

Syllabus とシラバスのあいだ

——大学改革をめぐる実質化と形骸化のミスマネジメント・サイクルを越えて——

佐藤 郁 哉

- I はじめに
- II シラバスの制度化プロセス (1) ——組織は流行に (も) 従う
- III シラバスの制度化プロセス (2) ——組織は「御上の一言」に従う
- IV 組織は戦略と理念を欠いた模倣と強制に従う
- V 実質化と形骸化のミスマネジメント・サイクル
- VI 結語：「和風」と「日本型」のあいだ——破滅的誤解を越えて

アメリカの大学のシラバスは、科目担当教員が、自分の意志でつくるもので、御上の一言でいっせいに、同じ型にはめてつくるものではない。

——絹川正吉「シラバス」『大学教育の思想』

卒業時における学生の質を確保する観点からは、教員がシラバスを作成し、その中で、あらかじめ学生に対して各授業における学習目標や、その目標を達成するための授業の方法・計画等を明示するとともに、成績評価基準や卒業認定基準等をあらかじめ提示し、これに基づき厳格な評価を行うことが必要であり、これを各大学に求めるものである。

——文部科学省高等教育局大学振興課（大学設置基準第25条の2改正に関する解説）

I はじめに

1. 和風シラバスの怪

大学で講義を担当するようになってからもう30年以上になる。生来不器用な性分^{たち}で事務作業を効率的におこなうというのは決して得意な方ではない。しかし、さすがにこれだけ長いあいだ同じような業務をおこなっていると、たいていの書類づくりはルーチンワークとして何とか処理できるようになっている（それでも、時々とんでもない失敗をして同僚や事務職員の方たちにご迷惑をかけてしまうことがある）。しかし、未だにどうしてもなじめないというか、気のすまない文書関係の仕事がある。それは、シラバスの作成である。

というのも、これまで日本の多くの大学——これまで勤務してきた3校も含まれる——で作成されてきたようなタイプのシラバスに実質的な教育効果があるとは到底思えないからである。実際、日本で言うシラバスはそのモデルとなった米国の syllabus とは対照的に、きわめて画一的な様式で作成することが義務づけられている場合が多く、現

実におこなわれている授業の多様性を反映しているとは言い難い面がある。

実は、これらの問題は、1990年代初めにシラバスというものが日本の高等教育界に導入された当初から大学関係者によって何度となく指摘されてきた点である。

たとえば、オックスフォード大学教授の荻谷剛彦は、かつて日本の大学に在職していた頃の1992年に著した『アメリカの大学・日本の大学』の中で、米国の大学においては、シラバスが教育と学習の質を維持・向上させる上で重要な役割を果たしてきたことを指摘している。もっとも、その一方で、荻谷はその2年後の1994年には、そのシラバスが日本に導入された途端に効果的な学習を促す仕組みとしての機能を喪ってしまい、分厚い電話帳のような冊子形態の講義要項集に変質してしまったことを痛烈に批判している(荻谷, 1994)。

同じように、絹川正吉・国際基督教大学元学長は、1995年に「電話帳式」のシラバス(集)の流行に含まれる問題点を指摘している。その上で、教育課程の構成や学生と教員の関係などをはじめとする米国の大学に特有の制度的なあり方という「大道具」の文脈を無視して、シラバスのような特定の「小道具」のみを性急かつ安易に導入することの弊害について明らかにしている(絹川, [1995] 2006: 175-183; 佐藤・山田, 2004: 179-183をも参照)。

ここで銘記すべきは、荻谷と絹川はともに米国の大学院への留学経験があり、日本にモデルとして導入された syllabus の原型について熟知している、という点である。つまり、彼らの和式シラバスに関する批判は、単なる伝聞や文献による二次情報などではなく米国の大学における実体験にもとづいているのである¹。

かなり不思議なことのようにも思えるのだが、日本におけるシラバス導入のごく初期には既にこのような本質的な批判がなされていたにもかかわらず、その後も事態に特段の変化は見られない。実際、荻谷と絹川の指摘から実に四半世紀近くも経過しているにもかかわらず、ごく最近までは日本の多くの大学で、「和風シラバス」ないし電話帳式シラバスの作成ないし「出版」が続けられていたのである。また、シラバスの整備状況は、文部科学省や認証評価機関によって大学改革の指標としても広く使用されてきたのだが、その改革の成果についての確実な検証がおこなわれてきた形跡を認めることはできない。

この点に関連して、中央教育審議会大学分科会の委員などを歴任し、現在は大阪大学高等教育・入試研究開発センター長をつとめている川嶋太津夫は、最近次のように述べて、syllabus とシラバスはまったく別物であるとしている(川嶋も米国の大学への留学経験がある)。

1 絹川は1950年代に、荻谷の場合は1980年代にそれぞれノースウェスタン大学で学生生活を送っている。

日本のように全ての授業科目をまとめて製本したものは、学生の予習、復習には全く役に立つはずもない。要するに、日本のシラバス集は他家本元である米国の syllabus と「似て非なる」もの、つまり「偽物」なのである (川嶋, 2018: 116)

2. 本物と「偽物」のあいだ

表 1 は、川嶋が上の引用で「偽物」と断じた典型的な和風シラバスと実際に米国で使用されてきた、いわば「本物」の syllabus とのあいだに見られる違いについて一覧表形式でまとめてみたものである。

表 1 Syllabus 対 シラバス

	Syllabus (洋風シラバス・米国式シラバス)	和風シラバス
印刷版の形式	講義時に配布する印刷物 (クラス単位) 多くは数ページ程度・受講希望書のみ 配布	大部の冊子形式 (学部・研究科単位) 各学部で数百ページに及ぶことも多い・ 全員に配布
教師による作成・提出時期	任意・授業開始前後に配布	期限内に作成・半年～1年前に提出
統一的な電子データベースでの提供	稀	一般的
画一性 (大学内・大学間)	低 (ただし、一定の共通性あり)	高

Syllabus というのは、もともと欧米の高等教育機関で、授業内容の説明資料として学生に配布される印刷資料を指す。この syllabus は、以下のようなかなり詳しい情報を含むものであることが多い——授業名、科目番号、教室、日時、講師名、研究室の場所と電話番号、講義の目的、スケジュール、成績評価の方法、履修条件。そのような意味での syllabus は原則として講義担当者の裁量で作成されるものであり、その講義の開始前後に講義の出席者に配布されることになる。場合によっては、講義が始まってしばらく経ってから配られることもある。配布時期だけでなくその内容も多様であり、読書課題 (リーディング・アサインメント) として課される文献に関する詳細な解説などを含む場合には 10 数ページに及ぶことも稀ではない。

それに対して、日本で「シラバス」と呼ばれているものは、数年前までは、大学ないし学部でおこなわれる全講義の担当教員名、科目番号、単位数等と各講義の内容の概要をまとめたものを集めて製本した冊子を指すことが多かった。上で引用した荻谷が形容しているように、大部の電話帳のようなものになることもよくあった。つまり、日本では syllabus というよりは「シラバス集」をシラバスと称していた場合が少なくないのである。そして、そのシラバス集は日本では新年度の開始前後に学生に対して一斉に配布されていた。

実は、欧米の大学でも、シラバスとは別の資料として、「コース・カタログ」などと呼ばれる、大学でおこなわれる全講義の担当教員名、科目番号、単位数等と各講義の内容の概要を数行でまとめたものを集めた比較的薄手で小ぶり (B5判程度) の冊子が提供されることがある。これは、多くの場合、電話帳に使うようなあまり上質ではない紙を使って、大学当局がまとめて印刷して、学年や各学期の初めに学生に対して配布する (現在では、欧米のコース・カタログは多くの場合大学のウェブ上にも公開されており、日本でも比較的容易に閲覧することができる場合が多い)。

つまり、日本の大学界で 1990 年代はじめからシラバスと呼ばれてきたのは、日本でも 1990 年代以前からよく作られていた、講義の概要を簡単に記載したコース・カタログ的な比較的薄手の講義要綱集とこの欧米流のシラバスとを折衷した物だと考えることができるのである。実際、もしたとえば「本場」のシラバスのように日本で言う「シラバス」にそれぞれが 10 数ページのシラバスを合本した場合には、シラバス集は数千ページに及ぶものになってしまうに違いない。そのような和風シラバスは、「電話帳」どころか大型の辞書に喩えた方がいいのかも知れない。

この和風シラバス (集) 用の原稿の締切は、かなり早い。Syllabus の場合とくらべると「異常」とも思えるほど早い。何しろ、実際に講義が開始される前年度の 12 月はじめから 1 月中旬前後に原稿の提出が求められることが少なくないのである。したがって、たとえば、9 月末ないし 10 月初めに始まる学期におこなわれる講義のシラバスについては、10 ヶ月近くも前に提出が求められることになる。

当然ではあるが、数ヶ月も前の時点で提出が求められるようでは、毎年同じ講義ノートを使って授業をおこなうような場合は別として、最新の知見をシラバスに盛り込んだ講義を受講生に対して提供することなどまず不可能と言ってよい。

しかし現実には、この冊子体形式の和風シラバス (集) は、1990 年代を中心にして急速な勢いで普及していった。文部省・文科省は、シラバスの整備状況について定期的に調査をおこなっており、その結果は同省の編集になる『我が国の文教政策』およびその後継の『文部科学白書』などで公表されてきた (文部省, 1995: 20; 1996: 243, 1997: 321, 1998: 307; 文科省, 2003: 12)。それら白書類の情報およびウェブ上の情報を総合してみると、全学的にシラバスの作成をおこなっている大学は 1992 年時点では 80 校つまり全体の 15 パーセント前後にしか過ぎなかったのだが、その後、以下のように猛烈な勢いで増えていったことが分かる。

1992 年 80 校 (15% 前後)

1994 年 176 校 (国立 35 校, 公立 10 校, 私立 131 校)

1995 年 281 校 (国立 72 校, 公立 21 校, 私立 188 校)

1996 年 国立大学: 97%, 公立大学: 79%, 私立大学: 84%

1997年 国立大学：99%，公立大学：84%，私立大学：91%，
2005年 100%

現在までに入手できた情報の範囲では、1997年から2005年の期間におけるシラバスの普及率については確認できない。しかし、1997年段階で国立大学がほぼ100パーセント、私立大学も9割以上の大学がシラバスを作成していることを考え合わせれば、実際には2000年前後には、日本中のほぼ全ての大学でシラバス(集)がつくられていたと見てよいだろう。つまり、シラバスは、1990年代初めに登場して以来10年足らずのあいだに全国津々浦々の、合計で523校(1992年時点)から649校(2000年時点)存在していたとされる4年制の大学(『文部統計要覧』『文部科学統計要覧』より)に普及していったのである。

3. 基本的な問題設定と分析の視点

(1) 問題設定：シラバスと授業改革の自己目的化

それにしても、なぜ、実際の教育効果について疑わしい点が多い和風シラバスが短期間のあいだにこれほど急激な勢いで普及していったのであろうか？ また、そのシラバスは、大学教育の現場ではどのように受け取られ、またどの程度実際に教育改革にとって有効だったのだろうか？ 本稿では、これら一連の問いに対して、既存資料の分析に加えて著者自身の教育現場における体験をも通して答えを求めていく。

著者は以前本誌に掲載された2本の論考(佐藤, 2018 a, 2018 b)——以下「前稿」——において、日本の大学界に導入されていった「PDCA サイクル」という発想それ自体およびその導入の経緯に含まれる幾つかの重大な問題について論じた(佐藤ほか, 2018をも参照)。それらの論考では、日本では2000年前後から大学改革との関連で高等教育界にPDCA サイクルという発想や技法が急速な勢いで普及していったことを指摘した。その上で、それが実質的な教育改善のための手法というよりは、むしろ政府や文科省からの制度的な圧力ないし要請に対応するための単なる「名目」(ないし「お題目」)として導入されていったことについて論じた。

これから本稿で見ていくように、それと全く同様の点が日本の大学界において1990年代に普及していったシラバスについても指摘できる。つまり、PDCA サイクルの場合と同じようにシラバスもまた、実質的な教育効果や研究成果とは切り離された＝脱連結された名目(ラベル)ないしスローガンとして一定の役割を果たしていたからこそ急速に普及していったと考えられるのである。これは取りも直さず、大学改革のための有効な手段として導入されていったはずのシラバスが自己目的化してしまったことを示唆する。つまり、表向きには「シラバスで大学改革(の目的)を実現する」という建前であっ

たはずが、いつの間にか、「シラバス (の整備) を実現する」ことが目的になってしまったのである²。

他稿 (佐藤ほか, 2018:382-384) でも詳しく解説した点ではあるが、実は、この自己目的化という傾向は、PDCA サイクルあるいはシラバスだけでなく、それら個別の手法や「小道具」を包含する大学改革に関わる政策それ自体についても指摘できる。つまり、日本では往々にして「大学改革で何か (国際化, イノベーション, 学生たちの人間としての成長等) を実現する」というよりは、「大学改革を実現する」ないし「改革をおこなっている」という体裁を整える」ことそれ自体が目的になってしまっているのである。

(2) 分析の視点

本稿の目的は、和風シラバスを1つの典型的な事例として取りあげることによって、この「改革の自己目的化」およびそれと密接な関係のある「改革の形骸化」という2つの現象についてさらに掘り下げて検討していくことにある。検討作業にあたって援用するのは、広い意味での新制度派組織理論の枠組みである。つまり、本稿では、和風シラバスの普及過程を「制度化 (institutionalization)」のプロセスとしてとらえた上で、その具体的な内容について解明していくことを目指すのである。

比較的良好に知られているように、新制度派組織理論では、技術的な要因というよりは制度的な要因によって複数の組織のあいだで組織構造や業務上のルーチンが似かよったものになっていく、つまり「同型化」していくプロセスとそのメカニズムに着目する。その上で、これを「強制的同型化」「模倣的同型化」および「規範的同型化」の3タイプに分類することが多い (DiMaggio and Powell, 1983; 佐藤・山田, 2004) (それぞれの同型化の特徴については後述)。

