

カリキュラムマネジメント論からみた 学士課程教育の近年の動向と課題に関する考察

杉 谷 祐美子

〈要 旨〉

2000年代半ばより、高等教育政策では学士課程教育を組織的に体系化することが推進されてきた。本稿はこうした背景のもと、カリキュラムマネジメントの意義を確認し、学士課程教育におけるカリキュラムのデザインとマネジメントの動向と課題を考察する。

2003年、2017年、2018年の大学と学部を対象とした全国調査の結果からは次のことが明らかになった。第1に近年、専門教育を中心にカリキュラムは高度化し体系化されているとともに、教養教育については全学的な組織体制による運営が増大している。第2にカリキュラムを方向づけるディプロマ・ポリシーとカリキュラム・ポリシーの策定に関しては、両者の整合性が非常に重視されているのに比べて、教職員の意見や考えはそれほど留意されていない。第3にポリシーの策定やカリキュラムの編成について、大学と学部で考え方にずれがみられる。第4にカリキュラムのデザインとマネジメントは対応しており、マネジメントの質がカリキュラムのデザインと連動している。

カリキュラムマネジメント論によれば、カリキュラム上の連関性にはマネジメント上の協働性が必要とされる。しかし、カリキュラムは組織的に体系化されているようにみえながら、現場の教員の合意や協働性に基づいて十分に検討されているかが懸念される。

1. はじめに

カリキュラムは大学教育の要となるもので、とりわけ近年の高等教育政策においては体系的なカリキュラムを組織的に編成することが求められている。それはカリキュラムの設計と運用が授業科目の配置や履修要件の設

青山学院大学教育人間科学部・教授
名古屋大学高等教育研究センター・客員教授

定といったデザインの問題だけにとどまらず、どのような組織体制によってどのように科目や担当を決定していくのかといったマネジメントの問題をも内包していることを意味する。

このことは、戦後日本の一般教育をめぐる歴史を振り返っても明らかである。戦前、3年制で専門教育のみを行っていた日本の大学が、4年間で一般教育と専門教育の両方を担うようになったことは、専門教育の年限短縮とも相まって両者の軋轢を生み出すことになった。一般教育は履修単位数の設定、人文科学・社会科学・自然科学における履修配分、他の科目区分への振り替え、総合科目の設置などをめぐってデザインが検討され、結果的に縮減の方向に向かった。他方、国立大学を中心に、旧制高校・大学予科・師範学校の教員が一般教育を担当したのを発端に、一般教育担当教員と専門教育担当教員との差別化が生じた。1963年には運営体制を安定化するために教養部組織が法制化されるなどしたが、かえって教員間の処遇の格差は固定化され、その後は組織の形態をとらない一般教育主事制も法制化された。マネジメントもまた模索が続いたにほかならない。

こうした帰結が、1991年の大学設置基準の大綱化といえる。大綱化では、一般教育や専門教育といった科目区分名称と履修単位数の規定を廃止し、各大学による自由なカリキュラム編成が可能になった。と同時に、担当教員の固定化解消にともない、教員の学部配属や運営体制の再編が課題となった。多くの大学では「教養教育」や「共通教育」の名称のもとにカリキュラムを改革したが、大綱化以前よりも履修要件単位数は減少し、またその内容も専門基礎教育や初年次教育、ときにリメディアル教育まで含み多様な内容が混在するようになってきた。また、教養部等の改廃後には全学委員会など機能的組織を設けた全学出動体制が増大したが、こうした担当組織が有効に機能せず、全学的な連絡・調整の困難、教員負担の偏りなどが生じている（吉田 2005、2013、吉田 2013 など）。

このように、大綱化以降も依然として大学のカリキュラムのデザインとマネジメントには課題がみられるが、さらに2000年代半ばより、教養教育と専門教育の有機的統合、有機的連携という従来の論調を超える学士課程教育としてのカリキュラムの体系化が求められるようになってきた。本稿はこうした「体系化」を目指したカリキュラム政策を概観したうえで、カリキュラムマネジメントの意義を確認し、全国調査のデータに基づき、学士課程カリキュラムの動向と課題についてカリキュラムマネジメント論の観点から考察する。

2. 体系化を目指したカリキュラム政策の展開

大学設置基準による規制を緩和し、高等教育の個性化や自由化を図ることを目指した大綱化をカリキュラムの「自由化」と呼ぶならば、2000年代半ば以降はカリキュラムの「体系化」が強く求められるようになったといえる。もっとも、大綱化の意義は、大学設置基準において大学に「教育課程」の概念を明確に位置づけたことでもある。それまでは授業科目、単位、授業と分かれていた内容を「教育課程」という章を設けてまとめ、第19条で「大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする。」とし、2項では「専門の学芸」と「幅広く深い教養」等に配慮して編成することを規定した。その後も、教養教育と専門教育を有機的に連携させた体系的なカリキュラムなどが求められたが（大学審議会 1998）、2000年代半ば以降にみられる特徴はカリキュラムの体系化を促す概念や小道具が実際に登場してきたことにある。しかも、これらの道具立ては用語や意味内容に揺れや曖昧さを含みつつ、徐々に確定されていった。ここでは、その主な政策的流れを4点に整理したい。

第1に、2005年の中教審答申において「学位を与える課程(プログラム)中心の考え方」が提唱されたことである。これは従来、学部や研究科等の縦割りの組織に着目した整理がなされてきたのに対し、学位が国際的通用性のある大学教育等を修了した知識・能力の証明であることを重視しての考え方である。当初はどちらかというと学士・修士・博士といった学位のレベル別の議論に重点がおかれ、2008年の中教審答申では「学士課程教育」の構築や学士課程共通に培われるべき学修成果（答申では「学習成果」）の参考指針として「学士力」が提唱された。その一方で、同年、文部科学省は日本学術会議に分野別質保証の在り方について審議を依頼した。以後、各分野において「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」が作成され、学位プログラムは分野別の観点も含めて、「学位を取得させるに当たり、当該学位のレベルと分野に応じて達成すべき能力を明示し、それを修得させるように体系的に設計した教育プログラム」（中央教育審議会 2018b:3）と定義されるようになる¹⁾。こうした経緯から、カリキュラムの体系化は学位への到達を目指していること、また達成すべき学修成果の明確化や標準化と連動していることがよくわかる。

