

平成30年度
文部科学省委託調査

**「大学教育改革の実態把握及び分析等
に関する調査研究」
～学位プログラムの普及・促進に向けた
教教分離の在り方に関する調査～**

調査報告書

平成31年3月

株式会社 リベルタス・コンサルティング

目次

第1章 調査概要	1
1-1 調査目的	1
1-2 調査の視点	2
1-3 調査方法・内容	5
第2章 事例調査結果	6
2-1 福島大学	7
2-2 金沢大学	14
2-3 高知大学	20
2-4 九州大学	26
第3章 分析・考察	33
3-1 調査対象大学の特徴	33
3-2 教教分離による新たな学位プログラム提供における課題、及び対応策	37

第1章 調査概要

調査概要は、以下の通り。

1-1 調査目的

我が国の大学においては、中央教育審議会の各種答申等を踏まえ、多年にわたり様々な改革が行われ、議論も重ねられてきている。

また各大学においては、教育内容の改善や授業の質を高めること等を目的とした教育改革の取組のみならず、教育・研究・社会貢献機能を最大化することを目的としたガバナンス改革等が積極的に行われているところである。

大学改革の更なる推進の観点から、学部等の教育組織に依らない柔軟な教育プログラムを提供し、大学が社会の求める資質や能力を身に付けた人材を養成することが重要である。このため、教員組織と教育組織の分離（教教分離）を図っている大学に対し、各大学の教学の管理・運営の実態や教学面での改善の効果、課題等を調査し、教教分離の観点から学部の枠を超えた学位プログラムの普及・促進に向けて現状の取組や課題等を具体的に整理する。

1-2 調査の視点

本調査を実施するにあたっての問題意識・分析の視点は下記の通り。

1-2-1 教教分離後の組織体制のパターン

先行研究（国立教育政策研究所「大学の組織運営改革と教職員の在り方に関する研究」）では、教教分離後の組織体制について、いくつかの軸から整理している。

分類軸	パターン
教員組織の位置づけ	大学院に配置（研究基盤型）、新たな教員組織に配置（教育基盤型）
教員組織の中身	大括り（人文、理工、生命など）、大括り+ α 、細分化、一元化
教育組織と教員組織の対応関係	教育組織と教員組織が一致、教育組織と教員組織が原則一致（例外あり）、教育組織と教員組織が対応していない

[出所]国立教育政策研究所「大学の組織運営改革と教職員の在り方に関する研究」を元に整理

今回の調査でも上記等をベースに、教教分離後の組織体制を分類し、それぞれの体制でどのような学位プログラムを提供しているのかについてを考察する。

1-2-2 学部・研究科等の組織の枠を超えた学位プログラムに関する議論

これまでの学部・研究科等とは異なる新たな類型として「学部・研究科等の組織の枠を超えた学位プログラム（新たな学位プログラム）」を制度上位置づけるよう中央教育審議会が議論が進んでいる。その狙いとして、以下があげられる。

- ✓ Society5.0 の到来が予想される中、大学において急速な学術研究の推進や大学教育に対する社会的ニーズの変遷に対応できるように体制整備を図る。
- ✓ このため、学部や研究科等の枠を超えて柔軟に設置が可能な新たな学位プログラムを制度上位置づける。
- ✓ 将来的に、大学において学長の下に全学的な組織を設け、新たな学位プログラムの質保証を図り、学生本位の学修環境の整備を促進。

平成 30 年 7 月 31 日 中央教育審議会大学分科会「制度・教育改革ワーキンググループ（第 17 回）」の資料 4 では、学部の枠を超えた学位プログラムの特徴として以下をあげている。

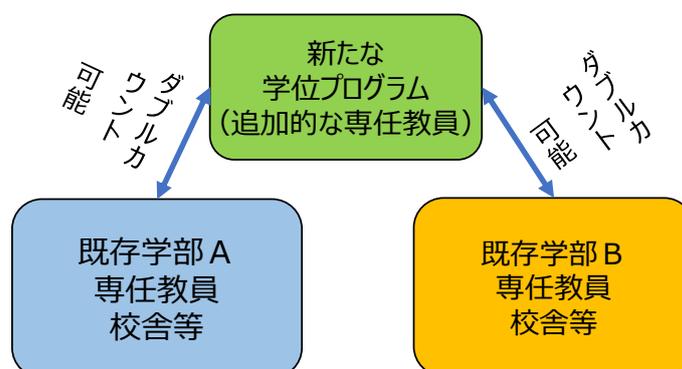
■学部の枠を超えた学位プログラムに関する制度設計上の論点■

- 3つのポリシーに基づいて編成
- 追加的な校舎・施設整備等は不要
- 他学部の専任教員とのダブルカウント可能。運営管理を行う専任教員を置く
- 収容定員は連携する学部の範囲内で設定可能
- 設置審査との関係では学部設置と同様の扱い
- 緊密に連携する学部が協力し教学管理体制を整備することが必要

特に教員組織については、

- ✓ 新たな学位プログラムについては当該プログラムに類似する学部を当該プログラムとみなし、必要専任教員を算出。
- ✓ 専任教員については一定の単位数を担当し、当該学位プログラムに責任を負うものであればダブルカウント可能。
- ✓ プログラム全体を運営管理する専任教員を別途置く（一プログラムに一人）。

といった議論が行われている。



[出所] 平成 30 年 7 月 31 日 中央教育審議会大学分科会「制度・教育改革ワーキンググループ（第 17 回）」資料 4

1-2-3 教教分離によるマネジメント面での課題・工夫点

前項でみたように教教分離を行い新たな教育プログラムを提供することで、多様な教育ニーズに対応した学位プログラムの提供を行うことが期待できる。

一方で、大学組織のマネジメントの複雑化（かつ高コスト化）が課題となる。本調査では、複雑化する組織運営に対して、先行事例ではどのような運用を行っているのかについて焦点をあてる。具体的には、以下のような点に注目する。

- 教育提供に対する責任体制（教員組織と教育組織が一致していない。どこに責任の所在をおくか）
- 「教員」と「教育」のマッチング業務の発生
- 一部の教員への業務集中（兼担）
- 教員評価や教員採用への影響（学部を超えての教員評価や採用活動の必要性）

等

1-3 調査方法・内容

教教分離に取り組んでいる大学を対象に教学の管理・運営の実態や教育プログラムの特徴等について調査、分析を行う。調査は、教教分離を導入してから一定期間が経過した大学へのヒアリングによる事例の収集を行い、本テーマに知見を有する有識者による検討会議を開催し、そのなかで調査内容の検討や調査を通じて得られた結果の分析等を行うこととする。

1-3-1 検討会議

本テーマに知見を有する有識者による検討会議を開催し、そのなかで調査内容の検討や調査を通じて得られた結果の分析等を行うこととする。

■検討会議 開催概要(案)■

回	時期	テーマ
第1回	1月17日	調査方針の確認 調査対象の検討 調査項目の検討
第2回	持ち回り開催	調査結果の報告 調査報告書の検討

※第2回は、検討委員の日程調整の結果、持ち回り開催となった。

検討会議の委員は、下記の通り。

※敬称略、五十音順

川島 啓二	京都産業大学 共通教育推進機構	教授
立石 慎治	国立教育政策研究所 高等教育研究部	主任研究官
両角 亜希子	東京大学教育学研究科 総合教育科学専攻	准教授
渡邊 あや	津田塾大学 国際関係学科	准教授

1-3-2 現地調査

教教分離を導入してから一定期間が経過した大学へのヒアリングによる事例の収集を行った。

第2章 事例調査結果

教教分離を導入してから一定期間が経過した4大学へのヒアリングによる事例の収集を行った。

検討会議を踏まえ、下記の調査対象校にヒアリング調査を行った。

■調査対象

- ・ 福島大学
- ・ 金沢大学
- ・ 高知大学
- ・ 九州大学

事例調査の結果は、次頁以降の通り。

2-1 福島大学

2-1-1 組織構造

(1)概要

福島大学は、2004年の国立大学法人化の際に、教育組織として学群学類制、研究組織として学系制を導入した。これにより教員が、教育組織と研究組織の双方に所属するという方式をとっている。

さらに、平成28年度から、教員が包括的に所属する組織として教育研究院を立ち上げた。教育研究院に教員が包括的に所属することで、教員人事の全学管理及び教員資源の円滑な再配分を行い、柔軟な教員人事及び教員資源の効率的活用を行えることとなった。

教育研究院設置後も、研究組織として学系、教育組織として学群学類の組織体制は従来どおりであり、教員は、それぞれの組織にも所属している。

(2)経緯

研究センターの大規模な大学であれば、学系を本籍とし、そこから教育組織に出向く方式をとるが、福島大学は教育組織と研究組織を分け、研究組織については、各教員の研究内容に応じ、教育組織の区分とは異なる学系という組織に所属する体制をとっている。

2004年に国立大学法人化と共に全学再編を行った。法人化以前は、教育学部・経済学部・行政社会学部の文系3学部のみであったが、本学・地域を含め長年の悲願であった理工系の学部（理工学群（共生システム理工学類））を創設することを目指した。この創設にあたっては教員の純増はなく、3学部からそれぞれ教員を拠出することにより、設置することとなった。

