法政大学学術機関リポジトリ
HOSEI UNIVERSITY REPOSITORY

PDF issue: 2025-07-12

イギリス高等教育の質の分析に関する理論的課題 : McLeanらによる「教育知識」の分析を手がかりとして

山田, 寛之 / Yamada, Hiroyuki

(出版者 / Publisher)
法政大学公共政策研究科『公共政策志林』編集委員会
(雑誌名 / Journal or Publication Title)
Koukyo Seisaku Shirin : Public Policy and Social Governance / 公共政策志林
(巻 / Volume)
10
(開始ページ / Start Page)
75
(終了ページ / End Page)
87
(発行年 / Year)
2022-03-24
(URL)
https://doi.org/10.15002/00025651

イギリス高等教育の質の分析に関する理論的課題：McLeanらによる「教育知識」の分析を手がかりとして

Pedagogic knowledge and the quality of higher education in the U.K.: A theoretical analysis

山　田　寛　之

要約

本論では，「保証されるべき高等教育の質とは何か」という高等教育の質保証の基本課題について，イギリスにおけるMcLeanらの「教育知識」の議論を手がかりに検討をおこなった。「教育知識」の議論では，大学教員による教育活動の詳細な分析を行い，そのうえで，大学の学士課程教育を通じて「専門分野の系統的な知識」の獲得ができるかを基準とし，質の高い高等教育が保証されているかを判断する。そして，調査の結論として，研究対象である４つの社会学分野の学士課程教育の全てにおいて，質の高い高等教育が提供されていた，としている。確かに，「専門分野の系統的な知識」の獲得により，学生は，認識レベルにおいて，抽象的で理論的な思考と同時に，「個人的向上」「社会的包摂」「政治参加」の能力の獲得が可能になっており，そのことを明らかにした「教育知識」の分析には，教育機会の平等だけでなく，教育成果の平等という視点で一定の意義がある。しかし，大学によって獲得できる知識に違いがあり，そのことが入学時の学力によって決定されている側面があり，そして，この事実は，教育の不平等の現実を示すものといえる。そのため，調査結果をふまえると，不利益を受けている可能性の高い特定の教育分野の教育活動と学習活動に注目し，その現実を改善していくための研究を進展させることが，高等教育の質に関する「教育知識」の分析の今後の課題である。

キーワード

イギリス高等教育，高等教育の質保証，専門分野の系統的な知識，教育知識，B. Bernstein

１．はじめに

高等教育機会の拡大にともない，その教育の質保証が政策的な課題となっている。中央教育審議会（2018）によると，日本における高等教育の質保証制度の特徴は，大学の設置認可による大学設置時の質保証と，設置後の教育研究活動に対する様々な大学評価による質保証の組み合わせである。また，大学評価には，機関別評価，分野別評価，内部質保証などがある。そして，今後の高等教育の質保証のための具体的な方策として，全学的な教学マネジメントの確立，学修成果の可視化と情報公表の促進，教育の質保証システムの確立の取り組みがあげられている。

イギリスの高等教育は，日本において，その政策的な対応の違いが指摘されている。例えば，イギリスでは，専ら専門教育のみを行う教育課程として学士課程が開設されており，財政面での国の責任が強く，ほぼ一律に公的な性格を持っている（日本学術振興会，2010）。また，高等教育の拡大に対して，日本とは異なり，社会の経済成長や政治的安定などの社会的効用が強調されており，政策的にも肯定的に進められているなどである（吉田，2018）。それでも，イギリスの取組みは，高等教育の質保証に関する日本の先進事例として注目され，例えば，高等教育の質保証制度（村田，2017），大学教

員の教育職能開発制度（加藤，2008），高等教育機関による内部質保証および教学マネジメント（大森，2014），法学を事例とする分野別質保証（田中，2013；2015；2016），高等教育の情報公表（杉本・高橋，2018）などが紹介され，批判的な検討が行われている。

本論の課題は，「保証されるべき高等教育の質とは何か」という，高等教育の質保証に関する基本的な課題について，イギリスにおけるM. McLean, A. Abbas, P. Ashwinの高等教育の質に関する「教育知識」（pedagogic knowledge）の分析（McLean et al.，2018）を手がかりに検討することである。「教育知識」とは，教育社会学者B. Bernsteinの教育理論にもとづいており，教員が持っている「専門分野の系統的な知識」（disciplinary knowledge）を，教育現場における実際の学生を対象に，教育活動を目的に再編成した知識のことである。また，「教育知識」の議論では，カリキュラムや教員の教育活動の詳細が議論の対象となる。

McLeanらは，従来の高等教育の質に関する議論が，「高等教育の質」と言いながら，教育活動の詳細に注目しない点に批判的である。例えば，①「卓越教育評価枠組み」（Teaching Excellence Framework）などの高等教育の質保証制度において，卒業後の雇用，中退，学生満足度などの単純な指標で，教育の質の評価を行っているが，それは，大学教員の教育活動の中身や高等教育の認識論的成果（epistemological access）によるものではない（McLean et. al., 2018: 59）。また，②本来，大学教員，大学，学生により形成される「教育知識」を，政府を中心として外部から，例えば，「分野別参照基準」（subject benchmark statements）などの一般的な基準（generic modes）により管理しようとしていることに対する批判もある（McLean et. al., 2018: 61）。さらに，③社会学者P. Bourdieuの議論にもとづく，大学での学生の経験に関する社会学的分析は，教育の格差や不平等が再生産される構造を明らかにしている点で重要ではあるが，しかし，教育活動の詳細を分析せずに，高等教育の階層化の議論をそのまま受け入れる点が問題とされる。例えば，大学ランキング（league tables）の上位の大学では，質の高い教育が行われていると想定され，また，下位の大学では，学生が必死に学業に取り組むことがなく，結果として，質の低い教育が行われていると評価される。そして，この議論では，下位の大学での教員の教育活動の努力が無視されてしまう（McLean et al., 2015；2018: 54）。