第2に、「ディプロマ・ポリシー」（以下、DP）、「カリキュラム・ポリシ

ー」(以下、CP)、「アドミッション・ポリシー」(以下、AP)の3ポリシーの一体的な策定と公表が求められるようになったことである。3ポリシーについては2005年の中教審答申で言及されたが、その時点ではまだこれらを明確にする必要性にとどまっていた。2017年、学校教育法施行規則の改正により3ポリシーの策定と公表が義務化され、特にCPの策定には、DPとの一貫性に留意することになった。改正の前年に出された『ガイドライン』によれば、「各大学には、三つのポリシーに基づく体系的で組織的な大学教育を、点検・評価を通じた不断の改善に取り組みつつ実施すること」(中央教育審議会大学分科会大学教育部会 2016:3)が求められている。DPは卒業時に求められる学修成果目標であり、CPには学修成果の評価方法が含まれ、APは入学者に求める学習成果を示し、3ポリシーは学修(習)成果が基軸となっている。ポリシーの策定単位は基本的に学位プログラムが望ましいとされているため、学位取得のためのカリキュラムはこの3ポリシーによって体系化されるということになる。

第3に、カリキュラムの構造を俯瞰し、体系性を明示するための小道具が登場してきたことである。それが、2012年の中教審答申に示された「ナンバリング」や「履修系統図」である。同答申は、「教育課程の体系化」という見出しのもとに、修得すべき学修成果のために各授業科目がどのように関連しているかを明示するよう求め、学修の段階等を番号で示すナンバリングを用いてカリキュラムの構造を明示することにもふれている。また、DPに照らし科目を精選して体系化する必要性についても述べている。さらに「履修系統図」は、2020年の『教学マネジメント指針』において、学修目標との対応関係を示す「カリキュラムマップ」や学修順序等を表す「カリキュラムツリー」として説明が具体化され、授業科目の過不足や履修要件の検証とともに、教職員のカリキュラムへの理解を深めるためのコミュニケーションツールとしても活用することが期待されている。カリキュラムを体系化するために、カリキュラムの構造、いかにえればスコープ(領域・内容)とシークエンス(順序・系統性)を可視化するツールが提案されてきたということである。

第4に、大学が組織的に、それも全学的にカリキュラムの編成に取り組むことが求められてきたことである。2008年の中教審答申では、学士課程教育の組織的・総合的運用のために全教職員が共通理解をもつ必要性を指摘するにとどまっていたが、2012年の答申では「教育課程の体系化」の次に「組織的な教育の実施」という見出しを立て、「体系的な教育

課程に基づいて、教員間の連携と協力による組織的教育が行われること」(中央教育審議会 2012:15)を求めている。同答申は、これまでを各教員による属人的な取組であったとして、組織的な教育への「進化」を主張する。以来、前述の『ガイドライン』の引用にもあるように、「体系的」と「組織的」という語がしばしば併用されるようになる。また、同答申は職員等の専門的スタッフがカリキュラム編成に参画することも述べ、これらを受けて『マネジメント指針』においては、教職員や専門的スタッフの「主体的な参画」を得ながら、大学全体では副学長等を中心に、学位プログラムでは学部長等を中心に組織的にカリキュラムを編成・実施する必要があるとしている。

3. カリキュラムマネジメントとは

以上述べてきたように、「体系的で組織的な大学教育」を実現するための概念や道具立てが整備されていったが、にもかかわらず、カリキュラムを設計し運用するカリキュラムマネジメントについては、ほとんど取り上げられてこなかった。中教審において、大学のカリキュラムマネジメントがはじめて言及されたのは2014年の答申である。ここでは、「各大学においては、大学教育で身に付ける力等を明確にした上で、ナンバリングの導入等も含め、個々の授業科目等を越えた大学教育全体としてのカリキュラム・マネジメントを確立し、教育課程の体系化・構造化を行うことが求められる。」(中央教育審議会 2014:20)と述べている。同答申には「カリキュラム・マネジメントを確立する(ナンバリングの導入等)」(前掲:10)との記述もあり、これらからはカリキュラムマネジメントがナンバリングによってカリキュラムの体系性を明示することとほぼ同義と捉えられていたことがうかがえる。ただし、大学のカリキュラムマネジメントへの言及は、管見のかぎり、この2014年答申と2016年の3ポリシーに関する『ガイドライン』のみである。その後は、カリキュラムにとどまらず、教育システム全体を対象とした「教学マネジメント」の範疇にカリキュラムマネジメントも包摂されていったと考えられる。教学マネジメントは、「大学がその教育目的を達成するために行う管理運営」(中央教育審議会 2018b:4)と定義され、内部質保証とも密接に関連するとして重視されている。

それでは、はたしてカリキュラムマネジメントとはナンバリングの導

入などだけで達成しうる営みであるのか。以下では、大学のカリキュラムマネジメント論を先駆的に提唱してきた中留（2012、2013）の論を紹介し、カリキュラムマネジメントの概念と意義を確認する。

そもそも、「カリキュラムマネジメント」とは、教育内容の編成や評価方法といったカリキュラムの方法的側面と運営方法や人員組織といった経営的側面を統合する、教育方法学と教育経営学の接合点に位置づく研究領域である（田中 2009）²⁾。カリキュラムマネジメントは大学・学校の自主性・自律性が担保されるとともに、カリキュラムを編成・運用する裁量があって成立するもので、政策上は、高等教育は1991年の大学設置基準の大綱化を、初等中等教育は1998年の教育課程基準の大綱化・弾力化を直接的な契機とする³⁾。このように、政策面でこそ高等教育が早かったものの、研究面では初等中等教育が先行し、2017/2018年告示の学習指導要領「総則」にも明記されるようにカリキュラムマネジメント研究は初等中等教育を中心に進展してきた。中留自身が90年代末からこうした研究を先導し、大学のカリキュラムマネジメント研究にもその枠組みを援用している。

大学におけるカリキュラムマネジメントとは、「大学の教育理念（教育目標）を実現するために、教育活動の内容・方法（カリキュラム）上の連関性と条件整備活動（マネジメント）上の協働性の対応関係を、組織構造と組織文化を媒介としながら、P-D-C-Aサイクルを通して組織的、戦略的に動態化していく営み」（中留 2012：5）と定義される。ここでいう条件とは4M、すなわち人（men）、情報・物（materials）、財（money）、組織と運営（management（狭義））の4つを指す。

中留のモデル図（中留 2012：6）によれば、図の上部が「カリキュラム」、下部が「マネジメント」という構造になっている。本稿で述べてきたカリキュラムのデザインは上部に、マネジメントは下部に相当する。図の一番上には「教育理念の具現化」と記されている。この具現化されたものがカリキュラムであり、現在の政策によれば、大学・学部・学科の教育理念を踏まえて、DPを達成するためのCPを策定することが必要となるだろう。そしてこのポリシーに基づいてP-D-C-Aサイクルを回すことが、カリキュラムにおいて重要となる。

カリキュラム上の「連関性」、より望ましくは授業科目同士の「有機的統合」状態を築くには、下部のマネジメントにおいて、関係者間の「協働性」、もっといえば「有機的連携」が欠かせない。連関性と協働性は対応関係に