理工学群の創設の際、福島大学は、学群学類制を採用し、教育組織の再編を行った。学群については、人文学群、理工学群の2つの学群に再編し（学群が、学部に対応する）、それぞれの学群の下に学類を設置（学類が学科に対応する）している。人文学群の下に人間発達文化学類・行政政策学類・経済経営学類の3学類を、理工学群の下に共生システム理工学類を配置した。そして2019年度から、新たに農学群を設置し、その中に食農学類を配置する、3学群5学類体制をスタートさせる。

福島大学における学類は、前述のとおり学科に相当する組織であるものの、それぞれの学類がこれまでの学部に対応するような自治を担保する組織でもある。また、学群制の特色を活かし、各学類の教員数が減少していく中でも教育の質を維持できるよう、学類間を

教員が自由に行き来しながらの授業提供や、学生が他学類の授業を取れるような柔軟な組織を目指している。

また、学系は、研究内容に応じ、教員の所属する学群・学類に縛られず、それぞれに散在している研究者を同じ研究テーマや学問領域に属する人たちを集めて、研究のために作られた組織であり、現在は 13 学系となっている。

(3)学群学類、学系の状況

①学群学類

教員の意識としては、学群よりも学類に所属している意識が強く、実際に所属する教員の採用や自治のマネジメントにも、学類が多く関わっている。教員は、学類またはセンターの1つに所属しており、原則として二重所属はない。

学群長は、各学群の学類長の中から選出され、学類長と兼務している。教員会議は学類単位で行われている。

②学系

月に一度、研究領域の近似している教員たちが集まり、研究計画の作成や研究の進捗状況の確認をする学系会議を開催している。学系での研究は、各学系により活動頻度の違いがある。

学系には、各学系を統括する統括学系長がおり、現在は研究を担当する副学長が兼務している。ただ、学類においても教員間の交流を通じた研究活動がある等、研究の組織が、学系のみとは言いきれず、学系の役割が曖昧になっている。

2-1-2 教員人事

(1)背景

教育研究院は、教員人事の効率化を理由として設置された。これまでは各学類が中心となり教員人事を進めていたが、それぞれの学類が人事を進める事により、結果として大学全体としては専門分野が重複した教員を採用する等の状況が生じた。そこで、ガバナンス改革を行い、教員人事を学長のリーダーシップの元に一元化し、全学的に管理することとした。現在では、学長が承認しない人事は進めることができない仕組みになっている。

(2)教員に関する評価

①評価方法

学類長が教員評価を行なう。これまでは自己申告制だったが、客観性を担保するため、全教員が同じフォーマットで数値を出せるような形に移行中である。例として教育では、担当している授業数や卒業研究、学生数、院生数などが評価の対象となる。

②研究に関しての論文等の評価

研究の評価は学系がするという議論もあったが、教育・研究が異なる評価者により行われた場合、最終的な被評価者の評価をどのようにするかについては議論があり、現在は、研究についても教員の所属する学類において評価が行われている。

2-1-3 教育方法

(1)学類間で協力してのカリキュラム編成

2004年の共生システム理工学類の設立時には、教員の大幅な増加を行わず、教員は各学類から拠出しているため、各学類に所属する教員数が少ない状況で各学類の教育を行っている。さらに、食農学類設置においては、38名の教員のうち、33名を新たに採用する予定であるが、5名は既存の学類から拠出しているため、平成31年度以降は、さらに各教員の負担が大きくなることが想定される。このことを改善する工夫として、一部学類間で同じ科目を共有して教育を行っている。

例えば、経済学類と行政政策学類は社会科学系の分野においては多くの科目を共通開講という形で共有している。また、人間発達文化学類の前身は教育学部であり様々な分野を教えることのできる教員が一通りいるため、数学は共生システム理工学類と共通開講、スポーツ社会学は人間発達文化学類の体育と行政政策の社会学の両方にまたがって開講するなど、工面しながらカリキュラムを成り立たせている。さらには、共通教育（来年からは基盤教育と名称変更して中身も変更）は、各学類で基盤教育に該当する科目をお互いに拠出し合いながら構成している。

(2)ふくしま未来学

2011年設立された「うつくしまふくしま未来支援センター」を中心に地域の復興に向けた取組が行われ、「地（知）の拠点整備事業（COC事業）」において、原子力災害からの地域再生を目指す『福島未来学』の展開が2013年に採択された。

『ふくしま未来学』という名称で、原発事故の被災地へのフィールドワーク型授業を新しく作った。それは、それぞれの学類の先生に協力を依頼して、全学として科目を提供している。地域の課題を自分たちなりに把握し、その解決策を考えていく授業であり、予算期間が終わった後も大学独力で維持している。

中でも、ふくしま未来学入門は毎年 350 人程が受講するの大規模な授業となり、非常に人気がある。今年までは外部の復興支援にあっていた方々のオムニバス講義のみであったが、来年度からは学類の教員達で別授業を加えることになった。

このように、特定の授業に各学類が柔軟に関わることのできることは、福島大学が学群学類制をとったメリットの一つであるといえる。ふくしま未来学は、関西出身の、復興支援で企業を自分で立ち上げ活動していた教員が中心になって、非常にうまく進行している。

【ふくしま未来学で学生が身につける力】

ふくしまにおける原子力災害からの経験と、地域課題の実践的な学習を通じて、以下の5つの学生の力を養成していきます。能力を身に着けた者には、「ふくしま未来学」の修了証を交付します。



- ▶ 地域課題を発見する力…… 地域にあらわれる多様な課題を発見する力
- ▶ 地域を分析する力……… 科学的にかつ総合的に地域課題を理解する力
- ▶ 地域を興す力……… 地域課題のミッションを明らかにし、自ら主体的に解決するために行動する力
- ▶ 地域をつなげる力……… 地域課題を解決するために、多様なセクターと協働する力
- ▶ 地域を伝える力……… 地域課題の社会的解決に向けて、現状や地域の主体的な取り組みを外部に発信する力

「ふくしま未来学」は、文部科学省 地（知）の拠点整備事業（COC事業）の採択を受けて、平成25年度～29年度の5年間において事業を実施してきました。平成30年度も継続をして、福島の復興・再生に貢献できる人材育成に取り組んでいます。

出所：国立大学法人 福島大学 ふくしま未来学 HP

URL: <http://coc.net.fukushima-u.ac.jp/>

2-1-4 農学部を設置について

(1)コンセプト

福島県は農業県であり、国立大学法人化以前から地元の農業関係者からも農学部を作って欲しいという要望があった。このような中で、原発事故で福島の農業が非常に大きなダメージを受けた。事故ではかなりの農地が汚染され、風評被害で福島県産のものが買いたたかれている。この状況をきっかけに、福島大学に農学系の教育研究組織の設置を求める声が起こってきた。このことが決め手になり食農学類の設置につながった。昨今の他大学の農学系学部は、バイオや食品加工の教育研究に重心を移動させているが、福島大学の場合は本来の農学もしくは農業経営に重点を置いている。食農学類の「食」は、食品に関するものであるが、あくまで農業に重点をおいているものである。農業の六次化を進めるために、自分たちで畑を耕し、自分たちで作物を育て、収穫したものを自分たちの手で加工して流通ルートにのせる、というすべてを体験させることが教育面の特色である。

(2)教員採用

新しい農業づくりに貢献できる人材として、全国から若手を含む意欲的な教員を集めた。食農学類の教員 38 名中、学内から移籍する教員は 5 名のみである。

農学系教育研究組織設置準備室を 1 年半前に設置し、そこで教員採用を進めた。

2-1-5 重層化している組織での課題等

(1)教員個々の問題

①学部文化面での課題

福島大学では 15 年前に共生システム理工学類ができたときに、各学類間でかなりの教員が移動しており、移動した教員は、前の学類と新しい学類の物事の進め方の違いに戸惑った者が多かったようである。この違いになれるには、10 年程度の時間を要し、各教員が所属する学類のアイデンティティが築き上げられてきたのは、ごく最近になってからである。

②業務の連続性の消失

国立大学法人化以後も学部のみであれば、教育組織と研究組織が共通であり、各教員が所属する学部における教育・研究をベースとして、様々な活動を行うことが可能であった。しかしながら、福島大学は、学群・学類制をとっており、各教員の所属は、教育においては学類、研究においては学系と、すべての教員が 2 つの組織に所属することとなって

いる。教育と研究は、密接に関連する場合もあり得るが、一方で学類と学系では、所属する教員が異なっており、各教員の、教育と研究における連続性が消失しているの可能性がある。

(2)組織としての課題

①マネジメント面での課題

新たに学類ができることによって各学類における教育の見直しを行ったが、見直しに関する意見を聴取する組織や教員が非常に多く、全ての意見を集約することに非常に苦勞している。

②学系のあり方

教員にとってはどこに所属するのが重要である。元々の学部時代の名残もあり、教員は、どちらかという学系よりも学類に所属しているという意識を持っている。学類で学生教育を、学系で研究活動をとという構造は理解しつつも、実際には、身近にいる学類の教員（同じ学系に所属している者）と共同で研究を行うなど、学系において研究をしているという意識のないまま研究が行われるなど、組織上の構造と実態が伴っていないことが課題である。

加えて、学系組織のあり方としては、研究領域に関連性があるという視点で区分するというだけでよいのか、という議論がある。福島であれば、震災・原発事故の問題や少子高齢化という一般的な課題があり、学系は、課題テーマ別に組織するという考え方もあるのではないかと。研究に対する教員のやりがいや地域からの期待に答える研究を推進するためには、学系組織のあり方についても検討の余地はあると考えている。

