

教学マネジメントことはじめ ー高等教育開発センター最初の4年間を振り返ってー

金澤 哲

(副学長(大学運営)・高等教育開発センター長)

本稿では本学で教学マネジメント体制が本格的に整備された4年前(2022年度)から現在に至る高等教育開発センターの活動を振り返り、また今後の課題について述べたい。

1. 教学マネジメント体制の始まり

2022年度からの大規模な大学運営体制改変にともない、新たに副学長(大学運営)職が設けられるとともに、教学マネジメント推進機関として高等教育開発センターが設置された。同センターは副学長(大学運営)がセンター長を務め、目的として以下の項目が掲げられた。「センターは、学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針、入学者受入れの方針に基づく体系的で組織的な教育の実施及びその点検・評価、並びにこれに基づくFD活動等、全学の教学マネジメントに関する施策を企画・推進し、その実質化に寄与することを目的とする。」(高等教育開発センター規則第2条)

なおこの時点で、高等教育開発センターに専任教員はおらず、センター員として総務部長が入り、事務局として大学改革推進室のサポートを受けるという体制であった。教学マネジメントに関わる方向性提示、施策立案、点検評価、改善施策の立案については、センターではなく「教学マネジメント専門部会」の担当とされ、同専門部会は、副学長(高等教育開発センター長)を部会長とし、総務部長、改革推進室長、教務課長のほか、副学長・総務部長が推薦し学長が指名した教職員から構成された。

このような体制整備のきっかけとなったのは、まず中教審による「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」(2018)および「教学マネジメント指針」(2020)に示された高等教育改革の流れである。とはいえ、この時点では「学習者本位の学び」を実現するための「教学マネジメント」の内容は全く具体的に見えておらず、まずはその検討のための組織を作るところから始めたのが実情であった。

同じく教学マネジメント組織整備のきっかけとなったのが、2018年度に受審した大学基準協会による認証評価結果である。最終評価では本学の内部質保証体制に関して「内部質保証の基盤として位置付けている自己点検・評価について、全学的な観点で評価を行うとしている「内部評価委員会」がその役割を果たしておらず、自己点検・評価が十分に機能していない。」という是正勧告が出される結果となった。言い換えれば、本学の内部質保証活動が旧来の遠心的な自己点検評価活動レベルにとどまっており、各

学部・学科・事務部局による自己点検評価を全学的視点から統括する部分ができていなかったということである。

以上の経緯に基づき、高等教育開発センターは、「学習者本位の学び」の実現を目指す教育改革および内部質保証活動の実質化のふたつを大きな目標として活動を開始することとなった。

2. 初期の活動から DP・CP の改定まで

新たな体制が発足して最初に取り組んだのが、ディプロマ・ポリシー（DP）およびカリキュラム・ポリシー（CP）の改定である。本学の場合、両ポリシーとも全学レベルと各学科レベルとの二重構造になっているため、議論の進め方については工夫が必要であった。具体的には、まず専門部会において全学レベルの DP・CP を検討し、部局長会で改定案を確定させた後に、各学科においてそれぞれの DP・CP を作成してもらうこととした。また DP・CP が教学マネジメント活動の基盤となることに鑑み、拙速を避け、各学科レベルで時間をかけて重要性を理解し、その上で今後の方向性を検討してもらうこととした。

学科レベルでの議論の要となったのが、IR データの共有であった。卒業時アンケートや成長度調査、入学種別成績データなどの IR データは、大学改革推進室内の IR 担当職員によって継続的に蓄積され、一部は大学 HP 上に Fact Book (2020 からは Data Book) として公開されていた。学科レベル DP・CP の議論を意味あるものにするためには、これらのデータを参照し、旧来の DP・CP の達成度や教育上の効果などを検証することが不可欠であった。さらに言えば、本学の教育に関する議論においては、それまでデータに基づいて検証するという態度が希薄であり、それが組織的系統的な改善活動を拒んでいる障がいのひとつでもあった。

そこで 2022 年度は、各学科の学科長および教務担当教員ら数名と副学長および IR 担当職員による「学科長面談」を 2 度実施し、教学マネジメント活動の方向について理解を求めたほか、各学科の事情を聴取した。結果的に、学科長面談を繰り返し、学科教員と意見交換を重ねたことが、その後の教学マネジメント活動推進のために非常に有効であったと思われる。

