

第5章 大学ガバナンスをめぐるリーダーシップの課題 —指導・統制のストラテジーとその限界—

村山 詩帆 (佐賀大学)

1. 序論

2004年度の国立大学法人化をはじめ、大学運営組織の再編成が行われ、学長の権限強化を中心とした大学ガバナンスが確立されつつある。2012年の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」においても、学部長の選任にあたって、学長のリーダーシップの下で役割を担う適任性を重視することが求められており、学長へのさらなる権限集中が期待されている。

赤井・中村(2009, 18-21頁)などは、学長のリーダーシップが強化されることで、交付金依存度や人件費率が低下することを明らかにし、大学運営の財務パフォーマンスを高めているとして、学長への権限集中を概ね肯定的に評価している。国家公務員の給与や退職金の削減、新規採用の抑制が歓迎される社会状況では、交付金依存度や人件費率の低下が効率的な大学運営の実現として高く評価されるかもしれない。

だが、国立大学に関しては、設置者が国立大学法人となって以降、文部科学大臣が定める中期目標に、自己収入の増加や人件費の削減などが盛り込まれ、その達成状況を国立大学法人評価委員会が判定する第三者評価制度が導入されている。こうした大学ガバナンスの劇的な変化を考慮すれば、国立大学における交付金依存度や人件費率の低下はそのすべてが学長のリーダーシップに帰せられるものではなく、目標設定を通しての間接的な管理体制の効果による部分が多い。また、人事管理にとって、人件費はただ削減すればよいわけではなく、人事コスト削減の巧拙によって、財務パフォーマンスを改善した後の組織パフォーマンスが変わってくる。

いずれにせよ、学長への権限集中によるリーダーシップ強化論においては、学長のリーダーとしての資質といった個人特性が教授会自治のような組織文化以上に重視されている。しかしながら、学長のリーダーシップがいかに機能するかに関する高等教育関係者の見解は一定ではない。潮木(2002, 9-11頁)が、教授会が無力化されることで大学のチェック機能が弱まり、大学経営陣の専断や独走によるリスクが高まるとしているのに対し、大崎(2012, 5頁)では、国・設置者・大学の三者が大学ガバナンスの重要な主体なのであって、設置者による一方的な管理ではないとされている。

学長の権限強化がリーダーシップをどう変容させてきたのかは、実証的に明らかにすることが困難ではあるが、高等教育研究にとって重要な課題である。そこで本研究では、国と設置者、そして教授会との関係性に注目し、学長と学部長の大学ガバナンスに関するリーダーシップ意識の実証分析を行う。クロス・セクション分析による限定的な試みではあるが、リーダーシップの強化といった国からの要請に対して、学長や学部長が影響力を行

使うためにいかなる戦略を採用し、それらが互いにどう影響をおよぼし合っているのかについて素描することで、日本における大学ガバナンスの課題を再考する。

2. 大学運営組織におけるリーダーシップ

本研究の主な関心は、国・設置者・教授会間の関係が変化する中、学長や学部長が目的を達成するために発達させうるリーダーシップ・戦略を暫定的に把握することにある。本節では、リーダーシップを主題とする文献を概観することで組織運営におけるリーダーシップの役割を明らかにし、データにもとづき学長と学部長のリーダーシップ・戦略を観察する。

2-1 リーダーシップ研究の動向

リーダーシップは心理学や社会学、経営学を中心に研究者の関心を集め、生産管理や管理職研修など、さまざまな場面に浸透している。また、リーダーシップ研究の多くは、リーダーの資質、あるいはリーダーに対するフォロワーの在り方といった個人特性に焦点をあてたアプローチを採用する傾向が強い。例示すれば、リーダーシップを専制型 (autocratic)、民主型 (democratic)、放任型 (laissez-faire) の3つに分類し、専制型は生産量の多さにおいて、民主型は生産の質とモラルの高さにおいて優れるとした Lewin による古典的な子ども集団の実験研究は、その後のリーダーシップ研究や実験の動向に多大な影響を与えている (Stogdill 1952, pp.203-205)。

このようなリーダーシップ機能の条件を個人特性に求めようとするアプローチは、繁栄と衰退をくり返してきた。Luhmann (訳書 1996, 77 頁) は、欧州で数百年前に途絶えたはずの領主の徳への問いが、企業や集団のリーダーの特性という問いとなって米国で復権し、そして頓挫したとしている。佐々木 (1970, 24 頁) の社会心理学におけるリーダーシップ研究のレビューにおいても、特性論的なリーダーシップ研究が「予期に反して実り少ないもの」であったと顧みられている。しかしながら、米国のリーダーシップ研究では、特性論的なアプローチが近年になって再び勢いを増してきている。淵上 (2002, 17 頁) は、90年代以降、カリスマを個人の資質や行動にみるカリスマ的リーダーシップ研究が数多くなされているとし、May, Chan, Hodges, Avolio (2003, p.247) では、ワールドコムやエンロンなど、大企業の不正行為が明るみに出たことからリーダーのモラル・ジレンマを問題化し、信頼できるリーダー (Authentic Leader) の「開発可能」な道徳性、大胆さ、柔軟性に注意を向けている。

リーダー個人に備わった特性には、リーダーシップの機能に影響を与えることが少なからずあるのだろう。だが、リーダーの権限強化によって、ただちにリーダーの個人特性が組織のパフォーマンスを高めるよう開発されるわけではない。個人の特性より組織内の勢力関係や環境との対外的な諸関係がパフォーマンスに重要な影響をおよぼすとする Friedberg (訳書 1989, 51,101 頁)、不確かな状況のなかで何が期待されているかを組織成

員に承認させる行為を指導とみなす Luhmann（前掲書, 77-80 頁）などの社会学における組織研究は、組織を変革する手法としてのリーダーシップの強化に限界があることを示唆してくれる。すなわち、組織のパフォーマンスを問うにあたり、リーダーの期待が組織成員に承認される条件こそがより重要なのであって、組織成員を指導し、外的環境との良好な関係を築くための統制のストラテジーが観察に必要な座標系をなしているのである。

2-2 リーダーシップのパターン分類

本項では、学長への権限集中を通して学長と学部長間にいかなる意識構造が生まれているのかを一瞥できるように、組織成員への指導・統制と密接な関係にあると考えられる指標により、便宜的にリーダーシップ意識のパターン分類を行う。学長や学部長の個人特性や

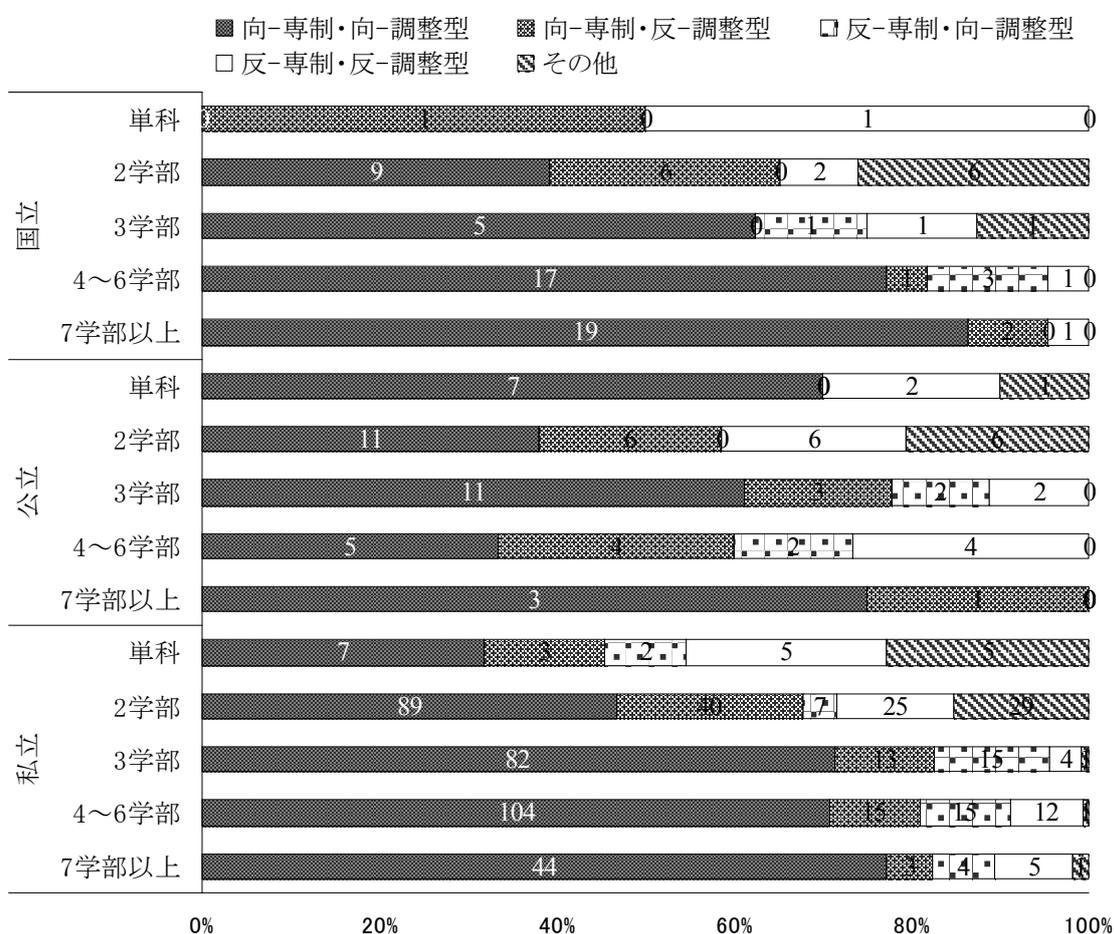


図 5-1a 設置者・大学規模別にみた学長のリーダーシップ・ストラテジー

組織内の勢力関係がわかる項目はないが、「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査」（以下、学士課程教育調査と略記）は、学長と学部長に対して「学長／学部長を中心とする運営体制の確立（学長／学部長補佐体制等）」、「各学部／学科の意見を調整し全学／

学部の方針をまとめあげること」をどのくらい重要と考えているかについて、「非常に重要」、「重要」、「あまり重要でない」、「重要ではない」の4件法による回答を求めている。

前者の「学長を中心とする運営体制の確立（学長補佐体制等）」は組織成員に対する専制的な統制への志向性、後者の「各学部の意見を調整し全学の方針をまとめあげること」は組織成員との調整にもとづく統制への志向性をあらわしているとみなすことができる。これら2項目に対する回答をひとまず組み合わせて分類すると、次のようなリーダーシップ・ストラテジーの核となる4つのパターンが得られる²⁾。専制と調整をいずれも重要と回答していれば向-専制・向-調整型、専制的であることを重要とする一方、調整を重要としなければ向-専制・反-調整型、専制は重要としないが調整を重要とするのであれば反-専制・向-調整型、専制と調整のいずれについても重要としなければ反-専制・反-調整型となる。

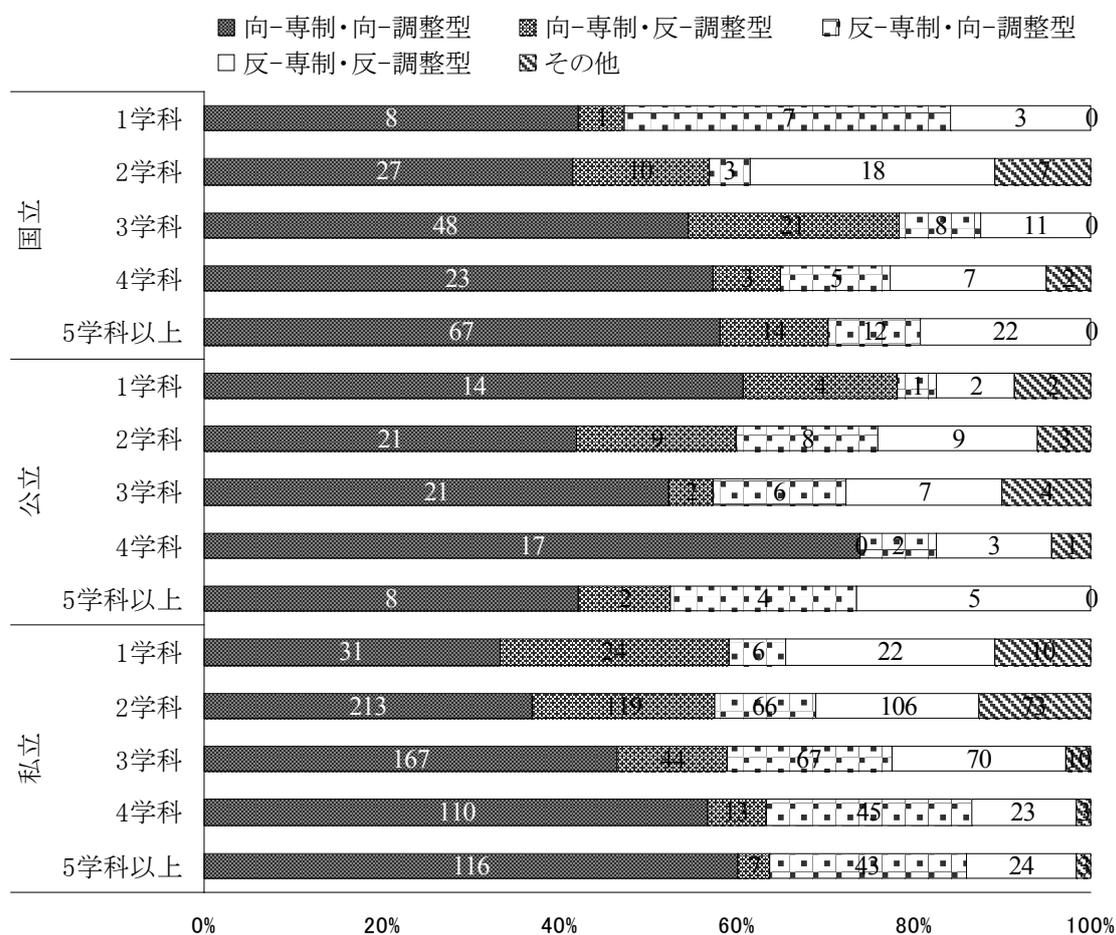


図 5-1b 設置者・学部規模別にみた学部長のリーダーシップ・ストラテジー

図 5-1a と図 5-1b は、「学長／学部長を中心とする運営体制の確立（学長／学部長補佐体制等）」、「各学部／学科の意見を調整し全学／学部の方針をまとめあげること」に対する

回答を、これら4つのパターンにあてはめ、設置者と設置学部、設置学科数の別に分布状況を示したものである³⁾。なお、「学長／学部長を中心とする運営体制の確立（学長／学部長補佐体制等）」、「各学部／学科の意見を調整し全学／学部の方針をまとめあげること」のいずれか1つ以上に無回答があるケースはその他に分類してある。

