

ISSN1882-4870

琉球大学大学評価センター・ジャーナル

大学探究

The Journal of University Studies, University of the Ryukyus



琉球大学大学評価センター

2008 Vol.1

目 次

創刊に寄せて 琉球大学大学評価センター長 秋 永 孝 義

(研究論文)

西出 順郎：国立大学改革と改革思想

－改革思想の脆弱性とアントレプレナリズム－ 1

Junro Nishide : National University Reform and the Reform Thought:

The vulnerability of the Reform Thought and Entrepreneurism

(研究ノート)

佐藤 仁：機関の多様性を尊重した専門分野別第三者評価の仕組み

－米国における教員養成分野を事例に－ 13

Hitoshi Sato : A Study of the Professional Accreditation System

Focusing on the Variety of Institutions:

the Case of Accreditation of Teacher Education in United States

天野 智水：大学における奉仕・体験活動の単位認定にかかわる青少年教育施設との

連携について －国立施設との連携を事例として－ 25

Tomomi Amano : Giving Academic Credits for Volunteer Activities in

cooperation with Education Institutions for Youth:

National Education Institutions for Youth and universities cooperation

琉球大学大学評価センター 平成19年度事業報告 33

琉球大学大学評価センター・ジャーナル『大学探究』刊行規程 35

琉球大学大学評価センター・ジャーナル『大学探究』投稿規程 37

『大学探究』執筆要領 39

『大学探究』査読要領 41

創刊に寄せて

琉球大学大学評価センター長 秋 永 孝 義



日本における大学評価は戦後新制大学の創世期に米国のアクレディテーション制度を参考に大学基準協会が設置され、大学の設置基準を議論したことにその端を発している。しかしその体制は準備されたが、大学人による大学水準の確保、その向上のための評価活動は、残念ながら浸透したとはいえなかった。その結果、周知のように自己評価の実施や認証評価の受審が法令（学校教育法）により義務付けられることになる。国立大学にいたっては、2004年の法人化以降、目標管理型の法人評価が導入された。グローバル社会、少子社会等がもたらす不確実性の時代において、大学自身が如何に新たな道程を切り開くか、その道を探るためにも大学としての評価の在り方や自主性・自律性を絶えず追求する姿勢が求められている。さらに、評価のみならず大学が営むあらゆる活動は、教育社会学、経済学、行政学等のあらゆる視点で学際的かつ実践的に論じられる必要が生じている。

琉球大学大学評価センターでは、従来発行していた事業報告書的な刊行物を刷新し、本センターの研究ジャーナルとして『大学探究』を創刊した。本誌は、大学を取り巻く現代社会の状況を考慮して、大学評価のみならず大学活動そのものを研究対象とした。また、投稿資格は厳しく限定せず、学外にも門戸を開いている。学内外の研究者のみならず、実務家からの投稿も大いに歓迎したい。

『大学探究』は今回創刊であり緒に就いたばかりであるが、実効性あるアカデミズム、洗練されたプロフェッショナルリズムが相乗的な議論を創出し、その産物が高等教育機関たる大学の知的発展に多少なりとも貢献することを切に願っている。

国立大学改革と改革思想

－改革思想の脆弱性とアントレプレナリズム－*

西出 順郎

琉球大学

jnishide@lab.u-ryukyu.ac.jp

要 約

本稿の目的は、国立大学改革批判をもたらす原因の一つをその脆弱な改革思想にあるとし、その具体的な要因を究明することにある。公共経営の視座に立つて同改革の政策形成プロセスたる法人化までの過程とそのアウトプットである国立大学法人法と改革思想の関係性に接近し、同改革思想の脆弱性をもたらす陥穽について論じた。その結果、改革思想の他律性及び非自己止揚性が明らかとなった。同時に今後の国立大学改革の思想的メルクマールを模索するため地方自治体改革の改革思想を考察し、その淵源がアントレプレナリズムに依拠していたことを明らかにした。高等教育という公共財を維持管理する時代は終わった。今や閉鎖的な大学社会から外に目を向け、自らの「価値」をマネジメントする時代である。国立大学法人は、自ら船を漕ぐだけでなく、自らかじ取りを行う立場に転じたことを、改めて認識する必要がある。

キーワード

国立大学改革 改革思想 地方自治体改革 アントレプレナリズム

1. はじめに

総じて改革は、改革を正当化しその原動力となる思想、すなわち改革思想に立脚している。思想とは、直感的な判断ではなく歴史的経緯を踏まえた上で論理的判断に基づき創出された価値観である。このような政治的、社会的価値等に相違が生まれ、その対峙を止揚するのが改革である。改善と改革の相違を体制や組織における戦略、構造、そして行動規範など既存の枠組維持が前提か否か、対症的療法か抜本的治療かに見出すならば、思想のない改革は、単なる改善、いわゆるオペレーション・レベルでのひと工夫に過ぎないといえる。行政学者ディモック (1936, qtd. in 手島1997) は、思想を政策形成における重要要素として位置付け、その5段階の一つに思想的段階を組み込んだ。また、

経済学者ケインズ (1936, 邦訳 1995) は、いい意味でも悪い意味でも長期的に大きな影響力を持っているのは思想であると論じた。いずれにおいても改革における思想の重要性を示唆している。

1990年代以降、バブル経済の崩壊と共に、省庁再編、独立行政法人化、市町村合併など政府の行政構造改革 (以下、「政府行革」) は急速に進展を遂げた。郵政民営化、道州制問題など近年の動向に鑑みても、その潮流は長期的様相を呈している。本稿で論及する国立大学改革は、これら政府行革とほぼ同時進行した。具体的には、2004年4月、89の国立大学全てが「国の附属機関」から「国立大学法人の設置大学」へと位置付けられた。近年稀にみる国立大学の抜本的改革は法人化によって第一幕を閉じ、従来の国立大学は自律した経営体として新たなスタートを切ることになる。

法人化の是非等、国立大学改革に対する批判は少なくないが、中でも注目すべきは、改革思想の欠如もしくは曖昧さを指摘したものである。教育社会学の第一

*本稿は、西出 (2007) 「国立大学改革の方向 (下) - 起業家精神で経営力強化 -」 (『経済教室』日本経済新聞 2007年10月11日朝刊25面) を大幅に加筆・訂正したものである。

人者である天野（2006, p.103）は、法人化は「行財政改革とのからみで突如登場」し「国立大学政策と有機的に結びついた改革構想ではない」と論じ、またジャーナリストである中井（中井2004, p.49）も自らの取材を通じ「長期展望に基づく教育政策の裏付けなしに、行政改革推進の数あわせに使われた」と総括した。その他、財政赤字の削減という強い動機（小林2004）、科学技術創造立国のための国立大学の動員（全国大学高専教職員組合2001）等、本筋とは離れた視点で法人化の議論が進んだとする指摘が数多い。

本稿の目的は、上記批判をもたらす原因の一つに国立大学改革の脆弱な改革思想があるとし、その具体的な要因を究明することにある。特に同改革の政策形成プロセスたる法人化までの過程とそのアウトプットである国立大学法人法と改革思想の関係性に接近し、同改革思想の脆弱性をもたらす陥穽について論及する。

同時に今後の国立大学改革の思想的メルクマールを模索するため、地方自治体改革の改革思想を考察する。地方自治体改革は政府行革に端を発し、国立大学改革と時期を同じくして推進された。勿論、国立大学法人と地方自治体とは存立形態や組織構造そしてレバンデートルも異なり直接的な比較対象にはなじまないかもしれない。しかし、共に中央政府に財源を依存し、政府行革の影響を受けた地方に依拠する公共的組織であるにもかかわらず、地方自治体が確たる改革思想を発現させたことは注目に値する。

本稿では、改革思想を「政治的、社会的価値観が対峙する過程において生じる制度や組織等の既存枠組の再構築行動を正当化する理論的、体系的根拠」と定義するが、国立大学改革が議論される中、これを主題とした先行研究は管見する限り見当たらない。よって、国立大学法人が「組織と意識の変革の時代」（天野2006, p.10）を迎えた中、第二、第三幕の国立大学改革に備えた体力強化や改革全体の内実化に資する上で、精神的側面から国立大学改革を論じる意義は決して小さくないと考える。

なお、国立大学改革の第一幕が法人化を核とするガバナンス改革であったことや国立大学法人法が組織マネジメントとしての基本的枠組の構築を目論んでいることから、本稿は、経済、経営および行政学的なアプローチを志向した公共経営の視座に立っている。

本稿の構成は次の通りである。

本節では問題提起および課題設定について整理した。

第二節では、諸批判の矛先として向けられた政府行革と国立大学改革の法人化プロセスとの関係性から、国立大学改革の改革思想の脆弱性をもたらす陥穽について考察する。ここでは政府行革の改革思想が新保守

主義的経済学に依拠することを確認し、政府行革が推進される中で国立大学自らの改革を先導し得なかった国立大学改革思想の他律性を明らかにした。

第三節では、国立大学改革第一幕のアウトプットであり法人化の法的枠組を示す国立大学法人法の特徴から、国立大学改革の改革思想の脆弱性をもたらす陥穽について考察する。ここでは法人化制度の理論的枠組を踏まえ同法の特徴を整理し、同法成立による国立大学改革の変質に即応できなかった改革思想の非自己止揚性について明らかにした。

第四節では、地方自治体改革の沿革を踏まえながら、その改革思想について考察する。ここでは改革の精神的支柱がアントレプレナリズムに依拠していたことを明らかにした。また、国立大学改革と異なり地方自治体改革が自立的な改革思想を発現できた要因を改革始動時の外的環境及び改革主体の相違にあるとした。

最後に結びに代えて、本稿を整理するとともにその知見に基づき、今後の国立大学改革のあり方、同改革におけるアントレプレナリズムの期待性について論じる。

2. 法人化プロセスからみる国立大学改革の改革思想

政府行革と国立大学改革の法人化プロセスとの関係性において、何が脆弱性をもたらしたのであろうか。本節では、まず国立大学法人化の端緒となった政府行革の改革思想の特徴を確認する。そして、法人化プロセスからみた政府行革の影響度合いや国立大学改革の改革思想の実態を考察しながら、当プロセスにおいて改革思想の脆弱性をもたらした要因について論じる。

2.1 政府行革の改革思想

政府行革は、イギリスのサッチャー政権、アメリカのレーガン政権が主導した「小さな政府」、「官から民へ」といった政策的影響を受けた。その端緒は、1987年、中曽根政権下で実現した国鉄民営化にあるとされる（宮脇2003）。特に1990年代以降、財政再建が重要施策の一つであった橋本政権下では『『変革と創造』六つの改革』の一つに行政改革が挙げられた。そして、規制緩和、地方や民間への権限移譲、国家公務員の削減を中心に、行政改革会議や地方分権推進会議等で本格的な議論がなされてきた（宮脇1998）。その後、森政権下で中央省庁の再編、小泉政権下では各省庁の附属機関の独立行政法人化や国家公務員の削減、郵政民営化が推進された。また、地方に対する中央政府の政策志向も同様であり、地方交付税や国庫補助金の見直しなどの三位一体改革、市町村合併など、いわゆる地

方自治体のスリム化・効率化が要請された。2006年5月には公共サービス改革法が制定され、中央政府同様、地方自治体においても市場化テストの導入が積極的に取り組まれている。

政府行革はもとより、近年、先進諸国で席卷した行政構造改革を思想的に支援したのが新保守主義経済学である。新保守主義経済学はケインズ批判および福祉国家批判に立脚しており、マネタリズムを含む市場機構万能論やサプライサイド経済学、そして、福祉の削減による財政均衡と「小さな政府」の実現を主張する公共選択論がその主流である。(小谷1987)。改革先進諸国の政府は、これらの理論を背景に自らの取組の正当性を主張し、社会環境の変化や時代の価値観を見据え、公共財の再定義およびその守備範囲の縮小を試みた。当時のサッチャー首相は新保守主義経済学の祖と称されるハイエクの著書を愛読し(朝日新聞1979)、また、サッチャー革命を理論的に準備したイギリスの経済問題研究所で実際に大きな役割を果たしたのはハイエクとフリードマンであった(後2002)。すなわち、巨額の財政赤字を抱えた日本の中央政府も、他の先進国同様、新保守主義経済学を思想的な支柱に行政構造改革を推進したのである。よって国立大学法人の原型である独立行政法人もハイエクの考え方を基本とした英国のエージェンシー制度に基づいたものであった(長島2004)。以下、本稿では新保守主義経済学に依拠し、市場原理による「政府の失敗」の矯正や「小さな政府」の実現を志向する改革思想を、「新保守主義的思想」と呼ぶこととする。

2.2 法人化プロセスと国立大学改革の改革思想

国立大学改革は、政府行革と時期を同じくして1997年から本格的な議論の遡上に載り、2004年4月、89の全ての国立大学が国立大学法人法に基づき法人化された。では政府行革と同時進行した法人化プロセスは、どのような様相を呈することとなったのだろうか。

表1は、国立大学法人化までの主な歩みを整理したものである。この法人化プロセスを概観すると以下のような特徴が抽出できる。国立大学改革の主たるアクターが政府行革および経済・科学技術関連の審議会等であり、これらの要請が大学教職員の非公務員化、国立大学の非国有化に帰結していることである。特に、当該要請論理的展開を紐解くと、法人化へのアプローチが決して教育論的な視点ではないことが明らかとなる。

1999年の経済戦略会議に始まって法人化論議が活発化して以来、2001年に経済財政諮問会議による「改革工程表」の発表までの間、経団連、産業構造審議会等、

これまで大学政策に無縁であった審議会等が法人化を推進してきたことである。その中で、経済戦略会議の答申以降、国立大学の教育研究活動に競争原理を導入し、そのアウトプットを「経済再生、科学技術創造立国の創造」のため直接動員すべく国立大学改革の必要性が論じられた。2000年11月に閣議決定された行政改革大綱では、国家公務員の25%(約13万7千人)の純減が謳われた。結果的には、約13万7千人のうちの90%、約12万5千人が国立大学の教職員が充当されたのである。確かに2000年5月の自由民主党政務調査会文教部会の提言は「高等教育政策」を見据えていたが、国際的な競争力や世界最高水準の教育研究の確保が重要課題とし、設置基準や高等教育計画、教育課程の編成等、ミクロ的な視点から導出されたものでもなかった。また、国立大学の非国有化についても同様である。非国有化については過去にも1971年の中央教育審議会答申、同時期のOECD教育調査団の提言、1987年の臨時教育審議会第三次答申で論及された。しかし、これらは国家権力と大学自治との関係性に着目したものであり、前述のプロセスがこの延長線上にあるとは言い難い。天野(2006)が指摘するように、国立大学改革は、1998年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」を大きく超える方向で異常な速度で進展したといえよう。

また、国立大学協会等、国立大学関係機関も先導的であったとは言い難い。国立大学協会は、表1のように1997年、1999年と法人化反対の意向を示しつつも主体的な改革運動を展開することなく、2000年には「設置形態検討特別委員会」を設置し、法人化の流れに速やかに対応していることはその証左である。その他、大学教職員の非公務員化、国立大学の非国有化及び競争原理による重点投資を行う「トップ30」に対する反駁がそれらの主たる原動力であったこと、国立大学協会が具体的法案作成のため調査検討会議に委員を派遣したが通則法の枠組を超える内容を設計できなかったこと(日本科学者会議2002)、そして法人化反対運動の敗北の一つに「新保守主義」に対抗する理論武装が不十分であったこと(中井2004)など、これらの指摘も国立大学が自らの改革の牽引者ではなかったことを裏付けていよう。

このようなプロセスに鑑みると、当初の国立大学改革の実態が改めて浮き彫りとなってくる。それは、政府行革の新保守主義的思想の下、国立大学の非国有化、大学教職員の非公務員化を終着点として推し進められたこと、そして、設置形態もしくは教職員の人事制度等という外形的な枠組への問題提起から議論を内実化させたため、他のアクター間の論理的枠組を超越する

表1 国立大学法人化までの主な動き

97年	5月	橋本首相を会長とする行政改革会議の「中間整理」において国立大学の民営化を言及
97年	10月	国立大学協会理事会において、独立行政法人化についての反対を表明
98年	7月	小渕首相、所信表明演説で国家公務員の20%削減（今後10年間）を表明
99年	2月	内閣総理大臣の諮問機関である経済戦略会議が「日本経済再生への戦略」（答申）を発表。教育研究人材の流動性を視野に国立大学の法人化、大学評価に基づく競争的資源配分等、国立大学改革を本格的に言及
99年	8月	国立大学教員等有志が「独立行政法人反対首都圏ネットワーク」結成
99年	11月	経団連、「科学・技術開発基盤の強化について」を提言。国立大学の独法化を念頭に競争原理等による大学活性化を提言
99年	11月	国立大学協会第105回総会にて独立行政法人の通則法の適用に反対
00年	3月	国立大学学長有志が「地方都市に位置する国立大学の在り方について」で、独法化が地方国立大学の衰退につながると表明
00年	5月	自民党政務調査会文教部会の高等教育研究グループが「高等教育政策」として国立大学の独法化を提言
00年	6月	国立大学協会、「設置形態検討特別委員会」を設置
00年	7月	文部科学省、「国立大学等の独立行政法人化に関する調査検討会議」を設置
00年	12月	行政改革大綱が閣議決定。国家公務員の削減率が25%に。
01年	5月	平沼経産相、内閣総理大臣の諮問機関である経済財政諮問会議に「新市場・雇用創出に向けた重点プラン」を提出し、早期独法化を提言
01年	6月	遠山文科相、「大学を起点とする日本経済活性化のための構造改革プラン」を発表。自らの国立大学改革案を提示
01年	7月	経産相の諮問機関である産業構造審議会の産学連携推進小委員会の中間とりまとめ案で、国立大学教職員の非公務員化に言及
01年	9月	経済財政諮問会議が「改革工程表」を発表し、法人化、非公務員化に言及
01年	9月	文部科学省の調査検討会議が中間報告「新しい国立大学法人像」を発表。ここから法人化の枠組を本格的に検討
01年	10月	国立大学協会臨時総会にて文部科学省案に沿った法人化を大筋で了承
02年	3月	調査検討会議が「新しい国立大学法人像」最終報告を発表。非公務員型が事実上決定
02年	4月	国立大学協会臨時総会にて、上記最終報告に沿った形で法人化作業に取り組むことを決定
03年	2月	国立大学法人法案が閣議決定、国会提出
03年	7月	国立大学法人法が成立、公布（施行は04年10月）