あり、常に相補的關係にあるとされる。そのため、マネジメントでは学長・副学長・学部長の「リーダーシップ」によって、「組織構造」と「組織文化」を「組織力」として再編する必要がある。組織構造とはハード面であり、校務分掌に具体化される組織、意思形成と決定までの手続き過程である運営を指す。組織文化はソフト面であり、教職員の多くがごく当然とみなしている共通のものの見方や考え方、そこから生み出される雰囲気の意味する。「協働体制」が常態化した組織構造と「協働文化」が内在化した組織文化を組織力として統合するのがリーダーの役割であり、実際には、大学執行部と現場をとりもつ学科長や教務部長などのミドルリーダーの活躍が期待される。さらに、大学外として地域社会との連携、審議会答申、認証評価の結果の活用も有益だと考えられている。

中留はカリキュラムとマネジメントの対応関係を「基軸」と命名し、「連関性」と「協働性」との対応関係の重要性を論じている。連関性とは、学部・学科・専攻間等の「制度的連関性」、P-D-C-A サイクルの各段階の「機能的連関性」、各授業科目の「内容、方法上の連関性」の3つを指す。そして、内容、方法上の連関性を確保する、つまり授業運営のレベルにまで連関性を反映できれば他の2つも妥当性が担保されると考えている。他方、協働性は「ビジョンの共有化」、我々は一体だという「同僚性」意識、積極的な「参画」、現状を変える「革新性」を必要条件とするという。

このように、中留のカリキュラムマネジメント論は、ナンバリングの導入に矮小化されたカリキュラムマネジメントの概念とは異なり、多様な構成要素を含む構造化されたより広い概念である。たしかに、政策上求められてきたポリシー間の整合性や授業科目間の関連性の明示、P-D-C-A サイクルによる不断の改善は「連関性」の議論と重なる。また、組織的教育のための教員間の連携や協力も「協働性」の議論と共通する。しかし、「連関性」を支える「協働性」にはビジョンの共有化、同僚性、参画、革新性が必要であり、その協働性を生み出すには「組織構造」と「組織文化」のそれぞれで協働体制と協働文化の構築が望まれる。リーダーシップの発揮にとどまらず、こうした現場の教職員の日常的な活動や意識に改めて注意を傾けることの重要性を示した中留の指摘は示唆に富むと考えられる。

4. 近年の大学におけるカリキュラムのデザインとマネジメント

4.1 分析に用いるデータ

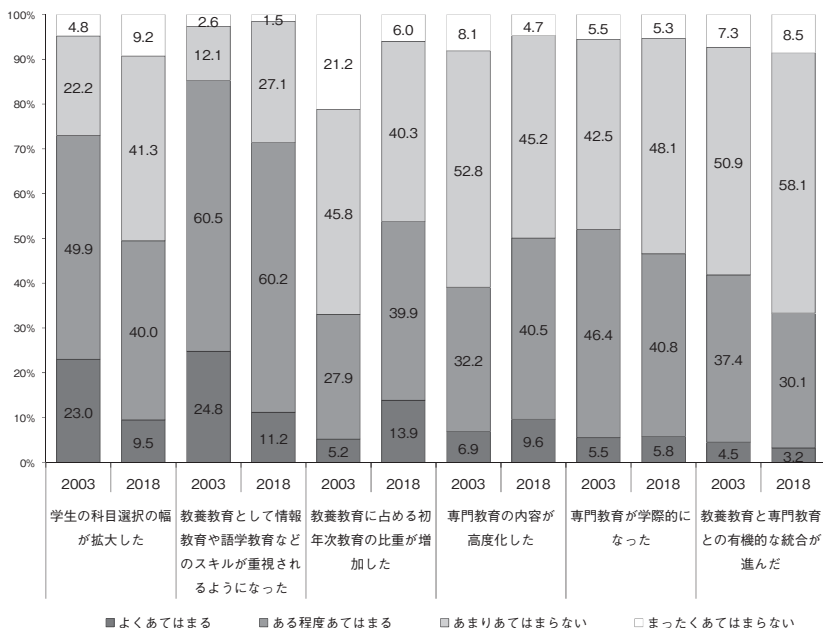
それでは、前節のカリキュラムマネジメント論を踏まえ、本節では2003年、2017年、2018年に筆者が共同研究において実施した3つの調査結果⁴⁾を用いて、学士課程教育におけるカリキュラムのデザインとマネジメントの動向を検討する。これらの調査は教養教育に主眼をおきつつ、学士課程のカリキュラム編成や運営体制を主な調査内容としている。2003年と2018年には学部を、2017年には大学を対象に実施し、経年比較や大学・学部間比較ができるように大部分を共通の設問にしている。調査を最初に実施したのは2003年であり、そもそも中留(2012)のカリキュラムマネジメント論に基づいて設計されていない。そのため、本稿では限定的な分析となるが、2003年から2018年にかけての変化、カリキュラムを方向づけるポリシーの策定、カリキュラムのデザインとマネジメントとの対応関係に焦点を当てて分析する。

4.2 2003年から2018年にかけての変化

まずは、2003年と2018年に実施した学部調査の結果を比較して、近年の動向を確認しよう。2003年調査は大学設置基準の大綱化以降の変化を、2018年調査は過去10年間の変化を尋ねたものである。なお、本項の内容については杉谷(2019)の分析結果に基づき、適宜カリキュラムマネジメントの観点からも解釈を加えている。

図1はカリキュラムのデザイン上の変化である。注目されるのは、2003年調査では「学生の科目選択の幅が拡大した」に「あてはまる」「よくあてはまる」+「ある程度あてはまる」)学部が4分の3程度であったのが、2018年調査では約半数にまで減少した点にある。大綱化を契機に各大学の特色を打ち出せるようになったカリキュラムの「自由化」の流れは、学生の選択幅の拡大、自由度にも顕著に表れたが、そうした傾向が近年は抑制されていることを意味している。すなわち、カリキュラムとしての体系性を確保する「体系化」の動きが生じているといってもよいだろう。また、教育内容についてみれば、2003年調査よりも少し減少しているものの、いまだ約7割の学部で教養教育においてスキルの習得が重視されるとともに、初年次教育の比重が増すところが大きく増えたことがわかる。その一方で、専門教育は2003年よりも高度化の傾向にあって学際化を若干上回るよう

