

高等教育組織存立の分析視角（2）

— 「脱連結」論から見た改革・実践・アウトカム —

藤 村 正 司

高等教育組織存立の分析視角 (2)

—「脱連結」論から見た改革・実践・アウトカム—

藤村正司*

1. はじめに

本稿のねらいは、高等教育改革、実践、そしてアウトカムの関連を二つの事例を通じて検討することにある。一つは、教員の「代表的授業」を対象にどのような授業方法が学生の授業理解度を高めるのか探り当てることである。いわば授業アセスメントである。今一つは、研究費の流動化が研究業績の量と質にどのような効果を及ぼすのか、教員の認識から検討することである。

このような高等教育組織のテクニカルコアに焦点化した課題を設定したのは、大きく三つの理由がある。第1は、新制度主義組織論の鍵概念である「脱連結」のアイデアを、わが国の高等教育政策の文脈で捉え直す必要性である。具体的には、この10年間にルーチン化した大学改革が、組織の末端までどの程度浸透しているのか否かを検証することである。一般に、改革とは一回限りの永続的変化をもたらすものとして理解される。なるほど、大学設置基準の大綱化（1991年）、大学院の重点化政策（1991～2000）、国立大学の法人化（2004年）、そして認証評価制度（2004年）は、新制大学が抱えてきた積年の難題に決着をつけたと言える（矢野, 2015, 223頁）。

ところが、2004年以後に矢継ぎ早に出された三つの答申、『将来像答申』（2004）、『学士課程答申』（2008）、そして『質的転換答申』（2012）は、改革それ自体がスタンダードな反復活動となり、改革が改革を招いている。三つの答申が繰り返しているのは、これまで学部や教員の裁量に委ねられていた教育課程の体系化、教育過程の規律化、そして教育方法の改善である。『将来像答申』では、機関ごとのアドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーの明確化を求めた。『学士課程答申』は、初年次教育、FD・SDの実施、少人数・双方向指導、厳格な成績管理などの方法を示し、そして『質的転換答申』は学習時間の確保、教育課程の体系化、全学的な教学マネジメントの確立を求めた。それだけに組織内部には改革と実践を連結させようとする強い圧力（PDCAサイクルの確立）がかかっているように思われる。このことは、新制大学がルーチン化した改革の下で、新たなステージに足を踏み入れたことを意味する。

しかしながら、三つの答申内容がリピートされていることは、改革をスタートさせることは容易であるが、改革を遂行することがいかに困難であるかを物語っている。大学組織内部の実践は、そもそも政策が誘導すべきことではないと見なされていること、学習パラダイムよりも教育パラダイムの根強さ、教員の裁量性（属人主義）、そして答申を教室レベルに繋げるマネジメントの欠如などがある¹⁾。実際、新制度主義が指摘するように、モニタリングや誘因を欠いた改革には、改革

*広島大学高等教育研究開発センター教授

が成果を得ているのかどうか査定しなくても、アウトカムが得られているであろうと見なす「信頼の論理」がある。アウトカムの精査を回避するメカニズム＝「脱連結」である（Meyer & Rowan, 1977; Brunsson, 1989; Oliver, 1991）。したがって、教育方法の改善がアウトカムを生み出したのかは、教員の努力に依存するから、その有効性が検証されることはなかった。

第2の理由は、「高等教育の組織社会学」を実践に向けて転換する方向性に意義を認めるからである（Bastedo, 2012; クラーク, 2015）。「脱連結」のアイデアは、そもそも教育組織の観察から見いだされたものだから、実践に関心を払うことは自然である（Weick, 1976; Meyer, Scott, & Deal, 1983）。ところが、新制度主義組織論は組織内部には立ち入らない。むしろ、新制度主義は超越論的視点から高等教育が提供するローカルで個人的な経験（カレッジ・インパクト）に先だって存在する「意味秩序」を問う。例えば、大学でどんな教育を受けたかよりも、学生の資質が同じであれば、「卒業生」になる事実が、何よりも個人の将来生活にクリティカルな影響力をもつというスタンスに立つ（マイヤー他, 2015, 270頁）。新制度主義にかかわらず、広く組織の条件適応理論は、組織と環境の関連を研究の射程に据えてきた。結果として、バステードが指摘するように高等教育の組織社会学は、「大学の教室の中で何が起きているのかについてほとんど情報を持っていないし、何が学習された（されなかった）かどのように測定すべきかについてコンセンサスが欠けていた」のである（Bastedo, 2012, p. 10）。

第3の理由は、第2の理由に関わって、教員の仕事（work）を再考する必要性である。ガッパらは、現代のアメリカ高等教育機関に試練を与える4つの文脈を指摘している（Gappa, Austin & Rice, 2007）。財政的制約と競争の激化、説明責任による内部統制、大学進学率の上昇と学生の多様化、そしてICTなどのニュー・テクノロジーの興隆である。いずれもわが国の状況と重なるものである。

この内、大学教員の研究活動を規制するタフな条件として資源配分を取り上げないわけにはいかない²⁾。法人化後の12年間で国立大学に対する運営費交付金は約1,500億円減少し、外部への説明責任と透明性を担保する科学研究費予算額は2006年の1,830億円から2014年には2,276億円に増加している。ところが、「主要国に占める論文数」の割合を見れば、日本は2000～2004年の9.9%から2010～2014年の6.3%に減少し、論文の質の指標である「主要国に占める被引用回数」の割合も同期間で9.1%から6.3%に減少している（『文部科学統計要覧』2016, 188頁）。科学研究費の総額が増えているにもかかわらず、なぜこうなるのであろうか。