出所：中井（2004）その他各種政府資料およびウェブサイトに基づき筆者作成

思想や理念を表現することはなかったことである。

国立大学の法人化が、大学教職員の非公務員化、国立大学の非国有化という文脈における「いわば行財政改革の目玉」（天野2006, p.8）と揶揄されるのも極めて自然である。

2.3 自律的な改革論議の欠如

法人化という国立大学改革が新保守主義的思想という潮流の中で推進されたが故、国立大学改革の改革が新保守主義的思想を淵源とする論議があつて然るべきである。しかし実際には、国立大学改革が新保守主義経済学の視点から十分検証されたとも言い難い。このことは新保守主義的思想が国立大学の改革思想に内実化していなかったことを示している。

例えば、高等教育という公共財を中央政府の守備範囲においてどう再定義するのか、公共選択論的な説明が不明瞭だったことである。本来なら、私立・地方自治体立大学との関係性もしくは相互の補完性の原理という文脈で中央政府の高等教育に対する役割を整理し、その帰結を法人化とする演繹的な論理的展開を明確にされるべきであった。当該公共財の第一義的受益者である一般市民の関心が低かった理由もここにある。

さらには、法人化により可視化できないコストが増大する可能性、すなわち取引コスト論的な検証も不十

分であった。西山（2003, p.106）は、独立行政法人化は当該法人に対して目標設定・計画設定による裁量の縮小、目標・計画を定める事務事業の負担増および答責相手の多元化をもたらすと指摘する。そして、実質的に主務省からの管理の自由を喪失させ、統制に従うためのコンプライアンス・コストを結果的に増大させるという（同上）。国立大学法人法第30条第3項の規定では、主務大臣は国立大学の意見を尊重し中期計画を設定するとされており、一方的に中期目標が設定される独立行政法人に比べ、組織としての独自性の発揮は担保されている。しかし、「金太郎飴のような計画」（原山2004, p.3）と揶揄される各大学の中期目標や中期計画の現状に鑑みると、次期中期目標および計画の策定において、助言という形での主務省による統制行為、そのためのコンプライアンス・コストの増大も十分想定される。この問題についても法人化が「政府の失敗」の矯正を目的とするなら事前に議論されるべきであった。

2.4 改革思想の他律性

国立大学の法人化改革は新保守主義的思想という潮流の中に身を置いていた。しかし、高等教育という公共財としての再定義、法人化がもたらす新たな非効率性等、新保守主義的思想が依拠する理論的な事前検証

が十分になされたわけではなかった。そのような中、「非国有化」「非公務員化」という政治・経済的要請の下に法人化は具現化される。1999年の本格的な議論が開始して以来、4年という短期間で国立大学法人法の成立であった。

このような改革プロセスから国立大学改革の改革思想に内在した問題点を総括すると次のようになる。まず、国立大学改革の改革思想は、新保守主義経済学がその淵源となるが、政府行革との関係において強く顕在化した。そして法人化を求める政治・経済的要請によって、国立大学は政府行革の「改革客体」として議論の遡上に載り、国立大学改革は新保守主義経済学的思想を背景に推進された。しかしながら、国立大学改革の改革思想は、中央政府もしくは政府行革のマクロ的視点から同改革の正当性の導出に寄与する一方、国立大学の視点に立った改革手段の具体的妥当性を主体的に導出するものではなかった。結局、国立大学改革の改革思想は自律的に存在したのではなく、政府行革の改革客体として、政府行革の改革思想を単に受容したに過ぎなかったのである。

「借り物や手軽な思想はしばしば現実に圧倒される」（養老2005, p.99）とされるが、法人化プロセスにおける国立大学改革の改革思想も「現実に圧倒される」結末を辿ることとなった。すなわち、法人化という政策形成プロセスにおいては、改革客体としての改革思想がその脆弱性の一因だったのである。本稿ではこのような要因、すなわち陥穽を「改革思想の他律性」と呼ぶこととする。

3. 国立大学法人法における国立大学改革の改革思想

では、法人化という国立大学改革第一幕の閉幕後においても、なぜ改革思想の脆弱性は引き続き生じたのであろうか。本節では、法人化制度の理論的枠組を整理するとともに、法人後の国立大学改革の方向性を明らかにするため、同法の特徴を明らかにする。そして第二幕となる法人化後の国立大学改革の現状を踏まえ、改革思想の陥穽について論じる。

3.1 国立大学法人法の理論的枠組

国立大学法人は、主務大臣は国立大学の意見を尊重し中期計画を設定する（国立大学法人法第30条第3項）等により、一定の独自性が担保されているが、同法は独立行政法人法の規定を多く準用しており、独立行政法人の一形態といえる。そして、独立行政法人の理論的枠組は、いわゆるエージェント論とX-非効率論に依拠している（長島2004）。

エージェント論は、委託者（プリンシパル）と受託者（エージェント）との契約関係に経済学的視点から接近するものである。例えば、プリンシパルの委託事項の実現のため、一定の自由裁量がエージェントに委ねられた場合、「情報の非対称性」が生まれる。このような条件下において、如何にエージェントを自らの利害ではなくプリンシパルの利害に基づき行動させるかに論及することである。また、その対応策として注目されるのが目標管理や事後的なモニタリング、エージェントのインセンティブ維持のための報酬システムである。

X-非効率論は、独占企業や行政機関等、市場原理に晒されにくい組織内部に生じる未知なる非効率性について究明するもので、この文脈において、論議されるのが規制緩和、組織内自由度の確保等が論議される。いずれも新保守主義経済学が依拠する公共選択論の理論的枠組の一つである。

したがって国立大学法人法では、中央政府が国立大学法人に高等教育という公共財の執行を委託するプリンシパル—エージェントの関係が構築されると共に、当該関係の持つ弊害に対する防遏措置も施されている。例えば、文部科学大臣による「中期目標の設定（国立大学法人法第30条第1項）」、「各国立大学法人が策定する中期計画の認可（同法第32条）」、そして「中期目標、中期計画の達成状況評価（同法第31条）」は、プリンシパルによる目標管理とその評価監視機能の付加であり、「評価結果に基づく次期中期計画に係る運営交付金の算定（法第31条）」は報酬システムの一形態であり、エージェントに対するインセンティブ強化を目的としている。また、表2の文部科学省（ウェブサイト）による国立大学法人法の概要が示すように、法人化による独自裁量の拡大、中央政府（文部科学省）による規制の緩和等によって、中央政府の附属機関たる国立大学に内在したX-非効率の低減措置も講じられている。

このように国立大学法人法を概観すると、法人化という国立大学改革は、理論的にも新保守主義的思想のアウトプットであること、また同法は中央政府の目線で構成されていることが改めて認識できよう。

3.2 国立大学法人法のもう一つの含意

上記のように中央政府中心であった国立大学改革であったが、国立大学法人法の成立によって、改革の性格が自ずと転換したことに着目しなければならない。

それは改革アジェンダの転換である。同法成立前の改革目的は国立大学の「非国有化」「非公務員化」であったが、同法成立により「国立大学法人の組織力強

表2 国立大学法人制度の概要

- | |
|-------------------------------------|
| 1 「大学ごとに法人化」し、自律的な運営を確保 |
| (1) 国の行政組織の一部 → 各大学に独立した法人格を付与 |
| (2) 予算、組織等の規制は大幅に縮小し、大学の責任で決定 |
| 2 「民間的発想」のマネジメント手法を導入 |
| (1) 「役員会」制の導入によりトップマネジメントを実現 |
| (2) 「経営協議会」を置き、全学的観点から資源を最大限活用した経営 |
| 3 「学外者の参画」による運営システムを制度化 |
| (1) 「学外役員制度」(学外有識者・専門家を役員に招聘)を導入 |
| (2) 経営に関する事項を審議する「経営協議会」に学外者が参画 |
| (3) 学長選考を行う「学長選考会議」にも学外者が参画 |
| 4 「非公務員型」による弾力的な人事システムへの移行 |
| (1) 能力・業績に応じた給与システムを各大学の責任で導入 |
| (2) 兼職等の規制を撤廃し、能力・成果を産学連携等を通じて社会に還元 |
| (3) 事務職を含め学長の任命権の下での全学的な人事を実現 |
| 5 「第三者評価」の導入による事後チェック方式に移行 |
| (1) 大学の教育研究実績を第三者機関により評価・チェック |
| (2) 第三者評価の結果を大学の資源配分に確実に反映 |
| (3) 評価結果、財務内容、教育研究等の情報を広く公表 |

出所：文部科学省（ウェブサイト）に一部加筆

化」に力点が置かれることになった。同法による、規制緩和に基づく組織運営の弾力化や評価に基づく資源配分のシステム化は市場原理にも耐える大学運営を要請したものであり、アジェンダ移行の証左といえる。同時に、改革の主たるアクターおよびその責任主体がプリンシパル（中央政府）からエージェント（国立大学法人）へ移行したことになる。このことは国立大学改革のアウトプットが各国立大学法人の具体的取組であり、経営力向上がアウトカムとして再設定されたことを意味する。すなわち、国立大学改革の潮流は、同法の成立によって、中央政府による国立大学のガバナンス改革から国立大学法人のマネジメント改革へと転換したのである。

3.3 改革思想の非自己止揚性

政府行革の文脈において、ガバナンス改革によって高等教育という公共財の「絶対的」価値を縮小すると共に、国立大学法人のマネジメント改革によって「相対的」価値の向上を目論むことは、次なる「現実」の動きは極めて自然である。しかしながら、これまでの「現実」に圧倒され、己を十分に確立しなかった国立大学改革の改革思想は、次なる「現実」を予見し、自らの改革を先導する状態にまで高揚したとは言い難い。

法人化直前、当時の国立大学関係者によって国立大学の経営力強化を訴える貴重な一石が投げられたが（本間2002）、新保守主義的思想に対峙する具体的メルクマールの標榜を主眼とするものではなかった。

法人化後は、財政運営および学内の意識改革に対する不安が増幅している（朝日新聞2005）。また「大学改革は形だけで魂が入っていない」と、ある勉強会で

国立大学理事が吐露したこうした改革への空虚感、徒労感は、学内外で仄聞される。

すなわち、法人化直後の国立大学改革では、次なる「現実」を見据え先導する思想的根拠が、顕在化もしくは一般化する状態にまで至っていなかったのである。このような現実を踏まえると、法人化後の国立大学改革において、マネジメント改革の羅針盤となるべき確たる思想の発現を期待することは困難であったといえる。今後、自律的思想のない改革が続くのなら、プリンシパルへの追従を第一義的な価値として、西山（2003）の指摘するコンプライアンス・コストの増大等、法人化の理論的枠組とは逆行する可能性も否定できないであろう。

すなわち、国立大学法人法制定後の国立大学改革においては、脆弱な改革思想を昇華し得ない陥穽が内在していたのである。本稿では、これを「改革思想の非自己止揚性」と呼ぶこととする。非自己止揚性とは、法人化の実現で政府行革的思想の影響力が国立大学改革において縮小したこと、その縮小のため、他律的であった国立大学改革の改革思想が一層曖昧になったこと、また影響力の縮小が国立大学改革の変質であったことを十分読み取れなかったこと、その結果、次なる「現実」との対峙においても自らの新たな改革思想へと国立大学改革の思想が止揚できなかったことを意味する。

4. 新たな改革思想～地方自治体改革から～

以上、法人化プロセス及び法人法を通して、脆弱な改革思想をもたらす陥穽を明らかにした。国立大学の

法人化プロセスにおいては、政府行革の潮流に圧倒されて自律的な改革思想を発芽できなかった改革思想の他律性、法人化後においては、そのアウトプットである国立大学法人法によって転換した国立大学の改革アジェンダに即した改革思想へと昇華できなかった改革思想の自己止揚性である。

前述のディモックやケインズの指摘に鑑みても、改革遂行において「思想」の確立は重要要素の一つである。しかしながら国立大学改革においては、その改革思想は他律的であり自己止揚することなく、その結果、法人化後においても国立大学改革を先導する原動力になるまでには至っていないのである。

では国立大学改革を牽引する自律的な改革思想とは実際に発現し得るのだろうか。本節ではその解を紐解く一助として、地方自治体改革の改革思想を論じると共に、それと国立大学改革の改革思想の特徴を比較して、なぜ地方自治体が自律的な思想を確立し得たのかを考察する。

4.1 地方自治体改革

1995年以降、政府行革と連動しながら各地方自治体は、行政改革に関する推進委員会を設置し、そこでの議論を踏まえ各々の行革大綱を策定した。その主たる目的は、中央政府と同様に健全な財政運営や行政システムのスリム化にあった。また、同年8月には地方六団体が中心となり、地方分権推進本部が立ち上がり、国と地方の役割分担等、対中央政府との関係性でも改革が着手される。

そのような中、地方自治体は極めて深刻で組織を震撼させる局面に達した。社会の成熟化に伴う多様な住民ニーズへの対応が不十分であるにもかかわらず、連続と続く費用対効果の低い公共事業や巨額な組織的不正支出の存在が露呈したことである。特に不正支出の実態は架空の旅費支出命令を切り、その支出金を一旦プールし官官接待等に流用した悪質なもので、長年にわたって日常的に行われてきた。全国の地方自治体が不正に支出した額は1998年時点で436億円にも達したとされる（上山・伊関2003）。不正支出という不祥事は地域住民の行政不信を増幅させ、その追及は個々の職員にまで及ぶこともあった。地方自治体にとって「信用回復」は、正しく喫緊の課題となった。

地方自治体改革は、信頼回復や自らの変革を求め、自らのイニシアチブによって始動することになる。その端を発したのは三重県である。1995年、三重県は全国に先駆けていわゆる行政評価のシステムを導入して全国的に脚光を浴びた。その特徴は改革に対する確たる理念を標榜したことにあり、ジャーナリストである

中村（1999）は自らの取材と通じて、行政改革のパイオニア（上山2002）たる三重県の改革理念を、生活者起点の確立、分権時代への移行、情報革命への対応、民間手法の導入と表現している。具体的には、住民本位の行政経営、組織内の権限移譲、情報共有による住民との協働、市場原理の導入である。行政評価システムを皮切りに、これらの行動原理も広く浸透するようになり、各多くの地方自治体で、戦略的計画策定、組織内権限移譲、NPOとの協働等、従来の官僚制では想定し得ない取組が実践されることになった。

4.2 アントレプレナリズムの導入

このような地方自治体改革の理念はどのような思想から発現したのか。それは1995年、三重県知事に就任したばかりの北川知事およびそのスタッフが着目した、米国の改革運動やその思想に由来する（中村1999, 上山・伊関2003）。すなわち、それは1970～90年代にかけて、米国地方政府の行政改革に通底したアントレプレナリズム（Entrepreneurism）であり、膨大な財政赤字を抱え、行政システムへの信頼も地に落ちた中で、リスクを負いながらも柔軟性、順応性に富んだ取組を推進、成功させた政府の起業家的思想・理念を一般化したものを指す。時にオズボーン&ゲプラー（1992, 邦訳 1995）は、当時の革新的な行政経営を10の行動原理に集約し、その存在を知らしめた。

これらの諸原理は新保守主義的思想に依拠したものではあるが、最大の本質はその類似性に帰着するのではないことに着目しなければならない。なぜならオズボーン&ゲプラー（1992, 邦訳 1995, p.7）が「これまでの自由主義や保守主義では行政が直面している今日の問題をうまく対処できない」と指摘するように、アントレプレナリズムは、民営化や経費削減のような権力的な取り組みでは解決できない、すなわちお役所仕事に代表される悪しき官僚主義の克服を強く志向した改革思想であり、また、行動規範としての組織変革を常に意識しているからである。故にアントレプレナリズムの行動原理は、受け身的で課題対処型の官僚的行動規範ではなく、リスクに挑む課題発見、解決型の起業家精神による行政経営を実現する「てこ」と称されている。

日本の地方自治体改革においても行政不信を払拭すべく、改革の視点をインプット（人的資源・財源）の削減以上に、プロセス（組織内の意思決定、業務規則）の透明化・効率化やアウトプット（行政サービス）の質の向上に軸足が置かれており、表3に示す10の行動原理が正しく改革の原動力となった。このような思想の内実化は権威による上意下達で達成できるものでは

ない。近年の地方自治体改革は、中央政府主導による従来までの動きとは極めて異例であり（上山・伊関2003）、海外から水平的影響を受け、それを主体的に吸収した自律的改革であったといえる。

表3 行政経営における10の行動原理

- 1 船を漕ぐのではなく舵を取る。
- 2 地域社会が政府を所有する。
- 3 競争を促進する。
- 4 使命を重視する。
- 5 成果を重視する。
- 6 顧客を重視する。
- 7 企業化し、収入増を考える。
- 8 先見性を持って予防する。
- 9 分権化する。
- 10 市場原理を活用する。

