

## 国立大学における教育機構の役割と課題

### The Roles and Challenges of Academic Headquarters in Japanese National Universities

近田 政博（神戸大学 大学教育推進機構 教授）

#### 要旨

日本の国立大学において、教育担当理事のもとに既存組織を再編して、全学の教育を統括する教育機構として位置づける動きが進んでいる。本稿では、こうした機構化の意図はどこにあったのか、どのように機構化が行われたのか、機構化は既存の共通教育運営組織や大学教育関連センターにどのような影響があったのかを明らかにする。神戸大学、大阪大学、名古屋大学、東北大学において、機構化を当事者として経験した大学教育関連センター教員に面接調査を実施した。

機構化には、学内的立場を強化することで全学的な教育課題に対応する体制を整えたいという意図が込められている。旧教養部の解体以後、試行錯誤を重ねてきた共通教育の運営体制はいまだ不安定な状態にある。大学教育関連センターは機構の傘下に置かれることで、全学の教学マネジメントや共通教育への貢献を求められるようになっている。大学に求められる教学マネジメント業務は増加しているにもかかわらず、予算やマンパワーは限られているので、各大学は資源を集約して全体最適化を図ろうとしている。機構の整備にあたっては、中長期的な視野、全学的な視野に基づく対応が必要である。

#### 1. はじめに

日本の国立大学において、教育担当理事の直轄となる組織を編成し、教育機構や教育本部（以下、「機構」と総称）と称して機能強化を図るケースが増えている。本稿では、いくつかの研究大学においてこうした動きの意図はどこにあったのか、どのような構造になっているのか、既存の共通教育運営組織や大学教育関連センターにどのような影響があったのかを明らかにしたい。

本稿では「機構化」という言葉を「教育分野で全学的な貢献をすることを目的として、教育担当理事のもとに既存組織を再編・拡充する過程」として定義する。本稿における調査対象は、筆者の本務校である神戸大学および大阪大学、名古屋大学、東北大学とする。これらの大学は、1990年代における教養部解体において、特定の部局が共通教育<sup>1</sup>の運営に責任を負う方式をとらなかった。代わりに、共通教育を運営するための全学委員会ある

---

<sup>1</sup> 学部専門教育と対をなす一般教育（general education）については、日本の大学では全学教育、全学共通教育、共通科目、教養教育などの用語が充てられ、呼称は必ずしも統一されていない（神戸大学では全学共通授業科目）。本稿では便宜的に共通教育と総称する。

いは新組織を設置するという選択をとった。それにもかかわらず、近年ではその方法を変更し、機構化に至ったという共通の経緯をもつ。さらにもう一つの共通点として、大学教育に関する調査・研究・支援・運営等を行う大学教育関連センター（名称は大学によって異なる）の機能を近年の改組によって機構内に包摂したという特徴がある。

そこで本稿では、この四大学の大学教育関連センターにおいてセンター長、教授、准教授などの主要ポストにあり、自分の属する部署が機構の一部として組み込まれていく過程を経験した教員に対して、2021年11月以降に半構造化型の面接調査を実施した（オンライン面談を含む）。これにより、改組の事実関係を明らかにするとともに、彼らが「機構化」という経験をどのように認識しているのかを検証した。本稿が注目するのは、いわゆる教育執行部（教育担当の理事、副学長、副理事、学長補佐など、大学全体の教学運営に責任を有する人々）と共通教育運営組織、大学教育関連センターの関係性である<sup>2</sup>。

これまで大学教育に関する研究では、個々の授業改善やFD推進、教学IR等に関するものが多く、組織論に関する事例研究は限られている。筆者はかつて機構化によって大学教育関連センターの機能がどのように変容しているのかについて指摘したことがあるが（近田 2019）、教育本部機構そのものがどのような原理によって成立しているのかには触れていない。これまで大学の組織論に関する研究はあるが（中島 2019、藤村 2016）、その多くは欧米のモデル紹介が中心であり、日本の大学で現実に進行している組織改編について扱ったものはほとんど見当たらない。

