

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集  
第40集 (2008年度) 2009年3月発行：313-325

## 我が国における大学教育研究センター等の特色 —業務の多様化と存在の曖昧さ—

田中正弘

# 我が国における大学教育研究センター等の特色

## —業務の多様化と存在の曖昧さ—

田中正弘\*

### はじめに

本稿は、我が国における大学教育研究センター等（高等教育全般に亘る研究機能や大学教育の企画開発機能を有する組織）の特色を、業務の多様化が急進したことで、学内における存在の曖昧さの原因を探求することによって、描写してみたい。具体的に、第1節で、大学教育研究センター等の概略史を記述し、センターの大まかな類型化を試みる。次に第2節では、大学教育研究センター等の実態を先行研究の定量データを用いて明らかにし、活動領域が如何に多様であるかを提示する。最後に第3節では、多様な業務を担う教員の専門分化が進んでいないことや人事面での権限が弱いことなど、センターの課題について議論を展開し、本稿のまとめにつなげたい。

### 大学教育研究センター等の概略史

1972年5月1日に、日本初の高等教育研究専門組織として、大学教育研究センター（現：高等教育研究開発センター）が広島大学に設立された。これ以前の日本では大学史の研究が細々と行われていたものの、高等教育を対象とした研究は多くはなかったことから、高等教育を包括的に研究するセンターの設立には幾分飛躍の感がある。しかし、この時期の広島大学に設立されたことは、偶然とはいええない。

広島大学のセンターが設立される数年前の1960年代後半、アメリカで発生し世界中に広まった大学紛争の火種は、日本にも飛び火した。そして、キャンパスの不法占拠など、暴力的行為が多くの大学で日常化した。その結果、「大学と大学人は、前後左右からの鋭い批判に直接さらされ、大学のあり方を自らのこととして、真剣に考えざるをえなくなった。大学のいたるところで改革が論じられ、多くの大学、学部で、改革を検討する委員会がつくられ、改革案が次々と発表された」（大崎，1999，255頁）。

広島大学でも、1969年に改革委員会を設置している。この委員会は、同年9月18日に「当面の改革に関する建議・第一次」を飯島学長に提出し、後にセンターへと発展する大学問題調査室の設置を改革課題の一つとして提案した。加えて、近い将来この調査室を研究所として、拡充・発展させるべきだと述べている。調査室を大学紛争解決のための臨時組織ではなく、恒久的な研究所として拡充させるべきだという意見が盛り込まれたのは、改革委員会の副委員長が、欧州の大学史を専門

---

\* 島根大学教育開発センター講師

とする横尾壮英（教育学部教授）であったことが大きい。彼は、アメリカの研究大学の間には高等教育研究機関を付設する流れがあることをよく知っていて、この点で日本が後塵を拝していることを大いに危惧していた。よって、広島大学に高等教育研究所を設立することは横尾の悲願ともいえ、大学紛争はその悲願を実現させる好機到来であった。

大学問題調査室は、学内措置という形で1970年8月に発足し、調査室長に前川力（理学部）、主任に横尾という顔ぶれで、附属図書館の3階の一角で活動を開始した。そして早くも1972年5月には学内共同教育研究施設として制度化され、大学教育研究センターへと発展的に改組された。スタッフは専任4名（助教授1名、助手3名）、併任8名（センター長、主任、研究員6名）、客員研究員12名、及び事務職員3名（事務官1名、事務補佐員2名）で、調査室長の前川は初代センター長となり、第2代センター長には横尾が選出されている（広島大学大学教育研究センター、1992）。

広島大学以外の機関は、例えば国立の研究機関では、1976年に国立教育研究所（現：国立教育政策研究所）が高等教育研究室を新たに設けている。1977年には、共通第1次学力試験に関する調査研究を推進する入試センターが設置され、その翌年に、放送教育開発センター（現：メディア教育開発センター）も開設された。教育工学の研究機関は大学でも設置が相次いでおり、1969年に金沢工業大学は教育工学研究所（現：情報処理サービスセンター）を、1972年に東海大学は教育工学研究所（現：教育研究所）を、1973年に東京工業大学は教育工学開発センターを、それぞれ設置している。その他、一般教育に関する研究を行うセンターが大学に設けられ、大学附設の教育研究所の一機能として、高等教育の領域も研究対象に含める、といった新たな動きがあった。