出所：オズボーン&ゲプラー（1992, 邦訳 1995）に基づき筆者作成

地方自治体改革を含む近年の行政改革の潮流は、新保守主義が依拠する公共選択論と現場責任者への権限移譲と結果責任の付与等、民間手法の行政への導入を概念化したマネジャリズム（Managerialism）に理論的説明を求めている。また英国等の先進諸国の行政改革の共通した試み全体の総称であるNPM（New Public Management）の一部と論じられている（大住2001, 後2002, 玉村2003, 国土交通省国土交通政策研究所2001）。NPMは、1991年にイギリスの行政学者Hoodが初めて提唱したとされ（玉村2003）、1990年代後半になって日本でも本格的に議論されるようになった。なお本稿では、地方自治体改革の改革思想をNPMもしくはNPM的思想として論及することを控えた。それは、三重県等、初期の行政改革現場では

NPMという用語自体存在しなかったとする改革推進担当職員の発言や民間手法の導入といったマネジャリズムではなくリスクに挑むアントレプレナリズムの思想的発現を重視したことを踏まえた結果である。

4.3 両改革とアントレプレナリズムの発現

国立大学改革とは異なり、地方自治体改革が自律的な改革思想を発現し得た理由は、両者の比較から二つ挙げられる。

第一に、改革当初の外的環境の相違である。地方自治体は、財政状況の悪化のみならず度重なる失策、不祥事が相次ぎ、地域住民からの不信が増幅する中、自浄能力機能の存在を示すことで、信頼回復を勝ち取るしかない状況に追い込まれていた。一方、国立大学の場合、外圧とも言える政治的・経済的要請によるアクター利害¹が改革の端緒となる一方、国立大学そのものが一般社会から強烈な批判を浴びていたわけではなかった。

第二に、改革主体の相違である。地方自治体の場合、住民からの信頼を回復するため、自らが改革の主体を演じることが重要であり、中央政府に先んじて改革の取組を実践した。国立大学改革においては、アクター間の関心時である国立大学の制度設計に終始し、その主体は、国立大学そのものではなく、大学設置者でありアクター利害の中枢にある中央政府となった。

すなわち、以上のような相違が改革思想の相違をもたらすことになったのである。地方自治体は、新保守主義的思想だけでは対処できない「現実」を超越すべく新たな改革思想を海外の行政改革から水平的に流入、吸収した。この思想はアントレプレナリズムを志向し、自らのレッドテープを反芻したものである。これは、

表4 地方自治体における自律した改革思想の発現要因及び両改革の改革思想の特徴

○ 地方自治体における自律した改革思想の発現要因（国立大学改革との比較において）		
要因	地方自治体改革	国立大学改革
外的環境の相違	自らの失策・不祥事が招いた一般社会からの行政不信 → 自浄能力機能の証明	政治的・経済的外圧によるアクター利害 → 稀薄な当事者意識
改革主体の相違	地方自治体→ 主体的な改革が可能	中央政府→ 改革に対する受身的な姿勢
○ 両改革の改革思想の特徴		
特徴	地方自治体改革	国立大学改革
思想の発現原因	米国地方政府の改革思想の水平的流入	政府行革思想の垂直的流入
主たる改革思想	新保守主義的思想アントレプレナリズム	新保守主義的思想
主たる行動規範	顧客重視、成果重視	小さな政府、規制緩和
改革形態	マネジメント改革	中央政府のためのガバナンス改革から法人化を機にマネジメント改革へ

出所：筆者作成

顧客重視、成果重視といった、従来の行政に最も基本的なことでありながら欠落していた行動原理の徹底によって具現化された。一方、国立大学改革では、政府行革を是としたアクター利害を支持する新保守主義的思想が議論の背景となり、いわば垂直的に流入した。よって、小さな中央政府を実現する、政府の失敗を是正する手段として論じられ続けたのである。自らの改革思想は他律的なまま、中央政府の新保守主義的経済学思想に追従する結果をもたらした。その後、国立大学改革は、第一義的に中央政府のためのガバナンス改革であったが、既述のように、法人化後は自らが改革主体となるマネジメント改革へと転換する。

以上で論じた、地方自治体における自律した改革思想の発現要因及びそれらによって生じた両改革の改革思想の特徴については、表4のとおり整理される。

5. 結びに代えて～アントレプレナリズムへの期待～

本稿では、まず国立大学法人化までの政策形成プロセスとアウトプットである国立大学法人法を通して、脆弱な改革思想をもたらす陥穽について考察した。法人化プロセスにおいては中央政府の改革思想に依拠する国立大学改革思想の他律性を、国立大法人法においては自らの改革として更なる段階へと発展し得なかった非自己止揚性として論じた。

次に、国立大学改革の新たな思想的メルクマールを示唆する上で、地方自治体改革の改革思想を考察した。同改革の改革思想がリスクに挑み官僚主義の打破を目標とするアントレプレナリズムに依拠していたとするとともに、それが国立大学改革ではなく地方自治体改革に発現した要因を外的環境、改革主体の相違にあるとした。

法人化後の国立大学改革は、マネジメント改革を核とした地方自治体の改革形態、改革主体に国立大学改革のそれらが接近する中で、主体的な改革思想は真空状態にあるといっても過言ではない。アントレプレナリズムに通底するリスクに挑む姿勢、事前に課題を発見し、解決する起業家的な積極性を求める精神は、法人化後の国立大学改革を内実化させ、「現実」に圧倒されることなく、官僚的な行動規範や組織ルールを払拭する役割を果たすのではないか。

勿論、法人化後、多くの国立大学法人が経営力の向上、教育研究の質の向上のため、取組を実践している(国立大学法人評価委員会ウェブサイト)。また、地方自治体改革にも問題は山積し、例えば改革の原動力たる評価については、その実効性については多くの批判もある(西出2001)。しかしながら、本稿で触れた改革への批判の根元にあるのは、自律的な行動とその思

想的背景の欠如にあると断言せざるを得ない。このままなら、改革は外形的な形でのみ完結し、内実化しない可能性もある。重要なのは目的を具現化する手段であり、手段のための手段ではない。

改革という政策過程においては、改革思想は問題解決のためのヒューリスティック²な政策情報である。法人化後の国立大学改革においては、アントレプレナリズムに通底する理念、行動原理がそのような役割を牽引するのではないだろうか。

今や法人化によって国立大学法人の裁量権と共に経営の不確実性も拡大し、財務、人事、知的財産等、すべては従来のような「価値」の維持管理ではなく、市場原理の中で「価値」の向上を目指すマネジメント客體と化している。国立大学法人は、中央政府との関係性を再構築し、自ら船を漕ぐだけでなく、自らかじ取りを行う立場に転じたこと³を改めて認識する必要がある。

謝 辞

本稿の草稿に対しては、査読者はじめ日頃ご指導等頂いている諸先生方から有益なコメントを頂いた。この場を借りて感謝申し上げます。

注 記

- 1 アクター利害とは、「関連するアクターが当該問題に関して潜在的・顕在的に有する利害」である(縣2004, p.18)。
- 2 ヒューリスティックとは、「常に有効である保証はないが多くの場合解決方法の発見に導いてくれる、経験的に得られた指針」である(堀井2004, p.24)。
- 3 オズボーン&ゲプラー(1992, 邦訳 1995 p.38)を参照。

参考文献

- 縣公一郎(2004)「政策情報—公共政策学からの論点」、『NIRA 政策研究』、17(2): 17-20
- 天野郁夫(2006)『大学改革の社会学』、玉川大学出版部
- 朝日新聞「ケインズに代わる政策は」1979年6月28日朝刊4面
- 朝日新聞「予算減だが改革『手応え』法人化1年、全国89の国立大学長にきく」2005年3月27日朝刊12面
- 本間政雄(2002)「国立大学に経営力を/形だけの改革にしないために」、『論座』5月号: 54-61
- 原山優子(2004)「大学改革はこれだから本番 早急に理想像を固めるべき」『日経バイオビジネス』12月号: 3
- 堀井秀之(2004)『問題解決のための「社会技術」』、中央公論新

社

- 加藤典洋 (1999) 『日本の無思想』平凡社
- ケインズ (1995) 『雇用・利子および貨幣の一般理論』、塩野谷 祐一訳、東洋経済新報社、(原書: Keynes, John M. (1936) "The General Theory of Employment, Interest, and Money")
- 国土交通省国土交通政策研究所 (2001) 「NPMの展開およびアングロ・サクソン諸国における政策評価制度の最新状況に関する研究—最新NPM事情—」、『国土交通政策研究』、7
- 国立大学法人評価委員会 「平成17年度国立大学法人・大学共同利用機関法人の改革推進状況」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/kokuritu/index.htm) 1/11/2007.
- 小林信一 (2004) 「国立大学法人化とニューパブリック・マネジメント」、『高等教育研究叢書』、80: 118-123
- 小谷崇 (1987) 『新保守主義経済学』、青木書店
- 宮脇淳 (1998) 『行財政改革の逆機能』、東洋経済新報社
- 宮脇淳 (2003) 『公共経営論』、PHP研究所
- 文部科学省 「国立大学法人法の概要」 (http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/03052704.htm) 12/23/2006.
- 中井浩一 (2004) 『徹底検証大学法人化』、中央公論新社
- 中村征之 (1999) 『三重が、燃えている』、公人の友社.
- 長島正巳 (2004) 「独立行政法人の自律性と組織ガバナンス(1)—独立行政法人制度と理論的背景—」、『PHP政策研究レポート』、80: 2-13
- 日本科学者会議編 (2002) 『意義あり新しい「国立大学法人」像』、青木書店
- 西出順郎 (2003) 「地方自治体における行政評価の実際と新しい評価者モデル: エンバワメント型行政評価者」、『日本評価研究』、3(2): 179-187
- 西山慶司 (2003) 「政府部内における『エージェンシー化』と統制の制度設計—日英比較によるNPMの理論と実際—」、『公共政策研究』、3: 106-117
- 大住荘四郎 (2001) 『パブリック・マネジメント—戦略行政への理論と実践』、日本評論社
- オズボーン&ゲブラー (1995) 『行政革命』、総合行政研究会海外調査部会監修・日本能率協会自治体経営革新研究会訳、日本能率協会マネジメントセンター、(原書: Osborne, David and Gaebler, Ted (1992) "Reinventing Government")
- 玉村雅敏 (2003) 「NPMとは何か」、山内弘隆・上山信一編 『パブリック・セクターの経済・経営学』、NTT出版、179-197
- 手島孝 (1997) 『アメリカ行政学』、日本評論社
- 上山信一 (2002) 『行政の経営改革—管理から経営へ—』、第一法規
- 上山信一・伊関友伸 (2003) 『自治体再生戦略—行政評価と経営改革—』、日本評論社
- 後房雄 (2002) 「行政の任務」、福田耕治・真淵勝・縣公一郎編 『行政の新展開』、法律文化社、89-120
- 養老孟司 (2005) 『無思想の発見』、筑摩書房
- 全国大学高専教職員組合編 (2001) 『国立大学の改革と展望—独立行政法人化への対抗軸』、日本評論社

(2008.1.31 受理)

National University Reform and the Reform Thought: The vulnerability of the Reform Thought and Entrepreneurism

Junro Nishide

University of the Ryukyus

jnishide@lab.u-ryukyu.ac.jp

Abstract

The purpose of this paper is to examine the factors of the vulnerability of the National University Reform Thought. From the viewpoint of public management, the focus was on the reform thought both in the policy process of making national universities into independent administrative corporations and in its output, National University Corporation Act. The pitfalls causing the vulnerability of the reform thought, heteronomy and non self-sublation of the reform thought, were described. The reform thought of the Japanese Local Government Reform was examined to seek the Merkmal of future thought of the national university reform-entrepreneurism. The age of operating higher education as public goods is over, and the time has come to manage "value" of higher education. National universities need to recognize again that they should not only operate but manage themselves.

Keywords

National University Reform the Reform Thought Local Government Reform Entrepreneurism

機関の多様性を尊重した専門分野別第三者評価の仕組み

－米国における教員養成分野を事例に－

佐藤 仁

九州大学

hisatouoc@mbox.nc.kyushu-u.ac.jp

要 約

本稿の目的は、わが国の専門分野別認証評価への示唆を得ることを視野に入れながら、米国における教員養成機関の多様性を尊重したアクレディテーションの仕組みを解明することにある。機関の多様性の尊重という視点は、評価団体が評価プロセスにおいて各機関の特徴（歴史、ミッション、目標など）をどの程度配慮しているかという点であると捉えられる。本稿で対象とした米国教員養成分野のアクレディテーション団体であるNCATEとTEACは、それぞれ「概念的枠組み」(NCATE)、学生の成果に関する「主張」(TEAC)を設定させることを通して、各教員養成機関のミッションや目標を重視した方策を採用している。そして、実際に両者のアクレディテーションを受けた機関の自己評価書を分析した結果、概念的枠組みまたは主張が明確に表現され、それらを基に各基準や要件の内容が示されていることが指摘できる。

キーワード

アクレディテーション, 教員養成, アメリカ, 専門分野別認証評価

1. 研究の背景・目的

わが国における専門分野別認証評価は、現在、拡大の方向にある。法科大学院はもちろんのこと、2008年度から経営分野（ビジネススクール）の認証評価機関が始動する。さらに同年度より始まる教職大学院に関しては、早急な認証評価機関の創設が期待されている。

そもそも専門職分野における第三者評価は、当該職に就くのに最低限必要とされる能力に基づいて行われるものであり、機関別のそれに比べるとより厳格なものと位置づけられる。さらに免許・資格制度が背景に存在している場合、その取得要件が大きな影響を及ぼす。つまり専門職分野の第三者評価は、専門職養成機関としてある一定の方向性を示すものであり、適格認定という性質が機関別のそれより明確に具現化されるものである。

しかし、一つの分野には様々な専門職養成機関・プログラムが存在している。それは設置形態だけにとど

まるものではなく、それぞれの機関が有しているミッションや目標、また歴史的背景というものも大きく異なっている。これらの多様性に対して、第三者評価機関が適格認定の性格を持ちながらいかに対応していくのかということは、大学評価のあり方を問う上で重要なポイントである。

では、多様性に対応するとはどのような形で第三者評価において表されるものなのか。その答えの一つが、各機関のミッションおよび目標、さらには育成しようとしている人材像をいかに扱うのかという点である。上述のように多様な機関が存在することは、多様なミッションや目標を有した機関が存在するわけであり、多様性を尊重した第三者評価とは、それらをどこまで配慮しているかということと捉えられる。

この点に関し、わが国の認証評価制度のお手本となっている米国における専門分野別アクレディテーションでも、多様性の尊重という点は重要な論点となっている。例えば、ビジネス分野では Association to

Advance Collegiate School of Businessが1991年よりミッションを基盤としたアクレディテーションを実施している (Yunker 1998). また, 教員養成分野では, 教員養成機関・プログラムの多様化に伴い, アクレディテーション団体の複数化が起こるとともに, 両団体ともに多様性の尊重を目指した方針が実行されているという状況にある.

米国の専門分野別アクレディテーションにおける団体の複数化という状況の中で, この教員養成分野には特徴的なことがある. それは, その二つの団体が, 教員養成機関の設置形態別に存在しているわけではないことである. 例えば, 米国のビジネス分野では, 研究大学系のビジネススクールが主な対象である団体とコミュニティカレッジまで包含した団体というように機関の設置形態による複数化が生じている (Roller et al., 2003). しかし, 教員養成分野の場合, 二つの団体がカバーする機関の種類は同じである. そのため, 多様性を尊重した方法がどのように機能するのかという点に関しては, この教員養成分野のアクレディテーションの方法を分析することが有益であると考えられる.

以上を踏まえ, 本稿ではわが国の専門分野別認証評価への示唆を得ることを視野に入れながら, 米国における教員養成機関の多様性を尊重したアクレディテーションの仕組みを解明することを目的とする¹. 具体的には, まず米国における教員養成機関の多様性の状況を明らかにし, それに対応するために二つのアクレディテーション団体が採っている方策の特徴を明らかにする. そして, それぞれのアクレディテーションを受けた教員養成機関の対応事例を分析し, 多様性を尊重したアクレディテーションの仕組みを考察する.

本稿に関わる先行研究に関して, 米国の教員養成分野のアクレディテーション団体である National Council for Accreditation of Teacher Education (以下, NCATEと略す) と Teacher Education Accreditation Council (以下, TEACと略す) のアクレディテーションの評価方法を比較分析した研究 (拙稿 2006) が挙げられるが, 多様性の尊重という視点からの分析ではない. また米国でも, 二つのアクレディテーション団体の相違点を分析する研究 (Tamir & Wilson 2005) はあるが, 多様性の尊重という視点からアクレディテーションの実態を分析している研究は管見の限り見当たらない.

2. 米国教員養成機関の多様性をめぐる歴史的展開

2.1. 教員養成機関の多様性

現在の米国では, 教員不足を背景に様々な教員養成

のルートが存在する. 例えば, 学区教育委員会によるオルタナティブなルートも主流となりつつあり, 従来の伝統的な大学における教員養成機関だけが教員になるルートとして存在しているわけではない. その意味において, 教員養成機関だけでなく, そもそも教員になる道が多様化していることも米国の背景として理解しておく必要がある.

さて, 本稿が対象とする大学における教員養成機関の多様性を語るには, その歴史を紐解かなければならない. 米国の教員養成の歴史には, 二つの潮流があることは周知の通りである. 一つは, カレッジの中の教員養成部門として発展していった流れ, そしてもう一つが教員養成を単独の目的とした機関 (師範学校) として発展していった流れである. 教員養成の理念という形で二つを分けるのであれば, 前者ではリベラルアーツや教科内容を中心としたリベラリズムの潮流, 後者では教授法や教育学を中心としたプロフェッショナルリズムの潮流である². 現在では, この理念による教員養成の特徴づけといったものは, 大きな議論にはなっていない. しかしこの歴史を起源とする教員養成機関の形態という意味では, 土地贈与大学における教育学部やリベラルアーツカレッジにおける教員養成プログラム, 師範学校を源流とする州立大学など, 多様な教員養成機関が存在している.

