

タイトル	大学キャリア教育の充実に必要な教職協働：教職協働を阻害する要因とチーム教育の可能性
著者	堀，健介；Hori, Kensuke
引用	北海学園大学大学院経営学研究科 研究論集(14)：1-28
発行日	2016-03

大学キャリア教育の充実に必要な教職協働

— 教職協働を阻害する要因とチーム教育の可能性 —

堀 健 介

第1章 はじめに

大学は岐路に立っている。さまざまな社会的・経済的環境の変化は、大学に大きな影響を与える。少子化によるマーケットの縮小は多くの大学に定員割れを引き起こす一方で、進学率の上昇によりユニバーサル化が進む大学には、基礎学力や就学・就業意欲、コミュニケーション能力の欠如する若者が多く入学してくる。また、長期的な国内経済の停滞は、就業構造を変化させ、大学の教育のあり方にも影響を与えている。

文部科学省が2012年6月に発表した「大学改革実行プラン」(文部科学省, 2012:23)では、「大学の質の保証」といった観点から、早期の経営判断を促進するシステムの確立を謳い、「社会変化に適応できない大学等の退場」という表現で大学淘汰をすすめる方針が打ち出されている。

本論文では、大学を取り巻く環境において、最も強く影響を受けていると考えられる文部科学省の政策などを概観しながら、その環境変化に適応し生き残るために大学が取り組むべき、教職協働を阻害する要因を明らかにする。そのうえで教職協働の必要性和組織的協働体系としてのチーム教育の可能性を考察する。

なお、本論文でいう大学とは、特に明記しない限り私立大学を想定している。また教員及び職員とは、特定の個人ではなく、それぞれの組織集団を指している。

第1節 問題の所在

産業・就業構造の変化、若者の意識・能力の変化、教育方法の変化など、大学は、さまざまな外的な変化に対して適応することが求められてきた。大学は教育機関であるため、これまで教育サービスの充実に軸に改革方策を検討し、その役割を担う教員が教授会を中心として改革を進めてきた。しかし、求められる改革が進まない。大学組織を構成するすべての教職員がその意義を共通理解していないことに一つの要因があると思われる。

大学には、教員と職員というあたかも独立しているかのような二つの組織が存在し、しばしば「教職協働」の問題として取り上げられる。同じ組織の人間が「協力し

て働く」ことは当たり前のことであり、わざわざ「教職協働」という言葉を持ち出し、問題にするということは、それがうまくいっておらず、何か複雑な課題が存在するのであろう。

1999年に中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」において、社会的・職業的自立を促すキャリア教育の重要性が示されて以来、今日に至るまでの間、そのあり方についてさまざまな議論・実践がされてきた。そして、2011年には、大学設置基準が改正され、教育課程内外においてキャリア教育を実施することが義務づけられることとなる。このことで、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力の醸成といった一つの目的を遂行するための体制が二分割されていることで不適応が慢性化し、十分な教育効果をあげられていないといった課題が生じたと思われる。

こうした課題の克服には、大学が環境変化に適応すべく大きく変化する必要がある。そのためには教職協働が効果的であると思われるが、実現しづらいようである。教職協働が確保されると環境変化に対する適応の可能性がある。

第2節 研究の目的と意義

大学に求められる変化を整理し、教職協働の実情を分析して協働を確保するための課題を見出すことを目的とする。また、教職協働を確保する具体的な形態のひとつとして、プロジェクト・チームによる学生教育に触れたい。

少子化やユニバーサル化への移行など社会的環境の変化は、大学に入学してくる学生の意識・資質の変化をもたらす。産業界からは社会人としての基礎力の育成に十分な成果を求める声が強まっている。大学は、学生一人ひとりの職業観、勤労観を育成し、円滑に社会・職業への接続ができるよう、新たな技術・技法などを活用しながらキャリア教育・支援を組織的に推進することが求められているといえる。そうした外的な環境変化に適応し、大学が生き残るためには、組織内部の環境を整備する必要がある。つまり大学組織の構成員である教員と職員の関係性を考え、その方向性を示すことは有意義であろう。

第3節 教職協働とチームの定義

1 教職協働の定義

大学経営の機能と役割は、管理運営的視点と教育研究の視点から考究することができる。管理運営における職員は、これまでもその専門性を発揮し、大学経営に深く関与してきたといえる。他方で教学運営における意思決定のプロセスなどについては、そのほとんどを教員に委ね、積極的に関与してこなかった。

教職協働の確保には、大学におけるさまざまな課題を解決するために教員と職員が相互に理解を深め、目的を共有することが必要である。本論文では、教職協働を「大学教育の質の保証・向上に向けて、それぞれ専門的な職能をもつ教員と職員が相互に理解を深め、目的を共有し、対等の立場にたって大学教育運営に参画するシステム」と定義した上で、教育の視点から探求することにした。

2 教職協働とチーム

専門的な職能をもつ教員と職員が協働して学生の教育・支援にあたる教職協働は、いわゆるチームとしての行動に他ならない。チームとは、「共通の目的、達成目標、アプローチに合意しその達成を誓い、互いに責任を分担する補完的なスキルを持つ少人数の人たち」(カツウェンバック・スミス, 1994: 55)と定義され、「協調を通じてプラスの相乗効果を生む。個々人の努力は、個々の投入量の総和よりも高い業績水準をもたらす」(ロビンス, 2009: 200)としているからである。

チームによる学生教育では、教員はもとより職員や学生、地域、保護者など多様なステークホルダーを巻き込み、共有の目的を意識しつつ、役割によって専門的に分化し、それぞれを尊重し合いながら、対等な立場で対話のできる仕組みの形成を目指す。教員の意見を所与とせず、相互作用のなかで教育を展開していくことが求められている。

第4節 本論文の構成

本論文では、前述の問題の所在などに基づき、以下の構成により考察を行う。

第2章では、大学に求められる変化について、関係機関による各種調査報告や中央教育審議会による答申、又は、幾つかの大学の自己点検報告書などから、大学に求められている教育の質的転換の方向性を概観する。

第3章では、教職協働に焦点を絞り、大学組織と教員や職員の特性、教職協働の変遷などを概観したうえで、教職協働の論点について整理する。

第4章では、第3章で整理した教職協働に関する論点をふまえて、教職協働の確保を阻害する要因を明らかにするために、2014年9月に実施した「大学におけるキャリア教育・支援等への取り組みと、教職協働に関するア

ンケート」の概要と調査内容及び結果を示す。

第5章では、第4章で実施した実態調査から得られた結果にもとづいて結論を示すとともに、今後の教職協働の可能性を探るため、教職協働を阻害する要因とその実践方法についてそれぞれ考察する。また、教職協働によるチーム教育の可能性についても言及したい。

最後に第6章では、本第1章から第5章までに得られた主要な知見をまとめて、本論文で整理した点、行った調査内容とそれにより明らかになった点とわからなかった点及び課題として残った点などについて述べ、本論文の総括とする。

第2章 変化する大学環境とキャリア教育

第1節 求められる大学の変化

我が国の教育政策・改革に大きな影響を与えてきた中央教育審議会の答申は、求められる大学の変化を直接指し示すものといえよう。そこで、本章では、2008年から現在までに同審議会によって出された大学改革に関する答申などを概観し、現在大学に求められているとされている、さまざまな変化の要点——大学教育の質的転換、キャリア教育・支援の充実、大学ガバナンス改革の推進——を探ることにした。

1 大学教育の質的転換

(1) 学士課程教育の構築

中央教育審議会は、2008年12月の答申「学士課程教育の構築に向けて」で学士課程教育における方針の明確化とその充実を支える学内の教職員の職能開発について提言した。同答申では、我が国の大学が授与する「学士」が保証する能力を「学士力」とし、学士課程共通の「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「総合的な学習経験と創造的思考」といった学習成果に関する参考指針を示している。また、学部段階の教育を「学士課程教育」と呼び、大学の将来像に向けた改革の方針を、これまでの学部・学科といった「組織中心」のものから、学位を与える「課程中心」の考え方への転換を提言している。「学士力」の育成を具体的なものとするためには、教育課程編成と実施の方針に基づき、体系的な教育課程の策定と単位制度の実質化、指導方法、成績評価の組織的な改善を講じて、学生が社会で通用する力を確実に身に付けさせることが重要であるとしている。

さらに、同答申では、学士課程教育の充実を支える学内の教職員の職能開発について言及している。「学士課程教育の方針に関する共通理解を確立し、教員各自の教育実践の在り方を主体的に見直す場としてFDを機能させ、活性化を図る」とともに、「職員に求められる業務の高度化・複雑化に伴い、大学院等で専門的教育を受けた

職員が相当程度いることが、職員と教員とが協働して実りある大学改革を実行する上で必要条件になってくる」と述べ、「協働」関係の確立が大学改革を実行するうえでの必要条件であるとの認識を示している。

この答申は、大学関係者にとって大きなインパクトを含んだものであったといえ、現在においてもその提言を基盤とした内容が改革の中心に据えられているといえる。

(2) 学修時間の実質的な増加・確保

2012年8月の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」では、学士課程教育の質的転換の好循環の始点となる具体的な手立てとして、学修時間の増加・確保について提言された。学修時間の実質的な増加・確保のためには、教育課程の体系化、組織的な教育の実施、シラバスの充実、全学的な教学マネジメント等との確立と連なって進める必要があるとしている。

近年、学生の学習時間が社会的に大きな問題として取り上げられている。欧米諸国と比べても著しく少なく、学習習慣が低下していることが指摘されている。

また、学修時間の長短ばかりでなく、授業の質といった問題を無視することはできない。学生を学習に引きつけるための種々の工夫により学生の能動的な学習、習慣、態度を促すことも必要となる。

学生の自主的な授業外学習をサポートするためには、教員個人の取り組みだけでなく、組織的な教育の実施が必要であるとされる。そこでは授業外（課題）学習支援や学習環境の整備といった観点から、職員の果たすべき役割も小さなものではないはずである。

2 キャリア教育の充実

(1) キャリア教育の定義

我が国の産業構造や就業構造の変化を背景に企業の人材育成に対する考え方に変化が生じてきており、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力や態度の育成が課題となっている。

1999年12月の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育の接続について」によると、キャリア教育とは、「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」とし、具体的な方策として、インターンシップの促進等による体験的活動、企業経験者によるキャリアアドバイザーの配置、教員のカウンセリング能力の向上等による進路に関するガイダンス、カウンセリング機能の充実にあがる。

キャリアが意味するところは、単に職業だけを指すものではなく、生涯にわたる自分の生き方そのものを包括

した概念であろう。したがって、キャリア支援とは、学生が大学生活をとおして、働くことをベースに生涯にわたる自分の生き方を見通して考え、行動することができるよう支援するものであり、その能力や態度を育成していくための教育活動が、キャリア教育の意図するところであるといえるだろう。

(2) キャリア教育の基本的方向性

2011年1月中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」において、キャリア教育・職業教育の課題と基本的方向性が示された。同答申によれば、高等教育機関は、社会人・職業人として必要な能力や態度を専門分野での学修を通じて伸長・深化させていく段階であり、後期中等教育修了までに形成・確立された勤労観・職業観等の価値観を基礎として、学校から社会・職業への移行を見据えたキャリア教育の充実を目指すことが必要であるとしている。

しかし、後期中等教育修了までにおけるキャリア教育の目標とされる「生涯にわたる多様なキャリア形成に共通して必要な能力や態度の育成と、これらの育成を通じた勤労観・職業観等の価値観の自らの形成・確立」は、十分に達成できているとはいえない。そうしたなかで大学には、キャリア発達の未熟な学生をも想定したキャリア教育とともに、入学前教育や初年次教育などの接続教育の充実が求められている。

(3) 大学におけるキャリア教育の取り組み

各大学では、それぞれの教育方針に従い、一人ひとりの状況に留意しながらキャリア教育に取り組むことが求められている。同答申では、大学において求められるキャリア教育の取り組みの視点として、「後期中等教育からの接続」「教育課程への位置づけ」「入学から卒業まで一貫した教育」「身に付けるべき能力の明確化と評価」「一人一人への支援促進」が示されている（図表2-1）。

(4) 大学におけるキャリア教育の推進方策

同答申では、具体的なキャリア教育の推進方策として「グループワーク・ゼミ形式の授業、調査・実習・発表重視の授業、課題対応型学習、インターンシップ等の体験的な学習活動の効果的な活用」とともに、「教職員の理解の共有を図ったうえでの教育課程の内外を通じた全学での体系的・総合的なキャリア教育の展開」が示されており、キャリア教育においても、教職員の協働による学習支援体制の整備が求められているといえる。

なお、同答申を受ける形で、2011年4月には、大学設置基準が改正された。第四十二条の二に「学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じ

図表 2-1 大学において求められるキャリア教育の取り組み

キャリア教育の取り組みの視点	主な取り組み事例
後期中等教育からの円滑な接続や学びの意欲を向上するための教育	・高等教育の学習にスムーズに移行できるような入学前教育の実施 ・キャリア教育の取組を通じた学ぶ目的意識の醸成と学習意欲の向上（中退予防の観点）
教育課程の中に位置づけられたキャリア教育	・教育課程全体に有機的に位置付けて、総合的に実施
入学から卒業までを見通したキャリア教育	・正課内外における教育活動やその達成度の記録、自己評価と目標達成度の確認等、キャリアデザインの自己管理
身に付けるべき能力の明確化と到達度の評価	・到達度を評価する取組の実施
一人一人のキャリア形成を促進させる支援	・正課内の教育に加え、学生支援等正課外の活動を通じたキャリア形成の促進支援

出所：『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』中央教育審議会（2011：67-69）より作成

て培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする。」と規定され、適正な体制整備を前提としたキャリア教育が義務化された。

3 大学ガバナンス改革の推進

2014年2月に中央教育審議会がまとめた「大学のガバナンス改革の推進について」では、大学が教育・研究機関としてその機能を最大限に発揮していくためには、学長のリーダーシップの下で、戦略的に大学をマネジメントできるガバナンス体制の構築が不可欠であるとし、主体的・自律的な点検・見直しと、その構築を求めている。その背景としては、大学の意思決定過程において権限と責任の所在が必ずしも一致せず、さまざまな施策を実行するための組織的な合意形成が脆弱であることがあげられる。

ここでは、学長のリーダーシップの確立、学長・学部長の選考や業績評価、教授会の役割の明確化とあわせて、学長補佐体制整備の視点から、職員が教員と対等な立場での「教職協働」による大学運営に参画が重要であるとされている。

第2節 大学環境の変化と適応の難しさ

1 大学から社会・職業への移行を巡る課題

(1) 環境からの構造的な影響

大学から社会・職業への移行を巡る課題には、環境からの構造的な影響を受けるものが存在する。

第1に、企業における人材教育の課題である。職業に必要な専門的な知識・技能は、主に企業内教育などを通じて、仕事をしながら育成することが一般的であった。しかし、現在は、指導する人材や時間の不足により、企業が人材教育を行う余裕が失われている。それは、非正規雇用の増加による、正規雇用者の労働時間の増加が教育に割く時間を圧迫してきたことに原因があると思われる。厳しい経営状況のなか、人材教育にかかる費用を縮小してきたことは、すでに社会人としての基礎力を有する学生の選別を意味し、学生の職業観・勤労観の形成に少なからず影響を与えている。

第2に、就業構造の変化の課題があげられる。若者の大学から社会・職業への移行が円滑に行われていない状況のあることが指摘されている。

子ども・若者白書（内閣府，2014：39-41）によると、15～34歳のフリーター及びニートは242万人にのぼり、当該年齢階級人口の9%を占めている。加えて、ひきこもりの推計数が69.6万人といった報告もあり、そのきっかけとしては、「職場になじめなかった（23.7%）」、「就職活動がうまくいかなかった（20.3%）」、「人間関係がうまくいかなかった（11.9%）」、「大学になじめなかった（6.8%）」などがあげられている。

第3に、若者の意識の課題である。職業人としての基本的な能力の低下や職業意識・職業観の未熟さ、精神的・社会的自立の遅延傾向、進路意識や目的意識の希薄さがある。

最後に、大学教育における職業に関する教育の課題があげられる。将来就きたい仕事や自分の将来のために学習を行う意識が国際的に見て低く、働くことへの不安を抱えたまま職業に就き、適応に難しさを感じている。

