

全学教育システムの開発に関する試論

大学教育機能開発総合研究センター 大森 不二雄

はじめに

「大学は変わらなければならない。何よりも学生と教職員の持てるポテンシャルを生かし、教育研究の成果を高めるために」。本稿のテーマの背景にある問題意識は、こうした簡潔な言葉で要約することができるものであり、何ら複雑なものではない。しかし、その実現の道程は、必ずしも容易なものではなく、現在の大学改革熱の単純な延長線上にあるようにも思えない。大学の特性を踏まえてそのポテンシャルを生かすには、各大学をそれ自体一つのシステムとして捉え、経済社会や政府の政策等の外部環境に適応しながら、内部のアクター（学生、教職員、学部・学科等）に適切なインセンティブを付与し、教育研究の活性化と持続的な自己変革を可能にする「全学教育システムの開発」を目指す必要がある。本稿は、大学にとって焦眉の急の課題と考えられるこうした「全学教育システムの開発」に取り組む端緒となる論点の整理を試みたものであり、「試論」であると同時に「始論」でもある。そもそも「全学教育システムの開発」とは何か。本稿なりの視点から答える前に、まずは「全学教育システムの開発」を必要としている大学教育の問題状況から論を進めることとしたい。

1. 大学改革：日本と世界の潮流

国立大学の法人化、認証評価制度への対応、COEやGP等の競争的資金への応募、授業改善・FD活動、カリキュラム改革、学生による授業評価、厳格で一貫した成績評価、等々、現在の日本の大学教育は、かつてない改革圧力にさらされるとともに、大学自身、少子化や厳しい財政状況の中での大学間競争において生き残りをかけて、説明責任と自己改善の取組とされる営為に休む暇もない状況である。現在の大学改革の出発点が1991年の大学設置基準大綱化にあったことは大学人の多くが認識するところであり、以来、大学改革の時代は既に十数年を経過している。それでは、「大学は変わった」と社会から高く評価されているかといえば、残念ながら現状は程遠い。むしろ社会や政府からの改革圧力はとどまることを知らぬほど膨らみ続け、「日本の大学は世界最下位」といったミス・リーディングなランキング報道^①に典型的に見られる通り、日本人の「日本の大学」批判は一種のトレンド化している。

こうした大学バッシングが日本独特の様相を呈していることは間違いないが、その背景には、その裏返しとしての大学への期待があることを忘れてはならず、こちらは世界的現象である。知識社会・知識経済やグローバル化に対応するため、学校教育や高等教育への期待が高まるとともに、経済発展と国際競争力強化のための教育改革・大学改革が国際的潮流となっている。こうした改革潮流は、教育機会へのアクセスの面では、高等教育のマス化・ユニバーサル化となって現れ、ガバナンスの面では、大学等高等教育機関の自律的マネジメントと評価や財政誘導等を通じた政府による遠隔コントロールの組合せを特徴とする競争的システム環境として現れている。多くの国々に共通する財政難の中で、高等教育の量的拡充や質的改善を図るための政策手段として、企業的経営手法や擬似市場メカニズムの導入によって公共サービスの供給の効率化を目指すニュー・パブリック・マネジメント（NPM）を高等教育システムへ組み込むことが世界的趨勢になっていると言ってもよい。現在の我が国の場合、2004年度現在で税収等の10倍以上に及ぶ累積財政赤字という諸外国に例を見ない切羽詰った財政状況が、これまた欧米

先進国には例を見ない急速なスピードで進む高齢化に伴う社会保障支出の増大圧力や今なお先進諸国の中で異様に突出した支出規模を誇る公共事業等も相俟って、改善の糸口が見えないという特有の事情も加わる。政府が代弁する経済・社会の大学に対する要請を要約すると、「より少ないカネでより多くをなせ」という一言に尽きる。

そして、大学に対する要求の高まりに反比例する形で低下する大学への寛容度が、多くの大学人を戸惑わせ、時に一部の大学人の改革への反感を招いていることは疑いない。だが、社会や経済の要請する人材養成機能を果たし得ていないといった大学教育批判のメイン・テーマには、一定の説得力を認めざるを得ない。そこには、「改革」「改善」に迫られ、業務量の増大に悩まされる教職員の姿とは対照的に、「変わらない大学」の姿がある。18歳人口の減少の中、切迫した経営難を経験する一部の私立大学、2004年度から法人化され、中期目標期間中の法人評価の結果次第で組織の改廃をも迫られ得る国立大学など、各大学の置かれている立場に応じて問題状況は異なる。しかし、自身のミッションを果たせない、あるいはそもそもミッションの設定を誤った大学がそのまま存続することは非常に困難な情勢にあることは、共通していると言えよう。そうした中、なお「変わらない大学」の姿とは何か。あるいは、変えなければならないものは何か。