この多様性をさらに助長させているのが, 機関レベルだけではなく, プログラムとしての教員養成の延長化, すなわち大学院段階での教員養成の隆盛である. その萌芽は, 19世紀末までに遡るが, 現在の動向は1980年代後半の教員養成の高度化および教員の専門職化をめぐる議論の流れの中で登場している.

この大学院段階での教員養成は, 一言で「大学院」といっても, 実際の中身は多様である. 先行研究に従えば, 大学院段階の教員養成に含まれるものとして次の4つが存在する (鞍馬 2005). それは, 5年制一貫プログラムによる養成 (免許と修士号を授与), 5年制一貫プログラムによる養成 (免許のみ), 5年次以降の課程のみでの養成 (免許と修士号を授与), そして5年次以降の課程のみで養成 (免許のみ) である. 5年次以降のものに関しては, 5年次の1年間で取得できるプログラム (特に現職教員で他の教科の免許状取得プログラムなどに多い) もあれば, 5・6年次の2年間のプログラムも存在している. もちろん, これらの大学院段階での教員養成に加えて, 小規模なりベラルアーツカレッジなどを中心に学部段階での教員養成も行われており, 多様性は広がっていることがわかる.

またこのようなプログラムの多様性は, 本稿の焦点

となるそれぞれの教員養成機関・プログラムのミッションによっても大きくなる。例えば、都市部の小規模なカレッジ等では、都市部の学校で活躍する教員の輩出を目的とし、都市部の学校の特長（多文化的背景、学校安全等）を考慮に入れたプログラムを編成しているところもある。

2.2. アクレディテーション団体の対応

教員養成分野のアクレディテーションの起源は、20世紀前半にまで遡る。1917年にAmerican Association for Teachers Colleges（以下、AATCと略す）が設立され、1923年に基準の設定、そして1928年に基準を満たしている機関のリストの公表を行っている。

このAATCのアクレディテーションでは、その対象が師範学校や教員カレッジなど、教員養成を単独の目的とする機関に限定されていた。しかし、当時すでに大学（カレッジ）内における教育学部などでも教員養成は行われており、それらを含めた包括的なアクレディテーションが必要となっていた。そこで、1948年にAATCを発展させる形で、American Association of Colleges for Teacher Education（以下、AACTEと略す）が誕生した。このAACTEによるアクレディテーションは、わずか6年で終了するが、1954年からはNCATEがその任を担うことになった。そこには、教員養成機関だけでなく、教員や州教育長といった教員養成に関わるすべてのステークホルダーがアクレディテーションに関与すべきだという議論があり、その結果、教員組合や州教育長の全米組織、AACTEなどが協働してNCATEを創設したのである。

NCATEのアクレディテーションは、発展と共に認知されていくようになり、アクレディテーションを受ける教員養成機関も増加していった。しかし一方で、その発展過程は、教員養成機関からの様々な批判に対処するために基準改訂や組織改革を行っていくというものであった。そして、その批判に 대응することができなくなってくると、新しいアクレディテーション団体の創設が議論されるようになったのである。それが1990年代初頭の出来事であり、1997年のTEACの誕生に帰結した。

TEAC誕生の背景には、本稿のテーマである教員養成機関の多様性が大きく関わっている。NCATEのアクレディテーションは、専門家のコンセンサスによって設定された基準を満たしているかどうかを判断する伝統的な専門分野別アクレディテーションと位置づけることができる。そのため、画一的な基準による方法とも捉えられ、実際、1987年の基準ではインプット要件（教員の数など）において量的基準が利用されてい

た³。このような状況に対し、「NCATEの基準では、多様な教員養成機関を測ることはできない」という議論が登場した⁴。その結果が、新しいアクレディテーション団体、TEACの創設であった。換言すれば、教員養成機関の多様性に対応するには、NCATEだけでは不十分であったというわけである。

3. アクレディテーション団体の多様性への方策

3.1. NCATEの方策

前節で述べたように、NCATEは教員養成機関の多様性に対応していないという批判を受けてきた。しかしながら、NCATE自身も、その批判に応えようと常に変化し続けていることも事実である。具体的にNCATEは、教員養成機関のミッションおよび目標を提示させる概念的枠組み（conceptual framework）を設定し、それを基準の中に組み込むという方策を開発した。この概念的枠組みは、「教員養成機関のビジョンを明言し、プログラム・課程・教授（teaching）・教員志望学生のパフォーマンス・教員の学識や社会貢献・教員養成機関のアカウンタビリティといったことの方向性に対して理論的、実践的な基盤を提供する基本的な構造（NCATE 2006, pp.8-9）」と定義されている。

概念的枠組みという言葉が初めてNCATEの基準の中に登場したのが、1995年の基準改訂時である。この時の概念的枠組みは、「専門的教育のデザイン」という領域のカリキュラムに関する基準の一部として位置づけられ、カリキュラムの構成基盤という意味合いが強かった（NCATE 1995）。しかし2001年の基準改訂時に、この概念的枠組みは基準の一部という位置づけから外れて、基準と同格の性質を持つものとして位置づけられ、その内容もカリキュラムだけではなく、教員養成機関の運営全般にわたる理論的根拠をなすものとして設定されたのである。

具体的に概念的枠組みを構成する要素として、ミッション及びビジョン、理念・目的・目標、知識基礎、教員志願学生の熟達度、学生の評価システムが挙げられている（NCATE 2006, p.12）。そして、実際のアクレディテーションにおいては、この概念的枠組みに関して、次の6点のことに関する証拠が求められている（NCATE 2006, p.13）。それは、共有されたビジョン（わかりやすく表現され、知識基盤で、ミッションと一貫していること）、一貫性（カリキュラム、現場経験、評価方法間の一貫性）、専門的なコミットメントと資質（知識、教授能力、学生の学習に対する専門的なコミットメントおよび資質の明瞭化）、学校現場

での生徒の多様性へのコミットメント、テクノロジーへのコミットメント、全米教科専門協会の基準・州の基準に沿った教員志望学生の熟達度（各基準に沿った熟達度の評価のコンテキスト）である。

これら6つの点に関して証拠を示すことが求められており、さらにそれらが基準に沿って示される内容と一貫しているかどうかという点が評価の際の焦点となっている。概念的枠組みは、あらかじめ設定された基準で教員養成機関を評価する方法を利用しているNCA TEのアクレディテーションにおいて、各教員養成機関が自らのミッションや目標を論じることのできる部分である。自己評価書において概念的枠組みに関する記述は、基準の記述に先立ち、明示することが求められており、教員養成機関はこの概念的枠組みを明確にすることからそれぞれの基準に対応していくことになる。

このような概念的枠組みの存在は、NCATEの歴史ではこれまでなかったものであり、教員養成機関の多様性に応じようとしている意図と捉えることができる。より具体的に言えば、NCATEの「各教員養成機関の実践に関して、トップダウン的な命令を超えた専門的なアプローチの多様性を奨励するような努力 (DeMarrais et al. 2003, p.59)」が、この概念的枠組みに見られる。

3.2. TEACの方策

TEACのアクレディテーションは、専門分野別アクレディテーションでありながら、あらかじめ設定された基準というものを有しておらず、基準を満たしているかどうかを問う方法で行われるものではない。TEACのアクレディテーションは、「学術監査 (academic audit)」を基盤としており、各機関が学生の成果に関して自ら決めた「主張 (claim)」に対して、それを証明する証拠・データ、さらにはデータの妥当性・信頼性を示すことが求められている。そして、監査として、その証拠の正確性および主張を裏付けるのに十分であるかどうかという点が調べられる。

多様性の尊重において重要となる各機関のミッションや目標の扱いという点に関してTEACの場合、特に主張の設定のプロセスにおいて重要視される。この主張とは、「教員養成機関における教員が、自らの学生や修了生の達成度について述べたもの (TEAC 2005, p.38)」と位置づけられており、学生の成果に関連している。主張の設定の際には、各教員養成機関はTEACが設定した質の原則 (quality principle) Iに沿うことが求められる。TEACのアクレディテーションでは、この質の原則が、NCATEで言う基準と対比し

て捉えられるものであるが、NCATEの基準が満たすべき基準であるのに対して、TEACの原則は沿うべき原則というように、その性格は異なるものである。TEACが設定する質の原則は三つ存在し⁵、質の原則Iでは「学生の学習」と題して、教科内容に関する知識、教育学的知識、ケアリングを伴った教授スキルの三つが規定されている。さらに、これらの三つの横断的な側面として、学習のための学習、多文化的な観点と理解、そしてテクノロジーが挙げられている。

以上を簡潔にまとめると、まず各教員養成機関は、自らが有するミッションやビジョンを踏まえた上で、質の原則Iの要件に沿いながら、自らの学生の成果に関する主張を最初に提示する。この主張を基に、実際の成果と主張との関連性はどうか、その成果を導く評価方法の妥当性はどうか、といった点が自己評価書において記述されていくことになる。このように主張の設定が、その後の記述に大きく関わり、その設定によりアクレディテーションの進行が左右される。各教員養成機関のミッションや目標が反映された主張が、アクレディテーション全体にまたがって非常に重要な役割を担っていることがわかる。

この主張の策定において、いくつかのポイントが示されているが、それをまとめると、州の基準や全米レベルの基準を参考にしてもよいこと、適度に一般的なレベルで記述すること、主張をサポートする証拠を考えながら策定すること、公衆に対して示している目的や目標と矛盾していないことといった点が挙げられている (TEAC 2005, pp.38-40)。

4. 教員養成機関の対応

ここでは、教員養成機関がアクレディテーション団体に提出した自己評価書およびそれに関連する文書等の内容、および筆者が行ったヒアリング調査の内容の分析を通して、教員養成機関の対応の実態を解明する⁶。分析の視点としては、各教員養成機関の概念的枠組み (NCATE) ・主張 (TAEC) の概要、アクレディテーション団体の要求への対応、そして自己評価書における他の基準や内容との関連性に着目する。

本稿では、NCATEの事例として、コロンビア大学ティーチャーズカレッジ (以下、コロンビア大学とする) およびミネソタ大学ツインシティ校 (以下、ミネソタ大学とする)、TEACの事例として、ニューヨーク大学およびニューヨーク州立大学アルバニー校 (以下、アルバニー校とする) を取り上げる。4つの大学ともに、研究大学に分類される大規模な大学であるが、教員養成機関としても、ミネソタ州およびニューヨー

ク州の教員供給に重要な役割を果たしている。

4.1. NCATEの概念的枠組みへの対応

4.1.1 ミネソタ大学の事例

NCATE誕生の1954年当時からアクレディテーションを受けていたミネソタ大学は、2006年に継続のアクレディテーション (continuing accreditation) を受審した。ミネソタ大学には、初めての教員免許状取得者を対象としたプログラムが全部で15存在し、ほとんどが大学院段階の課程で行われている。これらの教員養成プログラムには、2004年に600人超の学生が入学しており、州内でも大規模な教員養成機関である。

ミネソタ大学の教員養成プログラムの概念的枠組みは、三つのテーマを基にして表1のように表されている。

表1 ミネソタ大学の概念的枠組み

探求・研究 ・省察	組織として、新しい知識や情報への探求、重要な課題の研究、そして日々の経験や活動からの省察という活動に取り組んでいくことを指す。具体的には、プログラムを提供する大学教員の活動であることはもちろん、学生に対しても講義や教育実習を通して、知識への探求や課題に対する研究、そしてそこからの省察という活動を推進するものである。
多様性	教員養成プログラム全体を通しての環境的側面に関連するものであり、次の二点から説明される。一つは、学生を多様な考え方や観点到に触れさせることであり、もう一つは民族・人種・文化・社会経済的地位などの多様性を尊重するようにさせることである。
生涯学習・ 職能開発	免許取得後の現職教育を含めた教員としての一連のキャリアにおける学習機会を提供することや、そのための学習方法を身に付けさせることなどが挙げられている。またこの生涯にわたる学習という点に関しては、探究・研究・省察というテーマが一つの道具として機能するものであることを示している。

(注) University of Minnesota, College of Education & Human Development (2005a), pp.10-13より筆者作成。

さて、これらのテーマを基にした概念的枠組みが、前述したNCATEの要件にどのように対応しているのか。まず、共有されたビジョンに関しては、特に概念的枠組みの知識基盤ということに関して、三つのテーマがどのような知識 (理論や研究動向など) に基づいているのかを明確に説明している⁷。一貫性については、三つのテーマが、カリキュラムや講義の内容、教育実習などでどのように反映され、実践されているかが示されており⁸、これらのテーマを基にしたカリキュラム開発が行われていることが明確になっている。多様性へのコミットメントについては、多様性のテーマ

がそのまま対応しており、テクノロジーへのコミットメントについては、新しいテクノロジーを求める点で探求・研究・省察が対応し、そしてその利用方法を学習していくという点で生涯学習・職能開発がカバーしている。

専門的なコミットメントおよび州の基準等に沿った学生の熟達度に関しては、他の基準における記述との関連で示されている。ミネソタ大学は、各基準に対する記述において、概念的枠組みに沿った表現ではなく、ミネソタ州で設定されている「教員の効果的実践に関する基準 (Minnesota Standards of Effective Practice for Teachers, MNSEPT)」を活用している。ミネソタ大学では、教員養成プログラムにおけるカリキュラムや内容が、このMNSEPTの基準に沿って開発されており、その基準を満たしていることをNCATEの各基準に対応させながら記述している。これにより上記二つの要件に関する証拠が明示されていると考えられる。

このようにミネソタ大学の教員養成プログラムは、基本としてMNSEPTの基準に沿ったものであることを示しながら、同時に三つのテーマを根底に置いたプログラムを展開していることがわかる。そして、概念的枠組みのそれぞれの要件については、このMNSEPTと三つのテーマによってカバーされていることがわかる⁹。この二つを利用した概念的枠組みの要件への対応という点も、ミネソタ大学の教員養成プログラムにおける一つの概念的枠組みを意味している。

4.1.2. コロンビア大学の事例

コロンビア大学は、2005年秋に初めてNCATEのアクレディテーションを得ることになった。コロンビア大学が近年になってアクレディテーションに申請した背景には、1998年におけるニューヨーク州の教師教育改革、具体的には全米レベルのアクレディテーションが義務化されたという状況がある。初めての教員免許状取得者を対象としたプログラムは全部で20存在し、すべて修士レベルで行われている。これらのプログラムの在籍者数も1,000名 (一部上級免許状取得プログラム在籍者も含む) に近く、年間400名もの修了生を教員として輩出している。

コロンビア大学の教員養成プログラムの概念的枠組みでは、次の三つの哲学的なスタンスが示されている。それは、「探求のスタンス」、「カリキュラムのスタンス」、そして「社会的正義のスタンス」であり、それぞれは簡潔に表2のように説明されている。

表2 コロンビア大学における三つの哲学的スタンス

探求のスタンス	私たちは、探求を基盤とした、そして実践に基づいたコミュニティである。私たちと学生・修了生は仮説や安定に挑戦し、学習者・教員・学校指導者の相互に関係する役割に向けて探求のスタンスをとる。
カリキュラムのスタンス	私たちの修了生は、文化・内容・コンテキストに関する多様な観点をうまく処理しながら、学校のコミュニティにおける多様な学習者（学生と他の成人）のニーズに応えようと努力する。
社会的正義のスタンス	私たちの修了生は、様々な差異にかかわらず、学校のコミュニティ内外で協力することになっている。彼らは、社会的正義、そして世界の可能性を思いながら、世界に奉仕するコミットメントを示している。

(注) Columbia University, Teachers College (2005), p.6より筆者作成。

これらの哲学的スタンスを基に、コロンビア大学は自己評価書において、NCATEの概念的枠組みの要求に忠実に対応している。それは、自己評価書においてもそれぞれの要件について、節を設けて説明をしていることから明らかである。例えば、テクノロジーへのコミットメントに関しては、全学的な対応として大学のミッションを支えるテクノロジーの目標が明確に示されていることや、テクノロジーを実際の教育現場において活用する方針が策定されていることなどが示されている(Columbia University, Teachers College 2005, p.11)。

自己評価書の中でコロンビア大学の特徴として存在しているのが、独自の学生の成果に関する基準の存在である。この基準は、三つの哲学的スタンスを基にしながら、州の基準や全米教科専門協会の基準等を活用して作成されたものである。この独自の基準の存在により、州の基準等に沿った学生の熟達度に関する要件が満たされるだけでなく、基準を下敷きにしたカリキュラムや評価の実施という一貫性や専門的なコミットメントがさらに具体的に示されているわけである。この学生の成果に関する独自の基準は、三つの哲学的スタンスと関連させて、表3のように構築されている。

表3 コロンビア大学の学生の成果基準

探求のスタンス	基準1：探求者・反省的実践家
	基準2：生涯学習者
カリキュラムのスタンス	基準3：学習者中心の教育者
社会的正義のスタンス	基準4：効果的な協働者
	基準5：社会的正義と多様性の主張者

(注) Columbia University, Teachers College (2005), p.8より筆者作成。

この基準は、自己評価書における他の項目においても、常に踏まえられているものである。結果的に、この基準に支えられたコロンビア大学の教員養成プログラムは、州の基準や全米教科専門協会の基準を満たしていることになると同時に、コロンビア大学の概念的枠組みを反映させたプログラム構成を示す証拠となるわけである。