環境からの構造的な影響は、ニートやフリーター、3年以内離職率の上昇などさまざまな問題を引き起こしてきた要因ともいえるであろう。

(2) 大学教育が克服すべき課題

学校教育から社会・職業への移行において、毎年多くの労働力を社会へ排出する大学の役割は大きい。

しかし、就学意欲の欠如などによる中途退学者、勤労観・職業観の希薄さによる進路未決定者及び就業後の短期離職者までを含めると、その過半数が7年以内に何らかのキャリア挫折を経験するといった試算もある。

加えて、企業内教育の衰退のしわ寄せが学校教育にきているともいえるだろう。企業内教育は就職後に当該企業で行われるのが前提で、企業の個別の社風や考え方、社会的立場、取り扱う製品やサービスを背景に、共通した組織目的のもと教育が実施される。そのなかで技術・技能とともに職業観、勤労観も培われていったと思われる。しかし、企業は、企業内教育の頓挫により就職してくる者たちにそれらの能力がすでに備わっているこ

とを求めてきた。

さらに、ニート、フリーター等の増加も相まって、若者の社会的・職業的自立支援や生涯にわたるキャリア教育・支援の必要性が高まってきた。こうして大学教育において、人間教育としてのキャリア教育・支援が求められてきたといえる。

だが、企業の外である大学というフィールドで行われる職業観、勤労観の育成は、就職先の確保もままならず、就きたい職業や企業の選定が定まらない学生達にとっては、当然のことながら目的意識は希薄になり、当事者意識が生まれづらい環境であるといえる。キャリア教育・支援は、大学にとって自律的な取り組みとして定着しておらず、大きな成果をあげてきたとはいえないであろう。

2 キャリア教育の義務化に伴う課題

(1) 義務化前のキャリア教育

大学設置基準第四十二条では、「大学は、学生の厚生補導を行うため、専任の職員を置く適当な組織を設けるものとする。」と規定されている。谷田川（2012：160）は、1958年の文部省学徒厚生審議会答申「大学における学生の厚生補導に関する組織およびその運営の改善について」において、厚生補導の活動領域に「入学までの補導」、「課外教育」、「修学指導」、「カウンセリング」、「奨学」、「厚生福祉」、「就職指導」等々、14項目が挙げられていることを示し、「現在の学生支援に近い形での指針が示され、厚生補導としての枠組みがほぼ出来上がった」としている。キャリア教育・支援の前身である就職指導は、厚生補導の一環として、就職相談、就職斡旋といった色合いが濃く、多くの私立大学では、就職課など職員による指導が中心であったと思われる。

1999年12月の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育の接続について」のなかで「キャリア教育」という文言が公に示され、職業観、勤労観を育む教育の必要性が提言された。大学では、それまで学生の就職を所管する部署が就職課からキャリア支援センターへと様変わりしてキャリア指導を充実させるなど、大学から社会・職業への移行を巡る社会的要請を背景に取り組みが進められてきた一方で、キャリア教育の意義が正しく理解されず、就職指導の延長線のまま「とりあえず」実施し、本来の効果が得られていない大学も少なからずあるだろう。

その後も中央教育審議会を中心に、継続してキャリア教育の在り方や具体的な方策及びそれを実現するための組織的な連携について議論され、答申という形でいくつも提言されるとともに、産業界からも同様の能力育成の要望が強まることは、大学のキャリア教育が有効に機能していないことを示唆していると思われる。

(2) 義務化後のキャリア教育

2011年4月に大学設置基準が改正され、「学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整える」ことが義務化された。教育課程の内外におけるキャリア教育の義務化は、教員がキャリア教育・支援への参画を求められていることを意味し、教員による教育と職員による指導の二分割化によって、次にあげる問題が生じたといえる。

① 共通の目的・達成目標が形成されづらくなる

教育改善施策における教職員の共通理解の不足によりそれぞれの目標が優先され、それぞれの役割があいまいになることで責任体制が不明確になる。教育効果もわかりにくくなるであろう。

② 情報の共有がされづらくなる

コミュニケーションが円滑に行われず、意思決定のスピードが遅い、ノウハウが共有・蓄積されないなど、情報の停滞を引き起こす。そもそも教員と職員が得られる情報の質と量には偏りがあり、適切に情報の共有が行われなければ、個人や組織の意思決定に必要な情報が手に入りづらくなる。

③ 評価・改善プロセスが十分機能しない

評価・改善プロセスが十分に機能せず、取り組みが一時的なものにとどまり進展が望めない。

④ 全学的な取り組みとして認知されずモチベーションがあがらない

新しい課題に迅速に適應できない、新しい課題の担い手が育たないといった課題を引き起こすことになる。

3 課題を克服する教職協働の可能性

大学では、キャリア教育の義務化前から学生の社会的・職業的自立を促すキャリア教育に取り組んできた。2011年度の義務化により、大学教育におけるキャリア教育は定着したといえる。「大学における教育内容等の改革状況等について」（文部科学省，2014）では、98%の大学がキャリア教育を実施していると回答し、キャリア教育科目を教育課程内で実施している大学は94%にのぼる。しかし、キャリア教育を推進するための全学的な組織を設置していると回答している大学は29%程度にとどまる。

教育課程内でのキャリア教育の実施が義務化されたが、現実的には、学内にキャリアを専門領域とする専任教員がいるとは限らず、近接する領域の専任教員が暫定的に担当するか、外部から特任教員又は非常勤講師を招聘し一任せざるを得ないことになる。しかも大学組織の構成員である教員と職員が有機的に連携せず、教育（教

員)と指導(職員)が分割されたまま、それぞれの思惑と方法で取り組みを進めれば、キャリア教育は一部の教員、職員だけのものとなり、十分な効果をあげることができず、その取り組み自体が形骸化しかねない。

教員と職員の業務は、異なる専門性を有しているにもかかわらず、職員の業務は教育の補助的作業とみなされていることが教職協働を阻害してきたのではないだろうか。大学が学生教育を充実させ実質的な効果をあげるためには、サービスを提供する側の組織構造や構成員の意識の問題が大きいと思われる。

大学が課題を克服し環境変化に適応していくためには、大学内部を統合する必要がある、その施策の一つとして教職協働に向けた取り組みが有効であろう。

第3節 第2章のまとめ

本章では、中央教育審議会の答申等を踏まえ、大学に求められる変化を概観した。現在の大学は、学士課程教育の充実をはじめとするキャリア教育の充実、大学教育の質保証・向上への取り組みが求められており、これらの取り組みは、いずれも大学組織内の有機的な連携がなければ実現が困難だといえそうである。

キャリア教育は、職業観、勤労観の育成を目的として展開される。2011年文科省はキャリア教育を教育課程に位置付けることを義務付けている。この施策により大学ではキャリア関連科目群と呼ばれる複数の科目が設置され展開されることとなる。他方でこのことによりキャリア教育はキャリア関連科目又はそれを事実上取り仕切る教職員だけのものになってしまったように見える。本来であればキャリア教育が目指すところの課題発見と課題解決能力の醸成は、4年間に修得すべき124単位の学習時間のわずか数単位で実現できるはずもなく、教育課程全体のなかで体系立て、全ての授業と日常の学生指導のなかで育成して行く必要があろう。

しかし、この義務化で教職員の意識のなかで線を引き役割を決めてしまう現象が発生してしまったのではないかとと思われる。非正規雇用やフリーター、ニートの増加のなかでキャリア教育を法令化せざるを得ない状況に迫られた結果であったと予想されるが、多くの大学では、その意義を正しく理解せずに場当たりの扱われたことで、効果のあいまいなキャリア科目が開設されてしまっていることも少なからずあるだろう。

キャリア教育が教育課程に位置づけられたということは、その教育を直接担うのは教員であるといえる。しかし、キャリア形成に関する専門的な教育や研究を行ってきた既存の教員が必ずしもいるとは限らないなかで、専門外又は近接領域を専門とする教員がその任にあたるか、若しくは外部に委託することとなる。キャリア教育が大学教育の根幹を担うべき教育のひとつであるとする

のであれば、それらはあまりにも短絡的な対応であると言わざるを得ない。それまでキャリア教育を担ってきたのは、確かに職員であり、そのノウハウを吸収しプログラムの開発を行うとともにFD(ファカルティ・デベロップメント)などで教授法の共有化、技能の深化を図る必要があるだろう。キャリア教育を効果的に進めていくためには、一部の担当者だけでなく大学全体の意識の共有が必要であると思われる。

第3章 教職員の役割と教職協働の変化

前章では、大学に求められる教育の質的転換の方向性を概観した。そこでは、学士課程教育の充実をはじめとするキャリア教育の充実、大学教育の質保証・向上の実現とともに職員の能力向上と教職協働が求められていることがわかる。そこで教職協働が求められてきた背景を探り、その論点を整理していこう。

第1節 教職協働の背景

1 大学組織の特性

(1) 高等教育制度のユニバーサル化

「平成26年度学校基本調査(確定値)」によると、今日の我が国の大学(国公立も含む)への進学率は、2014年度時点で48%超え、過去最高の水準となった。また、短大を含めた進学率は、53.9%となっており、同年齢の若年人口の過半数が高等教育を受けるといえる、いわゆるユニバーサル段階に移行しているといえる。

アメリカの社会学者マーチン・トロウは、高等教育の発展過程に関する著書のなかで、高等教育のユニバーサル化により教育機会・教育形態や組織運営形態に変化が生じることを示したうえで、高等教育機関のあり方について述べている。

トロウ(1976:64-69)によれば、ユニバーサル化により、教育機会・教育形態の変化は、次のとおり変化するという。

進学率が上昇すると、はじめは「特権」であった大学進学は「権利」となり、やがて「義務」へと転化する。こうした変化は、学生や教職員の大学教育観、大学の果たす社会的機能、カリキュラム、授業形態、学生の就学形態、学生の質などにはかり知れない影響をおよぼす。

また、トロウ(1976:76-79, 91)は、ユニバーサル化により、組織運営形態も、次のとおり変化すると指摘する。

機関の規模が拡大していくと、学内の人間関係や他

値や規範の共有にも影響を与えるようになる。エリート型大学の機能は、伝統的な枠に収まり、その構成員は同質的であり、基本的な性格や価値はすべての構成員に受け入れられやすい。ところがマス段階に移ると機能は多様化し、多様な社会的背景をもった、これまでとは違ったタイプのものが多数入ってくる。高等教育がエリートからマス・ユニバーサルへと成長をとげるにつれて、大学人内部の意見の一致はくずれ、その結果、内部運営の問題はきわめて尖鋭な形をとるようになる。

さらに、トロウ（1976：40，42）は、ユニバーサル段階に移行する高等教育機関のあり方として、「従来よりもはるかに多数にして、はるかに多彩な学生たちに対応しうるものとならなければならない」とし、「大学の伝統的な境界範囲、機能、学問水準と関係なく、新しい顧客層にあまねく行きわたりかつ奉仕しうるような、多数のミニ・キャンパスから成る「拡散型の大学」を生みだす方向へと進む」ことを示唆する。

このような、方向性は、今日の我が国でも社会人の学び直しへの支援といった形でみられる。「日本再興戦略—JAPAN is BACK—」（日本経済再生本部，2013：36）では、大学等が、産業界と協働して、高度な人材や中核的な人材の育成等を行うオーダーメイド型の職業教育プログラムを新たに開発・実施するとともに、プログラム履修者への支援を行うなど、社会人の学び直しを推進することがうたわれる。社会人の多様な学習動機にこたえる教育プログラムの提供や社会人が学びやすい学習環境の整備、経済的負担の軽減などの取り組みが求められているといえる。具体的な取り組みとして、長期履修制度による標準修業年限の弾力化、夜間・休日における授業の開講、履修証明プログラムの導入などが進められてきている。

しかし、「大学における教育内容等の改革状況等について」（文部科学省，2014）によると学部段階で長期履修制

度を導入している大学は、102大学（14％）で受け入れ学生数は、わずか210名である。また、履修証明プログラムを開設している大学は、72大学で計136プログラムが実施され、1,995人に証明書が交付されているにとどまる。また、社会人入学者（25歳以上の者）の割合は、OECD各国平均21.1％に対し、日本は、2.0％という低さである。このように大学の社会人の学び直しに関する取り組み状況は、十分に成果が上がっているとはいえない。

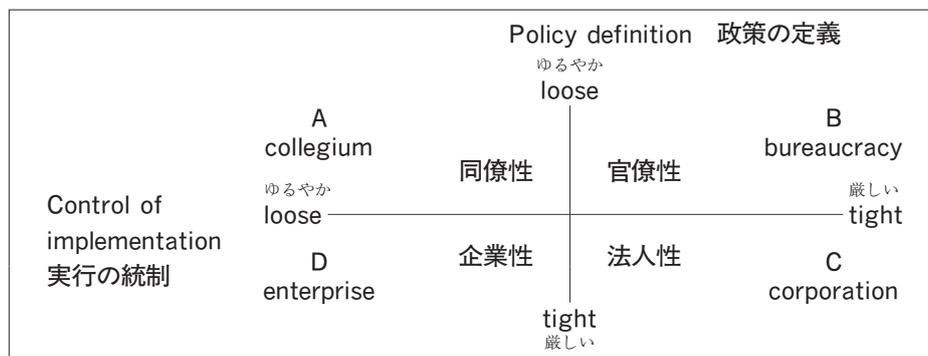
今日の我が国で起きている大学の状況は、トロウが指摘するユニバーサル段階とは、構造的に異なる点があるだろう。学校基本調査によると、我が国の大学進学率は、年々上昇し、確かにトロウのいうユニバーサル化に向かう若しくは入ったといえる。ところが、学生の在籍者数は、2011年度を最高にここ数年減少し続けているうえ、大学の約40％が定員割れを起こしている現実がある。2014年度には、それまで増え続けていた私立大学の数は、減少に転じており（2013年度606校、2014年度603校）、今後も大学の統廃合は、進む可能性があると思われる。

このように、我が国の大学の状況は、規模の拡大を見据えたうえで「拡散型の大学」への方向性を示したトロウの指摘とは相違がみられる。「大学入学者≒18歳」という日本型モデルにおいて大学は、生き残りのために独自の課題の解決策を見出していくことが必要であろう。

(2) 大学組織モデル

次に大学組織を形成するいくつかの文化的特徴についてみていこう。大学の組織文化の特性をマクネイ（1995：105-108）は、同僚性、官僚性、法人性、企業性の4つの組織タイプのモデルに区分し、それらを政策の定義と政策の実行に対する統制を2つの軸にとった4つの象限にあてはめた（図表3-1）。マクネイによると、同僚性の組織文化は、政策の定義もその実行に対する統制も緩やかであり、官僚性の組織文化は、政策の定義は緩やかだがその実行に対する統制は厳しく、法人性の組織文化は、

図表 3-1 大学組織モデル



出所：McNay, 1995, p.106 に一部加筆

政策の定義もその実行に対する統制も厳しい。また、企業性の組織文化は、政策の定義は厳しいがその実行の統制は緩やかであるとされる。そして、大学組織は、全体として、同僚性から官僚性、法人性、企業性へと変化するという。江原(2009:195-197)は、マクネイによる大学の4つの組織モデルを以下のとおり整理している。

①同僚性

同僚性のキーワードは「自由」である。相互に同僚関係にある教授群による自治組織で、個人や学科の意思決定が重視される。

②官僚性

官僚性では、規制が重要になる。官僚制の組織文化が支配的な大学では、意思決定の際に前例とか、過去の方針や政策との一貫性が重視され、新しい状況の変化には受け身的に対応しがちである。

③法人性

法人性の組織文化は、大学トップの経営層が立案する戦略が明確に策定され、その実施が構成員に強く要求される。政策実施が迅速に進められるため、大学が危機的状況にあるときには、有効である一方で、多数の構成員は意思決定に関与しないため、長期的にみると不満をもつ者や無関心になる者が増える。

④企業性

企業性の組織文化は、法人性と同様に大学全体の政策は明確であるが、その実現に関しては、第一線の現場で活動する学科やプロジェクト・チームなどの下位組織に任されている。現場において顧客層のニーズを敏感に感じ取り、それに応じて臨機応変にカリキュラム、プログラムを組み替え、あくまでも顧客の満足度を基準にして行われる。

マクネイの大学組織モデルは、大学の組織文化を4つにまとめ単純に図式した。しかし、日本の大学組織の特徴を理解するうえで、留意しなければならない点を江原(2010:201-203)は、次のとおり指摘している。

