

大学における教育改善等のための
センター組織の役割と機能に関する調査研究

平成20年（2008年）8月

研究代表者 川島 啓二

（国立教育政策研究所 総括研究官）

は し が き

本報告書は、国立教育政策研究所の政策研究課題リサーチ経費による研究「大学における教育改善等のためのセンター組織の役割と機能に関する調査研究」（平成17-19年度）による研究成果報告書であり、平成18年5月に刊行された中間報告書「大学における教育改善と組織体制」に続くものである。

大学教育の改善が強く求められている今日、各大学における教育改善を推進するために、どのような組織体制を構築・運用していくのが重要な課題となってきている。先の中間報告書においては、国立大学に多く設置されてきている「高等教育研究開発センター」「大学教育開発センター」等の名称を持つセンター組織についての質問紙調査結果を中心に研究成果が取りまとめられた。本報告書においては、事例調査及び総括的分析と類型的整理の結果を中心に取りまとめられている。本研究プロジェクトの対象であるセンター組織は、国立の総合大学においては現在殆どの大学で設置されている状況にあり、また、公立・私立大学にも設置の動きが徐々に広がり始めている。しかし、それらのセンター組織は、研究開発的機能か企画実施的機能のどちらを担うのか、さらにキャリア教育など広範化する教育サービスをも担当するのかなど、多くの課題を抱えるようになってきており、次々と進んでいく大学改革の中で、基本的なあり方が問われる状況にある。

加えて、本研究プロジェクト期間中の平成19年9月に、中央教育審議会の「学士課程教育の在り方に関する小委員会」から『学士課程教育の再構築に向けて』（審議経過報告）が出されて大きな社会的反響を呼んだことは、本研究プロジェクトの視点にも少なからぬ影響を与えずにはおかなかった。専門分野横断的な汎用的技能の重要性やその学習成果、さらにはアセスメントを強調する提案は、学士課程教育に対する見方を一新させるものであったといつてよい。その趣旨に貫かれて、一体的・体系的な学士課程教育をめざすなら、それを担保する教育組織の在り方も再考されなければならないだろうし、学士課程教育を担う教職員の職能開発を支援するセンター組織の役割と位置づけも明定される必要があるだろう。

本報告書で提示することのできた知見が、上述の極めて重い課題に迫るためのささやかな一歩になれば幸いであると思う。が、センター組織への着目に端を発した本研究プロジェクトのインプリケーションは、これからの高等教育のシステムそのものに至る極めてファンダメンタルな面を持ち合わせている。その意味で、本報告書の成果はまだまだ途上のものといわなければならないのかもしれない。この課題は、今後追求していくつもりである。

最後に、この報告書の作成にご協力いただいた方々に厚く御礼を申し上げるとともに、読者の忌憚のないご批判を乞う次第である。

平成20年8月

研究代表者 川 島 啓 二
(高等教育研究部総括研究官)

目 次

はしがき

本研究の背景と課題	川島 啓二	1
大学教育センター等の組織的整備の経過とその後	白川 優治	7
<事例調査>		
熊本大学調査報告	北川 文美	15
長崎大学「教育のマネジメントサイクル確立をめざして」	近田 政博	25
鳥取大学 大学教育総合センター	小島 佐恵子	31
九州大学における教育改革への取り組みについて	平塚 力	37
北里大学高等教育開発センター	小島 佐恵子	45
教育改革の実験場としての「全学教育機構」と現場主義の 「高等教育システム開発部」(信州大学)	杉谷 祐美子	51
各部局・各組織の横のつながりを結ぶ学部横断的組織としての 「教養研究センター」(慶應義塾大学)	杉谷 祐美子	59
名古屋大学「研究に基づくFD・SDのツール開発」	中井 俊樹	69
神戸大学における大学教育研究センターから大学教育推進機構 への移行に関する考察	山内 乾史	73
<講演・フォーラムの記録>		
日本の大学における組織変容－教員組織改革と大学の機能的分化－	羽田 貴史	81
大学におけるIRの組織的機能とデータに基づく教育改善システム ～諸外国の先駆的な事例を手がかりに～	鳥居 朋子	101
大学教育改革の現段階とセンター組織の在り方	池田輝政・夏目達也・山田礼子	123
本研究の総括～大学教育改革と教育組織論の視点	川島 啓二	149

<資料>

本研究の背景と課題

川島 啓二（国立教育政策研究所）

1. 問題の所在～文脈の中で揺れるセンター組織

近年、国立大学を中心に「高等教育研究開発センター」「大学教育開発センター」等の名称をもち、各大学における教育改善等を企画・開発・推進するためにセンターが相次いで誕生した。国立の総合大学においては現在殆どの大学で設置されている状況にある。また、公立・私立大学にも設置の動きが徐々に広がり始めている。それらの組織は、各大学における教育改善事業等のいわば「牽引車」的役割を期待されつつ、①FDの企画・実施、②全学共通教育の実施・改善、③教育評価の企画・担当、④学習支援方策の開発・実施、⑤高大連携の企画・実施、⑥インターンシップ事業の推進、⑦アドミッション活動の担当・展開、等々を受け持っており、文字通り多様な役割を担うこととなっている場合が多い。

活動領域の広範さ・多様さは、大多数のセンター組織の性格が、インスティテューショナル（個別大学それぞれの教育研究の推進・向上を目的とする）であるという、これまた独特な条件も相俟って、センター組織の組織ミッションと多様な活動の効果との間の相関関係を輻輳化させ、各大学における教育改革の推進に向けたセンター組織の戦略的機能化を阻害している面なしとしない。かかる事態はセンター組織の性格と役割が未整理なまま、期待される活動のみが膨張し、各大学における諸課題の「処理機関」として位置づけられて、教育改革に資する「戦略的組織」としては有効に機能し得ない面もある。加えて、各大学の背景や事情によって、多元的な変数がそれぞれのセンター組織に入力されており、その組織形態や実態的な役割は、文字通り多様であると言ってよい。

多種多様なセンターがそれぞれ多種多様な役割と機能を果たしているわけであるが、明示的に措定された目的に基づいて、公共的な役割を果たすべき大学の教育研究組織がかくも混迷した状況で、なおかつ非定形的でもあるのは、そもそも、それらの組織設立や今の存在を駆動している要因が、統一的な方向性に収斂すべき原理を内在していない、あるいは、本質的な葛藤を抱えているからであると考えられる。

センター組織の実態はどのようになっているのか。全国的な傾向と個別の事例から見ると何が見えてくるのか。どのような背景や環境を要因としながら、活動を展開し現在の姿を形作ってきたのか。また、大学教育改革の急展開という今日状況をうけて、今後の展望をどのように見据えることができるのか。それらは本調査研究の主要な事項でもあり同時に、もつれた事象を整理すれば、大学教育組織のトータルな将来デザインの構築にも寄与することが期待されよう。学士課程をめぐる大学教育改革は、大学における「教育観」の転換をも要請しており、そのことはダイナミックな組織革新への契機を内包しているか

らである。

本研究においては、まず、各センター組織の、組織目的、組織構成、人員、活動領域、効果（評価）、関係者の意識等についての実態を質問紙調査等によって明らかにし、その役割と機能に関わる分析と検討を行う。その後、高等教育政策及び大学改革の現段階に関する考究・分析を踏まえつつ、センター組織の在り方について、周辺環境との関わりを視野に入れながら理論的な整理を行い、将来の政策形成や教育実践にとって有用な知見と今後の展望を得ることを目指すこととする。

2. 「センター組織」設立の背景と事情

(1) 共通教育の実施責任「受け皿」として

今日、大学教育改善に関わるセンター類が、今日のように叢生するきっかけとなったのは、1991年の大学設置基準の改正、いわゆる「大綱化」以降である。一般教育と専門教育との垣根や一般教育の中での人文・社会・自然の科目区分を廃したこの改革は、全国の国立大学を中心に教養部を廃止する動きを一般化・普遍化させた。このことは、教育組織の観点から見れば、一般教育や教養教育の責任部局を消滅させたことを意味し、(規模的にはとても比較にならないものだとしても) その「後継組織」もしくは「代替組織」として大学教育センター等が設立されたという経緯を持っている。

(2) FDへの期待

次に、1997年の大学審答申「高等教育の一層の改善について」において、ファカルティ・ディベロップメント(FD)の「組織的取組」が強く推奨されることがあげられる。ここでの「組織的」とは、大学教員の一人ひとりの努力という次元を越えて、学部なりの組織が責任をもってFDに取り組むこと、つまり、「個人的」ではないという意味であって、大学教育センター等の「組織」設立を直接的に求めたものではないが、「組織的取組」がFDの企画・運営等の恒常的活動を必要とすればするほど、それなりの専門的組織の必要性が認識されるようになった。さらに、1999年の努力義務化、また、本年2008年からのいわゆる学部段階における「義務化」もその流れを強化したことはいうまでもない。

上記の二点は、いずれも高等教育の政策的文脈の中から生じたものであり、共通教育の責任担当とFDの企画・運営という、そもそも基本的性格と次元の異なるものが、大学教育センター等の設立の契機として混在される状況にあったことは留意されるべきであろう。この、ある種の「ねじれ」は今日に至るまで、大学教育センター等のありようをめぐる、少なからぬ影響を与え続けていると思われる。

(3) 学生の学力問題

政策的文脈とは異なる、「社会的文脈」とでもいうべき要因も、大学教育センター等への期待やまなざしに大きな影響を及ぼしている。

第一は、学生の学力問題である。学力問題といっても、一義的に表現可能な学力低下だけが問題なのではない。学習習慣が身に付けられていない学生、学習意欲に欠ける学生、あるいは、ペーパーテストの学力は高くとも、課題発見能力や課題解決能力に著しく欠けるところがあり能力のバランスに大きな問題がある者など、T&Lに関わる問題状況が著しく複雑化し、それらへの対応手法も一律ではない。さらに、学費負担者（親）や社会などステークホルダーからの多様な要求も相俟って、T&Lへの対応圧力は高まる一方である。

（４）多様化する教育ニーズ

それに加えて、大学に対する教育ニーズは、教室内での授業という枠を越えて、学習支援、キャリア支援、留学支援、入学前教育や初年次教育、さらには、大学開放を含んだ社会連携等、その拡大範囲は殆ど際限がない。この状況は、18歳人口の減少局面を迎えての、大学間の競争的環境がいよいよ激しさを増す中で、教育重視を社会的に表明していくための証左として、それらの個別的なニーズに対応していることを明らかにすることが求められている。特別の目的を持ったセンター等の設立は、その組織的表現としての回答になることになろう。

以上、大学教育センター等が多く設立された事情は、政策的文脈と社会的文脈のそれぞれ2点から、都合4つの要因からの説明が可能であり、煎じ詰めれば、教育力強化の拠点としての「センター」という位置づけが可能なのであろうが、それぞれ別個の脈絡から大学に対して、教育力強化の組織的対応を促す圧力要因として機能してきており、その方向に統一性を看取することはできない。センター組織の現在の多種多様な叢生状態の所以といえよう。

3. 学士課程教育改革～収斂への契機？～

（１）学士課程教育改革への急速な焦点化

平成19年9月10日に中央教育審議会大学分科会制度・教育部会の「学士課程教育の在り方に関する小委員会」は『学士課程教育の再構築に向けて』（審議経過報告）を公表した。この報告は大きな反響を呼び、朝日、毎日、読売の三つの全国紙がその日の夕刊一面で、「大学卒業 厳格に～全入時代 質を確保」（朝日新聞）、「大学卒業 厳格に～「認定」 「単位数」見直し」（毎日新聞）、「学士力～大学卒業に厳格な認定試験も」（読売新聞）と報じ、日本経済新聞も翌11日の夕刊で、「大学卒業 厳格に～「学士力」導入「認定試験」も」（日本経済新聞）と報じた。卒業認定試験への過度な注目という面が見られたものの、卒業認定の厳格化に着目して「出口管理」の強化についての関心の高さを窺わせた。

（同審議経過報告は、平成20年3月に「学士課程教育の構築に向けて」（審議のまとめ）となり、近々「答申」として世に出されることが見込まれている。）

この「審議のまとめ」のポイントを一言で表現するならば、「学士課程」における教育の質保証とそれを担保するための責任ある教育システムの構築ということであり、「三つの方針」（ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシー）の明確化とそれに貫かれた教学経営を求めている。従来の方針にはない、大学教育の内容・方法に具体的かつ詳細に踏み込んだ異例の方針であり、寺崎昌男氏の表現を借りれば、「戦後大学史上異例に属する戦略提言」（「審議経過報告」についてのコメント。『IDE現代の高等教育』2008年5月号、54ページ）というべきものである。

本調査研究との関連で十分に留意しなければならないことは、この審議経過報告をまとめた「学士課程教育の在り方に関する小委員会」が設置されたのが、平成19年3月であり、わずか半年ほどの間に、日本の高等教育政策のトップ・イシューの座を学士課程教育改革が占めるに至ったことである。つまり、本研究プロジェクトの期間半ばにおいて、社会が高等教育政策に寄せる主要関心事が、学生の学習成果を中心に制度・内容・方法の各方面で再構成されることとなった。このことは、大学教育センター等の問題を考える上でも、学士課程教育の「質保証」という観点から、各大学における教育改善の企画、運営、実施を担保する組織として、センターにスポットライトが当たったという点で重要である。言い換えれば、教養部の「後継組織」やFD推進のための専門組織といった個別課題の解決のためのセンターといった観点というよりは、学士課程教育の全体デザインの中で、大学教育センター等が再定位される必要が生じてきたことである。

（2）FDを支援するセンター

「審議のまとめ」は第3章第4節「教職員の職能開発」のくだりで、センター組織の現状や今後の在り方について、FD推進のためのセンターという前提のもとに言及している。そこでは、「相応規模の大学では、大学教育センター等にFDセンターの機能を担わせており、これらの組織の関係者がFDの推進の牽引役として努力を払い、我が国の実情を踏まえた創意工夫が行われている。」（「審議のまとめ」37ページ）と評価はされているが、FDの在り方の課題の一つとして、「大学教育センターなどFDの実施体制が脆弱であること」が指摘されている。また、FDに関して、大学間の協同やネットワークが拠点的なFDセンターを中心に進むことを推奨し、国による支援も提言している。

センター組織を、FD推進のための活動を行う組織として、専門的に特化させて位置づけることは、幾つかの問題を浮かび上がらせることになる。共通教育を担当するための組織とは、当然のことながら組織原理が異なってくるので、同一のセンター内に両方の機能を併せ持ち続けるのか、別の組織として独立させるのか、併せ持つとすれば、両者の折り合いをどのようにつけるのか、といったような問題である。

また、FDセンターとして特化するにしても、FD推進のための組織として、専門家を中心として組織原理・組織活動を考えるのか、同僚性を重視する形態を考えるのか、といった点でも組織のありようは大きく異なってくる。

さらに上記と関連して、学部のFD委員会組織との関係をどのように考えて組織立てしていくのかという課題も生じさせるであろう。当然のことながら、それらは、どのようなFD活動を進めていくのかという合意がどこまで共有されているのかにもよる。

煎じ詰めれば、大学人の間に牢固として抜きがたく存在している、「FD観」の齟齬や教育改善のための手法の相違の問題が、教育改善のための組織を整えていく上で、課題化されていくことになるであろう。

4. まとめ

本調査研究の当初の目的は、多様な様相を呈しているセンター組織の実態を、二つの観点、即ち、①T&Lを主目的とするセンター組織の実態、②多様化する教育ニーズへの組織的対応を分析することによって、「学内で孤独な戦いを強いられアイデンティティに悩むセンター像」を描き出し、「戦略的組織として機能するためには何が必要か」という問いに何らかの答えを見いだすことにあった。しかしながら、センター組織がなぜ十全に機能できないのか？ この問いに答えるためには、新たな文脈を受けとめ、その条件を取り込むことが必要である。それが何なのか、本報告書において展開していきたい。

「大学における教育改善等のための組織体制のあり方に関する調査」補遺

大学教育センター等の組織的整備の経過とその後

白川 優治（千葉大学）

1. はじめに

本稿は、2005年に国立教育政策研究所により行われた「大学における教育改善等のための組織体制のあり方に関する調査」（以下、2005年調査）で明らかにされた、各大学の教育改善を担当する組織がその後どのように変化したかについて、補足的に検討するものである。

2005年調査の集計結果は、国立教育政策研究所編（2006）において、その概要が示されている。具体的には、小島（2006）により大学教育センター等の現状と課題が、白川（2006）により専門のセンター・委員会の実態と機能が、北川（2006）により自由記述に基づいたセンター組織の現状と課題が、総括的な見解が川島（2006a）においてそれぞれ報告されている。また、この調査をひとつの題材として、2006年には大学教育学会でのラウンドテーブルが企画され、大学教育の改善のための組織的取組の議論がなされた（川島 2006b）。そのほか、たとえば、川島（2006c）など、この調査結果を題材として報告もなされてきた。

しかしながら、2005年調査から3年が経過し、この間の日本の大学・高等教育は大きな変化を経験してきた。大学数が40校程度増加するという量的な変化のみでなく、中央教育審議会において『学士課程教育の構築に向けて』が議論されるなど（中央教育審議会大学分科会 2007）、大学教育の質的な側面についての議論も深められている。このような大学をめぐる質量双方の変化は、各大学における教育改善ための組織体制にも影響をもたらしているものと推察される。

そこで、本稿では、2005年調査を前提として用いながら、その後の各大学の教育改善の組織体制の変化を確認するものである。なお、調査時の各大学への依頼との関係から、大学や大学教育センター等の組織名称を挙げての議論ができないことによる限界があることを最初に断わっておきたい。

2. 2005年時点での大学教育センター等の設置状況とその設置年

まず、2005年時点での「大学教育センター等（以下、大学教育センター）」の設置状況について確認しておきたい。2005年調査では、116の大学が大学教育センターを設置していると回答がなされていた。ここでの大学教育センターとは、「共通教育・教養教育、ファ

カルティ・ディベロップメント (FD)、カリキュラム改革、授業評価等の企画・実施・支援を主たる目的とする恒常的な組織」として定義して尋ねているものである。図1は、調査結果から、大学教育センターの設置状況と、設置予定についての回答結果を整理して示したものである。

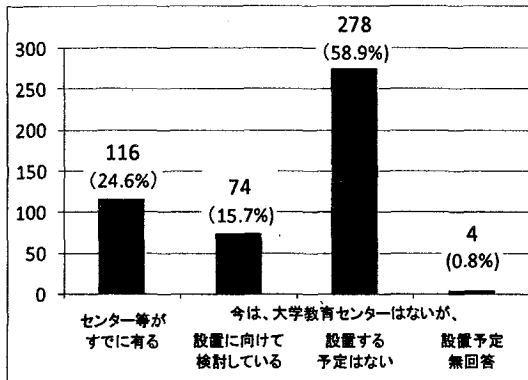


図1 大学教育センターの設置状況と設置予定の有無

2005年の時点で、大学教育センターを設置していたのは、およそ1/4の大学であった。このような調査結果は、ほぼ同時期である2006年に広島大学高等教育研究開発センターが行った質問紙調査において「全学のFD（ファカルティ・ディベロップメント）や全学教育等を行うセンター等の設置」に対して、51%の大学（n=266）が設置していると回答している（広島大学高等教育研究開発センター編 2007）データよりも低い設置率であった。

両調査の設問において、回答対象となるセンターの定義が異なることと、両調査の回答率そのものが大きく異なることから一概に比較することはできないが、調査結果の相違には留意する必要がある。

しかしながら、2005年調査では、大学教育センターの設置状況の有無を尋ねると同時に、設置している大学教育センターの名称と設置年の記載を求めている。具体的な組織名称をもとにする分析であれば、客観的な証拠に基づく情報として位置付けることができる。そこで、2005年調査の具体的な組織名称の記載を確認すると117大学がみられた。それらの組織名称のなかから設問の趣旨に外れる記載内容を除外すると、105の大学が残った。したがって、2005年調査において、客観的な裏付けを持って大学教育センターが設置されている大学は、105大学（22.2%）であるといえる。

それでは、これらの大学教育センターは、どのように設置されてきたのであろうか。図2は、2005年調査により各大学においてセンターの設置年を示したものである。ここから、

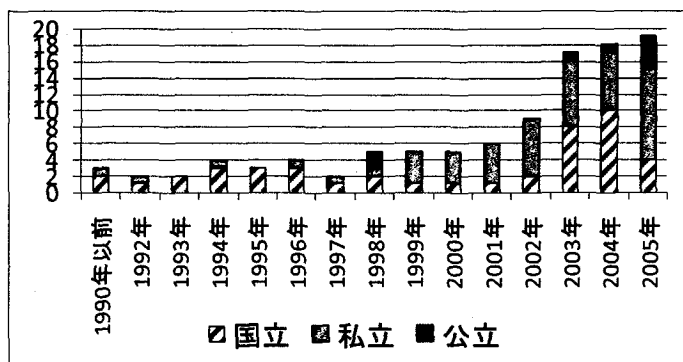


図2 各大学の大学教育センターの設置年 (n=105) (センターが最初に設置された年)

大学の設置形態を問わず各大学で大学教育センターの設置・整備が進められてきたのは2000年代以降であることがわかる。設置形態別にみると、国立大学では、1990年代初頭から設置が進められてきているが、私立大学は1990年代末以降の設置が多い。つまり、大学教育の改善

ための組織的整備は、1990年代末以降に本格化したとみることができる。そして、2000年代以降に量的に拡大している。このことから、大学教育の改善に組織的に取り組むための組織整備を行うことは、日本の大学にとって新しい取り組みであることが改めて確認できる。

3. 大学教育センターの改組の状況

それでは、このように設置されてきた大学教育センターは、各大学で設置されて以降、その組織はどのように変化してきたのであろうか。2005年調査では、各大学教育センターの改組の経過として、改組年と改組前の組織名称についても尋ねていた。そのため、調査データを用いて、設置から2005年までの改組の状況を確認することが可能となっている。その結果を整理したものが表1である。ここから、設置形態別にみたときに、改組を経験している大学教育センターは国立大学に相対的に多いことがわかる。すでにみたように、国立大学では、1990年代初頭から大学教育センターの整備が進められていたが、そのセンター組織は必ずしも安定的に推移してきたわけではないことが確認できる。

しかしながら、2005年調査から3年が経過し、その間の変化も大きいことが想定される。そこで、本稿では、過去3年間の変化をみるために、調査で得られた大学名と組織名を利用して、各大学のホームページから、各大学教育センターの2008年5月時点の現状を確認した（各大学のホームページの確認は、2008年5月28-29日である）。その結果を示したものが表2である。2005年から2008年の期間でも、改組を経験しているのは国立大学の大学教育センターが相対的に多いことがわかる。

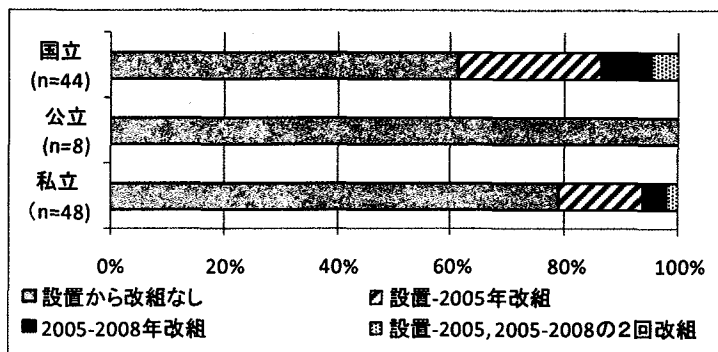
表1
設置から - 2005年までの各大学教育センターの改組（2005年調査）

	変化なし	改組経験あり	合計
国立	31	13	44
公立	9	0	9
私立	44	8	52
合計	84	21	105

表2
2005 - 2008年の大学教育センターの変化（各大学のwebsiteによる確認）

	変化なし	改組経験あり	websiteに組織記載なし	合計
国立	38	6	0	44
公立	8	0	1	9
私立	45	3	4	52
合計	91	9	5	105

このような大学教育センターの設置から2005年まで、2005年から2008年までのそれ



ぞれの改組の状況を、あわせて整理したものが図3である。国立大学では4割程度の大学教育センターで、これまで改組がなされている。複数回の改組を経験している大学教育

図3 設置形態別にみた大学教育センターの改組の状況

センターも複数ある。このことは、各大学の教育改善のための組織整備が、試行錯誤で行われてきたことを示唆している。他方、このような改組の状況は、大学教育センターの側から見れば、「恒常的な組織」としてのセンターの組織上の位置づけが、必ずしも安定していないことも意味する。大学教育センターが、大学教育の改善のための組織的活動に取り組むにあたっては、一定の組織の安定は必要である。他方で、大学全体という、より俯瞰的な視点からみたときには、その時々大学の内外の課題に対応するためには、担当組織の見直しも必要である。このような組織の安定と課題への対応の両面からみるためには、組織改組をどのようにとらえるかは個別具体的なケーススタディが必要となる。

そこで、どのような改組がなされてきたのかをみると、既存の大学教育センターを他のセンター組織と統合したり、機能を拡大させる改組が多くみられた。具体的には、2005年から2008年までに改組されている9件のうち、7件が機能拡大型の改組であった。具体的にみると、地域連携や生涯学習を担当する他のセンター組織との統合事例や、学生支援等の他のセンター組織と統合されて「機構」として位置付けられている事例がみられた。これまでの大学教育センターの組織改組は、既存の学内組織の集約であるとみることができる。

4. 大学教育センターの新設動向

これまで、2005年調査において、既に大学教育センターを設置していた大学について、その組織の変化を確認してきた。それでは、2005年時点で大学教育センターを設置していなかった大学は、その後、どのような対応を行ってきたのであろうか。2005年調査では、大学教育センターの設置予定の有無について尋ねていた。図4は、その結果を示したものである。そこでは、一定数の私立大学が、大学教育センターの具体的な設置を考えていることが示されていた。それでは、2006年以降に、具体的に大学教育センター等の教育改善のための組織を設置した大学はどのくらいあるのであろうか。ここでも、2008年5月末時点の各大学のホームページから現状を確認することを通じて、2008年までの大学教育センターの設置状況を確認した。その結果を示したものが図5である。

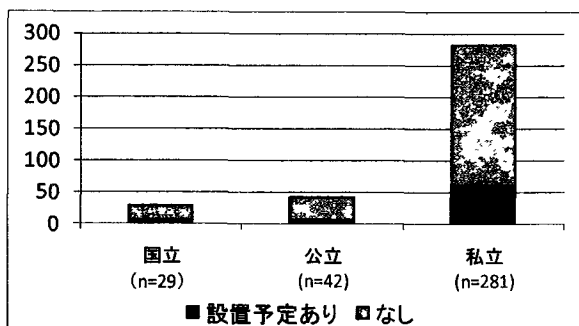


図4 大学教育センターの設置予定
(国公立別の整理)

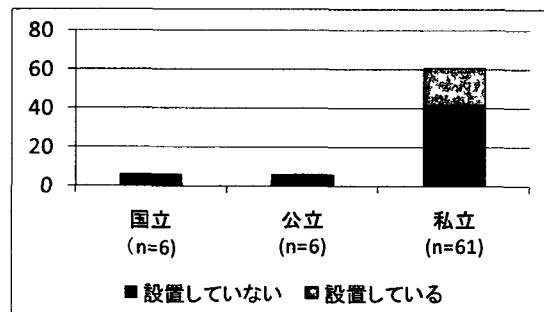


図5 大学教育センターを設置予定とした大学のその後の設置状況

2005年調査時点で、設置を予定していると回答した大学は73であった。2008年5月末時点で、教育改善のための恒常的組織の設置が確認できたのは22大学であった。各大学のホームページを確認するという調査方法の限界を前提となるが、設置予定としていた大学の少なくとも3割程度で実際に大学教育センターが設置されていることになる。その内訳は、私立大学が19大学、国立・公立大学がそれぞれ1大学となっていた。つまり3割の大学で予定通り、教育改善のための恒常的組織が設置されている。

それでは、このように各大学が新設した大学教育センターはどのような目的と期待を帯びているのであろうか。ここでは、在学生の学習を支援する「学習センター」と教員の教育を支援する「教育センター」(FD、教養教育・共通教育の担当組織を含む)という区分から、各センターの目的を確認してみたい。2005年調査以降2008年までに、新設されている22の大学教育センターを確認すると、主に、学習支援を役割とするセンターが9、教育支援を役割とするセンターが10、それぞれみられた(両者を支援するセンターが3)。大学教育の組織的改善のために、各大学が学生の学習活動と教員の教育活動の、それぞれをどのように組織的に支援するかは重要な課題である。これらの新しい大学教育センターが、具体的にどのような取り組みを行っているのか、それはこれまですでに各大学に設置されてきたセンターの取り組みとどのように異なるのかについて、今後検討が必要である。

5. おわりに

「大学教育の改善」に対して、各大学が組織的に対応していくためにどのような方法を採用することが最適な選択であるかは、当然のことながら、個々の大学の置かれている各種の環境とそれまでの歴史的経緯に拠るところが大きい。2005年調査は、質問紙調査によって大学教育センターの現状と課題を検証するものであり、全国規模でみたときの大学の教育改善の組織的対応状況を整理した。そこでは、各大学の大学教育センターの教職員体制、担当領域の詳細について現状と課題を明らかにしている。本稿は、その調査結果の補遺として、2005年調査以降の組織変動について追加的な整理を試みた。その結果、大学教育の改善のための組織整備は、各大学において引き続き、進められていることが示された。

このような各大学の組織整備の取組の恒常的現況をみると、各大学の(これまでの組織改編の試行錯誤を含む)教育改善の取り組みの積み重ねを集約し、整理し、検証し、その実践的情報を提供することを通じて、大学教育の組織的改善を支援する恒常的な機能をもった全国組織が必要な時期にさしかかっているように思われる。各大学の取り組みの成功と課題を共有することは、各大学がよりよい教育改善を実践するために必要である。「大学教育の改善」という、高等教育の在り方の根本的課題であり、現代的・社会的課題を、各大学の個別的努力に依存することには限界がある。既存の大学教育センター等のネットワーク組織や学会等の研究活動にそのことを期待するにしても、そのことを目的とする新しい組織やネットワーク等を創設するにしても、各大学がその取り組みの課題と実践を共

有しながら、それぞれの取り組みを発展させていくための具体的方法が必要となっているのではないだろうか。

<引用文献>

国立教育政策研究所編（2006）『大学における教育改善と組織体制』（政策研究課題リサーチ経費による研究「大学における教育改善等のためのセンター組織の役割と機能に関する調査研究」中間報告書：研究代表・川島啓二）。

川島啓二（2006a）「考察と今後の課題」前掲 国立教育政策研究所編、pp.41-43。

川島啓二（2006c）「大学における教育改善等のためのセンター組織の役割と機能に関する調査研究」『全国大学教育研究センター等協議会 NEWS LETTER』No.10。

<http://rihe.hiroshima-u.ac.jp/tmp.php?scerial=2293>（2008年6月20日確認）

川島啓二（2006b）「大学教育改善のための組織体制：課題と展望」大学教育学会編『大学教育学会誌』第28巻第2号、pp.69-71。

北川文美（2006）「自由記述に見るセンター組織の現状と課題」前掲 国立教育政策研究所編、pp.31-36。

小島佐恵子（2006）「「大学教育センター等」の実態と機能」前掲 国立教育政策研究所編、pp.9-16。

白川優治（2006）「「専門のセンター」「委員会」の実態と機能」前掲 国立教育政策研究所編、pp.19-30。

広島大学高等教育研究開発センター編（2007）『大学の組織変容に関する調査研究』広島大学高等教育研究開発センター。

中央教育審議会大学分科会（2007）『学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）』

< 事例調査 >

熊本大学調査報告

北川 文美（前主任研究官／現スウェーデン ルンド大学）

熊本大学 大学教育機能開発総合研究センター

2007年7月3日 訪問調査

はじめに

今年度「大学における教育改善等のためのセンター組織の役割と機能に関する調査研究」で行うケース・スタディの目的は、全国の「大教センター」の多様な活動のうち、組織として特色のある活動を行っている大学をとりあげ、センターの活動状況とその組織的側面を、大学全体の組織改革や教育改善活動（広義のFD活動）の状況との関わりにおいてとらえる、ということにある。

今回訪問調査を行った熊本大学においては、大学における教育改善の状況を、**大学教育機能開発総合研究センター**の組織的側面とその活動状況、熊本大学全体における組織再編や教育改善活動の状況との関わりの中でとらえ、聞き取り調査を行った。聞き取り調査の際の質問は主に以下の2点である。

- 1) **大学教育機能開発総合研究センターの大学における組織的な位置づけと機能の変遷**
- 2) **大学全体の組織改革や教育改善活動（広義のFD活動）とセンターの活動の関係性**

今回、大学教育機能開発総合研究センターの専任教官3名の方から聞き取りを行った（本文末 調査概要参照）。本間准教授からはPBL(Problem Based Learning)や熊本大学 Teaching Online システムなどの教育改善に関わる活動の全般について、大森教授からは大学全体における教育活動の変化、大学全体の組織の変化、カリキュラムの変化やGP、大学院社会文化科学研究科「教授システム学専攻」について、さらに大学院のカリキュラムの変化など、センターやFDの状況をより大きな高等教育の変化枠組みの中での熊本大学の方向性と関連付けてお話をしていただいた。渡邊准教授は、訪問調査の調整、さらにセンターと熊本大学に関する包括的な資料を提供して下さった。ここにご協力いただいた先生方に深く感謝を申し上げます。本文中の誤謬は、調査者の責任による。以下の報告は、今回の聞き取り調査における情報、提供していただいた資料、大学のウェブサイト等に基づいたものである。本文は以下のような構成となる。

1. **熊本大学 大学教育機能開発総合研究センター設立の経緯と役割**
2. **熊本大学における教育改善活動—センターの活動、FDの位置づけ**
3. **熊本大学の大学・大学院教育の特色と目指す方向性**

最後に、「熊本大学全学教育システムの中の大教センターの役割 ―全体のコメント・感想」として、今回の訪問で得られた知見に関し、調査者の現時点での見解をまとめる。

1. 熊本大学 大学教育機能開発総合研究センター 設立の経緯と役割

1-1 大教センターの設立経緯

1994年（平成6年度）：平成3年度に行われた大学設置基準の大綱化に基づき、教養部を廃止。教養部の教官は各学部に分属。

1997年（平成9年度）：学内措置として「大学教育研究センター」を設置。教育部と研究部が置かれる。

これ以降、6年間、教育部は教養教育実施における実質的な責任母体として機能し、研究部は教養教育を含む大学教育の調査研究を実施した。

2003年（平成15年度）：学内改組により、大学教育センターの研究部の役目を引き継ぐ形で、「大学教育機能開発総合研究センター」を省令施設として設置。教育部の機能は、「教養教育実施機構」に引き継がれ、教養教育の教務マネジメントを教務課とともに主として行う。

1-2 大教センターの組織・人員

「大学教育機能開発総合研究センター」（以下「大教センター」）と「教養教育実施機構」との間には「有機的な連携関係」が見られる。「大教センター」センター長は「教養教育実施機構」機構長を兼務し、大教センター教員は、教養教育実施機構にメンバーとして参画し指導的役割を果たす。カリキュラム開発部門は特に教養教育との関係が深い。

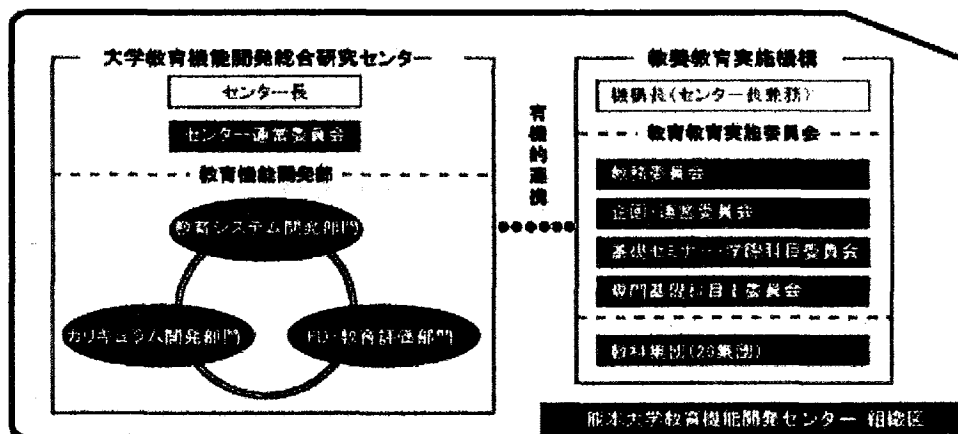
大教センター内には3つの部門があり、専任教官が配置されている。（図1参照）

- ▶> FD・教育評価部門 専任教官2名
- ▶> カリキュラム開発部門 専任教官4名（CALL担当2名を含む）
- ▶> 教育システム開発部門 専任教官1名

また各学部から併任教官が7名いて、「学部一貫教育」の視点から教養教育と専門教育の有機的連関を実現するための業務を行う。

またセンターの専任教員の定員は学部からの拠出によるもので、「センター運営委員会」にはセンター専任教員のほか、学部からの代表¹も参加している。センターの人事に関しては、別の委員会が設けられている。²センターに所属する教授は学部教授会にオブザーバー参加をする。

図1 (熊本大学 ウェブサイトから)



1-3 大教センターの目的と活動の内容

大教センターの目的には以下の3つがある。

- ▶ 熊本大学の教養教育を含む大学教育について調査、研究及び開発を行う。
- ▶ 教養教育の実施に関し教養教育実施機構と有機的に連携してその役割を果たす。
- ▶ 上記のような活動を通じて、本学の教育活動の充実発展に寄与する。

2. 熊本大学における教育改善活動—センターの活動、FDの位置づけ

2-1 大学学部教育の改革の流れと大教センターの活動の内容

大教センターが現在の形で活動をはじめたのは2003年4月からである。

2004年4月には大学として「21世紀熊本大学教養教育目標について」が出され、2004年度からカリキュラムの大幅な見直しが行われた。これは教養教育の「マニフェスト」として位置づけられ、教養教育での達成目標が明示化されたという点で大きな変化となっ

¹ 具体的には (1) センター長 (2) センターの専任の教授 (3) 各学部及び大学院自然科学研究科から選出された教授 各1人 (4) その他学長が必要と認めた者 若干人

² 「熊本大学学内共同教育研究施設等の人事等に関する委員会規則」に基づいて委員会が組織されている。

た。³

その後、教育・学生担当副学長と大教センターセンター長のイニシアティブもと、**成績評価の厳格化と学生による授業評価の導入**が行われた。全学委員会である教育委員会⁴が中心となり改善にとりくみ、「大教センター」は、「教育委員会」、およびその専門委員会である「評価・FD 専門委員会」「企画・実施専門委員会」に対して、大学教育政策に関わるインプットをさまざまな形で行った。

■ 学生による授業評価は 2005 年後期から本格的に全学で実施された。教養教育・学部専門教育・大学院教育において 10 名以上の受講生をもつすべての授業を対象とし、「学生による授業改善アンケート」を実施し、その結果と成績評価結果について教員ごとにウェブ環境を使用してコメントを行い、このコメントをアンケート結果とともに学生に対して提供する双方向システムを開発した。

熊本大学の組織的・体系的な FD 活動は 1999 年ごろから、各学部、大学全体、現在の大教センターの前身である大学教育研究センターという 3 つのレベルで行われ、ある程度の定着・浸透をしてきていた（木村 2007）。学生による授業評価は FD 活動の一環として各学部で行われてきたが、2005 年度以降、全学の学生による授業評価を担当するのが、教育委員会の評価・FD 専門委員会である。大教センターでは、FD・教育評価部門が、教育委員会の評価・FD 専門委員会と連携しながら、アンケート結果の全学的分析を行い、分析結果・改善方針を集約する形での FD 活動を実施している。

これにより、①明示された目標に基づいて授業を実施し、②成績評価結果とアンケート結果を「部局・教育単位ごとに組織的な分析」を行い、③「分析結果・改善方針を集約する」FD 活動がそれに連携して行われるようになった。このようにして、組織的な改善サイクルにより教育の質を累積的に向上させる「**ポジティブ・フィードバック型の組織的質保証システム**」が確立したといえる。

2-2 フロンティア教育プロジェクト (FEP) と熊本大学ティーチング・オンライン (KU:TO)

³ 山田 (2004) を参照。

⁴ 「国立大学法人熊本大学教育審議会において策定された基本方針に基づき、熊本大学の教育に関する具体的施策の策定及び実施のための調整を行うため、本学に、熊本大学教育委員会を置く。」(教育委員会規則より)。センターからは、センター長、センターの教授がメンバーとして参加。(カリキュラム開発部門・教育システム部門の教授は企画実施専門委員会、FD・教育評価部門の教授は評価・FD 専門委員会に属している。)

2005年に教育・学生担当理事・副学長のイニシアティブにより、授業改善、特に学生の「エンプロイアビリティ」を高め、学生の成長を促す方法を大学の授業に取り入れることが課題として認識された。これを機に、2006年度に1ヵ年の「フロンティア教育プロジェクト」(FEP)が立ち上がった。これは、教員有志によるボランティアな参加によるもので、教育委員会委員、大教センター専任教員、教務課職員に加えて、教員有志が参加するという形がとられた組織で、適宜、学外専門家・実務家の助力を仰いで共同研究を実施した。このプロジェクトの目的は双方向授業やPBL(Problem Based Learning)などの教育手法の効果的な導入、授業デザインの開発方法を集約した「授業改善ハンドブック」の作成、魅力ある教育モデルの開発にあった。⁵

医学部では2005年にすでにチュートリアル教育としてPBLによる教育の導入を検討していた。大学や各学部の中期計画や年度計画にPBLの導入については書かれている。また、教養教育の基礎セミナーにおいて、精読を中心としたLearning Through Discussion(LTD)も行われるようになっていた。FEPではこのような既存の活動をもとに授業方法の開発(FD)とカリキュラム改善とを有機的に連携することを目的としていた。

FEPでの1年間の活動にもとづき、「授業改善ハンドブック」を学内のオンライン上で公開するという形で⁶、**熊本大学ティーチング・オンライン(KU:TO)**が2006年に立ち上がった。PBLやLTDなどを紹介した新しい授業方法の導入、授業改善の諸問題への対応、授業方法改善のためのリンク集などがその内容である。現在KU:TOは大教センターが管理・運用を随時行っている。

法人化後の熊本大学においては、学生による授業評価の導入とその分析、フィードバックのメカニズムの導入、さらにフロンティア教育プロジェクト、その成果である授業改善ハンドブックや**熊本大学ティーチング・オンライン(KU:TO)**などを通じた授業改善のためのさまざまな活動を通じ、FD活動が全学的な制度として本格化してきたといえる。

3. 熊本大学の大学・大学院教育の特色と目指す方向性

3-1 熊本大学の教育の特色とGPなどの採択

教育GP等の教育に関する競争的資金は、学部関係では7件を獲得し、750近い国公立大学中8位、大学院関係を含めると14件の獲得で12位となる。これらの結果は、熊本大学の教育力の高さのあらわれ、と考えられる。また、採択されたプログラムの半数以上が

⁵ 詳しくは、本間(2007)参照。

⁶ ペーパーベースのハンドブックは作成せず、オンラインのみ。

E ラーニングシステムに関係するものであることから、高度情報化キャンパス整備が大学の戦略として成功している、といえる（熊大通信、2007 4月）。平成 18 年度に採択された「工学教育から発信する大学教育の質保証」（特色 GP）は、「**ポジティブ・フィードバック型の組織的質保証システム**」の一例といえる。大教センターはさまざまな形で GP の応募のプロセスで支援を行っている。センター専任教官がなんらかの形でプログラムに関わるケースが多いという。

3-2 戦略的マネジメントと大学院教育プログラムの再編

2004 年 4 月に熊本大学の教育政策を構築するための調査・研究、政策提言を行うことを目的として「**教育政策研究会**」が設置された。これは教育・学生担当副学長、大教センターセンター長、センター専任教員、さらに学長が委嘱する教職員若干名からなる。熊本大学の今後の教育政策の基本的方向性について研究する中で、2005 年の議論の焦点のひとつが「人文社会科学系の教育研究組織・教員組織のあり方の検討に係る調査研究」であり、その後「人文社会科学系組織改革会議」において具体的な組織構想が審議された。そこでの議論は以下のようにまとめられている。

高度専門職業人の養成を主目的とするコースについては、**入り口としてどこ**（熊本県、九州、全国、外国等）の**誰**（内部進学、外部からの進学、社会人、留学生等）を対象とし、**出口としてどのような職務**（対象業種・職種、人材市場等）を担う人材に要請するため、どのような**能力**を形成すべくどのような教育内容・方法と開講形態で、どれくらいの規模の教育を行うか、といった諸点を可能な限り明確化することを目指して検討が行われてきている（大森、2007、27 ページ）。（太字調査者）

このような大学院の組織改変の検討に先立ち、熊本大学における改革の先行事例とされるのが、2006 年 4 月にスタートした大学院「教授システム学専攻」である。「教授システム学専攻」は、100 パーセントオンライン型の教育課程であり、学習市場のニーズをいわば先取りした形の、国内初の先駆的試みである。同専攻では、人材養成目的の明確化と体系的な教育課程の編成に向けて、修了者が備えるべき職務遂行能力（コンピテンシー）を掲げ、公表した。これらは教育の組織的展開という点において、大学院教育の実質化の先進例とみなされる。

3-3 組織的質保証と全学教育システムの開発へ

これらの議論は、大学院特に専門職業人の養成を目的とするプログラムであるため、これをそのまま学士課程の教育プログラム改善の議論にあてはめることは難しい。大学学部生

の場合、コースや専攻の選択は職業的コンピテンシー以外のさまざまな要素（偏差値、学生の出身地、⁷ 大学の場所、イメージ、専攻の領域の内容など）によって大きく左右されるからである。また、新たなプログラムの構築に比べ、既存の組織の組み替えは困難の度合いが大きい。しかし、大学院レベルにおけるこれらのシステム開発を通じ、熊本大学においてはすでに大学の中での**体系的な大学教育・研究教育組織を通じた教育活動の進化**のプロセスと know how が組織的に内在化されている。これが、大森教授が呼ぶところの「**内蔵型 FD**」であり、個別の教授法の改善や個々の教員の意識改善とは別の次元において、組織自体の FD のプロセス、学びの仕組みを作り上げてきたといえる。⁸

おわりに

熊本大学全学教育システムの中の大教センターの役割 —全体のコメント・感想

今後、18歳人口の減少、運営交付金の減少、地元における就業機会の限界など、地方総合国立大学が抱えるさまざまな制約と条件の中で、このような教育の進化のプロセスをいかに継続し、組織として維持・発展させていくかが、今後の熊本大学にとっての大きな課題であり、挑戦であろう。今後、積極的なマーケティング、大学や学部としてのイメージづくり、なども今後の大学の戦略的マネジメントの一面として重要であろう。こうした観点からは、高度情報化キャンパス整備や教育における IT 化が、熊本大学の大きな特色としてすでに定着しているように見える。

今回大教センターの学内における位置づけについて調査した際に得た情報のひとつが、熊本大学総合情報基盤センターと大教センターとの強い協力関係⁹である。さらに平成 19 年度には、新たに「eラーニング推進機構」が設置され、教育における IT 化、教育内容のデジタルコンテンツ化を支援している。「eラーニング推進機構」には、大教センター専任教員も関与し、これらの機関間では緊密な連携が保持されているといえる。こうした中で、大教センターが PBL、LTD などの新しい教育モデルの開発に取り組んでいるのを考えると、今後教育における IT 化との関連で PBL や LTD がどのように発展し、どのような新たな教育モデルやカリキュラムができるのか、非常に興味深い。KU:TO を通じた学内での情報やシステムの共有やモデルの dissemination も今後ますます重要であろう。

⁷ 2006 年 11 月現在、熊本大学は学部入学者 1806 名の 95% が九州・沖縄の出身である。

⁸ 大森（2005）32-35 ページ参照。

⁹ 例えば、平成 15 年度採択の特色 GP から 18 年度設置の「教授システム学専攻」において強い協力が見られた。

今後さらに全学教育システムを発展・維持していくためには、学内の教育に関わる他の機能、たとえば、キャリア支援課、入試課などとも有機的な関係が構築されることが重要である。また、各学部における学生支援との連携もその重要性は高まるであろう。さらにいえば、eラーニングを通じた卒業生とのつながり、生涯教育の機会の提供という教育のあり方も考えられる。これらは大教センターと大学内の関連部局や各部署との連携の中で進められていく領域である。

今回の聞き取り調査から得た感想としては、熊本大学が法人化前後の教育改善・再編で成果をあげているひとつの理由は、組織的なセンターとしての活動と、トップ・ダウンでありながらも自主性を尊重したプロジェクト型の活動（例 **フロンティア教育プロジェクト**）、また高度な意思決定プロセスに必要となる戦略と知識に対応する頭脳集団の編成（例 **教育政策研究会**）とがうまく連携しているというところにあるのではないかと思う。内部でこのような組織体系が可能になるのも、ひとえに、各教員や職員の方々の尽力やビジョンと緊密なコミュニケーションによるところが大きいと思われる。特に、今後 **PBL** のような教育活動については、内部の教員のコミットメントが重要になるだけに、どのように教員・職員を教育活動にインセンティブ化していくかが、重要であり、それによってこれまでのプロジェクトや研究会での活動が今後、より実りのあるものになるのではないだろうか。

また、これまでの教育システムの立ち上げが1フェーズ区切りがついたあと、ある程度、業務の切り分け・外部化を行うのか、あるいはこれまでのような内部の組織の中で対応していくのか、といった、組織内部の **knowledge management**、今後の戦略的な組織運営と教育プログラムの展開、さらに大学院と学部レベル、専攻分野などそれぞれのニーズにあったeラーニングの活用のあり方、など、今後の展開が非常に興味深い。

また **FD** の実施における組織や主体の変化（「トップダウン」、「ボトムアップ」）、とくに「学生による授業評価」導入後の質的な変容（木村 2007 参考）は興味深い指摘である。今後、個人レベル、部局レベル、全学レベルといった壁をこえて、学生と教員との間のフィードバックのメカニズムが「**組織的質保証システム**」としてビルト・インされたことで、授業改善、カリキュラム改善・開発が一体化し、組織として **FD** 活動が内在化するというモデルである。このようなシステムもまた、個々の教員の実践により、進化をしていくであろうし、これは必ずしも一方的な「トップ・ダウン」や評価システムにつながるものではないだろう。熊本大学の全学教育システムは、すでに次のフェーズに向かって動いているのではないかと思われる。

訪問調査概要

熊本大学 大学教育機能開発総合研究センター

2007年7月3日 訪問調査

第3回センターゼミナール PBL(Problem Based Learning)の国際的動向「国際PBLシンポジウム2007の報告」 (大学教育機能開発総合研究センター 本間里見 准教授) 参加

聞き取り調査

大学教育機能開発総合研究センター 大森不二雄 教授(教育システム開発部門)

大学教育機能開発総合研究センター 本間里見 准教授(カリキュラム開発部門)

大学教育機能開発総合研究センター 渡邊あや 准教授(カリキュラム開発部門)

ごあいさつのみ

大学教育機能開発総合研究センター 吉玉 国二郎 教授 (センター長)

参考文献

大森不二雄 (2007) 『知識社会に対応した大学・大学院教育プログラムの開発—学術知・実践知融合によるエンプロイアビリティ育成の可能性—』熊本大学 平成18年度重点配分経費(教育特別経費)による研究成果報告書

大森不二雄 (2005) 「全学教育システムの開発に関する試論」大学教育年報 第8号 熊本大学 大学教育機能開発総合研究センター

木村 浩則 (2007) 「熊本大学」 有本 章編 (2007) 『FDの制度化と質的保証』広島大学高等教育研究開発センター 高等教育研究叢書92

本間 里見 (2007) 「授業法改善のための学内支援サイト KU:TO の構築」大学教育年報 第10号 熊本大学 大学教育機能開発総合研究センター

山田 雅彦 (2004) 「21世紀熊本大学教養教育プログラムの構築と今後の課題—教育目標の明治と主題科目I・IIの設置を中心に」大学教育年報 第7号 熊本大学 大学教育機能開発総合研究センター

その他参考資料

熊大通信 24号 2007年4月

Kumamoto University Teaching Online <http://kuto.ge.kumamoto-u.ac.jp> 熊本大学フロンティア教育プロジェクト 配布版紙資料 教育委員会 大学教育機能開発総合研究センター 2006. 3.31

熊本大学の立つところ目指すところ! 熊本大学学長室

長崎大学「教育のマネジメントサイクル確立をめざして」

近田 政博（名古屋大学高等教育研究センター）

訪問先 長崎大学 大学教育機能開発センター

訪問日時 2007年8月21日（火）

インタビュー

福永博俊理事・副学長（教育・情報担当、大学教育機能開発センター長を兼任）

羽坂雅之副学長（教務担当）

高橋正克教授（同センター 全学教育研究部門長）

丹羽量久教授（同センター 評価・FD研究部門長、初年次教育研究開発部門長）

岡田佳子准教授（同センター 評価・FD研究部門）

インタビューア

近田政博（名古屋大学高等教育研究センター）

1. 長崎大学 大学教育機能開発センター設立の経緯と役割

1-1. 設立の経緯

長崎大学 大学教育機能開発センター（以下、長大センター）は、全学教育、教育改善、大学教育全般のあり方に関する研究及びそれらの実施に関する企画運営を行うことを目的に、2002（平成14）年4月に設置された。発足時は全学教育研究部門、評価・FD研究部門の2部門のみであったが、平成17年度に初年次教育研究開発部門を新設して3部門編成となった。

1-2. ミッションと戦略

1990年代に設立された他大学のセンターが当初は全学教育の司令塔としての役割を期待されたのに対し、長大センターは2002年と比較的最近設立されたため、全学教育の司令塔としての役割に加えて、教育評価やFDなどの機能を当初から期待されている。つまり、全学教育のみを担当する部門と、学部専門教育や大学院教育をも対象とする部門がセンター内に併存する形となっている。

