

# 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—

大学教育機能開発総合研究センター  
大森 不二雄

### 1. 研究の目的と意義

本稿は、グローバル化する知識社会における日本の高等教育システムに関する普遍的課題の文脈において、地方に立地する国立の総合大学としての熊本大学が直面する課題を明らかにしつつ、知識社会に対応した大学・大学院教育プログラム開発の方向性を探究するとともに、熊本大学の取組状況を分析するものである。本研究は、熊本大学の平成18年度重点配分経費によって可能になったものであり、所属大学の教育改善・改革への貢献というミッションを期待されているが、その個別のミッションに応える質を確保するためにも、普遍的なコンテキストに位置付けられた学術研究であることが必要であり、本稿に示された見解等はすべて筆者個人のものである。学術研究の範疇内にあるアクション・リサーチ<sup>(1)</sup>として、本研究の課題は、普遍性と個別性の両方を帯びており、まずは、日本の高等教育に関する普遍的課題と、地方国立総合大学としての熊本大学が直面する個別的課題、それぞれについて論じておく。

#### 1-1. 普遍的な課題：グローバル化する知識社会への高等教育の適応

知識が社会・経済の活力や個人のライフチャンスが大きく左右する資源となった知識社会においては、基礎学力はもとより、ますます高度化・細分化する専門知識に加え、コミュニケーション能力、チームワーク、批判的思考力、創造性、課題解決能力等の「ジェネリック・スキル」（経済産業省は日本語化した呼称として「社会人基礎力」<sup>(2)</sup>を提唱）が重要になっているとされる。

ところが、高等教育への入口（アクセス）に関しては、少子化の中での高等教育人口の拡大によって高等教育のマス段階からユニバーサル段階へと移行するなか、多様な高等学校からの進学者受入れが進んだのみならず、日本人の基礎学力を底支えしてきた初等中等教育について政府当局者が学力低下を認める状況となり<sup>(3)</sup>、大学教育に対する学生の受容能力をかつてのような水準で想定することはできないことが明白となっている。高等教育からの出口に関しては、日本の人材育成に大きな役割を果たしてきた企業が、グローバル化の中での競争激化によって、教育訓練に十分な投資を行う余裕を失う一方で、優秀な人材確保の必要性が一層高まっていることから、大学教育・大学院教育に対する経済界の要求は厳しさを増している。

こうした入口・出口状況の下にありながら、グローバル化する知識社会に対応し得る人材を育成するよう、大学・大学院の教育機能の強化が求められている。日本の高等教育がこのような課題にどう応え得るかが問われているのである。

#### 1-2. 個別的な課題：地方国立総合大学としての存在意義と存続能力の向上

教育機能の強化が求められる一方で、大学に対する公財政支出については、厳しい状況が続いている。日本経済の長期低迷化で悪化した累積財政赤字（税収等の10倍以上）に加え、欧米先進国に例を見ないスピードで進む高齢化に伴う社会保障支出の急増圧力、グローバル経済における国際競争力維持のための小さな政府志向等の中で、財政支出への削減圧力が構造的なものとなっているからである。公財政

支出の態様については、国立大学の運営費交付金が教育研究特別経費による重点化を伴いながら全体として抑制される一方で、国公立大学を通じた競争的資金等にシフトする傾向が、中期的に継続している。また、国による総人件費改革の実行計画において、国立大学法人についても、国家公務員に準じ、平成18年度から5年間で5パーセント以上の人件費削減への取組が求められていることの影響も極めて大きい。

国立大学を取り巻くこのような厳しい財政状況の中で、第一期中期目標期間（平成16年度～21年度）の国立大学法人評価は、平成22年度開始予定の第二期中期目標期間の資源配分（予算・組織）への反映のため、21年夏の概算要求に間に合うよう、20年度に暫定評価という形で19年度までの4年間を対象に実施される予定である。主として国費によって支えられる国立大学法人として、熊本大学がその使命、広範な領域において大学教育・大学院教育を行う総合大学としての使命を引き続き果たし、充実・発展を図る上で、この評価が死活的な重要性を持つことは論を待たない。残されたわずかな期間に、学術的に質の高い研究教育を基盤としつつ社会・経済の要請や国民のニーズに応え得る教育プログラムの開発・提供体制を更に整備することは、その評価のためにも極めて重要である。

熊本大学の中期目標は、「教育研究組織が、その目的・目標に沿って整備され機能しているかの見直しを進めつつ、『国立大学法人熊本大学の将来像』の実現を図る」ことを謳い、これを受けて中期計画において「大学院を、生命科学系大学院、自然科学系大学院、人文社会科学系大学院に整備する。」としている。既に、まず生命科学系（基礎学部は医学部及び薬学部）については平成15年度に医学薬学研究部・医学教育部・薬学教育部が整備され、次いで自然科学系（基礎学部は理学部及び工学部）については18年度に自然科学研究科への教員組織の統合が行われ、それぞれ「将来像」を実現し、残るは人文社会科学系大学院の再編整備だけとなっている。国立大学法人評価を受けた資源配分の見直しにおいて、国立大学法人全体に対し厳しい財政面・組織面での対応が求められることが予想されるのみならず、科学技術振興という追い風とインフラの蓄積のある自然科学系・生命科学系とは異なり、人文社会科学系については、極端な場合は国立としての存在意義を問われかねない潜在構造があることは否定できない。総合大学としての使命の遂行と地位強化を目指す熊本大学にとって、社会・経済の要請や国民のニーズに応じた形で、人文社会科学系の教育研究組織や教育プログラムを再編整備することは、喫緊の課題となっている。

## 2. 知識社会と大学の矛盾：知識社会への適応が遅れる高等教育と雇用システム

以上のような普遍的・個別的な課題を踏まえ、知識社会に対応した大学・大学院教育プログラム開発の方向性を探究するためには、次に、知識社会と大学をめぐる問題の全体状況について俯瞰しておくことが必要である。

### 2-1. 大学を取り巻く苦難の背景としてのグローバル化と知識社会

日本の高等教育を取り巻く苦難の状況を整理して示すと、図1のようになろう。四重苦とも言い得る状況であり、かつ、困難を構成する要因が相互に関連し合っていることがわかる。

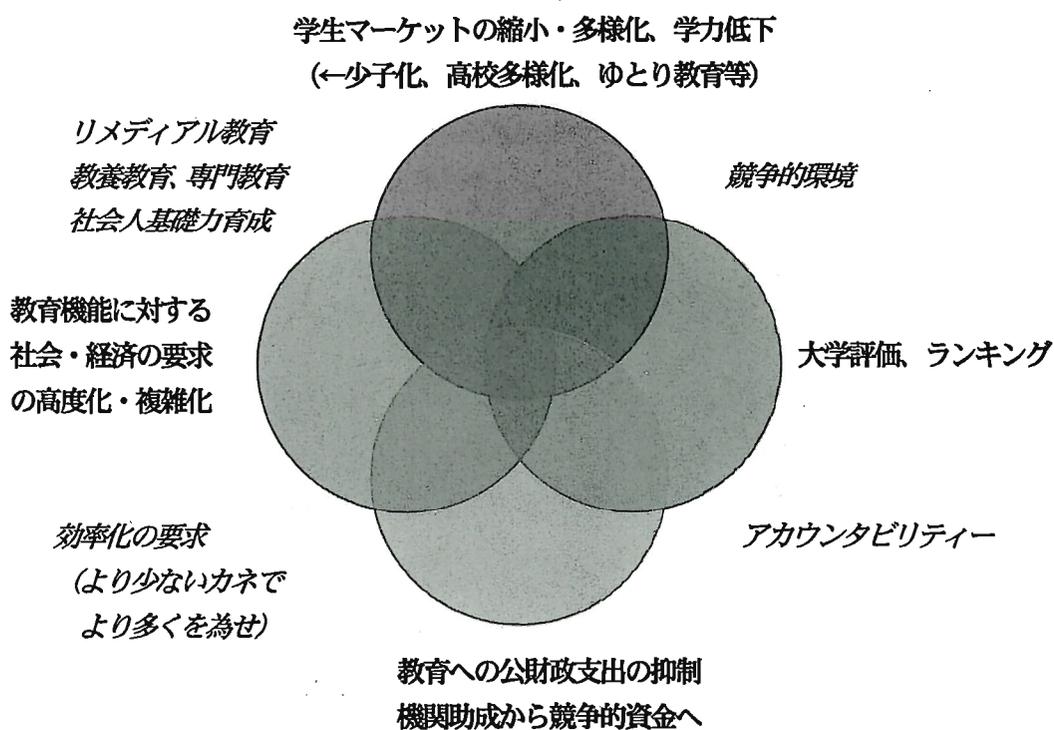


図1 日本の高等教育を取り巻く四重苦

以上のような日本の高等教育を取り巻く困難な状況は、グローバル化と深い関わりを持っている。グローバル化と高等教育をめぐっては、既に他の拙稿（大森 2005a, 2005b）において論じているが、ここでも述べたように、グローバル化は、ボーダーレス化とも呼ばれるカネ・モノ・サービス・人・情報等の国境を越えた流動性の増大、世界規模の市場における国際経済競争、民営化・規制緩和等の市場主義的な経済・社会政策の世界的な流布、製品・サービスや専門職資格等に見られる国際的標準化の動き、世界の文化の画一化乃至アメリカ化への危惧等々、様々な現象やそれに対する意味付けがない混ざって語られる多義的な用語である。経済を中心としながらも政治・社会・文化各般にわたって論じられ、経済学・政治学・社会学など幅広い学術分野からのアプローチの対象となっている。

近年の急速なグローバル化の進展の推進力としては、情報技術（IT）の革新・普及、交通運輸の発達、ソ連・東欧の共産主義体制の崩壊による東西冷戦の終結と旧ソ連・東欧圏の市場経済化、中国の市場経済化、東（南）アジア経済の成長、レーガン米大統領やサッチャー英首相以来の新自由主義的改革（民営化・規制緩和・金融自由化・減税等）、国際通貨基金（IMF）や世界銀行等を通じた新自由主義的改革の世界的流布、世界貿易機関（WTO）（及び前身の旧GATT）を通じた貿易自由化の進展等の要因が挙げられることが多い。

グローバル化に関して論じられることの多い 이슈を要約・整理する形で概念化すると、「ボーダーレス化」「市場化」「標準化」といったところが頻出するコンセプトと言えよう。本稿では、これらに「知識社会化」を加えたい。例えば、ドラッカーは、「20世紀の偉業は、製造業における肉体労働の生産性を50倍に上げたことである。続く21世紀に期待される偉業は、知識労働の生産性を、同じように大幅に上げることである。20世紀の企業における最も価値のある資産は生産設備だった。他方、21世紀の組織における最も価値のある資産は、知識労働者であり、彼らの生産性である。」（Drucker 訳書, 1999, p. 160）と端的に語っている。「知識社会」とは、「知識」や知識を持つ人すなわち「知識労働者」

が最重要の資源となる社会であり、「知識労働者」の生産性が企業の競争力の決め手となる社会であると言えよう。

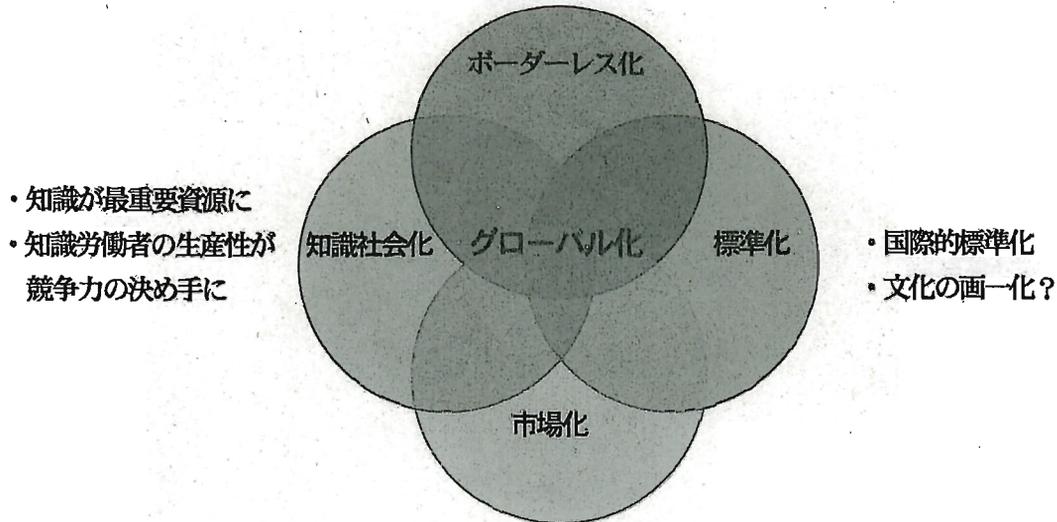
また、ライシュ (Reich 訳書, 1991) は、国家単位の経済からグローバル・エコノミーへの転換という見方に立って、グローバルに活動する知識労働者を「シンボリック・アナリスト」と呼び、企業や経済の産み出す富の主要な源泉は、物的な資本から彼らの人的資本へ移った旨、論じている。かつては、「知的な価値を生みだしても、それらは大規模な生産から得られる価値に対して相対的に小さかった——何によって所得が生まれるかといえば、大規模の生産が決め手であった。発見され、解決されるべき問題の多くは、生産の効率性をいかに高めるか、原材料、部品、組立て、さらには流通に至る一連の流れをいかに改善するかに関わっていた。」が、「1990年代に入ってシンボリック・アナリストの所得は、国内市場の規模によっても、彼らが関係する企業の生産量によっても制限されることはなくなった。市場は世界的になったし、知的に生みだされる価値が規模の効率性によって付加される価値よりも、高くなったからである。」(pp. 305-306)。世界規模で流動する金融のおかげで、資金ももはや制約要因にはならない。「国民の貯蓄は、物事を最小のコストで最高にうまく処理できる人々のいる場所に向かって、世界中どこへでもますます容易に流出するようになってきている…。したがって、『国家の競争力』は、その国の市民が貯蓄し、投資する資金の量に依存するのではなく、ますます世界経済に貢献する可能性を持つ技能と洞察力を有する人々に依存するようになる。」(pp. 181-182)。ライシュは、3つの大まかな職種区分として、「ルーティン生産従事者」「対人サービス従事者」「シンボリック・アナリスト」を提唱し、「シンボリック・アナリスト」のみが豊かになりつつあるとして、所得格差の拡大を説明している。「シンボリック・アナリスト」の仕事がどのようなものかといえば、「シンボル操作によって問題点を発見し、解決し、あるいは媒介する。彼らは、現実をいったん抽象イメージに単純化し、それを組み替え、巧みに表現、実験を繰り返し、他分野の専門家と意見交換をしたりして、最後には再びそれを現実に変換する。」(p. 245)という。

現代社会は、「情報社会」とも言われるように、情報技術 (IT) が飛躍的に発達し、IT関連産業が発展するとともに、経済・社会・文化の様々な領域でITが活用され、個人・企業・国家等にとってIT活用能力が重要となっている。ITがグローバル化の推進力の一つであることは広く指摘されている。今日の情報社会では、必要な情報はインターネット等で探せば簡単に手に入るから、知識を身に付けることは重要でなくなっているといった軽薄な言説とは裏腹に、情報を受け止める側の人間に背景知識の枠組みがなければ、そもそも情報を理解し活用することはできないし、情報の真偽や価値を判断することもままならない。むしろ、IT革命とも呼ばれる情報化の急進展とともに、知識の生産性と流通性が高まり、知識の有用性が増しているのであり、このことが「知識社会」「知識基盤社会」の時代の到来の重要な要因となっているのである。

以上を要約すると、カネ・モノ・人・情報の国際的流動性が高まるなか、グローバル・エコノミーにおける企業は、国境を越えて資金・生産設備・労働力等の最適な調達と組合せを求めながら競争しており、その競争力の決め手となるのは、もはや「知識」「知識労働者」をおいてほかにないということになる。すなわち、「知識社会化」は、「グローバル化」の一断面である。

「ボーダーレス化」「市場化」「標準化」「知識社会化」といった顔を併せ持つ「グローバル化」について整理すると、図2のようになる。

- ・カネ、モノ、サービス、人、情報等の国際的流動性
- ・国境障壁の低下、国家機能の後退又は変容  
(国際金融市場、多国籍企業、移民・出稼ぎ、インターネット等)



(市場主義的な政策と競争激化)

- ・歳出抑制、小さな政府志向
- ・民営化、規制緩和、貿易自由化
- ・世界規模の経済競争

図2 グローバル化のイメージ図

このグローバル化のイメージ図を高等教育に当てはめると、図3のようになる。図1と図3を見比べると、グローバル化が日本の高等教育の苦難の背景にあることを明確に見て取れよう。ただし、日本の場合、現状では、高等教育における「ボーダーレス化」の影響は限定的で、学生マーケットの面で「少子化」や「ゆとり教育」等の政策の影響の方がはるかに大きい。教育言語としての日本語という障壁に守られている面が強いが、裏を返せば、グローバル化の趨勢に後れを取っているとも言える。

マレーシア、シンガポール、香港、中国本土等に、英国、豪州、米国等の大学が競って進出し、現地教育機関との提携や現地法人としての分校設立等により、本校と同等の学位課程を提供しており、これらアジア諸国は、自国の高等教育の効率の拡大と国際競争力強化のために外国大学を戦略的に受け入れた上で、更には自らも輸出国になろうと、アジアの教育ハブ（拠点）を目指している。英・豪等における高等教育に関する会議・文書等においても、今やアジアといえば、中国、インド、マレーシア等の東南アジア諸国について語られ、日本についてはほとんど触れられないことが多い。このように我が国近隣の東（南）アジア地域がグローバルな高等教育市場の最前線となっているなか、日本は蚊帳の外で存在感がないことについては、既に拙稿（大森 2004, 2005c）にて論じており、これ以上詳しく述べない。