まず、どの大学もただ1つの組織文化をもつわけではなく、4つの組織文化を併せ持つこと。第2にマクネイは、大学組織が同僚性→官僚性→法人性→企業性の方向に変化するとしたが、その変化は多様であるということ。第3に大学組織モデルの出発点と終着点である同僚性と企業性が大学全体の方針や政策を実行する際の統制が緩やかな点で近い位置にあること。第4に法人性や企業性の組織文化が支配的な大学では、政策立案や目標設定などのマネジメント、権限と責任の行使などを実施するための具体的で実践的な仕組みやプロセスを整備すべきであることの4つである。

(3) 小括

大学のユニバーサル化は、教育機会・教育形態の変化と同時に組織運営形態にも変化をもたらす。それまで特権であった大学進学が権利から義務へと転化したことで、学習に対する学生の意識が変化し、そうした学生のモチベーションを確保するため、授業方法や形態にも変化をもたらしたといえる。また、多様な社会的背景をもったスタッフが置かれ規模が拡大していくと、大学外部の諸力よりも大学内部の諸力によって大きく規定される要素については、変化の速度が遅く、ときに変化に抵抗する傾向があるとすると。これは、環境変化に適応するための内的な変化を自律的に大学が起こせない一因ともいえそうである。

大学組織を形成する文化的な特性は、同僚性、官僚性、法人性、企業性の4つに区分され、大学は、複数の特性を併せ持ったうえで多様に変化するといえる。現代の大学は、社会的ニーズを的確に把握し、学生をはじめとするステークホルダーとの継続的な関係を構築することが求められている。さらに、急激な環境変化に対して政策実施の柔軟性や迅速性も重要であろう。これらを大学組織モデルに重ねると、同僚性と企業性を併せ持つモデルの必要性がみえてくる。このことは、官僚性の傾向をもつ職員が企業性に変化したうえで、同僚性の傾向をもつ教員と協働することの必要性を示しているともいえよう。

2 教員と職員の関係

(1) 教員組織と職員組織に関する規定

前項では、大学組織の特性を大学のユニバーサル化及び大学の組織文化といった観点からみてきた。次に大学組織を構成する教員と職員の法的な位置づけを大学設置基準などで確認しておくこととする。

大学における教員は、その水準を低下させることのないよう、大学設置基準により、組織編制や教員資格について、詳細に規定されている。大学設置基準第七条から十三条までは、教員組織の年齢構成や授業科目の担当方法、専任教員数が規定され、同第十三条の二から十七条までは、教授、准教授、講師及び助教などの教員の資格について詳細に規定されている。また、同第二十五条の三では、授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施することまで規定し、大学は、教育研究の実施にあたり、教員の適切な役割分担の下で、組織的な連携体制を確保することとしている。

一方で、職員組織は、第四十一条及び第四十二条により、事務処理及び学生の厚生補導を行う専任の職員を置く組織を設けることのみが規定されるにとどまり、職員の編制、資格、研修等についての規定は現状で存在しない。近年になってSD等の職員の職能開発の必要性が高まってきているものの、このことが大学運営上の、特に

大学教育において、職員は補助者であるといった潜在的な意識を多くの職員に与える要因の一つであろう。

学校教育法では、幼稚園、小中学校、高等学校及び大学のいずれも「事務職員を置く」ことが規定されている。さらに、大学では、大学設置基準で「事務組織を置く」ことが義務づけられている。つまり、組織を構成することが必要とされる。しかし、組織を構成することは、一つの大学に二つの組織が混在することとなる。学長という一つの職に統治されてはいるが、一方は、設置目的や定義、役割などは明確だが、もう一方は、それらが不明確なままそれぞれの組織集団が形成されている。こうして、目的意識や貢献意欲などは、ますます乖離し、職員は学生教育や人間形成の支援よりも教育（教員）の支援という業務が色濃くなってきたと思われる。

(2) 教員と職員の差異と無関心

このように異なる制度により形成された教員と職員間の相互理解を深めるためには、それぞれの属性の差異を認識する必要があるだろう。

工藤他（1992：106）は、個人の属性に関する3つの領域が個人的相違を創造しているという。つまり統計学的な性質（たとえば、年齢）、能力上の性質（たとえば、適正・能力）そして心理学的性質（たとえば価値、態度、パーソナリティ）である。本論文では、教員又は職員を指すとき特定の個人を意識したものではないが、それぞれの集団に属する個人の一般的な属性がそれぞれの集団を形成し、その差異を創造するとみなすこととしたい。

したがって、教員と職員の差異をこれらの分類に準じ（ただし、直接個人と結びつく統計学的な性質とパーソナリティを除く）、仕事上の価値観、仕事上のスキル、そして校務に対する態度の3つに絞り明らかにしていこう。

仕事上の価値観

教員は、学部・学科及び委員会等の組織に所属しているものの、組織人というよりは個人事業主に近いといわれる。大学に雇用されているというよりも、所属する学会や研究グループのコミュニティの一員だという意識が大きく、社会的には外部に指向しているといえる。一方、職員は、行政や一般企業会社と同様に階層型の組織が形成されており、トップの方針に従って、上意下達で動く組織人である。社会的には内部に指向しているといえる。教員は“個”に割り当てられた仕事を優先し、職員は“集団”に割り当てられている仕事を優先して調和するといえる。そしてこの差異が相互理解を阻害する要因の一つにあげられるであろう。

仕事上のスキル

大学組織のなかで教員と職員は、それぞれ異なる専門

的な職能を有して業務にあたっている。

教員は、自身の研究活動をとおして専門性を向上させている。そこで得られた知見をもとに教育課程上の授業を設計・運営する能力を有する。現在では、学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法の開発が求められており、授業改善活動等をとおしてさらなる教育力の向上が期待される。

一方、職員は、政策実現のための資料・情報の収集や対外的な組織間の調整など、大学機能の形成・維持・運営のための活動に携わってきた。就職指導上の企業情報や学生の活動状況、留学指導上の交流履歴や他大学の情報、履修指導上の成績や出席情報など諸情報が職員に偏在している。それら多岐にわたる情報や事例等を活用し、価値につなげていくための素地をもっているといえるだろう。

例えば、教育課程の形成・編成にあたっては、教員が個々の授業科目のあり方に目を向ける一方で、職員は、授業科目間の関連や単位制度の実質化（GPA・CAP制等）との関連、種々データから得られる学生ニーズなど全体を見据えた調整機能が期待できる。

校務に対する責任感

職員における校務とは、日常業務そのものである。与えられた業務については、少なからずプライドと責任をもって遂行しているはずである。

一方、教員にとっての校務は、余分な仕事であると認識している可能性がある。それは、しばしば「雑務」といった表現で扱われることでわかる。しかし、現代の教員の役割として、「教育」、「研究」以外にも大学の運営上必要な「校務」を分担することの必要性は、所与のものである。この三本柱のどれ一つを欠いても、教員としての責任を果たすことはできないといえるであろう。

(3) 小括

このように大学組織は、同僚性の性格をもつ個人主義的集団と官僚性の性格をもつ階層制集団の異なる性格を有する2つの構成員が混在して成り立っているといえる。教育は教員の業務であり、職員はその補助であるというように業務が分断されていることがわかる。

多くの教員には、職員は教学運営決定権者の決定事項に従って粛々と事務処理を行うものだという偏見的な意識が存在しているようである。また、教育の理念をふまえた教学運営は教員に任せておけばいいという傍観者的意識が職員に存在し、当事者意識が希薄になりやすいといえる。自分の仕事はここまでであると線を引き、いわば官僚的な意識が多くの職員を支配しているようである。教員の同僚性や職員の官僚制といったそれぞれの差異がそれぞれの無関心を引き起こしているともいえるで

あろう。

クーゼス・ポズナー(2010:4-5)は、大学経営におけるさまざまな問題に取り組む際の規範となるリーダーの行動を示唆する著書のなかで、他者の視点から状況を見ることが重要であるとしたうえでアスティン・アスティン(2000:5)が指摘する一節を取り上げて、「高等教育機関のほとんどが、一見矛盾している二つのモデル(階層性モデルと個人主義モデル)に則って組織・運営されているが、意義ある変化を起こすために必須とされるのは、建設的な職場関係づくりだ。」と述べている。専門的な職能をもった教員と職員がその違いを認識したうえで、建設的に意見を交わすことのできる職場の環境づくりが必要であり、教職協働がその答えの一つになりうるであろう。

3 教職協働の変遷

学校教育法第九十二条で大学に事務職員を置くことが規定され、大学設置基準第四十一条で専任の職員を置く事務組織を設けることが規定されているほかは、その事務組織がどのような目的で、どのような役割を担うのか、具体的な定めはない。大学設置基準が制定された昭和三十一年から現在まで法的な変化がなく、制約もほとんどない状況で、事務組織・職員のあり方は、それぞれの大学で独自に展開されていった。それにともない教職協働への認識も各大学で差異が大きい。裏を返せば、大学改革の先進校は、その多くが教職協働の先進校であるといえるのではないだろうか。

以下では、教職協働の成立から、大学にとって大きな影響を与える中央教育審議会の答申等、文部科学省の施策にみる教職協働の変化の様子を概観する。

(1) 教職協働の成立

従来の教員と職員の関係は大学教育を中心にして、教育を教員が、その周囲の補助的な業務を職員が担当してきたといえる。もし教職協働を単なる分業であるとするならばその職能の違いは明確であり、それぞれの役割を遂行するといった意味での教職協働は、すでに成立していたといえるだろう。

車の両輪(1990年代前半)

当時、教員と職員の関係を表すとき、しばしば「車の両輪」に例えられることがあった。これは、教員と同等の立場で大学を支える存在であることを意識づけるスローガンのように使われていた。職員の役割が低く評価されていた時代において、職員幹部が一般職員を前に訓示を与えるとき繰り返し用いられた言葉である。車の両輪が示すところは、教員と職員が同じ役割と機能を担うものではなく、対等な立場で異なる役割と機能を担うこ

とであり、現在の教職協働につながる捉え方であったと考えられる。しかし、日常業務に埋没するなか、スローガンを与えられただけの職員が役割を自覚し、自律的に改革に携わっていくことは難しかったといえるであろう。

大学行政管理学会の発足

プロフェッショナルとしての大学行政管理職員の確立を目指し、「大学行政・管理」の多様な領域を理論的かつ実践的に研究することをとおして、全国の大学横断的な「職員」相互の啓発と研鑽を深めるための専門組織である「大学行政管理学会」が1997年に発足し、活動を続けている。同学会のホームページによると、会員は、大学職員を中心として全国350校余りの大学から1,375名が参加している(2014年5月現在)。

当該学会のミッションとビジョンには、「大学にあっては教育・研究面の改革と同時に管理運営面の改革も極めて重要であり、この両者があいまってはじめて、我が国の大学が国際競争力をもつ水準にまで到達することができるものと考えております。管理運営面が抱える最大の問題点は、大学という組織のマネジメントを総体で見ると、コンセプト上でも実行レベルでも、まだ十分には近代化が成し遂げられていないことであり、人的・制度的に見ると高度のプロフェッショナルな能力を持った行政管理の専門家が育っていないという点でありましょう。」とあり、教員と職員の連携の必要性と、それを成し遂げるための職員の諸能力向上の必要性を謳うものである。

2007年5月10日中央教育審議会大学分科会制度・教育部会第2回学士課程教育の在り方に関する小委員会において、当時大学行政管理学会会長の福島一政が「教職員の職能開発」をテーマに大学職員の現状やプロフェッショナルな大学職員に求められるもの、大学教職員の職能開発などについて話題提供を行っている。このなかで福島は、大学行政管理学会の趣旨などを紹介したうえで、「教職協働のためには職員の専門性の向上、危機意識の共有が重要だと認識しているが、職員の専門性に対する意識を変える取り組みを重視することまでには至っていない」と指摘している。このことは、この年の12月にまとめられた中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」において、教職員の職能開発に着目した改善充実方策として落とし込まれ、職員の能力開発が、職員と教員が協働して実りある大学改革を実行する上で必要条件となるという見解を示しており、以降の文部科学省の政策に影響を与えたといえる。

(2) 教職協働の変化

大学行政管理学会の設立を起点にして、求められる職員像や職員や教職協働のあり方に関して国の政策に変化

がみられてきた。それは、社会を取り巻く環境の変化に対する国の政策といった外的な働きかけに応じて、大学が（教職員が）適応していくことを求められている。つまり、大学組織内での教員と職員の関係といった文化的背景が、制度によって規定されてきているといえる。

教員の支援者（下請け的役割）としての位置づけ

1998年10月の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について——競争的環境の中で個性が輝く大学——」によると、「大学の事務組織については、教学組織との機能分担の明確化と連携協力の関係の確立」が求められるとしている。ここでいう「機能分担」は、おそらく目的の共有を含まない、単なる「教育」と「事務処理」を指していたと思われる。その証拠に、「大学運営業務についての事務組織による支援体制を整備」、「事務職員は、教育研究の支援をして、その充実・高度化を図る上で不可欠の存在」、「学長、学部長の職務を助ける」といった、表現からは、事務職員は教員の支援者であるといったニュアンスが伺われるのである。教員と職員の業務は全く異なる専門性を有するにもかかわらず、職員の業務は教育の補助的作業とみなされていたことが教職協働を阻害してきた一因ではないかと思われる。

教員と事務組織の連携と役割分担

2000年11月の大学審議会答申「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」では、事務体制の充実強化のなかで、教員と事務組織との連携が提言されている。しかし、「教員が教育研究に集中できる環境の醸成」のための教員と事務職員との役割分担の見直しであり、ここでもなお、大学教育の主体は教員の教育であり、職員はその補助的作業を担うべきとの認識であることが見て取れる。

教職員の共通理解と協働。新たな職員業務として需要

2008年12月の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」では、職員の取り上げ方が大きく変化している。同答申では、新たな職員業務の需要として、インストラクショナル・デザイナーや研究コーディネーター、学生生活支援ソーシャルワーカーなど、多様な職種の必要性を認識し、教員と職員という従来区分にとられない組織体制のあり方を検討することも重要であるとしている。さらに、SD（スタッフ・デベロップメント）の推進に向けた環境整備が、重要な政策課題の一つとして位置づけられるべき時期にきているとし、教員と職員との協働関係を一層強化するため、SDの推進により職員の専門性を推し進め、教育・研究への積極的な参画を図るべきであるとの見解を示している。教員と職員の協働関係を示す一方で、引き続き「職員は教員の教育

研究活動を支援する」といった表現も残されている。このことを鑑みると、本答申では、職員が教員の支援的役割を担うための職員自身の専門性・資質・能力の向上のみに焦点があてられ、組織のあり方に十分言及されていないようである。

事務職員の高度化による教職協働の実現

2012年8月の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」では、学士課程教育の質的転換への方策の一つとして、職員等の専門スタッフの育成と教育課程の形成・編成への組織的参画を提言している。

また、2014年2月に中央教育審議会がまとめた「大学ガバナンス改革の推進について」では、事務職員の高度化による教職協働の実現を提言している。今後、各大学による一層の改革が求められるなか、事務職員が教員と対等な立場での「教職協働」によって大学運営に参画することが重要であり、企画力・コミュニケーション力・語学力の向上、人事評価に応じた処遇、キャリアパスの構築等について、より組織的・計画的に実行していくことが求められている。ここではじめて「教職協働」という表現を使い、職員が教員との対等性を保持し、大学運営に参画していくことが求められることとなった。

(3) 大学設置基準の改正の動き

中央教育審議会大学分科会大学教育部会では、教職協働の実現に向けた大学設置基準の改正が検討されている。そこでは、職員の資質向上等に関して議論が行われている。

第1に、SDの義務化である。大学設置基準には、第25条の3として、大学のFDに関する規定が設けられているが、授業に直接携わる教員が念頭に置かれ、その他の事務職員等は対象として想定されないといった課題がある。同大学教育部会（第30回）配布資料「今後の大学設置基準改正の方向性について」によると、我が国では、SDは事務職員を対象にしたものとした理解が普及しているが、米国においては、教員や事務職員等の区別をせずに、職員全体を対象にした概念として理解されているとの指摘もある。

第2に、事務組織の見直しである。前述したとおり、大学設置基準第41条では、事務組織について規定が設けられているが、事務組織の目的・役割について「事務を処理するため」「適当な事務組織を設ける」とされるにとどまり、必ずしも明確な定義や目的が規定されていなかった。事務組織の目的・役割や構成員について、事務組織が、学長や学部長等を補佐して、大学の管理運営や教育研究の支援を行う組織であること等を明記するなどの見直しが必要ではないかと指摘されている。

