本邦大学における国際系事務職員の高度化に関する一考察
ータイ・チェンマイ大学への短期留学プログラム等を事例としてー

大西　好宣・織田　雄一

Lessons from abroad: nurturing international educators at Japanese Universities

Yoshinobu Onishi and Yuichi Oda

要旨

わが国における大学事務職員の高度化・専門職化の必要性が年々高まっている。中でも、今世紀における本邦大学の国際化の進展と共に、国際系業務を専門とする職員の育成は急務である。そこで本稿では、まず海外の事例や、IR 分野における専門人材の育成で一定の成果を挙げている九州大学の事例から、専門知識を有する大学職員の育成に関し、今後わが国の大学が取るべき望ましい方策を探る。また併せて、本稿では、国際系業務が他の多くの専門領域と異なり、高度な英語運用能力を予め要求することから、日本を始めとする非英語圏の大学の国際化を阻む大きな障壁となっている事実にも着目する。この点は、英語圏における先進的高等教育機関にも参考となる事例が見られないことから、わが国と同じく非英語圏であるタイ・チェンマイ大学の事例を聞き取り調査し、同大における国際系事務職員の採用及び育成方法について、わが国の大学に対する重要な示唆を得る。

Abstract

People in Japan pay more attention to university administrators year by year, expecting their jobs to be more sophisticated and specialized. Specifically, with the globalization of Japanese universities, it is urgent to nurture university administrators who deal with international affairs. This paper discusses desirable scenarios for Japanese universities, referring to cases abroad and one of the best practices Kyushu University, Japan, has adopted to develop its staff in the field of institutional research (IR). In addition, the paper acknowledges the fact that, unlike any other specializations, English is a prerequisite for university administrators who deal with international affairs, and therefore, it has presented a big obstacle for many universities in non-English-speaking countries in their efforts to globalize themselves. Because neither American nor British universities have any solutions in this regard, this paper focuses on the case of Chiang Mai University in Thailand, a non-English-speaking country, and particularly on its staff development system in the field of international affairs, with the aim of extending suggestions to Japanese universities.

１．問題の所在と背景

知価社会の到来と共に、大学における事務職員の高度化・専門職化について、その必要性が叫ばれて久しい。1997 年 1 月には、そうした事務職員を中心に大学行政管理学会が設立され、2005 年には国立大学マネジメント研究会（現・大学マネジメント研究会）が発足した。「プロフェッショナルとしての大学行政管理職員の確立を目指」[i]す上で、その目的達成のための知見の収集、或いは学術的な方法論や理念の探求といった具体的な行動が、これらの主体によって開始されている。

ただ、前者の学会が「『大学行政・管理』の多様な領域」と指摘するように、一口に大学職員と言ってもその担当業務は教務、財務、総務、広報、国際などと様々である。それぞれに状況は異なり、職員の高度化・専門職化についてもそれらの状況に応じた個別の対応策や考え方が存在するだろう。

そのように異なる状況の中で、一つ共通の課題があるとすれば、そのキーワードは「国際化」或いは「グローバル化」ではないだろうか。例えば、かつて筆者は、会計を担当する職員にも、留学生のために何か出来ることがあるはずだと訴えたことがある[ii]。このような背景には、21世紀初頭における社会・経済の急激なグローバル化の進展、そしてそれと歩調を合わせるように議論の高まりを見せ始めた本邦大学の国際化、さらにはいわゆる「留学生30万人計画」の達成といった困難な課題がある。

ゆえに、例えば入試や広報・渉外といった業務に携わる職員にも、国際化或いはグローバル化といった前述のキーワードは今後一層強く意識されるであろうし、教務、財務、総務といった他の職能領域でも、大なり小なり同じ傾向は見られるであろう。

しかしやはり、国際（本）部或いは国際センターなどに代表される、大学の国際系中枢部署で働く職員、国際教育に携わる職員は、目の前に突きつけられたその困難な課題と直接、今対峙しなければならないという意味で、各自が所有するスキルの高度化・専門職化の緊急性が極めて高い。そこで本稿では、千葉大学が実施しているタイ国チェンマイ大学への短期留学プログラム及び同大学における職員の採用・育成システムを参考事例として、国際系職員の望ましい育成方法について考えてみたい。

２．目的と方法論

（１）　目的

大学における国際系事務職員の育成方法について、わが国の問題点を抽出し、併せてタイ国チェンマイ大学の事例からその解決のためのヒントを得る。また、それによって今後の改善のための提言を行う。

（２）　方法論

まず、マクロな視点として、内外の先行研究や文献をもとに、日本における大学事務職員の採用や育成方法について、海外の事例と比較対照することで、わが国における現状の問題点を探る。

次に、ミクロな視点として、千葉大学が日本人学部生を対象に実施した、短期留学プログラムの受け入れ先であるチェンマイ大学言語研究所（Language Institute, Chiang Mai

University　以下 LICMU と記す）において、同大国際系事務職員が担当した業務内容をもとに、そのような業務の遂行を可能とした職員の育成法についてヒアリングする。

３．先行研究

（１） わが国における大学職員の全体像と、高度化・専門職化に関する議論の高まり

教員と職員は大学における車の両輪であり、今後は事務組織が積極的な役割を果たすべきだと訴えたのは、1995 年の大学審議会答申『大学運営の円滑化について』である。これを契機として、1998 年の『21 世紀の大学像と今後の改革方策について』は、大学職員の専門職化という方向性を打ち出し、この分野の先鞭をつけた。

残念なことに、大学職員へのそのような期待と関心の高まりにも関わらず、理論的な研究はなかなか進まず[iii]、そもそも大学職員とは何者なのかという基本的なデータさえ長い間存在しなかった。そのような状況について、東京大学で大学職員育成のための新たな大学院コース設置の実現に尽力した金子元久教授（当時）は、「大学職員に関しましては統計が全くありません。数はわかるのですが、どういう方々がどういう形で仕事をなさっているのか全然わからない」と嘆いた[iv]。

しかしこの時、実際には、大学行政管理学会の有志によって 2003 年に実施された大学職員に関する全国規模の調査により、その基本的な属性が既に明らかになっている[v]。同学会は 2007 年には「プロフェッショナルである大学アドミニストレーターの専門性−大学職員の視点から−」と題したパンフレットを発行し、大学職員の担う業務を教育・研究部門及び経営・管理部門の二者に大別し、前者では国際交流など 11、後者では地域貢献など 10 の具体的な業務を定義することにより（但し両者とも「その他」を除く）、この分野の先達としての存在感と大学職員自らのリーダーシップを発揮した[vi]。

なお、計 21 に及ぶ業務のうち、明らかに国際系に属するものとして当該パンフレットでは留学生支援業務と国際交流業務の 2 つが明記されている。両者はいずれも国際系の業務ではあるものの、ここでは教育・研究部門の中で 2 つの異なる業務としてカテゴライズされていることに注目したい。

全国規模の調査はさらに続く。2009 年に私学高等教育研究所が実施した調査では、学生支援 72%、就職支援 84%、学生募集 84%など、多くの分野で職員が実際に大学における大半の業務を担っていることが確認された[vii]。さらに翌 2010 年に東京大学が実施した「全国大学事務職員調査」では、以前にはそれほど求められることのなかった企画調査能力の必要性を訴えた事務職員が、今では 9 割近くに上ることを明らかにするなど[viii]、事務職員の高度化の必要性が明確なデータで裏付けられた。

一方、事務職員の高度化がなかなか進まない原因について、立命館大学教授の鳥居（2013）は欧米諸国の大学と対比しながら、「職員の職制やキャリアパス等の違いに起因しているように思われる」と述べている[ix]。鳥居は近年、わが国の大学で俄かに脚光を浴びている IR（Institutional Research）分野の開発に携わっており、同分野の専門職員が日本に少ない理由として、「一般的に学内の複数部署を数年単位で異動し、さまざまな仕事の経験を通じてジェネラリストとして熟達していく日本の大学職員の固有性が、IR の担い手やそ

の専門性を突きつめて論じる上で、ひとつのボトルネックになっているのではないか」と問題提起している。

このような背景から、2015 年の第 8 期中央教育審議会では、ついに大学「職員の位置付けと役割、その育成」が主要議題のひとつとして議論される事態となっている。同審議会の委員である桜美林大学の篠田（2015a）[x]によれば、審議会での大学職員に関する項目は、職員の資質向上・SD の義務化、事務組織の見直し、「専門的職員」の配置、の 3 つである。ひとつ目が職員の高度化、3 つ目が専門職化を指すものと解釈できよう。

表 1　専門的職員の 2 つの型

呼　称	アドミニストレーター （大学行政管理職員）	アカデミック・アドミニストレーター （学術専門職員）
目　的	学長がリーダーシップを発揮するための支援・補佐機能を持つ。	大学の教育・研究の高度化を推進・支援する機能を持つ。
専門性の高め方	（スペシャリティを持った） ゼネラリスト	（ゼネラルな基礎知識を持った） スペシャリスト
組織への属し方	安定的・継続的	流動的な場合もある
登用のあり方	内部登用・昇格が中心	内部登用・昇格、外部採用いずれも
基準のあり方	定義・業務範囲・役割・権限・任用基準・処遇・評価方法などは各大学が定めて公表。	職種・職名・資格・処遇基準の目安を示すとしても、最終的には大学が決める。

出典　篠田（2015a）p. 8.

