

【論文】

共通教育マネジメントにおける実施運営体制・組織文化の役割 —全国調査に基づく実証的研究—

岡田有司^{1)*}, 鳥居朋子²⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

2) 立命館大学教育開発推進機構

本研究は(1)共通教育の実施運営体制と組織文化が共通教育マネジメントに与える影響を明らかにするとともに、(2)実施運営体制と組織文化に関連する要因を検討することを目的とした。2014年の4月～7月に、全国の大学・短期大学を対象とした質問紙調査が実施され、223大学が回答した。分析結果から、組織文化は実施運営体制以上に共通教育マネジメントに大きな影響を与えていることが示された。また、共通教育マネジメントに対する実施運営体制や組織文化の影響の仕方は、教養系科目、初年次/リメディアル系科目によって異なることも明らかになった。実施運営体制・組織文化に関連する要因については、大学の特性や学生の特徴が実施運営体制や組織文化に影響を与えていることが示された。また、実施運営体制は組織文化と相互に関連していることも明らかになった。これらの知見に基づき、共通教育マネジメントにおける実施運営体制と組織文化の役割について検討された。

1. 問題と目的

1.1 共通教育のマネジメントにおける課題

近年、共通教育をめぐるのは1991年の大学設置基準の大綱化に起因する共通教育の実施運営体制の改編、社会や学生の状況の変容を背景とした共通教育内容のスキル化といった大きく2つの変化が生じている。具体的には、大学設置基準の大綱化によって一般教育と専門教育の区分がなくなったことを契機に共通教育は縮小し、国立大学では教養部の解体が進んだ(吉田文2013)。他方、共通教育のスキル化¹⁾が進み、初年次教育やリメディアル教育、情報教育等の比重が高まった(吉田文2013)。

なお、共通教育は教養教育と称されることも多いが、本研究では吉永(2011)の枠組みを踏襲し、狭義の教養教育(人文・社会・自然科学科目)・語学教育・保健体育・専門基礎科目・スキル教育・リメディアル教育等、専門教育以外のすべての学士課程教育を共通教育と呼称する。

このように、運営面でも内容面でも大きな変化を迎えている共通教育のマネジメントをいかに展開していくかは多くの大学にとって課題だといえる。更に、共通教育のマネジメントは昨今の大学教育改革の観点か

らもますますその重要性を増している。この背景には、大学教育の質保証や学習成果に関する国際的な関心の高まりがあろう(岡田・鳥居2011; 吉田2016)。どのような教育目標のもとにカリキュラムを編成し(Plan)、教育実践を行い(Do)、教育の成果を検証し(Check)、改善につなげるのか(Act)といったPDCAサイクルによる一連の教育マネジメントの過程が、大学教育の質保証を果たすために求められている。それは共通教育でも例外ではない。

共通教育のマネジメントの状況に関しては、大学評価・学位授与機構が2001年に国立大学を対象に、共通教育の取組の現状について調査をしている(大学評価・学位授与機構2003)。この調査では、各大学の設定している目的及び目標の達成に照らして、「実施体制」「教育課程の編成」「教育方法」「教育の効果」の各評価項目がどの水準にあるのかを分析しており、なかでも「教育の効果」に問題があることを明らかにしている。川口(2005)は「『教育の効果』の評価項目の水準が低い理由は、これを評価するための根拠資料・データが不足していることである」(川口2005: p14)と指摘しており、共通教育のマネジメントにおいて特に教育の評価が課題となっていることが認められる。

*) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構 yokada@tohoku.ac.jp

1.2 共通教育マネジメントと実施運営体制・組織文化

それでは共通教育のマネジメントを機能させるためには何が必要なのだろうか。この問題については中留(2012)の論考が重要な視点を提供している。中留は大学におけるカリキュラムマネジメントの必要性を論じており、大学設置基準大綱化以降のカリキュラムマネジメントに関わる重要な課題として、共通教育を挙げている。ここで、カリキュラムマネジメントは「大学の教育理念(教育目標)を実現するために、教育活動の内容・方法(カリキュラム)上の連関性と条件整備活動(マネジメント)上の協働性の対応関係を、組織構造と組織文化を媒介としながら、P-D-C-Aサイクルを通して組織的、戦略的に動態化していく営み(中留, 2012, p5; 傍点は筆者)」と定義されており、共通教育におけるPDCAサイクルを機能させるためには組織構造と組織文化が鍵になると考えられる。

まず組織構造について考えてみると、中留は組織構造は組織のハード面であり、その中心は組織と運営であるとしている(中留 2012)。本研究でいえば、これは共通教育の実施運営体制と言い換えられよう。共通教育の実施運営体制に関してはこれまでも調査研究が実施されており、いくつかの知見が得られてきた(川口 2005; 木本, 2012; 吉田香奈 2008, 2012, 2013)。例えば、共通教育の運営組織については大学全体では委員会方式が最も多いが、設置形態別にみると国立大学では全学的なセンター・機構による運営が多く、公立・私立大学では委員会方式が多くなっている(川口 2005; 吉田香奈 2012, 2013)。共通教育の実施状況については、大学設置基準の大綱化以降、全体的には共通教育は縮小したが(川口 2005; 吉田文 2013)、共通教育のタイプによって状況は異なり、狭義の教養教育・外国語・保健体育は減少した一方、情報処理や初年次教育などは増加したことが示されている(吉田香奈 2012, 2013)。また、共通教育のタイプによって実施組織も異なり、木本(2012)はリメディアル教育や初年次教育、専門基礎はそれ以外の共通教育と比べ学部・学科レベルで実施されている状況を報告している。

