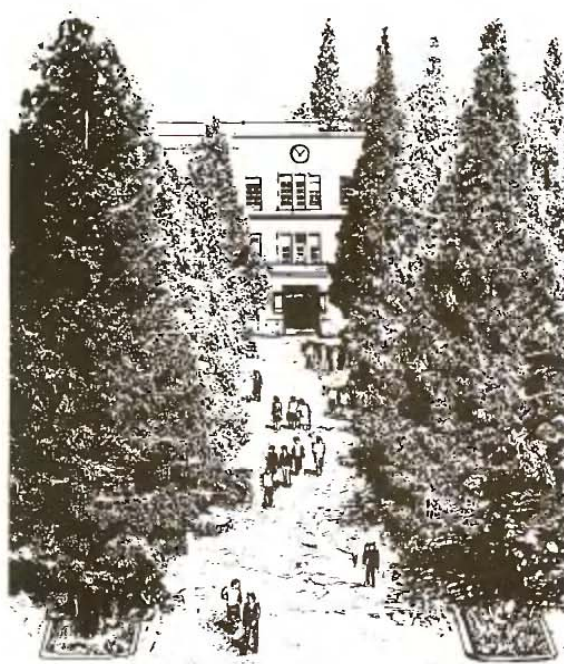


# 諸外国のFD / SDに関する比較研究

有本 章 編



広島大学 大学教育研究センター

保存用



# 諸外国の FD / SD に関する比較研究

有 本 章 編





## は し が き

今日、高等教育の大衆化は、大学の社会的比重を一段と高めるとともに、教育、研究、社会サービスなどの機能が社会的信託に十分応えているか否かを問われる事態を帰結することになった。今や大学の動静は国家、企業、財団、消費者をはじめ各種利害集団から詮索される度合をいやがうえにも高めざるを得ない時代を迎えている。戦前のエリート的段階ならともかく、大学と短期大学を含めた概数で、機関数1,100校、学生数250万人、外国人学生数2.8万人、教員数14万人、職員数17万人を数える時代を迎えた以上、量的規模に限らず質的機能に関しても社会的関心を引かない方が不思議である。これだけマンモス化すると、社会の眼から隠れようとしても、隠れおおせるものではない。公平、平等、卓越、能力などの価値に見合う機能を大学は十分遂行しているか、資源、財政、授業料に見合う効率や効果をあげているか、といった論議がなされのはもとより、諸外国の大学の教育研究水準とくらべて遜色はないか、学問センターに匹敵する学問的生産性をあげているか、といった大学評価が問題にされることになる。こうして、学生の学力が問われ、学生を教育し付加価値を付与すべき教師の資質や力量に関する論議が回避できなくなるのは無理もない。

ところで、戦後の高等教育は1960年代から1970年代半ばに大衆化を遂げ、学生や教員の増大を来したが、水増しや粗製乱造はやがて質的低下を招来することからして、この時期は増員や養成には慎重な対応を欠かせない時期であった。また続く1970年代半ばから1980年代のポスト大衆化の時代には、量的拡大のツケを解決するという課題が待ちかまえており、この時期は少なくとも質的低下に歯止めをかける自己点検装置を整えることによって、質的水準の維持を追究する自己評価の機能を大学組織自体に内包する必要性があった。さらにまた、高等教育システムは半永久的に膨張を遂げるのではなく、社会的条件の変化によっては、大学淘汰の時代を迎えざるを得ない。実際、1990年代に予想される伝統的学生人口の減少は、一種の安定成長をつづけてきた高等教育システムを縮小させるにとどまらず、大学を存亡の危機に直面させ、経営の見直しと教育研究の質の見直しを必至とする事態をもたらさんとしているのである。——戦後の高等教育の発展段階を振り返ってみると、何段階かのステップがあったことが分かるけれども、少なくとも、高等教育の量的拡大への対応、量的拡大のツケへの対応、量的縮小への対応、という3段階を区別できるはずである。つまり、第1段階は大衆化、第2段階はポスト大衆化の前期、第3段階はポスト大衆化の後期である。各段階には、それぞれ教育研究の質の見直しが欠かせず、とりわけ教育研究の主要な担い手である大学教員の資質の開発と改善は欠かせない。こうして教員の質的改善を中心としたFDへの取り組みが欠かせないにもかかわらず、これまで、第1、2段階に対応したFD活動は十分な発展をみないまま今日を迎えたという印象は払拭できないのではあるまいか。

FD / SD (Faculty Development / Staff Development) は「大学教員資質開発」あるいは「大学教職員能力開発」という意味合いであるから、日本では従来この種の観点からの取り組みは等閑に付されていたと言わなければなるまい。ようやく今日、第3段

階への突入を前にして、必然的にFDへの関心が高まらざるを得ないと見込まれるものの、肝心の大学人の関心は今一つ盛り上がりを見せているように見える。すでに高等教育改革は、大学審議会の答申や科学技術会議の対応などにみられるように、規模、行財政、内容ともにシステムレベルの問題に急浮上してきており、大学を取り巻く社会的条件や環境は大学評価をはじめ、FDと密接に関係する活動の活性化を促す方向へと作用している。

本報告は、諸外国のFD/SDの実情を内外の専門家の方々に報告していただくことを主眼としている。上述した高等教育の大衆化とそれと関連した諸段階をこれらの国々もなんらかの形で経験した経緯を持っている点で、わが国との共通性が見られるばかりか、同時にこれらの国々ではFDの取り組みを目下進行させている事実を確認できる。国毎の特性や差異が認められるので、一様の概念や内容に統一するのは困難であるとしても、わが国の同様の問題を考える上で、多くの示唆を含むように思われる。

なお、本報告は、「高等教育における教職員開発に関する国際比較研究」（文部省科学研究費補助金一般研究A：昭和62年度—平成元年度、代表者 関 正夫）の一環として実施されたプロジェクト「諸外国のFD/SDに関する比較研究」（責任者 有本章）の成果である。各研究分担者の研究は、広島大学・大学教育研究センターの公開研究会で発表されたが、本書収載の報告論文の多くはその発表成果を中心としている。研究分担者および執筆分担者は次の通りである。（執筆順）

有 本 章	広島大学 大学教育研究センター	教授	（第1章、第7章）
Joseph E. Hicks	桜美林大学 国際学部	助教授	（インタビューの記録）
吉 川 政 夫	東海大学 教育研究所	助教授	（第2章）
別 府 昭 郎	明治大学 文学部	教授	（第3章）
石 堂 常 世	早稲田大学 教育学部	教授	（第4章）
馬 越 徹	名古屋大学 教育学部	教授	（第5章）
汪 永 銓	北京大学 高等教育研究所	所長	（第6章第1節）
李 春 生	中国国家教育委員会／広島大学大学院		（第6章第2節）
	社会科学研究所	院生	

ご多忙のところ、本プロジェクトに参加され、貴重な作品を寄稿された内外の研究分担者ならびに執筆者の方々に深く感謝の意を表したいと思う。編集作業に手間取り、発刊が所定期日から大幅に遅れ、執筆者の方々をはじめ関係者各位にご迷惑をおかけしたことをお詫びしたい。また、思わぬ不備があると思われるが、その点、大方の叱責とご指導を仰がなければならない。

最後に、本研究がわが国のFD研究および活動の発展に多少なりとも寄与することがあれば、幸いである。

1991年2月25日

編者 有 本 章

# 目 次

はしがき	有本 章	(i)
第1章 アメリカにおけるFD活動の動向	有本 章	1
はじめに		
第1節 FD活動の発展		2
1. FDの定義		2
2. FDの領域		3
3. FD活動の起点と発展		4
4. FD活動の今日的課題		5
第2節 FDに関する研究の動向		6
1. FD研究の分類		6
2. FD研究文献の分類		7
3. FDに関する研究の新しい動向		13
第3節 FDに関する実践活動の動向		14
第4節 今後の展望		15
[インタビューの記録]		
ジョージア州高等教育機関の事例報告	Joseph E. Hicks	23
第1節 本報告の目的と手順		23
第2節 事例報告		24
1. 事例1—ラグランジ大学		24
2. 事例2—モアハウス大学		25
3. 事例3—ジョージア大学		27
4. 事例4—ジョージア医科大学		29
第3節 ジョージア州の各大学におけるFDに関する見解		30
第2章 イギリスにおけるSD活動	吉川政夫	33
—見直しを迫られるSD活動と大学教員評価の台頭—		
はじめに—本論全体の概要—		33
第1節 SDの定義およびSD成立の背景と経過		34
1. SDの定義		34
2. SD成立の背景と経過		34
第2節 1980年代のSD活動の実態とその問題点		35
1. 1980年代のSD活動の実態		35
2. SD活動の問題点		37
第3節 大学評価・大学教員評価の台頭		38
1. 大学教員評価システム (Academic Staff Appraisal System) の導入について		38

2. 大学教員評価システム導入の動向のまとめ	44
おわりに ー最近のSDセンターの活動	46
第3章 西ドイツにおける大学教授の力量形成	別府昭郎 49
ーその歴史と現状ー	
はじめに	49
第1節 大学教授資格試験の導入	49
1. 大学教授資格試験の概要	49
2. 大学教授資格試験導入の歴史的背景	50
第2節 19世紀ドイツにおける大学教授法の研究動向	50
1. フィヒテの大学教授論	50
2. 大学で学ぶための方法論について書かれた書物	51
3. 大学教育を改善するために書かれた書物	52
4. 「大学教育学協会」の結成	53
第3節 現代の状況	53
1. 現代における大学教授資格試験のやり方	54
2. 大学教授学の勃興	54
3. 大学教授学の手法（アプローチの方法）	55
4. 大学教授学発生の背景	55
5. 大学教授学研究のための組織	56
6. 大学教授学協会の結成	57
7. 大学教授学の発展をはばむ要因	57
8. 大学教授学についての研究動向	58
おわりに	59
第4章 フランスにおけるFD問題	石堂常世 63
ー高等教育構造変容との関連でー	
はじめに	63
第1節 フランスの高等教育構造と大学の位置	64
第2節 主要答申書の指摘事項とFD問題	67
第3節 大学教員教育の提言にみる大学教員の能力、資質	70
第4節 FD的対応の事例と教員	73
第5章 アジア諸国におけるFD活動	馬越 徹 83
ータイと韓国の事例を中心にー	
はじめに	83
第1節 タイのFD活動	84
1. 高等教育の概況	84
2. FD活動の歴史	84

3. チュラロンコン大学のFD活動	86
第2節 韓国のFD活動	87
1. 高等教育の概況	87
2. 高等教育研究とFD活動	88
3. 大学教育協議会によるFD活動の現状と問題点	90
第6章 中国における大学教師の陣容整備	汪 永銓・李 春生 95
第1節 中国における大学教師の陣容整備	95
1. 大学教師の現状	95
2. 大学教師の陣容整備	96
第2節 北京大学と上海交通大学の教師陣容の整備と改革	99
—事例研究—	
1. 北京大学の事例	99
2. 上海交通大学の事例	104
第7章 諸外国におけるFD/S Dの制度化	有本 章 107
—各国報告の概要と比較的考察—	
はじめに	107
第1節 各国におけるFD/S Dの制度化	108
1. 各国におけるFD/S Dの定義	108
2. 各国におけるFD/S Dの起点と契機	109
3. 各国におけるFD/S Dの発展の動向	110
4. 各国におけるFD/S Dの問題点と課題	113
第2節 FD/S D制度化の類型論	116
1. 社会変化との関係	116
2. 大学の社会的機能との関係	117
3. 国家との関係	118
4. 大学機関および組織との関係	119
5. 専門職との関係	120
おわりに —日本のFD活動との関係—	121



# 第1章 アメリカにおけるFD活動の動向

## はじめに

ポスト大衆化の段階を迎えた高等教育システムは、限られた資源を有効に活用しながら、教育研究の質的維持を模索しなければならないという課題に直面している。伝統的な教育、研究、社会サービスをはじめとする高等教育の社会的機能の問い直しが行なわれているが、その背景には高等教育の社会的比重が高まるにつれ、公的性格を持ちはじめ、国家、政府、企業、消費者など社会各層の関心を引き付け、教育投資の重要な対象となっていることが指摘できる。経済的投資に見合うだけの有効な資源活用と生産性がみられるか否かを問う、いわゆるアカウンタビリティの問題が引合いに出される度合も一層増大した。

F D / S D (FD: Faculty Development = 「大学教員資質開発」 / SD: Staff Development = 「大学教職員能力開発」) は、このような社会的背景のなかで、高等教育の見直しの一環として登場してきた<sup>(1)</sup>。とくに、世界的にみても高等教育大衆化をいち早く達成したアメリカでは、経済的問題や伝統的學生人口の減少といった社会的影響によって高等教育の動向が左右される度合が高まらざるを得ない構造を先駆的に達成した。実際に大衆化、ポスト大衆化に起因するその種のインパクトをいち早く被ることを余儀なくされたとき、大学教員資質の向上を画策する取り組みの成否はそのまま大学存亡を左右する鍵となったと言って過言ではあるまい。大学の重要な担い手である教員の資質の向上、アカデミック・キャリアの見直し、アカデミック・プロフェッションの力量形成は、大学組織活性化の原点として注目されることになったのである。

今日、財政、学生人口、消費者主義、大学淘汰、大学評価、国際化などのキーワードに象徴される社会変化の問題をかかえる点では、日本を含めた世界の国々は大同小異であり、大学教員に対する社会的期待はますます高揚している。その意味で、FD先進国の一つアメリカの動向は、これらの国々の取り組みや今後の発展に対しても影響力や示唆を持つに違いない。

本章ではまずアメリカのFD論に焦点を合わせて、研究と実践の両面における動向を探ってみるのであるが、そこから察知できるのは定義の多様性、研究領域の拡大、実践的活動の粗密などが見られ、その意味でFDを一様に解することは至極困難であるという印象であろう。それにもかかわらず、全体的には初期の授業に重点を置いたFD論か



ら、最近のアカデミック・プロフェッションや大学システムをトータルに問題にするFD論へと着実に動いていることが看取できるのである。

## 第1節 FD活動の発展

### 1. FDの定義

アメリカ合衆国におけるFD活動の動向を見る場合、まずFDの定義が問題になる。定義づけは多様化しており、一つの定義にまとめるのは簡単ではない。例えば、次のような種々の定義が見られる。

①「FDとは教授団のとくに教育者としての役割の側面において、その才能を豊かにし、関心を広げ、能力を改善し、あるいは、その専門職的かつ個人的成長を促進していくことである。」(Gaff, J. G., 1976) (2)。

②「主要な関心は授業過程に向けられるが、とくに授業方法、授業技術、及び学生の授業評価に向けられる」(Bergquist, W. H., and Phillips, S. R., 1975) (3)。

③「FD/SDは教授団構成員のトータルな開発—個人としての、専門職人としての、大学共同体の一員としての—である。この定義は、...教師としての開発を超えて、集団とともに個人としての開発を含むのであり、その個人の専門職的役割における開発に焦点づけるのである。」(Crow, M. L., Milton, O., Moomaw, W. E., and O'Connell, W. R., Jr., 1976) (4)。

④「FDは、専門職的活動における能力との関係で教授団構成員のトータルな開発に対して一層の関心を払うようになった、高等教育の最近の動向に顕著に言及している。FDの関心は、専門分野における研究や学問あるいは教室の授業から、教員自身の専門職的キャリアの管理に至る範囲に及んでいる。」(Mathis, B. C., 1982) (5)。

⑤「活力(vitality)は目的にかなった生産を可能にする個人と機関の本質で、しかも触れることのできないが確実に存在する性質に言及している。」(Clark, S. M. and Lewis, D. R., 1985) (6)。

⑥「...FDの総括的アプローチは、アカデミック・キャリアを積極的に見直し、これらキャリアを総括する組織的関与の促進を含む。この新たな関与、そして新たな考え方はアカデミック・キャリアと新たな活力との融合にとって前提要件になる。」(Schuster, J. H., 1990) (7)。

これら①から⑥までの定義は、FD提唱者の数だけ定義があると言われることを裏書きしているかのごとく、まさに多種多様であり、これを一つの定義に集約しようとしても困難だと言わなければならない。内容論はもとより、語義の上でも、簡単ではない。

F Dの原語の“faculty”は教授団や教員と訳しても大差はないと思われるが、“development”の場合は「開発」と「発達」の両義を含意するので、そのいずれに訳すかでニュアンスが異なる。本論では開発としたものの人間の成長発達に言及して発達と訳す方が適切と思える場合も少なくないように思える。また、F Dは米国、S Dは英国で起源をもつため、前者は米国、後者は英国と豪州で使用されるのが一般的理解であるが、米国でも使用されている例があるので、厳密にはF D / S Dと表示するのが望ましいだろう。このような解釈が成立すること自体、F Dの概念や活動の多様性、曖昧性、包括性を物語る証拠でもある。このように考えてみると、内容論、語義、用語の表示方法などが割り切れないままであること、つまり多様性こそがむしろF Dの活力を示すものであって、それを一つの定義づけを追究したり、割り切ろうとすることに固執する必要はないように思えてくるのは、筆者だけではあるまい。とりあえずF Dとは大学教員の資質改善をめざす取り組みであるとしておいてもさしつかえあるまい。ただ、そのような解釈をするとしても、傾向的には、初期の定義が教育や授業の側面に焦点を合わせているのに対して、次第にアカデミック・キャリア、専門職(academic profession)、ライフサイクル全体に幅を広げると同時に、活力(vitality)、再生(renewal)、生産性(productivity)などを総合的に問題にするようになって来ていることは疑えない。その点は、上記の定義を歴史的に比較しても言えるし、さらに以下の考察においても明確になるだろう。

## 2. F Dの領域

F Dの定義と同様、対象領域も大学教授のキャリア論、専門職論、大学組織論などを中心にしなが、大学教授または教員の資質改善全体の問題に及んでいると言える。例えば、1970年代に強い影響力をもったバーグクイスト＝フィリップスは、組織開発(organizational development)、教授開発(instructional development)、個人開発(personal development)に分類した<sup>(8)</sup>。ガフは、F Dが①広く高等教育や学生の開発概念、②授業に関する新しい教育学的視点と革新、③組織としての機関、などを含むとした<sup>(9)</sup>。リーグルは、授業、専門職、組織、キャリア、個人の各側面の開発を含めた<sup>(10)</sup>。さらに1980年代を踏まえた1990年の時点で、メンジス＝マジスは、高等教育の教育過程には、授業、研究、カリキュラム、F Dが含められるとし、さらにF Dには大学教授のキャリア開発、教師としての開発、個人としての開発、組織開発などを含めた<sup>(11)</sup>。こうしてF Dが広く大学教員の資質改善を主眼とするならば、高等教育の教育過程と有機的に関わり、教育、研究、カリキュラムなどと密接な関係を持ち、同時に、教員のキャリア、教師、個人の各開発、あるいは大学組織の開発と関わりと見なす視点は回避できなくなっている。

### 3. FD活動の起点と発展

FD活動は、広義に捉えれば、教育と研究を基軸に大学教授職の資質改善を目指す運動と見なすことができる。実際、アメリカにおけるFDの発達を辿った場合、アカデミック・プロフェッション、つまり大学教員の専門職としての資質改善運動としてみることもできるのであり、それは二段階に分けられる。広義のFD活動の開始がその一つであるが、それは19世紀後半から展開された教員の資質改善の動きとして認められる。1976年に従来のカレッジとは異なるユニヴァーシティがジョンズ・ホプキンス大学の誕生を皮切りに陽の目を見たとき、何でも教えるゼネラリストとしての教師から専門分野を担当するスペシャリストとしての大学教授の時代が幕を切って落とされた<sup>(12)</sup>。爾後今日まで研究パラダイムの時代が続くことになる。研究が重視され始めたこの時期にも、1910年に大学教育の質を点検し維持するための組織的取り組みとしてのアクレディテーションシステムが導入されており<sup>(13)</sup>、これは研究よりもむしろ大学教育そのものの水準を維持する側面を問題にし、大学教授の教育のあり方を見直す動きとなっている点が見逃せない。この動きに見られるごとく、この時期以降、大なり小なり研究と教育の両側面を視界に入れた取り組みが不可欠になったことは、研究と教育の両立がますます困難な時代を迎え、両者の統合をめざした大学教授の専門職的資質の向上を追求することの必要性が意識されるようになって来たことにほかならない。そのように解釈するならば、この時点以降を以て、広義のFD活動が開始されたと見なせる。

FD活動が出発したのは、これら広義のFD活動の起点まで遡るという見方もできないことはないが、その後1960年代までの数十年間は、やはり研究パラダイム優位の時代であり、概して研究至上主義の支配が強まるなかで、大学教員の資質向上といっても、専門分野や知識の発展をめざすことに主眼が置かれた点を考慮すると、一般にはそこまで遡及しないとみる解釈がふつうである。現在の定説では、セントラが指摘しているように、1960年代以前にはFDに関する正規の「プログラム」も文献も存在していなかった<sup>(14)</sup>。バーグクイスト＝フィリップスが指摘しているように、仮にFDが成立しているとしても、その時代はあくまで研究パラダイムのもとで研究休暇(sabbatical years)、教育負担の軽減、一人当り学生数の減少などを通じての研究機会の増大が考えられる段階に留まったと見なせる<sup>(15)</sup>。大学教員の資質の中で知識伝達を主とした教育者的資質よりも、知識生産を主とした研究者的資質の改善がもっぱら重視されたことは否めない。

かくしてようやく狭義のFD活動が展開される段階に至ったとされる1970年代になぜFDが重要になったのか、その背景を探ってみよう。ガフは学生数減少、教員ポスト減少とテニユア獲得の困難性、学生の質的低下と多様化、新しい教育方法の登場、教育内容の学際化、などに伴う教育方法改善と教授団活性化を列挙している<sup>(16)</sup>。マジスは、

この他に消費者主義の台頭、教授団の老齢化、財政削減に言及している<sup>(17)</sup>。概してポスト大衆化への幕開けと、アメリカ的構造変化が影響を及ぼしたことが看取できる。

メンジス=マジスは、大きな要因を2点指摘している<sup>(18)</sup>。第1には1960年代後半から1970年代初頭にかけての学生反乱(student protest)とそれに触発された教育改革への要請の動きが見られたことである。当時の教員は学生の要望や学部教育に対する関心よりも、あくまで研究、研究費、研究者のキャリアといったものに関心を示していたので、大学教員が授業や教育への関心を高めることが課題とならざるを得なかったのである。第2には、第2次大戦後持続した高等教育拡大の趨勢が一転して衰退の徴候を示しはじめるといふ、大学をとりまく社会的環境の急速な変化が存在したことである。つまり外圧が従来の大学教授職のあり方に大きな転換を迫ったのである。専門職の資質を自ら錬磨するというFD本来の趣旨からすれば、外圧によって仕方なく自己の資質向上を模索するというのではあまりにも消極的過ぎると言わざるを得ないとしても、現実には学生数の減少、アカウンタビリティの要請、財政緊縮などの外圧の増大と進行に伴い、教育の質的見直し、教員の資質改善を含めたFD活動の遂行が各大学に欠かせない課題となって出現した<sup>(18)</sup>。こうして、FD活動は軌道に乗り、急速に進展した。バーグクイスト=フィリップスは「1970年代後半にFDの分野は十分な発展をみた」<sup>(19)</sup>と述べるまでに至った。また、全国学会の「高等教育の専門職的及び組織的発達ネットワーク」(Professional and Organizational Development Network in Higher Education)は季刊誌を発行し、全国学会を開催する運びになった<sup>(20)</sup>。

#### 4. FD活動の今日的課題

専門分野学会の成立はFD研究を主体とした学問分野が誕生したことの象徴的出来事を意味するため、FDが学問的市民権を一応獲得した画期的時期だという観測が成り立つ半面、一学問分野としての成立はFDの発展を約束する必要条件ではあっても、決して十分条件にはならないという観測も成り立つ。刻々と変化する大学と大学教員をとりまく環境変化に対応して、適切な活動が遂行されるには、学問レベルの理論的発展と現実活動との乖離が大きいほど、かえってジレンマに陥ることにもなりかねず、むしろ学会の成立は理論と現実への架橋という、現実への積極的関わりが改めて課題となり、理論と現実への有機的取り組みを不可欠とすることを意味するようになったとも解釈できるはずである。換言するならば、大学教員の専門職的資質の向上をめざすFDが統合的でしかも体系的なプログラムであるという観点に立つとき、環境変化に即応する課題解決をますます問われることになったと言えよう。この問題意識から見ると、アメリカのFD活動は決して完成したのではなく、むしろ最近種々の課題に直面しそれを克服するために、新たな取り組みが持続される必要があるとの認識が欠かせない。

ここではそのような課題を考える視点から当面の課題を論究している、シュースターの見解が参考になるだろう。彼は1980年代後半の段階で、大学教員のキャリアを左右するような大きな環境変化が生じているという認識に立脚し、それが大学教授職をますます困難な仕事にさせていること、そして現在8種類の環境変化が存在することを指摘している<sup>(21)</sup>。つまり、①大学教授の労働条件の悪化、②1972-73年のピーク時以降における大学教授の俸給の減少、③大学労働市場の活力減退、④大学教授の役割葛藤の増大、⑤大学教授の高齢化、⑥教育志向よりも研究志向の増大、⑦上昇移動の閉塞状態、⑧大学教授のモラル停滞などである。こうした環境変化をリアルに捉える視点に立脚するならば、FDの必要性和その積極的推進はますます必要不可欠となり、その文脈から現実の実践場面を直視するとき、1960年代後半以降の狭義のFD活動がもたらした種々の理論、実践、プログラムを踏まえた、FDの見直しが不可欠であるとの認識を導くに至るに相違ない。その点、一方では、すでに膨大な著作、論文、実践報告などの文献が蓄積されている事実によって、アメリカが世界のFD/S D活動をリードする先進国になっていることが例証されると言って過言ではあるまいが、それでも他方、個々の大学や教員の現実に目を転じると、実践の度合は区々であるから、いかに理論を実際に移し、いかに個々の大学や大学人が実践に取り組むかが今日的な課題になっているという実態が厳然と存在するのも否定できない。必ずしも十分な成果が上がっていないという報告書<sup>(22)</sup>も見られるのは、このような事態の一端を物語っているのである。

## 第2節 FDに関する研究の動向

米国が英国とともにFD/S Dの発祥地であることは、周知の事実であり、また論文、翻訳、文献目録、文献解題などもかなり多数出版され、日本に紹介されているのであるから、研究動向についても、それらを参考にすれば一応の状態が理解できる<sup>(23)</sup>。それら文献に譲れる部分は譲るとして、ここでは最近の全体の動向を把握することにねらいを定めて、アメリカのFD活動をレビューした二つの文献に注目したい。一つはメンジス=マジス編、他の一つはブランド=シュミッツ編という、主として最近の二つの文献である。

### 1. FD研究の分類

まず、メンジス=マジス編『授業、学習、カリキュラム、及びFD』の第5章「FD/S D—目的、動向、およびアプローチ」に従うと、上述したFDの領域ばかりか研究動向も、キャリア開発、教師開発、個人開発、組織開発、の各領域に分けられる<sup>(24)</sup>。

(1) キャリア開発の領域は、FDとキャリア開発を接合した観点から、大学機関が教員の生涯キャリアを問題にする立場に立ってFDを扱うことを主眼としている。この領域では、アメリカ高等教育学会が1979年にこの観点を公式に確認し、1981年にはキャリア開発のプロジェクトをレビューした、という事実がある。その後さらにその他の各種研究がなされる段階に達し、教員が自己のキャリアに積極的な関心を持ち、大学機関が教員の専門職的技術活用の支援を強調するようになり、また教員の授業機能が機関の生産性を高める点を強調するようになっていくことがうかがえる。

(2) 教師開発の領域は、アカデミック・キャリアのなかで授業が重要であるにもかかわらず、研究論理の支配する時代では曖昧になっていること、教育よりも研究に報賞の比重が置かれること、などに鑑み、FDでは授業が最も重要な要素であることを強調している。この領域では効果的授業やそのあり方が研究の焦点になっている。

(3) 個人開発の領域は、FDのなかで看過されやすい、教授団構成員一人一人の個人開発を問題にする領域である。学究生活のなかに現われる仕事上の緊張、新種の大学病 (academic disease) としての燃えつき病 (burnout)、ストレス、などを成人開発 (発達) の理論を援用しながら究明しようとする動きが見られる。

(4) 組織開発の領域は、アメリカ高等教育システムやそれを構成する組織に関する文献がFDを考える上で影響力を持っている点に注目して、その種の文献に注目している。この領域では、外圧によって変化を余儀なくされる大学組織、変貌するアカデミック・ワークのもとでのアカデミック・キャリアの魅力の保持、官僚制と学問、大学組織の国際比較、教員の仕事組織、学長の役割、高等教育費、テニユアや定年の問題、など広範なテーマが扱われ、教員とその役割の研究への関心を高めている。

## 2. FD研究文献の分類

つぎに、ブランド＝シュミッツ編「教授団の活力に関するレビュー—回顧と展望」および「教授団と機関的活力に関する研究動向」<sup>(25)</sup>を取り上げてみよう。これら二つの資料は同一著者の作品であり、内容的には後者は前者を踏襲したもので、1965年から1985年までのデータに1985年から1987年までのデータを追加補完したものが後者の文献である。ERIC, Psych Abstracts, Sociology, Medline などを使用して、キーワードである faculty development, faculty, institutional vitalityなどを基準に検索された315の文献(公表物のみ)を基にして分析がなされている。対象は総合大学、単科大学、プロフェッショナル・スクールの活動である。これは網羅的な調査に基づいている点で、今日のアメリカのFDの研究動向をうかがうには格好の資料を提供していると考えられる。以下には、このレビューに依拠して主たる特徴を拾ってみることにしたい。

まず第1に、文献の類別をみると、①現場からの報告、②事例研究、③報告と評価、

④重要な実践例、⑤文献レビュー、⑥「活力」のごとき基本概念の論議、⑦FDプログラムの計画モデル、⑧ハンドブック、⑨資源案内、などに分かれており、文献の領域が多様化していることが一目瞭然である。これらの全文献の93%は、1976年以降出版され、ほぼ半数が1981年から1987年に出版されていることから、最近10年間に文献は急増している事実がうかがえる<sup>(26)</sup>。

第2に、FDの中心概念の有無を問題にすると、著者たちはこれら文献を通じて、いまだ曖昧ではあるが、大学教員個人にとっても機関にとっても不可欠な概念として、「活力」(vitality)という概念を抽出できると指摘している。これは上で指摘した事実と符合する。「活力が重要なのは、それが教員とスタッフのエネルギーを彼ら自身のキャリアと機関の使命の実現の双方に不断に組み込むことを支援するところの組織的戦略を創造し支えるための大学特有の能力を問題にするからである。」<sup>(27)</sup>マーハーの言うこの種の活力は、個人、機関、社会環境などの要因を考慮するとききわめて変化に富む概念であり、それを促進したり阻害したりする条件に満ちている。特に社会変化に応じて変化し、しかも個人のライフサイクルによっても変化を余儀なくされる。機関の発展期や社会環境の追風の時期と、沈滞期や逆風の時期では、同じ活力を問題にしても、大きな差異が認められることになる。その点で、著者とともFDに関する文献の内容を細かくみると、初期のものが主として教員の研究休暇、ワークショップなどに焦点を合わせ、教員の疲労や教育技術などを改善することによって、活力が達成されると考えているのに対して、現在では教員個人の活力に焦点を置き、教員の研究時間の確保や教育技術の改善が重要とみなすよりもむしろ、学科のテニユア問題、学生人口の動態、マーケティング問題、時代遅れのカリキュラム、大学世界における「機会構造」の欠如、給料の実質的目減り、仕事環境の悪化などに活力を脅かす根源が存在し、これら要因がすべて教員のモラルに影響を与え、ひいては活力の停滞を惹起するとみなされているのである<sup>(28)</sup>。このような文脈から、従来の狭い範囲のFD概念は今や「教員と機関の活力」という概念によって代置されることになっていることが理解できる。