これまで大学教育の組織論が活発に論じられてきたとは言いがたい理由を筆者なりに考えると、第一に、現実の組織改組に関与できるのは執行部、部局長、教授層に限られ、若手・中堅教員にとってはなじみの薄い題材だったからではないだろうか。個別の授業改善の研究ならば、自身が介入し、一定の成果を挙げることが可能かもしれない。他方、組織改革の問題は一教員には制御できないし、成果指標を特定しにくい。第二に、大学の組織改革はエビデンスの蓄積に基づいた論理的な動機によるものとは限らず、学長や執行部の交代といった属人的でアドホックな要因による場合も十分にありうるからである。つまり、大学教育の研究者にとって、現実の組織論は学内政治そのものであり、アカデミックな研究対象になりにくかったのかもしれない。

しかしながら、学部・研究科ごとにバラバラになりやすい総合大学の教育活動をいかに統括し、大学全体として最適化するかという組織編成上の問題は、本来的には大学教育研究にとってきわめて重要なイシューのはずである。教育本部のあり方を根源的に論じることが筆者の能力を超えるが、現実の組織改革を渦中の大学教員がどのように受け止めている

<sup>2</sup> 大学の組織改編は学内政治の力学が大きく作用するプロセスであり、置かれた立場が異なると現象の見え方や解釈も大きく異なる。そこで本稿では面接調査の対象を、大学教育関連センターの専任教授・准教授、あるいは同センターの設立に深く関与した教員に限定し、「大学教育関連センター教員から見た機構化」として統一する。

るかを確認しておくことには、今後の大学教育のあり方を占う上で一定の意義があると思われる。

## 2. 旧教養部解体後の共通教育運営体制

筆者自身も学生時代に経験した旧教養部には、教員が自分の学生をもてないという制約があった。旧教養部の多くは旧制高校や大学予科にルーツをもつので、主として大学1・2年次の共通教育のみを担当し、旧教養部の教員は他の学部・研究科教員のように自分のゼミ生をもつことができなかつた。他方で、授業担当コマ数は他部局の教員よりも多めに課されていた。また、旧教養部には大学院がないので、修士や博士の学位を出すことができず、大学院手当がつかないなどの問題もあった<sup>3</sup>。旧教養部の解体は総じて共通教育を縮小する方向に拍車をかけたが、他方において旧教養部教員の学内における待遇格差は容易に解消されなかつたのである。

よく知られているように、大学設置基準の大綱化が引き金となって、日本の多くの大学では、これまで教養教育や全学共通教育を担当してきた教養部が1990年代に解体され、その機能はさまざまな形で継承されてきた。かつて山内は、その形態について委員会方式、センター方式、責任部局制という表現で類型化を試みている(2003:47-48)。これを参考にして、旧教養部解体直後の共通教育運営組織の形態を整理したものが表1である。

①委員会方式とは、各部局(学部・研究科等)や共通教育の科目グループから選出された教員による全学委員会を構成し、この委員会が共通教育の運営・実施主体となる方式である。もっぱら旧教養部が共通教育を担当していた時代と異なり、共通教育の運営をいわゆる「全学出動体制」で行う点に特徴がある。旧教養部の教員は新設学部に移籍する(たとえば名古屋大学の旧情報文化学部)、あるいは他の部局に分属することになった。この方式では共通教育運営のための専任教員はほとんど存在せず、バーチャルな組織になりやすく、委員は数年おきに交代するため、共通教育の運営ノウハウを継承しにくいという構造的な脆弱性があった。代表的な事例としては、名古屋大学の「四年一貫教育計画委員会」(1993~2000年)、大阪大学の「全学共通教育機構」(1994~2004年:主として委員会方式で運営)などが挙げられる。

②センター方式とは、旧教養部に代わる共通教育を司るセンター組織を設置して、ここに少数の専任教員を配置し、共通教育の担当や運営を担当させる方式である。委員会方式と同様に、旧教養部教員の多くは新設学部に移籍、あるいは他の部局に分属した。センター組織に専任教員を配置することで、共通教育を維持するための最低限の機能は担保されたが、センター組織は他の部局と同等とはみなされず、不安定な状態に置かれ、しばしば改組や名称変更を伴った。多くのセンター組織の長は執行部によって任命され、センター組

<sup>3</sup> 研究科の授業を兼担するケースもあった。

織の運営は各部局の代表で構成される委員会で行われた。代表的な事例としては、神戸大学の「大学教育研究センター」(1992～2006年)、東北大学の「大学教育研究センター」(1993～2004年)、九州大学の「大学教育研究センター」(1994～2006年)および「高等教育開発推進センター」(2006～2011年)、北海道大学の「高等教育機能開発総合センター」(1995～2010年)などが挙げられる。

表1 旧教養部解体後の共通教育運営体制(1990年代)

