

大学の危機と大学教員の危機

羽田 貴史

広島大学・東北大学名誉教授

1. 「危機」にある大学教員

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

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

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

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

特に、深刻な危機は、当の大学教員自身が、危機を

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

2. 大学教授職の変容

(1) 量的変化の概略

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

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

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

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

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

表1 関係学部学科別本務・兼務教員の推移(男女別)

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

(各年度の『学校教員統計調査』『学校基本調査』から作成)

(2) 専門分野の構成比の変化

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

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

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

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

(3) 大学教員の高年齢化

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

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

表2 本務教員の年齢構成推移(『学校教員統計調査』から作成)

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

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

(4) 不安定雇用の拡大—任期制

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

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

表3 任期有教員の増加(『科学技術基本調査から作成』)

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

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

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

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

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

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

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

3. 大学教授職の変容と危機

(1) キャリア・ステージの課題

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

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

(2) 「統合的専門職」像の解体?

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

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

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

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

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

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

(3) 自治の担い手としての大学教員

① 認証評価と大学教員の役割

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

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

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

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

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

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

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

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

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

②大学運営と大学教員の役割

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

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

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

4. 専門家としての大学教員の未成熟

①大学教員の組織化の遅れ

大学教員の位置を主体から客体に貶めているのは、

表4 最近の大学教員処分・訴訟例

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

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

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

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

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

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

②FDの大学教員像

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

【注】

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

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

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

【参考文献】

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

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