

# ケースで学ぶ学長の仕事

高等教育研究叢書

174 2024年3月

小方 直幸



広島大学

高等教育研究開発センター

# ケースで学ぶ学長の仕事

小方 直幸

広島大学高等教育研究開発センター



## 目 次

はじめに	1
第1章 ケースメソッドとは	7
1. ケースメソッドとケーススタディ	
2. 学習者が主人公	
3. 講師は振付師	
4. ケースメソッドの今後	
第2章 改革業務に伴う学長の認識	15
1. 全国学長調査の概要と回答者の属性	
2. 仕事の実態と改革業務の振り返り認識	
3. 業務に伴うフラストレーションと学内外関係者の課題共有・支援	
4. ケース教材への示唆—まとめに代えて—	
第3章 学長の改革業務—12のケースから—	31
ケース1 学部改組の断念 —エビデンス・ベスト・ポリシー・メイキングの難しさ—	
ケース2 研究重視の制度設計とブレないその運用 —持続可能なマインドセットの模索—	
ケース3 コロナ禍での大学改革 —外国語・国際系大学の未来模索—	
ケース4 地域・自治体・企業と協働する大学 —公立大学の存在意義はどこにあるか—	
ケース5 学部間の壁を越え、褒めるカルチャーを生成する	
ケース6 人事の綾と彩 —俄然やる気のスイッチ—	
ケース7 本気度が透ける教育改革から研究改革へ —孤独と闘う学長—	
ケース8 地方を創生する公立大学 —学生、職員そして教員が自立する大学へ—	

- ケース9 学びと臨機応変が織りなす教育改革  
ー風土の重視と時にそれを越えた決断ー
- ケース10 産業界の再編も睨んだ組織の改編  
ーハードの畑を耕しソフトの種を植え続け芽吹きを待つー
- ケース11 博士課程設置の断念  
ー法人・大学の意思決定のあり方ー
- ケース12 法人化への対応と教学マネジメントの実質化  
ー文化芸術系であって文化芸術系にあらずー

おわりに	87
巻末資料	91

# はじめに

小方 直幸  
(香川大学)

## 1. 本書の狙い

本書は、令和 3-5 年度文部科学省科学研究費補助金挑戦的研究(萌芽)「失敗知の共有による大学改革のアーカイブズ構築」(代表:小方直幸, 21K18514)の成果の一部である。本書の目的は2つある。

1 つめは、書名に掲げたように学長の仕事の理解を深めることである。ただし、理解を深めるといっても、誰が理解するかを問う必要がある。本書の場合、直接的には学長自身であり、また将来学長等の管理職になる可能性のある職階に従事している方である。もちろん、高等教育研究に携わる研究者等を全く読者として想定していないというわけではない。ただし、あくまで間接的な読者として位置付けている。

学長の仕事の理解という点では、既に良書が存在する。例えば天野(2000)や矢野(2005)は、学長インタビューに基づき、研究者の視点から多様な学長の在り方を描き出している。だが当時に比べて、大学を取り巻く環境の変化が激しさを増す一方、国立大学は勿論、公立大学も法人化するところが出てきており、意思決定をめぐる学長の位置づけも様相が一変した。その過程で、「改革のための改革」「改革の目的化」と揶揄されるほどに、大学改革は日常化・常態化し、それを批判するものも少なからず登場している(藤本他 2017, 佐藤 2019 など)。改めて学長の仕事とは何かを考える時期が到来しているといつてよい。

そうした変化に呼応してか、学長自身が自らを語るケースもここ 10 年でより顕著になっている(黒木 2009, 岩田 2017, 五神 2017, 坂井編 2018, 山本 2018, 辻 2019, 出口 2020, 伊藤 2021, 小谷 2022, 大友 2023 など)。これら学長自身による著書は、当該大学の一部の構成員向けに配本されることもあるが、この事実からも、学長の仕事に対する内外の関心が高まっていると考えてよい。その一方で、出版社の編集が加味されているとはいえ、あくまで学長自身の目線で執筆されたもので、客観性という点では限界もまたある。以上の背景から、第三者目線で学長の仕事の理解を深めたいと考えたのが、執筆の第一の理由である。

2 つめは、学長を中心とした管理職養成という実践に寄与することである。日本では例えば米国のように、学長のマーケットが成熟しているわけではない。少なからずが、当該大学での役職等を経て内部昇進により学長職に就く。その意味でいわゆる OJT は機能し

ているが、意図的に管理職を養成できているとは言い難い。学長になって初めて学長としての学習が始まるケースも少なくない。勿論、それを支援促進する機会がなかったわけではない。例えば、全国の国公私立の学長が集まり討論を行う天城学長会議は、実に40年の歴史を有する。また東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策コースでは、全国の学長を対象に当該大学の抱える課題の共有や、アドバイザー学長等の議論を通じて大学運営を考えるセミナーをここ数年、精力的に開催している。何れも学長の養成という点で、貴重かつ重要な役割を果たしている。本書はそれを取って代わったり、それをさらに促進したりするものではないが、学長の仕事の理解や養成に関わる選択肢や機会をさらに拡げることが企図している。

また実践を視野に入れた研究という点では、学長のリーダーシップや意思決定に関わる研究群がある。意思決定に必要な能力とそれに影響を与える要素を検討した平本・両角（2017）や、学長のリーダーシップ発揮に必要な条件を考察した両角（2019）、能力形成や能力発揮に及ぼす経験年数や研修の役割を含め、学長のリーダーシップを幅広く考察した両角編（2019）や学長選考の仕組みが能力発揮に関わる課題を左右していることを指摘した両角他（2022）等がある。これらの調査結果が示唆することは、第2章の全国学長調査の結果概要や第3章のケースの理解、あるいは実際に教育や研修の教材として本書を利用する際にも示唆的である。ケースメソッドやケース教材を想定しつつ学長の養成や学長の業務実践に寄与することを目的とする点で、上で紹介した研究群とはアプローチが異なるものの、何れかがより重要というわけではなく、先行する研究群と相補的な位置づけにあるとあってよい。

## 2. 本書の構成

本書は全部で3つの章から構成されている。第1章では、ケースメソッドとは何かを先行研究に依拠しながら改めて整理・紹介している。ケースメソッドとは端的に言えば、トップの意思決定場面を扱い、学習者に同じ立場で考えるよう促し、正解は用意せず学習者間の討論を通じて学ぶことである<sup>1)</sup>。本書の文脈で言えば、学長の改革業務に関わる意思決定を素材とし、管理職の研修等での利用に供するために、教材作成者の分析や考察をケースに反映させずできるだけ事実関係だけを述べ、討論を誘導する設問は事前に設けず、利用者の文脈や意図に一任することである。そのため、読者にとっては二重の意味でストレスとなり得る。1点目は、ケースをめぐる詳細な分析・考察を知りたいと思っても、それは避けられているからである。2点目は、ケースを教材として実践したいと思えば、具体的な学習者を想定した上で、設問を自ら起こす必要があるからである<sup>2)</sup>。第1章は、この点を理解していただくために設けている。

第2章では、ケース教材作成に向けた事前準備という位置づけで実施した「大学改革に関する全国学長調査」の概要を述べている。本書が対象とするのは、学長の業務のうち大学改革に関わる意思決定である。しかも、私たちがニュースや雑誌、あるいは学術研究でも比較的目にする多くの、いわゆる成功事例に関わる意思決定よりも、寧ろそうではない改革に関わる学長の認識を取り上げたいと考えた。それも学長の仕事を理解する上で欠かせないと位置づけているからである。詳細は第2章で触れるが、これまでの改革業務を振り返ってもらったところ、未着手の改革が3割、着手した改革の中では成功認識が4割、失敗認識が1割、成否の判断が困難との認識が2割という分布だった。本書が目じりたいのは、成功と認識された4割以外の学長の改革業務であり、それに纏わる苦労やストレス、そして克服等である。ケース教材の理解・解釈に直結するわけではないが、その手がかりとなるヒントや視点についてはできるだけ提示するよう試みた。

第3章では、第1章と第2章の議論を踏まえて作成した12のケースを掲載している。読者層をより広げるために、ケースとして取り上げる設置者のバランスも考慮した。設置者により意思決定をめぐるガバナンスの構造等が異なっているからで、掲載したケースは私立大学が6つ、国立大学が3つ、そして公立大学が3つである。十分な数のケース提供とまでは言い切れないが、一定の多様性は確保したつもりである。対象とした多くは現役の学長で、成功事例以外にも含む改革を取り上げてもらっていることから、匿名性を心がけた記述としている。また、ケース教材としての使用可能性に加えて、学長の仕事を理解する読み物教材としての機能も同時に担保するため、意思決定の内容や課題、背景を問わず、全てのケースの記述がほぼ同等となるよう、1ケース4,000字強を目安に記述した。そのため、学長の意思決定をめぐるケース教材としては、案件が1つに絞り込まれていなかったり、情報量が十分でなかったりする点もまた残されている。本書を一つの契機、踏み台として、学長のケース作成や教育・研修教材としての実践・省察が、今後さらに発展していくことを願っている。

なお本書は、必ずしも第1章から順番に読み進める必要はない。学長の仕事を理解したい方は、第3章の興味のあるケースから読み始めてもらっていいし、学長の改革認識をオーバービューしたい方は、第2章の全国調査の概要からスタートしてもらってもよい。またケースメソッドとは何かについて、その基本的な考えを理解したい方は、第1章から読んでいただければと思う。ただし、教育や研修の場でケースを利用する場合は、読み進める順番は前後して構わないが、本書全体を通読していただけるとありがたい。



## 【注】

- 1) 本書が依拠しているケースメソッド論は、実際にケースが教材として使われている場面と必ずしも一致しているわけではない。例えば教育の領域で、教師用に開発されたケース教材は、校長等ではなく個々の教師の意思決定を扱い、扱われる素材も正解が予想されたり、すぐに研修等で使用できるよう予め設問が設定されていたりするものもある。
- 2) 筆者はここ数年、大学職員の方と協働して課長職向けのケース教材の作成と実践を試みている。完成形にはまだ遠く改善の余地も多いが、課長向け研修を想定するのであれば、課長の意思決定を素材としてケースを作る必要があることはいうまでもないが、学習者が討論を通じて特定の正解や方向性ではなく、様々な意思決定の在り方を想定し学べるよう、ケース作成後の設問づくりにも相当時間を要しつつ練る必要性を実感している。

## 【参考文献】

- 天野郁夫編（2000）『学長 大学改革への挑戦』玉川大学出版部。
- 伊藤文一（2021）『学長随想 50 話－心が動くとき 人生はどこからでもやり直せる』權歌書房。
- 岩田年浩（2017）『学長奮闘記－学長が変われば大学変えられる』東信堂。
- 大友克之（2023）『学長！出番です。－学長ときどき医師の徒然草』PHP 研究所。
- 黒木登志夫（2009）『落下傘学長奮闘記－大学法人化の現場から』中央公論出版社。
- 小谷誠（2022）『私でも学長が務まりました－長所を生かして、夢を実現する』栄光出版社。
- 五神真（2017）『変化を駆動する大学－社会との連携から協創へ』東京大学出版会。
- 五神真（2021）『新しい経営体としての東京大学－未来社会協創への挑戦』東京大学出版会。
- 坂井東洋男・追手門学院大学編纂委員会編（2018）『大学・改革・笑い学－学長・坂井東洋男の大学活性論』追手門学院大学出版会。
- 佐藤郁哉（2019）『大学改革の迷走』筑摩書房。
- 辻洋（2019）『大学の誇りと課題を全員広報－学長からのメッセージ』大阪公立大学共同出版会。
- 出口治明（2020）『ここにしかない大学－APU 学長日記』日経 BP。
- 平本早雪・両角亜希子（2017）「私立大学における学長の属性と影響力－上級管理職調査から」『東京大学大学院教育学研究科紀要』57, 147-64。
- 藤本夕衣・古川雄嗣・渡邊浩一編（2017）『反「大学改革」論－若手からの問題提起』ナカニシヤ出版。

両角亜希子（2011）「私立大学のマネジメント改革が経営改善に与える影響」『大学経営政策研究』1, 21-38.

両角亜希子（2019）「学長リーダーシップとその能力形成」『名古屋高等教育研究』19, 171-97.

両角亜希子編（2019）『学長リーダーシップの条件』東信堂.

両角亜希子・小林丈夫・王帥・松村智史（2022）「私立大学の理事長と学長の関係に関する一考察」『大学経営政策研究』12, 1-16.

矢野眞和（2005）『大学改革の海図』玉川大学出版部.

山本正治（2018）『マイウェイ学長の記録』新潟日報事業社.



# 第1章 ケースメソッドとは

ケースメソッドやケーススタディに関しては既に記述・紹介したのものも多い。そこでこの章では、ケースメソッドについて新たな知見を提案するというよりは、これまでいわれてきたことを読者と共有し、3章で紹介する学長の改革についてのケースを管理職等の研修で参照・活用する際の一般的なチェックポイントを提示することを目的とする。以下では高木（2001）、高木監修（2010）や Harvard Business Publishing Education（2021）を主に参照・引用する形で、ケースメソッドとケーススタディの異同に触れた後（1節）、ケースメソッドにおける主人公である学習者（2節）と、主人公である学習者の学びを促進する講師の役割（3節）について整理した上で、ケースメソッドの今後について展望する（4節）。

## 1. ケースメソッドとケーススタディ

ハーバード大学のロースクールがその嚆矢とされるケースメソッドは、1900年代の前半から同ビジネススクールで本格化した教育方法の一形態である。1921年の最初のビジネスケースは General Shoe Company に関する1頁ものだったが、100年後の現在も共通点があるという。第1に、「経営陣が直面した実際の意思決定場面」を取り上げていること、第2に、読み手に経営人の立場で考えるように促し経営陣や会社が何をすべきかを考えること、そして第3に、ケースに正解は用意せず討論を通して学ぶことである（Harvard Business Publishing Education 2021）。

繰り返しになるが、ケースメソッドはビジネスにおける様々な経営事例（ケース）を学習者の間で討論する形で行う教育方法である。教材はあくまでケースであり、テキストではない。日本では1962年に設立された慶応大学のビジネススクールが、ハーバード・ビジネス・スクールから学ぶことでこの教育方法を採用入れた。なお1960年代に教育学分野でも佐藤（1964）が、ハーバード・ビジネス・スクールを引き合いに出しながら事例法として紹介し、教育現場におけるケースメソッドの可能性や実践に言及している。このように日本でも、ケースメソッドは半世紀以上の歴史を有する。

ケースメソッドは、同じくケースという語が用いられるケーススタディとは異なる。今やどちらも十分に市民権を得た概念とあってよく、両者を混同する読者は少ないと思われるが、改めてその違いに簡単に言及しておく。まずケーススタディだが、事例研究とも呼ばれ、質的・量的アプローチを問わず現象を経験的に探究する社会科学における研究方法の一形態（イン 2011）である。端的にいうと、ケースメソッドが教授方法の一つであるのに対して、ケーススタディは研究方法の一つである。

ただし、両者には共通性もある。第1に、ケースメソッドにおいてもケーススタディにおいても共に事例を扱っている点、そして第2に、資料や読み物としての成果物がある点である。ケースメソッドにおける成果物は、ケース教材と呼ばれる。一方でケーススタディにおける成果物は、事例研究ないし事例研究論文と呼ばれる。両者とも事例を素材・対象とする成果物だが、その扱いや内容は自ずと異なる。なぜならば、教授方法と研究方法という位置づけに端的に現れているように、そもそもの目的が異なるからである。

ケース教材の場合、客観的な事実は記載されるが、教材作成者の分析や考察は組み込まれない。教材である以上、分析や考察の部分は利用者である学習者に委ねられる必要があるからである。対してケーススタディの場合は、それ自体が単体で研究論文として完成している。作成者（研究者）独自の分析の視点・枠組み、それに沿った解釈・考察があり、客観的な事実以上にそれらの妥当性が問われる。ケース教材は作成者と学習者という二者を予め想定する。ケーススタディにも読者はいるが作成時点で完結し、読者にとっては先行研究として扱われる。

以上のように、ケース教材とケーススタディとは根本的に異なるものといえる。ただし、ケーススタディはケース教材として書き直すことが可能である。ケーススタディが客観的事実と作者の分析・考察から構成されていると考えれば、これをケース教材に変換するには、作者の分析・考察部分を削除すればよい、というわけである。分析・考察・結論が取り除かれ、学習者をケースの当事者として考えるように誘う物語風に変換するのである。

ケーススタディは研究論文であることから、その変換を経たケース教材の背景には、研究成果が宿っている。このことは大学という現場において、研究と教育の循環・往還が担保されやすいことを意味する。そう考えると、ケースメソッド自体は、様々な場面で活用されており今後も活用可能性は拡大すると思われる、一教授法である限り、大学の専売特許ではない。しかし敢えて大学でのケースメソッドに積極的な意義を持たせるとすれば、それは学術的な背景に裏打ちされた実践、ということになる。以上の議論を改めてまとめたものが図1-1である。

図1-1 ケースメソッドとケーススタディ

	<b>ケースメソッド</b>	ケーススタディ
方法	<b>教授方法</b>	研究方法
成果物	<b>ケース教材</b>	事例研究論文

注：高木監修（2010）図1-3を筆者改訂

## 2. 学習者が主人公

ケースメソッドにおいては、学習者の果たす役割が極めて大きい。なぜなら、授業における主役は学習者で、授業時に活動する機会も圧倒的に学習者が多いからである。学習者が話し手、講師は聞き手といってもよく、両者の関係性は通常の授業とは逆転している。筆者は最近、職員向けの研修にケースメソッドを試行的に採り入れているが、同じケースを使っても学習者の状況・行動によって、実際の研修の進み方が大きく異なることを身をもって体験している。

学習者が主人公であるのは、ケース教材からの学びにその神髄があるからである。ケース教材には、実際に生じたあるいは生じつつある出来事や事実がありのままに記述されるが、最低限必要な条件がある。経営者としての訓練・学習に繋がる情報が含まれていることで、端的には登場人物が何らかの課題に直面し、責任をもって意思決定を行う状況が描かれていることである。なおケースの位置づけは、理論の応用・適用が前提ではないし、特定の正解を求めるものではない。また事例は最良、最悪だから、あるいは典型的、平均的だから選ばれるわけでもない。

そのため授業は、正解や正しい方法に向けては進まない。ケースから想定される経営課題を踏まえ、それに対する責任ある意思決定を自分ならどうするかを考える。ケースを討論した結果を記憶することも目的とはならない。例え同じ課題に直面したとしても、全く同じ文脈ということは考えにくいからで、答えを記憶することにも意味がない。責任ある意思決定の内容や結果ではなく、そこに至る思考のプロセス自体を学ぶのである。また学習者個人が想定するケースへの対処は、自身の経験や価値観を背景に持つため、異なる考えや行動を学習者間で出し合い貢献しつつ、自身の判断や意思決定の在り方をブラッシュアップしていく。

このようにケースメソッドでは、前提として集団による討論が欠かせない。なお正解を求めないという点ではディベートにも通じるが、討論＝ディスカッションはディベートではない。ディベートには優位論が劣位論に勝るという勝ち負けの帰結がある。これに対してディスカッションは、様々な経験や価値観を持つ個人がグループや全体で討論し解決方法を模索・創造していく。その基礎には競争ではなく共創＝コラボレーションがある。ただし、集団による討論のみでは学びの質は充実しない。討論の質を高めるために、個人の予習とグループ討論、そして全体討論という3つのステップを踏むことになる。

個人の予習はケースを各自で読み、ケースの当事者が直面する課題や行動をまずは理解した上で、自分を当事者の立場におきつつ、ケースと同様の事態に直面した際に、自分はどう判断し意思決定するかを考える。ケース自体に対する理解が深まると同時に、自身の意思決定を考える際に適用した概念や価値観等に自覚的になることもできる。なお

その後に行われる討論への寄与という点でも、予習つまり準備には十分時間をかけて行う必要がある。

次にグループ討論において、予め個人で準備したものを持ち寄り予習の成果を報告する。ここで自身とは異なる意見に触れ、多角的な思考が醸成され、他者の多様な経験を共有する。なお、グループで意見を取り纏める必要はなく、そこにグループ討論の目的があるわけでもない。最後に、講師のディスカッションリードを得つつ全体で討論する。グループ討論でも多様な意見や考えに触れているが、全体討論によりさらに異なるものに触れる確率が高まる。グループ討論でブラッシュアップした自らの意思決定にさらに磨きをかける場が全体討論である。他者との意見交換は、予習段階で行った自身の理解や想定する行動を試す貴重な機会である。特に他者の見識が自身と異なる場合にその効果は顕著になる。

討論は競争ではなく共創の場と述べた。グループ討論や全体討論は、自身の意見を押し通すための場ではない。討論に深くコミットすることで、自身と異なる意見にも耳を傾け、他者に共感したり少なくとも他者を理解したりする力が同時に養われる。同様の経験は、将来自身が経営の意思決定をする場合にも必ず出くわすことであり、ケースメソッドはその疑似体験の場ともなる。これらの一連の活動を通じて学習者は、責任をもって主体的に判断し行動する力や、知識や課題に対する解ではなく意思決定に関わる思考のプロセスとその引き出しを増やしていくのである。

### 3. 講師は振付師

ケースメソッドにおいて講師としての教員の役割は振付師に例えられる。その第一歩は、2節で示したようにケースの討論から学習者は何を学ぶのか、学ぶ必要があるかをまずは理解することである。講師は学習者と共に全体で討論、ディスカッションをしながら授業を進める。このディスカッションはケース教材を用いて行われ、学習者はケース教材から考えられる事項や課題について意見を出し合い、講師はこのディスカッションをリードし、討論が実り豊かになるように支援する。

講義がテキストを用いて解説したり講師が持論を述べたりするのに対して、ケース教材は実際の様子がありのままに提示されているだけであり、講師はケース教材に対して持論や正解を述べることはしないし、予め正解を持っているわけではない。学習者は講師から学ぶのではなく、学習者相互のやり取りの中で学ぶ。だからといって講師の役割が重要でないということではない。学習者同士の学びの質を高めるためには、ディスカッションリーダーシップが必要であり、いくつかの基本的な原則があるという。

まずは、学習者と講師が授業を作る責任をシェアしコラボレーションすることである。学習者に敬意を払い、討論の運営にも加わる学習者と共に授業を作り上げる役割を自覚し協働する。ただしシェア、コラボレーションといっても、特に初期の頃は学習者が受け身

になることも十分想定されるため、その責任は講師サイドが負わなければならない。シェアやコラボレーションが実現するまで導き励まし続ける必要がある。

次に、教室を学びの共同体にすることである。学びの共同体の下では、多様な背景を持つ個人が、自身と集団の学びに向けて協力し合う。学習者は授業課題と集団内の相互作用に関心を持ちオープンな対話で討論をする。発話者は自説の検証・修正も含めて討論するため、拘りや恐れがなくなり質問も生まれやすい。そのため最終的に学習者は、慎重な検討のプロセスに価値を見出すようになる。討論においては、礼節を基本とするようルールを設け、失敗を恐れない勇気を奨励し、多様さを前提とした寛容さを保つように心がける。いわゆる心理的安全性も鍵となる。

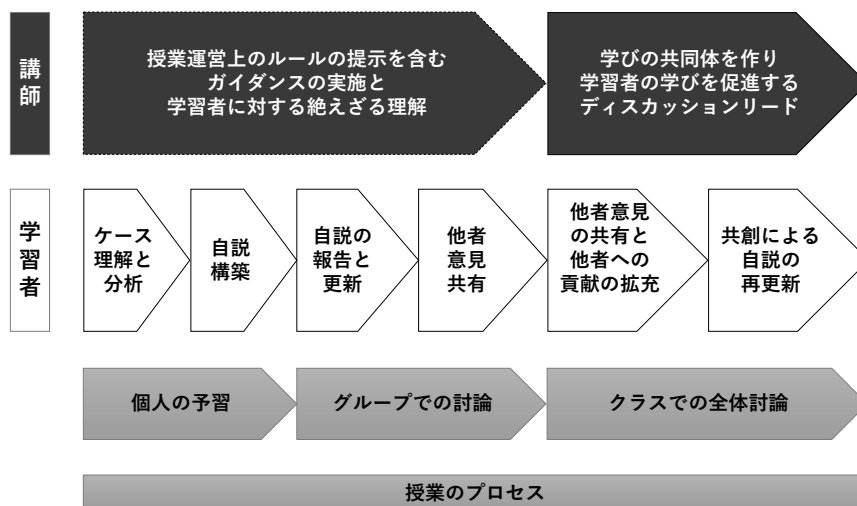
続いて、学習者と盟友になることである。講師は学習者よりも多くの知識や情報を持っており、放っておくと両者の間には上限関係が生じやすい。そのため、意識的に講師と学習者が対等で友好的な関係を作ることが大切となる。講師は教員としての立場から学習者の立場に降りていくことが要求され、それには受講者をよく知らなければならず、授業の前後も含め学習者を理解するように努める必要がある。それはコストのかかる作業であるが、それ以上に利益をもたらすものである。

最後に、授業の内容と過程の双方を司るプロたれということである。講師は授業内容に精通するだけでなく、討論のプロセスの形成に対しても熟達しておかねばならない。ただしケース教材による授業は正解のない授業で、討論によるケースと学習者の化学反応を事前に予測することも容易でない。授業が進むにつれゴールに近づく感覚が学生に生まれるようできる限りの準備をし、授業進行のプロセスでパターン化できる部分はそれが再現できるようにし、授業中もアンテナを張り続けて臨機応変に対応していく必要がある。

なお、上でまとめてきたディスカッションリーダーシップを磨くには、頭だけで理解しても難しく、体でも理解する Learn by Doing が必須である。講師はケースを自らが書いてみたり、講師としてケースメソッドの授業を実践するだけでなく、自身の授業をビデオ収録して他者に意見を求めたり、また逆に他者の授業を参観したりすることで、内省する必要がある。2 節と 3 節で扱ったケースメソッドにおける授業のプロセスを改めてまとめたものが図 1-2 である。



図 1-2 ケースメソッドの授業プロセスにおける学習者と講師



注：高木監修（2010）図 1-5 を筆者改訂

#### 4. ケースメソッドの今後

Harvard Business Publishing Education（2021）の『ビジネスケース 100 周年』の連載記事中の「ケースメソッドの展望」においては 6 つの質問がなされ、関係者の回答が紹介されている。それを提示することで本章のまとめに代えたい。

1 つめの質問はケースに惹かれたきっかけである。回答の多くは学生時代にケースで学んだ経験のインパクトだった。よいケースメソッドを用いた授業経験は、持続性を持って蓄積され発展していく。2 つめの質問はケースを活用する効果である。これへの回答は、抽象的な概念の実感・共感と仲間から学ぶピア・ラーニングの促進だった。ケースメソッドは、理論と実践の往還を促進し、意思決定の際に必要な作法の学習の場も提供する。3 つめの質問はケースメソッドの課題である。課題認識は複数に及び、講義形式では生じない講師・学習者双方の心理的ハードル、討論の際に持ち込む抽象性・一般性や討論内容が道筋から外れるリスク、知識と実践と姿勢の間になお存在するギャップ等である。これは強みの裏返しとしての弱み・課題といってもよく、強みを活かすためにも克服する努力を続ける必要がある。

4 つめの質問は初心者へのアドバイスである。学生に対しては、会話に参加し積極的に学ぶことがやはり重要といえる。教員に対しては、学生に向けた時間と努力を投資することが結果的に授業時にも生きてくるが、それを含めて講師としてケースメソッドの技術習得には時間がかかるということだった。学習者も講師も共によりよい学びに向けて準備し

続けなければならない。5つめの質問はケースメソッドの展望である。2点あり、もっと多様な主人公をケースで取り上げる必要性と、メディアやVRを使ったケース学習の双方向性の強化である。多様なメンバーにおける衝突や調整を深く学ぶことや、読み物を超えた教材の導入で意思決定体験を豊かにそして強固にしていく可能性が今後も模索されていく。最後の6つめは回答者に改めて付け加えることはないかと尋ねた結果である。共通していたのは、ケースメソッドが講師と学習者の意欲を高める上でやはり重要なツールであり続けるということだった。

## 【参考文献】

- 赤井悟・柴本枝美（2014）『教師を鍛えるケースメソッド 123—学校現場で生じる事例とその対応』ミネルヴァ書房。
- 安藤輝次（2008）「学校ケースメソッドの理論」『教育実践総合センター研究紀要』17, 75-84.
- 安藤輝次（2009）『学校ケースメソッドで参加・体験型の教員研修』図書文化。
- イン, ロバート K. (近藤公彦訳) (2011) 『[新装版] ケース・スタディの方法 (第2版)』千倉書房。
- 川野司（2012）『教師のためのケースメソッドで学ぶ実践力』昭和堂。
- 佐藤三郎（1964）「学校教育技術としての事例法」『教育学研究』31(4), 253-262.
- 高木晴夫（2001）「ケースメソッドによる討論授業のやり方」『経営行動科学』14(3), 161-167.
- 高木晴夫監修（2010）『ケースメソッド教授法入門—理論・技法・演習・ココロ』慶應義塾大学出版会。
- 沼上幹・一橋 MBA 戦略ワークショップ（2015）『一橋 MBA 戦略ケースブック』。
- ハーバード・ビジネス・スクール（2010）『ケース・スタディ 日本企業事例集—世界のビジネス・スクールで採用されている』ダイヤモンド社。
- ブルックス, ジョン (須川綾子訳) (2014) 『人と企業はどこで間違えるのか?—成功と失敗の本質を探る「10の物語」』ダイヤモンド社。
- Harvard Business Publishing Education（2021）『ビジネスケース 100周年』（[https://he-product-images.s3.amazonaws.com/docs/TheCentennialOfTheBusinessCase\\_JA.pdf](https://he-product-images.s3.amazonaws.com/docs/TheCentennialOfTheBusinessCase_JA.pdf): 2023年9月24日閲覧）。



## 第2章 改革業務に伴う学長の認識

本章では、第3章のケース作成に向けたプレ調査的な位置づけも含め、改革業務に対する学長の認識を把握する目的で行った「大学改革に関する全国学長調査」の結果を報告する。1節では、調査項目の概要と学長の属性について、続く2節では、管理業務に対する時間配分の実態と改革に対する多元的認識の一端を紹介する。3節では、業務を遂行する上でのフラストレーション及び、学内外のステークホルダーの大学の課題への理解度や大学の使命遂行に向けた支援度について触れる。最後に4節では、第3章で掲載するケースを理解する際の伏線となることも意識しつつ、調査結果を改めて俯瞰し、そこから得られる学長の改革業務に対する示唆を提示する。