類型	①委員会方式	②センター方式	③責任部局方式
特徴	全学委員会を組織して、共通教育の運営を行う。	新設のセンター組織に共通教育を運営するための専任教員を配置する。	特定の部局が共通教育の運営を担当する。
長所	特定部局に依存しない「全学出動体制」をとることができる。	専任教員がセンターに配置される。	共通教育の運営責任が明確になる
短所	運営ノウハウの蓄積が難しい	センターの機能と権限が限定的	特定部局に共通教育の運営負担が偏りやすい
代表的な大学	名古屋大、大阪大	東北大、神戸大	東京大、京都大、広島大
専任教員数	比較的少ない		比較的多い

備考：類型と代表的な大学は山内(2003)に基づく。特徴、長所、短所、専任教員数は筆者作成。

③責任部局方式とは、特定の部局が共通教育の運営・授業担当の中心となる方式である。この方式では共通教育の運営責任の所在が明確になる一方で、特定部局にその負担が集中することになる。当該部局には共通教育だけでなく学部専門科目や大学院科目もあるので、旧教養部時代以上に教員の教学運営や授業負担格差が部局間で拡大しやすい。代表的な事例としては、旧教養部改組の以前から存在する東京大学の教養学部、広島大学の総合科学部、旧教養部改組とともに新設された京都大学の総合人間学部が挙げられる。

この3つの方式を比較すると、共通教育の運営に携わる専任教員数は、委員会方式やセンター方式では少数であり、責任部局方式では比較的多くなる。いずれの方式にも一長一短はあるが、委員会方式とセンター方式は2010年前後に機構化したケースが多く、他方、責任部局方式をとった大学には目立った変化はみられない。したがって、本稿ではこの委員会方式とセンター方式を採用した大学に焦点を当てたい。

### 3. 大学教育関連センターの類型

旧教養部解体後にみられるもう一つの特徴は、大学教育に関する調査・研究・支援・運営等を行う大学教育関連センター（名称は大学によって多様）を生み出したことである<sup>4</sup>。このセンターは前節で述べた共通教育運営のためのセンターとは別個のものである。その性格は時代とともに変遷しているが、大学によって①支援中心型、②支援・運営補佐型、③運営補佐型、④研究センター型に大別し、現況の類型化を試みたのが表2である。

①支援中心型の大学教育関連センターは、学内の教職員や学生に対する多様な支援活動を行っている。典型的な活動としては、新任教員研修、大学院生に対するプレFD、初年次教育などがある。①のセンター教員は任期付き若手ポストが多く、支援業務の多くはルーティン化された研修プログラムである（対面型とオンライン型の両方あり）。彼らの多くは授業改善、学修支援を目的とした実践研究を行っている。ただし、組織運営に関して一定の業務を求められることもある。彼らの職務内容はいわゆる「ファカルティ・ディベロッパー」と称される専門職に相当し、キャリアパスが不安定であるという課題を抱えている。具体的な事例としては、大阪大学の全学教育推進機構における教育学習支援部、愛媛大学の教育・学生支援機構における教育企画室などが挙げられる。いずれも教育担当理事直轄の教育機構内にあり、機構内で共通教育運営組織と同居・連携する関係にある。

②支援・運営補佐型の大学教育関連センターは、学内の教職員や学生に対して多様な支援活動を行いつつ、教学IR業務などを通じて教育執行部を補佐している。教員のキャリアパスが不安定である点は①と変わらない。具体的な事例としては、名古屋大学教育基盤連携本部における高等教育システム開発部門（高等教育研究センターを兼務）、東北大学高度教養教育・学生支援機構における高等教育開発部門等が挙げられる。いずれも教育機構内に置かれ、共通教育運営組織（名古屋大学の教養教育院、東北大学の学務審議会）とは機構外で連携する関係にある。

③運営補佐型の大学教育関連センターの具体的な事例としては、神戸大学の大学教育推進機構における大学教育研究推進室（以下、推進室）が相当する。同推進室は、日常の教学運営を通じて教育執行部の意思決定に関わる。①②と比較すると、全学委員会の委員長職などの教学運営が中心業務となるので、教員の年齢層や職位は比較的高く、他部局教員との同等性は比較的確保しやすい。反面、日常の教学運営に多くの時間と労力を費やしており、独自の活動を可視化しにくい。教員のキャリアパスが不安定である点は①②と同様