とはいえ、高等教育研究を包括的に担う専門機関の設立は、国立大学では、広島大学のセンター設置から1986年4月に筑波大学の大学研究センターが設立されるまで、実に14年という長い月日を要することになる。

この14年の間、我が国の高等教育研究は沈滞していたわけではない。それどころか、その底辺は徐々に広がりつつあった。例えば、日本教育社会学会の大会で高等教育部会が設けられ、大学の問題を特集した学会誌が発刊されるようになった。さらに、大学に関心のある教育史や科学史の研究者は、1966年に発足した大学史研究会を介して、活発に相互交流を行っていた。それから、民主教育協会（現：IDE 大学協会）は、1970年代に機関誌の内容を高等教育に関する最新情報を中心としたものに移行させ、そのタイトルも『IDE—現代の高等教育』に改めている。

ただし、大学問題に対する社会的関心は、大学紛争の終息と共に急速に衰えていった。天野郁夫（1998、10頁）の表現を借りれば、「大学紛争は大学や学部、専門領域の違いをこえて、高等教育に対する問題関心を一挙にかき立てる役割をはたしたが、その終結とともにやってきたのは一種の虚脱感であり、以前にも増しての無関心であった」。このため、1970年代半ばから1980年代後半にかけて、高等教育研究の専門機関を大学に設置しようにも、学内外の賛同や協力をほとんど得られなかったのである。

ところが一転して、1990年代は、ほぼ毎年一つ以上のペースで、大学教育研究センター等が全国各地の大学に設置されることになる。

- 1992年 神戸大学 大学教育研究センター（現：大学教育推進機構）
- 1993年 東北大学 大学教育研究センター（現：高等教育開発推進センター）
- 1994年 新潟大学 大学教育開発研究センター  
京都大学 高等教育教授システム開発センター  
（現：高等教育研究開発推進センター）  
九州大学 大学教育研究センター（現：高等教育開発推進センター）
- 1995年 北海道大学 高等教育機能開発総合センター  
信州大学 教育システム研究開発センター（現：全学教育機構）  
鳥取大学 大学教育センター（現：教育センター）
- 1996年 茨城大学 大学教育研究開発センター（現：大学教育センター）  
東京大学 大学総合教育研究センター  
山口大学 共通教育センター（現：大学教育センター）  
愛媛大学 大学教育研究実践センター（現：教育・学生支援機構）  
琉球大学 大学教育センター
- 1997年 熊本大学 大学教育研究センター  
（現：大学教育機能開発総合研究センター）  
桜美林大学 大学教育研究所  
阪南大学 大学教育研究所
- 1998年 名古屋大学 高等教育研究センター  
関西国際大学 高等教育研究所（現：高等教育研究会開発センター）  
立命館大学 大学教育開発・支援センター（現：教育開発推進機構）
- 1999年 徳島大学 全学共通教育センター

また、国立の研究機関では、大学以外の高等教育機関での学習成果に学位の授与を行う学位授与機構（現：大学評価・学位授与機構）が1991年7月に設置され、その翌年の7月に、国立大学の財務改善を図る国立学校財務センター（現：国立大学財務・経営センター）も発足した。（私立の研究機関では、少し遅れた2000年4月に日本私立大学協会に付置された、私学高等教育研究所がある。）

1990年代に我が国の大学（特に国立大学）に大学教育研究センター等が相次いで誕生した理由として、1991年2月8日の大学審議会答申「大学教育の改善について」に基づいて、多くの大学が自己改革に乗り出したことがある。この答申は、大学教育改善の方向として、①特色あるカリキュラムの編成と柔軟かつ充実した教育組織の設計、②学生の学習の充実、③一般教育と専門教育の改善、④多様な学習機会の提供という4点を掲げ、そのために必要な措置として、大学設置基準の大綱化、大学評価システムの導入、そして適切な財政上の措置を提言した（大学審議会，1991）。

この提言に基づいて、早くも同年に大学設置基準が大綱化され、詳細に規定されていた教育課程の編成が各大学の自由裁量に概ね委ねられることになった。その結果、「多くの大学が一般教育課程、ひいては教養部を解体・廃止」（天野，2006，59頁）した。この教養部解体が、1990年代に大学教

