review)、つまり、学科やカレッジの構成員を中心とした評価を原則としつつも、カレッジ外の組織に一定程度依存した上で成立していることは注目に値する。その一方で、エルパソ校が教授学習センターを重要な組織として認識していないことも明らかとなった。実際、教授学習センターは、学内の他組織に対して大学教員評価に関する特段の権限を有しているわけではない。また、教授学習センターの専任スタッフはわずか1人であり、しかも、臨時職とはいえ、専任の職を講師待遇でもって充てていたのである。

第4に、社会との連携活動が、大学教員評価基準において考慮されていた。サイエンスカレッジやリベラルアーツカレッジでは、社会、具体的には教師教育という側面での連携活動が、教育の領域における評価基準として設けられていた。また、各カレッジのサービスに関する評価基準には、社会との連携活動が評価の対象として含まれていた。このようにエルパソ校各カレッジでは、社会との連携活動が評価の対象とされていたのである。他の研究大学、特に州立の研究大学では、教育活動が業績として積極的に評価され始めているなかで、教育活動にとどまらず、社会との連携活動等も評価の対象とされている点が研究大学であるエルパソ校の特色といえよう。

2. 今後の課題

今後の課題としては以下の3点が挙げられる。

第1に、大学教員評価をめぐる、学事部門とカレッジの権限関係を明らかにすることである。本論で、学事部門の副学長補佐がヘルスサイエンスカレッジに対して評価割合の見直しを求めていたことを指摘したが、このような権限関係を詳細に分析することによって、大学教員評価制度の全体像を浮かび上がらせることが可能になると考える。

第2に、評価センターにおける、組織の評価と大学教員個人の評価の関係を検討することである。教育重視の傾向を維持しつつ、多様な評価形態が評価システムの構成要素としてそれぞれ機能していくためには、大学教員評価という従来の評価と、機関の評価や組織の評価といった新しい評価が調和するような評価システムのあり方を模索する必要があると冒頭で述べた。この点に関しては、評価センターにおける組織的評価に関する業務と個人的評価に関する業務の関係を検討するとともに、各カレッジと評価センター等関連組織との関係を精緻に描出することを通じて明らかにしていきたい。なお、教授学習センターの専任スタッフの配置がいかなる意図の下でなされているかも併せて検討課題としたい。

第3に、連携の具体的な活動内容を明らかにすることである。注2において述べたごとく、本稿では連携の定義を広く捉えた。その結果、教師教育に関する連携活動がリベラルアーツカレッジ、サイエンスカレッジ等における教育の領域の評価基準に含まれていたことを示すことはできた。ただ、本稿では、それ以外の連携活動が大学教育の中に入り込んでいるかどうかを明らかにするには至らず、サービスの領域の評価基準に含まれていると指摘したにとどまった。今後、連携活動の内容を調査および分析することで、教育や研究といった評価領域において、新たな連携活動の抽出が可能になると考える。

註

- 1) アメリカにおいては、研究大学や教養大学、2年制カレッジなどといった高等教育の種類別、大学教員の属性等に応じて、多様な大学教員評価が実施されているが(高橋 1998)、本稿では、エルパソ校が研究大学として位置づけられていることに鑑み、研究大学に焦点をあてて検討していくこととする。
- 2) ここでいう社会との連携活動には、連携の要素を取り入れた大学教育や、社会へのサービスが含まれるものとして広く捉えておくこととする。
- 3) <http://www.utep.edu/aboututep/administration.aspx?mid=89583>より転載。
- 4) 詳細については、<http://admin.utep.edu/Default.aspx?tabid=30181>を参照(アクセス日は2008年12月3日)。
- 5) 諸資料とは以下のものをさす。1. 経歴等を記載した履歴書/2. 著作物のコピー/3. 出版されていない著作物のコピー。例えば、技術的報告書、会合でのプレゼンなど/4. 学生及び/もしくは同僚評価を含めた教育業績に関する文書/5. 学科、カレッジそして大学のサービスに関する情報と、専門分野に関する大学外でのサービスについての情報/6. 候補者または大学と密接に関係してこなかった、候補者と同一の専門分野において評価の高い人物からの候補者を客観的に評価した文書(少なくとも2通)。この文書は学科主任によって依頼される/7. 決定に関連するかもしれない他の情報や補足文書、例えば著作の引用 (*Handbook of Operating Procedures, Section 3, Chapter 4, 4.4.5.5.2*)。
- 6) 投票資格を有するのは、テニユアを有する教員のみである。昇進に対する推薦に関して投票資格を有するのは、候補者よりもランクの高い教員のみである。なお、投票資格を有する教員数が3人かそれ以上でないのであれば、カレッジ長が、学科主任と相談の上、関連する専門分野から追加人員を指名する (*Ibid., Section 3, Chapter 4, 4.4.5.5.3*)。
- 7) カレッジ諮問委員会には、学科主任が含まれる場合がある (*Ibid., Section 3, Chapter 4, 4.4.5.6.1*)。
- 8) 詳細は、*Ibid., Section 3, Chapter 4, 4.5*を参照。なお、昇給は、毎年行われる大学教員評価のほか、昇進及びテニユアの獲得とも連動している。

- 9) 周知のように、アメリカにおいては、夏期に新年度が始まる。エルパソ校における2006年秋から2007年春までの学年暦は次の通りとなっている。すなわち、2006年秋学期（8月21日～11月30日、試験期間：12月4日～8日）、2007年春学期（1月16日～5月3日、試験期間：5月5日～11日）である。なお、秋学期と春学期の間にWinter Semester（12月11日～21日まで授業）が開かれている。エルパソ校の学年暦を考慮すれば、ビジネスアドミニストレーションカレッジにおける大学教員評価が、なぜ前年度分のものを含めて行われるのか、なぜ春学期の後に評価がなされないのかといった疑問点が残るが、これらの検討については今後の課題としたい。
- 10) *Handbook of Operating Procedures, Section 1, Chapter 1, 1.2*
- 11) *Ibid., Section 3, Chapter 4, 4.4.6*
- 12) *Ibid., Section 3, Chapter 4, 4.3.2*
- 13) *Ibid., Section 3, Chapter 4, 4.4.5.5.3*
- 14) なお、各領域における評価基準の項目数をみると、「教育」は8項目、「研究」は4項目（「1. 出版」は、14項目に細分化、「3. グラント」も3項目に細分化）、そして「サービス」は7項目（「1. 大学と地域での活動」は4項目に細分化）、「行政」は3項目となっている。
- 15) Associate provostからの私信（2007年6月13日）。
- 16) 同上。
- 17) 評価センターディレクターのRoy Mathew氏へのインタビューによる（実施日は2007年2月6日）。

主要参考文献

- College of Engineering, *Performance Appraisal*, 2002.
- College of Engineering, University of Texas at El Paso, *Faculty Accomplishments*, 2002.
- College of Liberal Arts, *Liberal Arts Annual Professional Activities Report Form*, 2006.
- College of Science, *Faculty Evaluation Guidelines*, 1996.
- College of Science, *Promotion and Tenure*, 1996.
- The University of Texas at El Paso, *Handbook of Operating Procedures*, 2007.
- The University of Texas at El Paso College of Education, *Guidelines: Tenure, Promotion, Merit Increase, and Post Tenure Reviews*, 2006.
- The University of Texas at El Paso College of Health Sciences, *Annual Performance Evaluation Tenured & Tenure-Track Faculty*, 2006.
- University of Texas at El Paso College of Business Administration, *Merit Review*, 2006.
- 清水一彦：「国立大学の法人化と教員評価システム」『大学評価研究』3号、2003、16-25頁
- 清水一彦、山野井敦徳編：『大学評価の展開』東信堂、2004
- 関正夫：「教育評価の原理と方法」喜多村和之、関正夫、有本章、金子元久：『大学評価

の理論的検討』広島大学大学教育研究センター、1991、21-48頁

- ・高橋靖直：「アメリカの大学におけるティーチングと教員評価」『所報』28号、1997、12-20頁
- ・高橋靖直：「大学教員評価の動向と課題」『全人教育』72巻2号、1998、2-8頁
- ・當作靖彦：「教員評価を通して見たアメリカの大学」『大学時報』2002年5月、64-69頁
- ・吉田武大：「アメリカの大学と学校の連携における大学教員参画の促進条件——テキサス大学エルパソ校の連携実践における報酬システムの整備を事例として」『教育制度学研究』11号、2004、244-258頁

参考資料：各カレッジの大学教員評価基準（一部略）

(1) ヘルスサイエンスカレッジ

I. 教 育 (40%)

1. 教えているコースのリスト
2. 他の授業でのゲスト講師
3. 大学院教授としての地位に係る職務
 - a. 学科における論文委員会もしくは総括的委員会 (thesis or comprehensive committee) に関する委員長もしくは委員としての貢献
 - b. 論文委員会もしくは総括的委員会において、学科外もしくはプログラム外の学生に対しての貢献
4. 教育上の独創性。例えば、教育賞、新たな教授—学習活動の開発、ビデオやソフトのようなメディアの開発
5. 学術的なアドバイス (学部、大学院、アドバイスセンター等)
6. 新任教員そして/もしくはパートタイムの教員に対する教育上の助言
7. 教育上のプログラムに対する直接的な貢献についての他の証拠
8. その他 (例えば、年度当初以前に、学科主任と協議の上、教育目標を設定しているのならば、その目標に対する達成度を記述のこと)

II. 学 識 (40%)

1. 執筆活動
 - a. 査読付き学術雑誌に掲載された記事
 - b. 査読付き学術雑誌に掲載された要約
 - c. 査読付き学術雑誌に受入れられた記事
 - d. 査読付き学術雑誌に対して提出された記事
 - e. 査読付きの会議のプロシーディング (proceedings) に掲載された記事
 - f. 掲載された文献、章
 - g. 掲載が認められた文献、章
 - h. 掲載のために提出した文献、章
 - i. 掲載されたモノグラフ (monographs)
 - j. 掲載が受入れられたモノグラフ
 - k. 掲載のために提出したモノグラフ
 - l. 査読なしの学術雑誌に掲載された書評、要約、記事
 - m. 査読なしの学術雑誌に受入れられた書評、要約、記事

- n. 査読なしの学術雑誌に提出された書評、要約、記事
 - 2. 地域、州、国家、そして/もしくは国際的な専門的会合において発表された学術的論文
 - 3. 補助金の書類に関する活動
 - a. 提出された/承認された研究の補助金
 - b. 提出された/承認された訓練の補助金
 - c. 提出された/承認された他の種類の補助金
 - 4. その他（例えば、年度当初以前に目標を設定しているのならば、その目標に対する達成度を記述のこと）
- III. 大学及びコミュニティへのサービス（20%）**
- 1. 大学及びコミュニティの活動
 - a. 学科、カレッジ、大学での委員会活動
 - b. 大学生そして/もしくは大学教員へのリクルート活動
 - c. 同僚への助言
 - d. サービスや専門的な組織
 - 2. 専門的な組織での活動
 - 3. 地域の組織での活動
 - 4. 賞
 - 5. 相談業務。例えば、研究活動や専門的証人、臨床的な相談の代理店等における補助
 - 6. 専門的な活動—例えば、会議やセミナー、CE活動、学会といったもの—への参加
 - 7. その他（例えば、年度当初以前に、目標を設定しているのならば、その目標に対する達成度を記述のこと）
- IV. 行 政（0%）**
- 1. 行政的な責任をリストにするか言及すること
 - 2. 行政上の義務の成功的な完了に対する証拠を提示すること
 - 3. あなたが作成しようとしている他の物語形式的なコメント（例えば、年度当初以前に、目標を設定しているのならば、その目標に対する達成度を記述のこと）

(2) ビジネスアドミニストレーションカレッジ

- 1. 教育及びアドバイス

(1) 評価	(2) 新たなコース/刷新
(3) 主要なコースの修正	(4) 特別なコース
(5) 特別な学生へのアドバイス	(6) 主要な賞歴
(7) 賞へのノミネート	(8) 独立した学習
(9) 助言	(10) 教授法の個人的な開発
- 2. 研 究

(1) 執筆した学術雑誌の記事	(2) 採択された記事
(3) オケージョナル・ペーパー	(4) 国際的なプロシーディング
(5) 著作/研究論文	(6) 地域のプロシーディング
(7) プレゼンテーション	(8) 補助金の申請
(9) 受け取った補助金	(10) 講 演
(11) 校閲もしくは審査付きの論文	(12) 継続中の研究

3. サービス

A 学 外

- | | |
|-------------|-----------|
| (1)編集審査委員会 | (2)編集者 |
| (3)審査者 | (4)組織の役員 |
| (5)組織委員会/業務 | (6)地域での業務 |
| (7)専門的な会議 | |

B 学 内

- | | |
|-------------|---------------|
| (1)大学委員会 | (2)CBA委員会 |
| (3)学科委員会 | (4)学生集団アドバイザー |
| (5)学科外の学生支援 | |

(3) 教育カレッジ

1. 教育への貢献

- A.次年度に対する計画された目標及びその達成度の要約を提出すること
- B.以下の表に記述し、補助資料を付すこと
- C.指導したインターンの数
- D.学科主任もしくは委員会のメンバーとしての論文数
学科主任もしくは委員会のメンバーとしての学術論文数
独立した学習についての学生数
- E.刷新的な実践やプログラムを詳述した他の資料；臨床上の調整、そして講義のコース
- F.アドバイスの質、そしてアドバイスをした学生数
- G.若手教員への助言や関連した活動
- H.教育に関する賞
- I.コースの修正
- J.プログラムの開発
- K.学生の成功を高めることへの貢献
- L.大学外の訓練プログラムやセミナー
- M.学生の達成もしくは賞

2. 研究/学識への貢献

- A.独創的な研究成果の出版
 - (1)著 書
 - (2)編集された著作
 - (3)モノグラフ
 - (4)著作もしくはモノグラフにおける章
 - (5)査読付き論文
 - (6)技術レポート
 - (7)他の専門分野での著作
- B.専門分野関連の会議での論文発表
 - (1)招待講演、そして国際的及び国内の会合での論文
 - (2)招待講演、そして地域の会合での論文
 - (3)地域、国内、そして国際的なシンポジウムや会合での査読付き論文

- (4) 会議のプロシーディング
 - (5) 大学でのセミナーのプレゼンテーション
 - C. テクノロジーに対する学術的な貢献
 - D. シンポジウムや会合での司会
 - E. 原稿もしくは研究計画の編集と審査
 - F. 補助金申請
 - G. 学術的活動に対する賞
 - H. その他
3. サービス
- A. 学科、カレッジそして大学の委員会での司会
 - B. 学科、カレッジそして大学の委員会に関するサービス
 - C. 学科、カレッジそして大学内での特別の義務（例えば、講演や臨床的なコースの調整、そしてラボの機材管理や監督）
 - D. 地域、州、もしくは国家的な委員会
 - E. 若手教員への助言
 - F. 専門に関連した地域へのサービス、奉仕活動、学校へのサービス
 - G. 専門的なもしくは地域サービスに対する賞
 - H. その他
4. その他—コンサルタントとして、専門分野への貢献

(4) エンジニアリングカレッジ

- I. 教育とアドバイス
- A. 教育の負担
 - B. 大学院生の管理
 - C. アドバイス
 - D. 学生評価
 - E. 必要ならば、あなたが行った学術的な助言に関して入手可能な情報を提供すること
 - F. 学生組織との活動といった、教育やアドバイス以外の活動に関する情報、教育を改善するための努力、刷新的な教授上のテクニック、委員会の仕事、賞など
 - G. 継続教育やエクステンション活動
- II 研究と学識
- A. 研究の関心領域に関する端的な記述
 - B. 契約及び補助金
 - 1. 提出された計画
 - 2. 実施中の補助金
 - C. 大学院生の論文作成について、研究上のアドバイス
 - D. 研究や学識の成果についてのコミュニケーション
- III プロフェッショナルな活動
- A. プロフェッショナルなエンジニア、PE、登録状態
 - B. プロフェッションに利益を与える活動もしくは、プロフェッショナルなメンバー
 - C. 相談業務

D. I やIIで報告されていない、プログラム開発上の努力

IV 学科及び/もしくはカレッジでの行政活動

V サービス

- A. 大学での委員会活動（学科、カレッジ、大学の順に記載）。継続なのか臨時的なものなのかどうかということ、任命された日付、そして委員会の役割を示すこと。
- B. 大学でのあなたの地位を関連づけるために構築され得る、大学とは関係のない委員会や公的サービス活動

(5) サイエンスカレッジ

1. 研究、学識そして創造的な活動

A. 研究、創造的活動の質についての、審査者による評価

- ・テニユアについては、外部の審査者からの4人を含む6人の評価
- ・昇進については3人の評価。これは全て外部者
- ・外部評価者の簡潔な経歴書

B. 研究もしくは創造的な活動を支援する上で、学外の資金を確保することに関する努力と成功の記述の要約

2. 教育的有能さ

A. 教育の質

- ・学科の平均と比した、学生評価についての学科主任の要約
- ・学生のコメントのコピー
- ・教育上の能力についての同僚の評価

B. 学生への助言の証拠

- ・指導した学術論文及び学位論文
- ・学生との共著
- ・学生指導についての賞
- ・助言した学生のキャリア上の達成

C. コース及びカリキュラム開発の性質・質についての証拠

D. 教育上のプロジェクトもしくはプログラムへの参加についての証拠

E. 教授、教授上の施設における刷新、もしくは学生支援に関する外部資金を確保することにおいて、努力と成功に関する記述の要約

3. サービス

A. 関与したサービスの質についての学科主任の評価

B. サービスを提供された、もしくは一緒にサービスを提供した同僚による評価

C. サービスへの貢献についての候補者の追加的なコメント

(6) リベラルアーツカレッジ

1. 教育プログラムへの貢献

A. 担当したコース

B. 開発した新たなコースもしくはプログラム

C. あなたの指導下で作業した学生による業績、展示、出版

D. 学科の構成要素である、教師教育に対して貢献した活動

- E.指導した修士論文や博士論文、そして奉仕した委員会
 - F.学科プログラムの管理もしくは調整
 - G.発展的なアドバイス
 - H.学科の教育プログラムに対するあなたの直接的な貢献が考慮されている他の証拠
2. 専門的な活動とその開発
- A.学識や研究に関する執筆
 - 1. 著作とモノグラフ
 - 2. 査読付きの文献や学術雑誌に掲載された記事
 - 3. 他の学術的な刊行物
 - 4. 学術雑誌での書評
 - 5. 学術的な会議もしくは招待されたコロキア (colloquia) で提示した論文
 - B.通常の教育活動の責任以外の、創造的な活動、ショーそしてパフォーマンス
 - C.創造的な成果についての書評もしくは記事
 - D.ゲストアーティストとして奉仕するために受けた招待
 - E.研究、学識、芸術的な成果に関連するグラント及び契約計画
 - F.学術的もしくは創造的な活動に関するその他の証拠
3. 専門的な履歴
- A.所属学会
 - B.学術雑誌の編集委員会における役割およびサービス
 - C.学術雑誌、プロシーディング等に対する原稿の審査
 - D.グラント計画の審査
 - E.専門的な相談業務
 - F.専門的なワークショップやコース
 - G.その他
 - H.出席した会議
 - I.受賞歴
4. 大学と地域へのサービス
- A.学科、カレッジそして大学の委員会に関するサービス
 - B.学科外の責任に関するアドバイス
 - C.非学術的な執筆、もしくは芸術的・創造的な努力
 - D.地域の委員会や集団に関するサービス。オフィス名や組織名、選ばれた日付、サービスの期間を記述すること
 - E.地域集団に対する相談業務
 - F.地域集団に対する講演
 - G.機関的なもしくは地域サービスに関する追加的な証拠
5. 学内の行政的な義務
- A.行政的な役職

大学アドミニストレーターの研修プログラム

高野 篤子

はじめに

アメリカの副学長・学部長といった上級レベルのアカデミック・アドミニストレーターは、OJTもしくはセミナーやワークショップに参加することにより、管理運営のスキルを磨いてきた (Goodchild and Fife 1991; Strathe and Wilson 2006)。ところが、そのセミナーやワークショップなどの研修そのものについては、アメリカ国内で研究の対象として論ぜられることはこれまであまりなされていない。

歴史的にみれば、アメリカでは、学生数が急増した1970年代初期に、連邦政府が2年制および4年制大学において優れた教員、アドミニストレーター、教育の専門家が不足しているとして高等教育の教職員訓練プログラムを実施した (Office of Education 1971; 1972)。これは、現職の教員やアドミニストレーターが指定された大学院課程で学ぶことを奨励するものであった。

アメリカにおいて、大学の管理運営に携わる者を養成、あるいは教育、もしくは訓練するプログラムには、①修士号や博士号を授与する大学院課程である高等教育プログラム、②学位ではなく修了書を発行するサーティフィケート・プログラム、③個別の大学が自前で行なう研修プログラム、④大学の関連団体が主催する研修プログラムの4つがある。本稿では、このうち③と④に注目して概観し、その特徴を明らかにすることを試みる。

1 節 個別大学における研修プログラム

1. インターンシップを主とする研修

各大学による研修プログラムは自大学の構成員を対象としたものであり、大学院課程とは別のものである。Ard(1994: 15)は、個別大学による研修プログラムであるインターンシップは1980年代に急増したが、1990年代にその多くが消滅していると指摘し、それらの長所と短所の検討が重要であるとしている。そこで、表1のように3つのプログラムを比較し、成功するプログラムの要因について分析した。

表1のうち、ペンシルバニア州立大学の管理運営プログラムは女性とマイノリティの教職員のみを対象としているが、他の2つは、性別・民族の属性、教員・職員の別、職階の別を問わず、広く学内の教職員から応募者を募っている。これらのプログラムの参加者は応募書類や面接によって選抜され、いずれも有給で、比較的長期間にわたって実際の管理運営の場でインターンシップを遂行することになっている。

〔表1〕 個別大学によるリーダーシップ・プログラム

〈プログラム名〉と実施大学名	対象者	人数	期間と形態
〈Administrative Fellows Program〉 ペンシルバニア州立大学	女性、マイノリティ の教職員対象	3人	1年 フルタイム
〈Programs for Professional Enrichment〉 イースタン・イリノイ大学	全ての教職員対象	4人	1 Semester パートタイム
〈Management Internships Program〉 アリゾナ州立大学	全ての教職員対象	7人	9ヶ月 フルタイム

*Ard, Anne K., 1994, "Institution-Sponsored Internships," *New Directions for Higher Education*, 22(3): 11-17. より作成.

ペンシルバニア州立大学の大学管理運営インターンシップ・プログラムの目的は、参加者が高等教育の直面する複雑な課題を認識すること、参加者が意思決定のなされる環境を理解すること、参加者に意思決定の幅広い過程および学習活動・プログラムのマネジメントに関わる機会を提供すること、そして、女性やマイノリティで高いレベルの管理運営職への適任者を増やすことである (Ard 1994: 12)。参加者は、はじめにメンターである副学長、プロボスト、学部長、部長らに相談して指導を受ける。さまざまな問題解決および意思決定をするプロジェクトへの参加を通して理論的知識と実践的なスキルを統合することのできる実習計画を立てる。具体的には、予算のプレゼンテーションや保育サービスの計画、大学の戦略策定、マイノリティ学生の在籍継続率を高めるプログラムなどに参加する。結果として、参加者の15人中10人が終了後に責任の重い新しいポジションに昇進するという成功をもたらした (Ard 1994: 13)。実習生は、メンターや他の実習仲間と終了後も連絡を取り合っており、管理運営職に適任の女性やマイノリティを自前で育て、人材として蓄えることが可能となる。

アリゾナ州立大学のマネジメント・インターンシップ・プログラムは、学内におけるマネジャーの候補者を増やすこと、アリゾナ州立大学の方針や理念を広めること、女性やマイノリティに職能開発の機会を提供することなどを目的とし、女性やマイノリティだけではなく全ての教職員が対象となっている。そして、ペンシルバニア州立大学の管理運営プログラムと同様に学長や副学長のもとで仕事をする (Ard 1994: 14)。

イースタン・イリノイ大学のプロフェッショナル強化プログラムは、最終的に参加者を選抜して、大学の中央における管理運営の仕事に触れさせるプログラムであった。アフーマティブ・アクション・オフィスを通して運営され、開設当初は女性やマイノリティを対象としていたが、後に学内の全ての教職員に開かれることとなった。プログラム構成は、表2のように3つの段階からなっている。第1段階は、約20人を対象に自己分析などを含むキャリア・プランニングに関するワークショップが行なわれ、第2段階ではイースタン・イリノイ大学や他の高等教育機関のアドミニストレーターによるセミナーが実施され、第3段階で結果として約4人にインターンシップが認められる。

[表2] イースタン・イリノイ大学のPrograms for Professional Enrichment

各段階のプログラム名称	内容	対象人数	
第1段階 キャリア・ディベロップメント	キャリア・プランニングなどの 15～21時間のワークショップ	20人	調整委員会により認められた者
第2段階 高等教育管理運営セミナー	高等教育、リーダーシップ、 財務・会計、組織開発など	20人	第1段階を終えた者全員が対象
第3段階 管理運営インターンシップ	提出された実習計画に基づく インターンシップ	4人	第2段階を終えた者の中の調整委員会の審査通過者

*Ard, Anne K., 1994, "Institution-Sponsored Internships," *New Directions for Higher Education*, 22(3): 11-17. より作成

以上のように、3つの大学がそれぞれ主催する研修プログラムは、参加者たちが現職の教職員で給与を得ながら、大学の首脳部による日々の活動に参加する機会を得るインターンシップを中心としている。このような方式の長所として、高等教育の管理運営の文化を理解するために必要なメンタリングを受ける機会を女性やマイノリティに提供すること、とりわけ学長、副学長、学部長といった上級レベルのアドミニストレーターのアドバイスを受けながら、大学の管理運営に携わる経験は他に代えがたいものであること、そして、参加者が上級レベルのアドミニストレーターや参加者同士とネットワークを築くことができる点が挙げられる。すなわち、大学の多様性を高め、適切な幹部候補生を確保できるなど大学の効率的な管理運営には有効な手段となっている。その一方で、こうしたプログラムには、対象人数が限られ、コストがかかるという短所がある。メンターとなる上級レベルのアドミニストレーターの時間と労力以外に、研修への参加者にかかわる人員を雇用できるよう所属部署に予算措置を講じ、なおかつ参加者の給与を保証するなどのことに相当の費用がかかるため、継続が困難なのである。

2. セミナーやワークショップを主とする研修

Lewis et al. (1994) は、学長らトップの発案によって個別の大学で行なわれているセミナーやワークショップを中心とした研修プログラムのうち、1985年から1993年に開始したものについて表3のように報告している。

このうちアリゾナ州立大学の事例は、年間35人の中・上級レベルのマネジャーを対象とし、アリゾナ州立大学のマネジメントの理念を確認したり、法律と教職員、メディアと広報、戦略計画、予算編成過程といった管理運営上の課題を検討するセッションを各回3時間で13回にわたって開催している (Lewis et al. 1994: 28-30)。キーンソウ・ステイト・カレッジでは教育への関与を高めるために教員向けに8セッション、知識の基盤を獲得しリーダーシップのスキルを高めるために職員向けに6セッションの研修を実施して、研修により学科間の協力、異なるディシプリンへの理解、同僚間の連携という意義深い影響を学内に及ぼしたという (Lewis et al. 1994: 30-34)。

〔表3〕個別大学によるリーダーシップ・プログラム

〈プログラム名称〉と実施大学名	対象者	人数	期間と形態
〈Leadership Academy〉 アリゾナ州立大学	中級・上級レベルの マネジャー	35人	13セッション
〈Leadership Program〉 キーンソウ・ステイト・カレッジ	教職員	20～24人	6～8セッション
〈Leadership Academy〉 シアトル・コミュニティ・カレッジ群	コミュニティ・カレッジの アドミニストレーター	35人	4日間のセッション
〈Leadership Program〉 ウエスタン・ケンタッキー大学	アドミニストレーターや マネージャー	30人	セミナー
〈BRIDGES〉 ノース・カロライナ大学チャペルヒル校	女性	—	週末のセッション

*Lewis, Phyllis H. and Fino, Laura M. and Hungar, Julie Y. and Wallace William H. and Welch Richard F., 1994, "Campus-Based Academies, Institutes, and Seminar or Workshop Series," *New Directions for Higher Education*, no. 87: 27-41. より作成

シアトル・コミュニティ・カレッジ群の現職教育は各学区のコミュニティ・カレッジの副学部長や学長が参加者に含まれており、教育と学習、すなわち学生へのサービスに関するテーマで文献を読んだり、意見を交換するプログラムである (Lewis et al. 1994: 34-36)。ウエスタン・ケンタッキー大学では、所属の異なるアドミニストレーターが30人で1グループをつくり、マネジメント、人間関係、個人の成長、課題と政策という4つの領域をテーマにセミナーを実施している。ノース・カロライナ大学チャペルヒル校では、大学の管理運営と課題に関する知識の獲得とともに、メンターとなるアドミニストレーターが学内で指導や相談にのったり、ネットワークや同僚の相談にのるメンタリングの関係を築く機会を参加者に与えるプログラムとしている。

こうした学内における現職教育は、インターンシップ中心の研修プログラムに比べて参加者の人数が多く、比較的短期かつ単発で実施されている。しかし、応募者全員が参加できるわけではなく、参加するには選抜されなければならない、また学長が交代し研修プログラムへの方針が変更になったり、予算措置が講じられなかったりするため、プログラムそのものが長きにわたり継続されることは難しい。いずれの大学においても、大学の目的にかなったアドミニストレーターを確保するために、参加者によるプログラム評価を実施しながら試行錯誤を続けている。

2 節 高等教育関連団体によるプログラム

1. さまざまなプログラム

アメリカの大学団体は、その団体の目的と性格にもよるが、個別の大学単位では提供できない大学の管理運営や日常業務に関する専門的知識・能力を獲得できるようなさまざまなプログラムを提供する機能を有している (福留 2008: 122-23)。このうち、現職者を対象としたリーダーシップ・プログラムを表4に示す。これらは、インターンシッ

〔表4〕 団体によるリーダーシップ・プログラム

〈プログラム名〉と提供団体・大学名	対象者	期間と形態
〈ACE Fellows Program〉 American Council on Education	教員	1年のインターンシップ
〈ACE National Identification Program〉 American Council on Education	上級レベルの女性のアドミニストレーター	1年ご2回の全米レベルのフォーラム
〈Asilomar Leadership Skills Seminar for Women on the Move〉 Community College League of California	女性のアドミニストレーター	5日間のセミナー
〈Educational Program〉 Association of Community College Trustees (ACCT)	理事	カンファレンスとワークショップ
〈Continuing Higher Education Leadership Project〉 National University Continuing Education Association (NUCEA)	NUCEAのメンバーと他の継続教育の教育者	セミナー
〈Educational Leadership Program〉 Christian A. Johnson Leadership Seminars	学長、学部長、理事	セミナー
〈Education Policy Fellowship Program〉 Institute for Educational Leadership (IEL)	中級レベルのプロフェッショナル	セミナー
〈Executive Leadership Institute〉 League for Innovation in the Community College	コミュニティ・カレッジの上級レベルのアドミニストレーターや学長予定者	1週間のセミナー
〈Institute for Educational Management〉 Harvard University	学長や理事長から学費支援を受けられる上級レベルのアドミニストレーター	4週間滞在型の講習
〈Institutional Leadership Project〉 Teachers College, Columbia University	高等教育機関のリーダーシップのスタイルや管理運営のシステム等に関する調査	
〈Kellogg National Fellows Program〉 W. K. Kellogg Foundation	ビジネス、教育、福祉団体、行政等の分野から選ばれた人	セミナー
〈Leadership Institute〉 Consortium for Community College Development (CCC)	コミュニティ・カレッジの全ての教職員	3日間
〈National Institute for Leadership Development〉 National Institute for Leadership Development	女性のアドミニストレーター	7日間のワークショップ
〈Presidents' Academy〉 American Association of Community Colleges (AACC)	コミュニティ・カレッジのリーダー	5日間のセミナー
〈Summer Institute for Women in Higher Education Administration〉 Bryn Mawr College/HERS, Mid-America	中級レベル以上の女性のアドミニストレーター	4週間滞在型の講習

*Roberts, J., 1990, "Leadership Programs: A Sampler," *Liberal Education* Vol. 76, No. 1, January/February 1990, pp. 42-49. およびLaden, Berta Vigil, 1996, "The Role of Professional Associations in Developing Academic and Administrative Leaders," *New Directions for Community Colleges*, 95: 47-58. を基に作成

プ、セミナー、ワークショップなど、その形態やその期間、対象者は実にさまざまである。コロンビア大学ティチャーズ・カレッジにおける、アカデミック・リーダーに関する5年にわたる調査研究プロジェクトにもリーダー研修プログラムは取り上げられた。また、大学によって提供される、学位プログラムではないリーダー研修プログラムもこの中には含まれている。これらのプログラムは、古いものは1960年代半ばから実施されてきたが、だいたい1970年代半ばから1980年代半ばにかけて創設されている⁽¹⁾。

いずれも、既に教員もしくはアドミニストレーターの職についている人を対象とするものであり、一般的に応募者は大学の将来を担うリーダーとしての潜在的能力や希望を応募書類や選考時の面接などで示して選抜されなければならない。応募者全員が参加できるとは限らない。職場の理解や承認を得て参加することが前提であり、したがって、各プログラムには受講料がかかるが、一般的には参加者がすべて自分でお金を工面して支払うというより、所属機関や当該団体から何らかの学資援助を受けてプログラムに参加する。アメリカ教育協議会 (American Council on Education: ACE) のフェロー・プログラム、ハーバード大学のプログラムや高等教育の女性のための夏季講習は特に受講料が高い。Roberts (1990) と Laden (1996) は詳細に言及していないが、2009年度の場合、AECのフェロー・プログラムでは実習生を受け入れる大学側は7,500ドル (約90万円、調査実施当時の換算比率である1ドル120円で計算、以下同様)、実習生を出す大学側は実習生の給与を負担する。同じく2009年度のハーバード大学の教育のマネジメント講習は12日間で8,200ドル (約100万円、受講料と教材、寮での宿泊費及び食費を含む)、女性対象の夏季講習 (HERS Bryn Mawr Summer Institute) は25日間で7,900ドル (約95万円、受講料と教材、寮での宿泊費及び食費を含む) がかかる⁽²⁾。

内容は、プレゼンテーション、ディスカッション、ケーススタディなどにより、インタビューのスキルの獲得、アドミニストレーターや理事たちとの関係、学生に対する評価、産学連携などについて学ぶプログラムとなっている。現在は、これらの他にも、アメリカ大学協会 (Association of American Universities)、大学理事協会 (Association of Governing Boards of Universities and Colleges)、大学財務経営担当者協会 (National Association of College and University Business Officers) などの団体が、会議やワークショップを開催している⁽³⁾。以上のように数多くの関連団体が行なう研修は、対人関係のスキルを改善し、最新のマネジメントを学び、採用や昇進に結びつくネットワークを広げる機会につながっている (Laden 1996)。

2. ACEフェロー・プログラム

上記のような高等教育の関連団体による短期の研修プログラムとは別に、アメリカ教育協議会 (ACE) が主催するフェロー・プログラムのみが長期にわたるインターンシップを実施している。ACEは1918年に設立され、州立私立、営利非営利、2年制、4年制を問わず全米のあらゆる大学が会員校となり、各大学と高等教育機関全体の意見を調整し、高等教育政策へ反映させる活動をする大規模な団体である。ACEフェロー・プログラムは長い歴史をもち、アドミニストレーターの研修プログラムは、フォード財団より475万ドル (約5億7,000万円) の助成金を得て1965年に開始された (Cox 1966)。Mestas and Ross (1993: 416-47) は、このプログラムを全米的な規模かつ大学の管理運営のほとんどの領域をカバーして成功したモデルとしている。

Stauffer (1978)は、大学のいかなる管理運営のポジションにとっても1～15ヶ月のインターンシップは、セミナーやワークショップよりはるかに効果的であるとしている。資金調達、財務会計、学生業務などのノン・アカデミックの管理運営のポジションにおけるインターンシップはあるが、実際にはアドミニストレーターとして採用後に仕事をしながら学ぶ。それに対して、アカデミックの管理運営のポジションにおけるインターンシップの場合は、ほとんどの学長・副学長・学部長は教員であり、1つもしくは2つのディシプリンを専門とする独特のキャリア形成および責務があるため、インターンシップという形態の研修には一層の価値があると指摘する。管理上の基本的なスキルを把握し、ディシプリン中心から大学全体を展望できるように、アカデミック・アドミニストレーターを再教育する必要があるとする。それにはインターンシップが、教育・研究に関する管理運営について点検評価することにつながり、リーダーを育てる機会になるというのである。もっとも、インターンシップはノン・アカデミック部門の業務においても大学のリーダーを訓練し、学生サービスの改善を図る、費用に対して効果の高いプログラムであることに違いはない (Mestas and Ross 1993)。

このプログラムの参加者30名は、各大学で指名された教員あるいはアドミニストレーターが応募書類、推薦状、面接によって選抜される (American Council of Education 1993)。そして、1年間にわたり大学の学長、プロボスト、副学長らのもとで、彼らがどのように方針や戦略計画をたて、資源配分し、問題解決や、新たな課題への挑戦を行なっているかをよく見るためにインターンシップ生となる。参加者は上級レベルのアドミニストレーターによるメンタリングを受けながら、インターンシップの他に、1週間にわたるセミナーや全米あるいは地域の会議に出席したり、他大学を訪問したり、上級レベルの大学アドミニストレーターとのネットワークへ参加したりし、終わりに高等教育に関する論文を提出する (American Council of Education 1993)。現在のACEフェロー・プログラムにおいても、長期にわたり、メンタリングを受けながら学長や上級レベルのアドミニストレーターたちと仕事ができることと、上級レベルのアドミニストレーターたちと情報交換できるネットワークを築けることが、この研修の大きな魅力となっている⁽⁴⁾。

