

(研究課題番号 22330213)

平成 22 年度～平成 24 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (B))

最終成果報告書

大学経営高度化を実現する
アカデミック・リーダーシップ
形成・継承・発展に関する研究

2013 年 3 月

研究代表者 夏目 達也
(名古屋大学高等教育研究センター教授)

はじめに

名古屋大学をはじめ全国主要大学の高等教育センターに所属する教員は、アカデミック・リーダーシップ研究会（通称）を組織して、大学の執行部等のリーダーシップのあり方について研究している。本書は、中間報告として、現時点での研究成果をまとめたものである。

大学教育をめぐる環境が近年厳しさを増している中で、大学の管理・運営のあり方が問われている。国立大学では、従来この問題が意識される機会は決して多くなかった。国立大学は文部科学省の内部組織として長らく位置づけられてきており、独自に管理・運営を行うことはさほど必要とされてこなかった。学長をはじめ大学執行部に期待される役割も限定されていた。そもそも、管理・運營業務やそれを担当することは、多くの教員には重要課題として受け止められてこなかった。大学に長年勤務し多様な役職を経験する中で適性を評価され実績を上げた教員が、執行部として役割を担うことが期待され、本人もその自覚を高めるという方式がとられてきた。その過程において、管理運営の能力は長期間かけて段階的に形成されてきた。

そのような状況が大きく変化するのは、2004年に国立大学が法人化されて以降のことである。文部科学省との関係は相対的に希薄化し、大学が独自の判断で管理・運営することが必要とされるようになってきた。大学は一般に規模が大きくかつ複雑な組織を内部にもっており、それを管理・運営するためには高度な能力が必要である。近年の大学教育の環境が厳しくなっている状況下で、求められる能力はさらに高度化している。その形成についても、かつてのようにゆっくり時間をかける余裕はなくなりつつある。

管理・運営を直接に担う執行部の役割は大きく、かつ重要になっている。とはいえ、大学執行部については、未解明の問題が少なくない。たとえば、彼らはいかにして選出されているのか、なぜ執行部メンバーになることを受諾したのか、どのような環境・条件の下で職務を遂行しているのか、職務施行にあたってどのような問題点に直面しているのか等々の問題である。大学関係者であれば、誰でも執行部メンバーの氏名等は知っているし、会議等で席を同じくする機会も少なくない。にもかかわらず、これらの問題は意外に知られていない。

以上のような問題意識に基づいて、本研究会のメンバーは、大学の管理・

運営における執行部の役割、さらに彼らのリーダーシップ形成を支援するための大学内外の諸組織による活動状況について研究している。

本報告書は、科研費補助金による助成を得た3年間（2010～2013年）の成果をとりまとめたものである。

本テーマに関心を持つ方々からの率直なご意見を願います。

2013年3月

研究代表者 夏目達也
（名古屋大学高等教育研究センター・教授）

研究組織(2013年3月現在)

夏目 達也	名古屋大学 高等教育研究センター	教授・研究代表者
大塚 雄作	京都大学 高等教育研究開発推進センター	教授
大森不二雄	首都大学東京 大学教育センター	教授
吉永契一郎	東京農工大学 大学教育センター	准教授
中島 英博	名城大学 大学院大学・学校づくり研究科	准教授
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
齋藤 芳子	名古屋大学 高等教育研究センター	助教

研究経費

平成 22 年度	直接経費	570 万円	間接経費	171 万円	計 741 万円
平成 23 年度	直接経費	480 万円	間接経費	144 万円	計 624 万円
平成 24 年度	直接経費	350 万円	間接経費	105 万円	計 455 万円

目 次

はじめに	夏目 達也
研究組織	

第1部 国内調査

大学教育改革における大学執行部の

リーダーシップの形成と発揮	夏目 達也	3
---------------------	-------	---

－国立大学副学長を中心に－

教育担当副学長のリーダーシップに関する

調査の基礎的分析	大塚 雄作	23
----------------	-------	----

－国立大学教育担当副学長質問紙調査から－

教育改革と副学長	橋本 健夫	51
----------------	-------	----

第2部 外国調査

アメリカにおける大学執行部向け研修の現状と課題	中島 英博	71
-------------------------------	-------	----

アメリカにおける教育担当副学長のリーダーシップ開発 ..	吉永契一郎	85
------------------------------	-------	----

アメリカの大学における

アカデミック・リーダーシップの実際	吉永契一郎	99
-------------------------	-------	----

中島 英博

英国における大学経営と経営人材の職能開発	大森不二雄	119
----------------------------	-------	-----

－変革のマネジメントとリーダーシップ－

知的指導者としての大学教授	Bruce Macfarlane	147
---------------------	------------------	-----

－その形成、アイデンティティ、役割 (訳 近田 政博)

大学教育改革におけるリーダーシップの主体	中井 俊樹	175
----------------------------	-------	-----

－オーストラリアの公募型プログラムの事例－

フランスにおける大学ガバナンス改革と

大学執行部向け研修	夏目 達也	191
-----------------	-------	-----

La nouvelle gouvernance et l'autonomie de

l'université en France	Saeed Paivandi	215
------------------------------	----------------	-----

第3部 学会報告

大学教育学会第33回大会(2011年)ラウンドテーブル報告：－	夏目 達也	239
---------------------------------	-------	-----

教育改革促進のための大学経営陣の

リーダーシップ形成と研修プログラム

大学教育学会第34回大会(2012年)ラウンドテーブル報告：・夏目 達也	249
教育改善における大学執行部の役割とリーダーシップ	

第4部 資料

国立大学教育担当副学長アンケート	261
国立大学教育担当副学長アンケート集計結果	268

第 1 部 国内調査

大学教育改革における大学執行部の リーダーシップの形成と発揮

－国立大学副学長を中心に－

夏 目 達 也

<要 旨>

本稿の目的は、大学の教育改革促進における教育担当副学長の役割とリーダーシップ発揮の状況を解明すること、リーダーシップの形成・発揮において直面している課題を検討することである。担当業務に関連して教育担当副学長が担う主な役割は、①全学の教育改革・改善の方針や具体的方策の決定、②学内の意見の集約・調整、③学内の教育関係委員会の議長を務める、④学内諸アクターによる教育改革の進捗状況をモニターすること等である。

副学長の多くは職務遂行にあたり以下の困難を感じている。職務内容が多いこと、関係するアクターが多く意見調整が難しいこと、改革案をみずから作成する時間的余裕が十分でないこと等である。困難克服のため、中期目標・計画の作成等での工夫、学長・同僚・事務職員との良好な関係による相互支援に努めている。これらの調査結果から得られた示唆は以下の点である。1) 教育改革・改善活動を進めるうえでの教育担当副学長の役割の重要性である。2) 副学長のリーダーシップが発揮される範囲・機会はしばしば限定的である。3) 「英雄型リーダーシップ」の克服が必要である。4) 副学長は経営メンバーなのか教員代表なのかを明確にすることが必要である。

1. はじめに

本稿の目的は、大学の教育改革を進めるうえで大学執行部の果たす役割、とくに国立大学教育担当副学長のそれに着目しつつ、彼らのリーダーシップがいかにして形成され発揮されているのか、さらにその形成・発揮にお

いて直面する課題とは何かについて検討することである。

近年、日本では高等教育改革に関する議論が盛んである。その一部は政府の施策として法令により規定され実施されている。各大学でも、政府の施策を取り入れたり、あるいはそれとは別に大学独自の方針に基づいて、教育改革が実施されている。それを実施する上では、多様なアクターが関与する。中でも大学執行部は、大学全体の置かれた客観的状況を把握し、活用できる資源を考慮しつつ、必要かつ可能な改革案をまとめること、学内の多様な構成員を巻き込みつつそれを実施することなど、重要な役割を担っている。教育の改革・改善に関しては、教育担当副学長が中心的役割を担うことが期待されている。

それでは、各大学において副学長は、どのようにして選出されているのか、教育改革にあたって実際にどのような役割を果たしているのか、いかなる条件の下で職務にあっているのか、職務遂行にあたってどのような困難を感じているのであろうか。これらは、大学関係者の間でも意外に知られていない。副学長が担う役割の重要性をかんがみれば、本来、大学運営に関わる重要問題であるはずであるにもかかわらずである。

本稿では、主要大学の同副学長を対象に実施した面接調査の結果を分析することを通じて、これらの問題の一端の解明に努める。

調査・考察の対象を国立大学に限定したのは、国立大学と私立大学では、管理・運営の様相が多く異なること、数の多い私立大学と比較して、国立大学の管理・運営形態には大学間にある程度の類似性があると判断されることを考慮したためである。

なお、本研究は、「大学経営高度化を実現するアカデミック・リーダーシップ形成・継承・発展に関する研究」(科研費基盤研究(B))の一環として行っているものであり、本稿は第一報として研究成果の一部を報告するものである。

1.1 先行研究の整理

従来の高等教育研究では、高等教育改革に関する政策の分析が中心となることが多かった。たとえば、教育の質保証に関する問題は、近年、高等教育研究の重要なテーマの一つになっている。そこでは、日本や諸外国における教育の質保証をめぐる政治的・経済的環境や、それを受けた各国政府・国際機関の政策などの分析等が、まず研究課題とされてきた。また、これらの政策を具体化し実施するための各種制度の内容やその運用実態な

ども、主たる研究テーマとして取り上げられてきた¹⁾。

しかし、そこに関与するさまざまなアクターの役割が研究対象となることはさほど多くない。教育の質を担保するうえで制度の役割は大きいとしても、制度を実際に運用するのは多様な形で制度に関わるアクターであり、彼らの担う役割やそこでの活動の具体的な内容も無視できない。とすれば、制度やその運用実態の分析だけでは不十分であり、アクターに関心が向けられて然るべきであろう。

本稿が取り上げる国立大学教育担当学長のリーダーシップに関連する先行研究として、学校におけるリーダーシップ研究がある。とくに、教育経営学の領域では、リーダーシップ研究が近年盛んになっており、研究成果も数多く発表されている。この領域での従来の研究では、初等中等教育の各学校が研究対象として取り上げられることが多い。しばしば、各学校の管理・運営をめぐる校長等の管理職の担う役割やリーダーシップのあり方が論じられてきた（小島・淵上・露口 2010、北神・高橋 2007、淵上・佐藤・北神 2009）。

一方、高等教育機関におけるリーダーシップを扱った研究は、日本ではまだ限られている。リーダーシップ研究の対象として大学が積極的に取り上げられてこなかった理由として、いくつかの事情が考えられる。第1に、学校規模の問題である。各大学の特性（国公私立の設置者、設置学部数）により異なるが、一般的に大学は初等中等教育の学校と比較してはるかに規模が大きい。教職員や学生数など関係する各アクターも多い。そのため各アクターの役割や相互交渉のあり方、リーダーシップ発揮の態様などを分析することは容易ではない。

第2の理由として、大学自治等の問題が関係しているとみることが出来る。大学には、初等中等教育にはみられない自治が憲法等の法令により保障されている。とりわけ学部教授会には、伝統的に強い権限が認められてきた。全学の執行部も、それを尊重しつつ、大学の管理・運営を行っている。

一般の教員は、自分の置かれた立場から遠くなればなるほど、管理職の権限を認知しにくくなる。大学の日常生活の中で、学長や副学長の権限の行使を感じることで、さらにそれによりみずからの行動が制約されると感じる教員は多くない。一般教員は、それらがさほど及ばない場所および形態で活動している。管理職の影響を受けるとすれば、それはまず自分の身近な組織である学科ないし学部であろう。

経営陣・執行部のメンバーの側も、みずからをリーダーと位置づけて、組織に所属する一般教員に対して影響力を行使することに、従来はさほど積極的ではなかった。同僚性による管理・運営を常態とする大学の伝統があり、これが執行部メンバーなど一部の者によるリーダーシップ発揮を難しくしている側面がある。

第3の理由として、大学の執行部の役割・性格が必ずしも明確ではないことが考えられる。執行部は大学組織の管理・運営責任を負っている。その中心は学長である。国立大学の場合、学長の役割は従来は必ずしも大きくなく、また明確でもなかった。国立大学は、長らく文科省の内部機関の一つとしての位置づけであり、学長の権限も限定されてきた。

2004年に国立大学が法人化され、学長の権限は格段に強化された。それに伴い、学内における学長等の執行部の役割は大きくなっている。リーダーシップを発揮することも、法人化以前と比べれば容易である。しかし、法的な位置づけはともかくとして、実態としては執行部の役割は依然として限定的なものにとどまっている場合が多いようである。

第4の理由として、大学では各教員が専門家として行動する。専門家集団の特徴として、個人中心の行動様式が支配的であり、集団に対する各自の帰属意識は必ずしも強くない。そのため、集団を率いるリーダーの存在や、彼らが発揮しようとするリーダーシップに対して積極的な関心を示すことは、むしろまれである。

以上のような事情により、リーダーシップ研究の対象として大学を取り上げることが難しく、結果的に初等中等教育の学校と比較して、大学におけるリーダーシップ研究を不活発にしてきたと思われる²⁾。

本稿のテーマに関連する先行研究のその他の領域として、大学におけるガバナンスに関する研究がある。ただし、国立大学のガバナンスに関する問題を正面から取り上げた研究は少なくない³⁾。その中でも、大学改革との関連で大学のガバナンス改革を取り上げた研究、大学のガバナンスにおける大学執行部の役割に着目した研究がいくつかみられる。その代表的な研究として、羽田(2009)と荒井(2009)がある。これらの研究は、国立大学法人化後の大学ガバナンスの現状と課題について検討している。しかし、副学長や関連するアクターの役割についての分析は十分に行われているとは言いがたい。

さらに、大学執行部を直接に扱った数少ない研究として、島田(2004、2007)がある。ここでは総長制が考察の対象になっている。しかし、考察

の対象は私立大学の総長制であり、本稿が対象とする国立大学ではない。また、副学長に関する制度・役割を扱ってはいない。

1.2 研究の目的

本稿の目的は、教育改革を進めるうえでの大学執行部の果たす役割や、彼らのリーダーシップの形成と発揮の状況を解明することである。考察の対象は副学長であり、国立大学の教育担当に限定する。具体的には、学内における教育改革・改善の活動において副学長職が担っている役割がどのようなものであるか、彼らは職務をどのように遂行しているのか、遂行に際してどのような困難を抱えているのかを明らかにする。

副学長を直接の考察対象とする理由は、以下のとおりである。

① 副学長職に関する知見の蓄積が不十分であること。

管理・運営に関する業務が、大学という組織にとって不可避でありコストのかかるものであるにもかかわらず、それに携わる各アクターの役割が注目されることは、通常は少ない。せいぜい学長の役割やリーダーシップの発揮のあり方が注目される程度である。副学長の役割が注目されることはさらに少ない。たとえば、文部科学省の国立大学法人化後の現状と課題に関するまとめでは、国立大学法人の管理運営組織等に関して、学長の役割に関して一定の言及をしているものの、副学長に関する直接的な言及は見られない。また、認証評価・法人評価に向けた各大学の自己点検・評価報告書において、学長や学部長の役割についての項目はあるものの、3つの認証評価機関（大学基準協会、大学評価・学位授与機構、日本高等教育評価機構）は、いずれも副学長に関する項目を設けていない⁴⁾。

このように、教育担当副学長職に関する役割が注目されることは少ない。結果的に同副学長職の実態は意外なほどに知られていない。そもそも、誰がどのような経緯で副学長に任命されているのか、どのような仕事を担っているのか、というようなごく基礎的な情報でさえ、一般的には知られていない。

② 教育改革・改善活動における教育担当副学長の役割の重要性

各国立大学に副学長職が設けられ、実際に複数の副学長が就任している。大学における教育活動は最終的には学長が責任を負うとはいえ、直接的な責任は教育担当副学長が担っている。教育改善に関する取組を大学単位で行う場合に、しばしば学内でさまざまなチームが組織される。その中心を担うアクターとしてまず想起されるのは副学長である。チーム内での副学

長の位置は、取組の目的、活動形態、進行状況に応じてつねに変化する。とはいえ、つねになんらかの形で関与し続け、最終的な責任を果たすことが求められる。

1.3 副学長の担う主な役割

本稿では、副学長のうち、各大学内における教育の改革・改善を担う教育担当副学長に限定して考察する。教育担当副学長の職務は、多岐にわたる。大学の規模・特徴にもよるが、大規模大学であればとくにその活動範囲は拡大せざるを得ない。小規模大学の場合でも、設置する理事の数が限定されているために、一人当たりの理事の所掌事務が増える。結果的に範囲が拡大することはあり得る。たとえば「大規模大学」に分類されるある大学の教育担当副学長の場合、関係する委員会の数は28にのぼり、そのうち6は議長を務めている（この副学長は理事を兼務している。教育のほか情報関係を担当しているが、学生支援・入試関係は別の副学長がいる）⁵⁾。これらの担当業務に関連して教育担当副学長が担う主な役割は、以下のようなものである。

- ・全学の教育改革・改善の方針、具体的方策を決定する（執行部の方針として打ち出す）。
- ・教育改革・改善のための具体的方策の決定・実施のために学内の多様な意見を集約し調整する。
- ・学内の教育関係の各種委員会の委員を務める。いくつかは議長を務める。
- ・学内の諸アクターによる教育改革・改善活動の進捗状況をモニターする。
- ・モニターを通じて情報を収集し活用する。
- ・学長と部局（部局長・副長、教務委員長）をつなぐ。
- ・教育改革・改善のために学外からの各種情報を収集する。収集した情報を全学に提供する。
- ・学内の教育改革・改善活動に関係する以下のようなアクターと、情報交換や意見調整を行う。
 - ・各部局の代表者（学部長、評議員、副学部長、教務委員長等）
 - ・教育関係組織の教員等：大学教育センター、学生相談室、就職支援室
 - ・教育関係部・課職員、その他の部・課職員

- ・その他：一般教員、同窓会、教職員組合等
- ・学生：各種懇談会、サークル連絡会、その他
- ・以下のような大学外部の諸機関との関係を調整する。
 - ・文科省、文科省関係の各種機関・委員会、文科省以外の各種行政機関（県、市など）
 - ・大学関係の諸団体：国立大学協会、公私立大学団体、その他

1.4 研究方法

研究方法として、国立大学教育担当副学長に対する面接調査を用いる。面接調査は、2010年7月～2011年3月に実施した(対象者は下記)⁶⁾。

2. インタビュー結果の概要

2.1 面接調査の方法

面接調査では、以下のような7校の国立大学の副学長を対象に実施した⁷⁾。

「大規模大学」：3校（関東地方、甲信越地方、中部地方）

「教育大」：1校（関西地方）

「理工大」：1校（関東地方）

「中規模病院有大学」：2校（四国地方、九州地方）

インタビュー対象大学は、教育大を除き大学教育関係のセンターが設置されていることに加えて、規模、学部数、地域的な分散を考慮して選択した。各大学の副学長に対して、いずれも1～2時間程度の半構造化面接により、調査を行った。

2.2 副学長としての職務遂行上の困難をどのように把握しているか

インタビュー調査から得られた「副学長職の難しさ」に関する知見は、以下のような点である。

2.2.1 教育担当副学長職の職務内容が多いこと

各国立大学において、副学長は複数配置されており、それぞれ独自の業務を担当している。その中でも教育担当副学長は、とりわけ職務内容が多岐にわたる。さらに、学生・厚生補導関係の業務を担当する場合もある（大学の規模、理事数、学長の方針等により異なる）。兼務する場合には、当然ながら、職務内容はさらに増える。単に量的な増加にとどまらず、質的に

も負担は重くなる。処理するために多くの時間を要することになる。教育担当副学長の職務を、「無定量な職務」と形容する副学長経験者もいる。

2.2.2 関係するアクターが多様であり、かつ数が多いこと

職務の種類・量が増えることにより、関係するアクターも増える。そのことは、意見の調整を行う相手が増えることを意味する。負う責任が大きくなり、かつ処理すべき問題・トラブルも増大する。副学長は、管轄事項に関連してなんからの方針を決定したり決裁をすることを、つねに求められる立場である。その決定には、学内外の諸事情を考慮して行うことが必要になる。事前に意見調整が必要になる場合も多い。事前の相談・調整が必ずしも必要でない場合にも、事後に関係者に対して連絡をしたり、場合によっては意見の調整を行うことが必要になる。

副学長がアクターと結ぶ関係は一对一の関係とは限らない。通常、取り扱う業務には多様なアクターが関連するため、1対複数になる。対象とするアクター間の意見調整も必要になる。その分、意見調整にはさらに時間とエネルギーを要することになる。しかも、多くの場合、方針の決定は短期間に行うことが求められるため、これらの調整を迅速に行うことも必要になる。

意見の調整が必要な主要なアクターとその関係について、概観してみる。

① 学部：方針をめぐる執行部と学部間の意見不一致の場合の対応

副学長は、教育改革・改善活動の方針・内容を決定したり、それを実施することに責任を負っている。その際に、学内の学部の方針や意向が一致することはまれである。各学部は、それぞれの固有の事情を抱えており、それらの諸条件に規定されて、打ち出される方針や政策の内容は多様である。しばしば学部間で利害が対立することになり、方針や政策も矛盾した内容になることも少なくない。そのため、全学の方針・政策をまとめようとすれば、意見の対立は不可避であり、学部間の意見調整が必要となる。それぞれの学部の方針・政策は一定の手続きを経て決定されている以上、学部長といえども修正に応じることは容易ではない。

執行部は、その困難な意見調整の仕事を担当することになる。教育関係の事項であれば、その責任者は教育担当副学長である。副学長は執行部の方針を学部が受け入れるように、説得を試みる。しかし、執行部の方針に学部を従わせる権限を、副学長は通常もっていない。あくまで説得にすぎ

ず、合意を得るまで粘り強く交渉することが求められる。その状態で、学部を説得することが必要になる。

また、学部との関係において、副学長は微妙な立場に置かれる。副学長は、通常、学内の学部にも所属する教員から選出される。一定期間、執行部メンバーとして活動するが、任期が終われば、多くの場合また元の所属学部に戻ることになる。執行部メンバーとしての活動は、教員が学部メンバーとして活動する期間と比べれば、きわめて短期的であり一時的なものにならざるを得ない。そのような立場で、学部の方針・意向とは異なる方針、それに反するような方針を全学として打ち出すことが必要になる場合もあり得る。さらに、全学の方針を学部を受け入れるよう説得することも場合によっては必要になる。任期終了後に学部に戻る立場で、それらを行うことには相当の困難さが伴う。

② 執行部メンバー

副学長同士は、執行部メンバーとして、ともに大学の管理・運営を担ういわば同僚の関係にある。とはいえ、執行部内で意見が一致しない場合も、当然ながら生じる。同じ執行部メンバーであっても、出身学部は異なることも多く、それぞれの学部・学科・専攻領域の慣習に規定されて執行部メンバーとしての思考・行動様式に影響する可能性は否定できない。その場合、副学長間での意見交換が必要になる。日常的に交流をしていれば、意見交換が比較的スムーズに進む。しかし、それができる大学ばかりではない。執行部間での意見交換・交流を意識的に追求している大学もあれば、それが困難な大学もある。

また、膨大な量の職務を限られた人数の副学長で分担するために、担当職務によっては内容が部分的に重なる場合も生ずる。その場合には、どちらが最終的に責任を負うのかという問題が生じる。関係する理事・副学長の間での調整、場合によっては関係する事務職を巻き込んで調整が必要になる。副学長同士が強い責任感をもてばもつほど調整は難しくなる。

さらに理事と副学長を兼任する大学ばかりでなく、教育担当理事と教育担当副学長とを分離させている大学もある。その場合、経営担当者と執行担当者とが分かれ、両者間で調整を必要とする場合も想定される。くわえて、学長補佐との関係もある。それぞれ役割と権限が明確になっていれば問題は少ないが、両者の境界が不鮮明な場合には、上記のような問題が生じ、調整が必要となる。

③ 学長

学長との関係も重要な問題である。学長は副学長を任命する立場であり、副学長に対して優位な立場にたっている。その立場で学長が副学長に命令・指示をする。同様に、学長の性格や行動様式等により異なるが、副学長、学長補佐、事務職員等に頼らずに、独力で問題を処理しようとする学長もいる。それらの場合、副学長の活動内容やリーダーシップ発揮の機会と範囲は限定される。その逆の場合が生ずる可能性も否定できない。

副学長が学長のフォロワーとして学長の命令・指示・依頼を遂行するだけの立場に徹すればさほど問題ないかもしれないが、それに満足しない場合には、執行部メンバーの一員としての立場を維持し主張・構想の実現を図ろうとする場合には、しかるべき工夫が必要となる。

④ 事務職員

理事と副学長を兼任している場合、副学長はラインとして事務職員の支援を直接間接に受ける。副学長にとって事務職員は強力な支援者となるが、その支援を引き出すためには、それなりの準備や覚悟が必要になる。

方針決定の難しさを事務職員との関係で指摘する意見もある。たとえば、管轄事項に関連した方針の決定は、学内外の諸事情・動向を考慮して迅速に行うことが求められる。そのこと自体も容易ではないが、いったん決定した方針を変更することはさらに難しい。方針を撤回・変更することは、事務組織の間で混乱を生む原因になりかねない。決定された方針を実行に移すために、事務組織間でも調整が行われるためである。いったん決定された方針を変更できないために、より慎重に方針を決定することが必要となる。そのことは、副学長にとって大きなストレスとなる。

⑤ 学生

大学が提供する教育の直接の受益者は学生である。彼らのニーズに応えるような教育、彼らの知的発達を促進するような教育や指導を提供することに、多くの大学は取り組んでいる。その際、学生の意向を反映させようとする取組も広がりつつある。

しかし、すべての学生がこのような大学側からの働きかけに積極的に応えるわけではない。中には、大学に対して拒否的な姿勢を崩さない学生もいる。さらに、攻撃的な態度さえとる場合もある。

2.2.3 学内における教育改革・改善実施の直接的な実施主体になれないこと

学内の教育改革・改善の活動は、教育に直接に携わる教員によって、まず構想され実行される。そして教育改革・改善の活動の対象者がまず学生であること、学生は学内各学部に所属すること等を考慮すれば、教育改革・改善活動の担い手はまず各学部所属の教員になる。

これに対して、副学長自身は改革・改善活動を担う主体にはなれない。少なくとも、学部レベルで進められる改革・改善活動についての直接的な主体ではない。副学長の役割が間接的なものとすれば、どのようなものなのか。教育改革・改善の活動を直接に担う主体を学内に探すことが、まず求められる。適任者がいない、いても協力を得られない場合には、長期的な視点に立って適任者を育てること、あるいは適任者を外部から発掘・誘導することが求められる。いずれの場合にも、教育改革・改善の主体として活動できるように、ふさわしい思考・行動様式の体得など彼らを指導することが求められる。

このように、副学長は教育改革・改善活動に関してあくまで直接的な改善活動の担い手を通して関与するという間接的なものとどまらざるを得ない。

2.2.4 教育改革・改善に向けたアイデア・計画を創出する余裕がない

教育担当副学長は必ずしも教育の専門家ではない（インタビューをした副学長7人のうち、教育学を専門とする人は1人のみ）。仮に教育学を専攻している場合でもあっても、高等教育が専門とは限らない。むしろ、そのような場合はまれである。そのせいか、職務遂行にあたって高等教育に関する知識・情報が必要と考える副学長は多い。①高等教育の国際動向・文部科学省の政策、②高等教育に関する知識（基本的ターム、国内・外の教育事情等）、③学会レベルの動向等である（質問紙調査への回答から）。

彼らは業務多忙であり、じっくり考えている余裕は時間的にも精神的にもない。そのため、教育改革・改善を進めようとするれば、副学長に代わってアイデアを創造・提供する人・組織が必要となる。問題はそのような組織・人が学内にいるかということである。学内の候補としては、大学教育センター所属の教員、教務系の事務スタッフ、その他が対象となる。

さらに、アイデアを創造・提供する組織・人の存在・役割を、副学長職が把握しきれているかという問題がある。それを期待どおりに活用でき

るか、しているか、さらには、活用するための条件、ノウハウを把握しているか、という問題もある。

2.3 職務遂行上の困難さを克服するための副学長の努力・工夫

上記のような職務遂行にあたって直面する諸困難に対して、副学長はどのような努力や工夫によってこれらを乗り越えようとしているのであろうか。

2.3.1 全学共通の方針作成に際しての工夫・努力

全学共通の方針のうちもっとも重要かつ具体的なものは、国立大学法人に策定が義務づけられている中期目標・中期計画であろう。ここに執行部としての意向をいかに盛り込むかは、任期期間中の職務遂行の成否に大きくかかわる。教育担当副学長は、教育・学生支援関係の事項に責任を負う。

中期目標・中期計画の立案の際に、交渉する学内の関係者は数多い。関係者の利害に直接関係する場合には、目標・計画に盛り込むことに合意を得るべく説得を行う。その前提として、周到な準備も必要となる。ある副学長は、細心の注意を払いながら説得・交渉を進めた状況を以下のように表現している。

「一步一步前進するようになった。(盛り込みたい)項目が3つあるとすると、一つは取り上げ、残りの2つを通す。半歩下がって、実を取る。」

2.3.2 関係するアクター間の意見調整

① 執行部と各学部との関係

執行部と学部の意見調整が必要になる場合には、副学長は当該学部の代表(学部長、副学部長等)との間で協議を行う。その際に、協議をどの場所で行うかが問題になる。

ある副学長は、本部執務室に学部長・副学部長などを呼ぶのではなく、みずから各学部に向向いているという。協議するという点では同じでも、こちらから出向くのと先方が来るのを待つ、あるいは呼び出すのとでは、相手に与える印象は大きく異なる。そのうえで、粘り強く協議するという。

② 理事・執行部メンバー間の相互支援体制

執行部が明確な方針を打ち出したり、学内で発生する諸問題に対処するためには、所理事・執行部メンバー間で日常的に意思疎通が図られていることが必要である。

執行部メンバー間での意見交換を意識的に追求している大学と、それが困難な大学とがある。ある大学では、執行部メンバー間の情報の交換を積極的に行うために、学長・副学長が毎週、昼食ミーティングを行う。各担当の副学長がそれぞれの業務に関連した進捗状況等を報告する。短くても1時間、時には3時間くらいの時間をかけて行うという。これにより、自分の担当以外の事項の現状について理解したり、自分の担当事項との関連や案件処理の方法等を理解するうえで有効な機会になる。もちろん、担当事項間での調整を行ったり、メンバー間の交流を行う上でも一定の意味があると思われる。一方、別の大学では、意見交換をする時間・場がなかなかもてないと指摘する副学長もいる。執行部メンバーが多忙すぎるというのが理由であるが、学長の方針・意向も関係している。

③ 学長との関係

副学長が問題を処理する場合に、自分だけの努力ではうまくいかない案件も少なくない。その場合、副学長が期待するのが学長のリーダーシップである。ただし、学長のリーダーシップを引き出すための方法を考えたり、引き出したリーダーシップをうまく機能させるために条件を整備たりすることが、必要になる。その点を副学長の重要な役割と捉える意見もある。

ある副学長は、学長によるリーダーシップ発揮の条件整備を行うことの必要性を指摘する。どのような学長であっても最初から学長としてのリーダーシップを発揮できるわけではない、ある程度リーダーシップを発揮できるようになるためには、ある程度有効にリーダーシップを発揮させ得た成功実績を積むこと、副学長等がその場面を用意することなどが必要であるという。その意味では、自らが前面に出てリーダーシップを発揮するだけでなく、リーダーとしての学長を育てるといふ裏方的な役割も重要になっているといえるかもしれない。この大学では、強力な学長の補佐体制を整えている⁸⁾。

④ 支援部門としての事務職との関係

教育担当副学長の職務遂行を支援するのは、教務系の部・課である。事務職員の支援を引き出すためには、それなりの努力・工夫がある。たとえば、方針を慎重に決定すること、いったん決定した方針を容易には変更しないことの重要性は、どのような組織でもあてはまることだが、副学長の場合にも例外ではない。教務系の職員は、教育担当副学長の決定に従って

行動する。それが途中で変更になると、最初からやり直しになり仕事の能率に大きく影響するし、職員の志気を低下させることにもなる。そのため、慎重に決定を行うことが必要と指摘する副学長がいる。撤回が容易にできないこと、それゆえに決定には慎重さが求められることは、職務遂行に当たったプレッシャーになると指摘する副学長もいる。

さらに、能力形成や異動・昇進等を含めた職員のキャリア形成についても配慮することが必要となる。職員の職務への意欲を維持・向上させるために、この点の配慮が欠かせないという指摘もみられる。

3. 考察

上記の調査結果に基づいて、教育改革における副学長の役割やリーダーシップのあり方について考えてみる。

第1に、教育改革・改善活動を進めるうえで教育担当副学長の担っている役割の重要性である。教育担当副学長の職務は多く、それに伴い多忙を極めている。職務遂行上関係するアクターは、他の副学長と比較して多い。一口に「教育担当」と言っても、その内容は多岐にわたる。配置される副学長の総数が多ければ、一人の副学長が担当する事項の種類は減るけれども、そのような大学は規模が大きいため、一つ一つの担当事項に関係するアクターの数は多い。副学長の数が少なければ、担当事務の種類が増える（たとえば、教育以外に学生支援、留学生関係など）。それに伴って、各アクターとの間での交渉する機会は増える。執行部の方針を伝達したりその実施をアクターに求めたりするためには、公式な会議だけでなく、非公式の個人的なコミュニケーション等さまざまな機会を利用することが必要であり、その分仕事は増える。アクターとの間で多少とも緊張を生ずるような案件であれば、より慎重に進めるために、アクターとの交渉機会を増やさざるを得ない。結果的に、仕事量が増えることになる。副学長側からの働きかけだけではなく、逆方向からの働きかけもある。アクターが抱える問題に対して副学長として関与する必要の生じる場合もある。さらに予期せぬトラブルの発生への対応が求められる場合も少なくない。

学内だけでなく学外の諸機関・組織との関係もある。学内のアクターと比較すれば、各アクターとの接触・交渉の頻度は少なくなる。とはいえ、全国および地域における大学の位置づけなどによってその数は異なるが、国立大学であればアクターの数はいくつになるのが一般的である。

職務それ自体には「雑多な仕事」が多いこと、他の副学長よりも勤務時間が長いことなどを指摘されている。しかし、「副学長らしい仕事ができるのは教育担当」「片手間ではできない仕事」とその役割の重要性を指摘する副学長もいる。

第2に、とはいえ、副学長のリーダーシップが発揮される範囲・機会は必ずしも大きくない。発揮を阻む要因は多いが、主に以下のようなものである。①業務量が多いことにより時間的に制約されること、②教育改革・改善を企画・立案する体制が必ずしも整備されていないこと、③リーダーシップ発揮を受け止める存在が少ないこと、である。

①と②は第1の点とも関連している。副学長の業務量は膨大である。細々としたものも多く、必ずしも副学長でなければ遂行できないものばかりではない。これらの業務に費やされる時間とエネルギーは多大である。結果的に、改革・改善のためのアイデアを練ったり、改革・改善活動を実施するための戦略を練ることが十分にできないという事態に陥る。雑用からの開放には、業務の軽減・切り離しが不可欠であるが、それを実現するための方途が乏しい。たとえば、どの業務を自分以外の誰に担当させるのか、その人をいかに確保するか、権限委譲を周囲に認めさせるためにどのような配慮が必要なのか等、検討事項が多い。改革・改善のための企画・立案機能を補うために、たとえば大学教育関係のセンターなどを設置している大学は少なくないし、センター長を副学長が兼務する大学もある。ただし、必ずしもセンターを十分に活用できているわけではない。

③に関しては、大学の管理・運営に対する一般教員の関心の低さがその主要な理由の一つであろう。副学長がリーダーシップ発揮の意欲をもちそのための準備をしても、教員側にそれを受け止める関心や意欲がなければ、副学長によるリーダーシップの発揮は難しい。そもそも部局長や一般教員は、副学長の指揮・命令系統に属していない。

第3に、「英雄型リーダーシップ」(松尾2009)「カリスマ的リーダーシップ」(坂田・淵上2008)の克服が必要である。リーダーシップというタームからは、突出した能力をもち、多くの関係者を一つの方向に導いていく強力な指導者をイメージしがちである。しかし、これまで述べてきた副学長の職務の多さや、教育改革・改善活動を進めるうえで関係するアクターの存在を考えると、副学長が一人で事態に対処することはできない。いかに能力の高い副学長であっても、それは同様である。大学の規模が大きくなったり、案件が複雑化したりすれば、関係するアクターは必然的に増える。

副学長一人での対応は、ますます困難になる。

その状況の中で、教育改革・改善活動を進め、効果を高めるためには、副学長だけでなく、直接に関係するアクターに関与させることが合理的である。職務遂行に必要な権限を一部委譲することである。アクターの創意・工夫を活かして、改革・改善活動を担当してもらうことが必要になる。その意味では、関係するアクター間でリーダーシップを共有すること、分散させることが必要になる。

第4に、副学長は経営メンバーなのか教員代表なのかを明確にする必要がある。国立大学の中には、教育担当理事と副学長を分けている大学もいくつが存在する。しかし、多くの場合、理事が副学長を兼ねている。教育担当副学長は教育改革・改善の中心であるのに対して、理事は執行部の一角を占めている。両者の観点は対立することも少なくない。経営の観点からは認めにくい案件でも、教育を担当する立場からは推進することが必要になる場合は少なからずある。とすれば、理事と副学長とが同一人物の場合には、実施が困難になりかねない。副学長がどちらの立場で判断・行動するのか、明確にすることが求められる。

4. まとめ

国立大学の法人化とともに、文部科学省からの相対的な独立をめざして、各大学とも独自の経営のあり方を追求することが課題とされてきた。同時に、それを実現するための基本的条件の一つとして、学長を中心とする執行部によるリーダーシップ発揮の重要性が指摘されてきた。教育問題に関しては、教育担当副学長によるそれが重視されている。

しかし、教育担当副学長職をめぐっては、具体的な職務内容や働きぶりなど基本的な事項を含め、知られていないことが多い。この点をふまえて、本稿では教育担当副学長職の実態解明を目的として、各大学における教育改革・改善活動を推進する上で教育担当副学長の担う役割の重要性を、彼らの担う職務の多さとそれに伴う多忙さとともに明らかにした。

とはいえ、明らかにできた点の実態のごく一部に限られ、今後に残した課題は多い⁹⁾。たとえば、教育改革・改善活動を進めるうえでの副学長のリーダーシップ発揮の問題である。リーダーシップ発揮のためには、しかるべき前提条件が必要である。たとえば、学内各アクターの活動を支援・促進するための財源や関連する諸事項の決定権限等である。現状では、これ

らの条件整備は遅れており、多くの副学長は必要な資源なしの状態で大責を担うことを余儀なくされている。長年にわたって築いてきた学内外の人脈や粘り強い説得力などの個人的努力や資質だけが頼りとすれば、職務の重さに比してあまりに心許ない。

教育担当副学長がリーダーシップを発揮できるように大学組織として整備すべき条件とは何かについての考察を深めることが求められている。これらは、今後の研究課題とする。

注

- 1) 高等教育の質保証をテーマとする最近の出版物として、たとえば以下のものがある。これらは、いずれも学長や副学長のアクターの役割については直接に言及していない。

羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘編著、2009、『高等教育質保証の国際比較』東信堂。

斎藤里美・杉山憲司、2009、『大学教育と質保証』明石書店。

日本教育行政学会研究推進委員会編（2009）は、第1部の初等中等教育のガバナンスに続いて、第2部で大学のガバナンスについて8編の論文を収めている。

- 2) 1995年に出された大学審答申の中で、学長のリーダーシップの重要性とともに、学長補佐体制の整備の必要性が指摘された。当時、たとえば広島大学が大学の組織運営に関して研究員集会を開催するなど、このテーマを正面から取り上げようとする動きも見られた。しかし、高等教育研究では、このテーマに関する先行研究の蓄積は乏しい。
- 3) 大学におけるガバナンスを取り上げた主な研究として、以下をあげることができる。

矢野真和、2003、「大学における資金調達多元化とガバナンス」。

(www.zam.go.jp/n00/pdf/nc008006.pdf, 2011.05.06)

山本清、2007、「高等教育機関のアカウントビリティとガバナンスー国立大学法人を中心に」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第36集。

- 4) たとえば、大学評価・学位授与機構の自己評価書様式の「基準11 管理運営」の観点は、以下のようである。

観点 11-1-①：管理運営のための組織及び事務組織が、大学の目的の達成に向けて支援するという任務を果たす上で、適切な規模と機能を持っているか。また、危機管理等に係る体制が整備されているか。

観点 11-1-②：大学の目的を達成するために、学長のリーダーシップの下で、

効果的な意思決定が行える組織形態となっているか。

観点 11-1-③：大学の構成員（教職員及び学生）、その他学外関係者のニーズを把握し、適切な形で管理運営に反映されているか。

観点 11-1-④：監事が置かれている場合には、監事が適切な役割を果たしているか。

観点 11-1-⑤：管理運営のための組織及び事務組織が十分に任務を果たすことができるよう、研修等、管理運営に関わる職員の資質の向上のための取組が組織的に行われているか。

5) この副学長が委員を務める委員会は以下のとおり。一部名称を変更してある。

○議長を務める委員会（6）

全学教育企画委員会、全学教育委員会、情報連携統括会議、全学組織統括会議、同専任教員会議、オープンコースウェア委員会

○委員として主席（22）

教育研究評議会、経営協議会、計画・評価委員会、計画・評価委員会法人評価専門部会、同・WG、総長補佐連絡会議、部局長会、部局長懇談会、入学試験委員会、大学院地域連携創薬研究科学研究科設立準備委員会、同・専門委員会、G30 外国人教員選考委員会、同・専門委員会、日本学術振興会育志賞審査委員会、社会貢献人材育成本部会議、高等教育研究センター運営委員会、総長管理定員運用委員会、地区安全衛生委員会、連合第 1 群会議、教育学部附属学校協議会、全学技術センター運営委員会、センター協議会。

6) 本研究では、面接調査のほか、質問紙調査も行った。質問紙調査は 2010 年 12 月～2011 年 1 月にすべての国立大学の教育担当副学長（理事と副学長の両方をいる場合には、理事）を対象に実施した。質問紙調査の結果については、本誌掲載の大塚・夏目論文を参照されたい。

7) 4 種類の大学の分類は、以下に拠った。国立大学法人評価委員会国立大学法人分科会業務及び財務等審議専門部会（第 4 回）平成 17 年 6 月 22 日資料、「国立大学法人の類型化について（案）」

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/kokuritu/002/gijiroku/05072001/003_2.htm, 2011.05.25.)

8) ある大学では、学長のリーダーシップを引き出すために、学長の補佐体制を以下のように整備している。学長補佐室を学長室横に設置しており、ここで学長の指令をブレーク・ダウンし、どこの部署がどの業務を担当するかを決定する。多領域にわたる内容の案件は複数の副学長で担当する。学長補佐に、本来は副学長になってもよいと思われる、強力な人を配置している。若手の学長補佐を全学から選出し、各副学長あたり 2 人をその下に配置している。

9) 国立大学教育担当副学長職に関する今後の研究課題として、以下のものがある。

大学教育改革における大学執行部のリーダーシップの形成と発揮

- ① 各大学における副学長職の設置に関する検討過程の分析
- ② 各大学における副学長候補者の育成およびその選抜過程
- ③ 中期目標・中期計画中の教育関係事項の策定における副学長の役割
- ④ 代表的な教育改革・改善の取組事例における副学長の役割
- ⑤ 各部署長との交渉、全学委員会における副学長の役割

参考文献

- 荒井克弘、2009、「大学の管理運営の視点から」日本教育行政学会研究推進委員会編『学校と大学のガバナンス改革』教育開発研究所所収。
- 小島弘道・淵上克義・露口健司、2010、『スクールリーダーシップ』学文社。
- 江原武一・杉本均編著、2005、『大学の管理運営改革－日本の行方と諸外国の動向』東信堂。
- 北神正行・高橋香代編、2007、『学校組織マネジメントとスクールリーダー』学文社。
- 坂田桐子・淵上克義編、2008、『社会心理学におけるリーダーシップ研究のパーспекティブ』ナカニシヤ出版。
- 島田次郎、2004、『私立大学の「総長」制度について』中央大学経済研究所。
- 島田次郎、2007、『日本の大学総長制』中央大学出版部。
- 羽田貴史、2009、「ガバナンス改革と大学改革」日本教育行政学会研究推進委員会編『学校と大学のガバナンス改革』教育開発研究所所収。
- 林一夫、2009、「私立大学の管理運営に関する一考察」国立財務・経営センター『大学財務経営研究』第6号。
(<http://www.zam.go.jp/n00/pdf/nf008009.pdf>, 2011.05.06.)
- 淵上克義・佐藤博志・北神正行編、2009、『スクールリーダーの原点』金子書房。
- 松尾陸、2009、『学習する病院組織－患者志向の構造化とリーダーシップ』同文館出版。
- 文部科学省、2010、「国立大学法人化後の現状と課題について（中間まとめ）」。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/07/_icsFiles/afieldfile/2010/07/15/1295787_2.pdf, 2011.05.06.)
- 矢野眞和、2003、「大学における資金調達多元化とガバナンス」国立学校財務センター研究報告第8号「国立大学の財政・財務に関する総合的研究」。
(www.zam.go.jp/n00/pdf/nc008006.pdf, 2011.05.06.)
- 山本清、2007、「高等教育機関のアカウンタビリティとガバナンス－国立大学法人を中心に」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第36集。

謝辞

本研究の一環として行った質問紙調査にご協力くださった各国立大学の教育担当副学長の方々、とくに多忙の中長時間にわたるインタビューに応じてくださった副学長の方々に、心より御礼申し上げます。

教育担当副学長のリーダーシップに 関する調査の基礎的分析

－国立大学教育担当副学長質問紙調査から－

大塚雄作*
夏目達也**

＜要 旨＞

我が国では、大学教育改革の流れの中で、大学執行部のリーダーシップのあり方が注目されてきている。そこで、国立大学教育担当副学長を対象に、彼らのリーダーシップがいかんして形成され発揮されているのか、彼らが直面する課題は何かについて、探索的に質問紙調査を行った。全国立大学の教育担当副学長に郵送法により質問紙を送付し、65 通の回答が得られた（回収率 75.6%）。本論の目的は、その基本的な集計結果を報告し、教育担当副学長のリーダーシップに関わる現状と課題を共有する基礎的データを提供することである。主に以下の点を明らかにした。①評議員や部局長などの学内での要職経験を経て、学長指名により教育担当副学長に就任したケースが多い。②就任後は教育関係委員会や事務職員との打合せに多くの時間を割かれ、忙しさとストレスを抱える。教育改革実現に必要なとされる条件は多いが、そのなかで全学の危機意識、各部局の協力、執行部内の連携などに不十分な現状が残る。その克服のためにも、高等教育に関わる最新動向や他大学の状況把握などの情報共有も含め、副学長のための研修機会を適切に準備する必要性が浮き彫りにされた。

1. はじめに

わが国において高等教育改革の必要性が叫ばれ始めて、既に多くの時が流れている。その間、さまざまな教育施策が、法令改正などを通して高等

*京都大学高等教育研究開発推進センター・教授

**名古屋大学高等教育研究センター・教授

教育機関に課されてきた。しかし、大学では往々にして、たまたまそれぞれの時点で担当となった教務関係の委員などを中心に、受身的かつ形式的な対応をするにとどまり、十年一日のごとく、高等教育改革の必要性は今もなお声高に叫ばれているところである。その硬直化した現状を打開するためにも、大学を牽引する執行部の役割に注目が集まってきている。国立大学においても、法人化の流れのなかで、部局ごとの教授会の自治が強かった時代に比べて、大学全体を方向付ける執行部のリーダーシップの役割が重要視されてきている。大学評価・学位授与機構の機関別認証評価の大学評価基準の基本的観点にも、「学長のリーダーシップ」という言葉が含められた。もっとも、これは、機関別認証評価の第 2 サイクルの大学評価基準からは何故か削除されているが、大学執行部のリーダーシップ重視の全体的な流れは大きくは変わっているわけではないと思われる。

高等教育改革において、それを実質的に推進していくためには、大学全体の置かれた状況を的確に把握し、活用できる資源を考慮しつつ、必要かつ可能な改革案をまとめ、それに向けて構成員を巻き込むといったことを通して、大学全体を牽引していく執行部、とりわけ、教育に関しては、教育担当副学長あるいは理事がその中心的役割を担うことが期待される。しかし、そこにはまだまだいろいろな課題も残されており、その実態をまず明らかにしておくことが望まれよう。

そこで、大学教育改革を進めるうえで、大学執行部の果たす役割、とくに国立大学教育担当副学長・理事のそれに着目しつつ、彼らのリーダーシップがいかにして形成され発揮されているのか、さらにその形成・発揮において直面する課題とは何かといったことを検討するために、全国の国立大学の教育担当副学長・理事を対象に質問紙調査を実施した。本論では、その調査の基本集計結果を報告することにより、教育担当副学長・理事のリーダーシップに関わる現状を共有すると共に、その結果に基づいて、今後の検討課題を浮き彫りにしていくことを目的とする。

2. 調査の方法と内容

全国 86 の国立大学法人の教育担当副学長（教育担当理事を含む）に対して、2010 年 12 月に、郵送法による質問紙調査を実施し、65 件（75.6%）の回答が得られた。なお、大学の分類別の回収率を表 1 に示した。

質問紙調査には、副学長在職者のフェイスシート（勤続年数・年齢・就

任以前の役職等)、副学長就任の理由、就任前後のギャップ、副学長に求められる行動・役割、副学長が教育改善を行う上で必要な条件と学内の状況、副学長に必要な能力・資質、職務に関わる情報入手方法、出席したい研修機会、将来の副学長候補に必要な準備、などの質問項目を含んでいる。

また、表1の分類に基づいて、(1)大規模大学(①・計9大学)、(2)中規模大学(⑦⑧・計30大学)、(3)理系大学(②④⑥・計14大学)、(4)文系大学(③⑤・計12大学)の4分類ごとに平均値を比較した。

表1 国立大学法人の分類別回収率

分類	定義	総数	回収数	回収率
① 大規模大学	学生収容定員1万人以上(学校基本調査)、学部等数概ね10学部以上(学群、学類制などの場合は、学生収容定員のみ)	13	9	69.2%
② 理工系中心大学	医科系学部を有さず、学生収容定員に占める理工系学生数が文科系学生数の概ね2倍を上回る国立大学法人	13	8	61.5%
③ 文科系中心大学	医科系学部を有さず、学生収容定員に占める文科系学生数が理工系学生数の概ね2倍を上回る国立大学法人	6	3	50.0%
④ 医科大学	学部が医科系学部のみで構成される国立大学法人	5	4	80.0%
⑤ 教育大学	学部が教育系学部のみで構成される国立大学法人	11	9	81.8%
⑥ 大学院大学	大学院のみで構成される国立大学法人	4	2	50.0%
⑦ 中規模大学(病院有)	大規模大学を除き、学部が医科系学部その他の学部で構成される国立大学法人	24	22	91.7%
⑧ 中規模大学(病院無)	医科系学部を有さず、理工系中心大学又は文科系中心大学のいずれにも属さない国立大学法人	10	8	80.0%
計		86	65	75.6%

(注)分類については、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/kokuritu/002/gijiroku/05072001/003_2.htmを参照

3. 回答副学長の特徴と就任の状況

3.1 回答副学長在職者の特徴

回答副学長の現在の大学の勤続年数(図1)は、平均25.5年(標準偏差8.1年・0.9~37年)である。30年以上が27名と全体の4割を超えている。負に歪んだ分布となっており、大規模・中規模の大学のほうがやや長い傾向が窺える。理系大学が勤続年数の平均が短いのは、0.9年、6年というデータが含まれているからで、理系大学全般の傾向とは必ずしも言えないと

いう点に留意しておく必要があろう。

また、年齢は「50～55歳」5名(7.7%)、「55～60歳」15名(23.1%)、「60歳以上」45名(69.2%)であった。性別では、女性の副学長の回答者は1名のみであった。

副学長の在職年数は、平均2.1年(標準偏差1.3年・0.1～6.8年)であり、3年以上は18%程で正に歪んだ分布となっている。なお、就職後継続して在職大学に勤務している回答者は24名(36.9%)であり、他大学の勤務を経験して2大学目という回答者がそれに匹敵する25名(38.5%)、また、現勤務校が母校であるという回答者は8名(12.3%)であった。

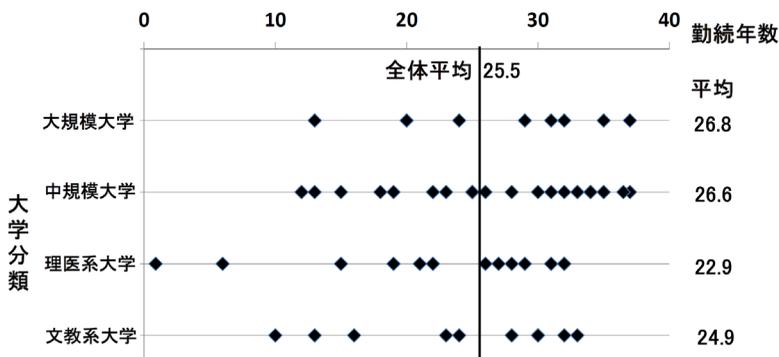


図1 大学分類別 教育担当副学長 現大学勤続年数の分布

3.2 副学長就任前の役職経験

教育担当副学長就任以前にどのような役職を経験したかについて問うたところ(重複回答可)、「評議員経験」41名(65.1%)、「部局長経験」39名(61.9%)などが多く、このうち30名は両方を経験している。副学長は全学に対してプレゼンス・貢献を示すことが必要であり、部局長・評議員という職は他職と比べてこの点で適した職であることを示唆している。

続いて、「全学教育関係委員長経験」22名(34.9%)、「学長補佐経験」21名(33.3%)、「副部局長経験」17名(27.0%)、「非理事の副学長経験」11名(17.5%)、「全学教育担当組織長経験」9名(14.3%)、「教育担当以外の理事経験」および「他大学の管理職経験」4名(6.3%)、「大学教育センター長経験」3名(4.8%)、「学生相談所長経験」1名(1.6%)であった。

3.3 副学長就任を要請された理由

副学長への就任を要請されたいくつかの具体的理由について、あてはまりの程度を4段階評定（4.あてはまる～1.あてはまらない）で問うたところ（図2）、「学内での要職経験があるから（ $m=3.10$ ：4段階の評定の平均値）」、「調整能力が高いから（ $m=3.02$ ）」が高い平均を示した。

要職経験は、調整能力との相関が高く、知人・友人の多さとも関連して、学内の多様な意見を調整することが期待されているとの認識を、副学長が持っていることが示唆される。

大学の種類別でみると、文系・教育系で在職年数の長さをあげた者が多いことが目立つ。これらの大学では在職年数がある程度在職年数が尊重される文化があるのかもしれない。

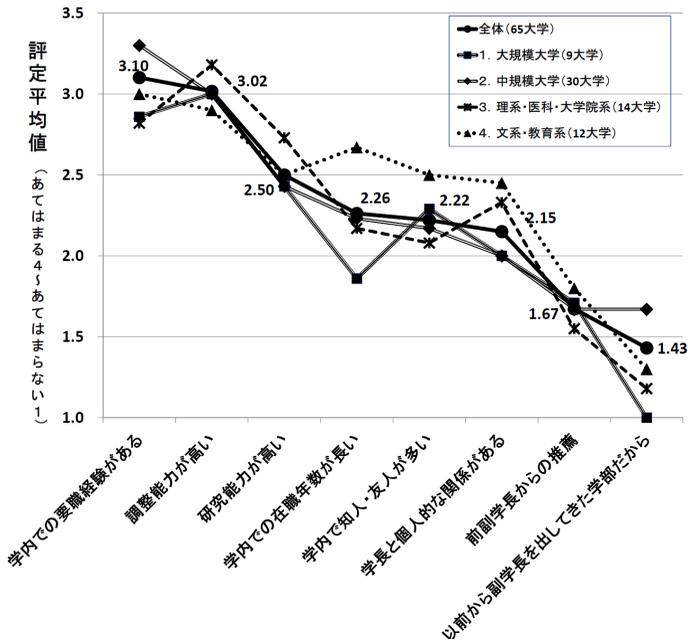


図2 副学長就任を要請された理由

その他の項目は4段階評定の中間値である2.5を上回らなかった。「研究能力が高いから（ $m=2.50$ ）」、「学内での在職年数が長いから（ $m=2.26$ ）」、「学内で知人・友人が多いから（ $m=2.22$ ）」、「学長と個人的な関係があるから

($m=2.15$)、「前副学長から推薦されたから ($m=1.67$)」、「以前から副学長を出してきた学部だから ($m=1.43$)」であった。

項目間の相関としては、「要職経験がある」と「調整能力が高い」の間に 0.432、「調整能力」と「研究能力が高い」の間に 0.690 の高い相関がみられた。前出の項目との関連性では、「在職年数の長さ」と「知人・友人の多さ」の間には 0.690 の高い相関が見られた¹⁾。

3.4 副学長就任を引き受けた理由

副学長の就任を引き受けた理由として、同様に 4 段階評定で問うたところ (図 3)、「学長の意向を尊重した ($m=3.44$)」、「自分の大学を大切に思うから ($m=3.27$)」、「以前から教育改善に取り組んできた ($m=2.98$)」、「学内の教育のあり方に問題を感じていた ($m=2.81$)」などの平均値が高く、一方、「是非実現したいことがあった ($m=2.51$)」、「学内で経験した役職の延長として自然に ($m=2.31$)」、「ほかに引き受ける人がいなかった ($m=1.88$)」、「理事職に魅力を感じた ($m=1.72$)」、「所属学部の意向 ($m=1.47$)」などはあてはまりの程度は全体的に低かった。

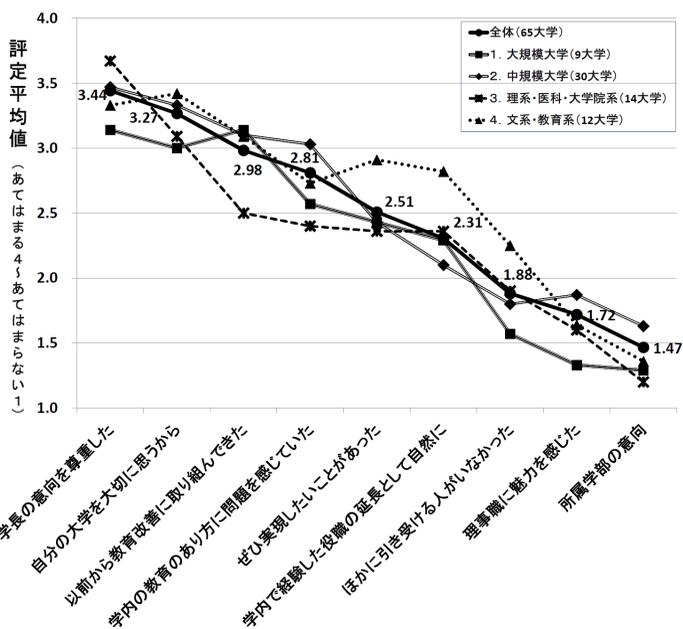


図 3 副学長を引き受けた理由

「学長の意向を尊重して」との回答がもっとも多いのは、副学長の任命権限が学長にあることを考慮すれば、当然といえよう。

大学を大切に思う、学内の教育のあり方への問題意識などが上位にあがるなど、副学長を引き受けるにあたって、強い動機をもっていることが窺われる。問題意識をもつだけにとどまらず、実際に取組実績があることも副学長職への就任を促進しているようである。

項目間の相関を見ると、「学内の教育のあり方に問題を感じていた」は、「以前から教育改善に取り組んできた」、「是非実現したいことがあった」と、それぞれ 0.513、0.563 と高い相関が見られ、また、後者の二つの項目間でも 0.592 と同様に高い相関が見られた。「自分の大学を大切に」は、「学長の意向尊重」、「実現したいことがあった」、「理事職に魅力」との間にそれぞれ 0.413、0.383、0.389 程度の相関が見られている。

また、前出の他項目との関連では、「学内の教育のあり方に問題を感じていた」が、就任要請理由項目の「学内で要職経験がある」と 0.566 の高い相関がみられた。

4. 副学長就任との状況

4.1 副学長就任前後のギャップ

副学長就任前後で感じられたギャップについて、あてはまりの程度を 4 段階評定で問うたところ（図 4）、「予想以上に忙しい ($m=3.44$)」、「予想していた以上にストレスがたまる ($m=3.13$)」が高い平均値を示し、また、両者の相関も 0.580 と高い値を示した。以下、「自由になる財源がない ($m=2.92$)」が比較的高い平均となり、その他は、「権限が意外に小さい ($m=2.42$)」、「副学長を支援する体制が整備されていない ($m=2.30$)」、「学内関係者の理解・協力が得られない ($m=2.10$)」、「職務遂行に必要な情報を入手しにくい ($m=1.74$)」、「学内の役職等での経験が役に立たない ($m=1.72$)」、「学長の指導力・バックアップがない ($m=1.57$)」などはあてはまりが低かった。

「権限が意外に小さい」と「自由になる財源がない」、「関係者の理解・協力が得られない」と、それぞれ 0.413、0.464 の相関が、また、「自由になる財源がない」と「必要な情報を入手しにくい」が 0.363 程度の相関が見られた。「学長の指導力・バックアップがない」は少数の選択であったが、引き受け理由の「学長の意向を尊重した」と -0.584 の負の相関が見られた。また、前出の他項目との関連では、「副学長を支援する体制が整備されてい

ない」は引き受け理由の「学内の教育のあり方に問題を感じていた」と0.433程度の相関が見られた点にも留意しておきたい。

大学種類別で見ると、自由になる財源、権限、副学長の支援体制という点で、大規模大学は他大学と比較して、感じているギャップは小さい。大規模大学は、他大学と比較して、副学長に与えられているリソースが大きいことが窺われる。

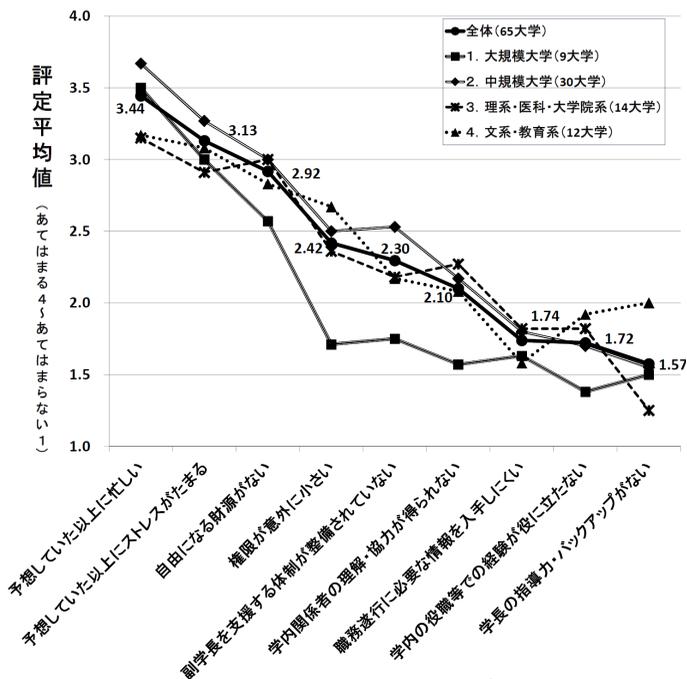


図4 予想と現実のギャップ

4.2 副学長としての職務遂行時間の割合

副学長としての職務遂行に配当する時間割合を%で自由に記入してもらったところ(図5)、「教育関係委員会(m=20.6%)」、「事務職員との打ち合わせ(m=20.3%)」が配分割合が全体的に多く、続いて、「理事会・役員会(m=13.4%)」、「その他(m=9.6%)」、「授業・研究指導(m=9.1%)」、「出張(移動時間を含む)(m=8.6%)」、「学内の教職員等との非公式な会(m=8.4%)」、「来客への接待(m=5.3%)」、「公式行事等での挨拶(m=5.0%)」であった。なお、回答された%の合計は、欠損値の2件を除き、90~120%の間に収ま

っており、極端に不適切な回答はなかった。

100%を割り振る回答のため、負の相関になる組合せが多いなかで、「来客への接待」と「公式行事での挨拶」の相関が0.467と比較的高く、割り振られる%はそれほど高くはないが、両者が関連している項目であることが窺える。

前出の他の項目との関連性では、それほど高い関連性は見出されていないが、「教育関係委員会」の割合と副学長引き受け理由の「ほかに引き受ける人がいなかった」が0.384の正の相関が見られた。また、「出張」の割合と引き受け理由の「以前から教育改善に取り組んできた」が-0.378、「公式行事等での挨拶」はギャップ認知項目の「権限が意外に小さい」「学内関係者の理解・協力が得られない」とそれぞれ-0.413、-0.364の負の相関が得られている。

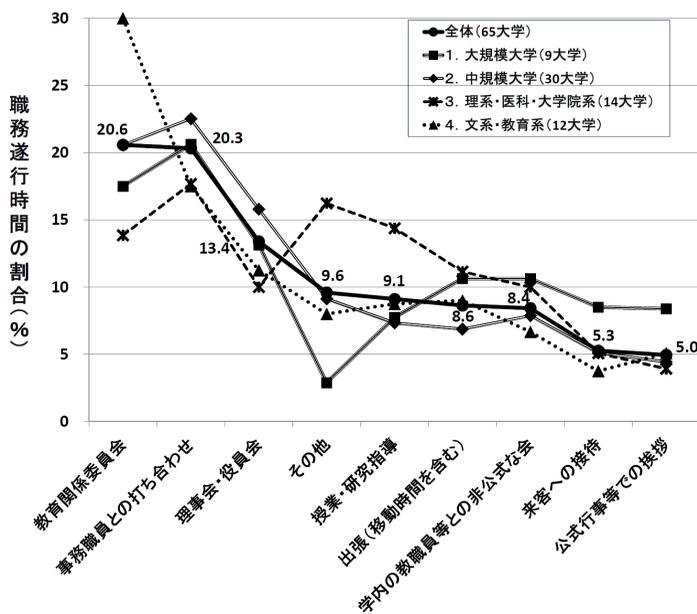


図5 職務遂行時間の割合 (%)

5. 副学長の役割と遂行のための条件

5.1 副学長に求められる行動・役割

副学長職に求められる行動や役割をどのように考えるかについて、「4.そ

う思う～1.そう思わない」の4段階評定で問うたところ（図6）、「教育改革推進の責任者の自覚をもつ（ $m=3.78$ ）」、「職務遂行のためにより強い支援体制をもつ（ $m=3.30$ ）」、「教員以外の職員や学生の意見をもっと聞く（ $m=3.11$ ）」などが高い平均を示した。続いて、「職務遂行のためにより強い権限をもつ（ $m=2.86$ ）」、「学内各方面との意見調整を優先する（ $m=2.83$ ）」、「学内の反対を押し切ってでも必要な改革を進める（ $m=2.80$ ）」、「学長の補佐役に徹する（ $m=2.59$ ）」という結果となった。