ここからは、学長、学部長に共通して、向・専制・向・調整型の割合が目立ち、公立大学を除けば設置している学部数が多いほど向・専制・向・調整型の割合が大きくなる傾向にあることがわかる。組織化された活動は、組織の決定に不服従が生じないよう権限を定め、活動の内容を分割するなど、さまざまな調整が行われるが、高等教育機関のように専門的な知識や技能の伝達を主な目的としている場合、教授活動に必要な知識や技能が備わった集団に決定の責任が課せられなければならない（Simon 訳書 2009, 10-14 頁）。設置学部数が多い大学や設置学科数が多い学部ほど、大学改革を推進するための影響力を行使するにはより複雑な指導や統制の必要に迫られ、その結果、向・専制・向・調整型のリーダーシップ・ストラテジーを発達させるのかもしれない⁴⁾。ただし、学長と学部長をくらべてみると、学部長の向・専制・向・調整型の割合は学長ほど小さくなく、反・専制・向・調整型の割合が設置学科数に対応して大きくなっている。高等教育政策の過程で、教授会自治から学長の権限強化へのシフトが起こったことにより、専門的な知識・技能をもつ集団である教授会を預かる学部長が国や設置者との間で難しい調整の役割を相対的に担わざるをえなくなっている可能性がある⁵⁾。

2-3 組織成員に対する指導・統制の下位ストラテジー

変化する外的環境に適応し、組織が維持・存続していくには、さらなる指導や統制のストラテジーを通して組織成員の服従が確保される必要がある。学士課程教育調査には、「教育内容・方法の改善を支援するセンター等の組織の設置」（学長調査のみ）、「教育内容・方法の改善を支援する専門スタッフの配置」といった指導の役割を配分し、責任を分割するストラテジーや、「優れた教育実践を行う教員への顕彰や支援」、「教員の処遇に当たっての教育活動に関する業績評価」のように、期待される行動をシンボル化する統制の下位ストラテジーをあらゆる項目が設けられている。これらの指導と統制の下位ストラテジーが、2.2 で分類した学長と学部長のリーダーシップの上位ストラテジーごとにどう異なるかを示すと、表 5-1a と表 5-1b のようになる。

教育内容・方法の改善を支援するセンター等については、約半数の大学で設置され、リーダーシップの上位ストラテジーによる差はごく小さい。ところが、既設のセンター等を充実させたいとする学長の割合は、専制的であることを重要とする向・専制・向・調整型、向・専制・反・調整型が 90%前後と大きいのにに対し、専制的であることを重要としない反・専制・向・調整型、反・専制・反・調整型では 80%未満となっている。センター等は、どちらかといえば調整より専制的な志向性から利用されがちなストラテジーなのであろう。また、教育内容・方法の改善を支援する専門スタッフの配置状況をみると、学長の回答傾向はセ

ンター等の設置と同じく、リーダーシップの上位ストラテジー間のちがいが目立たず、専制を重要とする2つのパターンが専制を重要としないパターンよりも充実させたいとする回答がやや大きな割合を示している。学部長に関しては、専門スタッフを配置している割合が学長にくらべて明らかに小さい。それらを充実させたいとする回答の割合も全体で約14ポイント小さく、その他を除くと向・専制・向・調整型の割合がもっとも大きくなっている。このことは、教授会が設置者ほどには専門スタッフに依存しようとしなことを仄めかすものであり、期待される指導の役割を専門スタッフが担うことに困難が生じるのは容易に想像がつく。

一方、教員顕彰や支援、教育業績評価を実施しているとする回答の割合には、学長と学部長、リーダーシップの上位ストラテジーによるちがいがあまりない。だが、それらを充実させたいとする回答の割合には少なからず差がみられる。教員顕彰や支援については、向・専制・向・調整型、向・専制・反・調整型の学長で充実させたいとする回答の割合が大きく、教育業績評価では向・専制・向・調整型において充実させたいとする学長の割合が大きいといった特徴がある。Parsons（訳書 1974, 265,287 頁）によれば、是認と尊重が統制によって直接的で即自的な報酬に、評価を通じた水路づけが組織内の緊張を和らげる方法になるはずである。しかしながら、教員顕彰や支援と教育業績評価のような下位ストラテジー

表 5-1a 学長のリーダーシップと指導・統制の下位ストラテジー

類 型	センター等組織 の設置		専門スタッフ の配置		教員顕彰 や支援		教育業績 評価	
	実施	充実	実施	充実	実施	充実	実施	充実
向・専制・向・調整型	49.2	87.2	52.8	84.5	38.3	72.2	49.5	74.0
向・専制・反・調整型	43.9	93.0	54.1	91.3	36.7	80.6	55.1	59.3
反・専制・向・調整型	47.1	79.2	52.9	76.9	37.3	52.6	41.2	57.1
反・専制・反・調整型	40.8	79.3	63.4	73.3	31.0	40.9	52.1	56.8
その他	37.3	89.5	58.8	92.3	21.6	54.5	47.1	58.3
全 体	46.5	86.8	54.5	84.5	36.0	68.3	49.8	67.6

注) 数値は%。

表 5-1b 学部長のリーダーシップと指導・統制の下位ストラテジー

類 型	専門スタッフ の配置		教員顕彰 や支援		教育業績 評価	
	実施	充実	実施	充実	実施	充実
向・専制・向・調整型	19.6	77.6	33.4	59.4	55.4	61.4
向・専制・反・調整型	20.1	64.8	31.0	53.6	49.3	54.9
反・専制・向・調整型	15.6	65.9	26.2	43.8	46.1	47.3
反・専制・反・調整型	13.5	64.4	28.4	37.9	47.6	45.9
その他	6.8	100.0	18.6	54.5	45.8	61.1
全 体	17.2	72.6	30.2	52.8	51.2	56.0

注) 数値は%。

が、学長と学部長から同じように統制や緊張緩和に役立つものとして期待されているわけではない。教員顕彰や支援と教育業績評価をすでに実施している学部長が、それらを学長ほど充実させたいとは考えていない回答傾向から、下位ストラテジーとしての評価や今後の展望には組織内の地位による温度差が生じていることが示唆される。

3. 外的環境とリーダーシップの社会化

前節では、リーダーシップの上位ストラテジーが、組織の規模や組織における地位に応じて決定され、さらに指導・統制の下位ストラテジーの決定に影響する可能性について問題提起した。ただし、リーダーシップの上位ストラテジーが外的環境との関係性においていかに決定されているのかが未解決のままとなっている。以下では、リーダーシップ・ストラテジーを、外的環境を含めた相互行為の所産とみなして分析し、リーダーシップの社会化メカニズムについて若干の考察を加える。

3-1 リーダーシップと外的環境としての高等教育政策

大学運営組織やカリキュラムの再編成にあたって、かつて象牙の塔と揶揄された大学は外的環境を強く意識せざるをえない状況におかれている。学校教育法第109条により、「自己点検及び評価」、認証評価機関による「大学機関別認証評価」の実施が義務化され、機関としての組織的な対応が求められている。また、中教審などの各種答申等において支援・奨励すべき事項が明記され、基盤的経費が削減される傾向にある大学に競争的資金を配分するスキームを形成する。かくして運営組織やカリキュラム再編のインセンティブが外部化され、指導と統制の必要性がますます増大している⁶⁾。

学士課程教育調査は、そうした外的環境の構成要素となる高等教育政策に対する学長、学部長の態度を把握できる項目が一定のウェイトを占めている。本項では、これらのうちリーダーシップ・ストラテジーの決定がいかなる要因に動機づけられているかという問題のサブセットをなす項目、とりわけ指導と統制がより高度に要請されると考えられる複数の学部に関わる項目を中心に、リーダーシップ・ストラテジーの決定と外的環境との関連について、ごく簡単に検討する。

まず、「学部の壁を越えた充実した教育課程の構築」に対する学長と学部長の回答を、既出のリーダーシップ・ストラテジーごとに示したのが、図5-2aと図5-2bである。学長と学部長の回答には類似した傾向がみられ、いずれも調整を重要とする向・専制・向・調整型、反・専制・向・調整型が調整を重要としない向・専制・反・調整型、反・専制・反・調整型にくらべて学部の壁を越えた教育課程の構築を非常に重要、もしくは重要であるとしている。次に、学外からの支援として「先進的な取組に対する財政支援」がどのくらい重要とされ、リーダーシップ・ストラテジーの決定に関係しているのかを、図5-3aと図5-3bによって確認しておく。ここでも学長と学部長の回答傾向は類似しているが、学部の壁を越えた教育課程とくらべて非常に重要、もしくは重要であるとする回答の割合が明らかに大きくな

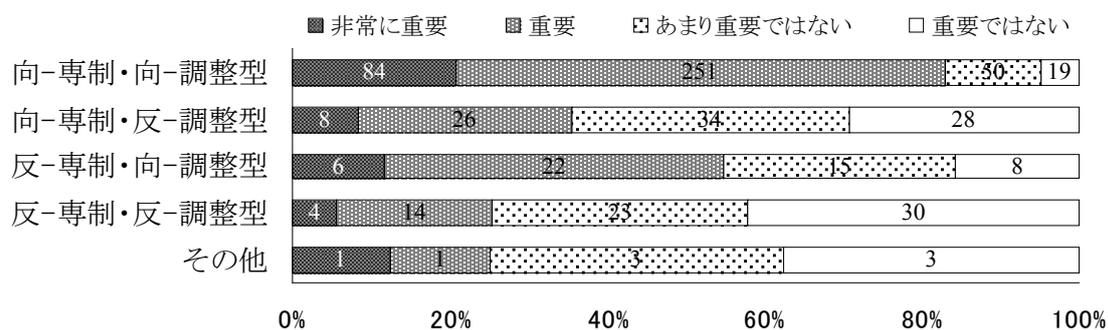


図 5-2a 学部の壁を越えた充実した教育課程の構築（学長）

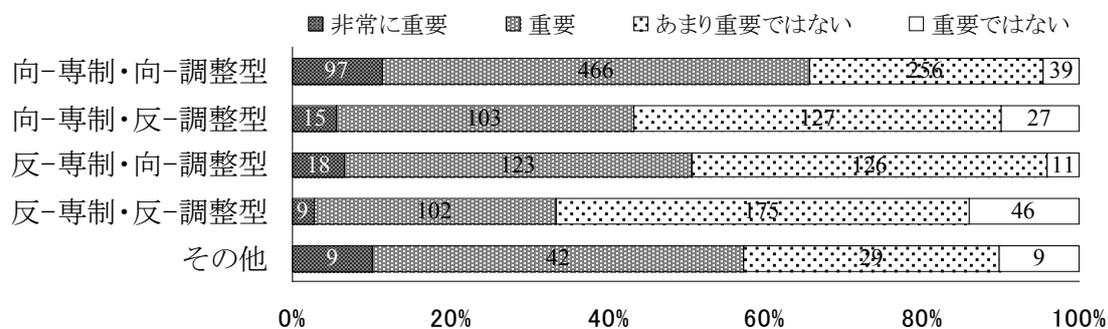


図 5-2b 学部の壁を越えた充実した教育課程の構築（学部長）

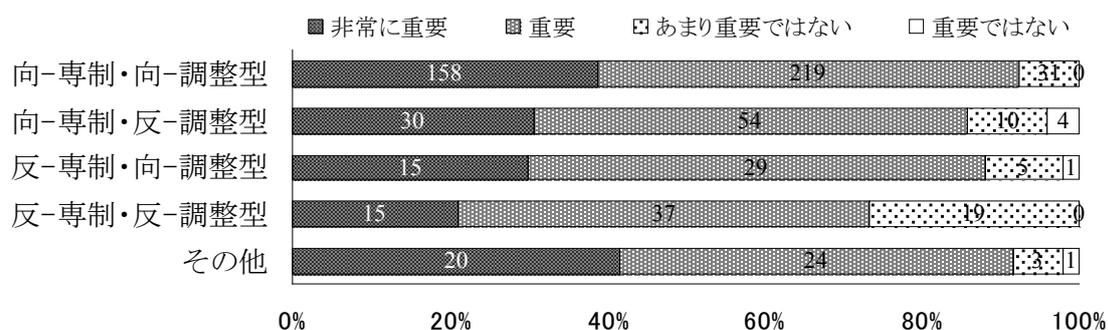


図 5-3a 先進的な取組に対する学外からの財政支援（学長）

っている。しかしながら、学長・学部長ともにリーダーシップ・ストラテジーによる回答傾向のちがいがあがる。学長と学部長のいずれも、先進的な取組に対する学外からの財政支援を重要とする回答の割合には明瞭な規則性がないものの、その他を除くと向-専制・向-調整型で支援を重要とする割合が最大となる。こうした傾向から、外的環境への適応が主な目的として設定された結果、副次的に調整が必要となるがゆえに向-専制・向-調整型のストラテジーが選ばれていると考えられる。

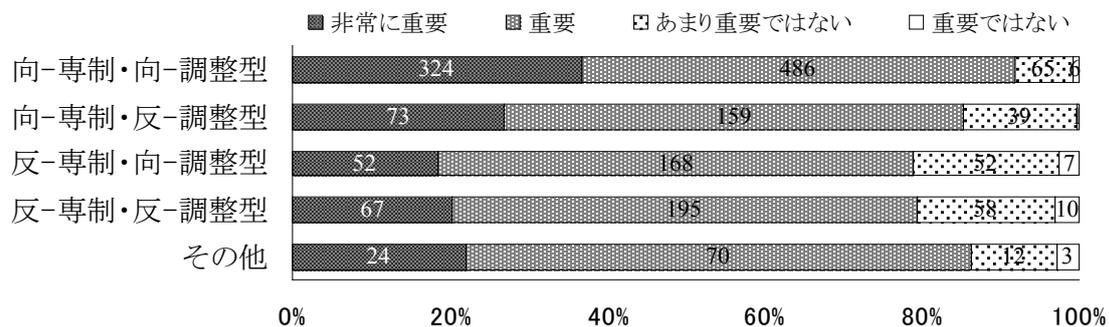


図 5-3b 先進的な取組に対する学外からの財政支援（学部長）

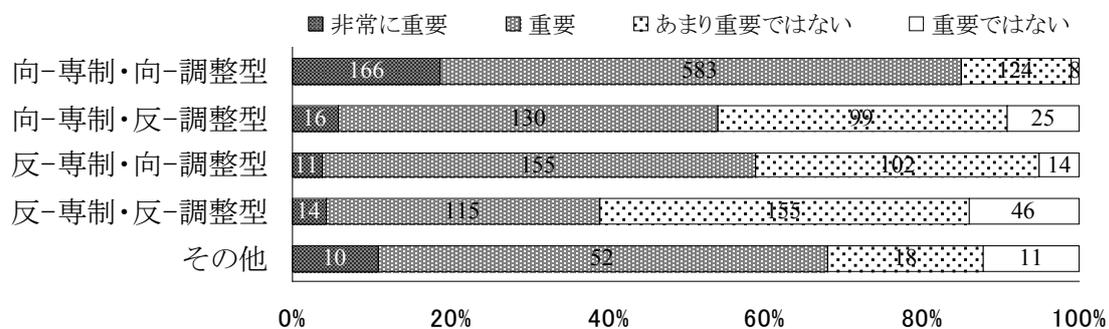


図 5-4 学部の方針を全学的意思決定に反映すること（学部長）

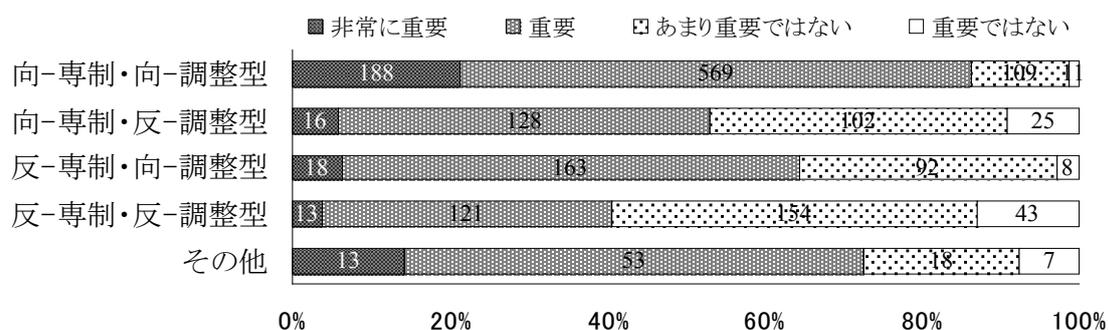


図 5-5 全学の方針に基づく学部運営（学部長）

なお、高等教育政策が外的環境として立ち現れるのは主として学長の場合であって、学部長にとって直接的な外的環境を構成するのは学長などの大学経営陣であろう⁷⁾。学部長が外的環境に対していかなる行動方針に沿って臨んでいるのかについて検討するため、「学部の方針を全学的意思決定に反映すること」、「全学の方針に基づく学部運営」が学部長にどのくらい重視されているかを図 5-4 および図 5-5 に示す⁸⁾。より注意が払われるべきは、向-専制・向-調整型の学部長が全学的な決定に影響力を行使することを重要としていると