篠田自身の考え方は、表 1 のように、専門性を持った大学職員は 2 つの型に大別されるというものである。これは、篠田自身もそう認める通り[xi]、初期の大学職員論を支えた孫福（2004）[xii]がゼネラリストとスペシャリストのハイブリッド型プロフェッショナルが職員の最終目標だと述べたことに準じたものと言えよう。

（2）　各専門領域に関する現状

次に、大学職員が担当する幾つかの専門領域について、個別にその現状を見てみたい。

まず、最も伝統的な領域のひとつである学生サービス・支援分野では、2009 年にユネスコから *Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundations, Issues and Best Practices* と題する、注目すべき報告書が発行されている。

この報告書は世界 49 か国の国別報告がその基礎となっており、日本もその中に含まれている。全ての国が同一のフォーマットを使用しているため、それぞれの項目について相互に比較がしやすいことが特徴である。また、ここでの「学生」には留学生も含まれているため、留学生支援業務は専門領域としての学生支援業務の一部とみなされる。

日本に関する部分を見てみると、学生サービス・支援に携わる専門職員の平均的なプロフィールとして、当該分野の専門職員は（その概念すら）存在しないと、極めて簡単明瞭に書かれてあることにまず驚く[xiii]。また、学生サービス・支援に関わるプロフェッショナルな国内組織としては、それらしきものとしてただひとつ日本学生支援機構（JASSO）が掲載されているのみである。確かに JASSO は、多くの学生に奨学金を支給する団体であり、その意味で学生を直接・間接に支援する組織ではあるものの、学生サービス・支援を専門とする大学職員のための職能団体ではない。

次に IR 分野について、国立大学における人材払底の危機的状況をデータで明らかにしたのが高田（2012）[xiv]らによる調査である。この調査は、全国の国立大学において IR を担当する理事に対して行われたもので、その結果（表 2 参照）からは、専門の人材がおらず、さらにはどう育てて良いかも見当がつかないといった現場の苦悩が如実に見て取れる。

表 2　IR 分野における人材面の課題

項　目	該当数（人）	割合（%）
職員の専門能力の育成が困難	11	21.2
高等教育の専門的人材がいない	10	19.2
大学のマネジメントを担う人材がいない	9	17.3
統計の専門的人材がいない	8	15.4
担当者が職員のため、異動により、業務の継続性の維持が困難	5	9.6
担当者が任期付雇用の教員のため、業務の継続性の維持が困難	4	7.7
情報処理の専門的人材がいない	4	7.7
外部人材の登用が困難	1	1.9

出典　高田・森（2013）[xv]　p.16 より、見やすいよう順番等を変更

次に国際交流分野について見ていこう。渡部（2013）によれば、そもそも「日本において、国際交流担当職員のみを対象とし、彼らの役割や専門性について行った研究はない」[xvi]ものの、両角（2010）による大学職員へのアンケート調査は、国際交流担当職員の傾向

を知る上でひとつの参考になる[xvii]。当該調査で明らかになったことは、国際交流担当職員の一般的なプロフィールとして、「他の職務に比べて、大学についての幅広い知識、特定業務についての専門的知識、データを収集し、分析する能力を学びたいと考える傾向が強い」ということである[xviii]。

また、孫福（2002）によれば、国際交流担当職員の専門性は、外国語運用能力、国際プロトコル、外国教育制度や大学の詳細知識、出入国管理の実務知識、異文化コミュニケーションやカウンセリングの知識・能力、入学選抜、学則、奨学金制度、宿舎、大学国際化の戦略的発想力など、かなりの広範囲に及ぶ[xix]。

さらに、日本学術振興会（2007）は、単なる国際交流ではなく、大学の戦略的な国際展開のために必要な高度専門人材として、「国際戦略の企画立案、行動計画の策定と評価・運営管理、海外の大学等との協力関係の構築、国際展開のための内外の外部資金の獲得、海外拠点の運営等、国際展開のマネジメントについて、大学全体の教育・研究の戦略と整合性を図りつつ推進する能力」を期待する[xx]。

なお、これらの専門職職員が現在の我が国ではどのように育成されているか、また今後どのような方策を取るべきかについては、第5章にて詳しく述べる。

（３） 海外における大学職員の高度化・専門職化

他方、海外の大学においては、より早くから職員の専門職化が確実に進んでいることが、様々な研究によって明らかになっている。例えば、前出の鳥居が「教員でも職員でもない、いわゆる IR の専門職のマーケットが確立されている」と羨む米国の大学では、職員の専門職化が顕著であること、そして現実に多くの専門職員が採用され、大学現場における職員の専門職化が進展していることを Slaughter & Roades (2004)が報告している[xxi]。

それを数字で裏付けたのが大場（2013）[xxii]である。大場は米国教育省統計（NCES）をもとに、米国の大学において、全教職員に占める教員外専門職（non-faculty professional）の割合が 1976 年以降一貫して増加し、逆に一般職員（nonprofessional staff）の占める割合は一貫して低下していることを明らかにした。具体的には、前者の割合が 1976 年の 10.6%から 2009 年には 24.8%にまで増加したのに比べ、後者の割合は同じ期間に 45.1%から 29.0%まで低下しているという。

それでは、米国の大学における事務職員の専門性とはいったいどのようなものであろうか。それについて、Johnsrud & Rosser eds. (2000)[xxiii]は、管理運営（administrative）、学事（academic）、渉外（external）、学生業務（student affairs）の 4 つに分類し[xxiv]、さらに、渉外であればその具体的な業務として、例えば広報や資金調達、同窓会業務などを例として挙げている。ここで日本人として気になるのは、これら 4 つの分類の中にも、またその具体的な業務の例にも国際関連の業務が含まれていないことである。特に英語という面での苦労がないからだろうか。

英国の大学について、事務職員の専門職類型を示したのは Whitchurch (2008)[xxv]である。彼によれば、英国の大学における事務職員の専門性は以下の 4 つに分類されるという。すなわち、領域限定型（bounded）、領域横断型（cross-boundary）、領域超越型（unbounded）、

そして複合型（blended）の４つである[xxvi]。このうち、Whitchurch が重視するのが複合型専門職である。複合型専門職員は教員及び職員双方の背景や職務について理解し、学習支援や教育、地域連携、さらには学生生活の支援といった領域で業務を遂行する[xxvii]。いわば教員と職員の中間のようなニュアンスである。

次に個別の専門領域として、前項冒頭で紹介した学生サービス・支援分野を見てみよう。同じユネスコ報告書の米国に関する部分には、学生サービス・支援に携わる職員の平均的なプロフィールとして、一般的には大学院の修士レベルで、なおかつ高等教育や学生サービス・支援を専門として学んだ者との記載がある。さらに上級の幹部職員・管理職クラスになると、博士レベルかつ当該分野の豊富な経験を持つ者と記載されている。

IR 分野はどうだろうか。高野（2012）[xxviii]によれば、専門人材の輩出機関として、米国では IR を専門領域とした学位プログラムが 2 大学にあり、既に修士課程を修了した者を対象とした非学位プログラムが 5 大学にあるという。

米国における大学職員向けの専門職大学院の存在については、富田（2011）[xxix]も国際教育交流分野のそれについて報告している。彼が紹介するのは、School of International Training の国際教育修士課程と、LESLEY University の異文化関係プログラムである。両者ともに遠隔授業とスクーリングにより、現地に住むことなく学位が取得できるようデザインされているという。

他方、アドミッション（入試及び学生選抜）の分野でも米国の大学にはそれを専門とする職員（いわゆるアドミッションズ・オフィサー）が多数おり、日本の大学においてもそのような専門職の養成と権限の委譲が急務だと説くのは大西（2014）[xxx]である。そのような問題意識を背景として、大西（2015a）[xxxi]はさらに、ニューヨークの州立大学及び私立大学を訪問調査した経験からその現状を具体的に報告すると共に、米国の影響を強く受けた韓国でも、そうした専門職としてのアドミッションズ・オフィサーの育成が国家的なプロジェクトとして既に始まっていることを知らせている（後述）。

日米の大学の大きな差として、米国における職能団体の存在を挙げるのは出光（2015）である[xxxii]。彼によれば、アドミッションズ・オフィサーらで構成される NACAC（National Association for College Admission Counseling）と呼ばれる民間団体が「高校と大学の接続に関わる専門家集団として、アメリカの大学における入学者選抜のルールを決めている」ほか、その存在自体が高校と大学の入試専門家同士で意見を交換する貴重なチャネルにもなっているという。

米国におけるこのような専門職能団体の存在には、高野（2012）及び前項で紹介した高田・森（2013）らも注目している。彼らによれば、IR 分野で大きな存在感を示しているのが AIR（Association for Institutional Research）と呼ばれる団体であり、IR の専門人材育成のために「大学と連携するだけでなく、Online Learning やワークショップ等を通じた研修を提供している」という[xxxiii]。