2. 変わらない大学の姿：根源にある4つの制度疲労

(1) 学問分野ごとの教育プログラム編成と社会の人材需要のミスマッチ

「変わらない大学」の姿の筆頭は、学問分野に対応した教育プログラムの編成原理である。学問分野別の大学教育は、教員の研究分野に基本的に対応しており、いわば教員の都合によるものであって、社会の人材需要や学生の教育的ニーズに応えるよう編成されているわけではない。ほとんどの卒業生が研究者になるわけではない多くの大学にとって、また、特に専攻と就職との関連の弱い文科系等の分野にとって、この編成原理を正当化するおそらく唯一の理由は、教員の専門性はそこにしかないということであり、厳しい表現をすれば、それしか教えられないから、ということになる。大学進学率が数パーセントというエリート段階の高等教育の時代にあっても、役に立たない大学教育への批判があったことは日本や世界の高等教育史研究の教えるところであるが、高等教育の規模が小さく、社会が大学のために費やす公的・私的資金を含む支出規模が小さかった時代にあっては、また、大学卒業者のうちのかなりの部分が知的専門職や指導的階層に就くことが予定された時代にあっては、この齟齬が大きな問題となることはなかったと言ってよい。しかし、マス化からユニバーサル化へと進んだ今日の日本を含むいくつかの先進諸国の高等教育においては、こうした人材養成上の齟齬は既に許容し難い贅沢となっている。

学問分野に対応した編成原理に基づく学部・学科・講座等の組織が教育と研究に共通する基本的単位として安定的に機能してきたことが、教員のみならず学生に対しても一種の居心地良い内的世界を提供してきた側面はある。その帰属意識が教員の教育への熱意や学生の学習意欲を支えるのに役立った一面は否定できない。委員会等の組織を通じて教員に様々な学務・管理業務を割り振り、大学運営に遺漏なきを期す上でも便利ではある。それで実際に誰が困っているのか、という反論が聞こえてきそうである。

その答は、第一に、学生自身が困っているというものである。ダブル・スクール現象に典型的に見られる学生の資格志向など、その近視眼的な行動傾向を批判するのは易しいが、その根底に大学教育の意義への不信感が横たわっていることを忘れてはならない。企業等は、大学新卒者の採用に当たり、どの大学を出たかは見ても、そこで何を学び、どのような成績を得たかをそれほど重視しないと言われて久しい。多くの学生は、大学で学ぶ学問が社会で役立たないと思っている。文科系の場合は特にそうであ

る。そうした学生にとって、大学教育の意義は、そこで何を学ぶかではなく、単に通過することにある。学歴という資格にほかならない。そして実は、教員自身もそうした学生の意識はわかっている。わかっているでも変えられない。ほかにどうしようもないではないか、というわけである。18歳人口の減少と大学の入学定員の拡大が並行して進んだことによって、かなりの学生は受験競争とは無縁に大学に進学するようになったと言われるものの、選抜度の高い大学を目指す高校生にとって、依然として受験勉強は現実である。受験勉強の中身に疑問はあっても、大学合格という目標に向けた学習のインセンティブは明確である。ところが、入学後の大学教育においては、多くの学生が学習へのインセンティブを保ち得ない。そうした根本的要因に手をつけないまま、例えば、修得単位のキャップ制等によって単位制の趣旨に見合った学習時間の確保を図ろうとしても、学習時間は増えないのに低学年時の修得単位数だけが抑えられるといった悲喜劇に終わりがねない。

そして、一部の学生は、卒業後に今度は本当に困ることになる。希望する就職ができないのである。フリーターやニートをめぐる議論に見られる通り、経済界や行政側からは、現代の若者の職業観など自己責任の問題として構図を描こうとする声も聞こえてくる。しかし、客観的には、正規雇用の縮減と非正規雇用の拡大の中、彼らの望む就職先が容易に見つからなくなったという厳然たる事実がある。現在進みつつある雇用・労働市場の変化を見ると、「雇用の流動化」論者の推奨にもかかわらず、正規雇用の流動化の証拠は見られず、その縮小と歩調を合わせて拡大する非正規雇用との間で、労働市場の二極化が進行していると言われる。こうした変化は、大学卒業者の進路状況に関する学校基本調査データ（文部科学省調査）にもはっきりと表れている。1990年には6.5%にすぎなかった就職も進学もしていない卒業者（一時的な仕事に就いた者を含む）が、1995年に15.6%、そして2000年には26.7%にも達し、2004年は26.8%と高止まりとなっている。4人に1人以上という割合にまで増加しているのである。特に人文・社会科学系の卒業者の場合、2004年で31.7%にも上り、3人に1人に近い。こうした就職難は、バブル経済の崩壊後の日本経済の長期低迷を主因とするものであるが、グローバル化や情報化等による構造的要因もあり、景気回復が正規雇用の拡大に直結するとは限らない。また、1990年にはわずか6.8%であった大学院進学率が2004年には11.8%にまで高まっていることについても、手放しでは喜べない面があるが、これについては大学院に関する問題として後述したい。運良く正規雇用に就職できた者にとっても、成果主義人事の普及や処遇の多様化という厳しい現実が待っている。