同時に、全学の方針に従うことも重要としている点である。全学に対する学部長の影響力が組織成員に非公式な恩恵をもたらすがゆえに、学部長は組織成員に非公式な指導を与える手がかりが得られることになる（Luhmann 前掲書, 83-93 頁）。これが正しければ、全学の方針に従いながら全学に影響力を行使するという学部長の行動方針は、優れて戦術的なものとして理解する必要があるだろう。ただし、全学に対して教授会が影響力を行使できるとする学部長の期待が実際に成就するかどうかは、全学的な意思決定の過程で学部長が学長との間にどのくらい相互行為の余地を獲得できるかにかかっている。

3-2 リーダーシップ・ストラテジーの決定に関する予測

これまでの検討から、組織規模や外的環境、そして意思決定過程における相互行為の余地が学長と学部長によるリーダーシップ・ストラテジーの決定に寄与していると考えられる。だが、学長が自らに集中化される権限を専横的かつ高リスクな決定に陥ることなく行使する機制を調達できているのか、外的環境としての諸施策にただ同調的な行動をとるよう社会化されるにとどまっていないか、学長への権限集中が学部におけるリーダーシップの社会化に変化を引き起こしていないかなど、大学ガバナンスの課題を特定化するにあたって検討すべき論点がのこされている。このため本項では、3.3 で行うリーダーシップ・ストラテジーの決定に影響をおよぼす要因の分析に先立ち、国と設置者、教授会間の関係性において学長や学部長がストラテジーを決定するメカニズムに関して、あらかじめ3つの予測を立てておく。

教授活動に必要な高度に専門化した知識や技能が分散している大学においては、設置者は調整不良が生じて効率性が損なわれることがないよう組織内要因を基本的に尊重せざるをえない（Milgrom & Roberts 訳書 1997, 26-32 頁）。また、March（訳書 1977, 37-44 頁）によれば、組織規模が大きくなるにつれて、過程別組織の有利さの限界増量はしだいに減少し、同時に調整費用も増大する。リーダーシップ・ストラテジーが組織のパフォーマンスを重視して決定されているのであれば、設置している学部や学科の数が多いほど調整の問題に関心を示すはずである。2.2 では、組織の規模と向・専制・向・調整型のリーダーシップ・ストラテジーが一定の対応関係にあった。一方、学部の壁を越えた教育課程の構築に対する要請や先進的取組への資源配分、学部長の場合は全学の方針や全学的な決定のような外的環境要因も、学長や学部長がリーダーシップ・ストラテジーを決定する際のインセンティブとして作用している。これら外的環境が学長や学部長にとって相対的に強いインセンティブである場合、設置学部・学科数のような組織内要因がリーダーシップ・ストラテジーの決定におよぼす直接的な影響力は、外的環境要因にくらべて小さくなる。したがって、リーダーシップ・ストラテジーの決定に対する組織内要因と外的環境要因の効果は、次のように予測される。

予測 1 設置学部数が多い大学または設置学科数が多い学部ほど、向・専制・向・調整型または反・専制・向・調整型のリーダーシップ・ストラテジーが採用される。

予測 2-1 学部の壁を越えた教育課程や先進的取組への資源配分を重要とみなしている学長・学部長ほど、リーダーシップ・ストラテジーとして向・専制・向・調整型を選ぶようになる。

予測 2-2 全学方針に即した学部運営、学部方針を全学的決定に反映することを重要とする学部長ほど、向・専制・向・調整型のリーダーシップ・ストラテジーを選びがちになる。

リーダーシップ・ストラテジーの決定には、外的環境要因や組織規模のような比較的固定化された組織内要因のみならず、学長と学部長の間にどのくらい相互行為の余地があるのかといった多分に流動的な組織内要因が関係している。利益を求めて相互に打つ手が相手にとって次に利用できる可能性を決め、かかる相互的な決定を互いにコントロールしようとする場合、相互行為が成り立つ（Goffman 訳書 1985, 24-26 頁）。前項でみた全学の方針に従いながら全学に影響力を行使しようとする学部長の行動方針や、村澤（2009, 14-16 頁）が指摘する教授会の自治的性格を弱めたいとする学長とそれを強めようとする学部長による認識上の対立などは、相互行為が生まれる淵源になりうる。だが、相互行為の過程で効率性が重んじられるかぎり、リーダーシップ・ストラテジーは調整の機能が損なわれないよう決定せざるをえない。それゆえ学長や学部長は、自らが専横な指導者になるのを基本的に差し控え、仮に相手が専横な人物であったとしても、学長と学部長のいずれかが過度な緊張を避けるよう調整型のリーダーシップ・ストラテジーを発達させて相互行為を続けようとする。状況によっては、全学に影響力を行使しようとする学部長の行動に対し、学長が寛大に応じるケースもあろう。さらに、大学ガバナンスが国の高等教育政策による一方的な管理でないならば、学長と学部長の相互行為は外的環境要因とさほど変わらない程度にリーダーシップ・ストラテジーの決定を左右することになる。

前述した理由から、学長・学部長間の相互行為にもとづくリーダーシップ・ストラテジーの決定に関する予測を次のように立てておく。

予測 3-1 学部長の多くが反・調整型のリーダーシップ・ストラテジーを採用している場合、学長のストラテジーは向・調整型となり、学長が反・調整型である場合、学部長は向・調整型のストラテジーを採用する。

予測 3-2 全学の方針に従った組織運営が重要であるとする学部長を多く任命している場合であっても、学長が反・調整型のリーダーシップ・ストラテジーを選ぶことはなく、学部の方針を全学的な決定に反映することを重要とする学部長を多く任命している学長ほど向・調整型のストラテジーを採用する。

予測 4 学長によるリーダーシップ・ストラテジーの決定は学部長の決定に、学部長の決定は学長の決定に対して、学部の壁を越えた教育課程や先進的取組への資源配分(学部長の場合は全学の方針に従う、学部方針を全学的決定に反映する)と同程度に影響力をもつ。

3-3 リーダーシップ・ストラテジーの規定要因分析

2.2 で分類したリーダーシップ・ストラテジーは、順序性のない3つ以上のカテゴリからなる名義尺度である。この名義尺度を被説明変数とし、設置者などの質的変数と設置学部・学科数のような連続量を同時に説明変数として用いつつ、それら複数の説明変数の効果をコントロールした分析を行うため、ここでは多項ロジスティック回帰分析を適用する。

説明変数は学長または学部長の年齢、設置者の別に関する基本属性に加え⁹⁾、前項で導出した予測に従って、設置学部・学科数、学部の場合は主たる専攻分野といった固定的な組織内要因、相互行為の相手となる学長または学部長のリーダーシップ・ストラテジーのような流動的な組織内要因¹⁰⁾、学部の壁を越えた教育課程への要請や先進的取組への資源配分のような外的環境要因(をどのくらい重視しているか)とする。なお、ここでは分析モデルが複雑にならないようパラメータ数を節約することにし、交互作用項は投入しない。被説明変数については、ケース数をなるべく確保するため、反・専制・反・調整型とその他を合併したものを便宜的に基準カテゴリとした。

表 5-4a および表 5-4b は、多項ロジスティック回帰分析を学士課程教育調査のデータに適用した結果である。B はロジスティック回帰係数であり、説明変数が被説明変数におよぼす効果の大小と正負の向きをあらわす。このロジスティック回帰係数は標準化されたものではないので、ロジスティック回帰係数×単位とする値について指数を求めたオッズ比(Exp(B))を合わせて示しておく。

まず、リーダーシップ・ストラテジーの決定に対する基本属性の効果をみると、学長の場合のみ、年齢がいずれも有意な負の値を示している。学長の年齢の得点が1点上昇するごとに各ストラテジーが選ばれるオッズ(選ばれる確率/選ばれない確率)は、向・専制・向・調整型が.613倍、向・専制・反・調整型が.608倍、反・専制・向・調整型が.497倍、すなわち学長が年長者であるほど反・専制・向・調整型のリーダーシップ・ストラテジーを相対的に選ばなくなる傾向にある。設置者の効果については、公立大学の学長である場合、リーダーシップ・ストラテジーを反・調整型に決定する傾向がややみられ、オッズ比は向・専制・向・調整型が.420、反・専制・向・調整型が.446である。ただし、後者に関しては統計的な有意差が認められない。学部長の場合、向・専制・向・調整型で国立大学が1.575、公立大学が1.747のいずれも有意な正の効果があらわれ、国立大学の学部長のみ反・専制・向・調整型に対して10%水準で負の有意傾向を示している。このことは、学長への権限集中による影響力が私立より国公立の大学に対して若干強く働いていることを意味するものであるかもしれない。

表 5-4a 学長のリーダーシップの規定要因分析（多項ロジスティック回帰）

説明変数	被説明変数					
	向・専制・向・調整型		向・専制・反・調整型		反・専制・向・調整型	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
定数	-3.560 [†]		-.769		-1.300	
年齢（学長）	-.489*	.613	-.498*	.608	-.699**	.497
設置者ダミー						
国立大学	-.017	.983	.159	1.172	-.108	.898
公立大学	-.868*	.420	-.291	.747	-.807	.446
組織規模（設置学部数）	.051	1.052	-.058	.944	.035	1.036
学部長リーダーシップの%						
向・専制・向・調整型	.954 [†]	2.595	.626	1.871	.304	1.356
向・専制・反・調整型	.924	2.520	1.195 [†]	3.304	-.086	.918
反・専制・向・調整型	1.587*	4.887	1.334	3.794	1.463	4.318
学部の壁を越えた教育課程	1.825*	6.201	.647 [†]	1.910	1.050**	2.858
学外からの財政支援	.598*	1.819	.383	1.467	.369	1.447
全学の方針に基づく学部運営	.065	1.067	.154	1.167	.286	1.331
学部方針を全学的決定に反映	.260	1.296	.227	1.255	.216	1.241
-2 log likelihood				933.448		
χ^2				139.693		
df				33		
N				549		
Cox & Snell R ²				.225		
Nagelkerke R ²				.259		

[†]p<.10, *p<.05, **p<.01

表 5-4b 学部長のリーダーシップの規定要因分析（多項ロジスティック回帰）

説明変数	被説明変数					
	向・専制・向・調整型		向・専制・反・調整型		反・専制・向・調整型	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
定数	-8.797**		-2.337*		-3.031**	
年齢（学部長）	-.021	.979	.018	1.018	-.024	.976
設置者ダミー						
国立大学	.454*	1.575	.229	1.258	-.425 [†]	.654
公立大学	.558*	1.747	-.105	.900	-.074	.928
組織規模（設置学科数）	.248**	1.281	-.074	.928	.246**	1.279
主専攻分野						
人文・芸術・教育・社会	.269	1.309	-.032	.969	.016	1.016
保健	.399	1.490	.277	1.320	.028	1.029
理学・工学・農学・商船	.029	1.029	-.591 [†]	.554	-.113	.893
学部長リーダーシップのダミー						
向・専制・向・調整型	.522*	1.685	.458	1.580	.140	1.150
向・専制・反・調整型	.540 [†]	1.715	.568	1.765	.386	1.471
反・専制・向・調整型	.158	1.171	-.036	.964	.179	1.196
学部の壁を越えた教育課程	.461**	1.586	.150	1.162	.449**	1.566
学外からの財政支援	.373**	1.452	.246*	1.278	.193	.824
全学の方針に基づく学部運営	1.105**	3.020	.245 [†]	1.278	.168	1.183
学部方針を全学的決定に反映	1.020**	2.772	.007	1.007	.416**	1.516
-2 log likelihood				3393.055		
χ^2				592.749		
df				42		
N				1693		
Cox & Snell R ²				.295		
Nagelkerke R ²				.321		

[†] $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

次に、組織規模の B とオッズ比をみると、学長がリーダーシップ・ストラテジーを決定するにあたってほぼ影響力がなく、学部長が向・専制・向・調整型、反・専制・向・調整型のストラテジーを選びやすくなる効果がわずかに認められる程度でしかない。したがって、設置学部・学科数の多さが向・専制・向・調整型または反・専制・向・調整型のリーダーシップ・ストラテジーの決定に結びつくとした予測 1 はあまり適合しない（主たる専攻分野は固定的な組織内要因ではあるが、理学・工学・農学・商船が向・専制・反・調整型に対して 10% 水準で負の有意傾向があるくらいで目立った効果がない）。

今度は、リーダーシップ・ストラテジーの決定に対する外的環境要因の効果を確認する。学長においては、学部の壁を越えた教育課程の向・専制・向・調整型に対するオッズ比が 6.201 と、向・専制・反・調整型の 1.910、反・専制・向・調整型の 2.858 にくらべて大きい。先進的取組への資源配分の効果は向・専制・向・調整型だけが有意で、オッズ比は 1.819 となっている。これに対して学部長の場合、学部の壁を越えた教育課程は反・専制・向・調整型に対して有意な効果がなく、向・専制・向・調整型と反・専制・向・調整型への有意な正の効果があるものの、オッズ比はいずれも 1.6 未満である。先進的取組への資源配分に関しても、向・専制・向・調整型のオッズ比が 1.452 と最大となっているが、反・専制・向・調整型の 1.278 とさほど変わらない。ただし、全学の方針に従った学部運営、学部方針を全学的決定に反映しようとするものの効果はいずれも向・専制・向・調整型に対して最も大きく、オッズ比は前者が 3.020、後者が 2.772 となる。このように、外的環境要因を重視しているほど向・専制・向・調整型を選ぶとした予測 2-1 および予測 2-2 は、部分的に適合している。