また、前項で触れた学生サービス・支援分野においても、ユネスコ報告書の米国に関する記述では、プロフェッショナルな国内組織として複数の専門職能団体の名前とウエブアドレスが記載されている。さらにその注釈によれば、余りに多くてとても書き切れないと

いったニュアンスで、さらに細分化された多くの関連団体が重層的に存在していることを伺わせる。

こうした職能団体が存在する背景には、西洋独自の伝統と文化が寄与している。神里（2015）[xxxiv]によれば、英語の professional の語源は profess（＝召喚する）という単語に由来し、当初は聖職者、医師、法曹家の 3 つが神から特別に召喚されて就くべき仕事とされたという。当然のことながら、これらの職業に就くものには高い倫理性が求められ、それには「個人の自律もあっただろうが、同業者の相互チェックも重要な意味を持って」いた。そして、「自分たちの仕事のいわば『品質保証』は、職能共同体による自治によって担われてきた」ことから、今日でもあらゆる職種においてこのような団体が多く存在するわけである。

米国の大学による off-the-job training の事例として、大西・古市（2012）[xxxv]はハーバード大学での経験に基づいた貴重な報告をしている。これは、Harvard Summer Institute on College Admissions と題した、米国では毎年恒例の 1 週間に及ぶ集中研修で、日本の大学職員のための多くの研修と異なり、有料である。約 20 万円と比較的高額だが、毎年、全米及び海外からも多くの大学入試関係者が集まり、彼らの専門性を高める上での貴重な訓練と情報交換の場となっている。

当該研修では、米国内からの出願だけでなく、中国やインドをはじめとする海外からも多くの米留学希望者がいることを前提として、各国の教育制度や出願傾向の差異についても一定の時間が割かれる。

また、タイ・チェンマイ大学の国際系事務職員について、その実態と印象を報告するのは京都産業大学の山下（2015）[xxxvi]ら 5 名の日本人職員である。同大では 2014 年の夏から、事務職員の語学力向上のため、LICMU での２週間の英語研修を実施している。当該研修に参加した山下らは、「LICMU のすべてのスタッフは、流暢な英語を話し、英語だけでなく中国語も話せるスタッフもいた。また、事務の仕事だけでなく、講義を受け持つスタッフもいた」と述べる。

さらに驚いたこととして、「チェンマイ大学のスタッフ一人ひとりの英語力が非常に高いということである。同じ大学職員ではあるが、LICMU のスタッフは英語での会話の基本や発音も高いレベルで完成されて」いるとして、彼らの語学力を絶賛した後、同じ非英語圏の大学職員としてその差を見せつけられたことで、「研修参加者にとって、今後の英語力向上に向けた取り組みへのモチベーション向上に繋がった」と述べている。

４．千葉大学によるタイ・チェンマイ大学への短期留学プログラム

この章では、千葉大学が 2015 年に実施したタイ・チェンマイ大学への短期留学プログラムの内容と、そこでの事務職員の役割について具体的に見ていこう。

（１） チェンマイ大学について[xxxvii]

チェンマイ大学は、プミポン国王の勅許状をもとに、タイ北部チェンマイ市に 1964 年 1 月に創設された、同国で初の地方国立大学である。現在、3 つのキャンパスに文理 20 の学

部を有する研究型総合大学で、その敷地は 249 ヘクタール[xxxviii]にも及ぶ。

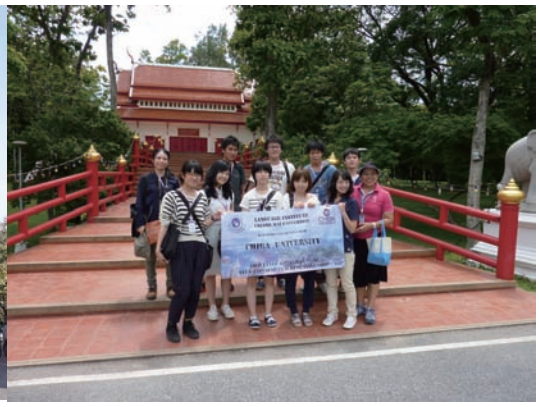
教育及び研究の両面で評価が高く、首都バンコクにある同国初の国立大学で入試の最難関とされるチュラロンコン大学などと共に、ランキングではトップクラスにある（表 3 参照）。

表 3　タイにおける大学ランキング

ランキング	教育分野	研究分野
1	チュラロンコン大学、コンケン大学、チェンマイ大学、マヒドン大学	チュラロンコン大学、チェンマイ大学、マヒドン大学、モンクット王工科大学トンブリ校、スラナーリー工科大学
2	カセサート大学、モンクット王工科大学トンブリ校、スラナーリー工科大学、ラチャモンコン工科大学バンコク校	カセサート大学、コンケン大学、ナレースワン大学、国立開発行政研究院（NIDA）
3	タクシン大学、メーファールアン大学、ワライラック大学、シラパコーン大学、ソンクラーナカリン大学、ウボンラーチャターニー大学、ラチャモンコン工科大学シーウィチャイ校、国立開発行政研究院（NIDA）	ブーラパー大学、シーナカリンウィロート大学、シラパコーン大学、ソンクラーナカリン大学、モンクット王工科大学ラトクラバン校

出典　山下（2015）らによる p. 198 の表をもとに、カタカナ表記による大学名を適宜一般的な呼称に修正し、チェンマイ大学については筆者が下線を加えた

写真 1　チェンマイ大学



国際化にも熱心で、英語で授業を行う国際プログラムは全部で 80 以上、2009 年には専

門のインターナショナル・カレッジを設置して、優れた国際プログラムを提供している。

2012 年の統計によると、同大における留学生は 30 か国以上から約 700 人。世界 28 か国の大学・研究所との間に 219 の協定・覚書を交わしており、そのうち日本からも 34 大学が提携を結んでいる。

（２）　千葉大学による短期留学プログラムについて

正式名称は「チェンマイ大学　タイ文化・自然・先生体験プログラム」である。千葉大学では、2012 年より「ツインクル（TWINCLE）」と呼ばれる短期留学プログラムが既に実施されているが、これは同大教育学研究科と他研究科の学生がペアを組み、東南アジアの現地高校等を訪問して英語で教育活動を行う、主として大学院レベルの異文化・教育体験プログラムである。

「チェンマイ大学　タイ文化・自然・先生体験プログラム」は、いわばその入門編としてデザインしたものであり、その対象は主に学部レベルの学生である。今回、千葉大学がパートナーとしてチェンマイ大学を選んだのは、既に神戸女子大学や青山学院大学など、わが国の大学とも交流の実績が多くあったこと、同じ国立大学であり、既述のようにタイ国内での教育・研究に対する評価が高いこと、留学費用が安いこと、そして後述するように優秀な事務職員がいること、などが主な理由である。

写真 2　LICMU での授業風景

当該プログラムの概要は以下の通りである。

①留学期間：2015 年 8 月 30 日（日）～9 月 14 日（月）
②募集人員：10 名
③参加人数：10 名（教育学部 4 名、法政経学部 2 名、薬学部 2 名、園芸学部 1 名、園芸学研究科 1 名）
④うち海外初渡航者：　6 名
⑤プログラム内容：オリエンテーション、タイ語・タイ文化学習、フィールドトリップ、ホームステイ、現地学生との交流、日本語での先生体験等

写真３　日本語での先生体験

（３） 事務職員の担当業務

受け入れ先としてこの留学プログラムを実現したLICMUの事務組織は､総務担当が４名、財務担当が５名、そして実際にプログラムの運営を担う国際担当が６名の計15名体制であった。千葉大学との短期留学プログラムの実施に関して、LICMU の職員が現実に行った業務は以下の通りである。

① 提携校等、日本訪問計画の策定（2014年8～9月）
② 千葉大学を訪問し、LICMUを紹介（2014年10月）
③ チェンマイを調査訪問した千葉大学教職員２名の受け入れ（2014年11月）
④ 企業・学校・ホストファミリー等タイ国内協力機関・個人の選定、連絡及び確認（2014年11月）
⑤ プログラム素案の策定及び千葉大学への提示（2014年11月）
⑥ 同素案に関し、メール等による千葉大学との協議・折衝（2015年11月～）
⑦ 詳細な協議のためチェンマイを訪問した、千葉大学教職員の受け入れ（2014年12月及び2015年３月）
⑧ 千葉大学との全学協定締結（2015年６月）
⑨ ネット経由での千葉大参加学生との交信（2015年７月、但し当日の回線状況が悪く結果として実現せず）
⑩ 千葉大学と当該プログラムに特化した特別協定を締結（2015年７月）
⑪ 千葉大学生と交流するチェンマイ大学生の選考（2015年７月）
⑫ 千葉大学生の受け入れ、プログラム開始（2015年８月）

なお、プログラム開始後は、空港への送迎から始まって、英語による千葉大学生へのオリエンテーション、フィールドトリップへの随行と説明なども担当した。

これらからわかるように、LICMU の職員は、こうした教育プログラムの企画・構成力、それを実現するための各種協力機関とのネットワーキング力、さらにプログラムを国外の大学を相手に売り込む広報・交渉力、そしてその際に使用する高度な語学力、最後にその