他方、科学技術・政策研究所が作成した国内上位40大学の論文生産性の状況を見れば、2001年から2008年まで論文生産性に占める科研費の関与する論文の割合は増加し、科研費の関与しない論文数は減少するが、その減少幅は地方国立大学で大きい（科学技術政策研究所, 2013, 8-9頁）。このようなマクロ統計は、個人レベルの実践の積み上げである。背景には、基盤研究費から競争的資金への研究基盤の流動化と「選択と集中」があるとされる。なるほど、資源配分の流動化は教員の日々の研究活動と密接にリンクするにしても、そのことがアウトカムとしての研究業績にどのように、またどの程度影響を与えるのか否かは、個票データによる検証を必要とする。

以上、大きく三つの理由に導かれつつ、本稿では「改革・実践・アウトカム」の関連をティーチングと研究活動の2点について実証分析を行う。システム改革からマネジメントの時代へと新たな

ステージに立たされた新制大学の、今後の行方を探る上で必要な作業であると考える。

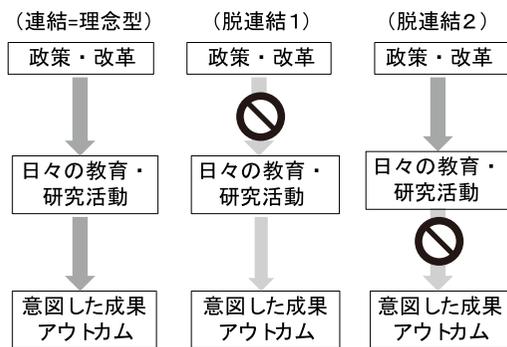
2. 分析枠組：二つの「脱連結」

2-1. 改革と実践のギャップ

本節では、以上の課題を新制度主義組織論の鍵概念である「脱連結」の文脈に位置づける。その際、「脱連結」に新たな視点を提供したブロムリーとパウエルの分析枠組を利用する（Bromley & Powell, 2012）。公的セクターを想定したこの分析枠組が有益なのは、「改革→実践→アウトカム」のプロセスに二つの「脱連結」を組み込んだことである。

まず、図1の理念型は、改革が予測可能性と計算可能性によって実践とリンクし、実践がアウトカムと連結する官僚制モデルである。そして、この閉鎖系の官僚制モデルを修正したのが、開放モデルによる新制度主義組織論である。組織は、外部環境から目的的に合理化されたスクリプトを取り込むことで、組織は存立のための正当性を獲得する。同時に、構成員は実践と公的な構造とを「脱連結」させることで、組織は合理的な外観（あたかもものように）を整えることができる。「構造的要素は相互に緩やかに連結し、ルールはしばしば破られ、意思決定は遂行されない。もし遂行されたとしても、結果は不確定である。テクノロジーは効率性の点で問題があり、評価や査定システムはほとんど内部調整を提供できないほど曖昧にされる」（Meyer & Rowan, 1977, p. 343）。

例えば、組織は法令遵守を装うために公的オフィスの新設するが、実際の遵守にあたっては非効率なプログラムを採択するかもしれず、公的な組織構造と非公式な実践はしばしば異なることがある。ここで言う「脱連結」は、ブロムリーとパウエルが指摘する「改革と実践のギャップ」と同義である（図1の「脱連結1」）。改革は儀礼的に採択されるが、仕事のルーチンを変えるようなモニタリングや評価は意図的に回避される。「脱連結1」は、とりわけ教育組織や公的セクターのようにアウトカムに対する情報が外形的評価に留まる組織で生じやすい。



（出典：Bromley & Powell, 2012, p.491, p.497 より作成）

図1 改革・実践・アウトカムの脱連結

例えば、上述の『学士課程答申』と『質的転換答申』で盛り込まれた教育方法の改善は、モニタリングや経済的誘因を欠いている。歴史的にもわが国では教学マネジメントや学生マネジメントは、授業担当者の裁量に委ねられてきた。そのために、改革が実践の改善を求めたとしても、改革

は儀礼的に採択されるだけだから、実践がアウトカムを予期可能なものかどうか確定することは困難である。学生による授業評価やカレッジ・インパクト研究がこの関連を部分的に明らかにしているが、学生ではなく授業担当者の視点からクラスサイズや受講生の質を統制した場合の授業方法の効果分析が必要とされる。そこで、次節では「改革≠実践」の脱連結の事例として授業方法と教員が想定する「授業内容の理解度」の関連を検討する。

2-2. 実践とアウトカムのギャップ

「脱連結」は、「改革と実践のギャップ」だけに留まらない。ブロムリーとパウエルは、新たに「実践とアウトカム」の「脱連結」を指摘している(図1の「脱連結2」)。「実践≠アウトカム」の「脱連結」では、改革が日々の実践と密接に連結して変更を余儀なくされるが、果たしてアウトカムが得られているのか否か不明なケースである(Bromley & Powel, 2012, p. 496)。逆に言えば、アウトカムがあるのか明確でないにもかかわらず、改革と実践が結合している場合である。なぜこのような反転が想定できるのだろうか。

ブロムリーとパウエルによれば、現代の公的セクターでは「改革≠実践」の「脱連結」ではなく、「改革→実践」の「タイトな連結」(tight coupling)が拡散し、「実践≠アウトカム」のギャップが生じていると言う。政府による「強制的同形化」、監査による「植民地化」、そして大学ランキングの自己規律化が、「改革→実践」の「タイトな連結」を生み出しているからである(DiMaggio & Powell, 1983; パワー, 2003, 133頁; Sauder & Espeland, 2009, 藤村, 2016)。これらはアウトカムに直接リンクしないものの、「監査文化」や「信用評価」の浸透により「脱連結1」がもたらすリスクを回避しようとする。要するに、「脱連結1」は、改革が儀礼的採択や組織防衛によって回避されるメカニズムを説明するが、「脱連結2」は法令遵守や監視によって日々の実践が外部化されると捉えるのである(Amaral, Meek & Larsen, 2003; パワー, 2011)。