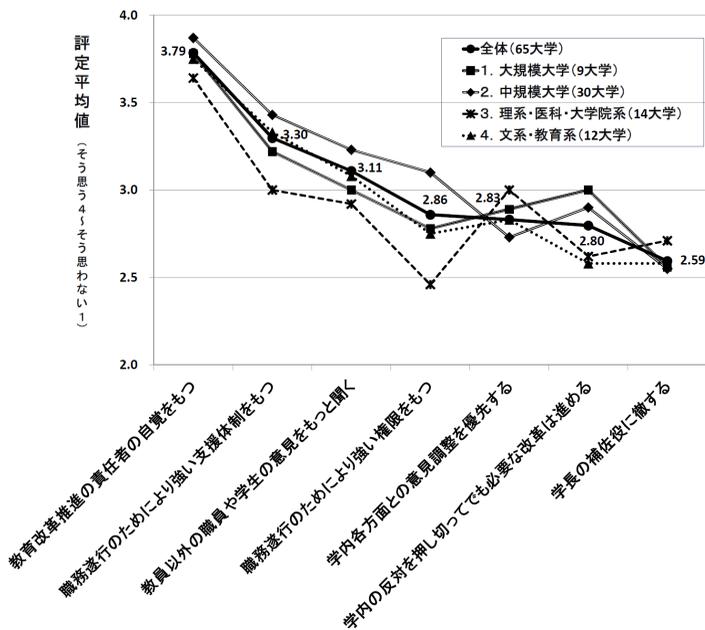


図6 副学長に求められる行動・役割

項目間の関連としては、「職務遂行のためにより強い支援体制をもつ」と「職務遂行のためにより強い権限をもつ」が0.582という高い相関があり、また、その両項目は、「反対を押し切ってでも必要な改革を進める」と0.366という偶然ほぼ同様のやや低めの相関が見られた。この「反対を押し切ってでも必要な改革を進める」という項目は、「各方面との意見調整を優先する」とは-0.362の負の相関が得られた。

大学種類別でみると、中規模大学では全般に肯定的な回答が目立つのに対して、理系・医科・大学院系ではその傾向がやや弱い。とくに、副学長

が強い権限をもつことに理系・医科・大学院系は消極的な結果になっている。

前出の他の項目との関連では、「学長の補佐役に徹する」とギャップ認知項目の「学長の指導力・バックアップがない」「副学長を支援する体制が整備されていない」とそれぞれ -0.444 、 -0.350 の負の相関が見られた。また、「各方面との意見調整を優先する」とギャップ認知項目の「学内関係者の理解・協力が得られない」も -0.370 の負の相関が得られた。「職務遂行のためにより強い権限をもつ」は、引き受け理由項目の「学内の教育のあり方に問題を感じていた」と 0.426 の相関があった。

5.2 副学長が教育改善を行う上で必要な条件

副学長職として教育改善を行ううえで必要な条件とはどのようなものを、同様の4段階評定で問うたところ（図7）、「学長の明確な方針・リーダーシップ ($m=3.67$)」、「大学の客観的状況に対する全学の危機意識 ($m=3.52$)」、「大学執行部内の一体感・連携の強化 ($m=3.52$)」、「全学の課題に対する各学部の理解力と指導力 ($m=3.48$)」、「中期目標・計画への執行部方針の反映 ($m=3.45$)」、「事務組織の職務遂行能力の向上 ($m=3.39$)」、「副学長を支える体制（副学長補佐など）の強化 ($m=3.30$)」、「大学に対する教職員の帰属意識 ($m=3.17$)」、「副学長の裁量で執行できる財源 ($m=3.11$)」、「大学教育センターによる活動の強化 ($m=3.02$)」などが平均で3を超える肯定的回答が得られた。その他、「学長からの精神的な支援（激励・慰労など） ($m=2.86$)」、「理事会や学内での教育担当副学長の権限の強化 ($m=2.84$)」となっている。

大学種類別にみると、若干の差異が見られた。全学の危機意識が全体の平均で最多であるものの、大規模大学では少ない。また、全学課題に対する各学部の理解力と指導力、副学長の支援体制、大学教育センターによる活動の強化では、中規模大学と理系・医科・大学院系の差異は大きい。後者の場合、規模が小さく学部数が少なく各学部の協力を得やすいこと、大学教育センターを設置している大学は限られていることが、両者の差異となっている可能性がある。

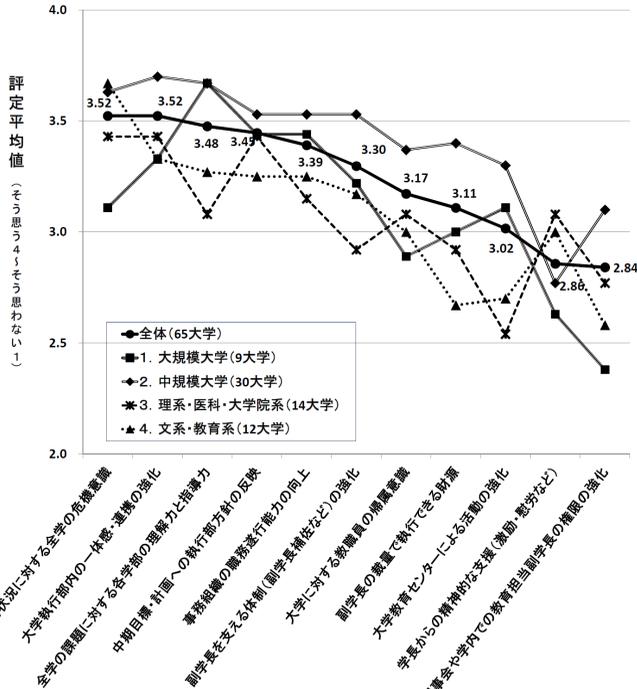


図7 教育改善を行う上で必要な条件

総じて、肯定的評定をする回答者はいずれも高めの評定をする傾向があるようで、項目間相関が比較的高めになっており、相関係数 0.4 以上の関連性のある項目の組合せを以下に取り上げておく。「理事会や学内での教育担当副学長の権限の強化」に関しては、「副学長の裁量で執行できる財源」と 0.580、「学長からの精神的な支援（激励・慰労など）」と 0.537、「副学長を支える体制（副学長補佐など）の強化」と 0.519 などの相関が、「副学長の裁量で執行できる財源」に関しては、「全学の課題に対する各学部の理解力と指導力」と 0.484、「事務組織の職務遂行能力の向上」と 0.452 の相関が、「副学長を支える体制（副学長補佐など）の強化」は、「大学教育センターによる活動の強化」と 0.520、「事務組織の職務遂行能力の向上」と 0.403 の相関が、「事務組織の職務遂行能力の向上」は、「全学の課題に対する各学部の理解力と指導力」と 0.496、「大学教育センターによる活動の強化」と 0.435 の相関が得られている。

前出のその他の項目との相関では、「理事会や学内での教育担当副学長の

権限の強化」に関して、副学長役割項目の「職務遂行のためにより強い権限をもつ」と0.600、「教員以外の職員や学生の意見をもっと聞く」と0.378、と0.358の相関があった。役割項目の「職務遂行のためにより強い支援体制をもつ」は、その他、「副学長を支える体制（副学長補佐など）の強化」と0.507、「職務遂行のためにより強い支援体制をもつ」と0.505、「副学長の裁量で執行できる財源」と0.461、「全学の課題に対する各学部の理解力と指導力」と0.453などの相関が見られている。また、役割項目の「職務遂行のためにより強い権限をもつ」は、本必要条件の「副学長の裁量で執行できる財源」と0.556の相関があった。さらに、全学の課題に対する各学部の理解力と指導力は、引き受け理由の「以前から教育改善に取り組んできた」と0.474の相関が、「学長からの精神的な支援（激励・慰労など）」は、ギャップ認知項目の「副学長を支援する体制が整備されていない」と-0.352の負の相関が、「大学執行部内の一体感・連携の強化」は、役割項目の「教員以外の職員や学生の意見をもっと聞く」と0.405の相関が見られた。

5.3 副学長が教育改善を行う上で必要な条件の学内での状況

上記の教育改善を行う条件に関して、学内はどのような状況にあるかを、「4.十分～1.不十分」の4段階評定で問うたところ（図8）、「学長の明確な方針・リーダーシップ（ $m=3.24$ ）」、「理事会や学内での教育担当副学長の権限の強化（ $m=2.62$ ）」、「事務組織の職務遂行能力の向上（ $m=3.08$ ）」、「学長からの精神的な支援（激励・慰労など）（ $m=3.00$ ）」が3を超える程度で、以下、「中期目標・計画への執行部方針の反映（ $m=2.88$ ）」、「大学執行部内の一体感・連携の強化（ $m=2.60$ ）」、「大学に対する教職員の帰属意識（ $m=2.43$ ）」、「全学の課題に対する各学部の理解力と指導力（ $m=2.43$ ）」、「副学長を支える体制（副学長補佐など）の強化（ $m=2.42$ ）」、「大学教育センターによる活動の強化（ $m=2.34$ ）」、「副学長の裁量で執行できる財源（ $m=2.24$ ）」、「大学の客観的状況に対する全学の危機意識（ $m=2.16$ ）」と、全般的に教育改善に向けての条件が十分には整っているとは言えない状況が浮き彫りにされた。

項目間の相関は、前項の必要条件の項目同様、項目相関が高めになっており、主として0.4より相関係数が大きい関連を以下に取り上げる。「学長の明確な方針・リーダーシップ」、「学長からの精神的な支援（激励・慰労など）」、「理事会や学内での教育担当副学長の権限の強化」の3項目の組合せが一つの項目群をなしており、前・中、前・後、中・後の順に0.635、0.548、

0.500の相関が、「大学執行部内の一体感・連携の強化」、「副学長を支える体制（副学長補佐など）の強化」、「大学教育センターによる活動の強化」の3つの項目群は、同様の順に0.532、0.411、0.488の相関が、さらに、「大学に対する教職員の帰属意識」、「事務組織の職務遂行能力の向上」、「全学の課題に対する各学部理解力と指導力」、「副学長の裁量で執行できる財源」の4つの項目群では、前・中前、前・中後、前・後の順に、0.564、0.440、0.458、また、中前・中後、中前・後の順に0.333、0.423、中後・後の間に0.553の相関が得られた。その他、「大学の客観的状况に対する全学の危機意識」と「大学に対する教職員の帰属意識」の間に0.493、「全学の課題に対する各学部理解力と指導力」は「大学執行部内の一体感・連携の強化」、「副学長を支える体制（副学長補佐など）の強化」の間に0.424、0.493、「副学長を支える体制（副学長補佐など）の強化」と「副学長の裁量で執行できる財源」の間に0.446の相関があった。

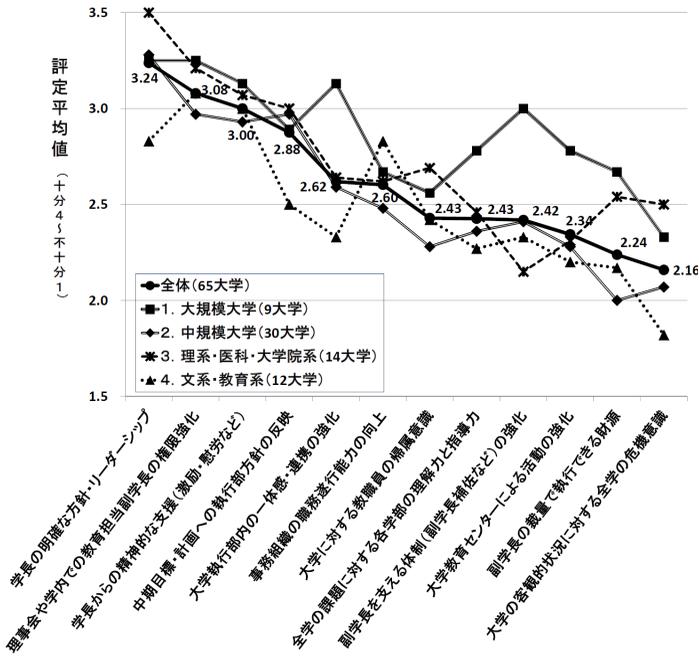


図8 教育改善に必要な条件の学内状況

前出のほかの項目との関連性において絶対値0.4以上の相関を以下に取り上げる。まず、この条件状況項目の「大学の客観的状況に対する全学の危機意識」は、引き受け理由項目の「学内の教育のあり方に問題を感じていた」と -0.427 の負の相関が、また、条件状況項目の「学長の明確な方針・リーダーシップ」は、ギャップ認知項目の「学長の指導力・バックアップがない」と -0.653 の負の相関、引き受け理由の「学長の意向を尊重した」と 0.487 、条件状況項目の「学長からの精神的な支援（激励・慰労など）」はギャップ認知項目の「学長の指導力・バックアップがない」と -0.582 の負の相関、条件状況項目の「理事会や学内での教育担当副学長の権限の強化」とギャップ認知項目の「学長の指導力・バックアップがない」と -0.530 の負の相関、条件状況項目の「大学執行部内の一体感・連携の強化」はギャップ認知項目の「権限が意外に小さい」、「学内関係者の理解・協力が得られない」とそれぞれ -0.526 、 -0.405 の負の相関が見られた。

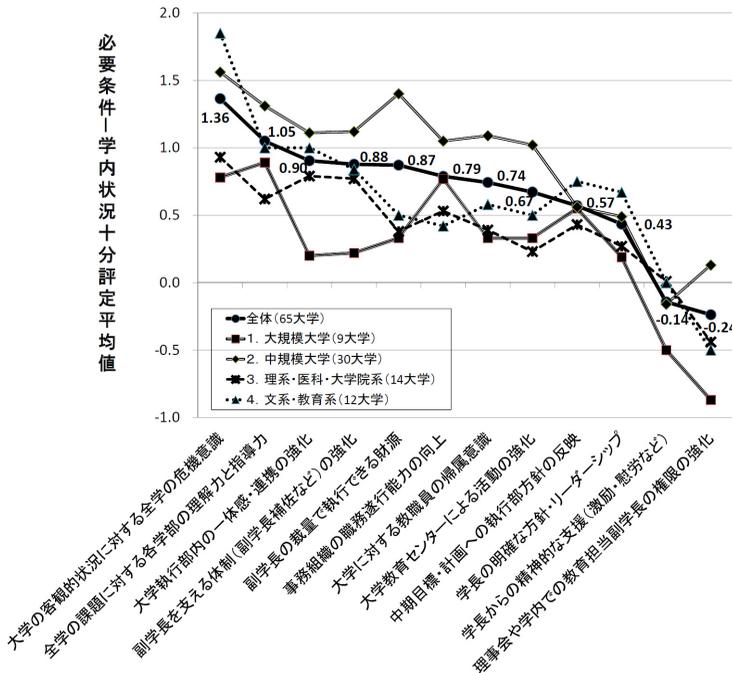


図9 教育改善の必要条件と学内状況の差

前出の「副学長が教育改善を行う上で必要な条件」の評定平均値から、本「副学長が教育改善を行う上で必要な条件の学内での状況」の評定平均値を減じて、必要条件が十分現状整えられているかの指標（不十分であればプラスの値となる）としてみよう。「大学の客観的状況に対する全学の危機意識 ($m=1.36$)」、「全学の課題に対する各学部の理解力と指導力 ($m=1.05$)」、「大学執行部内の一体感・連携の強化 ($m=0.90$)」、「副学長を支える体制（副学長補佐など）の強化 ($m=0.88$)」、「副学長の裁量で執行できる財源 ($m=0.87$)」などが、必要条件として評定が高いにもかかわらず、条件状況項目としてどちらかと言えば十分とは言えないという差が見られた。逆に、「学長からの精神的な支援（激励・慰労など） ($m=-0.14$)」、「理事会や学内での教育担当副学長の権限の強化 ($m=-0.24$)」は、必要条件の評定に比して、現状では不十分とは捉えられていない項目であった。

6. 副学長に必要な能力と研修機会

6.1 副学長に必要な能力・資質

副学長の職務遂行に必要な能力や資質はどのようなものかについて、「4. そう思う～1. そう思わない」の4段階評定で問うたところ（図10）、「学内外の多様な情報を収集・分析する力 ($m=3.58$)」、「企画力 ($m=3.53$)」、「大学や教職員・学生等に対する思いやり ($m=3.51$)」、「組織を統率する力 ($m=3.48$)」、「交渉や調整をする力 ($m=3.35$)」、「素早く決断する力 ($m=3.33$)」、「協力の得られる人脈をつくる力 ($m=3.14$)」、「時間管理の習慣・スキル ($m=3.09$)」と、いずれも3を超える肯定的回答が多かった。

項目間の相関は、1因子性が高く（第1主成分寄与率49.2%）、全般的に相関が高いので、主として0.5より大きい相関の組合せについて以下に取り上げる。まず、「学内外の多様な情報を収集・分析する力」、「企画力」、「組織を統率する力」の3項目の群では、前・中、前・後、中・後の順に、0.547、0.372、0.503の相関が見られた。また、「協力の得られる人脈をつくる力」、「交渉や調整をする力」、「大学や教職員・学生等に対する思いやり」の3つの項目の群では、同様の順に0.574、0.597、0.644の相関があった。また、「素早く決断する力」、「時間管理の習慣・スキル」との間に0.542の相関が見られている。その他、「学内外の多様な情報を収集・分析する力」と「大学や教職員・学生等に対する思いやり」の間に0.577、「時間管理の習慣・スキル」と「協力の得られる人脈をつくる力」の間に0.565の相関が得られている。

教育担当副学長のリーダーシップに関する調査の基礎的分析

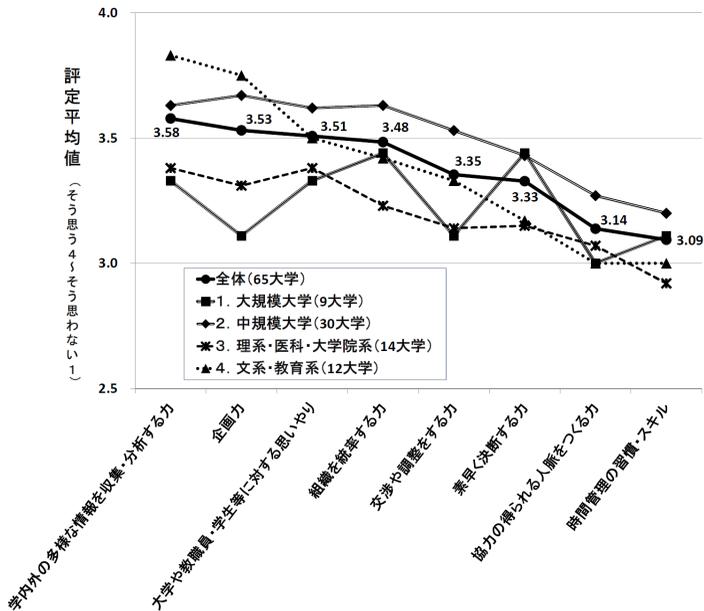


図 10 副学長に必要な能力・資質

前出のその他の項目との絶対値 0.4 以上の相関では、「学内外の多様な情報を収集・分析する力」と引き受け理由の「以前から教育改善に取り組んできた」の間に 0.422、「企画力」と同じ「以前から教育改善に取り組んできた」の間に 0.500、「組織を統率する力」は、必要条件項目の「事務組織の職務遂行能力の向上」と 0.460、「時間管理の習慣・スキル」は同じく必要条件項目の「大学に対する教職員の帰属意識」と 0.403、「協力の得られる人脈をつくる力」は必要条件項目の「学長の明確な方針・リーダーシップ」と 0.444、「交渉や調整をする力」は必要条件項目の「事務組織の職務遂行能力の向上」と 0.401 などの相関が比較的高かった。

6.2 職務に必要な情報の入手方法

副学長の職務遂行に必要な情報をどのような経路で入手しているかについて、あてはまりの程度を 4 段階評価してもらったところ（図 11）、「文科省からの各種の文書（ $m=3.25$ ）」、「学外の各種セミナー・研究会等（ $m=3.03$ ）」の 2 項目が平均 3 を超え、以下、「新聞・雑誌記事（ $m=2.95$ ）」、「校内教員

との議論 ($m=2.92$)、「自分で検索するウェブ情報 ($m=2.75$)」、「秘書室等による情報提供 ($m=2.71$)」、「学外の知人・友人からの提供 ($m=2.67$)」となり、「大学教育センターからの情報提供 ($m=2.40$)」はかなり低い利用となった。

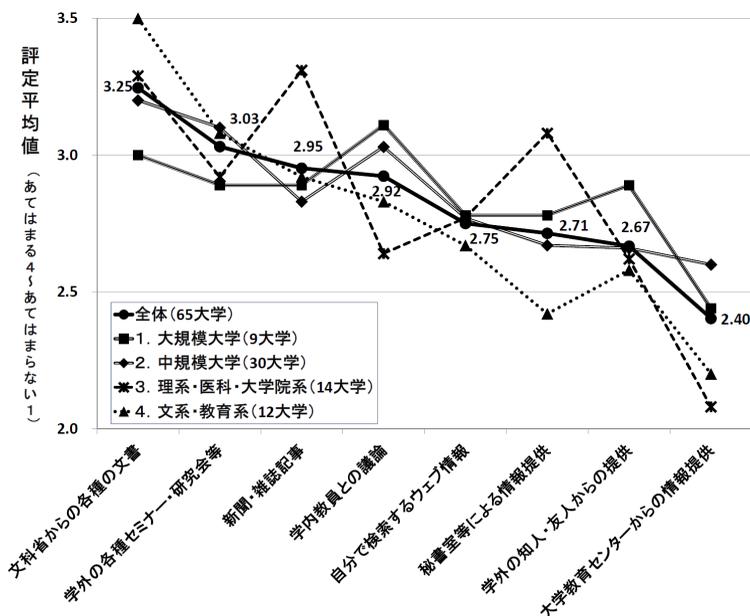


図 11 職務に必要な情報の入手方法

項目間相関としては、「文科省からの各種の文書」は、「新聞・雑誌記事」、「学外の各種セミナー・研究会等」とそれぞれ 0.543、0.429 の相関が、「新聞・雑誌記事」は、「秘書室等による情報提供」、「学外の各種セミナー・研究会等」と 0.522、0.398 の相関が見られた。この関連性から、新聞・雑誌等の切り抜きなどが閲覧される際の情報の範囲などが窺えよう。

前出の他の項目との相関としては、「文科省からの各種の文書」は、能力資質項目の「学内外の多様な情報を収集・分析する力」、ギャップ認知項目の「職務遂行に必要な情報を入手しにくい」、引き受け理由項目の「以前から教育改善に取り組んできた」とそれぞれ 0.357、-0.440、0.374 の相関が見られた。「秘書室等による情報提供」は必要条件の状況項目の「大学執行部内の一体感・連携の強化」と 0.352、「学外の各種セミナー・研究会等」は

能力資質項目の「学内外の多様な情報を収集・分析する力」と0.365、「大学教育センターからの情報提供」は、必要条件項目の「大学教育センターによる活動の強化」、条件状況項目の「大学教育センターによる活動の強化」とそれぞれ0.492、0.431、「自分で検索するウェブ情報」は能力資質項目の「時間管理の習慣・スキル」、「協力の得られる人脈をつくる力」、「大学や教職員・学生等に対する思いやり」とそれぞれ0.407、0.411、0.365、また、必要条件項目の「学長の明確な方針・リーダーシップ」と0.363の相関が見られた。

6.3 セミナー・ワークショップの出席経験

副学長等としてセミナーやワークショップに出席した経験があるかないかを3段階（3. 経験あり、2. わからない、1. なし）で評定してもらったところ（図12）、「文科省主催の会合や研修（ $m=2.91$ ）」、「国大協のセミナー（ $m=2.86$ ）」、「地域の大学・大学連合主催のセミナー（ $m=2.41$ ）」、「学内外の大学教育センター主催のセミナー（ $m=2.33$ ）」、「各種団体（半官半民、民間）主催のセミナー（ $m=2.31$ ）」、「国立大学マネジメント研究会主催のセミナー（ $m=2.29$ ）」、「国立学校財務・経営センター主催のセミナー（ $m=2.08$ ）」、「私大連・私大協主催のセミナー（ $m=1.27$ ）」となり、文科省、国大協関係のセミナーに比較的多く出席経験のあることがわかる。

出席経験項目間の相関については、「地域の大学・大学連合主催のセミナー」、「学内外の大学教育センター主催のセミナー」、「各種団体（半官半民、民間）主催のセミナー」の3つの関連性が見られ、前・中、前・後、中・後の順で0.357、0.441、0.363という相関が見られた。

また、前出の他項目との関連性については、「私大連・私大協主催のセミナー」が引き受け理由項目の「学長の意向を尊重した」と-0.404、「学内外の大学教育センター主催のセミナー」が、副学長役割項目の「職務遂行のためにより強い権限をもつ」0.364、必要条件項目の「副学長の裁量で執行できる財源」と0.384、「各種団体（半官半民、民間）主催のセミナー」がギャップ認知項目の「権限が意外に小さい」と0.368などの相関が見られた。

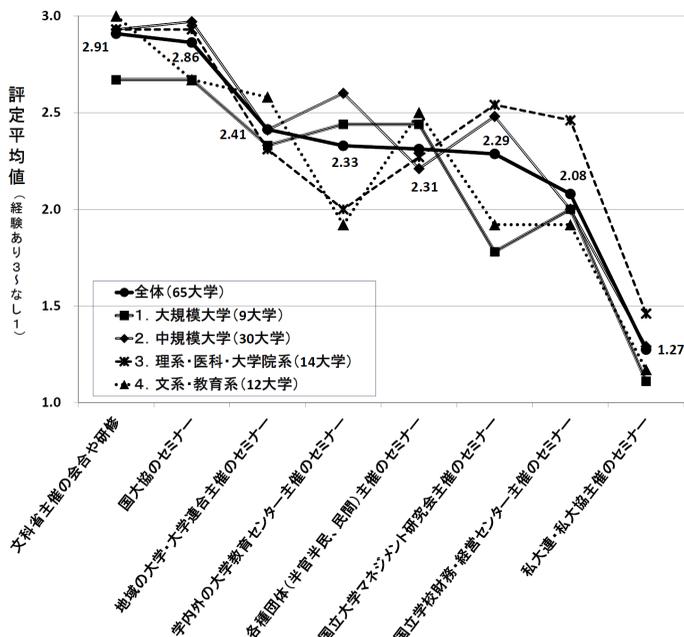


図 12 セミナー・ワークショップ出席経験

6.4 セミナー・ワークショップの出席希望

同じセミナー、ワークショップについて、出席を希望するかないかを3段階(3.希望する～1.希望しない)で評定してもらったところ(図13)、「国大協のセミナー ($m=2.77$)」、「文科省主催の会合や研修 ($m=2.73$)」、「地域の大学・大学連合主催のセミナー ($m=2.50$)」、「学内外の大学教育センター主催のセミナー ($m=2.49$)」、「国立大学マネジメント研究会主催のセミナー ($m=2.46$)」、「国立学校財務・経営センター主催のセミナー ($m=2.33$)」、「各種団体(半官半民、民間)主催のセミナー ($m=2.28$)」、「私大連・私大協主催のセミナー ($m=1.91$)」となっており、ほぼ上記の経験の順位に沿った希望順となった。

セミナーの出席希望に関する評定は、項目間の相関が比較的高く、一因子性の強い(第1主成分寄与率 53.4%)結果が得られており、希望の高い人は総じて高い評定を、希望の低い人は総じて低い評定をしている傾向が窺える。例えば、「文科省主催の会合や研修」は、「国大協のセミナー」、「国立学校財務・経営センター主催のセミナー」、「国立大学マネジメント研究

会主催のセミナー」、「学内外の大学教育センター主催のセミナー」、「各種団体（半官半民、民間）主催のセミナー」とそれぞれ 0.803、0.601、0.644、0.514、0.404 の相関が得られている。その他、比較的大きな相関が得られた組合せとしては、「各種団体（半官半民、民間）主催のセミナー」が、「国立大学マネジメント研究会主催のセミナー」、「地域の大学・大学連合主催のセミナー」、「学内外の大学教育センター主催のセミナー」と 0.644、0.567、0.524 の相関が、「学内外の大学教育センター主催のセミナー」が「国立大学マネジメント研究会主催のセミナー」、「地域の大学・大学連合主催のセミナー」と 0.561、0.534 などの相関が得られている。

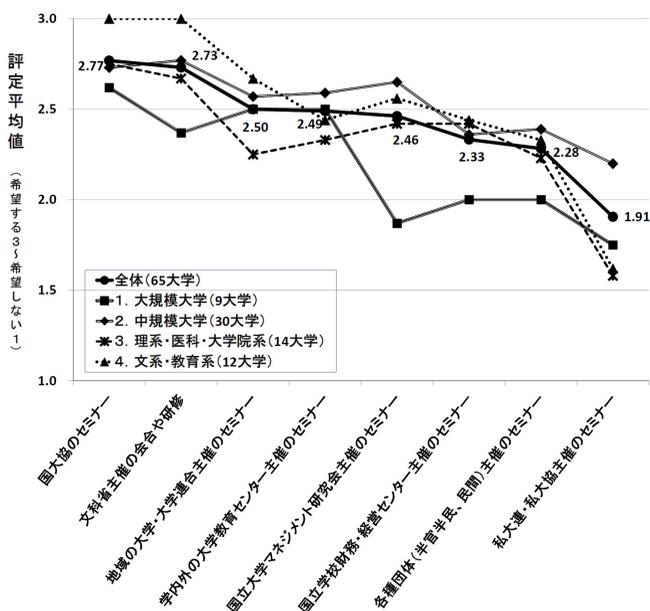


図 13 セミナー・ワークショップ出席希望

前出の他項目との相関では、直前のセミナー経験項目に関しては、「各種団体（半官半民、民間）主催のセミナー」、「学内外の大学教育センター主催のセミナー」、「地域の大学・大学連合主催のセミナー」、「国立大学マネジメント研究会主催のセミナー」などにおいて、「経験」と「希望」の相関が順に 0.553、0.496、0.473、0.484 と比較的高い値を示した。特定のセミナーに参加したことで、同様のセミナー希望につながっているという部分も

あるのであろう。その他、「文科省主催の会合や研修」と情報入手経路項目の「文科省からの各種の文書」との間に0.460、「国大協のセミナー」と情報経路項目の「学外の各種セミナー・研究会等」は0.404、「私大連・私大協主催のセミナー」と情報経路項目の「学内教員との議論」は0.535、「地域の大学・大学連合主催のセミナー」と情報経路項目の「学外の各種セミナー・研究会等」の0.532といった相関が見られている。また、「国大協のセミナー」は、能力資質項目の「学内外の多様な情報を収集・分析する力」と0.416、要職経験項目の「全学の教育関係委員会の責任者」と-0.388の相関が見られた。「私大連・私大協主催のセミナー」は、要職経験項目の「各部局の副長」と0.414、「他大学での管理職」と-0.378の相関が得られた。その他で絶対値が0.4以上の関連が見られたものとして、「地域の大学・大学連合主催のセミナー」と条件状況項目の「学長からの精神的な支援（激励・慰労など）」が0.400であった。

6.5 セミナー・ワークショップの内容としての必要な内容

副学長を対象とする研修・ワークショップの内容として、必要と思うものを「4.必要～1.不必要」の4段階評定により問うたところ（図14）、「高等教育政策に関する最新動向（ $m=3.56$ ）」、「他大学の教育改善の実施状況（ $m=3.35$ ）」、「各種の競争的資金に関する情報（ $m=3.15$ ）」、「諸外国の高等教育改革の動向（ $m=3.14$ ）」などが平均3を超えた。続いて、「高等教育に関する基礎的事項の知識（ $m=2.97$ ）」、「他大学の副学長による実践報告・体験談（ $m=2.94$ ）」、「他大学の学長・副学長との懇親の場（ $m=2.94$ ）」、「大学管理職の職務遂行のためのヒント・ノウハウ（ $m=2.88$ ）」、「行政機関の幹部職員との懇親の場（ $m=2.88$ ）」なども肯定的な回答が多く、相互研修的な場へのニーズも窺える。「大学関係者以外の著名人による講演（ $m=2.48$ ）」はあまり必要性は高くなかった。

項目間の相関は、必要と評定する人はどの項目も必要の程度を高め評定する傾向があるためか、0.337～0.752の間に含まれており、全般的に高い相関を示している。一因子性が強く、第1主成分寄与率も56.1%であった。

前出の他項目との関連性については、第1主成分得点との相関係数において、必要条件項目の「事務組織の職務遂行能力の向上」と0.351、能力資質項目の「学内外の多様な情報を収集・分析する力」と0.475、「協力の得られる人脈をつくる力」と0.529、「交渉や調整をする力」と0.438、「大学や教職員・学生等に対する思いやり」と0.548、情報経路項目の「学外の各種セ

ミナー・研究会等」と0.441、「大学教育センターからの情報提供」と0.385、「自分で検索するウェブ情報」と0.358、また、セミナー出席希望項目とは「国大協のセミナー」との0.662、「出席希望：文科省主催の会合や研修」との0.602を筆頭に、すべて0.334以上の相関が得られている。

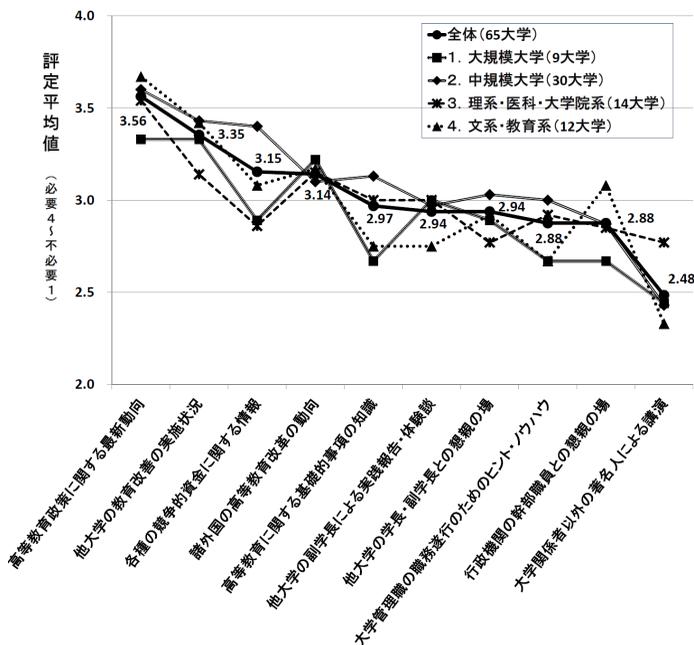


図 14 セミナー・ワークショップ必要内容

6.6 将来の副学長候補者の必要な準備

今後副学長になる人に必要と思われる準備について、同じく必要性を4段階で問うたところ（図 15）、「高等教育に関する基礎的知識の習得（ $m=3.48$ ）」、「交渉や調整の能力の強化（ $m=3.40$ ）」、「部局長等の学内の要職経験（ $m=3.19$ ）」、「協力の得られる人脈づくり（ $m=3.18$ ）」、「ストレス耐性の強化（ $m=3.14$ ）」、「時間管理の習慣・スキル（ $m=3.10$ ）」などが平均3を超えた。「独自の情報入手経路の確保（ $m=2.88$ ）」、「すぐれた研究業績（ $m=2.80$ ）」も肯定的回答が若干多いが比較的必要性は高く評定されなかった。

項目間の相関としては、「独自の情報入手経路の確保」、「協力の得られる人脈づくり」、「交渉や調整の能力の強化」、「高等教育に関する基礎的知識

の習得」の4項目間の相関が高く、前・中前、前・中後、前・後、中前・中後、中前・後、中後、後の順に、0.604、0.527、0.410、0.542、0.412、0.551となっている。

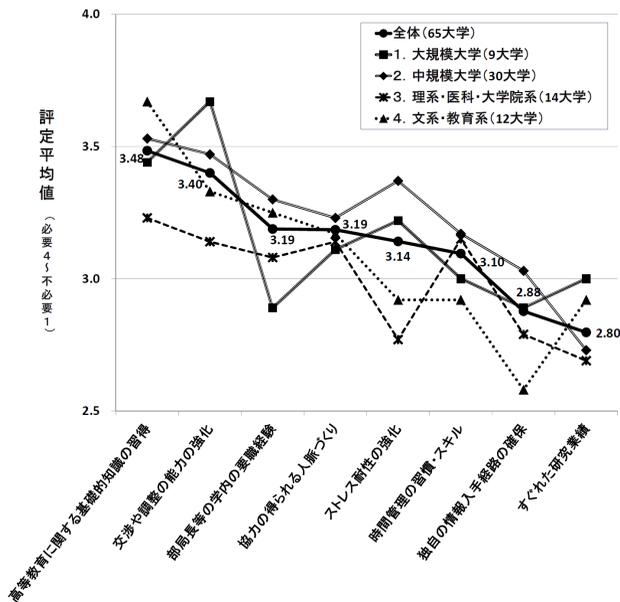


図 15 将来の副学長候補者に必要な準備

前出の他項目との関連性としては、まず、「部局長等の学内の要職経験」については、就任要請項目の「学内での要職経験がある」と0.584、必要研修内容項目の「他大学の副学長による実践報告・体験談」と0.408の相関が見られた。

「独自の情報入手経路の確保」については、能力資質項目の「協力の得られる人脈をつくる力」と0.673、「交渉や調整をする力」と0.522、「大学や教職員・学生等に対する思いやり」0.516など、能力資質項目全ての項目と0.3以上の相関があった。また、必要研修内容項目について「大学関係者以外の著名人による講演」と0.508を示した他、0.214～0.441のやや低いという程度の相関を示した。

「協力の得られる人脈づくり」については、副学長役割項目の「教員以外の職員や学生の意見をもっと聞く」と0.373、必要条件項目の「大学執行部内の一体感・連携の強化」と0.386、能力資質項目に関しては、「時間管理

の習慣・スキル」、「協力の得られる人脈をつくる力」、「交渉や調整をする力」、「大学や教職員・学生等に対する思いやり」とそれぞれ 0.368、0.655、0.480、0.466、必要研修内容項目の「高等教育に関する基礎的事項の知識」、「大学管理職の職務遂行のためのヒント・ノウハウ」と 0.583、0.520 などの相関が得られた。

「交渉や調整の能力の強化」については、能力資質項目とは 0.273~0.650 という全般的に高い正の相関があり、「組織を統率する力」と 0.547、「交渉や調整をする力」と 0.650、「大学や教職員・学生等に対する思いやり」と 0.608 などとなっている。また、必要条件項目の「大学執行部内の一体感・連携の強化」と 0.450、「事務組織の職務遂行能力の向上」と 0.436、副学長役割項目の「教員以外の職員や学生の意見をもっと聞く」と 0.384 の相関が見られた。

「高等教育に関する基礎的知識の習得」については、必要研修内容項目の「他大学の教育改善の実施状況」と 0.398、能力資質項目の「企画力」と 0.503 の他、「交渉や調整をする力」と 0.435、「大学や教職員・学生等に対する思いやり」と 0.436 の相関が見られた。

「時間管理の習慣・スキル」については、能力資質項目の「時間管理の習慣・スキル」と 0.677 の高い相関が見られ、「協力の得られる人脈をつくる力」と 0.437、「大学や教職員・学生等に対する思いやり」と 0.380、「素早く決断する力」と 0.371 の相関があった。また、必要条件項目の「大学執行部内の一体感・連携の強化」と 0.459、「大学に対する教職員の帰属意識」と 0.411、「副学長の裁量で執行できる財源」と 0.420 の中程度の相関が見られた。

7. 副学長の任期終了後の進路

副学長の任期を終了した後にはどのような予定があるかを問うたところ、「以前の学部の教授に戻る」に 35 名 (54.7%) の回答があった他、残り 29 名は「その他」に回答があった。その例としては、「退職・一般市民など (13 名)」、「未定・不明など (8 名)」、「同職の再任 (1 名)」、「他大学の教員 (1 名)」などが具体的に書かれていた。

なお、「以前の学部の教授に戻る」については、「大規模大学」は 4 名 (44.4%)、「中規模大学」は 14 名 (46.7%)、「理系・医系・大学院系大学」で 5 名 (35.7%)、「文系・教育系大学」は 12 名 (100%) という回答分布になっている。ま

た、「以前の学部の教授に戻る」を「1」とし、「その他」を「0」として、年齢（5 肢選択）との相関を求めてみると -0.372 であり、若い人ほど、教授に戻るという回答が多い傾向を示している。

8. おわりに

本論は、国立大学の教育担当副学長を対象に、そのリーダーシップのあり方についての質問紙を実施し、その集計結果を記述することを通して、今後の大学教育領域におけるリーダーシップ研究の基礎資料を提供することを目的としたものである。本調査から得られた主要な知見をまとめると、以下のとおりである。

- 1) 副学長の多くは、強い動機に支えられて職務遂行にあたっている。
- 2) 職務遂行に多くの点で悩みを抱えている実態が浮き彫りになった。
 - ・予想以上の多忙さがかかえており、ストレスの蓄積を感じている。
 - ・教育改善に必要と考える条件が、現状では学内に必ずしも整備されていない。とくに、副学長を支援する体制が十分に整備されていない。
 - ・職務遂行に必要な情報を十分に入手できていない。
- 3) 学内で教育改善を進めるためには、その前提となる条件の整備が必要不可欠である。多くの副学長は、その条件が未整備のままに、業務遂行や教育改善活動の推進・指導を担わざるを得ない状況にある。
- 4) 条件整備については、大学種類別に差異がみられる。中規模大学ではニーズと条件整備の現状に大きなギャップがあるのに対して、大規模大学ではこのギャップは比較的小さい。
- 5) 副学長による各種業務遂行や教育改善活動推進を支援する方策の検討にあたっては、大学種類別の差異に留意する必要がある。

今回の調査では、大量の質問項目にもかかわらず、7割強の回答が得られ、我が国の教育担当副学長の有り様がおおよそ掴める調査になったのではないと思われる。ただ、本調査でもまだいくつかの可能な分析が残されており、また、質問項目においてもいくつかの過不足があると思われる、今後のさらなる調査研究が待たれるところである。

具体的には、例えば、副学長の分類をどのように行えばよいかという課題がある。本論では、一応、大学の規模によって 4 分類を試みたが、規模による分類が、副学長のリーダーシップにアプローチするのに適切かどうか

かは、本分析からでは十分に検討し切れていない。むしろ、いくつかの項目、副学長にどのような能力・資質が望まれるのかと言った副学長観に関して、クラスター分析などを試みることによって、どの程度群分けがクリアにできるかどうかなども検討の余地があると思われる。おそらく、個々の大学のローカリティに応じて、それにふさわしい副学長リーダーシップのあり方も異なってくるはずであり、その辺を如何に記述していくことができるかは、今後の研究においても重要な課題となっていくであろう。

また、本調査においては、副学長のリーダーシップの、いわゆるアウトカムに当たる部分は十分に情報が取れていない。副学長が教育改革に臨んで教育面での改善がどのような状態になったのかということ、また、その取組に携わって、副学長自身が充実感を覚えているのかどうかなどのデータも合わせ収集することによって、それらを従属変数とする研究的モデルを構築することで、この種の調査はさらに一步踏み込んだ議論ができるようになるであろう。

その他、国立大学に限った調査であったが、公立、私立大学はどうであるのか、また、教育担当副学長に限った調査であったが、その他のリーダー格に関わるリーダーシップのあり方なども、さらに検討の余地があるところであろう。またとりわけ、大学という特殊な領域における「リーダーシップ」とはそもそも何かという点も、リーダーシップ論の先行研究を踏まえつつ、さらなる広がりをもたせることが可能であろう。本論はその何重にも積み重ねられるべき探索的な段階のささやかな端緒として、今後のそれらさまざまな発展の可能性を期したい。

注

- 1) 原則として、相関係数を取り上げる基準としては、特に積極的な意味があるわけではないが、サンプルサイズが60程度とするときの1%水準で有意な値として、絶対値が0.35以上を一つの目安とした（取り上げる箇所が多い場合は煩雑さを避けるために、より大きな値の相関係数のみを取り上げた箇所もある）。

講演

教育改革と副学長

橋 本 健 夫

○日 時：2012年5月11日（金） 13:00～17:00

○場 所：名古屋大学高等教育研究センター会議室

今日は、教養教育の改革ということで、長崎大学の事例をお話したいと思えます。

改革に着手したものの、前途がバラ色かという、そうではありません。大学において研究を語る文化は花咲いたというか、浸透したのですが、教育を語る文化は、まだまだ花開くには至っていないと感じています。これから花開くことがあるのだろうかという疑問符を持っているのも事実です。この文化は、一時的にぐっと勢いを得ることはあっても、その後すぐにまた逆回転が起こるといような繰り返しだったかと思えますし、今回もそういうことにならなければ良いがと願いながらの改革でした。

大学において研究のリーダーシップというのは取りやすいと思えます。だから、研究担当副学長、ないしは研究担当理事というのは非常に華やかで、われわれ教育担当の副学長にとって羨ましい限りです。教育担当となりますと、表面からは見えないドロドロした部分や従来の慣習があり、改革しても先生方から「よかったね」という答えがなかなか返ってこない役回りであると思えます。大学執行部は、「研究」と「教育」、その2種類のリーダーシップをこれから考えていかなければいけません、リーダーシップというと研究のリーダーシップだという伝統があり、教育に関しては、まだまだこれからなのかなと実感しております。

平成10年からの4年間の副学長時代、そして6年のブランクを経て今年の3月まで務めた副学長時代と副学長を2期務めたわけですが、最初のときは、まさしく大学教育を変えようという力が全国的に広がった時代でし

た。大教センターが確か 11 大学に限られていたことの見直しが始まり、センターが全国展開をしていく時期でした。私も若かったので、大学に教育を語る文化を作りたいと学内の仲間を募り、何とか盛り上げようと必死に取り組みました。

それが実を結び、平成 13 年に本学に大教センターを開設することができました。教養教育の語学の教員なども含めた、20 名弱のかなり大きなセンターでした。しかし、そのセンターでは教養教育の充実が図れず、今回はそれを縮小して、新しい教養教育をつくり直すということになりました。それは、全学の先生方の教育力を全学教育という形で引き出したものの、教養教育を充実させることができなかつたことや、教養教育はあくまでもプラスアルファであるとの教員の意識を変えることが出来なかつたという反省に基づいています。この授業を変えることができなかつた挫折は、教養教育だけではなくて、おそらく専門教育においてもそうではなかつたかと思えます。この間に専門教育の中で非常に素晴らしい教育力が蓄積されたかと言うと、そうではなくて、動機付けされた学生たちの熱気、またはやる気に支えられてほころびが目立たなかつただけではないでしょうか。

そういう中で、執行部として教養教育を変えていかなければいけないと真剣に思うようになりました。何故かと言うと、卒業生が売れなくなるかも知れないという恐れからです。卒業生が売れなくなるのを何としてでも阻止しなければいけない。そのためには、大学としての教育力を向上しなければと考えたのです。一番わかりやすいのが英語力です。受験資格として TOEIC 何点と明示されていれば、それをクリアできなければその会社には入れない。そういう意味では非常に分かりやすい指標になっています。しかし、この状況に対して、英語教育をどういうふうに変えなければならぬかということについては、なかなか内部から意見が出てこない。社会においては、こうでなければいけないという指標は示されているのですが、それをうちのスタッフで、或いは長崎大学としてのシステムの中で、どのように変えていくかという道筋を明らかにするのは大変なのです。教養教育全般についても同じことが言えます。そこで、教養教育を根本から変えようと思ったわけです。

まず、学生たちアンケートを行いました。その結果は、非常に不満だらけです。6 割の学生たちが「教養教育に意義を感じない。役に立つの？」と回答しています。この傾向は、今までの何回かのアンケートを通して変わりません。先生方にしても、教養教育はできるだけ負担したくないという

のが本音です。学生も教員も教養教育に顔を向けていない、そういう中で素晴らしい教養教育が生まれるはずがない。ここに危機感を感じて、今までの教育体制を根本から変えようということで改革が始まったわけです。

数年前から「教養教育の役割は?」、「適切な教育の方法は?」、「授業改善の必要性は?」などのテーマで、様々なFDを行ってきました。この状況は、どこの大学も同じだと思えます。確かに、FDは大学に根付いたと思えます。しかし、「FDに来る教員の顔ぶれは決まっている。来なければいけない顔は来ていない。」という声が聞こえてきます。これは、教育に対する「耕し」というか、大学の教育の田を起こし、教育改善のための苗を育てることが、なかなか難しいことを示しています。昇進には、FDに何回参加しなければならないという学部もありますが、FDの実質化につながっているかは疑問です。掲げている回数をクリアすれば良いわけですので、FDの成果は高まらない。また、全学的なFDは大教センターが中心となってやるわけですが、その中でやれるFDというのは限られています。学部教育に必要な個々の問題、例えば、専門教育をどうするかとか、授業のつながりをどう作っていくのかというFDには至っていません。従って、課題となっているテーマを選んでFDを各学部でやっていただかなくてはいけないのですが、各学部にはFDを専門とする教員がいません。しかし、FDは義務づけられている。迷ったあげく、FDの開催という形だけを作ってお茶を濁してしまうことも多くなります。また、学部のFDの報告書は出されるものの、記述通りに実質化し、FDが根付いているかということ、大いに疑問の残るところです。

さらに、こういう人間を作るんだ、こういうカリキュラム構成をするんだとポリシーを作成するものの、作り終わった途端に力が緩み、それに基づく改革は遅れがちです。また、ポリシーの策定に関わった教員やそれに向けて努力した教員に関しては、その後も関心を持ち続けますが、そうでない教員もたくさんおられますから、ポリシーの策定によって授業が系統的になったり、改善されたりということはありませんでした。

このように、教育改革に関する内圧が、ほとんど高まらないのが今までの状況です。教育改革の大切さに気付いた人たちが笛を吹いて太鼓を鳴らしても、踊る人は少ないという状況がずっと続いてきたと思えます。大学改革が叫ばれる中、その状況を放置するわけにいきません。教育改革の一步として、どの学部を出てもこういうふうな学士にしようという、長崎大学としての共有学士像を作りました。これをもとに教育論議をし、教養教

育の改革に着手しようと考えたのです。この前提は、教養教育が変われば、専門教育も当然変わっていくだろうというものでした。しかし、現実には、うまくはいかないかもしれません。

教養教育の改革をスタートするにあたって、学長の下に教養教育改革 WG を作りました。座長は私が務めました。そして、WG のメンバーとして各学部の教務委員長、それから外部識者等にも来て頂きました。しかし、外部の先生方は遠慮がちで、1年かけての議論の末、いわゆるリベラルアーツを重視し、学生たちに科目を選択させ、その成果を学生たちが編み込んでいくという、従来のリベラルアーツ型の教養教育の再構築が提案されました。それを悪いとは言わないのですが、今までの成果が無残であり、教養教育が低迷する現在をどのように変えるかという疑問には答えられませんでした。しかし、それが多数を占めました。報告を受けた執行部においては、その案では学生の声には答えられないと疑義が出されました。様々な角度から検討した結果、執行部の判断で再度 WG を発足させました。この主要メンバーとして大教センター教員を入れ、現在における教養教育のあり方から議論をし直しました。その結果、教養教育を充実するためには、教養教育の履修単位を増やすこと、リベラルアーツ方式を止めてモジュール方式を採用すること、英語教育を充実することという教養教育改革の三本柱からなる報告書が作成されました。

これを新しい提案として教務委員会にかけたわけですが、これはもうバトルでした。そのすぐ前の一次案を作った全員の先生方が教務委員会に入っているわけですから。「自分たちの一次案をないがしろにして新しい案を出すとは何事か」ということです。そうは言うもののこれはどうですか、あれはどうですかと、今までの反省や実現できなかった事柄を挙げながら議論をして、方向転換もやむを得なしということで教務委員会を乗り切りました。そして、教育研究評議会にかけ、「原則了承」ということで新しい教養教育改革が始まりました。

従来の教養教育は、A くんも B さんもそれなりに自分自身で布が織れるというか、いろいろな縦糸横糸を作って自分の教養という布を織れる、作っていけるということを前提にして編成されてきました。大学に入学できる者は、そのような能力を持っているとの前提でした。しかし、年々教養教育のほころびが目立つようになりました。現在は、学生たちは単位の取りやすい方に流れています。だから、200 人を超える講義もあれば、わずか 10 人 20 人の講義もあるという教養教育が生まれます。教員の意図とは異なる

る方向に動いてしまい、学生達の実力も向上しない状況になっています。

これを根本から改善するために、改革の目玉として、モジュール方式を採用しました。モジュールとは、教養時代に培わなければいけない批判的精神や課題探求能力の基盤を育成する科目群を指します。いわゆる、PBL方式などの課題探求方式が授業の中に組み入れられた科目群でもあります。また、あるテーマのもとに自然科学的な手法も人文科学的な思考も組み入れられ、それらを使いながら課題解決ができるようになってきているひとまじりの授業団です。それをモジュールと呼ぶことにしました。モジュールにはそれぞれテーマが付いていますので、学生はそのテーマを選ぶという形で、自分の興味・関心の高い授業を受けることができます。また、モジュールは、全学モジュールと学部モジュールに分かれています。述べてきたようなテーマを基に編成されるモジュールは、全学モジュールです。学部モジュールは、各学部で専門基礎にあたるような専門教育にとって非常に基本的な内容の科目から構成されています。これらは共に必修です。全学モジュールは、テーマの大枠として、「安全・安心」「環境」「経済」「国際社会」「健康」など長崎大学の理念や現在社会の課題を基にした分野があり、それぞれに属するモジュールには、具体的なテーマがつけられています。最終的に、学年約 1,700 名に対して 24 テーマのモジュールが編成されました。この中から、学生達は自分が履習するテーマを選ぶこととなります。そして、選んだモジュールが、必修科目となります。一つのテーマの中にいろいろな分野の科目を入れ込むということは、なかなか大変な作業だったのですが、先生方の協力で何とか形を整え、そして、平成 24 年の 2 月に公示を行いました。

この編成作業も、バトルでした。モジュールの趣旨を徹底し、協力を頂くために、学内説明会を何度も開きました。そこでは、前にも言ったように、学生たちにリベラルアーツを幅広く提供して、学生たちが納得できる布が織られればそれで良いのではないかとの議論がむし返されるわけです。それに対しては、前にも述べた手法で反論するしかありません。「学生たちは、単位の取りやすい方向に流れていませんか?」と言い、そして、「改革の具体案を出してください」と要求しました。さらに、「授業を変えれば良いんだろう」との言葉には、「授業を変えようよと大教センターを作ったときから言ってきたではないですか。10 年経ちましたよ。変わりましたか」と答え、「変えられなかったのはなぜでしょう。それは、先生方が教養教育をプラスアルファと見ているからではないですか」と指摘をするなど、切

っ先鋭い議論を交わしました。また、「繰り返しは止めましょう」とも言いました。多くの議論の結果が改革への道をつけてくれました。ただ、これはもう価値観の問題ですので、反対論者が、簡単には変えていただけないのも目に見えていました。ですから、全学での討論会、学部に行つての討論会を繰り返しました。トップダウンとは何事かと言われることもしばしばでした。でも、根気よく訴え続けるしかなかったのも事実です。この努力の結果、このモジュール方式を採用してみようかという流れに徐々になつていきました。

それから、教養教育の古い慣習の打破も必要でした。ある先生は、「1週間に6コマしかできません」、「5コマしかできません」と言われます。しかし、その先生が他大学へ行つて3コマも4コマも授業を行っているのを知ると、彼の言葉は、何なのだとも思います。しかし、教養教育では彼らの感覚が、普通に認められてきたのです。他大学から教養教育に非常勤講師として何人か来ていただく代わりに、本学から教員が出向いてそれに見合う授業数を持つという、バーター方式があるのではないかと疑いたくなる状況の改善です。この状況を変えるためには、非常勤講師を少なくするしかありません。特に、教養教育の改革の大きな柱でもある英語教育の改善については、新しい教員の採用に踏み切るとともに、G-TELP(国際英検)とTOEICの実施を決めるとともに、それを支援するための家庭学習にも活用できるCALLシステムを構築しました。そして、それに合わせた形で英語教育を変えてほしいと先生方をお願いしたのです。これは、かなりの出費を伴っています。全ての入学者の2回分のTOEIC料金、2回分の国際英検(G-TELP)料金、これらを大学の経費で持つことにしたのです。教員を採用したことによって、専任の教員が教養教育の半分の英語の授業を持つようになりました。しかし、それでも50%をやつと上回つたという状況です。英語コミュニケーションに関しては、外国人の教員が全て1年目を受け持つという形に体制を整えました。

教育を変えるというのは大変です。大学の先生方、全てが教育の専門家なんですよ。改革に関しては、いろいろ不協和音が出るのも事実です。教授会の訪問も行いました。「改革派」と「守旧派」の対立に関しては、これはどちらが本当に良いのかということはありません。しかし、守旧派が主張される「今まで通りで良いではないか」は、我々に対して説得力を持ちませんでした。それは、今まで永年やってきて成果があがらなかったからです。「権利だけ主張してその義務を怠るのは駄目ですよ。もう一段努

力しましょう。」との主張に対しては、「トップダウンとは何事だ」と噛みつかれました。「トップダウンはしたくないけれど、代案が出ないじゃないですか。」、また、「トップダウンと言われるが、こういうふうは何回も討論会を開いているじゃないですか」と言うと、「討論会そのものがトップダウンだ」と言われ、鬱々とした毎日でした。そう言われれば、そうとも言えるのですが、何とか理解の輪を広げたいとの気持ちでの行脚でした。根気よく議論していくうちに、今まであまり教育を考えたことのない先生方でも、「何とかしなきゃいけないよね」となり、「一方通行から学生参加型というけれど、学生に参加させて授業が成り立つの?」と言っていた先生までも、「何とか変えなきゃ」と変わっていったのも事実です。

それからモジュール方式にはもう1つ狙いがあります。あるモジュールを選んだ100名程度の学生を12~13人のモジュール科目担当教員が教育をすることになります。モジュールは、モジュールⅠとモジュールⅡに分かれ、合わせて12~13人の先生方がいます。その先生方が1年半かけて同じ学生集団を教育することになります。そうすると否が応でも学生たちの顔は分かりますし、気になる学生については、教員団の中で話題に上ることでしょう。これが、それが大きな狙いでした。つまり、学生と教員の距離が確実に近くなり、コミュニケーションが盛んになります。これによって、手厚い指導が出来るとかんがえました。

さらに、モジュールについては、代表教員とは別に、実質的に走り回って先生方の調整をするファシリテータ教員もいます。この中で教員団のコミュニケーションも盛んになると考えました。加えて、1つの授業で少なくとも4人以上の担当教員は認めませんでした。オムニバスとはいえ教員団は、多くて4人です。その中にファシリテータが存在していることになります。

このモジュールは、本当はテーマごとに手をあげてもらって、担当教員を集め、それぞれの意見を聞いた上で、モジュールでの科目を決めるのが一番理想的だったのですが、それができたのは数少ないモジュールだけで、残りは各学部に適したテーマと担当教員をお願いせざるを得ませんでした。「安全・安心」というのは医学・薬学の先生方も入っていますが工学部が中心になっていますし、「現代の経済と企業活動」は経済学部です。本来は、学部の枠を超えるモジュールを想定していましたが、専門に片寄せたテーマがあっても良いじゃないかという意見を入れて、そのようなモジュールも設定しました。そして、平成24年度から開設するモジュールは、24にな

りました。

これらのモジュールを学生たちが選ぶわけですが、一番恐れたのは、人気のあるモジュールと人気のないモジュールが出ることでした。アクティブラーニングを主とするわけですから、各モジュールの定員は多くても 100 名と決めていましたので、人気があって 100 名以上希望するモジュールが出てきますと、抽選をして選ばれなかった学生は他のモジュールを選ばなくてはなりません。このために、学生達には第 1 希望から第 3 希望までのモジュールを記載させました。彼らは、モジュール説明会のあと、自分の興味関心に従って、モジュールを選んだようです。その結果、希望者が 200 名を超えるモジュールもあれば、希望者が 30 名のモジュールも出現しました。そこで、電子抽選にかけ、まずは 100 名を決めました。残りは、第 2 希望、第 3 希望に回っていただきました。第 1 回めの抽選で希望通りにならなかった学生に対しては、最低限、第 3 希望のモジュールに配属になるよう多少の調整も行いました。このモジュール科目も、前期から始まっているわけではなくて、今年度の後期から始まりますので、そこからが正念場ということになります。

このモジュールにはもう 1 つ特徴があって、例えば「環境問題を理解する」は、責任部局が環境科学部になっています。この場合、環境科学部の学生は、このモジュールを受講することは出来ません。また、「現代の経済と企業活動」の責任部局は経済学部ですが、同じように経済学部の学生は受講できません。この理由は、モジュールの科目がそれぞれの学部の基礎科目と同じような内容になるからです。そのような授業に関しては、専門教育で受講しなさいということになります。一方で、全学のセンターである留学生センター等が開講するモジュールについては、全ての学部の学生が受講することが出来ます。ただ、「安全・安心」のモジュールは、責任部局が工学部になっていますが、担当の多くが他部局の教員ですので、工学部の学生も含めた全学部の学生が受講可能となっています。このように、内容が専門教育と重複する場合は、専門教育を受ける学部の学生は受講できない仕組みになっています。

教養教育改革における最終的な収支をお話ししましょう。結果的には、管理の投資超過になっています。モジュール方式の授業環境の整備は、今からですが、PBL や課題探究といったアクティブラーニングができるように教室の構造そのものを変えようとしています。教室の壁の四面を黒板にするとか、グループが構成しやすいように、複数名座る机から個人机に切り

替え始めています。また、様々な学修支援と学生と教員の情報共有のために、IT 環境の整備も行おうとしています。それからモジュールという新しい教育のための準備金も用意しました。これは新しい教育をしてもらうのだから、勉強してもらわなければなりません。勉強するための資金として1科目 30 万円を配当することになっています。このお金は何に使っていただいても結構ですという形になっています。例えば、教材作成の費用にあてるとか、資料収集の出張にあてても、授業改善のアシスタントを雇うことも認められています。ただ、これは将来も継続されるかという点、それは全く不明です。ともかく新しい一歩に向けて、今年度は準備金を用意しますということです。

加えて、英語教員の増員と言語教育研究センターの開設にも投資をしました。もちろん、Call の整備にも結構な財源を用意しました。さらに、TOEIC については2年間で2回を大学で面倒を見るということにしています。1回 4,000 円ぐらいを2回分。それと 1,000 円ぐらいだったと思いますが、国際英検 (G-TELP) も3回受験するという点で、大体2年間で1名あたり1万円ぐらいの大学負担ではなかったかと思います。

最後に、教育を変えるわけですから、その成果が可視化されなければならないと考えています。その可視化をどうするか、今盛んに考えています。単に学生の評価を厳格にすれば良いという問題ではなくて、学生達その気になって学修に取り組むためには、どのような支援が必要なのか、また、教育改革に対する彼らの納得をどのように引き出すか、そして、ステークホルダーである外部の人たちが「ああ、よくなったね」と思うことができる可視化の方策を思案しています。

ここで重視しているのは、学生の反応ですね。学生が受講してよかったと言ってくれないと、どうにもならないわけです。尤も、従来の教育を知っている学生はいないわけですから、これはやっかいなのですが、「自分に力が付いた」、「自分は変わった」と実感させなければならぬと思っています。

副学長の資質についてですが、「教育に対する熱意」はもちろんです、これはどの先生も持っておられます。だから、人の2倍も3倍もの熱意がないと、なかなか大変なのかなと思います。教育改革に関する議論があったりシンポジウムがあったりという点、そこに参加させていただくことになりますので、そのアンテナと時間の自由も必要となります。高等教育の流れを知るという意味では、国内だけではなくて国外にも出かけなけれ

ばいけません。加えて、教育に対する目を常に新鮮にしなければいけないという面もあり、総合的に、かなりしんどいな職務と思っています。

加えて重要なのは、「学生の立場からの発想」ということです。自分の授業中に寝る学生の意見は聞きたくないという先生もたくさんおられるのですが、そのような先生に限って、寝させているご本人を忘れておられます。先生の熱意や工夫が伝われば、学生も知らん顔は出来ません。学生たちの意思やニーズを冷静に受け止めることが必要です。このためにはどのような点に注意すべきなのかを模索中です。

もう一つ心掛けているのは、「高等教育に対する日頃からの研鑽」です。各大学の工夫や教育方法については、アンテナを鋭くするとともに、分からない点はすぐに尋ねることにしています。世界的な展開も含めて高等教育の流れがわかっていない限り、「この教育は良い」と言っても、誰も説得できないことになります。世界の高等教育の流れに乗り遅れない形で、リードすることが大変なところではないでしょうか。

それから、心身の整備を怠らないことです。教育改革は、開拓者と同じです。従来の価値観に沿った強硬な意見には、心身の強さで立ち向かうことが必要です。高等教育の流れを人一倍勉強してきたという自負と、大学を良くするという強固な意思がないとなかなか立ち向かえません。価値観のやり取りというのは、心身の疲労を招きがちです。その手入れを忘れてはなりません。

「改革に向けたエネルギーの貯蓄」に関しては、改革の途中でエネルギーを使い果たしてしまうことはできません。エネルギーは、常に補給しなければなりません。その補給をどういうふうにしていくか考えなければいけないのかなと思います。もちろん執行部として一丸になるのはもちろんですが、味方を少しずつ増やすことが大切です。しかし、教育に関して、執行部はなかなか一丸にはならないのも事実です。よりどころは、学長の「やる」と言う言葉ですね。学長の目が教育にいつまでもとどまっている状況を作り出すことも忘れてはなりません。

リーダーシップと言っても、これといったものを発揮したわけではありません。教養教育に仕掛けはしたつもりですが、これから充実していくかどうかは担当する先生方にかかっています。丁寧に見守りたいと思っています。

質疑応答

《準備金助成について》

新しい教養教育の目玉であるモジュール科目については、1科目につき30万円、それからお世話するモジュール責任者には20万円を配分致します。

ただ、準備金の名目で配分しますが、どのように使われるかはチェックできないと思います。従って、報告書を求めることもあるとの但し書きをつけようと考えています。これらのお金については、先生に直接渡すことはせず、部局を通して渡します。したがって、部局からの研究費と一緒になってしまう。どこまでが蛙（あぜ）で、どこからが田んぼかは分かりませんが、先生方の良識にかけています。