これから本稿で見えていくように、シラバスの普及ないし制度化は、これら3つのタイプの同型性のうちの前2者すなわち模倣的同型化と強制的同型化によるものであると考えられる。すなわち、1990年代末には日本各地の大学において一斉に「右倣え」のような形でシラバスが制度化されていったのは、シラバスの採用による実際の教育効果を踏まえた実践、あるいはシラバスの持つ教育効果に関する信念にもとづいていたという例はきわめて稀であったと思われる。むしろ「他の大学が採用しているからとりあえずそれに倣っておく」という程度の動機によるもの、あるいは、文部省 (2001年からは文科省) からの裁量行政的な指示・指導を反映していた場合が圧倒的に多かったと考えることができるのである。

2 言葉を換えて言えば、「シラバスで改革を実現する」というよりは、「シラバスを作成する (作成させる) こと」それ自体が目的になってしまっているのである。

3 それに対して、米国において大学界にシラバスが普及していったのは主として規範的同型化のプロセスを介してであったと見ることができる。

もし実際にそうであるとするならば、この和風シラバスの普及過程は、「規範(と理念)無き強制と模倣」としての性格を持つ同型化プロセスとして特徴づけることができる。事実、先に指摘したように、米国の syllabus の「偽物」でしかないシラバスが全学レベルで採用されたような場合には、実際の教育効果はほとんど期待できず、シラバスという制度が形骸化していくことは理の当然とも言える。この場合の「形骸化」とは、新制度派組織理論の用語法で言えば「脱連結 (decoupling)」, すなわち制度的要請に沿った形に表向きの体裁を整える一方で、実質的な活動は従来とほとんど変わらない形で進行させていく、という対応の仕方によるものに他ならない。

この脱連結つまり「やり過ぎ」ないし「面従腹背」的な対応が優勢であった背景には、取りも直さず、シラバスあるいは PDCA サイクルなどを含む大学改革が「上からの改革」としての性格が濃厚なものであったという事情がある。また、大学改革それ自体の理念やビジョンも非常に曖昧なものであり、かつ実際に提示される政策の多くも対症療法型の部分的な施策であったという点も改革施策を形骸化させてきた主な原因の 1 つであると思われる(絹川, 2006; 天野, 2013; 佐藤ほか, 2018)。和風シラバスの普及と定着は、まさにそのような、具体的な方法論はおろか明確なビジョンや戦略すら欠如しがちな「大学改革政策」を象徴する現象であったと言える。

以下本稿では、米国由来のシラバスが日本の高等教育界に導入されていった経緯について見ていく。ついで、その普及が模倣と強制を中心とする裁量行政にもとづく政策誘導によるものであったことを明らかにする。そして、本稿の最後の部分では、より効果的な教育改革のための方策を探っていく。

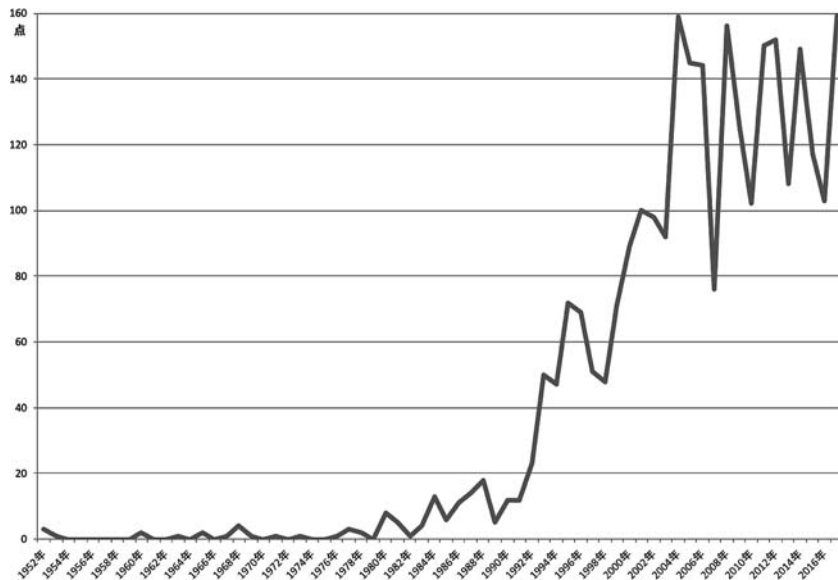
II シラバスの制度化プロセス (1) ——組織は流行に (も) 従う

1. 用語としての「シラバス」の普及と定着

先にあげたように、日本ではシラバスないし冊子体形式のシラバス集が 1990 年代前半から急速に制度化されていった。この、個々の大学レベルでの教育システムとしての制度化と並行するような形で進行していったのが、用語ないし言葉としての「シラバス」の普及と定着である。

その一端を示すのが、次のグラフである。

図1 「シラバス」をキーワードとして含む文献数の推移：1952-2017年



出所：国立国会図書館サーチの情報をもとにして作成（2018年11月3日閲覧）

(http://iss.ndl.go.jp/books?any=%E3%82%B7%E3%83%A9%E3%83%90%E3%82%B9&display=&op_id=1)

このグラフは、国立国会図書館の文献検索サービスを利用して、「シラバス」をタイトルやキーワードに含む雑誌記事・論文・書籍の点数の推移を、1952年から2017年までの65年間の変化としてまとめてみたものである。これで見ると、「シラバス」に関する記事は1980年代以前では多い年でも20点を越えることはなかったのに対して、80年代半ばから一転して増加傾向を示し、さらに1992年を境にして一気に急激な立ち上がりを見せていることが分かる。その後、2001年に100点の「大台に乗せて」以降は、若干の変動はあるものの、シラバスをタイトルやキーワードとして含む刊行物の数はほぼ毎年百数十点前後となっている。つまり、このグラフからは、導入当初は新奇な用語であったシラバスが急速にありきたりの用語として定着していった様子が窺えるのである。

2. 著者の syllabus・シラバス体験

このようなシラバスという用語の定着過程は、著者自身の「シラバス体験」ともほぼ一致する。著者がはじめて syllabus という言葉を耳にし、また実際の講義におけるその利用実態を体験することができたのは1980年のことである。著者は1980年8月に米国のシカゴ大学大学院で社会学を専攻するために渡米した。同年9月末には秋学期（シカゴ大学は春・夏・秋・冬の4学期制）が始まり、その学期にはじめて受講した3つの講義の全てで講義計画としての syllabus が実に効果的に使われていることに新鮮な驚きをおぼ

え、また深い感銘を受けた。

当時の日本の大学の講義といえば、学部の場合も大学院も含めて、多くの場合、良くも悪しくも自由放任的であった。1冊の本を半期ないし1年かけて読み通したり、学生の顔ぶれを見てから講義の内容が決まったりというケースも少なくなかった。それに対して米国の大学では、最初からきちんとした授業計画にしたがって講義が進められ、また、目指すべき目標も明確に設定されていた。実に見事な仕組みであり、また、実際に相当程度の教育効果をあげているように思えた。それもあって、著者は、1988年から日本のある国立大学で講義を担当するようになってからは、米国の syllabus をモデルにした上で自分なりの工夫を加えたシラバスを使用して授業をおこなってきた。

もっとも、当時は、留学経験者や教育研究者などごく一部の大学関係者を除けば、実際にシラバスを利用した授業実践は皆無に近い状態であった。それどころか、「シラバス」という言葉すらほとんど知られていなかった。実際、当時所属していた大学の学部では毎回の講義内容や読書課題などを明記したシラバスを使用して授業をおこなっていたのは著者のみであったと思われる。その状況が一転するのは、1991年のことである。当時著者はその大学で教務委員をつとめていたのだが、1991年4月には、教務委員会とは別個に「シラバス委員会」が急遽立ち上げられて従来の講義要項をシラバス集に作り替えていくための作業が全学的な取組として開始されたのである。

著者は、教務委員会とシラバス委員会の合同会議や教授会の席などでその種のシラバス集の議題が出た際には何度か異議を唱えたことがあった。というのも、そこで議論されていた「シラバス」なるものは、著者が米国の大学で体験した授業における syllabus とは似ても似つかぬものだったからである。もっとも、そのような著者の発言は単なる参考意見ないし一種の「不規則発言」として扱われるのみであり、正式に取り上げられることは一切なかった。

いずれにせよ、同大学ではシラバス委員会における議論を経て1993年からはシラバス(集)が編集されて刊行されることになった。ただし、それは、従来それぞれの講義について数行で記載されてB6サイズの冊子であった講義要項が、各講義にA4の用紙で1ページ分を割り当てて作り替えられたものに過ぎず、「本物」の syllabus とは程遠い代物であった。もっとも一方では、その和風シラバスの刊行やそれにとまなう作業にとまなうようになって、「シラバス」という言葉自体は、またたく間に、教職員のあいだで交わされる日常的な会話の中に定着していくことになっていったのであった。

3. 和風シラバスの「進化」プロセス

著者が教務委員会とシラバス委員会との合同会議の席上で異論を唱えたのは、取りも直さず、その場の議論では、統一的な書式によってシラバス集を作成することが自明の

前提とされていたからに他ならない。

先に述べたように、この書式の画一性という、和風シラバスに典型的に見られる特徴は、本来のモデルであったはずの syllabus とはきわめて対照的である。米国の syllabus は、記載項目やその順番については一定の共通性はあるものの、その詳細はおろか全体のページ数にいたるまで原則として担当教員の裁量に任されている。したがって、それぞれの講義の特性や受講生の顔ぶれにあわせてかなり多彩な構成になっている。それに対して和風シラバスの場合には、冊子体のシラバス集の印刷が前提だということもあって、画一的な書式で作成することが想定されている例が多い。1990年代初めに私が勤務していた大学でも、それは自明の前提とされていた。

その1つの結果として、同大学では、従来は各講義について数行程度の記載で済んでおり、全体としても B6 サイズの小振りの冊子であった講義要項が、各講義について A4 の用紙で1ページ分を割り当てた「シラバス」に作り替えられることになった。当然ではあるが教員や科目によって記述量にはかなりの差がある。したがって、それまでの講義要項と同様にほんの数行で済ませている教員の場合には、その下の部分が完全な空白になっている例も多かった。

シラバス導入後の数年のあいだは、そのようなページが全体で合計百ページ前後にも及んでいた。しかもそのシラバス集は、特定の講義を履修しない学生も含めてそれぞれの学部で合計千人近くにのぼる学生たちに配布される。また、不用分は当然廃棄される。紙資源の大いなる浪費としか思えなかった。

本稿の執筆にあたっては、この点に関する現状を確認するために、これまで著者が勤務してきた大学のスタッフや他校につとめている知人の大学教員 30 名ほどに問合せしてみた。また、日本各地の大学のホームページのシラバス関係の記載に関する検討をおこなった。その結果判明したのは、シラバスに関する同様の書式や体裁の統一化ないし画一化は、日本各地の大学においてほぼ同様のパターンで進行していったという事実である。

また、そのシラバスの制度化ないし画一化は、大体次のような5つの段階を経て進んできたことも明らかになってきた。

①従来型の講義要項の読み替えによる「シラバス (集)」の出版

この頃は、とりあえず「シラバスを全学的に作成している」という体裁を整えることが最優先事項となっていた。従来型の講義要項の書式に若干の追加をおこなった上で冊子にまとめたものを「シラバス」として読み替えることが、その出発点となっていた。

②大まかなシラバス記入用フォームによる刊行

中教審の答申や文科省の通知による指導あるいは学内外の研修などを通して、次第にシラバスに盛り込むべき項目の概要が明らかになってくる。もっとも、まだ記入項目のラインナップについてはそれほど統一されてはならず、「緩やかな縛り」という程度のものであった。

③詳細なシラバス記入用フォームを使った作成

記入項目については②の段階ではまだ手探りの段階であったが、次第に他大学の例などを参照しながらシラバスの項目が固まってきた。それとともなって、記入用フォームの内容は次第により詳細なものになっていく。その結果として、シラバスの記載内容や形式に関する大学間の類似度が高まることになっていった。

④シラバス用電子的データベースの整備

教務用の情報システムの中にシラバス作成と公開用の専用モジュールが組み込まれて、全学的に一括管理されるようになる。そのモジュールはそれぞれの大学が自前で作成したものもあれば、外部業者が提供する教務パッケージの中に組み込まれているものもある。後者を採用する場合には、異なる大学のあいだのシラバスの記載項目の類似度はさらに高まっていくことになる。

⑤詳細なシラバス記入用マニュアルの提示と原稿提出後のチェック体制の整備

シラバスの記載項目だけでなく、それぞれの項目を記載する際の具体的な記載内容や文体に至るまで詳細な指示が与えられるようになった。また、記載内容の点検に関する仕組みが学内の制度として整備され、遺漏がある場合には教員に対して修正が求められるようになった。

当然ではあるが、日本中の全ての大学が必ずしもこの5つの段階をその順番通りにたどってきたわけではないだろう。たとえば、予算の手当ができて学務情報システムを新規に導入したような場合には、そのシステムの中にシラバスの作成・公開・検索用のモジュールがあらかじめ組み込まれていることも多いだろう。そういったケースでは、上にあげた②の段階から④ないし⑤の段階へと一足飛びに「進化」したところもあるに違いない。⁴

いずれにせよ、以上の経緯からは日本の大学は、シラバスなるものを「見よう見まね」で作成していったことが窺える。しかし、多くの場合そのモデルは、あくまでも日本国内の他校における和風シラバスである。実際、何よりもまず、多くの大学が大部のシラバス集を刊行していたという事実は、それらの大学がオリジナルの syllabus の形式や実際の運用方法を直接参照していたわけではないことを明白に示している。

4. お仕着せ式シラバスの弊害

いずれにせよ、以上のような経緯を経て、和風シラバスについては、その文科省の指示に従った「お仕着せ」的な授業計画書としての度合いが次第に強まっていったと考えられる。著者の場合には、こうして公式のシラバスにおける画一性の程度が高くなっていく中で、それまで自分なりに工夫しながら米国式 syllabus のモデルに沿って自主的な取り組みとして作成していたシラバスと和風シラバスとのあいだのギャップが拡大して

