

大学におけるメディア系芸術教育の改善に向けての試論 ——組織学習論を手がかりとして——

齋藤 保男¹⁾・大島 武²⁾

¹⁾ 筑波大学大学院ビジネス科学研究科（博士前期課程）・²⁾ 基礎教育課程

A Trial Paper about Faculty Development for Education of Media Arts in Higher Education
—Helping for Theories of Organizational Learning—

SAITO Yasuo¹⁾, OSHIMA Takeshi²⁾

¹⁾ University of Tsukuba, Graduate School of Business Sciences (Masters' Program), ²⁾ Division of Liberal Arts of Science

(Received November 7, 2008 ; Accepted January 10, 2009)

1. はじめに

本稿は、大学における教育改善を具体的にどのように推進すべきか、特にメディア系芸術教育での進め方について、経営組織論の一分野である組織学習論を手がかりにその方向性を提示することを目的とする¹⁾。はじめに、大学における教育改善が求められている背景を概観する。次に芸術教育のあり方とメディア系芸術の特性を概観し、メディア系芸術教育における問題意識を明らかにする。そして、組織学習論の枠組みを提示し、教育改善に向けた枠組みとしての適用の方向性について、メディア系芸術教育を例に提示することとする。

2. 大学における教育改善

2.1 教育改善とファカルティ・ディベロップメント

大学の使命と機能としてまず欠かせないのが、教育と研究である。特に多数の学生に対して提供する教育は、大学の主要事業と言えるだろう。

大学の主要事業としての教育をどのように改善すべきか、というのが、大学にとっては永遠の課題とも言える。

こうした課題への対応策として立ち現れてきたのが、ファカルティ・ディベロップメント（FD）である。有本（1999）によれば、FDはアメリカとイギリス（スタッフ・ディベロップメント、SD）で主に発達してきたという。FDが発達した背景には、ベビーブーマー卒業後の入学者数の減少とそれに伴う予算縮小や大学の淘汰、といった外部環境の変化や、学生のモラルの変化や技術・産業の発達に伴う学生の教育ニーズの変化による教員の実力停滞や対応のまずさ、モチベーションの減少と言った「外圧」の作用と、そうした外圧によって大学教授職の役割や使命を問い直すといった、自己改革の気運が盛

り上がるといった「内圧」の作用があったという。

FDは、はじめ授業方法や内容の改善から始まり、その後教員のキャリア開発や活性化などの運動として発展してきた。FDの概念は主に1980年代に日本に紹介され始めた。山内（2004）によれば、日本は戦後学制が大きく変化した、高等教育とそれを担う教員の間には、トロウ（1973）の言う進学率と段階の区分に応じた、異なる三つの葛藤が生じた時期があったという。第一の葛藤は、エリート段階からマス段階に至る時期であり、1960年代後半の学生紛争がそのピークである。旧態依然とした教育内容や教授法、大学運営に対して学生が公然と異議申し立てをした時期である。第二の葛藤は、マス段階から専修学校を含めた高等教育機関への進学率が50パーセントを超えたユニバーサル段階に入った時期である。この頃にFDの概念やアメリカでの事例が紹介され、各分野での教育学会が立ち上がるなどしたが、その関心は一部の教員に限られ、大多数の教員は大学教員が演じなければならない教育を行う「教師」、学問を蓄える機能としての「学者」、新しい知識を生産する「研究者」としての三種の役割のうち、相変わらず研究指向が強く、教育はやむをえない役割と消極的に受け止める向きが大勢であり、無関心であったと言える。第三の葛藤は、1990年代に入ってからであり、少子化の急激な進行やそれに伴う大学進学率の上昇に大学設置基準の大綱化とFDの努力義務化が重なり、FDが日本の大学に急速に普及していった時期である。この第三の葛藤の時期におけるFDは、授業形態論、カリキュラム論、学力低下と接続、といった3つの観点で進められたという（山内、2004）。そして2008年度からは、学校教育法の改正により、FDが義務化されることとなった。

2.2 日本の大学における

ファカルティ・ディベロップメント

FD が日本の大学で知られるようになってから20年以上が経過したこの時期においてなぜ義務化されることとなったのか。こうした疑問に対しては、中央教育審議会が2008年に出した「学士課程教育の構築に向けて（答申）」から回答が見いだせる。同答申によれば、日本の大学における FD の現状について、次のような課題を提示している。

「FD の取組と普及が見られるが、それが我が国全体として教員の教育力向上という成果に十分つながっているとは言いきれない。これまでの調査結果などを踏まえると、現在の FD の課題として、次のようなものと考えられる。