例えば、『私立大学等改革総合支援事業』、『日本再興戦略』による重要業績評価指標(KPI)を用いた大学改革や私学経営の透明化、国立大学の機能強化に向けた中期計画・中期目標、そして大学ランキング上昇に向けたベンチマークの作成などである。このような多元的なステークホルダーを念頭に置いたガバナンス改革は、説明責任と透明性を改革のツールとするから、マネジメントの専門家を必要とし、大学に「改革→実践」の「タイトな連結」を求めるのである。

反面で、「実践とアウトカム」の関係は、「脱連結」の状態にある。ここには、法令遵守や監視によってアウトカムとして生産性が高まるのであろうという「信頼の論理」が適用されて、「実践とアウトカム」が密接に連結しているのか、「意図した成果」が生まれているのかは、ブラックボックスである。「実践とアウトカム」に関わる行動分析を欠いたまま、改革が実践に移されているのが、わが国の高等教育改革の現状である。そこで次節で、事例分析として改革が実践に直結する基盤的経費から競争的資金への研究基盤の流動化政策(きめ細かなファンディング政策)が、アウトカムとしての研究生産性にどのような影響を与えているのか検証する²⁾。

3. 分析結果

3-1. 学生の授業内容理解度の規定要因

まず、「改革と実践のギャップ」の事例として、ティーチングについて検討してみよう。再度、答申の内容を確認すれば、『大学像答申』（1998年）では、教育方法等の改善として責任ある授業運営と厳格な成績評価の実施、授業及び教室外の準備学習等の指示、『学士課程答申』（2008年）では双方向型授業や能動的活動に参加する機会、到達目標や成績評価基準を明確化、そして『質的転換答申』（2012年）では「学士力」を高めるためのディスカッションやディベートといった双方向の授業が繰り返し提唱されている。しかし、このような取引コストのかかる授業方法を、旧来の授業方法に慣れ親しんだ一般教員が採用するとは考えにくい（ボック、2015、230-231頁）。マシーらによれば、教員は同僚同士で授業の話は回避する傾向にある（Massey, et. al., 1994）。そこで、教員は答申が求める双方向の参加型授業によって「学士力」が高まると認識しているのか検証してみよう。

用いるデータは、「全国大学教員調査」（東京大学 大学経営・政策研究センター、2010）である³⁾。『学士課程答申』後に実施された「全国大学教員調査」の利点は、教員の代表的授業に焦点化し、その「授業方法」、「クラスサイズ」、「受講生の授業への積極的参加」、「受講生の専門分野の基礎的理解」、そして教員が想定する「受講生の授業内容の理解度」を聞いている点にある。サンプルは、学士課程の「専門基礎科目」と「その他の専門科目」に限定し、専門分野は人文・社会科学と理工農に区分して分析する。

従属変数は、「授業内容の理解度」（「授業に出ている学生の何割くらいが、内容を理解することを目標としていますか。実際にはどの程度が内容を十分理解していると考えますか」）の【実際】を用いる。ここで、【目標】について平均値を見れば、教員は受講生の8割が授業内容を理解することを目指している。しかし、教員は【実際】の授業理解度の平均値は、6割まで下がると認識している。

説明変数は、①教員の個人属性として【女性ダミー】、【年齢】、【国公立ダミー】、②授業の【クラスサイズ】、③出席している学生の【専門分野の基礎的理解】（3件法）と【授業への積極的参加】（3件法）、④授業方法は、金子（2013、67頁）の分類指標に従って、【誘導型】（「達成目標を明確にする」＋「授業内容に興味をわくような工夫」＋「TAなどによる補助的な指導」）、【参加型】（「授業中に意見を述べさせる」＋「グループワークなど学生が参加する機会をつくる」＋「コメントをつけて提出物を返却」）、そして【管理型】（「出席をとる」＋「最終試験の他に小レポートの提出」）を用いる。それでは、どのような授業方法が、【実際】の「授業内容の理解度」と結びついていると認識されているのであろうか（基本統計量は、附表参照）。

表1に、「授業内容の理解度」を従属変数とする標準化重回帰分析の結果（ β ）を示す。一時点の分析だから、教員の指導能力や熱心度など個人間で観察されない要因を統制することはできない。この点を知りつつ、まずモデル1の人文社会科学を見よう。最も大きな係数を持つのが、【授業への積極的関与】である。【授業への積極的関与】が1標準偏差変化した時に、授業内容の理解度の標

準偏差は0.325倍大きくなる。次に大きな係数を持つのは、【専門分野の基礎的理解】である。【クラスサイズ】は、先行研究では授業満足度にマイナスの影響が示されているが (Sapell & Illanes, 2016)、人文社会科学についてのみ、統計的に1%水準でマイナスの有意な係数を持っている。なるほど、人文社会科学系の小規模クラスを担当する教員は、「授業内容の理解度」に効果があると認識している。理工農では、【専門分野の基礎的知識】の重みが大きく、【授業への積極的関与】については人文社会科学系ほど効果が大きくない。ここに自然科学系の特徴が現れている。

表1 授業内容の理解度の規定要因 (β)