### 1. 全国学長調査の概要と回答者の属性

「大学改革に関する全国学長調査」は、第3章で掲載する事例調査に向けたプレ調査として実施した。調査時期は2022年の2-3月で、全国の755大学の学長に対して行った。調査の方法は郵送とWebを併用し、回収数は274件（紙149件、Web125件）、回収率は36%だった。設置者別の回答は国立15.7%、公立14.6%、私立69.7%という構成で、調査実施の同年度の2021年の全国値が国立10.7%、公立12.2%、私立77.1%（学校基本調査）であることから、国公立大学の比率がやや高めとなっている。

調査票の構成は大きく3つからなる。第1に、改革の状況に関わる設問（改革の着手の有無と改革結果の成否・改革に着手できなかった事例と理由）、第2に、組織や学内外の状況に関わる設問（改革を行う上での組織特性・大学の理念・使命を遂行する上での学内外の支援・大学が抱える課題に対する学内外の理解）、そして第3に、学長自身に関わる設問（属性・業務時間の配分・フラストレーションの状況・不満の打ち明け、相談先）である。また、事例調査に向けた協力可能性の有無についても尋ねており、第3章で紹介するケースはそれに「可」と回答し、かつ実際に訪問を認めていただいた学長である。

表2-1に回答者つまり学長の属性を示した。なお、設置者、規模別にみた全ての設問への回答状況は巻末に付表として掲示している。以下の記述は、必要に応じて付表も参照している。理事長との兼務状況については公私立大学について記載しているが、「兼務していない」が8割となっている。制度上、国立では機構に複数大学をおく仕組みも登場しているがまだ少数である。1法人1大学の下では理事長はおかず、学長が法人の長と大学の長を兼ねる仕組みである。学長の選出方法については「選考委員会のみ」が6割と多く、「選挙・選考委員会」は3割である。「選考委員会のみ」は私立や公立で6割と多いが、国立でも3割が該当する。理事長との兼務状況や学長選出の方法が、直接大学改革業務を左右す

るわけではないが、それに応じた意思決定や調整業務を行う必要があるという点では重要なポイントである。

表 2-1 回答者の属性

(%)

理事長との兼務状況		前職	
兼務せず	77.8	自大学	63.1
兼務	22.2	他大学	27.7
学長選出の方法		企業・官公庁他	
			9.2
選挙・選考委員会		最終学位	
選挙・選考委員会のみ	29.9	博士	69.0
選考委員会のみ	58.7	修士	22.6
その他	6.3	その他	8.4
学長経験年数		性自認	
1年	24.5	男性	89.7
2年	19.0	女性	10.3
3年	11.3		
4年以上	45.2		
勤務校在籍年数			
1-4年	18.7		
5-9年	15.0		
10年以上	66.3		

現任校での学長経験年数は「3年以下」と「4年以上」がほぼ半数ずつとなっている。設置者間による相違も小さい。また現任校での勤務年数は「10年以上」が7割を占める。中でも国立は9割が10年以上の勤務者である。当該大学での経験を積み、よくわかった上で学長になっているともいえるが、逆に学部長―理事・副学長等のルート等を経なければ学長になりにくいともいえる。今回は年齢を聞いておらず、若ければよいというわけでも決してないが、相対的に年長者の学長しか誕生しない仕組みが一般的であれば、それを課題視することも重要となる。前職は「自大学」が6割と多いが、国立では9割である。「他大学」は3割で、公立では5割と多くなっている。「他大学」には、他大学退職後に学長になった者と他大学でも学長であった者の双方が含まれると考えられる。文部科学省（以下文科省と表記）等の出身者が学長になるケースもあるが、「企業・官公庁他」は1割という構成である。

最終学位は博士が7割と最大である。なお私立では修士やその他も4割弱を占める。学長職に博士学位が必須というわけではないが、例えば研究に関わる改革業務等の場合は、学長の研究に対する考え方や教員の学長の受け止め方に何らかの影響がないともい

いきれない。最後に性自認であるが、男性が9割と圧倒的に多い。2022年には『女性学長はどうすれば増えるか』（高橋・河野編著 2022）という書籍も出版されたが、学校基本調査によれば職階別の性別分布は2022年時点で、女性学長は109人、率でいえば13.9%しかいない。よく知られているように、大学教員職自体に女性が少ない（本務者の26.7%）ことに加えて、職階が上がるにつれて女性の割合が減少する（表2-2）。本書はジェンダー問題を直接取り上げているわけではないが、学長職研究としてもその視点は重要であることは付言しておきたい。

表 2-2 職階別の性別分布

	(%)				
	学長	副学長	教授	准教授	講師
男性	86.1	85.1	81.2	73.5	66.0
女性	13.9	14.9	18.8	26.5	34.0

出所：学校基本調査（2022）

## 2. 仕事の実態と改革業務の振り返り認識

図2-1は学長としての管理職業務を100%と見立てた際の、各業務への時間の割り振り状況である。全体としてみれば、「教学上の運営に関わること」が圧倒的に多く、「30%以上」の回答が7割にのぼる。ただし設置者による相違も大きく、国立よりは公立、公立よりは私立でその割合は明らかに高い。次いで多くの時間を割いているのが「人事・財務上の運営に関わること」で、「30%以上」の回答が3割強である。ただし公立と私立では「20%未満」の回答も3割と多い。この背景には、人事や財務を巡っては、自治体との関係や学長と理事の兼務状況があるためと考えられる。「その他の学内運営に関わること」は全体では1割にとどまるが、国立では「30%以上」が2割を超える。このカテゴリーには研究上の運営に関わるものも含まれると想定される。

「学外の諸活動に関わること」や「政策など大学改革に関わる学びや情報の収集」は、それぞれ全体では「30%以上」を費やす学長は7%前後にとどまるが、一方で「10%未満」の回答者はそれぞれ3割よりも少なく、これらの活動にも一定の業務時間を割いていることがわかる。学内外の状況は目まぐるしく変わっており、スピード感を持った対応が従来以上に求められる環境下にある。なお図の提示は省略するが、設置者間の相違に比べると規模による相違は小さい。

続いて、自身の改革業務に対する認識の結果をみてみよう（表2-3）。設問は「着手できなかった／できていない」改革と「着手できた」改革とに分けて尋ね、後者については「うまくいった」「うまくいかなかった」「成否の判断が難しい」の3分類で尋ねており、全体

図 2-1 管理職業務の業務時間配分（設置者別）

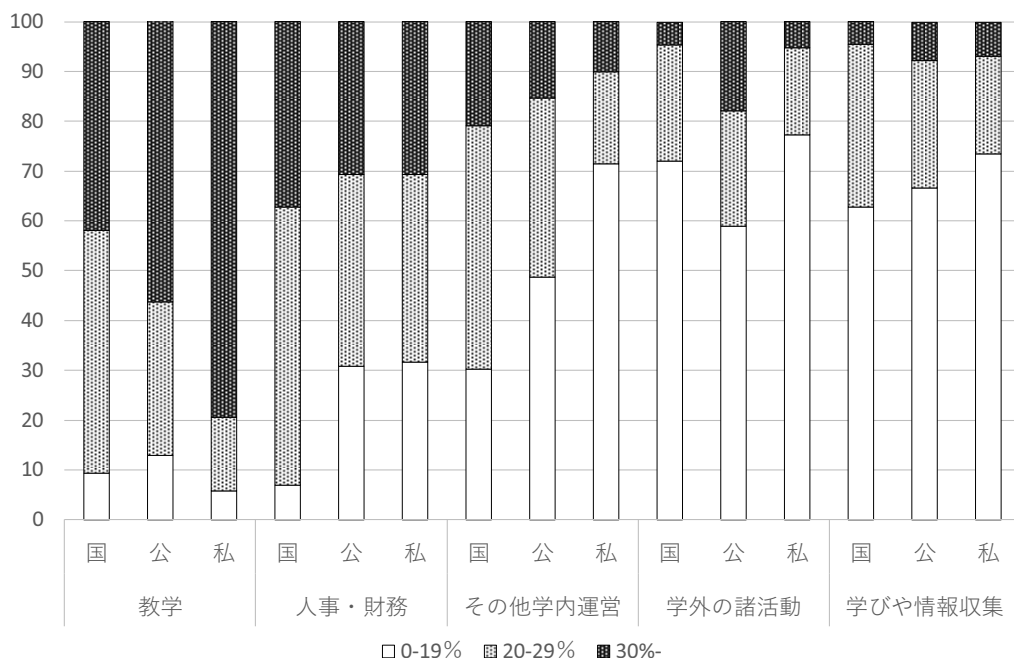


表 2-3 自身の改革業務に対する認識

	(割)								
	設置者			規模			経験年数		
	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	1年目	2-3年目	4年以上
着手できなかった/ できていない	2.48	2.74	2.63	3.03	2.53	2.52	3.14	2.95	2.13 ***
着手できた									
うまいった	4.52	4.16	4.24 *	3.97	4.40	4.34	3.33	3.88	5.02 ***
うまくいかなかった	0.76	1.13	1.22	1.20	1.28	1.04	0.78	1.16	1.31 ***
成否の判断が難しい	2.26	2.00	1.90	1.78	1.82	2.09	2.78	2.00	1.54 ***

注：\*5%、\*\*1%、\*\*\*0.1%で有意

まず全体の傾向でいえば、「着手できなかった／できていない」が3割弱、「着手できた」が7割強という比率である。また「着手できた」もののうち、「うまいった」が4割、「うまくいかなかった」が1割、そして「成否の判断が困難」が2割という分布になっている。設置者別にみると、国立で「うまいった」の割合が高く、「うまくいかなかった」の割合が低い傾向にあり、「成否の判断が難しい」という割合もやや高い。統計的に有意であったのは「うまくいかなかった」に対する認識である。規模については、小規模校で「う

まくいった」の割合が低く、大規模校で「成否の判断が難しい」の割合が高い傾向にあるが、何れも統計的に有意ではない。

これに対して学長の経験年数は何れも統計的に有意であった。まず、経験年数を経るほど「着手できなかった／できていない」割合が低下している。学長就任が初めての場合はもちろん、他大学で学長の経験がある場合も、就任間もない時期は当該大学での学長職に慣れることや状況把握には一定の時間を要するため、すぐに改革に着手することが難しいと考えられる。

また仮に早急な改革に踏み切った場合は、かえって理事会等や構成員から理解が得られなかったり、反発を招いたりしかねない。次に、経験年数を経るほど「うまくいった」という割合が増加している。また「成否の判断が難しい」の割合は経験年数を経るほど低下するが、「うまくいかなかった」という割合も増加している。改革の成果を成功／失敗も含めて客観的に振り返るには、やはり一定の時間を要するということであろう。

調査票では、未着手即ち着手しようとしてできていない改革について、具体例を自由記述で記載してもらい、その理由を尋ねている。自由記述として記載された事項は、人事、組織、教育、戦略・ガバナンス等多岐にわたるが、ここでは全体として見た場合の未着手理由について紹介する（図 2-2、図 2-3）。全体でみた場合に最も理由として挙げられていたのは「教職員に理解してもらえない」である。過半数が「ややあてはまる」「とてもよくあてはまる」と回答している。次いで「教員に過大な負荷をかける」で 4 割程度が選択している。「理事会等に理解してもらえない」は 2 割に満たない程度で、さほど多くはない。

設置者別にみると、「理事会等に理解してもらえない」は私立で、「教職員に理解してもらえない」は公立が多い。また公立の場合、「教員に過大な負荷がかかる」は少ない一方、「職員に過大な負荷がかかる」はむしろ多い。「多大な資金を要する」は私立で若干多めである。規模別にみると、小規模校では「理事会等に理解してもらえない」「多大な資金を要する」を選ぶ割合が、逆に大規模校では「教職員に理解してもらえない」「教員に過大な負荷をかける」を選ぶ割合がそれぞれ高めである。この結果を、設置者や規模が予め改革着手の困難さを招来すると解釈することも可能である。だが実践的な視座に立てば、設置者や規模によって、改革を進める上で説得や調整のポイントが異なり、それを踏まえた改革のやり方が必要であることを示す結果と理解すべきであろう。

なお、改革の行方は組織風土や組織特性にも左右されると考えられる。質問票では「漸進的－急進的」「合意形成に基づく意思決定－責任所在を明確にした意思決定」「肩書・等級に基づく人選－フラットな人選」「手続・手順遵守－臨機応変」「リスク回避－リスク許容」という 5 項目を設け、両者の何れに近いかを尋ねている。表 2-4 は、それぞれ「あてはあまる」と「ある程度あてはまる」を合計した値を示している、なお両者の「どちらでもない」という回答は省略し表中には記載していない。



全体では、5項目のうち「人選の仕方」を除く4項目において上下2つでいうと上の部分（漸進的と急進的の場合は漸進的を指す）に肯定的な割合が高い。いわば保守的あるいは官僚主義的な組織特性を持つ大学がなお多いといえる。ただしその反対、いうならば柔軟で機動的な組織特性を持つと学長が判断している大学も2~3割程度存在する。設置者別にみると、私立の方が「漸進的」「合意形成が前提」「リスク回避」と回答する割合が高めである。規模別の傾向は必ずしも明確でない。敢えていえば規模が大きいほど「合意形成が前提」と回答する割合が高く、また「非階層的でフラットな人選」を選択する割合もやや高い。前者については、大規模校ほど調整が各方面に及ぶということであろう。

図 2-2 改革が未着手の理由（設置者別）

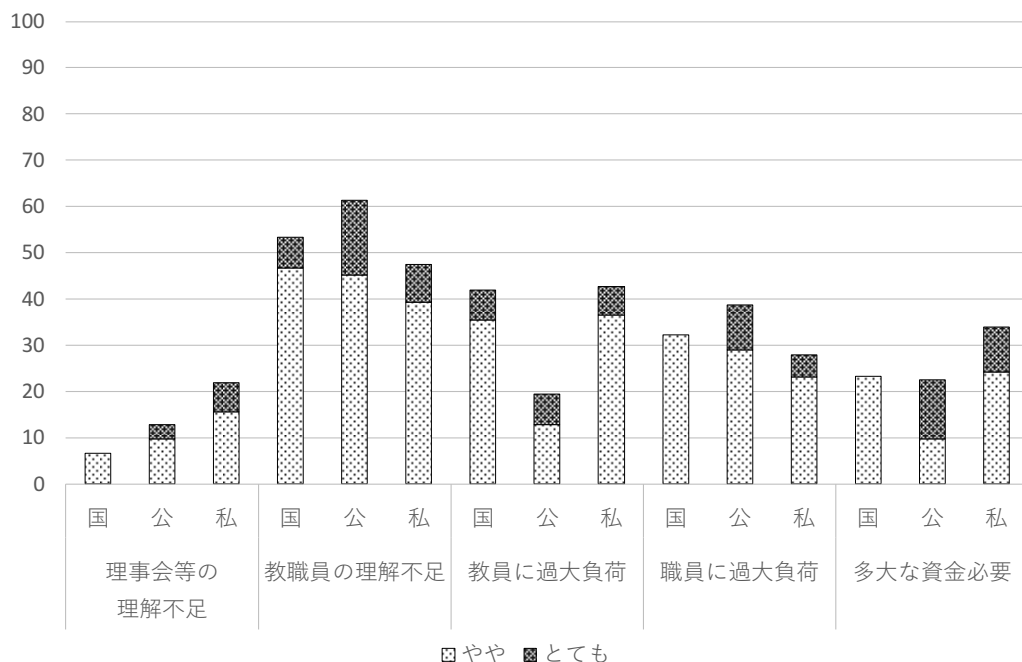


図 2-3 改革が未着手の理由（規模別）

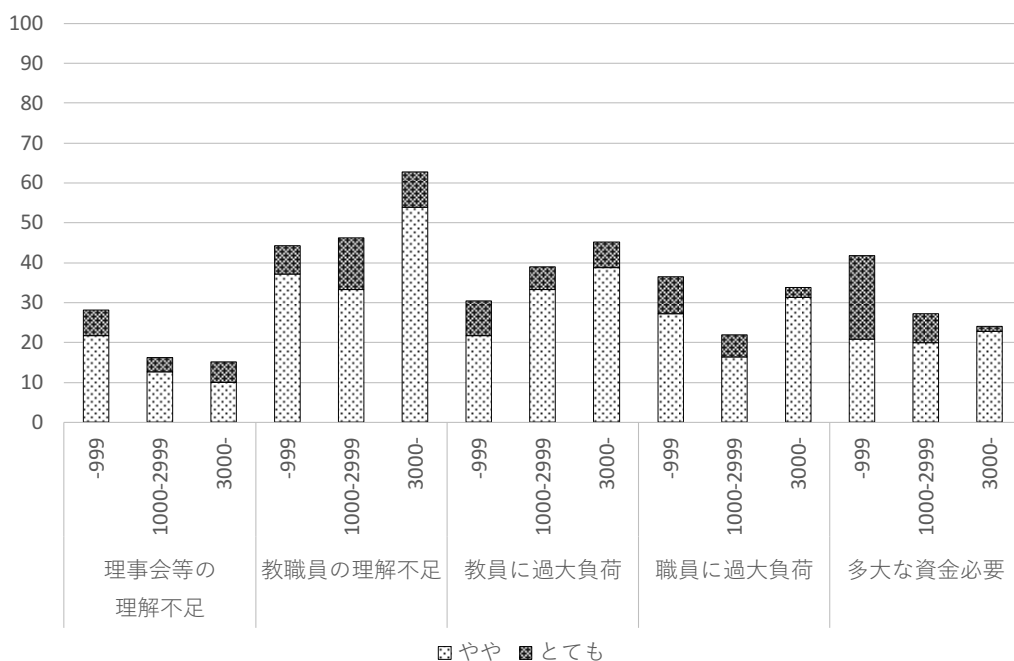


表 2-4 改革を進める上での組織の特徴

	設置者			規模			計
	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	
漸進的か急進的か							
漸進的	27.9	25.7	48.4	48.4	37.3	44.8	41.8
急進的	32.6	33.4	18.6	21.9	24.4	21.9	22.9
意思決定の仕方							
合意形成が前提	30.3	36.9	50.8	47.0	41.6	50.5	45.5
責任の所在が明確	37.2	39.5	30.7	30.3	36.9	28.6	33.0
人選の仕方							
肩書きや等級を重視	20.9	17.9	23.2	25.7	24.4	19.1	22.1
非階層的でフラット	46.6	30.8	34.3	36.4	29.0	41.0	35.6
手続き・手順か臨機応変か							
手続き・手順を遵守	34.9	51.2	50.5	51.5	45.4	51.4	48.1
臨機応変な対応	37.2	35.9	23.1	22.7	26.7	28.6	27.2
リスクへの対応							
回避	46.6	43.6	55.2	50.0	51.2	54.3	52.2
許容	30.3	30.8	17.4	21.2	22.1	21.9	21.4

### 3. 業務に伴うフラストレーションと学内外関係者の課題共有・支援

図 2-4 及び図 2-5 は、学長が何にフラストレーションを感じているかを示したもので、全回答でみた場合に「とてもよくある」と「ややある」の合計値が高い順に並べている。学長のフラストレーションの最大の源泉は財源不足である。またその傾向がより顕著なのは国立である。次いで挙げられたのが内省時間の不足である。業務に追われる一方、業務の質向上にも繋がる時間が十分確保できないということであろう。設問の尋ね方や設定された設問項目数が異なることへの留意は要るものの、アメリカの American Council on Education (ACE) が行っている American College President Study (2017)<sup>1)</sup>でも、フラストレーションの 1 位と 2 位は財源不足と忙しく時間がとれないことで、日米で共通した結果が得られている。

国や自治体の政策への対応もフラストレーションを高める要因で、国公立や大規模校でその傾向が強い。旧執行部からの引き継ぎ課題も学長の悩みの種となっている。とりわけ負の遺産がある場合、悩みはより深刻となるであろう。学内外からの要求への対応に関して小規模校で値が高いのは、執行部の規模等も背景にあるのかもしれない。また公立の値の低さは、自治体業務との関係が影響しているのかもしれない。教員の反対・抵抗に対するフラストレーションは国公立とりわけ公立で高く、また大規模校で高い傾向にある。理事会・経営協議会との関係は私立で、地域・産業界からの要請は国公立で高くなっている。

学長のフラストレーションに対しては、大学の構成員やステークホルダーの理解、支援も影響すると考えられる。まず大学が抱える課題に対する人や組織の理解度からみていく(図 2-6, 図 2-7)<sup>2)</sup>。当然ともいえるが理事長や理事、副学長という執行部層の理解度は高い。ただし学長と理事長が異なる(兼務していない)場合、特に公立では理解が得られていないと考える学長も少なくない。なお経営上の課題と教学上の課題とは重複する面もあるが常にそうとも限らない。今回の設問では課題を特定して聞けておらず、理解が得られない理由にまで立ち入った解釈は行えていない。また理事の理解度は、国立、公立、私立の順に低下する一方、規模が大きくなるほど高まる。理事長や理事、副学長に比べて理解度は若干低下するものの、学部・研究科長の理解度も 8 割台と高い。

これに対して、教員層の理解度は減少する。裏を返せば、教員からみた課題と学長が考える課題とが必ずしも一致していない。また国立より公立、公立より私立で教員の課題に対する理解度は高いと考えられている。逆に規模が大きくなれば、様々な部局が存在することもあり、教員の理解度も低下する。職員層の理解度は、執行部層と比べればやや低めで、学長から見ると 7 割前後という見立てである。中でも公立で低い傾向にあるのは、大学独自の職員採用も少しずつ浸透はしてきているが、まだ十分とはいえ自治体職員の派遣という実態が背景にあると考えられる。

図 2-4 フラストレーションの認識の対象（設置者別）

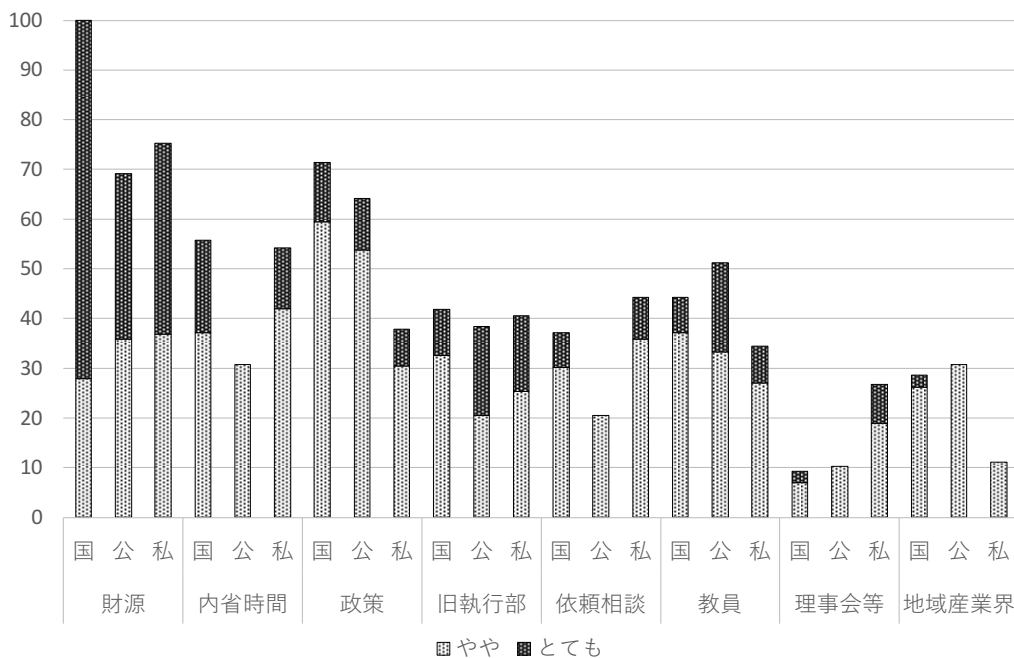
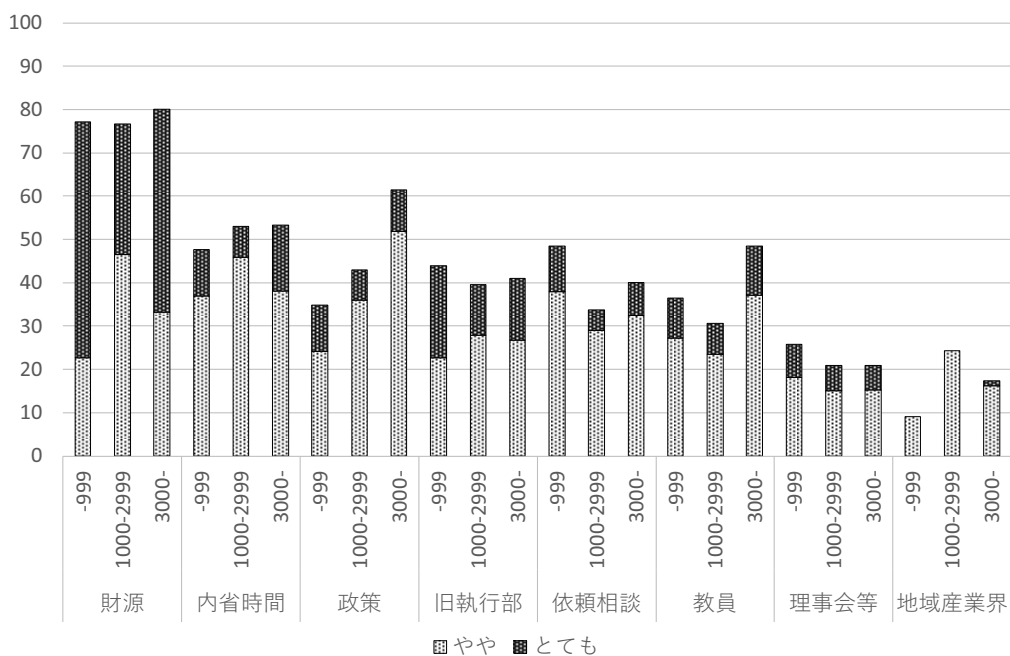


図 2-5 フラストレーションの認識の対象（規模別）



一方、個別大学が抱える課題に対する国や自治体の理解は十分とは考えられていない。行政部門の大学理解は、セクターレベルや大学制度全体に対するものが基本となり、個別大学の文脈までは考慮が行き届きにくいのが現状であろう。その中であって、私立よりは公立、公立よりは国立で行政の理解度の認識は高い傾向にある。同窓会との関係の強化に努めている大学も少なくないが、卒業生の理解度は3割前後という認識にとどまり、特に公立大学で低くなっている。行政や卒業生に比べると地域・産業界の理解度は高いと判断されており、中でも国立では理解があると考える学長が多い。なお American College President Study (前掲) の設問では、最も理解がないと思う対象を上位3つまで挙げることを求めているが、学内者では教員(今回の調査では尋ねていないが学生が最も選択されている)、学外者では行政(州議会議員)が非理解者の上位となっている。

図 2-6 大学の抱える課題に対する人や組織の理解度 (設置者別)