1-3. 組織・人員

長大センターの設立にあたっては、各部局からポストを1つずつ削減する方式（主に旧教養部ポストのうち部局に分属されたポストを抛出）で人員を確保した。全学教育の担当は全学出動体制で行っているが、語学や情報、健康・スポーツなどの科目を担当する教員は長大センターの全学教育部門に専任教員として所属している。スタッフの採用にあつ

ては、いずれの部門も全国公募方式をとっている。

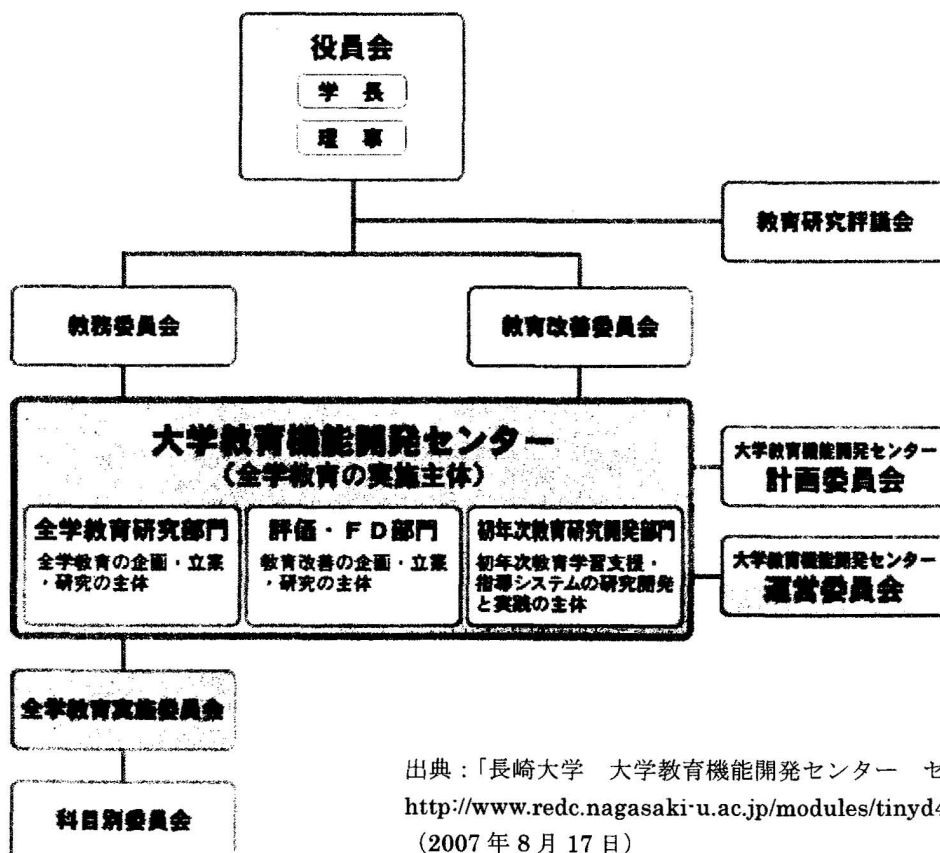
・全学教育研究部門

多様な学問体系における自らの専攻分野の位置を正確に理解するとともに、幅広くかつ深い教養を身につけることによって、将来社会人として求められる課題探求能力と総合的な判断力を培い、併せて豊かな人間性を涵養することを目的としている。教養教育を円滑、かつ実効的に実施するために、全学教育に関する具体的な事項を企画・立案し、その運営を支援している。

・評価・FD 研究部門

評価・FD 研究部門の主な活動は、①授業評価と FD の実施に係る企画・運営に関すること、②教育の評価方法と教員の教授方法の改善に係る調査研究、の2点である。全学教育における授業の問題点を授業評価により把握し、FD を通じてその改善を図るための企画・運営を担っている。長崎大学では「学生による授業評価」を平成 14 年度より全学的に実施しており、オンライン化および支援ツールの整備を進めている。教育内容・方法の改善を支援するために、長崎大学 FD を企画・実施している。

センターの役割と組織図



出典：「長崎大学 大学教育機能開発センター センター紹介」
<http://www.redc.nagasaki-u.ac.jp/modules/tinyd4/index.php?id=3>
 (2007年8月17日)

- ・初年次教育研究開発部門（平成 20 年 3 月 31 日まで設置）

初年次教育研究開発部門では、①長崎大学における初年次教育学習指導・学習支援システムを構築し、授業実践研究を推進すること、②初年次学生の学習支援環境を研究開発し、学生に還元すること、③長崎大学における初年次教育研究を国際的な視野で展開すること、の 3 つを行っている。次のようなプロジェクトを推進している。

- ・初年次教育学習指導支援システム構築プロジェクト
- ・「初年次学生のためのラーニング・ティップス」制作プロジェクト
- ・初年次教育国際共同研究プロジェクト

2. 長崎大学の教育改革目標とセンターの位置づけ

2-1. 長崎大学の教育目標と戦略

理念と基本目標

長崎大学の理念は次のように定められている。

「長崎大学は、長崎に根づく伝統的文化を継承しつつ、豊かな心を育み、地球の平和を支える科学を創造することによって、社会の調和的發展に貢献する。」

この理念に基づき、教育、経済、医、歯、薬、工、環境科学、水産の 8 学部がそれぞれの理念を制定している。また、5 項目ある基本目標の一つとして、「学生顧客主義」を次のように掲げている。

「学生顧客主義」の標語の下、教養教育、学部専門教育、大学院教育の充実を図って最高水準の教育を提供するとともに、入学者選抜、課外活動、就職などを含む学生生活の全般にわたって支援体制を一段と強化する。

長崎大学の教育活動上の特色としては、次のようなものがある。

・全学部での AO 入試の実施

AO 入試を全学部で活用している。また、アドミッションセンターを中心にして、ペーパーテストでは測定不可能な広義の学力や能力を測るための開発研究を進めている。

・学生と取り組む大学活性化

平成 11 年度より学生提案型の大学活性化計画の実現を大学が支援する「夢大賞」を募集し、夢実現の支援を通じてキャンパスライフの活性化を推進している。

・特色ある教育

学部混在型教養セミナー（全学教育）、文理融合型初年次専門共通科目（環境科学部）、リメディアル教育（補習教育，工学部）などの特色ある初年次教育を行っている。

・地域に根ざした教育の充実

長崎県は全国有数の離島県であることから、離島を教育のフィールドに地域と連携した特色ある以下の教育プログラムを展開している。

・国際性豊かな教育

オランダ・ライデン大学より受け入れた留学生を中核にした「留学生センター交換留学生プログラム」を平成16年4月に開講している。このプログラムは、江戸時代の「長崎蘭学」を中心とした文化交流の歴史に関する授業と、蘭文や和文の古資料を調査研究する演習から構成されている。

・魅力ある大学院教育

次の2点が『「魅力ある大学院教育」イニシアティブ』として採択されている。

- ・海洋環境・資源の回復に寄与する研究者養成－環東シナ海実践教育による学際性・国際性の育成－（生産科学研究科水産学専攻、海洋生産科学専攻）
- ・国際的感染症研究者・専門医育成プログラム（医歯薬学総合研究科 新興感染症病態制御学系専攻）

・教員の個人評価活動

「教育」、「学術・研究」、「社会貢献」および「組織運営」の4領域において、教員の個人評価を5年おきに実施している（前回は14年度に実施、19年度も実施済み）。各教員が自己作成した評価資料を各部局の評価委員会がチェックし、部局長に報告する仕組みとなっている。

2-2. 長崎大学におけるセンターの位置づけ

長大センターでは教育担当理事（副学長）がセンター長を兼任する方式をとっている。他の学内センターとは異なり、学内では大学教育機能開発センターは執行部と一体であるとみなされている。このため、調査者（近田）の勤務校である名古屋大学のように、教育担当理事あるいは副学長とセンター長職が別になっている場合と比較して、格段に大きな影響力と権限を有しているといえる。今回の面接調査によると、センターが決定したことは全学の合意であるとみなされるだけの重みを持っているとのことである。

長崎大学には教育関係の全学委員会として、教務委員会と教育改善委員会がある。いずれも委員長職はセンター長（教育担当理事）や教務担当副学長がこれらの委員長を務めているので、センターとの連携はスムーズである。教務委員会は教育実施に関する問題（単位、カリキュラムなど）を扱い、教育改善委員会は教育の基本方針や教育評価、FDなどを扱っている。センターからさまざまな提言を行う場合は、これらの委員会でオーソライズする仕組みとなっている。

全学教育との関係については、長大センターの内部に全学教育部門があり、ここが司令塔となって全学教育実施委員会を組織している。さらにその下部組織として科目別委員会が位置づけられている。つまり、長大センターは全学教育の司令塔としての機能と、教育改善の研究・開発機能の両方を有している。この点は、名古屋大学のように全学教育の企画・実施を行う組織（教養教育院）と大学教育の研究開発機能を行う組織（高等教育研究

センター) が分離しているケースとはまったく異なる組織形態となっている。長崎大学型の場合、企画・研究機能と実施機能が有機的・効率的な連携を図りやすいという長所があるだろう。

長大センターとは別に、長崎大学には学生支援センターという組織がある。学生支援センターは学内措置によるもので、学生の生活支援やキャリア支援を目的としており、全学の学生委員会の下に位置づけられている。事務組織上は、学生支援課が学生支援センターを所管し、一方、大学教育機能開発センターの事務は教育支援課が所管している。ここからわかる通り、長大センターと学生支援センターは基本的には別々の組織として位置づけられている。

また、長大センターと教育学部の間には、活動や人事の上で特に緊密な関係はみられない。センター長やセンターのスタッフも教育学の研究者だけではなく、工学、薬学、語学など、さまざまな分野の教員で構成されている。

3. センターの主な活動

長崎大学が特に力を入れているのは、教育活動における「マネジメントサイクル」(いわゆる PDCA サイクル) の構築である。この基本方針は初年次教育研究においても FD 活動においても同様であり、活動の結果・成果を次の改善に結びつけるフィードバックを重視している。学生の授業評価結果も教員の個人評価とリンクさせる方式をとっており、さらに学生に対するフィードバック方法のあり方について検討している。

長大センターの特色ある取組としては、平成 15 年度採択の「特色ある大学教育支援プログラム」(特色 GP) による「特色ある初年次教育の実践—教育マネジメントサイクルの構築—」や、平成 17 年度採択特別教育研究経費の補助を受けて開始した「教員に対する支援と学生への学習支援を同時に行う初年次教育指導支援システム構築事業」などがある。こうした中で、長大センタースタッフの発案に基づき在学生が中心となって「初年次学生のためのラーニング・ティップス」などが制作されている。

初年次教育は全学教育に属する事柄であるが、授業評価や FD に関しては全学教育に限らず、学部専門教育や大学院教育も対象としている。たとえば、授業に悩みを抱えている教員に対する個別相談はセンターのスタッフが担当している。

4. まとめ

長大センターは初年次教育への意欲的取り組みなどで全国的によく知られているが、こうした活動はセンタースタッフの努力の賜であるだけでなく、教育担当理事がセンター長を務めているという、大学執行部と一体化した組織上の特性に大きく起因している。長大センターは学内共同教育研究施設の一つであるが、実質的には教育部門の全学司令塔として他の学内センターとは比較にならないほど大きな権限と影響力を有している。また、長

崎大学の執行部は教育改善に関して大きな関心と意欲を持っており、このことがセンタースタッフの活動意欲を高めることにつながっているように見受けられた。

ただし、現行の人員配置では学部専門教育や大学院教育への支援を行う上で十分ではないという指摘もある。少ないスタッフで、教育のマネジメントサイクル確立に向けて一層の工夫が求められている。

参考文献・サイト

- ・『国立大学法人 長崎大学概要 2007年版』
- ・「平成19年度からの全学教育・教育改善の実施体制」（説明資料）
- ・「長崎大学の理念と基本目標」
<http://www.nagasaki-u.ac.jp/guidance/gaiyo/h19/h19-000b.pdf> (2007年8月17日)
- ・「国立大学法人長崎大学中期目標・中期計画」
<http://www.nagasaki-u.ac.jp/plan/chuki/chuki.html> (2007年8月17日)
- ・「長崎大学 大学教育機能開発センター センター紹介」
<http://www.redc.nagasaki-u.ac.jp/modules/tinyd4/> (2007年8月17日)

鳥取大学 大学教育総合センター

小島 佐恵子（北里大学）

1. 大学教育総合センターの設立経緯、活動内容について

鳥取大学の大学教育総合センター（以下、センターとする）の目的は、「鳥取大学の学内共同教育研究施設として、全学共通教育を円滑に実施するため並びに大学教育改善のための企画、研究および開発を行うため、鳥取大学の教育の中心的な役割を担い、もってその教育の進展に資すること」と示されている¹。

大学教育総合センターは、大学教育センター（設立当時。2002年に「大学教育総合センター」へと名称変更）として、教養部の改組に伴い1995年に発足した。教養部の教員は各学部に分属となり、センターは学部の教員とセンター長（初代は元・教養部長）と主任（教養部評議員）という3名体制から始まった。教養部で行われていた教育は共通教育として全学で担当すること（学部責任体制）となったため、初期のセンターの業務は、共通教育の中の分野のマネジメントを引き受け、担当者に依頼するということであった。

篠津センター長（インタビュー当時。2005年4月1日～2007年3月31日）は、センターに着任する以前は教養部の英語科の教員であり、教養部廃止後は、教育学部（当時）所属であった。教育学部は、教育地域科学部に改組され、その後現在の地域学部へ改組された。篠津センター長は、地域学部への改組時に、2003年に文部科学省の省令施設として大学教育センターが認可されるようになったため、センター専任教員となり、同時に共通教育の外国語を担当することになった。

センターの当初の業務は、前述のとおり、共通教育のマネジメントが中心であった。担当カリキュラムについても、大学教育総合センター運営委員会（兼任教員で構成）がトップになっており、その下にカリキュラム編成専門委員会等があったため、センターにカリキュラムの編成権限もあったと考えることができる。また、センターの専任教員になってからもこれまで通り授業（共通教育）を担当することには変わらないため、なかなか教員側の意識を変化させることが困難であった。FDやその他の業務について、センターの業務として率先してやらなくてはならないということについては、ここ2～3年で意識改革を進めてきている。なお、センターの構造は図1のとおりである。

¹ <http://www.stu.zim.tottori-u.ac.jp/center/index.html>（2008年1月31日現在）

教育研究開発部	教育研究開発部門
	地域連携部門
共通教育企画・実施研究部	共通教育総括部門
	主題科目部分
	基礎科目部分
外国語教育研究部	既修外国語部門
	初修外国語部門
健スポ科学教育研究部	健康教育研究部門
	スポーツ科学教育研究部門

図 1. 大学教育総合センター組織図

(センターウェブサイト <http://www.stu.zim.tottori-u.ac.jp/center/index.html> より引用)

2. FDに関する活動内容

FDについては、学内で行われてはいたが、あくまで委員会方式で進めるものであって、先述のとおり、センター設立当初はセンターがFDを担当するということではなかった。FD委員会でも、具体的な教育改善を進めるというよりは、教養教育の枠組みや理念を検討するという内容が中心的に扱われていた。当初のFDの基盤になっていた委員会は、大学教育調査研究専門委員会とカリキュラム編成専門委員会の2つである。組織上は、この委員会で検討事項に関する全学的な合意がなされ、その後各学部教授会に下ろされるという仕組みになっていた。しかし、実際は委員会で権限を発揮するということが難しく、とくに教育負担の公正化と成績評価方法の改善は困難であった。

3. 大学全体の改革目標と大学教育総合センターの位置づけ

法人化以後の大学の教育改革の主眼としては、「グランドデザイン²」と「人間力³」の策定がある。センターでは「人間力」の策定について、研究開発部の教員が従事した。

「人間力」のカリキュラムへの反映は、2007年に試行し、2008年から本格実施をする。大学のキャッチフレーズは「知と実践の融合」であり、その下に教育と研究の両面がある。鳥取大学は、研究大学というよりも、教育に特化した大学にしようということで合意した。具体的には、社会から求められる力を持った学生を育てようということで、「人間力」を定めることになった。「人間力」は5つの概念（知力・体力・実践力・気力・コミュニケーション力）から構成されており、それがさらに細かな下位の階層に分かれていき、全部で3層構造になっている。2008年度から、シラバスにおいて、授業内でどのような力

² インタビュー当時はまだ未定稿であったが、現在は下記のページに掲載されている。

<http://www.stu.zim.tottori-u.ac.jp/gakumubu/gakumuka02/info/%E3%82%B0%E3%83%A9%E3%83%B3%E3%83%89%E3%83%87%E3%82%B6%E3%82%A4%E3%83%B3.pdf>

³ <http://glc.office.tottori-u.ac.jp/Syllabus/Ningenryoku/kangaekata.htm> (2008年1月30日現在)

を育成するか、3つほどキーワードを明記することを義務化する。

「人間力」の構想は、GP等を申請するときに必要な大学の教育理念の体系化などの作業の中で生まれてきた。1年ほど議論を重ねて出てきたものである。これに関してはワーキンググループを構成したが、その中には民間企業出身の者も含まれている。さらには、世間からも意見を聴取するというので、ウェブサイトにも掲載した。さまざまな意見が出てここまで整理するのに苦労し、2年は費やした。

4. センターの意思決定

センターの運営は、全学の運営委員会によって行われている。以前はセンターに教授会が置かれていたが、2007年1月1日に終了した。教授会の構成員は各学部から1名ずつであったが、運営委員会の構成員は各学部から2名ずつとなっている。センターの専任教員が増え、10数名体制になってからは、さまざまな仕事が舞い込むようになった。良い意味でGP等の仕事も担当するようになった。しかし、センターの人員が増えたとはいえ、業務量も増えているため、運営は楽ではない。センター長は、全学の教育にかかわるさまざまな委員会（入試委員会、就職委員会等）にすべて関与することになっており、負担が大きく、センターに依頼されるすべての仕事を引き受けるのは難しいと感じている。大学の上層部の変更によってセンターの性格や位置づけが変化することも予想されるため、教育改革の中での位置づけを固定するのは難しい。

5. FD以外の教育改善活動

FD以外の教育改善活動とのかかわりとしては、GPや学生支援が挙げられる。GPとしては、①大学教育の国際化推進支援プログラム（海外先進教育実践支援）「国際的通用性の高い教職員育成のプログラム—教育力、マネジメント力、コミュニケーション力の向上を目指して—」と、②大学教育の国際化推進支援プログラム（戦略的国際連携支援）「持続性ある生存環境に向けての国際人養成—砂漠化防止海外実践教育カリキュラム—」が採択された。上記のプログラムの実施については、学部とセンターが連携し、実務（教職員派遣メンバーの選定、学生の派遣メンバーの選定等）の部分でセンターが担当した。

また、学生支援については、県内の人口が少ない（約60万人）ことから、学生は広く県外から募集しており、実際在学生の82%が県外から入学している。そのため、下宿生が多いことから、学生支援の一環として2年間ほど生協での「無料朝食会」（4月に20日間ほど）を実施してきた。センタースタッフは、全員それに参加して学生との交流を深めた。生協にかなり負担をかけてしまうため、平成18年度は1週間のみ実施した。

このことに関連して、学生とのつながりが近年希薄化したことが指摘できる。教養部が存在した頃は、教養部の教員が入学後2年間学級教官を務めていた。語学の教員はクラスを受け持ったりもするため、学生の深刻な悩みの相談や、親からの相談にも対応していた。

しかし、共通教育になってから、学生とのつながりが希薄なり、以前よりも留年が見えにくくなってしまったということが指摘できる。卒業研究の段階になって初めて単位が取れていないということが発覚するということも多い。そのため、全学必修の大学入門科目の中に大学入門ゼミという初年次科目を設けた。入門ゼミの内容は各学部が独自にやっており、運用は学部任せられている（例：農学部→演習林の中の施設で合宿を行う）。しかし、農学部の例を見ても、講義や演習を積み上げていく方式で実施しているわけではなく、成績評価は、「合格／不合格」となっている。大学入門科目は、大学入門ゼミ以外に、情報リテラシー、教養基礎科目（運営担当はセンター）などがある。教養基礎科目は鳥取県の教育委員会と協定を結んでおり、数学・物理・生物（動物系・植物系）・化学を設定した。平成19年度からはこれに英語を加えて6科目で実施しようということになっている。県立高校の先生に来てもらい、AO入試で入学した学生や未履修の学生に対して17時から授業を開始するようにする（単位は出ないが、義務化する方向で検討しているという）。

6. 今後のセンターの方向性

今後のセンターの方向性としては、共通教育を司る役割は継続して担うことになるだろう。組織としては、他大学同様、機構化も考えられる。また、理事や副学長の下におかれ、実際の教学改革の実施組織として存在するということが実際の在り方だと考えられる。センターの人事権は学長にある。

教養部の改組以降の7年間よりも、2003年以降の法人化への過渡期において、かなり変化があり、多くの試行錯誤を繰り返してきた。教育改革のグランドデザインを作り上げてきたという感覚よりも、資金獲得のための実動部隊を担ってきたという感覚が大きい。しかし、実質的に組織を動かしていくのは、各種委員会の認知が必要であるという現状がある。各委員会の委員長の承諾が全学的な承認であるという形は今後も変化しないと考えられる。

7. まとめ

センター全体が、教養部の組織を土台としているため、教育に対して熱心な姿勢がうかがえる（学生支援について等）。また業務が増加するなか、教員の数は多く、人的資源は豊富とはいえ、教学改革の実施または実務機関となっているため、負担は重いと見受けられた。鳥取大学の教学改革の主眼としては、「人間力」の策定があるが、今後その本格実施にセンターがどのようにかかわっていくのかが興味深いところである。

訪問調査概要

日時：2007年1月10日 13：30～15：00

訪問者：川島 啓二，小島 佐恵子（記録）

インタビュー対応者：筏津 成一 大学教育総合センター長（インタビュー当時）
原田 剛 共通教育係長

当日いただいた資料：

「鳥取大学概要 平成18年度」（冊子）

「鳥取大学2006ガイド」（パンフレット）

「鳥取大学大学教育総合センター（2006年4月1日版）」

「鳥取大学大学教育総合センター（平成18年12月作成版）」

「全学共通科目 履修案内 平成18年度」

「全学共通教育（一般教育）に対する実施体制の経緯と現状」

「授業計画（シラバス）」

「国際的通用性の高い教職員育成のプログラム—教育力，マネジメント力，コミュニケーション力の向上を目指して—」

「持続性ある生存環境に向けての国際人養成—砂漠化防止海外実践教育カリキュラム—」

参考資料（HPより）：

「人間力の考え方」

「鳥取大学教育グランドデザイン決定！！」

九州大学における教育改革への取り組みについて

平塚 力（東北大学）

はじめに

本稿は、九州大学における教育改革への取り組みについて、一般教育の実施機関であった教養部が廃止されて以後、後継機関として誕生した大学教育研究センターの変遷を中心に報告する。

本稿では、最初に 1990 年代以降の九州大学における教育改革の流れを概説する。その上で、大学教育研究センターおよびその後継機関の業務内容、成果、課題を整理する。そして最後に、センターに関係する諸組織の変遷過程をもとに、大学としての教育改革戦略を明らかにする。

なお本事例は法人化に対する国立大学側の対応という点において、いくつかの特徴を見出すことができる。そしてそれらの特徴に光をあてることで教育改革に対する「大学としての戦略」の解明が期待できる。そこで本稿では教育改革に関する大学側の行動分析を中心に報告を進める。

1. 教育改革推進機関の機能と構造の変遷

九州大学において、1990 年代以降の教育改革の契機となったのは、それまで一般教育の推進機関であった「教養部」の廃止であり（1994 年）、これにより大学教育の内容と推進体制の見直しが行われることになった。同年、大学は一般教育を「全学共通教育」と改め（2000 年に「全学教育」に変更）、また文部省の予算措置を受け、「大学教育研究センター」を設置した。

設置当初の大学教育研究センターは教養部の後継機関であり、大学教育の研究および全学共通教育の企画運営に関する責任機関という性格を帯びた。またセンターの長は評議会によって選出され、そこでの意思決定はセンター長以下数名の「大学教育研究センター委員会」によってなされた。

その後、大学は 2000 年に「全学教育機構」を設置した。これは総長自らが機構の長となるなど、大学教育研究センターが大学教育に関する唯一の機関というそれまでの状態を改め、全学教育の実施に対し大学全体として責任を負う体制整備を意図したものである。また機構は、既存の学部・大学院、学内共同の教育研究施設等からの委員によって構成される有機的連携機関であった。

次に全学教育機構と大学教育研究センターの関係についてである。大学教育研究センターは全学教育機構の構成機関とされ、全学教育に関しては旧来の全学教育の企画・運営か

ら、実施機関としての全学教育機構への支援となり、また大学教育（評価・点検等）の研究と情報提供、FDの企画・運営という新たな役割が加わった。さらにセンターの管理体制については、設置後しばらくは、大学教育研究センターの長は評議会による選出であったが、2002年からは総長が指名する副総長または総長特別補佐へと改められた。

その後、九州大学における教育改革の新展開は、大学教育研究センターの改組による「高等教育総合開発研究センター」の設置（2003年）である。これは独立した学内組織であった大学教育研究センターとアドミッションセンターとを統合し、内部に3つの部（大学教育開発部、共通教育推進部、入学者選抜方法部、）を設けることで、1つのセンターで入学選抜から大学教育までを総合的に担当することを意図したものである。一方で全学機構は、引き続き総長を長とした全学教育の責任機関であり、センターの位置づけは全学教育機構への支援機関であった。

以上の教育改革の流れに新たな変化が生じたのは大学が国立大学法人としてスタートした2004年以降である。国立大学の法人化に際しては、教育、研究、社会貢献などの業務に関し大学としての中期的な目標と計画が必要となった。そこで九州大学では業務ごとに全学的立場から企画立案するための学内機関を設置することになり、大学教育に関しては「教育改革推進室」という学内機関を設けた（2004年4月）。

同室の業務は、文部科学省や同省の諮問機関の動向を分析し、教育改革に関する本部の意思決定および全学調整を支援することであり、同じ大学教育であっても大学教育の実施（オペレーション）を対象とする高等教育総合開発研究センターとは一線を画した。

翌2005年、九州大学では大学教育に関する上記の改革を加速させた。大学教育に関して総長から検討諮問を受けた「教育構想懇談会」は、『九州大学の教育目標と教育改革アクションプラン2005』を発表し（2005年11月）、大学教育のための新たな推進体制を提起した。

同プランは、「教育の企画実施運営における全学と各部局の連携のための全学的な枠組みが必要とされている」との問題認識のもと、「本学の持てる教育資源を最大限に活用し、目標とする人材育成を実現する教育課程・教育プログラムの創出のために、全学の教育の調整、マネジメントに関わる『高等教育機構』の設置を提起した。そしてこのプランをたたき台として、大学は「全学教育機構」を「高等教育機構」へと改組し（2006年6月）、それにあわせ従来の機構の仕組みを次のとおり改めた。

まず大学教育に関する情勢分析や全学レベルの計画立案を担当した「教育改革推進室」を「教育改革支援室」に、また「高等教育総合開発研究センター」を「高等教育開発推進センター」にそれぞれ改組し、双方を「高等教育機構」の構成機関とした。その上で、機構の長は総長が務めることとし、大学教育に関する上位の審議機関として「高等教育審議会（委員長は総長）」を設置した（2006年6月）。

この改組によって、高等教育総合開発研究センターの規程上の位置づけは、教育機構へ

の支援機関から機構それ自体へと変化し、さらに教育改革支援室との関係が明確にされた。こうした組織改革は、2003年以降の組織改革の到達点であり、試行錯誤的に実施してきた業務および組織改革を制度として公式化したものであった。

2. センターの業務内容、成果、および課題

次に大学教育研究センターと、その後継組織を中心に業務内容、成果、課題について整理する。なお、それらを検討する上では、センターの学内的な位置づけおよび関係機関の理解が必要となることから、諸機関の目的、業務、構成等を整理しておく（表1参照）。

(1) 大学教育研究センターの段階

当初は全学共通教育の責任機関という性格を帯びた大学教育研究センターであったが、2000年に全学教育機構が設置されると、支援機関として業務の充実が求められるようになった。

規程によると、①大学教育の研究、②教育評価の研究と開発、③ファカルティ・ディベロップメント（以下「FD」）の企画と助言、④学内への情報提供、⑤全学教育の企画と実施への支援、がセンターの主な業務とされた。

当時、大学教育に関しては、例えば教育評価など文部科学省を震源地とした政策変更なされ、大学の実情に応じたプログラムの開発と、開発したプログラム学内普及がセンターの中心業務となった。そこで、学内外から要請される広範な業務の中で、専任4名のセンターにおいては特にプログラムやシステムの開発と普及が戦略的な課題となった。

(2) 高等教育総合開発研究センターの段階

この段階においては、アドミッションセンターと統合され、①大学教育開発、②21世紀プログラム教育開発研究、③入学者選抜方法開発研究の3部門となり、①はファカルティ・ディベロップメントの企画と支援、自己評価の研究と支援等、②は全学教育の企画と実施への支援、③は入学者選抜方法に関する調査研究と支援、入学情報の提供、が主たる業務となった。

また、この段階でのセンターの事業成果については、日々の実践を通して構築されたシステム（プログラム）、大学教育の啓発活動に対する各機関からの応答等であり、教育オペレーションの開発と普及という旧来からの課題は徐々に克服されつつあった。

ただし大学教育に関する全学的な計画や調整など、教育オペレーションを超えた全学のマネジメントレベルの問題が新たな課題として浮上した。センターは大学教育の実施に対する支援機関であるが、責任機関である全学教育機構は委員会組織であり実務機関ではなかった。そのため機構が学内諸制度の刷新を決定しても、それに関する学内への普及や調整がともなわない場合、その影響はセンターに及んだ。具体的には、時に学内調整など自

らの業務を遂行する上での条件整備への対応が必要となった。

(3) 高等教育総合開発推進センターの段階

高等教育総合開発推進センターへの改組によって新たな業務が加わり、センターは、①大学教育開発、②共通教育推進、③入学者選抜方法開発、④学生生活・就学支援開発、の4部門へと拡充された。そして大学教育研究センターの時代あつては、大学教育に関する実務オペレーションの開発が課題であつたが、実践を通してオペレーションを開発するためのノウハウそれ自体が蓄積されたことで、本来業務の遂行それ自体はセンターにとって緊急の課題ではなくなった。

一方、センターは教育改革支援室とともに、高等教育機構の主体となった。そして前段階で問題となった大学教育に関する全学レベルの調整や企画業務は教育改革支援室の担当となり、センターは大学教育の周辺領域に関するオペレーションの開発と普及に特化することとなった。

3. 大学としての教育改革戦略

ここでは大学教育研究センターおよび後継のセンターの変遷を通して、その背後にある大学としての教育改革戦略について検討する。

(1) 大学教育研究センターへの改組

大学教育研究センターは、教養部の後継機関として設置されたことから、スタート段階においては一般教育の円滑な実施という短期的なミッションを負つた。

ただし、新たな業務として大学教育の研究活動が加わつた点については、これは1991年の大学審議会答申「大学教育の改善について」以降、高等教育政策が事前規制による量的管理から事後評価に基づく質的保証へと転換したことへの対応と解される。具体的には、高等教育政策の変更のたびに、大学として対応すべき用件が登場したことから、センターの設置には大学教育の改善を実務レベルで柔軟に進めようとの戦略を読み取ることができる。

(2) 高等教育総合開発研究センターへの改組

高等教育総合開発研究センターへの改組については次2つの特徴がある。まず、総長がセンター長を指名するとともに、全学教育の実施機関を全学機構という形で独立させた点である。ここからは教育の実施と質の改善に関して大学として責任の所在を明確にしようとの意図が読み取れる。

次に改組後、センターにおいて対応すべき業務が拡大し、かつ業務ごとに部門が画されるようになった点についてである。これら高等教育政策の変更によって教育の質や成果が

資源配分に反映されるようになった結果、大学として評価の対象となり得る領域を明らかにし、入学者選抜部門や学生支援部門などの領域を1つの部門として画し、それらを1つのセンターとして機能させることで、教育成果を総合的に向上させようとの戦略が読み取れる。つまり教育開発、能力開発（ファカルティ・ディベロップメント）、教育評価システム開発など全学教育への支援機関としてのセンター機能の拡充は、大学に対する社会からの要請に柔軟に対応するための組織戦略である。

以上は、2003年以降、九州大学における法人化対応の一環としてなされたが、そこでの改革のメカニズムは次のように説明できる。

大学とは権限が委譲された専門職により構成される、極めて分権的な組織である。そして国立大学の法人化は、専門職集団（教授団）の自己決定が外部環境への応答性において十分ではないとの政策側の判断によって決定づけられたものである。そこで法人化によって組織の統治者となった総長は、資源獲得に直結する重要事項に関して学内を統制しようとするが、大学のような分権組織においてはヒエラルキーによる直接的監督は不可能である。そこで残された選択肢は、大学教育の技術—過程—成果を標準化し、その受容を成員に促すことによる組織統合である。つまりセンターは大学教育の質を高めるための本部直系のスタッフ、すなわち I R (Institutional Research) 機関であり、その主たるタスクは、標準化すなわち大学教育等に関するオペレーションの開発である。

以上が高等教育総合開発研究センターへの改組の背後にある戦略のメカニズムである。

(3) 高等教育総合開発推進センターへの改組

高等教育総合開発推進センターへの改組については次2つの特徴がある。先ず全学教育の責任機関である高等教育機構を委員会組織から実務組織に変え、その構成を教育改革支援室と高等教育総合開発推進センターとした点である。これは委員会組織は業務への日常的・継続的なコミットメントという点で限界があるため、それを克服しようとの意図が読み取れる。

次に高等教育総合開発推進センターに対する教育改革支援室の設置である。これについては次のように説明できる。先の高等教育総合開発研究センターの時代にあつては、センターは大学教育に関するオペレーション開発という任務を負っていた。ただし開発したオペレーションを普及させるための権限と責任は大学本部または全学教育機構にあり、センターにはなかった。

ところが全学教育機構は委員会組織であり実務機関では無いことから全学マネジメントの担当機関が空白となり、その負担がセンターに及んだ。そこで全学レベルの計画の立案と調整機関として教育改革支援室が設置された。つまり、この間の組織改革の背後には、大学教育に関するオペレーション担当機関に対し、組織マネジメントの担当機関を新設し、双方で高等教育機構を構成することで、すべての階層において意思決定と、決定事項の実

施に係る空白領域を解消しようとの戦略がある。その際、高等教育総合開発推進センターが大学教育に関するオペレーション・レベルのIR機関であるのに対し、教育改革支援室は中期目標・中期計画などの全学マネジメント・レベルのIR機関である。

以上が高等教育総合開発推進センターの改組の背後にある戦略のメカニズムである。

おわりに

本稿では九州大学における1990年代以降の教育改革の変遷と、その背後にある大学としての戦略を検討した。そこで最後に、教育改革戦略については「専門分化」を、今後の課題については「統合」を、それぞれのキーワードとしてまとめたい。

最初に教育改革戦略のキーワードにあげた「専門分化」についてである。政策側が事前規制から事後評価による資源配分へと舵を切ったことによって、入学者選抜、大学教育、学生支援など、大学側には1つ1つの業務に対して成果が求められるようになった。その結果、業務の空白領域を解消する方策として、大学はセンターの設置と一元的な管理を進めている。これは領域（業務）レベルの組織分化である。また高等教育総合開発研究センターが、大学教育に関する唯一のIR機関であった段階から、教育改革支援室という全学のマネジメントを支援するIR機関を設置し、意思決定の空白領域の解消を志向している。これは階層（マネジメント）レベルの組織分化である。

次に課題についてである。現状、高等教育総合開発推進センターが直面する課題とは、法人化にともなってスピードを増す学内改革への対応である。これは法人化にともなって大学教育に関する業務が機関ごとに専門分化した結果、①センターが関係を持つ学内機関が拡大している、②機関の枠を超えて大学教育の全体像を共有することが困難になった、③個々の機関の統合（調整）システムの構築が組織の分化ほどには進んでいない、などの課題である。つまり進めてきた組織分化に対する組織統合である。この問題に教員組織だけで対応していたのでは限界がある。例えば、私立大学のように組織統合に事務組織を活用するという選択肢があるが、それには教員組織と事務組織に関する大学の組織文化を刷新する、教員職以外に部門をマネジメントできる人材を育成するなど長期的な対応、すなわち経営改革が必要となる。

一般論として、近年の国立大学の自己改革は、法人化に際して定められた諸要件を充足する「短期的な問題解決」という側面が強く、必ずしも長期的視点からの「経営改革」とは言えない。それゆえ法人化に際して進めた業務（オペレーション）改革については、それを機能させるための経営（マネジメント）改革とセットで進めることが今後の課題と言えよう。

表 1. 九州大学における大学教育の実施または支援機関

機関名（設置年）	設置目的、構成機関、担当業務
全学教育機構 (2000年設置)	機構は、全学教育機構委員会及び21世紀プログラム実施委員会、教職課程実施委員会をもって構成する。
高等教育機構 (2006年設置)	機構は、次に掲げる学内共同教育研究施設等をもって構成する。 (1) 高等教育総合開発推進センター (2) 教育改革企画支援室
高等教育審議会 (2006年設置)	高等教育審議会は、次に掲げる事項を審議する。 (1) 学部教育及び学府教育に係る基本方針に関すること。 (2) 学部教育と学府教育の連携に係る基本方針に関すること。 (3) ファカリティ・イノベーション（以下「FD」という）に係る基本方針に関すること。 (4) 学位に係る重要事項に関すること。 (5) 教学事務に係る重要事項に関すること。 (6) その他学部教育及び学府教育に係る重要事項に関すること。
大学教育研究センター (1994年設置)	センターは、学内共同教育研究施設として、大学教育に関する研究を行い、大学教育の改善を図るとともに、全学教育の企画及び実施を支援すること目的とする。
高等教育総合開発研究センター (2003年設置)	センターは、大学教育、21世紀プログラムの教育及び入学者選抜方法に関する総合的な開発研究を行い、その改善充実に資するとともに、大学が行う大学教育、21世紀プログラムの教育及び入学者選抜方法に係る企画及び実施を支援することを目的とする。
高等教育総合開発推進センター (2006年設置)	センターは、高等教育、入学者選抜方法及び学生生活・就学支援に係る研究開発を行うとともに、全学教育その他の共通教育をすることを目的とする。
教育改革推進室 (2004年設置)	推進室は、次に掲げる具体的業務を行う。 ① 文部科学省の諮問機関の答申等に関すること。 ② 特色ある大学教育プログラムの申請等に対する支援に関すること。 ③ 教育審議会、全学教育機構委員会、及び教育改革企画委員会の任務の支援に関すること。 ④ その他教育改革に係る支援に関すること。
教育改革企画支援室 (2006年設置)	教育改革企画支援室は、次に掲げる具体的業務を行う。 ① 教育関係事項に係る全学の中期目標及び中期計画に関すること。 ② 教育の質の保証に係る企画立案及び支援に関すること。 ③ 社会のニーズ等に対応した教育改革の企画立案及び支援に関すること。 ④ 各部局における教育プロジェクト等の支援に関すること。 ⑤ 教育関係補助金等の獲得方策に関すること。 ⑥ その他全学的な教育改革に関すること。

【注】

- (1) 記述した各機関の目的、業務内容、構成は、それぞれの設置を定めた規則に依拠している。
- (2) 本稿の作成に際しては、高等教育開発推進センター長淵田吉男氏へのインタビューを実施した（2005年4月、2007年11月）

北里大学高等教育開発センター

小島 佐恵子 (北里大学)

1. 高等教育開発センターの目的・組織・活動内容

(1) 高等教育開発センターの目的

高等教育開発センター (Center for Development of Higher Education, Kitasato University) の目的は、北里大学における学士課程教育プログラムや教材の開発、および教育活動の継続的な改善の推進と支援により、大学教育の充実と発展に寄与することである。

当センターは、学部・学科等の垣根を越えた全学が共有する深刻な問題 (学生の学習意欲と学力の格差, 高校教育と大学教育の接続, 大学教育における基礎から専門への接続, 初年次教育と教養教育の在り方, キャリア教育の充実等) を解決するための支援組織として、平成 19 年 4 月に全学の付属組織として、開設された組織である。

(2) 高等教育開発センターの組織

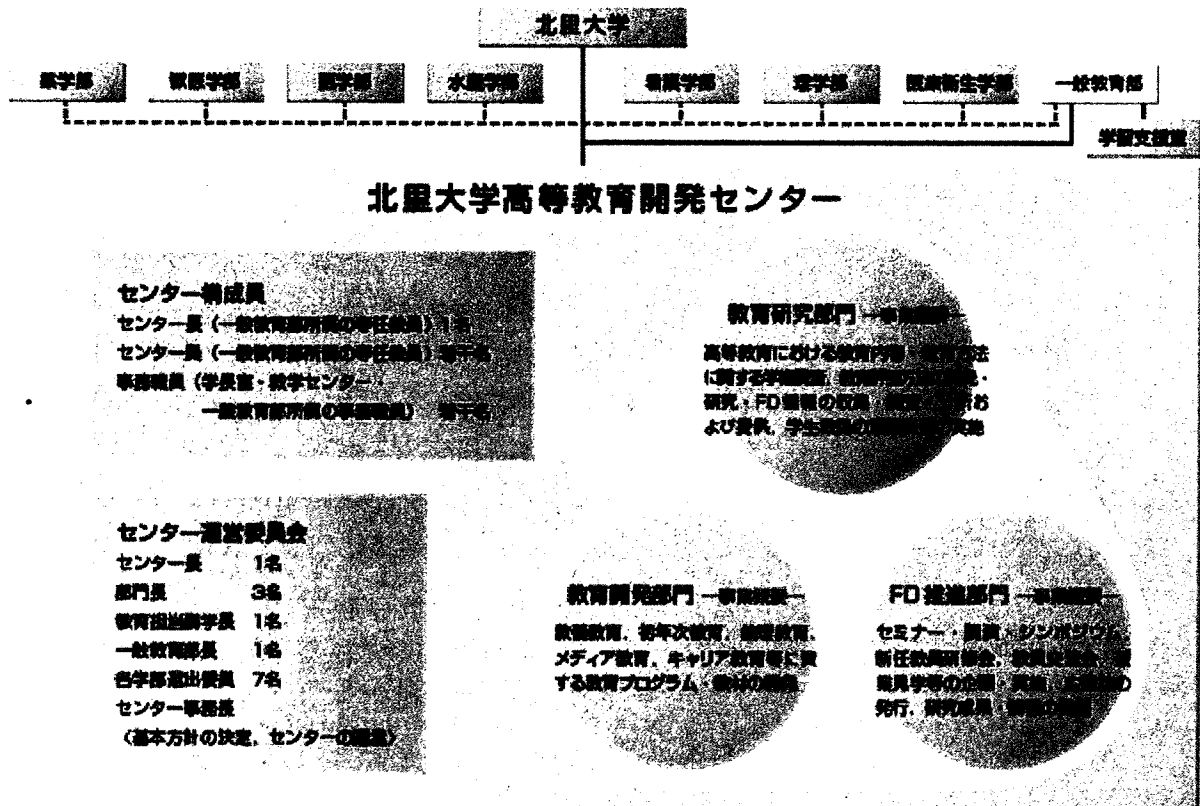


図 1. 高等教育開発センターの組織図

高等教育開発センターは全学の付属組織であるが、センター長およびセンター員（センター兼任教員）は一般教育部所属の教員が担当することが規程で決められている（※一般教育部は、全学部に所属する1年次生の一般教育を担当する部署である）。センターを兼任する教員が一般教育部から選出されることは、全学的な教育の改善を目指すことと、特定の学部の利益に偏らない公平性を担保する意味があるが、このことからセンターの運営と人事は一般教育部と緊密な連携の下で行われる。そのため、組織上、一般教育部と高等教育開発センターとのつながりは他学部よりも強くなっている。また、便宜上開設場所も一般教育部内となっている。ただし、主導するのは一般教育部の教員（センター員）であっても、センターの運営方針や事業計画、予算等の運営に関する必要事項の決定は、センター長・センター員のみならず、教育担当副学長と7学部の教授会から推薦された運営委員から構成される運営委員会に諮ることになっている。したがって、センターの運営方針はセンター員からの提案を受け、運営委員会での審議を経て、決定するという流れになっている。また、図1に示すように、現在高等教育開発センターは、教員も職員もすべて兼務者から構成される。

高等教育開発センター内には、現在3つの部門が設置されている。教育研究部門と教育開発部門、FD推進部門である。組織上3つは独立した部門となっているが、活動上は非常に重なり合う部分が多く、緩やかな分岐のもと、全体で支え合いながら仕事を進めている。次項では、その活動内容の詳細を記す。

（3）高等教育開発センターの活動内容

全体的な事業内容は、高等教育に関する専門的・実践的研究に基づく知見を通じ、全学に共通する学士課程教育プログラムや教材の開発を始め、教員の教育力向上を目指した教育活動の組織的改善の推進・支援、大学教育に関する情報の収集、分析と情報発信に取り組むことである。これらを具現化させていくために、先述のとおり、高等教育開発センター内には3つの部門が設置されており、FD推進部門を除く2部門が時限プロジェクト（主に3年間）を立ち上げ、活動を進めている。

現在進められているプロジェクトを中心に活動内容を紹介すると、教育研究部門では、平成19年度から3年間の初年次教育プロジェクトを進めている。プロジェクトメンバーは一般教育部の教職員である。具体的には、一般教育部を構成する3センター（自然科学センター・基礎教育センター・人間科学教育センター）からそれぞれ若干名の教員がメンバーとなっており、事務室の教務主任の職員がメンバーとなっている。当面は、学内情報の収集・蓄積に努めるべく、全学的な調査を教員・学生を対象に実施することを計画している。具体的には、初年次教育に関する教員意識調査を実施する。その調査設計のために、現在、一般教育部教員には調査を実施し、また各学部の教員にはインタビュー調査を実施し、学部の現状や課題について情報を集積している。最終的には、これらの調査データを

もとに、初年次教育の組織的実施に向けた設計を行う予定である。また初年次教育プロジェクトの一環としてではないが、それに関連するものとして、従来教学センターが行っていた学生満足度調査を学生実態調査として企画・立案・実施する。

教育開発部門では、同様に 3 年間の e-Learning プロジェクトを実施している。e-Learning プロジェクトの目的は、授業支援システムの Moodle を中心にネットワークを使った授業支援システムの構築である。とくに相模原キャンパス以外にキャンパス所在地が多岐にわたるため（十和田キャンパス[獣医学部]，三陸キャンパス[水産学部（平成 20 年度より海洋生命科学部に改名）]，白金キャンパス[薬学部]），物理的な問題を越えた授業支援ができるよう、情報基盤センターとともにシステム開発を急速に進めている。プロジェクトメンバーは一般教育部の教職員を中心に、情報基盤センター，学長室，教学センターの職員等も加わっている。

FD 推進部門では、平成 19 年度に人事部と共催した新任教員研修会を、平成 20 年度以降は、高等教育開発センターがその企画・立案・実施を担当することになり、現在その企画・運営を進めている。その他、広報誌（年 3 回）の編集・発行，センター主催の講演会・報告会の企画・取りまとめを中心に行っている。

また、授業評価アンケートの全学標準化の検討も行っている。平成 19 年度には、高等教育開発センター内で「授業評価アンケート（案）」を作成し、一般教育部内でプリテストを実施し、解析を進めている。また、通常授業最終回に行われるアンケートの他に授業開始時に行うアンケートの作成も行った。さらには、授業評価アンケートに対する学生自身の意識調査を各学部の上級学年に実施する準備を行っている。授業評価アンケートの信頼性と妥当性を高め、有効的な活用法を模索しつつも、一方でその限界も見極めるといった、柔軟な検討を行っているところである。

さらに FD については、全学の新任教員研修のみならず、希望者への FD 研修も企画している。とくに医療系学部の場合は、学部の特色に合わせた研修が行われていたり、外部（専門職団体）の研修を受講していたりするが、センターが主催する FD では、実践的な教授法改善を実施することを意図的に行うようにしている。これら 3 部門の協力体制のもと、講演会や報告会を行い全学的な認知を広めつつ、活動を進めてきたのが 1 年目の現状である。

2. 他の委員会との関係

規程上、他の委員会との結び付きが明記されているわけではないが、FD 推進が担当業務に含まれるため、各学部設置された FD 委員会との結び付きが強い。高等教育開発センターの広報誌では、毎号各学部の FD 委員長に学部の FD の特徴や課題などが書かれた記事を掲載している。その他、センター員が学部の FD 委員の要請で、FD 研修会にプレゼンテーション・意見交換に出向くこともある（平成 19 年度理学部 FD 研修会，獣医学

部 FD 研修会)。また、一般教育部 FD 委員会では、規程を改正し、平成 20 年度より高等教育開発センターから推薦されたものが 1 名委員に加わることになる。各学部の協力を得つつ、また各学部の FD の現状や課題を把握しつつ、ニーズに応えられるよう準備を進めているのが現状である。

3. 高等教育開発センター以外のセンター組織との関係

高等教育開発センターと同時に開設された全学付属センターとしては、地域看護職者のキャリア支援に向けての生涯教育や看護の質の向上を目指した研究を行う看護キャリア開発・研究センターがあるが、現在では共同して取り組んでいるプロジェクト等はない。その他の全学組織としては、教学センター、情報基盤センター、研究支援センター、就職センター、入学センターがある。教学センターからは 1 名、高等教育開発センター事務局を兼務する職員がいる他、e-Learning プロジェクトのプロジェクトメンバーとしても職員が参加している。また、情報基盤センターからは、e-Learning プロジェクトのプロジェクトメンバーに職員が加わり、全学のネットワークシステムの整備を中心的に進めている。そのため、他のセンターに比べより密接な連携をとっているといえる。今後は、キャリア教育等にも力を入れていくため、就職センターとの連携も進めていくことが予想される。

4. 今までの活動の成果と評価

まだ開設初年度を終えていないため、活動の成果を特定することや、それに対する評価を下すことは難しい。しかし、高等教育開発センターの「学士課程教育プログラムの組織的継続的な改善」の事業が、日本私立学校振興・共済事業団の特別補助対象として採択されたことは一つの成果といえるだろう。

また、活動内容を振り返ると、開設記念講演会や e-Learning プロジェクト報告会への参加度、また広報やネットワーク上の交流を見る限りでは、徐々に全学的な認知度は高まってきているということはいえる。また、上記のような講演会・報告会のアンケートを見ると、(教育改善に関する)具体的な期待が寄せられていることもわかる。このような期待にどの程度応えていかれるかは今後の活動にかかっている。また、当初の活動内容は多岐にわたっており、今後はキャリア教育や教育評価等にも着手していく予定である。少なくとも今年度の活動の成果としては、前述のとおり多少なりとも学部の具体的な期待を知ることができたという点を評価できるだろう。

5. 今後の展望

運営については、さまざまな課題があるが、来年度は、新・授業評価アンケートの試行、初年次教育に関する教員意識調査の全学実施、学生実態調査の実施、全学教員研修会と臨時教員研修会(希望者対象の FD)の実施、プロジェクト報告会や講演会の実施など、と

にかく実施しなければならない事業は非常に多く、初年度の経験を踏まえつつ、手際よく進めなければならないという意識がある。しかし、こうした多くの機会を生かして、学部と対話を重ねつつ、両者にとってメリットのある活動にしていきたいというのが一番の希望である。細かい課題を述べていくと際限がないが、組織として必要な展開として、今後は位置づけの明確化・安定化が指摘できる。学部と協働して教育改善を進めていくことはもちろん、高等教育開発センターが情報を集積し、適切に情報をフィードバックし、支援するという一種の IR(Institutional Research) 機能を果たすためには、学部との良好な関係の構築が前提である。高等教育開発センターのセンター員が一般教育部教員ということだけを考えると、ともすれば高等教育開発センターと全学との関係は、一般教育部と学部との関係だけに納まってしまいそうに思える。しかし、それを全学付属施設と学部という、より中立的で相互支援的な関係に安定化させていくということが、今後の展望の重要な点として考えられる。

6. 重視している教育改善戦略と組織デザイン

一般教育部がセンター員に着任し、高等教育開発センター業務を主導していることから、一般教育の果たす意義や新たな活用といった意味合いも持って高等教育開発センターが位置づけられていることがわかる。いわゆる「大教センター」の発足形態としては、珍しい事例の一つといえるかもしれない。

高等教育開発センターの設置は、FD 義務化に向けた対策としての追い風もあったが、そのために俄かに計画されたものではなく、すでに開設計画は検討されていた。平成8年に北里大学近未来企画委員会が、社会から選ばれる大学・病院になるべく、171 項目の提言を行ったなかに、「教育総合研究所」というものがあった。提言の内容は、「FD 活動等を大学教育に反映させ、教員の教育モチベーションの向上を図ることを目的に、大学の附置研究機関として“教育総合研究所”を設置し、そこに複数の教育専門家を配置するなど、専門的な見地から教育機能の向上に関する具体的提言、教育訓練プログラムの研究・開発、教育評価の効果的な促進、外国の高等教育の事例研究などを積極的に推進する必要がある。」というものである。この提言の背景には、キャンパスが点在しているという特有の事情や、資格試験に強く結びついた学部等の取り組みが、教育のあり方を全学的な視点から考えるとという視点を消極的にしてきたという反省が込められている。高等教育開発センターはそれから 10 年以上の時を経て、それを具現化したものといえる。改革デザインの根底には、資格試験対策は大学としても学部の使命としても非常に重要ではあるが、それだけにとどまらない学士課程教育としての意義を再確認するための一つのテコとして設置されている。教育という視点で全学をひとつにまとめるための一つの戦略としてこのセンターが位置づけられたことがわかる。さまざまな業務が高等教育開発センターに移譲（教務センターからの学生満足度調査の移譲、人事部からの新任教員研修会の移譲）されるの

もこのような理念の下に行われていることである。しかし、執行部の実施機関ではなく、リーダーシップを自ら発揮する機関でもなく、わかりやすくいえば、全学と学部、学部と学部をつなぎ、交通整理をするような機関ということになるのかもしれない。そこに一般教育部の教員が関与することによって、新たな学部との経路が生まれ、相互の交流に役立つだけでなく、一般教育部への新たな地位へのスタートとなっていることは間違いないといえるだろう。