<sup>4</sup> 田中（2009）は、これらの大学教育関連センターを三類型に分け、それぞれの類型を最初に導入した大学の名称を冠して、研究に専念する「広島型」、高等教育の基礎研究をしながら教養教育（本稿で言う共通教育に相当）の企画運営や開発を担う「神戸型」、FDや評価業務など多様なサービスを提供する「岡山型」と名づけている。しかし、基礎研究と実践研究の線引きは難しいため、「神戸型」と「岡山型」の境界はかなり曖昧である。また、筆者も3年前に大学教育関連センターを類型化したことがあるが（近田2019）、当時は教職員に対する支援業務と教学運営業務の両方を行う場合を十分に想定できていなかったため、本稿で修正を試みる。

である。同推進室は機構内で共通教育運営組織（国際教養教育院）と同居・連携する関係にある。

表2 大学教育関連センターの類型（2020年代）

	①支援中心型	②支援・運営補佐型	③運営補佐型	④研究センター型
長所	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学内の教職員や学生に多様な支援を提供できる</li> <li>・活動を可視化しやすい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学内の教職員や学生に多様な支援を提供できる</li> <li>・教育執行部の意思決定に関わる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育執行部の意思決定に関わる</li> <li>・他部局の教員との同等性を確保しやすい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高等教育の基礎研究に専念できる</li> <li>・研究活動を可視化しやすい</li> </ul>
短所	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ルーティン化した支援業務が多い</li> <li>・専門職的になりやすく、他部局の教員との同等性を確保しにくい</li> <li>・キャリアパスが不安定</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ルーティン化した支援業務、および日常の教学運営補佐に多くの時間と労力を割いている</li> <li>・キャリアパスが不安定</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日常の教学運営補佐に多くの時間と労力を割かれる</li> <li>・活動を可視化しにくい</li> <li>・キャリアパスが不安定</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学内の教学運営に貢献を求められることがある</li> </ul>
代表的な大学	大阪大、愛媛大	名古屋大、東北大	神戸大	広島大
機構との関係	機構内			機構外
共通教育運営組織との関係	機構内で同居	機構外で連携	機構内で同居	独立

備考：近田（2019）を修正。

④研究センター型の大学教育関連センターはかなり例外的な存在であり、現在では広島大学の高等教育開発センターにほぼ限られると言ってよい。同センターは高等教育の基礎研究を主たる目的として設立されたので、独自の研究活動を可視化しやすいという利点がある。ただし、今日では広島大学内で教学運営への貢献を求められる機会が増えつつある。同センターは現時点で広島大学の教育推進機構や教育本部の傘下には入っておらず、共通教育の運営・実施に直接的に関与しているわけではない。

#### 4. どのように「機構化」されたのか

2021 年末現在、各大学の機構は次のような構造になっている。

神戸大学の「大学教育推進機構」(以下、大教)は、共通教育を運営する国際教養教育院、大学教育の調査・研究を行う推進室、外国語に関する教育・研究を行う国際コミュニケーションセンターで構成され、それぞれに専任教員が配置されている。つまり、表1の共通教育運営組織と表2の大学教育関連センターの機能は大教のなかで並列の関係になっている。機構長は教育担当理事が担当し、国際教養教育院長は副学長あるいは学長補佐クラスが担当するケースが多い。大教の意思決定機関である大学教育推進委員会は、各部局の副研究科長や評議員クラスも参加し、共通教育だけでなく学部専門教育や大学院教育をも統括する仕組みになっている。具体的事項は大学教育推進委員会の傘下に設置されている全学教務委員会や全学評価・FD委員会で審議する。国際教養教育院の運営は国際教養教育委員会で行っている。

大阪大学の「全学教育推進機構」(以下、全教)は、共通教育の日常的な運営を行う共通教育実施推進部(表1の共通教育運営組織に相当)、各種教育プログラム(横断型教育科目、大学院副専攻プログラム等)の企画開発を行う全学教育企画開発部、それから教員や学生の支援を行う教育学習支援部(表2の大学教育関連センターに相当)の3部構成となっている。このうち、共通教育実施推進部は各部局からの兼任教員によって運営されているのに対し、全学教育企画開発部と教育学習支援部には専任教員が配置されている。機構長は副学長クラスが担当している。全教には運営協議会と機構会議が置かれ、前者は教育担当理事が主宰し、各部局長を中心に全教の運営に関する基本方針を審議する。後者は機構長が主宰し、全教の教員が中心メンバーとなり、機構の具体的事項を審議する。神大の大教が共通教育に限らず大学教育全体をカバーするのに対し、阪大の全教は共通教育の運営が中心となっているという違いがある。