学長・学部長間の相互行為がもたらす効果については、相互行為の相手が反・調整型に傾くと調整の機能を調達するよう向・調整型のストラテジーを発達させるとした予測 3-1、学部長との相互行為において学長は専横になることなく寛大に応じるとした予測 3-2 のいずれにも適合しない。向・専制・反・調整型の学部長の割合が大きいほど学長のリーダーシップ・ストラテジーは向・専制・向・調整型となるが、オッズ比は向・専制・反・調整型がやや上回っている（向・専制・向・調整型が 2.520 で有意差が認められないのに対して、向・専制・反・調整型が 3.304 で、10% 水準ではあるが有意傾向にある）。また、統計的に有意ではないため解釈はしないが、反・専制・向・調整型の学部長を多く任命している学長の場合、オッズ比は向・専制・向・調整型が 4.887、向・専制・反・調整型が 3.794、反・専制・向・調整型が 4.318 と相対的に大きい。一方、学長が向・専制・反・調整型である場合、学部長に対する効果は向・専制・向・調整型と向・専制・反・調整型とで変わらない（オッズ比は前者が 1.715 で有意傾向にあり、後者については 1.765 で有意差がない）。なお、全学の方針にもとづく組織運営や学部方針を全学的決定に反映することを学部長がどのくらい重要とみなしているかは、学長のリーダーシップ・ストラテジーの決定に対して有意な効果をおよぼしていない。

最後に、リーダーシップ・ストラテジーの決定には、学長と学部長のストラテジーが相

互に決定している部分がある。しかしながら、学部の壁を越えた教育課程や先進的取組への資源配分（学部長の場合は全学の方針に従う、学部方針を全学的決定に反映する）といった外的環境要因に比べ効果が小さく不明瞭であるため、予測4は適合的ではない。

4. 結論

これまでの分析から得られた結果を、国・設置者・教授会の三者間関係に注意しながら整理すると、概ね以下の3つの知見へと要約できる。(1)学長のリーダーシップ・ストラテジーの決定は、国の方針に従って学長自らへの権限集中を主軸としているが、単純に専制的であるばかりでなく、基本的には調整の機能が尊重されている。(2)ただし、指導・統制の下位ストラテジーとしてのセンター等の設置や専門スタッフの配置、教員顕彰と教育業績評価による是認と尊重は、教授会に対して専制的に作用する可能性がある。(3)また、リーダーシップ・ストラテジーの決定にあたって、外的環境への適応が組織規模や相互行為といった組織内要因に優先されがちで、調整機能の調達が組織成員への指導・統制と同じように尊重されているわけではない¹⁴⁾。

上記の知見は、国の政策が大学にとって強力な外的環境として位置するようになることで、設置者の教授会に対する指導・統制が強まるといった関係性をあらわしている。だが、大学ガバナンスの課題は、学長への権限集中によって指導・統制が強化されること自体ではなく、調整不良による効率性の低下を招く可能性がある点に求められる。指導・統制の権限を組織パフォーマンスが損なわれることなく学長に集中させるには、専門的な知識を有する組織成員からなる教授会との調整が不可欠である。これが広く理解されているからこそ、向-専制・向-調整型のリーダーシップ・ストラテジーが多くの学長に採用されるのだろう。しかしながら、指導・統制と調整を両立しようというストラテジーは、ややアノミックな性格を帯びている。

全学の方針に従いながら全学に影響力を行使するといった学部長の行動方針にみられるように、教授会の学部長に対する期待は弱まってはいても恐らく小さなものではない。ところが、このような教授会の期待は、調整より指導・統制に主要な関心が払われる状況にあっては成就しにくい。この期待外れが適切に処理されない場合、教授会を主宰する学部長と組織成員の間には陰に陽に緊張や対立が昂じていく。結果的に、学長のリーダーシップ・ストラテジーが向-専制・向-調整型であったとしても、設置者と教授会間に情報の非対称性が発生して調整機能の調達は滞るようになる。

設置者と教授会が相互に抱くアノミックな期待は、中長期的にみれば大学ガバナンスの解体をもたらし、大学の価値を自ら貶めるリスクを抱えている。学長への権限集中を通してのリーダーシップ強化が指導・統制を中心にした管理的な組織運営に帰着するしかないならば、伝統的な価値の継承や新たな価値の創造は覚束ない。現在、日本の大学ガバナンスに求められる課題とは、設置者と教授会間に調整機能を実装するための、周到に設計された崇高なリーダーシップ・ストラテジーの彫琢である。

<注>

- 1) 給与・賞与などは労働組合の主な関心事であるのみならず、離職や職務不満の要因になることが広く知られている（中村 2001, 23-29 頁）。
- 2) 「非常に重要」または「重要」と回答している場合は向・専制または向・調整、「重要ではない」または「あまり重要でない」と回答しているものは反・専制または反・調整に分類した。
- 3) 単科大学では学部間、一学科制の学部では学科間の調整が不要であるにもかかわらず、大部分が何らかの回答をしている。ここには国に対する設置者や教授会のイエス・テンデンスが疑われるが、学長・学部長のリーダーシップ・ストラテジーが一定程度あらわれている可能性も否定できないことから、単科大学や分析から除外しないこととした。
- 4) 図示はしないが、学部長のリーダーシップ・ストラテジーを設置学科数ではなく、大学の設置学部数別にみると、設置学科数別にみた場合ほどパターンの割合に大きなちがいが無い。
- 5) 予算や施設・設備の計画は学長を中心とする役員会や理事会が決定するとしても、教学関係の決定は高度な専門知識をもつ組織成員から構成される教授会に頼らざるをえない。また、すべての関係者の声を代表していることが人々から公正とみなされる手続きの1つの特徴であることを想起すれば、調整のためのコストは負担せざるをえなくなる（Folger & Cropanzano 1998, p.xxiii）。
- 6) 義本（2009, 66 頁）は、国立大学法人運営費交付金や私立大学等経常費補助などの基盤的経費を補完するものとして GP（Good Practice）事業をはじめとする「国公立大学を通じた大学教育改革の支援」が拡大してきた側面があるとしている。
- 7) 文部科学省による競争的資金配分システムである GP 事業などは、大学全体としての取組にくらべて学部・学科を単位とした取組が採択される機会が著しく乏しい（村山 2009, 114-120 頁）。したがって、先進的取組に対する学外からの財政支援が外的環境として認識されやすいのは、相対的にみて学部長より学長であろう。
- 8) これら2つの変数間の関連度を-1 から 1 の値によって示す γ 値を算出したところ、.380 と弱い正の関連が確認された。
- 9) 年齢を説明変数として分析に投入する理由は、年齢が組織の練度にちがいを生む可能性や定年制のもとで年齢が学長のリーダーシップ・ストラテジーの決定に影響する可能性を考慮し、学長・学部長の年齢をコントロールすることにした。なお、この変数は平成 24 年 5 月 1 日時点の年齢を尋ねたもので、40 歳未満=1 点、40 歳~44 歳=2 点、45 歳~49 歳=3 点、50 歳~54 歳=4 点、55 歳~59 歳=5 点、60~64 歳=6 点、65 歳以上=7 点とする順序尺度となっている。設置者については、設置者間で管理運営に対する学長の責任の所在にちがいがあつた点を考慮するのが望ましいと考えたためである。基準カテゴリは十分なケース数のある私立大学とした。また、学部の主たる専攻分野は、扱う対象が抱えているリスクの大きさに応じて指導・統制に関わる構造やルーティンが異なると考え、分析に投入することにした。基準カテゴリは家政とその他（を合併したもの）である。

- 10) リーダーシップ・ストラテジーは、学長と学部長間で操作化の方法がちがっている。表 4a は各リーダーシップ・ストラテジーが学長の任命する学部長の間で採用されている割合、表 4b は学部長を任命した学長がいずれのリーダーシップ・ストラテジーを採用しているのかを示すダミー変数となっている。後者の基準カテゴリは、被説明変数の基準カテゴリに合わせて、反・専制・反・調整型とその他を合併したものを選んだ。
- 11) ただし、リーダーシップ・ストラテジーの決定に対する外的環境要因の効果が限定的なものである点に注意されたい。モデルの適合度をあらわす指標である Cox & Snell R^2 と Nagelkerke R^2 の 2 つの疑似決定係数は、学長がいずれも .250 前後、学部長が .300 前後とあまり大きくない。このことは、国・設置者・教授会間に完全に垂直的な関係性が成り立っているわけではなく、設置者が国に対して、教授会が設置者に対して一定の独立性を保ち続けていることの証左かもしれない。

引用文献

- Folger, R., & Cropanzano, R. 1998, *Organizational Justice and Human Resource Management*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Friedberg, E. 1972, *L'Analyse Sociologique des Organisations*, dans la Série "Les dossiers pédagogiques du formateur", Paris, GREP. (1989=船橋晴俊・クロード・レヴィ=アルバレス訳 『組織の戦略分析—不確実性とゲームの社会学—』 新泉社).
- 淵上克義 2002, 『リーダーシップの社会心理学』 ナカニシヤ出版。
- Goffman, E. 1961, *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, The Bobbs-Merrill Company, Inc. (1985=佐藤 毅・折橋徹彦訳 『ゴッフマンの社会学 2 出会い—相互行為の社会学—』 誠信書房).
- Luhmann, N. 1964, *Funktionen und Folgen formaler Organisation*, Duncker & Humblot, Berlin. (1996=沢谷 豊・長谷川幸一訳 『公式組織の機能とその派生的問題 (下巻)』 新泉社).
- March, J.G., Simon, H.A. 1958, *Organizations*, Wiley & Sons, Inc. (1977=土屋守章訳 『オーガニゼーションズ』 ダイヤモンド社).
- May, D.R., Chan, A.Y.L., Hodges, T.D., Avolio, B.J. 2003, Developing the Moral Component of Authentic Leadership, *Organizational Dynamics*, Vol. 32, No. 3, pp. 247-260.
- Milgrom, P., & Roberts, J. 1992, *Economics, Organization & Management*, Prentice Hall, Inc. (1997=奥野正寛・伊藤秀史・今井晴雄・西村理・八木甫訳 『組織の経済学』 NTT 出版).
- 村澤昌崇 2009, 「日本の大学組織—構造・機能と変容に関する定量分析—」、『高等教育研究』 第 12 集, 7-27 頁。

- 村山詩帆 2010, 「第 5 章 競争的資金の配分を通じた大学教育改革の効果と課題—GP (Good Practice) 事業に照準して—」、広島大学高等教育研究開発センター編 『大学における教育内容・方法等の大学教育改革に関する調査分析』 113-129 頁。
- 中村二郎 2001, 「誰が企業を辞めるのか—離職性向と企業内におけるマッチング—」、猪木武徳・連合総合生活開発研究所編 『「転職」の経済学—適職選択と人材育成—』 東洋経済新報社, 21-44 頁。
- 大崎 仁 2012, 「大学のガバナンスとは」、『IDE 日本の高等教育—大学ガバナンス再考—』 No.545, 4-12 頁。
- Parsons, T. 1951, *The Social System*, the Free Press. (1974=佐藤 勉訳 『現代社会学体系 14 社会体系論』 青木書店)。
- 佐々木 薫 1970, 「実験的接近—リーダーシップの規定要因について—」、『年報社会心理学 (リーダーシップ—集団過程の社会心理学—)』 第 11 号、勁草書房, 23-40 頁。
- Simon, H.A. 1945, *Administrative Behavior*, The Free Press. (2009=二村敏子・桑田耕太郎・高尾義明・西脇暢子・高柳美香訳 『経営行動』ダイヤモンド社)。
- Stogdill, R.M. 1974, *Handbook of Leadership: a Survey of Theory and Research*, The Free Press.
- 潮木守一 2002, 「市場競争下の大学経営」、『高等教育研究—大学の組織・経営再考—』 第 5 集, 7-25 頁。
- 義本博司 2009, 「GP 政策の全体像と推移」、『IDE 日本の高等教育—GP の光と影—』 No.516, 60-67 頁。

第6章 学位授与方針の策定過程における学長のリーダーシップ

村山 詩帆（佐賀大学）・丸山和昭（福島大学）

1. はじめに

2010年6月、2011年4月1日をもって「学校教育法施行規則」等を改正する文部科学省令が発出され、大学の教育研究活動等の状況を公表することが義務化された。また、社団法人日本私立大学連盟は、2011年に発行した「大学の情報公表義務化と三つの方針」において、入学者受入の方針、教育課程編成・実施の方針、学位授与の方針からなる「三つの方針」が教育研究情報公表の中心であるとした。これら三つの方針が「大学に期待される取組」として明記されたのは、2008年12月に中央教育審議会が答申した「学士課程教育の構築に向けて」においてである。だが、学校教育法施行規則第172条の2に明記されているのは、三つの方針のうち、入学者受入の方針だけでしかない。教育課程編成・実施の方針、学位授与の方針（以下、学位授与方針と略記）を定めるかどうかは、厳密には各大学の判断に委ねられていたのである。

第5章において、学長のリーダーシップ・ストラテジーが基本的に調整の機能を尊重するものである一方、ストラテジーの決定にあたって、指導・統制が調整機能の調達に優先されがちとなる可能性について問題提起した。大学教育改革において、調整機能よりも指導・統制に偏重したリーダーシップによる失敗事例が認められるならば、単純に学長への権限集中化を進めるだけでは大学ガバナンスにとって望ましい結果をもたらさないことが傍証されるであろう。そこで本章では、学位授与方針の策定過程に注目し、ごく簡単にはあるが学位授与方針が策定されるまでの意思決定に関するケース・スタディを行い、日本の大学におけるリーダーシップに必要な課題を明らかにしておきたい。

2. 学位授与方針の策定状況

「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査」（以下、学士課程教育調査と略記）は、学長に対して「全学の学位授与の方針」を定めているかどうか、定めている場合、「全学の学位授与の基本方針」、「共通・教養教育」、「学部・学科の方針の指針」のいずれを定めているかについて回答を求めている。

表6-1は、全学の学位授与方針の有無とその内訳を、設置者と設置学部数の別に示したものである。ここからは、「全学の学位授与の方針」は設置者によって策定状況が異なっているが、全体で見ると約83%もの大学が策定している。また、注目すべきことに、「共通・教養教育」についても方針を定めている大学がみられ、国立大学では約46%に達している。共通・教養教育の実施組織の大部分が学生募集定員を有していないことを考慮すれば、共通・教養教育よりも学部・学科の方針を優先的に策定する必要があるように思われる。あるいは全学の学位授与方針を定めている場合、教養学部のみを設置する大学を除けば、共

通・教養教育の実施組織にあえて学位授与方針を策定する必然性はないはずである¹⁾。

この点について検討するため、設置者・大学規模別にみた学位授与方針の策定パターンを図6-1に示す。「全学+共通・教養+学部・学科」は全学の学位授与の基本方針、共通・教養教育、学部・学科の方針の指針すべてを策定しているケース、「全学+学部・学科、共通・教養+学部・学科」は全学の学位授与の基本方針と学部・学科の方針の指針、または共通・教養教育と学部・学科の方針の指針のいずれかの組み合わせにより方針を策定しているケース、「全学のみ、全学+共通・教養、共通・教養のみ」は全学の学位授与の基本方針のみ、全学の学位授与の基本方針と共通・教養教育、共通・教養教育のみのいずれかの組み合わせで方針を策定しているケース、「学部・学科のみ」は学部・学科の方針の指針のみを策定しているケースを意味する。

図を参照するかぎり、全学や学部・学科の方針にくわえて共通・教養教育、学部・学科についても学位授与方針または指針を策定している「全学+共通・教養+学部・学科」の割合が国立大学では40%以上と大きく、私立大学と公立大学でも20%を上回っている。この原因は定かではないが、中教審答申に対して過剰同調ともいえる大学側の適応行動が引き起こされている。一方、全学の学位授与方針や共通・教養の方針が策定されてはいる