レビューによれば、文献数は多いにもかかわらず、専門職的活力(Professional vitality)または教員再生(renewal of faculty)に関する経験的文献はそれほど多くないという傾向が見られ、授業改善プログラムの効果に関するメタ分析としては、レヴィンソンローズ以外に経験的研究が乏しい、と分析されている<sup>(29)</sup>。しかしながら、アメリカのFD研究がすでに相当の蓄積を誇っている事実も否定できるものではなく、現在すでに活力論議の時点まで研究が到達した事実自体にそうした研究蓄積のトータルな到達点が如実に反映されていると考えられる。

それでは第3に、活力を問題にする場合、いかなる観点が重視されているのかという点を問題にすると、教員の資質と機関要因との因果関係を問う視点が一つの焦点になっ

ていることが分かる。多くの研究は教員の研究者と教師としての資質を問題にし、具体的には知性、訓練、関与、社会化の要因を取り上げているが、この点をマクロにみると、ボウエン＝シュースターの論調に見られるごとく、現代アメリカの大学教員は史上最強の資質を誇っていると指摘されている<sup>(30)</sup>。これに対して、機関的要因が活力に影響を与える側面に関しては、個人的要因以上に影響力が大きいとみなされており、この点に関する研究では、特に学問的生産性の中で研究生産性の側面において、ブラックバーン、アンドリュースなどが組織的要因の重要性を明らかにしている<sup>(31)</sup>。つまり、大学教員の出身校、才能、仕事負担、前任機関などよりも、物的資源、内的コミュニケーション過程、集団風土の質、リーダーシップ、政策決定過程、共通の価値、目的、そして同僚性の感覚、といったものが大きな比重を持つという結果が指摘されている。この観点は、科学社会学との接点にある点で興味深い<sup>(32)</sup>。

他の一つの焦点になっているのは、機関の使命と個人の目標が一致するとき、活力が生じることを吟味する研究である。文献調査の結果、目標、遂行、報賞、要望に関して機関と教員に齟齬が生じるとき、システムは効果を喪失し、したがって、個人と機関の要求を結合できないプログラムは成功しないことが証明されているといえる。かくして、活力は①教員の特質、②機関の特性、③教員の目標、④機関の使命、という四つの要因と関係しているのであるから、これら要因を考慮しなければ、教員と機関の活力を高めることはできない、と結論されるのである<sup>(33)</sup>。

第4に、再生プログラムの計画と活用に関していかなる状態にあるのかを見てみると、初期の授業に焦点を置くプログラムや研究から、現在の包括的な活力を重視するプログラムや研究への発展によって、個人と機関の目標を充足する方向で教員の活動を考えることへ帰結したことが分かる。ブランド＝シュミッツは、141人の著者から得られた178の提言を整理して、「教員と機関の活力増進計画のための提言」として、20項目に整理している<sup>(34)</sup>。表1-1参照。

これらの提言を分析すると次の特徴が見られる、と著者は指摘している。①教員と機関が共通の目標を持ち、教員と管理者が主体的にプログラムに取り組み、お互いに協力しあい、責任を分担することの重要性が読み取れる。②FDプログラムを大学の活動の中心に据え、優れたテニユア身分の教授を配し、FDプログラムの責任者には組織の中で高い地位を付与し、活力向上の活動には十分な財政投資を行う必要性が指摘されていることが理解できる。③再生プログラムが総合的であるべきであるという論調が重要である。④再生プログラムのシンボリックまたは抽象的な特徴にかかわる提言も見られる。特に伝統的な学術的価値の重要性を指摘する提言は、教員が伝統的な大学観に案外強く惹かれていることを裏書きする<sup>(35)</sup>。

さらに、教員再生を促進する特定戦略としては、機関、学科/カレッジ、個々の教員ま



表 1-1 教員と機関の活力増進計画のための提言

1. 個人の開発計画および活動を組織的要求および目的と連携させ調和させること。
2. 教員が自己自身の資質開発に時間を割き、しかも長期の計画を立てるよう奨励すること。
3. 教員活力プログラムにおいて教員の自主性と計画を確保すること。
4. FD活動に昇任、テニユア、補償などの報賞を組み込むこと。
5. 大学キャンパス組織においては主たるFD管理者を高い地位に配置すること。その管理者は、テニユア所持の準教授または教授、卓越した教師兼研究者、機関の文化に造詣が深い人物、さらには、政治的政策決定に携わり、しかも観念、支援、物的なものなどに関する学内外のネットワークを持っている人物であること。
6. FDを機関の統合的、持続的、可視的な部分、さらには財政的に重点が置かれ、重要であって、しかも顕在的な部分にすること。
7. 個々の教授がもつキャリアに関するさまざまなニーズに合うよう、さまざまな活力戦略を提供すること。
8. 活力を促進するためにリーダー（学科主任、学部長など）を養成すること。その際、FDプログラムの計画、実行、評価の各方法を含むこと。
9. 教育研究活動および多様なキャリアを促進するために、機関の政策、報賞、資源を活用すること。
10. FDと教員評価を結合するか否かを決定すること。
11. 活力の授業、個人、組織の各側面にかかわる総合的プログラムを開発すること。
12. 個々人と機関に合うように活力プログラムを仕立て直すこと。
13. 機関内の影響力の大きいオピニオンリーダーによって開始すること。
14. 特定プログラムや活動に任意に参加すること。
15. 教員のキャリア、教員と機関の各活力、それら活力を促進する方法などに関する研究を支援すること。
16. 教員活力プログラムを開始する前に先行の知識と経験を考慮すること。
17. 特定のFD活動が計画されたり、開始されたりする前に、教員および機関の活力を高める完全な計画を練ること。
18. 教員の伝統的支援プログラム（休暇、研究休暇など）が廃棄されないよう保証すること。
19. 教育研究にかかわる価値や目的と同様に機関にかかわる価値と使命を扱い、再確認すること。
20. 教員のキャリアの定義を拡大すること（なぜなら、あまりにも構造化され、柔軟性を欠いたものと考えられ、一つの人生、一つのキャリアに断定されているから）、そして、教員がもっと広く定義されたキャリアを達成する機会を提供すること。

(Bland and Schmitz, 1990)

表 1-2 機関、学科/カレッジ、個々の教員または管理者のための F D 戦略

I. 機関

1. 使命、目標の再定義
2. 教育研究に関する計画、システム全体の再計画
3. 授業と専門職的開発のための機関内センター
4. 機関間共同研究およびプログラム
5. 代替的な人事政策
6. 機関全体の実用的支援（図書館、託児、駐車場）
7. 機関的研究の計画
8. 報賞システムの再調整/再考

II. 学科/カレッジ

1. 組織開発
2. 教員の引退
3. 専門分野内/間のカリキュラム改革
4. 学科のプログラムと過程に関する評価
5. 学科全体の実際的支援、技術的援助、コンピューター、図書館、研究、授業、助手
6. さまざまなスタッフ整備類型

III. 個々の教員または管理者

1. 研究休暇と休暇
2. 専門職的な会議、組織、会合、旅行、ネットワーク化
3. 自己学習（教材、メディア、学習室）
4. 開発機会および機関的ニーズに関する教員およびスタッフの教育
5. セミナー、シンポジウム、フォーラム、昼食会（brown-bag lunches）
6. ワークショップ（学内、短期）
7. 技術訓練（授業科目、マイクロ・ティーチング）
8. 授業科目再計画
9. 第2専門分野の学習
10. 授業、研究、あるいはカリキュラムに関しての専門家への相談
11. チーム・ティーチング、客員講師、学科間授業
12. 特別サービス任務（機動部隊、特別委員会）
13. 寄贈講座、教授職
14. 客員研究員
15. 教員のコンサルタント活動（外部）
16. コンサルタント以外の専門職的活動（専門職的雑誌の編集、プログラムの委員長やグラントの審査員）
17. 昇任見込み契約（growth contracts）
18. 再訓練
19. キャリアのカウンセリング、人生設計
20. 契約終了期（release time）
21. 教育研究以外の研修と転職プログラム

22. 教員交流
23. 外国の大学への就職機会
24. 学生と教員の同業者主義の強化
25. 新任教員のオリエンテーション
26. 教員役割への社会化
27. 管理者開発
28. 助言者
29. 卓越者への機関的報賞、承認
30. グラントと特別資金
31. フェローシップ
32. 非形式的、非伝統的出版活動と他の出版
33. 教員個人による学科内および学科間協力
34. 教員評価
35. 同僚教員との授業に関する相談

---

(Bland and Schmitz, 1990)

たは管理者の三類型に分けられ、各戦略が分析されている<sup>(36)</sup>。表1-2参照。

第5に、これらの戦略の中では、いかなる特徴が見られるのかを問題にすると、著者が注目しているのは、学科や機関に比して個人レベルの戦略が多く論議され、個人戦略は学科戦略の8倍、機関戦略の6倍も論議されている点である。これは活力がもっぱら教員の問題であって、必ずしも学科や機関の問題であるとは言えないとみなす初期のFD論の影響を反映していると考えられる。ちなみに、すべての論議の中で最も頻度の高い項目は、ワークショップ(80点)、研究休暇と休暇(56点)、教員評価(53点)、昇任見込み契約または専門職的開発計画(45点)、といった状況になっていることが、そのような傾向を示していることになる<sup>(37)</sup>。

レベルごとに特徴を見ると、まず第1に機関レベルでは、人事政策がこの時期(1965-1987)において頻度の高い戦略として提言されていることが分かる<sup>(38)</sup>。このカテゴリーに含まれるのは、中年時のキャリア転職、柔軟な利益、大学院生の早期任用、柔軟なスタッフ雇用政策などである。テニユア、昇任、定年、年金、奨励金、給与支払い計画などの政策見直し論もここに含まれる。また、機関戦略の中で困難なのは機関の使命や目標の再定義問題であり、さらに、革新的戦略としては、機関間の共同体制と機関的研究センターの設置が注目されている。

第2に学科レベルでは、頻度が最も高い戦略は組織的開発とカリキュラム改革であることが分かる。この点では、小規模のリベラル・アーツ・カレッジが活発であったが、州立大学の中にもこれらの戦略を活用したものが見られる。柔軟なスタッフ雇用政策の

必要性は、初期と最近の双方の文献にみられるが、最近の文献では組織的開発、カリキュラム改革、実際の支援（機関レベルでは駐車場や図書館の改善、学科レベルでは事務系職員による支援、研究助手、コンピューター、編集補助者などを意味する）が重要な戦略として指摘されている。

第3に個人レベルでは、専門職的かつ個人的開発において、ワークショップが最も頻繁に論議されている戦略であることが分かる。歴史的にはワークショップはFDと同義語であったが、最近では教員を報賞したり、承認したりすることが重視されている。助言者、同僚との相談、専門家との相談、新任教員の社会化、教員交流、学科間共同授業、再訓練などが活用されている。

### 3. FDに関する研究の新しい動向

これら二つの情報源を中心にした文献整理と分析を通して、新しい研究動向が見られるか否かを探ってみると、活力の概念は最初の教員個人に焦点を置く概念から、現在の組織へ焦点を置く概念へと発展していることが理解できる。特に最近では、授業そのものや、教育そのものに焦点を合わせるよりも、専門職全体とか高等教育機関全体へと焦点が移行している。大学教員が社会的に果たす役割から考えて、その活力の有無は国家全体の活力の有無と関係するという視点は、上述のボウエンらの論調にも典型的にみられるところであり、今や国家レベルにおいて優れた学者の任用や引き留め措置を真剣に考える時点が到来しているという論調が強まっている。こうした論調をもつ文献によれば、①入学者数の短期的停滞が生じている時期に新しい教員を任用するための資金を大学に投資すること、②大学院生から将来の教員を早期任用すること、③テニユア授与のリスクを少なくするようテニユア規定を見直し、できるだけ多くの教員がテニユアを獲得する機会を増やすこと、④中年期の教員の個人的開発を支援すること、⑤教員の給与を増額すること、といった提言がなされていることが分かる<sup>(39)</sup>。また、最近の論調の特徴として、①教員の活力を高めるためにはコミュニティの感覚、ユニークな文化、管理運営に参加する機会、生産性の高い同僚、快適な雰囲気、即応力のある管理体制、といった仕事環境のあり方が重要であること、②教員の活力を高めるためには、給料、オフィス施設、教室設備、実験室の建物など学究生活の具体的側面の充実が重要であること、などが指摘されており、物的環境が活力に与える影響力もとみに重視されていることが分かる<sup>(40)</sup>。これら新しい動向を整理すると、アメリカでのFD活動がナショナル・システムのレベルに浮上しつつあること、さらに、物質的条件との関係が重要性を増していることが注目されよう。

### 第3節 FDに関する実践活動の動向

研究動向はFD活動の重要なアウトプット部分であるが、FD活動全体のなかに占める位置は、海面より姿を現している氷山に匹敵するとみなせるはずであり、その意味で海面下の活動はさらに大きな広がりを持つに相違ない。そして膨大な機関にはそれぞれユニークなFD活動が展開されているので、実践の動向は個々に見れば、多種多様であり、それをつぶさに把握する作業はおそらく至難であろう。そこで既存の調査に依拠せざるを得ない。例えば、セントラによれば機関類型によってFD活動の傾向に相違が認められるとされており、具体的には①小規模カレッジではFDへの教員参加が良好、②大規模2年制機関では授業助手の問題が重要、③大規模カレッジや総合大学では休暇やコンサルタントの活用などの活動が中心、④2年制機関では評価が強調されること、などが指摘されている<sup>(41)</sup>。文献によれば、優れた実践を展開している大学が、数多く紹介されている。例えば、エブル＝マッキーチのミネソタ、ノースダコタ、サウスダコタを中心にFDを研究したブッシュ財団援助の研究に従えば、名門私立大学の例として、カールトン・カレッジ、セイント・オラフ・カレッジ、大規模公立大学の例として、ミネソタ州立大学、ノース・ダコタ州立大学などが紹介されている<sup>(42)</sup>。また、シュースター＝ウィーラーは、成功例として、ジョージア大学、ネブラスカ大学、ロヨラ大学、フェアレイ・ディキンソン大学、などを紹介している<sup>(43)</sup>。ここではその全部を紹介する余裕がない。一例として、ジョージア大学の事例をみておきたい<sup>(44)</sup>。

ジョージア大学はいわゆる土地交付大学として誕生した州立大学である。1960年代に教育とFDを扱うユニットを創設する試みがなされたが、哲学的かつ財政的問題のために時期尚早であったため軌道に乗らず、ようやく1970年代に別の試みによって「授業開発研究室」(OID: Office of Instructional Development)が開設された。1981年から専任の室長を得て本格的な活動を開始したものの、その時は大学教育を改善するという使命以外に十分に目的が確定されていなかったため、FDプログラムを十分に発展させるには、次のような課題が存在すると当事者達は考えた。つまり①学術副学長との連携を密接にして、管理的側面からの支援と協力を得ること、②教員の理解と援助を十分に取り付けるために、研究室に協力する全学委員会を設置すること、③従来のカリキュラム開発、授業計画、教育メディア、あるいはFDといった狭い概念や機能ではなく、教授学習はこれら活動を支持する風土を持った環境のなかで最大の効果をもたらすとの考えに依拠して、環境的ないし機関的アプローチを採用すること、④いかなる取り組みを行うにしても最善の努力をして、最高の質を達成することが重要であるが、機関的アプローチをとるにしても教員の要求を基調にすること、⑤種々の柔軟かつ創造的な試みを行うこと、などである。

実際の活動に際しては、上記②に述べられている、13学部と学生部、企画部、継続教育部を代表する18人の委員から構成される委員会とさらにその下位専門委員会の位置が重要である。当委員会の委員は、学者として著名であるばかりでなく、大学の教育的使命に深い関心を持つ教員であることを重視して選ばれ、委員会は毎月開催され、必要に応じて専門委員会が設置された。そして、1983年より全学の会議が開催され、授業開発研究室は1986年に最初の全国会議を主催し、1989年にも同様の会議を開催するかたわら、過去5年間にリリー財団の援助を受けて、約100のセミナーを支援した。個人的な問題と専門職的問題を同時に解決することが、これらセミナーで重視されたが、それは、個人のライフサイクルを通じて、適切な再生プログラムを用意することに他ならない。大学院で研究ばかりに没入し、教育技術についての指導を受けていない若手教員には十分なオリエンテーションが欠かせないし、年輩の優れた教師を役割モデルにすること、指導者を得ることなどが欠かせないのであるが、中年教員には家族、健康、再就職などの問題が生じ、また研究と教育の調和、他の学科や大学への移動、管理運営業務への参加、など専門職とかかわる問題が生じる。テニユアを取得した教授には中年期特有の人生の岐路が待ちかまえており、適切な指導が欠かせないかもしれない。年輩教授は教育に興味を見いだして、授業に精力を注ぎ、若手教員よりも無心に機関の発展に尽力する傾向がある。同時に、定年前後の教授にはまた別の問題があるに違いない。研究に貢献してきても、日新月歩の学問の進歩の中で自信を喪失しているかもしれない。しかしこれら年輩教授の素晴らしい経験と知見を教育に生かす方途は、アメリカの大学においても概して十分に考えられていない傾向があるのであるが、ジョージア大学では、1988年に合衆国教育省の3年間のグラントを得て、これら定年を迎えた年輩教授を再度学士段階教育に招へいするプログラムを導入している、と報告している。（以上は、文献から得られる情報であるが、より具体的には〔インタビューの記録〕を参照のこと。）

#### 第4節 今後の展望

全体の研究や実践活動の動向、あるいは活動の事例を見てきたが、文献を主体にした考察を通して一応の傾向は捉えてみたものの、すでにその範囲においてすら著しい多様性の存在する事実が認められるし、加えて現在3,400の高等教育機関が存在している米国の状況を考えると、多様性の度合はさらに深まるに相違ない。この事実を考慮すると当然ながら、FDにおいて単一のプログラムを描くことは到底できないばかりか、さまざまな現実が横たわっていることを推測せざるを得ない。この現実を踏まえるとき、今後の展望はいかに描けるのであろうか。

ウィーラー＝シュースターもこの種の多様性を意識した上で、現時点で重要な点は、①FDの概念化、②FD発展の増進、であると指摘している<sup>(45)</sup>。前者については、FDは専門職的開発（授業開発を含む）、個人開発、組織開発、の各側面の総合的開発が欠かせず、これら三つの側面を実現するためには適切な調整と体系的なアプローチが必要であること、また後者については、いかなる大学も最初からFDに成功を収めているのではなく、三つの開発を成就するにも十分な取り組みを達成しているのではなく、したがって各大学の実情を踏まえて、何れの側面が弱点であるかを点検して、一層の実践が必要であること。そしてそのためには、①一般的原理、②新プログラムに対する戦略、③既成プログラムに対する戦略、④大学間の調整戦略、が考えられるとしている<sup>(46)</sup>。

まず、従来のFD活動の集約結果から算出された一般的原理14点をその骨子のみ簡単に紹介してみるとつぎのようになる<sup>(47)</sup>。①大学教員の「オーナーシップ」(ownership)意識を強調することによって、専門職的開発プログラムに大学教員が強く参加すればするほどそのプログラムの重要性を認識するようにさせることができる事実がある。②大学教員の助言委員会を活用して、その活動が実質的になるほど、大学教員はよりプログラムを支援し、活用するようになる。③FD活動の成否を握る鍵は大学の管理組織の物的、人的側面における積極的な参画が得られるか否かにかかっている。④FDに関する専門的管理運営を確立して、他の業務が中心を占めFDへの専門的取り組みが手薄になる傾向を改善する必要がある。⑤大学の組織的構造とFD活動がいかに統合されるかが、活動の効果の決め手になる。⑥専門職的プログラムの試みは、最初から完成しているのではなく、小規模なものから出発して、次第に専門職的、組織的、個人的、という3つの主要開発領域を包括した総合的プログラムへと発展する必要がある。⑦専門職的かつ個人的プログラムの長所を強化するとともに、教員の自己活性化を推進するように、積極的側面を助長し強化するよう、管理者と教員のリーダーシップが重要である。⑧成功をおさめたプログラムの内容を大学全体に説明して、多数の教員が関心を示すように配慮する。⑨いかなるFD活動が教員によって必要とされ、しかも重要であるかニーズを十分に調査する。⑩1994年に予定されている定年年齢の引き上げは、大学教員の人口動態に未曾有の変化を来すが、これらの影響の下で、いかなるニーズの変化が生じているか人口動態を的確に把握し、対応する必要がある。⑪女性とマイノリティーの要請への対応。⑫教員の退職パターン、退職希望と不希望など教員自身についての機関レベルの研究がなされなければ、FDのプログラムの発展は望めない。⑬財政難の時代に、FDプログラムは費用がかさみ、しかも政策的にも危険性が高いという懐疑的な意見が見られるので、これらに対してFDプログラムの利益を明らかにすることによって、応える必要が生じている。⑭種々の試みが、米国の大学で試みられているが、個々の大学で成功を収めたプログラムも他大学に移植してそのまま成功するとは限らないので、

各機関の最適条件を探る努力が欠かせない。

これら一般原理は従来 of FD 活動の理論と実践を踏まえて、現時点で整理されたものであるから、一応の到達点を表していると考えられる。この原理を媒介に、新プログラムや既成プログラムに対する戦略が模索されるが、それはここでは省略したい。

ただ、著者が指摘している点で、もう一つ重要なのは、個々の大学の経験を尊重しながらも、その限界を克服するために大学間の機関的連合組織による調整や共同活動を重視している点である<sup>(48)</sup>。

最後に、これまでの動きを踏まえた上での今後の展望としては、FD 活動の総合化の視点が特に重要になってきていることが理解できる。それは、上述の各側面の調整と総合を意味するのであるが、ウィーラー＝シュースターはさらに、①キャリアの再概念化によって学究生活から途中で他のキャリアに転職する場合を常態と位置づけることを提唱している。また②キャリア援助の概念によってキャリア変更に対する専門職的カウンセリング、雇用援助プログラムなどの人的、技術的援助の必要性を提唱している<sup>(49)</sup>。これは大学にのみ限定しないで、大学教員の才能、興味、資質などを含めた専門職的かつ個人的開発を十分に達成することに主眼が置かれることを意味している。このような指摘は、アメリカの大学世界においても、従来のように大学人が大学のみでキャリアを遂行し全うするという伝統的概念は、現在確実に変容を迫られていることを意味することに他ならない。彼らが指摘している③専門職的開発と個人的開発の融合という視点も、おそらく今後重要になるに違いない<sup>(50)</sup>。従来 of 伝統的な FD 戦略では、個々の大学教員開発は概念的にも実践的にも専門職的開発と分離され、その結果個々の大学教員の要求を組織的期待と統合するのに失敗したのであり、その理由は個々人の問題が専門職的領域とは関係ないと考えられたからである。したがって、FD of 総合的プログラムにおいては、個人のキャリア開発と専門職的開発には相当の重複する側面と統合できる側面があるとする見解が成立する。そこから、大学教員のキャリアを生かすために個人の活力と大学機関の活力を融合させるときこそ、大学の使命を充足するために、その大学が擁している能力を確かなものにできる、という一応の結論が帰結するだろう。

(注)

(1) FD / SD of 定義等については、次の文献参照。馬越徹「ヨーロッパにおける大学教授法 (College Teaching) 研究の動向」『IDE 現代の高等教育』No.212、67-74頁、1980年8月。喜多村和之編『大学教育とは何か』玉川大学出版部、1988年。有本章「外国の大学授業－FD / SD of 動向と実態」片岡徳雄・喜多村和之編『大学授業の研究』玉川大学出版部、1989年。関正夫編『大学教育改革の方法に関する研究－



Faculty Developmentの観点から』広島大学・大学教育研究センター、1990年。有本章編『大学教育の改善に関する調査研究』広島大学・大学教育研究センター、1990年。

- (2) Gaff, J. G., *Toward Faculty Renewal: Advances in Faculty, Instructional, and Organizational Development*, Jossey-Bass, 1976.
- (3) Bergquist, W. H., and Phillips, S. R., *A Handbook for Faculty Development*, Vol. 1., Council for the Advancement of Small Colleges, 1975.
- (4) Crow, M. L., Milton, O., Moomaw, W. E., and O'Connell, W. R., Jr., eds., *Faculty Development Centers in Southern Universities*, Atlanta: Southern Regional Education Board, 1976, p. 3.
- (5) Mathis, B. C., "Faculty Development," in H. E. Mitzel, ed., *Encyclopedia of Educational Research*, 5th ed., Free Press, 1982.
- (6) Clark, S. M., and Lewis, D. R., *Faculty Vitality and Institutional Productivity*, Teachers College Press, 1985.
- (7) Schuster, J. H., "The Need for Fresh Approaches to Faculty Renewal," in J. H. Schuster, Wheeler, W. H. and Associates, *Enhancing Faculty Careers: Strategies for Development and Renewal*, Jossey-Bass Publishers, 1990.
- (8) Bergquist, W. H., and Phillips, S. R., *A Handbook for Faculty Development*, Vol. 1., Council for the Advancement of Small Colleges, 1975.
- (9) Gaff, J. G., *Toward Faculty Renewal: Advances in Faculty, Instructional, and Organizational Development*, Jossey-Bass, 1976.
- (10) Riegler, R. P., *Conceptions of Faculty Development, Educational Theory*, Winter, vol. 37, no. 1, 1987.
- (11) Menges, R. J. and Mathis, B. C., ed., *Key Resources on Teaching, Learning, Curriculum, and Faculty Development: A Guide to the Higher Education Literature*, Jossey-Bass Publishers, 1988.
- (12) それは、ジェームズが嘆息したように、蛸の触手の形をしたPh.D.の威力がものをいう時代の到来を意味していたことは後知恵的に指摘できる事実であるが、後塵を拝したドイツの科学水準に素早く追いつくことを模索する段階にあった当時としては、止むを得ない選択であったかもしれない。それにしても大学教授は19世紀の後半から単なる教師ではなく、専門分野 (academic discipline) を専攻する科学者や研究者としての役割を担うことを余儀なくされたのである。
- (13) Young, K. E., Chambers, C. M., Kells, H. R., and Associates, *Understanding Accreditation: Contemporary Perspectives on Issues and Practices in Evaluating Educational Quality*, Jossey-Bass Inc., Publishers, 1983.

- (14) Centra, J. A., *Faculty Development Practices in US Colleges and Universities*, Educational Testing Service, NJ: Princeton, 1976.
- (15) Bergquist, W. H., and Phillips, S.R., *A Handbook for Faculty Development*, Vol. 2., Council for the Advancement of Small Colleges, 1977, p. 4.
- (16) Gaff, J. G., "The United States of America: Toward the Improvement of Teaching," in Teather, D. C. B., *Staff Development in Higher Education: An International Review and Bibliography*, London: Kogan Page, 1979.
- (17) Menges, R. J. and Mathis, B.C., ed., *Key Resources on Teaching, Learning, Curriculum, and Faculty Development: A Guide to the Higher Education Literature*, Jossey-Bass Publishers, 1988.
- (18) シュースターはこの時期の発展を別の角度から述べており、特に次の点を指摘している。大学教員の役割の見直しが教育とくに授業を中心に考えられ始めたこの時期、バーグクイストらは3巻からなる『FDハンドブック』を著したこと。ガフは基本的枠組みに大学教員の再生 (renewal) の概念を用いたこと (Gaff, J. G., *Toward Faculty Renewal: Advances in Faculty*, *op. cit.*)。専門職としての大学教員や教育改善の試みが機関レベルで注目され始め、Lilly, Kellogg, Danforthといった主要財団の援助によって、あるいは専門分野の学会の後援によって、各地の大学に授業改善の施設が整備されることになったこと。Schuster, J. H., Wheeler, D. W., and Associated, *Enhancing Faculty Careers: Strategies for Development and Renewal*, *op. cit.*, p. 6.
- (19) Bergquist, W. H., and Phillips, S. R., *A Handbook for Faculty Development*, Vol. 1., Council for the Advancement of Small Colleges, 1975.
- (20) Schuster, J. H., Wheeler, D. W., and Associated, *Enhancing Faculty Careers: Strategies for Development and Renewal*, *op. cit.*, p. 6.
- (20) Schuster, J. H., "The Need for Fresh Approaches to Faculty Renewal," in J. H. Schuster, D. W. Wheeler and Associates, *Enhancing Faculty Careers: Strategies for Development and Renewal*, Jossey-Bass Publishers, 1990.
- (22) Berman, P. and Weiler, D., *Exploring Faculty Development in California Higher Education*, Vol. 1, 2, Berkeley: Berman, Weiler Associates, 1987.
- (23) 伊藤彰浩編『ファカルティ・デベロップメントに関する文献目録および主要文献紹介』広島大学・大学教育研究センター、1990年。注(1)の文献も参照。
- (24) Menges, R.J. and Mathis, B. C., ed., *Key Resources on Teaching, Learning, Curriculum, and Faculty Development: A Guide to the Higher Education Literature*, Jossey-Bass Publishers, 1988.

- (25) Bland, C., and Schmitz, C. C., Faculty Vitality on Review: Retrospect and Prospect, *Journal of Higher Education*, Vol. 59, No. 2, March/April, 1988.
- Bland C., and Schmits, C. C., "An Overview of Research on Faculty and Institutional Vitality," in Jack H. Schuster, Daniel W. Wheeler and Associates, *Enhancing Faculty Careers: Strategies for Development and Renewal*, Jossey-Bass Publishers, 1990.
- (26) Bland C., and Schmits, C. C., *An Overview of Research on Faculty and Institutional Vitality, op. cit.*, pp. 42-43.
- (27) Maher, T. H., "Institutional Vitality in Higher Education," *Research Currents*, June 1982, pp. 3-6.
- (28) Bland, C., and Schmits, C. C., *An Overview of Research on Faculty and Institutional Vitality, op. cit.*, pp. 44-45.
- (29) Levinson-Rose, J., and Menges, R. J., "Improving College Teaching: A Critical Review of Research," *Review of Educational Research*, 1981, 51, 403-434.
- (30) Bowen, H. R., and Schuster, J. H., *American Professors: A National Resource Imperiled*, New York: Oxford University Press, 1986. 有本章「アメリカの大学教授職の衰退の徴候とその背景」『教育学論集』第17号、1988年、参照。
- (31) Blackburn, R. T., "Academic Careers: Patterns and Possibilities," *Current Issues in Higher Education*, American Association for Higher Education, 1979. Andrews, F. N., ed., *Scientific Productivity: The Effectiveness of Research Groups in six Countries*, Cambridge University Press, 1979.
- (32) 科学社会学における「科学的社会化」の視点は共通の問題を扱う。有本章「科学的社会化研究の視点と枠組み」『教育学論集』第11号、1982年。
- (33) Bland C., and Schmits, C. C., *An Overview of Research on Faculty and Institutional Vitality, op. cit.*, pp. 47.
- (34) *Ibid.*, pp. 49-50.
- (35) *Ibid.*, pp. 48-51.
- (36) *Ibid.*, pp. 53-55.
- (37) *Ibid.*, p. 52.
- (38) *Ibid.*, p. 52. pp. 56-57.
- (39) *Ibid.*, P. 57-58.
- (40) *Ibid.*, P. 58-59.
- (41) Centra, J. A., "Types of Faculty Development Programs," *Journal of*

*Higher Education*, 1978, 49, 151-162.