になった。高度化の傾向は家政、医療、農、教育といった職業と結びつきの強い学問分野で顕著となっている。



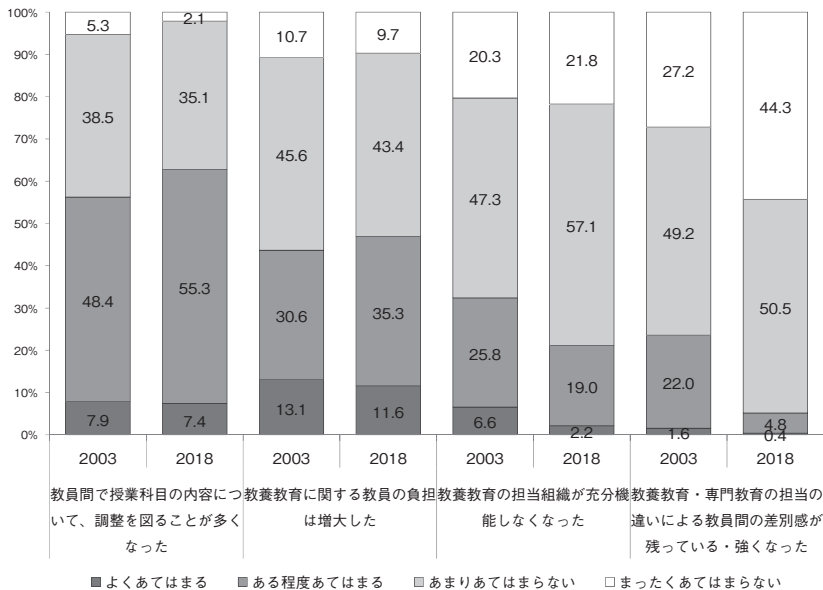
出典：杉谷（2019: 36）の図1、図2より筆者作成

図1 学士課程カリキュラムのデザインの変化

このように、初年次教育の増大や専門教育の高度化といった点には、授業科目の配当年次やその内容・水準が意識され、シークエンス（順序・系統性）の観点からカリキュラムを体系化する傾向がうかがえる。ちなみに、「学生の科目選択の幅が拡大した」の該当率は、専門教育が高度化・学際化した学部 57.3%、高度化した学部 37.6%、学際化した学部 71.1%、どちらもなし 39.5%と、高度化した学部においては選択の幅の拡大があまりみられないことが明らかである（0.1%水準で統計的に有意）。このように、政策の影響もあってか、近年はカリキュラムの体系化の傾向がみられる。しかし、それがあくまでも専門教育が主体となっている点には注意したい。「教養教育と専門教育との有機的な統合が進んだ」という回答は約3分の

1にとどまっており、学士課程教育全体としての体系性についてはどの程度配慮されているかは疑問の余地がある。

これに対して、図2は組織文化も含めたマネジメント上の変化を示している。ここからは、授業科目の内容を調整する機会などが増え、教養教育に関する教員の負担が増大したところが半数近くある一方で、マネジメントは改善してきていることがみてとれる。2003年調査の時点で教養教育の担当組織の機能不全や教養教育・専門教育の担当教員間の差別感などは2～3割程度であったが、それらがさらに減少している。特に、2018年は差別感が「強くなった」という文言を使用したためか、大きく減っている。



出典：杉谷（2019: 39）の図4より再掲

図2 学士課程カリキュラムのマネジメントの変化

また、マネジメント上の変化は組織構造にも表れている。教養教育の審議・担当組織を組み合わせる3つに分類した場合、「全学審議・全学出動」（全学的組織で審議決定し、全学レベルの委員会や組織のもとでの学部による授業担当）は45.2%から64.8%へ、「全学審議・教養組織担当」（全学的組織で審議決定し、教養教育担当組織で実施）は22.2%から15.0%へ、

「学部審議・実施」（特定ないし個々の学部で審議決定し、そこで実施）」は16.2%から6.0%へと変化した。「全学審議・全学出動」が大幅に増大して他の2つが減少したが、全体としてみれば全学的体制が増えたということである。教養教育には限定されるが、これもまた、全学的な教育体制の整備を求める政策の流れと一致した傾向とみることができよう。

4.3 カリキュラムを方向づけるポリシーの策定

第2節で述べたように、3ポリシーはカリキュラムの体系化の鍵概念であり、P-D-C-Aサイクルの起点ともなる。ここではDPとCPの策定を中心に、2017年の大学調査と2018年の学部調査とを比較してみよう。

まずは学部調査に基づき、策定する組織単位を確認しておきたい。DPについては、全学で「策定している」86.5%・「現在、検討している」0.7%（以下同）、学部では90.0%・0.7%、学科では80.5%・2.3%、専攻・コースでは34.4%・1.7%、その他では3.9%・1.2%である。CPについては、全学で「策定している」83.0%・「現在、検討している」1.0%（以下同）、学部では88.7%・0.9%、学科では83.3%・1.2%、専攻・コースでは35.5%・2.9%、その他では4.9%・1.1%である。いずれも同じような分布であり、学部が最も多いとともに全学、学科も8割以上に上っている。ちなみに、2017年に実施した大学調査でもこうした分布はほぼ同様である。これらの結果からも明らかのように、各大学では複数の教育研究上の基本組織でポリシーを策定している。DPの策定組織が1つは19.8%、2つは28.1%、3つは36.9%、4つは12.9%、5つは1.7%、CPの策定組織が1つは21.3%、2つは26.0%、3つは35.2%、4つは14.8%、5つは1.5%である。策定組織が1つのところは約2割にとどまり、2つ～3つのところは6割以上である。学位プログラムを編成する単位まで含めて、複数の組織で重層的にポリシーを策定していることが明らかである。

さて、DPおよびCPの策定にあたり留意した事項について、重視した程度を示したのが表1である。DPもCPも回答傾向が比較的似通っており、しいて挙げればCPのほうがDPよりも「既存のカリキュラムを説明すること」をより重視している。DPの場合、「CPとの整合性」、「策定義務をはたすこと」、「現場の教職員の意見・考え」の「重視した」（「とても重視した」+「ある程度重視した」）の回答比率が大学、学部ともに9割程度とほとんどが重視している。CPの場合は、これらに加えて「既存のカリキュラムを説明すること」も同程度に高い。しかし、これらの項目間では「とて

も重視した」の比率は大きく異なっている。DPは大学、学部ともに、高い順から「整合性」、「策定義務」、「現場の教職員」となっている。CPは大学では「整合性」、「策定義務」、「既存のカリキュラム」、「現場の教職員」の順、学部では「整合性」、「既存のカリキュラム」、「策定義務」、「現場の教職員」の順となる。すなわち、大学も学部も最も重視しているのは、DPは「CPとの整合性」、CPは「DPとの整合性」なのである。

また、大学と学部を比較すると、「とても重視した」の比率は「策定義務」のみ大学が学部を上回っており、それ以外はすべて学部のほうが大学よりも多い。ここからは、大学のほうが策定義務を重視する傾向にあり、学位プログラムの策定単位になる学部のほうがさまざまな点をより重視していることがみてとれる。ただし、全体としてはポリシー間の整合性を重んじるあまり、形式を整えることに主眼がおかれているようにもみえる。肝心のカリキュラム編成とポリシーがどれほど連動しているのか疑問と言わざるをえない。というのも、カリキュラム関係の項目である「既存のカリキュラムを説明すること」、「DP/CPを実現するためのカリキュラムの見直し・改革」について、どちらか1つでも「とても重視した」と回答した学部は、DPでは51.4%、CPでは60.7%となっており、「CP/DPとの整合性」の回答には及ばないからである。さらには、カリキュラムを担う「現場の教職員の意見・考え」はどの程度反映されているのか。表1の2～3割程度にとどまる結果からは二の次の感は否めない。

