

## 第5章 今後の課題

### 5.1 総論

2006年に「研究活動の不正行為への対応のガイドラインについて—研究活動の不正行為に関する特別委員会報告書—」（2006年8月8日科学技術・学術審議会研究活動の不正行為に関する特別委員会）（以下「旧ガイドライン」という。）が策定された。これが2014年に見直され、新たに「研究活動における不正行為への対応等に関するガイドライン」（2014年8月26日文科科学大臣決定）が策定された。旧ガイドラインにおいて研究公正は研究者個人の責任に委ねられている側面が強かったが、現行のガイドラインにおいては研究機関の管理責任が強化された。また、研究不正への対応に関する規程・体制の整備、研究倫理教育の実施が義務化された。このガイドラインの適用から5年が経過し、研究機関においてこれらの取組が定着してきており、制度として定着した感がある。

他方で、研究倫理教育や研究公正について取り組んでいる研究機関、研究者は多様である。研究機関については大学か研究機関かの別、国公立の別、研究者数等の規模の違い、人材等のリソースの違い、研究志向の程度等の違い、医学部の設置の有無の違い等がある。また、研究者については専門分野、職位・研究歴、学生の教育の責任、研究志向の程度、競争的資金の受領の程度、産学連携の取組の有無等の違いがある。また、個々の研究機関や研究者が持つ目標も異なる。

このような中、ガイドライン上求められる研究倫理教育の提供や受講についての頻度・教育内容・教育方法、研究公正についての様々な取組の実施、あるいはそれらの教育や取組への参加動機や意欲・認識・理解において、各々の研究機関や研究者による行動の合理的選択の結果、多様性を反映した様々な差が表れるのは当然である。本調査はガイドラインを踏まえた研究機関や研究者等の研究倫理教育・研究公正に関する取組・認識の実態をアンケート調査及びヒアリング調査により詳細に把握・分析することを目的として実施された。研究倫理教育の受講や研究公正に係る認識や取組について、研究者や学生の専門分野・立場・職位等、研究機関の種別・規模等によって様々な差があることを調査結果は示しており、それらを改めて意識、確認することが、今後の施策検討の第一歩である。

ガイドラインは多様な研究機関に対して一定の水準の研究倫理教育への取組・研究不正対応の体制整備等を求めており、現状では、研究者・学生の専門分野、立場・職位等によらず基本的に同じような研究倫理教育が提供されている。今後は研究機関や研究者の多様性に起因する様々な差を考慮した上で、多様な研究機関・研究者・学生により適した研究倫理教育の実践や研究公正への取組を奨励することで、教育や取組の効果を上げていくことが求められる。そのような取組には、専門分野の特性を踏まえた研究倫理教育の一層の実施、双方向型の研究倫理教育の取組の拡大など、研究者の多様性を踏まえた、より多様な取組が含まれるだろう。

研究機関や研究倫理教育責任者、指導教員がそのような取組を効果的にそして効率的に

行っていくためには、どのような取組（ベストプラクティス）があるか等の具体的な情報共有を進めることが重要である。こうした情報共有は各大学・研究機関単位では難しく、研究機関や部局が連携し、ネットワーク型で対応する必要がある。研究機関等の様々な多様性を反映したネットワーク型の連携での情報共有が進めば、個々の研究機関においてより効果的、効率的な研究倫理教育、研究公正の取組が促進され、研究者と学生の研究公正の理解が深まっていくことが期待される。

## 5.2 各論

上記の考え方を踏まえ、今後の研究倫理教育、研究公正に関する取組の課題を、ネットワーク型の協力による情報共有の促進も含め以下の3つの領域に整理した。

第1に研究倫理教育については、それぞれの研究者・学生の研究分野や立場・職位等に応じた研究倫理教育の内容とすることが重要と考えられる。その際、研究倫理教育を受けた内容が行動に結び付くことが重要であるため、印象に残りやすい方法や、議論・ロールプレイを伴う実践的な方法等の活用を併用することが考えられる。

第2に研究公正に関して、研究室・ゼミに所属する研究者や学生間で認識・理解の差異が生じないことが重要であり、指導教員や学生等の共通認識・理解の醸成・コミュニケーションを促進することが必要である。指導教員においては学生等への指導の在り方には留意が必要である。

第3に研究公正についての体制・人材については、研究者や学生が研究公正に関する相談ができるよう研究公正に係る知見等の集積や、相談・サポート人材等の育成・確保が必要である。個々の研究機関において十分な対応を行うことは難しいと考えられるが、多くの研究機関が他機関と連携したいと考えていることから、学術コミュニティを中心として研究機関間・研究者のネットワークを構築し、情報共有を図ることが肝要である。