以上のように、共通教育の実施運営体制についてはこれまでも全国的な先行調査が行われており、実施

運営体制の現状やそこにおける課題が示されている。ただし、先行研究においては実施運営体制が共通教育のマネジメントにどのような影響を与えているのかについては十分な分析がなされてこなかったと見なせる。

次に、組織文化への着目である。大学のカリキュラムマネジメントの要件として組織文化の重要性を指摘している中留は、組織文化を「当該校の教職員のより多くの者が、ごく自然のことと思っている共通のものの見方や考え方の認識枠」(中留 2012: 9)と定義している²⁾。これまでのところ、組織のハード面である組織構造に対して、組織のソフト面である組織文化に焦点をあて共通教育との関連を検討した研究はわずかである。2011年に大学教育学会の課題研究として行われた調査では共通教育の軽視に関する項目が含まれているが(吉田香奈 2013)、それ以外に組織文化に関する内容は尋ねられていない。

大学教育全般を対象とした先行研究では、組織文化を検討しているものもいくつか存在する。例えば、関西国際大学・日本高等教育学会(2008)の調査では、「教育に熱心な教員が多い」「教養教育志向が強い」「専門教育志向が強い」といった大学の教育風土に関する項目や、「学長の方針に対して、教員の反発が強い」「学生募集に危機感を感じている」といった大学のガバナンスや改革に関わる学内の雰囲気に関する項目が尋ねられている。また、広島大学高等教育研究開発センター(2010)の調査では、学問領域ごとに教育改革への積極性について尋ねている。

こうした教育に関する教員の意識はもちろん、大学のガバナンスや改革に対する教員の態度も共通教育のマネジメントに影響を与えている可能性がある。しかし、これらの調査は必ずしも共通教育を対象としたものではなく、組織文化と共通教育の関係については明らかにされていない。中留(2012)も組織文化と共通教育の関係については今後実証していく必要性のある仮説であると述べているように、量的なデータに基づき両者の関係を検証することが重要だといえる。この問題について検討するために、本研究では上記の大学教育の文脈で検討されてきた項目や、組織論において組織文化を測定するために開発された既存の尺度の項目を考慮して作成された「共通教育にかかわる組織文

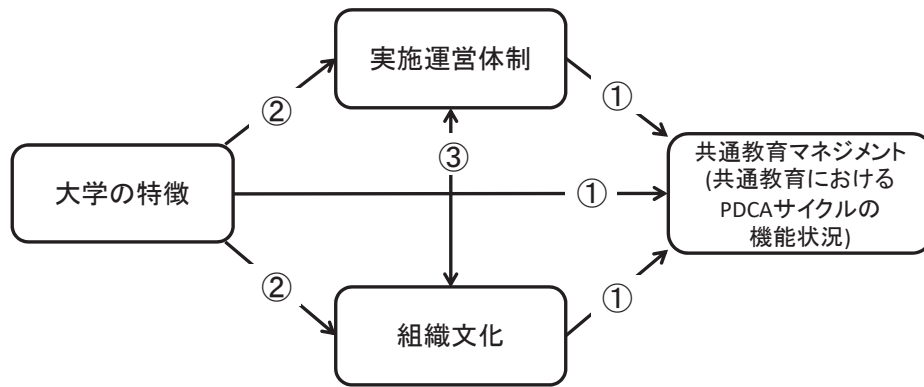


図1 実施運営体制・組織文化と共通教育マネジメントの関係性

化」を測定するための尺度（岡田・高野 2015）を用いて組織文化にアプローチする。

1.3 本研究における分析枠組みの設定

これまでの議論を踏まえ、本研究では実施運営体制及び組織文化と共通教育マネジメントの関係性を図1のように捉え検討していく。まず、図中①の矢印に関して、上述のように共通教育のマネジメントは実施運営体制と組織文化に左右されると予想されるが、その他に大学の特徴（大学の属性や学生の状況）からも影響を受けると考えられる。①の矢印の関係については岡田・高野（2015）でも一部検討されているが、そこでは実施運営体制や組織文化に関する要因を個別に検討するという基礎的な分析に留まっている。大学の特徴、実施運営体制、組織文化に関する要因間には関連があると考えられ、正確な影響力を明らかにするためには他の要因を統制した上で分析を行う必要があるだろう。

