

大学教育改革におけるリーダーシップの主体

－オーストラリアの公募型プログラムの事例－

中 井 俊 樹

＜要 旨＞

本稿の目的は、オーストラリア学習教授カウンシルの公募型リーダーシッププログラムに採択された43件のプロジェクトから、大学教育改革のリーダーシップの主体がどのように捉えられているのかを明らかにすることである。

同プログラムでは、大学の中のさまざまな者のリーダーシップに焦点をあてたプロジェクトが実施されている。リーダーシップが必要とされる環境、リーダーシップの主体、リーダーシップ開発の目的と方法などにおいて多様なリーダーシップを対象としたプロジェクトが展開されている。

とりわけ上位の役職者以外の者のリーダーシップに焦点があてたプロジェクトが多い。明確な役職者を対象としたプロジェクトであっても、コーディネーターのように中堅の教員が就く役職者のリーダーシップを対象としたものが大半である。また、分散型リーダーシップのプロジェクトの中には、特定の役職に就かない一般教員のリーダーシップを対象としたものも見られる。

多くのプロジェクトにおけるリーダーシップの捉えられ方は、ポスト英雄型リーダーシップと呼ばれるものであり、学長や学部長などの上位の役職者のリーダーシップ、つまり英雄型リーダーシップを重視している日本の大学運営に対して示唆を与えうる。

1. 大学改革におけるリーダーシップの課題

大学改革におけるリーダーシップの重要性がさまざまな場面で叫ばれるが、そもそも大学において誰のリーダーシップが期待されるべきであろう

か。

近年の大学に対する政策提言においては、学長や学部長などの上位の役職者のリーダーシップの重要性が指摘されている。たとえば、1992年の大学審議会答申「大学運営の円滑化について」では、「学長のリーダーシップ発揮のための諸条件」として、任期を長くすること、学長補佐体制を整備すること、学内の予算配分の権限を増やすことなどが提案された。学部長や研究科長についても、「新しい学問分野への対応、学部の将来構想の策定、カリキュラム改革等について、リーダーシップを発揮する必要性が増してきている」と指摘されている。

以後の政策提言も基本的には同じ方向性を持っている。1998年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について－競争的環境の中で個性が輝く大学」では、「学長には、責任ある強いリーダーシップの発揮が求められる」とし、「大学運営を責任を持って遂行する上で必要な企画立案や学内の意見調整を行うための学長補佐体制を整備する」ことが提案されている。2005年の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」では、「国立大学の法人化、公立大学法人制度の創設、私立学校法改正による学校法人制度の管理運営面の改善の趣旨を生かして、国公私立大学それぞれが、組織運営体制の充実、学長のリーダーシップの強化、学内組織の役割分担の明確化等を図れるよう支援する必要がある」と述べられている。

これらの政策提言は、大学の運営のあり方に変化を与えてきた。学長の任期の長期化、副学長や学長補佐などの学長補佐体制の整備、学長裁量経費などによる学長の予算配分における権限の拡大などが、国立大学を中心に多くの大学で取り込まれるようになった。

学長や学部長などの上位の役職者のリーダーシップの発揮を期待し、そのための環境を整備してきた一連の流れの背景には、大学の上位の役職者をリーダー、構成員をフォロワーという関係で捉える考え方があると言える。「学長は、校務をつかさどり、所属職員を統督する」と学校教育法第92条第3項で定められているように、組織の中の公式な役職という観点では学長はリーダーと言える。

しかし、本稿で問題にしているのは大学改革を推進する実質的なリーダーシップの主体である。はたして大学において、上位の役職者と構成員の関係をリーダーとフォロワーという関係で捉えることが適切であり、そのように捉えることによって大学の教育の質を向上を促進することができるのであろうか。

大学における上位の役職者のリーダーシップに関しては、限定的に考える研究者もいる。バーンバウムは、「学長が、大学を大きく変えることができるとの信念をもってその職に就くのは間違いである」と指摘し、大学の持つ性質から、上位の役職者が組織を大きく変えることの難しさを指摘している（バーンバウム 1992: 268）。さらに、「学長は大学のさまざまな下位単位にリーダーシップが出現するようにすべきである」（p.246）と指摘し、自分以外のリーダーシップを支援することの重要性を指摘している。