以下、研究倫理教育、研究公正に係る認識・取組、体制・人材に関するこれら3領域の方策の具体的な内容について、第2～4章で説明したアンケートとヒアリングの結果を参照しつつ、詳しく説明する。また、研究公正の観点だけで取り扱うことができる問題ではないが、研究環境の改善等についての課題について5.2.4において説明する。

### 5.2.1 研究倫理教育

#### (1) 職位や立場に応じた研究倫理教育

研究機関が行う研究者に対する研究倫理教育は、eラーニング、セミナー・ワークショップ、教材通読が多く、博士課程学生に対する研究倫理教育は、eラーニング、大学院の講義が多かった（図 2-50（77 頁）、図 2-91（130 頁））。eラーニングについては、研究者向けや学生向けの教材が APRIN や JSPS 等から提供されている。なお、指導教員や研究室・

ゼミの主宰者向けの研究倫理教育を行っている機関は約7%であった(図 2-23 (47 頁))。昨年度の文部科学省の委託調査では、①研究ステージ別の研究倫理目標の設定、②指導教員向け研究倫理教育プログラムの開発といった取組が課題として指摘されたが、今回のアンケート調査ではこれらの取組の実践は十分に進んでいないことが確認できた<sup>21</sup>。

また、学生の研究ノートの確認を指導教員が「全くしない」との回答は、指導教員では約6%、博士課程学生では約27%であり(図 3-259 (362 頁))、指導教員の考える研究上の仮説や学説に合う結果を出すように指導することが「よくある」「ある」と回答した指導教員は約3%、そのような指導を見たと回答した学生は約11%だった(図 3-260 (363 頁))。個別意見でも指導的立場にいる教授クラス等の指導やマネジメント等に問題があるという意見が見られた。このように指導教員と学生との指導の実態に対する認識の乖離は大きい。

公正な研究活動のためには、研究倫理に関する知識・理解を深めるだけでなく、それを踏まえ研究活動において適切な行動・振る舞いに結び付ける必要がある。例えば、指導する側と指導を受ける側で具体的な行動や考慮する事項は異なると考えられること、また、学生については早期教育の重要性が指摘されており、研究者としての行動規範や基本的な作法等の「いろは」から学修する必要があることから、所属する研究者や学生等に対して同じ研究倫理教育を行うに留まらず、このような観点も踏まえ、研究倫理教育責任者、指導教員、若手研究者、学生といった職位や立場に応じた研究倫理教育を行う必要があると考えられる。

## (2) 研究分野の特性に応じた研究倫理教育内容

上述のように、研究者、博士課程学生に対する研究倫理教育はeラーニング、セミナー・ワークショップ、教材通読、大学院生に対する講義が多かった。APRINのeラーニング教材(eAPRIN)やセミナー・ワークショップ、講義などは、研究分野を考慮した内容となっているものもある。

研究倫理教育の受講内容は、研究分野において多少の差は見られるものの、学内ルール、行動規範、特定不正行為に関連する内容はほぼ受講されており、不適切な行為に関する内容(不適切なオーサーシップ、自己盗用等)や共同研究等でやや低くなり、研究室マネジメント・学生への指導に関する内容は80%程度となっているが、一般的な内容については概ね受講されていると考えられる。一方、アンケート調査の自由記述では、「1つの研究分野のルールを他に適用するのは不適當」「実験中心の研究、文書資料中心の研究などの差異を無視して一律的に評価を行うことは慎重であるべき」「分野が違えばルールも違うので、研究倫理教育を受けて、それぞれの研究室で刷り込まれたルールが間違っていないかしっかり

<sup>21</sup> 2019年度に諸外国の研究倫理教育について調査が行われ、①研究ステージ別の研究倫理目標の設定、②指導教員向け研究倫理教育プログラムの開発、③参加型の研究倫理教育手法の充実、④国内の実態調査の実施、⑤研究倫理教育の効果測定が主な課題として挙げられている。(有限責任監査法人トーマツ「諸外国における研究倫理教育内容の水準に関する調査・分析業務」成果報告書(文部科学省委託調査)。2020年3月。)