以上をふまえ，本論では，McLeanらの議論を手がかりに，「教育知識」に焦点を当てた高等教育の質の研究は，何を明らかにし，そして，高等教育の質の分析に関する従来の議論に対して，どのような意義と課題を残しているのかを検討する。

2．先行研究の検討

McLeanらの研究は，高等教育の質の分析において，「専門分野における系統的な知識」や「教育知識」に注目することによって，従来，高等教育が，単純な指標のもとでの階層化など，垂直的な関係のもとで議論されている傾向に対して，いわば，水平的な関係のもとでの高等教育の多様化の課題を具体的に議論する研究として注目されるものである。ここでは，高等教育の質の分析に関する先行研究におけるMcLeanらの研究の位置づけと課題を検討する。

2.1　高等教育政策における高等教育の質の課題

高等教育政策における教育の質に関する議論として，公共マネジメント（New Public Management）の理論の影響を検討するものがある。Riddell (2018) によると，1980年代半ば以降の公共サービスは，教育機関など，ローカルな文脈においてマネジメントが行われるようになっている。その結果，説明責任，サービスの効果と効率化，利用者による選択など，サービスの質を強調され，中央の政府による管理が強まっている。公共マネジメントの特徴は，外部から目標を設定し，質によって公共サービスを管理することである。そのため，政策目標自体が社会正義を推進する場合もあるが，その一方で，設定された目標が，既存の専門職による自律的な活動を制限し，対立構造を生み出す側面がある。例えば，高

等教育の機会を，社会的不利益を受けている人々へ広げる政策目標は，エリート大学においては，既存の組織の論理の中で形骸化される傾向がある。

公共マネジメントの理論的な課題として，Clarke & Newman（1997: 116-117, 105-106）が指摘するように，「情報に関する課題」と，「質に関する政治の課題」がある。情報に関する課題とは，公共マネジメントでは，利用者中心の発想から，利用者のニーズを把握するため調査が多く行われるが，その調査は，数量的な分析モデルにより，あらかじめ，利用者のニーズが仮定されており，利用者の自由や権利を広げるという方向になっていないという課題である。また，質に関する政治とは，何をサービスの質としてとらえるべきかという課題に対する，専門職とマネージャーの対立である。専門職は，自らの専門知識と現場における実践に即してサービスの質をとらえる。一方，マネージャーは，目標に対する効果と効率を基準にしている。そのため，両者の実践は，緊張関係にある。

以上のように，高等教育政策における教育の質に関する議論では，教育の質に関する政策目標自体ではなく，その目標が，実際の教育現場において，どのように運用されているかということが１つの焦点とされる。McLeanらの研究の場合，高等教育の質保証制度が，大学教員の教育活動の中身について議論せずに，教育の質を単純な指標によって評価していることを課題としている。しかし，高等教育の質とその改善は，単に，政府による教育評価の指標自体の変更によって達成されるものではなく，大学教員の教育活動の重要性の強調と，その能力形成の支援によって達成されると考えられており，いわば，専門職の側に立った議論という位置づけにある（Ashwin et. al., 2015；Ashwin, 2020）。

2.2　高等教育機関における学生の学習経験の分析と高等教育の質の課題

大学における学生の経験の社会学的分析は，高等教育の質を理解するための重要な研究である。この分野に，例えば，教育格差に注目するD. Reay, G. Croizer, J. Claytonの研究がある。

Reayらの調査は，2005年から2007年の期間に実施されたもので，イングランドの高等機関を，継続カレッジの高等教育課程，1992年以後の新大学（現代的大学），1992年以前からの伝統的大学（市民大学），エリート大学の４つに区分し，それぞれの大学から１校ずつ研究対象を抽出し，学生の研究協力者を得て，研究をおこなったものである。研究協力をした学生は，大学については，３つの大学に共通する専攻（法学，工学，歴史学，化学，英語学，経済学）の学士課程の学生であり，継続カレッジの高等教育課程については，舞台芸術学，園芸学，こども学を専攻する準学士課程の学生である。質問紙による調査の回答は1,209件，88人の学生インタビュー，27人の労働者階級の学生への２年間の追跡調査，授業の参与観察，関係する教職員へのインタビューにより，研究に必要な資料の収集をおこなっている（Croizer et. al., 2008）。

この研究成果の特徴は，高等教育機関の区分によって，教育の環境や学生の学習者としてアイデンティティに大きな違いがあることを明らかにした点である。例えば，学生の教育環境として，エリート大学では，100％の学生が学生寮で生活しており，パートタイムの仕事をしている割合は８％のみであった。一方，新大学では，学生寮での生活者は27％で，多くの学生が自宅から通学しており，また，パートタイムの仕事をしている割合は64％であった。このことは，学生の学習者としてアイデンティティの形成に大きく影響している。例えば，エリート大学の学生が，学習者としての強いアイデンティティを形成し，すべての生活が大学での学業が中心である。一方，新大学の学生は，家族や仕事との関係が強く，学習者としてのアイデンティティが弱い。また，学業に対してのんびりした態度（‘laid back’ attitudes）をとるものが多い。そして，このエリート大学の特徴は，厳しい選抜を経て大学に入学する学生が大学入学前から持っている学業成功体験と，大学での定期的な個別指導（tutorial）による学業的な成功を厳格に管理するシステムによって強化される。一方，新大学には，学生の過去の学業成功経験も，個別指導を徹底する教育資源もない。そし