表6-1 設置者・大学規模別にみた学位授与の方針の策定状況

設置者	設置 学部数	全学の学位授与 の方針		全学の学位授与 の基本方針		共通・教養教育		学部・学科の方針 の指針	
		度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
国立	単科	2	100.0	2	100.0	2	100.0	2	100.0
	2学部	19	82.6	17	73.9	7	30.4	13	56.5
	3学部	6	75.0	5	62.5	4	50.0	4	50.0
	4~6学部	19	86.4	16	72.7	9	40.9	16	72.7
	7学部以上	19	90.5	18	85.7	13	61.9	18	85.7
	計	65	85.5	58	76.3	35	46.1	53	69.7
公立	単科	10	100.0	9	90.0	5	50.0	5	50.0
	2学部	17	58.6	14	48.3	5	17.2	14	48.3
	3学部	12	66.7	8	44.4	4	22.2	11	61.1
	4~6学部	12	80.0	10	66.7	5	33.3	10	66.7
	7学部以上	2	50.0	1	25.0	1	25.0	2	50.0
	計	53	69.7	42	55.3	20	26.3	42	55.3
私立	単科	17	77.3	14	63.6	7	31.8	54.5	54.5
	2学部	160	85.1	135	71.8	50	26.6	54.3	54.3
	3学部	99	86.1	65	56.5	24	20.9	73.0	73.0
	4~6学部	125	85.0	77	52.4	42	28.6	74.8	74.8
	7学部以上	49	86.0	37	64.9	24	42.1	80.7	80.7
	計	450	85.1	328	62.0	147	27.8	354	66.9
全体		568	83.4	428	62.8	202	29.7	449	65.9

ものの、「全学のみ、全学+共通・教養、共通・教養のみ」のように、学部・学科の方針の指針が定められていない大学が一定程度の割合でみられる。

当然のことながら、単科大学であれば学部・学科の方針の指針はあえて定める必要性は

ない。しかしながら、複数の学部を設置する大学であっても「全学のみ、全学+共通・教養、共通・教養のみ」が存在することから、これらには、全学的な方針の策定には成功したものの、学部・学科の学位授与方針の策定に失敗しているケースが含まれている可能性が考えられる。あるいは、全学的には学位授与方針が策定されていなくても、学部・学科が方針を策定している可能性も否定できない。

これらの可能性について検討するため、大学としての学位授与方針の策定パターンによって学部における学位授与方針の策定状況がどう変わるのかを示したのが図2である。な

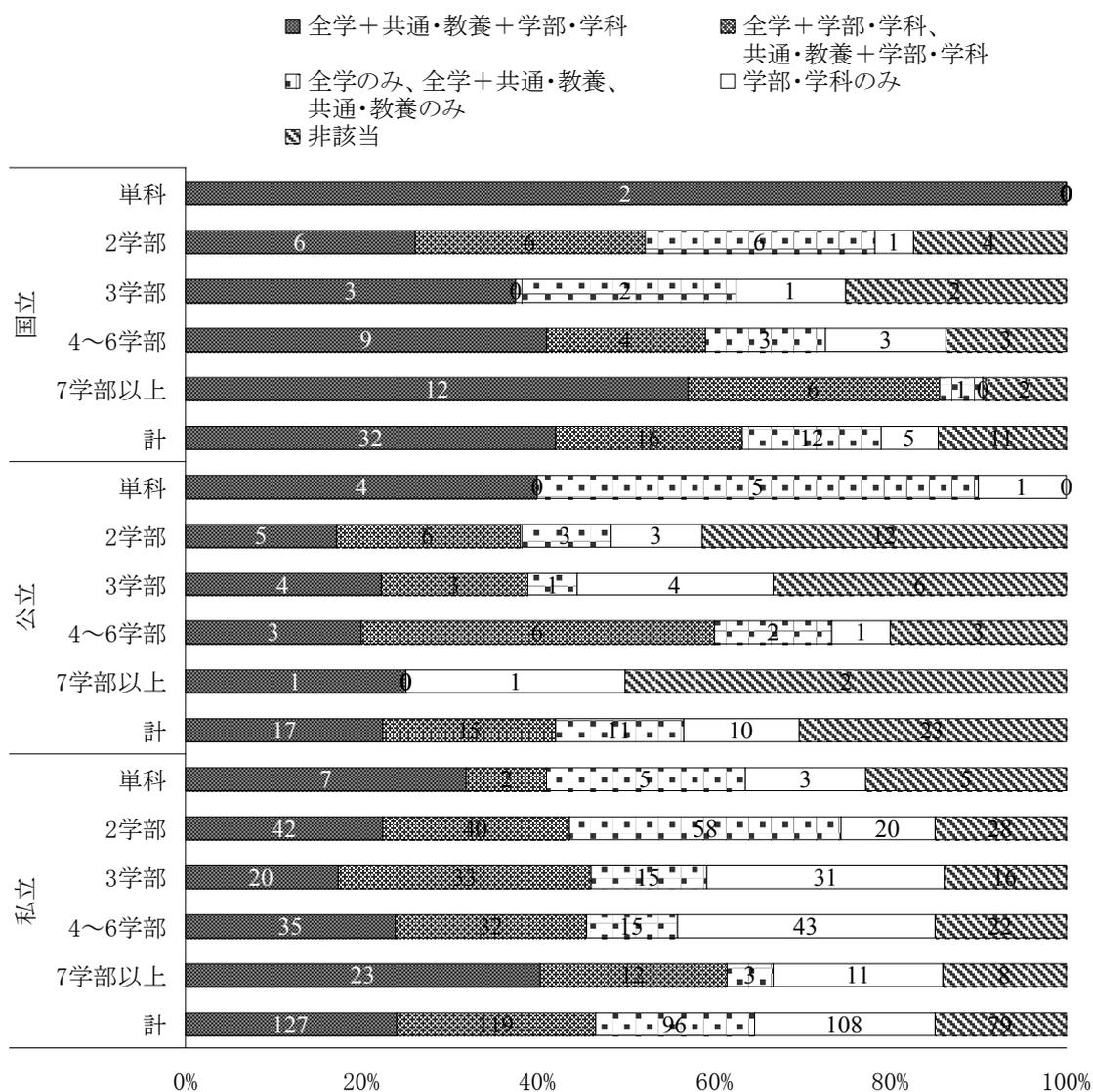


図6-1 設置者・大学規模別にみた学位授与方針の策定パターン

お、学部における学位授与方針の策定状況を尋ねる質問に対する回答は「学部で独自に検討・決定」、「学部で検討した後、全学的な審議を経て決定」、「全学共通の指針が存在し、

それに沿って学部で検討・決定」の3つの選択肢からいずれかを選ぶようになっている。学部としての学位授与方針を明文化していない場合は「非該当」にしてある。

図からは、「全学+共通・教養+学部・学科」、「全学+学部・学科、共通・教養+学部・学科」、「学部・学科のみ」のように、全学的に学部・学科の方針の指針を定めているにもかかわらず、学部の側で学位授与方針を策定していないケースが無視できない割合を占めていることがわかる。また、「全学のみ、全学+共通・教養、共通・教養のみ」のように、全学的に学部・学科の方針の指針を定めていない場合であっても、学部で学位授与方針を策定しているケースが目立つが、それでも国立大学では20%弱、公立大学と私立大学では30%強が策定していない。大学としていずれの学位授与方針も定めていない「非該当」のケースについては、学部が大学からの指示を待たずに学位授与方針を定めているケースが、私立大学に多くみられる。ただし、とりわけ公立大学では、学位授与方針の策定に関する

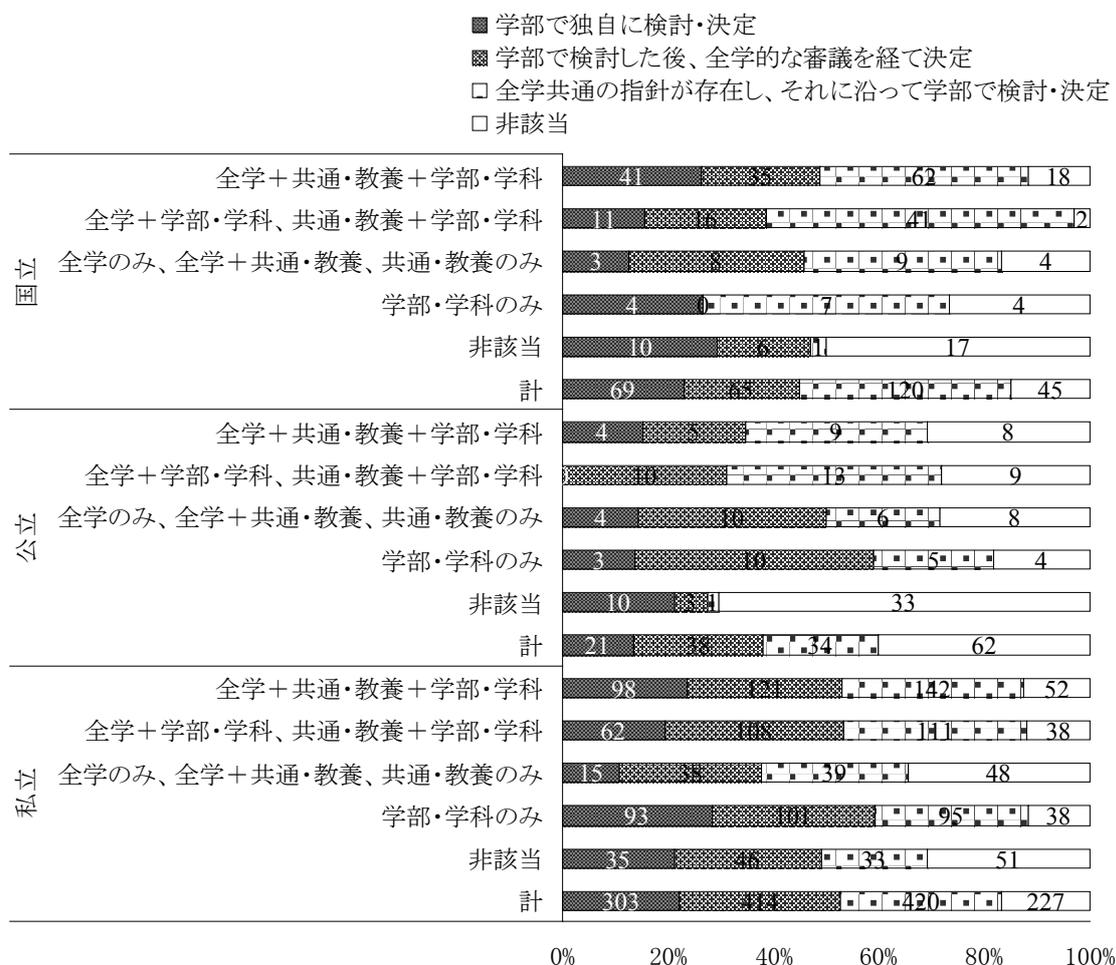


図 6-2 全学の学位授与方針の策定パターン別にみた学部における学位授与方針の策定状況

指示がなければ学部・学科の方針を策定しなくなる傾向が顕著となっている。

こうした状況から、大学として方針を示しさえすれば、学位授与方針が策定されるわけでは決していない。だが、大学として方針や指針を一切示すことなく学部・学科の対応を期待するだけでも、学位授与方針の策定はやはり覚束ないのである。

3. 学位授与方針はいかに策定されたのか

今度は、学位授与方針がいかなる意思決定過程を経て策定されているのかについて検討する。図6-3は、学位授与方針の策定に関する意思決定状況を、設置者・大学規模別に示

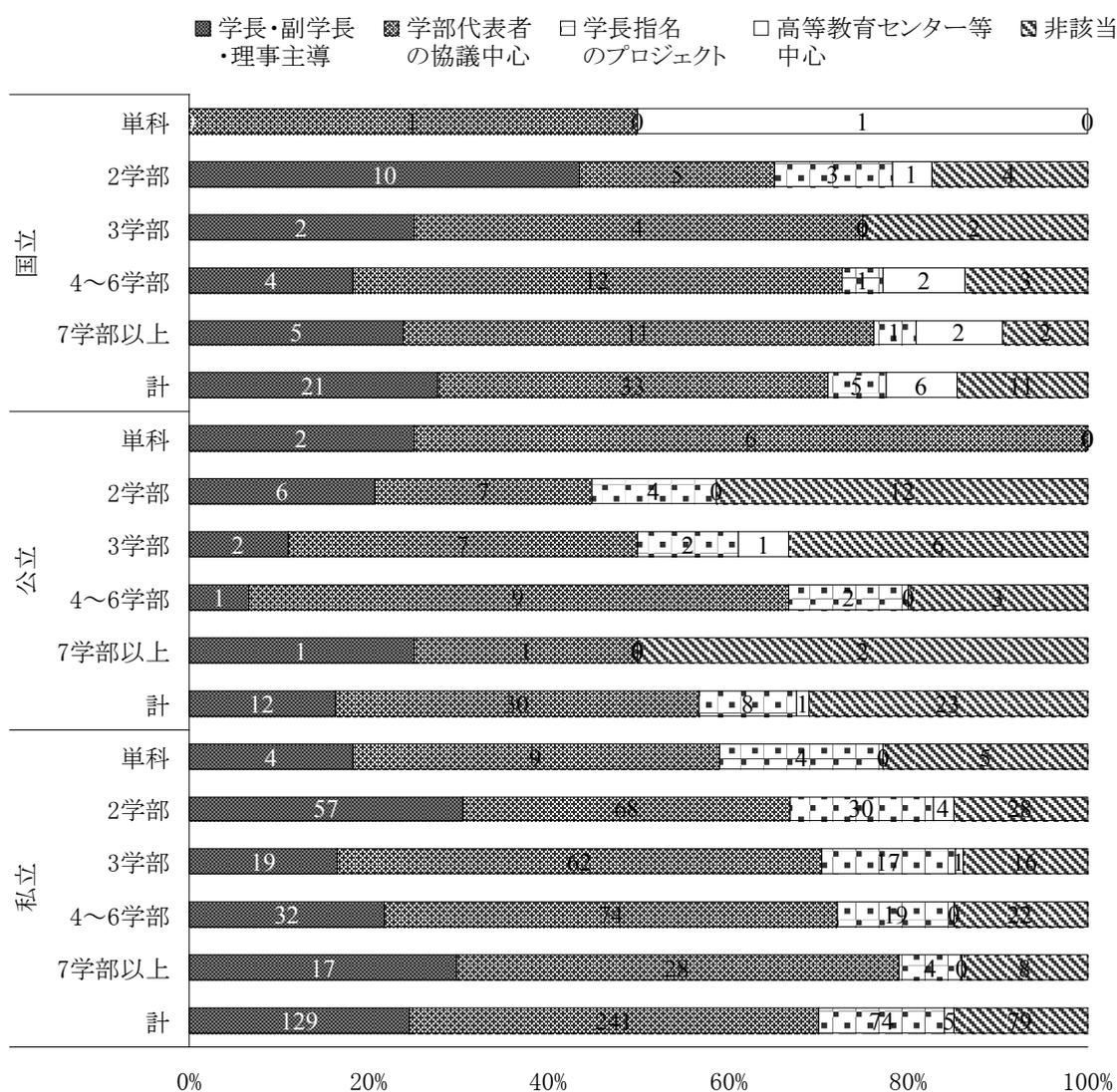


図6-3 設置者・大学規模別にみた学位授与方針の策定に関する意思決定状況

している。2つの学部を設置する国立大学を除けば、概ね「学部からの代表者の協議を中心に（学部代表者の協議中心）」策定されている。「学長や教務担当副学長や理事が主導で