自分で判断できる仕組みも必要」等の意見がある。

また、多くの研究機関は「研究倫理教育が研究分野の特性を踏まえた内容になっているようにすること」を研究倫理教育責任者に期待する役割・取組として重視しているが(約64%、図2-41(66頁))、必ずしもそのような教育内容となっていない状況を見ると、今後は、それぞれの研究分野の特性に応じた研究倫理教育内容の充実を図っていくことが重要である。

### (3) 実践的な研究倫理教育方法の活用

研究者と博士課程学生に対する研究倫理教育では、いずれもThe LAB等の映像教材の活用は少なかった。また、対話や討論を行う双方向型の教育・研修を受講実績は、研究者が約14%、博士課程学生が約20%であった(図2-52(79頁)、図2-92(131頁))。

e-ラーニングや教材通読は自学自習方式であり、学習者任せであるとともに一方通行の情報伝達となるため、テキスト等で示されている以上の内容を学ぶチャンスは非常に少なく、また、実践的な要素も少ない。ヒアリング調査では、現在の研究倫理教育は座学が中心であり実践的要素が少ないため専門分野に特化したワークショップやグループ討議の導入の検討が課題であるとの意見や、映像教材は印象に残るため非常に効果的であるとの意見があった。

日本学術会議の「回答 科学研究における健全性の向上について(2015年3月6日日本学術会議)」においては、「e-ラーニングでは、一方向の受講にならないよう、受講後に少人数のグループ検討など双方向型の教育プログラムと組み合わせて実施するなど教育効果を高める工夫が求められる。」とされている。このため、今後の研究倫理教育においては、このような双方向型の実践的要素を含む方法や映像教材といった受講後の印象に残る方法の活用を、上記(1)や(2)の観点も踏まえ、学術コミュニティや研究機関においてあらためて検討することが重要と考えられる。なお、その際、当該方法による教授法や、それを活用できる人材の確保・育成についても検討が必要であると考えられる。

### (4) 外国人研究者・留学生に対する研究倫理教育の配慮

外国人研究者や留学生に対して、外国語による研究倫理教育を実施している割合は、それぞれ約26%、約16%であった(図2-24、図2-25(48頁))。アンケート調査の自由記述では、e-ラーニング教材の外国語版を提供しているとの意見が多かった。外国語の教材やハンドブックを作成している研究機関は1割程度以下と少ないことが明らかとなった。一方、アンケートの自由記述やヒアリング調査においては、情報管理等の観点から慎重な対応を行っている機関もあり、外国人研究者や留学生が、我が国において研究を実施する際に必要な研究倫理の理解を深めるためには、今後、外国語による教育や外国語の教材作成などの充実(多言語化を含む。)や受入れ時の研究倫理教育の受講確認等の対応が課題であると考えられる。

### (5) 研究倫理教育の受講確認・研究者の採用時の確認

研究者の研究倫理教育の受講状況を毎年度確認している研究機関は約 94%、研究倫理教育の受講状況と理解度を両方確認している研究機関は約 44%、博士課程学生の研究倫理教育の受講状況を確認している大学は約 57%であった（図 2-27（52 頁））。

一方、2019 年度に研究倫理教育を受講した研究者は約 69%であるが、現行のガイドラインが適用される 2015 年度以降に研究倫理教育を受講していない研究者が約 5%であった（図 2-49（76 頁））。

また、研究者の採用時に研究倫理教育の受講状況を確認するために、e ラーニング教材等の修了証の提出を求めている研究機関は約 37%、学修した旨の誓約書の提出を求めている研究機関は約 10%、採用時に研究倫理教育を実施している機関は約 53%であり、実施していない機関は約 48%、採用時に前の所属機関に研究不正の有無を確認している機関は約 6%であった（図 2-26（50 頁）、図 2-36（60 頁））。

研究不正の要因として、研究者の資質、研究倫理教育、研究室・ゼミにおける指導・監督等が指摘されているが（図 2-80（109 頁）、図 2-114（153 頁））、研究倫理教育を受講し、研究倫理に関する知識・理解を深め、更新することは、研究室・ゼミにおける指導・監督をより適切なものとし不正が発生しにくい環境形成に資するものであるため、研究機関において、定期的な研究倫理教育の受講状況を確認すること、採用時に研究倫理教育の受講状況を確認すること、採用時に研究倫理教育を実施することを徹底することが重要であると考えられる。

## 5.2.2 研究公正に係る認識・取組

### (1) 研究指導と指導教員・若手研究者・学生の共通認識・理解の醸成

研究不正の要因として、研究機関、研究者、博士課程学生は、いずれもが不適切な指導や指導監督の不十分さを研究倫理教育の不十分さよりも上位に挙げている（図 2-37（62 頁）、図 2-80（109 頁）、図 2-114（153 頁））。