問題は、こうした日本的雇用システムの変化によって大卒者が直面している困難について、専ら経済社会の側の要因によるものであって、大学には責任のない、どうしようもない外的環境と断言できるかどうかである。もし大学が企業等の求める人材の養成に今よりも成功するなら、現在の大学新卒者の困難はなくなるまでも、ある程度は緩和される可能性がないとは言いきれない。日本の大学全体というマクロ・レベルで見るとかなり困難に思えるが、個々の大学というミクロ・レベルで見れば、それは可能性の問題ではなく既に現実である。そしてそれは、キャリア支援といった次元にとどまらず、大学教育そのものの成果と有用性を問いかけるものである。

大学教育への支出を消費ではなく投資として捉えるのであれば、企業等の求める人材像を踏まえつつ、知識経済において必要とされるリテラシー、スキル、コンピテンシー等を見据えた教育により、学生のエンプロイアビリティを高めることは、今日の高等教育の社会的責務であると言っても過言ではない。学術研究と研究者養成に特化すればよいと考え得る大学を別とすれば、多くの大学にとって、ここでの問題設定は、そうした教育プログラムの在り方を実現すべきかどうかということではなく、どうすれば実現できるかということではなければならない。

(2) 教養と専門で分断された学士課程教育

グローバル化・知識社会化の中で変容する雇用システムにおいて活躍できる人材を育成できる教育プログラムの構築を図る上で、大きな壁として立ちはだかるのが教養教育と専門教育の分断構造である。これが、「変わらない大学」のもう一つの姿である。研究及び専門教育をアイデンティティの中核とする多くの大学教員にとって、教養教育は授業「負担」以外の何物でもなく、学部専門教育と大学院教育の連続性は、教養教育と学部専門教育の連続性よりもはるかに強いものとして意識されている。これに対して、教養教育に熱心に取り組む一部の教員は、こうした同僚の認識を教養教育軽視として嘆かわしく感じる。単純化するとこうした図式が日本全国の大学で見られる。これはおかしい話である。本来、教養教育と学部専門教育は、学士課程一貫カリキュラムの構成要素に過ぎないはずである。一番大切なのは、教養教育でも学部専門教育でもなく、総体としての学士課程教育²⁾である。日本の大学教育は、就職協定の廃止後の就職活動の早期化によって、実質3年足らずの間にどのような付加価値を学生に身に付けることができるかどうか勝負という現状に置かれており、この短い期間において、当該学士課程教育としての人材養成目標に沿った知識・技能・資質等を身に付ける体系性・一貫性を確保しようとするれば、教養・専門分断構造を抱え込むゆとりはない。

学士課程教育の教養・専門分断構造は、戦後、中等教育の水準が不揃いで不完全なために大学入学後の一般教育でこれを補う米国のシステムをまねる形で導入されたが、(少なくとも近年の学力低下以前は)中等教育の全国的水準がかなり均一に確保されてきた日本においては、ついに幸福な定着を見ることはなかったと言ってよい³⁾。もはやこれ以上教養と専門をめぐる神学論争を繰り返しても無益である。1991年の大学設置基準大綱化及びその後の教養部廃止に伴うカリキュラム改革における教養教育のアイデンティティ探しの過程で、専門教育では身に付き難い資質やスキルの涵養を図る教育実践と研究開発が蓄積されてきた。今後は、これまでの教養教育の良質の部分と専門教育の良質な部分を融合する形で、学士課程一貫教育カリキュラムを構築する必要がある。もはや教養教育と専門教育の「連携」を議論している時ではない。明確な人材養成目標に基づく学士課程「一貫」教育でなければならない。