表1 ポリシー策定で留意した程度

(%)

		DP		CP	
		とても重視した	ある程度重視した	とても重視した	ある程度重視した
CP/DPとの整合性	大学	63.5	33.3	67.2	32.0
	学部	77.3	22.1	79.7	19.4
策定義務をはたすこと	大学	44.4	48.4	43.8	50.0
	学部	38.9	48.0	38.7	47.6
現場の教職員の意見・考え	大学	23.8	68.3	21.9	71.9
	学部	27.9	60.6	31.1	59.2
既存のカリキュラムを説明すること	大学	19.2	66.4	35.2	62.5
	学部	29.1	54.7	41.9	47.9
DP/CPを実現するためのカリキュラムの見直し・改革	大学	23.8	51.6	25.0	52.3
	学部	37.4	46.3	38.0	46.1
学修成果の可視化	大学	25.7	54.4		
	学部	26.3	52.3		

出典：筆者作成

表 2 にはポリシーの策定において参考にされたものを示している。DP と CP で回答傾向はほとんど変わらない。大学では約 9 割、学部では約 8 割が何かしらを参考にしている。該当する率が高いものから並べており、「文部科学省の『3 つのポリシーの策定及び運用に関するガイドライン』」が最も多く、「中央教育審議会の『学士課程教育の構築に向けて』」などの答申、「国内の他大学の DP/CP」と続く。これらを見ると政策文書はよく参考にされているようだが、「日本学術会議の分野別参照基準」は 2 割に届かない。注目したいのは、大学と学部で特に回答に差があった項目である。「中央教育審議会の『学士課程教育の構築に向けて』」などの答申、「国内の他大学の DP/CP」、「講演会やセミナーなどでの情報」、「高等教育に関する研究書・解説書・論文」で、いずれも大学が学部を上回っている。反対に、学部が多いのは「その他」である。大学が政策や学外の動向により敏感でこれらに注視する一方、学部はそこまでではないことがわかる。

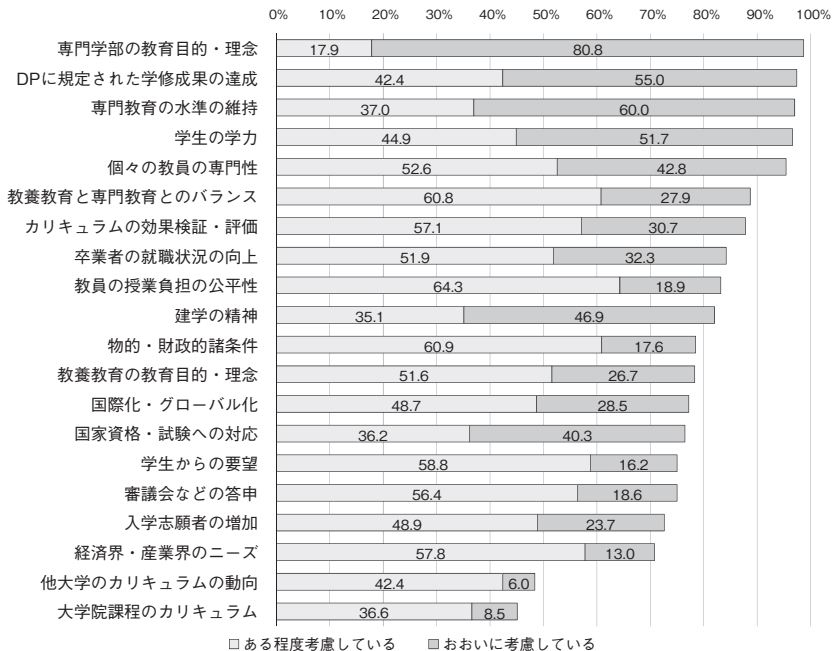
表 2 ポリシー策定で参考にしたもの

(%)

	DP		CP	
	大学	学部	大学	学部
策定時に参考にしたものがある	93.4	79.5	92.7	78.2
文部科学省の「3 つのポリシーの策定及び運用に関するガイドライン」	85.9	89.4	87.4	89.7
中央教育審議会の「学士課程教育の構築に向けて」などの答申	78.1	59.9	78.7	59.8
国内の他大学の DP/CP	71.1	60.2	72.4	58.7
認証評価機関や分野別評価機関の評価基準（海外の機関を含む）	39.8	38.4	39.4	39.0
国家資格等の各種資格の要件や専門分野として求められているコアカリキュラム	28.1	23.0	27.6	24.5
講演会やセミナーなどでの情報	25.8	13.4	24.4	14.2
日本学術会議の分野別参照基準	17.2	14.3	17.3	13.7
高等教育に関する研究書・解説書・論文	8.6	4.5	9.4	4.3
海外の大学の動向	3.9	2.8	3.9	3.1
その他	3.9	9.0	2.4	6.8

出典：筆者作成

では、各学部でカリキュラムを編成する際にどのようなことを考慮に入れているのだろうか。2018年の学部調査に基づき、「考慮している」（「おおいに考慮している」＋「ある程度考慮している」）比率が高いものから並べた図3では、全体的に多くの要素が考慮されていることがわかるが、特に上位5項目は95%以上が該当している。これらは専門教育の目的・水準・内容に関わる項目であり、なかでも「おおいに考慮している」をみると、1位の「専門学部の教育目的・理念」が約8割と圧倒的に多い。その反対に、「個々の教員の専門性」は4割程度と開きがあり、むしろ上位5位までに含まれない「建学の精神」のほうが重視されている。また、「DPに規定された学修成果の達成」はかなり考慮されている一方で、実際の「カリキュラムの効果検証・評価」となると「おおいに考慮している」比率には差が出てくる。さらに、「教養教育と専門教育とのバランス」、「教養教育の教育目的・理念」などの教養教育に関する項目をみると、専門教育に比べればどうしても教養教育の比重は軽くなってしまいうようである。