4 ウェブによる入力システムは、一面では、一定のルールにしたがったシラバスの作成を容易にしてくれるために時間と労力の節約になる。しかし、他方では、そのシステムが改訂された時などには新しいログインの方法や入力法に習熟するまでに相当の手間がかかることが多い。同様の点は、他大学での非常勤講師を委嘱され、本務校とは異なる方法でシラバス関係の情報を入力しなければならない場合にも当てはまる。

いった。また、それにともなって、シラバス集に記入を要求された内容に沿って講義をおこなうことが難しくなってきた。

特に問題だったのは、年を経るごとにシラバス集向けの原稿の入稿時期が早まっていたことである。シラバス集が講義要項の読み替えて済んでいた頃は、新年度用の要項用の原稿を事務室に提出するのは前年度末でも良かった。しかし、次第にシラバスの記載項目が増えていき、また第三者によるシラバスのチェック体制が整備されていく中で、入稿時期は次第に前倒しにされてきた。

考えてみれば、これはかなり奇妙な話である。というのも、学生たちにシラバス集が配布される新年度開始前後の時期にあわせて大学全体の授業のシラバスをまとめて印刷・製本に回すためには、それぞれの講義に関する原稿を実際に授業の始まる数ヶ月前、年度後半の授業に関してはほぼ1年近くも前に集めておかなければならないからである。毎年同じ講義ノートを使って十年一日のような講義を繰り返す場合は別として、学期開始日ギリギリまで練りに練った内容をもとにして講義したり、最新の学術情報を盛り込んだ「生きのいい」授業をおこなったりすることなどできるわけではない。

また、これだけ間が開いてしまうと、時々困ったことが生じてしまう。実際にシラバスを使って講義をおこなおうとする頃には、自分自身がどのような講義計画を作ったのか忘れてしまっているのである。これでは、ますます、一体、何のために、また誰のためにシラバスを作っているのか分からなくなってしまう⁵。

著者の場合には、この問題に対処するために、ある時期からは心ならずもいわば「二重帳簿」方式のシラバスを採用するようになった。つまり、大学当局の要請にしたがって提出するシラバス集用の原稿（もしくは入力用データ）とは別個に、より実際の講義内容に沿った米国式シラバスを作成して講義初日のガイダンスの際に配布するのである。これは、いわば「面従腹背」的な対応であり内心忸怩たるものがあるのだが、実際の授業進行を円滑に進め少しでも効果的なものにするためには、どうしてもそうせざるを得ない。

5. シラバスの点検作業に「浪費」される膨大な労力と時間

もっとも、シラバスがお仕着せ式のものであることによって二重三重の手間がかかるとは言っても、以上のような作業は著者が個人の責任で処理すればそれで済んでしまう問題に過ぎない。実は、お仕着せシラバスの弊害は、この種の個人レベルで処理できる

5 シラバスの中にはこれとはかなり異なる意味で誰のために作られているのかよく分からない例もある。たとえば、到底学生には理解できそうもない難解な文章で書かれているシラバスなどがある。これについては次のような証言がある——「何しろ、シラバスはネットで全国に公開されるので、同僚とか同じ分野の研究者に見られても恥ずかしくないような内容で書くんですよ。学生は、どうせ講義のねらいとか長々と書いても読みはしないでしょう。成績評価基準のところしか見ないでしょうし」。

業務の範囲を越えたところにもある。というのも、前節で解説した「進化過程」の⑤でもふれたように、ある時期からは、記載の詳細について学部や学科レベルで点検作業をおこなうことが要請されるようになったからである。つまり、全教員のシラバスの記載内容が文科省が推奨する（あるいはそのように「付度」される）フォーマットから逸脱していないかという点を、担当者である教職員が逐一チェックしなければならないのである。

私自身、その種の点検・監督作業にあたったことがあるが、これは労力という点でも時間的なコストという点でも相当程度の負担がかかる業務である。何しろ、数百ページにもおよぶシラバス集の原稿である。しかも、記載法に関わるルールは十数点に及ぶ。複数の委員で手分けして担当したとしても、細かな点に至るまで忠実に点検しようと思ったら、とても1日や2日では終わらない。特に、規定を無視して入力している教員がいたような際には、その教員に修正ないし「改善」を要請してから実際に記載の修正がおこなわれたことを確認するまでの作業がそれに加わることになる。その場合、徒労感はさらに強まってくることになる。

この種の作業を担当する度につくづく思うのは、次のようなことである——「これだけの時間と労力を他のことに振り向けることが出来れば、教育研究、学生の生活指導などの質はもっと上がるはずではないのだろうか？ またそれが大学としての本来のあり方ではないのか？」。

いずれにせよ、以上で見てきた様々な面での「弊害」という点からすれば、教育改善の切り札という触れ込みで導入されたはずのシラバスは、どうやら実際には当初想定されていたほど素晴らしい学習改善のための「小道具」ではなかったと言えそうである。それどころか、和風シラバスは、大学の教育現場において各種の意図せざる負の結果を生み出しており、むしろ逆効果になっていたようにも思えてくる。

6. 学生にとっての和風シラバス

もっとも「逆効果」とは言っても、以上はあくまでも教員の側から見た場合のシラバスの問題点である。和風シラバスの学習効果について検討していく際には、当然のことながら、学生の側の視点に立って考える必要がある。つまり、肝心の学生たちが和風シラバスをどのように受け取り、また彼（女）がシラバスを実際にどのように使用しているのか、という点について確認しておかなければならないのである。

著者が確認できた範囲で言えば、この点に関して、和風シラバスは概してきわめて不評である。特に、大部のシラバス集については「無用の長物」的なとらえ方をしている学生が多かった。

たとえば、次にあげるのは、これまで著者が勤務してきた幾つかの大学で学生たちがシラバス（集）について下したコメントの一部である。

「まあ、空いているコマかどうかとか、採点基準のところしか見ませんね。出席点があるのかどうかとか。でも、期末試験の頃になってシラバスに書いてある採点基準と違うことを言い出す先生がいるんですよ。まったく、どういうことでしょうね」

「到達目標とかはまず見ませんね。特にだらだらと長く書いてあるのは完全にスルーです」

「とにかく厚くて重くて使いづらいですね。なんでまた、あんなクソ重いのを作るんでしょうね」

学生の中には履修可能な講義の内容を紙媒体で一覧できるという点については、冊子形式のシラバス集に一定の価値を認めていた者も何名かいた。もっとも、その学生たちも、そのような目的でシラバス集を使用するのは学年および学期のはじめだけである。彼等は、全学生に大部の冊子体を配布することには実に懐疑的であった。また、実際に参照されることが少ないシラバス集の出版・刊行に対して学生やその保護者が納付する授業料を原資とする大学の予算があてられることについて疑問を感じている学生も少なからずいた。

もし大学審議会・中央教育審議会の答申や文部省・文科省の行政文書で謳われているように、「シラバス」なるものが実際に教育改革をおこなう上での実質的な効果を念頭において導入されてきたのだとすれば、当然のことながら、以上のような学生の発言や不満に対して真摯に耳を傾けてこなければならなかったはずである。実際、学生のあいだでこれだけ不評であるのなら、シラバス集は、かなり以前の段階でまったく別の形になっていなければならない。つまり、米国モデルの *syllabus* に近い形に修正されたり、あるいはより日本の大学教育の現状に即した独自のスタイルのシラバスが作成されていたりしても決しておかしくはないのである。ところが、事実としては、未だに多くの大学では、ある時期に一定の形に定まったままのシラバス集が紙ないし電子媒体で提供され続けている。

こうしてみると、シラバスの制度化については、単なる真似——新制度派組織理論で言うところの「模倣的同型性」——や一種の流行現象（ファッション）という説明だけでは片付けられない要因が介在しているように思えてくる。

Ⅲ シラバスの制度化プロセス (2) ——組織は「御上の一言」に従う

教員からはその作成や点検作業が「労多くして益少ない」仕事として受け取られ、また学生にとっても無用の長物扱いされることも多い和風シラバスが日本に導入された直接の契機は、1987年から1991年にかけて大学審議会においておこなわれた議論にある。特に重要だったのは、同審議会が1991年に出した答申にもとづいて同年6月になされた「大綱化」と呼ばれる大学設置基準の大幅な改正である。実際設置基準の改正によって、第二次世界大戦後の数次にわたる大学改革は重大な転機を迎えることにな

り、実際に日本の大学の組織構成や教育課程が大きく変わっていくことになった。

もっとも、大学設置基準それ自体は法律ではなく省令である。実際、設置基準は、ほんらい、学校教育法の規定を前提として大学の組織や教育課程などに関わる最低限度の基準を定めた命令規定に過ぎない。しかしその一方で、文科省＝「御上」から大学に対しては、少なくとも次の4つの経路を通してより具体的な内容を含む指示ないし指示らしきものが与えられていくことになった——①法令や省令（特に学校教育法と大学設置基準）に関する解説、②改革進捗状況に関する調査、③補助金申請の際の要項、④認証評価機関が設定する評価基準。これらのルートを通じて文科省が直接的あるいは間接的に大学に下してきた指導や指示は、時には法律や省令の枠すらはみ出すような一種の裁量行政としての性格を色濃く持っている。

さらに、文科省によるそれらの指示や指導は、中央教育審議会の答申、そしてまた認証評価機関による評価の仕方と相まって、教育改革全体を府省レベルおよび個々の大学レベルの双方において「マイクロマネジメント」的なものにしてきた。シラバスの具体的な記載事項やその監督方法を子細に規定してきた各種の指示の内容は、そのマイクロマネジメントとしての性格と「小道具偏重主義」的な傾向を如実に示している。

1. 大学設置基準の大綱化 (1991年)

先に見たように、1992年時点では、日本の大学の中で全学的にシラバス作成に取り組んでいるところは80校程度に過ぎなかったとされている。その数は、わずか2年後の94年には176校へと倍増している。さらに2000年前後までには、ほぼ全ての日本の大学でシラバス(集)が作成されていたと考えられる。つまり、その内容や実際の講義で果たしていた機能がどのようなものであるかに拘わらず、シラバスは少なくとも1つの「制度」=決まり事としては、2000年前後までに日本の大学界に着実に根を下ろしていったのである。

このようなシラバスの制度化にとって重要な役割を果たしたと考えられるのが、1991年6月の大学設置基準の「大綱化」である。これは、大学審議会が1991年2月に出した答申を原点としている。大学審議会自体は、臨時教育審議会の答申を受けて1987年9月に「大学に関する基本的事項を調査審議するため」に文部大臣の諮問機関として設置されたものである。文部省・文科省は、その大学審議会が提示した大綱化の原則にもとづいて、各大学に対して各種の大学改革をうながし、また「自己評価」に関する指導をおこなってきた。その大学改革における授業改善の目玉の1つとしてあげられてきたのが、シラバスの導入とその整備および学内でのモニタリングであった。

大学設置基準というのは、学校教育法にもとづいて大学を新しく設置したり、既存の大学を運営していったりする上での条件を定めた文部省・文科省の省令のことである。

この省令によって、教員組織のあり方や教員の資格、教育課程の編成、卒業に必要なとなる単位数などの条件などが細かく定められている。

そして大学設置基準の「大綱化」というのは、1980年代はじめから政府の政策として進められてきたさまざまな領域における「規制緩和」の一環としておこなわれたものである。高等教育の場合には、従来の設置基準に盛り込まれていた多数の規定をそのエッセンスを幾つかの「大綱」=基本的な事柄にまとめ直そうとしたのである。これによって、それぞれの大学の教育課程を規定していた基準要件が大幅に緩和されることになった。

たとえば、それまでの設置基準にあった一般教育、専門教育、外国語、保健体育の科目区分は廃止された。また、従来設けられていた科目区分別の最低修得単位数が廃止され、卒業に必要な総単位数のみの規定に改められた。それにともなって、日本の多くの大学では、一般教育課程あるいは教養部が再編ないし解体されていくことにもなった。

2. 大学審議会における議論の中での「シラバス」

この大綱化の原点となった大学審議会における議論に関する記録である『大学審議会ニュース』の中にはじめて「シラバス」という言葉が登場してくるのは、1990年7月30日付の資料「大学教育部会における審議の概要(その2)」である。そこには、「大学教育改善の方向」に関する次のような記述がある。

学生の学習意欲の向上を図り、学習内容を着実に消化させるためには、大学の側において、教員の教授内容・方法の改善・向上への取組み(ファカルティ・ディベロップメント)、授業計画(シラバス)の作成・公表、充実した効果的なカリキュラム・ガイダンスなどを積極的に推進する必要がある(文部省高等教育局, 1990:5。強調は引用者)。

また、上記の報告に別紙として付されていた、「大学の自己点検・評価項目(例)」には、教育指導の在り方に関する項目の筆頭として「各授業科目ごとの授業計画(シラバス)の作成状況」があげられていた(文部省高等教育局, 1990:30。強調は引用者)。そして、以上の2点は、最終的に大学審議会から1991年2月8日付で出された答申でもほぼそのままの形で踏襲されることになった(文部省高等教育局, 1991:7, 11, 28)。

シラバスは、この1991年の大綱化を重要な契機としてまたたく間に日本中の大学に広がっていったと考えることができる。たとえば、先にあげた荻谷の『アメリカの大学・日本の大学』は1992年に刊行されたものであるが、同書の中では「教師にシラバスの作成を義務づける大学の出現」が指摘されている(荻谷, 1992:193)。また先に述べたように、著者が当時勤務していた大学では、1991年2月に大学審議会の答申が出された2ヶ月後の同年4月には「シラバス委員会」が立ち上げられ、さらにその2年後の93年か