③教育の重層化への懸念

外部資金による教育・研究関連事業の増加等により、本学においても、うつくしまふくしま未来支援センター、環境放射能研究所等、これまでの教育・研究の枠組とは違った組織が立ち上がっている。組織の増加により、教員の業務における複雑化が進んでいる。教員にとっては、自分自身の明確な所属があり、そこから教育研究を進めていく方が行動しやすい。教育面では学類、研究面では学系に所属し、さらに、様々な組織に関わることとなると、教員自身が力を入れるべきものが何であるかを見失ってしまい、結果として教育

研究が厳かになってしまうという不安がある。

例えば、学生教育においては、その学生を受け持つ教員が責任をもって学生を育てていくべきであるが、教員業務の複雑化を解消する方策として、教員間の協力体制を構築している。このことは結果として、個々の学生に指導する責任の希薄化を招く恐れがあり、学生にとっても、学生自身の居場所が不安定になる可能性がある。学類・学系制を維持しつつも、教員の責任をおく母体をしっかり定めるという方策も必要と思われる。

また、そもそも各分野における教員数も減少しており、これまでの教育を維持するためには、学生教育に責任を持って対応できる組織体制を再検討することが重要である。

2-2 金沢大学

2-2-1 沿革

人類、社会が抱える問題が複雑化、深刻化するにつれ、それに対応する高度な専門性と学際性を備えた人材が求められるようになってきた。

我が国の大学において、学部学科制は長い歴史を持ち、これまで一定の役割を果たしてきたが、講座や学科目に拘束されがちで新しい専門分野や学際分野の教育研究に対応しにくいという問題も生じている。

このような状況に鑑み、平成 11 年 9 月、学長主導の「将来計画委員会」を立ち上げ、多様な教育ニーズに対応すべく、種々の検討を行い、平成 13 年 12 月に“教育と研究を共に活性化する総合大学構想”として「金沢大学の改革—教育研究のグランドデザイン」を取りまとめた。

この中で、“細分化された入学単位と初期設定型の専門分野決定システム”や“伝統的学問分野に基づく教育・研究体制”を抜本的に見直し、「研究（教員）組織と教育（学生）組織の分離」と「人文系・自然科学系・医系の 3 分野への教育組織再編」を柱に、多様な社会のニーズに応じた大胆な教育改革の実行を盛り込んでいる。

この方針に沿って、平成 20 年 4 月に研究（教員）組織と教育（学生）組織を分離（教教分離）した上で、「学域学類制」を導入し、8 学部 25 学科体制から 3 学域 16 学類体制に再編を行い、さらに平成 30 年 4 月に 3 学域 17 学類体制に移行している。

また、この再編にあわせ、学生の専門分野選択に係るミスマッチ解消に向け、経過選択制を導入しており、学生は、いずれかの学類（平成 30 年以降、入学時に学類を選択しない仕組みも導入）に入学後、2 年程度経過した後、専門となるコースを決定することとなる。これに加え、学際性を育むため、人文系・自然科学系・医薬保健系の大きな括りの学問分野での学びに加え、自ら選択した学問分野をさらに越えた学びができるよう副専攻制もあわせて導入している。

このように、金沢大学においては、種々の教育体制や教育制度を複合的に組み合わせ、先導的な学位プログラムを構築し、それに基づく人材育成を 10 年以上前から実践してきた。

2-2-2 組織構造

(1)学域学類制の構造と特徴

①全体像

我が国における多くの大学は、学部や研究科に教員が所属し、研究（教員）組織と教育（学生）組織が一体となっているが、そのために、学部、研究科、課程等の間で何らかの隔たりが生じ、多様な社会のニーズに柔軟に対応することが困難な面も生じている。

この様な状況に鑑み、金沢大学において、研究（教員）組織と教育（学生）組織を分離した上で、学域学類制を導入している。

学校教育法第 85 条において、「大学には、学部を置くことを常例とする。ただし当該大学の教育研究上の目的を達成するため有益かつ適切である場合においては、学部以外の教育研究上の基本となる組織を置くことができる。」と規定されており、学域は、この「学部以外の教育研究上の基本となる組織」にあたる。学類は、「学域において学生の受入れと専門教育実施の基本的な単位」となっている。

また、学域は、学士教育上の目的に応じ、学士教育の基礎的かつ共通する部分に視点を定めて分類した大きな括りで特定される領域の教育（学生）組織であり、これに加えて、研究（教員）組織として、教員が所属する「研究域と系」を設けている。

この研究組織の編成に際しては、教員の研究者としてのアイデンティティを重視し、既存の枠組みを一定程度維持している。

一方、教育組織については、研究（教員）組織と教育（学生）組織を分離することにより、時代時代の社会のニーズにあわせて柔軟に変革が可能な体制を構築するとともに、教員の所属や主担当となる専任教育組織に関わらず、学類・コースや研究科の専攻において教育上必要な分野の教員が担当できる仕組みとなっている。

また、教育の質を保証した上で、柔軟な教育体制を実現・運用する手段として、この仕組みを効果的に運用するため、教員は 1 つの学類のみで専任となる他に、必要に応じ別の学類で副次的に教育を担当する「准専任制」を導入している。

例えば、人間社会学域においては、学域学類制発足時に約 60 名、平成 30 年現在で約 50 名の教員を準専任教員として人事的な発令を行っている。

これにより、教員が所属する系と教育組織である学類の数も一致しておらず、ひとつの学類を担当する教員団が、複数の系に所属する教員によって組織される学類も少なくない。また、教育・研究のそれぞれにおいて、社会のニーズに応じ、より柔軟でかつ、学際融合

的アプローチを可能とする体制となった。

現在、教育（学生）組織は 3 学域 17 学類（人間社会学域 6 学類、理工学域 7 学類、医薬保健学域 4 学類）で構成し、研究（教員）組織は従来の伝統的な研究分野を基本とする 3 研究域 15 系（人間社会研究域 5 系、理工研究域 7 系、医薬保健研究域 3 系）で構成している。

②教育組織における学際領域

a) 学類における学際領域

再編された学類は、以前の学部学科を踏襲しているものも部分的に残すが、学際的分野として平成 20 年 4 月の再編時には、人間社会学域の地域創造学類、国際学類や理工学域の自然システム学類を創設した。これらの学類・コースでは、複数の学問分野の教員が多様な分野の教育を提供することで、学際的な教育を実現した。

地域創造学類は、“自然や文化・伝統など地域が持つ資源を活かしながら、地域が直面する様々な課題への対応”や“地域に新たな価値を見出す地域再生の実現”等による地域づくりのリーダーの育成を行っており、経済学経営学系の地域経済分野、観光分野、人間科学系、法学系の教員などが担当している。

国際学類は、グローバル化が進んだ 21 世紀において、国際社会への洞察力を持ち、異文化とのしなやかな共生を実現できる国際人の育成を行っており、歴史言語文化系の語学・文化領域、法学系の国際政治分野、経済学経営学系の教員などが担当している。

自然システム学類は、平成 20 年 4 月以降、生物学、バイオ工学、物質工学、地球科学、環境科学の教員が担当し、生物・人間・物質・地球で形成される自然システムの探求を通じ、創造性あふれる科学者、技術者の育成を行っていたが、更なる技術の進展や社会状況の変化に応じ、平成 30 年 4 月に理工学域の他の 3 学類とあわせ再編した。

平成 30 年 4 月に再編した理工学域の「機械工学類」「フロンティア工学類」「電子情報通信学類」「地球社会基盤学類」「生命理工学類」においても、技術革新等の社会の動向に応じ、これまで以上に学際融合的なアプローチを行うための教育システムとなっている。

例えば、「フロンティア工学類」では、工学の専門分野（電子機械、機械、化学工学、電子情報）を核に、従来の工学の枠を超えた未踏領域（＝フロンティア）を開拓する素養を醸成することを目的としており、「生命理工学類」では、生命の原理を解明する理学系と、生物を活かした技術開発を行う工学系の両方の基礎的な知識と技術を学んだ上で、一方の

高度な専門的知識と技術を深く学び、自然の本質を追求し、その成果を豊かな暮らしに応用できる創造性あふれる科学者やエンジニア、教育者の育成を目指している。

なお、これまでの学域学類の再編における新領域の創設に際しては、世界規模での研究の進展や技術革新の状況を踏まえ、社会が求めるニーズを的確に把握した上で、将来を見据えた教育理念・教育目的と教授手法の設定が重要であり、社会が求める人材像やその知見・素養を整理せずに仕組みだけ整えても、惰性でもとの形態に戻ってしまうと考えられる。教員は、日々の積み重ねにより目的とする研究を遂行しており、その多くの者は、教育を含め自らを取り巻く環境の大幅な変動を望まず、これまでと同じように研究を続けたいと考えがちである。我が国における先導的な教育システムの導入後においても、その改革の意義を、高校生や保護者、企業等だけでなく、教育を担う教員にも、自らその意義を自覚し、先導的・主体的に取り組んでいくよう訴えていくことが重要である。

b) 大学院組織の高度化

学際的分野の教育促進と更なる高度化に向けては、専門性の高い博士人材の養成が必要であり、それに向け、学類再編と並行して新たな大学院組織の設置等を実施している。

平成 28 年 4 月には、千葉大学・長崎大学との共同大学院である「先進予防医学共同専攻」を設置した。本学のオミクス解析、千葉大学のマクロ環境評価・解析、長崎大学の情報医工学に代表される各大学の強みを結集して共通カリキュラムを編成することにより、0 次予防から 3 次予防までを包括した「個別化予防」を実践できる人材の育成に取り組んでいる。