- 1 一方向的な講義にとどまり、必ずしも個々の教員のニーズに応じた実践的な内容になっておらず、教員の日常的教育改善の努力を促進・支援するものに至っていない。
- 2 教員相互の評価、授業参観など、ピアレビューの評価文化が未だ十分に根付いていない。
- 3 研究面に比して教育面の業績評価が不十分であり、教育力向上のためのインセンティブが働きにくい仕組みになっている。
- 4 教学経営の PDCA サイクルの中に FD の活動を位置づけ、教育理念の共有や見直しに生かしていく仕組みづくりと運用がなされていない。
- 5 大学教育センターなど FD の実施体制が脆弱である。例えば、FD に関する専門的人材が不足している学内で各学部の協力を得る上で困難がある、FD 担当者のネットワークが発展途上、といったことが聞かれる。
- 6 学協会における分野別の質保証の仕組みが未発達であり、分野別 FD を展開する基盤が十分に形成されていない。
- 7 非常勤教員や実務家教員への依存度が高まる一方で、それらの教員の職能開発には十分目が向けられていない。」

そして同答申では、「FD を単なる授業改善のための研修と狭く解するのではなく、我が国の学士課程教育の改革が目指すもの、各大学が掲げる教育目標を実現することを目的とする、教員団の職能開発として幅広く捉えていくことが適当である」としている。この検討結果を踏まえ、FD が義務化されるようになったのである。

それではなぜ、日本の大学では、FD が義務化という「上からの外圧」を受けるようになったのか。それは、

日本において FD が、技術的側面などきわめて狭い概念として受容されてきたことにある。FD とはそもそもファカルティ（教授団）の能力開発、という意味であり、アメリカでは教育方法の改善から教員組織の活性化などに広く目を向けるようになった（広義の FD）のに対し、日本では従来の概念（狭義の FD）を、監督官庁である文部省（現文部科学省）が定着させる施策をとり続けてきたことが背景にあると考えられる。文部科学省では、web サイトでも大学の教育改善の取り組みについて説明をしてきており、FD の実施率や実施内容についても具体的な事項を挙げて説明している（表 1、2、3 参照）。こうした公表内容は毎年度各大学に対して実施するアンケート調査結果をもとにしており、各大学が FD に取り組もうとしたとき、「FD＝文部科学省の調査事項」として理解してきたものと思われる。

また、こうした調査結果の公表だけでなく、教育 GP などいわゆる競争的資金配分といった、国公立大学、私立大学を問わず競争させる仕組みによる教育改善・教育改革への政策誘導・推進が、各大学へ FD の概念を深く捉えることよりも、手っ取り早く提示されている改革「内容」を実施することが FD への早道である、と認識されるようになった一因とも言える。

もちろん、FD を個別的教育改善の取り組みとしてでなく、組織化して取り組む動きも見られる。とはいえ、「上からの」FD は、教員の使命感や危機意識と言った内発的な動機とはもっともかけ離れた概念であり、そもそもの定義である教授団の資質開発とは何か、に立ち返って教育改善や FD を捉え直し、その方向性を考える必要が各大学には求められていると考えられる。次章では、そうした方向性を考えるのにあたって、メディア系芸術教育を例に考えることとする。

3. メディア系芸術教育の特性

3.1 芸術教育の特性

芸術教育のあり方が、近年大変重要になっている。岩井（2004）は、社会の急激な変化の中で芸術教育は「子ども個人の想像力の発達を促す役割を担うのみでなく、現代の知識社会の中で、これらの個人の想像力の総体として、最終的に、われわれの文化を啓蒙する文化的な想像力や、技術革新を促進する産業的な想像力を発展させることを期待されるようになってきている」としている。守屋（2004）は、芸術教育とは、周辺からの期待や意思に応じて学習するものではなく、表現しようとしている事柄に集中し、「身体の中から突き動かされて」表現するあり方を学ぶという、教育の本質が明確に現われる性質を持つもの、だとしている。いずれにせよ、芸術を学

表1 大学における教育内容等の改革状況推移（文部科学省 web サイトより筆者作成）

種別	年度	2002	2003	2004	2005	2006
国立大学		87.9% (87/99)	83.5% (81/97)	97.7% (85/87)	97.7% (85/87)	98.9% (86/87)
公立大学		69.3% (52/75)	68.4% (52/76)	67.5% (52/77)	79.5% (58/73)	86.8% (66/76)
私立大学		80.5% (412/512)	80.0% (420/525)	73.0% (397/544)	78.3% (432/552)	84.0% (476/567)
合計		80.3% (551/686)	79.2% (553/698)	75.4% (534/708)	80.8% (575/712)	86.0% (628/730)

表2 2006年度ファカルティ・ディベロップメントの内容

(文部科学省 web サイトより筆者作成)

項目	種別	国立大学	公立大学	私立大学	合計
新任教員研修会		57	22	187	266
新任教員以外のための研修会		58	34	204	296
教員相互の授業参観		61	21	199	281
教員相互の授業評価		38	13	84	135
講演会等の開催		78	52	286	416
授業検討会の開催		60	29	205	294
教育方法改善のためのセンター設置		41	13	91	145
センター以外の学内組織の設置		51	28	228	307

表3 2006年度大学における教育内容等の改革状況について

(文部科学省 web サイトより筆者作成)