育研究センター等の設置を促す一つの要因となったのである。

例えば、神戸大学は、他の国立大学に先んじて1992年10月に教養部の廃止を実行し、その廃止と同時に大学教育研究センターを設置している。当時学長を務めていた鈴木正裕（1993、1頁）は、センターに期待する任務を二つ提示している。一つは、「今まで教養部が果たしてきた教養教育を企画、運営する」ことで、もう一つは、「大学の教育研究について学問的検討を加え、その検討の結果に基づいて大学に改善策を提言する」ことであつた。ただし、「現在のところは、定員が僅か4名で実員の方々とともに教養部から転出してこられた方々なので、当面は教養教育の企画、運営の仕事に全力を注いでいただき、大学の教育研究についての学問的検討は、将来の課題として一今後そのほうの専門家を充足させることによって一果たしていきたい」と付け加えている。

教養教育の企画運営、及びその開発を担う「神戸型」のセンターの誕生は、高等教育の研究に専念する「広島型」（広島大学と筑波大学）のセンターとは異なる、新たなタイプの登場を意味した。1990年代に設置された大学教育研究センター等は、細かな相違は多々あるものの、特に国立大学の場合は概ねこの神戸型に含めることができる（ただし、東京大学のセンター設置は教養部の解体を伴っておらず、京都大学では教養部廃止後の教養教育担当機関は総合人間学部で、名古屋大学では教養教育院である。これらの大学のセンターは、教養教育の企画運営ではなく、全学の教育課程・方法の改善を主な目的としている）。また、神戸型のセンターは、教養部廃止で拠り所を失った教員の受入機関の役目も果たしている。このため、教員の専門領域は、教育学以外であることの方が一般的で、実に多様であつた。

2000年以降は、1990年代にも増して、大学教育研究センター等の設立ラッシュと呼べる状況になつた。

#### 主な国立大学：

- 2000年 岡山大学
- 2001年 大分大学、弘前大学
- 2002年 帯広畜産大学、香川大学、長崎大学
- 2003年 横浜国立大学、金沢大学、高知大学、佐賀大学、宮崎大学、鹿児島大学
- 2004年 室蘭工業大学、小樽商科大学、岩手大学、秋田大学、埼玉大学、東京農工大学、一橋大学、岐阜大学、静岡大学、大阪大学、島根大学
- 2005年 電気通信大学、山形大学、福島大学、山梨大学、名古屋工業大学、三重大学
- 2006年 群馬大学、千葉大学、宇都宮大学

#### 主な公立大学：

- 2003年 大阪市立大学
- 2004年 奈良県立医科大学
- 2005年 首都大学東京、大阪府立大学、県立広島大学

主な私立大学：

- 2000年 創価大学，神奈川工科大学，中部大学
- 2001年 大同工業大学
- 2002年 二松学舎大学，明治学院大学，慶応大学，名城大学，龍谷大学
- 2003年 京都産業大学
- 2004年 立教大学，同志社大学，北陸大学，京都精華大学
- 2005年 法政大学，倉敷芸術科学大学
- 2006年 鹿児島国際大学
- 2007年 北里大学，比治山大学

2000年以降に大学教育研究センター等の設立ラッシュが国公私を問わず起こった原因として、大学が教育改善に“組織的に”取り組まねばならない状況から逃れられなくなったことがある。

その理由として考えられることに、大学・短期大学への進学率が1990年以降急拡大し、1998年の時点で48.2%に達した結果、非伝統型学生の割合が増え、学生の多様化が著しく進行したことがある。つまり、多くの大学で学力低下問題が顕在化したため、教育改善を教員個人の努力から全学の組織的活動へと改める動きが加速したことである。しかし、非伝統型学生の受け入れ先となった（特に私立の）小規模大学は大学教育研究センター等を学内に自前で設置する体力に乏しく、全学FD委員会の編成などで対応せざるを得なかった。皮肉なことに、2000年以降でも、大学教育研究センター等の設置は相対的に学力の高い学生を集められる総合研究大学を中心とした動きであった（白川、2006）。