プログラムを実際に運営するマネジメント力といった様々な能力やスキルをバランス良く有している。

５．大学事務職員の採用と育成方法

前章で述べたタイ・チェンマイ大学の職員は、どういった過程を経て採用・育成され、実務上の専門性を開発したのだろうか。この章では日本の現状との比較を試みたい。

（１）　日本の現状：採用

わが国で大学職員になるにはどのような過程を経るのか、チェンマイ大学と比較するため、同じ国立大学に限って見てみよう。

2015 年現在、国立大学における正規の事務系／技術系職員になるには、監督官庁である文部科学省からの出向といった少数の例外を除けば、主として 2 つのルートがある。そのうち最も一般的なルートは「国立大学法人等職員採用試験」と呼ばれる、全国統一の試験を受験することである[xxxix]。この試験は毎年 8 月に行われ、2014 年度の一次試験の区分は、事務、図書、電気、機械、土木、建築、化学、物理、電子・情報、資源工学、農学、林学、生物・生命科学の計 13 分野に及ぶ。

同年度の受験申込者数は全国で 41,506 人。このうち一次試験に合格した者は 6,935 人となっており、競争率はほぼ 6 倍になる計算である。区分別に見ると、受験申込者数 4 万人余りのうち、最も数が多いのは「事務」であり、38,943 人である。つまり、採用試験受験者の大半が事務系の職員になるということであり、本稿が研究対象とするのはまさにこの層である。

試験の内容はどの区分も共通で、一般知識（社会科学 7 問、人文科学 7 問、自然科学 6 問）及び一般知能（文章理解 7 問、判断推理 8 問、数的推理及び資料解釈 5 問）計 40 問からなる多肢選択式である。この中に英語等の語学は含まれておらず、特に受験者の国際性を見るという試験ではない。但し、一般知識問題の社会科学分野には政治及び経済が、人文科学分野には地理及び世界史が含まれているため、このような問題群を通じある一定の国際性が試されているということは言えなくもない。

当該試験の合格者には、志望する各大学によって二次試験が行われる[xl]。2014 年度の北海道大学の例では、二次試験の中の一次選考として集団面接が、二次選考として個別面接が、さらに三次選考として集団面接が行われた[xli]。同じ年度の東北大学の事例では、一次選考としてネットでの適性検査が、二次選考として集団討論と個別面接が、さらに最終選考として役員による個別面接が行われている。同じく、千葉大学では一次選考として二度の個別面接が、二次選考としてさらにもう一度個別面接が課されている。

これらの面接は、自己 PR や趣味、大学で学んだこと、或は採用後の抱負といった定型的なものであり、質問内容からしてほぼ全てが日本語によってであることが合理的に推測される。したがって、一次試験及び二次試験の際の複数次の面接は、いずれも特に受験者の語学力や国際性を測ることを企図したものではないということは言えそうである。

国立大学の職員になるためのもうひとつのルートとして、各大学による独自採用試験が

ある。毎年、定期的に行われるものもあれば、不定期のものもある。但し、実務教育出版社による最近のアンケート調査によれば、2013 年度に独自採用試験を実施したと回答した国立大学はわずかに 7 校であり[xlii]、これにアンケートには回答しなかったものの、既に実施したことがわかっている東京大学や京都大学など数校を加えても、その数は全体から見ればわずかである。

但し、これら独自試験の実態はその多くが公表されておらず、そうした試験を通じてより専門性のある事務系職員が採用されているという可能性は、過去においても未来においてもあり得る。

また、近年ではこの他にも特任職員と呼称されることの多い、任期制の職員採用システムが併設されている。いわゆる正職員ではないものの、多くは常勤であり、正職員に準じた業務を遂行する。事務補助といった位置付けで採用される者もいれば、国際、財務、研究支援など、各自の持つ専門性を評価されて採用される者も多い。

但し、3 年から 5 年程度の任期途中に試験を受けて正職員に登用される、幸運な一部の人間を除けば、殆どの特任職員は当初の労働契約が終了した時点で、その専門性に対する実際の評価とは関係なく、大学との雇用関係は一律に終了する。当然ながら、そのような短期間では内部での昇進も果たせず、大学としても組織としての知識や経験の蓄積が阻害される、といった問題点がある。ただ、この問題は単に大学のみに止まらず、昨今の正社員 vs 非正規社員についてのあり方論争という点では広く日本社会全体に見られる現象であり、それだけに根が深い問題と言える。

（２）　日本の現状：育成

渡部（2013）によれば、残念ながら「国際交流担当職員の人材育成、能力開発を各大学がどのように進め効果を発揮しているか、あるいは、個々の職員がどのような過程を経て専門性を身につけキャリアを積んでいくのかについての研究はまだない」。彼女自身が実施した、現役の国際交流担当職員への聞き取り調査はあるものの、サンプル数はわずか 2 名であり、その結果のみをもって全体を語るのは危険であろう。

そこで、本項ではまず、わが国における大学職員の一般的な育成方法を概観した後、IR 等に代表される他の専門分野の個別事情を見ていくこととしたい。

大場（2013）によれば、わが国において、大学職員の育成のために行われている活動として、主に以下の 3 つがあるという。すなわち、初任者（新人）研修、階層別研修や各種業務に応じた領域別研修等の off-the-job training、次に常日頃職場で行われている on-the-job training、そして最後に自己啓発の 3 つである。このことは一般の私企業でもおそらく同様であろうし、現代では上記 3 つの中で on-the-job training が比較的重視されているという状況もおそらく同じであろう。

しかしながら、あくまでも仕事の一部である on-the-job training は、そもそも体系化された訓練プログラムではない。深い専門性や特別な知識を得るには、職場に慣れること、或いは職員のスキルの平準化を目指した従来の on-the-job training は余り役に立たないのではないかと思われる。

では、一般に研修と呼ばれる off-the-job training についてはどうであろうか。先に紹介した、私学高等教育研究所による 2009 年の調査では、68%の大学が新人研修を実施し、階層別研修は同じく 42%が実施している。また、外部での研修参加は 91%となっており、これらの統計から大部分の職員が何らかの形で off-the-job training を受けていることが伺える。

けれども、それらの多くはいわゆる知識習得型のプログラム構成であり、篠田（2015c）は「年 1〜2 回程度の知識習得型研修だけではなかなか力は付かない」と断言する。実際、大学行政管理学会の 2003 年アンケート調査でも、8 割の回答者が研修はマンネリ化していると答えている。

off-the-job training の効果が薄いという事実は、既に紹介した京都産業大学のチェンマイ大学における英語研修でも見られる。山下（2015）らは、事務職員の英語力向上を目指した当該研修自体の評価として、「14 日間という留学としては比較的短い期間であったため、英語能力自体より英語を話すことへの抵抗が無くなったという印象」と総括する。そのため、翌年度以降の当該研修を「海外経験が少なくグローバル化や英語に関心が低い職員（TOEIC400〜600 程度）への『動機づけ』といった位置づけの研修にすることが望ましい」と提言している。

けれども、ここでは、そのような効果とコストが見合うかといった問題は必ずしも考慮されていない。英語が苦手な職員に、英語を学ぶための動機を与えたいという目的は良いとしても、そのためだけに一人あたり少なくとも数十万から百万円単位の支出（経済学でいう機会費用を含む）が見込まれる事態を、経営者としてはどのように正当化できるだろうか。

山下らはまた、このような研修では「帰国後に英語を話す機会を継続的に持つことをできるかどうかが重要」と述べる一方で、現実には「研修前後のサポートが不十分であるため、帰国後の継続学習は本人のモチベーションや所属部署での繁忙具合によるところが大きい」と、その問題点を指摘している。

「研修前後のサポートが不十分」な結果として、「参加者 5 人中の 3 人は英会話教室や自主的な勉強会の開催により継続学習ができているが、それ以外は現地で知り合った友人とのメールや SNS でのやりとり程度で終わってしまっている」と山下らは嘆き、研修それ自体に加え、前後の予習・復習、及び獲得したスキルを定着させることの大切さを重ねて訴えている。

職員の育成方法として、大場（2013）が 3 番目に挙げた自己啓発については、京都大学副学長（当時）の本間が述べるように[xliii]、大学としてそれを公的に支援し、例えば英検 1 級を取得した者に 30 万円の報奨金を与えるというような方法も考えられるものの、基本的には、そうした前向きな意思と時間的余裕の双方を有する職員自身の、自発的な行動に委ねられているのが現状である。

こうした状況から、多くの大学では即効性を求めて外部から人材を登用する事態が 1990 年代以降頻発した。しかしながら、山本（2008）[xliv]によれば、そうした外部の人材は必ずしも大学の事情を理解していないため職場になじめず、結果として余り効果的でないとい

う事例も多いという。さらに大場（2013）によれば、こうした外部からの人材登用はもともとの職員のキャリアパスを閉ざしてしまい、彼らのモラル低下につながるという弊害も考えなくてはならないと指摘する[xlv]。