- ・国境を越える高等教育サービス提供（海外分校、eラーニング等）
- ・留学生の増加と獲得競争
- ・大学教員・経営者の国際的流動性の高まり

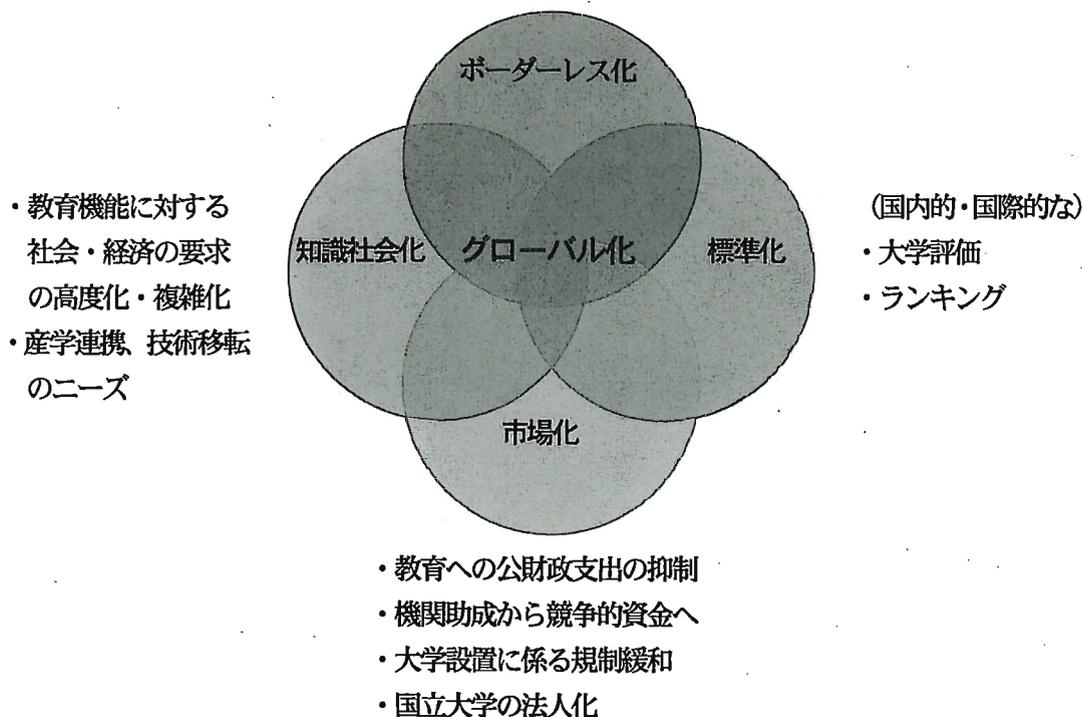


図3 高等教育におけるグローバル化

高等教育に関する世界的な言説・認識構造におけるアジア太平洋地域の中での日本の存在感やダイナミズムの欠如は、日本の大学関係者の多くが気付かないうちに進行している。事は国境を越える教育提供という側面にとどまらない。高等教育におけるグローバル化の他の側面として、国際的な大学間の威信競争があるが、英国タイムズ紙系の高等教育に関する週刊誌による有名な世界大学ランキング2006年版（The Times Higher Education Supplement, 2006）において、アジア太平洋地域に限っても、東京大学は、北京大学（1位）とオーストラリア国立大学（2位）の後塵を押し、シンガポール国立大学と共に3位、京都大学は、メルボルン大学（5位）と清華大学（6位）の下に位置し、7位にランクされている。日本の大学関係者が日常的に意識する苦難の向こう側に、グローバル化への適応の遅れという日本の高等教育全体にとってより深刻な問題が潜在していると言えよう。

## 2-2. 知の継承危機：知識社会における「知の爆発」と「知からの逃走」

知識労働者は、高度な知識を必要とする高度専門職業人（プロフェッショナル）でもあり、通常、大学教育・大学院教育を修了した高学歴者であり、「知識社会」は「学歴社会」としての一面も持つ。知識社会においては、高等教育の重要性がますます高まり、大学の役割は磐石のように思えるが、そう簡単にはいかない。大学の教育機能に対する社会・経済の要求の高度化・複雑化は、知識社会における高等教育の重要性ゆえのものであり、積極的に受け止めるべきことであるのは当然であるが、多くの大学にとって教育機能の強化はそう容易ではない。大学教員の研究志向の問題は常に指摘されるところであるが、課題はそれにとどまらない。

第一に、人文・社会・自然・生命系の諸学における科学的知識の量的な増大・細分化と質的な高度化・複雑化の一方で、これと反比例するかのように進展してきている入学者の学力低下と学習意欲の低下である。我が国の初等中等教育における学力低下等について詳細に論ずることは本稿の目的ではないが、「OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2003年調査」<sup>4)</sup>や「国際数学・理科教育動向調査の2003年調査(TIMSS2003)」<sup>5)</sup>から読み取れるのは、国際比較で示唆される学力低下傾向、並びに、国際的に見て最低レベルにある学校外の学習時間と勉強への消極性である。学力面に関し、PISAについては、日本の場合、高校1年生という高校入試直後の有利ともいえる条件下での結果であることにも留意する必要がある。生徒に対する質問紙調査からは、学習への動機付けの危機状況が窺える。「知の爆発」と「知からの逃走」が同時進行し、「知の継承の危機」が迫っていると言っても過言ではなからう。それは、「高度化する研究」と「学校化する大学教育」の乖離の問題としても立ち現れる。問われているのは、大学教育が知識社会と大学に関するこの矛盾を克服できるか、ということである。

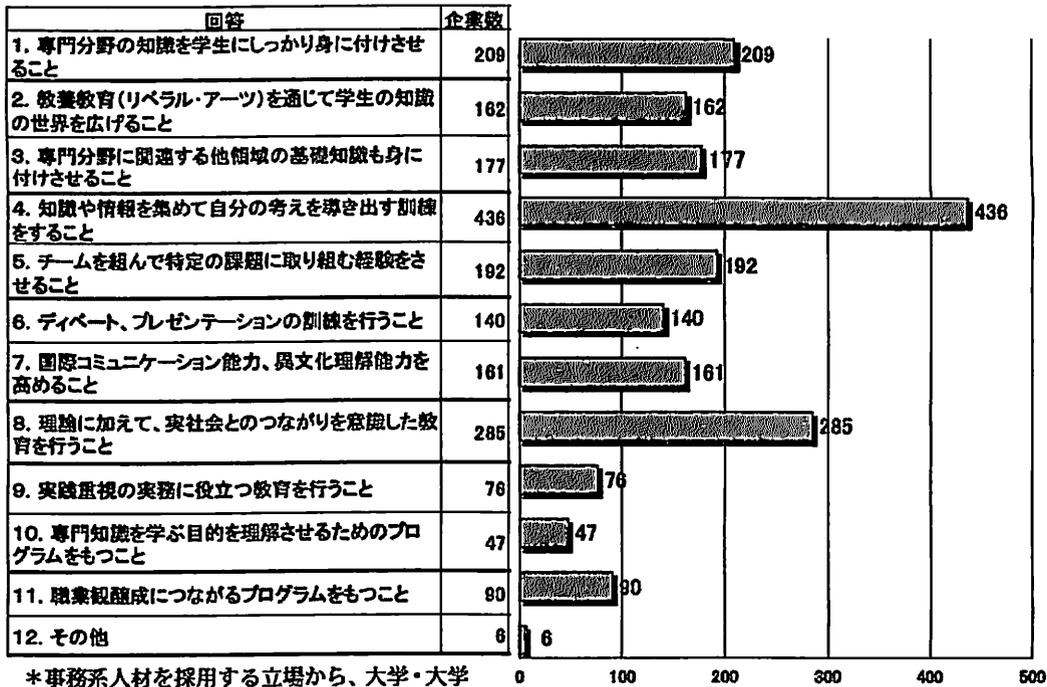
### 2-3. 知の不適合：経済界の求める実践的能力と学術理論中心の大学教育

第二に、大学教育・大学院教育が提供する「知」と雇用システムが求める「知」の不適合が挙げられる。日本経済団体連合会教育問題委員会(2004)のデータによって、企業側の視点から大学教育・大学院教育に期待する点と、大学側の視点による教育面で注力している点とを対比してみる。

まず文系である。図4と図5の対比によって明らかなことは、企業が最も多く選択しているのが「知識や情報を集めて自分の考えを導き出す訓練をすること」であるのに対し、大学が最も多く選択しているのは「専門分野の知識を学生にしっかり身に付けさせること」である。大学側も「知識や情報を集めて自分の考えを導き出す訓練をすること」を二番目に多く選択しているが、企業側による「専門分野の知識を学生にしっかり身に付けさせること」の選択は他の選択肢に比して特に多いとは言えない。結果を分析した日本経団連は、「文系では、専門知識の伝授を最優先とする大学と、思考訓練を特に期待している企業との間に、意識のずれがあることがわかった。」(日本経済団体連合会教育問題委員会 2004, p. 12)との判断を示している。

理系については、日本経団連は、「企業の期待と大学側の意識が概ね合致している」(日本経済団体連合会教育問題委員会 2004, p. 12)としている。確かに、企業側・大学側ともに最も多く選択しているのは、「専門分野の知識を学生にしっかり身に付けさせること」である。また、「知識や情報を集めて自分の考えを導き出す訓練をすること」や「専門分野に関連する他領域の基礎知識も身に付けさせること」を多く選択していることも同様である。強いて言えば、「理論に加えて、実社会とのつながりを意識した教育を行うこと」との選択肢について、企業側が比較的多く選択しているのに対し、大学側の選択は際立って少ない。文系の学部・大学院による選択と比しても、明らかに少ない。

ただし、文系・理系いずれについても、「大学・大学院への調査については、調査数が少ないため、あくまで参考までに企業側の期待と比較する」(日本経済団体連合会教育問題委員会 2004, p. 12)との調査の限界を踏まえる必要がある。ちなみに、企業への調査については、調査対象は日本経団連会員企業1,314社であり、回答数は684社(回答率52%)であった(日本経済団体連合会教育問題委員会 2004, p. 1)との由である。



\*事務系人材を採用する立場から、大学・大学院（文系学部、学科、専攻）に対して人材育成の点で何を期待するか、684社に質問（3つまで選択）。

出典：日本経済団体連合会教育問題委員会（2004, p.13）

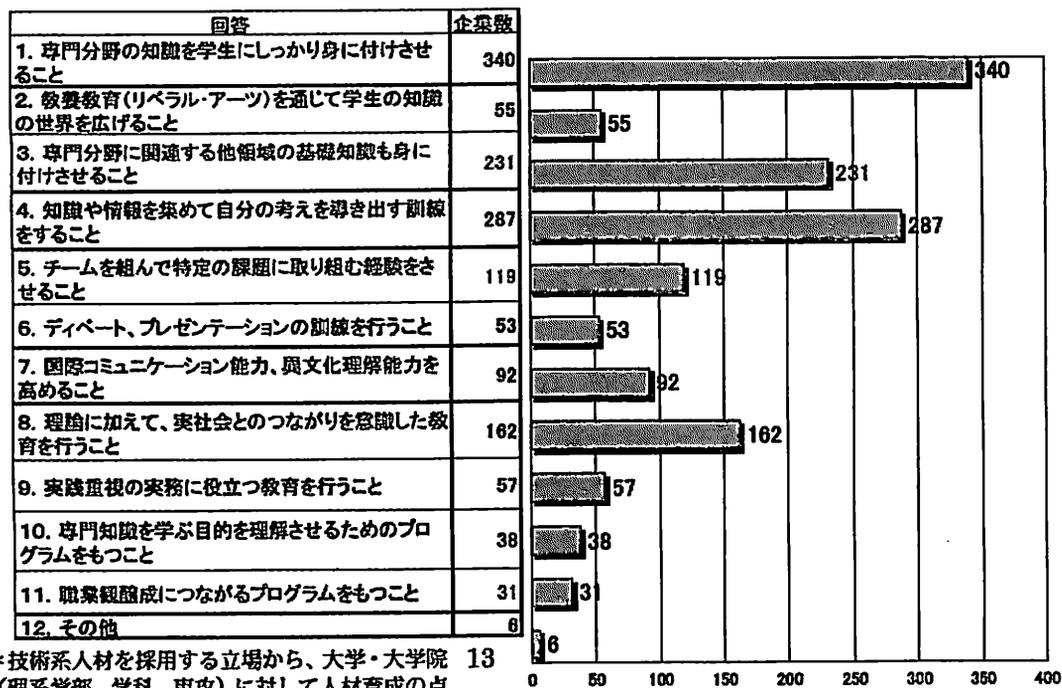
図4 企業側の文系大学・大学院に対する期待



(注) 全国の20大学を対象に調査したところ、16大学（文系は48学部・49研究科）から回答を得た。学部生と、修士課程修了後、博士課程に進学せず就職する院生への教育に当たり、特に注力している点について、上記10項目から3つまで選択した結果。

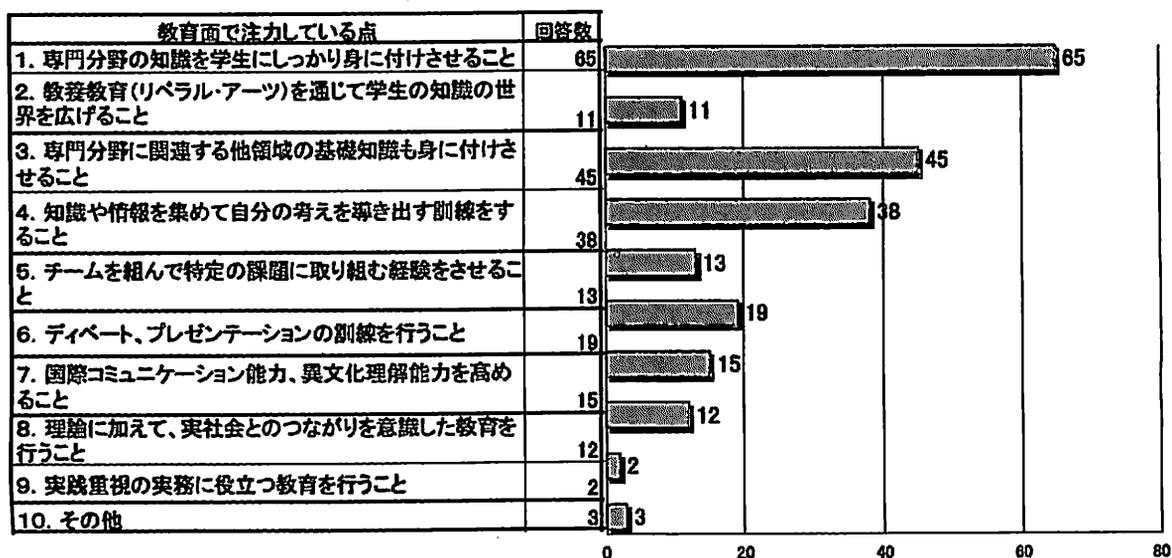
出典：日本経済団体連合会教育問題委員会（2004, p.14）

図5 文系大学・大学院が教育面で特に注力している点



出典：日本経済団体連合会教育問題委員会（2004, p. 13）

図6 企業側の理系大学・大学院に対する期待



(注) 全国の20大学を対象に調査したところ、16大学（理系は39学部・37研究科）から回答を得た。学部生と、修士課程修了後、博士課程に進学せず就職する院生への教育に当たり、特に注力している点について、上記10項目から3つまで選択した結果。

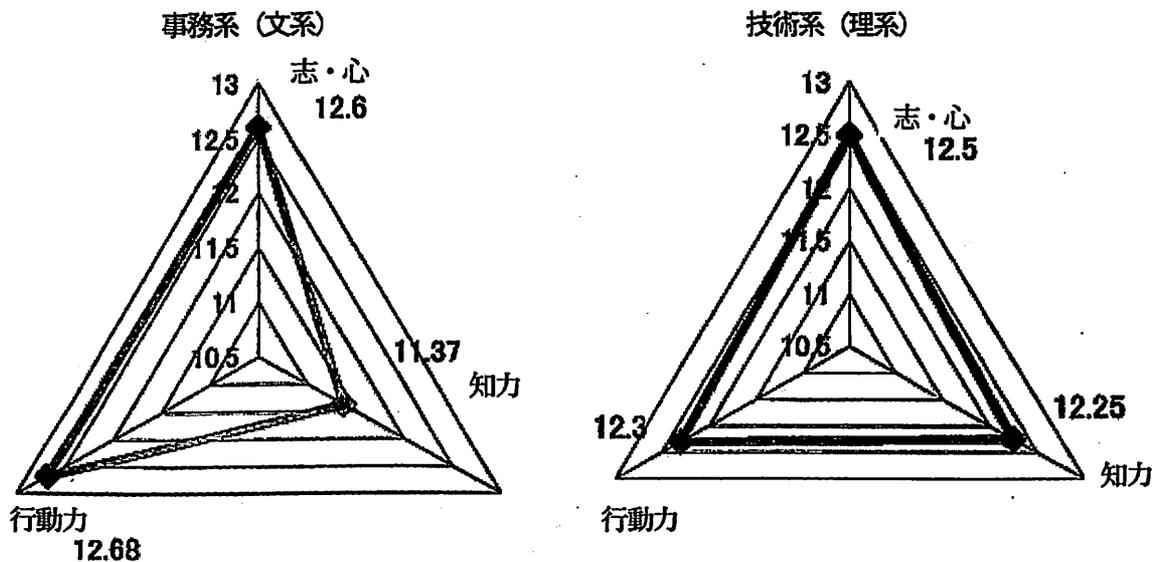
出典：日本経済団体連合会教育問題委員会（2004, p. 14）

図7 理系大学・大学院が教育面で特に注力している点

上述の日本経団連の調査結果は、企業側は文系（事務系）大卒採用に当たって大学における学術的知識の修得をあまり重視していない、という日本企業の新卒採用における常識を裏付けたとも言えるが、それにとどまらない示唆を読み取るべきであろう。文系については、企業側が最重視する「思考訓練」、次いで「実社会とのつながり」のほか、「専門教育」「教養教育」「チームによる課題取組」「ディベート、プレゼンテーション」など、企業の大学教育への期待が多様である（日本経済団体連合会教育問題委員会 2004, p. 12）ことに注目する必要がある。これに対し、大学側の意識からは、限られた調査データとはいえ、「チームによる課題取組」「ディベート、プレゼンテーション」等を含む「ジェネリック・スキル」の育成に十分注力している様子は窺えない。「エンプロイアビリティ」（雇用される能力）には、基礎学力、教養、専門知識等とともに、「ジェネリック・スキル」が主要な構成要素として含まれるとされ、大学・大学院教育に対しては、特に文系については、その意識的涵養が求められていると言えよう。総じて、卒業生・修了者の出口（就職）を考えた教育になっているとは言い難い面がある。加えて、この調査ではないが、企業側が専門知識を期待する理系については、教員の研究領域に関わる狭い範囲の教育が行われがちで、専攻分野に関する知識技能の体系的修得が不十分であるとの指摘も度々行われるところである。企業側がそれほど求めていないとしても、文系についても同様の問題があることは否定できない。