全学 DP・CP の改定については、上述の役割分担に基づき、教学マネジメント専門部会で議論を重ねた。この時点で本学には高等教育を専門とする専任教員がいなかったため、上記中教審答申などを踏まえつつ、いわば手探りで議論を進めていった。その際、ひとつのわかりやすい指標となったのが、やはり上記 IR データである。特に DP を基準に、卒業時アンケート結果を精査することで、各学科および全学レベルの教育課程の達成度について地に足の着いた検討が可能となり、そこから教育課程の改善可能性および DP・CP の改定について、議論することができた。

最終的に全学レベルの DP・CP については 2025 年度からの改定とし、2023 年 6 月の大学部局長会で承認を得た。その後、全学 DP・CP を踏まえて各学科で学科レベル DP・CP の改定作業を行ってもらい、高等教育開発センターとの調整を経て、こちらも 2024 年 3 月に同じく 2025 年度からの改定を実現することができた。

また DP・CP の改定に合わせて、「人材養成・教育研究上の目的」の改定、さらに各学科におけるカリキュラムマップの作成を実現することができた。これらは 2025 年度受審の認証評価への準備であるとともに、「学習者本位の学び」実現を目指す教学マネジメント活動の枠組みとなるものである。上述のように、手探りで活動を進めた最初の 2 年間であったが、学部学科の理解と協力を得ることができ、着実な第一歩を踏み出すことができた。

3. 学習成果の可視化への取り組み

DP・CP の改定のほかに、センターがもう一つ力を入れたのが、「学習成果の可視化」への取り組みであった。上述のように、高等教育開発センター設置の時点で「学習者本位の学び」あるいは「学習成果の可視化」という言葉はあったが、その内容については必ずしも明確ではなく、いわばゼロから手探りで考えていく必要があった。一方、その時点ですでにアセスメント・ポリシーは定められており、また各種アンケートの結果や就職率などの公開も一定進んでいた。言い換えれば、大学から社会へのアピールという点では、すでに一定の取り組みがなされていた。

そこでセンターでは、「学習成果の可視化」を「学習者本位の学び」の要として位置づけ、大学が教育成果を社会に発信するのではなく、学生が自分自身の学びを振り返り言語化すること、つまり学生にとっての学習成果の可視化としてとらえることとした。

学生が自らの学びを振り返る機会を設けるとして、問題となるのはその基準である。当然、全学および学科レベルの DP が想定されたが、実はこの点について、高等教育開発センター側の認識に甘いところがあった。というのは、学科長面談などの場で各学科の意見を聞いた際、多くの学科から卒業論文・卒業研究の成績こそ 4 年間の学びの集大成であり、試問や発表会における評価やコメントこそが「学習成果の可視化」にあたるという考えが示されたのである。また資格取得を主とする教育課程にあっては、資格取得こそ学習成果そのものであるという意見もあった。これらの考え方は各学科の専門教育に携わる立場からは、ある意味自然なものであったが、アドミッション・ポリシーから CP に基づき DP に至る学位プログラムを前提とする立場からは一種の盲点であった。また本学の場合、各学生の利用する学修支援プログラム (LMS) の中に学習ポートフォリオは整備されており、特に学年初めの履修登録時には当該年度の学習目標の記入を義務化していた。ポートフォリオが順調に蓄積され活用されていれば、それで学習成果の振り返り＝可視化は実現しているはずであり、新たに取り組む必要もないはずであった。

一方、学科ごとの実情を詳しく見てみると、卒業論文・卒業研究の扱いについては、実は学科によってかなり違いがあった。学位課程のまさに締めくくりとして、高い学問的レベルを追求させる学科もあれば、教員の指導に従い確実に実験を積み重ねることを求め、成績は合否のみという学科もあり、それぞれ学問分野の考えがあり、安易な統一は不可能であった。またいずれの学科も学科 DP は意識していても、全学レベルの DP はほとんど考慮していなかった。この点は卒業時アンケートの結果にも直接的に反映されており、たとえば全学共通領域に位置付けられている語学スキルについては、英文学科を除いては、おしなべて成長実感が低かった。つまり本学の教育課程は全学共通領域と各学科専門領域の 2 本柱からなるとされていながら、実質的には専門教育課程だけの課程だったのである。また学習ポートフォリオも一部教員が参照するのみで、組織的な活用はされておらず、結果として学生の入力も機械的・形式的なものにとどまっていた。