次に、実施運営体制や組織文化は各大学によって異なるといえる。この点に関して、先行研究では大学の設置形態と実施運営体制との関連を検討したものはあるが（川口 2005; 吉田香奈 2012, 2013）、これらの研究では学力水準等の学生の状況に関する要因は考慮されておらず、また、組織文化との関係も解明されていない。そこで、本研究では図中②の矢印で示したように、大学の特徴が実施運営体制や組織文化にいかなる違いを生じさせるのかについて分析を行う。

更に、実施運営体制と組織文化には密接な関連があると予想される。具体的には、図中③の矢印のように、実施運営体制の在り方が組織文化に変化を生じさせる

という関係とともに、ある組織文化に起因して実施運営体制に変化が生じるという、双方向の関係性があると見なせる。これまではこの問題についても検討されてこなかったが、教育実践に資する知見を得るためには両者の関連を明らかにすることが重要だと考えられる。

1.4 本研究の目的

以上のことから、本研究ではまず、共通教育マネジメントにおけるPDCAサイクルの諸側面に大学の特徴（大学の属性・学生の状況）、共通教育の実施運営体制、共通教育にかかわる組織文化がどのような影響を与えているのかを明らかにする。ただし、冒頭で述べたように共通教育といってもその内容が多様化していることから、全てをまとめて捉えることは現実的ではないといえる。そのため、本研究では伝統的な科目区分である教養系科目と、近年になって多くの大学が導入するようになった初年次／リメディアル系科目の2つに注目し、両者を区分した上で分析を行う³⁾。次に、大学の特徴によって実施運営体制や組織文化がどのように異なるのか、実施運営体制と組織文化がどのように関連しているのかについて検討する。

2. 方法

2.1 調査対象・手続き

2014年4月～7月にかけて大学院大学を除く全国の大学・短期大学を対象にWebアンケートを実施した⁴⁾。Webアンケートの実施においては放送大学のリアルタイム評価支援システム（REAS）を用いた。各大学の学長宛に調査依頼を送付し、「共通教育の実施に責

任を持つ担当者」に回答してもらうよう依頼した。回答大学の内訳は、4年制大学が184校（国立36校、公立25校、私立123校）で回収率は24.6%だった⁵⁾。短期大学は39校（公立1校、私立38校）が回答し、回収率は11.2%だった。

2.2 調査項目

2.2.1 大学の特徴

設置形態、大学設置年、キャンパス数、大学規模、大学院進学率、学力水準について尋ねた。

2.2.2 実施運営体制

運営組織の形態、データに基づく共通教育の評価体制、共通教育に関する会議の頻度、共通教育担当者に関する情報、開講科目数に占める共通教育の割合について尋ねた。

2.2.3 組織文化

共通教育にかかわる組織文化尺度（岡田・高野2015）を用いた。本尺度は、「共通教育への積極性（5項目、 $\alpha = .78$ 、項目例「担当者全体で協働して共通教育の運営にあたっている」「共通教育担当者は教育に熱意を持っている」）」「組織へのコミットメント（3項目、 $\alpha = .72$ 、項目例「大学に対する帰属意識の強い教職員が多い」「会議などでは立場にかかわらず自由に発言できる雰囲気がある」）」「改革志向（4項目、 $\alpha = .67$ 、「大学執行部のリーダーシップが強い」「自大学を取り巻く状況に危機感を持っている」）」の3つの

下位尺度から構成される⁶⁾。「とてもそう思う～全くそう思わない」の4件法で回答を求めた。

2.2.4 共通教育におけるPDCAサイクルの機能状況

岡田・高野（2015）では、共通教育における計画（P）・実行（D）・評価（C）・改善（A）の各側面に関する取り組み状況について、それぞれ3～5つの項目を作成し、それらを総合したものととしてP機能・D機能・C機能・A機能を捉えている。各機能は単因子構造であることが確認されているとともに、内的一貫性も十分であり（ $\alpha = .82-.91$ ）、本研究でも同様の項目を用いている。P機能（5項目：項目例「教養系科目の教育目標を達成するために十分な科目が適切な順序性で配置されている」「教養系科目の教育目標は教職員に浸透している」）、D機能（4項目：項目例「全体的に教養系科目は事前の計画通り、円滑で効果的な実施がなされている」「全体的に教養系科目では教育目標の達成が意識された上で授業が実施されている」）、C機能（5項目：項目例「教養系科目の教育目標に照らした学習成果の検証が行われている」「教養系科目を通じた学習成果を評価する指標が明確になっている」）、A機能（3項目：項目例「教養系科目の改善に向けた効果的なアクションがとられている」「教養系科目における課題・改善点が行動目標として整理されている」）の各機能に関して、教養系科目、初年次／リメディアル系科目それぞれについて「とてもそう思う～全くそう思わない」の4件法で回答を求めた⁷⁾。なお、初年