(42) Eble, K. E. E., and Mckeachie, W. J., *Improving Undergraduate Education through Faculty Development*, Jossey-Bass Publishers, 1985.

(43) Schuster, J. H., Wheeler, D.W., and Associated, *op. cit.*

(44) Simpson, R. D., "A Multidimensional Approach to Faculty Vitality: The University of Georgia," in J. H. Schuster, D. W. Wheeler and Associated, *Ibid.*, pp. 167-187.

(45) Wheeler, D. W., and Schuster, J. H., "Building Comprehensive Programs to Enhance Faculty Development," in J. H. Schuster, D. W. Wheeler and Associated, *Enhancing Faculty Careers: Strategies for Development and Renewal*, Jossey-Bass Publishers, 1990, pp. 275-297.

(46) *Ibid.*, pp. 281-293.

(47) *Ibid.*, pp. 281-286.

(48) アメリカ諸州には、すでに実績のある連携プログラムが存在しており、著名なものも少なくない。例えば、上記した「ジョージア大学授業開発研究室」以外にルイズビル大学のFD/SDセンターの「ケンタッキーFD共同組織」(Kentucky Consortium for faculty development, Center for Faculty and Staff Development, University of Louisville)、「ネブラスカ大学FDセンター」(Center for Faculty Development, University of Nebraska)などが紹介されている。*Ibid.*, pp.290-293. さらに州レベルのモデル的な取り組みとしては、ニュージャージー州高等教育局 (Department of Higher Education, State of New Jersey)。またFDの専門学会としては、1970年代初頭に創設され、年次大会、各種の実践的出版、セミナーおよびワークショップ開催を行っている「高等教育の専門職的組織的開発ネットワーク」(POD Network, Professional and Organizational Development Network in Higher Education)があり、コミュニティ・カレッジレベルでの同様の活動を行っている、「全国SD/PD/OD協議会」(NCPOD, National Council for Staff, Program, and Organizational Development)がある。全国の150大学が参加している、「全国大学教員交流」(NEF, National Faculty Exchange)は、教員の交流によって大学教員の活性化を図るプログラムであり、エクソン教育財団およびフォード財団の援助を得て1983年に設立され、ニューヨーク州立大学バッファロー校に事務局を置いている。なお、FD活動に積極的に援助を行ってきた財団には、上記したエクソン、フォードをはじめ、ダンフォース、ケログ、メロン、リリーの各財団が重要であり、地方的なものとしては、ミネソタ州とダコタ州に援助を行っているブッシュ財団、あるいはノースウエスト・エリア財団などがみられる。

(49) *Ibid.*, pp. 276-279.

(50) *Ibid.*, pp. 279-281.

(有本 章)

〔インタビューの記録〕

## ジョージア州高等教育機関のFDに関する事例報告

### 第1節 本報告の目的と手順

本報告は、ジョージア州の高等教育機関四校で実施したFDに関するインタビューの概要である。被面接者はFDプログラムに直接携わっている教育者および管理者である。調査目的は、上記機関の「FD活動の現状」を理解すること、また各機関のFDプログラムの定義づけと実施方法に見られる共通点や相違点を検討することである。本報告はFDに関する一調査であって、分析や理論を主眼としたものではない。

会見は1988年夏に実施したが、それに先立って、ジョージア州のいずれの大学が活発なFDプログラムまたはプロジェクトを擁しているかを確認するために、FDの便覧と関連文献を検討した。結局、六機関に手紙または電話で連絡をとった。会見の要望に同意した四機関および回答者の類型は以下のようになる。

(1)ラグランジ大学 (LaGrange College)。ウエスト・ジョージアの小規模リベラルアーツ・カレッジ。学術部長との面接。

(2)モアハウス大学 (Morehouse College)。ジョージア州アトランタ所在の中規模黒人リベラルアーツ・カレッジ。前学長との面接。

(3)ジョージア大学 (The University of Georgia)。大規模州立大学。高等教育研究所および授業開発研究室の各長および教授団との面接。

(4)ジョージア医科大学 (The Medical College of Georgia)。大規模州立医科大学。保健・歯学学部長および管理者との面接。

タイプの異なる大学を選定した理由は、FDの解釈や実施方法に機関的相違が反映されるの見通しによるものである。また質問紙調査でなく「事例研究」方式の会見を採用した理由は、各回答者のFDに対する解釈を説明する際に柔軟性が必要であると判断したことと、とりわけFDプログラムの変化しやすい性質に対応することが、主たる理由である。会見を1988年7月および8月に実施し、四機関から入手した便覧や刊行物をもって補足を加えた。回答者の便宜を図るため、①FDの目的、②具体的な計画、③FD用資金、④FD計画の根拠、⑤FDに関して機関の直面している諸問題、などを話題の一応の目安とした。なお回答者が重要だとした諸点を強調するために、特定の質問に対する回答をまとめの部分に追加した。

## 第2節 事例報告

### 1. 事例1：ラグランジ大学。学術部長フランク・ジェームズ博士との会見。

博士がまず強調したのは、FDの目標は教授学習過程を改善し教員の研究能力を促進することであった。このことを実行するには、「一般教育の改革、カリキュラムの見直し、一般教育のFDへの関連性に対してさらに配慮することが必要である」と彼は述べた。「私達は、一般教育の意義に関して教員を教育しなければならないし、一般教育における『オーナーシップ』(ownership)意識を持つよう教員を説得しなければならない。またカリキュラムの見直しはFDの効果を高める。そしてまた、これらの教育課程は十分に教授されなければならない、学生が学習したことについては客観的評価を下さなければならない。(例えば、大学教育効果測定プログラム the College Outcome Measures Program, COMP検査)。これら一連の過程は、FDのひとつの典型をなすものである。」

このように述べた後に、ジェームズ部長はFDの四過程を「①一般教育の重要性をよりよく理解すること、②カリキュラム再編によって一般教育に一貫性をもたせること、③学習結果を評価すること、④教授法を改善すること」だと述べた。

教育に関する諸問題に関しては、「学生達が問題解決能力と創造力を欠如している場合、教師が彼らを支援しなければならない、問題は教師がこの仕事を適切に行なっているかどうかである。その点、大学院では指導者と学習者がひとつのグループの中で緊密に仕事をするという徒弟関係が存在する半面、学部段階では、ひとつのグループに属しているという意識はさほどない。FDは教育をもっと効果的にすることによって教師と学生のこうした分離状態を改善できよう。」と彼は述べた。

ジェームズ部長はFDの他の課題は教員の研究能力の増進であると考えていた。彼は「ラグランジ大学ではほとんど研究が行われていず、教師の多くは研究より教育がはるかに大切であると思っている。また、博士論文は、自分達が通り抜けなければならない単なる通過儀礼に過ぎないと考え、学位をキャリアの出発点ではなく、到達点であると考えている。当大学ではもっと研究が行われねばならないと思う。」と述べた。

会見の進行につれて、以下の追加質問に対して、ジェームズ部長は次のような見解を示した。

a. カリキュラム改革と学生評価に加えて、ラグランジ大学で現在進行中のFD計画は何か。――「①カリキュラムの再編に関するセミナーを開催すること、②何人かの教師をNSF主催の教育に関する会議に派遣すること、③若手教員達が前任大学での研究継続によって年輩教員達との接触を保持できるように、休暇と旅費を与えること、④よ

い講義概要の作成方法に関する手引を含めた、新任教員に対するオリエンテーションを実施すること、それは学部長と教員が担当すること、などである。」

b. ラグランジ大学のFD用資金は何か。――「教授の個人的必要に応じて、私的な特別基金を個人ごとに獲得することにより、資金問題をやりくりしている。仮にある教授が、自分の教育研究の実力を高めるためにセミナーや研究会に参加する必要が生じれば、ケースバイケースで資金が調達されることになる。」

c. FDを成功させるための主要条件は何か。――「時間、施設、資源、それに加えて開発を望む人々が重要である。資金はもちろん重要であるが、教師達が積極的であれば、巨額の資金がなくても、FD計画は実施できる。当大学におけるFDの哲学は、教師を刺激して彼らが改善したいと思うものを選択させることであるから、その実現は要求次第ということになる。」

d. ラグランジでのFDに対する要求は何か。――「それは、FDを支援する資金に対する要求が私が学部長として調達できる、年間54人につき12,000ドルという資金を超過してしまい、優に10万ドルはかかることである。」

e. 自分の授業を改善したいと、教師自身が学部長の所へやってくるのか。――「否、それは非常に希であって、彼らは時に授業技術を含む学術的技術改善に関する研究会に参加するための資金を要求してくる。若手教師は、授業技術を改善する手助けを私に求めたりしないが、私は学術部長として新任教師のためにセミナーや研修会を開き、授業改善のための特別研修会を設ける。」

f. 教員評価あるいはFD評価をどのようにしているか。――「ラグランジでは学生による教員評価（教師能力調査）はあまり重視しないし、昇進に際してそうした評価はほとんど意味をもたない。ラグランジではCOMP検査のような客観テストを用いて学生を評価する。（これは教員評価にもなる。）学外の評価者がやってきて学生をテストすることもある。こうして結局は学生が勉強しているかいないか（しかも教師が自分の目的を達成しているかどうか）を見極めることができよう。私は授業過程そのものより授業成果をよしと評価されることを望んでいる。多くの教師は、彼らの授業が意欲を必要としないとか、評価が甘いとか、授業が楽しいとかの理由でよい教師であるとされがちであるが、それでは授業料に見合う授業をしていることにならない。客観的評価を用いればFDのどの部分で改善が必要であるかがわかる。」

g. いずれの学部がFDに関心をもっているか。――「人文学部と理学部が最も関心をもっていて、教育学部はもっとも関心が低く、社会科学部はその中間に位置している。」

## 2. 事例2. モアハウス大学。前学長ヒュー・グロウスター博士との会見。

グロウスター博士は、1987年に学長を退き、現在は大学の様々な問題に対して助言者



として関わっている人物であるが、FDについて興味ある解釈をした。それによれば、モアハウスのFDの理念は、教員の特別な訓練だけをFDであると定義づけるものではなく、「生え抜き養成」(development from the beginning)すなわち、優秀な学生に目をつけて優秀な教師に育成することをも含む。このユニークなFD概念は、アメリカの大学において優秀な黒人教師獲得のための競争が熾烈であることに由来している。黒人大学出身の多くの大学院生は、とかく威信の高い白人大学において教員になろうとするから、優秀な黒人大大学院生はもとより教師を確保するのもまた至難である、というのである。そこで以下は、モアハウス大学のFD概念に即した質問に対する回答である。

a. FDに関してどのようなプログラムがあるか。――「生え抜き養成は、学生に奨学金を与えて、威信の高い大学での大学院教育を受けさせる。これは、彼らがやがてモアハウスに教員として戻ってくるだろうという見込みによる。私達は大規模大学から優秀な院生を引き抜き、彼らに特別奨学金を与えるのもある。学閥とかかわる問題はもちろんあるが、これまでのところ、モアハウスに尽くす教師を獲得することに成功している。」

b. 他のFDプログラムについてはどうであるか。――(回答は次の八点到整理できる。)「①『教師の教師』による現職教師研修会では、研究志向の若手教員はとかく授業に対して準備ができておらず、ことに治療教育を扱う用意ができていないので、英語および数学に関する授業セミナーを提供している。②奨励金を与えて若手教員を夏期研修会や教職セミナーに参加させる。③とくに理学とビジネス学部の中堅教師を技能向上のため特別研修会に参加させる。④教員の資質改善の援助となるコンピューターや備品購入のための資金を用意している。⑤マーケティング、ビジネス学、会計学の客員教授を招へいしている。この人々は著名企業の重役で、ボランティアとして一年間自分達の仕事から離れるのであり、彼らが大学で教える間の給料は会社が支払う。(これは、彼らが他の教員や学生に刺激を与えることのできる大変すぐれたプログラムである。)これら重役は常勤教員よりもしばしば大きな教育効果をもたらす。大学と実業界との橋渡しになるという理由で、これはもっともすぐれたプログラムのひとつである。⑥専門職の学会に教師が参加することを奨励し、できるだけ旅費をまかなう。⑦フォード財団からの大学教育特別奨学金(授業料および生活費を全額支給する奨学金)があるが、この奨学金の目的は将来の教授を育成することであり、選ばれた院生が優れた教授のもとで授業技術について勉強する。彼らは母校に戻って教鞭をとることを期待されているが、その多くは実業界や医学専門職に就職することが多い。⑧教師はすべて自分の講義の講義概要を提出しなければならない。」

c. FDプログラムの責任者は誰か。――「それは学術副学長である。」

d. 資金ぐりはどのようにになっているか。――「私的財団や基金、それに会社や政府

からの補助金による。資金は相当ある。」

なお、モアハウス大学の場合、FDプログラムは中央集権的ではなく、学術副学長によって臨機応変に実施されていることを付記しておきたい。

### 3. 事例3：ジョージア大学。高等教育研究所および授業開発研究室における会見。

(A)高等教育研究所。これは短い会見をキャメロン・フィンチャー博士から入手した資料によって補足した報告である。

高等教育研究所（IHE）は1964年に設立され、その主な機能は次のようになっている。「当研究所は専門的訓練を受けた人材を指導的地位に送り込むこと、他の研究所や機関と協同して高等教育の発達と改善を図ること、機関やプログラムの組織および機能を研究すること、などを支援する。FDはその活動の一環である。」IHEは、総計156万ドルを越す244件のFD賞を授賞してきたジョージアFDプログラムを主宰している。またIHEはFDへの継続的関与を詳述する5ヶ年計画を公表し、管理者の現職教育および開発に焦点を移行させた<sup>(1)</sup>。その目標は、①女性およびマイノリティの管理者の補充と養成、②管理者を専門職的開発の視点からもっと研究すること、③客員研究員が「管理者、教師、院生に対する特別訓練の機会」を提供すること、といった教員と管理者のための現職教育機会を増やすことである。他にも、講義、研修会、ビデオ、個別研究および会議によって、現職教育が実施できる。

(B)ジョージア大学授業開発研究室（OID）。ロナルド・シンプソン室長との会見。シンプソン室長は当室のFDに関する活発な活動について、ごく熱心な説明を行なった。以下はその抜粋報告である。

1970年代後半に至るまで、OIDのような研究室が「至るところで突如現れる」というのが全国的な傾向だった。これら研究室の大部分は、「ソフトマネー」で設立され、そのため長続きしなかった。OIDは遅まきながら出来たものの一つであるが、3つの学部委員会の後押しで、1979年に創設されたのであり、自分達の授業料に見合うよい授業を要求する「消費者たち」の後押しもあった。

a. OIDのFD財源はどうなっているか。——「学術副学長からの強力な援助がある。授業奨励賞の後援財団からの資金援助もある。1988年には430万ドルの教授基金を獲得した。」

b. OIDにおけるFDの哲学または目標は何か。——「OIDの哲学は、教育を報賞し支援する環境の創造過程としての多面的、全体的な教育改善である。これは、『応急修理』よりも、あるいはまた『教授法伝授』のごとき権威的方法よりも、効果的である。OIDの目標は授業とFDに関するすべての事柄について、キャンパス全体にわた

るリーダーシップを発揮することである。」

c. O I Dによって、どのような特別プログラムが実施されているか<sup>(2)</sup>。——「以下の九項目の目標に関連した25のプログラムが現存している。①教育賞 (teaching awards)、②教授改善基金プログラム (instructional grants programs: 受賞者一人あたり約2千ドルで総額2万から2万5千ドル)、③授業に関する昼間セミナー、④教授資源センター (Instructional Resources Center) との共同授業に対しての情報提供、⑤大学院の教育助手 (teaching assistants) のための援助、⑥出版、⑦集団または個々の教師との協議、⑧新任教師オリエンテーションの調整、⑨大学レベルの授業に関連した研究開発。」

以上のうち、最重要でしかも成功をおさめている2つのプログラムは、教授改善基金プログラムおよび教育助手の援助である。それは次のような性格をもつ、と言える。

(1)教授改善基金は、斬新なアイデアの発展を支えるとともに、若手教員と経験豊富な教員との相互作用を活性化するものである。教授改善基金プログラムは個々の教授を援助するが、さらに重要なことは、この基金を受ける教授が有力者 (senior stateman) となって、若手教員に対して教育の重要性を指導することである。「優秀な教師」から学んで、教授法を改善する上で重要な2つのプログラムがある。第1に、リリー財団教育フェロー・プログラム (The Lilly Teaching Fellows Program) は、年間8人の若手教員に基金を支給して、経験豊富な教授とともに教授法改善について研究させるというものである。このプログラムは、教授法改善を進展させるための基金と同時に、教育に関する定期的な会合やセミナーを含む。研修旅行 (study retreat) もまたこのプログラムの一環である。第2に、教育改善プログラム (TIP: Teaching Improvement Program) は経験を積んだ教授たちが若手教員と協同で教育改善に取り組むための基金を提供する。教授たちは若手スタッフの教育業績を評価し、「批評し、助言し、教授法改善のための意見を述べる」ための場をもつ。

(2) T. A. : 大学院の教育助手のために種々の便宜が図られている。ジョージア大学の場合、学部段階の授業の25%は教育助手が受け持っている。(他の大学では40%またはそれ以上の授業をT. A. が受け持っている。) 数学では、学部段階の授業のほとんどをT. A. が受け持っている、特に数学、物理学、コンピューター科学では、T. A. は外国人、その多くはアジア人学生となっている。数多くの外国人助手が深刻な問題となっている大学もいくつかある。フロリダ大学では、学生組織が外国人教育助手の英語力の貧しさやその他の問題に抗議し、学生新聞は学生から無能力であると評価された多数の外国人助手の名前を公表した。その点、ジョージア大学では、T. A. の訓練により適切に対処している。T. A. 援助には、選抜、訓練、必要なT. A. 研修が含まれるが、当大学では、外国人助手のための章を特別に設けたT. A. ハンドブックを発行している。

なお、O I Dが発行している、大学院教育助手のためのハンドブックでは、外国人助手に関して次の問題が指摘されていることを付記しておきたい。①一般的な言語的支障の問題と、とくに視覚、聴覚障害のハンディキャップのある学生にかかわった言語的支障の問題、②アメリカの学生の能力と動機づけが非常に多様であること、③文化上の相違、すなわち、アメリカの学生の気さくさ、平等主義、相互の尊敬、一部の学生の挑戦的な態度、ハンディキャップのある人への教師の対応、などである。

最後に、O I Dは教育とF Dに関して、定期的にセミナーと研究集会を設けているが<sup>(3)</sup>、関心の主な領域は、①教育改善、すなわち事例研究方式、講義概要の準備、「カリキュラムに沿った」書き方の教育、②教師の燃えつき症候、③教師の適合と健康、④教師の決断の訓練、⑤教育補助具の使用、⑥テスト、⑦教師のための法的助言（告訴されることを回避する方法）、などであることが分かる。

4. 事例4：ジョージア医科大学（M C G）。ヴェリセラ博士、ポラード博士（総合健康学部）、ウオーリー・エドワーズ博士との会見から得た主要点。

a. 医学部および医学部教員におけるF Dに関する問題は何か。——「①臨床系教員は学生の教育方法に関する訓練を受けていないので、教育の事柄についての助言が必要である。②総合健康学部の基準が変更されたので、修士および博士の学位が必要である。（しかしながら物理療法、呼吸器療法、歯科衛生、歯科工学などの分野では伝統的に博士学位を与えていない。）③総合健康分野での研究が特に必要である。④臨床のスタッフは、診療活動が多忙で研究時間をほとんど持てない。」

b. 医学関連学部のF Dの主な傾向は何か。——「①教員が研究にもっと力を注ぐよう仕向けているのが医学部の全国的な傾向である。このことは理事会と学長のポリシーとなっているために、学科主任は研究を昇任審査の主な観点としている。その結果、研究の領域におけるF Dが必要となってくる。②医学部内の特別な教育プログラムを通じて教育改善を試みる動きがある。」

c. M C GにおけるF D関連の具体的なプログラムは何か。——「学部によって、F Dへのアプローチは異なるが、以下のようにまとめられる。①この数年ジョージア大学教育学部から専門家を招いて、教育的事柄について助言を得ている。現在は、医学部内に独自の教育プログラム（教育資源および教育工学科）があり、教育問題に関して教員を支援している。②歯学部では新任教員のために特別なセミナーや研修会を開設している。これらはもともとケネス・モース博士によりF Dプログラムとして始められ、行動問題に焦点を置いていたが、現在では、F Dプログラムよりも研究技術の発展に重点が置かれている。これはケースバイケースの体制で遂行される。すなわち個々の教師のための研究助成基金、試験研究、先輩教員が若手教員の研究を助けるよう奨励すること、

などである。共同研究と研究生産性を促進するために、基礎科学部と臨床学部が協同するように奨励している。③総合健康学部では、FDの定義は教員評価と連結している。

(これは教員業績評価と専門職的開発に関する我々のハンドブックに詳述されている。)

(4)したがって、FDはきわめて重要な活動になっている。教員は彼らの授業、サービス、研究について、自分自身、同僚、管理者、学生の四側面から評価を受ける。さらに、同僚と学科主任によってすべての講義概要の評価がなされる。④自己主張、燃えつき症候、面接技術、医療倫理、といった多様性に富む題目でもって専門的助言者によるセミナーが開かれる。⑤歯学部では、コンピューター導入講義のための奨励基金が、ケースバイケースで活用できる。」

### 第3節 ジョージア州の各大学におけるFDに関する見解

最後に、会見を通じて回答者たちが明らかにした、FDプログラムの目標、定義、計画、資金および組織に関する意見を数項目に概括して述べ、さらに日本の大学でのFDの適用可能性について、簡単な論評を加えておきたい。

まず、会見結果を概括してみると、次のようになる。

(1)FDの目標：対象となった学部、研究所はすべてFDに関していくつかのプログラムを持っていた。すべての機関が焦点を置いている主要活動は、教育もしくは授業と研究であった。高等教育研究所（ジョージア大学）では管理者開発を志向する傾向がみられた。MCG（歯学、医学、総合健康学部）とラグランジでは管理者がFDを媒介とした教育と研究の改善という言い回しをしたのであるが、会見の論調では、研究が強調されていたことは明白である。OIDでは教育が依然として研究に優先していた。

(2)FDの定義：FD活動の解釈は広い範囲に及んだ。補足的な職業訓練を援助するプログラムであるとする機関（OIDとIHE）もあったが、職業上の評価と直接に結び付いたものとしてFDをみる機関（MCGの総合健康学部）もあった。モアハウスでは、FDは教員開発ばかりでなく潜在的な教員である優れた学生達の養成も定義に含まれた。

(3)プログラム：すべての機関で教育基金と研究基金が支給されていた。すべての機関においてセミナーとシンポジウムがもたれていた。小規模または専門分化した研究機関は外部から講演者と専門家を招いて講義をしてもらい、大きい機関は内部の専門家を活用していた。すべての機関で新任教員のためのなんらかの形のオリエンテーションがもたれ、これはおおむね講義概要作成に関する指導を含んでいた。

(4)資金：ラグランジのような小規模大学では資金がごく限られていたが、モアハウスでは黒人大学のための資金援助に基づく潤沢な資金をFDのために用意していた。OI

DおよびIHEは大学内外から、強力な経済援助を受けていたが、OIDは特に強力に、しかもまた弾力性をもって、大学内外から資金援助を獲得しているようだった。このことは、数年しか続かなかった大方の教授改善プログラムと対照的である。

(5)FDの組織：ジョージア大学では、FDの中央研究室によって補完された独自の小規模プログラムを各学科が擁しているように見えたが、MCG（歯学部）では、中央組織から離れた動きがみられたし、FDに対する学科毎のケースバイケースの資金ぐりと援助がみられた。これは将来、新しい管理体制になれば変化するのであろう。

次に、日本の大学におけるFDの適用可能性について述べてみよう。この報告は日本で発表されるので、「合衆国流のFDのやり方が日本の大学で通用するだろうか」という問題の提示が可能となる。この報告書にみられたようなFDのいくつかの類型はすでに日本国内で実行に移されている。そのほかにも日本への移行が可能なものがあるが、各プログラムとも注意深い配慮がなされてしかるべきである。日本の大学の「講座制」の性格を考えると、全学規模のFDの実施は困難だろう。日本におけるFDのテストケースとしては、個々の講座のためのFDプロジェクトに資金援助をすることが可能であらう。また、活力があり刺激的なMCG総合健康学部のプログラムのような、「トップダウン」方式もしくは、非常に強制力のある評価を基盤とするFDを導入することは、日本では同僚や学生による教員評価が非常にまれであることからすれば、教授のあいだに大きな論議を引き起こすことになるだろう。新しい私立大学や医学部は、これらの方を吟味し、しかも修正して採用するかもしれない。結局、日本の大学にとっては、教授開発のための活動的で生産的な(OIDのような)中央研究室の設立が考慮され、FDプログラムが強制によるのではなく導入されれば、多くの若手教員は益するところが大きいだらう。

[注]

(1) "Stage, Sequence and Structure-Annual Report of the Institute of Higher Education," *The University of Georgia*, Athens, Georgia, July 1987, より引用。

(2) *Handbook for Graduate Teaching Assistants, The University of Georgia*, Prepared Jointly by the Office of Instructional Development and the Graduate School, 1987.

(3) OIDの特別プログラムについては以下の文献を参照。"Writing Across the Curriculum: A Task Force Response," in *Teaching at U.G.A.*, vol. 3, no. 3, Spring 1985, Office of Instructional Development, University of Georgia, "The Office of Instructional Development as a Center for Personal, Profes-

sional and Organizational Renewal," *Journal of Staff, Program and Organizational Development*, Volume 2, Number 1, Spring 1984.

(4) *MCG Faculty Development Handbook*, "Faculty Performance Evaluation and Professional Development", School of Allied Health Sciences, Medical College of Georgia, 1981. より。

(訳者注：本報告はJoe Hicks: A Case Study on the "State of Faculty Development" at Selected Institutions of Higher Education in Georgia (U.S.A.)を編集抄訳したものである。)

(Joseph E. Hicks)

[有本章抄訳]

## 第2章 イギリスにおけるSD活動

—見直しを迫られるSD活動と大学教員評価の台頭—

### はじめに — 本論全体の概要

教育と研究の質を高い水準で維持することは大学の使命である。教育と研究を担っている大学スタッフ、とくに教員の役割は、その使命を果たすうえできわめて重要である。例えば、大学の質は教員によって大きく左右されるということを、C. Halsey & M. Trow (1971)<sup>(1)</sup>は、「ある意味で、大学即ち大学教員である」と表現している。この言葉は、大学教育の質はそれに携わる教員の質に依存するところが大きいと理解できる。ここに、大学における自助努力による人的資源の開発と活性化を目的とするSD (staff development) 活動の本質的な意義と役割があると言えよう。

第二次世界大戦後に誕生したベビーブーマー世代が大挙して大学に入学を果たした1960年代は、先進諸国にとって高等教育の飛躍的な量的拡大の時代であった。そのインパクトは大学に一連の教育改革旋風を巻き起こした。イギリスの大学の場合もその例に洩れず、学生数の増大と共に新米教員が増大するという事態にあって、大学教育の量的拡大が質の低下をもたらすのではないかという危機に直面した。SD活動は、その危機を克服する方策の一つとして、大学教員の教授能力、研究能力、管理運営能力の開発・向上を目的として1960年代に産声をあげた。

当初、SD活動は盛り上がりを見せ、順調に発展するかと思われた。しかし、1970年代中盤以降、SD活動はイギリス国家の経済的停滞の影響を受け、大学の他の組織的活動と同様にかなり苦しい道を歩んで来たと言えよう。少しずつイギリス経済が上向きつつある現在でも、その事態は依然として変わってはいない。

イギリスとアメリカの高等教育の質について比較考察している G. C. Moodie (1988)<sup>(2)</sup>は、両国の高等教育政策の目標が、高い質的水準の維持あるいは質の改善にある点では共通していると指摘した上で、両国の相違について次のような見解を述べている。すなわち、アメリカの場合、近年の高等教育の質の維持向上は常に教育機会の均等あるいは量的拡大と密接な関連を有してきた。それに対してイギリスの場合は、高等教育の質の維持向上は常に財政（経済的問題）との関連で問題にされていると非難めいた口調で述べている。事実、イギリス政府は、経済的停滞からの脱出と再生を図るという国家的目標の見地から、高等教育の質の維持向上に際して「費用と効率」を過度に強調してい



るのである。その結果、イギリスにおいては、高等教育の問題は政治的に取り扱われ過ぎていていると彼は言う。

大学に対するこうした政府・社会からの外的圧力によって、SD活動当初からの中心的課題であった教授活動の改善のための訓練（研修）活動や研究開発活動は、1980年代に至って好むと好まざるとにかかわらず大学組織のマネジメント（効率的な管理運営）に一步道を譲り、その影が薄くなった感がある。このマネジメントの観点では、当然のこととして組織（大学・学部・学科）や教員の生産性あるいは活動実績（performance）が重視される。その一つのあらわれとして、組織としての大学・学部・学科も個人としての教員も共に、現在、外的圧力による活動実績の評価という新たな問題に直面している。

SDは本来経営学上の概念であり、人材開発を意味する言葉であるが、組織や個人の評価（appraisal）が新たに加わったことにより、ますますマネジメント的色彩を強めつつあるのが最近のイギリスの大学教育改革であり、SD活動であるといえよう。

## 第1節 SDの定義およびSD成立の背景と経過

### 1. SDの定義

新任試補教員に対する教授法等の訓練をもっとも狭義のSD活動であるとするれば、大学の全構成員を対象にあらゆる分野で展開される教職員開発は、もっとも広義の概念と言えよう。その初期には教員訓練（staff training）の用語が使われていたが、1974年からは教職員開発（staff development）が多く使われるようになった。すなわち、SD（Staff Development in Universities あるいは Academic Staff Development）とは、高等教育機関の個人と組織を対象とする教育・研究・管理などに関する開発活動である。その意味で、SDとは大学教育改革そのものであるといえよう。

### 2. SD成立の背景と経過

よく知られている教育法であるチューター制にみられるように、イギリスの大学や教員には、伝統的に教育重視の姿勢、教育と研究との調和を図る姿勢が見られる。そのためもあってか、1940年代から、大学教員組合（AUT）や大学学長会議（CVCP）などによって新任教員養成が問題としてとりあげられてきた経緯がある。これらの動きは、1960年代に入ってSD活動として具体的に実現する運びとなった。

SDが必要になった事情は、坂本昂(1980)<sup>(3)</sup>、馬越徹(1981)<sup>(4)</sup>、R. M. Beard & J. Hartley(1984)<sup>(5)</sup>の論文や著書に詳しい。それらをまとめると、SDが必要になった事

情は次の3つであるといえよう。すなわち、①学生数の増大とその質の多様化および大学規模の拡大に伴う新任教員数の増大、②教育に利用可能な教授・学習研究と工学的技術の進歩発展、③社会や学生側からの大学教育の質に対する厳しいチェックとそれによって生じた大学側の公的責務の自覚である。