らは従来の講義要項を読み替えた形でのシラバス集が作成されている。これは、この大学審議会の答申に対して比較的早期に対応した典型的な例の1つだと言えるだろう。

なお、『大学審議会ニュース』にはシラバスに関するそれ以上の説明は一切見当たらない。したがって、そもそもどの辺りからシラバスという言葉やそれに関わる授業実践に関する発想が出てきたのかという点については、この資料だけでは必ずしも明らかではない。もっとも、上の引用にもあるように、その資料には、シラバスやカリキュラムガイダンスと並んで「ファカルティ・ディベロップメント (授業改革のためにおこなわれる教員研修を初めとする組織的な取組)」が大学教育改善の方向性を示す典型的な例として挙げられている。また、大学審議会の答申本体の中にも「アメリカ合衆国におけるアクレディテーション・システム」の例があげられている (文部省高等教育局, 1991:9)。このことから、米国の大学界が日本の大学改革の方向性を示す直接のモデルだったことは明らかであるように思われる (絹川, [1995] 2006:175)。

3. 御上の一言 (和風シラバス) 対 教員の自主性 (syllabus)

もっとも、先に述べたように、この30年ほどのあいだに日本全国の大学から冊子体の形式で「出版」されてきた夥しい数のシラバス集は、幾つかの点でそのモデルとなった米国の syllabus とは似ても似つかぬものになっている。つまり、先にあげた川嶋の言葉を借りて言えば、シラバスは syllabus の「偽物」でしかないのである。特に顕著なのは、和風シラバスに見られる記載内容の画一性である。

本稿の冒頭に引用した文章の繰り返しになるが、このように和風シラバスが画一的なものになってしまう背景について、絹川正吉は次のように指摘している。

アメリカの大学のシラバスは、科目担当教員が、自分の意志でつくるもので、御上の一言でいっせいに、同じ型にはめてつくるものではない (絹川, [1995] 2006:175。強調は引用者)。

絹川は、自身の米国ノースウェスタン大学での留学経験をも踏まえて、このように指摘している (絹川は国際基督教大学の学部長、学長を歴任したほか、日本私立大学連盟や大学基準協会の理事もつとめた)。事実、米国の場合には、それぞれの教員が作成するシラバスのあいだに一定の共通性はあるものの、その内容は実に多様である。たとえば、米国社会学会の場合は、1990年代までは何年かごとに「シラバスセット (syllabi sets)」として、社会学のさまざまな分野ごとに定評ある講義のシラバスをまとめた冊子を刊行・販売していた。⁶ そのシラバスは、講師名、開講学期などの基本項目についてはある程度の共通性こ

6 現在では、米国社会学会の幾つかの専門部会では、ウェブ上で syllabus を提供している。それらの情報からも、シラバスの記載項目の多様性が確認できる。たとえば、<http://www.asanet.org/asa-communities/sections/sites/evolution-biology-and-society/syllabi> や <http://www.asanet.org/communities/sections/global-and-transnational-sociology/syllabus-exchange> あるいは <http://www.asatheory.org/theory-syllabi.html> を参照。

そあれ、その他の記載項目の順番や文体はかなり多様なものであった。

それは、著者の手元にある数十点の欧米の大学のシラバスからも指摘できる。その中には、著者自身が1980年代にシカゴ大学で講義を受けた際に使用されていたシラバスが含まれている。今回改めてシカゴ時代に受講した講義のシラバスを見返してみると、フィールドワーク関係の少人数でおこなわれる演習形式の講義の場合には、基本的な文献を数点あげた上で、各回の講義内容をごく簡単に述べている3ページ程度のものである。それに対して、数十人が参加していた講義形式の組織論の講義で使われていたシラバスには、各回の読書課題に加えて副読本的な文献の情報まで記載された実に詳細なものであり、全体で15ページにも及ぶ。この2つの講義だけを取り上げてみても、「syllabus」とひとと言で言ってもその内容や分量にはかなりの違いがあることが分かる。実際、このように性格の異なる講義をたった1つの型にはめて提出させることに何らかの積極的な意味があるとは到底思えない。

また、著者の手元にある syllabus の中には、この他に、1994年から95年にかけて日米の大学院カリキュラムに関する共同比較研究をおこなっていた際に訪問先の大学から提供されたものに加えて2000年から2001年にかけてプリンストン大学で研究休暇を過ごしていた際に同校で受講させていただいた幾つかの講義のシラバスも含まれている(藤田ほか、1996:75-281;佐藤、2010:304-308参照)。さらに、2013年に半年ばかり客員研究員として滞在していたオックスフォード大学で使われていたシラバスもある。それに加えて、今回改めて、シラバスをホームページで公開している海外(英国、米国、ドイツ)の幾つかの大学の例も収集して検討してみた。

これら100点あまりのシラバスのサンプルから改めて確認できるのは、これらのシラバスは、大学間だけでなく、同じ大学内の学部間あるいは同一の学部でも教員のあいだで記載項目や記載内容という点で実に多彩であるということである。これは取りも直さず、欧米では syllabus というものは、基本的にそれぞれの講義を担当する教員が自らの裁量と責任のもとに作成した上で、受講者に対して提供するものである、とされているからに他ならない。

4. 「御上の一言」の具体的内容

これら欧米の例とは対照的に、最近まで日本の多くの大学が冊子体形式で作成し学生に配布していたシラバス集に掲載されているシラバスには、記載項目のラインナップだけでなくそれぞれの項目の記載内容の文体にいたるまで驚くほどの共通性が見られる例が少なくない。またその共通性ないし類似性は、個々の大学内だけでなく複数の大学間においても見られる。つまり、「金太郎飴」がどこを切っても切り口に同じ顔が現れてくるように、日本各地のどの大学を取りあげても、シラバスと言えば同じような構

成の、同じような文体で書かれた講義計画をまとめたパンフレットが登場してくるのである。

このような、驚くほどの類似性・画一性の背景に、絹川の言う「御上の一言」、つまり官庁からの指示や通知があることについては疑いようもない。実際、中教審や文部省・文科省は大学に対してこれまでさまざまなルートを通して、シラバスの記載内容や文体に関する各種の示唆を与えており、和風シラバスが画一的になってしまうのは、その「御上の一言」が原因であることは明らかであると思われる。

もっとも、この点についてさらに詳しく調べてみると、その上からの示唆の具体的な内容には「一言」や「指示」という言葉から連想されるものとはやや異なる面もあることが分かる。実際、シラバスの体裁や文体については、大学に対しては、文科省や中教審から少なくとも以下の4つの経路を介して直接間接的に指示ないし指示らしきものが与えられてきたのである。

- ①法令や省令に関する文科省の解説
- ②改革の進行状況に関する調査
- ③補助金の申請様式
- ④認証評価機関の評価基準

そして、大学側としては、その指示ないし指示らしきものにもとづいて「あるべきシラバスの姿」について推測ないし「付度」した上で、在籍教員や非常勤講師に対してシラバス作成を作成する際のガイドラインを示していた。また、そのガイドラインに沿ったシラバス入力用の教務情報システムを構築してきた。

(1) 省令に関する解説

先に述べたように、「シラバス」という言葉が急速に普及する上で大きな意味をもっていたのは、1991年におこなわれた、文部(文科)省令である大学設置基準の「大綱化」であった。この省令は、1956年に初めて制定されて以来現在に至るまで何度も改正が重ねられており、91年の改正は第16次にあたる。その後の改正のうち、シラバスの記載内容の均一化ないし画一化という点で非常に大きな意味を持っていたと思われるのが、大綱化から16年後の2007年7月におこなわれた第17次の改正である。

この改正では、授業の方法を規定した第25条に「成績評価基準等の明示等」に関して次のような2項が追加されている(強調は引用者)。

第二十五条の二 大学は、学生に対して、授業の方法及び内容並びに一年間の授業の計画をあらかじめ明示するものとする。

- 2 大学は、学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、

学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする。

この新たに追加された「第二十五条の二」におけるシラバスに該当する部分に関する文科省高等教育局大学振興課の解説は、次のようなものであった(強調は引用者)。

卒業時における学生の質を確保する観点からは、教員がシラバスを作成し、その中で、あらかじめ学生に対して各授業における学習目標や、その目標を達成するための授業の方法・計画等を明示するとともに、成績評価基準や卒業認定基準等をあらかじめ提示し、これに基づき厳格な評価を行うことが必要であり、これを各大学に求めるものである(文部科学省高等教育局大学振興課, 2007: 57)。

この設置基準の文面と下の解説文を比べてみると、顕著な違いが少なくとも3点あることが分かる。1つは、大学振興課の解説で「シラバス」という文言を使って説明されているのは、設置基準の文言では「一年間の授業の計画」にあたるという点である。2つ目は、その授業の計画を明示する主体が法令では「大学」であるのに対して、解説では教員がシラバスを作成することになっているという点である。最後に、法令では授業の計画の単位が「一年間」であるのに対して、解説では「各授業」となっている点も気になる。

いずれにせよ、この種の解説は設置基準の改正と前後して一斉に通知されるものであろうから、大学側としては、これを事実上、それぞれの講義単位のシラバスの作成を義務化し、またその記載内容を規定した明確な「指示」としてとらえるのは自然の成り行きだと言えよう。

(2) 改革の進行状況に関する調査

以上で見てきた設置基準の改正に関する解説は、シラバスそれ自体の作成とその記載内容に関する指示としては、どちらかと言えば直接的なルートを経由したものだと言える。実は、文科省やその関係機関は、その他にもさまざまな経路を通してシラバスの内容について指示を与えてきた。それらの指示は、法令や通知に比べればより間接的な性格を持っている。もっとも、間接的だとは言っても、それらの方がシラバスに盛り込むべき項目についてさらに踏み込んだ形で述べていることもあって、シラバスの記載内容の画一化や均質化を促進させていく上ではより効果的であるとも言える。

そのような間接的なルートの1つとしてあげられるのが、文科省が2001年度いらい国公私立全ての大学を対象にしておこなってきた「大学における教育内容等の改革状況について」という名称の調査である。

その調査で使われた調査票の中には、シラバスの作成の有無やその記載内容に関する項目が含まれているのだが、その調査項目は年を追うごとにより詳細なものになっている。その例として、少し長くなるが、以下には2017(平成29)年度におこなわれた調査の

「シラバスの作成状況」に関する質問項目の記載をそのままあげておく (文科省, n.d. (1))。

3-D シラバス (※) の作成状況 [H 28]

[各学部・研究科の状況について回答してください]

(※) 大学設置基準第 25 条の 2 においては、大学が授業の方法・内容、一年間の授業の計画及び成績評価基準を学生に対してあらかじめ明示することとされています。

- ①シラバスの記載項目 (フォーマット) を統一していますか。
 - 1 全ての授業科目でシラバスを作成し、統一している
 - 2 全ての授業科目でシラバスを作成しているが、統一していない
 - 3 シラバスを作成していない授業科目がある
- ②以下の中から、シラバスの記載項目としているものを選択してください (i と回答する場合を除き複数回答可)。
 - a 人材養成の目的もしくは学位授与の方針と当該授業科目の関連
 - b 授業における学修の到達目標
 - c 当該授業科目の教育課程内の位置づけや水準を表す数字や記号 (ナンバリングを含む)
 - d 各回の授業の詳細な内容
 - e 授業期間を通して課される課題 (試験やレポート等) の内容
 - f 準備学修に関する具体的な指示
 - g 準備学修に必要な学修時間の目安
 - h 課題 (試験やレポート等) に対するフィードバックを行うこと
 - i a~h に該当する項目は設定していない
 - j その他 (取組を具体的に記載してください)

上の引用でも分かるように、この一連の設問では、まずシラバスの記載項目 (フォーマット) を統一しているか否かを聞いた上で、具体的な記載項目を a から h までの 8 項目にわたって聞いている。そして、この調査票のシラバス関連の質問項目については、先にあげた大学設置基準第二十五条の二が、根拠法令を示すものとして冒頭に示されている。

この「大学における教育内容等の改革状況について」という調査について、ここでもう 1 つ注目しておきたいのは、この調査項目とは別に、教育内容の改善状況に関する質問項目の冒頭にもシラバスに関連するものが含まれているという点である。それは、「カリキュラム編成上の工夫」に関する項目であり、次のような文章になっている——「シラバスの作成に当たり、内容を担当教員以外が検討・修正する機会を設定している」。

当然のことながら、調査を受けた大学では、これらの項目の内容から、今後取るべき「改革」の方向性がおのずから見えてくるに違いない。先に見た大学設置基準やそれに関する高等教育局の解説では、具体的な記載内容までは明示してはいない。しかしその一方では、このような調査票で毎年回答が求められているわけであるから、大学側がそ

の方向に誘導されていくのはごく自然の成り行きだと言えるだろう。

なお、この調査の毎回の回答率は99パーセントないし100パーセントである。つまり、この調査を通して、日本全国のおよそ780校全ての大学（短期大学を除く）には、次の3点がかなり明確なメッセージとして伝わっていったと言えるだろう——①シラバスに盛り込むべき記載項目の詳細、②シラバスのフォーマットを統一すべきこと、③内容を担当教員以外が「検討・修正」すべきであること。

(3) 補助金の申請様式

ある意味では、上にあげた調査票にくらべてより直接的な形でシラバスの記載内容を誘導していると思われるのが、文科省が2013年度から私立大学を対象にして実施してきた「私立大学等改革総合支援事業」という補助金事業である。

同事業の対象校の選定に際しては、調査票が用いられている。そして、同事業の「教育の質転換」という、採択枠としては350校と最も大きい種別の事業に関する2017年度版の調査票には、各大学が設定するシラバスの作成要領に特定の4項目（予習・復習等の内容と時間、成績評価の方法等）が明記されているかどうかを問う内容が含まれている。それに加えて、「大学における教育内容等の改革状況について」に関する調査票と同様に、〈担当教員以外がシラバスの記載内容をチェックする体制になっているか否か〉という点について確認するための調査項目もある。この2つの項目の最高点は、それぞれ5点となっている。つまり、これら2項目で最高点を達成すれば、95点満点となっている調査票の得点のうち10点分を達成できるということになる（文科省, n.d. (2)）。

この事業に採択されるための「選定ライン」とされる得点はどの種別の補助金枠のものについても、年々おおむね上昇傾向にある。したがって、申請を考えている大学としては、どの項目についても決して「取りこぼし」が無いように努力する必要があると言えるだろう。

