

# 初年次教育における意思決定力のある組織形成 —マネジメント・ツールとしてのフェア・プロセス—

菊池重雄<sup>1</sup>  
玉川大学

## Creating an Expedited Decision-Making System in First-Year Experience: Fair Process as a Management Tool

Shigeo KIKUCHI  
Tamagawa University

大学に限らず、協力と信頼が確立された組織は新たなイノベーションを生み出す最短距離にいるとよくいわれる。大学におけるイノベーションのひとつと評価される初年次教育ではあるが、実行可能で実効性のある初年次教育を実現できるかどうかは、大学組織とそこで働く教員一人ひとりの資質にかかわっている。経営学分野における経営組織論研究の成果でもあるマネジメント・ツールとしての「フェア・プロセス（たとえ望ましい結果であったとしても、人はそのプロセスの公正さに不満があれば満足しない。逆に、望ましくない結果であっても、プロセスが公正であれば結果を受け入れ、前向きの気持ちを失うことはない）」を大学に適用させることは、大学もまた経営組織体であるという観点から妥当性を有する。フェア・プロセスは大学教員に求められる資質を促進し、教員と大学の関係を緊密にする。とりわけ大学組織が初年次教育を展開するうえで「フェア・プロセス」の有用性は高く、「フェア・プロセス」は初年次教育の導入を超えて、意思決定力のある組織形成に寄与する。

〔キーワード：大学組織，大学教員に求められる資質，大学の組織的土壌，対話，マネジメント・ツール，フェア・プロセス，手続き的公正〕

### 1. はじめに

形態こそさまざまだが、いまでは多くの大学が初年次教育を導入し、そのなかには他大学の模範となる優れたプログラムや実施組織をもつ大学も少なくない。その一方で、学長や学部長が示す初年次教育のビジョンを、現場の教員は適切に受け止め、自らの教育的使命として実践しているといえるだろうか。研究志向や自分の城意識が強いといわれる教員が納得して初年次教育を実践しているといえるだろうか。初年次教育のビジョンやプログラムがどれほど優れたものであっても、また組織体制がどれほど堅固に構成されていたとしても、現場で働く一人ひとりの教員が納得して、能動的・積極的・創造的にかかわらない限り、初年次教育の果実を豊かに実らせることはできない。

初年次教育の重要性が叫ばれるようになったのは最近 10 年ほどのことである。海外に目を向けてもわずか 30 年ほどに過ぎない。当然のことながら、現在教員職にあるほとんどの者は過去に学生として初年次教育を体験していない。適切な教育訓練を受けないままに大学教員になることが一般的な日本の状況において、よく見られる現象のひとつが、自分が教えられたように教えるというスタイルである。加えて、従来の知識伝播型の教育を信奉する者も少なくない。学長や学部長が学内・学部内に初年次教育の重要性を訴え、組織

<sup>1</sup> 玉川大学経営学部／コア・FYE 教育センター shig.kik@bus.tamagawa.ac.jp

的实现を図るにあたり最初に乗り越えなければならない障害のひとつにこうした教員たちに対する意識改革がある。

もちろん問題はこれだけではない。上記のような教員は少なからず存在するが、実際のところ、教員の大学（大学教育）への思いは多様である。教員の多様性はそれぞれのコンテキストの多様性でもある。私立大学出身の教員、国公立大学出身の教員、海外で教育を受けた経験をもつ教員、企業から大学へ転じた教員、大学行政に強い意欲を示す教員、研究室制度のもと主任教授の支配下にある教員等、こうした各教員が初年次教育の必要性を所属大学としての立場はもとより、自らの問題として自覚し、初年次教育に積極的に関与していかない限り、この新しい大学文化が日本に根付くことは困難である。

本稿では、ともすれば性善説的イメージや、学長・学部長との皮相的な上下関係のみでとらわれがちな教員観（「この人たちならうまくやってくれるだろう、やってくれるはずだ」「この大学で働いている教員ならば、やってもらわなければ困る」）を批判的にとらえ直し、実際に機能する初年次教育の体制をつくるにはどうすればよいかを、「フェア・プロセス」と呼ばれるマネジメント・ツールを適用して考察することを目的にしている。具体的には、実行可能で実効性のある初年次教育はどのような組織形態（学長をトップとする大学組織における教員関係）において可能であるかを、先行する経営学分野の経営組織論研究の成果を援用することで提示していく。