そうした中で、ひとつの方策として実施されてきたのが、大学内に公式の養成課程を設けるという試みである。2001 年設立の桜美林大学大学院国際学研究科・大学アドミニストレーション専攻[xlvi]をその嚆矢として、既に紹介した東京大学教育学大学院の大学経営・政策コースのほか、同じ国立の名古屋大学にも同様の学位課程がある。また、筑波大学には学位の取得を目的としない類似のコースがある。

但し、こうした課程は大学事務系職員のある種の高度化には資するとしても、あくまで「『大学経営人材』等のゼネラリスト育成を目的としたプログラム」[xlvii]であり、必ずしも職員の特殊な専門性を育むことを目的としたものではない。またその逆に、今世紀に入ってから、会計学や法律といった分野の専門職大学院は数多く開設されたものの、その対象となる学生として必ずしも大学職員が想定されているわけではない。

このような中、大学職員の専門性を育成する稀有な試みとして、次に紹介する九州大学大学院の IR 人材育成カリキュラムの事例はその方法論を含め我々に幾つかの貴重な視座を提供してくれる。

表４　九州大学大学院・IR 人材育成カリキュラムの構成

科目名	目的
大学経営と IR （2 単位）	・大学経営における IR の意義 ・IR のニーズの基礎にある内外環境・ガバナンス・課題の理解
IR データ収集・管理論 （2 単位）	・大学におけるデータ収集・管理技能の習得
IR データ収集・管理論 （2 単位）	・大学における意思決定に必要なデータ分析技能の習得
大学評価と IR （2 単位）	・IR 業務のうち、特にニーズが具体的な評価業務の基礎技能を習得
IR インターンシップ （2 単位）	・基礎知識の実務への応用

出典　高田・森（2013）　p. 19.

まず、この事例における最大の特徴は、既に紹介した桜美林大学や東京大学のように、莫大な労力とコストのかかる大学院修士課程全体を新設する代わりに、既存の大学院を利用して、そこに特別なコース或いはプログラムを設置したことにある。具体的には、「大学経営と IR」をはじめとした 5 科目 10 単位から構成される短期の非学位プログラムがそ

れである（表 4 を参照）。

高田・森（2013）によれば、このようなカリキュラムになった背景として、第一に「プログラムのあり方としては、IR に対するニーズへの対応が急務であることから、短期が適切」、また、「受講者に一定のインセンティブを付与する仕組みが望ましいことから、短期の非学位プログラム（例えば、学生を対象とする副専攻・科目群制度や、職員を対象とする履修証明制度と適用した（原文ママ）プログラム）が適切」とした九州大学の判断がある。

第二に、「先行研究」の章で紹介した高田・森（2013）による国立大学 IR 担当理事を対象としたアンケートで、IR に関する幾つかの実務的なニーズが示されたため、それらを勘案したことによる。そして第三には、この分野で先行している米国の事例から、McLaughlin, G.W. & Howard, R.D. (2004)[xlviii]及び Volkwein (1999)[xlix]といった専門家の指摘を参考にしたことによる。

この九州大学の事例がさらに興味深いのは、当該カリキュラム開始 2 年後の 2015 年、高田・大石・森（2015）[l]がその結果や現在の状況について具体的に検証・報告していることである。それによると、まず履修者数については、正規の履修者（つまりは就職前の大学院生）はごく少数にとどまり、履修者以外の参加者が一定数あったという（表 5 参照）。履修者以外の参加者とは、「学内外の教職員、学部生であり、副学長等の役員の参加もあった」といい、「参加者の所属大学は、国立のみならず、公立、私立もあり」、その分布も九州大学のある「福岡のみならず、北海道、山口、熊本等広範囲に及んだ」とのことである。

表 5　九州大学 IR 人材育成カリキュラムの科目別・学期別受講者数

	大学経営と IR		収集管理論		分析論		大学評価と IR		インターン	
	正	非	正	非	正	非	正	非	正	非
2013 後期	4	0	6	2	－	－	－	－	－	－
2014 前期	－	－	－	－	6	4	5	2	1	0
2014 後期	3	6	3	4	－	－	－	－	－	－
2015 前期	－	－	－	－	3	9	1	13	0	1
合計	7	6	9	6	9	13	6	15	1	1

出典　高田・大石・森（2015）　p.47　（正は大学院生、非はそれ以外を表す）

また、場所や開講日時などについて大学院生の利便性を考慮したにも関わらず、学生による実際の受講は期待したほど多くなかったという。その背景として、高田らは大学院生が「未だ大学経営に参画しておらず、IR に関する意識が高まっていないことが原因」と分析している。

（３） 国際系職員に求められる専門性：Working language としての英語の重要性

さて、本項では大学における Working language としての英語の重要性について考えてみたい。まず、大学の業務において、英語が必要とされる場面には現実にどのようなものがあるだろうか。

例えば、海外の協定大学との交流・交渉は、たとえ先方が非英語圏の大学であっても、通常は英語で行われる。実際、既に見てきたように、チェンマイ大学と千葉大学との交渉過程も例外ではない。もちろん通訳を介しても話し合いは可能だが、現実には時間やコストの制約も大きいため、さしあたり英語のできる教員に頼るというのが多くの大学の現状ではないだろうか。

他方、学内における留学生支援業務においては、長い間、担当職員の英語力の有無はそれほど大きな問題となってこなかったという現実がある。それは基本的に、日本の大学に在籍する留学生なら日本語が話せて当然ということが前提になっていたからである。

しかしながら、20 世紀の末から今世紀にかけて、2 つの点でそのような状況が大きく変わり始めた。ひとつは、1995 年の短期留学推進制度開始によって、海外からの短期留学生を多く呼び込むことがわが国の留学生政策の重要な柱のひとつになってきたことである[li]。佐藤（2011）によれば、日本への短期留学生（３か月以上 1 年未満）は 1995 年の 3,088 人から 2010 年には 11,824 へ、全留学生に占める割合も 5.7%から 8.3%へと増加している。

それと共に、留学生の出身国もより多様化が進んでいる。同じく、佐藤が実施した調査によれば、日本への短期留学経験があると回答した者の出身国[lii]は、東アジアが 50 人で 15.9%、東南アジアが 52 人で 16.5%、欧州が 116 人で 36.8%、北米が 39 人で 12.4%、中南米が 18 人で 5.7%、中近東が 4 人で 1.3%、最後にオセアニアが 36 人で 11.4%である。中国や韓国が毎年のように上位に来る 1 年以上の長期留学の実態とは異なり、日本語学習者の比較的少ない欧州からの留学生が短期留学では最多となっていることが目を引く。

国別に見ても、欧州は英仏伊等の他、エストニア、ブルガリア、ポルトガル、デンマーク等、比較的馴染みの薄いと思われる国々も含め計 15 か国にも及んでいる。これらの国々から短期で日本にやって来る学生たちが、全て十分な日本語力を有しているとは考えにくい。その場合、彼らとの意思疎通は一般的には英語によるものとなるだろう。

実際、彼ら欧州出身留学生に対する日本への短期留学に関する評価アンケートでは、「日本人の英語力不足のため十分なコミュニケーションができない」という項目が「専門分野の教育の質」と並ぶ大きな問題として挙げられている。ここでの日本人は必ずしも大学職員のみを指すものではないものの、欧州ばかりではなく、東南アジアからの留学生さえ、この項目を日本への短期留学における最大の問題として挙げているという事実は重いであろう。

短期留学の拡大に続く 2 つ目の変化は、国内の多くの大学で、英語による授業が急激に増えて来たことである。そのエポックメーキングとなったのは、2000 年、授業の半数を英語で行うとした立命館アジア太平洋大学の開学であろう。2004 年には、新たに設立された

国際教養大学及び早稲田大学・国際教養学部において、授業のほぼ全てを原則として英語で行うという試みが開始された。

このような趨勢を受け、2009 年からは文部科学省のイニシアチブにより、「国際化拠点整備事業」[liii]（通称　グローバル 30）が開始され、東京大学や京都大学等、全国 13 の大学学部及び大学院において英語のみによる学位コースが新たに 30 以上設立された。これらのコースには、高校までの段階で海外において教育を受けた約 500 名の日本人も在籍しているものの、その大半（2,490 名。表 6 参照）は主として英語で意思疎通する、或いは英語（及び母国語）でしか意思疎通できない、海外からの留学生である。

表 6　グローバル 30 英語コースに在籍している大学別の外国人留学生数

区分	大学名	学部	大学院	合計
国立	東北大学	56	100	156
国立	筑波大学	135	65	200
国立	東京大学	35	265	300
国立	名古屋大学	87	59	146
国立	京都大学	25	269	294
国立	大阪大学	60	61	121
国立	九州大学	77	200	277
私立	慶應義塾大学	25	18	43
私立	上智大学	6	36	42
私立	明治大学	39	55	94
私立	早稲田大学	260	212	472
私立	同志社大学	80	134	214
私立	立命館大学	122	9	131
合計		1,007	1,483	2,490

出典　文部科学省及び九州大学編（2014）『グローバル 30 総括シンポジウム　国際化で大学は変わったか』p. 24.