S Dがとりあげられた初期の頃は、教授法の正規の訓練や研修は academic freedom を信条としている大学教員にとって馴染みが薄く、受け入れがたいものであった。しかし、全国的な規模での検討が大学補助金委員会（UGC）の肝いりでなされた。そして、その結果は、高等教育に関するロビンズ委員会報告（1963）、ヘイル報告書と呼ばれる大学教授法委員会報告（1964）、ブリモア・ジョーンズ報告書と呼ばれる視聴覚教材に関する委員会報告（1965）として立て続けに公表されるに至った。

3つの委員会報告書は、新任教員は教授法や個人指導法に関する教育研修を受けるべきであること、各高等教育機関には教授法改善のための研究・サービス組織を設けるべきであることなど、S D活動促進に関する勧告を行った。また、これらの勧告と同時期に、高等教育研究ユニットの開設がロンドン大学など一部の大学で始まり、S D活動が具体化されていった。こうしたS D活動の盛り上がりは全国の大学に拡がり、S Dに関する全国調査の実施（1968、1974）、新任教員の試補制度に関する協定の成立（1971）S D活動のための全国組織である大学教員訓練調整委員会（CCCTUT）の結成（1973）がなされ、大学教員訓練の本格的実施へと進んでいった。これらS D活動の成立と発展への取組に重要な役割を果たしたのは、大学補助金委員会（UGC）、大学学長会議（CVCP）、大学教員組合（AUT）、大学当局者連盟（UAP）、全国学生連合（NUS）などであった。

## 第2節 1980年代のS D活動の実態とその問題点

### 1. 1980年代のS D活動の実態

G. Brown & M. Atkins (1986) <sup>(6)</sup> <sup>(7)</sup> は、1985年3月に全国の大学とカレッジすべてに対して、Staff Training（以下、研修と呼ぶ）の達成度と将来の可能性を検討するための調査を実施している。1980年代のS D活動の実態を紹介するために、以下ではその調査結果の概要について述べる。なお、調査では41の大学と21のカレッジから回答が得られた。

#### （1）研修の達成度

- ①すべての大学・カレッジが何らかの研修事項を内容とする研修を行っている。
- ②全体に研修対象は新任試補教員中心であり、基本的に新任試補教員研修に的が絞ら

表1 研修の達成度

単位%, N=62

研 修 事 項	実施率
1. 研究の指導・監督	38.7
2. 研究プロジェクトのマネジメント	11.3
3. 研究補助金の申請・出願	24.2
4. 研究論文や学会報告の書き方	11.3
5. コンサルタントおよび企画の技能	6.5
6. マーケティングやメディア活動	12.9
7. 講義法	62.9
8. 小集団の教授法	66.1
9. 問題解決方式の授業	20.9
10. 学生に対する1対1の個別指導	29.0
11. 実験による授業	38.7
12. コンピュータを用いた学習(CBL)	50.0
13. 学生の学習に対する援助	45.2
14. コース・デザイン	29.0
15. 評価と試験	43.5
16. 学生へのフィードバックの仕方	29.0
17. 個人的な問題に対する指導とカウンセリング	48.4
18. 海外からの学生に対する援助	22.6
19. 面接と学生の選抜	20.9
20. 学部長・学科長の役割	16.1
21. 学部・学科の評価	4.8
22. 委員会活動	16.1
23. 学部・学科が主催する研修の準備の仕方	4.8
24. 教員研究担当者の研修・養成	6.5
25. 授業の評価	37.1
26. 自己評価	25.8

G. Brown &amp; M. Atkins(1988)より

れている。

③表1は過去3年間(1982-84年)に実施された各研修事項の割合である。それによれば、実施率の高い研修内容は教員個人のためのティーチングのテクニックに関するものである。

④公式の研修として3年間に費やされた研修日数の平均値と標準偏差(括弧で表示)は、新任試補教員15.5日(10.8日)、非教授職教員9.2日(8.6日)、教授職教員7.2日(8.2日)である。回答によると、その範囲はほとんど研修なしから60日までに及んでおり、大学によって差が大きい。なお、1年当りにするとそれらの日数は3分の1になるのでかなり目減りする。

## （２）研究財源

研究財源は、この質問事項に関して回答を得た38大学・カレッジで、1校当たり平均4000ポンド弱（円換算で100万円程度）である。そのうち24大学は研修のための特別予算はなく、必要に応じて大学の財源から調達している。研修のための特別な予算枠がない大学・カレッジが多いために、実際にどの程度の費用がかけられているかは不明であるが、その実態は、研修を実施していても全体に財源の裏付けが乏しいといえる。

## （３）各校が有する研修能力

ティーチングと研究に関する各研修事項については、回答校の60～70%が、「学内に十分な研修能力がある」と自己評価している。全体的に、研修能力に自信がない研修事項は、マーケティングやメディア活動、研修担当者の研修・養成、学部・学科が主催する研修の準備の仕方、学部・学科の評価、コンサルタントおよび企画の技能などマネジメントに関するものが多い。また、「学内の研修ニーズを充たす十分な研修能力の有無に関わらず、地域レベルまたは国レベルの研修コースあるいは研修コンサルタント（この場合は出張要請をするか、教員をそこへ派遣する）によって学内の研修ニーズを満たすことを考えているか」の質問に対する肯定的意見は少なく、「研修は自前で」という意見が一般的である。

## （４）研修活動を阻害する要因

強い阻害要因と考えられているのは、「研修に対する教員の関心や熱意の不足」、「研修コースを計画・実行する仕事に対する認識不足」、「研修より重大な職務の存在」、「研修に対する学部長、学科長の援助不足」である。つまり、研修が教員や学部長、学科長の間で理解が得られず軽視されている。また、研修のコース、担当スタッフ、設備、マネジメントが不備であるという意見も多い。

## （５）研修の振興策

研修の振興を図るには、「参加教員の求める実際的なニーズに基づいた研修コースの設置」、「研修参加に対する昇格委員会の積極的な評価」、「研修参加に対する学部長、学科長の前向きな評価・承認」という意見が多い。つまり、研修の振興には、参加者のニーズに基づいた満足感や達成感の伴うコースを用意するとともに、研修担当者ならびに研修参加者に対して何らかの評価や報酬を与えて外発的動機づけをする必要があるとしている。

## ２．SD活動の問題点

以上が調査結果の主要な内容である。要約すれば、各大学で研修は実施されているが、その内容は新任試補教員中心で、しかもティーチングに関する内容が多い。問題点としては、財源、研修担当スタッフ、研修コースの不備、個人的にも組織的にも研修活動を

軽視する姿勢があげられる。これらの結果は、C. C. Matheson(1981) や H. Greenaway & A. G. Harding(1978)の指摘しているSD活動の問題点と一致している<sup>(5)</sup>。前者が指摘している問題点は、①訓練を基礎とする教育の不足、②上級コースの不足、③指導者教育の不足、④機関相互の協力の不足である。後者は、①(研修に)体系的方針がめったに見出せない、②(研修が)制度的に是認されていることが少ない、③SDの指導的役割を果たすのは、委員会ではなく、むしろ中心的な人物であることを指摘している。つまり、1980年代に至ってもSD活動の問題点は変わっていないのである。

その他の問題点としては、①SD活動の評価のあいまいさ、②SD活動を運営する上で重要な役割を果たしてきた大学教員訓練調整委員会(CCTUT)の解散があげられる。①については、たとえば、研修効果の評価が適切になされない傾向が強いなどをあげることができる。②については、SDの情報収集と普及、SDの新しいコースの開設に関する調査の実施と新コース開設の奨励、全国レベルでの研修会の開催などを行うイギリスにおけるSD活動の中核的役割を果たしてきた組織である大学教員訓練調整委員会が1981年になって解散したことによって、研修などのSD活動に対する全国的合意が欠けてしまったことである。

以上のような経緯もあって、イギリスにおけるSD活動は1981年から1985年にかけて低迷していた。しかし、1985年になって再び調整委員会がその存在の必要性が認められて結成され、パートタイムではあるが調整担当者がその任に着くようになった。また、1987年には、形式化されつつあったSDの研修活動を実質的なものにしようとして、具体的な研修内容に関する「実践規範(code of practice)」が作られた。そして、すべての大学に、教授と学習を考えるための委員会である「Senate Committee on Teaching and Learning」が設置されもした。このように、1985年頃からSD活動を再び活性化しようとする動きが見られるようになってきている。そのうえ、1986年からは大学教員評価(Academic Staff Appraisal)が全国の大学に導入されつつある。

### 第3節 大学評価・大学教員評価の台頭

#### 1. 大学教員評価システム(Academic Staff Appraisal System)の導入について

これまで、イギリスの大学では、教員等、大学関係者の活動実績を体系的に評価することを避けてきた。しかし、最近、政府は大学の効率化の一環として、大学に対して教員評価システムを導入するよう強要している。政府の意図は、財政難を克服するために「大学はより少ない人間でより高い効果を達成すべきである」という点にある。

すでにアメリカの大学では教員評価をかなり明確なかたちで実施しているが、イギリ

スの大学ではまだそこまでは進んでいない。確かにイギリスの大学においても、新任教員に対する3年間の試補制度が1971年の大学当局者連盟（UAP）と大学教員組合（AUT）の間で交わされた「試補期間に関する手続・規準協定」に基づいて実施されてきた。その制度によって、大学は試補者に対して何らかの訓練や開発を行うことになっている。しかし、その内容について政府関係者からのガイドラインはあっても厳密な規定はなく、何を教育するかは各大学に任されている。そのため、試補者に対する訓練や教育に熱心に取り組んでいる大学とやる気の乏しい大学とがある。しかも、試補期間終了後に試補者の教授能力等に対する厳密な評価をしない傾向がある。

ティーチングの評価をいかなる手段を用いてするかについては困難な面があるが、政府関係機関はそれも含めて、研究、管理運営等の評価を体系的かつ定期的に明確にすることを各大学に勧告している。以下では、大学教員評価システムの導入の動向について紹介する。

#### （1）大学教員評価システムに関する大学学長会議と大学教員組合の合意

1986年夏に、大学学長会議と大学教員組合は、大学教員評価システム（評価対象は大学教員と大学関係のスタッフすべてであるが、ここでは評価される中心が教員なので名称を大学教員評価システムとしておく）の導入の原則について合意に達した。その合意の内容の概略は以下のようである<sup>(8)</sup><sup>(9)</sup>。

#### ①大学教員評価システムの目的

##### （a）大学教員等と組織の開発

- ・ 個々人の現在の職務の達成度の質および訓練と開発の必要性の査定
- ・ 達成度を高める学科あるいは学部のマネジメント・機構の改革の査定

##### （b）個人のための開発と職業計画

- ・ スタッフの配属、昇格、職業計画の意志決定のあり方の公表と改善

##### （c）動機づけ

- ・ 優れた実績を評価し、それに対して金銭的報酬を与えることによってスタッフの動機づけを高めること

#### ②大学教員評価システムの方法

満足すべき評価システムを作るためにすべきことは次のようなことである。

##### （a）評価者の訓練

- （b）評価システムは、教員だけに限らず、学長、管理的立場にある人も含むあらゆる大学人に適用されること

- （c）職務の実践を促進・改善するために適切な活動をするようスタッフを勇気づけること

- （d）スタッフが必要とする適切な訓練計画の支援があること

(e)自己評価、非公式の査定、カウンセリング、公式報告などを適切に組み合わせること

(f)評価システムの運用期間は1年間とし、年度ごとに運用されること

(g)評価は評価者と被評価者間で相互分担された職務であること

(h)評価記録の利用や保存は慎重にすること

(i)評価結果を考慮する役割を持つ学科・学部の機構やマネジメントの査定ができるようにすること

## (2) 大学教員評価システムに対する大学教員組合の論評

1986年12月に、大学教員組合は、職業開発と大学教員評価についての論評<sup>(9)</sup><sup>(10)</sup>を公表した。その論評の中で、組合は、評価システムの計画・実施にあたって次のような意見を表明している。

①評価システムがスタッフの地位や立場に直接影響しないようにすること

②評価結果に対して懲罰を適用しないこと

③スタッフの自己評価を取り入れること

④開発・訓練プログラムによる支援の必要性があること

⑤評価結果の取り扱いに慎重であること

以上のような要点を挙げ、全体として大学教員評価システムの導入計画に対して慎重な態度で望むべきだとする意見をまとめている。

## (3) 学科・個人の実績評価に対する大学教員の意見

上述した大学教員評価システムの導入問題にみられるように、ジャラット報告書と言われる「大学の効率研究運営委員会 (the Steering Committee for Efficiency Studies) の報告書」(大学学長会議、1985)以来、大学の個人、学科、学部それぞれの活動実績を監督するために、包括的な評価指標を導入しようとする動向には容赦がない。最近の議論の公表(大学学長会議、1986)において、実績評価指標の内容と実施のタイム・テーブルが示唆された。大学教員組合(1987)も、大学教員としての専門性の開発という文脈において、定期的な実績評価の原則を受け入れている。大学も、ジャラット報告書に基づく大学補助金委員会(UGC)に従わざるを得ないので、評価システムを実施せざるを得ない動向である。

こうした定期的かつ体系的な実績評価に対して、大学教員はどのような意見を持っているのだろうか。ここに、1987年にバーミンガム大学(ジャラット報告書のSir Alex Jarrattが名誉学長である)で実施されたそれに関する調査研究<sup>(11)</sup>があるので、以下において紹介する。

「実績評価と大学教員の専門性の開発」と題するこの調査では、①個人と組織の実績評価、大学教員の専門性の開発に対する学外試験委員(external examiner)の関与の2

表2 個人と学科の評価に関する教員の意見

単位 %

	大賛成	賛成	反対	大反対
個人の評価に関する質問項目				
1. 専門性の開発のための個人評価を行なうより良い体系的手続きが必要である	29	52	14	5
2. 学術に関する学外活動を含むあらゆる学術活動領域が個人の実績評価に含まれるべきである	60	32	6	2
3. ティーチング、研究、管理運営はスタッフの能力に応じてそれぞれがなされるべきである	38	40	14	8
4. 学科長はスタッフのティーチングの開発のために、たとえば科目の教材の討議や授業参観など、学科のスタッフを援助する積極的な役割をとるべきである	25	56	18	1
5. 学科長はスタッフの研究開発のために、たとえば論文原稿を読む、研究についての提案をするなど、学科のスタッフを援助する積極的な役割をとるべきである	44	45	10	1
6. 学科長はスタッフの管理運営能力の開発のために、たとえば科目構成の討議や委員会活動を通じて学科のスタッフを援助する積極的な役割をとるべきである	20	65	14	1
学科の評価に関する質問項目				
7. 全ての学術スタッフは前年度の活動実績と今後の抱負について話し合える年1回の面接をもつべきである	26	44	23	7
8. 専門性の開発のための学科評定を行なうより良い体系的手続きが必要である	15	57	22	6
9. 各学科の活動実績と今後の重視点に関する報告書が毎年かあるいは適当な期間において学部提出されるべきである	16	57	21	6
学外試験委員の関与に関する質問項目				
10. 学外試験委員の責任が科目の内容と科目構成に意見を述べることにまで拡張されるべきである	19	64	13	4
11. 学外試験委員の責任がティーチングと学習の方法に意見を述べることにまで拡大されるべきである	14	46	34	6
12. 学外試験委員の責任が学科報告書の中に外部から見た論評を加えることにまで拡大されるべきである	13	48	31	8
学科長の研修に関する質問項目				
13. 大学は大学の組織と管理運営の中に学科長のための研修を用意すべきである	32	54	10	4

D. Rutherford(1988)より



点に対する大学教員の意見、②現在使われている実績評価方法の2つが主要な調査事項であった。調査対象者はバーミンガム大学の全教員345名であり、200名から回答を得た（回収率58%）。その内訳は、学科長と教授47名（回収率90%）、リーダーと上級講師52名（同59%）、講師99名（同48%）であった。

表2は、大学における定期的かつ体系的な実績評価の導入に対する回答者の意見である。

それによれば、教員としての専門性の開発という意図のもとに、より良い体系的な個人の実績評価手続きを導入することに対して、おおかたの回答者は好意的な意見を持っていた（大賛成と賛成を含む支持率が81%）。そして、もしも優れた実績に対する積極的な報償（たとえば昇給、昇格、専門性の開発のための資源など）が明確にあるならば、教員は実績評価システムの実施を前向きに受け入れると回答している。他方、教員の中には、実績評価システムの導入は大学運営のコストを削減するための1つの手段に過ぎないと決めつけている人達もいた。また、他の教員たちは、実績評価は教員としての職業的満足とキャリア開発を促進するために使われるべきであるという懐疑的見解を示した。

学科長の役割についてみると、スタッフ（教員）を援助するために学科長がもっと積極的な役割を果たすことが支持されている（ティーチング面での支持率81%、管理運営面同85%、研究面同89%）。それと同時に、大学は管理運営面で学科長のための訓練と援助を提供すべきだという考え方も圧倒的に支持されている（支持率86%）。

また、学科の実績評価やそのための定期的な報告書の作成に対する支持は広範にみられた（支持率が前者72%、後者73%）。

学外試験委員の関与については、科目の内容と科目構成に彼らが意見を述べることについては83%が支持している。しかし、ティーチングと学習の方法に対して意見を述べることについては、支持が60%ある一方で不支持が40%見られた。

なお、個人や学科の実績評価に対する反対意見は、地位と関係なくベテランの教員に有意に多く見られた。加えて、若い教員は、ティーチングに対する包括的な実績評価や学科長からの援助にはあまり積極的ではなかった。

次に、誰が実績評価に対して中心的役割を占め責任を持つべきか（実績評価の責任の所在）の問題であるが、表3の結果から、個人の実績評価では、学科や学部の委員会は重視されず（最重要と重要を含む重視率が前者23%、後者13%）、評価される当事者個人（同50%）、評価される当事者の仕事について詳しく知っている学科の（学科長を除く）上級メンバー（同61%）、学科長（同59%）がそれぞれ重視され、意見は分かれている。

また、学科の実績評価の責任の所在については、学科長や大学の委員会（重視率が前

表3 個人と学科の評価の責任の所在に関する教員の意見

単位 %

	最重要	重要	どちら でもない	重要 でない	全く重要 でない
個人の評価の場合					
1. 評価される当事者個人	32	18	18	9	23
2. 評価される当事者の仕事について 詳しく知っている学科の上級メンバー (しかし学科長ではない)	24	37	26	9	4
3. 学科長	30	29	23	15	3
4. 学科の委員長	11	12	24	42	11
5. 学部の委員長	6	7	9	23	55
学科の評価の場合					
1. 学科長	16	20	20	18	26
2. 学科の委員長	28	25	8	25	14
3. 学部の委員長	20	25	35	12	8
4. 大学の委員会	7	20	20	30	23
5. 学科、大学、他大学および可能で あれば産業界専門団体からの代表を 含む合同委員会	35	13	18	10	24

D. Rutherford(1988)より

表4 1985-86年のアカデミック・イヤーに経験した評価方法

単位 %

	経験した	経験 しなかった
1. 同僚からの、科目内容あるいはティーチングの教材についての 詳細な批評や助言	30	70
2. 学生に対する質問票から得た自分の科目あるいはティーチングに ついての情報	29	71
3. 学生との公式の討論によって得た自分の科目あるいはティーチング についての情報	38	62
4. 同僚による、詳細な批評や助言をともなう自分のティーチングの参観	12	88
5. 同僚からの、試験の問題あるいはその結果に関する詳細な批評や助言	46	54
6. 同僚からの、研究資金の申込に関する詳細な批評や助言	36	64
7. 同僚からの、大学院生指導に関する詳細な批評や助言	12	88
8. 同僚からの、論文原稿あるいは著書に関する詳細な批評や助言	48	53
9. 自分の学術実績のいくつかの面あるいはそのすべてに関する 学科長(あるいは直属上司)との面接(上級講師と講師のみ)	40	60

D. Rutherford(1988)より

者36%、後者27%)よりも、学科の委員会(同53%)、学部の委員会(同45%)、あるいは学科、大学、他大学および可能であれば産業界、専門団体からの代表者からなる合同委員会(同48%)が多く支持された。回答者の内訳では、学科長は自分たちが他の同僚よりも中心的役割を果たすべきだと信じているが、リーダーや上級講師はその意見に対して反対であり、立場によって意見に相違が見られる。

以上が新たに導入が予定されている実績評価に対する大学教員の意見の概要であるが、それでは、現在使われている実績評価方法にはどのようなものがあるのでしょうか。調査結果によると、1985-86年のアカデミック・イヤーに回答者が経験した実績評価方法は表4のようであった。全体的にみると、大学ではすでに多様な評価が実施されていることが分かる。とくにティーチングに関連する項目に着目すると、自己のティーチング活動に対する教員の被評価経験率は、同僚からの科目内容や教材に対する批評や助言が30%、同僚からの試験に対する批評や助言が46%、学生に対する質問票から得た情報が29%、学生との公式の討論によって得た情報が38%である。上級講師と講師のみであるが、学科長との面接も40%の経験率であり、比較的良く行われていることがわかった。反面、同僚によるティーチングの直接参観は経験者が12%と少なく抵抗があるようである。著者である D. Rutherford は、こうした実績は今後より定期的で体系的な実績評価システムに発展しうる可能性があるとして述べている。そして、以上の調査結果から、実績評価はすでに大学生活で教員に受容されている一つの事柄であり、今後の体系的な実績評価の実施手続きは、教員にとって過激かつ脅威的な変化をもたらすものではないと考えられると結んでいる。

## 2. 大学教員評価システム導入の動向のまとめ

大学教員の公式の評価は北米では一般的に行われているが、イギリスでは新任試補教員の試補期間と昇格を除いてはまれである。こうした現状にあってそれを導入しようとしている大学学長会議によれば、大学教員評価システムの導入目的は、①教員の実績評価のためというよりは教員のモチベーションを高め、良い仕事をしてもらうためである、②評価結果はキャリア・プロモーションの決定の質を高めるために使う点にある。その考えに対して大学教員組合は原則的に合意したが、しかしその後論評を発表し、①評価結果に基づく懲罰を適用しないなどの地位・待遇保全要求、②開発・訓練による大学教員の専門的スキル(教授、研究、管理運営など)の向上を目的として評価結果を生かすことの重要性を強調している。

イギリスの大学で特徴的な点は、新しいシステムを大学に導入するなどの教育改革を行う場合、全国のすべての大学や大学関係の組織の参加の下に検討のための機会と時間を設けてその決定を行うことである。1971年に導入が決定された新任教員の試補制度の

際も同様な経過をたどったが、今回の大学教員評価システムの導入の場合も、大学学長会議や大学教員組合などの代表による話し合いや調査が実施される経過をとっている。これは、イギリスの大学のほとんどすべてが公立であること、すなわち、国や地方政府からの財政的補助の比率が高いこと、また全国レベルの組合組織活動が強いことなどがその理由としてあげられよう。

現在の段階では、教員評価システムを成功に導くための重要なポイントは、評価システムがどのような役割を持ち、どのように機能するかを、評価する方もされる方もしっかりとお互いに理解することであろう。

この大学教員評価システムの導入問題で明らかになった点の1つは、従来のSDシステムは訓練や研修のしっばなしでその結果がどうであったかとか、その結果がどの程度上がったかなどについての評価が欠けていたことである。新たなシステムの導入がその欠点を補い、教育や研究に貢献できるか否かは、今後の各大学のその開発と活用にかかっているといえよう。

ところで、大学の効率研究運営委員会 (the Jarratt Committee) の要請によって構成されたCVC P / UGC working groupは、1986年に「Performance indicators in university」と題する第一次声明を公表している<sup>(12)</sup>。それによれば、大学評価の手段であるこの活動実績指標 (performance indicators) の作成・導入目的は、現在使われている以上に大学自身の学内の管理運営を支援するためと、大学補助金委員会と教育科学省が大学の活動実績や公的経費の使途を監督するのを支援するためであるという。つまり、大学の社会に対する公的責務のよりよい遂行を支援するためであるという。活動指標の対象はティーチングと研究の機能についてであるが、高等教育機関の画一化や統合のためには使わないとしている。教育領域に関してみると、効率と効果の促進を図るための指標として、たとえばフルタイムの学生1人当りのコスト、学部学生の留年率、専任教員に対するフルタイムの学生数、学生1人当りのキャリアサービス・医療サービス・スポーツ施設・教員を補佐するスタッフの割合などがあげられている。しかし、学生の卒業成績のランクは、ティーチングの質のみでなく、学生自身の能力が絡むので、ティーチングの質の指標とすることから除外する(ただし、学生の優等学位数は大学間のティーチングの質の比較には使えないが、学内の学科のティーチングの質の指標としては有効かもしれない)と述べている一方で、授業の内容や方法に関する質問紙を用いた学生による評価の利用は有効ではないかと提言している。また、教員に関する個人評価システムをあらゆる大学・組織で開発することを提唱している。

こうした大学・学部・学科・個人を対象とする評価に対して、L. Elton(1987)<sup>(13)</sup>は、研究活動実績に重点が置かれ過ぎており、教授活動、特にその質の評価は難しいために軽視されていると非難している。彼は、こうした評価態度は、必然的に教授活動の質の

低下をもたらす結果となるであろうと警告している。

## おわりに — 最近のSDセンターの活動

筆者らは、1987年春、SDに関する実態調査の目的でイギリスの大学を訪問した。かねてより著書や話によって、イギリスの大学ではティーチングの改善・開発に熱心で成果を挙げているという知識を得ていたが、百聞は一見にしかずとティーチングの領域を中心とするSD活動の実態の視察・調査を思い立ったのである<sup>(9)</sup>。

筆者らは、ロンドン大学やサリー大学などの各訪問先に教授法の改善・開発や大学教育における授業の活性化は如何にすべきかを主旨とする具体的な調査目的を事前に伝えてから出発した。現地では、確かに教授法の改善・開発や研修プログラムについては、やはり先駆者としての蓄積を感じさせられた。しかし、面談したSDの研究者、実践者の口からは、マネジメントとアプレイザル（評価あるいは評定）という言葉が頻繁に聞かされた。どうやら、イギリスのSD活動では教授法やコース・プランニングの改善・開発は一段落した感じであった。目下の彼らの関心は教育のマネジメントと教育に関わる組織と個人の評価にあった。彼らの活動のこうした変化は、財政的見地からの大学の効率化を求める政府の圧力によってもたらされたものであった。現に、ロンドン大学の高等教育スタッフ・ディベロップメント・センターのセンター長である D. W. Piperによれば、センターは1988年からは財政的に自前で組織を運用していくと述べていた。事実、すでにセンターは組織自らの力で資金をかなり獲得していた。具体的には、センターは多様なニーズに即応できる研修やユニバーシティ（カレッジ）・マネジメントのノウハウをもち、国内外からの依頼に応じている。最近では、その対象は大学関係のみに限定せず、SDの研修システムで培ったノウハウを広く公共機関や産業界の人材養成にも生かし、組織としての実績と資金を得ている。こうした戦略はサリー大学高等教育教授促進センターでも同様であった。

D. W. Piperの説明によれば、ユニバーシティ（カレッジ）・マネージメントのコンサルテーションの内容は次のようである。教育の質の向上を図るためには、大学や学科の教育システム全体の改良をしなければならない。この観点からすれば、教授法の改善や教員の質の向上は、教育の質の向上を図るための一つの営み、一つの分野としてそれぞれ位置づけられる。そのため、単に教授法の改善や教員の質を高めようとするだけでなく、あらゆる教育環境の改善を目的とする教育システム全体のマネジメントが必要である。これが彼の基本的な考え方であり、この考え方に基づいて教育の向上のためのコンサルテーションを実行している。そのため、コンサルテーションでは、大学や学科の教

育システム全体を対象とした実績評価を積極的に行っている。具体的には、大学や学科が目標として計画した内容と現実に達成された内容とを比較検討する。つまり、計画された目標を達成するために要した時間と費用とマンパワーによって結果としていったい何が得られたか、それを効果と効率の観点から評価し、問題点の指摘、アドバイス、指導をするのがセンターのコンサルテーションの内容である。こうした活動にはアメリカの大学の戦略的経営の影を見て取ることができる。

伝統的にイギリスの大学は財政的にも文化的にも地域に根ざしていたが、最近では、大学に対する政府のコントロールが増大し、その有様は変わりつつある。政府は、大学の活動実績（その効率性、有効性、生産性など）を評価し、その実績に見合った財政的補助を各大学にするようになってきている。現状では政府の大学予算全体には厳しいものがあるので、各大学は予算を少しでも多く獲得するために、自らの教育・研究活動を活性化し、他大学よりも卓越した実績を示そうと力を尽くしている。

これまで述べてきたSD活動もその例外ではなく、いかに自らの大学が教育に力を注ぎ、効率と効果ある教育をめざしているかを、SD活動を通じて政府関係機関や社会に対してアピールしようとしている点を見逃すことはできない。SD活動本来の目的の一つは大学教育の質の向上にあるが、現在のイギリスの大学を取り巻く社会環境により、SD活動は大学の財政改善の手段として位置づけられているといえよう。こうした活動方針が大学教育にとって良いものかどうかの答えは今後の結果に待たれよう。

なお、L. Eltonの言によれば、1987年時点でSDセンター（ユニット）あるいは専門スタッフを有する大学は、パーミンガム大学、エディンバラ大学、ロンドン大学、ローボロー大学、ノッティンガム大学、シェフィールド大学、サザンプトン大学、ストラスクライド大学、サリー大学であるという。

最後になったが、これらの組織はもちろんであるが、全国の大学で営まれているSD活動が、現在直面している困難な問題に対して適切に対処し、今まで以上にイギリスの大学教育の一層の充実発展に貢献していくことを期待したい。

#### 参考文献

- (1) Halsey, C. & Trow, M., *The British Academics*. London: Faber, 1971.
- (2) Moodie, G. C., The Debates about Higher Education Quality in Britain and the USA. *Studies in Higher Education*, 13(1), 1988, pp. 5-13.
- (3) 坂元昂「大学教授法の改善」『IDE 現代の高等教育』No. 212, 1980年, pp.60-66.
- (4) 馬越徹「英国における大学教員教育 (Staff Development in Universities) の展

- 開」『高等教育研究紀要』第2号、pp. 13-27.
- (5) Beard, R. M. & Hartley, J., *Teaching and Learning in Higher Education*. London: Harper & Row, 1984. (平沢茂(訳)『大学の教授・学習法』玉川大学出版部、1986.)
- (6) Brown, G. & Atkins, M., Academic Staff Training in British Universities: results of a national survey. *Studies in Higher Education*, 11(1), 1986, pp. 29-42.
- (7) 香取草之助、光沢舜明、道下忠行、安岡高志、古川政夫「欧米におけるFaculty Developmentの調査研究—第2報—英国の高等教育におけるStaff Developmentの最近の動向とわが国のFaculty Developmentの今後について」『一般教育学会誌』第10巻、第1号、1988, pp. 79-85.
- (8) Association of University Teachers and Committee of Vice-Chancellors and Principals of the Universities of the United Kingdom, *AUT/CVCP agreement on Staff Appraisal*, 1986.
- (9) 香取草之助、光沢舜明、安岡高志、古川政夫「ヨーロッパ・米国の大学におけるFaculty Developmentに関する調査研究報告書」東海大学、1987.
- (10) Association of University Teachers, *Career Development and Staff Appraisal Reviews: An AUT Discussion Document*. 1986.
- (11) Rutherford, D., Performance Appraisal: A survey of academic staff opinion. *Studies in Higher Education*, 13(1), 1988, pp. 89-100.
- (12) Committee of Vice-Chancellors and Principals of the Universities of the United Kingdom, *Performance indicators in university: A first statement by a joint CVCP/UGC working group*, 1986.
- (13) Elton, L., *Teaching in Higher Education: Appraisal and Training*. Kogan Page, 1987. (香取草之助(監訳)『高等教育における教授活動—評定と訓練—』東海大学出版会、1989.)