#### 2-4. 日本の雇用システムと高等教育の閉塞構造：知識労働者の流動性不足と普遍的知の有用性の低さ

それでは、企業側には問題がないのか。図8は、上述の日本経団連の調査結果において、採用選考に当たっての人物評価基準として、「志・心」「行動力」「知力」の3つの力を企業がどの程度重視しているか、それぞれの力の構成要素と考えられる評価項目の平均値を合計してそれぞれの力の重視度を表す数値として示したものである。



出典：日本経済団体連合会教育問題委員会 (2004, p. 6)

図8 採用選考時における3つの力の重視度

理系については、「志・心」「行動力」「知力」をバランスよく重視しているのに対し、文系については、「志・心」「行動力」ほどには「知力」を重視していない。企業側の意識が「文系に学問・知性は要

らない」というものであるわけではなかろうが、日本企業について従来から指摘されてきた人柄・人間関係適性・やる気等の情意面を知性面よりも優先する傾向が表れていると見ることもできよう。

「大学教育は役に立たない」といった言説は昔から巷間に流布してきたものであるが、こうした大学教育軽視の言説は、日本特有のものといってよい。言説のみならず、実際の日本企業の採用行動も、少なくとも文系についてはこれを裏付けるものである。国際的に見ると、例えば英国は、欧州大陸諸国とは異なり、日本に似て、大学での専門分野と職種との対応関係が重視されないとされる（労働政策研究・研修機構、2005）が、専門分野を問わない大学教育の成果そのものは重視している。日本企業とは異なり、英国の大企業等の場合、採用に当たって、大学名のみならず、学位の等級で表される学業成績を重視している企業等が珍しくない<sup>6)</sup>。具体的には、大学院の入学要件と同様、学士号の等級として「一等(first class)」又は「二等の上 (upper second class)」を書類審査における基準とし、より下位の「二等の下 (lower second class)」「三等 (third class)」「合格 (pass)」<sup>7)</sup>の等級の者を足切りしたりするのである。

問題は、以上のような文系大学・大学院教育の軽視が、グローバル化する知識社会に適合的であり得るのか、という点である。ここで視点を変えて、大学院規模の国際比較データを見てみたい。主要先進国と対照すると、日本の大学院学生が人口比でいかに少ないかは、表1に示す通りである。

表1 大学院規模の国際比較（人口千人当たりの大学院学生数）

区 分		アメリカ合衆国	イギリス	フランス	日 本
人 口 比	1991年 (平成3年)	人 3.54 (7.61)	人 1.28 (2.20)	人 3.19	人 0.80 [1.00]
	2000年 (平成12年)	3.86 (7.66)	2.72 (6.76)	3.70	1.62 [1.80]
大学院学生数	1991年 (平成3年)	人 893,917 (1,919,666)	人 74,000 (127,000)	人 181,570	人 98,650 [124,654]
	2000年 (平成12年)	1,086,674 (2,156,896)	162,600 (404,200)	218,660	205,311 [229,072]
全 人 口	1991年 (平成3年)	千人 252,177	千人 57,801	千人 56,893	千人 124,043
	2000年 (平成12年)	281,422	59,756	59,035	126,926

(注) アメリカ合衆国：学部学生数は、学士号取得課程在学者数及び非学位取得課程在学者数の合計であり、第1職業専門学位取得課程在学者は大学院学生数に含まれる。

( ) 内はパートタイム学生を含めた数値である。

イギリス：連合王国。学部学生数は、第一学位（学士相当）のみの数値である。

( ) 内はパートタイム学生を含めた数値である。

フランス：国立大学の「学部」（第1・2期課程）及び「大学院」（第3期課程）の在学者。技術短期大学部（2年）の在学者は含まない。

日本：大学院学生数は、修士・博士課程の学生数の合計である。なお、学部学生数には、短期大学、通信制、放送大学在学者は含まれていない。

[ ] は、医歯獣医学分野の学部学生数（5・6年次のみ）を大学院学生数に含めた際の数値である。

出典：中央教育審議会答申「新時代の大学院教育」参考資料（基データは文部科学省「教育指標の国際比較」）

世界の知識労働者は、文系を含め、大学院修了者が普通である。国際公務員はその典型であるが、大学院修了が管理職・専門職の基礎資格となっている世界の現状から、日本は取り残されている。今もって、文系の場合は、大学院進学が就職に有利とならない、むしろ不利に作用する日本の現状は、異様とすら言える。「日本は学歴社会」という認識は、時代錯誤の虚構と言っても過言ではない。

「知識労働者」は、組織特殊的な暗黙知のみならず、組織を超えて通用する「知」、すなわち、普遍的知識技能（明示知）を必要とする。そして、個々の企業等の組織の壁を超えた「知」の交流・融合が新たな価値を創造し、活力を生む。そのためには、知識労働者の流動性（転職の容易さ）が不可欠である。逆に流動性の低い閉鎖的な企業社会や官僚組織においては、組織内の「人間関係」や組織特殊な「暗黙知」が個々人にとって死活的に重要（ありていに言えば出世や地位保持に役立つ）となる一方、組織を超えて通用する普遍的な「明示知」の重要性は相対的に低くなる。

大学名（大学入試の偏差値）によって基礎学力や潜在能力をチェックするものの、大学での成績（大学教育の成果として修得される専門知識・教養）はあまり重視せず、バイタリティ・個性・主体性等々、人材像言説<sup>9)</sup>の流行は変遷すれども、基本的には社交性・意欲等の人格的要素を重視して採用する、「白地のキャンパス」としての新規学卒採用社員に対し、OJT等の企業内教育訓練によって「自社の色に染め上げる」。単純化するとこのような典型的な言い回しで要約し得る、日本的雇用システムにおける人材の採用・育成の在り方の背景には、正規雇用の外部労働市場が発達しておらず流動性が低いという事実がある。大学・大学院教育軽視の言説や教育成果を問わない採用行動を支えるのは、このような正規雇用の流動性の低さを主要因とする組織超越的・普遍的な明示知の有用性の低さであると考えられる。

そして、このような日本的雇用システムの在り方には、流動する知識労働者の組織超越的・普遍的な知識技能と創造性・活力によって競争力が支えられる今日の知識社会に適合しないという根本的問題がある。このことの含意は重大である。日本が知識社会に適応していくためには、知識労働者の流動性を格段に高める必要があることを意味するからである。また、それと並行して、国際的に通用する「学歴社会」の再構築を進める必要性をも意味する。管見の限り、「知識労働者の流動性」の低さという日本的雇用システムの特徴と、日本が「知識社会に対応した学歴社会」になっていないことを示す特徴、すなわち、大学・大学院教育の軽視や大学院規模の小ささを結び付け、「組織特殊的」か「組織超越的」「普遍的」かという「知」の形態論によって説明した論考を未だ知らない。本稿が提起するこの理論的枠組みは、本稿が目的とする教育プログラム論を超えた有用性と汎用性を持つと信じる。

日本的雇用システムの知識社会への不適合ともいうべき、知識労働者の流動性の不足という問題点だけでも、明示的に指摘した者は多くはないが、例えばドラッカーは、前掲書において、「私は、日本が、終身雇用制によって実現してきた社会的な安定、コミュニティ、調和を維持しつつ、かつ、知識労働と知識労働者に必要な移動の自由を実現することを願っている。」(Drucker 訳書, 1999, p. 233) と述べている。また、ライシュによれば、「シンボリック・アナリストはどここの国でも最も移動性の大きい労働力の代表である。彼らは（ルーティン生産従事者と違って）近くの工場に依存することはない。何かを売るために地理的に近隣に住む多数の顧客に依存するわけでもない（対人サービス従事者は依存しているが）。電話やファクシミリ、モデム、そして空港さえあれば、どこでも仕事ができる。シンボリック・アナリストは自分が働く準郊外、あるいは市内の特別地区にいる同じシンボリック・アナリストから知的協力を得ることが多いが、そこでしか働けないというわけではない。他にシンボリック・アナリストの集まっている所があれば、そこに働き場所を移すこともできる。」(Reich 訳書, 1991, pp. 402-403)。

国内では、樋口（2001）が、専門的職業従事者の労働市場が他に比べて特に流動的とは言えないこと

を論ずる中で、知識技能の形態論を用いている。すなわち、「専門職の技能についてもどの企業でも通用する標準化された一般的技能とはなっておらず、むしろそれぞれの企業における経験を必要とする企業特殊的技能の性格が強いのだろうか」(p. 55)という問題設定を行い、結論的に次のように述べている。「それらの仕事では、一般に人々が“プロフェッショナルな仕事”に対して持っているイメージとは違い、やはり技能の客観的評価、理論的知識の確立、作業方法の自主裁量性のいずれにおいても十分実施されているとはいえない。そしてときにはプロフェッショナル・スクールのような企業外部における専門的知識の獲得やそれらの有用性を否定する傾向さえある。依然としてわが国では、これらの専門職についても先輩からの技能を伝授されていく徒弟制度的な人事制度になっている場合が多い。職務の明確化、標準化が進んでいない制度下においては、専門的な職業能力も一般的技能というよりも企業特殊的技能の色彩が強まらざるを得ない。こうした状況では自然、流動的な労働市場は構築しにくい。」(p. 57)

上述した樋口の論考は、流動性と知識技能の形態論を絡めて論じている点において、本稿の問題意識に近い面がある。しかし、プロフェッショナル・スクールへの言及はあるものの、大学・大学院教育や学歴との関連に焦点を当てて論じているわけではない。また、最後の引用文は、企業特殊的技能が非流動性の原因であるかのようにも読めるが、原因と結果はむしろ逆であろう。戦前から戦後の高度成長期にかけて確立したとされる、日本的雇用システムにおける長期雇用（いわゆる終身雇用）が、企業特殊的技能の徒弟制度的伝授ゆえであるというのは、あまりにも無理がある。既に論じた通り、知識労働者の非流動性ゆえに組織特殊的な知識技能が偏重されるのである。ただし、両者は相互に維持・強化し合う関係にあると考えられるので、引用した樋口の論旨はそのように解釈すべきであろう。

ここで、正規雇用の流動性及び学歴について、一つの国際データを見てみたい。表2は、佐藤（2002）による日・米・独の大企業の部課長（営業・経理・人事担当）のキャリア形成比較データの一部である。

表2 日米独の部課長（営業・経理・人事）の学歴と転社経験の比較

(%)

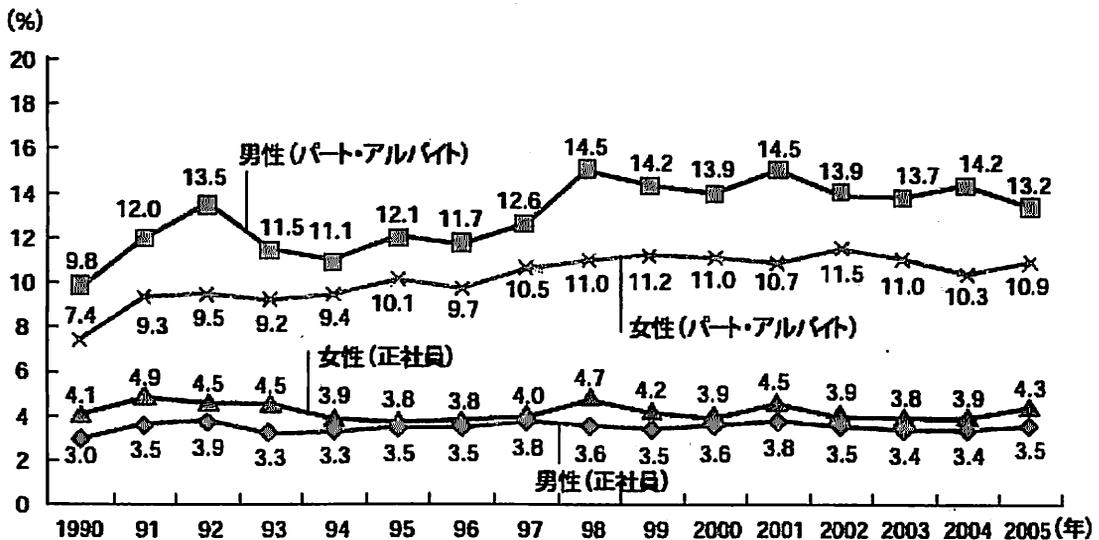
		日本 (1,567人)	米国 (752人)	ドイツ (674人)
学 歴	短大卒以下	13.6	5.9	41.8
	大学卒	84.3	32.7	39.9
	大学院以上	1.9	60.9	11.3
	その他	0.0	0.3	6.1
	無回答	0.2	0.3	0.9
転 社 経 験	転社未経験者で内部昇進した 部課長	82	18	28
	転社経験ありで 採用後に内部昇進した部課長	15	59	46
	当該役職へ外部から直接採用 された部課長	3	23	26

出典： 佐藤（2002）の表10-1(p.250)及び表10-6(p.255)より作成

表2から明らかな通り、日本では転職経験のない部課長が大多数を占めるのに対し、米独では逆に転職経験のある者が圧倒的に多い。また、米独では、転職を経験して現在の会社に採用された後に内部昇進した者が最も多いが、外部から当該役職へ直接採用された者も少なくない。学歴面でも興味深いデータが示されている。米国の大企業では事務系（文系）においても大学院修了が管理職のスタンダードな基礎資格となっていることが、ここでも裏付けられている。なお、大学院以上の学歴が米国の部課長に占める比率60.9%の半分以上の37.0%がMBA修了者であるが、残り約24%はその他の大学院修了者であり、MBA以外の大学院修了者も決して少なくないことがわかる。また、大学進学率が低いうえ、修業年限が長くて卒業が容易ではないドイツの大学卒が、日米に比べ少ないのは当然として、そのドイツですら、大学院修了者が1割を超え、日本（2%弱）よりもはるかに多いことが注目される。

## 2-5. 雇用の擬似流動化：正規雇用の非流動性継続と非正規雇用の拡大

以上の論考に対し、当然出てくる疑問は、近年、日本においても、雇用の流動化が進んだことによって、終身雇用が崩壊し、米国型の競争社会・格差社会の方向に向かっているのではないかと、いうものである。マスメディアや一部論者を通じて巷間に流布したこの言説は、「常識」と化し、改革論者と批判論者はともに、この「常識」に基づいて、前者は流動化の進展による競争社会を肯定し、後者は流動化の行き過ぎによる格差社会を批判する。だが、両者とも誤っている。米国型社会に向かう「雇用の流動化」など起こっていないのである。



- (備考) 1. 2001年までは総務省「労働力調査特別調査」2月結果、2002年以降は総務省「労働力調査(詳細結果)」年平均結果により作成。  
 2. 男女・雇用形態別の転職者比率を示したもの。  
 3. 転職者とは、就業者のうち前職のある者で、過去1年間に転職を経験した者を言う。  
 4. 転職者比率は、「正社員(またはパート・アルバイト)の転職者数/正社員数(またはパート・アルバイト数)×100」により算出した。

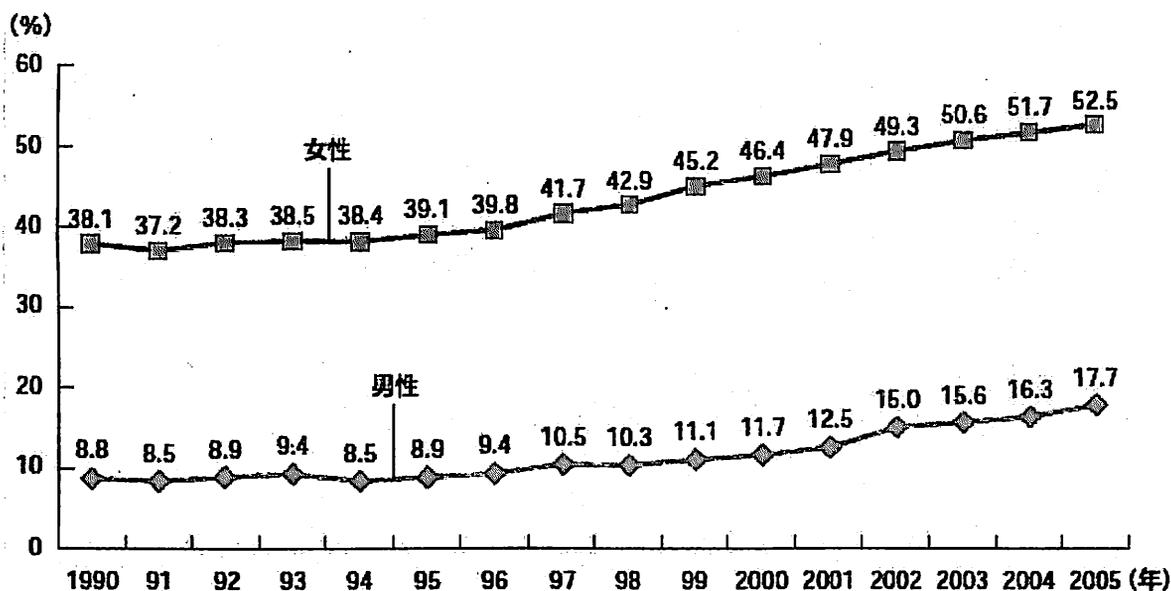
出典： 内閣府 (2006, 本文p. 16)