表1 教養系科目および初年次／リメディアル系科目のP・D・C・A機能の得点

		N	平均	SD	t値	効果量(r) ^{a)}
教養系科目	P機能	212	2.84	.53	9.37 ***	.54
	D機能	211	2.88	.46	12.07 ***	.64
	C機能	210	2.42	.51	-2.35 *	.16
	A機能	215	2.36	.61	-3.38 **	.23
初年次／リメディアル系科目	P機能	171	3.04	.55	12.66 ***	.70
	D機能	173	3.10	.51	15.51 ***	.76
	C機能	171	2.55	.54	1.29	.10
	A機能	174	2.58	.67	1.65	.12

a)効果量(r)の目安は、 $r = .10$ (小), $r = .30$ (中), $r = .50$ (大)とされる(水本・竹内 2008)。

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

表2 共通教育のマネジメントを規定する要因

	教養系科目				初年次/リメディアル系科目			
	P機能	D機能	C機能	A機能	P機能	D機能	C機能	A機能
大学の特徵								
国立 ^{a)}			.26 ***					
公立 ^{a)}								
短大 ^{a)}								
大学設置年								
キャンパス数		-.16 *	-.24 **				-.14 *	
大学規模 ^{b)}								
大学院進学率								
学生の学力水準 ^{c)}	.18 **	.18 **		.14 *				
実施運営体制								
共通教育を委員会方式で運営 ^{d)}					.15 *			
共通教育を学部ごとに運営 ^{d)}								
共通教育をその他の方式で運営 ^{d)}								
データに基づく共通教育の評価体制 ^{e)}		.14 *		.24 **		.18 *	.21 **	.16 *
共通教育の運営メンバーの流動性 ^{f)}								
共通教育全体の運営に関する会議の頻度		-.13 *						
専任教員に占める共通教育担当者の割合								
共通教育を担当する専任教員のコマ数								
共通教育担当者に占める非常勤講師の割合								
全開講科目数に占める共通教育の割合	.20 **				.17 *			
組織文化								
共通教育への積極性	.43 ***	.39 ***	.39 ***	.38 ***	.44 ***	.36 ***	.51 ***	.47 ***
組織へのコミットメント	.19 **	.17 *						
改革志向			.16 *		.22 **	.19 *		
R ²	.35 ***	.33 ***	.32 ***	.29 ***	.34 ***	.32 ***	.37 ***	.29 ***

a) 私立大学(0,0,0), 国立大学(1,0,0), 公立大学(0,1,0), 短大(0,0,1)とダミーコード化した。b) 新入生数が500名以下を小規模、501～2000名を中規模、2001名以上を大規模とした。c) 「全国平均をかなり上回る～全国平均をかなり下回る」の5件法で尋ねた。d) 共通教育の運営組織について、全学的なセンター等での運営を(0,0,0), 委員会方式での運営を(1,0,0), 学部ごとの運営を(0,1,0), その他の方式での運営を(0,0,1)とダミーコード化した。e) データに基づき共通教育を評価する体制のない大学を(0), 評価体制のある大学を(1)とダミーコード化した。f) 共通教育の運営組織の構成メンバーが流動的かどうかについて「とてもそう思う～全くそう思わない」の4件法で尋ねた。

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

次/リメディアル系科目について尋ねる際には、各項目の「教養系科目」を「初年次/リメディアル系科目」に置き換えて尋ねた。

3. 結果

3.1 共通教育のマネジメントを規定する要因の検討

まず、教養系科目および初年次/リメディアル系科目におけるP・D・C・A機能の得点について表1に示した。各機能の得点が理論的中央値（得点の範囲が1～4であるため2.5）よりも高いか低いかを検討するため、1サンプルのt検定を実施した結果、教養系科目においてはP・D機能は理論的中央値よりも得点が高い一方、C・A機能については理論的中央値よりも得点が高いことが示された。初年次/リメディアル

系科目については、P・D機能については理論的中央値よりも得点が高かったが、C・A機能については理論的中央値と差は見られなかった。

次に、教養系科目、初年次/リメディアル系科目のマネジメントの諸側面（P・D・C・Aの各機能）にどのような要因が影響を与えているのかを検討するため重回帰分析（ステップワイズ法）を行った（表2）。まず教養系科目についてみると、最も影響力が強かった要因は組織文化に関する要因である「共通教育への積極性」であり、P・D・C・Aの全ての側面に正の影響を与えていた。組織文化についてはこの他に「組織へのコミットメント」がP・D機能に、「改革志向」がC機能に正の影響を示した。実施運営体制については、「データに基づく共通教育の評価体制」を有する大学⁸⁾はD・A機能がうまく機能していること、「全