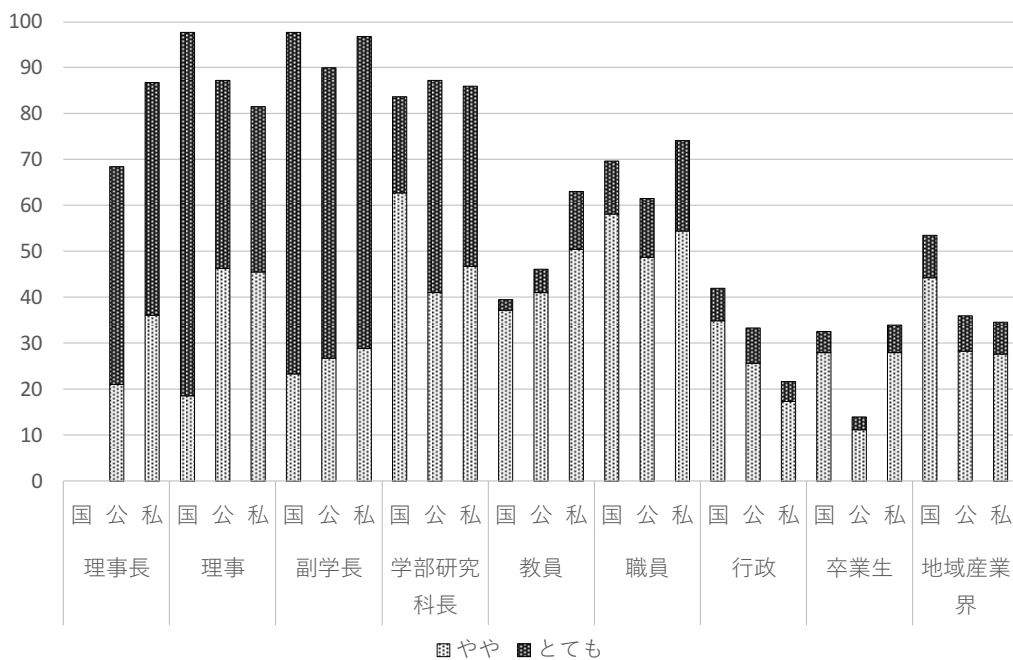


図 2-7 大学の抱える課題に対する人や組織の理解度（規模別）

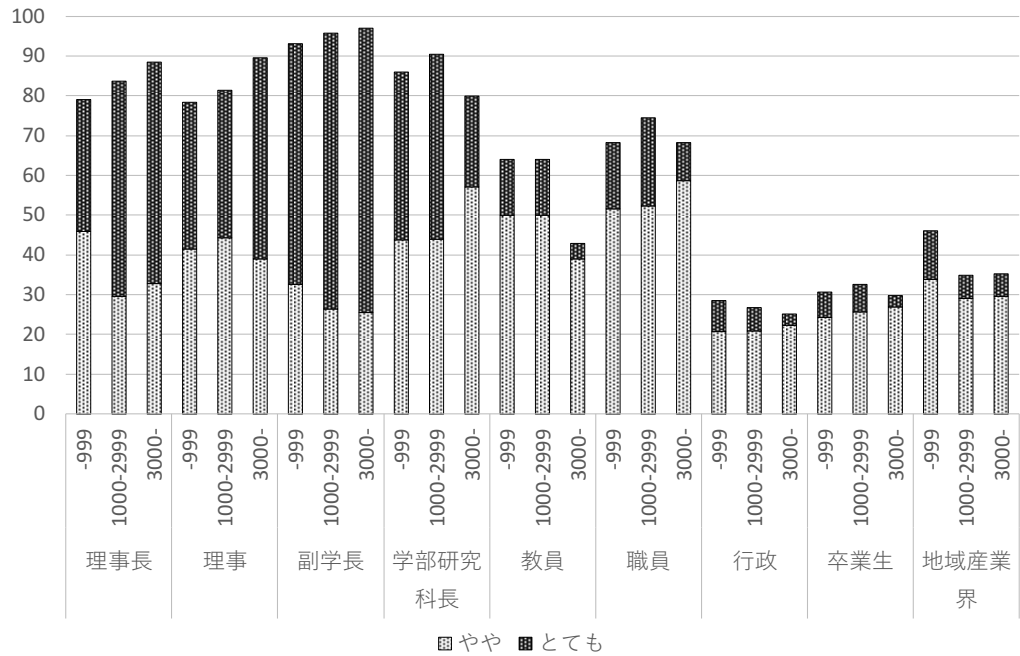


図 2-8 自大学の理念・使命の遂行に対する人や組織の支援度（設置者別）

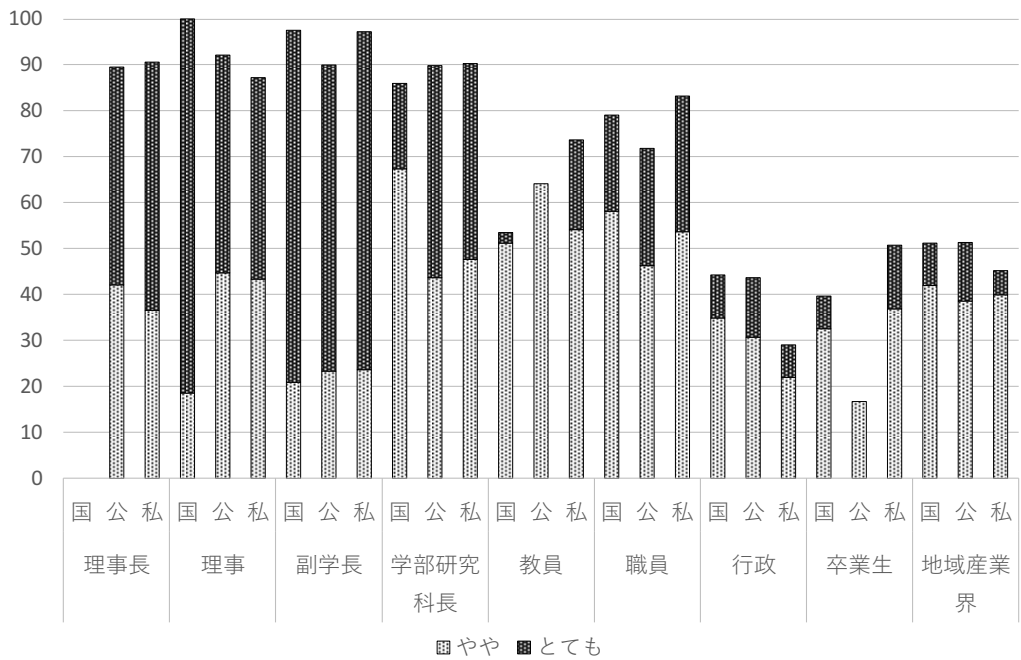


図 2-9 自大学の理念・使命の遂行に対する人や組織の支援度（規模別）

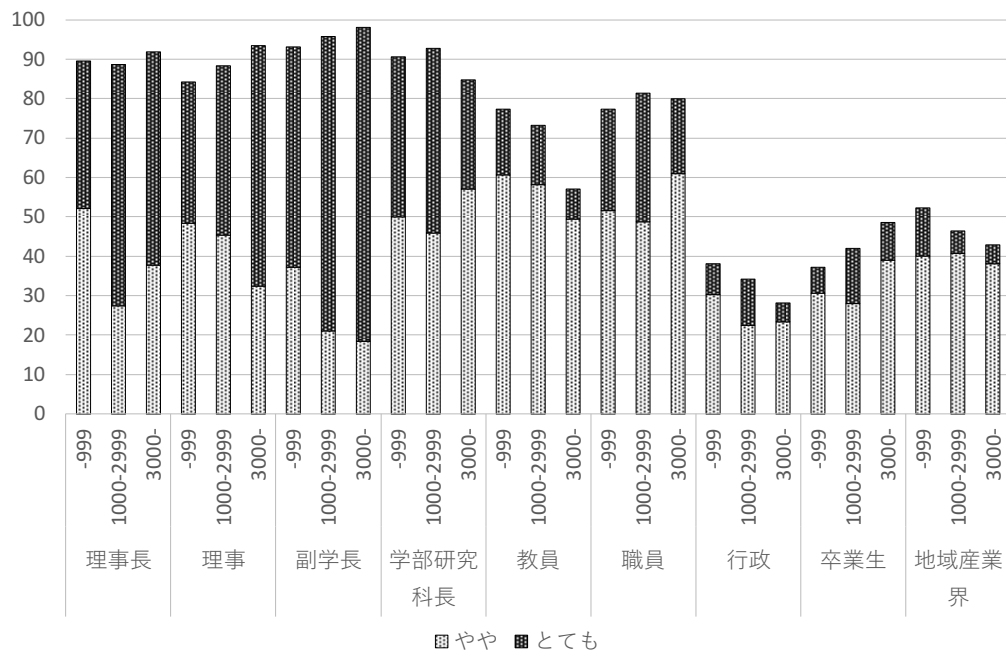
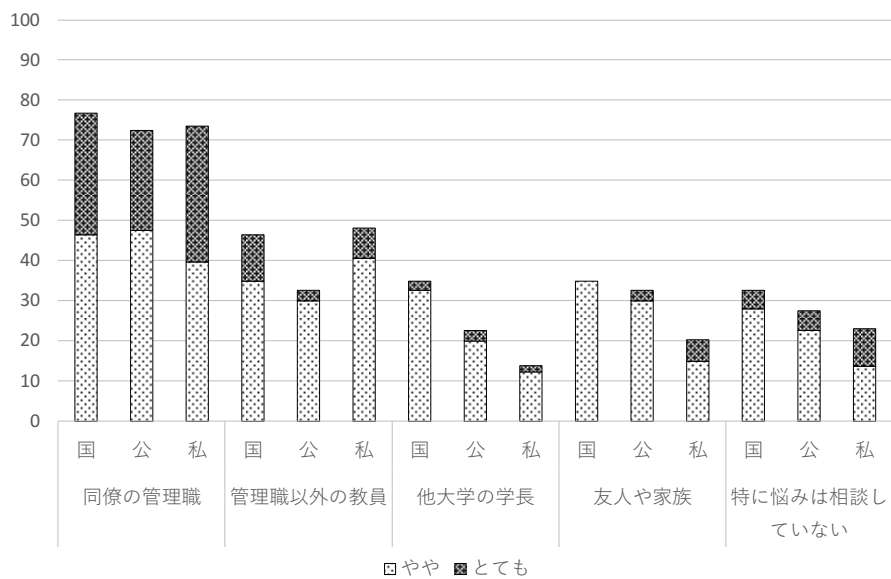


図 2-10 学長の不満や悩みの打ち明け・相談先（設置者別）





続いて、自大学の理念・使命を果たす上で構成員やステークホルダーの支援に対する学長の認識である（図 2-8, 図 2-9）。理事長や理事、副学長という執行部層が支援的と考える割合の高さは、理解度に対する回答と同様で、設置者と規模の影響も類似の結果が得られた。教員の支援が低いことや職員の支援が執行部層の支援よりも低めであること、教員の支援に関する設置者と規模による特徴も、理解度と同様の傾向が確認される。ステークホルダーの支援は全般的に十分でないと考えている点、地域・産業界、行政、卒業生の順に支援認識が低下する点も、理解度と同様である。行政の支援が私立で低い点、卒業生の支援が公立で低い点、地域・産業界の支援が国立（支援については公立も）で高い点も、理解度に対する認識と重なる。American College President Study（前掲）の設問では、最も支援的と思う対象を上位 3 つまで挙げることを求めているが、経営層や経営部門に比べて学部長・研究科長を支援的であるという上位に選択する割合が低い点は同様である。

以上で見てきたように、学長業務は学内外のステークホルダーに対するフラストレーションと隣り合わせであり、ステークホルダーによって課題認識の理解度が一致しないことも少なくない。それでも改革を含めて業務を遂行していく必要があり、そのためには学長自身の息抜きというかガス抜きも必要となる。そこで最後に、業務上の不満や悩みがあった際に、それを誰に打ち明けたり相談したりしているかをみておく（図 2-10）。

全体ではまず、「誰にも相談しない」ことが「ややある」「よくある」学長が 4 人に 1 人である。「社長は孤独」ならぬ「学長は孤独」といわれることもよくあるが、その一端が垣間見られる結果である。またその傾向は国立でやや強い。他方で、最もよく相談したりする相手は同僚の管理職であり 4 人に 3 人が「ややある」「とてもよくある」を回答している。先にみた、自大学の課題認識や支援認識に関して管理職層とは大きく齟齬がなかった点と符号する結果である。設置者間の相違もほとんどない。次いで打ち明け・相談先に選ばれたのが管理職以外の教職員である。管理職層は二人三脚で改革を遂行する仲間であるからこそ、直接的にはいいにくいこともあるのかもしれない。設置者別では公立でその傾向が弱い。

これらに続くのが友人や家族（24%）、そして他大学の学長（18%）である。友人や家族に相談するのは私立で低め、他大学の学長に相談するのは国立で高めである。相談したからといって何らかの解決策に繋がるとは限らないが、大学という業界を離れて話ができる場所もある程度必要だということであろう。また今に限ったことではないが、設置者別あるいはそれを超えて学長が集まるセミナー等も各所で開催されている。学内関係者に比べれば相談先としては限定的かもしれないが、学内的には話しにくい案件もあるはずで、また学長ならではの不満や悩みもあるはずで、他大学の学長とのネットワーク形成も一つの重要な要素といってよい。

なお明確な差がほとんど認められなかったため、規模別の図は提示していないが、規模についてある一定の傾向が認められたのは、友人や家族への相談である。この点に関して



は、規模が大きい大学の学長ほど、友人や家族に相談する傾向にあった。規模が大きくなるほど多様な相手との交渉や説得といった業務も増えるため、畑の違う場を求めている可能性もあるが、それは一つの推測に過ぎず、明確な理由をみつけることは難しい。恐らく、学長の悩みとその解消をテーマにただけでも、1本の論文が書けると思われる。

#### 4. ケース教材への示唆—まとめに代えて—

第3章で取り上げるケース教材は、予めこちらから論点・観点を提示・指定した上で学長の改革業務に関わる話を聞いたわけではない。また取り上げることができたケース数も十分とはいえない。そのため、プレ調査として行った『全国学長調査』から得られる示唆を全てカバーするとは限らない。この点を予め断った上で、第3章のケースを読む際にも参考となり得る、学長が改革を進めていく上で重要と思われる調査結果について、5点ほど紹介しておきたい。

1点目は、学長の改革に対する認識が多様なことである。特に印象的だったのは従来、改革は成功か失敗で語られがちで、しかも調査研究や協力の取り付けの容易さから、成功経験が取り上げられることが多いし、「うまくいった」と自己評価する回答も確かに多かったものの、失敗したあるいは成否の判断が難しいと考えているものが少なからずあることや、着手したいができていないものも一定程度存在することが明らかになった点である。この事実は、ケースを選定する場合も、どの話題・事例を取り上げるかで、ケースから学べること自体が変わってくることを意味する。成功事例から学べることも確かに多いが、そうでない事例の全てが成功事例の裏返しとも限らないし、失敗等の事例からしか学べないものもあるかもしれない。学長の大学改革を理解するには、多様なアプローチが必要である。

2点目は、設置者間が典型だが、改革の重点も左右することとなる課題の認識が大学によって異なることである。学長の管理職業務の時間配分からは、私立の学長は教学に費やす時間配分が多く、国立の学長は教学や人事・財務以外の研究等も含む業務に費やす時間配分が多かった。また詳細は迎れていないが、公立では学外の諸活動が多い傾向にあり、これには自治体との関係が含まれると想定される。当たり前だが、大学によって抱える課題はまちまちで、改革の重点事項は異なる。そして選ばれた改革の事項によって、その進め方や調整の仕方も変わってくる。改革を左右する事項は、改革の種類に関係なく共通なもの、一般化できるものもあるかもしれないが、改革の種類や文脈に左右されるものも少なからずあるはずである。そうした点を丁寧に見極めていくことが大切である。

3点目は、学長の属性とりわけ経験年数が改革の認識に及ぼす影響が大きいことである。学長就任後の年数が浅い場合は、まだやりたい改革に着手できていない可能性が高いし、仮に着手できていたとしても成果の判断が難しいと想定される。逆に就任後の年数が長い

場合は、改革のプロセスや結果も含めて、より俯瞰的に振り返ることが可能である。関連して経験年数は、意図的あるいは無意図的なものも含めて学長としての学習期間でもある。学長業務に占める割合は決して高くないが、学びや情報収集にも一定の時間を割いていた。また日本の学長に限らず米国の学長も同様に、内省する時間の少なさを課題視していた。その意味で、改革に何らかの影響を及ぼすと考えられる、学長の学習に対する取り組みや、様々な経験を通して得た学びに着目するには意義がある。

4 点目は、学長の選考の仕組みとも関わる理事会との関係である。今回、理事会との関係はそこまで大きな課題とはなっていなかった。このことは2つを意味する。まず、理事会との関係に課題が少ないとすれば、逆に教員等との関係が改革の状況を大きく左右する。次に、仮に教員等と良好な関係性が構築できていたとしても、少数のケースかもしれないが理事会との関係に課題があれば、思うような改革は行えない可能性が高い。また学長のフラストレーションの第一は財源の乏しさであった。私立や小規模校を中心に、資金問題が改革に着手できない理由に挙げられていたが、例えば構成員の給与や教員研究費等、あるいは担当する科目数といった事項は、教職員のモチベーションと関わり改革の行く末を左右する一方、大学の財務の圧迫とも関係する。特に財務については、理事会との関係性は避けて通れないと考えられるが、人事についても理事会が権限を握る場合は、その関係如何が改革を左右しかねない。

5 点目は、改革に対する組織の風土や特性である。必ずしも改革に焦点があるわけではないが、先行研究の多くが大学のマネジメントや経営状況の良否に関して、組織の風土や特性が影響することを指摘してきた。調査結果からは、あくまで学長の主観的認識に基づく自大学の改革に対する組織風土や特性に留まるが、保守的・官僚主義的な大学、柔軟・機動的な大学、その中間の大学と、その何れかに偏るというよりは様々な分布が確認できた。柔軟・機動的な組織は、改革に対してスピード感を持ってかつ積極的に関わられる可能性が高い。だが改革に対する着手のしやすさが、改革の結果まで左右するとは限らない。改革認識の多様性という点に引きつけていえば、組織風土や特性が改革のどこまで影響し、かつどこからは影響が不明瞭となるのか、見極める必要がある。そうすることで、組織風土や特性の重要性の再確認と同時に、過大評価もまた避けられるはずである。

## 【注】

- 1) American College President Study は American Council on Education が 1986 年からほぼ 5 年おきに実施している、包括的な全米学長調査である。
- 2) 理事長について国立では制度上もそうだが、該当サンプルが少なく、掲載していない。

## 【参考文献】

- 高橋裕子・河野銀子編著（2022）『女性学長はどうすれば増えるかー国内外の現状分析と女性学長からのメッセージ』東信堂.
- American Council on Education（2017）*American College President Study 2017*.

### 第3章 学長の改革業務－12のケースから－

第2章で扱った「大学改革に関する全国学長調査」では、大学改革のケース教材作成に向けヒアリングへの協力可能性を尋ねている。このうち協力可と回答があった学長のうち、設置者のバランスも考慮しながら改革業務についてのヒアリング調査を依頼した。依頼時点における学内事情から、残念ながら応じていただくことが難しくなったケースや、応じていただいたものの、ケース教材としての公表時期を学長職退任後とすることで訪問できた場合もあり、調査できた全てのケースを掲載しているわけではないが、以下で12のケースを紹介する。ケース教材の策定概要は以下の通りである。

ケース教材策定に向けた訪問調査のうち、掲載したのは2022年8月から2023年11月にかけて実施したものである。インタビューは概ね1時間～2時間かけて行い、音声を録音して文字起こしをし、こちらで大学名等を匿名化し体裁を整えた後、対応いただいた学長に内容の確認および必要に応じた加筆修正の依頼を行った。読み物としての手軽さの担保と、ケース毎の分量のバラツキを抑えるため、何れのケースも概ね文字数は4,000字を目安とした。一般的なケース教材に比べると分量は少なめといえるかもしれない。また読みやすさのため、パラグラフごとに1行スペースを空けている。

対応いただいた学長が当該大学で手がけた改革は多種多様である。よって改革の結果認識もまた多様であり得る。「大学改革に関する全国学長調査」は、学長の改革に対する認識の多様性の一端を明らかにする目的で実施したものである。端的に言えば、成功と失敗の二元論に収まりきらない認識があるはずで、記述的な紹介に留まり十分とはいえないものの、その一旦は既に第2章で明らかにしてきた。そこで今回の教材策定にあたっては、比較的話していただきやすい、うまくいった改革事例ではなく、むしろ改革に苦勞した、あるいはしている事例を中心に取り上げていただき、話を伺うこととした。

匿名性の担保のため、大学や学長個人に関わる情報については、詳細に触れることができていない。また1ケースの分量を4,000字程度と枠をはめたことで、ケースをより深く考えるための情報についても、十分開示できていない面もある。こうした点は課題であり、本書の最後で改めて触れることとする。なお一部、訪問の際に急遽学長の都合がつかなくなったため、学長から理事・副学長に対応依頼があり、当該者を対象としたケースがある。



## ケース 1

### 学部改組の断念

#### ーエビデンス・ベースト・ポリシー・メイキングの難しさー

Z 大学は学生数が 1,000 人強の人文・社会系の私立単科大学である。地元からの進学者が圧倒的に多く、定員充足率は長らく 1 倍以上を確保できている。収支バランスの判断指標とされる経常収支差額比率もプラスを維持している。しかし、若年人口の減少が決定的な中で、A 学長はこのまま 1 学部を維持したままでは将来的にじり貧になるのではないか、という強い危機感を抱いていた。また、外部資金への応募や獲得を始め、教育改革にここ 10 年来力を注いでおり、それが学生募集にも功を奏し、安定的な経営にも寄与してきた。しかしながら、教育の質をさらに高め充実させていくには、現在のヒト・モノ・カネで必ずしも十分というわけではなく、それらを増やしていくには、財政的基盤を今まで以上に充実させる必要があるという認識も持っていた。こうした A 学長の危機感や安定期だからこその攻めの姿勢が、新学部設置構想の背景にはあった。

実は新学部の設置構想自体は、A 学長の前任の B 学長の時から始まっていた。B 学長は、収入の 9 割を納付金が占める中で、これまでは  $\alpha$  学部という一つの枠で定員増も行ってきたが、このまま定員を増やすには限界があると考えていた。そのため新たな学部の設置が必要ではないか、またその際には既存の人文・社会系の中で Z 大学にない分野を考えるとより、従来にない他の分野を開拓し、Z 大学には来なかった高校生を取り込まなければ、定員を増やすことが難しいではないか、と判断していた。具体的に B 学長の構想にあった新しい分野とは、工学部とか情報学部といった理工系の分野だった。この B 学長の意向が、その後の検討委員会での議論を少なからず左右することとなる。

一般的に学部改組というのは、どの大学にも起こり得るテーマであり、しかも学部から発議されるというよりも、執行部から立ち上げることの多い案件である。Z 大学でも A 学長から新学部構想の諮問が出され、副学長をトップとする検討委員会が立ち上がった。なお検討委員会を立ち上げる際、以下の 2 点はメンバーの共通認識となっていた。1 つ目は、「何か改革を構想するには、ある程度順調な時でないとう有効な手立ては打てない」という認識、2 つ目は「順調に学部運営ができていの中で、教育環境をより拡充していくには収入面も含めた拡充が必要で、それには 1 学部体制では限界がある」という認識である。こうした共通認識の下で A 学長は、新学部を作るなり学部を分割するなりといった検討をすべく、学部改組に向けた検討委員会に諮問を行った。

Z 大学では、大学レベルの改革を行う場合、学長からの諮問によって検討委員会が設置され、検討委員会には学長も出席することとなっている。その一方で、今回の学部改組の案件もそうだが、諮問内容には1つの特徴がある。それは、「改組についての検討」が諮問の内容であって、「改組が前提でそれをどのように行うかの検討」が諮問の内容ではない点である。意思決定とも関連する重要な検討作業を教職員に委ねているのは、改革の実質を担うのは彼らであって、トップダウンのみでは改革の意思決定まではできても、改革の実質化までは担保できないとの思いからである。そのため、B 学長の在任中に出ていた分野の方向性であるとか、新学部等の規模であるとかの具体的な提案はせず、よいアイデアがあれば採用するという立場で、フリーハンドないしゼロベースでの検討を依頼して議論は始まった。

なお、この度の学部改組をめぐる議論には、無視できない別の法人の案件も絡んでいた。法人は、学部改組の議論が始まった時期にちょうど周年事業を執り行うという節目の年を迎えていた。その周年事業の目玉の1つが、校舎建設の話であった。法人は学部改組の案件があるという話を聴き、学部改組と校舎建設を同時に実施できれば、よりインパクトがあるという判断をしたのである。そのため新校舎建設の着手作業は、学部改組の結論が出るまで法人に待ってもらうこととなった。逆にいえば、新校舎建築という目的がある以上、必要以上に学部改組の議論を長引かせることは難しい状況にあった。

検討委員会の立ち上げ時にメンバーに2点の認識が共有されていたことは先に述べたが、そのため検討委員会が始まると、改組をすべきかすべきでないかという議論の方向性ではなく、前向きな検討が行われていく。繰り返しになるが、大学を現在よりさらによくしていく、強くしていくための改組の議論ということは共通認識であったため、改組するのであればどんな学部や学科がいいのか、といった方向で議論は進んだ。例えば、新たに学部を作るという大きな枠組みの提案もあれば、現在の1学部のままで学科に分割をするという方法の提案や、もっと緩やかに現行のコース制に定員を割り振り専攻にした方が受験生にはわかりやすくなるのではという提案もあった。こうした提案を受けて、組織自体の枠組みのパターンをいくつか考え、各パターンのメリットとデメリットについて検討がなされた。

一方どういう分野の学部等にしていくかについては、B 学長には理系学部の設置が念頭にあったということもあり、さすがに工学部設置等は初期投資も大きく難しいかもしれないが、情報や環境という分野を考えてみようということで検討がなされた。しかしながら、単科の人文・社会系大学というZ 大学の特徴とも切り離せない事情として、話し合いを行うメンバーがほとんど文系出身の人間であった。それは教員だけでなく職員も含めて該当



し、理系分野に関するアイデアは出るものの、一步踏み込んだ想像や具体の議論がなかなかできず、そのため検討委員会での分野の構想は難航することとなる。

もちろん、理系も含め新たな分野の学部設置のノウハウがないのであれば、他大学に視察に行くとか、識者に来てもらって話を聴くとか、そういうやり方もあったかもしれない。だが検討委員会では、そうした外部からの知識を入れて議論するという選択は行われなかった。他の大学を見ているとβ学部が集まっているみたいだとか、高校の先生に聞いたらこういう分野が県内にはないと言っていたとか、検討委員会でも詳細が議論されなかったわけではない。しかし新学部設置には当然リスクも伴う。本当に学生が集まるのか、というリスクである。その方向で絶対大丈夫なのか？と問われると、誰も確信が持てない状況であり、各アイデアに対してデメリットの議論が出てきた際に、それを上回るメリットの話を説得的に提示することは最後までできなかった。

改組をするかしないかが諮問であったこともあり、検討委員会ではいくつかの課題を抱えながらも2年近くをかけて丁寧な議論が行われた。しかしながら、この構想であればうまくいく、あるいはうまくいきそうという決定打は得られないままだった。並行して周年事業のタイムリミットも迫っており、理事長からはそろそろ結論を出して欲しいとお願いもされていた。検討委員会のメンバーでもあったA学長は、理事会にも既にかなり待ってもらっているという想いがあり、最終的に改組実施の話は打ち切られることとなる。検討委員会の最終答申は、学部改組は行わないという結論であった。

もちろんA学長は、答申に対してそれでも改組すべきだ、と敢えて言うことは可能であった。だが「もうちょっと検討すべきだ」とはならず「そうだよね」という自己判断を下したのである。なぜならば検討委員会もそうであったが、A学長自身も、学部改組の案件に対して、ポリシーメイキングをする際の決定的な根拠とか、確信に至る何かというものを持つことができなかったからである。1学部のままで行くことの将来に対する強い危機感には確かであった。検討会のメンバーにもそれは共有されていた。しかしながら、何としても改組をすべきだという強いアンテナを立て、メンバーを説得するところまではできなかったのである。

A学長は新学部設置改革が未着手に終わったことを後から振り返って、「結局将来予測ができる人がいなかったし、そのエビデンスを集めることもできなかった。そのノウハウや知見が学内には残念ながらなかった。そういう場合、他大学ではどうやって意思決定をしているのか知りたい」と述懐している。もちろん、新学部を設置したからといって、それがうまくいったとは限らない。他方で結果的に設置しなかったのだから、それが賢明な



選択であったかも検証することはできない。

その上でA学長には、今回の改革が未着手に終わった案件に対しては心残りもあるという。具体的には、何か新しいことにチャレンジをする際、決断を躊躇する文化を温存してしまったのではないか、という後悔にも似た感覚である。その理由は、今回の新学部設置構想に関する判断の決め手にある。つまり「積極的にやるべきでない」という結論に至ったからではなく、「よく分からず判断できないからやめた」となった点にある。「何をやるにしても、結局やらないほうが安全では、という感覚になってしまう」ことへの危惧である。

A学長は、日頃から政策動向はもちろん他大学の動向についても絶えず情報収集を行っている。その過程で「様々な大学を見てきたが、うまくいってない所ほど『動かない』という決断を早々にやっている」という印象を抱いていた。また自大学のあり方として「様々なことに着手するだけ着手して『ああ、駄目だった。でも、やったことでそれがわかった』を許容する組織文化こそ重要で、それを作っていかねば駄目ではないか」と考えている。その点からすると、今回の学部改組をめぐる改革は、エビデンス・ベースト・ポリシー・メイキングの難しさと同時に、組織が守りに入ってしまったことへの反省も残る案件であった。

## ケース2

### 研究重視の制度設計とブレないその運用 ー持続可能なマインドセットの模索ー

F 大学は学生数が 1 学年、1,000 人未満の自然科学系の国立大学である。B 学長は長らく F 大学の学長を務めてきた。学長職にはもちろん任期があるが、例え学長に就任する前に副学長等を歴任していても、就任後数年間は手探り感もあり、あつという間に過ぎたという。最初からフルスロットルで走り続ける学長もいるかもしれないが、実質的かつ本格的に大学改革を行い、それを根付かせるには、一定程度の年数が必要だと感じている。そして、これまで学長として諸改革を行ってきたが、学長職に就く前からとても気になっていたことがあった。それは教員のマインドである。ここでいう教員のマインドとは、改革に対する態度とか対応という以前に、F 大学はどこに向かって進めばよいのか、という組織の風土や空気とも関わる、より根幹的なものである。

それは、B 学長自身も役職に就く前から長年悩んでいたことでもあった。具体的にいうと、F 大学は教育大学なのか研究大学なのか、という点である。確かに従来から自然科学系の教育をしっかりとやってきたという自負はある。ただそのこと、つまり学生を育てることが F 大学のメインであって、研究は二の次でいいというような雰囲気や空気も確かにあった。また歴代執行部も、「F 大学はどこを目指す大学だ」というメッセージを明確に指し示してきたとは必ずしもいえない。役職者の中からも「F 大学は教育大学だ」という発言が出るのを自身も見聞きし、これは学長を自分がやるしかない、といった気持ちも芽生えていたのかもしれない。教員のマインドを変えていかなければならない。その想いは学長就任後、国立大学協会（国大協）等の会議の場を経験することでより強くなっていった。

F 大学が存在感を出していくには、研究面をよりしっかりやらなければならない。もちろん教育もこれまで通り重要だが、研究において私立大学との差別化も明確に図らなければならない。F 大学も昨今の他大学の動きと同様に、教育組織と教員組織を分けるいわゆる教教分離を導入している。両者は重なる部分も少なくないのだが、大学院の教育をベースに研究組織の枠組みを作っている。このいってみれば分野ごとの研究組織に対する評価に、論文の質とか外部資金の獲得状況を組み込み、予算も軽重をつける制度設計をした。とりわけ重視したのが論文の質で、質の高いジャーナルへの掲載を評価する方向に重点をシフトした。この点は比較的うまくいったという。

もちろん当初は、反発がなかったわけではない。一つは分野特性である。例えば M 系とか N 系は、日本語論文で学会が評価する傾向もあったからである。だがそういう分野の教員も、英語で書かなければならない、という感じになってきた。というのも、こうした研究評価が人事いわゆる昇任人事における基準ともなっていたからである。教員採用は以前から原則公募で実践してきていたが、B 学長就任後、昇任人事も採用人事の基準よりも少し高めに設定する仕組みを導入した。基準を高めにする事で、昇任できない案件も発生することとなり、今のままの業績ではまずい、という空気感が醸成・共有されるようになってきた。評価の仕組みと人事を明確に結びつけその基準にブレがないよう明確化し、構成員にきちんと予告して導入し、運用もしてきたので着実に浸透してきているという。