4.2. TEACの主張への対応

4.2.1. ニューヨーク大学の事例

ニューヨーク大学は、コロンビア大学と同様に、州課程認定制度においてアクレディテーションが義務化されたのに伴い、2006年にTEACのアクレディテーションを受審した¹⁰。ニューヨーク大学には、初めての教員免許状取得者を対象にしたプログラムが16存在しており、大学院レベルおよび学部レベルのプログラムが並存している。学生数は、上級免許状取得プログラム等を含めると、1400名を超えている。

ニューヨーク大学における主張は、教員養成プログラムのビジョンが基になっている。そのビジョンでは、「教授・学習のコンテキストにおける特別な複雑性を形成する動的なテンションを理解し、それを調停することによって実践で成功する (New York University, Steinhardt School of Education 2006, p.4)」教員の養成が掲げられている。この中で触れられている動的なテンションに関しては、5つ挙げられているが¹¹、主張の設定に際してはそのうちの一つを利用している。それは、内容(教科中心)と教育学(学習者中心)というテンションであり、それを調停する「統合」という概念である。それを踏まえて設定された主張は表4の通りである。

表4 ニューヨーク大学の主張

主張1	教員志願者(出身教員)は、教科内容に関する知識と、その教科を最も効果的に教授・学習する方法に関する証拠に基づいた理解とを統合している。
主張2	教員志願者(出身教員)は、教育学的知識と、生徒の発達段階・個々の差異性・社会文化的背景に関する理解とを統合している。
主張3	教員志願者(出身教員)は、ケアリングでスキルを有した教員として職務を遂行する能力(capacity)と、自らの教授を省察し、それを成長に生かす能力(ability)とを統合している。

(注) New York University, Steinhardt School of Education (2006), p.14より筆者作成。

それぞれの主張が、質の原則Iで挙げられている三つの項目にそれぞれ対応していることが理解できよう。また、三つの項目を横断するテクノロジーや多文化的

な観点等に関しては、それぞれのプログラムの中に統合されるものとして、位置づけている。

これらの三つの主張に関しては、それぞれが州の課程認定基準とどのように関連しているのかという点も明示されている。例えば、主張1は教科内容知識としての「教科内容コア」の基準、そして主張2は教育学的知識としての「教育学的コア」の基準にそれぞれ対応させている。

さらに、これらの主張には、教授学習活動の複雑なコンテキストにおいて教員が成長していくことの重要性が反映されているという。そして、ある意味で最も基本的な主張として、「自らの教員としての有効性 (efficacy) に関する証拠を考慮に入れながら、自らの経験を省察することを通して学習することができ、その結果どんなコンテキストに身を置いても、専門職として活動できる教員の養成 (New York University, Steinhardt School of Education 2006, p.16)」を挙げている。

このように、ニューヨーク大学は、自らのビジョンを基盤とした主張を形成している一方で、それが州の課程認定基準と結びついていることも明示している。このようなバランスを示しながらも、ビジョンとの関連で「最も基本的な主張」をTEACの要求とは別に明示することにより、自らのプログラムとしての方向性を意識化していることが窺える。

4.2.2. アルバニー校の事例

アルバニー校は、2005年にTEACのアクレディテーションを受審した。コロンビア大学およびニューヨーク大学と同様に、州課程認定制度におけるアクレディテーションの義務化を契機にTEACのアクレディテーションを受けている。初めての教員免許状取得者を対象としたプログラムは、すべて大学院段階で行われ、全部で11存在しており、2005年に入学した学生数は約100人である。

アルバニー校の教員養成プログラムのミッションは、研究大学という性質に大きく基づいている。教員養成プログラムの枠組みとして、「応答的で省察的な教授 (responsive and reflective teaching)」が挙げられており、この枠組みに対して三つの領域が規定されている。それは、「実践を活気づける研究」、「人間の多様性および学習コンテキストに対する教員の応答性」、そして「学習のための学習に結びついたプロフェッショナルリズム」である。この枠組みを踏まえたうえで、教員養成プログラムの目標として、「学問的によく教育され、日々の厳しい教授をマネジメントすることができ、テクノロジーを適切に利用し、専門的な知識を継

続的に発達させる (University at Albany, State University of New York 2005, p.4)」教員の養成が掲げられている。

この枠組み及び目標を踏まえた上で策定された主張は表5の通りである。これらの主張は、それぞれ教科内容の知識、教育学的知識、そして教授スキルに対応しており、TEACの質の原則Iに沿ったものとなっている。

表5 アルバニー校の主張

主張1	私たちは、包括的な教科内容および広範なりベラルーツを伴った大学教育を受けた学生を受け入れる。
主張2	私たちの修了生は、授業内容を想定した知識 (pedagogical content knowledge) を有している：教授場面での意思決定の際に研究・理論・実践を利用する。
主張3 A	私たちは、効果的な教授スキルを有する学生を受け入れる。 (*上級免許状プログラムのみ)
主張3 B	私たちの修了生は、それぞれの専門分野における効果的な教授スキルを有する。

(注) State University of New York, University at Albany (2005), p.17より筆者作成。

具体的に、それぞれの主張の内容をみていくと、まず主張1であるが、大学院段階の教員養成ということ、教科内容に関する知識自体は、アドミッションの段階で保証するという点は特徴的である。実際のアドミッションの段階では、教科内容に関する州課程認定基準を利用して、その基準を満たしているかどうか判断されている。

次に主張2に関しては、授業内容を想定した知識に示されているように、教科内容をいかにして実際の教授場面に適応させていくかということが重要とされている。特にここでは質の原則Iにおける横断的な項目 (学習のための学習、多文化的な観点と理解、テクノロジー) と主張2の関わりが示されており、例えば学習のための学習については、枠組みである「省察的な教授」や、領域の一つである「学習のための学習に結びついたプロフェッショナルリズム」との関連性が示されている。

最後の主張3に関しては、教授スキルとして教科分野ごとの能力 (competency) への対応が述べられている。アルバニー校では、教科分野ごとにニューヨーク州の課程認定基準の内容を加味した能力の項目を設定している。この能力の項目を設定することによって、それが一つの指標になり、教授スキルの評価を通して、その発達を支援できるとしている。

このようにアルバニー校は、自らの研究大学としての性質を踏まえながら、独自の教員養成プログラムの枠組み・目標を設定し、それらを主張策定に反映させていることが理解できよう。

5. 考察

これまでの分析を踏まえて、多様性の尊重を意図したNCATE及びTEACのそれぞれの特徴に関して考察を加えたい。

まず、NCATEの概念的枠組みは、基準とは別に設定されており、その後の基準ごとの記述では、概念的枠組みがその根底に貫かれているかという点が求められている。ミネソタ大学の場合は、州の基準であるMNSEPTという最低限の基準を満たしていることを基本に据えながらも、概念的枠組みがカリキュラム全体に浸透していることを示そうとしている。コロンビア大学の場合は、ニューヨーク州の基準と概念的枠組みを基にして、コロンビア大学独自の基準の開発・活用により、同時にその二つのことを証明しようとしている。ミネソタ大学とコロンビア大学、それぞれの手法は異なるものの、その後の自己評価書においても概念的枠組みが意識されており、その意味で基準を満たすことを求めながらも各教員養成機関の特色を尊重させようとするNCATEの方策の意図が反映されていると考えられる。このように各教員養成機関は自らのミッションに基づいたカリキュラム開発を行ったり、さらに州の基準などの関連性を問い直したり、その多様性をNCATEのアクレディテーションを通して示す動きをみせていることがわかる。

しかしながら、NCATEの概念的枠組みに関する要件が、ミッションを基盤とするものでありながら、具体的に提示されている点には疑問も残る。例えば、コロンビア大学の場合、自らのスタンスを基に概念的枠組みの要件を満たしているという示し方になってしまい、自らのミッションを提示するという点が弱まっていると捉えられる。この点は、評価団体が求めるミッションの提示の方法論として課題となる。また、州の課程認定制度と密接に関係しているNCATEのアクレディテーションでは、ミネソタ大学のように、州の基準に大きな影響を受けてしまうこともある。

次にTEACの場合は、各機関が策定する主張に基づいてすべてのアクレディテーションのプロセスが進められる。主張の設定に際しては、TEACの質の原則Iに沿うことが求められるが、そこには各機関のミッションや目標が大きく影響を与えていることがわかる。ニューヨーク大学の場合は、ビジョンを説明する一つのキー

ワードとしての「統合」という概念を用いながら主張を設定し、州課程認定基準との関連性も明記させている。アルバニー校は、研究大学という特性を示しながら、なおかつ独自の教員養成プログラムの枠組みに依拠しながら主張の設定を行っていることが明らかになっている。TEACのアクレディテーションの場合、自由に主張を設定できる点や満たすべき基準を有していない点から、多様性の尊重に対する過度の傾倒（質の標準化への欠如）が指摘されることがある¹²。しかし、実際は各機関において州課程認定基準と主張の関連性を明示したり、またはそれを踏まえた主張を設定したり、質の標準化という側面に関しては各教員養成機関の工夫がみられた。

しかしながら、このように教員養成機関の自由度が高いゆえに、ミッションに基づいた主張の策定、そしてその主張を裏付ける証拠の収集という作業には、非常に困難な作業となっていることも事実である。例えば、ニューヨーク大学は、全体のアクレディテーションの印象として、自らのミッションを尊重してくれているとしているが、主張の策定やミッションの明確化において教員のコンセンサスを得ることの難しさ、さらに主張を満たすための評価方法の開発の困難さを指摘している（拙稿 2007）。この作業にアクレディテーション団体としてどのようにサポートするのかという点は、TEACの抱える大きな課題であろう。

以上のように、NCATEとTEACの方法論について、分析してきた。最後に、わが国の専門分野別認証評価への示唆を指摘したい。わが国の専門職大学院は、米国ほどではないにしろ、設置形態やカリキュラム等において多様性がある。特に教職大学院について言えば、各都道府県の教育委員会との関連性という意味において、その多様性は他の分野に比べて大きいと言えよう。これらの点を踏まえると、次の二点が指摘できる。

一点目として、各専門職大学院のミッションや目標に関し、その明瞭性・明確性だけではなく、それぞれの専門職分野の特性に応じたコンテキストや理論にどのように対応しているのかという点まで求めることの可能性を探る必要がある¹³。この点については、ミッションや目標にまで基準を設けるという意味での画一化と紙一重になり、NCATEの分析において述べたとおり慎重な議論が必要だが、単純に明瞭・明確というだけでは、専門職養成機関の多様性を尊重するという意味では不十分となる。

二点目は、ミッションや目標が、いかにカリキュラムや評価などに関連しているのか、プログラムに一貫してどのように関与しているのかという点を評価において求める必要性である。単純な「お飾り的な」ミッ

ションになっていないかどうかを問うことは、専門職大学院の多様性を実質的に問う上で重要となる。この点に関しては、TEACのように成果を基盤とする際に、ミッションとの関連性を明確にさせるような方法が考えられよう。

本稿では、取り上げた事例に限界があり、明確な分析アプローチで多様性を尊重する両団体のアクレディテーションに実態を具体的に解明するには至らなかった。分析アプローチの開発とともに、さらなる事例の分析を進めることを今後の課題としたい。

注 記

- 1 本稿において、教員養成機関とは教員養成プログラムを実施する主体である大学（学部や学科）を意図しており、教員養成プログラムとは教科や学校段階ごとのそれぞれのプログラムを意図するものである。また、本稿では初めての教員免許状取得者に対する教員養成プログラム（initial program）を主な対象としている。
- 2 リベラリズムとプロフェッショナルリズムをめぐる米国教員養成の歴史に関しては、三好（1972）を参照されたい。
- 3 例えば、1987年基準においては、教育実習は少なくとも10時間であることや、教育実習中の監督は、一人の教授に対して18人の学生を越えてははいけないといった内容が存在していた（NCATE 1987）。
- 4 TEAC（2002）は、研究大学における教員養成機関からリベラルアーツカレッジにおける教員養成プログラムに至るまで、その形態や特色が幅広い中で、NCATEのような画一的な基準でそれらすべてに対応することには限界がある点を指摘している。
- 5 他の二つの質の原則は、「学生の学習に対する妥当な評価」と「組織による学習」である（TEAC 2005）。
- 6 ミネソタ大学およびコロンビア大学の自己評価書はそれぞれウェブ上から入手した。ニューヨーク大学とアルバニー校の自己評価書は、筆者が現地訪問時に入手または後日Eメールにて提供していただいた。また、ヒアリング調査は、ニューヨーク大学（2007年2月・11月）およびアルバニー校（2007年11月）の担当者に対して実施した。
- 7 例えば、テーマの一つである多様性に関する知識基盤としては、ミネソタ州における人種や民族の多様化の現状が説明されており、それが学校教育の現場にも反映されていることが示されている。

これにより、テーマとしての多様性の妥当性や重要性が裏づけされている仕組みになっている（University of Minnesota, College of Education & Human Development 2005b, p. 18）。

- 8 例えば、探求・研究・省察に関しては、教育実習・現場経験（clinical experience）においてポートフォリオの作成、エスノグラフィーを利用した教室文化の理解といった活動が盛り込まれている（Ibid., p.9）。
- 9 ミネソタ大学の場合、MNSEPTを基盤にカリキュラム開発が行われているが、自己評価書においてそれを明確に示そうとしている背景には、NCATEと州との協同関係という状況が存在している。ミネソタ州はNCATEと協同関係を構築しており、NCATEの現地訪問際に、Minnesota Board of Teachingのメンバーを同時に派遣させ、課程認定のための情報を得るという活動を行っている。そのため、ミネソタ大学としては、ミネソタ州の基準にも従っていることを明確に示す意図がある。
- 10 以下のニューヨーク大学の記述は、拙稿（2007）を参考にしてている。
- 11 5つとは、「内容と教育学」、「技術的と政治的」、「現実と理想」、「自己認識と他者認識」、そして「個人と多様性」である。
- 12 例えばDarling-Hammond（2000）など。
- 13 この点に関し、大学評価・学位授与機構（2007）において、各機関のミッションや目標に関し、明確であること及び学校教育法に適合するものであることの二点が言及されている。

付 記

本稿は、平成18・19年度日本学術振興会科学研究費補助金若手研究（スタートアップ）「米国教員養成機関評価システムに関する実証的研究」（研究代表者：佐藤仁，課題番号：18830044）による研究成果の一部である。

参考文献

- 鞍馬裕美（2005）「アメリカにおける大学院レベルでの教員養成の特質と課題」、『日本教師教育学会年報』，14：102-114
- 拙稿（2006）「NCATEとTEACの教員養成機関の評価方法論」、『広島大学大学院教育学研究科紀要』，54：139-148
- 拙稿（2007）『学術監査を基盤とした教員養成機関のアクレディテーションの実態—ニューヨーク大学を事例として』，日本比

- 較教育学会第43回大会発表資料
大学評価・学位授与機構 (2007) 『専門職大学院の評価基準モデル』, 大学評価・学位授与機構
- 三好信浩 (1972) 『教師教育の成立と発展—アメリカ教師教育制度史論—』, 東洋館出版社
- Columbia University, Teachers College (2005). *Institutional Report*. New York: Author, Retrieved November 14, 2007, from http://www.tc.edu/administration/oaa/PDF_DOC/NCATE_Institutional_Report.pdf
- Columbia University, Teachers College (2003). *Conceptual Framework: Precondition #4*. New York: Author, Retrieved November 19, 2007, from http://www.tc.edu/administration/oaa/PDF_DOC/Conceptual_Framework.pdf
- Darling-Hammond, L. (2000). Teaching for America's Future: National Commissions and Vested Interests in an Almost Profession. *Educational Policy*, 14(1), 162-183.
- DeMarras, K., Lewis, J. B., Butchart, R. E., Benson, J., and Castenell, L. A. Jr. (2003). Using NCATE 2000 as an Impetus for Institutional Change. In William, B. C., Mitchell, A., & Leibbrand, J. (Eds.), *Navigating Change: Preparing for a Performance-Based Accreditation Review*. Washington, DC: NCATE, 55-70.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (1987). *Standards, Procedures, and Policies for the Accreditation of Professional Education Units*. Washington, DC: Author.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (1995). *Standards, Procedures, and Policies for the Accreditation of Professional Education Units*. Washington, DC: Author.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2006). *Professional Standards for Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education 2006 Edition*. Washington, DC: Author.
- New York University, Steinhardt School of Education (2006). *TEAC Inquiry Brief*. Author.
- Roller, R. H., Andrew, B. K., and Bovee, S. L. (2003). Specialized Accreditation of Business Schools: A Comparison of Alternative Costs, Benefits, and Motivations. *Journal of Business Education*, 78(4), 197-204.
- State University of New York, University at Albany (2005). *Inquiry Brief*. Author.
- Tamir, E., & Wilson, S. M. (2005). Who Should Guard the Gates?: Evidentiary and Professional Warrants for Claiming Jurisdiction. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 332-342.
- Teacher Education Accreditation Council (2002). *Manual for a New System of Teacher Education Accreditation*. Washington DC: Author.
- Teacher Education Accreditation Council (2005). *Guide to Accreditation*. Washington, DC: Author.
- University of Minnesota, College of Education & Human Development (2005a). *Institutional Report*. Author Retrieved November 14, 2007, from <http://cehd.umn.edu/Accreditation/ir/IR.pdf>
- University of Minnesota, College of Education & Human Development (2005b). *The Conceptual Frameworks for Professional Education Programs in the College of Education and Human Development University of Minnesota*. Author, Retrieved November 18, 2007, from http://cehd.umn.edu/Accreditation/docs/Conceptual_Framework.pdf
- Yunker, P. J. (1998). A Survey of Business School Heads on Mission-Linked AACSB Accreditation Standards. *Journal of Education for Business*, 73(3), 137-143. (2008.1.31 受理)

A Study of the Professional Accreditation System Focusing on the Variety of Institutions: the Case of Accreditation of Teacher Education in United States

Hitoshi Sato

Kyushu University

hisatouoc@mbox.nc.kyushu-u.ac.jp

Abstract

The purpose of this study is to clarify how professional accreditation agencies respect the variety of institutions in their accreditation processes through analyzing the case of accreditation of teacher education in United States. The perspective of "respect for the variety of institutions" means how much the agencies consider the characters of institutions such as their history, mission statements, and goals. Based on this point, in this paper both the policies of accreditation agencies of teacher education and the teacher education institutions' ways of responding them were analyzed.