表3 大学の特徴と実施運営体制・組織文化の関連

	実施運営体制								組織文化				
	共通教育運営組織				データに基づく共通教育の評価体制「有」				共通教育全体の運営に関する会議の頻度	全開講科目数に占める共通教育の割合	共通教育への積極性	組織へのコミットメント	改革志向
	委員会方式で運営		学部ごとに運営		OR ^{d)} 95%CI ^{f)}		OR ^{d)} 95%CI ^{f)}						
国立 ^{a)}	.25	.09-.68 **	.34	.07-1.68	5.34	2.17-13.15 ***							
公立 ^{a)}													
短大 ^{a)}													
大学設置年												.17 *	
キャンパス数													
大学規模 ^{b)}	.75	.47-1.21	.29	.13-.65 **						.18 *			
大学院進学率											.28 **	.19 **	
学生の学力水準 ^{c)}											.16 *		
R ²	.16 ^{***h)}				.10 ^{***h)}				.12 ***	.03 *	.09 ***	.05 **	

a) 私立大学(0,0,0), 国立大学(1,0,0), 公立大学(0,1,0), 短大(0,0,1)とダミーコード化した。b) 新入生数が500名以下を小規模, 501~2000名を中規模, 2001名以上を大規模とした。c) 「全国平均をかなり上回る~全国平均をかなり下回る」の5件法で尋ねた。d) 多項ロジスティック回帰を実施。参照カテゴリは「全学的なセンター方式」。「その他の方式で運営」に該当する国立大学は存在しなかったため「その他の方式で運営」を除いて分析を実施した。e) 二項ロジスティック回帰を実施。f) オッズ比の95%信頼区間。g) 標準化偏回帰係数。h) NagelkerkeのR²

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

表4 共通教育運営組織による組織文化の違い

		N	平均	SD	F値	効果量(η^2) ^{a)}
共通教育への積極性	全学的なセンター方式で運営	88	3.03	.42	4.71 **	.06
	委員会方式で運営	77	2.83	.52		
	学部ごとに運営	34	2.74	.42		
	その他の方式で運営	18	2.99	.41		
組織へのコミットメント	全学的なセンター方式で運営	91	2.91	.45	1.19	.02
	委員会方式で運営	78	3.02	.45		
	学部ごとに運営	33	2.88	.40		
	その他の方式で運営	17	2.92	.46		
改革志向	全学的なセンター方式で運営	90	3.08	.46	2.34	.03
	委員会方式で運営	76	2.93	.48		
	学部ごとに運営	34	2.93	.50		
	その他の方式で運営	18	3.17	.51		

a) 効果量(η^2)の目安は, $\eta^2 = .01$ (小), $\eta^2 = .06$ (中), $\eta^2 = .14$ (大)とされる(水本・竹内 2008)。

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

表5 実施運営体制と組織文化の関連

	共通教育への積極性	組織へのコミットメント	改革志向
共通教育運営組織の構成メンバーの流動性	.01	-.08	.00
共通教育全体の運営に関する会議の頻度	.20 **	.00	.00
データに基づく共通教育の評価体制 ^{a)}	.26 ***	-.12	.24 ***
専任教員に占める共通教育担当者の割合	.02	.17 *	.06
共通教育を担当する専任教員のコマ数	.01	.01	.07
共通教育担当者に占める非常勤講師の割合	-.04	-.08	-.19 **
全開講科目数に占める共通教育の割合	-.07	.00	-.06

a) 点二列相関係数。データに基づき共通教育を評価する機能のない大学を(0), 評価機能のある大学を(1)とダミーコード化した。

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

開講科目数に占める共通教育の割合」の高さはP機能にポジティブな影響を与えていることが明らかになった。また、「共通教育全体の運営に関する会議の頻度」の高さはD機能に負の影響を示していた。大学の特徴に関する変数については、「国立大学」は「私立大学」よりもC機能がうまく機能していること、「キャンパス数」の多さはD・C機能にネガティブに作用することが明らかになった。また、「学生の学力水準」の高さは、P・D・A機能にポジティブな影響を与えることも示された。

次に、初年次／リメディアル系科目のマネジメントに影響を与えていた要因について述べる。教養系科目と同様、最も影響力が強かった要因は「共通教育への積極性」であり、P・D・C・Aの全ての側面に正の影響を与えていた。組織文化についてはこの他に「改革志向」がP・D機能に正の影響を示した。実施運営体制については、「データに基づく共通教育の評価体制」のある大学はD・C・A機能がうまく機能していること、「共通教育を委員会方式で運営」している大学ではP機能の得点が高いことが明らかになった。また、教養系科目と同様、「全開講科目数に占める共通教育の割合」の高さはP機能にポジティブな影響を与えていることもわかった。大学の特徴に関する変数は「キャンパス数」のみが有意な値を示し、キャンパス数が多いことはC機能にネガティブに作用することが示唆された。

3.2 実施運営体制・組織文化に関連する要因の検討

はじめに、大学の特徴に関する要因が実施運営体制、組織文化とどのような関係にあるのかを検討した。具体的には、大学の特徴に関する変数を説明変数、実施運営体制、組織文化に関する変数を目的変数としてステップワイズ法によるロジスティック回帰分析、重回帰分析を行った(表3)。まず、共通教育運営組織に関しては、国立大学は私立大学よりも「全学的なセンター方式」に比べ「委員会方式で運営」が少ないこと、大学規模が大きくなると「全学的なセンター方式」に比べ「学部ごとに運営」が少なくなることが明らかになった。また、私立大学よりも国立大学の方が「デー