教学マネジメントの視点からは、こういった状況は問題であると同時に、まさにマネジメントの出番とでもいうべきものであった。ただし性急な変更や高圧的な「上からの」改革では、結局、学科教員の理解と協力を得ることはできず、どんな取り組みもすぐに形骸化することも当然予想された。

そこで「学習成果の可視化」の取り組みは時間をかけて進めることとし、最初の 2 年は「試行」ととどめ、内容も限定的なものとした。具体的には対象を卒業回生のみとし、時期は卒業直前の 1～3 月、希望した学生にポートフォリオの特定項目に記入してもらい、教員がそれにコメントを返すという形で行った。教員も全員参加とはせず、趣旨を理解し協力してくれる教員のみとした。学生はそれぞれの自分の成績、GPA、ジェネリックスキル測定テスト結果などを見ながら、DP に照らして 4 年間の学びを振り返って文章化し、教員は学生への評価ではなく、あくまでポジティブなサポート役に徹することとした。また最後の面談を希望した学生とは、対面あるいは Zoom で対応するよう依頼した。

これらの取り組みの結果は、参加学生数、教員数、また教員の感想などを学科単位でまとめ、学科会議で共有するほか、高等教育開発センターに報告してもらった。

2 年間の試行を経て、2024 年度からは本格実施とし、規模を拡大して実施した。まず卒業生については、原則として全員を対象とし、教員も卒業生を指導している全教員の協力を求めた。さらに 4 月の学年はじめに、今度は全在籍生を対象にポートフォリオへの記入を呼びかけ、教員にはコメントの記入および必要に応じて面談の実施を求めた。これによって、年次ごとに学生を主体とし教員がサポートする形での学習成果の振り返り・可視化がようやく実現した。今後は一定の経験を蓄積した上で、ポートフォリオ項目の改善や教員サポートの実質化などに取り組んでいく必要がある。

4. 認証評価受審

最初に触れたように、本学は 2025 年度に大学基準協会による第 4 期認証評価を受審した。高等教育開発センターは教育の質保証の担当部局であり、調査報告書の作成にあたったほか、実地調査までの準備にあたった。また認証評価における最大のポイントである内部質保証の実質化を実現するために、従来の自己点検評価からの脱却を図り、試行錯誤を重ねた。

内部質保証体制の整備については、上述の 2021 年度からの大学運営体制の大幅な改革によって、枠組みはほぼできていた。一方、大学基準協会による第 4 期認証評価においては、システム整備にとどまらぬ実質的な内部質保証活動が求められており、受審のためには質保証活動の具体的なエビデンスが必要であった。

このような条件の中で、高等教育開発センターがまず取り組んだのは、DP・CP を基準とし IR データに基づいた自己点検評価の実現であった。具体的には、各学科部局に作成してもらう自己点検評価シートに参照すべきデータを明示し、記入欄を DP 各項目に対応する形にすることで、客観的かつ公正な自己点検評価となるよう工夫した。

また自己点検評価の内容を学長直轄会議である内部質保証推進会議で検討し、改善への具体的な指示をフィードバックすることで、自己点検評価が単に問題点の指摘に終わらないようにした。ただし同会議には学長のほか、学科・部局レベルの自己点検評価を統括する学部長・事務部長もメンバーとして入っており、このままでは評価者と被評価者の関係が曖昧になる可能性があった。そこで同会議の中に学長・副学長・事務局長・総務部長から成る大学評価部会を設け、全学的視点からの助言・指示の原案を作成することとした。

内部質保証システムを運営する上で大きな問題となったのが、自己点検評価に始まる改善活動をどのように実質化していくかであった。多くの場合、学科・部局の直面する課題を解決するためには、当該組織を超えて、他の部局等との横の連携作業が必要である。この動きを担保するには、単に自己点検評価に対し助言・指示をするだけでは足りず、他部局にも指示をする必要がある。この問題を解決するため、内部質保証推進会議による助言・指示の内容を翌年度の学長方針作成の資料とし、俯瞰的な視点に基づく学長方針として、全学にあらためて指示をすることとした。