## 2. 大学教員に求められる資質

本章では、大学組織のなかで働く人間の資質について考察した優れた先駆的な論文である藤田幸男の『経営組織の改善と意識の改革』（2006）を端緒として、大学が初年次教育を展開するにあたりどのような組織的土壌を用意すべきであるかを検討する。当該論文において藤田は組織のなかで働く人間にはどのような資質が求められるかについての考察を行っているが、ここではそうした資質の内容を、藤田の提案を肯定的にふまえ、大学組織にあてはめて再構築する。そのうえで、次章で扱うフェア・プロセスと呼ばれるマネジメント・ツールを活用することでそれぞれの資質が十全に養成され、促進されうる可能性を示す。

藤田は大学のガバナンスに先立つこととして「組織は人であり、組織を動かすのは人の意識である（2006, p.37）」との立場から、また、「組織で働くということの意味を正しく理解する（2006, p.37）」必要があるとの認識から、組織のなかで働く人間の資質について M. P. フォレット（Mary Parker Follett）の言説に言及し、以下の資質の重要性を主張する。すなわち、（1）状況から命令を受けることができる。（2）組織を機能的統一体ととらえることができる。（3）意見の差異・衝突を統合により解決することができる。これら三点の資質のいずれもが、現代の大学組織を活性化するうえで有用であるとの藤田の指摘は、たとえば大学によって組織形態が異なるということがあっても、きわめて蓋然性が高い仮説である（藤田、2006）。

第一の「状況から命令を受けることができる」資質は、藤田（2006）もいうようにフォレットの〈状況の法則〉もしくは〈命令の非人間化〉に適應するものである。これは学長・学部長等の上位者から下位者である一般教員へという命令の流れではなく、それぞれの立場におかれた教員がそれぞれの状況を能動的に分析・把握し、状況からの命令として自ら

の行動を考え、決定することができる資質である。もちろんこのときの状況とはたんに自分のおかれた立場からのみ見るものではなく、総合的に大学全体を視野に入れて判断すべきものである。たとえば、一般教員の立場にある者には、「自らの立場」に加え、「学長ならば」「学部長ならば」「教務委員ならば」等の視点を考慮したうえで、最終的に自らに対する状況からの命令を設定し、それに基づく行動を決定することが望まれる。逆に、学部長のように高位にあるものは、さらに高位の「学長ならば」という視点と「一般教員ならば」という上下の視点を考慮したうえで状況からの命令を設定し、最終的な行動へとつなげる必要がある。このようにして工夫された命令は質が高く、たんに上から下へと流れてきた人による命令だけでは生み出しえない活性化を組織にもたらす。

第二の「組織を機能的統一体ととらえることができる」資質について藤田(2006)は「自分が担当している部門の仕事に対してだけでなく、機能的統一体としての組織全体に対しても責任を負っているという自覚を持つ(2006, p.37)」ことが組織で働く人間には求められると述べる。教員が自らの教育と研究に対して責任を負うのは当然のことである。また、学部や学科がそれぞれの運営に対して責任を負うのも当然のことである。だが、組織を機能的統一体としてとらえることができる資質を持った人間はそれだけにとどまらず、大学組織全体の改善と発展に配慮して自己の決定を行い、組織全体の一員としての責任を担おうとする。当然こうした人間によって運営される学部や学科は自部門の利害を越えて、大学全体を益する観点から自部門の決定を行い、組織全体の一員として常に全体との関係性を視野に入れて行動する。藤田論文ではこうした責任の所在のありようが次のように説明される。「機能的統一体としての組織においては、それぞれの部門で働く人は、その部門において、各自に割り当てられた職能を良心的に遂行すべき「分担責任」を持つと同時に、自己の職能あるいは部門の見地から組織全体の問題を配慮すべき「集合責任」を負っているということを自覚しなければならない(藤田, 2006, pp.36-37)」。ここでいう「集合責任」こそ、さきに第一の資質でふれた「状況から命令を受ける」ことで果たされるものである。特定の状況を上位者も下位者も共有することにより、また並列に位置する各教員、各部門が共有することにより、どのような命令が状況から発せられ、自分が(自部門が)どのような決定を下すことで命令の遂行が果たされるかについて、それぞれが自らの問題としてとらえることができるようになるからである。