名古屋大学は他大学の教育本部機構に相当する組織として、「教育基盤連携本部」(以下、連携本部)を設置している<sup>5</sup>。連携本部は大学教育の質向上を支援するため、入学から卒業までの一貫した教育システムを確立することを目指している。連携本部の本部長は副総長(他大学の教育担当理事に相当)が担当し、アドミッション部門と高等教育システム開発部門(表2の大学教育関連センターに相当)の2部門制をとっている。各部門長には副総長補佐が就き、連携本部は教育基盤連携本部会議によって運営されている。興味深いのは、連携本部内は神戸大学や大阪大学のように、共通教育を運営する組織と機能を備えていないことである。表1の共通教育運営組織に相当するのは教養教育院であり、連携本部とは

<sup>5</sup> 一法人複数大学制度をとる名古屋大学において、「機構」という名称は名古屋大学と岐阜大学の運営主体である「国立大学法人東海国立大学機構」を指す。本稿で論じる教育本部機構とは意味が異なる。なお、理事職は東海国立大学機構に設置されるので、両大学で学長を補佐するのは理事ではなく副学長(名古屋大学の場合は副総長)となっている。

別に存在し、教養教育院の運営は同統括会議が行っている。実態としては高等教育システム部門長が教養教育院の教務担当副院長を兼任して、両組織の意思疎通を図っている。

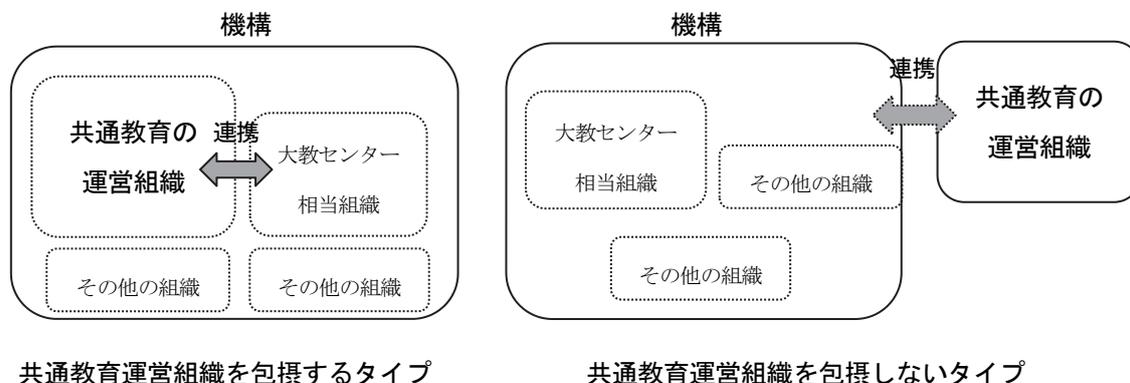


図1 教育機構の類型

東北大学では「高度教養教育・学生支援機構」(以下、高教)を教育本部機構に相当する組織としてみなすことができる。高教は高度教養教育および学生支援に関する調査研究、企画開発、提言、実施を一体的に行うことを目的としている。機構長には教育・学生支援担当理事が就いており、高等教育開発部門(表2の大学教育関連センターに相当)、教育内容開発部門、学生支援開発部門、および教養教育院<sup>6</sup>が置かれている。高教の担当業務は幅広く、傘下には教育評価分析、大学教育支援、入試、言語・文化教育、グローバルラーニング、学際融合教育推進、学習支援、キャリア支援、学生相談・特別支援、保健管理、課外ボランティア活動支援に関する各センターが置かれ、同種の組織としては国内最大規模の専任教員数を擁している<sup>7</sup>。高教の多くの教員は共通教育(東北大学では全学教育)の授業科目を担当しているが、表1の共通教育運営組織に相当するのは「学務審議会」であり、高教とは別組織である<sup>8</sup>、教育・学生支援担当理事が学務審議会の委員長を務めている。

このように四大学の教育本部機構に相当する組織を比較すると、二つの類型に大別できる。一つは機構内に共通教育運営組織を包摂しているタイプ(神戸大、大阪大)、もう一つは機構とは別に共通教育運営組織が存在するタイプである(名古屋大、東北大)。ただし、