もう一つの問題は、自己点検評価に始まる改善活動に対し、どのように予算的な裏付けをしていくかということであった。また自己点検評価で指摘された課題が実際に改善されるまでのタイムラグも、大きな課題であった。というのは、たとえば前年度のデータをもとにした自己点検評価に対し内部質保証推進会議が助言をしても、改善が翌年度になると、問題点が改善されるまでに 2 年かかっていることになるからである。また事務部局には、毎年 10 月には事業報告、11 月には予算補正、12 月には翌年度予算請求という事務運営プロセスが別にあり、これと大学内の自己点検評価・改善活動との関連が

不明確であった。

これらの問題を解決するため、最終的に落ち着いたのは、次のようなスケジュールである。まず各学科・部局は前年度のデータに基づく自己点検評価を7月末までに実施する。ついで内部質保証推進会議の中に設置された大学評価部会が8月末までに内容を確認し、全学的視点からの助言・支援等の内容原案を作成し、9月前半に内部質保証推進会議で決定する。その後、9月末までに各学科には「学部長・学科長連絡調整会」経由でフィードバックし、事務部局には事務部長から説明および指示がなされる。それらを受けて各学科・事務部局は改善案を作成し、必要に応じ10月の事業報告、11月予算補正、12月は翌年度予算請求のプロセスに反映させていく。このスケジュールによって、たとえば補正予算での対応を行えば、データから指摘された前年度の問題に対して、自己点検評価を行った年度内に一定の対応を実施することが可能となり、PDCAプロセスの迅速化を図ることができた。

なお自己点検評価によって指摘された課題への取り組み状況については、次年度の自己点検評価の際に進捗状況の報告を義務づけ、継続的・実質的な改善 PDCA の実現を図っている。

5. 高等教育開発センターの充実と新たな挑戦

内部質保証システムの整備を続ける中、高等教育開発センター自体も強化・改善が進められた。最大の強化は、2024年度からセンター所属の専任教員（教授）を迎えたことである。それまで本学には高等教育を専門とする専任教員はおらず、主に他大学の事例を参考としながら、手探りで課題に向き合ってきたところがあったが、ようやく学問的裏付けに基づいた本学独自の教学マネジメントへと歩を進めることができた。

また高等教育開発センターの充実にともない、2025年度からは「高等教育開発センター規則」を改定し、内部質保証・教学マネジメントにかかる企画立案の役割を専門部会からセンターへ移行した。それにともない、高等教育開発センターのミーティングを毎週開催するとともに、教務課からの参加も求め、教育改善・改革の企画実施を教務課との密な連携のもと進められるようになったのは、大きな進歩であった。

このような充実を背景に、センターが次に取り組んだのが、①成績評価方法の変更とルーブリックの導入、②教育課程全体の再点検と時間割枠組みの変更であった。内容は以下の通り多岐に渡るが、根本にある問題意識は「学習者本位の学び」をどう理解し、その実現をどのように図るかということであった。

2024年度の時点では、「学習成果の可視化」をはじめ、先に挙げた取り組みは一応目処がついており、教学マネジメントとしては、次のステップを考えるタイミングを迎えていた。それは言い換えれば、「学習者本位の学び」への理解をいかに深めるか、という課題であった。

高等教育開発センターが出した答えは、簡単に言えば、「学習者本位の学び」とは学生が主体的に自ら組み立て、成長を確認・実感できる学びであるということである。言い換えれば、単に学習成果を振り返り言語化するだけではなく、そもそも何を目指して何を学ぶかというところから自分で考えて選択し、その成果を定期的に確認し、方向性を確かめるというプロセスを繰り返すことで、学習への意識的な姿勢を身につけていくということである。

「学習者本位の学び」をこのように理解するならば、まず教員は学びの指導者というよりは、学生の学びを助け、その主体性を引き出すプロデューサーになる。そしてカリキュラムで重要なのは、学生に一定の選択の幅を与える多様性であり、それぞれの科目の意義を明確に説明するシラバスと、各科目の関連性を説明するカリキュラム・ポリシーである。「学習成果の可視化」は、定期的に学びの成果と報告性を確認する定点ポイントであり、DPは4年間の学習の末に身につけることができる能力・資質を明示し、方向が合っているかを確認するためのビーコンである。さらに毎学年当初の履修登録は、学生が主体的な選択を行う貴重な機会であり、その重要性の説明と教員による丁寧なサポートが不可欠である。

「学習者本位の学び」のビジョンをこのように定めた上で、上記のように、①成績評価方法の変更とルーブリックの導入、②教育課程全体の再点検と時間割枠組みの変更、に取り組んでいくこととなった。