《役員会・評議会の決定事項が教授会に一方的に下りてくる事例について》

全学に影響する教育改革ですから、部局に任せることは出来ません。従来もまずは教務委員会、次に評議会で決めて各学部の協力をお願いしてきました。そうしないと納まりません。私も一介の教授であれば、それはおかしいと言うかもしれませんが（笑）。我々が教育をつくり、われわれがシステムをつくって、われわれが大学を動かしているんだという教員の思いは理解できます。ただ、もう先生方もご存じのように、今は教授会で全てを決定することはできなくなっています。教授会で議論できるのは、その学部の教務事項であるカリキュラムや入学と卒業の判定などに限られています。全学に関することは、殆ど役員会が決定するようになっています。昔は、学部と本部でキャッチボールをしていました。「この案について如何でしょうか。意見を持ってきてください」と。現在はそうではありません。教務委員会などの全学の委員会で議論したあとは、「こうやりたいと思います。意見があったら言ってください。意見がなければ決定します。」というのが、評議会の典型的な進行です。そういう面では、執行部の意見は強くなったと思います。ただ、それは非常に危険な部分もあります。武士の商法ではないですが、間違いは許されません。教育について、きちんとマネジメントできる学長、ないしは役員会であるとの前提が不可欠になります。

《日本の大学のマネジメントの問題点について》

これはオフレコにさせていただいた方が良いのかも分かりませんが、私は、現在の大学人は、本当に組織人なのだろうかと疑問を抱いています。個人

的には、非常に優秀な方が多いし、いろいろなチャレンジ精神も豊かな人が多いのは事実です。それが一旦組織的に動かなければならない、組織的に判断しなければならぬというときに、組織人として決定に加わっているかということ、疑問を抱きます。教授会等では個人的な考えや判断が横行しますから。私はできたら、小さな政府（専門家集団）の決定に任せれば良いと思うんですね。それができていないところに、限界を感じます。我々執行部としても、判断を専門家集団に任せた方が楽なんです。例えば、私なんか工学部のことは分かりませんから、工学部に近い課題については、工学部の方でお願いしますよと言えれば良いんです。しかし、工学部に任せた瞬間に、内部でのベクトルが拡散し、結論までに随分時間がかかることとなります。つまり、前に進んでくれないわけですから、任せるに任せられない状態が続いています。そういうことを考えると、大学は個人を非常に大切にしてきたと思うのですが、彼らが組織人として、どれだけ熟成してきたかということ、疑問です。それができれば、「理事長は金はとってきます。学長以下一致団結して運営して下さい。」と言えるのですが、それがなかなか言えないのが現状です。

結局、突き詰めれば「部局長の選ばれ方と教授会の権限」にいくのかも知れません。国立大学について言えば、法人法というのは、部局の権限を今までのように十分に認めていない法律なんですよ。トップの学長のリーダーシップの部分を強化して運営を円滑に進めようという発想から作られています。しかし、私に言わせれば、大学の運営を円滑にするためには、むしろ部局のマネジメントの方が、より重要だと思います。部局がどんどん変われば、日本の大学は本当に変わると思うのですが。

ただ、これはスムーズに行くとはなかなか思えません。私の属した教授会が特異なのかも知れませんが、「大学はこういう方向を向いている。」、そうならば、「我々もそういう方向を向きながら、組織を改善し、我々の学部を学内に認知させよう。」や、「変わったことを学外に広報しよう。」という議論が全く成立しません。少し考えればわかると思うのですが、大学の方針に従えば、当然、金も人もついてくることとなります。しかし、それを潔しと考えないのか、「いやいや、そんなことはできない。うちは伝統的にこうしてきたんだから。」という結論の方が多い。そうなると、大学全体の動きが止まってしまう。この点が一番問題だと思います。

《日本の大学マネジメントの体質が変わらないことについて》

反論するわけではないですが、僕らの若い時代というのは、教授が権限を持っていましたよね。大学の方針が決まったとしても、学部が頑として嫌だと言えば、簡単に事は運ばなかった。そういう面では権限はあったし、責任も持っていたと思います。

しかし、その当時は大きな変化は国全体で決定していましたから、教授会はこの両者をうまく使っているようで使い切れていなかったのではないかと思います。国の決定に従って、どちらかと言えばやりやすい方向に、組織というより教員自身を大事にする方向に流れていたのではないのでしょうか。それを変えないと、権限を渡すに渡せないのではないかなと思うのです。

個はもちろん大切ですが、大学という組織の中でどのような役割を果たすか、また、大学にどのような貢献を果たすかについての意識、つまり組織意識が全ての教員にあるかということ、疑問です。例えば長崎大学に教育学部があります。ここしばらく、教育学部の卒業生が売れないんですよ。就職出来なければ、学部を縮小するか、就職拡大に向けて何かを考えるかしかないわけですが、外圧がこない限り、それができない。それは、おかしいと思います。自分たちが一生懸命鍛えても就職できない。これは非常に困ったと思うのが普通です。そして、どうしたら就職できるようになるのかなと思わなければなりません。組織を変えるか、就職対策に向けた方策を改善するということもあるでしょう。真剣な議論が必要です。現実には、その議論が育たない。それは、おそらく組織として権限を持ち、組織として責任も持っていたけれども、個が常に優先し、ある意味では個の集まりでしかなかったため、組織としての責任論が出てこなかったのではないかと思います。そういう面では、学部長を選ぶ際にも我々としてこうしようということを明確にして選ぶべきで、それがなされていない現実があります。教授会の意見が、社会で認められることが重要だと思いますね。だから、若い人たちに頑張っていたきたい。

《組織人に対する大学の評価》

それはないと思いますね。今はもう頑張れば頑張るほど、損をするのではないのでしょうか。自分自身の納得は得られ、組織的にも評価されるかもしれないですが、組織がその評価に対して報いる事は少ないし、組織が改善されるかということもない。組織として個人をどのように評価するかと

いうシステムを持っていません。

ただ、損得の問題で教育を考えだすと、どうにもならないという気がします。だから、ある意味では頑張っている教員に対して、学部長等は「ごめんね」と言う他ありません。授業のうまい先生とか、学生たちから人気がある先生は、たくさん講義や受講生を持つわけです。だからといって、それに比例してたくさん給料を払っているかというのと、そうではない。逆に、その先生のコマ数や受講生を他の教員と同じにして、他の先生に残ったコマや受講生を渡せばどうなるか？ リスクはかえって大きくなることと思います。だから「ごめんね」と言うしかない。年末のボーナスの査定の際に、ちょっと上乘せをするくらいです。だから、組織人たれというのも、なかなか難しい。ただ、組織人というのは、自分の役割と他人の役割をきちんと明確にしていくことだと思います。だから、自分はこうします、おたくはこのようにして下さいという意見交換をきちんとやるのが大切です。それを積み上げて、組織としての役割を果たしていくというのが、あるべき姿だと思います。やれる人が頑張るのは本来間違っていると思います。役割を分担し、機能を果たすことが大切です。それができていないのが大学ではないかなという気がします。組織としての意識を持っていない教員はきつこう言います。「やれるならやってよ。好きなのでしょ。」と。やらなければならないという気になって引き受けた教員は、好きでやっているわけじゃないですけど、まわりはそれで納めてしまう。これはいけません。この頃流行のポリシーも同じですよ。カリキュラムポリシーは、それぞれの授業の役割を明確にしたものです。その中で、各教員の役割が明確になりますが、それについての議論がない。だから、ポリシーができあがっても、自分の授業の前後は全く知らないまま講義ができるという、不思議な状況が続いています。従って、何ら変化のない昔ながらの講義がまかり通るわけです。教員の間で、「自分の次はこの人が受け持ってくれる、だからこの先生にはこういう情報をきちんと伝えておかないといけない。」という意識の共有がなされない。これではカリキュラムになりません。こうなると、基礎から始めないといけないことになります。そういうことでは授業内容は進歩しません。カリキュラムも組織が機能することを前提として編成されています。教育改革には、どのように役割を分担するかということを明確にしていくことも重要だと思います。そして、学部長になった人には、「学部の機能が高まるように本部と折衝してお金を取って来て欲しい。それが貴方の役割ですよ。」と言うぐらいの気持ちが必要だと思います。

す。

頑張っている教員が組織の中で殆ど評価されていないということを言いましたが、この責任の一つは管理職にあるのでしょうか。頑張っている人に対して「頑張っているね」と声を掛けながら、それなりの報酬を何か仕向けられるような形にしていけないとね。私は、教育学部長もやりましたが、教育学部長が采配を振れるのは、特昇の部分と、ボーナス時期の特別手当くらいです。そのときに、情報があれば、「この人は頑張っているよね」と、特昇にもしたりできるのです。しかし、今までの特昇システムは、生活給の補填として機能してきました。給料が上がらないから。この特昇の枠を生活給補填の意味使わないと働く意欲の減退につながります。従って、特昇はローテーションになっていました。何もしなくても、何年かに一度は特昇が回ってくるようなシステムだったのです。そこを崩すのは、なかなか大変でした。頑張っている教員は、毎年光るわけですから、どんどん偏りが出る。このようになると、「学部長は、えこひいきしている」というふうになるわけです。今までの慣習を全く否定して、特昇の全てを業績結果にすることは出来ませんでした。「講義も多く、国際学会でも発表しているじゃないですか。頑張った人に報いなくては」という声に耳を傾けてくれる教員は少ないものです。頑張っている人を、ピックアップして、それに報酬というか、それなりに報いるということは、非常に難しいけれど重要で、管理職としてはやり遂げなくてはならない業務と思います。そのためには、システムをきちんと作ることだと思います。それがなかなかできないのは、教員評価が確立していないからです。それは、業績評価に尽きるのですが、研究業績は歴史がありますので、比較的楽です。しかし、教育学部のように、学問領域の間口が広いと、業績を上げやすい分野と上げにくい分野があって、それを同じようにするのかと、また議論が紛糾します。その結果、特例を設けての論文数での決着となります。次の課題は教育評価です。この基準を明確にしなければ、何も変わりません。多少研究を犠牲にして、学生の顔を思い出しながら教育に時間をかけている教員が損するという結果になります。

《部局長が下す評価について》

学部長は教員が選ぶですよ。だから、「あなた方が選んでいるんだから、学部長のやり方が悪いのであれば、選んだあなたにも責任があります。」と言うしかありませんね。それは、結婚と一緒に、選んだ自分悪かったとあ

きらめるしかないのかも知れません。それは冗談ですけれど、そうは言っても、ここをどう辻褃合わせをするかなんですよ。組織としての学部を発展させてくれるのはこの人だというように判断されて、学部長に選ばれることが大切です。リーダーは改革できる人でなければならないと思います。何となく優しそうだからとか、いつも一緒にたばこを吸っている仲間だからという気持ちで選ぶと、リーダーとしての資質を持ち合わせていない人が、学部長になってしまいます。改革していく部局長を選んだ学部は発展します。大学の執行部の覚えもめでたいものですから、当然お金もついてくる。執行部が一生懸命指摘しても、反応がない部局には諦めが先行し、最低限の運営資金しか渡らないということになります。動き始めて、お金が入る、人が入るとのことになっています。これは、大学運営上仕方ないですね。

《教育担当副学長と部局長との関係について》

おそらく部局長と研究担当理事、副学長とは非常に良い関係だと思います。部局から「このような将来性のある研究がありますが・・・。」と言ってきた時、「それでいけるの？ じゃ、それでいこう」と言うことになることが多いです。ところが、教育に関しては内圧がなく、外圧によって動くことが多いわけですから、目を離せばすぐ先祖返りをする。だから、先祖返りをしないように常にチェックしなければならないわけです。このやり取りは難しい。トップダウンとの印象を与えないようにするだけでも大変です。だから、教育を改革しますと言ってきてくれる部局長については、大歓迎です。これは殆ど経験がありません。大学の教育方針を具体化しても、うちの教育をこういうふうに変えますとはならない。そこをさりげなくプッシュしなければならないけれど、難しいですね。既定路線を外さないようにしてくださいと言っている方が多いような気がします。その中でも、教育改革がスムーズに進む部局もあります。進んでいる部局は、先生方の心構えが違うような気がしますね。難関な部局ほど授業に熱心かという、そうは言えないと思います。それに対して、学力の高くない学生が集まっている部局では、社会に出しても恥ずかしくない形にしないと教員が考え、そのための教育はどうあるべきかと真剣に考えているような気がしています。ここでは、「こうしたい」に対して、「どうぞ。どうぞ。何なりと協力しますよ。」という会話が可能になります。このような学部では、FD の開催にしても、「大学の教育方針を具体的に語って下さい。」ということになり、即座に「行きますよ」という回答になります。部局の

教育に対する温度差はいつも感じています。

【参加者】 面白いのは、今のお話を聞いていて、教育担当副学長の立場と学部長の立場、ときとして利害が一致しないというか。

【橋本】 一致しません。

【参加者】 そこが非常に面白い。

【橋本】 というのは、副学長も全てが分かっているわけではありません。私が工学部の内情を全て分かっているわけではなく、医学部の内情が分かっているわけでもない。ただ、大学教育全体の流れとして、「こういう方向があるんじゃない？」と言っているわけですので、「いやいや、そうじゃないよ。この学部では別の方式が良いですよ」という意見が出れば、すぐに自分の意見を押しつけるわけにはいきません。この場合、説得する時間がいります。だから、そういう面では、方針が決まったら、すぐに副学長と部局長が表裏一体となって動くことにはならないですね。対立軸としてのときの方が多いかもかもしれません。この対立を解きほぐすのに時間がかかります。すぐに、表裏一体になれば良いと思います。

《日本の国立大学の教育担当副学長の条件について》

まず心身の健康ですね（笑）。研究においては、全ての先生方は、非常に素直なんですね。自分より進んでいる研究者がいたとしますと、その研究者に対しては非常に敬意を表し、助言を受け入れる。非常に素直です。ところが教育に関しては、そうはいきません。教育の経歴がそれぞれの先生方にあるからです。そして、改革を主張する者の教育が進んでいるかどうかの判断基準がありません。この意味で、価値観のやりとりのようだと言っているのです。結局、教育の先進性は多くの社会で其の教育が受け入れられているかどうかだと思います。それも社会が異なると、それを単純に真似ることを是としめない意見も出てきます。難しいものだと思います。一生懸命自分なりに勉強し、組織に良かれと思って提示しても、それを素直に受け取らないで、偏った議論が始まる。悲しいものです。

結局、教学担当の副学長が責任を取る形で提案するのですが、議論が錯綜するのが一般的です。「こいつが責任を取るというならば、よし、ともかく信頼してついて行ってみよう」と下駄を預けて頂ければ、元気が出るのですが・・・そうでないと、気持ちが長続きしないですよ。いや、そうではない、こうではない」と頑固に言い出しますと、意見交換しているうちに嫌になりますものね。「お前に預けるからともかくやってみろ」「そ

の代わり良い結果が出ないと許さんぞ。」というような会話は、夢ですものね。このような信頼関係が醸成できれば、前向きに2年でも3年でもできると思います。ただ、あまり長続きしてはいけないと思うのは、同じ価値観だけでは教育改革はいずれ止まると思います。別の価値観の新しい視点でもって、改革を続けなければすぐに教育は古くなると思います。そういう面では、適当な期間が何年か分かりませんが、適切な時期に変わった方が良いでしょうと思います。

第 2 部 外国調査

アメリカにおける大学執行部向け研修の 現状と課題

中 島 英 博

<要 旨>

本稿は、米国における執行部向けリーダーシップ研修に参加した経験を通じて、今後の研修の課題を検討する。米国の大学団体が主催する執行部向けリーダーシップ研修では、専門職である参加者に対して、リーダーシップを通じた組織変革事例に多数触れる機会を提供している。主要なリーダーシップ研修の多くが、合宿型の研修を提供する中で、このような研修設計は、実施側にとっての研修効果測定の容易さを犠牲にする一方で、上級管理職にとって重要な学習機会を提供していると考えられる。すなわち、専門職である大学執行部には、他者の経験を多数インプットすることにより、初めて直面する組織変革問題に対しても効果的なリーダーシップを発揮する準備を可能とする。日本でも大学執行部を対象とした研修機会が一部で提供されるようになったが、同じ立場にある管理職同士で、個人の経験を交換する機会は十分に提供されておらず、今後の課題であると同時に、この問題において高等教育センターが貢献できる余地も大きいと考えられる。

1. はじめに

本稿では、米国における大学執行部のキャリアを概観した後、実際に執行部向け研修を見学した経験を通じて、その現状と課題を検討する。

日本においても、大学執行部の大学管理・運営能力に対する関心が急速に高まっている。ただし、この場合に指す大学執行部は、必ずしも全ての大学関係者が常に同じ役職を指して用いているとは言い切れない。表1は、国立大学と私立大学の経営組織を比較したものである（浦田 2006）。国立大学の場合、経営面を審議する経営協議会と教育研究面を審議する教育研

究評議会が置かれており、いずれもその中心を司るのは学長である。これは、法人化前の国立大学と比較しても、私立大学を設置する学校法人と比較しても、国立大学の学長はきわめて大きい権限を持っている。国立大学の学長は経営職であり、同時に執行の責任者でもある。そのため、執行部研修と言う場合、経営職としての研修を指すのか、執行部としてのリーダーシップ開発を指すのかが曖昧になることが多い。

一方、私立大学では、大学を設置する学校法人に置かれた理事会が経営を担い、大学を代表し学長を中心とする執行部が教育研究面を審議する統治形態を取る。経営組織としては、いわゆる教学と経営の分離が成立しており、後述するようにアメリカの統治組織とほぼ同様の構造となっている。そのため、私立大学において執行部研修といった場合、学長や副学長などのリーダーシップ開発を指すと考えられるが、実際にはそうした研修事例はほとんど見られない。私学事業団等が実施しているリーダー研修は、経営側にいる理事長など理事会構成員向けに、決算書類の見方を指導するといった経営管理研修が中心であり、さらに学長や副学長が理事である場合が多いため、これが執行部研修と見なされる混乱もある。理事には職員を経て就任する者も多く、今日では篠田（2004）が主張するような職員向けの経営資質開発研修にも注目が集まっている。

このように見ると、多くの国立大学および私立大学において、執行部が必ずしも執行機関の長としての学長や、その業務を補佐する副学長らを指して用いられるとは限らず、執行部を対象とした経営能力開発の必要性は、十分に認知されているとは言い難い。また、そうした経営能力開発のための機会も十分に提供されていない。これは、執行部でありながらその任用や評価が、民間企業や非営利組織など他組織の執行部や、諸外国の高等教育機関の執行部と大きく異なることと無関係ではないだろう。国立大学では、国立大学法人法によって学長選考会議が学長を選考しチェックすることになったにも関わらず、常置機関にふさわしい機能を発揮させている大学はきわめて少数である（浦田 2006）。

以下では、米国の大学における執行部向け研修について考察するが、日本の大学で認識されている執行部とは機能・役割・就任者のキャリアの面でやや異なる職である。そこで、これまでに米国の大学執行部について記述した文献に依拠しながらその姿を確認した後に、具体的な研修の考察を行う。まず次節では、主として渡部（2000）、谷（2006）、吉永（2010）、ディア（2011）に基づき、大学執行部としての学長や学部長の姿を確認する。

表 1 学校法人と国立大学法人の経営組織（浦田 2006）

	私立大学を設置する学校法人 (私立学校法)	国立大学法人 (国立大学法人法)
理事長 /学長	学校法人を代表し、その業務を総理する。	学校教育法に定める職務を行なうとともに、国立大学法人を代表し、その業務を総理する。
理事会 /役員会	理事(理事のうち1人は理事長)をもって組織。学校法人の業務を決し、理事の職務を監督する。	学長および理事で構成。重要事項について学長が決定しようとするときは、役員会の議を経なければならない。
理事	寄附行為の定めるところにより、学校法人を代表し、理事長を補佐して学校法人の業務を掌理し、理事長に事故があるときはその職務を代理し、理事長が欠けたときはその職務を行う。校長も含む。学外者含む(監事も同様)。	学長の定めるところにより、学長を補佐して国立大学法人の業務を掌理し、学長に事故があるときはその職務を代理し、学長が欠員のときはその職務を行う。学外者含む(監事も同様)。
監事	学校法人の業務と財産の状況を監査。監査報告書を作成し、理事会及び評議員会に提出。	国立大学法人の業務を監査する。必要があると認めるときは、学長又は文部科学大臣に意見を提出。
評議員会 /経営協議会	理事の定数の2倍をこえる数の評議員をもって組織。評議員は学校法人の職員、卒業者を含み、寄附行為の定めによって選任。評議員会は、学校法人の業務・財産の状況、役員業務執行の状況について、役員に対して意見を述べ、若しくは役員に諮問に答え、役員から報告を徴する。理事長は重要事項について評議員会の意見を聞かなければならない。	経営協議会:学長、学長が指名する理事・職員、学長が任命する学外者(委員総数の1/2以上)からなる。経営に関する重要事項を審議。 教育研究評議会:学長、学長が指名する理事、部局等の学長のうち教育研究協議会が定める者などからなる。教育研究に関する重要事項を審議。
教育研究評議会		
副学長 (共通)	大学には、副学長を置くことができる。副学長は、学長の職務を助ける(学校教育法第58条)。	
教授会 (共通)	大学には、重要な事項を審議するため、教授会を置かなければならない(学校教育法第59条)	

2. 専門職としての大学執行部

2.1 大学の運営体制

米国の大学は、州立大学であれ私立大学であれ、法人格を持った主体によって設置される。州立大学には有権者や州政府の意思が反映されるし、私立大学も州から設置認可をもらう必要があるが、一度法人格を持つと大きな自治権を有し、州法に従う限りいかなる介入も受けず、自らの統治機関によって自らを律することになる¹⁾。その統治機関が理事会であり、私立大学であれば有力な卒業生、企業の役員、著名な教員などが、州立大学であれば議会の任命や有権者の選挙で選ばれた者、州の議長や教育長、学生代表や卒業生などがその構成員となる。理事会は、学長の任命、大学全般の運営方針や財政政策、教育研究の基本政策を決定する。重要なあらゆる決定は理事会の承認を経る必要があるが、理事会は月に2回ほど、無給の理事が学外から出校して開かれるため、日常的な運営は執行部に委嘱することになる。その日常的な執行を行う機関が執行部であり、執行部の使命は、具体的な教育研究の遂行を含む理事会から付託された大学方針の具現である。

執行部の長は学長であるが、学長は学外から寄付金を集めたり、連邦政府や州政府との調整などが主な業務になるため、教育研究面の実質的な長としてプロヴォストが置かれることが多い。プロヴォストには副学長(Vice President)²⁾や学部長などが直属しており、これらの執行部(Executive Team)が具体的な業務(人事、教務、研究、予算管理)を遂行する。図1はこれらの関係をまとめたものである。

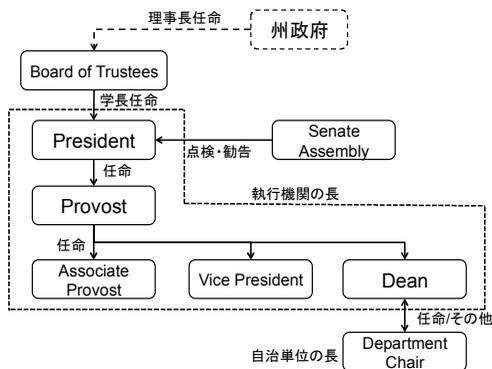


図1 米国州立大学の運営体制の一例（谷 2006 に基づき作成）

2.2 執行部を担う人物のキャリア

先に見たような大学の執行役員は、主としてその業務に従事する専門職であるため、基本的に公募によって選考される。特に、学長やプロヴオストは、多くの場合学外から招聘・任命される³⁾。Chronicle of Higher Education にはそうした公募情報が掲載されており、それらに基づいて一人が複数の執行ポストに応募する例がある一方、学長選考会議のような組織がコンサルタント会社の協力を得て、理事会が委嘱するのにふさわしい人物を全国から探し出し、就任を要請する例もある。学部長の選考になると学内の者が応募することも多いため、学内構成員の意向を聞くこともあるが、最終的な決定は、執行役員としての資質を選考委員会が審査して決定し、学内の多数意見に従う必要はない。このようにしてみると、執行部は学内の教員が輪番で分担する役職ではなく、専門職⁴⁾とみることができる。

そうした専門職キャリアの多くは学科長から始まるようである。図 2 に示すように、学科は日本の学部にあたる教員の自治組織の単位であり、学科長は教授会のリーダーとして教育研究（予算管理等は含まない）に関する審議決定を行う。学科長も学部長による任命制の大学もあるようだが、多くの場合、前任者の指名、学科内の同僚の推薦、ローテーションなどで決まる。日本の学部長を選ぶプロセスに最も近い部分といえる。図 2 のように学科長職は、予算や施設等について学部長などの執行部との調整が発生し、学科長は自治と経営の圧力が交錯する役職である。

この学科長を終えた後に、教育・研究に戻るか、他の学科長や学部長など上級管理職を目指すかは、個人次第のようである。教育研究に優れた者は、アカデミック・キャリアを継続する道を選ぶだろうし、大学によってはその奨励策として学科長の任期終了後に半年から 1 年程度の研究キャッチアップ・サバティカルを用意している例もある。一方、中には経営管理面で能力を発揮する者もあり、そうした者がアカデミック・キャリアを離れ、アドミニストレータ・キャリアを進み始める。多くの大学で、教員は正規授業のある 9 ヶ月分しか給与が支払われず、学外の研究費等を獲得しなければ十分な給与が得られないのに対し、管理職の場合は 12 ヶ月近い給与が支払われるなど、待遇面のインセンティブも大きい⁵⁾。

公募で任命される学部長以上の職になると、その審査において資質や実績が求められる。他の候補者とポストを争うこともあり、アドミニストレータ・キャリアを進む者は、自らの資質を高める関心が高い。そのため、資質面の向上では、高等教育マネジメント関連の学位を取得する等の資格

取得が、実績面の向上では、リーダーシップ発揮のためのコーチング等の機会を利用することになる。従って、大学執行部向けの研修ニーズは、きわめて自然に発生していることになる。

2.3 リーダーシップ開発

これまで見てきたような執行部の任命やキャリアを見ると、大学の運営は理事会を頂点として執行部のトップダウンによる経営にも見えるが、実際はバーンバウム（1992）が意思決定のゴミ箱モデルで示したように、様々な内部組織や役職者が協力と牽制をしながら、流動性や偶然性の中で決定がなされている。米国の大学は多様性を活力としており、それは大学内の学部や学科にも高度の自律性が付与されることで実現されており、諸部門が共同統治する構造となっている（シェアド・ガバナンス）。そのため、管理職の重要な役割は、リーダーシップを発揮することであり、実際に学長レベルでは学問上の業績よりはリーダーシップを重視して選ばれているようである。

日本ではリーダーシップをトップダウンと同義と誤解する文献も見られるが、大学のように高度に分権化された組織におけるリーダーシップは、人望やスキルとして現れる。具体的には、学内の様々な意思決定主体と不断に交渉したり、新たな人脈を作ったり、関係者へ説得・助言したり、協力を取り付けたりすることである。無論、管理職には一定の権限が付与されている。権限とラインで動かす仕事があるのも事実だが、権限を行使するだけであれば大学の運営はさほど難しくないだろう。米国の場合、ここに大学マネジメントの特殊性と複雑さがあるようだ。このことを、学長はトップにいる者ではなく、中心にいる者だと表現するようである。日本の大学も共同統治や分権化が進んだ組織と言えるが、それは権限やリーダーシップの不在の裏返しとなっている。米国では、共同統治の中でリーダーシップを発揮し、納得と合意をつくって大学を束ねていくことが管理職の役割である。これ以外にも管理職が高めなければならない能力には、戦略計画を実現する力、データに基づいて評価を行う力などもあるが、リーダーシップはそれらの基盤となる資質である。

従って、管理職にとってニーズのある研修の一つが、リーダーシップ開発に関する研修である。次節では、このリーダーシップ研修について現状と課題を考えたい。

3. 大学執行部向けリーダーシップ研修の現状と課題

3.1 大学内の専門組織によるリーダーシップ研修

前節では、大学執行部向けの研修ニーズが生まれる背景について見てきたが、以下では研修の提供側に目を向ける。研修を提供している主体は、大きく分けて2つある。1つは大学内の専門組織によるものであり、もう1つが大学団体によるものである。ここでは、大学内の専門組織による研修の特徴を確認する。

夏目(2009)および夏目(2010)は、ミシガン州立大学の Office of Faculty and Organizational Development が開発・実施するリーダーシップ研修について報告している。ミシガン州立大学では、参加する中西部の大規模大学で形成するコンソーシアムとの協力の下、年1回実施する3日間の新任学科長研修や、年3回実施する学務担当幹部職員向けセミナーを行っている。この事例は、教員の教育能力の向上を担当してきた部署が、近年リーダーシップ開発研修の提供にも関わり始めたという点で興味深いものの、大学執行部向けの研修としては未成熟と言わざるを得ない。その理由は、第1に、セミナーの主な対象が新任学科長など必ずしも上級の管理職を対象としていない点である。ただし、執行部に属する人数は大規模大学でも多くはないが、学科長レベルであれば1つの大学内にも一定数の人数がおり、学内組織が学内向けに提供するサービスとしては、むしろ妥当と言える。第2に、セミナーの内容は、ケーススタディ、ワークショップ、グループワークで構成されるというものの、いくつかの表に書き込みをして隣席者と対話するものが多く、むしろリーダーシップに関する知識獲得面を重視している傾向がある。1日の実施時間も3時間から6時間と、後述のセミナーと比較しても短い。こうした特徴は、新任学科長などこれまで経営的業務を経験してこなかった者へ、リーダーシップがどのようなものかを知ってもらうという点で妥当と言える。

このように、いわゆるFDセンターによるリーダーシップ研修は、開発途上であるものの、大学執行部向けの研修としては課題が多い。それに対し、Harvard Institutes for Higher Education (HIHE) が提供する研修は、American Council on Education Fellowship Program と並んで、全米で最も評価の高いリーダーシップ研修の1つである。HIHE研修は、学長や副学長を対象とした研修を多数提供する点に特色がある。例えば、Management Development Program は執行部経験3年から7年程度の者を、Institute for

Management and Leadership in Education は執行部経験 5 年から 12 年程度の者を、Harvard Seminar for New Presidents は新任学長を対象としている。多くの研修が 12 日間と長く、研修テーマは Building the Administrative Team など実践的なものが多い。HIHE 研修については、今後調査予定であり、別の機会にあらためて報告したい。

3.2 大学団体によるリーダーシップ研修

専門組織による研修と並び多数実施されている研修として、大学団体による研修がある。筆者は、2011 年 2 月にこの大学団体の 1 つである、全米州立大学協会 (American Association of State Colleges and Universities、以下 AASCU) が主催する研修に参加する機会を得た。AASCU は、米国の 6 大大学団体の 1 つであり、大学団体は多くの場合、政策形成に影響を与えること (ロビーイング)、会員向けの各種プログラム提供、調査研究の実施を目的としている (小川・小野寺 2010)⁶⁾。AASCU の場合、中小規模州立大学 (学生数 6000 人規模) が主な会員であり、団体の理事会や各種委員会メンバーは、全員学長である。よって、中小規模州立大学の学長団体の 1 つとも考えられる。団体が掲げる主要な目的は、(1) 政策分析・政策提案、(2) 質向上・教育改革の支援、(3) リーダーへのプロフェッショナル・ディベロップメント提供の 3 点である。3 点目のリーダーへの研修は、団体内の Division of Academic Leadership and Change が企画・実施している。この部門では、年 2 回の定例会議⁷⁾を中心に、マネジメント、FD、リーダーシップ、財務・法務等に関する管理職向け研修を提供している。他にも、新任副学長研修や、学長希望者向け副学長研修等の特別プログラムの実施もある。以下では、定例会議の 1 つである、Academic Affairs Winter Meeting 2010 (以下、AAWM10) 実際のプログラムに沿って、その現状と課題について検討する。

AAWM10 は、主に教育担当副学長を対象とした会議であり、参加者名簿に書かれた参加者の役職の多くは Provost、Associate Provost、Vice President であった。参加者数は約 200 名であったが、主催者に聞いた限りではこの人数は通例より多く、100 から 150 名程度の会議が多いようである。マイノリティ人種の参加者はほとんどなく、参加者の男女比はほぼ対等である。参加者のアカデミックな背景は生化学、地理学、情報工学、政治学、社会学など多様であり、教育学や高等教育を専門とする者はいない。主に経験年数の浅い副学長が参加する研修である。

この会議は、4日間のプログラムで構成されているが、実質的なプログラムは2日間である。図2はこのプログラムの構成を図示したものである。4日目の特別プログラムは、今後学長を目指す希望者向けプログラム（Provosts to Presidents Program）であり、参加者全員が参加するプログラムは、3日目夕方終了する。1日目のプレカンファレンス・ワークショップも希望者向けプログラムであり、AAWM10では新任プロヴオストのためのワークショップ（Workshop for New Provosts）が設定されていた。従って、会議は1日目夕方の開会式を兼ねた全体講演と夕食会から始まる。ほとんどの参加者は、1大学から1名で来ている場合が多く、別の研修等で同席した者がいる場合を除き、初対面同士の者が多い。そのため、多くのリーダーシップ研修と同様に、ネットワーキングを目的として、初日を夕食会から始めていると考えられる。ただし、後述のようにこのネットワーキング機能は、必ずしも強いものではない。



図2 AAWM11のプログラム構成

図2の2日目、3日目に示す通り、プログラムの基本的な構成は、全体会と分科会の組み合わせである。それぞれの枠は90分間あり、全体会では大学横断的な教育改革の動向とその事例に関する講演、分科会では個別大学の改革や変革の成功事例報告が行われる。

3つある全体会の枠では、「大学教育におけるICT活用」「学生の学習成果測定」「教育プログラム評価の大学間比較」をテーマとした講演が行われた。これらは、高等教育分野の研究者にはよく知られた内容であるが、参

加者の多くは必ずしも精通した内容ではない。また、筆者の聞く限りにおいて、学内の高等教育センター等の活動や役割についても、必ずしも十分な認識を持っていない。日本の高等教育研究者が、国外の大学の高等教育センター等を訪問し、その強みや特色を多数報告しているが、学内における認知や評価も含めて調査する課題を残していると言えよう。分科会では1つの枠で2つまたは3つの事例報告が行われ、「運営費の大幅削減に伴う組織改編」「全学の計画委員会が策定・進捗把握を行い、継続的評価を行う変革管理」「専門分野別認証評価の受審とその組織変革への活用」など、個別大学が経験した組織変革とそこでの管理職の役割が報告される。1つの分科会の参加者は30人から50人程である。

こうしたプログラム編成を見ても分かるように、この会議は学会型の会議である。参加者自身が主体的に行う作業等はなく、質疑応答は活発に行われるものの、報告者と参加者間での質疑応答であり、参加者同士が積極的に対話する機会は、初日の夕食会を除けばほとんどない。他者の話を聞く機会は豊富だが、自分の経験を語る機会は少なく、省察の機会としても十分とは見られない。参加者にとってこの経験はリーダーシップ開発においてどのような意味を持つのだろうか。以下では、会議中での参加者からの聞き取りも含めて、会議の意味を検討する。

3.3 学会型執行部向け研修の意味

上述の AAWM10 の概要からわかるように、このセミナーが参加者のリーダーシップ開発にどのような効果を持つかは評価が困難である。ただし、個別に参加者に聞いた限りでは、参加者は会議に次のような意義を見出していると考えられる。

第1に、他人の経験を多数聞くこと自体に意味がある。筆者の聞いた全ての参加者が、この会議に対して「改革の経験を話し合えることに価値がある」「他人の経験から学ぶ」ことの重要性を指摘した。執行部に現職としている者にとって、リーダーシップは日常的なものであり、その時々の業務に付随して発揮する偶発的なものである。そのため、組織変革に関して一個人が経験できる範囲は非常に限られている。その中で、将来新たに直面する未知の課題に対して、どのようにリーダーシップを発揮したらよいかに関する確信を持つことは、困難と考えられる。その際に、AAWM10のような会議において、他人の経験を多数インプットする機会があれば、リーダーシップの発揮に関する持論を強くする効果があると考えられる。図3

はこの意味を示したものである。そのため、事例報告に対する質疑応答においても「改革推進の過程であなたは教員をどう説得したのか」「あなたの大学ではどのような学外動向を好機として捉えているのか」「あなたは学内のどのような問題を深刻と考え、かつ、突破口として活用しているのか」などの個人の経験に対する質問が常に出されていた。AAWM10が開催された時は、高等教育予算の大幅な削減が多く、運営費削減に伴う組織再編や教員の再配置などが、各大学の大きな課題となっていた。そのため、予算が減る中でどうマネジメントするか、どの分科会でも多数出されていた。参加者は、自分が新たな問題に直面した際に取るべき行動の示唆を得る上で、会議が有効と考えている可能性がある。

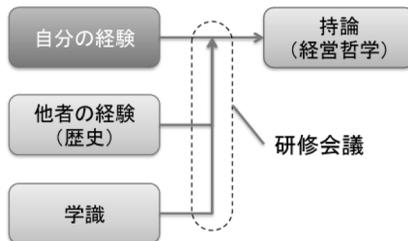


図3 事例から学ぶことの意味

先述のミシガン州立大学の例は、「リーダーシップとはどのようなものか」など、その定義や理論的背景を知る機会としては重要であるものの、学科長のような管理職経験の浅いものが対象であるために有効であると考えられる。しかし、上級の管理職になるほど、理論的な知見よりも、他人の経験を短時間で大量にインプットすることの方が、より価値が高まるだろう。AAWM10のようなプログラム編成には、こうした意義があると考えられる。

第2に、上のようなプログラム編成には、高等教育の政策動向や優れた実践事例を理解するための勉強会としての意味がある。先に触れたように、全体会では「大学教育におけるICT活用」「学生の学習成果測定」「教育プログラム評価の大学間比較」といったテーマについて報告されている。こうした内容は、学内に設置されたFDセンターの教員からも、十分な情報が得られると考えられるが、既述の通り執行部のFDセンターへの認知・関心は概ね低い。これは、FDセンターが、執行部の関心や文脈に沿った情報提

供を十分に行えていない可能性を示唆する。換言すれば、大学教育における ICT 活用や、学生の学習成果測定は、重要とは考えているものの、FD センタースタッフの研究テーマであり、執行部の職にある者が積極的に関与するものではないと認識している可能性がある。しかし、AAWM10 ではそれらのテーマを執行部のリーダーシップの問題として捉え直すことで、参加者の関心を高めると共に、高等教育に関する幅広い知識の獲得を促すことに成功している。この意味で、ミシガン州立大学のような FD を行ってきた組織が、管理職向けのセミナー提供を始めたことは、今後の発展に注目すべき事例と言える。

4. おわりに

本稿では、米国における大学執行部向け研修の現状と課題を検討してきた。この例から、今後の日本への示唆を検討すると、以下のように考えられる。

第 1 に、リーダーシップ研修の方法の 1 つとして、他人の経験を大量にインプットする機会の提供である。現在、日本で FD センター等が行う研修では、研修の実施側が目標設定を行い、その到達に最も合理的な方法と教材を用いて、一定時間内に目標到達を目指す形の研修が主流であろう。この方法は、研修の実施側にとって研修の効果を測定することが容易である一方、専門職を対象とした研修としては不適切となっている可能性もある。一方で、国立大学協会が行っているような、高等教育研究者の講演や、民間企業など異業種の経営者から学ぶといったセミナーでは、図 3 に示すような自らのリーダーシップ哲学の構築には不十分である可能性もある。AAWM10 のような会議は、参加者は執行部職として見識と実績を有するプロフェSSIONナルであり、参加者の変容は参加者自身の責任という立場がうかがえる。このスタンスは、研修の評価や参加者の変容の測定を困難にする一方で、参加者の文脈に配慮した研修機会の提供に成功している可能性がある。日本で研修を実施する際にも、こうした点への配慮が避けて通れない課題と言える。

第 2 に、高等教育センターのような部署が執行部を支援する機会の拡大である。執行部が職務を果たす上で学ばなければならない高等教育の政策動向や優れた実践事例は多数ある。ほとんどの国立大学に高等教育センターのような組織が設置された今日、センターが持つ情報は執行部にとって

有益である。にもかかわらず、執行部のセンターに対する認識の低さは、センターが執行部の抱える問題や悩みといった文脈に沿った情報提供が行えていない可能性を示唆する。米国においても、学内センターによるリーダーシップ研修は始まったばかりである。日本でも高等教育センターの執行部研修への関わり方が課題である。

注

- 1) 周知の通り、要求予算の妥当性、教育内容や水準のチェック、新規プログラムの審査などを行う高等教育委員会のような監督機関の監督は別途受けることになる。
- 2) ただし、プロヴォストではなく、学長に直属して専門分野を担当する副学長職を置く場合もある。
- 3) Kaplan (2001) では、現職学長を対象とした調査の中で、米国大学長の平均的な属性として、約 50% が Liberal Arts PhD (教育や経営が専門ではない) であること、過去 30 年間で 4 大学の学長経験があることなどを示している。
- 4) 石村 (1969) では、専門職を「学識に裏づけられ、特殊な教育によって習得した技能を、個々の依頼者の具体的な要求に応じて、具体的奉仕活動をおこない、よって社会全体の利益のために尽す職業」と定義し、(1) 範囲が明確で、社会的に不可欠な仕事に独占的に従事する、(2) 高度な知識・技術の習得のため、専門の養成機関での教育を必要とする、(3) 広範な自律性が与えられ、その範囲内で行った行為・判断に直接的に責任を負う、(4) 営利よりも、公共の利益に奉仕する、(5) 職能水準の維持向上のため、自治組織 (学会) と倫理綱領を持つ、(6) 任用に当たっては資格試験を必要とするという 6 要件を指摘している。後に見るように、米国の大学執行部はこの要件に概ね合致する。
- 5) 吉永 (2010) は、米国の大学の一例として、教員の平均給与に対して、学部長が約 2 倍、副学長が約 2.2 倍、学長が約 3 倍であることを示している。
- 6) 6 大団体の残りの 5 つはそれぞれ、American Council on Education、Association of American University、Association of Public and Land-grant Universities、American Association of State Colleges and Universities、National Association of Independent Colleges and Universities、American Association of Community Colleges である。
- 7) 主な定例会議には、Annual Meeting、Higher Education Government Relations Conference、Annual American Democracy Project National Meeting、Academic Affairs Meeting、Communications Conference などがある。いずれも、1 日から 4 日間の日程で開催される研修で、140 から 600 ドルの参加費

を参加者から徴収している。

参考文献

- Kaplan, Gabriel, E., 2001, 2001 Survey on Higher Education Governance, The American Association of University Professors and The American Conference of Academic Deans,
- 石村善助、1969、『現代のプロフェッション』至誠堂。
- 浦田広朗、2007、「経営組織の構造と機能」『国立大学財務・経営センター研究報告』10: 130-38。
- 小川佳万・小野寺香、2010、「アメリカの高等教育システムにおける大学団体の公共性」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』58 (2) : 317-28。
- 篠田道夫、2004、『大学職員論』地域科学研究会。
- 渡部哲光、2000、『アメリカの大学事情』東海大学出版会。
- 谷聖美、2006、『アメリカの大学』ミネルヴァ書房。
- クリシナ・S・ディア、佐藤修訳、2011、『大学学部長の役割－米国経営系学部の研究・教育・サービス』中央経済社。
- 夏目達也、2009、「リーダーシップ開発プログラムに関するワークショップについて」『FD・SD コンソーシアム名古屋の軌跡 (2)』名古屋大学高等教育研究センター、135-41。
- 夏目達也、2010、「POD 大会におけるミシガン州立大学リーダーシップ・プログラム」『FD・SD コンソーシアム名古屋の軌跡 (3)』名古屋大学高等教育研究センター、138-44。
- 吉永契一郎、2010、「アメリカの大学におけるアカデミック・リーダーシップ」有本章編『21世紀型アカデミック・プロフェッション構築の国際比較研究』平成18～21年度科学研究費補助金基盤研究 研究成果報告書、73-86。
- ロバート・バーンバウム、高橋靖直訳、1992、『大学経営とリーダーシップ』玉川大学出版部。

アメリカにおける 教育担当副学長のリーダーシップ開発

吉 永 契一郎

<要 旨>

アメリカの教育担当副学長は、法的な権限やスタッフ等の支援体制が与えられており、大学運営の実質的な最高責任者として、教学マネジメント・戦略策定・予算管理を中心的に担っている。そのため、そのキャリア・パスも確立されており、学科長以降のキャリアにおいて、自覚的に、複数の大学で、経験・リーダーシップ・スキルを蓄積することが可能である。その各段階において、ガイダンスを行っているのが役職者研修である。成功している研修会は、経験や教材による事前学習によって、参加者の共通基盤を揃えた上で、ケース・メソッド等の実践的な学習機会を提供している。教育担当副学長は、独自のビジョンを持ちながらも、あくまで教員の代表であり、改革と教員自治の伝統のバランスに配慮した大学運営を模索していることが、他の企業組織の役職者とは異なる点である。

1. はじめに

アメリカの大学における教育改善のアクターとしては、大学組織・学内外の同じ分野の研究者（同僚）・教員個人が考えられ、それらを包含する組織として、執行部、学部・学科・学協会、教育改善組織がある（図1）。そして、それぞれの役割・活動に対応するのが、担当副学長から学部長・学科長までの役職者による教学マネジメント(Organizational Development)、専門職集団としての学部・学科・学協会による相互評価/研修(Peer Development)、Center for Teaching & Learning (CTL) 等の教育改善組織による教員個人の教授法の改善(Individual Development)である。

本稿では、日本の大学における最大の課題であると思われる教学マネジ

メントの確立という観点から、大学組織・役職者に注目し、中でも、最も大きな権限を持つアメリカの教育担当副学長職とそのリーダーシップ開発を検討する。

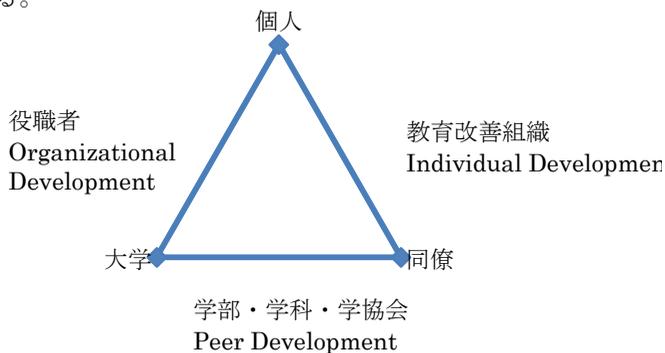


図1 教育改善のアクター

2. 日本との比較

アメリカにおける教学マネジメントを考える上で、参考となるのは、教学事項の最高責任者である教育担当副学長 (Provost) の日本との違いである。表1は、2009年に実施された American Council on Education (ACE) による全米教育担当副学長調査と2010年に実施された本科研による国立大学教育担当副学長調査の比較である。なお、両調査は、回答の選択肢が異なるが、選択肢の設定自体が役職者の職務の文化的な違いを示すものである。また、両者の属性を近づけるために、ACEのデータは、州立研究大学のみを用いる。

この比較によれば、まず、プロフィールにおいて、定年制がないこともあり、アメリカの教育担当副学長の方が大学での勤続年数が7年長いこと、すでに役職者としての経験が12年以上あること、半数が60歳以下であること、過去に2大学以上で役職者を経験した者が7割いることが分かる。そして、最大の違いは、日本の教育担当副学長の多くが一期のみの活動で、半数が任期終了後学部の教授に戻り、2割が定年退職するのに対して、アメリカの教育担当副学長の8割以上が学長を目指していることである。

したがって、アメリカの教育担当副学長は、若いころから役職者としての経験を積み、5年任期という長いスパンで仕事をし、学長職を念頭においたキャリア設計を行っていると言える。そして、このようなキャリア・

アメリカにおける教育担当副学長のリーダーシップ開発

パスを可能にしているのが、役職者としての流動性の高さである。

表 1 日米教育担当副学長調査

	日本	アメリカ
調査対象大学	国立大学	州立研究大学
回答者数	65名	104名
女性回答者	4.6%	39.8%
大学在職年数	25.5年	32.6年
現職在籍年数	2.1年	6年以上 26.5%
役職平均在籍年数		12.4年
学外からの選出		48.10%
年齢	60歳以上 69.2%	60歳以下 50.5%
過去の勤務大学	2大学以下 75.4%	(役職者として)2大学以上 66.7%
学部長経験有	61.9%	51.9%(前職のみ)
フラストレーション (回答割合順)	ストレスが大きい (副学長個人の)財源が少ない 権限が小さい 支援体制の未整備 関係者の無理解・非協力	(大学の)財源が少ない 部下の育成 頻繁な連絡 学内の抵抗 不明確な期待と成功
職務内容 (回答割合順)	教育関係委員会 事務職員との打ち合わせ 理事会・役員会 授業・研究指導 出張	人事管理 戦略計画策定 予算管理 カリキュラム管理 評価・認証
期待される行動・役割 (回答割合順)	教育改革の推進者 強い支援体制 職員や学生からの意見聴取 強い権限 意見調整	教育研究の質を高める 教育研究のビジョンを示す 変化や革新を推進する 学生を支援する 財源の有効活用
副学長職への満足度 良好な関係にある人		とても満足 63.5% 学長 39.8% 学部長 35.0%
関係が難しい人		財務部長 10.7% 他の副学長 27.1% 教員 24.0% 財務部長 20.8%
情報源	文部科学省 学外のセミナー・研究会 新聞・雑誌記事	
州政府との関係		とても重要 9.0% ある程度重要 40.7%
理事会との関係		とても重要 47.9% ある程度重要 40.1%
セミナー・ワークショップ	文部科学省 国大協	出席経験 35.9%
学内での役職者研修		65.4%
研究活動の継続 任期終了後	地域の大学 学部の教授 54.7% 退職 20.0%	52.6% 学長を目指す 85.7%

教育担当副学長の職務においても、日本とアメリカでは大きな差が見られる。日本においては、「教育改革の推進者」でなければならないという自

覚があるにも関わらず、「権限」や「支援体制」を与えられておらず、仕事の大部分は委員会出席や打ち合わせなどの意見調整が主となっている。PM 理論によれば、日本の教育担当副学長は、組織の維持・通常業務の遂行を中心とする「メンテナンス」型である。

これに対して、アメリカの場合は、「権限」や「支援体制」は問題とならず、「戦略策定」や「カリキュラム管理」が主な任務であると明確にした上で、「部下を育成」したり、「抵抗勢力」と戦うこと、大学の「財源」を確保することに苦心している。すなわち、アメリカの教育担当副学長は、将来計画や組織改革を念頭に置いた「パフォーマンス」型であると言えよう。さらに、対照的なのは、日本の教育担当副学長が、文部科学省の意向に敏感なのに対して、アメリカの場合、州政府よりも、より大学に近いステークホルダーである理事会の意向に配慮しているという点である。

これらのことから、大学をめぐる社会・経済情勢の厳しさは両国に共通であっても、少なくとも、副学長職に対する意欲の高さ、支援体制、リーダーシップ発揮の機会は、アメリカの大学の方が優位にあると思われ、それが、アメリカの教育担当副学長の職務に対する満足度の高さにも反映されていると見られる。

3. 教育担当副学長職とその支援体制

では、「戦略策定」や「カリキュラム管理」に力量を発揮できるアメリカの教育担当副学長はどのように定義され、いかなる環境に置かれているのだろうか。アメリカの有力州立研究大学であるミシガン大学アン・アーバー校の学則（「Bylaws」）2.04 項では、教育担当副学長は以下のように規定されている。

「教育担当副学長は、ミシガン大学アン・アーバー校の教学および予算配分の最高責任者である。本職において、教育担当副学長は、アン・アーバー・キャンパスにおける教育課程および付随する教育活動に対して、最高の権限を行使する。

以下の役職者は、教育担当副学長の支配下にある。それらは、学部長、社会科学研究所長、図書館長、美術館長、その他学長が規定する役職者である。

教育担当副学長は、各部局の投票権のない構成員である。教育担当副学長は、採用・昇進・テニユアの付与を学長が理事会に諮るよう推薦す

る。』

これによれば、教学事項に関して、教育担当副学長は大きな権限を与えられ、教育担当副学長から各部局長へという指揮系統が明確に確立されていることが分かる。

しかしながら、これだけ大きな権限が与えられている教育担当副学長が、すべて一人で職務をこなすことはできない。そこで必要となるのが、教育担当副学長室付のサポート・スタッフの存在である。ミシガン大学アン・アバー校においては、副学長室（Office of the Provost）に、副学長が7名、副学長補佐が7名、助手が8名所属し、教務・教員管理・国際交流・大学院教育・予算管理を担当している。副学長補佐は、CTLやメディア・センター、アドミッション・オフィス等のセンター長との兼務である。ここで顕著なことは、教育担当副学長室が、各部局から独立した組織として、すべての教学事項の統括本部であり、大学全体の戦略企画・実施を担っていることである。

日本との比較で言えば、アメリカの教育担当副学長は、規定により大きな権限を与えられ、副学長室という部局とは独立した組織を与えられているために、学部等の意向を気にすることなく、全学的な事柄に専念できると言える。また、副学長室には、「フォロワー」としてのスタッフが最初から所属しており、他大学からの移動者が、すぐにリーダーシップを発揮することができる環境を提供している。

4. 教育担当副学長のリーダーシップ開発

すでに40代から、役職者へのキャリア・パスが整備されているアメリカの大学においては、リーダーシップ開発のための研修機会も整備されている。それらは、大きく学内・地域・全米のレベルに分けることができる。

まず、学内における役職者研修（Academic Leadership Program）であるが、ここでは、これから役職者を希望する教員を対象として、現在、学科長・学部長・教育担当副学長職にある者が、各自の経験を披露するという形式が多い。ここでは、役職に関心を持つ者への開かれたオリエンテーションという性格が強く、大規模大学においては、Provost Officeの主催で定期的に開催されている。

次に、地域レベルの研修制度であるが、これには、既に何らかの役職者に在職している者が、所属大学の推薦で参加するケースが多い。ここでは、

複数の大学の協力によって、幅広い観点から大学の置かれた環境が説明され、実際の職務内容に即したケース・スタディなども行われている。このレベルの研修会の特色は、他大学のリソースを活用できることと、地域や特性が類似の大学間では、事例の共有が容易であることである。後述する中西部州立大学連合 CIC (Committee on Institutional Cooperation) 主催のリーダーシップ研修は、その最良の事例である。

そして、全国レベルの研修制度であるが、American Council on Education (ACE) による役職者別研修会が代表的なものである。ACE は 1 年間に渡る他大学での役職者インターンシップの機会も提供している。全国レベルの研修会においては、大学の特性もさまざまであり、すべてのトピックが参加者の課題とマッチするものではない。しかしながら、役職者の抱える課題の普遍性を知り、第三者の意見によって各自の置かれた状況を客観視することができることが、全国レベルの研修の特徴である。Association of American State Colleges and Universities (AASCU)、Harvard Institutes for Higher Education による役職者研修がこのタイプに属する。

5. リーダーシップ研修の実際

以下において、筆者が実際に参加する機会のあった研修会について述べる。

5.1 地域型

CIC Academic Leadership Program

この役職者研修は、中西部の有力大学 (Big 10+シカゴ大学+ネブラスカ大学) のコンソーシアムが主催するもので、主に学部長以上を対象として、1 年間で 3 回のセミナーが行われる。事務局は、イリノイ大学アーバナ・シャンペーン校にあるが、会場は参加大学の持ち回りである。毎年、100 名程度の参加者は、フェローとして、全セミナーへの出席が義務付けられる。

2008 年 10 月にイリノイ大学シカゴ校で行われたセミナーは、その年、第一回目のセミナーである。参加費は、宿泊費・食事代も含めて三日間で \$1000 であった。以下がプログラムの内容である。

10月23日

R. Michael Tanner（イリノイ大学シカゴ校教育担当副学長）による
基調講演

シンポジウム「アメリカ高等教育の概観」

10月24日

講演「生物体としての大学組織」

ケース・スタディ「スペース配分」

講演「今日の大学生」

ワークショップ

講演「イリノイ大学シカゴ校と都市計画」

キャンパス・ツアー

10月25日

講演「高等教育のグローバル化」

Eric A. Gislason（イリノイ大学シカゴ校学長代理）による講演

プログラムには、ケース・スタディやワークショップ等が一部取り入れられているが、基本的には、情報提供が中心であり、全員が同じレクチャーを受ける。セミナー・パッケージの内容も、Philip G. Altbach (2005) /Higher Education in the Twenty-First Century/、Ann E. Austin (2007) /Rethinking Faculty Work/の一部や/Change/、/AAUP/、/Trends in Higher Education/、/NAS/、/The Chronicle of Higher Education/の記事によって構成されていて、高等教育関係者にはなじみ深い教材である。個人的には、教育担当副学長と学長代理の講演が、個人の履歴から始めて、職務上の困難、そして、職務が与える家庭生活への悪影響まで極めて率直に語っていたことが印象的であった。

このセミナーは、第一回目として、概論的な性格が強いが、毎年、第二回目、三回目のセミナーにおいては、IRの活用、学内外の関係者との付き合い方、寄付金集め、予算管理、危機管理、戦略策定についてプログラムが設定されており、1年間で体系的な内容を身に付けることができるようになってきている（表2）。

表 2 2008 年度 CIC/ALP

Seminar II	Seminar III
University of Michigan主催	University of Iowa主催
1日目 講演「学習評価のためのIR」 講演「職員論」 キャンパス・ツアー	1日目 Provost Wallace D. Lohとの対話 講演「寄付金集め」 パネル・ディスカッション「寄付金集め」 キャンパス・ツアー
2日目 Provost Teresa A. Sullivanとの対話 ケース・スタディ「教育改善のためのリーダーシップ」 パネル・ディスカッション「研究と起業」 学長Mary Sue Colemanとの対話	2日目 講演「予算管理」 講演「危機管理—洪水被害」 講演「戦略策定」 ケース・スタディ
3日目 パネル・ディスカッション「FD」 講演「中西部の変革と知識経済」 セミナー反省会	3日目 講演「スペース管理と設備」 ケース・スタディ発表会

5.2 全国型

Association of American State Colleges and Universities(AASCU)、Harvard Institutes for Higher Education(HIHE)による役職者研修の詳細については、本科研の中島報告に譲るが、両者の特徴に簡単に触れておきたい。

200 名程度が参加した AASCU の 2010 年度 Academic Affairs Winter Meeting の場合、講演・分科会とも事例共有 (Communities of Practice) が主であり、さまざまなトピックから何を選び、いかに統合するかは、参加者に任されている。そのため、分科会に参加した印象では、参加者間に知識や役職経験年数の差はかなり大きい。これらの違いを教材や参加資格によって最小にすることが、セミナー企画の要諦であろう。むしろ、研修としての密度が高かったのは、大会前後に開催された新任教育担当副学長セミナーや学長志願者のためのセミナーであり、現職や経験者の講師に対して、直接、参加者が持つ疑問や悩みを投げかけるという対話型で、コーチングを行っていた。

HIHE の研修には、直接参加したわけではないが、プログラム・コーディネーターに対して、インタビューを行うことができた。HIHE の研修は、2 週間の集中研修であり、参加者は、5 年程度以上の役職経験を持つ者で、フルタイムで研修に参加することが義務付けられる。ここでは、情報獲得自体は、事前に配布された教材を通じて行われ、研修の中心は、参加者の

経験・持っている知識を総動員して、具体的な課題の解決にグループで取り組むケース・スタディである。この形式は、ビジネス・スクールで行われているエグゼクティブ・セミナーを踏襲しており、個人の能力開発という観点からは、最も効率的かつ効果的な環境を提供していると思われる。特に、ケースについては、理論が集約されるような事例を取り上げることが必要とされる。そのため、ケースの準備には、綿密な調査と吟味が求められ、企画者のオリジナリティが最も発揮される部分である。

以上のことから、役職者研修会には、いくつかのレベルがあることが分かる。まず、経験という観点では、これから役職者を目指そうとする未経験者、役職に就いて間もない初任者、そして、役職経験者に分かれ、研修の目的も、情報収集、ネットワーキング、事例共有、能力開発に分けることができる。それぞれにとっての項目の重要度を示すと、表3のようになる。

表3 経験と研修目的

	情報収集	ネットワーキング	事例共有	能力開発
未経験者	◎	○	△	△
初任者	○	◎	○	○
経験者	△	○	◎	◎

一般論



個別テーマ

表3に従うと、未経験者を対象に学内で行われる役職者研修は、適切な教材と一緒に提示されるならば、経験談中心で十分目的を果たすと思われる。これに対して、初任者が多い研修の場合には、CICで行われているように、体系的・画一的なプログラムによって、参加者に同じ到達基準を設定することが望ましいであろう。そして、経験者に対する研修の中心は、事例共有や能力開発であると思われるが、AASCUのように自由参加で、幅広い話題提供だけでは、どの程度、個人の能力開発につながるかが疑問である。この点、HIHEは、参加資格の認定から、事前学習の徹底までが厳格に行われており、小人数のグループによるケース・スタディを用いた学習というのは、最良の能力開発である。

6. 役職者へのインタビュー

役職者のリーダーシップ開発を考える上で、現職の教育担当副学長・副学長代表・文理学部長にインタビューを行った。結果は以下の通りである。

6.1 アイビー・リーグの教育担当副学長 (Provost)

1986年 現大学で博士号取得後就職 (心理学)

1992年 テニユア獲得

1995年 教授昇格

2000年 学科長就任

2003年 大学院部長就任

2004年 文理学部長就任

2008年 教育担当副学長就任

- (1) 役職者としてのキャリアを意識し始めたのは学科長になった時である。学科長になったのは、要請されたからである。
- (2) 役職者にとって、一番の素質は人間関係が良いことである。
- (3) 役職者として役立ったのは、研究室の運営経験である。資金を獲得し、スタッフを動かし、結果を出すことが同じである。
- (4) 自分は、文理学部のすべての教員とキャンパス内のすべての建物を知っている。外部から採用された役職者は、新しいアイデアを持っているかも知れないが、大学の伝統については知らない。
- (5) 本大学は一流の研究大学であり、教育については教員の自覚に任せることで十分である。管理を強化すれば、教員の流出を招くだけである。
- (6) 自分から学長になりたいと思わないが、要請があれば考える。教育担当副学長になってから、他大学の学長に誘われたこともあるが、この大学を離れるつもりはない。
- (7) リーダーシップ研修に参加したことはないが、講師を務めたことはある。心理学者として、人間の感情は、リーダーシップを考える上で重要な要素であると考えている。
- (8) 投資環境の悪化で、大学は65億ドルを失ったが、寄付で38億ドルを集めた。
- (9) アメリカの大学は、時に教員自治が強すぎて、分散し過ぎており、戦略的に動くことが難しい。

- (10) 教育担当副学長職は、全く新しい経験をもたらしてくれるし、アメリカの高等教育に貢献しているという満足感も与えてくれる。
- (11) これから、シンガポール国立大学と共同で、シンガポールにリベラル・アーツ・カレッジを開校する。

6.2 アイビー・リーグの教育担当副学長主席補佐 (Deputy Provost)

1989-1999年 大学事務職員

1999年 博士号取得 (歴史学)

1999-2010年 財団勤務

2010年 教育担当副学長主席補佐就任

- (1) Deputy Provost というのは、数多くいる副 Provost のまとめ役で、特定の業務がないかわりに、何でもこなす。このポジションが設置されて、私が3代目の新しい職種である。
- (2) 学長の仕事が、財源・理事会・同窓会など対外的なのに対して、Provost の仕事は、教務事項を中心に内部的である。
- (3) 財団と大学を比較すれば、大学は教員自治の伝統が強いが、これは、教育研究機関として、仕方がない。
- (4) 現在、学部段階のカリキュラムを見直しているが、専門性をめぐっては議論が続いている。近年、カレッジの規模を縮小したため、リベラル・アーツ・カレッジの伝統と研究大学への期待が対立している。最近、リベラル・アーツ・カレッジの人気は下がっており、優秀な学生は、研究大学を目指す傾向がある。
- (5) 州立大学は、私立大学と比較して、財源を州政府に頼っているのも、州政府や同窓生の動向により敏感である。
- (6) リーダーシップ研修に参加したことはない。

6.3 大規模私立大学文理学部長

1976年 博士号取得 (政治学)

1976-2007年 州立研究大学勤務

1986年 教授昇格

1993年 学科長就任

2002年 副 Provost

2007年 名誉教授

現大学文理学部長

- (1) 若い頃から、政治学科で、女性学の立ち上げに関わった経験が、役職者としては役立っている。学科長になったのは、推薦されたからである。
- (2) 副 Provost の時代に参加した、CIC の研修会は、経験を共有するという点で有意義であった。また、サマー・キャンプのリーダー経験も役に立っている。
- (3) 本学で、文理学部は、最大の規模を誇り、教員は 600 名、副学部長も 6 名いる。
- (4) 役職者の仕事は、指揮者やファシリテーターであると考え。どちらかという、他人の能力を引き出す仕事である。
- (5) 長年勤めた州立大学を離れて、現在のポジションに就いたのは、学部長になるためである。さらに教育担当副学長や学長になることも考えている。
- (6) 昔いた州立大学と比較して、この大学は、授業料収入に頼る部分が大いなので、教育改善を重視している。また、財源も一元的に管理せざるを得ない。これは、あらゆることが分散し、教員自治が強固な研究大学との違いである。
- (7) Center for Teaching & Learning は、Provost の直轄なので、文理学部と直接の関係はないが、効果を上げているとは思えない。真の教育改善を行うことができるのは、専門が同じ同僚間だけである。

以上のことから、教育担当副学長については、現職・補佐役・将来候補のいずれについても、職務意識が明確で、(最初は、要請されたとしても) 自覚的にキャリア形成を行っていることが分かる。そして、PM 理論に従うならば、教育担当副学長がリーダーとして、戦略策定等のパフォーマンスを担い、副学長補佐や学部長はサブ・リーダーとして、通常業務のメンテナンスを担っていると言えよう。

三名とも、大学においては、教員自治の伝統が改革や新戦略と対立するという意識を持っている。しかしながら、教員自治こそが教育研究の原動力であるという認識、教員性善説も持っており、トップ・ダウンという発想は見られない。この点は、ノン・アカデミックな出身である主席補佐も同様である。これは、三大学がいずれも有力大学であることによるのかどうかは、今後、さらに検証が必要であろう。

7. まとめ

以上のことから、アメリカの教育担当副学長については、権限・支援体制に恵まれており、キャリア・パスも整備されていると言える。特に、サブ・リーダーを多く抱える副学長室の存在は、制度的な「フォロワー」の集団であり、教育担当副学長がメンテナンスに終始することなく、戦略策定という形で、パフォーマンスを担うことを可能にしている。