参加者の特徴について、最初の1964年のACEフェロー・プログラムの参加候補者たちは、Ph. D. (哲学博士号)、Ed. D. (教育学博士号)、LL. B. (法学士号)の学位を持つか、教育学の分野で学位を得ている者が多く、自分に自信を持ち、社交的であった (Astin 1966: 183)。さらに、プログラム参加者として最終的に選抜された人たちは10人中9人がPh. D.を持ち、高い給与で、より多くの研究業績を持ち、規模の大きい、選抜性の高い大学に勤めている傾向があったという (Astin 1966: 183)。Roberts (1990)は、5年の教育歴あるいは教育における管理運営経験を持ち、重要な指導的立場を引き受けられる見込みを示すことのできる教員が参加者となるとしていた。つまり、ACEフェローシップ・プログラムの応募者は、開始の頃より教育と研究における業績と既に管理職

経験のある教員であった。同様に、他の団体の研修プログラムも中級レベル以上の管理運営のポジションに就く現職が対象であった。

3節 おわりに

本稿では、アメリカにおける大学アドミニストレーターの研修プログラムのうち、個別大学における大学独自のアドミニストレーター養成プログラム、高等教育の関連団体による大学間を横断したアドミニストレーターの研修プログラムについて検討し、次のことが明らかとなった。

現職の大学アドミニストレーターを対象とする研修は、学生数が爆発的に増加し、アメリカの高等教育の大衆化が進む1970年代から80年代にかけて、手探りの状態で始められている。現職対象の研修プログラムはさまざまな大学や団体により提供され、期間は短いもので3～5日間、長いと1年で、インターンシップ、セミナー、ワークショップが行なわれていた。いずれも、基本的に上級レベルのアドミニストレーターを育てる研修プログラムであるからか、異なるディシプリンへの理解、学科間の協力や同僚間の連携を重視する視点が見られる。

個別大学においても、大学関連団体においても、上級レベルのアドミニストレーターがメンターとなるインターンシップは、大学アドミニストレーター同士のネットワークが築けるというメリットがあり、さらに上の職階へ就くプログラム終了者が多い。ただし、効果は抜群であるが、手間隙とコストがかかるゆえに、参加人数が非常に限られ、特に個別大学における研修プログラムの継続は難しい。インターンシップに比べると、セミナーやワークショップは、短期間かつ20～30人の小集団に分けて実施されているが、それでも参加できる人数は少ない。参加者は基本的には職場や団体で選抜され、給与が保証された状態で研修プログラムへ派遣される。

プログラムでは、参加者が自分の今後のキャリア形成の仕方やインタビューの方法など昇進や異動に結びつくスキルを学ぶ他は、一定のテーマのもとに討論をする方法が多くとられている。それでは大学院課程とあまり変わらないようである。だが、上級レベルのアドミニストレーターたちと情報交換し、より良いポジションの獲得へ向けてのネットワークをつくる点、および管理運営の最新のマネジメントと対人関係のスキルを磨くことができるという点で、大学院課程で行なっている理論的教育を補完する役割を果たしていると言える。

註

- (1) ACE Fellows Programが1965年、Presidents' Academyが1975年、Summer Institute for Women in Higher Education Administrationが1976年、ACE National Identification Programが1977年、National Institute for Leadership Developmentが1981年、Asilomar Leadership

Skills Seminar for Women on the Moveが1983年、Educational Leadership Programが1984年、Executive Leadership Instituteが1988年となっている。

- (2) ACE (<http://www.acenet.edu/AM/PrinterTemplate.cfm?Section=About&Template-/CM> 2008.12.12)、ハーバード大学 (<http://www.gse.harvard.edu/ppe/highered/programs/iem.html> 2009.1.9)、HERS Bryn Mawr Summer Institute (<http://www.hersnet.org/HERSHigherEducationResourceServices.htm> 2009.1.10) などのホームページを参照。
- (3) アメリカ大学協会 (<http://www.aau.edu/> 2008.12.13)、大学理事協会 (<http://www.agb.org/> 2008.12.11)、大学財務経営担当者協会 (<http://www.nacubo.org/> 2008.12.16) などのホームページを参照。
- (4) ACEのホームページを参照。

参考文献

- American Council on Education, 1993, A Review of the ACE Fellows Program 1993, Washington, DC, American Council on Education.
- Ard, Anne K., 1994, "Institution-Sponsored Internships," *New Directions for Higher Education*, 22(3), 11-16.
- Astin, Alexander, 1966, "Research Findings on the Academic Administration Internship Program," *Educational Record*, 47, 173-84.
- Bureau of Higher Education, 1971, Higher Education Personnel Training Programs 1971-1972: Fellowship Programs, Washington, DC, Office of Education.
- Bureau of Higher Education, 1972, Higher Education Personnel Training Programs 1972-1973: Institutes and Short-Term Training Programs, Washington, DC, Office of Education.
- Cox, Lanier, 1966, "The A.C.E. Academic Administration Internship Program," *Educational Record*, 47, 163-71.
- 福留東土 2008「第8章 米国の大学団体」、羽田貴史(代表)『高等教育の市場化における大学団体の役割と課題』高等教育ガバナンスにおける大学・専門職団体の機能に関する国際比較研究成果報告書(科学研究費補助金2008年3月) 119-31。
- Laden, Berta Vigil, 1996, "The Role of Professional Associations in Developing Academic and Administrative Leaders," *New Directions for Community Colleges*, 95: 47-58.
- Goodchild, Lester F., 1991, Higher Education as a Field of Study: Its Origins, Programs, and Purposes, 1893-1960, *New Directions for Higher Education*, 19(4), 15-32.
- Lewis, Phyllis H. and Fino, Laura M. and Hungar, Julie Y. and Wallace William H. and Welch Richard F., 1994, "Campus-Based Academies, Institutes, and Seminar or Workshop Series," *New Directions for Higher Education*, 22(3), 27-39.
- Mestas, Juan E. and Ross, Marlene, 1993, "Administrative Internship Programs." Barr, Margaret J. and Associates (eds.), *The Handbook of Student Affairs Administration*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 412-24.
- Roberts, J., 1990, "Leadership Programs: A Sampler," *Liberal Education*, 76(1), 42-48.
- Stauffer, Thomas M., 1978, Academic Administrative Internships, *New Directions for Higher Education*, 6(2), 83-93.
- Strathe, Marlene I. and Wilson, Vicki W., 2006, "Academic Leadership: The Pathway To and From," *New Directions for Higher Education*, 34(3), 5-13.

アイルランドにおける質保証の仕組

川 嶋 太 津 夫

はじめに

アイルランドの人口は約400万人、GDPは約1,610億ユーロ（2005）の小さな国であり、高等教育在籍者は、およそ135,000名である。進学率は、しかしながら約55%と我が国よりもやや高い。また、高等教育には、2005年で15億ユーロを投資し、政府支出に占める比率は、3.3%に上り、天然資源に恵まれない小国のため、同じように資源に恵まれない我が国より人的資本形成の中核としての高等教育への政府のコミットメントは高い。

過去20年間、様々な社会経済ニーズに対応するために、高等教育の多様化（2元化）を推進してきた。一つのセクターは、高等教育庁（Higher Education Authority）が管轄する大学部門であり、高等教育庁から支出される公費で運営される。もう一つのセクターは、「1992年地域技術カレッジ法（Regional Technical College Act 1992）」によって設置されたいくつかの技術カレッジと、独自の法律で設置されているダブリン工科大学（Dublin Institute of Technology）からなる部門で、教育科学省から直接運営費が支出される。そのため、高等教育の質保証の根拠法も、大学部門とそれ以外の部門では異なる。大学における質保証は、「1997年大学法（University Act 1997）」において、大学は「大学が提供する教育と関連するサービスの質を向上させるために、質保証の手続きを確立し、実施する」ことを求められている。他方、非大学部門は、「資格法（Qualification (Education & Training) Act）」の第28条において、質保証の手続きを確立するよう規定されている。以下では主に大学部門における質保証の現状について報告する。

1 節 国レベルの質保証の仕組

アイルランドは、英国とならび、ラーニング・アウトカムズを重視した教育体制が整備された、最もボローニャ・プロセスの理念が実現している国である。その基盤は、10のレベルから構成される「全国資格枠組（National Framework of Qualifications）」である。1999年に「資格（教育・訓練）法（Qualifications (Education and Training) Act）」が制定された。この法に基づき、アイルランド全国資格機構（National Qualification Authority of Ireland）、継続教育・訓練資格審議会（Further Education and Training Awards Council）、高等教育・訓練資格審議会（Higher Education and Training Awards Council）が設置された。この資格法は、教育と訓練を横断する一貫した水準を確立し、質の向上を促し、アクセス、移籍、及び進学を増加させ、アイルランドと他国の資格を理解し、比較することを可能とした。

National Framework of Qualifications GRID OF LEVEL INDICATORS

	LEVEL 1	LEVEL 2	LEVEL 3	LEVEL 4	LEVEL 5	LEVEL 6	LEVEL 7	LEVEL 8	LEVEL 9	LEVEL 10	
Knowledge Breadth	Elementary knowledge	Knowledge that is new to users	Knowledge understood beyond groups	Basic range of knowledge	Good range of knowledge	Specialised knowledge of a field or area	Specialised knowledge across a variety of areas	In-depth knowledge of the underlying principles of a field or area	Extensive understanding of knowledge in the field or area	Appreciation and understanding of a wide range of knowledge in the field or area	Knowledge Breadth
Knowledge Kind	Elementary knowledge	Knowledge that is new to users	Knowledge understood beyond groups	Basic range of knowledge	Good range of knowledge	Specialised knowledge of a field or area	Specialised knowledge across a variety of areas	In-depth knowledge of the underlying principles of a field or area	Extensive understanding of knowledge in the field or area	Appreciation and understanding of a wide range of knowledge in the field or area	Knowledge Kind
KNOW-HOW & SKILL Range	Elementary knowledge	Knowledge that is new to users	Knowledge understood beyond groups	Basic range of knowledge	Good range of knowledge	Specialised knowledge of a field or area	Specialised knowledge across a variety of areas	In-depth knowledge of the underlying principles of a field or area	Extensive understanding of knowledge in the field or area	Appreciation and understanding of a wide range of knowledge in the field or area	KNOW-HOW & SKILL Range
KNOW-HOW & SKILL Selectivity	Elementary knowledge	Knowledge that is new to users	Knowledge understood beyond groups	Basic range of knowledge	Good range of knowledge	Specialised knowledge of a field or area	Specialised knowledge across a variety of areas	In-depth knowledge of the underlying principles of a field or area	Extensive understanding of knowledge in the field or area	Appreciation and understanding of a wide range of knowledge in the field or area	KNOW-HOW & SKILL Selectivity
Competence Context	Elementary knowledge	Knowledge that is new to users	Knowledge understood beyond groups	Basic range of knowledge	Good range of knowledge	Specialised knowledge of a field or area	Specialised knowledge across a variety of areas	In-depth knowledge of the underlying principles of a field or area	Extensive understanding of knowledge in the field or area	Appreciation and understanding of a wide range of knowledge in the field or area	Competence Context
Competence Role	Elementary knowledge	Knowledge that is new to users	Knowledge understood beyond groups	Basic range of knowledge	Good range of knowledge	Specialised knowledge of a field or area	Specialised knowledge across a variety of areas	In-depth knowledge of the underlying principles of a field or area	Extensive understanding of knowledge in the field or area	Appreciation and understanding of a wide range of knowledge in the field or area	Competence Role
Competence Learning to Learn	Elementary knowledge	Knowledge that is new to users	Knowledge understood beyond groups	Basic range of knowledge	Good range of knowledge	Specialised knowledge of a field or area	Specialised knowledge across a variety of areas	In-depth knowledge of the underlying principles of a field or area	Extensive understanding of knowledge in the field or area	Appreciation and understanding of a wide range of knowledge in the field or area	Competence Learning to Learn
Competence Insight	Elementary knowledge	Knowledge that is new to users	Knowledge understood beyond groups	Basic range of knowledge	Good range of knowledge	Specialised knowledge of a field or area	Specialised knowledge across a variety of areas	In-depth knowledge of the underlying principles of a field or area	Extensive understanding of knowledge in the field or area	Appreciation and understanding of a wide range of knowledge in the field or area	Competence Insight

This 10-level grid of level indicators forms part of the administrative of the National Framework of Qualifications under Section 156 of the Qualifications (Education and Training) Act, 1999

Note: The columns at each level include items of all the lower levels.

表 1 全国資格枠組

この資格法の趣旨を実現するため、アイルランド全国資格機構は2003年に全国資格枠組を構築した。これは10のレベルから構成され、それぞれのレベルは、知識、スキル及びコンピテンスの観点から水準が規定されている（表1）。これによって、あらゆる学習を通じて授与される資格が統合されることとなった。学校教育、継続教育・訓練、高等教育・訓練で獲得された資格をすべて含んでいる。高等教育・訓練での学習に対しては、高等教育・訓練資格審議会、ダブリン工科大学及び大学によって資格が授与される。

レベル1からレベル5までが学校教育段階で得られる資格であり、レベル6からが高等教育段階で授与される資格である。レベル6は上級資格・高等資格、レベル7は普通学士、レベル8は優等学士、レベル9は修士・大学院資格、そしてレベル10が博士となっている。

高等教育段階で学位や資格を授与できる機関は、高等教育・訓練資格審議会、ダブリン工科大学、及び7つの大学である。大学は、歴史的に学位授与権が認められているので、その教育の水準や内容の設定に当たって、この全国資格枠組に拘束される必要はないが、実際にはその教育プログラムの新設や改編の際に参考としている。

大学の質保証のもう一つの仕組が「質の評価（Quality Review）」である。大学の質の評価は、「1997年大学法（Universities Act 1997）」で「大学は教育とそれに関連するサービスの質の向上を目的として質の保証のための手続きを確立し、実行すること」を求められている。評価は、高等教育機構（Higher Education Authority）と大学の連合体であるアイルランド大学質協議会（Irish Universities Quality Board）が共同して実施するが、評価の手順は、欧州大学協会（European University Association）の指針に沿って、法律では10年以内ごとに自己点検（Assessment）と評価（Evaluation）を行うこととなっている。自己点検は、主として学科を単位として、学生やスタッフからのインプットも含めて、主に次の観点から行われる。

- (1) 大学は何を成し遂げようとしているのか。
- (2) どのようにして、それを成し遂げようとしているのか。
- (3) どのようにして、それがうまく行っていることを認識しているのか。
- (4) 改善のため大学はどのように変わっているのか。

この自己点検をもとに、EUA評価チームの訪問調査を中心としたピアレビューが実施されるが、その際の重点は、上記の第4項目、つまり、改善のための取組を中心に行われる。また、アイルランド固有の背景を考慮するために、大学関係者以外のメンバーから構成される上級判定パネル（High Level Reference Panel）が、EUA評価チームと協議を重ねて、最終的な評価を下すこととなっている。

2節 大学レベルの質保証の仕組

アイルランドの各大学はこれまでその教育の質、ひいては授与する学位の水準を維持するために、英国の大学と同様に、「外部審査官（External Examiner）」を活用してきた。ま

表2 大学のラーニング・アウトカムズ

UCD LEVEL DESCRIPTORS

Bologna cycle	First cycle (Bachelor)			
	6	7	8	9
	0	1	2	3
UCD level				
knowledge and understanding	have demonstrated basic knowledge and understanding, underpinned by the basic theories, concepts or methods of the field of study, at a level appropriate to at the transition from secondary to tertiary education and which is typically at a level supported by introductory third-level textbooks	have demonstrated basic knowledge and understanding, underpinned by the basic theories, concepts or methods of the field of study, that builds upon secondary education and which is typically at a level supported by introductory third-level textbooks	have demonstrated specialized knowledge and understanding, underpinned by the more advanced theories, concepts or methods of the field of study, have begun to show some awareness of the limitations of current knowledge and the sources of new knowledge, and which is typically supported by intermediate and advanced textbooks	have demonstrated specialized, detailed or advanced knowledge and understanding, underpinned by advanced theories, concepts or methods, which includes a clear awareness of the limitations of current knowledge and the sources of new knowledge, which is supported by advanced textbooks, but includes some aspects that will be informed by knowledge at the forefront of the field of study
applying knowledge and understanding	can apply knowledge and understanding in a variety of educational, occupational and social contexts	can apply their knowledge and understanding in specific educational and occupational contexts related to the field of study as well as general educational, occupational and social contexts	begins to apply their knowledge and understanding to devise, develop and sustain arguments within the field of study	can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, can devise and sustain arguments and solve problems within their field of study, whether by analysis and argument or the development and testing of hypotheses.
making judgements	have begun to develop the ability to use data to formulate responses to well-defined concrete and abstract problems within the field of study	have the ability to identify and use data to formulate responses to well-defined concrete and abstract problems within the field of study and to judge the validity of conclusions against their knowledge, understanding, and the available data.	have the ability to identify and use data to formulate responses to well-defined concrete and abstract problems within the field of study, and have begun to develop the ability to identify gaps or discrepancies in the data and strategies to eliminate or compensate for these	have the ability to gather and interpret the relevant data from a variety of sources to inform judgments on problems within or related to the field of study, that include reflection on relevant disciplinary, scientific, professional, social, or ethical issues.
communications and working skills	can communicate about their understanding, skills and activities with peers	can communicate about their understanding, skills and activities, with peers and supervisors	can communicate about their understanding, skills and activities, with peers, supervisors and clients	can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences
learning skills	have the learning skills to undertake studies at third level	have the learning skills to undertake further studies with some autonomy.	have the learning skills to undertake further studies with some autonomy.	have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy

た、プログラムごとに設置されている「試験委員会 (Examination Board)」が、学生一人一人の学習状況をモニタリングするとともに、GPAを指標として各プログラム間の水準のモニタリングを行ってきた。このような従来からの質保証の取組に加えて、全国資格枠組の導入以降、アウトカム重視の観点から、教育の質保証に取り組んでいる。

新しいモジュール (プログラム) を設置する際には、全国資格枠組に規定された一般的な (generic) ラーニング・アウトカムズを基にした大学の一般的なラーニング・アウトカムズ (表2)、さらにそれを参考にした、より具体的なプログラムとモジュールのラーニング・アウトカムズを作成する。次に、大学の教学の最高責任機関である評議会 (Academic Board) のもとに設置された委員会にプログラム仕様書とモジュール仕様書を提出して、新しいプログラムとモジュールが大学の授与する学位の質に相応しいかどうか、審査を受けることとなっている (図1)。

プログラム仕様書とモジュール仕様書には、「学生」の立場から、次の要素が具体的に書き込まれていることが求められている。

- (1) What will I learn?
- (2) How will I learn?
- (3) How will I be assessed?
- (4) Am I eligible to take this course?
- (5) When is this module offered?

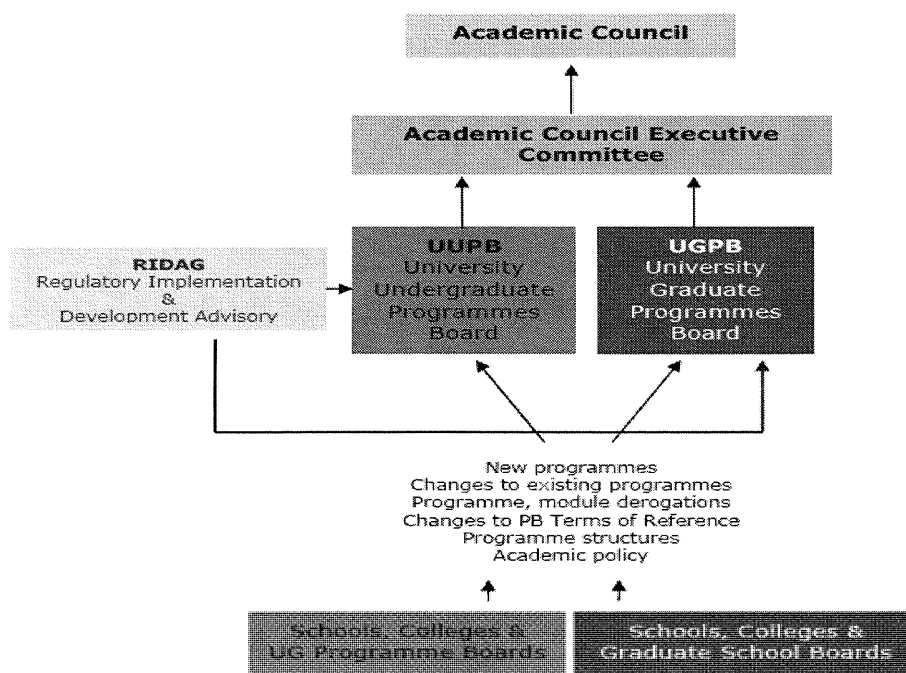


図1 新プログラムの認証プロセス

3節 おわりに

アイルランドは、先にも記したように、いわゆるボローニャ・プロセスの理念が最も実現されている国である。また、二元制の高等教育システムにもかかわらず、全国資格枠組を通じて、両部門の架橋が確保され、両部門間の移動も比較的容易であり、また同等性も担保されている。資格枠組は、ラーニング・アウトカムの観点から構築されており、高等教育、あるいは訓練部門も含めて、高等教育の多様性と標準性・共通性のバランスを保つための優れた仕組みである。

このような、国レベルでの質保証の仕組みの構築とならんで、各大学の内部において質保証の仕組みの構築が進んでいる。学位授与権を有する大学として、新たに開設される教育プログラム（コース）が、大学が期待する内容と水準に達しているかどうかの審査が、評議会の下に設置された委員会によって、全学的な観点から判断される。

国レベルの質保証の仕組みと大学レベルの質保証の仕組みを組み合わせることによって、学位の水準を保つ工夫がされている。このたびの中央教育審議会の答申『学士課程教育の構築に向けて』においても、国レベルでの取組として、参考指針ながらも学士課程教育に共通するラーニング・アウトカムズとして「学士力」を示すことを国に求めるとともに、分野別のラーニング・アウトカムズの検討を、日本学術会議に依頼したところである。同時に、各大学において内部の質保証の仕組みを構築することが、これからの大きな課題の一つであることも指摘している。冒頭に記したように、アイルランドと我が国では、国や高等教育について、まったく規模が違うことは確かである。が、しかし、人材以外にはこれといった資源を有しない国であるという点では共通している。アイルランドのように初等教育から高等教育まで、教育部門と職業訓練部門を通じて、共通の資格枠組を構築することは、現実には可能でないかもしれないが、検討する価値はあると附言して、本稿を終える。

関連サイト

Higher Education Authority, <http://www.heai.ie/>

National Qualifications Authority, <http://www.nqai.ie/>

Irish Universities Quality Board, <http://iuqb.ie>

〈謝 辞〉アイルランドの調査に当たり、University College Dublinのマクマホン（Tim McMahon）教授にお世話になった。ここに記して感謝したい。

中国における大学教育評価の展開 ——本科課程教学評価を中心に——

南部 広 孝

1節 はじめに

文化大革命が終結して以降、中国では教育を重視する政策が進められてきた。1970年代末には改革開放政策のもと、教育は、工業、農業、国防、科学技術の「4つの現代化」を実現するための基礎と位置づけられ、さまざまな改革が実施された。1990年代に入ると、教育を優先的に発展させ、全民族の思想道徳と科学的、文化的水準を高めることが「現代化」の根本であると考えられるようになり、そうした流れを受けて、1990年代半ばには「科教興国」（科学技術と教育によって国の振興をはかる）戦略が打ち出された。

「科教興国」戦略は、1995年5月に開催された全国科学技術大会で江沢民総書記（当時）が行った講話の中で示された。中国がこの戦略をとる背景には、国の総合的な力量と国際競争力がますます教育の発展の度合いと科学技術及び知識創造の水準によって決まるようになるという見通しがあった。そして、「科学技術が第一の生産力であるという思想を全面的に実行に移し、教育を根本とすることを堅持して、科学技術と教育を経済的、社会的発展の重要な位置に置き、国の科学技術の実力とそれを現実の生産力に転化する能力を増強させ、全民族の科学技術の資質と文化的な資質を高めて、経済建設を科学技術の進歩に依拠し労働者の資質を向上させる軌道に移して、国の繁栄・隆盛の実現を速める」ことがめざされたのである⁽¹⁾。この「科教興国」戦略がとられるようになって以降、教育、特に高等教育は、国際競争力を高める手段の1つとしてそれまで以上に重視されるようになっており、後述するように、その量的拡大と質の向上をめざす措置が次々と実施されている。

一方、周知のように、中国では文化大革命終結後、国全体の経済体制の転換が進められてきた。従来は計画経済体制がとられてきたが、1970年代末から改革開放政策の展開に伴って市場経済の導入が模索され、実験的な取り組みが進められた。そして1992年には「社会主義市場経済」体制の確立が提起された。こうした経済体制の転換は、高等教育機関の財政体制や管理運営体制に変化をもたらした。財政体制への影響では、多様なルートでの資金調達が奨励され、学費の徴収や市場を通じた資源獲得が行われるようになるとともに、民営高等教育機関の設置が承認され、普通高等教育機関や成人高等教育機関として認められるようになった。管理運営体制について言えば、政府がすべてを管理する体制が改められ、政府は法人格が与えられた高等教育機関に対してマクロな指導だけを行い、各高等教育機関には徐々に運営自主権が与えられるようになってきた。つまり、政府が直接財政支出を行うと同時に活動のさまざまな側面について細かく指導する体制から、各機関が、政

府から一定の財政支出を受けながらも自ら資金調達を行い、自らの運営理念と発展戦略にもとづいて活動を展開するような体制へと移行してきており、1980年代から進められてきたこうした転換によって、政府による直接的な指導に代わる質保証のメカニズムとしての評価システムの構築が要請されてきたのである。

このように、一方では国の発展を支える原動力として高等教育の質的向上と量的拡大が図られ、他方で経済体制の転換に伴うさまざまな改革が進められることによって、個々の高等教育機関の活動の質を評価し、それをより高める必要が生じているのである。

以上をふまえて本稿では、さまざまな活動の中でも高等教育機関が行う活動としてとりわけ重視されている教育（教学）活動に焦点をあてて、その質の維持・向上を目的として行われている評価がどのように展開されているのかを検討したい。まず、教育（教学）評価が注目される要因の1つとなっている高等教育の量的拡大の状況を確認する。続いて、教育の質的向上をめぐる政策の展開を整理したうえで、2003年から2008年にかけて実施された本科課程教学評価の概要を整理し、具体的な事例として、地方公立大学に分類することができる齊齊哈爾〔チチハル〕大学での評価過程を取り上げて検討することにする。

2節 量的拡大の状況

はじめに、中国における高等教育拡大の状況を確認しておきたい⁽²⁾。ここで対象とするのは中国で普通高等教育機関に分類される機関と学生である。

まず機関数についてみると（図1）、1978年に598校だった普通高等教育機関は1980年代半ばにかけて増加した後、2000年までは1000校から1100校の間で推移した。もっともこの間、機関の新設が行われなかったわけではなく、普通高等教育機関同士あるいは普通高等教育機関と成人高等教育機関との間での合併が行われており、全体的な数に大きな変化がないことは合併による減少に相当する数の機関が新設されたことを意味していた。この時期における合併の目的は、高等教育の構造と分布を適正なものにし、限られた資源と経費を有効に使用して、教育の質や運営の効率を高めることだとされた⁽³⁾。機関合併の嚆矢は1991年の湖南中医学院と湖南科技学院との合併であり、それ以降2000年末までの10年間で556の高等教育機関（普通高等教育機関387校、成人高等教育機関169校）が合併して232の高等教育機関（普通高等教育機関212校、成人高等教育機関20校）になっている⁽⁴⁾。この合併の動きでは、後期中等教育段階の教育機関である中等専門学校を巻き込んだものもあり、また新設機関の中には中等専門学校から昇格したものも含まれていたことから、この期間の高等教育の拡大においてはある意味で「水増し」の部分があったという点には注意しておく必要があるだろう。2000年以降、機関数ははっきりとした増加傾向に転じ、特に2001年以降の4年間は毎年150校近く増加して、2006年には1867校に達している。

ここで指摘しておきたいのは、こうした機関数の拡大に伴って、多様な機関がそこに含まれるようになったことである。従来も、設置される学問分野にもとづく分類や、重点大

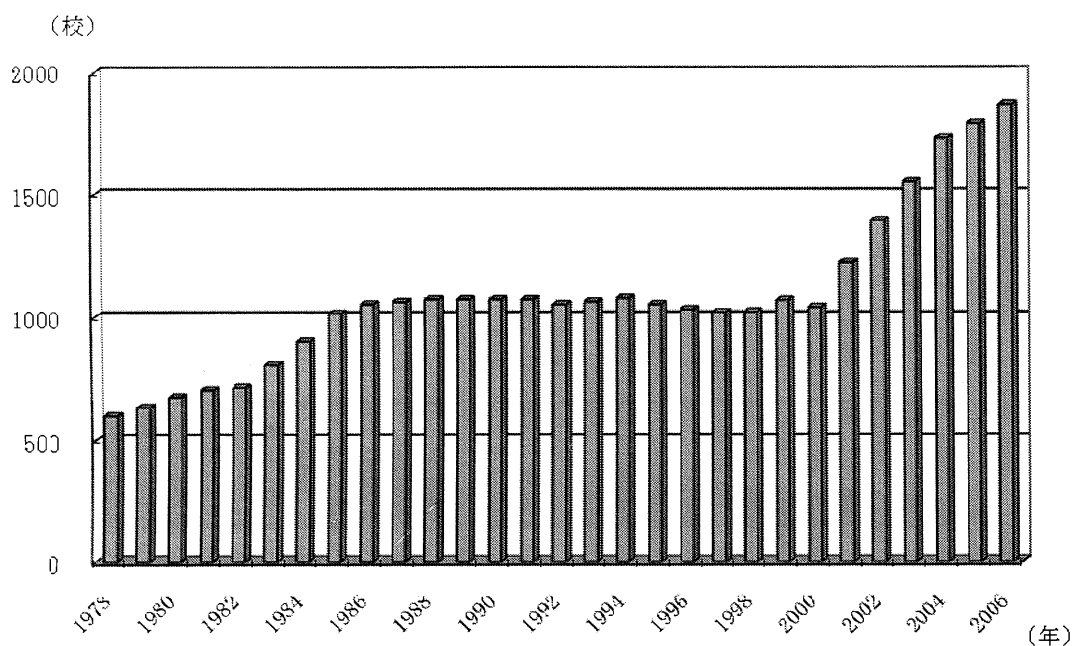


図1 全日制普通高等教育機関数の推移 (1978年～2006年)

学とそれ以外の大学といった分類、大学、学院、専科学校といった機関名称による分類などさまざまな機関類型があったが、近年はそれに加えて「211工程」に選ばれた機関や「985計画」に選ばれた機関といった新たなカテゴリができたり、各機関がそれぞれ発展戦略をたてることによって特色のある試みが行われたりしており、さらに民営高等教育機関が一定の規模を占めるようになるなど、全体として機関の多様性は高まっている。

一方、全日制本科・専科課程の学生数は(図2)、1978年以降1999年までは漸進的に増加し、年によっては減少することもあったが、1999年から入学者の大幅な増加が行われたため、2000年から2004年にかけては毎年、前年比で20%を超える規模で拡大した。2005年、2006年にはそれほどの増加率ではないものの、拡大傾向は継続している。このように、特に2000年以降高い増加率で拡大した結果、1978年におよそ86万人だった学生数は2006年には1739万人と、約30年で20倍の規模になっているのである。

こうした量的拡大は、1機関あたりの学生数の増加をもたらした。1978年には1機関あたり1432.0人の学生がいたが、この数値は1980年代を通じて増加や減少を繰り返しながら全体として増加傾向にあり、1991年には1901.1人に達した。それ以降は一貫して増加し、翌1992年には2000人、1997年には3000人を超え、学生規模の大幅な拡大が始まった2000年には5341.9人となり、2006年には9313.6人に達した。またこのような変化によって、教育条件の水準低下が生じている。例えば、専任教員1人あたりの学生数をみると1978年には4.2人だったものが2006年には16.2人と約4倍になっているし、校舎建築面積のうち教学・行政に用いられる部分の面積は1980年には学生1人あたり35.8㎡であったが、2006年には

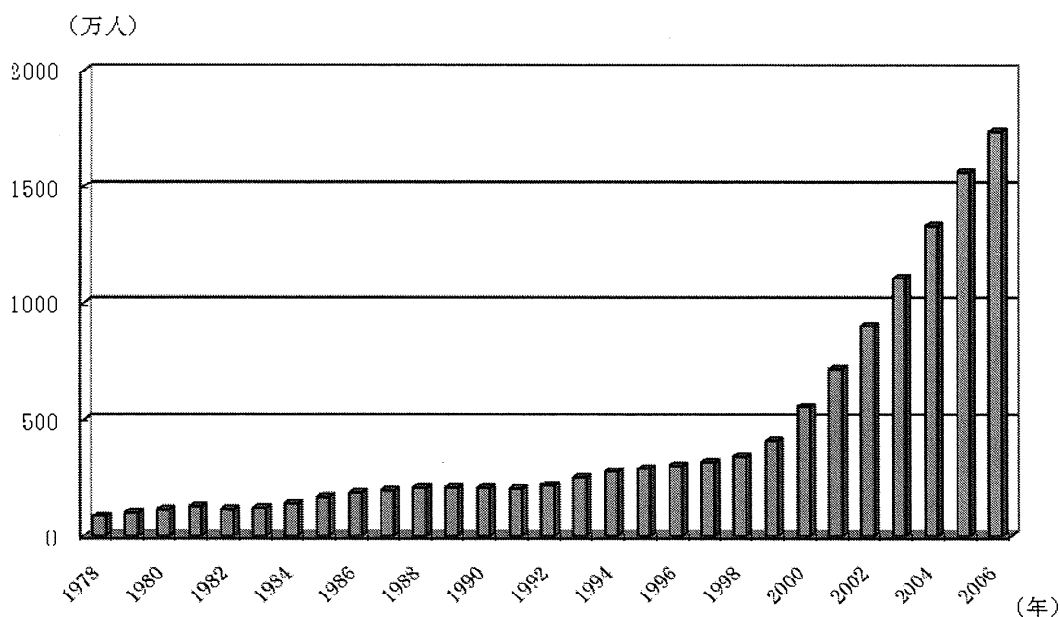


図2 全日制本科・専科課程学生数の推移（1978年～2006年）

16.7㎡と半分以下になっている。

以上のように、ここ30年間、多様性を伴って全体的な量的拡大が進むとともに1機関あたりの規模も拡大しており、専任教員1人あたりの学生数や学生1人あたり校舎建築面積といった量的指標でみた場合、教育条件は悪化している。各機関に運営自主権を与える中で、こうした状況においていかに教育の質を保証し、維持・向上させるかが重要な課題となっているのである。

3節 高等教育の質の評価に関する政策

高等教育機関における教育（教学）の質を評価する動きは次のように展開してきた⁽⁵⁾。

1980年代に入って、高等教育機関の急速な増加や大学院教育の制度化などに伴って高等教育機関における教育の質を評価するいくつかの試みが進められていたが、政策文書の中で教育の質に対する評価に初めて言及されたのは、1985年に出された「教育体制の改革に関する決定」においてであった。この文書では、各高等教育機関の運営自主権を拡大しなければならないと指摘された箇所、「同時に、国と教育管理部門は高等教育に対するマクロな指導と管理を強化しなければならない。教育管理部門はさらに教育界、知識界と雇用部門を組織して定期的に高等教育機関の運営水準に対して評価を行わなければならないことが述べられた⁽⁶⁾。この考え方にしたがって、まず工学教育分野で評価活動が展開された。1985年11月に出された通知にもとづき、工学教育に関わる中央政府部門、北京市、上海市、陝西省、黒龍江省における高等教育主管部門、工学数学、物理、力学のカリキュラム教学委員会、そして37の高等教育機関において、試験的な評価活動が始められた⁽⁷⁾。こ

のときに構想された評価では、実施の3段階として「①大学運営状況の総合的評価、②いずれか一つの専攻・学問分野の運営の総合的評価、③例えば、大学院で授与される学位の質、学士課程教育の質、政治・思想工作、研究活動、個別科目の授業の質など、個別項目の評価が挙げられた」⁽⁸⁾。そして1987年に国家教育委員会（当時）から出された「高等工学教育評価のモデル活動を正式に展開することに関するいくつかの意見」にもとづいて、試験的な評価活動が本格的に展開されることになった⁽⁹⁾。この評価は、不完全な統計によってはいるが、1990年までに6つの省・直轄市に所在する500校近い機関で実施されたとされる⁽¹⁰⁾。

1990年には、「普通高等教育機関教育評価暫定規定」が出され、高等教育機関の評価に関して、その目的、任務、基本的な形式と手順、評価実施組織などが法規の形で示された⁽¹¹⁾。まず評価の目的は「高等教育機関が主体的に社会のニーズに適応する能力を強化させ、学校教育に対する社会の監督の役割を発揮させて、高等教育の社会主義的な方向性を自覚的に堅持し、運営水準と教育の質を不断に高め、社会主義建設のためにいっそうまく奉仕するようにすること」だとされた。また、評価は「国が高等教育機関に対して監督を行う重要な形式であり各段階の人民政府及び教育行政部門が組織的に実施する」として国が主体的に実施することが示される一方で、機関の自己評価を基礎としながら、党と行政の関連部門、教育界、知識界と雇用部門を組織して行う社会的評価を重点とし、学術機構や社会団体が教育評価に参加することを奨励するとして、多様な組織が評価に関わることへの期待が込められた。評価の形式としては、①合格評価、②運営水準評価、③優秀選抜評価（原語は「選優評価」）の3種類が挙げられた。①合格評価は、新設機関の運営条件と教育の質に対する認定評価であり、②運営水準評価は合格評価を通過した機関を対象として機関全体の運営水準の評価や思想政治教育、専攻・学問分野、カリキュラムなどある項目についての評価が含まれ、機関の執行部の任期にあわせて4～5年に1度実施されることになっていた。③優秀選抜評価は、運営水準評価を基礎とし、国レベルや省レベルで優秀な機関を選んで表彰するとともにその結果を公表するものだった。この規定によって、中国における高等教育評価の基本的な枠組みが確立された。