研究公正に関する指導を受けたことがない学生は約 17%であった（図 2-95（135 頁））。前述のように博士課程学生の研究ノートの内容の確認を全くしていない指導教員は約 6%、研究ノートの内容確認を指導教員から受けていない博士課程学生は約 27%であった。指導教員と博士課程学生の認識に差があるが、実際に研究を行う際に、研究公正に関する指導がなされていないケースが認められる。

また、前述（5.2.1(1)）のとおり、優れた成果を早期に出すこと、実現が難しい高いレベルの成果を限られた時間で出すこと、仮説に合う結果を出すことを求めるといった指導をしていると回答した指導教員はそれぞれ約 14%、約 5%、約 3%であり、そのような指導を見たと回答した学生はそれぞれ約 22%、約 20%、約 11%あった（図 3-260（363 頁））。さらに、研究者と博士課程学生はいずれも、身近な研究不正・不適切な研究行為について、

指導教員の不適切な指導を最も見聞きしたことがあると回答しており、次いで、不適切なオーサーシップをあげている（図 2-85（119 頁）、図 2-117（158 頁））。アンケート調査の自由記載においても、研究室等における高圧的な指導（仮説の押し付け等）、指導不足（ノート・データ等の確認不足等）、自由に発言・コミュニケーションできない雰囲気等の不適切な研究指導についての意見がある。

多くの研究室・ゼミでは、適切に指導が行われていると考えられるが、上記のような問題については改善が必要である。このため、研究室・ゼミ主宰者は研究室・ゼミにおいて必要な指導を行い、公正な研究活動、研究実施・論文作成に当たっての注意点、不正行為・不適切行為の判断基準等について指導教員と学生の間で共通認識を持ち、上記のような問題が起きにくい環境が構築されるよう、関係者が連携して改善に努めることが望まれる。

## (2) 研究不正・不適切な研究行為の判断基準

特定不正行為以外の不正行為又は不適切な行為として研究機関の規程に定義されている行為は、不適切なオーサーシップ、二重投稿、研究データの破棄・不適切な加工等の不適切な管理がいずれも 8 割程度と多く、次いで、不正行為等の証拠隠滅や立証妨害、守秘義務違反・情報の漏えい、利益相反関係の開示や隠ぺい、悪意に基づく研究不正の告発が 7 割程度であった（図 2-29（53 頁））。また、個々の行為を一つ一つ取り上げて不正行為として明確に定義していない機関や、オーサーシップや二重投稿等は研究分野によって考え方が異なるためそれらを一律に不正行為としては定義できないと考えている機関もあった。

不正行為・不適切な行為の取扱いについては、研究機関により差異がある状況である。また、研究の実施や論文の投稿等については、研究分野の作法や投稿先の規程等に従うことになるが、この考え方・判断基準も研究分野により異なる部分がある。さらに、国際共同研究を行う場合、諸外国のルール等も勘案する必要がある。このような課題を個々の研究機関において検討することは難しい側面もあることから、まずは学術コミュニティにおいて、これらの知見等を集約・整理されることが期待される。

## (3) 研究資料・データの管理

研究論文に関する資料（文書、数値データ、画像等）の管理は、紙媒体および電子データは研究者本人が保存する場合は 9 割程度と最も高く、研究室として保存する場合は 64～65%であった。この数値は本人による保管と研究室による保管が重複していることになるが、研究室の共有財産としていることを示したものと考えられる。また、研究論文に関する試料は、本人による保管が約 58%、研究室による保管が約 65%、機関による保管が約 21%となっており、研究室内または研究機関の用意した保管場所に保存するケースが多い（図 2-73（103 頁）、図 2-74（103 頁）、図 2-75（104 頁））。一方、研究者が異動した場合の研究データの取扱いについては「一概に言えない」という答えが約 34%あり、取扱いが決まっていない又は理解されていないケースがあると考えられる（図 2-76（105 頁））。

研究不正対応の観点からは、研究不正の調査が行われる場合に、必要な研究データが研究機関の規程に基づき定める保存期間まで保存されていなければ著しい注意義務違反になることもあるため、適切に管理される必要がある。このような状況に対応できるよう、研究者・研究室任せにするのではなく、研究機関が管理する現実的な仕組みの構築・徹底が重要である。