タに基づく共通教育の評価体制」を有していることも示された。「共通教育全体の運営に関する会議の頻度」については短期大学が私立大学よりも低くなっていた。「全開講科目数に占める共通教育の割合」については、大学の特徴に関するいずれの変数とも関連が認められなかった。

組織文化に関する変数についてみると、大学規模が大きいほど「共通教育への積極性」は高いことが示された。「組織へのコミットメント」については私立大学よりも国立大学の方が得点は低いこと、大学院進学率や基礎学力の高さがポジティブな影響を与えていることが明らかになった。改革志向については、大学設置年が新しく大学院進学率が高い大学ほど得点が高くなることが示された。

次に、実施運営体制と組織文化の関連について検討した。まず、共通教育運営組織の違いによって組織文化の諸側面に違いがあるのかを検討するため、一元配置の分散分析を実施した(表4)。その結果、「共通教育への積極性」のみで有意差が検出され($F(3,213)=4.76, p<.01, \eta^2=.06$)、多重比較(TukeyのHSD法)の結果「全学的なセンター方式で運営」が「委員会方式で運営($p<.05$)」「学部ごとに運営($p<.01$)」よりも得点が高くなっていた。その他の実施運営体制に関する変数と組織文化の関連については相関係数を求めた(表5)。その結果、データに基づく共通教育の評価体制があることは共通教育への積極性や改革志向の高さと関連していることが明らかになった。また、共通教育全体の運営に関する会議の頻度は共通教育への積極性と、専任教員に占める共通教育担当者の割合は組織へのコミットメントと正の相関があった。一方、共通教育担当者に占める非常勤講師の割合は改革志向と負の相関があることも示された。

4. 考察

本研究では、(1)共通教育マネジメントの諸側面に共通教育の実施運営体制、共通教育にかかわる組織文化がどのような影響を与えているのか、(2)大学の特徴によって実施運営体制や組織文化がどのように異なるのか、また実施運営体制と組織文化がどのように関連しているのか、について検討することを目的と

した。

4.1 共通教育マネジメントに影響を与える要因について

まず、共通教育マネジメントの記述統計からは、教養系科目、初年次／リメディアル系科目とも、P・D機能については相対的に機能状況がよく、C・D機能についてはそうではないことが示唆された。そのため、共通教育のマネジメントにおいては、計画・実施の局面に比べ、評価・改善の局面において課題があると考えられる。

次に、重回帰分析により共通教育マネジメントに影響を与える要因が明らかにされた。以下では、実施運営体制、組織文化に注目して考察する。まず、共通教育マネジメントの全ての側面に「共通教育への積極性」が最も影響を与えていた。岡田・高野（2015）では他の組織文化に関する要因もP・D・C・Aの全ての側面と関連がみられたが、本研究ではそうした結果は得られず、他の要因を統制したことで特に「共通教育への積極性」が重要であることが示された。従って、学内で共通教育に対するポジティブな風土をいかに醸成していくかが共通教育のマネジメントをうまく機能させるうえで鍵になるといえる。これまで、組織文化と共通教育マネジメントの関連については実証的な検討がほとんどなされてこなかったが（中留 2012）、組織文化は共通教育のマネジメントにおいて無視できない要因であり、実施運営体制以上に影響を与えているといえる。

その他の組織文化の要因については、「組織へのコミットメント」が教養系科目のP・D機能に関連していた。教養教育と学部・専門教育との間にはしばしば対立関係が存在することが指摘されるが（例えば、吉田文 2013）、個々の教員の大学組織へのコミットメントが強く団結している大学では、こうした対立を回避し教養系科目の位置づけや実施についてコンセンサスが得られやすいのだと推察される。「改革志向」に関しては初年次／リメディアル系科目でP・D機能に影響していたが、この種の科目は近年になって導入されるようになった科目であり（山田 2009）、改革に積極的な大学ほどこうした科目の設置や実施に意欲的なもの

だと考えられる。

次に、実施運営体制に関する要因については、「データに基づく共通教育の評価体制」のあることが共通教育の実施や改善にプラスに作用していた。近年、データに基づく教育改善が重視され、IR（インスティテューショナル・リサーチ）機能が各大学で整備されつつある（Torii & Okada 2017）が、こうした機能は共通教育マネジメントを効果的に行う上でも重要になるといえよう。また、「全開講科目数に占める共通教育の割合」が高いことはP機能の向上につながっていた。共通教育比率の高い大学ほど、学士（準学士）課程教育における共通教育の意義や目的について考える必要性が高まるため、入念な共通教育の計画策定につながるのだと推察される。

その他の実施運営体制に関する要因については、「委員会方式」での運営が初年次／リメディアル系科目のP機能と関係していた。これは、こうした科目が学部・学科レベルで実施されることが多いため（木本 2013）、全学的なセンターに所属する教員組織よりも、各部局の教員も含む委員会方式の方がマネジメントに有利に働くためと考えられる。「共通教育全体の運営に関する会議の頻度」の多さが教養系科目のD機能と負の関係にあったことは解釈が難しいが、教養系科目には多様な内容の科目が含まれるため、共通教育全体を議論する会議では調整の難度がより高まるのかもしれない。