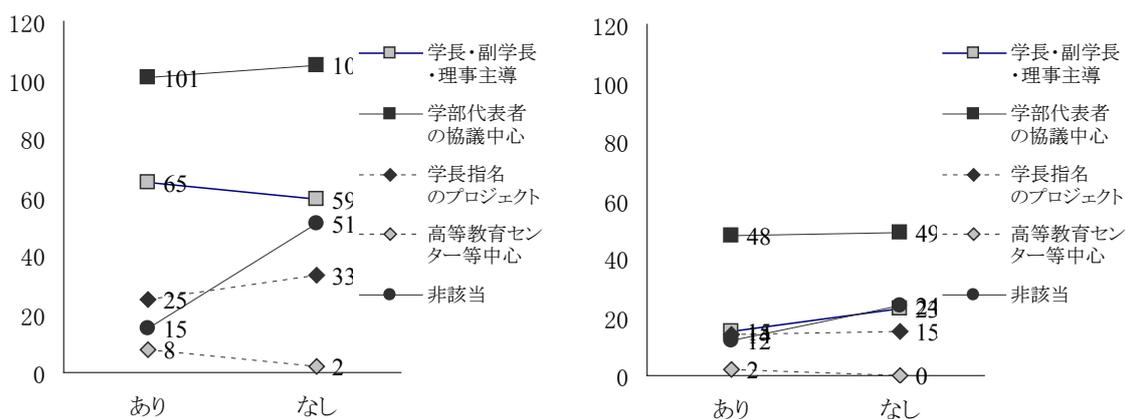
(学長・副学長・理事主導)」の占める割合はそう大きくなく、「学長指名のプロジェクト」の割合もごく小さい。このような状況が生じるのは、学長への権限集中が進んでいく中であっても、予算や施設・設備の計画はともかくとして、教学関係の決定は高度な専門知識をもつ組織成員から構成される教授会に頼らざるをえず、結果的に調整の機能が尊重されるからだと考えられる。

ここで問題になるのは、「高等教育研究センター等の専門部局中心で」と回答しているケースである。第1に、あらゆる指導を学長自らがすべて引き受ける必要はないにしても、組織成員を納得させ、提案が受け入れられなければ、指導は成立しない(Luhmann 訳書1996, 79頁)。センター等が指導の責任を分割する戦略として設置されていたとしても、センター等に責任を適切に分割できるのかは慎重に問われなければならないだろう。

「高等教育センター等中心」の割合はごく小さなものであり、国立大学にやや偏っている。「高等教育センター等中心」が国立大学に偏るのは、表6-2だけを参照したならば、国

表2 高等教育センター等の設置状況

設置 学部数	設置者					
	国立		公立		私立	
	度数	%	度数	%	度数	%
単科	2	100.0	2	20.0	3	13.6
2学部	15	65.2	9	31.0	63	33.2
3学部	7	87.5	7	38.9	53	46.1
4~6学部	19	86.4	9	60.0	66	44.9
7学部以上	20	90.9	4	100.0	39	68.4
計	63	81.8	31	40.8	224	42.2



注) 「なし」は「検討中」を含む。

a) 就任3年以上

b) 就任3年未満

図6-4 センター等の設置状況による学位授与方針の策定に関する意思決定の差異

立大学がセンター等を設置している割合が大きいことと関係しているように見える。ところが、図6-4に示すように、センター等の有無による学位授与方針策定の意思決定状況を確認しておく、センター等の設置は「高等教育センター等中心」に対してよりも、学位授与方針が策定されたかどうか自体に相対的に大きな影響力をおよぼしているのである。これが第3の要因との疑似相関でなければ、「学長・副学長・理事主導」や「学部代表者の協議中心」であっても、高等教育センター等に対し、学位授与方針の策定が何らかのかたちで委譲された疑いがのこる。

なお、就任してから3年以上が経過している学長と就任3年未満の学長とに分類しているのは、学士課程答申と教育情報公表の義務化の時期から判断して、就任3年以上学長は自らが学位授与方針の策定に関与している蓋然性が高いと考えられることによる。

さらに注目すべきは、高等教育センター等を中心に策定しながら、現在は設置していない大学が2ケースある点である²⁾。これらはいずれも学長が就任後3年以上経過していることから、学位授与の方針を策定した後にセンター等を廃止している可能性がある³⁾。第5章で分類を行ったリーダーシップ・ストラテジーを適用すると、1件は向・専制・向・調整型、もう1件は向・専制・反・調整型となる。この2件はあくまでリーダーシップの事例としては失敗例である可能性が高いこと、リーダーシップ・ストラテジーが学士課程教育調査の実施時点で測られたものであって、学位授与方針の策定当時から変化している可能性があることに留意する必要がある。

だが、これらの分析結果は、指導・統制と調整のいずれかの必要性に迫られ、解決が困難となった場合、規範的で合理的なモデルではなく、「ゴミ箱式決定過程」(March & Olsen 訳書 1986, 48-51 頁) が働き、結果として高等教育センター等が利用される可能性があることを示唆している⁴⁾。

最後に、学位授与方針の策定に関する意思決定が指導・統制と調整のいずれにウェイトをおくかによって全学の学位授与方針の策定パターン、学部の学位授与方針の策定状況が変わるかどうかについて検討しておく。

図6-5は、学位授与方針の策定に関する意思決定の別に、全学の方針策定状況を示している。学位授与方針策定の意思決定が「学長・副学長・理事主導」である場合、学位授与方針を策定できていないケースは設置者を問わず皆無であるが、「全学のみ、全学+共通・教養、共通・教養のみ」の割合がやはりいずれの設置者においても30%を上回っている。指導・統制にウェイトをおく意思決定の在り方によっては、学部・学科に対して影響力を行使しにくいかもしれない。

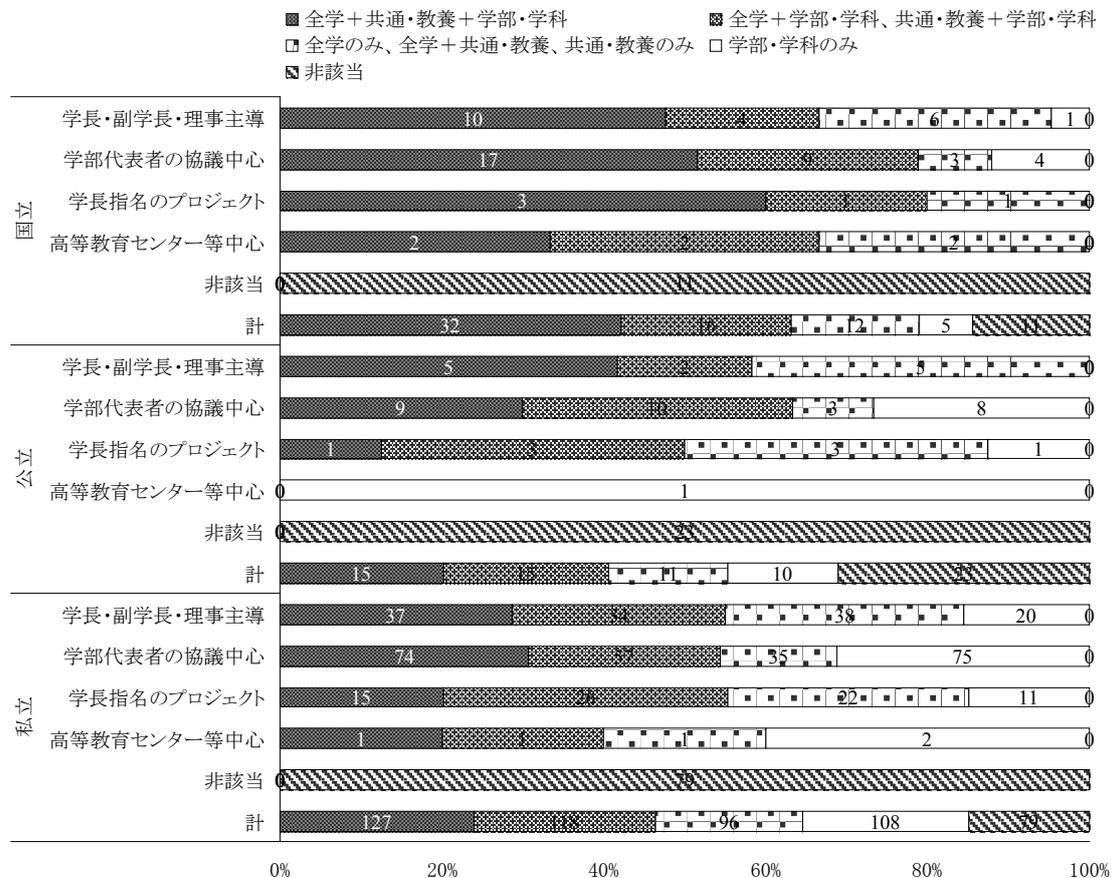


図6-5 学位授与方針の策定に関する意思決定状況別にみた全学の方針策定パターンの分布

この点を確認するため、学位授与方針の策定に関する意思決定状況によって、学部における学位授与方針の策定状況がどう変わるのかを図6-6に示す。まず注目すべきことに、国立大学の場合、「学長・副学長・理事主導」のような指導・統制的なリーダーシップの下では、「学部代表者の協議中心」といった調整的なリーダーシップにくらべて、学部レベルの学位授与方針の策定に至らないケースの割合が大きくなっている。公立大学に関しては、意思決定が指導・統制的であるほど学部の学位授与方針が策定される傾向にあるように見えるが、策定の内訳を参照すると、「学部で検討した後、全学的な審議を経て決定」の割合が決して小さくない。私立大学については、全学の学位授与方針の策定に関する意思決定と学部の学位授与方針が策定されているかどうかとの間には、目立った関連がみられない。

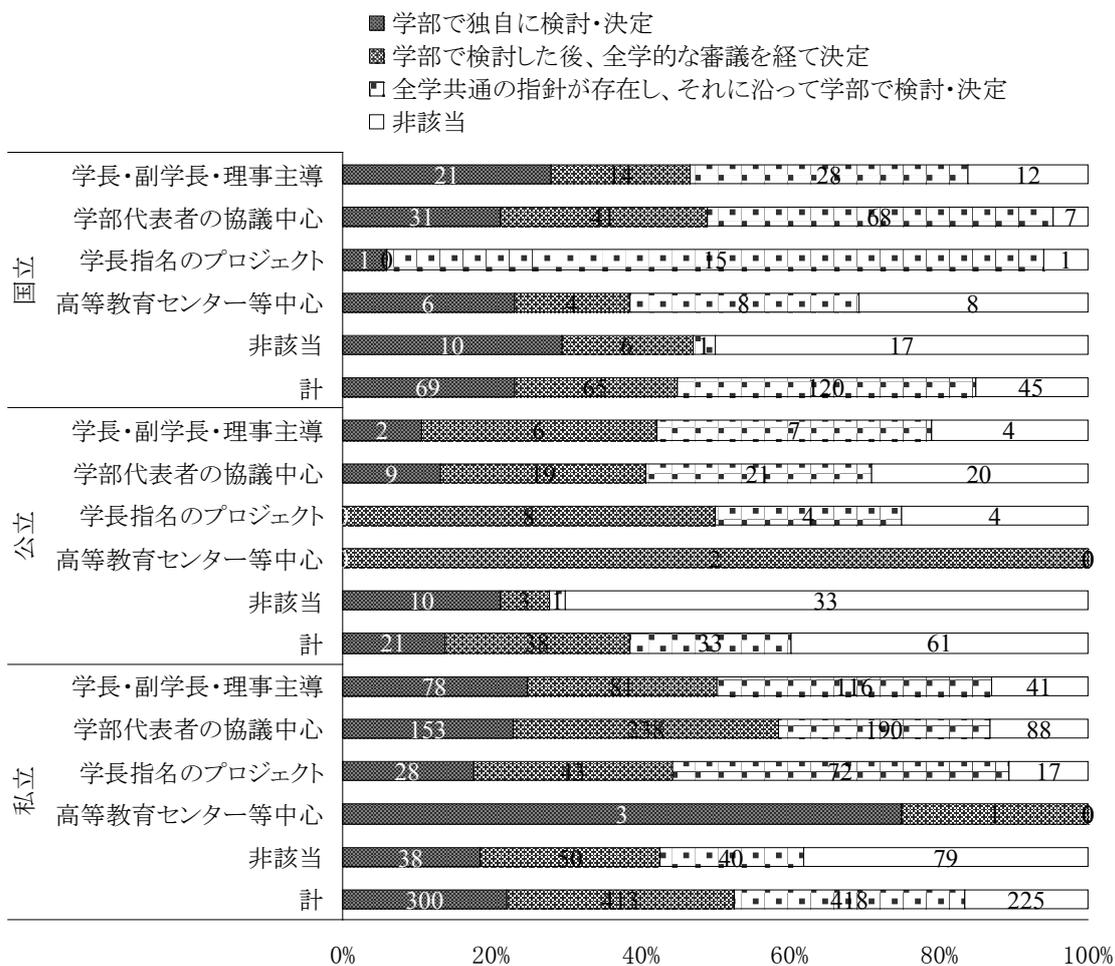


図6-6 学位授与方針の策定に関する意思決定状況別にみた学部の方針策定状況

4. おわりに

これまでの分析から得られた結果は、概ね次のように要約できる。(1)学位授与方針の策定パターンには、必ずしも必要性のない方針までを策定するケースが少なからずあり、国立大学を中心に中教審答申への過剰同調が生じている。(2)全学的に学位授与方針を示せば学部の方針が策定されるわけではない一方、全学の方針を示さずに学部の対応を引き出せるわけでもない。(3)意思決定にあたって調整の機能が基本的に尊重されているが、高等教育センター等の利用など、指導・統制にウェイトをおく意思決定にくらべて効果的でないリーダーシップの在り方であるとは必ずしも評価できない。

以上のような知見は、リーダーシップを組織パフォーマンスの向上に繋げるためには、学長への単純な権限集中以上の戦略が不可欠であることを訴えかけるものである。だが、第5章でレビューしたように、リーダーシップの条件を個人的な特性に求めることはできない。権限が強化されてなお専横に陥ることなく、伝統的な価値の継承や新たな価値の創造を妨げない学長を望むならば、調整のスキルに裏付けられた指導・統制の実践感

覚を育成していかなければならない。これは恐らく、研修の類で修得できるものではない。例示すれば、学部においては教務関係の委員と委員長として容易ではない調整の業務経験を蓄積させ、全学の委員長を務めるキャリア・パスを緩やかに敷くことで教学マネジメントの強化に必要な力量や公共心が試され、やがて学長たるにふさわしい資質を開花してくれる人材が現れることを夢見てもよいのではないか。いずれにせよ、いかなる目的と理由によって大学の長を選考するかが、学長の質を決める課題の一つであるのは間違いない。

<注>

- 1) 仮に、学部が定める学位授与の方針に従って共通・教養教育の実施組織が学位授与の方針を定めたならば、それは全学の方針とほぼ同じ内容になることが予想される。
- 2) 設置者の別は2件ともに私立大学となっている。
- 3) 他にも、センター等を廃止することなく、組織再編や専任もしくは併任教員の入れ替えを行っているケースなどがあるかもしれないが、未確認である。
- 4) なお、第5章の表1aで示したように、向・専制・向・調整型および向・専制・反・調整型の学長において、既設のセンター等組織の充実を志向している割合が大きいものの、反・専制・向・調整型および反・専制・反・調整型の学長の場合であっても、約79%が既設センター等組織の充実を志向している。

引用文献

- Luhmann, N. 1964, *Funktionen und Folgen formaler Organisation*, Duncker & Humblot, Berlin. (1996=沢谷 豊・長谷川幸一訳 『公式組織の機能とその派生的問題 (下巻)』 新泉社) .
- March, J. G. and J. P. Olsen. 1976. *Ambiguity and choice in organizations*. Universitetsforlaget. (1986=遠田雄志・A.ユング (抄訳) 『組織におけるあいまいさと決定』 有斐閣) .

