

高等教育関連センターの機構化が意味するもの

－名古屋大学と神戸大学の比較考察－

近 田 政 博

＜要 旨＞

日本の大学における高等教育関連センターでは、教育担当理事が直轄する、より大きな教育機構のなかに改編されるケースが相次いでいる。こうした変化は高等教育関連センターおよび大学全体にどのような影響を与えうるであろうか。本稿では、筆者が長年勤務した名古屋大学の高等教育研究センターと、着任後数年が経過した神戸大学の大学教育研究推進室について比較考察したい。両大学とも上記のケースに該当する。

神戸大学の同推進室が教育機構のなかに再編されたことの効用は、教学面の意思決定に参加する機会が格段に増えたこと、教学面の膨大なデータへのアクセスが可能になったことなどである。他方、出席すべき会議の数は激増し、教育・研究活動との両立は至難である。委員会運営などにおける精神的なプレッシャーも大きい。

こうした状況のなかで高等教育関連センター組織が果たすべき役割は、教学マネジメントにおける意思決定プロセスへの参加経験を研究活動に活かす工夫をすることであろう。そして、中長期的な視点から大学教育のあり方を考え、執行部側に提案することである。

1. はじめに

日本の大学における高等教育関連センターが、より大きな教育機構のなかに改編されるケースが増えている（以下、機構化と称す）。本稿では、機構化が当該センターや当該大学にどのような意味をもち、どのような変化をもたらすのかについて言及したい。具体的には、筆者の本務校である神戸大学と、前本務校である名古屋大学の比較考察を行う。

1990年代から2000年代にかけて、大学教育の改革や実践に関するセン

ターが多く日本の国立総合大学において学内共同教育研究施設として設立された。その多くは旧教養部の廃止に伴い、これが担ってきた共通教育の運営や、大学教育に関する実践研究、当時始まりつつあった授業評価分析などを行ってきた。

ところが、2000年代の半ばあたりから、こうした高等教育関連センターにアドミッション部門、教学 IR (Institutional Research)、学生相談、キャリア支援などの機能をもつ諸センターを統合し、教育担当の理事や副学長が直轄する教育機構が誕生する例が相次いでいる。たとえば東北大学では、従前の高等教育開発推進センターが担ってきた役割は、2014年から高度教養教育・学生支援機構のなかに統合されている。大阪大学の教育学習支援センターは、2016年に全学教育推進機構のなかの教育学習支援部（以下、支援部）として改組されている。

本稿でとりあげる2つの大学では次のような動きがあった。神戸大学の大学教育研究センターは、2005年に大学教育推進機構内の大学教育支援研究推進室（2016年から大学教育研究推進室に改称）として改組されている。他方、名古屋大学の高等教育研究センターは、2016年から教育基盤連携本部の一部門を兼ねることになった。同本部はその構造・機能において、他大学の教育機構にほぼ類似するものとして見なすことができるだろう。

こうした一連の動きは、何を意味するのだろうか。どのようなメリットとデメリットがあるのか。そして、従来の教育関連センターはどのように変質しようとしているのか。全国の大学をつぶさに調べることは筆者の能力を超える。そこで比較的早い時期に改組され、他大学と比較して顕著な特徴をもつ神戸大学の事例から得られる知見を整理し、これが示唆する点を名古屋大学の事例と比較しながら考えてみたい。

2. 名古屋大学高等教育センターの位置づけと課題

2.1 創設時の立ち位置

1998年4月に誕生した名古屋大学高等教育研究センターのミッションは、他大学の高等教育関連センターの多くが旧教養部解体後の共通教育（かつての一般教育）の実施運営を主たるミッションとしたのは少し事情が異なる。名古屋大学の場合は「四年一貫教育計画委員会」が共通教育の企画・実施運営上の責任を負う仕組みをとっていた。いわゆる「委員会方式」と称される運営方法である（同委員会は2001年に「教養教育院」へと改組）。

同センターには、この委員会を側面から支援することで、教育運営に関する知識やノウハウを蓄積しにくい委員会方式の欠点を補完する役割が求められた。具体的には、四年一貫教育計画委員会に設けられた評価専門委員会や FD・教員データベース専門委員会（現在は「教育の質保証専門委員会」として統合）において、センター教員には専門委員として専門的知見から委員長を補佐するという役割を課された。

同時に、名古屋大学の教育実践のなかから見えてきた課題を、実施部門から一定の距離をとることによって高等教育研究へと昇華させ、その知見を大学に還元するという役割も求められた。双方の役割に共通するのは、名古屋大学に貢献することの重要性であり、馬越徹初代センター長はこれを「研究者の所属する機関（組織）の設置目的に添った（ママ）研究（mission driven research）」と表現している（馬越 2001: 177-8）。筆者は創設時の専任講師であったが、この点について馬越センター長から折に触れて念を押されたことを記憶している。