て，このことが，結果として，エリート大学における高等教育の質が，新大学のそれに比べて高いことを示す根拠となっている（Reay et. al., 2010）。

しかし，Reayらの研究は，McLeanらの研究が指摘するように，高等教育の既存の階層構造をそのまま支持する傾向があり，階層構造の下位の大学で学ぶ学生や教員の教育活動の努力を評価し，その質の改善を促すものではない。また，この研究自体が，高等教育の階層構造を社会的に固定化する要因となりうるものである。一方，McLeanらの研究の挑戦は，研究対象を，社会学分野の学士課程教育に限定することによって，大学で学生が学ぶ「知識」の詳細を分析し，個々の大学の教育力を明らかにすることである。これは，高等教育の階層化ではなく，多様化を実現するための根拠を明らかにする研究として注目されるものである。

2.3　学士課程の教員分野として社会学に注目し，高等教育の質を分析することの妥当性

最後に，McLeanらの研究では，社会学の学士課程教育が研究対象として選択されているが，そのことの妥当性について検討する。

社会学は，社会科学における伝統的な「学術的な知識」の１つである。そのため，「専門分野の系統的な知識」の性格や構造がわかりやすいという特徴があり，このことは，「教育知識」に注目して学士課程教育の教育活動を詳細に分析し，大学間で比較する上で重要である。一方，例えば，McLeanらと同様に，B. Bernsteinの教育理論を参考にしているHorden（2017）は，教育学における知識の系統性の課題について検討しているが，教育学の場合，社会学に比べ，複雑でとらえにくい状況がある。例えば，教育学の知識に関する教育活動は，次の５つに区分される。第１は，社会学，哲学，歴史学，心理学，経済学などの断片的な「学術的な知識」の教育。第２は，教育学として，新しく生成された「学術的な知識」の教育。第３は，学校教員の実践に対応した多様な「学術的な知識」の教育。第４は，学校に限定されない多様な教育の実践に対応した「学術的な知識」の教育。第５は，「学術的な知識」に関心が弱い，現場において観察可能なスキルやコンピテンスの教育。ただし，イギリスでは，教育学として，新しく生成された「学術的な知識」は存在せず，学生は，断片的な「学術的な知識」の学習を通じて，１つの専門分野を選択するか，あるいは，教育の実践に対応した「学術的な知識」を学ぶことになる。しかし，教育の実践の領域では，近年の政策的な影響のもと，スキルやコンピテンスなどの「学術的な知識」とのかかわりの薄い知識が重視されている。したがって，教育学では，教育学の学習における「学術的な知識」の構造自体が検討課題となっている（Horden, 2017: 206-207）。

さらに，McLeanらの研究において，社会学の学士課程教育が，研究対象となったもう１つの理由は，社会学の学士課程教育が，伝統的大学と新大学の両方で実施されていることである。そして，調査の目的は，両方の区分の大学を研究対象にすることにより，どちらの区分の大学でも同様に，質の高い高等教育を受けることができるかを検証できることである。この課題設定自体は，大学間における教育格差を強調するReayらの研究に対して，意義のあるものである。一方で，この課題設定により，継続教育カレッジの高等教育課程や新大学の学士課程において独自に存在する教育分野，例えば，舞台芸術学，園芸学，こども学などの教育について，研究対象の外に置くことになっている。しかし，これらの分野は，新しい高等教育分野として近年拡大しており，また，教育学同様，実践の分野との結びつきが強く，スキルやコンピテンスなどの「学術的な知識」との関係が弱まっていることが懸念されている。そのため，新大学等における独自の教育分野の「専門分野の系統的な知識」に注目し，その「教育知識」についての分析と検証を行うことは，Reayらの研究，McLeanらの研究に続く，今後の研究課題として残されているといえる。

３．方法

McLeanらは，2008年11月から2012年１月の期間に，４つの社会学分野の学士課程教育について，「教

育知識」に焦点をおき，高等教育の質を明らかにしている。本論では，まず，その研究成果をまとめた著書（McLean et. al., 2018）をもとに，調査結果の概要を明らかにし，その批判的な検討を行う。なお，この著書は，ペッパーバック版が出版される際に，書名の変更が行われている（McLean et. al., 2019）。そのため，本論における引用は，2018年版による。

McLeanらの研究の特徴は，質の高い高等教育は，学生が，その学士課程教育での学習活動を通じて「専門分野の系統的な知識」を獲得できるように，カリキュラム編成と教育活動が実施されているかどうかで判断できると考えている点である。そのため，理論上，大学ランキングの順位に関わりなく，どの大学でも，質の高い高等教育の保証が可能である（McLean et.al., 2018: 11）。

「知識（knowledge）」に関して，教育社会学者B. Bernsteinによれば，①知識は，「日常的で常識的なもの」（horizontal discourses）と「抽象的で理論的なもの」（vertical discourses）に区分される。そして，大学において学生が獲得することが想定されている「専門分野の系統的な知識」は，後者の，抽象的で理論的なものであり，学生が，日常的な経験を超えて理論的に思考し，行動に移す力を持つための基礎として重視される。また，②「専門分野の系統的な知識」の構造には2種類ある。1つは，物理学のように，「階層化された知識構造」（vertical structure）を持ち，実験や調査の手続きの修得と，抽象化された理論の理解を必要とするものである。もう1つは，社会学のように，「選択された専門用語のまとまり」（horizontal structure）で，例えば，フェミニズム，ポスト構造主義，批判理論などの専門用語の理解が必要なものである。さらに，③「専門分野の系統的な知識」は，その背景となる社会組織との関係から，2つに区分される。1つは，特定の分野の学術的な研究者のコミュニティの中で知が生成される「学術的な知識」（singulars）。もう1つは，専門職団体の「実践の領域」において「学術的な知識」と実践とが結合して形成される「専門職の実践にもとづく知識」（regions）である（McLean et.al., 2018: 71-76）。

一方，「教育知識」は，教員が持つ「専門分野の系統的な知識」を前提として，その知識を教育現場において，教育活動を目的に再文脈化したものである。その分析の視点として，教員の教育活動において，「誰が学習者として選ばれているのか」（distributive rules），「どの学術知識をもとに，カリキュラムが編成されているのか」（recontextualizing rules），そして，「どの知識が，修得すべき正当な知識とされているか」（the evaluation rules）がある。また，学士課程教育のカリキュラム編成の分析には，「何が（どのような知識が）教えられているか」（curriculum classifications）と，「その知識はどのように教えられているか」（pedagogic framing）という視点も含まれる（McLean et.al., 2018: 87-97）。