組織的な教育改善のためのセンター設置が2000年以降に相次いだもう一つの理由は、大学審議会答申などに示された提言への対処にあると思われる。1998年10月26日付の大学審議会答申である「21世紀の大学像と今後の改革方策について」は、「教養教育の重視」とともに、「教員の教育内容・授業方法の改善」の必要性を提唱し、「個々の教員の教育内容・方法の改善のため、全学的にあるいは学部・学科全体で、それぞれの大学の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修（ファカルティ・ディベロップメント）の実施に努めるものとする」と謳った。加えて、「教育の質の向上のため、自己点検・評価や学生による授業評価の実施など様々な機会を通じて、継続的に大学の組織的な教育活動に対する評価及び個々の教員の教育活動に対する評価」を遂行すべきだと述べている。

この大学審議会答申を反映して、2000年以降に設立された大学教育研究センター等の多くは、岡山大学の教育開発センターに代表されるように、①教養教育の充実・推進、②FDの企画・実施、③教育評価の企画・実施、④カリキュラムの開発・改革、という四つの機能を合わせ持つ、学内の「サービスセンター」と呼べるような組織として設計されたのである。この「岡山型」のセンターは、期待される機能が肥大する一方、高等教育の基礎研究をあまり重視していないことから、「神戸型」とは異なる特徴を持つ。ただし、「神戸型」に含めた愛媛大学や徳島大学などのセンターは、「岡山型」に近い発展経路をたどっており、「神戸型」から「岡山型」への若干の移動がみられる。

この点も含めて次節において、我が国における大学附設の大学教育研究センター等の実態を、先行研究である川島啓二（編）（2006）『大学における教育改善と組織体制』国立教育政策研究所のデータを参照しつつ、詳述したい。

## 大学教育研究センター等の実態

『大学における教育改善と組織体制』（2006）の調査研究は、大学教育研究センター等の実態を質問紙調査によって分析・検討したものである。この調査の実施時期は2005年11月で、我が国の全ての国公私立大学700校（大学院大学や放送大学は除く）を分析の対象とした。最終的な回答大学数は472校で、回答率は67.4%となった（表1）。

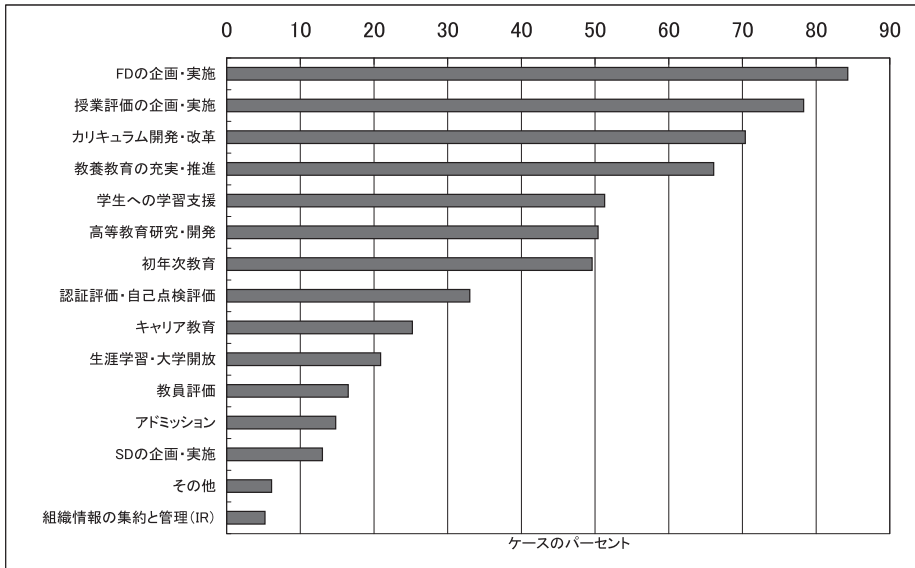
表1 調査の回収率

	調査票配布数	回答大学数	回収率 (%)
国立	82	74	90.2
公立	72	51	70.8
私立	546	346	63.4
不明		1	
合計	700	472	67.4

出典：川島啓二（編）（2006）『大学における教育改善と組織体制』，5頁。

この調査結果を分析した小島佐恵子（2006，9頁）によると、大学教育研究センター等を設けている大学は116校ある。そして、大学教育研究センター等が担当している活動領域（有効回答数115，複数回答可）で最も多いのは、『FDの企画・実施』（97大学，84.3%）であり，続いて『授業評価の企画・実施』（90大学，78.3%），『カリキュラムの開発・改革』（81大学，70.4%），『教養教育の充実・推進』（76大学，66.1%）の順となった。その一方、『高等教育研究・開発』を選択した大学は58校（50.4%）に止まっており，『自大学にかかわる組織情報の集約と管理』（IR）では僅か6校（5.2%）であった（図1）。よって，我が国の大学教育研究センター等の活動領域は，「直接教学にかかわる部分に特化されている」（小島，2006，11頁）といえる。