(3) 高度専門職業人養成に適合していない大学院教育

社会からの注目度は低いかもしれないが、大学において学士課程教育よりも深刻な状況にあるのが大学院教育、殊に文科系の大学院である。理工系の場合、企業等の側に修士課程を修了して一人前という受け止め方もあり、修士課程修了者の就職率は良いが、文科系の場合、行政等による社会のプロフェッショナル化の掛け声も空しく、文科系の大学院修了を付加価値どころかマイナス要因とみなしがちな企業等の採用姿勢に大きな変化は見られず、就職難は続いている、というよりも厳しい雇用環境と増え続けた大学院の学生定員を反映して悪化している。学校基本調査(文部科学省調査)によると、人文・社会科学系の修士課程修了者の進路状況は、2004年において、就職も進学もしていない者(一時的な仕事に就いた者を含む)は29.3%であるが、このほか膨大な「死亡・不詳の者」があり、これを加えると40.7%にも上る。さらに、大学院生の中には有職者もかなり含まれており、このことを割り引けば、就職難の実態は更に厳しいと見なければならない。文科系大学院の問題もまた、「変わらない大学」の姿の一つと言えよう。

この問題について、その責めを大学だけに負わせるのは酷である。18歳人口の減少する中で、学士課程教育マーケットの縮小を補う大学院教育の拡大を予算や認可等を通じて後押ししてきた点で、行政も共に責任がある。また、これを以って企業等の責任とは言えないと考えるが、日本的雇用システムの一

つの特徴である文科系における学士課程新卒者優位の採用慣行が根強く続いていることが大きい。

しかし、最大の問題は、大学院教育の中身である。日本の大学院が伝統的な研究者養成機能に加え、高度専門職業人養成を謳うようになって久しいが、その多くは内実を伴っていないのが現実である。狭い学問領域の研究指導的な教育を続けている大学院が多く、文科系の場合、大学教員になる以外にその専門性を生かすことは難しいにもかかわらず、ほとんどの大学院においては、大学教員への展望は控えめに言って極めて厳しい。研究者になる可能性の極めて小さい大学院生を相手に研究の醍醐味を伝え、後継者養成的トレーニングを続ける大学教員の姿がある。こうした大学院教育の内実を変え、高度専門職業人養成の看板にふさわしい明確な人材養成目標に基づく体系的カリキュラムと実践的教授法を備え、その教育成果が社会や経済界に知られるところとなれば、当該大学院の就職状況は少なくとも現在よりは改善されると期待することは不合理ではないと考えられる。そして、そうした大学院が日本全国で増えれば、大学院一般への社会や企業の日も変わってくる可能性がないとは言えない。別の言い方をすれば、多くの大学にとって、それ以外に文科系の大学院教育を正当化できる道はない。モラトリアムの受け皿とみなされるような機関になってしまえば、将来はないと考えるべきである。

(4) 自己変革を可能とする戦略的マネジメントの不在

さて、上記(1)～(3)で指摘した問題は、大学人の多くにとって何の目新しさもない当り前の現実であり、何を今更と思われる方もいらっしゃるかもしれない。まさに「変わらない大学」の姿である。だが、考えてもみてほしい。日常化してしまったこれらの根源的な問題に手を付けずして、これまでの大学改革の取組、評価、FD等の営為だけによって大学教育は本当に変わったと社会から評価される日が来るであろうか。大学自身がこれらの問題に正面から向き合わない限り、その克服はあり得ない。中央教育審議会による「我が国の高等教育の将来像」(いわゆる「グランドデザイン」)に関する答申(2005年1月8日)を見る限り、幸か不幸か、行政の側からこれらの根源的課題に対する処方箋が示されているとも思えない。大げさに聞こえるかもしれないが、大学自身の良心と理性にかかっている状況とも言える。

しかし、ここで大きな障害に突き当たる。上記(1)～(3)のような課題に取り組み、教育プログラムの再編や教育研究組織の改編を行うためには、全学的な人員配置や資源配分の見直し・再配置は不可避であり、そのためには全学レベルで変革を企画・実施する戦略的マネジメントが必要不可欠である。ところが、日本の多くの大学においては、戦略的なマネジメントが根付いていないのである。これが本稿の挙げる「変わらない大学」の姿の最後の一面である。私立大学の場合は、個々の大学によって状況はかなり異なるであろう。他方、国立大学の場合、これまで、学部自治と行政管理が組み合わされる形で、部局と呼ばれる学部・研究科等が個別に文部(科学)省と直接協議して教育研究組織の新設・改編、教育研究プロジェクトの予算確保等を行うのが通常の姿であった。極論すれば、そこには全学マネジメントは不在というより、不要ですらあったと言えるかもしれない。

しかし、法人化後の国立大学において状況は一変した。多くの国立大学にとって、従来型の部局ごとの資源の範囲内での対応では、社会のニーズに応じた教育研究の新展開は困難であり、全学的な方針に基づく大学発展のための人的・物的・財的資源の確保・再配分によって、スケール・メリットを生かす必要性に迫られている。また、公財政で支えられる国立大学の場合は、私学と違って組織拡大の自由は許されていないだけに、既存の学部等やその規模をほぼそのまま保ったまま新たな学部等を設置するといった成長路線を採ることはできないので、教育研究組織の新展開のためには既存組織の見直しが不可