①成績評価方法の変更とルーブリックの導入

ルーブリックによる評価は多くの他大学で導入されており、すでに「学習者本位の学び」のための定番ツールとなっていた。とはいえ、機械的に導入するだけでは形式的なものに終わる恐れがあり、また科目によってはマイナスになる可能性もある。

そこでルーブリックの導入については、学科ごとの事情を学科長面談などの場で聴取しつつ、その意義が明確な範囲での導入を図った。具体的には、2025年度から卒業研究・卒業論文および1回生～4回生まで全学年に配当されている演習（ゼミ）科目については、全学的にルーブリックを導入することとし、他の科目については担当教員の判断に任せることとした。またルーブリックの内容を学科ごとに検討すること自体が有意義なFDであるという判断のもと、ルーブリックの作成をテーマとした学科FD研修会をすべての学科に開催してもらい、その場に高等教育開発センター専任教員も参加し、助言するというプロセスを経た。さらにルーブリックは固定的なものではないという理解のもと、2025年度末には活用状況を学科会議で共有し、高等教育開発センターに報告してもらい、さらに全学FD集会で各学科の取り組みを共有することとした。

またルーブリックの導入と合わせ、履修要綱で定めていた成績評価方法も変更した。従来は100点法による評価が基本であり、それをGPAに換算していたが、これを変更

し SS/S/A/B/C/D 方式による評価を原則とした。ただし学生の振り返りのために有効と思われる場合は、100 点法による評価を添えることも可能とし、柔軟な形をとった。成績評価とは、各授業の到達目標を前提にその到達度を測るのが原則であり、SS・SABCD 方式は定義上、この点を明確にしたものである。この点はルーブリック評価も同様であり、その意味で、両者の導入はセットであった。

②教育課程全体の再点検と時間割枠組みの変更

教育課程全体の再点検は、専門教育課程および全学共通領域において、学生の選択の幅を確保するとともに、十分な自己学習の時間を確保するため、一定の余白のある時間割・カリキュラムの実現を目指したものである。具体的には、共通領域では副専攻の充実と「教養科目」（いわゆる一般教養の講義科目）の科目数削減、初修外国語をはじめとする必修科目の選択科目化を 2027 年度より実施することとした。このうち、「教養科目」の科目数削減は、学生が自らの専門領域と親和性の高い領域の科目のみを履修する傾向が見られたため、学生に新たな領域への挑戦を促すことを目的としたものである。また専門教育については、各学科に科目数の削減や科目の統合・隔年化などによるカリキュラムのスリム化検討を依頼した。

さらに履修指導の充実および集中講義の一層の活用などを目的として、2027 年度より 1 学期ごとの授業時間数を従来の「90 分×15 回」から「100 分×13 回+原則オンデマンド方式による 50 分」へと変更し、1 日 6 時限から 5 時限に変更することとした。これにより、4 月の開講時期を 1 週間遅らせ、その間を利用した履修指導（アカデミック・カウンセリング）の充実を図るとともに、前期末に 1 週間の集中講義期間を設定しようとするものである。

この原案を学部学科と議論する中で、全学共通領域と専門教育課程の関係の問題が浮上してきた。学生に幅広い学びを提供するためには、専門科目以上に共通領域科目の履修がポイントとなるが、本学の場合、従来から専門教育を中心に教育課程が運営されてきており、いわば共通領域科目は片隅に追いやられていた。また共通領域で全学学生に提供される副専攻（「仏教」、「女性地域リーダー養成」、「ジェンダー・スタディーズ」、「グローバル英語」、「ICT×データサイエンス」の各プログラム）は、本学が特に力を入れている部分であるが、時間割上の配慮がなされておらず、このままでは折角の副専攻課程が看板倒れに終わる恐れがあった。

そこで今回の時間割枠組み変更に合わせて、月曜と金曜の午前中を全学共通領域優先枠とし、副専攻科目や 2 回生以上向けの語学科目を優先的に配当することとした。上述のように、本学では DP・CP とともに全学と各学科別のものを並列させる二重構造となっているが、これまで全学 DP・CP の実現は関連科目を設置するだけで、学生の履修可能性という問題には配慮がなされていなかった。今回の提案は、この状況を改善し、大学と