第三の「意見の差異・衝突を統合により解決することができる」資質について藤田論文では意見の差異や衝突を解決する方法として「支配」「妥協」「統合」の三点が挙げられ、前二者については批判的に言及がなされている。ここでは「統合」機能のみをとりあげ、日本の大学の現状に照らし合わせてみていきたい。藤田は、統合という方法をとることで、相反する意見を持つ「双方の要求のいずれの側にも何らの犠牲が払われることなしに、双方の要求が収まるところに収まる」という方法で解決が図られる(2006, p.37)」という。藤田は続けて、統合によって自己犠牲をやめることが可能になり、自己貢献への道が開けるという。そのうえで、こうした統合という手段を用いて問題の解決を図ることこそ上位管理者や経営者の基本的な能力であると結論する(藤田, 2006)。その言説に異存はないが、こうした統合の資質というのは求めることがもっとも困難なものでもある。もちろんフォレットも藤田もこの統合について「八方を丸く治める」というレベルでは考えていない。統合による解決の目標のひとつに、よりすぐれた意見を選択したうえでその意見と決定の

妥当性を反対者に正しく理解してもらい、反対者が納得する形で展開するということがある。初年次教育の定着をめざすにあたり「なぜ大学がこのような（学問ともいえない）基本的なことを教えるのか」「自分は初年次教育ではなく、専門分野の研究と教育を担当するために採用された」「自分には（学んだことのない）初年次教育は担当できない」などの反対意見が陸続と出てくるような教育現場において、こうした反対意見を持つ教員たちを巻き込み、統合を果たすのは困難を極める。結局のところ、統合の資質とは公共コミュニケーションの資質と同義であり、ことばを惜しまずに対話を続け、緊張関係を解き、ともに創造的活動へと向かわせることができることをさす。そうできるときに初めて双方において「自己犠牲」から「自己貢献」への脱皮が図れる。

ところで、大学組織で働く教員に望ましいとされるこれらの資質は先天的なものなのであろうか。それとも後天的なものなのであろうか。多くの場合、教員は大学で働き始めるにあたり大学が組織であることを認識していても、先に述べたようにその組織が機能的統一体であるとはあまり認識していない。よい研究とよい教育を自分の専門分野で行なうことによって大学に貢献できると考えているのは当然にしても、自分の大学教員としての役割をそれ以上にも、それ以下にも考えていない者がほとんどである。そうした状況にあって、仮に上記の三つの資質が先天的に兼ね備わっていたとしても、教員自らがそうした資質に気づく機会は確率的にきわめて少ない。

一方、大学大衆化時代を迎え、大学のコンピテンスに汎用性が求められ、それに添って大学の機能やありようが変わりつつある。そもそも藤田（2006）がフォレットの理論を引き合いに出してまで上記の三つの資質に言及したのも、これからの大学の使命や役割を考えるとき、これまで以上に、社会が要望する人材を育てる機能が大学に強く求められ、そのためには、教員一人ひとりが、また各学部・学科が、専門分野の壁を乗り越えて協働することが重要であることを前提にしているからにほかならない。そう考えると、いま大学に必要なことは、上記の三つの資質を教員に紹介するだけでなく、こうした資質を培うような土壌、換言すれば、新しい文化を大学内に形成することである。

### 3. 大学教員に求められる資質を促進するフェア・プロセス

本章では、さきに検証した三つの資質がマネジメント手法としてのフェア・プロセスを活用することで促進されることを具体的に示すと同時に、フェア・プロセスによって獲得された大学組織内の手続き的公正こそが、初年次教育を持続的に展開するさいの組織形成に有用であることを明らかにする。

いわゆるフェア・プロセスと呼ばれるマネジメント・ツールは初年次教育を大学に定着させるうえで二重の有用性を持つものである。ひとつはフェア・プロセスが知識労働を主たる労働とする大学の文化に適合しやすいこと。もうひとつは伝統的な枠組みの大学において初年次教育のような価値観の転換を図る提案がなされるときに、フェア・プロセスが教員間の対話を促進する機能を持つことである。ここでは前者を織り込みながら、後者の側面を中心にみていきたい。

フェア・プロセスが初年次教育を定着させるうえで有用なマネジメント・ツールとなりうるのは、初年次教育という概念がまだ比較的新しい概念であり、教員がその概念を大学教育の一要素として受容するためには、たとえ上位者から紹介されるにしても、最終的に