4.2 実施運営体制・組織文化に関連する要因について

まず、大学の特徴と実施運営体制・組織文化との関係についてみていく。共通教育の運営組織については、国立大学は「委員会方式」が少なく、先行研究（川口 2005; 吉田香奈 2012, 2013）と同様の傾向が確認された。また、国立大学は「データに基づく共通教育の評価体制」が整っていたが、これについては東京大学（2014）の調査でも同様の結果が報告されている。一方で、国立大学は組織文化の「組織へのコミットメント」が低かった。畠田ほか（2009）の教員評価に関する研究からは、国立大学は私立・公立大学に比べ部局の独立性が高いことが示唆されているが、このことが

大学組織全体へのコミットメントを弱めている可能性がある。短期大学では「共通教育全体の運営に関する会議の頻度」が低くなっていたが、この背景には短期大学は修業年限が短くその中で専門・職業教育が重視されることが関係していると考えられる。

設置形態以外には、「大学設置年」が「改革志向」にポジティブな影響を与えており、新設の大学ほど改革に熱心であることが示された。また、「大学規模」は「共通教育運営組織」の在り方や「共通教育への積極性」と関連していた。ここからは、大規模な大学ほど全学的な組織を設置し共通教育を運営していることが窺えるが、こうした全学的な組織での運営が大学全体の「共通教育への積極性」を高めている可能性がある。また、「大学院進学率」「学生の学力水準」は「組織へのコミットメント」「改革志向」とポジティブな関連があった。大学院進学率や学生の学力水準の高さの背景には学生の学業への積極性があると考えられるが、こうした学生の意欲に応えようとするのが教員の組織へのコミットメントや改革志向を高めることにつながっていると推察される。

次に、実施運営体制と組織文化の関連について考察する。まず、「全学的なセンター方式」での運営や「共通教育全体の運営に関する会議の頻度」が高いことは「共通教育への積極性」の高さと関係しており、「専任教員に占める共通教育担当者の割合」が多いほど「組織へのコミットメント」も強くなっていた。これらのことを総合すると、共通教育の運営において全学的な組織や全学出働体制を整備し、担当者間でコミュニケーションをとる機会を多くすることが、共通教育マネジメントを進める上で重要な組織文化の形成につながる可能性がある。次に、「データに基づく共通教育の評価体制」がある大学では「共通教育への積極性」「改革志向」も高いことが示唆された。本研究では実施運営体制と組織文化の因果関係までは特定できないが、評価体制を整えることは共通教育に関わる組織文化に変化をもたらす契機となり得るだろう。最後に、「共通教育担当者に占める非常勤講師の割合」が高いことは「改革志向」の低さと関連していた。改革志向には大学執行部のリーダーシップの強さや教育改革への積極性、自大学への危機感などが含まれているが、非常

勤講師がこうした改革に向けた取り組みや意識を共有することは容易ではないといえ、そのことがネガティブな関連に表れているものと考えられる。

4.3 まとめと今後の課題

本研究からは、共通教育のマネジメントを進める上では組織文化、とりわけ共通教育への積極性が重要であることが明らかになった。そのため、今後は実施運営体制だけでなく組織文化も考慮しながら共通教育マネジメントのあり方について追究していく必要がある。そして、大学の特徴は実施運営体制や組織文化に影響を与えており、実施運営体制と組織文化には関連があることも明らかになった。ここからは、組織文化に変化をもたらす要因について一定の示唆が得られたといえる。

一方で、本研究には次のような課題もある。まず、本研究では岡田・高野（2015）の尺度を用いて組織文化を測定したが、大学における組織文化に関する実証研究は蓄積が薄く、本尺度が組織文化の多様な側面を捉えきれていない面がある。次に、本研究の調査は「共通教育の実施に責任を持つ担当者」を対象に実施した。実施運営体制についてはある程度正確な回答が可能であるが、組織文化については共通教育の責任担当者がどこまで正確に把握できているのかという限界もある。また、実施運営体制が整備されているので共通教育マネジメントもうまくいっているはずだといった、回答者の信念が結果に反映されている可能性も排除できない。更に、本研究では実施運営体制や組織文化が共通教育マネジメントに影響を与えるという因果を想定したが、その逆の因果を想定することも可能である。こうした因果関係を特定するために、今後は縦断的な研究が求められよう。最後に、組織文化と関連する複数の要因が示されたが、その関連はそれほど強いものではなかった。そのため、本研究で取り上げられなかった未知の要因が影響を与えているといえ、個別機関のケーススタディ等も積み重ねつつ、更なる関連要因を検討していくことが必要だといえる。

謝辞

本研究の全国調査は大学教育学会課題研究「学士課程教育における共通教育の質保証（2013年度～2015年度，代表：高橋 哲也）」の一環として実施され，調査実施にあたって助成を受けた。調査に協力いただいた機関にこの場を借りて御礼申し上げる。