ここで重要なのは、同センターは全学四年一貫共通教育の当事者ではなく、支援者としての立場として初期設定されたことである。共通教育の運営から一定の距離を置きつつも、同時にこれを専門的な立場から支援し、同時に研究成果物を通じて名古屋大学の教育活動に貢献するという立ち位置はこうした設立経緯による。

2.2 組織文化をどうつくるか

初期設定として、共通教育の運営責任を負わずにすんだことは、専任教員4名（発足時は3名）にすぎない同センターにとっては幸運であったといえる。しかし、それでは支援者としてどのような立場を築けばよいのか、他大学の高等教育関連センターとどのように差別化をすればよいのかという課題が残る。専任教員だった筆者と中井俊樹氏（現・愛媛大学教授）が最初に話し合ったことは、高等教育研究においてすでに国内外で高い評価を得ていた広島大学の大学教育研究センター（現在の高等教育研究開発センター：以下、広大センター）と同じ土俵で勝負しても勝ち目はないだろうということであった。

同時に我々は、広大センターが優れた研究成果を挙げつつも、学内貢献が足りないという批判を受け続け、長年そのことに悩まされてきたことを、広大センターの創設メンバーでもあった馬越センター長から繰り返し聞かされてもいた。そのときの悔しい思いを繰り返したくないので、広島型の

センターとは異なる性格のセンターを考え出してほしいという宿題を初代センター長から課されることになった。

設立当初の名古屋大学高等教育研究センターは、小さな中古プレハブ棟の2階に2年間間借りしていた。インフラ面は貧弱そのもので、センター会議の最初の議題はパソコンや文具・書籍の購入方法であった。また、助教授の戸田山和久氏は40歳になったばかり、講師の筆者は30歳、助手の中井氏は28歳という、驚くべき若さであった。大学教員として豊富な経験をもっていたのは戸田山氏のみであり、筆者や中井氏は大学院出たてのホヤホヤであり、教育経験はほとんど無きに等しかった。無い無い尽くしであったが、若さと情熱、時間だけはあり余るほどであった。

センター長から課された宿題に対して、本格的なアプローチを検討したのは、1999年4月に教授ポストに池田輝政氏が着任した後のことであった。さっそく池田氏を中心に議論を重ね、センターの最終成果を論文に置くのではなく、何かしらの成果物によって現場の教員を支援するという基本姿勢が固まった。その際に池田氏が提案したのは次の9つのメッセージである（池田 2004: 200-1）。

- ① 汗を流すことを惜しまない
- ② 小さな世界に閉じこもらない
- ③ 名大の人々が喜ぶ顔を大事にする
- ④ 自分たちだけで何もかもやるという発想は捨てる
- ⑤ 小さな組織の最大のメリットをどう発揮するかを常に考える
- ⑥ 社会に対する責任を忘れない
- ⑦ 学問の「知」は人々の「命」の燃焼であったことを伝えていく
- ⑧ センターの活動のコアを組織構造として内外によく見えるようにする
- ⑨ 好きになれないような仕事のし方はしない

こうして、教育現場の潜在的なニーズをくみ取り、チームで制作した成果物を世に問い、それを実際に大学関係者に広く使ってもらい、評価を受け、さらに改善を図るという組織文化ができあがった。「成長するティップス先生」、「学びのティップス」、「ティップス先生からの7つの提案」シリーズ、大学のQ&Aシリーズ、『大学教員準備講座』、『教室英語表現』シリーズ、『大学の教授法』シリーズなど、名大センターのこれまでの著作物には、いずれも上記の組織文化が反映されている。

筆者は同センターに着任する前は、名古屋大教育学研究科（当時）の博士後期課程を経て、同教育学部の助手を2年半経験していた。正直に告白すれば、助手時代は孤独で趣味的になりがちな文系分野の研究スタイルに対して、筆者がやや倦んでいた時期でもあった。チームプレイを徹底し、弱点をみんなでカバーし、組織に貢献することを重視する同センターの組織文化は、それまで筆者が経験してきたアカデミックな研究文化とは大きく異なるものであった。私にはこれが新鮮に映り、学内ベンチャーを立ち上げたような気分で高揚していたことを記憶している。