1993年に出された「中国教育改革・発展綱要」では、各学校段階の各種教育に関して質の基準と評価指標の体系を作ることとされ、特に高等教育に関しては「指導部と専門家、雇用単位を結びつけた方法を取り、多様な形式で質の評価と検査を行わなければならない」と指摘された⁽¹²⁾。また、教育関連法規では、1995年に公布された「中華人民共和国教育法」において「国は教育督導制度と学校及びその他の教育機関の教育評価制度を実施する」（第24条）と規定され、高等教育を含む各種各段階の教育について評価を行うことが明示された⁽¹³⁾。一方、1998年に公布された「中華人民共和国高等教育法」では、第44条で「高等教育機関の運営水準、教育の質は、教育行政部門の監督とその組織による評価を受けるものとする」と規定された⁽¹⁴⁾。こうした法律の制定は、教育の質に対する評価の実施に明確な

法的根拠を与えたのである。

1995年、国家教育委員会は、期間とグループを分けて、高等教育機関の本科課程教学活動の評価を実施することを決定した。ここから「合格評価を主体として多様な形式の評価を展開する」⁽¹⁵⁾段階が始まったとされる。このときには、合格評価、優秀評価と無作為（原語は「随機性」）水準評価の3種類が設定され、後二者、すなわち優秀評価は1996年から、また無作為水準評価は1999年から試験的に実施された。2000年までに、合格評価は168の機関を対象に行われ、優秀評価と無作為水準評価はそれぞれ14校と1校で試験的な評価が行われた⁽¹⁶⁾。

2001年には「高等教育機関の本科課程教学活動を強化し教学の質を高めることに関する若干の意見」が出され、この中では、教育の質的向上の重要性が指摘されて、そのための制度的保障として政府と社会による監督と高等教育機関の自己規制を結びつけた教育の質の監督・測定・保証システムが提唱されている。具体的には、評価指標の体系を改善するとともに、レベルや類型の異なる機関の教学の質を測定する際に異なる指導を行うこと、教学に関する管理制度の改革を進めることなどが示された⁽¹⁷⁾。

そして、2003年に策定された「2003-2007年教育振興行動計画」において、14の大項目の1つとして「高等教育機関の教学の質と教学の改革に関するプロジェクト」の実施が挙げられた。その中で、教学の質の評価・保証のメカニズムをより完全なものにすることが謳われ、具体的には、次のように説明された。

高等教育機関の教学の質の保証システムを健全にし、高等教育機関の教学の質を評価したりそれに関する問い合わせに応じたりする機関を設置して、5年を周期とする全国的な高等教育機関の教学の質の評価制度を実施する。学問分野（原語は「学科」一筆者注）・専門分野（原語は「專業」一筆者注）における教学の質の評価を規範化し改善して、人材資格認証及び職業従事許可制度と結びつけた専門分野評価制度を徐々に設立する。高等教育機関の教学の質の評価に関する情報システムの整備を強化し、評価指標体系を作り上げ、教学の状態を示すデータを統計分析し定期的に公布する制度を設立する⁽¹⁸⁾。

これにもとづく措置として、2004年8月、本科課程及び専科課程の教学評価を実施する教育部高等教育教学評価センター（原語は「教育部高等教育教学評估中心」）が設置され、上で述べられた5年周期の評価が2008年にかけて実施されたのである。

4節 本科課程教学評価の実施

1. 評価の枠組み

続いて、教育部高等教育教学評価センターが実施した本科課程教学評価の概要をまとめる。ここでは、教育部が2004年8月に公布した「普通高等教育機関本科課程教学活動水準

評価プラン（試行版）」（原語は「普通高等学校本科教学工作水平评估方案（試行）」）を手がかりとする⁽¹⁹⁾。なお、専科課程の教学評価は各省・直轄市・自治区の教育行政部門によって実施されている。

この評価は、「評価によって改革を促し、評価によって整備を促し、評価によって管理を促し、評価と整備を結びつけ、整備に重点をおく」ことを原則としている。評価を通じて、国は高等教育の教学活動に対するマクロな管理と指導を強め、各段階の教育主管部門が高等教育機関の教学活動をいっそう重視して支持するようにし、各機関が自覚的に国の教育方針を貫徹執行し、教育の規律に照らして運営指導思想を明確にし、運営条件を改善し、教学の基本的整備を強化し、教学管理を強化し、教学改革を深化させ、教学の質と運営の効果を全面的に向上させるよう促すことが目的とされている。ここで注意しておきたいのは、教学活動に焦点をあて、その質の向上をめざす評価ではあるが、同時に機関の運営水準の向上も評価の目的に含まれているという点である。

具体的な評価の指標は表1に示したとおりである。教学活動を中心として、それに直接・間接に関わる項目が列挙されている。個々の指標にはさらに具体的な評価内容が設定されている。例えば、「2.1 教員集団の量と構造」には3つの観点があり、そのうち「専任教員中硕士学位、博士学位を有する者の比率」では定量的な基準⁽²⁰⁾が設けられているし、また「4.2 カリキュラム」にある4つの観点のうち「教学内容とカリキュラム体系の改革」は受賞数という定量的基準とともに定性的な基準が設定されている。各項目の具体的な観点や、それぞれの指標における各観点の重みに関しては章末の資料を参照してもらいたい。

これら7つの項目に加えて、「特色項目」という評価項目が設けられている。これは、後述するように総合評価で「優秀」の成績を獲得しようとするれば機関の特色が鮮明でなければならないと明確に示されていることとあわせて、この評価の中で各機関が自らの特色を認識し、作り上げることの必要性を示している。「特色項目」における特色とは、「長期にわたる運営のプロセスの中で蓄積されて形成された、当該機関に特有で、他の機関よりもまさっている独特のすぐれた風格」であり、「人材養成過程を優れたものにしたり教学の質を高めたりすることに対して大きな役割を果たし、効果が顕著で」、「一定の安定性を有するとともに、社会的に一定の影響を持ち、公認されて」いるものだとされる。そしてこうした特色が表れる側面として「大学管理の全体的な計画と策略、運営理念、運営の考え方、科学的で先進的な教学管理制度、運用メカニズム、教育モデル、人材の特徴、カリキュラムの体系、教学方法及び教学改革における重要問題の解決」などが例示されている。

それぞれの項目について評価基準としてAレベルとCレベルに相当する基準が示されており、AとCの間であればB評価、Cの基準に達しなければD評価となる。2級項目は19あるが、このうち重要項目とされるのが11項目（表1で太字で示した項目）、一般項目が8つある。19項目のうち、Aが15以上でCが3つ以下（そのうち重要項目でAが9つ以上でCが1つ以下）であり、かつDがなくて特色が鮮明であるという結果に対して「優秀」と

表1 普通高等教育機関本科課程教学活動水準評価の指標体系

1 級項目	2 級項目
1. 運営指導思想	1.1 機関の位置づけ 1.2 運営の考え方
2. 教員集団	2.1 教員集団の量と構造 2.2 主として授業を担当する教員
3. 教学条件とその利用	3.1 教学の基本的施設設備 3.2 教学経費
4. 専門分野の整備と教学改革	4.1 専門分野 4.2 カリキュラム 4.3 実践的教学
5. 教学管理	5.1 管理集団 5.2 質のコントロール
6. 学 風	6.1 教員の風格 6.2 学習の雰囲気
7. 教学の効果	7.1 基本理論と基本技能 7.2 卒業論文または卒業設計 7.3 思想道徳の修養 7.4 体 育 7.5 社会的名声 7.6 就 職

注：2級項目のうち太字で示されているのは重点項目として位置づけられた項目である。
 出典：教育部「普通高等学校本科教学工作水平评估方案（试行）」（2004年8月）（教育部
 高等教育教学评估中心のホームページ内のhttp://www.pgzx.edu.cn/main/webShowDoc?channel=zxdt_jyb&docID=2005/03/13/1110712094205.xmlより、2009年2月23日にダウンロード）。

いう総合評価が与えられ、AとBがあわせて15以上でDが1つ以下（そのうち重要項目でAとBがあわせて9つ以上でDが0）であり、かつ特色項目に該当する点があれば「良好」という評価になる。そしてDが3つ以下（そのうち重要項目でDが1以下）という結果には「合格」という評価が与えられることになっている。

評価の手順は大きく、自己評価、専門家グループによる視察、全体的な改善という手順になっている⁽²¹⁾。まず自己評価では、機関が自ら教学活動の成果や長所、特色、また教学活動の弱点や問題点を明らかにする。この過程には、①教育部から出された関連文書及び評価プランの学習、②機関の教学活動の歴史と現状の分析、③自己評価期間における整備計画の制定と評価業務の分担、④問題点に対する計画的な改善の実施、⑤自己評価報告の執筆と評価の根拠となる資料の準備が含まれる。自己評価報告には、機関の概況、評価業務の状況、機関の教学活動の主要な成果と経験、特色、問題点とその原因及び対策などが盛り込まれる。この段階では、それぞれの項目に対する評価レベルの記載は行われない。またこの自己評価段階に関しては、自己評価と日常の教学活動が有機的に結びついていなければならないことが強調され、評価を評価として独立した活動とみなすのではなく、評価活動を通じて日頃解決が困難な問題点を解決し、教学活動の水準及び人材養成の質を向

上させるべきであること、評価の根拠となる資料は特別に評価資料を用意するのではなく、教学活動に関するデータベース（原語は「档案」）を整備充実させることによって整えるべきであることが指摘されている。

続く専門家グループによる視察は、自己評価を基礎として、①事前調査活動、②専門家メンバーの事前研修及び準備、③機関での調査研究及び全面的な視察、④メンバー間での視察意見に関する討論、⑤専門家グループによる評価の決定と上級部門への報告、⑥視察状況報告会の開催という手順で行われる。このうち、①事前調査活動では、対象となる機関における質問紙調査や、卒業設計（卒業論文）、試験答案の抽出評価などが行われ、統計的に処理された結果が視察期間中に専門家グループへ報告される。実際の視察では、見学、授業参観、座談会の開催、質問紙調査の実施、資料の閲覧、総合的な素質及び教学の効果に関する検査の実施などの方法が用いられる。

最後の全体的改善の段階は、専門家グループの視察意見にもとづき、教学活動全体に対する改善を進め、教学活動の水準と人材養成の質をさらに向上させ、さらなる改革と発展のためにしっかりとした基礎を固めることが目的とされている。評価結果がどのようなものであっても、つまり結果がたとえ「優秀」であったとしても、こうした目的のために1年間がこの段階に当てられる。各機関は、専門家グループの視察が終了した後できるだけ速やかに改善プランを提出し、1年後改善状況報告を提出することが求められている。

2. 具体的事例——齊齊哈爾大学

こうした評価がどのように行われたのかを具体的にみてみよう。ここでは、地方都市に設置されている比較的規模の大きな総合大学として齊齊哈爾〔チチハル〕大学を取り上げる⁽²²⁾。この大学は、黒龍江省第2の都市である齊齊哈爾市に所在しており、ともに1950年代に創設された齊齊哈爾軽工学院と齊齊哈爾師範学院が1996年に合併して設立された。主管部門は黒龍江省である。大学院生が数百人規模なのに対して、本科課程及び専科課程には約2万人の学生が学んでいる。

齊齊哈爾大学は2007年に評価を受ける機関として割り当てられたため⁽²³⁾、まず2006年に、設置している57の専攻を対象とする学内評価活動を始めた。この評価では、各専攻の整備目標・任務を明確にし、自身の状況を結びつけて、専攻整備計画、専攻整備の質及び特色といった点を深く検討し、専攻整備の効果をあげ、さらに基礎を固めて質を向上させるとともに、2007年に教育部の本科教学水準評価を受けるためのしっかりとした基礎を定めることがめざされた。57の専攻のうち、同年8月までに卒業生を輩出している41の専攻については自己評価（原語は「自評」）と校内専門家による評価を結びつけた方式によって評価の結論を出すこととし、まだ卒業生を出していない16の専攻については自己点検（原語は「自查」）と校内専門家による再点検を結びつけた方式によって改善すべき点を明らかにするとともに整備プランを提出することとされた。2006年9月6日から27日にかけて自己評

価、自己点検が実施され、10月10日から11月6日にかけて校内専門家による評価、再点検が行われた後、本科専攻評価活動報告会が開催された。専門家グループが結論を出し、大学の専攻整備活動委員会に報告して審査・認可を得た後、総括の段階では、この専攻整備活動委員会が専攻評価総括会を開いて評価結果を公表し、専攻整備において不足している点をフィードバックするとともに、専攻整備について経験の交流を図り、全体的な改善意見を出すこととされた。評価が「優秀」または「良好」だった専攻は大学レベルの重点整備専攻に申請することができる一方、「不合格」となった専攻は具体的な状況にしたがって期限を決めて改善することが求められた。

こうした動きとともに、2007年の評価に向けた準備が進められた。教育部の教学評価を受けるにあたっての活動プランが策定され、その中で指導思想、組織、全体的目標、主要な活動任務、具体的な措置が定められると同時に、各部署の任務分担が行われ、準備のためのスケジュールが示された（表2）。

具体的な評価としては、まず2007年3月から4月にかけて各教学組織に対する学内評価が行われ、報告資料とともに各組織における聞き取りや項目ごとの視察、意見交換が行われた。続いて同年6月には主管部門である省の専門家による予備評価が実施された後、それをふまえたフィードバック会議が開催された。この会議では省全体での評価状況や齊齊哈爾大学に対する意見が述べられ、今後の活動に対する要求が示された。そして9月23日から6日間の日程で、易佑民・元安徽大学副学長を長とする専門家グループ⁽²⁴⁾の評価を受けたのである。唱江華学長から、大学概況、運営思想、運営実践、運営の特色、評価整備活動の5つの面を含む自己評価活動報告が行われた後、関連の聞き取りや授業参観、測

表2 教育部の教学評価を受けるためのスケジュール

活動任務	完成時期
全学評価受審（原語は「迎評」）活動動員大会	2006年10月
評価受審活動プランの制定	2006年10月
各組織各部門評価受審準備活動報告会	2006年10月
2005-06 学年度教学状態資料の整理終了、3つの報告の初稿の完成	2006年10月末
全学教学活動会議の開催	2006年12月
2006-07 学年度第1学期教学状態資料の整理終了	2007年1月20日
各組織各部門評価整備活動進展状況報告会	2007年1月20日
各教学組織評価整備活動状況の視察	2007年3月
各組織各部門評価受審予備評価準備状況報告会	2007年4月末
省の専門家グループによる予備評価の応接	2007年6月
2005-06 学年度教学状態資料の整理終了、3つの報告の原稿の完成	2007年7月20日
専門家グループを迎えた視察の準備状況報告会	2007年9月初

出典：齊齊哈爾大学「迎接教育部教学評估工作方案」（齊齊哈爾大学のホームページ内の<http://www.qqhru.net/jkxy/ShowArticle.asp?ArticleID=9467>より、2009年3月16日にダウンロード）にもとづき筆者作成。

定試験、実地調査、座談会による意見聴取、卒業論文や試験答案、関連資料の閲覧などの方法で視察が進められた。このうち測定試験は、大学物理、コンピュータ、教員養成課程の学生の基本能力、外国語の基本能力、有機化学の実験能力などについて試験が行われた。そして27日に、専門家グループが全体会議を開いてそれぞれの状況について整理し、各自が責任を持つ評価指標に対して話し合いが行われ、各項目の評価段階案を策定するとともに重点的に視察を行った指標に関する評価意見をまとめた。

この評価を受けて齊齊哈爾大学は、2007年11月に「齊齊哈爾大学本科教学活動水準評価全体改善プラン」を策定し、教育部高等教育教学評価センターに報告した。この中で、専門家グループから、①大学の位置づけが明確である、②教学に対する投入が大きい、③教員集団の整備が強化されている、④教学改革がしっかりと進められている、⑤校風の整備が重視されている、⑥「刻苦奮闘し辺境に貢献するという運営の伝統を引き継いで、社会の基層組織に向けて、業務を重視して着実にいき、学んだことをうまく用いることができる応用型の高級専門人材を養成する」というはっきりとした運営の特色を作り上げているといった成果が認められた一方で、①教員集団の整備をいっそう進め、優秀な人材の養成と招聘を強化し、専門分野を牽引する優秀な教員をいっそう多く養成することと、②大学全体の科学研究の力量を高め、科学研究を通じて教学を促進させ、教学の水準をさらに高めることの2つの改善点が指摘されたことが述べられた。上記改善プランの改善活動任務としては、これら2点に加えて、改革を深化させ教育・教学の質を全面的に高めることが挙げられ、2008年10月までの1年間で3つの時期に分けて改善を進めることが表明された。こうしたプロセスを経て、齊齊哈爾大学は2008年5月に「優秀」と評価された。

5節 おわりに

中国では文化大革命終結後、経済体制の転換に伴って政府と高等教育機関の関係が変わって、政府は高等教育全体に対するマクロな指導に重点を置き、高等教育機関には徐々に運営自主権が与えられるようになる一方、高等教育の量的拡大と同時にこれまで以上に多様な機関が登場したことによって、高等教育機関に対する評価の必要性が認識されるようになってきた。中でも教育（教学）活動は高等教育機関が行う最も重要な活動であると考えられ、その質を向上させるための評価のあり方が模索されてきた。

1990年代までは、主として新設されて間もない機関を対象として一定の水準に達しているかどうかを確認する評価や、自身の申請にしたがって優れた水準の機関を選び出す評価などが行われ、評価の指標が検討されてきた。これに対して、2003年から始まった本科課程教学評価では、本科課程を持つほぼすべての機関を対象として、自己評価と専門家による外部評価、そして評価結果にもとづく1年間の改善を一連の過程とする方法が用いられた。また評価指標では、定量的指標とともに定性的指標が設定されるとともに、「特色項目」が設けられるなど各機関の特色にも配慮することがめざされた。こうした全体的な枠組み

の中で、個別の高等教育機関は学内組織の評価を行い、主管部門の予備評価を受け、専門家による視察に応じ、評価結果にしたがって改善プランを策定したのである。

2003年から始まった本科課程教学評価活動は、2008年10月までで当初計画されていた592の機関すべての評価が終了した⁽²⁵⁾。この教学評価活動を通じて次のような成果があったと言われる。すなわち、①高等教育機関が運営の考え方をはっきりさせ、運営の位置づけを明確にしたこと、②教学活動が高等教育機関の中心的活動であるとますますみなされるようになったこと、③教学活動に多くの資源や力が投入されて運営条件が顕著に改善されたこと、④機関の教学と管理の規範化を強化したことであり、この他にも、機関構成員の精神的一体化がはかられたことや、先進的な教育思想・観念が広まったこと、教学や管理に関する経験が大きな規模で交流したことも挙げられている。そして、こうした成果をふまえて、教学評価は高等教育に携わる者や広く社会によって肯定的に評価され、受け入れられているとされる⁽²⁶⁾。その一方で、こうした評価に対する批判もみられる。例えば柳と龔は、評価主体が単一である、評価活動が相対的に閉鎖的である、評価プランと基準が統一的であるといった問題が多く研究者によって指摘されていることを述べた後、今後の課題として①高等教育の類型に関する研究を進めて機関自身の位置づけや類型ごとの評価のよりどころにすべきであること、②評価活動の前提となる立法措置をとるべきであること、③評価における主体性が欠如している状況を改めるべきであること、④第三者評価や中間組織による評価に対して過大に期待することなく、中国の状況にふさわしい評価体系をつくるべきであること、⑤評価方法や評価結果の利用のしかたに注意すべきであること、⑥評価を行う専門家集団の整備を進めるべきであることを挙げている⁽²⁷⁾。このうち③では、上からの評価になっているため機関の主体性が弱いこととともに、モノが重視され教学の主体の1つである学生に対する視点が弱いことが指摘され、また⑤では、2003年から2007年までに評価を受けた502校のうち80%を超える機関が「優秀」の評価だった⁽²⁸⁾という評価のあり方に疑問が投げかけられ、加えて評価結果と経費補助との関係を弱めることが提案されている。このように賛否両論がある中で現在、次のサイクルの教学評価に向けた検討が行われ、評価方法や評価指標の見直しが進められている。

2003年から始められた本科課程教学評価は、高等教育機関に一定の運営自主権が与えられたことや1999年以降急激な量的拡大が行われたことなどを背景として、機関の最も中心的な活動である教学に焦点をあてて実施された。教学活動に関連して管理のあり方や管理者集団の状況も評価対象になっていることや、具体的な評価項目の基準が定性的、定量的に示されていること、以前のようなたんなる評価でなく、評価結果にもとづいて1年間の改善を行うことが評価のプロセスの一環と位置づけられていることは教学の質の向上をめざす措置であるとみなすことができるし、評価を受ける準備として議論が行われ、さまざまな資源が投入されることも評価の持つ肯定的な側面である。また、機関の位置づけや管理者集団、質のコントロールなどが評価項目として含まれていることによって、機関とし

での運営水準を高めることも意図されている。しかしそれと同時に、評価そのものに対する反対を含め、すでに述べたようなさまざまな批判や改善点の提案も行われている。次のサイクルの評価がどのような項目・基準でどのように進められるか、注目していく必要があるだろう。

注

- (1) 「江沢民総書記在全国科学技術大会上的讲话」《中国教育年鑑》編輯部編『中国教育年鑑 1996』人民教育出版社、1997年、1-7頁。
- (2) 本稿で用いているデータは『中国教育成就』及び『中国教育統計年鑑』（『中国教育事業統計年鑑』）各年版の該当ページによっている。
- (3) 国家教委「關於深化高等教育体制改革的若干意見」何東昌主編『中華人民共和國重要教育文獻（1949年～1997年）』海南出版社、1998年、3851-3854頁。
- (4) 《中国教育年鑑》編『中国教育年鑑 2001』人民教育出版社、2001年、164頁。
- (5) 本節の記述にあたっては、大塚豊「中国の大学評価」『大学評価に関する総合的比較研究』（平成6年度～平成8年度科学研究費補助金（基盤研究（A）（1））研究成果報告書 研究代表者：桑原敏明）筑波大学、1997年、49-62頁、鐘秉林「面向新世紀的中国高等教育質量保障和評估」鐘秉林主編『世紀之交的高等教育——大学本科教学改革』高等教育出版社、2006年、503-506頁等を参照した。
- (6) 中共中央「關於教育体制改革的決定」何、前掲書、1998年、2285-2289頁。
- (7) 国家教委「關於正式開展高等工程教育評估試点工作的幾点意見」何、前掲書、1998年、2641-2642頁。
- (8) 大塚、前掲論文、51頁。
- (9) 前掲「關於正式開展高等工程教育評估試点工作的幾点意見」。
- (10) 中国高等教育学会組編『改革開放30年中国高等教育發展經驗專題研究』教育科学出版社、2008年、428頁。
- (11) 「普通高等学校教育評估暫行規定」何、前掲書、1998年、3048-3049頁。
- (12) 中共中央・國務院「中国教育改革和發展綱要」《中国教育年鑑》編輯部編『中国教育年鑑 1994』人民教育出版社、1995年、1-12頁。
- (13) 「中華人民共和國教育法」《中国教育年鑑》編輯部編『中国教育年鑑 1996』人民教育出版社、1997年、88-94頁。
- (14) 「中華人民共和國高等教育法」《中国教育年鑑》編輯部編『中国教育年鑑 1999』人民教育出版社、1999年、100-106頁。
- (15) 中国高等教育学会組、前掲書、428頁。
- (16) 鐘、前掲論文、504頁。

- (17) 教育部「關於高等学校本科教学工作提高教學質量的若干意見」何東昌主編『中華人民共和國重要教育文獻（1998年～2002年）』海南出版社、2003年、992-993頁。
- (18) 教育部「2003—2007年教育振興行動計畫」中華人民共和國教育部編『《2003—2007年教育振興行動計畫》學習輔導讀本』教育科學出版社、2004年、2-23頁。
- (19) 教育部「普通高等學校本科教學工作水平評估方案（試行）」（2004年8月）（教育部高等教育教學評估中心的ホームページ内のhttp://www.pgzx.edu.cn/main/webShowDoc?channel=zxdt_jyb&docID=2005/03/13/1110712094205.xml 2009年2月23日にダウンロード）。
- (20) この評価で基準とされている定量的基準について、2006年9月に教育部から出された「普通本科課程を置く機関の設置に関する暫定規定」（原語は「普通本科学校設置暫行規定」）の設置基準と比べると、①両方で挙げられていてしかも要求基準が同じ項目、②両方で挙げられているが要求基準が異なる項目、③どちらかですら挙げられていない項目があることがわかる。教員に関する指標を例にすれば、①として大学院の学位を有する教員が専任教員に占める比率、②として学生・教員比率、③として兼任教員と選任教員の比率（設置基準でのみ明示）がある。
- (21) 以下、評価の手順に関する記述は、許茂祖「關於普通高等學校本科教學工作水平評估工作程序」（http://www.pgzx.edu.cn/main/webShowDoc?channel=llyj_pgffy&docID=2005/04/05/1112692706076.xml 2009年2月にダウンロード）による。
- (22) 以下の記述は主として、齊齊哈爾大学のホームページ（<http://www.qqhru.edu.cn/>）にある「教學評估」欄に掲載されている記事（2009年3月16日確認）及び齊齊哈爾大学「關於呈送本科教學工作水平評估整改方案的報告」（<http://www.pgzx.edu.cn/upload/files/yuanxiaopinggu/zggz/qqhrdx.pdf> 2009年3月13日にダウンロード）による。
- (23) 教育部辦公廳「關於對全國592所普通高等學校進行本科教學工作水平評估的通知」（http://pgzx.edu.cn/main/webShowDoc?channel=wjhb_jybsjwj&docID=2005/05/16/1116239866095.xml 2009年3月18日にダウンロード）による。
- (24) 易佑民・元安徽大學副學長以外の構成メンバーは、鄭州大學副學長（副グループ長）、元浙江大學黨委副書記、陝西理工學院黨委書記、淮陰工學院院長、貴州大學副學長、元中國鋁業大學（北京校區）教務處處長、華中師範大學評估センター主任、對外經濟貿易大學教務處處長、そして2名の事務担当（うち1名は評価センター所属）であった。
- (25) 中国高等教育学会、前掲書、429頁。
- (26) 高思平「高校教學評估：回顧与展望」『光明日報』2008年2月27日。
- (27) 柳友榮・龔放「理論不足与制度闕如：本科教學評估之症結」『新華文摘』2009年第3期、119-121頁。
- (28) 同上。

【資料】

普通高等教育機関本科課程教学活動水準の評価指標とレベル基準

1級項目	2級項目	主要観測点	参考の重み	レベル基準		備考
				A	C	
運営指導思想	1.1 機関の位置づけ	・機関の位置づけと計画[注1]	1.0	位置づけが正確であり、機関の発展計画が科学的、合理的であるとともに、効果的に実施されている	位置づけは基本的に正確であり、機関の発展計画があつて実施に付されている	[注1]機関の計画には、機関の教育事業の発展計画、学問分野・専門分野の整備計画、教員集団整備計画、キャンパス整備計画を含む。
	1.2 運営の考え方	・教育の思想・考え方 ・教学の中心的位置づけ	0.5 0.5	先進的な教育思想・考え方を有し、運営の考え方が明確で、質に対する意識が高い 一貫して本科課程の教学を重視し、教学と機関の他の活動との関係を正確に処理することができる	先進的な教育思想・考え方の学習と研究に留意し、運営の考え方がはっきりしていて質に対する意識がある 本科課程の教学を重視し、基本的に教学と機関の他の活動との関係を正確に処理することができ、第一責任者の責任が明確である	
教員集団	2.1 教員集団の量と構造	・学生教員比[注2]	0.3	附表中の合格となる規定値と比べて少なくとも2は低く、人材養成の需要を満足させている	附表中の合格となる規定に合致している	[注2]学生教員比の計算方法は附表の説明を参照のこと。その中で専任教員とは、教員資格を有し、もっぱら教学活動に従事する人員を指す。
		・全体の構造状態[注3]と発展の趨勢	0.4	構造が合理的で、発展趨勢がよい	構造が基本的に合理的である	[注3]教員の構造を分析する際の教員とは、機関が編制する教員専門技術職を有する人員を指す。
		・専任教員中碩士学位、博士学位を有する者の比率	0.3	50%以上	30%~40%	
団	2.2 主として授業を担当する教員	・主として授業を担当する教員の資格	0.3	ポストの資格に合致する[注4]教員が95%以上である	ポストの資格に合致する教員が85%~90%に達している	[注4]ポストの資格に合致しているとは、主として授業を担当する教員は講師以上の職務または碩士以上の学位を有し、就職前の訓練を受けて合格証書を取得した教師であることを指す。
		・教授、副教授の授業担当状況	0.3	最近3年以内にすべての教授、副教授が本科課程学生のために授業を行った	毎学年、55歳以下の教授、副教授の95%以上が本科課程学生のために授業を行った	
		・教学水準	0.4	教学の水準が高く、科学研究が教学を促進させる効果が顕著である	教学過程が規範的であり、教学の質を保証することができる	
教学条件とその利用	3.1 教学の基本的施設設備	・校舎の状況	0.2	各種機能の教室が揃つており、教学の需要をうまく満足させている。その他の関連する校舎が人材養成の需要を満足させている	学生1人あたりの教学・行政用部屋面積、学生100人あたりの教学用コンピュータ台数、学生100人あたりのマルチメディア教室と言語教室の座席数が附表で合格となる規定に合致し、教室、実験室、実習場所と付属用部屋面積及びその他の関連校舎が基本的に人材養成の需要を満足させている	[注5]教学・科学研究機器設備とは、単価が800元より高い機器設備を指す。 [注6]学生1人あたりの図書数と学生1人あたりの年間図書購入冊数は機関の図書館と学院・系の資料室の図書を含む。
		・実験室、実習拠点の状況	0.2	各種機能の教学実験室の配置がしっかりし、設備が先進的であり、利用	実験室、実習場所の配置が教学の基本的要求を満足させることができる。学生1	[注7]専門の訓練場と施設があるとは、機関の特徴に合致した専門の訓練場と体育施設があること

専門分野の整備と教学改革	3.1 (続)		率が高く、本科課程の人材養成においてかなりよい役割を果たしている。学内外の実習拠点がしっかりし、施設設備が人材に応じて教育する実践的教學の要求を満足させることができる	人あたりの教學・科学研究機器設備[注5]の価値及び新たに増えた教學・科学研究機器設備の占める比率が附表で合格となる規定に達している	を指す。	
		・図書館の状況	0.2	管理手段が先進的で、図書館の使用効果が高い	学生1人あたりの図書数と学生1人あたりの年間図書購入冊数[注6]が附表の要求に達している	
		・学内ネットワークの整備状況	0.2	整備の水準が高く、運用がよく、本科課程の教學において重要な役割を果たしている	本科課程の教學において役割を果たしている	
		・運動場と体育施設	0.2	運動場及び体育施設(室内の体育施設を含む)が人材養成の需要を満足させている。専門の訓練場と施設がある[注7]	室内体育施設があり、学生1人あたりの運動場面積が3㎡以上で、施設が基本的に揃っている	
	3.2 教學經費	・4項目の經費[注8]が學費收入に占める比率	0.6	25%以上で、人材養成の需要をかなりうまく満足させている	20%~23%で、基本的に人材養成の需要を満足させている	[注8]4項目の經費には、本専科課程業務費、教學出張旅費、体育維持費、教學機器設備の維持修理費を含む。
		・学生1人あたりの4項目の經費の増加状況	0.4	継続的に増加している	同じ水準を維持している	
	4.1 専門分野	・専門分野の構造と分布	0.5	専門分野の全体的な分布と構造が合理的で、重点学問分野とマッチし、一定の影響を有する優れた専門分野を有する。新たに開設した専門分野の設置が社会の需要を満足させており、学問分野の基礎を有し、教學の条件がよくて、教學の質が保証され、学生が満足している	専門分野の全体的な分布と構造が基本的に合理的である。新たに開設した専門分野[注9]の設置が社会の需要に適応しており、教學の条件と教學の質が基本的に要求を満足させている	[注9]新たに開設した専門分野とは、卒業生が3年度に達しない専攻を指す。
		・養成プラン	0.5	養成プランが養成目標の要求に合致し、徳・知・体・美の全面的な発達を表現していて、人文的素質と科学的素質の向上に有利であり、創造的精神と実践的能力の養成に有利である。執行の状況がよい	養成プランが基本的に養成目標の要求に合致し、執行の状況が比較的よい	
	4.2 カリキュラム	・教學内容とカリキュラム体系の改革	0.3	全体的な考え方がはっきりし、具体的な計画と組み合わせられた措置がしっかりしていて、執行がよく、改革の成果が顕著であって、省・部レベル以上の成果受賞[注10]を一定の数得ている	考え方、計画と措置があり、一定の成果がある	[注10]省・部レベル以上の成果受賞とは、最近2回の表彰において受賞した成果を指す。 [注11]マルチメディアによる授業とは、マルチメディア技術を利用して授

	4.2 (続)	<ul style="list-style-type: none"> ・教材の開発と選択使用 ・教学方法と手段の改革 ・二言語による教学 	<p>0.3 教材の選択使用と評価の科学的な制度があり、執行が厳格で、教材の選択使用の全体的な水準が高く、使用の効果が高い。当該機関の優れた学問分野に対して、特色ある教材の編纂を重点的に支持する計画と措置があり、成果がよく、省・部レベル以上で受賞した教材が一定数ある</p> <p>0.3 教学方法と手段を積極的に改革し、成果が顕著である。必修科目でマルチメディアを応用して授業を行っている[注11]時間数が15%より低くない。自ら研究製作し開発したマルチメディアソフトが一定数あり、教学の効果がよい</p> <p>0.1 二言語による教学を奨励する措置と政策がある。適当な専門分野、特にバイオテクノロジー、情報技術、金融、法律等で二言語によって授業を行う科目の比率[注12]が10%以上で、教学の効果がかなりよい。その他の専門分野において積極的に二言語による教学を行うことができる</p>	<p>教材の選択使用と評価の科学的な制度があり、主要な科目では専門家間で優れていると認められた教材を選択使用するとともに、最近3年間に出版された新しい教材の選択使用に注意している(特に理工系、財政・経済・政治・法律系、農林系)</p> <p>教学方法と手段の改革に注意し、マルチメディアを用いた教学技術が一定程度使用されている</p> <p>二言語による教学を重視するとともに積極的に実施している。二言語によって授業を行う科目が一定の比率に達している</p>	<p>業を行うことを指す。マルチメディア技術とは、コンピュータを利用して文字、音声、画像、図形、動画等の情報を総合的に処理する技術を指す。</p> <p>[注12]二言語を用いた教学とは、外国語教材を用いるとともに外国語で授業を行う時間が当該科目の50%以上に達する科目(外国語科目を除く)を指す。二言語による授業の比率とは、二言語によって教学する科目の数が関連する専門分野が開設する科目総数に占める比率を指す。</p>
	4.3 実践的教学	<ul style="list-style-type: none"> ・実習と実地訓練 ・実践的教学の内容と体系 ・総合的、設計型実験[注13] ・実験室の開放 	<p>0.4 時間的な保証があり、措置がしっかりしていて、効果がよい</p> <p>0.3 内容の更新に注意し、体系の設計が科学的、合理的で、養成目標の要求に合致していて、条件が整えられることによって学生がかなり早く科学研究や創造的活動に参加することができ、効果がよい</p> <p>0.2 総合的、設計型実験の科目が実験科目総数に占める比率が80%以上であり、効果がよい</p> <p>0.1 実験室を開放する[注14]時間が長く、開放の範囲と対象が広くて、効果がよい</p>	<p>時間的な保証があり、措置が役にたっていて、効果が比較的よい</p> <p>養成目標の要求に基本的に合致していて、実験の実施率が教学大綱の要求の90%に達している</p> <p>総合的、設計型実験の科目が実験科目総数に占める比率が50%~60%であり、効果が比較的よい</p> <p>開放的な実験室があり、一定の効果がある</p>	<p>[注13]設計型実験とは、実験の目的・要求と実験条件を定め、学生が自ら実験プランを設計するとともに実現する実験を指す。総合的実験とは、実験内容が当該科目の総合的な知識もしくは当該科目と関連する科目の知識に関係する実験を指す。</p> <p>[注14]実験室の開放には、開放する範囲、時間、内容、学生に対するカバー等を含む。このうち開放の範囲には科学研究(専門分野)の実験室を含む。</p>
	教学管理	5.1 管理集団[注15]	・構造と素質	0.6 構造が合理的で、集団が安定していて、素質が高く、サービス意識が強い	構造が基本的に合理的で、素質が比較的高い