日本語を基調とした従来の留学生入試では、外国人の学生は母国で高校を卒業した後、受験のためまず日本語学校へ 1 年ないし 2 年通うことが通例であったが、グローバル 30 の留学生たちは現地の高校から直接日本の大学へと入学することができる。そのように、従来には余り見られなかった新たなルートが生まれたことにより、大西（2015b）は学生リクルートのための広報が従前にも増して重要になったと指摘する[liv]。それによれば、グローバル 30 の採択校である大阪大学では、アジアを中心とした海外の著名進学校を新たに広報対象としてリストアップし、実際に 1 人の教員が 2011 年から 2014 年にかけてそれ

ら海外ののべ 83 高校及び国内のいわゆるインターナショナルスクールのべ 24 校を訪問したという。

もちろん、こうした訪問による大学紹介のための広報活動、プレゼンテーションの実施は全て英語による。程度の差こそあれ、そのような新たなスタイルの学生リクルート、入試広報は、グローバル 30 に採択された 13 大学全てが行ったことである。大阪大学の場合にはたまたま教員が担当したものの、名古屋大学や早稲田大学、立命館大学等、その他の大学では職員がその役割を担ったところも少なくない[lv]。

加えて、当該事業で増えたのは、約 2,500 名にも及ぶ海外からの留学生ばかりではない。英語による授業を実現するため、短期間で多くの外国人教員が雇用された。その結果、上記の 13 大学では、2008 年 5 月 1 日の 2,358 人から 2013 年 3 月 31 日現在で 3,097 人と、ほぼ 5 年間で 31.3%もの伸びを示している[lvi]。彼ら外国人教員に期待されているのは、あくまで「英語で」授業を行い研究や実験を指導することであるから、採用の段階で必ずしも日本語の能力が考慮されていないことは言うまでもない。

短期留学の拡大と英語による授業数の急増という、近年における 2 つの大きな変化が共通してもたらしたものは、わが国の大学に、必ずしも日本語能力が十分でない新たな構成員が加わったことであろう。しかもその数は決して無視できるようなものではない。これはある意味で、日本の大学が国際化を進めたことの当然の帰結ともいえよう。

従って、これからの国際系職員に求められる専門性、或いはその前提条件（prerequisite）のひとつとして、事実上の国際共通語（lingua franca）たる英語の運用能力が含まれることは、既に紹介した孫福（2002）の指摘を待つまでもなく明らかであろう。そしてまさにそこにこそ、他の専門領域とは異なる、国際系職員育成の難しさが潜んでいると筆者は考える。

というのも、一般的な日本人にとって、working language としての高度な英語の習得には他の一般的なスキルに比べ、より多くの時間がかかるという事実があるからである。東京大学の酒井（2015）によれば、「母語から遠い外国語を仕事で使えるくらいにまで読めて話せるようになるには、2,200 時間の学習が必要」だという[lvii]。そのため、既に紹介した京都産業大学の山下らの事例のように、仮に大学が限られた予算の一部を使って職員のための語学研修を準備したとしても、わずか 2 週間程度の短さでは、初心者が業務レベルの英語力を持つまでには至らないのである。

もちろん、東京大学のように、職員のための長期の海外研修プログラムを独自に持っている大学はあるものの[lviii]、そこまでの資金的余裕のある大学はおそらく少ないであろうし、そもそも 1 度に派遣できる人数はごく限られている。文部科学省/日本学術振興会が実施する、わが国の大学職員のための海外研修は有力な選択肢のひとつであるが、もともと英語力の養成を主たる目的としたものではない。東京大学のような大学独自の研修プログラムも含め、もとよりこの種の海外研修に参加するためには、そのための十分な英語力を既にある程度有していることが期待されていることは言うまでもないだろう。

大学職員の英語能力という問題がさらに難しいのは、既に見てきた幾多の英語圏の大学の先進的な職員育成に関する試みが、この問題に限っては残念ながら参考にならないとい

うことである。ハーバード大学やオックスフォード大学の職員にとって、英語力を獲得するための努力は全く不要なのである。先に紹介した米国における国際教育交流専門の大学院にしても、日本人の我々がそこで学ぶためには高度な英語の運用能力が欠かせない。国際教育交流の専門家と一口に言っても、彼らと我々とでは出発点がそもそも異なるのである。

では、日本と同じく非英語圏であるタイの大学では、この問題をどのように克服しているのだろうか。次項では、LICMU の事例を紹介したい。

（４） タイの現状

① タイの大学職員になる方法

LICMU のハッサン国際課長及びスパモンコル学務課長によれば、タイの国立大学職員になるためには、日本と同様２つの方法があるという。ひとつは、一斉に実施される試験を受ける方法、もうひとつは空席募集の形での公募に応じる方法である。

前者の試験は、特に何かの専門性を見るものではなく、ごく一般的な事務というカテゴリーのためのものである。例えば英語にしても必用最低限、いわゆるサバイバル・イングリッシュ程度の問題が含まれているだけであり、この方法では特に将来の国際系職員を採用しようという意図はない。

他方、後者の空席公募はより専門的な人材が、必用に応じてタイムリーに採用できるというメリットがある。実際、仕事の内容によって採用の目的や専門性が異なるため、公募の条件や採用方法もそれに応じて異なる。例えば、国際系職員の公募の場合には、面接も英語で行われたりするが、それ以外の専門領域では主としてタイ語による。

② 日本との違い１：選択と集中

一見すると、ここまでは日本の場合とほぼ同じような印象を持つものの、ひとつだけ微妙に異なる点がある。それはハッサン氏の場合のように、国際系であれば外国人職員を採用することに積極的だという点である。ハッサン氏は英国の出身であり、英語のネイティブ話者である。タイ語は生活に必要な、最低限のレベルしかわからない。

日本の場合、教員ならばともかく、職員として枢要なポストに外国人を雇用するケースは稀であろう。その際は通常、日本語での職務遂行が可能なことを第一の条件として、さらにその上で英語が堪能な者というような募集の仕方が一般的である。学内の公用語はあくまで日本語であり、職員である限り、日本語による会議への出席や、多くの報告文書を日本語で書くことが求められるからである。

タイの学内状況も基本的には日本と同じであるが、外国人職員の場合にはタイ語での職務を一部免除されているというところが大きく異なる。では、タイ語のできないハッサン氏がタイ語での報告書を書く必要性に迫られた場合、実際どのようにしているのだろうか。このような場合、ハッサン氏は同僚であるスパモンコル氏に英語で報告書に盛り込む内容について依頼し、スパモンコル氏がそれをタイ語で書くという手段を取っており、これまでそれで全く問題はないという。

この背景には選択と集中という考え方がある。二つの異なる言語に習熟していることを募集条件とし、あくまでも両言語の高い能力を求める場合、潜在的な応募者の母集団は当然小さくなる。そしてそれによって、大学が優秀な職員を採用できる確率もまた減じることとなる。LICMU の場合にはこのリスクを避けるため、外国人であり英語のネイティブ話者であるハッサン氏がその能力を発揮する際、大事なのはタイ語より英語だという「選択」をした。或いは、タイ語への要求をある程度捨てるという「選択」をしたと言っても良い。その上で、ハッサン氏には英語を中心とした業務に「集中」してもらう、或いはLICMU内の英語による業務はできるだけ同氏に「集中」させるというのが、ここでの重要な考え方なのである。

③ 日本との違い2：採用後の平等な処遇

日本の現状とさらに大きく異なるのは、採用後の処遇とキャリアである。日本の場合、雇用期間の定めのない、いわゆる正職員としての安定的なキャリアを歩んでいくのは、統一試験または各大学の独自試験を経て採用された者に事実上限られている。彼らは通常 3 年程度の期間で部署の異動を繰り返し、特に大きな問題のない限り、将来にわたって昇進を重ねていく。このような日本独自のシステムこそが、職員による専門性の獲得を妨げているのではないか、という意見があることは既に述べた通りである。

これに対して、必要に応じて公募され、採用された特任職員と呼ばれる一群の人たちは全く異なる状況に置かれている。彼らの中には、外国語、財務、研究支援、広報など高度な専門性を有し、大学の発展に貢献する者も少なくないが、そもそも雇用期間自体が短く、身分も不安定である。ごく一部を除いて、将来の幹部候補生とも見なされない。

タイの場合、これとは大きく事情が異なる。何よりもまず、統一試験を経て採用された多くの職員と、スパモンコル氏のように統一試験こそ受けていないものの、国際系の職員としてキャリアを重ねていくことを前提に別途採用された、専門性のある少数の職員との間で処遇には差がないのである。そのため、理論上は同氏が将来、チェンマイ大学における事務部門のトップに昇進することもあり得る。

但し、外国人であるハッサン氏の場合にはやや事情が異なる。タイの国立大学における外国籍職員の昇進に関しては、予めその到達最高レベルが定められている。よって、ハッサン国際課長及びスパモンコル学務課長の 2 人がこのまま働き続けた時、どこかの時点でタイ人のスパモンコル氏が年長者であるハッサン氏の上司になる可能性も理論上はあり得る。

