

## 実務家教員の必要性とその育成について

— 「実務知基盤型教員」を活用する大学教育へ—

妹 尾 堅一郎



# 実務家教員の必要性とその育成について

—「実務知基盤型教員」を活用する大学教育へ—

妹尾 堅一郎\*

## はじめに

大学における実務家教員<sup>1)</sup>は、専任・兼任等を問わず一定の割合を占めているが<sup>2)</sup>、さらに今後その数は増えると予想される。だが、実務家教員の必要性やその育成に関する議論は未整理の状態ではなからうか。本論では、第一に、実務家教員が大学において求められる背景について整理する。知の世界の変容と多様化に伴って実務家の知（実務知）が求められること、社会人教育の進展に伴って実務家を教育に引き込む必要性が高まること、そして、大学改革や経営の変化に伴って現実的に実務家教員が求められていることが、その主たる理由として挙げられる。第二に、実務家教員の必要性を議論し、今後は、従来のような「学術知基盤型」教員に加え、実務界における知を大学に導入する「実務知基盤型」教員が求められることを指摘する。また、実務家教員に関わる問題や課題を整理し、それを踏まえた実務家教員の育成に関する議論を行ない、参考として実践的育成プログラムの例を簡単に紹介する。最後に、今後の課題について述べる。<sup>3)</sup>

## 1. 実務家教員の必要性

実務家教員の必要性について、まず、中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像」に謳われた「大学に求められる7つの機能」にそって考えてみよう。

『大学に求められる7つの機能』

1. 世界的研究・教育拠点
2. 高度専門職業人育成
3. 幅広い職業人育成
4. 総合的教養教育
5. 特定の専門分野（芸術・体育等）の教育・研究
6. 地域の生涯学習機会の拠点
7. 社会貢献機能（地域貢献，産学連携，国際交流等）

（我が国の高等教育の将来像：平成17年1月28日中央教育審議会）<sup>4)</sup>

7機能のいずれにおいても、企業の知、すなわち実務家が日々活用し、また蓄積している知（実

\* 東京大学国際・産学共同研究センター客員教授

務知)を取り込む必要がある。「世界的研究・教育の高さ」を担保するためには産学連携の質量に依存することから言うまでもないが、特に「高度専門職業人養成」「幅広い職業人養成」「特定の専門分野(芸術・体育等)の教育・研究」では「実務知」を導入することは言をまたない。また、「総合的教養教育」や「地域の生涯学習」においても、単に大学教員の学生向け講座を一般に向けたものだけでなく、社会で活躍する実務家の知を活かした教育が求められるであろう。

### 1-1. 知の世界の変容と多様化

実務家教員の必要性について、まず、知の世界の変容と多様化が、実務知の必要性を高めつつある点を整理する。

#### 1-1-1. 知の権威と所有の変容：大学と百科事典の権威の終焉

知の世界の変容と多様化については、まず、知の権威と所有の変化が挙げられよう。

19世紀以降、世の中の知を所有し、その権威になっていたのは大学と百科事典の二つであった(妹尾2002)。近年、多くの百科事典がインターネットを通じて格安で参照できる時代になったのも束の間、今やインターネット上に巨大な百科事典が生成されつつある。たしかに、誤情報や偽情報が多々ある点は指摘されているが、従来の百科事典をはるかに超える多種大量かつ最新の情報が蓄えられるようになってきた。また、多くの知識が蓄えられているサイトや、あるいはe-learning教材がネット上に増殖している。つまり、教室における教員から受講生への「知識伝授型」教育だけが知識獲得の場と機会ではなくなっており、その気になりさえすれば、山のようにある多くの教材を使って自学自習できる環境になったのである。

その一方で、既存の確立した学問分野を軸に扱う大学知(学術基盤の知)にも限界があり、企業等の事業組織の実践的な知(実務基盤の知)や市民の知(生活基盤の知)の必要性も増大しつつある。特に、急速に変化する先端領域については、既存の学術基盤の知だけでは対応できないことから、実務知を発掘し、活かし、さらには次の知的創出に結びつけることが期待されている。

#### 1-1-2. 知への有り様の多様化

次に、知への需要が、従来のように確立した体系的学問分野(ディスプリン)の内的動機からだけでなく、現実世界における 이슈(論点)を動機とする場合が急増していることが指摘できよう。例えば、環境問題。これは既存の学問分野から発生する知への需要ではなく、現実の問題解決を志向した知への希求に他ならない。つまり、知への需要が、知の内的論理によってだけでなく、急速に外的論点志向になっているのである。このことは、次の3つの変容をもたらすだろう。

一つ目は、「知のスピード感の加速」である。デジタルネットワークをはじめとしたICT(情報通信技術)の急速な発達等により、現実世界の変化は加速し続けている。当然、そこで生まれる 이슈も従来とは比較できないスピード感で(より複雑に)進展しており、それに対応した、あるいは先取りする知の展開が求められているのである。確立・体系化した知だけではなく、たとえ未成熟であったとしても実務知を積極的に活用することが重要となっているわけだ。

二つ目は、「知のグローバル化」である。同じくICTの急速な発達や社会のグローバル化の進展に伴って、グローバル 이슈が数多く生じている。例えば、地球温暖化からサブプライムローンによる国際金融問題まで、一国内のだけの話としてではなく、地球規模的な問題として、その対処に新たな知の展開が求められているのである。

三つ目は、「知の領域の再構成」である。イシューそのものを起点とすれば、それに対応する学問領域も再構成されなければならない。これは、次に述べる二点を導くことになる。

まず、これらの変容は、例えば「地球環境」や「知的財産（広義）」等の先端領域において顕著となる。そこでは、既存の学問分野だけでは対処出来ない場合も多く、既存の知の再構成が促されると共に、従来とは異なる知の導入と展開が求められる。そのため、次に、実務世界の知見等が積極的に活用されることが求められるのである。特に、企業や行政といった「現場の最前線」において培われた知や、その知の活用方策が重要視されるのである。