#### (4) 研究紀要

近年、研究紀要について盗用が認定される事案が増えている。研究紀要は研究機関において発行される論文誌であるが、内部の研究者による査読や、外部アクセスを可能とする取組は、研究紀要を発行する機関の約76%で行われている。また、外部の研究者による査読を行っている機関は2割程度であった(図2-47(72頁))。研究紀要においてもデジタル化が進み、外部アクセスを可能とする取組が増えていることから、国内外の学術誌への投稿と同様、論文の適切性を確認し投稿することが重要であり、投稿規程や査読体制の在り方について研究機関において検討することが求められる。

### 5.2.3 研究公正に係る人材・組織・体制

#### (1) 研究公正に関する研究機関・研究者のネットワークの構築

研究公正の取組に関して他機関と連携して実施している研究機関は約7%であったが、今後連携を予定している機関は約3%、今後連携したいと考えている機関は約51%であった(図2-44(69頁))。

アンケート調査の自由記載では、他の法人と連携し研究倫理教育の高度化に取り組んでいること、近隣の大学と研究倫理教育について連携していること、近隣の大学が集まる研究倫理教育勉強会で研修や情報交換を行うこと、情報交換会を開催すること、他の機関の研究者から研究公正の取組に意見をもらうことなどの取組例があった。

単独の機関では活用可能な資源・知識には限界があり、各機関が集約した知見・ノウハウ等を他機関で活用できれば、各々の機関の負担軽減にもなり効果的であると考えられる。例えば、取組が進んでいる機関を中心としたネットワークを形成することにより、情報共有を進め、研究公正に関する課題に対応することも解決策の一つとして挙げられる。

#### (2) 研究倫理教育責任者の役割

研究倫理教育責任者は1機関あたり平均4.7名配置されており(表2-11(16頁))、役職者(研究科長や学部長以上)が7割以上、50歳代以上が約9割、研究歴30年以上が約6割を占めている(図3-217(322頁)、図3-218(323頁)、図3-219(323頁))。

研究機関が研究倫理教育責任者に期待する役割・取組は、「所属する教員や研究者に対して研究倫理教育を行うこと」が最も高く(約9割)、次いで「特に研究室主催者や指導教員

に対して研究倫理教育を行うこと」や「研究室主宰者や指導教員が学生に対して研究倫理教育をきちんと行っているかどうかを確保すること」が高かった(7割弱)(図 2-41(66頁))。このため、研究倫理教育責任者の研究倫理教育の学内講師の経験者(約21%)は、それ以外の研究者(約3%)を大きく上回った。学外講師経験については研究倫理教育責任者、それ以外の研究者はそれぞれ約3%、約2%であり、どちらも低かった(図 3-225(328頁))。

研究公正に関する認識は研究倫理教育責任者とそれ以外の研究者で大きな差は見られないが、研究倫理教育責任者であっても先行研究からの適切な引用やオーサーシップ基準の確認等について「全くしていない」との回答が含まれるなど、責任ある研究活動に疑念を示す回答も含まれている(図 3-226(329頁)～図 3-232(332頁))。研究倫理教育責任者は上述のとおり研究歴も長く上位の役職者であり、各研究機関で模範となるべき者であるため、研究倫理教育を実施する立場においても、責任ある研究活動を指導・実施する立場においても、他の研究者より卓越していることが望ましい。

今後、5.2.1(1)及び(2)に示したとおり、職位・立場、研究分野の特性を踏まえた研究倫理教育を行うとともに、5.2.2(1)で示したとおり、研究室・ゼミ内における研究指導や共通認識・理解が一層重要となると考えられる。研究倫理教育責任者は、このような課題に対応するため優れた指導性を発揮できるよう、研究倫理教育に他の研究者以上に取り組むことが重要であり、また、そのための環境整備が求められる。

### (3) 身近な相談者・サポート体制の充実

公正な研究活動や研究倫理に関して研究者や学生からの相談に応じサポートできる者を配置している機関は約61%であり、配置していない機関は約39%であった。配置している機関の内訳は、専門の研究者の配置が約7%、事務局に配置が約53%、外部委託が約2%であった(図 2-45(70頁))。

研究者は約46%が相談をしたことがあり、相談先は同年代の研究者が約46%、上位の研究者が約44%であった。研究倫理教育責任者や研究機関の相談窓口は、それぞれ約17%、約15%であった(図 2-84(117頁))。博士課程学生は約57%が相談をしたことがあり、相談先は、指導教員が約72%、指導教員以外の研究者と他の学生がそれぞれ約49%であり、研究倫理教育責任者や研究機関の相談窓口や機関はそれぞれ約14%、約9%であった(図 2-116(157頁))。また、アンケート調査の自由意見では、所属する研究機関には公正で中立的な立場で専門的見地から助言することができる人が少ないことが指摘され、相談できる第三者機関の設置を求める意見が複数ある。