	人文社会科学				理工農学			
	M1	t 値	M2	t 値	M1	t 値	M2	t 値
女性教員ダミー	.086 **	3.348	.063 *	2.342	.006	0.219	.014	0.569
年齢	.047	1.726	.028	1.036	-.063 *	-2.498	-.066 *	-2.593
国公立大ダミー	.128 ***	4.898	.150 ***	5.549	.088 **	3.274	.104 ***	6.058
専門分野の基礎的理解	.216 ***	7.685	.216 ***	7.711	.280 ***	10.047	.279 ***	10.043
授業への積極的参加	.325 ***	11.298	.295 ***	10.276	.190 ***	6.942	.087 ***	6.058
クラスサイズ	-.070 **	-2.695	-.039	-1.386	-.003	-0.101	.079	0.087
〈授業方法〉								
誘導型			.074 **	2.683			.124 ***	4.411
管理型			.099 **	3.401			.054 *	2.068
参加型			.061 +	1.919			.049 +	1.724
Adj.R2	.270		.293		.182		.207	
N	1,095		1,085		1,272		1,259	

有意水準：+ $p < 10\%$, * $p < 5\%$, ** $p < 1\%$, *** $p < 0.1\%$

モデル2は、モデル1に授業方法の3変数を追加したものである。モデル1で見られた人文社会科学の【クラスサイズ】の有意な直接効果は、授業方法に吸収されて消えている。しかし、三つの授業方法では、【参加型】のみ統計的に5%水準で有意な係数を持たない。5%水準で統計的に有意な係数を持つのは、人文社会科学では【管理型】と【誘導型】、理工農では【誘導型】の係数が大きい。ただし、効果があると言っても、人文社会科学系の【管理型】は【授業への積極的関与】の効果の3割、理工農系の【誘導型】は【専門分野の基礎的知識】の4割程度である。なお、授業方法を追加しても、学生の【専門分野の基礎的理解】の係数は変化しない。受講生の学力水準は、授業方法とは関係しない与件である。

このように、答申が繰り返し求める【参加型】は、他の変数を一定とすると、受講生の「授業内容の理解度」を有意に高めるほど独自効果があると教員は認識していないのである。この結果の新制度主義的な解釈は、効果のない【参加型】授業の意図的回避か儀礼的な採択 = 「脱連結」であり、実践的な含意は取引コストを要する【参加型】授業の導入は慎重であるべきということであろう。むろん、以上の結果は全サンプルから得られたものである。では、どのような条件であれば、【参加型】授業は有効であると認識されているのか。次項で、クラスサイズを区分して分析を行う。

3-2. クラスサイズ別に見た授業方法与教員カテゴリーの効果

表2は、クラスサイズ別 (49人以下, 50~99人, 100人以上) に、三つの授業方法の効果 (β) を示したものである (個人属性他で調整済み)。ただし、クラスサイズ別分析と言っても、教員の指導能力や熱心さ、受講生の基礎理解度などをランダムに割り当てたデータではない。厳格にクラスサイズの効果を測定したものではないことを指摘しておく。三つの授業方法の効果の大きさを比較

してみよう。

まず、【誘導型】授業は、理工農ですべてのクラスサイズで統計的に有意な係数を持つ。人文社会科学では、49人以下で有意な係数を持っている。【管理型】授業は、人文社会科学では100人以上の大規模クラス、理工農では50～99人で有意な係数を持つ。人文社会科学では表1の係数（0.099）よりも大きい（0.248）。注目する【参加型】授業が5%水準で統計的に有意な係数をもつのは、人文社会科学の49人以下の小規模クラスである。49人以下では、【参加型】授業は1標準偏差変化すると、「授業内容理解度」の標準偏差を0.13倍変化させる。【参加型】授業は、表1では10%水準で有意であったが、クラスサイズ別に見ると、比較的小規模クラスで実施された場合に有効であり、経験的に納得のいく結果である。だからと言って、小規模クラスを多く編成すると人的コストを要する。100人以上のクラスでは、伝統的な【管理型】授業が有効であると教員は認識している。なお、【参加型】授業は、100人以上では有意ではないが、むしろマイナスの符号条件を示している。

表2 クラスサイズ別に見た授業内容の理解度の規定要因（ β ）

(1) 人文社会科学	49人以下		50-99人		100人以上	
	β	t 値	β	t 値	β	t 値
誘導型	.104 *	2.318	.083 +	1.642	.028	0.488
管理型	-.014	-2.299	.050	.932	.248 ***	4.807
参加型	.130 **	2.707	.070	1.239	-.024	-0.458
Adj.R2	.300		.258		.278	
N	451		561		243	
(2) 理工農						
誘導型	.165 **	3.409	.084 *	2.024	.136 *	2.089
管理型	.041	.908	.077 *	1.983	.046	1.473
参加型	-.007	-0.142	.070 +	1.710	.103	0.761
Adj.R2	.182		.227		.195	
N	431		327		328	

有意水準：+ $p < 10\%$, * $p < 5\%$, ** $p < 1\%$, *** $p < 0.1\%$

女性教員ダミー、年齢、設置者、学生の積極的参加、専門分野の基礎的理解で調整済み

ところで、表1と表2の授業方法の効果は、すべての授業担当者を越えて該当するという前提に立っている。また、三つの授業方法で用いた指標は、調査票の関連項目の合計値だから、恣意的な変数である。例えば、【参加型】で用いた「コメントを付けて課題などの提出物を返却する」を外すと、表1でグレイゾーンであった【参加型】は、5%水準で有意に転じる。ところで、『質的転換答申』が今後の改革努力として指摘するのは、授業内容が教員の裁量（属人主義）に委ねられている点にある。

そこで、変数ではなく、「人=教員」を対象にした分析によって「授業内容の理解度」の効果を検討してみよう。【誘導型】【管理型】【参加型】と言っても、教員は程度の差はあれ、三つの手法を採用しているからである。まず、調査票から三つの授業方法の代理指標として「授業内容に興味工夫」、「出席をとる」、「学生の意見を述べさせる」（3件法）を用いて潜在クラスを求めた。具体的には、3つの質問の回答パターン（ $3 \times 3 \times 3 = 27$ ）から潜在クラスを見つけ出し、どの潜在クラスにどの程度の教員が確率的に帰属するのか分析する（Collins & Lanza, 2009）。