### 1-1-3. 「知」の領域とモードの多様化

さらに、イシューを起点として知が求められるようになれば、二つの大きな変化が導かれる。

一つ目は、「知の新領域の創出モデルの多様化」である。従来の知の創出は、既存領域の先端への進展（下記の「フロンティア（先端）」）であった。しかし、それだけではない。イシューが新たな領域創出を促すとき、知の新領域の創出には、次の6つの理念型が考えられるだろう（妹尾2003a）。

- (1) インター（学際知）：複数のディスプリンを繋ぐ知
- (2) ニッチ（間隙知）：複数のディスプリンの隙間に位置する知
- (3) フュージョン（融合知）：拡張する複数のディスプリンが融合した部分の知
- (4) トランス（横断知）：複数のディスプリンに共通する知
- (5) メタ（上位知）：複数のディスプリンをメタレベルでカバーする知
- (6) フロンティア（先端知）：各ディスプリンの先端部分の知

ただし、これらは理念型である。現実的にはこれらが複合的に重なるだろう。例えば、知財マネジメントの領域は、既存の学問分野である法務、技術、経営の三分野によって構成される融合領域である。そこでは各既存分野での先端的な展開はあるものの、同時に学際的・融合的に複合化もしていく。また間隙的な部分を持ち、さらにはプロジェクト等については横断的・上位的な支援を必要とする。つまり、先端領域はこれらの知の創出と密接に絡むのである。

このとき、特に問題的な状況に現場で対処しなければならない実務領域では、実務知が求められるのである。

変化の二つ目は、「知」のモードの多様化である。従来の言語による「形式知」のみならず、例えば「暗黙知」や「身体知」といった「非言語知」の重要性が再認識され始めている。また、「実践知」や「臨床知」といった実学的な知も復権しつつある。これらの知は、従来の大学知（確かめられ・体系化された学術知）ではなく、現実の中で培われた実務知である。特に先端の領域では、このようなタイプの知が常時必要とされる。十分に確かめられ・体系化される前に、現実の問題は

進展してしまうからだ。(もちろん、それが好ましいかどうか、という議論は別である)。

以上のように、知の世界の変容と多様化は、従来の学術知に加え、明らかに実務知を求めつつあると言えるだろう。このとき、従来のように学術的な知を主たる教育リソースとする教員を「学術知基盤型教員」と呼び、実務家としての知を主たる教育リソースとする教員を「実務知基盤型教員」と呼ぶことにしよう。

## 1-2. 社会人教育の需要の拡大

大学において実務家教員が必要とされる第二の大きな背景は、社会人教育の需要の拡大である。

### 1-2-1. 社会人教育の変容

近年の社会人教育は、特にリカレント教育とプロフェッショナル教育の二つを中心に急速に進展している。

リカレント教育は、以前に大学で受けた教育内容が、急激な時代の変化によって陳腐化してしまうことへの対応である。ICTで加速する先端技術の急速な発展によって社会全体の変化が進展しているために、旧来の知識を現在の知識にアップデートし直す必要性が増大した。例えば、会計原則が国際標準に準拠しないとやっていけない。あるいはITや知的財産権について知らなければビジネスを次へ展開することも難しい。リカレント教育が急務なのである。

一方、社会の高度化・複雑化、情報化・グローバル化等によって激化する産業界では、国際競争力の強化が急務となっている。それを担う、いわゆる高度専門職業人の不足が叫ばれ、ビジネススクール等のプロフェッショナル（専門職）教育に期待が高まっている。さらに“高度専門職”ばかりではなく、隣接・関連分野の知見を持つ“広域専門職”や、それらの専門職を使いこなすプロの“汎専門職”（ゼネラリスト）等も必要となるのである。<sup>5)</sup>

大学がこれらの要望に応えるためには、実務知の導入、すなわち実務家教員が必要とされるのである。

### 1-2-2. 社会人における学習ニーズの多様化

社会人教育では、学習ニーズの多様化を指摘できる。一般的に言って、社会人教育におけるニーズは次の6つである（妹尾2001に「気分転換ニーズ」を追加）。

【トレーニングニーズ】自分の能力やスキルを高めたいという現実的かつ具体的なニーズ。特に先述のように高度な専門職が求められる状況の中で、産業界を中心に広く社会人の間でこのニーズは急速に増大している。

【クオリフィケーションニーズ】学位・免許・称号等の資格を求めるニーズ。雇用市場の不安定化と雇用の流動化の中で、このニーズは急速に高まっている。

【インタラクティブニーズ】他の人々との交流を図り、ヒューマンネットワークを作りたいというニーズ。特に、異業種交流等の一般教養的な交流から、先端的領域における人的ネットワーク化まで多様化しつつある。

【メンバーシップニーズ】職業上の所属組織とは別に、特定の集団の一員でありたいと願うニーズ。特に、ブランド価値に基づく帰属意識によるステイタスが求められている。

【コンサマトリーニーズ】勉強したいのは勉強が好きだからという、一種の自己目的型のニーズ。知識の獲得自体に意味を見いだすもので、社会人学習では大きな比重を持つ。

【気分転換ニーズ】日常生活を抜け出し、学問の世界に入ることによって気分転換を図るものである。特にストレスの多い職業生活の場合、非日常的な知的な世界を味わうことが意味を持つ。

このように社会人の学習ニーズは多様化しており、実際にはこれらのニーズが一人の中で濃淡をつけられて複合的に構成されている。そこで今後の社会人教育では、これらのニーズの濃淡に対応しながら適切なプログラムを揃えていかなければならない。特に近年は、一般教養的な知識伝授型の講座に加え、実践的な力をつける教育訓練が求められるので、既存の大学教員だけでは心許ない。特に専門職を育成する場において、実務家教員が要請される所以である。

以上の理由から、従来の「学術知基盤型教員」に加えて「実務知基盤型教員」も必要となり、大学における教員の構成はその比重を変化させることになるだろう。

### 1-3. 大学経営の変容

さらに、近年の大学経営の変化からも実務家教員への現実的な必要性が指摘できる。

#### 1-3-1. 大学経営の変容

まず、大学経営の変容である。これについては、次の3点が挙げられる。

第一は、大学の統廃合・再編成である。この動きは、大学経営の悪化に伴い、当分加速こそすれ、無くなることはありえない。再編成を機会として、定年年齢の引き下げ等が行われ、教員の新陳代謝が進むだろう。そのとき、従来の“象牙の塔”出身者を継続雇用するより、最新の実学的知見を持つ実務家、あるいは校務その他の大学経営実務で即戦力になりうる実務家、さらには各界とのパイプを持つ実務家等の教員化が優先されるであろうことは、何人もの学長や理事長等に聞く話であり、それが基調となることは想像に難くない。