なお，McLeanらの調査では，社会学に関する「専門分野の系統的な知識」の獲得として3つの基準が示されている。第1は，個人的問題と社会的問題の結合を中心的な理論的課題とされ，学生は，社会における自己についての理解と，社会における問題について理解していること。第2は，社会学の研究方法（記述，分析，解釈，批評）を修得していること。第3は，社会学の学説史にもとづく理論的議論ができることである。大学での社会学の教育活動は，これら3つの条件を満たすことで，質の高い高等教育とみなされる（McLean et. al., 2018: 81）。また，研究対象については，「どの大学でも質の高い高等教育の保証が可能である」という仮説を証明するため，大学ランキングを参考にして，ランキング下位の新大学（1992年に，ポリテクニクから大学に昇格した）2校と，伝統的大学（1992年以前からの大学）の2校，合計4校の社会学の学士課程が選ばれている。さらに，研究方法の特徴として，研究対象のそれぞれの大学の社会学担当の教員が，研究協力者かつ調査対象として調査に参加していることがあげられる。研究協力者は，それぞれの大学において，関連する資料収集，学生を対象とする質問紙調査と継続的なインタビュー，授業観察と教員へのインタビューなど，データ収集の中心的な役割を担っており，そのことが，調査全体における収集されたデータの質と量の充実を可能にしている（表1を参照）。

表１　McLeanらの高等教育の質に関する調査の方法

研究目的
● 社会学を事例として，学士課程教育における「専門分野の系統的な知識」を伝達するための「教育知識」の分析により，それぞれの大学の教育力としての「高等教育の質」を明らかにする。
使用するデータ
● 2008年11月から2012年１月の期間の，４つの社会学分野の学士課程教育についての研究。大学ランキングを参考に，下位に位置づく1992年以後の新大学から２校，上位に位置づく1992年以前からの伝統的大学から２校を選択。 ● ４つの大学には，それぞれ教員が，研究協力者として参加しており，主要な情報提供者となった。 ● このプロジェクトに用いられたデータは，次の通り。①関連する政策文書，②カリキュラムや大学関連の文書，③各種統計（全国，大学，専攻レベル），④１年次の伝記的インタビュー（n=98），⑤２年次の事例インタビュー（n=1），⑥３年次の事例インタビュー（n=31），⑦質問紙調査（n=759），⑧１年次の提出課題（n=30），⑨４人の研究力者と２人の研究者のフォーカスグループインタビュー，⑩セミナーのビデオ録画（n=12），⑪セミナー担当教員へのインタビュー（n=12），⑫４人の研究協力者（社会学担当教員）へのインタビュー（n=4），⑬フィールドノート。 ● セミナー（授業）観察は，１年次の「理論」演習，２年次の「研究方法」演習，３年次の「選択」演習。セミナー担当教員へのインタビューも併せて実施。
分析方法
● Bernsteinの「教育知識」に関する理論を手がかりに分析

出典：McLean et al.（2018:217-228）をもとに著者が作成

４．社会学分野の学士課程教育における「教育知識」の分析

4.1　全ての大学において質の高い高等教育が保証されている

McLeanらの高等教育の質に関する調査は，結論として，調査対象である４つの社会学分野の学士課程の全てにおいて，学生は，「専門分野の系統的な知識」の獲得が可能であり，そのため，質の高い高等教育が保証されている，というものであった。また，学生は，「専門分野の系統的な知識」の獲得により，日常的な経験を超えて，物事を抽象的で理論的な思考する方法が身につくだけでなく，専門知識の獲得を背景として，「個人の向上」「社会的な包摂」「政治的な参加」という３つの能力を形成している，とされる。このことが，学士課程教育における教員の教育活動を通じた具体的な成果とされ，また，大学の教育力として評価されている（表２を参照）。

しかし，「教育知識」の詳細な分析により，大学によって学士課程教育に特徴があり，結果として，以下のような，高等教育の違いがあることを示している。

表２　「専門分野の系統的な知識」の獲得を通じて得られる３つの能力

能力	定義	具体的な行動
個人の向上 （individual enhancement）	物事の批判的理解，新しい可能性の発見ができる能力	自分に自信を持つ
社会的な包摂 （social inclusion）	社会的，知的，文化的，私的な関係を形成することができる能力	グループに所属する
政治的な参加 （political participation）	社会秩序の形成，維持，変革に参加することができる能力	市民としての議論や行動をする

出典：McLean et al.（2018: 161）をもとに著者が作成

4.2　大学による高等教育の違い

4.2.1　大学により，教員の学生に関する認識に違いがある

例えば，４つの大学のうち，新大学の教員は，自校の学生を，「学習者として高等教育の準備ができておらず，大学についての知識が不足している」と認識しているが，伝統的大学の教員は，「自立していて，ガイダンスをほとんど必要としていない」と認識している。また，学生の大学卒業後の進路として，教員が想定しているものにも，大学によって，「社会学者」，「公共サービスの専門職」，「刑事司法の専門職」，「市民」という違いがある。これらの教員の認識を裏付けるものとして，たとえば，伝統的大学の１つでは，入学時の成績優秀者（Aレベルと呼ばれる後期中等教育修了試験の３科目の評価において，１科目で「A」以上，２科目で「B」以上の相当の成績）の割合が95％であるのに対して，新大学の１つでは10％であり，入学時の学力に違いがある。（表３を参照）。そして，これらの教員の学生に対する認識の違いは，カリキュラム編成や教育活動の影響を与える。