3. 神戸大学はなぜ機構化したのか

一方、神戸大学の大学教育研究センターは、旧教養部の解消にあたり、共通教育を実施するためにつくられた組織であった。1992年10月に設置された大学教育研究センターには事業部と研究部が設けられ、このうち事業部は授業を実際に行う教科集団（現在の科目部会）の駆け引きや利害調整の場となった。他方、研究部はそういった現実の生々しいポリテクスから一定の距離を置いて、大学教育のあり方を考える場として設計された。事業部と研究部は大学執行部の配慮によって、設立後しばらくの間は一定の独立性が保たれていた。

ところが状況は徐々に変化して、次第に研究部の独立性を維持することは難しくなり、「事業部の論理に研究部の論理が従属する」（山内 2012: 8）状態に陥るようになった。具体的に言えば、研究部で行う研究活動も神戸大学の教育実践にどれだけ意味を持つのかという疑問が投げかけられるようになり、共通教育の運営に対しても無関係ではいられなくなってきた。また、同センターは独立した教授会をもたない「準」部局として位置づけられたために、人事上の決定権がなかった。さらにセンター長は評議員経験者以上とされたため、センター長が部局長を経験していない場合は、他部局に対する発言権が弱くなりがちであった。

そうしたなかで、外部からは認証評価や国立大学法人評価、3ポリシー策定など、大学全体を俯瞰した教育戦略が求められるようになった。既存の大学教育研究センターではこうした課題に対応する能力が不足しているため、執行部直轄の教育本部を設け、共通教育、学部専門教育、さらに大学院教育までを統括する仕組みを作ろうとした。

2005年7月に創設された大学教育推進機構は、機構長を教育担当理事が

務め、大学教育研究センター事業部を改組した全学共通教育部（後の国際教養教育院）と、同研究部を改組した大学教育支援研究推進室（後の大学教育研究推進室）から構成された。さらに数年後には各部局の評議員・副研究科長等からなる大学教育推進委員会が機構内に整備された。同委員会は機構長が主宰し、機構所属の教員人事をここで決定すると同時に、神戸大学のあらゆる教育案件に関する実質上の意思決定機関である。

これによって、共通教育だけでなく、学部専門教育や大学院教育も機構の射程に入れることができるようになった。かつての大学教育研究センターは共通教育のみを扱う司令塔であり、学部専門教育や大学院教育は各部局の専管事項であったが、今日の大学教育推進機構は大学全体の教育本部として学内的に認知されている。

4. 機構化したことで何が変わったのか

4.1 教学面の運営体制

では、高等教育関連センターがこのように機構の一部となることで、その役割はどのように変化するのだろうか。名古屋大学と神戸大学の教学面における意思決定の仕組みを比較してみたい。

名古屋大学における教学面の実質的な意思決定機関は「全学教育委員会」である。委員長は教育担当理事が務め、実質的には部局長会の看板を掛け替える形で開催される。すなわち、各委員は部局長であり、高等教育研究センター長は委員の一人である。さらに、教務事項の詳細を全学的見地から審議する機関として「全学教育企画委員会」が設けられている。その委員長は同じく教育担当理事が務め、委員は各部局の教務委員長で構成される。高等教育研究センターからは専任教授が委員として参加している。これとは別に、共通教育について審議する機関として、教養教育院のなかに「統括会議」が設けられ、その議長は教養教育院長が務めている。共通教育の教務事項については、統括会議の下に教務委員会が設けられている。高等教育研究センター専任教授は、この統括会議および教務委員会のメンバーとなっている。

他方、神戸大学における教学面の実質的な意思決定機関は前述の「大学教育推進委員会」である。委員長は教育担当理事が務め、各委員は各部局の評議員・副研究科長クラスが任命されている。教務事項の詳細を全学的見地から議論する機関としては「全学教務委員会」が設けられている。ま

た、各部局の教育評価や FD に関する業務を統括する機関として「全学評価・FD 委員会」が設けられている。これとは別に、共通教育について審議する機関として、国際教養教育院のなかに「国際教養教育委員会」が設けられ、共通教育担当副学長（国際教養教育院長）が委員長を務めている。共通教育の教務事項については、同委員会の下に教務専門委員会がある。

このように、名古屋大学と神戸大学の教学面における意思決定の仕組みには一定の共通性が見られる。第一は、大学全体の方向性を決定し、各部局の意思統一を図るための親委員会（全学教育委員会、大学教育推進委員会）と、その教学上の実務を検討する委員会の二段構成になっていることである。第二は、こうした大学全体の意思決定をする親委員会と、共通教育の方針決定を行う委員会（教養教育院統括会議、国際教養教育委員会）を分けていることである。