図9 転職率(男女別・雇用形態別)

図9によって、まずは、正規雇用(正社員)の転職率が横ばいであることを確認できる。正規雇用に関する非流動的な労働市場という、日本的雇用システムの変わっていない部分である。『平成18年版国

『民生活白書』において政府が認めるように、「我が国の転職率は、必ずしも上昇しておらず、労働市場が流動化してきているとはいえない。」「特に、正社員の転職率は過去15年間ほとんど変わっていない。」(内閣府, 2006, 要旨p. 3) のである。

その一方で、雇用者に占める非正規雇用の割合は、1990年代以降、高まってきており、今日、全雇用者の3割以上を非正規雇用が占める。図10は、男女ともに、雇用者に占めるパート・アルバイト比率が、90年代半ば以降、一貫して増大傾向にあることを示したものである。



(備考) 1. 2001年までは総務省「労働力調査特別調査」2月結果、2002年以降は総務省「労働力調査(詳細結果)」年平均結果により作成。  
2. 雇用者に占めるパート・アルバイトの比率を男女別に示したものである。

出典： 内閣府 (2006, 本文p. 174)

図10 雇用者に占めるパート・アルバイト比率の推移 (男女別)

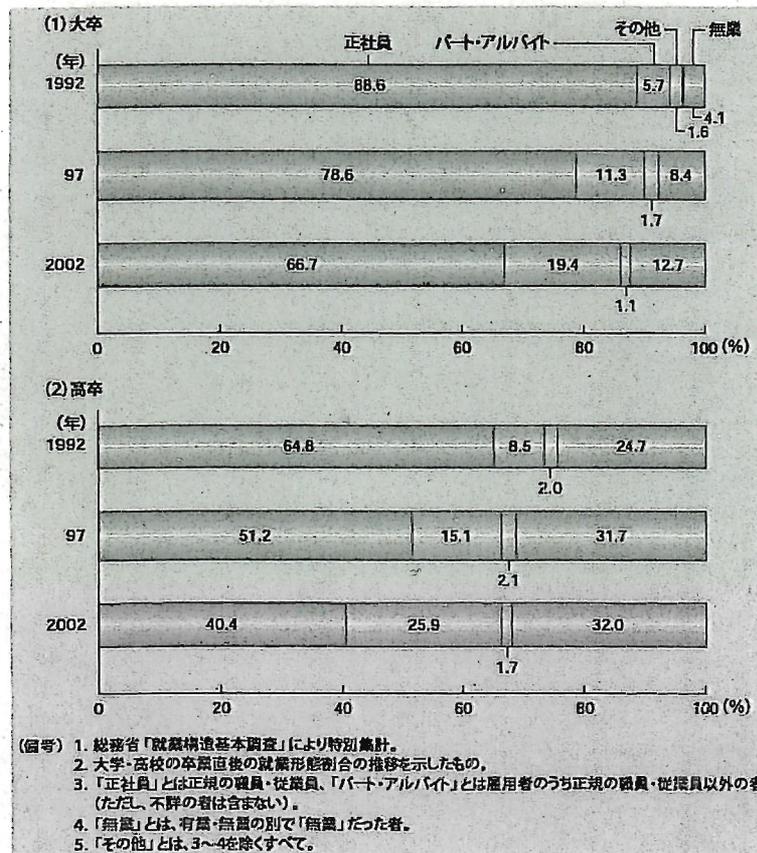
バブルの崩壊後、日本経済の長期低迷下において、人件費削減と雇用調整の手段として、パート・アルバイト・派遣・契約等の非正規雇用の拡大と正規雇用(正社員)の縮小が急速に進んだ。経済界の要望を受けて、政府も規制改革により、これを後押ししてきた。2001年以降の景気回復局面においても、この非正規雇用化の趨勢は継続している。フリーター・ニート等の問題を含め、非正規雇用の問題が日本社会の閉塞感の一因であることは、格差社会論争に見られる通りである。

結局のところ、近年起こっていることは、元々流動性の高い非正規雇用という不安定な職の割合が増大しただけの「擬似流動化」である。正規雇用は流動化していない。このことは、政府が公的データに基づいて認めているのみならず、研究者によっても確認されている。樋口(2001, pp. 49-50)が次のようにまとめている通りである。「第1に企業規模、性、年齢階層別に常用雇用者の流動化現象は確認できない。現在よりも高度成長期のほうがはるかに労働市場は流動的であったし、第1次石油ショック後はバブル期に一時、流動化の気配をみせたが、それでもバブル崩壊後は離転職率ともに下がっている。」「第2の発見としては、最近の流動化現象はパートタイマーや嘱託、派遣労働者といったいわゆる非正規従業員の増加によってもたらされていることが挙げられる。」

非正規雇用の拡大と正規雇用の非流動性維持という組合せが、非正規雇用から正規雇用への転換を一層難しくしている。これによって、両者の差は、単なる経済的な雇用形態の差異というよりも、社会的「身分」と化し、日本的格差社会の一因となっている。運良く定職に就けた正社員も、転社は困難で、「就社」した会社の檻の中の成果主義で閉塞している。社会的安定・調和を維持しつつ、知識労働者の流動性を実現するという、ドラッカーの日本への期待とは、まさに正反対のことが現実には進行していると言えよう。サービス残業や過労死、相次ぐ企業の不祥事隠し、公共事業の談合、等々、匿名の内部告発による発覚でしか、問題が表面化しない日本の組織病理は、「談合社会」とも呼ぶべき状況にある。知識労働者すなわち高度専門職業人（プロフェッショナル）の自由意志による移動の困難な閉鎖的組織のよどみは、限界に来ているのではないか。

### 3. 学問を基盤としてエンployアビリティを育成する教育プログラムの構築

日本の高等教育システムと雇用システムの知識社会への適応課題をめぐる以上の論考を踏まえ、以下、大学・大学院教育プログラム構築の在り方について論じたい。



出典： 内閣府 (2006, 本文p. 24)

図11 大学・高校卒業直後の就業形態

### 3-1. 大学(院)在学中のエンプロイアビリティ育成の死活的重要性

図11は、新卒時の就業においても、非正規雇用の割合が高まってきたことを示している。

上述した非流動的な正規雇用と拡大する非正規雇用という組合せは、大学卒業時（大学院修了時）の就職が職業人生を大きく左右することを意味する。新卒時にいったん非正規雇用の世界に入ると正規雇用への転換が難しい日本の若者をめぐる状況は、欧米の若者のかなりの部分が、パートタイムや有期雇用の職を手掛かりに、やがて常用フルタイム雇用にたどり着くのと対照的である。

このことの含意は、明確である。今や「エンプロイアビリティ」<sup>(9)</sup> (employability, 「雇用される能力」なども訳される)の育成が大学教育の社会的責務の一部であることに疑問を差し挟む余地はない。大学・大学院教育プログラムは、教員が教えたいことよりも学生が学んでおくべきことを眼目としたものでなければならない。

### 3-2. 大学教員の学問的専門性を活かしたエンプロイアビリティ育成の条件

問題は、学問の専門家である大学教員が、いかにしてエンプロイアビリティを育成できるか、ということである。率直な言い方をすれば、学問しか能がない大学教員にできるのか、ということである。

ここで、海外の取組を参考にすることができる。英国は、大学、政府、その他の利害関係者（ステークホルダー）を挙げて、「学生のエンプロイアビリティ向上のための調整チーム」(ESECT: Enhancing Student Employability Co-ordination Team)を組織し、全国的・組織的な取組を行った経験を有するので、その概要について紹介したい<sup>(10)</sup>。イングランド高等教育ファンディング・カウンシル（大学への補助金交付を行う公的法人）を通じた国による財政支援によって可能になったものであるが、主役は政府ではなく大学とその教職員である。また、「全国学生組合」(NUS: National Union of Students)、「大卒者リクルーター協会」(AGR: Association of Graduate Recruiters)、「大卒キャリア助言サービス協会」(AGCAS: Association of Graduate Careers Advisory Services)等のステークホルダーを総動員し、参画・協力を得ている。具体的活動は、24の「専門分野別センター」(Subject Centres)の取組と、それらをネットワーク化した「学習・教育支援ネットワーク」(LTSE: Learning and Teaching Support Network)による分野横断的取組が中核であった。ESECTによるこの取組は、2002年9月から2005年2月まで続けられた後、「高等教育アカデミー」(HEA: Higher Education Academy)<sup>(11)</sup>に引き継がれている。LTSEは、HEAに吸収され、HEAの活動の一部としての「専門分野ネットワーク」(Subject Network)に名称を変え、その調整の下で24の「専門分野別センター」は引き続き活動を続けている。

次にESECTによる取組の成果の一端を紹介する。英国の大卒者が考えるトップ10のコンピテンシー（専門知識等とともにエンプロイアビリティを構成する）は、「プレッシャーの下で働くこと」「オーラル・コミュニケーション・スキル」「正確さ、細部への注意」「チーム・ワーク」「タイム・マネジメント」「適応力」「イニシアチブ」「自立して働くこと」「責任と決定」「計画、調整、組織化」であるという。日本との文化的差異に配慮しなければならないとは言え、これらの項目は、日本においても重要な事柄ばかりのように思える。また、日本の人材像言説にありがちな情緒的言葉遣いが無い。そして、エンプロイアビリティとカリキュラムについては、以下のような知見を提供している。

- ・エンプロイアビリティは、コアスキルよりも複雑なものであること。
- ・エンプロイアビリティは、学問知と実践知の両方を含むものであること。
- ・エンプロイアビリティと良き学習は、対立的なものではなく、緊密に繋がったものであること。

- ・エンプロイアビリティーのための支援は、様々な方法によりカリキュラムへ取り込むことができること。
- ・エンプロイアビリティーのいくつかの側面は、発達に時間がかかること。したがって、教育プログラム全体でのエンプロイアビリティー育成に焦点を当てる必要があること。

以上のような英国の取組から、どのような教訓を得ることができるか。日本においても、カリキュラム外の、いわば外付けのキャリア支援等にとどまらず、カリキュラム内のキャリア教育科目等が導入されるようになっているが、「様々な方法によりカリキュラムへ取り込むことができる」という英国の知見の含意は、部分的であってもやらないよりはやった方がよいということでもある。しかし、やはり最終的には、「教育プログラム全体でのエンプロイアビリティー育成に焦点を当てる必要があること」に着目しなければならない。育成すべきエンプロイアビリティーの構成要素については、「学問知と実践知の両方を含む」とされており、基礎学力・専門知識・教養と、社会人基礎力又はジェネリック・スキルといったところであろうが、肝要なのは、用語ではなく、身に付けようとする能力等の内実とそれらの全体像としての人材像である。

そして、「エンプロイアビリティーと良き学習は、対立的なものではなく、緊密に繋がったものである」とすれば、学問を通じてエンプロイアビリティーを育成することは、十分可能なはずであるし、教育とともに学術研究をも使命とする大学という場に適した方法としては、それしか方法はないと考えられる。高等教育におけるエンプロイアビリティー育成に関する専門家で、ESECTによる取組にも貢献したKnight & Yorke (2004) が、「良き学習を支援するという目標とエンプロイアビリティーを高めるという目標の間には相当程度の重なり合いがある」(p. 196)と述べ、また、「学生の獲得するものを最大化するには、ジェネリックな能力は、アカデミックな文脈の中に位置付けられなければならない」(p. 197)としているのは、まさにこのことを指している。

すなわち、学問とエンプロイアビリティーは相反するわけではないし、良き学習とエンプロイアビリティーの育成は重なり合う部分が多いと言える。しかし、学問主体の教育とエンプロイアビリティーの結び付きは自明ではない。そもそも自明であれば、高等教育においてエンプロイアビリティーなどという概念が注目されることもないわけである。大学教育の目的として、学問を通じてエンプロイアビリティーを高めることを、教員・学生双方が明確に意識する必要がある。具体的には、日々の授業活動や予習・復習の中で、「プレッシャーの下で働くこと」「オーラル・コミュニケーション・スキル」「正確さ、細部への注意」「チーム・ワーク」「タイム・マネジメント」「適応力」「イニシアチブ」「自立して働くこと」「責任と決定」「計画、調整、組織化」といった能力要素が培われるよう、教員がどう工夫するか、学生がそうした学習目標を自覚しているか、ということが課題となるわけである。

その際、教員が個々の実践的能力・実践知を教え込むという必要はないし、そもそもそれは不可能である。学生がそれらの能力を身に付けていけばよいのであって、教員が教えなければならないという先入観を捨てれば、教員自身がそれら能力の専門家であることを必要としない。また、必要に応じて、外部の専門家の力を借りることもできる。教員に求められるのは、学生がこうした能力を身に付ける学習を行えるよう、教育を組織化していく教育専門家としての能力である。むろん、教育専門家としての体系的トレーニングを受けることなく大学教員として働くのが通常である現状では、それ自体容易なことではないが、目指すべき方向性はそこにしかないのではないか。また、英国の場合、専門分野(subjects)ごとに、当該分野に適合した教育方法等の知見について全英的な共有を図っている点が強みであり、更には分野を超えた示唆をも共有しようとしている点も注目される。

そして、エンプロイアビリティーの育成は、個々の授業担当教員の努力だけに委ねられるべきもので

はなく、大学、学部・研究科等の教育研究組織、教育プログラム等による組織的な取組を必要とする。すなわち、教育目標として「卒業・修了時に身に付けている能力・知識」を明示し、そうした能力・知識を身に付けるにふさわしいカリキュラム・教授法を体系化する必要がある。

### 3-3. 組織的質保証：明確な人材養成目的と体系的カリキュラムによる「見える化」

これは、「良き学習」を組織的に保証すること、すなわち、教育の「質保証」のための「組織的」な取組にほかならない。既に拙稿（大森 2006a, 2006b）でも論じたように、学士課程であれ、修士課程、博士課程であれ、大学が提供する「教育プログラム（学位課程）」は、明確な「人材養成目的」を有し、目的に対応して体系付けられたカリキュラムと教授法を備えたものでなければならない。また、人材養成目的やカリキュラム・教授法に適した入学者を受け入れ、卒業・修了時に目的とした人材に育つような教育を提供するものでなければならない。そして、そのためには、そもそも当該教育プログラムがどのような分野での活躍を想定し、どのような能力（知識技能）を身に付けさせようとするものか、という育成しようとする能力の中身の明確性が決定的に重要である。

明確化された能力の獲得を目指す明確な人材養成目的、明確なアドミッション・ポリシー、目的によって明確に体系化されたカリキュラム・教授法というふうに、すべてが明確化され、学生や外部社会から見えるようにならなければならない。すなわち、「見える」化されなければならない。教育の質は、学生が卒業・修了時に身に付けているべき能力を中核に据え、教育の目標・プロセス・成果のすべてがそこに志向する形で組み立てられた総体としての教育プログラムによってこそ保証される。それは、個々の授業担当教員の持ち味を活かしながらも、必然的に組織的な営みを必要とする。すなわち、教育プログラムは、人材養成目的・カリキュラム・教授法等を「見える化」するための組織的な質保証の取組を必要とする。そして、こうした教育の質保証によって、「良き学習」と「エンプロイアビリティ」の育成が可能となるのであり、両者が重なり合うのは自然なことである。

この点について類似の問題意識がうかがえるものとして、青木（2006, p. 202）による次の一節は、事の本質をうまく表現している。「…… 大学が魅力的になるということは、その大学がいろいろな角度から visible になるということである。要するに、大学はそのインプット、スループット、アウトプットに対してもっと関係性を厳密に吟味し、一貫性のあることを明示すべきである。そうすることによって、受験生からも、入学者からも、さらには採用者（公企業、民間企業）側からも visible な存在として認められるだろう。」

また、この「見える化」は、ある意味では「標準化」につながるものである。グローバル化の一側面としての「標準化」は、ここにも浸透しているのである。大学教育や大学院教育の目的や内容が曖昧ですんだ時代は過去のものとなった。世界中で当たり前のものとなった大学評価という営みは、こうした広義の「標準化」を地球規模で推し進めるものと見ることができる。そして、評価そのものが国際化しつつある。現に、日本を含む世界各国の大学評価機関等が加盟する「高等教育の質保証機関の国際ネットワーク」(INQAAHE)<sup>(12)</sup> が、当面は評価機関自身の質を保証するためのガイドラインの採択（2003年4月総会。2005年総会にて改訂版を採択）にとどまったものの、そこに至る経緯において評価機関の世界的認証制度の創設をも視野に入れた検討を行ったことをはじめ、国際的な質保証あるいは評価の国際化の動向が近年急速な展開を見せている。

### 3-4. 教育の質を保証するための評価の課題

しかし、大学評価の現状には、根本的な疑問点若しくは課題もある。これについては、既に拙稿（大森 2006b）で詳しく論じているが、そこで提起した論点について簡潔に再論したい。