(4) 小括

大学における職員の役割は、教員管理のもとでの雑務・下請の業務を担当し、小間使いなどと揶揄されルーチンに忙殺されている時期もあったのであろうことが想像できる。

そうした環境のなかで、職員自身が存在意義を明らかにし、大学での地位を高めようとする議論が高まってくる。西川(2014:43)は、職員が働きがいのある仕事をしたい、教育に直接・間接に接点をもつ業務に就くことにより大学で働くことを実感できる仕事がしたい、という内発的要求があったといい、職員側から「職員のあるべき姿」「職員論」「職員像」などの議論が開始され、その蓄積と時代の変化のなかで徐々に教員にも浸透し理解され、教職協働が成立することにつながっていったと指摘する。

さらに、近年の大学を取り巻く環境の急激な変化は、同年齢の若年人口の過半数が高等教育を受けるというユニバーサル段階に移行させ、学生の質の変化とともに大学組織のあり方—教員と職員との関係—にも変化を生じさせてきた。キャリア教育・キャリア支援をはじめとする、教育内容・方法の多様化とともに職員の専門性が必要となるなど教職協働で担う業務が規定されてきたといえる。

このように内的な欲求と外的な要求に応え、教職協働と職員の能力開発が文部科学省の政策として提言されることになる。

しかし、教職協働の議論を散見する限り、概念的、精神論的な議論が先行し、その実態を捉えることが難しく、実質的な教職協働が実践されているとは言い難い。多くの教員や職員は、まだその古くからの意識と体質を拭いきれないようだ。教職協働の重要性を問う研究がいくつもあっても関わらず、越えるべき壁は高いといえる。

第2節 キャリア教育・支援に示された教職協働の事例

1 認証評価機関によるキャリア教育・支援の評価

我が国の大学の認証制度は、2004年度より学校教育法が改正され、自己点検・評価の実施と結果の公表が義務づけられた。すべての大学は、7年以内に1度、認証評価団体による評価を実施することになっている。

大学の認証評価機関は、現在3機関であり、それぞれがキャリア教育・支援に関する基準を設定している。主に私立大学を評価対象大学としている機関は、日本高等教育評価機構と大学基準協会である。

日本高等教育評価機構の評価基準では、基準2において「教育課程内外を通じての社会的・職業的自立に関する指導のための体制の整備」が示され、エビデンスとして、「キャリアガイダンスに関する教育課程上及びその他

の教育としての取り組み状況を示す」ことを求めている。

大学基準協会の評価基準では、基準6において、「大学は、学生が学習に専念できるよう、修学支援、生活支援及び進路支援を適切に行わなければならない。」としたうえで、「幅広く深い教養と専門的知識を身につけた人材を育成するという責務を果たし」「豊かな人間性を涵養し、学生の資質・能力を十分に発揮させるために」「キャリア支援に関する組織体制を整備し、進路選択の関わる指導・ガイダンスを実施する」ことを求めている。

日本高等教育評価機構と大学基準協会のいずれの視点も体制の整備を基本的な視点にあげていることがわかる。では、自己点検評価報告書において、どのようなキャリア教育・支援の取り組みが示されているか、いくつかの大学の事例をみていこう。

2 自己点検評価報告書からみる大学の取り組み

(1) 武蔵野大学

武蔵野大学は、2014年5月1日現在の在学者数7,299名、収容定員充足率108%、9学部の専任教員数の合計は221名で、有明と武蔵野にキャンパスをもつ首都圏の中堅私立大学である。

1965年の開学以来、文学部の単科女子大学であったが、1998年に現代社会学部を開設したのを皮切りに、1999年に人間関係学部、2004年に薬学部、2006年に看護学部を開設し、その後の改組転換などを経て、現在では、9学部12学科を擁する総合大学へと急速な発展を遂げている。自己点検・評価報告書の冒頭では、この発展を評して「急速に変動する世界の中で、教育状況の変化と時代のニーズに対応するため、法人・学部・事務局の全学的な連携と協力によって実現した顕著な内部変革である」と述べ、法人を含めた教員と職員による全学的な連携と協力の重要性を強調している。

武蔵野大学では、キャリア教育の必要性が公に示された1999年12月直後から「キャリア開発プロジェクト」に着手し、プログラムの体系化、組織的な展開など段階的に改善を重ね、その取り組みを深化させてきた(図表3-2)。その間、2010年までに文部科学省が教育改革の優れた取り組みとして採択するGP(Good Practice)に3度選定されるなど、キャリア教育において先駆的な大学であるといえる。

武蔵野 BASIS とキャリア教育

2010年度に導入した武蔵野 BASIS は、1年次に全学部の学生が学部・学科の枠を超えて学ぶことができる、全学共通の基礎教育課程で、社会で活躍するために必要な自己基礎力を修得することを目標としている。武蔵野大学のキャリア教育は、この武蔵野 BASIS を軸にキャリアに対する基礎能力を育成し、2年次以降も社会人・

図表 3-2 武蔵野大学キャリア開発プログラムの概要

ステージ	目 標	取組みの概要
第1ステージ キャリア教育の導入 (平成 11～18 年度)	<ul style="list-style-type: none"> ・職業観・勤労観の涵養 ・職業に必要な知識・技能の習得 ・主体的に進路を選択する能力・態度の育成 	<ul style="list-style-type: none"> ・キャリア開発科目の設置 ・キャリア開発プロジェクト委員会の設置
第2ステージ キャリア教育の一般化 (平成 19～21 年度)	<ul style="list-style-type: none"> ・専任教員の意識改革 ・学生の修学意識増進 ・社会人基礎力の育成 	<ul style="list-style-type: none"> ・キャリア教育の標準化（テキスト・指導要領の開発） ・グループワークを取り入れた教育手法の開発・研修 ・効果検証システムの再構築
第3ステージ キャリア教育の再構築 (平成 22 年度～)	<ul style="list-style-type: none"> ・学士課程教育全体を通じた就業力の向上 	<ul style="list-style-type: none"> ・キャリア開発科目の再編制（武蔵野 BASIS 等） ・インターンシップ実習の体系化 ・e-ポートフォリオシステムの導入

出所：2011 年度武蔵野大学自己点検・評価報告書

職業人として自立するために必要な汎用的能力を学生が主体的に形成できるよう学士教育課程全体を通じた体系的な教育課程のもと就業力の育成に取り組んでいる。

組織的なカリキュラムの改革の組織的な取り組み

同大学では、2008 年に学長直属の諮問委員会として「カリキュラム改革委員会」が立ち上げられた。就学支援、生活支援、進路支援をそれぞれ独立したものでなく有機的に関連するものであるとの方針のもと、同委員会に教務部長をトップとして、教養教育部会部長、学生部長、キャリア開発部長、各学部長、各学科長、これらに事務局の部課長・担当者を加えたワーキンググループを設置し、教職員協働のもとで現在の同大学の教育の基盤ともいえる武蔵野 BASIS の構築にいたる。

また、同委員会では、カリキュラム編成にとどまらず、アドバイザー制度や就職支援など学生支援全般について議論され、議論の結果は、学生指導委員会や就職・キャリア開発委員会など関連委員会に報告され、組織間の連携を図っている。

組織的な学生教育・支援の取り組み

同大学では、専任教員と学生支援部（教務課、学生課、キャリア開発課、国際交流課）、健康管理センター（保健室、学生相談室）、学生支援関連の各委員会（教務運営会議、学生指導委員会、就職・キャリア開発委員会）が一体となって、学生に対する修学支援・生活支援・進路支援を行っている。

学生指導委員会では、学生生活に関する諸事項を審議することとしており、また、学生支援は専任教員を中心に行うとして、アドバイザー制度を敷いている。各学科の専任教員は、1 年次から 4 年次に至るクラスやゼミ等を単位としてアドバイザーとなり、個人面談などを通じて担当クラスの学生の履修状況や成績を把握し、教務課・学生課等の関連部署と連携して助言・指導を行っている。

心身の健康上の問題や経済的支援の必要がある場合には、健康管理センター、学生課、学生指導委員会等と連

携をとりながら支援を行っている。

また、進路・キャリア支援を有効に実施するために、「就職・キャリア開発委員会」を設置している。同委員会では、キャリア開発部長を議長とし、各学科から専門委員として選出された教員と事務局の課長職で構成され、教職員協働の体制を構築している。同委員会では、キャリア開発教育の方針や就職支援、資格取得支援等について審議・調整を行う。同委員会は、教育課程全体の改革を推進する「カリキュラム改革委員会」と連携して、学士課程教育におけるキャリア開発支援の最適化を図っている。

(2) 法政大学

法政大学は、東京都内の 3 つのキャンパスに 15 学部を擁し、2014 年 5 月 1 日現在の在籍者数 27,234 名、収容定員充足率 109%、専任教員数は 670 名にのぼる大規模総合大学である。

「自由と進歩」の精神、及び理念・目的として掲げた「自立的で人間力豊かなリーダーの育成」「最先端の研究の促進」「持続可能な地球社会への貢献」を具体化するためのビジョン（注力すべき主要項目）を掲げてさまざまな改革をリードしている。このうち「自立的で人間力豊かなリーダーを育成」するためのビジョンの主要項目のひとつに、「学生の就業力向上による「キャリアに強い法政大学」の実現」をあげ、「キャリア教育」を重要課題の一つとしていることがわかる。

同大学は、日本でただ一つの「キャリアデザイン学部」を設置している大学であり、また多くの学部で独自の「キャリアデザイン」関連科目を開講するなど、キャリア教育・支援の取り組みは多岐にわたる。我が国のキャリア教育・支援をリードする大学の一つであるといえるだろう。

就業力を育てる 3 ステップシステム

同大学では、「学生の就業力向上によるキャリアに強い法政大学の実現」を重点項目に掲げ、2010 年度には文科省「大学生の就業力育成支援事業（就業力 GP）」を獲得

した。この就業力育成プログラムは、学生の就業力を「文章作成力」、「情報収集・分析・発信力」、「状況判断・行動力」の3点から捉え直し、高校生から大学4年生までを「気づき」「成長」「発展」の3ステップに分けて自立型人材を育成するとしている（図表3-3）。

この就業力育成プログラムは、キャンパス全体を巻き込んだ取り組みにするため、教員職員協働態勢を構築し、教員、職員、学生、卒業生、企業人が積極的に関与できるようにする。就業力育成は、教員による授業だけでなく、卒業生や企業人による教育を授業に取り込んだり、職員や高学年の学生が正課外プログラムに参画したりすることで、より充実したものになっている。

学生支援プログラム

— ピア・サポート・コミュニティ —

昨今の学生の気質やニーズ、悩みの多様化に対応するため、それまで学生部、学務部、キャリアセンター等、部局ごとに提供している学生支援を部局横断・連携体制である「ピア・サポート・コミュニティ」として体系的に構築した。

ピア・サポート・コミュニティは、学内インターンシップの形式で学生スタッフを運営の柱として採用し、大学と学生の協働体制で支援策の企画・実施にあたる。部局の横断連携により学生の成長段階に合わせた柔軟かつ多面的な支援策を、また学生の視点を持つ学生スタッフの採用により学生の立場に立った実効的な支援策を提供できている。

ピア・サポート・コミュニティの基本コンセプトは、クラス・ゼミ（正課教育）、クラブ・サークル（正課外教育）に次ぐ、第3のコミュニティづくりである。2007年度より文部科学省の学生支援GPとして、課外教養プログラム、ボランティア支援、ピア・サポート、障がい学生支援など7プロジェクトを学生スタッフとともに運営している。その一つとしてキャリアセンター主管のキャリア支援プロジェクトも含まれている。

各プロジェクトでは、教職員が定期的に学生スタッフとミーティングを実施し、企画・運営のアドバイス・協

働をしている。文部科学省の採択期間の終了した2011年度以降も一部プロジェクトの見直し・再編成を行ないながら事業の発展を目指している。2010年度の事業活動は、351名の学生スタッフと教職員が協働して、174のプログラムを実施し約1万名の学生の参加を得るまでに発展した。

第3節 教職協働の論点

本論文の論点となるべき事項について、ここまでの議論を踏まえて整理すると、次の3点にまとまった。教職協働が求められる業務範囲の拡大、教員と職員の協働体制の整備、そして教職員の意識の違いを埋める意識改革の3点である。

1 教職協働が求められる業務範囲の拡大

キャリア教育・支援における効果的な実施体制の整備、あらゆる場面での学生の主体的な学びを中心とした教育への質的転換、大学運営における学長のリーダーシップの確立、教授会の役割の明確化といったガバナンス改革など、ここ数年の間の教育に関わる政策は、中央教育審議会の答申や学校教育法、大学設置基準の改正といった形で著しく進展してきている。それぞれの政策を概観すると、この根底にはすべて、大学組織的改革を前提とした教職員の役割の明確化や有機的な連携、職員の高度化による教職協働の実現が求められており、この潮流は、今後ますます加速する可能性がある。

実際に、中央教育審議会では、職員の業務範囲の拡大について、高度専門職の設置という観点で議論が進められている。学長を補佐する管理運営機能や全学的な教学・学生支援業務を行うリサーチ・アドミニストレーター、教育方法の改革の実践を支えるインストラクショナル・デザイナーといった高度・専門的知見を有する人材を育成し定着させることが必要であるとしている。これらの業務には、学術的な経歴や素養が求められることはいうまでもない。職員自身が資質向上のため努力することはもちろんであるが、組織的な支援も必要になろう。

図表3-3 就業力を育てる3ステップシステム

ステップ	プログラム	育成方針
1. 気づき	高大連携プログラム 等	大学で勉強することの意義や大学での勉強を自分自身の就業力育成とどう結びつけるのかを考え、大学への進路意識の明確化
2. 成長	キャリアに関する正課教育・正課外教育 「キャリアデザイン入門」、「就業基礎力養成Ⅰ・Ⅱ」、「キャリアマネジメントⅠ・Ⅱ」、「就業応用力養成Ⅰ・Ⅱ」等	コミュニケーション能力やプレゼンテーション能力など社会人として必要とされる基礎的能力の養成
3. 発信	就労知識講座 職業コミュニティ 等	職業に対する理解を深め、社会人として必要な知識を身につける

出所：2011年度法政大学自己点検・評価報告書

2 教員と職員の協働体制の整備

拡大する業務に対応すべく、教職協働を推進していくためには、組織的な協働体制の構築が必要である。お互いの違いを認識し、専門性を尊重したうえで、目的を共有し、円滑なコミュニケーションのとれる体制づくりがかかせない。

教員は、日常的に学生と直接向き合うことで生じるさまざまな教育・指導上の課題を抱え、それを分析し、解決する手法を有している。職員は、学生が入学してから卒業するまで業務上必要なさまざまな情報を有している。これらの情報は、職員に偏在する傾向があるが、教員組織と職員組織が二分されていることによって埋もれた情報になってしまっている。単なる情報の共有だけでない、双方が持つ経験やノウハウ、情報などそれぞれが持つ知識を共有し相互に補完し合う仕組みが必要である。職員は、有する諸情報を管理し、教員の要望に従って提供するだけでなく、教育上の利活用について、提案することのできる能力開発と協働体制の構築が必要であろう。

そのような教職協働システムの実践形態の一つとして、プロジェクト・チームの形成が有効であると考えられる。プロジェクト・チームは、マクネイの大学組織モデルにおける、同僚性及び企業性にみられる意思決定の一形態である。官僚的な傾向をもつ職員が企業性へ進展し、同僚性をもつ教員と協働することで有機的に適合するのではないかと思われる。

また、そのような体制づくりには、トップのリーダーシップが欠かせない要件の一つである。立ち上がった組織・プロジェクトに意思決定や責任を丸投げするのではなく、達成すべき目標を優先順位とともに明確にしたうえで、参加と自律を促し、サポートしていくことも重要であろう。

3 教職員の意識の違いを埋める意識改革

トップがリーダーシップを発揮し、組織改革の名のもとに協働体制を整えても、その構成員の意識に大きな開きがあれば、いくら一人ひとりのスキルが高くても十分に成果のあがる組織を形成することは困難である。組織での個々人の力は、スカラーでなくベクトルで示される。個々人のベクトル量がいくら大きくてもその方向がばらばらであれば、打ち消し合うように作用することさえある。

教員と職員の大学教育に対する意識の違いにより、環境変化への適応は停滞する可能性がある。このため教職員には、教職協働への貢献意欲の醸成が望まれる。特に、多くの職員が抱える大学教育への参画意識の低さが問題となる可能性がある。