ただし、名古屋大学と比較した場合、神戸大学にはいくつかの特徴がみられる。それは、① 国際教養教育委員長ポストが共通教育担当副学長の充て職となっている点、② 大学全体の教学上の実務を担う委員会（全学教務委員会および全学評価・FD 委員会）の委員長職を、大学教育研究センター研究部の後身である大学教育研究推進室の教授 2 名が担当している点である。このことは、① 国際教養教育院が「準」部局でありつつも、副学長が長を務めることによって各部局よりも格下扱いとはならないこと、② は教育担当理事直轄の専任教授が、各部局に対しては中立的な立場から全学委員会の運営を行っていることを意味する。

4.2 紀要の位置づけ

次に大学教育研究に関する両大学の紀要を比較してみたい。名大高等教育研究センターの紀要『名古屋大学教育研究』は「学会とは異なるクオリティを追求する」ことをミッションとし、2001 年に創刊された。年 1 回発行され、本号で 19 号を数える。発行者は高等教育研究センターであり、編集委員長は同センター教授が務める。毎回特集テーマが設定され、これに適した学内教員の論文が掲載される。同センター専任教員、客員研究員の論文に加え、学外からの投稿もある。同紀要は学内外の査読協力者によって査読体制をとっている。同センターは大学全体の教育問題について研究するセンターだと学内的に認識されているが、その紀要は一部局の発行物という位置づけである。

これに相当する神戸大学の紀要は、『大学教育研究』である。1993 年に

旧大学教育研究センターが創刊し、年1回発行され、現時点で26号を数える。大学教育推進機構の発足に伴い、同機構が発行者となっている。編集委員長は教育担当理事であり、機構長名で大学教育推進委員会において投稿の呼びかけを行っている。推進室の専任教員の論文に加えて、学内各部局からの自由投稿を認めている。学外からの投稿もある。査読は大学教育研究推進室に所属する教授3名で行っている。同機構は、この紀要を各部局の意欲的な教育活動を全学的にアピールする機会として位置づけている。

ただし、神戸大学のこの体制はつい最近刷新されたものである。第25号までの編集委員長は同推進室長（教授）となっており、編集委員は機構長、副機構長、推進室の他の教授2名となっていた。つまり、実質的には推進室の室報に近い状態となっており、推進室以外からの投稿も少なかった。いわば「名ばかり」の機構紀要であった。そこで26号からは名実ともに同紀要を機構全体の機関誌として位置づけるため、編集委員長を機構長とし、副委員長を副機構長と推進室長の2人体制に改めた。そして、推進室の他の教授2名（筆者含む）で編集実務を担うこととした。機構長（教育担当理事）を代表者に位置づけたことで、学内での同紀要の認知度はいくらか高まり、さまざまな部局から投稿を得ることが可能となった。

4.3 初年次教育の教材開発

次に具体的な研究課題として、初年次教育の教材開発を扱ってみたい。名大高等教育研究センターでは2006年4月に『名古屋大学新入生のためのスタディティップス』（以下、スタディティップス）を作成した。このスタディティップスでは、大学で学ぶことにどのような意味があるのかという「そもそも論」を説くと同時に、個々の学生に具体的にどのような工夫が求められるかを、事例を挙げながらわかりやすく説明した。

もともと名大では新入生向けに基礎セミナーという科目が初年次教育の趣旨を体現し、全学部必修となっている（文系4単位、理系2単位）。スタディティップスはこの基礎セミナーの副教材として活用することを意図していた。副教材と限定的に表現したのは、基礎セミナーは教養教育院が開講する全学教育科目の一つであり、その運営は同院の基礎セミナー部会が行っているため、高等教育研究センターが任意で作成したスタディティップスが正式な教材とはなりえないことを意味する。

最初の3年間（平成18～20年度）はスタディティップスを冊子体で印刷して、上記部会の承諾を得た上で新入生全員および基礎セミナー担当教

員に配布したが、印刷経費がかさみ、高等教育研究センターの予算で継続できなくなった。そこで、4年目からは見開きの簡易パンフレットを作成し、本体はウェブ化して新入生オリエンテーションの際に案内をするにとどまった。その結果、基礎セミナーでスタディティップスを利用する事例はごく少数にとどまった。つまり、名古屋大学における基礎セミナーは20年以上の歴史をもちながらも、科目目標を設定するにとどまり、その内容・方法は各教員に委ねられ、独自の共通教材は存在しないのである。