表3に、3つの設問の構成比、潜在3クラスの割合、そして条件付き応答確率 $p_j, r_j | c$ を示す。ここで潜在クラスの割合とは、ある教員が【一般型潜在クラス】に所属する確率が41.4%、「積極型潜在クラスに」が34%、【消極型】が24.6%であることを意味する。条件付き応答確率とは、例えば、

ある教員が【一般型潜在クラス】(c=1)に帰属するという条件の下で、「授業内容に興味関心」(r=1)の「力を入れている」(j=1)に回答する確率($\rho_{1,1|1}$)は0.968,「出席を取る」(r=2)の「力を入れている」(j=1)に回答する確率($\rho_{1,2|1}$)は0.591であることを示す。全体の41.4%を占める潜在クラスは、三つの設問ですべて「力を入れている」と回答する確率が高いことから【積極型潜在クラス】と命名した。逆に、全体の約24.6%を占める潜在クラスは、「授業内容に興味関心」に「ある程度」、「出席を取る」と「学生の意見を述べさせる」は「行っていない」について、構成比よりも高い確率で回答するから【消極型潜在クラス】と命名する。伝統的な講義形式(学生の意見を述べさせない)に慣れ親しんだ教員カテゴリーである。

表3 授業方法から見た教員の潜在3クラス

潜在クラスの割合	構成比	積極型	一般型	消極型
(1) 授業内容に興味関心		0.414	0.340	0.246
力を入れている	63.7%	0.968	0.432	0.358
ある程度	35.6%	0.029	0.567	0.620
行っていない	0.7%	0.003	0.001	0.022
(2) 出席を取る				
力を入れている	51.0%	0.591	0.448	0.306
ある程度	37.7%	0.255	0.375	0.379
行っていない	11.3%	0.155	0.177	0.315
(3) 学生の意見を述べさせる				
力を入れている	20.8%	0.377	0.090	0.087
ある程度	49.1%	0.479	0.808	0.076
行っていない	30.1%	0.144	0.102	0.837

数値は、条件付き応答確率($\rho_{j,r_j|c}$)

表4に、潜在クラスをダミー変数として授業内容の理解度への効果(b)をクラスサイズ別・専門分野に示す(基準は【一般型潜在クラス】)。まず、人文社会科学を見よう。教員属性、設置者、受講生の学力水準や授業への関与が同じ程度だとすると、49人以下の小規模クラスで【積極型潜在クラス】に属する教員の授業理解度が有意に高まると認識している。一方、【消極型潜在クラス】は100人以上のクラスサイズで、【一般学潜在クラス】よりも1割近く授業理解度が低くなる。

逆に、理工農では、クラスサイズが大きくなるほど、【一般型潜在クラス】に比して【積極型潜在クラス】の授業理解度に対する効果が大きくなり、クラスサイズが小さくなるほど【消極的潜在クラス】のマイナスの係数が有意に大きくなるのである。

表4 クラスサイズ別に見た潜在クラスダミーの効果(b)

	49人以下		50-99人		100人以上	
	b	t値	b	t値	b	t値
(1) 人文社会科学						
積極型潜在クラス	.455 **	2.675	.404 +	1.708	-.033	-0.135
消極型潜在クラス	-.057	-.288	-.382	-1.365	-.934 **	-3.624
Adj.R2	.268	.266	.246			
N	442	331	336			
(2) 理工農						
積極型潜在クラス	.009	.051	.269 +	1.826	.535 *	2.110
消極型潜在クラス	-.749 **	-3.116	-.191	-1.026	.054	.179
Adj.R2	.168		.215		.183	
N	461		566		249	

有意水準：+ p < 10%, *p < 5%, **p < 1%, ***p < 0.1% 潜在クラスの基準：一般型女性ダミー、年齢、設置者、授業への積極的参加、専門分野の基礎的理解で調整済み。

要するに、二つ潜在クラスが授業理解度に対して及ぼす効果は、クラスサイズと分野によって非対称になるのである。講義型授業に固執する人文系の教員は大規模クラス、理工農では小規模クラスを担当すると受講生の授業理解度が下がり、結果として成績評価が下がると言える。このように変数志向ではなく、「人」に志向したアプローチにより、表2とは異なる効果を知ることができる。答申が繰り返し勧める【参加型】授業よりも、今後の課題として残した教員集団（潜在クラス）の取り組みが、授業内容の理解度を大きく規定しているのである。問題は、「授業中に学生の授業を述べさせる」と「出席を取る」について「行っていない」に高い応答確率を持つ25%の【消極型潜在クラス】、つまり大規模クラスを担当する人文社会科学系の教員の授業をどう改善するかである。

3-3. 研究基盤の流動化と研究業績の量と質

本項で、改革が実践と密接に関係するが、アウトカムに繋がっているのか不明な事例（「脱連結2」）を検討する。用いるデータは、広島大学高等教育研究開発センターが2011年に実施した『大学院の教育の現状と課題についての教員調査』である。調査票から「10年前と比較した仕事の変化」を伺う回顧型の設問を利用する⁴⁾。ルーチン化した大学改革のなかで、授業改善よりも教員の仕事にクリティカルな影響を与えているのが、研究費の配分である。表5に、基盤的経費と競争的資金獲得の変化について教員の認識を大学類型別に示した。