(吉川政夫)

# 第3章 西ドイツにおける大学教授の力量形成

## －その歴史と現状－

### はじめに

大学教師の力量形成すなわち Faculty Development あるいは Staff Development に対応するドイツ語の概念は Hochschuldidaktik (大学教授学) もしくは Weiterbildung (継続教育) である。1968/69年の大学紛争以来西ドイツでも「大学教授学」の重要性がとりわけ注目されるようになった<sup>(1)</sup>。

大学教授学とは、後で述べるように、大学教師はいかに教えるか、学生はいかに学ぶべきか、大学における学習はいかなる意味をもっているかといったことを、総合的に研究する学問である。したがって、それは大学教育全体に関わる学問という性格を持つ。

今日先進諸国の大学は、大学入学人口が激減するという状況のなかで、確実に量から質の時代に突入した。こうした状況のなかで、大学教育の活性化を図ろうとすれば、どうしても大学教師の力量形成の問題を避けて通ることはできない。このことは、「孤独と自由」を謳歌したドイツの大学として例外ではない。

大学教師の力量形成をめぐる現在の状況を位置づけ、理解を深めるために、まず歴史を振り返ってみたい。すなわち過去において、大学教師の養成においてどのような手だてが講じられてきたのか、また大学教師の力量形成や大学で学ぶための助言についてどのような書物が著わされ、いかなる運動が展開されてきたのか、ごくおおまかにみておきたい。

### 第1節 大学教授資格試験の導入

ドイツの大学の教師養成について語るばあい、どうしてもドイツの特色である大学教授資格試験 (ハビリタツイオン) に言及しないわけにはいかない<sup>(2)</sup>。

#### 1. 大学教授資格試験の概要

大学教授資格試験は、ドクトル学位もしくはリケンティアート学位の取得を前提として行われる大学教授資格 (venia legendi) を得るための試験であった。ドイツの大学史



上はじめて大学教授資格試験を学則に明記したのはベルリン大学である。1816年のことであった。それによると、大学教授資格試験論文の提出、口頭諮問（コロキウム）そして試験講義から成り立っている。論文と口頭諮問によって研究能力が、試験講義によって教授能力が試された。試験に合格した者には、学部によって教授資格が授与された。

この試験に特徴的なことは、将来大学教授になろうとする者が、その資格試験において研究能力のほかに教育する能力が試されていることである。このことは、大学教師の力量形成に関心を持つわれわれは、十分留意してしかるべきであろう。

## 2. 大学教授資格試験導入の歴史的背景

では、なぜこのような試験が導入されたのか、その背景を簡単に探してみたい。

- ①18世紀にはいると、次第に大学における学問が高度化し、中世以来の伝統的やり方、つまり学位の取得だけで大学の教壇に立つことは不可能になってきた。
- ②したがって、大学の教壇に立つ若い教師の精選が、大学からも国家の側からも、要請されるようになった。
- ③将来大学教授になる、精選された若い教師の集水槽として、私講師制度の確立が同じく国家、大学の双方から要求された。大学教授資格試験の導入と私講師制度の確立は表裏一体の現象であった。
- ④大学教授資格試験の導入・私講師制度の確立は、16世紀以来の大学運営の寡頭化傾向および大学教師の階層化という流れに沿うものであった。

大学教授資格試験を導入した背景を考えると、大学における学問研究の基本的性格が、伝統継承の重視から新しい学問的知識の創造へと変化したことに対応していたことがわかる。大学教授資格試験は、大学教師の力量形成を制度的・組織的に行うことを目的したものであった。

## 第2節 19世紀ドイツにおける大学教授法の研究動向

上記の大学教授資格試験が導入されただけで、大学教師の力量は十分に形成されたのか。どうもそうではなかったようである。19世紀における大学教育をめぐる議論をごく簡単に概観しておこう。ただし、ここで言及したものがすべてではない。主なものだけである。

### 1. フィヒテの大学教授論

フィヒテは周知のように、ベルリン大学創設の立役者の1人である。彼には、ベルリ

ン大学の創設をめぐる書かれた「ベルリンに創設予定の、科学アカデミーと緊密に結びついた、高等教授施設の演繹的プラン」という論考がある。このなかに、大学教師の力量形成や学問的技法について述べている部分がある。「大学教師の本質は学問の技法家そのものを養成する技法にある」という立場から、たとえば、「書物に書いてあることを、授業でしゃべってはならない。」とか「一度活字になっていることを、繰り返して活字にするな」と言っている。これらのことは、明らかに教授法や大学教師の職業倫理に関わる事項である。また、大学教授の後継者養成については、「教授見習いのなかから、優秀な者を教授に任命する。」と提言している。これは、明らかに私講師制度を念頭に置いた発言であろう<sup>(3)</sup>。

## 2. 大学で学ぶための方法論について書かれた書物

1830年代から40年代にかけて、大学での学び方、大学生活の有意義な過ごし方について、書かれた書物が出版された。この種の文献はわが国ではあまり知られていないもので、筆者の入手できた2点ほどをごく簡単に紹介しておこう。学生生活および勉学についての助言やカウンセリングは、現在の大学教授学の主要な領域となっている。これらの文献はこの領域のさきがけをなすものとみなしてよい。

(1) Scheidler, Karl, Hermann; *Grundlinien der Hodegetik oder Methodik des akademischen Studiums und Lebens*. 1839. (520ページ)

「Hodegetik」という言葉は、学問や技術を習得するための方法あるいは学習の方法への手引というほどの意味を持っている。シェイドラーは、学習の方法にかかわる主要な問題として、次の9つを挙げている。①学問とはなにか、②大学とはなにか、③学習とはなにか、④いかに学習すべきか、⑤学習者はいかに自己教育に意を用いるべきか、⑥いかに休暇を過ごすべきか、⑦借金をせずに、経済生活をうまくやっていくためには、どのような原則に従えば良いか、⑧学生仲間、教師、大学都市の住人といかにつきあうか、⑨趣味や性格にかかわる美的・道徳的教育や政治的・宗教的教育には、なぜ大きな配慮が払われなければならないか、またいかに配慮すればよいか<sup>(4)</sup>。

設定されたこれらの問題に対応する形で論述を進めている。まず第1部「一般的・学術的教導学」においては、学問および職業としての学者の本質、大学の本質が述べられている。第2部「大学における学習の方法」では、大学における学習の本質、大学における学習のための不可欠の前提（具体的には言葉についての知識、数学、自然科学、健康、正しい人生観など）、学習の仕方（教師の選び方や講義の利用の仕方）、自己学習の仕方というように、大学から提供されるさまざまな機会の利用の仕方や自学自習の方法が、具体的に解説されている。第3部「大学生活の方法」においては、身体の教育、経済的生活の送り方、仲間との生活、政治・美的・宗教的教育といった生活指導にかか

わる事項について語られている。

(2) Kirchner, C.: *Akademische Propädeutik oder Vorbereitungswissenschaft zum akademische Studium* 1842. (590ページ)

本書も大学で学ぶことを希望する若者のために書かれた書物である。「Propädeutik」は、予備学とか教導学という意味を持っており、Hodegetikという言葉とほぼ同じ内容を示すと考えてよい。

まず、第1部においては一般的な教育論が展開される。もちろん大学教育論も含まれている。第2部は大学論である。ここにおいて、大学の歴史、学部や学位、寮舎、国家と大学との関係、教授とその他の教師たち、教授形態、大学職員、大学における学習の促進と条件、大学の選択と転学といった大学を全般的に理解するのに不可欠な事柄が説明される。第3部は学問論である。学問(科学)と芸術の概念および両者の関係、さらには哲学、歴史、数学、自然科学、語学といった一般教育に関わる学問および神学、法学、国家学、官房学、医学の専門の学問領域についての解説がなされている。第4部では方法論が展開される。大学における学習の仕方および大学における生活の仕方についての記述がその中心をなす。

このように、上記2冊の書物は、これから大学で学ぼうとする若い学生たちに、大学の組織や歴史、大学における学習のもっている意味、健全な大学生活の送り方について、全体的なイメージを作ることを目的として書かれている。いわば、大学生活への誘いの書である。

### 3. 大学教育を改善するために書かれた書物

19世紀の後半になると、教導学や学習のための助言ではなく、まさに大学教師に大学教育についての学問的な反省を促すことを目的とした著作がでるようになった。たとえば、Bernheim, Ernst: *Der Universitätsunterricht und die Erfolge der Gegenwart*, 1898. (76ページ) や Schmidkunz, Hans: *Einleitung in die akademische Pädagogik*, 1907. (207ページ) である。これら両著作は大学教授学の歴史においては古典的価値をもつと言って良い。ここではシュミットクンツの著作について紹介しよう。

シュミットクンツは、1920年以來、グライフスヴァルト大学で、はじめは私講師として、次には教授として教育学と哲学を教えた。そして1922年にその大学で最初の「大学教育学」(Hochschulpädagogik)について教えることを委任された人物である。

本書を書いたシュミットクンツの認識は、次のようであった。すなわち大学以下の下級の学校における教育活動は、久しい以前から確たる方法を持って展開されてきたし、また教育方法を形成する意識的な努力がなされてきた。しかし、大学における教育活動についての方法論は形成されてこなかった。今日、大学教育を方法論的に完成すること

およびそれについての科学的知識を集成することが要請されている。したがって、われわれは、実践的にも理論的にも、大学教育学(Hochschulpädagogik, akademische Pädagogik)を必要としているのだ、と<sup>(5)</sup>。

彼は大学教育学の主要指標として、6つ挙げている<sup>(6)</sup>。3つは個人に関わる指標であり、他は客観的なそれである。個人に関わる指標は、①学問の自由（これは教授の自由、学習の自由そして生活の自由の3領域からなる）、②個人的献身（学問を教えたり、教えられたりする人間の感情生活、心理に関わる指標）、③個人の特性（教授し、学習する人間の特殊的・個人的性質に関わる指標）である。彼は、これらの指標を述べるにあたり、常に大学以外の下級の学校との対比において論を展開していく。これは大学教育学の特色を強調するやり方の1つだと思われる。しかし、逆にみれば、大学教育学と下級の学校教育との違いをことさら取り立てて言わなければならないほど、この時代の大学教育についての学問的思惟は未成熟だったといえよう。

大学教育学の客観的な指標としては、①学問的生産物の伝承、②伝承された無限の学問的財産、③専門分野の学習（伝承されてきた学問的財産の分担・継承）の3つを挙げている。特に、伝統受容の重要性が強調されていることは、シュミットクンツの大学教育観との関係において注目に値する。

したがって、伝承されてきた学問的生産物をいかに学習していくかという観点から、大学における教育方法も決まってくる。すなわち、大学教育の主要形態として、助言（命令ではない）、講義、演習、自己学習が挙げられている<sup>(7)</sup>。

#### 4. 「大学教育学協会」の結成

上に述べたように、大学でいかに教えるか、またいかに学ぶかについて書かれた書物はいくつも見られるが、1887年には、大学教育の改善を組織的に考えるための協会が結成された。その名称を「大学教育学協会」(Gesellschaft für Hochschulpädagogik)と言う。この協会の初代会長になったのは、この会の創設者でもあったハンス・シュミットクンツ(1863-1934)であった<sup>(8)</sup>。

このように、ドイツの大学における教育法や学習法の歴史を通観して言えることは、大学の歴史が古いので、相当な経験の蓄積があること、大学教育の改善も大学研究や大学論の一環として位置付けられていること、「大学教授学」という言葉が見当たらないのは当然としても、大学教育の改善提言や学生に対する勉学の助言というように、今日の「大学教授学」に相当する内容が多く見られることなどである。

### 第3節 現代の状況

では、歴史を振り返った上で現代の大学教授学や継続教育を見てみると、どのようなことがわかってくるのか。

## 1. 現代における大学教授資格試験のやり方

大学教授資格試験規定は、各大学で学部や専門領域ごとに定められている。試験のやり方は、19世紀初頭のベルリン大学で採用されていたのと、基本的には変わっていない。たとえば、1981年のミュンヘン大学の大学教授資格試験の規定によって、大枠を紹介すれば、以下のとおりである<sup>(9)</sup>。

- ①受験の前提条件（最低8学期の大学における学習）を満たすものが許可申請をする。
- ②許可手続きが開始される。
- ③論文審査が実施される。
- ④学部成員を前にして、学術講演と討論（コロキウム）を行う。
- ⑤公開の試験講義を行う。
- ⑥教授資格を取得すると、Dr.phil.habil.という称号を使用することができる。

今日でも、公開の席で教授能力が、試験講義という形で試されている。

しかし、西ドイツでは教授資格を取得しても、大学教授のポストは数に限りがあるから、有資格者過剰という状況が現実に生まれている。したがって、「教授資格」(Lehrbefähigung)と「教授権能」(Lehrbefugnis)とを区別する考え方がでてきた。つまり教授権能という言葉はポストあるいはなんらかの職を前提として、実際に教えている場合に使われる。それに対して、教授資格は、大学教授資格試験に合格し、教授資格(venia legendi)を取得しているという証明に過ぎないのである<sup>(10)</sup>。

大学教授資格試験がドイツの大学で確立して、およそ200年が経過した。この資格試験に対して、パウルゼンがつとに指摘しているように、専門分野の論文を重視しすぎていて、形骸化しているという批判がある。こういう批判にもかかわらず、今日までそれは生き続けている。

## 2. 大学教授学の勃興

### (1) 大学教授学(Hochschuldidaktik)とは何か

大学教授資格試験において教授能力が試されているとはいえ、大衆社会化し、多種多様な学生が入学してくるようになった現代の大学にあっては、教授の教育活動も複雑多岐になってこざるを得ない。こうした要請に応えようとするのが大学教授学にはほかならない。

大学教授学は、大学における教授および学習の過程を究明し、その影響を研究する学

問である。言いかえれば、それは大学教育の目標および内容を確定し、基礎づけること、教育の順序と作業計画を作成し、それを検証すること、学習過程の持っている制度的および個人的諸条件の分析と影響を研究することなどを主要な作業課題としている<sup>(11)</sup>。したがって、大学教授学は、大学における教育現象のすべてにかかわる学問であると言えよう。とすれば、大学教授学は単一の領域だけを研究対象とするのではなく、学際的な「大学学」の一環としての性格を持っている。

### 3. 大学教育学の手法（アプローチの方法）

大学教授学の具体的な考察対象は何であり、どのような手法（アプローチの方法）が可能なのか。この問題に対して、ハンブルグ大学教授、L・フーバーは次のように書いている<sup>(12)</sup>。

- ①教授技術的手法（大学教育の効率が良くないという批判に対応する）。
- ②社会心理学的手法（教授・学習の過程における教師・学生の人間的接触が少なく、クールな関係であるという批判に対応する）。
- ③教育課程的手法（大学における各学問領域の教育内容が理論的な弱さをもっていて、教育実践的な機能の障害を引き起こし、学生の学習動機を減退させているという批判に対応する）。
- ④科学理論的手法（大学における学問それ自体が危機的状况に直面しているのではないかという問題に対応している）。
- ⑤職業実践的手法（大学における学習や教育と卒業後の職業実践とはどのような関係にあるのかという疑問に対応する）。
- ⑥社会化理論的アプローチ（学生の中に、社会的態度や社会的能力をいかに形成するかという問題に対応する）。

これらの問題と手法は、科学理論的手法をのぞけば、これまで初等・中等学校の教育課程や教育方法に対する考察、いわゆる教授学が、これまで築きあげてきたものばかりである。とすれば、大学教授学の手法や研究領域と初等・中等学校の教授学の手法や研究領域とは、いかなる点において同じで、いかなる点において異質なのかという疑問が湧いてくるが、フーバーはこの疑問に答えてくれるような記述はしていない。

### 4. 大学教授学発生の背景

ではなぜ、学生の学習の自由を謳歌したドイツの大学が、1960年代に大学教授学が急速に大学学問となったのか。その背景を探ってみたい。

- ①すでに述べたように60年代にはいって、学生の社会的選別を除去する政策がとられた結果、大学教育が多くの学生に開放され、学生・教師・大学の数が増大する大学

の大衆化現象をもたらした。

②このことと密接に関係しているが、1960年代末期の学生運動によって、厳しい大学教育批判がなされた。

③古典時代の「古き良き時代」の伝統（傑出した教授による少人数教育、官職や指導的職業に就ける）が失われた。

④伝統的な貴族主義的学問訓練と大学の大衆社会状況との亀裂が深まり、大学教育は、従来のやり方では、どうしようもなくなってきた。

もちろん、これらの大学教授学が発生した背景を考えてみれば、それは、伝統からまったく断絶したところから興ってきたのではなく、大学および大学教育についての学問的蓄積を土台として、形成されてきたことがわかる。

## 5. 大学教授学研究のための組織

新しい学問領域が学問の世界において市民権を得るか否かを判定する1つのメルクマールは、大学のなかに研究所や教授職が設けられているかどうかということである。このことは、ドイツの大学史的事実に即して言うことができる。西ドイツ最初の「大学教授学学際センター」(IZHD)が1968年にハンブルグとビーレフェルドの両大学に開設された。70年代の中葉には大学教授学的研究に従事するセンターは20に及んだ。こうしたセンターに加えて、大学教授学の研究に対応する作業グループや、広い意味での大学教授学的任務や試験研究(Modelversuche)に従事する施設がカッセルやハーゲンに開設された。

1988年現在の大学教授学センターは、以下の10大学に設けられている。

- アーヘン工業大学
- アウグスブルグ大学
- ベルリン大学
- ビーレフェルド大学
- ダールムシュタット工業大学
- ドルトムント総合制大学
- エッセン総合制大学
- ハンブルグ連邦防衛大学
- ハンブルグ大学
- マインツ大学

その他、大学教授学研究のためのポストや個別の講座がフランクフルト、テュービンゲン、オスナブルックとポッフムの各大学にある。それらのなかで、最も陣容の整ったセンターはハンブルグ大学のそれで、7つの教授職と9つの学術的共同者のポストをも

っている。これとは反対に、最も陣容の劣悪なセンターはドルトムント大学のもので、1ないし2の学術的共同者のポストがあるに過ぎない<sup>(13)</sup>。

このような研究施設の存在は、ドイツの諸大学が大学教育の改善に積極的に取り組んでいる証左である。しかし、他面、ドイツの大学にしても、これほど経費をかけ、人を投入しなければならないという事態の深刻さを物語っている。

## 6. 大学教授学協会の結成

大学教授の力量を形成するために、大学の枠をこえた連合組織として、1967年にハンブルグにおいて「大学教授学協会」(Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, 略称AHD)が結成された。現在、個人および機関会員のメンバーシップによって運営されている。この協会は、大学教師の教授能力を伸長させるためのシンポジウムを開催したり、大学教育を改善するための出版活動として、「大学教授学の視点」(Blickpunkt Hochschuldidaktik)、「大学教授学研究報告書」(Hochschuldidaktische Forschungsberichte)や「大学教授学的資料」(Hochschuldidaktische Materialien)といったシリーズを発刊している<sup>(14)</sup>。

## 7. 大学教授学の発展をはばむ要因

上述のように、いくつかの大学に大学教授学研究のためのセンターが作られ、横の連合組織が結成されたとはいっても、大学教授学をめぐる客観的状况は厳しく、その発展をはばむ根強い要因がある。それらは、ドイツ大学の伝統のなかで歴史的に形成されてきたものが多い。

- ①教授による自治・自己決定：何を、どう教えるかは、教授の自由裁量に属する。センターや大学教授学者は教授法の改善を強制する権限はない。
- ②教育や教授学を重視しない伝統：大学教師の昇進や評価は、教育効果や教授法のうまさによってではなく、研究業績によって行われてきたし、現に今も行われている。したがって、大学教師のあいだでは教授学的訓練を受けるということは、あまり良い響きをもたない。
- ③学生の学習の自由：学生も学習の自由をもっているので、何を、どう学ぶかは、学生自身が決める。
- ④大学教授学の科学論的弱さ：大学教授学が一応制度化されたとは言っても、それは統一的な学問体系として確立されうるのか、それとも、さまざまな学問分野を横断的に寄せ集めた学問(Querschnittswissenschaft)にとどまるのかという問題をかかえている<sup>(15)</sup>。
- ⑤大学教育の貴族主義的性格と大衆化された大学教育との矛盾：ヤスパースも「大学



の原則は精神貴族的なものである」と言っているように、ドイツの大学は、端的に表現すれば、貴族主義的な学問的訓練をその伝統としてきた<sup>(16)</sup>。したがって、貴族主義的な学問的訓練の原則を堅持すれば、大部分の学生はついていけない。反面、大部分の学生に理解できる大学教育は、貴族主義的な学問的訓練の原則と抵触する。この矛盾に、大学教授学は答えきっていない。

## 8. 大学教授学についての研究動向

ハンブルグ大学の公法学教授 カルペン(Ulrich Karpen)はその著 "Professor/Professorin an wissenschaftlichen Hochschulen in: Blätter zur Berufskunde" Band 3 1987. において、大学教授の任務と継続教育について次のように述べている<sup>(17)</sup>。

### (1) 教授の任務

- ①研究
- ②教育（講義、ゼミナール、コロキウム、実習、学生の自主的学習の指導など）
- ③大学の運営（学部や大学、研究所の運営に参画すること）
- ④その他の活動（専門知識をいかして、社会活動すること）

ここにおいて注目すべきことは、大学運営への参加が挙げられていることである。これまで、大学教師の任務として必ず挙げられてきたのは、研究と教育であって、必ずしも大学運営への参加は挙げられてこなかった。しかし、考えてみれば、大学はその発生以来自治団体なのであって、教授たちによって大学は運営されてきたのだから、運営への参加は相当なウエイトを占めていたはずである。にもかかわらず、あまり強調されてこなかった。しかし、大学が大衆化し、社会民主党（SPD）の大学運営の民主化政策により、正教授支配の大学から集団運営の大学への転換が図られてきた。どのような大学運営のイデオロギーを抱くにせよ、このことが、教授の任務の1つとして、大学運営への参加を強く意識するに至った背景があるのではないか。とすれば、大学運営に主体的に参加し、大学自治を積極的に担う精神と力量の形成も、広い意味の Faculty Development の内実に入ってくるように思われる。

### (2) 継続教育については、以下の3つが挙げられている<sup>(18)</sup>。

- ①学習のしかたを学習すること
- ②新しいものの学習
- ③生涯にわたる学習

カルペンは、「講演会や国内・国外の学会などに出席することによって、経験を交流し、自己の継続教育に努めなければならない。継続教育は、教授の大学教授学的課題である」と書いている<sup>(19)</sup>。しかし、大学教授学の研究成果を利用するのもしないのも教授の自由意志に委ねられているにすぎず、継続教育のための特別なシステムはない。し

たがって、自己の継続教育に自覚的に取り組むよりほかに方策はない。ここにおいても、大学教育の改善という教授学的な課題と大学教授の自治や自己決定との矛盾につきあたってしまうのである。

## おわりに

このようにドイツの大学教授の力量形成の歴史と現状を概観してくると、伝統の規定力が非常に強いことがわかる。西ドイツの大学教師をめぐる客観的情勢は、決してバラ色ではない。

まず、大学教授資格試験に合格した有資格者に見合うだけの教授ポストがなく、就職難が社会問題化している。さらに、大学の大衆化状況に教授の意識や大学教育がついていけずに、大学教授の継続教育や大学教育を改革する必要性が叫ばれているにもかかわらず、継続教育や大学教育改革はなかなか浸透しない。このように、現代の西ドイツの大学の悩みは深い。にもかかわらず、なんとか現状を打破して、大学教育を改善していくとする努力は粘り強く続けられている。

ここまで書いてきて、林達夫のたっぷりと皮肉をきかした論説を思い出した<sup>(20)</sup>。彼は言う、「『アカデミックなものに対する闘争』が、現代大学の標語でなくてはならぬ」と。これまでの論述からも明らかなように、どう考えても、大学教授学はアカデミック・マインドの産物であり、その持ち主である教授が、学生をアカデミック・マインドの世界へと誘い込む方法を研究する学問にほかならない。そのうえ、大学教育自体が後継者養成という契機を内包しているので、どうしてもアカデミック・マインドが強く押し出されやすい。しかし、林の言うように、大衆化した現代の大学には必ずしもアカデミック・マインドを必要とせず、それ以外のマインドを求めている学生がいることは認めないわけにはいかない。とすれば、アカデミック・マインドを必要としない学生もアカデミックな学問的訓練を受けることが大学で学ぶことの最大の意味であり、またそれが大学教育の存在理由なのだという立場にたって、こうした学生の教育も大学教授学の守備範囲に入れるのか、それともこのような学生の教育は大学教授学を越えた埒外の問題と判断するのか、という一層やっかいな根本的問題に直面する。この問題についての判断は、「伝統的な貴族主義的学問訓練の原則を堅持すれば、大部分の学生はついてこれず、大部分の学生に理解できる大学教育は、貴族主義的学問的訓練の原則と抵触するという矛盾」の問題とならんで、われわれの価値選択と態度決定にかかわっている。

参考文献

- (1) マック・ブランク教育研究所 研究者グループ著 天野正治監訳「西ドイツ教育のすべて」1989、東信堂、253頁。
- (2) 「大学教授資格の史的変遷と諸類型に関する研究」国立教育研究所、相良典昭代表、1989、15-16頁。
- (3) フィヒテ他著 梅根悟訳「大学の理念と構想」「ベルリンに創設予定の科学アカデミーと緊密に結びついた、高等教授施設の演繹的プラン」明治図書、1970、27,50,70,109の各頁。
- (4) Scheidler, Karl, Hermann; *Grundlinien der Pädagogik oder Methodik des akademischen Studiums und Lebens.* 1839. s. 7-9.
- (5) Schmidkunz, Hans; *Einleitung in die akademische Pädagogik.* 1907.7.
- (6) Schmidkunz; a. a. O., s. 42-69.
- (7) Schmidkunz; a. a. O., s. 80-95.
- (8) Queis, Dietrich von, ; *W Weiterbildung für Hochschullehrer--- Eine neue Forderung an die Hochschulernen heute?* in: Pädagogische Rundschau 36/Jahrgang 1982. s. 160.
- (9) 「大学教授資格の史的変遷と諸類型に関する研究」28-29頁。
- (10) Flämig, Ch., et al Hrsg.; *Handbuch des Wissenschaftsrechts Bdl.* 1982. s. 454.
- (11) *Wörterbuch der Erziehung* (Piper, 1984) 所収の "Hochschuldidaktik" の項目。
- (12) Huber, Ludwig; *Arbeitsschwerpunkte der Hochschuldidaktik:* in B. Berendt et al: Hochschuldidaktik. (Otto Müller, 1979) s. 9-18. また、別府昭郎「西ドイツにおける『大学教授学』制度化の動向」高等教育研究所紀要第9号所収。さらに、今井重孝「西ドイツの大学教授学 —— フバーの論文に基づく紹介 —— 」大学史研究5号(大学史研究会)、39-43頁。
- (13) Queis, Dietrich von; 別府昭郎訳「西ドイツにおける大学教授学の発生と課題」『明治大学教職・社会教育主事年報』No. 11(1989)所収、20頁。また、馬越徹「『大学教授学』学際センター(ハンブルグ大学)」『IDE』No. 216, 68-69頁を参照。
- (14) 別府昭郎『高等教育研究所紀要』第9号、64頁。
- (15) 別府昭郎『高等教育研究所紀要』第9号、60頁。
- (16) Jaspers, K. und Rossmann, K.; *Die Idee der Universität.* 1961. s. 115.
- (17) Karpen, Ulrich; *Professor/Professorin an wissenschaftlichen Hochschulen* in: Blätter zur Berufskunde. Band 3 1987. s. 3.
- (18) Karpen; s. 23.

(19) Karpen; s. 23.