入学者の確保が容易な時代であれば、職員はルーチン

を主とする事務処理を正確に遂行することでその責務を全うしていたといえた。このため改革意識は生まれにくい環境であったと思われる。しかし、昨今の大学を取り巻く環境の変化により、キャリア教育や初年次教育など大学教育の質的転換への社会的ニーズが高まるなかで、大学教育は、生涯学び続け、主体的に考える力を育成する教育への転換が求められている。そこでは教員が「教える」だけでなく学生を取り巻く者たちがチームとして「学生の学び」を支援することで、学生の状況に的確に対応した教育支援が提供できると思われる。教員とともに学生に近い存在である職員もその一役を担うことが必要であろう。

第4節 第3章のまとめ

これまで教職協働の重要性については数多く議論されている。その多くは職員の意識改革や地位向上、職能開発を促した職員の発信によるものである。過去の日本私立大学協会の調査では、教学系業務について、職員の8割近くが教職協働での実施が望ましいという意見であったのに対し、教員のそれは6割弱に留まり、残りの4割強は教員主導が望ましいと回答している。ここにも意識の乖離は見られ、職員とは教員を支える補助的な役割であるという考え方が教員に根強く残っているものと思われる。他方で職員の学生教育に対する参画意識の低さも指摘できる。「教育」というサービスの提供を主な目的とする大学組織において、共に働く者であるにも関わらず、その結びつきは脆弱であるといわざるを得ない。

大学は教育機関であり、教育サービスの改善・改革を中心にさまざまな施策を実施するためには、教育のプロである教員が主導して教学運営を進めてゆくことが自然である。しかし、大学に変化が求められるなか、職員が潜在的な依存体質を拭えないまま傍観している場合ではないことは明らかであり、それぞれ専門的な職能をもつ教員と職員が手を携える実質的な教職協働が必要であると思われる。

第4章 教職協働の実態調査

第1節 調査の目的 — research question —

これまで見てきたように、大学におけるキャリア教育・支援の取り組みは、義務化といった外的な働きかけによって進んできたといえる。従来の就職部からキャリアセンターなどへの組織改編を実施するとともに、教育課程内外においてキャリア教育を推進してきた。そこでは、教員が担う教育的役割はもちろん、キャリアガイダンスや就職支援、カウンセリングなど、職員が担う役割の範囲も拡大している。

教職員が役割を分化させ専門性を高めたうえで教職協

働により教育・支援が行われている事例をみることができ一方、教職協働が受け入れにくい要因が存在していることも否定できない。教職協働の必要性は広く認識されつつも実際にはあまり進んでいないのではないかとと思われる。ではなぜそうなのか、その原因を明確にすることは、大学が生き残るために重要であるため、協働を阻害する要因を調査によって明らかにしよう。

第2節 教職協働の推進状況に関するアンケート調査

1 アンケート調査の概要

共通して協働を阻害する要因を明らかにするため、2014年9月に全国のいくつかの大学を対象にして「大学におけるキャリア教育・支援等への取り組みと、教職協働に関するアンケート」を実施した。アンケート調査は、人文、社会科学系の大学を中心に任意に選定し、対象大学の教務及び就職・キャリア支援部課長相当者宛に書面による依頼状と調査票を送付した。

調査内容は、大学教育における教職協働の必要性や進捗、推進していくために必要なこととその考えられる効果、キャリア教育・支援の具体的な取り組み状況、教職協働を阻害する要因について尋ねている。

回答は、34大学58名の教職員から得られた。残念ながらサンプル数が多いわけではないため、本論文では、検定や因子分析などの統計解析手法を用いず、選択肢の単純集計と自由記述テキストデータの分類・整理を行うことで、その特徴を捉えることとした。回答者の内訳は職員46名、教員12名であり、全体の51.7%は、管理職職員によるものであった。なお、回答者の基本情報は、図表4-1のとおりである。

2 アンケート調査の内容

(1) 教職協働に対する認識について

まず、回答者の教職協働に対する基本的な認識として、教職協働の必要性と所属大学におけるその進行状況、必要と考えられる施策と効果について尋ねた。

教職協働の必要性については、回答者のすべてが「大学教育運営全般に必要である」若しくは「業務内容によっては必要である」のいずれかを選択しており、教員であ

るか、職員であるかに関わらず、教職協働が必要であると考えていることがわかる(図表4-2)。また、「教職協働がどの程度進んでいると考えているか」を尋ねたところ「かなり進んでいる」を選択した者は、6.9%で、「ある程度進んでいる」を選択した者とあわせても58.6%にとどまる(図表4-3)。教職協働は、すべての者が必要であると考えているにも関わらず、実際には、41.4%の者が進んでいないと考えている。このことから教職協働を実践することの難しさが伺われる。教職協働の促進を阻害する何らかの要因がそこには存在するはずである。

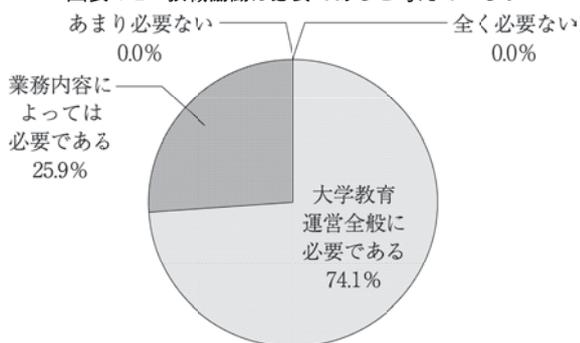
「教職協働を進めるために必要なことはどんなことだと考えているか」(図表4-4)への回答の上位3項目は、「教員と事務職員間の相互理解や問題意識を深めること(63.8%)」、「大学トップが基本的な方針を示すこと(60.3%)」、「教員と事務職員間の横断的な組織を設置すること(37.9%)」であった。他方で行政が基本的な方針を示すことを選択した者は、少ない結果となっている(1.7%)。これまで見えてきたように文部科学省等所轄官庁の政策に大きな影響を受ける大学にあって、少なくとも個人レベルでは、そうした外的に依存する意識の表出はみられなかったが、個人が集団に属し、組織を形成していくプロセスにおいて、何らかの要因により、自律的に動けない組織を作り上げていくのではないかと考えられる。

「教職協働の効果として考えられること」(図表4-5)への回答は、「学生サービスの向上につながる(74.2%)」と「教員と事務職員の相互の課題の共有化につながる(63.8%)」の2項目が多くを占め、「事務職員の大学教育運営参画能力の向上につながる(39.6%)」が続いている。また、「FD、SD活動の活性化につながる」ことを望む回答もみられるなど、組織の活性化に寄与するものと捉えていることがわかる。他方で「学生の学習成果を適切に把握できることができる(15.5%)」や「単位制度実質化のための諸手法の改善が促進される(10.3%)」など、直接教育への関与することへの意識は高くない。

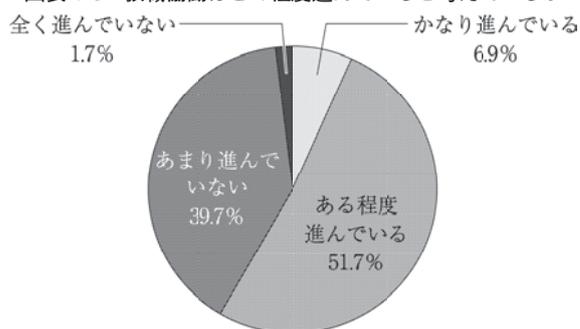
図表4-1 回答者の基本情報

性別	男性38名、女性20名	
職種	教員12名(教授8名、准教授3名、講師1名) 職員46名(管理職30名、一般職15名、不明1名)	
年齢	20代1名、30代15名、40代17名、50代17名、60代8名	
勤務年数	10年未満	17名
	10年以上20年未満	20名
	20年以上30年未満	14名
	30年以上40年未満	6名
	40年以上	1名

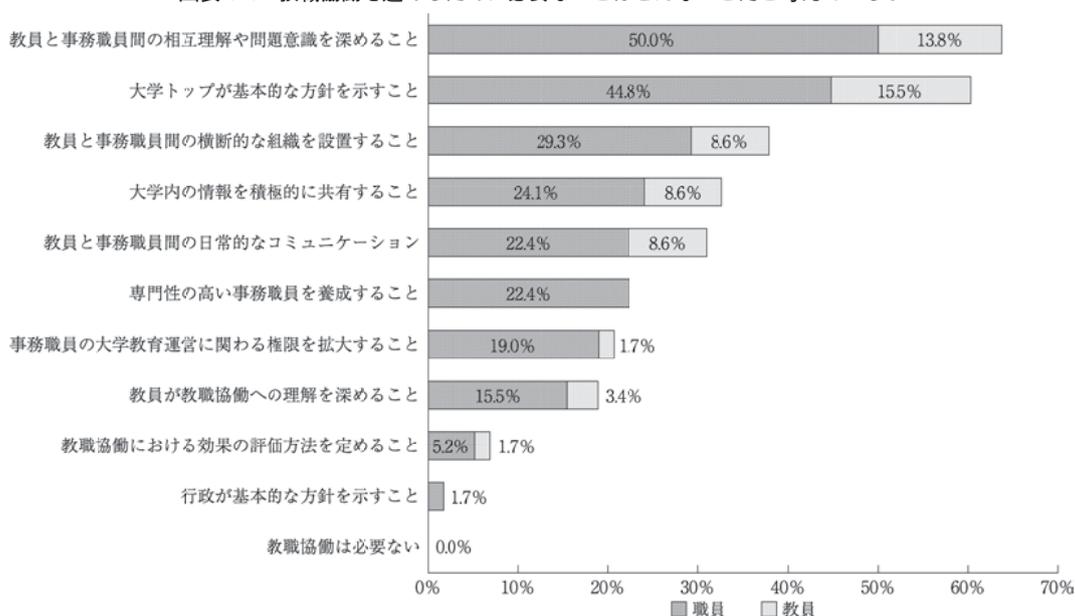
図表 4-2 教職協働は必要であると考えているか



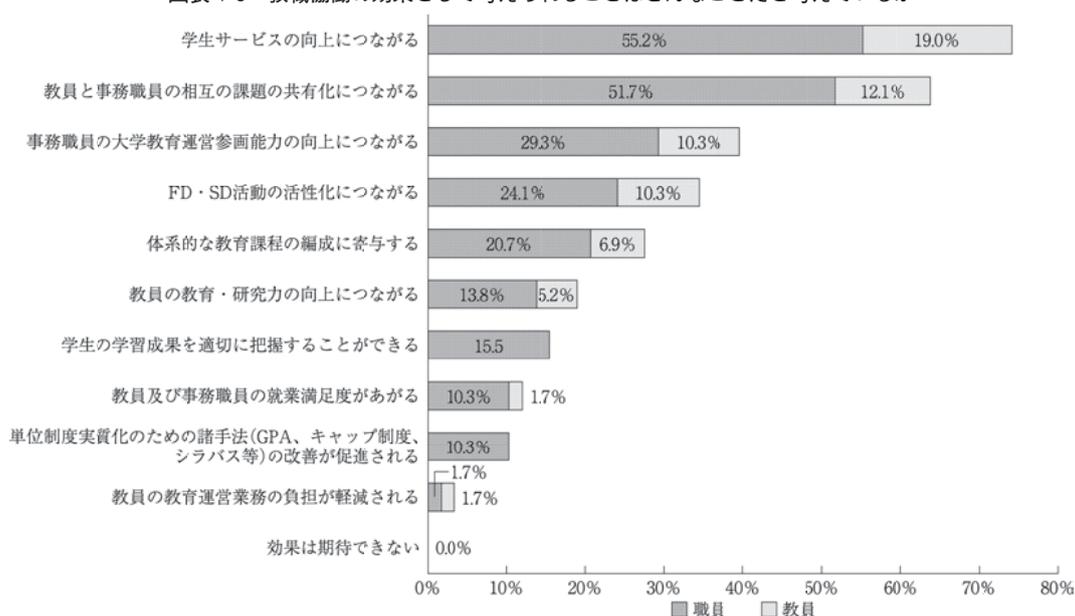
図表 4-3 教職協働はどの程度進んでいると考えているか



図表 4-4 教職協働を進めるために必要なことはどんなことだと考えているか



図表 4-5 教職協働の効果として考えられることはどんなことだと考えているか



(2) キャリア教育・支援の取り組みと教職協働及びその成果

次に、教育課程の内外におけるキャリア教育・支援の取り組みについて、企画・運営状況とその成果について尋ねた。ここで設定した回答の選択肢は、文部科学省が全国の大学を対象に実施した「平成24年度の大学における教育内容等の改革状況について」調査において、キャリア教育の具体的な内容で示された選択肢をベースに、教職協働と学生の学習成果に関する設問を加えて構成しなおしたものである。また、それらの取り組みのうち教職協働が効果的であると考えられる取り組みは何かを尋ねた。

インターンシップや勤労観・職業観の育成を目的とした講義など、正課内でのキャリア教育の義務化に伴い、キャリア教育関連科目で展開される取り組みは進んでおり、その効果も十分ではないがある程度あがっているといった認識を持っていることがわかる(図表4-6(ア))。

他方で、PBLの実施やポートフォリオ、身に付けるべき能力の到達度の評価の取り組みを行っている大学は少ない。これらの取り組みは、近年の大学教育の質的転換に関する議論のなかで注目を浴びている取り組みである。PBLでは、アクティブ・ラーニング等の教育手法を用いながら、学生が主体的に課題解決に取り組むことで汎用的能力を育成する。ポートフォリオは、学生の学習過程や学習成果を記録し、系統的に評価することで主体的に振り返りと課題設定を促す。また、身に付けるべき能力の到達度の評価については、ルーブリックなど、評価水準の尺度を明確化し、評価する側もされる側も標準化認識のもと、定性的な評価を可能にする取り組みである。これらの取り組み内容の基盤として教育内容の整備・充実が不可欠であることは当然であるが、教育環境・学習環境面の整備も重要な要因の一つとなる取り組みであり、教員のみならず、職員の関与が欠かせないと考えられる。その面において、これらの取り組みが進んでいないことは、教職協働の停滞がさまざまな取り組みを妨げる要因になりうることを示唆する。特に、ポートフォリオについては、取り組みを実施しているものの、43.8%は、効果があがっていないと回答している。手段が目的化しがちな取り組みであり、必然性を考慮し検討していくべき課題であろう。

また、実際にそれぞれ取り組みの企画・運営における教職員の関わり方を尋ねた設問では、教職協働で運営・企画していると回答した割合は、30~40%前後とさほど高くはない。キャリア教育の取り組みは進んでいる一方で、教職協働が浸透していない状況を見ることができ(図表4-6(イ))。

これらキャリア教育・支援の取り組みにおいて、教職

協働が効果的であると考えられる取り組み一つを尋ねたところ、「インターンシップ(16.7%)」、「キャリアに関して身につけるべき知識の獲得・修得を目的とした講義等(16.7%)」、「コミュニケーション能力、課題発見・解決能力、論理的思考力の能力の育成を目的とした講義等(14.8%)」、「PBLの実施(14.8%)」など、正課のキャリア教育関連授業で展開する取り組みと「学生のキャリア形成を支援するための助言者の配置や相談体制と整備(11.1%)」といった学生支援体制に関する取り組みが多く選択されている(図表4-7)。

また、それらを選択した理由の記述内容を詳しく見ると、「教員・職員両方のバックアップがあることにより学生のモチベーションがあがる」、「教員と職員がそれぞれの強みを活かして実践できる」、「教員と職員の立場の違いから、多方面からの指導などができる」、「教員は授業評価、職員はインターンシップを担当し役割分担してキャリア教育の充実を図る」、「教員の教員力と職員の就業指導力が有機的に結合する」、「教員の指導と就職支援の職員の知識と能力を合体しうる」、「外部との調整など、複雑な業務は事務能力に長けた職員がハブとなることでスムーズに運用ができる」、「相談場所が、一か所だけではなく、それぞれの立場で情報提供が可能になる」、「個別企業についての情報と学生の学修状況を把握している教員が互いにそれら情報を持ち寄り多角的にアドバイスが可能となる」など、いずれの取り組みにおいても、教員と職員の違いを生かして、さまざまな視点から教育・支援を提供できることをメリットとしてあげている。