第二は、大学における社会との接点の拡充である。大学の使命が従来の「教育と研究」に加え「社会的貢献」も謳われるようになってきているから、当然のことながら、社会での経験を豊富に持つ実務家を教員として活用することは得策である。

第三は、もちろん、先述した知の世界の変容と多様化である。大学知は、実務知を取り込む必要性が高まっており、それを導入するためには実務家を大学に引き入れなければならないのだ。

これらを背景とし、教員に求められる機能が変容・多様化していることが、実務家教員に対する需要拡大を促している。さらに、次の4点が、実務家教員の増加を促している。

第一に、経営の改善に際し、コスト削減のための非常勤（part-time）教員の活用である。実務家教員の兼務は、極めて便利な手法である。この流れは増えこそすれ、減ることはないだろう。

第二に、公的な大学支援が、一律のものから、競争的なものへと変化していることである。これは期限を限った資金導入を意味する。そこで「任期付教員（特任教員：project professor）」の雇用

が増加されるだろう。また、特に競争的資金が出される研究や教育は実践的な課題が多く、そのために実務知を取り込む必要がある。さらに、こういった公的資金の多くにおいては、「産学連携」が推奨あるいは前提となるので、その時、実務家の兼務が増加することになるのは必定だ。

第三は、専門職大学院 (professional school) の増加である。この場合、法的に実務家教員を一定の割合雇用することが義務づけられているので、当然のごとく実務家教員が増えることになる。<sup>6)</sup>

第四に、職業訓練的大学 (vocational college) の増加である。いわゆる「教養系」大学より、むしろ「実学系」への志向が高まっている。この点も必然的に、実務家を教員としてして活用する流れを促進するだろう。

#### 1-4. 実務家教員の処遇等の問題

これらの傾向・動向により、実務家教員の増大は不可避であるが、それに伴い、例えば、処遇等に関する問題はより顕在化していくに違いない。

一つには、実務家を教員に採用する際の基準が問題として挙げられる。すなわち、従来の教員採用基準であった「学術的な研究業績」だけでは、採用が難しい。当該分野での先端の実務知見を求めているにもかかわらず、それを教育に活かす道をつけられない規定のままの大学も少なくない (例えば「実務家と言えども博士号がなければならぬ」)。実務基盤型教員の登用に際しては、研究業績とともに (あるいはその代替として) 実務業績と実務知を評価する制度的措置が必要であろう。しかしその一方で、見なし解釈を過度に拡大して、実務家出身ならばその教育的資質、実務知、学術的知見等を考慮せずに採用してしまう大学の例も聞く (例えば「どんな授業をやって貰っても良いですよ。お任せします」)。

もう一つ、実務家教員の資格・呼称の問題もある。社会的実績の高い実務家に対して“非常勤講師”の呼称しか与えられないところもあれば、研究所では“客員教授”が出せない大学等、制度が未整備なところも少なくない。<sup>7)</sup> いっそ、英国 (イングランド) のように、「ティーチングフェロー (教育専門職)」「リサーチフェロー (研究専門職)」「アドミニストレイティブフェロー (行政専門職)」といった“称号” (タイトル) と採用基準をモデル化する方策も検討すべきではなかろうか。ただし、これらについては本論の趣旨から離れるので、簡単な指摘をするだけにとどめる。

## 2. 実務家教員の育成の必要性

筆者は、企業実務の世界からいったん大学院に戻った後に大学に奉職した者である。その意味で、実務家教員と学術的教員の両者の側面を持つ。そして15年以上もの間、学生教育や社会人教育を続けており、中でも、現在までに、自ら1千コマを超える社会人教育 (研修も含む) を実践しているばかりでなく、実務家を含む他の教員を活用した1千コマを超える社会人教育をプロデュースしてきている (ここで1コマとは90分授業の1回分を指す)。特に慶應義塾「丸の内シティキャンパス」の初代校長、東京大学先端科学技術研究センター「知的財産人材育成オープンスクール (通称知財マネジメントスクール)」の校長役、同センターにおける20科目を超える「技術経営プログラム」



開発の総責任者、日本弁理士会「知財ビジネスアカデミー」校長役等、数多くの社会人教育のプログラムのプロデュースを行っている。そのいずれにおいても、多くの実務家を講師として招聘し、そのほとんどの授業に立ち会い、授業を評価させていただいている。

また、後述のとおり、実務家教員およびその候補のために「教授法」訓練プログラムをここ数年にわたり実施してきている。<sup>8)</sup>

それらの実践経験に基づいて言えることは数多いが、ここでは、実務家教員の授業に関する問題を整理・指摘することにしよう。以下は、必ずしも実証的な議論ではなく、経験に基づく論点の整理である点に留意されたい。

## 2-1. 学術知基盤型教員と実務知基盤型教員

実際に、実務家教員に求められるものは何か。これを「実務家教員は既存の学術知基盤型教員の代替か、補完か、相乗か」という問いかけを通して考えてみることができるだろう。

本来、理想を言えば、単なる学術知基盤型教員の安い代替品ではないはずである。それらの教員と実務家教員に求めるべき教育は、そもそも主として扱う知が異なるのであるから、教育についても異なるものであるはずだ。しかし実態としては、既存教員の安価な代替として非常勤教員雇用がなされるケースが少なくない。<sup>9)</sup>しかし、実務家教員には、前述したように、実務知を大学に導入することの意味があり、従来の「学術知基盤型教員」とは異なる「実務知基盤型教員」として、大学教育の新たな進展に貢献をしてもらおうという積極的な意味を見いだしたいのである。