In terms of the policies, NCATE required institutions to show their own "conceptual frameworks" which consist of goals, missions, and so forth. Also TEAC, which is the other accreditation agency of teacher education, required institutions to set up their own "claims" about student outcomes based on their missions, goals, and so on. Regarding the aspect of institutions, they successfully demonstrated that they had clear frameworks or claims and made use of them in order to showing other evidences.

Keywords

accreditation, teacher education, United States

大学における奉仕・体験活動の単位認定にかかわる 青少年教育施設との連携について

－国立施設との連携を事例として－

天野 智水

琉球大学

amanoto@lab.u-ryukyu.ac.jp

要 約

大学教育としての質を保証しつつ、単なる施設利用にとどまらない青少年教育施設との連携を図るとは、両者の間にどのような関係を構築することなのか。本稿はこの問題意識のもと、大学の単位認定を可能とする青少年教育施設での学習活動を明らかにするため、国立青少年交流／自然の家を対象とした質問紙調査と、事例調査を行った。その結果、施設のイニシアチブにより連携が始まり、学習目標・内容・計画の作成に施設が比較的強い影響力をもち、大半の学習活動が施設側の指導のもとで行われる、という連携が一部で行われていることが明らかになった。また、これに対し大学は、個々の学生が学習体験から得た成果を評価し、その結果によって単位認定の可否を決定するという役割を果たすことで、大学教育の質保証に努めている姿がうかがえた。しかし、この分担関係がそのまま果たして望ましいものかどうか、検討の余地がある。

キーワード

青少年教育施設、学社連携、大学教育の質的保証

1. 研究の背景と目的

近年、大学教育の中に奉仕や体験を学習として取り入れる動向がみられる。

すなわち、大学審議会答申（2000.11）は、「多様な文化や価値観を受容し、その中で自らの考え方を主張し、行動できる心豊かな人材を育てるためには、知識の修得だけでなく、多様な文化に触れたり、多様な価値観を持つ人々と交流を行ったりするなどの実体験を持つことが必要である。そのためには、各大学において、ボランティア活動等の社会貢献活動を授業に位置付けるなどの取組を進めるとともに、国内外でのフィールドワーク等の機会を充実することが必要である」と述べている。また、中央教育審議会答申（2002.7）は、「青少年の時期には、学校内外における奉仕活動・体験活動を推進する等、多様な体験活動の機会を充実し、豊かな人間性や社会性を培っていくことが必要で

ある」として、「大学、短期大学、高等専門学校、専門学校などにおいては、学生が行うボランティア活動等を積極的に奨励するため、正規の教育活動として、ボランティア講座やサービ斯拉ーニング科目、NPOに関する専門科目等の開設やインターンシップを含め学生の自主的なボランティア活動等の単位認定等を積極的に進めることが適当である」と述べている。そして、実際にボランティア活動を取り入れた授業科目を開設している大学も少なくない（平成17年度は275大学、文部科学省調べ）。

しかし、奉仕・体験活動に青年への教育効果を見出しているのは、高等教育機関だけではない。青年の家等と称される青少年教育施設は、「これまで青少年に集団で行う生活体験、社会体験、自然体験など様々な体験活動を提供する地域の中核的な施設として、学校等の関係機関と連携して体験活動プログラムを開発して提供」してきている（中央教育審議会 2007.1）。そ

して、「連携」する「関係機関」の中には大学が含まれており、大学は「体験プログラム」の開発だけではなく、それを自身の教育課程に取り入れ始めている。ここに、大学と青少年教育施設の連携に着目する理由がある。

先行研究では、青少年教育施設を含む社会教育施設と学校の連携（あるいは融合）が扱われているが¹、研究開発以外の機能に関してまで大学が連携関係の中で扱われることは少ない。大学教育における奉仕・体験学習の意義や効果に関する先行研究は見られるが²、連携にかかる組織面の課題が扱われることは少ないといえよう³。

そこで本稿では、大学における奉仕・体験活動の単位認定と青少年教育施設との連携という組織的問題に関する研究を進めていく前段階の作業として、これにかかる基本的事実の確認と問題意識の整理を行うことを目的とする。

2. 研究の枠組みと方法

2.1. 枠組み

社会教育の領域では、一般に定着している学社連携とは異なる学社融合という考えが提起されているという（国立教育政策研究所 社会教育実践研究センター 2002）。すなわち、「あくまでも学校主導で社会教育施設がその施設利用によって協力するという連携」にとどまらず、「学校教育と社会教育、あるいは学校と社会のそれぞれの機能がオーバーラップする部分の教育活動を、そのいずれかに属するとするのではなく両者が共有するものとしてとらえ、その融合部分が教育活動の新たな領域として考えられるような関係」が学社融合とされる（渋谷 1996、p.23、pp.27-28）。具体的には、社会教育側としては「社会教育職員が学社連携・融合の意義や必要性に対する理解を深め、学校教育で活用できる、例えば、社会教育施設における学習プログラムや教材を開発し提供すること」があげられる（清水 1996、p.55）。

一方、大学教育の質的保証という観点からは、大学以外の教育施設で行われる学習を卒業の要件を満たす単位数に算入することの是非が問われよう⁴。2007年7月に大学設置基準の一部（第19条第1項）が改正され、大学は教育上の目的を達成するために必要な授業科目を「自ら」開設するものとされた。これは文部科学省の通知によると（19文科高第281号）、「大学は当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目については、自ら必要な教員組織並びに施設及び設備を備え、当該大学の指導

計画の下で開設するべきものであることを明確化する趣旨」によるものであった。青少年教育施設に大学の授業を「丸投げ」するような「外注化」は許されない⁵。大学教育としての質を保証しつつ、単なる施設利用にとどまらない青少年教育施設との新しい連携（すなわち融合）を図るとは、両者の間にどのような関係を構築することなのだろうか。本稿はこの枠組みにより考察を進める。

2.2. 研究の対象と方法

文部科学省「社会教育調査」には、「青少年のために団体宿泊訓練又は各種の研修を行い、あわせてその施設を青少年の利用に供する目的で、地方公共団体が設置した社会教育施設」を対象とした、青少年教育施設調査が含まれている。「少年自然の家」「青年の家（宿泊型）」「青年の家（非宿泊型）」「児童文化センター」「その他」に分類された青少年教育施設は、平成17年度調査では全国に合わせて1,320施設存在する。設置者別施設数をみると、都道府県196、市（区）881、町214、村22、組合7となっている。

一方、「国立青少年交流の家」と「国立青少年自然の家」が全国に合わせて27設置されており（前者13、後者14）、交流体験あるいは自然体験を中心とした青少年教育を企画・実施している。

このうち、本稿では国立の青少年教育施設を対象として取り上げ、質問紙調査を行った。対象を国立施設に絞った理由は、プレテストに相当する本調査が扱うには地方公共団体設置の青少年教育施設の数膨大であることと、少なくとも国立青少年教育施設のうち1施設で単位取得を可能とする連携実績があることを事前に把握していたためである。調査票は2007年10月に、全国の国立青少年交流／自然の家のうち、連携事例を把握していた「国立青少年交流の家」1つを除く26施設に対して郵送した。12月現在、18の施設から回答を得ている。以下では、国立青少年教育振興機構による青少年教育事業および大学との連携に関する方向性を同機構の中期目標等から把握した後（3.1.）、質問紙調査の結果（3.2.）、および事例調査（3.3.）から大学との連携の実態を明らかにし、最後に結論を述べる（4.）。

3. 分析

3.1. 独立行政法人国立青少年教育振興機構について

「国立青年の家」と「国立少年自然の家」は2001年にそれぞれ独立行政法人となった後、2006年には「国立オリンピック記念青少年総合センター」を含めて統

合され、「独立行政法人国立青少年教育振興機構」の施設として、それぞれ「国立青少年交流の家」と「国立青少年自然の家」の名称となった。前者は「交流体験活動の機会の提供による青少年に対する研修」を、後者は「自然体験活動の機会の提供による青少年に対する研修」を主たる事業としている（「業務方法書」）。

同機構の中期目標では、「Ⅲ 国民に対して提供するサービスその他の質の向上に関する事項」として、「我が国の青少年教育のナショナルセンターが行うにふさわしい教育事業」の一環として「先導的・モデル的な体験活動事業」などを進めるとしている。また、「大学等高等教育機関、民間団体及び関係機関等との連絡・協力の促進を図る」ことが謳われている。これを受けた中期計画「Ⅱ 国民に対して提供するサービスその他の質の向上に関する目標を達成するためにとるべき措置」では、「体験型環境学習事業やボランティア学習推進事業など、国の政策課題に対応した青少年の体験活動事業」を推進することとし、「大学等高等教育機関、民間団体、関係機関等との共催事業を積極的に行う」ことや、「高等教育機関等に在学する社会教育実習生やインターンシップの受入れ体制の充実を図る」ことが述べられている。

以上のように同機構では、先導的なモデル事業として青少年の体験活動事業を推進すると同時に、大学等と協力関係を構築して社会実習生やインターンシップの受入れを充実させることを目指している。教育施設での奉仕・体験活動を大学での単位認定につなげる取組は、こうした方向性に合致しているといえよう。

3.2. 質問紙調査の結果から

3.2.1. 単位取得が可能となる取組の実績

大学が自らの教育課程に青少年教育施設の学習を取り入れるということは、実際にどの程度行われていることなのだろうか。「貴施設の事業のうち、事業に参加した学生がその参加活動をもって大学（短期大学を含む）の単位を取得することが可能となる取組の実績はありますか」と尋ねたところ、「ある」と回答したのは9施設、「ない」が6施設、「検討中」が3施設であった。

具体的にどのような取組であるかの記述回答結果を、内容ごとに施設単位でまとめたものが表1である。この記述のみでは、施設での学習を大学の教育課程のどこに位置づけているかが必ずしも明らかではないが、施設でのボランティア（奉仕）活動に対して大学での単位取得を可能とする取組がみられる。また、社会教育実習が行われていることも指摘しなければならない。表1で示された本設問への回答とは別に、「社会教育

実習生の受け入れを行っている」ことを指摘する記述回答が2件あった。社会教育実習は、社会教育主事となる資格を有する上で大学において習得すべきと文部科学省令（社会教育主事講習等規程）で規定されている科目（選択必修）の1つである。この社会教育実習生の受け入れは、本稿が着目する奉仕・体験活動の単位認定という最近の動向というよりも、特定職業資格の取得にかかり従来から施設が大学に協力して実施されているものである。しかし、「社会教育主事の任用資格を得るためだけの実習では、もったいないと思っています」との自由記述欄の回答にも見られるように、社会教育関係の職業に直接結びつかなくとも意義ある教育科目であると捉える向きもある⁶。

なお、連携先大学が明記されているものについてみると、国立大学が4校、私立大学が6校であった（1施設が複数大学と連携するケースあり）。

表1 大学の単位取得が可能となる事業一覧

Ⅰ ボランティア活動を内容とするもの	
ボランティア養成セミナー	守ろう環境ボランティア体験講座
平成19年度	**ボランティアスクール 機構本部で示されているボランティア養成共通カリキュラムと、**アドベンチャー教育の体験。
平成19年度	青少年ボランティア養成研修等
平成19年度	**ボランティア養成所 講義・演習を通してボランティアとしての基礎を学ぶ。
平成19年度	**ボランティア養成研修等 当所における企画事業等において、ボランティア活動を行った場合、大学での単位認定が行われている。
平成19年度	**大学社会教育活動実習講座 必修「ボランティア入門セミナー」、選択「ボランティア実践セミナー①（基本編）」「ボランティア実践セミナー②（体験編）」「ボランティア実践セミナー③（活動編）」等。
Ⅱ 野外活動指導者にかかわるもの	
平成17年度	野外活動指導者研修会 野外活動の研修協議及び実践を通しての資質向上 ※体育実技履修30時間の一部として
	野外活動指導者養成講座、「指導者養成編」「活動実践編」、 野外活動に関心を持つ青年が、野外活動に必要な知識・技能を習得したり、子どもを対象としたプログラムを企画・運営することを通して、子どもとの関わり方などを学んだりして、指導者としての資質の向上を目指す。
Ⅲ 社会教育実習にかかわるもの	
平成19年度	**大学社会教育活動実習講座（再掲）必修「ボランティア入門セミナー」、選択「ボランティア実践セミナー①（基本編）」「ボランティア実践セミナー②（体験編）」「ボランティア実践セミナー③（活動編）」等。
平成19年度	学社共同参画セミナー 教員・社会教育主事を旨とする学生に対して、青少年教育に関する講義・演習を行い、企画・運営・評価の手法を実践的に学ぶ。

IV その他
平成18～19年度 演劇**セミナー 演劇の手法を取り入れたコミュニケーション能力の向上 平成18～19年度 **アドベンチャー体験セミナー **アドベンチャーを通じたなかまづくり体験
平成19年度 **の伝承文化を学び伝えるリーダー村 地域を大切に、地域に根ざして活動するリーダーが求められている中で、**の伝承文化を学び、先人の生活の知恵と自然体験の融合した体験活動をすることで、地域を大切にしようとする心を育むとともに、「子どもむかし生活体験」の運営を自ら計画し運営することで、地域に根ざして活動しようとするリーダーを育成する。
平成19年度 **活動プログラム体験会 活動プログラムの体験を通して、指導の手法を学ぶ。 平成19年度 **フレンドキャンプ一週間の長期宿泊体験活動（市内5か校の小学6年生を対象）に、グループカウンセラーとしてかわり、カウンセラーやファシリテーターとしての指導のあり方を学ぶ。 平成19年度 **ものがたり（春・夏・冬）家族対象の事業に対して、活動補助員としてかわり、活動や運営のスタッフとしてのあり方を学ぶ。
平成19年度 特別支援教育実践キャンプ LD、ADHDなど特定の状況にある小学生の自然体験活動。

注：施設名が記載されている箇所等は伏せ字とした。

3.2.2. 単位取得取組にかかる大学と施設の関係

ここでは上記取組実績のある9施設についてみていく。

まず、「当該事業で単位を取得するにあたり、大学での授業を受講する時間に対して、貴施設での活動の割合はどの程度となりますか」との設問に対しては、「4分の1以下」との回答が2施設、「半分程度」が1施設、「4分の3以上」が3施設、「不明」が3施設であった。

また、当該事業のプログラム作成に関して、「プログラムは大学との連携を開始するにあたり新規に作成されたものですか」との設問に対しては、2施設が「新規に作成」し、6施設が「既存のプログラム」を用い、1施設が「既存のプログラムに修正を加えた」と回答している。

さらに、「当該事業を開始する上でのイニシアチブ」について尋ねたところ、「貴施設から大学に対して、連携・協力の依頼を行った」との回答が4施設からあり、残る5施設は「大学から貴施設に対して、連携・協力の依頼が行われた」との回答であった。

さて、ここで注目したいのは、青少年教育施設からの連携に向けた働きかけが行われた4つのケースがあったという点である⁷。これらイニシアチブを発揮した4施設のうち2施設が、大学での受講時間に対して「4分の3以上」の施設活動をもって単位取得が可能となると回答しており（残る2施設は「不明」と回答）、

施設での活動が大半を占める学習が単位として認定されている。また、この2施設はプログラムを「新規に作成」という力の入れ具合もみせている。

次に、当該事業に関するいくつかの領域ごとに、「大学の影響力と比較した場合、貴施設の影響力はどの程度であったと思われますか」と尋ねている。回答者の個人的な印象を問うものではあるが、おおよその傾向は把握できると思われる。回答は図1に示した通りで、「活動内容と計画」について最も施設が影響力をもつ傾向にあり、また、「学生に期待する目標の設定」についても施設の影響力が大きいと考えられている。学習の目標と内容という重要な部分の決定について、施設が与えた影響が大きいことがうかがえる。一方、学生の成績評価に関しては、施設が関与する程度が低いことがうかがえる。なお、上記イニシアチブを発揮した4施設でも同様の傾向であった。

3.2.3. 今後の予想

最後に、「貴施設において、大学の単位取得を可能とする事業が、今後増えていくと思われますか」と尋ねたところ、「そう思う」との回答が5施設、「ややそう思う」が7施設、「どちらともいえない」が5施設であった。独立行政法人の行く末は予断を許さないところではあるものの、大学の単位認定にかかわる連携が活発になる可能性を否定する回答はなかった。しかしながら、施設間で大学との連携事業への取組に対する温度差がうかがえることも興味深い結果であった。

3.3. R大学の事例⁸

R大学では、国立O青少年交流の家の企画事業にボランティアとして参加した経験を、R大学共通教育科目の単位として認定するため、平成19年度よりボランティア体験科目が開設された。従前、同企画事業にR大学の学生がボランティアとして参加してきたという実績があったことから、同交流の家所長より共通教育担当組織の長宛に、「ボランティア活動単位化の検討」についての依頼がよせられた。すなわち、青少年交流の家の企画事業で「ボランティアとして活動する学生に対して、当該活動を科目単位として認めていただくために」、「ボランティア科目の設置をお願いしたい」というものであった。この依頼とあわせて審議資料として、ボランティア科目の授業計画案および達成目標や授業方法を記載したシラバス案が送付され、さらに、青少年交流の家からの呼びかけにより、「県内大学・青少年交流の家連携促進会議」も開催され、各大学における「単位化」の推進が図られた。