(20) 林達夫「十字路に立つ大学 —— 困った教授、困った学生 —— 」『林達夫評論集』（岩波文庫）所収、66頁。

（別府昭郎）



## 第4章 フランスにおけるFD問題

－ 高等教育構造変容との関連で－

### はじめに

フランスでは、FD (Faculty Development) に該当するテーマが、ひとつの研究分野をなしている状況はなく、大学改善問題の検討からアプローチを受けている段階である。それゆえに、FD活動を形あるものとしてとらえることが困難であったが、研究の過程で、FD問題に近接した非刊行の報告書も入手でき(文献18、42、49)、また1990年のごく最近の情報まであらい続けた結果、フランスの大学問題からみたFDの実情と動向を把握することができた。では、フランスではFDをどう表現しているのであろうか。英語のFDがもつ「高等教育の質的发展のために、大学人や教授団に求められる能力の開発あるいは向上」といった能力開発的意味あいをもっとも端的に表現しているのは、「大学人キャリアの進展と変革」*l'évolution et la transformation des carrières universitaires* という表現ではないだろうか(文献15にはじめて登場)。これと並んで、「大学教員のキャリア、資質、能力の組成」*l'organisation des carrières, des qualités ou de la capacité des universitaires* という表現もみられるし、教員の「養成、初任者研修、教育学的訓練、継続教育」を包括する意味での「ホルマシオン」*formation* という用語が、内容的に関連が強いことも確認した。ただし、FDといった短縮された語句は、フランスにはまだ成立していないように判断される。

1981年以降にフランスの大学改善問題が新たなかたちで活発化したのは、他の教育問題同様、社会党政権誕生によって国家的課題にたいする新しい角度からの見直しがおこったことと、1968年の大学紛争直後に制定された「高等教育基本法」(文献3)が10余年の適用を得てその功罪を明らかにし、理念と現実との亀裂において種々対策を要する時期にきていたためである。大学問題のうち、最大の難点は、わが国の学部の教養課程にあたる「第一課程」*le premier cycle* (1973年以降は、この2年間で略称DEUG (*diplôme d'études universitaires générales*) というディプロムを取得しなければ、学士号 *licence*、修士号 *maîtrise* を取得できる「第二課程」*le deuxième cycle* に進級できない。)に登録する学生数の著しい増加と、その課程での教育体制の貧困さであり、同時に、この第一課程の改革にあわせて先取りの対策が待たれる、計画的にして大幅な大学教員採用のチャンスの生かし方である。後者の教員構成体「刷新」*renouvel-*

ement は、将来の若手大学教員に求められる新しいかたちのホルマシオンの提案を必要とした。換言すれば、フランスのFD問題は、1960年代という初期の大学大衆化の時期に大量採用した教員層が、1988年から続々と定年を迎え始め、2000年には半数が入れ替わるといふ事態と、同じ80年代後半からおびただしい増加をたどっている大学進学者の効率的な受け入れ対策の欠落、という二要因が交錯したところに発生している。第一課程対策、とくに学生の資質、能力、目的意識、心理状態、不満、不安に回答しうる教育的な相談・カウンセリング体制を、大学はどのように開発したらよいか（文献63）、といった問題は、フランスの高等教育構造の末端の問題ではなく、中核的な問題として認識されるようになった。これにたいする取り組みは、1985年に発足した「全国大学評価委員会」le Comité national d'évaluation des universités の相次ぐ報告書や主張（文献28、40、48、64）によって弾みがついたと判断されるが、いずれにせよ大学問題は、21世紀への入り口において、フランスが国際的にも実力をもちうるかどうかを左右する要素のひとつになってきた。社会党政権は、第一課程の改革にたいして本格的な取り組みの姿勢をみせており（文献67）、FD活動に該当する多様な対応が、フランスの大学におこるのは必至である。

当論では、第一に、高等教育構造と大学の位置から第一課程問題を整理し、第二に、大学教員や大学教育問題にかかわる主要答申書の指摘事項からFD問題を導き、第三に、今後の理想的な教員資質像を、大学教員ホルマシオンの提言にさぐり、最後に、いくつかの大学で始まったFD的対応の事例を紹介し、フランス的FD問題に接近しようと思う。

## 第1節 フランスの高等教育構造と大学の位置

フランスで「大学は病んでいる」といわれ（例えば文献35、59など）、その非生産的体質が糾弾される場合、事態は他国以上に深刻である。それは、病弊にもかかわらず、フランスの大学問題は、捨ておかれ易い位置におかれているためである。その原因は、他系列の高等教育機関が大学と並んで機能し、ある意味では大学以上の存在価値を発揮している特殊性と、すべてが国立大学であるために発生する大学間の存続意識と競合意識の欠落にある。もとより、他の高等教育機関と比した場合に後塵を拝するというのは、質的な比較からで、それもまたここ30年以來に限られることである。量的には、大学こそが高等教育構造の中核を占めているのはいうまでもない。

ところで大学の質的な後退は、大学の存在価値そのものを曖昧にした。フランスでは大学の教員を「大学人」les universitaires と表現するほかに、公式文書では「教授者

・研究者」 les enseignants-chercheurs という。これは、「知識を伝授する」という意味での「教育」 l'enseignement (すなわち「教授」) という職務と、「研究」 la recherche という職務が合体された名で、この二つの職務は他国にも共通だが、しかし、フランスの場合は、この両職務が、「職業化」(実業界への就職パスポートとして大学が変容すること) la professionnalisation という新規の職務と機能的な連絡のつかないまま今日に至ってしまった(文献43のp. 10)。つまり、実業、労務の人材を養成するのは、大学以外の諸教育機関であるという認識を、速やかに払拭するのに失敗した。数のうえでみると明らかであるが、ひと昔前の1950年度のバカロレア取得者(高等学校にあたるリセ教育の修了証と同時に大学入学資格証明書)は、同一年齢層の5%にあたる32,362名であるから(当時は、実務性のつよい技術教育バカロレアは存在しない。)、ここから大学の学部に登録した青年の数はさらに少ないわけで、この時点の大学はまさに知能、家庭環境の点でもエリート青年を迎え入れており、いわゆる「職業化」とは無関係であった。

大学と実業との背離は、フランスの大学が、商学部や、応用科学技術部門の理工学部や、家政科に該当する部門をもたない点からも容易にうなづける。確かに、医学部と法学部だけは、職業準備という性格を兼ね備えていたが(文献42)、それは、一般学生の就職準備のコースとは別格で、高度専門家の養成である。さて、古典的教養観にたつ大学像は、科学技術・経済の発展、民衆の生活の向上、在学期間の延長から高等教育の大衆化という変化が始まった1950年代の半ばからその効力を失い、「1968年12月12日の法律」(高等教育基本法)では、「職業生活への準備を用意せしめる」という意味での、「職業人養成」 la formation professionnelle が、大学の使命として加えられた(文献3のp. 16、43のpp. 9-10)。以来、「教授-研究-人材養成」というトライアングルは、大学固有の使命とされ、この三つのうちどれひとつとして第二義的なものはないと認識すべきことになっている(文献5のpp. 13-14)。現在、大学の基礎組織は、「1984年1月26日の法律」(サヴァリ法)に基づき、UFR(人材養成・研究単位)と称される。「高等教育基本法」以来、UER(教育・研究単位)が、旧ファキュルテ(学部)に代わる基礎組織だったが、学問の「多元的」「学際的」発展に呼応したこの名称も、15年めに名を消した。日本でいえば学科の規模に近いものだが、この改名にも、大学に要求されている今日的使命が、リアルに反映している。だが現実には、フランスの大学は対企業のシステムづくりに依然として立ち遅れをみせ、トライアングルのバランスはとれず、そのうえ、三つの使命いずれに関しても、他の高等教育機関に先手をうたれているために、あたかも残土の捨て置き場のごとき地位に甘んじているのである。

『大学を再建する』の著者は言う。「バカロレアのあと、最優秀なりセアンは大学に顔を向けない。彼らは、グランゼコール予備課程CPGE(classes préparatoires



aux grandes écoles) (1ないし2年課程で著名リセに併設)をまっ先に選ぼうとする。それに落ちた場合、書類選考のある工業技術短期大学 I U T (Institut Universitaire de Technologie) を志願する場合があるが、いずれにせよいわゆる大学には背を向けたままである。例外は、医学、歯学、薬学コースである。これらは大学に属するが、厳しい入学者制限があり、1年次の終わりには難関といわれる試験があるから別格である。つまり、D E U G を取得する大学第一課程は、できれば避けたいコースなのである。・ ・ ・ フランスの大学は、知的栄光の中心ではない」(文献35, P. 7)。ここで言われるように、1960年代以降の大学は、グランゼコールにエリート養成の役目を譲ってしまった。後者の位置は、日本の旧制(高等)専門学校が、新制大学には衣がえをせずに、独自の存在価値と評価を得て存続していると考えればわかり易いであろう。この教育・人材養成機関は、エコール・ノルマル・スペリウール(高等師範学校)や国立古文書学校を除いて文部省所属ではなく、関係各省や商工会議所所属であったりする。ということは、国家の枢要とする官吏、専門家、軍人などを育成する官庁直属の人材養成訓練機関であり、学生には公務員試験手当が支給される。その範囲は、土木、理工、軍事から、外交、行財政、政経、商業、マネジメント、そして、数学、哲学、史学、芸術と多岐にわたる。入学定員は、機関によって差があるが、各機関100名以下が多く、1~2年間の予備課程で勉学をおさめたものが難関の試験を突破したうえで認められる。こうしてセレクトされた少人数が、完備した施設のなかで第一級の教授陣の講義を受け、実習期間をも含めて実学的専門性を高度に磨いていく。卒業後の上級ポストも確実に保証され、それら機関の卒業生が、官界、政界、実業界、学界等で指導的立場にたち活躍しているのであれば、今日、施設・設備が貧困を極める実学のみかえりの無いマスプロ大学に登録する青年は、凡庸な者になるのは当然である。教育の充実ぶりと就職の確実性に関しては、グランゼコールのほか、科学技術界の要請にこたえて1966年に創設された I U T や S T S もまた、短大にもかかわらず、就職の確実性から大学以上の評価をうけている。大学には、博士号を授与するという他の機関にはない権限がある。とはいえ、時代の求める実学性を取り入れることに失敗した今日では、「学問」という砦にも、例外を除いて小兵のみが参集する結果となり、教育・研究のうえからも支障が多くなった。一方、「研究」の機能はといえば、基礎研究、応用研究とも、1939年に創建され戦後急速に発展をとげた「国立科学研究センター」C N R S (Centre national des Recherches Scientifiques) に、主導権、財源が移ってから久しい(文献40, 64)。C N R S に所属する研究者は、1986年で10,000名を越えるが、その4分の1は、大学教員であり、大学教員は、C N R S との提携なしには優れた業績をあげることが難しい状況にある。こうしてフランスの大学は、増大する高等教育進学者の掃きだめとなり、教育-研究-人材養成のすべてにおいて第二義的地位におかれているのである。ここに F D 問題が発生する十分な

素地があるといえる。

1988年度のバカロレア取得者は313,662名にのぼり、前年の278,224名を35,438名も上回る結果となった。先述した1950年の10倍の数に接近している。内容的には「技術教育バカロレア」取得者が増えており、「普通教育バカロレア」との比率は、約2:1である。バシュリエ（バカロレア取得者）の総数が、同一年齢層の青年人口に占める割合は、現時点で36%であるから、フランスのリセ修了者の割合は、わが国の高卒の割合でなく、むしろ短大を含めた大学進学率に近似している。フランスの指導者は、このバカロレア取得者の割合を21世紀の入り口までに80%にする計画を発表しており、その背景からも、取得者の数は年々増大することが予想される。バシュリエのうち、社会に出る者はきわめて少なく、現在は、83%強が高等教育に進学する。

1989年度、フランスの高等教育人口は、およそ140万に達した。このうち75%近くが大学在籍者である（IUTを含める）（文献63のP. 63。1987年度までの統計については、Ministère de l'Education nationale de la Jeunesse et des Sports, *Repères et références statistiques*, 1989, pp. 186-188を参照）。膨張の理由は、第1に、バカロレア取得者の拡大政策、第2は、医学、薬学、歯学系を除き、バシュリエであれば「セレクション」（入学試験や書類審査による選抜）無しに、大学の第一課程に登録できる伝統的システム、第3に、医学系と一部の法学系を除き、個々の大学やUFRが独自の入試制度や登録基準を設ける様式をとっていない大学行政にある。パリ第8大学の場合、8,000名の定員に対して20,000名の学生を受け入れているというが、多くの大学が、施設竣工時の予想定員に対する2倍の学生を受け入れている（文献68, 73）。ここに、教室、実験室、図書室といった施設不備の問題、教授陣と事務職員の増員の問題と困難さ、学生の厚生施設サービスの不備の問題、などがあらわれている（文献68）。FDの観点から解決が急がれるのは、「飽和した」saturé状態にいる大群の学生の質と結末、そうした学生の扱いと「指導」l'orientation体制の問題である。

## 第2節 主要答申書の指摘事項とFD問題

FD問題に関しては、まず、大学教員の身分・待遇の格差是正に関する検討が先行した。身分・待遇の改善問題は、1970年代前半と、1980年代後半にみられるが、その契機には違いがある。1974年に刊行された『大学教員の状況－改革のための考察点』（ド・バエック・レポート）（文献5）と、1981年に刊行された『大学教員の状況に関する問題総括』（「ケルモンヌ・レポート」）（文献15）は、70年代問題を代表するものである。これらは、1950年代後半に始まった大学大衆化に呼応する大幅な教員採用（1959年

から1970年までが顕著、文献14, p. 281に増加率が明示)の生んだ偏差の是正ともいえる。この時期の極端な教員増は、やがて「ピラミッド型」を形づくる年齢比のかたよりや、組織内亀裂を生む原因となったが、より近接的には、位階級による職務分化、給与体系の二分化、昇格のブロックage、そして、教員の研究水準の沈滞や低下、といった結果を招来したのである。「ケルモンヌ・レポート」も、TPやTDといった第一課程の授業(演習や実習)をはじめ、下積みの職務を担当する助手や正規採用外教員の地位保全と安定化をはかった答申書である。さて、こうした問題は、教員組合の強い要求もあり、1985年に、従来の専任講師と助手をすべて助教授にきりかえたことで、一応の決着がついた。FD問題から注目されるのは、「ケルモンヌ・レポート」において、大学教員体の民主化を提示するに終わらず、教員構成体の新機構・新体質に関する提言がみられることである。そこでは、カナダ、ケベック州の先例を参照し、「キャリア計画」*une planification des carrières* という主軸のもとに、大学教員の「自己継続教育」*une forme d'auto-éducation permanente*、教員自身による自己評価 *auto-estimation*、大学教員候補者の研修体制 *formation initiale* の導入が提唱されている。

次に、1980年代後半にみられる教員待遇改善問題は、教員体内の民主化実現ではなく、「見捨てられた存在」(文献57)といわれていた大学教員そのものの社会的地位向上をめざして、また、優れた人物を大学に引き戻して大学を活性化しようとする意図から出ている。1986年秋に、ドゥヴァケ高等教育担当相の「大学改革案」が学生運動によって葬られ、このため特に第一課程の改善が待望されていた。(文献30、31、33)。後任のヴァラド氏は、フランスの大学が陥っている病弊の検討と大学の蘇生について積極的であり、そのための審議委員会「将来大学検討委員会」(「明日の大学委員会」ともいい、69名の大学有識者からなる。)を87年7月に発足させた(文献46)。翌88年1月に提出されたその答申書は、第一課程をいわゆる大学から独立させて「大学コレージュ」*les collèges universitaires* に改めるといった構想と、「大学教員の条件改善」を強く主張した。ヴァラド高等教育担当相は、即刻、後者のための検討委員会を設置したが、その答申書が1988年2月の『高等教育をめぐる条件』(「デュリイ・レポート」)である。この年の10月の国民議会に提出された「1989年度高等教育予算法案」は、この「デュリイ・レポート」の提言をもとに算定された。大学教員の給与改定、研究(業績刊行)－学生指導(とくに第一課程の学生指導)－大学行政(学長や学部長の職務)の三領域それぞれの遂行度にたいする特別手当の導入、研究室の設備充実(個人研究室のあるのは、大学評価委員会が調査した28大学のうち6大学のみという実情)、若手大学教員を養成する「ヴィヴィエ」*le vivier* の設置といった事業計画が盛られ、近年まれな前年度比8.4%増を計上し、通過したのである(文献60、61)。ヴィヴィエとは、1985年に廃止された助手体に代わり、若い研究者を大学教員として養成するシステムであり、これは

「学生・モニター制度」として1989年度から実行に移された（文献69、73）（後述）。80年代後半の大学教員待遇改善は、第一課程の問題から病体化したユニヴルシテをもちや放置してはおけないという世論のなかで必定化したものであり、それゆえに、他の専門職や大企業役職者の待遇との比較（文献60、61）、外国そしてとくに西ドイツの大学教員の待遇や職務条件との比較（文献57、70）といった体外的調査をもふまえて早急に実行された。

教員の待遇改善は、大学教育体制の蘇生を求める意識枠のなかで、教員のキャリア向上計画やホルマシオンの問題と直結するようになっていく。まず、「ケルモンヌ・レポート」から3カ月後の、1981年12月に刊行された『教育と学術発展』（文献16）であるが、同年5月に誕生したミッテラン政権の政策を方向づけた『1981年5月のフランス』シリーズの第4巻（教育問題）にあたるもので、後日、「全国大学評価委員会」の委員長に就任した数学者で科学アカデミー会員のローラン・シュヴァルツ氏が統括している。氏は、1984年の「サヴリ法」が機能しているとはいえ、基本的には1968年の「高等教育基本法」（俗称「フォール法」）の原理下にあるフランスの大学が（文献47）、いかなる点で弛緩状況と質的停滞 *le laxisme et la dégradation* に陥っているかを説き、問題解決の糸口を提示した。学生側にみる弛緩症状としては、大学の放任と指導体制の不備から、大学への帰属意識の完全に欠落した「恐ろしいほど孤独」な大群の学生、結局は失望し遊惰にくれ、最終的には大学を去る「幽霊学生」の対策が急がれている。ちなみに、DEUGはもとよりなんらの資格もなしに、はやくも第一課程の1年目で大学を去っていく学生を1987年度についてみるならば、工業系、医系をも含めた全分野平均で、入学者の36.8%であり、社会科学系や心理学系のDEUGコースになると、約50%が1年目には大学を放棄する（文献60のP. 25）。大学が「人材のゴミ捨ておき場」 *un gâchis humain* と化し、「機能麻痺」をおこしているこの実態は、学生の人格尊重の面からはもとより、国家経済的見地からも大損失であると、指摘されている。これについては、入学の際のなんらかのチェックと、入学後の指導体制の足並みがそろわることが望まれるが、シュヴァルツ氏は、第一課程の学生にたいする選別的な「セレクション」でなく、「オリエンテーションと進路の多様化」に応じたセレクションの考案を勧め、また、大学の活性化のために、各大学に財政・人事・教育課程に関する自治権、主導権をもたせることが大切だと、提唱している。教員の研究面については、フランスの博士号のランクや種類の繁雑さと授与数の少なさ、その非国際性、教員採用の不規則さと偏差、研究の質的・量的貧困さ、といった問題を指摘し、全国レベルで行う一定期間毎の「大学評価」（教員の業績評価を含む）の実施を、とくにアメリカを参照しながら勧めている。当報告書は、1985年に始まる「新博士号」の制定や「大学評価委員会」の設置はもとより、その後のフランスの大学教育改善の動向に大きな弾みをつけた。

この答申書と並んでマークされるべきは、「プレッティ報告」である。これは、シュヴァルツ氏が扱いきれなかった教員養成を独立にとりあげたもので、1982年2月に『国民教育体系の教員養成』（文献17）のタイトルで刊行された。その第10章「大学教員のホルマシオン」に注目すべきである。「プレッティ報告」は、第一課程登録者の増大に比例して、今後の大学に必至となる新たな使命（職業化、成人教育）の意義をおさえ、この点から、大学教員の初任者研修と継続教育の推進、およびその教育組織を過渡的措置と新規制度の2段階で順次発展させていくという、きめこまかな提案をしている。

これに続いて、『大学教員のホルマシオンに関する委員会レポート』（非刊行）が重要である（文献18）。文部省の高等教育・研究総局長は、「プレッティ報告」に盛り込まれた提案をさらに具体的検討にかけるため、研究局科学顧問リナ氏（パリ第10大学、物理学教授）に、大学教員の養成・研修・採用・研究に関する諮問を行った。リナ氏を座長とする19人の大学区長、大学学長、副学長、教授からなるワーキング・グループが、1983年9月30日に提出した当答申書は、大学教員の力量にたいしてペダゴジックな資質形成の必要性をおり込んだ新しい試案であり、これは、FD問題に関する資料としては、フランスでもっとも具体的で直接的な資料であろう（次章解説）。

最後に、1985年2月の政令で発足した「全国大学評価委員会」の一連の報告書に注目すべきである。そのうち、1986年の報告『研究と大学』（文献40）、1987年の中間報告『大学のゆくえ』（文献48）、1989年5月刊行の最終報告書『大学の優先課題』（文献64）が注目に値する。『研究と大学』は、大学教員の研究状況に関する報告であるが、「大学教員の大半は研究活動をしていない」「助教授以下の教員の半数近くが、過去3年間にわたって研究成果を立証する刊行物をもたないし、教授に関してもこの事態がないわけでもない」という辛い判定を下し（文献40のP. 165）、さまざまな反響をよんだ。1989年で任期をまっとうした大学評価委員会は、教員の教育活動面に関しては各大学主導で評価し、教員の研究活動面に関しては「学術研究全国委員会」のような機関を常設して、国家的スケールでの評価を続行していくことを提案している。『大学のゆくえ』では、1985年から切り替えた新しい博士号の意義に言及し、取得をアメリカ並に容易にしたフランスの学位が、若手教員の研究意欲の動機づけと研究能力の開発に貢献するものと期待を寄せている。最終報告『大学の優先課題』は、今日、教授平均年齢51歳、助教授平均年齢46.9歳を迎えたピラミッド型の教員年齢比、また、このために惹起される毎年1,000名の新規採用問題の重要性を指摘する。

### 第3節 大学教員教育の提言にみる大学教員の能力、資質

当節では、「プレッティ報告」を受けてまとめられた『大学教員のホルマシオンに関する委員会レポート』（1983年）（文献18）の内容をもとに、特に今後大幅に採用されていくことが確実にしているフランスの若手大学教員の教育についての見解を明らかにしよう。「プレッティ報告」では、大学教員の「初任者研修」（採用における資質の条件形成も含む）*la formation initiale* と、ある程度勤続年数を重ねた教員が2年間の期間を得て行う「継続教育」*La formation continue et continuée* の二系列が構想されていたが、当レポートでは、後者の重要性は確認のうえ、新規採用者の教育に焦点がおかれている。また、医系の教員教育は、教育体系が異なるので論外におかれている。

フランスでも、大学の教員の仕事は、過重で多面的になる一方であることは、「1984年1月26日の法律」（サヴァリ法）をみれば分かる。そこでは、「教育（教授）、学生の学業オリエンテーション、生涯教育へのかかわり、カウンセリング、学業結果のコントロール、研究、知識の伝播、文化的環境や実社会の要請との呼応、国際協力、行政・管理事務」といった仕事が、列挙されている。フランスでも、このように多彩な仕事が、大学教員の職務となっているが、これからの教員資質として要求されるのは、大きく分けて、研究能力と教育学的資質である。したがって、ホルマシオンに関しては、「研究者育成教育」と「教授者育成教育」が、同時に問題になる。

まず、研究者育成教育であるが、研究者として求められる能力については、自然科学系、法・経済・行財政系、文学・人文科学系によって若干の差異がある。しかし、原則としては、大学の「第三課程」の教育・指導によってなされると考えてよい。博士課程にあたるこの第三課程でのホルマシオンは、「新博士号」の設置と、これに続く「アビリタシオン」*l'habilitation* の制度化によって、質的に一段と向上すると期待されている。「新博士号」とは、批判の対象にもなっていた従来のフランスの博士号（「第三課程博士号」と「国家博士号」）を統一し、アメリカのPh.D.に近いかたちで設けた学位であり、これによって若い世代は従来よりも短期間に容易に学位を取得できるようになり、高等教育教員の大幅需要にも有利に作用するというのが一般の予想である。一方、後期中等教育の教授資格にあたる「アグレガシオン」の取得者を大学教員候補者として認定するかどうかは、分野によって見解が異なる。自然科学系がもっとも厳しく、アグレガシオンの資格では、ごく一部の学問領域の限定的な役務か、IUTの教員ポストにとどまるとしている。これに対して、社会科学系、とくに文学・人文科学系は許容的で、アグレガシオン取得者、博士号取得者、博士号準備中の者、いずれも大学教員教育の資格者の条件を満たすものとしている。ただし、博士号準備中の場合は、中等教育での教職経験（専任）を有することが必要条件として加えられている。これ以外に、大学教員のホルマシオンを行うのは、グランドゼコールのひとつ、エコール・ノルマル・スペリウールである。この機関でアグレガシオンを取得した者のうち、4分の1程度は、問題な

くストレートで高等教育の教職に就くことができる。

つぎに、「教育」の任務からみた場合の大学教員教育であるが、大きく分けてふたつ挙げられている。

ひとつは、(A)「知識の伝達・伝播に関して熟達しており、同時に絶えず教育学的に新しい方法を研究し、挑戦しうる進取の気質」 *la maîtrise de l'acte pédagogique et la capacité d'innover dans la transmission des connaissances*、すなわち、教授学的な卓越性とも言うべき能力、

ふたつは、(B)「就職の世界にたいして開かれた態度を有すること」 *l'ouverture sur les milieux professionnels*、すなわち、第一課程で高等教育を完了し就職する大多数の学生たちへの適切な対応と指導能力である。

これからの時代の大学教員には、優れた研究能力と並んで、(A)と(B)のふたつの能力の形成が切実に求められる。大学教員養成のこの訓練には、期間として3～4年を考えているが、正規の場合、第三課程の1年目で取得するDEA(バカロレア取得から5年めに取得するディプロム)のあと、3年程度をかけるのが理想的年限であるとみられている。以上の教員教育は、職場たる大学内で履修されるものと、大学外で実践するものに分かれるが、後者は「スタージュ」(実習)として、これには3カ月ないしそれ以上の月をかけるのが理想的とみられている。スタージュは、法科であれば弁護士事務所といったように、それぞれの学問領域の基礎を習得するのにふさわしい職場で行う仕方のほか、スタージュ専用の、私立、公立の養成センターを設けることも提唱されている。

大学内での教育学的基礎訓練は、理論的なものが主になるが、その主要内容としては、「a、各科教育法にあたるディダクテック、b、科学技術先端理論、c、認知・学習論、とくに学生の学業成否の現象を考察する社会心理学的アプローチ、d、教育コミュニケーション論、例えば教員と学生のリレーションシップ、集団の機能と運用、自己表現、対話、会議、集まりのアニマシオン(活性化)の研究、e、職業教育論、その社会的・経済的・制度的研究と、従業員教育の必要、運営、評価の研究、f、教育工学と教育方法、とくに視聴覚機器・情報機器のマスター」が挙げられている。こうした知識と技術の方法としては、講義のほか、セミナー形式やグループ方式の学習の提唱、さらに、IUTやグランゼコールなどの実践的な人材養成機関が心得ているノウ・ハウや経験の導入の提唱、といったように観念的でなく「プラグマティックな」教育方針がうちだされている。

以上の提案をみるに、フランスの大学教員の能力、資質は、広い意味での教育学的教養と、実社会とくに企業社会の実態と動向への動態的知識の組成、といった2点を主眼として、実学的な変容をとげるべきこと、そしてこの要請の一方で、博士号をはやいう

ちに取得する有能な研究者能力を堅持すること、といった手堅い方向へむかっていることが察知できる。当レポートは、最後に、大学の教員養成機関として、各専門、学際性、教育研究の効果的な連携を組織化した「大学養成センター」les Centres universitaires de formation といった機関の設置を提案しているが、このようなアイデアにも、FDをめぐるフランス的状况の高まりを感じとることができる。

さて、当レポートの提案事項は、着実に実現の方向にむかっていることを、既述の「モニター制度」le monitorat の導入によって確認したい。将来の有能な大学教員の卵を、需要にみあう人数分、確実に養成するために設けられたこの制度は、「学生・モニター」les étudiants-moniteurs に採用された者（博士論文準備中の第三課程の学生で、DEA保持者。フランス国籍を有し、30歳以下という条件がある。）に毎月の手当7,000フランのほか、2,200フランのモニター手当を支給し（日本円で計25万円程度）、生活の安定を保障することで、博士論文執筆を助成するとともに、第一課程の授業（TDやTPなど）を担当させ、大学教員としての資質を形成していくというものである。1989年度の初年度で、全分野1,350名が採用されており、うち220のポストは、エコール・ノルマル・スペリウールの学生に割り当てられた。この計画的な大学教員ホルマシオンの制度化で注目すべきは、採用の決定した学生が、「高等教育イニシエーション・センター」Centre d'initiation à l'enseignement supérieur（各アカデミーに新設）において、教育学的知識・技術を学ぶためのスタージュを課せられる点である。センターの規模や設備、スタージュ期間の長さは、アカデミーによって若干の相違はあるものの（とくにパリは場所がとれず、学問分野別に分割したり、日程も少ないなど）、あらゆる分野の大学教員の卵が、ここで、高等教育をはじめ教育全般の制度、行政、動向、各国比較を学ぶのはもとより、上述した教授・学習論などの教育学的基礎訓練を積むのである（文献75）。教育学が、大学教員のFD形成に関して占める位置は、これからますます大きくなることが予想される。

#### 第4節 FD的対応の事例と教員

学生との遊離と放任、実業界や企業の要求への無関心、このふたつの病巣をかかえて「なんの見返りも生まない」「冷たく頑迷なモンスター」と言われてきたフランスの大学も、1980年代の前半から、一部つつ状況打開の方向に向いてきた。ここでは、FD問題のしめくくりとして、学生への接近を考え、学生に注意深いまなざしを向け始めた代表的な大学の様が変わり状況を紹介し（文献63, pp. 58-67）、とくに第一課程の学生指導に関して、教員はいかなる制度と業務と心構えとに適應する必要がでてきているのかを



提示しておきたい。それら大学の改革努力は、①学生数の増加による「巨大化現象」、②第一課程における履修科目の「個人的関心を無視した画一性」、③「途方にくれた膨大な数の学生たちの落ちこぼれ現象」の3つの局面に向けられた。最終的に3年次の第二課程に進級できない学生の割合は、第一課程登録者の30%から60%にのぼるわけで、このいわば「学生の大量虐殺」*l'hécatombe des étudiants* への挑戦は、遠くは10年くらい前から、近くは2～3年ほど前から、各地で動きをみるようになった。全国的レベルの政策では、1984年にサヴリィ文相が着手した、大学の「現代化政策」に負うところが少なくない。

まず、第一課程に入学した学生を放任せずに「接近し」「配慮する」体制づくりに関しては、パリ第11大学（パリの南方のオルセーにある自然科学系大学）が、モデル校として評判が高い。この大学では、大学登録前、登録時、授業開始後の3回の機会にわたって、学生が個人的に相談のできる制度を設けてから10年以上になる。登録前の場合は、バカロレアの結果が未確認の時期でも進路決定の相談にのってくれ、また、登録時の相談の場合は、自分が選択しようとする分野の教員は必ずひとり、面談・対話に応じてくれるシステムになっている。新学期が開始されてからは、自分の能力、モチベーションとの関係を中心に、どういう方向で研究テーマを設定したらよいかとか、どういう専攻にこのあと進んだらよいかといった悩みや問題について、納得のいくかたちでの確かなアドバイスを受けられる。つまり、ここで案出されたのは、学生を「人間的」で「個別的」で「多様な」かたちで受け入れる体制であり、書類とコンピューターで、機械的に一挙に一律に処理する体制との離別である。こうしたかたちでの「大学と学生との接近」は、1986年以降、各大学に設けられた「情報・進路指導全学サービス」SCUIO

(Services communs universitaires d'information et d'orientation) の部局で行われているが、このサービス部局の専任スタッフは、一般の大学の場合、教員1名を頭に、オリエンテーションカウンセラー、文献情報収集担当係といった程度で多いとはいえない。オルセーの場合も、もし、教員全体の協力体制がなければなにひとつうまくいかないであろうと関係者は発言している。教員の資質も、おのずからこうした傾向に適應できるものとならなければいけないわけである。しかし、その場合、時間的な問題もあり、研究に疎外を来たさぬよう、慎重な配分がなされている。オルセーの場合、形式的には250人近い教員が、第一課程の改革にとりくんでいるといわれるが、実際のところは、ローテーション方式で担当する方式をとり、教員の研究に支障をきたさないように配慮している。こうした状況を考えると、大学教員のFD活動は、研究能力の進展をその中核に包含しているとはいえ、研究とは葛藤を生じかねない別ランクの業務において、展開してくる傾向が強い。

第一課程をめぐる改革は、一方では、莫大な教育学的知見と努力を必要とし、他方で

は、大学教員の仕事を途方もなく過重にする。全体的にみると、自然科学系の大学は、第一課程改革に前向きであり、成功しているケースも多いということである。しかし、フランスの大学には、依然として旧体制に安住しているところもあり、科学系としてはかなり規模の大きいストラスブール第1大学などは、第一課程の離学者が3分の2にのぼっている状態を放置したままである。科学系に対して、文学・人文科学系の大学は、ランヌ第2大学を除いて、人目をひくほどの実績をあげていないようである。わずかに、パリ第8大学、モンペリエ大学、ブザンソン大学、リール第3大学で、学科内容と教育方法の再編成を行い、学生の能力と要求にこたえている程度である。法学系になると、改革には動じないほど保守的である。

次に、第一課程の学生の就職問題に積極的にとりくみ、企業との連絡網を設けて学生指導にあたっている大学の事例に触れたい。オルセーと似て自然科学系であるが、学生数17,000のリール第1大学は、既に1973年から第一課程学生の指導体制を刷新し、就職指導と、企業との連絡強化のカリキュラムをたてている。まず、この大学のSCUIOであるが、他の大学と違って、スタッフは、学業担当カウンセラーも入って10名の構成からなっており、とりわけ進路指導と就職指導の情報提供は優れているといわれる。多くの学生が絶えずこの部屋に出入りして、スタッフは休む暇もないという。次に、この大学は、学生の企業内研修と企業研究教育を立案し、独自のカリキュラムを確立している。すなわち、学生は、入学後すぐ企業に派遣され、3カ月の企業内研修を行う。そしてその後、大学での勉学を開始することによって、理論的な訓練と実業の場との有機的連結をはかれるように仕組まれている。このリール第1大学の場合もまた、教員はSCUIOの活動に積極的に参画する。ここのSCUIOには、「企業研究準備課程」が設置されているが、その指導をうけもつ担当者のうち、3分の2は大学教員で占められている。初期のころ、すなわち1978年度の受講者は50名程度であったが、現在は、むしろ第二課程や第三課程の学生をひきつけるようになり、429名もの受講者が履修しているという盛況ぶりで、教員としても、科学技術系とつながりのある企業や職域の要請、実態、将来性などに通暁している必要がある。

このほかに、第一課程における教授法や教科目のマス体制に改革の目をむけ、カリキュラム、履修基準、教室規模、教授形態に関して、無個性のマスプロ的体制を避け、各学生の能力や趣向に合わせた「個別化」の原理を導入しようとする試みがみられる。エクス・マルセイユ第3大学（科学系）の場合、各学生は、登録後に改めて書類調査とテストを受けた後、30人ずつのグループに分けられ、その担当教員からDEUG取得に向けての指導を個人的に受けていく体制にしているが、これは、20人のグループ分けをして、教員が、原書購読や文章作成の指導を行っているエクス・マルセイユ第2大学（経済学系）のケースとともに、従来の第一課程の「何も生まれない」教育体制からの脱皮

である。

このほかに、グルノーブル第1、第3大学、モンペリエ第3大学、リヨン第1大学、ニース大学、レンヌ第2大学、パリ第2、第5、第6大学などでも、学習・履修指導、学習個別化・多様化、担任制の設置、少人数教育体制などの改革が進行しており、これらの大学では、離学者のパーセンテージが減少しているという結果がでていいる。1986年からめだってきた、以上のような大学側の新しい動きにたいして、「大学、もはや恐れるに足らず」N'ayez plus peur de l'université (文献63) という好意的な大学評価がでてきたのは、フランスの高等教育再編のうえでも望ましいことであろう。

さて、こうした新しい第一課程づくりの成否は、関係スタッフの熱意だけでなく、教員自身の尽力にかかっているといわれる。FD問題としてみるならば、研究者能力よりも、後期中等教育の教員が保持するような教師としての能力が求められ、また教育学をはじめとして、心理学、社会学方面の素養が大学教員として必須になる。報じるところによれば、こうした改革の先鋒にたった教員は、いずれも数年後には「疲労困憊」し、研究の支障をきたしたということであるが、それゆえに、第一課程学生への対応には、教員人事に関する建設的な構想が強く求められよう。おそらく、このままで進めば、第一課程学生指導の業務は新規採用の若い教員、それもとりわけ「博士号」でなく「アグレガシオン」取得の教員か、「カペス」CAPESと称される中等教員免許状をもつリセ教諭経験者に、多く委ねられるのではないかと推測される。「第2級タイプ教員」と呼ばれるこの大学教員層は、研究もほとんど行っておらず、実際、行う暇もないのが実情であると報じられているのは(文献37)、このような職務分担によるものである。フランスのFD問題が、第一課程の範囲にとどまるのか、それとも大学教員全体の問題となって広がるのかは、これから大幅に採用されていく若手大学教員のホルマシオンの内容ともかかわっている。いずれにせよ、フランスのFD問題は、今後、多様な展開をみせることであろう。

#### <参考文献>

当稿では資料としての役割を課すために、文献は年代順の列挙とし、本文中の<注>は、すべて下記の通し番号によって表示した。

- 1, 1970, de Chalendar J., *Une loi pour l'Université*, Desclée de Brouwer, 265p.
- 2, 1971, Fourrier C., *Les institutions universitaires*, PUF, 《Que sait-je ?》  
N° 487, 126p.
- 3, 1972, フランス大使館情報部『高等教育基本方針法』(1971年7月12日改正), 46p.