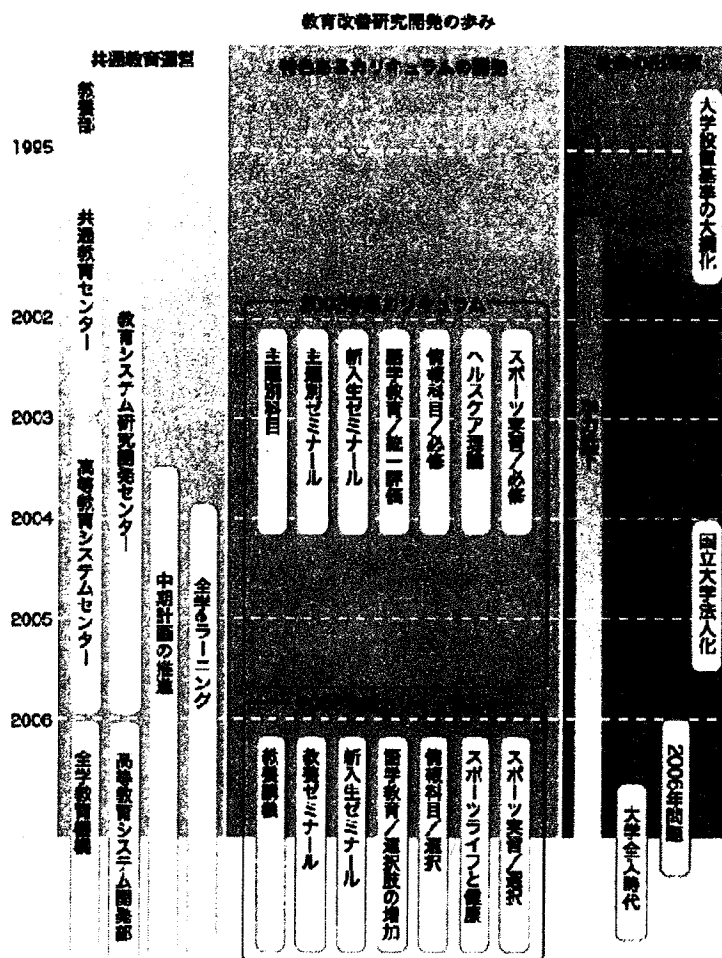
教育改革の実験場としての「全学教育機構」と 現場主義の「高等教育システム開発部」(信州大学)

杉谷 祐美子 (青山学院大学)

1. 全学教育機構設置の経緯

2006年4月1日、全学教育機構は全学共通教育を中心的に担う組織として発足した。図1のように、教養部が廃止された1995年からは共通教育の運営は共通教育センターに、その後2003年からは高等教育システムセンターに一任されることになった。しかし、これらのセンターには、その一部に内包されていた教育システム研究開発センターの3名しか専任教員が存在せず、共通教育の運営の担い手は別に設けなければならなかった。

図1



(信州大学全学教育機構 HP より)

教育システム研究開発センターは 1995 年に省令施設として、大学教育改善のために教育システム、カリキュラム、マルチメディア授業の研究開発を目的として発足した組織である。新入生ゼミ用のガイドブックの開発など、共通教育の改善充実に貢献することはできても、基本的には研究センター組織であることから共通教育の実務を担当することはできなかった。こうして全学教育機構発足までの 11 年間にわたる共通教育の運営は、前半は各学部からの代表者が参加する委員会方式、後半は高等教育システムセンター長から指名された教員が各学部との調整を図るコーディネーター方式で行っていた。しかし、そのいずれの方式もうまく機能せず、共通教育の運営と全学との調整を円滑に行えるように専任教員を擁する全学教育機構が発足することになった。

2. 全学教育機構の目的と組織構成

全学教育機構は信州大学が定める教育上の基本方針に基づき、同大学の共通教育¹及び教職関係 5 学部（人文学部、理学部、工学部、農学部、繊維学部）の教職教育を実施する機関である。各学部と緊密に連携し、全学的な見地から共通教育カリキュラムの企画と円滑な実施を図るとともに、同大学の教育目標である高度専門職業人養成を達成するため、学部一貫教育を前提にして自学の教育に関する研究開発、企画及び支援を総合的に行うことを目的としている。

前機構長の言葉を借りれば、その名称には、信州大学の「全学」部の連携協力と「全学」問領域を視野に置くという両方の思いが込められているという。かつての教養部のように共通教育をすべて単独で実施するのではなく、全学部とその構成員が共通教育を当然の責務として行う「全学協力体制」に立って、共通教育の実施とともに高等教育の研究・開発、教職教育の支援を担っている。

全学教育機構長は副学長（全学教育機構）が兼務しており、2007 年 10 月には理事（教学担当）にも就任した。このことは全学教育機構及び高等教育システム開発部の位置づけにとって大きい意味をもったが、詳しくは後述する。

機構の組織概念図は図 2 の通りである。機構は基幹教育センターと言語教育センターの 2 つのセンターと、共通教育企画実施部、共通教育学修支援部、高等教育システム開発部、教職教育部の 4 つの運営組織から構成されている。このうち、基幹教育センターは実施支援部門、環境マインド教育部門、人文・社会科学教育部門、自然科学教育部門、健康科学教育部門、情報教育部門の 7 部門に分かれる。全学教育機構の専任教員の定員数は現在 47 名で、これは共通教育担当者のおよそ半数に相当する。専任教員は主に 2 つのセンターに所属するが、高等教育システム開発部、教職教育部にも専任の教員は所属している。

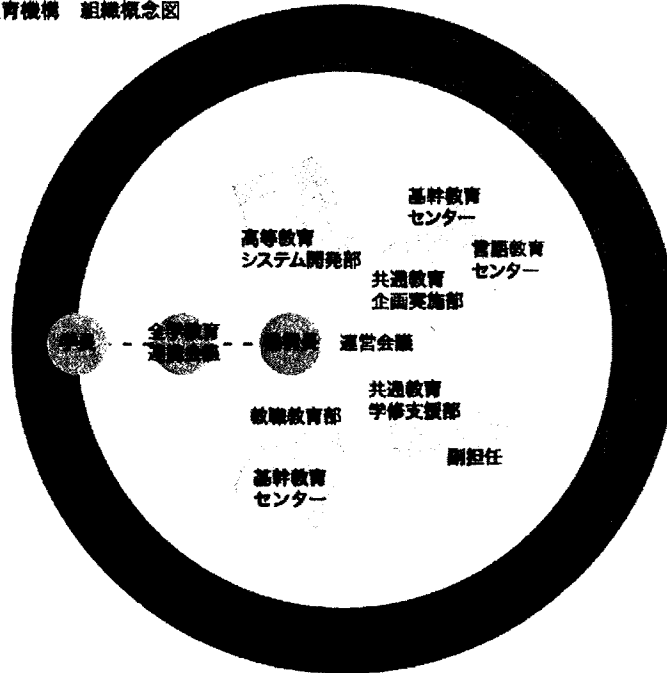
高等教育の研究開発にあたる高等教育システム開発部は、2007 年現在、教育システム研究開発部門と e-Learning 研究開発部門に分かれ、前身の教育システム研究開発センター時代と同様、定員 3 名で、教育系、言語系、工学系の専門分野を有する専任教員が配置さ

れている。

なお、全学教育機構は、附属図書館、健康安全センター、総合情報処理センターその他の関係部局、また関係委員会等としばしば連携協力して業務を行っている。

図 2

全学教育機構 組織概念図



(信州大学全学教育機構 HP より)

3. 研究開発組織としての高等教育システム開発部

(1) 位置づけ

開発部関係規程によれば、高等教育システム開発部は、「教育面における評価に関する研究及び支援活動並びに本学の教育に関する研究開発、企画及び支援を行うとともに、教育改善検討チームと連携して、各学部及び各研究科の教育改善活動を支援する」ことをミッションとしている。

上記の「教育改善検討チーム」は2007年10月より「教育改革企画スタッフ会議」に改組された。これは同時期に就任した理事（教学担当）の私的諮問機関である。教育改善については担当理事の責務であるが、スタッフ会議はいわばその仕事を補佐するシンクタンクとなっている。会議のメンバーは18名で、担当理事、教員9名、職員8名から構成される。9名の教員のうち7名は全学教育機構所属であって、なかでも実質的な中心メンバーは高等教育システム開発部の専任教員である。その他にはe-Learningセンター、国際交流センターから各1名が参加している。

副学長兼機構長が教学担当理事となって、教学面で専任義務が派生したことは、同時にその権限も強まったという意味で組織にとっても重要な出来事であった。これにともない、高等教育システム開発部はオフィシャルなスタッフを抱えていない教学担当理事をサポートし、教育改革企画スタッフ会議と連携しつつ教学施策の実施においても活躍することになっていった。主として、全学的な教育改善関係の業務、学習環境の整備、教育に関する中期目標²に基づいた中期計画の推進を行い、現在では、FD活動、GP採択に向けた支援業務などに関わっている。

(2) 活動

高等教育システム開発部は学内外の研究会や学会への参加、国内外の大学への視察などを通じて、情報収集および学内への情報発信を行うにとどまらず、学内の施策の実施にも貢献してきた。

その一つはFD活動であり、高等教育システム開発部が新任教員研修や年1回のFD合宿を主催し、後者においてはとくに各学部のFD活動の中核になりうるリーダー養成に務めている。すでに各学部では委員会方式などでFDを実施する体制は出来上がっており、医学教育センターでは専任教員も抱えている。外部講師を招いてのFD合宿には、学部の教務関係担当者を中心に各学部2名程度の参加を求め、そこで得られた知見を学部のFD活動に活かしてもらうのがねらいである。高等教育システム開発部は学部のFD活動に直接関与するわけではないが、こうした合宿において教務関係担当者と交流し、情報交換を行っている。

高等教育システム開発部のもう一つの重要な仕事はGP採択を目指した支援活動である。信州大学では学内のシーズを発見するとともに次年度のGP申請に備えて、学内GPを選定し予算をつけている。この企画実施を行っているのが高等教育システム開発部であり、選定されたプロジェクトは予算を利用し、さらに内容を改善充実させて翌年度にGPの申請をする仕組みとなっている。学内GPは教員にとってなかなかのインセンティブにもなっているようで、毎年多数の応募があるという。こうした努力により、信州大学では、特色GP、現代GP、グローバルCOEをはじめ、これまで10件を超える各種プロジェクトが採択されてきた。

また、支援活動だけでなく、高等教育システム開発部を中心に全学教育機構が主体となっているGPも存在する。教育の質保証プロジェクト「自ら学び、学び続ける人材育成の基盤形成」(文部科学省・現代的教育ニーズ取組支援プログラム・現代GP、2006年度～2008年度)は副学長をリーダーとして全学教育機構で進められている。これはICT(情報通信技術)を活用した自学用モジュールを作成し、主体的学習の推進と教育の質保証を目指すプロジェクトであり、このプロジェクトに関する情報は全学教育機構のニューズレターを通じて随時発信されている。また、「英米大学に学ぶ社会人基礎力教育プログラム」

(文部科学省・2007年度大学教育の国際化推進プログラム(海外先進教育実践支援)は、「学び方」と「社会人スキル」の教育で定評のある英米の大学に教職員を派遣し、その卓越した教育法を学ぶことを目的としたプロジェクトである。事業推進組織が教育改革企画スタッフ会議、事業推進協力が全学教育機構となっており、視察メンバーの中心には高等教育システム開発部の教員が含まれ、取りまとめられた報告書は高等教育システム開発部のHPでも公開されている。

4. 信州大学における全学教育機構と高等教育システム開発部の役割

以上述べてきたように、高等教育システム開発部は調査研究活動をメインにして情報収集・情報発信の機能を果たすばかりではない。収集した情報を大学に取り込み、効果のある試みを発展させようと、企画開発、さらには部分的には企画実施まで行っている点に特徴がみられる。むしろ、実質的にはこうした企画開発・実施の比重が高くなっており、現実には柔軟に対応する「企画の実働部隊」、「現場主義」の組織と呼ぶことができるだろう。これは新しく理事(教学担当)職が創設されたにもかかわらず、その実務を支援する直属のスタッフが不在なことも一因となっている。中期目標・中期計画を推進して教育改善を行わなければならないという学内的ニーズは明らかに存在し、それに対応しているのが高等教育システム開発部にほかならない。

それでは、小規模な組織が新規の取り組みを全学的に波及させていくために、いったいどのような戦略を用いているのだろうか。同大学の場合には、全学教育機構が一つの実験場として有効に機能しているというのが一つの解である。信州大学は8学部を擁し、5キャンパスに分散する分散型総合大学である。一般の大規模総合大学と同様、学部の独立性が強く、立地的条件がさらに全学的な教育改革の推進を困難にしている。そこで、まずは新しい試みを全学教育機構から着手し、徐々に他学部にまで浸透させていく手法をとっている。成績分布の公表にせよ、FDポリシーの策定にせよ、担当理事からトップダウンで各学部提案すれば反発を招くものも、全学教育機構で実績をつくっていけば、それほど抵抗感なく各学部を受けとめられるだろうとの読みである。全学教育機構では機構の教授会の承認さえ経れば新たなシステムを導入できる。共通教育は各学部の教員も担当しているので、学部教育にもやがて広がっていくものと高等教育システム開発部では考えている。

高等教育システム開発部は、先述のFD合宿や月1回開かれる共通教育を実施するための連絡調整会議などを通じて、各学部の教務委員長等とインフォーマルな形で情報交換を行ったり、場合によっては教育改善に関する議論・提案などを行ったりすることもできる。また、法人評価・認証評価のために設けられた評価・分析室³と高等教育システム開発部では一部メンバーが重複していることによって、信州大学全体の状況を詳細に把握したうえで、中期目標・中期計画を推進していくことも可能といえる。とはいえ、高等教育システム開発部が学部教育に直接関与するのはそうたやすいことではない。

そこで、全学教育機構という場を率先的に活用して改革を進めていくことになる。全学教育機構は規定上、共通教育に重点をおいた組織ではあるが、「全学協力体制」を標榜することにより、あくまでも全学の教員との連携体制を崩すことなく維持している。すなわち、共通教育から学部教育につなげていく余地を残す名称をもっているのである。当初、信州大学では他の多くの大学と同様、高等教育システム開発部をセンター組織として独立させるという案もあったようだが、最終的には全学教育機構のなかに組み込まれることになった。仮に、独立してしまったとしたら、かつての教育システム研究開発センター時代がそれに近い状態であったようだが、学内でも孤立し全学への影響力も今より弱まっていたことだろう。いまや、高等教育システム開発部は共通教育担当の専任教員を擁する教育研究組織の一部に統合されることによって、教育現場ひいては改革現場と密接に結びつき、機動性と柔軟性を増して、改革の駆動力となっている。

謝辞

ご多忙のところ、快くご対応くださった副機構長の矢部正之先生はじめ、高等教育システム開発部の加藤鉦三先生、渡部晃正先生にこの場を借りて心より感謝申し上げます。

訪問調査概要

訪問日： 2007年12月18日

訪問先： 信州大学 全学教育機構 高等教育システム開発部

矢部正之副機構長（教育担当）

加藤鉦三教授（高等教育システム開発部・教育システム研究開発部門）

渡部晃正准教授（高等教育システム開発部・教育システム研究開発部門）

収集資料：

国立大学法人信州大学パンフレット（2007-2008）

国立大学法人信州大学パンフレット（2007-2008）・資料編

信州大学全学教育機構パンフレット

¹各学部が編成する教育課程のうち、全学協力体制のもとに、全学共通に行う教育をいう。その目的は、「かけがえのない自然を愛し、人類文化・思想の多様性を受容し、豊かなコミュニケーション能力を持つ教養人を育成し、専門教育の基礎となる教育を施しつつ、専門教育と連携して、自ら具体的な課題を見出しその解決に果敢に挑戦する精神とユニークな個性を育成すること」にあり、目標としては以下の7つが掲げられている。

①基礎的な学問の成果と文化の継承

②信州の豊かな自然、その歴史と文化、人々の営みについての理解の促進

-
- ③高い倫理性と責任感を持って判断し行動できる、自立した個性の備わった市民の育成
 - ④世界の多様な文化・思想の受容と共存に対する理解の促進
 - ⑤科学リテラシーの向上
 - ⑥大学教育における基礎的な能力の育成
 - ⑦専門教育への基礎

カリキュラムとしては、教養科目（教養講義、教養ゼミナール）と基礎科目（外国語科目、健康科学科目、情報科目、新入生ゼミナール科目、基礎科学科目）、日本語・日本事情に係る教育（日本語・日本事情科目）から成り、教養科目および基礎科目（基礎科学科目を除く）について、最低 25 単位の共通教育コア科目を設定している。

2. 信州大学の教育に関する中期目標（2004～2010 年度）の要点は以下の通りである。

(1) 教育の成果に関する目標

学士課程

- 1) 広く深い教養に支えられ、批判力・洞察力を備えた人間性豊かな人格を涵養する。
- 2) 専門教育での実りある学習成果を確保し、十分な基礎学力を着実に身につけ、総合的視野と高い能力を備えた人材を養成する。

大学院課程

大学院課程では、幅広い知識と視野を備えた人材養成を目指した学部教育に立脚して、各研究科の目標に沿った多様な諸分野の高度専門職業人及び先端的研究を推進する有為な人材を養成する。

(2) 教育内容等に関する目標

アドミッション・ポリシーの明確化

教育目標に即したカリキュラム

学習意欲を促進するための諸方策

公正で厳格な成績評価

(3) 教育の実施体制等に関する目標

適切な教職員の配置と任用

教育の質を確保するための全学的な制度の整備と取り組み

(4) 学生への支援に関する目標

組織的な学生支援体制の整備・充実

学習相談・助言・支援の組織的な対応

生活相談・就職支援等への対応

学生の経済的支援体制の充実

社会人・留学生に対する配慮

³評価・分析室は、従来の委員会組織を廃し、自己点検評価、国立大学法人評価、認証評価等の大学評価に対し、迅速かつ機動的に対応するため、2005年4月に設置された。

各部局・各組織の横のつながりを結ぶ学部横断的組織としての 「教養研究センター」（慶應義塾大学）

杉谷 祐美子（青山学院大学）

1. センターのミッションと設立の背景

教養研究センターは6年にわたる議論の末、2002年7月1日、日吉キャンパスの来往舎に開設された。同センターは、「多分野、多領域にまたがる内外の交流・連携に基づく教養研究活動を推進することで、知の継承と発展に貢献すること」を目的とし、具体的に以下のミッションを掲げている。

1. 時代と社会の変化に対応できる教養および教養教育にかかわる総合的な研究を企画・立案・組織し、主体的な研究活動を展開する。
2. 教養および教養教育にかかわる研究を募集し、その推進をサポートする。
3. 研究成果を広く社会に発信し、教養や教養教育について積極的な提言を行う。
4. 研究活動全般に対する評価を受けることで、研究活動の質の向上・改善を行う。

このミッションに示されるように、センターの本務は研究活動であって、その対象は「教養教育」のみならず「教養」そのものにある。これについては、2つの背景が関係している。

第1に、日吉キャンパスにはこれまで研究センターがなく、各部局・各組織の横のつながりを強める「リサーチ・コモンズ」の設立を要望する声が以前から高まっていた。1996年あたりから、日吉ではさまざまな委員会がつくられたが、そのうちの1つに研究センターを立ち上げる委員会も含まれていた。ここで6年間にわたって議論が尽くされ、2点目の事情と相俟って研究センターの創設につながるようになった。

第2に、2001年1月、慶應義塾大学の教員が中心となって教養教育研究会を発足させ、文部科学省の委託研究を開始した。研究センターの創設においては、第1の点よりもむしろこの第2の点が直接的な契機となっている。この研究は大学における新たな教養教育のモデル構築を目的とし、その成果として、翌2002年3月に最終報告書『教養教育グランドデザイン ―新たな知の創造― 高等教育における教養教育モデル』がまとめられた。研究会の座長である羽田功経済学部教授は教養研究センターの初代所長に就任し、また、研究会の他のメンバーも現在まで所長、副所長等として活躍し、研究会における「教養」観は教養研究センターにそのまま継承されている。

ここで、現在の教養研究センターの活動にも反映される、教養教育研究会が提案したカリキュラム・モデルの骨子を記しておきたい。

1. 学士課程全体を教養教育の場として位置づける

2. 教育の質の徹底した維持・管理

3. 教員同士がコラボレートすることによって広範囲に及ぶ多様な「知」の領域のつながりや統合を学生に伝える

教養教育研究会では、さまざまな教養観があることを前提にしつつ、教養を非専門教育である一般教育として矮小化してとらえることなく、「教養とは何か」という根本から突き詰めて考えることを出発点としていた。慶應義塾大学は **Research University** だが、多くの学生は大学で学んだ専門分野を専門の職業にするわけではなく、たとえ専門的職業に就いたとしても、現実の場面では幅広い一般的な職業能力が不可欠となる。それゆえ、上記の骨子 1 にあるように、教養教育と専門教育を区分するというよりは学士課程全体を教養教育の場ととらえ、広く深い教養を身につけさせ、なおかつ大学 4 年間にとどまらず、一生をかけて人としてよりよく生きていくことを教養の目指すべきものとしている。

こうした姿勢は、研究センターの英文名称に端的に表れている。「慶應義塾大学教養研究センター (Keio Research Center for the Liberal Arts)」は「教養」を「研究」するセンターにほかならず、そこには「教育 (Education)」という言葉は用いられていない。「これぞ教養」という意味で定冠詞を付した「the Liberal Arts」を研究する組織なのである。

2. センターの構成

2007 年度現在、教養研究センターは研究センター所長 (2004 年度より横山千晶法学部教授)、副所長 3 名、事務長 1 名、所員 200 名 (塾内専任教員の兼任)、兼任研究員 11 名 (塾外研究者等)、職員 6 名¹から構成されている。所長は大学評議会の議を経て塾長が任命し、副所長、所員、兼任研究員は所長の推薦に基づき、運営委員会の議を経て塾長が任命する。とりわけ中心的メンバーはいわゆる一本釣りで声が掛かることが多い。各学部を中心人物で、教育活動も研究活動もしっかりとこなし、なおかつアドミニストレーションにも長けている、いいかえれば、物事を進めていくうえで周囲に配慮のできる人物が抜擢される。なお、所員の任期は 2 年だが、重任は妨げていない。

センターの組織構成は図 1 のとおりである。研究センター運営の統括を行う運営委員会は、所長・副所長・各学部長・日吉主任・塾内諸機関代表等で構成される。これに対して、コーディネート・オフィスは研究センター運営の実際業務を担う。所長、副所長、および所員・職員から委嘱されたコーディネーターがそのメンバーとなって、図 2 のように、5 つの部門をもつ。コーディネート・オフィスは年次計画の策定および予算の立案、センター主導型研究の企画・運営、各セクションの活動を統括する「研究企画ボード」を中心とし、ここには所長、副所長、センター事務長他、委嘱された 16 名のコーディネーターが参加する。そして、教養および教養教育に関する国内外の情報を収集し、教育の質の向上に関わる事業を展開する「調査・研究セクション」、塾内外との交流・連携を推進する企画を立案・運営する「交流・連携セクション」、ニューズレターや活動報告書の編集・発

行、研究や活動の成果などをさまざまな媒体によって発信する「広報・発信セクション」が設置され、さらに、個別の事業に対応するために各種「委員会」が研究企画ボードと連携して活動している。

図 1

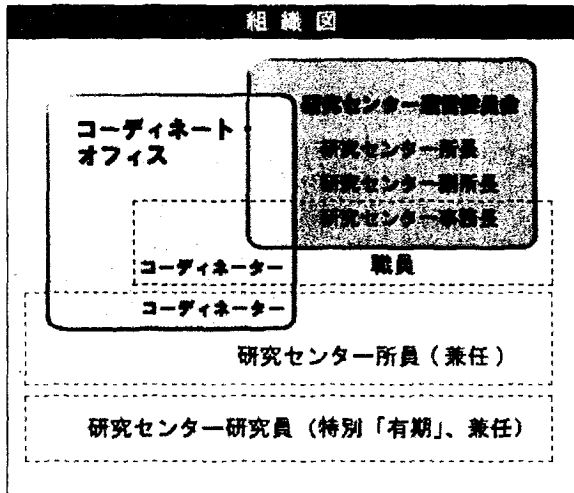
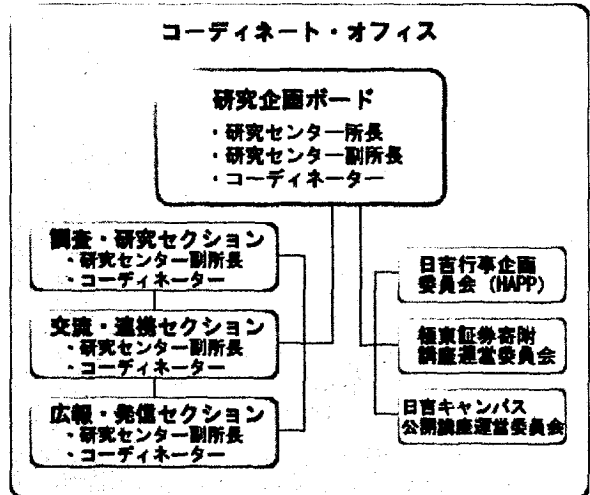


図 2



(慶應義塾大学教養研究センターHP より)

3. センターの活動

センターで進められている研究プログラムは次の3種類である。

・ 基盤研究

研究企画ボードを中心に、研究センターが独自に企画・運営する教養研究に関する共同研究。現在は「慶應義塾大学の教育カリキュラム研究」と「身体知プロジェクト」が展開している。

・ 特定研究

教養教育に関わる共同研究で、研究センターが企画・立案・募集する。文部科学省の学術フロンティア推進事業に2000年度採択された「超表象デジタル研究センター ―表象文化に関する融合研究―」プロジェクトがこれにあたり、2000～2004年度、また2004～2007年度は2期目として「表象文化に関する融合研究」が行われた。

・ 一般研究

研究センターが必要と認めた教養教育に関わる共同研究で、センターが所員から公募して支援するプロジェクトである。3年を期限として公募採択。2006年度までに採択・終了したのは16件、2007年度新規採択は5件、継続申請承認は2件。

これらの研究プログラムは、研究計画→研究実施→研究成果というプロセスをたどり、学内外に提言・発信しながらそこからフィードバックを得て、次の新たな研究計画に活かしていくサイクルをたどる。各研究プログラムは単年度ごとに研究計画を立てて活動し、研究会・報告会等によって活動状況の経過報告を行うとともに、書籍、論文、デジタル情報、活動ポートフォリオなどのアーカイブとして研究成果を蓄積し、公開する。さらに、こうした研究成果に基づいてシミュレーション授業や実験授業、公開講座、その他の実践講座を行う。他方、研究センターとしては、計画、実施、成果、評価のすべての過程において、後述のさまざまな出版物やホームページなどのあらゆるメディアを活用して情報を発信する。そして、研究成果を踏まえて、新たな教育プログラムやカリキュラム、授業の内容等について政策提言を行い、最終的にはセンターの活動全体について外部機関による厳正な評価を受け、研究の質的向上・改善に努めていく。

ホームページで活動内容を見ると、「シンポジウム」、「FDを考える」、「FD WORKSHOP」、「公開セミナー」、「HAPP 企画（新入生歓迎行事）」、「極東証券寄附公開講座」、「極東証券寄附講座（生命の教養学）」、「極東証券寄附講座（アカデミック・スキルズ）」、「開かれゆくキャンパス」、「日吉キャンパス公開講座」と数多くの行事の情報が提供されている。これらはそれぞれ少なくとも年に1回、なかには年に3回程度開催される行事もある。

また、こうした行事と連動して、刊行物も種々出されている。『シンポジウム報告書』、毎年度の『活動報告書』、各種『研究報告書』、『CLA アーカイブズ』、定期刊行物『ニューズレター』（年2回）ほか、『FDを考える』、『FD WORKSHOP』、『開かれゆくキャンパス』などの教養研究センターReport、『教養研究センター選書』、『極東証券寄附公開講座』、『極東証券寄附講座「生命の教養学」』といった書籍も随時刊行されている。

4. 全学におけるセンターの位置づけと役割

すでにみたとおり、創設から5年を経過した教養研究センターの活動は多岐にわたって精力的といえる。しかしながら、同センターには特別な決定権もなく、また人事権もない。大勢の兼任所員は擁しているものの、あくまでもボランティアな組織であって、ここで行われた研究が必ず政策に反映されるという保証はない。

慶應義塾大学は大規模な Research University である。学部主体であって、学部自治が強い。教養研究センターに「教育」という語が使われないのも、教育は学部の責任で行われるものだという暗黙の前提があるからである。

しかし、こうした学部自治の伝統が残る縦割り型の大学にあって、教養研究センターには学部を超えた形で全学的な試みを行う拠点となるよう期待がかけられていた。それは設立の背景でも述べたが、日吉キャンパスではそもそも「リサーチ・コモンズ」を求める声が大きかったということがある。また、安西祐一郎現塾長の意向も影響している。安西塾長は2001年9月に「慶應義塾 21世紀グランドデザイン」を発表した。これを具体化する

ために翌年まとめた経営改革計画「総合改革プラン 2002～2006」は、「総合先導プラン」と「経営改革プラン」の2つを総合したものである。教養の研究拠点になることを目指した教養研究センターの創設は、グランドデザインに示された6つの先導に関する実施計画を述べた「総合先導プラン」の「(2) 学術先導」の筆頭に挙げられた²。塾長と学務担当理事によれば、教養研究センターに対して、学部を超える形で、慶應義塾大学全体として共通してできること、共有できるような蓄積をつくってほしいという思いがあったという。

現在のセンター所長である横山千晶教授もセンターの挨拶のなかで、次のように述べている。「教養研究センターは学部や専門を越えて、人々が自由に行き来できるユニークな『共有地』です。創立以来2年間、当所員がこのセンターを通して活動してきた中で明確になってきた点があります。それは、それぞれの専門領域を越えて知を共有しあえることの醍醐味と、教育に携わる者としての共通の問題認識です。」

このように教養研究センターは、「教養」を軸にして、学部や専門を超えて全学的に共有・利用できる知的財産を産み出す役割を担っている。その主な活動例を3点紹介したい。

(1) 教養研究センター設置講座

「アカデミック・スキルズ」や「生命の教養学」といった教養研究センターが独自に設置した講座がある。これらはいずれも極東証券寄附講座である。

「アカデミック・スキルズ」は2003年度後期に「スタディ・スキルズ」という名称で実験授業として開設され、2004年度に正規授業となった。2006年にはテキスト『アカデミック・スキルズ ー大学生のための知的技法入門』（慶應義塾大学出版会）が市販化されている。この授業では、少人数の演習形式で、自分でテーマをみつけ、研究し、その成果を論文や口頭発表のかたちでまとめるといった大学での学びの基本的なスキルを習得する。前期には論文作成に重点をおく「アカデミック・スキルズⅠ」、後期にはプレゼンテーションに重点をおく「アカデミック・スキルズⅡ」を開講している。また、2007年度からはさらに応用編として「アカデミック・スキルズⅢ・Ⅳ」も開講された。

この授業が一般の基礎演習や1年次セミナーと異なり、ユニークな点は、3～4名の異分野の教員が指導にあたる点にある。異分野だけに同じテーマについても見解が異なり、ときに教員同士で意見が対立することもある。こうしたやり取りを初年次から学生に見せ、様々なものとのとらえ方やクリティカルなものの方、現代の諸問題に対処する能力を学生に身につけさせることを狙いとしている。また、教員同士も互いの研究や教育を学び合うことができ、一種のFDとしての機能も果たすことになる。この「アカデミック・スキルズ」の影響もあって、現在、多くの学部では少人数セミナーが多数開講されるようになった。

もう一つの「生命の教養学」も2004年度に正規授業化された春学期開講科目である。最先端の生命知識と幅広い見識を教授するために、毎年サブ・テーマを決め（例えば、2006

年度は「生命を見る・観る・診る」、医学、生物学、心理学、科学史などさまざまな専門分野の第一人者を招いて一話完結型のオムニバス講座を展開する。生命についてさまざまな視点から切り込んでいくことで、学生の視野を広げるとともに「生きることの困難さ」に向かい合う思考力を育むことを目的としている。なお、講義内容は書籍『生命の教養学へー科学・感性・歴史』（慶應義塾大学出版会）として刊行され、その後、年度ごとのテーマに沿って『生命の教養学』シリーズが出版されている。

従来は学部の自立性が強い面があったため新しい授業を立ち上げにくい面もあったが、現在、センターでは、このようにして、意欲のある教員からアイデアがあれば、実験授業としてコンテンツを開発し、正規科目化への道を開いていくサポートを行っている。

（2）教員サポート・プロジェクト

教養研究センターでは 2003 年度から FD に関するワークショップを開催し、レポートなどを継続的に発行してきた。そうした努力や近年の大学政策の影響によって、「FD」という名称は学内でも定着してきた。しかしながら、FD への拒絶反応も少なくなく、現在のセンターとしては、「教員のサポートはどんどんやろう。でも、「FD」はやめよう。」というムードが高まっている。すなわち、「FD」という言葉を使うとつかみが悪くなるので、別の言葉を用いて FD 活動を進めている。教員ならばより高いレベルの教育をしたいはずで、そうした教員の意欲をサポートするものをつくりたいと考えたのである。「FD」という形で、上から強制的にやっても意味も効果もない。教員自らが必要性を感じて教育力を向上させたいと思う、その現場のエネルギーをいかに吸い上げるかが課題となっている。

こうして 2007 年度から始まったのが「教員サポート・プロジェクト」である。2007 年度からセンターの活動はプロジェクトベースに変更しつつあるが、その一つがこの教員サポート・プロジェクトである。活動の一例を挙げれば、2007 年 6 月にメディアセンターと共催で、教員サポート・メディアリテラシーワークショップ「メディアセンター・サービス活用術ー少人数セミナー授業での実践ワークショップー」を開催した³。各学部で少人数セミナーが多く開講されるようになってきたのは既述のとおりであり、低年次の学生に一般化した形でレポートの作成方法を効果的に指導することが求められるようになってきた。このワークショップは、こうした課題に対して、日ごろ資料収集・分析についてよく質問を受ける図書館員から、学生のつまづきやそれに対する指導法、検索ツールや自習ツールの効果的な利用法を提案していくというものであった。ワークショップへの教員の参加は 40 名程度となり、授業に役立ったという感想も聞かれた。好評を得たことで、秋にも同じワークショップや新規の企画も立ち上げることになっている。

これは教員のニーズと職員が有するノウハウをマッチングさせた格好の例といえる。大規模な複数のキャンパスでは、さまざまな組織がありながらも、それぞれがどのような活動を行っているのか相互に知られていない。こうした現状において、教養研究センターは

各部局・各組織の試みを伝え、その成果を提供し、さらに授業にフィードバックして、慶應義塾の財産を蓄積しようと取り組んでいる。

(3) 教育カリキュラム研究

教養研究センターでは、基盤研究として、2004年度からこれまで継続的にカリキュラム研究を行ってきた。まず、2004年度基盤研究報告書としてまとめた『日吉設置学部共通総合教育科目の現状と問題点－将来への提言を含めて－』では、学部共通総合教育科目のカリキュラム全体を分析し、科目構成やカリキュラム決定のプロセスに関わる問題点を明らかにした。これを受けて、さらに2005～2006年度基盤研究報告書『慶應義塾大学の教育カリキュラム研究－改革への処方箋－』がまとめられた。このなかでは、2004年度報告書の提言をより具体化できるように、成績評価方法の厳格化、セメスター制度、総合教育科目、外国語科目、副専攻制度、カリキュラムの国際化、人事とカリキュラム編成組織などについて検討を行った。

これらの研究から明らかになった最も重要な点は、日吉の学部共通総合教育科目に関してカリキュラム編成組織の母体が不明確であるということであった。学部共通総合教育科目の多くは、その科目を設置する学部が他学部学生の履修を認め、かつ設置学部以外の学部が自分の学部の科目として認定した場合に成立する。これは、基本的に各学部が当該学部の学生の教育に対して責任をもつことを意味しているが、結果的に、学部共通総合教育科目は非常に無秩序で、学部や担当者の裁量の余地が大きくなってしまっている。また、実際には共通する名称の科目が少なくないにもかかわらず、各学部によって分類・位置づけなどの扱い方や成績評価方法が異なっていたり、重複が多く無駄な点もあつたりする。

こうした状況のなか、2004年度には、カリキュラム編成について協議する日吉主任会議や学習指導連絡会議（日吉主任、学習指導主任、学事センター課長から構成）が設けられたが、それらでは現状の問題点について意見交換をするにとどまり、カリキュラムの内容の検討・調整までは行われなかった。そこで、報告書は、科目の設置と運営に関して責任をもつ組織を設置し、そこに目標の設定や評価の明確化などの責務とともに、担当者の人事に関する調整と各学部への提案などを行えるなんらかの権限を与えるべきだと提言した。これはいわば、学部を超えた横のつながりをつくり、しかもそこになんらかの決定権をもたせるべきだという考えである。こうした意見は以前からあつたものの、誰も把握していなかったカリキュラムの全体像をはじめて明らかにし、なぜそうした組織が必要か、データをもって示すことができたのは教養研究センターの功績にほかならない⁴。

5. 活動の成果と今後の課題

教養研究センターはこれまで述べてきたように、学部を超えた横の連携を生み出す組織として着実に発展してきた。現在では日吉キャンパスの意見の集約やまとめ役として、各

種会議への出席を要請されるに至っている。また、センター独自の講座の設置だけでなく、前述のカリキュラムに関する基盤研究に基づき、学部横断的教養カリキュラムの調整機関を設立する案が学内で検討されるなど、政策への影響力も増してきている。

しかし、その一方でいまだに課題もみられる。

一つはボランティアな組織という点にある。これまでは意欲のある教員に声を掛け、その取り組みを支援していくことによってボトムアップ的に活動が広がってきた。ところが、そうした一部の教員の熱心さがセンターに関わりのない教員との距離を広げ、ときに反発を招くことにもつながっている。かといって、センターとしてはトップダウンで進めていく手法もうまくいかないと考えており、ボトムアップ型の組織の特性を活かしつつ、センター所員以外の教員にいかにセンターを有効活用してもらうかが課題となっている。

もう一つは資金が不安定な点にある。現在の予算は大きな額ではなく実験授業を立ち上げるのも、寄附講座のかたちで特別な予算措置を行っているのが実情である。2006年度は部門内調整費、2007年度は調整費という費目で学内予算を獲得できたが、年々予算が削減されるなかで、安定した運営基盤を維持するための予算確保も大きな課題である。

謝辞

ご多忙のところ、快くご対応くださった所長の横山千晶先生はじめ、慶應義塾大学教養研究センターの先生方にこの場を借りて心より感謝申し上げます。

訪問調査概要

訪問日： 2007年8月17日

訪問先： 慶應義塾大学 教養研究センター

横山千晶所長（法学部）

中島陽子副所長（文学部）

佐藤望副所長（商学部）

萩原真一副所長（理工学部）

種村和史コーディネーター（商学部）

吉川智江事務長

収集資料：

慶應義塾大学教養研究センターパンフレット

慶應義塾大学教養研究センター『日吉設置学部共通総合教育科目の現状と問題点－将来への提言を含めて－』（慶應義塾大学教養研究センターシンポジウム7）、2005年

慶應義塾大学教養研究センター『2004年度基盤研究報告書 日吉設置学部共通総合教育科目の現状と問題点－将来への提言を含めて－』2005年

慶應義塾大学教養研究センター『2005～2006 年度基盤研究報告書 慶應義塾大学の教育カリキュラム研究－改革への処方箋－』2007 年
慶應義塾大学教養研究センター『2006 年度活動報告書』
慶應義塾大学教養研究センター『CLA アーカイブズ』1、2、4、6、7、10
慶應義塾大学教養研究センター『FD ワークショップ』1～3
慶應義塾大学教養研究センター『FD を考える』1～5
慶應義塾大学（日吉）『平成 19 年度 2007 年 講義要綱・シラバス』
佐藤望編著・湯川武・横山千晶・近藤明彦『アカデミック・スキルズ ー大学生のための知的技法入門』慶應義塾大学出版会、2006 年
文部科学省委託研究教養教育研究会報告書『教養教育グランド・デザイン ー新たな知の創造 ー高等教育における教養教育モデル』教養教育研究会、2002 年
『三田評論』2002 年 12 月号（「特集 大学で学ぶ教養とは」）
『塾内ニュース』2002 年 7 月 26 日

-
- 1 実質的な職員は 6 名だが、外部資金によって雇用することは可能である。
 - 2 6 つの先導とは、教育先導、学術先導、新実業先導、知識・スキル先導、知的社会基盤先導、キャンパス先導である。
 - 3 なお、この他「IT 技術を取り入れた教育支援サポートシステムの使い方」、「フィールド・ワーク入門」、そして「学生を知るワークショップ」が開催されている。
 - 4 この基盤研究の成果として、2008 年度にはカリキュラムを考える学部横断の委員会が発足することになっている。

名古屋大学「研究に基づくFD・SDのツール開発」

中井 俊樹 (名古屋大学)

1. はじめに

文部科学省のデータによると、平成17年度に教育方法改善のためのセンターの設置をしている大学は、国立大学35機関、公立大学6機関、私立大学81機関である。このようなセンターは、大学教育改善に向けてどのような役割を担っているのだろうか。本稿では、名古屋大学高等教育研究センターを事例として、その役割と機能の特徴について明らかにする。

2. 名古屋大学高等教育研究センターの設立の経緯

(1) 設立の経緯

名古屋大学高等教育研究センターは、1998年4月9日に学内共同教育研究施設として設置された。多くの大学では、大学設置基準の大綱化後の教養部の改組に伴って、大学教育研究センターが誕生したが、名古屋大学のセンターの場合、教養部の改組から直接できたセンターではない(馬越, 2001)。1993年に名古屋大学は教養部を廃止しており、高等教育研究センターはその5年後に設立されたことになる。1994年度から一般教育科目が廃止され、全学共通科目が導入されたため、新しいカリキュラムが導入されてから1クール終わった時点での設立である。

(2) ミッション

名古屋大学高等教育研究センターの基本的な方向性は、設立当初に形成されたと言える。初代センター長であった馬越(2001)は、以下のように記している。

初代センター長としてもっとも意を用いたのは、当然のことながら、センターの研究のあり方である。まさに全学的支援により設立されたセンターであるからには、その期待に応えなければならない。しかも全学でもっとも小規模のセンターが可能な範囲の研究を考えなければならない。各方面から寄せられる大きな期待はありがたかったが、場当たりにそれに対応していたのでは、単なる御用聞きになってしまう。小なりといえどもセンターは、「研究」を通じて、当面する大学改革に貢献しなければならない。そのためには、改革の現場(実務)からは適度の距離をおき、常に「内なる他者の目」をもって改革に対応しなければならないと考えていた。結局のところ、センターのミッション(使命)は何か、そのための研究とはいかなるものでなければならないか、を自ら

に問うことであった。

馬越（2001）は、高等教育研究には研究者の学術的関心に基づく研究（academic driven research）と、研究者の所属する機関の設置目的に添った研究（mission driven research）があるとし、高等教育研究センターには後者の研究を推進した。その方向性はその後も継承され、「国際的な視野のもとに高等教育研究機関の戦略的課題の解決に貢献する」というミッションが現在掲げられている（池田, 2004）。

3. 名古屋大学における高等教育研究センターの役割と活動

(1) 名古屋大学における高等教育研究センター

「名古屋大学は、自発性を重視する教育実践によって、論理的思考力と想像力に富んだ勇気ある知識人を育てる」という教育目標が学術憲章において定められ、それに対応して教育活動が進められている。

現在、名古屋大学における高等教育研究センターは、教授1名、准教授2名、助教1名、特認講師1名で構成されている。高等教育研究センターの役割は、主にファカルティディベロップメント（FD）の推進を中心に大学教育の質的向上に資することである。名古屋大学には、全学教育科目を提供する教養教育院、メディア教育を推進する情報メディア教育センター、学生相談・メンタルヘルス相談・就職相談を担当する学生相談総合センター、大学評価を担当する評価企画室などの組織があり、高等教育研究センターと内容が関連する場合には協力して活動が進められている。

(2) 高等教育研究センターの活動

高等教育研究センターは、高等教育に関する専門的・実践的研究をもとに、(1)各種資料刊行・ツール開発等による教育改善支援、(2)名古屋大学における教育の企画・立案への支援、(3)世界的文脈からの大学改革に資する知見の提供を行っている（名古屋大学高等教育研究センターリーフレット）。

学内の教育改善支援としては、学内教育の企画立案評価等の支援、各種セミナー・講演会の実施、出版物やウェブによる研究成果・情報の発信、本学教員に対する授業の悩み相談、メンター紹介、授業見学会、シラバス博覧会の実施などを行っている。

FD活動としては、教養教育院が開催している全学教育科目担当教員FDの企画・運営・講師派遣、新任教員研修の企画・実施に協力、「教育ワークショップ」の担当、学内の各部署の要望に応じてFDプログラムを開発し実施、将来大学教授職をめざしている大学院生を対象とした「院生対象の教授法研修会」の実施などが展開されている。

(3) 高等教育研究センターのFD・SDのツール開発

名古屋大学の高等教育研究センターが力を注いで進めているのが、FD・SDのツール開発である。特に教員向けハンドブック、職員向けハンドブック、シラバスシステム、新入生向けハンドブックなど、高等教育研究の成果に基づく開発物の提供を通して、現場の教育改善を支援することを進めてきた。その活動の中で重視してきた点は、すぐれた教育実践のノウハウを効果的に広く共有させるということである。

すぐれた授業のノウハウを広く共有させることが有効な方法であると考えに至ったのには理由がある。授業見学や授業実践の報告書などから各教員の授業実践を分析すると、授業改善に向けてさまざまな優れた取り組みを行っている教員が多いことが明らかにされた。そして、各教員が持つ授業のノウハウの中には学問分野や授業形態を越えて利用できるノウハウが多いことも明らかにされた。その一方で、新任教員を中心に授業のノウハウを十分に持っていないことで授業に悩みをもつ教員もいる。このような現状においては、優れた授業のノウハウを広く共有させることが重要であり、その実現を促進するような開発物が求められていると考えた。学内の調査を進めると、すぐれた教育実践のノウハウを共有すべきなのは教員のみでなく大学職員も同様であることがわかった。大学職員の間でも必ずしもすぐれた実践のノウハウが効果的に共有されているわけではなかった。さらに学生自身も同様で、すぐれた学習実践のノウハウを共有することが必要なことがわかった。つまり、教育に関わる大学の全構成員が、すぐれた教育実践のノウハウを共有することが重要であると考えたのである。

表1 高等教育研究センターの作成したツールや教材

『成長するティップス先生』	授業の秘訣を集めた教員用のハンドブック。架空の教員の日誌を読みながら授業改善の手法を身につけることができるように作成している。書籍だけでなくインターネット上でも公開している。
『ティップス先生からの7つの提案』	名古屋大学の学生・教員・大学組織がよりよい教育を実現するための提案と具体的なアイデアをまとめた冊子。これまで教員編、大学編、学生編、IT活用授業編、教務学生担当職員編の5冊子を開発している。手軽な冊子なのでFDやSDの教材として利用されている。
『ティップス先生のカリキュラムデザイン』	大学のカリキュラム開発がスムーズに展開されるよう、主要な論点を整理し、具体的な検討の視点や方法を提供したハンドブック。学部・学科のカリキュラム開発・改訂のプロジェクトに役立つように作成されている。
『名古屋大学新入生のためのスタディティップス』	新入生のための学びのノウハウ集。第1号『『学識ある市民』をめざしてー』では大学で学ぶことの意味を説明し、第2号『自発的に学ぼう』では具体的な学習方法を紹介した。教員や先輩学生からのアドバイスも随所に盛り込まれている。
『ゴーイングシラバス』	シラバスにそって授業を行うことですぐれた授業を実現するためのシステム。教員も学生もファイルをアップロードすることができる。現在では、名前を変え文系学部のシラバスシステムの基盤となっている。

『プロフェッショナルスクールのための授業設計ハンドブック』	プロフェッショナルスクールでいかに授業を設計したらよいかをまとめたハンドブック。職業経験をもった成人学生に適した教授法についてわかりやすく説明している。
『eラーニングハンドブック』	短時間で日本の大学におけるeラーニングの教材作成の手法の基本が身につくことを目指したハンドブック。学内の情報メディア教育センターの教員とともに作成している。

4. 名古屋大学高等教育研究センターの特徴と課題

名古屋大学高等教育研究センターは、設立以来10年を経ようとしている。設立当初に形成された方向性は、開発型研究とよべるような研究アプローチに発展してきた。作成したツールや教材は多くの大学でも利用されている。さらに、それらの教材を利用した研修活動に対してもFDの義務化とともにニーズが高まり、センターの教員も実践の中で教材のフィードバックをとることができている。現在でも、さらなる教材開発として、研究指導に関するハンドブックの翻訳や英語で教える教員のためのハンドブックなどが作成中である。馬越（2001）が危惧した「単なる御用聞き」ではない、研究に基づいた実践への支援の一つの形ができたと言えるかもしれない。

しかし、この名古屋大学高等教育研究センターがとってきた方向性は、FDの義務化などの外部環境の変化にタイミングよく沿っていたため、学内でも認められてきたと言える。今後FDやSDが軌道に乗り制度化され、大学が重要とする課題が変われば、高等教育研究センターに求められる課題は変わるであろう。小さいセンターだけに、高等教育を取り巻く環境の変化を先取りし、学内の構成員の理解が得られる活動内容にシフトしていく必要がある。

主な参考文献

- 池田輝政（2004）「ミッション・ポッシブル？－Mission Driven Researchの自己検証」『名古屋高等教育研究』第4号, pp.185-202。
- 池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹（2001）『成長するティップス先生－授業デザインのための秘訣集』玉川大学出版部。
- 馬越徹（2001）「高等教育研究センター創設雑感－大学改革と高等教育研究」『名古屋高等教育研究』第1号, pp.169-182。
- 中井俊樹・齋藤芳子（2007）「大学教育の質を総合的に向上させる研修教材の評価」『メディア教育研究』第4巻第1号, pp.31-40。
- 名古屋大学高等教育研究センター（2003）『名古屋大学高等教育研究センター外部評価報告書』

神戸大学における大学教育研究センターから 大学教育推進機構への移行に関する考察

山内 乾史（神戸大学）

神戸大学は、いわゆる大学設置基準の大綱化後、比較的早い時期に全国的にも最も早く教養部を改組し、1992年10月に大学教育研究センターが設置された。昨年2007年は創設15年に当たるわけであり、自己点検評価ならびに外部評価を行い、報告書を刊行した。

この15年の間に紆余曲折があったが、最も大きな組織的な変革は大学教育研究センターから大学教育推進機構への移行であろう。これについて記しておきたい。ただし、当然のことながら、以下に述べることは、あくまでも山内の私見である。

1. 機構化の狙い

なぜ、(多くの犠牲を伴いながら苦勞して発足させた)大学教育研究センターを廃して大学教育推進機構を発足させたのかという疑問については、いろいろな回答があり得よう。その中で最も説得的な回答は、次のようなものではないだろうか。

かつての大学教育研究センターが、あくまでも旧教養部の「後釜」的存在であり、教養教育を担うべき組織であり、教養教育以外のことには口出ししてはならない組織であると考えられるくらいにあった(専門基礎については解釈が分かれる)。その結果、大学教育研究センターという、一「準」部局(独立した教授会を持たない)が他の部局と教養教育のあり方をめぐって議論をする時に、ことごとく部局の利害関係、部局教授会の壁にぶち当たり、教養部解消の時に積み残された授業担当の問題他がほとんど解消されず、それどころか定員削減や臨時定員増枠の返上などで弱体化することになった。

これと合わせて大学評価・学位授与機構など第三者評価、外部評価の導入に向けて、教養教育のあまりにもプアな実態が評価の際に問題になることは火を見るよりも明らかであり、一「準」部局としての大学教育研究センターが教養教育を担当するということでは、どうしても無理であり、全学執行部を巻き込んだより強力な全学的学士課程教育を担う機関の創設を必要とした。

他方、文部科学省より提示されるアドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーの明確化に対応するために、教養教育と専門教育という二分法で、教養教育の企画、実施、運営主体と専門教育の企画、実施、運営主体とが、ほとんど相互に連関なくバラバラにカリキュラム設計するということでは、4ないし6年間の学士課程教育としての一貫したカリキュラム・ポリシーの明示化など望むことはできず、学士課程全体を企画する新たな機関の創設が必要とされた。

そこで、研究、教育、国際交流の三つの分野に関する本部、機構を発足させ、これらを「超」部局的なものとして位置づけ、執行部を本部、機構の長、および意思決定の場における構成員に据えることによって、全学的な視野に立って意思決定がなされるような組織変更が行われたのである。

以上、二点が発足の大きな理由であったと考える。発足の結果、いろいろな懸案が解消された。

まず、第一に授業担当の問題である。分族ポストの配分を受けた部局と受けていない部局との溝に加えて、同一部局内でも旧教養部教員とそうでない教員との間の溝が大きく、教養教育担当者のウイングは広がらず、前述のようにむしろ縮んでいた。この授業担当問題を部局長間の話し合いなど、トップダウン式でごく短期間にかなりの部分が解消された。が部局長は部局の利害の代表者であると同時に、全学的な視野から見た問題点についても熟知しており、授業担当の問題は看過できないという認識をかなり共有していた。