ちなみに、この補助金事業の申請に関しては、8項目についてその「根拠資料」として「シラバス等」を提出することが要求されている。したがって、補助金獲得を目指す場合には、ある程度の分量のあるシラバス集を出しておくことが「見栄え」という点でも必要になっていたと思われる。

(4) 認証評価機関が設定する基準

多くの大学にとって、補助金を獲得できるか否かよりもさらに切実な問題となってくるのは、認証評価で「適合」の判定を受けられるかどうかということである。シラバス(集)は、その認証評価の際に提供を要求される重要資料の1つでもある。

認証評価というのは、大学設置基準の大綱化について解説した際にもふれた、米国に

における「アクレディテーション」に相当する。つまり、高等教育機関で実際に研究・教育が適切に行われているかを評価・点検するための制度である。また、その評価結果は公表することが義務づけられている（それぞれの大学のホームページでは、直近の評価結果を閲覧することができる）。日本では2002年におこなわれた学校教育法の改正によって、2004年からは全ての大学、短期大学、高等専門学校が、7年以内のサイクルで文部科学大臣がそれ自体を認証する認証評価機関による第三者評価を受けることが義務づけられている。

実は、それ以前は、大学においておこなわれている教育の内容やその質に関するチェック体制には大きな問題があったとされている。というのも、大学新設の時点では厳しい審査を受ける必要があるのに対して一度大学が設立されてしまえば、その後は、施設設備や教育・研究という点で条件が守られているかどうかについて定期的にチェックする仕組みが無かったからである。この問題に対応するために設けられたのが、認証評価機関という、大学自体でも学生やその保護者でもない第三者機関による定期的なチェックの仕組みなのである。⁷

この認証評価で「適合」という判定が得られるかどうかという点は、大学とその関係者にとってはまさに死活問題である。所定の期限までに指摘された問題点を改善できなければ、「違法状態」にあるものと見なされて最悪の場合には「閉鎖命令」を受けることになってしまう。つまり、閉校処分ということである。

日本では、大学の場合については、次にあげる3つの機関がその認証評価を担当している——大学基準協会、大学改革支援・学位授与機構、日本高等教育評価機構。それぞれの機関では、独自に評価基準を設定しているが、この3つの認証機関のいずれの場合でも評価基準の中にはシラバスの整備があげられている。また、根拠資料として冊子体のシラバスないし「シラバス等」を提出するか現地調査の際に提示することが求められる。

中には「履修要項ないしシラバス等」という風に「等」をつけている認証評価機関もある。しかし、先に示したように、文科省の改革関連の調査票に「シラバス」と明記されている以上、シラバスと名づけられた資料を認証評価の際に提出するのはごく自然の成り行きだと言えるだろう。また、ただでさえ認証評価に際しては、「よその大学に負けないように」ということで評価機関に対して段ボール箱で数十箱分の書類を提出するという例も少なくないとされている。電話帳式のシラバス集は、その提出物のボリューム(嵩)を少しでも増やして見栄えをよくし、またある程度の「持ち重り」を確保する上できわめて効果的な資料であったと言える。

7 国の認証を受けた上で設立される認証評価機関が「第三者」的な評価の主体となりうるかという点については異論もある(喜多村, 2002)。

5. 指示への恭順と「付度」とのあいだ：国立TKB大学のガイドラインの事例から

ここで1点、日本中の大学が作成してきたシラバスの内容や文体がまるで判で押したように均質なものになってくる背景について考えていく上で銘記しておくべき重要なポイントがある。それは、シラバスの記載項目や文体に関しては、文科省としては必ずしも大学に対して明確な形で命令あるいは指示を下しているわけではない、ということである。もっともその一方では、上で解説してきた省令等に関する解説、改革の進展状況に関する調査票、そして認証評価機関の評価基準に含まれているシラバスに関する項目は、いずれの場合についても、命令ないし指示として受け取られる可能性が高いものである。つまり、これらは、それぞれの大学の関係者にとっては、限りなく「御上の指示」ないし「御上のご意向」に近い性格を持つものなのである。

こうしてみると、日本の大学は、文科省が想定する「改革」度のモノサシにおいて想定されている理想形に関する「付度」によって自らをがんじがらめに縛り付けながら学内でのシラバス作成のためのマニュアルないしガイドラインを作成してきた、と言えそうである。

その種の学内向けマニュアルの中でも象徴的なのが、2008年に国立TKB大学で作成された「シラバス作成のためのガイドライン」である⁸。このガイドラインは、先にあげた2007年に大学設置基準の一部が改正され、授業計画（あるいはシラバス）への記載項目の一部が設置基準に盛り込まれたことを受けて作成されたものである。そして、同ガイドラインは、本稿の執筆時点の2019年1月にも同大学のホームページに掲載されていた。その点からすれば、TKB大ではこのようなガイドラインが10年以上のあいだ一貫して使われてきたと思われる。

ちなみに、同大学のガイドラインでは、A4判の用紙で9ページにわたって、「シラバスに記載することが望ましい項目」について、主要な6項目、それぞれの項目の下位項目は18項目についてかなり詳しく解説されている。それらの項目を見ると、このガイドラインには先にあげた、「大学における教育内容等の改革状況について」という調査票に含まれる項目がほとんど全て網羅されていることが分かる。その意味では実に「模範的」なガイドラインだと言える。

そして、そのガイドラインにおける「授業の到達目標」に関する解説の一部には、次のような記述がある。

① 現実的な表現で、学生を主体として書く

学生が、授業終了後「こんなことができる」、「こんなことを知ることができる」というような身に付く能力をイメージできるよう、記入することが重要です。また、学生がこのイメージを見て、「自分で

8 <http://www.tsukuba.ac.jp/education/syllabus-guide.html>

も達成できそう」と思えるものにする必要があります。

(良い例：学生を主体とする文) (※強調は引用者)

- ・「○○について知り，説明できるようになることを目的とする」
- ・「○○について学び，××について考察することにより，△△できるようになる」

(悪い例：教員を主体とする文) (※強調は引用者)

- ・「○○について説明する (概説する) ことを目的とする」

② 内容は可能であれば知識・能力などに分けて書く

可能であれば、「到達目標」は達成されるべき内容を，知識・能力などの分野にて記載します

実際には，日本各地の大学で提供されているシラバス作成に関するマニュアルについては，この例と同じように「良い例」と「悪い例」まで示されている例は，それほど多くはないだろう。しかしその一方で，多くの大学ではシラバスが電子データベースとして一括管理されており，教員が作成する際にもそのデータベースを使って入力することが求められている。したがって，データベースの記入項目に沿った，画一的なシラバスが出来上がってくることは避け得ない事態であると言える。また，文科省はシラバスの内容について「第三者チェック」をおこなうことを奨励してきたことから，均質化・画一化は今後ますます進んでいくことになることが予想できる。

6. 「各大学が自由で多様な発展を遂げ」るための画一化？

ここで1つ，根本的な疑問がわいてくる。それは，「このようにシラバスの内容を詳細に誘導してその均質化を促進していくことは，そもそも日本にシラバス制度が根付いていくことになった『大綱化』の趣旨や理念に逆行しているのではないか」という疑問である。

先に述べたように，大綱化自体は規制緩和ないし規制改革政策の一環としておこなわれたものである。実際，答申の大綱化の趣旨を述べている部分では，たとえば以下のように大学の多様な取り組みや自主性が繰り返し強調されている（その一方で，質の確保と向上あるいは社会的責任を果たすために各大学における自己点検の必要性が強調されている）。

「各大学が自由で多様な発展を遂げ得よう大学設置基準を大綱化する」

「個々の大学がそれぞれの理念・目的に基づき，自由かつ多様な形態で教育を実施し得ようようにする必要がある」

「教育内容等に関するいわゆるソフト面については，できるだけ各大学の自主性に委ねる方向が望ましく……」(文部省高等教育局，1991：8 強調は引用者)

しかしながら現実には，その個性化や多様化の強調とは裏腹に，少なくともシラバスに関しては「右倣え」のような形で画一化が進んできたのである。先に挙げたTKB大学のシラバス作成ガイドラインは，大綱化の建前からすれば「自由で多様な発展を遂

げ]、また、「自主性」を発揮すべき大学が(先にあげた絹川の表現を借りれば)「御上の一言」を忖度しながら作成してきたものだと言える。一方ではまた、それぞれの大学当局は、各部局に対してほぼ同じ型にはめてシラバスをつくることを指示しているものだと言えるだろう。

先に荻谷氏の解説を引用して説明したように、米国式のシラバスというのはもともと教員と学生とのあいだのインフォーマルな約束事としての性格を持っており、本来はそのインフォーマルな関係を起点にして、その時々状況にあわせて必然的な進化を遂げるべきものとも言える。教育学者の杉谷祐美子は、日本では、そのようなインフォーマルな性格を持つ教育用の小道具さえも、フォーマルな制度として一律に法律や制度で縛る傾向があると指摘している。また、そのような硬直性が逆に教育活動の柔軟性を損なう可能性がある、ともしている(杉谷, 2011:143)。

本稿では先に、この30年ほどのあいだのシラバスの「進化過程」について解説した。しかし別の視点から見れば、本稿で見てきたような和風シラバス制度の変遷は、本来はむしろ柔軟で多様であることによって真価を発揮できるはずの教育用の小道具を制度的要請によって画一的に縛りつけてきたことによってさまざまな意図せざる負の影響を生み出してきたプロセス、すなわち「退化」の過程であったと言えるだろう。

そして、その画一化による退化は今後20年度ほどのあいだにより一層進行していくであろうと思われる。というのも、2018年11月26日付けで公表された中教審の答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」では、各大学が全学的な教学マネジメントを確立していくこと想定して設定する指針に盛り込むべき項目の参考例の中には、「シラバスにおいて標準的に期待される記載事項の提示」が挙げられているからである。

この点に関して興味深いのは、同答申においては、一方では次のように述べてそれぞれの大学の「主体性」を尊重することを謳っているという点である。

教学マネジメントは大学が自らの責任のもと、各大学の事情に合致した形で構築すべきものであり、当該指針は特定の取組を大学に強制するものではないこと、また、他の大学の取組の模倣や当該指針を咀嚼することなく学内で実施しようとすることは大学としてふさわしい主体性を発揮したものとは言えず、各大学が創意工夫を行い¹学士課程の質的転換に向けた取組を確立することが重要であることも併せて周知する(中教審, 2018:31。強調は引用者)。

ところがその一方で、答申では、情報公表の促進の一環として「把握・公表の義務付けが考えられる情報の例」の1つとして、「授業の方法や内容・授業計画(シラバスの内容)」を挙げている(中教審, 2018:32。強調は引用者)。

通常の読解能力を持っている人々にとっては、以上のような一連の文章から、中教審や文科省が、シラバスの作成に関して各大学の「大学としてふさわしい主体性」を尊重

しているという事実を読み取ることは非常に困難であるに違いない。となれば、大学側および個々の教員の側としては、言葉の常識的な意味での「主体性」を発揮し「創意工夫を行」うためには、お仕着せ式シラバスに対しては脱連結的な対応をとらざるを得ない、ということもなるだろう。

IV 組織は戦略と理念を欠いた模倣と強制に従う

本稿の冒頭でも述べておいたように、以上で解説してきた日本の大学セクターにおける 1990 年代初頭以降のシラバスの急速な制度化のプロセスは、新制度派組織理論で言うところの、模倣的同型化と強制的同型化の 2 つの性格を持っていると考えることができる。ここで注意が必要なのは、シラバスの制度化プロセスには、新制度派組織理論で指摘されてきた、もう 1 つの制度化のメカニズム、つまり規範的同型化としての性格が非常に稀薄であるという点である。

1. 3 つのタイプの同型化プロセス

新制度派組織理論では、「組織フィールド」などと呼ばれる、ある一定の共通性を持った組織群を取り巻く制度的枠組みの影響を受けて組織が互いに似通ったものになっていく傾向を「制度的要因による同型性 (institutional isomorphism)」と呼ぶことが多い。米国の社会学者のポール・ディマジオとウォルター・パウエルは、組織フィールドの中で制度による同型性が生じるメカニズムを次の 3 つに分類している——模倣的同型性、強制的同型性、規範的同型性 (DiMaggio & Powell, 1983)⁹。

模倣的同型性というのは、何らかの点で良好な成果を示しているとされる組織が採用している組織形態や慣行をマネることによって組織群のあいだに類似性が生じてくるプロセスを指す。模倣する側の組織は、必ずしも「勝ち組」の組織の成功の秘密や具体的な因果関係のメカニズムを完全に理解しているわけではない。むしろ、模倣的同型性は、何が成功の原因であるかが分からないからこそ、とりあえず成功していると思われる組織をモデルにして、手っ取り早く解決策を見つけようとする時によく見られる。かつて米国の企業が日本企業をモデルにして一時期 QC サークルを一斉に採用した例などが典型的である。

強制的同型性というのは、より上位にある組織が下位の組織に対して及ぼすプレッシャーによって生じる類似性のことを指す。つまりこの場合、組織間の社会関係の文脈という点で最も重要なのは政治的な影響関係であり、また権威的な上下関係でもあるということになる。その政治的・権威的な関係にもとづくプレッシャーの代表的なもの

9 以下の解説は、主として佐藤・山田 (2004: 231-234) を下敷きしている。

つは、政府が法律にもとづいて発動する強制力によるものである。たとえば、政府が定めた環境基準を満たすために企業が同じように公害防止技術を採用するような場合や、就職における差別という非難を避けるために同じような人事慣行を採用するようになる傾向である。

3番目のタイプの同型性である規範的同型性の場合にカギとなる組織間の社会関係は、複数の組織を横断して存在する専門職プロフェッショナル従事者間のネットワークの存在である。現代の組織の重要なポストは、経営管理者やその他のスペシャリスト（会計担当者、財務担当者、IT担当者など）をはじめとする多くの専門技術を持った従業員や管理者によって占められるようになってきている。これらのスペシャリストは、同じような教育機関で標準的な専門トレーニングを受けた上で企業に採用されるだけでなく、採用後も同じような専門誌を購読し、また同じタイプの専門職を対象にした研修会やセミナーを受講することなどを通して、それぞれの専門の「畑」（財務畑、金融畑、技術畑など）に共通する特有の知識やボキャブラリーそしてまた独特の世界観を身につけていくことが少なくない。つまり、彼らは「組織とはこうあるべきか」あるいは「正しい業務の進め方（会計業務、マーケティング、顧客管理など）はこうあるべきだ」という規範的な認識や現実認識の面で、所属組織の枠を越えてきわめて似通った見解を身につけていく事になるのである。