ただ人事案件には内部人事と外部人事とがある。前者は昇任人事、後者は新規採用人事である。後者は前者よりも苦戦しているという。なかなか優秀な人が採れないし、応募数自体も必ずしも多くない。女性限定公募等もやってきた。だが当初は機能していた面もあるが、類似の公募はどの大学もやり始める。当然状況は、初期の頃と同じとはいえなくなる。また例えば S 系は今や全国的に人材の引き合いが強い分野である。公募しても望んだ候補者がおらず、人事が流れるケースも生じている。だから本気でいい人を採ろうとすると、いわゆる純粹の公募だけをしていればうまくいくというものではない。学内でも新規採用が比較的うまくいっているところがある。そこは手間暇かけた人事を行っているという。

手間暇かけた人事とはどういうものか。例えば、どんな人がいるか下調べをしたり、公募を出すよう声掛けしたり、そういった汗を人事委員会等がかいている場合、相対的にはうまくいっている。そうした採る努力、集める努力をすること、それをしないのは当該委員会や分野の構成員の責任、というメッセージも出すようにしている。また助教採用者にはメンターを複数つけている。そしてメンター制度の実質化にも力を入れてきた。助教の場合、再任後はパーマネントになる。その間に業績をきちんと貯めることが必要で、例えばその進捗が思わしくなければ、「本人がやらなかったからダメ」で済まらず、メンターの職務・責務も問われるようにしている。随分と前は、本人の責任ということも許される雰囲気になかったわけではないが、現在はそれを一掃している。

皆で手間暇かけて採用する、採用後は採ったらお仕舞い、ではなく皆で手間暇かけて育成もする。これを恙なく行うには、個々の教員や細分化された領域の教員集団に任せていただいただけではうまくいかない。そこで重要となるのが組織の長の人選である。そのため B 学長は、学内の教育研究組織を改組した際に、学長が学科長を指名する制度を導入した。なお学科長の下にはいわゆる教育コースごとのコース長がいるが、そこは部局が選び、その

プールの中からこれという人を学長が学科長に選ぶ。また大学院には専攻長がいる。これも部局が選出したコース長から学長が指名するようにしている（なお、研究組織の長は部局から直接選出）。このことによって、以前と比べれば学内運営が随分とスムーズにいくようになった。昔の学長に比べれば、その点はやりやすくなっていると感じている。

ただ上記の制度を導入しても、執行部の意向がうまく伝わらないこともあるという。それは部局長レベルでも起こり得る。否、伝わってはいないわけではないが、いざ実践しようとする構成員の意向もあるため、部局長はどうしても板挟みになりやすい。また小規模大学のため、一部の教員が研究で頑張れば、ランキング等にも反映される。そうした教員には他の業務を軽減し、研究を思い切りやれる環境も用意したい。しかしどうしても結果的に足を引っ張るような人も出てくる。それは比較的執行部に近い人でも起こり得る。そこに会社の社長と異なり、教員上がりの学長としての限界も感じるという。多くの教員を一定方向に水路づける、即ち価値観の共有はとても難しい。大鉈を振るって改革を一気に進めることも可能性としてゼロではない。だがそれをやると、短期で学長職を追われることにもなりかねない。

研究力の強化。その方向にブレはもちろんだが、教員の割ける時間には限りがあるのもまた事実である。研究力強化の取り組みに付随するいくつかの歪みや懸念が全くないかといえば、それは違う。例えば教育面で、大学院段階よりは学部段階が該当する。研究力の強化が学部段階の教育に何らかの負の影響を及ぼしているという、確たる証拠があるわけではない。しかし留年率等で気になることもある。全体の留年率は大きく変わってはいない。ただ元々留年率が高かった学科は頑張ってもその低下傾向もみられる一方、元々留年率が低かった学科でむしろ留年率が上昇する傾向にある。「研究も教育も両方できて一人前の大学教員、そして教育は前提」という想いが B 学長にはある。研究力の向上が教育力とどのような関係に本当にあるのか、検証が必要と考えている。

なお、F 大学は他大学における導入状況も参照しつつ、かなりしっかりした年俸制も導入している。助教のトップよりは准教授の一番下の、また准教授のトップよりは教授の一番下の方が基本給も高く設定している。そして、若くても優秀なら教授採用もできるようにした。実際に教授になった若い教員もいる。他方、研究力の強化でいえば外部資金の面で悩みもある。例えば科学研究費。採択数自体は悪くない。でも基盤 C 等が多く、基盤 B 以上がなかなか採れない。基盤 C が採れていて力のある教員には基盤 B 以上の申請を勧め、実際に対応もしてくれている。また学内で申請書の添削制度を入れる大学は少なくないが、F 大学は外部委託も行い、その費用も大学から補助が出る。でもまだ大型科研の採択件数が思うようには伸びていない。この辺りの課題は残っている。

先ほど教育面での課題は学部段階と述べたが、大学院教育についてもまだやり残しがある。それは進学率、具体的には学部定員に占める博士前期課程の進学状況である。背景には、学部卒での就職状況も含め様々なことがあり、分野間の相違も大きい。それを過半数の水準にまで引き上げたい。だがその過程で他大学への流出や引き抜きも想定されるし、実際に生じている。F大学に限らないが、そこが厳しいところで、自大学への進学だけが評価指標ではないのでは、という想いもある。一方で博士後期課程は比較的好調である。留学生や社会人の進学状況も悪くない。その意味でも、博士前期課程の拡充に関して、在任中に何とか目処をつけたいと考えている。手をつけるのは非常に難しいが、分野ごとの定員見直しもしなければならないかもしれない。

うまくいった改革も、うまくいっているようでよく見ればそうでない部分が見え隠れする改革も、これから本格的に着手していかなければならない改革もある。何れの場合も、方向性を示し、制度化できるところは導入し、方針がブレることなく中長期的にやり続ける。それを行うのが学長の業務だし、そのつもりでやってきた。でも最終的にそれを了解し内面化し行動に落とし込むのは個々の構成員である。そのため成果も課題もブーメランのように返ってくるのだが、B学長は最後に改めて以下の点に言及した。「一番の課題はやはり教員のマインドセット。執行部や執行部に近い人を学長の意向で選んではいるが、そこへの浸透もまだ道半ば。ある程度学長職を務めてきても、そこは歯がゆい面が残っている。でも、やり続けなければならない」。

## ケース3

### コロナ禍での大学改革 ー外国語・国際系大学の未来模索ー

K 大学は在学者 4,000 人強の私立の外国語・国際系を軸とする大学である。コロナ禍で外国語系・国際系の大学・学部は大きな受難の時期を迎える。海外との物理的な行き来が困難となったことで、高校生の海外で学ぶことへの関心が大きく変化したためである。コロナは卒業後の就職先にも陰を落とす。航空・旅行、ホテル業界が不振に陥り、従来主力であった就職先にも深刻な打撃が生じたのである。不可抗力とはいえ、2-3 年前には全く予想することもできなかった事態に見舞われ、そのうねりが大学改革も左右する契機となった。

勿論 K 大学がおかれた環境変化は、コロナ禍だけに留まらない。国主導の高等教育改革との間の齟齬もそうで、外国語・国際系という文脈でいえば、典型的には AI やデータサイエンスの重視・誘導である。もちろん、K 大学もできる限りの対処はしてきた。だがデータが学問上も欠かせない社会科学系や理工系と同様にはいかない。人文系の大学は学問的な性格もあり、急に対応を求められてもすぐには見通しが立てにくい。例えばデータ科学の学部や学科という、既存の組織にはない学問領域を設置することは、それに対応できる教職員もおらず、従来とは異なるアプローチを採ることもまた難しい状況にあった。

時計の針をコロナ禍以前にもどし、S 学長が外国語・国際系を軸とする大学の生き残りや発展のために着手した改革から振り返る。コロナ禍以前はグローバル化の流れにのり、国際系の学部は飛ぶ鳥を落とす右肩上がりの状況にあった。優秀な受験生が集まり、偏差値の高い学生を集めることも可能だった。S 学長は赴任後、前任校では為すことが叶わなかった教育改革に着手してきた。一言でいえばそれは、語学を基軸とした教養教育の改革であり、それをテコに、地方の目立たない K 大学のブランド性を高めるべく、様々な手をうってきた。

まずは教養教育のカリキュラム改革である。従来の教養教育は教養部教員が担当していたが、尖った特色はなく、これを全教員が担当する方式に転換した。新たな教養教育を「▲」と名付け、この改革は学内外で好意的に受け止められた。ただし、新たな教養教育を推進する母体もまた必要となる。全教員出動態勢といっても学問分野の特性上、従来の学科枠組みでは担当教員を出せない所もあったからである。そこで、▲学科という新たな学科を



設置することとした。旧教養部から軸となる教員を集め、足りないポストは定年教員が抜ける度に新たなカリキュラムに適った教員を補充し対応したのである。

▲学科をコアに全学出動で新たな教養教育を実施する、というのが内からの改革だとすれば、それを外部に積極的に発信する外向けの改革にも同時に着手した。その一つが◆センターの立ち上げである。以前にも■研究所が存在したが、いわば活動停止の状態に近かった。新たな◆センターは全教員がセンター員となり、シンポジウムや講演会の開催、機関誌の発行といった、活発な活動を展開することとなる。中でも機関誌は、商品として販売してもおかしくない非常にレベルの高いものがあったという。

外向けの改革はこれだけで終わらない。次にS学長が手を打ったのが出版会の設立である。この出版会は、法人側も「広報として意義があるから利益重視でなくてもいい」と了解してくれたものだった。主たる業務はK大学に所属する教員の著作・著書の出版である。実際に出版業務は好調で、ベストセラーも生まれたという。S学長も立ち上げ年度には自著を発行する。教養教育重視といっても、それは単にK大学で学ぶ学生向けだけのものではない。広く発信し社会貢献もしつつブランド性を高める。そうした、コンプレックス型の複合体としての教養教育を目指す取り組みであった。

さらに社会人向けの●カレッジも創設した。200名弱の規模の、ある種カルチャーセンターである。●カレッジは社会人とK大学の学生が共に自由に学ぶ空間で、学生の場合、受講料は無料である。▲教養という新しい学生に対する教育を、◆センター、出版会、●カレッジという3つの組織と一体化させて運営する改革は、実際に相乗効果もあり、思い通りの成果も上がった、とS学長も自負している。以上がコロナ禍とは関係なくS学長が赴任後に着手してきた主たる改革の概要である。だが別途着手した学部をめぐる組織改革は、コロナ禍の影響をダイレクトに受けることとなる。

S学長は教養教育改革に手応えを得て、▲学科を昇格させ新たにα学部を立ち上げることで、学部の増設と同時に学生定員も増やす戦略に出る。ところが冒頭にも述べたようにコロナ禍で、外国語・国際系の大学・学部に対する風向きは大きく変わってしまった。当初見込んでいた学生が十分には集まらず、スタートから苦戦を強いられたのである。結果、定員の見直しも視野に入れた新たな再編を余儀なくされることとなる。だがS学長は、大学のブランドを維持・発展させるには、定員確保のためにどんな学生でも受け容れればよい、とは判断していない。K大学は国際性という点では国内大学ランキングで好位置を維持してきており、一定の学力担保は必須と考えていた。

K 大学は、毎年 3 桁の留学生を海外から受け入れ、その倍近い学生を海外に送り出してきた。しかも全額支援という形で。コロナ禍で一時的にストップしているが、現在の円安下にあつてこの支援システムは学生にもありがたいはずで、学部改組はそれをさらに強化する狙いもあった。だが学生募集で躓くこととなる。S 学長の言葉を借りれば「本当にショックなことで・・・ここまで手厚く大学の国際性をブランドとしてお金も投入し、力を入れてきたシステムなのに、高校生は関心を持ってくれない。どうやって受験生増に繋げていくか、今はひたすらコロナ禍からの、そしてエアラインやホテル、旅行方面の回復を待つ」状況にあるという。

このようにコロナ禍がもたらしたパラダイムシフトのインパクトは、K 大学にとっては極めて大きいものだった。従来の少子化傾向に新たな環境変化が加わることで、外国語・国際系の大学がどこまで生き延びられるかは未知数である。コロナが回復すれば元の通り、というわけにはいかない。対面でなくてもオンラインでも可、自動翻訳機の進化といった環境の大きな変化は、どこに生き残り策を求めていくか難問をつきつけており、その模索は続く。

ただし若干の楽観も芽生えている。大きな理想を掲げ、従来の改革の集大成ともいえる学部改組を行った点に関するもので、風向きが少し変わり始めた部分もある。具体的には▲学科を昇格させ新設したα学部である。新設時には学生募集で苦勞もしたが、現在は K 大学では一番の人気となっている。当初、新学部のコンセプトは高校生にも馴染みが薄かったといえるが、高校生にも SDGs 等が身近になり、関心も浸透してきたことが背景の一つにはあるという。この動きは高校現場の変化に支えられているもので、今後も持続的な人気を期待できるのではないかと S 学長は考えている。

α 学部は単に外国語教育に特化したわけではなく、音楽や映画、文学や精神分析までを含む幅広い人文系の新たな教育可能性を見だして作ったもので、コロナ禍でもむしろ安定した受験生を集めている。コロナ禍でも何が根強いのか、コロナにも負けない底堅い人気を持続できるのは、やはり教養ではないか。勿論それは実学の人気には及ばないかもしれない。でも外国語教育に裏付けられた高い教養に対しては、非常に健全な好奇心が高校生側にあることがわかった。「改革は間違いではなかった」と S 学長は現時点で回想している。

もっとも大学全体でみれば、予断を許さない状況にある。例えば航空業界をターゲットにした分野は非常に厳しい状況にあるし、英語以外の個別の地域をコアとした分野も不振に陥っている。以前はその国に行くこと自体に憧れもあったが、個別の地域の言語・地域



の文化にはもう学生の関心は向かなくなっている。インターネットやオンラインでも学べてしまう面があり、この趨勢は K 大学に限らない現象である。テクノロジーが進む中、語学への高校生の関心はコミュニケーションにある。しかもその際のコミュニケーション言語は、世界のあらゆる言語というわけではなく、英語の持つ意味が大きい。コミュニケーション手段としての英語に対する需要である。

そのため、以下の改革に着手しようとしている。従来の特定の国・言語をコアとした学科ではなく、当該国を含む緩やかに地域をカバーした学科への再編である。そうすれば、流行り廃りはあるかもしれないが、例えば韓国など若者に人気の国・言語を付加することも容易になる。また特定の国・地域だけを学ぶのではなく、当該地域一帯の歴史や文化も学べる。語学教育を前面に押し出すのではなく、学生の関心や学習意欲によって選択ができる形にしていく。そうした学科の再編である。

それでも現行の定員維持は困難と考えており、定員を減らす形での再編構想である。さらに 1 学部 1 学科体制は、設置基準上もかなりの教員数が求められる。そうした経営上の観点に加え、1 学部 1 学科体制は、良いときは良いが傾いたときの対応には苦慮もする。そのため、以上の学科再編と併せて新たな学部の名称変更等も議論を始めている。K 大学に限らないが、外国語・国際系の大学をめぐっては「大学自体の名称も変えるべき」という意見もある。それだけ外国語・国際系の大学一般が置かれた環境は厳しい。

コロナに翻弄された学部再編計画を S 学長はこう述べている。「本当に膨大な時間を費やし、行きつ戻りつして大きな疲弊も伴いながら改革・骨子案の作成に着手している。でもこの作業は、今後 10 年、20 年は揺るがない最終形に近いものを作ろうとの想いでやってきた」と。そしてこう締めくくった。「この大学に来ていろいろなことをやってきた。コロナさえなければ、もっと順調に大学が発展し夢も語れたけれども、コロナの激変というのは単に疫病が流行って終息したら元に戻るというのではない。危機の時代には確かに実学は強い。でも世界的に厳しい状況におかれた日本が新たな活路を模索しているように、外国語・国際系の大学もまた復活する可能性はある」と。

## ケース4

### 地域・自治体・企業と協働する大学 ー公立大学の存在意義はどこにあるかー

W 大学は学生数 2,000 人程度の公立大学で、J 学長は就任後 6 年目を迎える。学長就任時の会見で J 学長は、「公立大学にとって地域貢献が重要であり、第一に地域貢献を考える」と述べたが、会見場の反応は「えっ」とある種の驚きをもって受け取られたという。なぜなら W 大学は歴史も文化も異なる複数キャンパスを持ち、地域貢献という点に関しては従来、県会議員からの声はあっても、県庁からそうした要望が直接寄せられることはなかったからである。J 学長が考える地域貢献とは、①地域の人材を育てること、②大学の知を地域に還元すること、③地域の活性化に教職員が積極的に関わること、の 3 つである。

複数のキャンパスを有し、地元への人材供給を主眼とする分野・学部も有する W 大学だが、そうでない分野・学部もまたある。それぞれのキャンパスが、設立時にそれぞれの文脈で誕生しているためである。後者に該当する一つが Z 学部である。もちろん Z 学部も地域間の誘致合戦があり、地域と深いかかわりをもって誕生した。他方で Z 学部は、いわゆる自治体外交をベースに誕生したのもであった。当時の自治体が、アジアや極東の国々と人物情報等の様々な交流に力を入れていきたいと考え、そのシンクタンク的な役割を期待されて誕生したのである。全国から関連の教員を集め学際的な学びにも注力する体制を整えての船出であった。

だが何年か経つと地元の高校や高校生から、Z 学部って何をやる学部かわかりにくい、という声があがってくる。設置の意図が必ずしも十分に理解されず、地元からの受験者も伸び悩んでいた。他大学も同様かもしれないが、いわゆる教養系の学部では、学生に対する徹底したガイダンスやケアがないとうまくいかない。以下は J 学長就任以前の話だったというが、地元の自治体からは、地域系の学部を作って欲しいという要望も寄せられていた。自治体レベルでも、Z 学部はこのままでいいのかという空気が芽生えつつあったのである。それに拍車をかけたのが社会情勢の変化である。いわゆる地政学的リスクから、自治体外交の一部が事実上振るわなくなってしまった。そのため Z 学部の在り方をめぐって、県会議員が視察にくるといったこともあったという。

J 学長は就任時、県会議員の中には自分と想いを同じくする人もいることを認識していた。就任会見の内容に期待する議員もいたからである。それと就任前からあった Z 学部に対する風向きの変化も踏まえ、J 学長がまず着手したのが Z 学部の再編である。大学を取り巻く社会環境の変化や地元へ貢献する人材という点から、Z 学部を複数の学部に分割した。それぞれの学部が目指す目的を明確にし、内外からもわかりやすくしたのである。なお具体的な再編内容に関しては、自治体から要望があったわけではなく、J 学長自らが具体案を積極的に提案し実施にこぎつけた。

もちろん足元で反対の声もあった。学内では J 学長就任以前も組織再編をめぐる議論がなかったわけではなく、やらないことに落ち着いたのではないかと。一般的に大学教員は自分の専門を教えたい。この点 J 学長は学部の中の学科・コースづくりに工夫を凝らした。語学教員も含めて、自身の専門に近い学科・コースに教員集団を再配置したのである。それもあって最終的には教員に納得してもらったという。なお、既存の教員の再配置だけでは、J 学長が重視し自治体からも要望のある地域への貢献を充実させることは難しい。そのため、新たに地域貢献の柱となる学科・コースも立ち上げた。新規の教員を外部から新たに募集し、さらにアカデミック・バックグラウンドに必ずしも囚われない人事として実施したのである。

学部再編は J 学長が学長になって手掛けた一番大きな改革だが、次なる一手として入試改革にも着手する。県内の高校生は何割が W 大学にきているかをみると、学部によっても大きな差があり、中には 5 割を切る学部もあった。そのため、①学校推薦型選抜、②総合型選抜、そして③一般選抜という 3 つの入試のうち、①を全て「県内枠」とした。県内出身者を増やすためのテコ入れである。これに対して、県内外を問わず優秀な学生を取りたい、という教員の声は少なくなかった。だが「W 大学は県民の税金で成り立っている。それなのに自県占有率が低いというのは、大学の説明責任としても成り立たない」と J 学長は説得していった。またここでも J 学長は一工夫した。県内枠である学校推薦型選抜の定員に関しては、各学科・コースに委ねたのである。どのくらいの自県占有率とするかは、自分たちで考えて欲しいと。結果この方針は、全学で受け入れられることになる。

学部再編そして次なる一手としての入試改革。紆余曲折はあったもののここまでは「うまくいった」という。そして J 学長はさらなる入試改革にも手をつける。従来の推薦系の入試は共通テストの受験を求めている。これを撤廃するという方針を打ち出したのである。共通テストの学力観に基づく大学教育はもちろんある。でも学生の多様な能力をもっと発揮させる大学教育も必要ではないか、という理屈からである。これもごく一部を除いて学内では受け入れてもらえた。J 学長は、地域の人材づくりは大学だけではできない、高校

との連携も不可欠だ、と考えていた。だから高校からの推薦という部分を最も重視しなければならない。「ともに育てる入試」というキャッチフレーズを掲げ、賛同を得られるはずと踏んで高校側にも売り込みをかけた。

ところが県立高校の一部校長がこれに反対した。J 学長の構想に対して「学力はどうなるんだ」という反応が返ってきたのである。加えて新聞記事にも批判的な内容が掲載される事態となった。もちろん高校側の事情もわかる。J 学長によれば、W 大学の所在県にある大学は国公立が中心である。そのため高校の思考枠組みも国公立寄りとなりがちとなる。具体的にいえば、特に普通科では共通テストを目標に教育が組み立てられていく。共通テスト受験を目標に運営をしているのに、それがないと年内に進路先が決まってしまう。学校のそしてクラスの雰囲気にも水を差す、というのである。県内に進学する高校生を育てたい、という意識は高校サイドにはあまりない。J 学長の気づきであり、むしろ壁は大学以上に高校にあった。

だが J 学長は、「大学は変わろうとしている、高校も変わらないといけない」と考えている。普通科の教育体制が国公立中心であることはよくわかる。でも卒業後の進路が私学の生徒も多数いる。高校の教育体制と実態は既に乖離している。その想いで粘り強く働きかけてきたが、高校も進路指導の先生も、そして教育委員会もなかなか同じ方向を向いてくれない。そこで現在は高校を飛び越えて、高校生や保護者に直接アピールする方策を模索している。県内の国立大学とも協力して、共通のパンフレットや共通の授業が作れないか、という話をもちかけている。

なお、推薦入試の選抜方法に対する考え方は、学内にも問題があると J 学長は見ている。最も課題視しているのは、調査書の学力評定で、学力評定を使うこと自体というよりは、合否の判断以前に一定の評定以上でない受験させない、という点である。「受験の機会自体を奪っている」というのが J 学長の受け止めである。良くも悪くも大学教員は自身の成功体験として学力への信奉が厚い。しかも放っておくとそれは強くなる。この成功体験、そして次に来るのが一定の学力で予め線引きすれば入試業務が軽減される、この 2 点からハードルを作っている。高校が外部の壁とすれば、内部の壁もまたあり、これらを跳ね返すことはなかなか難しい。入試改革には手を付けたものの、そこが一番うまくいかなかったという。

学内の壁へのテコ入れとしては、先ほど高校へのアプローチは生徒や保護者に直接働きかける方法を模索中と述べたが、問題意識を共有する教員はいるので個別に働きかけて輪を広げつつあるという。例えば T 市の高校の生徒向けに大学生と一緒に地域課題や自身の

進路を考えるプログラムを作ったところ、30人近い応募があった。T市も協力して市内の古民家を活動場所として提供してくれたが、そこにも問題意識を共有する教員に参加してもらった。同様の取り組みを、キャンパスのある自治体でもやろうと構想している。そこにも当然教員の関りが要る。「新たな社会的要請に対応できる人材を、執行部もそうだが大学内でも育てていかないといけない。それは教授会でお願いしてもなかなか進まないで、本部・学長直属で進めていくしかない」。そうJ学長は述べた。

人口減少が続く中、公立大学は今まで以上に高校、企業、自治体との密な関係が求められる。大学外のようなステークホルダーとの協力なくして、地域で活躍する人材は育てられない。学生は教室の中だけで成長するのではない、という信念がJ学長にはある。その機能は正課外のサークルや部活等で従来やってきたが、それをもっと正課の中にも取り込んでいかなければならない。そのために、正課と正課外の間、学生が自主的に参加できる教育プログラムの構築を画策している。長期のインターンシップや国際交流プログラム等がそうである。そういう仕掛けさえ準備すれば、学生は動いてくれる。だから仕掛けの提供が欠かせない。幸い、いくつかの自治体に加えて企業の中にもその取り組みに賛同し、建物を改修して街中の学びの場を提供してくれる動きが出てきている。

教員サイドではこの動きや意義について賛同する者はまだ多くない。だが賛同する、あるいはできる教員は巻き込んでいく。他の教員は協力しなくてもいいが少なくともその教員の足を引っ張らない。その教員を潰さない配慮を部局長にも求める。学長推薦枠も積極的にそうした人事に使えば使っていく。「10年後には必ず『W大学はなぜ必要なのか』という議論が出てくる。その際、その問いにきっちり答えられる、そして実践も提示できる。そんな未来を見据えた大学でなければならない。それには、地域と、自治体と、そして企業と協働する新たな学習枠組みの構築が不可欠であり避けては通れない」。次期学長にバトンを渡すJ学長は改めてそう結んだ。

## ケース5

### 学部間の壁を越え、褒めるカルチャーを生成する

Y大学は人社系と理工系を有する学生数1万人未満の私立大学である。A学長は学長に就任して数年が経つ。Y大学が直近で抱える課題は、稼ぎ頭ともいえるK学部の定員割れである。K学部は授業料が他学部より高く学生定員も多い。学生集めの動向には当然、近隣他大学の動きが影響を及ぼす。例えばV大学が類似の学部を立地のよい地域に移転させ、もともと近隣にあったW大学は学費をY大学のK学部よりも安く設定している。縮小の方向は法人でも了承されており現在、収支バランスの見極めの作業に入っている。

A学長は、自身の専門とは異なる人社・理工系分野について十分理解できないカルチャーもあったと振り返りつつ、就任して改めて大事だと思ったのは、やはり教育をよくしていかなければならないということだった。Y大学には複数の学部があるが、それぞれの成り立ちが歴史上も異なり、独立性、すなわち学部の壁が極めて高かったという。学部設置の状況も大学設置・学校法人審議会（設置審）を通した学部もあればいわゆる届出で設置された学部もあって、「ユニバーシティよりもカレッジの集まりに近い大学」という印象を持っていた。なおこれらの学内事情は、学長就任後に初めて知ったという。以下に述べるA学長の改革業務の少なからずは、こうした学部の独立性の高さを克服しようとするものだといつてよい。

Y大学では、各学部と執行部との縦の関係が異なることはもちろん、学部間という横の関係の壁も高く、全学的なあるいは学部協働的な観点から、協力して教育にあたることができていなかった。典型的な例を挙げれば、全学共通科目も専門科目も科目開講の調整が行われているとは言い難く、学部単位でも個人単位でも科目数が膨れ上がっていた。とりわけ全学共通教育部分についていえば、自学部の学生は自学部が提供する全学共通科目を履修する形に近いものとなっていた。A学長の言葉を借りるなら、「大学や学部の設立の経緯から、せっかく様々な分野の教員と学生が一つのキャンパスで物理的にも近い距離に集まっているのに、それを活かす教育を行う体制が整っていなかった」のである。

これを何とかしたいと考えたA学長は、学長の意向をスムーズに実践できるように、まずは教務担当の教員の入れ替えを行った。そして、カリキュラムを構成する科目数自体を減らしたり、いわゆるコース科目といってもリクアイアメントが判然としておらず、体系的とはいえなかったのでカリキュラムツリーの導入も行ったりしてきた。そして、学部間



の協創を象徴するような目玉科目の立ち上げも実施した。この科目はいわゆるアクティブラーニング科目で、知識や技能を教えるというよりは、一つテーマを決めて異なる学部の学生がグループワークやプレゼンを通してテーマへの理解を深めたり、テーマの課題解決を目指したりするものである。

この取り組みの導入には伏線もあった。数年前には、今では他の大学でも設立されている数理・データに関するセンターを学内に立ち上げた。このセンターは、学外の諸機関と連携することはもちろんだが、学部間の教育・研究上の連携や交流の場も目指しており、全学部の1・2年生向けに、数理・データサイエンスやAIに関する入門・導入的な講義を提供している。この授業を受けた学生の感想をみると、他学部の学生と学び合えることが新鮮だったという意見が少なからずあったという。Y大学は運動部活動も盛んで、ここでは学部を超えた学生の交流もあるが、学びの文脈ではそれが実現できておらず、当該センターの事例は、新たな科目立ち上げを後押しするものでもあった。

新科目については現在、教員の人選が進行中である。ただ、なかなか学部による自薦の形で担当教員があがってこない。一方で学長指名というやり方を採れば、「上が勝手に好きな人を決めている」とみなすカルチャーも残る中で、各学部からは思わしくない反応が寄せられる危惧もある。だから学長推薦はできるだけ避けたいという。最終的には各学部から複数人の教員に出てもらい、合計20名前後の教員体制で全学生を数十名単位に分けて実施する予定である。そのため、新たな科目立ち上げの意図やコンセプトに関する学長のメッセージを送り続けるといった地道な取り組みをしている。

学部を超えた教員が一堂に会するのは、学部の利害対立の場ともなる全学の教務委員会くらいで、今後は新規科目に関わるFaculty Development (FD)を行う予定でいる。異なる学部・分野の教員が集まるFDを通して、「教育に関して何らかの化学反応の生成を期待したい」ということであった。これは教育ではなく研究の話となるがA学長自身、長く努めたX大学時代は、異なる分野の教員と敢えて交流したという。長期に取り組む価値を持つ新たな研究テーマを発掘するには、同一分野に閉じこもっては無理で、自分分野の殻を超え出ることが必須であり、そのことは身をもって感じていた。新科目の立ち上げを通して「Y大学の新たな教員文化形成のきっかけにしたい」そうA学長は考えている。

学長就任以前の経験のうち、Y大学の改革に必要なならば積極的に活かす。それがA学長流である。同様のことは人事や組織改編の場面でも実践されている。「30年いるのだから人って雇ったら」とA学長が述べるように、組織は人で決まる側面が大きい。そのため以下の取り組みも行ってきた。例えば学部長や教員の人事には、学長として裁量を発揮する

仕組みを設けた。他大学でやられているケースもあるが、複数の学部長推薦者や教員候補者を挙げてもらい、A 学長が最終的に選考したり、ポストに適う人選があがってこなければ、人事の差し戻しも伝えたりしている。就任時には予め決まっていたという執行部の人事の刷新等も部分的に着手してきた。現場からの反発もないわけではないが、重要と考える場合はブレずに決断してきた。