これに対して、神戸大学では高校から大学生活へのスムーズな移行と適応を目的とする初年次教育科目を、全学部に通ずる科目として長年設けてこなかった。その要因は複合的である。共通教育においては、大規模授業を解消することが喫緊の課題であり、新入生のための少人数セミナーを開講する人的余裕がなかった。第二に、分散型キャンパスという立地条件もあって、学部専門教育こそが学士課程教育の中心だとみなす風土が根強かった。平成27年度までは、各学部では専門教育への水路づける新入生用の導入科目を個別に開講していた（名称も学部によりさまざま）。

ようやく平成28年度から、神戸大学全体で「初年次セミナー」という統一科目を設け、1年次第1クォーターの必修科目として開講している。ただし、多くの大学とは異なり、開講部局は共通教育の実施組織ではなく、各学部である。初年次セミナーはカリキュラム上、学部専門科目における導入科目として位置づけられている。ただし、これでは従来とほとんど変わらないので、1クォーター8回分の授業のうち、およそ3回相当は全学部共通の内容を扱い、残りの5回相当で各学部・学科の導入的内容を扱うこととした。全学部共通の内容は大学教育推進機構で教材化して、LMS上で各学部へ配信する方式をとった。

前置きが長くなったが、筆者は教育担当理事からこの共通教材を作成するように指示を受け、2015年（平成27年）の春から秋にかけてこれを作成し、同年12月の全学教務委員会で最終承認された。ドラフトは筆者が作成したが、学務課が編集作業を行い、同委員会で各部局に修正意見を求めるプロセスを数回繰り返した。共通教材作成は、教育担当理事の直轄プロジェクトであったと言っても過言ではない。以後、共通教材は毎年度、大学教育推進機構の責任で改訂を行い、これを全学教務委員会で承認し、各学部へ配信する仕組みをとっている。

いずれの学部・学科も、3回分相当の授業で共通教材を何らかの形で用いることを大学全体として申し合わせたことの意義は大きい（実際の運用

方法は学部・学科によって多様である)。とりわけ共通教材のうち、カリキュラムの仕組みとアカデミック・ルールに関する箇所の説明を担当教員に義務づけることを全学教務委員会で定めている。また、共通教材作成に加えて、初年次セミナーを具体的にどのように実施したか、学生からどのような手応えを得られたか等について、学務課から各学部へ照会を行っている。こうした計画－実施－点検－改善のサイクルを構築できたのは、教育部門の司令塔である大学教育推進機構が直轄プロジェクトとして位置づけ、教育担当理事が旗振り役となったからである。

4.4 機構化の効用と負担

ここまで、筆者自身の経験を手がかりとして、1990年代後半～2000年代の名古屋大学高等教育研究センターと、2000年代～2010年代の神戸大学大学教育推進機構の姿を、行きつ戻りつしながら、組織運営体制、紀要編集体制、初年次教育の教材作成という3点から比較考察してきた。ここで、小さな教育関連センターが執行部直属の大きな教育機構に包摂されることによって、どのような効用と負担が生じるのかについて考えてみたい。

機構化されることの効用をしいて挙げるならば、第一は執行部すなわち教育担当理事や共通教育担当副学長との距離が近くなり、教学面における意思決定の枢機に関わる機会が確実に増えることである。これは高等教育研究を行う上で、授業を行う教員側の視点、学ぶ学生側の視点に加えて、運営者の立場がもつ視点を知ることにつながり、研究の奥行きや射程を広げることが期待できる。随時行われる内輪のミーティングでは、理事や副学長にさまざまな方策を提案することも可能である。ただし、これらの点は執行部の交替によって変化する可能性がある。

第二の効用は、運営メンバーの一角に加わることにより、学務部がもっている教学に関する膨大な情報にアクセスできるようになったことである。筆者自身の名大在籍時、高等教育研究センターは数ある学内共同利用施設の一つとしての扱いにすぎず、学務部（当時）とそれほど密な関係ではなかった。この点、神戸大では教育担当理事、共通教育担当副学長、および学務部の管理職が不定期かつ頻繁に行う「教育改革検討会」（以下、検討会）のメンバーに筆者も加わっているため、どの事務職員がどんな案件を担当しているかは一目瞭然である。また、学務部ではさまざまな案件について各部局に照会を行い、回答結果を集計しているので、検討会への参加を通じて大学全体の状況を把握することもできる。

第三の効用は、各部局に対して連絡や相談をしやすくなるという点である。新しい制度を導入する際などは、「部局まわり」と称して機構メンバーが手分けして各部局の幹部のところに出向き、状況や要望についてヒアリングをする機会がある。通例、理事や副学長が出向く場合は、部局側は部長や評議員が対応し、全学委員長（筆者等）や学務課職員が出向く場合は、部局側は教務委員長や教務係長が対応する。こういう機会を通じて、遠隔地キャンパスの実情を詳細に知ることも可能となった。