その結果として、たとえば同じ会社や同じ系列の企業の従業員が組織文化の影響によって独特のカラーを持つことがある一方で（「松下マンらしさ」「トヨタ社員としてのカラー」等）、同じ職種のスペシャリストは職業文化の影響を受けてどの企業の従業員なのかほとんど見分けがつかないほど似てくる場合もある。そして、この組織を横断する職業文化の影響によって組織自体が互いに似通ったものになっていく傾向が生じる場合もよくある。

2. 組織は理念無き模倣と強制に従う：規範的同型化の欠如¹⁰

本稿の前節までの解説からも明らかのように、日本の大学セクターにおける1990年代初頭以降のシラバスの急速な制度化のプロセスは、模倣的同型化（組織はファッションに従う）と強制的同型化（組織は御上の一言にしたがう）の2つの性格を持っていると考えるこ

10 デイマジオとパウエルによる類型論を援用する際に銘記すべきは、この3タイプは理念型であり、現実には組織が類似性を帯びていく過程においては、3つのメカニズムのうち複数のものが同時に観察される場合が少なくないという点である（Scott, 2014: 70-71; Boxenbaum & Jossou, 2017: 82）。実際、この類型論を適用する際には、単に特定の普及・制度化過程において観察される同型化メカニズムを類型論の整理棚に押し込むだけでは平板な記述ないし既存の分析枠の単なる「当てはめ」に終わってしまう。より掘り下げた分析のためには、複数の同型化メカニズムが、なぜ、またどのような形で組み合わせられることによって、結果として同型性が生じてきたのか、という点に関する検討を進めなければならない。また、同型化・制度化の結果として特定の組織フィールドおよび個々の組織内でどのような事態が生じてきたのか、という点についても慎重に吟味していく必要がある（Greenwood & Meyer, 2008; Boxenbaum & Jossou, 2017）

とができる。ここで注意が必要なのは、シラバスという名の改革小道具の制度化プロセスには、上で解説した3番目の規範的同型化としての特徴が決定的に欠如している、という点である。

上で見たように、基本的同型性の根底には、専門職従事者のあいだで共有される、「組織とはかくあるべきだ」および「組織における仕事とはこのように行なわれるべきだ」という規範の存在が重要になってくる。そのような規範のないし「理念」が共有されているからこそ、同種のスペシャリストが重要な役割を占め、また相当程度の裁量権を持つ限り、同業種あるいは業種や業態は異なっても同じセクターないし組織フィールドに属する組織のあいだには一定の類似性が生じてくる可能性が高くなってくるのである。

実際、米国の高等教育セクターの場合には、必ずしも画一的なものではないものの、シラバスを使用して講義をおこなうという慣行が制度化されている。これは、専門職従事者である大学教職員のあいだに、シラバスによって効果的な教育をおこなうという理念や常識が共有されているからに他ならない。であるからこそ、あえてシラバスに関する共通のフォーマットの使用を強制することなく、各教員の裁量に任せていたとしても、結果として一定の共通性を持ったシラバスが定着してきたのだと言えるだろう。また、教員が他の大学組織に移籍した場合でも、転職先の大学で従来と同じようにシラバスを効果的に使用した講義をおこなうことができる。

要するに、米国では、専門職従事者のあいだで規範的な了解事項ないし信念が共有されているからこそ、その結果としてシラバスが一定の類似性を帯びてくるのである。決して最初から「型にはめられて」いることによってシラバスが似てくるわけではないのである。実際また、特定の慣行というのは、何らかの権力関係によって規制されている(強制的同型性)だけでなく、自明の前提として広く認識され(模倣的同型性)、かつ規範的な了解事項として共有されている(規範的同型性)時にこそ、「制度」としての強固な基盤を築きうるものだと言える(Scott, 2014: 70-71)(この点は、何らかの慣行の、単なる外形的な特徴の普及(diffusion)と、確固たる制度として定着していく「制度化(institutionalization)」を区別する上での重要なポイントの1つである。また、この点は、制度化の本質的要素である「正当性(legitimacy)」の多様性について問い直すことの重要性を示唆している。つまり、「誰にとっての正当性なのか」という点を詳細に分析していく必要があるのである)。米国の場合には、この3つの同型化のメカニズムが互いに補強しあっているからこそ、syllabus が制度化されているのだと言えるだろう。

ひるがえって日本の場合は、どうであろうか？

本稿で見てきたように、1991年に大綱化以来の大学改革の流れの中で登場してきたシラバスやその他の「改革小道具」(TA, 授業評価, オフィスアワー等)は、大学人たちの自発的な取り組みを元にしてボトムアップ的に考案されまた実践に移されてきたものであ

るとは到底言えない。むしろ「上からの改革」の一環としてトップダウン的に導入されてきた小道具が圧倒的に多い。しかも、それらの「舶来」の小道具は、海外の大学と日本の大学それぞれに固有の社会的・文化的文脈を無視してそれぞれの大学に対する導入が強制されてきた。言葉を換えていえば、日本の場合には、採用することがトップダウン的に指示されており（強制的同型性）、また、ルーチンワークの一環として広く認識されている（模倣的同型性）一方で、教職員のあいだで実質的な教育効果のある重要な意味を持つ「小道具」であるという信念が共有されている（規範的同型性）とは到底言い難いのである。これは、和風シラバスが外来のモデルである *syllabus* をその社会的・文化的文脈を無視して日本の土壌に移植されたという経緯によるものであることは明らかであると思われる。

実際、たとえば米国におけるシラバスや授業評価は、教師と（良きにつけ悪しきにつけ）消費者としての権利意識の強い学生とのあいだの緊張に満ちた一種の契約関係を抜きにしては考えられない（苅谷，1992：132-154；絹川，1995：21-23）。また、膨大な読書課題（リーディング・アサインメント）を中心とする予習を課し双方向的な授業運営を前提とするようなシラバスは、同じ講義を週に2回ないし3回おこなって短期間に集中的な教育をおこなうことが多い米国でこそ成立するものである。この米国式のシラバスを、1つの講義につき90分を週1回、しかも週に10個あるいはそれ以上の講義を履修しておかなければ、単位要件を満たしつつかつスムーズに「就活」に入ることができない日本に導入することには土台無理があるというものであろう（苅谷，1992：151-153；Cf. 仲井，2016；川嶋，2018：149-151）。

しかしながら、日本における改革小道具の導入の経緯については、そのような点に関する慎重な配慮がなされた形跡を認めることはできない。このように、社会的・文化的・歴史的コンテクストを抜きにして、直輸入ないし直訳的に導入されたシラバスという制度が内実をともなわない名目と化していくこと、つまり「形骸化」していくことは理の当然とも言えるだろう。

3. 組織は戦略無き模倣と強制に従う：戦略的思考の欠落とシラバスの自己目的化

以上のように、日本ではシラバス制度が、そのモデルとなった米国の大学を取り巻く制度的環境そしてまた大学における教育現場という様々なコンテクストをほとんど考慮に入れずに導入された。また、もっぱら上からの強制という形で各大学におけるシラバス制度の整備が進められてきた。それによって和風シラバスは原型である *syllabus* とは全く別物の「偽物」と化してきたのである。

シラバス制度をめぐるこのような経緯は、改めて、日本における大学改革政策一般が抱えてきた「明確なビジョンと戦略の欠如」という問題を浮き彫りにしている。

この点について、高等教育研究の第一人者であり、1990年代半ばから2000年代前半までの10年以上にわたって、大学審議会およびその後継である中央教育審議会大学分科会の委員をつとめていた天野郁夫・東京大学名誉教授は、『大学改革を問い直す』という著書の冒頭で次のように述べている。

こうして「中長期」の明確な見取り図や将来像を持たぬまま、大学・高等教育を取り巻く社会・政治・経済的な環境の激変に揺さぶられて、課題解決型・対症療法型の部分的な改革が、財政的な措置による「政策誘導」の形で次々に実施されているのが、大学改革の現状です。設置認可行政を中心に、大学や高等教育システムに対する規制が大幅に緩和される一方で、課題相互の関連性や、これまでの歴史的な経緯に対する思慮や配慮を欠いた、「拙速」のそしりを免れない個別的政策が、目まぐるしく打ち出され、それが混乱を招き、予期せぬ二次効果を生み、新たな対症療法的な措置を求めるといった悪循環が、新しい世紀を迎えて以後の高等教育・大学の世界を支配しているように思えてなりません。(天野 2013: v. 強調は引用者)

追求すべき理念も稀薄であり、また中長期のビジョンと戦略を欠いた改革は、容易に改革の「自己目的化」に結びつくことになるだろう。というのも、もし天野が指摘するように、改革の大半が「課題解決型・対症療法型の部分的な改革」に終始してきたのだとしたら、「大学改革で何か(国際化、イノベーション、人間としての成長等)を実現する」というよりは、「大学改革を実現する」ことそれ自体が目的になってしまいかねないからである。

実際、本稿における検討の結果は、1990年初等の導入以来、シラバスは、当の大学だけでなく政府・府省、中教審あるいは認証評価機関を含む高等教育セクターの全体において自己目的化してきた、という点を示唆している。つまり、〈シラバスで何か(充実した教育と学習等)を実現する〉というよりは、〈シラバスを実現すること〉すなわち〈シラバスを使用した効果的な教育と学習がおこなわれているという体裁を取り繕うこと〉が最優先事項となっていたと考えることができるのである。

当然ではあるが、どのような現実の問題を解決しようとする際にも、本来は、次の3つの問いに関する慎重な検討が必要となるはずである——①What, ②Why, ③How to。つまり、現状の問題点を的確に把握した上で(Whatに対する答えの提示)、その問題を引き起こした原因と因果経路を解明し(Why)、その上で改善策の提案をしなければならないのである(How to)。ところが、シラバスやPDCA化の場合には、そのWhat(現状の把握)とWhy(因果経路の解明)の問いについて慎重に検討することなく、一足飛びに外来のモデルをHow to(改善策の提案)に対する答えとして提示してしまったのである。

つまり、そのモデルの出所がビジネス界あるいは米国の大学界にあるにせよ、戦略的な配慮を欠いた名目だけの、あるいはモデルの外形的な特徴だけの模倣に終始してきたのである。

V 実質化と形骸化のミスマネジメント・サイクル

1. PDCA 化の事例との相似

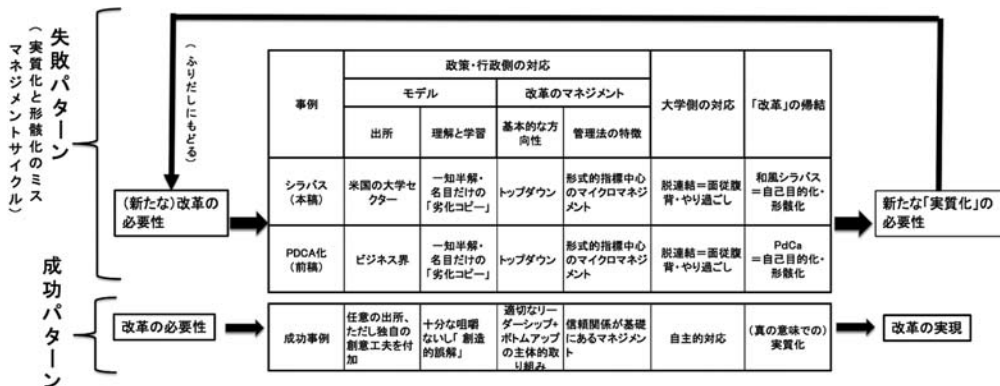
(1) ミスマネジメント・サイクルの全体像

前稿においては、PDCA サイクルという発想ないし技法が、大学界に導入された経緯とその帰結について見てきた。そこでは、効率的な組織運営を可能にする「マネジメント・サイクル」という触れ込みで導入されたPDCA サイクルは、実際にはしばしば極端な非効率と不経済を生み出す「ミスマネジメント・サイクル」と化してきた、という点について指摘した。まったく同様の点がシラバスについても指摘できる。

PDCA サイクルの場合とは違って、今回のモデルの出所は米国の大学セクターにある。その意味では、シラバスは、日本の大学にとっては企業セクターなどとはより近い関係にある組織群に見られる運営慣行に由来するものだと言える。しかしながら、この海外の大学界に由来するモデルも、ビジネス界から借用されてきたPDCA サイクルの場合と同じように、日本の土壌に移植されていく中で、大学側における頻繁な脱連結的対応を引き起こしてきた。またその結果として、大学運営にとって非効率と不経済をもたらすミスマネジメント・サイクルが形成されてきた。その意味では、PDCA サイクルと和風シラバスがたどってきた経緯は見事な相似形を成していると言える。

その2つの「改革小道具」の導入の経緯とそれに対する大学側の対応のあり方、そしてまた「改革」の帰結の特徴を図解してみたのが、次の図2である（図には、2つの失敗事例をいわば「反面教師」とした場合に想定される成功事例の特徴も書き込んである。これについては、すぐ後で解説する）。

図2 和風シラバスおよびPDCA化をめぐるミスマネジメント・サイクルの構造



(2) モデルの受容と改革のマネジメント：劣化コピーとマイクロマネジメント

この図に見るように、本稿で扱ったシラバスについても前稿の検討対象であった PDCA サイクルについても、そのモデルの出所は日本の大学界の外部にある。これら 2 つの、いわば外来のモデルは、それぞれ「勝ち組」の成功パターンであることが想定されていた。PDCA の場合はある時期までの日本企業（とりわけトヨタ自動車）がその「勝ちパターン」を体現していた。一方、シラバスの場合には、米国の大学が典型的な勝ち組として見なされていた。