	大学数 (校)	人数 (名)
1. カリキュラム改革の実施状況		
・「英語による授業」の実施	227	
・補習授業の実施	234	
・ボランティアに関する講義科目の開設	261	
・初年次教育の導入	501	
2. 授業の質を高めるための具体的な取組状況		
・ティーチング・アシスタント (TA) 活用大学数と人数	465	79,897
・学生による授業評価の結果を授業改善に反映させる組織的な取り組み	377	
・厳格な成績評価 (GPA 制度) の導入	294	
・ファカルティ・ディベロップメント (FD) の実施 注) 教員の資質開発	628	
・スタッフ・ディベロップメント (SD) の実施 注) 職員の資質開発	321	
3. 大学院の整備・充実		
・大学院への飛び入学	84	381
4. 単位互換、編入学等「開かれた大学」への取組状況		
・4月以外の入学制度を設けている大学、4月以外の入学者数	143	1,891
〈学 部〉	210	3,652
〈研究科〉	37	
・外国とのダブル・ディグリーを導入している大学	37	
5. 自己点検・評価、教員の教育面の業績評価等の実施状況等		
・教員の教育面の業績評価の実施	285	

ぶことが、教育において大変重要な事項である、との認識が高まってきていると言える。恩田（1994）は、創造性の基礎として「想像力」と「直観」と挙げており、芸術教育と創造性との関連を示唆したものと言える。具体的な展開例として、佐藤（2005）は、大学の美術科1年生向けに、デジタルカメラをコミュニケーション・ツールとして用いた美術教育の導入を実施している。学生にデジタルカメラを貸与し、学内で撮影した写真をすぐに

プロジェクターに投影して鑑賞会を開催し、撮影意図の解説や意見交換を交えながら、学生の持つ美術への考え方や教員の美術観について、自然な形でコミュニケーションを図り美術教育への意識づけを高めようとする、といった形で授業を進めているという。

ところで、芸術教育と言った場合、作品の制作などを通じて教育そのものの質を高めるといったケースと、芸術作品の制作そのものを学習するケースとに大きく分け

られる。両者とも、教育を受ける者の創造性をいかに引き出すか、という点では共通しているが、本稿では、後者のケースを大学で取り扱う場合に限定して考えることとする。

芸術作品を制作する教育を行うにはどうすればよいのか。大学で芸術教育を本格的に実施する前の社会では、今日芸術作品と呼ばれる作品を制作していたのは、徒弟制による技法の継承か、独学での技法の習得が一般的であったと言える。

レイヴ・ウェンガー（1991）は、従来徒弟制と呼ばれる教育方法について、正当的周辺参加の学習という概念から説明した。職人社会などの実践共同体の中で、一人前の職人としての技能の習得を目指す学習者は教授される内容だけを学ぶのではなく、置かれている環境や人間関係などの相互作用の中で学習していくものであり、弟子はまず親方や兄弟子の世話や道具の点検・修理といった雑用に携わることで、正統的な参加（一人前の職人になること）への第一歩として、職人社会へ周辺的に参加すると位置づけたのである。レイヴ・ウェンガーはこうした概念を徒弟制だけでな、アルコール依存症患者の断酒治療のワークショップなどの事例からも説明し、実践共同体の中の新規参加者が、正統的な参加に至るまでの過程としての学習のあり方について、学習とは知識や技能の効果的な教授方法ではなく、人間関係形成のプロセスを通じた社会的世界におけるメカニズムであると提起している。

レイヴ・ウェンガーでは、正統的な参加者である熟達者は、周辺参加する者に対しては言語を通じて語るのではなく、行動や実践を通じて「語る」のだ、としている。先輩や親方は直接手取り足取り説明もせず、入門者は黙々と雑用をこなしながら、先輩や親方のやり方を「盗む」といった具合である。帝国ホテルの総料理長を務めた村上信夫は、修業生活のはじめの頃、先輩が使った鍋を片付けながら残っていたソースを毎日味見し、その味覚をもとに自分で研究を重ねていこうとしたが、先輩が汚れた鍋に洗剤を入れ、ソースをなめられないようにされていたという。そうした修業生活という環境の中で、シェフとしてのスキルを熟達させていったと思われる。

大学における芸術教育は、学生と教員とはこうした徒弟制の関係ではないため、教員の有する価値観や技法をそのまま習得させるのが目的ではない。教員の弟子を育てている訳ではないので、こうした徒弟制での教育方法はそのまま適用できない。そこで、制作される芸術作品とは何であるか、を明確にして取り組む必要があると思われる。岡崎（2007）は、作品が他の作品に引用され、イメージが流通することが、美術作品であることを保証

するという、現代美術の条件であるとし、作品は何かを意味しているという以上に、いかに作られたのかといったその行為や作業工程の総体であり、見かけは類似していても同じ手順で再現できない場合にこそ、作品＝制作固有の技術の存在が認められる、としている。とはいえ、作品を一個の事物として自律させるためには、他のものとの関係性を読ませるのではなく、事物が新たにコンテキストを組織するのでなければならぬものであるとしている。こうした作品を成立させるための技法として、プロポジション、コンポジション、インプロヴェゼーションなどがあるが、一言で「絵画」と呼んでいるものは、実のところ複数のアプリケーション＝技法が絡み合い、自らの限界を、相互に辻褃合わせしている状況の総体である、としている。