上位の役職者のリーダーシップの限界については、大学教員の特性とも関連している。バーンバウムは、「自らをまずは独立した専門家であり学者であると考え、特定の大学の一教員であるのは（もしあるとしても）二の次のようである」というタイプの教員の存在を指摘し、大学教員の所属意識の問題を提起している。また、絹川（2004）は、「大学教員は他者から指示されることを本能的に嫌う。それは学問の自由を希求する主体的な立場に由来するとされる。しかし、その現実には往々にして大学教員のエゴと区別し難い」（p.352）と教員に対して指示することの難しさを指摘している。

一般的なリーダーシップ論において、トップ経営者がリーダーシップの機能を発揮すると見なす英雄型リーダーシップ（Heroic Leadership）とは異なり、組織における複数メンバーによってリーダーシップ機能が共有されていると見なすポスト英雄型リーダーシップ（Postheroic Leadership）が注目されている（松尾 2009、Fletcher 2004、Yukl 1999）。ポスト英雄型リーダーシップには、共有型リーダーシップ（Shared Leadership）、分散型リーダーシップ（Distributed Leadership）、集合的リーダーシップ（Collective Leadership）などの形態がある（淵上 2009、Pearce and Conger 2003、Denis et al. 2001）。ポスト英雄型リーダーシップにおいては、リーダーシップは組織全体に広がっており、極端な場合には成員全員がリーダーの役割を共有しているとも考えることもある。

大学におけるリーダーシップを考える際には、実質的な意味でリーダーシップの主体はどこにあるのかという問いは重要である。大学の学長や学部長などの役職者はそもそも実質的なリーダーなのであろうか。経営者の役割について、オーケストラの指揮者に近いのか、それとも人形劇の操り人形に近いのかという議論がある（ミンツバーグ 1993: 80）。大学についても「学長は集団の親方であると同時に召使である」と述べられることがある（バーンバウム 1992: 114）。

大学の組織の特性を踏まえた上で、学長らがリーダーシップの機能を発

揮する英雄型リーダーシップのモデルを適用した方がよいのか、組織における多数のメンバーによってリーダーシップ機能が共有されていると考えるポスト英雄型リーダーシップのモデルを適用した方がよいのかは、大学運営を考える上で重要な論点である。本稿では、オーストラリアにおける大学教育改革のリーダーシップ開発を事例として、大学教育におけるリーダーシップの主体に関する問題を扱う。

2. 目的と方法

オーストラリア学習教授カウンシル (Australian Learning and Teaching Council) は、2005 年から公募型の大学教育のリーダーシッププログラム (Leadership for Excellence in Learning and Teaching Program) を実施している。大学教育のリーダーシップに特化した大規模の公募型プログラムは、日本の高等教育政策においてこれまで見られない先駆的な取り組みと言える。このオーストラリアの事例を分析することは、大学教育のリーダーシップが叫ばれる日本の高等教育政策や各大学の実践に対して示唆を与えるものと考えられる。

本稿では、オーストラリア学習教授カウンシルのリーダーシッププログラムに採択されたプロジェクトに着目することで、オーストラリアにおいて大学教育のリーダーシップ開発がどのように捉えられているのかを明らかにし、日本の大学教育におけるリーダーシップ開発に示唆を得ることを目的とする。オーストラリア学習教授カウンシルのリーダーシッププログラムには、機関のリーダーシップを対象としたプロジェクト以外にも、全国規模の学問分野別のリーダーシップを対象としたプロジェクトがあるが、本稿では機関のリーダーシップを対象とした 43 件のプロジェクトを対象とする。