は研究と教育に基づく自らの大学観のなかで自己にかかわるテーマとして再定義せざるをえないことを前提としているからである。なおかつ、そこには大学についての自らの価値観そのものの見直しを迫られるという要素もある。というのも、初年次教育はその概念理解に加えて、教育活動という行為が恒常的に教員に要求されるからである。概念理解にとどまるならば、少なくともここ10年間ほどにわたって大学一年生に接した経験がある教員であれば、初年次教育の実施に即座に賛成することだろう。しかし、自らが初年次教育を担当するとなるとまったく話は別である。それは自分の専門とする学問分野の研究・教育目標から遠くかけ離れた行為のように見えるからである。同時に、自分のなすべきつとめでもないからである。こうした教員に欠けているのは、大学のおかれている状況が変化しつつあり、初年次教育がたんに新しい教育プログラムではなく、変化する大学の基礎となるプログラムであるという認識である。結局のところ、初年次教育の重要性は自分の専門とする学問分野が現在どのような状況におかれているか、より先鋭に言えば、自分の専門分野の学問的限界を専門の研究者・教育者として正しく認識しているかどうかにかかわってくる。そのうえで、初年次教育を自分の専門分野と関連させて受容しようとするとき、必要になるのが、社会と大学の変化を理解するだけでなく、変化する大学に能動的にかかわろうとする教育者・研究者としてのスタンスである。

もちろんこれはたんに初年次教育を提案する上位者の言動に積極的に賛同すべきであるというレベルの話ではない。疑問は疑問として、納得のいかないことは納得のいかないこととして、初年次教育を自分自身と大学にかかわる根本的な問題であると仮定し、上位者および同僚との対話を継続する必要は常にある。人間が最終的な結果だけでなく、その結果までのプロセスにも公平性を求めることを前提とするフェア・プロセスの考えかたは、たとえどのような反対意見や否定的意見であってもなおざりにすることはない (Kim & Mauborgne, 2008)。反対意見や否定的意見と対話を重ねることで両者のあいだの緊張関係が解けるだけでなく、新たな価値観を創出する絶好の機会になる。初年次教育そのものが大学教育におけるイノベーションのひとつであるとの観点に立てば、そうしたイノベーションは、異なるアイデアや価値観の交換から生まれてきたものであることは自明の理であり、逆に言えば、相反するアイデアや価値観が過不足なく対話できるだけの信頼関係が築けるところにこそ新たなイノベーションもまた存在しうる。大学のように知識労働を主たる労働とする職場において「フェア・プロセスをなおざりにすると、アイデアや進取の精神の喪失といったかたちで高い機会コストを被ることになる (Kim & Mauborgne, 2008, p.79)」。

『フェア・プロセス：協力と信頼の源泉 (Fair Process: Managing in the Knowledge Economy)』において W.チャン・キム (W. Chan Kim) とレネ・モボルニュ (Renee Mauborgne) は、フェア・プロセスは人間の基本的欲求であるという (Kim & Mauborgne, 2008)。だれもが、組織のなかでの役割が何であれ、一個人として評価されたい、自分の知性を尊重してもらいたい、自分のアイデアを真摯に検討してもらいたいと思ひ、たとえ自分のアイデアや意見が通らなくても意思決定が合理的であることに納得したいと考えているとキムとモボルニュ (Kim & Mauborgne, 2008) は分析する。そのうえで、彼らはフェア・プロセスの基本原則を提示する。いわゆる「エンゲージメント」「説明」「具体的な期待」の三原則である。ここからはこれらの三原則の大学組織への適合性を検討する。

「エンゲージメント」とは大学組織を構成する教員一人ひとりに影響が及ぶ大学の意思決定に教員を巻き込み、積極的に意見交換を行い、アイデアを募ることである。当然そうしたマネジメント手法は反対意見に対して許容力を示すにとどまらず、ときに積極的に反対意見を奨励することになる。「エンゲージメント」は大学の意思決定においてより強力な知恵の獲得につながる。具体的にいえば、上位者から提案された方策が「エンゲージメント」によってより強力な方策になることが可能であると同時に、上位者に対しては反対者を納得させるだけの力を持った意思決定を促す効果もある (Kim & Mauborgne, 2008)。大学組織が初年次教育の導入という意思決定を行う場合に、各教員は授業や学生指導の経験からこれまでのやりかたに限界を感じているにしても、初年次教育という聞き慣れないプログラムへの根深い警戒感がある。また、教員によっては過大な科目担当負担や学内行政負担があり、初年次教育が優れたプログラムであるとは理解していても積極的に推進しがたいと考えているケースもある。「エンゲージメント」はこうした教員たちが意思決定に向けて対話を行なうことで対話の結果に対してコミットメントすることを可能にする (Charan, 2002)。また、何よりも対話による「エンゲージメント」は、大学を取り巻く社会の変化によって生じる大学の危機感を、上位者と下位者が同じレベルで共有し、それぞれの立場にある人間が大学組織のために何を行なわなければならないかということを状況からの命令として設定するチャンスを与える。