表5 資源配分と業績は、10年前と比較して現在どのように変化したか（%）

	研究大学 (N=291)			地方国立大学 (N=276)			地方私立大学 (N=160)		
	減少・低下した	大きな変化なし	増加・上昇した	減少・低下した	大きな変化なし	増加・上昇した	減少・低下した	大きな変化なし	増加・上昇した
a. 基盤的研究経費	49.8	34.6	15.6	66.3	27.3	6.4	37.9	52.7	9.5
b. 競争的資金の獲得	14.0	39.5	46.5	21.0	43.7	35.3	27.2	53.7	19.1
c. 業績の量	26.7	34.7	38.6	37.0	30.8	32.2	38.0	32.5	29.4
d. 業績の質（1業績当たり）	20.1	45.8	34.1	29.3	56.3	24.4	29.8	42.0	27.3

データ：『大学院教育の現状と課題についての調査』（2011, RIHE）

a～bは、5件法を3件法に変換。

まず、基盤的研究経費は、10年前と比べて、地方国立大学で66.3%、研究大学で50%が「減少した」と回答している。反面で、競争的資金の獲得は、研究大学で4割近くが「増加した」と回答するときに、地方国立大学は44%が「大きな変化なし」と回答している。地方私立大学は、基盤と競争的資金ともに「大きな変化なし」が過半数を超える。上述したように、改革の10年間に国立大学では運営費交付金の削減とともに基盤研究費（生活費）が薄くなり、代わってプロジェクト型・公募申請型競争的資金のウエイトが大きくなった。行財政改革が組織の末端まで貫徹した結果、教員は研究基盤が流動化したと認識しているのである。それでは、このような「改革と実践」のタイトな連結は、アウトカムにどのような影響をもたらしたのであろうか。

ここで、アウトカムとして調査票から研究業績の量と質の変化を取り上げる。むろん、研究業績の量と質の変化と言っても、あくまで主観的な評価である。しかし、意識調査から研究基盤の流動化と業績の関係を探るのは、上述した主要国の中でなぜわが国の論文生産性のみ法人化前後から減少し、それも地方国立大学でダメージが大きかったのか、その理由を求めることである。表5のcとdの欄に、過去10年間の業績の量と質の変化の認識を示している。まず、業績の量が「増加した」と回答する傾向が比較的高いのが、研究大学である。「減少した」は、地方国立大学と地方私立

大学で割合が多い。一方、業績の質は、大学類型にかかわらず、「大きな変化がない」が4割以上占めるから、業績の量に比して安定しているように見える。そこで、 χ^2 検定で確認すれば、量と質ともに統計的に1%水準で大学類型間に有意差が認められる ($\chi^2=10.1$, $\chi^2=13.4$)。それでは、業績の量と質の過去10年間の変化の認識は、研究基盤の流動化とどのような関連があるのか検討してみよう。

表6に、業績の量と質の変化（3件法）を被説明変数とした順序回帰による分析結果を示す。サンプルは、基盤的研究経費と競争的資金に大きな差違のある研究大学と地方国立大学で区分した。説明変数は、個人属性として女性教員ダミーと年齢の他、教員の研究者養成志向を投入する。まず、全サンプルについて業績の量の変化の規定要因を見てみよう。個人属性を統制してもなお、基盤研究費と競争的資金はともに有意な係数を持つが、競争的資金の効果が大きいことが分かる。

表6 業績の量と質の変化の順序回帰分析 (b)

	全体				研究大学				地方国立大学			
	業績の量		業績の質		業績の量		業績の質		業績の量		業績の質	
	b	S.E.	b	S.E.	b	S.E.	b	S.E.	b	S.E.	b	S.E.
女性教員ダミー	-.092	.301	-.480	.305	.409	.443	-.221	.443	-.623	.433	-.750	.430
年齢	-.408 ***	.104	-.095	.102	-.317 *	.150	-.046	.146	-.499 **	.147	-.153	.145
研究者養成志向	.304 ***	.104	.320 ***	.085	.339 *	.145	.216	.141	.271 *	.118	.373 **	.119
〈10年前に比べて〉												
基盤研究費 (1~5)	.194 *	.092	.228 *	.091	.263 *	.131	.151	.126	.145	.132	.313 *	.134
競争的資金 (1~5)	.666 ***	.099	.283 **	.095	.584 ***	.146	.426 **	.141	.529 ***	.138	.154	.132
NagelkerkeR2	.180		.099		.189		.087		.172		.107	
-2LL	640.5		631.6		356.9		349.9		385.8		381.8	
N	482		474		233		231		249		243	

有意水準：+ p < 10% , *p < 5% , **p < 1% , ***p < 0.1% . 閾値は省略。

他の条件を一定とすれば、10年前に比べて競争的資金が「かなり増えた=5」と答える教員は、「大きな変化がない=3」と回答した教員に比べて、業績の量が「増化した」と回答する確率と「大きな変化なし」と答える確率の比は、 $3.8\text{倍} = \exp^{(0.666 \times 2)}$ 大きくなる。同様に、基盤研究費について求めると、 $1.47\text{倍} = \exp^{(0.194 \times 2)}$ になる。しかし、基盤的研究費は減少しているから、基盤研究費が「かなり減少した=1」と答える教員は、「大きな変化がない=3」と回答した教員に比べて、業績の量が「減少した」と回答する確率と「大きな変化なし」と答える確率の比は、 $0.68\text{倍} = \exp^{(0.666 \times -2)}$ になる。

一方、認識の変化の幅が小さい業績の「質」に対しては、競争的資金の効果が小さくなる反面で、基盤研究費の効果が大きくなる。このことは、安定した基盤経費の上に業績の「質」が担保されることを示す。地方国立大学を見れば、業績の量に対して競争的資金が、業績の質に対して基盤研究費が有意な係数を持つ。競争的資金獲得に「大きな変化がない」地方国立大学では、過去10年間の基盤研究費（生活費）の著しい減少が、業績の「質」を損なったと教員は認識しているのである。一方、研究大学では業績の量は全体の動向を反映するが、研究の「質」については、基盤研究費が有意な係数を持たず、競争的資金で担保されている。