一つの論点は、評価機関による外部評価（日本では「第三者評価」と呼ばれている）の評価目的、すなわち、何のために評価を行うのか、に関する問題である。日本に限らず各国において、自己改善のための「形成的評価」と「アカウントビリティ」のための「総括的評価」の両方の目的を一つの評価制度に担わされている場合が多い。例えば、日本の認証評価は、その基になった中央教育審議会答申（中央教育審議会 2002）が、評価結果を「社会に向けて明らかにすることにより、社会による評価を受けるとともに、評価結果を踏まえて大学が自ら改善を図ることを促す制度」と述べている通り、アカウントビリティと自己改善の両方を企図したものである。しかし、形成的評価と総括的評価とでは、被評価者（大学）に与えるインセンティブが根本的に相反するという問題点がある。評価機関による評価においては、大学による自己評価結果の分析が使用されることが通例であるが、形成的な評価目的からは問題点の洗い出しが改善につながる合理的行動であるのに対し、総括的な評価目的からは自己に不利となる問題点の洗い出しは合理的行動とは言い難い、という点である。

もう一つの論点は、評価対象、すなわち、何を評価するのかという問、換言すれば、評価しようとする教育の質又は水準とは何かという問に係るものである。評価機関による評価及び大学の自己評価が評価するものは、フンボルト型の研究大学の理念が前提としたような学術的な水準、換言すれば、専門知識の修得レベルなのか。それとも、現代的なサービス提供機関としてのサービスの質、すなわち、顧客である学生に対するサービスが良心的できめ細かなものかどうかをチェックするものなのか。高等教育における「質保証」の概念は、伝統的な教育研究機関としてのミッション（使命）に関わる前者（学術的水準）と、産業界の「品質管理」「品質保証」に起源を有する後者（サービスの質）、その両方を曖昧な形で包含したものとさえよう。高等教育のマス化さらにはユニバーサル化の進展に伴い、後者が段々と重要性を増したことが大学評価あるいは高等教育の質保証の普及の要因の一つであることは間違いない。

しかし、教育の成果として学生の獲得する能力（知識技能）及びその社会的活用が問われなければ、大学の社会的使命に照らした評価・質保証にはならない。その場合の「能力（知識技能）」の中身は、今日においては、専門知識等の学術的水準、あるいはそれを支える基礎学力の水準にとどまらない。それを社会人基礎力と呼ぼうが、ジェネリック・スキルと言おうが、「エンプロイアビリティ」を構成する要素としては、基礎学力・専門知識にとどまらないものがあるのは確かである。グローバル化する現代の知識社会が高等教育に要求する能力（知識技能）は、多様化・複雑化しているわけであるが、同時に、その能力の個々の構成要素に対する要求水準が高度化しているからこそ知識社会なのである。今日の高等教育に求められている教育の質保証は、それがアカデミックな専門知識を中心とするものであれ、ジェネリック・スキルに重点を置いたものであれ、その能力の「中身」に焦点を当てて行われなければならない。大学評価は、まず、育成される能力の中身は明確で、人材養成目的に適合したものなのか、そしてその能力の獲得すなわち教育目的が実現しているかどうか（すなわち教育成果）、を問うものでなければならないのである。

ここで実際の大学評価の基準を見てみよう。例えば、日本の認証評価機関の一つとしての独立行政法人大学評価・学位授与機構の「大学評価基準（機関別認証評価）」（平成16年10月（平成18年5月改訂））を見ると、大学の目的、教育研究組織（実施体制）、教員および教育支援者、学生の受入、教育内容及び方法、教育の成果、学生支援等、施設・設備、教育の質の向上及び改善のためのシステム、財務、管

理運営、という11の評価基準が設定され、各基準は細かな評価の観点にブレイクダウンされている。全体として教育サービスの質を担保すると想定される資源・環境・組織・メカニズムの存否・適否を問う網羅的で並列的なものとなっていると言えよう。日本のみならず世界の大学評価、とりわけ機関別評価の動向を見た場合、基本的には、どのような学力・能力水準を対象とするどのような教育内容についても共通すると想定される様々な形式要件について、漏れなく整備されているかどうかを問う総花的なものであることが多い。換言すれば、身に付けさせる知識技能の内容自体及びその獲得としての教育成果を表す学力・能力レベルに焦点化した評価にはなっていない。

しかし、それで本当に教育の質を保証できるのでしょうか。上述した通り、大学が提供する教育プログラムは、明確な人材養成目的を有し、目的に対応して体系付けられたカリキュラムと教授法を備える必要があるが、そのためには、教育プログラムがどのような活躍の場を想定し、どのような能力（知識技能）を身に付けさせようとするか、という中身抜きに語れないはずである。どういう場で何ができる人材に育成するため、どのような能力を身に付けさせるか、すなわち、能力の中身とその目的整合性こそ、教育の質の魂ではなかろうか。肝心の中身に焦点化することなく、並列的に「施設設備も、教員も、カリキュラムも、学習支援の仕組みも整備されています。したがって、教育の質は保証されています」と言われても、「仏作って魂入れず」の感を禁じ得ない。

ここで、以上の評価に関する論考の持つ個々の大学にとっての含意について述べたい。教育に係る評価を総花的・並列的なチェック項目に対する証拠固め、言葉は悪いがいわばアリバイ作りの営為としてのみ捉えている限り、大学の中長期的発展にとって評価が真に積極的な意味を持つことはなかろう。それが容易ならざること承知の上であるが、能力（知識技能）の中身とその目的整合性、そしてその獲得成果に焦点化し、様々な評価項目はそれを実現するための材料であると認識し、大学の自己評価を並列的なものから体系的な総体へと転換することが肝要である。

### 3-5. 組織的質保証を可能にする戦略的経営

入口・過程・出口の統合性を欠いたまま、「アドミッション・ポリシーを作成しました」「授業改善のためのFD活動を実施しています」「キャリア支援に力を入れています」といった具合に、ばらばらの取組を並べても、果たして全体としての教育の質、トータル・クオリティーが保証されていると言えるのか、疑問である。教育の目標・プロセス・成果及びこれらの相互連関が曖昧で、どのような人材需要に対応して、どのような能力を、どのようなカリキュラムと教授法で身に付けさせようとする教育プログラムなのか、という基本コンセプトが不明瞭では、学習者のモチベーションを保持することが困難であるのみならず、教育の質保証を可能にする組織的な取組に向けて教育者のモラルを高めることも望み薄である。これは、率直に言って、日本の多くの大学の多くの学部・研究科等に当てはまる実際状況ではなかろうか。人材需要に対応した教育プログラムの構築、そのために必要な人材養成目的の明確化とカリキュラムの体系化等の課題に正面から取り組んできた大学はそう多くないように思われる。大学院設置基準の改正（2007年4月施行）により、各大学院における人材養成目的等の明確化・公表、目的達成のための体系的な教育課程の編成等が謳われたが、大学院においてこの問題に正面から組織的に取り組む意思がなければ、そうした大学院にとっては単なる学内規則改正業務で終わってしまう可能性もある。「改革」「改善」に追われながら「変わらない」大学の構造問題がそこにある。

日本の大学の構造問題の構成要素は、変わらない大学の背景、大学の自己変革を困難にしている要因となっている「四つの制度疲労」である（大森 2005d, 2006a）。第一に、学問分野・研究室ごとには

らばらのカリキュラムである。人材需要に対応した教育プログラムの構築に不可欠な体系的カリキュラム編成は、事実上困難になっている場合が多い。仮に授業科目名が体系的に並んでいるように見えても、個々の授業科目の実際の中身は、担当教員個人に任されていることがほとんどであろう。これでは、学習者のためのカリキュラムではなく、教員の都合によるカリキュラムとならざるを得ない。第二に、学士課程教育における教養と専門の分断構造である。就職活動を考慮すると現状では実質3年足らずしかないとも言える学士課程教育において、学生に付加価値を付けるのに必要な体系性・一貫性を妨げるこの分断構造は、大学教育に対してエンプロイアビリティ育成が求められている今日、もはや許容し難いものになっていると言わざるを得ない。解決の鍵は、教養と専門の「連携」ではなく、学士課程「一貫」教育でなければならない。第三に、高度専門職業人養成に適合しない大学院教育の在り方である。大学院教育の機能として、研究者養成に加えて、高度専門職業人養成が謳われるようになって久しいが、実態はなかなか変わらない大学院が多い。課程制大学院の趣旨徹底が叫ばれながら、研究室単位で狭い学問領域の研究指導的な教育が続いており、教育プログラムとしての実態を欠いていることも少なくない。そうした徒弟制的な研究者養成型教育では、文系の場合、修了後に専門性を活かすことは極めて困難である。また、社会人入試（社会人特別選抜）によって社会人を受け入れはするが、教育の内容・方法については工夫を欠いていることも少なくない。第四に、自己変革を可能とする戦略的経営の不在である。人材需要に対応した教育プログラムを構築するには、人材養成目的の明確化やカリキュラムの体系化について教職員の共通理解に基づく組織的取組が必要となるとともに、資源配分・人員配置・教職員の役割構造等の一体的見直しが必要不可欠であるが、こうした課題に正面から取り組む経営の意思とメカニズムを欠いているのが通常である。

経営陣はともかくとして、教員の中には、上述のような「経営」不在は「教育」にとって悪いことではない、と思われる向きもあるかもしれない。だが、それは間違いである。「戦略的経営」の不在は、「組織的質保証」の不在と相似形をなしており、両者は密接に結びついている。形式的ではなく実質的な質保証を可能とする人材需要に対応した教育プログラムの構築及び運営は、人的・物的・財政的資源の再配置と教職員個人々の役割の再定義を伴い、それは戦略的経営があつてこそ可能となる。教育の質保証の実質化を可能とするのは戦略的経営であり、組織的質保証と戦略的経営は一体のもの、同一の営為の二つの断面と捉えるべきである。いわば「組織的質保証／戦略的経営」複合システムとして、教育／経営の目標・プロセス・成果を統合するシステム的アプローチが必要とされている。「組織的質保証／戦略的経営」複合システムは、教育者・学習者の動機付けとモラルを高めるインセンティブ・システムでもある。

大学評価の在り方がいたずらに総花的で、詳細な評価項目の一つ一つをばらばらにチェックするようなものとなつては、以上のような「組織的質保証／戦略的経営」の本質を見失うことになりかねない。そうした「官僚的評価」ではなく、人材需要に対応した教育プログラムの構築・改善と人材養成目的の達成を問う骨太の「戦略的評価」こそ求められるべきである。当面、各大学等の機関レベルだけでも、自己評価においてそうした取組は不可能ではない。しかし、詳細かつ総花的な第三者評価への対応との両立は極めて労の多いものとなろう。少なくとも中長期的には第三者評価に関する制度・政策レベルでの転換が必要である。大学評価の導入は、大学が内部のインセンティブ欠如ゆえに自ら取り組むことのほとんどなかった教育活動に対するリフレクションを迫る外圧として、積極的なインパクトを持ってきた。試行錯誤の中で今やより良き評価の在り方を追求すべき段階に来ている。

「組織的質保証／戦略的経営」複合システムの構成要素をもう少し具体的に見てみよう。人材養成目

的については、特に大学院については明確性が求められるが、どこ（地域・全国・外国）の誰（進学者・社会人・留学生）を対象とし、どこで（業種・職種）、何ができる（知識技能）人材に育て上げるのか、抽象的な美辞麗句ではなく可能な限り明快なコンセプトが求められる。体系的カリキュラムとは、目的・対象に適した教育内容・方法を適切な順序で履修させるものであり、一見、カリキュラム自体は体系的に見えたとしても、人材養成目的に適合しないのであれば意味がない。PBL（プロジェクト又はプロブレム・ベースト・ラーニング）や産学連携教育といった授業方法も、それ自体が独立して意義を有するというよりも、人材養成目的に沿ってシステム化されたカリキュラムの中に位置付けられてはじめて、本来の意義を有するはずのものである。学外との連携は、教育実施上（カリキュラム面）にとどまらず、入学者確保上、進路確保上も考慮すべき事柄である。そして、以上を可能にするために必要な人的・物的・財的資源の確保と配分を図る戦略的資源配分も重要な要素である。最後に、時間と資源の制約内での現実的視点から、どのくらい意図した人材養成目的を達成できたのか、改善すべき課題と改善策は何なのかを明らかにする、骨太の成果評価という要素の必要性を指摘しておきたい。

以上のような「組織的質保証／戦略的経営」が求められる背景には、日本の高等教育を取り巻く「四重苦」とも言い得る「少子化と学力低下」「公財政支出の抑制と競争的資金へのシフト」「大学評価・ランキング」「社会の要求の高度化・複雑化」があり、そしてこれら「四重苦」は、「ボーダーレス化」「市場化」「標準化」「知識社会化」の総体としての「グローバル化」と深く関わっている。グローバル化する知識社会における存在意義と存続能力を共に高めるためには、「組織的質保証／戦略的経営」の取組が不可避となっていると言えよう。

既に拙稿（大森 2005d）において論じたように、大学という存在は、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」、ないし、緩やかな編成原理（Weick, 1976）に基づく「組織」である。他方、内部に学部等が割拠する剛構造の組織の集まりでもある。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新設したり再編成したりするには、様々な学問分野の教員が協働して組織的な教育活動を行う、もう少しタイトかつ柔構造のシステムへと大学が自己変革を図る必要があるが、これに対しては、緩やかな編成原理に慣れた教員個々人も、剛構造の組織としての自律性を守りたい学部・研究科等も共に抵抗することになりやすい。上述した「四つの制度疲労」は、こうした大学というシステム・組織の特性によるところが大きい。

大学の最重要のミッションである教育と研究のうち、少なくとも教育については、これまでのような緩やか過ぎる編成原理の組織・システムのままではもたなくなっている。様々な学問分野の傘の下に教員と学生が集う場を提供し、あとは個々の教員や学問分野に任せておけばよい学問共同体としての大学の時代、エリート段階の高等教育の時代が過ぎ去って久しいが、これまではそれに代わるシステム・組織の編成原理を真剣に追求せずに済んできたとも言える。グローバル化する知識社会における競争の中で、今、大学教育には、新たな編成原理又は少なくとも編成原理の修正が求められているのである。

### 3-6. 非流動的な雇用システムと「プロフェッショナル・スクール」の在り方

ここで、高度専門職業人養成を担うべき大学院教育の課題に目を向けたい。理系とは異なり、文系の大学院の場合、雇用のプロフェッショナル化の掛け声にもかかわらず、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ない。バブル崩壊以降の日本経済の長期低迷下での厳しい雇用環境と増え続けた大学院定員を反映して、有職者の社会人学生を除く文系

大学院修了者の就職は、厳しい状況が続いてきた。目下の雇用情勢の好転は、学部新卒者のみならず大学院修了者にとっても朗報であることは間違いないが、企業にとって非正規雇用や中途採用という選択肢もある中、新卒採用における人材厳選姿勢は一定程度緩和しながらも続くと見られること、そして、日本的雇用システムの一つの特徴である文系における学部新卒者優位の採用慣行は根強いことから、文系大学院修了者の就職難が容易に解消されない構造問題であることに変わりはない。そして、雇用情勢の好転は、大学・大学院にとって出口問題を緩和する一方で、大学院にとっての入口問題の悪化につながる。学部新卒者の就職状況の改善という喜ばしい事態は、学部新卒者の大学院進学希望の減少傾向を伴うからである。熊本大学の場合も、文学研究科及び法学研究科（ともに修士課程）の平成19年度入学者は、入学定員を割れることが確定している。

こうした目下の状況においては、学部新卒者の大学院進学を当てにすることが現実的でないのみならず、道義的にも望ましいとは言いがたいことから、社会人大学院生の確保が喫緊の課題となっている。社会人大学院生は、企業派遣がなくとも自発的なキャリアアップや学位・資格の取得等のために入学する者が多く、近年、急速に増大してきた。文部科学省の学校基本調査のデータによると、修士課程において、1987年度には815人にすぎなかった社会人学生が、2000年度には7,264人、2006年度には19,629人にまで大幅増している。2006年度の社会人学生（修士課程）の分野別の内訳（社会人学生数及び学生全体に占める社会人学生の比率）は、「社会科学」6,534人（32.6%）、「その他」5,162人（20.2%）、「教育」3,700人（31.0%）、「人文科学」2,086人（15.7%）、「工学」1,438人（2.2%）、「医・歯学」315人（19.3%）、「薬学」152人（3.0%）、「農学」134人（1.6%）、「理学」108人（0.8%）となっており、実数及び比率ともに文系中心のブームであることを示している。また、修士課程・博士課程・専門職学位課程を含む大学院全体で見ると（2006年度）、「社会科学」16,710人（35.8%）、「その他」9,406人（24.3%）、「医・歯学」7,569人（35.0%）、「工学」5,327人（6.7%）、「教育」4,274人（30.8%）、「人文科学」3,410人（16.2%）、「農学」816人（6.3%）、「理学」688人（3.4%）、「薬学」418人（6.5%）となり、修士課程だけのデータに比べて「医・歯学」の実数及び比率の大きさ並びに「工学」の実数の大きさが目立つが、全体としては文系中心の社会人大学院ブームを裏付けるデータであることに変わりはない。

しかし、日本の社会人大学院ブームをめぐる状況には、手放して楽観できないものがある。それは、大学院修了によって得られる学位や学修成果が、企業等によってあまり評価されない、処遇にほとんど活かされていない、という現実である。

本田（2001）は、社会人学生の大学院教育に対する満足度は全体としてかなり高く、社会人学生自身が実感する教育の職業的有用性が相当に高いにもかかわらず、企業等の職場からの評価や期待は低調で、社会人学生自身、職場が学修成果を評価してくれることへの期待も強くないことを明らかにしている。本田は、社会人学生自身が実感する職業的有用性を「内部有意性」、企業等の職場が評価する有意性を「外部有意性」と呼び、前者に比べ後者がかなり低い水準にあるとしている。外部有用性が低い要因として、本田は、「従来の日本企業が学校教育全般に対して遂行的かつ外部的な職業的有意性を強く期待してこなかったという、より一般的・長期的な背景」（p.103）に加え、社会人学生については入学時の選抜（スクリーニング）という面での能力証明が希薄であること、また、文系大学院固有の問題として未だ経験者人口が小さく有用性がリアリティを持ちにくいことを挙げている（p.104）。それはそれで意味のある分析ではあるが、外部労働市場が発達しておらず正規雇用が非流動的であるという重大な要因が指摘されていない。外部労働市場が発達している場合、学位は一定水準の明示知の保持証明として機能し、市場における通貨のような性格を持つが、流動性の低い所ではそもそもカレンシーの必要性も低