出典：筆者作成

図3 カリキュラム編成で考慮した程度

ちなみに、2003年の学部調査から増大しているのは、「専門学部の教育目的・理念」(2003年：おおいに考慮64.9%、ある程度考慮33.5%、以下同)、「カリキュラム実施後に行う評価」(27.2%、53.4%)であり、減少しているのは、「専門教育の水準の維持」(67.8%、30.9%)、「入学志願者の増加」(34.6%、44.7%)である。ポリシーの策定や学修成果の可視化が求められるなか、水準よりも目的が重視される傾向にあるようである。さらに興味深いのは、カリキュラムの編成についても学部と大学で考え方にずれがみられる点である。「おおいに考慮している」の比率でみると、「専門学部の教育目的・理念」(学部80.8%、大学72.5%、以下同)、「専門教育の水準の維持」(60.0%、65.9%)、「DPに規定された学修成果の達成」(55.0%、42.8%)、「個々の教員の専門性」(42.8%、34.8%)、「国家資格・試験への対応」(40.3%、50.0%)、「教員の授業負担の公平性」(18.9%、8.7%)、「物的・財政的諸条件」(17.6%、12.4%)、「学生からの要望」(16.2%、5.8%)となっている。専門教育の水準や国家資格を除いた項目で、学部が大学よりも上回っている。比率としては小さいものの、学位プログラムを実施する学部が教員や学生、財政的条件まで、現場の状況をより深く考慮したうえでカリキュラムを編成していることがみてとれる。

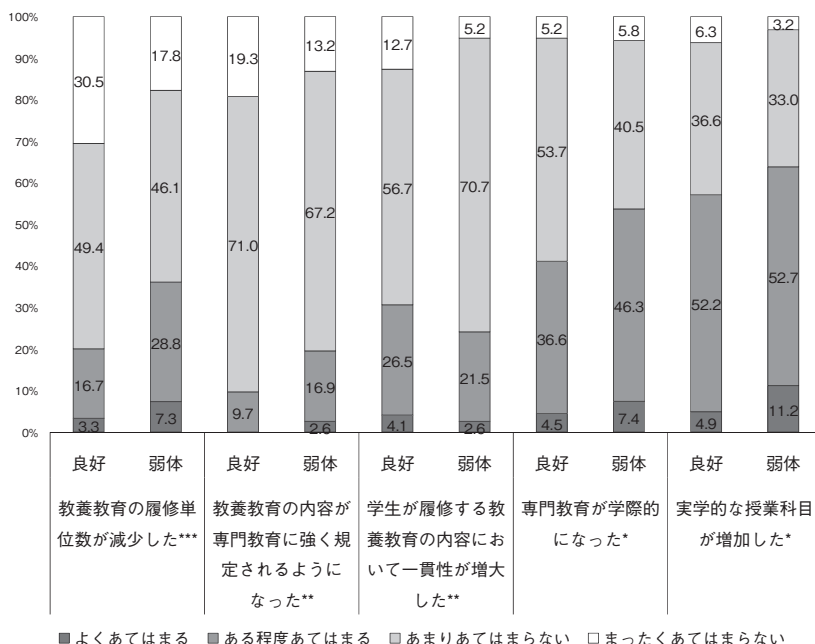
なお、「カリキュラムの効果検証・評価」と「DPに規定された学修成果の達成」の両方を「おおいに考慮している」と回答した、効果検証を特に重視するケースは28.7%を占めた。これに該当するのは、専門分野別には人文31.4%、社会20.0%、教育9.8%、理工24.2%、農29.0%、医療51.0%、芸術10.5%、家政31.6%、学際11.8%、その他35.7%である。医療系が突出して多く、教育、芸術、学際系には少ないことがわかる(0.1%水準で統計的に有意)。また、専門教育の変化との関連では、高度化かつ学際化した学部43.5%、高度化のみした学部27.6%、学際化のみした学部18.3%、高度化も学際化もしていない学部21.4%である。高度化かつ学際化した学部が最も多いが、どちらかというとも高度化してカリキュラムの体系性を求めるような学部のほうが効果検証を特に重視するケースがみられるといえよう(0.1%水準で統計的に有意)。

4.4 カリキュラムのデザインとマネジメントとの対応関係

これまでの分析結果からみると、カリキュラムのデザイン面にもマネジメント面にも政策に合わせた動きがみてとれるが、両者の対応関係をもう少し詳しく検討したい。ここでは、教養教育のマネジメントに限定される

が、マネジメントの状態が「良好」である場合と「弱体」である場合に、そうした状態とカリキュラムのデザインやマネジメントを構成する各要素とにどのような関連があるかを明らかにする。用いるのは 2018 年の学部調査のデータである。同調査では、「教養教育の担当組織が十分機能しなくなった」と「教養教育に関する全学的な意思統一を図るのが難しくなった」との間に中程度の相関（相関係数 0.480）がみられることから、この 2 つの変数をマネジメントの状態を示す指標とした。2 つの変数のうちどちらにも該当しない（「まったくあてはまらない」もしくは「あまりあてはまらない」）学部をマネジメントが「良好」とみなし、少なくとも 2 つのうちいずれかに該当する（「よくあてはまる」もしくは「ある程度あてはまる」）学部をマネジメントが「弱体」とみなした。分類した結果、「良好」の学部は 269（58.5%）、「弱体」の学部は 191（41.5%）であった。以下では、「良好」と「弱体」で統計的に有意な差がみられた項目を列挙する。

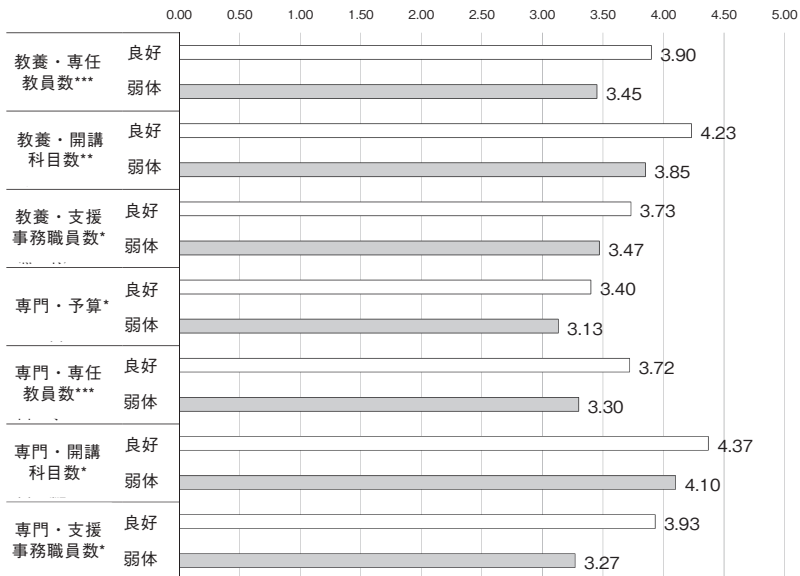
図 4 はカリキュラムのデザイン面である。教養教育については、「教養教育の履修単位数が減少した」に該当する率が「良好」では 20.0%であるのに対して「弱体」は 36.1%とかなり大きな差がついている。先にはふれなかったが、この項目は 2003 年に該当率が 54.3%だったのが 2018 年には 26.7%まで半減している。履修単位数に象徴される教養教育軽視には歯止めがかかっているようにみえるが、マネジメントが「弱体」している学部では必ずしもそうとはいえないようである。履修単位数ばかりでなくその内容も同様である。「教養教育の内容が専門教育に強く規定されるようになった」比率は、「弱体」の学部が「良好」の学部の倍に上っている。教養教育が独自に内容を設定するというよりも専門教育の観点から編成されている可能性がみてとれる。逆に、「学生が履修する教養教育の内容において一貫性が増大した」という回答は「良好」が「弱体」をやや上回っている。マネジメントが良好だからこそ、履修内容の一貫性にも配慮されているとみることができよう。さらに興味深いのは、残りの 2 項目は専門教育に関わる内容である。教養教育のマネジメントの状況は専門教育とも関連しているのか。「弱体」の学部のほうが専門教育は学際的になっており、また実学的な科目が増えている。この結果から専門教育のマネジメントの良し悪しを一概には判断できないが、教養教育が弱体だから専門教育がその機能を補完する結果になっているのか、あるいは専門教育の幅が広がっているために教養教育の存在意義が軽視されるのか、いずれにしても教養教育のマネジメントが弱体の学部に専門教育の多様化傾向を見出すことができる。