次に，大学教育研究センター等の構成員に関して，専任教員を配置しているのは，センターを有すると回答した116校中の70校（60.3%）で，兼任教員を置いているのは82校（70.7%）であった（小島，2006，11頁）。よって，約4割のセンターには専任教員が一人もいないことになる。その上，統計上は明確ではないものの，センター長は教育担当副学長の兼務である場合が多いと推測できる。このため，兼任教員のみで構成されるセンターが独立した組織であるといえるのか，大いに疑問が残る。ただし，少なくとも組織図の上では，専任教員のいるセンターと同様に，既存の学部とは別個の組織（学内共同教育研究施設）として扱われている。また，微々たるものでも，独自の予算を与えられている。



出典：川島啓二（編）（2006）『大学における教育改善と組織体制』の69頁を基に作成。

図1 大学教育研究センター等が現在担当している活動領域（複数回答可）

それから、我が国の大学教育研究センター等で、高等教育の研究者養成機能を持つところは、広島大学・神戸大学・京都大学・名古屋大学など、少数の機関に限られている。（正確には、これらのセンターの教員は、所属大学の教育学系等の大学院で、協力講座を運営することにより研究者養成に関与している。）

研究者養成と同様に、大学の専門職員（アドミニストレーター）の養成も、大学教育研究センター等の機能として未発達である。広島大学のセンターが研究者と専門職員の養成を同一の教育課程で実施しているのを除くと、筑波大学のセンターなどで、大学職員向けの短期公開型教育プログラムが提供されているに過ぎない。日本において、大学院レベルの専門学位を提供している課程は、桜美林大学大学院国際学研究科の大学アドミネストレーション専攻（修士課程）、名古屋大学大学院教育発達科学研究科の高等教育マネジメント分野（修士・博士課程）、東京大学大学院教育学研究科の大学経営・政策コース（博士前期・後期課程）等、センター以外の組織に設置されている。

研究活動に関して、広島型のセンターが高等教育の研究領域をできるだけ網羅しようとしている一方で、神戸型のセンターは、その対象領域に応じて、特色を発揮している。例えば、京都大学のセンターは、心理学や教育工学の知識を用いて、①大学授業、②教育評価、③遠隔授業、④大学生の行動に的を絞った研究活動を行っている。同様に、神戸大学のセンターは高等教育の比較研究を、東京大学のセンターは高等教育の組織経営の調査・分析を得意としている。それから、名古屋大学、北海道大学、東北大学、九州大学のセンターは、大学教授法の研究で我が国を先導してきた。また、私立大学である関西国際大学のセンターは、初年次教育の研究開発で先行する独自性の強い組織となっている。これらの大学のセンターは、自らの研究成果を国内外に広く発信し、かつ海外の研究者との交流も盛んに行っている。



しかし、先述したように神戸型に含めたセンターの中には、研究活動にそれほど重きを置いていない機関も多い。それらのセンターの多くは、地方国立大学（新制大学）の信州大学、鳥取大学、茨城大学、山口大学、愛媛大学、琉球大学、徳島大学に設置されているもので、学内のFD活動に人的・物的資源を集中させている。特に、愛媛大学のFD活動は先駆的で、コンサルタントによる授業の現状診断など、学内の教育改善・改革のための取り組みは、他大学のファカルティ・ディベロッパー（FDer）の耳目を集めている。これら神戸型の派生系と呼べる愛媛大学等のセンターは、2000年以降に設けられた岡山型センターのひな形として、大きな影響を与えることになった。