平成 30 年 4 月には新しいタイプの科学技術イノベーション人材養成に向け、北陸先端科学技術大学院大学との共同大学院である「融合科学共同専攻」を設置した。本学からは理学・工学分野を専門とする教員に加え、考古学や認知行動学を専門とする教員も参画し、北陸先端科学技術大学院大学の極めて特殊性の高いイノベーションデザイン分野等の教員と共に領域融合型の教育研究を展開している。

また、「地域に根差した法曹教育」の理念を掲げて平成 16 年に設置された法務研究科（法科大学院）や、石川県と連携しながら、地域特性を踏まえた「指導理論」と「高度な実践力」を備えた教員を養成する教職実践研究科（教職大学院）においては、多くの実務家教員が教育に参画し、社会における最新の知見と動向を身につけた、実践力の高い専門人材を養成している。

2-2-3 組織運営

学士課程における教育組織である学域とその下に組織する学類にそれぞれ学域長、学類長を置き、大学院課程の教育組織である研究科に研究科長を置いている。

また、研究組織である研究域とその下に組織する系においても、それぞれ研究域長と系長を置いている。なお、学域長は研究域長が兼ねることとし、研究域長は、学類長又は系長を兼ねることができないこととしている。

系長、学類長、研究科長を兼ねることについては、制限を設けておらず、系長と学類長を兼務しているケースも存在する。

組織運営にあたり、教授会として、教育研究会議を置き、研究域に所属する教授で組織し、会議を主宰する議長は、研究域長としている。なお、教育研究会議においては、教育内容に鑑み、必要に応じ、所属の准教授や附属病院長等を加えることもできる。

また、機動的な運営を行うため、教育研究会議の下に、教育研究会議が付託した事項を審議する学類会議、研究科会議、系会議を置いており、加えて、教育研究会議の構成員の一部の者をもって組織する代議員会、専門委員会等も置くことができ、これらの代表者会議の議決をもって教育研究会議の議決とすることも可能としている。

教育研究会議は、教員の人事・選考、規程・規則、予算の執行、教育課程の編成、学生の入学・卒業・課程の修了、学生の在籍、学位授与、自己点検評価等を審議事項としている。

2-2-4 教員人事

(1)採用・昇任

教員の人事は、研究組織である研究域・系が担っており、年度当初に作成する教員配置計画に基づき、採用や昇任を行っている。また、採用や昇任手続きにおいては、系が主導的に行い、定員については、研究域全体で管理している。

採用に際しては、研究内容だけでなく、学類及び研究科で必要な教育内容についても対応できる人材を採用することになるため、研究、教育のそれぞれに条件をつけて公募している。採用手続きは系が主導的に行うものの、教育面での学類の意向を反映するため、複数の学問分野の系や学類の代表からなる教員団で選考委員会を構成して教員人事を実施している。

(2)教員評価

教員は、年度当初に、研究、教育、社会貢献、診療、その他（管理業務等）の5つの業務分類で目標（エフォートをもって替えることも可能）を設定することとしており、目標設定にあたっては、研究域長、系長が確認することとなっている。

この目標をもって業務を遂行し、年度末に自己評価を行い、業績と併せ系長に報告することとなっている。この業績に基づき、系長を含めた複数の教員によるピアレビュー形式での評価を経て、研究域長が評価し、その結果を踏まえ、学長による評価を行った上で、教員評価の結果を基に教員の給与処遇に反映する仕組みとなっている。

教育部分の評価については、ピアレビュー形式での評価の際、組織の枠を超え、担当する学類の教員を加えるとともに、教育組織の長である学域長を研究域長が兼ねていることを活用し、業績を適切に評価する仕組みを確保している。

2-2-5 成果と課題

教育組織と研究組織の分離により、研究科での教育を含め、機動的に教育を展開するという点では、高く評価できる。

その一方、学類会議と系会議との分離による業務過多、採用時における学類での教育を考慮することによる複雑化、系を超え研究域までを視野に入れた教員の組織感覚の未成熟等により、近年、教育組織と研究組織は分離した上で、学類に応じて系を1対1対応にしてほしいという教員の声もある。

これらの課題については、単に学類と系を1対1にするのではなく、“細分化された入学単位と初期設定型の専門決定システム”や“伝統的学問分野に基づく教育・研究体制”を抜本的に見直し、学生や社会の求めに応じた柔軟でより効果的な学位プログラムを展開するという普遍の理念に基づき、学域長を兼ねる研究域長の下、より効率的、効率的なマネジメントを推進する必要がある。

2-2-6 今後の方針

金沢大学では、学域学類制導入後、10年を経過していることから、既存の学類や学類におけるカリキュラムの見直し、新学域・新学類の創設、大学院の高度化に向けた研究科・専攻の再編等、イノベーター等の社会が求める人材の養成に向けた大胆な教育改革を実行することとしている。

2-3 高知大学

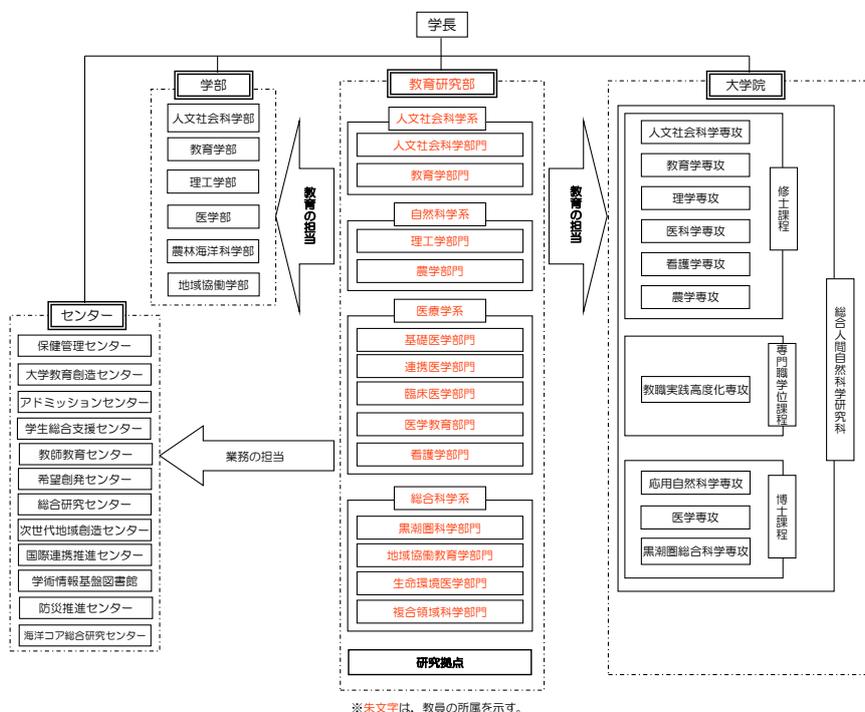
2-3-1 沿革及び組織構造

(1) 教教分離の流れ

高知大学は、長い間、組織再編が行われていなかったが、2004年の国立大学法人化以降、大学を取り巻く環境変化に対応するため、同年の役員会からの提言を受け「高知大学のあり方検討ワーキング」での検討を踏まえ、教員組織・教育組織の流動性を高めるため教教分離に着手した。その結果、2008年には、教育組織としての学部・研究科から分離された、教員組織である教育研究部一学系一部門に改組された。

教員組織である教育研究部には、従来の学部組織をベースとした人文社会科学系（人文社会科学部門、教育学部門）、自然科学系（理工学部門、農学部門）、医療学系（基礎医学部門、連携医学部門、臨床医学部門、医学教育部門、看護学部門）の3学系に加え、文理融合領域である総合科学系（黒潮圏科学、地域協働教育学、生命環境医学、複合領域科学）の計4学系が設置されている。

教員組織と教育組織（平成30年10月1日現在）



(2)新たな研究組織の誕生

研究組織のうち、総合科学系は、文理融合分野として新たに誕生した学系である。

総合科学系の1つである黒潮圏科学部門は、もともと独立した研究組織であった黒潮圏海洋科学研究科を基盤として学系・部門に組み込んで誕生した。

その他の地域協働教育学部門、生命環境医学部門、複合領域科学部門の3部門については、組織再編の際に、文理融合分野で活躍したい教員を募って編成された。教員を募集した結果、主に旧人文社会科学系の教員を中心に地域協働教育学部門を、旧農学系の教員を中心に生命環境医学部門を、旧理学系のうち化学分野の教員を中心に複合領域科学部門を、それぞれ立ち上げるようになった。例えば、地域協働教育学部門は、もっと地域や現場での教育研究を行いたいと考えた教員が中心となって構成された。経営層の視点でも、総合科学系には、特に新しいことをやりたいと考える意欲の高い教員が集まったという。

なお、どの部門に所属するかは、教員の自主性に任せている。組織再編の際には、各部門の代表によるプレゼンが行われた。教員には、どの部門に所属したいかを、各部門のプレゼンをみて決めている。

(3)新たな教育組織の誕生

教育組織については、従来の学部の流れをくむ人文社会科学部、教育学部、理工学部、農林海洋科学部、医学部の他、文理融合分野として、「土佐さきがけプログラム」と「地域協働学部」が組織再編後に誕生している。土佐さきがけプログラムや地域協働学部は、文理融合分野として誕生した総合科学系の教員が中心となって教育を担当している。