*** p<.001, ** p<.01, * p<.05
 出典：筆者作成

図4 カリキュラムのデザインとマネジメント

このように、マネジメントの状況はカリキュラムのデザイン面にも表れるようだが、では、マネジメント自体はどうであろうか。図5は「条件整備活動（マネジメント）」の一部に相当する教育資源を示している。これは教養教育と専門教育それぞれで、過去10年間において「大いに減った」（1）～「大いに増えた」（7）の7段階尺度で尋ね、その平均を算出している。統計的に有意な差がみられた項目だけ列挙しているが、専任教員数、開講科目数、支援事務職員数は教養教育・専門教育を問わず、「良好」が「弱体」の平均を上回っている。さらに、教養教育においては有意な差はなかったが、専門教育では予算において「良好」が「弱体」の平均を上回る結果となった。こうした教育資源の状況を見ると、教養教育のマネジメントと専門教育のマネジメントが関連しているとも考えられる。



*** p<.001, ** p<.01, * p<.05

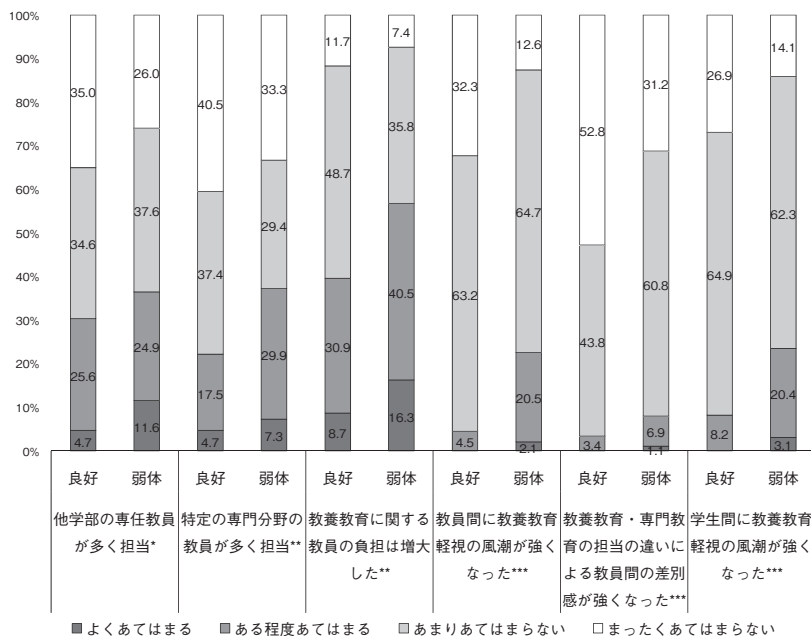
出典：筆者作成

図5 教育資源とカリキュラムのマネジメント

さらに、3節でみたように、マネジメントは組織構造と組織文化を媒介とする。組織構造別にみれば、マネジメントが「良好」な状況にあるのは「全学審議・全学出動」54.5%、「全学審議・教養組織担当」72.2%、「学部審議・実施」51.7%と、5%水準で統計的に有意な差がみられる。必ずしも、全学方式や学部方式に問題があるというわけではないが、教養教育に関する担当組織によって責任体制が明確になっているほうが比較的良好に運営できているようである。

この担当の体制も含めた組織構造と組織文化との関連について示したのが図6である。マネジメントが「弱体」の学部のほうが「他学部の専任教員が多く担当」、「特定の専門分野の教員が多く担当」の該当率が高いことから、学内では分野によって教養教育科目の担当教員に偏りがあることがうかがえる。担当組織の機能不全や全学的な意思統一の困難を意味するマネジメントがあまりうまくいっていない状態は、全学的にみれば教員間での教養教育担当が公平ではない事態を示しているのかもしれない。この

結果と一見矛盾するかもしれないが、実は「貴学部では教養教育の担当はローテーションで回している」という設問に「あてはまる」（本設問は「あてはまる」と「あてはまらない」の2択）と回答したのは「良好」の学部が11.8%、「弱体」の学部が19.1%であった（5%水準で統計的に有意）。該当率は低いものの、全学的な不公平感を解消するためにも、「弱体」のほうがかせめても学部内では担当の公平性に配慮しようとしているのかもしれない。そもそも、「全学共通で教養教育の授業科目を提供している」のは「良好」81.7%、「弱体」87.2%、これに対して、「全学で専任教員の教養教育の担当義務に関する合意がある」のは「良好」42.3%、「弱体」43.4%と、いずれも統計的に有意な差はない。いいかえれば、マネジメントの状態にかかわらず、全学的な科目提供と実際の全学的な科目担当の体制との間には大きな乖離が常態化されているといえるだろう。



*** p<.001, ** p<.01, * p<.05

出典：筆者作成

図6 カリキュラムのマネジメントにおける組織構造・組織文化

図6に明らかなように、こうしたひずみは教養教育に関する教員の負担、また教員間の教養教育軽視の風潮や差別感といった「ものの見方」、ひいては学生間の教養教育軽視の風潮といった学内の「雰囲気」などの組織文化として、マネジメントが「弱体」している学部において顕著にみてとれる。全体として該当率は少ないものの、その差が大きいだけにより深刻であるともいえるだろう。組織構造と組織文化のどちらが要因であるとは明確に規定しがたいが、双方は連動している。教養教育のマネジメントが弱体な組織ではカリキュラムのデザインだけでなく、教育資源、組織構造、そして組織文化にも負の状況がうかがえる⁵⁾。さらには、教養教育のみならず専門教育のマネジメントとも関わっている可能性を否定できない。ここにカリキュラムのデザインとマネジメントとの明確な対応関係ができていると指摘できよう。また、前述したようにポリシーやカリキュラムの編成において各授業科目を担当する教員の専門性や考えが十分に反映されないということ自体、マネジメントに深く関わる場所ではないだろうか。