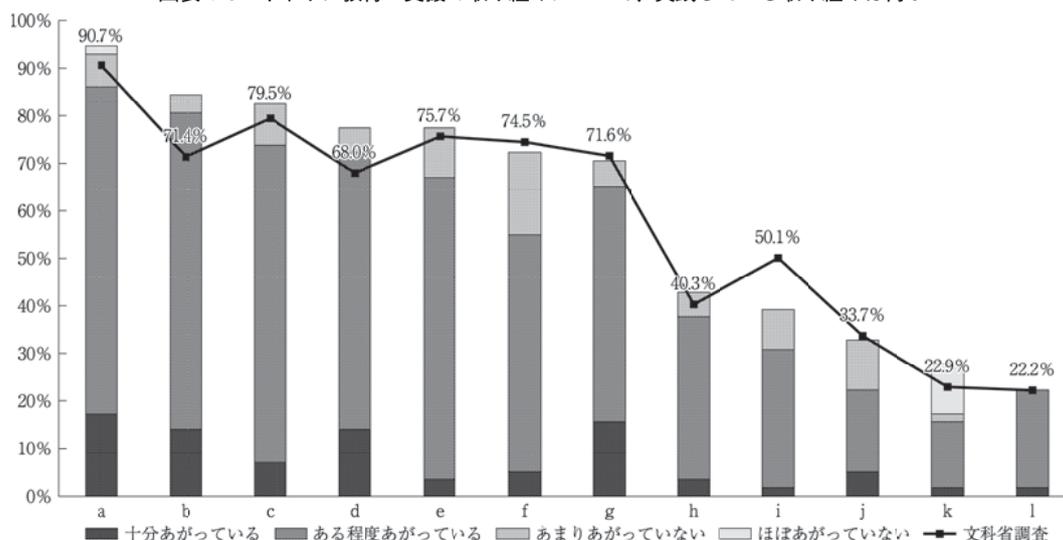
(3) 教職協働を阻害する要因

最後に、教職協働を阻害する要因があるかどうかを「現在ある」「以前あった」「ない」の選択肢から回答を求め、「現在ある」若しくは「以前あった」と回答した場合は、その阻害要因を自由記述で尋ねた。

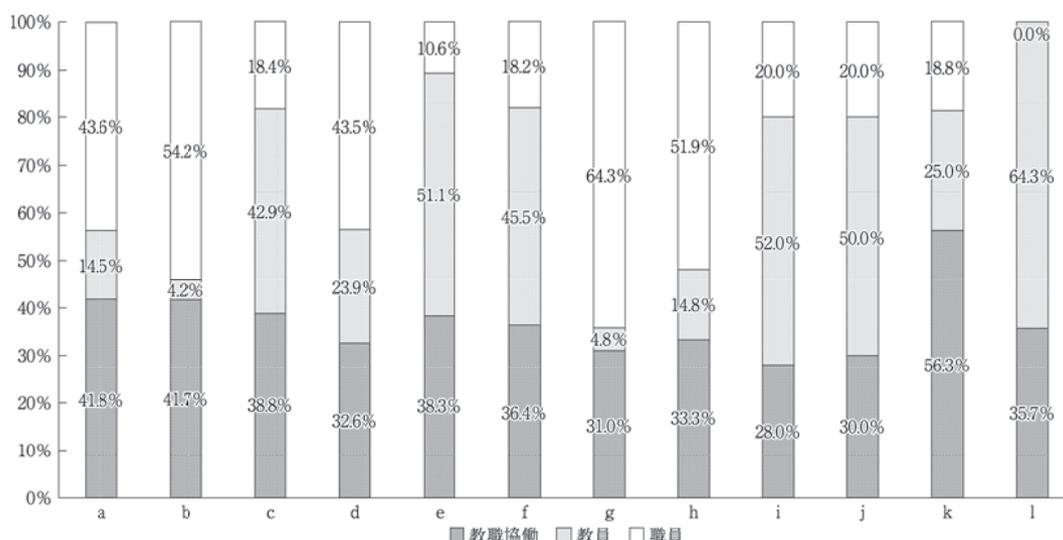
回答は、「現在ある」が36%、「以前あった」が4%、「ない」が60%であった(図表4-8)。図表4-2、4-3で示したように、すべての回答者が教職協働は「必要である」としながら、41.4%は教職協働が「進んでいない」と感じている。このことから、教職員の多くは、教職協働が必要であると認識しているが、約40%は、何らかの阻害要因により、教職協働が進んでいないと感じていることがわかる。

そこで、約40%が感じている教職協働を阻害する要因(自由記述)を分類した(図表4-9)。この結果、教職協働を阻害する要因としては、「教職員の意識」の問題、「推進体制」の問題、そして「リーダーシップ」の問題の3点に集約することができた。これは、図表4-4で示した教職協働を進めるために必要なことの結果と一致している。つまり、「教員と職員の意識の違い」、「協働を推

図表 4-6 キャリア教育・支援の取り組みについて、実践している取り組みは何か



(ア) キャリア教育・支援の取り組みの実践状況と文科省調査との比較および学生の学習成果



(イ) それぞれの取り組みの企画・運営における教職員の関わり方

- a. インターンシップ
- b. 企業関係者、OB、OG などの講演等
- c. 勤労観・職業観の育成を目的とした講義等
- d. 資格取得・就職対策を目的とした講義等
- e. コミュニケーション能力、課題発見・解決能力、論理的思考力等の能力の育成を目的とした講義等
- f. 将来の設計を目的とした講義等
- g. 学生のキャリア形成を支援するための助言者の配置や相談体制の整備
- h. キャリアデザインの意識付け等を目的とした、大学入学前後のガイダンス等
- i. 社会や経済の仕組み、労働者としての権利・義務等の知識の獲得・修得を目的とした講義等
- j. 教育課程を通じ、キャリアに関して身に付けるべき知識や能力の明確化と到達度の評価
- k. ポートフォリオや学修記録等の活用による、キャリアに関する情報集約や目標設定等の実施
- l. 大学と企業等とで連携して実施する、企業の課題解決や製品開発等を題材とした講義等（PBL の実施）

進する体制の不在」、「リーダーシップの不在」が教職協働を阻害する要因であることがわかった。

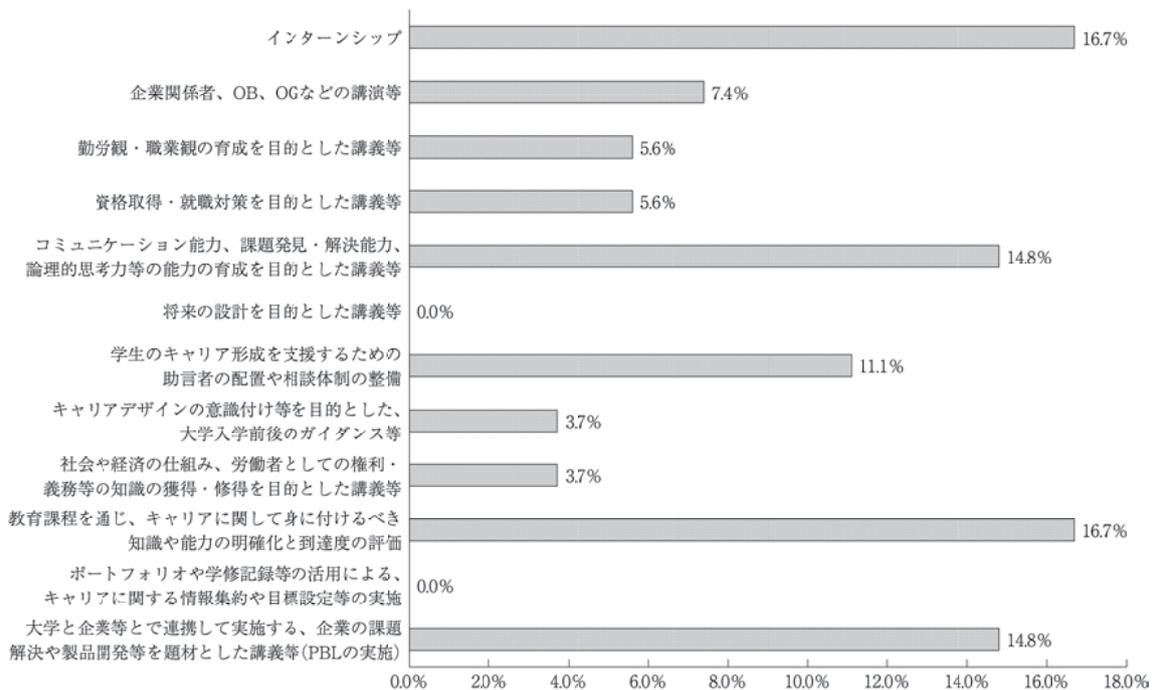
第3節 アンケート調査結果の整理

実態調査の結果からは、教員と職員の違いを生かして、さまざまな視点から教育・支援を提供できるメリットや

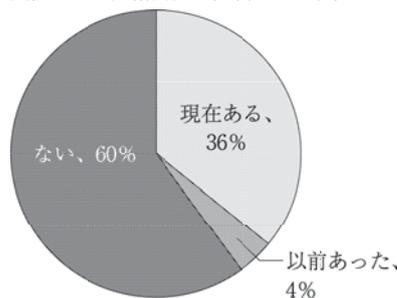
ワークショップや検討会などでのコミュニケーションの重要性を認識しつつも、教職協働が定着していない実態が浮かびあがる。

また、大学の環境適応を可能にする教職協働を阻害する要因として、教員と職員の意識の違い、協働を推進する体制の不在、リーダーシップの不在にあることが確

図表 4-7 キャリア教育・支援において教職協働が効果的であると考えられる取り組み



図表 4-8 教職協働を阻害する要因がある



認できた。教職協働の必要性は認識しつつも、それらの要因により、実現できない葛藤を抱えているといえる。

1 教員と職員の意識の違い

調査では、教員と職員の考え方が一致しない、意識の乖離、対等でないという考えが残っているなど、教員と職員の意識の違いが阻害要因として多くあげられている。職員は教員の下請けであるといった考え方の教員や職員は教員が決めたことを執行し、プランニングの必要はないと思込んでいる職員が少なからずいることが意識の違いを生んでいるといえる。お互いを認め合う意識の醸成を図ることが必要となろう。

2 協働を推進する体制の不在

教職員相互の意識の違いがあるために、教員組織と職員組織は、あたかも階層的構造であるかのように機能している。職員はルーチンに追われ、教員が協働の必要性を感じることはなく、協働体制の構築は、一向に進まな

いこととなる。教職員参加のワークグループや後述するプロジェクト・チームの利用など、教職員混成による取り組みによって、協働体制の強化を行い組織の活性化を図ることができよう。

3 リーダーシップの不在

協働体制を整備や意識の変容を促すためには、リーダーシップの存在が欠かせない。ここでいうリーダーシップは、学長の指導力や統率力を指すものであると考えていだろうか。共通する目的を明確にし、その目的のために共に働いているという意識を持たせる。体制整備等で教職協働の具体的な在り方を示すことで、前向きなコミュニケーション、信頼関係、協力的な態度が醸成されるであろう。教職協働の推進はまさにそれにあたる。

第4節 第4章のまとめ

教職協働は、多くの大学教職員がその必要性を認識しつつも、現実には十分に定着しておらず、実現することの難しさをうかがわせる。

また、教職協働の効果として考えられることは、学生サービスの向上はもとより、教職員相互の課題の共有や職員の教育運営能力の向上、FD・SD 活動の活性化など、組織の活性化に寄与するものと認識されている。

キャリア教育の義務化にともない、キャリア教育関連科目で展開される取り組みは進んできており、その効果も十分ではないがある程度あがっているといった認識を持っている。しかし、それらを教職協働で運営・企画している意識は高くはない。ここからも教職協働が定着し

図表 4-9 教職協働を阻害する要因があるか（自由記述）

教職協働を阻害する要因	分類
キャリア教育・支援等は積極的に機能し、高い効果を上げている。しかし、教育の質的転換が求められているにも関わらず、専門教育科目などにおいて、学科全体をとおした達成目標や段階的目標が出来上がっておらず、従前の教員個々による授業方式や評価方法となっている。まして基礎教育科目の体系的な構築も長く検討されていない。教育の質的転換を主導するチームが無いことがその最大の要因である。	教職員の意識
教員と職員の意識の乖離	教職員の意識
古い考えを持つ教員は、事務職員を「小間使い」と思っている節があり、また、古い考えを持つ事務職員は、教員の指示にしたがってほしい、と思っている節がある。いずれも阻害要因であるので、これらの旧態依然とした体質を改善して、「大学の両輪」として教職協働を進めていくことが重要である。	教職員の意識
教職協働という発想自体がないと思う。少しずつ、何となく、必要に迫られて部分的にスタートしているところではスタートしているが。	教職員の意識
それぞれの仕事の量、時間、体質などが困難にしているのではないか。	推進体制
すべてに当てはまるわけではないが、あげるとするならば、教員の理解がないこと、また、職員に権限が与えられていないこと。	教職員の意識
それぞれの立場生活がかかっているため、自分の身を守ることが最優先になる。どんな事業についても言えることではあるが、自分の必要性を全員が失いたくない。	教職員の意識
コミュニケーション不足	推進体制
教職協働の具体的なあり方を学内で確認する必要がある。現時点においては、スローガンの域を出ていないように感じている。	リーダーシップ
協働について検討する時間的余裕がない。	推進体制
教育プログラムについては、学部教育のカリキュラムに落とし込む必要があるため最終的には各学部教授会が判断することになる。そのため阻害とまでは言わないが、各種プログラムを全学一律で実施できないという課題はある。	推進体制
教員の考えていることと職員が考えることに一致しない点が多い。	教職員の意識
教員と職員が目標を共有化し、達成に向けた実践行動するレベルには達していない。	教職員の意識
教員と事務職員は対等ではないという考えが、残っているため。	教職員の意識
トップの考え方	リーダーシップ
コミュニケーション不足、一方的価値観の展開	教職員の意識
トップ方針として導入されている取組みですが、教員を中心に、これまでの経験値（担当領域意識）の切り替えが出来ていない	リーダーシップ
職員、教員間の相互理解は以前に比べ格段によくなっているものの、また完全とはいえない。	教職員の意識
専門委員会以外にワークショップ設立が必要であり、また、設立した際の参加への積極性のなさが問題。	推進体制
学内の取組みに関する情報が明確に伝達されていない。教員及び職員に対するリーダーシップが不足しているため、作業が後手に回りやすくなっている。大学の進むべきビジョンやそのミッションがあいまいになっており、ガバナンスが不十分となっている。	リーダーシップ
教員＞職員という考えを持つ教員が多くいる。	教職員の意識
・職員が委員会で意見を言えない風土。・風土が変わった後は、職員自身の専門性が不足していて意見できない傾向。・会議中、職員が教員に遠慮して発言しないこと。・職員は教員が決めたことを執行し、プランは作る役割ではない、と思込んでいる古いタイプの職員の存在。	教職員の意識
職員は教員・学生のサービス業であると思っていた教員は少なからずいるのではないかと思う。事務職員の職能意識を高めることと、古い体質が解消されるまで時間を要するのではないかと思う。	教職員の意識

ていない実態をみることができる。

教職協働の本質は、教員と職員の違いを生かして、さまざまな視点から教育・支援を提供できることにありと考えられる。教員と職員が同じように業務に携わるのではなく、問題意識と情報を共有し、それぞれの立場・能力の違いを生かしたうえで相互に連携し、一人ひとりの学生支援やさまざまな取り組みの実現、課題を解決しうる行動を生み出すことが教職協働のあり方であろう。このことは、コミュニケーションの重要性を示唆するものであるとも考えられる。

教職協働を阻害する要因としては、教員と職員の意識

の違い、協働を推進する体制の不在及びリーダーシップの不在が確認できた。それらを形成し、維持することが、変化する大学環境に適応するための一方策となりうるであろう。

次章では、本章で明らかにした知見をもとにして、今後の教職協働の可能性を探るために、教職協働を阻害する要因とその実践方策についてそれぞれ考察していこう。

第5章 教職協働の方向性

第1節 結論

教職協働は、組織の目的を共有して、環境変化に対応すべく自律的な課題解決を行うことで、大学が提供する教育サービスを楽しむ学生や保護者に、より高いレベルの満足感を与えることができるよう機能させることが重要となる。その意味で教職協働を拒む理由はないはずである。

大学の環境適応を可能にする教職協働を阻害する要因は、教職員の意識の違い、協働を推進する体制の不在、リーダーシップの不在であることが確認できた。これらの結果から、教職員の意識の違いがリーダーシップを不在にし、協働を推進する体制を造りづらくさせていると思われる。

第3章で行った文献等による研究と第4章で行った実態調査との結果がほぼ一致したことからもこの点に課題があることをここでは主張したい。

したがって、大学が環境に適応していくためには、この3点の形成と維持が必要である。教職協働の意義を明らかにし、モデルを示すことで、一人ひとりが積極的に組織に参画していく意識づけを図り、組織が良い環境を生み出す一因となるであろう。