- 4, 1972, Kourganoff V. , *La face cachée de l'Université*, PUF, 314p.
- 5, 1974, <Rapport de Baecque> *La situation des personnels enseignants des universités, éléments de réflexion pour une réforme* : Rapport présenté par Francis de Baecque, La Documentation Française, 73p.
- 6, 1974, <Réviser les situation des enseignants du supérieur : le rapport de M. de Baecque>, in *Regards sur l'actualité*, N° 6, déc., pp. 38-40, La Documentation Française.
- 7, 1974, Berstecher D. et autres, *l'Université de demain* Séquoia, Bruxelles, 217p.
- 8, 1974, OECD, *Vers un enseignement supérieur de masse : nouvelles tendances et options*, 240p.
- 9, 1975, Guyot Y. , *Statut et rôle de l'enseignant d'enseignement supérieur*, ENS de Saint-Cloud.
- 10,1976, Secrétariat d'État aux Universités, *Le Financement des universités : Rapport de la commission chargée de proposer une meilleure répartition des crédits de l'État*, La Documentation Française, 122p.
- 11,1977, *Guide pratique*, L'Etudiant,
- 12,1979, Pichette M. , *L'Université pour qui ?* (Démocratisation du savoir et promotion collective), Nouvelle optique.
- 13,1980, *Guide pratique*, L'Etudiant, 1980.
- 14,1981, Prost A. , <Mai 1968 en perspective>, in *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome IV, Nouvelle librairie de France, pp. 273-320.
- 15,1981, <Rapport Quermonne> *Etude générale des problèmes posés par la situation des personnels enseignants universitaires* : Rapport présenté à M. le Ministre de l'Education nationale par M. Jean-Louis Quermonne, septembre, 104p.
- 16,1981, Schwartz L. , <L'enseignement supérieur à l'Université>, in *La France en mai 1981 - L'enseignement et le développement scientifique, Etude et rapports de la Commission du Bilan*, La Documentation Française, dec. , pp.239-469.
- 17,1982, *La formation des personnels de l'Education nationale.*: Rapport au Ministre de l'Education Nationale de la Commission sur la formation des personnels de l'Education Nationale, présidé par André de Peretti,

- La Documentation Française, 339p.
- 18,1983, Lina P. et les autres, *Rapport de la Commission sur la formation des enseignants-chercheurs*, présenté au Directeur général des Enseignements Supérieurs et de la Recherche, le 30 septembre, 33p. et 11 annex, inédit.
- 19,1983, Minot J., *Quinze ans d'histoire des institutions universitaires (mai 1968 - mai 1983)*, Ministère de l'Education Nationale, SFA, 58p.
- 20,1983, Schwartz L., *Pour sauver l'Université*, Seuil, 122p.
- 21,1983, Gruson P. et Markiewicz-Lagneau J., *L'enseignement supérieur et son efficacité*, La Documentation Française, 240p.
- 22,1984, Minot J., *Les formation universitaires initiales*, Ministère de l'Education Nationale : Direction de l'Organisation et des Personnels administratifs, ouvriers et de service, Service de la Formation Administrative, 58p.
- 23,1984, *Industrie et université*, OECD, 80p.
- 24,1985, du Montcel H. T., *L'Université : pour mieux faire*, Seuil, 183p.
- 25,1985, (Dossier: la recherche universitaire) in *Cahiers de l'Education Nationale*, mars, pp. 4-13.
- 26,1985, *Le rôle et les fonction des universités : Rapport de la France*, Organisation de Coopération et de Développement Economiques, 31p.
- 27,1985, (Enseignants : les universités les mieux dotées), in *Le Monde de l'Education*, juin-août.
- 28,1986, *Rapport de Comité national d'évaluation : Recherche et Université*, par Staropoli A., Ministère de l'Education nationale, janvier-mai, 24p.
- 29,1986, (Un sondage des étudiants), in *Le Monde*, 6 mars 1986.
- 30,1986, (Université : le Projet Devaquet : autonomie et sélection accrues), in *le Figaro*, 13 et 22 juin.
- 31,1986, (Le Projet de loi sur l'enseignement supérieur : une autonomie bien tempérée), in *Le Monde*, 14 juin.
- 32,1986, (Quelle université pour demain ?), *Problèmes politiques et sociaux*, 5 septembre, 39p.
- 33,1986, *Projet de loi sur l'enseignement supérieur : Projet de Devaquet*, adopté par le SENAT après déclaration d'urgence, novembre, 13p.

- 34,1986, *Proposition de loi d'orientation sur l'université*, annexe au procès-verbal de la séance du 18 décembre 1986, Assemblée Nationale, N° 580.
- 35,1986, Campus P. et les autres, *Reconstruire l'Université*, Albatros, 159p.
- 36,1986, Bienaymé A., *L'enseignement supérieur et l'idée d'université*, Economica, 326p.
- 37,1986, <Mai si ! les universitaires font de la recherche>, in *Le Monde*, 6 novembre.
- 38,1987, OECD, *Quel avenir pour les universités ?*, 129p.
- 39,1987, <Le sous-développement des universités françaises : le coût du redressement>, *Le Monde*, 8 janvier.
- 40,1987, Comité national d'évaluation, La commission thématique « Recherche et Université », réunie de janvier à mai 1986, <Recherche et universités>, Rapporteur, Staropoli A. in *Le Débat*, N° 43, janvier-mars, pp. 152-171.
- 41,1987, <Universités : une période expérimentale>, in *Cahiers de l'Education Nationale*, N° 51, février-mars.
- 42,1987, Membres du Secrétariat du Comité de Liaison National et du Bureau de Séance des Etats Généraux présidés par Oussekin M. et Albertini P. A., *Etats généraux de l'enseignement supérieur*, Paris VIII Vincennes à Saint-Denis, 116p.
- 43,1987, Lamoure J., <Les missions de l'Université> in *Projet*, mai-juin, pp. 9-18.
- 44,1987, <Les étudiants et le consensus universitaire>, in *Le Monde*, 11 juin, p. 11.
- 45,1987, Furet F. et les autres, <L'Université est-elle réformable ?>, in *Le débat*, N° 45, mai-septembre, pp. 59-89.
- 46,1987, <Une commission mise en place par M. Valide (1 juillet): Des « sages » vont réfléchir à l'avenir de l'Université>, in *Le Monde*, 2 juillet.
- 47,1987, <Université : le bricolage des statuts>, in *Le Monde*, 9 juillet, p. 11.
- 48,1987, Schwartz L., *Où va l'Université ? Rapport du Comité nationale d'évaluation*, Gallimard, 215p.
- 49,1987, Université de Paris-Dauphin, Centre de Recherche sur les Systèmes Universitaires, *La transition de l'enseignement secondaire aux études*

- supérieures* : l'après-bac des bacheliers scientifiques, 130p. inédit.
- 50,1987, Azzoug M., <Pour les enseignants, mission impossible>, in *Le Monde diplomatique*, novembre.
- 51,1988, Lesourne J., <L'enseignement supérieur>, in Haut Comité Education-Economie, *Education-Economie, quel système éducatif pour la société de l'an 2000 ?* : Rapport présenté au Ministre de l'Education Nationale, La Documentation Française, 131p.
- 52,1988, <Rapport Demain l'Université> <La commission Demain l'Université à M.Valade : la création de collèges de premier cycle>, in *Le Monde*, 7 janvier.
- 53,1988, <Rapport Demain l'Université> <Les propositions de M.Jacques Valade pour l'Université>, in *Le Monde*, 8 janvier.
- 54,1988, <Les sages de M.Valade : la création de collège universitaire>, in *Le Monde de l'Education*, N° 146, février, p. 65.
- 55,1988, <Rapport Durry> : *Situation des enseignants du supérieur*, sous la direction de Durry G., février, 179p.
- 56,1988, <Le Rapport de M. Durry au ministre de l'enseignement supérieur : un constat accablant sur la situation des universitaires français>, in *Le Monde*, 19 février, p. 1 et 10.
- 57,1988, Inciyan E. <Les universitaires à l'abandon>, in *Le Monde de l'Education*, N° 148, avril, pp. 51-54.
- 58,1988, *Annuaire national de l'enseignement supérieur*, L'Etudiant, 935p.
- 59,1988, Carpentier A., *Le mal universitaire : diagnostic et traitement*, Robert Laffont, 208p.
- 60,1988, Richard A. *Rapport fait au nom de la Commission des finances, de l'économie générale et du plan sur le projet de loi de finances pour 1989 ; Enseignement supérieur*, N° 294 Assemblée Nationale : la séance du 13 octobre, 80p.
- 61,1988, Giovannelli J. *Avis présenté au nom de la Commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de loi de finances pour 1989 ; Enseignement supérieur*, N° 295 Assemblée Nationale : la séance du 13 octobre, 53p.
- 62,1988, Visocekas R., <La dure condition des universitaires>, in *Le Monde de l'Education*, N° 153, octobre, pp. 15-18.

- 63,1988, Garin C, et les autres, <Enquête : N'ayez plus peur de l'Université>, in *Le Monde de l'Education*, N° 154 novembre, pp. 58-77.
- 64,1989, Comité National d'évaluation présidé par Schwartz L., *Priorités pour l'université : Rapport de fin de mandat au Président de la République (1985-1989)*, La Documentation Française, 254p.
- 65,1989, <Les universitaires devraient pouvoir bénéficier de primes à partir de la rentrée : les textes d'application sur la revalorisation des carrières>, in *Le Monde*, 11 juillet.
- 66,1989, *Loi d'orientation sur l'éducation*, Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale, N° spécial 4 - 31 août 1989, 30p.
- 67,1989, Commission « Education, formation, recherche », présidée par René Rémond, in *Planifier aujourd'hui Le Xe Plan 1989-1992*, Les Cahiers Français, N° 242, juillet-septembre 1989, La Documentation Française, pp.72-77.
- 68,1989, <Les universités prises d'assaut>, in *Le Monde*, 5 octobre.
- 69,1989, <La revalorisation des carrières universitaires : l'électrochoc des primes>, in *Le Monde*, 26 octobre.
- 70,1989, Friedberg E, et Musselin C., *En quête d'universités : étude comparée des universités en France et en RFA*, Harmattan, 219p.
- 71,1989, <statuts du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences>, Décret n° 84-431 du 6 juin 1984 modifié par le décret n° 87-555 du 17 juillet 1987 et par les décrets n° 88-147 du 15 février 1988 et 89-708 du 28 septembre 1989, Université Paris X - Nanterre (S.P.E.), 12p.
- 72,1989, *1990 Annuaire National des Universités*, l'Etudiant, 1989, 133p.
- 73,1989, <Les universités en réanimation>, in *Le Monde de l'Education*, N° 164, octobre, pp. 8-9.
- 74,1990, <Reconstruire les premiers cycles>, in *Le Monde de l'Education*, N° 169, mars, pp. 44.
- 75,1990, <pour devenir prof. fac : le monitorat>, in *Le Monde de l'Education*, N° 171, mai, pp. 54-59.



追記

くしくも本稿校正の前日、フランスの某教授より急便が届き、本年9月17-18日にソルボンヌの校舎で開催される国際会議の企画を知った。その主題は「高等教育における教育学的効果」*efficacité pédagogique dans l'enseignement supérieur* であり、「高等教育人材養成方法開発協議会」ADMFE Sの主催である。本会議では、高等教育における①教育学的効果の概念、②新しい教育的モデルやストラテジー、③高等教育における教員養成問題、といった課題をめぐり、基調講演、国際円卓討議、分科会討論が行われる。この企画は、昨今のフランスの大学人におけるFD問題への関心の高まりを如実に反映しているものであり、注目に値する。

(1991年2月)

(石堂常世)

## 第5章 アジア諸国におけるFD活動

－タイと韓国の事例を中心に－

はじめに

アジア諸国でFD (Faculty Development) 活動が盛んになったのは70年代以後のことであり、それほど長い歴史があるわけではない。欧米モデルのFD活動が、アジア諸国に導入される契機となったのは、何と云っても急激な高等教育の拡大(成長)にある。高等教育の量的拡大は、中等教育の拡大や持続的経済成長が相乗効果してもたらされたものであるが、一方において、①高等教育機会の不均等(性、社会階層、地域、民族集団)、②教育・研究の質的低下、③大学教育の社会的適合性(レリバンス)の欠如、④慢性的財源不足、などを顕在化させた。これらの中でも特に深刻となったのは、教育(teaching)および研究(research)面での質的低下の問題であった。これは急造された新興大学にとどまらず、威信の高い大学にも共通する問題であった。なぜなら大学の大衆化は、大学教員の「大衆化」でもあったわけであり、規模拡大を余儀なくされたエリート大学においても、資格の十分でない教員の資質向上は解決を迫られる緊急の課題となったのである。そこで大学教員の教授能力(teaching ability)の開発・改善を主たる目的とするFD活動の試みが、ここ十数年来、アジア諸国でも実施に移されてきた。

ところがどこの国の大学人も、自分自身が「教育される」ことには抵抗があるとみえ、FD活動は思ったほど進んでいるとは言えない。ただ興味深いことは、必ずしもFD活動を必要としないプレステージの高い大学ほど、FD活動に熱心に取り組んできているという事実である。また高等教育改革を積極的に推進している国ほど、高等教育政策の一環としてFD活動を支援していることも注目してよいであろう。

そこで本論では、紙幅の制約もあるので、アジア諸国の中から、FD活動に最も意欲的に取り組んでいるタイと韓国の事例を紹介することとする。タイはチュラロンコン大学のSDU (Staff Development Unit)、韓国は大学連合体である大学教育協議会(Korean Council for University Education, KCUE)の活動を中心に、最近の動向を追ってみたい。いずれも筆者の現地調査(インタビュー・収集資料)<sup>(1)</sup>に基づく報告である。

## 第1節 タイのFD活動

### 1. 高等教育の概況

まず高等教育の規模から見ていこう。1970年に約55,000人であった高等教育人口は、10年後の1980年には約600,000人になり11倍増を記録している。このような急激な高等教育規模の拡大は、ひとえにオープン・アドミッション大学として設立されたRamkhamhaeng University (1971) と、同じくオープン・アドミッション方式をとりかつ遠隔教育 (distance education) 方式による公開大学として設立された Sukhothai Thammathirat Open University (S T O U, 1978) の登場に負うところが大きい。1987年現在、タイの全高等教育人口約700,000人に占めるこれら2大学の学生数の割合は実に74% (520,000人) にもなっている。

もちろんタイの高等教育規模の拡大は、これら2大学 (国立) のみによって達成されたのではない。全国統一入試により入学者を厳選している12校の国立大学も学部・学科の増設により「総合大学化」して規模拡大に一役買って来た。また私立カレッジも1984年から「大学」 (university) への昇格が認められ、徐々にその力を蓄えてきている。1980年の高等教育人口に占める私立カレッジの割合は4.6%に過ぎなかったが、1987年には8.5%にまで上昇している<sup>(2)</sup>。

こうした高等教育規模の拡大に呼応して、高等教育行政を専門に担当する官庁も整備されてきた。1972年に設置された国立大学庁 (Office of State University, O S U) は、1977年には大学庁 (Office of University Affairs, O U A) に改組され、私立カレッジ・大学を含む高等教育全体を主管する官庁となった。さらにこれが1982年には大学省 (Ministry of University Affairs, M U A) に昇格し、教育省 (Ministry of Education) とならぶ独立の権限が与えられたのである。

### 2. FD活動の歴史

一般的にFD活動には二つのモデルがある。一つはトップダウン・モデル (top down) であり、他はボトムアップ・モデル (bottom up) である。前者は、国家および機関 (大学) レベルが必要と考える改革事項を、組織化されたチャネルと方法により実施に移すやり方であり、後者は、大学関係者 (教員、職員) の個人的必要に応じて、自己改革を求める諸活動をさす<sup>(3)</sup>。タイの場合、どちらかといえばトップダウン・モデルのFD活動を今日まで展開してきたといえる。それらを四つの観点から整理してみよう<sup>(4)</sup>。

第一は、教員資格改善事業 (improvement of academic qualifications) であり、1964年アメリカの援助により開始された。すなわちタイ国家経済社会開発委員会がアメリカ国際開発庁 (A I D A) とミシガン州立大学の協力 (資金・専門技術) を得て、大

学開発協議会 (University Development Council, UDC) を発足させたことに始まる。この計画はタイ国内で、英語、経済学、数学、物理学、化学、生物学等を始めとする重点領域の研修活動を行ない、修士 (master's degree) レベルの学位を出そうとする計画であり、最初の10年間に178人の修了者を出す成果をあげた。研修受講中はサラリーを上げない代わりに、資格取得者にはかなりの引き上げを保証した。ところがこれに参加できなかった者からの不満が表面化し、プログラムの見直しが図られた。このプログラムのもう一つの問題は、Ph.D. レベルの資格向上プログラムがタイ国内では実現せず、博士レベルの教育は今日も、海外 (アメリカ) への依存度が高い。

第二は、教授技法改善事業 (improvement of teaching skills) であり、医学、工学の分野で始まった。チュラロンコン大学医学部は、学部内に医学教育ユニット (Medical Education Unit, MED) を設け、国連 (WHO) の協力も得て各種の医学教育プログラムをバンコク市内の関係者に提供した。同じくチュラロンコン大学工学部は1975年に工学教育ユニット (Engineering Education Unit, EEU) を設け、教材開発を含む工学教育の改善に取り組んだ。さらに大学庁 (OUA) は、1975年英国 (ブリティッシュ・カウンシル) の全面的協力を得て、先のUDCプログラムを引き継ぐ形で教授・学習過程の改善事業を組織し、各種のワークショップやセミナーを開催する一方、こうした活動を推進する大学に資金援助をした。

第三は、専門的知識開発事業 (expertization of professional skill) である。これは国家公務員としての国立大学教授が、法律上職務外の仕事から収入を得るのを禁じていることを改め、教育・研究上必要な専門知識や技術の開発を目的とする場合には、例えば産業界との共同研究等を認めるという一種の規制緩和措置であった。チュラロンコン大学工学部では、1977年から産学協同事業を開始した。また同じくチュラロンコン大学は1978年から、いわゆるサバティカル・リーブ (教育・研究休暇) の制度を大学規則に新設し、6年勤務した者には1年間の有給リーブが保証されることとなった。

第四は、研究能力改善事業 (improvement of research capability) である。これまでややもすれば研究は、大学教授の個人的責任で行なわれ、大学としてそれを支援する体制が整っていなかった。これを改めるため、大学は経常予算だけでなく、研究費を国立研究審議会 (National Research Council, NRC) や国内外の助成財団等から積極的に獲得することに努力し始めた。

以上に見られるように、タイにおけるFD活動は、当初は政府のイニシアティブによりトップ・ダウン方式で実施され、そのモデルはアメリカやイギリスに求められた。やがてチュラロンコン大学を始めとする各大学が、独自のFD活動の組織を設け活動を開始したことにより、現在では、政府 (大学省) はそうした活動を支援する側に回っているようである。

### 3. チュラロンコン大学のFD活動

#### (1) SDU (Staff Development Unit) の誕生

大学教員の質の向上、特に教員の教授能力 (teaching ability) の水準向上を重要施策とした大学庁 (OUA) の方針に添って、チュラロンコン大学は1976年スタッフ・デベロップ部を設置した。同ユニットは、大学の学事部 (Office of Academic Affairs) に属し、全学の教員に開かれた組織になっている。開設以来、SDUは各種のセミナー・ワークショップを開催し、教授技術に関する助言やコンサルタント・サービス活動を行なってきた。また海外の大学でFD活動に関する専門的ノウハウを身につけたスタッフが、要請に応じて他大学にも出向き、各大学におけるFD活動の拠点作りに協力している。

1988年現在、部長、副部長の他に8人のスタッフが、その運営にあっている。毎年12~15回のセミナー・ワークショップを開催しており、その期間は1週間くらいのものから、週末だけを利用して一か月くらい続くものまで様々である。また開催場所も、大学内のこともあれば、合宿方式により学外で行なうこともありバラエティーに富んでいる。参加者は20~50名程度を原則としているようである。ちなみに1987年度の実績について見てみよう<sup>(5)</sup>。

- ① 新任教員セミナー (年2回) : 毎年50~60人採用されるチュラロンコン大学の新任教員を対象に、大学の理念、大学の組織・運営、大学教育の役割、教授技法、等が講義・討論される。
- ② コンピューター・プログラミングの技法講座 (中級コース)
- ③ 学科長 (department head) セミナー : 新任の学科長を対象に、学科の運営面でいかに「良いボスになるか」を討論する。
- ④ OHP活用の技法 (特に今年は、トラペン・シートの作り方)
- ⑤ CAD (computer assisted design) コース
- ⑥ 教育用スライドの作り方と活用法ワークショップ
- ⑦ 授業においてケース・スタディ (メソッド) を実践するためのワークショップ
- ⑧ 統計処理のためのコンピューター講座
- ⑨ SDU担当者セミナー (スタッフ・デベロップメント活動の評価と今後の活動方針を討議)
- ⑩ 学生による教員評価法
- ⑪ CAI (computer assisted instruction) の技法
- ⑫ 会議運営方法の改善

これらのセミナーやワークショップへの参加は、上記①と③を除いては、教員個人の

自由参加という形態をとっている。そのため、教育活動に熱心な教員は度々出席するが、関心を示さない教員は全然出席しないという問題点があるようである。また、出席者には修了証書 (certificate) が与えられるが、それによって俸給が上がるなどの報賞 (rewards) はない。

## (2) 高等教育学科の設立

S D U の活動と密接な関係にあるものとして、1977年にチュラロンコン大学教育学部に設置された大学院修士レベルの高等教育学科 (department of higher education) がある。この学科への入学資格は、①専門分野は問わないが学士号 (bachelor degree) の所有者、②高等教育機関で少なくとも3年間の教育・行政経験を有する者、となっている。このことから明らかなように、この学科は、大学教員および大学行政官などの専門的資質の向上を目的に設立された大学院コースであるといえる。「大学案内」<sup>(6)</sup>によれば、この学科の目的は次の通りである。

- ①高等教育分野における専門的知識と価値規範を有する人材の育成。特に、教授法の改善、カリキュラムの開発、大学の管理・運営と学生問題などに精通した人材の養成。
- ②高等教育研究の成果を全国に普及させると同時に、現場の問題解決に応用する能力を身につけさせる。
- ③高等教育関係者の知識と経験を増すことによって、研究と教育の質的向上を図る。
- ④高等教育に関するあらゆる知識や情報のセンターとして機能する。

開設されている授業科目は、①必修科目6科目 (高等教育原理、カレッジ・ティーチャーの行為、大学のカリキュラム、学生問題、高等教育機関体験学習、セミナー)、②選択科目4領域47科目 (a.カリキュラムと教授、b.学生サービス、c.高等教育行政、d.高等教育基礎論)、③関連科目4科目、合計57科目を数えている。教授陣は、教授、助教授を含めて9名からなり、そのうち8名はアメリカの大学で高等教育分野の学位 (Ph. D. または Ed. D.) を取得している。彼らの多くは、さきにもみた S D U の活動を実質的に支えている。またこの学科で修士の学位を取得した者は、全国の大学で大学教員の研修事業 (F D 活動) の核となって働いている。

## 第2節 韓国の F D 活動

### 1. 高等教育の概況

1990年の韓国文教統計年報によれば、国民学校、中学校の就学率は100%、高等学校進学率も約94%となっている。高等学校卒業者の高等教育進学率は、33% (普通科47%、

職業科8%)にまで上昇し、韓国的高等教育は「大衆化」の真只中にある。さらに驚くべきことは、同じ文教統計年報によれば、高等教育進学希望者は高校卒業者の実に61% (普通科86%、職業科22%)に達することを示している点である<sup>(7)</sup>。このままの勢いで進学率が上昇していけば、韓国的高等教育はごく近い将来、確実にユニバーサル・アクセス型になる。1989年には、ひところの高度経済成長にも陰りが見え始め、大卒失業が深刻な社会問題になっているにも拘らず、国民の大学進学要求はとどまるところを知らない。大学院にいたっては、在籍者の絶対数において日本のそれとほぼ同数になっている。韓国は、「超高学歴社会」へとひた走っていると一言しなければならない。

このように、「解放(1945年)」後、韓国人の夢でさえあった大学教育への接近(アクセス)は、ほぼ現実のものとなったといえる。ところがこうした高等教育の急激な量的拡大の一方で、質的問題が各方面から指摘され始めている。1988年に行なわれた私立大学(23校)調査によれば、私学の経営状態は授業料依存率が70~93%と高く、教員一人当たりの学生数が60人を越える大学がかなりある。教授陣に占める外来(兼任)講師の比率が60%を越える大学が4割もある。講義は学生200人を越える大規模のものが多く、学生一人当たりの図書冊数も25冊以下の大学が5割を越えていると、報告書は指摘している。最近、全国の4年制大学107校が加盟している韓国大学教育協議会が「大学評価」の必要性を力説し、各分野毎に評価活動に取り組んでいるのも、大学の質的改善が最も重要な改革課題であることを認識しているからであろう。1987年末、大統領府の教育改革審議会から出された最終答申でも、21世紀への教育改革の指針として、「量」から「質」への転換、すなわち「卓越性・秀越性(excellence)」の原理を打ち出している。韓国的高等教育は今大きな曲がり角に立っている。

## 2. 高等教育研究とFD活動

### (1) ベンチャー的改革とR&D

1970年代に、今日の韓国の繁栄の基礎が築かれたことは周知のことであるが、高等教育拡大の基礎も、この時期に準備されたといえる。70年代の高等教育政策は、一見、量的拡大圧力を極力押えることに終始したように見えるが、実際には高等教育の「大衆化」を見越して、数々の改革に取り組んだ特筆に値するものであったといえる。まさにベンチャー的手法による改革、そして改革のための研究開発(research & development)が積極的に行われた時代であった。改革は、①実験的、②革新的、③評価を行なう、これら3点を特色とするものであった。

まず政府は、大学入学定員の厳守と入試改革(「大学入学予備考査」の導入)<sup>(8)</sup>を断行し、学生の専攻分野と地域配分(配置)を、国家経済の発展計画に即して決定できることを確実にした。これにより、理工系学生の大増員計画が可能になり、朝鮮朝以来の

「文科国家」韓国は「理科国家」へと大きく変身を遂げることができたのである。また「実験大学」方式と称する改革においては、ソウル大学、延世大学、高麗大学、梨花女子大学などのエリート大学を先頭に立て、①学科別募集から系列別募集へ、②卒業単位の削減、③副専攻・複数専攻制の導入、④季節学期制の実施、など教学面での改革に手をつけた。これらの改革の進展状況は、評価教授団が定期的にチェックし、成果をあげた大学には数々の優遇措置を講じたため、「実験大学」の実験は全国の大学に波及していくこととなった。改革を理論的に支えたのは、文教部内に設置されていた教育政策審議会（高等教育分科委員会）のメンバーであり、彼らのほとんどはアメリカで博士（Ph.D.）学位を取得した若い大学教授たちであった。彼らのねらいは、「大学改革は大学自らが行なう」ということを各大学に徹底させることであった。したがって「実験大学」方式の改革においては、全国の大学に数々の調査研究課題が課された。ほとんどの大学人が何らかの大学問題に関する調査研究にかかわったといっても過言ではない。これまで「研究」しか念頭になかった大学人も、「教育」のあり方について真剣に取り組まざるを得なくなった。今日韓国の大学で、FD活動が曲がりなりにも実施されている背景には、この70年代の高等教育改革の蓄積が大きくものをいっているといえる。

ところが「大学自身による改革」とはいつても、元をただせば強力な行政権力をバックに、トップ・ダウン方式により各大学に改革を強制したきらいがあり、大学サイドの抵抗はかなりのものであった。元々ベンチャー的手法による改革には危険がつきものであり、失敗が隣合わせになっている。事実、大学教員の任期制（「教授再任用制」）や卒業定員制（定員の30%増しの学生を入学させ、卒業までに成績により30%分をカットする制度）の導入は、当初の意図はともかく、大方の大学人の同意を得ることはできなかった。良きにつけ悪きにつけ、70年代の高等教育改革は、上からのイニシアチブが先行したものであった。