4.2.2　全ての大学で「専門分野の系統的な知識」の獲得は可能だが，大学による違いがある

また，学生は「専門分野の系統的な知識」の獲得が可能だが，その知識の中身には，大学により大きな違いがある（表４を参照）。例えば，伝統的大学の１つでは，学生は，将来，社会学者になることが想定されており，そのため，授業では，社会学理論と学生個人の問題意識との結合が焦点となる。また，社会学の系統的な知識は，学説史的知識と理論的議論が中心となる。そして，学士課程教育を通じて，社会学の知の再生産の実践が目指される。もう１つの伝統的大学では，公共サービスの専門職の養成を前提として，選択科目の履修を通じて，社会学理論と社会問題解決の結合が重視される。

一方，新大学の１つでは，専門職の養成が目指さ

表３　McLeanらの高等教育の質に関する調査結果の概要(1)：学生（誰が学ぶのか）

	新大学①	新大学②	伝統的大学①	伝統的大学②
入学時の成績優秀者（ABB以上）割合	10％	20％	40％	95％
教員による学習者としての学生	高等教育の準備ができておらず，大学についての知識が不足		自立していて，ガイダンスをほとんど必要としていない	
教員による学生の卒業後進路の考え	市民	専門職（刑事司法）	専門職（公共サービス）	社会学者

出典：McLean et al.（2018: 19，113，122）をもとに著者が作成

表４　McLeanらの高等教育の質に関する調査結果の概要(2)：教育内容（curriculum classifications: どのような知識を学ぶのか）

	新大学①	新大学②	伝統的大学①	伝統的大学②
社会学の系統的な知識の特徴	学説史的知識，個人問題と社会問題の統合（個人を重視）	個人問題と社会問題の統合（社会を重視）	学説史的知識，個人問題と社会問題の統合（社会を重視）	学説史的知識，理論的議論
社会学教育における理論的焦点	社会学理論と自分の問題の結合	多分野の知識と刑事司法の実践の結合	社会学理論と社会問題解決の結合	社会学理論と個人の問題意識の結合
教育知識の特徴	自分に関する社会学の知識	特定の職業志向。刑事司法の知識	社会問題解決。公共サービス専門職の知識	社会学者の養成。社会学の系統知の再生産
教育方法の特徴	絶えず，自分自身を取り巻く世界の分析	犯罪現場と警察の明確な関連。道具的知識	社会学の知識は，強固で，かつ，目に見える	社会学の知識は強固だが，目に見えない

出典：McLean et al.（2018: 147-204）をもとに著者が作成

表５　McLeanらの高等教育の質に関する調査結果の概要(3)：
教育方法（pedagogic framings: 知識はどのように教えられるのか）

	新大学①	新大学②	伝統的大学①	伝統的大学②
教員と学生の関係	教員は対等な関係で，学生に非公式にも接触し，学習を支援する		教員と学生には，一定の距離があり，強い境界が存在する	
１年次の授業時間数（教員の直接支援）	206時間	201時間	184時間	122時間
カリキュラムの特徴	特定の教育分野に再文脈化された知識			教員個人の専門分野の知識
選択科目の有無	学生全員に共通の知識（選択科目はほとんどない）		専修ごとに選択科目を制限	高度に個人化されている
教育目標	自分自身の生き方を見直す	公共サービス領域に応用された知識の獲得		社会学の系統知の再生産
評価方法	学年末の試験はない。プレゼン，グループワーク，個人プロジェクトを，多様で，単元ごとに実施		必修科目のみ試験とエッセイで評価	全て試験とエッセイ。個人での研究を重視
個人学習	教員が，２年次，３年次に向けて，授業の課題を積み上げていく		１年次から，学生は，自主的に勉強する	

出典：McLean et al.（2018: 87-146）をもとに著者が作成

れるが，刑事司法分野という限定のもとで，特定の職業分野を前提とするカリキュラム編成が行われており，また，社会学の学説的知識の修得が重視されていない。また，もう１つの新大学では，卒業後の就業機会が，大学での学習経験と無関係に比較的安定して存在していることを背景に，大学教育と職業との関連が希薄で，大学では，不利益な状態にある学生自身の身近な問題と社会学理論の結合が教育の焦点となる。

4.2.3　大学区分（新大学と伝統的大学）により，教育方法に共通する特徴がある

さらに，教育方法には，新大学，伝統的大学の大学区分により，共通する特徴が見られる（表５を参照）。例えば，教員と学生との関係は，新大学では，教員は，学生への学習支援を目的として，対等で，学生に非公式にも接触し，学習を支援する関係を築いている。具体的には，授業や個別のガイダンスなど，直接，学生対応をおこなう時間が，伝統的大学に比べて長くなっている。また，新大学では，選択科目はほとんど開設されておらず，学生全員が共通の知識を学ぶ。評価の方法は，学期末の筆記試験はなく，プレゼンテーション，グループワーク，個人プロジェクトなど，単元ごとに細分化された知識について，学生が集団で協力して取り組めるものが中心である。さらに，学生の個人学習は，教員が，授業の課題として，２年次，３年次に向けて積み上げていく形をとる。つまり，新大学の学生にとっては，教員によってあらかじめ設計された「教育知識」の修得が大学での学習課題となっている。

一方，伝統的大学の１つでは，教員の専門分野によってカリキュラムが決定されており，学生は，複数の選択科目から，自分の問題意識にあった専門科目を選択し，定期的な個人指導のもとで社会学における独自な専門分野を形成していく。学生は，社会学者の見習いであり，評価方法は，学期末の筆記試験とエッセイで，個人としての研究成果が問われる。また，個人学習についても，学生自身が，各自のテーマについて自主的に取り組んでいる。