これは、教育のリソースとコンテンツの関係として議論できるであろう。つまり対比的に言えば、学術知基盤型教員は、基本的に学術研究者であり、その研究リソースを如何に教育コンテンツに展開するかが大きな教育的課題である。この場合、学問の内的論理に沿って授業を構成することが教員の役割である。

これに対し、実務知基盤型教員は、実務経験やそこで得られた知見をリソースにして、如何にそれらを大学教育のコンテンツとして構成するかが教育的課題となる。

これらの対比を行った上で、その相互補完と相乗関係を構築しなければ、実務知基盤型教員を招聘する意味はないとも言えるだろう。すなわち、学術知基盤型教員と実務知基盤型教員の両者を揃え、意味ある関係づけがなされることが重要なのである。それは「代替」関係ではなく、むしろ「相互補完」、できれば「相乗」関係であろう。その時、教育がより活性化していくはずだ。実際には、両者の関係は、「代替」「補完」「相乗」（場合によっては「相殺」！）のいずれでもあり得るが、それを自覚的に検討すべきなのである。

また、学術基盤型教員による学術知に基づく教育と、実務知基盤型教員による実務知に基づく教育において、それぞれ学術知と実務知をどう構成するかも問われる。何も学術基盤型教員の授業が学術知を主体にするとはいえ、それだけで構成されなくてはならないわけではないからである。逆に、実務知基盤型教員の授業が実務知を主体とするとはいえ、それが全てを占めなければならないわけでもないからである。それぞれの教員が、自らの授業にどのような「学術知」と「実務知」を案配すれば一番効果的であるか、それを検討すべきなのである。

さらに、カリキュラム全体としても、両者をどう組み合わせたときに、もっとも効果的であるかを検討しなければならない。

要するに、これからの教育において「実務知」と「学術知」をどう構成すれば教育上より有効であるのか、その点について課題として検討されなければならないのである。

しかしながら、この点について課題を自覚し、授業構成を適切に検討している教員はほとんどいない。そればかりか、しっかり考えている大学の幹部も実はほとんどいないようである（ただし、誤解を避けたいのは、実務出身者が学術知基盤型の教育に携われないとか、携わってはいけない、と言っているのではない。そういう教員候補も当然いておかしくはない。ここでは、議論を明快にするために、あえて対比的に論じている）。

## 2-2. 実務家教員の問題

実務家教員には、実務を通じた知識と経験、すなわち実践知の構築とその提供、そしてそれを活かした教育指導が期待されている。それは従来アカデミアにおける知識体系とは異なるものであるだろう。また、そうでなければ意味はない。

しかしながら、実務知基盤型教員として期待したい実務家の多くには、以下のような問題がある。（以下は、問題を浮き彫りにするために、あえてジャーナリスティックな表現を用いている。その点をご海容いただきたい。）

### ①「講演はできるが、講義ができない」

これは、自分の経験談を語るといった講演会的な話ではできるが、大学の講義として構成ができていないという意味である。つまり事例を通じた知見等について、学術的な文脈の中で、あるいは、学術知との関連で述べることができているのだ。いわゆる講談に終始するので、当初は興味を持って聞いていた受講生も、それらの繰り返しだけでは飽きてくる。そもそも、シラバスをしっかりと構成する訓練等もできていないことが、原因として挙げられるであろう。

### ②「講義はできるが、授業ができない」

これは、上記の指摘はクリアできてはいるが、単に一方通行で講義をするだけであり、内容に応じた「学ばせ方」ができていないことを意味する。つまり、実務知の導入にあたっては、当然、授業法の多様化がもたらさなければならない。一方通行的な知識伝授型の講義、すなわち「確かめられ・体系だてられた・知識を・順序だてて・受講生へ・教える」という形式だけが“授業”ではない。セミナー、ワークショップ、ドリル、ロールプレイメソッド、ケースメソッド、プロジェクトメソッド、エディトリアルメソッド等々、如何に効果的・効率的に学んでもらうか授業法が多様化しなければならない状況にある（妹尾2004）。しかしながら、こういった多様化した授業法に対応できる実務家教員は、残念ながら、これらの授業法をまったく訓練されずに教員化されているのが実態である。

### ③「授業はできるが、指導ができない」

これは、それなりに授業を行えたとしても、学生に「学ばせる」だけでなく、「調べさせ・考えさせる」等の指導ができていないことを意味している。実務組織における「上司・部下」の関

係と「師・弟」関係は異なるし、ましてや最近のゼミ等のあり方は、師弟というより、単なる個別の特殊講義に近いものも少なくない。また、そこでの卒業研究や論文執筆は、ある程度のリサーチワークを訓練されたことのある者でなければ、適切なる指導をすることは難しい。しかしながら、実務家教員は、これらの指導自体について訓練を受けているわけではない。

これらの点は、実務家のみならず、プロパー教員においてもある程度言えることである。すなわち、雇用する側がFD（ファカルティ・ディベロップメント）を本当に行っているのか、という問題でもあると言える。

### 2-3. 実務家教員の陥る問題のタイプ

また、実務家教員の陥る問題のタイプとして、次の類型化が可能であろう。（ここでも問題を浮き彫りにするために、あえてジャーナリスティックな表現を使用している点をご海容いただきたい。）

#### ①「実務事例紹介タイプ」（講談・講演、自慢話とお説教）

自らの実務経験をエピソードとして紹介するだけにとどまり、講談・講演の類に終始して、講義にまで至っていないタイプである。自身の持つ事例を積極的に紹介するので、最初は受講生も面白がるが、事例の持つ意味を学術的に位置づけておらず、あるいは、そこでの知見が整理されていないため、いずれ飽きられてしまうケースも少なくない。また、受講生は単にエピソードを語る話の巧みに左右されて、事例の本質に行き着かないリスクもある。

こういうタイプの教員をオムニバムス授業のゲストとして招聘する場合は、それはそれで良いが、しかしその時にはホスト側の教員が、事後しっかりと解説を行うと共に、その科目の持つ狙いとの関連づけを受講生に説かなければならない。また、このタイプの者の多くは、自慢話や説教をすることが隠れた動機である場合が少なくない。指導上はその点に留意する必要がある。