他方では、推進室が機構のなかに包摂されたことで、大きな時間的・精神的負担を求められているのも事実である。時間的負担は出席すべき会議やミーティングの数に比例する。全学委員会の委員長職としては、次回（翌月）の委員会までに処理すべき実務が山積している。委員会の事前打合せミーティングもある。これに加えて各種のワーキンググループがあり、さらに新たに発生する課題を検討会で交通整理する必要がある。こうした状況では、授業以外の空きコマの大半は、何らかの会議で埋まってしまう。このため、自分自身の授業や学位審査の準備等に充てる時間を十分にとれない。日中の予定は細切れになっているので、研究活動に集中することは至難である。

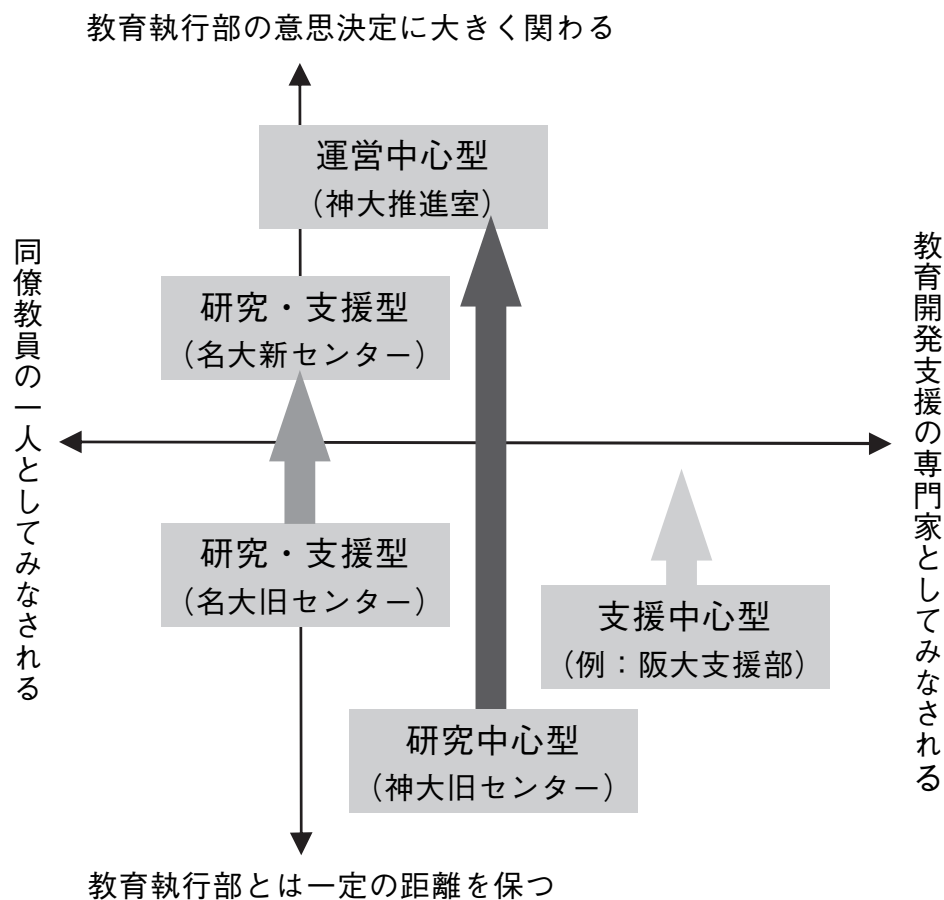
時間と並んで大きな負担となっているのは、全学委員会運営の精神的なプレッシャーである。筆者は全学評価・FD 委員会委員長を担当して4年目になるが、この数年で所掌する業務は増大の一途にある。委員長は各部局が「評価疲れ」を起こさないように、学務課や評価室と相談しながら、必要最小限の労力で教育成果を説明できるような方法、全学的に合意できる素案づくりに頭を悩ますことになる。

理事、副学長は全学委員会に陪席し、事前打ち合わせにも参加するので、執行部の意向は全学委員会の基本的な方向にほぼ反映される。全学委員長は執行部が望む方向に各部局を水路づけていく行司役なのだが、反対意見や慎重意見が多い場合は無理強いをせずに継続審議、あるいは代案や妥協案を探ることも必要となる。こうした教学マネジメントにおける駆け引きや合意形成は、高等教育研究を行い、論文を作成することとはまったく異なる世界である。