５．考察：「教育知識」の分析の理論的課題

以上のように，McLeanらの研究では，①研究対象である４つの大学の全てにおいて，学生は「専門分野の系統的な知識」の獲得が可能であり，その意

味で，質の高い高等教育は保証されているが，②それぞれの大学によって，学生が獲得できる知識の中身に違いがあることが明らかになっている。

ここでは，この「教育知識」の分析をふまえ，学生の「専門分野の系統的な知識」の獲得することにより，質の高い高等教育が保証されるというMcLeanらの議論が，どのような課題を提示しているのかを検討する。

5.1 同一分野における「専門分野の系統的な知識」の違いの課題

第１の課題は，大学によって中身の異なる「専門分野の系統的な知識」の獲得が，平等で，質の高い高等教育の基準となりうるのかという課題である。

社会学は，「学術的な知識」の１つであるが，McLeanらの調査の結果で明らかになったことは，純粋に「学術的な知識」として社会学の教育を行っているのは伝統的大学の１つのみであり，そのほかの大学では，「実践の領域」に「学術的な知識」を再文脈化して，社会学の「教育知識」を編成し，教育活動を行っている事実である。そもそも，「専門分野の系統的な知識」には，「学術的な知識」と「専門職の実践にもとづく知識」があるが，そのうち，社会科学における「専門職の実践にもとづく知識」の不安定さの課題が指摘されており，知識の系統性という視点で，獲得される知識の違いは，教育の不平等を示していると考えられる。

例えば，「専門職の実践にもとづく知識」の原型は，医学や工学など，自然科学分野における学術知識と医師やエンジニアの実践との結合であり，知の生成に関して，組織として，専門職団体が大きな役割を担っている。その後，社会科学分野においても，専門職の実践領域への経済学，心理学，社会学などの学術知識の再文脈化がすすみ，ソーシャルワーカー，教員，行政職員，ビジネスマンなどの「専門職の実践にもとづく知識」が形成された。しかし，社会科学分野では，医学や工学などの自然科学分野の知識と違い，専門職団体の組織が弱く，専門職集団によって保障される継続的な学習の機会が不安定である（Young & Muller, 2016: 180-182）。

また，「実践の領域」が，専門職団体によって管理されていない場合，知識の系統性，継続的な学習機会などの保障を大学の外部の団体に期待することはできない。近年では，社会学の学士課程教育は，単独の学科としてではなく，スポーツ学，教育学，メディア学，若者学，子ども学，保健福祉学，経営学など，社会学関連の職業分野の学科として，とくに新大学を中心に拡大している（McLean et.al., 2018: 43-44）。しかし，学生による学科の選択は，入学時の学力にもとづくことが多い。例えば，専門職資格制度がしっかりしている理学療法士，教員，ソーシャルワーカーなどの養成課程に入学できなかった学生が，スポーツセラピスト，スクールアシスタントなど，専門職資格ない，曖昧な職業への就業を念頭に，入学している（Bathmaker, 2016）。つまり，実践領域への「学術的な知識」の拡大は，入学時の学力の低い層への高等教育の拡大と結びついている。

さらに，知識の構造にも課題がある。例えば，保育・幼児教育の分野では，「こども学」として，「専門職の実践にもとづく知識」の形成が試みられているが，保育・幼児教育分野の専門職制度および実践が未組織で，かつ，複雑なこともあり，１つの実践領域としてまとまりがない。そのため，専門職団体による，専門職の実践と学術知識の結合が困難な状況があり，結果として，大学における専門分野の知識の系統性自体が課題となっている（Horden, 2019）。

そのため，McLeanらの分析が明らかにしている，大学によって獲得できる知識に違いが生じているという事実は，結果として，教育の不平等の再生産の議論と結びついていると考えられる。そして，それは，例えば，「以前は，どの大学を卒業しても，その学位の成績評価が優秀者を示す指標であったが，今は，伝統的大学のエリートグループ校（Russel Group）を卒業したかどうかに代わっている。…高等教育の機会は広がったが，大学は，階級の再生産の場として機能している」という教育格差の議論（Bathmaker et.al., 2016: 151）に対する反論とはなりにくく，むしろ，その議論を支持し，大学ごとの教育

活動の詳細を明らかにしているという側面がある。

5.2　教育の平等の再検討の必要

第 2 の課題は，そもそも，高等教育の構造的な不平等（Reay, 2017）や大学間の教育資源の格差（Boliver, 2015）を前提とすると，学生が「専門分野の系統的な知識」を獲得する機会を保障することにより，質の高い高等教育が保証されるというMcLeanらの議論自体が，教育の平等という点で，そのままでは十分ではないという点である。確かに，どの大学でも「専門分野の系統的な知識」が保障されているかという視点は，教育の平等を，教育機会の保障から，教育成果の保障へと転換する議論（Riddell, 2016）において，一定の評価を受けるものである。しかし，それでも，McLeanらの調査の結果，入学時の学力に対応して，大学ごとに「教育知識」に違いがあることが明らかになった以上，その違いを不平等と受け止め，その改善への取り組みが求められる。

ここで注目されるのは，政治的平等に関する政治哲学者のA. Phillipsの議論である。Phillipsは，①まず議論の前提として，物質的，経済的な意味での平等は，この社会では存在しえないという事実の確認を行う。そして，②Phillipsによる平等とは，政治的平等のことであり，人々が，それぞれの違いを認識することから始まり，それぞれの独自な集団が，それぞれの課題の改善に向けて，集団の一員として行動することが重視される。例えば，公共的なもの（the public）は，多様な集団によって構成されているが，そのことを忘れられがちであり，育児や介護の役割を担うことに関連する構造的な不平等の課題は，「女性」としてではなく，育児や介護を担う集団としてのアイデンティティを形成し，独自で具体的な課題の解決のための行動をおこすことが困難なことに由来する課題である。さらに，③社会的な不利益な状態にあるものにとって，平等とは，困難な状況を自ら改善するための政治的な行動を保障するという意味での政治的平等であり，また，それは，与えられるものではなく，自らが集団として創り出すものである。（Phillips, 1999: 23-35）。