①土佐さきがけプログラム

従来の学部の他に、文理融合分野である総合科学系の教育も、改組後、新たに設置された。その1つが、2012年から開始された「土佐さきがけプログラム」である。複合領域科学部門の教員が教える6年制一貫教育の「グリーンサイエンス人材育成コース」、生命環境医学部門の教員が教える「生命・環境人材コース」、この他、大学主導で立ち上げた「国際人材育成コース」「スポーツ人材育成コース(高いスポーツでの実績をもつ学生用の副専攻のコース)」の計4つのコースからなるプログラムである。各コースとも5~10名程度の少人数の教育プログラムとなっている。

プログラム設置後に、国際人材育成コース担当として専任教員を新たに採用した。他の

コースでは専任教員はおいておらず、複合領域科学部門の教員がグリーンサイエンス人材育成コースの教育を、生命環境医学部門の教員が生命・環境人材コースの教育を、それぞれ専任担当の学部教育とは別に受け持っている（後述するように、教員は、いずれかの学部の専任担当となって教育を受け持つ）。そのため、本プログラムに関わる教員は、他の教員よりも負担が大きい、意欲の高い教員が集まりプログラムを実施している。

なお、土佐さきがけプログラムは、平成 31 年度入試をもって募集を停止し、今後、その教育内容は、関連学部・大学院の中に統合されている。

②地域協働学部

総合科学系から新たな学部も誕生している。総合科学系である地域協働教育学部門も、他の総合科学系と同じく、当初は土佐さきがけプログラムにおいて教育を行う計画があった。

だが、他大学で新学部が設立された話を聞き、地域協働教育学部門ではプログラムによる教育提供ではなく、新学部を立ち上げて、より人数の多い学生を対象に教育を行うことを目指す方針をとることとした。

その結果、2015 年 4 月に 38 年ぶりの新学部として地域協働学部が設立された。地域協働学部は、高知県全域を中心的な教育研究フィールドとし、産業振興を担う「地域協働型産業人材」の育成を目指している。

2-3-2 組織運営の仕組み

(1)組織長、会議構成

学部長と学系長は兼任不可としている。なお、両者の管理職手当は同額としている。どちらかの管理職手当を高くしてしまうと、教員はそちらの指示を重視してしまう可能性があるからである。学部長と学系長は、同じ立場であることを処遇の面からも強調している。

会議については、教育組織である学部では全員出席とする教授会を開催している。研究組織である学系については、教授会は代議員制をとっている。これについては、キャンパスも分かれているので、何回も会議を招集するのは難しいこともあり、会議の回数を減らすため、教授会のみとした。なお、部門会議は全教員出席で行っている。

学部会議の方を全員出席制にしたのは、学生の教育に関わる内容など教員全員が共有すべき情報が多いからである。

(2)教育担当の仕組み

①専任担当の配置

教員は、いずれかの学部の専任担当となって、その学部の教育に携わる。または、センターの専任担当となってセンター業務を行う。

地域協働教育学部門を除く総合科学系の教員は、様々な学部で専任担当となっている。生命環境医学部門の教員は農林海洋学部、複合領域科学部門の教員は理工学部で専任担当をしている教員が多い。黒潮圏科学部門の教員は、様々な学部に散らばって専任担当となっている。

②学部を超えての教育の実施状況

現状で、2 学部にまたがって授業を担当する教員はほとんどいない。仕組み上は、他学部の専任担当教員に授業の受け持ちを依頼することは可能であるが、学部改組を終えたばかりであり、現時点で学部をまたがっての教育担当を進める予定はない（センター業務担当の教員に、授業を持ってもらうことを増やす可能性はある）。

2-3-3 教員評価・採用

(1)教員評価

①部門が評価の単位

教教分離の組織再編と、教員評価の枠組み作りは同時に行われた。研究組織である部門は、同じ教員評価を受ける教員の集まり（ユニット）として構成している。教員評価のあり方も含め部門構成を教員に議論してもらった結果、例えば、医療学系については、教員評価のやり方によって5部門に細分化されている。

部門の評価のエフォートは、部門ごとに自分たちで決める。大学からは教育は30%以上のエフォートとする（センターの専任担当はセンター業務を50%以上のエフォートとすることだけが決められている。それ以外は、例えば研究重視にしても構わないこととなっている）。

②複数組織による評価の流れ

さらに、教員は、研究と教育、2 つ以上の組織に関わって業務をするので、人事評価も複数の組織からなされる仕組みとなっている。

「教育」の評価は学部長、「センター業務」の評価はセンター長が行う。この他の業務（研究、学内業務、地域貢献、診療）の評価は、部門長が行う。これらの評価結果を受けて、学系長が総合評価を行う。

③教育負担が大きい場合の評価

例えば、土佐さきがけプログラムなど教育業務などを多くやっていることについては、評価結果に反映される。エフォートは合計 100%なので絶対量の評価はなされない。そこで、学部長など管理職が評価する際、教育負担が大きいことを考慮して評価を行うようにしている。

なお、土佐さきがけプログラムでの業務の評価は、プログラム委員長が評価する。プログラムに携わっている教員は、教育について、学部長だけでなく、プログラム委員長からの評価も加わるため、評価者も増えることとなる。

(2)教員採用

教員採用の流れは次の通り。教育組織である学部が中心となって教員募集の要請を行うが、研究組織である学系も、主に研究面での要望を出す形となっている。

- 1) 学部・研究科など教育組織から、新任教員の配置要請がなされる（教育カリキュラムのこの教育を担当する教員を採用したい、という要請をする）。
- 2) 全学教育機構会議の審議を受け、全学教員人事審議会の審議を受ける。
- 3) 全学教員人事審議会から、教育研究部会議に依頼が入り、学系において、募集する教員に対応してほしい研究内容を検討する。
- 4) その結果を受けて、教育、研究それぞれの募集内容を決定し、役員会に申し立てを行う。

2-3-4 教員の反応、工夫点や課題

(1)教員の帰属意識など

学系での研究活動は個人でなされるが、学部での教育は組織で行うこともあり、教員の帰属意識はどちらかというと学部にある教員が多いという。

(2)工夫点

教教分離及び新教育組織創設のポイントとして、高知大学からは教員の自主性を重んじたことがあげられた。「教教分離に際しては、教員の自主性を重んじた。教員からも意見が

出せるようにした。組織と意見が異なる場合は、その都度の調整を行ってもらっている。組織改編についても、教員の合意を得ながら時間をかけて行ってきた。」

(3)課題

組織再編前は、「学部教育の責任が不透明になるのでは」という声もあった。だが、組織再編して5年後に、高知大学で教員のうち役職者にアンケートをとったところ、学部教育の責任については「特に問題が顕在化しなかった」という回答結果が多かった。現在的方式で、学部教育の責任は問題化していないといえる。

なお、上記アンケートで、課題として上がったのは、「人事・採用に時間がかかる」「会議の負担が増した」などであった。そこで、採用人事については、決定までの時間を早め2か月で結果をだすように工夫しているという。

2-4 九州大学

2-4-1 沿革

九州大学では、伊都キャンパスへの移転を機に、21世紀型の大学のあるべき姿のモデルを示すよう文部省（現文部科学省）より通達を受けた。学内で各種委員会を立ち上げ、2年程かけて21世紀型の大学としてどのような教育、研究を展開するかの基本の方針を取りまとめた（「九州大学の改革の大綱案」平成7年）。その中で、学府・研究院制度、21世紀プログラムのコンセプトが打ち出された。

従来の研究科の形態では、教育と研究が一体で講座を編成し、学生と教員が共に所属し教育研究が展開された。この形態には、将来的に組織改革が発生した場合、教育と研究の両方に目を向ける必要があるという課題があった。つまり、教育側で改革を実施する場合、研究組織もそれに伴い編成されると、組織論的な軋轢が生じて中途半端な組織改革に終わる可能性もある。そこで、教育と研究それぞれの理念のもと柔軟に組織を編成する方法論として、学府・研究院制度の着想を得た。教育と研究を分離することで、教育側では教育に特化した組織編制や、研究に照らした再編が可能になるというメリットがある。九州大学では平成12年4月に大学院重点化の完了と併せて学府・研究院制度を導入した。