#### ②「にわか学者タイプ」（“お勉強”の披瀝）

大学の教員となった以上は、大学のプロパー教員、すなわち学術基盤型教員と同様にアカデミックであるべきだという思いこみで授業を行うタイプである。これは、無理した“背伸び”を引き起こすリスクがある。もちろん、アカデミックな授業（学術知基盤型授業）を大学側が求めている場合は、学術基盤型教員としての代替であるから、それはそれでよいだろう。しかし、本来的に、実務的な知見や事例等を主として授業を展開する実務基盤型教員を期待しているときには、齟齬が生じる。学術基盤型教員と実務基盤型教員との役割の違いを自覚していないので、“にわか・詰め込み勉強”を行い、それを全て“教えよう”としてしまうと、受講生の学びを促進することより、自分の勉強度合いを見せるだけの“教員の勉強披露会”となってしまいかねないのである。

こういうタイプには、実務基盤型教員の役割と期待を認識させることが肝要である。また、このタイプになってしまう教員の多くは、学術基盤型教員や受講生に馬鹿にされないようにと、過度に“アカデミック”な授業をしようとする人も少なくない。アカデミックな知識に関するコン

プレクスの裏返しの場合も少なくないので、指導上はその点に留意する必要がある。

### ③「一方的教育タイプ」(盛り込み過ぎ、教え過ぎ)

何か“教えなければならない”と思ひこみ、従来型の「知識伝授型」モデルに基づいた「確かめられ・体系立てられた知識を・順序立てて・教える」という方法論にとらわれて、受講生に接するタイプである。つまり、「人を育てることは“知識を詰め込むこと”ではなく、“自ら気づき、学ばせること”である」という基本に気づいていないケースが多い。すなわち、学生を“知識の貯金箱”とみなしてしまっているのである。そのために、知識を一方的に詰め込もうとするのである。しかも、受講生のレベル等を考慮せず、またリソースをコンテンツとして構成しないままの“生”で提供をしようとするため、「お膳を見たとたん、食傷してしまう」受講生を続出させてしまうのである。

特に「概論」「入門」「基礎」等を担当する実務家教員の多くが陥る罠がある。本来もっとも重要なコンセプトや知識のみを強調して学ばせるべき入門的な科目にもかかわらず、概論等の科目名にとらわれて、全てにわたり細かく教え込もうとしてしまう。そのため、学生が“引いてしまう”例が少なくない。しかも実務家教員は「例外事項に授業の大部分を割く」傾向も見逃せない。本来「基本8割、例外2割」の構成で、基本を徹底して学ばせるべきところであるが、実務で例外処理に多くの時間を割くという応用の重要性を経験しているがゆえに、逆に「基礎2割、例外8割」の時間配分になってしまうのである。そのため受講生は、何が本来の重要事であるか、その認識が十分できないケースが多発する。枝葉を裁つことができないために起こる問題とも言えるだろう。

こういうタイプには、基本知識の根幹のみをまず徹底させること、また、基本知識はたしかに必要なではあるが、重要なのは「考え抜く力」である点を理解させること、さらに、リソースを選択し、かつ受講生が受け入れやすいコンテンツに料理する方法のあの手・この手を具体的に指導すること等が肝要である。また、このタイプになってしまう多くは、講義内容を盛りだくさんにしなければ、自分の知識が少ないと思われるのではないかという懸念を持っている場合が少なくないので、指導上はその点に留意する必要がある。

### ④「議論をすれば万歳タイプ」(議論だけに終始し、指導できない)

一方通行型教育の正反対で、受講生が活発な議論を行えば、それだけで授業がうまくいったと勘違いするタイプである。大学場で議論する以上は、その議論を通じて何を学ぶべきかを整理し、何を心得、次にどのような学習を展開すべきか等について、受講生を指導できなければならない。そうでないと、単なる「居酒屋の議論」と同じになってしまう。例えば、実践的と称して、単に事例に基づき議論が活発に行われれば事足りているとしているケースも多々見受けられる。議論が盛り上げることは必要条件であるが、しかし、それだけに満足せず、その議論から何を学ぶべきかを整理し、次の学習を指導できなければ、意味のある授業とは言えない。

こういうタイプの教員は、受講生を元気づけるには長けているものの、そこで起こった議論を整理したり、その意味を学術的な側面から意味づけることが苦手である。その点について努力するよう促すことが肝要である。また、受講生へ次の学習課題を考えさせたり、あるいは適切に指

導したりすることが重要な教員の役目であることを認識させたい。このタイプの教員は、学術知の整理がなされていないことが多く、その点でのコンプレックスをもっていることが少なくないので、指導上はその点に留意する必要がある。

⑤「おもねりタイプ」（“顧客”への過剰サービス）

企業活動の安易なアナロジーで、受講生を“顧客”とみなし、そのニーズに応えるサービスをすれば良いとしてしまうタイプである。これは一見、最近の社会動向にあっているようではあるが、安易に「人気取り（ポピュリズム）」に陥ってしまう場合も懸念される。極端な例として、学生がいやがるからテストはしない、というものさえあった。もちろん、学生の学びと気づきを促すために学生の意見を尊重することや、学習環境に配慮することは十分に必要であるが、しかし“媚びる”“おもねる”ことをしてはならないことは言うまでもない。

こういうタイプの教員の指導に際しては、直面する顧客（カスタマー）は受講生であるが、真の顧客（リアルカスタマー）は近未来の日本であることではないか、また、スポンサー（親御さん）への説明責任をどう果たすのか、等々を問うことによって自ら考えさせると効果的である。また、このタイプになってしまう教員の多くは、「受講生に嫌われたくない」「受講生を叱ることができない」ことが多いので、指導上はその点に留意する必要がある。