して全学 DP の実現に責任を持つ姿勢を具体的に初めて示したものである。

一方、この提案には学科から強い反対があった。一番の理由は、時間割枠組みの変更により 1 週あたりの授業数が減るだけではなく、さらに全学共通領域優先枠を設けた場合、専門科目が時間割に収まりきらない可能性があるという意見であった。また実験科目については、必要な授業時間の確保ができるのか、強い不安が寄せられた。また従来、6 限目に配当することが多かった全学向け資格関連科目の扱いや、長年依頼している非常勤講師との関係からも、反対の声があった。

そこで新たな枠組みの実現可能性を確認すべく、各学科に時間割のシミュレーションをしてもらい、実現可能性を探ることとした。シミュレーションの際は、カリキュラムのスリム化の検討を合わせて依頼し、「学習者本位の学び」実現という本来の趣旨を踏まえた検討をお願いした。並行して資格関連科目などの調整も進め、オンデマンド方式の併用など、新たな授業形態についても検討してもらった。

2027 年度からの実施に向けて、本稿の執筆時点ではこのような検討・調整を行っている最中であるが、ここまでの議論の積み重ねから、全学共通領域優先枠の設定については、一定の時間をかけて柔軟に進めていくことになるものと思われる。重要なのは、あくまで「学習者本位の学び」の実現であり、そのためには学科専門教育課程と全学共通領域をスムーズに組み合わせ、全体として学びの質と多様性を向上させていく必要がある。その意味で、機械的で強制的な進め方は逆効果であり、一定の時間をかけながら、全学的な理解と協力のもとで進めていくべきであろう。

一方、新たな時間割枠組み自体は、すでに部局長会で実施が決定されており、今後は時間割の作成に向けた具体的な作業に入っていくことになる。いよいよ PDCA の P から D へと移行することとなり、全学的な理解と協力を得るためにも、高等教育開発センターの柔軟なリーダーシップが必要である。

6. 今後の方向性

以上、駆け足ではあるが、高等教育開発センターの設立から 4 年間の教学マネジメントの歩みを振り返ってきた。最後に簡単に今後の方向性と個人的な所感を述べたい。

教学マネジメントが今後目指すべき方向としては、まずは 2027 年度からの新たな時間割枠組みへの移行をスムーズに行うことに尽きる。具体的な作業については、各学科と教務課の調整によるところが大きいですが、今回の改変が「学習者本位の学び」の実現を目指したものであり、学生の主体性を今まで以上に引き出す教育課程であることを常に確認し、その中で柔軟かつ実質的な取り組みをリードしていくのは、教学マネジメントの役割である。

新たな取り組みの中で、今後もっとも重要な意味を持つのは、履修登録時のサポート（＝アカデミック・カウンセリング）であると思われる。ひとりひとりの学生が何を目

指し、何を学ぶかを意識的に選択してもらうためには、教員の積極的なカウンセリングが不可欠であるとともに、履修登録期間の拡大や自由度の担保など、制度的な支援も必要である。これらを総合的に実施・運営するためには、その趣旨への深い理解と教職員ひとりひとりの教育への熱意が必要である。教学マネジメントの役割とは、そのような理解と熱意を可能にする枠組みと支援であろう。今後のセンターの積極的な活動に期待したい。

「学習者本位の学び」の実現を目指す取り組みには、終わりはなく、今後も様々なレベルでの点検評価・改善が求められる。次のステップとしては、入学前教育と接続したアカデミック・カウンセリングの実現であり、さらには卒業生とも協働した内部質保証そして継続的な学びの実現であろう。最終的にはプレ入学時からポスト卒業時まで緩やかにつながる「学びのコミュニティ」の実現であり、これが実現すれば、高等教育機関としての大学の在り方も大きく進歩することになるであろう。幼稚園から大学院までを擁する総合学園の中核であり、また伝統ある同窓会組織に恵まれた本学には、十分な可能性があると思われる。

最後にこの4年間の実感をいえば、教学マネジメントは結局、教職員ひとりひとりからの理解と協力なしには、実質的なことは何もできない。その意味で、つねに柔軟かつ粘り強い努力が必要であり、きめ細やかな説明と各教職員へのリスペクトが必須である。教学マネジメントによる「学習者本位の学び」への取り組みが、本学の存続にとって不可欠であるという認識のもと、大学一体となった努力を期待する。