ついで、各共通教育のセクションの長の権限が強化された。かつての大学教育研究センター時代は、センター長は評議員経験者以上ということで、実際に過去6人のセンター長を振り返ってみると、初代後藤センター長は教養部長兼任、第二代多淵センター長は副学長兼任、第三代瀧上センター長は国際文化学部評議員（学科長）経験者、第四代土屋センター長は発達科学部長経験者、第五代柴センター長は発達科学部評議員経験者、第六代堀尾センター長は農学部評議委員経験者ということで、他部局との交渉上、（センター長自身の人柄・能力とは別の次元の話であるが）劣位に立たされることが多く、「ひたすらお願いするだけ」の弱い立場、ないしは単なるメッセンジャー・ボーイ（ガール）の役割しか果たせないこともままあった。しかし、機構への改組後は、副学長＝教育担当理事が機構長になるということが制度化され、発言権も強まった。それと合わせて数学や人文など教科の種類ごとに分かれた各教科集団とその代表である教科集団代表が、各教育部会と教育部会長に再編されたが、これも単なる名称変更ではなく、部会長の権限の強化に向けて規則上も整備された。

なお、機構への変更に伴い、多くの教員が参加して、多くの教養科目が新たに加わった結果、教養部改組時に構想されていた「教養原論」のコア性は大いに薄まった。少数の教養原論を多くの学生が履修するというのではなく、多くの教養原論をそれぞれ少人数の学生が履修する、というこの形態の変更は、教養原論のライト・コア化とも言える。

さらに、全くの私見ながら、教養と専門という二つのカリキュラム編成原理があり、教養科目は教養教育の、専門科目は専門教育の理念に従って編成されるという二元的性格がよわまってくる。これは、先述のカリキュラム・ポリシー、すなわち学士課程教育の一貫性の議論とも関わるが、従来の「教養教育」という言葉から来る、何かしら専門教育とは異なる独自の理念、カリキュラム編成原理を持つ教育体系があるということではなくて、専門と非専門という、（鼎談フォーラムでの池田輝政氏のご発言にもあるように）記号化さ

れた、それぞれ独自の理念をもつということではない、教育体系へと変わっているように見える。つまり、卒業時で身につけることが期待される能力、スキルなどを、所属学部の教員だけですべてまかなうことはできず、所属学部以外の教員の教育に負うところが少なからず出てくる。それは専門に対する非専門であり、学士課程の一貫したカリキュラムの中から出てくる発想であり、教養教育という専門とは別個の教育理念から出てくるものではないのである。

2. 機構化に伴う専任教員の位置

さて、以上の観点からすると機構化は、教養教育への全学的参加を促すなど大きなメリットがあるように見える。しかし、専任教員の立場から見ると、お目出度いことばかりとは限らない。

まず、第一に大学教育研究センター時代には、教員は研究部に属し、学術的調査研究を行うことを第一義的に求められてきた。教員を公募したり選考したりする時も、その学術的業績が、他の業績と比して、最も重い評価を受けてきた。

これは、他のセンターにおいても同様で、例えば博士の学位を有することを明示的、暗示的に採用の条件にしているセンターは少なくない。また公募に於ける提出すべき書類をみても、履歴書と並んで研究業績が第一に来る。つまり、教員には研究者としての役割が期待されているのであらうと考えられるのである。

ところで、センターが機構になった時に、大学教育研究センター研究部（以下、「研究部」と略）は大学教育支援研究推進室（以下、「推進室」と略）へと変更されたが、この変更は教員の役割にどのような変化をもたらしたのか。一つには、かつての研究部は、事業部とは独立したユニットで、授業実践運営とは距離を置き、より広い立場から研究を行うことを期待されていた。これは我々のセンターだけではなく、1990年代半ばまではブロック構想というのがあり、全国の各ブロックに高等教育研究の拠点となるセンターを作り、そのセンターは自大学だけでなく、ブロック内の大学と連携して各種の情報収集、情報発信をしていくことが期待されていた。北海道ブロックは北大、東北ブロックは東北大、関東ブロックは東大、筑波大、北陸ブロックは新潟大、中部ブロックは名大、近畿ブロックは京大、神大、中国四国ブロックは広大、九州ブロックは九大というわけである。今日ではセンター関係者でさえ、このような構想があったことを知らない者は少なくないが、この構想の故に、あまりにも自大学の授業実践に特化した研究ではなく、もう少し広い視野に立つ研究がセンター教員には求められるものと理解されていたのである。またブロック内にある他大学のセンターとのネットワーキングも期待されていた。したがって、比較的早期に設立されたセンターはいずれも研究誌の色彩が濃い紀要を発刊し、ブロック内の大学教員を主たる対象にしたフォーラムなどを開いていたのである。

ところが、このブロック構想で求められたセンターの数を遙かに上回る数のセンターが

設置され、各センターは、どんどん内向きになり、自大学の授業実践に調査研究が向かっていくようになった。紀要も、座談会や会議の資料を収載した学術性の薄いものになり、フォーラムなども自大学の教員のみを対象にしたものへと変化していった。

研究部から推進室への変化は、このミッションの漠然とした変化を制度化するものであったと考えられる。すなわち、外向きの調査研究や情報発信などよりも、神戸大学に寄与する調査研究と情報発信が求められるようになったというわけである。

このミッションの変化は具体的にはどのような形で個々の教員の仕事に影響してきたのか。かつて研究部の時代には、大学教育研究センター内には事業部と研究部があり、両者は改革の経緯からたまたま同居するものの、事実上は別個に活動していた。研究部は、事業部というよりも、むしろ執行部がシンクタンク的に利用する、あるいは研究課題を与えて学術的な助言を求める役割を果たすものと理解されてきた。しかし、研究部のスタッフが事業部の意思決定会議に参加するようになって、この事情は変化してきた。執行部ではなく、事業部で生み出される様々な問題に関わり、具体的な解決策の案出を求められるようになってきたのである。これは従来取り組んできた研究とはかなり異なり、開発的な業務である。例えば授業選択をランダムに行うプログラムの開発、授業評価フォーマットの開発など、それまでの外向きで、マクロな制度、組織を対象にした研究から、ぐっと内向きで、ミクロな神戸大学の授業実践を対象にした開発になってきた。

われわれにとって何よりも残念だったのは、センター長の人選である。研究部時代の初期には、研究部には研究が期待されているというところから、必ずしも高等教育研究の専門家ではないにせよ、高等教育研究に対する理解を持つ人物がセンター長になってきた。

しかし、事業部との関わりが深くなっていくに従い、センター長というポストは単なる行政上の一ポストとしてみられるようになり、高等教育研究の必要性をまったく解さない、敬意を抱かない人物がセンター長になることさえあった。作家の大岡昇平が「文学者同士の付き合いは、お互いの仕事に対する尊敬がなければ成り立たない」（『生き残った者への証言』『文藝春秋』昭和46年2月号）と述べているが、これは研究者にも当てはまる。研究分野は違っても、相手の研究に対する、また相手の研究分野に対する敬意を欠いては良好な関係を築くことはできない。高等教育研究に対する敬意を欠いた人物がセンター長になったというのは、我々センターのスタッフが純粋な研究をする必要はもうないということ、大学側から改めて突きつけられたということでもあろう。その時点で、組織としては、ミッションから研究は取り外されたのである。

これが推進室になると、もはやわれわれの任務は非常に限局されたものになっている。よく言われることに、研究者は二重国籍者で、研究者としては学会など同業者の組合に参加するコスモポリタンで、教育者としては特定の大学・研究機関に属するローカルな存在だというのがあつた。センターのスタッフは、そのコスモポリタンの性格をすこしずつ剥ぎ取られ、ローカルな性格を強めるようになっていくのである。これは学部／研究科所属

の教員でも同じである。非常勤講師として外へ出る回数を厳しく制限されるようになり、学会への出席や講演会講師なども授業に差し支えない範囲でしか認められないという大学は多い。神戸大学の場合、まだ事態はそこまで至っていないが、専任教員の取り込みは、すべての教員に関して観察される。推進室の話に立ち戻ると、「神戸大学の」、「教育、授業実践に関する」研究へと組織的ミッションが限局されていくというわけである。これは、同じ研究という言葉を使っている、かつて行っていたような研究とは意味が異なる。正確には、企画開発的な仕事であり、学会（例えば日本高等教育学会）などでの報告に耐えないものである。また大学改革は膨大な雑務を生み出す。その雑務をこなす「どぶさらい要員」は誰か。推進室のスタッフは「どぶさらい」を率先して、他の人々を巻き込みながら行うことが期待されている。「どぶさらい」から逃れようとするなど、とんでもないことである。この「どぶさらい」もまた、当然のことながら学会での報告に耐えない。

そこで、研究者として生き残ろうとする人間は、組織の活動としての企画開発、どぶさらいとは別に個人活動としての研究に埋没することになっていくのである。

一言で言えば、機構の学内での立場が強化されたということは、皮肉にも推進室の教員の立場が強化されたということではなく、むしろ逆である、ということである。

3. 結語

研究部、推進室としての仕事は、ここ 15 年の間に大きく変化してきた。問題は、その変化がどの程度、全学的な方針に則ってもたらされたものかということである。小さい組織は、その長につくもののパーソナリティや個人的志向によって左右されるところが大きい。そして小さな組織の場合、長を自分たちで選ぶことはできない。自決権を持たないのである。細かい事実は省くが、全国のセンターは多かれ少なかれ、学長交代、センター長後退の度に繰り返されるダッチロール的状况に翻弄されているのであろう。われわれのセンターにおいても、その傾向は顕著であった。この点に関して、機構化はかなりの安定をもたらした。しかし、機構の安定と、機構教員の立場の安定はまた別の話である。

<講演・フォーラムの記録>

日本の大学における組織変容

－教員組織改革と大学の機能的分化－

羽田 貴史（東北大学）

1. 高等教育の組織変容に関する理論問題

大学の組織変容についての調査結果は、『COE シリーズ 27 大学の組織変容』としてまとめました。若干、背景のお話をします。

大学の組織変容は、私が広島大学高等教育研究開発センターに在職していたときの COE の中心テーマでした。しかし、5 年たってみると、お恥ずかしいことに、21 世紀システムをどう作るかは検討されなかったかといつてよいかもしれません。全体に、大きなプロジェクトをやるときには前にやったものをベースにしたほうがやりやすいので、安全策として既存の研究テーマが持ち込まれる傾向があります。教育については FD 研究、研究については教員の流動性をテーマとし、私がリーダーを務めた組織班は、組織変化と管理の問題を中心にやるということで、一応三つで棲み分けてスタートしました。

最初に、統合・連携・連合というかなり大きな問題をやり、次にガバナンスと組織変容の問題に取り組み、これは 2004 年までのシリーズでまとめました。やり出すと、個別大学のケースとして組織変化というところがテーマとしてはありますが、組織がどう変わるのか、組織変化を進める要因は何かという原理論がほとんど日本の高等教育研究にはありません。それで、本当にこんなどたばたしたことをやっつけていいのかということが非常に気になっていました。特に、高等教育研究では、組織論としてはそれでもいいのだろうが、外部環境等いろいろな要因があるからそれに対応した組織に変えなければいけないとか、グローバル化が進むからグローバリゼーションに対応した国際化をしなければいけないとか、お金が少なくなってきたら自立的に何かしなければいけないとかというように、外部要因に対する適応として組織変化の必要性を説くという形で論理が展開されていく主張が大変多いと思います。一般的な組織論でも、コンティンジェンシー（状況適応理論）や資源依存理論はそうした論理構成を取っています。

しかし、最近、『高等教育研究』の特集の中で、中村高康さんが高等教育研究では誇大チームが多すぎると鋭い指摘をされていましたが、外部環境が変わったからすぐ組織が変わるほど世の中単純ではなく、特に研究者が属している世界の教育・研究の話と経営の問題に出てくる政策の変化が一義的に同じ方向で動くわけではない。高等教育研究の暗黙の組織変化論だと、慢性的な危機状況があって、大学が変わらなければいけないということを 20 年、30 年言い続けて、しかし、一向に組織は変わらないというともいえる。それでは

化粧品セールスと同じ手口ではないかという気がします。もう少し内的に組織がどう変わるかという検討をしたいと思います。

高等教育の組織論として有力なものは、バートン・クラークの『高等教育システム』が展開しています。これはガバナンスの理論で組み立てられているが、実はガバナンス論ではなく、ベースにあるのは業務、労働の特質がどのように大学の各組織のレベルや構造を決定して、そのそれぞれのレベルや構造においてどういう統合のファクターが働くのかという理論です。アダム・スミスはまさに労働の分割から経済学を組み立てており、そういう社会科学の伝統があるわけで、彼はスミスをほとんど引用していないのだが、そういう部分も少し出てきます。

クラークが共同研究の中で使っているのが、コーガンとベッチャーの組織構造論である。このベッチャー＝コーガンモデルは、*Process and Structure in Higher Education* (1980) は日本では翻訳もないし、ほとんど引用もされていませんが、組織変化を論じるときには非常に重要な枠組みではないかと思います。教員個人のレベル、業務を行う基本組織、それから機関レベルの中央権力、それぞれの階層において、どのような規範に属して行動するのか、それを最適に動かすための運営形態は何かという構造を整理しています。ただ、あまり具体的な実証として書いていないのであまりよく理解できませんが、全体の枠組みとしては大事なのではないかと思います。

わかりやすくいえば、日本の大学の組織研究は学長調査だけでやるケースが多いのですが、それでは組織の持っている重層性の中で基本組織のところにどういうインパクトがあるかということが分からない。コーガンさんにも来てもらおうと思いましたが、ご高齢ということもあってちょっと難しく、弟子というか、一緒にやっているメアリー・ヘンケルさんをお呼びして共同研究をしようと考えました。しかし、ヘンケルさんは評価のを中心にして研究されている方で、あまり組織の構造に即した話ではなく、研究の焦点はもっぱら評価論になっていました。

次に、訪問調査と質問紙調査で、機関内部の環境変化と組織変化がどのような方向にあるかということ調べようとしたのが、この調査の設計です。

そのときに考えていたのは、組織の変化は基本的にガバナンスによる機能と同一線上にあるということです。つまり組織体が環境変化や環境の中で行動していくために、まずはガバナンスやマネジメントで最適化を図ろうとするが、それが十分でないときには組織そのものが構造的に変わりながら対応する。そういった二つのレベルがあるだろう、その上で組織が変わると今度は組織の変化に対応したガバナンスとマネジメントが新しく要求されるという循環構造の中で、大学というものは長期的に動いていくのではないかと考えました。

そういう変容の結果をもし 21 世紀型高等教育システムと言うとすれば、今のわれわれ日本型の高等教育システムがユニバーサル段階に対応して再構築されることを 21 世紀型

高等教育システムと言っているのではないか。このようなことをぼんやり考えて、日本型高等教育システムとは講座・学科目制で、学部が基本組織で、教員組織と教育研究活動が一体化していて、4年制大学が本体という構造であって、単にこれだけでは多様な需要や財源の縮小などいろいろなものに対応できないので、基本組織が変わったりしながら再構築されていく。今はこのプロセスにあるので、どちらの方向に進んでいるかということ把握してみようというようなことでした。

調査の設計としては、学長レベル、部局長レベル、学科長レベルという3層でどういうガバナンスの方向をとっているのか、どのように組織を変えようとしているのかということを検討する。それから、組織改革の方向にはどうしても高等教育機関の機能分化論が出ているわけで、この機能分化に各レベルでどういう方向づけで収斂しようとしているのか、否定しようとしているのかを見ようと思いました。高等教育の機能が分化するということは、組織が変わらないと機能は変わらないので、講座・学科目という基本的な組織の部分が変わろうとしているのかどうかですね。

それから、講座・学科目の上に学部があって、教育と研究と学生サービス、全部フルセットで行うというのが日本の大学学部組織だと思いますが、ニーズが多様化するとうまく機能しないということで、学部から教育研究機能が再分枝化されて、どこかの組織にまた糾合されていく。これがセンターだと一応考えたのです。学習支援センター、学生支援センターなど、各種のセンター群が学部・学科で全部やっていた機能を効率的にやるために再集中化して分業化するというプロセスが進行しているのではないかと考えたわけです。分業化が進行しないと、無理にセンターを作っても学部の方に機能が吸収されてしまうとか、そんなことがあるのではないかと。

それから、組織が分化していく中では、一人の教員が教育もやり、研究もやり、学生指導もするというのではなく、その組織の構造に合った教員の分業化というか、多業種化というか、専門職化が進むということもあり得るのではないかとということで、教員の問題も入れました。調整を図る権力の変容の問題を入れて、それが設置形態や専門分野や地域配置でどう変わろうとしたかを考えてみようということで調査票を作りました。

回収率は、実際にはこの後もう少し集まったので、30%ぐらいでしょうか。国・公・私 の学長、部局長、学科長で、総計でばらまいたのは7000ぐらいになると思います。ただ、多人数で調査票を作ったので、私もうまく自分のアイデアを説明できなかったところもあり、各論的にはばらばらになってしまった。評価のところなどは調査しなくてもよかったかもしれません。もう少しシンプルに機能分化のところに収斂した方がよかったのかもしれないと思っています。

この中で、自分で作ったところは割と話せるのだが、それ以外は2次分析をまだしていないので、あまりうまく話ができないかもしれません。

2. ガバナンスをめぐる問題

ポイントになるところだけ幾つか取り出して話します。第4章の「ガバナンスと大学の重層構造」のところを私がやりました。今は、学長リーダーシップ論で動いているが、組織を変えていくときに、人間の行為で作るわけだから、学長、部局長、学科長は変化にどのような関係性があるのか、関係性がないのかということを知りたくて、そもそも大学の自律性がどのように拡大していったのか、大学運営でこの数年間で強化されたものは何なのか、それからどこを強くしたいのか、運営の方法としては何が必要と考えているのかというようにところについて聞いて、ガバナンスの重層構造を見た訳です。

誰が大学運営の主体か

やってみて、意外でしたが、ガバナンスについては、今までは設置形態で差が大きいと思っていたのですが、それよりも組織レベルの方がはるかに大きな影響を及ぼすということです。

例えば、今後の大学運営でどのアクターを強化するかという設問では、学長レベルで見ると、設置形態に関係なく、ほとんど同じ反応をします。資料（COE研究シリーズ27）の54ページと55ページを見て下さい。これは大学運営に関するアクターを、設置者、政府機関、大学内官僚制（理事会・経営協議会、学長・副学長）、部局代表制（評議会・全学委員会・部局長）、部局分権制（教授会・学科長）に区分して、どれを強化するかを聞いたものです。

そうすると、学長の場合には教授会や学科長の位置づけのところでも少し違いがあるものの、国立、公立、私立で大体同じようなL字形の構造になります（図1）。

部局長の場合には、公立部局長がちょっとイレギュラーな回答をしています。地方自治体・政府省庁の力を強化する方向が突出しており、私立と国立の部局長が、自治体や学校法人の力よりもむしろ部局長や全学的委員会、評議会の全学的機関を強化する方向であるのと対照的です（図2）。

ところが学科長になると設置形態に関係なくほとんど変わりません（図3）。学科長レベルでは研究教育という業務特性が反応し、設置形態に関係なく規範行動はほとんど同じで、学長も似ているといえます。公立大学の部局長の特異性は、今は設置者中心で上からの改革が進んでいるので、部局長は学内合意で進める見通しを持っておらず、設置者や外部の力に頼るしかないという反応になっていると思いますが、各階層の意見分布はほとんど同じになっていると言えます。

大学運営の方向—総論賛成、各論反対

次に、各設置形態別に、各階層が大学運営の方向としてどのような合意を形成しているかを見てみます。「戦略的研究の重視」、「個人研究の重視」、「横断的な研究の重視」などの戦略目標と、リーダーである学長・部局長の選出方法、教員人事や定数管理などの権限について聞くと、戦略目標については、国立だろうが私立だろうが、学長だろうが学科長だ

ろうがほぼ同じ傾向を示すわけです。だいたいみんなイエスと言うに決まっているような選択肢を並べていることもあります。

ところが、管理者たちをどう選出するのか、同僚的なレベルで運営していくのか、もっと官僚的な構造に変えていくのかというあたりでは違いが出ます。また、権限では、教員定数の全学的な管理、つまり、集権化で人事資源を進めていくのかどうかは階層によって大きな違いがあります。学長の手に資源の権限があれば、組織改革を上から強行的に進める力が手に入るわけです。しかし、分権化で行く限り、実際には部局の論理でその総合として大学が動くわけなので、一般論はよいが各論では組織全体の合意が難しくなります。この点は、公私立も同じ傾向を示します（図4～6）。

しかし、国公立並べてみると、私立の場合は、教員人事の全学的な観点や教員定数の全学的管理という対立的な方向でも学科長の6割は賛成し、合意のレベルが高いといえます。一方、図1～3で見た運営の担い手についていえば、並べてみると私立が一番同僚制的な自治が高い。教授会を強化する方向は賛成が低い、評議会や全学委員会など部局代表制は80%の学長が強化すると述べています。国立の学長は全学委員会の強化は50%に止まり、部局長・学科長は教員人事や定数の全学集権化には40%しか賛成していない。つまり経営的な企業のリーダーシップで学長なりトップが意思決定していくという構造ではなく、学長など集権的なリーダーシップと部局代表制を併存させている私立大学の方が、全学的な資源集中に合意が得られていることが、この調査の中で分かってきました。

日本の大学運営については、教授会、教員の参加が効率的な運営の対立軸としてずっと意識されて来ました。2004年にコーネル大学の高等教育研究センターが全米的な調査をもとに出版したEhrenberg編著による*Governing Academia*という本があります。それを読んでもみると、1970年と2001年の比較調査で、アメリカの高等教育機関の1321を対象に、シェアド・ガバナンス（Shared Governance）がどのくらい進んでいるかという調査研究をしています。

見ると、2001年の方が1970年よりも進んでいます。アメリカの大規模な同様の管理の研究では、Victor Baldridge達が1978年に出版した*Policy Making and Effective Leadership*があります。この研究では、シェアド・ガバナンスが学生の参加も含めて後退しつつあると警鐘を発していて、教授会による大学運営の参加は後退期に入ったといわれますが、このEhrenbergの研究が唯一ではないと思うものの、少なくともアメリカではこの30年間でもシェアド・ガバナンスがそれなりの位置づけにあるということは確かです。そういう点でいうと、日本の学長リーダーシップ・ガバナンス論はバイアスのあるものと言えるかもしれません。

大学の類型とシェアド・ガバナンス

このBaldridgeの研究の中で、もう一つ指摘されている大事なことがあります。部局分権制や代表制、同僚制といわれているものは、総合大学でステータスの高いところほど大学

の自治、ファカルティの決定権の拡大に前向きだという結論になっています。そこで、類型別でどのようなになっているのかを調べてみました¹。

それがCOEシリーズの中でいうと60ページ以下ですが、意外なことに、国立大学のケースではサンプル数は少ないのですが、日本の場合には総合大学ほどむしろ部局分権制や部局代表制に否定的で、単科大学が同僚的原理を志向しているというBaldrigeと逆の傾向になっています。これがちょっと不思議なのですが、総合大学にはもちろん日本の場合には旧帝大が入っているので、旧帝大と研究大学の学長が、学長中心でやりたいという反応を示しているということです。これはちょっとおかしいのだが、学長リーダーシップの影響なのかと思う。にもかかわらず、教員人事の全学的な実施では集中化は志向していません

ガバナンスの規定要因—規模と類型

ところで、類型論をいろいろと作ってやってみたのですが、国立大学は総合大学aとして旧帝国大学、次のクラスの筑波、神戸のような戦後できた総合研究大学、それから複合大学は医学部のある大学とない大学に分け、その枠組みに私立大学と公立大学も全部どれがどれにあたるかと入れ込んだ類型化をしました。

しかし、どうもこの類型化があまりうまく機能していなかったようで、複合大学で見たときに、複合大学が全学的な集権制を志向するという傾向が出てしまいました。どうもこれは規模が関係しているようです。私学が複合大学に全部入ってしまったので、大学の運営について国立で比較的規模の小さいところと私学の規模の大きいところが形の上では複合大学として一緒になってしまい、私学の影響力にどうも圧倒されて、全学集権制への志向が目立つたように感じました。これはちょっと作った類型がまずかったかもしれません。

3. 大学組織の変容—部局以外の周辺組織

次に、部局を越えた周辺組織がどうなっているかということ調べました。基本的に考えていたのは先ほど言ったように、教育・研究と学生指導をフルセットでやるような学部制度はこれからセンターの方に分かれていくのではないかということで立ててみた調査項目です。

ただ、そうであれば、ここは本当は今後どうするかというところをもっと聞けばよかったのですが、その設問を十分に立てられず、今ある機能についてプラスかマイナスかというところで聞いたので、ドライビングとしてどちらの方向に行くかということがあまり

¹ 総合大学a (旧制帝国大学、総合大学b 旧制大学を母体を含む総合大学。医学部を含む。私立大学では、慶応大学、日本大学、東洋大学)、複合大学a (学部数2以上で医学部のある大学。旧制大学を含むか否かの違いだけでステータスの高い大学も含む)、複合大学b (学部数2以上で医学部のない大学)、複合大学c (旧制大学を母体を含む大学で、一橋大学、東京工業大学を含む。私立大学では中央大学、國學院大學、駒澤大学など旧制大学で医学部を含まない大学を含む)、単科大学a (医学部を含む単科大学。2学部程度の医療系学部で構成される大学も含む)、単科大学b (医学部以外の単科大学)

シャープに出て来ませんでした。今のところ言える結論は、各種のセンターの評価として、学長はとにかくセンターができたことで満足してよかったと評価しますが、実際の機能で見ると学科長レベルでは評判が悪く、あまり機能していると見られていないということです。学生相談、全学教育、留学生支援の領域だけは学科長レベルでもよく機能していると評価されていますが、その他のFD（ファカルティ・デベロップメント）やアドミッション、キャリア教育などは、そんなには評価されていません。少なくとも特定の分野を除いては、部局の構造を大きく変える段階にはないのではないかとというのが今のところ言えるでしょう。

ただ、何回も言うように、あまりその辺はシャープに絞れなかった。組織の形を中心に切ってしまったものだからうまく結論が出ていませんが、いろいろな訪問調査したところの経験に大体合っている感じはします。

機関の組織多様性戦略

それから、最後の段階で気がついて幾つか訪問調査をしており、本当は調査票の中に入れるべきなのだが入れられなかったところがあります。それは何かというと、機関内部の組織多様性戦略です。機関内部の組織多様性戦略とは、大学の組織を作るときには学部制をどうするかとか、教育と研究の分離をどうするかということを問題に立てて、それを学長調査、ないしは学部長調査で聞くというやり方をとります。最近の組織調査で大きいものとして、金沢大学が文部科学省の委託研究を受けた教育組織の調査があります。あれは基本的に学部調査で、学長と学部調査で学部制の問題や教育研究の分離の問題を聞いています。

ところが、幾つかの大学のケースの中では、学部制は学部制として維持した上で、それと全く別に部局横断型の組織を別個に作って、そこはそこで部局を越えたものをやっているところがあります。全く二重構造になっているわけです。つまり、学長調査で聞いても、「部局制を維持しているか」では「部局制維持で、今後も部局制維持」になりますが、別な組織形態も置いているというのがこのケースです。

これは 15 ページにちょっと書いたのですが、東北大学の先進医工学研究機構や、東北大学国際高等研究教育機構、東工大イノベーション研究推進体、そして、福井大学の生命科学複合研究教育センターは統合によって医学部と工学部に基礎を置く融合型の研究をするということで作ったところで、ちょっとこれは特殊なのだが、その他はいずれも帝国大学の研究大学で、しかも少なからず科学技術振興調整費の財源を受けて作った開発的なシステムをそのまま持続させているタイプです。

東北大学の場合には、COE の担当教員が全学の教員の大体 6 割にあたる。まるごと全部 COE 担当教員と言っていい。そのときに、COE の強さを生かして従来の縦割りを越えた新しい研究組織を作るところで、先進医工学研究機構や国際高等研究教育機構を作りました。国際高等研究教育機構とは何かというと、各部局にある大学院から優秀な人を

2～3人ずつ抜き取って、そこに奨学金を与えて、海外で学会発表や研究をさせることを含めた、学部横断型のエリート選抜の大学院です。これでスーパー院生を育てるという構想です。先週そのシンポジウムがありました。だから、学部制か否かではなくて、学部制で部局横断型の組織を持っている構造があります。

これに定員をつけてやっているのが北海道大学の創成科学共同研究機構で、北大のリーチキャンパスの北に、これも科学技術振興調整費をつけて、8階建てのすごい建物を造っています。ここには教員は全部で10人ぐらいしかいない。基本的に公募型で、各大学院で助教授でもいい、准教授でもいい、教授でもいいけれども、応募して採用されたら、一人最低800万とか、3000～4000万という莫大な金を与えて、それで人を雇い、5年間の年限をつけて自由に研究をさせるという方式になっています。研究者を今までの横並びの中でやらせるのではなく、引っこ抜いた選抜型の大きな組織を作ってやっていくのです。インタビューに行って、「そんなふうに育てて、どこかに行ってしまったらどうするんだ」と聞いたところ、「どこかに行ってもいいから、そのぐらいいいやつを育てる」ということでした。ここも学部かどうかといえば、学部は維持しているし、研究科も維持しているのだけれども、完全にそれと別個に並行してやっています。

同じようなタイプが、例えば東大の先端科学技術研究センターです。ここは学部制と学際・融合型独立組織が並存したようなタイプです。東工大のフロンティア創造共同研究センターもこのタイプにあたる。これは横断型ではありません。

それから、学部制を廃止し、教員組織と教育組織を分離してやるというタイプがあります。今は一番ここにみんなの目が行ってしまっています。筑波大学が先駆的にやったように、既存の組織を再編して一律の構造にしてしまいましたが、筑波のような研究大学でこれを行っているタイプと、九州のようなタイプ、福島大学のように学部増が認められないので、既存学部をつぶして領域別に再編して理系を作った、窮余の選択をしたところと両方入るので、同じ枠組みで見てよいかというところがあります。このことは、調査票を作って送付してから調査に行こうということで訪問調査に行ってだんだん分かってきたことなので、本当はもう少し早くやっていたら調査の中に組み込めたのだが、動いているもの、動態を捕まえながら調査票を作るという枠組みがうまくいかなかったので、ちょっと掘り下げられませんでした。調査票を作る段階で動態としてどう組織をつかむかということが一つ大変なところだった。

教員組織問題

唯一そこら辺にチャレンジしたのが9章の「組織改革の動向」というところです。この組織改革の動向とは何かというと、単純に今どんな組織を持っているのか、教育組織と研究組織を分離してやっているのか、研究組織で作っているのか、学部全体の講座制なのか、学科全体の大講座か、小講座か、部門制かを聞いて、今はどうで、今後どういうものを希望するかということを設置形態別、それから、学長、部局長、学科長レベルに聞いたもの

です。これは金沢大学の調査も同じように聞いていますが、そちらでは現状と今後について聞いていないし、学科長も対象に入っていない。私たちがやった調査では、今の組織形態から次に望ましい組織形態を選ぶかという話になるので、多分、現状と動態については一番すっきりとした調査になっていると思います。

その結果、分かったのは、やはり現在も今後も研究組織に基づいて教育組織を編成するというのが多数であるという単純なことでした。現在、研究組織に基づいて教育組織を作っているのは55%で、今後どうするかというところでも42%で、一番多数ではあります。ただし、今のものいいかというところ、今と同じものを選んでいるところは50%以下である。逆にいえば、どんな組織をとっていても、組織を変えたいという志向がどこの層でもあると言えます。

実は多数でもない教育と研究の分離

特に全体の動向の中では、国立大学長の反応が一番際立って面白い。120 ページの下の表1で、学長に現在の組織形態を聞いたら、国立の場合は71%が教育組織を研究組織に基づいて編成しているということでした。そして、今後どうするかというところ、国立の学長の場合は66%が分離したいと答えています。これは公立の6%、私立の12%と比べると明らかに突出した動きです。なぜそこまでと思いますが、単純に言えば、機能的分化のところとも関係がありますが、世界的研究拠点に大学としてなっていきたいということ、国立大学の約7割が志向していて、その有力な方策は、とにかく教育と研究を分けて研究に特化した教員を作っていくということで、その戦略が異常なぐらい表れてくるということだと推測しています。

では、今ある組織は一体どうかというところ、123 ページを見ていただきたいのですが、表7が学長も部局長も学科長も全部合計したものです。今、教育と研究を分離している、つまり筑波のようなタイプで、今後も引き続き教育・研究を分離していくところは、45%しかない。ほかのところは変えたい、元に戻したいという答えになっていて、教育と研究を分離したからといってそれほどうまくいっているということでもないということが分かります。

その理由は、僕らが訪問調査に行ったところでは横浜市大や岩手大学なども教育と研究の分離組織をこれから作るところで、すでに分離しているところで調査に行ったのは唯一筑波大学だけなのですが、筑波は2回調査に行って、5組織にいろいろなインタビューをしました。学長・副学長、研究科長、一般教員にもインタビューし、3層にインタビューしました。

それで分かったのは、特に筑波の場合は教育と研究の分離、教育組織と研究組織を分けるということについて見直しの意識が強く、法人化への移行時に大学院博士課程中心に一度再編成し直すという学系廃止論を出したのですが、学系廃止論にもまた逆に反対論があって、一度中断して、学群を残し、学系を残し、大学院を残しという三つの組織の中で教

員をどちらにも位置づける方向を模索しているということでした。

インタビューして興味深かったのは、東京教育大学が筑波になるときに既にあった組織では、基本的に教育組織と研究組織を重ねた方がよかった、筑波ができたときに新しく作った組織は分離しても何となくうまく動いたということでした。東京教育大学の文学部・理学部・教育学部は古典的伝統の学問を基礎にした組織なので、そういう学問体系の中という、やはり分けても、学系にしてやっても、学系の中で実際に教員配置をするときには学問の方によって採るしかない。それで、学系のときに研究の組織で教員を採り始めたら、弊害が起きたそうです。学系のある研究グループで研究成果が上がるということで、同じような研究グループの人間ばかりをその業績に合わせて採り始め、その結果、ある学系の中の教員の構造が同じようなタイプの研究者、同じ領域の研究者がそろってきたので、今度は教育プログラムを提供するときに支障が出てきたということでした。

研究の業績というか論文をたくさん書くためには同じタイプの人間をたくさん集めればいいという単純なことで、確かに業績はきちんと出るのだが、教育プログラムは履行できない。そうすると、教育分野の単位で教員組織の編成をするのか、研究組織であるかという両方のジレンマがあるときに、やはり教育組織の方で組まないと駄目だという結論になってきたということです。大学院博士課程をベースに教員組織を組むという方策はそこから出てきたようです。

発足時に「教育と研究の分離」を新機軸としたので、筑波大学は発足時に大きな政府支出が行われました。教員数も増え、法人化による運営費交付金額で一目瞭然になりました。筑波は同規模の大学に比べると交付金の比率が高いのです。その点からいけば、学系制度を廃止することには難しかしさもあるようです。しかし、実態は30年たって、通常の大学の形に回帰しつつあるといえるかもしれません。

ですから、教育・研究を分離しても、それを引き続き維持するという人が半分以下というのは、教育と研究という基本的活動を反映した組織構造が求められるということだと思います。

ただし、では小講座や部門制でいいかということ、それも少数です。要するに、教育組織の原理については決定打がないということで、それ以上、今のところ私は言いようがありません。類型や専門分野など、先ほど言ったようにはじめから教育と研究を分離して学際融合でやればうまくいくが、既に動いているところでそれを作り替えてやってもうまくいかないとか、それこそ大学の文化と伝統によって多様性があるということは確かです。一つはっきりしているのは、教育と研究の分離がうまくいくということへの過信があるのではないかということです。

4. システム全体の移行理論

それから、次は COE シリーズの報告書の中にはありませんが、このように組織の変容

の問題を調査・検討して組み立てて、出てきたのは、これらのパーツの部分を組み立てて組織変容するということに、高等教育の機関レベルではなく、システム全体の移行の構造をどう説明するかという理論が、なかなか見つからなくて困りました。これはセンター組織の移行の論理をどう考えていくかということの伏線になってきます。いまのところ、トロウ・モデルしかない、トロウとクラークしかないというのが日本の高等教育研究ではないかと思うのですが、あらためて読んでみると、ユニバーサル化の制度移行の論理は、本当にトロウ・モデルが正しいのかという疑問に突き当たります。簡単にいうと、トロウの理論とは、高等教育システムが一元的に発展し、アメリカのシステムに移行するというものです。エリート→マス→ユニバーサルと移行し、ユニバーサル段階に一番適合しているのはアメリカだから、アメリカになるという話です。

多分、歴史学ではどんな組織論であっても、こういう理論はないと思います。唯一あったのが史的唯物論の社会の発展段階論ですが、その顛末はご承知の通りです。また、会社であれなんであれ、大学以外の組織が各国の多様性を越えて一元的になるという主張がほかにあるのか、非常に疑問になってきます。

天野郁夫先生が、トロウには段階移行論がないと20年前に指摘していますが、その後、議論がありません。それから、そもそもトロウのような組織変動論が、アメリカの組織論の中でどう位置づいているかということで、いろいろ調べてみました。そうすると、社会学の中での制度論が非常に重要なことが分かってきました。今、僕らは市場経済、市場主義の中での組織変動というか、市場的高等教育論に悩まされていますが、新古典派の経済学は20世紀の前半ごろから次第に展開してきて、新古典派経済学の組織論に対して、制度主義が50年以上論争を繰り返しています。

つまり、市場主義の古典派理論では、組織は要らないのです。基本的に個人規模で全部動いていくので、制度や組織は要らない。

では、なぜ企業というものは必要なのか。単純に言えば、市場があれば企業は要らないわけである。個人が雇用者と1対1で労働力を売買する関係でも動いていく。しかし、みんな企業に雇われて、企業組織を作って経済活動を営んでいる。それは新古典派の経済学では説明できない。そこで、経済学でも、社会学でも、経営学でも、組織というもの、制度というものをどう位置づけるかということで、新古典派経済学に対するアンチテーゼの系譜がずっとある。ホジソンのいわゆる制度派経済学もその大きな流れです。それから、スタンフォード大学の社会学のスコットの、日本語で『制度と組織』として10年前に訳された *Institutions and Organizations* は、第3版まで出ています。

これなどは経済学、経営学、社会学における新古典派に対抗した制度研究の系譜をうまく説明していて、私はこれで目が洗われたところがあります。このスコットの制度形態の組織論は、個々の企業のような個別的な組織から、その組織が集まって同じような組織を構成する組織個体群、それから教育システムのようなもっと大きな部分の組織を組織フィ

ールドと階層に分けて、それがどのように変化していくかという検討、分析をしています。

しかし、スコットの文献の中には、トロウの引用は出てこない。なぜトロウが出てこないのかと思って、国際的な社会学事典、ブラックウェルのエンサイクロペディアや、もう一つポルガッタの社会学事典、これも東北大学の中で文学部にしかないので調べに行きましたが、トロウは載っていません。つまり、単純にいうと、アメリカ社会学の中ではトロウの組織変動論は位置付いていないのではないかと。彼の文献で引用されているのは、唯一、ユニオンに関するものだけでした。天野先生がアメリカにいたときには、トロウが高等教育研究の第一人者だったということで、それはそうでしょうが、社会学的な組織の変動理論としてどのような位置を占めているのか、検討の余地はあろうかと思えます。

実証的な組織変動論

もっと調べなければいけません、少なくとも東大出版会で出版されているトロウの翻訳論文は、注も何もありません。読んで分かると思いますが、こういうふうに変容すると断定されているのです。なぜ変容するのかとか、その変容の根拠は何かとか、変容した結果こうなったとかという事例研究もなく、包括的に教義のごとく書かれているだけで、実は論証がない。ただ、トロウ論文の引用は圧倒的に多い。われわれも使うし、中国の人も使うし、いろいろな研究者も使うのだが、後進国の人間が自国の発展を説明するときに使うには便利だが、組織変動論としてプロセスを説明している訳ではない。

大体トロウの言うように、もし高等教育システムが変わってくるとすると、高等教育システムは社会のサブシステムだから、雇用システムの影響によって高等教育システムが変わるのだったら、雇用システムの構造が違えば当然高等教育システムの内容は違ってくる。雇用システムが全く違う中で、なぜ高等教育システムだけ同じようにマスマユニバーサルと変化して同じものになるのか、その説明がない。そういう点もあって、トロウ・モデルも検討していかなければいけない。

ただし、トロウ・モデルが持っている意味は、外的条件が変わって、学生の就学人口が変わっていけば、それに伴って内部的な変化が必然的に起こるというテーゼとして非常に有効だということです。その意味では一国レベルの中で高等教育システムの同型化が必ず進んで、アメリカ型になるというテーゼとなっているわけです。これは先ほど言ったホジソンとかスコットのような比較制度経済学、社会学、それから、日本でいえば青木昌彦さんのような比較制度経済学の方から見ると、同型化は進まないというコメントになるのではないのでしょうか。

比較制度経済学から見ると、各国のシステムは、ある意味で偶然的なところも含めて、それが成り立ってくる歴史的な経路によって決まってくるので、外的環境が変わっても同じ方向をたどらない。日本とアメリカの企業が全く違うというのはそういうことなわけで、なぜ変わらないかという、高等教育システムなり、システムの内部で持っているさまざまなサブシステムが相互に補完し合っている、あるところだけ部分的に変わるわけに

はいかないという構造があるからです。

それから、制度そのものが慣性を持っているのでそうは変わらない。だとすると、制度そのものが変化していく枠組みとして変わらないことの説明をむしろきちんとした方が、どうあったら変わるかということが明確になるような気がしています。

大学の機能的分化

ここで、機能的分化をその枠組みでどのように説明できるかという点で、10章のところはRIHEの村澤昌崇さんがかなり頑張って書いています。私は、うまく論証のプロセスを説明できないのですが、彼は統計分析の手法を使って書いています。COEシリーズの10章も彼が書いたもので、それを読んでくれと言うしかありません。

ただ、そこで議論したかったことは、大学の機能的分化ということを中心に大きな政策として述べて、お金によってそれを誘導している、しかも機能的分化の方向の中にはマス化、ユニバーサル化に対応したさまざまなニーズに対応してそれぞれの機能があり、それを大学が選択するという話で、各大学が機能分化をどういう形で選んでいるかという点、任意にどういう決定要因で変わっていくのかということが10章のメインでした。

現在どうなっているかという機能は、10章の中で書いているが、学長も部局長も学科長もほとんど共通しています。これがすごく面白かった。自己認識はそんなにずれていないのです。

例えば130ページの「機能的分化の実態：組織レベル別」というところですが、上は現状がこうであり、下がこれからこうなりたいということです。世界的研究拠点になっている、なっていないという話でいくと、学長、部局長、学科長間でほとんどずれがない。自己認識は非常に一致していて、今後どうしたらいいのかというのが下なのだが、それはただそのまま膨れているだけである。つまり、みんなやりたいという構造になってしまっていて、一体これは何なのだろう、結局、今後に対する意気込みが、ただ表れているだけではないかとも受け取れます。

大学類型別で見ると、総合大学aは、今は世界的研究拠点を果たしているという認識が高く、7割となっています。今後は世界の研究教育拠点と社会連携機能を重視するということで、複合大学は地域密着型の研究拠点を割と志向しています。単科大学aは高度専門職業人を養成するという認識を持っているというように、典型的には若干分かれています。

ただ、こういう組織変容の結果、どのように機能分化しているかということの要因は、結論から言うと、これは世界性とか、そういうところになっていくというプロセスは、設置年と地理の要因が大きく効いて変えがたい。そこが一番大きな要因として効いていて、人事などはその従属変動で全部説明できていくという結論になっています。要するに、伝統や歴史が各大学の戦略を規定している訳で、選択の余地がないともいえる。

ただし、機能選択には人事が比較的強く影響している。これは葛城さんにやってもらったところで、教員人事のポリシーとして教員の能力として期待していることを聞いて、そ

れを設置形態や学科長、部局長という類型で見たところ、人事の点で一番違いがあるのは、総合大学で世界研究拠点になるというところだけが国際的な研究を志向していて、あとはほとんど差がないことがわかった。別な表現をすれば、機能分化を大学がしていても、教員人事としては研究ができる人をまず採るという構造になっていて、機能分化を支える教員人事政策はとられていない。

これはなぜなのかということが一つ問題だと思うが、私の解釈としては、各大学や部局や学科長として人事をするときには、やはり一番可変性のある人間を採りたい。つまり、多能工として教員を採るときには研究が一番いい、地域貢献などで見るとそれ以外に使えないが、研究で採っておけば時間をかけて地域貢献をさせたりもできる。つまり、多能工として教員を見ると、研究センターというところで実際は採用する志向になっているのではないかと考えています。

5. 大学組織研究の課題

もう時間が来たので、自分でもよく分からない部分は飛ばして、まとめを言うと、繰り返すことになるが、要するに組織変容は各要素が各レベルで異なった反応を引き起こしながら、相互に葛藤をもって全体としての変容を引き起こす複雑系としての長期プロセスと考えられます。学科長、部局長、学長のレベルで志向性が違うと、お互いに対立しながら、場合によっては学科長、部局長の力が強ければ、学長の首をすげ替えて選択できるわけだし、逆に経営協議会のようなところが強ければ、学科長、部局長の意図とは全く違う学長を持つてくることで組織変容を促すことができる。だから、そこら辺の力学がどう働くかということを中心に長期的に観察しないと、組織変容がどうなるかは言えないというところで、ちょっと複雑系としてその関係をどう見るかということも今後捕捉できる方法が必要だと思います。

それから、理論的アプローチとしては、トロウの単直線的移行モデルの再吟味が必要ではないでしょうか。いろいろな要素や圧力要因が分かっても、その結果どう動いていくかという一般論のモデルはないので、単直線的移行モデルを少し変えたものとしてやっていかなければいけないのではないのでしょうか。

トロウは歴史研究としてやっています。しかし、歴史比較アプローチでやろうとすると、日本の歴史の中に組織変容のケースは非常に見つけにくい。日本の大学の歴史は100年以上あるが、一番大きかった変化は基本的に政治的要因によるものだと思います。つまり、戦後改革のように占領政策が入ってきてころっと変えるという政治的要因以外に、大学の組織が長期にわたって変容してきたケースは見あたらない。

例えばドイツの大学が研究志向でインスティテューションを作ってやったとか、それをアメリカが導入して大学院になったというようなプロセスの長期変動のケースが見つけにくいので、日本の歴史の中からはトロウ・モデルに代わる移行プロセスを具体的に説明し

ていくフィールドがなかなかない。これはちょっと困るところだと思います。

ここでは、むしろアメリカのケースよりもドイツ、ヨーロッパの方の比較アプローチで現時点まで含めて調べれば、どういう要因で変わっていくかが見えるかもしれません。なぜかという、特にドイツの方が面白いと思いますが、ドイツは日本と同じとは言わないものの、やはり講座制でかなり固い教育と研究の連動システムを置いていて、これが今、ようやく変わり始めています。その変わるプロセスの中で、どういう要因で変わっていくかということの説明が有益かもしれません。

逆にいえば、トロウ・モデルはどこまでヨーロッパのシステム変容を説明しているのかというところの情報が欲しいのです。トロウ・モデルは、高等教育の構造を変えなければいけないという主張に伴って引用されることが多い。実証研究としてヨーロッパの組織変化の研究がどうなっているかということが、もう少し情報として欲しいと思う。

それから、ケーススタディとして筑波は非常に面白かったので、組織改組をした大学の追跡調査が非常に重要ではないかと思います。ただ、筑波も5年間で2回行って、その前にも1回行っているが、いろいろな人に聞かないとなかなか掘り下げられない。関連する情報などが集まってこないとケーススタディが掘り下げられないので、これも時間をかけて定点的にやるフィールドをどこに作るかということが非常に大事で、これも少しグループ的な研究が必要ではないでしょうか。

また、教員人事がどう変わるかが、組織変容を支える中核課題でしょう。教員がいることで活動して卒業生を出していくと、そこにいる教員は今ある組織の構造を維持するようには動かさない。そうでないとやりにくいからである。そんなに不安定にころころ組織を変えていたら仕事が成り立たないので、やはりどうしても組織を変える人事をするのか、組織を維持する人事をするのかという教員人事のところが一番クリアに組織の問題が出てくるような気がします。

このときに多能工的な教員を採っていくのか、分業化したコストに合った教員を採るのか、それから、採用は多能工であっても、中で配置転換や昇進で分業化するかどうかでだいぶ変わってくるので、昇進の実態などもつかみたい。ここでも一応昇進の原理についても聞いているのですが、一般論で聞いてしまっているのでは具体性が乏しい。ただ、各大学で人事をするときにどういう原理、方法をとっていくかということについてはある程度素描ができていますので、これも機会があればもう少しやる必要があるだろう。何となく雑駁な話になったが、以上です。

日本の大学における組織変容 — 教員組織改革と大学の機能的分化 —

羽田貴史(東北大学)
国立教育政策研究所
【大学教育センター】第3回研究会

問題設定の経緯

- COE組織班の研究活動
 - ・統合・連携・連合(2002~2003), ガバナンスと組織変容(2003)
 - COEシリーズ1(2003), 7, 8(2004)
- 組織変容が中心問題だが理論的模索が不足
 - ・外部環境の変化→組織変化と単純化して説かれる大学「組織」論(跨大ターム, 中村2007)
 - ・組織・ガバナンス・評価の内的関連性は?

組織変容の理論としてのクラークモデル

- クラークモデルは単なるガバナンス論ではない
- 労働の分業論の系譜(A・スミス)
- Kogan=Becher(1980)の組織構造論への注目
 - Henkel招聘研究会
- 組織論の若干のレビュー
- 訪問調査と質問紙調査による機関内部の環境変化→組織変化の葛藤

ベッシャー＝コーガンモデル

	個人	基本単位	機関	中央権力
要素	・教育, 研究スタッフ ・行政管理者 ・補助労働者 ・学生	・デパートメント ・スクール ・学士課程カリキュラムの内容を提供する 教員集団	・法律で規定された 個別機関	・全体計画 ・資源配分 ・モニタリング
内発的形態	・教育, 研究, サービスの質	・学生 (student provision), カリキュラム, 研究	・機関の精神, 将来計画, 方針の実施	・資源利用の最大化, 機関の文據
外部形態	・社会/経済/文化的的要求への対応	・社会/経済/文化的的要求への対応	・社会/経済/文化的的要求への対応	・社会的 経済的 への適合
機能形態	・専門職規範, 社会的/経済/文化的価値の反映	・専門職規範, 社会的/経済/文化的価値の反映	・社会/経済/文化的価値との対応	・経済的 感情的 的期待への適合
維持形態	・役割規範と個人的目標の達成	・同僚集団の規範と価値	・学術的規範の維持	・質, 妥当性, 有効性の基準の維持と監視

(Becher, Tony & Kogan, Maurice. Process and Structure in Higher Education.)

- ガバナンスとマネジメントによる環境適合 (システムレベル・機関レベル)
- 組織変化による環境適合
 - ・ 機関レベル
 - ・ 基礎組織レベル
- 組織変化によるガバナンスとマネジメントの変容
- 組織変化の結果, 日本型高等教育システムがユニバーサル段階に対応して再構築

・基礎組織: 講座・学科目制
 ・基本組織: 学部
 ・教員組織と教育研究活動の一体化
 ・4年制大学本位主義
 ・教育の構造: 一般教育+専門教育
 ・セクターごと役割: 二元重層構造

⇒

・基礎組織: 講座・学科目制の柔軟化
 ・教育研究活動の分離化
 ・組織の多様化
 ・教育構造の多様化
 ・役割による多様化

2. 調査の設計

- 組織レベル間の変化への対応の葛藤
- 高等教育機関の分化の可能性
 - ・ 講座・学科目制変化
 - ・ 学部から教育研究機能の再分枝化
 - ・ 機関レベルの機能分化論
 - ・ 機能別分化の基盤となる教員の分化
- 組織変化を支える権力の機能
 - ・ 権力の変化と同僚制の変容
 - ・ 教員人事
- 設置形態・専門分野・地域配置による特性

回収率・大学類型

	合計	国立	公立	私立
学長				
返付数	714	87	72	886
回収率	87%	80%	81%	17%
部局長				
返付数	27,286	87,286	48,116	82,286
回収率	187%	88%	188%	198%
学科長				
返付数	818	223	48	941
回収率	38,886	88,286	88,886	88,286
学科長				
返付数	4878	1187	878	8888
回収率	1884	847	118	888
学科長				
返付数	88,286	88,286	81,286	88,116
回収率	88,286	88,286	81,286	88,116

1. 総合大学: 旧制帝国大学
2. 総合大学: 旧制大学を母体を含む総合大学。医学部を含む。私立大学では、慶応大学、日本大学、東洋大学。
3. 総合大学: 学部数2以上で医学部のある大学。旧制大学を含むか否かの違いだけでステータスの高い大学も含む。
4. 総合大学: 学部数2以上で医学部のない大学。
5. 総合大学: 旧制大学を母体を含む大学で、一橋大学、東京工業大学を含む。私立大学では中央大学、國學院大学、駒澤大学など旧制大学で医学部を含まない大学を含む。
6. 単科大学: 医学部を含む単科大学。2学部程度の医療系学部で構成される大学も含む。
7. 単科大学: 医学部以外の単科大学

7

ガバナンスと大学の重層構造 (第4章)

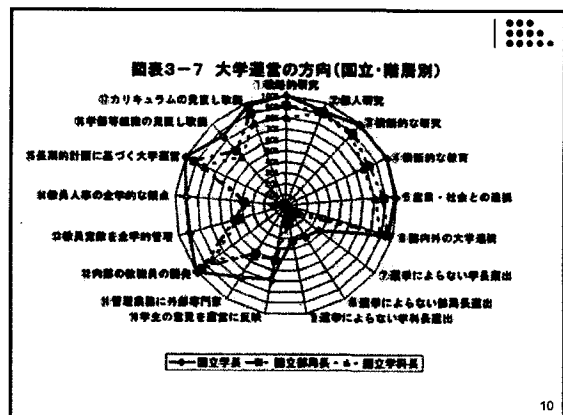
- 設置形態より強い組織レベルごとの共通性
- 強化された主体、今後強化する主体 運営の方向
- 特に高い学科レベルでの共通性
- しかし、設置形態別に運営モデルの合意が異なり、葛藤の強弱がある
- 大学運営の方向は一致しても人的資源の集中化に大きな対立
- 官僚制・部局代表制・部局分権制のモデルを共有している私立大学が資源政策でも合意が高い

8

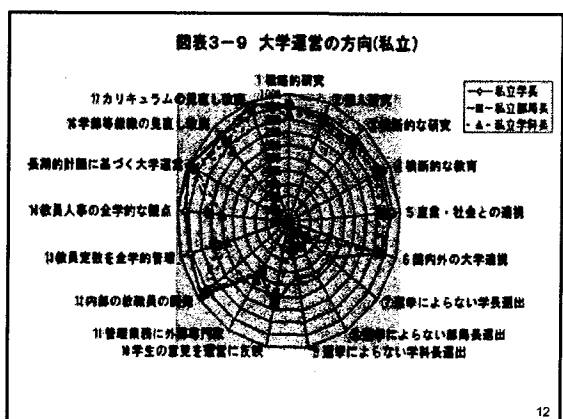
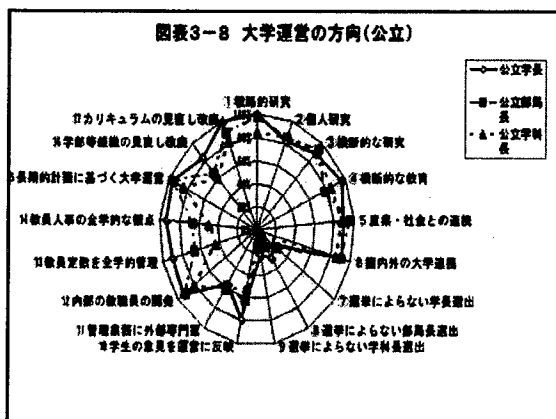
	国立	公立	私立
学長	官僚制	官僚制 部局代表制	官僚制 部局代表制 弱い部局分権制
部局長	部局代表制 部局分権制	官僚制 弱い部局代表制	官僚制 部局代表制 部局分権制
学科長	部局代表制 部局分権制	部局代表制 部局分権制	官僚制 部局代表制 部局分権制

学長+部局長+学科長

9



10



12

あいまいな点

- 大学類型と規模の影響
- 総合大学が部局分権制・代表制に消極的
→70年台のアメリカと異なる(Baldrige1978)
- 学長リーダーシップ論の影響?
- しかし資源配分では集中化は志向せず
- 複合大学における全学集権制への志向—規模の問題?(類型の不適合?)