本研究の方法は、関連資料の分析とプロジェクト関係者からの聞き取り調査である。主に分析の対象とする文献と資料は、オーストラリア学習教授カウンシルの各種資料と採択された各プロジェクトの報告書や成果物である。また関係者からの聞き取り調査は、2011 年 7 月 4 日から 7 日に開催された HERDSA (Higher Education Research and Development Society of Australasia) の第 34 回国際大会において実施した。

3. オーストラリア学習教授カウンシルの公募型プログラム

3.1 リーダーシップが注目される背景

大学教育のリーダーシップが注目される背景には、大学内外の変化がある。オーストラリアの大学の主な外部環境の変化としては、学生の多様化、ICTの進展、財源縮小、非常勤講師の増加、アカウンタビリティへの要請などがあり、大学は複雑化した環境変化に対応することが求められている（ALTC 2011b: 8）。外部環境に適切に対応するために、大学教育におけるリーダーシップが重要だと考えられている。

また、大学の内部においても上位の役職者がリーダーシップを発揮しやすい体制が整えられている。近年、多くの大学において学長補佐体制や学部長補佐体制などの組織改革が行われた。1990年代に教育担当の副学長職が、2000年代には教育担当の副学部長職が多くの大学において置かれた。

大学におけるリーダーシップ開発のニーズの高まりは、リーダーシップの研修プログラムを提供する専門機関も生み出している。2007年にLHマーチン高等教育リーダーシップマネジメント研究所（LH Martin Institute for Higher Education Leadership and Management）が設立されている。同研究所は、オーストラリア政府によってメルボルン大学のキャンパス内に設立された国立の機関である。同研究所は、大学のリーダーシップとマネジメントに関する適切なプログラムと活動を通じてオーストラリアとニュージーランドの高等教育の質を向上することを目的とした組織である（LH Martin Institute for Higher Education Leadership and Management 2011）。副学長や学部長などの上位の役職者を対象としたリーダーシップ開発のプログラムやセミナーを提供している。プログラムの中には、5日間の滞在型の研修で約1万ドルの参加費を課すものもある。

オーストラリア学習教授カウンシルは、2005年から大学教育におけるリーダーシップ開発の支援を始めている。オーストラリア学習教授カウンシル（当時の名称はカリック高等教育学習教授研究所）は、リーダーシッププログラムを開始する背景として、高等教育全体を通してリーダーシップ開発が十分でなく、多くの場合は職務を進めながら学習するという形態にすぎないと状況分析していた（Carrick Institute Learning and Teaching in Higher Education 2006）。また、大学におけるリーダーシップは、非常に専門的な活動であり、かつ学習可能な技能であると捉え、大学教育のリーダーシップ開発のためのプログラムの必要性を認識し、公募型のプログラム

を開始することになった。

3.2 リーダーシッププログラムの概要

オーストラリア学習教授カウンシルのリーダーシッププログラムの英文正式名は、Leadership for Excellence in Learning and Teaching Program であり、大学教育の質向上をリーダーシップによって達成することをねらいとしている。

リーダーシッププログラムは、オーストラリア学習教授カウンシルの助成枠組のもとで、公募形式によって採択されたプロジェクトを支援するものである。プロジェクト1件あたりの年間金額は15万ドルから22万ドルまでの範囲であり、2年間交付される。2005年度に2件の試験的プロジェクトが実施され、2006年度から本格的にプログラムが開始された。2011年5月末までに、43件のプロジェクトが採択され、22件のプロジェクトの助成期間がすでに終了している (ALTC 2001a)。

リーダーシッププログラムの特徴の一つは、リーダーシップの定義を幅広く設定していることである。プロジェクト申請の際のガイドラインに、「オーストラリア学習教授カウンシルは教育に関するリーダーシップは多様な形態をとることを認識している。ひとつのリーダーシップの形態は、教育担当副学長、学部長、学科長のように公式な役職者により担われるものである。また別のリーダーシップの形態は、教育指針の開発者、カリキュラムの開発者、教室の改善に貢献する者のように、多くの者が教育の質向上に重要な役割を担っていると考え、公式にはリーダーシップを担う主体を特定していないものである」と記されている (ALTC 2011b: 5)。オーストラリア学習教授カウンシルは、多様なリーダーシップの形態のプロジェクトから学ぶことに意義を見出していると指摘されている (Anderson and Johnson 2006: 10)。