しかしながら、大学は、他の社会組織と異なり、教員自治という伝統に対する理解、折り合いの付け方を知らなければ、運営が困難な場所であることも確かである。そのため、副学長室に、補佐として外部の人間を迎える場合も、アカデミックな環境に十分理解のある人間が採用されている。

アメリカにおいては、役職へのオリエンテーション、役職者としての技量を上げるための研修機会も整備されているが、成果を上げていると思われるのは、初任者に対象者を限定し、体系的な教育を一律に行うCIC型か、もしくは、経験者に対象者を限定し、集中的に、小人数でケース・メソッドを行うHIHE型である。事例共有やネットワーキングも研修の大切な要素ではあるが、日本においても、役職者研修を行う場合は、教材の整備、対象者の限定が成功の鍵になるように思われる。

アメリカの大学における アカデミック・リーダーシップの実際

吉 永 契一郎*
中 島 英 博**

＜要 旨＞

全米調査の結果からは、アメリカの大学においては、役職者の役職経験年数が長く、自覚的にキャリアを形成していること、大学運営集団と教員集団が分離していること（分離管理の原則）、評議会を通じた大学教員の間接的な大学運営への参画の様子が分かる。今回の役職者インタビューからは、予算配分や人事における強い権限や恵まれた支援体制を背景にしながらも、委員会やタスク・フォースを通じて、意見徴収や合意形成を重視する役職者の姿勢、大学運営集団と教員集団の接点が学科長であることが明らかとなった。日本の大学の場合、これまで、役職者は教員集団の代表としての側面が強かったが、これからは、大学運営者としての条件整備が必要であり、学内において、長期的な視点から役職者を育成していくことも必要ではないかと思われる。

1. はじめに

日本の大学の置かれた環境が厳しくなる中、近年、大学に対する政策提言において、学長・学部長などの役職者のリーダーシップ強化、組織運営体制の充実、学内組織の役割分担の明確化が提案されている（経済同友会2012）。そして、それらの課題が議論される際、アメリカの大学が参照されることが多い（中央教育審議会2012）。これは、アメリカの大学が、学生の大衆化や地域貢献、収入源の多様化、研究における卓越性の追求や産学官連携において世界をリードし、国際化や市場主義にいち早く対応してき

*東京農工大学大学教育センター・准教授

**名城大学大学院大学・学校づくり研究科・准教授

た実績による。本稿において、役職者のリーダーシップを検討するために、アメリカの役職者を取り上げるのも同じ理由である。

ただし、アメリカにおける大学運営者と教員集団の区別（分離管理の原則）は、ヨーロッパや日本における学部自治の伝統とは根本的に異なる。そのため、役職者を論ずるに当たっても、個人のリーダーシップと大学の組織構造あるいは役職者の権限といった前提条件を区別する必要がある。そこで、本稿においては、既存の調査・インタビュー結果を整理した上で、リーダーシップ成立の前提条件および制度に依存しない役職者のリーダーシップについて議論する。

1.1 先行研究の整理

アメリカの大学組織は、管理組織と教育研究を担う教員集団の二元的な権威構造である（Clark 1998: 4, Birnbaum 1988=1992: 23）。そのため、役職者のリーダーシップに関する数多くの文献（Bolman・Gallos 2011, Kouzes・Posner 2003, Birnbaum 1992）も、アメリカの大学組織を前提としているために、日本の大学には直接適用できない部分、あるいは日本の役職者の悩みに応えていない部分が多い。日本人の研究者による、『現代アメリカの大学 ポスト大衆化をめざして』（江原 1993）、『大学の管理運営改革』（江原・杉本 2005）、『転換期日本の大学改革』（江原 2010）、『アメリカの大学』（谷 2006）などアメリカの大学組織や役職者を考察した研究も、日本の大学に対する示唆については慎重であり、すぐに適用できるモデルを提示しているわけではない。

1.2 研究の目的

転換期にある日本の大学が、役職者のリーダーシップを確立するために、アメリカの大学の役職者を事例として検討する。そして、アメリカの大学制度、役職者たちの持つ権限や役割、キャリアパスなどの違いを明らかにした上で、普遍性のある役職者のリーダーシップについて考察する。

1.3 研究方法

まず、役職者に関する過去の調査の結果を分析する。次に、具体的な事例として、Yale 大学、Brown 大学、Boston 大学、North Carolina 大学 Chapel Hill 校（UNC）、Duke 大学、North Carolina 州立大学（NC State）における役職者を取り上げ、日本との比較を交えた上で、役職者のリーダーシッ

プについて考察する。

2. 過去の調査結果

アメリカの大学運営に関しては、近年、全国的な調査が数多く行われている。それらを振り返ることにより、アメリカの大学運営・役職者が持つ基本的な条件を明らかにする。その上で、日本の国立大学教育担当副学長調査の結果を考察する。

2.1 ACE 調査

アメリカの大学における役職者のリーダーシップを考える上で、参考となるのは、2009年度、American Council on Education (ACE) によって行われた教学最高責任者(プロヴォスト)の実態調査である(ACE 2009)。ここでは、以下で考察する日本の国立大学と比較するために、州立研究大学104名のデータを用いる。

この調査によれば、プロヴォストは、60歳以下が50.5%で、平均して役職経験がすでに12.4年ある。そして、現在の任期終了後、学長を目指す者が85.7%である。これは、アメリカにおいては40代後半から役職者としてのキャリアパスを継続して歩むという一般論を裏付けるものである。さらに、役職者として2大学以上に勤務した経験があるものは66.7%で、学外からプロヴォストに選出された者が48.1%に上る。すなわち、アメリカにおいては役職者の流動性が高い。これらのことから言えることは、役職者が大学運営の専門家として、自覚的にキャリアを形成し、マネジメント能力を磨いていることである。

プロヴォストの職務内容としては、回答率が高い順に、「人事管理」・「戦略計画策定」・「予算管理」・「カリキュラム管理」となっており、大学運営および教学マネジメントの責任者として、計画策定とその実施を担っていることが分かる。この調査で最も特徴的なことは、回答者の63.5%が職務に「非常に満足している」と答えていることである。

2.2 AAUP & ACAD 調査

アメリカの大学組織における意思決定のメカニズムを明らかにしようとした試みが、The American Association of University Professors (AAUP) と The American Conference of Academic Deans (ACAD) が2001年度

に行った「高等教育ガバナンス」調査の結果である（Kaplan 2002）。ここで取り上げる Part II では、学長 698 名、全学評議員 589 名、AAUP 支部の代表 117 名から回答があった。

まず、回答者の 58.6%が全学的な評議会があると回答し、45.6%が学部レベルの評議会があると回答している。また、98.0%の回答者が、教員代表を含む全学的な教育・財政・人事委員会があると回答している。さらに、72.3%の回答者が、教員が大学運営・執行部に対する意見表明・政策決定に関与する機会は、評議会を通じてであるとしている。すなわち、全学的もしくは学部レベルの評議会と全学的な委員会が、教員が大学運営に参画する主な機会である。

次に、回答者の 81.0%は、学科の予算配分に最も影響力があるのは学部長であるとし、28.9%が学科長であると回答している。すなわち、同僚性に基づく学科が、予算配分をめぐる対外的な評価に晒される場が学部であると言える。そして、回答者の 46.8%が、予算配分に関して、学科の教員には全く権限がないと回答している。

以上の結果から、教員（学科）の裁量は、かなり制限されているように見える。しかしながら、教員の大学運営への参加度を 1 から 5 で評価した場合の回答者の平均は 3.3 であり、回答者の 52.9%が教員と執行部の関係を協力的、40.6%が時にもめることはあっても、友好的であるとしている。そして、1971 年の調査との比較によれば、教員の大学運営への参加度は、確実に高まっている（Kaplan 2004: 201-4）。

この調査は、アメリカの大学運営においては、本来、理事会や執行部の権限が極めて強く、1960 年代まで続いた「教授団革命」を経て初めて、学科における教員自治・分離管理の原則が確立され、今日の共同統治へと至っているという歴史的経緯（江原 2010: 217-21）を反映したものである。これは、日本やヨーロッパの大学が学部自治を基本とし、同僚性の延長上に大学運営が構想されていることと大きな違いであると言える。

2.3 CHEPA 調査

2002 年には、南カリフォルニア大学高等教育政策分析センター（Center for Higher Education Policy Analysis, 現 Pullias Center for Higher Education）による全米ガバナンス調査が行われている（Tierney and Minor 2003）。この調査には、学科長・教育担当副学長・評議会議長の計 2010 名

が回答している。ここでも、日本の国立大学との対比が容易になるよう、博士課程を持つ大学からの回答を検討する。

まず、教員の大学運営への参加状況を見ると、学科レベルでは85%であるのに対して、委員会レベルでは60%、学部レベルでは48%、評議会レベルでは43%となっており、全学レベルに近くなるほど参加度は低下する。

また、教員の強い影響力は、カリキュラム、昇進・テニユア、教育評価において6割を超えるが、戦略策定・学長／プロヴォストの選出／評価・予算策定において3割を切る。また、回答者の半数は、教員が学長／プロヴォストの選出や戦略策定、予算策定に影響力を及ぼすのは間接的であると考えている。

そして、共同統治の意味について、教員と執行部の分業と考えている回答者が26%、教員の執行部への助言と考えている回答者が27%、教員と執行部の協力と考えている回答者が47%である。これは、大学運営が分離管理から共同統治へとすべて転換したわけではなく、現在においても、両者の適切なバランスが模索されていること（江原 2010: 222）の証左である。すなわち、ここでも、アメリカの大学においては、学部以上の大学運営と学科における教育研究活動とが、別個の領域であることが示されている。

2.4 日本の国立大学教育担当副学長調査

以上の全米調査の結果については、2010年度に実施された日本の国立大学教育担当副学長調査（大塚・夏目 2012）と比較することができる。全米調査が主に、制度面を取り扱っているのに対して、この調査は、副学長の意識や見解に焦点を当てている。この調査によれば、回答者のプロフィールは、7割が60歳以上、現在の大学での平均勤続年数が25.5年である。そして、6割以上が評議員または部局長を経験しており、5割以上が任期終了後、普通の教授に戻る計画である。

まず、副学長へ就任を要請された理由として、回答者たちは、「学内で
の要職経験」・「調整能力が高い」ことをあげており、引き受けた理由として、「学長の意向を尊重」・「自分の大学を大切に思う」・「以前から教育改善に従事」をあげている。ここでは、過去の経験が評価されており、愛校心に富む副学長の様子が分かる。ただし、「ぜひ実現したいことがあった」や「理事職に魅力を感じた」という回答が少なく、就任が自発的な選択ではないことも確かである。

次に、職務の内容として、回答者たちは、「教育関係委員会出席」・「事務職員との打ち合わせ」・「理事会・役員会出席」をあげる割合が高い。そして、忙しさやストレスに加えて、「自由になる財源がない」「権限が小さい」・「支援体制が整備されていない」ことが不満である。ここで明らかになるのは、副学長としての条件整備が整わない環境で、ルーティンワークに忙殺される姿である。

また、副学長に必要な資質・能力として、回答者たちは「学内外の多様な情報を収集・分析する力」・「企画力」・「大学や教職員・学生に対する思いやり」をあげており、支援体制や権限を強化する以外、副学長には「教育改革推進の責任者の自覚を持つ」ことや「委員以外の職員や学生の意見をもっと聞く」ことが求められるとしている。すなわち、日本の教育担当副学長たちは、リーダーシップが支援体制や権限強化のみに還元されないことを十分自覚している。

さらに、回答者たちは、全学的な課題として、「危機意識の共有」、「大学執行部内の一体感・連携の強化」・「全学の課題に対する各学部の理解力と指導力」などをあげている。そして、教育改善を推進するには、「学長の明確な方針・リーダーシップ」・「中期目標・計画への執行部方針への反映」が必要であるとしており、執行部の主導権の確立と学部自治の兼ね合いが大きな課題であることをうかがわせる。

以上のことから、日本の国立大学教育副学長たちは、リーダーシップ開発以前に、権限や支援体制、財源の少なさによって、大学運営に苦心していることがうかがえる。ただし、リーダーとしてのアプローチは、あくまで、調整型・合意形成型であり、思いやりや対話、一体感といった人間関係を重視している。

2.5 過去の調査結果のまとめ

以上のことから、アメリカの大学運営については、大きく以下5点のことが指摘できる。

(1) 役職者のキャリアパスと職務

プロヴォストは、自覚的に学長までのキャリアを形成しており、役職経験が10年以上ある。また、半数以上が学外から選出されており、仕事に対する満足度も高い。これは、プロヴォストが大学運営の専門家として、将来計画や予算配分に裁量を発揮し、通常業務や教員管理から切り離されていることによる。

(2) 評議会

教員の大学運営への参画（共同統治）は、徐々に高まっているが、あくまで評議会・委員会などの代議員制度を通じてである。教員は、役職者の選出や大学の戦略、予算配分について、弱い影響力しか持たず、評議会の役割も執行部への協力あるいは助言に留まる。

(3) 学部長

学科評価・予算配分を行うのは、プロヴオストから指名された学部長である。すなわち、学部長は、あくまで大学運営を担う執行部の一員であり、学部カリキュラムの責任者、学科長の管理者である。

(4) 学科長

基本的に教員の教育研究活動は学科で完結している。専門分野のスペシャリストとして、学科内での人事やカリキュラムに対する教員の影響力は強い。そのため、教員と執行部との接点となるのは、学科長である。

これらのことから明らかなことは、アメリカの大学においては、自覚的なアドミニストレーターとしてのプロヴオストが、権限や支援体制、分離管理の原則に基づいて、大学運営に当たっているのに対して、日本の大学においては、過去の役職歴や勤務大学への愛着から、副学長職を引き受けたものの、権限や支援体制の少なさを、人間関係で切り抜けなければならないという状況の違いである。そこで、制度上の前提条件がそろっていると考えられるアメリカの役職者のリーダーシップ観を、個別事例によって考察したい。

3. 訪問調査

3.1 各大学の概要

アメリカの役職者たちのリーダーシップについて、個別事例を検討するため、2011年度と2012年度に、アメリカ東部・南部の6大学の役職者にインタビューを実施した。6大学のプロフィールは、表1の通りである。Yale大学、Brown大学、Boston大学については、日本でもよく知られているので、ここでは、ノースカロライナの3大学について説明したい。

まず、North Carolina大学 Chapel Hill校（UNC）は、アメリカ最古の州立大学であり、North Carolina州立大学中のフラッグシップ、北米の有

力研究大学のグループである AAU (Association of American Universities) のメンバーである。次に、Duke 大学は、Ivy League、Stanford 大学、MIT などとともに、全米トップ 10 大学を形成する超名門私立大学である。そして、North Carolina 州立大学 (NC State) は、ランド・グラント・カレッジであり、理工系主体の大学である。NC State は産学連携に熱心で、1987 年から、会社のオフィス・海外大学の分校・斬新なラーニング・コモンズを備えた図書館などから成る Centennial Campus を整備している。バートン・クラークは、かつて、NC State を世界で最も革新的な大学の一つにあげている (Clark 1998)。これらの大学は、ダーラム・ローリー・チャペルヒルという隣接した地域にあり、単位互換制度や共同研究、教員の共同雇用を積極的に推進して、地域貢献・大学間連携において全米のモデルとなっている。

表 1 6 大学のプロフィール

	Yale	Brown	Boston	UNC	Duke	NC State
設立年	1701 年	1764 年	1839 年	1776 年	1924 年	1889 年
AAU	所属	所属	所属	所属	所属	非所属
U.S. News & World Report ランキング (2013)	3 位	15 位	51 位	30 位	8 位	106 位
基金	\$192 億	\$25.2 億	\$11.9 億	\$13.8 億	\$56 億	\$5.4 億
年間予算	\$62.8 億	\$8.65 億	\$16.8 億	\$24 億	\$20 億	\$10.1 億
州政府からの補助比率				17.9%		40%
教員	3,953 名	713 名	2,628 名	3,221 名	1,779 名	2,086 名
学部生	5,322 名	6,133 名	15,803 名	18,503 名	6,526 名	34,767 名
大学院生	6,526 名	1,947 名	14,175 名	10,775 名	8,220 名	2,552 名
年間授業料 (学部生)	\$34,400	\$39,928	\$42,400	\$7,694 (州内)	\$40,665	\$7,786 (州内)
				\$28,446 (州外)		\$20,952 (州外)

表 1 に特徴的なことは、近年、アメリカの大学授業料の異常な高騰である。特に、両州立大学は州外の学生から、州民の 3 倍近い授業料を徴収し

ており、私立大学並みである。なお、Duke 大学の授業料は、4 万ドルという定価であるが、奨学金も充実しており、多くの学生が授業料免除や一部減額措置を受けている。そのため、州外からの学生にとっては、両州立大学に通うことも Duke 大学に通うことも、経済的な負担の点では、遜色がない。

また、有力私立大学と州立大学の違いとして、基金の存在がある。Yale 大学、Brown 大学、Duke 大学が年間予算の 3 倍の基金を持っているのに対して、UNC や NC State の場合、基金残高が年間予算を下回っており、州政府からの恒常的な補助金を必要としている。さらに、私立であるか州立であるかに関わらず、寄付金や連邦政府や民間企業からの研究資金は、重要な収入源である。

3.2 インタビュー結果の概要

面接調査は、プロヴォスト（プロヴォスト首席・プロヴォスト補佐を含む）5 名、学部長（副学部長を含む）3 名、学科長 2 名、評議会議長 3 名、リーダーシップ・プログラムの企画者 1 名を対象に実施した。半構造化インタビューによって得られた結果を、項目別に整理すると以下ようになる。

予算

予算集め

- リーマン・ショックで失った大学基金を穴埋めするために、大規模な寄付金集めを行った（プロヴォスト）。
- 冠講座を設置するには寄付金集めが必要である。また、新任教員のためのスタート・アップ資金も必要である。グローバル・センターを作った際には、一企業から大口の寄付があり、建物の名称に企業名を加えた（学部長）。
- 寄付を募るために、学科の状況と将来計画を記した資料を常に持参している。学外評議員に対しては、助言と資金の双方を求めている（学科長）。
- 有力私立大学の特徴は、膨大な基金を持っていることである。そのため、州立大学のように、競争的な資金の獲得に忙殺されないことがない（企画者）。

予算配分

- 学科への予算配分には、NRC のランキングが参考にされている。教員個人の昇給も研究業績に基づく（学科長）。
- 学部は、寄付金集めも含めて予算的に独立しており、全学的な予算に対して、干渉するようになってきている（プロヴォスト）。
- 学部予算のうち、学部長裁量経費は1%程度しかない（学部長）。

組織

大学運営

- 州立大学は、私立大学よりも権力が分散している（学部長）。
- プロヴォストの主な仕事は、学部間利害の調整と資源配分である（プロヴォスト）。
- 一般的にアメリカの大学は権力が分散している（プロヴォスト）。
- この大学は、権力が分散している。学生も学科に入学する（学部長）。

役職者サポート

- プロヴォスト・オフィスは、数名の副プロヴォストが担当別に仕事をしている。自分の仕事は、彼らをまとめることであり、さまざまな問い合わせの最初の窓口になることである（プロヴォスト）。
- 本学部には、副学部長が計6名いる（学部長）。

評価・任命・人事

- この大学では、学科長は学部長指名である（学部長）。
- 学科の壁を破るため、教員の広領域採用（Cluster Hiring）を推進している（プロヴォスト）。

評議会

- 教員綱領、成績のインフレ、スポーツ選手の不祥事など全学的な課題を議論している。学部長の選考委員会に評議会の代表が入っており、学長の助言機関にも入っている。また、役職者評価も行っている。近年、評議会の活動に関心を持たない教員が増えている。メンバーの中心は、文理学部であり、プロフェッショナル・スクールの教員は、評議会に入っていない。また、任期付きの教員（全体の4割）や女性教員に対する支援を行っている（評議会議長）。
- 近年、学科の力が強くなっており、全学的な活動に対する関心が低くなっている。だが、1割の教員は社交好きで、評議会活動にも熱心である。評議会は、理事会の下にあり、大学運営に対する助言機

関であるとともに、教員からの苦情受付場所（オンブズマン）でもある。評議会議長である自分の給料の半分は、プロヴォストから支給されており、在任中の教育負担も軽減されている（評議会議長）。

- 評議会の役割は、執行部の決定の承認や彼らへの助言であり、影響力は小さい（学部長）。
- 評議会は、理事会と同様、「素人支配」である。全学的な教学事項（海外進出やオンライン教育など）を審議する他、執行部を支援し、役職者選考委員会にも加わる。プロヴォストもメンバーであり、学長・副学長もよく説明に来る。選ばれた評議員には、学部の利益を代表しているという意識はない。教員の人事権は学部があり、学長やプロヴォストは関与できない。この大学は学部単位でも評議会を持っている。カリキュラムの変革、学位の授与など全てここで自律的に決定する。役職者評価は、理事会と教員代表が行っている。自分は、評議会を異分野の研究者と知り合いになれる貴重な学習の場であると考えている。しかしながら、研究の方が大切であるという教員もいるだろう。教員の多様性を尊重することが大学の文化であると思う（評議会議長）。
- 隔週で評議会のメンバーの意見を聞いている（プロヴォスト）。

戦略策定

長期戦略

- 2011 年度に、大がかりな組織改革を行い、事務組織の一元化と手続きや規則の簡素化を行った。教務課と学生生活課を一緒にしたのは、その一例である。既存の学科を整理して、2013 年度より理学部を新設する。また、今後は、大学院中心の大学にする。これらの事業を遂行する際に、9 つのタスク・フォースを組織し、5 つの重点項目を定めた。現在の長期計画は、リーマン・ショックにより実施が遅れている（プロヴォスト）。
- 本学は、リベラル・アーツ・カレッジから研究大学へ転換中であり、学部 1 学年の定員を、2500 名から 1500 名に減らした（プロヴォスト）。
- シンガポールに、シンガポール国立大学と共同でリベラル・アーツ・カレッジを開設する（プロヴォスト）。
- 過去 2 回の 5 年計画の策定に関わった。国際性や学際性を追求す

るためには、執行部のリーダーシップが欠かせない。現在、海外分校を建設中である（プロヴォスト）。

リーダーシップ開発

キャリアパス

- 最初に就職したのがこの大学であり、この大学でなければ、役職を引き受けることも、プロヴォストになることもなかった。自分には、この大学のことを誰よりも知っているという自負がある。他大学からの学長就任要請はすべて断っている。プロヴォスト職は、新しい経験に満ちており、ささやかながら、自分もアメリカ高等教育の発展に寄与しているという満足感を与えてくれる（2013年6月より学長に就任予定）（プロヴォスト）。
- 役職者になったのは、要請があったからである。妻もこの大学の教員であり、自分はこの大学に愛着がある。また、役職者の高い給料も魅力である。特に、ここには進取の気性があり、前例がないからという理由で奇抜な提案を退けたりしない（プロヴォスト）。
- 自分が長年勤めたウィスコンシン大学マディソン校（名誉教授）を離れて、この大学へ赴任したのは、学部長になるためである。将来は、学長になることを視野に入れている（学部長）。
- アカデミックな役職者がアドミニストレーターと違うところは、研究者としてテニュアが与えられており、学長が変わっても、研究者に戻ることである。自分は歯科医であるが、役職を終えた時のことを考え、今でも週一回の診療は欠かさない（プロヴォスト）。
- 自分は、博士号も持っているが、ノン・アカデミックなアドミニストレーターである（プロヴォスト）。
- 学部長になって、教育研究はほとんどできなくなった（学部長）。

マネジメント

- 自分は、心理学者であるが、役職者の仕事は、資金を獲得し、人を雇い、業績を上げるという点で、研究室の運営に似ていると思う。教育についても、研究についても戦略が必要である（プロヴォスト）。
- 学長と学部長は対外的な職務で、プロヴォストと学科長は学内の職務である（プロヴォスト）。
- 学科長は、教員を管理するだけでなく、学科内の事務職員も管理するが、これがとても難しい。教員の1割は、人間的に問題がある。

また、教員は、大学院の担当を好むので、学部の入門科目にはインセンティブを与える必要がある。学科長として、*The College Administrator's Survival Guide*は大変参考になった（学科長）。

- プロヴォストの仕事は、学部長の意見を集約して決定すること、効率性を高めることである。この大学は調整型の大学運営である。学科再編に際しては、タスク・フォースの意見を尊重した。また、タスク・フォースのメンバーは、学部長に推薦してもらった（学部長）。
- この大学は、制度上一元化（執行部の肥大化）が進んでいるが、実際は学科の力が強い。役職として難しいのは学科長で、それ以上の役職はそれほど難しくない（評議会議長）。

ネットワーク

- アイビー・リーグなど全米トップ 10 大学のプロヴォストとは定期的に会合を持ち、情報交換している。彼らからは、電話一本であらゆるアドバイスがもらえる（プロヴォスト）。
- 執行部や理事会は、学科や学科の教員と連絡をもっと密にすべきである（評議会議長）。

研修

- 評議会議長は、最初の2年間、前任者の指導を受ける。研修でリーダーを生み出すことはできないと思われる（評議会議長）。
- 研究者は、研究上、視野を狭くする必要があるなので、誰でも優れたアカデミック・リーダーになれるとは考えられない（プロヴォスト）。
- 毎年、8名の教員を選んで、研修費を支給している。また、学科長・学部長以上の執行部を集めて、毎月、夕食や研修の機会を持っている（企画者）。
- 役職者研修としては、CIC(Committee on Institutional Cooperation)の研修が役に立った（学部長）。
- 自分のメンターは、以前のプロヴォストである（プロヴォスト）。
- 学内で学科長研修を行っている他、州立大学システム全体で教員研修会も行っている。学部長会議もある。個人的には、多くの教員と協力して難局と乗り切った経験が役立っている。役職者には、若手教員を育成する役目もある（学部長）。

役職者の資質

- 研究者の仕事は深く狭く、役職者の仕事は広く浅いという特色がある。だが、大学の役職者は、研究業績がなければ、研究者が理解で

きないし、彼らから仲間とはみなされない（プロヴォスト）。

- 人間の心理について、理解すること。時に、感情は言葉以上の情報を伝えている（プロヴォスト）。
- 役職者は、ヴィジョンを持った調整役であると考えている。創造的な人材を活用することを心がけている（学部長）。
- 正直・透明性・理解力・尊敬。トップ・ダウンはいけない（プロヴォスト）。
- 忍耐力・傾聴力・理解力・共感心・ヴィジョン・動機付け・決断力・仕事への愛情・批判精神・寛容力。事務的な対応をしない。大学とそこで働く人に敬意を払い、理解に努める（プロヴォスト）。
- 代表者意識・明確さ・誠実さ・公平性（評議会議長）。
- 前向きな姿勢・冷静さ・公開性・公平性（学部長）。
- 多くの教員とのコミュニケーション（プロヴォスト）。

4. 日米における大学組織の相違

2.4における、アメリカの役職者に関する4つのまとめを参照しながら、インタビュー結果を考察すると以下ようになる。

(1) 役職者のキャリアパスと職務

今回、インタビューを行った10名の役職者の履歴をまとめると表2のようになる。ここでは、学内選出者と学外選出者の割合が必ずしも半分ずつではないが、継続して役職経験を積み上げていることは、全米調査の結果と一致する。

また、役職者になった理由として、学内選出の役職者たちが要請によると答えており、学外選出の役職者たちが自らの選択であるとしている。3名のプロヴォストは、いずれも著名な研究者であり、新キャンパス建設や海外展開等の長期計画の遂行に自信を持っており、報酬・権限・支援体制に満足している。

さらに、プロヴォスト・オフィスや学部長室はチームであり、副プロヴォストや副学部長が専門別に通常業務を担っている。これらのスタッフに事務職員を加えた組織は確かに大人数であり、評議会が管理部門の巨大化に懸念を示すことも理解できる。

表2 役職者のプロフィール

職務	在籍期間	役職経験	専門	備考
プロヴォスト	25年	11年	心理学	
プロヴォスト	31年	16年	政治学	
プロヴォスト	8年	12年	獣医学	学部長として赴任
プロヴォスト主席	1年	1年	ノン・アカデミック	前職 メロン財団職員
プロヴォスト補佐	24年	15年	歯学	
学部長	4年	25年	政治学	学部長として赴任
学部長	9年	5年	心理学	教授として赴任
副学部長	24年	12年	政治学	
学科長	29年	3年	経済学	
学科長	14年	3年	物理学	

(2) 評議会

学部レベル・全学レベルの運営に対する教員の参画は、評議会を通じてである。いずれも承認・助言・協力が中心である。理事会に直結していること、プロヴォストがメンバーであること、議長の給与の一部を大学が負担していることに示されるように、評議会は、大学の正式な機関である。教員サポートや懇親の役割も担っていることから、日本の教職員組合に似た部分もあるが、個別の教員や学科に関わる事柄を取り上げることはない。また、評議員は、個別の部局の利益代表ではなく、全学の利益を追求するという原則が守られている。評議会・大学運営への一般教員の関心は、近年、低下気味である。

(3) 学部長職

学部長は、執行部の一員として、予算配分や学科長を管理する他、学科から提供される科目によって、学部のカリキュラムを運営する。直接、教員の日常管理を行うことはなく、支援体制も整っているので、学部長として大学間を移動することも、比較的、容易である。近年は、プロフェッショナル・スクールを中心に、学部ごとに予算を独立させる傾向が強い。そのため、学部長も寄付金集めや外部資金の導入に熱心であり、それらの多寡によって学部の発言力が強くなる場合もある。

(4) 学科長職

2名の学科長は、いずれも教員の意向を酌んだ学部長の指名である。両者は、役職に関心がなく、任期終了後は教員に戻る計画である。両者に共通することは、学科の地位向上、担当科目の割り振り、学生獲得、予算獲得、問題教員の扱いに苦慮していることである。同僚性に基づいた学科の代表であり、対外的な評価に晒されるという点が、日本の学部長に近い。

5. 大学制度を超えた役職者のリーダーシップ

以上のことから、日米の大学運営には、制度的な違いがあることが明らかとなった。しかしながら、役職者としての手法は以外にも共通している。ここでは、制度の違いを超えて共通する役職者のリーダーシップを、個人の資質・能力という観点とリーダーシップの育成という観点から考察する。

まず、個人の資質・能力という観点について、アメリカの役職者は、与えられた権限が大きいにも関わらず、対話や調整、教職員に対する尊敬を強調し、できるだけトップ・ダウンを回避しようとしている。例えば、あるプロヴォストの場合、長期計画に遂行に関して、あくまでタスク・フォースの意見を尊重している。また、プロヴォストや評議会議長のコメントにもみられるように、研究者とは、本来、エキセントリックな存在であり、そのような特性を許容するのが大学の文化であるという理解も持っている。大学教員が、大学運営に際して、あくまで、研究者出身にこだわることも、単なる仲間意識以上に、行政官や企業経営者には、このような理解が欠けていることによるであろう。

また、アメリカの役職者たちが、彼らに必要なとする資質・能力は、日本の役職者と大きな相違は見られない。リーダーの資質として、日米の役職者たちがともに強調するのは、あくまで、対話、思いやり、尊敬である。すなわち、組織運営における人間関係や Emotional Intelligence (EQ) の重要性は、文化に依存しないと言えるであろう。特に、プロヴォストが大学に対する愛着と使命感をあげていることは、日本の教育担当学長と全く同じである。

次に、リーダーシップ育成という観点に注目するならば、ほとんどの役職者が、役職経験を積み上げて行くことによって、必要な能力を身に付けているとし、役職者研修には懐疑的である。あくまで、アメリカの役職者の力量を高めているのは、その経験の長さである。ただし、学科長職は、

同僚性と官僚性・法人性が、鋭く対立する場面であり、ローテーションでもあることから、学科長間でのサポート・グループは有効であると思われる。役職者研修より影響力があると思われるのは、ロール・モデルの存在や、同じ類型大学の役職者間のネットワークである。

6. まとめ

以上で明らかになったことは、教員自治に基づいた学部のコレクティブである日本の大学制度と、リベラル・アーツ・カレッジから出発し、強い立場の理事・大学管理者たちから、部局が徐々に独立性を増してきたアメリカの大学制度との構造的な違いである。そのため、役職者についても、同僚性の延長上に教員代表に留まる日本と、大学運営の責任者として、通常の教員とは距離を置いて、権限や支援体制を持ち、自覚的なキャリアパスを歩むアメリカでは、大きく異なっている。

しかしながら、経済同友会や中教審の議論にみられるように、急速に進展するグローバル化や学際化、知識基盤社会へ対応するために、大学が時代に呼応した変革を遂げることは、一刻を争う状況であり、同僚性の原則に基づく、短期間の「素人」運営では対処ができない。すなわち、歴史的な背景の違いに関わらず、アメリカの大学における大学運営と教育研究活動の分離管理の原則は、国際的に妥当性を高めていると言えよう。

そのためには、教育研究の専門集団として、学科内の自治が最大限に尊重される一方、教員の大学運営への参画は、評議会のように代議員制度を通じた限定的なものにならざるを得ない。その上で、アメリカの大学における評議会の存在は、日本においても、役職者の権限を強化する際、対抗勢力として欠かすことのできない要素である。さらに、アメリカの評議会の持つ、互助会的な部分も参考になる。日本の大学の学部は、教育研究上の主体であるだけでなく、教員の権利保護についても、大きな役割を果たしている。もし、教授会の権限を限定する場合、その代替機能も大切になる。

アメリカと同じような役職者市場を、日本において、急速に形成することは難しい。だが、在籍期間が長く、大学に対して愛着を持っている人物が、役職を積み重ねて、副学長や学長になるというルートを形成することは、日本の大学にとっても参考になるとと思われる。

特に、アメリカの大学に特徴的なことは、各大学の特性を大胆に打ち出した中長期戦略が明確であることであり、役職者は、その戦略の実行に忠実であることである。これは、プロヴォストの任期が5年で、通常、2期務めることにも関係している。ここでは、戦略が役職者個人に依存するのではなく、役職者が戦略に規定されることを、制度的に実現している。

役職者に求められる資質・能力については、人間関係や対話、合意を尊重することに日米の違いはない。リーダーシップ研修の主眼も、ネットワーク作りやメンター作りであり、日本の場合は、同じようなことを、個人がインフォーマルに行っているに過ぎない。

ただし、研究活動が高度化するにつれて、教員が大学運営一般についての関心を低下させ、部局が予算的にも独立傾向にあるのは、日米共通の現象である。また、大学においては、管理者と教員集団の二元的な権威が衝突することも、同様である。その緊張関係を、日本の場合は、教育担当副学長が受け止めているのに対して、アメリカの場合は、学科長が受け止めているという違いがある。時に、学科の自治は、アメリカにおいても、大学運営の障害になると考えられており、解決策として、学科を横断した教員採用、プロフェッショナル・スクールのように学科を設置しないことなどの工夫が行われている。

以上、日米における役職者のリーダーシップは、制度の違いにも関わらず、多くの共通点を持つことが明らかとなった。しかしながら、アメリカと異なり、日本の大学では、まず、役職者に対して、多くの条件整備を行う必要がある。まず、大学運営者の役割は、教員集団とは異なるという意識が必要である。その際、役職者の権限や支援体制の強化も大切であるが、長期戦略の策定とそれに沿った役職者の選定を行うこと、管理者に対しては、学科における教員自治や評議会などの対抗勢力の存在も重要であると思われる。

参考文献

- 江原武一、1993、『現代アメリカの大学－ポスト大衆化をめざして』玉川大学出版部。
- 江原武一・杉本均編、2005、『大学の管理運営改革 日本の行方と諸外国の動向』東信堂。
- 江原武一、2010、「アメリカの大学教授職と権限共有型管理運営」科学研究費補助金(A)研究成果報告書（研究代表者 有本章）『21世紀型アカデミック・

- プロフェッション構築の国際比較研究』、61-71。
- 江原武一、2010、『転換期日本の大学改革－アメリカとの比較』東信堂。
- 経済同友会、2012、「私立大学におけるガバナンス改革－高等教育の質の向上を目指して」。
- 大塚雄作・夏目達也、2012、「教育担当副学長のリーダーシップに関する調査の基礎的分析－国立大学教育担当副学長質問紙調査から」科学研究費補助金(B)中間報告書(研究代表者 夏目達也)『大学経営高度化を実現するアカデミック・リーダーシップ形成・継承・発展に関する研究』、23-49。
- 谷聖美、2006、『アメリカの大学－ガバナンスから教育現場まで』ミネルヴァ書房。
- 中央教育審議会、2012、「大学分科会(第105回)・大学教育部会(第16回)合同会議議事録」。
- 夏目達也、2012、「大学教育改革における大学執行部のリーダーシップの形成と発揮－国立大学副学長を中心に」科学研究費補助金(B)中間報告書(研究代表者 夏目達也)『大学経営高度化を実現するアカデミック・リーダーシップ形成・継承・発展に関する研究』、3-22。
- 吉永契一郎、2010、「アメリカの大学におけるアカデミック・リーダーシップ」科学研究費補助金(A)研究成果報告書(研究代表者 有本章)『21世紀型アカデミック・プロフェッション構築の国際比較研究』、73-86。
- 吉永契一郎、2012、「アメリカにおける教育担当副学長のリーダーシップ開発」科学研究費補助金(B)中間報告書(研究代表者 夏目達也)『大学経営高度化を実現するアカデミック・リーダーシップ形成・継承・発展に関する研究』、67-79。
- American Council on Education, 2009, The CAO Census: A National Profile of Chief Academic Officers, D. C.: ACE.
- Robert Birnbaum, 1988, How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership, San Francisco: Jossey-Bass. (=1992、高橋靖直訳、『大学経営とリーダーシップ』玉川大学出版部。)
- Robert Birnbaum, 1992, How Academic Leadership Works: Understanding Success and Failure in the College Presidency, San Francisco: Jossey-Bass.
- Lee G. Bolman and Joan V. Gallos, 2011, Reframing Academic Leadership, San Francisco: Jossey-Bass.
- Burton R. Clark, 1998, Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation, Oxford: Pergamon.
- C. K. Gunsalus, 2006, The College Administrator's Survival Guide, Cambridge: Harvard University Press.
- Gabriel E. Kaplan, 2002, Preliminary Results From the 2001 Survey on Higher Education Governance, D.C.: AAUP.

- Gabriel E. Kaplan, 2004, "How Academic Ships Actually Navigate," Ronald G. Ehrenberg ed., *Governing Academia: Who is in Charge at the Modern University?*, Ithaca: Cornell University Press.
- James M. Kouzes and Barry Z. Posner, 2003, *The Jossey-Bass Academic Administrator's Exemplary Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.
- William G. Tierney and James T. Minor, 2003, *Challenges for Governance: A National Report*, Los Angeles: Center for Higher Education Policy Analysis, University of Southern California.

英国における大学経営と経営人材の職能開発

－変革のマネジメントとリーダーシップ－

大 森 不二雄

<要 旨>

本稿の目的は、英国の高等教育の制度的・組織的文脈において、大学経営と経営人材の職能開発の特徴を探究し、日本にとっての含意を考察することにある。

このため、まず文献レビューにより、制度的・組織的文脈を明らかにすべく、経営陣とりわけ学長・副学長に関する基本的事実を押え、企業のとも言われるようになった大学経営の変化とその背景、リーダーシップの現状、並びに経営人材のキャリア・パス形成について、体系的な整理を試みる。

その上で、大学経営の実像に個別具体の事例から迫るため、ノッティングダム大学の訪問調査結果を紹介し、戦略経営等の実態を明らかにする。

次いで、全英の大学にリーダー／マネージャーの職能開発サービスを提供する「高等教育リーダーシップ財団」に関し、経営陣向けプログラムに焦点を当てたインタビュー調査結果を分析し、戦略や変革の強調等の知見を得る。

以上の結果の総合的考察から、日本にとっての含意として、経営人材開発プログラムの必要性とともに、システム・機関両レベルの課題を含む総合的視点の必要性が浮かび上がる。自律的な大学経営にふさわしい制度やガバナンスがあつてこそ、経営人材が育ち、活躍し得る。

1. はじめに

本稿の目的は、英国の高等教育システムの制度的・組織的文脈において、大学経営の在り方とそれを担うマネージャー／リーダーの職能開発の特徴

を探究し、日本にとっての含意を考察することにある。

英国に限らず、その国の高等教育システムの制度的文脈や大学の組織的文脈を抜きにして、大学経営人材の職能開発の在り方を一般的に論じ、日本にとっての含意を抽出しようとしても、誤解の元になりかねない。日英両国の制度的・組織的文脈の差異ゆえに、大学の経営機能に求められているものが異なり、大学経営の在り方が異なれば、経営人材に求められる資質も全く同じというわけにはいかない。そうした差異を考慮に入れずに、経営人材の育成方法にだけ焦点を絞り、狭い視野から近視眼的に教訓を得ようとするれば、的外れな議論に至るのは避けられない。

他方、日本は英国とは制度や文化が違うのだから、日本風のやり方を工夫すればよい、といった単純な自己肯定も避けなければならない。現在の高等教育システムの特徴を所与の条件と捉え、さらには大学経営の現状を肯定し、ひたすらそれらに適合した大学経営人材の研修プログラム等を考えればよい、ということにはならない。制度的・組織的文脈の在り方自体を問い、高等教育システムや大学経営の変革を展望する視点も必要である。政策研究的な学術研究としては、最終的なアウトカムとしての教育・研究等の成果に繋がる効果的・効率的な大学経営及び高等教育システムの在り方の探究の一環として、大学経営人材の育成の在り方の探究を位置付けることが必要である。現状の制度・慣行や構造等を与件として受け入れ、研修プログラムの開発等に専念するものであってはならない。高等教育システムや大学のガバナンス構造という制度的・組織的文脈、その文脈の中でのマネジメント／リーダーシップ機能の在り方、その機能を担うマネージャー／リーダーの職能開発を統合的に捉えるシステム思考が必要である。

以上のような問題意識の下、本稿は、この後まず、制度的・組織的文脈として、英国の大学経営陣の構成メンバー等、学長の特徴・役割・選考、副学長の任用及び職務の特性、大学経営の変化とその背景、リーダーシップ／マネジメントの現状、経営人材のキャリア・パス形成について、関連文献のレビューにより、体系的な整理を試みる。経営人材の育成は大学経営の在り方と不可分であるからである。

その上で、筆者が行った2つの調査の結果を紹介し、分析する。一つは、特定大学を訪問し、当該大学の経営に関し、テーマごとに複数のインタビューを行った事例調査である。こと海外の事情となると、抽象化・一般化された知見からは、なかなか具体像が伝わってこない、つまりピンと来ないものである。そこで、個別事例に即して大学経営の実態に迫ることによ

り、自律的あるいは企業的とも言われる経営の諸相について、具体的なイメージを持つことを可能にしようとする。

もう一つの調査は、全英の高等教育機関のリーダー／マネージャーの職能開発プログラムを提供する機関に対するインタビュー調査である。調査の焦点は、特に大学経営陣向けの研修プログラムに当てられているが、可能な範囲で各種プログラムを含む全体的な文脈の中に位置付けられるよう、インタビューを行ったものである。

次いで、以上の結果の日本にとっての含意について、総合的な考察を行う。その考察は、日英両国の制度等の文脈の違い、両国の課題における共通性・普遍性、日本が英国から学ぶべき点、という3つの視点から整理して展開されている。そこでは、高等教育における経営人材あるいは広くマネージャー／リーダーの研修・能力開発について、それだけを切り離して近視眼的に考えるのではなく、大学経営の在り方と人材開発の在り方を一体的に捉え、さらには、その制度的・組織的文脈として、システムレベルと機関レベルにおける制度やガバナンス等をも分析・考察の対象としている。すなわち、上述した問題意識に拠る総合的視点を活かそうとしている。

最後に、残された研究課題として重要なものを挙げ、本稿を閉じる。

2. 制度的・組織的文脈

2.1 大学経営陣

英国の大学の「経営陣」に該当する用語が全英的に定まっているわけではない。使用頻度が高いのは、Top Management Team (TMT)又はSenior Management Team (SMT)である。本稿では、TMTを略称として使う。まず、英国の大学のTMTのメンバーその他の管理職等に関し、Kennie & Woodfield (2008)の報告書に基づいて概説する。

TMTに含まれる役職についても、定まったものではなく、基本的に各大学の裁量事項である。「学長 (Vice-Chancellor: VC)」と「副学長 (Pro-Vice-Chancellors: PVCs)」がコア・メンバーであるのは間違いない。一部の大学には、上級副学長 (Deputy Vice-Chancellor) が置かれている場合もある。また、非教員系ポストとして、「事務局長 (Registrar (and Secretary))」も TMT に含まれることが多く、大学によっては事務局長と同格の「財務部長 (Director of Finance)」や「人事部長 (Director of Human Resource)」等を TMT に含める場合もある。

このほか、TMT には通常含まれないが、学長や副学長の職務を補佐・支援し、大学経営に重要な役割を果たす教員系ポストとして、「副学長補 (Assistant Pro-Vice-Chancellors: APVCs)」や「学長補佐 (Adviser to the VC)」等を置く大学もある。また、「学部長・研究科長 (Deans)」を TMT のメンバーに加えることにより、経営責任を分かち持たせている例もある。英国の大学の場合、「学部・研究科 (Faculties or Schools)」と「学科・専攻 (Departments)」のいずれが重要な組織単位であるかは大学ごとに異なるが、どちらかといえば学科の方が実質的な経営責任 (予算・人事・教育プログラム等) を持っていることが多い。「学科長・専攻長 (Heads of Department)」は、TMT には含まれない下位レベルの重要なマネージャーである。

2.2 英国の大学の学長の特徴・役割・選考

次に、英国の大学の最高経営責任者と位置付けられている学長に関し、Breakwell & Tytherleigh (2008) の報告書に基づき、その特徴及び役割並びに選考方法について概説する。

2.2.1 英国の大学の学長：基本的データ

英国の大学において 1997 年から 2006 年の間に在職した学長に関するパーソナル・データの特徴は、以下の通りである。

- ① ほぼ全員が白人
- ② 女性 15% (1997 以降任命の学長のうち) (1991-96 は 6% だった)
- ③ 平均年齢 58 歳。(1997 以降) 任命時年齢は 54 歳
- ④ ほとんどはアカデミア出身。多くは副学長 (PVC) 等を経験
- ⑤ 社会科学出身者が最多 (含: 17 人の女性全員)
- ⑥ オックスブリッジ経験者 (学士課程又は大学院課程) が目立つ
- ⑦ 旧大学と新大学の各セクター内リクルートの傾向

⑦は、1992 年以前から大学であった「旧 (92 前) 大学」(old universities 又は pre-1992 universities) と、1992 年継続・高等教育改革法に基づきポリテクニク等から大学に昇格した「新 (92 年後) 大学」(new universities 又は post-1992 universities)、各々のセクター内リクルートの傾向があるという意味である。

2.2.2 学長自身が語る学長の役割

学長自身が語るところによれば、学長の役割は以下の通りである。

- ① アカデミックな信頼性
- ② ビジネス関係の属性（ブランドづくり、財政感覚）
- ③ 対外的に目立つ役割
- ④ 経営陣を適切に構築：日常業務は任せる
- ⑤ 「委員会文化（committee culture）」をうまく使う： アカデミック・コミュニティに変化の必要性を説得
- ⑥ カウンシル（理事会）議長との関係は重要
- ⑦ 変革のマネジメント（Managing change）： 理事会が学長に期待する最重要コンピテンシーの一つ。全学的な行動変化の手段として、SMT を変えることが有効。大学に変化をもたらすのは容易ではないが、財布の紐をコントロールすることが死活的に重要。

2.2.3 英国の大学の学長選考方法

英国の大学の学長は、「理事会」（旧大学では Council という名称。新大学では Board of Governors と呼ばれる。両者の総称は governing body）が任命する。実質的な選考は、理事会の学外メンバーが多数派となるよう構成された小委員会（Search Committee 等）が候補者を探索し、選考を行う。近年では、“Executive Search Agencies (ESAs)” と呼ばれる民間ヘッドハンティング会社の使用が一般的になっている。その背景には、大学に限らず、「組織」に共通するリーダーの基本的基準があるとの考え方がある。ESAs は英連邦及び米国の大学からの候補者のみに焦点を当てるのが通常である。ESA は選択肢や助言・情報を提供するが、決定は理事会の小委員会が行う。学長自身の言によれば、現ポストに応募するよう「招待」されたということが多い。

以上の通り、学内の教員又は教職員による選挙・意向投票により、身内（学内の教員・役員）から選考することの多い日本の大学とは、全く状況が異なる。英国の場合、（学内者を排除するものではないが）英国のみならず広く英語圏から最良の適任者を見出そうとするものである。その際、アカデミックな経験・名声と共に（あるいはそれ以上に）、組織マネジメントやリーダーシップの資質が求められる。

2.3 副学長の任用及び職務の特性 — 強力な学長のコントロール

学長と共に TMT のコア・メンバーを形成するのは副学長である。以下、Smith, Adams & Mount (2007) の報告書に基づき、英国の大学における副学長の任用の在り方及び職務の特性について概説する。

2.3.1 副学長の任用の在り方

副学長の任用等は、1992 年以降にポリテクニク等から昇格した新大学と 1992 年以前からの旧大学との間で、相当の違いがある。大学ごとに異なるが、あえて一般化すれば、旧大学では、(建前上は) パートタイムの職であり、任期付きの「出向 (secondment)」扱い (本籍は学部等にあるという意味) として学内から選考されるケースが多く、学長とアカデミック・コミュニティによる任命という性格が強い。これに対し、新大学の場合、フルタイムのパーマネント (無期) ポストで、外部から選考されることが多く、学長と理事会による任命という性格が強い。後者の方がより企業的経営に近い。

だが、いずれの場合も、副学長の任用の内実は、学長の影響力が強いと言われる。選考プロセスとして、「招待 (By Invitation)」によるケースでは、学長が副学長のパトロンとなるし、学内又は学外から競争的リクルートメントによる場合も、学長は通常、選考委員会の委員長を務めるか、又は少なくとも助言に当たるからである。

2.3.2 副学長の職務の特性

一般に副学長は、「戦略的」(strategic) な役割と (日常業務) 「運営的」(operational) な役割の両方を担う。学長のビジョンにより、副学長の戦略面の影響力は限定される場合も多い。委任された権限や資源には、大学間で大きな差があり、学長が副学長の責任範囲や影響力を決めると言われる。

2.4 英国における大学経営の変化とその背景

英国では、大学経営の効率改善のために学長協会に設置された委員会が 1985 年に発表したジャラット報告 (Jarratt Report) (CVCP 1985) の提言を契機として、学長は、アカデミック・リーダーとしてだけでなく、「最高経営責任者」(Chief Executive) として位置付けられるようになったと言われる。そして、政府諮問委員会が 1997 年に高等教育の将来像を示した

デアリング報告(Dearing Report)(NCIHE 1997)によって、評議会(Senate)や同僚制的委員会から理事会への権限移動が進んだ。背景には、大学が伝統的なアカデミアの世界に閉じ籠ることを許さない、大学と国家や経済・社会との「新しい協約」(new compact)があった(NCIHE 1997)。学長を支える経営陣の構築が進み、各大学内の副学長の数は徐々に増加した。高等教育においても、「管理」(administration)から「経営」(management)への転換、さらには「戦略経営」(strategic management)というテーマさえ議論されるようになった(Shattock 2000: 93; Dearlove 2002: 257)。著名な経営学者の定義によれば、「戦略とは、組織の主要な目標・政策及び一連の行為を首尾一貫した全体へと統合するパターン又は計画である」(Quinn 1980: 7)。

しかしながら、元来、大学という組織は、このように合理的に統合された組織像とは程遠く、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、緩やかな編成原理に基づく「組織」である。組織論研究者として著名なカール・E・ワイク(Weick 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。ワイクは、合理的な組織概念とは異なり、多くの現実の組織において、目的と手段の間、諸アクター(行為主体)間など、組織の構成要素間の結び付きや対応関係がタイトではなく、ルースでしかないことに着目し、こうした組織編成原理をルース・カップリングと呼んだ。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、もう少タイトな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人や学部・研究科等が抵抗することになりやすい(大森 2010)。

いわゆるフンボルト・モデルの大学が持つ様々な専門分野の組織単位あるいは個々の教員の緩やかな連合体としての「ギルド」の本質は、全学的な「経営」機能の必要性との間で容易ならざるジレンマに直面していると言える。近年の大学経営の変化は、国家や市場による外部社会への関与要求により、アカデミアが境界で守られた主権領域ではなくなるとともに、大学の自律性の強化と大学教員の自律性の低下が並行して進行してきた(Henkel 2007)ものと見ることもできる。

大学にも「経営」が求められるようになった変化の背景には、広く公共

サービスにおける経営的視点、市場志向、競争の重視等があった。同時に、高等教育の大衆化、成人学生等の非伝統的学生の増加、エンプロイアビリティやスキル等の職業志向、技術移転、地域開発への貢献、国際化、ICT活用など、高等教育自体の変化も大きい。これらの諸変化は、総じて、高等教育機関の全学的マネジメントの必要性を強め、学部・研究科や学科・専攻等の教育研究組織単位の自律性を弱める方向に働く。とりわけ、学生の学習成果を確保する視点から、教育プログラム（学位課程）として教授・学習の体系化・組織化が求められ、大学全体が教育の質保証への取組責任を負うようになったことは大きい。これは、グローバル化する知識経済における競争力確保のため、大学の人材育成機能に厳しい視線が注がれる環境下で、高等教育のマス（大衆）化・ユニバーサル（普遍）化によって多様化した学生に対する教授・学習の改善及び雇用・経済に対するレリバンス（関連性・適合性）の向上が求められるようになったことを意味する。

こうした中で、非大学高等教育機関（ポリテクニク等）の大学への昇格、財務その他の権限の機関への委譲、教育評価等の質保証システムの導入、基幹的な機関補助の削減、研究評価結果の補助金配分への反映、競争的資金の増大、授業料の導入等の政策が採られ、国内外の大学間の競争激化と連携の活発化、産学連携・地域連携の強化等が進んだ。こうした変化を一言で要約すれば、高等教育機関は、より少ないお金でより多くの仕事をするよう求められるようになった、と行うことができる。

こうした変化は、むろん、英国に限ったものではなく、世界的な趨勢である。しかし、レーガン政権以来の米国と並んで、サッチャー政権以来の英国が、いわゆる「新自由主義」(neo-liberalism) や「新公共経営」(NPM: New public management) の本拠地とみなされてきたことは、周知の通りである。各国の政策から機能的に抽出された概念である NPM は、国ごとに多様性があり、必ずしも新自由主義と一括りにできるものではない。NPM の典型的な特徴としては、インプットよりもアウトプットや成果の重視、公共サービスの購入者（政府）と提供者（教育機関等のサービス提供者）の分離、サービス利用者による退出や選択を可能にする提供者間の競争の活用、予算・人事権限の委譲等が挙げられている（Clarke, Gewirtz & McLaughlin 2000: 6）。英国等のアングロサクソン諸国における NPM は、特に新自由主義的とみなされ、公共サービス供給における市場原理への信頼と官僚機構や専門職（教員を含む）への不信が顕著である。

NPM 等の公共サービス一般の改革言説は、高等教育の変貌においても

大きな役割を果たしてきた (Ferlie, Musselin & Andresani 2008)。英国は、米国や豪州と共に、企業的な大学経営が最も流布している国々の一つとみなされている。英国の大学のガバナンスとマネジメントを論じたある研究者の言を借りれば、「大学は、より企業的になる以外に、単に選択肢がないのである。… 安定的な組織は、不安定な環境においては生き残ることができない」 (Dearlove 2002: 264)。

以上のような変化を遂げたとされる英国の大学経営と経営者のリーダーシップの内実を次に見てみよう。

2.5 英国の大学におけるリーダーシップ／マネジメントの現状

英国、米国及び豪州の高等教育におけるリーダーシップとその効果・実績との結び付きに関する学術論文の包括的なレビュー研究は、全学レベルでの効果的なリーダーシップに見られる行動特性として、以下を列挙している (Bryman 2009: 45)。

- ① 大学の使命の追求に向けて率先するアプローチ
- ② 大学のために達成を目指すものに焦点を当てたビジョン重視のアプローチ
- ③ 学内に焦点を当てること、すなわち、大学内部にうまく繋がっており、構成員からインスピレーションを引き出すこと
- ④ 学外に焦点を当てること、すなわち、様々な関係者とネットワークキングし、大学の目指す方向や高等教育に対する良き理解を強化すること
- ⑤ 高潔な人格を有すること
- ⑥ 他者と協議を行いながら、変革を導入すること
- ⑦ 大学の一般構成員からリーダーたちを遊離させないこと
- ⑧ 既存の組織文化を覆さないこと
- ⑨ リーダーシップへのアプローチにおいて柔軟であること
- ⑩ 起業家的でリスクを取ること
- ⑫ 組織の文化や価値に影響を及ぼし、変革を支えること
- ⑬ 変革を支える構造をデザインすること

上記のリストから分かる通り、大学の伝統ともいえる「同僚制的」(collegial) な要素と近年強調される「経営主義的」(managerial) な要素が混在している。上記⑧と⑫は、一見矛盾しているような項目である。また、上記⑥は、項目そのものの内に二つの要素が含まれている。企業的な大学経営への変化が最も進んでいると言われる英・米・豪3か国といえど

も、依然として同僚制的な要素が重視されていることが分かる。

上述の文献レビュー研究 (Bryman 2009: 48) によれば、リーダーシップに関連してしばしば「同僚制」(collegiality) が言及され、「経営主義」(managerialism) と NPM の勃興によって衰退する同僚制という構図で描写されるものの、多くの論文は、同僚制とは何を意味するのか、定義すらしていないという。そうした中で、あえて同僚制の二つの意味を抽出し、一つは、コンセンサスによる意思決定であり、二つ目の意味は、教職員間の相互支援であるとする。

経営主義と同僚制という二分法と関連が深いのが、マネジメントとリーダーシップという二分法である。マネジメントがコントロールや構造・組織を強調するのに対し、リーダーシップは文化や価値を強調する (Bryman 2009: 38)。しかし、これらの言葉は、レビュー対象論文における使用方法において、正確かつ首尾一貫した区別がなされているわけではなく、その理由の一端は、実際の行動においてリーダーシップとマネジメント等を区別するのが困難であることにあるという (Bryman 2009: 3)。そうは言っても、二つの言葉の間に少なくともニュアンスの違いがあることは確かで、それはリーダー／マネージャーに求められる資質要件にも関わってくる。高等教育機関の文脈では、アカデミック・リーダーシップの発揮に求められる要件は、研究能力・業績等のアカデミズムにおける威信・名声であるのに対し、マネジメントに求められるのは、組織管理や財務管理の能力・実績であったりする (Yielder & Codling)。

以上を要約すれば、英国、米国及び豪州の高等教育機関のマネージャー／リーダーは、企業的な経営主義と大学に伝統的な同僚制、公式の権限に基づくマネジメントと非公式な影響力を活用するリーダーシップ、といった二分法の狭間でバランスを取りながら、役割を果たしていると言えよう。このことは、英国の 12 大学の事例調査においても確認されており、トップダウンとボトムアップの両アプローチの統合の必要性が認識されているという (Bolden, Petrov & Gosling 2008: 22)。

二分法の間バランスと言ってしまうえば美しいが、実際には二項対立のジレンマとの格闘とも呼ぶべき困難なものである。英国の大学のガバナンスとマネジメントについて描写した文献 (Dearlove 2002) は、過去の「同僚制的な黄金時代」を語る、あるいは逆に「経営主義の未来に万歳」する、両極端の見方をいずれも拒否している。そして、同僚制的なコンセンサスに基づく従来型の組織・運営が現状維持的かつ内向きになりやすく、大学

全体の目的のための戦略的変化に対して保守的な反応を示しがちなことを明言する一方、学科等の関与なしに決定されたトップダウンの戦略は、ボトムでブロックされ、実施されないと述べる。

それでは、日本の大学とそれほど変わらないのではないかといえば、そうではない。OECDによる日本の高等教育政策レビュー報告書(Newby *et al.* 2009)が、米国・英国等に比べて日本の大学は戦略経営が不十分と診断し、戦略経営の不足の結果は、カリキュラム開発、教育方法のイノベーション、国際化等の重要領域における変化の欠如につながっている旨、手厳しく指摘したように、差異は厳として存在する。OECDの報告書は、いわゆるフンボルト・モデルの極端な形態として、日本の全ての国公立大学及び多くの私立大学が、学部ごとの教授会によってコントロールされているとし、教授会の意思決定権限（特に拒否権）が、その意思決定によってもたらせる財政的・戦略的な帰結に責任を負うことなく行使されていると批判する。「実際、いかなる重要な決定もコンセンサスが得られた後になされるので、チェック・アンド・バランスのシステムは、積極的で前向きというよりも、受動的あるいは否定的ですらある。」(Newby *et al.* 2009: 32)という。また、学部・学科等の設置・改組、学生定員の変更、授業料等が大学の裁量に委ねられていないなど、依然として強固な法的制約すなわち文部科学省の監督権限が、戦略経営の不足の一因であるとする。

以上のような日本の状況に比べると、英国における大学経営は、同僚制的な学内の制約及び政府の統制のいずれからも、はるかに高い自由度を享受している。海外分校の設置・運営は、そのような自律性を活用した戦略的な経営行動の一例である(大森 2005)。また、企業的経営は、必ずしも全学レベルにとどまらないし、部局レベルが全く同僚制的というわけではない。日本では、マネジメントといえば、学長、全学、トップダウン、というイメージで語られる。しかし、英国では、学科・専攻(Department)又は学部・研究科(Faculty/School)に予算・人事等の権限を委譲し、その成果に対する責任(アカウンタビリティ)を問う分権型マネジメントが広く普及してきている(Bolden, Petrov & Gosling 2008: 18-26)。そうした部局では、例えば外国人留学生の獲得や国際連携による海外での教育提供によって資金源を拡大しようとするなど、ある種の起業家的な行動も見られる。バートン・クラーク(Clark 1996: 426-8)は、英国の2大学を含む欧州の5大学の事例調査に基づき、「起業家的／革新的な大学」(entrepreneurial/innovative university)に共通する特徴として、強化さ

れた経営の中核（大学執行部）等のみならず、学科・専攻や学部・研究科の活性化を挙げ、学科等による新たな財源探し、特定の研究や教育プログラムへの重点投資と縮小・廃止（選択と集中）等について述べている。

2.6 英国における大学経営人材のキャリア・パス形成

こうした分権型マネジメントは、英国の大学における学科長（Head of Department）や学部長（Dean of Faculty）を、教員・研究者を本務とする者が就く一時的な仕事ではなく、研究者キャリアから経営人材キャリアへ移る一里塚としてのフォーマルな中間管理職ポストと位置付ける傾向に拍車を掛けている。経営主義の受容が進んでいる新大学では、こうしたポストが魅力的なものとみなされている。旧大学・新大学を問わず、そうしたポストに自ら望んで就いた者はもとより、初めはいいやや就いた者も、予算を含む権限行使にやりがいを感じるとともに、研究活動から遠ざかることによって、そのまま自大学又は他大学での経営人材キャリアの継続・昇進を希望するようになる者が多い。同僚制の伝統の強い旧大学においてすら、学部長・学科長の約9割の者が、機会さえ与えられれば、一研究者に戻るよりもそうした昇進を選ぶと答えたという。同僚に不人気な厳しい意思決定による軋轢、研究者キャリアへの悪影響、報酬の不十分さ等の障害がありながらも、学科長等のポストに対する認識は変化してきているという（Bolden, Petrov & Gosling 2008: 27-33）。

旧大学・新大学を問わず、学科長は内部登用が多いが、選挙による選出はほとんどなくなっており、通常は大学執行部が学科に探りを入れながら選考する。学科長の学外からの任用は、未だ少数であるが、増加の傾向にある。学科内に適任者が見当たらない場合だけでなく、その大学にとって戦略的に重要な分野の学科や学科長を任期無しポストに変えようとする時等に、公募によって幅広い人材源から最善の候補者を得ようとする。公募の場合、他大学で同様のポストを経験した者を任命することが少なくなく、変革やイノベーション等を推進するために私企業や公共セクターからの応募者を任命するケースもある。学科長が任期付きのポストである場合も、任期は延びる傾向にある（Bolden, Petrov & Gosling 2008: 33-4）。

学科長に比べ、学部長さらには副学長等の上位ポストの候補者を得るのは、そう難しくないという。理由としては、埋めるべきポストの数が少ないほか、研究者としての業績が既に確立している者が多いこと、明確な昇進とみなされること、報酬が多いこと、同じ専門分野の同僚と大学執行部

との間で股裂き状態になることが少ないこと等が挙げられる。歴史と伝統の古い大学に見られた選挙や内部登用だけの時代は去り、学内に加えて学外からも任用するのが普通になり、全ての副学長が学内出身という大学は、少数派となっている。他大学や他機関で類似ポストを経験した者の任用が増えている。学長も同様である。経営人材の学外からの任用が増えるにつれ、募集・選考におけるヘッドハンティング会社の使用が増えている。学長、副学長、学部長等の上位ポストのみならず、学科長等の中間レベルのポストや戦略的に重要な教授ポストについても、そうした人材探索コンサルタントを使う大学が少なくない (Bolden, Petrov & Gosling 2008: 34-5)。

3. ノッティンガム大学に見る分権的な戦略経営（事例調査）

英国の大学における自律的な大学経営の実態に迫るため、訪問調査¹⁾を行ったノッティンガム大学 (University of Nottingham) の事例調査の結果を紹介する。英国の大学一般について抽出された知見からは、自律的・企業的な経営の諸相は、なかなか具体的に伝わってこないが、特定大学の事例は、具体的イメージを持つことを可能にしてくれる。

同大学の経営に関する調査結果を述べる前に、調査時のデータにより、同大学の概要を紹介する。学部構成は、文学部、法学・社会科学部、教育学部、理学部、工学部、医学・健康科学部から成り、学生数は、英国・EUの学生が18,500人、外国人学生4,000人（英国最大）で、教職員数は5,000人であった。2003年のノーベル賞で2名が受賞（医学賞、経済学賞）し、「イングランド高等教育ファンディング・カウンシル」(Higher Education Funding Council for England: HEFCE)の研究評価(2001年実施)において26分野(全教員数の約3分の2)が上位等級(5*又は5)の評価を得るなど、有数の研究大学であり、英国大学ランキングでは10位以内に入ることが多い。「高等教育質保証機構」(Quality Assurance Agency for Higher Education: QAA)の教育評価においても高い得点を得ていた。入学志願倍率は10倍で、英国で最高であった。