大学における芸術教育は、こうした技法をただ習得させるだけでなく、技法をどのように組み合わせるか、それを既存の美術作品の文脈に乗せて想起させながら、自ら文脈を作り出せるような自律性を帯びさせるといった役割があることを考えなければならない。

それでは、制作された作品はどのように評価されるのか。芸術作品は、定性的に評価される性質を有している。他の分野のように概念や公式を適用し、第三者による客観的な評価基準をもとにした、その作品の有効性や妥当性を問うことはできない。Amabile et al.（1996）は創造性の構成要素モデルを提示し、その創造性については適切な判定者に認知されることを必要とする、としている。創造性にも、思い込み、原理の欠如、現実無視などの偽の創造性、幻想、白昼夢など準創造性にあたるものがあり、創造性の質に影響を及ぼすものとしており、制作された作品を評価する場合でも考慮しなければならないと考えられる。また、技法の優劣を問うことは可能だが、技法の優劣が必ずしも作品の優劣に結びつくとは限らない。そのため、作品の評価は、一人又は複数名による作品間の順序づけや、彼ら彼女らが持つ判断基準への到達度によって行われるのである。そのため芸術系大学の入学試験は、知識を問う筆記試験ではなく、特定のテーマをもとにした作品制作を課すことが多い。

芸術作品にはこうした定性的評価の側面があることから、社会的な評価についても絶対的な基準は存在しえない。技術の評価については、その有用性やコスト、実現可能性、安全性などの観点から評価することが可能だが、芸術作品は同時代に評価を得なかったものが時代を下ってから評価されたりするケースが多数見受けられる。同一の作品が、趣旨と審査員の異なるコンペで異なる評価を得るのもよく見られることである。

社会的な評価がどのように定着するかについても、そ

の客観的なプロセスがないことから、その作品の社会的な価値についても制作時に定まることはない。たとえば、アウトサイダー・アートの代表的な作家と評価されるヘンリー・ダーガーの作品群が「発見」されたのは、大家である写真家のネイサン・ラーナーが身寄りのない彼の部屋を整理していた時であり、作品の保管にはラーナーの多大な尽力があった。この時不要なゴミとして処分されていれば、現在のように世に出て評価されることはなかったであろう。

作品制作のための芸術教育を実施するには、教授する側が、自らの判断基準を明示的に説明できるようにし、その到達度の段階や、複数作品の優劣をも提示することが求められるのである。次節では、こうした芸術教育のうち、メディア系芸術の特性を整理することとする。

3.2 メディア系芸術の特性

メディア系芸術には、次の2つの特性がある。第一の特性は、複製可能な芸術表現だということである。イラストレータやフォトショップなど既存のアプリケーションを用いて加工すれば、作品を制作することは容易である。また、他の作品をデジタルデータとして取り込んで利用することもたやすい。一方、岡崎が指摘するように、作品としてのオリジナリティが過去の文脈を踏まえてどのように提示できるのかが重要視される。また、他の作品の利用については、著作権等の知的財産権の取り扱い等に十分注意して行う必要がある。

第二の特性は、表現媒体や手段が技術革新の進展に密接に関連していることである。コンピュータや情報通信ネットワーク技術は日々進歩しており、作品制作に用いるツールも急速に変化している。例えば写真は、長らく銀塩写真が用いられてきたが、ここ5年あまりの間に急速にデジタル写真に切り替わってきた。移り変わる技術や技法から創出される作品や表現領域についても、評価そのものが固定化されていない。応用美術としての工業製品や玩具が、一定のコンテクストを与えられることによって、独立した現代美術作品として提示されることがある。評価そのものが固定していないので、作品制作を指導する教員の評価基準なども、一般化するのは難しいであろう。

こうした特性から、メディア系芸術については、作品の公開に向けた手続き（権利処理、アーカイブ化など）と、評価のあり方について、他の芸術領域よりも注意する必要がある。それは、メディア系芸術の作品制作における教育についても同様に言えることである。

3.3 大学におけるメディア系芸術教育の現状と課題

大学でのメディア系芸術教育を志す者は、初等教育や中等教育の段階で何らかの形で芸術教育を受けているも

のと思われる。ところが、大学のメディア系芸術は、初等中等教育での芸術教育との接続性が他の芸術領域よりも少ない点が現状である。

日本の芸術教育は、中等教育までは美術及び音楽が中心となっている。たとえば、高等学校の教科「芸術」は、美術、音楽、工芸、書道の4つの科目から構成されている。このうち書道は中学までは国語の一分野として、工芸は中学では技術及び美術の一分野として包含されており、中学段階でも独立した教科であるのは美術と音楽である。メディア系芸術と関連の深い科目は美術であるが、高校教科「芸術」の一科目である美術には、絵画・彫刻、映像メディア、デザインの3つの分野が設定されている。デザイン分野は昭和33年度に、映像・メディア分野は平成元年度に、それぞれ学習指導要領に登場したが、映像・メディア分野はそうした機器を通じた鑑賞という導入の仕方が一般的であり、映像そのものの芸術教育としての取り扱いはいままでになされていなかった。