13

部局を越えた周辺組織の動向(第5章)

- 根本的な問題—教育研究と学生指導をフルセットで行う学部制度は機能的に分化するか
- 難しかった設問設計
- 今のところの結論;センターの評価は学内組織のレベルで評価が違い、学生相談・全学教育・留学生支援などを除いては学科長レベルでは評価されていない
→部局の構造を大きく変える段階にない

14

掘り下げられなかった問題

- 機関内部の組織多様性戦略
 - 学部制維持、部局横断型の教育・研究活動を実施する組織を設置(定員なし)
例:東北大学先進医工学研究機構など
 - 学部制維持、部局横断型の組織を設置し、教育・研究活動を実施(定員あり)
例:北海道大学創成科学共同研究機構など
 - 学部制維持、学際・融合型の独立組織を設置し、教育・研究活動を実施
例:東京大学先端科学技術研究センターなど
 - 学部制廃止、教員(研究)組織と教育組織を分離して教育・研究活動を実施(予定含む)
例:筑波大学、九州大学、新潟大学、千葉大学医薬学府、徳島大学医・歯・薬学部、岩手大学、福島大学、高知大学、岡山大学、横浜市立大学

15

組織改革の動向(第9章)

- 現在も今後も「研究組織にもとづく教育組織の編成」が多数
- 現在の形態を変えたい志向は50%以上
- 国立大学長が望むのは「教育組織と研究組織の分離」(特に総合大学、複合a)
- 分離形態で引き続き分離志向は50%未満
小講座制・部門制維持は少数(20~30%)
- 決定打なし、類型・専門分野による多様性
→一部に過信される「教育と研究の分離」

16

検討中に浮上した問題—高等教育構造の移行論

- 制度移行の理論としてのトロウ・モデル
 - 高等教育システムの一元的発展論としてのトロウ・モデル
- 「全体としてヨーロッパ高等教育は可能なかぎり急速にアメリカ・モデルに近づこうとしているといえる。……それはひとえに、アメリカ高等教育が規範的にも構造的にも“脱産業化”の時代の諸要求に適合しているからなのである」(トロウ1999)

17

トロウへの疑問

- 段階移行論の欠落(天野1986)
- 組織変動研究におけるトロウの位置
- トロウにおける組織論の位置
- 高等教育システムと連関するサブシステムの各国における相違
- 同型化の条件
- 歴史的展開

18

システムの多様性の理由—比較制度分析解釈への注目

- 歴史的経路依存性
- 相互補完性
- 制度の慣性
- スローガンの改革論でなく、システムの持続メカニズムを解明することが移行条件を明らかにする前提

19

大学の機能分化の方向(第10章)

現在果たしている機能と今後重視する機能

- 現在: 地域密着型教育拠点、幅広い職業人養成、高度専門職業人養成、地域密着型研究拠点
→ 地域密着+教育機関として機能しているという認識。
- 今後: 地域密着型教育拠点、地域密着型研究拠点、高度専門職業人養成、幅広い職業人養成
→ 地域密着+教育機関としての機能を今後重視したい。
- 今後に対する意気込みの高さ。

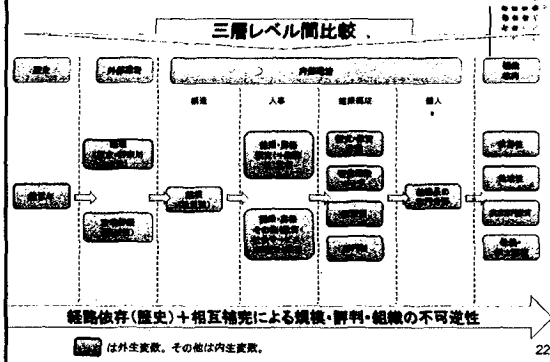
20

大学類型別

- 総合大学a:
現状: 世界的研究拠点機能を果たしているという認識が高い(7割)。
今後: 世界の研究・教育拠点、社会連携機能の強化へ。
- 複合大学a: 今後: 地域密着型の研究・教育拠点を志向。
- 単科大学a: 現状、今後とも高度専門職業人養成機能を持つとする認識が高い。

21

組織変容と機能分化の分析モデル



22

直接効果小括

- 機能選択には人事が比較的強く影響。
- 研究重視人事 → 世界的機能志向
- その他重視人事 → 地域性・教養・学士課程機能志向
※結びつきは特化しているわけではない。
- 組織編成は研究教育分離志向のみ。組織レベルに一貫して世界的機能志向に影響。効果は小。
- 歴史(設置年)・市場評価(偏差値)も影響。ただし、強い影響力とは言い切れない。


23

総合効果(図表5-4) 決定係数に注目

- 総合効果: 歴史(設置年)、市場評価(偏差値) → 世界的機能志向
- 歴史 → 市場評価 → 世界性 ⇔ 研究大学 → 規模 →
- 歴史がある大学ほど、人的・物的投資機会が多く規模が大きくなる。同時に、安定的置留が形成・維持されやすい。
- この「規模」「評判」が(世界的機能⇔研究大学志向性への)慣性を生み出す。
- 「規模」と「評判」は緩やかな相互補完関係(相関係数0.28~0.33)を形成し、規模・評判に見合った機能(⇔研究大学機能)を選択したほうが、(規模に見合わない)新しい機能(例えば教育に特化するなど)を選択するよりも、費用対効果的に見て損失が少ない(⇔既存機能(⇔研究大学機能)維持)。
- 決定係数: 世界的機能以外は、小さい → 歴史・外部環境・大学内部の構造・人・組織は、世界的機能⇔研究大学以外の機能を志向するようには構成されていない。
- 大学の機能分化の


経路依存性

24

- 
- 現状よりも、今後において、「世界的機能」を志向する大学数が増えているのは、経路依存性による必然？
 - 「旧帝大を目指して」経路依存的に構造化された我が国高等教育に、機能分化を促すのは難しい？

25

まとめと今後考えられること

- 
- 組織変容は各要素が各レベルで異なった反応を引き起こしながら、相互に葛藤をもって全体としての変容を引き起こす複雑系としての長期プロセス
 - 理論的アプローチとして、トロウの単直線的移行モデルの再吟味(制度派組織論)
 - 歴史・比較アプローチとしては、日本の歴史に組織変容のケースが見つけにくい(政治的要因が強い)。アメリカよりドイツ・ヨーロッパか
 - 日本のケーススタディとしては筑波をはじめ、組織改組をした大学の追跡調査は重要
 - 教員人事は組織変容を支える中核課題、多能工的教員か、分業化した教員か

26

大学における IR の組織的機能とデータに基づく教育改善システム

—諸外国の先駆的な事例を手がかりに—

鳥居 朋子 (鹿児島大学)

本日の報告「大学における IR の組織的機能とデータに基づく教育改善システム」は、平成 18 年度－19 年度の科研費（基盤 C）による「大学のカリキュラム開発とインスティテューショナル・リサーチの有機的連携に関する研究」の成果の一部です。とくに、アメリカとオーストラリアの先駆的な事例を手がかりに、IR の実態とそれに基づく教育改善のシステムについて報告させていただきます。（以下スライド併用）

全体の流れとしては、はじめに、IR と教育改善の関係をどう見るかという問題意識をふまえ、アメリカにおける先駆的な取り組みとして、ニューヨーク州立大学アルバニー校（SUNY アルバニー）とワシントン大学シアトル校（UW シアトル）の事例報告をします。その後、アメリカとは特色が異なるオーストラリアに視点を移し、シドニー大学の IR に注目します。最後に、そこから得られた示唆を何点かまとめたいと思います。

日本の大学における教育改善の取り組み状況

アメリカの事例報告に入る前に、現在の日本の大学における教育改善の取り組み状況を少しみておきたいと思います。まず、授業評価アンケート等の普及と教育改善にかかわる問題です。授業評価アンケートに関しては 90%を超える大学で実施されています。ただし、得られたデータをどのように次の改善につなげていくのかというところで留まっている状況が多く大学の見受けられます。また、国の高等教育政策の主導により、教育 GP 等のプログラムベースの競争的資金配分がなされており、各大学はそれを獲得するのに躍起になっています。認証評価、法人評価など外からの圧力も各大学に及んできており、その一方で、保護者等を含めた公に対するアカウンタビリティの要請も強まってきているのが現状です。

そうした状況をみると、日本の大学では大学教育の質的向上を意図した根拠データに基づく改善の仕組みが、欧米諸国に比べて未成熟な現実が浮かび上がってきます。それは、言い換えれば現状分析のためのデータの収集、データの分析と次期計画への反映、継続的な評価といった、マネジメントの分野では定着している PDCA サイクルに即した改善システムを大学でどのように創出するかといった課題です。

本報告では、アメリカとオーストラリアにおける大学のインスティテューショナル・リ

サーチ (Institutional Research : 機関調査) の専門部署が核となり教育成果の測定に挑戦しているケースに注目します。とくに教育効果の測定に実績のある三つの大学における IR の機能と、それが支える教育改善のシステムの現状と課題について検討したい。特に注目する点は、各大学のマネジメント体制、教育改善のシステムの特質、IR 部門および FD といわれるセンターの課題です。

IR とは

IR とは何でしょうか。簡潔に言えば、高等教育機関の計画立案や意思決定に有効なデータの収集、分析および報告を行う組織活動です。1950 年代にアメリカの大学で開発され、諸外国に普及してきた経緯があります。現在は高等教育マネジメントを支える基本部門に成長しており、専門学協会もあって非常に活発に活動をしています。アメリカを中心とする AIR (Association for Institutional Research)、オーストラリア、オセアニア、東南アジアを含む諸国で構成されている AAIR (Australasian Association for Institutional Research)、ヨーロッパ諸国で構成されている EAIR (European Association for Institutional Research) といった学協会です。

では、なぜいま IR なのでしょう。まず、機関が外部評価にどう対応するか、アクレディテーションの対応はどうするかという局面で、データというものが非常に重視されてきています。それから、根拠データに基づいてアカウンタビリティを果たす必要もあります。何よりも、機関の意思決定を強化するために、データに基づく意思決定の部分を強くすることが必要になります。

ひとくちに IR といっても、網羅する領域は非常に広範です。スライドに乗せた項目は 2007 年の AIR の年次大会で出ていた領域を一覧化したものです。例えば、学生の経験、学習および成果の測定、カリキュラムおよび教育プログラムの開発、高等教育の政策課題、アカウンタビリティ、それからきわめて実践的な問題として、IR の実践と理論、手法、技術、ツール、倫理等々、そして機関マネジメントという領域がカバーされています。

とくにアメリカの場合は、エンrollment・マネジメントとあって、部局における学生数 (在籍者数) に応じた資金配分が徹底して行われているケースが多いです。そうしたことへの対応として、データに基づく教育改善がより強く要請されているといった構図が指摘できます。

米国州立大学の資源配分と大学業績評価のリンク

ここで一つ押さえておきたいことがあります。これは、山口大学の吉田香奈氏の研究に基づいていますが、アメリカの州政府による州立大学の資金配分と大学業績評価の接合フレームが大きく分けて四つに分類されるという研究結果があります (吉田, 2007)。①の

パフォーマンス・ファンディングは、評価結果を州交付金の配分と直接的にリンクさせる方式である。評価結果に基づいて自動的に配分額を算定している。②のパフォーマンス・バジェットは、評価結果を次期の予算編成過程で一要素として考慮する方式で、評価と資金配分は緩やかにリンクするものです。③が上記2種類の混合タイプで、評価に基づいて交付金を算定した後、追加額を審議するといったものです。④のパフォーマンス・レポートは、評価結果を予算とリンクさせず、州の設定した指標の達成状況に関する報告書の作成・公開が主要となっています。いわば、①から④に行くにしたがって、評価結果と交付金算定のつながりは緩やかになっていきます。このフレームを頭の片隅に置いていただければと思います。

SUNY アルバニー

SUNY アルバニーは、大規模な研究重点大学で、ニューヨーク州の高等教育システムの中に位置付けられています。注目すべきは、資金配分と評価方法の接合方式であり、SUNY アルバニーの場合は、最もリンクが密接なパフォーマンス・ファンディング方式を採用しています。データでは、学生数が約1万7000人、10の学部局で構成されていて、教員は常勤職が約640名、非常勤職が約300名、事務職員は約3460名となっています。同窓生数が非常に多く約13万5000人おり、これは有力なステークホルダーの一つと見なされています。

SUNY アルバニーの機関マネジメントの特徴としては、先ほどのパフォーマンス・ファンディング方式と関連し、部局への分権を原則とするマネジメント方式を採用しています。これは「コンパクト・プランニング」といわれる方式で、学術あるいは管理行政の各部局がそれぞれの監督者との二者間協議を経て作成する「経営委託協定」のようなものです。コンパクト・プランニングはミネソタ大学などの比較的大規模な州立大学で採用されている方式です。コンパクトには、全学レベルの戦略目標に照らした最優先の取り組み、活動、日程、成果、業績目標についての相互の合意事項が記されています。各部局はこのコンパクトに即して資金を配分され、定められた期間内に成果を出すことが約束付けられています。

こうしたマネジメント方式を採用している SUNY アルバニーの IR は、IRPE (Office of Institutional Research & Planning & Effectiveness) が担っています。具体的な業務としては、データベースの開発、州や連邦などの外部機関への報告、大学の管理行政に関する情報提供、機関内の意思決定への支援（計画、予算管理、入学生管理）政策分析・評価・測定です。そして、先ほどのコンパクト・プランニングに関して、各部局が毎年コンパクトを作成することをデータの整備や提供、分析の側面から支援しています。また、デー

タに基づいて、全米 97 の同僚機関とのベンチマークも実施しています。

この IRPE が開発した「アルバニー教育効果測定モデル」(The Albany outcomes Assessment Model、以下アルバニーモデルと略記)が非常に特徴的で、全米でも注目されています。これは、個人的特性、大学での経験、学習成果、卒業後の成果という 4 つの位相に分けて、大学教育の成果測定を行うモデル主導の集団分析法です(スライド 11 枚目)。

アルバニーモデルは、データに基づいた形成的評価を志向しており、学生の入学前の特性と大学での経験とを関連付けてとらえる効果測定になっている。学生の長期的変容を把握する手法として、新入生調査を基準値とし、そこから初年次生、2 年次生、3 年次生、4 年次生の経験調査でプロセスを追って、最終的には卒業生調査で中・長期的な成果を見るという形になっています。

個々の調査の具体的な内容ですが、個人的特性調査には、修学上の困難を抱えた学生を非常に早い時期に特定するという目的があります。それは、大学の資源を選択して集中することに使われており、困難を抱えた学生を支援するために、資源の投入対象を明確化するという意図をもっています。同じく 4 年間を通じて成功を遂げる学生が一体どういう人物なのかを明らかにして、それを学生たちにも広く提供し、目指すべきモデル像を意識化することを促しています。細かい調査項目に関しては、拙稿(鳥居, 2007a)に掲載されています。

この個人的特性調査は、本人の特性だけではなく、両親からの影響、大学での学習への熱意、大学が提供しているさまざまなサービスを学生自身がどのように受容しているか、後期中等教育から高等教育に上がる時の進学準備状況がどのようなものかといった、学生個人の先天的な特性、後天的な特性に接近するものです。大学が提供する多様な機会に対する学生の関心を把握する調査になっています。

次の段階では、大学での経験調査がなされます。ここでは大学の取り組みと教育成果の関係を把握することを目的に、学生の心理構造の経年的な変化を分析しています。特質的なのは、アメリカの大学で充実している学生相談(アカデミック・アドバイジング・サービス)がありますが、その現状把握がなされている点です。また、評価文化を学生の中にも広く進展させるというのねらいの一つだといわれています。

領域的には大きく三つあり、学習の統合がどのようになされているか、社会的な統合が学生の内面でどのようになされているか、もう一つは組織的な統合が学生にどのように投影されているのかということを見るということが特徴である。

アメリカのいくつかの大学へ私が訪問した経験にそくせば、よく見受けられる共通点として、学生自身に自己の経験を振り返らせて評価させる手法、いわゆるリフレクションの

導入があります。これは、学習したことや獲得したことを定着させる上できわめて有効だといわれています。

つづいて、成果段階になりますが、学習成果調査では次のようになっています。まず学習成果では、芸術文化、科学的研究法、専門的能力が測定対象に相当します。社会性としては対人能力、それから、このあたりがアメリカらしいと思うのですが、率直さと寛容さ、いかに自立的な活動を展開しているかということも見ています。つまり、知的成長と人格的成長の両面を把握しようとしているわけです。こうしたデータは、リテンションや入学生管理の改善に活用されています。

IRPE のスタッフにインタビューした時、興味深い実話を伺ったことがあります。こうした根拠データで大学側の仮説を修正することが可能だということでした。具体的な一例を挙げると、当初、大学側は初年次の学生については社会的な統合、つまり、さまざまなレクリエーションやインターンシップ、社会的活動が学生たちの学習成果を促すという仮説を持っていたらしいのですが、調査の結果、社会的な統合が功を奏したのは3年次や4年次の方で、初年次の学生は学習面での統合に力を入れた方が学習成果も上がったということでした。さっそく、その後の計画に修正を加えられたようです。

こうしたIRPEが一括して行っている調査とは別に、学科レベルでも学生の達成度の測定を実施しています。各学科では、学生の基礎力、一般教育スキル、人格的・社会的成長、成熟度や満足度等々を調べ、あとは専門分野に固有な方法（総合テストやキャップストーンなど）を学科ごとに選択しています。なお、主専攻（メジャー）における学生の成績評価は全学科でやっていますが、それ以外の点は基本的には各学科の判断で多様な評価方法を選択しています。大事な点は、学科間を比較し序列化することを目的としないということで、学生の達成度の細かな測定に関しては、それぞれの学科のディシプリンに即した文脈でやっているということでした。

学科レベルの教育改善の取り組みは、こうした調査で得たデータを活用し、学科ごとに教育改善の方策を固めて進められています。例えば、カリキュラムの改善や教授方法（ティーチング）の改善や、専攻領域に関する助言サービスの充実などに活かされています。さまざまな学科の教育改善が展開されていますが、いかにして学習コミュニティを形成していくのが学科を超えた共通の課題になっています。端的にまとめると、SUNY アルバニーではIRPEによる中央レベルの学生の集団調査と、各学科レベルの個々の学生の達成度調査によるデータの参照が組み合わされているといえます。

データに基づく教育改善における三つの機能の連携

ところで、本科研の研究では、データに基づく教育改善のフレームワークを検討していたのですが、そもそも IR の機能（データ収集・分析・報告）だけでは不十分であり、IR に加えて「計画および評価」、「教職員の資質向上（FD）」の機能との連携が不可欠ではないかという仮説を立てました。具体的には、IR のデータを活用するうえで、教職員に学習への理解を深めさせ、教授法や助言指導等のスキルを向上させることが重要なのではないかということです。そうした連携を形成するうえで、教職員の資質向上のための組織的なプログラム開発と提供による支援が組織的に要請されるのではないかと考えました。

この「教職員の資質向上」の部分が SUNY アルバニーではどうなっているかといいますと、主に担っているのは CETL（Center for Excellence in Teaching & Learning）という部門です。CETL では教職員や大学院生 TA の専門性開発や授業支援を行っていますが、非常に小規模なセンターで、調査時はフルタイムのスタッフが 5～6 名でした。そのため、対面型の研修会やワークショップは人手がかかるのであまり実施せず、IT を活用したオンラインの授業支援ツールやウェブによる情報提供に重点が置かれていました。

一方で、「計画および評価」の機能は、Director of Program Review & Assessment の担当スタッフが専任で配置されており、個々の部局がコンパクト（経営委託協定）に照らして効果を測定し、自己評価報告書等を作成する作業を支援しています。学生の学習成果や教育プログラムの評価に関する相談に応じる際は、IRPE で集約されたデータに基づく助言を提供しています。

これを、きわめて簡単な図ですが概念的に表すとこうなります（スライド 20 枚目）。データ収集、分析、報告といった「IR」の部分と、「計画および評価」、「教職員の資質向上」の三つの機能がお互いに連携し合って、最終的に学科における教育改善を底上げしているというのがアルバニーにおける教育改善システムの概念図になります。

ただし、この連携システムにも課題はあり、SUNY アルバニーの場合は、「IR」と「計画および評価」は割と密着しているのですが、この二者と「教職員の資質向上」をつなげる環が非常に弱い。ここをいかに堅牢にしていくかが課題であるということでした。それから、国立大学や私立大学の一部もそうだと思いますが、多様なデータベースが学内に分散しており、データのコードも違えばフォーマットも違うというのが現状かと思います。それらを一元化して、いかに共通のデータウェアハウスを構築していくかということが SUNY アルバニーでも課題の一つでした。

小まとめですが、SUNY アルバニーにおける教育改善システムは、大学の多様な教育的活動が学生に与える影響を総合的な視点から追究しています。それから、集団分析の調査と個人の達成度調査とを組み合わせた形成的な効果測定の枠組みがきちんと運用されてい

る。マネジメントに関しては、分権化の下、データや情報は学科におけるボトムアップの教育改善の取り組みに反映されている。各学科においては、自律的な教育改善を妨げず、データに基づく意思決定を奨励している。そして「IR」、「計画および評価」、「教職員の資質向上」の三つの機能の連携により、学科の教育改善を促進していることが特徴である。

UW シアトル

つづいて、ワシントン州にある UW シアトルの事例に移ります。ここでも、「IR」、「計画および評価」、「教職員の資質向上」の三つの機能の連携といったフレームを使って分析を試みたいと思います。

UW シアトルは、1860 年代に設立された大規模な州立総合大学ですが、州の資金配分と評価の結果がパフォーマンス・レポーティングの方式で結びついています。先ほどのモデルでいうと、一番緩やかな④の方式に相当します。この大学も卓越した研究活動を誇っており、学生規模も 4 万人で非常に大きい。しかも、州内外から優秀層が就学しており、卒業後も大企業や研究職に進む学生を多く輩出しています。地元には、マイクロソフト社等の世界的企業があり、そうした企業に人材を供給しています。

機関マネジメントは、SUNY アルバニーと同じく極めて分権化します。しかし、UW シアトルでのヒアリングでは、どなたに聞いても、コンパクト・プランニングというものは耳にしたことがないとおっしゃっていました。管見の限り、UW シアトルではコンパクトは採用していないのではないかと思います。同時に、部局間が非常に緩やかに連結している構成になっており、きちんとした体系図や相関図を描くことが困難だとのことでした。

類似した同僚機関としては、ミシガン州アナーバーにあるミシガン大学で、ある意味で非常に「私学的」な州立大学だといわれています。所有権においては州に従属するが、統制および財政面では実質的な部分で自立している大学というタイプです。地元の大企業や層の厚い卒業生からの多額の寄付金も得ています。教育評価に関していえば、UW シアトルの場合は、1989 年にワシントン州政府がすべての高等教育機関に教育評価を義務化した経緯があります。当時から UW シアトルでは教育評価に対して本格的な実施がなされていました。

UW シアトルでは、とくに学士課程教育に焦点を当てた IR 部門を設置していることが特徴的です。これは OEA (Office of Educational Assessment) という部門で、学士課程担当の副学事長の系統に位置付けられています。OEA のミッションは、学士課程の教授学習に関する評価、教育プログラムやサービスの評価と支援による教育実践の改善というものです。OEA のサービスの四つの柱は、教育に関する各種調査、授業評価、成績の得点集計、試験実施で、煩雑なデータの集計作業を請け負っているオフィスだといえます。なお、

全学規模のデータベースを開発したり、基本的なデータを集約したりするようなオフィスは、OIS (Office of Institutional Studies) という部門が別にあるのですが、ここは特段、教育評価や学士課程教育には焦点を当てずに、一般的なデータを集めている部署です。OIS で開発したデータベースを、OEA が共通利用しています。

この OEA の主なサービス対象は、UW シアトルの中でも最大規模とされる部局の文理学部です。文理学部は 40 学科を抱えており、約 2 万 3000 人の学生、約 940 人の教職員、年間約 6,000 科目を運営しています。OEA は、文理学部のミッションおよび学習目標に照らした成果測定、各種調査の企画実施・プログラム評価を実施しており、具体的にはポートフォリオ評価、フォーカスグループ・インタビュー、小・中・大規模調査、目標および成果の開発等を行っています。

OEA のカリキュラム改善に向けた評価活動は、ワシントン州が評価を義務付けているため、各専攻レベルで自己評価を隔年で実施しています。まず、学習目標を専攻ごとに明確化し、学習成果の評価方法を決め、カリキュラム評価および改訂の状況を精査し、次期課題等を挙げるといった流れで、PDCA サイクルに即して自己評価を行っています。

この学習目標および評価方法の開発に関する部局への支援も OEA は行っていますが、とりわけ目標 (プラン) の部分と成果測定 (チェック) の開発に支援の重点を定めています。目標がうまく設定できない、成果測定がうまくいかないといった困難を抱えている学部や学科に協働するという形で OEA のスタッフが関与しています。

文理学部における学習成果の測定は、学科によって多様な評価方法を採用している。ある学科ではキャップストーンを採用したり、それに準じるプログラムで成果測定している。たとえば、卒業時点でいわゆる出口調査を行ったり、インターンシップや実習科目での評価測定をしている学科もあります。

ただ、実際には、明確な学習目標の開発状況は学科によって非常に開きが出ています。その中で「ベストプラクティス」として挙げられていたのが地理学科の取り組みです。地理学科はすべての科目の学習目標が既に開発されており、他の学科よりも進んでいます。現在はカリキュラム改訂を含む改善方策の提言が学科レベルからボトムアップの形でなされているということでした。OEA としては、こういった地理学科が持っているカリキュラム開発のノウハウも含めて、ほかの学科を牽引するようなモデルとなることを期待しているということでした。

ここまでの簡単なまとめですが、UW シアトルの OEA を中心としたデータに基づく教育改善は、学習の成果測定の前提として、学習目標の明確化を重視しているということが

特徴だといえます。これは目標管理の考え方と非常に近く、データに基づく評価および改善の PDCA サイクルを学科レベルで構築しているといえる。具体的な測定方法については、学科の意思や教員集団の当事者意識を尊重しているので、OEA はそこにはあまり干渉せず、あくまでも相談に応じるという形で協働しています。

教育改善システムの「かなめ」としての OEA は、学士課程学生の学業成績や授業等での学習成果に関するデータの集積場であるといえます。学科レベルの学習目標の設定や評価の方法について俯瞰して、現状分析を行い、いわばメタ評価の作業を OEA は手がけています。もっとも、文理学部だけがサービスの対象ではなく、評価にかかわる全学の動きを伝達し、学科を超えて情報を共有することを積極的に推進しています。

一方、「教職員の資質向上」との連携はどうでしょうか。UW シアトルの FD は、CIDR (Center for Institutional Development and Research) という全米的にも FD 活動で非常に有名なセンターが担っています。CIDR は、教授・学習の向上を目的に部局や教員を支援して、具体的には名古屋大学の高等教育研究センターが提供しているようなプログラムの提供などの形で FD の機会を提供しています。

CIDR は OEA とは指示系統が異なっていて、大学院担当の学事長の系列に位置付いています。その理由としては、FD の対象は一義的には教職員であり、教員は主に大学院に所属しているため大学院担当の学事長系列になっているという説明でした。しかしながら、OEA と CIDR の業務には、潜在的な重複が存在するということがすでに認識されています。私が昨年 (2007 年) 調査した時点では、まだ組織的な解消には至っていないということでした。現在は各部門の管理職クラスの協議によって連携を図っています。大規模で非常に緩やかに部局同士が結合した UW シアトル独自の課題としては、機関としての業務の合理性の追求を図るとともに、ホリスティック (全体的) な視点による教育改善システムの整備が挙げられていました。

米国の事例に関するまとめ

ここで、わずかな数ではありますが、アメリカの事例のまとめとして SUNY アルバニーと UW シアトルのケースを見比べてみます。まず共通する点は、学士課程における学習経験に関する形成的評価を二大学ともきちんとやっていたことです。IR が部局の自主性を尊重したデータ提供や改善策の立案に関する支援を提供していた点も共通していました。なおかつ、分権化されたマネジメント体制における課題として、教育改善が部分最適にとどまらないユニバーシティとしての教育の質的向上をどう図るかが共通の課題だと認識されます。

異なる点もあります。教育改善システムを主導して重点的に機能させる場に関しては、各大学は独自性をもっていました。SUNY アルバニーの方では全学中枢組織である IRPE

が中心でしたし、UW シアトルでは文理学部という部局の学士課程教育に非常に特化した業務で OEA が活発に活動していたことが指摘できます。

豪州の高等教育政策の動向

つぎに、オーストラリアにおける先駆的な取り組みとして、2006 年 11 月、2007 年 11 月の二度にわたって訪問したシドニー大学についてみていきます。

オーストラリアの高等教育政策の動向は非常に日本の状況と似ていて、1990 年代の高等教育予算の削減にともない、行政統制から市場統制への移行が抜本的に行われました。その結果、高等教育機関は非常に厳しい競争的環境に置かれており、学生獲得の競争も激しくなっています。その中で活路を見いだしているのが留学生の獲得です。とくに東南アジアやアジア諸国からの留学生がターゲットです。これが各高等教育機関の経営にとって重要な課題になってきています。

ただし、留学生を多く獲得するという事は、やはり言葉や文化の違いという問題もあるため、教育の質を落とさないようにしつつ、留学生を育成しなければいけません。あわせて、現地では onshore (国内)、offshore(海外)という言い方をしますが、オーストラリア国内から進学してきている学生たちの質的保証もしなければいけません。そこで、教育の質的保証メカニズムの構築が全豪で進められています。その中の一つが、AUQA (Australian Universities Quality Agency : 豪州大学質機構) による機関監査です。さらに、2006 年から新たに始まった政策動向としては、Learning and Teaching Performance Fund という、教授・学習の成果に基づく資金配分の導入があります。各大学の教授・学習の成果に基づいて、一定の資金を提供するということが行われています。こうした諸政策が機関のマネジメントに与えるインパクトははかりしれません。以上の動きにやや先駆けて、1980 年代末から高等教育機関に IR 部門や計画部門の設置が増加しています。

シドニー大学

シドニー大学はオーストラリアで最も古い非常に規模が大きい大学です。機関の戦略計画に即した体系的な教授・学習の計画、執行が、大学の執行部の強いリーダーシップの下に行われているということが印象的でした。シドニー大学では IR がどのように機能しているのでしょうか。特徴的な点としては、IR と FD の機能を併せ持った部門が設置されていることです。私が訪問調査したのは ITL (Institute for Teaching and Learning) という組織であり、「質が高く革新的な教育を支援する」という大学の戦略目標の達成に貢献する全学的組織です。

ポール・ラムズデン(Paul Ramsden)という学習理論や教育調査で著名な研究者がいます。このラムズデンが、シドニー大学で副学長に相当する職に就いたことを契機に、1999 年に ITL が誕生しています。ITL は、IR 機能として教授・学習に関する調査の企画・設計、実

施、データの集約、分析を行っています。とくに課程レベル、科目レベルという二つの層の学生の満足度調査を実施しています。また、FD 機能としては体系的かつ段階的な研修プログラムの企画・運営を行っています。

段階的な FD プログラムの中で、基本編とも言うべきものに大学における教授・学習の原理と実践プログラムという 3 日間の研修があります。2006 年 11 月に私もオブザーバーとして参加したのですが、このプログラムは、任用条件によってシドニー大学の新任教員はすべて参加しなければいけないという位置付けになっています。研修では、最新の教授・学習に関する研究知見の習得、教育学研究に立脚した教授モデルや方法の習得を 3 日間でみっちりやるという内容になっています。この基本プログラムからもっと先に進みたいという人には道が開かれていて、高等教育に関する大学院レベルの資格コース（サーティフィケート・コース）、修士学位および免状取得の課程、最高位としては博士学位取得の課程も提供されています。

基本プログラムが依拠する理論モデルは一貫しています。これが 3P モデルという学生の学習モデルであり、事前想定(presage)、過程(process)、効果(products)の三つの P をつなげたものです。もともと 3P モデルは Biggs の構成的な配列の理論モデルを範に適用されていますが、アルバニーの教育効果測定モデルとも構造が非常に似ています。具体的には、学生の学習における事前状況、過程、成果の三つの位相の関係を図式化したものです。最初に、学生がどういった前提となる学習経験や理解を持っていたのか、各コースや学部における学習の状況はどのようになっているのかといったことを基準点として押さえます。その後、学習の文脈や状況に対する学生の理解を測定し、その過程として学生の学習方法に着目します。とくに、状況への学生の理解 (perception) に注目し、そこに対する教員のはたらきかけを重視しています。あくまでも表面的な学習にとどまっているのか、あるいは深い理解を伴う学習方法を実行しているのかどうかということを明らかにする位相です。そして、最終的には量的・質的に学習成果を高めていくことをめざし、モデルに即してさまざまなプログラムが設計されています。詳しくは、拙稿（鳥居，2008）をご覧ください。それから、先ほどの課程レベルや科目レベルの学生満足度の調査結果に基づく改善の意義が強調されます。こうしたことがらを強調しつつ、教員の意識改革や、データや情報に基づく教育改善をきちんと行うという基盤形成の場として FD プログラムが布置されているといえます。

それでは、部局レベルではどのように教育改善が展開されているのでしょうか。シドニー大学での「グッドプラクティス」として獣医科学部が認知されています。獣医科学部は非常に規模の小さな部局ですが、教員の 30%以上がすでに ITL が提供している高等教育

に関する大学院レベルの資格コースを修了しています。また、3Pモデルに依拠した「学識に基づく教授支援の戦略」モデルを自主的に開発し、それを学部内で実行しています。さらに、学生の教育満足度のデータの教育改善への積極的な活用も行っています。その結果、2000年前後は学生離れが進み教育的にもあまり効果が上がっていなかったと評価されていた獣医科学部が、2005年度の調査では学内トップの総合満足度を得るまでに躍進しました。現在では質の維持が課題になっているといえます。

2006年の調査時点、シドニー大学全体では、数部局において科目レベルの学生の満足度調査は未実施で、全学的には開発途上だという話でした。しかし、一年後（2007年）に再調査したときには、冒頭で紹介した Learning and Teaching Performance Fund という教授・学習の成果に基づく資源配分の影響により、データを取っていない部局はないというぐらい追い詰められている状況です。

簡単にまとめますと、シドニー大学のデータに基づく教育改善システムは、IRとFDの機能を併せ持つITLを中枢に、教員の意識改革、量的・質的なデータに基づく教育改善を一体的に推進していることが特徴的といえます。それから、機関の戦略計画に即した体系的かつ段階的なFDのプログラムの提供がなされています。個々の教員は、学習に関する原理や評価の意義に対する理解を深めながら、各自の専門領域の文脈で有効な教授・学習を追求しています。

三事例におけるIRの組織的機能

アメリカとオーストラリアの事例をふまえて簡単にまとめます。ここで再び、IRとは組織的にどのような機能を持つのかという問いですが、IRとは、計画の実行が初期の目標に照らしてどのような結果や成果をもたらしたのかということ、データや情報で明らかにするひとつの営みだといえるでしょう。

2008年1月5日の日本高等教育学会創立10周年のシンポジウムを非常に興味深くフロアから伺っていたのですが、確か、「医師の処方箋にIRはなるのかならないのか」という議論があったと記憶しています。非常に面白いとたとえですが、私の考えでは、おそらくIRという機能は直接的には「処方箋」にはならないのではないかと思います。なぜなら、それは初期の目標に照らしてどういう結果や成果がもたらされたのかをデータによって明らかにする営みであって、そこから先の、次期計画をどのように描くかはまた別の機能による営みになるのではないかと考えるからです。そうした意味では、IR自体に「即効性」があるのではなく、データを解釈し次期計画の策定に反映することで、一応のマネジメントの環が完結するのだということではないかと思います。

日本への示唆

これまでの考察をもとに、日本への示唆を三点に整理してみました。一点目は、教育改善システムに欠かせない IR の幅広い機能のうち、重点的な事項は機関のマネジメント体制や組織構成によって決められるということです。SUNY アルバニーや UW シアトルの場合は、背後にある州政府の資金配分と業績評価の関係のモデルが異なりましたが、いずれも、トップダウンのみに頼らない、部局主体の教育改善の支援が行われていました。シドニー大学の場合は、トップダウンが強く、戦略計画の一貫性が保たれており、部局においても実行の徹底が進んでいたと思われます。そうすると、いわゆる部局自治が強いといわれる日本の大学で、IR、計画および評価、教職員の資質向上の三つの機能を機関のどこに、どのように配置するかというのは、マネジメント体制の問題ともかかわって非常に難しい問題だと思っています。

さらにいえば、IR に携わる専門人材の養成や確保をどうしたらよいか。民間企業や統計処理を手がける企業からのヘッドハンティングによって人材を据えるという構想もありますが、大学の場合はローカルな情報（ミッション、学生、教職員、カリキュラム、教育環境など）に知悉していることが特別な意味合いを持ってくると思います。IR 自体が萌芽的な状態である日本の現段階では、その大学の文脈をよく知る人間のなかから、IR の機能や計画および評価の機能を果たせる人材を機関内で養成するというのが適当だと思います。

二点目は、教育成果を測定する視点の転換です。ここでみてきた大学は、「教育成果」を直接測るのではなく、教育を経験した学生の「学習成果」をいかに測るかというように視点を転換して、各調査に具体化していたといえます。とりわけ、SUNY アルバニーでは独自のモデルを開発し、学習成果にかかわる量的評価と質的評価を組み合わせた形成的な評価が実施されていましたが、いずれも基点としての入学時の個人的特性データを重視していることが特徴的でした。それから、学生自身による学習の振り返りの機会、学士課程の最終段階における学習成果への注目もなされていました。

くわえて、どういったデータを読むかですが、直接的な成果評価（学習の到達度テストや GPA 等）と間接的な成果評価（学生の満足度調査等）の両方をバランスよく見ているということがいえます。さらに、意外に見落とされがちな正課外活動における成果についても、アメリカの大学では非常に重視されていました。日本ではいま「学士力」が何であるかということも盛んに議論されていますが、発達段階でいう青年期に相当する学士課程の学生の大学における経験の総体をどのようにとらえていくのかということは大きな課題になると思います。

三点目は、教授・学習に関する理論や最新の研究知見の提供母体として FD 部門が機能していたということです。この点にかかわって、私が名古屋大学の高等教育研究センターに在職していたときの自分自身を振り返って思うのですが、しっかりと理論を究めて、そ

れに基づいたプログラムを企画していたかということ、やや甘いところがあったかと思えます。研修プログラムの指導理念をFD部門がきちんと吟味し、部門自らの研究力量を向上させていくということ、理論と実践との往環の形成に主導性を発揮することが大切だと気づかされます。

そうしたとき、日本の大学においてデータや情報に基づく教育改善システムを構築するうえで、教員集団の当事者意識をどのように高め、自主的な取り組みをどう促進するのか、それに対してFD部門はどうかかわっていったらいいのかということは、FD部門のミッションともかかわる重要な論点だと思います。

残された研究課題

最後に、今後の研究課題についてですが、これまでの事例検討ではサンプルが少ないため、オーストラリアの他大学の状況を調べてみたいと思います。また、アメリカに比べて教員個々人のアカデミックフリーダムが強いといわれる欧州の大学では、どのように機関のマネジメントとIRが体制を生まれ、組織的な教育改善システムが構築されているのかというのも興味深い点です。そのあたりも実証的に研究してみたいと思います。

それから、これは重要な動きだと思いますが、日本の高等教育政策の動向と機関におけるIRの萌芽的実践の検証というものもそろそろできるのではないかと考えています。といいますのは、日本では現在、GP等に代表されるような個別のプロジェクトによる競争的資金配分を主流とした公的資源の分配方式がとられています。こうした特徴を持つ高等教育政策の下でいくつかの私立大学や、国立大学の評価情報室等が非常に精力的な活動をしています。今後はこうした国内の事例にも注目していきたいと思います。とくに大手私学を含める私立大学に注目したいと考えた理由の一つは、米国にみられるエンロールメント・マネジメントの考え方と日本の私立大学のマネジメントとは非常に親和性が高いと考えたことによります。ここに何かIRが「発芽」する土壌があるのではないかと仮説を立てながら、いくつかの事例を手がかりに分析を進めていきたいと考えています。本日はご清聴ありがとうございました。

主要参考文献

鳥居朋子(2007a)「データ主導による教育改善のシステムに関する考察—米国ニューヨーク州立大学の『アルバニー教育効果測定モデル』を手がかりに—」『名古屋高等教育研究』第7号、105—124ページ。

鳥居朋子(2007b)「米国の大学におけるカリキュラムマネジメント—ワシントン大学シアトル校のデータに基づく教育改善システム—」『季刊教育法』154号、54—65ページ。

吉田香奈(2007)「アメリカ州政府による大学評価と資金配分」国立大学財務・経営センター『大学財務経営研究』第4号、113—129ページ。

IR研究センター・センター研究プロジェクト研究会
(金沢大学)
第18回

大学におけるIRの組織的機能と
データに基づく教育改善システム
— 諸外国の先駆的な事例を手がかりに —

鳥居 朋子
鹿児島大学教育学部
tori@edu.kagoshima-u.ac.jp

本報告の概要

- はじめに: IRと教育改善の関係
- 米国における先駆的な取り組み
 - ニューヨーク州立大学アルバニー校 (SUNYアルバニー)
 - ワシントン大学シアトル校 (UWシアトル)
- 豪州における先駆的な取り組み
 - シドニー大学
- まとめ: 日本への示唆

©Tori Tomoko 2008

1. はじめに

- 日本の大学における教育改善の取り組み状況
 - 授業評価アンケート等の普及と改善への課題
 - 「教育GP」等の競争的資金獲得への対応
 - 認証評価、法人評価など外からの「圧力」
 - 公に対するアカウンタビリティの要請
 - 大学教育の質的向上を意図した、根拠データに基づく改善のしこみが未成熟
 - 現状分析のためのデータの収集、データの分析と次期計画への反映、継続的な評価: マネジメントのPDCA(Plan-Do-Check-Action)サイクルにそくした改善システムをどう創出するか?

©Tori Tomoko 2008

1. はじめに

- 本報告の目的と内容
 - 米・豪の大学: 大学機関調査を担当するインスティテューショナル・リサーチ (Institutional Research: IR) 部門が核となり、教育成果の測定に挑戦
 - 日本への示唆を得ることを目的に、教育効果の測定に実績のある3つの大学におけるIRの機能と、それが支える教育改善のシステムの現状と課題について検討
 - マネジメント体制、教育改善のシステムの特徴、IR部門およびFDセンターの課題

©Tori Tomoko 2008

1. はじめに

- IRとはなにか?
 - 高等教育機関の計画立案や意思決定に有効なデータの収集、分析および報告を行う組織活動
 - 1950年代に米国の大学で開発され、諸国に普及
 - 高等教育マネジメントを支える基本部門に成長
 - 活発な専門学協会の活動: AIR, AAIR, EAIR等
- なぜIRなのか?
 - 外部評価、アクレディテーション対応
 - アカウンタビリティ
 - 機関レベルの意思決定強化

©Tori Tomoko 2008

1. はじめに

- IRがカバーする領域 (一例)
 - 学生の経験
 - 学習および成果の測定
 - カリキュラムおよび教育プログラムの開発
 - 高等教育の政策課題、アカウンタビリティ
 - IRの実践: 理論、手法、技術、ツール、倫理 etc.
 - 機関マネジメント: エンrollmentマネジメント、資源配分

→ データに基づく教育改善の要請へ

AIR Annual Forum 2007 <http://www.airweb.org/images/2007finalprogram.pdf>

©Tori Tomoko 2008

2. 米国の州政府による州立大学への資金配分と大学業績評価の接合フレーム

① パフォーマンス・ファンディング

- 評価結果を州交付金の配分と直接的にリンクさせる方式。評価結果に基づいて自動的に配分額を算定

② パフォーマンス・バジェット

- 評価結果を次期の予算編成過程で一要素として考慮する方式。評価と資金配分はゆるやかにリンク

③ 上記2種類の混合

- 評価に基づいて交付金算定の後、追加額を審議

④ パフォーマンス・レポート

- 評価結果を予算とリンクさせない。州の設定した指標の達成状況に関する報告書の作成・公開がメイン。吉田(2007,118)

©Torii Tomoko 2008

2-1-1. SUNYアルバニーの概要

■ プロフィール

- ニューヨーク州立高等教育システム(SUNY)の傘下、大規模な研究重点大学
- 1844年に設立、1962年に州立大学に指定
- パフォーマンス・ファンディング方式
- 学生数約17,000人、10の学術部局
- 教員は常勤職が約640名、非常勤職が約300名、事務職員は約3,460名
- 約135,000人の同窓生。有力なステークホルダーのひとつ

©Torii Tomoko 2008

2-1-1. SUNYアルバニーの概要

■ 機関マネジメントの特徴

- 部局への分権を原則とするマネジメント方式
- 「コンパクト・プランニング」(Compact Planning)
 - 学術あるいは管理行政の各部局がそれぞれの監督者との二者間協議を経て作成する「経営委託協定」
 - 全学の戦略目標(Strategic Goals)に照らした最優先の取り組み、活動、日程、成果、業績目標についての相互の合意事項
 - 部局はコンパクトにそくして資金を配分され、定められた期間内に成果を出すことを約束

©Torii Tomoko 2008

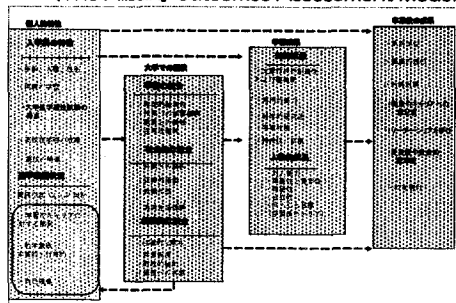
2-1-2. IR部門

■ IRPE (Office of Institutional Research & Planning & Effectiveness) の主要業務

- データベースの開発
- 州や連邦などの外部機関への報告
- 大学の管理行政に関する情報提供
- 意思決定への支援(計画、予算管理、入学生管理)政策分析・評価・測定
- 各部局が毎年コンパクトを作成することをデータの整備や提供、分析の側面から支援
- 全米97の同僚機関とのベンチマーク

©Torii Tomoko 2008

2-1-3. 「アルバニー教育効果測定モデル」 (The Albany outcomes Assessment Model)



2-1-3. 「アルバニー教育効果測定モデル」

■ 開発の経緯と特徴

- 1978年、大学の成果測定研究の先駆けとして、モデル主導の集団分析法を導入。公立の高等教育機関における評価の活動をリード
- F. Volkwein氏の主導で構築、改良を継続中
- データに基づいた形成的評価を志向し、学生の入学前の特性と大学での経験とを関連づけて捉える効果測定
- 3つの位相。学生の長期的変容を把握する手法
- 新入生調査(基準)→初年次生から4年次生の経験調査(経過)→卒業生調査(成果:中・長期的)

©Torii Tomoko 2008

2-1-3. 「アルバニー教育効果測定モデル」

各種調査の目的および特徴

- 「個人的特性」調査
 - 両親からの影響
 - 学習への熱意
 - 大学サービスの受容
 - 進学準備状況 etc.
 - 学生個人の先天的・後天的特性に接近
 - 大学が提供する多様な機会に対する学生の関心を把握
- 修学上の困難を抱えた学生を特定
- 大学の資源を集中的に投入する対象の明確化
- 成功を遂げる学生像の意識化
- * 詳細は鳥居(2007a)をご覧ください。

©Torii Tomoko 2008

2-1-3. 「アルバニー教育効果測定モデル」

各種調査の目的および特徴

- 「大学での経験」調査
 - 学生の心理構造の経年的な変化を分析
 - 大学の取り組みと教育成果の関係を把握
 - 学生相談の現状把握
 - 評価文化の進展
- 学習の統合
- 社会的な統合
- 組織的な統合
- 学生自身に自己の経験を振り返らせ、評価させる手法 (reflection)

©Torii Tomoko 2008

2-1-3. 「アルバニー教育効果測定モデル」

各種調査の目的および特徴

- 「学習成果」調査
 - 学習成果
 - 芸術文化
 - 科学的研究法
 - 専門的能力
 - 社会的性
 - 対人能力
 - 率直さと寛容さ
 - 自立的な活動
- 知的成長と人格的成長の両面を把握
- リテンション(在留率)や入学生管理の改善に活用
- 根拠データに基づく、初期の「仮説」の修正

©Torii Tomoko 2008

2-1-3. 「アルバニー教育効果測定モデル」

学科レベルにおける学生の達成度の測定

- 「基礎力」
- 「一般教育スキル」
- 「人格的/社会的成長、成熟度や満足度」
- 「専門分野に固有な方法」
 - 総合テスト
 - キャップストーン(卒業研究)および面接
 - 小論文と面接
 - 論文/研究プロジェクト
 - 実演/展示会
 - インターンシップ/現地調査
 - ポートフォリオ
 - 卒業生満足度データ
 - 複合調査方法
 - 外部試験の利用
 - 主専攻における学生の成績
- 「主専攻における学生の成績」は全学科で評価
- 基本的には各学科の判断で多様な評価方法を選択
- 学科間を比較し序列化することを目的としない

©Torii Tomoko 2008

2-1-4. データに基づく教育改善

- 学科レベルの教育改善の取り組み
 - 学科ごとに教育改善の方策を固め実行
 - カリキュラムや教授方法等の改善
 - 専攻領域に関する助言サービスの充実
 - いかにして学習コミュニティを形成していくのかが学科を超えた共通の課題
 - IRPEによる中央レベルの集団調査と、学科レベルの学生の達成度調査によるデータの参照

©Torii Tomoko 2008

2-1-4. データに基づく教育改善

- 「データ収集・分析・報告」「計画および評価」「教職員の資質向上」の3つの機能の連携
- 教職員に学習への理解を深めさせ、教授法や助言指導等のスキルを向上させることが重要
- 教職員の資質向上のための組織的なプログラム開発と提供による支援が組織的に要請される

©Torii Tomoko 2008

2-1-4. データに基づく教育改善

■ 教職員の資質向上

- CETL (Center for Excellence in Teaching & Learning) による教職員及び大学院生TAの専門性開発や授業支援
- 小規模のセンター、対面型の研修会やワークショップよりも、ITを活用したオンラインの授業支援ツールやウェブによる情報提供に重点

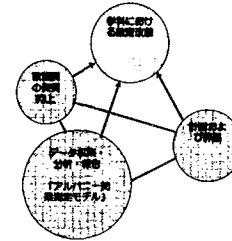
■ 計画および評価

- Director of Program Review & Assessment 個々の部局がコンパクトに照らして効果を測定し自己評価報告書等を作成する作業を支援
- 学生の学習成果や教育プログラムの評価に関する相談に応じる際、IRPEで集約されたデータに基づく助言を提供

©Torii Tomoko 2008

2-1-4. アルバニーのデータに基づく教育改善

アルバニーにおける教育改善システムの概念図



3つの機能が学科における取り組みにはたらきかける形でアルバニーの教育改善を推進

©Torii Tomoko 2008

2-1-4. データに基づく教育改善

■ 連携システムの課題

- 3機能の連携強化。とくに「データ収集・分析・報告」および「計画および評価」の二者と、「教職員の資質向上」とをつなげる環を堅牢にする
- 教職員の資質向上を支援する機能の充実
- 分散するデータベースの一元化とデータウェアハウスの構築

©Torii Tomoko 2008

2-1-5. 小まとめ

■ アルバニーモデルおよび教育改善のシステム

- 大学の多様な教育的活動が学生に与える影響を総合的な視点から追究
- 集団分析の調査と個人の達成度調査とを組み合わせた形成的な効果測定の様式
- 分権化のもと、データや情報は学科におけるボトムアップの教育改善の取り組みに反映
- 自律的な教育改善を妨げず、データに基づく意思決定を奨励
- 「データ収集・分析・報告」、「計画および評価」、「教職員の資質向上」の3つの機能の連携により学科の教育改善を促進