3.1 学科単位の分権型マネジメントと役員会の戦略的リーダーシップ

まず、同大学における学科単位の分権型マネジメントと役員会の戦略的リーダーシップについて述べる。ジョーンズ事務局長及びハインドマーシュ政策・計画部長（いずれも当時）に対するインタビューの結果である。

中期的な「大学プラン」の策定や年度計画・予算の作成は、基本的にボトムアップ型のプロセスである。分権的な戦略計画におけるマネジメント単位は、32ある学科（School）であり、6つの学部（Faculty）にはマネジメントに関する大きな役割はない。学科長（Head of School）は、当該学科の学生数に応じた HEFCE からの公的補助金や授業料その他の諸収入、教育研究経費のみならず教職員の人件費や施設設備の維持管理費等の諸経費を含め、当該学科の全予算（収入・支出）の管理に権限と責任を有する。

本部事務局等の共通経費や戦略的ファンドは、各学科からの拠出割当を通じて確保される。また、全学的な判断の下に、例えばビジネススクールのような「儲かる学科」から「儲からない学科」への内部補助も組み込まれている。

学科内の運営組織の在り方、学科事務長をはじめ当該学科の事務職員等の任免についても、学科長が全権を握っている。教職員の昇格等のためのレビュー（勤務評定）においても中核的役割を果たす。大学全体の年度計画・予算の検討の基になるのは、こうしたマネジメント単位としての各学科が立案した計画・予算案である。

このように強力な権限と重大な責任を担う学科長の任命手続きは、学長が役員会及び学部長（Dean of Faculty）との協議の後に推薦し、評議会の決定及び理事会の承認によって任命される。任期は通常、3年以上5年以内（再任可）である。学科長のためのガイドが大学によって提供されているほか、学科長のための研修プログラムが事務局のスタッフ・教育開発ユニットによって主催されている。

全学的な資源の重点投資、新学科の創設や既設学科の統合など組織改編等の戦略的イニシアチブは、学長と役員会（Management Board: MB）から発することが多い。例えば、獣医学科の新設は、役員会がマーケットがあると判断し、プロジェクト・グループを組織し、企画立案したものである。このほか、心理学科からの新組織（労働・健康・組織インスティテュート）の分離独立、生命・環境系の2学科の統合（生物学科）が挙げられ、いずれも役員会が奨励（encouragement）したものである。

役員会の戦略的リーダーシップを支えるのが、ハインドマーシュ部長が率いる政策・計画部である。同部は、各学科や全学レベルでの計画プロセスにおいて、例えば新しい教育プログラム（学士・修士課程等）を創設する計画に関する財務インパクトの分析（学生数、教職員数、授業料や人件費等を含む収支等）、学科等のレビュー（学内質保証）結果、業績指標等の

背景データ等を提供することにより、支援を行っている。いわゆるインスティテューショナル・リサーチ (IR) と経営企画の機能を併せ持っている。

3.2 質保証と戦略経営

引き続き、ジョーンズ事務局長及びハインドマーシュ政策・計画部長のインタビュー結果に基づき、教育の質保証と戦略経営という、日本ではこれまでそれぞれ別物として取り扱われがちであった教学と経営の交差領域、部局レベルと全学レベルのマネジメントの接合領域を見てみよう。

同大学の「質マニュアル」(Quality Manual) によると、セネト (評議会) 教育委員会の下部委員会であるプログラム委員会が、学科から申請のあった教育プログラム (学位課程) の新設・改廃を審査する。学位課程の新設・改廃等が大学の裁量に委ねられている英国においては、日本の大学設置・学校法人審議会の果たすような役割、すなわち「設置審」的な役割は、こうした学内組織によって担われている。

教育プログラムの新設の場合、教育上の観点に加え、マーケットや財政上の観点からの合理的根拠を提出書類において示す必要がある。したがって、提出書類の作成に当たって、当該学科は、マーケティング部及び政策・計画部を関与させることが推奨される。学務部コース課は、両部に意見を求め、いずれかの部から当該プログラムの持続可能性について疑義が表明された場合、プログラム委員会は、コース課から、提案が適切に強化されるまでは当該プログラムを承認しないよう助言を受ける。マーケット上の合理的根拠については、当該プログラムがねらう潜在的な学生グループを示し、マーケティング・リクルートメント戦略を含め、入学者数の確保が達成可能である根拠を述べるのが求められている。財政上の合理的根拠については、当該プログラムから得られる追加的な収入の推計、すなわち、学生数に応じた収入 (HEFCE 補助金や授業料) 及びその他の収入に加え、大学院学生数の増加のようなスピノフ利得に対し、プログラムの導入・運営に必要とされる諸資源 (既存のスタッフへの追加的な業務負担時間を含む) の推計を照らし合わせて示す。

3.3 研究戦略

次に、グリアーソン研究担当副学長 (当時) のインタビュー結果に基づき、研究戦略について述べる。研究においても、教育と同様、日本の大学ではあまり見られない戦略経営の実態が浮かび上がる。

ノッティンガム大学の研究戦略は、社会や産業の未来のニーズに感応する好奇心志向の研究において最高の質の国際的センターを目指している。人材確保の面では、2004/05年度に、1,500万ポンドの投資により、80人の新教授ポストの採用が計画されている。2004/05年度の大学の総収入（約3億2,500万ポンド）の20%（約6,500万ポンド）は、研究助成や研究契約によって得ている。研究担当副学長が議長を務める研究委員会は、戦略的に強化すべき研究領域を特定し、研究費のうち年間約1,800万～2,000万ポンド程度の用途を決定できる。

HEFCEの研究評価（2001年実施）では、26分野（全教員数の約3分の2）が上位等級（5*又は5）に評価されている。低い等級（3又は2）しか得られなかった分野は、閉鎖や統合の対象となるか、場合によっては改善のため、より多くの資源投入の対象となることもある。バイオ医療分野の研究評価の結果が良くなかったため、2002/03年度から2006/07年度にかけて600百万ポンドの投資を行うことになったのはその例である。

3.4 海外分校の設置等による国際化戦略

ノッティンガム大学の事例紹介の最後に、タラック国際担当副学長、ハンフリー国際部長及びライモ同部副部長のインタビュー結果に基づき、同大学の国際化戦略について述べる。ノッティンガム大学といえば、国境を越える高等教育の提供において、国際的に広く知られる存在であり、同大学の戦略経営を把握する上で、この点に触れないわけにはいかない。

ノッティンガム大学は、英国の高等教育において最も成功し革新的な国際戦略を有することを目指し、この分野で世界のリーダーたらしめている。英国の大学では最大の外国人学生（4千人以上）が在籍し、留学生のリクルートメント・マーケティングに積極的に取り組むほか、マレーシア校、中国校を開設するなど、本格的な海外での教育提供に乗り出している。

英国の大学が海外で教育を提供することは珍しくないが、積極的に海外展開を図る大学はどちらかというと新大学に多く、その形態も自前の分校よりは現地教育機関との提携による教育提供が多い。そうした中で、ノッティンガム大学は、研究大学でありながら、本格的な海外分校の設置により、積極的に海外で教育提供を図る異例の存在である。

タラック副学長によれば、マレーシア校や中国校は、現地資本との合弁で、大学として巨額の投資を行っているわけではない。授業料収入によって投資を回収するビジネス・モデルを採っている。重視したのは、財政上

のリスクよりも教育の質の面でのリスクであったという。

両分校設置のような戦略的アイデアは、学長と役員会からのトップダウンのイニシアチブによるところが大きい。国際委員会はあるが、戦略的イニシアチブが生まれるのは役員会においてである。

しかし、良い意味での分権的マネジメントは、国際戦略においても有効に機能し、分校に教育プログラムを提供する学科の増加に成功している。

3.5 ノッティンガム大学の事例調査からの考察

以上の事例調査により、英国有数の研究大学であるノッティンガム大学において、教育研究組織の新設・改編や国際化戦略など資源の重点投資に当たった戦略経営、分権的マネジメントと戦略的リーダーシップのバランス、トップダウンとボトムアップの組合せ、戦略的方向付けに関する役員等によるディスカッションの重要性、全学的政策・計画の策定・実施を支える専門家集団としての事務組織の重要性等を垣間見ることができた。

そして、これらのマネジメント・メカニズムの全てが、大学のミッションである教育研究の質・水準の維持・改善、研究大学としての地位の向上に向けて統合されている状況を窺い知ることができた。換言すれば、学術的な課題と運営上の課題を橋渡しする戦略経営、そのための同僚制と経営主義のバランス、組織の戦略的に方向付ける経営陣のイニシアチブ、イノベーションの奨励、戦略的ビジョンと日常の管理運営との結合等の態様を具体的に確認することができた。

むろん、以上のようなマネジメント・システムが常に額面どおり機能するかどうかは別問題であり、短期間の訪問調査によって知り得たことには限界がある。しかし、少なくとも、そのシステム化の進展は、日本の大学に一般的な状況とは対照的であろう。

4. 高等教育リーダーシップ財団の研修事業（インタビュー調査）

大学経営の重要性が高まり、経営人材への需要が高まるにつれ、高等教育におけるリーダーシップ開発の重要性も増している。英国では、以下の通り、全国の高等教育機関の経営陣や学部・学科等のリーダー／マネージャーの職能開発プログラムを提供する組織体制が、高等教育界の協同と公的支援によって整えられている。すなわち、全国の大学等高等教育機関が会員となり、共同のオーナーとなって、これに公財政による補助が行われ

る形で、「高等教育リーダーシップ財団 (Leadership Foundation for Higher Education)」が設立・運営されている。HEFCE を通じた公的補助金は同財団の収入の約2割であり、8割は事業参加費や会費等の自己収入である。

英国の大学の経営陣をはじめとするリーダー／マネージャーを対象とした研修事業の実態と経営人材のキャリア形成における位置付けを把握するため、リーダーシップ財団のプログラム責任者に対するインタビュー調査²⁾を実施した。インタビューは、限られた時間の中で焦点を明確化すべく、副学長を含む経営陣向けの研修を中心に聴取し、可能な範囲で財団の事業全般に関する質問を行った。これに対する回答・発言を要約すると以下の通りである。その調査結果からは、これまで見てきた大学経営の在り方が研修プログラムの内容等をどのように規定しているか、窺い知ることができる。

4.1 トップ・マネジメント・プログラム (TMP)

高等教育リーダーシップ財団の各種プログラムのうち、大学経営陣向けの研修プログラムであるトップ・マネジメント・プログラム (Top Management Programme: TMP) は、大成功であるという。教員系・非教員系の区別なく、様々な役職のマネージャーが参加している。参加者は、副学長その他の経営陣の一員を学長が推薦するもので、一般的に大学経営者のキャリア・パスに位置付けている。別の研究 (Bolden, Petrov & Gosling 2008: 52) においても、現在又は将来のリーダーとしての認知が TMP の価値として挙げられ、人材探索コンサルタント (数多くの民間ヘッドハンティング会社) が大学の上級ポストの候補者を探索する際に、TMP の参加者リストを参照するという。

4.1.1 TMP への応募方法

参加者は、個人のイニシアチブで応募する場合 (本人が学長に応募希望を表明するケース) と、大学のイニシアチブによる応募 (学長が本人に応募を打診するケース) の両方のケースがある。いずれの場合も、最終的には学長の推薦がないと応募できない。従前は本人の自己推薦を学長が認めるケースが多かったが、近年は逆に学長が応募を勧めるケースが多いようである。大学としての経営陣のキャリア開発の手段として学長等による認知が向上している表れであろう。参加費は、大学が支払うケースがほとんどであり、参加者個人が支払うケースは皆無に近い。

4.1.2 TMP への参加状況

TMP が 1999 年に開始（リーダーシップ財団の前身時代に開始されており、財団自体よりも長い歴史）されて以来、24 年（回）になるが、この間の参加者は約 400 人に上る。今回（第 24 回 TMP）は、定員（現在 21 人）よりも 1 人多い 22 人が参加している。これまでにほとんどの大学が参加している。未参加の大学は数えるほど（handful）である。不参加機関は、小規模な機関で、参加費の財政負担が原因と思われる。

4.1.3 TMP 研修プログラムの内容と研修効果

研修プログラムは、間隔を置いた 3 回（3 週間）の合宿研修が中心で、成人学習理論に基づき、アクティブ・ラーニングが中心である。以前は座学も今よりは多かったが、近年アクティブ・ラーニングの比重が増大している。このほか、プログラム開始後の重要な変化としては、パーソナル・ディベロップメント重視で、コーチングに力点を置くようになった点が挙げられる。英語圏の主要な高等教育リーダー／マネージャー向け研修プログラム提供機関のベンチマーキング調査の結果（Fielden 2009: 8）によると、ケース・スタディーやワークショップが一般的であるが、リーダーシップ財団の TMP は、これらに加えてコーチングやプロジェクト学習など、多様なアクティブ・ラーニングの手法を取り入れていることが目立つ。

ちなみに、筆者が特例的に参加を許されたセッション（インタビュー調査と同日）は、シナリオ・プランニングと題され、グローバルな環境変化（政治・経済・社会など広い意味）が英国の高等教育にどう影響するか、そこにどのような機会とリスクを見い出すか等のトピックについて、5~6 人ずつ 4 つの円卓に分かれて座り、グループディスカッションと全体討議を組み合わせたワークショップ形式で議論を深めるものであった。アクティブ・ラーニングを活用した研修の実態を確認するとともに、幅広い視野から「変化」を捉え、それに対応する「戦略」「革新」等を自分の頭で考える経営者的な思考の鍛錬が強調されているのが印象的であった。

TMP の研修プログラムには、大別して、具体的な知識・スキル、視野を広げる啓発や動機付け、他大学からの参加者とのネットワークづくり、という 3 つの効果が期待されると考えられるが、TMP 参加者は、参加前は、ネットワーキング、知識、自己開発の順に重視しているが、参加後は、ネットワーキング、自己開発、知識の順になり、2 位と 3 位が入れ替わるという。TMP による他大学の仲間とのネットワーキングの価値は、他の

研究 (Bolden, Petrov & Gosling 2008: 52) でも確認されている。

実務経験や OJT でしか経営者にとって有用なスキルは得られないとの見解を否定するものではないが、TMP のような研修プログラムにおける省察により、学習を加速し、より野心的に動機付けるとともに、視野を広げる (widen the horizon) ことができる。

TMP の研修講師は、高等教育とビジネスの両方の世界を経験した者が多い。これは意図してそうなったわけではなく、マネジメント等の専門家である講師にとって、大学における勤務経験が必須とは考えていない。ただし、プログラム・デザインを行う者には大学での勤務経験が必須であり、2 人のプログラム・ディレクターのうち、特にミドルハースト教授の高等教育に関する経験・知見が活かされている。

4.1.4 TMP に対する評価

参加者によるプログラム (TMP) の評価結果は、公表されていないが、非常に肯定的である。参加者の 85% が「卓越 (excellent)」又は「良好 (good)」と評価している。また、所属大学の学長による評価も高い。

1999 年の TMP 開始以来、24 年 (回) の参加者計約 400 人中、70 人が英国の大学の学長になった。海外の大学の学長等になったケースもある。このほか、10 人は高等教育以外の分野へ転出している。

4.2 リーダーシップ財団によるその他のプログラム

リーダーシップ財団の各種プログラムのうち、大成功といえるものは、TMP と、高等教育アカデミーとの共催事業である “Change Academy” である。加えて、高等教育以外のセクターでコンサルタント体験をする “Strategic Exchange” も好評である。

TMP においても同様であるが、リーダーシップ財団のプログラム全般について言えることとして、変化 (change)、戦略 (strategy)、革新的 (innovative) 等の概念が強調され、安定的な日常の運営能力だけでは不十分という、メッセージが読み取れる。現在の高等教育内外の環境下では、安定 (stability) は望み得ないからである。また、大学界という狭い世界にとどまらないで、組織経営一般に必要な思考態度や汎用的スキルを身に付けさせ、大学人としての専門知の活用を組み合わせようとする意図も込められていることが窺える。

「学科長・専攻長プログラム」は、以前には需要が多かったが、今は学

内 (in-house) 研修が多くなったため、財団主催プログラムへの需要は減っており、間接的な支援に重点を移していくという。このほか、教育チームや研究チームのリーダー研修プログラムも、同様の傾向がある。

4.3 リーダーシップ財団のインタビュー調査からの考察

英国のリーダーシップ財団の職能開発プログラム、とりわけ TMP から得られる知見の一つは、そうしたプログラムが大学経営者のキャリア・パスに位置付けていることの重要性である。また、学長の推薦による応募手続きが示すように、機関（大学）としてのコミットメントが大きな意味を持つ。かといって、こうした研修によって能力を向上させた人材がその大学にとどまり続ける保証は全くない。英国の大学経営人材は、流動的な労働市場を形成しており、人材が去るのも来るのもいわばお互い様という状況の中で、高等教育界全体で（公的助成を受けながら）人材育成の負担を共有しているのである。

また、研修内容に関する知見としては、大学界にとどまらない組織経営一般に必要な思考態度や汎用的スキルを身に付けさせ、大学人としての暗黙知と組み合わせつつも、その限界を超えた柔軟性・革新性等を育もうとする要素が濃厚なことである。それは、講師の面では、マネジメント・コンサルタントの活用として表れており、研修形態すなわち学習方法の面では、ワークショップ形式等のアクティブ・ラーニングの多用となって表れている。我が国で教育に限らず広く見られる、講演・講義形式で政策動向等の情報・知識を提供することを中心とする伝達講習型の研修とは、大きく異なる。このような職能開発の在り方は、自律的で企業的な大学経営の在り方と密接に結び付いているものと考えられる。

さらに、他大学からの参加者とのネットワークづくりの価値も、忘れてはならない知見の一つである。それは、研修をきっかけとした単なる人脈づくりにとどまらず、(特に TMP の場合は合宿研修において) 広く深く議論を重ねる中で互いを高め合う、プロフェッショナルな同僚性の構築でもある。

最後に挙げる知見は、教育・研究チームリーダーや学科長・専攻長から副学長や学長に至るまで、キャリア形成の各段階をカバーした体系的な職能開発システムが整備されている点である。そして、学科長・専攻長など下位のマネージャー／リーダーについては、各大学レベルでの研修機会の提供が普及する状況にまで至っているのである。

5. 大学経営と経営人材の職能開発に関する考察：日本への含意

本稿における以上の研究結果の日本にとっての含意について、総合的な考察を行う。以下の通り、日英両国の制度等の文脈の違い、両国の課題の共通性・普遍性、日本が英国から学ぶべき点、という3つの視点から含意を整理する。

5.1 日英両国の制度等の文脈の違い

英国の大学は、日本の大学に比べ、教学・経営両面にわたる大学の自律性が大きく、これが研修プログラムにおける「戦略経営」等の強調にリアリティを与えている。また、大学に限らず企業等を含む社会・経済全体の雇用の流動性が高い（外部労働市場が発達している）ことを背景として、学長等のヘッドハンティング、副学長等の公募が当たり前のように行われる状況にある。

以上のような両国の文脈の違いは、研修プログラムにとっての与件として、考慮に入れておく必要がある。ただし、研修プログラムにとどまらない、総合的な人材開発・活用の視点からは、下記 5.3 で後述するように、単に与件として避けて通ることのできない課題がそこにある。

5.2 両国の課題の共通性・普遍性

そうした文脈の違いを考慮してもなお、“Change Management”（変革のマネジメント）の重要性は、日英両国に共通していると言わざるを得ない。社会・経済の変化に対する大学の応答性が十分でないとの批判にさらされる中、教育・研究等における大学の伝統的・今日的な存在意義を主張しつつ、存在能力をいかに高めていくか。厳しい財政事情の中でいかにアカデミックな価値を守り高めていくか。こうした課題は、日本の高等教育にとっても同様に当てはまる。リーダーシップ財団の各種プログラムで強調されていた「変化」、「戦略」、「イノベーション」等の概念が、日本の大学と無縁でないことは明らかである。日本の大学も、安定的な日常の運営だけで十分という時代ではない。

変革のマネジメントは、大学自身が「学習する組織」（learning organization）へと変貌することを必要とする。「大学は、長らく、知識の創造と応用の中心とみなされてきたが、自身の内部の基本的な過程を改善するために知識を開発・移転する、学習する組織とはみなされていない」

(Dill 1999: 146)。皮肉なことに、学問の府たる大学は、「学習する組織」ではないというのである。英国の大学のみならず、日本の大学も、学習する組織への自己変革が求められていると言えよう。

また、教員系のマネージャーのキャリアの問題も、日英両国ともに抱えている。経営人材としてのキャリア・パスが形成されつつある英国においても、キャリア・パスが確立しているとは言いえない。学長選挙や学部長等選挙、経営人材の大学間移動のための外部労働市場の未発達等の要因を抱える日本の場合、経営人材としてのキャリア・パスは未形成と言ってもよい。こうした条件下でマネジメント・ポストに就き、管理運営業務に多忙な年月が長引くほど、研究者としてのキャリアの将来展望にマイナスであり、あまり長期にわたればそもそも研究者に戻るものが困難となる。

5.3 日本が英国から学ぶべき点

リーダーシップ財団の各種プログラムを見ても、英国の高等教育における経営人材の育成・研修には、日本で全く取組が行われていないか、あるいは不十分な取組しか行われていないものが含まれている。例えば、学科長・専攻長のレベルから最上位の学長レベルに至るまで、各階層の研修機会が整備されていることである。

また、TMP について明らかにしたように、役職者の大学を超えたネットワークの重要性が認識され、そうしたネットワークの形成支援機能を研修プログラムが果たしている。さらに、政府の政策動向等に関する知識伝達に偏することなく、さりとて現場の経験知・暗黙知に頼るだけでなく、ときには高等教育界を超えた視点から、組織経営に関する視野を広げ、インスピレーションを得て、省察する機会が設けられている点も重要である。

さらに、プロフェッショナル（専門職）としての経営人材のキャリア形成の視点からは、教員系及び職員系のいずれについても、大学間移動の容易な転職市場が発達していることが注目に値する。これにより、経営人材の「専門職化」が実質化しているのである。我が国においても、教・職を含む大学経営人材のプロフェッショナル化を目指すのであれば、大学間の転職市場が課題となると考えられる。日本における未発達な外部労働市場の問題は、広く知られているが、これを単なる与件として避けて通っているのは、大学経営人材のキャリア形成は困難であろう。職員について言えば、一大学内では専門的知識・スキルを活かすポストには限りがある。また、教員系の経営人材については、研究者としてのキャリアを犠牲にするとい

うリスクに対応する必要があるからであり、現に教員系の経営人材としてのキャリア形成が珍しくない英国（及び米国等）においては、ヘッドハンティングを含め、大学間移動が盛んである。

我が国において、仮に大学経営人材の外部労働市場の発達が進む場合は、専門職としての仕事の自律性の強化が課題となる。この場合、各ポストの職務権限の明確化・可視化が必要となろう。これは、権限・責任の所在を個人化・明確化することにはほかならない。

以上、大学経営人材の育成・活用に関し、英国から得られる知見の日本にとってのインプリケーションについて述べてきたが、最後に高等教育制度とガバナンスの課題についても触れておきたい。OECD のレビュー（Newby *et al.* 2009）が日本の高等教育について指摘した本質的課題は、教学と管理運営を統合した戦略経営の不足に行き着く。日本の大学の多くにとって戦略経営を困難にしている要因は、このレビューが指摘するように、学部等改組や学生定員などが大学の裁量に委ねられていない制度の制約と、学長選挙・学部長等選挙などのガバナンスによる制約である。とりわけ、部局レベルの保守性が強すぎる日本の現状は、英国の大学に見られる分権型マネジメントにおいて部局長が権限委譲を受けつつ経営責任を負わされている在り方とは対照的である。また、英国の大学のトップマネジメントにおける戦略経営も、ノッティンガム大学の事例に見られるように、日本の大学に一般的な状況とは大きく異なる。全学レベルであれ、部局レベルであれ、戦略経営が求められていない、あるいは可能でないとすれば、戦略経営の職能を備えた経営人材は育たないし、活用されないことは言うまでもない。

以上の日英比較から見えてくるように、高等教育における経営人材、あるいは広くマネージャー／リーダーの育成・活用のためには、研修・能力開発プログラムの整備の必要とともに、機関のガバナンス、高等教育制度、労働市場等を含む総合的な視点が必要である。換言すれば、自律的な大学経営を支えるシステムの諸条件が整ってこそ、研修等による経営人材等の育成が実質化し得る。

6. おわりに

本稿を閉じるに当たり、残された重要課題を挙げておきたい。それは、英国の大学経営人材がリーダーシップ財団その他の研修をどう捉え、その

意義や成果をどう評価しているのか、当事者の生の声の収集・分析である。例えば、TMP の経験者と未（非）経験者とでどのような差異が見られるか、といった点である。本稿では、リーダーシップ財団の担当者に対するインタビュー調査の結果及び関連文献のレビューを含む間接的なデータの分析・考察により、可能な限り正確な知見の提供に努めたが、直接的なデータによって裏付けることができれば更に望ましいことは言うまでもない。

注

- 1) 訪問調査は、2005年2月2日（水）から4日（金）にかけて実施した。調査データは、最新とは言えないが、当時の英国の高等教育では既に、企業の経営が進展しており、戦略的な大学経営の実際を見るには十分である。
- 2) インタビュー調査の概要は、以下の通りである。
 - ・ 日時：2011年2月15日（火） 午後5時15分～6時45分
 - ・ 場所：Warren House, Warren Road, Kingston-upon-Thames, Surrey KT2 7HY, UK
(ロンドン近郊のホテル。同日開催されたTMPセッションの会場)
 - ・ インタビューの対象者：
 - Professor Robin Middlehurst, Director, Strategy, Research and International, Leadership Foundation for Higher Education; Programme Director - TMP
 - Dr Tom Kenzie, Programme Director - TMP and Key Associate, Leadership Foundation for Higher Education

参考文献

- Bolden, Richard, Petrov, Georgy and Gosling, Jonathan, 2008, *Developing Collective Leadership in Higher Education*, London: Leadership Foundation for Higher Education.
(<http://www.lfhe.ac.uk/publications/research.html>, 8 November 2011)
- Breakwell, Glynis M. and Tytherleigh, Michelle Y., 2008, *The Characteristics, Roles and Selection of Vice-Chancellors*, London: Leadership Foundation for Higher Education.
(<http://www.lfhe.ac.uk/publications/research.html>, 8 November 2011)
- Bryman, Alan, 2009, *Effective Leadership in Higher Education*, London: Leadership Foundation for Higher Education.
(<http://www.lfhe.ac.uk/publications/research.html>, 8 November 2011)

- Clark, Burton R., 1996, "Substantive growth and innovative organization: New categories for higher education research" , *Higher Education*, 32 (4): 417-30.
- Clarke, John, Gewirtz, Sharon and McLaughlin, Eugene, 2000, "Reinventing the Welfare State" , In John Clarke, Sharon Gewirtz & Eugene McLaughlin (eds.), *New Managerialism, New Welfare?*, London: SAGA Publications.
- Committee of Vice Chancellors and Principals (CVCP), 1985, *Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities* (Jarratt Report), London: HMSO.
- Dearlove, John, 2002, "A Continuing Role For Academics: The Governance of UK Universities in the Post-Dearing Era" , *Higher Education Quarterly*, 56 (3): 257-75.
- Dill, David D., 1999, "Academic Accountability and University Adaptation: The architecture of an academic learning organization" , *Higher Education*, 38 (2): 127-54.
- Ferlie, Ewan, Musselin, Christine and Andresani, Gianluca, 2008, "The steering of higher education systems: a public management perspective" , *Higher Education*, 56 (3): 325-48.
- Fielden, John, 2009, *Mapping Leadership Development in Higher Education: A Global Study*, London: Leadership Foundation for Higher Education.
(<http://www.lfhe.ac.uk/publications/research.html>, 8 November 2011)
- Kennie, Tom and Woodfield, Steve, 2008, *The Composition, Challenges and Changes in the Top Team Structures of UK Higher Education Institutions*, London: Leadership Foundation for Higher Education.
(<http://www.lfhe.ac.uk/publications/research.html>, 8 November 2011)
- Mintzberg, Henry, Lampel, Joseph B., Quinn, James B. and Ghoshal, Sumantra, 2003, *The Strategy Process: Concepts, Context, Cases*. Essex, UK: Pearson Education Ltd.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE), 1997, *Higher Education in the Learning Society* (Dearing Report), Norwich: Her Majesty's Stationery Office (HMSO).
- Newby, Howard, Weko, Thomas, Breneman, David, Johanneson, Thomas and Maassen, Peter, 2009, *OECD Reviews of Tertiary Education: Japan*, Paris: OECD.
(<http://www.oecd.org/dataoecd/44/12/42280329.pdf>, 2 December 2011)
- 大森不二雄、2005、「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」日本高等教育学会『高等教育研究』8: 157-81。
- 大森不二雄、2010、「高等教育の質保証の方法論としての教授システム学－IM・

ID 理論による大学院教育の実質化と学士課程教育の構築」西村和雄・大森不二雄・倉元直樹・木村拓也編『混迷する評価の時代－教育評価を根底から問う』東信堂、159-86。

- Quinn, James B., 1980, *Strategies for Change: Logical Incrementalism*, Illinois: Irwin.
- Shattock, Michael, 2000, "Strategic Management in European Universities in an Age of Increasing Institutional Self Reliance" , *Tertiary Education and Management*, 6 (2): 93-104.
- Smith, David, Adams, Jonathan and Mount, David, 2007, *UK Universities and Executive Officers: the Changing Role of Pro-Vice-Chancellors*, London: Leadership Foundation for Higher Education.
(<http://www.lfhe.ac.uk/publications/research.html>, 8 November 2011)
- Weick, Karl E., 1976, "Educational organizations as loosely coupled systems" , *Administrative Science Quarterly*, 21 (1): 1-19.
- Whitchurch, Celia, 2009, "The rise of the *blended professional* in higher education: a comparison between the United Kingdom, Australia and the United States" , *Higher Education*, 58 (3): 407-18.
- Yielder, Jill and Codling, Andrew, 2004, "Management and Leadership in the Contemporary University" , *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26 (3): 315-28.

知的指導者としての大学教授

ーその形成、アイデンティティ、役割

Bruce MacFarlane(2011),“Professors as intellectual leadership: formation, identity and role”, *Studies in Higher Education*, Vol.36, No.1, Routledge, pp.57-73.

ブルース・マクファーレン*

訳 近田 政博**

＜要 旨＞

高等教育においてリーダーシップの問題を扱った先行研究では、学科長や学部長など正式な上級管理職の役割を扱う研究が主流となっている。他方で、大学の（正）教授が果たす非公式かつ区分されたリーダーシップについては、これまでほとんど注目されてこなかった。本論文では、オンラインによるアンケート調査とインタビュー調査の結果をもとに、主に英国の大学において教授の果たすリーダーシップ役割について考察する。教授たちは、自身の考える優先事項と本務校の求める優先事項がかみ合っておらず、自分の専門知識が本務校で十分に活用されていないと感じている。考察の結果、知的指導者として教授が果たす役割について、多くの特性が明らかとなった。それらは、ロールモデル、メンター、主導者、学問の守護者、資金調達者、大使の6種類である。管理統制主義や行為遂行性といった新しい概念が教授職の役割を再定義しつつある。各大学は教授のリーダーシップ能力を伸ばすために工夫を重ねる必要がある。

1. はじめに

英国の高等教育機関における正教授は18,000人に上り、教員全体の10%強を占めている(Higher Education Agency, 2009)。彼らはそれぞれの学問分野や専門職の頂点に君臨し、研究、教育、サービスなどさまざまな領域に

*香港大学 教育学院・准教授

**名古屋大学 高等教育研究センター・准教授

わたる専門知識を有しつつ、リーダーシップやマネジメントの役割を果たしている。大学教授職が果たしているリーダーシップおよび専門的支援の範囲は多岐にわたり、研究・教育の実践、特定業務に関する相談・助言、大学の方向づけを行う。あるいは本務校を代表して学外との交渉にあたりたり、職員の能力開発を支援することもある(Tight, 2002)。こうした職務の大半は、経験の少ない同僚の成長を促すという意味において、「アカデミック・シチズンシップ」(academic citizenship)という言葉で包括できるだろう(Macfarlane, 2007)。

近年増えつつある高等教育のリーダーシップやマネジメントに関する論稿は、主として学科長、学部長、副学長補佐、副学長¹などの上級管理職にある人が直面する課題を扱ったものが多い(たとえば Bright and Richards, 2001; Knight and Trowler, 2001; Smith, Adams, and Mount, 2007)。その反対に、大学教授職のように、広範囲にわたる定式化されないリーダーシップの形態に注目した研究は少ない。大学教授のリーダーシップに関する研究は驚くほど少ない。同僚の教授陣に対して非公式のアンケート調査を実施することにより、大学教授職がもつ多くの役割を明らかにしたTight(2002)の研究は例外である。今日の大学がより経営体としての性格を強め、上級管理職を持ち回りでなく固定化するようになるにつれて、多くの教授は大学内で正式なリーダーシップを担うことをほとんど期待されなくなった(Harman, 2002)。今や教授職は学部長や学科長のように、必ずしも主要な「指導者」や影響力をもった存在としてはみなされていない。その意味では知性ある指導者として教授職が果たす役割は不透明である。異なる境界を横断する「ハイブリッド型」、つまり教授のなかには上級管理職を兼任している人もいるが(Whitchurch, 2006; Chambers et al., 2007)、一樣にその影響力は管理職に就いていることによる。

本稿で扱う「教授」とは、大学で各講座の教授職にある個人を指す。米国やその他の国では、より一般的な意味で大学教員の総称としてこの言葉を用いるが、本稿ではより狭義に限定する。

2. 方法論

本稿では多様な専門分野や大学における教授のリーダーシップについて十分に理解するためにオンラインによるアンケート調査とその補足のためのインタビュー調査の結果を報告する。オンライン調査への回答を集め

る上で、さまざまな手段を駆使して次の人々から協力を得た。すなわち、このテーマに関するセンターとして「英国高等教育アカデミー」(Higher Education Academy)の中に設置された「全英大学教授会議」(National Conference of University Professors)のメンバー、1992年以後に設立された大学²および92年以前からの大学³に在籍する教授たち、および英国以外の多くの大学に勤める教員との個人的接触を通して協力を得た。したがって、本調査のサンプルは筆者が選択したものである。

内容に関する項目として最初に尋ねたのは、性別、(教授職としての)経験の長さ、専門分野、正式な管理職に就いているかどうかである。次に、所属大学が回答者の教授としての経験知をどのように活用しているかを尋ねた。そして、大学教授に求められる役割についてさまざまな項目を設定し、5段階のリッカート尺度を用いて回答してもらった。大学教授に求められる役割項目の一部はTight(2002)の研究に準拠している。リッカート尺度で得られた回答結果を分析することにより、大学教授の多様な役割のうち、どの役割が「非常に重要である」あるいは「重要である」と相対的に考えられているかを把握することが容易になる。最後の設問では、指導者としての教授の役割に関する意見を記述してもらった。得られた結果は、性質や態度に応じて筆者が分類した。

このアンケート調査から233人から回答を得た。このうち95%の回答者は英国の大学に属する。残り5%は英国外のさまざまな大学や高等教育機関に属している。英国の回答者のうち、58%は92年以後に設立された大学に所属し、37%は92年以前の大学に在籍している。専門分野を四つのカテゴリーに分類したところ、応用科学および専門職分野(34%)、人文科学(18%)、自然科学(11%)、社会科学(37%)となった。経験年数については、教授になって5年未満、5年以上10年以下、11年以上がそれぞれ3分の1ずつとなった。性別では男性が72%を占めたが、英国の大学教授職に占める女性の割合が18.7% (2007/2008年度: Higher Education Statistics Agency, 2009)であることを考えれば、28%という本調査の女性割合は相対的に高いと言えるだろう。総じて、大学教員市場において教授などの上級職に占める女性の割合は国際的にみると20%以下の国が多く、英国もそうした傾向を反映している(OECD 2006; Ozkanli et al., 2009)。

また、本研究では15人の教授に対する半構造化インタビューを実施することができた。このインタビュー調査はオンラインアンケート調査の回答者のうち、さらにインタビューを快諾してくれた人を対象に実施した。イ

インタビュー調査では、サンプル数を絞ってアンケート調査で浮き彫りになった課題を掘り下げ、性別、専門分野、所属大学などの点で多数を占めた属性の典型を明らかにしたいと考えた。インタビューは二部からなる。第一部では回答者がどのようにして教授になったのか、第二部では教授職の果たすべき役割についてどう考えているかを尋ねた。半構造化方式のインタビューによって各回答者の多様性を反映させることができた。特に、自身のキャリア形成過程や教授昇進を阻害したと思われる要素、教授職と（たとえば学科長のような）管理職という二つの役割を同時にこなすことの難しさなどについて詳しく知ることができた。

本研究では、ディシプリンや専門分野の多様性という点についても配慮した。本調査の回答者は英語学、健康科学、工学、経営学、テクノロジー、経済学、腫瘍学、映画学など、多岐にわたる。回答内容から身元がわからないようにするために、インタビュー回答者の属性表記は「電気工学の教授」ではなく「工学の教授」のように、より大括りの表記にとどめる。アンケート調査の回答者の記述内容には専門分野を明記しない。

3. 教授になるということ：その基準と風刺

教授になるのに必要な基準は、たいいていの大学では事務局の人事部が定める採用・昇進規程を見ればわかるだろう。こうした規程には通例、該当者が研究および専門知識についてイギリス全土、できることならば国際的にも高い評価を得ていること、という条件が明確に記されている。その指標となるのは、ピア・レビューを伴う論文、研究費の獲得状況、学会や専門職団体への貢献度、その他の諸指標、すなわち他者の理論的・応用的思考や実践にどのような「インパクト」を与えたかという尺度である。本務校の内外において質の高い教育やサービス活動を行ったか、リーダーシップを発揮したかもよく用いられる基準である。次のサセックス大学の説明（2008年）は、教授に対する大学側の期待が多面的であることを示す一例である。

「教授職への昇進候補者には、個別の専門分野やディシプリンにおいて、国内外で幅広く、長期にわたって学問的に貢献してきたかどうか求められます。通例は卓越した研究成果を有しているかどうかを期待されます。当該分野の教育活動においてリーダーシップを発揮した

かどうかも、場合によっては重視されます。特定課題や大学運営および高等教育全体へのサービス活動についても考慮されることがあります。」

オンラインによるアンケート調査では、教授として採用される際に特定のディシプリンあるいは専門分野における研究成果と専門知識しか考慮されなかったとする回答は全体の60%以上にのぼった。回答者の3分の1以上(36%)は、採用の際にはより多面的な尺度が用いられたと回答しており、学内における優れた教育活動、管理運営、サービスも対象となると回答している。インタビュー調査に応じた多くの教授は、教育や管理運営面で基本的な能力あるいは貢献度を考慮する必要性を指摘しているが、実際に「決め手」(‘counted’)となるのは論文数や獲得した研究費の額によって指標化される研究能力であることが多く、そのことが暗黙の了解となっていると考えている。

「考慮されるのはほとんど研究成果だけです。なかば公的になっているガイドラインがありますが、そこには、これまで書いた雑誌論文が約30本以上、最近5年間に獲得した研究費が年平均50万ポンド以上、その他の基準が明記されています。このことはよく知られています。」
(工学の教授1)

「(教授になる上で)最も重要な指標は論文数です。次に重要なのは研究計画書です。この計画書でわれわれは25万ポンドの研究費を獲得しました。この資金で数人の博士号取得者を送り出しました。」(経営学の教授)

唯一の例外は、教育学のある分野の教授であった。この人はたくさんの教科書を書いた人で、全国規模の教育センターの運営に携わったこともある。彼は、研究重点大学の教授職に異例の採用となったことについて次のように不快感を表している。

「この大学の昇進基準は論文数、研究費、Ph.D.を取得した指導生の数です。私はこの大学ではかなり異例であり、そのことをいつも意識させられます。」(特定分野の教育学の教授)

ほとんどの回答者は、教授に採用される際の主たる基礎要件は研究と専門知識であり、教育や組織運営への貢献は評価されていないと指摘している。ただし、将来の学科長候補となる能力をもった人に対しては研究成果をそれほど要求しないなど、小規模の学科では、事情によって研究能力以上に重視する条件を設定することもしどきあるという。

近年になって教授の採用基準がわずかに変化していると指摘した回答者も何人かいた。より「オールラウンド型」の能力が求められるようになってつつあるという。

「管理運営能力、教育活動、教育コミュニティにおける貢献度なども重要な要素とみなされるようになりました。10年前には、それほど重要とはみなされていなかったように思います。」

インタビュー回答者のほぼ全員、およびアンケート調査でこの点に関する設問に回答してくれた人の大多数は、教授になるための基礎要件がいくぶん多様化したことを認めつつも、研究成果以外の指標だけを採用基準とするのは「適切ではない」、あるいは「十分ではない」と明言している。教授職への採用には、特定の学問分野あるいは専門分野における国際的評価が不可欠であり、学術論文以外の出版物も国際的評価や「インパクト」を得るのに重要だとみなされることがある。

大学の管理運営において教授が果たす役割について、アンケート調査とインタビュー調査の両方で多くの回答者が自分の考えを述べている。とくに1992年以後に大学となった高等教育機関の教授職には、「見かけ上の妥当性」(face validity)と「信頼性」(credibility)がよりいっそう求められるという。研究者としての名声が確立していることは、その意味で大きな強みとなる。

「教授昇進を辞退した人を何人か知っています。引き受けると、何年間も学科長をやらされたり、異常な数の委員会を担当させられたりしますから。こんな理由で辞退するのはばかげていると思いますが。」(映画学の教授)

「あなたが教授でないなら、(学科長を引き受けることを)真剣に考えてはいけません。」(英語学の教授)

数人の教授は、まだ教授ポストに就いていない、あるいは十分な研究業績をもっていない学科長や学部長に管理されることへの不安についても指摘している。

「ただ単に研究業績などに基づいて、年下の同僚に管理されるような状況になると、お互いにとって本当にやりにくいでしょうね。」

あるインタビュー回答者は、1992年以後に設立された大学では、学部長や副学長補佐などの「組織上の上級職に就いているすべての人」に対して、教授の称号が「乱発」(abuse)されがちであったと指摘している。この現象は、こうした大学に対する信頼が失われていく予兆であり、(訳注：教育能力と管理運営能力という)二つの異なる役割を無理につじつまを合わせようとものである。別の回答者は、自身が勤務する1992年以後に設立された大学では、悪しき伝統として、内部からの教授昇進事例があまりに多すぎたと指摘している。

「(訳注：旧ポリテクから)新しく再編された大学では、そうした事情ゆえに、設立初期に行われた人事にはあまり適切でない事例があったように思います。教授ポストを確保するために内部昇進を認めたのでしょう。人柄が良く、長らく昇進待ちの状態だったというだけの理由で内部昇進を認めるのは間違っています。」(腫瘍学の教授)

過半数とはいえないが、インタビュー回答者のうち少なからぬ者は、教授は必ずしもよきアカデミック・マネージャーになる必要はないと述べている。(訳注：研究者とマネージャーという)二つの異なる役割に求められる能力は別物であり、教授に大学の経営責任を負わせることは無用の混乱を招くので、教授は研究と研究上のリーダーシップを発揮することに専念してくればよいという意見である。

「研究費を獲得したり、論文を書く能力をもって「学科を運営する能力に長けている」とみなす考え方には、つねづね理解に苦しみます。両者はまったく別物です。多くの大学がこの点を誤解しています。」(工学の教授1)

「教授は学科の運営を行うべきではないと思います。そんなことをやっていたら、本来すべき研究や研究上のリーダーシップを果たすことができなくなるでしょう。」

ほとんどのインタビュー回答者に共通していた認識は、(訳注：英国の大学で)教授職に就くことがかつてほど難しくなくなったということである。教授になることが以前よりも容易になっている理由の一つは、会計学のような新しいディシプリンが次々に誕生していることによると考えられている。会計学のある教授によると、この分野の教授人事は「高い給料でもって人材をかき集めるという悪習があり、高い給料を保証する唯一の手段は教授ポストを用意することだった」という。英国の高等教育セクターが拡大して大学の数が増えたこともあり、教授の「転職市場」(transfer market)が活発になったことも影響しているが、こうした状況がより悪化したのは1986～2008年まで行われた英国の研究評価活動によると思われる。さらに、インタビュー回答者やアンケート回答者ともに、大学が総経済コストに基づく会計制度を取り入れたこと(adoptioin of full economic cost accounting within universities)によって、教授が外部から獲得する研究資金の重要性がより大きくなったことを指摘している。ある教授によれば、リーダー(reader)という職階に採用されることは、英国、オーストラリア、ニュージーランドの多くの大学においては、研究能力が評価されて教授に次ぐ地位に就くことを意味するが、別の大学では「行き場のない人のための救済」(avoiding having people poached)を意味することもある。ある会計学の教授は、別の大学から教授ポストの打診を受けたが、その後で現在の大学からも昇進を認める打診があったという。この「転職市場」を物語る事例として、別のインタビュー回答者は、(より威信の高い)大学でリーダー職として留まるように打診されたが、別の大学の教授ポストに移る決心をしたと述べている。

「難しい決断でした。今の大学の教授職と元の大学のリーダー職、どちらがいいのだろうか。私は熟慮の上、今の大学に教授として異動するという道を選びました。」(経営学の教授)

教授職に就くことが以前よりも容易になったという印象があるが、大学教員のなかで教授職にある人の割合は、高等教育の規模が拡大したにもか

かわらず、実際には 1960 年代とそれほど変わっていない。1964 年には英国の大学教員に占める教授の割合は 12%であったが、2008 年には 10%強であった(Halsey, 1992; Higher Education Statistics Agency 2009)。

最後になるが、多くの女性教授のコメントで注目したいのは、彼女たちが教授職に就く際にジェンダー特有の壁に直面したと感じていることである。女性教員が教授になることを抑制する要因としては、男性の学部長や学科長など、影響力をもつ人物との接点に乏しいことが考えられる。

「私は当時の学科長に嫌われていました。それで、リーダーへの昇進基準を満たしていたにもかかわらず、2度も人事を却下されました。」
(英語学の教授)

さらに3人のインタビュー回答者はジェンダーの問題を掘り下げて、女性教授がなぜ男性の同僚教授に比べて昇進により時間がかかるのかについて説明してくれた。時として、こうした傾向は男性が多数を占める学問分野に属しているかどうかに関係がある。あるいは中世の友愛的な結社であるフリーメイソンのように、会員に女性を入れない伝統があるのかもしれない。二人の女性教授はこの存在について言及している。

「知っていますよ。権力を握っているという理由で、あるいは保守派であるという理由で、あるいはフリーメイソンの会員であるという理由で教授になった人を、ここの大学でおそらく数人は知っています。」
(映画学の教授)

「そこには男性だけの秘密結社がありました(上級管理職レベルで)。」
(応用工学の教授)

別の女性のインタビュー回答者は、教授人事の透明性が低いことを問題にしている。そして、手本となる同性ロールモデルの少ない女性教員にとっては、こうした人事手続き上の透明性の低さが大きな障壁となりうる点を指摘している。さらに言えば、若手の大学教員ポスト、たとえばポストドクなどではしばしば女性の方が男性よりも多いことがあるのに、教授職ではこうした状況は反映されず、女性は少数派にとどまっている。

表 1 教授の役割についての自己認識
(多い順。「強くそう思う」、「そう思う」と回答した人の割合)

他の同僚教員の成長を支援する	100
研究面でリーダーシップを発揮する	98
ロールモデルとなる	98
学問の水準を高める	96
大学の運營業務・方針に影響を与える	88
世論に影響を与える	84
教育面でリーダーシップを発揮する	84
学内において自分の学科を代表する	76
外部資金を調達する (income generation)	49

4. 教授の役割

4.1 大学側の期待とのミスマッチ

多くの大学では教授の採用規程を設けている。つまり「教授になるための基準」は示しているが、「教授になった後に何が求められているか」についてはあまり関心が払われてこなかった。単純に言えば、教授とは「自分の専門を教授する人」だと表現できるが、この面白みのない表現では教授職の役割の多様性を把握することはできない。教授に求められる内容は、ある程度はその採用要件がベースとなっている。しかし、オンラインによるアンケート調査結果が示すように、自分の採用に際して研究と専門性以外のことが期待されていたと回答した人はほとんどいなかった。

この調査からは、回答した教授の約5分の2にあたる44%が、部局内の管理職（学部長、学科長など）あるいは全学の管理職（研究所長、副学長補佐など）などの任についており、教授職と管理職の「二足のわらじ」を履いていることがわかった。全学的な管理職に就く割合は、伝統的な大学の教授は6%にすぎなかったのに対し、1992年以後に昇格した大学の教授は17%に上った。一方、部局内の管理職に就く割合は、伝統的な大学では38%に達し、92年以後に昇格した大学の25%を上回った。教授職の役割についての自己認識では、筆者が設定した9項目のうち最も多かった回答は「他の同僚教員の成長を支援する」であり、これに近いのが「研究面でリ

リーダーシップを発揮する」と「ロールモデルとなる」であった。対照的に、「外部資金を調達する」と回答した割合は最も低く、「強くそう思う」「そう思う」と回答した割合は半数にも満たなかった（表1）。

表2 大学側が教授にどのような役割を期待しているかに関する教授側の認識
（多い順。「強くそう思う」、「そう思う」と回答した人の割合）

研究面でリーダーシップを発揮する	91
外部資金を調達する (income generation)	78
学問の水準を高める	66
他の同僚教員の成長を支援する	64
世論に影響を与える	61
教育面でリーダーシップを発揮する	61
ロールモデルとなる	60
大学の運営業務・方針に影響を与える	55
学内において自分の学科を代表する	49

（自己認識と対比させて）大学側が教授職に対してどのような役割を期待しているかについて尋ねたところ、表1とはいくぶん異なる結果が得られた（表2）。たとえば、外部資金の獲得については自己認識上の重要度は最も低いが、大学側からの期待という点では、研究面でのリーダーシップに次いで重要な役割だとみなされていると教授側は認識している。同時に注目されるのは、教授が学内の諸活動に貢献することについて、大学側がこれをあまり評価していないと回答者が考えていることである。すなわち、「大学の運営業務・方針に影響を与える」や「学内において自分の学科を代表する」を挙げた回答は最も少なく、教授たちはこれらの役割を大学側からそれほど期待されていないと感じている。

4.2 専門能力をどう活用するか：ローカルとコスモポリタン

本調査では、所属する大学が教授の専門能力をどのように引き出して、活用しているかについても回答者に意見を求めた。回答者の教授たちは研究面でリーダーシップを発揮する役割、および経験の浅い同僚に対するメンターの役割をとっても重視しているが、その一方で、自分の専門分野につ

いて大学の上級管理職から助言を求められたことがあると回答した割合は3分の1にとどまった（表3）。さらに、自らの専門能力が学内で「ほとんど」あるいは「まったく」活用されていないとする回答者は61%と、全体の5分の3に上った。

アンケート調査のこの部分のコメントからは、教授たちに共通する見解を読み取ることができる。いわゆる「学内業務」において専門能力を活用することは、大学側からそれほど評価されるわけではなく、特段の励みになるわけではないということである。典型的な意見としては次のようなものである。

「これら多くの学内活動に携わったことは、大学側から強制されてやったわけではないのです。むしろ、大学側は私が何をやっていたのかわからないと思います。」

「私はメンターをしています、大学に正式に依頼されたわけではありません。同僚への義理(moral obligation)から進んで引き受けたのです。人から頼まれれば喜んで引き受けるものでしょう。いろいろな同僚から頼まれることがあります。」

表3 大学は教授の専門能力をどのように活用しているか
(多い順。「強くそう思う」、「そう思う」と回答した人の割合)

研究・開発プロジェクトやグループを主導する	79
経験の浅い研究者や教員のメンター役を務める	75
大学の各種委員会に貢献する	62
学外との関係を築く	58
学外において自大学を代表する	54
特定の課題について上級管理職に助言する	33

同様に、本務校よりも客員教授を勤めた先の大学の方が、自らの専門知識がより活用できたとする回答者もいた。このことは、教授たちがその本務校から疎外されていると感じている(the professors felt excluded from the ‘local’ context)ことを示している。彼らは外部資金を獲得し、国際的

な学術雑誌に論文を発表する一個人であるとみなされている。教授たちの専門分野における自己認識やその名声は、本務校に貢献することによって形成されるというよりも、たいていの場合は本務校の外側で形成されているのである。

こうした教授たちの認識は、Merton(1947)の有名な二類型を想起させる。彼は、地域社会において人がどのような役割を果たしているかを「ローカル型」(‘locals’)と「コスモポリタン型」(‘cosmopolitans’)という言葉を用いて表現した。そして、Gouldner(1957)は公的組織のメンバーシップという視点から Merton の類型をより精緻化した。Gouldner によれば、「コスモポリタン型」の人は専門的なスキルや知識を抛りどころにして、現在所属する組織のメンバーよりも、外部の準拠集団に強い帰属意識をもっている。つまり、現在の組織に対する忠誠心は「低い」ということになる。これに対して、「ローカル型」の人は専門的スキルの形成にはあまり大きな関心を払っていないが、彼らを雇用する組織に対しては高い忠誠心を持っている。Gouldner はこの概念を米国のリベラルアーツカレッジの教員に適用し、彼らの職業生活の多様性を明らかにした。これによると、コスモポリタン型の教員は研究をより重視し、よりたくさんの論文を書き、知的刺激を学外から得ている。彼らは積極的に別の大学に異動したいと考えており、ローカル型の人と比較すると学内の知人は少ない。

大学教授の一般的なイメージの中には、多くの点でコスモポリタン型の特性を見出すことができる。彼らは研究に強い関心を持ち、専門を同じくする学外の人々と仲間意識を形成したがるとみなされている個人の集まりである。最悪の場合、こうした特性によって大学教授の性格が否定的に語られることがある。その典型的な例として、「カウボーイ」のように無責任で自己本位に振る舞うビジネススクール教授の事例研究がある。この教授はコンサルタント業で稼ぐことばかりに執心し、教育や学内業務にほとんど貢献しない(Piercy, 1999, 698)。本務校での職務に対する責任感の欠如から、大学教授は「ぶらぶらしていて、若手教員の支援もしようとせず、学部生の教育を他の教員に押し付け、よそよそしく、権威主義的」(Bassnett, 2004, 3)といった性格描写がなされている。一方、英国の研究評価活動は、学者に対して研究生産性を高めることへの国際的な圧力が高まっていることの証左である。このことは、大学教授の報酬と評価がコスモポリタニズムによって規定される時代が到来したことを意味している(Altbach, 2006)。

教授たちの帰属意識が本務校の外側を向いているのと同時に、教授が本

務校の運営にどのような役割を果たしているのかという問題も存在する。1992年以後に設立された大学では、教授が大学の上級レベルの意思決定から不当に疎外されているという意見がみられた。この点を最も強調したのは、かつて伝統的な大学に所属し、今日では92年以後に設立された大学で働いている教授である。

「教授やリーダーの職にある人が、大学をどのように運営すべきかについて大局的な意思決定を行う執行部のメンバーになるのは当然ですよ。(そうでなければ)社長や取締役がいて、中間管理職によってあらゆる決定が行われる営利企業と同じではないですか。」(腫瘍学の教授)

さらに別の教授は、自分たちの意見が大学側に必要とされていないだけでなく、下手に意見を述べれば、マッチョな経営文化のなかで排斥されてしまう危険があったという。

「大学の基本方針に沿った意見でなければ、口に出したらとんでもないことになるでしょう。今後の昇進に支障をきたす恐れがあります。」

5. 指導者としての教授

オンラインによるアンケート調査の最後は、教授が指導者(leader)として果たすべき役割は何かについて自由記述してもらった。この点はインタビュー調査でも重視した点である。両調査の回答結果によると、大学教授には指導者として6つの主要な特性があることが明らかとなった。それらは、ロールモデル(role model)、メンター(mentor)、伝道者(advocate)、学問の守護者(guardian)、資金調達者(acquisitor)、大使(ambassador)である。これらの特性に共通しているのは、大学教授のリーダーシップにおける知的特性および道徳的特性を表していることである。

5.1 ロールモデル

回答者が指摘したのは、教授は学者としての名声と業績において「ロールモデル」たるべきであるということである。それは一義的には研究生産性においてであり、専門知識が社会に与える「インパクト」の大きさにおいてという意味である。何人かの教授は、学術的なリーダーシップと組織

マネジメントの役割を区別すべきだと述べている。つまり、教授はオールラウンドな能力をもった人物というよりも、「特定分野あるいは特定課題の専門家あるいは権威」として一般に定義される。しかし一方で、ほとんどの回答者が指摘しているのは、教授はほとんどあらゆる学術的な役割においてロールモデルになるべきだとする考え方である。たとえば、教授は有能なマネージャーでありながら、「学生にインスピレーションを与えてくれる教師」であることも期待される。これは、教授を「教員の中の教員」(meta-academic)、つまり信頼できる指導力をもった模範的存在としてみなす理想像である。こうした教授の定義には次の内容も含まれる。

「研究生産性が高く、影響力をもった学者や人にインスピレーションを与える教師が、実務運営スキルにも長けている場合、そういう人は（直近の、あるいは外部にいる）同僚仲間の人格的成長や集団全体の成長にも強い関心をもっているものです。同様に、先見の明があり、熱意とプラス思考にあふれる人が、学内・学外ともに精力的に仕事をこなす場合、彼らは国内外の学問の最新動向について把握しているものです。」

「教授は自分の研究分野で指導的立場を求められます。自分の学部・学科の運営業務をする立場に就かざるをえません。同時に、教授は優れた教師たるべく、専門分野の教育活動においてもその専門知識と卓越性に磨きをかけなければならないのです。」

両調査結果によれば、教育・研究の現場で悪い意味でのロールモデルになりうる教授もいると回答した人が何人かいた。ここで言う「ダメ教授」(‘bad’ professors)とは、他者を支援したり、教育・運営業務を「応分の負担」(‘fair share’)だけ果たす姿勢に欠ける人のことである。言い換えれば、教授には自分の研究関心しか興味を示さないというのではなく、「良き市民」として仕事に取り組むことが求められる。

「きわめて自分勝手に、自分の研究活動の利益になることしかしない人もいます」(工学の教授2)。

「よほど興味のあることか、自分の利益になることか、もともとチームプレイの意識をもっている人でない限り、教授に物事の責任をとら

せることは容易ではありません。」(経営学の教授)

「ダメ教授」の他の特質として明らかとなった点には、身内びいき、教育あるいは学生の成長に対する無関心、職場の待遇について否定的あるいは悲観的な態度、若手同僚に対する嫌がらせ、いじめなどがある。嫌がらせやいじめをする教授の動機としては、彼らにとって若手同僚の研究能力が「脅威」だと感じられるケース、あるいは若手同僚の研究上のアイデアを無断借用するケースが指摘された。

上記のように教授はロールモデルとして振る舞い、信頼を保つべきであるとする考え方は、高等教育分野のリーダーシップを研究したBrymanの文献において、彼が「指導者の行動様式」(‘leader behaviours’)として提示した13種類の一つに基づくものである(Bryman, 2007)。要するに、学者としての信用は教授に不可欠なのだが、そうしたロールモデルになることは昇進時にはかなり重視されるものの、本調査の回答者によれば、昇進後に必要とされるのは別の特性だという。

5.2 メンター

本調査の回答結果から明らかとなった教授の第2の特性は、経験の浅い同僚の潜在能力を引き出し、彼らを育てるという点で、「メンター」の役割を果たすことの重要性である。メンターの役割を表現する言葉は、他にも「ファシリテーター」、「ガイド」、「養育者」(‘nurturer’)など、いろいろある。あるインタビュー回答者は、自身のメンターとしての実際の役割は「仲間におごるコーヒー代」(‘a fortune in taking people for coffee’)を負担することであったと述べている。もっと詩的な表現もある。別の回答者は指導者としての自身のモットーを表現するのに、次のウェールズ地方のことわざを引き合いに出している。

「‘a fo ben bid bont’とは、指導者たる者は架け橋(bridge)たるべしという意味です(架け橋とは、他者の成長を支援する仲介者という意味。もし支援した相手が組織を去ることになったとしても。)」

メンタリングという言葉は、アンケート調査とインタビュー調査の両方で回答者が用いている。回答者からはメンタリングに相当すると考えられる実例が多く寄せられた。

- ・ 研究資金獲得に関するアドバイス
- ・ 研究成果の公開方法に関するアドバイス
- ・ 他の教員と共同で博士課程大学院生の研究指導を行うこと
- ・ 共著者になること
- ・ 経験の浅い同僚と共同で研究費を申請すること
- ・ 若手研究員の学外アドバイザーを務めること(sitting on an external fellowship panel)
- ・ 同僚教員が研究アイデアや思考を練り上げるのを支援すること
- ・ 同僚教員の論文や研究計画書が不採択になったときに、あきらめないように励ますこと

メンター役割がどの程度重要かは、回答者がいつの段階で教授に昇進したかに関係している。学者人生の半ばから後半にかけて教授になった人にとって、この役割はいっそう重要となる。自身の代表作はおそらく教授になる前に書いた論文だろうと述べた人も複数いた。学者人生の終わりに近づいている人もおり、そうした人は自身の経験知を他の人に伝える手段として、メンター役割を強く意識している。

教授が果たすメンター役割のもう一つは、同僚を学内外の圧力から守る「防波堤」(‘buffer’)のような機能である。

「私は同僚教員や学生が活躍できるような環境づくりに努めてきました。それを控えめに言うなら、彼らを内外の圧力から守る防波堤の役割を担ってきました。積極的な表現を使うなら、仲間の一人一人や集団全体を成長させ、励ますことを心がけてきました。」

多くの回答者は、教授が同僚の可能性を伸ばす存在となることを重視している。一面において、この役割は「才能を発掘する人」(‘talent spotter’)、つまり同僚を的確な方向に導く存在としてみなされる。往々にして、こうした役割は同僚をして知的な賭けへと挑戦させることを意味する。ある回答者の表現を借りれば「セーフティ・ネットがないと予想される状況下でも、同僚に飛び降りる自信を与える」ということになる。この見方に関しては、回答者から別のコメントを得られた。

「自らの権限内で同僚の能力を確信し、その能力を発揮させることです。」

知的指導力を発揮したり、周りの人々の意欲を高めるなど、教授には生成的な役割が求められると思います。「冒険」し、「実験」する学びの空間としての大学本来の性質を、もっと活かすべきだと考えます。」

5.3 伝導者

教授のもう一つの特性は、自分が属する学問分野や専門職分野の「伝導者」(advocate)となることである。数人の回答者によれば、研究活動を活発に行う、重要なアイデアを他者に説明・宣伝する、問題点を議論する、その専門分野を代表して政治的にはたらきかける、などの方法がある。教授になるということは、理論上で貢献するだけでなく、社会・政治的にも貢献するという意味が多分に含まれる。大学教授という職業は、たいていの場合、自分の専門に関する課題を社会に提唱する存在として知られている。具体的には、産学連携を進めたり、教育機会を拡大したり、失明を予防したり、古代の文明や文化を解釈したりする。こうした伝導活動は非常に専門的な話になりやすい性質をもっている。たとえば、特定の理論的立場を擁護したり、より草の根的な立場(a more populist position)から学問的な関心を社会運動（たとえば女性の権利、気候変動、刑法改正など）に結びつけるなどの手段をとる。伝導者であることは研究成果を量産すること以上の意味をもちうる。ある回答者の言葉を借りれば、提唱者になるとは、ある目標のために「一人の闘士」(‘independent champion’)となることである。

もっと言えば、人文・社会科学分野の教授の多くは、高等教育の「実利性」がより強く求められる今日において、自身の専門分野が社会にいかに必要なかを説明しなければならない圧力を感じている。自身の専門分野の重要性を説明・提唱することが、現代の大学教授に求められる主要な仕事であるという認識には、次のようなものが挙げられる。

「(教授としての)我々の仕事は、この分野を発展させると同時に守りぬくことです。我々は自分たちが行っている研究内容の重要性を訴える必要に迫られています。」(英語学の教授)

この際、専門分野に対する世間の理解や共感が不足しているというならば、知的指導者としての教授は、その重要性を自ら伝える必要があるだろう。そうすると、大衆紙に投稿したり、ラジオやテレビのインタビューに

応じたり、学校や企業や地域社会との関係を築いたりといった「渉外」業務(‘engagement’ work)をこなさなければならない。たとえば、ある医療専門職が記した昔の原文を解析してきた英語学の教授にとって、渉外業務とは今日のその専門職にとって自分の研究がいかに関係しているかを説明することである。この教授は、自身の研究テーマに職業的関連性が認められないという世間からの批判に対し、その重要性を訴えることに熱心である。彼女は「無用の知識など存在しない」と主張する。

人文・社会科学分野の教授たちがその専門分野の社会的有用性に関する世間の認識に関心を持っているのに対して、自然科学分野の教授たちは複雑な概念を世間にわかりやすく伝えることにより大きな労力を費やしている。

「さまざまなレベルでコミュニケーションする能力が重要です。科学は非常に難解ですので、これを一般の人々にわかりやすく伝えるスキルは私の仕事にとって重要です。週末の金土日に行われる患者さんとの懇談会では、講演を2回行った後で、患者さんおよびそのご家族からの質問に答える相談の場に参加しています。」(腫瘍学の教授)

5.4 学問の守護者

教授のリーダーシップに関する別の特性としては、学問的水準や学問的価値の「守護者」(guardian) (あるいは「管理人」(‘steward’)) であることが挙げられる。大学で上級のポストにある者に求められる責務の一つは、自らの専門分野の水準を高めることである。そうした責任は、学術雑誌の編集を担当したり、論文査読を行ったり、あるいはその他の「門番のような」(‘gatekeeping’)あるいは「善意に基づくボランティアの」(‘pro bono’) 仕事を引き受ける際に伴う。他には、博士課程学生の審査や論文指導など、各学問分野や専門職において評価できる水準に達した人物かどうかを確定する場合がこれに該当する。

「学問の守護者」であることは、「良き市民たる」教授にとってその一役割を担うものである。同時にこのことは、大学教員に求められる役割が教授昇進を境に多くの点で変化することを示している。教授になる前は圧倒的に個人業績(多くの場合は共同研究よりも個人単位で)が必要とされるのに対し、教授になってからは、査読や編集といった「育成能力」(‘parenting’)を必要とする仕事、あるいは「互恵的な」(‘reciprocal’)な仕

事を引き受けざるを得なくなる。このことは自然のなりゆきと言えなくもない。研究熱心な学者は、教授であるかどうかに関係なく、経験を積んで専門分野に精通するにつれて、学問の守護者としての義務や責任が増大するのが一般的である。そうは言っても、アンケート調査とインタビュー調査の回答者が指摘した通り、すべての教授にこのような「恩返しのな」(‘give-back’)役割を果たす水準に達しているわけではない。