Y 大学は現在、理工系の P 分野で新学科を作ろうとしている。その学科は街中のキャンパスにあり利便性も高いが、元々あった学科では、学力の高い学生を集めきれないでいた。ここでも、新たな学科の行く末を左右するのは人と考えた A 学長は、自身の人的ネットワークを活かし人事案件に積極的に関与している。例えば M 研究所や N 研究所には A 学長のネットワークがあり、そこにいい人を紹介してくれないかと依頼し、学科のコアとなる 2 名の教員を確保できる見込みである。「こういう人事や人選は Y 大学の先生だけではできない」と A 学長はいう。A 学長に限らないが、学長は就任前に様々な経験をしている。上記のケースは、A 学長ならではの強みを活かした業務の一面といえる。

また人社系の Q 分野の人事をめぐるのは、A 学長とは別のネットワークを活かし、ある大学を定年になる優秀な教員を、特任という制度を活用し採用した。歴史的な経緯もあって、例えば人社系の学部の間でも学部間の総意として意見をまとめ、全学的な観点も踏まえた運営を行うことが十全にはできていない。そのためには、しがらみがなくリーダーシップを発揮してくれそうな教員を外部から登用し、従来のカルチャーに風穴を開ける取り組みが必要となる。外部招聘はその重要な手段である。ただし、各学部にそうした将来のリーダー核となり得る人材がまだ十分に育っていない。人選び・人作りに向けた奮闘は続いている。

関連して教員評価の悩みも大きい。学部長が定期的に教員業績を評価し昇任案件をあげてくる際の、昇任をめぐる教育と研究の関係である。例えば教育力のある准教授が少なからずいるが、研究業績が不十分だとして、昇任ルートに乗ってこない。A 学長は Y 大学の場合、例えば教育と研究について満遍なくできなくても昇任はあり得ると考えている。ただ人事をめぐる価値観やカルチャーの変容は容易でない。新規の人事案件では、人事委員会レベルで構成員のネットワークに限りがあると、良くも悪くも人事委員の出身大学・学部から探しがちとなり、さらには自身より優秀な人を呼び込むという力学も働きにくい。どういう職階そして分野を超えた委員の参画がよいのか。人事委員会の構成メンバーをめぐる課題も小さくない。



なお私学の場合、学生の出身地域に出向いて保護者会等を行うケースがあるが、Y 大学も地区懇談会を実施している。A 学長はなるべくそこに参加し、学長コーナーを設け保護者の意見を吸い上げたり相談に乗ったりしている。A 学長は日常業務を行う過程で、Y 大学の教員は学生をあまり褒めない傾向にあるのではないかと感じており、類似の話がこの地区懇談会でも聞く機会があった。こうした経験は持ち帰ってすぐに対処するようにしているが、学生をもっと褒めるカルチャーを浸透させていきたいと考えている。そのためには学生の意見を吸い上げて改革に活かすことも必要となるが、授業評価等も学部単位で閉じていて有効に活用されていない。IR の実質化への道程はまだ半ばである。

教員が学生を褒めるカルチャー作りには、教員を褒める文化も同時に涵養していく必要がある。少なからずの大学で行われているが、Y 大学でも科研申請書の添削を実施し、A 学長自らも若手の添削活動をしている。外部の有料委託よりも内部でやる方が高い採択に繋がり、採択率は近年にない水準になっているという。採択された教員から直接感謝が述べられることもある。教員を褒める文化の形成という点では従来、教員向けの賞はなかった。そのため学長賞を新たに設けた。優れた教育活動を実践している教員を表彰する制度である。この制度運用の過程で、先に述べた少人数の授業科目の多さや、比較的大人数の授業で授業評価の高い先生が少ないことも見えてきた。そのため候補者選定には苦労しているというが、取り組みは継続していく予定でいる。

学長としての残りの任期も見え始めている中で、改めてこれまでの業務を振り返ると、教育の基盤には学生を褒める文化の涵養が不可欠で、それには教職員を褒める文化も同時に作っていかねばならず、教員については現在進行中ではあるが、ある程度にてこ入れはできた。またそれが学部間の壁を低くすることにも繋がると信じている。一方で職員の育成に関しては例えば、課長職は職員だが部長職には教員が就くことも多く、職員の経験や年齢に応じた十分なポストを準備できておらず、いわゆる出向で学外の職を経験する者も必ずしも多くない。これらをすぐに改善することは困難だが、職員に対しても教員と同様に褒める賞の創設等、できることから着手していきたい。そう A 学長は胸の内を明かしてくれた。陰に日向に形成されてきた根強い組織文化を変えるのは容易ではない。「次期の学長は外から招聘するのと内部昇格のどちらがよいかはわからないが、学長として蒔いた種が少しでも育ち成長することを願っている」そう締めくくった。

## ケース6

### 人事の綾と彩 －俄然やる気のスイッチ－

J 大学は学生数 1 万人未満の国立総合大学で、C 学長は J 大学の学長を務めた後、現在は退任している。J 大学への赴任の契機は、N 大学勤務中に経験した人事をめぐる選考だった。人事選考をめぐることは、本人が知ることになることや、与り知らないことも含め、一般的に様々なことが起こり得る。さらに J 大学の赴任も、J 大学と出身大学との関係性は必ずしも強くなく、自身も J 大学にとって本命ではなかったのでは、と振り返る。その意味で J 大学への就職も「落下傘みたいなものだった」という。勿論 C 学長も後段でも述べるが、ある結果に至るプロセスを気にかけてたり重視したりしないわけではない。だが、与えられた場所でスイッチが入る、そんな性分を持ち合わせる。

高校時代のエピソードにも触れておく。それは Q 大学への受験の際である。入学したいと思った大学は、失敗しても諦めず目指し続けるといった初志貫徹に拘る面を持つ。他方で、自身の専攻を選択する際には、既にできあがった分野よりは、その時はマイナーで周囲も重視していない領域でも、見通しや可能性があると思えば、俄然やる気がわくタイプでもある。また、Q 大学の進学を諦めなかった背景には母親の想いも重なっていたり、Q 大学で専攻を決める際には、分野以上に指導教員に強く惹かれたことが決定打であったりと、これまでの人生をめぐる意思決定には周囲の環境、とりわけ人との共振が少なからずあったようである。

赴任した J 大学は、N 大学とは随分と様相が異なっていた。所属した部局の領域は、教育も研究も含め様々な面で根本的な立て直しの必要性を感じた。そうした業務は N 大学ではやる必要がなかった。でも J 大学ではどうみてもやらねばならない。では誰がやるのか。そこで自身のスイッチが入る。俄然やる気の火がついたという。赴任後の数年間は所属先の改革で非常に忙しかったが、他方でとても充実した期間でもあった。大学全体に比べれば部局内の小さな所帯だったが、マネジメントの醍醐味というものを、身をもって感じた経験ともなる。それを周囲や大学も見逃さなかった。

部局での業務はその後も順調で、自身の教育研究や学会活動等も充実した日々を送っていたが、当時 J 大学の学長をしていた Z 学長から電話があり、「一度食事をしないか」つまりは「大学の仕事をしてくれないか」ということだった。「悪目立ちしていた」と C 学

長は謙遜気味に話す、全学の役職キャリアのスタートである。大学を代表してお詫びをすることも、その時代に経験した。お詫び会見の直前にちょうど、他大学で既に管理職を経験した方がいて、「不祥事は起きてしまったからには、洗いざらいぶちまけるしかない」との忠告をもらった。実際のその忠告を忠実に守ることで、何とか乗り切れたという。ただしこの時期はまだ、本人の中では部局業務と本部業務が 6:4 くらいの割り振り、重みづけだった。

しかし、再び Z 学長から電話が入る。Z 学長は当時、他の国立大学の組織的な改変の進捗を見ても、J 大学が大きく立ち後れているとの認識があった。それは C 学長も管理職をしながら同様に感じていたことである。副学長就任要請に関わる最初の電話の時以上に「これは・・・」という予感があったといい、その後理事職に就任する。「ああ自分は、これからは管理職としてやっていくんだ」と、よい意味でも諦めというか、腹が据わった瞬間だった。この理事時代に、各部局の抱える課題や教授会の様子等を、部局による文化や組織風土の大きな相違も含め、一通り経験する。そして新しい学部への立ち上げやそのデザインについての業務を、学長職に就いても共に業務を遂行することとなる仲間とやり遂げる。様々な改革業務に携わる過程で管理職への覚悟が醸成。そんな時期だった。

自身も手掛けた新しい学部が学内外に認知され独り立ちするには、目玉も必要となる。その一つが新たな専攻領域の導入である。コアとなる人選で走り回ったが、見かけと実際の人物とのギャップの大きさという点も含め、懐かしいエピソードをにこやかに語る。もう一つは全学教育にも浸透を目論んだ新たな教育コンセプトである。これらの意思決定には、「勝算」という見通しを立てることももちろん大切だが、「エイヤーとやらなければしょうがない」という思いきりで臨んだ部分もある。その結末―あくまで在任中に見届けた結末は、これまでにない受験者層が入ってきてくれたという嬉しさと、全学的な教育への浸透の未達という課題の両方である。教育改革には時間もかかるし、成果の見極めも研究ほど容易でない。

紹介したのは一部だが C 学長の場合、学長就任前に就任後に実施する諸改革の基礎・土台を一通り経験していたことになる。そのため、学長就任後に非常に大きな意思決定等の場面はなかったかと尋ねたところ、寧ろ学長になる前の管理職時代の経験や学びの方が大きかったという返事であった。学長就任後は、就任前に取り組んだ新たな学部の大学院設置に着手する。そこで気づいたのは、非意図的ないわゆる井戸端会議の妙である。C 大学の未来一般を高校生や社会人など学外者も交えて語る会を開催した際、各部局から参加していた教員と偶然、裏会議のような形になり、そこで大学院設置の機運や方向性が固まったという。そのメンバーとはその後、大学院設置を共に創っていく仲間にもなっていく。

そうした井戸端会議に近い空間がいつでもどこでも起こるよう、考えてみれば雰囲気作りはしてきた。様々な場で何かいいたような顔や雰囲気をしていたり、この人には発言してもらいたいと思ったりした際には、とにかく方向性の賛否は問わず、好きにものをいってくれるようお願いする。そうすると、全部の人とはいかないけれど、「周囲でワーワー言ってくれる」人が出てくる。結果いろんな意見も出てきて、自身の考えとの擦り合わせもできる。確かに最終的に決めるのは学長。だけれども、意思決定を一人で孤独に行ったり、意思決定において困ったりしたことは、今振り返ってもほとんどない。他者との雑談の中から自分なりにインテグレートし決断したことが少なくなかったからである。ただし井戸端会議は周囲からは密室化と映ることもある。その反省も含め、意識したオープン化の必要性・意義を改めて訴えた。

それでも、C学長が肝と考えていた全学教育は、在任中に十分着手ができなかった改革である。学士課程の最も大事な部分は、専門教育以上に本当の意味での全学教育だというのがC学長の見立てである。専門教育は確かに重要。でも社会に出て本当に役立つのは、必ずしも入試で要求される学力に集約されない、考え方の基盤・方向性みたいなものだと考えている。その実現には、全学教育を学問分野別等に予め切り分けて、そうした狭い視点から学生の教育を議論するのではなく、「自身の専門に依拠した『グラマー』をいったん括弧に入れ、社会で活躍する学生目線の『グラマー』で議論、運営することが欠かせない。この点は関係の教職員にも繰り返し伝えてきた。

学長退任時期が迫る頃には、ようやくこの点の見通しや可能性も出てきたが、まだまだである。その実現には、全学教育を司る部門は寄せ集め所帯ではあるけど、各部局からの位置づけや評価をもっと高めていかなければならないし、全学教育を担う部門に所属する教職員自身も、もっと自分たち自身を過大評価するくらい誇りや気概を持つべきではないか、そう考えている。J大学の学士課程の行く末を占うのは、そうした「部局を横断し横串した共通のフィロソフィーの存在だと思う」し、「大学教育改革の原点は常にそこに戻ってくるのではないか」ということだった。しかもそれは、決して学士課程で閉じた話、終わる話ではなく、例えば大学院における共通教育のようなものの在り方にも通じていくものである。そのためには、全学教育を司る長の存在は非常に大きいと見ている。

これまでのエピソードを人事の綾ということで改めて振り返ると、自身がJ大学に赴任したのもN大学における人事の綾であり、J大学における管理職の登用もそう、また学長になる前に一通り経験した業務や仲間が、その後も継続する礎になったことも人事の綾とあってよい。C学長は一見すると、大学改革をめぐる意思決定を自身で率先的に決断してきたようにも受け取れる。しかし、自身の考えや方向性に確信を持ったり、修正を加えた

りするためには、周囲の意見がやはり欠かせない。そういう綾が改革の彩になることで、学長業務を全うしてきた。ただし、人事の綾ということであれば、失敗談も含めて翻弄されてきた部分もまた大きい。

「学長をやっていて最もストレスがかかるのが人事だった」そう C 学長はいう。端的に言えば役職者の人選である。例えば就任時の人選をめぐっては、他から推薦された人と自身がこの人だと思った人の両方を任命した。しかし、その何れの人事をめぐっても、思った通りの働き方した人もいればそうでなかった人もいた。失敗人事も正直経験した。いわゆる副学長・理事職を経験していれば、人となりは見えてくる。その辺りの自負もあって人選はしたが、思った以上にやってくれたポストもあれば、そうでないポストもある。それは 2 年くらい学長をやらないと見えてこない。また、トップに立って初めて見えてくる人事の景色もある。さらに一般的にはと断りながら、自身を売り込んでくるタイプはむげに断れない一方で難しさもあるのでは、という見解も披露してくれた。

組織は人が変わってももちろん回る。でもトップと景色を共有している人でないと、大学は動かないし変わっていかない。また「組織を回す人は学長も含めて、常に爪が生え変わるように生え変わっていかなければならない」と C 学長はいう。それは学長職自身についても当てはまる。最近、制度を改定して学長の任期を延長したりするケースもでてきているが、任期があることにも意味があると考えている。さらにそれは本部の役職者人事だけにとどまらない。大学改革の最前線、つまり実際にやるのはいつの時代にも部局の教職員そして学生である。加えて大学改革が常態化する中で、部局長の人選が従来以上に重要性を増している。部局長の人選に学長が口出しするのは正直難しい面もある。でも、必要と判断した際には思い切ってやることも重要である、そう C 学長は考えている。

J 大学に来たからこそできた経験も沢山あった。当時は見ず知らずのところに飛び込んだ感もあり、一から関係性を作らなければならず、苦勞もした。でも、かえってそれがよかった面もある。「学外的なことは、周辺の大学の学長をみても、自身として十分できていないこともあったかもしれないが、自分がやれる、カバーできる範囲のことを集中的にやることもできた」と振り返る。人事には確かに様々な綾がある。でもだからこそ思わぬ彩に出会えたりもする。C 学長の学長に至るキャリアや就任後の経験は、多様な綾と彩が織りなす襷であったといえるかもしれない。

## ケース7

### 本気度が透ける教育改革から研究改革へ — 孤独と闘う学長 —

○ 大学は学生数が1万人未満の理工学系の総合大学である。P学長は就任してある程度年数が経つが、まず着手したのが教育改革である。端的に言えば、学生のキャンパスライフ自体の変革で、時間割に対する考え方を根本的に変えた。具体的には、1日に割り当てられている授業時間のうち、特定の時間帯をオンデマンド授業枠に特化させた。オンデマンド授業枠とは何か。履修登録上は、担当された時間帯のコマに授業を受講していることになるが、学びの時間は当該授業時間帯に拘束されないという意味である。これには大きく2つの狙いと背景があった。

1つは、キャンパスへの移動時間への配慮である。○ 大学には大学所在以外の都道府県から長い時間をかけて通う学生も少なからずいる。下宿するよりは安いからである。P学長自身、そうした学生と話もしており、この制度の導入には意義があると確信し踏み切ったという。また○ 大学は複数のキャンパスを抱えていて、時間的にタイトなキャンパス間移動を学生に強いることもなくなった。この在学生の利便性を高める取り組みは、入学者獲得に向けても一つのウリになる可能性がある。ただし、キャンパスライフの変革をその観点から積極的に広報しているかといえば、それは残念ながらまだできていない。

もう1つは、理工学系の学びの基礎固めである。オンデマンド型授業は主に1・2年生向けで、全学共通部分としての人社系科目や、教職系、補習系の科目もある。そのため、当該システムを100点満点で活かしているかといえば、そうでない面もある。一方で、低学年次は理工学系の学びの基礎を固める段階である。きっかけとなった経験は、折しもコロナ禍で該当科目をオンデマンド開講せざるを得なくなったことにある。だが実際にやったところ、繰り返し問題を解いて基礎をたたき込むという点では悪くない授業形態であることが判明した。そのため、現場の教員からも大きな懸念や反対は起こらなかった。学長就任後すぐの改革とはならず多少時間も要したが、「この仕組みはコロナ禍の経験があったからこそできた」という。

もっともオンデマンド型授業の学びは、学生の自主性に依存する面もある。その点への懸念に対しては、カリキュラム上の工夫で対応している。当該のオンデマンド型授業で学んだ後ですぐに対面型の演習系科目を受講せねばならない教育システムにしている。オン



デマンド型授業で基礎を固めておかないと、次の演習系科目に対応できない仕組みである。先に言及したコロナ禍の取り組みの実感としても、繰り返し視聴し問題を解き続けることは、基礎の修得に十分寄与し得る。オンデマンド型授業のメリットとしてよく言われるのは、例えば時間的拘束のある社会人向け授業だったりするが、科目特性や他の科目との兼ね合いを工夫すれば、一般学生にも有意義に活用できる余地が様々にある。

並行して、時間割改革も行った。以前、1コマの授業時間は100分を超えていた。その場合、確かに授業回数は減る。しかし1コマ目が朝の9時過ぎ開始で、5コマ目の終了時刻は夜の19時過ぎ。秋冬は真っ暗になる時間帯で、これでは部活動やアルバイトもままならない。課外の学生の成長機会を奪うことになっていた。そこでオンデマンド授業枠の導入と同時に、1コマ目の開始時刻を8時台に早めることにした。ただし1コマ目は全てオンデマンド授業枠。学生はその週内の受講授業の空き時間枠に受講すれば良いが、必ずその週内に課題提出を求められる。もっとも、オンデマンド授業だけの教員にとっては、学生との触れ合いが全くなくなってしまうという課題は残る。

なお、この時間割改革で15回分の授業回数を確保するとすると、前期は8月のオープンキャンパス等の時期まで授業をやらねばならなくなる。この問題を解決するため、全ての科目で1回はオンデマンド型による実施を求めた。さらに、実験等の2コマ続きの授業の時間帯を2-3コマ目でやるか、3-4コマ目でやるかを学部・学科単位で選択してもらった。昼食時間帯のラッシュ解消が狙いである。これら一連の改革により、早朝授業の開始、昼食時間の確保と夕刻時間の開放、7月中の授業の終了が可能となった。

さらに電算機システムのBYOD (Bring Your Own Device) 化とVPN (Virtual Private Network) を用いたVDI化を進めた。VDIとはVirtual Desktop Infrastructure (仮想デスクトップ基盤) の略称である。端的に言えば、デスクトップ機能をサーバ上の仮想化されたパソコンで実行し、学生のPC端末にはその画面だけが転送される仕組みのことで、情報漏洩等のリスクも軽減されるといわれている。以前は、コンピュータ演習室に端末があり、そこに来て大学所有の高額のソフトウェア等を利用していたが、学生自身の所有するPCからどこからでも使えるようにした。

演習室には無償のレンタルPCの準備もあるが、基本的に学生はPC持参で登校する必要がある。そうすることでVPN環境によって学生は自宅であろうと学内のどこであろうと、コンピュータ演習室環境に自分のPCを置くことができる。コンピュータ演習室には大型モニターのみが置かれ、自分のPCをつなぐことで、デュアルディスプレイの使用テクニックも学ぶことが可能となっている。O大学に限らず最近では教育面以外でもVDIの

導入を試みる大学が増えているが、一方で課題も指摘されている。コスト面も含めた安定的な運用の確保等、継続的なチェックが望まれる。

学士課程の教育改革は一定の成果を収める一方、大学院には課題が残る。修士課程の進学率の伸び悩みである。布石は以前の執行部からうってきた。例えば学部学生の学力向上策として、入学者数の絞り込みを行った。収容定員の何倍までとるかは補助金受給とも絡むが、いわゆる予算定員をギリギリまで少なくした。理事会側との確執はあった。なぜなら、経営的にはマイナスだからである。財政的な充実は重要。でも、選抜性にも反映される大学の社会的評価を高めることが中長期的には大切と考えて踏み切った。成果はいわゆる偏差値の向上として現れ、大学院の進学動向にもその効果は徐々に波及しつつある。なお、大学院にはQ専攻というのがあり、学部を持たない新たな領域として力を入れてきたが、学生増が期待できないと判断し、こちらは思い切って畳む決断をした。

大学院の拡充とも絡むが、教育改革の着手や進捗に比して、研究面の改革には苦勞している。1つ目が研究時間の確保である。まず、オンデマンド型授業の導入を推奨することで、実授業時間数の削減を目指した。対面授業をよしとする教員も少なくないというが、そこは理解してもらった。次にオンゴーイングの改革としての担当授業コマ数の削減である。私学は一般的にいえば、1教員あたりの担当授業コマ数が多く、O大学の場合も同様であった。加えて授業を多く持てば手当も出る仕組みとなっている。P学長の狙いとしては財政削減もあるが、それ以上に研究時間の確保という意図が強い。そのためハードルは高いが、ある数以上の授業コマ数を担当しても、給与に反映しないような制度の導入を画策中である。

授業時間数の手当面とも連動させた改革は、そう簡単にはいかない。助走期間も含めて今後数年かかると見込んでいる。削減科目数も「2割減のイメージでやっている」といい、かなり大幅な削減である。教員側からも「そんなに減らせるのか」という驚きや疑問の声も寄せられている。そのため、まずは全教員分の業務負担マトリクスの作成に着手している。具体的にいえば、各科目に何人の受講生が実際にいるかのチェックである。もちろん授業の意義は受講人数だけで決まるわけではないが、需要が少ない授業であることも事実である。関連して委員会業務等に費やす時間も再確認している。委員会数自体のスリム化も含めて検討し、授業時間だけでなく運営業務時間の削減も同時に行い、研究時間を捻出しようとしている。「こんなに忙しいのに研究をやれというのか」という実態から少しでも脱却する環境整備が念頭にある。



2 つ目が研究費である。研究時間を確保し科研費等の外部資金にアプローチしてもらうことはもちろんだが、大学運営費からの研究費増額も考えている。研究を重視せよというだけでなく、様々な環境を整えて本気で推奨しようとしていることをわかってもらい、教員の研究へのモチベーションを高める狙いからである。O 大学では、個人に配分される研究費は学部生や大学院生で単価が決まっていて、それ以外にも少額ながら定額配分される研究費がある。P 学長は思いきってここに手をつけた。大学院生あたりの単価増額を行い、また自己申告で頑張ったという教員には追加の研究奨励金を配分するようにした。大学院拡充のため大学院生をできるだけとって欲しい、研究基盤を少しでも充実し外部資金にアプローチして欲しい、という思いからである。

P 学長の試算によれば、研究費の増額に伴う追加の財政規模はそこまで大きな額ではない。外部資金獲得に繋がれば中長期的には回収もできると見込む。だがこのアイデアは、理事会とも交渉したが了承が得られなかったという。理事会は研究費の増額等ではなく、別の事項に大きな予算を注ぎたいと考えており、P 学長の考えとは相容れない部分が少なからずある。そのため、P 学長の考える諸改革に要する資金のうち、対応してもらったものもあるが厳しいものもある。学長が思い描く姿に教員の行動を誘導する改革経費は、学長裁量経費等から機動的に支出するという手もあり得る。しかし、学長裁量経費も理事会マターで、学長によって学長裁量経費の額も上下するといいい、P 学長が改革に自らの裁量で使える仕組みは整っていない。教員研究費の増額のため、非常に苦労しながら費用をかき集める日々が続いている。

最後に理事会と P 学長との関係に触れておく。P 学長を指名したのは理事会である。P 学長の前の学長とは異なる役割を期待されてのことだったと思う、と本人は振り返る。しかし上述したことも含めて、P 学長が考える中長期的な O 大学の方向性やそのための種蒔きの方策をめぐっては、理事会との間で意見の食い違いも生まれている。その背景の一つとして「学長として理事会に出るようになって初めて知った、あるいはわかっていなかった理事会の考え方や方向性があった」ことを理由に挙げる。そのため、敢えて理事会と対峙しなければならない案件も出てきている。もっともその手のことは、どの大学でも生じ得るし、現に生じている。

そんな P 学長を支える執行部としてまず想定されるのが副学長かもしれない。しかし副学長が必ずしも P 学長の応援団になってくれない面もあるという。副学長を任命したのは P 学長だが、理事会からの推薦もあって選んだ人事だったという。上記のこともあり、やりたいことのうち、やれていることがある一方で思い通りにやれていないこともまた多い。「学長職はとても孤独。でも学生や教員の中に応援団もいるし、理事会メンバー以外に

も相談にのってもらっている人達はいて、助かってもいる。学生のため、保護者のため、そして教職員のため、お金をどう使うかも含めて、まだまだやらなくてはならないことは沢山ある。頑張ります」そう締めくくった。



## ケース 8

### 地方を創生する公立大学 — 学生、職員そして教員が自立する大学へ —

T 大学は学生数 2,000 人強の公立大学である。U 学長は T 大学の学長に就任して 7 年以上が経つ。赴任時にまず行ったのは建学の理念の確認である。だが、理念から文字通りに T 大学が目指す方向を理解することは難しかった。そのため、理念に使われた用語を自分なりに再解釈し、地方創生の文脈で自律的な人間を育て新たな文化の創造に繋げる、という位置づけを行った。U 学長の描く地方創生とは、現在進行しているかにみえるミニ東京をつくることではない。地域の独自性を活かし、地域から新たなものを自らの手作業で創造し、発信する。それが U 学長の考える地方創生で、T 大学が目指す方向性である。そして 30 を超える取り組み方針を学内に提示し、鋭意実践してきた。

まず、就任当初から改善を掲げて取りかかり、6 年経っても実現が困難であった 1 つが自県の進学率向上である。T 学長の手元にはグラフがある。そこには、縦軸に大学進学率、横軸に学力がとられ、都道府県別の大学進学率がプロットされている。大学進学率が低いのは、北と南に位置する都道府県であることはよく知られているが、学力と進学率はリンクしていない。リンクしているのは何かというと、都道府県別の男性有業者（45-55 歳）の平均年収である。これが意味するのは、学力以前に家庭において子どもの大学進学が視野に入っていない、ということである。

そもそも大学進学が視野に入っていないこと、それは小さい時から大学進学を想定して過ごしていないことを指す。結果、高校時代に受験勉強を十分にしていない生徒の多さにも繋がる。だがそれは裏返せば、伸び代のある学生も少なくないということでもある。T 大学の学生をみてもそれを実感するという。また U 学長は、地元の実業系高校の発表会等に招かれることも少なくないが、そこでは非常にユニークな発想で取り組む生徒が少なからずおり、そこに大きな可能性も見いだしている。

着目した取り組みは、併設している短大の活用である。まずは実業高校等から短大に入ってもらい、そこで意欲がわかば大学進学を勧める、という 2 段階作戦である。そのため短大からの編入学にも力を入れてきた。だが T 大学への編入が 20 人程度である一方、ほぼ 2 倍が他大学に出ているという。その理由を尋ねると、「T 大学に入れないから」という回答が多かった。編入学をめぐる T 大学の教員からは、例えば「英語の試験の点数が悪い

から」といった専門外の学力保証を求める声が耐えない。だが U 学長は「入学後に修得してもらえばいい」と考えている。

現在の T 大学への県内進学者は約 6 割。これを 8 割程度に上げたいともくろみ、これまで取り組んできたが、なかなか変化が現れないという。その背景の一つに、例えば T 大学には H 学部という情報系の学部があるが、全国からの受験者が多く県内の受験生にとっては難関である、といったことが挙げられる。「何とかしなければならぬ」その思いから入試のあり方に関しても、AO や推薦等を積極的に活用すべきという立場にたつ。もちろん、入口の間口を広げればいいと考えているだけではない。学修成果の可視化が同時に必要だと認識している。それによって、高校側も誰でもいいから生徒を送り込んでくる、といったことにはよい意味でブレーキがかかるからである。「農業高校や水産高校等の実業系の高校にも、もっと足を運び、大学進学を勧める活動が必要だ」と意気込む。と同時に「地方における短期大学の意義をもっと強調すべき」とも語った。

次に、長く取り組んできて今なお苦戦しているのが事務職員の人事問題である。公立大学である T 大学の場合、正規職員のうち 4 割が上位職を占める県からの派遣職員という点に伴う課題である。数年で全事務職員が部署異動・派遣交替を繰り返すのが通例だが、頻繁な異動は職員にとっても前部門で習得した能力を発展的に活かすことが難しく、また教員からも職員が変わる度にゼロから説明しないといけない、という不満があがっていた。U 学長も、全部門とはいわないまでも、特定部門における職員の専門職化の重要性を訴え続けてきた。しかし、その転換はなかなか容易ではなく、学長の旗振りだけでは動かない。

関連して U 学長が経験した苦いエピソードがある。新たに参加した国際的な社会貢献事業の業務では、年次活動報告書を刊行することになっていた。しかし担当していた職員が異動し引継ぎができていなかったため、年次報告書の作成が滞ってしまった。この時には結局 U 学長自らが英語の年次報告書を仕上げたという。継続的に業務を行う専門職の必要性を改めて痛感した出来事だった。加えて大学の Web 情報システム管理は現在もなお全て外注になっている。確かにプロが作るので見栄えもいい。だが外部の人間は大学自体を知らないの、中身が伴わない。そのため、むしろ Chatbot を設置して Google で探した方が、早く適確に必要な情報にアクセスできる事態が生じているという。現在、教員が関与して改善を急いでいる。

それでも、職員の専門職採用とは別に早くに取り組んだこともある。それは、大学法人採用職員の管理職への登用である。以前、部長職や課長職は県からの派遣職員が占めていた。その結果、中にいる人のやる気をそぐという事態も見受けられた。そのため部長職ま