第2節 考察

多くの大学では、教育行政指導などによる外的な働きかけがなければ自律的な取り組みが推進されないといった組織的な課題が存在するといえる。さらに、外的な働きかけにより取り組みが誘発されても、組織が2つに分割されていることでうまくいかないといった課題も存在する。これらはいずれも大学組織の特性や大学組織を構成する教職員の属性の差異に起因するものであろう。

つまり、教職協働を阻害している、教職員の意識の違い、協働を推進する体制の不在、そしてリーダーシップの不在であり、コミュニケーションの欠如とすることができよう。換言すれば、この3点の形成と維持が円滑なコミュニケーションを実現し、大学の環境適応を可能にするといえる。これらをふまえ、教職協働の形成と維持、その可能性の一つであると考えられるチーム教育について考察を加えていく。

(1) 教職協働の形成と維持の必要性

従来の教員と職員は、その職能の違いによりそれぞれの業務を分担してきた。教職協働の仕組みは、そのことと一見変わらないようである。しかし、現在求められている教職協働のあり方とは大きく異なる点が存在することは明らかである。コミュニケーションの機能を中心に、教職協働が、何を、何処で、誰が行うのかといった点に

ついてみていくことにする。

教員と職員という専門業務を「大学教育」で一致させる

教職員の一人ひとりには、与えられた業務のなかで自分なりの問題意識をもち、それぞれ役割を認識して、日々業務を遂行しているはずであり、それを否定するものではない。北海道内の私立大学の数名の職員に行った、業務遂行に関するアンケート(回答数17件)において、「自分の仕事については、従来のやり方にこだわらず、常に問題意識をもって、改善するよう取り組んでいるか」との質問には、「そう思う」「ややそう思う」を合わせて90%以上が自分の仕事には常に問題意識をもち、改善するよう取り組んでいると答えている。しかし、同アンケートで「貴学では、教員、職員及び教職員間で、自分の大学の特徴や特色、強みなどの共有ができていないと感じているか」と聞いたところ、「そう感じない」「あまりそう感じない」と回答するものが半数を超える。自分の大学の特徴や特色、強みが教職員の間で共有されていない実情を示している。このことは、教職員間だけの問題ではなく、教員間、職員間にもいえよう。教職員が有機的に連携するための前提として、目的の共通認識をもつことは重要である。そのうえで大学の重要な使命である教育において、それぞれの専門性を相互に理解し役割を認識していかなければならない。

教員にとっての教育・研究は、自分のキャリアアップ、アイデンティティー形成のためにも生涯を通じて積極的に関与していくものである。ただ、研究領域においては、大学組織の枠を超えた、外部からの評価が重要な要因であり、大学への帰属意識や貢献意欲は、希薄になる可能性がある。

職員にとっての教育は、教員が策定した方策に法って、粛々とこなす業務の一つと捉える傾向があり、それぞれ問題意識を抱えてはいるが、それを発信しない、若しくは発信することが憚れるような組織の風土が存在している可能性がある。そこには、共通の目的を持たずに決まったことを粛々とこなす職員像が浮かびあがる。職員に教育へ関与する当事者意識が欠けていることが大きな問題になりうることを指摘したい。

教職協働で何を行うのか。なによりも基本的なことを忘れないことである。組織の目的はどこにあり、誰のためのものなのか。それは学生の成長に寄与するものに他ならない。それぞれの役割を教育で一致させる意識改革がなにより大切ではないだろうか。

教職協働を推進する体制づくり(コミュニケーションの回路づくり)

調査によっても明らかのように教職協働を推進するためには、コミュニケーションの重視性が指摘される。し

かし、その体制が不在であるという。一人ひとりの意識がどこを向いているのか、どれほど強いものなのか、何を考えているのかは、何らかのやりとりが発生しなければ、相互の理解は生じ得ないであろう。日本人は、コミュニケーションを取ろうとすると、「話さなくてもわかる」と、相手に対して察することを無意識に期待しているといわれる。特に、異なる文化をもつ2つの組織を統合しようとするとき、「察し」を前提にすることで、大きな誤解を生む可能性がある。いくらお互いが意欲的であっても、相手が何を考えているかわからない状況では、組織が効果的に機能するとはいえない。

コミュニケーションの醸成により目指すところは、信頼感の形成ともいえるであろう。信頼感を形成するためには、情報が停滞することなく流れること、共通する言語をもつこと、そして伝達経路が整備されていることが最低限必要な要因であると考えられる。そこで、実質的に組織や人の違いを相互に理解するためのコミュニケーションを醸成する場をつくり、促進させるシステムが必要である。

その一つとして、FDの利用が考えられる。FDは、1999年9月に学設置基準において努力義務が規定され、さらに2007年4月には、同基準において義務化が規定されている。FDの諸活動の意義は広く認識されているものの、大嶽・辻・雨宮（2014：5）の調査では、「実際にFD活動を推進する上では、必ずしも教職員が協力的でない場合もあり、その結果、一部の教員や委員会に依存している」との指摘もある。まして、教員と職員の協働体制の醸成の場として活用されているケースは、多くはないであろう。井下（2008：18）は、「大学の教育力は教員の授業力だけで決まるのではなくそれを支える職員の職務遂行能力や意欲に大きく関係する。教員集団だけが突出して教育熱心で、職員は全体にクールというのでは、その大学の教育力がどこかで活性化していない部分があることを示している」と指摘する。職員がもつ学生に関する情報や知識を抜きにして授業改善はありえない。FDの対象は、教員であり、職員は、その対象でないと峻別することなく、FDを実質的な教職協働の場へと転換し、積極的に参画すべきであると考えられる。価値観を共有することは難しいが、経験の共有は一人ひとりにとっても大学にとっても財産になるはずである。

そこで異なる職能を結びつけ、見えない壁を越えうる組織形態としてプロジェクト・チームの利用が有効であると考えられる。教員組織である学部・学科や事務組織である教務課やキャリア支援課など、従来の所属の枠を超えて、特定の課題に取り組むために、組織横断的なプロジェクト・チームを形成する。プロジェクトには、カリキュラムや制度改定といった一過性のものやインターンシップ、PBL推進、障害学生支援といった継続性のあ

るものなど多岐にわたるが、そこでは、ヒエラルキーをとまなわなないフラットな組織づくりが望まれるであろう。

取り組みへの合意形成と積極的参加を促すリーダーシップの確立

教職協働の実現のためには、教職員の意識の一致と協働体制の整備が必要である。協働体制には、上下関係のない、フラットな組織づくりが望まれる。フラットな組織構造は、自律性を求めるものでもあるが、教職員の自発的な取り組みのはじまりを期待してもなかなか実現できるものではない。教職協働の実現プロセスには、組織を統率する者、つまり学長のリーダーシップが必要となる。リーダーシップの役割は、大学を取り巻く環境と組織の現状を把握し、大学の構成員全体にビジョンやミッションを示すことである。さらに、全体に向けた取り組みへの合意形成と体制整備、そして積極的な参加を促すことが必要であろう。

昨今の大学を取り巻く急激な環境変化は、少なからず教職員一人ひとりに問題意識を与えていると考えられる。環境の変化に適応すべく大学内では、いくつかのプロジェクトが主に教員主導で立ち上がる。しかし、必ずしも成果をあげているものばかりとはいえない。ほどなく推進力を失い、失敗に終わるケースが散見される。取り組みへの合意形成の欠如が、プロジェクト内外に懐疑的評価を生み、権限や責任の不明確さがポリシーを形骸化させるためではないかと考えられる。

リーダーシップのサポートがなければ、持続する取り組みとはならない。取り組みを維持するためには、トップがその必要性を発信し続け、意欲を高めていく誘因を与え続けられるかが鍵となるであろう。リーダーシップが教職協働の意義を明らかにし、指針を示すことで、一人ひとりが積極的に組織に参画していく意識づけを図り組織が良い環境を生み出す一要因につながると考えられる。

(2) 教職協働によるチーム教育の可能性

異なる職域のものが有機的に結びつき、見えない壁を越えうる組織形態として、それぞれの専門性を生かすプロジェクト・チームの形成が有効であろう。プロジェクト・チームでは、従来の所属の枠を超えて、特定の課題に取り組むために形成するものである。

効率なサービスの提供を可能にする協働システムとして既に医療現場で推進されている「チーム医療」があげられる。チーム医療は、一人ひとりの患者に対し、関係する複数の「専門職」がチームとして医療サービスを提供するシステムで、複数部門横断型のチームである。従来、医師と看護師は、異なる専門性をもちながらも従属

性をもっていたといえるが、その従属性を解消するシステムであるともいえる。

大学の教員と職員の関係は、従属的な側面もみられるが、医師と看護師のそれとは異なる。つまり、法的な背景を鑑みても職員は、看護師と異なり「専門職」であるとは言い難いからである。ショーン(2001:20-21)は、専門職とは、「個別具体的な問題に対する一般的な原理の適用を伴っており、この一般的な原理が豊かに発展することであり、一方、一般職とは、「慣習的な活動に基づくものであり、個々の実践の試行錯誤によって修正されるもの」であるとして、専門職と一般職の明確な区別を示している。

しかしここでは、職員を「専門的業務」を担うものとして捉え、「チーム医療」との近似性に照らし、今後の教職協働の展望として「チーム教育」の可能性を探ることにしたい。

医療現場で推進されるチーム医療

厚生労働省(2010)の「チーム医療の推進について(チーム医療の推進に関する検討会報告書)」によれば、チーム医療とは、「医療に従事する多種多様な医療スタッフが、各々の高い専門性を前提に、目的と情報を共有し、業務を分担しつつも互いに連携・補完し合い、患者の状況に的確に対応した医療を提供すること」と定義される。社会的環境の変化や医療の高度化・複雑化にともなう業務範囲の拡大による現場の疲弊など、医療のあり方が問われるなかで、チーム医療は、質の高い医療の実現のために我が国の医療のあり方を変え得るキーワードとして注目を集めているとする。

チーム医療がもたらす効果としては、①疾病の早期発見・回復促進・重症化予防など医療・生活の質の向上、②医療の効率性の向上による医療従事者の負担の軽減、③医療の標準化・組織化を通じた医療安全の向上があげられている。

また、推進策としては、①各医療スタッフの専門性の向上、②各医療スタッフの役割の拡大、③医療スタッフ間の連携・補完の推進を基本として、さまざまな取り組みが進められていくことが求められている。特にその構成員である看護師の役割については、チーム医療のキーパーソンとして業務や養成の見直しがすすめられている。

このようにチーム医療は、多種多様なスタッフが高い専門性を前提とし、対等な立場で連携・補完するシステムであるといえる。また、蒲生(2008)や山口・伊藤(2013)は、チーム医療を支えるスタッフ間の情報伝達・共有の場として、カンファレンスを取り上げ、チーム医療の重要な基盤となるコミュニケーションの場であるとする。カンファレンスで他職種の意見を聞くことで、他職種・

他部門との情報を共有するとともに、他を理解し、自らを振り返る場となると述べる。

他方でチーム医療の導入・遂行するにあたりいくつかの阻害要因も指摘される。蒲生(2008:45)は、阻害要因として、医療スタッフ間の「セクショナリズム」と医師を頂点とした「ヒエラルキー」の二つの要因をあげている。しかし、専門性を有するがうえのセクショナリズムであり、医療自体が元来医師の業務から専門分化して派生したため医師がヒエラルキーの頂点にあるのは自然であるとする。つまり一概にそれらをすべて排除するのではなく、それぞれの専門性の向上と対等な立場で参加するチーム医療の構築が理想であると指摘している。

チーム教育の要点

チーム教育は、一人ひとりの学生に対し、関係する「専門性を有するもの」がチームとして教育・支援にあたる。従来から学生の教育・支援の方策は、教授会を中心とした教員組織が決定し、職員に指示するといったシステムが一般的にみられる。近年は、学生の状況に応じて複数の部課や委員会にまたがるチームで教育サービスを展開していくことが必要となってきている。チームメンバーは、お互いの専門性を尊重し、上下関係のないフラットな組織であることが求められ、ビジョンの共有と円滑なコミュニケーションが重要な役割をもつ。このためチーム教育の実現には、教員主導の意思決定に偏ることなく、対等な立場でのチーム運営が大切である。このためにもチームメンバーの重要なキーパーソンになる職員は、高度に専門的分化していくことが必要である。また、保護者や他の学生、地域社会や企業もチームの一員として捉えるケースもあり、時と場合による柔軟なチームづくりが必要となろう。

このような教育サービスを提供する体制が必要となる背景には、大学のユニバーサル化やグローバル化、就業構造の変化などの大学を取り巻く環境の変化や教育の高度化がある。情報技術や教育の多様化・複雑化にともなって専門分化が進み、教員一人だけではさまざまな情報を総合して判断することが困難になってきている。質の高い教育へのニーズに応えるには、情報と意見を多職種で共有・交換しながら意思決定を行っていくことが不可欠である。また、チーム内では、職種にかかわらず対等の立場であるべきであるが、法的には、学生を教授し、その研究を指導することは教員の職務であることと規定されているため、職員の「専門性」が教育現場で十分に活かされているとはいいがたい。教員と職員の無意識的な意識の変革は、今後の課題となるであろう。中央教育審議会は、2008年12月の答申「学士課程教育の構築に向けて」で教職員の共通理解と協働及び新たな職員業務の需要についての提言を、また、2012年8月の答申「新たな

未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」では、職員等の専門スタッフの育成と教育課程の形成・編成への組織的参画を提言していることは前述したとおりである。今後のさらなる意識の醸成のためには、行政による政策的な働きかけ・支援も必要となろう。

チーム教育においては、ビジョンの共有と円滑なコミュニケーションを前提としており、メンバーによる学生支援・指導等情報の共有とそれぞれのもつ知識情報の伝達・交換は、非常に重要な要素の一つである。学生支援・指導策等の情報交換・議論の場として、FD・SDを有機的に融合させた新たな枠組みの創出も必要な要素であると考えられる。さらに、情報の収集・集積化を実現する仕組みとして、eポートフォリオと学務情報共有システムがあげられよう。

① eポートフォリオ

学習ポートフォリオとは、「学生が、学習過程ならびに各種の学習成果(例えば、学習目標・学習計画表とチェックシート、課題達成のために収集した資料や遂行状況、レポート、成績単位取得表など)を長期にわたって収集したもの。それらを必要に応じて系統的に選択し、学習過程を含めて到達度を評価し、次に取り組むべき課題をみつけてステップアップを図っていくこと」と定義される(中央教育審議会, 2008)。

eポートフォリオは、この学習ポートフォリオの考え方をベースにさらに発展させたもので、学習プロセスにおいて生み出されるデータや情報を電子的に学習成果物や学習履歴として収集・蓄積するシステムである。容易に必要なに応じた形式で、作成・編集・統合できるため、より多くの意図した学習のエビデンスに基づいた支援の提供を可能にする。森本(2011:25)によれば、その活用には二側面あり、一つは、学習におけるリフレクション(振り返り)の誘発・促進を主目的に活用する側面「ワー

クスペース/プロセス」と、もう一つは、成果を公開するためのショーケース及びそのアカウントビリティ(説明責任)の達成を主目的とする「ショーケース/プロダクト」からなるとされる(図表5-1)。

学生の在籍中の活動によって学生自身から発生する学習成果物(レポートやテスト結果など)や学習履歴(履修科目や出席状況など)などさまざまな情報と、教職員と学生との関わり合いのなかで生ずる応対・相談履歴や学業成績などの情報を収集、蓄積していく。そうした集積物は学生自身、教職員はもとより保護者や企業など学生を取り巻く人々と共有し、学生が目標を達成するための日々の大学生活におけるPDCAサイクルの実践を支援していく基盤となりうるであろう。

しかし、今回の調査では、取り組み実績も少なく、実施しているもののその効果を得られていない実情が示されている。有意義な取り組みとするための今後の研究の成果が待たれるところである。

②学務情報共有システム

大学内に点在するさまざまな知識情報の共有化や共通の目的を持つ学内グループの情報共有を図るため、近年では情報技術を活用したグループウェアの利用や組織内SNS等の活用が進められてきているケースがみられる。これらのシステムは、ナレッジマネジメントを基盤として展開してきたといえる。

野中・竹内(1996:84)によれば、ナレッジマネジメントのフレームワークは、共同化、表出化、結合化、内面化というサイクルのなかで個人と個人又は組織と組織の相互作用により知識をダイナミックに変化・深化・進化させていくものであるとする。ナレッジマネジメントは、データマイニング、データウェアハウジング、知識共有化、可視化、エンタープライズサーチングといった手法を相互依存的に用いることにより知識の共有化、明