リーダーシッププログラムを充実させるためにオーストラリア学習教授カウンシルはさまざまな工夫をしている (ALTC 2011b)。プロジェクト申請書作成にあたっては、リーダーシップの概念について解説した2本の論文を読ませ、申請するプロジェクトにおけるリーダーシップの捉え方を明らかにさせる。また既存のプロジェクトの報告書を参考に、過去のプロジェクトと申請するプロジェクトとの関係を明確化させる。リーダーシップには多様な捉え方があるため、関係者に用語上の誤解を与えないようにする工夫と言える。また、プロジェクトの途中段階での進捗状況の報告や終

了時の報告書の公開を求めている。どのプロジェクトも、ワークショップにおける配付資料や各種ツールなどの資料を含む分量の多い報告書を提出して、オーストラリア学習教授カウンシルのウェブ上で公開している。

3.3 採択されたプロジェクト

リーダーシッププログラムに採択された43件のプロジェクトは、オーストラリア学習教授カウンシルによって、リーダーシップの捉え方の違いから構造職位型リーダーシップ (Structural/Positional Leadership) と分散型リーダーシップ (Distributed Leadership) に分類されている (ALTC 2011a)。

構造職位型リーダーシップは、学内の特定の集団のリーダーシップスキルの調査・開発や、教育改革のリーダーシップが発揮されやすい組織構造の構築を目指すプロジェクトである。表1は、24件の構造職位型リーダーシップのプロジェクト名を記したものである。

一方、分散型リーダーシップは、ネットワークや実践コミュニティ (Community of Practice) の構築を通して組織全体における分散的で協働的なリーダーシップ開発を目指すプロジェクトである。表2は、19件の分散型リーダーシップのプロジェクト名を記したものである。

それぞれのプロジェクト名とその内容を見ると、リーダーシップが必要とされる環境、リーダーシップの主体、リーダーシップ開発の目的と方法など、大学における多様なリーダーシップが扱われていることがわかる。多様な形態のリーダーシップを推進したオーストラリア学習教授カウンシルのねらいが、各プロジェクトに反映していると言える。

それぞれのプロジェクトは多様性をもつが、一部に共通する点も見られる。一つは、実践コミュニティという概念を取り入れているプロジェクトが11件と多いことである (S6, S10, D1, D2, D5, D9, D10, D12, D14, D15, D19)。またリーダーシップの理論的枠組みを扱っているプロジェクトも9件である (S7, S8, S11, S12, S15, S19, D4, D7, D16)。先住民のリーダーシップのプロジェクト6件 (S3, S21, D6, D8, D13, D17)、複数キャンパスのリーダーシップ3件 (S15, D9, D10) なども特徴的な内容と言える。

表 1 構造職位型リーダーシップのプロジェクト

S1	副学部長とコースコーディネーターの役割の強化 (2005)
S2	オーストラリアの高等教育機関のアカデミックリーダーシップ能力 (2006)
S3	先住民の高等教育のための機関リーダーシップのパラダイム (2006)
S4	コースレベルのアカデミックリーダーシップ開発 (2006)
S5	カリキュラム開発におけるリーダーシップ (2006)
S6	学部のカリキュラム開発リーダーによる学生の教育体験の向上 (2006)
S7	ビジネス分野のアカデミックコーディネーターのリーダーシップ能力の向上 (2006)
S8	教育の質向上サイクルのためのリーダーシップ (2006)
S9	教授学習センターの戦略的リーダーシップ (2007)
S10	テレビ会議を用いたリーダーシップ (2007)
S11	学科長のリーダーシップ (2008)
S12	多面的フィードバックと研修ワークショップによるリーダーシップ開発 (2008)
S13	オンライン型リーダーシップ学習ツールとシステムの開発 (2008)
S14	ユニットコーディネーターの役割の明確化、開発、評価 (2008)
S15	リーダーシップフレームワークの適用 (2009)
S16	最前線としてのサブジェクトコーディネーター (2008)
S17	カリキュラム評価を通じたコースコーディネーターのリーダーシップ開発 (2008)
S18	キャリア初期段階のリーダーシッププログラム (2009)
S19	非常勤講師の職能開発のためのサブジェクトコーディネーターの役割 (2009)
S20	海外キャンパスをもった大学のリーダーシップ開発 (2009)
S21	先住民の大学院生のための教員のリーダーシップ (2010)
S22	評議会の果たす役割 (2010)
S23	リーダーシッププロジェクトからの示唆 (2010)
S24	ユニットコーディネーターのための支援 (2010)