専門学科や総合学科の専攻では、映像やデザインに関する教育を実施している場合もあるが、中学校や普通科の高等学校などの美術教育では、絵画・彫刻といったファインアート中心に展開されていると思われる。また、教育内容は表現と鑑賞で構成されているが、鑑賞については人文学の一領域である美学（哲学分野）や美術史（歴史学分野）も関連する。国語の鑑賞文作成や、地理・歴史での文化史など、他教科でも美術関連の教育は行っていると思われるが、社会科見学や総合的な学習の時間なども活用した総合的な芸術教育が、どのように扱われているかは定かではない。メディア系芸術と関連性の強い映像やデザイン、あるいは情報処理技術などが、大学入学時までには一定の形で積み上げられていない現状にあると言える。

芸術教育を担う人材育成も、こうした教科や科目の事情と関連している。たとえば、教科指導を担う国立大学の教員養成課程では、主な教科ごとに専攻が分かれているのが通例であるが、それは義務教育である中学校の教科構成をもとにしているため、高校教科「芸術」を担う教員も、こうした国立大学の教員養成課程の美術・音楽専攻か、教育職員免許課程を有する芸術系大学出身者が多数を占めることとなる。これは、日本の芸術教育の頂点に位置する東京藝術大学の前身（東京美術学校、東京音楽学校）の構成に関連があるものと思われる²⁾。

日本における大学の学部等の設置については、文部省（現文部科学省）令の「大学設置基準」によるものとされているが、公立大学及び私立大学は更に、中央教育審議会大学設置分科会による認可又は届出が必要である。1991年の大学設置基準のいわゆる「大綱化」改正前は審

査内規があり、その際の基準学部が設けられていた。芸術系学部の場合の基準学部は美術学部及び音楽学部であり、芸術学部ではなかった。他大学が学部を設置する場合も、東京藝術大学をモデルとし、出身者を教員として迎えることから、類似した学部構成になると思われる。こうしたことから、大学教育や初等中等教育とそれを担う教員養成においても、美術と音楽を専門とする教育が中心になっているものと考えられる。

昨今日本のアニメーションやマンガは、国際競争力のあるコンテンツ産業を担う存在として注目が集まっているが、アニメーションやマンガの制作に携わってきた人材は、大学教育などの学校教育とは関連性がほとんどない状態で、業界ごとに徒弟制に近い形で育成されてきたと思われる。そのため、メディア系芸術に通曉した人材が大学教育や初等中等教育において携わるようなシステムが確立されていないのが現状である。コンテンツ産業を質的・量的に向上させる上でも、大学でのメディア系芸術教育による人材育成はカギとなる。そのため、大学におけるメディア系芸術教育に関し次の3つの観点から、人材を育成しなければならないと考える。

- 1) 制作する作品の分野・領域を提示し、そこに適合した技法と引用する知識やコンテキストを習得できる時間と指導を与えること。
- 2) 習得した技法と知識、コンテキストをもとに、自ら表現したい価値観や世界を作品の形で表出し、そのプレゼンテーションを実施できるコミュニケーション能力を磨くこと。
- 3) 学生が制作した作品を、学内外の評価基準に照らし合わせる機会をできるだけ多く創出すること。

4. 改善に向けた試論—組織学習論を手がかりに—

ラブロック・ライト (1999) は、大学教育を「メンタルに刺激を与えるプロセス」を介した専門職によるサービスとして位置づけている。そこで本章では経営学的観点から、大学の教育改善をサービス・マネジメントの改善の一つとして捉え、組織学習論の枠組みによってそのあり方やプロセスについて検討することとし、続いてメディア系芸術教育における方向性を一つの試論として提示したい。

4.1 組織学習論について

組織学習とは、「組織が獲得した情報や知識によって、組織行動を変容させるプロセス」である (Fiol and Lyles, 1985)。組織学習という考え方自体は、たとえば Cyert and March (1963) など、1960年代から存在するが、Barney (1991) のリソース・ベイス・ビュー (RBV) の観点から、他企業との差別化を図るための内

部資源の活用、構築に有効な概念として捉えられる機会が多くなり、1990年代に盛んになった考え方である。組織学習については他にも「組織行動のエラーを検証し、修正するプロセス」(Argyris and Schon, 1978) など、研究者によってさまざまな定義が存在する。

Crossan et al. (1999) は、組織学習についての研究が盛んになっているが、その語句あるいは特性についての研究者間の合意や進展がほとんどなく、研究者によって組織学習の概念や目的が異なっているため議論に進展がない、と指摘している。こうした組織学習論の系譜については、Crossan et al. (1999) や安藤 (2001) による3系統の分類、工藤 (2003) の4つの世代による分類などがある。