このように、研究者や博士課程学生が研究公正に関する相談を行っている割合は低いこと、中立的で専門的な助言を求める声があること、研究室やゼミ内の問題を指摘する意見もあること、相談・サポートできる者を配置していない機関があること、研究倫理教育責任者や研究機関の相談窓口の利用は高くないことから考えると、身近な相談者やサポート体制のあり方は、大きな課題である。

#### (4) 研究公正を担う人材の育成

研究倫理教育の講師の育成を行っている研究機関は約 28%、OJT により人材育成をしている機関は約 24%、人材育成プログラムにより育成している機関は約 1%であった。講師を外注するため人材育成の必要性がないと考えている機関は約 30%であった（図 2-40（65 頁））。

研究倫理教育責任者等をサポートする人材、研究倫理教育を行う者、相談・サポートに対応できる者、不正の発見時の措置に当たる者など、研究公正を担う人材が必要であり、その人材養成が求められる。

### 5.2.4 研究環境の改善等

#### (1) 研究者の研究環境の改善

研究不正の要因として「論文数が多いことや著名な学術誌に掲載されることが、研究者にとって有利に働くため」について「当てはまる」又は「やや当てはまる」を選択した割合は、研究機関（約 61%）、研究者（約 83%）、博士課程学生（約 82%）のいずれにおいても最も高かった。また、「学問分野が細分化し、研究者が相互の研究内容を把握することが困難」「研究室内での不適切な指導等」「研究室における指導や監督が不十分であること」といった理由が上位に続いた（図 2-37（62 頁）、図 2-80（109 頁）、図 2-114（153 頁））。アンケート調査の自由意見でも、論文数やインパクトファクターなど研究内容と本質的に関係のない指標で研究者が評価されること、短期間で多くの成果を出さないと研究予算やポスト獲得につながらないことによるプレッシャー、研究者が研究や研究管理に専念できる時間が減少し結果として不適切な研究行為が生じること、研究倫理のない研究室から倫理に欠ける研究者が再生産される構造など、研究不正の誘惑を含めた研究環境の問題を指摘する意見がいくつもあった。

いかなる研究環境であっても不正行為を正当化することはできないが、上記のような問題指摘については、研究不正行為のリスクを高めるものであり、大いに留意が必要である。

なお、これらの問題は、研究公正の観点だけで取り扱うことはできない問題であり、人事管理、研究評価、ハラスメントなど多方面に関わる課題である。

#### (2) 研究公正向上におけるトップマネジメントの役割と動機づけ（インセンティブ）

研究公正についてはできる限り研究コミュニティの自主的な活動に拠るとの方針がとられ、研究公正に係る教育・取組をはじめその実行は、大学等の研究機関に委ねられてきた。

一方、研究機関においては、研究室における指導や監督が不十分あるいは研究室内での不適切な指導が問題視されている状況が認められ、研究倫理教育が定着してきたとしても、研究の現場において研究不正防止のための確実な取組に結び付いていないことが考えられる。また、アンケート調査の自由意見では、オーサーシップのギフトによって人脈を広げた人が

優位となる研究業績の評価基準が問題である、内部告発は学長や役員などに黙殺されるのが現実である、研究倫理審査委員会が内容の理解できない人で構成されている、などの深刻な意見も複数あった。

また、今回の調査結果によれば、研究公正に関して多様な多くの課題が存在しているが、これらの課題解決に向けて真摯に対応していく必要があり、また、大学等の研究機関の経営層が積極的にリーダーシップをもって対応しなければうまくいかないと考えられる課題が多いと考えられる。研究不正防止のための取組の問題や自由意見で述べられた問題は、研究機関のガバナンスに直結する課題である。研究機関のトップマネジメントが強いリーダーシップを持って検討し、解決策を講じていくことが望まれる。

なお、研究公正の諸課題の解決のためにリーダーシップが発揮された結果、今まで潜在していた研究不正が顕在化することもあり得る。その場合、不正防止に失敗したと捉え、監督責任等を問う動きが生ずる可能性があるが、研究倫理教育の改善や研究公正の向上、研究不正の告発への適切な対応にリーダーシップを発揮したのであれば、このような対応を積極的に評価することが、研究公正向上の動機づけとして重要である。