では難しかったが、課長職までは生え抜き人材が上げられるルートを作った。職員の専門職採用に関しては、ようやく風向きが変わってきた。T 大学の場合は学長と理事長が分かれている執行部体制だが、この点に関して学長も理事長も共に重要視し取り組んできた。その結果、次年度からは情報や国際交流、知財や広報部門等、一部の部門で専門職採用が可能になるという。この採用は、これまでの実績を重視した学内外公募で行う見通しである。ただ専門職化をベースとしたキャリアラダーや給与体系はまだできてない。職員の専門職化への道筋事態はつけたものの、U 学長としてはまだ道半ばだと考えている。

県内進学率の向上と入試改革をセットで進めるには、学修成果の可視化も欠かせないと U 学長は考えていると先に述べたが、U 学長は教育関連産業が行う学修成果の可視化に依存するのではなく、自大学の教員が自ら行う必要があると考えている。しかし T 大学に限らず、日本の大学では 1 人の教員に授業を任せたままで、自己責任で行っているようにみえるという。ある教員の授業内容は同じ教育課程（カリキュラムコース）を担当する他の教員から問われることがない。T 大学でもカリキュラムマップは作成しているが、客観的な学修成果の可視化を行うには、同一コースを担当する教員がグループを組み、内容にまで踏み込んだ科目の学年配当を行ったり、試験も単独で出すのではなくグループで共有しつつ問題を作成・評価したりすることが必須である。しかし、一部の教員からの反発が予想され、これは他人に任せておいてはできそうにない。だから「自らが乗り出して行ってやらないといけない」と笑いながら語ってくれた。

また学生の授業評価も教員の昇進に反映させるべきだと考えている。それは自身のアメリカにおける経験があるからである。彼らは国際会議に出ている、これから帰国するというので理由を聞くと、授業があるからだという。日本の大学教員ではそういうことはあまり聞かない。もちろん、学生の授業評価に対する反論があることも承知している。だから同時に、学生にも評価者としての大学生であるという自覚を持たせなければならないと考えている。教員も学生もよい意味で緊張感をもちながら「教えるそして学ぶ」を共に考えそして高めていくことが重要で、その実現に向けた第一歩を試みようとしている。

なお、職員の人事問題には課題があるとし、改革を継続し続けると述べた U 学長だが、公立大学としての T 大学の環境は恵まれていると考えている。例えば外光が校舎内に入りやすく、また自然に夏は涼しく冬は暖かくなるような外気を取り入れる建物の設計が施されており、海外からも注目されているという。また公立大学には総務省から地方交付税として予算が配分されるが、県に一旦入るとその使い道は自由で、公立大学にお金をかける自治体とかけない自治体とがあるが、T 大学は前者だという。それもあって、いわゆる教員一人あたりの個人研究費も非常に潤沢だった。

だが U 学長は、着任 1 年後にそれを思い切って半額にした。そして個々の先生方には科研費等の外部資金への応募を促した。もちろん減額した額は勝手に全学として使うのではなく、学部を強くするためのプロジェクト予算に充てたり、科研応募に向けたスタートアップ資金として活用したりする。外部資金が増えていけば、間接経費が入り学生の奨学金等に回す経費の充実等、より大学としての足腰を強めることができるからである。

さらに、キャンパス近くに企業団地がある利点を活かすため、それらの企業を学部・研究科と同等の企業学群と捉え、企業と大学の相互依存関係を促すために情報を共有し、相互に協調関係を構築できる集積拠点の実現に着手している。これによって、「学群学生（企業従業員）に学部・大学院教育の機会を提供」、「学群教員（企業経営陣）による学部学生への教育や技術訓練の提供」、「研究会、セミナー、課外活動等への相互乗り入れ」を目指す。これまで構想の実現を模索してきたが、ようやく目途が立ったという。

このように様々なユニークな取り組みや仕掛けに着手し、種をまいてきた U 学長だが、最後にこう締めくくった。「本学はまだ良くも悪くも事務職員が中心に回している部分がある。様々な部署のトップにも教員を据えていき、もっと学部・学科の教員主体の大学にしていく。それを教員も自覚し、事務職員は専門的にサポートする。事務職員主体の大学から真の意味での県立大学にならなくてはいけない。その時に T 大学が果たすのは、今あるニーズに対し解決する社会貢献に加えて、社会に潜在するニーズ自体をも発掘する社会的責任であり、それを義務と思えるくらいの徹底である」。

## ケース9

### 学びと臨機応変が織りなす教育改革 —風土の重視と時にそれを超えた決断—

R 大学は学生数 1 万人未満の複数学部を擁する大学で、V 学長は数年前にいわゆる学内選挙によって就任した。R 大学では部局長も学長指名ではなく選挙で選出される。「よい意味でとても民主的」で風通しは悪くないという。オーナー経営ならばうまくいくかもしれないが、いわゆる落下傘学長では、そうはいかないケースも想定される。同様の選出方式を有するところは少なくなっているが、選挙管理委員会を発足させ、1 次選挙で複数人選出し抱負・展望を示して 2 次選挙を行い、過半数または決戦投票で選出された者が学長となる。もっとも理事会サイドには、理事会指名でやりたいとの意向がないわけではない。現行の学長選出の方式が未来永劫保証されているわけではない。

どの学長も同じ経験をするのかもしれないが、就任当初は大変だった。前学長から引継ぎはもちろんあった。けれども結局、ほぼゼロから自分で学内運営については考えなければならなかった。有効だったのは、他大学の学長との交流である。例えば、管理職が集まるセミナー等で知り合った学長とのネットワークには助けられた。直接競合関係にない他大学の学長と様々な話をする中で、学長業務とは何かについて少しずつ学んでいった。また他大学の様子を知ることは、R 大学の特徴を再認識する機会になった。そんな最初の 1 年はあっという間に過ぎた。「学長任期中にやれることは決して多くない」という想いを強くした。

風通しのよさということでは、学長と学内構成員との関係も重要だが、学長と理事会との関係もまた重要である。その理事会との関係だが、常勤の理事長とは毎週定例会議を開催することにしている。この定例ミーティングには副学長も参加し、議事が多いときも少ないときも欠かさず行ってきた。その都度議事録も作成するので、議事録資料も相当なものとなっている。運営方針をめぐっては、いつも理事会と意見の一致を見るところは限らない。でもその都度丁寧に説明し、了解を得ながら運営にあたってきた。だから「理事長の決定が絶対だ」というようなことは生じていない。

もちろん、学長と理事会をめぐる諸制度が両者の関係を全て決めるわけではない。V 学長が直接見聞きしたわけではないが、かつては学長と理事長との反りが合わない時期もあったそうだ。だが V 学長の前やその前の学長の代から相互に理解し合う体制を作り上げて



きた。忌憚のない意見交換を行い、経営的観点ではV学長が理事長の考えを尊重し、他方で学術的観点は理事長がV学長の考えを尊重しつつマネジメントしている。理事長は教育畑でないというケースが他大学でも少なからずあるが、R大学も同様である。理事長は自身の経験してきた世界と教育の世界とは異なるものと認識しており、それを前提としたやりとりができている。

なお、V学長は学部の管理職として以前から理事会には出席し、学長になって初めて理事会の様子を知るといったことはなかった。ただ学部の代表として出席していた際には、あくまで学部目線での思考となる。学長として理事会に出るようになり、理事会での役割も別途担うこととなり、大学以外も含む全体的観点からものごとを俯瞰するようになった。V学長への訪問時は夏場のとても暑い時期だったが、学長室の空調の高めの温度設定に関してもやり取りがあった。そうした日常の細かい一つ一つの側面も、それが全体の財務のどこに繋がるかを意識しながら行動するようになったという。

V学長は学長就任時、仮に定員充足できているとしても、現状維持ではR大学の発展は見込めず、教育改革に向けた新たな一歩が必須と考えていた。ただし、具体的なやり方については試行錯誤の連続であった。既に書いたようにR大学の特徴は民主的運営である。よって新たな教育を打ち立てるために、まずは副学長をトップとするワーキンググループ(WG)を作った。メンバーには各学科の実力者を募り、WGとしての立て付けは悪くないと踏んでいた。またV学長がその場にいると率直な意見交換がしにくいと考え、WGの主体的活動に任せた。1年かけてWGは答申をまとめ上げ、それに基づいて複数の下位WGを設置し、テーマに沿った議論が行われていった。

しかし、現場レベルでは現状維持が望ましいというか、積極的に変えよう、新しいことに挑戦しよう、といった案はなかなか出てこない。結局およそ2年間近く現場に任せてきたが、V学長から見て「これは」という原案はあがってこなかった。そこでV学長は方針を転換する。R大学は確かに民主的な運営を大切にする大学で、今回も実際それを尊重してやってきた。だが「トップダウンでやらねば仕方ない」との判断に至る。ここでいうトップダウンとは、理事会主導ということである。その点を理事長に説明し了解してもらい、理事会内に教育改革を主導するチームを立ち上げた。チームの名称は理事長が命名したという。

具体的な教育改革の方向性だが昨今、学群・学域・学環等の学部以外の組織名を冠する大学が増えてきており、V学長はR大学でもそれを教育改革の起爆剤にしたいと考えていた。教員の自主性に任せていた時期は自ら様々に動くことも控えていたが、新たな教育組

織作りに取り組む他大学訪問等を積極的に行い、その成功／失敗事例を見聞きした上で、R 大学に相応しいモデルをみつけていった。仮にそのモデルを X モデルと呼ぶとすれば、この X モデル、近隣の大学でも着手していたが、導入にはかなり時間がかかっていた。V 学長はよりスピード感をもった対応が必要だと肝に銘じ、1 年がかりで導入に踏み切った。

トップダウン方式を導入したからといって、ことがスムーズに進んだわけではない。また 100% トップダウン、というわけでも実はない。まず理事会主導ということなので、方針が決まった後は教授会とは別の説明会の場を設けた。X モデルは教員サイドから出たものではないこともあり、当初は学内的にも賛同者が必ずしも多くなかった。それでも「R 大学はここ数年将来に向けた改革ができてない」「類似の取り組みも含め他大学は新たな教育組織の導入に踏み切っている」「学内外の状況も刻々と変わっており今のままいけるわけではない」等を粘り強く説明し、徐々に理解者を増やしていった。最終的には強引に踏み切るのではなく、いわゆる決戦投票も行った。結果は、かろうじて賛成派が上回るといふ薄氷の勝利だった。でも最後は民主的投票で決着をみたのである。

V 学長をよく知る周囲からは、1 年という短期でやるといっているが、それは無理だろうと思われていたという。実のところ、V 学長自身も確信に満ちた自信などはなかった。けれども、否だからこそ「1 年でやります」と敢えて言い続け、自分にも言い聞かせてきた。そういう強情さというか思い切りは必要である。思い返してみれば、学長就任の際にはこう伝えた。「清水の舞台から飛び降りる気持ちだが、その分自分も覚悟を決めたので、皆さんも協力して欲しい」と。就任後すぐには実現できなかったが、後年出張の際に実際、清水の舞台に立って就任時の想いを新たにしたいという。

X モデルの教育組織は、確固とした教養を身に着け変化の激しい時代に力強くしなやかに生き抜く人材育成を目指す教育課程を有する。地域貢献や問題解決を 4 年間考えさせる仕組みや、3 年次以降にそれを実践するインターンシップともいうべき実習科目を配置し、プロジェクト学習を経験する。その教育は特定の学問分野に閉じていては難しい。そこで、様々な学部の教員が協力して学生指導にあたる、いわばかけ算の教育という仕組みを導入している。なお、例えば資格系学部最初から入ると、後でそれに向かないと思っても方向転換が難しく退学するしかないが、この X モデルに入れば、時間はかかるが資格系学部に移ることもできる。定員は十全には機能していなかった編入学定員から割り付けた。

さらに X モデルの教育組織に、全学の共通・教養科目もハンドルの位置づけを付加した。共通・教養科目の在り方も同時に変えるためである。従来、共通・教養教育では多くの科目が提供され、学生にとってはよかったが、「R 大学の身の丈に合っていない」との想

いが、学長就任前から V 学長にはあった。「そんなに贅沢にお金や労力はかけられない」。そう判断し、提供科目数のスリム化にも着手した。教員は提供科目が多ければ忙しいと不満をもらすが、自身の科目が減ると抵抗を示す。時間もかかり紆余曲折もあったが、登録学生数も判断根拠としながら、科目名称の見直しも含め、科目数の削減に踏み切った。X モデルの導入を契機とした全学レベルの教育改革の実行である。

なお X モデルに参画する教員には、元々の部局がある。以前も全学共通・教養教育は各部局からの教員で運営していたが、X モデルは固有のカリキュラムを有し学生もいる。二足の草鞋の負担は大きい。過度の業務にならない軽減策が必要である。加えて部局の立場からは、今まで以上に他業務に時間を割く教員を差し出すことにもなる。そこへの配慮も要る。R 大学はこれまで、非常勤講師をわりと自由に雇用できていた。だが財政圧迫の面もあり、そこにも手をつけつつ必要な非常勤は手当する。部局との丁寧かつ時間をかけたやり取りは欠かせない。極めつけは、V 学長自身がこの X モデルの担当を買って出たことである。この意思決定は「賛成というか、賛成せざるを得ないという、いい意味での諦めの理由にはなったのでは」と説明してくれた。

X モデルについて補足するなら、最初から X モデルありきではもちろんなかった。V 学長は 1 学部 1 学科という仕組みは効率が悪いと考え、まずは複数学科化する案を検討した。だが追加の人件費等も必要になるため踏み切れなかった。それならば思い切って学部を統合するという案も検討したが、これには複数学科案以上に大きな反対・抵抗を受けた。ここに至るまでに諦めた、挫折した改革案は少なくない。一方でこれらの経験は、改革を進める際の学びにもなった。「いくら大学にとって必要かつスピード感が大事といっても、無理矢理そして強引にやろうとしては結局上手くいかない」と。

さらにもう 1 点補足すると、X モデルと全学共通・教養教育改革は、最初から両睨みの改革だったわけではない。X モデルの検討過程で全学共通・教養教育改革にも着手した。結果的に X モデルという一部の教育改革でなく、大学全体の教育改革という建て付けとなり、「それで納得感が得られた部分もあったかもしれない」という。当初から整然とした改革がそのまま実行されるわけではない。またそれがうまくいく保証もない。その時々々の状況や文脈を考慮しつつ、臨機応変かつ教育の質向上という目標はブレずに改革に取り組んだ結果が現在の姿。改革は最終的にやったことが目につくし取り上げられることも多い。だがそのプロセスにこそ、実務上の様々な学びや気づきが宿る。

今般の教育改革は抱き合わせだった。文科省との相談では「X モデルが認められなくても全学共通・教養教育改革は行うのか」という質問もあり、正直躊躇もあったが「はい、

変えます」と回答した。「曲がり くねり はしゃいだ道」とは数年前に子どもの間でも人気となった某曲の歌詞の一節だが、今回の改革では「はしゃげない道」も多かったかもしれない。でも最終的には文科省から付帯事項なしの「可とする」通知を得た。「本当にこれだけの 1 枚ものなんですね」と、学長室に貼ってある通知文を嬉しそうにみせてくれた。「私たちってすごい、自信をもってください」と構成員にも伝えたという。自分たちのやりたいこと、やってきたことが設置認可・届出であろうが外部資金の獲得であろうが、認められることで「間違っははいなかった」という心の拠り所になる。結果的には「はしゃいだ道」になった。されどスタート地点。それを糧として、本当の意味で大切な実践が始まっている。



## ケース 10

### 産業界の再編も睨んだ組織の改編 ーハードの畑を耕しソフトの種を植え続け芽吹きを待つー

国立 G 大学は学生数 1 万人強の自然科学系単科大学である。Q 理事は前学長と現学長の下で長年副学長を務めてきた。G 大学は数年前、大規模な組織改革に着手した。当時、細分化された多数の学科が存在し、同じ名称が含まれる学科も存在し、高校生からみてもわかりにくい状況にあった。さらに、いったん学生が当該学科に配属されると、その分野に特化した学びができる点ではメリットがあり居心地もよいが、それを超えて少し広い領域を学ぶという点では、大きな垣根も立ちはだかっていた。そのため、細分化された学科の枠を取り払い、いわゆる組織の大括り化を図った。その改組は全教員が設置審にかかるという大規模な改革であった。

この大括り化。全部の学科をガラガラポンとしてゼロから大括り化するわけにもいかない。そのため、元の学科（A 系と呼ぶ）がいくつか集まって大括り化（B 系と呼ぶ）が行われると、組織としては B 系だが、教員のアイデンティティは元の A 系にあり、なかなか融合することが難しい。組織を変えたとしても教員のアイデンティティは自身の研究分野であり、その研究分野に近い教員間でグループができてしまう。組織の大括り化が理念通りに着地しない背景には、まずはこうした教員サイドの文化や価値観といったものがある。

大括り化の理念の実現を阻むのは教員サイドだけでなく学生サイドの課題も大きい。しかもそれは卒業後の進路に関わる事項で、企業サイドの課題と言い換えてもよい。大学の組織が B 系という括りになったとしても、学生の就職先は A 系ベースのままで実は変わっていない。つまり就職先の企業群とマッチしているのは依然として A 系である。学生にとって就職は一大イベントである。そうすると、学生の所属意識としても自ずと B 系よりは A 系が強くなる。この点も学生を横に繋げたり融合したりすることが難しい大きな要因となっている。

だが企業がそうだからといって、そのままにはいられない危機感を G 大学は持っている。なぜなら、卒業生の少なからずは製造業に就職するが、この製造業という業界自体が日本もそうだし世界的にみても成長していない状況に陥っているからである。世界の成長産業、社会を牽引しているのは GAFA と呼ばれる IT 系ビジネス等である。そしてそこで働く人材は、G 大学の改組前の組織の括りである A 系ベースではもはやない。組織体系

も教育体系も、昔の製造業に拘っている必要はなくなっている。教員も学生も意識改革が不可欠であり、その点に最も大きな大学としての危機感がある。だから「いつまでG大学は日本の製造業にしがみついているんだ」と、学内でも訴え続けているという。

では、教員と学生、どちらのマインドを変えることが難しいのか。その問いかけにQ理事は、前者だと即答した。学生はGAF A等が席卷すればそちらに目が向くと思うが、教員の主戦場は企業ではなく学会である。そこは極めて細分化され、教員としても安心感というか居心地の良さがある。「もちろんその良さもある」と前置きした上で、教員のマインドのチェンジは学生のそれ以上にハードルが高く時間もかかると考えている。

その中で、学生に対するテコ入れにも着手している。一つが多様な学生の交流の場の意図的な提供である。学部生は研究室所属になると良くも悪くも蛸壺化するからである。G大学のキャンパスには寄付でできたある建物がある。この建物は学生交流を目的に建てたもので、主に留学生と日本人学生と一緒に活動する場である。運営の一切は学生の主体性に委ねている。そのため、専門分野の垣根を越えて様々な学生が集い、横のつながりができつつあるという。この建物は大規模な組織改革を行い数年経った後に完成した。Q理事も、ハード面の改革に比してソフト面の整備は遅れて立ち上がっているとの認識を持つが、あと4-5年経てばその成果が徐々に出てくるのではないかと期待をしている。

研究室所属が決まれば結局蛸壺化するのではないか、という危惧はある。ただそうであっても、その時に研究室の外に多くの知り合いがいれば、狭い専門分野を超えて融合が起こる可能性はある。学生の多様な交わりという点では、正課外であれば昔からサークルや部活がある、それを教育研究的な観点から意図的に作り出そうとしているのである。実際、全学共通教育にあたる部分では、これまでも科学技術の社会実装や起業といったテーマを共同で取り組む仕掛けを作ってきた。その活動に参画する学生は活発だという。学生は元々理工系が好きなのだが、決して社会問題等に関心がないわけではない。機会があれば、学生は生き活きと取り組む素養は持っている。ただ教員サイドからは、こうした全学共通的な取り組み、とりわけ大学院段階のものへの反発も大きい。「そんな時間があれば研究をすべきだ」というのが本音で、専門分野の論理からすればそれはよくわかる。でも学生の人間的成長という観点からは必要で、そうした説明を粘り強く継続中である。

教員へのテコ入れももちろん実施している。例えば部局長の学長指名がそうである。これによって、部局長は執行部サイドの意向、つまり専門を横に繋げたいという点を汲んだ運営がより可能になった。ただ教員サイドのテコ入れが一番難しいという。一例を挙げれば現在、Zという部局の入試倍率が非常に高い。そのためZ部局の定員を増やしたいと考



えているが、それには他の部局の定員を動かす必要がある。部局長はそのことを十分理解しているが、いざ手をつけようとするとうまく「それはできない」となってしまう。G 大学に限ったことではないが、学生数やスペースの削減について、教員は目の色を変えて反対するのが常である。

もっとも比較的うまく回っている部局もある。それは O 部局である。その理由は、元々の成り立ちが他の部局とは少し異なるかららしい。具体的には、毛色が異なる分野を全部ゴチャゴチャに混ぜて作った部局なので、過去の経緯をあまり引きずっておらず、それが背景にあるのではないか、という回答が返ってきた。教員のテコ入れがうまくいっている状況とはどんな状況を指すのか、と改めて尋ねると、「『執行部は何をいっているんだ』と思うかもしれないが、『自分たちも不利益がない』と気づくことではないか」という回答が返ってきた。

教員間の壁という点で実際に起こった困った事例として、以下のこともあった。X 工学と Y 通信というコンピュータ屋さんと数学屋さんがいる。根っこは繋がっているが相互には違うと思っているので、X 工学の領域に Y 通信の教員も入れてくれないかとお願いした際に、「同じ情報でもおたくとは違うんだ」といって、入れてくれなかった。だが、こうした議論も数年粘り強く続けてやってきて、少しずつできるようになってきている。もちろん、現在の大学は学長に権限が集まっているので、やる気になれば強引にやれる。だが、結局そのやり方では後々動かない。だから時間はかかるが対話を重ねることが不可欠である。「『そこまでいうのならしょうがない、やってみな』と言われるまで、耳にたこができるくらいまで話をし続けていかないとダメだ」。Q 理事はそう考えている。

これまでみてきたように、内部の教員を変えるのは時間がかかるため、採用人事段階での工夫があり得るのでは、という問いも振ってみた。最近では他の大学もそうかもしれないが人事権が学長にあるので、やろうと思えばできないことはない。けれども、やはり教員選考は業績優先であり、融合系より深掘り系の方が論文数も多くなる傾向にある。そうすると、もちろん論文数だけで評価しているわけではないが、どうしても最初に選考する段階で、論文数が少ない人を今の組織にとって必要な人だから推す、とういことはなかなか難しい。

数年前に始まった教育改革に関わって、他にも大きく 2 つの懸念がある。一つは高学年次の 2-3 クォーターに敢えて必修を入れない教育体系を設けた点である。必修を入れなかった理由は、夏休み期間も含めれば長期間、インターンシップや留学が可能となり、そうした学生の動きに期待したからである。ところが蓋を開けてみると、必修のない時期にも

学生はひたすら単位を取り続けている。できるだけ効率的に短期間で課程を終えるという行動が顕著で、人生や人間性を豊かに使える貴重な期間を有意義に活用してほしいと思って設定した仕組みが機能していない。他の大学もそうかもしれないが、G 大学でも海外からのインバウンド留学生の比率に比べ、国内からのアウトバウンド留学生の比率はかなり低い。この仕組みは前学長が、自身の海外留学経験の意義を踏まえて着手したものであり、修士までに1回は海外経験をすることを履修の要件にできないか、引き続き模索中である。

もう一つは、自然科学系の大学院教育はG 大学に限らず英語化が進んでいるが、それが本当によいのかという点である。課題の根幹には英語力もあるのだが、日本語を使った教育と同等のラーニングアウトカムが得られているのかという疑問で、この点は検証自体から着手する必要性を感じている。インタビューレベルでは問題ないという学生も多いが、英語による授業は教員に聞いても、どうしても時間がかかり教える内容も希薄化する懸念が寄せられている。これは学部と大学院の接続の問題でもある。つまり、学部の時にはほぼ日本語で学んでいるにもかかわらず、大学院に入っていきなり英語で学ぶことになる。そのギャップを埋めるため、学部の最終年次くらいから英語化が必要ではないか、という議論も出始めている。一つ目の懸念と二つ目の懸念は連動しているのである。

ラーニングアウトカムの検証という話の流れで、Q 理事から IR についても言及があった。IR 部門は現在、多くの大学で設置されているが、「教育改革の成果を評価して欲しい」とお願いすると、当然のことながら「改革前のデータがないと比較できない」という回答が返ってくる。ある改革に着手しようとする時に、改革前のデータをとった上で改革が行われていないため、そうした検証データの継続・蓄積という点で大きな課題を抱えている。授業評価はあるものの、無記名のため成績や卒業後の状況と紐付けて分析ができない。そのため現在、匿名化しつつ学生の情報と学修成果とを紐付ける仕組みを作ろうとしている。「数年前の改革時は、改革することに手一杯で手が回らなかった。だが今になって思えば、やはりそこが足らなかった」との反省がある。

また前出の部局長の学長指名もそうだが、マネジメント層の育成も欠かせない。改革時点で指名した部局長はシニア層だったが、将来の執行部を担うという意味でも、部局長のほぼ全員を50代に若返らせた。またシャドー・キャビネットとまではいかないが、大学内でマネジメント人材養成プログラムを走らせている。「G 大学は幸いなことに、学長交替時に前の政策を全否定ということがない。またG 大学の教員風土として、改革すれば賛否両論出てくるが、実践の段階になると自らも様々なアイデアを出しコミットしたいという教員が少なくなき、それは非常にありがたい。教員には教育・研究・社会貢献の業務に特化してもらった方が成果も上がるのではないかと思う反面、マネジメントの領域に対する関

心や気概を大切にすることも、中長期的に G 大学の強化につながることは間違いない。その点も悩みどころという。

最後に Q 理事は、ここ数年着手してきた一連の改革を改めて振り返り、改革継続の覚悟を以下の言葉で締めくくった。「やっぱり人の認識、マインドセットが最大の問題で一番鍵を握っている。その点は改革後も苦勞しており、改革はハードの導入だけでは終わらない。もちろんハードもマインドセットを変える一要素として欠かせないが、学生や教員の意識がどうすれば変わっていくか。その努力を今後もし続けるつもりだ」。



## ケース 11

### 博士課程設置の断念 —法人・大学の意思決定のあり方—

M 大学は学生数 2,000 人弱の女子短大を起源に持つ人文・社会系の私立大学である。学部の定員充足は、以前は未達のこともあったが現在は確保できており、3 専攻の修士課程からなる大学院も有している。M 大学を含む所在地域にある大学は、大きく国公立大学グループと 2 つの私立大学グループ（α 層と β 層と仮に呼ぶ）に層化し、全体で 3 層構造にある。M 大学は 2 つの私立大学の層のうち下位の β 層に位置し、子どもの数の確実な減少が見込まれる中、中長期的な生き残り策が喫緊の課題となっていた。前学長である O 学長はこの点について、子どもの数が減少した際、その影響は全ての大学に均等に現れるわけではなく、特に下位層の大学で顕在化し、β 層の M 大学が生き残るには、「α 層の大学に行けないから」M 大学を選ぶのではなく、「α 層の大学にも行けるけれど」M 大学を選ぶ、という高校生が数百名単位で必要になると考えていた。

そうした状況下で O 学長は、M 大学の固定化されたブランドイメージを α 層に持ち上げるには、新学部を設置するとか駅前にピカピカの校舎を建てるといった手持ちのカードを無視した方策は、資金も人材も不足する中で非現実的であり、M 大学にしかない私立文系ならではの何らかの尖った特徴としてのピークを作るしかないという想いに至った。そして、手持ちのカードを使ってピークを作る際に着目したのが、■学という学問分野だった。■学という分野は、M 大学の所在地だけでなく広域の都道府県を見渡してもほとんどなく、「■学だったら国公立大学でなければ M 大学」というブランドイメージを作れると見込んでいた。

この■学を起爆剤としたブランドイメージ作りに必須のアイテムとして目をつけたのが大学院博士課程の設置であった。「■学だったら国公立大学でなければ M 大学」という場合、M 大学に■学の学位課程がなければ話にならない。大学院博士課程を設置しないことには、優秀な教員がきて、優秀な学生が集まり、研究費も集まるというサイクルを作ることとは不可能だと判断したからである。もちろん設置認可が必要でそれなりの人集めもしなければならぬ。その点でハードルも高いが、■学という一点突破で博士課程を設置できれば、その後は■学をテコに大学全体のブランドイメージを高度化できると踏んでいた。

ところが予想の範囲内とはいえ、まず学内の教職員の反応は「何それ?」「女子短大に博士課程ってどういうこと?」というものだった。「絶対失敗する」「大学院は金だけかかって儲からない」「M 大学にはそんな余裕はない」「学部定員確保がやっとなのに手が回るはずがない」というのが意見の大勢であった。このままでは中長期的なジリ貧は明白だから、今こそ先回りして手を打つ必要がある、というのが O 学長の眼目であったが、教職員は目の前のことを超えて想像力を働かせることがなかなか難しい状況にあった。

さらに見通しを難しくさせたのが、理事長の反応であった。博士課程の検討自体は中期計画にも書き込まれていたが、理事長はもともとこの案件には消極的だった。そうした空気を法人事務局の幹部は感じ取ることとなる。大学の教職員の場合には、全員賛成ではないにしても、一生懸命説得することで学長の意向を理解し、やろうという気になってもらえる可能性もあるが、設置認可は法人の業務マターである。当時、法人の職員には大学院について十分理解ができる者がいなかったが、上記のような理事長の反応もあり、新たに学習し設置の可能性を探る雰囲気も生まれにくかった。

実質的に対応可能なのは大学の職員だった。だが彼らにしてみれば、それは法人の仕事だろうという感覚がある。他方で法人の職員は、理事長が消極的である以上、積極的に動く道理がない。それをみていた大学の職員側には、自分達に最終的に仕事が振ってくるのではないかという懸念が生じる。その結果「学長、ちょっとこれ難しいですよ。やめておきましょう」と学長を制止する動きも出てきた。O 学長は「設置認可作業は、とにかく出してケチを付けられたらその部分を手直ししてやっていき、諦めなければ必ずできる」と説得を試みたが、大学の職員では法人事務局のトップを説得することは難しかった。