	5.1 (続)	・教学管理及びその改革の研究と実践の成果	0.4	研究と実践の成果が顕著であり、研究成果が教学改革に対して促進的な役割を果たしている	教育研究を奨励し、一定数の研究実践成果がある	(系、部)の教学担当副院長(主任)、教学秘書等の教学管理人員を含む。 [注16]研究と実践成果とは、教学管理調査研究または委託調査の報告、論文、専門著作等を指す。
	5.2 質のコントロール	・教学規則制度の整備と執行 ・各主要教学段階の質の基準 ・教学の質のコントロール	0.3	管理制度が健全で、執行が厳格であり、効果が顕著である	管理制度が基本的に健全で、執行が比較的厳格であり、効果が明らかである	[注17]教学の質のコントロール体系には、目標の確定、各主要教学段階における質の基準の作成、情報の収集整理と分析(統計と測定)、評価、情報のフィードバック、調整とコントロールといった段階を含む。
0.3			質の基準がしっかりし合理的で、機関の水準と地位を表現していて、執行が厳格である	質の基準が基本的に作られていて、執行が厳格である		
0.4			教学の質のコントロール体系[注17]が科学的でしっかりしていて、運用が効果的で成果が顕著である(特に、卒業論文または卒業設計の質に対してしっかりした監督・維持の措置があると同時に執行状況がよい)	教学の質のコントロール体系が一応形成され(卒業論文または卒業設計に対して監督・維持の措置がある)、執行状況が比較的よい		
学 風	6.1 教員の風格	・教員としての徳の修養と業務を敬う精神	1.0	機関が教員としての徳や風格の確立を重視していて、教員はポストの責任を厳格に執行し、厳しく学問を行い、厳格に教鞭をとり、教育を行って人を育てている	教員がポストの責任を執行し、厳格に教鞭をとり、教育を行って人を育てている	
	6.2 学習の雰囲気	・学生が校紀・校規を遵守する状況 ・学風の確立と学生の学習に対する積極性を発揮させる措置と効果 ・科学技術や文化に関する課外活動	0.3	校紀・校規を自覚的に遵守し、試験の雰囲気がとてもよい	校紀・校規を遵守することができ、試験の雰囲気がよい	
			0.3	措置が有効で、効果がよい	措置が行われており、効果が比較的よい	
			0.4	キャンパス内での科学技術や文化に関する課外活動が豊富で活発であり、多くの学生が積極的に参加していて効果がよい	一定の参加者があり、活動が効果的である	
教 学 の 効 果	7.1 基本理論と基本技能	・学生の基本理論と基本技能の実際的水準 ・学生の創造的精神と実践的能力	0.7	水準が高い	合格である	
			0.3	学生の創造的精神と実践的能力が高く、かなり多くの研究実践の成果と省・部レベル以上の受賞がある	学生は一定の創造的精神と実践的能力があり、一定の研究実践の成果と省・部レベル以上の受賞がある	
	7.2 卒業論文または卒業設計	・選択テーマの性質、難易度、分量、総合的	0.5	現実と結びつき、養成目標の要求を全面的に反映している	現実と結びつき、養成目標の要求に基本的に合致している	

	7.2 (続)	訓練の状況 ・論文または設計の質	0.5	質がよい	論文または設計が規範にあつていて、質が合格である	
	7.3 思想道徳の修養	・学生の思想道徳の素養と文化的、心理的素質	1.0	措置が申し分なく、効果的で、学生の思想道徳、文化的素質が高く、心理的に健全である	措置が有効で、学生の思想道徳、文化的素質が比較的高く、心理的に健全である	
	7.4 体育	・体育	1.0	大学生体質健康基準の合格率が97%以上であり、集団的なスポーツと競技スポーツがうまく展開されている	大学生体質健康基準の合格率が95%~96%に達している。集団的なスポーツを重視し、学生が良好な鍛錬の習慣を養っている	
	7.5 社会的名声	・学生の出身 ・社会的評価	0.6 0.4	学生の出身がよい 社会的評価がよい	学生の出身が比較的好い 社会的評価が比較的好い	
	7.6 就職	・就職状況	1.0	現役卒業生の年度末就職率が80%以上であり、就職活動に関する措置が有効で、効果がよい	現役卒業生の年度末就職率が60%~70%に達し、就職活動に関して措置が行われ、効果が比較的好い	
特色項目	[注 18]特色とは、長期にわたる運営のプロセスの中で蓄積されて形成された、当該機関に特有で、他の機関よりもまざっている独特のすぐれた風格を指す。特色は、人材養成過程を優れたものにし、たりて教育の質を高めたりすることに対して大きな役割を果たし、効果が顕著でなければならない。特色は一定の安定性を有するとともに、社会的に一定の影響を持ち、公認されていないなければならない。特色は異なる面で体現することができる。それは例えば、大学管理の全体的な計画と策略、運営理念、運営の考え方、科学的で先進的な教学管理制度、運用メカニズム、教育モデル、人材の特徴、カリキュラムの体系、教学方法及び教学改革における重要問題の解決といった面である。					

附表

普通高等教育機関基本運営条件指標合格基準

指標	総合・教員養成系・民族系機関	工科系・農林系機関	言語文学系・財政経済系・政治法律系機関	医学系機関	体育系機関	芸術系機関
学生・教員比率	18	18	18	16	11	11
大学院の学位を有する教員が専任教員に占める比率 (%)	30	30	30	30	30	30
学生1人あたり教学・行政用部屋面積 (㎡)	14	16	9	16	22	18
学生1人あたり教学・科学研究機器設備 (元)	5000	5000	3000	5000	4000	4000
学生1人あたり図書数 (冊)	100	80	100	80	70	80
高級職務を有する教員が専任教員に占める比率 (%)	30	30	30	30	30	30
学生1人あたり占有面積 (㎡)	54	59	54	59	88	88
学生1人あたり宿舍面積 (㎡)	6.5	6.5	6.5	6.5	6.5	6.5
学生100人あたり教学用コンピュータ台数 (台)	10	10	10	10	10	10
学生100人あたりマルチメディア教室及び原語実験室座席数 (個)	7	7	7	7	7	7
新たに増加した教学・科学研究機器設備が占める比率 (%)	10	10	10	10	10	10
学生1人あたり図書購入数 (冊)	4	3	4	3	3	4

本合格基準の説明 (略)

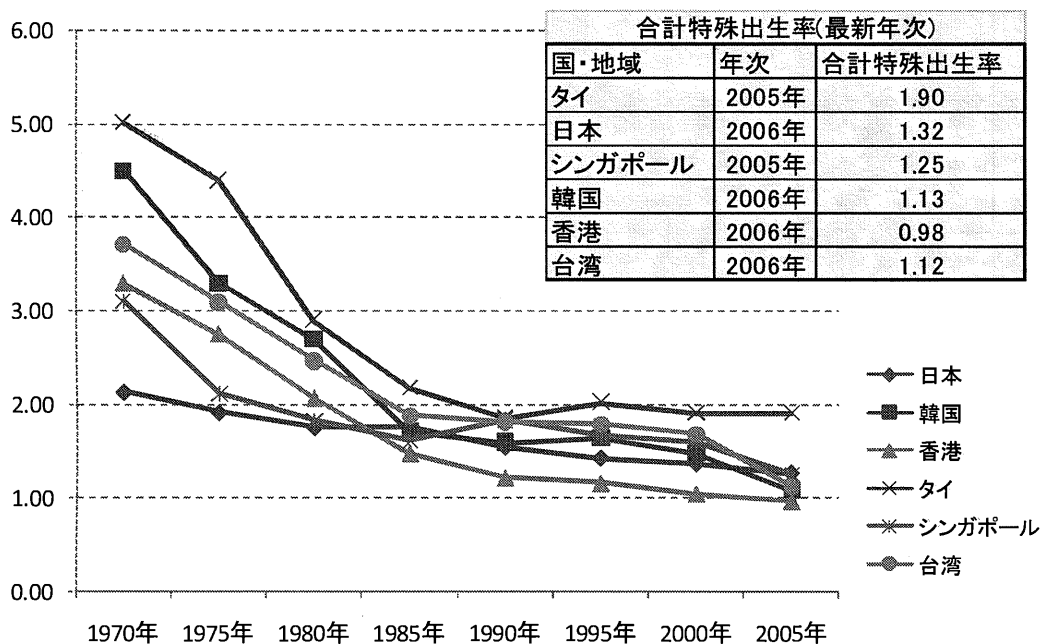
出典：教育部「普通高等学校本科教学工作水平评估方案 (试行)」（2004年8月）（教育部高等教育教学评估中心的ホームページ内の <http://www.pgzx.edu.cn/main/webShowDoc?channel=zxd&docID=2005/03/13/1110712094205.xml> より、2009年2月23日にダウンロード）より筆者が訳出した。

台湾における大学入学者選抜制度の変遷と学生確保戦略
 ——18歳人口減少期の東アジア高等教育市場における入試と学生獲得戦略——

陳 那 森・濱 名 篤

はじめに

高等教育のユニバーサル化に直面する国々の多くは先進国である。高等教育志願率の上昇と、これに伴う高等教育機会の拡大によって収容力は拡大し、進学率は上昇してきた。他方、これらの国々の多くは、現在若年人口の減少に直面している。少子高齢化によって2006年から人口減少に転じた日本のみならず、一人っ子政策をとる中国、台湾、韓国という東アジアの国・地域でも、合計特殊出生率は中国が1.70、図1にあるように韓国1.13、台湾1.13と軒並み日本に近い様相を示している。こうした人口学的な変化は、大学の学生確保と入試の関係に大きな影響を与える。入学定員に比して志願者が多いことによって成り立ってきた、大学入試による高等教育入り口段階での質保証メカニズムが、志願者相当人口の減少によって機能しなくなってきたのである。

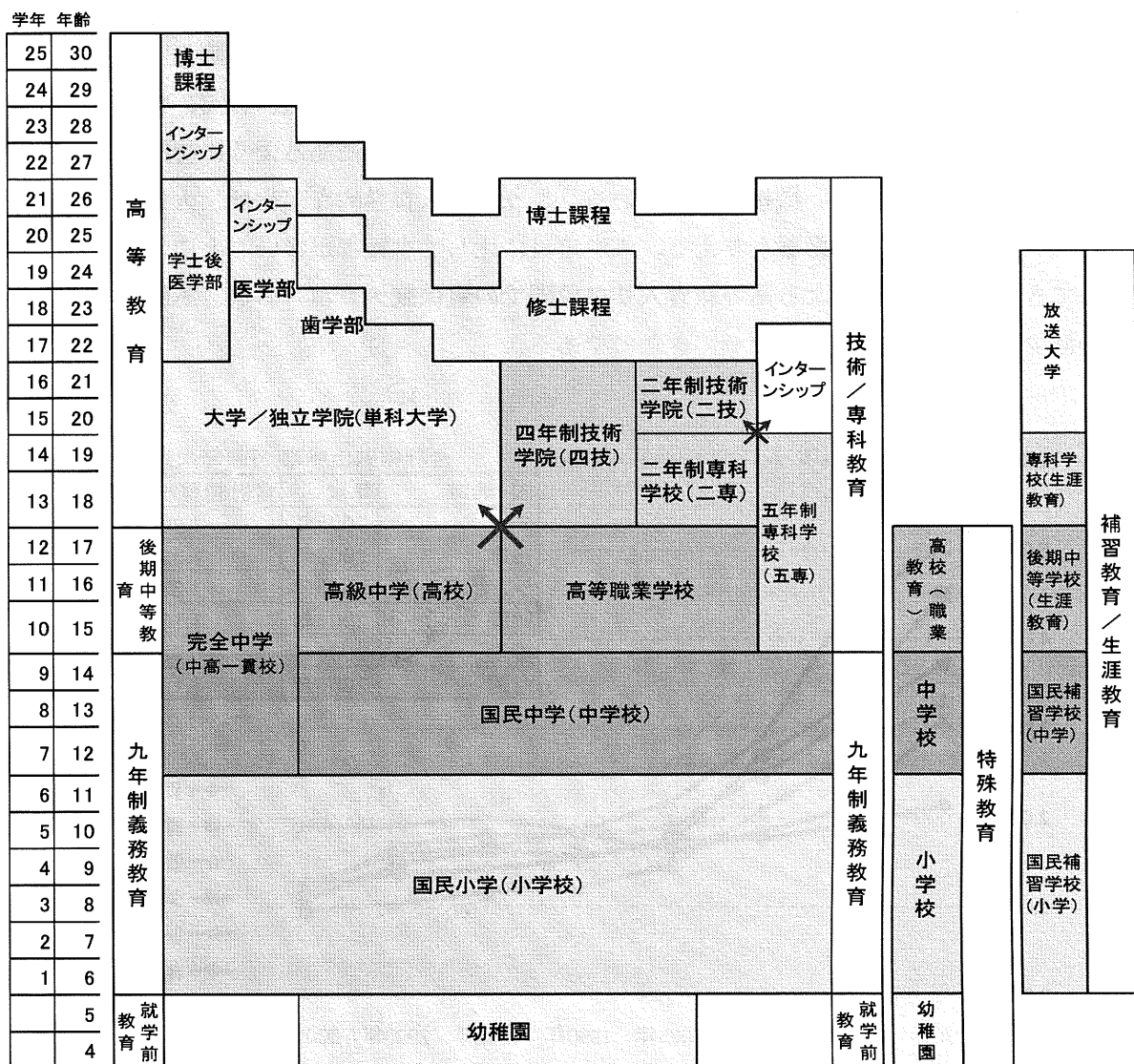


資料： United Nations, *Demographic Yearbook*, WHO, *World Health Statistics*, 各国資料。
 日本は厚生労働省「人口動態統計」。出典は『平成19年版 少子化社会白書』。
 注：台湾の1970年は1971年、1975年は1976年、1980年は1981年の数値。

図1 アジアの主な国・地域における合計特殊出生率の動き

本稿では、人口減少期における東アジアの高等教育市場における入試と学生確保戦略の在り方について、台湾の事例を取り上げて検討する。具体的には、台湾における大学入学者選抜制度の変遷に注目しながら、18歳人口の減少期における東アジアの高等教育市場における入試と学生獲得戦略について考察する。以下では、これまでの先行研究、および2回にわたる現地での聞き取り調査により収集した資料をもとに検討していく。

台湾の高等教育は、この50年間、台湾経済の発展と歩調を合わせるかのように、大きく発展してきた。高等教育機関数はもちろんのこと、入学率も飛躍的に向上した。2007年ごろから大学進学率がすでに96%を超えており、まさにマーチン・トロウが提唱した高等教



出典： Department of Statistics, Ministry of Education (ed.), 2004, *Education in the Republic of China (Taiwan)*, Taipei: Ministry of Education, p.20に基づき筆者作成。

図2 台湾の教育制度系統図

育の発展段階説でいうユニバーサルアクセス段階に入っている。

1 節 台湾における高等教育の概要

本章では、台湾における教育制度の系統図（図2）を用いて、高等教育発展の歴史を辿りながら、ここで「大学」と称する概念は、どのように位置づけられているかを設定する。そのあと、台湾における大学入学者選抜制度の歴史的変遷、および現行の多元入学制度の概要とその実施体制の変化について概観する。

1. 高等教育発展の歴史

第2次大戦終結以降、台湾の高等教育発展の歴史は、およそ以下の4つの段階に分けて考えることができる¹⁾。

(1) 発展期（1945～70年）

1945～49年の間は、政権（1949年に国民党政権が台湾に移転）の混乱期であり、高等教育の規模や制度に変化はほとんど見られなかった。しかし、その後、急速に拡大し、1950年に高等教育機関数が7校だったが、1960年には27校、1965年には56校、1970年には92校という速いペースで増えていった。大学生数も7,000人から201,178人に増え、実に30倍も増加したことになる。1970年時点で、国立の高等教育機関が30校に対し、私立は62校に達し、機関数で私立は67%を占めた。また、専科学校が70校までに増加し、高等教育機関全体の76%を占めていた。当時の台湾は労働力集約型産業が発展し経済発展を続けていたことと、政府の私学の奨励策を受けて学校数が増加し、学生数も大幅に増えたと考えられる。

(2) 第1回調整期（1971～85年）

1971年から1984年までの間は、私学の拡大に抑制策が取られ、私立高等機関の設立申請が凍結された。この時期は、全体の機関数が国立のみの増加で92校から105校へと学校数は漸増した程度であったが、学生数は20万人から約42万人と2倍以上に増加した。また、1974年には技術系学院（college）がはじめて設立された。この新たな高等教育機関の設置によって、台湾の高等教育機関は普通系と技術系に分かれて発展するようになっていった。この時期の台湾は、経済面においては、輸出産業を強化し、著しい経済成長を遂げていた。その結果、次に訪れる高等教育拡大期に向けて財政面での国家的基盤を整えたといわれる。

(3) 拡大期（1985～2000年）

1985年に私立高等教育機関の設立申請が再開された。これに加えて、技術系の学校の昇格政策（専科→学院、学院→大学（university））が取られた結果、高等教育の機関数は1985年の102校から2000年の150校に増加し、学生数も43万人から109万人と2倍以上に急増した。

2000年時点で設置者別にみると、私立が97校、国立が53校となっており、私立が3分の2近くを占めるまでになっていた。学校数は増加したものの、学校種別による内訳をみると、大学と学院が顕著に増えているのに対し、専科学校の数はピークの77校から、23校にまで減少している。学校数の変化は、主として専科が技術学院に、学院が大学に昇格するという、高等教育の中でより威信の高い学校種への昇格によるものであった。

1993年には大学法が改定され、学生募集における大学の責任と権限が第24条に明記された。このことによって、各大学、特に私立大学は自らの経営判断に基づいて入学定員を増加させることができるようになった。同時期の日本と同様に、政府によって認められ、大幅な規制緩和によって、高等教育における市場化が進行したといえよう。

(4) 第2回調整期（2000年～現在）

図3(a)にあるように、2006年には高等教育機関数は162校にまで増加した。これまでみてきたように台湾の高等教育は、1950～70年の発展期と1985～2000年の拡大期に、学校数が大幅に増加していた。その内容をみると、前者は専科学校（中等教育と一体化した5年制専門学校）の増加によるもので、後者は主として専科学校が独立学院や科技大学に昇格したことによるものであった。後者について、最近10年間の状況をさらに詳しくみると、図3(b)にあるように、1996年から2002年まで、専科学校の数が74校から15校前後まで減少しているが、大学は増え続けている。これに比べ、独立学院は1997年から2001年までは急増しているが、2002年から逆に急減している。これは、1997年から2001年までは専科学校が独立学院に昇格したのが多く、その後2002年から独立学院が大学に昇格したのが多く、より威信の上位に位置づけられる学校種への昇格の増加が相次いだ。

こうした昇格の増加と共に、大学入試の合格率が短期間に急上昇した。1994年の44.9%から、2004年に67.1%、2005年には80%、さらに2008年には96%を超えている。その結果、

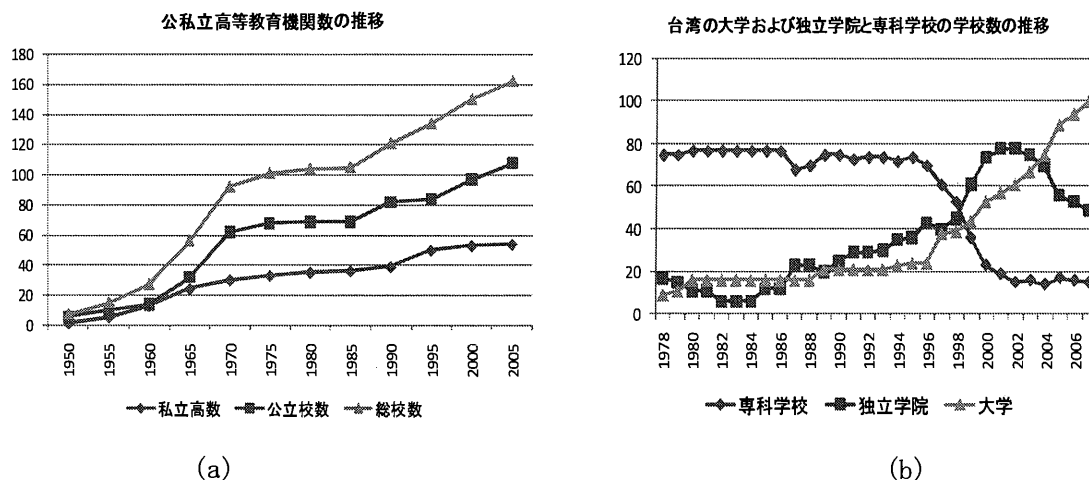


図3 台湾の高等教育機関数の推移

2007年現在の機関総数は164校で、在籍者数は112万人を超えた。このような状況に対し、高等教育の規模拡大について、教育の質保証の観点からみて行き過ぎではないかという慎重論が高まってきたため、現在は大学の新設は制限されていないものの、奨励もされていない。いわば第2回目の調整期に入ったといえるであろう。

2. 高等教育機関の種類

図2に示されるように、台湾の高等教育機関は、普通高等教育すなわち大学および独立学院（日本の単科大学に相当）と、科学技術系高等教育すなわち科学技術大学および科学技術学院、専科学校との2つに大きく分けられる。

大学法によれば、大学及び学院とは、「学術の研究、人材の育成、文化の向上、社会への服務、国家発展の促進を宗旨」（第1条）として、後期中等教育に位置づけられる普通高等学校および職業高等学校の卒業生を受け入れる。修業年限は基本的には4年であるが、一部の機関の法律系や建築系は5年、歯学系は6年、医学系は7年である。また、1980年代後半以降、専科学校を昇格させる形で設立された科技大学および技術学院は主として高等職業教育を行う機関であり、4年制の課程と2年制の課程とがある。4年制の課程は主として職業高等学校の卒業生を受け入れ、2年制の課程は専科学校卒業生（図2の二専と五専）を受け入れる。しかし、これらの進学ルートはまったく独立しているわけではなく、一定の条件を満たせば相互乗り入れが可能となっている²⁾。

一方、専科学校は「応用的な科学・技術を教授し実用的な専門人材を養成することを宗旨」（「専科学校法」第1条）とするもので、2年制と5年制がある。2年制専科学校は、関連分野の職業高等学校卒業生もしくは当該分野での労働経験を有する普通高等学校卒業生または職業高等学校の卒業生を入学させ、5年制専科学校は、日本の高等専門学校と同様、前期中等教育にあたる国民中学の卒業生を受け入れる。

本稿で主として視野に入れている高等教育機関は、専科学校、科技大学・技術学院を除く大学及び学院であり、その総称として大学という言葉を用いることにする。なお、専科学校、科技大学・技術学院など科学技術系の高等教育は、普通高等教育とは別の入学者選抜の仕組みを持っており、相互に入学定員の10%を相手側の入学者選抜を通じて受け入れるという仕組みになっているが、詳しくは他稿に譲ることとしたい。

2節 大学入学者選抜制度の概要

1. 大学入学者選抜制度の歴史的変遷

台湾における大学入学者選抜制度は、これまで4つの段階を経てきたと考えられる。以下では、それぞれの段階について振り返ることとする。

(1) 単独選抜（1946～53年）

第2次世界大戦後から1953年まで、台湾では大学の数も受験生の数も少なかった時期であり、各大学が単独で学生募集を行っていた。この間、台湾では、経済の回復と発展の必要性から大学の数が倍以上に増え、学生数も1.7倍も増えていた。1951年に、台湾の教育部は、専科以上学校の学生募集方法12条を公布した。その主たる内容は、以下の4点である。①学生募集方法は、各大学が独自に決める。②筆記試験科目を減らし、甲・乙・丙の3組に分けて募集を行う。甲組では理工系学院および師範学院の理系組を、乙組では文法商学院および師範学院の文系組を、丙組では農学院および師範学院の博物系および理学院の動植物系を、それぞれ募集する。さらに、師範学院入学希望者には口頭試問を課し、その他の学校は必要があれば口頭試問を実施できるとされている。③専科以上学校各系の募集人数は、各学校がそれぞれの教授陣や設備状況に応じて決定してから、教育部に報告する。④同等学歴の募集人数は、現役生の10%を超えてはならない。1951～53年の学生募集はおおむねこの12条に沿って行われ、大きな変更はなかった。この12条は、基本的には、中華民国時代に中国大陸で実施されていた学生募集政策の継承と言われている³⁾。

(2) 連合試験・募集（1954～93年）

1950年代に入って、高校卒業生の数が増えるにつれ、重複受験者数も増え、人的資源や物的資源および受験生の精神的な消耗が大きかった。こうした問題に対処するため、教育部は台湾大学、台湾師範学院、台中農学院、台南工学院の4校に連合試験・募集（以下「聯考」と略す）を実施するよう命じた。そしてこれを受け、1954年に4校により大專連合学生募集委員会が組織され、台北、台中、台南の3地区で試験が実施され、解答用紙を台北に集めて採点が行われた。合格者は、大專連合学生募集委員会より各校に配分され、各校がまた各学部学科に合格者の配分をおこなった。これが台湾における「聯考」制度の始まりである。

翌1955年に政治大学が連合募集に加わった。続いて、1956年に教育部はすべての公私立学校と軍事学校が「聯考」に参加しなければならないと規定した。1962年に大学および独立学院と専科学校は別々に連合募集をおこなったが、多くの重複受験重複合格が発生したため、翌年から再び合同で聯合募集を実施するようになった。そしてその10年後の1972年

表1 連合入学試験の試験科目

第1類 ⁴⁾	文科	国語、英語、数学、歴史、地理
第2類	理工科	国語、英語、数学、物理、化学
第3類	医学	国語、英語、数学、物理、化学、生物
第4類	農学	国語、英語、数学、物理、生物

から、大学と専科学校が再び別々に学生募集を行うようになった。このように参加機関の増減が頻繁におこなわれる一方、受験科目の設定には大きな変化がなく、1958年にグループを分けずに行われたのを除いて、専門分野と受験科目によって募集単位が3つないし4つのグループに分けられ、それぞれ規定された科目が課されていた。この当時、連合入学試験の試験科目は表1のように設定され、すべての科目を受験することとされていた。

この「聯考」期間を詳細に分析すれば、表2のように3つの期間にわけることができる。この表における学生募集機構の委員会メンバーの構成から、「聯考」の実施期間中、教育部は一貫して絶大な影響力を行使し、「聯考」を進めてきたことが分かる。

しかし、1984年には、大学の要求と受験生の興味関心を結びつけることを意図して、学生が事前に公表された合格基準や傾斜配点を参考にしながら、試験実施後に希望校を決めて出願し、その後統一的に合格者を決定する方式が導入された。また受験生には、グループをまたがって受験科目を選択し受験することが許されるようになった。こうした変化により、それまでに比べると大学側の裁量権が少しは拡大されたといえるだろう。

(3) 「聯考」と多元入学の部分的試行（1994～2001年）

1980年代後半に始動した民主主義体制への移行を背景に、台湾では目まぐるしい政治的・社会的変動が見られた。こうした変動は教育の領域にも波及し、1993年の大学法の改

表2 大学連合募集各期間の比較

	大專聯合募集期	旧制大学聯合募集期	新制大学聯合募集期
年 代	1954～71年	1972～83年	1984～93年
学生募集 機 構	大專聯合学生募集委員会 (公立4大学より構成)	旧制大学聯合学生募集委 員会(教育部役員が兼任)	新制大学聯合学生募集委 員会(教育部役員が兼任)
学生募集校	大学および専科学校	大 学	大 学
試験方式	甲乙丙丁の4組に分けら れた 1. 甲組の多くは理工系 2. 乙組の多くは文科系 3. 丙組の多くは医学系と 農学系 4. 丁組の多くは商学系	甲乙丙丁の4組に分けら れた 1. 甲組の多くは理工系 2. 乙組の多くは文科系 3. 丙組の多くは医学系と 農学系 4. 丁組の多くは商学系	1、2、3、4類組に分 けられ、組を跨った受験 が許可される 1. 1組の多くは文法商学系 2. 2組の多くは理工系 3. 3組の多くは医学系 4. 4組の多くは農学系
志願登録	志願登録後学校配分	志願登録後学校配分	試験後志願登録
合格の根拠	「聯考」の点数	「聯考」の点数	「聯考」の点数

正は、学生募集における大学の裁量権が法律によって保障されるという内容を含むものであり、十数年に及ぶ教育改革の始まりであった。

1990年代に入ると、教育改革の重要な柱として、アメリカ、イギリス、日本など先進諸国の大学入学者選抜制度を参考に、「聯考」方式の見直しが進められた。大きな転機は、1992年に財団法人大学入学試験センター基金会（原語：財団法人大學考試中心基金會、以下「大考中心」と略す）から『我國大學入學制度改革建議書——大學多元入學方案』という報告書が出されたことであった。この報告書では、まず従来の「聯考」方式の長所と短所が整理された。

長所としては、①高等教育の発展速度をコントロールできること、②国語、英語、数学といった基礎科目が重視され一定の学力水準が維持できること、③公平性が維持できること、④（受験生が）競争に打ち勝とうとする心理を適度に育成できること、⑤学生の負担を減少させられること、⑥大学が時間や経費を節約できること、⑦大学が受け入れる学生の水準に大差がないことなどが示された。

短所としては、①高等学校の教育目標が歪曲されること、②大学の個性的で主体的な発展が抑制されること、③学生の希望と実際の進路との間にミスマッチが起りがちであること、④教育内容が知識の記憶や解答技術の習得に偏り学生の総合的な資質の育成に不利であることなどが挙げられた。

この報告書に基づき、特に短所として挙げられた点を改善する目的で大きく変更されたのが次の2点であった。

第1は、大学教育を受けるのに必要な能力を備えているかどうかを検査する学科能力検定試験（原語：学科能力測驗）が新たに導入されたことである。その結果、連合募集方式を取っている募集単位のうち、いくつかがこの検定試験と従来の学力試験の両方を課すようになった。

第2は、1994年に推薦入学（原語：推薦甄選、日本の推薦入試を参考にしたとされる）制度が導入されたことである。これは、特別な才能を有する学生や学業成績が優秀な学生を中等教育段階の学校が推薦し、選抜を通じて入学者を決定する方法である。選抜は2段階制で、まず上述した学科能力検定試験によって一定の振るい分けをおこない、続いて各募集単位がそれぞれの方法で第2段階の選抜試験を実施するというやり方がとられた。

1998年には「申請入学」と呼ばれる新たな選抜方法（アメリカのAO型入学制度をモデルにしたとされる）が導入された。これは学生個人が学科能力検定試験の結果と高等学校での学業成績によって志望する大学に入学を申請するというやり方である。学校の推薦が必要とされず、大学が示す条件を満たせば本人の意思に応じて自由に出願することができることから、この方法は自己推薦型の選抜方法であるともいえる。導入当初には、1校の高級中学から出願できる者の人数や1人が出願できる募集単位数に制限がなく、多数の大学に出願できるといった点なども推薦入学とは異なっていた。

上述のように、90年代の入学者選抜の方法は、おおよそ大学側が大学連合学生募集委員会を構成し、「聯考」を実施しながら、他のいくつかの選抜方法を併用するというものであった。2001年までの主な入試方法は「聯考」であったが、前述の短所を改善し、高等学校への悪影響を解消するために、推薦入学や申請入学等の制度が導入され、それらを併用しながら、徐々に「聯考」の割合を低下させる方向性になった。

このような方向性は、入試制度の過度な競争を抑制し適正化を図ること目的としてきた。これは、2003年の中教審の将来像答申(より正確には2008年の学士力答申が出される)までの日本の状況と近似した傾向であるといえよう。入試方法と学生募集方法の多様化が、入試改善につながるという正当化の論理と、学生確保のために入試機会を増やすという大学経営の論理が予定調和するかのよう進行していったともいえる。

(4) 多元入学制度の本格実施 (2002年～現在)

2002年には、現行とほぼ同じ選抜方法が導入された。「大学多元入学新方案」と呼ばれ、1990年代の改革を基礎にしているが、いくつかの点がこれまでとは異なっていた。まず選抜方法が、大考中心が実施する統一的な学力試験(学科能力検定試験、指定科目試験)によって学生を選抜する試験分配入学制(原語: 考試分發入学制)と、それまでの推薦入学と「申請入学」をあわせた「大学独自選抜制」(原語: 甄選入学制)に分けられた。後者は、学科能力検定試験と各募集単位が実施する選抜試験によって合格者を決める方式である。

学力試験によって合格者を決定する試験分配入学制では、選抜のしかたが3つのタイプに分けられた。1つは学科能力検定試験と指定科目試験を両方用い、前者で一定の条件を満たした者のなかから後者の成績にもとづいて合格者を決定する方法であり、指定科目試験で課す科目数によってこれがさらに2つのタイプ(甲案、乙案)に分けられた。もう1つは、学科能力検定試験は用いず、指定科目試験の成績のみで合格者を決定する方法(丙案)である。この方式では、試験科目は従来と同様、あらかじめ決められた4つのパターンのいずれかを選ぶことになっていた。

新しい制度の導入が発表されると、それに対してさまざまな批判が出され、メディアにも大きく取り上げられた。そうした批判をふまえて、2004年には修正された選抜制度が導入された。具体的には、大学独自選抜入試の「推薦入学」を「学校推薦」、「申請入学」を「個人申請」に改めたうえで、両者を統一的に実施することになった。

この選抜方法が学科能力検定試験と各募集単位が実施する選抜試験を用いることには変わりがない。ただし、「個人申請」では1人で出願できるのは5つの募集単位までに制限され、大学によっては当該大学で1つの募集単位にしか出願を認めないものもあらわれた。一方、試験分配入学制は、学科能力検定試験を用いるかどうかのみに焦点をあてて2つのタイプにまとめられ、指定科目試験は募集単位ごとに3～6科目を課すこととされた。

現行の推薦入学制度はすでに12年間実施されてきている。しかし、都市部と地方との格

差を縮小することを目的の1つとして取り入れた推薦入学は、期待されたほどの成果が上げられなかった。そのため、現行制度に加え、2007年度から「繁星計画」という選抜方法が新たに導入された。繁星計画は、従来の選抜方法が抱える公平性に関する課題への1つの緩和策という位置づけがされている。それはおおまかに言えば、学科能力検定試験で一定の水準に達していることを前提とした上で、高等学校段階での相対的順位を判定基準とする方法である。この方式は、ACTやSATを活用しながら、高校からの成績調書を活用して行われるアメリカの入学選抜を参考にしているともみることができる。

以上のように、台湾における大学入学選抜は、全体としてみれば、大学と学生の希望が正確に反映されることに重点がおかれ、複数の多様な選抜方法が取り入れられると同時に、選抜における評価内容も多様化してきた。こうした改革は入試の適正化に向けて改善策であると同時に、多様な方式で入学者を確保するという大学経営にも資する仕組みになっており、日本における入試の多様化の歴史と極めて近いといえる。アメリカの入学選抜を参考にしつつも、推薦入試やAO入試など学力選抜を伴わない多様な方式を導入した日本の事例が、影響を与えているとみることができよう。

2. 現行大学入学選抜の概要

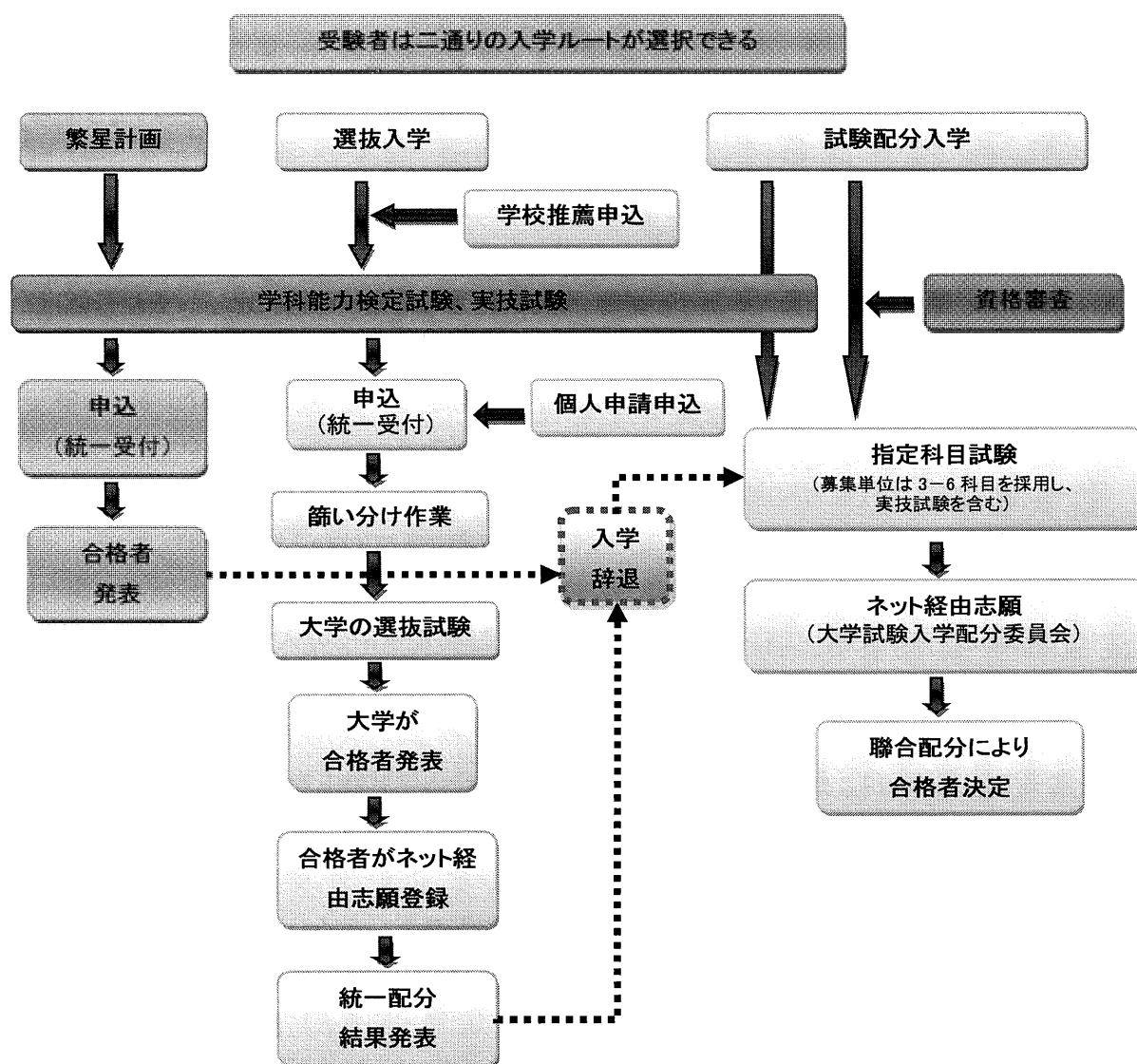
図4は2008年度の多元入学方案のフローチャートである。各大学はそれぞれの教育目標や特色により募集条件を設定し、適材適所で学生を選抜することが可能となっている。教育部の規定によれば、試験配分による募集人数は募集定員の60%を下回ってはならず、大学独自選抜の募集人数は募集定員の40%（そのうち学校推薦は募集定員の5%を下回ってはならない）を超えてはならない。以下では2大選抜ルート（試験配分入学と大学独自選抜）に加え、2007年度から試験的に導入された繁星計画と大学単独募集についてみていく。