「説明」とは、意思決定者が意思決定の意義にとどまらず、その決定に至ったプロセスを教員一人ひとりが理解し納得するように説明することである。上記の「エンゲージメント」において各教員が意思決定にかかわったとしても、必ずしもその意見やアイデアが採用され、新しい意思決定に盛り込まれるとは限らない。たとえ自分の意見が採用されなくても、納得できる説明があれば、教員は大学の意思決定を理解し、最悪の場合でも決定に不信感を持つことはない (Kim & Mauborgne, 2008)。たとえば、教員によっては新入生オリエンテーションや専門入門科目のようなすでに存在するプログラムや科目の改良・改善によって初年次教育を推進しようとする者がいる。こうした考えを持つ教員に対して大学の新しい方針としてまだ経験したことのない初年次セミナー科目や学習ポートフォリオの導入を提案する場合に、まず重要なのは、先にふれたように対話を促進し、各教員が大学の意思決定に巻き込まれていることを自覚できるようにすることである。加えて、仮に初年次セミナー科目等の導入が意思決定された場合には、「説明」はたんに初年次教育を導入することによる大学のメリット (たとえば、大学大衆化時代における導入の妥当性など) の説明にとどまらず、決定までに至った両者の対話のプロセスを確認する機能を持たなければならない。具体的には、初年次セミナーの導入が決定されるまでにどのような対話＝議論がなされたか。また、各教員にどのような手続きで代案が求められ、それらはどのように意見交換されたかなどについて確認する機能が「説明」にはある。そうすることで、自分の意見が通った、通らなかったという直接の利害関係を越えた高度な組織形成が可能になる。「説明」は教員が大学組織に対して不信感をもつことを防ぐことができると同時に、教員と大学組織の「学習を強化する強力なフィードバック・ループとなる (Kim & Mauborgne, 2008, p.76)」可能性を秘めている。最初は「〇〇学概論」の改善で対応できると考えていた教員にまったく異次元の別の新しいプログラムを提案し、納得してもらい、さらに自覚的に担当してもらおう場合には、こうしたフィードバック・ループは絶対に欠か

せないものである。

「エンゲージメント」と「説明」に比べると、フェア・プロセスの第三の原則である「具体的な期待」は大学においてはその展開が現状では困難である。日本の多くの大学は企業と異なり、教員に対する、特に、教員の教育面に対する評価システムが未整備であるからだ。通常、意思決定された事項はルール化されるが、当然その仕事に携わる人間は（自らに寄せられる）具体的な期待に基づき行動し、その成果によって評価される。評価基準が示されなければ、自らの行動の目標どころか計画すら定まらない。キムとモボルニュが「フェア・プロセスにおいては、新しいルールや方針が何かよりも、新しい目的や中間目標は何か、だれが何に責任を負うのが理解されることがよほど重要である (Kim & Mauborgne, 2008, p.76)」と語る時、大学組織内に教員の教育評価システムが機能していることが前提となる。大学組織に完成されたかたちでのフェア・プロセスを適用させようとする場合に、教員の教育評価システムの確立は急務である。