<sup>6</sup> 東北大学の教養教育院は共通教育の運営組織ではない。これは定年退職した著名な教員が総長特命教授として在籍し、学生の教養を高めることを目的としている。名古屋大学の教養教育院や神戸大学の国際教養教育院のように共通教育の運営機能を有しているわけではない。

<sup>7</sup> 実際の高教は多くのセンターの寄り合い所帯になっており、横断的なつながりが不足しているという指摘もある。

<sup>8</sup> 学務審議会は共通教育に限らず、学部専門教育や大学院教育も所掌しているが、実質的には共通教育に関する審議内容が多い。教務に関するより具体的事項は学務審議会に置かれた教務委員会で審議している。

後者の場合も機構の役職者が共通教育運営組織の役職者を実質的に兼任しており、組織間の連携を図っている。なお、四大学ともに、大学教育関連センター相当組織が機構内に設置されている。

## 5. なぜ「機構化」する必要があったのか

それではなぜ教育担当理事のもとに教育機構を作る必要があったのか。表1のような共通教育運営組織、表2のような大学教育関連センターをなぜさらに改組する必要があったのだろうか。

神戸大学は2005年、大学教育研究センター（以下、旧センター）を大教に改組した<sup>9</sup>。これに伴い、共通教育を運営してきた旧センター事業部の機能は全学共通教育部（2015年からは国際教養教育院）に、大学教育の調査・研究機能を担った旧センター研究部の機能は大学教育支援研究推進室（現在の推進室）として改組された。そこには次のような意図が込められていた。旧センターは共通教育の運営において、各部局に頭を下げて依頼をする立場であった。センター長は必ずしも部局長経験者ではなかったため、学内での発言力が弱く、全学的な協力を得ることが難しかった。共通教育への協力を積極的な部局とそうでない部局の差が大きかったという。機構化の意図は、トップの権限を強化することで、大教が各部局の優位になるようにして、共通教育の運営を安定させることにあった。教育担当理事が機構長に就き、実質的な教学面の全学的な意思決定を行う大学教育推進委員会を統括することによって、機構と部局とのパワーバランスが大きく変わった（山内 2012）。

大阪大学は、1994年に旧教養部を全学共通教育機構に改組し、2004年に大学教育実践センターへと改組され、さらに2012年には現在の全教へと改組した。大学教育実践センターの時代は旧教養部時代の教員が多く、旧教養部の組織文化が色濃く残っていた。そこで、全教に改組する際には大学院横断教育などの企画立案機能を加えることで、共通教育運営組織の強化と教育の質向上を図ろうとした。また、大学教育実践センターの時代からFDを扱う部門があり、全教の発足時には教育学習支援部門となった。他方で、全教とは別に2013年に教育学習支援センターが概算要求で設置されたので、2016年にこのセンターを基盤経費化できた際に、全教の教育学習支援部門と統合し、現在に至る。このように大阪大学の旧教養部は現在の全教に至るまでに改組と試行錯誤を重ねてきた。教育の質保証の観点から教育学習支援部の機能充実が期待されている。

名古屋大学は、2016年に前述の連携本部を設置している。この当時、入試改革のタイミングと重なり、アドミッション関係に予算がつくことになった。そこでアドミッション部門と対をなす形で、高等教育研究センターを高等教育システム開発部門として教育本部に統合する構想が執行部から高等教育研究センター側に提案された。今後の競争的資金をね

---

<sup>9</sup> 大学教育研究センターは2006年3月末まで移行措置として存続。

らう上で、学内における教育系プロジェクトを統括する機能を求められた。連携本部には、三ポリシー（アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシー）の入口と出口を束ねる役割が期待されている。いろいろな支援業務を進めるにあたってマンパワーは必然的に不足するが、簡単にはポストを増やせない。そこで一定の規模で集まることで仕事に取り組みやすい体制を整えたという。

表3 教育機構の設立意図

	神戸大	大阪大	名古屋大	東北大
名称	大学教育推進機構	全学教育推進機構	教育基盤連携本部	高度教養教育・学生支援機構
設立年	2005年	2012年	2016年	2014年
前身	大学教育研究センター	大学教育実践センター	なし（一部門の母体は高等教育研究センター）	高等教育開発推進センター
設立の意図	トップの権限を強化して、共通教育の運営を安定させること	共通教育の運営体制強化と教育の質向上を図ること	入学前から卒業・修了に至る、一貫した教育改革の実施体制を作ること	共通教育を支え、質保証する仕組みを作ること