④ 日本との違い3：採用後の人事異動

加えて、採用後の人事異動も大きく異なる。タイの大学に試験を経て採用された殆どの職員たちは、異なる専門領域には基本的に異動しない。スパモンコル氏に確認したところ、チェンマイ大学において、例えば人事部から財務部に異動を希望する例は皆無ではないものの、その場合には例外なく新たな専門（この例では財務）に関わる試験が課されるという。つまり、そのように厳格な条件があるために、職員の間で異動に対するインセンティ

ブが働かず、結果として異動を希望する者は少数派に止まるというわけである。

このようなタイの人事制度について、悪く言えば、組織としての柔軟性や発展性がないと見ることも可能であろう。他方、良く言えば、組織が個々の職員による専門性の陶冶を期待し、その成長を重んじる制度とも見なすことができる。少なくとも、タイの制度の方が、職員全員が安心して働けるという点は確かだろう。一見してスキルや専門性の無駄遣いとも思えるような、日本における特任職員制度の大きな弊害とは無縁に違いない。

⑤　国際系職員と英語の問題について

ハッサン氏によれば、チェンマイ大学においても、職員を対象とした多くの off-the-job training が行なわれており、その中には英語の研修も含まれる。2 週間程度のものであることが多く、学内に LICMU という語学研修の専門機関があるので、コストの制約からも研修は専らそこで行われることが多い。

他方、国際系職員に関してはより高度な英語力が求められるため、採用の段階から英語に関する条件を厳しくしている。実際、ハッサン氏の場合は既に述べたようにネイティブ話者であり、タイ人のスパモンコル氏は大学院修士課程で英語教授法を専攻した、語学の専門家である。

両者共に、前職は必ずしも現在担当している職務とは直接関係のない仕事であったものの、チェンマイ大学に採用されて以降、主として on-the-job training によって現在のような職務遂行が可能になったとのことであった。しかしそれは、この 2 人にその前提としての英語力に不安や問題がなかったからに他ならない。彼らによれば、限られた予算と時間の中では、英語の初心者を一から教育して、業務レベルでの使用に耐え得る語学力を身に付けさせることはほぼ不可能だし、大学としてもやるべきではないとの意見であった。

６．まとめと今後の課題

最後となるこの章では、これまでの内容をまとめ、大学における国際系職員の育成方法について、幾つかの提言を行いたい。

まず、これまでの考察を通してわかったことが 4 つある。そのひとつ目は、大学事務系職員の高度専門職化のための育成方法には、次に見るように、主として on-the-job training を始めとする 5 つと、外部登用を加えた計 6 つの方法があることである。

（１）　伝統的手法

①　on-the-job training

②　off-the-job training

③　自己啓発

（２）　現代的手法

①　大学院学位課程の履修

②　大学院非学位課程の履修

（３） 外部登用

このうち、一般的に「on-the-job training」よりは「off-the-job training」の方が、専門性を高めるという目的には相応しい手段だと思われる。例えば、大西（2015a）の報告によれば、米国フォーダム大学でアドミッション業務に携わる職員は、採用の時点では必ずしもその道の専門家ではなく、採用後にほぼ on-the-job training のみで鍛えられていくという。それに対して、韓国では各大学のアドミッションズ・オフィサーに毎年 400 時間もの特別な off-the-job training が国によって義務付けられている。

ここでの両者の違いは、担当する業務の新規性や普及度合いの差異によるものと判断できる。すなわち、米国においては、受験生の提出するテストスコアとエッセイ、高校時代の成績と推薦状等で総合的に合否を判定するという方法が極めて一般的で、そのために人材も多く存在するのに対し、同じ方法が韓国ではまだ目新しいものであり、各大学の現場における人材も育成されていないため、制度として定着させるには、関連する専門人材の短期集中的な育成が求められる。そのためには、off-the-job training の方がより適しているというわけである。

「自己啓発」は大いに奨励されるべきものではあるものの、確実性、経営上の戦略性という意味では、余り多くを期待できない。組織における人材育成の手段としては、あくまで副次的・補完的なものと見なすべきであろう。

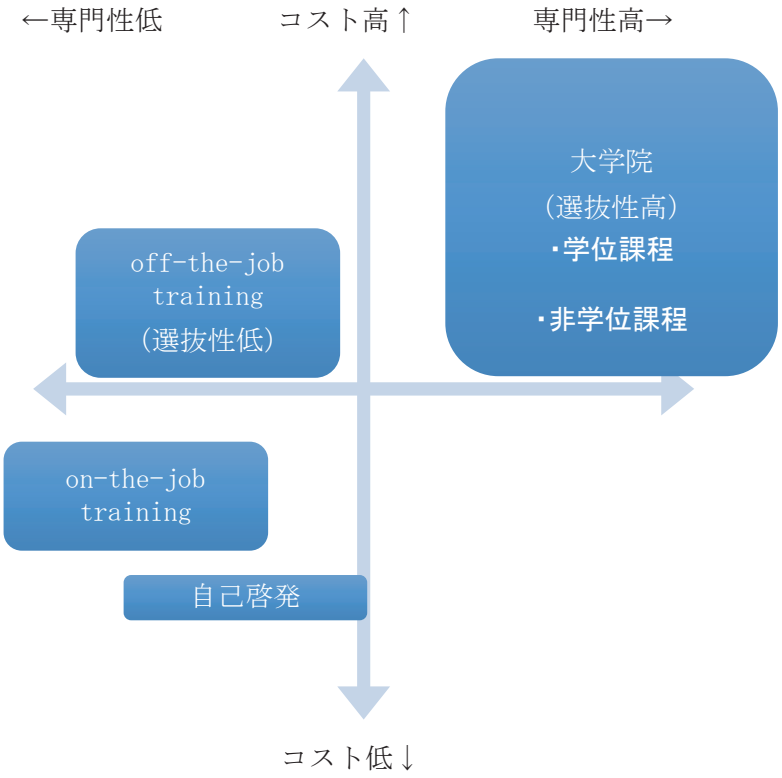
これまでにわかったことの 2 つ目は、「大学院学位課程の履修」と「大学院非学位課程の履修」という 2 つの方法が、現代に求められる大学職員の養成に有効だということである。両者は、いずれも「off-the-job training」の一部と見ることも可能であり、また職員が自発的にこれらの課程を履修した場合には、「自己啓発」の範疇に入れることも可能であろう。しかし、ここではあくまでも大学が職員のために用意するプログラムとして、またその中でもより長期にわたる体系的かつ継続的なプログラムを指すものとして、敢えて 2 つを独立させ、いわば「off-the-job training」の発展形として位置付けることとする。

2 つのうち、九州大学における IR 人材養成コースの実践で見たように、非学位課程の方がより短期間で効率的に専門的な人材が養成できるであろうことは容易に想像できる。この手法は、国際系職員の高度化・専門職化を実現する際にも同じように有効である。例えば、LICMU の職員が千葉大学との短期留学プログラムを実現させるために発揮した、企画力、広報・マーケティング力、交渉力などは、時間をかけて「on-the-job training」で養成することも可能ではあるものの、大学院の課程を通して、継続的かつ体系的に高度な訓練を施すことの方がより効果的であることは疑いない。そしてさらに、非学位課程であればコストは学位課程より低く抑えることができる。以上の 5 つを図示すると、図 1 のようになる。

わかったことの 3 つ目は、米国におけるそのような大学院課程において、専門的な職能集団の存在が重要な地位を占めているということである。大学における国際系職員のための著名な団体として、米国には NAFSA (Association of International Educators)が、日

本には JAFSA（Japan Network for International Education）がある。既述のように、日本には通常このような団体は少ないが、幸いにも国際系の場合には JAFSA がある。2015 年 12 月 1 日現在、大学・大使館等 330 を超える団体会員と 47 年の長い歴史を持つ。

図 1　大学職員育成方法の比較に関する大西・織田モデル



JAFSA は 2003 年に NPO 法人化され、それ以降は特に活発な活動を行っており、実際これまで毎年不定期ではあるものの、大学における国際系職員のための初任者研修を継続して実施してきた。今後、日本にも国際系職員育成のための専門大学院が開設された暁には、より高次な研修を継続的に実施するために、JAFSA のような専門職能団体の協力を得ながら、その知見をうまく利用することが求められて来よう。

最後に、わかったことの 4 つ目は、前章（3）で見たように、国際系職員には IR やアドミッション等他の専門領域とは異なり、英語という大きなハードル、或いは専門領域を身に付けるための前提条件があるということである。そのため、どのような研修を実施するにしても、受講生の英語力に関してある程度の選抜性を前提とすることは必要上やむを得ないと思われる。

例えば、仮に職員向けの海外研修を実施する場合、その主たる目的が国際系職員の育成にあるのなら、「海外経験が少なくグローバル化や英語に関心が低い職員（TOEIC400～600 程度）への『動機づけ』といった位置づけの研修」よりは、「ある程度の英語能力を持っているものの長期留学の経験がない職員（TOEIC600～750 程度）の『発展支援』となるク