このように使途の制約の少ない基盤研究費は、業績の「質」を担保する上で無視できない経費である。あくまで回顧法による教員の主観的な評価でサンプルサイズも大きくない。だが、基盤研究費の大幅削減と競争的資金の偏在が生み出す研究基盤の流動化は「砂上の楼閣」の如く、研究業績

の「質」保証を不安定にしていると言える。この結果は、なぜ法人化後にわが国の論文と被引用数のシェアが低下し、とりわけ地方国立大学の生産性が低下したのかという上述の問いに傍証を与えるものである。

4. おわりに—含意—

本稿は、2004年の『将来像答申』以来、ルーチン化した大学改革の中で高等教育組織がどのように存立しているのか、そのメカニズムを探るために「脱連結」概念を展開したブロムリーとパウエルの枠組みに依拠しつつ、これまでブラックボックスになっていた「改革・実践・アウトカム」の関連を検討した。ブロムリーとパウエルの分析枠組の特徴は、「改革→実践→アウトカム」の理念型を括弧にくくる社会的切断にある。つまり、古典的新制度主義による「改革≠実践」の「脱連結」（改革と手段ギャップ）に加えて、新たに「実践≠アウトカム」の「脱連結」（手段と目的のギャップ）を追加したことである。「改革≠実践」（改革と手段のギャップ）では、監視と誘因を欠いた改革は儀礼的に実践に採択されるか、あるいは看過されて「意図した成果」が生まれたのか否か不明である。組織防衛のため額面と日々の実践の乖離が好ましいと考えるのが、従来の「脱連結」である。

本稿では、まず「改革≠実践」の脱連結の事例として、答申（改革）の求める「学士力」が【参加型】授業によって高められると教員が認識しているのか否か検証した。【参加型】授業が有効であるのは、小規模クラスで実施された人文社会科学の授業である。しかし、授業方法以上に教員の「潜在クラス」の効果が大きい。したがって、教学マネジメントの課題は、コストをかけずにいかにして【参加型】を機能させ、大規模クラスを担当する【消極型潜在クラス】を説得するかである（ボック、2015、246頁）。他方、今日の説明責任、透明性、そして効率性と組織有効性の圧力は、公的セクターにおける監査やマネジメント部門を重視して嫌が上でも「改革→実践」（改革と手段）を連結させようとする。しかし、「実践≠アウトカム」の「脱連結」（手段と目的のギャップ）は、「信頼の論理」あるいは「情報の非対称性」によってブラックボックスのままであった。

そこで、「改革→実践」かつ「実践≠アウトカム」の事例として、本稿では、基盤研究費から競争的資金への、抗し難い研究基盤の流動化が業績の量と質の変化に与える効果について教員の認識を探った。結果として、なるほど競争的資金は業績の「量」を規定するが、業績の「質」については基盤研究費の寄与は無視できないこと、にもかかわらず基盤研究費削減のダメージの大きい地方国立大学で「業績の質」が損なわれている事実を明らかにした。基盤研究費の減額を外部資金で補填する政策は、なるほど果実を量産するが、それは必ずしも「質」を伴わないレモンを生み出すリスクがある。この結果を「意図した結果」、「合理的結果」と見るか、それとも「意図せざる結果」と見るかは意見が分かれよう。その判断基準は、「役に立つ」応用研究によってイノベーションを創出し、経済成長を目指すか、それとも安定した研究基盤を必要とする基礎研究を重視するかによる。

ただし、本稿は高等教育改革を批判することを意図していない。むしろ、説明責任と効率性の旗印の下に、十分な誘因もなく努力だけで「改革→実践」（改革と手段）と「実践→アウトカム」（手

段と目的)を一致させることが、いかに困難であるかを示すことにねらいがある。改革が達成されてアウトカムが得られたと言っても、チェック済みの評価項目が果たして組織の有効性や効率性、そしてミッションの共有に寄与したのか否かを見分けることは容易ではないからである。

附表 基礎集計表

	N	Min.	Max.	平均値	S.D.		N	Min.	Max.	平均値	S.D.
〈従属変数：表1〉						〈説明変数：表4〉					
授業理解度の割合	2751	1	10	5.86	1.84	積極的潜在クラス	2600	0	1	0.52	0.50
〈説明変数〉						消極的潜在クラス	2600	0	1	0.20	0.40
女性教員ダミー	2607	0	1	0.12	0.32	〈従属変数：表6〉					
年齢	2588	1	4	2.81	0.95	業績の量	533	1	3	2.03	0.82
国公立大学ダミー	2771	0	1	0.50	0.50	業績の質	524	1	3	2.02	0.74
専門的基礎理解	2441	1	3	2.16	0.55	〈説明変数〉					
学生の授業積極参加	2574	1	3	2.33	0.58	女性教員ダミー	612	0	1	0.11	0.31
クラスサイズ	2580	5	175	72.55	47.10	年齢	612	1	4	2.58	0.92
誘導型	2743	3	9	6.30	1.03	研究者養成志向	587	1	5	0.03	1.08
管理型	2755	2	6	4.67	1.15	基盤研究経費	511	1	5	2.19	1.00
参加型	2757	3	9	5.20	1.61	競争的資金の獲得	502	1	5	3.24	0.96

年齢 (20・30代 = 1 ~ 60代 = 4)