(1) 大学独自選抜

大学独自選抜は、従来の学力試験では測れない思考能力や創造的能力、コミュニケーション能力を評価することと、都市部と非都市部との格差是正をあわせて配慮することを目的としており、学校推薦と個人申請に分けられ、ポイントは以下の通りである。

- ・ 申込みから第一段階での篩い分けまでは、大学独自選抜委員会が行っている。
- ・ 学校推薦では、高校が各学部学科に条件を満たした当該年度の卒業生を推薦する。個人申請では、学生が自分の興味関心に合った学部学科に申請を行なう。
- ・ 受験生は、学科能力検定試験に参加し、かつその成績が希望学部学科の要求を満たすほか、希望学部学科が必要とされるほかの試験を課されることができる。
- ・ 学校推薦では、1学部学科しか推薦できない。個人申請の場合は、5学部学科まで申請可能であるが、募集単位がこの数を設定できる。
- ・ 受験生は、同一大学の学部学科にこの2ルートのどちらかにしか申し込めない。

- ・ 合格者は決められた期間内にネットを通じて入学の意思を表明しなければ、入学資格を放棄したとみなされる。
- ・ 第1段階の篩い分けを通過し学生は、第2段階として希望大学の学部学科が実施する指定項目甄試⁵⁾を受けることになっている。甄試の項目は書類審査、筆記試験、口頭試問、実技などがある。
- ・ 繁星計画ルートを受験生は、学校推薦と個人申請による受験はできない。また、合格者は決められた期間内に、ネット経由で入学の意思を表明しなければ、試験配分入学や技術系の大学聯合登録配分入学による受験ができない。



出典：教育部編『97(2008)年大学多元入学宣導手冊』に基づき筆者作成。

図4 現行の多元入学方案の流れ図

(2) 試験配分入学

このルートによる入学者選抜において、募集要項の作成から受験申込み受理、登録配分作業などは、試験配分委員会により行なわれる。高校卒業か同等の学力を持つ者なら、当該年度の学科能力検定試験と指定科目試験、実技試験などの成績をもって、試験配分入学に参加することができる。その要点は以下の通りである。

- ・ 成績の集計は、科目ごとに1.00、1.25、1.50、1.75、2.00のいずれかの比重を乗じた傾斜配点の仕方をとる。
- ・ 志望校の登録は、登録費を支払ってからでないとできない。
- ・ 受験生は、大學考試入學分發委員會のウェブサイトアクセスし、100を上限とする志望校を登録できる。

既に、大学独自選抜あるいは繁星計画による入学資格を得ている者は、決められた期間内にそれらの資格を書面により辞退しなければ、試験配分による登録はできない。

(3) 繁星計画

教育資源の都市部と非都市部との格差是正、および非都市部の受験生にも大学教育を受ける機会を均等に与えるために、2007年度から実施された取り組みである。繁星計画は、当初は教育部により決められ経費補助を受けている12大学で限定的に実施されていたが、2008年度からさらに13大学を加え、計25の大学で実施することが決定された。

- ・ 当該年度の高校卒業生のみが推薦を受ける資格がある。
- ・ 受験生は、学科能力検定試験を受けなければならない。
- ・ 当該年度の大学独自選抜入試の指定項目甄試に参加してはならない。
- ・ このルートによる入学資格を辞退せずに、当該年度の試験配分入学や技術系の聯合登録配分入学を受験してはならない。違反者はこのルートでの入学資格が取消される。

(4) 大学単独募集

大学単独募集とは、他大学と連合せずに学生募集や入学試験を単独で実施するということである。台湾においては、学生募集にあたっては連合募集が主流であるが、国立台北芸術大学や体育学院などの芸術・体育関係の学院を設置している大学では、例えば体育の成績が優秀な生徒（原語：運動積優學生）に対する個別募集がある。このほかに、軍警察学校でも、中央警察大学の4年制大学と2年制技術系などの個別募集がある。国防大学をはじめとする軍事学校の場合は軍人材募集センター（原語：國軍人材招募中心）を經由し、個別募集をする。個別募集を行う学校の大多数は、学科能力検定試験（専門によっては、実技試験を追加する場合もある）を基本的な参考値として選考を行う。

3. 現行大学入学者選抜の実施体制

「聯考」時代は、試験と募集業務は、一個所に集中して行われていた。それに対し、現行の多元入学制度においては、「試験と学生募集の分離」、すなわち「試験の専門化と学生募集の多元化」を原則としている。ここでは、図5に基づいて、現行の大学入学者選抜の実施体制において、各関係組織の役割と相互関係について整理しておこう⁶⁾。

まず、教育部の役割にはいくつかの変化が見られる。単独選抜（1946～53年）を実施していた時期は、学生募集の方法や募集人数まで各大学が独自に決められた。しかし、「聯考」（1954～93年）時代に入ると、表2に示されたように、「聯考」の実施期間中、学生募集関連委員会のメンバーに教育部役員を配置し続けるなど、学生の募集方法や試験方法、および募集定員など多岐にわたり、教育部は一貫して絶大な影響力を行使して、「聯考」を進めてきた。1990年代に入ると、「聯考」と多元入学試験が部分的に試行（1994～2001年）されるなど、大学入試改革の兆しが表れたが、教育部は改革を強行しなかった。大考中心の入試多元化の報告書を受けてから、実に10年間の時間をかけて緩やかに改革を進めた。

多元入学の段階に入ると、教育部は徐々に大学側の権限拡大を許してきたが、多元化入学制度の改善の過程で、例えば繁星計画の導入において、その導入に消極的な大学に再考を促して最終的には計画通り12大学での実施を実現した。こうした経緯から、基本的な制度設計に関しては教育部が依然としてかなり強い権限を有していることが分かる。しかし、「聯考」時代のように、直接大学入試や学生募集に関わることはなく、法律に基づき監督・指導を行うのみとなっている。

学生募集活動についてみてみよう。大学学生募集委員会联合会（以下、招聯会と略す）は、かつて「聯考」を実施するために設置された機関であったが、1997年に大学学生募集政策促進会（原語：大學招生策進會）と改組され、それがさらに2002年に改称されたものである。当該組織は、各大学を会員とし、各大学の学長を代表とする。現在の会員数は72大学である。招聯会は、教育部の監督指導の下、大学入学者選抜制度の業務を担当する最高決定機関として位置づけられている。その主な任務は、学生募集方針の討議・策定と、大学間の学生募集事務の調整などである。招聯会は、下部組織として、試験配分委員会（原語：大學考試入學分發委員會）と大学独自選抜委員会（原語：大學甄選入學委員會）が設置されており、それぞれ試験配分入学と大学独自選抜（学校推薦と個人申請）に関する業務を担当することになっている。招聯会は教育部の監督のもと、学術団体もしくは財団法人に試験に関する業務を委託して行わなければならないと大学法に定められている。

大考中心は、「聯考」をめぐる批判に対して、大学入学者選抜制度を改善するために、1989年7月1日に教育部により設立された機関で、最初の名称は「中華民國大學入學考試中心」であった。1993年3月に大学の共同出資による「財團法人大學入學考試中心基金會（大考中心）」に移行している。大考中心は大学の入学者選抜制度や入試の方法・技術を検討する研究機構であり、かつ大学入試を行う実施機関でもある。2002年から「試験と学生

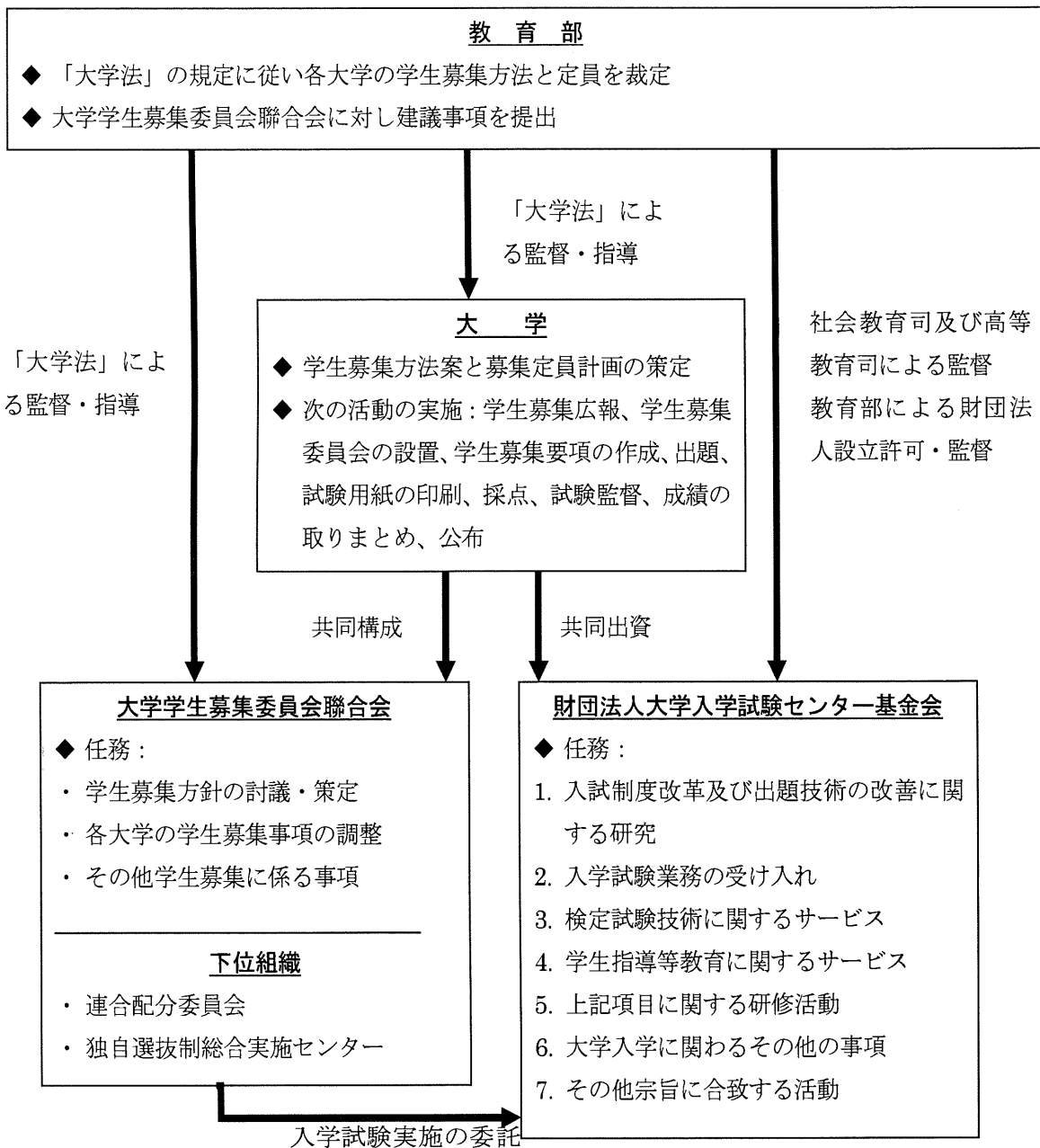
募集の分離」、すなわち「試験の専門化と学生募集の多元化」の原則の下、「学科能力検定試験」、「指定科目試験」を主管する機関となり、その翌年から音楽、美術、体育の実技試験（原語：術科考試）も主催している。そして、2003年からは募集業務を大学に戻し、試験業務のみの専門機構として機能している⁷⁾⁸⁾。

入学者選抜において、中心的役割を果たすのはやはり各大学である。学科能力検定試験や指定科目試験の成績を入学者選抜に利用はするが、最終的に合否（の判定基準）を決定するのは各大学であるし、大学独自選抜における第2段階の選考は各大学で方法が決定され、実施される。

筆者達は2回にわたり、いくつかの大学の学生募集体制について聞き取り調査を実施したが、一般的には、個別大学の学生募集活動はあまり活発とは思えない。それでも入学者選抜業務が大きな支障なく遂行されていることを考えれば、統一試験は大考中心により実施され、募集業務の多くは招聯会により行われ、大学がやらなければならない学生募集関連業務はそれほど多くないことによるものと推測される。しかし、入試関連業務、特に大学独自選抜において、大学側はより主体的に学生募集の責務を果たし、この選抜方法に対する世間からの根強い不公平感を払しょくする努力を続ける必要がある。そのためには、今後大学側が入試実施体制を強化し、試験過程での透明性や客観性を高めることが不可欠となってきている。そういう意味では試験と募集を分離し、“多元的”な入学の理念に基づき、かつての「聯考」の良いところを継承した試験配分入学と、日本の推薦入学およびアメリカの申請入学を参考にした「大学独自選抜」を実施してきた現行の多元入学制度は、時代の要請に応じたの対応であったとみることができよう。

しかし、進学率の上昇に伴い、入学志願者の多様化が進行し、従来の「聯考」のように一元化された学力のみ基準で選抜することは、もはや現実的に困難になりつつある。2007年には大考の合格者は8万6,000人に達し、合格率は96.3%の新記録をマークし、最低点での合格者は4科目の成績で18.47点(加重集計後の得点)まで下がっている。

また、この新しい制度に対しては、多元入学制度実施直後から、公平性や客観性に欠ける（大学独自選抜）、仕組みが複雑すぎる（進路指導困難）、弱者への配慮が不十分（社会正義に対する軽視）、受験費用の増加（経済負担）などさまざまな批判が提起された。その後何回かにわたる改良・改善（例えば2004年からの大幅な簡素化や最近で言えば「繁星計画」の試行など）、および関係部門による高校教師や受験生、保護者向けの研修会等を徹底することにより、次第に受け入れられやすい形になってきているように思われる。これまでみてきたように台湾の大学入学者選抜の特徴は、試験・募集業務の分離と、受験生の適性・能力を尊重した多元入学ルートの提供（原語：考招分離、多元入学）と表現することができるが、この制度の理想としての目標は、適当な方法により、適合した学生を選び、適切な学科に進学させ、適性に合った教育を行う、というものである。



出典：南部（2007）による。

図5 大学入学者選抜における各関係組織の役割と相互関係

しかしながら、批判のすべてに対し対処できたわけではなく、またさらに新たな課題も浮き彫りになっている。例えば、「多元的補習」と呼ばれる現象の出現や、大学独自選抜合格後の半年間の過ごし方（高大連携して解決すべき問題）、などが挙げられる。多元的補習とは、学校推薦（日本でいう推薦入試）や個人申請（AOに近い）を有利に進めるために、正規の学業以外に、各種スキルや芸術的才能、資格などの補習を行うことを指しており、内容は多岐にわたることから、皮肉の意味を込めて「多元」という言い方がされていると

いう。多面的な尺度で選考しようとしても、すぐに受験産業や学校がかりで新たな対策が取られ、結果的には目的通りには運ばないということであろうか。

かつての「聯考」時代に、「連合試験と兵役だけは台湾社会における公平の最後の2つの防御線」という言い伝えがあった⁹⁾といわれるが、大学入試が台湾社会にとっての大きな通過儀礼であったことがわかる。しかし今日の状況は、出生率の低下による入学志願者の減少、それに伴う大学の入学定員と若年人口がほぼ同数になった状況を受け、政府と大学が学力等の多様化に対応した多元化した入学ルートづくりに取り組み、多面的観点からの進学適性の確認をするという目的と科挙以来の試験制度の公平性を希求する国民性の狭間で、大学入試の改革に取り組んでいるといえよう。こうした改善努力にもかかわらず、現実には学力水準を担保した入学者選抜が機能しなくなっているのである。

それでは、前述のように18点でも入学できる入試なら無意味であるといえるのであろうか。筆者は、2007年度入試で全国最低点での合格者を出した私立大学を訪問し、当該受験単位の学科ではない、他の学科の学生達に話を聞く機会を持てた。彼らへのインタビューからは、學測（学科能力検定試験の略）と呼ばれる共通試験があるからこそ勉強したのであって、この試験がなければ益々勉強はしなかったという意見が多く聞かれた。試験のための学習と批判することは容易いが、合格率が100%に近づいた状態において、試験が不要になることがプラスになるとは考えにくい反応であった。

3節 18歳人口減少期の東アジア高等教育市場における入試と学生獲得戦略

中央教育審議会答申『学士課程教育の構築にむけて』の内容をみると、高等教育のユニバーサル化に伴う量的拡大を肯定し、学生や機関が多様化する状況の中で、グローバル化に対応した質保証を求めるという内容である。この答申案の中でも触れられているが、日本の高等教育のグローバル化への対応を求める動きは、この審議が始まった2007年4月当時よりも極めて具体化し、変化のスピードは速い。

第1に、OECDのPisa高等教育版のフィージビリティ・スタディは具体化してきている。2008年1月のOECD非公式教育大臣会議では、議長国として渡海文相がこれへの参加（まだ本番への実施参加ではない）を表明し、2011年までには結論が出る予定であるが、内容次第では高等教育の国別ランキング云々という騒ぎになるかも知れない。少なくとも、高等教育の出口段階での質保証への世界的関心が高まることは間違いない。

第2に、「留学生30万人計画」が具体的な政策課題になってきたことである。「グローバル戦略」展開の一環として、現在12万人である受け入れ留学生を2020年目途に30万人まで増やそうということになっている。狙いとしては、「大学等の教育研究の国際競争力を高め、優れた留学生を戦略的に獲得」することだという。入学前から卒業後までを関係省庁・機関が総合的・有機的に連携して、留学生の受け入れを増やすという。施策の狙いが実現すれば良いのはいうまでもないが、実現するためのハードルは高い。それは、省庁間調整の

問題や企業・地域との連携の可能性を指しているわけではない。国内の問題にはいる以前に、最大の留学生の供給源である東アジアの状況自体が大きなハードルとなりつつある。

筆者達は2008年2～5月に台湾と韓国を訪問し、政府関係者、テスト機関（日本でいえば大学入試センター）、個別大学等に聞き取り調査を行った。アジア特に東アジアの国・地域は、教育熱心さで知られ、受験戦争という状況が日本と比肩され語られてきた。これらの国や地域の入試の状況、留学生30万人計画をめぐるアジアの情勢について述べてみたい。

アジアの高等教育についての日本のニュースで最もよく取り上げられるのは韓国の大学修学能力試験（全国統一テスト）の様子ではないだろうか。毎年のようにニュース画面に登場する。追再試という制度がないために、大学入試に一生をかける韓国人受験生の情景は鬼気迫るものがある。その場面の影響か、我々は韓国の受験戦争は以前と同じ状況であるかのような印象を持つが、現状は大きく異なっている。現在、大学校36万人、専門大学校30万人、計66万人の入学定員に対し、高3生は60万人にすぎず、全国的には日本同様定員割れが生じている。しかしながら、ソウル首都圏ではこうした情勢にはなく、ソウル大を頂点とするピラミッド構造に揺るぎはなく、ソウルの大学では定員割れは起こっていない。18歳人口の減少傾向に加え、5年ほど前から、就職もソウル一極集中で、ソウルの大学でないと就職できないと思われるようになり、地方の大学は大苦戦であるという。筆者が訪問した光州周辺の大学では、日本では考えられないほどのキャンパスや施設をもつ歴史もある名門で、かつては高麗大がライバルであった大規模私大でも、5年間で大幅な受験生数減で、大学修学能力試験の上位6分の1しか合格しなかった難易度が、いまや2分の1でも合格になるという。

それだけではない。韓国では既に全国統一試験（「定時入試」といわれる）以外にも、大学に入れるルートができていく。日本の入試をモデルにした入試の多様化が始まり、「随時入試」と呼ばれる、非学力選抜型のAOや推薦に類する入試が導入されている。この入試は、調査書中心で論述、面接等が選考に加わる等の方法で、定時と随時の割合は5対5を原則としているが、筆者の訪問した光州周辺の他の大学では7割を非学力型の随時に当てていた。その大学はそれでも定員充当できず、「追加合格」も行っていた。追加合格は、それぞれの入試で実施できる制度になっているが、同大学では正規受験者だけでは足りず、再募集をして出願と同時に追加合格（試験は無し）させており、それで定員の12～15%を集めているという状況であった。広報に力を入れても、改組しても、奨学金を出しても、受験生達はソウルに行ってしまう。こうした嘆きが数多く聞かれた。「選抜大学（受験生が集まり実質的に選抜ができる大学）」と「募集大学（受験生確保に苦しみ、受験生の選抜より募集に汲々としている大学）」の二極化状態が、首都圏-非首都圏という地域性と交錯しつつ進行している。

こうした状況下で、韓国政府は入学定員についてはソウル地域では、「入学定員増を認めない」方針を打ち出し、他の地域では入学定員増も定員枠内での改組の届け出による自

由化しているとは一線を画した方針を出している。首都圏への一極集中は日本以上ではあるが、定員割れや大学生の学力低下等は日本と共通する韓国でのこうした対応は、日本でも検討されるべきかも知れない。こうした韓国で、学生確保の方策としてのひとつとして考えられているのが、海外からの留学生確保である。主たる対象は中国である。最近、香港の大学が中国からの留学生確保に力を入れているという新聞報道があったが、韓国も留学生確保競争に参加せざるを得ない状況である。

アジアの主要国・地域の合計特殊出生率をみると、図1にあったように、韓国1.13、中国1.70、台湾1.12、シンガポール1.25と軒並みに低い（2005年段階。出典は*World Health Report 2007*）。日本が1.32であることを考えても東アジアの少子化の深刻さがわかってしまう。

台湾の状況も韓国に近い。総数164を数える高等教育機関の2007年度の合格率が96%を越えている。台湾の大学入試は韓国と近い「聯考」という全国統一入試が1994年まで行われていたが、あまりに受験戦争が加熱するため入試の多元化がはかられた。台湾の大学入試は、「大学独自選抜」と「試験配分入学」の2つに大別できる。

前者はさらに学校推薦と個人申請に分けられ、学科能力検定試験の受験は必須である。学科能力検定試験の成績（素点ではなく、5つのランク）と個別選抜（面接や小論文、書類等）により合否判定を行う。学校推薦は、学生1人が1大学にのみ、個人申請は学生1人が5大学まで申請可、となっている。後者は、指定科目試験（聯考の名残り、日本のセンター入試に近い）の受験が必須で、学科能力検定試験はその成績を必要とする大学に受験する者のみ受験（検定用）で可、となっている。この方式では、100校（受験単位＝学科・専攻等）まで志願できる。

台湾でも、少子化に伴う定員割れと大学生の学力低下が大きな社会問題となっている。馬英九新総統体制になり親中国政策が進められ、中国大陸に留学生募集のための現地事務所をつくり、18歳人口の減少を中国からの留学生で補充しようと準備を進めている。台湾の場合、韓国や中国に比べて言葉の問題がないので、中国からの留学生の獲得にとっては強力な競争相手の出現といえるかも知れない。いずれにせよ、留学生の主な供給源は中国と仮定されていることは共通である。しかも、その中国自体の合計特殊出生率が2を大きく割って人口減少傾向にある。

福田元首相がEUからのEU高等教育市場への誘いを断り、アジアのエラスムス構想を表明したことが話題になった。また、民主党も「東アジア共同体」構想を打ち出し、日中韓の東アジア域内連携の強化をめざしている。留学生30万人計画にしろ、この新構想にせよ実現することを期待したいが、相手のある話である。国内の調整や思惑を考慮するのも大事だが、多様化と国内での大学間競争が激化するアジア諸国の現状や課題をきちんと分析した戦略を立てなければならないのではないだろうか。

最後に、日本へのインプリケーションを付け加えておきたい。

第1に、少子社会における大学教育の質保証と入学者選抜の改善は、日本だけでなく東

アジア共通の問題となっている。多様化と質保証という両立が難しい課題を、台湾や韓国は、入学者選抜の改善によって何とかしようと改革に努めているが、入学者選抜だけの改善は大変困難を極めており、入試だけで解決できる問題ではない。入試には入試ならではの公平性や透明性と多様化・多元化とのバランスの取り方への批判も浴びやすい。しかし本質的には、中等教育までと大学教育が、教育内容と教育方法の連続性や継続性をきちんと“接続”する議論が必要であることを示唆しているといえよう。

第2に、台湾も含め東アジアの国・地域に対する、日本の入学選抜者制度とそれに伴う学生募集の在り方の影響は小さくない。AOや推薦といった学力試験を伴わない入学者選抜の在り方が東アジアの国や地域に伝播し、必ずしも好ましくない影響を与えつつある。学生確保優先のための非学力選抜という方式である。これに対し台湾の事例は、受験先希望が100募集単位まで一括してあげられ、志望校選択がどこまで深く検討されるかどうか疑問は残るが、過剰なる学生募集競争にはなりにくく、學測の最低点の低さには目を覆わんばかりのものがあるが、それでも筆記試験があることが学習の底支え機能を果たしていると思われることが伺えた。

幸か不幸か、留学生30万人計画を標榜する日本の大学は、現在のところ海外において他国の高等教育機関と学生募集や入試、さらには現地での教育活動そのものの競争を行っているわけではない。現在の文科省の規定では、日本の大学の海外分校をつくるには、日本の大学設置基準を遵守した校地・校舎、教員組織(数、資格)等を充足した条件整備が必要であり、現実には中国等への海外キャンパスの立地は困難である。海外で現地の高等教育機関や、海外から進出した高等教育機関と教育の質をめぐる競争した経験の無さは、グローバル時代の高等教育の在り方への出遅れを招く一因になりやすい。

入学者選抜の在り方や学生確保のあり方についても、日本国内の視点からだけでなく、東アジアという視点から見直してみる必要があるのではないだろうか。

注

- 1) 楊思緯 2007「台湾の国立大学法人化に関する予定政策の分析」『大学財務経営研究』4号、国立大学財務・経営センター、241-259頁。
- 2) 1954年に連合試験・募集が4校から始まったが、1956年から教育部の指導に従い、科技系高等教育機関(当時は専科学校のみ)を含むすべての公私立学校と軍事学校が「聯考」に参加することになった。そして1962年に一度だけ大学および独立学院と専科学校は別々に連合募集をおこなったのを除けば、終戦から1971年まで、科技系高等教育の入学者選抜制は、普通系高等教育のそれとはほぼ同じ道を歩んできた。しかし、1972年に科技系高等教育機関と普通系高等教育機関は、再び別々に聯合募集を行うようになった。

これを境に今日まで、科技系高等教育は独自の入試選抜制度を確立し維持するに至っている。両者が分かれて入学者選抜を行うようになった理由は以下のように考えられる。

そもそも台湾における中等教育は普通系と職業系の2系統に分かれており、職業系生徒の進路として就職以外に五専、三専、二専など異なった学制（のちに四技と二技が加わる）を持つ専科学校があり、しかもほとんどが昼間部と夜間部を持つなど複雑な仕組みを有していることがその一因として考えられる。また、長い歴史の中で、中国の人々はいわゆる伝統的な士大夫（士大夫（したいふ）とは、中国の北宋以降で、科挙官僚・地主・文人の三者を兼ね備えた者である。平たく言うと「学者官僚」である。）観念の影響を根深く受けており、技術職業教育は一般の人から見れば、第二の選択肢にすぎないとされてきた。それに加えて台湾では、技術職業教育の進学ルートは普通系高等教育のそれに比べて狭く、しばしばその人に対する教育の最終段階という意味合いが強く、生涯学習能力の育成が見落とされてきたという指摘もある。こうした仕組み的な複雑さに社会通念上の要素などが加わり、入学者選抜を合同で行うより別々に実施したほうがより合理的とされたのではないかと考えられる。

- 3) 楊李娜 2005「民國時期的大學招生制度及其影響」、『漳州师范学院学报(哲学社会科学版)』53卷4号、118-123頁。
- 4) 類とは、日本でいう系に相当することばである。
- 5) 甄試とは、適性検査に相当することばと考えられる。
- 6) 南部(2007)による。
- 7) 大學招生委員會聯合會公式ウェブサイト：<http://www.jbcrc.edu.tw/>
- 8) 財團法人大學入學考試中心基金會公式ウェブサイト：<http://www.ceec.edu.tw/>
- 9) 秦夢群 2004「大學多元入學制度實施與改革之研究」、『教育政策論壇』7卷2期、59-84頁。

参考文献

- 楊李娜 2002「臺灣大學入學考試制度改革探析」、『教育發展研究』22卷6号、47-50頁。
- 楊李娜 2004「臺灣的大學入學考試制度的創立與實施」、『漳州师范学院学报(哲学社会科学版)』57卷4号、109-114頁。
- 劉語霏 2008「大学入学者選抜制度」、『台湾の高等教育——現状と改革動向』広島大学高等教育研究叢書95号、23-34頁。
- 教育部編 2007『97(2008)年大学多元入学宣導手冊』。
- 南部広孝 2007『受験生の思考力、表現力等の判定やアドミッション・ポリシーを踏まえた入試の個性化に関する調査研究』平成18年度文部科学省先導的大学改革推進委託事業報告書。文部科学省「台湾の学校教育制度の概要」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/ 2008年6月。
- 「大學多元入學規劃與大學生學習適應之研究」、『台灣高等教育研究電子報』12卷、http://info.cher.ed.ntnu.edu.tw/epaper/topics/nindex.php?t_id=18 2007年。
- 國立教育研究院籌備處 2006『2006年台灣地區民眾對大學入學看法之分析』。
- 國立教育研究院籌備處 2007『2007年台灣地區民眾對大學入學看法之分析』。
- 王保進 2006『96大學多元入學整體分析』教育部委託。
- 「臺灣大學甄選入學學生學習成績之探討」<http://forum.nta.org.tw/v362/attachment.php?attachmentid=60&d=1164847575> 2008年6月。

北欧における大学経営の高度化とそれを支援する政策のあり方

北川文美

1節 はじめに

知識経済あるいは知識社会の到来が議論されてから久しく、大学における知識生産のあり方、社会における大学の役割についての学術的論考、政策的な取り組み、大学による実践的な取り組みも、この10年間ほどで大幅に増加した。このような状況は日本だけではなく、OECD諸国、アジア諸国など、異なる政治経済状況下において文脈は異なるが、大学に対する社会・経済的な期待と政策的な支援には国際的に多くの共通点がみられる。このような中、世界各国の大学は財政的プレッシャー直面しており、「大学経営」のあり方に共通のモデルが形成されつつあるように見える（例えばDeem 1998, Slaughter and Leslie 1997）。一方、異なる国における高等教育システムがどのように国際的な政策プレッシャーに反応し、異なるタイプの大学が組織としてどのような戦略形成を行うのか、さまざまなステークホルダーとの間でどのような関係性を新たに構築するかが、まさに「大学経営の高度化」の本質的な課題といえる。このようなプロセスを明らかにするには、ミクロな組織の観察と質的なプロセスに関する考察が有効であると考えられる。

本稿は、北欧、特にスウェーデン・デンマーク国境地域における大学連携組織に関する論考、また、スウェーデンにおける近年の研究政策の変化と大学における研究戦略に焦点をあてる。それぞれの論考は、現地における2次資料のほか、筆者が2008年1月から勤務しているスウェーデンのルンド大学ほか現地で行った聞き取り調査、現在進行中のプロジェクトから得られた見地などを基礎としてまとめる。本原稿は以下のような構成となる。次節において、スウェーデン南部とデンマーク東部・コペンハーゲン地域における11の高等教育機関からなる大学連携(Öresund University)の事例を紹介し、2ヵ国にまたがる「地域」レベルにおける大学連携と産学官連携システムの展開を概観し、「大学経営の高度化とそれを支援する政策のあり方」についての考察を試みたい。3節では、2009年2月から5月にかけて筆者が研究代表者としてルンド大学において行っている短期プロジェクト『「卓越した研究環境」における研究結果の社会への還元に関する調査』について紹介し、スウェーデンにおける高等教育政策、研究政策の動向およびその大学経営に関する含意について簡単に論じる。

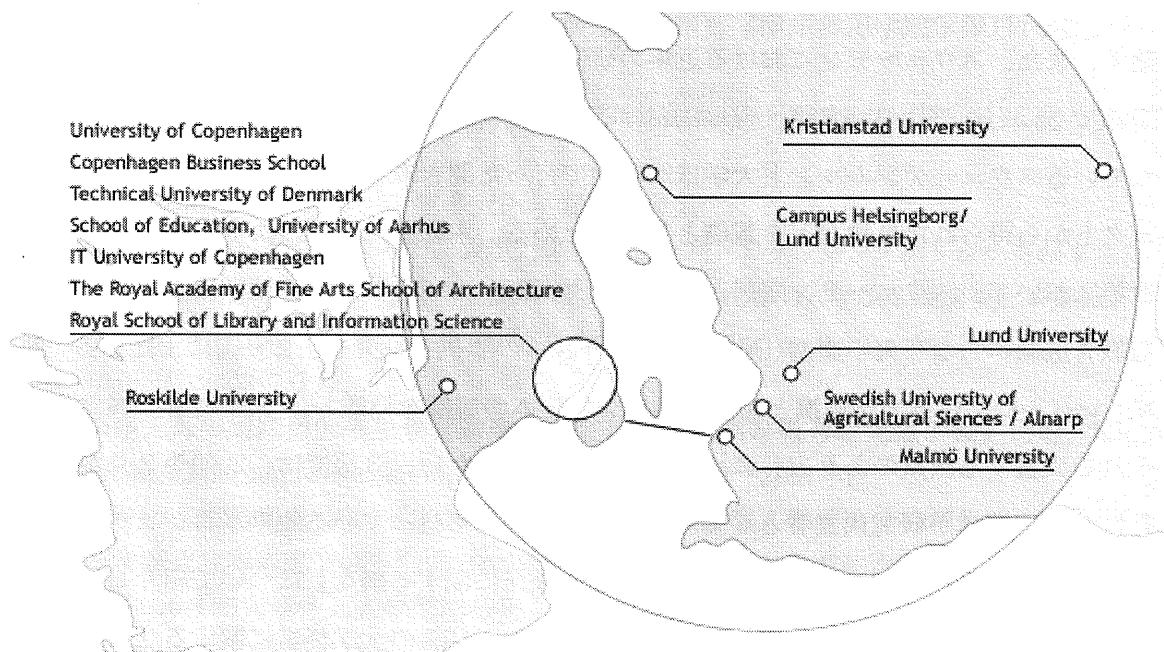
2節 大学連携による地域科学・技術振興と国際ブランディング：大学経営の高度化と政策支援のあり方：Öresund UniversityとÖresund Science Regionの事例

1. Öresund UniversityとÖresund Science Regionの概観

Öresund Universityとは、Öresund地域¹⁾、すなわちスウェーデン南部スカーニア地域(Scania region)とデンマーク東部にあるGreater Copenhagen地域における、11の高等教育機関が形成する大学間ネットワークである。そもそも、2ヵ国にまたがる地域内の大学間協力は、ヨーロッパ連合のEuropean Union Interreg IIプログラムで1995年にコペンハーゲン大学とルンド大学がライフ・サイエンス系の研究協力でリーダーシップをとったことをきっかけに、1997年に発足したMedicon Valley Academyが最初である²⁾。さらに、2000年にコペンハーゲンとスウェーデン南端のマルメの間にÖresund橋が建設されたことで、2001年には地域内の地方自治体、産業関係の組織も含めた産学官連携組織としてÖresund Science Regionが形成された。Öresund Universityは、域内11大学の教育、研究、国際化などさまざまな分野における大学間の協力促進を目的としている。

Öresund地域は、直径30キロ圏内にソニー・エリクソン、エリクソンなどのIT企業、アストラゼネカなどのライフ・サイエンス系の企業をはじめとする、いわゆるハイテク系多国籍企業の研究開発部門が集積していることで知られている。スウェーデン、デンマークともに研究開発費のGDP比率は高く、両国ともに教育水準が高いことなどが背景としてあり、またコペンハーゲン国際空港から1時間以内という国際的な立地条件の良さもこの地域の

図1 Öresund Universityを形成する諸機関



出典 <http://www.summeruniversity.org/sw16323.asp>

特性としてあげられる。コペンハーゲン大学、デンマーク工科大学、ルンド大学が主たる研究大学で、特に医療・ライフ・サイエンス系の研究がこの地域の強みである。ルンド大学に隣接してIDEONサイエンスパークがあり、1980年代から域内のハイテク企業の興隆に貢献してきた。