2-4-2 組織体制

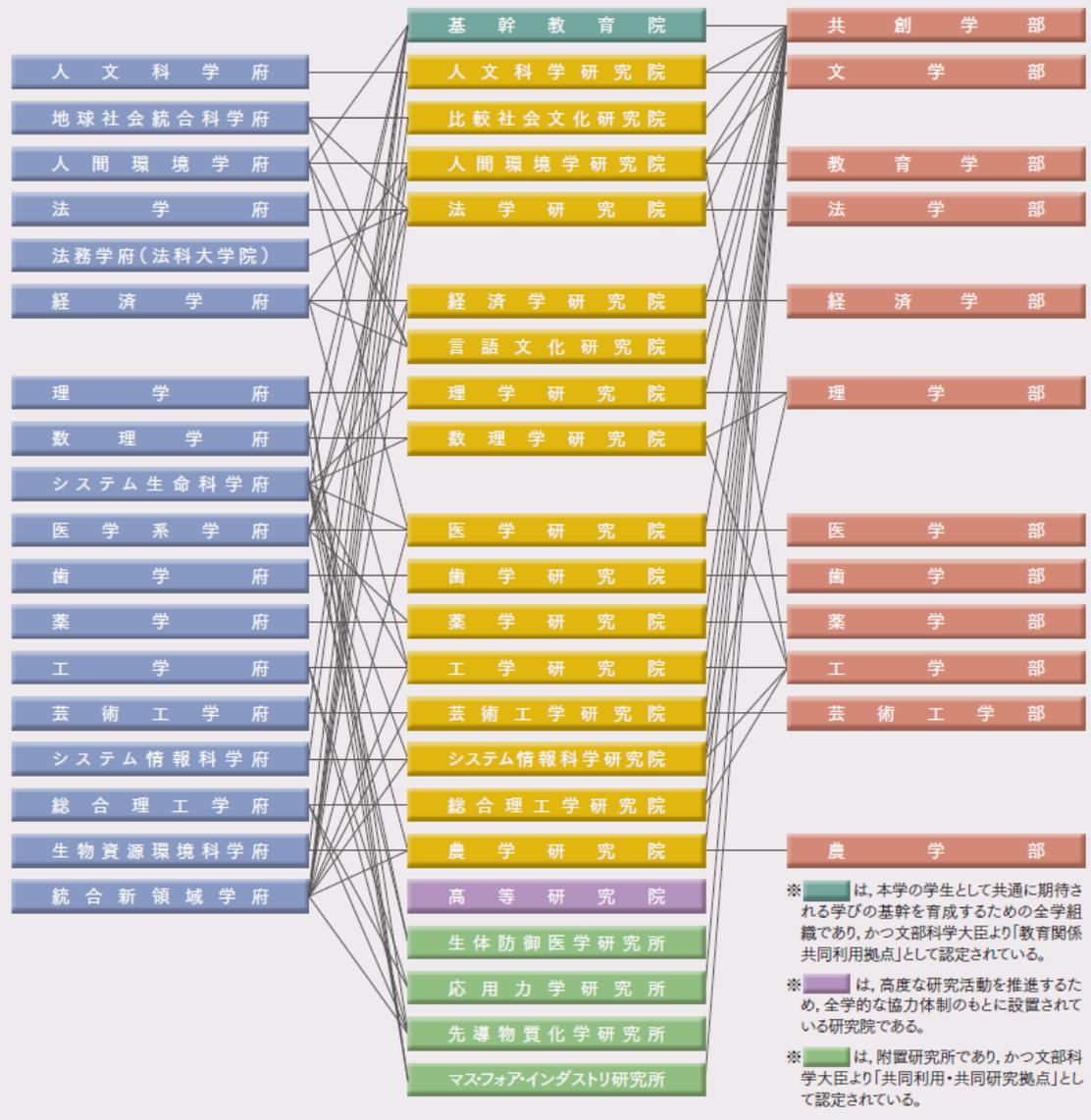
(1)組織体制

教員は研究院に所属し、大学院生は学府、学部生は学部所属する。人文科学研究院を例にすると、文学部と共創学部を担当する教員が混在している。従来、学府と研究院は1対1の関係が多かったが現在は複雑に入り組んでいる。この流れはシステム生命科学府の設立（平成15年）から本格的に始まり、統合新領域学府（平成21年設立）には特に多く線が入っている。各学府のカリキュラムで必要な科目を決めていった結果、このような関係性が構築された。

学府の中には複数の専攻があり、学府長の下に専攻長がいる。教員は基本的に研究院や研究所等に所属し、必ずしも学府に所属するわけではない。大学院教育に直接携わらない教員や、学部を担当しない教員もいるためであるが、これらの割合は低い。

図 2

■ 学府・研究院・学部の編成



出所（配布資料より）：2018年度 九州大学概要_資料編 p.10

(2)管理・運営方法

研究院には研究院長が、学府には学府長が、学部には学部長が任命されている。また、研究院、学府、学部それぞれに教授会が置かれている。教育と研究は不可分であるため、三者の長が全く異なると教育、研究、人事上の問題が生じる。そこで、研究院長が学府長と学部長を兼任するという規則を設けている。システム生命科学府、統合新領域学府など研究院と直接結びつきのない組織や、学部編成上、兼務すると十分に全体をカバーできな

い組織は、研究院長とは異なる学府長・学部長を任命するという配慮をしている。一部例外はあるが、ある程度教育と研究の両方を睨みながらガバナンスができるよう工夫している。

(3)教育体制

①カリキュラム設計および教員割り当ての体制

学府のことは学府を担当する教員の教授会や教務委員会で検討される。カリキュラムは専攻毎に関わる教員が決定する。

カリキュラムにより、他の研究院の教員が必要となる場合もある。その場合、必要とする教員の所属する研究院に対して、当該学府に携わってもらえるよう依頼をする。その際は、教員本人の意思のみで当該学府の教育に参画できる訳ではなく、所属する研究院の長が了承して初めて当該学府の専任として教育に携わることが認められる。最終的には組織対組織で合意形成がなされる点が特徴である。

カリキュラムには学府内の教員で対応することが基本であるが、それが困難な場合に学内の他学府、それでも足りなければ学外の客員や非常勤を依頼する運用を行っている。

②他学府で教育を行う際の課題

他学府の教員に交渉しても、物理的にコマ数が増やせない等の理由で断られる場合がある。最近では情報教育のニーズが高くどの学問分野でも必要とされるが、情報系の教員の数は限られており、教員個人としても研究院としても対応には限界がある。

(4)学府・研究院制度の効果、メリット

学府・研究院制度の導入当時、比較社会文化、数理学、人間環境学などの独立研究科が出来つつあり、学府・研究院制度はその組織編制において一定の効果を表した。さらにその後、システム生命科学府という大きな学府編成を行うことができた。

学際領域的な教育を行う上でも、学府・研究院制度はやりやすさがある。近年では統合新領域学府という、様々な近接分野へ展開したイノベーター的な学府を作ることができた。文・経・法・理というディシプリンを跨がるような学際的な組織を立ち上げて教育を展開する仕組みができたのは、学府・研究院制度の効果の一つと言える。

また、学府・研究院制度のメリットとして、組織としての柔軟性が高いことが挙げられ

る。例えば人文科学研究院と人文科学府の組織編制は1対1に近い構図だが、例えば人文科学府に置かれる3つの専攻を改組せず、研究院の部門を3部門から2部門に再編することが可能である。教員組織と教育組織が一体型では教員組織（研究院）を2部門にするためには教育組織（学府）も2専攻でなければならない。教育組織を見直さずに、教員組織の研究領域だけを融合させて学際的に変化させることができる点が、学府・研究院制度のメリットの1つである。

2-4-3 人事管理

(1) 教員評価

教員は研究院単位で管理され、いずれかの研究院もしくは研究所等に所属する。教員の評価は各研究院等の長が行う。

一次評価は、教員自身が立てた教育・研究活動の計画に対する自己評価により実施する。教員は基幹教育、専攻教育、自身の研究計画を含めた計画を立てる。必ずしも他学府での教育に携わることが求められるわけではない。教員の自己評価後、部局長である研究院等の長が評価を行う。

研究院等の長が当該研究院等に所属する教員を評価するシステムである。他の学府で授業を受け持つ場合もあるが、研究院等の長は、教員がどこで教育をしているかも把握し評価する。仮に他の学府での教育のみを受け持っていたとしても、目標管理で設定された実績を評価する仕組みである。

教育においては、実態を示した評価指標になっているかが常に議論になる。研究は成果を定量的に見ることができるが、教育は活動の実態を正しく反映し可視化できるかが課題である。どういう教育活動をしているか、どれだけの効果があり、成果があがっているかを研究院等の長に対し「見える化」する必要がある。今後は研究と教育が均一に評価されるような制度設計を目指す。

(2) 教員採用

採用は研究院や研究所等の単位で行う。教員の枠を増やすことは難しく、限られた人員を雇用するために部局の将来構想を見据え計画的に人事を考える必要がある。また人文科学研究院を例にとると、部局内に哲学、歴史、文学の3分野があり、さらに複数の講座編成が組まれている。それぞれに講座を編成するための必要要員があり、部門、講座をどの

規模で維持していくかは部門の中だけでの議論にとどまらない。例えば、ある部門の講座を減らして他の部門の講座に充当するといった判断も時には必要となる場合がある。人員管理は難しさを増しており、どこに教員を充てていくかは相当な議論が行われる必要がある。

2-4-4 新教育プログラム（21世紀プログラム、共創学部）

（1）沿革

①21世紀プログラム

専門性の高いゼネラリストを育成することを目的に、学部を設置せず全ての学部の授業が履修できるプログラムとして平成13年に設置された。21世紀プログラムとしての独自の定員を設けておらず、各学部の学生定員を寄せ合わせて当初は18名で開設され、2004年度以降は26名の定員枠が固定されている。本プログラムは、平成13年から平成29年度まで継続し、共創学部の設置に伴い今は学生募集を停止している。

21世紀プログラムは、大学に進学する段階で分野を特定せず、入学後に自身の興味、関心、問題意識に応じて必要な授業を履修し、最終的にいずれかの学部で専門性を高めて卒業研究に取り組む。興味のある分野を究めるために11学部から必要な科目を自由に履修する。学生の相談先となる教員を配置し履修指導を受けた上で、自身が道を切り拓いていくという設計がなされている。

②共創学部

共創学部は、21世紀プログラムの精神を引き継ぎ、平成30年4月に新たな学部として設置された。学部という大きな枠を持ちつつ、全学的な協力を得ながら教育を展開するというコンセプトに基づく。学問分野の枠を超えて幅広い知識と高度なコミュニケーション能力を養い、社会的課題の解決力を獲得することを目指す。