第7章 学士課程教育の充実が教員就職率向上に寄与するのか？ —国立教員養成系学部を事例に—

長谷川祐介（大分大学）

1. はじめに

我が国の高等教育改革の重要な論点として、学士課程教育が挙げられる。学士課程教育について強いインパクトを与えた答申が 2008 年 12 月の文部科学省中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」である。福留（2010）はこの答申の特徴の1つとして、「学士課程教育の基本的な構成要素であるはずの「教養教育」と「専門教育」という言葉が表立っては用いられていないこと」（111 頁）にあることを示した上で、「両者が一体となった教育プログラムとしての学士課程教育が構築されなければならないという意図が強く表われた結果であろう」（111 頁）と指摘している。これまでも論じられてきた教養教育と専門教育の有機的統合を前提とした改革がはじまっている。そして「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」など学士力と呼ばれる学修成果の向上が希求されている。

こうした学士課程教育の推進とは別に、各大学学部の教育現場では就職率の向上に躍起にならざるを得ない現状がある。就職率という指標が大学学部を評価する客観的指標として用いられ、外部評価はもちろんこと、学部改組などその学部の存続の議論における重要な指標として参照される。一方、学士課程教育を推進したとしても、その成果（たとえば学士力）を客観的に測定可能な指標で測定することは容易なことではない。たとえその成果を客観的に測定可能になったとしても、教育の直接的な受益者となる学生が、学士教育課程で推進されている学修成果の向上に関心を寄せることは少なく、学生の関心はもっぱら就職にあるからである。各大学学部の教育改善は、就職率向上のため専門教育さらにはキャリア支援（狭義の就職対策）の充実に関心があるが、強い関心が払われてしまう。

このように大学教育の現場では学士課程教育の充実と、就職率の向上を目指したキャリア支援は独立して行われていることが多いと推察される。しかし実際はこの両者には関連はないのだろうか。本稿は、国立大学の教員養成系学部の教員就職率を事例に、学士課程教育の充実と就職率の関連について検討を行う。その分析結果を踏まえて学士教育改善の課題を考察する。

2. 使用したデータ

本稿は次の2つのデータを用いて分析を行った。第1は、「学長学部長（最終 ver）.sav.」である。このうち学部長データのみを分析に用いた。第2は、「平成23年3月卒業生大学別就職状況（教員養成課程）」のデータである。具体的には国立大学の教員養成系学部（教員養成課程）の平成23年の「教員就職率（正規+臨時、ただし保育士・進学者除く）」のデータを用いた。両者のデータとも、大学学部名を特定することができるため、大学学部

名に基づいて両者のデータを結合して分析を行った。「教員就職率」に関する分析において対象になる学部は41学部であった。

3. 分析結果

3-1 学修成果の現状

はじめに各学部の学士課程教育の成果指標として、学部長が評価する各学部の学修成果の現状を取り上げることとした。表7-1は学修成果の現状に関する基礎統計量である。調査票では、「貴学の学生の学修成果の現状についてどのように感じておられますか。」という問に対して、表1にある項目それぞれについて「十分」から「不十分」ならびに「わからない」の5件法で回答を求めている。今回の分析では「わからない」と回答したものを欠損値扱いとし、十分=4～不十分=1と配点した。平均値をみると、多少のばらつきはあるもののいずれの項目も平均値は2.50前後を示していた。

表 7-1 学修成果の現状に関する基礎統計量

	平均値	標準偏差
汎用的能力	2.50	0.67
獲得した知識等を活用し、新たな課題に適用し課題を解決する能力	2.38	0.69
知識・理解	2.54	0.68
態度・志向性	2.82	0.65
専門的な技術や技能	2.66	0.74
専門的な知識	2.67	0.75
専門職業人としての倫理観	2.80	0.68

つづいて、表7-1の変数を用いて主成分分析を行い、「汎用的知識・能力・態度」と「専門的知識・能力・態度」に関する変数を作成した。主成分分析の結果は表7-2の通りである。

表 7-2 学修成果の現状に関する主成分分析結果

	汎用的知識・能力・態度		専門的知識・能力・態度
汎用的能力	0.857	専門的な技術や技能	0.909
獲得した知識等を活用し、新たな課題に適用し課題を解決する能力	0.813	専門的な知識	0.902
知識・理解	0.787	専門職業人としての倫理観	0.762
態度・志向性	0.749	固有値	2.220
固有値	2.576	寄与率	74.0%
寄与率	64.4%		

※ 各項目の数値は主成分負荷量。

学部専門分野別の学修成果の現状の違いを検討するために、表7-2の分析結果から算出された主成分得点を用いて、一元配置分散分析を行った。その結果を示したのが表7-3である。「汎用的知識・能力・態度」と「専門的知識・能力・態度」とともに学部専門分野別で

統計上、有意な差があった。「汎用的知識・能力・態度」については芸術の平均値が高く 0.226 であった。また「専門的知識・能力・態度」についても芸術の平均値が高く 0.580 であった。さらに理系（理学や工学）や医学系（保健）なども平均値が高かった。一方、人文科学や社会科学は「汎用的知識・能力・態度」と「専門的知識・能力・態度」ともに平均値が低かった。

表 7-3 学部分野別にみた汎用的知識・能力・態度と専門的知識・能力・態度

	汎用的知識・能力・態度 ***			専門的知識・能力・態度 ***		
	N	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差
人文科学系学部	318	-0.065	1.101	285	-0.397	1.067
社会科学系学部	553	-0.155	1.017	482	-0.394	0.951
理学系学部	70	0.084	1.026	63	0.241	0.788
工学系学部	186	-0.103	1.004	184	0.115	0.963
農学系学部	62	0.104	0.870	60	0.339	0.869
保健系学部	270	0.171	1.018	274	0.479	0.926
商船系学部	1	0.368		1	-0.075	
家政系学部	61	0.053	0.818	63	0.341	0.949
教育系学部	111	0.159	0.814	113	0.215	0.720
芸術系学部	73	0.226	0.729	71	0.580	0.847
その他学部	190	0.138	0.936	189	0.130	0.854
学部名無回答	5	0.813	0.875	5	0.907	0.957

※ ***は p<0.001、**は p<0.01、*は p<0.05。†は p<0.10。以下同様。

次に「汎用的知識・能力・態度」と「専門的知識・能力・態度」の関連を検討した。全学部ならびに学部専門分野別で相関係数を算出した結果、おおむね 0.500 以上の高い正の相関があることが確認された（表 7-4）。

表 7-4 汎用的知識・能力・態度と専門的知識・能力・態度の相関
(全学部ならびに学部専門分野別)

全学部	0.657	***
人文科学系学部	0.679	***
社会科学系学部	0.671	***
理学系学部	0.640	***
工学系学部	0.762	***
農学系学部	0.632	***
保健系学部	0.728	***
家政系学部	0.500	***
教育系学部	0.555	***
芸術系学部	0.596	***
その他学部	0.569	***

※ 数値はピアソンの相関係数

3-2 国立教員養成系学部の教員就職率と学修成果の現状の関連

次に国立教員養成系学部の「教員就職率」と学修成果の現状の関連を検討するために、相関係数を算出した。分析の結果、「教員就職率」は「汎用的知識・能力・態度」と「専門的知識・能力・態度」ともに有意な正の相関があった。「教員就職率」が高い国立教員養成系学部は、学部長が自身の学部生は高い「汎用的知識・能力・態度」や「専門的知識・能力・態度」を有していると考えていた。ただし先ほどの表 7-4 の結果と比べて、相関係数の絶対値はやや小さく、0.300 前後であった。

表 7-5 国立教員養成系学部の教員就職率と学修成果の現状の相関

	汎用的知識・能力・態度	専門的知識・能力・態度
平成23年教員就職率	0.281 †	0.305 †

※ 数値はピアソンの相関係数

3-3 学生の学修に関する課題との関連

続いて学生の学修に関する課題と学修成果の現状（「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」）ならびに国立教員養成系学部の「教員就職率」との関連について検討したい。学生の学修課題に関する設問は2つあり、1つは学修時間（Q1-2）であった。分析にあたり、十分=4～不十分=1と配点した。もう1つは学生が大学で学ぶにあたっての課題（Q1-3）である。分析にあたり、大きな課題=4～課題ではない=1と配点した。

表 7-6 は学生の学修課題と学修成果の現状ならびに国立教員養成系学部の教員就職率の相関について全学部の分析結果と、教育系学部のみ分析結果を示している。全学部の結果を見てみると、「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」は学修時間、学生が大学で学ぶにあたっての課題の全項目において有意な相関があった。また教育系学部のみ限定した分析においても、一部の項目を除いて有意な相関があった。一方、国立教員養成系学部の「教員就職率」との関連を見てみると、有意な正の相関があったのは「Q1_2 授業に出席し受講する時間」であった。また有意な負の相関があったのは「Q1_3 大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足」「Q1_3 将来のキャリアなどの見通しが不明確」「Q1_3 学修に対するモチベーションや積極性が不足」であった。特に相関係数の値が大きかったのは「Q1_3 将来のキャリアなどの見通しが不明確」($r=-0.637$)で、将来のキャリアなどの見通しが不明確な学生が多いほど、教員就職率は低下する傾向にあるといえる。

表 7-6 学生の学修課題と学修成果の現状ならびに国立教員養成系学部の教員就職率の相関

全学部			
	汎用的知識・能力・態度	専門的知識・能力・態度	
Q1.2 授業に出席し受講する時間	0.320 ***	0.379 ***	
Q1.2 事前の準備や事後の展開など授業外の学修時間	0.490 ***	0.422 ***	
Q1.3 大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足	-0.476 ***	-0.394 ***	
Q1.3 自ら学び考える習慣が不足	-0.445 ***	-0.320 ***	
Q1.3 将来のキャリアなどの見通しが不明確	-0.273 ***	-0.367 ***	
Q1.3 学修に対するモチベーションや積極性が不足	-0.437 ***	-0.405 ***	
Q1.3 授業外の活動(アルバイト、部活、就活等)に時間をとられること	0.130 ***	-0.187 ***	

教育系学部のみ			
	汎用的知識・能力・態度	専門的知識・能力・態度	教員就職率 (国立教員養成系学部)
Q1.2 授業に出席し受講する時間	0.239 *	0.261 **	0.304 †
Q1.2 事前の準備や事後の展開など授業外の学修時間	0.393 ***	0.325 ***	0.261
Q1.3 大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足	-0.355 ***	-0.387 ***	-0.392 *
Q1.3 自ら学び考える習慣が不足	-0.408 ***	-0.244 *	0.057
Q1.3 将来のキャリアなどの見通しが不明確	-0.290 **	-0.330 ***	-0.637 ***
Q1.3 学修に対するモチベーションや積極性が不足	-0.261 **	-0.351 ***	-0.329 *
Q1.3 授業外の活動(アルバイト、部活、就活等)に時間をとられること	-0.252 **	-0.244 **	-0.026

※ 数値はピアソンの相関係数

3-4 学部における学士課程教育充実のための課題との関連

学部における学士課程教育充実のための課題と学修成果の現状(「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」)ならびに国立教員養成系学部の「教員就職率」との関連について検討した。分析にあたり、学部における学士課程教育充実のための課題は各項目大きな課題=4～課題ではない=1と配点した。分析結果は表 7-7 である。

全学部の結果を見てみると、学修成果の現状(「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」)は学部における学士課程教育充実のための課題のほとんどの項目において負の相関があった。学部における学士課程教育の充実について、課題があると考えている学部ほど、学部生は「汎用的知識・能力・態度」や「専門的知識・能力・態度」が身につけていないと評価しているといえる。

一方、教育系学部に限定した結果を見てみると、有意な相関があった項目数は少なくなっていた。特に、「専門的知識・能力・態度」は有意な相関があったのは 11 項目中、4 項目だけだった。「教員就職率」についてみてみると有意な相関があった項目はさらに少なく、11 項目中、3 項目だけだった。

表 7-7 学部における学士課程教育の課題と学修成果の現状ならびに教員就職率の相関

全学部

	汎用的知識・能力・態度	専門的知識・能力・態度
Q2.4 大人教講義が多いこと	-0.039 †	-0.042 †
Q2.4 授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと	-0.087 ***	-0.070 **
Q2.4 カリキュラム編成が、学科など細分された組織を中心に行われていること	-0.106 ***	-0.088 ***
Q2.4 学部の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと	-0.078 **	-0.086 ***
Q2.4 科目の内容が各教員の裁量に依存し、教員間の連携が十分でないこと	-0.200 ***	-0.127 ***
Q2.4 教員の研究志向が強いこと	-0.050 *	-0.037
Q2.4 教員が個々の授業科目に十分なエネルギーを投入できていないこと	-0.125 ***	-0.101 ***
Q2.4 授業が学生の興味・関心から離れていること	-0.300 ***	-0.261 ***
Q2.4 課程を通じた学生の学修成果が適切に把握できていないこと	-0.281 ***	-0.271 ***
Q2.4 きめ細かな指導をサポートするスタッフが不足していること	-0.121 ***	-0.088 ***
Q2.4 授業改善の具体的な方法が明確でないこと	-0.241 ***	-0.155 ***

教育系学部のみ

	汎用的知識・能力・態度	専門的知識・能力・態度	教員就職率 (国立教員養成系学部)
Q2.4 大人教講義が多いこと	-0.226 *	-0.137	-0.088
Q2.4 授業科目が細分化され、開設科目数が多いこと	-0.231 *	-0.134	-0.369 *
Q2.4 カリキュラム編成が、学科など細分された組織を中心に行われていること	-0.171 †	-0.119	-0.184
Q2.4 学部の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと	-0.183 †	-0.104	-0.355 *
Q2.4 科目の内容が各教員の裁量に依存し、教員間の連携が十分でないこと	-0.196 *	-0.161 †	-0.131
Q2.4 教員の研究志向が強いこと	0.095	0.039	0.157
Q2.4 教員が個々の授業科目に十分なエネルギーを投入できていないこと	-0.102	-0.166 †	-0.027
Q2.4 授業が学生の興味・関心から離れていること	-0.288 **	-0.285 **	-0.015
Q2.4 課程を通じた学生の学修成果が適切に把握できていないこと	-0.255 **	-0.215 *	-0.290 †
Q2.4 きめ細かな指導をサポートするスタッフが不足していること	-0.239 *	-0.070	-0.205
Q2.4 授業改善の具体的な方法が明確でないこと	-0.155	0.014	-0.264

※ 数値はピアソンの相関係数

3-5 学部の学士課程教育における教学マネジメント改善との関連

学部の学士課程教育における教学マネジメント改善と学修成果の現状（「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」）ならびに国立教員養成系学部の「教員就職率」との関連について検討した。分析にあたり、学部の学士課程教育における教学マネジメント改善は各項目、非常に重要=4～重要ではない=1と配点した。分析結果は表 7-8 である。