避となる。いわば「選択と集中」を迫られることになる。こうした自己変革の企画・実施・評価等を行う機能、これを戦略的マネジメントと見ることができる。多くの国立大学法人が試行錯誤の段階にあると考えられるが、変革のマネジメントにおける大学執行部のリーダーシップと日常マネジメントにおける部局や現場の裁量、換言すれば集権と分権のバランスを各大学に適した形で如何に作り上げることができるかが重要な課題となっていると言えよう。

確かな方向性と柔軟性を兼ね備えた戦略的マネジメントの確立は、言うまでもなく国立大学に限らず、多くの大学に共通する重要な課題である。

3. 「全学教育システムの開発」とは

上記2. で述べた「変わらない大学」の姿は、いわば日本の大学の「構造問題」である。このような構造問題を克服するには、学士課程や修士課程等の教育プログラム、学部・学科や研究科・専攻等の教育研究組織の見直し・改編、これと連動して、大学の構成員、すなわち、学生、教員、その他の職員の役割の再定義と再配置が不可避である。

試論としての本稿は、暫定的に、「全学教育システムの開発」とは、教育研究の活性化のため、経済社会や政府の政策等の外部環境に適応しながら、内部のアクター（学生、教職員、学部・研究科等）に適切なインセンティブを付与できるよう、構成員の役割の再定義及び再配置並びにこれに伴う資源の再配分としての教育プログラム・教育研究組織の改編等による自己変革を可能とし、社会動向等の環境変化や教育の成果検証を踏まえ、こうした自己変革を継続的に行い得るメカニズムを組み込んだ全学的な教育システムの構築である、と定義したい。環境に適応するのみならず自己決定的に自らを作り変え得るシステム、いわば「自己組織性」を有するシステムの形成である。

こうしたシステムは、これまでのような自己完結型の教育研究組織としての学部等が割拠する剛構造の組織の集りではなく、社会の人材需要や学生の教育ニーズ等に柔軟に感応して、学士課程・修士課程等の教育プログラムの編成を行い、これを継続的に見直して再編成し、一つのエデュケーションの中で様々な学問分野の教員が協働する柔構造のシステムでなければならない。

そうしたシステム開発の具体的な内容は、以下のようなものになろう。

(1) 学士課程教育プログラムの再構築

明確な人材養成目標に基づき、一貫性・統合性を備えたカリキュラム・教授法・評価法による魅力ある教育プログラム、そうしたプログラムにふさわしい入学者の資質の確保、確かな教育成果に基づくキャリア支援の組合せによる、いわば入口・過程・出口一貫モデルによる学士課程教育の再構築である。そのためには、教員の都合による学問分野ごとの教育プログラムではなく、社会の人材需要や学生の教育ニーズに対応し、エンプロイアビリティを目的としてアカデミックな知の魅力を生かすような教育プログラムに再編していく必要がある。これに伴い、教員配置や教育研究組織の見直し・改編も必要となる。

大学の特色や専攻分野によって異なるが、例えば、文章作成、討論・プレゼンテーション、情報、英語、科学的思考法等のリテラシー、スキル、コンピテンシー等を身に付ける基礎教育を共通の基盤とし、細分化した学問領域の研究指導型の専門教育よりも専門基礎教育及び基礎的・体系的な専門教育を重視し、プロジェクト・ベースド・ラーニング（PBL）等によってアカデミズムとエンプロイアビリティを有機的に結合するといった教育プログラムも考えられよう。特に文科系の学士課程教育の場合、多く

の教員にとっては、自らの学術的専門性を伝えるべき目的物として捉えるのではなく、学生の知的好奇心を刺激し、卒業後に会おうであろう様々な課題に取り組む際の発想の基礎となる知識や思考法を提供する手段とみなすなど、教育者としての自らの役割を再定義する必要も出てこよう。

人材養成目標に必要な科目によりカリキュラムの体系化を図る観点からは、おそらく、多くの大学にとって、教養教育と専門教育の区分という硬直的な分断構造は、足かせにこそなれ、積極的な意義を持ち得ないのではないかと考えられる。増大を続ける授業科目と管理業務の負担に悲鳴を上げる多くの教員にとっても、教育プログラムと開講科目に関するいわばゼロベースの見直しは、決して悪い話ではないと考えられる。各科目の性格を明確化してメリハリを付け、演習やPBL等の少人数科目を設ける一方、体系的知識伝達型の科目については大教室講義やeラーニングを活用するとともに、教育の質保証の観点からのカリキュラムの標準化、カフェテリア方式の科目選択の見直し等を組み合わせれば、教職員に過重な負担を課しながらその教育効果の疑わしい、非効率な規模の開講科目数を大胆に削減することも可能であろう。