出所：ALTC (2011) および各プロジェクト報告書

注：括弧内はプロジェクト開始年度。プロジェクトの名称を直訳してもわかりにくい場合はプロジェクトの内容を踏まえて修正した。

表2 分散型リーダーシップのプロジェクト

D1	学習・教授コミュニティの促進 (2005)
D2	学生フィードバックを活用した重層的なリーダーシップの開発 (2006)
D3	オンライン学習のための分散型リーダーシップ開発 (2006)
D4	教授学習のための分散型リーダーシップ (2006)
D5	リーダーシップと評価の一体化 (2006)
D6	先住民女性とリーダーシップ (2006)
D7	教授学習のための分散型リーダーシップの維持 (2008)
D8	先住民学生の研究能力開発におけるリーダーシップ (2008)
D9	複数キャンパス大学の教授学習向上のためのプログラムリーダーのネットワーク開発 (2008)
D10	実践コミュニティの開発を通じた複数キャンパス大学のリーダーシップ開発 (2008)
D11	学問分野を超えたネットワークを通じた分散型リーダーシップ (2009)
D12	ピアレビューの文脈における社会的リーダーシップ (2009)
D13	先住民のためのカリキュラム開発のリーダーシップの枠組 (2009)
D14	分散型リーダーシッププロジェクトからの示唆 (2009)
D15	学生の参加を促すリーダーとしての専門職員 (2009)
D16	就労体験学習のためのリーダーシップ能力の構築 (2009)
D17	先住民女性と教育のリーダーシップ (2010)
D18	オンライン学習環境における分散型リーダーシップ構築 (2010)
D19	高等教育における実践コミュニティのためのリーダーシップ能力の構築と維持 (2010)

出所：ALTC (2011) および各プロジェクト報告書

注：括弧内はプロジェクト開始年度。プロジェクトの名称を直訳してもわかりにくい場合はプロジェクトの内容を踏まえて修正した。

3.4 リーダーシップの主体

各プロジェクトでは、さまざまなリーダーのリーダーシップが扱われている。ここでは、それぞれのプロジェクトが想定しているリーダーシップの主体に注目する。

まず、構造職位型リーダーシップのプロジェクトであっても学長や副学長などの大学のトップのリーダーシップを対象としたプロジェクトが少ないことがわかる。評議会を対象としたプロジェクトが1件見られるが、多くは中位以下の役職者、もしくは特定の役職に就いていない教員のリーダー

ーシップを対象にしている。リーダーシッププログラムは多様なリーダーシップ形態を想定してつくられており、プログラムのガイドラインにおいても副学長や学部長などのリーダーシップも例としてあげられていた（ALTC 2011b: 5）。しかし、結果として上位の役職者のリーダーシップを対象としたプロジェクトは少なかった。

明確な役職者を対象としたものには、副学部長（Associate Dean）、学科長（Head of School）、プログラムディレクター（Program Director）、コースコーディネーター（Course Coordinator）などがある。副学部長と学科長は主に教授が就く役職であるが、プログラムディレクターは上級講師（Senior Lecturer）、コーディネーターは講師（Lecturer）が就くことのできる役職である。特にコーディネーター職を対象としているプロジェクトは8件（S1, S4, S7, S14, S16, S17, S19, S24）と多いため、全体として中堅の教員が就く役職者のリーダーシップを対象としていることがわかる。コーディネーターのためのハンドブックを刊行している大学もある（Edith Cowan University 2011）。