いわけである。

山田(2004)は、経営系の大学院に限ってみても、同様に、高い内部有用性と低い外部有用性という組合せが成り立っていることを見出している。山田は、正しくも、「..... 外部有用性が日本で高まらない要因を探ってみると、日本の労働市場の固定性と日本企業で長期にわたって機能してきた終身雇用制および年功序列を核にした日本の経営システムとその中で機能してきた人材育成制度に行き着く。」(p. 29)と指摘している。ところが、「2000年を迎えてすでに終身雇用制と年功序列制を存続している企業はもはや少数派となり、むしろ実際には多くの企業が能力主義的人事を導入し、雇用の流動性も徐々に高まりつつある。」と、昨今の流動化言説に感わされたかのような現状認識を示しているのは残念である。しかし、国家資格と結び付いた法科大学院等とは異なるプロフェッショナル・スクールの代表格ともいえる経営系大学院における社会人教育の可能性と課題を論じた意義は大きい。

本田(2001)の提起したもう一つの重要なコンセプトは、「遂行的有意性」と「反省的有意性」の対比である。「遂行的有意性」がハウツー的に実践に直結した有意性であるのに対し、「反省的有意性」とは、「考え方や方法論の整理、背景的知識や教養、視野などの拡大ということを経由した間接的な」役立ち方をする有意性であり、「特定の学問領域の概念枠組みを用いて現実を客観的・反省的に把握しなおすことができるという点にある」有意性である。日本の修士課程の社会人学生が実感する「内部有意性」においては、「反省的有意性」が「遂行的有意性」を上回っているという(pp. 100-101)。

知識社会において活躍すべきプロフェッショナル(知的職業人)に求められる能力としては、経験済みで処方箋のある問題に対するノウハウ的スキル(遂行的有意性)よりも、未経験の課題や前例のない事態に直面した際に自らの知の引き出しを総動員しつつ洞察力・先見性を発揮できる高度な知性の鍛錬(反省的有意性)がより重要なのではないか。これは、ライシュ(Reich 訳書, 1991)のいう「シンボリック・アナリスト」(グローバルに活躍し得る知識労働者)の能力・資質にも通じるものである。だとすれば、実務家教員や外部講師によって実践知を補いつつ、大学本来の強みである理論知・学術知を活かしたプロフェッショナル・スクールの潜在的可能性には大きなものがあると言えよう。その顕在化を妨げる方向で作用している最大の要因は、繰り返し述べてきた通り、プロフェッショナル(知的職業人)を含む正規雇用の非流動性である。同時に、大学側の要因としては、多くの場合、こうした高度専門職業人養成に自覚的に取り組んだ教育プログラムの整備が不十分であって、従来とあまり変わらない徒弟制的な研究者養成型の大学院教育に特別入試で社会人を取り込んできたにすぎないことも重要である。以上のような雇用システム及び高等教育システム双方の欠陥にもかかわらず、日本の大学院の社会人学生人口が急拡大してきたことは、システムよりも個々人の方が、意識的にか無意識的にかは別として、グローバル化する知識社会における人材育成の課題を的確に捉えていることを意味するのではなからうか。今求められているのは、システムが個々人に追いつくことである。

#### 4. 学術知・実践知融合による文系大学院改革の取組事例

筆者は、以上のような問題意識を有しつつ、所属する熊本大学の人文社会科学系大学院の改編の検討に参画してきている。言うまでもなく、筆者個人の問題意識と組織的な検討・意思決定は全くの別物である。しかし、筆者にとっては、所属機関における取組とのつながりがあればこそ、本稿のような問題意識を持ち得たという面もあり、アクション・リサーチ的な役割を期待されて研究費措置を受けていることから、これまで述べてきた学術的視座と現実の取組事例を照らし合わせることは、本稿にとって必要不可欠である。また、この改革は現在進行中であり、改革構想も未だ最終案には至っていないため、

全貌を論ずるには時期尚早という面もあるが、そうした限界を念頭に置きつつ、可能な範囲で論じていきたい。

#### 4-1. 熊本大学人文社会科学系大学院の統合再編構想の経緯

今次の熊本大学人文社会科学系大学院の統合再編構想のルーツは、2002年2月に出された『熊本大学大学院の現状と将来構想（報告）』（熊本大学大学院検討委員会 2002）に遡る。同委員会は副学長を委員長とし、2001年度に行われた検討結果である同報告においては、人文社会科学系、生命科学系、自然科学系の3科学系大学院への統合が提言された。この報告を踏まえつつ、2003年3月に策定された『「国立大学法人熊本大学」の将来像』（熊本大学 2003）において、大学としての方向性が示された。同将来像は、学長を委員長とする「教育研究組織の将来像検討委員会」において2002年から2003年にかけて重ねられた審議の取りまとめである。法人化を目前にした当時の熊本大学の現状と課題を踏まえ、教育研究体制の整備等の方向性を示している。その中で、大学院の再編・拡充について、生命科学系大学院、自然科学系大学院、人文社会科学系大学院の3つの大学院の整備を進めることが謳われた。

そして、国立大学法人熊本大学中期目標は、「教育研究組織が、その目的・目標に沿って整備され機能しているかの見直しを進めつつ、『国立大学法人熊本大学の将来像』の実現を図る」ことを謳い、これを受けて同中期計画において「大学院を、生命科学系大学院、自然科学系大学院、人文社会科学系大学院に整備する。」としている。

その後、2004年度には、学長の下に設置され、教育・学生担当副学長を座長とする「教育政策研究会」（筆者もメンバーの一人）において、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、教育研究組織の再編・大括り化を論点の一つとして研究協議が行われた。そこでは、大括り化のメリットとして、スケールメリットを活かし、人的・物的・財的資源を効率的・戦略的に活用できること、人材養成目標に対応して教育プログラムを柔軟に編成できること、現行学部の壁を超えて広く教員を結集することによりアカデミックな知とエンプロイアビリティを有機的に結び付ける可能性が広がること、などの意見も出された。

既に、生命科学系大学院については、2003年度に、医学研究科及び薬学研究科が改組され、教員所属組織・研究組織としての医学薬学研究部並びに教育組織としての医学教育部及び薬学教育部へと再編されていた。また、自然科学系大学院については、1998年度には、理学研究科及び工学研究科（いずれも修士課程）が廃止され、それまで博士後期課程のみであった自然科学研究科の博士前期課程として統合され、2006年度には、理学部及び工学部の所属だった教員を自然科学研究科所属とする大学院重点化、教員組織の一元化が行われている。したがって、人文社会科学系大学院の再編整備が課題として残る状況となっている。

また、2006年度には、eラーニングの専門家をeラーニングによって養成する大学院としては日本初の「教授システム学専攻」が設置された。同専攻は、それまで後期3年博士課程のみの独立研究科であった「社会文化科学研究科」の修士課程（独立専攻）として位置付けられた。同専攻については、後述するが、文系大学院改革の先行事例ともいえるものである。

なお、今次の再編整備の検討対象となる文系の現行大学院は、文学研究科（修士課程。入学定員42人）、教育学研究科（修士課程。同47人）、法学研究科（修士課程。同24人）、社会文化科学研究科（入学定員8人の後期3年博士課程及び同10人の修士課程）である。

以上のような経緯を経て、2006年5月、学長を議長とし、副学長（教育研究組織再編担当）、学長特

別補佐（教育担当）（筆者）、社会文化科学研究科長、文学研究科長、教育学研究科長、法学研究科長、左記各研究科評議員、事務局長をメンバーとする「人文社会科学系組織改革会議」がスタートし、文系大学院の再編整備の2008年度実施に向け、基本方針の策定のための検討が本格化した。さらに、同年6月には、左記メンバーから学長・事務局長を除いたメンバーで、副学長（教育研究組織再編担当）を委員長とする「人文社会科学系組織検討委員会」が、より具体的な組織構想の審議を開始した。

2006年12月までに、人文社会科学系組織改革会議が5回、人文社会科学系組織検討委員会が7回それぞれ開催され、検討が続けられたが、第5回人文社会科学系組織改革会議（2006年12月）において、教育学研究科に係る検討は当面分離して教職大学院設置構想及び教育学部改革構想と一体的に検討を行うこと、文学研究科・法学研究科・社会文化科学研究科の統合再編構想を審議する「人文社会科学系大学院検討委員会」を同改革会議の下に設置することが決定された。

その後、人文社会科学系大学院検討委員会においては、2007年2月末時点で5回の本委員会が開催されたほか、構想中の教育プログラム（コース）ごとの専門委員会等の会合が重ねられ、各コースの人材養成目的、教育内容・方法、開講形態、連携機関、開講科目と担当教員、組織運営等に関する検討の具体化が進められてきている。

特に、3部局統合によるスケールメリットを活かしたゼロベースの見直しによって積極的な創出を目指した、高度専門職業人の養成を主目的とするコース（熊本大学では「プロフェッショナル・スクール」と通称）については、入口としてどこ（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）を担う人材に養成するため、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。これは、本稿において論じてきた、明確な人材養成目的と体系的カリキュラムによる「見える化」を通じた組織的質保証、修了時に身に付けているべき能力を中核に据え、教育の目標・プロセス・成果のすべてがそこに志向する形で組み立てられた総体としての教育プログラムによる教育の質保証を目指した取組にほかならない。また、研究者等の養成を主目的とするコース（熊本大学では「アカデミック・スクール」と通称）については、特に学術的特色及び教育方法上の特色の明示により、人材養成目的・カリキュラム等の明確化を図るとともに、研究教育の拠点形成を目指した検討が行われてきている。

こうして、2007年2月現在、学内的には大筋合意の得られた（今後変更の可能性は残している）、図12のような組織改編案（2008年度実施予定）に到達している。

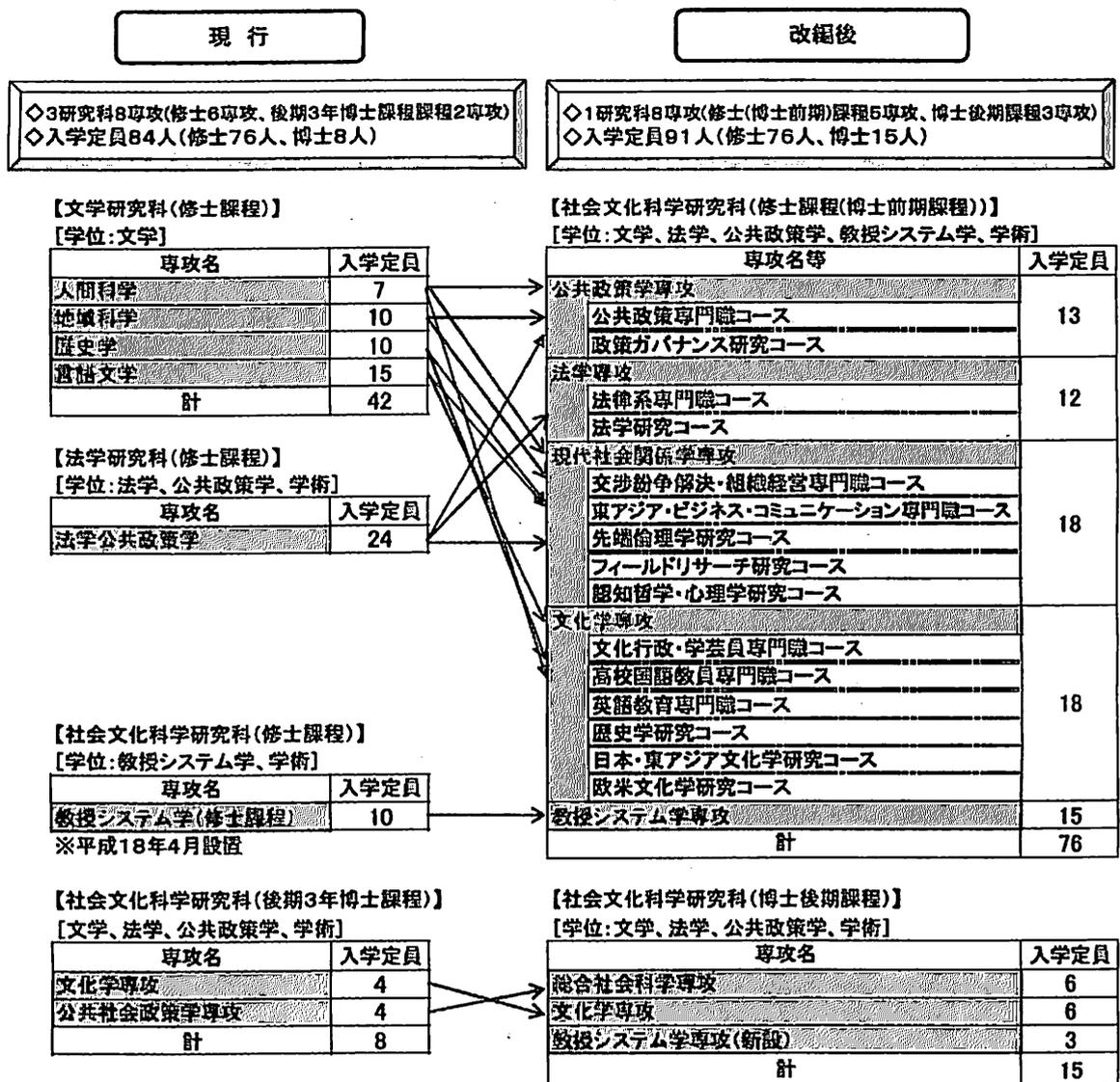


図12 人文社会科学系大学院の改編移行(案)

#### 4-2. 改革の目的

以上、今次の文系大学院改革構想に至る経緯及び構想検討状況について紹介してきたが、ここで、本稿の冒頭近く(1-2.)において触れた、今次改革が喫緊の課題となっている背景を念頭に置きつつ、これまでの検討を通じて浮かび上がってきた改革の目的を整理してみたい。筆者の文責において整理すると、概ね下記①～③のようになる。そこに、本稿における視座を貫く、グローバル化する知識社会に適合した大学院教育への転換の必要性、そのための人材養成目的の明確化やカリキュラムの体系化、そして地方国立総合大学としての存在意義と存続能力の維持強化等の課題認識を見出すことができよう。

##### ① 知識社会において求められる人材養成及び学術研究の推進

知識が社会の活力、経済の競争力、個人の雇用・生活等を大きく左右する資源となった知識社会において、人文社会科学の知識及びこれに基盤を持つ実践知を駆使し、活躍できる高度専門職業人の養成を充実するとともに、人文社会科学の諸分野の研究教育拠点として、日本の学術を牽引し世界の知の発展に貢献する研究及び研究者養成を推進する。

## ② 人材養成目的に応じた教育プログラム・教育研究組織の構築

このため、グローバル化する知識社会のニーズ、地域に根ざしつつ世界に開かれた国立大学としての使命、総合大学としての本学の資源等を踏まえつつ、人文社会科学系の大学院教育全体をゼロベースで見直し、様々な教育研究領域において、高度専門職業人の養成を主目的とするコース（プロフェッショナル・スクール）と研究者等の養成を主目的とするコース（アカデミック・スクール）を明示的に分節化し、明確な人材養成目的と体系的カリキュラムを有する教育プログラムとして構築する。そして、これら教育プログラムの効果的・効率的なマネジメント及び関連学術研究の発展を担う教育研究組織として専攻を設置する。

## ③ 教育研究を通じた社会的使命の達成と持続可能な大学院の確立

以上により、大学院の教育機能の強化及び学術研究の高度化に対する社会的要請に応え、国費によって支えられる国立大学としての使命を果たすとともに、有為な学生と優秀なスタッフを確保し、未来に向けて持続可能な大学院教育・学術研究の振興を図る。

### 4-3. 改革の特色

熊本大学の文系大学院改革構想の現時点（2007年2月現在）での到達点に基づき、筆者の文責において今次改革（2008年度実施予定）の特色を要約すると、以下のようになろう。

#### ① 「プロフェッショナル・スクール」と「アカデミック・スクール」の明示的分節化

我が国の大学院教育は、研究者養成から出発した後、規模拡大の中で事実上多目的化しながらも、多くは従来型の研究室教育を維持したまま社会人や研究者を目指さない進学者を受け入れるなど、必ずしも人材養成目的の明確化や目的に適合したカリキュラムの体系化と教育方法の整備を図ってきたとは言えない。このような反省の上に立ち、高度専門職業人の養成を主目的とする教育プログラム（プロフェッショナル・スクール）と研究者等の養成を主目的とする教育プログラム（アカデミック・スクール）を明示的に分節化し、大学院教育の実質化・強化を図る。

なお、図12中、名称に「専門職コース」が付されているコースが「プロフェッショナル・スクール」であり、「研究コース」が付されているのが「アカデミック・スクール」である。

#### ② 学術と社会の接点で専門職養成を行う「プロフェッショナル・スクール」の創出

知識基盤社会における社会人等の学習需要に応え、本学の人文社会科学分野の教育研究の実績及び人的資源を踏まえながら、様々な学術領域において、学術が基盤となり得る専門職業分野を追求し、学術的知見で職業的専門性を高めるプロフェッショナル・スクールを積極的に創出する。

入口（入学）と出口（雇用）の両面から人材需要を見据えつつ、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的、並びに、人材養成目的に基づく体系的なカリキュラム及び教育方法を確立する。すなわち、人材養成目的に照らして修了者に求められる能力を明確化し、修了者に求められる能力に照らしてカリキュラムと教育方法を明確化する。