(2) 大学院教育プログラムの再編

多くの大学院に共通する課題として、課程制大学院にふさわしい体系的カリキュラムと教授法の構築が挙げられる。研究指導のみに頼りすぎず、専攻の目的に応じて例えばPBLや知識伝達型講義等の最適な組合せを追究すべきである。

特に、研究者養成を主目的とし得ない多くの文科系大学院については、高度専門職業人を養成すると明確な人材養成目標に基づき、講義・演習は、狭い領域の研究指導ではなく、体系的知識技能の教授・学習やPBL・ケースメソッド・実習等を中心とし、修士論文に代えて課題研究を課し、具体的な課題に即して学術知と実践知を有機的に融合しながら修得していくなど、新たな大学院教育プログラムを構築する必要がある。そのためには、研究者養成の展望がほとんどないにもかかわらずアカデミズムに依拠し続けた既存の大学院教育プログラムの見直しは避けられない。これは、高度専門職業人として必要な専門的知識技能を身に付けるとともに、一般的なエンプロイアビリティ（リテラシー、スキル、コンピテンシー等）をも高めることによって、社会の人材需要に応え得る大学院教育に転換していくことを意味する。

(3) 継続的な自己変革メカニズムの組込み：教育の質保証と戦略的マネジメントの結合

上記(1)及び(2)の学士課程教育プログラムの再構築及び大学院教育プログラムの再編は、一度限りのプロセスと考えるべきではない。どんなに優れた教育プログラムを編成し得たとしても、時代の進展とともに社会の人材需要や学生の教育ニーズの変化に伴い、その見直しは避けられない課題であり続ける。したがって、全学的なシステムの中に継続的な自己変革メカニズムを組み込むことが必要である。

具体的には、年度ごとの授業評価・改善や科目見直し等にとどまらず、例えば、3年ごとに全学の教育プログラムのレビューを実施し、教育の成果検証（評価）と人材需要等の社会動向を踏まえ、戦略的に教育プログラム・教育研究組織を改変することにより、人的資源の役割の再定義及び再配置並びに物的・財的資源の再配分を行うといったことが考えられる。これは、中期的タイムスパンで教育の質保証と戦略的マネジメントを結合したプロセスと見ることができる。

もちろんトップダウンのみならずボトムアップの自己変革エネルギーも生かさなければならず、学部・研究科等から教育プログラムの改編・新設・廃止等の提案があれば、これを教育の質保証及び大学

経営の両方の観点から審査し承認する「学内アクレディテーション」とでも呼ぶべき仕組みを整える必要がある。

（４）全学教育政策プランを通じた戦略的マネジメント機能の確立

上記（１）～（３）を含む「全学教育システムの開発」のためには、全学的な教育政策の策定・工程管理・見直し等を通じ、戦略的なマネジメント機能を確立することが不可欠であり、これ自体が「全学教育システムの開発」の重要な要素となる。

多くの大学においては、おそらく、教員とその他の職員の協働による教職協働⁽⁴⁾型のマネジメント組織によってこうした機能が担われることが適切であると考えられる。今後必要とされる大学マネージャーは、教員・職員という画一的な職種区分を超えて養成・採用されるべきものと考えた方がよい。また、民間企業、教育産業等を含め、学外からの中途採用によって、スペシャリストやプロジェクト・マネージャー等のプロフェッショナルを登用（採用職種は、業務の性格に応じ、職員であったり教員であったりしてよい。）することも必要である。

（５）なぜ「システム」なのか

上記（１）～（４）が相俟って、教育に係るマネジメント・システム（Plan & Act）、教授・学習システム（Do）、評価システム（See）、という３システムを統合し、PDSAサイクルを内包した「全学的教育システムの開発」、換言すれば大学教育システムの「自己組織化」が可能となると考える。

大学にとって、教育と経営は、対立するものでもなければ、相矛盾するものでもない。戦略的マネジメントは、人的・物的・財的資源の効率的・効果的な投入と再配分により、教育の質と成果を支える重要な要件である。「変わらない大学」の構造問題の克服のためには、特に変化のマネジメントが重要な課題となる。