⑥「金科玉条タイプ」（自分の受けた教育スタイルに固執）

実務家教員に限らず、自らの経験の範囲でしか大学教育を想像できないタイプである。特に、優秀な実務家として教員を兼務する者、あるいは教員に転身する者は、海外、特に欧米における大学院で教育を受けた者が少なくない。「優れた大学院で教育を受けた者は良い教員になる」という構図は、確かに一面では首肯できる。たしかに、彼らの多くは教育に関する感度が高く、学ぶことについての意識が高いため、教育に対して様々な工夫を施すからだ。しかしその反面、それ以外の教育方法論を受け付けられない傾向がある。例えば、アメリカでMBAを取得した者はその教育手法が最高と認識しがちである。アメリカでも、たとえばハーバードとカーネギーメロンとシカゴは、それぞれ教育方法論は異なるし、さらに言えば英国の伝統的なマネジメント教育のスタイルはアメリカとは大きく異なる。自分の受けた教育を金科玉条にするため、自らの経験を越えられない。自分には合っている方法論が他人にも相応しいかを考察をすることが少なく、受講生への視線が不十分になるリスクを伴う場合もある。

こういうタイプの教員の指導に際しては、他にも多様な学ばせ方や教育手法が存在し、それぞれの効能があるということをまず認識させることが手始めである。また、このタイプになってしまう教員の多くは、優秀であるがゆえのプライドが高く、謙虚さに欠けている場合も少なくないので、指導上はその点に留意する必要がある。

これらの例示は、もちろん実務家教員に限ったことではない。教員全般に関することである。本論の起点になった中央教育審議会の部会における報告の席とその後で、多くの委員（その大半が学長）が、この問題は単に実務家教員の問題ではなく、教員全てに関わるものであると指摘した。

#### 2-4. 実務家教員の育成

大学教員の教授法「訓練」とは、多様な教育学習理論、学習モデル等を学ぶこと、シラバス構成を適切に行えるように指導を受けること、さらに、それに基づく実際の授業を円滑に効果的・効率的に実践できるようにすること等々によって構成される。

大学教員の育成は、OJT (On the Job Training) で行われていると言われるが、OJTは「放し飼い」という意味ではない。実際に授業という実践を通じた育成が意図的に行なわれているのだろうか。それが問われる。また、ある段階ではOff JTも必要になる。近年のFDである。しかし、多くの大学では形式的になされているだけのものが多いという。実際、筆者が呼ばれるFD研修では、講義を聞くだけのFDがほとんどである。しかも、これらは常勤教員を対象としており、これから教員になる者、あるいは現在教員になってはいるが非常勤である教員は対象となっていない場合がほとんどである。つまり、大半の実務家教員はFDを受ける機会もないのである。そもそも常勤・非常勤を問わず、大学教員として登用する際には、授業法の学習や実践的な訓練が課さなければならないだろう。

教員全般について、こういった教育・訓練が欠如しているせいか、その多くは「講義」しか授業方法を知らない。学ばせる「あの手・この手」を知らなさすぎる。また、授業の方法論や手法の開発がほとんどなされてない(妹尾2007a)。

その一貫として、「確かめられ・体系だてられた・知識を・順序だてて・受講生へ・教える」という「知識伝授型」の教育が、今後、学生にとってどういう意味を持つかについて、教員に検討させる必要がある。つまり、教員側の「教えなければならない」という思い込みをいったん脱して、またそれゆえ教員側の論理にそって授業が行われていることから自覚的に脱しなければならない。教員の「教えたがる」態度は、受講生側が「教わる」態度に終始することを導き、自ら「考える」態度を養成する機会を失ってしまうリスクを伴うのである。「最近の学生は考えない」と嘆く教員の授業自体が、「考える」ことを促す授業になっていないケースが多々ある点は、皮肉である。

特に、社会人教育や専門職大学院においては、既存の知識を体系化して教えるだけでは、気づきや学びは起こらないし、知見の創出が促せない。教師は「学びの場と機会のプロデューサー」でなければならず、受講生に応じた知の学ばせ方を考える必要がある。<sup>10)</sup>

例えば、私が校長役を務めた東京大学先端研の「知財マネジメントスクール」では、受講生は知的財産マネジメントに関連する分野の第一線で活躍する実務家である。すなわち、弁理士、弁護士、企業の知財部門マネジャー、大学教授、公認会計士、官僚など実に多彩で、平均年齢も40歳である。こういう受講生に対して、教員の一方的講義は意味がない。教員と受講生、受講生同士が教え合い・学び合う「互学互修」にこそ、知の交換と知見の創出がある。つまり、伝統的な知識伝授型ではなく、「学習支援」モデル、および、私が提唱している「互学互修」モデルを駆使することが求められるのである(妹尾2003b)。

ところで、教員に授業法を訓練する動機付けとして、授業評価の活用がある。これは、教員も「省察する実務家 (reflective practitioner)」(Schoen 1983) であるから、授業評価によって自身の授業を振り返らせ、それによって授業改善を誘導させようというものである。しかしながら、教員に

よっても評価の受け止め方が様々であり、それを大学が活かしているかについては疑問が残る。

また、学生の教育に対する評価は、実は微妙である。良い授業を受けたことのない学生の評価基準は相対的に甘いので、結果としてレベルの低い授業も高く評価されてしまう場合もある。もちろん、いったん良い授業を受けると、授業に対して学生の目が肥えて評価基準は上がる。そこで、いわば授業の「見巧者」として学生の目も育成しなければならない。適切な評価の第一歩は評価者訓練から始まるからである。

いずれにせよ、これからの時代、特に知の世界においては、実務知、企業知、市民知を大学の中により多く取り入れなければならない。そのためにも、実務家教員の授業が他の教員の刺激になって全体としての底上げがされることが期待されるだろう。

## 2-5. 実務家教員育成の実際の取り組み（事例）

筆者は、ここ数年の実務家教員育成の実践を行っているので、それを参考までに紹介しよう。

### 事例 日本弁理士会「知財ビジネスアカデミー」

知財立国推進の一貫として、大学等における知財科目の普及は急務である。そのとき、従来の教員ではなく、第一線の知財専門人財<sup>11)</sup>（弁理士、知財部員、特許庁職員等）の実務家を教員として活用することは好ましい。しかし、実務家の知識と経験はそのままでは教育能力にはつながらない。実務で培ったリソースを教育コンテンツへと転化できないからであり、また、基本的な教授法が習得できていないからである。