学生が取り組む社会的課題は学部の段階で解決できるわけではない。そこで、課題解決に向かっていくための知識、プランニング能力を様々な分野の教員が教育する。ある社会問題を解決するには経済がベースとなるが根本的には医学の問題も解決しなければならない等、顕在化する様々な問題に教育としてどう向き合うかを目標としている。研究分野は異分野融合研究が進んでいるが、教育分野は必ずしもそうではない。新しいタイプの人材育成に取り組むため、学部教育の段階で何かできるかを長い期間をかけて議論し50年ぶりに新しい学部として設立した。

(2)組織体制

①概要

共創学部の教員陣は多様な研究院や研究所から集まり形成されている。教員の所属は各自の研究院や研究所であり、教育を目的として共創学部に来る形態である。教員には専任教員と兼任教員（授業科目のみを担当）があり、前者は学部教育の軸足を共創学部に置く。後者は別の学部に軸足を置くが、共創学部の学部教育にも授業を提供する形で関わる。

21世紀プログラムでは、学生が様々な学部の授業を履修し、卒業研究の指導を受ける仕組みであったため学生側の苦勞もあった。共創学部では、様々な教員を集結させることでその課題を解消した。

②21世紀プログラムと比較した共創学部の特徴

21世紀プログラムと共創学部には一長一短がある。21世紀プログラムでは様々な広がりや流動性の高い運営を可能としていたが、学生が指導教員を探すことの難しさ等組織的な部分での弱点がある。共創学部では教員との関係や教育のセッティングには組織的に対応しやすい反面、学部という閉じた範囲で教育を展開せざるを得なくなった。ただし共創学部の中で提供できないリソースがあれば組織対組織で交渉し、従来通り関係学部の教育が受けられる仕組みを維持している。

(3)教育内容・体制

①カリキュラム

共創学部のカリキュラムでは学びのエリア（人間・生命エリア、人と社会エリア、国家と地域エリア、地球・環境エリア、エリア横断）を設定している。学生自分がどのような社会的課題に貢献する人材に成長したいかを大きな括りで捉えてもらう。各エリアでは必要な科目が用意されており、エリア発展科目には文系・理系の科目が混在している。専門性をさらに高めたい場合は、他学部の科目を履修し専門的知識の獲得にも柔軟に取り組める。

卒業研究は共創学部の専任教員が指導する。複数指導体制をとっており、共創学部の専任教員でない教員に副指導を仰ぎたい場合、他学部の教員に指導を依頼できる。

②教育方針の特色

初年次に基幹教育を行うが、その段階で全学生が能動的な学修に取り組む。一人での課題解決は難しいため、様々な分野の力を得ながら他者と協働して何ができるのか、その中

で自分がどんな役割を果たせるかに重きを置いている。必要な知識を講義や演習で培い、協働の場にその知識を持ち込み課題解決に臨む。

共創学部では国内学生と留学生が同じキャンパスでクラスを編成し、日本人の学生には留学を義務化している。カリキュラム上、グローバルな国際問題へのアプローチや言語トレーニングが設定されている。

③学生の特徴、反応

興味の対象が多く、ポジティブな意味で入学時の段階で研究分野を決められない学生が入学している。自分でプロジェクトを立ち上げる等活発な学生が多い。海外留学プログラムにも108名の在籍者のうち30名程が1年次から参加している。

(4)課題等

教員は所属や専任教員としての立場が変わることに対しネガティブな反応を示されることが多く、強力なネゴシエーションが必要である。これまで専任教員として指導していた学部の学生との関係等が背景にあるためであろう。組織の観点からも、部局の戦略や将来構想においてキーパーソンとなる教員に動かれては困る、という一面がある。教員個人と組織の両方に丁寧の説明し納得頂いた上でないと、制度を盾に直ちに命令で動いてもらうことはできない。制度導入当初に比べ理解を得やすくなってはいるものの、制度の成熟と個人の心情は別物であるため慎重に交渉している。

2-4-5 今後の展開

学部教育においては、共創学部において従来の学部型ディシプリンと横断的な学部をセットで実現できたことが一つの完成形である。さらに学際的な学部を設置したとしても共創学部との差別化を図ることは難しく、学部教育においては現在が到達点である。

一方で大学院は社会変化に伴い教育の見直しを必要とする組織もあり、再編が考えられる。今後も様々な展開が起こる可能性がある。

第3章 分析・考察

これまでの調査結果を踏まえて、学位プログラムの普及・促進に向けた教教分離の在り方に関する特徴や課題を整理した。

3-1 調査対象大学の特徴

3-1-1 教教分離の仕組み

調査対象事例の教教分離による組織構造は、下記の通り。多くは、教員が所属する組織が研究組織となっている。研究組織から教育組織に向き、教育を行う仕組みとなっている。福島大学のみが、平成 28 年度より教育組織、研究組織の上位組織に教育研究院を設置し、教員は、研究組織、教育組織の双方に向く仕組みとなっている。

研究組織と教員組織の対応については、九州大学は、研究組織に一対一対応する教育組織が配置されている。

大学名	教員の所属	研究組織と教員組織の対応
福島大学	教育組織、研究組織の上位組織	不一致
金沢大学	研究組織	一部不一致
高知大学	研究組織	一部不一致
九州大学	研究組織	一致

3-1-2 新しい教育組織

調査対象事例では、教教分離制による組織再編を経て、これまでの組織の枠を超えた教育組織として、下記が新たに設置された。

大学名	新たな教育組織
福島大学	共生システム理工学類、食農学類、ふくしま未来学（副専攻）
金沢大学	地域創造学類、国際学類、自然システム学類
高知大学	土佐さきがけプログラム、地域協働教育学部
九州大学	21 世紀プログラム、共創学部（21 世紀プログラムが学部化）

3-1-3 教教分離による成果・メリット

(1) 教教分離による成果

学部の枠を超えた学位プログラムの普及・促進に向けて、教教分離体制を行ったことの成果として、以下があげられる。

① 従来の学部編成の枠を超えた教育組織の設置

社会的背景が変化する中で、学部教育に求められる教育のあり方、輩出すべき人材のあり方も多様化している。だが、従来の大学の組織体制は、伝統的学問分野に基づく教育・研究が一体化した体制となっており、社会のニーズの変化に対応した教育プログラムを柔軟に提供することは難しかった。

前節でもみたように、今回の事例対象大学は、教教分離による教員組織の再編を行い、研究組織（教員組織）と教育組織を分離し、これまでの組織の枠を超えた新たな教育組織を設置していた。

今回見たケースでは、地域や国際社会など具体的なフィールドでの課題解決に対応する人材や、学際的アプローチで現代的な問題の解決を目指す人材、地域のニーズの高い分野の人材の育成を目的とした教育組織などがあつた。

② 新しい教育組織への意欲の高い教員の参加

今回設置された新たな教育組織には、大学経営層の視点からみて、新しいことをやりたいと考える意欲の高い教員が参加しているという意見がきかれた。これは、教員組織と教育組織が1対1対応となっていないため、教員の意欲があれば、どの部門からも参加することができるためといえる。

③ 限られた人的資源の最大活用

今回の事例対象大学では、教教分離体制の下で、ある教育組織（学部）の専任担当以外にも、**兼任**などで別の部門においても教育を行う教員が一定数存在していた。

特に、新しい学部等を立ち上げ、教員が新教育組織に移った場合でも、元の学部で講座を担当する者がいない、指導学生が残っている、学生の研究テーマ的にその教員が指導するのが適任、といった場合には、**兼任**等の形で、元の学部でも教育を行ってもらえるケースがある。

さらに、大学の予算削減等を背景に教員の数が増えない、あるいは減少する中で、新たな教育組織を立ち上げることは、教員の数が足りないといった課題を引き起こす可能性がある。そこで、新たな教育組織を立ち上げた際には、学部間での同じ科目の共有や、他学部の専門の教員が兼担することで、学部のカリキュラムを作成していた。

(2) 教教分離を行うことの意義・メリット

今回の事例対象大学は、教教分離体制を行うことで、下記の点がメリットとなり、(1)でみた成果（新たな教育組織の設置、限られた人的資源の最大活用等）がスムーズになしえていた。

① 教員組織にとらわれない柔軟な教育組織の再編成が可能になる

教教分離の最大のメリットとして、教育組織が柔軟化することがあげられる。従来の大学のあり方では、教員と授業（教育内容）が1対1対応となっているため、その学部にも所属している教員は、その学部で教育を行うことがあたりまえ（慣例）となっていた。そのため、教員の異動が伴わない新たな教育プログラムの編成は難しかった。だが、今回の事例対象大学のいずれも、教教分離の導入を契機として、教員の所属にとらわれずに、教育組織を再編することが可能な体制をとっていた。

従来の体制では、組織改革を行う場合、教育と研究の両方を見据えながら、双方にとって最適な形の組織編成としなければならない。教育と研究の目指すべき姿が異なる場合、非常に困難かつ時間のかかる作業となる。そこで、教教分離体制をとることで、教員組織（研究組織）はそのまま、教育の目指すべき目的に特化した組織編成が可能となる。実際に、今回の事例大学の多くでは、社会や地域のニーズに合わせて新しい教育組織の枠組みを決定し、その後で組織の教育目的に合った教員を編成していた。