その一方、大学を企業と同様の組織とみなし、大学経営を企業経営と同列に論じることには、無理があるように思える。教育研究と営利事業を同列に論じるべきではないといった類の議論をしようというわけではない。大学という存在は、企業のようにかなり明確な組織目標の下に構成員の活動が制御・調整される「組織」というよりも、学生・教員・職員等のアクター（行為主体）がそれぞれの目的を持ち、学内外から提供されるインセンティブに反応しながら活動していくことによって、教育・研究や管理運営等が形成されていく「システム」と考えた方が実態に近いし、そう考えた方が大学に期待される最大の機能である教育と研究の成果を高めることができるのではないかと、と思われるからである。実際、大学教員にとって同僚とは、教育については同じ大学内の教員が同僚であっても、研究については多くの大学等に散らばった同じ学問分野の研究者こそ同僚である。複数大学の教員が研究プロジェクトを組織する場合を含め、大学としてではなく個人として研究費の獲得を目指すなど、個人事業主に近い行動性向を持つことになる。確かに、教育については大学単位での組織化が不可欠であるが、授業科目を担う個々の教員は、学問の自由を有し、大学における教育と研究は密接な連関を有する。総じて大学は、それを組織と呼ぶにしても、緩やかな編成原理に基づく組織⁽⁵⁾であることは間違いない。実際には企業等でもそう単純ではないが、特に大学においては、トップの命令の下に一丸となってというわけにはいかないのである。また、教育の成否は、教員による教授のみならず学生による学習にかかっており、その点において教育サービスは他のサービスと大きく異なることは言うまでもない。こうした意味からも、学生は、教育サービスの消費者であるにとどまらず、大学の教育活動を支える構成員でもある。

しかし、「変わらない大学」の姿は、内部に自己完結型の教育研究組織としての学部等が割拠する剛構造の組織の集りでもある。「全学教育システムの開発」とは、社会の人材需要や学生の教育ニーズ等に柔軟に感応して教育プログラムを編成・再編成し、様々な学問分野の教員が協働して教育プログラムを担う柔構造のシステムへと、大学が自己変革を図ることである。環境変化や自己のニーズに感応し、柔軟に自己の内部構造を作り変えることができる「自己組織性」を持つシステムへ変身することである。柔構造のシステムは、同時に、オープンなシステムでもある。人や情報が、大学と社会との壁を超え、学内の学部等の壁を超え、教員と職員との壁を超える。

こうした柔構造のシステムにおいては、教員の研究活動が引き続き基本的に学問分野に対応するのに対し、教育活動については、ある教員は、例えば、プログラムAを主としプログラムBを従とする、プログラムAに関連の深い主たる学問分野は3つ、といったことが起こってくる。柔構造のシステムにおいては、剛構造における学部等のような固定的な帰属単位がなくなるので、学生・教員・職員等のアクターそれぞれに適切なインセンティブを付与することが決定的に重要となる。おそらくは、教職員については、教育プログラムの開講科目の厳選、各プログラムにおける個々の教職員の権限と責任の明確化、委員会等の削減など管理運営の簡素化等により、教育活動へのモラルを高めるとともに、業務負担を軽減することが肝要であろう。学生については、例えばPBL等を中核とするなど、教育上必要な帰属意識を確保する仕掛けが必要となろう。

4. アクション・リサーチとしての全学教育システムの研究開発

熊本大学においては、現在、教育担当副学長、大学教育機能開発総合研究センターのセンター長及び専任教員、学務部及び総務部の職員若干名をメンバーとし、学長の下に設置された「教育政策研究会」が、大学の教育政策を構築する上で必要な調査研究及び政策提言を行うべく、2004年4月の設置以来、本稿執筆時点（2005年2月18日）で既に計16回の会合を重ね、研究を続けている。筆者もそのメンバーの一人である。

本稿執筆時点では、未だ研究成果は取りまとめられておらず、まして熊本大学の教育政策にどのような貢献を行い得るか未知数であるが、一つ言えることは、こうした一種の「アクション・リサーチ」（実践志向の調査研究）の手法は、多くの大学にとって、大学教育の自己変革に資する知見を生み出す上で有効な手段となり得るものではないかとの手応えである。本稿の論ずる「全学教育システムの開発」にとっても、「アクション・リサーチ」は、有効な手法となる可能性を持っていると考える。むしろ研究成果を活用するかどうか、活用するとしてもどのように活用するかの判断は、大学の意思決定プロセスによるものであり、研究はあくまで研究にすぎない。だが、そこに強みもある。意思決定の権限と責任を有する学内公式組織に、従来の常識・慣行や既得権を超えてゼロベースから自己点検を行う発想を求めることは、極めて困難であると言わざるを得ない。当事者としての知見を生かしながら、同時にその限界を自覚し乗り越えようとする場合、個人として参加し自由な研究協議を行う「アクション・リサーチ」の手法は、有効ではなかろうか。学内の当事者以外に、学外の専門家や有識者等に参画してもらうこともできる。熊本大学の場合は、随時、外部講師を研究会に招聘する形を採ったが、学外の人材をフルメンバーとして加える方法もあろう。