R大学側では提案資料の検討と交流の家との意見交

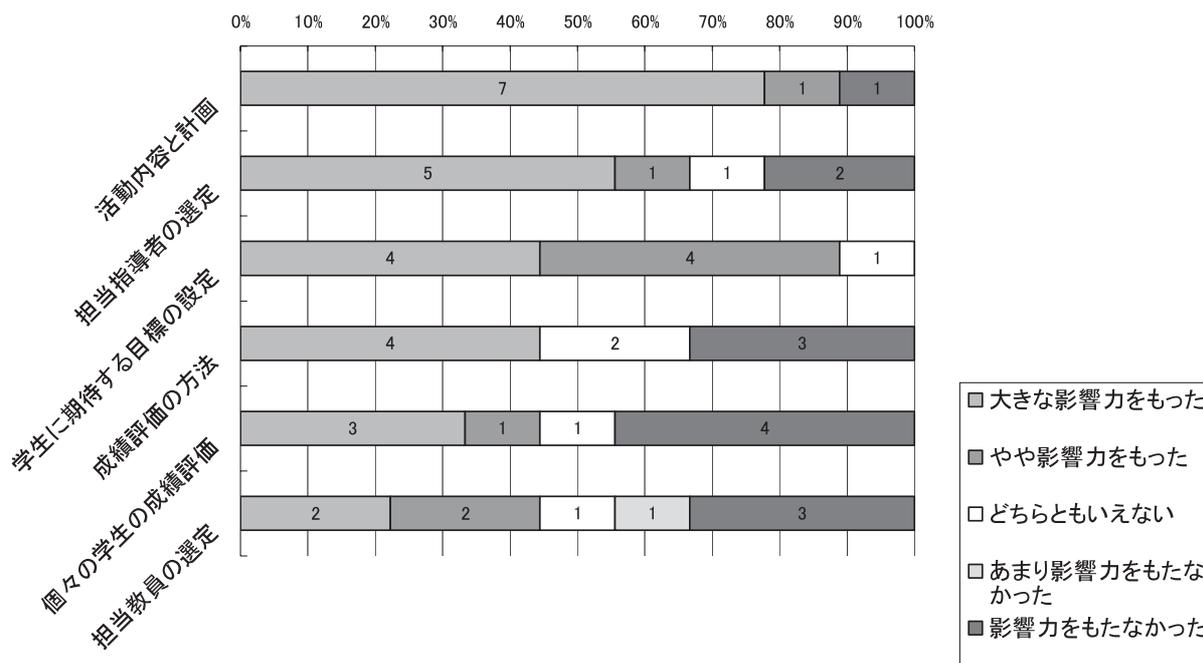


図1 青少年教育施設の影響力

換を繰り返した後、企画事業の計画内容自体は施設の提案の通りとしつつも、授業目標や成績評価基準を見直し、新たにシラバスを作成した。これに加えて受講手続き等を定めた覚書を作成し、施設側の了承をえることで、科目の開設が決定された。

これらを受けて開設されたR大学のボランティア体験科目は、「国立〇青少年交流の家の企画事業に通算30時間以上、ボランティアとして参加し、この経験についてレポートを作成する」ことが基本的な内容である。同施設の企画事業は年間10回以上、宿泊を伴って実施されるが、このうち4月から10月の半年間に実施されるものについて学生各自が選択参加する。また、授業の達成目標として、①ボランティア活動を実践することができる、②ボランティアの意義について説明することができる、③世代の異なる様々な人とコミュニケーションをはかることができる、④集団の中で協調性および指導性（リーダーシップ）を発揮できる、が設定された。この目標を踏まえた成績評価は、ボランティアへの参加実績とレポートの内容により、R大学の担当教員が行うこととなっている。レポート作成指導として、受講前のオリエンテーション時にレポート課題⁹と参考文献の提示が行われたほか、希望者に対する個別指導の機会が設けられた。

さて、以上のように、本事例では連携の開始にあたり青少年教育施設のイニシアチブがみられ、また、シラバス案を提示して授業の目的や内容にも積極的に関与していることが分かる。これに対して大学側では、授業の質保証の観点から成績評価に責任をもつことと

したことがうかがえる。評価方法としてレポートを課しているのは、全ての学生の活動を担当教員が実際に観察するものではないためだが、単に体験したというだけではなくそれを振り返って自分の言葉で説明する能力まで培われることが不可欠と判断したためであろう。しかし、これだけでは質保証が十分ではないのではないかという危惧も抱かれている。実際、学生の活動状況や企画事業を実地に調査して、同科目が大学の科目として適切であるかどうかの再検証、およびこれをうけてカリキュラム上の位置づけを再検討することが科目開設当初より全学委員会の場で確認されている。

4. 結論

以上みてきたように、「あくまでも学校主導で社会教育施設がその施設利用によって協力するという連携」（渋谷、上掲）にとどまらない連携が、奉仕・体験活動の単位認定にかかわって、大学と国立青少年教育施設の間で一部ながら登場していることが分かった。さらにその中には、施設のイニシアチブにより連携が始まり、大半の学習活動が施設側の指導のもとで行われる、というケースまでがみられた。大学と施設の連携内容については、学習目標・内容・計画の作成に施設が比較的強い影響力をもつ一方で、個々の学生が学習体験から得た成果を評価し、その結果によって単位認定の可否を決定することへは施設の影響力が少ないことがうかがえた。これは、成績評価を自らが行うこと

で大学教育の質を保証しようとする大学の意向を示すものとみえる。

こうした連携関係は、先導的なモデル事業として青少年の体験活動事業を推進しようとする国立施設にとって、望ましいものだろう。従来から続けてきた活動にさらに付加価値をつけて発展させることで、存在感を示す好機である。大学にとっても、教室のみならずキャンパスの中でも完結し得ない奉仕・体験活動という新しい授業科目の運営にあたって、実績のある青少年教育施設の協力を得ることの効果は大きい。企画や学生指導に実際に携わる施設職員のマンパワーへの期待も少なからずあるだろう。

このように大学と施設の両者にとってメリットのある関係が構築されているのであるが、問題になりうるのは大学教育としての質保証に関する点である。すなわち、大学が学生の成績評価という形で専ら事後評価的にかかわることが、十分に質を保証したことと果たしていえるのだろうか、という疑問である¹⁰。けれども、施設での学習活動が主になるほど、学習目標・内容・計画の作成に大学の授業担当者が積極的に関わることは、決して容易なことではなくなる。新たな教育プログラムに参画する大学教員の負担もさることながら、青少年教育施設の立場からは余計な干渉とも捉えられかねないからである。異なる目的を持つはずの組織が仕事を共有した場合の簡単ではない協働関係を構築することが、とりわけ大学には迫られている。

最後に、本稿の限界と今後の研究上の課題について述べる。まず、質問紙調査では把握しきれていない連携の実態を、訪問調査等により明らかにしなければならない。本稿の事例調査は1件にとどまっているので、さらに事例が必要である。また、青少年教育施設側の意見のみで影響の度合いをはかっており、連携している大学側の意見も調査する必要があるほか、公立青少年教育施設の動向も視野にいれる必要があるだろう。これらにより、今後、以下の点を明らかにしたい。第1に、学習目標、内容、および計画の作成に大学が関わっている程度を詳細に明らかにすることである。第2に、施設が連携へのイニシアチブを発揮する場合とそうでない場合があるのは、どのような背景の違いがあるのかという点である。これと関連して、第3に、大学は公立青少年教育施設との連携をどのように捉えているのか。第4に、施設のイニシアチブを受けて連携に動いた大学は、今後どのような関わり方をすることで質保証の責務を果たそうとするのか、である。

(参考) 自由記述回答一覧

<p>社会教育実習生の受入れは行っている。</p>
<p>・来年度、**大学との連携した事業をすすめるべく計画を練っています。この事業は機構本部と**大学との連携の中で始まったもので、本所以外にも数施設が対応することになっております。内容は**大学が提唱するラボラトリー方式に基づく教員対象の企画事業等を実施していくものです。計画段階からの職員研修も力を入れており、職員2名が事前に数回、研修出張をする予定となっています。・このアンケートにお答えした以外には、社会教育実習生の受け入れということをしています。一週間の日程の中に企画事業を入れてあり、企画事業の参加者、ファシリテーターとしての参加、と運営スタッフとしての参加+研修支援という体験です。参加した学生の多くは"人が変わって"帰っていきます。常々、これは社会教育主事の任用資格を得るためだけの実習では、もったいないと思っております。</p>
<p>**大学学生が履修可能な事業として、「未知の海中世界！ スキューバ環境ダイビング」</p>
<p>事業に参加した学生が所属している大学へ、お礼の挨拶に出かけるなど、こまめにコンタクトをとるようにしている。</p>
<p>大学との連携とまではいかないが、協力していただき、事業の成果を収めている事業は多々あります。一例として以下に示させていただきます。 平成18年度企画事業「教師のためのクラスづくりスキルアップセミナー」では、教員志望の学生も対象とし、体験学習法にもとづく人間関係トレーニングを中心に実施いたしました。その際、**大学のキャリアサポート室の協力を仰ぎ、参加者の派遣について協働することによって、本所（参加者の確保）及び大学（学生の学びの質の向上）を相互に図ることができました。こうした事業を企画段階から連携することができれば、より事業として充実を図れるのではないかと思います。</p>
<p>高等教育機関と社会教育施設とが連携することにより、大学（高等教育機関）が得意とするところ、青少年教育施設（社会教育施設）が得意とするところを組み合わせる事業プログラムを開発することが可能となり、青少年の育成にとって良いものになると思われます。今後も進めていく必要があるのではないのでしょうか。</p>
<p>施設企画事業ではありませんが、ある短期大学よりボランティア実務にかかわる実習を当施設で行いたい旨の依頼がありました。先方担当者とプログラムデザインをし、1泊2日の実習に講師としてかかわりました。この実習は単位取得にかかわるものでした。</p>
<p>現在機構への登録ボランティアとして、**大学・**大学の学生が企画事業にボランティアとして参加していただいておりますが、あくまでも個人又はサークルとしての参加であり、大学との連携はできていません。学生達は事業への参加を通して確実にスキルアップしているものと思います。今後、各大学へのアプローチを通じて連携していくことができれば良いと考えています。</p>

注：施設名が記載されている箇所等は伏せ字とした。

注 記

- 1 渋谷 (1996)、清水 (1996) など.
- 2 伊藤 (2002)、橋本・別惣 (1999) など.
- 3 一方で、海外の研究では、Kezar (2001) がサービス・ラーニングを実施するアメリカの大学における組織面での課題として、①サービス・ラーニングの学習目標のあり方、②サービス・ラーニングを正課とするか、あるいは教員ではなく教務担当専門職員の仕事とすべきか、といった科目としての位置づけの問題、③教員および教務担当専門職員の職務領域上、サービス・ラーニングはどこに位置づけられるのか、④教員、教務担当専門職員、および地域の協働関係のあり方、をあげている.
- 4 なお、大学設置基準第29条第1項では短期大学または高等専門学校専攻科における学修のほか、文部科学大臣が別に定める学修（平成3年文部省告示第68号）について大学の履修とみなすことができると定められている。この学外学習と大学教育の質的保証に関しては、六車 (2005) の研究がある.
- 5 一部報道はこの設置基準の改正を「大学授業の丸投げ禁止、来春から設置基準を厳格化」と題して報じている（読売新聞オンライン版 2007.5）.
- 6 社会教育実習に限定するものではないが、例えば入江 (2002, p.199) は社会教育主事課程について、「社会教育を学ぶことが進路選択には直接つながることはやはり難しい状況であるが、これからの人生の中での『学び』を考える機会になるとすれば、ぜひ多くの学生に経験してほしいと願っている」と述べている.
- 7 これらイニシアチブを発揮した4施設の事業は、表1中の「社会教育活動実習講座（ボランティア入門セミナー等）」、「ボランティア養成セミナー、自然体験活動リーダー養成セミナー等」、「伝承文化を学び伝えるリーダー村」、「特別支援教育実践キャンプ、ボランティア養成研修等」である.
- 8 この事例は、質問紙調査以前に関係者から直接に情報を得て把握していたもので、質問紙調査対象から除いており、本稿3.2.の回答結果には含まれていない.
- 9 平成19年度のレポート課題は、①ボランティアの意義とは何か、②ボランティア活動に参加してどのような体験をしたか（世代の異なる人々とのコミュニケーション、集団での協調性と指導性の観点から、何が得られたか）、の2つであった.

- 10 なお、本文中で示した文部科学省の通知（19文科高第281号）では、卒業要件を満たす単位に算入可能な授業科目の全てを当該大学のみで行うことを求めるものではなく、他の教育施設等と連携することを認めているが、その際には以下に例示する対応が必要であるとしている。①授業の内容、方法、実施計画、成績評価基準及び当該教育施設等との役割分担等の必要な事項を協定書に定めている。②大学の授業担当教員の各授業時間ごとの指導計画の下に実施されている。③大学の授業担当教員が当該授業の実施状況を十分に把握している。④大学の授業担当者による成績評価が行われる.

参考文献

- 伊藤一統 (2002) 「青少年のボランティアに関するイメージと経験についての調査研究」、『中国四国教育学会 教育学研究紀要』、48(1)
- 入江直子 (2002) 「大学での資格取得・主事講習と社会教育職員の任採用」、大槻宏樹編著『21世紀の生涯学習関係職員の展望—養成・任採用・研修の総合的研究—』、多賀出版
- 国立教育政策研究所 社会教育実践研究センター (2002) 「社会教育主事のための社会教育特講」、平成14年度研修用資料
- 渋谷英章 (1996) 「学校教育と学社融合」、『日本生涯教育学会年報』、17
- 清水英男 (1996) 「地域における生涯学習推進と学社融合」、『日本生涯教育学会年報』、17
- 大学審議会 (2000.11) 『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について（答申）』
- 中央教育審議会 (2002.7) 『青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について（答申）』
- 中央教育審議会 (2007.1) 『次代を担う自立した青少年の育成に向けて—青少年の意欲を高め、心と体の相伴った成長を促す方策について—（答申）』
- 橋本勇人・別惣淳二「短期大学の一般教養課程における福祉教育・ボランティアの導入に関する研究（Ⅱ）—効果と限界—」、『中国四国教育学会 教育学研究紀要』、45(1)
- 六車正章 (2005) 「大学における資格の単位認定の現状—全国大学調査の集計・分析から—」、『大学評価・学位授与機構』、2 読売新聞オンライン版 (<http://www.yomiuri.co.jp/>) 2007/5/14.
- Kezar, Adrianna, and Rhoads, Robert A. (2001). The Dynamic Tensions of Service Learning in Higher Education, A Philosophical Perspective. *The Journal of Higher Education*, Vol.72, No.2. (2008.1.31 受理)

Giving Academic Credits for Volunteer Activities in cooperation with Education Institutions for Youth: National Education Institutions for Youth and universities cooperation

Tomomi Amano
University of the Ryukyus
amanoto@lab.u-ryukyu.ac.jp

Abstract

How can university give academic credit to students who participate in off-campus volunteer activity? This report reveals that some universities are trying to do this in cooperation with education institutions for youth. Those education institutions for youth tend to affect decisions of courses contents that are built in universities' curriculum. On the other hand, universities tend to mark the result of study and grade each student by themselves. This relationship is useful for each side. But, is this enough for quality assurance of higher education?