また、高知大学のように、先に教員組織（研究組織）を再編した上で、いくつかの試行を行いながら教育組織の再編成を試みるというケースもあった。

COCなどの事業に対して、全学部の教員が参加し教育プログラムを提供するケースもあった。例えば、福島大学では、それぞれの学類の教員に協力を依頼して、全学として『ふくしま未来学』という教育プログラムを提供している。

この他、教教分離体制は、学部や大学院教育をそのまま残した形で、研究領域だけを学際的に変化させることができるといったこともメリットとしてあげられていた。

②教員の意識改革による異動・交流の促進

組織編成の柔軟化に加え、組織の垣根を低くし、組織に所属する教員の異動や交流を促進させることも、教教分離を行うことの意義といえる。

従来の教育・研究が一致した組織体制では、学部には所属している教員は、その学部で研究も教育も行う、その学部でのみ活動することが当たり前という意識をもっていた。大学が、教教分離制を行うことで、その学部でのみ働くという教員の意識を変革させることにもつながっていた。

教教分離制とすることで、教員に対して「教育組織（学部）は、学問分野と一体化・固定化されたものでなく、社会のニーズ等を踏まえて変革していくものである」「教員は、学部には所属しているのではなく、大学に所属している」という意識を強めるという意味があった。

③全学的な視点による採用・配置の効率化

教教分離により教員組織に教員が包括的に所属することで、教員人事を全学視点で管理することが可能になり、人的資源の最大活用につながっていた。大学としては、広い視点に基づき、教育及び研究の実施に必要となる担当教員を採用・配置することができる。

例えば、採用については、教育組織、研究組織の両方の視点からチェックを行うことで大学全体としては専門分野が重複した教員の採用を防ぐことができる。

また、教育組織を教員が行き来しながらの授業提供を行うことで、教員数が減少していく中でも教育の質を維持できるようにしていた。

3-2 教教分離による新たな学位プログラム提供における課題、及び対応策

最後に、教教分離による新たな学位プログラム提供における課題、及び課題に対して事例大学がどのように対応していたか、運営上のポイントを整理する。

3-2-1 組織運営上の課題、及び対応策

教教分離という組織形態により、下記のような組織運営上の課題がみられた。各大学の対応方法等を含めて整理する。

(1)教育の責任の不透明化

教教分離体制において問題視される点の1つに、教育提供に対する責任体制があげられる。特に、教員の所属が教育組織以外の研究組織等になるため、学部教育の責任が不透明になるのではないかという懸念もある。

今回の事例対象大学では、責任の所在の不透明化は、新たにできた教育組織でも、大きな問題となっていなかった。例えば、高知大学では、組織再編して5年後に教員のうち役職者にアンケートをとったところ、「学部教育の責任が不透明化」といった問題については、顕在化しなかったという回答がほとんどであった。

ただし、現在検討が進んでいる「学部・研究科等の組織の枠を超えた学位プログラム(新たな学位プログラム)」の制度改変が行われる前の事例であるため、いずれの大学も新しい学部等を設置した場合でも、その新学部等の専任教員を配置していた。そのため、専任教員がダブルカウント可能である新制度の元では、教育の責任の不透明化が問題となる可能性がないわけではないことに注意が必要である。

(2)特定の教員への教育負荷の集中

教教分離によるメリットの裏返しの課題として、特定の教員への業務の集中があげられる。特定の教員は、教育組織をまたがって教育業務をすることになり、他の教員よりも業務負荷が大きくなる。

この点について、今回の事例対象大学では、組織を超えての教員の授業担当コマ数の管理については、行えていないケースがほとんどだった。唯一、教員組織(研究組織)と教育組織が1対1対応している九州大学では、管理が可能となっていた。教員組織(研究組

織)と教育組織が1対1対応してない場合、組織を超えての教育業務の管理は、教員本人に任されていた。例えば、授業担当コマ数などが多くなりすぎた場合は、個別の教員からの訴えを受けて調整していた。

組織を超えての教育業務の管理体制の構築は、新たな学位プログラムを行う大学においての課題といえる。

また、2つ以上の組織で教育を行う教員についても、給与面などで直接的なインセンティブがある大学はなかった。ただし、高知大学では、教育業務の負荷が大きい教員については、教員評価の際に反映されるため、結果的には、給与等に反映される仕組みとのものであった。

教育業務の負担量の違いによる人事評価や報酬のあり方についても、今後の課題といえる。

(3)業務や手続きの増加

教員は原則的に、研究組織と教育組織の2つの組織に所属するため(さらには、複数の教育組織に所属するため)、会議などが増えるといった課題もあった。

また、後述する採用や予算管理面などにおいても、研究と教育の両面をみる必要があるため、手続きが煩雑になっていた。

これについては、例えば、高知大学では、教授会について教育組織は全員出席とするが、研究組織は代議員制を取るなどして、会議の出席回数を減らしていた。また、採用についても、発議してから決定までの時間をできる限り短くするようにしていた。

業務や手続きについては、増加・複雑化してしまうため、できる限り簡略化する必要がある。

(4)調整業務の増加

組織が増えるため、管理層にとっては調整業務が増加する。新たな教育組織ができることで各組織の見直しも必要になる。また、教育面、研究面で、それぞれ関わる人数も多くなるため、意見を集約することに非常に時間と労力がかかる。従来の学部組織も色々な違う視点があるため、組織文化の違いでの衝突なども発生することがある。これらの諸問題を話し合っ調整していく必要がある。

(5)人事管理

教員が、教育組織と研究組織のそれぞれで業務を行うことになるため、人事管理も複雑化する。

①人事評価

人事評価については、教育組織と研究組織が一致しない場合は、それぞれで評価がなされることが望ましいといえる。ただし、どちらかの組織がまとめて評価をおこなっているケースも多い。また、所属外の教育については、活動がみえにくいという課題もあった。

高知大学では、教育組織と研究組織、それぞれが評価を行い、その結果を踏まえて、最終的に研究組織（教育組織）の長が総合評価を行うという、複数視点での評価を行う工夫をしていた。

大学名	評価担当
福島大学	教育組織が評価。研究は研究組織でという議論もあったが、従来の教育分野による文化があるため難しかった（研究組織が学際的なため）。
金沢大学	研究組織が評価。教育面は、ピアレビュー形式での評価の際、組織の枠を超え、担当する学類の教員を加えるとともに、研究域長（研究・教育の両方のトップ）が評価。
高知大学	教育は教育組織が評価。それ以外（研究、学内業務、地域貢献、診療）の業務は研究組織が評価。
九州大学	研究組織が評価（ただし、教育組織と研究組織は1対1対応で、研究組織の長と教育組織の長は兼ねている）。

②採用

採用については、教育組織、研究組織のどちらかが主導で採用計画を立て、もう一方の組織からの要望も付加したかたちで募集を行っていた。教育組織、研究組織の両方の承認を得る必要があるため、手続きが複雑化、場合によっては長時間化することに注意が必要といえる。

なお、新しい教育プログラムを設立する場合は、全て学内の兼担や異動で対応するので

はなく、教員を新たに採用するケースもあった。

3-2-2 教員の心理的な面に関する課題

教員組織（研究組織）と教育組織が分離することで、教員の心理的な面で以下のような課題がみられた。心理的な問題なため、必ずしも制度面で対応できるものではなく、時間をかけた調整等が必要となる。

(1) 新分野へ異動する教員への対応

今回お話を伺った事例では、新しい教育組織ができた場合、従来の教育組織から新組織へ異動することについて、必ずしも教員は肯定的な反応ではなかったという。これまでと所属が変わることに対し、否定的な教員も多かった。そのため、新教育組織の設立において、個別の教員に対する説得や調整が必要となったケースも多い。

このような課題に対し、例えば、高知大学や金沢大学では、応募制を取り、教員の自主性を重んじる形で新しい教育組織を立ち上げている。今まで所属していた学問分野に留まらず社会との接点が大きい学問領域に興味がある、新しいことに挑戦したい、など意欲の高い教員が集まって新しい教育組織を立ち上げることができたという。また、教員からも意見が出せるような形とし、大学と意見が異なる場合は、その都度の調整を行ったという。

新たな学位プログラムの新制度の元では、専任教員のダブルカウントが可能になるため、教員の心理的障壁は軽減される可能性はあるが、いずれにせよ異動を伴う調整は、ある程度時間をかけて行う必要がある。

(2) 教員業務やキャリアの不連続性への不安

従来のように、教員組織と教育組織が同じである場合は、研究室を中心に、そこから教育、研究を展開できた。だが、活動する場所の分断に伴って、活動内容も断片化してしまうため「その組織ごとで考え方を変えなければならない」「活動に連続性がないため、疲れる」という意見もある。

また、大学（特に理工系分野）では、学生は、学部で授業を受けて、そのまま同じ学部の研究室に入って研究を手伝いながら卒論研究を行う、というように教育と研究がつながっていた。学生の教育から研究への流れが切断されてしまうことへの不安の声もある。

なお、教教分離では、教員は教員組織（研究組織）と教育組織との両方に所属すること

となるが、今回お話を伺ったケースでは、教員の帰属意識は、教育組織に根拠をもとめるケースが多いという。研究は個人（研究室）での活動であるが、教育は、学生を中心に組織として行う活動であることも一因といえる。このことを考えると、新学位プログラムを立ち上げ専任教員をダブルカウントする場合でも、専任の主従はある程度意識した方が良いといえる（主となる専任教員がいない・少ない学位プログラムには、教育責任の不透明化が発生する可能性がある）。