5. おわりに

以上の分析結果からは、2000年代半ば以降の高等教育政策の動向に対応するように、専門教育を中心に学士課程カリキュラムが高度化・体系化し、また、教養教育に関しては全学的な体制が整備され組織的に取り組まれていることが明らかとなった。さらに、DPとCPの策定にあたっては両者の整合性が最も重視され、カリキュラムの体系化が図られるものと推察される。カリキュラムマネジメント論からみれば、まさしくポリシー間の連関性や授業科目間の連関性が緊密になっていると評価できるのかもしれない。

しかしながら、カリキュラム上の連関性を生み出すにはマネジメント上の協働性が不可欠であるというのがカリキュラムマネジメント論の本旨である。カリキュラムを構成する各授業科目の担当教員間に協働性が伴ってこそ、連関性が実質化すると考えられる。ところが、DPとCPの策定においては現場の教職員の意見や考えがそれほど重視されていない。また、カリキュラムの編成においても、教員の専門性や授業負担はある程度考慮されているが優先度は高いわけではない。ともすると、ポリシーやカリキュラムを形式的に整えることが最優先されてしまい、実際に

現場の教員の合意や協働性に基づいて十分に検討されているか懸念されるところである。

山田（2016）は全国大学学科長調査に基づき、カリキュラム改定において学部・学科内の教員間の合意形成が改革の疎外要因・課題になりながらも、多くの教員の意見を反映し、教授会等で承認を得るといった民主的な合意形成が重視されている現状を示している。また、中島（2019）は同僚性集団をから構成される大学組織では、各集団が参加し十分な議論を経て信頼を得ることが必要であり、とりわけカリキュラムをめぐることは重要であると論じている。

本稿の分析でも、学位プログラムの実施主体となる学部と大学とでポリシーやカリキュラムに対する考え方に温度差がみられた。また、組織構造や組織文化を含むマネジメントの質がカリキュラムのデザインと関連していることもみてとれた。これらからはカリキュラムマネジメントにおいて、日常の教育活動を営む現場の状況や意見を反映しつつ、そこでの合意形成や協働性の構築を図ることの重要性が示唆されるのではないだろうか。

注

- 1) たとえば、高等教育のあり方研究会教育プログラム評価のあり方に関する調査研究部会（2019：4）によれば「教育プログラム」は「教育目標を達成するのにふさわしいカリキュラムと、それを支える教育システムを含めた概念で、大学教育の質を自らの責任で保証するための教育課程」と定義され、カリキュラムより広範な概念と解釈できる。
- 2) 政策上は「カリキュラム・マネジメント」の語が用いられるが、中留は2つの学問領域の総体として「カリキュラムマネジメント」の語を用いているため、本稿でもそれに倣っている。
- 3) 大綱化はカリキュラム編成の規制緩和という意味で直接的な契機となるが、中留は高等教育機関の多様化、弾力化を検討した1963年の中教審答申よりカリキュラムマネジメントの萌芽期としている。
- 4) いずれの調査も研究代表者は吉田文、各調査の概要は次の通りである。
2003年調査：対象は日本の全学部（1,776学部）、有効回答数は1,000学部（国立25.5%、公立7.1%、私立67.4%）、回収率は56.3%である。
2017年調査：対象は日本の全大学（780大学）、有効回答数は142大学（国

立 16.3%、公立 16.3%、私立 67.4%)、回収率は 18.6%である。

2018 年調査：対象は日本の全学部 (2,221 学部)、有効回答数は 480 学部 (国立 25.6%、公立 9.1%、私立 65.3%)、回収率は 21.6%である。

- 5) たとえば、共通教育のマネジメントと組織文化との関連については、岡田・鳥居 (2019) が実証的に分析しており、特に「共通教育への積極性」といった組織文化がマネジメントにとって有効だとしている。

参考文献

中央教育審議会、2005、『我が国の高等教育の将来像 (答申)』。

中央教育審議会、2008、『学士課程教育の構築に向けて (答申)』。

中央教育審議会、2012、『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)』。(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiefieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf, 2021.12.24)

中央教育審議会、2014、『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～ (答申)』。(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiefieldfile/2015/01/14/1354191.pdf, 2021.12.24)

中央教育審議会、2018a、『2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)』。(https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf, 2021.12.24)

中央教育審議会、2018b、『2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申) 用語解説』。(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiefieldfile/2018/12/17/1411360_6_1.pdf, 2021.12.24)

中央教育審議会大学分科会、2020、『教学マネジメント指針』。(https://www.mext.go.jp/content/20200206-mxt_daigakuc03-000004749_001r.pdf, 2021.12.24)

中央教育審議会大学分科会大学教育部会、2016、『「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー)、「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー)及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン』。(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/_icsFiles/afiefieldfile/2016/04/01/1369248_01_1.pdf, 2021.12.24)

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)』。

高等教育のあり方研究会教育プログラム評価のあり方に関する調査研究部会、

- 2019、『教育プログラム評価ハンドブック』大学基準協会。
- 中留武昭、2012、『大学のカリキュラムマネジメント－理論と実際－』東信堂。
- 中留武昭、2013、「大学のカリキュラムマネジメントのパラダイムと教育政策での検証」『大学教育学会誌』35(1): 78-87。
- 中島英博、2019、『大学教職員のための大学組織論入門』ナカニシヤ出版。
- 岡田有司・鳥居朋子、2019、「共通教育マネジメントにおける実施運営体制・組織文化の役割」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』5: 15-25。
- 杉谷祐美子、2019、「学部調査にみる日本の教養教育の動向」『IDE 現代の高等教育』610: 35-40。
- 田中耕治、2009、「カリキュラム・マネジメント」田中耕治編『よくわかる教育課程』ミネルヴァ書房、6-7。
- 山田剛史、2016、「04 カリキュラム改定のポイント」日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所編『大学生の主体的な学びを促すカリキュラム・デザイン アクティブ・ラーニングの組織的展開にむけて』ナカニシヤ出版、27-33。
- 吉田文（研究代表者）、2005、『大学の教養教育への圧力と教員編成に関する研究－大綱化から10年を対象にして－』（平成14年度～平成16年度科学研究費補助金（基盤研究(C)(2)）研究成果報告書）。
- 吉田文、2013、『大学と教養教育－戦後日本における模索』岩波書店。
- 吉田香奈、2013、「教養教育のカリキュラムと実施組織に関する一考察－実施組織代表者全国調査（2011年）の分析より－」『大学教育学会課題研究2010年度～2012年度共通教育のデザインとマネジメント最終報告書』87-98。