こうした組織学習論者が唱える組織学習には、既存の価値観や組織行動を変革しようとする高次学習と、維持・強化しようとする低次学習の2つのタイプがあるとされる (Fiol, Lyles 1985)。Argyris and Schon (1978) は、低次学習と高次学習を「シングル・ループ学習」と「ダブル・ループ学習」の2つで表わした。「シングル・ループ学習」は、学習する主体が行った行動について、意図と結果が一致しない場合に、既存の価値観やそれにかかわる目的や規範をなんら変更することなく、結果不一致の解消だけをおこなうような学習のことである。そして、こうした学習のみで完結してしまう組織行動の特性 (タイプⅠ) があるとした。タイプⅠのような組織では、目標に対してのリスクの最小化や感情の排除、組織内での人間関係に配慮するあまり、組織内の成員がそれぞれ「防衛的思考」に陥り自己を正当化することになること、また「防衛的思考」により、組織の理念や目標を達成すべき「信奉理論」と実際の行動において従っている「行使理論」が矛盾していても、「シングル・ループ学習」によって自己の正当化を図ってしまい、組織としての加速度的なエラーの発生や自己隠蔽的な志向を招いてしまうとされている。これに対して、行動の意図と結果が一致しないときに、既存の価値観や規範などを見直したり変更して、行動を変容できる「ダブル・ループ学習」を実施できる、次のような組織行動の特性 (タイプⅡ) を提案している。

- 1) 現実に即した情報で行動できるようにするような機会を探索できるようにする
- 2) 情報にもとづく自由でオープンな議論を展開できるようにする
- 3) 目標の実施段階でのモニタリングとそれに基づく変更が実施できるようにする

現場での業務改善などでは「シングル・ループ学習」が重要であるが、組織変革のためには「ダブル・ループ

学習」が実施できることが必要である。そして、「ダブル・ループ学習」を実施できるよう、組織行動をタイプⅡに変革するには、「防衛的思考」に陥っている管理者に現状を気づかせ、自ら分析することでそうした思考から脱却できるような「学習のための学習」必要であり、そのための「組織への介入」も必要となってくる、としている。

Senge (1990) は、組織が学習を苦手とするのは、7つの学習障害によって悩まされるからだとして説明し、こうした学習障害を克服するために、次のような5つの規律を提起している。

- 1) システム思考：行動を変革するには、行動のもととなる構造を考え、変革させることが必要である。出来事や外部環境の変化を期待するから、学習障害を引き起こす。
- 2) 自己マスタリー：個人の視野を明瞭にし、高い志をもって学習に取り組むようにする。
- 3) メンタルモデルの克服：組織成員が市場や環境に対して共有するイメージを変革し、変革したイメージを組織として共有することである。
- 4) 共有ビジョンの構築：空理空文でなく、組織の成員一人一人が共有しようとする将来像やビジョンを創り出し、共有する取り組みが必要である。
- 5) チーム学習：個々人のメンタルモデルを棚上げし、チームによる対話を進めることで、個人でなく組織を構成するチームとしての学習を推進することができる。

野中・竹内 (1995) は、企業などが競争力を有するには「組織的知識創造」が必要であるとし、個人が創出す

る暗黙知を形式知に表出して連結し、共有することが必要であると提起した。暗黙知を形式知に転換する例として電機メーカーのホームベーカリー開発の事例をとり上げ、技術者が一流ホテルのベーカリーに弟子入りし実際にパン生地を練る作業から得られた「コツ」を言語化して開発スタッフで共有し、それを技術者に提示して試行錯誤を繰り返すことにより、高品質のパンが焼けるベーカリーを開発し大ヒットさせた、としている。そして、こうした組織的知識創造を行う組織の要件として、「意図」、「自律性」、「ゆらぎと創造的なカオス」、「冗長性」、「最小有効多様性」の5つを挙げ、従業員のモチベーションが重要だとしている。

組織学習のダイナミックなプロセスについて、組織内の集団レベルに着目して提示したのが Crossan et al. (1999) である。Crossan et al. は、組織学習が個人、集団、組織の3つのレベルでそれぞれ行われるとし、その学習成果の連結プロセスを直観 (Intuiting)、解釈 (Interpreting)、統合 (Integrating)、制度化 (Institutionalizing)、といった4I フレームワークとして提示した。

4.2 メディア系芸術教育における教育改善への試論

前節の組織学習論を手がかりに、メディア系芸術教育における教育改善の方向性を提示してみたい。

まず重要な点として、教育改善に向けた教員個人の学習を活性化させる必要がある。メディア系芸術に携わる教員は、他の領域と異なり大学設置基準においても研究以外の業績により任用することが可能であり、キャリアパスや専門性は多種多様である。こうした各領域における熟達した技法や知識、経験は、多くの場合暗黙知の形で保持されている。徒弟制においては、暗黙知の形で伝