表1の出所：『全国大学教員調査』東京大学大学経営・政策研究センター，2010。

表6の出所：『大学院教育の現状と課題についての調査』広島大学高等教育研究開発センター，2011。

【注】

- 1) アメリカ高等教育におけるティーチングからラーニングへの転換が、「同僚性の空洞化」(モラルと失敗，市場の圧力による研究規範の優位性と教育規範の劣化)から生じたことは，ボック，マシー他，ガスキンを参照 (ボック，1996; Massey et. al., 1994; Guskin, 1994)。
- 2) 法人化後の運営費交付金減と「不自由な」競争的資金収入増の偏在が大学間格差を伴って進行していることについては，島 (2012) を参照。
- 3) 『全国大学生調査』を利用した先行研究として，浦田 (2009)，両角 (2009)，藤村 (2012)，金子 (2013) を参照。
- 4) 設問は，島一則の考案による。

【参考文献】

浦田広朗 (2009) 「授業実践と学習行動」『IDE現代の大学教育』No. 515, 20-25頁。

金子元久 (2013) 『大学教育の再構築』玉川大学出版部。

クラーク，B. (2015) 「高等教育の機能についての覚え書き」ガンポート，P. 編，(伊藤彰浩・橋本鉦市・阿曾沼明裕監訳) 『高等教育の社会学』玉川大学出版部，411-418頁。

科学技術政策研究所 (2013) 『日本の大学における研究力の現状と課題』NISTEP科学技術・学術政策ブックレットVer. 2。

島一則 (2012) 「国立大学財政・財務の動向と課題 - 法人化後の検証」『高等教育研究』第15集，49-69頁。

- パワー, M. (2003) (國部克彦・堀口慎司訳)『監査社会：検証の儀式化』東洋経済新報社。
- パワー, M. (2011) (堀口真司訳)『リスクを管理する』中央経済社。
- 藤村正司 (2012)「大規模学生調査から学修成果と学習時間の構造を掴む－横断的・時系列的分析－」『大学論集』第44集, 1-18頁。
- 藤村正司 (2016)「高等教育組織存立の分析視角—新制度主義から見た国立大学の現状と行方」『大学論集』第48集, 51-64頁。
- ボック, D. (2015) (宮田由起夫訳)『アメリカの高等教育』玉川大学出版部。
- 両角亜希子 (2009)「学習行動と大学の個性」『IDE現代の大学教育』No. 515, 26-31頁。
- 矢野眞和 (2015)『大学の条件』東京大学出版会。
- Amaral, A. Meek, V. & Larsen, (Eds.) (2003). *The Higher Education Managerial Revolution?* :Dordrecht, Springer.
- Bastedo, M. (2012). *The Organization of Higher Education, Baltimore*: The Johns Hopkins University Press.
- Brunsson, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions and Actions in Organizations*: New York, Wiley.
- Bromley, P. & W. Powell, (2012). From Smoke and Mirrors to Walking the Talk: Decoupling in the Contemporary World, *The Academy of Management Annals*, 6 (1), 483-530.
- Collins, L. & S. Lanza, (2009). *Latent Class and Latent Transition Analysis*: New Jersey, Wiley & Sons.
- DiMaggio, P. & W. Powell, (1983). The Iron Cage Revised: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields, *American Sociological Review*, 48, 147-160.
- Gappa, J. A. Austin & A. Trice, (2007). *Rethinking Faculty Work*, San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Guskin, A., (1994). Reducing Students Costs and Enhancing Student Learning Part II : Restructuring the role of Faculty, *Change*, 16-25.
- Massy, W., Wilger, A. & C. Colbeck, (1994). Overcoming “Hollowed” Collegiality, *Change*, 26 (4), 10-20.
- Meyer, J. & B. Rowan, (1977). Institutionalized Environment Formal Structure as Myth and Ceremony, *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340-363.
- Meyer, J., W. Scott & T. Deal, (1983). Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations, In J. Meyer & W. Scott, (Eds.). *Organizational Environments*: Beverly Hills, Sage, 45-70.
- Oliver, C. (1991). Strategic Responses to Institutional Processes, *Academy of Management Review*, 16 (1), 145-179.
- Sapell, C. & G. Illanes, (2016). Class size effects in higher education, *Economics of Education Review*, 52, 19-28.
- Sauder, M. & W. Espeland, (2009). The Discipline of Rankings: Tight Coupling and Organizational Change, *American Sociological Review*, 74 (1), 63-82.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.

On the Survival of Higher Education as Organization — Decoupling theory and its application —

Masashi FUJIMURA*

The pervasive spread of rationalizing trends in Higher Education, such as the fiscal constraints, escalating competition, and demands for greater accountability and transparency, have created significant changes in higher education organizations' external environments. As a result, there is growing pressure on them to adopt and implement policies that may have few, if any, benefits for their technical core functions. This situation is characterized as decoupling by Bromley and Powell as reflective of means-ends decoupling. Bromley and Powell differentiate means-ends decoupling from policy-practice decoupling which characterizes a situation where a policy is adopted but not actually implemented, sometimes referred to as symbolic adoption.

In this study, the goal is to unpack the black box that follows adoption with an eye to sharpening understanding of decoupling in the Organization of Japanese Higher Education. The core findings are twofold: First, after controlling other variables, pedagogical methods such as an Active Learning, recommended by Central Education Council, did not have a significant effect at promoting students understanding of the contents of class, except for small class of humanities. In this case, policy-practice decoupling is a process by which universities respond to institutional pressures for which professors may or may not have capacity, willingness, or affinity. Second, although competitive research grants increase the 'quantity' of academic performance by professors, basic research funds that can be used freely increase the 'quality' of performance. The study argues that despite the policy to constraint basic research budgets, benefits of basic research funds illustrates a case study of means-ends decoupling in that 'logic of confidence' in this practice is maintained.

Lastly, this research is not intended to be criticism of policy, but rather a discussion of how difficult it is to link both policy-practice and practices-outcomes in the production of the Organization of Higher Education.

*Professor, Research Institute for Higher Education(R.I.H.E), Hiroshima University