Keywords

Quality assurance of higher education, Cooperation with education institution for youth

琉球大学大学評価センター 平成19年度事業報告

事業 1. 年度評価及び法人評価に対する対応

- 平成18年度実績報告書の提出（6月末）
- 国立大学法人評価委員会による平成18年度実績報告書に関するヒアリングの対応（7月27日）
- 平成20年の法人評価の実施に係る学内説明会を開催（10月15日他）
- 中期目標期間の実績報告書の作成等に係る学内説明会を開催（12月5日）
- 中期目標期間の教育・研究評価に係る実務担当者との意見交換会を開催（12月28日）
- 中期目標期間の実績報告書の教育評価に関する学内説明会を開催（1月9日他）
- 教育研究評価実績報告書等の作成に係る実務担当者説明会への参加（1月10日）
- 平成20年の国立大学法人等評価実務担当者連絡会への参加（2月22日）
- 法人評価に関する各理事との意見交換会を開催（2月26日他）

事業 2. 平成19年度年度計画に係る中間評価を実施

- 総務、財務、施設業務を中心にその進捗状況を評価し、改善事項等を指摘（11月22日）

事業 3. 教員業績評価の試行

- 平成19年度前学期における教員業績評価の試行
- 試行に関するヒアリングを各部局ごとに実施（11月13日他）
- 基本的方針の策定

事業 4. 外部有識者との懇談会の実施

- 「琉球大学の学生像と就職的側面から見た本学の卒業生について」のテーマで外部有識者との懇談会を実施（11月7日）

事業 5. 大学統合情報データベースの整備

- 大学評価・学位授与機構の大学情報データベース説明会への参加（7月3日）
- 大学評価・学位授与機構へ大学情報データベースの調査票を提出（10月31日）
- 大学情報データベースと附属図書館リポジトリとの連携を検討
- 教員に対し研究業績の情報更新の依頼、教員のID登録方法を簡素化
- 教員の研究業績を学部別に集計・分析
- 評価情報となる紙媒体の電子化及び当該データのセキュリティー強化
- データベースシステムの改訂

事業6. 関連シンポジウム・セミナー等への派遣及び研究視察

- 大学評価実務者のための研究会に参加（9月14日：於九州大学）
- 大学評価・学位授与機構の大学評価フォーラム「評価への取組改善への取組」への参加（9月20日）
- 長崎大学の評価実務担当者を招聘、大学評価及び研究業績の管理に関する意見交換を実施（9月26日）
- 大学基準協会の第4回総会及び創立60周年記念シンポジウムへの参加（10月4日）
- 研究業績評価に関する事例調査を実施（12月10日～12日：岩手大学他）

事業7. 評価の実施に係る基本方針の策定

- 外部評価及び年度計画の実施状況等に係る中間評価に係る実施方針を策定

事業8. 評価体制の強化

- 評価担当理事の直轄組織として、新たに「評価室」を設置

事業9. 大学評価センター・ジャーナル『大学探究』の創刊

- 大学活動全般を対象とした研究ジャーナルを刊行

事業10. 計画策定のためのワークショップを開催

- 大学評価・学位授与機構「大学外組織評価研究会プロジェクト」と共催で、「BSCワークショップ」を開催（3月25日～27日：於琉球大学）

琉球大学大学評価センター・ジャーナル

『大学探究』刊行規程

2008. 2.22 大学評価センター改訂

(目的及び名称)

- 1 琉球大学大学評価センター（以下、「評価センター」という）は、大学評価のみならず大学活動に関する研究および実践的活動の成果を国内外の学界をはじめ大学全般に関心をもつ個人および機関に広く公表し、大学評価および大学経営活動の質の向上と普及に資することを目的として、「国立大学法人琉球大学大学評価センター・ジャーナル『大学探究』（英文："The Journal of University Studies, University of the Ryukyus", 以下、『大学探究』という）を刊行する。

(編集委員会)

- 2 『大学探究』の編集は、編集委員会が行う。
- 3 編集委員会は、原則として、編集委員長を含み、8名以内をもって構成し、委員は評価センター長が学内外の専門家から選任する。編集委員の任期は2年とし、再任を妨げないものとする。
- 4 編集委員長は、評価センター長が努める。編集委員長は、編集委員会を代表し、編集委員会会務をつかさどる。編集委員長に事故ある時は、編集委員の互選により、編集委員の一人がその職務を代行する。
- 5 編集委員会は、最低年1回編集委員会を開き、編集方針、編集委員会企画、その他について協議するものとする。
- 6 編集委員会は、その活動等について、評価センター評価企画委員会へ随時報告を行う。
- 7 『大学探究』は、原則として、年1回刊行する。
- 8 『大学探究』の体裁は、A4版とし、英文又は和文とする。
- 9 『大学探究』に掲載する原稿（以下「論文等」という）の分類は、以下の5カテゴリーからなるものとする。
 - (1) 総説
 - (2) 研究論文
 - (3) 研究ノート
 - (4) 実践・調査報告
 - (5) その他
- 10 『大学探究』への投稿有資格者は、大学評価および大学活動に関する研究を行う大学・研究所の教職員、その他編集委員会が投稿を依頼した者および大学評価および大学活動に関心のある者で編集委員長が認める者とする。編集委員による投稿はこれを認める。
- 11 投稿原稿を上記分類のどのカテゴリーとして扱うかは、投稿者の申請等をもとに編集委員会が、下記の「作業指針」に従って決定する。
 - (1) 「総説」は、大学評価および大学活動に関する理論あるいは慣行について概観する論文とし、その掲載については編集委員会が企画・決定する。
 - (2) 「研究論文」は、大学評価および大学活動に関する理論の構築あるいは慣行の理解について重要な学問的貢献となると認められる論文とし、その採否については次項に定める査読プロセスを経て編集委員会が決定する。
 - (3) 「研究ノート」は、「研究論文」作成過程での理論的あるいは経験的な研究の中間的成果物に相当する論考で、その採否については次項に定める査読プロセスを経て編集委員会が決定する。
 - (4) 「実践・調査報告」は、大学評価および大学活動における実践あるいは調査の報告で、その採否については次項に定める査読プロセスを経て編集委員会が決定する。
 - (5) 「その他」には、編集委員会が独自に企画する特集に掲載する依頼原稿や大学評価センターの活動報告等が含まれる。
- 12 論文等は2名の査読者により査読することとし、その人選は編集委員会が行う。「研究論文」については、査読結果と編集委員会が査読者とは別に指名する担当編集委員1名の参考意見をもとに、編集委員会が掲載に関する

る決定を行う。「総説」、「研究ノート」、「実践・調査報告」および「その他」の論文については、査読結果にもとづき編集委員会が掲載に関する決定を行う。

- 13 編集委員が『大学探究』に投稿した場合には、当該委員はその投稿に係わる編集委員会の議事に一切参加しないものとする。
- 14 上記いずれのカテゴリーの投稿についても、常任編集委員会による掲載の判断は可・不可の二者択一で行うこととする。但し、場合によっては編集委員会の判断で、小規模の修正による掲載も認める。「研究論文」としての掲載が適当でないと判断された場合でも、投稿者が希望すれば、編集委員会は「研究ノート」あるいは「実践・調査報告」としての掲載を決定できる。

(投稿要領の作成公表)

- 15 編集委員会は、上記の編集方針にもとづき投稿要領を作成し、評価センター評価企画委員会の承認を得て、広く公表する。

(配布先)

- 16 『大学探究』は、編集委員会が定める大学・研究所等に無償で配布するほか、希望者に対しては有償で提供する。

(抜刷の配付)

- 17 『大学探究』掲載論文等の抜刷り30部を、投稿者（原著者）に無料で配布する。それ以上の部数を希望する場合は投稿者（原著者）の自己負担とする。

(インターネット上の公開)

- 18 『大学探究』掲載論文等は、投稿者（原著者）の了承を得て全文をインターネット上で公開する。

(著作権)

- 19 『大学探究』に掲載された論文等の著作権は琉球大学に帰属するものとする。

(事務局)

- 20 『大学探究』編集及び配布の事務は、それに関連する会計も含め評価室が担当する。

琉球大学評価センター・ジャーナル『大学探究』投稿規程

2008. 2.22 大学評価センター改訂

(目的及び名称)

- 1 『大学探究』(The Journal of University Studies, University of the Ryukyus)は、大学評価及び大学活動に関する論文、論考、調査報告等を掲載する。
- 2 『大学探究』は、内外における大学評価及び大学活動に関する研究の一層の発展に資することを主目的として発行されており、大学評価および大学活動に関する研究を行う大学・研究所の教職員、その他編集委員会が投稿を依頼した者および大学評価および大学活動に関心のある者で編集委員長が認める者による寄稿を掲載する。
- 3 投稿された原稿は、編集委員会の責任において審査を行ない、採否を決定する。審査にあたっては、1原稿毎に2名の査読者を選定し、査読結果を参考にする。(査読者には、投稿者名を伏せて査読を依頼する。)
- 4 原稿料は支払わない。
- 5 『大学探究』に掲載された論文等は、その全文をインターネット上の本学会のホームページに掲載する。
- 6 投稿にあたっては、投稿原稿が、・研究論文、・総説、・研究ノート、・実践・調査報告、・その他のうち、どのカテゴリーに入るかを明記する。ただし、カテゴリーについての最終判断は、編集委員会で行なう。なお、本規程におけるカテゴリーの定義は、国立大学法人琉球大学大学評価センター・ジャーナル『大学探究』刊行規程による。
- 7 投稿方法

- (1) 使用言語は日本語又は英語とする。
- (2) 「拙著」「拙稿」など投稿者名が判明するような表現は避けること。
- (3) 著者校正は原則として第一校までとする。
- (4) 英文原稿については、ネイティブスピーカーによる英文チェックを済ませ、完全な英文にして投稿すること。
- (5) ハードコピー4部(A4版)を提出する。その際、連絡先(住所、Tel、Fax、E-mail)と原稿の種類を明記すること。掲載可と判断された原稿については、必要なりライトを経た後に、最終原稿のハードコピー2部とMS-WordのWord文書形式(推奨)及びTEXT形式で作成したファイルを提出する。その際、オリジナル図表を添付すること。図表はできるだけMS-Excelで作成すること。
- (6) 刷り上がりは最大14ページとする。これを超える場合は、その経費は著者負担とする。
- (7) 日本語原稿の最大文字数は以下のとおり。研究論文20,000字、総説15,000字、研究ノート15,000字、実践・調査報告10,000字、その他適宜。それぞれ和文要旨を400字程度、英文要旨を150words程度、及び和文・英文でキーワード(5つ以内)を別に添付する。印刷は1ページ、20字×43行×2段(1,720字)とする。20,000字の原稿の場合、単純計算では英文要旨1ページを加えて合計13ページとなるが、図表の量によっては、それ以上のページ数となり得るので、注意すること。
- (8) 英文では、A4版用紙に左右マージン30mmをとり、10ポイントフォントを使用し、1ページ43行のレイアウトとする(1ページ約500words)。論文冒頭に150words程度のAbstractをつける。14ページでは、7,000words相当になるが、タイトルヘッド等を考慮して、最大語数を約6,000words(図表、注、文献込み)とする。図表の量によっては、ページ数が予想以上に増える場合もあり得るので、注意すること。
- (9) 本文では、原則、数字はすべて半角のアラビア数字を用いること。年は原則として西暦で標記すること。
- (10) 機種依存文字は避けること。句読点(、)カンマ(,)ピリオド(.)を使用すること。引用文は(「、『』)を使用すること。
- (11) 投稿論文は返却しない。
- (12) 締め切り日は11月30日とする。

8 送付先

〒903-0213 沖縄県西原町千原1番地

国立大学法人琉球大学 大学評価センター

TEL 098-895-8109 FAX 098-895-8115 E-mail : hyohka@to.jim.u-ryukyu.ac.jp

『大学探究』執筆要領

2007.11.14 大学評価センター決定

1 本文、図表、注記、参考文献等

(1) 論文等の記載は次の順序とする。

・日本語原稿の場合

第 1 ページ：表題、著者名、所属先、E-mail、和文要約（400字程度）、和文キーワード（5つ以内）

第 2 ページ以下：本文、謝辞あるいは付記、注記、参考文献

最終 ページ：英文表題、英文著者名、英文所属先、E-mail、英文要約（150words程度）、英文キーワード（5つ以内）

・英文原稿の場合

第 1 ページ：Title; the authors name; Affiliation; E-mail address; Abstract (150 words);
Keywords (5 words)

第 2 ページ以下：The main text; acknowledgement; notes; references

(2) 本文の区分は以下のようにする。

・例（日本語及び英文）

1.

1.1.

1.1.1.

1.1.2.

(3) 図表については、出所を明確にする。図表は原則として、筆者提出のものをそのまま写真製版するので、原図を明確に作成すること。写真は図として扱う。

・例：日本語原稿の場合

図 1 ○○州における生徒数の推移



(注)

(出所)

表 1 ○○州における事故件数

(注)

(出所)

・例：英文原稿の場合

Figure 1 Number of Students in the State of ○○



Note:

Source:

Table 1 Number of Accidents in the State of ○○

Note:

Source:

(4) 本文における文献引用は、「・・・である（阿部1995、p.36）。」あるいは「・・・である（阿部1995）。」のようにする。英文では、(Abe 1995, p.36) あるいは (Abe 1995) とする。

(5) 本文における注記の付け方は、(…である¹) とする。英文の場合は、(…¹) とする。

(6) 注記、参考文献は論文末に一括掲載する。

注記

1 ……。

2 ……。

(7) 参考文献は、本文中に引用した文献に限るとし、日本語文献は著者の五十音順、外国語文献は著者のアルファベット順に記し、年代順に記載する。日本語文献と外国語文献は区別して記載する。参考文献の書き方については以下のようにする。

- ・日本語単行本：著者（発行年）『書名』、発行所
 (例) 琉球太郎 (2007) 『大学評価』、日本出版社
- ・日本語雑誌論文：著者（発行年）「題名」、『雑誌名』、巻（号）：頁－頁
 (例) 琉球太郎 (2007) 「授業評価手法の改善に向けて」、『〇〇研究』、1(2)：3－4
- ・日本語単行本中の論文：著者（発行年）「題名」、編者『書名』、発行所、頁－頁
 (例) 琉球太郎 (2007) 「大学と地域連携」、琉球花子『高等教育』、日本出版社、16-28
- ・複数の著者による日本語文献：著者・著者（発行年）『書名』、発行所
 (例) 琉球太郎・琉球花子 (2007) 『授業評価』、日本出版社
- ・英文単行本：著者（発行年）. 書名. 発行地：発行所.
 (例) Rossi, P. H. (1999). *Evaluation: A Systematic Approach 6th edition*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
- ・英語雑誌論文：著者（発行年）. 題名. 雑誌名, 巻（号）, 頁－頁
 (例) Rossi, P. H. (1999). Measuring social judgments. *American Journal of Evaluation*, 15(2), 35-57.
- ・語単行本中の論文：著者（発行年）. 題名. In 編者 (Eds.), 書名. 発行地：発行所, 頁－頁.
 (例) DeMaio, T. J., and Rothgeb, J. M. (1996). Cognitive interviewing techniques: In the lab and in the field. In N. Schwarz & S. Sudman (Eds.), *Answering questions: Methodology for determining cognitive and communicative processes in survey research*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass, 177-196.
- ・2名の著者による英語文献：姓, 名, and 姓, 名（発行年）. 書名. 発行地：発行所
 (例) Peters, T., and Waterman, R. (1982). *In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies*. New York: Harper & Row.
- ・3名以上の著者による英語文献：姓, 名, 姓, 名, and 姓, 名（発行年）. 書名. 発行地：発行所.
 (例) Morley, E., Bryant, S. P., and Hatry, H. P. (2000). *Comparative Performance Measurement*. Washington: Urban Institute.
- ・ホームページ
 サイト名（ホームページアドレス）アクセスした日付
 (例) 琉球大学大学評価センター
 (<http://www.u-ryukyu.ac.jp/department/uec/index.html>) 2007/12/31

(注1) 同一著者名、同一発行年が複数ある場合は、(1999a)、(1999b) のようにa,b,cを付加して区別する。

(注2) 2行にわたる場合は2行目以降を全角1文字（英数3文字）おとして記述する。

『大学探究』査読要領

2008.3.14 『大学探究』編集委員会決定

1 本査読要領の趣旨

本査読要領は、『大学探究』における査読手続きについて、投稿者及び査読者に対する事前説明として定めるものであり、審査手続きを効率的かつ効果的に行うことを目的とする。

2 査読の目的と投稿者の責任

- (1) 査読の結果は、投稿原稿が『大学探究』に掲載される論文等としての適否を当編集委員会が判断するための参考情報として活用する。
- (2) 投稿原稿の改善に資することも査読の目的であり、査読により見いだされた疑問や不明な事項について、必要な場合は修正意見をつけて、修正を求めることがある。但し、修正が求められた場合においても、論文等の内容に関する責任は著者が負うべきものであり、査読者の責に帰するものではない。
- (3) 査読者は2名で、編集委員会委員もしくは当該分野の専門家に依頼する。

3 査読の視点

- (1) 査読における視点は、以下の5つの視点とする。
 - a. テーマの重要性・有用度
 - b. 研究の独自性
 - c. 論理の構成
 - d. 実証法・方法論の妥当性
 - e. 理論・実践への貢献
- (2) 投稿原稿の種類によって、当該視点については、以下のとおり配慮する。
 - a. 研究論文の査読については、上記の5項目全てに配慮する。
 - b. 研究ノートの査読については、上記5項目のうち、特に(1) a, (1) b, (1) c, (1) dの諸項目に配慮する。
 - c. 実践・調査報告の査読については、上記5項目のうち、特に(1) a, (1) c, (1) eの諸項目に配慮する。
 - d. 総説の査読については、上記5項目のうち、特に(1) cと(1) eの諸項目に配慮する。

4 投稿に当たっての留意点

2. に掲げた査読の視点以外に、投稿者は、以下の点について留意する。
 - a. 論文等としての体裁
 - b. 執筆要領の準拠
 - c. 簡潔明瞭な記述
 - d. 実証的なデータの適切な位置づけ
 - e. 注や参考文献は本文との適切な対応
 - f. 適切な専門用語の使用
 - g. 語句や文法の正確な活用
 - h. 英文要約などの適切な英文表現

5 判定

掲載についての判定は、以下の4つの原則類型に分け、最終的に当常任編集委員会において決定する。但し、(3)及び(4)のように、投稿論文の種類以外としての掲載を考慮することもできる。この場合、字数の関係で、大幅に修正を要することがある。

- (1) 掲載可とする。
- (2) 小規模の修正による掲載可とする。
- (3) 大幅な修正による掲載可とする。
但し、(総説／研究論文／研究ノート／実践・調査報告)として掲載を考慮できる。
- (4) 掲載不可とする。
但し、(総説／研究論文／研究ノート／実践・調査報告)として掲載を考慮できる。

『大学探究』

“The Journal of University Studies, University of the Ryukyus”

■編集委員長

秋 永 孝 義 (琉球大学)

■編集委員

縣 公一郎 (早稲田大学)

石 原 昌 英 (琉球大学)

田 中 弥 生 (大学評価・学位授与機構)

米 澤 彰 純 (東北大学)

西 出 順 郎 (琉球大学)

～ 投稿案内 ～

琉球大学大学評価センターでは、「大学探究」掲載のための投稿原稿を募集しております。毎年11月30日が投稿の締切です。多数の方のご応募をお待ちしております。

『大学探究』創刊号 (通巻) ISSN 1882-4870

2008年3月 発行

編 集：『大学探究』編集委員会

発 行：琉球大学大学評価センター

事務局：琉球大学評価室

〒903-0213 沖縄県西原町千原1番地

T E L : 098-895-8109

F A X : 098-895-8115

E-mail : hyohka@to.jim.u-ryukyu.ac.jp

<http://www.u-ryukyu.ac.jp/department/uec/index.html>

本誌に掲載されたすべての内容は、琉球大学大学評価センターの許可無く転載・複写できません。