「教育政策研究会」への参加を通じて感じたことをもう一つ述べると、熊本大学やその各学部・研究科等の現状と課題に具体的にアプローチする過程で、その歴史や特色に応じた固有の課題もあるが、国立大学、あるいは広く日本の大学の多くに共通する課題、場合によっては世界の大学の多くが直面して

いる課題に通じるものが多いことが浮き彫りになった、ということが挙げられる。例えば、上記2.で述べた「変わらない大学」の構造問題のそれぞれについて、熊本大学のケースが他大学と比べてどの程度深刻であるか否かは別として、熊本大学にとっても重要な課題であることは確かである。

なお、本稿は、学長裁量経費を得て行った筆者の個人研究の成果によるものであり、この研究は、その成果が「教育政策研究会」等へ供されることを通じ、何らかの実践的意義を持ち得ることを目指したものであるが、本稿において示された見解等は、「全学教育システムの開発」というコンセプトを含め、すべて筆者個人のものである。同研究会のメンバー等との研究協議を通じて多くの貴重な示唆や知見を得たことが、筆者の研究にも大いに役立ったが、本稿の内容に関する責任は筆者個人に帰する。

おわりに

このままではいけないという意識が大学の教職員を様々な大学改革の取組に駆り立てている。法人化された国立大学もそうである。しかし、総体として、日本の大学、特に国立大学の教職員が元気になっているという印象は、残念ながらあまりない。その一因は、教職員の多忙化である。仕事のやり方を見直せない教職員自身にも責任があろうが、これまでのところ、大学改革のもたらした「効率化」は、改革関連業務が日常業務に上積みされることで、ますます忙しくする「効率化」に終わっている。業務が許容範囲を超えて多忙化すれば、教員は、他大学へ逃げ出す。承知の通り、既に、地方国立大学等のあちこちで起こっている現実である。大学改革の目的が教育研究水準の向上にある限り、「効率化」は、本来、教育研究の成果を高める時間の余裕を生み出すものでなければならない。学生のポテンシャルを生かすには、教職員のポテンシャルも生かすシステムにしなければならない。

しかし、同時に、本来望ましい「効率化」に最も抵抗するのもまた教職員自身である。例えば、ある種の意思決定を特定の教職員に委ねようとするれば、教授会で決定すべき事項である、委員会で検討すべき事項である、等々の声が噴出することになる。管理運営業務を簡素化することも容易ではないのである。そういう意味では、自分たちで自分たちの首を絞めている一面がある。

こうした状況を打開するには、明るい未来の展望を示す必要がある。今までの仕組みややり方を変えれば、今よりも良くなるかもしれない、そういった感覚が必要である。そのためには、社会にとって、学生にとって、望ましい姿に大学を変えることが、自分たちにとっても働き甲斐のある、教育研究の成果を高めるゆとりも今より持てる、そういう将来像が必要である。

本稿の論じた「全学教育システムの開発」は、教職員の役割の再定義及び再配置並びにこれに伴う資源の再配分としての教育プログラム・教育研究組織の改編等による自己変革の可能なシステムへ、環境や自己のニーズに柔軟に感応し、自らを作り変え得る「自己組織性」を有するシステムへと大学の変身を図るものであるが、これは取りも直さず、そうした変革の中で無駄をそぎ落とし、教育研究の成果を高めるゆとりを生み出そうとするものでもある。

【注】

(1) スイスのローザンヌにあるビジネス・スクール International Institute for Management Development (IMD) が世界各国の経済競争力ランキングとして発表した「世界競争力年鑑 2003」(World Competitiveness Yearbook 2003)において、大学教育について、日本は30か国中最下位とされ、このことが新聞等で報道され、話題となった。しかし、大学教育に関する調査項目は、「自国の大学教育が経済競争の求める人材を供給しているか」という質問を当該国のビジネスマンに行ったものであり、日本の大学が日本のビジネスマンに評価されていないことを意味し、それはそれで重要な問題であるが、ランキング報道のイメージさせる大学教育の水準・質の序列でないことはもちろん、実際の経済への貢献度を客観的に測定したものでもない。こうした事実は、大学人自身にもあまり知られていないようである。

(2) 「学士課程教育」の構築の必要性については、次の文献を参照。

館昭 1997, 「Ⅰ 学士課程教育の構築」『大学改革 日本とアメリカ』玉川大学出版部。

(3) 米国のシステムの導入とされる「一般教育」をめぐる混乱についても、上記(2)の文献を参照。

(4) 例えば、立命館大学は、教員と職員を共に構成員とする学内組織、職員による積極的な経営企画等による「教職協働」(教員と職員の協働)のマネジメントで知られる。

(5) Weick, Karl E. (1976) が緩やかな組織編成原理をルース・カップリングとして提唱した際、教育機関を分析対象としたことは象徴的である。

Weick, Karl E. 1976, "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, pp. 1-19.