一方、法人事務局のトップも理詰めで話すと分が悪いと判断したのか、O 学長とは話をしたがらない。その結果、法人の事務局と学長もコミュニケーションができず、大学事務局と法人事務局の間も没交渉という事態が生じた。この動きを間近でみていた教員にも、少なからず負の作用が及ぶ。「大学は本気でこの件に取り組む気概があるのか」「一部の教員だけに業務負担がかかってくるのではないか」「ただでさえ定員充足のプレッシャーがあり、できもしないことを無理矢理やらされるだけではないか」という危惧である。多少やる気になっていた教員すら、博士課程設置案件に引き気味になってしまった。

萎みかけた博士課程設置の案件に対処するため、O 学長は学内検討を行うための大学院設置準備委員会をまずは設けることとした。そして博士〇合の見通しのある教員を委員長に任命し、設置構想の作成を依頼した。当該委員会において「既存の 3 専攻の修士課程の上に 1 専攻の博士課程を設置する」という構想ができ、大学の事務局に対応を依頼するこ

となる。しかし大学の事務局の態度は引き続き、「その案件は法人事務局マター」というものだった。一方で理事会の反応も、「やろう」とも「ダメだ」ともならず、曖昧なままであった。その結果、法人事務局からは「理事会で決定されるまで動けない」と本案件はO学長に戻されることとなる。

当初の博士課程構想は、設置準備委員会の委員長でもあった教員の学問分野を軸とした構想だったが、今度は理事長の方から「ある大学の定年見込みの■学の教授をM大学で引き受けたい」ともちかけてきた。理事長はO学長に「■学を充実させて大学の強みにしたい、といていたが、実はこういう先生がいる」と伝えてきたのである。チャンスと見て取ったO学長は「この件は、大学提案の人事としては通らないと思う。博士課程を作るために軸となる教員が必要で、法人として招聘するということにしてもらえば、学長としては賛成する」と対応した。

まず、理事会の下に博士課程の設置を検討する大学院改革委員会を設けることが了承され、この大学院改革委員会が、博士課程のコアとなる新規の採用人事が必要であるとの提案を行い、当該の人事案件は理事会を通過する。そうこうするうち、博士課程申請の〆切時期は迫っていた。設置認可をめぐるのは、文科省との事前の事務的相談がある。大学院構想案はこれまでの経緯もあってほぼできあがっていたが、理事会で正式な大学院構想案の承認を得るには時間がかかると判断したO学長は、文科省との事前相談で見通しを立てた上で、理事会承認を乗り切ろうと考えた。だが、理事会の承認なく事前相談は認められないということで、O学長が構想した事前相談はできなくなった。同時期コロナもやってきたことで、結局この話はいったん頓挫する。

コロナが落ち着いた頃に、本案件の検討が再開されることとなる。ところが、ある教員から「この人事は理事長の個人的な意向で進められたのではないか」という疑義が持ち上がる。「理事長はもともと博士課程の設置に消極的だったのに」というわけである。組合交渉の場でその話題が出た際、理事長も組合側が十分納得できる回答を提示できなかった。博士課程のための人事という話に矛盾をきたしたのである。O学長は間に入って、この度の人事は大学院のためだけではなく、学部教育も充実させるものだ、ということで何とか収めることにした。そして、従前の大学院設置準備委員会を刷新し、この招聘された教授を委員長に据えて、仕切り直すこととした。

新たな大学院設置準備委員会では、■学を軸とした博士課程設置の議論を開始する。しかし同時期、学内では別の問題も発生し、既存の修士課程の一部の専攻では学生募集への影響が数年にわたり出ることとなる。博士課程の申請には定員確保の見通しが求められる



が、仕切り直しに時間を要しタイミングを逸したため、博士課程の定員確保をめぐる説明のハードルがあがってしまった。結果「いきなり博士課程設置は難しい」となり、最終的に採択されたのは、まずは■学の修士課程を4つ目の専攻として立ち上げ、学年進行で博士課程を作る方向であった。博士課程設置の芽がなくなったわけではないが、一連の動向について退任後のO学長は、次のように総括している。

今回の博士課程設置の改革をめぐるのは紆余曲折があり、学年進行で博士課程を申請するという話になっているが、もともと全学的に乗り気であったわけではない案件なので、博士課程の設置は修士課程の様子を見てからにしよう、となる公算が高い。現学長はO学長の意向を理解しているものの、法人サイドも大学サイドも積極的に博士課程の設置に動くような機運は認められず、それを押し切って貫き通すのは難しいのではないかと。もちろん可能性が潰えたわけではない。ただしこの間に、M大学を取り巻く環境自体も大きく変わった。

具体的には、α層のK大学が、分散キャンパスを市内中心部の新キャンパスに統合し、学部も改組し新たな学部を作る動きに出たのである。K大学の人気の上昇は、α層の他の大学にも影響を与え、これらの大学は今後なりふり構わず学生募集をかけてくる可能性が高い。そうした従来以上に厳しい環境の中で、M大学がどこまでもつのか。状況が刻々と変化する中で、スピード感をもってピークを作りブランド力を高め、学生募集を1ランク上の高校生の層にアピールしていこう、というのがそもそもの話だった。こんなにもたまたましては、博士課程が仮に将来できたとしても、その頃には学部の学生募集がさらに厳しいに状況になっているはず、との危惧は拭えない。

一般的に、学長と理事長が仲違いして学長派 vs 理事長派みたいになると、お家が滅びる最大の要因になる。だからO学長も、言うことは言うけれど最後は理事長が決め、決まったら理事長に従うというスタンスで一貫してやってきた。もちろん制度的な命令系統はあるし、それは大事だ。しかし、大学の将来を左右する案件の場合、法人事務局か大学事務局か、学長か理事長かといった役職や権限を越えて、各々の構成員が大学全体のことを自分の頭で考え、「こうすべきでは」といえ、「何かひっかかる」と感じたら相談もする、そんな人材や組織風土が欠かせない。博士課程設置をめぐる一連のできごとは、それを痛感させられる経験であった。その上で退任後もM大学の動きを注視しているO学長はこう締めくくった。「大切なのは夢を持ち続け、それに向かってめぐる機会を逃さず捕まえ、そしてつなぎ合わせていくことだ」。

## ケース 12

### 法人化への対応と教学マネジメントの実質化 －文化芸術系であって文化芸術系にあらず－

X 大学は学生数が 1,000 人未満の文化芸術系の公立大学である。数年前に学長に就任した Q 学長によれば、まずは法人化に伴う諸課題があるという。大学の所轄つまり法人評価事務を担当するのは分野の性格上、文化関連の部署である。X 大学を所轄する自治体には他にも公立大学がある。例えば Y 大学は、その分野特性に依拠して X 大学とは別の Z 部署の所轄である。一方でお金関係は財務関連の、職員定数は行政関連の課が所掌している。財政や人事はいわゆる総務領域の所轄で、法人評価事務とは担当の部や課が異なる。これが X 大学の抱えるいくつかの課題の背景ともなっている。それぞれの課の事情はわかるし、コロナ禍での厳しさも加わっている。「その中で様々な配慮も行ってくれている」と前置きした上で、いくつかの課題認識を提示してくれた。

まずは職員定数に関する課題。X 大学は規模が小さく職員数や課の数自体も少ない。少数の課で他大学なら複数の課が担当する業務を担う。課の数や職員定数には縛りがあり、担当職員はよくやっているが限界もある。例えば学内には社会連携部署があり連携事業数も増加傾向にある。だが、職員を専従させることができていない。一方、従来は 100%自治体職員だったが、法人化後はプロパー採用も少しずつ増やす計画である。しかしまだ少数で、将来的には 6-7 割に増やしていきたい。事務職員が自律的に意欲を持てるよう、大学としてのキャリアパスを描くことが重要であり、プロパー職員として雇用した者には、将来的に課長になるくらいの気概でオーナーシップを持って欲しいと伝えている。現在課長は自治体からの派遣職員である。全部の課とはいわないまでも、少なくとも教務関係の課長はプロパー職員が担うべきと Q 学長は考えている。プロパー職員問題は X 大学に限らず、多くの公立大学が抱える案件でもある。

次に財務に関する課題。独立行政法人法では、利益は前年度からの繰り越しの損失を埋め、余剰は積立金として整理することになっているが、余剰に関して運営努力で生じたと判断される場合、所轄の承認を得てその全部または一部を中期計画で定めた剰余金の使途に充てる目的積立金とすることができる。なお中期目標期間の最終年度末の余剰は積立金に振り替えなければならない。要するに、経営努力として認められたものは目的積立金に、そうでない場合は積立金扱いとなる。この規則の運用をめぐって、法人評価自体と財務の考えの間に一部齟齬が生じ、財務的な見通しが立ちにくい状況になっている。認定如何

では「大学が運営努力によると考える余剰が塩漬けになり、赤字になればむしろ補填がきくといった事態にならないか」との危惧があるという。

上記は大学の運営・改革面だけで解決し得ない課題だが、大学内部の抱える課題も少なくない。典型的な例を挙げれば、大学のあり方を議論する場面で少なからずの構成員が、まずは設置者でいえば国公立の、そして分野でいえば文化芸術系の大学を参照しようとする。ある意味で自然の流れなのかもしれないが、Q学長はそこにX大学の課題が潜んでいとみる。Q学長は大学改革にあたっては、分野も文化芸術系に限定せず、かつ設置形態も私立大学も含めてその方向性を学び探ろうとしている。その背景には「大学教育のあり方という点で、専門分野の特殊性を免罪符にしてはならない」という想いがあるからである。だが「うちは文化芸術系だから」というのが、まだいくつかの場面で顔を出すという。

例えば文科省の教学マネジメント指針では、学修者本位の教育への転換が謳われている。この点をめぐり学内からは、「これまでも少人数教育をやってきたし、対面でコミュニケーションをとりながらマンツーマン指導もしてきたので、元々学修者本位だ」という声が時折聞こえてくる。しかしQ学長からみれば、それは大学・教員目線での教育であって、必ずしも学修者目線に立っているとはいえない。確かに文化芸術系は入学時点でモチベーションの高い学生も多くいる。だから教員目線でも教育が成り立つ場合もある。でも実際に入学してしばらく経つと、必ずしもモチベーションの高さを維持する学生ばかりではない。その背景には、学生が期待することと大学が提供しようとする事との間のズレや齟齬がある、とQ学長はみる。そのための処方箋はいくつか組織的にうってきた。

その一つが、いわゆる講座内に閉じた成果の評価ではなく、より公の場での評価である。文化芸術系は、成果物が極めて明確に出る。展覧会、演奏会などで発表会をすれば、自身の作品や解釈を相手に伝えなければならない。そうすると、自らの言葉で内容や文脈を伝えることができる学生とそうでない学生とが出てくる。そういった点まで踏み込んだ評価を導入し、ルーブリックまで昇華させたいと考えている。こうした学習成果の可視化や学生・教育観は、少しずつ学内にも浸透しつつある。実際学内の展覧会場に足を運ぶと、同じ学生の作品が複数展示されていた。またこれらの取り組みは、卒業制作段階にのみ適用されるのではない。最終学年以前の作品から同様の経験を積むこととなっている。何度も他者の目に触れ、それを踏まえて制作をアップグレードする。

また他の文化芸術系大学にも当てはまることかもしれないが、採用数自体は多くないものの高校等の教員になる学生がいる。非常勤講師になる者まで含めると、決して少なくない人数である。将来教職に就かない者も含めて、教員免許を取得する学生も多い。さらに

資格取得に関しては保護者からの要望もある。そのため Q 学長は、X 大学における教職課程を重要視している。免許取得には当然、教員の提供する専門科目の多くが関わってくる。だからその意義や大切さを、構成員に常日頃から訴えている。ただし「自分は教職課程とは関係がない」というふうに考える教員がまだ少なからず存在する。この点の意識の転換や改革には、もう少し時間がかかりそうだという。

法人運営自体が財政面などを含め、コロナ禍の影響も受けていることは先ほど述べたが、コロナ禍は文化芸術系の教育の根幹にも陰を落とした。特に初期の頃は、父兄からも教育のあり方をめぐり強い抗議があった。いわゆるマンツーマンの教育を期待して送り出したのに、リモートでは実技の指導はできないのではないかと、という抗議である。そういう方々は、子どもが小さい頃から早期教育を行っているケースも少なくなく、他大学のコロナ対策の取り組み状況等もよく調べている。そのため、座学による学びの対面化はすぐには実現しなかったが、わりと早い段階から、技術・技能に関わる指導は対面に切り替えて対応してきた。X 大学に限らず、文化芸術系分野の学生指導に関しては、多くの大学で腐心してきた事項である。

学生募集上の課題もある。特に地元の文化芸術に根ざした学科等が苦戦している。卒業生には全国的に活躍する者や重要無形文化財総合認定者もいるが、それでも学生募集は苦しい。考えられる理由の一つとして、大学以外の学ぶ場、具体的には市井の教室の存在が挙げられる。そこには当然、認定者やその門下の方々も多くいる。市井の教室との対比で大学に注がれる眼差しは、教育プログラム以上に個々の教員である。地域におけるこの分野の指導層についていえば、大学の教員層は相対的に若い世代へと移行していく。そうするとわざわざ大学で学ばなくても、市井ではいわゆる名人やその系譜に教わることもできる、という感覚がある。そのため X 大学は、市井の教室にないものが学べる、そういう特色を打ち出していかなければならない。例えば特定の流派以外のことも学べる＝いわゆる他流試合ができる、といった点である。ただし、それがプラスに働くとは限らないという。

こうした教育プログラム上の意義とその発信は、学内的に理解もされ定着もしてきた。でもやはり世間の見方はそれとして厳然としてある。だから必ずしも学生募集の改善にまで至っていない。結果、理事会からも厳しい目が注がれる。だが入学定員減や改組に着手する前にやれることもあるのではないかと、そう Q 学長は考えている。例えば特任制度等を活用し、巻き返しを図れないか模索中である。また、志望者数減少の背景には、地元出身者の出願数の減少がある。コロナ禍で強豪校も少なくない高校の部活自体も低調になってしまった。一時的かもしれないが、従来募集が順調だった領域にも陰りがみえる。そのた

め学内公募型経費を使い、教員が地域向けの各種講座を開設する事業も行っている。地元の文化芸術水準の向上は、学生募集上の目論見もあるが、大学としての役割でもある。

一方出口に目を向けると、多くの学生は演奏家や芸術家として食べていくわけではない。ただそれは、芸術を諦めたことになるのか。Q 学長は当該分野で独り立ちして欲しいし、関連・周辺分野で就職して欲しいとも願っている。でも現実には二足ならぬ三足や四足の草鞋。だが、芸術を専門的に学んだ者が社会人になることにも意義はある。それには専門教育だけでは不十分で、教養教育も重要である。法人化論議のときから教養教員が多いとの指摘もあるが、任期中は全学教育の専任教員数を守る覚悟でいる。確かに専門教育はしていない。だが広く学術研究の作法を学ぶとともに、社会人として何が必要か考え、多角的な視点や先入観に囚われない批評的精神の涵養など、学生の将来に不可欠な教育を担っている。表現行為を言語化しコミュニケーションする能力といった点とも関わるが、そこに文化芸術系の特殊性はなく、それが「質的転換」の歩みを止める免罪符にもならない。

「政府のいう改革ありきで進めること＝よい教育」とは限らない、と前置きした上で、苦勞しているのはやはり教学マネジメントの中でも学習成果の可視化だという。作品の展示会の話は既に述べたが、特に難しいのは、すべての教員が同意できるような学習成果の可視化指標である。例えば GPA (Grade Point Average)。とりわけ技術の水準の評価をめぐって、特定の科目や科目群で高くなったりする。そうすると、GPA を客観的指標として使う際の信憑性や信頼性が揺らぐ。文化芸術分野では、受賞等を指標化することも可能ではある。しかし誰もが受け容れる水準のものもあれば、人によって評価が分かれるものもある。さらに学外の評価を言い出せば、じゃあ売ればいいのかなどという、ますます専門分化・特化のタコツボ化した議論に陥るという懸念もある。だから 100 点満点の指標なんてない。60-70 点の納得性に裏打ちされた学習成果指標の策定を模索中である。

文化芸術系に固有の側面は確かにある。でもそれを錦の御旗に掲げてしまうと、大学として何が大切なのかという点が曇って見えなくなることもある。教員が教えたい教育を否定しているわけではない。それは教育行動を支える源泉・エネルギーともなる。しかし教育の先には学生がいる。彼ら彼女らは X 大学での文化芸術教育の経験を踏まえ社会で生きていく存在。だから以下を肝に銘じつつ今後も改革に取り組んでいくと Q 学長は締めくくった。「教育が学生にどう受け止められているのか、即ちその先の社会にどう受け止められているのか。この点とのバランスが不可欠で、教員の想いだけが突出してはならない」。



## おわりに

### 1. 腑に落ち方も含めた腑に落ちる経験

2023年の夏、国大協が実施するユニバーシティ・デザイン・ワークショップ (UDWS) に大学から派遣されて参加した。この研修会は、国立大学法人と大学共同利用機関法人の未来の経営人材育成を目的とし、理事、副学長、部局長等が参加して行われるものである。事前に大学マネジメントの文献講読や動画視聴が課せられ、自大学のあるべき姿や実態について簡単なレポートを提出した上で研修会に臨むもので、3日間にわたり行われた。なお国大協は別途、国立大学法人等の理事長・機構長及び学長を対象とした国立大学法人トップセミナーも実施している。

参加者が学長ではなく理事・副学長等であることから、意思決定自体というよりは、どちらかといえば各大学の取り組みや課題を相互に共有する経験が多かったように思う。だが様々なワークショップを通じて、自大学の管理職の在り方や自身の管理職としての在り方を相対化したり、重ね合わせたりするよい機会となったことは事実である。既に複数の役職を積み重ねてきている参加者もあり、経験から話せることや、意味づけることができる要素も少なくないと感じる一方、そのみに頼らない学びの手段や方法もあれば望ましいと、改めて認識する経験でもあった。

学長以外を対象とした研究には、国立大学の教育担当副学長を対象とした教学マネジメント調査 (大塚・夏目 2012) や、財務担当理事を対象とした財務マネジメント調査 (両角 2020) 等があり、そこから学べる事項は少なくないが、彼ら・彼女らを対象にしたケース教材等は管見の限りまだ登場していない。いわゆる量的調査は、一般的な傾向を把握するには適しているが、第1章でも述べたように、その利用を得意とするのは講義型の教育場面であろう。意思決定をするのは学長だけではない。それぞれの役職に応じた意思決定場面がある。そうした業務に向けて、意思決定場面のプロセスの在り方を学び、その引き出しを増やすには、やはりケース教材が適している。

また本書冒頭の「はじめに」で、本書は学長のリーダーシップや意思決定に関わる研究群と相補的な役割にあると述べた。それはより具体的にいえば、腑に落ちる経験である。筆者自身、本書の執筆に取りかかる前に、本書でも紹介した学長を対象とした研究群にも目を通し、また自身が行った「大学改革に関する全国学長調査」も、ある程度分析をし終えていたが、そこでの学びや印象が、実際にケースを執筆することで腑に落ちる場面が幾度となくあった。ケースメソッドは「特定の腑に落ちる」よりは「多様な腑に落ち方」を誘発するものといえるが、第一の読者に想定した管理職の方々には、実務や自身の経験との関係で、それ以外の例えば高等教育研究に携わるの方々には、他の調査研究との関係で、

それぞれ「腑に落ち方も含めた腑に落ちる経験」の一端を本書が提供できたのであれば、望外の喜びである。

## 2. 本書の課題

一方で、本書には課題もまた多い。第1章では、ケースメソッドの紹介を行ったが、これまでのケースメソッドの批判的考察も含めて執筆したわけではなく、先行研究の概要を整理・提示したに留まる。この点は、自身もケースメソッドを用いた授業をさらに経験・省察することで、克服していきたい。またケースメソッドについてより理解を深めるには、優れた参考書が多くあるので、是非そちらを読んでいただきたい。

第2章では、「大学改革に関する全国学長調査」を取り上げたが、設問全体の記述的な考察に終止し、分析的なアプローチには至っていない。設置者別、規模別にみた特徴を整理考察しているが、他の要素も含めた上で設置者や規模の影響を検討したわけではない。そのため、「設置者と規模が大事だ」と早合点していただきたくない。読者層によっては、記述的な考察に意味がある場合もあるものの、この点は、別途学術論文の形で取り纏めたい。

第3章では、12のケースを紹介したが、既に指摘もしたように、1つの案件を深く掘り下げたケースばかりではないし、手軽な読み物教材としての役割も意識したため、分量も比較的短めで、学長の意思決定をケース教材として考えるには、内容的にも情動的にも不十分な点が残る。学長に限らないが大学を主戦場とした、いってみれば「ガッツリとした」ケース教材の作成にも今後、チャレンジしてみたい。またその際には、必ずしも一人で取り組む必要はなく、この分野に関心を持つ仲間と連携・協働して着手していくことも視野に入れて取り組みたい。

以上からもわかるように、本書は学術書という位置づけよりは、学長の仕事をケースによって理解する教材に近い体裁となっている。敢えてそういう形式を採用した理由や背景もあるが、学術書という観点からみた場合の批判や、実践書という観点からみた場合の批判も含め、読者からは忌憚のない意見を寄せていただけると幸いである。本書の書名は『ケースで学ぶ学長の仕事』である。ありふれた書名であり、実際『ケースで(に)学ぶ〇〇』という書籍は数え切れないほど出版されている。しかしこと大学が対象という文脈でいえば、この手の書籍は決して多くない。大学経営・政策の実践者にとって、ケースを通した学びの意義は少なくない。本書をよい意味で踏み台として今後様々な、そして本書の課題を克服したよりよいケース教材が登場し、教育や研修の場面で活用されていくことを願っている。

最後になるが、質問紙調査並びにケース作成に協力いただいた多くの学長の方々に、この場を借りて深く感謝したい。私も現任校で一管理職として、学長の業務を日々目にしていくが、学長の業務は激務である。繁忙な中で質問紙調査に回答いただき、またケースの



協力依頼に応じていただいた上で、ケース執筆の完成までに幾度となく目を通し、さらには修正等も行っていただいた。本書はそうした学長の日々の貴重な時間を割いていただくこと、つまり学長との協働作業で完成したものである。改めてお礼を申し上げたい。

本書の結びに代えて、本書を出版いただいた広島大学高等教育研究開発センター (RIHE) 並びに高等教育研究叢書の編集に携わっていただいた教職員の方々にも、感謝の意を表したい。高等教育研究叢書として出版するのは今回が恐らく 6 冊目だと思う。その都度大変お世話になったが、5 冊目までは編著や共著であった。今回、何とか一人で全体を書き上げることができたのは、RIHE の方々の支援があったからである。今後も、このような高等教育研究者に開かれた出版の機会が継続されることを願っている。

## 【参考文献】

- 大塚雄作・夏目達也 (2012) 「教育担当副学長のリーダーシップに関する調査の基礎的分析  
— 国立大学教育担当副学長質問紙調査から」『名古屋高等教育研究』12, 25-51.
- 両角亜希子 (2020) 「大学の財務マネジメントの実態と課題—財務担当理事調査の分析から」  
『大学経営政策研究』10, 1-17.



## 卷末資料

「大学改革に関する全国学長調査」単純集計結果



## 大学改革に関する全国学長調査

問1 最初に、あなたご自身について教えてください。

	設置者			規模			計
	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	
理事長との兼務状況							
(N)	43	40	190	66	87	105	273
兼務していない	2.3%	47.5%	84.2%	71.2%	73.6%	58.1%	65.9%
兼務している	97.7%	52.5%	15.8%	28.8%	26.4%	41.9%	34.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

注：国立で理事長が存在しない場合、実質的に兼務とカウントした上で表示

問1 続き

	設置者			規模			計
	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	
学長として選出された方法							
(N)	41	40	190	66	87	103	271
学内選挙と理事会・選考委員会等の組合せ	65.9%	10.0%	26.3%	15.2%	37.9%	36.9%	29.9%
理事会・選考委員会のみ	29.3%	62.5%	64.2%	69.7%	56.3%	49.5%	58.7%
学内選挙のみ	0.0%	5.0%	6.3%	3.0%	2.3%	9.7%	5.2%
その他の方法	4.9%	22.5%	3.2%	12.1%	3.4%	3.9%	6.3%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

現大学での学長経験年数

	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	計
(N)	43	40	191	67	87	105	274
1年	25.6%	25.0%	24.1%	25.4%	20.7%	23.8%	24.5%
2年	20.9%	20.0%	18.3%	13.4%	19.5%	23.8%	19.0%
3年	14.0%	7.5%	11.5%	10.4%	10.3%	13.3%	11.3%
4年	11.6%	12.5%	8.9%	13.4%	5.7%	12.4%	9.9%
5年	4.7%	15.0%	9.4%	9.0%	11.5%	7.6%	9.5%
6年以上	23.3%	20.0%	27.7%	28.4%	32.2%	19.0%	25.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

現大学での総在職年数

	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	計
(N)	43	39	191	66	87	105	273
1年	0.0%	7.7%	6.8%	12.1%	3.4%	1.9%	5.9%
2年	0.0%	10.3%	4.7%	7.6%	4.6%	2.9%	4.8%
3年	0.0%	0.0%	4.7%	6.1%	4.6%	0.0%	3.3%
4年	4.7%	12.8%	3.1%	7.6%	5.7%	2.9%	4.8%
5-9年	7.0%	17.9%	16.2%	24.2%	16.1%	8.6%	15.0%
10年以上	88.4%	51.3%	64.4%	42.4%	65.5%	83.8%	66.3%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

学長に就任する前（直近）の勤務先

	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	計
(N)	43	40	191	67	87	105	274
自大学	88.4%	45.0%	61.3%	40.3%	59.8%	83.8%	63.1%
他大学	7.0%	50.0%	27.7%	43.3%	29.9%	13.3%	27.7%
企業・団体	0.0%	0.0%	4.2%	6.0%	3.4%	0.0%	2.9%
官公庁	0.0%	2.5%	1.6%	1.5%	2.3%	1.0%	1.5%
その他	4.7%	2.5%	5.2%	9.0%	4.6%	1.9%	4.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

問1 続き

	設置者			規模			計
	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	
最終学位	*			*			
(N)	43	40	191	67	87	105	274
学士	0.0%	5.0%	10.5%	14.9%	5.7%	1.9%	8.0%
修士	20.9%	7.5%	26.2%	20.9%	23.0%	23.8%	22.6%
博士	79.1%	87.5%	62.8%	62.7%	71.3%	74.3%	69.0%
その他	0.0%	0.0%	0.5%	1.5%	0.0%	0.0%	0.4%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
性自認							
(N)	43	39	191	56	77	98	273
男性	95.3%	82.1%	90.1%	83.6%	89.5%	93.3%	89.7%
女性	4.7%	17.9%	9.9%	16.4%	10.5%	6.7%	10.3%
その他	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

問2 普段学長として、以下の事項にどのくらい業務時間を配分しておられますか。5つの事項を合わせて100%となるよう(5-10%刻み)記入してください。

	設置者			規模			計
	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	
教学上の運営に関わること	***						
(N)	43	39	189	67	85	104	271
0-9%	2.3%	2.6%	1.6%	4.5%	1.2%	1.0%	1.8%
10-19%	7.0%	10.3%	4.2%	10.4%	2.4%	3.8%	5.5%
20-29%	48.8%	30.8%	14.8%	17.9%	21.2%	26.9%	22.5%
30-39%	27.9%	23.1%	23.3%	22.4%	24.7%	23.1%	24.0%
40%以上	14.0%	33.3%	56.1%	44.8%	50.6%	45.2%	46.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
人事・財務上の運営に関わること	**			*			
(N)	43	39	189	67	85	104	271
0-9%	0.0%	0.0%	7.4%	3.0%	3.5%	8.7%	5.2%
10-19%	7.0%	30.8%	24.3%	28.4%	31.8%	11.5%	22.5%
20-29%	55.8%	38.5%	37.6%	34.3%	38.8%	46.2%	40.6%
30-39%	20.9%	25.6%	25.4%	28.4%	21.2%	24.0%	24.7%
40%以上	16.3%	5.1%	5.3%	6.0%	4.7%	9.6%	7.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
上記以外の学内運営に関わること	***						
(N)	43	39	189	67	85	104	271
0-9%	7.0%	5.1%	20.1%	17.9%	17.6%	14.4%	15.9%
10-19%	23.3%	43.6%	51.3%	44.8%	48.2%	40.4%	45.8%
20-29%	48.8%	35.9%	18.5%	22.4%	20.0%	34.6%	25.8%
30-39%	11.6%	12.8%	6.9%	9.0%	10.6%	7.7%	8.5%
40%以上	9.3%	2.6%	3.2%	6.0%	3.5%	2.9%	4.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

問2 続き

	設置者			規模			計
	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	
学外の諸活動に関わること (N)	43	39	189	67	85	104	271
0-9%	18.5%	2.6%	32.8%	23.9%	25.9%	28.8%	26.2%
10-19%	53.5%	56.4%	44.4%	41.8%	51.8%	46.2%	47.6%
20-29%	23.3%	23.1%	17.5%	22.4%	17.6%	19.2%	19.2%
30-39%	2.3%	12.8%	4.2%	9.0%	3.5%	4.8%	5.2%
40%以上	2.3%	5.1%	1.1%	3.0%	1.2%	1.0%	1.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
政策など大学改革に関わる学びや情報の収集 (N)	43	39	189	67	85	104	271
0-9%	16.3%	17.9%	31.2%	29.9%	23.5%	29.8%	26.9%
10-19%	46.5%	48.7%	42.3%	41.8%	43.5%	47.1%	43.9%
20-29%	32.6%	25.6%	19.6%	17.9%	25.9%	21.2%	22.5%
30-39%	2.3%	7.7%	4.2%	6.0%	5.9%	1.0%	4.4%
40%以上	2.3%	0.0%	2.6%	4.5%	1.2%	1.0%	2.2%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