全学部の結果を見てみると、これまでの分析結果（表 7-6, 7-7）と比べて、学修成果の現状（「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」）と有意な相関があった項目数は少なかった。また有意な相関があった項目でも相関係数の絶対値が 0.100 未満で、弱い相関しかなかった。さらに教育系学部に限定した結果をみてみると、「専門的知識・能力・態度」において一部項目と有意な相関があったが、「汎用的知識・能力・態度」については全ての項目において有意な相関はなかった。一方、「教員就職率」についてみてみると、他と同様、有意な相関があった項目は 2 項目と非常に少なかったものの、有意な相関があった項目の相関係数の絶対値は比較的大きなものであった。具体的には「Q3_2 学内の教員間での教育改善に関する認識の共有」において $r=0.289$ 、「Q3_2 学外の関係者・関係機関との連携・協働」において $r=-0.420$ であった。

表 7-8 学士課程教育における教学マネジメント改善と学修成果の現状ならびに教員就職率の相関

全学部		
	汎用的知識・能力・態度	専門的知識・能力・態度
Q3 2 明確な教育目標の設定とこれに基づく体系的な教育課程の構築	0.019	0.028
Q3 2 学部の壁を越えた充実した教育課程の構築	0.073 **	0.026
Q3 2 教育改善に関するPDCAサイクルの確立	0.031	0.092 ***
Q3 2 学内の教員間での教育改善に関する認識の共有	-0.017	0.016
Q3 2 学長を中心とする運営体制の確立(学長補佐体制等)	0.046 *	0.026
Q3 2 各学部の意見を調整し全学の方針をまとめあげること	0.078 **	0.083 **
Q3 2 学部の方針を全学的意思決定に反映すること	0.090 ***	0.077 **
Q3 2 全学の方針に基づく学部運営	0.034	0.053 *
Q3 2学外の関係者・関係機関との連携・協働	0.041 †	0.074 **
Q3 2学生が学修に専念できる経済的支援の充実	0.045 †	0.024
Q3 2図書館や自学自習環境等の学修支援環境の充実	0.084 ***	0.069 **

教育系学部のみ			
	汎用的知識・能力・態度	専門的知識・能力・態度	教員就職率 (国立教員養成系学部)
Q3 2 明確な教育目標の設定とこれに基づく体系的な教育課程の構築	0.081	0.124	0.128
Q3 2 学部の壁を越えた充実した教育課程の構築	0.121	0.027	-0.237
Q3 2 教育改善に関するPDCAサイクルの確立	0.011	0.152	-0.186
Q3 2 学内の教員間での教育改善に関する認識の共有	0.065	0.186 *	0.289 †
Q3 2 学長を中心とする運営体制の確立(学長補佐体制等)	-0.041	-0.070	-0.033
Q3 2 各学部の意見を調整し全学の方針をまとめあげること	0.087	0.084	-0.047
Q3 2 学部の方針を全学的意思決定に反映すること	-0.109	0.093	0.015
Q3 2 全学の方針に基づく学部運営	0.140	0.200 *	-0.168
Q3 2学外の関係者・関係機関との連携・協働	-0.109	-0.013	-0.420 **
Q3 2学生が学修に専念できる経済的支援の充実	-0.139	-0.033	0.007
Q3 2図書館や自学自習環境等の学修支援環境の充実	-0.134	-0.031	0.168

※ 数値はピアソンの相関係数

3-6 学外からの支援との関連

学部の学士課程教育改善にむけた学外からの支援と学修成果の現状（「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」）ならびに国立教員養成系学部の「教員就職率」との関連について検討した。分析にあたり、学外からの支援は各項目、非常に重要=4～重要ではない=1と配点した。分析結果は表 9 である。

全学部の結果を見てみると、先ほどの表 7-8 と同様、学修成果の現状（「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」）と有意な相関があった項目数は少なかった。一方、教育系学部に限定した結果をみてみると、「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」とともに「Q3_4 インターンシップなど体験・実践活動のための協力」のみ有意な正の相関があった。なお「教員就職率」は全ての項目において有意な相関はなかった。

表 7-9 学外からの支援と学修成果の現状ならびに教員就職率の相関

全学部

	汎用的知識・能力・態度	専門的知識・能力・態度
Q3.4 大学が連携して学修状況を調査・分析、比較するための第三者機関	-0.024	-0.029
Q3.4 教育の問題点の把握と改善のためのコンサルティング	-0.056 *	-0.051 *
Q3.4 教育設備の共同利用や教材の共同開発	0.013	-0.005
Q3.4 日本学術会議で審議されている「分野別の教育課程編成上の参照基準」	0.032	0.035
Q3.4 先進的な取組に対する財政支援	0.096 ***	0.069 **
Q3.4 インターンシップなど体験・実践活動のための協力	0.007	0.036

教育系学部のみ

	汎用的知識・能力・態度	専門的知識・能力・態度	教員就職率 (国立教員養成系学部)
Q3.4 大学が連携して学修状況を調査・分析、比較するための第三者機関	-0.058	-0.075	0.056
Q3.4 教育の問題点の把握と改善のためのコンサルティング	-0.067	0.092	-0.022
Q3.4 教育設備の共同利用や教材の共同開発	-0.042	-0.087	0.080
Q3.4 日本学術会議で審議されている「分野別の教育課程編成上の参照基準」	0.096	0.076	-0.167
Q3.4 先進的な取組に対する財政支援	0.037	0.101	0.126
Q3.4 インターンシップなど体験・実践活動のための協力	0.178 †	0.285 **	-0.013

※ 数値はピアソンの相関係数

3-7 学修成果の現状と教員就職率を従属変数とした重回帰分析(国立教員養成系学部)

以上の結果を踏まえた最後に学修成果の現状と教員就職率を規定する要因を探ってみた。具体的には学修成果の現状(「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」と「教員就職率」を従属変数とした重回帰分析を行うこととした。独立変数は表 7-6 から表 7-9 で示した「学生の学修に関する課題(学修時間)」「学生の学修に関する課題(課題)」「学部における学士課程教育充実のための課題」「学部の学士課程教育における教学マネジメント改善」「学外からの支援」の項目群である。また「教員就職率」を従属変数とした分析では、これらの 5 項目群に加え、「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」を独立変数に追加した。

今回の重回帰分析は一般的に用いられる強制投入法ではなく、ステップワイズ法を採用した。その理由は次の 2 つである。

第 1 は、今回の分析は探索的な分析であることである。今回用いた調査データは、大学教育の受益者である学生対象ではなく、学部長を対象としたものである。一般的に学修成果の現状や教員就職率の規定要因を明らかにすることに高い関心を払ってきたのは学生文化研究であろう。そこでは実証研究の蓄積を基に理論的検討が行われてきた。さらに学生文化研究の実証研究は主に大学教育の受益者である学生対象にしたデータを使用してきた。しかし今回は学生ではなく学部長対象の調査データである。学部長は当該学部全体の教育活動の現状ならびに課題を総合的に把握している立場にある一方、教育の受益者である学生の認識とずれが生じている可能性がある。また今回の調査項目は必ずしも学生文化研究の成果を参照したものばかりではない。上記を踏まえると今回の規定要因分析は探索的な物にならざるを得ない状況にある。

第 1 と関連して第 2 は、独立変数として想定される変数の多さである。「学生の学修に

関する課題（学修時間）」「学生の学修に関する課題（課題）」「学部における学士課程教育充実のための課題」「学部の学士課程教育における教学マネジメント改善」「学外からの支援」それぞれの項目の合計が 35 項目で、さらに従属変数が「教員就職率」の場合、「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」を加えるため、独立変数の数が 37 となる。変数の数が多いため、強制投入法で分析をじっした場合、多重共線性の問題を引き起こす恐れがある。そこで探索的に規定要因を明らかにすることや、多重共線性の問題を回避することを考慮して、ステップワイズ法を採用することとした。

表 7-10 重回帰分析で用いた変数の概要

従属変数

「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」 教員就職率	主成分得点 教員就職率の値
-------------------------------------	------------------

独立変数

「学生の学修に関する課題」の項目群	十分=4～不十分=1	2項目
「学生の学修に関する課題」(課題)の項目群	大きな課題=4～課題ではない=1	5項目
「学部における学士課程教育充実のための課題」の項目群	大きな課題=4～課題ではない=1	11項目
「学部の学士課程教育における教学マネジメント改善」の項目群	非常に重要=4～重要ではない=1	11項目
「学外からの支援」の項目群	非常に重要=4～重要ではない=1	6項目
「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」	主成分得点 ※従属変数が「教員就職率」のときのみ使用	

今回の重回帰分析は、学修成果の現状（「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」）と「教員就職率」とともに国立の教員養成系学部（41 学部）に限定をして分析を行った。

表 7-11 は重回帰分析の結果である。表 7-11 で示した結果は、ステップワイズ法で重回帰分析を行った結果、 R^2 の値がもっとも大きかった分析結果である。

分析結果から注目したい点は次の 2 つである。第 1 は、学修成果の現状（「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」）と「教員就職率」では有意な影響を与えていた変数が大きく異なっていたことである。具体的には「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」は「学部における学士課程教育充実のための課題」の項目群と「学外からの支援」の項目群の変数が、有意な影響を及ぼしていた。一方、「教員採用率」は「学生の学修に関する課題（課題）」の項目群から 2 変数、「学部の学士課程教育における教学マネジメント改善」に関する項目群から 1 変数、有意な影響を及ぼしていた。

第 2 は、「教員就職率」に対して、学修成果の現状（「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」）は有意な影響を及ぼしていなかった。すなわち学部生の「汎用的知識・能力・態度」や「専門的知識・能力・態度」が高くて（低くても）、それは教員就職率には関係が無いと解釈することができる。

表 7-11 重回帰分析の結果

従属変数:汎用的知識・能力・態度		標準偏回帰係数
「学生の学修に関する課題」(学修時間)の項目群	—	—
「学生の学修に関する課題」(課題)の項目群	—	—
「学部における学士課程教育充実のための課題」の項目群	Q2.4 授業改善の具体的な方法が明確でないこと	-0.359 *
	Q2.4 学部の壁が厚く、学部間の連携が難しいこと	-0.321 *
	Q2.4 授業が学生の興味・関心から離れていること	-0.373 *
「学部の学士課程教育における教学マネジメント改善」の項目群	—	—
「学外からの支援」の項目群	Q3.4 インターンシップなど体験・実践活動のための協力	0.433 **
	F値	9.826 ***
	R ²	0.663
	調整済R ²	0.595
従属変数:専門的知識・能力・態度		標準偏回帰係数
「学生の学修に関する課題」(学修時間)の項目群	—	—
「学生の学修に関する課題」(課題)の項目群	Q1.3 大学での学修に必要な基礎的な知識や技能が不足	-0.711 ***
「学部における学士課程教育充実のための課題」の項目群	Q2.4 授業が学生の興味・関心から離れていること	-0.321 *
「学部の学士課程教育における教学マネジメント改善」の項目群	—	—
「学外からの支援」の項目群	Q3.4 教育設備の共同利用や教材の共同開発	0.301 *
	Q3.4 大学が連携して学修状況を調査・分析、比較するための第三者機関	-0.517 **
	F値	11.285 ***
	R ²	0.693
	調整済R ²	0.632
従属変数:教員就職率		標準偏回帰係数
「学生の学修に関する課題」(学修時間)の項目群	—	—
「学生の学修に関する課題」(課題)の項目群	Q1.3 将来のキャリアなどの見通しが不明確 Q1.3 学修に対するモチベーションや積極性が不足	-0.594 *** -0.395 **
「学部における学士課程教育充実のための課題」の項目群	—	—
「学部の学士課程教育における教学マネジメント改善」の項目群	Q3.2 学内の教員間での教育改善に関する認識の共有	0.303 *
「学外からの支援」の項目群	—	—
「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」	—	—
	F値	15.609 ***
	R ²	0.690
	調整済R ²	0.646

4. おわりに

本稿は、国立大学の教員養成系学部の教員就職率を事例に、学士課程教育の充実と就職率の関連について検討を行った。具体的には各学部の学士課程教育の成果指標として、学部長が評価する各学部の学修成果の現状（「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」）ならびに国立教員養成系学部の平成23年の「教員就職率（正規＋臨時、ただし保育士・進学者除く）」と、「学生の学修に関する課題（学修時間）」「学生の学修に関する課題（課題）」「学部における学士課程教育充実のための課題」「学部の学士課程教育における教学マネジメント改善」「学外からの支援」の項目群との関連を検討した。

分析の結果、各学部の学修成果の現状（「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」）と国立教員養成系学部の「教員就職率」では、それらと関連する項目は異なっていた。そのことを端的に表しているのが重回帰分析の結果（表7-11）で、学生の「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」を向上させるには、学部における学士課程教育充実のための課題を克服することや、学外からの支援を促進することが有効であることが推察された。一方、「教員採用率」を向上させるためには、学生の学修に関する課題を克服することや、学部の学士課程教育における教学マネジメント改善、特に教員間の連携を

図ることが有効であるという結果が導き出された。

今回の結果より、学士課程教育の充実と就職率の向上を目指したキャリア支援の方策は独立したものであるという可能性が高いことが示唆された。「汎用的知識・能力・態度」「専門的知識・能力・態度」を向上させることと、「教員採用率」の向上を目指したキャリア支援は別々に実施していかない現状にある。これまでの大学教員は教育活動に高い関心を払ってこなかったから、学士課程教育の充実に貢献する様々な取り組みを進める一方、別途キャリア支援にも積極的な関与を図るべきという意見もあるだろう。しかし長谷川(2008、2011)が明らかにしているとおおり、現在の日本の大学教員の教育時間は増加傾向にあり、また国際的に見ても決して少ないとはいえないことが明らかとなっている。教育活動の「質」的向上には課題があるかもしれないが、「量」的拡大をする余地は必ずしも多くない。これ以上、大学教員に教育活動の負担を増大させることは、アカデミックプロフェッションとしての大学教員の重要な活動である研究活動の劣化を招く恐れがある。なぜなら長谷川(2011)などが明らかにしているとおおり、少なくとも教員の仕事時間配分という点から見ると教育と研究はトレードオフの関係にあるからである。仮に就職率向上を目指したキャリア支援に加え、学士課程教育の充実を図ることを大学教員に対しこれ以上要請することになった場合、意図せざる結果として日本の高等教育における研究活動の劣化を招く恐れがある。少なくとも今回の分析結果から、日本の高等教育ならびに大学教員の現状、特に教育活動だけではなく研究活動やその他の諸活動の現状を踏まえた上で、学士課程教育の充実のあり方を検討することの重要性が示唆された。

今回は教員採用率に特化した事例的な分析であり、考察を深めるためにはさらなる分析が求められる。今後は成果指標として教員就職率だけではなく、一般企業などへの就職に関するデータを用いて分析することが、さらなる研究の進展を図る上で重要である。

参考文献

- 長谷川祐介, 2008, 「生活時間」有本章編著『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部, pp.198-221.
- 長谷川祐介, 2011, 「生活時間」有本章編著『変貌する世界の大学教授職』玉川大学出版部, pp.180-200.
- 福留東土, 2010, 「専門教育の視点からみた学士課程教育の構築」『大学論集』第41集, pp.109-127.