©Torii Tomoko 2008

2-2-1. UWシアトルの概要

■ プロフィール

- 1861年に設立、大規模な州立総合大学
- パフォーマンス・レポート方式
- 卓越した研究活動
- 17の学術部局
- 学生数約40,000人
- 州内外から優秀層(平均GPA3.69)が入学
- 教員数約3,600人、事務職員約27,600人(PT含む)
- ボーディング社、マイクロソフト社等の地元の世界的企業に人材を供給

©Torii Tomoko 2008

2-2-1. UWシアトルの概要

■ 機関マネジメントの特徴

- きわめて分権化
- 部局の体系図や相関図を描くことが困難
- 類似した同僚機関: ミシガン大学「所有権において従属するが、統制および財政面での実質的な部分で自立している大学」(Kerr, 1991, p.29)
- 企業や卒業生からの多額の寄付金
- 教育評価の本格的実施: 1989年のワシントン州政府による教育評価の義務化

©Torii Tomoko 2008

2-2-2. 学士課程教育に焦点をあてたIR部門

- OEA(Office of Educational Assessment)
 - 学士課程担当の副学事長(Vice Provost)の系統
 - ミッション: 学士課程の教授学習に関する評価、教育プログラムやサービスの評価と支援による教育実践の改善
 - OIS(Office of Institutional Studies)とデータベースを共通利用
 - サービスの4つの柱: 各種調査、授業評価、成績の得点集計、試験実施

©Torii Tomoko 2008

2-2-2. 学士課程教育に焦点をあてたIR部門

- OEAの主なサービス対象: 文理学部
 - 40学科、約23,000人の学生、約940人の教職員、年間約6,000科目運営の大規模部局
- 文理学部のミッションおよび学習目標に照らした成果測定、各種調査の企画実施、プログラム評価
 - ポートフォリオ評価、フォーカスグループ・インタビュー、小・中・大規模調査、目標および成果の開発、大量データの統計分析、相談業務等

©Torii Tomoko 2008

2-2-2. 学士課程教育に焦点をあてたIR部門

- OEAのカリキュラム改善にむけた評価活動
 - 各専攻における自己評価(隔年)
 - 学習目標、学習成果の評価方法、カリキュラム評価および改訂の状況、次期課題等
 - 学習目標および評価方法の開発に関する部局との協働
 - 目標(P)および成果測定(C)の開発に支援の重点
 - 困難を抱えている学部や学科に協働という形で関与

©Torii Tomoko 2008

2-2-3. 学科の取り組みに対する支援

- 文理学部における学習成果の測定
 - 学科によって多様な学習成果の評価方法
 - キャップストーンあるいはそれに準じるプログラムでの成果測定
 - 出口調査(いわゆる卒業時調査)
 - インターンシップや実習科目での成果測定
 - 明確な学習目標の開発状況も学科によって差
 - ベストプラクティスとしての地理学科
 - すべての科目の学習目標が開発済
 - カリキュラム改訂を含む改善案の提言

©Torii Tomoko 2008

2-2-4. 小まとめ

- データに基づく教育改善
 - 学習の成果測定の前提として、学習目標の明確化を重視
 - 目標管理の考え方と、データに基づく評価および改善のPDCAサイクルを学科レベルで構築
 - 具体的な測定方法については、学科の意思や教員集団の「当事者意識」を尊重

©Torii Tomoko 2008

2-2-4. 小まとめ

- 「かなめ」としてのOEA
 - 学士課程学生の学業成績や授業等での学習成果に関するデータの「集積場」
 - 学科レベルの学習目標の設定や評価の方法について俯瞰し現状分析:「メタ評価」の作業
 - 評価にかかわる全学の動きを伝達し、学科を超えて情報を共有することを推進

©Torii Tomoko 2008

2-2-4. 小まとめ

- 「教職員の資質向上」機能との連携
 - CIDR(Center for Instructional Development and Research)
 - 大学院担当の学専長系列
 - 教授・学習の向上を目的に部局や教員を支援
 - OEAとCIDRの業務には潜在的な重複が存在
 - 部門の管理職クラスの協議による連携
 - 機関としての合理性の追求、全体的(Holistic)な教育改善システムの整備が課題

©Torii Tomoko 2008

2-2-5. 米国のまとめ

- SUNYアルバニーとUWシアトル
 - 共通する点
 - 学士課程における学習経験に関する形成的評価
 - IRが部局の自主性を尊重したデータ提供や改善策の立案に関する支援を提供
 - 分権化されたマネジメント体制における課題:
教育改善が部分最適に留まらない、「ユニバーシティ」としての教育の質的向上
 - 異なる点
 - 教育改善システムを主導し、重点的に機能させる場: 全学中枢組織 or 部局

©Torii Tomoko 2008

3. 豪州の高等教育政策の動向

- 1990年代の高等教育予算の削減、行政統制から市場統制への移行、厳しい競争的環境
- 留学生の獲得が機関の経営にとって重要課題
- 教育の質的保証メカニズムの構築
- AUQA(Australian Universities Quality Agency: 豪州大学質機構)による機関監査
- 教授・学習の成果に基づく資金配分: Learning and Teaching Performance Fund (2006-)
- 1980年代末から機関にIR部門や計画部門の設置が増加

©Torii Tomoko 2008

3-1. シドニー大学の概要

- プロフィールおよびマネジメントの特徴
 - 豪州初の大規模な総合大学(1850年設立)
 - 11キャンパス、19学部、15行政管理部局、166研究所
 - 高い研究資金獲得力、卓越した研究活動
 - 学生数約45,000、初年次から学部・学科に所属し専門的な教育を受ける
 - 機関の戦略計画にそくした体系的な教授・学習計画
 - 大学執行部の強いリーダーシップ

©Torii Tomoko 2008

3-2. IRとFDの機能をあわせ持つ部門

- ITL(Institute for Teaching and Learning)
 - 機関の戦略目標(質が高く革新的な教育を支援する)の達成に貢献する全学的組織
 - 学習理論や教育調査を知悉したP.Ramsdenの主導により1999年に誕生
 - IR機能としての教授・学習に関する調査の企画・設計、実施、データの集約、分析
 - 課程(Student Course Experience Questionnaire: SCEQ)および科目(Unit of Study Evaluation: USE)レベルの調査
 - FD機能としての各種プログラムの企画・運営

©Torii Tomoko 2008

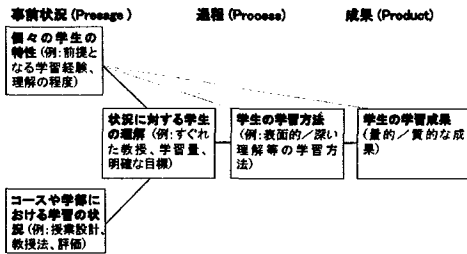
3-3. FDプログラムの概要

- 段階的なプログラム
 - 大学における教授・学習の原理と実践プログラム(P&P: Principles and Practice of University Teaching and Learning)
 - 3日間の研修、任用条件による参加の義務
 - 最新の教授・学習に関する研究知見の習得
 - 研究に立脚した教授モデルや方法の習得
 - 高等教育に関する大学院レベルの資格コース
 - 高等教育分野の修士学位および免状取得の課程
 - 高等教育分野の博士学位取得の課程

©Torii Tomoko 2008

3-4. プログラムが依拠する3Pモデル

学生の学習モデル: 3P(事前想定 - 過程 - 効果)



Prosser and Trigwell(1999, p.12)の図を基に、Trigwell氏の説明を加えて作成
©Torii Tomoko 2008

3-4. プログラムが依拠する3Pモデル

- Biggsの「構成的な配列(constructive alignment)」の理論モデルを範に適用
- 学生の学習における、「事前状況」、「過程」、「成果」の3つの位相の関係を図式化
- 「状況への学生の理解(perception)」への注目と、そこへの教員のはたらきかけを重視
- SCEQやUSEの結果に基づく改善の意義を強調
- 教員の意識改革やデータに基づく教育改善の基盤形成の場としてFDプログラムを布置

©Torii Tomoko 2008

3-5. 部局の教育改善の取り組み

- 「グッドプラクティス」としての獣医科学部
 - 教員の30%以上が「高等教育に関する大学院レベルの資格コース」を修了
 - 3Pモデルに依拠した「学識に基づく教授支援の戦略」モデルの自主開発と実行
 - SCEQやUSEのデータの教育改善への積極的な活用
 - 学内トップの総合満足度(2005年度)、質の維持が課題
- ただし、数部局でUSEは未実施(2006年時点)、全学的には開発途上

©Torii Tomoko 2008

3-6. データに基づく教育改善システム

- IRとFDの機能をあわせ持つITLを中核に、教員の意識改革、量的・質的なデータに基づく教育改善を一体的に推進
- 機関の戦略計画にそくした体系的かつ段階的なFDのプログラムの提供
- 個々の教員は、学習に関する原理や評価の意義に対する理解を深めつつ、各自の専門領域の文脈で有効な教授・学習を追求

©Torii Tomoko 2008

4. まとめ: IRの組織的機能

- 計画の実行が、初期の目標に照らしてどのような結果(成果)をもたらしたのかをデータで明らかにする営為
- IRは直接的には「処方箋」にはならない
- データを読み(分析)、次期計画の策定(意思決定)に反映することでマネジメントの環がいちおう完結する

©Torii Tomoko 2008

4. まとめ: 日本への示唆①

- 教育改善システムに欠かせないIRの重点的機能: 機関の組織構成やマネジメント体制に依存
 - アルバニー、UW: トップダウンのみに頼らない、部局主体の教育改善の支援
 - シドニー: 戦略計画の一貫性と実行の徹底
- 部局自治が強いとされる日本の大学で、「IR」、「FD」、「P & C」の3機能を「どこに」、「どのように」配置するか
- ◆ 専門人材の養成や確保をどうするか(ローカルな情報を重視し、機関内養成がベター?)

©Torii Tomoko 2008

4. まとめ：日本への示唆②

- 「教育成果」から「学習成果」の測定への視点の転換
- 学習成果にかかわる量的評価と質的評価を組み合わせた形成的な評価
 - 基点としての入学時の個人的特性データへの注目
 - 学生自身による「学習の振り返り」の機会、学士課程の最終段階における学習成果への注目
- 直接的な成果評価(学習の到達度テスト、GPA等)と、間接的な成果評価(学生の満足度調査等)のバランス
- 正課外活動における成果
- ◆ 青年期の発達段階に相当する学士課程学生の大学での「経験の総体」をどう捉えるか

©Torii Tomoko 2008

4. まとめ：日本への示唆③

- 教授・学習に関する理論や最新の研究知見の提供母体としてのFD部門
 - FDの指導理念を吟味し、自らの研究力量を向上
 - 理論と実践との往環の形成に主導性を発揮
- ◆ 日本の大学でデータに基づく教育改善システムを構築するうえで、教員集団の当事者意識の涵養と自主的な取り組みをどう促進するか

©Torii Tomoko 2008

今後の研究課題

- 豪州・欧州等における機関の教育改善システムの実証的研究
- 日本の高等教育政策の動向と機関におけるIRの萌芽的実践の検証
 - 個別プロジェクトによる競争的資金配分を主流とした公的資源の分配方式
 - エンロールメントマネジメントの考え方や親和性の高い私大マネジメントとIRへの注目

©Torii Tomoko 2008

主要参考文献

- 小澤康夫・中井根樹(2007)「国立大学法人におけるインスティテュショナル・リサーチ組織の特質と課題」『大学評価・学位研究』第5号、19-34頁。
- 島崎博子(2005)「大学におけるインスティテュショナル・リサーチの実効性に関する考察 -米国及び日本の事例を参考に-」『名古屋高等教育研究』第5号、185-203ページ。
- 島崎博子(2007a)「データ主導による教育改善のシステムに関する考察 -米国ニューヨーク州立大学の「アルビー」教育改善モデルを参考に-」『名古屋高等教育研究センター』『名古屋高等教育研究』第7号、105-124ページ。
- 島崎博子(2007b)「米国の大学におけるカリキュラムマネジメント・ワシントン大学シアトル校のデータに基づく教育改善システム」『デジタル研究所』第154号、54-65ページ。
- 島崎博子(2008)「豪州シドニー大学における『理論と実践』に基づく教育改善の取り組み」『鹿児島大学教育学部紀要』第56巻(印刷中)。
- 新谷ほか(2007)「教育力強化の取組みを推進させるための新たな仕組みづくり-教育成果の評価-検証指標の開発に向けて-」『大学行政研究』第12号、75-88ページ。
- 本宮賢樹・井田正明(2007)「高等教育機関の組織・大学情報-米国ニューヨーク州の事例-」『大学評価・学位研究』第6号、独立行政法人大学評価・学位授与機構、2-15頁。
- 山田礼子(2007)「学生の教育評価結果を蓄積し教育改善に役立てる」『カレッジマネジメント』145、30-33頁。
- 吉田尊教(2007)「アメリカ州政府による大学評価と資金配分」国立大学財務・経営センター『大学財務経営研究』第4号、113-129頁。
- Beyer, Catherine, et al. (2007). *Inside the undergraduate experience: the University of Washington's study of undergraduate learning*. Arker: Publishing Company.
- Peterson, Marvin W. (1997). *Using Contextual Planning To Transform Institutions: Planning and Management for a Changing Environment*. San Francisco: Jossey-Bass, pp.127-167.
- Peterson, Marvin W. (1998). *The Role of Institutional Research: From Improvement to Redesign*. *New Directions For Institutional Research*, No. 104, Winter, pp. 55-103.
- Volkwein, F. (1982). *Outcomes Assessment at Albany: A Summary of What We Have Learned Since 1978*, Research Report No. 12, State University of New York at Albany, p.4.

©Torii Tomoko 2008

参考ウェブサイト

- Albany Assessment Resources, University at Albany
<http://www.albany.edu/assessment/> (2008.2.7)
- Association for Institutional Research
<http://ainweb.org/> (2008.2.7)
- College of Arts and Sciences, UW
<http://www.artsci.washington.edu/> (2008.2.7)
- IRPE, SUNY Albany
<http://www.albany.edu/ir/> (2008.2.7)
- OEA, UW
<http://www.washington.edu/oea/index.html> (2008.2.7)
- SELF-STUDY REPORT A DECADE OF PROGRESS, 1990-2000, SUNY-Albany
http://www.albany.edu/middle_state/contents.htm (2008.2.7)
- State University of New York at Albany
<http://www.albany.edu/> (2008.2.7)
- The Albany Outcomes Assessment Model
http://www.albany.edu/assessment/ualb_outcomes_model.html (2008.2.7)
- The University of Washington: quick facts
<http://www.washington.edu/newsroom/profile/quickfacts.html> (2008.2.7)
- University at Albany General Education Plan
[http://www.albany.edu/assessment/UAlbany_gen_ed_plan\(June2003\).doc](http://www.albany.edu/assessment/UAlbany_gen_ed_plan(June2003).doc) (2008.2.7)
- ITL, the University of Sydney (2008.2.7)
<http://www.itl.usyd.edu.au/>

©Torii Tomoko 2008

大学教育改革の現段階とセンター組織の在り方

大学教育センター研究プロジェクト研究会

日時 2008年2月16日(土) 13:30~17:30

会場 名古屋大学高等教育研究センター・会議室(文系総合館5F)

• 発題者

池田 輝政(名城大学)

夏目 達也(名古屋大学)

山田 礼子(同志社大学)

• コーディネーター

川島 啓二(国立教育政策研究所)

• 発言者

近田 政博(名古屋大学)

中井 俊樹(名古屋大学)

山内 乾史(神戸大学)

私ども国立教育政策研究所の非常に長ったらしい名前の「大学教育改革の現段階とセンター組織の在り方」というプロジェクトも、あと1カ月半になった。今日は最後のまとめということで、今までのご協力に感謝したい。まだまとめきれていない部分はあるが、ともかく今日は、池田先生と夏目先生と山田先生、いろいろな形で国立と私学のセンター組織で非常に指導的な役割を果たしてきてくださった3人の先生に鼎談フォーラムということでセンター問題についていろいろ論じていただくという趣旨で開催させていただいた。鼎談といっても、できるだけトピックごとに皆さんのご発言をいただきながら、どういう切り口であったのか、まだ整理しきれていないのだが、その問題の整理と発展に資するような中身にしていきたい。

進め方は、フォーラムのトピックということで電子メールを昨日の段階で送らせていただいて、準備が間際になって申し訳ないのだが、最初に大教センターはどのような役割を果たしてきたのかということについて、お三方から順に5分ずつぐらい述べていただき、そのトピックが済んだら一度全体でそれをもむという形でトピックごとに進めていきたいと思っている。

この3年間の一番大きな変化は、やはり学士課程教育の審議経過報告が出たということがすごく大きくて、学士課程教育というものに対するイメージが、共有まではいかないにしてもかなり認識されるようになったということが非常に大きく、その責任実施体制という観点からセンター組織をとらえ直すというか、大学の教育組織、センター組織という狭い切り口だけではなく、教育組織そのものをどのように考えるのかという問題が次に広がってきているということだと思う。学士課程教育についてどう考えるのかということをも2番目のトピックとし、センター組織の中で一番重要というか、期待されているFDの役割、

FDをその中でどのように担っていくのかという問題について、学士課程教育の報告書の中でも書かれているが、「拠点センター論」をどう考えるのかというトピックである。

それから今、センター組織も、どちらかという国立大学においては全学機構の方向に進んでいるが、それをどう理解するのかといったこと。注目すべき取り組みをしている大学はあるのかという順で進めていきたいと思うが、このほか、こういうトピックでお三方の見解などを伺いたいというようなことがあれば、とも思う。今日はセンター組織について論考をまとめておられる山内先生にも来ていただいているので、何かほかに論じる論点のようなものはあるだろうか。何かあれば、5の後ぐらいで、臨機応変にさせていただき。そういう進み方でよろしいだろうか。

では早速、池田先生、夏目先生、山田先生の順番で、ご自身の経験を踏まえながら、5分強ぐらいずつで簡単にお話しいただき、それから全体に返すという形にしたい。

では池田先生。先生は名古屋のセンターの立ち上げのときからかかわっておられるが、名城でもあるのか。

(池田) 大教センター組織に関しては、一般論からいえば、FDに関する研究機能はよく果たしてきたと思う。ただし、教育企画は弱かった。教育企画というのは、FDのプログラムをきちんと提案して、それを実施して、最後まで評価して、それを継続的に回していくというプログラムづくりだが、それについては弱かったし、スタッフが弱いというのではなくて、それを支援するマネジメントのシステムが入っていなかったということだ。名古屋大学の場合も教育センターというより研究センターとして設置されたので、大学のFD戦略の中にきちんと位置付けられた形ではなかった。そのために、結果的には、研究機能は強いけれども、教育企画については弱かった。一言で言うとそうなる。

名城大学の場合、研究機能が名古屋大学に比べるとそれほど強くはなかった。しかし、全くなかったかと言えばそうでもない。大学教育開発センターのFD委員としてそれぞれの学部から来た研究能力の高い先生方が一生懸命になって作った研究開発の成果は、世間的には広く評価されてはいないが、内部的にはある高さを実現してきたということを感じた。教育企画力は相対的に強いほうであるが、FDのイベントや講演会などの年間行事を繰り返すことで終わってしまう現状は問題だ。それは教育企画の体制が弱いということだ。教育企画というのは、基本的には高さを目指すゴールが共有され、質の向上が達成され、さらに次の質の高いプログラムが目指されるという持続的な活動が保証されるべきだ。そういう体制には現状はない。FD委員が交替すると活動の水準が元に戻る。

老舗の広島大学は、研究に関しては範囲と深さではトップレベルだった。しかし、教育企画に関してのモデルとはしなかった。そこはあまり強いとは思わなかった。これからは大教センター組織の位置付けは、教員の資質向上に役立つ教育企画の体制ができるかどうかだと総括している。

(川島) FDや教育企画以外に、例えばキャリア教育、学習支援、学生支援、全学教育の実際の中でのセンターというところで、多様な機能がセンターに対して、それは実は各大学さまさまなのだが、そういう状況がある。そういうことについては、名古屋大なり名城大のご経験では？ 特にFDの問題に焦点化されていたから、その問題であちこち手を引っ張られるというような意味での悩みはなかったのか。

(池田) 名城大学ではFDのテーマ以外での教育企画についてはこれからだ。いまは副学長・理事を務めることになったが、大学のトップマネジメントに参画したので、FDに特化しない教育企画、大学の教育力の強みづくりを経営の視点から企画していく。名古屋大学にいたときも、研究企画では幅広いテーマを展開していたが、教育企画については残念ながらそこまで広くはできなかった。だから、誰がどのようなポジションにつくかというのでその展開もまた違ってくる。

(川島) ありがとう。では、夏目先生。

(夏目) 名古屋大学に2004年に私が着任して思ったのは、高等教育のセンターとしては後発で、規模も広島大や筑波大等と比べると小さく、できることは限られているということであった。その中でどういう特徴を出し、強みに変えていくのかということを考えざるを得なかった。これまでの実績を大事にしながらそれを発展させていこうということだ。幸い優秀なスタッフが残っていたので、そういう人たちに中心になって頑張ってもらって、活動を展開してきた。

キャリア教育、全学教育、学生支援への取組は、大学本部からセンターに期待される。これは執行部との関係が問題になる。執行部から「こういう課題があるが、やってくれ」と来たときに、われわれとしてどう対処するかという問題である。一方、組織を拡充するために、業務を見直すこと、規模・ポスト拡大のためには、何か新たに仕事を加えざるを得ない。その路線をこれまで追求してきた。

これまでの経験で理解したことは、今は必ずしもセンターにとって順風の時代ではないということ。国立大学は定員削減を強く求められており、ポストが減ることはあっても増えることは非常に難しい。そういう中で下手に手を挙げて、あれもやる、これもやると言うと、これはセンターの機能を著しく低下させる。うまくバランスを取りながら、活動の方向を模索していくことが必要だ。池田先生がおっしゃったように、われわれがモデルにすべきところは、広島大、筑波大、東大のセンターではないと思う。いわゆる理論的な研究だけでは済まない部分があり、FDのプログラム開発、それに関連した教材の開発が一つの方向と考える。

(川島) プログラムや教材の開発ということだったが、開発とFDそのものの責任の認識との兼ね合いはどうだったのか。

(夏目) 両方求められる。名古屋大学の場合はFDに対する必要性の認識が必ずしも高くないようにみえる。われわれがFDの実施を提起しつつ、プログラムを開発し、教材も開発しつつ、実際にFDも担当するという形になっている。

(川島) では、山田先生にお願いしたい。

(山田) 私が同志社大学の教育開発センターにかかわったのは設置された2004年からはなる。今、池田先生、夏目先生のお話を聞いた後で、私学としての立場はやはり随分違っているので、そのあたりからお話ししなければいけない。

私学の場合は、人員の問題など非常に難しいところがあるので、研究機能ということがなかなか最初から設置することができなかった。ただ、幸せだったと思う部分もある。一つは、このセンターを設置したのが2004年だったが、その経緯として2003年にGPが始まったときに、当時の副学長、当時は執行部の副学長が教務部長を兼ねていて、そのときにどういう形で出していくのがいいか相談を受けて、同志社がやり始めていた導入教育という形からGPに申請した。これはヒアリングまで行ったものの、そのときは採択はされなかった。

そのときに、全学に広げようと思うと、やはりセンターのようなものを持っていないと無理だと申し上げたところ、それを真剣に受け止めていただいた。2003年度からは無理だったので、2004年度から設置するというようになって、当然ながら私は研究機能を少しでも入れていただければいいと思ったが、それはやはり私学であるが故かもしれないが、そういう余裕は持てないということで無理だった。

ただし、そこで幸せだったと思うのは、この部門を戦略・企画・立案・実施という方向が実質化できるという形で進められたことだ。それは逆にいうと、もし研究だけを私どものセンターがおこなっていたとしても、恐らく私学の場合は、それを実施にしていくにはいろいろな横のつながりなどが難しいところがあったので、できない状態だった。ただ、位置付けとして戦略・企画・立案・実施という形に特化したために、それができる体制は最初から整った。

従って、2004年に設置されたとき、当時、私は副所長で、FDに関しては従来からあったFD委員会の委員長で、現在の圓月教務部長が所長になられて、FD部会の部会長としてFDを推進された。非常に風通しが良かったので、FDに関しては従来からの委員会の性格を持ちながらも、企画・立案して実施という形で進めていくことができた。

私は導入教育部会を担当した。これは先ほどの独自のプログラムということであれば、同志社は2校地のキャンパスに分かれていて、低年次学生に教員の関心が行かないということが非常に問題だと思っていた。それを全学規模に広げることを課題として立て、これを3年のうちに何とかしようと思って、3年でその部会を解散するつもりで最初から行った。

そのプログラムの開発は、一つの方策として少人数制でファーストイヤーセミナー型、同時にアセスメントをするということで、成果のチェックをするという開発をしていくということも挙げてきた。それには、各学部あるいは言語教育センターなどいろいろあるが、その代表の方々に参加していただいて、それに携わりながら、学部を持ち帰って実際に実行していただくという形だった。

ただ、なかなか当初うまくいかなかったのは、各学部の中にFD委員会があるところとないところがあったので、FD委員会の担当者が必ずしも部会の委員ではなかったために風通しが悪い部分があった。これは大学院では昨年度から義務化され、学部では今年からすべての学部にFD委員会ができた。そのFD委員は教務主任クラス、学部の執行部になるので、それがつながった点で、今年度からはFDを進めていく上では全学に周知するスピードが速くなることは間違いない。ただ、当時はそれができなかった。それを3年間ずっと改善しながら続けてきた。

導入教育部会に関しては、最も課題が大きかった大規模学部、経済学部や商学部だが、商学部はそういうアセスメントの結果を慎重にとらえ、一から作り直された。最初はファーストイヤーセミナーが4クラスくらいしかなかったらしいが、2007年度から1学年750人が全員受けられるようなクラスを作り、同時にその中で教員のFDも進めてこられ、成果は商学部の導入教育部会に出てこられた先生を中心に進めてくださった。

そういう機能は、当時の目標は達成したということでいったん解散し、昨年度からは教育効果向上部会、要するに卒業生の質的保証をどうするかというものに変えてきた。

私学でマイナスばかりだと思っただけだが、プラスであるとすれば、目標を立てたものを達成すればそれを解散できるというところだ。これはすごく大きいと思っている。つまり、ずっと同じようなことで続けていったとしても既得権益だけになって発展しないので、やはり評価をして、使命を終えたとしたら次にというようにしていかないと動かないと思う。これは何とかできるようになっている。

ただ、一番のネックは研究機能がないことである。いろいろFDの問題などに教材開発費を付けて学部の先生方にも補助をしたりして開発していただいているが、基本的にはスタッフが専任ではないので、どうしても次の課題に向けての研究、すそ野を広く支えてくれるものがないということが頭の痛いところである。

今は教育開発センター長イコール任命部長なので、執行部である。そういう意味で、教学面の副学長、教育部長との連絡が非常にスムーズにいくので、全学年の周知徹底はしや

すいのだが、やはりネックは人材の問題だろうと思う。

(近田) 池田、夏目両教授のコメントに若干補足させていただきたい。

一つは、池田体制と夏目体制で何が違って何が変わらなかったのかということを中心に。一つは、池田先生が最初におっしゃったのだが、広島大学のセンターとは同じことはできない。規模が明らかに違う。夏目先生もおっしゃったが、明らかに小さい規模のセンターで、やり方を変えなければいけないし、異なる組織文化を持たなければいけない。そこで最初に心掛けたことは徹底したチームワークだった。個人のことよりもチーム、個人のことにはさておきという組織文化を徹底した。もちろん私自身もベトナムの研究をして、それをもちろんやっているが、チームの仕事をとにかく最優先する。

それから、これは池田先生が書き置きを残してくださっていて、今でも私は自分の研究室の壁に張っているのだが、10 箇条のようなものがある。例えば、「名古屋大学の教員の喜ぶ顔を大切にする」「一人で仕事を抱え込まない」など、チームワークで仕事をするとはどういうことだということが 10 箇条ぐらいにわたって書き連ねられている。それを心に刻んでやっている。それが池田先生のとときと今の夏目先生のわれわれの体制とで変わっていない点である。これは丸 10 年間、首尾一貫してその体制でやってきている。

何が変わったのか。池田先生がおっしゃったように、教材というか『成長するティップス先生』を作るところまでしかできなかった。最初は教材制作のところまででエネルギーを使い果たしたので、夏目先生をお迎えしたときに、どのようにわれわれは体制を立て直そうかということで、特色GPを取った。それを使ってFDに展開できるようなプログラムづくりをやらなければ駄目だと。これは池田先生が最初におっしゃっていた、弱点を克服しようということを中心に心掛けた。

それで、具体的にはFDの教材を作ろうということで、『ティップス先生からの7つの提案』など、いろいろな教材を開発してきて、それを使いながらFDを展開していけるような具体的なものを作っていこうということで実際に展開してきた。つまり論文を書いたり、報告書を作ったりということは目的ではなくて、教材を作ってFDを展開して行って、最終的にそれが論文のような形にまとめればよいというプロセスの中でわれわれは仕事をやってきた。それも恐らくほかのセンターと違うのではないかと思う。

組織で仕事をする上で、主にセンター長と教授には管理業務をしっかりとやっていただいて、具体的な製作物や教材開発、プログラム開発は准教授と助教、リサーチアシスタント等が取り組むということで、かなり役割分担をした。

今のが池田体制から夏目体制に変わったときに変わった点だが、一貫して弱いところがある。それは、夏目先生がいみじくもおっしゃった通り、執行部との関係である。つまり、われわれは全国でも珍しい完全独立型のセンターであり、たくさんあるいろいろな研究教育センターの中の一つに過ぎない。はっきりいうと、ほかの大学にあるいろいろな何とか

教育機構とか教育センターのような実施・運営・司令塔組織の中に組み込まれていないので、幾らいろいろなことを考えて提案したり、物を作ったりしても、それを実行する権限がない。これは完全独立型センターの弱点である。ある一定の自立性、独自性を持っているいろいろなことはできるが、学内を変えていこうと思うと、とてもひ弱でせい弱であり、なかなか影響力を持ち得ないという弱点がある。

それが変わらなかったこと、変わったこと、そして一貫してある弱点である。この3点をちょっと補足させていただいた。

(川島) 自分のところのセンターが持っている条件は、周辺環境によって長所にもなれば短所にもなるということだと思う。

(近田) その両方だ。

(川島) それは先ほどの山田先生のお話も一緒に、リソースが少ないからということで、それが逆に戦略的な機能を果たし得る。固定した組織にならないということだ。だから、いつもものを柔軟にとらえていかなければいけないと思うが、では、研究機能というところにいくと、ここは山内先生の出番かなという気がする。果たしてセンターの教員は研究者なのかどうかという論題を終始提示されているが。

(山内) センターの研究面に限って言うとなら関西全体でそういう傾向があるがとにかく紀要などを出して、学術論文に載せて外に発信するというをやっているセンターは非常に少なく、外から見ると何をやっているのか分からないセンターが多い。要するに学内向けのサービス機関化しているところが非常に多いと見ている。

神戸大学の場合も、先ほど近田先生がおっしゃったような「機構」化の波の中で、例えば研究と教育と国際交流と三つの本部があり、大学教育本部と絡む形で機構がある。それぞれの本部の長が副学長で、それが執行部体制の中にながちり組み込まれて、上から下りてくる課題をやるということで、研究はどこかに行ってしまう、われわれも研究をやりたいとか、あまり言わなくなった。先ほど池田先生からもお話があったように、企画や開発などをやろうと考えている。私たちのところはできて15年になるが、IRからLT(ラーニング・アンド・ティーチング)に変わったのが、この機構化に伴っているのかと個人的に感じている。

(山内) インスティテューショナル・リサーチについては、学内のいろいろな調査、例えば卒業生調査をやるのがわれわれのミッションだと最初は考えていたが、別にそういうことをやる経営戦略室ができたので、そこがやっている。われわれはもう少しミクロな学

内向けのことをやれということになった。

(川島) サービス機能か研究機能かという問題の立て方をする。今そのお話が山内先生からあって、その前に近田先生から、プログラムを開発する過程でその結果として業績物ができるような形にした方がいいというお話があったが、それはある意味、サービス機能か研究機能かという二元的なとらえ方を止揚する感じになるのかなという受け止め方をしたが、それは間違いないか。

(近田) そういう意図で申し上げた。つまりサービスか研究かということをやっていると、いつまでたっても答えがないので、両方統合できないかと。サービスをやっていくことが研究に結び付いていくようなアプローチはできないかと常に考えていた。そうでないと、いつもまた裂き状態になってしまう。それで今のような、開発して実施して改善していくプロセス自体を研究にできないかということを考えている。それはまだ途上にあると思う。

(川島) そういうやり方ができたというセンターは日本でほかにあるのか。今、名古屋や神戸のご紹介があったが。

(池田) サービス機能だと、やはり愛媛大学のSさんが先鞭を付けた。ただし、ほとんど一人でやっているようだ。ある意味では研究を大胆に捨てたところがある。

(夏目) Sさんの立派なところは、実際にFDプログラムを自分で提供していることだ。FDプログラムは、どこかからの借り物、翻訳では有効性を持たないので、ローカルの状況を加味しながら自分たちで作る必要があり、彼は彼なりに工夫して作り、かつ実施している。伝統的な意味での研究とは呼びにくいかもしれないが、知的活動であることに変わりはない。それは評価すべきであり、立派な活動だと思う。

加えて、プログラムに関係した冊子など、多様な成果物を作っている。それも研究成果といえなくもない。彼は自分では割り切って、ファカルティ・ディベロッパーと呼ぶことを躊躇していないが、その呼称の是非はともかく、研究とサービスの統合の一つの形を提起していると思う。

(川島) 私が機能として五つほど書かせていただいたが、抽出してみればこういう機能があるのかと思う。もうちょっと別の整理の仕方があるのかもしれないが、またご意見があれば教えていただきたい。

(池田) 名古屋大学から行った長崎大学のIさんは、サービス機能でも研究機能でもない、FDのマネジメントでやっている。評価なら評価の、全学から来たテーマを受けて、それをPDCAで回していく。その仕組みづくりに集中した。ある意味では同志社にも近いのかもしれない。それで特色GPにも採択された。マネジメントから行くと抵抗が強いので、抵抗をかいくぐって進めたようだ。この方法はトップが替わったら危なくなる。しかし、僕はユニークだと思っている。

(川島) 話を戻すが、冒頭に申し上げたように、この3年間に何が変わったかというところ、これ(「学士課程教育の再構築に向けて」)が出たということだろう。これに関して議論が巻き起こっても、学士課程教育という言葉がすっかり市民権を得ている状況にあるということが変わってきているところだと思う。

この審議経過報告は、学士課程教育を担う組織問題については言及が薄い。それは、今まで切り込んでこなかった内容、方法について相当詳しく書いたということと裏腹でもあるということで、別に組織問題を軽視しているということではないと思うが、取りあえず内容、方法について多く書いてある。

ポイントは、学士課程教育を、俗な言葉で言えば「ちゃんとやれ」という戦略型プランがあって、その評価もきちんとやって、その結果として学士力を保証しろという話だった。では、そのちゃんとするというところで、それを担保する組織の話が実はあまり出てこない。それをわれわれがある程度アイデアのようなものをこの場でも出していいのではないかという気もする。

それは、考えてみれば4番の「機構」化の話と今一緒にして話をしてしまってもいいのではないかと思う。新潟大学しかり、神戸はだいぶ前からそういう機構になり、九州もだいぶ前からなっている。今度は鳥取がなるという話だった。

そういう中で、全学教育の実施体制、責任ある実施ということと、さらに大学改革そのものをその中に絡めていくという動きがあって、新潟が一番面白いことをやっている。私がいつも面白いと思うのは、ファカルティの人たちが「あ、こんなことだったんだ」と後から気付くような仕掛けを作りたいとおっしゃっていた。

この報告書には一応それぞれ目を通されていると思うので、FDの話は置いておいて、学士課程教育の実施体制あるいは実施組織という観点から、今までどうだったか。言い換えると、3年前のセンター組織という問題の立て方が妥当だったのかという切り返し方をされる恐れもあるが、それも含めてコメントをいただきたい。

(池田) 新たなテーマの出発点ということで。学士課程という言葉が名城大学で市民権を得たのは今年である。それは、名城大学に新学部を構想しなければいけないということで、新教養学部の案を出して、学内にいろいろ議論を投げ掛けたときに、初めて学士課程

教育という言葉が教員の認識に入ってきた。それくらい、名城大学だけではなくて、他の大学もまだ学部教育にこだわっていると思う。教育の専門家は、学士課程教育の言葉は分かっているだろうという思い込みがちだが、教育現場にまだ下りてきていない。

そういう状況だということを前提にしたときに、やはり学士課程教育というコンセプトを受け止めるときには、この言葉だけは必ず議論してほしいという大事な点が三つある。それは、教養教育、実学教育、専門教育である。実学教育の場合、経済にしても実学だし、法学部も実学であって、教養教育ではない。工学部はもちろん実学である。そういう実学教育で学部教育のコンセプトを作ってきたのが日本の伝統である。この強みは絶対に消せないし、その強みは生かすべきではないか。

だから、外国から来た教養教育、それから日本流で育てた実学教育、それともう一つ大事なものは専門教育としての大学院教育という構図を確認することである。大学院教育は専門職教育という言葉が加わったので、また複雑になった。学士課程教育という視点から4年間をデザインするときには、まずは学士課程の実学教育と教養教育をどのように協調させるかという視点がないと学士課程はまた失敗になるのではと思う。

名城は8学部ある総合大学である。しかし、総合のコアはまだ形成されていないと思う。ほかの大学も同じような状況だと思う。実学の学部群をつなぐのが教養教育である。今からやらなければいけないのは、各学部の専門教育、学部教育をいかに総合大学院型の協働のシステムにすることができるか。そのときに学部教育プログラムの紐帯として教養教育をどう使うか。そういうシステムを作らなければいけない。それが学士課程の改革のテーマだと思う。

もう一つは、学士課程プログラムが大学院の下請け的な位置に付くのではなく、大学院とは違う独自性をという価値としてどのように作り出すか。教養が下で専門が上だということか。かつての差別的な構造は、今度は大学院との関係に温存されないように願っている。

(川島) 学部教育ごとの協働というかコラボレーションというお話があったが、もう少し具体的なイメージとして教えていただくとしたら、例えばどんなことが考えられるか。

(池田) これはあまりまだ言いたくないのだが、ちょっとだけ言わせてもらいます(笑)。例えば、それぞれの学部は基礎教育を持っている。工学なら工学基礎、理学なら理学基礎、経済なら経済基礎。ところがこの基礎教育を自負と熱意を持って担当できる者がいなくなり、教育プログラムが壊れていっている。基礎教育の質保証ができないのであれば、教養教育の価値は半減する。専門基礎は専門プログラムなのか教養プログラムなのか、まだ議論の余地はあるが、私は教養プログラムの重要な要素だと位置づけた方がよいと考えている。

追えば、日本の大学の英語教育は教養プログラムの大事な要素だと考えている。英語教

育というのは大学教育としての基礎教育であると同時に、各学部専門教育の基礎としても機能するものであるべき。しかし、そういう議論は大学の中で広くされてはいない。その方向に少しでも歩みをすすめる改革が名城でできたらと考える。

(川島) では、夏目先生。

(夏目) 学士課程教育のコアとして、報告書の中では、教養教育と専門基礎が両輪になっていることが指摘されている。教養教育について考えてみると、これは難しい問題だと思う。言葉としては美しいのだが、具体的な姿・実像がとらえがたい点で難しさがある。大学関係者に、「教養教育とは何か」と聞かれて、これとこれとこれだと具体的に示せる人がどれくらいいるだろうか。「教養教育」という言葉自体がいいのかという問題もある。いろいろ難しい。東大の蓮實元総長だったと思うが、リベラル・エデュケーションという語の適訳を見つけられなかったところに日本の大学教育の弱さがあるということをおっしゃっていたが、なるほどと思う。

リベラル・エデュケーション、教養教育というものは、一体何を目的にするのか、どのようにしたらそれは目標を達成したといえるのか、具体的な考察がほとんどないままに事態が進んでいるところに問題の難しさがある。

次に思うのは、戦術がないことの問題を指摘したい。全学教育は、全学でそれを担当する、全学が責任を持って行う教育だというニュアンスもある。ある特定部局が担当するのではなくて、全部局、全教員が等しくそれにかかわり、責任を負う教育だということだ。そういう考えの下、教養部を廃止し、新たな体制で臨んできた。

私がある大学で聞いた話では、教養部を廃止した後に、特定部局が、うちで全学教育というか教養教育は担うという方針を示したところ、さる監督官庁から指導が入ったと聞いた。その理由は全部局、全教員が責任を持つという理念に反するということだったと思う。理念は美しいし、私もその通りだと思うけれども、それを実効あるように行うことはとても難しくならざるを得ない。事実、うまくいかないから今問題になっている。

よく指摘されるように、専門と教養では、各部局の教員にとってどちらに主眼を置きやすいか。言うまでもなく前者だ。学問の進歩も早く、学術的な国際・国内競争が厳しい中で、悠長なことは言っていられない。教養教育という実態の捉えがたいものに労力を割きたくないという意識だ。その余裕があれば、早く専門で鍛えた方がいいというのが多分、本音だと思う。だから、どうしても教養教育の方が後回しになってしまう。大学院重点化政策の影響も当然ながらある。

教養部を廃止すれば、このような問題が起こることはある程度予想できたはずである。しかし十分考えて手を打たない、しっかりした戦術を持たずに、理念先行で物事を進める。その結果として、今日の教養教育をめぐる問題状況が起きる。

私が申し上げたいのは、理念と実態というか戦術とを明確に区分し、きちんとした戦術を立てるということが一つである。もう一つは、この報告書の中でも、日本の高等教育には評価の文化がなかなか育たないということが指摘されていたが、私はその通りだと思う。その言葉にならって言えば、この教養部を廃止するという選択をしたことを、いかに評価するのか。相当厳しい評価をしないといけないだろう。政策評価をきちんとする。なぜこの政策であったのか、なぜ失敗したのかなどだ。

そのように考えてくると、それをどこが担うか。センターにどのように担わせるかという問題は、比較的小さな問題だと思う。まずは、教養教育をめぐる問題の基本構造をしっかりと考えることが必要というのが私の意見である。

(川島) 続いて、山田先生。

(山田) お二人がおっしゃったことに付け加えていくということはそれほどないのだが、私学の場合、やはり若干立場が違う。もともと私どもの大学でも、教養部という主体はなく、もともとから専門学部しかなかった。あえてその中で全学の共通教育というと、今年度から機構というものを作って、その中に全学共通教養センターができた。昨年度からあるのだが、そこに入ることで科目の提供をそこを通じて行っていくということになっている。従来はそういう科目はどこでどういう担い方をしていたかということ、各学部の中におられた外国語教育の先生方がそうであったと思う。それ以外の共通の教養教育に関しては、もともと専門学部の中の先生方が担ってきた。とりわけ文学部所属の先生方がその任務を担ってきたというのが多い。

学士課程教育というこの報告書以降、私どもの大学でも学士課程教育という使い方で全部、文書は統一しているが、果たして先生方がそれを分かっているかということ、やはり従来の学部教育という認識だろう。そういう視点で見ると再構築といったときに、ではこれをどうするのか、うちの大学で学部をどのようにリストラクチャリングしていくかということ、絶対に簡単にはいかないような問題である。

やはり、そうするとすべてのカリキュラム、すべての科目を整理して、これは私は昔から申し上げているのだが、どんな大学においてもいろいろ共通教育などの名称があったり、専門学部とのつながりといったとしても、その連続性を考えてプログラムを構築したり、科目を作り上げている大学はほとんどないと思う。アメリカなどを見ても、それぞれの連続性があるって1番や100番台となっていて、それが編入する場合に、どの大学に行っても共通であって、それが一つの到達目標に関連してくるところからカリキュラムが作り上げられている。それが日本の中で、この再構築は一体どのようにするのか。すべての大学にもし何千科目、何万科目があるとしたら、それを見直して、要らないもの、そして連続性をすべて洗い直していくのかなと考えてしまう。本当にそれが分

かった上でこれを出されたのかということが、実は自分の大学のことを考えていると思う。

専門学部の先生方の意識は、やはり専門性が強くて、とりわけ法学部などは共通教養の部分も自分の中で養成していこうというようにどんどん変わってきている。これは杉谷さんが論文などで指摘されていたが、そういう傾向が実際に進んでいるように思う。その辺が実際にどうなるのかと思ったときに、この報告書の中から学士課程を再構築するといったときに実態と理想が非常に難しいということは、個人的にも、教育開発センター長として見た場合も思うところである。

しかし、この 21 世紀型の教養教育は、やはり共通の部分がどこでもあるわけで、それらはこの中で学士力という形で表されているような新しいいろいろな側面を持った教育が提供できるわけである。それは、私などが考えるのは、うちの大学でいえば言語文化センターが提供している外国語教育ということで、外国語教育については池田先生が先ほどご指摘されたが、本当の共通の目標はなかなか設定していない。教科書などは同じだが、実際に到達まで評価していないというのが実態なので、そのあたりを、世界の標準モデルがあるとすれば、その中から見て、例えば英語だったらどのような能力、どういう評価の仕方があるのか、点数でも何かを使ってということができのらうと思う。このあたりは整理していかなければいけないだろう。

また、新しい形でいえば、学生は参加しながら学ぶ。これはインターンシップもそうなのだろうが、サービスマーケティング的な科目がプロジェクト科目である。建学の理念などを担っている同志社科目などもそうだが、このあたりは新しい教養教育に十分入っていけるような内容だと思う。それを今の段階だと、あまり必修科目という形でしていないが、そういう形で全学の誰でもが履修していくという形も必要ではないかと感じている。

(川島) 私の理解では、この中には教養教育という言葉が1回か2回かそれぐらいしか出てこなくて、それは意図的に避けたのだという説明だった。それはなぜかという、教養と専門という座布団型の理解を避けたいということと、教養教育という言葉にいつもくっついてくる非常に古典的なイメージも避けたいということがあったと思う。別に専門学部の教育を否定しているわけではなくて、そういう専門学部の教育を通じてどういう到着目標、あるいは学部横断的なものにはどんなものがあるのかというような、デザインとしてどのようなデザインが描けるかという話だったと私は理解している。

ほかの方々のご意見があればお願いしたい。

(山内) 今、はやりの「機構」化というのは、恐らく学士課程のカリキュラムポリシーを大学として明確にするためにできてきた流れだろう。うちなどではそうだと考えている。要するに、学部ごとに別々にカリキュラムを作って、それからまた専門科目と教養科目とは別の主体が企画してという、つぎはぎのモザイク的なカリキュラムではなくて、一貫し

た学士課程4年間の中、カリキュラムとして作っていくということで「機構」化して、全学的な委員会や執行部も入ったものを作って、神戸大学としてのカリキュラムポリシーを明確にするということがあったのだと考えている。

うちの大学の場合、特に川嶋太津夫先生がいらっしゃるから、そういうことになるのかもしれないが、教養と専門という言い方をもうあまりしない。特に、旧教養部系の先生たちはそうだ。専門か非専門かという言い方をよくされる。それは、私なりの理解では、学士(〇〇)(神戸大学)という学位に対して、必要な能力は所属学部の先生だけで全部つけることはできないので、所属学部以外の先生による教育や学習支援は必要になる。そういう部分が非専門として入ってきて、専門と非専門と両方を受けて学士(経営学)や学士(経済学)が授与される。教養という言葉が出てくると、教養とは何かとか、どういう教育が教養を身につけるのにふさわしいのかという神学論争になってしまうところがあり、私のところでは専門か非専門かという、乱暴といえば乱暴な議論がある。

(池田) 専門か非専門かというのは、ある意味では記号的である。その限りでは間違いではないと思う。それをどのように意味付けるかだと思う。例えば産業界のトヨタ自動車が自分たちのプロを育成するときに、T字型人材を強調している。要するに、もっと高度なプロを育てるには、広がりと深さの両方が必要になるということが分かっている。

広がりを教養というのだったら、個人的には、できれば非専門と言わずにずっと教養という呼び方でいってほしい。

専門の先生が教養の視点を持たなければいけないし、教養の先生が専門の視点を持たなければいけない。その両方とも視野に収めて、大学の学士課程の教育、カリキュラムをどうするかという議論を深めてもらいたい。専門基礎は、基本的には横側のTの接点のところになるだろう。微妙なところであるが、基本的には専門基礎は教養プログラムの中で開発した方がいいと思う。

(川島) そうなると、とても乱暴な問題の立て方になるが、T字型であれ、両者が有機的にコンビネーションするものであれ、そういう教育プログラムを実行するための組織というものは、恐らく学部の縦割りだけでは駄目だというご認識をお持ちだと思う。そういう縦割りの基礎のところに通じるような、蝶番でガチンとするような組織が必要なのか、あるいは委員会的なものでいいのか、あるいは新潟がやっているような、もう少し全学的な全面的な組織改革のようなことで考えるのか、いろいろあると思う。その辺は、もし先生方がご自身の大学の学長であればというようなスタンスで考えるなら、理想の形としては、例えばどういうことが考えられるか。

(池田) 例えば、薬学部の先生から語学教育について相談を持ちかけられたことがある。

薬学部として欲しいのは、薬学英語の専門用語を使って英語論文を書ける、そういう英語力だと言われる。そういう指導者を薬学部の中に抱え込むことはなかなか難しいので、例えば教養の先生が薬学の専門英語を教える体制にできないか、という話だった。従来の筋だと、それは専門の話だから、専門学部で枠があればそれで雇えという話になるのだが、個人的には、薬学部のために英語の専門プログラムを開発する教養担当の教師がいてもいいのではないかと考えている。

(川島) それは組織の面から見ると、サポート機能と実施機能の両方を持ったような共通組織のようなものがやはり必要だとお考えということか。

(池田) そういふのが必要かもしれない。

(夏目) 実施組織もさることながら、きちんとしたデザインをすることがまず先決だと思う。今、山内先生から専門と非専門という指摘があったが、ちょっと違和感を感じる。というのは、そもそも学士課程レベルの専門とは一体何かという話もあるのだが、それよりも、例えば学士力という言葉が使われているが、そこで形成すべき能力として12~13ぐらいの項目が挙げられている。そういうものを形成するために、どういう教育が必要なのか、どういう教育を組み合わせることによって、どういう道筋でそれが達成できるのかをきちんとデザインしないと、誰がどのように担当していくかという問題も見えてこないのではないかと。そしてまた結局、同じような議論の繰り返しになってしまう。

今の実態からいうと、全学教育や共通教育というのは、ある先生が指摘したように、自分の所属以外の学生を指導するための教育だ。つまり、各部局が資源を出し合って担当した方が合理的だから、全学体制をとる。結果的に自分の部局以外の学生を見るのが全学教育だという見方になる。せいぜい、全学教育の必要性は認めるが、自分は担当したくない、自分以外の誰かが担当してくれということになる。理由があるが、一つは教養教育のとらえ難さだと思う。先ほど言ったように、13項目の能力はどのような教育にどのように結び付いて行っていくか。その道筋が見えていないので、結局そういうものがとらえ難さと相まって後回しになる。それと比べれば、はるかに専門教育の方が分かりやすく、アプローチしやすいから、こちらを優先しようということになるのではないかと。

(川島) この報告書のウイークポイントはそこだと思う。まさに学士力なるものの学習成果に至る一番直近のルートがはっきりしない。カリキュラムマップで学士課程全体を通じてという言葉だけで片付けられてしまっている。それはこれからの課題で、書いたご本人たちも分かっておられる話だと思う。

では、山田先生。

(山田) 私学だから、教員数もやはり国立と比べると本当に少ない。だから、何となく全学共通科目を担当している先生、私どもの大学で全学共通教育、教養センターは科目の提供と実施主体ということになっているが、そこでグランドデザインをするというよりは、各センター、つまり言語センターやキリスト教文化センターなどを含めた各学部から出てきていただいている教務主任という執行部の先生方を通じて、必要であるとされている共通教育の科目を出してもらい、そこから提供するという形である。実施という形にはなっているが、グランドデザインも全く考えていないような形で提供している。ただ、自分の学部でない学生たちを担当するというのは、何となく私学の本当に限られたリソースの中で先生方がずっと持ってきた認識であって、それを嫌だからとか、あまりそういうことはなく、ずっと持ってこられているという形で細々と続いてきた形だろう。

その中で、語学はどうなるのかということに関していえば、先ほど池田先生が指摘されたが、専門学部で理系などの学部から、例えば工学部だったら工学部で専門的な英語を使ってというものを開発してほしいという依頼は多い。それが、その部分を担っている先生がどうやって提供していくかというところだと思うが、そのグランドデザインさえもできるような今の体制にはなっていないので、そこをどうしていくかは、リソースのない私学にとってはつらいところで、うらやましいと思って聞いている。

(川島) 夏目先生、デザインをちゃんとするにはどうすればいいか。

(夏目) それは難しい(笑)。それは、明確な解答があれば問題は解決して、今われわれここに集まらなくてもいいわけだ。昔からずっと続いてきた議論ではないだろうか。これはカリキュラム編成に伴う問題だ。そこには、人員の配置が関係する。ある科目を廃止すれば、その担当者のポストが不要になるが、担当者はすぐには納得しない。

(山田) 補足していいか。この間アメリカの先生もおっしゃっていたが、基本的に世界の各大学が肥大化、拡大化していつている。これはつまり、科目にしても拡大するだけしてきているし、精選していない。そうなってくると、人の問題、既得権の問題になってくるから、いったん拡大したものを縮小するということの難しさがあり、できないのだ。執行部の、それこそ学長のリーダーシップでおっしゃったとしても、そこまで本当にできる学長というのは……。本当に難しいだろうと思う。池田先生に期待しようか。

(池田) 山田さんがおっしゃるのと同じようなことを言おうとしているのだが、例えば今、大学基準協会の認証評価の仕事の指揮を執っている。学部長に自分の学部の人材像を語ってくれと言っても現状では自信を持って語れない。