今日の我が国の大学教育研究センター等を俯瞰すると、神戸型の派生系も含めた岡山型が大勢を占めている。ところが、FD活動を重視するこれらのセンターにFDerを供給する体制が、未だ整っていないのである。日本では、FDerは専門職員ではなく、教員が務める職と見なされるが、彼らの多くは教養部からの移籍組か、あるいは高等教育研究の専門家であり、FDerとしての訓練を受けてきた者は皆無に近い。ここに、我が国のセンターを巡る問題が潜んでいると思われる。さらに、大学教育研究センター等の教員には人事権が与えられていなかったり、自らのセンター長の人選に加われなかったりするなど、学部教員との間に権限格差があることも、改めるべき課題の一つである。次節では、これらの点について、センターの教員人事を中心に議論を展開してみる。

## 大学教育研究センター等の課題

日本の大学教育研究センター等における課題の一つは、センターが求めるべき教員像が不明瞭になったことである。1980年代の広島型のセンターならば、研究指向性の強い高等教育研究の専門家が必要な人材であった。事実、センターの教員として採用された者は、伝統的に教育学や心理学の研究で卓越した研究総合大学の大学院を卒業したもので占められていた。その後、前節で述べたように、1990年代に誕生した神戸型のセンターは、教養教育や全学共通教育の企画・運営に携われる、実務型の人材も必要とした。さらに、2000年以降に設置された岡山型のセンターでは、FD・教育評価の実施やカリキュラムの開発など新たな機能が加わり、センターの教員に求められる能力も急速に多様化した。しかし、これらの新たな機能を担える専門家の養成は我が国では未発達であるため、たとえ岡山型のセンターであっても、教養部から学内移動してきた教員を除き、高等教育に関わる研究業績を持つ研究者で占められたのである。

とはいえ、高等教育の研究者ならば、FD活動などを企画・運営する実務型教員として、適任であるという保証はない。彼らに実務面（特にFD活動）での活躍を期待しても、ほぼ全ての活動が手探りの状態に近いと思われる。藤田哲也・佐藤浩章・川島啓二（2007）が指摘しているように、

これらを高い質を維持しながら実施するには、研究能力に加えて、知識（教育工学、学習心理学、成人教育論）、スキル（カウンセリング、コンサルティング、高度なインストラクション）、態度（協調、リーダーシップ、受容・共感）が必要となる。こうした専門性を持たないFDerは、その成果を生み出せないだけでなく、当該組織内でFDに対する誤った認識を形成する可能性もあり、危険である。FDerが専門性を向上させる機会を作ることが早急に求められている（47頁）。

ところが、岡山型のセンターの専任教員数は、多くても2~3人のため、業務の専門分化は困難で、FD以外の多様な任務を引き受けざるを得ないのが実情である。このため、多忙な日々を過ごしているセンターの教員が、FDerとしての専門能力を伸ばせる機会はそう多くないと思われる。

また、FDerとして適当な能力を持つ人間を公募で選考しようにも、「多くのセンターは独自の人事権等をほとんど持たない」（山内, 2003, 52頁）ため、学部代表者で構成される人事小委員会の「素人判断」に委ねるしかないという由々しき状態にある。その結果、FDerの適正を同僚評価で計ることなく、高等教育に関わる研究実績などを基に、人事が行われているのである。

大学教育研究センター等の教員は、同僚だけでなく、自らの長すら選ぶ権利を与えられていないことが多い。山内乾史（2006）の言葉を借りれば、

センターはオートノミーということに関して極めて懦弱な組織である。自らの長を自ら評決で選ぶことができない組織が多いのはその一つの例である。したがって、センター長がどのような人物になるのかは、蓋を開けてみないとわからないということになりがちである。…とんでもないセンター長が来た場合にはいくらでも、「改革という名の破壊」が進行するという危険性にうち満ちている。…（その上、）センター長は専任でないことが多く、短期間センターに在職してまた出身部局に戻るケースが多いので、センターという組織をいかにして守るかという気概が著しく欠けたセンター長が出てくる可能性がある。そのようなセンター長が登場してきた場合、専任スタッフには自衛の手段はない。リコールの権限は（もともと自分たちで選ぶ権利すら認められていないのであるから）当然ない。ひたすら「暴政」に耐えるということしかないのである（34頁）。

幸いなことに、私が所属する島根大学教育開発センターのセンター長は、センターの設置に尽力された方で、センターの発展のために献身的なリーダーシップを発揮されている。とはいえ、彼はまもなく任期満了となることから、次期センター長にどのような人物が抜擢されるかは、天に祈るしかない。残念ながら今日の日本では、同僚の中から自らの長を選ぶことができた事例はそれほど多くないのである。