ラス」[lix]の方が、選択と集中という観点からして経営上の優先順位が高いと考えるべきである。

また、職員採用に関しても、将来の国際系での育成・活用という目的を見据え、英語力を重要な評価指標のひとつとすることは避けて通れない。国際系の職員が足りないという時に、数ある受験生の中からわざわざ英語力の低い者を採用する道理はないであろう。しかしながら、国立大学職員の統一採用試験の場合には、試験内容も評価基準も現状では残念ながらそのようになっていないことは既に述べた。だとすると、今後の方策としては早急にそれを改めるか、或いはより即時性を求める場合には第二のルートである大学による独自採用試験でそのような人材を戦略的に採用するか、どちらかであろう。

もちろん、より現実的には、既に高度な英語力を持つ人材を、外国人も含め外部から登用する選択肢も排除するべきではない。実際、グローバル 30 では多くのそうした人材が外部から特任職員として採用された。けれども、彼らがその高度な能力を安定して発揮するためには、彼らのような専門人材を学内でどのように処遇し、なおかつ将来にわたってどのようなキャリアパスを用意できるかといった具体的な方策を大学としては再考しなければならない。

この点において、さてグローバル 30 で採用された多くの外部人材が、その後実際どうなったのか。調査してみれば、多くの教訓が得られることは間違いない。残念ながら、この問題について語るには紙幅が尽きた。今後の大きな課題としたい。

---

[i] 大学行政管理学会ホームページ　http://juam.jp/wp/im/juam/

[ii] 大西好宣（2006）「会計担当職員が留学生のためにできること～国際連合大学・私費留学生育英資金貸与事業の有効活用～」『学校法人』6 月号、NPO 法人学校経理研究会

[iii] 大場淳（2006）「大学職員（SD）に関する研究の展開」『大学論集』第 36 集、広島大学高等教育研究開発センター

[iv] 立命館大学大学行政研究・研修センター編（2005）『21 世紀の大学職員像』p.44、かもがわ出版

[v] 大学行政管理学会「大学職員」研究グループ編（2003）「大学行政管理学会員を対象とした大学職員現状意識調査報告」『大学行政管理学会誌』第 7 号、大学行政管理学会

[vi] 大学行政管理学会「大学職員」研究グループ編（2007）『プロフェッショナルである大学アドミニストレーターの専門性-大学職員の視点から-』、大学行政管理学会

[vii] 私学高等教育研究所編（2010）『財務、職員調査から見た私大経営改革』、私学高等教育研究所

[viii] 東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター(2010)『大学事務組織の現状と将来-全国大学事務職員調査報告書』、同センター

[ix] 鳥居朋子（2013）「質保証に向けた教学マネジメントに IR はどう貢献できるのか？～立命館大学における教学 IR の開発経験から～」『大学マネジメント』Vol. 9, No. 3., 大学マネジメント研究会

[x] 篠田道夫(2015a)「中教審で審議が進む職員の新たな役割と専門性の向上」『Between』12-1 月号、pp.6-8., ベネッセコーポレーション

[xi] 篠田道夫（2015b）「大学職員の位置と力の飛躍へ　中教審・大学教育部会の議論に注目を」『教育学術新聞』8 月 5 日

[xii] 孫福弘（2004）「SD が変える大学の未来」『Between』6 月号、ベネッセコーポレーション

[xiii] Yuko Omata (2009) “Country reports on Student affairs and services practice around the world: Japan,” *Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundations, Issues and Best Practices*, p.228., UNESCO

[xiv] 高田英一・高森智嗣・森雅生・桑野典子（2012）「国立大学におけるインスティテューショナル・リサーチの可能性」『大学論集』第 41 集、広島大学高等教育研究開発センター

[xv] 高田英一・森雅生（2013）「我が国における『IR 人材』の育成プログラムのあり方について」『大学マネジメント』Vol. 9, No. 3., 大学マネジメント研究会
[xvi] 渡部留美（2013）「日本の大学における国際交流担当職員の業務と専門性-大学職員のライフストーリーから-」『名古屋高等教育研究』第 13 号、名古屋大学
[xvii] 両角亜希子（2010）「職員の将来像と育成の課題・職員調査から」『IDE 現代の高等教育』第 523 号、IDE 大学協会
[xviii] 渡部留美（2013）p.126.
[xix] 孫福弘（2002）「経験的 SD 論」『IDE 現代の高等教育』第 439 号、IDE 大学協会
[xx] 日本学術振興会（2007）『大学の優れた国際展開モデルについて（中間報告）』日本学術振興会
[xxi] Slaughter, Sheila & Rhoades, Gary (2004) *Academic Capitalism and the New Economy.*, Johns Hopkins University Press.
[xxii] 大場淳（2013）「5　大学職員の位置」『シリーズ大学 6 組織としての大学-役割や機能をどうみるか』（広田照幸・吉田文・小林傳司・上山隆大・濱中淳子共編）、岩波書店
[xxiii] Johnsrud, Linda K. & Rosser, Vicki J. eds. (2000) *Understanding the Work and Career Paths of Midlevel Administrators.*, Jossey-Bass.
[xxiv] 訳は大場（2013）pp.150-151 による
[xxv] Whitchurch, Celia (2008) *Professional Managers in UK Higher Education: Preparing for Complex Futures: Final Report.*, Leadership Foundation for Higher Education.
[xxvi] 訳は大場（2013）p.156 による
[xxvii] 同掲書 p.156
[xxviii] 高野篤子(2012)「教学／非教学の代表的な管理運営職の役割・配置とその育成プログラム」『アメリカ大学運営職の養成』東信堂
[xxix] 富田勇一(2011)「国際教育交流に携わる職員の具体的な能力開発と育成方法」『留学交流』Vol.3., 日本学生支援機構
[xxx] 大西好宣（2014）「AO 入試　権限持つ専門官の育成を」『朝日新聞』8 月 31 日朝刊
[xxxi] 大西好宣（2015a）「大学入試改革と AO 入試 2.0 の行方を占う（2）-米国及び韓国での調査結果を主たる題材として-」『大学マネジメント』Vol. 11, No. 7., 大学マネジメント研究会
[xxxii] 出光直樹（2015）「アメリカの入学者選抜の本質は専門職の合議による多面的視点」『Between』6-7 月号、ベネッセコーポレーション
[xxxiii] 高田・森（2013）p.15.
[xxxiv] 神里達博（2015）「プロの裏切り　プライドと教養の復権を」『朝日新聞』12 月 18 日朝刊
[xxxv] 大西好宣・古市智子（2012）「AO 入試の新潮流と米国におけるワークショップ～Harvard Summer Institute on College Admissions に参加して～」『大学マネジメント』Vol. 8, No. 7., 大学マネジメント研究会
[xxxvi] 山下辰夫・堀田幸平・佐藤克信・林大介・北波赳彦（2015）「大学職員を対象とした東南アジアでの英語研修における一考察」『高等教育フォーラム』Vol.5、京都産業大学
[xxxvii] 同大パンフレットによる
[xxxviii] 東京ドーム約 53 個分の面積
[xxxix] 別冊受験ジャーナル編（2014）『27 年度　国立大学法人等職員採用試験攻略ブック』 実務教育出版
[xl] 「図書」区分のみ筆記試験が必要
[xli] 別冊受験ジャーナル編（2014）
[xlii] 放送大学を除く
[xliii] 立命館大学大学行政研究・研修センター編（2005）p.83.
[xliv] 山本眞一（2008）「これからの大学職員」『IDE 現代の高等教育』第 499 号、IDE 大学協会
[xlv] 大場（2013）p.159
[xlvi] 現在は桜美林大学大学院・大学アドミニストレーション研究科
[xlvii] 高田英一・森雅生（2013）p.17.
[xlviii] McLaughlin, G.W. & Howard, R.D. (2004) *People, Processes, and Managing Data (2nd Edition)*, Association for Institutional Research.
[xlix] Volkwein, J.F. (1999) "The Four Faces of Institutional Research," *Directions for Institutional Research*, No. 104., Jossey-Bass.
[l] 高田英一・大石哲也・森雅生（2015）「九州大学における IR 人材育成カリキュラムの検証-2 年間の取組みにおける課題と今後の方向-」『大学マネジメント』Vol. 11, No. 8., 大学マネジメント研究会
[li] 佐藤由利子（2011）「日本への短期留学のニーズと課題に関する考察-短期留学生調査回答の地域別、期間別、課程別分析から-」『留学生教育』第 16 号、留学生教育学会

[lii] 正確には、出身大学の所在国
[liii] 後に「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業」と名称変更
[liv] 大西好宣（2015b）「実験装置としてのグローバル 30 プロジェクト-大阪大学インターナショナルカレッジにおける広報及び入試の経験から-」『多文化社会と留学生交流』第 19 号、大阪大学国際教育交流センター
[lv] グローバル 30 総括シンポジウム「国際化で大学は変わったか」（2014 年 2 月 14 日）での各大学による発表等による
[lvi] 文部科学省及び九州大学編（2014）『グローバル 30 総括シンポジウム　国際化で大学は変わったか』文部科学省及び九州大学
[lvii] 酒井邦嘉（2015）「英語が全然上達しない学習パターン」『President』4 月 13 日号、p.34, プレジデント社
[lviii] http://www.u-tokyo.ac.jp/recruit/info/k_kenshu.html（2015 年 12 月 11 日閲覧）
[lix] いずれも山下（2015）らの前掲報告書より