例えばプロジェクト・ベースト・ラーニング（PBL）等の教育方法を積極的に取り入れ、課題解決能力の育成を図るとともに、関係機関との連携や国際連携を迫及し、人材需要に対応した実践性の確保に努める。社会人を主対象とする教育プログラムについては、夜間開講、土曜開講、サマースクール、eラーニング等、ニーズに対応した開講形態を工夫する。

### ③ 全国的・世界的な教育研究の拠点形成を目指す「アカデミック・スクール」の編成

世界水準・全国水準の学術をリードできる研究教育の拠点形成を目指して、研究対象・課題の焦点化及び研究教育の組織化を進めるため、各アカデミック・スクールの学術的特色、教育方法上の特色、担当教員の研究課題・業績等を明示し、体系的な科目履修によるコースワークの充実など課程制大学院にふさわしい体系的カリキュラムを構築する。

### ④ 専攻内コースとしての「プロフェッショナル」「アカデミック」併設モデル

プロフェッショナル・スクールが単なる実務教育機関ではなく、専門的職業能力を学術的基盤の上に高めていくものである以上、プロフェッショナル・スクールとアカデミック・スクールは学術分野を共有するものであり、限られた人的資源の中で、担当教員の多くは、また、開講科目の一定部分は、両者によって共有されることになる。したがって、両者は、多くの場合、一つの専攻内において、目的の異なるコースとして併設されることが適当である。

プロフェッショナル・スクールとアカデミック・スクールを併せ持つ各専攻は、学術研究と社会・経済の連結点となり、「実践から研究へ」と「研究から実践へ」の双方向で刺激を与え合うことにより、研究拠点形成と高度専門職業人養成の両目的に資するものとなり得る。いわば、学術知と実践知の融合による理論・実践対話型の大学院教育の開発へとつながり得るものと言える。

以上のような「プロフェッショナル・スクール」「アカデミック・スクール」の分節化と併設は、大学院改革の一つのモデルとして全国の大学の参考に供し得る。

### ⑤ 文学研究科・法学研究科・社会文化科学研究科の統合による新大学院の創設

上記①～④のような教育プログラムの再構築を本学の教育研究実績や人的資源を最大限活かす形で実施するためには、現行研究科の壁を超えて人材を求め、関連分野の教員の結集によってスケールメリットを活かす教育研究組織の大括り化が必要である。したがって、文学研究科（修士課程）、法学研究科（修士課程）、社会文化科学研究科（後期3年博士課程及び修士課程）を統合し、人文社会科学系の新大学院を区分制大学院として創設する。

大括り化した研究科組織のメリットとして、以下のような効果が期待できる。

- a. 教育プログラムの柔軟な編成・見直し
- b. 新たな研究教育領域の開拓
- c. 人的・物的・財政的資源の効率的活用と戦略的投入
- d. 開講科目の見直し・整理

### ⑥ 戦略的・効率的なマネジメントの確立

教授会によるガバナンスの下、研究科長・専攻長・コース長の権限・責任を明確化し、アカウントリティーの明瞭な組織運営体制を確立し、社会の要請や学術動向に対応して教育研究を見直す等の機動的・戦略的なマネジメントを展開できるようにするとともに、教育研究の質保証メカニズムを整備する。また、日常的なマネジメントについては、コース・専攻の自律性を重視し、効率的な運営体制とする。なお、研究科長・専攻長・コース長等については、組織運營業務に十分注力できるようにするため、負担が過重とならないよう担当授業科目等に関し十分配慮する。

#### 4-4. プロフェッショナル・スクールの構想概要

熊本大学には、経営学・商学・経済学等のいわゆるビジネス系に直結し得る学術分野の教育を行う学部・研究科がないため、プロフェッショナル・スクールを構想することは容易なことではない。人文社会科学分野の学術領域のうち、本学に存在し強みのあるものにつき、学術が基盤となり得る専門職業分野にはどのようなものがあるか、社会・経済のニーズに照らし、学内のアイデアを募り、探求した結果の到達点が、表3に掲げられている諸コースである。本稿3-6で採り上げた本田（2001）の言うように、社会人学生が実感する有意性においては、「反省的有意性」が「遂行的有意性」を上回っているとすれば、こうしたプロフェッショナル・スクールの在り方にもニーズがあると考えられる。

また、本稿で論じてきた雇用情勢にかんがみれば、学部からの進学者を当てにすることは適当ではないので、基本的には社会人を主な対象とし、進学者も受け入れ得る教育プログラムを中心に、一部、留学生を対象とする教育プログラムや、進学者と社会人両眼みのプログラムをも構想してきている。

表3 プロフェッショナル・スクール一覧（2007年2月現在の構想案）

コースの名称	コースの概要
公共政策専門職コース	「地方公務員政策法務キャリアアップ講座」「自治体職員能力開発講座」等の経験を発展させる形で、自治体から職員を受け入れ、政策分析・評価能力、個別領域課題も踏まえた政策形成能力、公共経営管理能力を持った地方行政スタッフを養成するプログラム。主として夜間開講により、在職の社会人の受入れを可能にする。
法律系専門職コース	現職の司法書士・税理士・社会保険労務士、あるいはそれら資格の取得を目指しつつ職務に従事している現職者、及びストレートマスターを対象に、実定法諸領域に係る事例研究・ケース分析を重視したカリキュラムによって課題解決能力の高い法律系専門職の養成とキャリアアップを行うプログラム。主として夜間開講。
交渉紛争解決・組織経営専門職コース	医療機関をはじめ組織内外に恒常的に紛争解決課題を抱える諸機関の管理的スタッフ及びストレートマスターを対象に、交渉・紛争解決、及びこれらと関わる組織経営の理論と技法を、ケース分析を軸に教授するプログラム。土日開講とeラーニングの活用を検討。
東アジア・ビジネス・コミュニケーション専門職コース	中国の大学の日本語科で既に日本語の基礎を学んだ学生を組織的に受け入れ、高度な日本語能力とともに、日本の社会・文化と、契約・紛争処理・知的財産等、ビジネスに関わる諸制度の基礎を、事例分析を通じて学習させ、日系企業等に送り出すプログラム。
文化行政・学芸員専門職コース	文化財行政制度の体系的教育及び博物館経営など高度な学芸員教育を共通の核に、考古学・民俗学・古文書学などの専門科目の履修によって、文化行政部門の高度な人材養成及びその再教育を行うプログラム。博物館法の改正が準備されており、正規の学芸員資格取得には修士修了と専門試験が要求される見込みであることに対応したプログラム。
高校国語教員専門職コース	古典・漢文・現代文についての該博な知識、日本語・日本語文法についての正確な知識、文を読み取る感性を基に、幅と深みのある授業を展開する能力形成を目指す科目と、それらを反映した教材を地域に即した形で作成・検証する演習科目を軸に、現職教員の再教育とストレートマスターの教育を融合実施するプログラム。eラーニングを利用。
英語教育専門職コース	英語学習を構成する様々な学習要素について体系的な教育を行うとともに、実践的な英語能力の強化を保証する教育プログラム。高校教員から大学教員まで広く射程とし、英語教育の専門家を育成・再教育するプログラム。eラーニングを利用。本学の英語教育の改善にとっても、重要な役割を果たす。

表3を見ると、入口としてどこの誰を対象とし、出口としてどのような職務を担う人材に養成するため、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しようとしていることは、窺い知ることができよう。本稿で繰り返し論じてきた、明確な人材養成目的と体系的カリキュラムによる「見える化」を通じた組織的質保証、教育の目標・プロセス・成果の総体としての教育プログラムによる教育の質保証を図る取組を目指していると言える。

また、上記のプロフェッショナル・スクールについては、関係部局や大学としての戦略的判断により、一部に非常勤講師や新たな専任教員ポストの配置を行う予定はあるものの、基本的には現員スタッフ中心に教育を担っていくことになる。人件費以外の財政面でも、潤沢な資源投入は期待できない。これまでこうしたプロフェッショナル・スクールのなかった所で、いきなりプロフェッショナル・スクールを構想し、そして設置後はその教育や運営に従事することを求められる、教員の戸惑いは並大抵のものではない。人材需要に対応した教育プログラムの構築及び運営という「組織的質保証／戦略的経営」の取組は、いわば産みの苦しみにも似た、人的・物的・財政的資源の再配置と教職員個々人の役割の再定義を伴うからである。

#### 4-5. 改革の先行事例としての「教授システム学専攻」(eラーニング専門家養成ネット大学院)

以上の文系大学院改革に先行して、プロフェッショナル・スクールの一つのモデルケースとして、既にスタートを切っているのが、社会文化科学研究科「教授システム学専攻」<sup>(13)</sup>(修士課程)である。同専攻については、筆者は、初期の構想段階から参画してきており、設置計画段階の設置準備委員会委員を経て、設置後は専任教員の一人となっている。

教授システム学専攻は、eラーニング推進を担う高度専門職業人の育成を目的として2006年4月に設置された。10名の入学定員に対して200件を超える資料請求があるなど高い関心が全国から寄せられ、2006年度は、志願者37名から選抜した15名の第1期生に、22名の科目等履修生も加え、教育を開始した。いわゆるインターネット大学院であり、100%オンラインの教育課程(非同期型の遠隔授業)によって、首都圏をはじめ日本各地の社会人学生等が働きながら自宅や職場で学んでいる。eラーニング専門家をeラーニングで養成する我が国最初の試みである。第2期生となる2007年度入学者についても、34名の入学志願者から、留学生1名を含む20名の合格者を選抜したところである。

同専攻を構想するに当たっては、日本において顕在化していない学習市場がこの分野にあるとの読みがあった。設置計画に当たっては、ニーズ調査も行い、一定のニーズの存在を確認していたが、調査以前の段階でニーズについての確信に近いものがあった。それは、北米の米国やカナダ、アジアでは韓国やシンガポールをはじめ、eラーニング先進国と評価される国々においては、日本にはほとんどいない「インストラクショナル・デザイナー」と呼ばれる教育の効果・効率・魅力を高めるシステム的方法論の専門家が活躍し、eラーニングの量的普及と質的向上に寄与していること、そして、それらの国々、特に米国では、そうした専門家の養成を大学院教育として行っていることがわかっていたからである。一方、こうした専門家が皆無に近く、養成もほとんど行われていない日本は、eラーニングの世界ランキング(Economist Intelligent Unit, Ltd & IBM, Co, 2003)において、23位となっており、北米、欧州、豪州のほか、アジアでは、韓国(5位)、シンガポール(6位)、台湾(16位)、香港(19位)の後塵を拝している。この分野について日本には潜在的なニーズがあるはずであり、これを捉えた大学院教育を創設することにより、はじめてニーズが顕在化するであろうと考えていたのである。このことから、経営

戦略としては、「日本初」となることにこだわった。最初期の構想段階はどんなに遡っても2004年秋であるが、翌2005年6月には設置計画書を文部科学省に提出している。見方によっては拙速と批判されかねない、大学としては異例のスピードである。

同専攻は、全国の企業・大学等にeラーニング専門家を供給するという明確な人材養成目的を掲げ、カリキュラムは、インストラクショナル・デザイン (ID: instructional design) を中核とし、情報技術 (IT: information technology)、知的財産権 (IP: intellectual property)、マネジメント (IM: instructional management)を加えた「4つのI」から構成される教授システム学を体系的に学ぶものになっている。

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、ウェブ<sup>(14)</sup>上で公表した。高度専門職業人としての職務遂行能力の基礎を培う責任を内外に明らかにしたことになる。教育課程を構成する各科目の前後関係 (先修要件) を定め、また、各科目の単位取得条件となる課題群を職務遂行能力との直接的な関連を持たせて設定するなど、自らの教育課程編成にインストラクショナル・デザインの手法を活用している。明確な人材養成目的を公表し、いわば出口 (修了者像) から遡って教育課程全体を体系的に設計した教育プログラムとしては、我が国で最も先進的なものの一つであり、大学院設置基準の改正に先立ってその趣旨を体現した事例とみなされる。

また、「4つのI」など様々な専門性を持った担当教員による組織的討議・グループ活動を通じて、上述の人材養成目的に基づく体系的な教育課程の編成、共通ガイドラインに沿ったシラバス作成、シラバスの教員間相互チェック、明確な成績評価基準の設定、コンテンツの相互レビュー等を実現しており、教育の組織的展開という面でも、大学院教育実質化の先進例と言える。

職務遂行能力の設定に当たっては、修了者が高度専門家として活躍するeラーニング業界の動向を注視した。特に、特定非営利活動法人日本イーラーニングコンソシアム (eLC) が策定中の「eラーニングプロフェッショナル資格認定制度」に整合する形で職務遂行能力や各科目での教育内容を決定し、修了と同時に認定資格が取れるように配慮した (交渉中)。同時に科目等履修生として本プログラムの科目を修了した者には、資格認定の一部が満たされたものとしてカウントされる (交渉中)。これらの連携により、産業界が求める人材を輩出し、人材立国の基盤を支えるeラーニングの質向上に寄与するためのメカニズムを内包している。また、高等教育におけるeラーニング支援の中核機関である独立行政法人メディア教育開発センター (NIME) との間でも、セミナーの共同開催、講師の相互派遣、本専攻の授業科目担当 (非常勤講師) 等を通じ、協力関係を深めてきている。

以上の通り、教授システム学専攻は、人材需要に対応した明確な人材養成目的、目的に則した体系的カリキュラム、教育への組織的な取組、産学連携等により、教育プログラム総体としての質保証を図っている。課程制大学院の趣旨を体現するとともに、プロフェッショナル・スクールとしての実質を備えており、同専攻の設置・運営は先進的な大学院改革の事例と言えよう。

以上のような「組織的質保証」を可能にしているのは、「戦略的経営」である。既存の学部・研究科に基礎を置かない領域融合型の専攻として、全学的戦略により、学内から関連分野の教員を結集するとともに、外部人材をヘッドハンティングすることによって、教員組織が整備された。すなわち、人的・物的・財政的資源の再配置と教職員個々人の役割の再定義が行われたわけである。

## 5. 研究の成果と残された課題

### 5-1. 研究の成果

「知識社会に対応した大学・大学院教育プログラムの開発」という本稿のテーマが、様々な論点に関係してくる、極めて欲張りな総合的テーマであることは、研究開始前から承知していたことである。個々の論点に焦点を絞った論考も大事だが、諸論点の織りなす総体としての問題構造を明らかにすることも必要であると考え、この研究に取り組んできた。このようなテーマの性格上、本稿は既に、一論文としては異例の長文となっている。ここでは、本稿における個々の論点を繰り返すことはしないし、これまでの議論に関する詳細な整理を行うことも避けるが、以上の論考による最重要ポイントを研究成果として、以下の通り要約したい。

#### ① 組織的質保証／戦略的経営による学問を基盤としたエンプロイアビリティ育成の可能性

まず第一に、グローバル化する知識社会における経済・雇用情勢等に照らし、エンプロイアビリティの育成は、大学が広く社会や学生に対して負っている社会的責務となっていることは明らかであり、また、学術研究を行う教員を最大の資産とする大学が、学問を基盤としてエンプロイアビリティを育成する教育を実現することは、容易ではないにしても可能であるという考察である。

その際の決め手は、「組織的質保証／戦略的経営」複合システムとして、教育／経営の目標・プロセス・成果を統合するシステムのアプローチである。入口としてどこの誰を対象とし、出口としてどのような職務を担う人材に養成するため、どのような能力を形成すべく、どのような教育内容・方法と開講形態で教育を行うか、といった諸点を可能な限り明確化・「見える化」し、そのために必要な資源・人員を投入・再配置するとともに、組織的な教育に取り組むことが、その本質である。その重要性は、高度専門職業人養成を目指す大学院教育においてより先鋭的に現れるが、研究者養成を標榜する大学院教育や学部教育についても、その基本は変わらない。

社会人教育については、本田(2001)の言う「反省的有意性」、換言すれば、学問を基盤としたリフレクションが社会人学生に評価されていることから、実践的ノウハウ一点張りではなく、学術的・客観的知見をもって、一定の距離を取りながら自らの実践を見直す学習の場を提供することが、大学院教育の重要な使命である。

日本において、大学院による社会人教育の「外部有用性」(本田 2001)が高まらない最大の要因は、雇用の非流動性ゆえに明示知の価値を過小評価しがちな日本的雇用システムにある。これは、グローバル化する知識社会の趨勢に日本の経済・雇用システムが適応できていないことを意味しており、筆者はこのことに危機感を有するものであるが、経済・雇用システム面での対策等に深い入りすることは本稿の目的を逸脱する。本稿の拠って立つ高等教育サイドの視点からは、大学教育・大学院教育が、学問を基盤としたエンプロイアビリティ育成及び学術と社会の接点の拡大・強化に取り組むことが肝要である。

これは、学術の軽視を意味するものでは決してない。むしろ、逆である。学術研究と社会・経済の連結点としての大学が、「実践から研究へ」と「研究から実践へ」の双方向での相互作用により、学術知と実践知の融合による理論・実践対話型の教育・研究への道を開き、学術や大学の存在意義と存続能力を維持向上させるものと言える。

## ② 大学院改革の「プロフェッショナル／アカデミック併設」モデル

上述のような研究と実践の相互作用、理論・実践対話型の教育・研究の実現を図る上では、熊本大学が構想中の文系大学院改革（2008年度実施予定）における専攻内コースとしての「プロフェッショナル・スクール」「アカデミック・スクール」併設モデルは、有効性を持つものと期待し得る。また、人的・物的資源の有効利用という観点からも、学術分野を相当程度共有する「プロフェッショナル・スクール」と「アカデミック・スクール」のそれぞれに、独立した教員組織や教育研究環境等を整備することのできる余裕のある大学は多くないであろうから、他大学にとっても一つのモデルとなり得るものと考えられる。同一専攻内で「アカデミック・スクール」と並置される「プロフェッショナル・スクール」は、制度上の「専門職大学院」として設置されるものとは異なる「プロフェッショナル・スクール」モデルと言えよう。