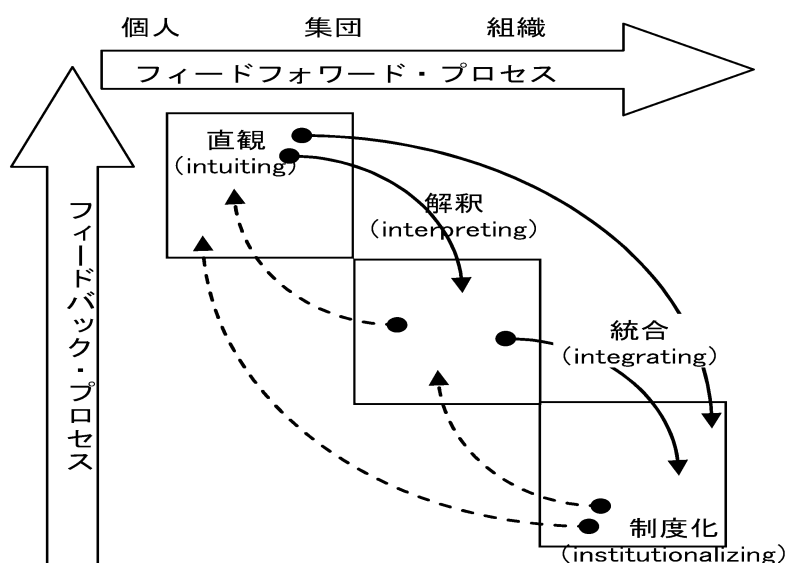


図1 組織学習のダイナミックなプロセス (Crossan et al. (1999) より筆者作成)

承することができるが、大学教育においては、この暗黙知をカリキュラムや教育目標、作品講評の形で言語化し自身の中で「解釈」する必要がある。しかし、定性的に評価すべき作品の評価基準をすべて言語化することは大変困難であると思われる。そのため、過去の実践をそのまま「語る」のではなく、制作過程や講評過程の提示により、実践を「語る」ことが必要である。

「語る」作業を形式知に転換するには、やはり複数の教員による解釈の共有が必要である。いまだ確立されていない表現メディアや表現手法においても、過去の経験を解釈して共有化することにより、新たな実践的知識として蓄積することが可能となるとと思われる。

形式知として転換されたメディア系芸術教育への実践的知識は、学部や学科、表現領域などで分かりやすく特定の「意図」として統合する必要がある。このプロセスを経なければ、学生は教員ごとに独自の見解を提示され、かえって混乱を生じかねない。こうしたプロセスを行うには、教員個人の努力だけではなく、それぞれが「システム思考」をもってチームとして学習する必要がある。そして統合された実践的知識は、次の学生を教育するためのルーティンやカリキュラムとして「制度化」し固定する必要がある。

制度化されたカリキュラムなどは、そのまま維持するのではない。次世代の学生に提示し、誤りや改善点を発見したらそれを他の教員やチームに提示し、絶えずエラーの検証と訂正ができるようにしなければならない。

こうしたプロセスを学部や学科の中に埋め込むことが必要であるが、それには各教員の自律性と個人学習をベースとしなければならない。菊地（2005）が指摘するように、直観・解釈・統合といったフィードフォワードの学習プロセスを経ないでトップが変革（制度化）を無理矢理実施する場合、組織内に変革の種がない状態での制度化がかえって負の学習サイクルを生じる懸念がある。それでは、創造性の源泉となる個人のモチベーションが大きく損なわれるのである。

最後にプロセス導入の具体例として、web を中心としたコミュニケーションによる教育改善プロセスの事例を検討することとする。メディア系芸術はweb やコンピュータとの親和性が高いが、作品制作の現場でどのように統合するかについては、まだ教員個人での工夫であると思われる。

- 1) 過去のコンテキストの学習：美術史の観点から、当該手法や領域のあり方について捉え方を共有する
- 2) 過去の作品の鑑賞と講評：上級生の作品は学生にとって身近な存在である。彼（女）達がどのように考え、悩み、作り上げたのか、そのプロセスと評価

を観察した教員による講評を追体験する。

- 3) 権利処理：他の作品の引用や翻案に必要な、著作権、肖像権などの処理方法を提示し、リスク・マネジメントの観点を導入する。
- 4) プレゼンテーション：自ら制作した作品について、コンテキストや技法、自分の表現したい「思い」をできるかぎり分かりやすく、作品に付加する形で提示する
- 5) 複数教員による講評：制作された作品をアーカイブ化し、授業担当教員以外の視点からの講評も受けられるようにする。
- 6) 講評に対する評価：教員からの講評だけでなく、講評に対しての被評価者の回答や、他の学生や評価者を共有することで、理解を深める。
- 7) 一般公開：学生の作品を、権利処理上可能な形で一般公開を図り、広く講評されるようにする。あるいは、外部のコンペなどに出展する。
- 8) 次回への準備と解釈の共有：制作された学生作品と、講評のプロセスをチームで共有し、カリキュラムや授業方法などにおいて改善すべき点がないか、改善するとすればどこかを明らかにして対処する。