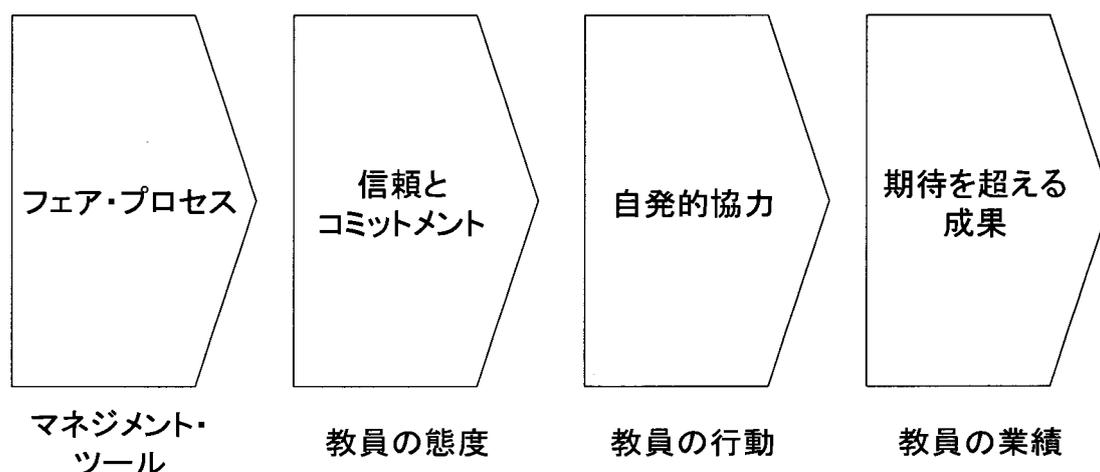


図1 手続き的公正のフロー (Kim & Mauborgne (2008) を改編)

キムとモボルニュ (Kim & Mauborgne, 2008) が再三にわたって強調しているようにフェア・プロセスは学内・学部内の合意形成ではない。フェア・プロセスは意思決定を行うにあたり、最良の決定に到達するための開かれたプロセスであり、決定までの手続き的公正さを保証するものである。フェア・プロセスの手法を導入したからといって、適切なビジョンを示し、新しいプログラムを導入しようとする学長や学部長の権限が低下するものでもない (Kim & Mauborgne, 2008)。むしろフェア・プロセスによって新しい提案に対する反対意見や懸念する考えと正しく向かい合うことで、もともとのビジョンやプログラム案が強化され、より高度な成果を生み出すことが可能になる。フェア・プロセスは組織がもっとも優れたアイデアを選択しようとするさいに、ほかのすべてのアイデアにチャンスを与えると同時に、アイデアが採用されなかった教員たちに対しては大学組織への信頼とコミットメントを保持するものである (Kim & Mauborgne, 2008)。

#### 4. おわりに

大学組織におけるマネジメント・ツールとしてのフェア・プロセスのメリットは、教員

間の対話の促進にある。手続き的公正を前提にした対話の積み重ねこそが、大学教員の資質を高め、教員の主体的な大学組織とのかかわりを実現する。一方、初年次教育は各教員の教育・研究のコンテキストによってその受容のありようが異なる。また、各大学のコンテキストによっても受容のありようが異なる。したがって、(実行可能で実効性のある)初年次教育を行うにはどうすればよいかとの問いかけに対して、組織の高位者・下位者を問わず、一教員や一部の教員グループのみで答えを用意できるなどということとはありえない。ましてや初年次教育は学士課程教育の基礎に据えられ、その推進は、すべての教員にかかわる問題でもある。それだけに、実現に向けての取り組みには、ほかの教育プログラム以上に、公正さと対話による意見交換が必要となる。だが、それは逆にいえば、大学における初年次教育の取り組みが、教員の大学組織への信頼と責任の醸成につながるということでもある。初年次教育の実現プロセスは、大学を意思決定力のある組織体に変革するチャンスにもなるのである。

#### 参考文献

- 芦澤成光 (2008) 「ゼネラルエレクトリック社の全社レベル戦略の論理」『日本経営学会誌』  
21, 41-55.
- Charan, R., スコフィールド素子 (訳) (2002) 「対話が組織の実行力を高める」, *Diamond Harvard Business Review*, 2002 年 1 月号, 82-93.
- Charan, R. (1995) *Conquering a Culture of Indecision*, Harvard Business School Publishing Corporation.
- Eisenhardt, K.M. (1999) Strategy as Strategic Decision Making, *Sloan Management Review*, 40(3), 65-72.
- Follett, M.P. (1995) *Mary Parker Follett-Prophet of Management: A Celebration of Writings from the 1920s*, Harvard Business School Press.
- 藤田幸男 (2006) 「経営組織の改善と意識の改革」『IDE・現代の高等教育』, 481, 34-38.
- Kim, W.C. & Mauborgne, R., Diamond Harvard Business Review 編集部 (訳) (2008) 「フェア・プロセス：協力と信頼の源泉」 *Diamond Harvard Business Review*, 2008 年 8 月号, 68-83.
- Tourish, D. (2005) *Critical Upward Communication: Ten Commandments for Improving Strategy and Decision Making*, Elsevier.