図表 5-1 eポートフォリオ活動の二側面

	ショーケース/プロダクト	ワークスペース/プロセス
主目的	ショーケース及びアカウントビリティの達成	学習におけるリフレクションの誘発・促進
eポートフォリオの種類	ショーケース・ポートフォリオ	ラーニング・ポートフォリオ ディベロップメント・ポートフォリオ アセスメント・ポートフォリオ
諸活動	成果を発表する	協調的に学び成長する
構成・編成	テーマ別	時系列・年代別
リフレクション	回顧的なりフレクション(過去のことについての振り返り)	現在におけるリフレクション(学習の成果や経験についての即自的な振り返り)
評価	総括的評価(一定期間の学習が終了した後に行う評価)	形成的評価(一定期間の学習の途中に行う評価)
引証物	達成したこと	学んだこと
用途例	教育の質保証・質向上のためのアカウントビリティ	学習・評価の促進 自己成長・専門性育成の引証化

出所：森本(2011:25)

確化、問題の発見や解決を容易にする。また、作業効率を改善するとともに、組織の創造性の向上を図っている。

有益なノウハウは組織にとって非常に大切な財産のひとつであり、失敗事例さえも有益な財産になりうる。これらノウハウの吸い上げ方と蓄積の方法、そしていかに共有し活用するのかといった点が組織の成長する一因であると思われる。

③チーム教育の情報交換の場の創出

現在比較的クローズで実施されているFDやSDについても、実施体制を明確化させオープンな取り組みとすべきである。いままでの枠にとらわれないFDとSDの有機的な融合を図り、教職員とどまらず、場合によっては、非常勤講師や地域、企業にも開き、協働して学生を支える体制を創出するべきであろう。

例えば、チーム教育では、学生指導方針等に関する定期的なカンファレンス・ワークショップを開催する。前述したeポートフォリオと学務情報共有システムは、カンファレンスで効果的に活用できる。システムは学生を中心に据え、その支援を目的とする。学務情報共有システムによって、教職員同士が相互に補完し合いながら有機的な教職協働を促す。ここで得られた知見を活用しながら教員は授業にあたる。eポートフォリオでは、学生の学習履歴をはじめ、大学でのさまざまな活動の記録を活用しながら個別にサポートしていく。支援者同士の支援、集団からチームそして個人への支援、さらに学生同士の支援が有機的に連携し機能することでチーム教育は有意義なものとなるであろう。

チーム教育の推進の方法

教員と職員は専門的に分化してそれぞれの専門性を高め、業務を相互認識・尊重し合いながら共通の目的のために連携・補完し合うことが必要である。異なる立場や価値観を有する教員と職員の視点を学生の学習活動の支援・評価で一致させる。ただ、専門性の向上を深化させると、受動的傾向をもつ職員の問題が浮き彫りになるであろう。職員のプロジェクトへの関与の仕方について、WISDOM@早稲田(2008:137)では、以下のように指摘する。

プロジェクト運営にあたって、職員は管理機能だけを売りにしてはいけない。結局のところ、慣習に引きずられて補助的作業を行うだけになってしまい、対等なパートナーとしての関係にならない。教員との協働のなかで、職員が陥りやすい問題がある。教員の命ずるままに、一所懸命仕事をするうちに、結果として下働き機能しか果たせなくなりことである。本人は

信頼関係を築きたい一心で行っているが、これは誤解である。雑用をこなす「しもべ」では、パートナーシップは築けない。自立した対等な人間関係だからこそ、メリットを享受でき、喜びを共有できる。立場や経験の違いから、多様な可能性や方法が湧き出てくる、これがプロジェクトの醍醐味である。

チーム教育を推進するためには、チームのキーパーソンとなるべき職員がオブザーバーでなくメンバーの一員として自立するための能力開発と当事者意識への変革がなにより必要である。大学組織のなかで、教育サービスに携わる教員と職員がともに知恵を出し合えることで、教職協働は効果的に機能するであろう。

第3節 今後の課題

本論文では、大学を取り巻く環境の変化から、キャリア教育・支援の変化や教職協働のあり方について、中央教育審議会の答申や先行研究、アンケート調査をとおして概観してきた。そのうえで、プロジェクト・チームの利用による教職協働の可能性を示した。

しかし、調査における回答者の身分が職員の管理者に偏りが生じてしまったため、多くの一般教職員の意識との齟齬があることは否定できない。さまざまな段階の教職員への調査と多くの事例研究により、大学改革に積極的に関与する意識、姿勢・態度、能力、組織の文化・風土などとの関連性を紐解き、末端の職員にまでその役割を意識して実質的に介入することのできる一般的なモデルの検証が必要であろう。

また、本論文で示した教職員の意識の一致、協働を推進する体制の整備、リーダーシップの確立を確保することで教職協働が有効に機能し、環境変化に適応する組織の創出につながると期待できる。しかし、これらが組織のコンフリクトを解消する万能の取り組みではないことには注意する必要があるだろう。組織文化や風土、組織を構成するメンバー個人のパーソナリティによってもその行動に差異が生じる可能性がある。ドラッカー(2001:208)は、「全員が共通の課題を理解しているとはいっても、必ずしも全員が自分の責任を理解しているとは限らない。」と指摘する。また、シャイン(1989:106)は、「環境は、組織が何をできるのかについての限界を設定するが、この限界のなかで、すべての解決策が同じよううまく機能するものではない。どのような解決策が可能かは、グループ・メンバーの特徴によっても限定される。」としている。今後、さらに教職協働の実践事例の集積とさまざまな段階の教職員への調査をとおして体系的な理論の構築と提案を行ないたいと考える。

第6章 おわりに

急激な社会環境の変化によって、大学にも変化が求められている。そのなかで、近年、学生の職業観・勤労観の醸成や主体的に学び続ける能力・態度の育成を目的としたキャリア教育が注目を集めてきた。

大学では2011年4月に教育課程内外でのキャリア教育の実施が義務づけられ、制度的には定着したといえるだろう。しかし、現在においても主体的に就職活動に向かえない学生は少なからず存在し、一旦就職しても3年以内に離職する若者が後を絶たない。大学に入学した若者の半数は、中途退学や就職活動の失敗、短期離職などで7年以内に何らかの理由でキャリア上の挫折を経験していると試算することができる。また、15～34歳のフリーター及びニートは、当該年齢階級人口の9%を占めているといった調査結果もある。

これらの状況を鑑みると、大学のキャリア教育が実質的な効果を発揮してきたとはいえないであろう。一部GPなどにより先進的な取り組み事例は散見されるものの、その成果が多くの大学にとってのロールモデルになりえてはいないと思われる。キャリア教育が義務化されたことにより自前でプログラムを持ち得ない大学は、外部に頼らざるを得ず、組織的な合意のないままに進行するキャリア教育は、やがて意義を見失い形骸化していくであろう。教育課程にキャリア開発科目を数科目設置して一部の教員に預け、就職部を単にキャリア支援部に看板を付け替えただけで、すでに過去のものとなっている可能性がある。

キャリア教育は、多くの大学にとって、そして何よりも多くの若者にとって環境変化に適応していくための有意義な取り組みでなければならない。そのためには、組織的な合意の形成と協働していく体制と姿勢が必要であろう。しかし、それをさせない何らかの阻害要因が大学には存在するのではないだろうかといった問題意識のもと、社会が求めている大学の変化を反映しているといえる中央教育審議会の答申を中心に関連する文献や事例等を紐解きながら、大学に求められている変化とキャリア教育の取り組みを整理した。そこでは、キャリア教育の実践において大学組織の構造的な問題があることを浮き彫りにした。さらにキャリア教育のみならず大学教育の質保証・向上において、教職協働の必要性は、広く認識されていることがわかった。

そこで教職協働に焦点をあて、先行研究や関連文献及び中央教育審議会の答申などにおけるこれまでの議論の変遷を整理した。ユニバーサル化にともない教育形態や組織運営形態の変化するなかで、大学組織の特性や教員と職員の関係性も変化していく。中央教育審議会の答申などにおける職員の能力向上の目的は、大学運営への支

援的役割強化のためであったが、近年では、教員との対等性を維持した大学運営への積極的な参画のためと変化してきたことがわかる。これらをふまえると、教職協働の論点は、「教職協働が求められる業務範囲の拡大」、「教員と職員の協働体制の整備」、「教職員の意識改革」とすることができた。

これまでキャリア教育と教職協働について、中央教育審議会の答申や関連文献、先行研究などを概観し、教職員が役割を分化させ専門性を高めたいうで、教職協働により大学教育を改革、実行していくことが求められていることを指摘した。しかし、教職協働の必要性は広く認識されつつも実際には、実現されていないのではないかと思われる。その原因を明確にすることは、大学が生き残るために重要であると考え、教職協働を阻害する要因を調査によって明らかにした。これによると、ほぼすべての回答者が教職協働は必要であると認識しているにもかかわらず、教職協働が進んでいると感じているものは、半数程度にとどまっている。このことから教職協働は実現しづらい状況であることがわかる。また、教職協働を推進するために必要なことについて聞いたところ、「教員と事務職員間の相互理解や問題意識を深めること」、「大学トップが基本的な方針を示すこと」、「教員と事務職員間の横断的な組織を設置すること」に回答の多くが集まった。

さらに、教職協働を阻害する要因について自由記述により回答を求めたところ、「教職員の意識」「推進体制」「リーダーシップ」の問題を含む回答が多くみられた。これらの内容を整理したところ、大学の環境適応を可能にする教職協働を阻害する要因として、「教員と職員の意識の違い」、「リーダーシップの不在」、「協働を推進する体制の不在」の3点の問題に分類することができた。これは、先に示した選択肢による設問の結果と符合している。つまり、教職協働を確保するためには、この3点の形成が必要であると結論づけることができた。

ただし、回答者の身分が職員の管理者に偏在してしまっただけで、多くの一般教職員の意識との齟齬があることは否定できない。管理職に偏らずさまざまな段階の一般教職員にも広く調査を行うことにより、大学改革に積極的に関与する意識、姿勢・態度、能力と組織の文化、風土などとの関連性を紐解き、事例の検証とともに末端の職員までその役割を意識して実質的に介入することのできるモデルの検証が必要であることも示した。

大学改革の推進には、教職員や学生、保護者、地域など大学を取り巻くステークホルダーとの新たな関係性の構築が必要であり、そのなかで大学が直接の働きかけることができる教職員の意識改革は重要であり必須である。ただし、政策に直接関与する一部の教職員の取り組みだけでは、中身のない単なるスローガンで終わってし

まう可能性は大きい。組織文化を変えることは容易ではなく、末端の教職員一人ひとりにまで働きかけることができるシステムの提示が必要であると思われる。その一つとしてプロジェクト・チームによる教育が教職協働の可能性を示すであろう。プロジェクト・チームにできることは、最初は大きくはないかもしれない。しかし、小さな成功体験を積み重ねることが大学を動かす力になるはずである。

そのためには、教職員一人ひとりが職能開発に努め、問題意識を共有し、相互に理解しあうことが重要である。教職協働は、黎明期であるといえる。教職協働をスローガンで終わらせないためにもこれからの成長を注意深く観察し、その方向性を見定めていかなければならない。

謝 辞

本稿の執筆にあたり、大変親身なご指導を賜りました指導教授である大平義隆先生をはじめ、さまざまな視点から貴重な助言をいただいた、研究科の諸先生方に心より感謝いたします。

参考文献

- 井下理 (2008) 「FD と SD の統合による職能開発～FD 義務化を契機とした教職協働の新展開へ～」『大学と学生』第 61 号, pp. 14-20
- WISDOM@早稲田 (2008) 『大学は「プロジェクト」でこんなに変わる — アカデミック・アドミニストレーターの作法』東洋経済新報社
- 江原武一 (2010) 『転換期日本の大学改革 — アメリカとの比較』東信堂
- 大嶽龍一・辻忠博・雨宮史卓 (2014) 「全額的な FD 等教育開発の効果的推進を見据えた教職員の意識と大学組織の在り方 — FD 等組織調査対象大学と日本大学との比較も踏まえて —」日本大学 FD 研究第 2 号, pp.1-20
- カツエンバック, J. R.・スミス, D. K. (1994) 『[高業績チーム]の知恵 — 企業を革新する自己実現型組織 —』吉良直人訳, ダイアモンド社
- 蒲生智哉 (2008) 「「チーム医療」の組織論的一考察 — 協働システム理論をふまえて —」立命館ビジネスジャーナル 2, pp.25-48
- クレーゼス, J. M.・ポズナー, B. Z. (2010) 『大学経営 起死回生のリーダーシップ』高木直二訳, 東洋経済
- 工藤達夫・奥村経世・大平義隆 (1992) 『現代の経営管理論』学文社
- 公益財団法人大学基準協会ホームページ, <<http://www.juaa.or.jp/>>, (参照 2015-1-16)
- 公益財団法人日本高等教育評価機構ホームページ, <<http://www.jihe.or.jp/>>, (参照 2015-1-16)
- 厚生労働省 (2010) 「チーム医療の推進について (チーム医療の推進に関する検討会報告書)」
- シャイン, E. H. (1989) 『組織文化とリーダーシップ』清水紀彦・浜田幸雄訳, ダイアモンド社
- ショーン, D. A. (2001) 『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』佐藤学・秋田喜代美訳, ゆるみ出版
- 大学行政管理学会ホームページ, <<http://juam.jp/>>, (参照 2015-11-23)
- 谷田川ルミ (2012) 「戦後日本の大学におけるキャリア支援の歴史的展開」『名古屋高等教育研究』第 12 号, pp.155-174
- 中央教育審議会 (1999) 「初等中等教育と高等教育との接続の改善について (答申)」
- 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」
- 中央教育審議会 (2011) 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申)」
- 中央教育審議会 (2013) 「大学ガバナンス改革の推進について (審議まとめ)」
- 中央教育審議会大学分科会大学教育部会 (第 30 回) (2014) 「資料 3 今後の大学設置基準改正の方向性について」, <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2014/11/11/1353308_05.pdf>, (参照 2015-1-16)
- トロウ, M. A. (1976) 『高学歴社会の大学』天野郁夫・喜多村和之編訳, 東京大学出版会
- ドラッカー, P. F. (2001) 『マネジメント基本と原則』上田惇生編訳, ダイアモンド社
- 内閣府 (2014) 「平成 26 年度版 子ども・若者白書」
- 西川幸穂 (2014) 「教職協働の成立・展開・展望 — 大学改革のエンジンにするために —」立命館大学教育開発推進機構『立命館高等教育研究』14 号, pp.39-55
- 日本経済再生本部 (2013) 「日本再興戦略 — JAPAN is BACK —」, <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/saikou_jpn.pdf>, (参照 2015-1-16)
- 野中郁次郎・竹内弘高 (1996) 『知識創造企業』梅本勝博訳, 東洋経済新聞社
- 法政大学 (2012) 「2011 年度自己点検・評価報告書」, <http://www.hosei.ac.jp/documents/hyoka/ninsyou/houkoku_2011.pdf>, (参照 2015-1-16)
- 武蔵野大学 (2012) 「平成 23 年度 (2011 年度) 自己評価・点検報告書」, <<http://www.musashino-u.ac.jp/guide/information/accredited.html>>, (参照 2015-1-16)
- 森本康彦 (2011) 「高等教育における e ポートフォリオの最前線」, システム/制御/情報: システム制御情報学会誌 55(10), pp. 425-431
- 文部科学省 (2012) 「大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～」, <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/_icsFiles/afiedfile/2012/06/25/1312798_01.pdf>, (参照 2015-1-16)
- 文部科学省 (2014) 「大学における教育内容等の改革状況について」, <http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afiedfile/2015/03/26/1353488_1.pdf>, (参照 2015-11-23)
- 文部科学省 (2014) 「平成 26 年度学校基本調査 (確定値) の公表について」, <http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afiedfile/2014/12/19/1354124_1_1.pdf>, (参照 2015-11-23)
- 山口宏美・伊藤泰信 (2013) 「省察的実践を促すチーム医療の形成に向けて」知識共創第 3 号
- ロビンス, S. P. (2009) 『組織行動のマネジメント』高木晴夫訳, ダイアモンド社
- Astin, A. W., and Astin, H. S. (2000) *Leadership Reconsidered: Engaging Higher Education in Social Change*, W. K. Kellogg Foundation
- McNay, I. (1995) *From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities, The Changing University?*, SRHE and Open University Press, 105-115.