5. 執行部との関係性、部局教員との関係性

5.1 教育関連センターの類型化

名大高等教育研究センターと神大の大学教育研究推進室の全学的な位置づけとその変化を、教育執行部との関係性、および部局教員との関係性という2軸から図式化してみた(図1)。縦軸はこうした教育関連センターの教員と教育執行部(教育担当理事、副学長など)との距離感を表している。下に行くほど一定の距離を保っており、上に行くほど教育執行部の一部として組み込まれていることを示している。横軸は部局教員との関係性を表している。左に行くほど、部局教員から同僚の一人として認知されている度合いが高く、右に行くほど、より専門職的なポストだと認識されていることを示す。なお、この図は何らかの統計データに基づくものではなく、筆者の経験に基づくイメージ図にすぎないことを断っておく。



出所：筆者作成

図1 教育関連センターと教育執行部および部局教員との関係性

神戸大の場合、大学教育推進機構のなかの大学教育研究推進室として改組されてのちは、しだいに教育執行部を補佐する立場として位置づけられるようになった。現在は全学委員会の委員長職などを通じて教育執行部の補佐役となっており、「運営中心型」と表現しても過言ではないだろう。「研究推進室」という名称は現在の実態にそぐわず、実質的には「運営推進室」である。縦軸の振幅度合いで言うならば、名大よりも神戸大の推進室の方がはるかに大きい。

次に横軸に注目したい。名大センターは高等教育研究とFD・SDなど各種の支援業務を行う一方で、教育発達科学研究科の高等教育学講座を兼任する形をとり、高等教育学を学ぶ大学院生の研究指導や学位審査にも関わってきた。この点は現在も変わらない。研究大学においては、大学院生の指導教員となり、学位授与を行うことが、他教員から同僚としてみなされる重要な条件の一つである。

他方、神戸大の推進室教員も大学院を兼任しているが（実験心理学、教育社会学、比較教育学など）、高等教育学や大学教育論プロパーの大学院生を指導しているわけではない。職場のミッションが教育担当分野と直結しないという点で、神大の推進室は名大センターよりもやや右側に位置している。それでも従来よりも左側に移動しつつあるのは、全学的な教学運営に携わるなかで、他部局の教員との信頼関係ができつつあるからである。

なお、大阪大学の支援部のように、「支援中心型」のミッションをもっている組織もある。このタイプは、学内外からはFDやSDの専門家集団として広く認知されている一方で、大学院は兼任しない場合が多い。同様のタイプとして、愛媛大学の教育企画室も全国的によく知られている。「支援中心型」は、教育執行部とは一定の距離を保ちながら、支援者の立場から教職員や学生向けにさまざまなプログラムを提供している。それでも近年では執行部からさまざまな要求があると聞く。

5.2 各類型が抱える課題

全国の高等教育関連センターのこうした類型化によって、そこに属する教員特有の課題を指摘することができる。たとえば、「支援中心型」組織の教員の場合は、任期制ポストが多く、長期的な視野に立ったキャリアを描きにくいという課題がある。若手のうちはFD担当特任講師などのポストがあったとしても、50代以降のキャリアパスがまだ十分に整備されていない。このため「日本高等教育開発協会」(JAED)のような専門職団体を横

断的に形成し、「ファカルティ・ディベロッパー」(Fder) という支援専門職を確立しようという動きが生まれている。

「研究センター」については、広島大学高等教育研究開発センターが他の追随を許さない研究蓄積を誇っている。ここの教員が目指すのはプロパーの高等教育研究者であり、高等教育研究を発展させることである。ところが、近年では学内業務への貢献を強く求められるようになり、現実の大学運営と研究活動の板挟みになっている。

名大センターのような「研究・支援型」に該当する場合は、学内外に対して支援サービスを行いつつも、紀要(『名古屋高等教育研究』)や学会誌等を通じて、研究成果の発信も同時に求められる。名大センターはこれまで開発物の設計・開発・実用化・改善のサイクルを研究に落とし込んでいく「開発型アプローチ」をとってきた。そのアプローチは執行部直結の教育基盤連携本部のなかで、トップダウン型の研究プロジェクトが行われる場合でも可能であろうか。

教育関連センターが教育執行部直轄の機構に包摂されたことによって生じている現象のうち顕著な点は、教学マネジメントに日常的に従事することを求められる「運営中心型」教員が出現していることである。神戸大学の推進室はその典型である。推進室教員が担う大学運営業務は役員や部長、事務管理職とは異なり、任期や異動はなく、自分から辞めない限り、あるいは執行部の方針が変わらない限り、半永久的に続くことになる。必然的に、自身の教育・研究活動と運営業務との両立に悩むことになる。