McLeanらの「教育知識」の分析は，大学における「専門分野の系統的な知識」の獲得が，学生にとって，抽象的で理論的な思考力と，個人的向上，社会的包摂，政治的参加の能力の獲得に結び付いていることを明らからにしており，その教育の効果により，質の高い高等教育の保証が行われていると判断することに一定の意義はある。しかし，その獲得された知識には，教育の平等という視点から見過ごすことのできない違いが存在している。ただし，この違いは，学生の学力や大学をとりまく環境等の実態に合わせて，それぞれの大学において，教員による集団的な教育活動の努力の結果として生じているという側面もある。そのため，教育の政治的平等の視点から，それぞれの大学において，必要に応じて「教育知識」が創り出される過程として，「教育知識」が分析される必要がある。具体的には，①各大学の教育分野ごとの学生のアイデンティティの独自性に注目し，その学習活動の独自な展開を明らかにする。②特定の教育分野における実践の領域において，大学教員が持つ「学術的な知識」が再文脈化されていることに注目し，その教育活動の実践を分析する。そして，③専門職団体が未組織な領域では，大学の教育活動が基盤となって，大学教員と卒業生が協力して，「学術的な知識」の再文脈化をすすめ，ローカルな知の形成を行っている過程として，大学における「教育知識」の形成過程を記述していく必要である。ここでいう，教育の政治的平等とは，教育機会や教育成果の平等ではなく，学習者が，大学の教育活動を基盤とする特定の教育分野におけるローカルな知の生成の実践への参加が支援され，そして，その状態が継続されている状態のことである。

5.3　高等教育の質保証制度のリアリティ

第 3 の課題は，「教育知識」の議論における，高等教育の質保証制度に関する批判の妥当性である。McLeanらの「教育知識」の議論では，教育活動の詳細に関心を払わない，市場原理にもとづく高等教育の質保証制度について批判的である。しかし，例えば，イギリスにおける質保証の枠組みとして，

1997年の「デアリング報告書」(Dearing Report）において提案された「高等教育資格枠組み」「分野別ベンチマーク記述」「質保証のための実践規範」「高等教育プログラム仕様書」とその定期的な見直しの作業や，高等教育の質に関する情報公開の取り組みは，現在も継続している（村田, 2017)。そして，この制度的な枠組みが，「教育知識」を創り出す大学教員の行動に影響を与え続けている事実を軽視している。

高等教育の質保証制度は，公共マネジメントの理論による「質によるサービスの管理」を特徴としており，政府の管理のもと，ローカルなレベルでのマネジメントが行われる。また，サービスの効率化，利用者の選択，マネージャーとしての専門職の役割が重視される。さらに，説明責任が重視され，例えば，指標に対する計量的な管理のコストの問題，指標に対するマネージャーへのプレッシャーの問題，適切な目標設定がなければ質の高いサービスの提供が難しいという問題も議論されている（Riddell, 2018)。これらは，大学教員の日常的な業務と無関係ではありえず，高等教育の質保証制度は，大学教員の教育活動を方向付けている。

McLeanらの研究では，大学教員は，教育専門家として，「専門分野の系統的な知識」を，実際の学生の状態に合わせて再文脈化する役割に注目されている。しかし，それだけでなく，高等教育の質保証制度のもとでの大学教員の組織的な行動にも注目し，そのことが「教育知識」の編成に与える影響を明示的に分析することが，大学という制度のもとでの教育の政治的平等の実現を追求するためには必要である。

6．おわりに

本論では，「保証されるべき高等教育の質とは何か」という高等教育の質保証の基本課題について，イギリスにおけるMcLeanらの「教育知識」の議論を手がかりに検討をおこなった。McLeanらの「教育知識」の議論では，大学教員による教育活動の詳細の分析を行い，そして，大学の学士課程教育を通じて「専門分野の系統的な知識」の獲得ができるかを基準として，質の高い高等教育が保証されているかを判断する。そして，結論として，研究対象である４つの社会学分野の学士課程教育の全てにおいて，質の高い高等教育が提供されていた，とする。確かに，「専門分野の系統的な知識」の獲得により，学生は，認識レベルにおいて，抽象的で理論的な思考と，「個人的向上」「社会的包摂」「政治参加」の能力形成が可能になっており，そのことを明らかにした「教育知識」の分析には，教育成果の平等という視点における一定の意義がある。しかし，大学によって獲得できる知識に違いが，入学時の学力によって決定されている側面があり，その事実は，教育の不平等の現実を示すものとして注目すべき課題である。そのため，この調査結果をふまえ，その現実を改善していく研究を進展させることが，「専門分野における系統的な知識」の獲得を，高等教育の質の保証の基準として「教育知識」の分析をおこなう研究の今後の課題である。

もっとも，この課題自体は，高等教育に関する格差や構造的な不平等の一側面に過ぎない。そして，この教育の不平等は，例えば，伝統的大学における「学術的な知識」の教育を全ての大学において一律に実施することによって改善されるものではなく，教育の政治的平等の視点から，それぞれの大学における学生の実態に合わせ，教育活動の改善の努力の中で実現するものである。そのため，まずは，教育の政治的平等の実現が可能になる条件を，McLeanらの「教育知識」の分析方法を手がかりとして明らかにしていくことが大切であり，次のような研究対象と研究方法の設定が有効であると考えている。

研究対象として，例えば，①「こども学」の学士課程教育のように，新大学における独自な教育分野を対象として，また，②大学教員としての教育専門職としての教育活動の工夫だけでなく，高等教育の質保証制度のもとでの大学教員の組織的な行動にも焦点をあてる。そして，③教育分野ごとの集団としてのアイデンティティに注目し，卒業生の実践と大学教員の「学術的な知識」が，大学の教育活動を基盤として結合し，ローカルな知を形成する過程を明