また、学内における教授学習センターのリーダーシップのあり方に焦点を当てるプロジェクト（S9）、将来のリーダーのためのプログラム開発を実施するプロジェクト（S18）、先住民学生が大学の中でより活躍するために教員のリーダーシップ開発を実施するプロジェクト（S21）など、多様な層を対象にしたプロジェクトが見られる。

一方、分散型リーダーシップのプロジェクトの中には、対象となるリーダーの役職が明確でないプロジェクトが多い。分散型リーダーシップのプロジェクトでは、組織の中での非公式な関係性が強調され、実践コミュニティやネットワーク構築などに重点が注がれるからである。分散型リーダーシップは、特定の役職者がリーダーシップを発揮するというよりも、組織の中には役職者以外にもさまざまな実質的なリーダーが存在して、場面に応じて役職に関わらず誰もがリーダーになりうるという前提で考えられたモデルである。そのためすべての教員がリーダーであるという立場をとるプロジェクトもある。

分散型リーダーシップのプロジェクトでは、実践コミュニティという方法が使用されることが多い。実践コミュニティとは、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」（ウエンガー他 2002: 33）であり、各大学では非公式なメンバーによる実践コミュニティ開発に取り組んでいる。

たとえば、リーダーシッププログラムに採択されているサザンクイーンズランド大学 (D19) では、タブレット型パソコンを使った教授法に関するコミュニティ、学生の公正さを考えるコミュニティ、指導教員のあり方を検討するコミュニティなど17の実践コミュニティを学内に設置している¹⁾。ただし、自然にこのような実践コミュニティが発生するのではなく、それらを促進するファシリテーターの役割が大学の中で必要とされる。ファシリテーターにとって、教員の時間調整、安心できる環境の整備、コンタクトの維持、参加の維持などが課題であると指摘されている²⁾。

4. オーストラリアの大学におけるリーダーシップの主体

本稿では、オーストラリア学習教授カウンシルのリーダーシッププログラムに採択されたプロジェクトから、オーストラリアにおける大学教育改革のリーダーシップの主体がどのように捉えられているのかを明らかにしてきた。本稿で明らかにされた知見は以下のようにまとめられる。

まず、大学の中のさまざまな者のリーダーシップに焦点をあてたプロジェクトが実施されている。リーダーシップが必要とされる環境、リーダーシップの主体、リーダーシップ開発の目的と方法などにおいて多様なリーダーシップを対象としたプロジェクトが展開されている。

また、上位の役職者でない者のリーダーシップに焦点があてたプロジェクトが多いことが明らかにされた。明確な役職者を対象としたプロジェクトであっても、コーディネーターのように中堅の教員が就く役職者のリーダーシップを対象としたものが大半である。また、分散型リーダーシップのプロジェクトの中には、対象となるリーダーシップの主体が一般教員にまで広がっているプロジェクトも見られる。組織の中には役職者以外にもさまざまなリーダーが存在し、場面に応じて役職と関わらず誰もがリーダーになりうるというリーダーシップ観を背景にしている。

このような傾向は、オーストラリアの大学におけるリーダーシップ開発の一面を示しているが、全体を示していると考えるべきではないであろう。オーストラリアの大学改革におけるリーダーシップ開発には上位の役職者を対象としたプログラムもある。副学長や学部長などを対象としたリーダーシップ開発のプログラムを提供している LH マーチン高等教育リーダーシップマネジメント研究所はその一例である。

助成を行うオーストラリア学習教授カウンシルが多様な形態のリーダー

シップを認めた上で公募を行ったため、大学の中位以下のリーダーシップを対象としたプロジェクトが多数申請されたという側面は否定できない。また、オーストラリア学習教授カウンシルのプログラムには、上位の役職者を対象としたプロジェクトは申請しにくかったのではないかと考えることもできる。なぜなら同プログラムは、機関における実践や内容の公開性などの特徴を持っているからである。上位の役職者を対象としたプログラムは、LH マーチン高等教育リーダーシップマネジメント研究所のように、大学の枠を越えた参加者や活動内容の非公開性などの特徴をもったプログラムの方が相性がよいのかもしれない。