東北大学の旧教養部もまた複雑な変遷をたどった。旧教養部は1995年に大学教育研究センターに改組され、さらに2004年に高等教育開発推進センター、2014年に高教に改組されている。東北大学の特徴は、改組のたびに、アドミッション、保健管理、学生相談、情報教育、留学生教育、国際交流など、さまざまな組織を傘下に統合していることである。この機構化の意図するところは、共通教育を支え、質保証する仕組みを作ることにある。高教の正式名称にもなっている「高度教養教育」とは、これまで主として低年次の学生を対象に実施してきた教養教育を、部局の枠を超えた共通科目として学士課程の高年次や大学院に展開していくことを意味する。高教として機構化したことで、機構内の他部門の業務内容について互いに情報を得やすくなったというメリットがある。なお、学部専門教育や大学院教育に対しては、今でも高教の手は及びにくいとのことであった。

このように、四大学の教育本部機構の設置意図を聞き取った結果からは、二つの点を読みとることができる。一つは、いずれの大学も旧教養部の解体後、約20年間にわたって共通教育の運営体制を試行錯誤してきたが、その実施体制は必ずしも安定しておらず、部局間の微妙なパワーバランスに左右されてきたことである。教育担当理事や教育担当副学長が機構長に就くという仕組みは、こうした脆弱な組織体制を安定化させたいという意図が込められていた。もう一つは、認証評価、入試政策、高大連携、高年次向けの教養教育、

大学院横断教育、大学間連携、競争的資金を伴う各種の教育プロジェクトなど、旧教養部時代には存在しなかった教育上の新たな 이슈に組織的に対応できる仕組みを整備する必要が生じたことである。

## 6. 「機構化」はどのような影響をもたらしたのか

こうした「機構化」は、四大学とも機構傘下に収められるに至った大学教育関連センター相当組織の教員にとってはどのような影響があったのだろうか。

神戸大学の推進室は、大学教育研究センター研究部の時代は大学教育に関する調査・研究を行う組織として位置づけられていたが、実際には曖昧な立場に置かれていた。大教傘下の推進室として改組されたことで、教育担当理事の手足となって全学の教学マネジメントを支援することが強く求められるようになった。大学教育推進委員会の傘下には全学教務委員会と全学評価・FD委員会が設置されており、推進室の専任教授がこれらの委員長を務める慣例が定着している（大野 2017）。FD活動などを重視する他大学の大学教育関連センターと異なり、神戸大学の推進室は学内の委員会運営、政策立案、質保証の仕組みづくりを主要業務としている。推進室の一義的な支援対象は教育担当理事である。こうして推進室の組織としての立ち位置は明確になった一方で、教学運営に関する各種運営業務は増大しており、ときの執行部の方針に影響を受けやすいという特徴がある（近田 2019）。

大阪大学では、教育学習支援センターが全教傘下の教育学習支援部（以下、支援部）として再編されたことによって、基本的な性格が大きく変化したわけではない。ただし、全教の意思決定プロセスに組み込まれたことにより、支援部が独自の活動を展開しにくくなった面もある。全教の中心業務は共通教育の運営なので、支援部が共通教育の範疇を超えて大学全体を対象とした活動を行うことに対して、全教内に慎重な意見もあるという。

名古屋大学の高等教育研究センターが連携本部における高等教育システム開発部門として組み入れられたことによる影響は、組織として安定したことである。それまでは、教養教育院との統合などを執行部や本部事務局から提案されることがたびたびあり、常に不安定な状態に置かれていた。現在は教育担当理事の裁量下に位置づけられたことにより、組織の位置づけが安定した反面、連携本部の一員として担当する仕事が増えたという。

東北大学の高教は全学的な教育質保証に寄与することを使命としているため、教員には自らが所属するセンターの業務に加え、全学的業務への貢献も求められる機会が増えつつある。その結果、機構の教員には組織人としてマネジメントの能力を身につけることが求められている。しかし、これら業務に多くの労力を消耗すると、教員個人の研究時間が圧迫される危険性もあるという。

このように、機構化が大学教育関連センター相当組織に与えた影響には一定の共通点が見られる。それは教育担当理事の直轄組織として位置づけられることにより、執行部との距離が近くなり、学内的な立場は以前よりもいくらか安定したことである。その引き換え