Öresund Science Regionは、スウェーデン、デンマーク 2 カ国にまたがるÖresund地域のいわゆる「産学連携クラスター支援」のための産学官連携組織として機能している³⁾。産学官の連携を促進するために、以下のようなプラットフォームが形成され、域内の大学および産業の戦略的な分野における交流を支援している。それぞれのプラットフォームにはプロジェクトの運営等を行うスタッフがおり、現在、Öresund (ICT)、Öresund Food Network (food science)、Öresund Environment Academy (environmental)、Öresund Logistics (logistics) が活動しており、ほかにもナノ・テクノロジー分野 (Nano Öresund)、デザイン、医療・健康分野などでプロジェクト・ベースの活動がさかんに行われている。またこれらのプラットフォームをまたいだ、いわゆる融合領域における産学交流支援も積極的に行われている。医療、ライフ・サイエンス系で他にさきがけて形成されたMedicon Valley Alliance (medico/biotech)は、Öresund Science Regionの准メンバー (associated member) として、ある程度の独自性を持ちつつ、Öresund Science Regionの一部として、さらにバルト海諸国ともバイオ分野での産学連携活動で協力している。Öresund Science Regionはコペンハーゲンとルンドとにオフィスを持ち、スウェーデンとデンマーク側とで連携して活動を行っている。これらの活動に携わるプロジェクト・マネジャーやコーディネーターなどの人材を今後いかに地域の長期的な戦略的人材として育成し、キャリアを促進していくかが、今後の地域における産学官連携の成功を左右するひとつの鍵である⁴⁾。

Öresund Universityは、11大学⁵⁾ (スウェーデン 4 大学、デンマーク 7 大学) の連携組織で、学生数はあわせて15万人 (スウェーデン、デンマークおよそ半数ずつ) にのぼる。その主な活動として、11大学の4,000にわたる教育プログラムのゲートウェイを通じた学生への提供、図書館の連携、サマースクールでの協力などがある。産学連携、研究の商業化に関しては、Öresund Science Regionのプラットフォームやプロジェクトとの密な連携が行われている。また、Öresund Universityの活動のひとつであるÖresund Entrepreneurship Academyは、11大学における起業教育の支援を目的とする。起業教育プログラム、イノベーションに関するプログラムのマッピング、学生に情報提供、起業教育のための教育者の養成支援、国際的な連携などがその活動となっている。Öresund Universityは、2008年にはコペンハーゲンとルンド大学の学長がそれぞれ議長と副議長をつとめ、各大学の学長が年に1度ずつ集会 (学長会議) を行って運営方針を決めている。6大学の学長が理事会に参加している。事務局はスウェーデン (ルンド) とデンマーク (コペンハーゲン) の両方にあり、文書は、スウェーデン語、デンマーク語の両方が使われている。

2. 大学経営の高度化と政策支援のあり方

Öresund University、Öresund Science Regionの組織や活動を概観してみると、過去10年において、さまざまな形で域内の協力関係を大学のみならず、地域の地方自治体、企業を含めて積極的に行ってきたことがわかる。実際にその運営にあたっては、スウェーデン側とデンマーク側とで、研究システム、高等教育システムが異なり、それぞれの主要な研究資金はそれぞれの国の研究助成機関（research councilその他の財団等）から得るという現実があり、2国間でのクラスター形成の協力がスムーズにいくという状況では必ずしもない。しかし、さまざまなプラットフォームやネットワークの形成を通じ、ヨーロッパ連合の研究資金などをうまく利用することで、地域レベルでの科学・技術振興、さらに国際的な協力態勢、特にÖresund Science Regionとしての国際的な「ブランド」をあげることに成功しているのはたしかである。政策支援の在り方としては、国レベルというよりは、ヨーロッパ連合などの国際レベルと「地域」レベル（2ヵ国レベルと各国レベルの双方）において有効性が高い。国レベルにおいて、国際的・地域連携の重要性についての認識と、これらの連携をより円滑に進めるための支援がさらに必要であろう。

Öresund Universityは、独自の事務局を有し、プロジェクト等の運営を行う。一方、大学間の実質的な協力は研究室レベルや学科レベルでさまざまな形で行われており、かならずしもÖresund Universityとして行われているわけではない。研究者の自主的な「ボトム・アップ」の取り組みと大学レベルでの「トップ・ダウン」の取り組みをどのように協調させていくかが、今後の課題のひとつであろう。また、コペンハーゲンとルンドという2つの研究大学と他の大学との間のバランスについては大学連携運営上さまざまな軋轢もあるのではないかと想像されるが、現地での事務局との聞き取りの範囲では、Öresund地域として高等教育機関で協力していくという積極的な態度が感じられる。Öresund Science Regionと同様、Öresund Universityとしての国際的な「ブランド」形成の努力は大きい。上述したプラットフォームやネットワークの形成を通じた異分野間の研究交流や産学連携と、大学内部および大学間のコミュニケーションの促進との両方からの取り組みが重要となる。

3節 スウェーデンにおける大学経営の高度化とそれを支援する政策のあり方についての考察：ルンド大学における「リネウス研究センター群」の調査の紹介

1. 政策支援：卓越した研究と「リネウス研究センター群」

「リネウス研究センター」とは、スウェーデン研究カウンスル（Swedish Research Council, Vetenskapsradet/VR）が新たに設けた研究資金「リネウス・グラント」によって設立された、いわゆる「世界的に卓越した研究拠点」ないし「センター・オブ・エクセレンス（COE）」である。2006年と2008年の2回の公募によって、計40のリネウス研究センターが設立された。「リネウス・グラント」の目的は「国際的な競争力をもちうる最高水準の研究のための

支援を強化すること」にある。対象となる研究領域は、医療、自然科学、工学、人文、社会科学全般にわたる。また、「リネウス・グラント」は高等教育機関（大学、カレッジ）が研究領域を選択し、優先的に資金を配分することを奨励することを目的としている。それぞれの「リネウス研究センター」は年間500万～1,000万クローネ（約6,200万～1億2,000万円）を最長10年間にわたって受給する。国際的なセンター・オブ・エクセレンス級の研究資金として決して最大規模ではないが、10年間という期間の長さ、研究カウンスルによる国際的なレビューによる選考という「ステータス」という意味で、「リネウス・グラント」はスウェーデンにおける学術的な「ステータス・シンボル」としての意義が大きい。ちなみに、日本の21世紀COE（中核的研究拠点）プログラムの予算は1テーマ1～2億円、スーパーCOEプログラムは1機関あたり年5～10億円を5年間にわたり投入するもので、「世界的に卓越した研究拠点」形成という意味で目的に類似性はあるが、スウェーデンの「リネウス・グラント」それ自体の予算は日本のものに比べてかなり小さいといえる。2006年の最初の公募には各大学・カレッジから機関推薦された100件以上の応募があり、国際レビューの結果、20のリネウス・センターが選ばれた。2008年の第2回の公募には105件の応募があり、同様の国際レビューの結果、20が選ばれた。採択された大学等の内訳は表1のようである。2006年、2008年の2回にわたる公募の結果、ルンド大学が全体の3分の1以上にあたる14を獲得した。ルンド大学はウプサラ大学と並ぶスウェーデンを代表する伝統的な総合大学で、特に自然科学系が強いことで知られる。ルンド大学に集中した理由に関しては、研究レベルが国際的に高いこと、大学内での戦略的な選考が行われたこと、応募プロセスにおける学内でのサポート体制などがあげられている。

表1 リネウス・グラントの機関別採択数

	2006	2008	Total
Chalmers University of Technology	1	1	2
Karolinska Institutet	2	3	5
Linköping University	1	2	3
Lund University	8	6	14
Royal Institute of Technology	2	1	3
Stockholm University	2	2	4
Umeå University	1	1	2
University of Gothenburg	1	1	2
Uppsala University	1	3	4
Swedish University of Agricultural Sciences	1	1	2
Total	20	20	40

2. 大学経営：ルンド大学における「リネウス研究センター群」：研究の卓越から社会的意義へ？

筆者は現在、Vinnova (Swedish Governmental Agency for Innovation Systems) と Swedish Research Council (Vetenskapsrådet/VR) の共同プログラム (Linnaeus/Vinnova Pilot Study) による小規模の研究資金を獲得し、ルンド大学における計14の「世界的に卓越した研究環境」リネウス・センターにおける研究結果が、産業もしくは社会にどのように還元されているのかについての聞き取り調査を行っている。聞き取り調査は2009年2月から5月にかけて行われ、中間報告書が5月中に提出される。ここでは、ルンド大学におけるリネウス・センターの事例から、「大学経営の高度化とそれを支援する政策のあり方」についてのいくつかの見解を簡単に述べる。

Vinnova (Swedish Governmental Agency for Innovation Systems) は、スウェーデンの政府機関で、研究の促進、研究開発の促進を通じて、スウェーデン経済の成長、雇用の促進、持続的な開発を促進することを目的としている。現在スウェーデンにおける研究政策は、研究資金の選択と集中が大きな特徴で、「リネウス・グラント」の目的のひとつは、各大学がそれぞれの特色となる研究領域に特化し、選択と集中を促進することにある。「世界的に卓越した研究拠点」としてのリネウス・センターの研究成果が産業・社会に還元されるようなメカニズムの形成はスウェーデンのイノベーション促進にとって、現在の研究政策の流れからみると重要な課題のひとつといえる。

ルンド大学は、2回の「リネウス・グラント」の公募を通じ、スウェーデンの大学の中では突出した外部研究資金の獲得という成果をあげた。また、2009年1月から、元Vinnovaの長官Per Erikssonを新たに学長として迎え、「イノベーション」担当副学長ポストも新たに創設された。これらの意味で、ルンド大学はスウェーデンの高等教育機関の中で、非常にユニークな環境にある。ルンド大学ほか、研究活動の活発な大学では、いわゆるTTO (Technology Transfer Office) が90年代から設立されており (Jacob et al. 2003)、大学レベルでのイノベーション活動の促進を行っている。現在、スウェーデンでは、大学における研究成果の知的財産権 (Intellectual property rights: IPRs) は、原則として研究者個人に帰属し、大学機関が所有するものではない⁶⁾。そのため、大学のTTOの権限と影響力は、ある程度限られたものになっている。

現在、筆者が、ルンド大学の同僚とともにやっている聞き取り調査の結果からいえることは以下の3点である。

- 1) 「基礎的研究」の卓越がその選考基準である「世界的に卓越した研究拠点」リネウス・センターは、これまでのさまざまな外部資金獲得の成果の上に成り立っており、多くが「学際的」な研究を行っている。
- 2) 多くのセンターにおいて、さまざまな形の研究成果の商業化・知識移転が行なわれているが、その動機は、研究成果の社会への還元、研究自体を進めることであり、商業

的・経済的な動機は非常に限られている。

- 3) リネウス・センターにおけるトップの研究者の見解は、基礎研究から応用研究までの一貫した「バリュー・チェーン」へのサポート体制の充実の重要性という点に集中している。特に、リスクの高い基礎研究への支援の欠如、商業化初期のリスク・キャピタルの欠如が多く聞き取り調査で指摘された。

これらは今後さらに調査と分析を要するが、大学機関レベルでのリーダーシップの在り方、研究拠点レベルでのマネジメント、支援の在り方、TTOの役割など、機関レベルでの議論とともに、科学政策と高等教育政策の接点としてのイノベーション政策の在り方、さらに科学政策の政治性、科学と社会との関係性に関する議論(例えばSlaughter and Rhoades 2005)にも一石を投じる領域であると考えられる。

注

- 1) Öresund地域の人口は約360万人、面積は20,859 km²。
- 2) Medicon Valley Academyは、2007年に名称を変更してMedicon Valley Allianceとなった。会員制で、大学病院、製薬会社、バイオ・ベンチャー、バイオ支援機関、自治体、大学研究室など270団体が現在会員となっている (<http://www.mva.org/> access 21/02/09)。
- 3) Öresund Science Regionは、2008年のヨーロッパにおける「もっとも革新的な地域」プロジェクトに選ばれた。 <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/294&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en> access 21/02/09。
- 4) 2009年2月に文部科学省科学技術・学術政策局の科学技術・学術戦略官(地域科学技術担当)の関係者が現地を訪れた際、日本の地域クラスター政策との類似性について筆者とインフォーマルな議論を行った。Öresund地域のプロジェクト・マネジャーやコーディネーターの経験の重要性、国際的なブランド形成の重要性について、Öresund University、Öresund Science Regionの取り組みが日本の政策支援に有効な視点を与えたとの意見があり、参考となった。
- 5) 参加大学は以下の通り。Lund University, University of Copenhagen, Copenhagen Business School, Technical University of Denmark, Swedish University of Agricultural Sciences-Alnarp, Roskilde University, Malmo University, Royal School of Library and Information Sciences, Kristianstad University, Royal Academy of Fine Arts-School of Architecture, IT University of Copenhagen。
- 6) これはTeacher's exemptionと呼ばれ、ヨーロッパ各国で機関帰属へと法制度が変更されている中で、スウェーデンの状況はユニークである。大学における研究成果の知的財産権の在り方についてはこれまでもさまざまな議論がなされ、1990年代以降のスウェーデンにおける研究政策、科学技術政策の変化を含めて大学経営の在り方に影響を与えている(たとえばJacob et al. 2003などを参照)。これについては別途考察したい(Kitagawa and Wigren, forthcoming)。

参照文献

- Deem, R. (1998) 'New managerialism in higher education - the management of performances and cultures in universities,' *International Studies in the Sociology of Education*, 8(1), 47-70.
- Jacob, M., Lundqvist, M. and Hellsmark, H. (2003) 'Entrepreneurial transformations in the Swedish University system: the case of Chalmers University of Technology,' *Research Policy*, 32(9), 1555-1568.
- Slaughter, S. and Leslie, L. (1997) *Academic Capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S. and Rhoades, G. (2005) From 'endless frontier' to 'basic science for use': Social contracts between science and society, *Science, Technology & Human Values*, 30(4), 536-572.
- Swedish Research Council <http://www.vr.se/mainmenu/researchsupported/linnaeusgrants.4.41c4c50b1195b50750780009428.html> available 07/05/09.

アメリカ連邦政府による高等教育政策の普及に関する方策 ——FIPSEを一事例として——

吉 田 武 大

はじめに

本稿の目的は、アメリカ合衆国（以下、アメリカと略する）連邦政府の一機関である中等後教育改善基金（Fund for the Improvement of Postsecondary Education、以下、FIPSEと略す）を対象として、FIPSEの策定した補助金支給に関するガイドラインに焦点をあてながら、連邦政府による高等教育政策を普及するための方策を明らかにすることである。ここでいうガイドラインとは、FIPSEが申請者に対して補助金を支給する際の一連の手続、つまり、申請者の資格や申請プロジェクトの内容規定、提出書類、審査のプロセス、申請プロジェクトに対する評価基準などを指す。

周知のように、アメリカの教育事項の権限については、合衆国憲法修正第10条において、「本憲法によって合衆国に委任されず、また州に対して禁止されなかった権限は、それぞれの州または人民に留保される」¹⁾と規定されていることから、伝統的に州政府に委ねられてきた。むしろ高等教育もその例外ではない。教育事項の権限をめぐる州政府の自律性は、合衆国憲法下の法制度によって一定程度確保されているのである。

その一方で、連邦政府は必要に応じて補助金の支給等を実施し、その普及を図るなど、教育への関与を適宜行ってきた。このような連邦政府による関与を根拠づけるものの一つに、全てのものにすべての教育機会を保障するという理念を挙げることができる²⁾。同理念が提唱されたのは1960年代である。当時は高等教育への進学者数が増加の一途をたどり、教育機会の確保が大きな課題とされていた。この課題に対して州政府が独力で対処することは財政面からも困難であり、ここにこそ連邦政府が関与する意義が存するといえよう。

とはいえ、連邦政府による教育への関与については、賛否両論を含んだ数多くの議論がなされてきたことも事実である。1960年代以前は、連邦政府による統制を危惧する背景から、そもそも関与自体に反対する見解が数多くみられた。しかし、1970年代以降、連邦政府の関与をめぐる議論の焦点は、連邦政府の教育への関与を所与の前提とした上で、関与がどの程度まで許されるべきか、どのような形式で行われるかという点へと変化するようになったことが指摘されている³⁾。

以上の動向で、教育事項の権限をめぐるのは、州政府の権限に配慮しつつ、連邦政府が高等教育の教育事項にどのような点で関与し、高等教育政策の普及をどのように行っていくかが模索されている⁴⁾。連邦政府つまり国家と大学との関係は今後いかにあるべきなのか。こうした問題意識のもと、本稿ではFIPSEを取り上げる。連邦教育省の一部局であ

るFIPSEは中等後教育の教育機会の改善を理念とし、補助金支給等の役割を担っている。支給の対象は主に二つに大別される。第一は、大学やコミュニティ・カレッジといった高等教育機関、第二は、図書館や博物館などの生涯学習機関である。ただ、近年、例えば2007年の支給対象としては、全145プロジェクトのうち、高等教育機関によるものが8割強を占めている。この点で、FIPSEは生涯学習機関に一定の配慮を示してはいるが、その主たる機能は、高等教育機関の教育機会の改善をねらいとしていると捉えることが可能であろう。そこで本稿では、FIPSEの高等教育に対する政策の展開という側面を分析することとする。

それではなぜ、連邦政府による高等教育政策の主要な柱である奨学事業ではなく、予算規模という点では大きいとは言いがたいFIPSEを対象とするのか。その理由は、1972年に創設されたFIPSEは、それ以前から実施されてきた奨学事業に比すると実践的蓄積が圧倒的に少ないながらも、創設から短期間の内に、高等教育機関の教育改善への貢献という点で「成功」しているとの高い評価を得ているという事由に基づく⁵⁾。このような評価を得ているFIPSEを対象とすることにより、高等教育政策をどのように普及させようとしているのか、その方策を浮き彫りにし得ると考えられるのである。また、FIPSEを対象として検討を行うことにより、高等教育政策という側面からみたときの、国家と大学の関係のありように対する基礎的な展望が得られるという意義があることも付け加えておきたい。

高等教育政策に関して、FIPSEを正面から取り上げた先行研究は、管見の限り見当たらない。なお、奨学事業を対象としたものとして、犬塚典子(2006)⁶⁾、埴武郎(2004)⁷⁾、吉田香奈(2002、1996)⁸⁾らの貴重な先行研究が挙げられる。しかし、これらは、連邦政府による政策がどのような社会的・歴史的文脈の中で成立し、どのように実施されるのかといったことに分析の焦点が置かれているもの、学生ローンプログラムの動向や財政の負担構造を検討したもの、さらには、学生個人への助成の変化が高等教育システムに及ぼす影響について財政的観点から検討を加えたものであって、連邦政府が政策普及のためにいかなる措置を講じているのかということをも明らかにしているわけではない⁹⁾。

研究目的の解明に際しては、第一にFIPSEを規定する法令を分析すること、第二にFIPSEの理念を検討すること、そして第三にFIPSEのガイドラインを分析すること、以上の3点を作業課題として設定する。分析にあたっては、FIPSEに関する法令、FIPSEのガイドラインといった諸資料の他、筆者がFIPSEのディレクターに対して行ったインタビュー調査¹⁰⁾の結果などを素材として検討を進めていくこととする。

1 節 1998年改正高等教育法にみるFIPSEの規定

本節では、FIPSEの概要について、1998年改正高等教育法(Higher Education Amendments of 1998, Public-Law 105-244)を基に検討していくこととする。

まず、FIPSEを取り巻く組織を確認しておくことにする。FIPSEの最高責任者は教育長官である。その下に連邦教育省の一部局である高等教育局(Office of Postsecondary Education)

が設置され、さらにその下位組織としてFIPSEが設けられている。FIPSEには運営責任者としてディレクターがおかれ、FIPSE外部の諮問機関として、FIPSEに対する国家委員会（National Board of the Fund for the Improvement of Postsecondary Education、以下、国家委員会と略する）が組織化されている。以下、各組織の権限等を確認していくことにしよう。

第一に、最高責任者である教育長官の権限についてである。FIPSEに関する教育長官の権限は次のように規定されている¹¹⁾。つまり、教育長官は、以下の8つの権限によって、高等教育機関などが教育機会の改善を可能とするために、高等教育機関や他の公立私立の各種機関に対して、補助金を支給する権限、および契約する権限を有するとされている。

- (1) 中等後教育の改革、刷新そして改善を奨励し、全てのものに同等の教育機会を提供すること。
- (2) 教育機関やプログラムを創出し、キャリアへの道筋を構築すべく共同で努力し、学問と経験学習を統合すること。
- (3) コミュニケーション技術に基づいた教育機関やプログラムを創設すること。
- (4) 優先順位や目的が明確化された組織構造をより一層改善すること。
- (5) コストパフォーマンスの良い教授法等を考案し、導入すること。
- (6) 入学や再入学といった教育機会の拡大を図っていくことや、個々のニーズに応じた学習プログラムを追求していくこと。
- (7) 大学院教育、研究の組織構造、そして、大学教員の採用や確保について、改革を行うこと。
- (8) 資格検定の実施及び資格の授与に向けて、新しい教育機関やプログラムを創出し、そうした資格と関連した既存の取り組みの改善を行うこと。

これらのように、教育長官は補助金の支給、および契約締結に関する最高責任者であるとの規定がなされている。

第二に、教育長官に次いでFIPSEの運営権限を有するディレクターを取り上げていくことにする。1998年改正高等教育法によれば、ディレクターは、補助金の審査や、申請された各種プロジェクトに対する評価に係る諸手続きなどに関するガイドラインを定めて良いと規定されている¹²⁾。この規定からも明らかなように、FIPSEの最高責任者は教育長官であるが、実質的にはディレクターが権限を有しているといつてよい。また、ディレクターの任用については、教育長官がディレクターを任命することとなっており、任期は3年を超えないこととされている¹³⁾。なお、ディレクターは、教育の実践現場にいる者の中から非公務員という扱いで任用されている¹⁴⁾。

第三に、国家委員会の権限がどのように規定されているかを確認しておくことにする。国家委員会には、以下の3点の権限が付与されている¹⁵⁾。

- (1) 教育長官及びFIPSEのディレクターに対して、高等教育の改善に関する優先事項について助言を行う。また、高等教育の改善に関して適切である場合、もしくは教育実践において示された改善状況に対する評価・普及・採用に関して適切である場合は、その旨を教育長官及びFIPSEのディレクターに推薦する。
- (2) 教育長官及びFIPSEのディレクターに対して、FIPSEの運営に関する助言を行う。そこには、計画書類、基準、FIPSEから支給される補助金獲得競争のための手続きなどに関する助言を含む。
- (3) 国家委員会は、委員の3分の1以上が文書で要求した場合を除いて、議長の要求に応じて会合を開くこととする。

上記で確認したように、国家委員会は、基本的には、教育長官およびディレクターに対して助言を行う役割を有している。このうち、(1)の権限事項に記載されている、申請されるプロジェクトの内容に関して一定の優先事項が設けられていることは注目に値する。後述するように、高等教育機関等が申請するプロジェクトの内容は広範な領域に渡るが、そのことが直ちに、申請者がいかなる内容のプロジェクトを設定しても採択されるということにはならないのである¹⁶⁾。ここにおいては、優先的に採択されるべきプロジェクト内容が実質的に設定されていると見てよい¹⁷⁾。このように、国家委員会は助言的役割にとどまりつつも、高等教育機関等が申請するプロジェクトについて、連邦政府が重視する教育上の課題に即したのものから優先的に採択する権限を間接的ながら有しているといえよう。

以上、FIPSEを規定する1998年改正高等教育法を素材として、組織の概要、教育長官やディレクターそして国家委員会の権限などを明らかにしてきた。法令レベルで規定されているディレクターや国家委員会の権限、とりわけディレクターの権限は一般的なものであり、明確とはいいがたい側面を有していた。とはいえ、これら両者に対して、申請に係る手続きなどを定める権限やプロジェクト内容の優先順位を決定する権限、つまりガイドラインを定める権限を連邦政府が認めていることは明らかである。連邦政府による政策を普及させる上では、とりわけFIPSEのディレクターの果たす役割がきわめて大きいことがここから看取されよう。

2節 FIPSEの理念

本節では、FIPSEがいかなる行動原理に支えられており、そしていかなる具体的な目標を掲げているのかという理念的側面について検討していくこととする。

1. FIPSEの理念と行動原理

FIPSEの理念は、多様な教育問題に関心を示しつつ、中等後教育の機会を改善することである。この理念は、連邦政府が政策を展開する際の根本理念として位置づけられるもの

である。なお、アメリカにおいて、中等後教育の重要な側面である高等教育の機会をめぐることは、「世界で初めて、何人にも高等教育への機会を開くという、世界で最初の高等教育システムをつくりあげた」¹⁸⁾との言及もみられることから、現代において、教育の機会は重要な論点とはなりにくいのではないかと思われがちである。しかし、中等教育段階から高等教育段階への教育機会を例にとっても、そこには、一つの問題が改善されれば新たに改善すべき課題が生ずるといった性質が本質的に内包されている¹⁹⁾。このことを考慮するならば、中等後教育の機会の改善は、今なお、FIPSEを支える重要な理念として位置づけることが可能であろう。

また、上記の理念を達成するための行動原理としては、以下の3つが示されている²⁰⁾。

第1：刷新的な教育改革のプロジェクトを支援すること。

第2：各プロジェクトがどのように機能しているのかを評価すること。

第3：プロジェクトで得られた課題や教訓を教育機関等の間で共有すること。

これらはいずれも政策の普及と関連する原理であるが、とりわけ注目すべき原理は第3の原理である。この第3の原理を具現化した取り組みとして、(1)報告書の作成および公表、(2)ガイドラインにおいてプロジェクトの普及を要請、(3)少額の補助金をより多くのプロジェクトに分配、(4)採択されたプロジェクトディレクターの会合におけるインフォーマルなネットワーク構築の奨励、の4点が挙げられる。

(1)について、FIPSEは、プロジェクトで明らかになった課題を「アクセスとリテンション」等のテーマ別に整理し、報告書『Lessons Learned from FIPSE Projects』にまとめて公表している。これによって、プロジェクトに関与していない高等教育機関も参照できるようになっている。

(2)については、申請書の作成に関する文書において、FIPSEの補助金支給に期待されていることの一つとして、普及の重要性が明示されている²¹⁾。後述のように、この普及の重要性という期待は、申請プロジェクトの他の高等教育機関等への転移可能性について述べた書類をFIPSEへの申請書類の中にも含めるべきであるという規定となって具体化されているのである。

(3)については、創設当初、配分をどのようにすべきかをめぐって議論が行われていた。つまり、多額の補助金を少数のプロジェクトに対して分配するのか、それとも、少額の補助金をより多くのプロジェクトに対して分配すべきかという議論である²²⁾。最終的には、少額の補助金をより多くのプロジェクトに分配することで決着がはかられた。この決定は、各プロジェクトを遂行する際の資金の不十分さというデメリットも考えられるが、創設当初のFIPSEのスタッフにとっては、第一に、少額の補助金であることが多数のプロジェクトへの支給を可能とし、結果的に数多くの申請者を引きつけることになったということ、第二に、各プロジェクトにとっては、主要な予算とはなりにくいものの、改革の可能性を

秘めた種とでもいうべき資金 (seed money) という役割を果たすことになり、補助金支給が満了となった後も、当該プロジェクトが継続されていく場合が多かったということ、第三に、申請した高等教育機関等にとっては、連邦政府からの補助金自体がプロジェクトを実施することに対する正当性を付与することになったということ、以上3点のメリットを有するものとして認識されていた。なお、多額の補助金を少数のプロジェクトに分配することについては、プロジェクト遂行に際して十分な補助金を支給できるというメリットの反面、多数のプロジェクトに補助金を支給できないため、結果として、より多くのプロジェクトを普及できないというデメリットが考えられうる。しかし、後のFIPSEの特徴において取り上げるように、多様な教育問題に関するプロジェクトの成果を普及させる上では、少額の補助金を多数のプロジェクトに分配する方が適切であると考えられる。このように、FIPSEの補助金額は決して多いとはいえないものの、その少額さゆえに、とりわけ、上記第一や第三という側面において、FIPSEの行動原理を具体化し、普及する際に役立ったといえるのである。

(4)に関しては、採択されたプロジェクトのディレクター達を対象とした会議 (annual project director's meeting) が開催されている。FIPSEは、年に一回、上記のような会議を開催しているが、そこにおいて、各プロジェクトのディレクター同士によるネットワークの構築を奨励している²³⁾。なかには、会議を通じて、ディレクターらによって実際に関連団体が結成され、単一もしくは少数の高等教育機関等内で行われていた実践が他の高等教育機関等に取り入れられていった事例も存在するという²⁴⁾。このような、会議に招集されたディレクターらの「自発的」なネットワークの形成を通じて、各高等教育機関のプロジェクトは、いわば草の根的な広がりを見せるようになるのである。

FIPSEの理念を具体化した上記4点の取り組みを考慮すると、採択されたプロジェクトを連邦政府が普及・拡大しようとしていることは明らかであろう。とはいえ、連邦政府の一方的な取り組みのみによって政策が普及していくわけではない。各高等教育機関がプロジェクトの成果を普及させる活動を展開させることによって、政策の普及が達成されていくという図式がここから看取されるのである。

2. FIPSEの特徴

補助金の支給に際しての具体的な特徴としては以下の5点が示されている²⁵⁾。

- (1) FIPSEは、特定のある教育機関ではなく中等後教育という、より広範な領域における問題に焦点を当てている。
- (2) FIPSEは特定地域での問題改善に向けた支援を行う。ただ、その改善方策は特定地域にとどまらず、広範な地域に対する影響力を有するべきである。
- (3) FIPSEは多様な教育問題、教育機関、学習者を対象としている。

(4) FIPSEは、新しいプロジェクトの実践を支援するという点で、研究志向というよりは実践志向である。

(5) FIPSEは、前例のない取り組みに対しても積極的な支援を行う。

これらには、FIPSEの行動原理で述べられていたことと関連する項目がみられる。この内、(2)において、特定地域における問題の改善方策が他の地域における問題の改善方策にも影響力を有すべきとされていることは、あるプロジェクトで採られた改善方策が、他地域における教育問題の改善に資する可能性を有していると捉えられる。それ故にこそ、連邦政府にとっては、プロジェクトの成果を普及する意義があるといえよう。また、(4)については、プロジェクトの成果を刊行物というレベルでのみ普及させるだけでなく、実際にその成果を他の教育機関等に導入させるというねらいを有するものと捉えられる。したがって、FIPSEの特徴のなかでも、特に(2)および(4)については、行動原理の第3、つまりプロジェクトを通じて得られた教訓や課題を高等教育機関等と共有するための方法を具体化したものとして位置づけることができる。

3節 諸手続きのガイドライン

これまでに検討してきた法令や理念の下で、FIPSEのディレクターがガイドラインを設ける条件が整えられたといえる。それでは、実際にディレクターによってどのようなガイドラインが定められているのか、以下で分析していくこととする。

1. 対象と内容、金額

まずは、補助金支給の対象を確認していく。1998年改正高等教育法のところでも確認したように、申請することのできるのは、高等教育機関や公立私立の各種機関である。公立私立の各種機関の具体例としては、コミュニティの組織、図書館、博物館、貿易および技術学校、コンソーシアム団体、学生団体、州および地方の政府機関、非営利企業、そして各種協会が挙げられており、広範な対象となっている²⁶⁾。

次に、申請プロジェクトの内容について確認していくことにする。プロジェクトの内容は、FIPSEの理念に即したものであることが必要であるが、それでもFIPSEは、プロジェクトの内容上の多様性を許容していることを謳っている。ただし、既に述べたように、教育長官によって任命された国家委員会の委員が、優先して採用すべきテーマをディレクターおよび教育長官に助言する権限を有しているわけであるから、連邦政府の重視する政策とは無関係なプロジェクトが採択される可能性は低いものと言わざるを得ないであろう²⁷⁾。

そして、補助金の支給額について検討していくことにする。創設当初は、各年度の支給額の合計が1,000万ドルと規定されていたが、近年、例えば1999年の予算額は3,000万ドルとなっている。この金額は、全米科学財団など他の補助金プログラムの支出額に比すれば

少額である。

2. 審査手続きと審査基準

上記において、申請者の対象などを確認してきた。では、申請者の提出した申請書はどのような手続きおよび基準の下で審査されていくのであろうか。まずは審査の手続きを簡単に確認しておくことにする。審査は2段階選抜方式で行われることになっている。FIPSEの創設当初は、同スタッフの予想をはるかに上回る約2,000もの申請があった²⁸⁾。そしてそれは、審査員の審査許容量を超えるものであった。そこでFIPSEは、膨大な数にのぼる申請書の審査という現実的な問題に対応するために次の2点の措置を講じることとなる。すなわち、一つには、FIPSE外部の審査者を審査に多数参画させる措置をとった。二つには、審査手続きを2段階にし、第1段階では、5枚の書類のみで審査を行い、候補者を絞り込んだ上で、第2段階においては、より詳細な申請書類の提出を求め、慎重に審査を行うという対処策をとった。

後者のような2段階選抜方式が採られたことについては、膨大な数の申請書類に対応するためという創設当初のやむを得ない事情によるものであったことは既に述べた。しかし、このことが次のような意図せざる結果をもたらすこととなる。つまり、当時のFIPSEのスタッフが述懐しているように、第1段階の審査に必要とされる書類を簡素化したことで、かえってより多くの申請を受け入れる素地が形成されることとなったのである²⁹⁾。このように、2段階選抜方式の採用が、結果的には、連邦政府の設定する優先事項に即したプロジェクトの申請を増加させることとなり、そうしたプロジェクトを普及させたい連邦政府の思惑と一致したことは否めない事実であろう。

では、上記に述べてきた審査においては、どのような基準で申請書が選別されていくのであろうか。ここでは、二つの主要な審査基準を取り上げていくことにする。まず、審査基準としては、他の高等教育機関等においても転移可能であるかどうかということが挙げられている³⁰⁾。次に挙げられているのが、評価計画書に関わるものである。申請者には評価計画書の提出が求められるが、そこにおいては、1)他の高等教育機関等へ転移できるだけの可能性があるかどうか、2)支給期間が満了した後も、申請者の所属する高等教育機関等が申請プロジェクトを継続できうるだけの可能性を有するかどうかの記載が必要となっている³¹⁾。以上の2点の基準から明らかなように、単に自らのプロジェクトの継続可能性が重視されているだけではなく、他の高等教育機関等への当該プロジェクトの転移の可能性も審査基準として重視されていることから、政策の間接的な普及が図られているといえよう。

4節 おわりに

これまでの検討を踏まえて、最初に補助金の支給を通じた連邦政府と高等教育機関との関係をまとめておきたい。その関係は、連邦政府が普及の方策を整備し、各高等教育機関は、実践したプロジェクトの成果を他の機関等へ転移させることによって、その方策を補完するというものである。本論でも明らかにしてきたように、連邦政府の設けたガイドライン等の方策のみによって普及が達成されるのではない。他の機関等へプロジェクトが転移されるような活動を各高等教育機関が実践していくことが必要なのである。

それでは、連邦政府によって設けられた普及のための方策とは具体的にはどのようなものなのであろうか。まずは、そうした政策の普及の土台となる条件を明らかにしておきたい。最も重要な条件は、中等後教育の改善を奨励し、全てのものに同等の教育機会を提供するというFIPSEの理念の存在である。この理念はFIPSEが運営される際の指針とでもいうべきものであり、同理念なくしては、FIPSEの運営自体が成り立たないといつてよい。次いで重要な条件は、FIPSEのディレクターにガイドラインの策定権限が委ねられているということである。FIPSEの最高責任者は言うまでもなく連邦教育省の教育長官であった。しかし、これまでの検討からも明らかなように、実質的な運営権限はディレクターに存していた。このことが土台となって、後述のような、審査の手続きといった個別具体的なガイドライン策定の側面で政策の普及を図る取り組みが整備されていくことになるのである。

次に、上記の2点を土台とした上で、具体的にどのような点が高等教育政策の普及につながっているのか、その方策をまとめていくことにする。

第一に、プロジェクトの申請者に対して、当該プロジェクトの成果の普及を求めていることである。このことは二つの側面で確認することができた。まずは、審査にあたって、申請されたプロジェクトの、他の高等教育機関等へ転移可能性に関する書類の提出が求められていたことである。次に、各プロジェクトのディレクターを対象とした会議を通じて関連団体の結成が奨励されていることである。

第二に、少額ではあるけれども出来るだけ多くのプロジェクトに補助金を支給していることである。FIPSEの支給合計額自体は、他の補助金と比べると少額である。しかし、少額ながらも多くのプロジェクトに支給を行うことによって、結果的には多数の申請者を引きつけているのである。ただ、プロジェクトの採択率は毎年5%程となっているため、当然のことながら申請されたプロジェクト全てに補助金が配分されているわけではない。今後、採択率を高める等の改善を図ることによって、より多くのプロジェクトに資金が配分され、FIPSEの理念を実現する上での基盤が確保されることにつながると考える。

第三に、申請プロジェクトの内容が、多様な関心にまたがったものとなっていることである。FIPSE自らも強調するように、プロジェクト内容を広く設定することによって、高等教育機関に所属する人々の関心がFIPSEに向かい、多様な分野からの申請を集めることが可能となったのである。

第四に、申請プロジェクトの内容に優先事項を設定していることである。上記第二で述べたように、申請プロジェクトの内容は確かに広範なものであった。しかし、ただ門戸を広くしておくだけでは、連邦政府の理念とする教育機会の改善というテーマに即した実践がアメリカ全土に普及しないのは当然のことであろう。このため、FIPSEは、プロジェクトの内容が広範に渡ることを認めつつも、その一方で優先事項を設定し、それに即したプロジェクトを優先的に採択しているのである。こうして、連邦政府が企図する政策の普及が図られていくことになるのである。その際、上記優先事項の決定に関して助言的役割を有する国家委員会の存在を見落としてはならないだろう。

第五に、申請書類の審査を２段階選抜方式にし、第１段階で提出すべき申請書類を簡素化したことである。このことは、効率的な事務処理のためというFIPSE側の事情もあるけれども、その一方で、多数の申請を得ることができたという点では、連邦政府、具体的には国家委員会の助言を参考にしながらFIPSEのディレクターによって設定された優先事項に即したプロジェクトを広く集め、それを普及させることに大きく貢献している。