しかしながら、これらの成功例を見倣うべきモデルとして採用するにあたって、文科省や大学審議会・中教審あるいは認証評価機関は、それらのモデルそれ自体の実際の運用実態やその背景を形成しているコンテキストを慎重に検討していたとは言えない。実際、ビジネス界あるいは海外の大学セクターにおける「勝ち組」の慣行をモデルとして導入するにあたって、文科省や中教審あるいは認証評価機関は、それらの慣行の外形的特徴ないし名称だけを改革のキャッチフレーズとして使用することが少なくなかった。その結果として、原モデルからの学習は皮相なものに終わり、いわば「劣化コピー」のような形でいわばお題目だけが繰り返し唱えられてきたのである（つまり、文科省・中教審・認証評価機関は、外来のモデルを模倣的同型化の対象として採用した上で、それを大学組織群に対して強制的同型化の雛形として押しつけてきたのである）。

特定の施策が導入されて以降の改革行政のマネジメントについても、大学現場の状況というコンテキストをほとんど無視したトップダウン的な指示の繰り返しに終始しがちである。あるいは、本稿で大学改革の進展状況や補助金申請に関する調査票の例を取りあげた際に見たように、十分な根拠を明確にした上での指示というよりは、現場の当事者の「忖度」を促すような政策誘導をおこなってきた。また、その成果については、たとえば〈シラバスに必要な記載項目がどれだけ網羅されているか〉という点や大学内部での点検体制の整備状況などという形式的な指標を中心とするマイクロマネジメント的な点検や指導がおこなわれてきた。つまり、文科省は、実質的な内容をともなわない外形的な特徴をもとにして加点ないし減点をすることによって、いわば「ガチガチの鋳型にはめる」ような指導をおこなってきたのである。

(3) 大学側の対応と改革の帰結：脱連結と形骸化

PDCA 化の例にせよシラバスの場合にせよ、文科省・中教審・認証評価機関からの指示は、現場の実情をほとんど考慮に入れずにトップダウン式に下ろされてきた、いわば「無理難題」とも言える要請である。したがって大学現場の関係者としては、それを鵜呑みにして受け入れることは、大学業務の効率化を促進するどころか、むしろ業務運営に重大な支障を来す恐れさえある。

たとえば、前稿で指摘したように、PDCA サイクルをあらゆる業務に適用し、かつ複数の PDCA サイクルを1点の齟齬もなく「有機的」に連携させることなど到底不可能である(当然のことながら、それは、企業組織の場合も同様である)。同じように、1つの講義が週に1回90分でおこなわれ、かつ、それぞれの学生が週に10コマあるいはそれ以上の科目を登録しているような状況にあつて、それぞれの講義について大量の読書課題が前提とされる米国式の syllabus を導入しようとしたら、大学の教育体制は即座に破綻してしまうだろう。それは決して学生たち自身にとって有益なことではない。もっとも、大学側としては、その一方で文科省や認証評価機関やそれらの機関の担当者の「顔を立てて」おこななければならない。実際、そうしておかなければ、どんな災難(補助金の削減や不支給、認証評価における不利な判定等)が降りかかるか分かったものではない。

このような場合に最善の安全策として考えられるのが「脱連結」である。すなわち、とりあえずは、それらの制度的要請に沿った形で形式的な要件を整備する。そうやって表向きの体裁を整えておいた上で、実質的な活動は従来と同じように滞りなく進行させていくのである。これは、いわば「やり過ぎし」ないし「面従腹背」的な対応だと言える。

そして、「面従腹背」ということは取りも直さず、シラバスの整備や「PDCA 化」が名目のみの改革に終わり、また自己目的化していくことを意味する。

シラバスの場合、そのような自己目的化の傾向は、表1に示した和風シラバスという「偽物」の形で如実に現れていた。一方、PDCA 化の場合は、自己目的化は前稿で指摘した「PdCa 化」という傾向に示されていた。つまり、実行(D)と改善(A)という実質がともなっていないにも拘わらず、計画書(P)と事業評価報告書(C)の「作文」としての出来映えだけは素晴らしいものになっている、という状況である。言葉を換えて言えば、「計画のための計画(PのためのP)」「評価のための評価(CのためのC)」が本質的な要素となっているミスマネジメント・サイクルが形成されてきたのである(佐藤, 2018b: 51-53)。

このように、脱連結的な対応を中心とする自己目的化の傾向が目立つ改革、つまり見せかけだけないし名前だけの改革になっているということは、取りも直さず、改革施策が「形骸化」しているということに他ならない。これは実に奇妙なことである。というのも、大綱化いらいの大学改革の中で繰り返し強調されてきたのは、大学に関わるさまざまな制度や大学業務の「実質化」だったからである。

2. 「実質化」を目指す大学改革における悪循環の構造

きわめて皮肉なことではあるが、実は、シラバスも PDCA 化の場合も、形骸化してしまった理念や理想を「実質化」させる上で即効性のある施策として期待されていたと

いう面があるのである。この実質化をはかる上での一種の「特効薬」としての期待を背負った発想や技法それ自体が形骸化してしまっているという事実は、大学改革の一連の動向の中で、「実質化と形骸化の悪循環」とでも呼ぶべき現象が生じているということを示唆するものである。

実際、実質化を意図して導入された施策それ自体が形骸化してしまったのならば、今度ではあらためてそれを実質化するための対策を練らなければならない。しかしながら、もしもその新たに導入された実質化のための施策が形骸化してしまったとするならば……。

大学改革をめぐる議論の中に「実質化」という言葉が登場するようになったのは、1998年に大学審議会から出された答申「二十一世紀の大学像と今後の改革方策について」(大学審議会, 1998)以降であると思われる。この答申(「21世紀答申」と略称される)では、この文言は合計で11箇所が登場しており、実質化の対象として想定されていたのは、次の4つである——単位(ないし単位制度)、教員選考基準、参与会、教育研究活動の評価システム。それから7年後の「将来像答申」では26箇所、また10年後の2008年に出された中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」(「学士課程答申」)では、実質化という文言の使用箇所は19箇所にまで増えている。また、その対象には単位制度の他に、高大連携やFD(ファカルティ・ディベロップメント)などが加わっている(中教審, 2008:5)。

これらの中教審答申やそれに関連する文科省の各種文書を受けてであるとも思われるが、近年は大学や認証評価機関が作成する文書の中にも「実質化」という文言が頻繁に見られるようになってきている。

たとえば、先にその一部を紹介した国立TKB大学の「シラバス作成のためのガイドライン」の前文には、次のような一節がある。

さらに、[シラバスのWeb公開の]副次的なメリットとして、授業担当教員が授業科目の内容を理解し授業内容を改善することなどによって、FD(ファカルティ・ディベロップメント)におけるPDCAサイクルの実質化が挙げられます。

この他にも、文科省や中教審だけでなく大学自体が作成してきた文書で実質化の対象とされてきたものはきわめて多岐にわたっている。たとえば、次のようなものがある——学位、内部質保証システム、自己点検・評価、大学制度、大学院教育、3ポリシー(AP・CP・DP)、アクティブ・ラーニング、ガバナンス。

ここで1つの疑問がわいてくる。つまり、実質化という言葉がこれだけ頻繁に使用されているという事実は、逆に大学改革を目指して提案されてきた施策の多くが形骸化してきたことを暗に示しているのではないだろうか、という疑問である。実際、先にあげた「学士課程答申」では、大学改革それ自体の実質化の必要性が指摘されている(中教

審, 2008:5)。

「実質化」はそもそも、〈形式だけ整っていてその中味がともなわない状態を改善するために実質的な内容を充実させていくこと〉という意味を持つ言葉であったはずである。つまり、実質化というのは、容れ物だけあって中味が無い状態を解消するために、そのほとんど空っぽの容れ物に対して実質的な内容を詰めて充実させていくことに他ならない。その意味では、単位制度にせよ学位が対象である場合にせよ、大学改革とは、本来制度的な枠組みないし制度という容れ物だけがかったものを実質化することが目標だったはずである。つまり「大学改革」とは、本来、「名ありて実無し」の状態であった高等教育制度という容れ物の実質化を目指す試みなのである。

ところが、2008年の中教審答申では「いまだ改革が実質化していない」(中教審, 2008:5)という指摘がなされている。これは、取りも直さず、大学改革の歴史それ自身が『「実質化の実質化」の失敗』の歴史であったことを同答申の作成者が自ら認めていることを示していると考えることができる。

3. 実質化と形骸化のミスマネジメント・サイクル

もし実際にそうであるとするならば、つまり、実質化としての改革の努力(ないし掛け声)が実質をともなわないものであったとするならば、その失敗を引き起こしてきた主な原因の1つは、おのずから明らかであると思われる。つまり、高等教育制度の実質化に向けた努力の形骸化は、改革施策として提案されてきた制度の多くが借り物に過ぎず、大学現場の内在的な要請や必然性とはかけ離れたところからトップダウン式で押しつけられてきたことによると考えられるのである。前稿でPDCA化の例をあげて解説してきたように、そのような、現場の実情を無視したトップダウン式のマネジメントは、ともすれば、「実質化と形骸化のミスマネジメント・サイクル」(図1では上部に示した一連の矢印で図解しておいた)とでも呼ぶべき惨憺たる状況を生み出してきた。

実際、「実質化」のための指示が大学現場の内在的な要請や必然性とはかけ離れたところから「降って」くる無理難題とも言えるようなものである場合には、現場の人間としては表面的な服従を示す一方で、何とかそのプレッシャーをやり過ごすしかない。その場合、実質化に向けたプレッシャーは改革の実をあげるどころか、むしろ新たな形骸化を引き起こすことになる。そして、その形骸化がまた、新たな改革の必要性ないし需要を生み出す……という具合にして、改革はエンドレスサイクルになってきたのだと言える。

さらに事態を悪化させてきたのは、そのような上からのプレッシャーは、「改革疲れ」を引き起こすことによって、現場の混迷と混乱をさらに増幅させてきたという点である。少し長くなるが次に引用する川嶋による指摘は、まさに多くの大学関係者の偽らざ

る実感であるに違いない。

もちろん、「現場」で大学教育に携わっている者から見れば、この間、とりわけ平成時代の30年間は、1991(平成3)年の大学設置基準の改正、つまりいわゆる「大綱化」以降の怒涛のような大学(教育)改革の波を経験しており、中教審の現状認識には憤りを感じているに違いない。実際、毎年のように次から次へと新しい改革課題が大学本部から指示され、15回分のシラバスの記述を書き直せ、シラバスに予習・復習の課題を明記しろ、成績評価基準を詳しく明記しろ、あるいは、授業は、一方的な講義ではなく、グループ・ディスカッションや意見発表を取り入れたアクティブ・ラーニングに変えろ、などなど、教育改革への要求は枚挙にいとまがない。「何をこれ以上『改革』しろというのか。」「もう『改革』に疲れてしまった」というのが多くの大学教員と職員の本音でもあろう(川嶋, 2018:109)。

実際、大学現場にある者としては、「シラバス」や「FD」を皮切りにして、近年ではPDCAあるいはアクティブ・ラーニングなど、中教審や文科省から下ろされてくる文書にカタカナ言葉やアルファベットの頭文字の用語が散りばめられているのを目にする度にどうしてもある種の胡散臭さや空しさをおぼえてしまう。実際また、新たな装いのもとに「カンフル剤」のようにして断続的に注入される補助金と一緒に提示されてくる改革施策には正直なところ辟易している。しかも、それだけではない。改革関連の事業にともなって提出が要求される各種の報告書や補助金等の申請書を、多大な時間と労力を使って「作文」する際には、自らそのような用語を不本意ながらも散りばめておかなければならないのである。それによって、改革疲れそしてまたどうしようもない徒労感はより一層増幅されていくことになる。

VI 結語:「和風」と「日本型」のあいだ ——破滅的誤解を越えて

1. 成功パターンとその特徴

本稿で見てきたように、大学改革政策の多くが明らかな「失政」に終わってきた根本的な原因の1つには、大学現場の実情を度外視した「借り物」の発想がトップダウン式に押しつけられてきたことにあると思われる。もし実際にそうであるならば、その種のミスマネジメント・サイクルの悪循環を断ち切るためには、現場発のボトムアップの発想とそれにもとづく自主的な改革努力がどうしても必要になってくる。そのような自主的な改革にとって必要となる一連の条件として試案的にあげてみたのが、図2では一番下の欄に示した「成功パターン」の例である。

まず改革施策のモデルについては、単なる上からの押しつけなどではなく、内在的な必要性と必然性を踏まえた上で独自の工夫をこらしていくことが不可欠である。言うまでもなく、モデルそれ自体は外来のものであったとしても一向に構わない。出所以上に問題となるのは、そのモデルが現場のコンテキストを確実に踏まえたものであり、かつ

他の施策との整合性があるか否か、という点である。和風シラバスやPDCA化が「失敗パターン」に分類できるのは、取りも直さずそれらの施策が現場の状況を見殺しした、上からの押しつけでしかなかったからである。実際、そのような「お仕着せ」の施策である限り、改革の実をあげることは到底望めないだろう。

また改革がスムーズに進んでいくためには、改革施策は、最終的に広い範囲の人々が十分に理解して「自家薬籠中」のものとして自在に使えるようにしておかなければならない。言うまでもなく、そのような段階に至るまでにはさまざまなレベルでの試行錯誤が必要となるだろう。また、刻々と変化する現場の状況に対応して変更を加えていく中では、その結果としてオリジナルのモデルとは非常に異質なものになることもありうるだろう。しかし、それは決して、和風シラバスがその典型であるような、原モデルの劣化コピーとも言える「偽物」を作り上げることではない。むしろモデルを換骨奪胎して現場の状況にとってより適切な施策に変えていくのである。

前稿では「創造的誤解」という言葉を使って、この種の「本歌取り」とも言える積極的なモデルの学習の実例について解説した。そこでも述べたように、かつて日本の経営幹部や政府幹部は、米国の文献において理想的に描かれていた従業員参加型の経営を真に受けて日本に移入し、それを現場の状況に合わせて適用することによって結果として効果的な経営手法を編み出していった。それと同じように、大学改革においても、原モデルを換骨奪胎ないし「翻案」して日本の大学現場の状況にとってより適切な施策に変えていくことが求められるのである。