に、従来の大学教育に関する研究やFD活動に加え、全学の教学マネジメントなり共通教育に対して一定の貢献をすることが求められるようになりつつある。

## 7. おわりに

本稿では次の点を明らかにすることができた。

- ・ 四大学は1990年代の教養部解体後に委員会方式やセンター方式で共通教育を運営しようとしたが、2000年代に至って機構化を図った。
- ・ 教育担当理事や教育担当副学長が機構長に就く仕組みをとっていることには、機構の学内的立場を強化することで、全学的な教育課題に対応する体制を整えるという意図が込められている。
- ・ いずれの大学も長年にわたって共通教育の運営体制を試行錯誤してきたにもかかわらず、いまだ安定しているとは言えない。
- ・ 機構に共通教育の運営組織を含む場合とそうでない場合があるが、後者の場合も機構と共通教育運営組織の連携が図られている。
- ・ 大学教育関連センターは、機構の傘下に置かれることで、従来以上に全学の教学マネジメントや共通教育への貢献を求められるようになってきた。

本稿の対象は神戸大学、大阪大学、名古屋大学、東北大学の四大学のみであり、これをもって日本の国立総合大学の特性として一般化することはできない。しかし、いくらかの傾向は読みとることができる。それは、大学全体として必要な教学マネジメント業務は増加しているにもかかわらず、予算やマンパワーは限られているので、各大学は資源を集約して全体最適化を図ろうとしていることである。各大学では機構内にさまざまな部門を設置することによって機能強化を図っているが、実態としては兼任ポストが多く、昇進や後任補充にも課題を抱えている。つまり、「理想の機構像」に対して「現実の機構」がなかなか追いついていない状況にある。

面接調査の結果からは、度重なる改組にもかかわらず、共通教育の運営組織や大学教育研究センターは今なお脆弱な状態に置かれていることがわかった。また、機構は教育担当理事のいわば「直轄地」であるため、他の部局と比べて執行部交代の影響を受けやすく、改組の対象になりやすいという特性がある。大学教育全体に対するニーズは増大かつ複雑化し、共通教育は言うに及ばず、学部専門教育や大学院教育についても、従来のような「部局任せ」だけでは立ちゆかなくなっている。機構の整備にあたっては、アドホックな措置に陥ることなく、中長期的な視野、全学的な視野に基づく対応が求められている。

## 謝辞

本稿の執筆にあたり、面接調査と情報提供に協力くださった加藤真紀先生、北栄輔先生、佐藤浩章先生、杉本和弘先生、竹村治雄先生、夏目達也先生、山内乾史先生（50音順）に深謝いたします。

## 参考文献

- 大野 隆（2017）「神戸大学における教養教育の現状と課題」神戸大学 大学教育推進機構編『大学教育研究』第25号、pp. 1-11.
- 葛城浩一（2016）「大学教育開発センターから大学教育基盤センターへ」香川大学 大学教育基盤センター編『香川大学教育研究』第13巻、pp.1-14.
- 田中正弘（2009）「我が国における大学教育研究センター等の特色－業務の多様化と存在の曖昧さ－」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第40集、pp.313-325.
- 近田政博編（2007）「討論会 全学教育FDの軌跡と今後の方向性」名古屋大学高等教育研究センター編『名古屋高等教育研究』第7号、pp. 67-77.
- 近田政博（2019）「高等教育関連センターの機構化が意味するもの－名古屋大学と神戸大学の比較考察－」名古屋大学高等教育研究センター編『名古屋高等教育研究』第19号、pp. 33-48.
- 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
- 藤村正司（2016）「高等教育組織存立の分析視角－新制度主義から見た国立大学の現状と行方－」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第48集、pp.49-64.
- 山内乾史（2003）「大学教育研究センターとは何か？」神戸大学 大学教育推進機構編『大学教育研究』第12号、pp. 47-55.
- 山内乾史（2006）「大学教育研究センターとは何か（続）」神戸大学 大学教育推進機構編『大学教育研究』第14号、pp. 31-37.
- 山内乾史（2012）「神戸大学 大学教育研究センター／大学教育推進機構の歴史と考察」神戸大学 大学教育推進機構編『大学教育研究』第21号、pp. 1-19.
- 山内乾史（2021）「神戸大学 大学教育研究センター／大学教育推進機構の歴史と考察（Ⅱ）」神戸大学 大学教育推進機構編『大学教育研究』第29号、pp. 159-178.