「学問の守護者」に求められる自明の役割は、後進を育てることである。ある教授はこの点を「バトンを渡す」(‘I pass on the paton’.)という言葉で表現している。つまり、教授の関心は、引退後に自分の研究関心が後輩に継承されるべく、「後継者をどう育成するか」(‘succession planning’)にあると言えるだろう。

「研究組織のことを考えると、次に教授になる世代、つまり階段をもう一歩登りたいと願う人材を確保することが必要です。そうしないと、自分の力が衰えた時、次に代わる人がいなければ、その学問分野は絶えてしまいます。」(腫瘍学の教授)

「あらゆる教授職は学会の次の世代を養成することを強く意識しなければなりません。なぜなら、永久に教授を続けることはできないからです。」(法学の教授)

「学問の守護者」の本質は学問を持続させることである。そして、ますます認識論上の分裂状態(epistemological fragmentation)が進行しつつある現代の学問において、自分の専門分野を守り続けていくことである。

5.5 資金調達者

ほとんどの回答者は、大学教授が果たすべき優先順位について、資金調達の活動を大学が期待するほど重視しているわけではなかった。他方で、教授は研究助成、各種契約、研究資源、他の営利機会などを「調達者」(‘acquisitors’)でもあらねばならないとする意見がある。研究センターを持っていない場合、あるいは少なくとも研究費や博士課程の学生をもっていない場合、その教授が学問的に大きな影響力を持つことは難しいだろう。資金力は影響力をもたらすだけでない。大学側から組織運営や教育などについていろいろ要求される際にも、資金力があればある程度は自立を保つ

ことができる。

資金調達者であることは、若手研究者を支援することにもつながる。多くの教授が指摘した点は、教授には研究費を獲得するという役割があり、獲得した研究費は教授ほどの待遇を受けられない若手同僚や研究助手を支援するのに必要だという点である。それゆえ、多忙な教授たちは自分自身の研究時間をほとんど確保することができず、資金を獲得することや論文の編集に忙殺されている。

「今では私自身は実質的にほとんど研究していません。私の主な役割は研究費の獲得とプロジェクト管理です。」

こうした重圧がより多くのしかかるのは、チーム単位で研究するのが一般的となっている自然科学分野の教授たちである。同時に、研究資金の獲得を教授としての当然の任務であると考えられる傾向は、自然科学の教授の方が人文分野の教授たちよりも大きい。

5.6 大使

最後に、対外交渉能力という観点から、教授が自分の大学を代表して国内外の場において大学の利益を主張する上で、いわゆる「大使」(‘ambassador’)のような役割を果たすことの重要性を指摘した回答者がみられた。

「人前に出ること」(‘visible’)や「学外で活動すること」(‘out and about’)は、教授が国内外でその体面を保つ上で、および大学の名声を高める手段として、重要な活動だとみなされている。この種の活動としては、学会での基調講演、国際的な学生募集活動への参加、他大学や営利組織との研究協力などが該当する。こうした活動は大学がより社会全体かつ高等教育界全体に貢献する姿勢を示す手段となる。前述した「伝道者」の役割と重なる部分があるかもしれない。しかし、伝道者としての役割はたいてい各専門分野に深く結びついて概念的かつ社会政治的な見解を提唱する傾向があるのに対し、大使としての役割は本務校や所属学科の立場をアピールするという点に特徴がある。

表4は指導者としての教授のさまざまな特性を一覧にしたものである。総じて、教授は本務校に貢献するというローカルな役割と、自分の専門分野や専門職の発展に貢献するというコスモポリタンな責務の両方を担って

いる。つまり、教授は「コスモ＝ローカルな」存在として自己認識しているのである(Goldberg, 1976)。「コスモ＝ローカル」とは、教授が学内コミュニティと学外コミュニティの両方に帰属する指向性を指す。

すべての教授がこれらの特性をすべて兼ね備えるべきだと考えるのは現実的ではない。個々の人格はさておき、教授にはさまざまな「タイプ」がいることは多くの回答者が認めるところである。1992年以前に設立された大学か、それ以後に設立された大学かによって求められる教授像はある程度異なる。前者の大学は研究上のリーダーシップをより重視し、後者の大学では教育や学内行政に長期にわたって貢献することをより求められる。92年以後に設立された大学に所属する二人の教授は、自身が教授として果たしている役割のうち、どこまでが管理業務なのか判別できないと回答している。たいていの場合、教授が「ハイブリッド」役割をこなすことは大変な苦勞であり、うまくいかないこともある。専門家としてのリーダーシップは学問分野によって異なる点があるかもしれない。人文科学分野の教授はたとえば生体臨床医学の教授ほど研究費獲得を期待されるわけではないだろう。同様に、公的および社会的な政策上、伝道者として人前に出る役割が教授により大きく求められるような場合は、そうした政策が教授人事に反映されることもある。

表 4 教授が指導者として備える特性

ロールモデル	教育、指導力、管理運営、特定の専門分野あるいは専門職における学問的影響力、論文の内容、研究費の獲得、受賞歴、その他の研究業績において理想的な学者となること
メンター	学内外の経験の浅い同僚を支援すること
伝道者	専門分野あるいは専門職について説明し、論点を提示し、発展させ、議論を深め、政府に働きかけ、運動を起こすこと
学問の守護者	専門分野あるいは専門職の研究水準と学問的価値を守り抜くこと
資金調達者	研究費、各種リソース、研究する学生、各種契約、その他の資金調達の機会を確保すること
大使	自大学を代表して国内外で渉外活動を行うこと

6. 結論

教授は大学にとって大きな知的資産である。ただし、知的指導者としての教授の職務については、道徳的価値と機能的価値の両面からさらに明確にする必要がある。多くの教授は大学が彼らのスキルや専門知識をもっと活用するのが望ましいと強く感じている。言い換えれば、彼らはその専門能力においてはコスモポリタンとして認知されている一方、ローカルな存在としての力をもっと発揮できるだろう。教授が自らの役割だと認識している内容と、大学の経営側が彼らに期待していると教授が感じている内容には、たしかに一定のズレが存在する。その他の点においても、教授たちは本務校での日常から疎外されている、あるいは指導力やマネジメント能力を発揮する機会を与えられていないと頻繁に感じていることがみてとれる。

こうした知見は、「行為遂行性」の文化(a culture of performativity) (Ball, 2003)および新たな「管理統制主義」(managerialism)が大学人にどのような

影響を及ぼすか、という問題と深く関わっている(Deem and Brehony, 2005)。本論文の調査対象は主として英国の大学教授に限定されるが、この問題について同様の傾向がみられるオーストラリアなど他の国にもあてはまるかもしれない(Harman, 2002)。論文を書くことへの圧力は長きにわたって研究面での「伝統的な規範」であり続けたが(Brew, 2001)、新たに登場しつつある遂行的な(performative)規範においては、総経済コスト(full economic cost)にもとづいて研究資金調達や研究審査のニーズを満たすことが求められる。多くの教授は本務校における意思決定から排除されていると感じているが、これも同様に、教授職が大学理事会の有力なメンバーや学科長を兼務してきたという伝統的な役割を否定する、新しい「管理統制主義」の影響によるものである。現代の大学がもつ行為遂行的な文化(performative culture)において、これまで教授の職責に大きく関係していたメンター役割や専門的支援業務は他者に委ねられるようになった。委託先としては、研究計画書の作成支援を行う専門家を擁する研究支援組織や、学習・教授プロセスに関連する支援を行う教育開発組織、および他の補助的な学術サービスなどが挙げられる。その意味するところは、多くの教授が今なお時間を消耗するメンター役割や各種支援業務に従事している一方で、教授をこうした職責から解放して、もっと経済効率性の高い仕事に集中させる仕組みを整備する大学が増えつつあるということである。

研究・教育支援サービスの充実にもかかわらず、大学（および教授職）は今なお基本的な難問に直面している。それは、教授に昇進する際に必要とされる行動特性と、重要性を増しつつある教授一人一人の「行為遂行性」、そして教授としてふさわしい指導者たるべく求められる特性が一致しないという点である。他者の成長を促し、支援するためには多様なスキル、無私の精神、チームプレーの倫理が必要となる。研究マネジメントに関して大学が教授を支援できるとすれば、この点において他にない。次のコメントはそれを端的に表現したものである。

「教授への昇進においては指導力の実績はほとんど考慮されず、個々の研究業績指標が重要です。したがって、教授が実効的な指導スキルを身につけるのは難しいかもしれません。」

本論文で得られた知見に対して、各大学は（管理職のような付加的役割と切り離して）教授に求める職務分掌を（より明確に）定める必要がある

う。職務分掌を定める際に本稿で明らかとなった教授職の特性をいくらか反映させることができるだろう。また、新任教授の能力開発やメンタリングを行うプログラムを開発する必要がある。こうしたプログラムをもっている大学はまだほとんど存在しない。もし大学が指導的立場にある教員の潜在能力を最大限に引き出す必要があるなら、こうした課題を検討することは不可欠である。

注

- 1) イギリスの大学長は名誉職のため、実質的な執行権限は副学長が握っているのが通例である。したがって、日本の大学の文脈に照らせば、副学長補佐→副学長、副学長→学長と読み替えて差し支えないだろう。
- 2) 旧ポリテクを指す。
- 3) 旧ポリテク以外の大学を指す。

参考文献

- Altbach, P., 2006, "Cosmopolitanism run amok: Work and rewards in Asia's universities.", In *International higher education: Reflections on policy and practice*, ed. P. Altbach, pp.151-54. Boston: Center for International Higher Education, Boston College.
- Ball, S.J., 2003, "The teacher's soul and the terrors of performativity.", *Journal of Education Policy* 18, no. 2: 215-28.
- Bassnett, S., 2004, "The changing role of the professor. National Conference of University Professors."
<http://www.rdg.ac.uk/ncup/Susan%20Bassnett.htm>.
- Brew, A., 2001, *The nature of research: Inquiry in academic contexts*. London: Routledge Falmer.
- Bright, D., and M. Richards. 2001, *The academic deanship: Individual careers and institutional roles*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryman, A., 2007, "Effective leadership in higher education: A literature review", *Studies in Higher Education* 32, no. 6: pp. 693-710.
- Chambers, J., L. Huxly, P. Sullivan, and B. Thackwray, 2007, *Enhancing organisational development in English universities*. Bristol: Higher Education Funding Council for England.

- Deem, R., and K.J. Brehony, 2005, "Management as ideology: The case of 'New Managerialism' in higher education", *Oxford Review of Education* 31, no. 2: pp. 217-35.
- Goldberg, A.I., 1976, "The relevance of cosmopolitan/local orientations to professional values and behavior", *Sociology of Work and Occupations* 3, no. 3: pp. 331-56.
- Gouldner, A.W., 1957, "Cosmopolitans and locals: Toward an analysis of latent social roles – I", *Administrative Science Quarterly* 2, no. 3: pp. 281-306.
- Halsey, A.H., 1992, *The decline of donnish dominion: The British academic professions in the twentieth century*. Oxford: Oxford University Press.
- Harman, G., 2002, "Academic leaders or corporate managers?", *Deans and heads of Australian higher education, 1977 to 1997*. *Higher Education Management and Policy* 14: pp. 53-70.
- Higher Education Statistics Agency, 2009, HESA data shows increase in proportion of female professors. Press release, March 30, 2009. <http://www.hesa.ac.uk/index.php/content/view/1397/161/>.
- Kirkland, J., 2008, "University research management: An emerging profession in the developing world", *Technology Analysis and Strategic Management* 20, no. 6: pp. 717-26.
- Knight, P., and P. Trowler., 2001, *Departmental leadership in higher education*, Buckingham: Open University Press.
- Macfarlane, B., 2007, *The academic citizen: The virtue of service in university life*, New York: Routledge.
- Macfarlane, B., 2008, "Engaging the professoriate: Recognising and brokering the potential of professors as educational developers", Paper presented at 'Changing Educational Development: Whose Values? Whose Agendas? Whose Future?', 13th Annual Conference, Staff and Educational Development Association, November 18-19, in Birmingham.
- Merton, R.K., 1947, "Patterns of influence: Local and cosmopolitan influentials". In *Social theory and social structure*, ed. R.K. Merton, pp.387-420. Glencoe, IL: The Free Press.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), 2006, *Women in scientific careers: Understanding the potential*. Paris: OECD.
- Ozkanli, O., M. de Lourdes Machado, K. White, P. O'Connor, S. Riordan, and J.

- Neale.,2009, “Gender and management in HEIs: Changing organisational and management structures”, *Tertiary Education and Management* 15, no. 3: pp. 241-57.
- Piercy, N.F.,1999, “A polemic: In search of excellence among business school professors: Cowboys, question marks, chameleons and quislings”. *European Journal of Marketing* 33: pp. 698-706.
- Smith, D.N., J. Adams, and D. Mount., 2007, UK universities and executive officers: The changing role of pro-vice-chancellors. Final Report. Leeds: Higher Education Policy Unit, University of Leeds and Evidence Ltd.
- Tight, M., 2002, “What does it mean to be a professor?”, *Higher Education Review* 34: pp. 15-31.
- University of Sussex, 2008, “Criteria for the appointment and promotion of academic faculty”.
<http://www.sussex.ac.uk/Units/staffing/personnl/reviews/academic/criteria.doc>.
- Whitchurch, C., 2006, *Professional managers in UK higher education: Preparing for complex futures*, London: Leadership Foundation for Higher Education.

大学教育改革におけるリーダーシップの主体

－ オーストラリアの公募型プログラムの事例－

中 井 俊 樹

＜要 旨＞

本稿の目的は、オーストラリア学習教授カウンシルの公募型リーダーシッププログラムに採択された43件のプロジェクトから、大学教育改革のリーダーシップの主体がどのように捉えられているのかを明らかにすることである。

同プログラムでは、大学の中のさまざまな者のリーダーシップに焦点をあてたプロジェクトが実施されている。リーダーシップが必要とされる環境、リーダーシップの主体、リーダーシップ開発の目的と方法などにおいて多様なリーダーシップを対象としたプロジェクトが展開されている。

とりわけ上位の役職者以外の者のリーダーシップに焦点があてたプロジェクトが多い。明確な役職者を対象としたプロジェクトであっても、コーディネーターのように中堅の教員が就く役職者のリーダーシップを対象としたものが大半である。また、分散型リーダーシップのプロジェクトの中には、特定の役職に就かない一般教員のリーダーシップを対象としたものも見られる。

多くのプロジェクトにおけるリーダーシップの捉えられ方は、ポスト英雄型リーダーシップと呼ばれるものであり、学長や学部長などの上位の役職者のリーダーシップ、つまり英雄型リーダーシップを重視している日本の大学運営に対して示唆を与えると言える。

1. 大学改革におけるリーダーシップの課題

大学改革におけるリーダーシップの重要性がさまざまな場面で叫ばれるが、そもそも大学において誰のリーダーシップが期待されるべきであろう

か。

近年の大学に対する政策提言においては、学長や学部長などの上位の役職者のリーダーシップの重要性が指摘されている。たとえば、1992年の大学審議会答申「大学運営の円滑化について」では、「学長のリーダーシップ発揮のための諸条件」として、任期を長くすること、学長補佐体制を整備すること、学内の予算配分の権限を増やすことなどが提案された。学部長や研究科長についても、「新しい学問分野への対応、学部の将来構想の策定、カリキュラム改革等について、リーダーシップを発揮する必要性が増してきている」と指摘されている。

以後の政策提言も基本的には同じ方向性を持っている。1998年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について－競争的環境の中で個性が輝く大学」では、「学長には、責任ある強いリーダーシップの発揮が求められる」とし、「大学運営を責任を持って遂行する上で必要な企画立案や学内の意見調整を行うための学長補佐体制を整備する」ことが提案されている。2005年の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」では、「国立大学の法人化、公立大学法人制度の創設、私立学校法改正による学校法人制度の管理運営面の改善の趣旨を生かして、国公私立大学それぞれが、組織運営体制の充実、学長のリーダーシップの強化、学内組織の役割分担の明確化等を図れるよう支援する必要がある」と述べられている。

これらの政策提言は、大学の運営のあり方に変化を与えてきた。学長の任期の長期化、副学長や学長補佐などの学長補佐体制の整備、学長裁量経費などによる学長の予算配分における権限の拡大などが、国立大学を中心に多くの大学で取り込まれるようになった。

学長や学部長などの上位の役職者のリーダーシップの発揮を期待し、そのための環境を整備してきた一連の流れの背景には、大学の上位の役職者をリーダー、構成員をフォロワーという関係で捉える考え方があると言える。「学長は、校務をつかさどり、所属職員を統督する」と学校教育法第92条第3項で定められているように、組織の中の公式な役職という観点では学長はリーダーと言える。

しかし、本稿で問題にしているのは大学改革を推進する実質的なリーダーシップの主体である。はたして大学において、上位の役職者と構成員の関係をリーダーとフォロワーという関係で捉えることが適切であり、そのように捉えることによって大学の教育の質を向上を促進することができるのであろうか。

大学における上位の役職者のリーダーシップに関しては、限定的に考える研究者もいる。バーンバウムは、「学長が、大学を大きく変えることができるとの信念をもってその職に就くのは間違いである」と指摘し、大学の持つ性質から、上位の役職者が組織を大きく変えることの難しさを指摘している（バーンバウム 1992: 268）。さらに、「学長は大学のさまざまな下位単位にリーダーシップが出現するようにすべきである」（p.246）と指摘し、自分以外のリーダーシップを支援することの重要性を指摘している。

上位の役職者のリーダーシップの限界については、大学教員の特性とも関連している。バーンバウムは、「自らをまずは独立した専門家であり学者であると考え、特定の大学の一教員であるのは（もしあるとしても）二次のようである」というタイプの教員の存在を指摘し、大学教員の所属意識の問題を提起している。また、絹川（2004）は、「大学教員は他者から指示されることを本能的に嫌う。それは学問の自由を希求する主体的な立場に由来するとされる。しかし、その現実には往々にして大学教員のエゴと区別し難い」（p.352）と教員に対して指示することの難しさを指摘している。

一般的なリーダーシップ論において、トップ経営者がリーダーシップの機能を発揮すると見なす英雄型リーダーシップ (Heroic Leadership) とは異なり、組織における複数メンバーによってリーダーシップ機能が共有されていると見なすポスト英雄型リーダーシップ (Postheroic Leadership) が注目されている（松尾 2009、Fletcher 2004、Yukl 1999）。ポスト英雄型リーダーシップには、共有型リーダーシップ (Shared Leadership)、分散型リーダーシップ (Distributed Leadership)、集合的リーダーシップ (Collective Leadership) などの形態がある（淵上 2009、Pearce and Conger 2003、Denis et al. 2001）。ポスト英雄型リーダーシップにおいては、リーダーシップは組織全体に広がっており、極端な場合には成員全員がリーダーの役割を共有しているとも考えることもある。

大学におけるリーダーシップを考える際には、実質的な意味でリーダーシップの主体はどこにあるのかという問いは重要である。大学の学長や学部長などの役職者はそもそも実質的なリーダーなのであろうか。経営者の役割について、オーケストラの指揮者に近いのか、それとも人形劇の操り人形に近いのかという議論がある（ミンツバーグ 1993: 80）。大学についても「学長は集団の親方であると同時に召使である」と述べられることがある（バーンバウム 1992: 114）。

大学の組織の特性を踏まえた上で、学長らがリーダーシップの機能を発

揮する英雄型リーダーシップのモデルを適用した方がよいのか、組織における多数のメンバーによってリーダーシップ機能が共有されていると考えるポスト英雄型リーダーシップのモデルを適用した方がよいのかは、大学運営を考える上で重要な論点である。本稿では、オーストラリアにおける大学教育改革のリーダーシップ開発を事例として、大学教育におけるリーダーシップの主体に関する問題を扱う。

2. 目的と方法

オーストラリア学習教授カウンシル (Australian Learning and Teaching Council) は、2005 年から公募型の大学教育のリーダーシッププログラム (Leadership for Excellence in Learning and Teaching Program) を実施している。大学教育のリーダーシップに特化した大規模の公募型プログラムは、日本の高等教育政策においてこれまで見られない先駆的な取り組みと言える。このオーストラリアの事例を分析することは、大学教育のリーダーシップが叫ばれる日本の高等教育政策や各大学の実践に対して示唆を与えるものと考えられる。

本稿では、オーストラリア学習教授カウンシルのリーダーシッププログラムに採択されたプロジェクトに着目することで、オーストラリアにおいて大学教育のリーダーシップ開発がどのように捉えられているのかを明らかにし、日本の大学教育におけるリーダーシップ開発に示唆を得ることを目的とする。オーストラリア学習教授カウンシルのリーダーシッププログラムには、機関のリーダーシップを対象としたプロジェクト以外にも、全国規模の学問分野別のリーダーシップを対象としたプロジェクトがあるが、本稿では機関のリーダーシップを対象とした 43 件のプロジェクトを対象とする。

本研究の方法は、関連資料の分析とプロジェクト関係者からの聞き取り調査である。主に分析の対象とする文献と資料は、オーストラリア学習教授カウンシルの各種資料と採択された各プロジェクトの報告書や成果物である。また関係者からの聞き取り調査は、2011 年 7 月 4 日から 7 日に開催された HERDSA (Higher Education Research and Development Society of Australasia) の第 34 回国際大会において実施した。

3. オーストラリア学習教授カウンシルの公募型プログラム

3.1 リーダーシップが注目される背景

大学教育のリーダーシップが注目される背景には、大学内外の変化がある。オーストラリアの大学の主な外部環境の変化としては、学生の多様化、ICTの進展、財源縮小、非常勤講師の増加、アカウントビリティへの要請などがあり、大学は複雑化した環境変化に対応することが求められている（ALTC 2011b: 8）。外部環境に適切に対応するために、大学教育におけるリーダーシップが重要だと考えられている。

また、大学の内部においても上位の役職者がリーダーシップを発揮しやすい体制が整えられている。近年、多くの大学において学長補佐体制や学部長補佐体制などの組織改革が行われた。1990年代に教育担当の副学長職が、2000年代には教育担当の副学部長職が多くの大学において置かれた。

大学におけるリーダーシップ開発のニーズの高まりは、リーダーシップの研修プログラムを提供する専門機関も生み出している。2007年にLHマーチン高等教育リーダーシップマネジメント研究所（LH Martin Institute for Higher Education Leadership and Management）が設立されている。同研究所は、オーストラリア政府によってメルボルン大学のキャンパス内に設立された国立の機関である。同研究所は、大学のリーダーシップとマネジメントに関する適切なプログラムと活動を通じてオーストラリアとニュージーランドの高等教育の質を向上することを目的とした組織である（LH Martin Institute for Higher Education Leadership and Management 2011）。副学長や学部長などの上位の役職者を対象としたリーダーシップ開発のプログラムやセミナーを提供している。プログラムの中には、5日間の滞在型の研修で約1万ドルの参加費を課すものもある。

オーストラリア学習教授カウンシルは、2005年から大学教育におけるリーダーシップ開発の支援を始めている。オーストラリア学習教授カウンシル（当時の名称はカリック高等教育学習教授研究所）は、リーダーシッププログラムを開始する背景として、高等教育全体を通してリーダーシップ開発が十分でなく、多くの場合は職務を進めながら学習するという形態にすぎないと状況分析していた（Carrick Institute Learning and Teaching in Higher Education 2006）。また、大学におけるリーダーシップは、非常に専門的な活動であり、かつ学習可能な技能であると捉え、大学教育のリーダーシップ開発のためのプログラムの必要性を認識し、公募型のプログラム

を開始することになった。

3.2 リーダーシッププログラムの概要

オーストラリア学習教授カウンシルのリーダーシッププログラムの英文正式名は、Leadership for Excellence in Learning and Teaching Program であり、大学教育の質向上をリーダーシップによって達成することをねらいとしている。

リーダーシッププログラムは、オーストラリア学習教授カウンシルの助成枠組のもとで、公募形式によって採択されたプロジェクトを支援するものである。プロジェクト1件あたりの年間金額は15万ドルから22万ドルまでの範囲であり、2年間交付される。2005年度に2件の試験的プロジェクトが実施され、2006年度から本格的にプログラムが開始された。2011年5月末までに、43件のプロジェクトが採択され、22件のプロジェクトの助成期間がすでに終了している (ALTC 2001a)。

リーダーシッププログラムの特徴の一つは、リーダーシップの定義を幅広く設定していることである。プロジェクト申請の際のガイドラインに、「オーストラリア学習教授カウンシルは教育に関するリーダーシップは多様な形態をとることを認識している。ひとつのリーダーシップの形態は、教育担当副学長、学部長、学科長のように公式な役職者により担われるものである。また別のリーダーシップの形態は、教育指針の開発者、カリキュラムの開発者、教室の改善に貢献する者のように、多くの者が教育の質向上に重要な役割を担っていると考え、公式にはリーダーシップを担う主体を特定していないものである」と記されている (ALTC 2011b: 5)。オーストラリア学習教授カウンシルは、多様なリーダーシップの形態のプロジェクトから学ぶことに意義を見出していると指摘されている (Anderson and Johnson 2006: 10)。

リーダーシッププログラムを充実させるためにオーストラリア学習教授カウンシルはさまざまな工夫をしている (ALTC 2011b)。プロジェクト申請書作成にあたっては、リーダーシップの概念について解説した2本の論文を読ませ、申請するプロジェクトにおけるリーダーシップの捉え方を明らかにさせる。また既存のプロジェクトの報告書を参考に、過去のプロジェクトと申請するプロジェクトとの関係を明確化させる。リーダーシップには多様な捉え方があるため、関係者に用語上の誤解を与えないようにする工夫と言える。また、プロジェクトの途中段階での進捗状況の報告や終

了時の報告書の公開を求めている。どのプロジェクトも、ワークショップにおける配付資料や各種ツールなどの資料を含む分量の多い報告書を提出して、オーストラリア学習教授カウンシルのウェブ上で公開している。

3.3 採択されたプロジェクト

リーダーシッププログラムに採択された43件のプロジェクトは、オーストラリア学習教授カウンシルによって、リーダーシップの捉え方の違いから構造職位型リーダーシップ (Structural/Positional Leadership) と分散型リーダーシップ (Distributed Leadership) に分類されている (ALTC 2011a)。

構造職位型リーダーシップは、学内の特定の集団のリーダーシップスキルの調査・開発や、教育改革のリーダーシップが発揮されやすい組織構造の構築を目指すプロジェクトである。表1は、24件の構造職位型リーダーシップのプロジェクト名を記したものである。

一方、分散型リーダーシップは、ネットワークや実践コミュニティ (Community of Practice) の構築を通して組織全体における分散的で協働的なリーダーシップ開発を目指すプロジェクトである。表2は、19件の分散型リーダーシップのプロジェクト名を記したものである。

それぞれのプロジェクト名とその内容を見ると、リーダーシップが必要とされる環境、リーダーシップの主体、リーダーシップ開発の目的と方法など、大学における多様なリーダーシップが扱われていることがわかる。多様な形態のリーダーシップを推進したオーストラリア学習教授カウンシルのねらいが、各プロジェクトに反映していると言える。

それぞれのプロジェクトは多様性をもつが、一部に共通する点も見られる。一つは、実践コミュニティという概念を取り入れているプロジェクトが11件と多いことである (S6, S10, D1, D2, D5, D9, D10, D12, D14, D15, D19)。またリーダーシップの理論的枠組みを扱っているプロジェクトも9件である (S7, S8, S11, S12, S15, S19, D4, D7, D16)。先住民のリーダーシップのプロジェクト6件 (S3, S21, D6, D8, D13, D17)、複数キャンパスのリーダーシップ3件 (S15, D9, D10) など特徴的な内容と言える。

表1 構造職位型リーダーシップのプロジェクト

S1	副学部長とコースコーディネーターの役割の強化 (2005)
S2	オーストラリアの高等教育機関のアカデミックリーダーシップ能力 (2006)
S3	先住民の高等教育のための機関リーダーシップのパラダイム (2006)
S4	コースレベルのアカデミックリーダーシップ開発 (2006)
S5	カリキュラム開発におけるリーダーシップ (2006)
S6	学部のカリキュラム開発リーダーによる学生の教育体験の向上 (2006)
S7	ビジネス分野のアカデミックコーディネーターのリーダーシップ能力の向上 (2006)
S8	教育の質向上サイクルのためのリーダーシップ (2006)
S9	教授学習センターの戦略的リーダーシップ (2007)
S10	テレビ会議を用いたリーダーシップ (2007)
S11	学科長のリーダーシップ (2008)
S12	多面的フィードバックと研修ワークショップによるリーダーシップ開発 (2008)
S13	オンライン型リーダーシップ学習ツールとシステムの開発 (2008)
S14	ユニットコーディネーターの役割の明確化、開発、評価 (2008)
S15	リーダーシップフレームワークの適用 (2009)
S16	最前線としてのサブジェクトコーディネーター (2008)
S17	カリキュラム評価を通じたコースコーディネーターのリーダーシップ開発 (2008)
S18	キャリア初期段階のリーダーシッププログラム (2009)
S19	非常勤講師の職能開発のためのサブジェクトコーディネーターの役割 (2009)
S20	海外キャンパスをもった大学のリーダーシップ開発 (2009)
S21	先住民の大学院生のための教員のリーダーシップ (2010)
S22	評議会の果たす役割 (2010)
S23	リーダーシッププロジェクトからの示唆 (2010)
S24	ユニットコーディネーターのための支援 (2010)

出所：ALTC (2011) および各プロジェクト報告書

注：括弧内はプロジェクト開始年度。プロジェクトの名称を直訳してもわかりにくい場合はプロジェクトの内容を踏まえて修正した。

表2 分散型リーダーシップのプロジェクト

D1	学習・教授コミュニティの促進 (2005)
D2	学生フィードバックを活用した重層的なリーダーシップの開発 (2006)
D3	オンライン学習のための分散型リーダーシップ開発 (2006)
D4	教授学習のための分散型リーダーシップ (2006)
D5	リーダーシップと評価の一体化 (2006)
D6	先住民女性とリーダーシップ (2006)
D7	教授学習のための分散型リーダーシップの維持 (2008)
D8	先住民学生の研究能力開発におけるリーダーシップ (2008)
D9	複数キャンパス大学の教授学習向上のためのプログラムリーダーのネットワーク開発 (2008)
D10	実践コミュニティの開発を通じた複数キャンパス大学のリーダーシップ開発 (2008)
D11	学問分野を超えたネットワークを通じた分散型リーダーシップ (2009)
D12	ピアレビューの文脈における社会的リーダーシップ (2009)
D13	先住民のためのカリキュラム開発のリーダーシップの枠組 (2009)
D14	分散型リーダーシッププロジェクトからの示唆 (2009)
D15	学生の参加を促すリーダーとしての専門職員 (2009)
D16	就労体験学習のためのリーダーシップ能力の構築 (2009)
D17	先住民女性と教育のリーダーシップ (2010)
D18	オンライン学習環境における分散型リーダーシップ構築 (2010)
D19	高等教育における実践コミュニティのためのリーダーシップ能力の構築と維持 (2010)

出所：ALTC (2011) および各プロジェクト報告書

注：括弧内はプロジェクト開始年度。プロジェクトの名称を直訳してもわかりにくい場合はプロジェクトの内容を踏まえて修正した。

3.4 リーダーシップの主体

各プロジェクトでは、さまざまなリーダーのリーダーシップが扱われている。ここでは、それぞれのプロジェクトが想定しているリーダーシップの主体に注目する。

まず、構造職位型リーダーシップのプロジェクトであっても学長や副学長などの大学のトップのリーダーシップを対象としたプロジェクトが少ないことがわかる。評議会を対象としたプロジェクトが1件見られるが、多くは中位以下の役職者、もしくは特定の役職に就いていない教員のリーダ

ーシップを対象にしている。リーダーシッププログラムは多様なリーダーシップ形態を想定してつくられており、プログラムのガイドラインにおいても副学長や学部長などのリーダーシップも例としてあげられていた（ALTC 2011b: 5）。しかし、結果として上位の役職者のリーダーシップを対象としたプロジェクトは少なかった。

明確な役職者を対象としたものには、副学部長（Associate Dean）、学科長（Head of School）、プログラムディレクター（Program Director）、コースコーディネーター（Course Coordinator）などがある。副学部長と学科長は主に教授が就く役職であるが、プログラムディレクターは上級講師（Senior Lecturer）、コーディネーターは講師（Lecturer）が就くことのできる役職である。特にコーディネーター職を対象としているプロジェクトは8件（S1, S4, S7, S14, S16, S17, S19, S24）と多いため、全体として中堅の教員が就く役職者のリーダーシップを対象としていることがわかる。コーディネーターのためのハンドブックを刊行している大学もある（Edith Cowan University 2011）。

また、学内における教授学習センターのリーダーシップのあり方に焦点を当てるプロジェクト（S9）、将来のリーダーのためのプログラム開発を実施するプロジェクト（S18）、先住民学生が大学の中でより活躍するために教員のリーダーシップ開発を実施するプロジェクト（S21）など、多様な層を対象にしたプロジェクトが見られる。

一方、分散型リーダーシップのプロジェクトの中には、対象となるリーダーの役職が明確でないプロジェクトが多い。分散型リーダーシップのプロジェクトでは、組織の中での非公式な関係性が強調され、実践コミュニティやネットワーク構築などに重点が注がれるからである。分散型リーダーシップは、特定の役職者がリーダーシップを発揮するというよりも、組織の中には役職者以外にもさまざまな実質的なリーダーが存在して、場面に応じて役職に関わらず誰もがリーダーになりうるという前提で考えられたモデルである。そのためすべての教員がリーダーであるという立場をとるプロジェクトもある。

分散型リーダーシップのプロジェクトでは、実践コミュニティという方法が使用されることが多い。実践コミュニティとは、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」（ウエンガー他 2002: 33）であり、各大学では非公式なメンバーによる実践コミュニティ開発に取り組んでいる。

たとえば、リーダーシッププログラムに採択されているサザンクイーンズランド大学 (D19) では、タブレット型パソコンを使った教授法に関するコミュニティ、学生の公正さを考えるコミュニティ、指導教員のあり方を検討するコミュニティなど17の実践コミュニティを学内に設置している¹⁾。ただし、自然にこのような実践コミュニティが発生するのではなく、それらを促進するファシリテーターの役割が大学の中で必要とされる。ファシリテーターにとって、教員の時間調整、安心できる環境の整備、コンタクトの維持、参加の維持などが課題であると指摘されている²⁾。

4. オーストラリアの大学におけるリーダーシップの主体

本稿では、オーストラリア学習教授カウンシルのリーダーシッププログラムに採択されたプロジェクトから、オーストラリアにおける大学教育改革のリーダーシップの主体がどのように捉えられているのかを明らかにしてきた。本稿で明らかにされた知見は以下のようにまとめられる。

まず、大学の中のさまざまな者のリーダーシップに焦点をあてたプロジェクトが実施されている。リーダーシップが必要とされる環境、リーダーシップの主体、リーダーシップ開発の目的と方法などにおいて多様なリーダーシップを対象としたプロジェクトが展開されている。

また、上位の役職者でない者のリーダーシップに焦点があてたプロジェクトが多いことが明らかにされた。明確な役職者を対象としたプロジェクトであっても、コーディネーターのように中堅の教員が就く役職者のリーダーシップを対象としたものが大半である。また、分散型リーダーシップのプロジェクトの中には、対象となるリーダーシップの主体が一般教員にまで広がっているプロジェクトも見られる。組織の中には役職者以外にもさまざまなリーダーが存在し、場面に応じて役職と関わらず誰もがリーダーになりうるというリーダーシップ観を背景にしている。

このような傾向は、オーストラリアの大学におけるリーダーシップ開発の一面を示しているが、全体を示していると考えるべきではないであろう。オーストラリアの大学改革におけるリーダーシップ開発には上位の役職者を対象としたプログラムもある。副学長や学部長などを対象としたリーダーシップ開発のプログラムを提供している LH マーチン高等教育リーダーシップマネジメント研究所はその一例である。

助成を行うオーストラリア学習教授カウンシルが多様な形態のリーダー

シップを認めた上で公募を行ったため、大学の中位以下のリーダーシップを対象としたプロジェクトが多数申請されたという側面は否定できない。また、オーストラリア学習教授カウンシルのプログラムには、上位の役職者を対象としたプロジェクトは申請しにくかったのではないかと考えることもできる。なぜなら同プログラムは、機関における実践や内容の公開性などの特徴を持っているからである。上位の役職者を対象としたプログラムは、LH マーチン高等教育リーダーシップマネジメント研究所のように、大学の枠を越えた参加者や活動内容の非公開性などの特徴をもったプログラムの方が相性がよいのかもしれない。

5. 日本の大学への示唆と課題

オーストラリア学習教授カウンシルによるリーダーシッププログラムの事例は、日本の大学にも示唆を与えてくれる。

まず、大学教育に関わるさまざまな層のリーダーシップのあり方を考える際の参考となる。これまで審議会答申などの政策提言においては、学長や学部長などの上位の役職者のリーダーシップ、つまり英雄型リーダーシップが注目されていた。一方で、中位以下の役職者のリーダーシップはあまり注目されてこなかった。オーストラリア学習教授カウンシルの各プロジェクトのリーダーシップの捉え方は、ポスト英雄型リーダーシップと呼ばれるべきものが多い。教務委員会、科目部会、FD委員会、学科長、専攻長、そして一般教員などの教育改革へのリーダーシップのあり方などを考えるきっかけになるであろう。

日本の大学において中位以下の役職者のリーダーシップ開発の事例は少ないが皆無ではない。たとえば愛媛大学で実施されている教育コーディネーター研修は中位の役職者のリーダーシップに着目した取り組みと位置づけられよう(柳澤 2010)。また各大学で実施されている研修や委員会活動の中にもリーダーシップ開発という側面を持った活動もあるだろう。既存のリーダーシップ開発を分析する必要があると言える。

さまざまな層のリーダーシップのあり方を考えることは重要であるが考慮すべきこともある。リーダーシップが組織全体に広がっていることを強調することで、大学執行部の役割が軽視され曖昧になる可能性があるからである。ポスト英雄型リーダーシップのリーダーシップ観をとっていても、役職者の役割がなくなる訳ではない。

また、現在の日本の大学で実施されているファカルティディベロップメント（以下、FD）との関係でリーダーシップ開発をどのようにとらえたらよいのかは重要な視点と言える。日本のFDの議論において教員のキャリア段階別のFDは提唱されているが、主に制度化が進められたのは新任教員研修や将来大学教員を目指す大学教員準備プログラムである。初期キャリア以降のFDのあり方についてはまだ模索段階と言える。リーダーシップ開発という観点から、中期キャリア以降のFDの内容の明確化につなげることも可能であろう。オーストラリアにおいては初期キャリアの教員を対象としたリーダーシップ開発の事例も見られたように、個々の教員のキャリア全体の中でリーダーシップ開発をどのようにFDの中で位置づけたらよいのかを検討する必要があるだろう。

さらに、一機関内で提供可能なリーダーシップ開発の範囲についても参考になる。オーストラリア学習教授カOUNシルのプロジェクトを見る限り、大学が一機関として提供できる対象者は副学部長までと読み取ることができる。学長、副学長、学部長などのリーダーシップ開発は、参加者間のネットワークづくりの要素も加えながら大学間で共同して実施するのが適切と考えることもできるであろう。

一方、課題も多く残されている。多様なリーダーシップに着目してその開発を実施する場合に、その期待される効果を明らかにする必要がある。オーストラリアで実施された各種のリーダーシップ開発についても、効果という側面から分析する必要があるだろう。本稿執筆時には、まだ助成期間を終了していないプロジェクトもあり、多様なリーダーシップ開発の効果は十分に分析できなかった。すべてのプロジェクトが終了した段階でリーダーシップ研修がどのように大学教育の質向上につながるのかという観点で分析する必要があるだろう。またアメリカにおいても、役職や権限のない教員のリーダーシップを重視した草の根リーダーシップ（Grassroots Leadership）が着目されている（Kezar 2009, Kezar and Lester 2011）。高等教育におけるポスト英雄型リーダーシップの国際的動向の中でそれぞれの理論と実践を整理する必要があるだろう。これらは今後の課題としたい。

注

- 1) サザンクイーンズランド大学では「実践コミュニティのためのリーダーシッ

「能力の構築と維持」という名称のプロジェクトを実施しており、大学のウェブ上で活動している実践コミュニティを紹介している。

(<http://www.usq.edu.au/cops/usqproject/>)

- 2) 「実践コミュニティのためのリーダーシップ能力の構築と維持」のプロジェクトリーダーであるジャクリン・マクドナルド氏の HERDSA 第 34 回国際大会における報告による。

参考文献

- ウェンガー、E.、マクダーモット、R.、スナイダー、W.、櫻井祐子訳、2002、『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社。
- 金井壽宏、2005、『リーダーシップ入門』日本経済新聞社。
- 絹川正吉、2004、「一般教育学会に於けるFDの展開」大学教育学会 25 年史編纂委員会編『あたらしい教養教育をめざして』東信堂。
- ターゼス、J.、ボズナー、B.、高木直二訳、2010、『大学経営－起死回生のリーダーシップ』東洋経済新報社。
- 大学審議会、1992、「大学運営の円滑化について（答申）」。
- 大学審議会、1998、「21 世紀の大学像と今後の改革方策について－競争的環境の中で個性が輝く大学（答申）」。
- 中央教育審議会、2005、「我が国の高等教育の将来像（答申）」。
- ミンツバーグ、H.、奥村哲史・須貝栄訳、1993、『マネジャーの仕事』白桃書房。
- バーンバウム、R.、高橋靖直訳、1992、『大学経営とリーダーシップ』玉川大学出版部。
- 松尾陸、2009、『学習する病院組織－患者志向の構造化とリーダーシップ』同文館出版。
- 淵上克義、2009、「リーダーシップ研究の動向と課題」『組織化学』43(2): 4-15。
- 柳澤康信、2010、「一体感のある教育改革を推進するための組織と制度－愛媛大学の試み」『京都大学高等教育研究』16: 148-55。
- Anderson, D. and Johnson, R., 2006, *Ideas of Leadership Underpinning Proposals to the Carrick Institute: A Review of Proposals from the 'Leadership for Excellence in Teaching and Learning Program*, Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education.
- Australian Learning and Teaching Council, 2011a, *ALTC Leadership for Excellence in Learning and Teaching: Completed and Continuing Leadership*

- Projects*, ALTC.
- Australian Learning and Teaching Council, 2011b, *Leadership for Excellence in Learning and Teaching Program: Guidelines and Supporting Information*, ALTC.
- Carrick Institute Learning and Teaching in Higher Education, 2006, *Leadership for Excellence in Learning and Teaching: Program Guidelines*, Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education.
- Denis, J., Lamothe, L. and Langley, A., 2001, "The Dynamics of Collective Leadership and Strategic Change in Pluralistic Organizations", *Academy of Management Journal*, 44(4): 809-37.
- Edith Cowan University, 2011, *Unit Coordinator Handbook 2011: An Introduction to Unit Coordination at ECU*, Edith Cowan University.
- Fletcher, J., 2004, "The Paradox of Postheroic Leadership An Essay on Gender, Power, and Transformational Change", *Leadership Quarterly*, 15: 647-61.
- Kezar, A., Lester, J., 2011, *Enhancing Campus Capacity for Leadership: An Examination of Grassroots Leaders in Higher Education*, Stanford University Press.
- Kezar, A., 2009, *Rethinking Leadership Practices in a Complex, Multicultural, and Global Environment: New Concepts and Models for Higher Education Adrianna*, Stylus Publishing.
- LH Martin Institute for Higher Education Leadership and Management, 2011, *LH Martin Institute 2011 Overview*, LH Martin Institute.
- Pearce, C. L., & Conger, J. A., 2003, *Shared Leadership-reframing the Hows and Whys of Leadership*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yukl, G., 1999, "An Evaluation of Conceptual Weaknesses in Transformational and Charismatic Leadership Theories", *Leadership Quarterly*, 10(2): 285-305.
- Boshyk, Y. & Dilworth, R. L. eds., 2010, *Action learning: History and Evolution*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

フランスにおける大学ガバナンス改革と 大学執行部向け研修

夏 目 達 也

<要 旨>

本稿の目的は、第 1 に、フランスの大学における大学ガバナンスをめぐる政府の施策や各大学のガバナンスの現状を明らかにすること、第 2 に、大学ガバナンスを担う主体のマネジメント能力を高めるための研修の現状を明らかにすることである。

フランスでは、大学改革が継続的に進む中でも、大学学内のガバナンスに関する改革にはさほど注意が払われてこなかった。2000 年前後から、ガバナンスに対する関心は高まっており、学長評議会は、改革のための諸決定を迅速化するために学長等執行部の権限拡大を主張している。学部からは同僚性に基づくガバナンスを重視する立場から学長らの方針に対する批判もみられる。政府は学長らの立場を支持し、その実現を政策的に支援している。その一環として、執行部向けにマネジメント能力向上のための施策として、研修施設の整備とプログラムの提供を行っている。プログラムは幹部事務職員向けにとどまっており、学長・副学長向けの研修はまだ不十分な状況にある。

1. はじめに

本稿は、近年におけるフランスの大学のガバナンス改革をめぐる問題を扱う。

フランスでは、1960 年代に従来の大学制度を見直す大規模な改革が実施された。そこでは学生を含めた多様な大学構成員の参加による大学運営のあり方が追求された。そのスタンスには 1990 年代まで大きな変化はみられなかった。しかし、2000 年前後からは、そのあり方に変更が迫られており、

参加型のガバナンスから、学長を中心とする中央集権型のガバナンスへと転換が次第に図られている。2007年に成立した法律（「大学の自由と責任に関する法律」）によりこの流れが促進され、中央集権型のガバナンスへの志向がより明確になっている。

中央集権型ガバナンスが重視される背景にはどのような事情があるのか。この方式によるガバナンスを進めるうえで生起している問題とは何なのか。さらにガバナンスを担う主体の能力形成はどのように実施されているのか。本稿では、このような問題を扱う。

フランスにおける高等教育に関する研究は、フランス国内においてもさほど活発とはいえない。近年、高等教育進学率が高まり在学者が増加するなかで、研究対象としての関心は高まりつつあるが、初等中等教育に関する研究と比較すると、その数は少ない。とくに高等教育機関のガバナンスに関する研究はきわめて限られている。

その中で、注目されるのは Musselin や Mignot らの大学のガバナンスに関する一連の研究である。Musselin の研究は、1960年代以降のフランスの大学ガバナンスの特徴の分析に努めている（Musselin 2001）。とりわけ、大学執行部と学部との間にガバナンスのあり方をめぐる見解の差異や対立があること等を指摘している。Mignot は、全国の大学関係者のインタビューを通じて、フランスの大学におけるガバナンスの特徴の分析に努めている（Mignot 2003, Mignot et Musselin 2002）。しかし、両者の研究には、大学ガバナンスを担う主体の能力向上に関する研修については直接的な言及はみられない。日本の研究としては、大場の一連の研究がある（大場 2003, 2010, 2011）。これらの研究において、大場は大学の管理機構をめぐる大学執行部の役割やその変化を明らかにしている。さらに、近年の大学ガバナンス改革に関する政策動向を丹念に分析している。ただし、大学執行部に関する研修に関する言及はみられない。

実際に大学を運営したり、改革を進めたりするためには、大学内の多様なアクターの利害を調整しつつ大学としての方針を決定すること、それを実行に移すことが必要である。また、それを担う主体のマネジメント能力や、それを形成し向上させるための研究も必要である。本稿では、以上のような先行研究の現状を踏まえて、目的を以下のように設定する。第1に、大学執行部を主体とする大学ガバナンスのあり方が、政府の政策の中でどのように追求され実現しているのか。これに対して学部の責任者や一般教員が、どのような反応を示しているのかを明らかにする。第2に、大学執

行部のマネジメント能力を高めるための研修が構想され実施されるに至った背景や、実際の実施状況を明らかにする。

なお、本稿で取り扱うのは大学のみとする。フランスには多様な高等教育機関が存在しており、大学はその一部に過ぎないが、学生数や教員数等の量的側面で大学は他の機関を圧倒しており、最大の高等教育機関となっている。したがって関与するアクターも多様であり、利害は複雑に絡んでいる。そのガバナンスのあり方は、大学改革ではつねに問題とされてきており、高等教育のガバナンスに関する Musselin らの先行研究でも、つねに大学が考察の中心とされてきた。

2. 大学のガバナンスの構造

2.1 2007年以前の大学の基本構造

1968年に制定された高等教育基本法（1968年11月12日付け法律、Loi d'orientation de l'enseignement supérieur、Loi n 68-978 du 12 novembre 1968）は、当時大きな社会問題に発展した学生紛争を受けて、政府が乗り出した大学改革の中で成立した法律である。当時の国民教育大臣の名称にちなんで、しばしばフォール法（Loi Faure）とも呼ばれる。この法律は、学生の要求を反映させて、参加と自治、および学際性を大学編成の基本原則としている。参加と自治の原則に関しては、大学運営を担う全学組織として、全学評議会（Conseil d'établissement）を設置するとともに、教員以外に学生や職員にも同評議会への参加を認めた。学際性に関しては、従来の学部の再編成が行われた。同法制定まで、大学は、文学部、法学部、医学部等の伝統的な学部（Faculté）を主体とする組織であった。しかし、学生数が急増する中で学生や社会の要請に応えるには、従来の組織体制では規模が大きく硬直的であるとして、再編が不可避と判断された。従来の学部組織を改め、新たに「教育・研究単位」（unité d'enseignement et de recherche, UER）が設置された。これは、学部を大幅に縮小したもので、教育と研究のための新たな基礎単位とされた。大学全体も、それまで大学区（大学区は数県で構成される広域の教育行政単位）に一校であったが、規模が縮小され複数の大学が設置されることになった。

1984年には、新たな高等教育に関する法律（1984年1月26日付け法律、Loi n 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur）が制定された。当時の大臣の名にちなみ、「サヴァリ法」（Loi Savary）と通称される法律で

ある（以下、1984年法と略）。本稿で取り上げる2007年法が制定されるまで、大学組織は基本的にこの法律によって運営されてきた。この法律では、大学運営組織として、全学評議会を「管理評議会」(Conseil d'administration)と改称したほか、研究評議会(Conseil scientifique)と教育・大学生生活評議会(Conseil d'études et de la vie universitaire, CEVU)を新たに設置した。これら3評議会には、教員、職員、学生の学内構成員のほか、学外委員(地方公共団体、企業、学術・文化団体の代表等)が加わっている。大学内外の多様な関係者が参加する中で、協議を通じて大学のガバナンスを担う体制が整備された。

2.2 大学ガバナンスの概要

2.2.1 学長・副学長の選出・権限

大学の学長(président)は、管理評議会、研究評議会、教育・大学生生活評議会に所属する委員全員によって選出される。学長選挙は3評議会が設置する合同会議で行われ、無記名投票により過半数の得票を得た候補者が学長になる。学長職に就くための基本条件是、当該大学の現職の教員であること、およびフランス国籍を有することが1984年法で規定されている。任期は5年であり再任は認められない(後述のように、学長職の基本条件、選出方法および任期・再任については2007年法で改正された)。

学長は大学を指導し対外的に大学を代表する立場にあり、大学の管理・運営に関する事項について学内を代表して最終的に責任を負う。権限の詳細は、各大学の学内規則(statut)で定められている(学長の選出方法等の詳細も同様である)。たとえば、ルイ・パスツール大学(ストラスブール第1大学、現ストラスブール大学)の学内規則によれば、学長の主な権限は以下のようである(Mallet, Balme, Richard 2002)。

- ①対外的に大学を代表し、みずからの名において大学に関する合意・協定を締結する。
- ②3つの評議会の議長を務める。議事を準備し審議を行い、意見と提案を受け取る。
- ③高等教育教職員に関する法令の枠内で所属する教職員全体に対して権限を行使する。
- ④学内各組織・サービス部門に行政・技術・労務職員を配置する。
- ⑤学内に設置される審査委員会の委員を任命する。
- ⑥大学の財政に関する各種法令にしたがって歳入と歳出を調整する。

- ⑦管理評議会に対して予算案を提案し、それを実施する。学内唯一の主要調整者として、各評議会の副議長、事務局長、学部・サービス部門の長に、署名の権限を委譲できる。
- ⑧教育・大学生生活評議会の審議を経て、学内施設・設備の使用条件を定める。
- ⑨大学の活動報告を、3評議会の合同会議に毎年提出する。

学長の職務を補佐するために、各大学には副学長（vice-président）が置かれる。法令で規定されるいわば必置の副学長は3人で、それぞれ3評議会の副議長を務める。その他に、個別の業務を担当する副学長が数人配置されるのが一般的である（国内の対外的業務、国際関係業務、学生関係業務、事務・技術職員関係業務等である。副学長の平均人数は5～6人）。副学長も3評議会の合同会議で選出される。通常は学長選挙に引き続き行われる。学長の提案する候補者リストに基づいて行われるため、自由に立候補できるわけではない。

副学長は、学長の意向を受けて、学内外で情報収集を行ったり関係機関との調整を行ったりして、それぞれの担当する業務に関して決定や実施に責任を担っている。これらの活動は学長室（bureau）を拠点に行われる。なお、大学によっては副学長の一人として学生代表による学生副学長（vice-président étudiant）が置かれている（後述の2007年法により、正式に設置が規定された）。教育・大学生生活評議会によって選出され、学生生活問題担当の副学長を務める。学長室メンバーには、これらの副学長のほかに、大学の運営に必要と学長が判断する学内教職員をメンバーに加えることも認められている（Mallet, Balme, Richard 2002）。

会計検査院の調査によれば、学長室の規模や活動の活発度は、学長が職務を遂行する上で抱える困難さの程度によって異なっている。中には、学長室を設置しても定期的な会合をもたなかったり、議論の内容も不活発であったりする事例もある。ある大学の場合、3つの評議会から選出された教員、事務職員、学生で構成している（教員4人、事務職員・学生各2名の計8名）。一方、評議会選出の教職員ばかりでなく、事務局長、会計部長、学長室長等の事務職員のほか、任意で選出された教職員で構成している大学もある。後者の場合には、活動的な学長室を設置するという意思を学長が明確にもっていることが多い。このような場合には、学長室が毎週会合を開催し、管理評議会の議決に付すために予算配分等の原案等の議題を用意するなど、活発な活動を行っている（Cour de comptes 2005）。

2.2.2. 各学部・共通施設のガバナンス —学部長・議決機関

大学は、多様な組織で構成されている。大学付設の機関（技師学校などのグランゼコール¹⁾、技術短期大学部等）、教育・研究単位、学科（département）、研究室、研究センターなどである。これらの組織は、それぞれに異なる法的地位を有する。いずれも評議会が内部に設置されており、その委員構成は1984年法により規定されている²⁾。

各組織の長（Directeur）は、当該学部の評議会が組織所属の現職教員・研究者の中から選出する。任期は5年であり、1回の更新が認められている（グランゼコール等の長は、組織内で教育を担当している者とされており、教員・研究者という制限は設けられていない）。評議会の委員（教員、職員、学生、外部委員ごとの代表）は4年ごとの選挙によって選出される（学生代表の選挙は2年ごとに実施）。

3. 大学学内におけるガバナンス改革に向けた論議

3.1 大学ガバナンス改革に関する政府機関の提言

—大学評価委員会と会計検査院

大学評価委員会（Comité national d'évaluation, CNE）は、各省庁から独立した政府機関である。各大学の教育・研究活動に関する評価を行うとともに、個別大学の評価活動から得た知見をもとに、大学全体に関するテーマについて提言を行ってきた。研究活動等の評価を行う他の類似機関とともに組織が再編・統合され、2007年に研究・高等教育評価庁（Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, AERES）が設置されるまで、活動を行った。

大学評価委員会は、2002年に大統領に提出した報告書の中で、大学の組織構造が複雑であり、ガバナンス改革がしばしば困難になっている状況について指摘している（Comité national d'évaluation 2002）。それによれば、大学には大学執行部と各部署の二重構造が存在し、学長を中心とする大学執行部と学内各組織の執行部との間にはしばしば不協和音が存在する。不協和音は程度の差こそあれ、すべての大学にみられる事実となっている。それぞれの専門を基盤とする学部自治や、それに基づく大学運営への強い傾斜は、フランスの大学の歴史的産物であるが、執行部が大学全体としての政策を立案する際に時として妨げになっている。関連して次のような事態を招いている。①大学コミュニティが大学の活動に対して本来行うべき

貢献が不足している、②大学としての統一性をもつことへの関心が一部の学内組織では欠如している、③アパシーと専門領域への「引きこもり」(enfermement)の傾向がみられる、④複合領域の教育を構想したり対応する組織を新設することが困難になっている、⑤全学の政策の立案や学内施設の相互利用等に対して強い抵抗があることなどである。これらの傾向は、近年の大学改革によって各大学に多様な組織・コースが新設される中で、さらに顕著になっている。つまり、大学執行部と学部との間には、つねに「不協和音」・対立が存在すること、そのことにより大学に求められる改革、とりわけ迅速な判断に基づく大学の政策の立案・遂行が困難になっていることを指摘しているのである。

上記のような指摘は、他の政府機関によっても指摘されている。たとえば、会計検査院である。会計検査院は、「大学の効率と能率：最近の観察と新たなアプローチ」と題する報告書を、2005年に発表している。この中で、大学の管理が非効率的であること、今後大学の環境が多様化・複雑化する中で、それに迅速に対応するためには、従来のようなガバナンスのあり方では不十分であることを指摘している (Cour des comptes 2005)。

大学評価委員会と会計検査院による報告書は、以下の点で見解が一致している。すなわち、今後の大学を取り巻く環境の変化に対応したり新たに大学に要請される課題を遂行する上で、大学のガバナンスの現状は不十分であること、大学執行部の体制・指導能力の強化を図ることが必要であること、である。

3.2 国立大学長評議会による大学ガバナンス改革に関する提案

大学執行部の権限強化が必要という政府機関による認識は、大学長評議会 (Conférence des Présidents d'Universités, CPU) のそれと基本的に一致している。同評議会は、1971年2月14日付け政令により設置された組織であり、大学長のほか、主要なグランゼコールの長により構成されている。大学経営全般に関する問題を協議したり、必要に応じて大臣に要望書や改革案を提出したりしている。評議会は、毎年、大学関係者を集めて討論会を開催しており、特定のテーマについて討論を行っている。

2001年には、大学ガバナンスがテーマになった。討論の結果をまとめた報告書では、以下の点が指摘された。1) 社会における大学の役割が大きくなる中で、大学の自律性拡大の方向で改革が進められていること、2) 改革はヨーロッパ諸国に共通にみられる現象であること、3) フランスではこの

流れから遅れていること、である。その上で、「大学に認められたサービスのミッションを適切かつ能率的に果たすためには、管理と改革に関する自律性(autonomie)を相当程度に強化すること、その自律性を大学が享受できるようにすることが必要である」(CPU 2001)と述べている。

さらに、1984年法の規定以上にシンプルで柔軟な運営条件を、大学が享受できるようにすること、とくに大学のガバナンスを、「プロジェクトに責任を持つチーム」(une équipe responsable d'un projet)に委ねることが緊急に必要と主張する。そのうえで以下の3点を主張している。第1点は、管理評議会の議決について、出席委員の過半数で議決できるようにすべきことである(現状では、委員総数の3分の2以上の賛成が必要)。第2に、学長の権限を強化すること。たとえば学内の各組織の長に認められている権利が学長に認めない場合が現行法にある状況を改善すること。第3は、副学長職の選出方法である。大学の中期計画の実施等のために大学執行部を強化すること、その一環として学長の提案に基づいて各評議会が副学長を選出すること、である。

ここで注目すべきは、大学長評議会が、学長の権限についての制約が大きいととらえ、権限の拡大が必要と考えていること、さらに、大学としての決定を迅速に行えるように、管理評議会の採決方法に変更が必要と判断していること、である。とくに、学長の補佐体制に関しては、学長の意向に沿ったメンバーにより学長室メンバーを組織すること、そのために、副学長の選出にあたり、管理評議会は学長の作成する副学長候補者リストに基づいて選出を行うことを要求している(すでに実現している大学があることも同時に指摘している)。学内各組織との関係に関しては、学長の権限をより強化すべきことを主張している。つまり、従来のように大学の執行権限を各部署に分散させるといういわば分権型のガバナンスではなく、学長チームに集中させる中央集権型のガバナンスのあり方を明確に志向している。

3.3 大学執行部の権限強化に対する反論

大学執行部の権限を強化する方向での大学ガバナンスのあり方を見直そうとする動きに対して、当然ながら反論もある。その中心を担っているのは教育・研究単位である。これまで大学執行部から相対的に独立した地位を保持してきた教育・研究単位(学内の教育研究の基礎組織、前出)にとって、みずからの権限を制限・縮小するような施策は、同単位の研究や教

育をはじめとする諸活動の妨げになると危惧されている。同様の危惧は2007年法（後述）制定以前から、いくつか表明されていた。たとえば、上記の学長評議会主催による2001年の討論集会において、理学系教育・研究単位長評議会（Conférence des Doyens de Science）は、以下のような見解を示している（Borel 2001）。

- ・ 教育・研究単位の長は同単位の評議会が選出すべきである。
- ・ 教育・研究単位の長が大学の政策を立案したり実施するうえで実質的な役割を担うべきである。
- ・ 教育・研究単位の長と大学執行部との間、さらに各レベルの評議会同士間で実質的な連携を実現すべきである。
- ・ 調和をとりつつ能率的に大学を運営するためには、大学の民主主義は多数派・少数派に還元すべきではない。
- ・ 大学の多様な構成組織は同じ権利と義務をもつべきである。

この主張に見られるのは、学長や副学長を中心とする執行部に、大学の運営に関する権限が集中することへの批判である。大学を構成する主体は多様であり、その一角を担う教育・研究単位の存在・権限を無視すべきではない、むしろ同単位の意向を十分に反映させた大学運営こそが望ましいという考え方に他ならない。執行部の権限を無批判に拡大することは教育・研究単位の存在・自治を脅かしかねない、という危惧の念を見て取ることもできよう。大学が社会から負託された基本的使命を果たすためには、同単位の意向を十分に反映させることが必要との考え方である。

同じく討論集会の総括に対して意見を提出した技術系職員組合の代表も、同様の立場から発言している。同組合は、大学コミュニティは多様な構成員により担われており、学長評議会はその一部に過ぎないこと、したがって高等教育機関を独占的に代表して発言する権限は同評議会にはないと指摘している（SNPTES 2001）。

4. 2007年法の制定とその主要規定

2007年に、サルコジ政権の下で、大学に関する新たな法律が成立した。「大学の自由と責任法」（Loi relative aux libertés et responsabilités des universités, Loi LRU、以下2007年法と略）と称されるこの法律は、1984年法に基づいて展開されてきた従来の大学のガバナンスのあり方を大きく変更することを企図したものである。とりわけ、大学執行部の権限を拡大

すること、それを通じて大学の組織全体としての決定や行動を迅速化させることをめざしている。

4.1 学長の選出方法・権限の強化

学長は、3つの評議会の合同会議での投票により選出されていたが、2007年法により、管理評議会の委員のみによる投票で選出されることになった。任期は4年に短縮されたが、1回に限り再任が認められた（従来は、任期5年で再任なし）。必ずしも学内の現職教員である必要はなくなり、非常勤教員等でも差し支えなくなった。また、フランス国籍の保持という条件も外された。

学長の権限として、従来から認められていたものに加えて、新たに以下のような権限が加えられることになった。①教育と研究に従事する教員の雇用（任期付き契約および非任期付き契約で雇用でき、しかも外国人を含め通常とは異なる条件での雇用も可能）、②教職員の雇用に関する管理評議会の決定に対する拒否、③技術・事務職員の採用、④非常勤教職員の雇用、⑤教職員に対する各種手当での支給、その他である。

4.2 管理評議会の再編

管理評議会の役割・権限の見直しが行われた。まず、委員の総数を削減している。従来は、大学の規模等により委員総数は30～60人とされていたが、これを20～30人へと大幅に削減することを規定した。委員構成は教員、職員、学生、学外者で従来と変化ないものの、その割合は大きく変化している。従来は教員45%、学生20～25%、事務・技術職員10～15%、学外委員20～30%であったのに対して、新たに教員8～14人（委員全体に占める割合は33～54%）、学生3～5人（同11～23%）、事務・技術職員2ないし3人（同7～14%）、学外委員7ないし8人（同24～38%）へと変更された。外部委員の割合が拡大していること、委員として地方公共団体の関係者以外に、企業経営者や経済界の関係者を必ず加えることを規定している点が注目される。これは、大学の運営を対外的に開かれたものにする、大学経営に企業経営の視点をもたらすという狙いによるものとみられる。その分、学生や事務・技術職員の比重は低下しており、従来尊重されてきた学内構成員の参加という理念は後退し、代わって経営の観点が強調される結果となった。

4.3 その他の評議会（研究評議会、教育・大学生生活評議会）の再編

管理評議会以外の全学の評議会として、研究評議会と教育・大学生生活評議会が設置されている³⁾。従来は上記のように、学長選出における管理評議会等との合同会議を設置するなど同評議会と並ぶ権限を有していた。2007年法により、同評議会の権限は縮小され、学長選出のための管理評議会との合同会議の設置や、そこでの投票権がなくなった。学長等に要望を提出できるとどまり、かつてもっていた提案権は認められなくなった。また、学長には年間活動報告書を3評議会に提出し了解を得ることとされていたのに対して、今後は管理評議会以外の2評議会は対象外となった。

このように、2007年法は、学長に大きな権限を付与すること、管理評議会も学長の権限行使を促進する構造に改編することが規定されている⁴⁾。これらの措置により、3評議会の議決に大きく規定されてきた従来の大学のガバナンスのあり方を見直し、学長や副学長を中心とする大学執行部主導に改めるという方針を明確に打ち出していることが理解できる。

表1 2007年法以前と以後の大学ガバナンスの変化

項目	2007年法以前	2007年法以後
学長の基本条件・任期	<ul style="list-style-type: none"> ・当該大学の現職教員職にあること。 ・フランス国籍をもつこと。 ・任期5年で再任不可。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育・研究職にあること（学外でも可）。 ・国籍は不問。 ・任期4年、1回更新可。
学長の権限	<ul style="list-style-type: none"> ・対外的に大学を代表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・対外的に大学を代表する。 ・管理評議会の学外委員の任命（評議会の同意を要す）。 ・教職員人事への拒否権発動。
学長の義務	<ul style="list-style-type: none"> ・活動報告書を3評議会に提出し、承認を得る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動報告を毎年、管理評議会に提出し、承認を得る。
学長の選出方法	<ul style="list-style-type: none"> ・3評議会（管理、研究、教育・大学生生活）の合同会議による投票。 	<ul style="list-style-type: none"> ・管理評議会委員のみによる投票。
管理評議会	<ul style="list-style-type: none"> ・大学の中心的な議決機関。 	<ul style="list-style-type: none"> ・大学の中心的な議決機関。
委員数・構成	<ul style="list-style-type: none"> ・30～60人 ・教員45%、学生20～25%、事務・技術職員10～15%、学外委員20～30%。 	<ul style="list-style-type: none"> ・20～30人 ・教員8-14人（33～54%）、学生35人（11～23%）、事務・技術職員2-3人（7～14%）、学外委員7-8人（24～38%）。
権限	<ul style="list-style-type: none"> ・他評議会とともに学長を選出。 ・大学の中期計画を決定。 ・構成員ごとの選挙による。 ・任期4年 	<ul style="list-style-type: none"> ・単独での学長の選出。 ・大学の中期計画を決定。 ・構成員ごとの選挙による。 ・任期4年