それを自信を持って本気で語れるトップ層の厚みが増えれば、日本の教育はずいぶんと変わってくるかもしれない。山田さんはそこを言いたいのではないか。

(近田) 私は先生の考えに若干異議を挟むことになるかもしれないが、別に今日は政策決定の場でも何でもなくて、言いたいことは言っている場だと勝手に思っているのだから言わせていただく。

高校生に学部を選択させるときに、商学部と経済学部と経営学部とアドミニストレーション学部の違いは分かるのだろうか。幾ら学部長が「こういう人材を育てる」と言っても……。名城大学は学部長の肉声でメッセージが各学部で作られていることは私も存じ上げている。ただ、あれが18歳の高校生に本当に分かるのか。実際に高校生の進路指導ではそのようにやっていない。だから私は、高校生に学部を選択させること自体がそもそもナンセンスだと思う。なぜかというと、学部別に輪切りにされて入学試験をやって入ってきた新生が、その後で教養教育を受けるわけだから、彼らはもう「おれはこの学部に行く」「私はこの学部に行くんだ」ということを自分たちで分かっている、何でこんな一般教養のようなことをやらないといけないのかと常に言っているのである。あれはやはり、そもそも設計自体が間違っているわけで、学部を最初に選ばせるのではなくて、まず大きくくりに入れておいて、教養を学ばせてから彼らに専門を選ばせるようにしないと、教育的な指導とはいえないのではないかと感じる。

(池田) 大学の中味の情報や調べ方については高校の進路指導できちんと教えてやってほしい。

(近田) しかし、大学の宣伝パンフレットはいかようにでも美しく作れるので。

(池田) パンフレットを見せるだけではなく、実際に生徒自身に自分で調べてみるということにはさせないといけない。そういう行動は就職や、会社選びにもつながる。

(近田) しかし、実際に学生の意見を聞いてみると、学部選びに失敗したという学生はすごく多い。それでモチベーションを下げている学生も多いし、何で学部が決まった後にまた教養教育をやらなければいけないのかということもすごく耳にする。だから、そもそも基本設計が間違っているような気がするのだが。

(夏目) 基本設計が間違っているというのはその通りだと思う。理念だけで一つの大学に学部があんなにたくさんできるのか。入試に関して言えば、それぞれ求める人材像が違

うなら、そして目指すべき教育内容、理念が違うのなら、入試問題も当然異なってしまうべきだろう。

(近田) ただ、われわれ自身でもよく分かっていないようなものを 18 歳の高校生が理解できるのかどうか。

(川島) 学士課程教育の実質責任体制のための組織の在り方の話で、全学機構のような完璧にリジッドな組織もあれば、バインダーのようにはめる組織もあれば、委員会組織もあるだろうし、全くそういうものがないようなところもある。どれが一番適切な組織なのかという、例えばそういう問題の立て方をすればどんなことをおっしゃっていただけるかという形で投げて、それではデザインがおかしいという話から・・・

(近田) それに即して言えば、全学教育組織と学部の専門組織に分けるという発想自体がそもそも間違いだというのが私の意見である。つまり、学部を全部ガラガラポンにして壁を全部とっばらってしまったって、4年間一貫して教育するようにしなければいけない。同志社大学はその話に当てはまらないが、2年間の全学教育と学部専門教育に分けていること自体が間違いだと私は思う。

(池田) 僕はクラブ活動をずっとやってきたから分かるのだが、人が育つというのは小さな空間が必要です。人と人が接するコミュニティ空間。そういう空間があれば、その中で人は育ち育てられる。教育の組織でも、パーソン・トゥ・パーソンで触れ合う空間が必要であり、それはやはりコミュニティのユニットでなければいけない。近田さんの言いたいことは間違いではないけれども、人を育てるコミュニティのユニットをどう作るかが、空間デザインの基本ではないか。

文系は研究室のなかに先生が一人居る。それは研究室とってはいけない。人が集わない空間は研究室ではない。あれは個人がこもる書斎だ。パブリックの観点はない。しかし理系の研究室は、もっと人が集う。講座制で閉鎖的になってしまったらまずいが、閉鎖的でなくて、オープンで、先輩、後輩が集って先生方が何人かでやる。そういうコミュニティのユニット空間をまず大事にする。そこからやる。

(山田) 私も池田先生が今おっしゃった点は非常に大事だと思っている。近田先生がおっしゃったようなガラガラポンというのは、私もいいとは思っているのだが、実際にどう動くかというのがある。私どもの大学でもメジャーとマイナーは入れている。例えば、経済学部と商学部のメジャー、マイナー、そして社会学部の中だったら5学科制なので、完全なダブルメジャーができるようにしているが、学生は履修しない。この4年間に本当に思った

ほど増えなくて、推移も一桁台でずっと来ている。宣伝はしているのだ。

では、どうしてかという、学生たちにとっては、自分の所属している中で、最初はなぜ教養をしなければいけないのかという不満もありながら、やはり専門の教育に入っていくと帰属意識がすごく高まってくる。そうしたときに、先ほどおっしゃったようなコミュニティとしての研究室なりが機能していくことが非常に大事だと思う。

先日も、私は理系の方はあまりよく知らないのですが、工学部の先生に理系の中での学生の人材育成を聞いたときに、本当に閉ざされてしまうと終わりだが、開かれた形での先輩、後輩を通じての育成方策がうまくいっている研究室は、やはり非常に機能している。これは海外にないのだ。海外の理系の学部は、私の知り合いの子がUCサンタバーバラの情報系の学部生でコンピュータサイエンスをずっとやっていたのだが、全く先生との触れ合いはなしということだった。それも大学院に行ってもほとんどない。ポストドクぐらいになって、お金をもらって来て初めて研究室に入ってそれができるということだから、逆に非常に日本の中での理系における人材育成は機能している。

だから、これも一つの方策であって、これを文系がどのように取り入れていくかというのは、チームティーチングなり、非常に大きな鍵だと思っている。今あるリソースの中から、それを利用しながらという発想も大事かなと思うようになった。

(中井) 学部とそれ以外の何らかの共通教育の実施組織という二つの体制で学士課程教育がうまくいくかということが論点だと思うが、それがうまくいくための条件があると思う。カリキュラムを誰が決めるかという問題が大きくて、実施組織の方でカリキュラムを決められないという場合が多い。学部の方が優先的に決めてしまって、実施組織はそれにそってカリキュラムをつくらざるを得ず、全学的にカリキュラムを改革できるような体制になりにくい。共通教育の実施組織にある程度カリキュラムの設計の権限があって、執行部がそれをサポートしないと動かないと思う。

(川島) おっしゃる通りだと思うが、それに加えて、もう一つは、やはり学位の授与の在り方だろう。カリキュラムは学位の授与からさかのぼって設計されるわけだから、学位授与権を学部だけしか持たないということになってしまうと、結局新しいカリキュラムが出てこない。それをずっと考えていくと、では、話は設置審まで行くのかということになる。みんな気付いていないが、そこを私は考える。

(夏目) もう一つ、この問題の設定の仕方と関係すると思うが、カリキュラムのデザインなり決定は、このセンター研究の柱の一つだと思う。神戸大学はいろいろ試行錯誤されながら、いろいろな形で全学にカリキュラムをデザインして提案をしている。それが受け入れられたかどうかは別にして、そここのところはどのように総括されているのか。

(山内) 例えば、教育再生会議で英語の授業を30%やれという提言が出てきて、それに乗っかる形で英語コースを作ろうかという話が出てきたときに、うちの機構長＝副学長で理事の方が、われわれ機構の専任教員を含む小規模のワーキンググループを作って、他にもいくつかの学部の先生方にも入っていただいて、プランをもんで、もみ上げたものを執行部に投げかけて、またもんでもらって一つの成果にしていくという形で、ワーキンググループ方式でやっている。

(山内) ただ、結局、斬新な提案をしても、予算はどうするのか、人はどうするのかなど、教育理念だけで片付かない問題がわっと上の方の話し合いで出てきて、結局全部吹っ飛んで、あの議論は何だったのかという虚脱感だけが残る。

(池田) 山田さんの発言に絡んでいるが、結局この問題解決をするには、ある程度、工学的な手法が必要ではないか。カリキュラムづくりの設計手法が必要だと思う。家を建てる時には設計図が要る。カリキュラムは今まで設計図ではなくて単に表だった。恐ろしい話だ。設計図が全学年で作成されていて、番号で管理されていて、改訂した後はそれをバツと広げて、どこがどう変わったかが一目瞭然でわかる。そういう設計と分析の手法が広まれば劇的に変わると思う。

(夏目) そこまででも、道半ばも行っていないと思う。問題はそこからだ。例えば、こういうカリキュラムをしっかりとデザインして、これで万全だと思うと、今度はその科目を誰に担当させるかという問題になる。それはなかなか大変だが、さんざん苦勞してみんなに割り振ったとする。しかし、そのカリキュラムのこのコースの趣旨は説明して、それを教員がアクセプトして、十分理解して、内面化して意気に燃えて教育するかどうかは、また別問題である。そこからがまた大変な問題が出てくる。恐らく、そこまで含めたデザインでないはず。難しい問題だ。

(池田) 設計と分析の手法は、かつて名大総長の松尾稔先生と話したときにヒントをもらった。中部国際空港の話をとえに、設計図と現場との往復の中で最初の設計図が何度か手直しされながら、最終的に現場で機能する設計図になっていくということでした。設計図というのはそういう意味で言っている。ものづくりには現場で機能した設計図があるのに、なぜ教育のカリキュラムづくりにはそれができないのか。

(川島) まだあるか。時間の関係もあるので、話をFDに絞って、センターといえばFDという、これも学士課程教育の報告書の功罪の罪の方だと私は思っているが(笑)、そう

いうイメージが付いてしまった。別の言葉で言うと、FDのあり地獄はまだ続くのかということである。私はその辺をちょっとシニカルに見ている。話題を限定して、FDは各大学だけではとても背負いきれないから、地域拠点を作る必要があるだとか、あるいはそれが高じてナショナルセンターが要するという話がある。センターがそれを担うのだということが一種の想定というか、例示的な想定としてそういうものがある。そういうことが、可能不可能も含めて、果たして意味のあることなのか。例えば、名古屋大学のセンターは中部地区の拠点センターになる、京大は全国の拠点センターを目指しているというような・・・

(夏目) FDは、多様に表現されるが、要は研修だ。職能開発のための一つの手段というとらえ方をされているが、そのようにとらえるなら、FDで何ができて何ができないのかという峻別をきちんとする必要があると思う。

私は、FDでできることは実際には少ないと思う。ある先生が、FDをしっかりとしないと大学がつぶれると言われた。本当にそうか。FDによって本当に教育の質は向上するのかどうか、FDを行えば、自動的に教育が改善され、経営までも改善されるのかを、考えてみる必要がある。

(川島) そのできること、できないことについて、FDをセンター組織という組織が担うべきだとか、そういうことについてはどうか。主題があくまでもセンターの組織論なので。

(夏目) 各センターの持てるリソースとの関係で、「これはちゃんと責任を持ってやる」と、自分ができることをリアルに認識し、できると判断すれば執行部に提起するなりして、責任を持ってやっていくべきではないか。

(池田) 組織化の原理ということであれば、例えば、義務化したときの法規定は、授業のレベルでの組織的な研修研究である。これはこれで趣旨として非常にありがたい。しかし、この趣旨の上にさらにどういうFDを作っていくかというのがこれからの課題だが、そのときのキーワードは、教員の自己研鑽だと思う。これが組織化の第一の原理だ。教員の個々人の自己研鑽。あくまでもあるテーマを選んで自分自身で自分を高めていく。それは引退するまでである。これが、今まだ組織化の原理になっていない。あの「成長するティップス先生」のテーマは、実はそういう自己研鑽というコンセプトを持っている。

教員の自己研鑽の上にまた積み上げなければいけないのは、専門職集団としての自主研鑽だと思う。先ほど言ったようにFDは広がりがあるので、学長を含めたトップマネジメント層にもやらなければいけない。

そういうときの組織化は、官の枠組みで作っては機能しにくい。専門職の自主研鑽のシ

システムをナショナルセンターという形で主導するのは避けた方がよい。それよりも、各大学が集ってコンソーシアムベースで組織化した方がよい。

(夏目) 僕は池田先生の言うこともよく分かるし、基本的に賛成だが、FDという言葉を使うことにはやはり問題があると思っている。つまり、FDという言葉は非常に幅広い概念で、いろいろな問題を含んでいる。FDという言葉を使うことによって、それぞれ個別に考えなければいけない問題をあいまいにしている気がする。もっと限定的に使用する、必要ならば別の言葉を用いることが必要と思う。

今ひとつ付け加えると、研修ということに関して、職務命令としての研修と同時に権利としての研修があり得ると思う。職務命令としての研修は、大学が各教員に与えた職務をきちんと全うできるように能力を高めることは、組織にとって大事なことから、それは命令として強制的に実施すればよい。同時に、大学教員も労働者だから、権利としての研修権もあるはずであり、職務命令のそれと区別してきとんと保障すべきだ。権利としての研修は、教員に自主的にやってもらえばよい。ところが日本の現実を見ていると、業務命令ばかりがどんどん肥大化して、権利としての研修権がどこかにすっ飛んでしまっている。それは一つ大きな問題ではないか。池田先生がおっしゃったのは、権利としての研修権の部分ではないかと思う。

(川島) 問題を狭くさせていただいて、国立だけに限定して考えてもいいかと思うが、今の国立大学はそれぞれセンターを持っていて、FDを担当する場合が多い。この報告書では、それでは不十分だから拠点にしろという話が出ている。そのことだけに絞って、その話は妥当なのかどうかということでコメントをいただきたい。

(池田) 拠点は作らないといけない。一つの大学で手に負えるテーマではない。

あとは拠点の作り方だ。戦略的連携という政策の旗振りができたので、国公私がうまく連携できるようになった。それはチャンスだと思う。選択肢が広がったという意味で助かっているが、とにかく拠点をどのように作るか今、悩んでいる。

(夏目) 僕は大事だと思うし、そういう思いで今度、名古屋でも大学間の連携事業を始めることになった。

(川島) 同志社にとって京大のセンターは拠点として役に立ってくれているか。そういう視点で。

(山田) それは・・・(笑)。関西FD連絡協議会というものができたから、それはFD

の拠点を京大がしてくださるといふ期待の下に私どもの大学も幹事校になっている。

また民間の話だが、やはり拠点がなければもったいないと思う。つまり、国立の中ではFDというセンターが随分あって、そういう中で養成してきているが、私どもの大学で自前で養成しようとしたら、一人に一体何千万かかってという、そこから考える。そうしたら、10年ぐらいたってというようなことで動き出すわけである。そこに出すコストはすごいものだ。それが見返りに戻るまでどれぐらいかかるのかと考えるので、民間の企業的発想でいうと、どこでも今は選択と集中をしているわけである。日本の大学はそういう発想がないので、選択と集中ではなくて、とにかく拡大、拡大でどの大学もそういうことをしなければいけないということで進んできている。やはり私学から見ると、同志社でそんなことをしようとは私は思わないし、本当に拠点を利用させていただきたい。だから、立命館大学がそういうセンターを作ってたくさん人を雇ってというなら、本当にそれを利用させていただきたい。

というのも、教えるというか、その提供科目は、やはり非常に普遍性、汎用性があると思う。だから、個別の大学、例えば私どもの大学で自分の大学に必要な初任者の研修は請け負うことができるが、ティーチングなど、そういう内容に関してはコンソーシアム、あるいはそういう拠点をどんどん利用して、業務命令で初任者および中堅の教員に行っていただきたいところである。やはりコストがすごく大きい。コストという発想は、恐らく国立大学の先生方にはあまりないのではないか。しかし、これを持たないと経営できないと思うので、選択と集中という発想が大事だと思っている。

(川島) 残り5分となったが、FDのセンターについての話で何かあれば。

(中井) 地域の拠点センターが必要かどうかという点では、拠点センターの持つ弊害も考えておかないといけないと思います。大学が自前でできずに、外部から専門家を呼ばなければFDができないとなつてはよくない。各大学の教員の間でノウハウや課題を共有し合うことの方が重要だと思います。また授業に関する研修が中心になるのであれば、将来大学教員を目指す大学院生を対象に、博士課程で正式な科目として教えておく方が有効ではないかとも思う。

(川島) まとめに入りたい。

結局、動きが早すぎて、なかなかすっきりしたフレームでこの問題を整理しきれないというところはあったのだろう。多分、まだまだこの話はエンドレスで続いていくので、プロジェクトとしては今の段階でのさまざまな知見をある程度含む形で整備して出ささせていただく形になるが、まとめというか、今日の2時間のコメントを最後にいただいて終わりたい。フロアというか、皆さんからあるだろうか。

では、池田先生から2～3分ぐらい。

(池田) 大学教育センターは、本当は各大学に一つ必要だと思う。それが多く集まって知恵を出し合うという仕組みができればいい。個別大学にこういう小さな拠点がなければ、やはり教育改革の動きは生じなかつただろう。このテーマは、最初のころはちょっと地味なテーマだと思っていたのだが、では、こういう分かりやすいところから入って、今日のように学士課程の教育議論まで伸びるようであればいい。メンバーに加えてもらって感謝している。

(夏目) 私も、このテーマはとても大事なテーマだと思う。大教センターに所属する人間の一人として常に考えている問題でもあるので、あらためてこういう機会を与えていただいて、いろいろな人と議論できたことはとても良かったと思う。討論の場はあっても、なかなか議論できないのが実情であり、その点でもこの場でこのテーマに関して議論できたことに感謝している。

(山田) 私も私学という全然違う立場だが、このセンターを考えるきっかけを与えていただき、いろいろ知ることができて大変有意義だった。やはりセンターに課せられている期待はすごく大きいと思っている。特に国立大学などが担っておられる期待はすごく大きいわけだが、意外に執行部の人は知らない。これをどうしていくかということは何か考えなければいけないと思う。

いろいろ国立の学長先生などと話すとき、本当にセンターが何をされて、どういうことをやってこられて、こういう仕事をしているということを心から理解されている学長先生はまだ少ないだろうし、またタームが変わるごとに引き継がれない。だから、こういう方々を巻き込むということが、やはりセンターが大学改革という期待と実際にされているお仕事をもっと有効に活用していくところなのだろう。私学でもこれは同じだが。

(川島) 何かほかに特段のコメントがおありの方は、どうぞご遠慮なく。もし後で思い出せば、でまた蒸し返していただいても結構だ。

では、第1部鼎談フォーラムはこれにて閉じさせていただきます。どうもありがとうございます。

本研究の総括～大学教育改革と教育組織論の視点

川島 啓二 (国立教育政策研究所)

1. センター組織の諸類型

(1) 多面的アプローチによる類型化

多様な役割と機能を併せ持っている大学教育センター等の現状を概念的に整理する上で、なにがしかの類型化は有効であると思われる。これは、「センター組織」を考える多面的アプローチとでもいってもよい。

その整理のための軸は以下のようなものが考えられよう。まず、もっとも基本的な指標は、共通教育への関与の強さである。その軸と交差させたり、相互に交差させる問題軸としては、①どういう組織体制(組織原理)で:<専門家-同僚性>、②どのような方法で:<支援・開発-企画・運営・推進>、③誰に対して(対象者):<学生-教員>といった軸が考えられる。

(2) 共通教育との関係

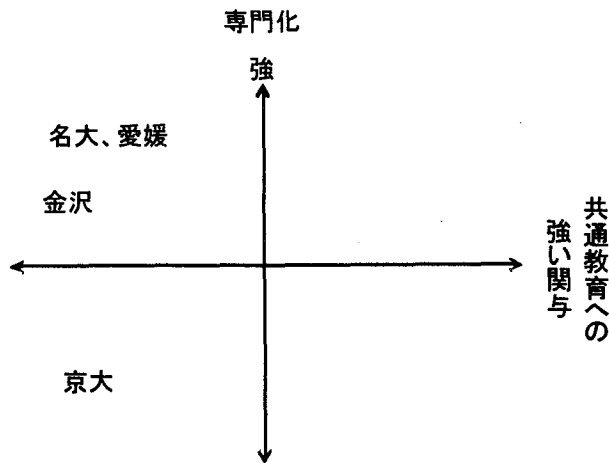
センターのそもそもの重心の位置と基本的在り方について、共通教育への関与の度合いとFDに対する基本的な考え方<専門家-同僚性>による分類が、図1である。まず、共通教育への距離感を強く自覚的においているセンターとして、金沢大学大学教育開発・支援センターがある。

「(金沢大学の)センターは、私は意識して、共通教育、教養教育とは、他の学部と同じ距離と考えています。……大教センターというのは、……とかく教養の、というふうに見られがちです。……共通教育のことをやったらもう、絶対に他のことはできない……大教センターがその仕事を抱え込んだら、他のことはできなくなる。」

(青野透・金沢大学大学教育開発・支援センター長談)

共通教育への関与を抑制しながら、専門化志向を強く持っている大学教育センターの例として、名古屋大学高等教育研究センター、愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室、そして、京都大学高等教育研究開発推進センターも、その代表的な事例としてあげられようが、名古屋大学、愛媛大学の両者は、FDの企画・運営に関して「専門家」志向を組織原理としているが、京都大学はそれに対して、「同僚性」原理をその基本的な考え方としている。

図1



名古屋大学は『成長するティップス先生』『ゴーイングシラバス』など、個々の教員の自発的な教育改善を支援するツールを開発してきた。そのことによって、各大学や各教員の多種多様な実態や状況に対応可能なFD支援が可能になるという考え方である。愛媛大学は新任教員プログラムから始まって、徐々に大学教員としての力量を積み重ね、他の教員のFD活動を支援できるように至るまで、体系的なプログラム構築を志向しているという意味で「専門家」志向を強く内包している組織だと言えよう。

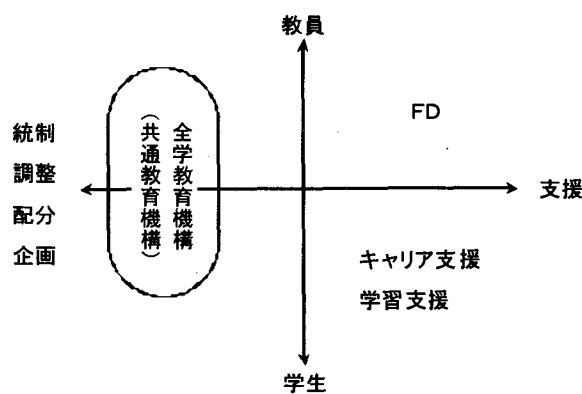
京都大学の「相互研修型FD」については後述する。

(3) 課題領域を分類対象とする整理の方法

上述の分類は、各大学教育センターをそれぞれのカテゴリーに振り分けていくものであるが、組織ではなく、共通教育、FD、キャリア教育といった課題領域ごとに分類して、センターの在り方を考えてみるアプローチも有り得る。

縦軸にサービス提供の対象として<教員-学生>、横軸に組織活動の方法として<支援-統制・調整・配分>として、考察・分類してみたのが図2である。一見して知られるように、統制・調整・配分的なベクトルに向くのが共通教育であり、FD、キャリア

図2 対象×方法による課題領域の分類



支援、学習支援等は、対象が教員あるいは学生の違いこそあれ、組織活動の作用としては支援業務が主体となる。このことは、性格の異なる組織原理に根ざした組織活動を、一つの組織が「二足の草鞋」よろしく果たしていかなければならない困難さを表しており、センター組織の性格付けや組織運営の難しさの証左にもあげられよう。

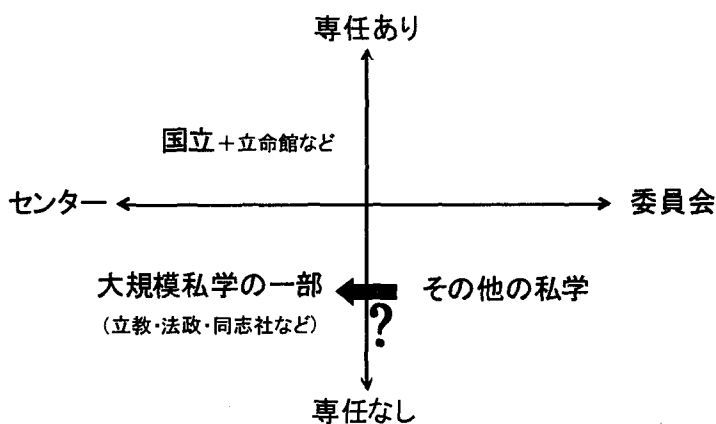
(4) FDに焦点を絞った類型化

FDという営みについては、大学教育改善の鍵となる取り組みであると期待され、その

方法論や実施体制、あるいは有効性や成果をめぐって、多くの実践が積み重ねられてきたし、議論も量的には蓄積してきているが、まとまった方向にはなかなか収斂しない状態にある。

政策的な文脈においても、大学院段階に続き、平成19年7月の大学設置基準の改正によって、「(教育内容等の改善のための組織的な研修等) 第25条の3 大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする。」と規定され、いわゆる「義務化」の段階を迎えることとなった。それに加えて、平成20年9月の「学士課程教育の構築に向けて」(審議のまとめ)においては、【国による支援・取組】として、「◆ 大学教員の教育力向上のため、全大学でFDが確実に実施されるようにするとともに、FDの実質化に向けた主体的な取組を各大学に促す総合的な取組を進める。[FDの企画・運営の充実に向け、実施体制の強化を支援する(例えば、ファカルティ・ディベロッパーの配置・養成など)。また、全ての新任教員に対し、FDの機会が提供されるよう、各大学に求めていくことも検討する。]」と記述されて、FDの実質化が明確に打ち出され、さらに、ナショナルセンター構想として、「【国による支援・取組】 ◆ FDの推進に資する大学教育支援のナショナルセンターの設置について研究する。[ナショナルセンターの役割としては、大学教育センターのFD指導者の養成、FD・SDのパイロットプログラム開発、分野別教育支援のネットワークの調整、FDにおけるeラーニングやICTの活用、優れたFDの実践や革新的な教育方法に関する情報収集と提供などが考えられる。]」と記されて、各大学の個別のセンターを支援するナショナル組織の可能性にまで、踏み込んで、FDの重要性が強調されている。

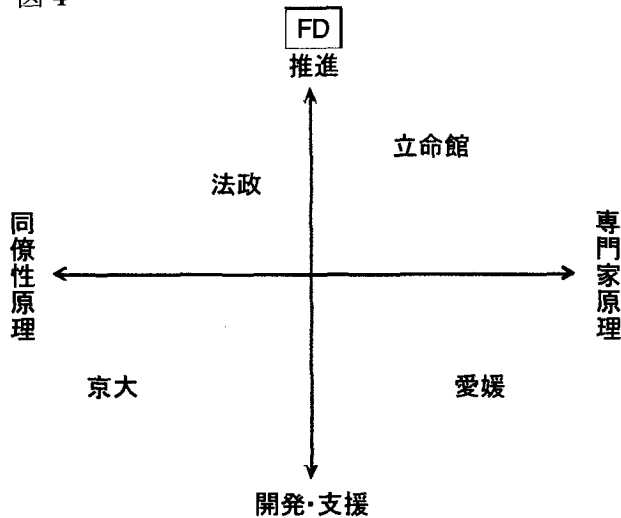
図3 FD推進組織の類型



もとより、FDの推進組織は大学教育センターに限ったことではなく、委員会方式もあり得る。多くの私立大学では、専任教員を抱えるセンターを設立する財政的余裕がないので、委員会方式によっているのが実情である。図3はその状況を示したものであるが、私立大学においても、センター設立にシフトしていく大学が出てくるのかどうか、注目されるところである。

FD担当組織としての大学教育センターという視点に限ってみても、センターの在り方は一様ではない。FD実施に係る方法<推進-開発・支援>と組織原理<専門家原理-同僚性原理>という二つの軸によって分類すると、図4のような図示が可能である。

図 4



開発・支援／専門家原理の象限に位置するのは、名古屋大学と愛媛大学であるが、この説明は、先に述べたところと重複するのでここでは省略する。開発・支援／同僚性原理の象限に位置するのは京都大学・高等教育研究開発推進センターである。同センターの基本的ポリシーは「相互研修型FD」であり、教員の自主性・自発性を重んじる。また、組織的・計画的にプログラ

ム化されたFDよりも、日常的な教育活動の中に根ざすFD的な要素を掘り起こし、それらを向上させることが重要であると考えられている。立命館大学は、私立大学でありながら、FD機能を持つセンターに複数の専任スタッフがいる、例外的な大学である。全学的なFDの実施をスタッフが専門家として担当している。それに対して、法政大学のFD推進センターは、専任スタッフがおらず、すべて学部の教員が兼任している。FD担当者の同僚性・素人性が、却って授業の現実感に根ざしたリアリティに富むFD活動を保証できるとの考え方からであろう。

2. 学士課程教育改革と教育組織

(1) センター組織の形成と変容

数ある教育改善のためのセンター組織は、概ね以下の3つに大別できよう。①特別の目的、特別の教育プログラムを担当するもの（キャリアセンター、アドミッションセンターなど）②共通教育を中心に担当するもの（共通教育センター、全学教育機構など）③FDを主に担当するもの（大学教育開発センター、FDセンターなど）

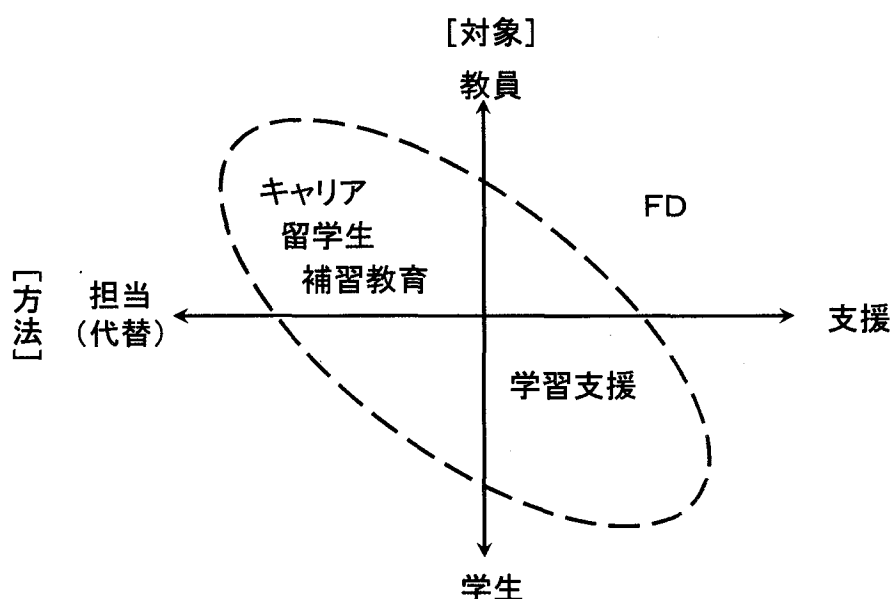
もとより、上記のグループは大まかなものにすぎない。また、現在、センターの現在の主要機能となっているのは③のFDであるが、それとて、他の様々な機能を併せ持っている。

ここで注目しておきたいことは、①②③のいずれにせよ、学部組織だけでは対応できない教育課題を担当するのがセンター組織の役割、つまり、エキストラ・ニーズへの対応が、さながら、そのレーゾンデートルになっていることである。このことは、とりもなおさず、学部・学科での教育があつてこそそのセンター、ということの意味する

このような考え方を、ここでは、「学部・学科」教育本体主義と、仮に呼んでおこう。

この「学部・学科」教育本体主義の問題性は、サービスの対象（教員－学生）とセンターの活動方法（支援－担当・代替）をクロスさせたマトリックスにおいて顕著に反映する。ここで「担当・代替」の機能は、学部・学科では対応できないものを学部・学科に「代替」するものとしてここでは整理されている。＜教員＋支援＞の象限がFDにあるのは当然のこととしても、＜教員＋担当・代替＞＜学生＋支援＞の象限にあるキャリア教育、留学生、補習教育、学習支援の機能は、実は同じ機能の裏表である。学生に対する支援活動を展開しているのは多くの場合、非教員の専門的スタッフであり、それゆえ、例えば、キャリア教育は、教員から見れば＜代替＞であり、学生から見れば＜支援＞ということになる。

図5 対象×方法による課題領域の分類Ⅱ



はたして、センター組織は「学部教育」を補完するために存在するのであろうか。FDの推進が必要だからFD推進センターを設立し、学習支援が必要だから学習支援センターを設立し、キャリア教育の充実のためにキャリアセンターを設立し、はたまた、共通教育の実施のため共通教育センターを設立すればどうなるであろうか。細分化された課題解決のためのセンター設立という手法はどこまで有効なのであろうか。

このように考えてみると「センター問題」は「学部・学科教育本体主義」の裏返しであることが看取できる。

(2) 学士課程教育改革と教育組織

大学におけるセンター組織が、多種多様な形態と多種多様な役割を果たしていること、そして、その背景要因として、政策的要因と社会的要因があげられることは、今まで述べた通りである。このような非定形的、あるいは定形に至らざる非晶的な状態は、

90年代初頭以来の、生き馬の目を抜くような大学改革の激動の中で急速にもたらされてきたものといえようが、今日の政策的・社会的動向は、これまた急速に、この非定形的状態が、完全ではないにしても一定の収斂を見せる方向を含蓄していると思われる。

中教審大学分科会制度・教育部会の「学士課程教育の構築に向けて」（審議のまとめ）は、入学者の受入（アドミッション・ポリシー）、教育課程の編成・実施（カリキュラム・ポリシー）、学位の授与、学修の評価（ディプロマ・ポリシー）の三つの方針に貫かれた教学経営を大学に求めている。即ち、学士課程教育の一体性、体系的構築が求められているのである。「審議のまとめ」は、従来の答申には見られないほど、大学教育の内容や方法、教職員の職能開発等について、海外の事例をも引きながら、具体的かつ詳細に言及しているが、その学士課程教育を担保する教育組織については、比較的言及が少ない。質の保証された学士課程教育がどのような組織によって提供されていくのか、各大学がそれぞれの大学のミッションに合わせて、そのことを追求していけばいくほど、多様な教育ニーズへの「専門」的対応という条件も満たさなければならぬゆえに、教育システム・教育組織の構造変容への契機を含んでいかざるをえないだろう。

この問題は、ファンダメンタルな問題としての「学部」問題に行きあたっていく。もとより、学士課程教育改革は、各大学の改革デザインと密接不可分であり、三つの方針に貫かれた改革方策が策定・実行されていくことになる。つまり、個別課題解決型手法を越えて、学士課程の全体像を視野に入れた教学改革が求められることになる。「学士課程教育の構築に向けて」（審議のまとめ）のインパクトはそのような視点からも考えてみる必要がある。

その一方で、「審議のまとめ」はFD推進のための機能強化されたセンター像やそのネットワーク化を提案し、FDセンターの充実・強化をも求めている。そのベクトルは、学士課程教育の質を担保するための教育組織の在り方を考える上で、どのように整理できるのか、学士課程教育改革を教育組織という視点から捉えなおしてみると、上述のような問題性が浮かび上がってくるのである。

3. 「機構化」と教育組織改革

我が国の高等教育にとって、教養教育の充実が焦眉の課題となってきた。特に国立大学の場合、1991年の「大綱化」以降、教養教育の実施責任主体が曖昧になり、そのことが教養教育軽視、あるいは、教養教育科目の量的減少という形で影響が現れてきた。

近年、教養教育を中心とする共通教育、あるいは全学教育の実施責任組織を明らかにし、さらには、体系的で統合的な学士課程教育の実現に向けた、実行力を持った組織として、「全学教育機構」「共通教育機構」といった組織が幾つかの大学で作られており、また、法人化による経営手法の変化も相俟って、組織運営上の大学改革の一つの 이슈になりつつあ

る。

各大学にとって「機構」化の動機としては、①組織間（センター間、センターと委員会）の齟齬、②多様な課題の総合的解決、③学部（学科）横断的な問題、④学士課程教育の担保、⑤財政の圧縮による組織合理化の要請などが考えられるが、本研究プロジェクトの関心と重複するところが実に多い。

質問紙調査の自由記述から、関連するものを拾ってみよう。①の組織間問題としては、「学科エゴ、学部エゴが強すぎる」。(私立大学「大教センター」)、「各種委員会と大教センターの関連が組織的に不明確なため、情報の流れが一本化されていないこと及び情報が適切に流れないこと」(公立大学「大教センター」)、②の多様な課題については、「本学では、教育の改善についての審議・実行については既存の組織で行っているが、対応しきれない分野もでてきている(高大連携、キャリア教育など)。よって、細分化されている組織を改組、統合し、さまざまに発生する新たな課題に対応できる体制作りが必要」(私立大学)、③の学部横断的な問題については、「各学科間を横断する問題について、その解決策の方向性の統一化、並びに解決までに要する時間の短縮化が課題である」(私立大学)、④の学士課程教育については、「学生の4年間の学びを、総合的に設計するための調査組織を設け、P D C Aで実践する機能が弱いこと(が課題)」(私立大学)といった声である。

「機構」は学部横断的組織であり、国立大学については法人化による、組織原理の変容(民間的経営手法の導入)や学長によるトップ・マネジメントの広がりに伴う、組織改革の一つの在り方として、そのスタイルを取り入れているという側面もある。

本研究プロジェクトの主題であるセンター組織との関わりでまとめれば、「機構」を含む教育組織の体制は、以下の三つの類型で整理できよう。

(1) 独立型(図6): 大学教育センター等のほかに、アドミッションセンター、留学生センター等のセンターが同列のものとして並置されているタイプ。また、大学教育センター等に共通教育担当の機能が課せられているものとそうでないものがある。各センターは「学内共同教育研究施設」という法人化以前からのカテゴリーに括られていることが多く、学部・大学院に対する発言力は概して弱い。名古屋大学高等教育研究センター、大阪大学大学教育実践センターなどがある。

(2) 総合型(図7): センター組織の中に、部門としてFD、アドミッション、生涯教育や全学教育などを担当する組織が並列的に配置されているタイプ。図7は北海道大学を念頭に図式化している。学内共同教育研究施設に属していることが多いことは、独立型と同様である。また、学部・学科に対する発言力が弱いことも同様。組織的には大規模なものが多いが、その反面、機能的な組織運営が難しいようである。

(3) 機構包括型: 学部横断的な教育組織として「全学機構」「共通教育機構」などを、学部・大学院と並行的な形で、学長の下に設置し、センターの機能が機構の中に大学教育センターとして包括されているタイプ。機構の設置目的が、共通教育の着実な実施にあるわ

けであり、機構長には、多くの場合副学長を就任させていることか知られるように、統合的なガバナンスを志向している。学部・大学院と同格に大学教育機構を配置し、その下に大学教育センターを設置している山口大学（図8）、教育・学生支援機構の中に教育企画室を設置し、FDの企画・運営のみならず教育改善全般のプレーンの機能を担っている愛媛大学（図9）、また、変速タイプとして、機構にセンターが包括されているわけではないが、全学教育機構を設置しつつ、学長・理事直属組織として大学教育開発研究センターを設けて、両者を連動させている新潟大学（図10）などがある。

一方、従来の大学の管理運営は、伝統的な教授会自治に代表されるような、部局ごとの独自性が強い管理運営体制によってきた。これは分散的なガバナンスの在り方といえよう。これに対して、「機構」の設置は、学長のリーダーシップの下、教育に関わる権限を学部・大学院から移行させる、学部横断的で統合的なガバナンスの在り方である。もちろん、形態としては機構包括型であっても、伝統的な分散型ガバナンスを保っている大学もありえる。（図11）

図6

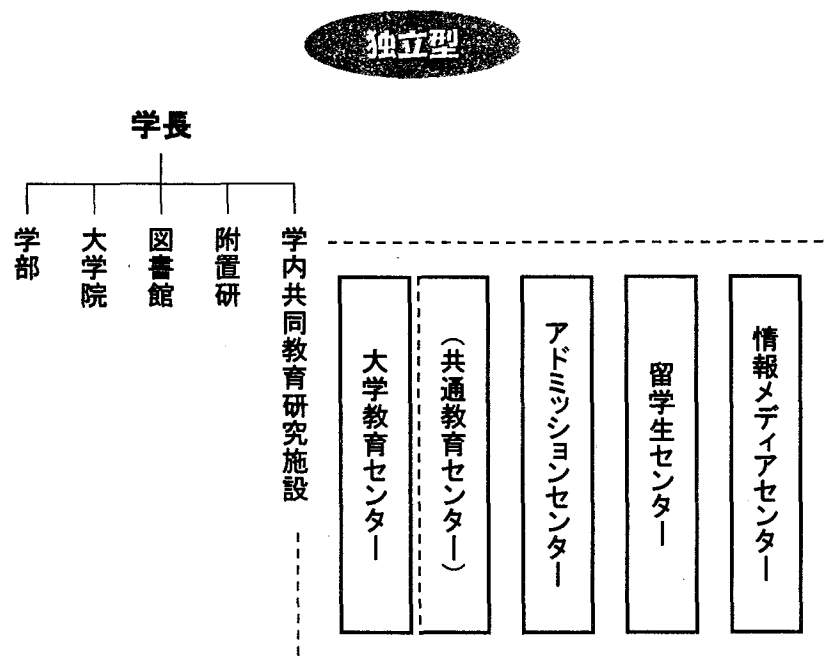


図 7

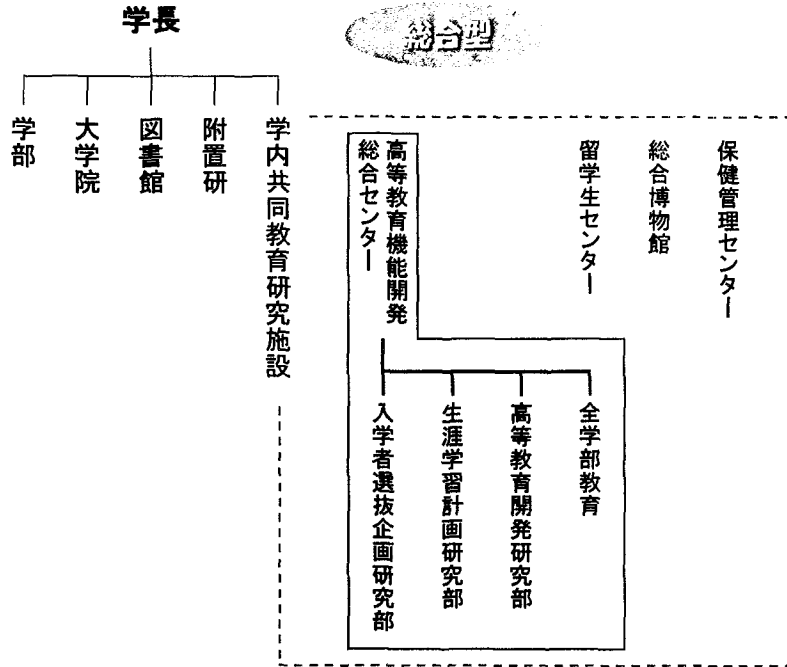


図 8

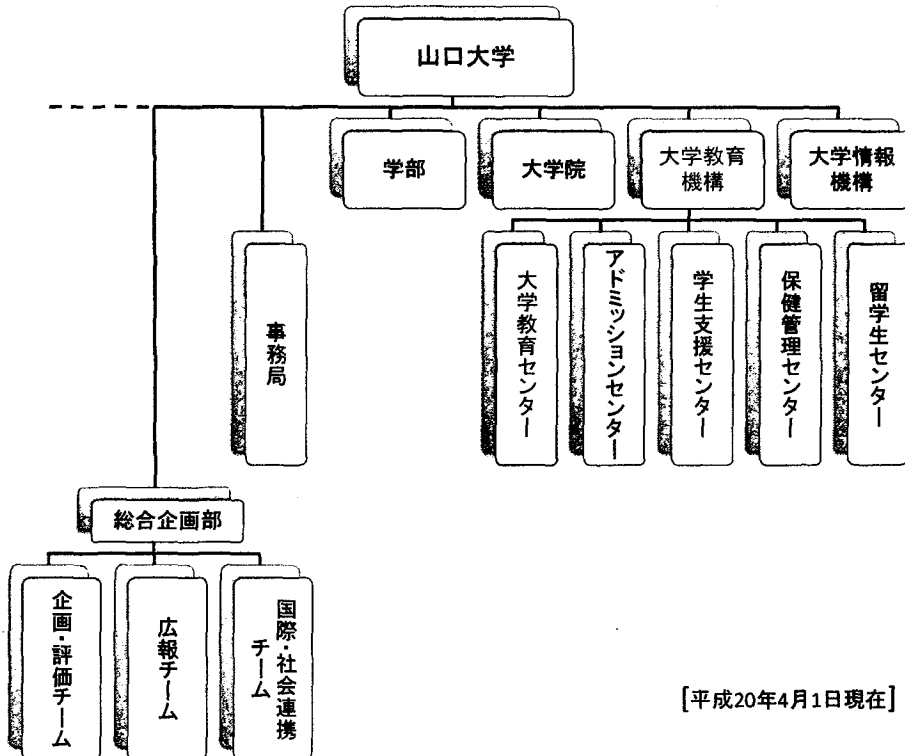
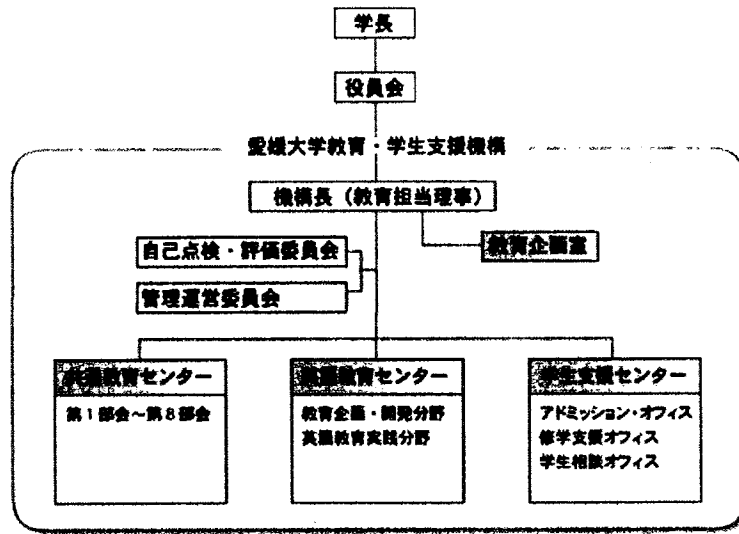


図9 愛媛大学教育・学生支援機構 組織図



愛媛大学HPより

図 10

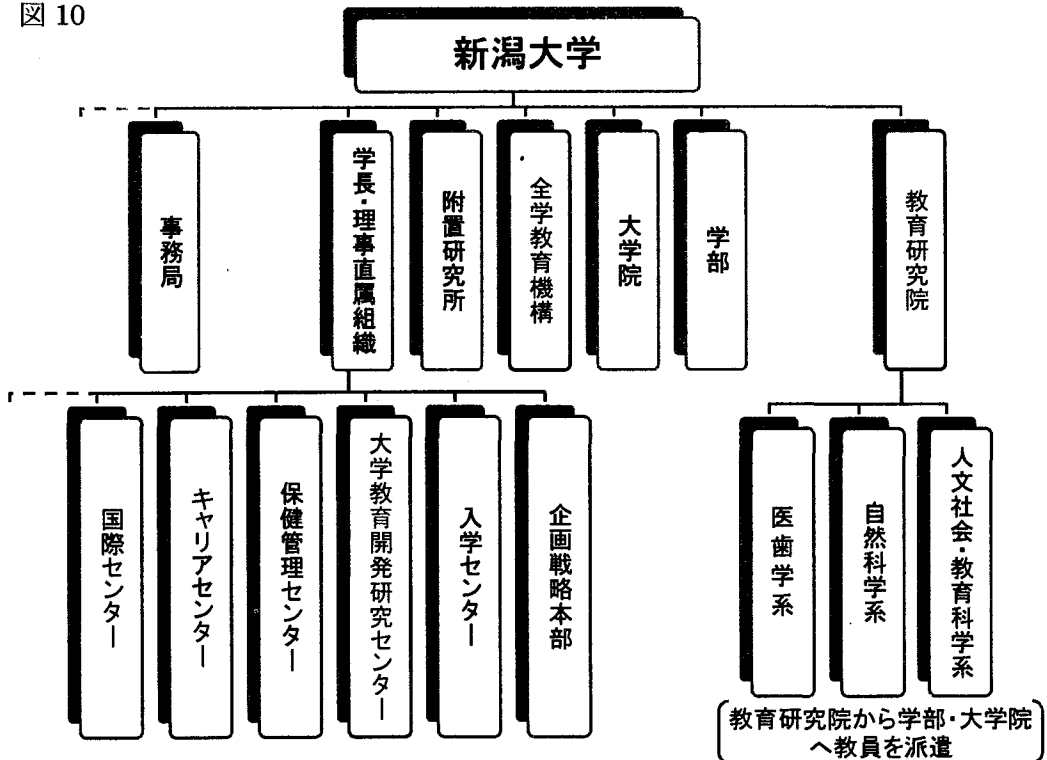
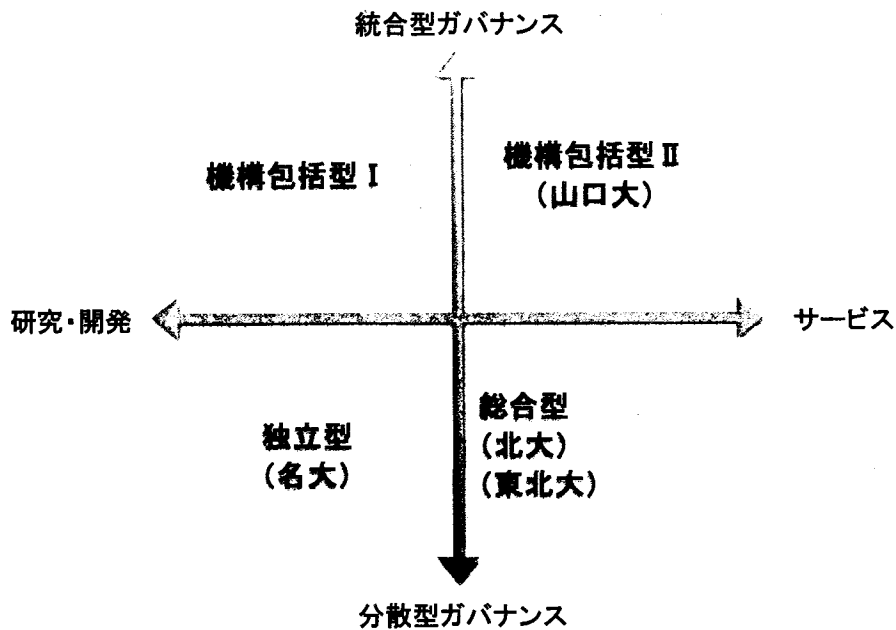


図 11



4. まとめ～教育ガバナンスの視点から

「審議のまとめ」は学士課程における学習成果にフォーカスを当て、指標設定による成果の保証という方法で、学士課程における質保証を担保しようという発想に基づいている。しかしながら、教育の質保証は成果指標によるものだけではない。誰（教育の提供者）がどのようなスキーム（カリキュラムや教育組織）に依拠して教育活動を実行していくのかという点も、質保証に深く関わっているはずである。

ガバナンスという概念は、政府が公共財の供給というアリーナにおいて主要な役割を担う体制から、政府自体が一つのセクターになって他のアクターをも巻き込みながら、新しい社会秩序形成のメカニズムを模索する動きが広がるという文脈で用いられる。

「学士」の質を担保する教育プログラムを、いったい誰が提供しコントロールするのかという問題に引き寄せて考えてみると、教員組織と教育組織が調和的に一致している時には焦点化しなかったような問題、すなわち、多元化したファクターが、どのような原理や方法によって学士課程教育に関与するのか、そのデザインをどのように描くのかという問題が生起していることがわかる。即ち、学士課程教育におけるガバナンス問題である。

また、「学士課程教育の構築に向けて」（審議のまとめ）は、従来、大学教育の内容・方法について、基本的にはコミットしてこなかった政策当局が、今後は何らかの形で関与していくことを表明した文書とも位置づけられる。各章節ごとに【国による支援・取組】を

別記していることがその証左であろう。もちろん、このことは国による直接的な関与を意味するものではない。認証評価システムなどの制度や各種の大学団体など、中間的な制度・団体が有機的に機能しあって学士課程の質保証を担保することが期待されている。本稿との関連でいえば、拠点的なFDセンターを通じた大学間連携などがそれに相当しよう。これとても、大学教育における公共的な目的達成のための秩序システムの構築を志向した機能的再編成、つまりは教育ガバナンスの構築を求める状況を招来している、といえるのではないだろうか。

センター組織は学士課程教育にどのように関わっていくのか、「学部」教育に対する補完的な役割にとどまるのか、あるいは、共通教育へのコミットメントや教育コンテンツの提供によって、より直接的な関与にいたるのか、学士課程教育の理念、目的、方法から掘り起こされた教育組織論の展開が求められよう。

< 資 料 >

質問紙調査の概要

1

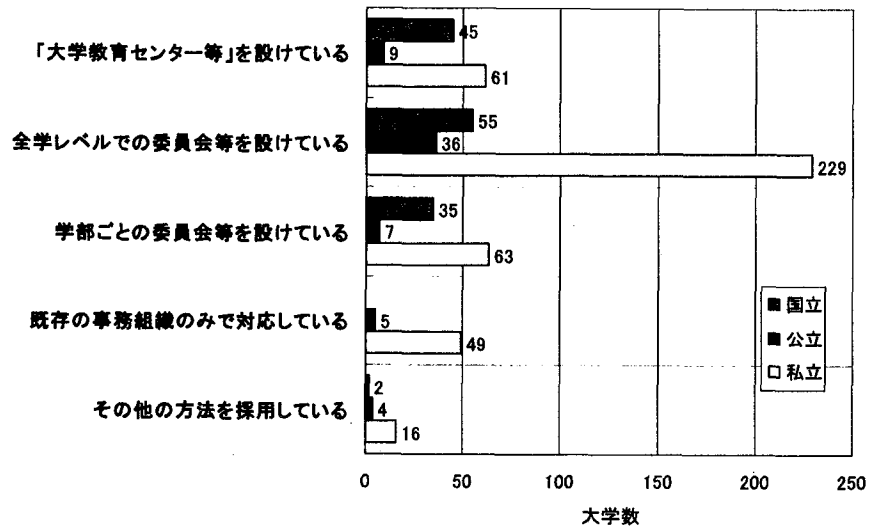
調査の対象と方法

- ・ 調査時期:平成17年11月
- ・ 調査主体:国立教育政策研究所
- ・ 調査対象:全国公私立大学 700校
(平成17年10月1日現在 大学院大学、放送大学は除く)