注

- 1) 1991年の大学設置基準の大綱化以降，教養教育において情報教育や語学，学習スキルの習得を意図した科目の比率が高まったことを，吉田（2013）は教養教育のスキル化としている。
- 2) 大学のマネジメントにおける組織文化の重要性は大場（2011）でも論じられている。そこでは，組織文化は「組織の構成員間で共有された価値観や信念，行動様式等の総体」と捉えられている。
- 3) 本研究では教養系科目を「特定の知識・技能の習得に重点を置いた語学系・情報系科目群とは異なり，人文科学・社会科学・自然科学といった様々な学問領域に関する学習を通して，幅広い見識を身につけることを目的とした科目群」と定義した。初年次／リメディアル系科目については「大学生活への適応や大学での学修に必要なスタディ・スキル，基礎学力を身につけさせることを目的とした科目群」と定義した。初年次教育とリメディアル教育は同一ではないが，リメディアル教育の要素も兼ねて初年次教育を実施している大学が多いことから，本研究では初年次／リメディアル系科目と一つのカテゴリーで尋ねた（岡田・高野 2015）。
- 4) 本研究では岡田・高野（2015）と同様のデータを用いている。
- 5) 本調査の回収率は高いとはいえず，以降の結果を解釈するにはこの点に留意する必要がある。
- 6) 質問項目の詳細は岡田・高野（2015）を参照されたい。
- 7) 質問項目の詳細は岡田・高野（2015）を参照されたい。なお，初年次／リメディアル系科目については調査協力校の81.9%が実施していると回答した。
- 8) 評価体制があると回答した大学は44.3%であった。

参考文献

- 大学評価・学位授与機構（2003）「平成13年度着手の大学評価の評価結果について」，http://www.niad.ac.jp/n_hyouka/jouhou/h13/1174727_935.html（閲覧2018/11/8）。
- 広島大学高等教育研究センター（2010）「大学における教育内容・方法等の大学教育改革に関する調査分析（平成21年度文部科学省「先導的大学改革推進委託事業）」」。
- 関西国際大学・日本高等教育学会（2008）「学生の卒業程度の学力を認定する仕組みに関する調査研究（平成20年度文部科学省「先導的大学改革推進委託事業）」」。
- 川口昭彦（2005）「国立大学における教養教育の取り組みと評価—大学評価・学位授与機構の実情調査報告書と評価報告書から」，『大学評価・学位研究』1，3-17。
- 木本尚美（2012）「共通教育のデザインとマネジメント：共通教育学部長全国調査からの知見」，『大学教育学会誌』34（1），pp. 34-38。
- 水本篤・竹内理（2008）「研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点」，『英語教育研究』31，pp. 57-66。
- 中留武昭（2012）『大学のカリキュラムマネジメント—理論と実際』東信堂。
- 岡田有司・高野篤子（2015）「共通教育マネジメントにおけるPDCAサイクルとその関連要因—2014年度全国調査の分析結果から」，『大学教育学会誌』37（1），pp. 33-38。
- 岡田有司・鳥居朋子（2011）「私立大学における大学生の学習成果の規定要因—ユニバーサル・アクセス時代における多様性と質保証の視点から」，『京都大学高等教育研究』17，pp. 15-26。
- 大場淳（2011）「大学のガバナンス改革—組織文化とリーダーシップを巡って」，『名古屋高等教育研究』11，pp. 253-272。
- 畠田敏行・奥居正樹・林隆之（2009）「日本の大学における教員評価制度の進捗とその課題」，『大学評価・学位研究』10，pp. 61-78。
- Torii, T. & Okada, Y. (2017). Achieving the Evidence-based Improvement and Transparency in Higher

Education: Current Status and Challenges on Data Utilization and Disclosure in Japan. *Higher Education Forum* 14, pp. 35-49.

東京大学 (2014) 「大学におけるIR(インスティテューショナル・リサーチ)の現状と在り方に関する調査研究(平成24-5年度文部科学省「先導的・大学改革推進委託事業)」」.

山田礼子 (2009) 「大学における初年次教育の展開－アメリカと日本」, 『クオリティ・エデュケーション』 2, pp. 157-174.

吉田文 (2013) 『大学と教養教育－戦後日本における模索』 岩波書店.

吉田文 (2016) 「教養教育の学習成果の測定は可能か－2000年代のアメリカの取り組み」, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』 2, pp. 3-15.

吉田香奈 (2008) 「国立大学の法人化と教養教育の予算・人的資源の変化」, 『大学財務経営研究』 5, pp. 75-87.

吉田香奈 (2012) 「共通教育実施組織代表者全国調査の概略－実施責任体制・カリキュラム・予算等の現状と課題」, 『大学教育学会誌』 34 (1), pp.39-42.

吉田香奈 (2013) 「教養教育のカリキュラムと実施組織に関する一考察－実施組織代表者全国調査(2011年)の分析より」, 『大学論集』 44, pp.195-210.

吉永契一郎 (2011) 「本課題研究の目的と計画(シンポジウム共通教育のデザインとマネジメント)」, 『大学教育学会誌』 33 (1), pp. 72-75.