5. 日本の大学への示唆と課題

オーストラリア学習教授カウンシルによるリーダーシッププログラムの事例は、日本の大学にも示唆を与えてくれる。

まず、大学教育に関わるさまざまな層のリーダーシップのあり方を考える際の参考となる。これまで審議会答申などの政策提言においては、学長や学部長などの上位の役職者のリーダーシップ、つまり英雄型リーダーシップが注目されていた。一方で、中位以下の役職者のリーダーシップはあまり注目されてこなかった。オーストラリア学習教授カウンシルの各プロジェクトのリーダーシップの捉え方は、ポスト英雄型リーダーシップと呼ばれるべきものが多い。教務委員会、科目部会、FD委員会、学科長、専攻長、そして一般教員などの教育改革へのリーダーシップのあり方などを考えるきっかけになるであろう。

日本の大学において中位以下の役職者のリーダーシップ開発の事例は少ないが皆無ではない。たとえば愛媛大学で実施されている教育コーディネーター研修は中位の役職者のリーダーシップに着目した取り組みと位置づけられよう(柳澤 2010)。また各大学で実施されている研修や委員会活動の中にもリーダーシップ開発という側面を持った活動もあるだろう。既存のリーダーシップ開発を分析する必要があると言える。

さまざまな層のリーダーシップのあり方を考えることは重要であるが考慮すべきこともある。リーダーシップが組織全体に広がっていることを強調することで、大学執行部の役割が軽視され曖昧になる可能性があるからである。ポスト英雄型リーダーシップのリーダーシップ観をとっていても、役職者の役割がなくなる訳ではない。

また、現在の日本の大学で実施されているファカルティディベロップメント（以下、FD）との関係でリーダーシップ開発をどのようにとらえたらよいのかは重要な視点と言える。日本のFDの議論において教員のキャリア段階別のFDは提唱されているが、主に制度化が進められたのは新任教員研修や将来大学教員を目指す大学教員準備プログラムである。初期キャリア以降のFDのあり方についてはまだ模索段階と言える。リーダーシップ開発という観点から、中期キャリア以降のFDの内容の明確化につなげることも可能であろう。オーストラリアにおいては初期キャリアの教員を対象としたリーダーシップ開発の事例も見られたように、個々の教員のキャリア全体の中でリーダーシップ開発をどのようにFDの中で位置づけたらよいのかを検討する必要があるだろう。

さらに、一機関内で提供可能なリーダーシップ開発の範囲についても参考になる。オーストラリア学習教授カOUNシルのプロジェクトを見る限り、大学が一機関として提供できる対象者は副学部長までと読み取ることができる。学長、副学長、学部長などのリーダーシップ開発は、参加者間のネットワークづくりの要素も加えながら大学間で共同して実施するのが適切と考えることもできるであろう。

一方、課題も多く残されている。多様なリーダーシップに着目してその開発を実施する場合に、その期待される効果を明らかにする必要がある。オーストラリアで実施された各種のリーダーシップ開発についても、効果という側面から分析する必要があるだろう。本稿執筆時には、まだ助成期間を終了していないプロジェクトもあり、多様なリーダーシップ開発の効果は十分に分析できなかった。すべてのプロジェクトが終了した段階でリーダーシップ研修がどのように大学教育の質向上につながるのかという観点で分析する必要があるだろう。またアメリカにおいても、役職や権限のない教員のリーダーシップを重視した草の根リーダーシップ（Grassroots Leadership）が着目されている（Kezar 2009, Kezar and Lester 2011）。高等教育におけるポスト英雄型リーダーシップの国際的動向の中でそれぞれの理論と実践を整理する必要があるだろう。これらは今後の課題としたい。