最後に、今後の課題は次のように整理される。

まず、補助金支給の側面から見た連邦政府と州政府の関係を明らかにしていくことである。冒頭で、連邦政府は州政府の権限に配慮しながら教育事項への関与を模索していると述べたが、本稿では普及の具体的な方策を中心に論じたため、連邦政府と州政府の具体的な関係について検討するにはいたらなかった。なお、補助金支給を通じた連邦政府と高等教育機関の関係を、大学の自治の観点から明らかにすることも課題として挙げておきたい。高等教育機関とりわけ大学には、大学の自治が認められている。そのため、政策の普及をねらいとして補助金が支給されるにあたり、連邦政府および大学両機関の内部でさまざまな葛藤が生じていたことが予測される。このような課題の解明は、本稿で明らかにした連邦政府と高等教育機関の関係をより総体的に捉えることを可能にするものであると考える。

次に、FIPSEについて規定した法令の変容を明らかにしていくことである。FIPSEの創設当初は、各高等教育機関等がFIPSEにプロジェクトの申請を行う際に、州政府の推薦を得る必要がある旨の規定がなされていた。しかし、その後の改正において、同規定は削除されている。この規定がなぜ削除されたのかの検討は、上記で取り上げた連邦政府と州政府の関係を検討していく上でも不可欠の課題であると考えられる。

そして、FIPSEの創設過程を明らかにすることである。少額の補助金をより多くのプロジェクトに支給するという配分方法がなぜ設定されたのかについて、本稿では十分な検討を行わなかった。創設の経緯を詳細に検討していくことで、連邦政府がどのような理念のもと、FIPSEを通して補助金の支給を行おうとしていたのかをより深く理解することが可能となる。

註

- 1) 例えば、在日アメリカ大使館のウェブサイト<http://japan.usembassy.gov/j/amc/tamcj-071.html>を参照（アクセス日：2008年3月27日）。
- 2) 例えば、高等教育法（1965年）において教育機会の理念を確認できる。
- 3) 室井修「アメリカ連邦政府の教育補助立法過程の変化と特徴－初等・中等教育法の場合」『龍谷大学論集』417号、1980年、41頁。なお、議論の内容としては、(1)「一般補助」か「特別補助」か、(2)連邦の役割は「supportive」と「innovative」のいずれであるべきか、といったことが指摘されている（Thomas, N.C., *Education in National Politics*, David McKay Co., Inc., 1975, p. 224）。
- 4) ここでいう高等教育政策の例としては、奨学事業や補助金支給、教育改善の支援などが挙げられる。なお、1972年に教育機関への直接的な一般目的助成が禁じられて以降、連邦政府は学生への直接助成、つまり奨学事業により力を入れている（OECD『高等教育機関の財政経営と管理：アメリカ』2004年、172頁）。
- 5) Pelavin, S. H., Orland, M., Hayward, B. J., *Hypotheses about the successes of the Fund for the Improvement of Postsecondary Education*, NTS Research Corporation, 1980.
- 6) 犬塚典子『アメリカ連邦政府による大学生経済支援政策』東信堂、2006年。
- 7) 塙武郎「アメリカ奨学金政策の動向分析」『公益事業研究』56巻1号、2004年、14頁。
- 8) 吉田香奈「アメリカ合衆国における学生援助政策－費用負担構造と政策モデルの検討」『大学論集』32集、2002年、73-86頁。吉田香奈「アメリカ合衆国における連邦学生援助政策－連邦学生ローンプログラムの改革を中心に」『教育行財政学研究』18号、1996年、13-23頁。
- 9) なお、初等・中等教育に関する法規を対象として、国家と教育との関係や、連邦政府と州政府との関係を考察した貴重な先行研究（藤本典裕「初等中等教育法成立過程の研究－アメリカ連邦政府教育補助金の今日的意義」『東京大学教育学部紀要』25巻、1985年、273-282頁）もあるが、この研究もまた、連邦政府による政策の普及自体について言及しているわけではない。
- 10) 筆者は、2007年9月20日、アメリカ、ワシントンDCの連邦教育省内で、FIPSEディレクターのHaynes Leonard III（当時）に対して聞き取り調査を実施した。
- 11) 1998年改正高等教育法、SEC.741.
- 12) 同上、SEC.743 (b).
- 13) 同上、SEC.743 (a).
- 14) Smith, V. B., Immerwahr, J., Bunting, C. I., DeMeester, L., Garth, R., Hendrix, R., Justice, D. O., Lewis, R., McGonagill, G., and Stoel, C., *Fund for the Improvement of Postsecondary Education: The Early Years*, National Center for Public Policy and Higher Education, 2002, p. 35.
- 15) 1998年改正高等教育法、SEC.742(c).
- 16) FIPSEディレクターLeonardへの聞き取り調査結果より（聞き取り調査日：2007年9月20日）。
- 17) 同上。なお、2004年度の優先事項は、「improving the preparation of K-12 teachers」「promotion reform of curriculum and instruction」「designing cost-effective methods of instruction and operations」「improving access to postsecondary education as well as student

retention and program completion」である。

- 18) ボイヤー, E. L. 『アメリカの大学・カレッジ』 喜多村和之、館昭、伊藤彰浩訳、玉川大学出版部、1996年、24頁。
- 19) この点については、清水一彦によるアーティキュレーションの研究成果を参照。清水一彦 『日米の大学単位制度の比較史的研究』 風間書房、1998年、13-14頁。
- 20) FIPSEのウェブサイト <http://www.ed.gov/about/offices/list/ope/fipse/princp.html> を参照（アクセス日：2008年3月27日）。
- 21) Fund for the Improvement of Postsecondary Education, *Innovation and Impact: The Comprehensive Program FY 2004*, 2003, p. 7.
- 22) Smith et al., *op. cit.*, p. 22.
- 23) *Ibid.*, p. 15, 17, 47.
- 24) FIPSEディレクターLeonardへの聞き取り調査結果より（聞き取り調査日：2007年9月20日）。
- 25) FIPSEのウェブサイト <http://www.ed.gov/about/offices/list/ope/fipse/princp.html> を参照（アクセス日：2008年3月27日）。
- 26) なお、個人での申請や営利を目的とした学校や機関の申請はできない（Fund for the Improvement of Postsecondary Education, *op. cit.*, p. 2）。
- 27) プロジェクトの採択率は、毎年概ね5%程度とのことであった。FIPSEディレクターLeonardへの聞き取り調査結果より（聞き取り調査日：2007年9月20日）。
- 28) Smith et al., *op. cit.*, p. 41.
- 29) *Ibid.*, p.41.
- 30) Fund for the Improvement of Postsecondary Education, *op. cit.*, p. 7.
- 31) *Ibid.*, p. 6.

2005年以降の産業界の創造性・イノベーション要求

——日本経団連の要求を中心とする整理——

飯 吉 弘 子

はじめに——2000年代前半までの創造性要求

本稿では、2000年代半ば以降の産業界創造性要求のなかでも、日本経済団体連合（以下、日本経団連と略す）による要求を中心に提言内容を整理・分析し、その要求の特徴と背景を考察する。

創造性や創造的人材の育成に関する要求が、産業界提言で明確に出現し始めたのは1980年前後であった。その後1990年代半ば頃までは、経済同友会および関西経済同友会（以下、それぞれ同友会・関西同友会と略す）を中心にその要求が展開されていた。

企業経営者個人から構成されている同友会は、経営者個人の価値観や問題意識に基づく先見的意見や、理想論的見解を多く発表し、時代をリードする傾向があり、この点が、現実的で逼迫したニーズに押されて提言を出す経済団体連合や日本経営者団体連盟（以下、それぞれ、経団連・日経連と略す）およびそれらが2002年に合併した日本経済団体連合とは異なっている¹⁾。

このような同友会および関西同友会が、1980年前後からその教育関連提言および技術関連提言で、創造力や創造的人材の必要性を積極的に語り始めたのは将来におけるそのニーズを見越してのことだった。要求が出された直接的背景は、日本の科学技術面および経済産業面における急速な「国際化」と、その進展の中で生じてきた日本に対する「基礎研究ただ乗り」批判への対応という課題であった。国際化社会での応分の貢献のための「創造性」重視を、当時の経営者達が意識したものであった。とくに当時の経営者達は、その時点よりも今後一層必要性が高まる中長期的課題として、創造性の問題を意識していた。すなわち同友会特有の、日本の将来を見越した、「先見的な課題」という要素が含まれたものだった。

同友会に加えて経団連と日本経団連が、創造性について頻繁に要求を始めるのは、上記の同友会による提言出現から15年以上後の1990年代後半以降になってからである。具体的には、創造性・創造的人材の語をタイトルに掲げ、創造的人材の育成を前面に出した提言を出したのは、1996年3月提言『創造的人材の育成に向けて一求められる教育改革と企業の行動』であった。経団連の中に設置された「創造的人材の育成に関する懇談会」によって1年をかけて議論が行われたものであった。

このように1990年代後半以降産業界全体で本格的に見られるようになった産業界創造性要求内容は、2005年時点で以下4側面に整理することができる²⁾。すなわち、(a)教育関連

提言に見られる、「個人」における一般的な創造性の必要性を求めるもの、(b)「(科学) 技術創造立国」の要求という流れの中から出ているもの、(c)「新産業・新事業創造立国」の要求の流れからくるもの（起業家育成とコーポレート・ベンチャーの両側面がある）と、2004年以降(c)の流れから派生して見られるようになった(d)知識社会における新しい価値創造という「イノベーション」—新しい「個」のネットワーク社会における創造性の4つである。

(b)は一貫して重要視されており、創造的で有用な「産業技術人材」の必要性も2000年代半ば時点では依然として高かった。その一方で、科学技術分野や既存の産業・事業に限らず、むしろそれら既存の構造の枠組みを破ってダイナミックにイノベティブに事業展開や価値創造を行っていきける「個」「起業家」の価値を認めていき、その様な「個人」や「起業家」の育成のために個性や創造性を重視した教育も必要とする、(c)、(d)に見られるような要求も2000年代以降見られるようになった。とくに同友会における新産業・新事業創造の要求においては、個人「起業家」の育成による社会のイノベーションの側面と、「コーポレート・ベンチャー」という企業内の新事業創造・イノベーションという側面とがあることも確認された。(d)の「イノベーション」は、知識社会の本格化とともに、企業組織・社会組織全体をダイナミックに変えていく可能性のある考え方であり、今後注視していくべき新しい流れとして指摘できるものであった。

このように、大学新規卒業者に求められている創造性・創造的人材について考える際には、経済団体の教育関連部会が出した提言のみならず、他の部会の提言にもそのニーズが多く含まれており、要求内容も多層構造となっている。また、(日本)経団連が1990年代後半以降本格的に創造性重視の提言要求を始めた背景には、グローバル化競争社会における生き残りという基本的な課題とともに、長期化し深刻度を増した不況による閉塞感打破と業況回復のためという眼前の直接的状況要因があることも指摘されていた。

本稿では、このように同友会提言で2000年代前半頃から見られるようになった(d)のイノベーションに関する要求が、その後、日本経団連においても見られたのかを検証する。

1 節 日本経団連の2006年度以降の総会決議

まず毎年出されている総会決議内容から、日本経団連全体の方向性を確認しておこう。

1995年から2000年までは、総会決議本文においてほぼ毎年、創造的人材育成が重要課題として盛り込まれていた。総会決議本文における「創造性に富む人材育成」(1995年)「創造的人材育成」(1997～1999年)「創造的で国際的に通用する人材を育成」(2000年)などの表現がそれである。教育問題として、創造的人材育成に重点的に取り組んできた時期と一致していることが確認できる。2000年代前半の総会決議本文の中では、人材育成における創造性の要求は、あまり見られなかったが、一方で「科学技術創造立国」の要求は一貫して見られる。そして、この総会決議の流れと呼応して、「科学技術創造立国」を求める個別

表1 (日本) 経団連1995年以降定時総会決議一覧

年	月	日	総会決議タイトル
1995	5	26	閉塞状況から脱却し、活力と創造性溢れる経済社会づくりを進める～(第57回総会決議)
1996	5	28	魅力ある日本の創造へ向けてのわれわれの責務～(第58回総会決議)
1997	5	27	改革のさらなる前進と新たな発展に向けて～21世紀を切り拓くわれわれの責務と決意～(第59回総会決議)
1998	5	26	21世紀に向け新たに発展の基盤を確立する～(第60回定時総会決議)
1999	5	25	産業競争力の強化と経済の活性化のために～(第61回定時総会決議)
2000	5	25	21世紀の経済新生に向けたわれわれの決意～(第62回定時総会決議)
2001	5	25	構造改革を進め民主導の活力ある経済社会を実現する～(第63回定時総会決議)
2002	5	25	魅力と活力あふれる豊かな日本を目指して～(第64回定時総会決議)
2003	5	27	民主導・自律型の経済社会の実現に向け改革を進める～(第65回定時総会決議)
2004	5	25	企業のダイナミズムを引き出し新たな未来を切り拓く～(第66回定時総会決議)
2005	5	26	新しい成長の基盤を創る～(第67回定時総会決議)
2006	5	24	人間力の発揮を通じて時代を切り拓く～(2007年度(第68回)定時総会決議)
2007	5	23	創造的改革を推進し、社会と未来への責任を果たす～(2007年度(第69回)定時総会決議)
2008	5	28	逆境を飛躍の好機に変える～(2008年度(第70回)定時総会決議)

提言が、頻繁に発表されている。それらの提言の中では、創造力を持った有用な「産業技術人材」が求められていた。

では、2006年度以降はどのような方向性が見られるだろうか。

表1において確認できるとおり、2006年度の総会決議タイトルにある「時代を切り拓く」という表現、2007年度の「未来への責任」の語、2008年度の「逆境を飛躍の好機に」、の表現にあるように、閉塞感のある逆境である現状打破という課題への意識が伺える。とくに2007年度は、改革自体の創造性も意識している。

以下により詳しく決議内容を見てみよう。

まず、2006年度総会決議では、「いま企業人に求められるのは、より良い未来を求めて、変化を恐れず果敢にリスクに挑戦する姿勢であり、わが国社会が伝統的に持つ良さや強みを活かしつつ新しい価値を創造することである。そのために時代を切り拓く若い世代の育成が急がれる。人を育て、人を信じ、人間力を最大限に発揮させる社会や企業の組織・文化こそ、経済社会発展の基盤となるものである。」との指摘が見られる。そして、「1. グローバル競争に挑む企業の力を引き出す」の中で重要課題として挙げている7項目の中に、「創意工夫の発揮や新たな挑戦を可能とする規制改革・民間開放の推進」および「科学技術創造立国に向けた諸施策の推進、特にバイオ、ナノテク・材料、ものづくり、ICT、宇宙・海洋等、重要技術を活用した国際競争力の強化」を掲げている。そのための「3. 発展の担い手となる人材を育てる」の項目においては、「(1) 基礎学力の向上、個人の個性・能力を最大限に伸ばす多様性を重視した教育の実現」を挙げ、創造性の厳選たる個人の個性・能力を尊重する教育の必要性が謳われている(以上、下線筆者付記)。

2007年度決議では、直面している、「グローバル化に伴う大競争の激化や地球環境問題への意識の高まり、人口減少社会の到来など、大きな変化」を意識しつつも、「たしかな足取

りで回復から拡大へと向かっている」日本経済のさらなる成長力の向上のために、「民間や地域の活力を最大限に引き出す以外に選択肢はない」との背景認識を行っている。その上で、「企業活動は付加価値の創造そのものであり、雇用の維持・創出、安全・安心で夢のある製品やサービスの提供を通じて、国民生活に豊かさをもたらす」ため、「われわれは、イノベーションによってさらなる競争力強化の主体となり、自らが成長の牽引役を担う気概をもって事業を展開する」との決意を述べている。そして、「1. 民間活力を引き出し、持続的成長を確実なものとする」という課題の中の4項目の内、創造性・イノベーションに関連する項目としては、以下2点を掲げていた（下線筆者付記）。

(1) 規制改革・民間開放を推進し、新産業創出や公共サービス効率化を促す。

(2) 科学技術政策の強化によるイノベーションの加速、ICTの高度利用推進や物流効率化による生産性の向上を図り、産業の競争優位を確保する。

また、「5. 日本の将来を担う人づくりに取り組む」という課題の中に掲げられた3項目においては、「(1)創造性や国際性に加え、公德心や克己心をもつ人材の育成に向け、教育改革に取り組む」として、創造性を持つ人材の育成が、明記されており、また、大学教育に関連するものとしては、「(3)産学官連携により、先端科学技術分野の研究開発等を担う高度人材を育成する」との項目も挙げられていた（下線筆者付記）。

2008年度の総会決議では、「グローバル化のさらなる加速とあいまって、経済が減速しつつある中でのエネルギー・資源価格の高騰や地球温暖化問題への対応、国際金融不安などを背景として、日本が迎えている「大きな変化」と企業経営環境の「厳しさ」について言及し、さらに、「少子化・高齢化の進行」、「深刻な財政赤字や社会保障制度への不信」という日本の社会における「影」への危機感も抱いている。その打開策は、「断固とし」た改革の継続による、グローバルな「市場の拡大と資源の自由な移動等」の活用と、「民間や地域の活力を最大限に引き出す」ことであるとする。そして、「逆境」の中にこそ「好機」があるとの意識の下で取り組む、「1. 成長力強化に向けて民間活力を引き出す」という課題の中の3項目の内、創造性や高等教育に関連がある項目として以下2点を上げている。すなわち、「(1)先進的な電子行政・電子社会の実現を起爆剤として、社会全体の効率性・生産性を向上させ、産業の競争優位を確保する」ことおよび「(2)研究開発の促進、人材育成の強化、産学連携や知的財産政策の強化、教育の充実などを図ることで、イノベーションを加速する」ことである（下線筆者付記）。

以上のように、この2年間は、日本経団連全体の方向性として、産官学連携や科学技術政策の強化、教育等による「イノベーションの加速」が謳われており、2006年度以降の3年間全体として見ても、創造性・イノベーションによる、日本の経済および社会の閉塞感打破を図る姿勢が見られる。

2節 タイトルに創造性・イノベーションの語のある2005年度後半以降の提言

日本経団連の2005年7月以降2009年3月までの提言において、提言タイトルに、「創造」や「イノベーション」という語を含むものを拾ったところ、以下の通り10提言に上った。

- ①『イノベーションの創出に向けた産業界の見解―「イノベーター日本」実現のための産学官の新たな役割と連携のあり方―』（2005年12月13日）
- ②『人的ネットワークと地域クラスターを通じた新産業・新事業の創造へ』（2006年4月18日）
- ③『イノベーション創出を担う理工系博士の育成と活用を目指して―悪循環を好循環に変える9の方策―』（2007年3月20日）
- ④『ものづくり中小企業のイノベーションと現場力の強化』（2007年10月16日）
- ⑤『イノベーションの加速による成長促進について』（2007年11月20日）
- ⑥『成長創造～躍動の10年へ～』（2008年1月1日）
- ⑦『国際競争力強化に資する課題解決型イノベーションの推進に向けて』（2008年5月20日）
- ⑧『「イノベーションと知財政策に関する研究会」の政策提言（案）に対する意見』（2008年6月26日）
- ⑨『起業創造委員会報告書「企業発ベンチャーの更なる創出に向けて」』（2008年9月16日）
- ⑩『イノベーション政策に関する欧州調査総括』（2009年3月25日）

以上の中でも、とくに、イノベーションに関する見解およびイノベーションと大学教育や研究・産官学連携との関連について詳細に扱っている4提言（上記①・②・③・⑦）について、それぞれ内容を詳しく見ていきたい。

3節 イノベーション創出と産官学の連携：2005年12月13日提言

1. 提言発表の経緯と提言の構成

前節にて挙げた提言①『イノベーションの創出に向けた産業界の見解―「イノベーター日本」実現のための産学官の新たな役割と連携のあり方―』（2005年12月13日）は、同年度末に策定が予定されていた第3期科学技術基本計画に関して「科学技術投資の成果が十分に還元される必要がある」³⁾という認識の下で、産業技術委員会（委員長：庄山悦彦・共同委員長：桜井正光）によってまとめられた「今後の科学技術政策、とくに産学官の役割と連携の在り方について」の意見書である。

第3期科学技術基本計画に関しては、この意見書の他にも、同委員会内に設置された科学技術政策部会（部会長笠見昭信東芝常任顧問：当時）が中心となって、「特に、(1)科学

技術の戦略的重点化、(2)先端技術融合型COEの育成を含む、イノベーション創出に向けた科学技術システムの改革、(3)政府研究開発投資額の拡充（対GDP比率1%と投入目標額の明示）の3点の実現」について関係府省に強く働きかけも行っている。その結果として、第3期基本計画には、「イノベーター日本」など6つの政策目標や、詳細を示した個別政策目標が掲げられるとともに、重点推進4分野、推進4分野毎に成果目標を明示した推進戦略が策定され、重点投資する対象が「戦略重点科学技術」として選定され、「投資総額規模が約25兆円（計画期間中の対GDP比率1%、名目成長率が3.1%を前提）と明記された」と評価している⁴⁾。

同提言のタイトルにも明記されているとおり、イノベーション創出を前面に掲げた意見であり、以下の通り、提言内の各項目すべてに「イノベーション」の語が見られる。

提言『イノベーションの創出に向けた産業界の見解

－「イノベーター日本」実現のための産学官の新たな役割と連携のあり方－
はじめに

1. 価値創造型の産業競争力の強化

－イノベーションの創出に向けた産業界の基本認識－

- (1)イノベーションの実現に向けた産業界の役割
- (2)イノベーションの創出に向けた大学、公的研究機関、政府の役割
- (3)スピード感を持ったイノベーションの創出

2. イノベーションの創出に向けた産学官の新たな役割と連携のあり方

- (1)イノベーションの種の創出に向けた取り組みの強化
- (2)市場環境整備と一体となったイノベーションの種の育成
- (3)イノベーションの創出に向けた横断的な仕組みの構築

おわりに

2. 提言におけるイノベーションの捉え方

イノベーションとその実現への道筋について、日本経団連がどのように捉えているかがよく分かる提言であるため、少々詳しく以下に内容を見ていくこととする。

同提言内で、「イノベーション」は、「技術革新などにより経済・社会を変革し、より豊かな生活へと結び付ける」ものであり、それは「知の創造に始まり、イノベーションの種の創出、種の育成を経て、実現していくもの」であると位置づけられている。その実現の経緯において、「産業界は、イノベーションの種の育成、イノベーションの実現」部分で「最大の担い手」であるが、「知の創造、イノベーションの種の創出などの一連の動き」という側面では、「大学、公的研究機関、政府の果たすべき役割も大変大きい」との認識がなされており、その意識の中、同提言がイノベーション創出に関して産官学の連携を主張していることが分かる。

産業界はそのために、「経営のスピードの確保と人材、技術の集中を図り、価値創造型の産業競争力を強化することが必要であり、そのことによって、グローバルな競争を勝ち抜き、世界のフロントランナーの地位を確立していくことが望まれる」と自らのあり方を捉えている。そして、産業競争力強化のためには、「材料とデバイス・高度部材のすりあわせだけではなく、その強みを活かしつつ、新しいシステム・サービスを創出し、両者の価値連鎖の構造で新たな価値を生み出していくことが必要」であるが、その「今後の競争力の鍵」となるのは、「ナノテクノロジーであり、この強みをシステム・サービスに価値連鎖させる鍵は、ソフト設計力を含むシステム構築力とこれを担う人材である」とする。「科学技術への投資」→「成果」→「さらなる科学技術投資」という「好循環」の形成のためには、産業界が、このような「価値創造型の競争力を確保し、イノベーションを実現することによって、より利便性の高いサービス・製品を国民へ還元し、需要を喚起することが不可欠」とする。

その上で、日本においては「出口に責任を有する府省の予算割合は低く、知の創造からイノベーションの実現にまでつながる道筋が必ずしも明らかになっていない」という問題点⁵⁾を挙げ、その問題点解消のためには「知の創造からイノベーションへのスピードを加速していく科学技術システムの構築」がきわめて重要であるとする。また、「科学、技術、産業を含む経済・社会を別個のものと捉えるのではなく、科学、技術、経済・社会について、互いに連動した取り組みを進めていくことが不可欠」との認識も持っており（図1参照）、「企業、大学、公的研究機関、政府が、適切な連携と役割分担のもとに、スピード感覚を持って、イノベーションの創出を図っていくこと」を期待している。

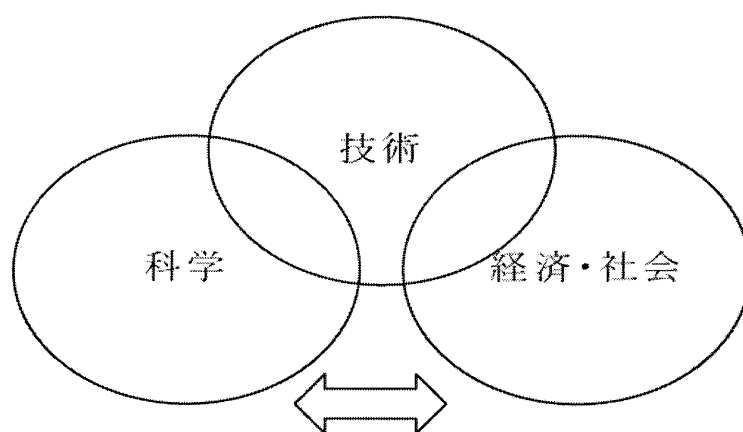
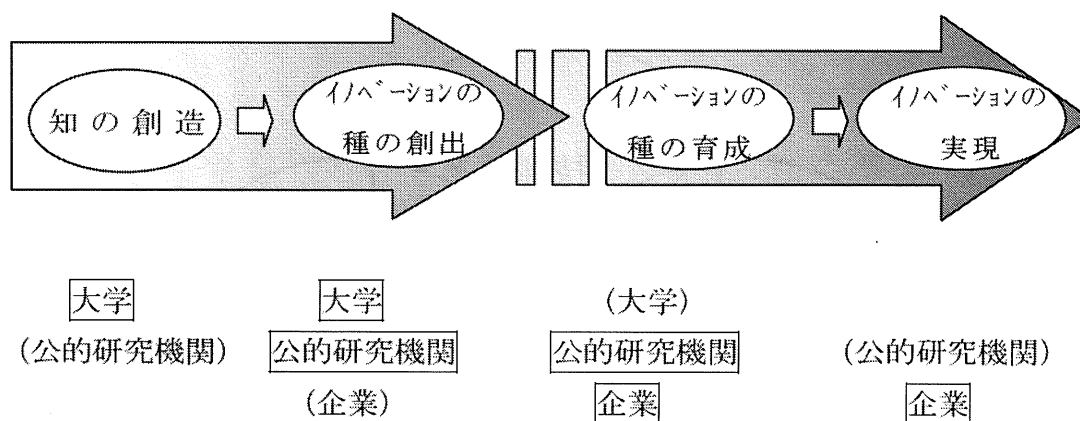


図1 科学・技術・社会の関係
(出典：日本経団連2005年12月13日提言)

3. イノベーション創出およびその担い手育成過程での産官学連携のあり方

とくに、「イノベーションを担う世界に通用する人材の育成」という面における「大学や政府の果たすべき役割は大きい」とするが、一方で、イノベーションの担い手の育成を大学のみ任せるということではなく、「知の創造からイノベーションの種の創出に至る過程」においては、「解が見えていない技術領域において、産学官を含めて異分野の有能な人材を集めて、拠点を形成し、知の創造・体系化に取り組み、解となる可能性のある技術を統合的に探っていくこと」も重要であるとする。具体的には、以下の通り、産学が協力して実現する「先端技術融合型COE」の提案も行っている。

解の見えない課題について、知の創造と体系化に取り組み、拠点を形成し、イノベーションの種を生み出し（フェーズ1）、さらにはそれをもとに種を育成（フェーズ2）していくための仕組みが、日本経団連として提案している「先端技術融合型COE」である。10年先をにらんで、産学の徹底した議論の下に融合研究領域を設定し、異分野から内外の有能な人材を集めて、リーダーの強力なリーダーシップのもとで、イノベーションの種を生み出す世界トップレベルの拠点を形成することが必要である。研究拠点の中で学んだ大学院生が、世界に通用する人材に育ち、産業界を含めて、イノベーションの担い手として活躍していくことが大いに期待される。さらには、公的研究機関が国としての政策目標の実現に積極的に取り組むことや、政府の資金が、企業を通じて大学に再委託される方式をさらに活用することも、イノベーションの種を多く創出していく上では重要と考える。
（日本経団連2005年12月13日提言）



* □ は主な担い手

図2 知の創造からイノベーションの実現までの一連の流れと担い手

(出典：日本経団連2005年12月13日提言)

「知の創造から、イノベーションの種の創出、種の育成、イノベーションの実現まで」の「一連の流れ」における産官学の協力・分業体制の1つのイメージとして図2が示されている。「知の創造・体系化による解の探索の主体」を「あくまでも大学」と位置づけ、政府については「大学の取り組みを支援すること」を期待している。一方で、産業界は、「優秀な研究者の派遣や協力、産学の知のインターアクションの媒介役となるマネジメント人材の派遣を含め、知恵による貢献で積極的な役割を果たすべき」とする。

また、「イノベーションを担う人材の育成」としては、1つの項を立てて説明し、「将来の経済社会や世界の動向を見据えながら研究開発ができる人材」や「ダブルメジャーを有する人材」の育成を重要課題として挙げている。「材料、デバイス・システムの融合の視点を含めたシステム構築力やソフト設計力を持つ人材」確保も、「将来の日本の産業競争力の鍵」とする。そして、そのような人材育成のためには、やはり上述の「先端技術融合型COE」等、「世界トップレベルの研究拠点や政府の研究開発プロジェクトにおいて、大学院生の参加を推進していくことなどを通じて、ソフト設計力を含めシステム構築力を有する人材を育成していくことが重要」としている。

その他、学生にとって、「産業の現場を直接体験する実践的なインターンシップは、大学での研究が企業や社会でどのように活用されているかを理解するために効果的」であり、また、若手教授、助教授にとっては「一定期間、サバチカルなどで企業を体験し、世界との激しい競争の前線を実感することは、有能な学生を育成する上で重要」なことであると。産業界もそのような「企業体験・現場体験の機会づくりに努める」が、一方で、大学でも、「兼業など関連する制度について柔軟な対応」を行ってほしいと期待している。

これらのイノベーションは、従来からの「科学技術創造立国として世界をリードする新しい知」を創造していくことはもとより、「個々の分野を極めるだけ」でなく「将来の経済社会のあり方や世界の動向をにらみながら、異分野融合や融合技術領域への取り組みを進めること」が重要であるとする。具体的な分野として、例えば「ローパワーデバイス・システム、安心・安全ネットワーク、ロボットセル生産システム」などが挙げられていた。

4節 新産業・新事業の創造とイノベーション：2006年4月18日提言

1. 提言発表の経緯と位置づけ

提言②『人的ネットワークと地域クラスターを通じた新産業・新事業の創造へ』（2006年4月18日）は、「起業創造委員会」（共同委員長：高原慶一郎・原 良也）において、「メンター制度に関する検討」の一環として、「2005年度の訪米調査および2006年度の国内クラスター視察調査の結果を踏まえ、クラスターを通じた地域の新産業の創出を促す」ためにまとめられた提言である⁶⁾。

提言発表後、「同提言で取り上げたメンター制度の日本における定着」については、「メンター研究会」（座長：鳴戸道郎富士通顧問）で具体的制度の仕組みの検討を行っている。

また、日本政策投資銀行および地域経済団体の協力もえて、「起業フォーラム会員企業や地域のベンチャー企業に対してメンタリングに関するニーズを調査し、その結果を当委員会（11月20日）で報告するとともに制度の実行可能性を探るため早期にパイロット事業に着手すること」を決めている⁷⁾。

新産業・新事業創造と起業家育成に関わる要求は、1990年代後半以降、経団連および日本経団連の提言において見られるようになった。主に、経団連新産業・新事業委員会から提言が出されている。1995年以降、2005年前半までの10年間までに以下の通り8つの提言が出されていた。

経団連1995年7月提言『新産業・新事業創出への提言—起業家精神を育む社会を目指して（中間提言）』

経団連1996年12月提言『日本型コーポレート・ベンチャーを目指して』

経団連1998年6月提言『大学・企業の起業家精神の発揮を望む—新産業・新事業創出に関する緊急提言』

経団連1999年1月提言『新産業創出に関する緊急アンケートについて』

経団連1999年11月「新産業フォーラム」宣言『チャレンジ精神に溢れた活力ある社会を！』

経団連2000年5月提言『需要と供給の新しい好循環の実現に向けた提言—21世紀型リーディング産業・分野の創出』

日本経団連2004年3月提言『新産業・新事業委員会報告書—次代のコア事業育成のために』

「起業家」の育成という観点（1995年7月提言等）と、「コーポレート・ベンチャー」すなわち企業内における新規事業創造という観点（1996年12月提言等）の両方が見られる。飯吉（2008）でも述べられているように、これらの提言では、基本的に、「起業家育成、新規起業・新規事業創造をサポートする制度面に関する要求」がその主な内容となっている。具体的には、規制緩和による新規事業機会の創造や「ストック・オプション」の導入、起業を進めるための「税制改革」、「資金調達環境の整備」等々の推進と、個人のチャレンジ精神の発揮やそれを伸ばすための「個性を尊重」や「創造的な人材の育成」などがうたわれていた。一部「既存事業とのシナジー効果」なども指摘されているが、「イノベーション」による新しい価値創造や発展という観点は含まれていなかった。

一方、本稿で見ている日本経団連の2006年4月18日提言では、起業家の育成・大企業とベンチャーとの連携の観点に加えて、「イノベーションサイクルの構築」に関する要求が明確に出されている。

2. 提言内容とイノベーションサイクルの構築

同4月18日提言は、日本経団連の新産業・新事業委員会が行った、米国と日本国内の「クラスター（産業集積地域）の視察をふまえて策定」されており、「起業と新産業創出を通じた日本の経済活性化のため、これらの促進要因である「人」「技術」「場所」の3点における連携の強化を主張している」ものである⁸⁾。

制度充実が進みつつある一方で、進まない起業と低い起業意識を問題であるとして、主に①米国西海岸の事例などをもとに「起業家ネットワークの構築」による「起業家支援体制」整備の必要性や、②「大学・研究機関、ベンチャー企業、大企業が各々の強みを活かして研究開発から試作化、製品化まで」を行うオープンな「イノベーションサイクルの構築」の必要性、③クラスターを構成する各機関がそれぞれの「強みを活かし」て連携し合う「クラスターにおける連携体制の構築」などを求めている。すなわち、①「起業家とそれを支える「人材」、②「競争力ある「技術」、③「産業を育む「場」という「3種類の連携を通じ」て「新産業・新事業の創造」を行おうとするものであった。

クラスターとは、「ある特定分野に属し、相互に関連した企業・機関からなる地理的に近接した集団」のことであり、「クラスターを形成する各種体の相互補完が競争力の源」になるとする。クラスターを形成する各種体・機関としては、「政府・自治体」「ベンチャーキャピタル（VC）」「大学・研究機関」「大企業」の4つを挙げ、それぞれ「起業環境と理念の長期的醸成」「投資判断力を備えた地元密着ベンチャーキャピタル」「より一層の産学連携関係」「自社の埋没資産（人、モノ、ノウハウ）の発掘」などを担うべきであるとする。

なお、大学における人材育成の側面に関する要求としては、「クラスター内での大学間連携、若手研究者の視野を広げるカリキュラム構成、理系人材を対象にした起業家教育の充実」などが挙げられている。

「成功した起業家が後進起業家の相談相手や指導者（メンター）になるメンタリング」が効果的であって、「漠然と起業に関心のある人材、起業に興味を持ってもどのようにアプローチすればよいか分からない人材に対し、起業から成功までの道筋を示す役割を担うことも起業ネットワークの役割」であるとする。そして、「ネットワークから生まれた成功体験が、その起業家に続けと更なるネットワークへの参加をすすめる好循環を生み出すことができ、「大学などで起業教育を行い、ネットワークの中でフォローアップができる仕組みが整えば、起業への幅広い関心を醸成し、起業に果敢に挑む人材の可能性を引き出すことが期待できる」とする。

すなわち、同提言において、大学は、起業家の育成や新事業・新産業の創成において、その研究面での貢献・関与はもとより、人材育成のための教育の観点からも、重要なクラスターの1つに位置づけられているのである。

5節 イノベーション創出と理工系博士育成：2007年3月20日提言

1. 提言発表の経緯と位置づけ

提言③『イノベーション創出を担う理工系博士の育成と活用を目指して－悪循環を好循環に変える9の方策－』（2007年3月20日）は、基本的に、同年1月に出された新ビジョン『希望の国、日本』で「わが国の最優先課題として」掲げられた「イノベーション創出の総合力の向上」の方向性に沿って出されたものである。

前年度より、「産学官連携の推進」の一環として「産学官連携推進部会」（部会長：山野井昭雄味の素顧問）において、内閣府や日本学術会議等と各種会議（6月の第4回産学官連携推進会議と、11月の第5回産学官連携サミット）等が共催され、それらを通して「産学官相互の理解」深められた。また、2年前に設立された東京大学産学連携協議会に対する協力も図られてきたが、日本における「科学技術創造立国」の実現のためには、「新領域を切り開くマネジメント能力を兼ね備えたドクタークラスの人材育成が不可欠」との認識の下で、「産学の関係者の率直な意見交換により、経済社会に役立つ創造的な人材の育成が進むこと」が目的に掲げられ、「大学院博士課程検討会」が2006年3月に設置された⁹⁾。