## ③ 社会人大学院マーケットへの戦略的取組

日本の大学は、好むと好まざるとを問わず、日本的雇用システムの変わっていない部分、すなわち、正規雇用の非流動性や新卒一括採用重視を当面の前提とせざるを得ず、学士課程教育においては若年学生のエンプロイアビリティ育成が求められる一方、文系の大学院教育においては社会人学生の獲得が死活問題となっている。こうした背景の下、熊本大学が構想中の文系大学院改革（2008年度実施予定）は、顕在化していない新領域を含む社会人学生マーケットを開拓すべく、当大学にある文系学術分野の中から社会・経済との接点を見出し、「プロフェッショナル・スクール」の創出を図るものとなっている。こうした取組は、人的・物的・財政的資源の再配置と教職員個々人の役割の再定義を伴い、当大学を含む日本の大学の多くが不慣れな戦略的経営を必要とするものである。口で言うほど容易ではなく、また理想的でもない学内調整過程を経て、すなわち、関係教職員・役員の労苦を経て、曲がりなりにも実現の目途が立ちつつある。構想中の現段階では未だ時期尚早の誇りを免れないかもしれないが、社会人大学院マーケットの開拓という共通性の高い課題に戦略的に取り組む事例として、他大学の参考となり得る可能性があると言えよう。

## 5-2. 残された課題

上述の通り、「知識社会に対応した大学・大学院教育プログラムの開発」という本稿のテーマについて、総体としての問題構造を明らかにするとともに、その分析に基づいて課題への取組の方向性を提示する上で、本研究は一定の成果をあげたものとする。他方、様々な論点に関わる総合的テーマゆえに、本稿の触れた個々の論点を中心として、残された課題は、研究の成果よりも多いであろう。ここでは、そのうちの最重要のものに絞って、以下の通り論ずる。

### ① エンプロイアビリティを育てる学士課程一貫教育プログラム

本稿は、知識社会等のグローバルなコンテキスト、日本的雇用システムや日本の高等教育というナショナルなコンテキスト、さらには地方に立地する国立の総合大学としての熊本大学というローカルなコンテキスト、という3つのレベルが織り成す構造の中で、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を明らかにしてきた。これは、学士課程教育と大学院教育に共通する課題であり、本稿の基本的視座は、両者に適用可能なものと考えられる。

しかし、アクション・リサーチとしての本研究がフィールドである筆者の所属大学（熊本大学）において対象としたのは大学院教育であり、このため、本稿は、エンプロイアビリティを育てる学士課程一貫教育プログラムの在り方について具体的に論じてはいない。

ここでは、図13により、こうした学士課程教育に関する筆者の問題意識を示唆しておく。グローバル化する知識社会の趨勢に乗り遅れているかに見える日本の社会・経済のための人材育成の在り方とともに、日本的雇用システムの下でのエンプロイアビリティに現実的責任を負う大学教育という視点から、同図に示した様々な能力領域のうち、学士課程教育がカバーすべき領域がどのような範囲なのか。また、そのためのカリキュラム・教授法の条件は何か。そして、学部専門教育と教養教育の役割分担・連携というよりも、その分断構造を克服する学士課程一貫教育の在り方はどうあるべきか。さらに、学問を基盤としたエンプロイアビリティ育成は、学士課程教育においてどのような姿を取るべきか。これらがここで提示したい課題である。

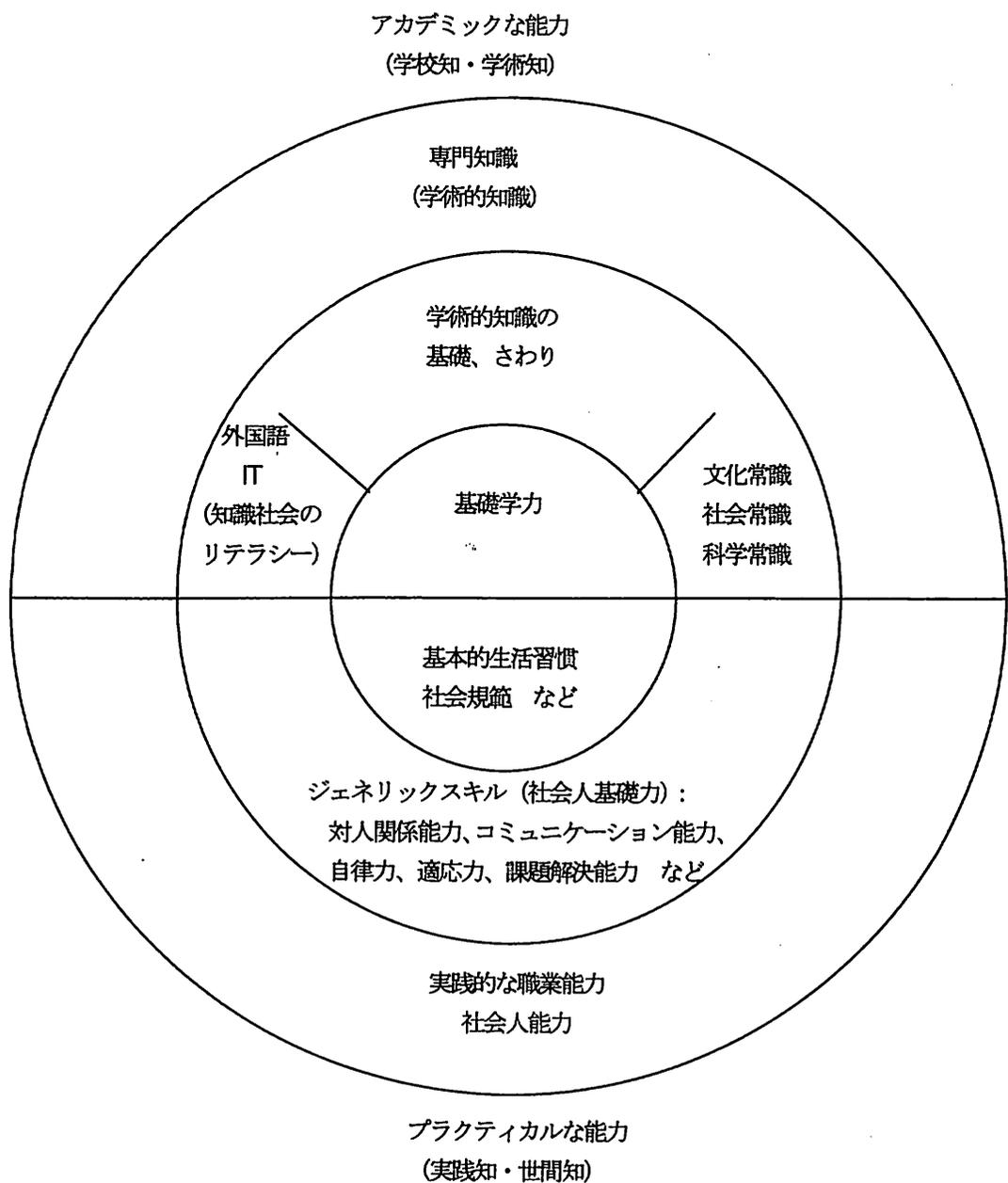


図13 広義の教育によって育成できる諸能力のイメージ

## ② 知識社会において持続可能な全学教育システムの開発

「全学教育システムの開発」については、以前の拙稿（大森 2005d）において試論を展開し、『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。」(p. 36) と論じた。この論考は、基本的視座において、本稿に引き継がれている。本稿は、先行諸研究や様々なデータに基づいてこの視座を拡大・深化させるとともに、熊本大学の大学院改革というフィールドを通じて検証を試みたものと言える。

所属大学を対象とするアクション・リサーチにおいて、本稿のいう「組織的質保証／戦略的経営」に曲がりなりにも取り組む当大学の実践の中で浮かび上がった課題は、「持続可能な」全学教育システムを開発することの必要性である。その核心は上記拙稿においても触れた教職員の多忙化の問題であるが、多忙さの偏りの問題も深刻である。熊本大学の文系大学院改革において創設されるプロフェッショナル・スクールの構想、カリキュラム・授業方法等の具体化、同僚に対する説得を経ての授業担当教員の配置、そして設置後の管理運営業務の負担などの労苦は、これらに中心的に取り組んでいる同僚教員にとって十分な報いのあるものであろうか。

研究業績がものを言う今の大学教員の労働市場の基本的特性からみて、個人にとってのメリットを冷徹に検討すれば、そうした厄介な学内業務には巻き込まれずに、割り当てられた授業負担をこなしながら、自分の学術研究に専念する方が、はるかに合理的な行動であることは議論の余地がなかろう。また、大学教員の最大のミッションが学問に基づく教育・研究である以上、それを一概に批判することもできない。大学の発展は、中長期的には教員集団に裨益するであろうが、教員個人々に着目すれば、そのために自身の時間を割くほど個人にとっての利益が明らかなものではない。相当の研究業績を有し、他大学への転出が可能な教員にとっては、特にそうである。要するに、組織的質保証／戦略的経営という大学という組織ないしシステムにとって必要な機能に対し、組織構成員ないしシステム内アクターたる教員の側には十分なインセンティブがないのである。

熊本大学の文系大学院改革の事例について言えば、今後、プロフェッショナル・スクールへの重点的な資源投入等が行われるであろうが、それでは全く十分とは言えない。各コースの運営を担う中核教員への授業負担軽減も、学部専門教育や教養教育を含めた配慮が必要であるが、言うは易くして実現はそう容易ではない。今以上の研究成果を生み出すポテンシャルのある教員に、成果を高める時間的ゆとりがないことが多い。こうした問題は、当大学に限ったものではなく、改革に取り組む多くの大学に共通する課題であろう。「持続可能な」全学教育システムの開発は、残された大きな課題である。

最後に、献身的とも言える取組に尽力してきた同僚諸氏への敬意を表して、本稿を閉じたい。

### 〈注〉

- (1) アクション・リサーチは、課題解決志向の実践的研究であるとともに、社会科学の発展への貢献を意図する学術的研究でもあり、学術研究者が参画するのが通常である。アクション・リサーチについては、Bourner, O'Hara & France (2000) を参照。
- (2) 経済産業省のウェブサイト (<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.htm>, 2007.2.4) によると、「社会人基礎力」とは、「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」と定義し、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3つの能力に整理している。また、同省の研究会の

「中間取りまとめ」(経済産業省, 2006)においては、「社会人基礎力」は、「基礎学力」「専門知識」「人間性、基本的な生活習慣」等とともに、「人間力」を構成する要素とされている。

- (3) 2004年12月7日の記者会見において、中山成彬文部科学大臣(当時)は、「OECD生徒の学習到達度調査(PISA) 2003年調査」の調査結果を受けて、「全体として世界のトップレベルにあるとはいえない状況にあると私は認識しております。低下傾向にあるということをはっきり認識すべきだと考えております。」と発言している([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/daijin/04121501.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/04121501.htm), 2007.2.3)。
- (4) 文部科学省の次のウェブサイト参照。[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/001/04120101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/04120101.htm), 2007.2.6)
- (5) 文部科学省の次のウェブサイト参照。[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/16/12/04121301.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/12/04121301.htm), 2007.2.6)
- (6) 採用に当たっての学位の等級の利用及び学位の等級の高さが就職可能性と強い相関関係にあることについては、例えばKnight & Yorke (2004, p.168)を参照。
- (7) 厳密に言う、一等から三等までは「優等学位(honours degree)」と呼ばれ、優等学位の水準に達しない者に対して授与されるのが「普通学位(ordinary degree)」又は「合格学位(pass degree)」である。
- (8) 岩脇(2004)によると、1990年代の初めと終りを通じて、著名企業による「望ましい人材」像の言説構造には、頻出語彙の変遷にもかかわらず、「<快活な人柄><革新力><目標達成志向>」からなる大きな枠組みが存在し続けた」(p.322)という。
- (9) 「エンプロイアビリティ」には、論者によって様々な定義があるが、高等教育におけるエンプロイアビリティ育成の専門家であるKnight & Yorke (2003, pp.5-6)は、他の論者の定義にも触れつつ、エンプロイアビリティとは、「様々な達成・理解・人格特性のセットであって、それにより職を得るとともに選んだ職業において成功する可能性が高まるもの」と定義する。
- (10) 英国の高等教育アカデミー(HEA: Higher Education Academy)の次のウェブサイト参照。<http://www.heacademy.ac.uk/Employability.htm>, 2007.2.7)
- (11) HEAは、全英の高等教育機関における学生の学習経験の向上を図るため、高等教育機関及び教職員並びに専門分野別団体に対し、日本風と言えば授業改善・FDに係る支援を行う機関である。HEFCE等を通じた公的資金及び高等教育機関からの年会費によって運営されているが、政府機関ではなく高等教育セクターによって共同所有されている存在とされる。次のウェブサイト参照。<http://www.heacademy.ac.uk/>, 2007.2.9)
- (12) 次のウェブサイト参照。<http://www.inqa.ae.org/>, 2007.2.10)
- (13) 次のウェブサイト参照。<http://www.gsis.kumamoto-u.ac.jp/>, 2007.2.26)
- (14) 次のウェブサイト参照。<http://www.gsis.kumamoto-u.ac.jp/outline/index.html#3>, 2007.2.26)

### <引用・参考文献>

青木薫, 2006, 『大学教育経営の構造改革—硬構造から柔構造へ—』大学教育出版。

Bourner, Tom, O'Hara, Suzanne & France, Linda, 2000, "Practitioner-centred Research", Bourner, Tom, Katz, Tim, and Watson, David eds, *New Directions in Professional Higher Education*, Buckingham: Open University Press, pp. 226-237.

中央教育審議会, 2002, 『大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について(答申)』。

([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020801.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020801.htm), 2007.2.10)

Drucker, Peter F., 1999, *Management Challenges for the 21st Century*, New York: Harper Business,

(=1999, 上田惇生訳『明日を支配するもの—21世紀のマネジメント革命』ダイヤモンド社)。

Economist Intelligent Unit, Ltd & IBM, Co, 2003, *The 2003 e-learning readiness rankings*.

([http://www-304.ibm.com/jct03001c/services/learning/solutions/pdfs/eiu\\_e-learning\\_readiness\\_rankings.pdf](http://www-304.ibm.com/jct03001c/services/learning/solutions/pdfs/eiu_e-learning_readiness_rankings.pdf), 2007.2.26)

樋口美雄, 2001, 『人事経済学』生産性出版。

本田由紀, 2001, 「社会人教育の現状と課題—修士課程を中心に—」『高等教育研究』第4集, pp. 93-112.

- 岩脇千裕, 2004, 「大学新卒者採用における「望ましい人材」像の研究－著名企業による言説の二時点比較をととして－」『教育社会学研究』第74集, pp. 309-327.
- Knight, Peter T. & Yorke, Mantz, 2003, *Assessment, Learning and Employability*, Berkshire: Open University Press.
- Knight, Peter & Yorke, Mantz, 2004, *Learning, Curriculum and Employability*, London: RoutledgeFalmer.
- 熊本大学, 2003, 『「国立大学法人熊本大学」の将来像』.
- 熊本大学, 2005, 『熊本大学大学院社会文化科学研究科教授システム学専攻案内』.
- 熊本大学大学院検討委員会, 2002, 『熊本大学大学院の現状と将来構想 (報告)』.
- 内閣府, 2006, 『平成18年版国民生活白書』. (<http://www5.cao.go.jp/seikatsu/whitepaper/>, 2007.2.7)
- 日本経済団体連合会教育問題委員会, 2004, 『企業の求める人材像についてのアンケート結果』. (<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2004/083.pdf>, 2007.2.5)
- 大森不二雄, 2004, 「国境を越える大学への開国－グローバル化へのキャッチアップの展望と課題－」『IDE－現代の高等教育』No. 461, pp. 68-74.
- 大森不二雄, 2005a, 「国境を越える高等教育に見るグローバル化と国家－英国及び豪州の大学の海外進出の事例分析－」『高等教育研究』第8集, pp. 157-181.
- 大森不二雄, 2005b, 「国境を越える大学の認可・評価に関する豪州の政策－国民教育システムへの取込みとしての質保証－」『教育社会学研究』第76集, pp. 225-244.
- 大森不二雄, 2005c, 「グローバル化する高等教育の質保証と大学間競争」早田幸正編『国立大学法人化の衝撃と私大の挑戦』エイデル研究所, pp. 218-227.
- 大森不二雄, 2005d, 「全学教育システムの開発に関する試論」熊本大学大学教育機能開発総合研究センター『大学教育年報』第8号, pp. 27-37.
- 大森不二雄, 2006a, 「教育の質保証と戦略的経営－教授システム学専攻の試み」『教育学術新聞』8.23, p. 2.
- 大森不二雄, 2006b, 「高等教育の質の向上と評価をめぐって－ファンダメンタルな課題の提示－」日本教育行政学会『第13回日韓教育行政学会共同セミナー 高等教育の質の向上と評価』.
- Reich, Robert B., 1991, *The Work of Nations - Preparing Ourselves for 21st-Century Capitalism*, New York: Alfred A. Knopf, Inc. (=1991, 中谷巖訳『ザ・ワーク・オブ・ネーションズ－21世紀資本主義のイメージ』ダイヤモンド社)
- 労働政策研究・研修機構, 2005, 『高等教育と人材育成の日英比較－企業インタビューから見る採用・育成と大学教育の関係－』労働政策研究報告書No.38.
- 佐藤博樹, 2002, 「キャリア形成と能力開発の日米独比較」小池和男・猪木武徳編『ホワイトカラーの人材形成－日米英独の比較』東洋経済, pp. 249-267.
- The Times Higher Education Supplement, 2006, *World University Rankings*.
- Weick, Karl E., 1976, "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, pp. 1-19.
- 山田礼子, 2004, 「プロフェッショナル化する社会と人材－経営人材のプロフェッショナル化と教育－」『高等教育研究』第7集, pp. 23-47.