らかにする。また，研究方法として，例えば，①新大学における高等教育の内部質保証制度に注目し，質による高等教育の管理のもとでの特定の教育分野における教育活動の現実を丁寧に記述すること，②特定の教育分野の学士課程教育に注目し，そこでの大学教員による「教育知識」の形成の特徴を分析することが必要である。特に，特定の教育分野における「教育知識」の形成に関しては，①全国の大学における特定の教育分野における学士課程教育のカリキュラム編成の動向，②特定の教育分野に関する教科書などの教材における「教育知識」の構造化の特徴，③大学教員自らの教育実践分析における成果と課題について考察することにより，それぞれの教育分野の教育活動の特徴と課題が明らかになると考えられる。

もちろん，教育の政治的平等の実現に関する具体像を明らかにするためには，学習者の主体的で継続的な学習活動の実際に関する分析を不可欠な要素となる。しかし，そのような分析は今後の課題とし，まずは，上記のような，特定の教育分野における学士課程教育における教育活動の内実を明らかにし，学習者の学習活動の条件を明らかにすることが重要である。

参考文献

加藤かおり（2008）「英国高等教育資格課程（PGCHE）における大学教員の教育職能開発」，『高等教育研究』11，145-163.

吉田文（2018）「高等教育の拡大と学生の多様化：日本における問題の論じられ方」，『高等教育研究』21，11-37.

杉本和弘・高橋哲也（2018）「英国高等教育における情報マネジメント・システム」，鳥居朋子・杉本和弘（編）『高等教育における戦略的データ活用とリーダーシップ：国際シンポジウムの記録を基礎に』(広島大学高等教育研究センター『高等教育研究叢書』142)，17-25.

村田直樹（2017）『英国における高等教育質保証制度に関する研究』．放送大学博士論文.

大森不二雄（2014）「教学マネジメントをめぐる日英の政策動向：「経営」は「質保証」をもたらすか」，『高等教育研究』17，9-30.

中央教育審議会（2018）『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）』

田中正弘（2013）「成績評価の内部質保証制度構築に関する比較研究：イギリスの事例を鏡として」，『高等教育研究』16，243-261.

田中正弘（2015）「英国における分野別質保証の現状」，大学評価・学位授与機構（編）『大学教育における分野別質保証の在り方に関する調査研究報告書』，22-36.

田中正弘（2016）「イギリスにおける法曹主体の法曹養成：法科大学院の発展経緯に着目して」，『筑波ロー・ジャーナル』19，1-23.

日本学術会議（2010）『回答　大学教育の分野別質保証の在り方について』

Ashwin, P.（2020）*Transforming University Education: A Manifesto. London*: Bloomsbury Publishing.

Ashwin, P., Boud, D., Calkins, S., Coate, K., Hallett, F., Keane, E., Krause, K.L., Leibowitz, B., MacLaren, I., McArthur, J., McCune, V. and Tooher, M.（2015）*Reflective Teaching in Higher Education*. London: Bloomsbury Academic.

Bathmaker, A.M.（2016）Higher education in further education: the challenges of providing a distinctive contribution that contributes to widening participation. *Research in Post-Compulsory Education*, 21: 1-2, 20-32.

Bathmaker, A.M., Ingram, N., Abrahams, J., Hoare, A., Walker, R. and Bradley, H.（2016）*Higher Education, Social Class ad Social Mobility: The Degree Generation.* London: Palgrave Macmillan.

Boliver, V.（2015）Are there distinctive clusters of higher and lower status universities in the UK?. *Oxford Review of Education*, 41(5), 608-627.

Crozire, G., Reay, D., Clayton, J., Colliander, L, and Grinstead, J.（2008）Different strokes for different folks: diverse students in diverse institution – experiences of higher education. *Research Papers in Education*, 23: 2, 167-177.

Horden, J.（2017）Bernstein's Sociology of Knowledge and Education（al）Studies. In Whitty, G. and Furlong, J.（eds.）*Knowledge and the Study of Education: An International Exploration,* 191-210. Oxford: Symposium Books.

Horden, J.（2019）A 'region' under siege? Singularisation, regionalisation and genericism in Early Childhood Studies in England. *International Journal of Early Years Education*, 1-14.

McLean, M., Abbas, A. and Ashwin, P.（2015）'Not everybody walks around and thinks "That's an example of othering or stigmatization"': identity, pedagogic rights and the acquisition of undergraduate sociology-based social science knowledge. *Theory and Research in Education,* 13: 2, 180-197.

McLean, M., Abbas, A. and Ashwin, P.（2018）*Quality in Undergraduate Education: How Powerful Knowledge Disrupts Inequality*. London: Bloomsbury Academic.

McLean, M., Abbas, A. and Ashwin, P.（2019）*How Powerful Knowledge Disrupts Inequality: Reconceptualising Quality in Undergraduate Education*. London: Bloomsbury Academic.

Phillips, A.（1999）*Which Equalities Matter*? Oxford: Polity Press.

Reay, D.（2017）A tale of two universities: class work in the field of higher education. In Waller, R., Ingram, N. and Ward, M.R.M.（eds.）*Higher Education and Social Inequalities: University Admissions, Experiences, and Outcomes*. London:

Routledge, 83-98.

Reay, D., Croizer, G., Clayton, J.（2010）"Fitting in" or "Standing Out": working class students in UK higher education. British Educational Research Journal, 36: 1, 107-124.

Riddell, S.（2016）Scottish higher education and social justice: tensions between data and discourse. *Scottish Education Review*, 48: 1, 13-29.

Riddell, S.（2018）Can the techniques of New Public Management be used to promote wider access to higher education?. In Riddell, s., Minty, S., Wheedon, E. and Whitaker, S.（eds.）*Higher Education Funding and Access in International Perspective.* Bingley: Emerald Publishing Limited, 61-79.

Young, M. and Muller, J.（2016）*Curriculum and the Specialization of Knowledge: Studies in the Sociology of Education*. Oxon: Routledge.