その他の評議会	<ul style="list-style-type: none"> ・各管轄事項について管理評議会に提案する権限を有する。 ・学長選出について管理評議会と合議。 	<ul style="list-style-type: none"> ・諮問機関。特定事項について要望を提出できる。 ・学長選出の権限なし。
研究評議会	<ul style="list-style-type: none"> ・学術政策の基本方針、科学技術文書、研究費配分、教員採用、教育課程、部局の研究計画・外部契約、学位新設等（大学院中心）につき提案。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学術政策・科学技術文書、研究費配分につき諮問を受ける。要望の提出（提案権なし）。
教育・大学生活評議会	<ul style="list-style-type: none"> ・教育課程、課程新設申請、学生生活支援策につき提案。（就職、学習成果、図書館等） ・学生の政治的自由を保障。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育課程、課程新設申請、授業評価、学生生活支援策につき要望提出 ・学生副学長（学生生活問題・福利厚生施設担当）を選出（必置）。
教員の勤務時間	<ul style="list-style-type: none"> ・1984年法で年間の授業担当（学生指導）時間数を規定。講義128時間、ゼミ192時間、実習288時間。 	<ul style="list-style-type: none"> ・1984年法の左記規定を継承しつつも、管理評議会が教員の法定労働時間の配分（教育、研究、その他）の原則を決定（教員に関する諸規定・組織の教育目的を考慮）。

1984年法及び2007年法の諸規定、Mallet, Balme, Richard (2002)をもとに作成。

5. 大学執行部の能力開発に関する政策

5.1 「大学の自由と責任法調査委員会」報告による執行部向け研修の提言

2007年法に基づく新運営方式は、従来の方式からの移行を希望する大学から順次進めて、最終的に2013年までにすべての大学が移行を完了する予定である。移行にともなう問題を整理し、改善提案を行うために、「大学の自由と責任法調査委員会」（以下、調査委員会と略す）が設置されている。毎年、全国の大学におけるリソース改革の状況について調査するとともに、その結果を報告書としてまとめ、国会と「全国高等・研究審議会」に対して毎年提出することとされている⁵⁾。

2010年度の報告書では、大学のガバナンスの改善に関する提言がまとめられている。そこでは、大学執行部の研修の実施が提起されている。具体的には、1) 高等教育・研究省が大学幹部職員を対象に幹部研修施設を設置すること、2) 管理評議会の決定が提起する課題・問題点の理解を促すために、各評議会の委員、とくに幹部事務職員の研修を学内で実施することである。これらの点に関連して以下のような指摘をしている。

- ① 執行部に対する研修の水準を高めることが必要である。グッドプラクティスの経験交流は有益であるが、それにとどまるべきではない。

- ② 執行部だけではなく、評議会の委員、とくに管理評議会の委員に対しても研修を行うことが必要である。権限拡大により、予算面で大きな変更がもたらされており、幹部事務職員が行うべき決定の性格や課題（enjeux）が変化しているためである。
- ③ 研修の実施に関しては、大学長評議会、「大学・高等教育機関相互支援機構」（AMUE）⁶⁾、さらに「国民教育高等研修院」（ESEN、下記）が補足的な役割を担っている。

つまり、大学を取り巻く新たな事態の発生に対処すること、それを実現するために、大学執行部が学内各議決機関との間で良好な関係を築き、大学としての決定を迅速に行うことを求めているのである。そのためには、ここで強調されているのは以下の点である。

5.2 国民教育高等研修院の概要

調査委員会は、大学執行部による職務遂行を促進するために、彼らに研修機会を提供する必要性を指摘した。その研修は実際にどのように構想され、実施されているのであろうか。執行部が実際に研修を受けているのか、その研修をどの機関が担当しているのであろうか。

研修を担っているのは国民教育高等研修院（Ecole supérieure de l'Education nationale, ESEN）である。同研修院は、国民教育省と高等教育・研究省および同所管の教育機関に勤務する幹部職員を対象に、必要な能力形成のための研修を行うことを目的としている。主として、初等中等教育の学校の幹部教員・職員の研修を行っており、一部は高等教育関係の幹部職員向けの研修も行っている。

高等教育関係者の研修受講者は、受講者総数の2割に達する。これは2007年法の規定により、大学の幹部職員の役割・権限が従前に比べて拡大していること、とくに経営監査（contrôle de gestion）、人事、内部質保証管理の業務に当たる職員向けの研修に対する需要が拡大していること（ESEN 2011）、が影響しているとみられる

この点に関して、大学学長評議会の関係者は、以下のように説明している。

「大学の予算は3~4倍に拡大している。不動産の移管等の従来予想しえない問題が発生している。」「2012年8月までにすべての大学が拡大責任・権限（RCE）に移行するため、大学責任者にとって、自分たちの組織や機関全体に関するビジョンを持つことが求められている。」（ESEN

2011)

2007 年法により大学及び学長の権限拡大に伴って発生するであろう問題に備えるため、大学経営に当たる担当者が能力を向上させること、そのために必要な研修を受けることが必要と判断しているのである。

高等教育・研究省は、大学幹部職員向けに「高等教育・研究機関マネジメント上級講座」を開講しており、その実施を ESEN に委託している。この講座は、幹部職員の経営能力の向上を指導することを目的としている。大学の組織化、人的資源の管理、諸手段の経営管理の 3 領域の一つに関して計画的に経営を行うための能力を強化することがねらいである。2010 年度は 2010 年 11 月から 2011 年 7 月までの期間に、月 2 日のペースで合計 9 つのセミナーを開催している。対象者は、高等教育機関の局長と副局長である。1 セミナーあたりの受講者数を上限 30 名と限定している。セミナーは、公務の開放、国際交流、高等教育の特殊性の 3 つのテーマで行われる。ESEN はフランス西部に位置するポワティエ市郊外に設置されているが、このセミナーはパリ市内で実施される。高級官僚養成のグランゼコールとして名高い国立行政学院 (Ecole Nationale d'Administration, ENA) が担当しており、通常はこの施設内で研修が行われる。セミナーの修了者には ENA から受講証が授与される。セミナーの概要は巻末の表のとおりである。

5.3 ESEN の提供する研修の概要と特徴

各大学とも学長や副学長、その他のメンバーで執行部を構成し、大学のガバナンスを担当している。しかし、上記のように、高等教育・研究省による度重なる改革やそれに伴い次々に打ち出される制度改正に対して、迅速に対応することは困難になりつつある。それに対応するために、高等教育・研究省の委員会でも大学執行部に対する研修の必要性が提起された。ESEN が提供している研修は、まさにそのニーズに応えるべく実施されている。

この研修をめぐっては、いくつかの特徴を指摘し得る。第 1 に、高等教育・研究省が研修を全面的にバックアップしていることである。ESEN という施設、実際の研修を担当する講師陣、それを支える事務スタッフ等は、すべて高等教育・研究省の主導で整備されている。もちろん、大学長評議会や国立大学が共同で設置・運営する組織の関与も一部にはみられるとはいえ、高等教育・研究省主導であることは明白である。

第 2 に、大学経営に関係する幹部職員を対象としていることである。大

学的环境が複雑になっている中で、大学経営陣の能力向上をめざすのであれば、学長や副学長も受講対象になり得るはずである。実際には、彼らが参加することはまれなようである。学長室を補佐する立場にある大学事務局の幹部職員が、研修の主な対象者である。幹部職員の業務は学長の職務遂行を側面から支援するものであり、その業務遂行能力の開発は学長を中心とする大学執行部による権限行使を促進することは確かであろう。しかし、研修の効果は間接的にならざるをえない。

6. 考察

－大学のガバナンスと執行部向け能力開発研修の今後の展開

6.1 大学の組織文化の特徴とガバナンス改革

マクネイは、大学の組織文化を、大学全体の政策の定義と、政策の実行に対する統制の両面で、緩やかであるか厳格であるかによって、同僚制、官僚制、法人制、企業制の4類型に分類した（江原 2005）。これはイギリスの大学の状況をベースにしたものであるが、フランスの状況にもある程度適用可能である。4類型の特性からフランスの状況をみると、同僚制をベースとしながらも官僚制の特徴も少なからず内包しているとみることができる。

1968年法やそれに続く1984年法では、大学の構成員による大学運営への参加を基本理念の一つに掲げて、大学の議決機関としての評議会を複数設置し、それぞれに一定の権限を与えてきた。その後、大学を取り巻く環境は大きく変化している。とくに近年の学生数増加によるインパクトは大きい。同一年齢層の約半数に達するような高等教育拡大、しかも急速な拡大はフランスには経験のないものであり、そのことは大学に大きな変化を求めるものとなった。まず必要となったのは学生を収容する大学の施設・設備の拡充であり、財政的な裏付けの確保である。次に、大学教育面の改革である。大学が伝統的に対象としてきた学生とはプロフィールの異なる学生を対象とすることになり、教育課程の改編や学習支援等の方策が大学に求められることとなった。

政府はこのような事態に対処するために、矢継ぎ早に改革に着手し、その実施を図ってきた。たとえば、各大学が政府との間で交わす4年間の契約である（1989年から実施）。これにより、各大学および学内各組織は、新たな運営方式を余儀なくされた。長期的な計画を立案しその実施に責任を

負う一方、自己および第三者評価を取り入れることにより活動内容を改善することが必要になった。2000年前後からは、さらにその動きは加速する。

政府の施策を各大学において確実に実施し一定の効果を確保するためには、大学のガバナンスのあり方を問題にせざるをえない。複数の評議会を中心とする運営は、大学の多様な構成員の参加を保障するという点では有効でも、機関としての迅速な意思統一やそれに基づく改革には必ずしも適合的ではないとして、しばしばその機能不全が指摘されてきた。それは大学評価委員会や会計検査院が繰り返し指摘してきた点である。政府の立場からみれば、このような状況に改革が必要と映るのはむしろ当然であったといえる。

2000年前後からは、大学のガバナンス改革の必要性に関する認識が大学内部でも高まってきた。とりわけこの問題に意識的であるのは、各大学の執行部であり、彼らが結集する大学長評議会である。彼らは、学長をはじめとする大学執行部の権限の拡大・強化とそれに基づく大学ガバナンス改革の必要性を認識している。2001年の討論集会は、そのことを大学長が改めて確認する場であり、その立場を大学の構成員や社会一般に表明する場となった。欧州高等教育圏の構築をめざすボローニャ・プロセスにより、高等教育の改革が不可避になる中で、政府は大学改革に従来以上に積極的に乗り出している。新公共政策に基づく財政改革もその一部である（大場2010）。大学は、目的や性格の異なる研究・教育組織を内部に多数抱え、しかもそれぞれが独自の権限をもつなど、他の高等教育機関には見られない複雑な組織構造をもつ。その中で改革に迅速に対応することが求められているのである。

2007年法は、大学長評議会の意向を取り入れて、各大学の裁量権を拡大することにより、こうした改革に対する各大学の積極的な取組を促すことを目指している。それを実際に担う学長をはじめとする執行部の役割・権限を拡大しており、彼らが新たに付与された裁量権を行使できるように制度を整備している。

このようにみると、1990年代以降の大学をめぐる状況は、同僚制あるいは官僚制による従来からのガバナンスのあり方に変更を迫ってきたことが確認される。結果的に法人制のガバナンスに向けて段階的に移行している。これまでの経緯を見れば明らかなように、この動きは自然発生的なものではない。政府がそれを政策的に積極的に促進しており、大学内部でそれに呼応する執行部の動きを誘発してきたとみることができる。

ただし、このような法人制によるガバナンスに対する批判ないし反発がないわけではない。同僚制に基づくガバナンスへの支持は、教員、職員、学生の間では根強い。政府は、2007 年法以前にも、大学執行部の権限強化を盛り込んだ法案をまとめて成立を図ったが、彼らの強い反発を受け、結局廃案に追い込まれた。新たな大統領の下で提出された 2007 年法をめぐっても大きな反発を受けた。成立後も、関連法令をめぐって反発は続けられ、一部は政策の変更を余儀なくされている。このように 2007 年法の趣旨や諸規定は必ずしも実現しているわけではなく、大学執行部の強力な権限の下で改革を進める方式は今後も容易に実現するとは考えにくい。その意味では、法人制モデルへの移行を、安易に必然とみることはできない。

6.2 大学執行部向けの研修

フランスの大学における内部組織では、学長や副学長を中心とする大学執行部と学部との間の緊張関係が存在することが、かねてより指摘されてきた。また、2007 年法をめぐっても、大学執行部の立場との対立が鮮明になっている。その中で、大学運営を進める必要があり、その中核を担う執行部メンバーには、高いマネジメント能力の習得が求められる。この要請に応えるために、政府は大学執行部に対する研修を ESEN を中心に実施している。大学執行部の権限拡大とその執行能力向上をめざす大学長評議会にとって、政府による研修機会の提供が大きな支援になっていることは容易に想像できる。ただし、政府が提供する研修は、現状では大学執行部の下で働く大学幹部職員向けのものである。その意味では、執行部への間接的な支援にとどまっている。

フランスの大学が近年の急速な環境の変化に迅速に対応できないといわれる背景には、複雑な諸事情がある。その一つは、学内の教員団体、職員団体、学生団体の存在とその複雑さにある。同じ職種・立場であっても、その政治的信条等によりいずれも複数の団体が存在しており、それぞれ意見が対立する場合も少なくない。大学が機関としての決定をする場合には、これらの団体との折衝を重ねつつ合意に導くことも、大学執行部には不可避に求められる。この点を考慮すれば、執行部に対する間接的な支援で十分とはいいがたい。また、その研修の期間や内容についても、改善の余地はある。

このように執行部に対してのみ能力開発の機会を提供することは、しばしば対立関係にある学内各組織の力を相対的に弱める可能性を内包してい

る。仮に教員や職員、さらに学生が、同僚制によるガバナンスを求め、みずからの大学運営・決定への参加を求めるのであれば、このような事態に対してなんらかの対応をすることが求められる。とくに、みずからのガバナンス能力を高めること、それを実現するための実効性のある諸方策を講ずることが、当然必要になってくる。

この点で、理学部長評議会が、大学のガバナンスを担うすべての責任者に対して研修を実施する必要性を指摘している点は注目に値する（Borel 2001）。大学執行部が中央集権型のガバナンスを志向している状況にあっては、教育・研究単位独自の方針の立案や実行を担保するために、教育・研究単位の執行部にこそ研修は必要との認識である。前述のように、調査委員会も大学執行部以外の構成員の研修機会の確保・拡大を提言している。上記の点を考慮すれば、この指摘は妥当なものといえる。

ただし、評議会の委員等として大学ガバナンスの一翼を担うことになる教員・職員、さらに学生を対象とする研修を、どのような組織がいかにして担うのかについては、まだ方針はみえていない。執行部や幹部職員に対するものと同様の研修の提供を ESEN に対して求めるのか、それとも独自の研修機関・組織により機会を創出するのであろうか。この点は今後の大きな論点になり得る。

7. まとめ

フランスの大学は、伝統的に国による強い統制下に置かれてきた。財政や人事を中心とする大学経営の根幹に関する部分を国が管理しており、教育課程や授与する学位の創設・改編等についても国との協議・承認が義務づけられてきた。さらに、教員の教育担当時間数や入学者選抜非実施の法定など、数多くの制約の中で、大学の裁量の余地はきわめて限定されてきた。その意味では、「フランスは、OECD 諸国中もっとも大学自治が弱い」（Maraine 2007）という指摘も、あながち的外れとは言えない。

国との関係だけにとどまらず、学内的にも問題を抱えている。たとえば、学部や付属機関・施設など多様な組織に一定の裁量権が認められており、大学執行部との権限とガバナンスをめぐる二重構造を構成してきたこともその一つである。このような学内外の制約の下で、各大学とも独自の工夫や努力によって、急速に変化する大学環境に対応すべく改革を進めてきた。

その状況下で、2007 年法により大学執行部の権限が強化された。これは

大学長評議会の意向を踏まえたものであり、従来のような学内構成員の参加と意向尊重を基本とする学内ガバナンスの見直しを進めるものである。これにより、直ちに大学執行部による強力なガバナンスが誕生するか、改革がスムーズに進むかといえば、やや疑問である。長年にわたって形成されてきたガバナンスの慣習が一気に変わるとは考えにくい。大学執行部に権限を集中させることに対する、学内の反発は依然として強い。

現在、大学改革はヨーロッパレベルで急速に展開されており、フランスもそれへの対応を迫られている。それに対処するために、大学ガバナンスのあり方が大学関係者の間で提起され議論されるようになった。大学執行部のガバナンス能力を高めるための研修についても、問題が提起され一部で実施されるようになってきている。これらの事態は、大学改革に向けて新たな段階に進むための不可避な過程とみることができる。

注

- 1) グランゼコールは、一般に大学とは独立して設置されているが、中には大学付設の機関もある。
- 2) 教育研究単位の評議会は、委員総数 40 人以下で、教員が全体の半数以上を、外部委員が全体の 20～25% を占めることが規定されている。グランゼコール等の評議会は、委員総数 40 人以下で、外部委員が全体の 30～50% を、教員が残りの半数以上を占めることが規定されている（1984 年法第 33 条）。
- 3) 研究評議会と教育・大学生生活評議会の構成や権限等は、1984 年法によって以下のように規定されてきた。研究評議会の委員総数 20～40 人で、構成は 60～80% が教職員（うち半数以上は教授または研究指導担当教員、7.5～12.5% が大学院学生、10～30% が学外委員（他大学所属の教員研究者・研究者）となっている。権限は、研究政策の基本方針や研究費の配分等を管理評議会に提案すること、大学の教育課程・授与する学位の種類について諮問を受けること等である。
教育・大学生生活評議会の委員総数は 20～40 人で、構成は 75～80% が教員代表と学生（両者同数、後者には継続教育受講学生を含む）、10～15% が事務・技術・サービス系職員、同じく 10～15% が学外委員となっている。権限は、教育に関する基本方針を管理評議会に提案したり、学位授与申請書や新コース設置計画を予審したりすること等である。
- 4) 管理評議会の選挙方法も改められた。委員総数の最大比重 33～54% を占める教員枠については、多数の得票を得たグループが全体の半分の議席を占め、残りの議席は投票率に応じて配分する方式である。これにより、特定グルー

ブによる多数派構成が容易になった。

- 5) 調査委員会の構成は、学識経験者 12 名と国会議員 4 名である。なお、委員報告書によれば、新しい運営方式に移行した大学は、2009 年 1 月 18、2010 年 1 月 57（うち大学は 51）である（Comité de suivi 2008）。
- 6) 「大学・高等教育機関相互支援機構」（AMUE）は、全国の大学やグランゼコール等の高等教育機関が加盟する公益団体で、会員相互間の協力により多様な大学業務支援を目的に、情報システムの構築、討論集会、各種出版物の刊行等の事業を展開している。

参考文献

- Baratin M., Bead O., et al., “Réforme de l'Université: Autonomie ou autocratie?”, Le Mensuel de l'Université.
(<http://www.lemensuel.net/Reforme-de-l-Universite-autonomie.html>, 2011.10.30.)
- Borel J-P., 2001, “Conférence des Doyens de Science” in CPU 2001, *Les Actes du colloque annuel de la Conférence Autonomie des Universités*.
- Comité national d'évaluation, 2002, *Repères pour l'évaluation*, Rapport au président de la République, La documentation française.
- Comité national d'évaluation, 2005, *Nouveaux espaces pour l'Université*, Rapport au président de la République 2000-2004.
- Comité de suivi (Comité de suivi de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités), 2008, *Rapport du comité de suivi de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités*.
- Conférence des Doyens de Science 2001 in CPU, 2001, *Les Actes du colloque annuel de la Conférence Autonomie des Universités*.
- Cour de comptes, 2005, L'efficacité et l'efficacités des universités, de l'économie générale et du plan de l'assemblée nationale: Observations récentes et nouvelles approches.
- CPU (Conférence des Présidents des Universités), 2001, *Les Actes du colloque annuel de la Conférence Autonomie des Universités*.
- ESEN (Ecole supérieur de l'Education nationale), 2011, *Voyage au Coeur de l'ESEN*, hors serie mars 2011.
- Mallet D., Balme P., Richard P., 2002, *Réglementation et management des universités françaises*, Berger-Levrant.
- Maraine, M., 2007, “En France, une autonomie des universités très limitée”.
(<http://autonomiedesuniversites.com/spip.php?article27,2011.05.18>.)
- Mignot-Gérard, S., 2003, “<Leadership> et le <gouvernement> dans l'analyse des organisations universitaires: deux notions à déconstruire”, in OECD, 2003,

- Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, Ed de l'OECD.
- Mignot-Gérard, S., Musselin, C., 2002, "More Leadership for French Universities, but also more divergences between the presidents and the deans", in M. Dewatripont, F. Thys-Clément and L. Wilkin, eds., *European Universities: Change and Convergence?*, Editions de l'Université de Bruxelles (with Henri Capron).
- Musselin C., 2001, *La longue marche des universités françaises*, Presses universitaires de France.
- SNPTES (Syndicat National du Personnel Technique de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche-UNSA Education), 2001, "Autonomie des universités: premières réflexions" in CPU, *op.cit.*
- 江原武一・杉本均編著、2005、『大学の管理運営改革－日本の行方と諸外国の動向』東信堂。
- 大場淳、2003、「フランスの大学における管理運営の変遷と自律性の発展－日本の国立大学法人化とフランスの契約政策の比較考察」『大学論集』33: 37-56。
- 大場淳、2010、「フランスの大学改革－サルコジ＝フィヨン政権下での改革を中心に」『大学論集』41: 59-77。
- 大場淳、2011、「大学のガバナンス改革－組織文化とリーダーシップを巡って」『名古屋高等教育研究』11: 253-72。

付表 高等教育・研究機関マネジメント上級講座の概要

テーマ	目的	教育方法	講師	主な内容
1. フランスとOECDの公的活動の論理の進展	<ul style="list-style-type: none"> ・ 欧州公共活動の比較視点をもつ。 ・ 国内公的部門の特性を理解する。 ・ 公共部門の戦略考案者と利用者の関係を理解する。 ・ その他 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 講演と事例紹介 ・ 交流、討議と質問 	<ul style="list-style-type: none"> ・ OECDの専門家 ・ 大学関係者 ・ 政府高官 	<ul style="list-style-type: none"> ・ OECD諸国の公共部門の概観 ・ 国内の公共部門の概観 ・ 国の高等教育・研究政策 ・ 討論・意見交換
2. 高等教育・研究機関のガバナンス	<ul style="list-style-type: none"> ・ 国内の高等教育・研究機関のガバナンス様式を理解する。 ・ 上記機関の事務局の権限の枠組を理解する。 ・ 機関内の社会的対話の文脈を知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 講演と事例紹介 ・ 交流、討議と質問 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大学長等 ・ 政府の行政監査官 ・ 地方公共団体 ・ 欧州大学の幹部 ・ 人事担当幹部 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大学のガバナンス ・ 執行部・幹部職員との関係・役割 ・ 社会的対話 ・ 討論・意見交換
3. 戦略的手法と管理の実際	<ul style="list-style-type: none"> ・ 機関の戦略的手法と連携に身を置く。 ・ 組織社会学の原理を理解する。 ・ 計画の管理手法を習得する。 ・ 多様なマネジメント技術を理解する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 専門的なプレゼンと討論 ・ ケーススタディ ・ 意見交換・討論 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大学長 ・ 大学関係者・専門コンサルタント ・ 地方公共団体 ・ 公的機関の計画責任者 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 戦略的分析 ・ 大学計画から対外的契約 ・ 組織の社会学 ・ 行政の戦略的・予測的アプローチ ・ 参加的管理・プロジェクトの管理と遂行 ・ 討論・意見交換
4. ヨーロッパの公的セクター・大学における人的資源管理	<ul style="list-style-type: none"> ・ 公共部門・欧州大学の人事管理枠組を知る。 ・ 人事管理手段を理解する。 ・ 先進事例交換のため過程比較手法をもつ。 ・ GPEEC手法の要素を理解する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 講演と事例紹介 ・ 交流、討議と質問 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大学関係者、欧州大学の人事責任者 ・ 地方公共団体の総務・人事部長 ・ コンサルタント 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 欧州大学の人事部の概要 ・ 欧州大学1・2校の人事部 ・ 欧州大学の人事部の組織 ・ GPEECの順序 ・ 討論・意見交換
5. ヨーロッパの公的セクター・大学における予算・財政管理	<ul style="list-style-type: none"> ・ 高等教育・研究機関の経営・財政枠組を知る。 ・ 使用する道具と方法を理解する。 ・ 優れた実践交流による過程の比較手法を習得する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 講演と事例紹介 ・ 交流、討議と質問 ・ ケーススタディ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大学関係者・EU財政担当部長 ・ 財政専門の政府高官 ・ 病院事務長 ・ 管理・監査機関代表 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 国の大学・研究活動の経済的側面 ・ 公役務担当者の予算管理 ・ 機関の予算政策の手段 ・ 経営管理の手法 ・ 討論・意見交換

フランスにおける大学ガバナンス改革と大学執行部向け研修

<p>6. ヨーロッパの公的セクター・大学における経営・改革の管理</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・EUの大学の経営管理の枠組を理解する。 ・使用する方法と道具を理解する。 ・優れた実践交流により過程の比較手法を習得する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・講演と事例紹介 ・交流、討議と質問 ・ケーススタディ 	<ul style="list-style-type: none"> ・大学関係者とEU高官・欧州大学協会代表・公共団体と公的機関の管理・計画責任者・高等教育機関の幹部 	<ul style="list-style-type: none"> ・高等教育・研究機関の経営管理・改革支の枠組 ・欧州大学の経営管理・改革支援の枠組 ・大学の戦略・連携枠組の調査に経営管理手法を用いる。 ・討論・意見交換
<p>7. 経営・研究の知識・最適化の国際化</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・国内大学発展と国際環境を知る。 ・欧州の研究機関の管理様式を理解する。 ・組織と研究者向けサービスの質を評価する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・講演と事例紹介 ・交流、討議と質問 	<ul style="list-style-type: none"> ・国内・EU大学関係者 ・欧州大学協会代表 ・省研究・革新局代表 ・大学等の事務局長 	<ul style="list-style-type: none"> ・知識の国際化 ・国内大学の研究活動 ・大学の教育と研究活動の評価 ・討論・意見交換
<p>8. 高等教育・研究のパートナーシップ政策</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・地域環境において高等教育の活動を位置づける。 ・高等教育と地域の関係の文脈・戦略的管理的側面を理解すること。 ・成功したパートナーシップやイノベーション促進のケースを理解する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・見学 ・講演と事例紹介 ・ケーススタディ 	<ul style="list-style-type: none"> ・大学・拠点の学長 ・諸機関の事務総長 ・諸団体の地域問題専門家 ・研究拠点の代表 	<ul style="list-style-type: none"> ・文脈 ・実施された協力のケーススタディ ・競争拠点のケーススタディ・地域のイノベーションの要素 ・議論と交流
<p>9. ヨーロッパ大学関係法規と管理実践</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教育に関する欧州の法規の重要性と変化を理解する。 ・各国政策への導入の効果を明確にする。 ・欧州の大学の管理実践様式を評価する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・見学 ・講演と事例紹介 ・ケーススタディ ・交流、討議と質問 	<ul style="list-style-type: none"> ・欧州の法曹関係者 ・公共政策評価の専門家 ・ベルギーの大学管理局長 	<ul style="list-style-type: none"> ・欧州の大学の概観 ・各国の政策への欧州法規の導入 ・コミュニティ政策の評価 ・ブリュッセル自由大学における管理・改革実践

出典：École nationale d'administration, "Cycle supérieur de management des établissements d'enseignement supérieur et de recherche"

La nouvelle gouvernance et l'autonomie de l'université en France

Saeed Paivandi

< Abstract >

La gouvernance et l'autonomie de l'université sont au cœur des différentes réformes mises en œuvre en France depuis 1968. Quatre grandes réformes universitaires ont été mises en place en France depuis plus de quarante ans : la loi Faure en 1968, la loi Savary en 1984, les réformes liées au processus de Bologne (réforme LMD) et la loi de 2007 (LRU). La dernière loi adoptée (LRU) offrant aux universités une autonomie et une responsabilité plus larges est en train de bouleverser radicalement le paysage universitaire en France. Il s'agit d'un long processus de rationalisation et de modernisation au cours duquel le rôle des principaux acteurs de la gouvernance universitaire ne cesse de changer.

1. L'enseignement supérieur français: un modèle atypique

L'enseignement supérieur français se caractérise d'abord par son éclatement historique et la cohabitation de deux secteurs concurrents depuis le 18^e siècle: l'université d'une part et les classes préparatoires et les Grandes Ecoles d'autre part. On peut évoquer la fondation de l'enseignement supérieur moderne en France comme un acte en deux temps : la création des Grandes Ecoles dès 1743 et la mise en place de l'Université impériale en 1811 par Napoléon remplaçant l'université médiévale. Les Grandes Ecoles en France constituent un modèle historique des établissements supérieurs développés depuis le 18^e siècle, typique d'une

Professeur, Université de Lorraine

société méritocratique sous l'autorité d'un Etat puissant, dans laquelle les élites bénéficient d'une instruction d'excellence.

Historiquement, l'université française restait, malgré les réformes successives tout au long du 19^e siècle une institution faible, divisée en facultés (médecine, droit, sciences...) séparées et sous la tutelle de l'Etat. La gouvernance dans le modèle universitaire français avant 1968 était fondée sur la présence d'un doyen à la tête de puissantes facultés. L'université était réduite à un niveau administratif formel chapeautant les facultés et placée sous le contrôle d'un recteur nommé par l'Etat.

L'université ne disposait pas ainsi d'un vrai pouvoir ou d'une gouvernance cohérente dans un système fragmenté de décision dominé par trois acteurs: l'administration centrale publique (le ministère), les facultés séparées, l'organisation centralisée de que discipline (médecine, droit, mathématiques...) gérant la profession académique des universitaires.

On peut considérer la période située entre la fin du 19^e siècle et 1968 comme une longue phase de stagnation de l'université quant à ses principes d'organisation et de fonctionnement malgré la croissance notable du nombre d'étudiants (160000 étudiants au milieu des années cinquante voient augmenter leurs effectifs jusqu'à 640000 en 1970). La création du CNRS (Centre Nationale de Recherches Scientifiques) fut un événement majeur contribuant à amoindrir le rôle de l'université dans la recherche et à accentuer la fragmentation de l'enseignement supérieur¹.

La présence du système des Grandes Ecoles avait imposé aux facultés une réelle concurrence tout en empêchant une vraie réforme de l'enseignement supérieur depuis le 19^e siècle. Une des raisons de l'échec de la réforme universitaire pour adopter le modèle allemand articulant enseignement et recherche voulu par les réformateurs français de la fin du 19^e siècle repose sur l'existence d'établissements de recherche et de formation d'excellence à l'extérieur de l'université. Selon A. Renaud, l'existence même des Grandes Ecoles a servi et continue de servir de paravent et d'alibi pour ne pas ouvrir véritablement la question des universités (1995, p. 200). De même, depuis toujours, les ressources attribuées par l'Etat sont inégalement distribuées entre ces deux secteurs². Les Grandes Ecoles assurent la formation des élites fondée sur des

compétences techniques et professionnelles sans s'intéresser à la recherche. Les meilleurs bacheliers s'orientent vers un système déconnecté de la recherche et de la réflexion critique. Le parcours d'excellence en France composé des classes préparatoires et des Grandes Ecoles, reste l'un des plus fermés en Europe. Leur succès en matière de formation et d'accès à l'emploi s'avère facile à comprendre : une sélection sévère à l'entrée et des moyens de fonctionnement proches des standards des universités élitistes à l'étranger. Dans le sens commun de la société, être dans une bonne classe préparatoire pour pouvoir, ensuite, intégrer une Grande Ecole représente la voie royale de la formation supérieure.

Les effets symboliques de cette dualité pèsent sur l'image et le fonctionnement effectif des établissements supérieurs en France : l'université est restée une institution dévalorisée et cette infériorité historique hante l'esprit de la société.

L'enseignement supérieur en France semble ainsi souffrir depuis deux siècles de sa double coupure, entre système universitaire et Grandes Ecoles d'un côté, et entre universités et organismes de recherche (comme le CNRS) d'autre côté. L'université demeure l'enfant pauvre dans ce système: la dépense moyenne par l'étudiant à l'université est largement inférieure à celle d'un étudiant inscrit dans une classe préparatoire³. Une autre caractéristique importante de l'enseignement supérieur français est la place très marginale du secteur privé et la présence d'un secteur public couvrant plus de 96% de la population étudiante.

Les différentes réformes mises en œuvre par l'Etat français cherchent à sortir l'université de ses impasses historiques et à améliorer son fonctionnement et sa performance.

2. La réforme de 1968: la renaissance de l'université

Le temps fort de l'université française commence en 1968, par l'adoption de la loi d'Edgar Faure (ministre de l'éducation nationale) adoptée après la crise politique du mois de mai. La principale innovation de la loi Faure est de supprimer les anciennes facultés et de favoriser la création d'universités

dirigées par un président élu parmi les enseignants chercheurs. La loi de 1968 avait pour ambition de faire des universités de véritables établissements autonomes en accordant aux universités un nouveau statut en tant qu'établissement public à caractère scientifique et culturel.

Les grands axes mis en œuvre par cette loi sont une relative autonomie pédagogique, la participation de la communauté universitaire à la gouvernance de l'université (création de conseils chargés d'administrer les établissements) et la pluridisciplinarité (la création des unités d'enseignement et de recherche – UER à la place des anciennes facultés). Le principe de participation se réfère à l'élection de deux conseils chargés d'administrer l'université. Le conseil d'administration (CA) et le conseil scientifique (CS) sont composés d'enseignants, de chercheurs, de membres du personnel, non étudiants, d'étudiants et de personnes extérieures.

La loi de 1968 constitue une nouvelle définition de l'université et de sa gouvernance et la réponse des pouvoirs publics à la crise politique et universitaire déclenchée lors de la révolte étudiante en printemps de cette année. Le premier article de cette loi précise que les universités ont pour mission fondamentale l'élaboration et la transmission de la connaissance, le développement de la recherche et la formation des individus. Dans l'esprit de la loi, l'université devait répondre aux besoins de la société en évolution.

L'université s'est doté désormais d'un nouveau statut d'établissement public se substituant aux facultés et bénéficie d'une nouvelle autonomie, mais plus ou moins limitée : elle détermine ses statuts et structures internes et ses méthodes pédagogiques.

Pour C. Musselin (2001, p. 57) la loi Faure et la rapidité avec laquelle elle a été préparée, discutée et promulguée, doivent surtout « aux événements de mai ». Cela a permis à l'université française de réaliser une rupture par rapport au passé, d'abandonner « la République des facultés » et de faire exister l'université en tant que telle. La mise en place des filières professionnalisées ou encore le développement des associations avec les organismes de recherche comme le CNRS, l'INSERM, l'INRA participent à cette renaissance.

3. La réforme de 1984: une université plus adaptée au besoin de la société

La loi Savary, adoptée en 1984 tend à consolider la réforme mise en place par la loi de 1968 concernant la gouvernance et le processus d'autonomisation de l'université en gagnant « en épaisseur institutionnelle » (C. Musselin, 2001). La loi 1984 vise également le renforcement de la démocratie universitaire en mettant en place une troisième instance participative à l'université: le conseil des études et de la vie universitaire (CEVU) garant des libertés politiques et syndicales des étudiants. Le président est désormais élu par les trois conseils (CA, CS et CEVU) réunis en assemblée à la majorité absolue des membres en exercice. De même, le pouvoir du président de l'université s'accroît:

- il peut conclure accords et conventions, ordonnancer les recettes et les dépenses;
- il préside les conseils dont il prépare et exécute les délibérations ;
- il a autorité sur l'ensemble des personnels de l'établissement.

Cependant, un président est éligible une fois. Cette mesure ne permet pas à l'université de profiter de ses compétences acquises au cours de sa première expérience en tant que président dans la gestion de l'établissement.

Malgré la volonté de la loi pour renforcer l'autonomie universitaire et augmenter ses capacités d'actions et de décisions au niveau local, l'administration centrale continue à préserver une grande partie de ses prérogatives sans oublier l'organisation disciplinaire centralisée limitant le rôle des acteurs internes dans la gouvernance de l'université. La loi de 1984 définit les universités comme des établissements « publics à caractère scientifique, culturel et professionnel ». Le changement par rapport à la loi de 1968 concerne la dimension professionnelle de l'université traduisant l'évolution en cours des finalités de cette institution à l'origine de la transformation progressive de son curriculum et de ses rapports avec l'environnement économique.

La réforme de 1968 et celle de 1984 ont permis à l'université de redresser son état et d'améliorer sa condition. Cependant, celle-ci reste faible et peu cohérente et efficace sur le plan fonctionnel. Une étude comparative entre

France et Allemagne publiée en 1989 montre que dans ces deux pays les universités apparaissent comme des ensembles faiblement intégrés, dont les structures formelles n'ont qu'un impact limité, dont les responsables élus sont davantage des représentants que des dirigeants et dont l'administration n'a qu'une capacité d'action limitée (Friedberg et Musselin, 1989). L'université française est organisée avec un cadre minimaliste, à qui ne sont concédés que très peu de possibilités de régulation. Comme on peut lire dans cette étude, dans le domaine de l'enseignement et surtout de la recherche, l'action de l'établissement universitaire est quasi-inexistante, les universitaires mobilisant par ailleurs d'autres réseaux sociaux et disciplinaires à côté ou en dehors de leurs établissements (dans leur discipline, directement auprès du ministère, dans les organismes de recherche...) pour obtenir les soutiens et les financements. La faiblesse organisationnelle s'observe notamment en rapport avec le métier d'enseignant-chercheur car les universitaires qui bénéficient d'une large autonomie individuelle et qui ne tolèrent guère qu'on aille au-delà de la coordination minimale imposée par l'enseignement (Friedberg et Musselin, 1989, p . 80).

Dans une autre recherche, S. Mignot-Gérard et C. Musselin (1999-2000) mettent l'accent sur la dimension pluraliste du leadership universitaire. Les auteurs montrent que derrière l'homogénéité des statuts issus de la loi de 1984, chaque université a développé un style de gouvernement qui lui est propre. On constate les rapports de pouvoir, souvent déséquilibrés, entre le Président d'université, le secrétaire général et les directeurs d'UFR, mais aussi, en second lieu, selon les relations variables entre la présidence et les instances statutaires que sont les conseils universitaires (CA, CEVU, CS). Ces derniers peuvent être largement dépossédés de leurs pouvoirs par l'équipe présidentielle, et réduits au rôle de chambre d'enregistrement, comme ils peuvent au contraire être très présents et acteurs de l'élaboration des politiques d'établissement.

4. Le processus de Bologne

La réforme universitaire en France s'est considérablement accélérée avec le lancement du processus de Bologne et le projet de la construction d'un cadre plus homogène de l'enseignement supérieur en Europe à partir des années 1990. En 1999, 29 Etats européens signent à Bologne un appel à la construction d'un Espace européen de l'Enseignement supérieur dont la mise en œuvre impose notamment « une gouvernance plus hiérarchique » de l'université. On tente de donner à l'Europe une structure de l'enseignement supérieur plus au moins commune avec la création du LMD⁴ et compétitive (création de pôles d'excellence). L'évolution de la carte universitaire française s'efforce depuis lors de relever le défi de la concurrence internationale entre les établissements supérieurs et de la nouvelle gouvernance. L'amélioration de la position des universités françaises dans les classements internationaux devient une priorité pour le gouvernement français. Une politique de regroupements entre les universités au niveau régional ou dans les grandes villes universitaires (Paris, Marseille, Strasbourg...) est mise en œuvre en France dans le cadre du plan Université du troisième millénaire (U3M) visant à renforcer et à améliorer l'offre de formation et de recherche. On voit naître plusieurs grandes universités régionales en fusionnant les universités existante d'une même ville ou d'une région depuis quelques années (université Strasbourg avec 42500 étudiants en 2011, Aix-Marseille avec 70000 étudiants en 2011 ou encore université Lorraine avec 54000 étudiants en 2012). La création des pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) depuis 2006 et l'opération campus lancée en 2008 suivent les mêmes objectifs. La constitution de pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES)⁵ est un des nouveaux instruments de coopération entre les universités et les autres établissements supérieurs (enseignement et recherche). L'objectif de cette politique est de mettre fin à l'émiettement territorial de la carte universitaire et de recherche.

5. La réforme de 2007 : une nouvelle autonomie élargie

La loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) adoptée en 2007 offre aux universités une autonomie plus large en lui dotant d'une nouvelle responsabilité juridique, managériale et financière. Le ministère confie aux universités de nouvelles compétences, dont certaines sont obligatoires et d'autres facultatives. L'université doit désormais gérer ses ressources humaines et financières ainsi que son patrimoine immobilier (compétences facultatives) et signer un contrat quadriennal comme l'outil de pilotage partagé avec ministère. C'est dans le cadre de ce contrat qu'est fixé le montant global de la dotation financière de l'Etat à l'université. Elle encourage aussi le recours aux financements privés pour l'enseignement supérieur. A travers cette réforme ambitieuse l'Etat vise la consolidation du processus de Bologne en rendant l'université française attractive et en améliorant sa gouvernance et son leadership au niveau de chaque établissement. De même, l'administration centrale souhaite aussi rendre la recherche universitaire visible et compétitive à l'échelle internationale. Pour atteindre ces objectifs, la loi impose un changement notable dans le mode de gestion de l'université en renforçant le rôle et le pouvoir du président de l'université et du conseil d'administration. Dans la politique ministérielle, la réforme universitaire et son rapprochement aux modèles internationaux passerait avant tout par la mise en place d'une gouvernance forte et efficace au niveau de chaque établissement.

Une lecture détaillée de la loi de 2007 permet de repérer deux changements importants à propos de la gouvernance universitaire:

D'abord, elle renforce les missions et les prérogatives du président d'université qui devient le véritable maître d'œuvre du projet d'établissement tout en changeant les conditions de son élection. Il est élu par les membres du CA, à la majorité absolue, et non plus par l'ensemble des trois conseils statutaires. Le mandat du président est ramené à 4 ans (5 ans auparavant) et renouvelable une fois et il n'est plus nécessairement enseignant-chercheur. Le président dispose d'un droit de veto sur l'affectation des enseignants-chercheurs, d'un pouvoir direct sur la répartition des tâches des professeurs entre enseignement, recherche et

autres missions qui pourraient leur être confiées et d'un pouvoir de décider de recruter sur des contrats à durée déterminée ou indéterminée. Le recrutement des enseignants-chercheurs se fait désormais par les comités de sélection (se substituant aux commissions permanentes de spécialistes, autrefois cooptés par leurs pairs appartenant à la même discipline et au même rang), dont les membres, pour moitié au moins extérieurs à l'université, sont choisis par le président d'université.

En second lieu, elle donne au conseil d'administration (CA) un rôle central en renforçant son autorité tant dans la désignation du président que dans la mise en place d'une politique globale universitaire ou en matière de recrutements. Pour rendre plus efficace le nouveau CA, sa composition a changé et le nombre de ses membres est réduit. Pour améliorer son efficacité, le CA passe de 60 à 30 membres et s'ouvre davantage à des personnalités extérieures (7 ou 8 membres) : au moins un chef d'entreprise ou cadre dirigeant d'entreprise, au moins un autre acteur du monde économique et social, ainsi que deux ou trois représentants des collectivités territoriales. Le CA comme instance centrale doit approuver le rapport d'activités que lui présente le président et a compétence pour créer, après délibération, des unités de formation et de recherche.

La loi 2007 octroie un rôle beaucoup plus consultatif au conseil scientifique (CS) et au conseil des études et de la vie universitaire (CEVU), chargé d'une nouvelle mission d'évaluation des enseignements. Leur pouvoir effectif est ramené à la seule possibilité d'émettre des vœux. Le conseil scientifique est consulté sur les questions liées à la recherche scientifique à l'université (les orientations des politiques de recherche, la répartition des crédits de recherche...). La direction de l'université peut créer d'autres instances (non électives ou électives) destinées à améliorer la gouvernance de l'établissement. Certains établissements ont créé, ainsi, un conseil de formation, ayant comme mission de travailler sur l'offre de formation et les pratiques pédagogiques au sein de l'université.

La loi est mise en œuvre d'une manière progressive entre 2008 et 2012. Les premières universités ont commencé à appliquer la LRU en 2008 et les dernières vont modifier leurs statuts et procéder aux élections rendues nécessaires par la nouvelle gouvernance en 2012. Selon ce planning, toutes

les universités devraient être autonomes et disposer de nouvelles compétences et de responsabilités élargies à la gestion d'un budget global, ainsi que des ressources humaines en contrepartie de l'évaluation de leurs résultats en 2012.

	Loi 1968 (Faure)	Loi 1984 (Savary)	Loi 2007 (LRU)
Président	Elu par le CA et le CS, un enseignant-chercheur	Elu par le CA, le CS et le CEVU Un enseignant-chercheur	Elu par le CA Eligible plus d'une fois
CA (conseil d'administration)	Entre 30 et 60 membres Composition : enseignants, personnel administratif, étudiants et personnalités extérieures Participation à l'élection du président, participation à la gestion universitaire (enseignement, recrutement, dépenses)	Entre 30 et 60 membres Composition : enseignants, personnel administratif, étudiants et personnalités extérieures Participation à l'élection du président, participation à la gestion universitaire (enseignement, recrutement, dépenses)	Un CA plus serré : 30 membres, une participation plus importante des personnalités extérieures L'instance délibérante de la gouvernance de l'université
CS (conseil scientifique)	Participation à l'élection du président, participation à la gestion universitaire (recherche universitaire, recrutement)	Participation à l'élection du président, participation à la gestion universitaire (recherche universitaire, recrutement)	Instance consultative au niveau de la recherche
CEVU	-	Participation à l'élection du président, participation à la gestion universitaire (validation des cursus et des décisions relatives à la vie étudiante)	Instance consultative (vie étudiante, conditions d'études)
CF (conseil de formation)	-	-	Mis en place par certaines universités pour réformer la pédagogie universitaire

La mise en place de la nouvelle réforme en 2007 a provoqué un grand mouvement d'opposition chez les universitaires. Le mouvement d'opposition contestait la philosophie générale de cette réforme perçue comme une dérive utilitariste ou "une vision techniciste et financière de l'université » cherchant à « adapter l'université à la concurrence

internationale » ainsi que plusieurs dispositifs de la loi 2007. Par exemple, les opposants à la réforme critiquaient la concentration des pouvoirs qui se substitue à une direction jusque-là collégiale et la mise en place d'un management essentiellement économique en rupture avec les fondements scientifiques de l'université (Beaud, Caillé, Encrenaz, Gauchet, Vatin, 2010).

6. Une nouvelle relation Etat – Université

La loi de 1968 comme celle de 1984 n'ont pas permis de mettre en place un type de relation cohérente et fonctionnelle entre l'Etat qui continue à piloter et à financer l'enseignement supérieur et les établissements universitaires. On observe un Etat à la fois omniprésent, intervenant dans les principaux domaines de la vie universitaire, et, en même temps, inefficace et impuissant. Friedberg et Musselin (1989) expliquent ce phénomène par l'existence d'un éclatement de cette relation ministère-université autour de quatre axes séparés : l'enseignement, le personnel, le budget et la recherche dont les trois premiers étaient structurés par la logique dominante des procédures d'habilitation de programmes. Les deux chercheurs observent que l'administration centrale n'a qu'une légitimité restreinte et travaille sous surveillance étroite de la corporation universitaire. Par conséquent, il existait un éclatement dysfonctionnel entre l'administration centrale, l'administration universitaire et la profession universitaire largement autonome.

La loi de 2007 tente de refonder la relation entre l'administration centrale (le ministère) et les universités en imposant une gouvernance plus forte, un nouveau leadership et une autonomie plus large. La loi 2007 redéfinit les rapports des universités avec l'Etat et l'administration centrale en introduisant un changement général des politiques publiques destiné à améliorer l'utilisation des ressources et la performance de l'université. L'Etat tente de se désengager de la gestion de l'université tout en assurant un rôle de contrôleur et d'évaluateur. La politique ministérielle consiste à encourager les universités à passer d'une logique de moyens à une logique de résultats, et en s'engageant par là même dans une logique de performance.

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche continue à définir les grandes orientations de la politique nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, à exercer un contrôle de légalité sur les actes notamment budgétaires des universités, à fixer les frais d'inscription dans l'enseignement supérieur. Les diplômes doivent toujours être approuvés par le ministère et conservent aussi leur caractère "national". Le gouvernement accompagne la réforme par la mise en place d'un comité de suivi qui doit identifier les universités rencontrant des difficultés et prendre les dispositions nécessaires.

L'évaluation comme le principal levier d'action du ministère est assurée par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES). Celle-ci ne se limite pas à la gestion administrative et financière mais doit tenir du bon fonctionnement académique de l'université. Recourir aux évaluations de l'AERES en externe doit être accompagné par l'évaluation en interne organisée au sein de chaque université par le CA et le président. Elle vise, par exemple, l'individualisation des carrières universitaires. Le ministère propose de s'appuyer sur l'évaluation afin d'effectuer la modulation des services ainsi que l'attribution de primes d'excellence scientifique aux enseignants-chercheurs. La nouvelle politique de l'évaluation tente de prendre en considération tant « l'intensité de l'effort de recherche » que « la qualité et l'impact des résultats obtenus ».

Un autre changement en cours dans la relation entre le ministère et les universités renvoie aux modalités de financement des établissements universitaires. Depuis 2009, le ministère tente de prendre en considération la performance académique dans l'attribution des crédits aux universités. La performance se définit par l'évaluation des formations effectuée par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES), la réussite en licence et le nombre de diplômés de master). Le projet de loi de finances 2010 prévoyait l'attribution de 20% des crédits sur critères de performance et 80% sur critères relatifs à l'activité. Cette nouvelle répartition des dotations introduit une forme de concurrence entre les établissements.

Ainsi en dépit des nouveaux pouvoirs dévolus aux universités,

l'administration centrale continue à exercer ses prérogatives et reste un acteur très présent de la vie universitaire.

7. Les nouvelles compétences du CA et son vice-président

Depuis la mise en œuvre de la loi 2007, l'université française dispose d'une instance délibérante (CA) et d'un exécutif (président). L'enjeu essentiel au sein de chaque université est désormais sa capacité à « assumer les nouvelles compétences et à en tirer le plus grand parti ». L'université est appelée à développer un leadership afin de faire face aux défis imposés par la loi de 2007. Le président, son équipe, le vice-président du CA et le CA ont le devoir de mettre en place un dispositif de pilotage permettant de définir les objectifs de l'université, de sélectionner les informations afin de suivre de façon pertinente leurs réalisations et d'analyser leurs résultats. Pour ce faire, la direction de l'université doit mettre en place un dispositif d'audit interne et adapter l'organisation des services et les compétences des gestionnaires pour être à même de mettre en œuvre la réforme.

Il s'agit d'apprendre à développer des compétences managériales indispensables à la mise en œuvre de la nouvelle gouvernance. Selon un rapport officiel⁶, Pour assumer les nouvelles responsabilités et rendre effective leur nouvelle autonomie, les instances dirigeantes centrales de l'université comme le président, le CA et son vice-président doivent développer plusieurs types de compétences. Celles-ci concernent les cinq domaines suivants :

- la gestion budgétaire et financière pour prendre en charge la masse salariale, la gestion des recettes et des dépenses et la certification annuelle des comptes, la prévision pluriannuelle. L'Etat accorde une somme globale à l'université et celle-ci doit assurer un pilotage de l'élaboration et de l'exécution budgétaire. L'université peut aussi décider de l'instauration d'un système d'intéressement pour améliorer la rémunération des personnels. C'est elle qui gère désormais l'attribution des primes et des indemnités.

- la gestion des ressources humaines, le pilotage des emplois et une politique ciblée dans ce domaine en rapport avec l'évolution des besoins de l'université sont totalement en charge de chaque université. Celle-ci gère la masse d'emplois globale, la maîtrise de la structure des emplois de l'établissement, le redéploiement des emplois et le recrutement de nouveaux personnels de haut niveau en fonction de l'évolution des besoins, les modulations de service des enseignants (la répartition du service de chaque universitaire entre enseignement, recherche et administration) et les primes et les dispositifs d'intéressement. Il faut développer une vraie politique de ressources humaines dans un contexte marqué par la concurrence nationale et internationale et l'exigence de performance académique et scientifique.
- la gestion et la politique immobilières et la définition de nouvelles modalités d'intervention de l'Etat dans le financement de l'immobilier. La loi 2007 autorise les universités qui en font la demande à devenir propriétaires de leurs biens mobiliers et immobiliers. Le transfert de la gestion du patrimoine immobilier à l'université reste une opération assez compliquée et un point problématique dans le processus d'accès à l'autonomie. On observe une lente dévolution aux universités caractérisée par le passage d'un « Etat propriétaire » à des « universités propriétaires ».
- le pilotage universitaire comme entité autonome en s'appuyant sur un projet global, une politique stratégique et un ensemble d'objectifs. Il s'agit de mettre en place les dispositifs internes de pilotage et de contrôle, la communication des informations fiables au ministère pour rendre compte de l'état réel de l'établissement et de son fonctionnement
- Les relations avec l'administration centrale sont assurées par la direction de l'université et son CA. Le président et le vice-président du CA sont les principaux interlocuteurs dans les négociations permanentes avec le ministère.

Ces nouvelles responsabilités imposent l'existence d'une politique cohérente et pertinente pour atteindre les objectifs fixés par l'établissement

et l'administration centrale. Au niveau interne, le CA doit appréhender et s'adapter aux nouveaux enjeux à l'évolution du pilotage et de la gestion universitaire sur le plan managérial. Cela conduit à mettre en place un système de gestion fonctionnel et une évaluation pertinente des procédures internes pour contrôler le bon fonctionnement de l'établissement. De même, l'université doit se doter d'un dispositif de pilotage permettant d'éclairer les décisions internes et les relations avec l'administration centrale. Par exemple, il faut un projet annuel de performance établissement (RAPET) et un rapport annuel de performance établissement (RAPET). Ces deux outils permettent au vice-président du CA et à ses membres de suivre le budget et le bilan financier et humain et de surveiller l'évolution des principaux indicateurs et d'en tirer les conclusions en terme d'action. Il s'agit d'un système de contrôle de gestion et d'aide à la décision de nature à leur permettre d'assumer l'ensemble de leurs missions, compétences et responsabilités ainsi que d'assurer le suivi des contrats pluriannuels d'établissement.

Le nouveau statut assuré par le CA au sein de l'université repositionne son vice-président comme un acteur central de la gestion universitaire. Le nouveau rôle du CA dans les cinq domaines déjà mentionnées impose la maîtrise d'un ensemble de connaissances et de compétences opérationnelles comme connaissances réglementaires et juridiques concernant l'université et son fonctionnement, principe de fonctionnement des organisations, gestion des groupes, gestion des conflits, techniques d'argumentation, techniques de management, techniques de négociation, initiation et accompagnement des changements, techniques de médiation, le piloter un système complexe.

Certains organismes comme l'AMUE⁷ en France proposent des formations ou rencontres ponctuelles sur ces thématiques. Mais, dans l'ensemble, comme on peut lire dans les différents rapports concernant la mise en place de la nouvelle

8. Conclusion

La loi de 2007 s'inscrivant dans le prolongement des réformes engagées

depuis 1968 accélère considérablement le processus d'autonomisation de l'université française qui était historiquement une institution faiblement organisée et dépendante de l'Etat. Ces réformes visant avant tout la gouvernance de l'université française, se sont imposées sous les pressions "internes" liées à la place de l'enseignement supérieur au sein de la société française et à son évolution. Depuis les années 1960, l'Université française a dû faire face à de nombreux défis structurels majeurs : la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, le développement de formations professionnalisantes, la nécessité de mettre l'enseignement supérieur au service de la société et de justifier son "utilité" et "performance" et " dans une économie de plus en plus fondée sur le savoir.

Les pressions "externes" ont également joué un rôle accélérateur important dans le processus de réformes universitaires. L'adaptation aux orientations de l'Espace européen de l'Enseignement supérieur et de la recherche (processus de Bologne) a été une étape déterminante. Les différents classements internationaux comme celui de Shanghai constituent également un nouveau facteur de pression. Les réformes des années 2000 traduisent les préoccupations de l'Etat français à propos du faible rayonnement de l'université française. La loi de 2007 (LRU) s'inscrit aussi dans un processus de plus long terme dont le principal objectif est de créer un espace européen d'enseignement supérieur harmonisé (création du LMD) et compétitif (création de pôles d'excellence). La modification de la carte universitaire en France s'efforce depuis lors de relever le défi de la concurrence internationale entre établissements.

Les universités sont confrontées plus que jamais à des exigences de qualité et d'excellence impliquant une gouvernance forte et fonctionnelle. La loi 2007 propose une gouvernance resserrée autour d'un président et d'un CA; la gestion s'en trouve assouplie, plus proche des besoins, plus réactive. Il s'agit d'un changement paradigmatique des pratiques managériales des établissements universitaires, vers l'intégration d'une logique de résultats et de performance. La direction de l'université doit construire une vision globale et partagée du potentiel scientifique et éducatif de son établissement en le positionnant dans l'environnement régional, national et international. Ce contexte universitaire en mutation

implique un nécessaire renouvellement du management des universités françaises et conduit à s'interroger sur les innovations à apporter aux pratiques de contrôle de gestion développées par le président, son équipe et le CA. En effet, l'amélioration de la gouvernance et de la performance dans le contexte du changement est au cœur de la politique universitaire. Par conséquent, le passage à l'autonomie des universités françaises a entraîné de nouveaux enjeux en matière de management, auxquels elles ne peuvent répondre avec les outils pilotage anciens.

Un bilan de la loi 2007 établi au début de 2011 fait état de 86 établissements, dont 73 universités, passés aux responsabilités et compétences élargies (RCE). En revanche, très peu d'universités sont candidates pour devenir propriétaires de leurs biens (10% en 2010). Comme le bilan le montre, la mise en œuvre de la loi de 2007 implique que les membres des CA prennent des décisions d'une nature nouvelle, ce qui nécessite, selon le comité, une formation spécifique. Les nouvelles nécessités de gestion de la masse salariale par exemple sont soulignées à plusieurs reprises, avec les risques financiers qui les accompagnent.

Favorable à la participation des personnalités extérieures à l'élection des présidents d'université, le bilan souligne qu'il faut « renforcer le dialogue social, la transparence des procédures et des décisions afin d'éviter que le niveau décisionnel soit perçu comme étant trop éloigné des acteurs sur le terrain » (p. 7). Le rapport plaide pour un recentrage des conseils d'administration « plus ouverts sur le monde socio-économique » sur « les aspects stratégiques et politiques » pour remplir leur nouvelle mission. Quant aux composantes des universités, le bilan invite à il serait « pertinent de réfléchir à une nouvelle organisation et de s'interroger notamment sur un morcellement trop marqué des UFR » (p. 10). L'heure est au renforcement du rôle des acteurs économiques dans la gouvernance des universités, au niveau des CA, et au regroupement et à la simplification des structures internes des universités.

La loi de 2007 (LRU) constitue elle-même un axe de la révision générale des politiques publiques (RGPP) au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche « pour mieux positionner la France dans l'économie de la connaissance en optimisant ses ressources » (Conseil de modernisation des

politiques publiques, 3ème rapport d'étape, février 2010). Il s'agit d'une période transitoire pendant laquelle l'administration centrale et les acteurs locaux au niveau de chaque université doivent apprendre et s'approprier leur nouveau rôle. La transformation de l'université souhaitée par les réformes des années 2000 passe par une prise de conscience des dirigeants de l'université, leur formation et l'émergence d'un leadership pertinent.

La gouvernance de l'université en France est un objet de recherche peu travaillé et développé. Les mutations des années 2000 et la transformation de l'université ouvrent une nouvelle perspective de recherche devant la recherche sur l'enseignement supérieur.

Références bibliographiques

- Baradat C., Carassus D., Dupuy E. « L'évolution des outils et modes de pilotage des organisations dans un contexte en mutation : le cas des universités françaises », *Acte du 2ème Congrès Transatlantique de comptabilité, contrôle, audit et gestion des coûts dans la globalisation et la normalisation*, Lyon, 14-16 juin 2010
- Beaud O., Caillé A., Encrenaz P., Gauchet M., Vatin F. (2010). *Réformer, l'université. Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire*. Paris: La Découverte.
- Comité de suivi de la loi relative aux libertés et responsabilité des universités (2011). Rapport de 2010.
- CPU (2010). « Guide méthodologique pour l'élaboration du tableau de bord stratégique du Président d'Université et de l'équipe présidentielle », janvier 2010.
- DEPP (2011). *Etat de l'école. 30 indicateurs sur le système éducatif français*. Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, n° 21.
- Dubet F. (2003). « Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur », in Felouzis G. (sous dir.), *Les mutations actuelles de l'université*. Paris: PUF.
- Frémont A. (sous dir.) (2004). *Les universités françaises en mutation, la politique publique de contractualisation (1984-2002)*, Paris: La Documentation française.
- Friedberg E., Musselin C. (1993). *L'Etat face aux universités*. Paris: Anthropos.
- Friedberg E., Musselin C. (1992). *Le gouvernement des universités, perspectives comparatives*. Paris: L'Harmattan.

- Friedberg E., Musselin C. (1989). *En quête d'universités*. Paris: L'Harmattan.
- IGAENR (2009). *La modernisation de la gestion publique : un levier pour l'autonomie des universités*, Rapport n° 2009-062 de la mission Aghion à Mme Valérie Pécresse - Ministre de l'enseignement supérieur et de recherche, avril 2009.
- IGAENR (2008). *La situation de l'université de la Méditerranée (Aix-Marseille II) au regard de la loi LRU*. Rapport n° 2008-073 à Mme Valérie Pécresse - Ministre de l'enseignement supérieur et de recherche, juillet 2008.
- IGF/IGAENR (2007). *Cahier des charges établi en vue de l'élargissement des compétences des universités prévu par la loi LRU*, octobre 2007.
- Kletz F., Pallez F. (2001). « *L'offre de formation des universités : création de diplômes et stratégies d'établissement* ». Etude pour l'AMUE, 59 pages.
- Kletz F., Pallez F. (2003). « *L'offre de formation des universités* », in Felouzis G. (sour dir.), *Les mutations actuelles de l'université*. Paris: PUF.
- Mignot-Gérard S., Musselin C. (1999). *Comparaison des modes de fonctionnement et de gouvernement de quatre universités*. Rapport d'enquête Café-Amue, Paris.
- Mignot-Gérard S., Musselin C. (2000), *Les modes de gouvernement de 37 universités françaises*, Rapport d'enquête Café-Amue, Paris.
- Mignot-Gérard S. (2003), "L'appropriation des politiques nationales par les établissements : le cas des politiques de recherche", in Felouzis G. (sous dir.), *Les mutations actuelles de l'université*. Paris: PUF.
- Musselin C. (2001), *La Longue marche des universités françaises*, Paris: PUF.
- Musselin C. (1997). « Les universités sont-elles des anarchies organisées ? » in Chevallier J. (sous dir.), *Désordre(s)* Paris: PUF, p.291-308.
- Renaut A. (1995). *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*. Paris : Calmann-lévy.
- Rostaing H., Gimenez Toledo E., Kister J. (2004). *Système d'information pour l'aide à la gestion stratégique de la recherche dans un établissement public de recherche*. Veille Stratégique, Scientifique et Technologique, Toulouse : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00112347/fr/

Notes

- 1) Le Centre national de la recherche scientifique (CNRS), le plus grand organisme public français de recherche scientifique est Fondé en 1939 afin de « coordonner l'activité des laboratoires en vue de tirer un rendement plus

élevé de la recherche scientifique et fondamentales. En 2009, le CNRS employait environ 30 000 personnes dont 11700 chercheurs permanents et 14 400 ingénieurs. Le CNRS exerce son activité dans tous les domaines scientifiques à travers 1100 unités de recherche dont la plupart sont gérées avec d'autres structures comme les universités.

- 2) Selon les données du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (DEPP) en 2010 près de 58% de la population étudiante (au total 2,4 millions) sont inscrits à l'université (contre 82% en 1975). Le parcours d'excellence (Classes Préparatoires et Grandes Ecoles) accueille 12% des étudiants et 30% des étudiants sont inscrits dans les formations supérieures courtes et les autres écoles supérieures professionnalisantes.
- 3) Dans l'ensemble, selon la DEPP (2011), la dépense moyenne par l'étudiant en France en 2008 (en équivalents 14080 dollars) est nettement inférieure à celle des pays comme les Etats-Unis (29910 dollars), la Suède (20010 dollars) ou les Pays-Bas (17250 dollars). Les coûts moyens par étudiant sont très différents selon les filières de formation. Un étudiant inscrit dans une formation professionnelle courte (STS) coûte en moyenne 30% plus qu'un étudiant inscrit à l'université. De même, la dépense moyenne par étudiant d'une Grande Ecole est 50% plus que celle d'un étudiant inscrit à l'université.
- 4) L'expression LMD représente la nouvelle organisation des cursus universitaires au niveau européen: le niveau licence (L) ou 3 années d'études, le niveau master (M) ou deux années d'études et le niveau doctorat (D).
- 5) Les pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) mis en place depuis 2006 permettent aux universités, grandes écoles et organismes de recherche, de mettre en cohérence leurs différents dispositifs, de mutualiser leurs activités et leurs moyens. Objectif : proposer une offre de recherche et de formation plus cohérente, plus lisible et mieux adaptée aux besoins des territoires. Début 2011, il existait 21 PRES.
- 6) Le rapport établi par l'Inspection générale des finances et l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.
- 7) Créée en 1992, l'AMUE (*Agence de Mutualisation des Universités et des Etablissements d'enseignement supérieur*) est un Groupement d'Intérêt Public (GIP) qui a pour mission d'organiser la coopération entre les établissements en vue d'améliorer la qualité de leur gestion. L'AMUE article

son action avec les orientations décidées par la Conférence des Présidents d'Universités (CPU) et les organes rassemblant les représentants des directions des établissements d'enseignement supérieur (CDIUFM, CEDEFI). Les établissements qui sont membres (177 adhérents dont 84 universités et 93 établissements, écoles d'ingénieurs ou institutions y sont représentés en 2011) décident de mettre en commun leurs ressources afin de réaliser les objectifs liés à la gestion. Il s'agit de disposer d'outils communs de gestion et de pilotage, d'accompagner les processus de changement, de disposer d'une aide aux métiers de la collectivité universitaire et de partager l'information et d'initier des actions de veille et d'études prospectives sur toute question intéressant la gestion et le pilotage des établissements. L'Amue participe à l'élaboration du système d'information des établissements et permet à ses adhérents de disposer d'outils informatiques (logiciels).