すでに実施されている事項も多いが、学部や学科単位で共有化するシステムを構築するのはすぐには困難であろう。メディア系芸術教育の改善に向けては、個人の作品制作だけでなく、こうしたプロセスやシステムを構築することも、個人の創造性の発露である。このプロセスへの寄与に対して、個人の創造性をどのように統合し、定着させるか、それが教育改善であり、実質的なFD活動であると考ええる。

本稿は組織学習論を手がかりにした一つの試論に過ぎないが、今後のメディア系芸術の教育改善に少しでも資することができれば幸甚である。

本稿の作成にあたっては、メディアコンテンツ委員会における協議や、招聘した外部の専門家による講演と意見交換により受けた示唆によるところが大きい。最後になるが、メディアコンテンツ委員会委員の各先生に改めて謝意を表したい。

註

- 1) メディア系芸術については、齋藤・古川・田村・大島・若尾（2008）の注での定義を参照した。
- 2) 東京藝術大学の英文名称は“Tokyo University of the Arts”であるが、平成19年度までは“Tokyo National University of Fine Arts and Music”が使用されていた。

参考文献

- 1) Amabile, T. M., Collins, M. A., Conti, R., Phillips, E., Picariello, M., Ruscio J., and Whitney, D. (1996) "Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity" Westview Press.
- 2) Argyris, C. and Schon, D. A. (1978) "Organizational Learning: A Theory of Action Perspective" MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- 3) 安藤史江『組織学習と組織内地図』白桃書房、2001年。
- 4) 有本章「ファカルティ・ディベロップメントの歴史と展望」『IDE-現代の高等教育』No. 412, pp. 5-11、1999年。
- 5) Barney, J. (1991) "Firm Resources and Sustained Competitive Advantage" Journal of Management, Vol. 17, No. 1, 99-120.
- 6) 知的財産戦略本部「知的財産推進計画2008」、2008年。
- 7) Crossan, M., Lane, H., and White, R. (1999) "An organizational learning framework: From intuition to institution." Academy of Management Review, 24: 522-537.
- 8) Cyert, R. M. and March, J. M. (1963) "A behavioral theory of the firm." Englewood Cliffs, N. J.
- 9) Fiol, C. M. and Lyles, M. A. (1985) "Organizational Learning" The Academy of Management Review, Vol. 10 No. 4, pp. 803-813.
- 10) 岩井香織「芸術教育の近年の動向について：世界的な視点から」美術科教育学会『美術教育学:大学美術教科教育研究会報告』No. 25, pp. 47-63、2004年。
- 11) 菊地彰「リストラクチャリングにおける Change of Management のプロセスと組織に与える効果」広島大学経済論叢、2005年。
- 12) 工藤剛治『社会的組織学習—市民社会と企業社会の共創的知識創造に向けて』白桃書房、2003年。
- 13) 求龍堂編『アウトサイダー・アート』求龍堂、2000年。
- 14) J・レイヴ、E・ウェンガー著、佐伯胖・福島真人訳『状況に埋め込まれた学習-正統的周辺参加-』産業図書、1993年。
- 15) C・ラブロック、L・ライト（1999）著、小宮路雅博監訳『サービス・マーケティング原理』白桃書房、2002年。
- 16) 馬越徹「研究は教育に役立っているか」喜多村和之編『大学教育とは何か』第5章、玉川大学出版部、1988年。
- 17) 村上信夫『帝国ホテル厨房物語—私の履歴書』日本経済新聞社、2002年。
- 18) 守屋淳「人間研究の立場から芸術教授学を考える」日本芸術教授学研究会『芸術教授学』、第7号、pp. XX-XX、2004年。
- 19) 野中郁次郎、竹内弘高（1995）著、梅本勝博訳『知識創造企業』東洋経済新報社、1996年。
- 20) 岡崎乾二郎編著『芸術の設計—見る/作ることのアプリケーション Articulations of Arts : Technological analysis』フィルムアート社、2007年。
- 21) 恩田章『創造性教育の展開』恒星社厚生閣、1994年。
- 22) 齋藤保男、古川タク、田村寛、大島武、若尾真一郎「芸術学部における知的財産・メディアコンテンツの取り扱い体制の整備と課題」、東京工芸大学芸術学部紀要『芸術世界』14、pp. 69-77、2008年。
- 23) 佐藤哲夫「美術科向け『スタディ・スキルズ』の実践報告と考察」、新潟大学『大学教育研究年報』Vol. 10、pp. 19-25、2005年。
- 24) P・センゲ著、守部信之訳『最強組織の法則』徳間書店、1995年。
- 25) 矢野正晴、柴山盛生、孫媛、西澤正己、福田光宏「創造性の概念と理論」NIIテクニカルレポート、国立情報学研究所、2002年。
- 26) 田中幸子「映画と芸術教育の接近（1）：芸術としての映画の鑑賞授業のために」美術科教育学会『美術教育学:大学美術教科教育研究会報告』No. 28、pp. 249-262、2007年。
- 27) M・トロウ（1973）著、天野郁夫、喜多村和之訳『高学歴社会の大学』東京大学出版会、1979年。