学部の教員に認められている人事に関わる権利をセンターの教員も享受できなければ、我が国の大学教育研究センター等の未来は暗いものとなるかもしれない。

## まとめ

我が国において、FDerの需要が急速に高まってきているのに、彼らの専門養成機関がないのは大いに問題である。同時にこの問題は、FDerは教員職として採用すべきなのか、それとも専門職であるべきなのか、という疑問とも関連している。

大学教育研究センター等が、その求められている機能とは別に、（特に若手の）高等教育研究者の受け入れ先として機能している点は否定できない。よって、高等教育の研究者だと自負しているものがFDerは専門職員であるべきだと提唱することは、自殺行為に近いといえる。

優れた高等教育研究者ならば優れたFDerにもなれる、とはいえない。それどころか、高等教育の研究者が、生活のために、あるいはステップアップのために、大学教育研究センター等の「仮面

FDer」として不本意ながら働いているとしたら、彼らにとっても、そのセンターにとっても、その大学にとっても、不幸なことである。

## 【参考文献】

- 天野郁夫（1998）「日本の高等教育研究—回顧と展望—」『高等教育研究』第1集，7-27頁。
- 天野郁夫（2006）『大学改革の社会学』玉川大学出版部。
- 大崎仁（1999）『大学改革 1945～1999』有斐閣選書。
- 川島啓二（編）（2006）『大学における教育改善と組織体制』国立教育政策研究所。
- 小島佐恵子（2006）「大学教育センター等の現状と課題」，川島啓二（編）『大学における教育改善と組織体制』国立教育政策研究所，9-16頁。
- 白川優治（2006）「『専門のセンター』『委員会』の実態と機能—大学における現代的な教育課題・社会的要望に対する対応組織の設置状況—」，川島啓二（編）『大学における教育改善と組織体制』国立教育政策研究所，19-30頁。
- 鈴木正裕（1993）「大学教育研究年報第1号の刊行にあたって」『大学教育研究年報』第1号，神戸大学大学教育研究センター，1頁。
- 大学審議会（1991）「大学教育の改善について（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」。
- 広島大学大学教育研究センター（1992）『大学教育研究センター20年の歩み』広島大学大学教育研究センター。
- 藤田哲也・佐藤浩章・川島啓二（2007）「FDを担当する人・組織に求められるもの：資質か専門性か」『大学教育学会第29回大会 発表要旨収録』，46-47頁。
- 山内乾史（2003）「大学教育研究センターとは何か？」『大學教育研究』12，神戸大学大学教育研究センター，47-55頁。
- 山内乾史（2006）「大学教育研究センターとは何か（続）」『大學教育研究』14，神戸大学大学教育推進機構/大学教育研究センター，31-37頁。

## **Centres for Higher Education Research and Development: the varying nature of their tasks and the ambiguity of their existence**

Masahiro TANAKA \*

This paper aims to describe the characteristics of higher education centres in Japan by focusing particularly on the varying nature of their tasks and the ambiguity of their existence. More specifically, the first section provides a brief history of Japanese higher education centres and divides them into three categories. The second section uses quantitative data from a prior study to clarify the present situation of the centres: this clarification facilitates an understanding of the varying nature of the centres' tasks. The third section discusses the current problems faced by the centres. The roots of these problems can be traced to the lack of specialization of the centre staff and to the fact that the staff members have a minimal voice in the choice of their colleagues. This discussion is subsequently developed into the conclusion of this paper.

In its conclusions, this paper suggests that despite an ever-increasing demand for faculty developers, few institutions in Japan are capable of training faculty developers. A question pertaining to the status of faculty developers, whether they are academics or professionals, needs to be addressed. Nevertheless, higher education centres of the Okayama-type, in addition to some of the Kobe-type, have undoubtedly fulfilled a function of serving as the first career step for many young researchers in the sphere of higher education, even though these researchers are basically supposed to perform as faculty developers. This situation makes it difficult for researchers in higher education to advocate that faculty developers be categorized as professionals. A good researcher in higher education is not always a good faculty developer. On the contrary, if some researchers are reluctantly working as faculty developers to make a living or to develop their careers, it is cause for concern not only for them but also for their higher education centres and universities.

---

\* Associate Professor, Center for Educational Research and Development, Shimane University