そこで、日本弁理士会「知財ビジネスアカデミー」において、毎年半期に1セットづつ、「知財」科目を担当する実務家教員候補へ、「授業法」を隔週4日間16コマで半年に1回実施している。当初、授業法とはハウツーだと思っている実務の専門家が、シラバス構成と演習を繰り返すことにより、教育と学習について理解を深め「学ばせる」ノウハウを身につけていく。特に実際に模擬授業を行い、それを本物の学生に忌憚のない評価をさせることが、大きな「気づきと学び」を促進している。参考までに、2007年前期シラバス（要約版）を紹介する。

（事例）日本弁理士会「知財ビジネスアカデミー」における「授業法（基礎）」講座<sup>12)</sup>

—————2007年前期シラバス（要約版）—————

「授業法（基礎）：大学等で知財科目を教える人の必須科目」

—「教える講義」から「学ばせる授業」へ転換させて、知財教育・研修業務に活かす—

【担当講師】 妹尾堅一郎（東京大学国際・産学共同研究センター客員教授）

北村 士朗（熊本大学大学院社会文化科学研究科教授システム学専攻准教授）

### 【概要とねらい】

知財立国が進展する中、弁理士が大学等の教壇に立つ機会がますます増えつつあります。しかし、弁理士だからといって、知財を学生に教えられるとは限りません。なぜなら、実務における知識や

経験と、教育における「学ばせる力」とは別物だからです。実務家教員により教育力をつける必要があることを、中央教育審議会を始め多くの大学等関係者が指摘しています。残念なことに、弁理士の授業は決して評判の良いものではありません。そこで本科目では、日本における実務家教員育成の第一人者である妹尾先生の指導の下、ワークショップを主体にして、大学における知財授業法を学びます。徹底的な模擬実践を通じて、自らのシラバスを構成し、それに基づいた授業をより効率的・効果的・魅力的に「学ばせる力」を培います。

#### 【期待効果】

これらを学ぶことにより、①学習理論と授業法の基礎を理解した上で、知財科目のシラバスを自ら構成できるようになること、②連続した模擬実践を通じて、自らの授業の問題と課題を把握し、改善を検討できるようになること、③学生とのセッション等を通じて、学びを理解し、顧客等への研修に応用できるようになること、が本講座の期待効果です。

#### 【到達目標】

受講生は、自らが持つ知財に関わる専門知識・ノウハウ・スキルを、どのように整理し、どのような内容として構成し、どのような授業形態で、どのように教えれば、自分ほどの実務経験や知識がない受講生でも学習できるのか、また、自分がどのような技術をもって授業を行なえばよいのかを知り、最適な授業設計や授業実践ができるようになります。

具体的には、この授業修了時に「初学者の学習・教育について」「効果的な教え方・学ばせ方の形態や技術について」「知識の学ばせ方について」の3点をふまえて「自分自身の専門（実践知）である○○（内容）を◇◇（手段）によって□□（対象者）に学ばせる」を説明できるようにした上で、模擬授業を実施できるようになることを目標とします。

#### 【履修条件】

大学等で知財科目を担当する/担当予定の方、知財関係者等で、全回出席いただける方。

#### 【形態・方法】

実習（模擬授業）、グループワーク、受講者による課題発表、講義を組み合わせ構成します。また、授業外に個人ワークやグループワークが課されます（授業日毎の事前課題）。

（ただし、受講生の人数・レベル等を勘案して内容・進め方を変更する可能性があります）



図1：日本弁理士会「知財ビジネスアカデミー」における実務家教員の育成講座  
（本物の学生による評価を通じて授業法を学ぶ）

ここで行われている「授業法講座」は、本論の起点になった中央教育審議会の部会においても先進モデル事例として取り上げられた。また、読売新聞の特集「大学全入時代～4（2007.3.9）」で取り上げられる等、各方面から高評価を得ている。



### 3. 今後の課題

最後に今後の課題について述べる。

第一に、実務家教員の育成訓練の拡充が実践的な課題として挙げられる。筆者は、例えば、日本弁理士会と共に「知財関係者の教員育成」を行っているが、さらに多くの実務分野において教員養成を行わなければならない。その育成を担当する者自体も育成しなければならない。単独大学だけではなしえないので、公的な支援あるいは大学団体による開催等が不可欠となるだろう。

第二に、従来のプロパー教員、しかも常勤者を主体にしたFDを拡充することも実践的な課題である。本論では実務家教員に焦点をあてて論じたが、実際には、教員全般について育成訓練を充実すべきである。それも単なる講義やセミナーを受講するだけの知識伝授型ではなく、互学互習による実践的な訓練が求められる。

第三に、これらの教員訓練を行うための教材等の整備が必要である。筆者も、多くの訓練実践を通じて得た知見を整理し、それ自体を開示していかなければならないと考えている。

第四に、実証的調査の必要性に基づく研究課題である。本論は、筆者の経験に基づき論じている部分が多々あるが、そのうち、実証的な調査がなされなければならない項目が少なからずある。例えば、実務家教員の実態についてマクロレベルでの把握は、まだ十分に調査されていない。また、実際の実務家教員の授業とプロパー教員の授業の比較等も本格的になされなければならない。さらに、大学当局側の教員育成に関する認識の調査も行われるべきであることは言うまでもない。

以上が、今後、調査研究を行うことが課題であることを指摘しておく。

いずれにせよ、自然資源の少ない日本にとって、人は財産、すなわち「人財」である。その育成を担うべき大学教員自体を育成することは急務だ。本論がその一助になれば幸いである。

#### 【注】

- 1) ここで言う実務家教員とは、実務の世界から専任教員あるいは兼任教員となった者を指す。また、本論における実務家とは、企業・行政のみならずNPO等も含め、現実の世界に対処する実践家 (practitioner) を意味する。
- 2) 文部科学省「学校教員統計調査」(平成16年度)によれば、官公庁や民間企業+自営業から教員になった者の割合は、平成7年度に大学全体の42.6%をピークにするものの、昭和61年度から平成16年度まで概ね30%前後で推移している。内訳は、平成16年度の統計によれば、官公庁出身者>民間企業+自営業だった割合が、平成7年度に逆転し、それ以降は民間企業+自営業の方が多くなっている(平成16年度は、官公庁出身者11.4%、民間企業+自営業17.5%)である。しかし、これらの統計では詳細が調べられているわけではないので、今後、実務家教員に的を絞った、あるいは大学教員のキャリア形成等に関する実証的な調査研究がなされる必要がある。