第 3 部 学会報告

大学教育学会第33回大会（2011年） ラウンドテーブル報告

教育改革促進のための大学経営陣の リーダーシップ形成と研修プログラム

夏目達也

キーワード：大学執行部、リーダーシップ、アカデミック・リーダーシップ、研修プログラム

発表者：中島英博（名城大学）
大森不二雄（首都大学東京）
中井俊樹（名古屋大学）

コメンテーター：濱名篤（関西国立大学）
山本雅淑（日本私立学校振興・共済事業団）

企画・司会：夏目達也（名古屋大学）

大学経営の環境が厳しくなる中、大学経営陣の経営能力が問われている。諸外国では、この事態に対処するために、従来から大学経営陣を対象とする各種の研修が実施されている。研修の内容や実施形態は大学等により多様である。実施主体も、大学内組織であったり大学外の諸団体であったり多様である。しかし、一定程度普及している点では共通性がみられる。

一方、日本では、国大協や日本能率協会等の団体が経営陣向けのセミナー等を開催しているが、多くの場合、単発のセミナーにとどまっている。一定期間の研修という形態での取組はまだきわめて少ないのが実情である。

本ラウンドテーブルでは、このような状況をふまえつつ、諸外国（アメリカ、イギリス、オーストラリア）の大学経営陣向け研修プログラムの実施状況を、各国の制度や大学運営の文脈に即して紹介するとともに、日本における研修プログラムの可能性について検討した。具体的には、以下の

問題について議論した。

- ・各国の大学経営陣向け研修プログラムやリーダーシップの内容・方法の特徴はなにか。
- ・各国の取組が日本の現状に与える示唆とはどのようなものか。
- ・日本における同プログラムの可能性は、どのような条件の下で成立するか。

1. 中島英博「アメリカにおける大学経営陣向け研修の現状と課題」

1.1 プログラムの企画等を担う団体

米国において、大学経営陣向けの研修を実施する団体は複数あるが、本報告では American Association of State Colleges and Universities（以下 AASCU）が提供する副学長研修の事例（Academic Affairs Winter Meeting 2011、以下 AAWM11）に基づいて、大学経営陣向け研修の現状と課題を考えた。

1.2 プログラムの内容や方法における特徴

AAWM11 は、各大学の Provost、Associate Provost、Vice President 等の職にある者が参加しており、さながら教育担当副学長会議である。参加者の研究者としての過去の専門は生化学、地理学、情報工学、政治学、社会学など極めて多様であり、高等教育や教育学を専門とする者はほとんどいない。

プログラムは、全体会と分科会の組み合わせで構成され、全体会は大学横断的な教育改革の動向とその事例に関する報告、分科会では個別大学の事例報告が行われる。全体会は 1 日の中で午前中に 1 回、分科会は午前中に 1 回と午後に 1 回または 2 回開催される（1 回あたりの時間は、全体会、分科会とも 90 分程度）。全体会では、「大学教育における ICT 活用」「学生の学習成果測定」「教育プログラム評価の大学間比較」などがテーマであり、個別大学の事例紹介と改革やプロジェクトの成功における管理職の役割について議論される。分科会は「学生募集戦略」「教授法改革」「カリキュラム改革」「組織マネジメント」「リーダーシップ」のテーマ毎に、90 分の中で 2 つほどの個別事例報告が行われる。いずれの報告においても、その内容は日本の高等教育分野の研究者にさえよく知られた基本的な内容であるが、参加者の多くは高等教育分野以外の研究者から管理職に就いて

おり、新鮮で有益な内容となっている。

1.3 日本における同様のプログラムの可能性

AAWM11は初任者を対象とした、高等教育の政策動向や優れた実践事例に関する勉強会と理解できる。米国では、これ以外にもより体系的なリーダーシップ開発に関する大学管理職向けセミナーが提供されている。しかし、多くの参加者は、事例報告と参加者間対話中心のセミナーについて、改革の経験を話し合えることに価値があると考えている。参加者の一人は、AAWM11を「自分の大学の事例と自分の経験（キャリア）を話し合い、他者の経験から学ぶもの」と表現した。米国では、管理職キャリアを選んだ者は大学を移りながら複数の大学で複数の管理職経験を重ねる場合が多い。日本でも学長経験者などを集めて、組織改革の経験を語ってもらうセミナーを開催することはできるが、選考や任命の方法や与えられる権限が異なる上に、管理職経験がキャリアとなりにくい日本では、事例から学べる質が米国と同等になるとは考えにくい。

2. 大森不二雄「英国高等教育におけるアカデミック・リーダーシップ」

英国の大学の「経営陣」に該当する用語として比較的使用頻度が高いのは、Top Management Team (TMT)又はSenior Management Team (SMT)である。TMTに含まれる役職は、基本的に各大学の裁量事項である。学長（Vice-Chancellor: VC）は最高経営責任者(Chief Executive Officer: CEO)と位置付けられている。

2.1 副学長級研修プログラム等

大学経営陣や学部・学科等のリーダー向け研修の主要な実施機関として、「高等教育リーダーシップ財団（Leadership Foundation for Higher Education）」がある。全国の大学等高等教育機関が、公財政補助を受け共同で運営している。

大学経営陣向けの研修プログラムとして、トップ・マネジメント・プログラム（TMP）がある。副学長（Pro-vice-Chancellor:PVC）や事務局長（Registrar (and Secretary))をはじめ、教員・非教員、様々な役職者が参加している。一般的に大学経営者のキャリアパスに位置付いている。1999年の開始以降の参加者約400人中、70人が英国の大学の学長になっている。

個人の発意で応募する場合と、大学の発意で応募する場合があるが、いずれも最終的には学長の推薦が必要である。近年は学長が応募を勧めるケースが多いようである。経営陣のキャリア開発法として同プログラムが学長等に認知されている表れであろう。参加費は大学が支払うケースが99%で、参加者個人が支払うことはほとんどない。

毎回の参加者数の定員は、18~24人と変動している。少人数の方が効果的との判断からいったん減少させたが、需要が多く若干増加し現在は21人である。ほとんどの大学が積極的に参加しており、不参加大学は少ない。研修プログラムは、年3回(3週間)の合宿研修が中心で、アクティブ・ラーニング中心である。近年ますますパーソナル・ディベロップメントを重視するようになり、コーチングに力点を置くようになってきている。

研修プログラムには、大別して、具体的な知識・スキル、視野を広げる啓発や動機付け、他大学参加者とのネットワークづくり、という3効果が期待される。TMP参加者は、ネットワーキング、自己開発、知識の順に重視している。

2.2 リーダーシップ財団の事業全般

リーダーシップ財団の研修事業のうち、TMP以外の成功事例として、高等教育アカデミーと共催で行う“Change Academy”がある。逆に「学科長プログラム」は学内実施の大学が増え、財団への需要は減った。

リーダーシップ財団の各種プログラムでは、変化、戦略、革新的等の概念が強調され、安定的な日常の運営能力だけでは不十分というメッセージがこめられている。2006年と2010年の2度、高等教育ファンディング・カウンシルとの契約に基づき独立した外部評価が行われており、いずれも肯定的な評価結果を得ている。

英国では、国家財政の赤字減らしのため、予算の大幅削減が行われている。リーダーシップ財団の収入の8割は事業参加費や会費等の自己収入(公財政支補助は約2割)であるので、影響は限定的である。今後予想される財団事業の変化としては、学内事業(in-house programmes)が増えてきているので、これらに対する財団による支援の重要性が高まるものと思われる。

3. 中井俊樹「オーストラリアの大学におけるリーダーシップ開発」

オーストラリア学習教授カウンスル（Australian Learning and Teaching Council）は、2005 年からリーダーシッププログラム（The Leadership for Excellence in Learning and Teaching Program）を実施している。本報告では、リーダーシッププログラムに採択されたプロジェクトに注目することで、オーストラリアの大学におけるリーダーシップ開発の特徴と課題を明らかにする。

これまで高等教育におけるリーダーシップについては、能力開発が十分でなく職場内訓練（OJT）に過度に依存している現状が問題視されてきた。リーダーシッププログラムは、オーストラリアの高等教育の教授学習の質向上を目指したリーダーシップの強化と変革を導く能力形成を目的としたものである。2005 年以降、現在までに 61 のプロジェクトが採択され実施されている。プロジェクトの特徴は以下の通りである。

まず、多様なリーダーシップの形態が想定されていることである。各大学のリーダーシップだけでなく、大学を越えた学問分野別のリーダーシップを対象としたプロジェクトが実施されている。各大学のリーダーシップにおいても、特定の役職者を対象としたプロジェクトと同時に、広く組織全体のリーダーシップを対象としたプロジェクトが実施されている。後者は、分散型リーダーシップの概念が背後に見られる。プロジェクト全体の中では、特定の役職者のリーダーシップのプロジェクト 24 件、分散型リーダーシップのプロジェクト 19 件、学問分野別リーダーシップのプロジェクト 18 件である。

また、大学のミドルレベル以下のリーダーシップを対象としたプロジェクトが多いことである。特定の役職者を対象としたプロジェクトであっても、副学部長、コースコーディネーター、プログラムディレクターなどの役職者を対象としている場合が多い。分散型リーダーシップのプロジェクトでは、組織の中での非公式な関係性が強調され、実践コミュニティやネットワーク構築などに重点が置かれている。

このようなオーストラリアの大学におけるリーダーシップ研修は、日本の大学にも示唆を与える。トップレベルだけではなく、組織全体における分散的なリーダーシップのプロジェクトが実施されている点は、大学教育に関わる多様な層のリーダーシップのあり方を考える際の参考となろう。ただし、リーダーシップが組織全体に広がっていることを強調するあまり、

大学執行部の役割が軽視され曖昧にならないように注意すべきであろう。

4. 討論

以上の3氏による報告をふまえて、参加者とともに討論を行った。討論では以下の3点を論点として設定した。

- 1) 各国の大学経営陣向け研修プログラムやリーダーシップの内容・方法の特徴はなにか。
- 2) 各国の取組が日本の現状に与える示唆とはどのようなものか。
- 3) 日本における同プログラムの可能性は、どのような条件の下で成立するか。

以下、それぞれの論点について議論の概要を紹介する。

1) 各国の大学経営陣向け研修プログラムやリーダーシップの内容・方法の特徴はなにか。

①リーダーシップ開発プログラムの担当者

アメリカ、イギリスとも大学関係団体である。一方、オーストラリアの場合、各大学レベルで実施している。そのプログラムでは、副学部長以下のリーダーシップ開発が取り上げられている。このレベルまでのプログラムであれば、各大学の高等教育センターの提供できる可能性がある。

②研修プログラムの内容

アメリカのセミナーは、経営陣が学内組織マネジメントのコツなどを他の学長経験談を通じて学ぶことを重視している。経営実務は目的になっていない。イギリスでは、教授・学習に関するリーダーシップと、マネジメントやガバナンスを一括しており、汎用的な経営能力を重視している。

③プログラムの対象者

イギリスではトップだけではなく、学科長や研究チームリーダーなども対象としている。オーストラリアでは個別大学で実施できる研修は副学部長までで、それ以上の職階のリーダーシップ開発は学外の組織が担うべきと考えられている。

④プログラムの実施方法

eラーニングの扱いが一つの論点になり得る。イギリスでは部分的採用の可能性はある。オーストラリアではICT活用のプログラムもある。

2) 各国の取組が日本の現状に与える示唆とはどのようなものか。

⑤プログラムの実施上の工夫・配慮

アメリカでは、大学の経営陣が失敗を含め自らの経験を語り合っている。クローズな場だから話せることもある。慎重な配慮の下に、自由な雰囲気ですらで討議したり経験交流したりする場の設定は重要である。

⑥プログラムの効果測定

研修プログラム作成・実施の際に、何割の人に効果があればよしとするかの見きわめが大切。参加者全員に効果を期待すると消耗しかねない。

⑦経営陣がリーダーシップを発揮するための条件整備

マネジメント研修の有効性と実施可能性、さらに効果的に実施するために整備すべき条件等を検討することが必要である。

⑧研修プログラムの問題を論ずる前提

大学内でリーダーの選出のあり方、学長や副学長の大学間移動など、彼らの処遇・キャリア形成・流動性の問題なども考慮すべき。外国では、トップマネジメントの処遇がしっかりしており、学長辞任後に他大学に移動できる。

⑨経営陣の権限の問題

日本では学長になっても自分のスタッフを自由に選べない。経営陣の権限行使に関する諸制度のあり方の検討や条件整備が必要である。

⑩次世代の経営陣候補者の育成

この面での取組が日本の大学では遅れている。

3) 日本における同プログラムの可能性は、どのような条件の下で成立するか。

⑪研修プログラムの目的

目的は経営に必要な知識・スキルの習得なのか、コーチングなのかを明確にすることが必要。国立大学の場合、教育担当副学長向けの研修は可能でも、財政担当副学長のそれは難しい（財務規律が特殊なため）。

⑫研修プログラムの開発・実施の担当者

組織マネジメント研修に対する執行部の要望は強いが、高等教育研究センターが担当できるかは微妙だ。具体的なカリキュラム評価等は難しい。体系的な内容にするには、まず高等教育研究で大学マネジメント研究を進めることが大切。

⑬研修プログラムの実施方法

国公立別に優先課題は異なるので、設置者別に研修を行うべきなのか、あるいは共通で行えるのかを検討すべき。将来の大学執行部になるミドルマネジメント層のリーダーシップ・スキルを形成する研修が必要。研修プログラムを成立・普及させるためには、GPのような仕組みが必要ではないか。

⑭研修プログラムの早期の開発・実施

大学経営は厳しい状況に置かれており、すぐに研修プログラムがほしい。高等教育研究の進展を待っている余裕はない。複数の研修を実施すれば、自然淘汰され結果的にプログラムの内容は高度化する。

⑮大学執行部の位置づけ

大学執行部をプロフェッションとして育てる視点が必要。

5. まとめ

限られた時間ではあったが、密度の濃い議論ができた。報告でとりあげた3カ国では、いずれも大学経営陣ほかのリーダーシップ形成のために、多様な取組が行われていること、経営陣・執行部向けの研修プログラムの必要性が彼らを含めた大学関係者の間で認識されていることが明らかになった。報告を受けて行われた討論を通じて、日本でも同様のプログラムの可能性・必要性があることが指摘されるとともに、課題も浮き彫りになった。

今後、プログラムの開発・実施に向けた取組を進めるための課題として、以下の点が指摘・確認された。

第1に、研修プログラムの開発・実施に関しては、執行部の階層別に行うことや、クローズドな場の設定や個別の対応等の慎重な配慮を行うことが必要であること。

第2に、研修プログラムの開発・実施の前提として、以下の点を踏まえること。

- ・研修の対象者・レベル（学長、副学長、理事会等のメンバー等）を明確にすること。
- ・国公私間の共通の経営理念・仕組み、研修プログラムが成立するかの検討を行うこと。
- ・執行部のもつ権限とリーダーシップの及ぶ範囲、権限行使・リーダーシップ発揮を有効に機能させるための条件の検討とその整備を行うこと。

- ・大学執行部をプロフェッションとして位置づけること、その候補者を育てるための長期的な取組（制度・条件面の整備など）を行うこと。

第 3 に、その他の論点として、リーダーシップやマネジメントの概念を明確にすることが今後の議論には必要であることが指摘された。さらに、経営陣・執行部のニーズの分析、時間的制約等の厳しい条件下にある彼らのニーズに応えるプログラムの内容や実施方法等の検討なども必要であることが認識された。

討論を通じて、日本では経営陣・執行部の位置づけ・権限・リーダーシップ開発に関する研究や実践がきわめて遅れていることが浮き彫りになった。遅れを取り戻すべく取組を進めるためには、高等教育研究者を中心として、各大学での取組、あるいは大学間の共同の取組を活性化することが必要であろう。

教育改善における 大学執行部の役割とリーダーシップ

夏目達也

キーワード：大学執行部、リーダーシップ、アカデミック・リーダーシップ、研修プログラム

発表者：橋本健夫（長崎大学）
大森不二雄（首都大学東京）
夏目達也（名古屋大学）

司会者：近田政博（名古屋大学）

1. はじめに

現在、多くの大学で教育の質向上に向けて、教育改善が進められている。そこでは、大学執行部、とりわけ教育担当副学長の役割が大きい。全学レベルでの改革であればもちろん、各学部レベルの改革においても、教育担当副学長はさまざまな形で関与している。副学長は自身が直接の改善主体になることは少ない。改善の主体は、多くの場合、各部署で教育を担当する教員であったり、それを側面から支援する職員であったりする。彼らの改善の取組を後方から支援することが、副学長の中心的な役割となる。そこに副学長のリーダーシップ発揮の難しさの一端がある。

各大学での教育改善の取組において、副学長と教育担当者との間でどのような役割分担をしているのか、リーダーシップ発揮のために副学長はどのような工夫をしているのか等について、具体的な事例を通して考える。

2. 橋本健夫「長崎大学における教養教育の改革と副学長職」

副学長職を独法化前の4年間、最近の4年間の計8年間務めた。独法化前に副学長を務めた際には、学内各部局に直接関係しない組織の立ち上げ等を担当した。最近の4年間は、教養教育改革の方針を打ち出した学長の下で、学内の意見をまとめ改革を実行するという難しい役割を担うことになった。

副学長職を務めて感じるのは、教育改革に向けた学内の内発的な動機は高めることは難しいこと、歓迎されることは少ないことである。大学では研究活動を大切にして、これを語る文化はあるが、教育について語る文化は十分に育っていない。今後、教育を語り合う文化を育てないと改革は進まない。教育改革の方針を掲げても、教員は積極的に動くことは少ない。教員は相互不可侵主義に陥っているかのごとくである。

教養教育改革を進めるために、学長の下に教養教育改革WGを設置した。教員も学生も安易な方向に流れる可能性があり、WGが発表した答申(第1次案)の内容は、従来型の教育を改善するものにとどまった。執行部内で協議した結果、これでは不十分と判断された。新しいWGを立ち上げて、このWGが中心となって新しい教養教育の提案をした。主な内容は、単位数の大幅増、モジュール方式の採用、英語教育の充実である。従来型の教養教育を大きく変える内容であっただけに、すぐに反対意見が提出された。教務委員会等で議論の場となり、たたかれ役に徹しつつ説明に追われた。結果的に、原則了承を取り付けることができた。

新しい教養教育では、モジュール方式を組み込んだ。全学モジュールと学部モジュールからなり、前者は現代社会の課題をテーマとして取り上げ、それを多面的に学ぶとともに、解決に向けた活動を行い社会から要求されている能力の獲得やその基盤形成を行う、という趣旨である。

教養教育改革をめぐるのは、提案組と守旧組の間で意見の対立があった。守旧派の意見を丁寧に反論する中で、議論を決着させた。そこでは、①教養教育を新しくすべきという認識の広がり、②モジュール方式の教育効果への認識の広がり、④執行部の怯まない決意等が確認された。

この経験を通じて、副学長の立場は、次のようなものではないかと考えた。教育を語る文化の伝道師としての役割(①教員の意識改革、②学生目線からの教育創造、③教員間での教育論の喚起)、教育充実のための制度設計士(④教授・学習環境の整備、⑤教育成果の視覚化)である。めざす

べき学士像を策定すること、これを起点とした教育論議を行うこと、教養教育の変革を通じて専門教育を変革することを行った。これを通じて、少しは教育を語る文化ができたかと思う。

変えなければならないのは、教育内容ではなく、教育担当教員の意識である。どの教員も教育から逃げたいと思っているのではなく、教育を語る場がなく、袋小路になっている。モジュール方式により、担当教員が相互に学生たちに対する教育を語れば、状況を改善すると考える。今回の改革を担った経験から言えば、ぶれずに根気よく説得する心身の強さが求められるのが、副学長職であると感じる。

3. 大森不二雄「熊本大学における教育改革－学長特別補佐の立場から」

本報告では、筆者が教育担当の学長特別補佐として関与した当時の熊本大学の教育改革に関して紹介するとともに、リフレクションとしての考察を加える。

熊大は、某誌の教育力ランキングで全国8位にランクされるなど、GP等の獲得に成果をあげた。部局等のポテンシャルの高さや、学長の下で案件の積極的な発掘・奨励が行われたことが大きい。筆者は、教育・学生担当副学長（理事）等と、GPの構想・応募に関し取組部局等への支援に当たった。

法人化後の熊大の教育改革・改善の特色は、授業改善レベルにとどまらず教育プログラムや組織レベルの改革に取り組んだことであろう。以下、筆者の参画した改革のうち、主要なものを紹介する。

- 1) 日本初のeラーニング専門家養成大学院「教授システム学専攻」の設置（2006年4月）。きっかけは、総合情報基盤センター長や学長特別補佐によるeラーニング支援組織構想や、学長の指示を受けた学長特別補佐グループによる大学院東京進出の可能性の検討である。eラーニング専門家養成の大学院が日本にないため、大学院設置で潜在需要を顕在化できると筆者は提案した。関係者の構想立案とA学長の素早い方針表明を経て、全学的協力体制により異例の短期間で認可申請へ進んだ。
- 2) 人文社会科学系大学院の再編（2008年4月）。学長のリーダーシップの下、副学長を中心に推進した。文学と法学の両研究科を統合し、

専門職コースと研究コースを明示的に分節化した新研究科を創設した。関係部局との困難な調整や構想を担った副学長の下、筆者はその企画立案を補佐した。

- 3) 学士課程カリキュラム改革（大学教育推進プログラム採択：2009～2011 年度）。副学長の改革意欲により可能となった。学士課程教育に期待される7つの学習成果を設定し、カリキュラム再編の設計と大学としての意思決定を筆者在任中に終えた。委員会の審議過程で一部部局から慎重論があり、ときに激しい議論も行われたが、副学長のぶれない方針があつて、筆者も矢面に立つことができた。
- 4) 事務職員の役割も重要である。改革派の役員・教員の同僚として、教育改革に主体的に取り組んだ。

4. 夏目達也「名古屋大学の全学共通教育としての英語教育改革と副学長の役割」

名古屋大学で2009年度から実施された全学共通教育・英語教育の改革に即して、学長等の執行部の役割を検討した。改革は英語能力、とくに実用的能力向上を目的とする。国立大学では改革は難しいとされてきた改革である。

同改革で大学執行部が担った役割は、改革の構想から実施・展開までの各段階で、数多くある。

- ① 改革の構想：改革案検討を依頼する部署の選定がまず問題になった。執行部は、「教養教育院」言語文化部会英語科に依頼した。提出された改革案は具体性に乏しく実施困難と判断し、執行部は代替案作成を学内有志に依頼した。両案を検討し実施可能な案を作成するため、執行部は全学WGを設置した。検討の結果、代替案をベースとした改革案がまとめられた。
- ② 改革の実施：この段階では、執行部内での調整、実施担当者の選定、実施組織の確保等の課題があつた。執行部はこれらをクリアしつつ改革の実施を進めた。英語新カリキュラム作成のためのWGを教養教育院言語部門に設置する等である。
- ③ 改革の評価：アカデミック・イングリッシュ支援室が、学生の英語の成績状況を調査している。成績下位学生の成績は大幅に上昇した。一方、上位層や中位層の成績の向上は期待を下回ったことが明らか

になった。

- ④ 改革の展開：同支援室等を改組して、英語教育以外を含めた多様な教育分野の学習環境整備を推進することになり、新たな業務担当が決定した。

同改革における執行部の役割について、以下の点を解明した。

- 1) 改革に着手する動機は多様であり、内発的と外発的、急を要するものと不急のもの等である。内発的動機は、学生の英語の学力低下が顕著、外発的動機は行政の政策である。
- 2) 実際の改革の進捗には複数の段階と、各段階ごとの達成課題がある。
- 3) 改革の各段階で多様なアクターが関係する。改革には彼らの関与・協力が不可欠であるため、まず、アクター間の利害対立の調整を行うことが必要である。ただし、交渉はしばしば難航する。
- 4) 改革のため、執行部は改革の構想と実施を担うアクターと役割分担をする。

5. 討論

以上の3氏による報告をふまえて、参加者とともに討論を行った。以下、討論で提起された問題を整理する。

討論の冒頭、新潟大学・濱口副学長よりコメントをいただいた。大学教育の変革は、「改善」と「改革」に分類できる。両者は手法が異なる。前者はボトムアップ、後者はトップダウンである。3大学では、名古屋大学の英語教育改革は改善、長崎大学と熊本大学は改革にあたる。いずれの変革を行う場合にも、執行部がブレないことが大切である。しかし、ブレがなさすぎると組織が壊れかねないため、両者の加減が必要である。重要なのは、大学全体として、執行部交代を超えいかにブレない方針を立てるか、各執行部内でコンセンサスをいかに形成するか、であろう。

1) 執行部の方針・政策のブレをめぐる問題

学長がブレないためには、政権の継続が条件になる。学長の在任期間が長ければ、ブレることなく改革を進めやすい。ブレない方針で教育改革を進めるためには、執行部が選挙周期をいかに乗り越えていくか、その過程で方針の一貫性を確保するかが重要な課題になる。一方、同一執行部内ではブレがなくなることではできても、執行部が交代することにより方針・政策

が変更し、結果的にブレることもあり得る。英語教育改革がまさにそうであり、執行部交代によって重要課題としての位置づけが変わった大学もある。学生からは改革を支持する意見が多かったにもかかわらず頓挫し、英語教育改革の現場を預かった者は複雑な思いに駆られた。

2) 執行部の方針・政策の一貫性を担保する大学の理念

－誰がそれを体現するか

執行部の交代があっても方針・政策がブレないようにするには、大学の理念をいかに継承するかが重要になる。大学の理念を明確にすること、それを執行部が理解し自ら体現することが重要ではないか。理事会の最大の仕事は、資金を集めることと学長を選出することだ。学長の重要な役割は、大学を維持する思想基盤である理念を明確にすることであり、学長がそれをできているかどうかを理事会がチェックする。理念を継承できていない場合には、学長を解任することもあり得る。国立大学の場合、理念の継承を担う組織を学内に設置できているのか、そもそも理念があるかどうかとも疑わしい場合もあり得る。

学長の資質に関する問題も重要である。現状は学内各部署の力学で選出される傾向があり、学長の資質を問う体制が整備されていない。大学経営やリーダーシップの発揮方法について理解が不十分なまま学長に就任し、手探りで学長職を務めている。選出する教員の側の責任問題でもある。組織としての大学のあり方や機能が問われる。

3) 執行部方針のブレを防ぐうえでの教育担当副学長の役割

長期政権はよくないという認識が大学人には一定程度ある。学長は交代しても、教育に関しては基本的な方針・姿勢は変えない、堅持することが必要ではないか。そのような一貫性をもたないと大学は伸びないし、魅力がなくなるのではないか。執行部が方針をブレさせないためには、副学長が高等教育に関する専門的知識を持つこと、教育政策の大きな流れを把握すること、そのうえで学内の教育改革の舵取り役を担うことが重要ではないか。教育担当副学長の責任と役割が中心になっている。

大学の教養教育の改革に関して、初年次少人数ゼミのあり方として、学生の所属学部は混在型でやってきたものの、維持することが困難になってきた、そこでは、学生にとっての教育効果があるかないかよりも、教えやすいかどうかという教員側の都合の方が前面に出た感を否定できない（学

生は混在型を支持していても、である）。このような場合に、執行部、とくに教育担当副学長は、何がよいのか悪いのかを判断し、適切な決定を下せることが重要になる。

副学長の資質やバックグラウンドも無視できない。専門教育志向の強い副学長の場合、出身学部の意向を尊重する傾向がある。結果的に全学の共通利益を実現するという観点が弱くなることもありえる。その場合、改革に参加する教員の意識が重要な役割を果たすことになる。

教育について真剣に語る文化を学内に醸成することが、大学教育を改革・改善する上で必要であること、現状ではその文化醸成は容易ではない。

4) 教育改革における学内構成員の支援

執行部が改革を進めるうえでは、学内構成員からの支援が不可欠である。とくに、教養教育は全学の協力・支援があって初めて成立するものである。その意味では、執行部が教養教育の改革を提起し主導する場合に、学内構成員の多くからの支援が不可欠である。執行部を支援する主体の確保は容易ではないが、小規模大学でも問題意識と専門的知識をもった教員はいる。事務局サイドからの支援も期待できる、一方、大学内の組織経営のあり方も問題になる。

トップダウンが強すぎると、学内各層からの自発的な提案・支援を引き出すことが困難になる。

5) 執行部と学内各学部の意見調整の必要性

大学は従来の慣習を引き継いでおり、タテ割り構造になりやすい。複雑な利害が絡んでおり、各学部の主張は食い違うことも多い。教育も例外ではない。討論では、いくつかの例が紹介された。一つは教養教育の実施についてである。教養教育は全学の協力・支援があって初めて成立するものであるが、専門教育重視の立場にたつ学部の意向でその実施が困難になっているというものである。今ひとつの例は、全学教育の少人数ゼミの実施方法・内容をめぐってである。全学体制での取組であるはずが特定学部の強い意向で、一部の科目については当該学部のみで単独で開設するという事例も発生する。これらの場合、執行部にはどのような役割が期待されるのか、調整をどのように行うのかが問われるのではない。

一方で、学部のあり方についても注意を払うことが必要ではないか、との意見も提出された。大学を取り巻く環境が大きく変化する中で、教員の

メンタリティ・資質も変化している。教員の専門性の深化とともに、問題状況を把握するための視野が狭くなっている印象だ。かつては学部全体がよい意味で強固であったが、近年はこれが変化している。その結果、大学全体としての統制がとりにくくなっている側面がある。

6) 低年次教育改革の継続・発展

制度的枠組みを変えるような大きな改革でなく、教育の内容・方法を改善するという比較的小規模な取組が、大学で育ちにくい。改革に対する取組が始まっても、学内でそれをやり遂げることに對する困難が大きく、継続させられないこともある。今回の英語教育改革に関していえば、低年次で実施される英語教育やその改革を、学士課程高年次でそれをいかに実施し継続させるかという問題である。せっかく実施しても高学年でそれを継続させなければ効果を期待することは難しい。継続させるためには、たとえば専門教育に関する内容を英語で教える、というような取組が考えられる。しかし、低年次の取組は全学の体制が整備しやすいが、高年次ではそれが難しい。加えて、その実施にはタテ割り構造の問題、学部のカベという問題に直面して、前に進めにくいのが実情である。

6. まとめ

本ラウンドテーブルで提起された問題を整理すると、以下のとおりである。

1) 教育に関する方針・政策の一貫性担保の重要性

執行部交代等により、大学運営の方針がぶれることは避けたいが、教育に関する方針・政策に関しては基本的にブレさせないことが重要である。改革を進めても、執行部交代により改革が頓挫する等の事態も発生する。その場合、執行部による「はしご外し」になる。これは、せっかく形成されつつある大学の教育改革の機運や関係者の意欲を消沈させ、マイナス効果が大きい。教育方針・政策のある程度の一貫性担保は、大学として教育力を形成し蓄積するうえで不可欠な条件の一つになり得る。

2) 執行部の責任と役割

教育に関する基本方針・政策の一貫性を、学内のどのアクターがいかにか担保するかである。この点では執行部の責任と役割が大きい。執行部の交代等の事情によりその担保はしばしば困難になる。学長留任の場合でも、執行部メンバー変更等により困難になることもあり得る。こうした交代を大学が組織としていかに克服するかが課題になる。また、執行部、とくに学長の資質・能力を大学全体としてチェックし、適格者を選出する仕組みをつくることも課題になり得る。これらを可能にし促進するような大学組織編成・経営のあり方も追求される必要がある。

3) 教育担当副学長の役割

教育方針・政策の一貫性を担保するうえで、執行部の中でも教育担当副学長の役割がとくに重要である。直接の所掌事務であるので当然ではあるとはいえ、この点は強調される必要がある。一貫性を担保するための条件として、高等教育制度・政策に関して一定の見識を持つこと、それに基づいて学内で提起され多様な形で進められる教育改革・改善の取組の舵取りを担うことが求められる。

4) 執行部と学内各学部の意見調整の必要性

教育方針・政策に関する執行部と各部署の見解の相違・対立は頻発する。それが教育方針・政策の一貫性担保を困難にしている一因でもある。これをいかに調整し、全学の合意を形成するかが全学の教育改革・改善を進めるうえで重要なポイントになる。教員が組織人になり得ていないとの指摘があった。一方で、学部組織がかつてのような見識とパワーを持ち得なくなっているのではないかとの問題提起もあった。これは学部教員が大学教育改革・改善に限らず、大学の運営全体を担うことに対して消極的になっているとの問題意識に基づく（この点については、大学教員の意識・行動様式に関する問題であり、別途検討を要する）。

限られた時間ではあったが、参加者からの積極的な問題提起や意見が提出された。いくつかは、継続的な研究やその成果に基づく議論を重ねることを必要とするものである。これらについては引き続き、検討することとする。充実した議論ができたことについて、参加者各位に感謝申し上げる。

第 4 部 資料

国立大学教育担当副学長アンケート

この調査は、全国の国立大学の教育担当副学長の方々から、副学長としての仕事についてご意見をいただき、今後の副学長の方々の職務遂行を支援する方策のあり方を検討することを目的としています。

教育担当副学長が理事と非理事の両方おられる場合には、理事の方がご回答ください。

大学名の記入をお願いしていますが、これは必要に応じて補足的な調査を行うためのものです。いただいた回答はすべて統計的に処理され、個人についての情報が他の目的で使用することは決してしません。1月10日までに、同封の返信用封筒（切手不要）にてご返信ください。

この調査は名古屋大学高等教育研究センターが『文部科学省科学研究費補助金（基盤研究B）』（研究代表者：夏目達也（同センター・教授））を得て行うものです。実際の調査票の配布・回収の業務については、ゴートゥースクール・ドット・コム株式会社に委託しています。お問い合わせは下記までお願いします。

〒464-0850 名古屋市千種区今池2-1-10 河合塾千種校 Gビル3階

TEL 052-735-1618 FAX 052-735-1617 （名古屋大学アンケート担当者）

名古屋大学高等教育研究センター

1. 以下の事項についてお尋ねします。

- ・大学名： _____ 大学
- ・現在の大学における勤続年数： _____ 年
- ・副学長としての在職年月数： _____ 年 _____ 月

- ・ご年齢（該当の番号に○をつけてください。）
1) 50歳以下 2) 50～55歳 3) 55～60歳 4) 60歳以上

- ・ご経歴（該当の番号に○をつけてください。）
1) 最初から現在の大学に勤務
2) 他大学勤務の経験あり（現在の大学は _____ 校目（大学以外の機関を含む））
3) 現在の勤務校は自分の母校

- ・教育担当副学長（理事）の補佐体制
1) 理事以外の副学長（教育担当）がいる
2) 学長補佐（教育担当）がいる（ _____ 名）
3) 副学長補佐を任務とする教員がいる（役職名： _____ 、 _____ 名）
4) 副学長の所管する事務組織数（課・室の数 _____ 課・ _____ 室）

・学内で経験した役職の延長として自然に	1	2	3	4
・ぜひ実現したいことがあった	1	2	3	4
・学長の意向を尊重した	1	2	3	4
・ほかに引き受ける人がいなかった	1	2	3	4
・所属学部意向	1	2	3	4
・自分の大学を大切に思うから	1	2	3	4

5. 副学長職に就任する前後で感じたギャップは、どのようなことでしょうか。
それぞれの項目について、以下の中からあてはまるものを選んでください。

	あてはま らない	どちらかと いえばあて はまらない	どちらかと いえばあて はまる	あては まる
・予想していた以上に忙しい	1	2	3	4
・予想していた以上にストレスがたまる	1	2	3	4
・権限が意外に小さい	1	2	3	4
・自由になる財源がない	1	2	3	4
・学内の役職等での経験が役に立たない	1	2	3	4
・学内関係者の理解・協力が得られない	1	2	3	4
・学長の指導力・バックアップがない	1	2	3	4
・副学長を支援する体制が整備されていない	1	2	3	4
・職務遂行に必要な情報を入手しにくい	1	2	3	4
・その他 ()				

6. 副学長としての職務遂行に配当する時間の割合はどのようなものですか。
平均的な週を想定してお答えください。

・理事会・役員会	%
・教育関係委員会	%
・事務職員との打ち合わせ	%
・学内の教職員等との非公式な会	%
・来客への接待	%
・公式行事等での挨拶	%
・出張（移動時間を含む）	%
・授業・研究指導	%
・その他	%
計	100 %

7. 副学長職に求められる行動や役割とは、どのようなものとお考えですか。

それぞれの項目について、以下の中からあてはまるものを選んでください。

	そう思 わない	どちらかと いえばそう 思わない	どちらかと いえばそう 思う	そう 思う
・学長の補佐役に徹する	1	2	3	4
・教育改革推進の責任者の自覚をもつ	1	2	3	4
・学内の反対を押し切っても必要な改革を進める	1	2	3	4
・学内各方面との意見調整を優先する	1	2	3	4
・職員や学生の意見をもっと聞く	1	2	3	4
・職務遂行のためにより強い権限を与えられる	1	2	3	4
・職務遂行のためにより強い支援体制を整備する	1	2	3	4

8. 副学長職として教育改善を行ううえで必要な条件とはどのようなものですか。

それぞれの項目について該当するものを選んでください。

	そう思 わない	どちらかと いえばそう 思わない	どちらかと いえばそう 思う	そう 思う
・大学の客観的状況に対する全学の危機意識	1	2	3	4
・中期目標・計画への執行部方針の反映	1	2	3	4
・学長の明確な方針・リーダーシップ	1	2	3	4
・学長からの精神的な支援（激励・慰労など）	1	2	3	4
・理事会や学内での教育担当副学長の権限の強化	1	2	3	4
・大学執行部内の一体感・連携の強化	1	2	3	4
・副学長を支える体制（副学長補佐など）の強化	1	2	3	4
・大学教育センターによる活動の強化	1	2	3	4
・事務組織の職務遂行能力の向上	1	2	3	4
・全学の課題に対する各学部の理解力と指導力	1	2	3	4
・副学長の裁量で執行できる財源	1	2	3	4
・その他（ ）				

9. 教育改善を行う条件は、学内でどのような状況にありますか。それぞれの項目について該当するものを選んでください。

	不十分	どちらかと いえば不十分	どちらかと いえば十分	十分
・大学の客観的状況に対する全学の危機意識	1	2	3	4
・中期目標・計画への執行部方針の反映	1	2	3	4
・学長の明確な方針・リーダーシップ	1	2	3	4

・学長からの精神的な支援（激励・慰労など）	1	2	3	4
・大学執行部内の一体感・連携の強化	1	2	3	4
・理事会や学内での教育担当副学長の権限の強化	1	2	3	4
・副学長を支える体制（副学長補佐など）の強化	1	2	3	4
・大学教育センターによる活動の強化	1	2	3	4
・事務組織の職務遂行能力の向上	1	2	3	4
・全学の課題に対する各学部の理解力と指導力	1	2	3	4
・副学長の裁量で執行できる財源	1	2	3	4
・その他（				

10. 今後、副学長職として教育改善を進めるうえでの阻害要因があるとすれば、それはどのようなものとお考えですか。それぞれの項目について該当するものを選んでください。

	そう思 わない	どちらかと いえばそう 思わない	どちらかと いえばそう 思う	そう 思う
・全学の課題に対する各学部の理解の不足	1	2	3	4
・全学の課題に対する教職員の理解の不足	1	2	3	4
・中期目標・中期計画の内容の不適切さ	1	2	3	4
・学長の明確な方針・リーダーシップの不足	1	2	3	4
・教育改善に対する教職員の関心の低さ	1	2	3	4
・研究と比べて教育を軽視する風潮	1	2	3	4
・副学長職の多忙さ	1	2	3	4
・その他（				

11. 副学長職を遂行するうえで必要な情報をどのような経路で入手されていますか。それぞれの項目について、以下の中からあてはまるものを選んでください。

	あてはま らない	どちらかと いえばあて はまらない	どちらかと いえばあて はまる	あては まる
・文科省からの各種の文書	1	2	3	4
・秘書室等による情報提供	1	2	3	4
・新聞・雑誌記事	1	2	3	4
・学外の各種セミナー・研究会等	1	2	3	4
・学外の知人・友人からの提供	1	2	3	4
・学内教員との議論	1	2	3	4
・大学教育センターからの情報提供	1	2	3	4
・自分で検索するウェブ情報	1	2	3	4
・その他（				

12. 副学長等として以下のようなセミナー・ワークショップに出席しましたか。またこれらのうち出席してみたいと思うものはどれでしょうか。

「出席経験」…… 1（出席経験あり）、2（覚えていない）、3（出席経験なし）

「出席希望」…… 4（希望する）、5（どちらとも言えない）、6（希望しない）

	出席経験			出席希望		
	1	2	3	4	5	6
・文科省主催の会合や研修	1	2	3	4	5	6
・国大協のセミナー	1	2	3	4	5	6
・国立学校財務・経営センター主催のセミナー	1	2	3	4	5	6
・私大連・私大協主催のセミナー	1	2	3	4	5	6
・国立大学マネジメント研究会主催のセミナー	1	2	3	4	5	6
・地域の大学・大学連合主催のセミナー	1	2	3	4	5	6
・学内外の大学教育センター主催のセミナー	1	2	3	4	5	6
・各種団体（半官半民、民間）主催のセミナー	1	2	3	4	5	6

13. 副学長を対象とする研修・ワークショップの内容として、必要と思うものはどのようなものでしょうか。各項目について該当するものを選んでください。

	不必要	どちらかと	どちらかと	必要
		いえば不必要	いえば必要	
・高等教育政策に関する最新動向	1	2	3	4
・高等教育に関する基礎的事項の知識	1	2	3	4
・各種の競争的資金に関する情報	1	2	3	4
・大学関係者以外の著名人による講演	1	2	3	4
・他大学の副学長による実践報告・体験談	1	2	3	4
・大学管理職の職務遂行のためのヒント・ノウハウ	1	2	3	4
・他大学の教育改善の実施状況	1	2	3	4
・諸外国の高等教育改革の動向	1	2	3	4
・他大学の学長・副学長との懇親の場	1	2	3	4
・行政機関の幹部職員との懇親の場	1	2	3	4
・その他（)				

14. 今後副学長になる方々に必要と思われる準備とは、どのようなものとお考えですか。各項目について該当するものを選んでください。

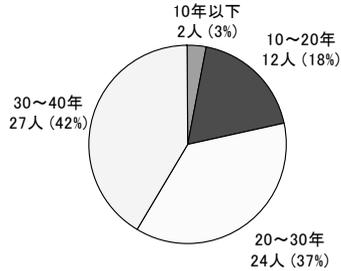
	不必要	どちらかと	どちらかと	必要
		いえば不必要	いえば必要	
・部局長等の学内の要職経験	1	2	3	4
・独自の情報入手経路の確保	1	2	3	4
・協力の得られる人脈づくり	1	2	3	4

国立大学教育担当副学長アンケート集計結果

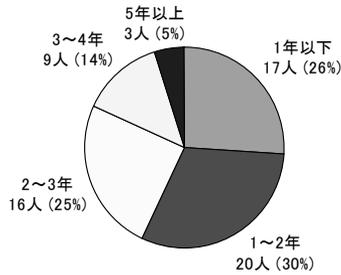
(アンケート実施日時：2010年12月～2011年1月)

(アンケート対象者 86 人、回答者 65 人：回答率 75.6%)

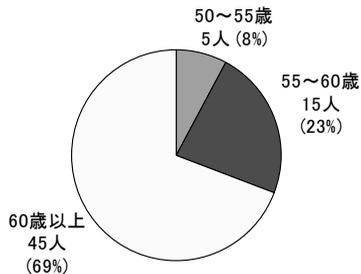
○ 勤続年数：平均 25.5 年間



○ 在職年数：平均 2 年 1 ヶ月

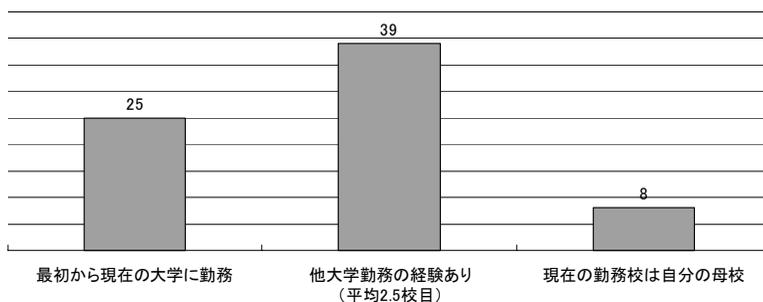


○ 年齢



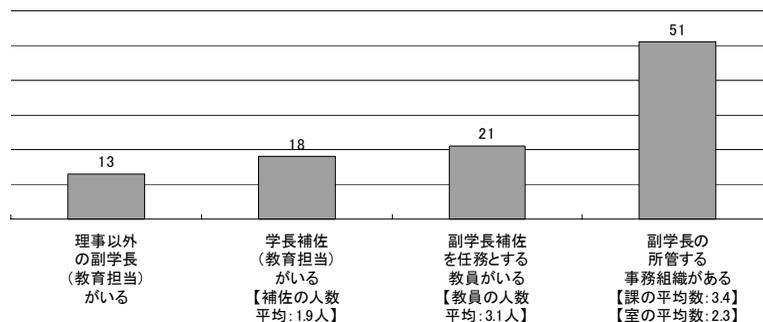
※ 「50歳以下」の回答はゼロ

○ 経歴



※ 民間企業より：1名

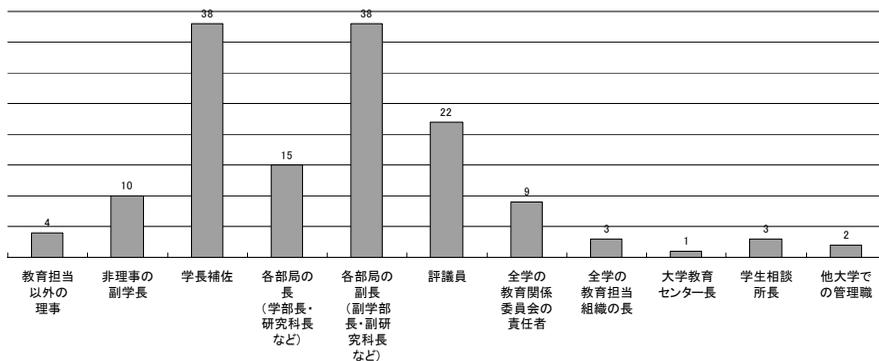
○ 補佐体制



※ 副学長補佐を任務とする教員の役職名

教育企画室長、学長補佐、役員補佐、補佐、理事補佐、理事補、学長特別補佐、教育・学生支援機構副機構長情報室員、副機構長、副理事、副理事（教育担当）、学長補佐（入試・教育課程・就職担当）、教育推進主管、理事室員、学務委員会副委員長、他学務担当副学長が所管の各種委員会副委員長、理事・副学長付きスタッフ、教学支援室、教育推進センター教員（教授1、准教授1、助教2）、学務部（教育支援課、学生生活支援課、入試課）、教育戦略本部（教育推進室）、就職支援センター、学生支援センター（学生生活支援室、学生相談室）

○ 副学長に就任するまでに経験した職務



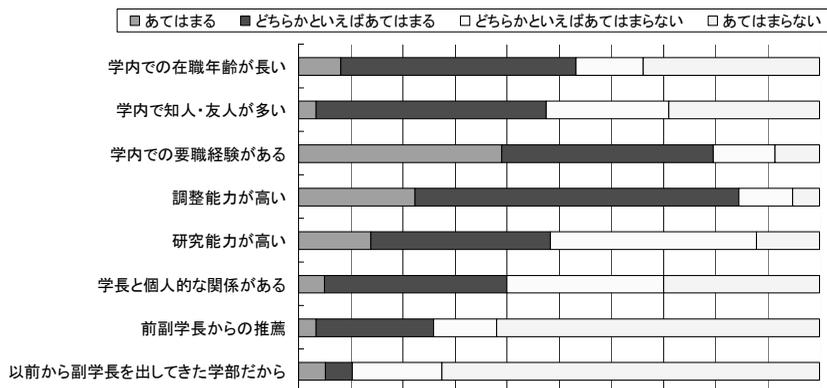
※ 他大学での管理職役職名

センター長、施設長、学長、副学長、学部長、国研・総合研究官、研究室長、グループリーダー

※ その他

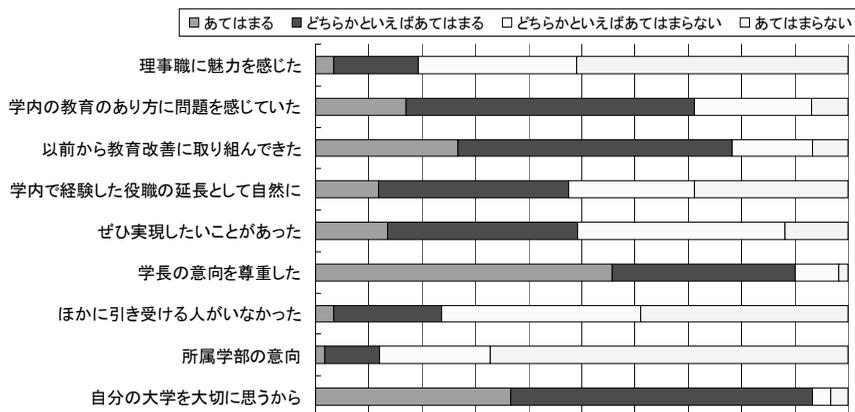
保険環境センター長、研究プロジェクト長

○ 副学長職の就任を要請された理由

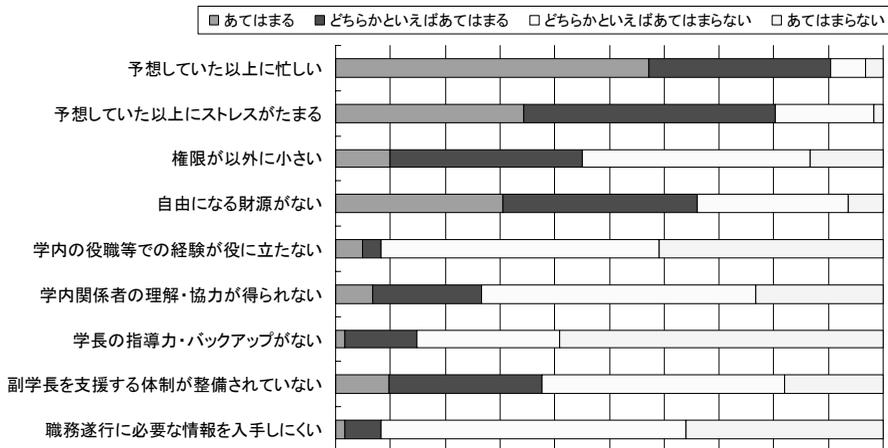


※ その他1名：学長の判断

○ 副学長職の就任を引き受けた理由

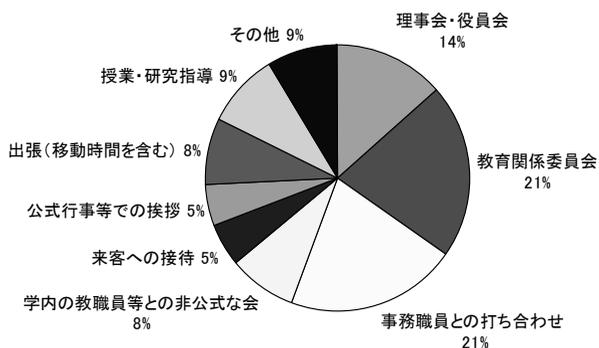


○ 副学長職に就任する前後に感じたギャップ

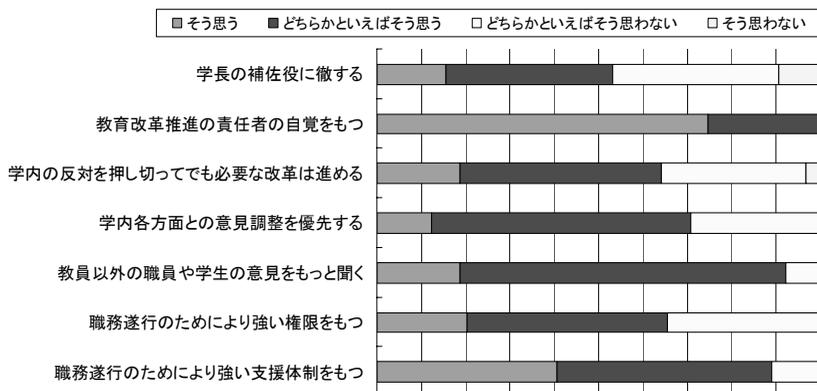


※ その他1名：学長、副学長のチームとして効果的に

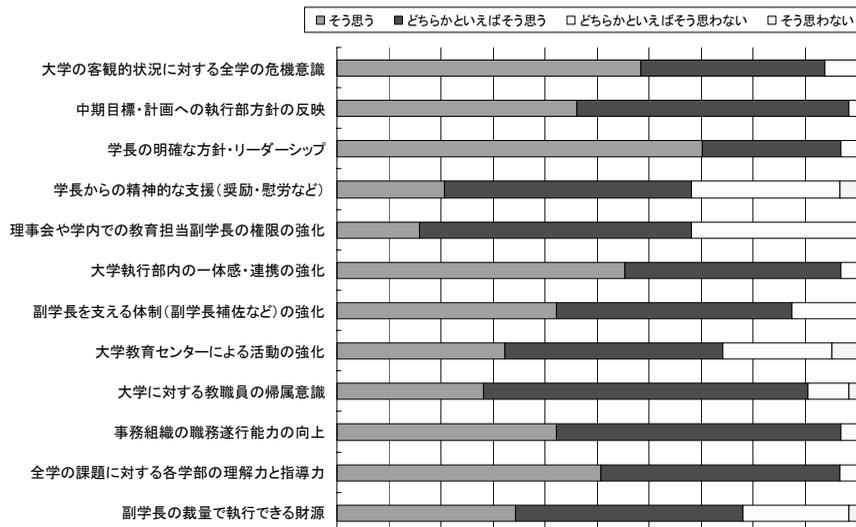
○ 職務遂行に相当する時間の割合



○副学長に求められる行動や役割

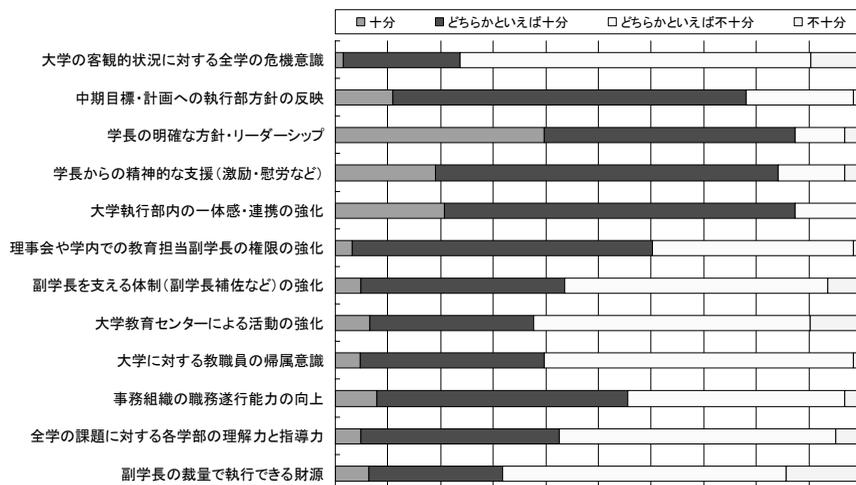


○ 副学長職として教育改善を行ううえで必要と考える条件



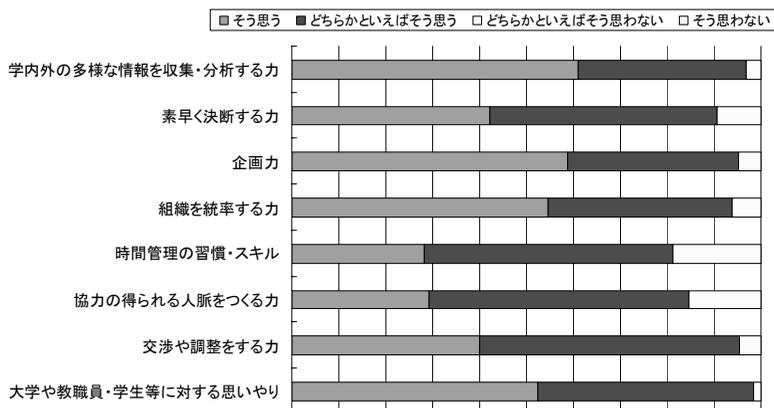
※ その他1名：情報収集能力

○ 教育改善を行ううえで必要な条件の学内での現状



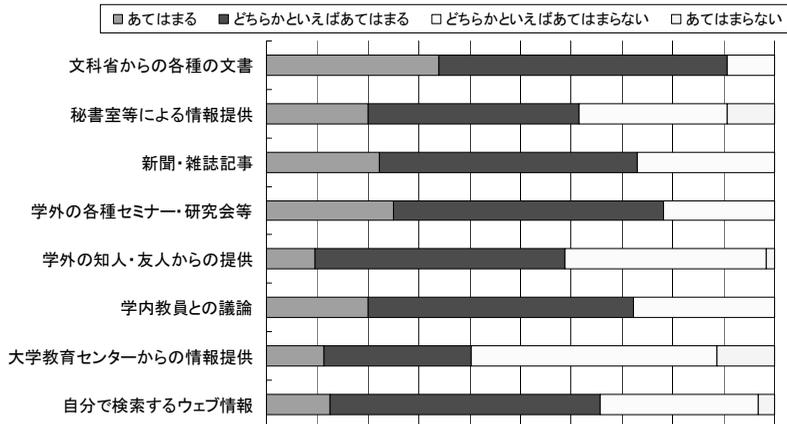
※ その他1名：事務職員の能力は高いが、絶対数が不足

○ 副学長の職務遂行に必要な能力や資質



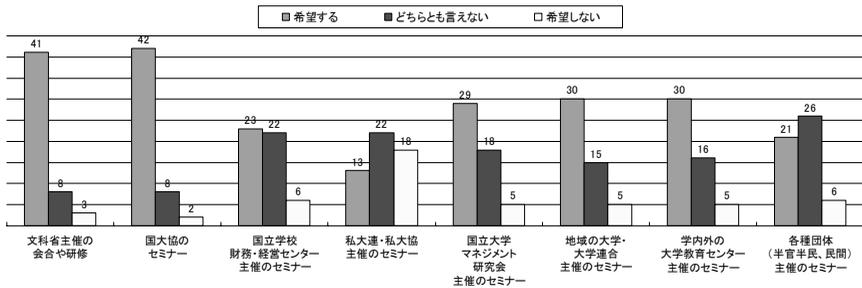
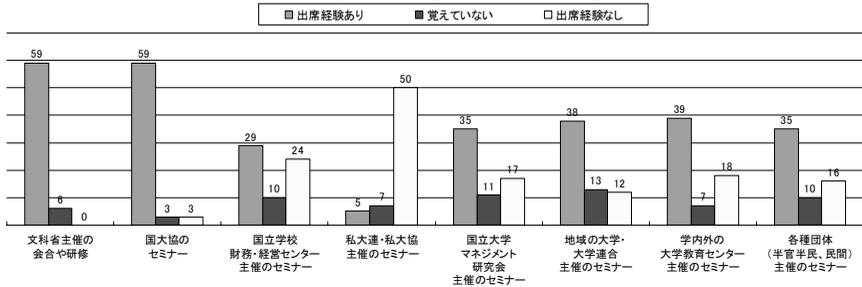
※ その他2名：健康であること。対人・対対象に好き嫌いや偏りのないこと。
わが国の将来像を画く志と力量

○ 副学長の職務遂行に必要な情報の入手経路

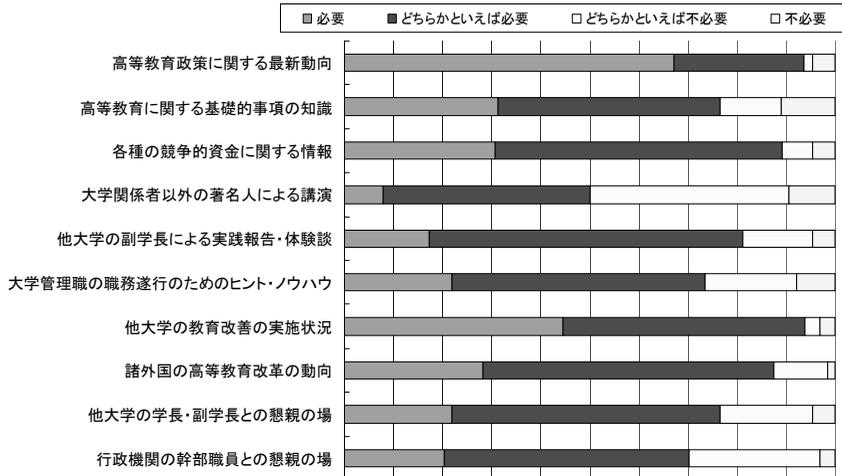


※ その他1名：教員との非公式な会合

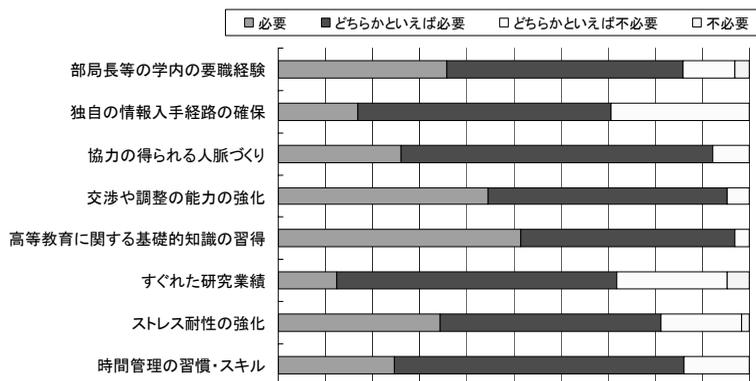
○ 各種セミナー・ワークショップへの出席経験と出席希望



○ 副学長を対象とする研修・ワークショップの内容として必要と思うもの



○ 今後副学長になる人に必要な準備



※ その他4名：健康であること、体力

柔軟な思考力

教育現場での経験と状況把握、教育改革現場での経験

我が国観、世界観

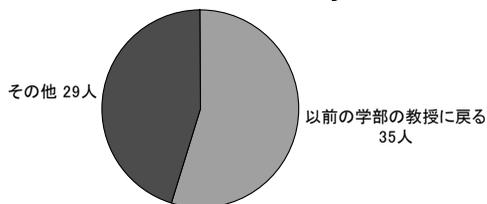
○ 副学長を辞任した後の予定

同じ大学の学長になる

同じ大学の副学長で教育以外を担当する

別の大学の学長・副学長になる

} 該当者なし



その他：退職する（7名）、未定（7名）、検討中、退職して研究に専念、同職の再任、他大学の教員、定年退職し他の職に就く、自由になる、一般市民になる、ゆっくり休む、体力等（＝研究意欲）の状況をみながら考える、世のため、人のために尽くす、ボランティア活動（特にこころの教育活動） など

○ 自由記述

- ・ このアンケートは自分の置かれている状況を確認する上で参考になりました。
- ・ 情報提供
- ・ 振り返れば、憎まれたり支えられたり。
- ・ 1) 学長の方針に連動するように副学長方針を教職員に示す。
2) 副学長の裁量経費があれば教育改革がスピード化する可能性がある。
- ・ 法人や大学のトップを支えようとする素直な気持ちが最も重要であると考えます。
- ・ 学内の協力が一番大切です。
- ・ 国立大学法人においても、管理職の権限がはっきりせず。例えば、配置転換の要請やカリキュラム編成に関しても、指示する権限も認知されていない。これは国立大学以来の慣行である。これらの点に関する権限の強化が今後経営上の課題となると思われる。
※大学は総合大学（複数学部を持つ大学）と単科大学とは全く、学長、理事の役割が異なる。この点を踏まえずに統計処理しても無意味と思う。
- ・ 1) 若い世代、次の世代の育成を常に考えておく。
2) 自由になる財源が必要。
3) 柔軟な発想。
4) 海外体験があるとよい。
- ・ 試行錯誤の状況にあるが、大学のマネジメントのプロ（養成）が必要。
- ・ 学・経の連携をもった副学長職が必要
- ・ 項目Bのようなセミナー・研修会があれば、ぜひ参加したい。
- ・ 副学職（教育担当）は、法人の最高責任者である学長の施策決定を支えるとともに、教学経営を支援し、学長の意向を実現に全面的に協力する立場にあると思う。
- ・ 1) 学部自治が執行部の方針の遂行に障害となるケースがある。学部長の選出や評価に学長が関わる、等のことができればもっとガバナンスが改善すると思われる。
2) 教養教育に関して、学部間（資格取得学部とそうでない学部との間など）に教育方針の違いが見られることも問題であり、議論をまとめづらい。
3) 教育担当の理事・副学長は掌握する会議が多いので、会議の整理とサポートする特別補佐のバックアップが必要である。
4) 理事・副学長が新しいこと（大学主体の高大連携など）を始めようとするときに、既存の事務組織では広範囲の組織に跨り、サポートできないことがある。機動的な事務組織が必要である。
- ・ 選択肢の前半の方に問われていましたが、管理職は一人相撲では成り立ちません。能力の高い事務組織との連携なしには進められるものも進められなくなります。部局は、直接に学生指導を遂行する立場です。教育担当として、職場（部局等）が動きやすい体制をつくることが重要な任務と考えています。
- ・ 副学長を支援する組織があるとよい（教員集団のこと）

平成 22 年度～平成 24 年度科学研究費補助金 基盤研究(B)
大学経営高度化を実現するアカデミック・リーダーシップ
形成・継承・発展に関する研究
最終成果報告書

2013 年 3 月

編集・発行

夏目 達也

T E L

052-789-5696

F A X

052-789-5695

E-mail

natsume@cshe.nagoya-u.ac.jp