そのような形でのモデルの積極的な学習、場合によっては「創造的誤解」が機能するためには、適切なリーダーシップとボトムアップの主体的取り組みが不可欠となる。また、その取り組みにおいて基本的な前提となるのは、政策・行政側と大学側とのあいだの信頼関係である。そのような信頼関係がある場合には、大学側は脱連結的な対応をとることは稀となり、むしろ自主的に教育改革を含む大学全体の業務改革に自主的に取り組むことになるだろう。それがまた、それまではいわば「仏作って魂入れず」、つまり制度の枠組みだけはあっても内実がともなわずに形骸化していたさまざまな改革施策を真の意味で「実質化」していくことにつながるに違いない。

事実、現状では、そのような相互信頼関係とは正反対の相互不信が存在しているからこそ、それが改革の「実質化」を阻害してきたのだと考えられる。実際、政策・行政側がマイクロマネジメント的な対応に終始してきた1つの背景は、いつまで経ってもまた何をしてもし変わらないようにしか見えない大学に対する根本的な不信感があると考えられる。だからこそ、まるで自分の子どもの行動の些細な点に至るまで、一方では「あれをやりなさい、これもやりなさい」、他方では「あれもダメ、これもダメ」と口うるさく指図する親のように細かい指示を出し、また時には、付度を強要してきたのでろう。

一方で大学の側から見れば、政策・行政側は、「北風と太陽」の寓話における北風のような存在にしか見えない。実際、外套を脱がない旅人に対して北風が躍起になって冷たい風を吹き付けてくるように、文科省や中教審あるいは認証評価機関は、大学がいつまでも経っても旧弊な外套（既得権）を手放さないと見ては、その度に新たな改革策を、時には新たな装いをまとった補助金プログラムなどとセットにして押しつけてくるのである。

当然ではあるが、大学改革が実を結ぶためには、このような相互不信が解消されることが大前提となる。

2. 「成功パターン」としての米国の大学院制度の事例

もしかしたら上で述べた成功パターンは絵空事の理想論であり、また「無い物ねだり」のように思えるかも知れない。しかし、たとえば米国における19世紀末に新たな大学院制度とともに形成された「研究大学」制度は、まさに外来のモデルを翻案して成功をおさめた、一種の「サクセスストーリー」とも言える典型的な事例であったと言える。

比較的良好に知られているように、現在ではその量的規模だけでなく学術的成果という点でも他国にとってモデルとされている米国の大学における「研究大学」の原型はドイツにあったと考えることができる(Boyer, 1990; Gumpert, 1993; Gellert, 1993; 潮木, 1992, 1993)。実際、ドイツにおける学術研究は19世紀の後半に入って化学、生理学、物理学など多くの自然科学の分野で目覚ましい発展を遂げており、それを支えていたドイツの大学における強い研究志向は、米国の研究者たち(その多くがドイツへの留学経験を持っていた)にとって見倣うべきモデルとして考えられていた。またドイツの事例は、1876年に創設され米国最初の大学院大学となっていくジョーンズ・ホプキンズ大学や1870年代から19世紀末にかけて米国各地の大学に学術研究を中心とする大学院課程を創設させていく上での有力なモデルにもなっていく。

その後米国では、第二次世界大戦後を中心にして大学院制度が量的にも質的にも飛躍的な発展を遂げていくことになる。しかしながら、米国の大学は、決してドイツの大学の「研究大学」としてのあり方や講座制あるいは大学院制度を安易に「コピー&ペースト」したわけではなかった。むしろ、最初はドイツに範を取りながらも、米国の大学院はそれを換骨奪胎していくことによって独自の発展を遂げていったのである。

その改変の過程においては「創造的誤解」の側面も多分に含まれていたとも思われる¹¹。もっとも、当然のことながら、このような発展を遂げてきた米国の大学院制度をド

11 100年あまりの歳月を経て、今度は、ドイツが米国の大学院プログラムを1つの有力なモデルとして大学院改革を進めていると考えることができる(IEKE, 2016)。つまり、2006年に国家的事業として開

イツの制度の「偽物」などと呼ぶ者などいるはずもない。この米国の事例とは対照的に和風シラバスが米国の syllabus の偽物になってしまっているのは、取りも直さず、それが何らの実質をともしなわなない「劣化コピー」に終わっているからに他ならない。

3. 和風 (失敗パターン) と日本型 (成功パターン) のあいだ

こうしてみると、シラバスの例で言えば、形骸化した現在のシラバスを「実質化」していくための有効な解決策は、「偽物」でしかあり得ない和風シラバスを syllabus, つまり米国式の「本物」に少しでも近づけていくことではないことは明らかであろう。むしろ、私たちが目指すべきは、日本の大学が置かれている現状や今後目指すべき方向性を踏まえた上で、大学教育にとって真に効果的なタイプのシラバスのあり方を模索していくことである。つまり、実質的な授業改善を目指すのであれば、舶来のモデルの外形をなぞっただけの、いわば劣化コピーである「和風」のシラバスなどではなく、大学現場の実情を踏まえた上で「日本型」のシラバスを模索していくべきなのである。当然のことながら、その模索の作業は、「御上の指示」などではなく、教育現場での主体的な実践を通し、また様々な試行錯誤を経てなされていくべきことである。

思えば、大学改革との関連において大学審議会や中教審あるいは文科省から、カタカナ言葉やアルファベットの頭文字を冠した名称で提示されてきた施策には、一見「舶来風」に見えるものの、実際には「純和風」でしかないものが少なからず含まれている。その和風、言葉を換えて言えた偽物ないし「紛い物」でしかない改革施策の代表例にシラバスがあることは論を俟たない。その他にも、たとえば古くは FD や SD, 最近の例ではアクティブラーニングや3ポリシーなどもまた「和風」の改革施策の典型例だと言える。換言すれば、これらは、全て創造的誤解とはほど遠い「破滅的誤解」の産物だったのである。¹²

言うまでもなく、どのようなものを大学改革の「小道具」として採用した上でそれを教育研究の現場の実情にあわせて換骨奪胎しカスタマイズしていく場合にせよ、それらの小道具と大学における教育と研究に関わる「大道具」とのあいだの関係が重要になってくる。ここで「大道具」にあたるのは、財務、施設設備、人事政策、カリキュラムと学位規程など、いわば大学全体の運営に関わる道具立てとしての制度に関わる条件であ

12 始されたイクセレンス・イニシアチブ (Ezellencezintiative) という補助金プロジェクトの中には大学院をより構造化していくためのプログラムの含まれていたのである。そして、このプロジェクトの主要な目的の1つは「ドイツ版のアイビー・リーグ」を作り上げることでありともされている。

12 文部省の高等教育局長や文化庁長官などを歴任した大崎仁は、日本における第二次世界大戦敗戦直後から1999年までの日本の大学が抱えてきた問題の多くを占領下に押しつけられた大学改革に起因するものと見ている (大崎, 2005:189)。その意味では、大崎は、将来の大学改革のあるべき姿をそのような意味での「米国モデル」の呪縛からの解放の過程の先にあると見ているとも言える。しかしながら、本稿で見てきた大綱化をめぐる議論における FD やシラバスの例に見られるように、一方では日本が占領状態を脱して以降も米国モデルの断片的・外形的な模倣がおこなわれてきたのだとも言える。

¹³。実際、先にふれた単位制度の例からも明らかなように、シラバスや授業評価などといった教育実践上の小道具は、全体的なカリキュラム編成や学位規程などとの整合性を欠いている場合には何の意味も持たない。¹⁴さらに、それらの教育編成の条件となる ST 比 (教員 1 人あたりの学生数)、そしてまた、その前提となる大学の財務、さらにその前提となる大学教育に対する国庫補助という構造的問題がある。これらの点について、抜本的な改革を図ることなく、小手先の「小道具」の整備を大学に対して促し、また、その整備状況をマイクロマネジメント的にチェックするだけの弥縫策では問題の抜本的な解決は望めないはずである。

そのような外来モデルの劣化コピーを中心とする教育政策である限り、たとえ今後何らかの制度が大学改革のための施策を実現するものとして定着していったとしても、それは和風シラバスの場合と同じような結果をもたらすだけに終わるに違いない。つまり、「組織は理念と戦略を欠いた強制と模倣に従う」と要約することができる同型化と脱連結的対応の事例を積み重ねていくだけに終わることは火を見るよりも明らかなのである。

引用文献

- 天野郁夫 (2013) 『大学改革を問い直す』慶應義塾大学出版会。
 潮木守一 (1992) 『ドイツの大学』講談社学術文庫。
 ——— (1993) 『アメリカの大学』講談社学術文庫。
 大崎仁 (2005) 『大学改革 1945-1999』有斐閣
 荻谷剛彦 (1992) 『アメリカの大学・日本の大学』玉川大学出版部
 ——— (1994) 「シラバスを考える」『私大通信』1994 年 7 月 20 日付。
 ——— (2017) 『オックスフォードからの警鐘』(中公新書ラクレ) 中央公論新社。
 川嶋太津夫 (2018) 「日本の大学は、なぜ変わらないのか? 変われないのか?」佐藤郁哉編著『50 年目の「大学解体」20 年後の大学再生』京都大学学術出版会。
 絹川正吉 (1995) 「シラバス」『IDE』1995 年 4 月号, pp.18-23。
 ——— (2006) 『大学教育の思想』東信堂
 喜多村和之 (2002) 「第三者評価とは何か——中教審の中間報告への疑問」『教育学術新聞』アルカディア学報 No.76 (<https://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/arcadia/0076.html>)
 佐藤郁哉 (1995) 「学生からみた大学教育の小道具」『IDE』1995 年 4 月号, pp.12-18。
 ——— (2010) 「組織エスノグラフィーと試行錯誤」金井壽宏・佐藤郁哉・ギデオ・クンダ・ジョン・ヴァンマーネン『組織エスノグラフィー』有斐閣
 ——— (2018 a) 「大学教育の『PDCA 化』をめぐる創造的誤解と破滅的誤解 (第 1 部)」『同志社商学』第 70 巻第 1 号, pp.27-63。
 ——— (2018 b) 「大学教育の『PDCA 化』をめぐる創造的誤解と破滅的誤解 (第 2 部)」『同志社商学』第 70 巻第 2 号, pp.31-88。
 佐藤郁哉・山田真茂留 (2004) 『制度と文化 組織を動かす見えない力』日本経済新聞出版社。

13 本稿とはやや異なる「大道具」の定義については、中山 (1994: 192-209) および杉谷 (2011) 参照。

14 単位制度自体が、米国をモデルとした破滅的誤解の代表例であると言える (仲井, 2016; 川嶋, 2018: 150-151)。

- 杉谷祐美子 (2011) 「教育・学習活動を支える仕組みと機能」杉谷祐美子編『大学の学び 教育内容と方法』玉川大学出版部
- 大学審議会 (1998) 「二十一世紀の大学像と今後の改革方策について」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm)
- 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2008/12/26/1217067_001.pdf)
- (2018) 「[2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)]」(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2018/12/20/1411360_1_1_1.pdf)
- 仲井邦佳 (2016) 「大学の単位制度と学年暦——「1単位=45時間」と「1科目=1350分説 (15週論)」『立命館産業社会論集』第51巻, 第4号, pp.1-11.
- 中山茂 (1994) 『大学とアメリカ社会——日本人の視点から』朝日選書.
- (1995) 「大学の『小道具』概説」『IDE』1995年4月号, pp.5-12.
- (2010) 「あすへの話題 サービス産業としての大学」『日本経済新聞』2010年8月19日付.
- 藤田英典・佐藤郁哉・川嶋太津夫 (1996) 「大学院における教育カリキュラムの日米比較研究」平成6～7年度文部科学省研究費・国際学術研究・研究成果報告書
- 文部科学省 (2000) 『文部科学統計要覧 平成12年版』財務省印刷局
- (2003) 『文部科学白書』国立印刷局
- (n.d. (1)) 「Q5 日本の大学では、教育内容・方法等の改善がどれくらい進んでいるのでしょうか。平成29年度 大学における教育内容等の改革状況について [調査票]」(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/005.htm)
- (n.d. (2)) 「私立大学等改革総合支援事業 平成29年度私立大学等改革総合支援事業調査票」(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2018/02/05/1340519_410.pdf)
- 文部科学省高等教育局大学振興課 (2007) 「大学設置基準の一部改正について」『大学と学生』2007年8月号, pp.55-61. 独立行政法人日本学生支援機構
- 文部省 (1992) 『文部統計要覧 平成4年度版』文部省調査局
- (1996) 『平成8年度 我が国の文教施策』大蔵省印刷局
- (1997) 『平成9年度 我が国の文教施策』大蔵省印刷局
- (1998) 『平成10年度 我が国の文教施策』大蔵省印刷局
- 文部省高等教育局 (1988-1991 [各年版]) 『大学審議会ニュース』文部省高等教育局
- Boxenbaum, E. & Josson, S. (2017) "Isomorphism, Diffusion and Decoupling: Concept Evolution and Theoretical Challenges." In Greenwood, R. Oliver, C., Lawrence, T., and Meyer, R. (eds.) *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. SAGE.
- Boyer, E. (1990) *Scholarship Reconsidered*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1983). "The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields." *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Gellert, C. (1993) "The German Model of Research and Advanced Education." In Clark, B. (ed.) *The Research Foundation of Graduate Education*. University of California Press.
- Greenwood, R. & Meyer, R. (2008). "Influencing Ideas: A Celebration of DiMaggio and Powell (1983)." *Journal of Management Inquiry*, 17(4), 258-264.
- Gumport, P. (1993) "Graduate Education and Organized Research in the United States." In Clark, B. (ed.) *The Research Foundation of Graduate Education*. University of California Press.
- IEKE (Internationale Expertenkommission Exzellenzinitiative) (2016) *Internationale Expertenkommission zur Evaluation der Exzellenzinitiative*.
- Scott, R. (2014). *Institutions and Organizations: Ideas, Interests, and Identities*. SAGE.