注

- 1) サザンクイーンズランド大学では「実践コミュニティのためのリーダーシッ

「能力の構築と維持」という名称のプロジェクトを実施しており、大学のウェブ上で活動している実践コミュニティを紹介している。

(<http://www.usq.edu.au/cops/usqproject/>)

- 2) 「実践コミュニティのためのリーダーシップ能力の構築と維持」のプロジェクトリーダーであるジャクリン・マクドナルド氏の HERDSA 第 34 回国際大会における報告による。

参考文献

- ウェンガー、E.、マクダーモット、R.、スナイダー、W.、櫻井祐子訳、2002、『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社。
- 金井壽宏、2005、『リーダーシップ入門』日本経済新聞社。
- 絹川正吉、2004、「一般教育学会に於けるFDの展開」大学教育学会25年史編纂委員会編『あたらしい教養教育をめざして』東信堂。
- ケーゼス、J.、ボズナー、B.、高木直二訳、2010、『大学経営－起死回生のリーダーシップ』東洋経済新報社。
- 大学審議会、1992、「大学運営の円滑化について（答申）」。
- 大学審議会、1998、「21世紀の大学像と今後の改革方策について－競争的環境の中で個性が輝く大学（答申）」。
- 中央教育審議会、2005、「我が国の高等教育の将来像（答申）」。
- ミンツバーグ、H.、奥村哲史・須貝栄訳、1993、『マネジャーの仕事』白桃書房。
- バーンバウム、R.、高橋靖直訳、1992、『大学経営とリーダーシップ』玉川大学出版部。
- 松尾陸、2009、『学習する病院組織－患者志向の構造化とリーダーシップ』同文館出版。
- 淵上克義、2009、「リーダーシップ研究の動向と課題」『組織化学』43(2): 4-15。
- 柳澤康信、2010、「一体感のある教育改革を推進するための組織と制度－愛媛大学の試み」『京都大学高等教育研究』16: 148-55。
- Anderson, D. and Johnson, R., 2006, *Ideas of Leadership Underpinning Proposals to the Carrick Institute: A Review of Proposals from the 'Leadership for Excellence in Teaching and Learning Program, Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education.*
- Australian Learning and Teaching Council, 2011a, *ALTC Leadership for Excellence in Learning and Teaching: Completed and Continuing Leadership*

- Projects*, ALTC.
- Australian Learning and Teaching Council, 2011b, *Leadership for Excellence in Learning and Teaching Program: Guidelines and Supporting Information*, ALTC.
- Carrick Institute Learning and Teaching in Higher Education, 2006, *Leadership for Excellence in Learning and Teaching: Program Guidelines*, Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education.
- Denis, J., Lamothe, L. and Langley, A., 2001, "The Dynamics of Collective Leadership and Strategic Change in Pluralistic Organizations", *Academy of Management Journal*, 44(4): 809-37.
- Edith Cowan University, 2011, *Unit Coordinator Handbook 2011: An Introduction to Unit Coordination at ECU*, Edith Cowan University.
- Fletcher, J., 2004, "The Paradox of Postheroic Leadership An Essay on Gender, Power, and Transformational Change", *Leadership Quarterly*, 15: 647-61.
- Kezar, A., Lester, J., 2011, *Enhancing Campus Capacity for Leadership: An Examination of Grassroots Leaders in Higher Education*, Stanford University Press.
- Kezar, A., 2009, *Rethinking Leadership Practices in a Complex, Multicultural, and Global Environment: New Concepts and Models for Higher Education Adrianna*, Stylus Publishing.
- LH Martin Institute for Higher Education Leadership and Management, 2011, *LH Martin Institute 2011 Overview*, LH Martin Institute.
- Pearce, C. L., & Conger, J. A., 2003, *Shared Leadership-reframing the Hows and Whys of Leadership*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yukl, G., 1999, "An Evaluation of Conceptual Weaknesses in Transformational and Charismatic Leadership Theories", *Leadership Quarterly*, 10(2): 285-305.
- Boshyk, Y. & Dilworth, R. L. eds., 2010, *Action learning: History and Evolution*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