その検討会を中心として、2006年度に、「理工系博士人材の育成・活用に向けた研究・教育のあり方」等が検討され、「大学院博士課程の現状と課題（中間報告）」（2007年1月）が取りまとめられた。それとともに、同委員会委員を対象に、「企業における博士課程修了者の状況に関するアンケート調査」（2007年2月）が実施され、「博士課程修了者に対する企業の評価、求める資質など」が明らかになった。それらの検討成果をもとに出されたのが、2007年3月20日提言であった¹⁰⁾。

なお、上述の通り、同提言の目的にも掲げられた「科学技術創造立国」という考え方は、1960年代からの日本の政策的流れの延長にあるものであり、経済的繁栄を基礎とする「経済立国」を、「技術立国」によって達成しようとするものであった¹¹⁾とされる。日本経団連においても、1990年代末頃から、創造的な「産業技術人材」育成の側面に関する提言が毎年のように出されてきた。

今回の2007年3月20日提言は、そのような「科学技術創造」と「イノベーション」とを明確に結びつけ、その実現のための鍵の1つとして大学院の理工系博士人材を明確に位置づけたものである。2007年度の「産業技術委員会」（委員長：庄山悦彦・共同委員長：桜井正光）は、このほか、「イノベーションの創出を可能とする環境整備に向けた活動」として、「イノベーションの創出の重要性が高まる中、イノベーション25戦略会議の新設を含め、政府でのさまざまな動向を的確にとらえながら、科学技術政策部会（部会長笠見昭信東芝常任顧問）、重点化戦略部会（部会長：中村道治日立製作所副社長）を中心に、(1)イノベーションの加速化に向けた施策の充実への働きかけ、(2)第3期科学技術基本計画における施策の進捗状況のフォローアップ等の活動を展開」している。

2. 提言内容とイノベーションを担う理工系博士人材の育成

大学博士課程の教育機能強化が必要な理由として、「フロントランナー時代にふさわしい深い専門性と幅広い知識や課題発見能力を持つ理工系博士人材」を育成するという目的を挙げている。また、その際には、「博士の量的拡大」ではなく、「質的充実」が重要であるとする。具体的には、博士課程の入口・プロセス・出口ごとの施策が、大学・政府・企業それぞれに対する要求として挙げられている。

まず、「博士課程の入口」における「博士課程へ優秀な学生が進学するための施策」としては、以下の3つが挙げられている。

1. 教育理念の明確化と学生の選抜の厳格化【大学への要求】

大学は、博士課程の研究・教育を通じてどのような人材を育成するのか理念・方針を確立し、博士課程前期までに学生に伝える。また、研究・教育の内容の刷新代謝を高め、国内外の学生にとって魅力的なものを用意する。

2. 学生への経済的支援の拡充【政府への要求】

政府は、優秀な学生が経済的理由によって博士課程進学を断念することがないように、返済時の税制上の優遇や優秀な学生の学費免除等、奨学金制度の拡充を図る。また、学生が研究・学習に専念できるようフェローシップやリサーチ・アシスタントなどによる支援を強化する。

3. 修士課程修了生の採用選考の早期開始の自粛【企業への要求】

企業は、修士課程修了生の採用選考に当たり、研究・学習の妨げとならないよう、日本経団連の「新規学卒者の採用選考に関する企業の倫理憲章」に基づいて学習環境の確保に十分留意する。

また、「博士課程における研究・教育プロセス」における、「博士課程における教育、人材育成の充実のための施策」としては、以下の3つが挙げられている。

4. 社会のさまざまな分野での活躍を想定した教育活動の強化【大学への要求】

大学は、アカデミアだけでなく、企業を含む多様なキャリアパスを前提とした研究・教育カリキュラム、コースを提供するとともに、教員の教育面の成果を積極的に評価する。

5. 教育への積極的な取り組みに対する支援の充実【政府への要求】

政府は、優れた教育プログラムやカリキュラムの開発・実施を行う大学への資金的支援を拡充するとともに、新しい教育モデルの他大学への横展開を図る。

6. 企業・社会を実際に学ぶ機会の提供【企業への要求】

企業は、長期インターンシップへの協力や博士に対するセミナーの開催等

り組むとともに、大学のサバティカル制度（留学や研究等のための長期休暇制度）を活用して、企業と大学との間の人事交流を促進する。

さらに「博士課程の出口」における、「博士号取得者の活用を図るための施策」としては、以下の3点が挙げられている。

7. 博士号取得者に対する就職支援の充実【大学への要求】

大学は、国際競争力を持った博士を輩出するため、出口管理を徹底し、博士の質の確保を図るとともに博士課程修了者に対する就職支援等を充実させる。

8. ポスドク等が活躍できる産学協同の場の提供【政府への要求】

政府は、競争的資金を活用してイノベーション志向の産学協同事業を行い、研究プロジェクトにポスドク（大学院卒業後、任期のある研究職等に就いている博士号取得者）等を積極的に参画させる。

9. 優秀な博士号取得者を積極的に採用【企業への要求】

企業は、博士人材の採用、育成、配置等の方針を明確にし、優れた博士人材を積極的に採用する。また、採用後の処遇は、成果主義を基本に魅力ある職種、企業としていく。

6 節 課題解決型イノベーションの推進：2008年5月20日提言

1. 提言発表の経緯と位置づけ

提言⑦『国際競争力強化に資する課題解決型イノベーションの推進に向けて』（2008年5月20日）は、やはり2007年1月に出された日本経団連の新ビジョンにおける「イノベーション創出の総合力の向上」という方向性に沿って出された提言である。

政府の第3期科学技術基本計画の推進に向けた当面の課題と改善方策を提言したもので、「産業技術委員会」（2008年度委員長：榊原定征・共同委員長：中鉢良治）から出されたもの¹²⁾であった。

同提言は、「欧米・アジア諸国が成長力強化にしのぎを削る中」において、日本の「国際競争力強化、地球規模の課題解決に向けたイノベーション創出力」の向上のために、「産学官協働によるオープン・イノベーションを促進する仕組み」「科学技術政策の推進体制」「企業、大学、研究開発独法の機能」に関する改革方策を提言したもの¹³⁾である。

2. 提言内容とイノベーション・プロセスにおける大学(院)の役割

「2. 世界に通用する研究拠点の整備」の節の「(1)世界から産学の人材が集まるトップレベル研究拠点の整備」という項の中の「①知の交流・融合による先端技術領域の創成」として、大学の役割に関して以下の点が指摘されている。

地球規模の課題解決に向けたイノベーション・プロセスの上流における大学の役割は極めて大きい。後述する人材育成とともに、10年から15年後のイノベーション創出に寄与する知の創造と種の創出の中核となることが期待される。とりわけ目的基礎研究において、融合領域を含め中長期的な視点から世界が注目する先端技術領域を拓き、世界トップレベルの産学の研究者による多様な知の交流・融合を通じて新たな価値を創造することにより、人材や研究資源の集積を高度化する好循環を創出することが重要である。

また、「3. 大学等における人材育成の強化」に関する節では、大学の教育面での使命についての言及がある。

大学の極めて重要な使命の一つは、長期にわたりイノベーションを担う若手の優れた理工系人材を育成し、社会に輩出することである。こうした人材は、深い専門性、幅広い知識に加え、英語等の高い語学力を持ち、高度なコミュニケーション能力と論理力を展開することによって、国際的な共同研究等において、リーダーシップを発揮できる競争力のある人材にほかならない。グローバル化が進展し、将来に対する予見が困難な時代に突入する中、産学官いずれの領域においても、こうした資質を備えた人材の確保が、熾烈な国際競争を勝ち抜く鍵となる。人材育成を効果的に推進する上では、大学は、適性に基づき研究者の教育担当へのキャリアシフトを推進するとともに、政府においても、質の高い教育に対する競争的資金を一層充実すべきである。

そして、「(1)修士・博士課程の改革」についても要求されており、「①修士課程の改革」「②博士課程の改革」「③ポストドクターのあり方の見直し」について言及がなされている。

まず、①の「修士課程の改革」においては、企業における「技術系新卒採用の大半が修士課程修了者」であるにもかかわらず、「大学では修士課程が博士課程進学への入口とみなされ、カリキュラムが博士課程進学者向けとなっている」点を問題にしている。

修士課程には「研究者」を目指す学生と「技術者」を目指す学生がいることを踏まえて、「複線型のカリキュラムを用意し、修士課程修了者の質の確保を図ることが期待される」とする。具体的には、「修士課程の1年次をコースワークを中心とした共通カリキュラムとした上で、2年次を博士課程進学希望者を対象とした研究者コース、就職希望者を対象とした技術者コースに分けること」などが挙げられている。「技術者コース」においては、「産学人材育成パートナーシップ」での検討内容等も踏まえながら、「産業界の参加も得てより実践的なカリキュラムを編成することが重要かつ喫緊の課題」だとする。

なお、「修士課程修了者に対する早期の採用活動が、大学院における研究・教育の妨げとなることのないよう、2007年10月に「2008年度大学・大学院新規学卒者等の採用選考に関する企業の倫理憲章」を改定し、同憲章が修士課程修了者の採用選考にも適用されることを明確化した」としている。

一方、②の「博士課程の改革」では、上述の2007年3月20日提言で、博士人材の質的充実について行った要求に関して、そのフォローアップのために、企業が「求める人材像の明確化・発信や、長期インターンシップ、博士セミナー等の企業・社会を実際に学ぶ機会の提供に取り組んでいる」ことが説明されている。また、「大学においても、企業への就職を含む多様なキャリアパスを前提とした研究・教育カリキュラムの構築や出口管理の徹底に取り組んでいる」として、「東京工業大学」の「大学院博士一貫教育プログラム」（2006年度～）と、「北陸先端科学技術大学院大学」の「新教育プログラム」（2008年度～）を挙げている。これらの博士後期課程の事例では、「科学者か技術者のキャリアタイプを選択し、それに応じた授業科目や学外研修を選択」していることが紹介されている。そして、「大学の教員が幅広い視点を経験する機会の一環として、企業の研究所における兼務での受け入れ」の有効性についても指摘し、「政府は、このような大学・企業の取組みに対する資金的支援を一層充実すべき」としている。

③の「ポストドクターのあり方の見直し」では、現在問題となっている「博士課程修了後も任期付雇用等の状態にあるポストドクターの多さ」を指摘し、政府の「科学技術関係人材のキャリアパス多様化促進事業」等の対策の他、「産業界も大学と連携し、産業界での活躍の機会を広げるべく、産学共同研究でのポストドクターの積極的な活用や、企業人とポストドクターとの交流会の開催等に努めている」とする。政府は、このような取組みに「資金的な支援を行なう」とともに、「優秀なポストドクターに対し、ISO等の国際標準化機関や国連機関等への職員としての派遣や研修を実施すべき」だとする。

3. 国際的人材交流強化と理工系離れの解消

なお同提言は、「(2)国際的な人材交流の強化」として、「教員や学生が多様な文化や価値観に触れ、互いに切磋琢磨する場を提供することで大学の魅力を向上させ、その結果さらに優秀な人材を惹きつける好循環を創出すること」の重要性についても言及している。

さらに、「(3)理科離れ対策」として、「高度理工系人材を育成」をめぐる状況として、「小中高生の科学への関心」の低さを指摘し、「科学技術創造立国がわが国の繁栄に不可欠であることを国民が強く認識するとともに、大人の科学への関心の増大、技術者の魅力の向上に努める必要」があり、「そのためには、科学の面白さや意義を伝えることのできる教員や教材・場の確保が重要」だとする。教員としては、「教員免許の有無に係らず、企業出身者やポストドクターの活用も含め、理工学分野の知識、教授法、情熱を兼ね備えた人材を採用するとともに、教育成果に応じて待遇の向上を図るべき」だと主張している。

そしてまた、「小学校・中学校・高校の各段階」から、「学校では教えない科学の面白さや意義を継続的に体験させることが重要であり、日常生活に密着した科学や産業技術を楽しく学ぶことができる企業の科学実験教室や科学技術館の活用が有効である」との指摘も行っている。独立行政法人運営の「日本科学未来館」と、官民連携運営の「科学技術館」があるが、「科学技術に関する理解増進活動を効果的・効率的に展開すべく」、それら「両館が連携するとともに、両館とも公設民営の考えに立ち、国が施設を整備し、民間が運営するあり方を検討すべき」との具体的提案も行っている。

7節 おわりに

以上、2005年以降の日本経団連の提言において、「イノベーション」をそのタイトルに掲げた提言を中心に、内容を確認した。その他内容に創造性・イノベーションに関する要求を含む提言もその他多数あるが、今回見た4提言のみからだけでも、日本経団連が、2000年代後半において、「イノベーション」の推進を明確に打ち出し、その推進のための教育や研究を大学のとくに大学院教育に対しても求めていることが分かる。

このような主張の背景には、「少子化・高齢化、新興経済国の発展・追い上げ、資源価格の高騰、地球温暖化問題等に直面するわが国が持続的な成長を遂げるためには、科学や先端技術を基点としたイノベーションを不断に創出することが不可欠である」(2008年5月20日提言)との認識がある。このような認識から、日本経団連は「2007年1月に新ビジョン『希望の国、日本』」を公表し、イノベーション創出の総合力の向上をわが国の最優先課題」として明確に掲げ、その実現に向けて多角的に取り組みつつある。

このイノベーション重視の姿勢は、2000年代前半の同友会の提言においても見え始めていたが、若干遅れて、日本経団連でも明らかに見られるようになった。同友会では、北城幹事を中心に、従来からの科学技術を含みつつもそれを越えた、組織や価値基準・社会構造をも革新するイノベーションという考え方が明確に打ち出されていた。日本経団連でも、本稿でも確認したとおり、一部の提言(2005年12月13日提言)のように、科学技術という観点を越え、個々の分野を超えた「異文化融合や融合技術領域」を伴うものであるとの見解も示されているが、同友会ほどそれが明確に説明されている訳ではなかった。基本的には、科学技術創造の主張の延長にある要求として位置づけられる提言が多かった。

いずれにしても、2007年度の新ビジョン以降現在も、イノベーションの一層の創出が最優先課題として一層追求されている。この流れは今後もしばらく続くものと思われ、イノベーション創出のための社会組織・構造変化の中に、大学(大学院)も否応なく組み込まれていくことが予想される。大学(院)は、このような産業社会の意図・状況を冷静に確認しつつ、そこに、どのように関わるかを主体的・独自に判断していく必要があると思われる。

注

- 1) 飯吉弘子(2008)『戦後日本産業界の大学教育要求』参照。
- 2) 同上。
- 3) 日本経団連「2005年度事業報告：地域別・国別委員会等」より。
- 4) 同上。
- 5) これに対し、同提言では、米国の状況を以下の通り対比的に示している。「米国では、出口に責任を有する府省の予算割合が大きく、こうした府省が大学の基礎研究に資金を提供していることから、知の創造からイノベーションの実現にまでつながりやすい構造となっている」。
- 6) 日本経団連「2006年度事業報告：委員会等の活動」2007年5月23日より。
- 7) 同上。
- 8) 「新産業・新事業創出へ提案—起業家ネットワークなど、連携体制推進を」『日本経団連タイムス』No. 2811(2006年4月27日)。
- 9) 日本経団連「2006年度事業報告：委員会等の活動」2007年5月23日より。
- 10) 日本経団連「2007年度事業報告：委員会等の活動」2008年5月28日より。
- 11) 後藤邦夫「総説Ⅲ 日本の産業社会と科学技術」、中山茂編集代表、後藤邦夫・吉岡斉編『[通史] 日本の科学技術』第5巻Ⅰ、学陽書房、1999年、97-98頁。
- 12) 日本経団連「2008年度事業報告：委員会等の活動」2009年5月28日より。
- 13) 「提言「国際競争力強化に資する課題解決型イノベーションの推進に向けて」を发表—「課題解決に向けたオープン・イノベーションの仕組み」など」『日本経団連タイムス』No. 2905、2008年5月22日。

大学経営の高度化とその支援政策をめぐって

塚原 修一

この報告書は、科学研究費補助金基盤研究(B)によって平成18～20年度に行われた「大学経営の高度化とそれを支援する政策のあり方」の成果の一部である。本研究の主題は正確には高等教育経営であるが、語感の良さから先行研究を踏襲して、大学経営の語を課題名には用いた。大学経営とは、大学が資金・施設設備・教職員などの投入要因を確保し、それらを組織して、自らの使命を追求することであると、さしあたり考えておきたい。

知識基盤社会をむかえて高等教育への関心が世界的に高まっている。日本では、教育振興基本計画にうたわれた「教育立国」の実現に向けて、高等教育の質的・量的な維持向上が求められている。そのさい、中央教育審議会の平成17(2005)年の答申『我が国の高等教育の将来像』をふまえれば、個別大学の主体的な経営努力に依拠してそれを実現することが期待されよう。このような状況において大学経営の研究に着手したが、国内の先行研究はあまり多くなく、アメリカなど諸外国の事例を中心に調査研究をすすめた。以下では、報告書に収録した個別論文の概要を記述し、それらを整理して今後の課題を考察する。

1 節 個別論文の概要

1. 大学経営論の展開と課題

企業の経営学、非営利組織の経営論、大学経営論という流れにおいて大学経営論の位置づけをこころみた。経営学の体系は、価値創造機能（生産と販売）と貨幣的機能（財務）の2領域から構成され、さらにマネジメント問題領域（経営管理論など）が論じられる。これら経営の3要素は、モノ、カネ、ヒトと並列に扱われることもある。非営利組織の経営論における3要素もこれと同じであるが、決算の損益だけでは非営利組織の成果を判定しがたく、組織の使命から成果を定義する部分が重要である。非営利組織も活動を継続するには資源が必要であり、人員や資金をいかにして動員するかが論じられている。

大学の多くは非営利組織である。大学の役割である教育・研究・社会貢献のうち、教育は産業分類にあてはめればサービスの提供にあたる。大学の特徴として、事業収入や政府資金の比重が大きいこと、大学における価値創造がヒトと強く結びついていることがあげられる。おそらくこれらの結果として、大学における意思決定は複雑である。大学経営に関する図書は、アメリカでは1970年代から飛躍的に増加した。研究課題の変遷をみると、大学経営論の原理論的な研究はおおむねその最盛期をすぎ、大学経営のより細部にわたる研究や、現実的・実践的な研究が展開されつつあるようにみえる。以上の考察から、大学経営論の課題として、大学の活動を規定する政府等の諸基準のあり方、大学の価値創造に

かかわる経営の視点からの研究、知識基盤社会における大学のあり方の3つを指摘した。

2. アメリカにおける学士課程教育と大学経営

大学を顧客とするコンサルティング会社では、次の8つを重視して大学の戦略形成に助言していた。選抜性と価格によって区分される大学のポジショニング、価格設定、学資援助方針、学生のマーケティングとリクルート、学生集団の構成、授業ごとの収容力と需要、在籍継続率、補助的収入がそれである。アメリカでは、大学に対するアカウンタビリティを求める圧力が増し、学習成果や付加価値が問われるようになった。学習成果を高め、退学を防止する手段として、初年次のラーニング・コミュニティやポートフォリオが注目された。成功した教育プログラムとして広く認められた、3大学の取り組みを調査した。ワシントン大学では、専門職員を活用した独立採算制のもとで、既存の一般教育科目にボランティアのピア・リーダーによるラーニング・コミュニティを連結させて、初年次教育の質の向上をはかっていた。エバークグリーン州立カレッジでは、課題指向の学際的な教育プログラムを導入し、複数の教員によるラーニング・コミュニティを実現していた。ポートランド州立大学では、メリット・ベースの報酬で活動するピア・メンターと教員の連携によるラーニング・コミュニティの実現、ルーブリック（教育目標の達成基準）の策定、徹底したポートフォリオの充実などによって一般教育のスリム化をはたしていた。

3. コミュニティ・カレッジにおける機関調査部門

アメリカにおいて、コミュニティ・カレッジの機関調査(IR)部門がどのような状態にあるかを調査した。四年制大学にくらべてコミュニティ・カレッジは財源が豊かではなく、IR部門の整備が遅れて規模も小さいが、コミュニティ・カレッジのなかでは、大規模校ほどIR部門の歴史が長く規模も大きい。2005年の調査によれば、コミュニティ・カレッジの41%がIRディレクター1名を雇用し、43%はIR部門に常勤換算で1.5名以上の研究者を雇用していた。IRスタッフの学歴は高く、9割が修士以上の学位をもっていた。IR部門の主な業務は、州、連邦、認証機関からのデータ要請に対応することであり、小規模カレッジを中心に強い負担感があった。事例調査の対象としたシティカレッジ・オブ・サンフランシスコのIR部門は常勤換算で3.8人のスタッフを有し、調査研究（学生調査、認証評価のための自己評価書の作成など）、計画業務（学長の意思決定に必要なデータの提供）、助成業務（助成金獲得にかかわる学内サービスの提供）を行っていた。計画業務の一環として、学科ごとに廃止の可能性に言及した分析結果をカレッジの計画・予算協議会に提出していた。

4. アメリカにおける大学の同窓会

アメリカにおける校友行政（卒業生と大学の関係を意味する）の歴史を記述した。1821年に、アメリカ初の同窓会がウィリアムズ・カレッジに創設された。同窓会は、寄付金戦

略や基金運用のみならず、FD、大学評価、初年次教育、キャリア教育、継続教育などの教育改善にも貢献していた。また、就職斡旋や同窓生の交流事業だけでなく、未来の校友である在学学生を支援して、卒業後の母校への支援に結びつける努力がなされていた。卒業生から母校への貢献は寄付という形をとることが多いが、そうした母校との関係を研究することが校友行政の重要な一部とされた。1927年には大学同窓会の全国組織が創設され、校友行政の調査が実施されて、アメリカにおける校友行政はいちおうの完成をみた。

5. アメリカにおける大学教員評価制度

テキサス大学エルパソ校を事例として大学教員の評価制度を調査した。大学教員評価はエルパソ校（学事担当副学長）レベルとカレッジ（学部にあたる）レベルとで行われ、以下の特質がみられた。第1に、研究大学でありながら教育や社会サービスを同等に重視され、とくに社会との連携活動がカレッジレベルにおいて教員評価の対象とされていた。第2に、カレッジの評価基準が大学の使命に即していない場合に修正を命じる権限が学事部門にあり、トップダウンともいえるべき権限関係が教員評価にみられた。第3に、教授学習センター（副学長の下部組織）と評価センター（学長の下部組織）の役割は、各カレッジの大学教員評価が円滑に実施されるよう側面的に支援することであった。

6. 大学アドミニストレーターの研修プログラム

アメリカにおける大学アドミニストレーターの研修プログラムのなかで、大学院の学位課程や修了証プログラムにくらべて、より実務的なものとして、個別大学が自前で行う研修プログラムと大学関連団体などが主催する研修プログラムを調査した。

個別大学の研修プログラムのうち、インターンシップを主とする研修は1980年代に急増したが、多くは90年代に消滅した。教職員が給与を得ながら大学の管理運営にたずさわるこの方式は、効果は高いが、対象者が少人数に限られ、大学側の負担も大きいことから継続が困難であった。セミナーやワークショップを主とする研修は、より多くが参加できるが、これも参加者が選抜される方式であり、学長の交代などがあると継続が難しかった。

大学関連団体による研修プログラムは1980年頃に創設されたものが多い。アメリカ教育協議会によるものがその代表例である。これらのプログラムには、3～5日から1年までさまざまな期間のものがあり、インターンシップ、セミナー、ワークショップなどが行われた。所属機関が高額な参加費を負担して教職員を派遣するケースが多く、上級アドミニストレーターを育成する研修プログラムとして、異なるディシプリンへの理解、学科間の協力や同僚間の連携などを重視する傾向がみられた。

7. 中国における大学教育評価

文化大革命の後、中国の高等教育機関には徐々に運営自主権が与えられたが、その一方

で、高等教育の量的拡大と質的多様化にともなって評価の必要性が認識された。2003年から開始された本科課程教学評価では、自己評価、専門家による外部評価、評価結果にもとづく1年間の改善を一連の過程とする方法がとられ、当初に予定された約600機関の評価は2008年に終了した。評価活動の成果として、高等教育機関における運営方針の明確化、教学の重視、教学と管理に対する規範化の強化などがなされ、高等教育関係者と社会に教学評価が肯定的に受容されたという。評価の課題として、高等教育の類型ごとに評価する必要性、評価の前提となる立法措置、評価の主体性の欠如、とくに学生の視点が弱いこと、中国独自の評価体系の必要性、評価方法や結果の利用における注意点として8割以上の機関が優秀と評価されたこと、評価結果と経費補助の関係を弱めるべきことが指摘された。

8. 台湾における大学入学者選抜と学生確保

台湾の戦後における大学入学者選抜制度を概観した。1946～53年の時期には大学も受験生も少なく、各大学が単独で学生を募集していた。1954年には高卒者の増加をふまえて大学連合による統一的な試験がはじまり、教育部はこれに大きな影響力を行使した。1994年以降、18歳人口の減少による受験競争の緩和にともない、学生募集における大学の裁量権が法律で保障されて推薦入学などの多元的な入試が導入された。

18歳人口の減少は、日本だけでなく、韓国、台湾、シンガポールなどにも共通で、学生確保のために各国は留学生に注目している。とくに台湾は、言語が共通な中国大陸からの留学生の確保に乗り出しているが、その中国も出生率が低下して人口減少の傾向にある。日本は留学生30万人計画を打ち出しているが、日本の大学は海外で競争した経験がとぼしく、そのことがグローバル時代の高等教育のあり方への出遅れを招くことが懸念される。

9. アメリカ連邦政府による高等教育政策の普及

連邦政府の高等教育局の下部組織である、中等後教育改善基金（FIPSE）を事例に取り上げた。この組織は中等後教育の教育機会の改善を理念として1972年に創設され、競争的な補助金を提供することで高等教育機関の教育改善に貢献したと評価されている。その最高責任者は教育長官であるが、運営責任者（ディレクター）と国家委員会（外部の諮問機関）に、プロジェクトの優先課題や審査のガイドラインを設定する実質的な権限がある。

FIPSEにおける高等教育政策の普及は次のように行われた。第1に、補助金の申請にあたって当該プロジェクトの成果が他の高等教育機関等に移転できる可能性に関する書類を求め、プロジェクト代表者の会議を通じて関連団体の結成を奨励した。第2に、審査を2段階として第1段階で提出する書類を簡素化したこと、少額の補助金を多くのプロジェクトに支給したことによって、多数の申請者を引きつけた。第3に、多彩なプロジェクトを容認するとともに、優先課題を設定してそれに対応したプロジェクトを広く募集した。

10. アイルランドにおける質保証の仕組

アイルランドは、英国とともに学習成果を重視した教育体制が整備されて、ボロニア・プロセスの理念がもっとも実現した国である。その基盤は、資格法にもとづいてアイルランド全国資格機構が構築した全国資格枠組である。10のレベルから構成され、レベル1から5までが学校教育段階、6が上級資格・高等資格、7が普通学士、8が優等学士、9が修士、レベル10が博士である。

大学の質保証のもうひとつの仕組みが、1997年大学法にもとづく「質の評価」である。評価は、高等教育機構とアイルランド大学質協議会(大学の連合体)によって実施される。10年以内の期間ごとに、欧州大学協会の指針にそって主に学科を単位として自己点検と評価を行い、これをもとに、欧州大学協会の評価チームが改善のための取り組みに注目した訪問調査を行う。大学レベルの質保証は、これまでは英国と同様に外部審査官を活用してなされてきた。これにくわえて、新しいモジュール(プログラム)を設置するさいには、学習成果の仕様書を作成して、全国資格枠組に規定された審査を受けることとなった。

11. 日本の産業界の創造性・イノベーション要求

創造性や創造的人材の育成に関する要求が、産業界の提言に明確に出現しはじめたのは1980年前後であり、アメリカから当時なされた基礎研究ただ乗り批判に対応したものと考えられる。1990年代の後半には創造性にかかわる要求が頻出しはじめるが、そこには、1)個人における一般的な創造性、2)科学技術創造立国、3)新産業・新事業創造立国、4)新しい価値創造という意味でのイノベーションという4側面がみられ、2000年以降は3)と4)が注目された。イノベーションを主題として2005年以降になされた4つの提言では、その推進が明確に打ち出され、それに資する教育と研究をとくに大学院に求めている。イノベーションの内容はおおむね科学技術創造立国の延長線上にあったが、組織、価値基準、社会構造などの革新を打ち出した提言もあった。

12. 北欧における大学経営の高度化

スウェーデン南部とデンマーク東部にまたがるÖresund地域では、両国の11の高等教育機関からなる大学連携が行われ、教育プログラムの相互提供、図書館の連携、サマースクールでの協力などのほか、連携による起業支援教育もなされている。この地域には産学官連携組織もつくられ、情報通信技術、食品科学、環境などの領域や、これらをまたいだ融合領域において産学交流を積極的に支援している。両国をこえた国際的な協力体制を構築し、欧州連合の研究資金を活用して地域の国際的な「ブランド」を高める努力がなされ、それに成功していることは重要である。産学官連携にたずさわるプロジェクト・マネジャーやコーディネータなどを地域の長期的戦略人材として育成し、キャリアをいかに促進していくかが今後の成功を左右する鍵である。

スウェーデンのリネウス・グラントは、世界水準の卓越した研究拠点に配分される新しい研究資金である。ルンド大学はこのグラントの3分の1以上を獲得したが、その理由として、国内ではとくに研究水準の高い大学であることのほか、学内での戦略的な選考と応募過程における学内の支援体制が指摘できる。このような研究プログラムでは社会や産業に対する研究成果の還元が期待されるが、スウェーデンの制度では、研究成果の知的財産権は原則として研究者個人に帰属するため、大学の技術移転部門の権限と影響力は限られている。採択されたルンド大学の研究拠点での聞き取り調査によれば、それらの拠点では学際的な研究が多く行われていた。研究成果の商業化や知識移転は、商業的・経済的な動機ではなく、研究成果の社会還元を動機として行われていた。また、リスクの高い基礎研究への支援の欠如、商業化初期のリスク・キャピタルの欠如が指摘されていた。

2 節 研究成果の整理と考察

以上の諸論考のうち、第1論文はこの報告書の全体についての総論であり、その末尾では、大学経営論の課題として、大学の活動を規定する政府等の諸基準のあり方、大学の価値創造にかかわる経営の視点からの研究、知識基盤社会における大学のあり方の3つを指摘した。報告書を通覧すると、第2論文から第6論文までが主に大学内部の事項を扱い、第7論文から第12論文までは主に大学の外部を扱ったから、これら3つの課題のうち最初の2つには取り組むことができたが、第3の課題は今後に残されたといえる。以下では、大学経営論の重要な論点とみなされるものについて、この報告書における取り扱いを示して今後の課題を述べる。

1. 大学の自由行動と規制

大学経営という問題設定は、大学の自由な行動を前提とする。個別大学はそれぞれの建学の理念や使命ないし目標を追求して、さまざまな制約条件のもとで自由な行動をとる。個別大学の行動は、ひとつの方向に集約することもあれば、多くの方向に拡散することもあるだろうが、そうした自由な行動は、質保証の枠組みや政府の高等教育政策などによって制約され、枠づけられている。それらの措置が目標とするところもまた多元的であり、たとえば、質保証ないし卓越性と教育機会の平等のような、異なる次元から構成される。自由で多様な行動をとる個別大学をいかに規制して多元的な目標を達成するかが大学経営の高度化をめぐる政策の大枠である。そのさい、産業政策の歴史が参照可能であると思われるが、高等教育分野は政策目標がより多元的であり、非営利組織の行動類型が営利組織にくらべて多様であることから、産業政策よりも複雑な形態になると考えられる。

この報告書の冒頭では、個別大学の選択による個性化を強調した中央教育審議会の2005年の答申を引用したが、その後、株式会社立大学などの行動をふまえて、大学設置審査などをより強化する方向が打ち出された。このことは、自由か規制かを一括して議論するべ

き事柄ではなく、個別の事項ごとにその程度を論じるべき性格の問題である。とはいえ、一般論として、不確実な環境のもとでは、個別大学の自由度を高めて多様な選択肢が試行されるようにして、そのような経験のなかから適切な対応策を見出すことがよいと思われる。18歳人口の減少にともなう高等教育のユニバーサル化は、そうした課題のひとつであろう。東アジアでは、そのことが高等教育市場における留学生の獲得競争を激化させているが（第8論文）、大学のグローバルな競争は日本の経験が乏しい領域であり、これもまた不確実性が大きい課題のひとつといえよう。

2. 大学経営の高度化

(1) 大学経営のあり方の検討

政府、市場、大学という三者の力学などにおいて大学がいかなる立場にあるのか、それとの関係において大学はどのように組織されるべきかといった事柄が議論の対象となろう。これについては、主要な先行研究を第1論文で紹介した。報告書のなかでも、教員評価をめぐる大学のいわゆる執行部と学部の権限関係について、アメリカの事例を第5論文で取り上げた。これらは重要な課題である。

(2) 大学の戦略形成

大学における戦略形成とともに、その前提となる大学内外の環境の的確な分析が重要である。報告書では第2論文が取り扱い、あわせて機関調査（IR、第3論文）と校友行政（第4論文）にかかわって論じられた。これについては、大学の基本的な価値の維持と、環境の変化への対応をいかに両立させるかが重要である。たとえば、報告書の第10論文では創造性とイノベーションに対する産業界の要求が分析された。産業界の要求を大学が鵜呑みにする必要はないとしても、それには耳を傾けるべきであり、大学内外の環境の周到な分析をふまえて新しい人材需要に対応すること（対応しないという選択肢も含めて）は、大学が真摯に検討すべき課題である。

(3) 価値創造過程への注目

大学は知識の生産、加工、整理、普及などにたずさわる組織であるが、とくに教育については、学生の知識、能力、見識などを向上させる活動の特徴をふまえた価値創造への注目が求められる。産業分類にあてはめれば、教育は人から人へ提供されるサービスの一種であるが、あらかじめ決められた教育サービスを提供するというより、それによって学生の発達を触発することが本旨であるから、これらの活動に携わる学生、教員、職員などに注目することになる。

報告書では、大学経営に関与する教職員の研修（第6論文）をとりあげた。職員の研修やFDとして行われる教員の研修は、個人の能力開発それ自体が目的とされることが日本で

は多いようであるが、アメリカでは、異なるディシプリンへの理解や、学科間の協力などが強調されていた。すなわち、教員の場合にはとくにそうであるが、各人がそれぞれの専門において卓越していることはいわば前提として、そうした人物の協力によって、大学の組織としての成果をいかに高めるかに関心が集中しているようにみえた。

(4) 価値創造にかかわる研究開発

上記の項目に含まれることではあるが、研究開発の項目をあえて別にあげている。産業界にかぎらず、高等教育の分野においても、研究開発の努力なしには世界的な地位を維持することは難しいのではないか。一般に、サービスの研究開発には原理的な難しさがあるようにみえるが、教育もその例外ではなかろう。学習に王道はないといわれるが、それでもさまざまな改善の余地はあろう。とはいえ、たとえば、日本における大学教育の質的量的な維持向上という点からみたときに、情報技術などの開発と導入、教員ないし教員集団の力量向上、教育内容の吟味と更新のいずれが効果的であるのかについてさえ、共通の認識は形成されていないのではないか。

3. 支援政策のあり方

(1) 質保証

支援政策という表現があまり適切ではないかも知れないが、大学経営を枠づける重要事項のひとつは質保証である。大学教育における質保証の重要性はいうまでもないが、報告書では、中国における大学教育評価（第7論文）、台湾における入学者選抜（第8論文）、アイルランドにおける質保証（第9論文）を取り上げた。アメリカのアクレディテーション制度は日本でも知られるようになったが、ヨーロッパやアジア諸国の事例について、さらに研究の拡大と深化が求められよう。OECDのAHELOに代表される大学の学習成果を直接的に測定・評価する試みについては、日本でも研究が始まったばかりであるが、質保証のなかでの位置づけやそのあり方を含めた吟味が期待される。

(2) 支援政策

大学経営の高度化を支援する政策のひとつとして、地域の大学連携の国際的な「ブランド」を高める努力が第11論文では指摘されていた。大学を対象とした補助事業や競争的な研究費の配分などは、いわば大学の活性化をねらいとして行われているものと想定されるから、これらを大学経営という視点から再構成すれば、ここで想定している支援政策として位置づけることができるようにも思われる。大学経営は個別大学が主体として行われるから、支援政策を打ち出したというだけでは不十分であり、それが周知され普及することが重要である。この点で、高等教育政策の普及に着目した第8論文は貴重である。

4. 日本における大学経営論の確立

大学の学科やプログラムとして導入される大学経営論には、ある種の学問的な体系性が不可欠であり、営利組織における経営学にあたるものとして、大学経営論の確立が日本でも期待される。さしあたり、アメリカなどの高等教育プログラムを先行事例としたさらなる調査が求められる。とはいえ、本報告書の第6論文において高野が示唆したように、そうしたプログラムにおいてさえ、大学に関する知識の提供や、学内の他部門との協力関係の醸成にかかわる内容に時間がさかれているようであった。ひとつの専門分野が学問的な体系を確立するには、それなりの時間と努力を要するので、体系性の確立は今後の課題であるのかもしれない。大学経営論の実務的な役割のひとつは、大学の管理運営にかかわる人材養成であろう。大学アドミニストレーター養成として職員のそれが先行しているが、これからは管理職に就任する大学教員を対象とした研修が日本でも求められよう。大学経営論の確立は、それらが本格化する前提条件といえるのではないか。

大学経営の高度化とそれを支援する政策のあり方

平成18-20年度科学研究費補助金

基盤研究(B)研究成果報告書

課題番号 18330182

平成21(2009)年10月30日

発行 国立教育政策研究所 高等教育研究部

〒100-8951 東京都千代田区霞が関3-2-2

電話 03-6733-6970 電子メール tsukahar@nier.go.jp

印刷 有限会社進英プリント