- 3) 本報告は、筆者が行った、中央教育審議会大学分科会制度部会における特別意見陳述「実務家教員のあり方と大学ADの育成」(妹尾堅一郎, 平成17年10月19日)を基にしてさらに議論を展開したものである。
- [http://211.120.54.153/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/003/06102415.htm](http://211.120.54.153/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/003/06102415.htm)
- 4) [http://211.120.54.153/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm](http://211.120.54.153/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm)
- 5) 先端領域の専門職の分化については、(妹尾2006b)(妹尾2007b)を参照されたい。
- 6) 専門職大学院設置基準(平成15年)の第二章 教員組織, 第五条に規定されている。「第一項に規定する専任教員のうちには、文部科学大臣が別に定めるところにより、専攻分野における実務の経験を有し、かつ、高度の実務の能力を有する者を含むものとする。」
- [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/houka/03050101.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houka/03050101.htm)
- 特に、法科大学院においては、専任教員(必要数分)のうち、相当数を実務家教員とする(相当数は概ね2割程度以上。)とされている。
- [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020803.htm#2](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020803.htm#2)
- 7) 「教授・准教授・助教」といった教員資格とは別に、例えば、称号は客員教授であるが謝礼等については非常勤講師扱いといった大学も増えつつある。つまり、実務家の教員資格・呼称については柔軟な対応がなされるようになりつつあるが、まだ全てに行き渡っているわけではない。
- 8) 例えば、現在、日本弁理士会「知財ビジネスアカデミー」において弁理士の知財担当教員化を図っている。
- <http://www.jpaa.or.jp/ipba/2007second/2007u.html>
- 9) ここでは教育の側面に焦点をあて、研究の問題にはあえて触れない。研究については、多くの産学連携の議論へとつながる面もあり、この点については、別途論じることにした。
- 10) 後述の「互学互修」型の教育モデルにおいて、教員の役割は、従来の「知識を持ち、それを伝授する人」から、「互学互修“環境”のプロデューサー(学びの場の創出者)」「互学互修“状況”のファシリテータ(学びの機会の演出者)」「互学互修の“学習”のアンカー(学びの確認者)」「互学互修のラーナー(一研究学徒)」「学術的リサーチャー(学術知の創出者)」となる(妹尾2006a)
- 11) 筆者は、人は「材料」ではなく「財産」としてとらえるべき、との観点から「人財」と表記し、それを提唱している。
- 12) <http://www.jpaa.or.jp/ipba/2007second/2007u.html>

## 【参考文献】

- 妹尾堅一郎(2001)「フロンティア学習のプラットフォーム」『三田評論』Vol.1033, 慶應義塾大学出版会, 26-35頁。
- 妹尾堅一郎(2002)『考える力をつけるための「読む」技術—情報の解説と解釈—』ダイヤモンド

社。

妹尾堅一郎 (2003a) 「知財ビジネスに資する人材を育成する：知財人材育成スクールの現況と今後の教育に関する基本的考え方」『AcTeB Review』 Vol. 4, 東京大学先端研先端テクノロジービジネスセンター, 36-43頁。

妹尾堅一郎 (2003b) 「「互学互修」モデルの可能性：先端的専門職教育における「学び合い・教え合い」」『コンピュータ&エデュケーション』コンピュータ利用教育協議会学会誌, Vol.15, 東京電機大学出版局, 24-30頁。

妹尾堅一郎 (2004) 「知財マネジメントにおける先端人材育成：「互学互修」を通じて「先端実践領域の知」を創出する」『特技懇』 Vol.235, 特許庁技術懇話会, 35-43頁。

妹尾堅一郎 (2006a) 「「知識伝授」で先端実践領域の先端人材を育成できるか—「互学互修」モデルによる専門職育成と知の創出—」『コンピュータ&エデュケーション』コンピュータ利用教育協議会学会誌, Vol. 21, 東京電機大学出版会, 114-120頁。

特許庁 (2006b) 「知的財産関連人材育成を促進するための手法に関する調査研究報告書」(委員長・執筆主査：妹尾堅一郎), 平成18年度特許庁産業財産権制度問題調査研究報告書, 財団法人知的財産研究所。

妹尾堅一郎 (2007a) 「オンデマンド・ティーチングとプログラムド・ティーチング—先端人材育成の教育方法論に関する実践的考察—」『PCカンファレンス論文集2004』CIEC (コンピューター利用教育協議会), 379-382頁。

妹尾堅一郎 (2007b) 「知財専門周辺人材—その誕生と専門職への進化—」, 日本知財学会 第5回年次学術研究発表会予稿集, 74-77頁。

Schoen, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner*, Basic Books.

## The Need for “Practical Knowledge-based Teachers” and their Training as University Professors

Ken SENOH\*

Nowadays in Japanese Universities and other higher educational institutions, practitioners in “the real world”, professionals, such as lawyers, accountants, business executives, researchers and engineers in industry, and governmental officials, are hired as either full-time or part-time ‘teachers.’ This trend is accelerating. However the reasons why these practitioners are recruited by universities and how they should be trained as teachers have not been surveyed or researched yet. This paper starts by drawing a view of the background to this trend. Recent contributory factors arise from the radical changes to the world's needs for practitioners' knowledge; increasing demand from adult education for practitioners as valuable teachers; and reform of the universities and changes in their management enabling practitioners to be seen as hubs in human networks, as interfaces to the real world and as cheaper teaching resources. A discussion of the needs for practitioners leads to a view that “practical knowledge-based teachers” will be required for the future in universities, addition to “academic knowledge-based teachers.” There are though some hidden problems that can be identified and a need for training of practitioner teachers is identified. An example of such a training course is briefly described. Some issues for future research are indicated.

---

\* Visiting Professor, Center for Collaborative Research, The University of Tokyo