	調査票配布数	回答大学数	回収率
国立	82	74	90.2%
公立	72	51	70.8%
私立	546	346	63.4%
(不明)		1	—
合計	700	472	67.4%

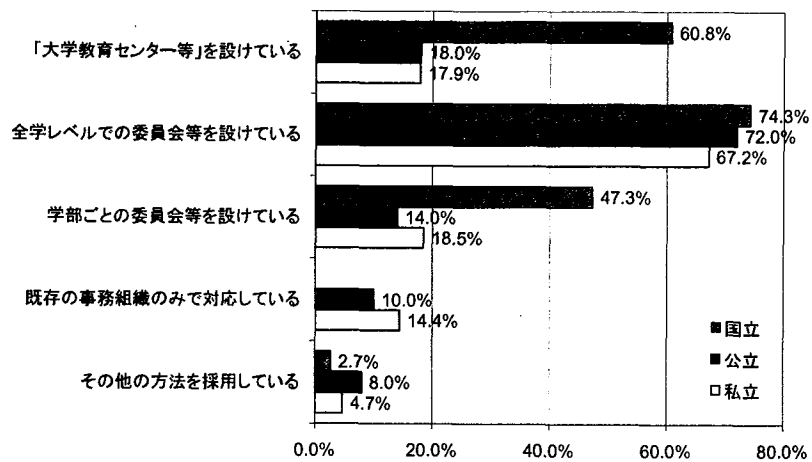
2

Q1 教育改善を企画・実施するために設けている組織は？



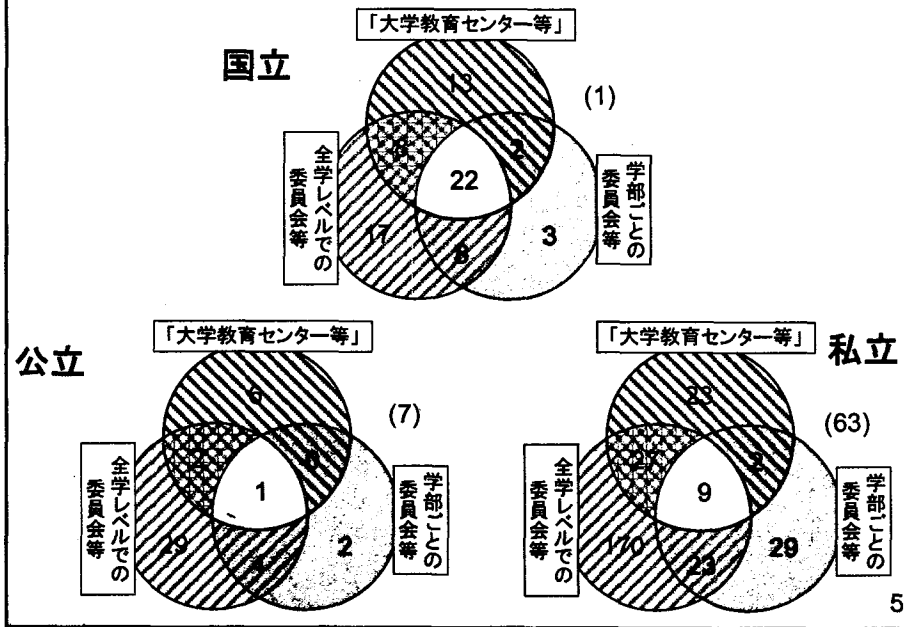
3

Q1 教育改善を企画・実施するために設けている組織は？
(百分率表示)

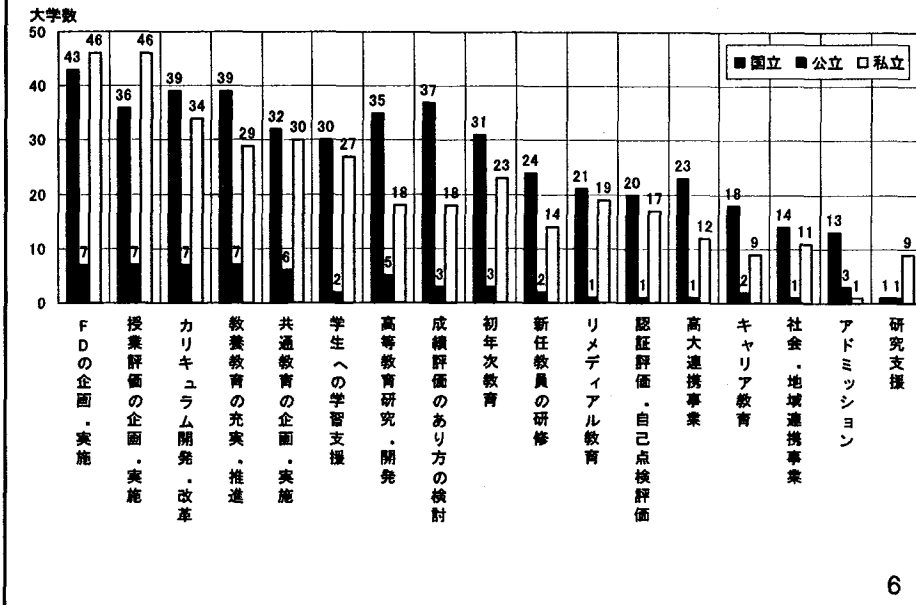


4

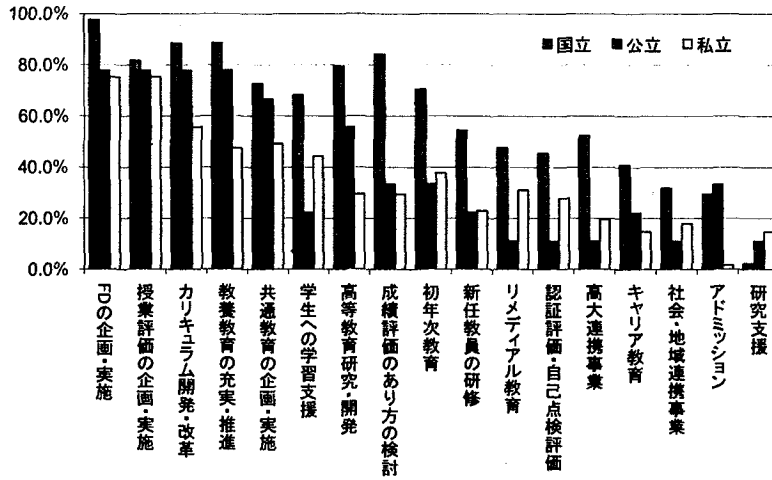
Q1 教育改善を企画・実施するために設けている組織



Q2-2 貴学の「大学教育センター等」が担当する領域は？



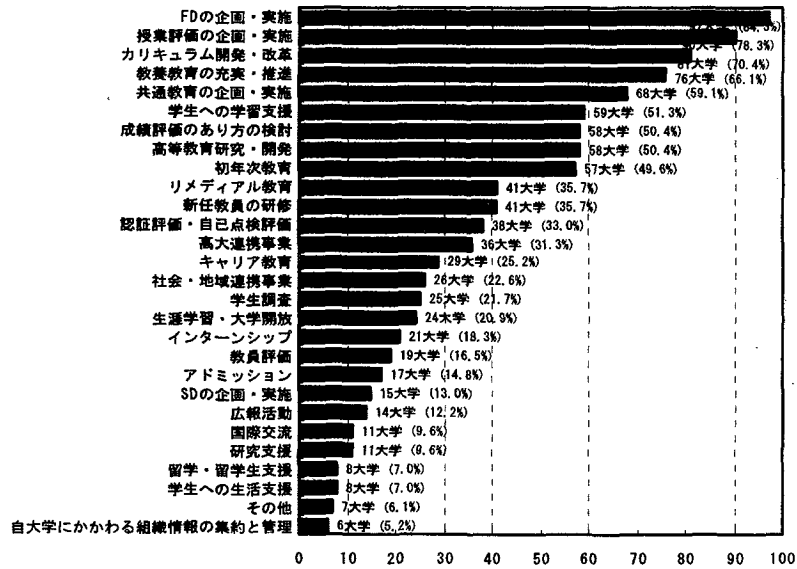
Q2-2 貴学の「大学教育センター等」が担当する領域は？
(百分率表示)



7

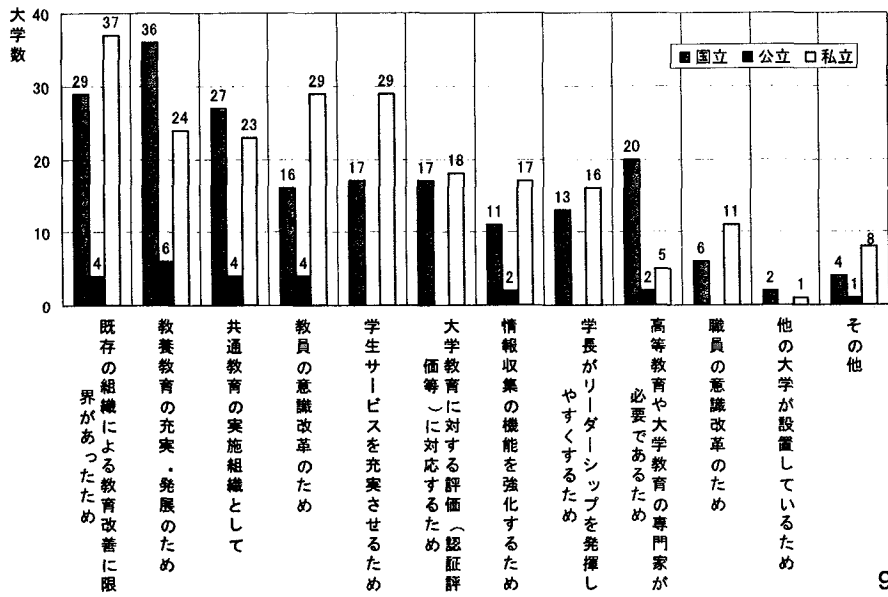
「大学教育センター等」の現在の担当領域 (n=115)

(平成17年 国立教育政策研究所)



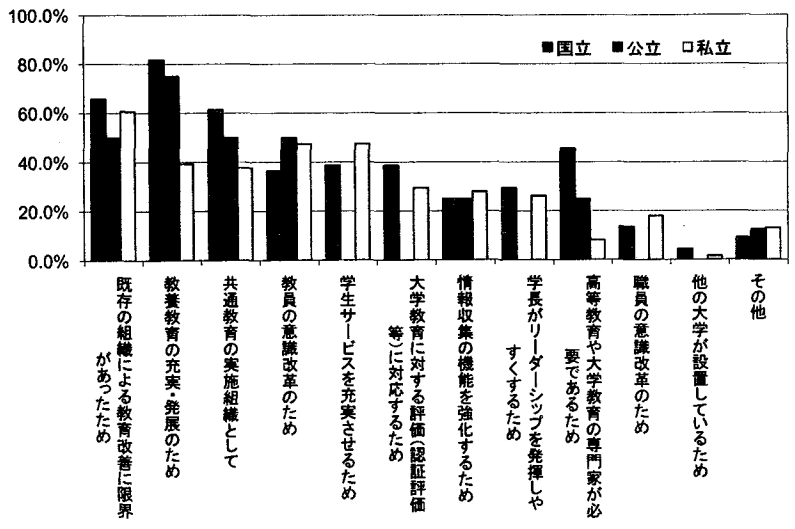
8

Q2-3「大学教育センター等」を設置した理由は？



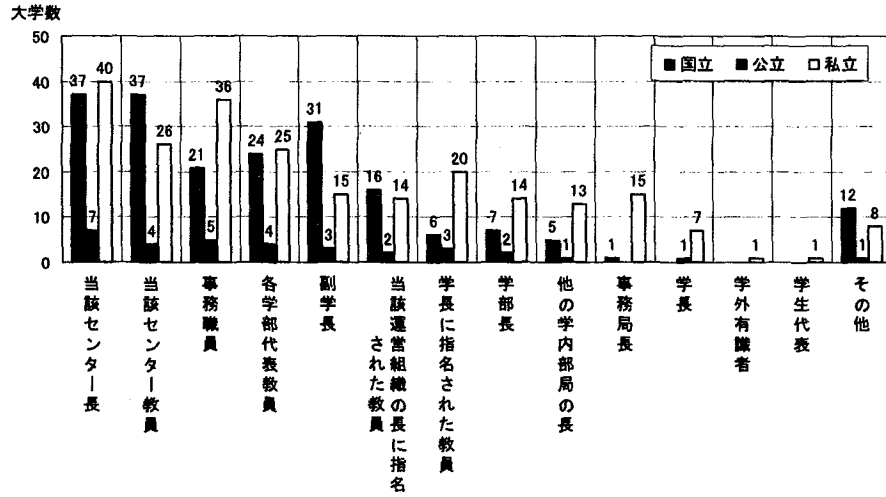
9

Q2-3「大学教育センター等」を設置した理由は？
(百分率表示)



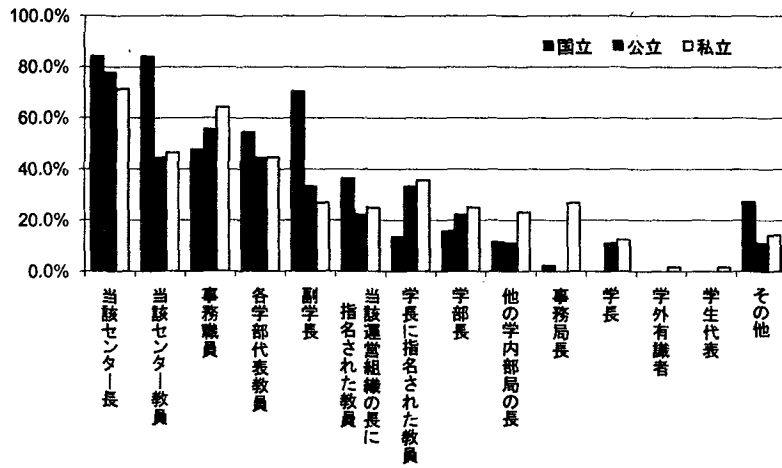
10

Q2-6「大学教育センター等」の運営組織の構成



11

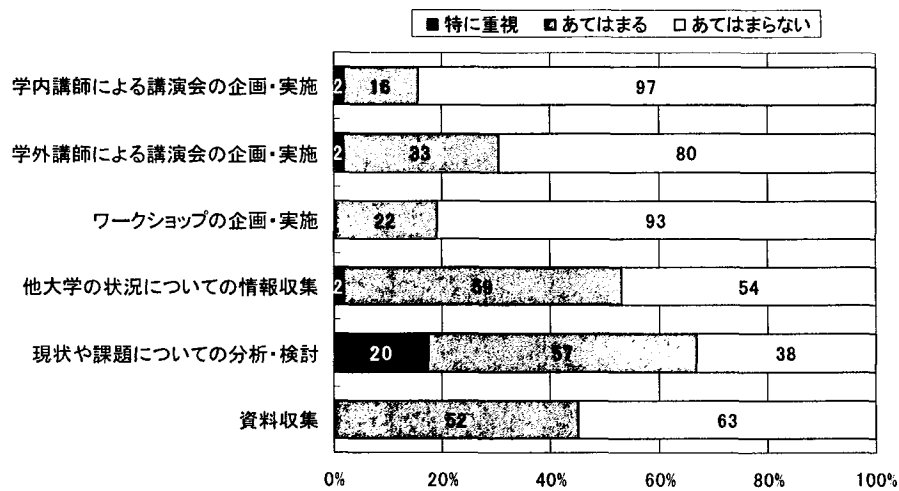
Q2-6「大学教育センター等」の運営組織の構成
(百分率表示)



12

Q2-7 「大学センター等」の活動状況

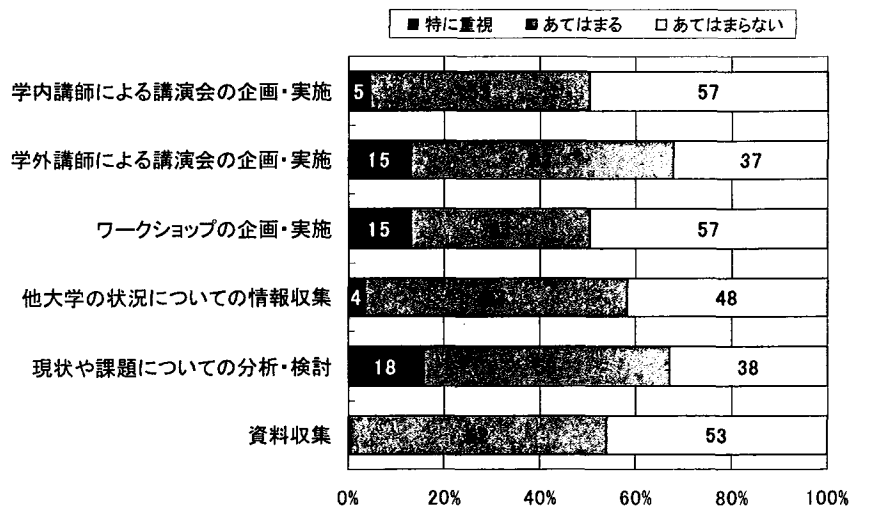
[共通教育・教養教育]



13

Q2-7 「大学センター等」の活動状況

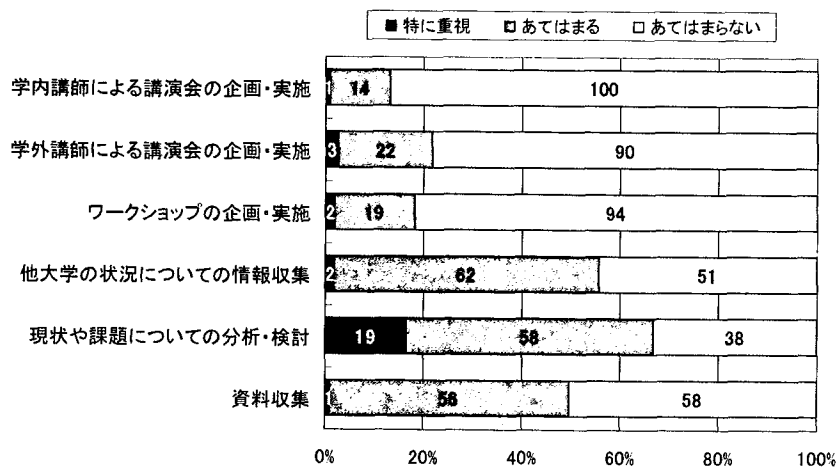
[教授法の改善(FD)]



14

Q2-7 「大学センター等」の活動状況

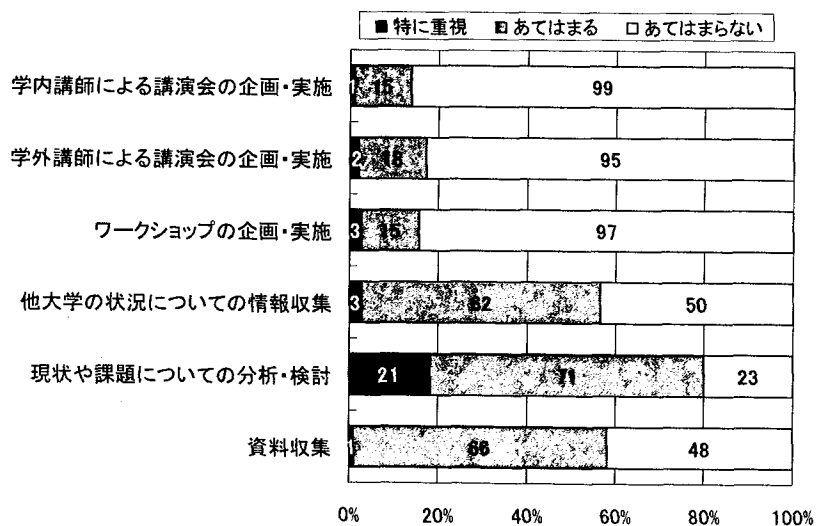
[カリキュラム改革]



15

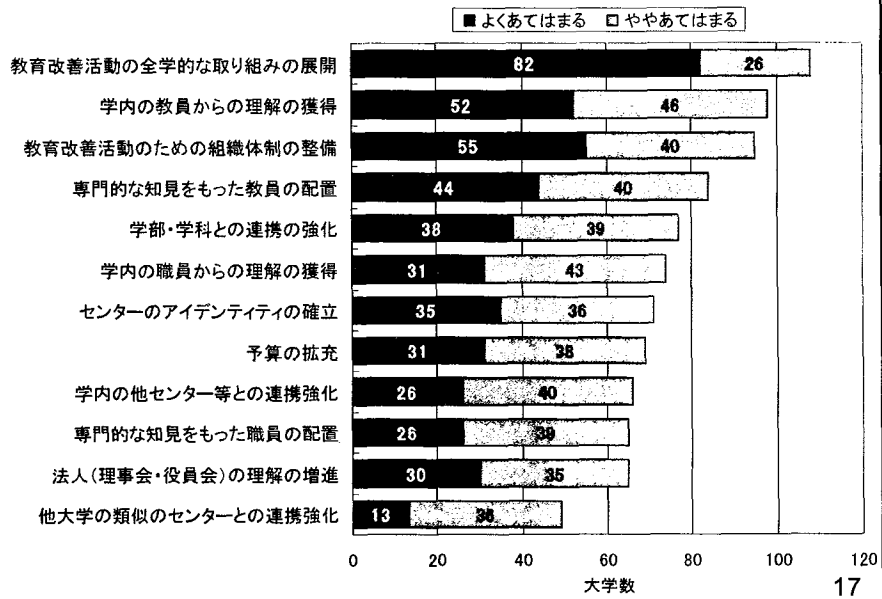
Q2-7 「大学センター等」の活動状況

[授業評価]

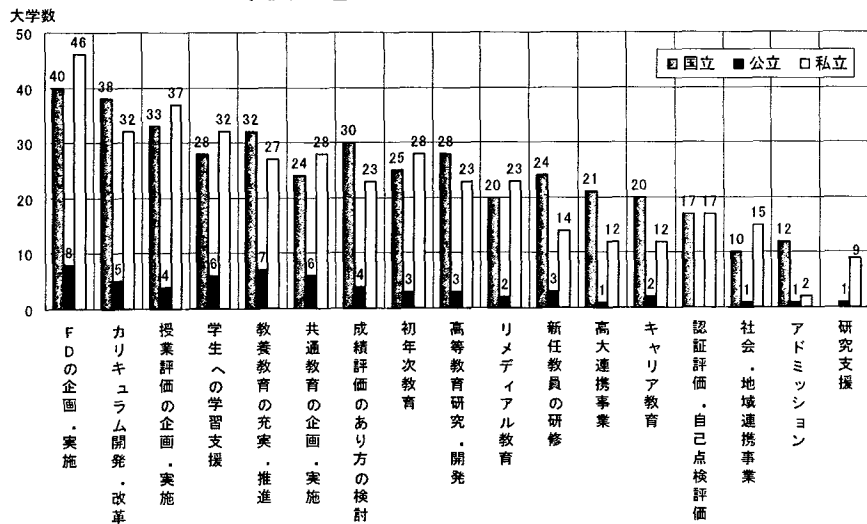


16

Q2-8 貴学の「大学センター等」の課題は？

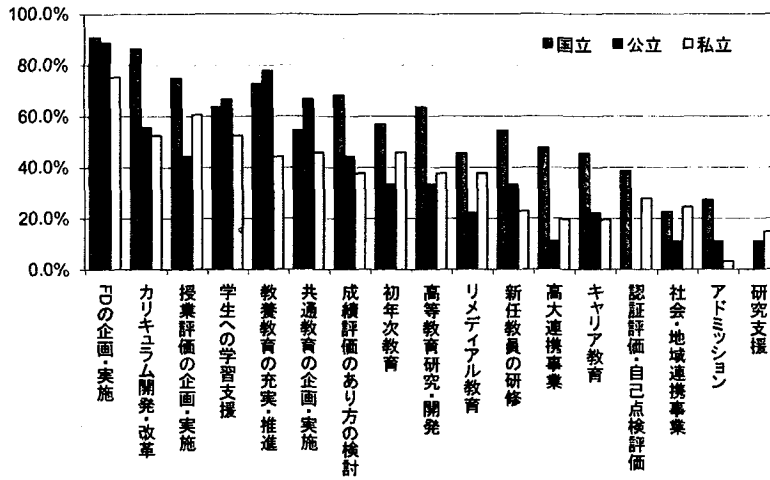


Q2-9 「大学教育センター等」の活動において 今後力を入れていきたい領域は？



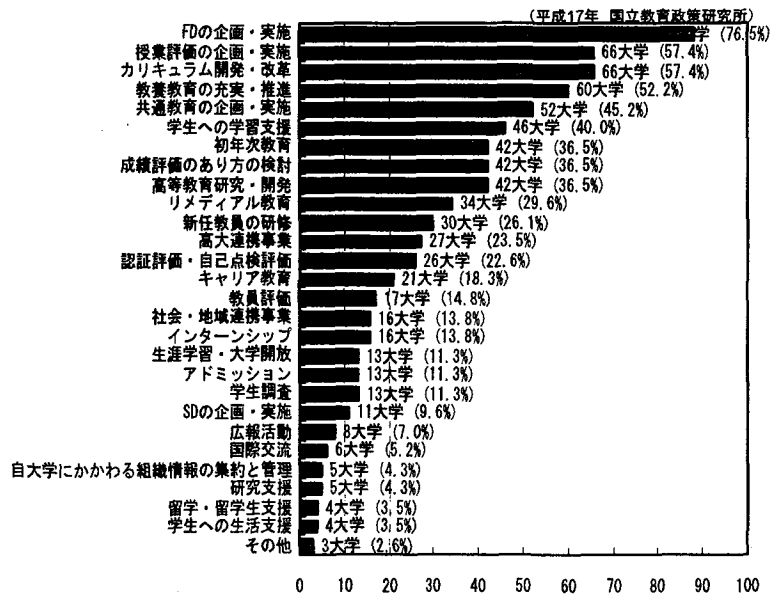
18

Q2-9 「大学教育センター等」の活動において今後力を入れていきたい領域は？
(百分率表示)



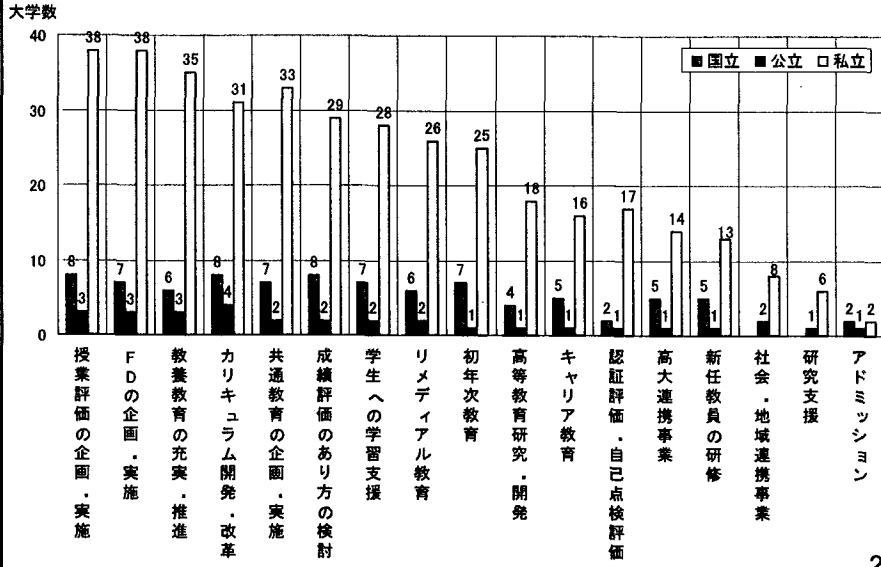
19

今後力を入れていきたい担当領域(n=115)



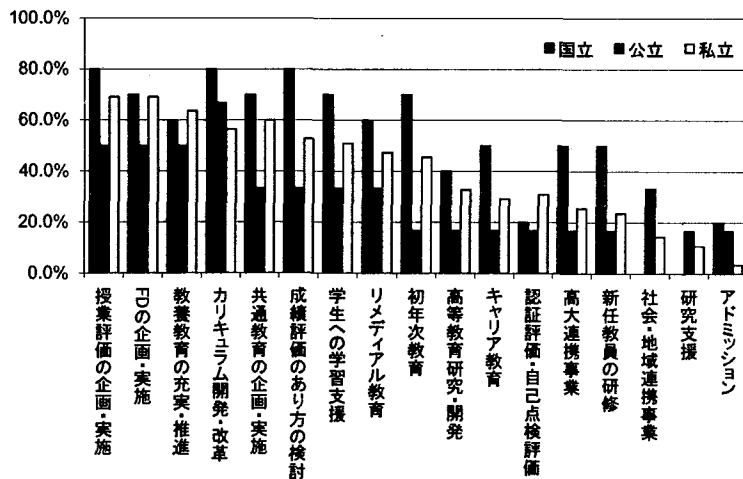
20

Q2-13 設置を検討している「大学教育センター等」の
担当する領域は？



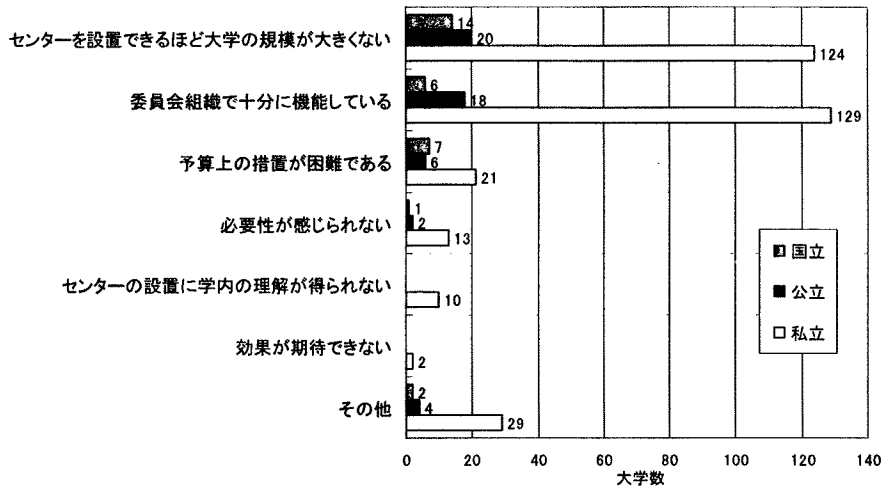
21

Q2-13 設置を検討している「大学教育センター等」の
担当する領域は？ (百分率表示)



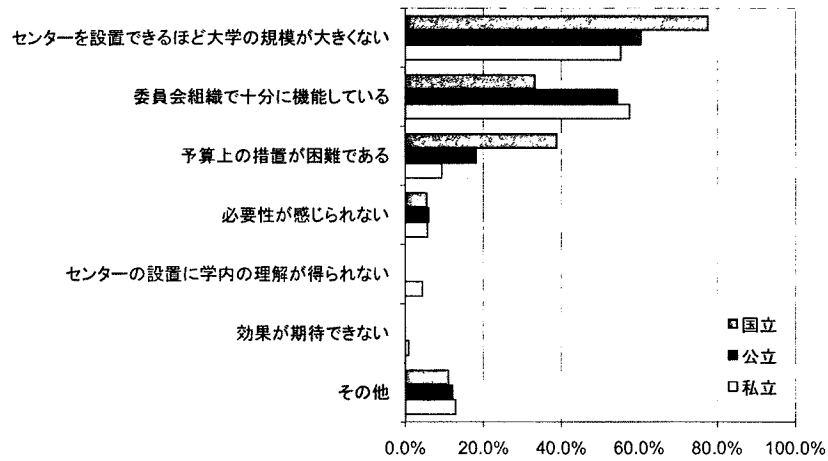
22

Q2-14「大学教育センター等」を設置しない理由は？



23

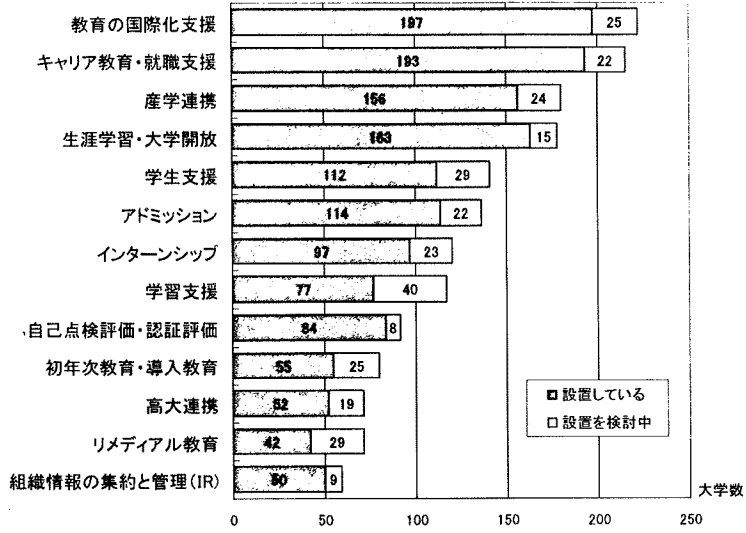
Q2-14「大学教育センター等」を設置しない理由は？
(百分率表示)



24

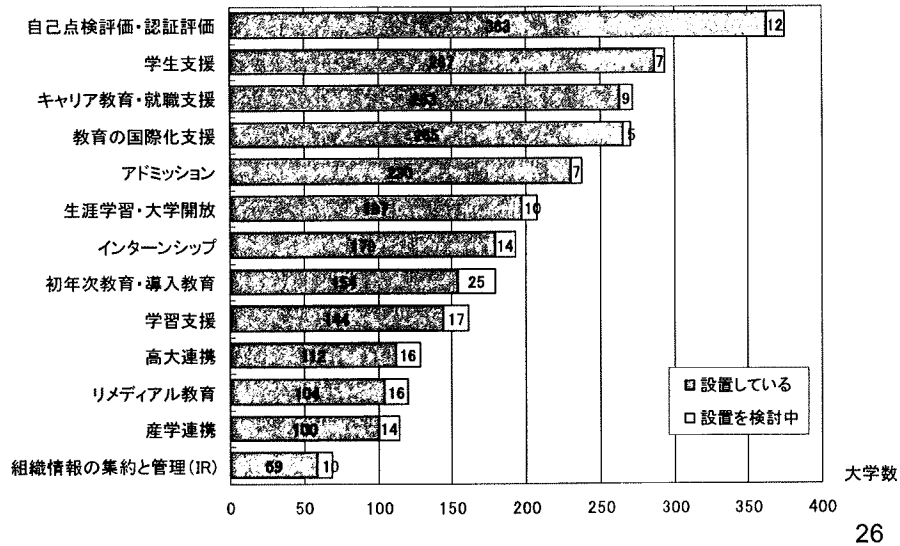
Q4 教育サービス領域に対する大学としての組織的な対応状況

専門のセンター等の組織の設置



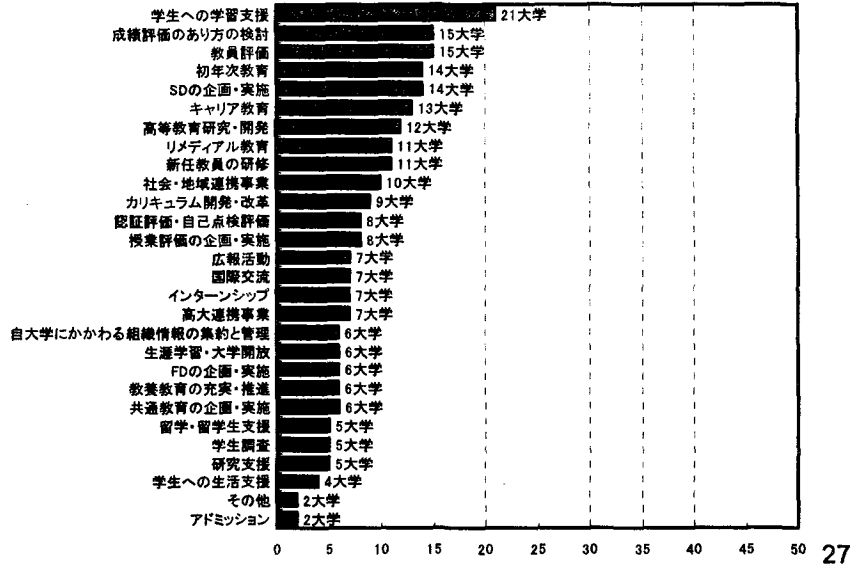
Q4 教育サービス領域に対する大学としての組織的な対応状況

全学レベルの専門の委員会の設置



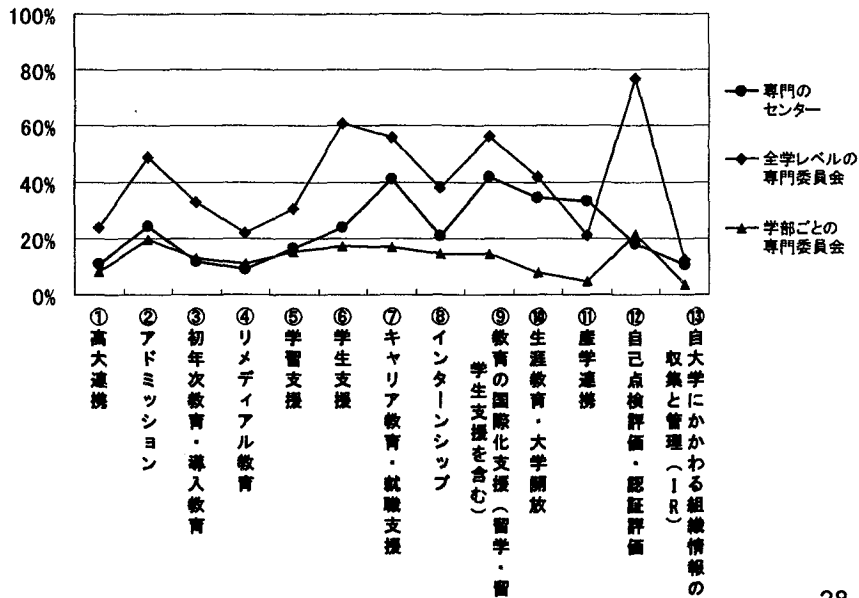
現在は担当していないが、今後力を入れていきたい
と考える領域(n=115)

(平成17年 国立教育政策研究所)

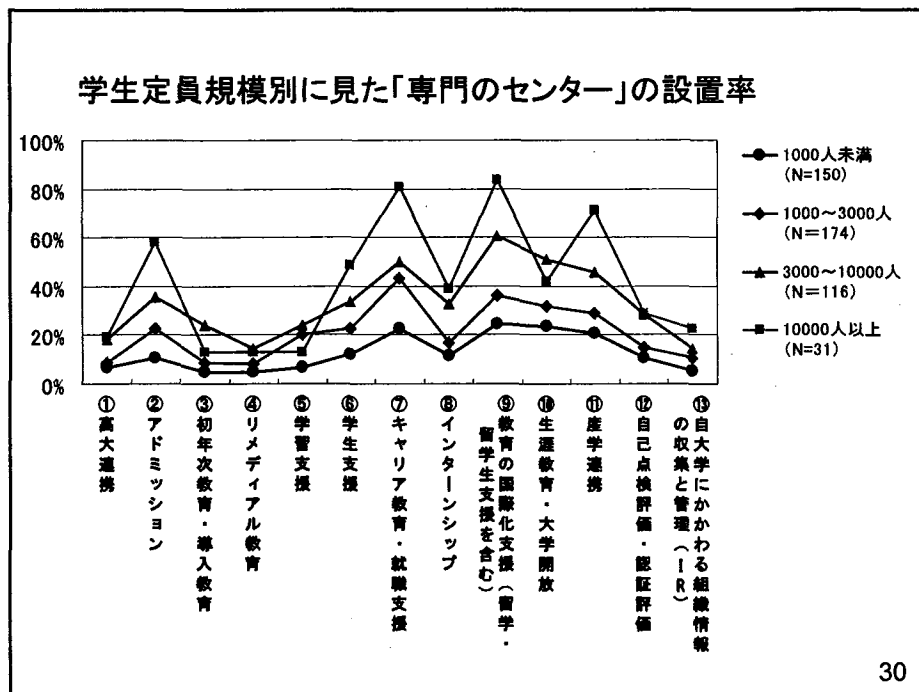
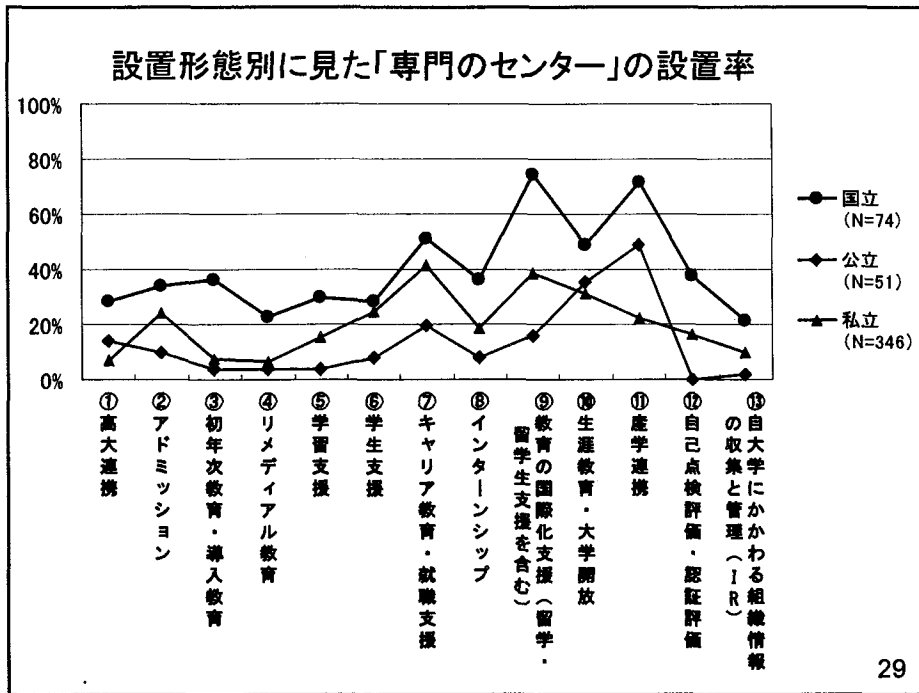


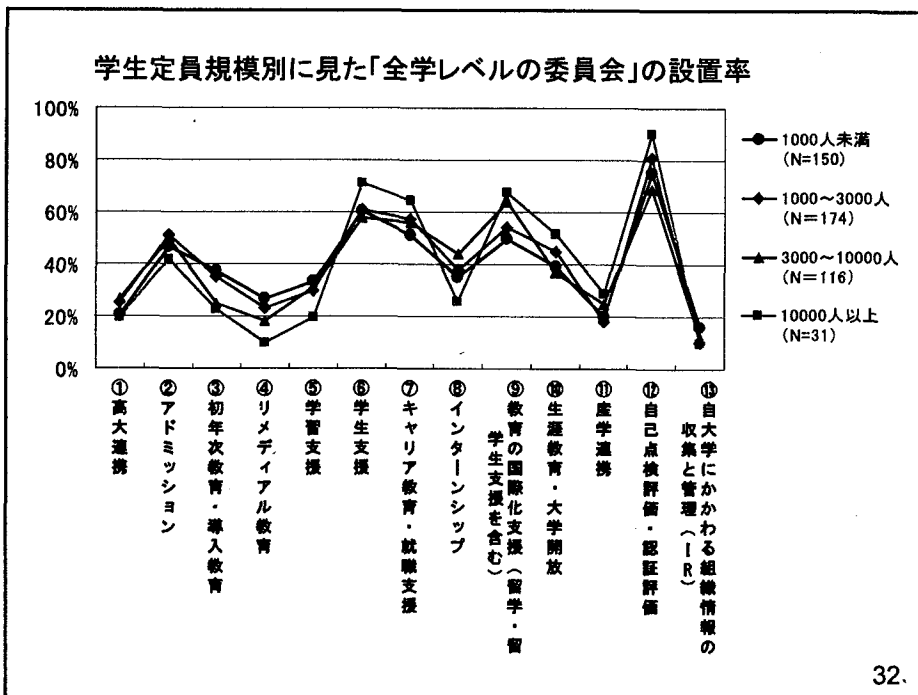
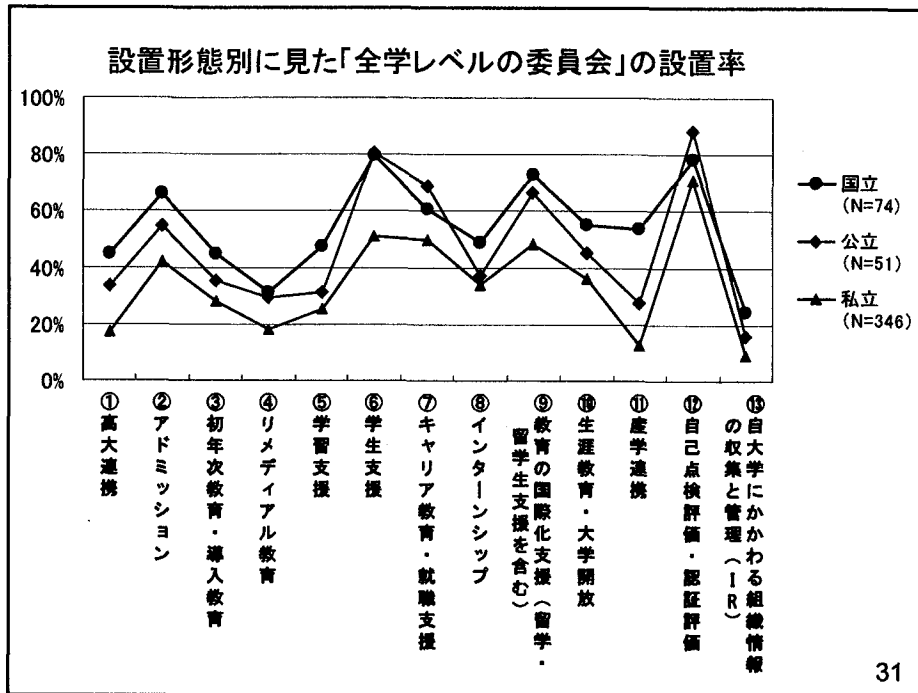
27

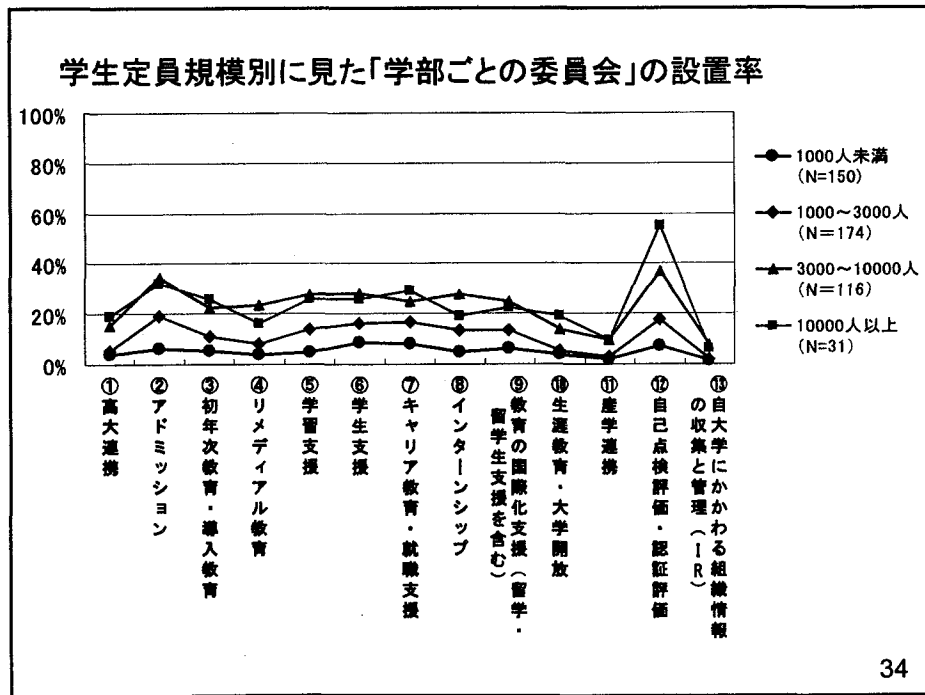
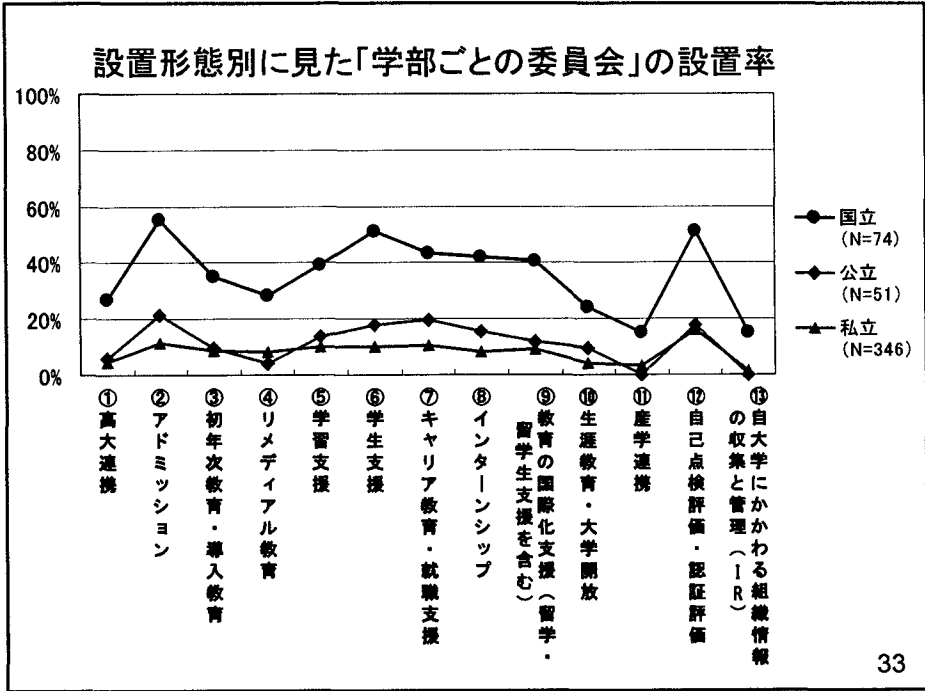
各種のセンター・委員会の設置率



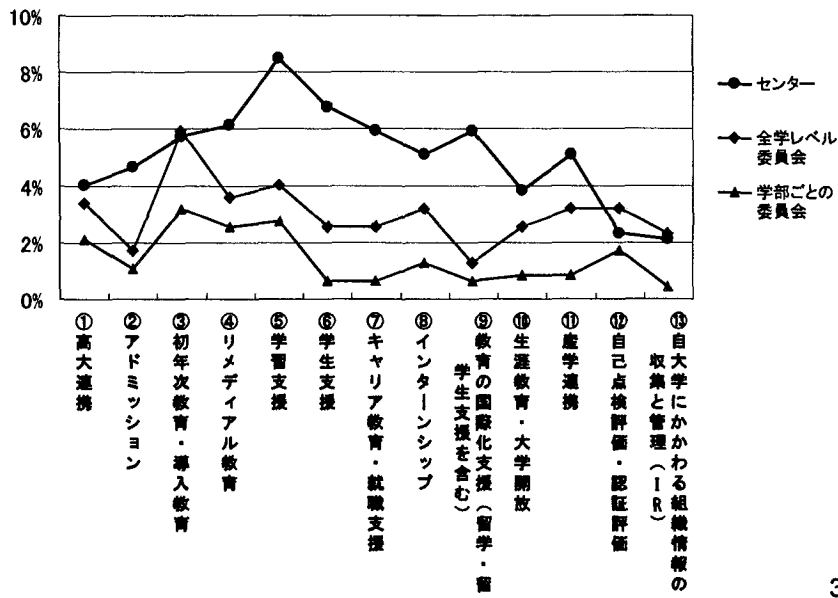
28







「センター」「全学レベルの委員会」「学部ごとの委員会」設置の検討状況



研究組織（研究期間終了時）

<氏名>	<所属・職名>
川島 啓二	国立教育政策研究所 高等教育研究部総括研究官＝研究代表者
塚原 修一	国立教育政策研究所 高等教育研究部長
北川 文美	前 国立教育政策研究所 高等教育研究部主任研究官 （現 ルンド大学（スウェーデン））
池田 輝政	名城大学 人間学部教授
夏目 達也	名古屋大学 高等教育研究センター教授
近田 政博	名古屋大学 高等教育研究センター准教授
中井 俊樹	名古屋大学 高等教育研究センター准教授
山田 礼子	同志社大学 社会学部教授
山内 乾史	神戸大学 大学教育推進機構准教授
佐藤 浩章	愛媛大学 教育・学生支援機構准教授
杉谷 祐美子	青山学院大学 文学部准教授
白川 優治	千葉大学 普遍教育センター助教
小島 佐恵子	北里大学 一般教育部専任講師
平塚 力	東北大学大学院 工学研究科 博士課程

平成17-19年度政策研究課題リサーチ経費による研究
研究成果報告書

大学における教育改善等のための
センター組織の役割と機能に関する調査研究

発行日 平成20年8月

発行者 国立教育政策研究所

〒100-8951 東京都千代田区霞が関3-2-2

連絡先 高等教育研究部 tel/fax:03-6733-6971

研究代表者 川島 啓二