問3 大学改革を行っていく上で、貴学にはどのような特徴があるとお考えですか。

	設置者			規模			計
	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	
漸進的か急進的か (N)	43	39	188	64	86	105	270
漸進的	2.3%	10.3%	14.9%	15.6%	14.0%	8.6%	12.2%
↑	25.6%	15.4%	33.5%	32.8%	23.3%	36.2%	29.6%
どちらとも	39.5%	41.0%	33.0%	29.7%	38.4%	33.3%	35.2%
↓	27.9%	23.1%	14.9%	18.8%	18.6%	18.1%	18.1%
急進的	4.7%	10.3%	3.7%	3.1%	5.8%	3.8%	4.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
意思決定の仕方 (N)	43	38	189	66	84	105	270
合意形成が前提	7.0%	5.3%	20.1%	21.2%	7.1%	21.0%	15.9%
↑	23.3%	31.6%	30.7%	25.8%	34.5%	29.5%	29.6%
どちらとも	32.6%	23.7%	18.5%	22.7%	21.4%	21.0%	21.5%
↓	34.9%	34.2%	23.3%	21.2%	32.1%	24.8%	26.7%
責任の所在が明確	2.3%	5.3%	7.4%	9.1%	4.8%	3.8%	6.3%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
人選の仕方 (N)	43	39	190	66	86	105	272
肩書きや等級を重視	0.0%	0.0%	2.1%	1.5%	0.0%	2.9%	1.5%
↑	20.9%	17.9%	21.1%	24.2%	24.4%	16.2%	20.6%
どちらとも	32.6%	51.3%	42.6%	37.9%	46.5%	40.0%	42.3%
↓	41.9%	23.1%	31.1%	30.3%	26.7%	36.2%	31.6%
非階層的でフラット	4.7%	7.7%	3.2%	6.1%	2.3%	4.8%	4.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%



問3 続き

	設置者			規模			計
	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	
手続き・手順か臨機応変か							
(N)	43	39	190	66	86	105	272
手続き・手順を遵守	2.3%	17.9%	16.3%	19.7%	10.5%	16.2%	14.3%
↑	32.6%	33.3%	34.2%	31.8%	34.9%	35.2%	33.8%
どちらとも	27.9%	12.8%	26.3%	25.8%	27.9%	20.0%	24.6%
↓	30.2%	30.8%	18.9%	18.2%	24.4%	22.9%	22.4%
臨機応変な対応	7.0%	5.1%	4.2%	4.5%	2.3%	5.7%	4.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
リスクへの対応							
(N)	43	39	190	66	86	105	272
回避	4.7%	10.3%	12.6%	7.6%	14.0%	12.4%	11.0%
↑	41.9%	33.3%	42.6%	42.4%	37.2%	41.9%	41.2%
どちらとも	23.3%	25.6%	27.4%	28.8%	26.7%	23.8%	26.5%
↓	25.6%	28.2%	15.3%	19.7%	18.6%	19.0%	18.8%
許容	4.7%	2.6%	2.1%	1.5%	3.5%	2.9%	2.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

問4 これまで学長として取り組んだ大学改革を振り返った際、以下のどれに該当すると判断されますか。A：改革しようとしたが着手できなかった/できていないものと、B：改革に着手できたものとを合わせて全体が10割となるよう整数で回答ください。

	設置者			規模			計
	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	
改革に着手できなかった/できていない							
(N)	42	38	185	65	83	103	265
0割	16.7%	18.4%	15.1%	13.8%	19.3%	10.7%	15.8%
1-2割	45.2%	36.8%	38.4%	29.2%	36.1%	49.5%	39.2%
3-4割	19.0%	18.4%	25.4%	30.8%	21.7%	22.3%	23.4%
5割以上	19.0%	26.3%	21.1%	26.2%	22.9%	17.5%	21.5%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
改革には着手できた（うまくいった）		*					
(N)	42	38	185	65	83	103	265
0割	9.5%	10.5%	3.8%	3.1%	7.2%	5.8%	5.7%
1-2割	14.3%	13.2%	18.9%	21.5%	14.5%	17.5%	17.4%
3-4割	14.3%	34.2%	37.3%	40.0%	38.6%	23.3%	33.2%
5割以上	61.9%	42.1%	40.0%	35.4%	39.8%	53.4%	43.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
改革には着手できた（うまくいかなかった）							
(N)	42	38	185	65	83	103	265
0割	45.2%	28.9%	28.6%	29.2%	30.1%	31.1%	31.3%
1-2割	52.4%	63.2%	63.2%	63.1%	59.0%	65.0%	61.5%
3-4割	2.4%	7.9%	7.0%	7.7%	8.4%	3.9%	6.4%
5割以上	0.0%	0.0%	1.1%	0.0%	2.4%	0.0%	0.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
改革には着手できた（成否の判断が難しい）							
(N)	42	38	185	65	83	103	265
0割	16.7%	21.1%	14.1%	15.4%	15.7%	16.5%	15.5%
1-2割	57.1%	52.6%	60.5%	58.5%	63.9%	55.3%	58.9%
3-4割	11.9%	18.4%	20.5%	23.1%	16.9%	19.4%	18.9%
5割以上	14.3%	7.9%	4.9%	3.1%	3.6%	8.7%	6.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

問6 問5で記入いただいた事例について伺います。改革しようとしたが着手できなかった/できていない要因は何とお考えですか。以下の項目からそれぞれあてはまるものを選択してください。

	設置者			規模			計
	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	
改革の意義や効果を理事会・経営協議会に理解してもらえなかった/もらえていない							
(N)	31	31	127	46	55	79	188
とてもよくあてはまる	0.0%	3.2%	6.3%	6.5%	3.6%	5.1%	4.8%
ややあてはまる	6.7%	9.7%	15.7%	21.7%	12.7%	10.1%	13.3%
どちらともいえない	16.7%	16.1%	15.8%	8.7%	18.2%	17.7%	16.0%
あまりあてはまらない	46.7%	32.3%	29.9%	37.0%	38.2%	27.8%	33.0%
全くあてはまらない	30.0%	38.7%	32.3%	26.1%	27.3%	39.2%	33.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
改革の意義や効果を教職員に理解してもらえなかった/もらえていない							
(N)	30	31	122	43	54	78	183
とてもよくあてはまる	6.7%	16.1%	8.2%	7.0%	13.0%	9.0%	9.3%
ややあてはまる	46.7%	45.2%	39.3%	37.2%	33.3%	53.8%	41.5%
どちらともいえない	20.0%	9.7%	11.5%	14.0%	14.8%	10.3%	12.6%
あまりあてはまらない	23.3%	22.6%	26.2%	27.9%	27.8%	19.2%	25.1%
全くあてはまらない	3.3%	6.5%	14.8%	14.0%	11.1%	7.7%	11.5%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
改革が教員に過大な負荷をかけるものだった/ものである							
(N)	31	31	126	46	54	80	188
とてもよくあてはまる	6.5%	6.5%	6.3%	8.7%	5.6%	6.3%	6.4%
ややあてはまる	35.5%	12.9%	36.5%	21.7%	33.3%	38.8%	32.4%
どちらともいえない	29.0%	29.0%	22.2%	21.7%	25.9%	25.0%	24.5%
あまりあてはまらない	22.6%	35.5%	20.6%	37.0%	22.2%	16.3%	23.4%
全くあてはまらない	6.5%	16.1%	14.3%	10.9%	13.0%	13.8%	13.3%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
改革が職員に過大な負荷をかけるものだった/ものである							
(N)	31	31	125	44	55	80	187
とてもよくあてはまる	0.0%	9.7%	4.8%	9.1%	5.5%	2.5%	4.8%
ややあてはまる	32.3%	29.0%	23.2%	27.3%	16.4%	31.3%	25.7%
どちらともいえない	32.3%	16.1%	30.4%	25.0%	29.1%	28.7%	28.3%
あまりあてはまらない	29.0%	38.7%	22.4%	31.8%	30.9%	21.3%	26.2%
全くあてはまらない	6.5%	6.5%	19.2%	6.8%	18.2%	16.3%	15.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
改革には多大な資金を要するものだった/ものである					*		
(N)	30	31	124	43	55	79	185
とてもよくあてはまる	0.0%	12.9%	9.7%	20.9%	7.3%	1.3%	8.6%
ややあてはまる	23.3%	9.7%	24.2%	20.9%	20.0%	22.8%	21.6%
どちらともいえない	26.7%	25.8%	21.8%	20.9%	23.6%	24.1%	23.2%
あまりあてはまらない	30.0%	35.5%	19.4%	18.6%	27.3%	25.3%	23.8%
全くあてはまらない	20.0%	16.1%	25.0%	18.6%	21.8%	26.6%	22.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

問6 続き

	設置者			規模			計
	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	
自大学の現状に対する危機感が共有されていなかった/いない							
(N)	31	31	128	47	55	80	190
とてもよくあてはまる	19.4%	9.7%	14.8%	19.1%	7.3%	18.8%	14.7%
ややあてはまる	45.2%	61.3%	39.8%	38.3%	40.0%	52.5%	44.2%
どちらともいえない	12.9%	9.7%	20.3%	21.3%	18.2%	13.8%	17.4%
あまりあてはまらない	16.1%	19.4%	17.2%	19.1%	25.5%	10.0%	17.4%
全くあてはまらない	6.5%	0.0%	7.8%	2.1%	9.1%	5.0%	6.3%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
改革に協力的な雰囲気醸成されていない							
かった/いない							
(N)	31	31	126	46	54	80	188
とてもよくあてはまる	9.7%	9.7%	7.9%	10.9%	3.7%	11.3%	8.5%
ややあてはまる	41.9%	54.8%	43.7%	47.8%	38.9%	51.2%	45.2%
どちらともいえない	16.1%	16.1%	17.5%	23.9%	18.5%	12.5%	17.0%
あまりあてはまらない	25.8%	19.4%	20.6%	15.2%	29.6%	17.5%	21.3%
全くあてはまらない	6.5%	0.0%	10.3%	2.2%	9.3%	7.5%	8.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

問7 貴学が抱える課題に対して、以下の人や組織はどの程度理解があると思われますか。

	設置者			規模			計
	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	
理事長							
(N)	43	40	189	67	85	105	272
とても理解がある	2.3%	22.5%	42.3%	23.9%	38.8%	32.4%	33.1%
やや理解がある	0.0%	10.0%	30.2%	32.8%	21.2%	19.0%	22.4%
どちらともいえない	0.0%	10.0%	4.8%	7.5%	7.1%	1.9%	4.8%
あまり理解がない	0.0%	5.0%	5.8%	6.0%	4.7%	4.8%	4.8%
全く理解がない	0.0%	0.0%	0.5%	1.5%	0.0%	0.0%	0.4%
該当しない	97.7%	52.5%	16.4%	28.4%	28.2%	41.9%	34.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
理事		***					
(N)	43	39	189	65	86	105	271
とても理解がある	79.1%	41.0%	36.0%	36.9%	37.2%	50.5%	43.5%
やや理解がある	18.6%	46.2%	45.5%	41.5%	44.2%	39.0%	41.3%
どちらともいえない	2.3%	5.1%	11.6%	13.8%	11.6%	5.7%	9.2%
あまり理解がない	0.0%	7.7%	5.3%	4.6%	7.0%	3.8%	4.8%
全く理解がない	0.0%	0.0%	1.6%	3.1%	0.0%	1.0%	1.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
副学長							
(N)	43	39	189	26	50	70	271
とても理解がある	74.4%	48.7%	53.4%	39.4%	58.1%	66.7%	56.1%
やや理解がある	23.3%	20.5%	22.8%	21.2%	22.1%	23.8%	22.5%
どちらともいえない	2.3%	5.1%	1.6%	1.5%	3.5%	1.9%	2.2%
あまり理解がない	0.0%	2.6%	0.5%	1.5%	0.0%	1.0%	0.7%
全く理解がない	0.0%	0.0%	0.5%	1.5%	0.0%	0.0%	0.4%
該当しない	0.0%	23.1%	21.2%	34.8%	16.3%	6.7%	18.4%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

## 問7 続き

	設置者			規模			計
	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	
学部・研究科長	*						
(N)	43	39	186	64	84	105	268
とても理解がある	20.9%	46.2%	39.2%	42.2%	46.4%	22.9%	37.3%
やや理解がある	62.8%	41.0%	46.8%	43.8%	44.0%	57.1%	48.5%
どちらともいえない	14.0%	7.7%	11.8%	9.4%	8.3%	17.1%	11.6%
あまり理解がない	2.3%	2.6%	1.6%	3.1%	0.0%	2.9%	1.9%
全く理解がない	0.0%	2.6%	0.5%	1.6%	1.2%	0.0%	0.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
教員	*						
(N)	43	39	190	66	86	105	272
とても理解がある	2.3%	5.1%	12.6%	12.1%	14.0%	3.8%	9.9%
やや理解がある	37.2%	41.0%	50.5%	50.0%	50.0%	39.0%	47.1%
どちらともいえない	41.9%	41.0%	28.9%	31.8%	30.2%	39.0%	32.7%
あまり理解がない	16.3%	12.8%	6.8%	4.5%	5.8%	16.2%	9.2%
全く理解がない	2.3%	0.0%	1.1%	1.5%	0.0%	1.9%	1.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
職員	*						
(N)	43	39	189	66	86	104	271
とても理解がある	11.6%	12.8%	19.6%	16.7%	22.1%	9.6%	17.3%
やや理解がある	58.1%	48.7%	54.5%	51.5%	52.3%	58.7%	54.2%
どちらともいえない	25.6%	20.5%	21.2%	22.7%	19.8%	25.0%	21.8%
あまり理解がない	4.7%	17.9%	3.7%	6.1%	5.8%	6.7%	5.9%
全く理解がない	0.0%	0.0%	1.1%	3.0%	0.0%	0.0%	0.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
行政（国や自治体）	*						
(N)	43	39	184	63	86	103	266
とても理解がある	7.0%	7.7%	4.3%	7.9%	5.8%	2.9%	5.3%
やや理解がある	34.9%	25.6%	17.4%	20.6%	20.9%	22.3%	21.4%
どちらともいえない	46.5%	38.5%	59.2%	50.8%	53.5%	56.3%	54.1%
あまり理解がない	11.6%	25.6%	14.1%	14.3%	16.3%	15.5%	15.4%
全く理解がない	0.0%	2.6%	4.9%	6.3%	3.5%	2.9%	3.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
卒業生	*						
(N)	43	36	186	62	86	104	265
とても理解がある	4.7%	2.8%	5.9%	6.5%	7.0%	2.9%	5.3%
やや理解がある	27.9%	11.1%	28.0%	24.2%	25.6%	26.9%	25.7%
どちらともいえない	62.8%	69.4%	53.2%	54.8%	55.8%	58.7%	57.0%
あまり理解がない	4.7%	11.1%	10.2%	11.3%	8.1%	9.6%	9.4%
全く理解がない	0.0%	5.6%	2.7%	3.2%	3.5%	1.9%	2.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
地域・産業界	*						
(N)	43	39	188	65	86	105	270
とても理解がある	9.3%	7.7%	6.9%	12.3%	5.8%	5.7%	7.4%
やや理解がある	44.2%	28.2%	27.7%	33.8%	29.1%	29.5%	30.4%
どちらともいえない	39.5%	48.7%	52.1%	40.0%	53.5%	52.4%	49.6%
あまり理解がない	7.0%	15.4%	9.6%	10.8%	9.3%	9.5%	10.0%
全く理解がない	0.0%	0.0%	3.7%	3.1%	2.3%	2.9%	2.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

問8 貴学の理念・使命を果たす上で、以下の人や組織はどの程度支援的であるとお考えですか。

	設置者			規模			計
	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	
<b>理事長</b>							
(N)	43	40	190	67	86	105	273
とても支援的である	2.3%	22.5%	45.3%	26.9%	44.2%	31.4%	35.2%
やや支援的である	0.0%	20.0%	30.5%	37.3%	19.8%	21.9%	24.2%
どちらともいえない	0.0%	5.0%	3.7%	3.0%	4.7%	2.9%	3.3%
あまり支援的でない	0.0%	0.0%	3.7%	3.0%	3.5%	1.9%	2.6%
全く支援的でない	0.0%	0.0%	0.5%	1.5%	0.0%	0.0%	0.4%
該当しない	97.7%	52.5%	16.3%	28.4%	27.9%	41.9%	34.4%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
<b>理事</b>							
		***			*		
(N)	43	38	189	64	86	105	270
とても支援的である	81.4%	47.4%	43.9%	35.9%	43.0%	61.0%	50.4%
やや支援的である	18.6%	44.7%	43.4%	48.4%	45.3%	32.4%	39.6%
どちらともいえない	0.0%	0.0%	7.4%	7.8%	5.8%	3.8%	5.2%
あまり支援的でない	0.0%	7.9%	4.2%	4.7%	5.8%	2.9%	4.1%
全く支援的でない	0.0%	0.0%	1.1%	3.1%	0.0%	0.0%	0.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
<b>副学長</b>							
(N)	43	39	188	66	85	105	270
とても支援的である	76.7%	51.3%	58.0%	36.4%	62.4%	74.3%	60.0%
やや支援的である	20.9%	17.9%	18.6%	24.2%	17.6%	17.1%	18.9%
どちらともいえない	2.3%	5.1%	1.1%	1.5%	3.5%	1.0%	1.9%
あまり支援的でない	0.0%	2.6%	1.1%	3.0%	0.0%	1.0%	1.1%
全く支援的でない	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
該当しない	0.0%	23.1%	21.3%	34.8%	16.5%	6.7%	18.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
<b>学部・研究科長</b>							
		*					
(N)	43	39	185	64	83	105	267
とても支援的である	18.6%	46.2%	42.7%	40.6%	47.0%	27.6%	39.3%
やや支援的である	67.4%	43.6%	47.6%	50.0%	45.8%	57.1%	50.2%
どちらともいえない	14.0%	7.7%	7.6%	7.8%	4.8%	13.3%	8.6%
あまり支援的でない	0.0%	0.0%	2.2%	0.0%	2.4%	1.9%	1.5%
全く支援的でない	0.0%	2.6%	0.0%	1.6%	0.0%	0.0%	0.4%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
<b>教員</b>							
		**					
(N)	43	39	190	66	86	105	272
とても支援的である	2.3%	0.0%	19.5%	16.7%	15.1%	7.6%	14.0%
やや支援的である	51.2%	64.1%	54.2%	60.6%	58.1%	49.5%	55.1%
どちらともいえない	34.9%	30.8%	22.6%	19.7%	23.3%	34.3%	25.7%
あまり支援的でない	11.6%	5.1%	2.6%	1.5%	3.5%	7.6%	4.4%
全く支援的でない	0.0%	0.0%	1.1%	1.5%	0.0%	1.0%	0.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
<b>職員</b>							
(N)	43	39	190	66	86	105	272
とても支援的である	20.9%	25.6%	29.5%	25.8%	32.6%	19.0%	27.6%
やや支援的である	58.1%	46.2%	53.7%	51.5%	48.8%	61.0%	53.3%
どちらともいえない	18.6%	23.1%	14.2%	18.2%	16.3%	17.1%	16.2%
あまり支援的でない	2.3%	5.1%	1.6%	1.5%	2.3%	2.9%	2.2%
全く支援的でない	0.0%	0.0%	1.1%	3.0%	0.0%	0.0%	0.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

問8 続き

	設置者			規模			計
	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	
行政（国や自治体）							
(N)	43	39	183	63	85	103	265
とても支援的である	9.3%	12.8%	7.1%	7.9%	11.8%	4.9%	8.3%
やや支援的である	34.9%	30.8%	21.9%	30.2%	22.4%	23.3%	25.3%
どちらともいえない	48.8%	33.3%	57.4%	49.2%	51.8%	58.3%	52.5%
あまり支援的でない	7.0%	23.1%	11.5%	9.5%	11.8%	13.6%	12.5%
全く支援的でない	0.0%	0.0%	2.2%	3.2%	2.4%	0.0%	1.5%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
卒業生							
(N)	43	36	187	62	86	105	266
とても支援的である	7.0%	0.0%	13.9%	6.5%	14.0%	9.5%	10.9%
やや支援的である	32.6%	16.7%	36.9%	30.6%	27.9%	39.0%	33.5%
どちらともいえない	58.1%	69.4%	40.6%	46.8%	50.0%	46.7%	47.4%
あまり支援的でない	2.3%	13.9%	6.4%	12.9%	8.1%	2.9%	6.8%
全く支援的でない	0.0%	0.0%	2.1%	3.2%	0.0%	1.9%	1.5%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
地域・産業界							
(N)	43	39	188	65	86	105	270
とても支援的である	9.3%	12.8%	5.3%	12.3%	5.8%	4.8%	7.0%
やや支援的である	41.9%	38.5%	39.9%	40.0%	40.7%	38.1%	40.0%
どちらともいえない	46.5%	38.5%	46.3%	33.8%	46.5%	52.4%	45.2%
あまり支援的でない	2.3%	10.3%	5.9%	9.2%	5.8%	3.8%	5.9%
全く支援的でない	0.0%	0.0%	2.7%	4.6%	1.2%	1.0%	1.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

問9 学長として、以下の事項に対するフラストレーションはどの程度おありですか。

	設置者			規模			計
	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	
財源の不足							
(N)	43	39	190	66	86	105	272
とてもよくある	72.1%	33.3%	38.4%	54.5%	30.2%	46.7%	43.0%
ややある	27.9%	35.9%	36.8%	22.7%	46.5%	33.3%	35.3%
どちらともいえない	0.0%	5.1%	11.6%	10.6%	9.3%	8.6%	8.8%
あまりない	0.0%	25.6%	8.9%	7.6%	12.8%	9.5%	9.9%
全くない	0.0%	0.0%	4.2%	4.5%	1.2%	1.9%	2.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
理事会・経営協議会との関係							
(N)	43	39	190	66	86	105	272
とてもよくある	2.3%	0.0%	7.9%	7.6%	5.8%	5.7%	5.9%
ややある	7.0%	10.3%	18.9%	18.2%	15.1%	15.2%	15.8%
どちらともいえない	7.0%	15.4%	16.8%	19.7%	20.9%	9.5%	15.1%
あまりない	65.1%	56.4%	41.6%	43.9%	40.7%	53.3%	47.4%
全くない	18.6%	17.9%	14.7%	10.6%	17.4%	16.2%	15.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

問9 続き

	設置者			規模			計
	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	
改革に対する教員の反対・抵抗							
(N)	43	39	189	66	85	105	271
とてもよくある	7.0%	17.9%	7.4%	9.1%	7.1%	11.4%	8.9%
ややある	37.2%	33.3%	27.0%	27.3%	23.5%	37.1%	29.5%
どちらともいえない	25.6%	28.2%	19.0%	19.7%	22.4%	23.8%	21.4%
あまりない	27.9%	17.9%	39.7%	39.4%	41.2%	23.8%	34.7%
全くない	2.3%	2.6%	6.9%	4.5%	5.9%	3.8%	5.5%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
考えたり振り返ったりする時間の不足		*					
(N)	43	39	188	65	85	105	270
とてもよくある	18.6%	0.0%	12.2%	10.8%	7.1%	15.2%	11.5%
ややある	37.2%	30.8%	42.0%	36.9%	45.9%	38.1%	39.6%
どちらともいえない	30.2%	38.5%	18.6%	23.1%	27.1%	20.0%	23.3%
あまりない	14.0%	25.6%	21.3%	24.6%	15.3%	21.0%	20.7%
全くない	0.0%	5.1%	5.9%	4.6%	4.7%	5.7%	4.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
学内外からの直接的な依頼・相談							
(N)	43	39	190	66	86	105	272
とてもよくある	7.0%	0.0%	8.4%	10.6%	4.7%	7.6%	7.0%
ややある	30.2%	20.5%	35.8%	37.9%	29.1%	32.4%	32.7%
どちらともいえない	34.9%	33.3%	23.7%	24.2%	31.4%	25.7%	26.8%
あまりない	23.3%	38.5%	27.9%	22.7%	29.1%	29.5%	28.7%
全くない	4.7%	7.7%	4.2%	4.5%	5.8%	4.8%	4.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
旧執行部から引き継いだ諸課題							
(N)	43	39	190	66	86	105	272
とてもよくある	9.3%	17.9%	15.3%	21.2%	11.6%	14.3%	14.7%
ややある	32.6%	20.5%	25.3%	22.7%	27.9%	26.7%	25.7%
どちらともいえない	23.3%	15.4%	24.7%	19.7%	23.3%	25.7%	23.2%
あまりない	30.2%	23.1%	19.5%	18.2%	20.9%	23.8%	21.7%
全くない	4.7%	23.1%	15.3%	18.2%	16.3%	9.5%	14.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
国や自治体の政策		**			**		
(N)	42	39	190	66	86	104	271
とてもよくある	11.9%	10.3%	7.4%	10.6%	7.0%	9.6%	8.5%
ややある	59.5%	53.8%	30.5%	24.2%	36.0%	51.9%	38.4%
どちらともいえない	21.4%	12.8%	35.3%	30.3%	36.0%	22.1%	29.9%
あまりない	7.1%	20.5%	21.6%	30.3%	15.1%	15.4%	19.2%
全くない	0.0%	2.6%	5.3%	4.5%	5.8%	1.0%	4.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
地域・産業界からの要請		**					
(N)	42	39	190	66	86	104	271
とてもよくある	2.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%	0.4%
ややある	26.2%	30.8%	11.1%	9.1%	24.4%	16.3%	16.2%
どちらともいえない	38.0%	20.5%	45.3%	36.4%	43.0%	40.4%	40.6%
あまりない	31.0%	38.5%	35.8%	45.5%	24.4%	37.5%	35.4%
全くない	2.4%	10.3%	7.9%	9.1%	8.1%	4.8%	7.4%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%



問10 業務上の不満や悩みがあった際、誰に打ち明けたり相談されたりしておられますか。

	設置者			規模			計
	国立	公立	私立	-999	1000-2999	3000-	
同僚の管理職							
(N)	43	40	189	66	86	105	272
とてもよくある	30.2%	25.0%	33.9%	24.2%	32.6%	39.0%	32.0%
ややある	46.5%	47.5%	39.7%	42.4%	48.8%	35.2%	41.9%
どちらともいえない	9.3%	10.0%	9.0%	9.1%	7.0%	11.4%	9.2%
あまりない	11.6%	17.5%	12.2%	19.7%	9.3%	11.4%	12.9%
全くない	2.3%	0.0%	5.3%	4.5%	2.3%	2.9%	4.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
管理職以外の教職員							
(N)	43	40	187	64	86	105	270
とてもよくある	11.6%	2.5%	7.5%	9.4%	2.3%	10.5%	7.4%
ややある	34.9%	30.0%	40.6%	28.1%	47.7%	38.1%	38.1%
どちらともいえない	16.3%	17.5%	18.7%	18.8%	18.6%	17.1%	18.1%
あまりない	25.6%	37.5%	20.9%	25.0%	22.1%	25.7%	24.1%
全くない	11.6%	12.5%	12.3%	18.8%	9.3%	8.6%	12.2%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
他大学の学長			*				
(N)	43	40	188	65	86	105	271
とてもよくある	2.3%	2.5%	1.6%	4.6%	0.0%	1.9%	1.8%
ややある	32.6%	20.0%	12.2%	16.9%	10.5%	23.8%	16.6%
どちらともいえない	20.9%	15.0%	19.1%	12.3%	22.1%	21.9%	18.8%
あまりない	34.9%	35.0%	31.4%	30.8%	37.2%	29.5%	32.5%
全くない	9.3%	27.5%	35.6%	35.4%	30.2%	22.9%	30.3%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
友人や家族			**				
(N)	43	40	188	65	86	105	271
とてもよくある	0.0%	2.5%	5.3%	3.1%	3.5%	5.7%	4.1%
ややある	34.9%	30.0%	14.9%	13.8%	20.9%	23.8%	20.3%
どちらともいえない	18.6%	15.0%	17.6%	12.3%	23.2%	17.1%	17.3%
あまりない	30.2%	12.5%	32.4%	30.8%	25.6%	28.6%	29.2%
全くない	16.3%	40.0%	29.8%	40.0%	26.7%	24.8%	29.2%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
特に悩みは相談していない			*			*	
(N)	43	40	183	65	83	104	266
とてもよくある	4.7%	5.0%	9.3%	12.3%	5.4%	2.9%	7.9%
ややある	27.9%	22.5%	13.7%	18.5%	7.2%	25.0%	17.3%
どちらともいえない	39.5%	55.0%	35.5%	38.5%	45.8%	34.6%	39.1%
あまりない	23.3%	7.5%	21.3%	18.5%	21.7%	18.3%	19.5%
全くない	4.7%	10.0%	20.2%	12.3%	16.9%	19.2%	16.2%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

注：\*5%、\*\*1%、\*\*\*0.1%で有意。



# Case-Based Learning of University President's Job

Naoyuki OGATA\*

The purposes of this book are twofold. The first objective is to enhance understanding of the role of a university president. The deepening of this understanding is intended for two primary audiences: the presidents themselves and individuals who may potentially rise to managerial positions in the future. Researchers and professionals in the field of higher education studies are considered indirect readers. The second objective is to contribute to the practical aspect of leadership development centered around the university president. In Japan, the market for university presidents is not well-established, and intentional leadership development is lacking. While there are opportunities to cultivate the presidents' capabilities and support their role, this book aims to further expand these choices and opportunities through the presentation of case materials

The book is structured into three chapters. In the first chapter, the concept of the case method is reviewed and introduced, drawing on previous research. The case method involves addressing top-level decision-making scenarios, prompting learners to think from the same standpoint, and facilitating learning through discussions among learners, without providing a definitive solution. The second chapter outlines the 'National Survey of University Presidents on University Reform,' conducted as preparation for creating case materials. The survey focuses on presidents' perceptions of university reform, including reform efforts beyond successful cases. In the third chapter, twelve cases are presented, selected with consideration for a balanced representation of university types, including six private universities, three national universities, and three public universities.

---

\* Professor, Faculty of Education, Kagawa University

## 執筆者紹介

おがた なおゆき  
小方 直幸

香川大学教育学部教授



ケースで学ぶ学長の仕事  
(高等教育研究叢書 174)

2024 (令和6) 年 3 月 31 日

---

著者 小方 直幸  
発行所 広島大学高等教育研究開発センター  
〒739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2  
電話 (082) 424-6240  
<https://rihe.hiroshima-u.ac.jp>  
印刷所 赤坂印刷株式会社 広島営業所  
〒730-0822 広島市中区吉島東 1-7-15  
電話 (082) 258-4031

---

ISBN 978-4-86637-049-1

Case-Based Learning of University President's Job