また、「運営中心型」教員の場合は、前例がほとんどないため、キャリアパスが未整備である。神戸の推進室教員の場合は、主要な全学委員長を務めるとは言え、兼担先の部局で部局長になることはまず考えられず、部局長経験を前提とする副学長・理事ポストに就く可能性もありえない。推進室のミッションが教育執行部を補佐し続けることにあるのだとすれば、その最適年齢は執行部の年齢を超えない50代のうちであろう。では60代になったら何をすべきなのか。それは現在51歳の私自身に突きつけられた課題でもある。

6. 機構化を奇貨とするには

このように全国の大学教育関連センターの役割は、「支援中心型」、「支援・研究型」、「研究センター型」、「運営中心型」など、多様である。しかしながら、いったん機構化されてしまうと、特定の研究活動にせよ、教学マネジメント業務にせよ、活動内容を自分で自由に決められなくなる可能性、すなわち「執行部が求める仕事をする」ことがデフォルト化する可能性は否定できない。この是非を問うことは筆者の能力を超える。しかし、もしこうした状況に置かれたら、センター組織はどのような役割を果たすべきだろうか。最後に2つの提案をしたい。

第一の提案は、教学マネジメントにおける意思決定プロセスへの参加経験を、研究活動に活かすことである。羽田貴史氏が指摘するように、「『よい研究があれば、その成果を実践に生かせる』とか『優れた実践は優れた研究に支えられる』と考える人」(2018:2)は、脳天気なのかもしれない。実際に大学全体の教学マネジメントに関わってみて、筆者も同様の印象を抱いている。日々の大学運営と高等教育研究は基本的には別物であり、求められる能力も異なる。現実には理論通りには動かない。しかし、その逆は言えるのではないか。日々の大学運営には高等教育研究に活かすことのできる材料があふれている。それが研究に結びつかないのは、日々の運営業務にあまりにも忙殺されているからに他ならない。

第二の提案は、教育執行部とは一定の距離を保ちつつも、執行部や事務局とは異なるスタンスで教学マネジメントに参画することである。数年間の任期に制約され、短期的な成果を求められる執行部とは異なり、センター組織には中長期的な視点から大学教育のあり方を考え、提案することが可能かもしれない。誤解を恐れずに言うならば、執行部が文科省や中教審や認証評価機関にいたずらに振り回されないように、大学にはアンカー(いかり)となる存在が必要である。

どちらの提案も、センター組織が大学全体の教学マネジメントと無関係ではいけないという前提に立ち、教育執行部との良好な関係を保つことが条件となる。本来、センター組織のような学内共同利用施設は、時代状況に合わせて各大学の裁量で柔軟に再編できることになっている。もちろん、教育系センターが厳しい状況に置かれていることは百も承知である。しかし、立ち位置や求められる役割の変化を悲観するよりも、これを奇貨として前向きにとらえる逆転の発想こそ、われわれに必要なではなからうか。

参考文献

- 池田輝政、2004、「ミッション・ポッシブル？－Mission Driven Research の自己検証－」『名古屋高等教育研究』4: 185-202。
- 馬越徹、2001、「高等教育研究センター創設雑感－大学改革と高等教育研究－」『名古屋高等教育研究』1: 169-82。
- 黒田光太郎・速水敏彦・浜田道代・近田政博（司会・夏目達也）、近田政博編、2007、「討論会『全学教育FDの奇跡と今後の方向性』」『名古屋高等教育研究』7: 67-77。
- 近田政博・戸田山和久・夏目達也・中井俊樹・鳥居朋子、2007、「大学での学びを促進する全学新生向け教材の開発－『名古屋大学新生のためのスタディティップス』の事例より－」『名古屋高等教育研究』7: 125-45。
- 近田政博、2016、「神戸大学『初年次セミナー』の合意形成過程」『大学教育研究』（神戸大学大学教育推進機構編）24: 21-52。
- 羽田貴史、2018、「名古屋大学高等教育研究センター20周年へのお祝いと期待」名古屋大学高等教育研究センター20周年記念シンポジウム配布資料、名古屋大学、2018年9月27日。
- 山内乾史、2003、「大学教育研究センターとは何か？」『大学教育研究』（神戸大学大学教育推進機構編）12: 47-55。
- 山内乾史、2005、「大学教育研究センターとは何か（続）」『大学教育研究』（神戸大学大学教育推進機構編）14: 31-37。
- 山内乾史、2012、「神戸大学大学教育研究センター／大学教育推進機構の歴史と考察」『大学教育研究』（神戸大学大学教育推進機構編）21: 1-19。
- 山内乾史、2013、「大学生の学力形成支援」『名古屋高等教育研究』13: 165-76。