## （2）大学教育協議会の誕生

80年代になると、韓国の高等教育状況は一変する。それまで押えに押えてきた量的拡大への圧力に抗し切れず、全斗煥政権は大学「大衆化」にゴー・サインを出した。それに対応するため、ありとあらゆる対策が講じられた。大学・学部の新設を始めとして、既存大学（学部・学科）の学生定員増、制度面でも、①2～3年制の専門学校を「大学」へ昇格、②2年制教育大学の4年制大学への昇格、③2年制放送通信大学の4年制への昇格、④開放大学の創設、など立て続けに新しい政策を実施に移した。

こうした制度改革は文教部ペースで進められたが、高等教育研究は文教部の外に、大学連合体としての大学教育協議会（Korean Council for University Education, KCUE）を設立し、そこを拠点に進められることとなった。高等教育研究の「中心（センター）」が、文教部から大学教育協議会へ移動したことになる。これは70年代の政府主導



による高等教育研究が多くの大学人の反発をかったことに鑑み、大学の自主性に基づいた高等教育研究を進めるためにも必要な措置であった。1982年、公益社団法人として設立された韓国大学協議会は、その定款第1条に「学事・財政・施設など主要関心事に対し自立的な協議と研究調整を通して相互協力し、必要な事項を政府に建議し政策に反映させることにより、大学の自主性と公共性を高め、大学教育の健全な発展を図る」と明記し、大学連合体設立の意義を強調している。全国の国立・公立・私立大学（4年制）のすべてが加入することを原則にしている。

協議会には、事務総長の下に専門委員と各部からなる事務局を置き、同時に大学の学事や行財政制度を研究するための「研究委員会」を設置することが義務づけられている。これまでのところ、①大学評価、②大学財政、③大学運営、④大学院運営、⑤学問領域別大学評価（特に工学系、基礎科学系）、⑥特性化工科大学評価、の6委員会が設けられている。各委員会は、全国の大学の関係者に研究委員を委嘱し、これまで100点に余る研究物を刊行してきている。研究テーマは、大学改革に直結するものであり、研究成果は政府に対する予算要求の基礎資料としても活用されている。協議会はまた、毎年数回、大学教育改善に関する国際セミナーや国内ワークショップを開催し、高等教育の重要性を各方面にアピールしてきている。協議会の機関誌『大学教育』（隔月刊）は、創刊以来、第49号（1991-1）まで刊行されているが、毎号特集を組んで高等教育の成果を紹介すると同時に、内外の高等教育改革事情などについてもつぶさに目配りし、魅力的な専門誌として成長してきている。さらに注目すべきは、協議会の資料部門は内外の高等教育情報を網羅的に収集しており、アジア地域で最も優れた高等教育資料センターのひとつとなっている<sup>(9)</sup>。

FD活動も、大学教育協議会の誕生により初めて組織的な形で実施されるようになり、そのための研究開発も活発に行なわれている。次に、その現状と問題点について紹介してみよう。

### 3. 大学教育協議会によるFD活動の現状と問題点

#### (1) FD活動の種類

大学教育協議会の活動のうち、これまで最も力を入れてきた領域として、大学評価に関する研究・実践（R & D）と各種研修（セミナー・ワークショップ）事業を挙げることができる。後者がいわゆるFD活動にあたるのであるが、大別すると協議会独自の事業として行なうものと、協議会が各地域（ブロック）および個別大学の研修活動を支援するものとに分けられる。1989年度の活動実績を参考に、それぞれについて見てみたい。

まず協議会独自の事業として行なう研修（FD）活動には、大別すると次の三種類がある。第一は、大学新任教員研修である。当初は、2週間、約100名の新任教員を対象に、

分野を問わず一緒に、非宿泊方式で行なっていたが、1987年度から各分野別（人文・社会・自然）に、50名を対象に、韓国精神文化研究院における合宿方式により約1週間（5泊6日）行なう方式に変更された。これを年に12回（夏季・冬季）開催している。研修内容は、講義と討論が中心になるが、研修課題は、①健全な大学風土形成の課題、②教授・学習方法、③大学教育改善の方策、④地方・企業体視察、等から構成されている。講師は、協議会の専門職員ならびにFD活動に造詣の深い各大学の専門家に委嘱している。新任教師は、各大学から派遣される仕組みとなっている。

第二は、教授・学習改善研修であり、協議会加盟大学の教員約130名を対象に、一日コースのセミナー方式で実施される。主題発表と討論が中心となるが、1988年12月の場合、「大学における教授・学習の論理と問題」、「教授・学習体制の実態と問題点」、「大学生の学習量と条件分析」、「教授・学習体制改善の課題」等を主題とする講演形式の研修である。これは年1回開催されている。

第三は、行政管理職研修であり、各大学の行政管理職（主任クラス）約100名を対象に、①行政管理職の資質向上・職務能力開発、②行政管理に関する各大学の情報交換・相互理解の増進、を目的に行なうものである。毎年1回、3泊4日の予定で開催されている。研修内容は、講師による講演と相互討論、大学見学等から構成されている。

これらは協議会が独自に行なっているFD活動であるが、こうした活動の成果を全国の大学に普及する意味からも、協議会は地域別セミナーや大学別セミナーの開催を財政面と講師派遣などの面から支援している。地域別セミナーには1,000万ウォン、大学別セミナーには500～800万ウォンを援助している。セミナーの主題はFDに限らないが、協議会が例示しているテーマには、①大学の教育課程の共同開発、②大学の教授・学生間の関係増進、③大学間の教育機能の共同分担、④教授開発（FD）、⑤学生の学習量増大方案、⑥教育課程改変、などFD活動に関するものが数多く含まれている。1989年度の計画についてみると、地域別セミナーが全国9地区で、大学別セミナーは実に83大学で開催されることとなっている<sup>(10)</sup>。セミナーはいずれも夏季休暇に入った最初の週に、一日コースで行なわれている。以上からも、大学教育協議会がFD活動に果たしている役割の大きさを知ることができる。

## （2）FDに関する研究開発と問題点

こうした研修活動の充実を図るため、協議会はその発足当初からFDに関する研究開発に取り組み、研究チームを作って数々の報告書を刊行してきた。報告書は、教員、学生、行政官、管理職に対するアンケート調査に基づいたものが多く、研究成果はFD活動に直接に応用されてきた。なかには、諸外国のFD活動の実態を紹介したものもある。代表的な報告書を、次に掲げておこう。

「大学授業評価方案に関する研究」（1982）

- 「大学行政職員再教育プログラム開発研究」（1984）
- 「韓国大学の教授・学習方法の実態と問題点探索」（1986）
- 「大学新任教授の教授活動極大化のための職前教育プログラム開発研究」（1986）
- 「教授資質開発に関する研究」（1986）
- 「大学教授国内交流制度運営に関する研究」（1986）
- 「大学教科授業計画書作成の理論と実際」（1987）
- 「大学の教授・学習体制分析と学習量適正化方案研究」（1988）
- 「大学教養教育課程の編成と運営改善方案研究」（1988）
- 「国語・国文学科教育プログラム開発研究」（1988）
- 「中国語・国文学科教育プログラム開発研究」（1988）

これらに見られるように、FDに関する研究のほとんどは大学の教授・学習過程に関するものであり、最初は総論的な研究が多かったが、最近では個別研究分野の教育プログラムの開発といった各論レベルの研究に発展してきている。

1989年には、協議会がこれまで行なってきたFD活動を集大成した『大学と大学教授』（教授開発ワークショップ資料・第1輯、1989. 9）が刊行された。これは12冊の小冊子からなっており、それぞれがワークショップの主題講演にあたるものである。12冊のテーマは以下の通りである。

- ① 韓国の大学教授像
- ② 大学とは何か
- ③ わが国の大学教育－その実相と課題－
- ④ 今日の韓国大学生の理解
- ⑤ 大学教育課程の編成と運営
- ⑥ 大学の授業計画と授業計画書
- ⑦ 学習評価－何が問題であるか－
- ⑧ 教授の授業評価
- ⑨ 名講義とは何か
- ⑩ 大学における集団討論教授法
- ⑪ 大学における教授媒体活用方案
- ⑫ 望ましい教授・学生の関係

これはFD活動、特に新任教員研修のテキストとして画期的なものといえるが、今後各種のテキストの続刊が期待される場所である。以上からも明らかなように、大学教育協議会主導のFD活動は、年々充実してきているといえる。ただこうしたFD活動にも問題が無いわけではない。それはこの協議会が大学連合であるとはいえ、協議会が主催するFD活動は、大学教員からすれば上からの研修活動であると映る点である。各種

セミナー・ワークショップへの参加が、完全な教員の自由意志に基づいて行なわれているとはいえない。今後は、協議会主導のFD活動から、地域別・大学別のFD活動へと重点を移していく必要があるであろう。すでにそうした方向に動きつつある。

[注]

- (1) タイについては、日本学術振興会の拠点大学方式プログラムの援助を得て、1988年3月、タイ大学省、チュラロンコン大学（SDU部）等において、韓国については1989年12月、韓国大学教育協議会主催の国際会議の際、同協議会の関係者にインタビュー調査すると同時に資料収集を行なった。
- (2) Ministry of University Affairs, Thailand, *General Information*, 1988より作成。
- (3) UNESCO(Bangkok), *Academic Staff Development in Higher Education*, 1985, p. 4.
- (4) Surin Setamanit, "Staff and Faculty Development in Thailand", *Staff and Faculty Development in Southeast Asian Universities*, 1981, Maruzen Asia, pp. 242-254.
- (5) チュラロンコン大学・SDU部のパンフレット（タイ語）と関係者へのインタビューによる。
- (6) Chulalongkorn *University, Graduate School Announcement : 1984-1985*.
- (7) 韓国文教部、「文教統計年報」（1990年度版）による。
- (8) 馬越徹『現代韓国教育研究』高麗書林、1981年、193-221頁、参照。
- (9) 馬越徹「アジアにおける高等教育研究」（『大学研究ノート』第69号、1987年3月－特集：アジアの高等教育）104-106頁。
- (10) 韓国大学教育協議会（編）「大学教育」（隔月刊）、1989年5月号（148-149頁）、7月号（156-159頁）による。

（馬越 徹）



## 第6章 中国における大学教師の陣容整備

### 第1節 中国における大学教師の陣容整備

アメリカでよく使われているFD（教員開発）、ID（授業開発）、CD（カリキュラム開発）、OD（組織開発）という通用語が指す活動は、中国においては、教師の陣容整備と授業の改善を含む。一般的に教師の陣容整備とは、①大学の教師陣を総体的に絶えず良質化させること、②教師個人に自らを育成するチャンスを与え、その能力水準を絶えず向上させることを指す。教師の陣容整備はその主な目的が授業の改善にあり、また授業の改善のプロセスにおいて実現される。

#### 1. 大学教師の現状

中国における大学教師の陣容整備の状況を述べるために、まず中国の大学教師の現状を要約紹介する。

1949年建国以来、中国の大学教師の数は著しく増えた。1987年現在、全日制高等教育機関の専任教師は38.54万人（1949年現在の1.61万人の23.9倍、“文化大革命”前の1965年現在の13.81万人より1.79倍増）に達している。そのうち、教授は3.3%、助教授は16.7%、講師は34.4%、助手は38.5%を占めている（付表参考）。残りの7.2%の教師は特定の原因によって未だ職階が定められていない。以上のほかに、成人高等教育機関の専任教師は84,282人であり、そのうち、教授は0.2%、助教授は3.3%、講師は21.6%、助手は22.0%、職階未定者は52.9%を占めている。

全日制高等教育機関の教師の年齢構成と学歴構成は次の通りである。30歳以下のものが教師全体の34.6%を占め、教授・助教授の中に50歳以上のものが75.2%を占めている。教師全体の中には大学院卒業者が12.5%、高等専科学校卒業者およびそれ以下の学校卒業者が11.0%を占めている。

全体からみれば、大学教師の中に上級職階をもつ人数が甚だしく低いし、しかも高齢化の状況が厳しい。教師陣全体の学歴構成は以前から低い傾向があり、若年教師の数は大きい。

## 2. 大学教師の陣容整備

上述した状況からわかるように、既存の教師陣の質的向上は緊急な課題であり、教師の陣容整備は重い任務である。教師の陣容整備をよりよく行うために、以下のような活動がすでに始められ、あるいは始められようとしている。

(1) 専門的な機構を創設し、教師の陣容整備に関する研究、企画、管理を強化する。

そのため、国家教育委員会には教師事務局が設けられ、その事務局は大学教師の陣容整備の状況を調査研究することを担当し、教師の陣容整備における全般的な性格をもつ課題について見解を表明し、それを政府の政策決定のための参考として供する。そして、教師に関する政府の政策や規定など大学における実施状況を監督する。各大学では、教員の育成を担当する副学長の指導のもとに教務長、学部長、大学内の教師事務局および関係部門は教師の陣容整備にとりかかる。以上のほか、1985年に高等教育教員管理研究会が結成された。これは教師の陣容に関する全国的な科学研究活動を促し、学術的討論や交流活動を主催するものである。大学に付設された高等教育研究機関は教師の陣容整備を独自の研究課題とするものもある。

(2) 教師陣の発展計画を立てること

様々な歴史的原因によって各大学の教師陣に存在する問題は時期によりある程度の差があるが、教授陣の改善は一挙にやってしまうわけには行かない。従って、多くの大学は教育と研究など各方面におけるその大学の活動の進展のニーズに応じてその大学の教師陣の発展を予測し、企画を立て、その企画に従って教師陣の発展をダイナミックにコントロールする。そして、数量上、構造上（職階、年齢、学歴、専攻、給料等の面での構造）の合理化を図り、全学レベルと学部レベルの教師陣を総体的にその大学の活動の要求に合致させる。その企画は、その大学の任務や条件の変化とともに調整される必要がある。1980年代以来、教師陣の量的・構造的合理化に関する研究が行われてきている。それは1985年に開かれた教師管理国際セミナーの主な検討課題の一つになった。

(3) 教師の陣容整備に寄与する法律・規則を制定し、それに応じる実施措置を取ること。

主な法律・規則は、国務院の「専門技術職の契約制の実施に関する規定」、国家教育委員会の「大学教師の職階制試行条例」などがあり、それに基づいて、各大学は、大学の実状に従って具体的な実施方法を定めている。国務院の「規定」により、大学は職責の要求と本人の条件を見合わせて教師を招聘し、これまでの「終身制」を改め、教師をして能力と競争力の向上に努力させる。国家教育委員会の「条例」は、助手・講師・助教授・教授の職責、資格（最低の学歴要件、専門職の水準、低職階から高職階へ昇格するのに必要な最低年限など）、資格審査などに関する規定を明らかにした。各大学は職

階上での昇進に必要な教育面での要件についても具体的な規定を定めた。例えば、授業の担当時間数、講義の質的要求など。従って教師は自分の能力水準を高める基準が明確になり、教育活動の重視、教育活動の研究・改善、授業の質的向上に絶えず努めるようになる。

それらの規定の実施に伴って、大学は教師の陣容整備に関する仕事をいろいろやってきた。例えば、新規教員の採用を厳しくすること、一部の大学は基本的に修士課程終了以上の者しか教員として採用しない措置をとることによってこれまでの教師にみられたような学歴の低い、甚だしい場合は、不適格の状況を改めること、現職教師の中において教育活動に適しないものを他の仕事に配置転換すること、アンケートなどにより教師の教育活動についての学生の評価を求めること、教師の教育活動についての同僚間の評価、学生の評価と同僚間の評価に基づいて1～2年ごとに一回“教学優秀賞”を授賞すること、教育委員会・地方の教育管理機関および各大学は優秀な教科書の選出活動を主催し、優秀な教科書に選ばれた編集者などに対して賞を与えること、各レベルの名誉称号（例えば、優秀教師とか）の選出を行なうこと。

#### （4）教師の育成活動を強化すること

国や大学はこれまでずっと教師の育成活動を重視している。1950年から60年にかけて当時の教育部は、大学が教員の育成計画を立て、その計画が一人一人の教員に根をおろすことを要求したことがある。しかし、種々の原因でその企画が現実化されなかった。そこで近年来、次のような方法を取り入れた。

若手教師の中にもともと受けた教育が足りない者に対して補強措置を取る。ある者は休職して研修を受けることができる。例えば、大学院あるいは大学院生クラスの入学試験を受けることを許可すること、条件が整った大学に助手研修クラスを付設し、他の大学が推薦した助手を（試験によって）募集することができること。ある者は、現職研修を受けることができる。例えば、現職大学院生の募集に応募すること、現職に従事しながら学位の申請を行うこと（仕事をしながら勉強や研究をすること、要求される大学院課程の試験と学位論文の審査にパスしたら、修士あるいは博士学位を取得することができる。従って大学院の入学試験を受けなくてもいい）、特定の授業課程を補習することなど。

一般の教師については、主に仕事の要請と個人の状況にしたがって教育と科学研究の活動を関連づけながら育成を行う。全ての教師は、それぞれの学科に配属され、所定の教育と科学研究の仕事を担当する。それに対して、助手の場合は一般的に学科長に指名された教授あるいは経験を積んでいる講師がその研究を指導し配慮する。学科長が果たす役割は三つある。

①当学科に開設されている授業課程における教育内容（指導要領）と教育方法につい



ての論議を中心に、教師たちをリードして検討を行うこと

②様々な形を取って授業評価を行うこと（例えば、教師たちがお互いの授業を受講すること、学生の評価を求めること）

③教授法に関する研究や討論及び経験交流などを扱い、教授法の改善と教育の質的向上をはかる道を求めること

上述の活動は1950年代から60年代にわたって特に重視されたものであるが、80年代になって大いに減少した。

新任教師に対して、学科は模擬講義や聴講を行い、新任教師を一日も早く教育活動の要請に答えられるように誘導する。一部の学科はそれぞれの教師の仕事の配分を考慮して、より多くのチャンスを出して広い範囲の教育内容を担当させる（例えば、実験、実習、セミナー、補習、質疑など）。それらによって教師に比較的全面的な教育経験を獲得させる。

講師以上の教員については、育成と向上を言うならば、多くの場合学術の面を中心にして行われている。主に科学研究と大学内外の学術活動によってその能力水準を高める。ここ近年、海外出張・在外研究、国際学術会議の参加、外国人学者との共同研究などの形も日増しに重視されてきている。それ以外、各大学は教師の育成における全学的な共通課題に対しても何かの措置を取る。例えば、新設学科や学際学科の講座を設けること、教師の間にコンピューターの技術を普及すること、国際交流の必要に因るため教師たちに英語の能力を高める種々の環境を創設することなど。それにしても、今のところ教師たちの教育学・心理学の水準を高めることに要件づけ、条件提供ができる大学はわずかしかない。

以上のほか国家教育委員会は、条件の整った大学が他の大学から派遣された教師の研修を受け入れるよう要求している。研修を受ける教師は派遣側の大学の要求に沿って一部の授業を受け、あるいは指導教官の指導のもとで専門課題の研究を行い、あるいはその両者を同時に実施すること。このような研修は半年から一年間までの限度である。時には教育管理機関も専門課題に関する研修会を主催し専門家を招いて講義をさせる。

各専門学会（例えば物理学会）はほとんど当専門の教育研究会（例えば物理教育研究会）を設けている。そして出版物を刊行している（例えば『大学物理』）。中国高等教育学会はその下に若干の学科的高等教育研究会を設けている。そして出版物を刊行している。国家教育委員会はいくつかの大学に関係学科の教育研究センターを設けている（例えば、北京大学に設置された大学化学教育研究センターは各大学の化学部の化学教育の研究を企画し、『大学化学』という出版物を刊行している）。多くの大学の高等教育研究室（所）は独自の授業開発に関する研究テーマをかかえているだけでなく、大学当局に協力して学内の各学部ごとに展開された教育研究活動をも企画指導する。上述

した全ての活動は大学教師の陣容整備に良好な役割を果たしている。

(汪 永銓)

[李 春生訳]

## 第2節 北京大学と上海交通大学の教師陣容の整備と改革 —事例研究—

この近年来、国の改革事業の進展に伴って、高等教育への期待が一層高まってきている。社会からの様々な需要に応えるためには、高等教育の質的改善が必要不可欠なものである。その中に大学の教師陣容の整備が高等教育の質的向上にかかわる課題の一つとして取り上げられた。本文は北京大学と上海交通大学を事例として中国における大学と学部レベルの教師陣の整備の試みを述べることにする。

言うまでもなく中国の各大学における教師陣容の整備活動は国家教育委員会の指導のもとで展開された全国的な教師陣整備活動の動きと結びついて行われているのである。各大学は大抵の場合、国家教育委員会の方針に照らして大学の実態に併せて独自の教師陣整備活動が展開されている。全国的な動きについては、北京大学高等教育研究所汪永銓教授の論文で紹介されているからここで省略するが、これから紹介する北京大学と上海交通大学の事例は、全国の動きを背景にして具体的に各大学がどういうふうにそれぞれの教師陣整備活動を展開したのか、というところに焦点を置きたい。

ここで断わっておきたいのは、この二つの大学は何れも中国の一流大学であるから、中国の大学全体の教師陣のレベルを象徴しているとは言えない。しかし、この二つの大学の教師陣容整備活動の内容から、現在中国の大学がどのような問題を抱えているか、その問題解決の方向は何であるかなどのことを読み取れると思う。またこの二つの大学は両方とも国家教育委員会の直轄下にある大学であるから、その動きが国の政策意向の直接的な反映であるとも言えよう。さらに、この二つの大学を事例研究として選んだのは他の大学と比べて、この二つの大学の教師陣容整備活動に関する資料が比較的揃っているからである。

### 1. 北京大学の事例

北京大学は中国の総合大学として1988年現在29の学部と31の研究所および18の研究センターを持っている。在学者数は11,800人、そのうち、9,000人は学部生で、2,800人は大学院生である。教員数は3,000人、そのうち、教授は338人、助教授は940人、講師は

967人、助手は 480人、他の教員は275人である。北京大学は伝統のある大学として従来から教師陣の整備活動を重視してきている。それにもかかわらず、1960年代から1970年代にわたった文化大革命が起こった時期、国の教育事業全体の停滞とともに、北京大学の教師陣整備活動も大きな損害を受けた。1980年以來、国家教育委員会の指導のもとで、北京大学はあらためて教師陣容の整備に大きな努力を注いできた。

北京大学における教師の陣容整備は、概して言えば、その顕著な特徴の一つが、授業の開発と関連づけて行われているところにある。1986年度に大学当局は授業の質的向上が現段階の教育改革の中心的課題であると明示し、その一環として基礎授業の教師陣の整備に取り掛かった。基礎授業の質的向上と教師陣の整備をはかるため、大学当局は教育評価室を設置し、全学的な教育評価活動を展開した。教育評価室は全学の教育評価システムの開発と教育評価の企画・実施を担当するものである。1986年から1978年にかけて教育評価室の主催のもとで当該年度の基礎授業に対する授業評価の試みを行った。評価は主に学生による授業評価と教師個人による授業評価を中心に行われたものである。教育評価室により設定された、教員に対する学生の授業評価は主に次のような12項目からなっている。各項目に対して、学部長や学部の評価係などに意見徴収を行った結果に基づいてそれぞれ便益系数をつけた<sup>(1)</sup>。

授業に対する 教員の態度	授業の準備がよく、講義ぶりが真面目である	0.11
	授業効果に気をつかうし、その改善を追求する	0.09
	学生の放課後の勉強に関心があり、指導を行う	0.06
	学生の心身を含む全面的な発達に関心がある	0.06
授業効果	講義の内容が充実で、ポイントが明瞭である	0.11
	解釈が明晰で、言葉遣いが正確である	0.10
	教授法が学生の集中力と積極性を引き出すことができる	0.10
	学生の思考力と解決力の育成に配慮する	0.10
	学生の視野の広がりにも配慮する	0.08
授業外の指導	適当な宿題を出し、必要なチェックを行う	0.07
	授業外の自習に対する要求を提出し、その指導を行う	0.06
	授業外の適当な特別指導を行う	0.06

この指標によって行われた授業評価の結果は、一方では大学当局の教師陣整備と授業の質的向上をはかるための重要な参考になるが、他方では教員の授業改善の努力を奨励するために設置された「教学優秀賞」の候補者を選抜する根拠の一つにもなる。実際はこの授業評価の内容は大学当局が制定した教学優秀賞入賞基準の具体化・数量化にすぎ

ないものである。教学優秀賞入賞者基準では、入賞候補者に対して、中国共産党の教育方針に従って人材養成を行なうという必要条件以外、他の条件はほとんど上の授業評価の内容に包括された。大学当局が定めた入賞基準は、以下のようなものである。

- ①中国共産党の教育方針と大学の規則を守り、積極的に教育活動を担当し、教師規則に規定された事項をよく成し遂げること
- ②授業内容の充実と更新を留意し、講義の内容が充実しており、理論的深度があり、現実との繋がりが緊密で、最新の研究成果を授業内容に反映し、授業効果が良好であること。
- ③教授法の改善に積極的に取り組み、学生に基礎的理論と知識および基本的技能を身に付けさせると同時に、学生の問題解決能力と分析能力の養成に留意すること
- ④学生の政治思想面での成長を留意し、学生の学問的態度の養成と独創性の養成に配慮すること<sup>(2)</sup>

この基準をもって教学優秀賞の候補者を選抜する場合、授業評価の結果は言うまでもなく一つの重要な参考指標になる。すなわち授業評価と教学優秀賞の選抜は一つのコンビとして扱われている。

教学優秀賞の入賞者は全学教員の5%を占める。初年度では一等賞と二等賞に分けられていた（一等賞は0.5%、二等賞は4.5%）が、しかし実際に評価・選抜する場合、一等賞と二等賞の区別は難しいから1987-88年度になって、その区別を取りやめ、入賞者は全学教員の3%を占めるように変わった。教学優秀賞の入賞者は大学からその証書と賞金を授与され、今後の昇進の重要な評価根拠になる。また大学は毎年教学優秀賞の入賞者の経験談をまとめて出版し、教員達に配る。さらに毎年の大学祭に行われる学術報告会においても教員達に教学経験の交流場を与えて、教員の授業開発の積極性を引き起こそうとする。

この教学優秀賞の選抜活動と授業評価活動は、各学部の学部長や学科主任だけではなく、教員自身も非常に重視している。というのは、教学優秀賞の選抜の結果はある程度各学部あるいは教員個人の授業レベルを象徴している。とくに入賞者の数は各学部の授業水準と名誉に関わっている。そういう意味で、授業評価と教学優秀賞選抜の活動の展開は全学の授業の改善に大きな役割を果たしていると言える。

1987年度に入って大学当局は優秀な授業科目の確立を教育改革を深めるための長期的な中心課題として掲げ、四つの面から優秀な授業科目の確立に取り組んだ。まず最初に取り上げられたのは優秀な教師陣の整備である。二番目は授業内容の改革と教科書の開発が上げられている。三番目は教授法の改革と各種の授業運営法の活用が上げられている。四番目は現代化の教授手段の整備と使用が上げられている<sup>(3)</sup>。

優秀な教師陣の整備については、大学当局は次のような考えを示した。つまり授業の

質が高いかどうかは教師にかかっており、教師が授業の進行の主導権を握っており、優れた教師陣があって初めて授業内容や教科書や教授法の改革と確立が課題になる可能性が生まれる、という考え方を示した。そうしてどうすれば優秀な授業科目の確立に適する教師になれるか。それについて大学当局は次のような三つの条件を掲げている。

- ① 社会主義祖国の教育科学事業に対して強い責任感と事業心を持ち、学生の従業精神と職業道徳の育成に知らず知らずの中に積極的な感化作用を起し、知識を教えると同時に人間の育成を達成すること
- ② 専門知識を深くかつ広く身につけ、創造的科学研究活動に携わる経験があり、当専門分野の精髓を理解することができ、究学の道を深く悟ること
- ③ カリキュラムにおける当該授業の位置と役割を熟知し、教授法がわかり、ある程度の教授術を身につけること<sup>(4)</sup>

教員の教授法改善の積極性を引き出すために、北京大学当局は教員の職階昇進の審査に際して教員の授業教育における貢献を重視し、歴史的な原因で長い間授業担当をして科学研究に振り向く余裕がなかった教員に対してそれなりの適当な評価を与える措置を取っている。と同時に、これから教授に昇進する人に対して、基礎授業を担当した経験があること、並びに深く且つ広く知識を身につけ、そして科学研究上の独創性があることを要求している。

他方では、北京大学は教授陣の配置における梯隊問題も配慮している。すなわち各授業科目には主任担当教員が居れば授業進行に不可欠な各環節の補助教員も居り、現役の教授陣があれば候補の教授陣もある。従ってそれらをうまく対応させるには若年教員の育成が重要な課題になる。そのため北京大学は授業教育に必要な不可欠の基礎訓練、例えば講義の準備、学生の把握、教科書の運用、概念の表示、板書の書き方など、いわゆる教育実践が大学院生の育成の重要な内容の一つであるべきことを打ち出した。数学部、物理学部、科学部などはすでに経験に富む年輩の教師を大学院生の教員実習の指導に充てさせる方策や措置を取っている。また新規教員に対して、科学研究上ではいかなる優れた業績を上げていても一般的には相変わらず基礎授業の担当にあたる訓練を受けなければならないし、そして経験に富む教授の指導の下に特定授業科目のティーチングアシスタントを務めたり、その一部分を担当したり、さらに、独立して授業科目の担当にいたるまでの青年期に授業担当の基礎をきちんと固めることを大学当局は提唱している。若年教員は最初から特定（視野の狭い）の課題研究に専念し授業担当に関心を持たなくては行けない。各学科は新規教員を私有物にするのではなく、学部全体の必要に応じて新規教員に基礎授業の担当を配分しなければならない。もちろん、一部の若年教員に対して専門授業あるいは選択授業の担当によって授業担当の訓練を施してもいいが、しかし基礎授業の担当の訓練は、適格の教員の育成にとって、とくに学術基礎の固い、広く

且つ深く知識を身につけ創造性を持つ科学人材の育成にとって、さらに基礎学科の専門人材の育成にとって、もっとも重要な意義を持っている。

全学の基礎授業の教師陣の整備に伴って、各学部もそれぞれの現状に合わせて、種々の試みを行っている。

無線電子学部は教師陣の整備を授業開発の重要な一環として対応した。当該学部は他の学部と同じく、長い間授業担当と科学研究という二つの教師陣に分かれている問題を抱えている。とくに教師の間には科学研究を重視するが、授業担当を軽視するという考え方が存在している。そのため中堅教師は基礎授業の担当を喜ばないし、それに専念することもできない。授業担当の経験に富み、学術レベルの高い教師の多くは科学研究か大学院生の指導に転向した。基礎授業を担当する教授陣の整備においては、それらの問題を解決しない限り、学術教授面の改革がうまく展開できない。そこで、無線電子学部は次のような五つの面で教師の陣容整備に取り掛かっている。

①上級職階のポストは専攻や研究室の枠によって設けるのではなく、基礎授業の教授システムによって設けること。例えば、当該学部では数理基礎授業、回路と計算機基礎授業、大学院生必修授業という三つの大きな系列に分けて上級職階を設けている。そして教授や助教授になるにはその三つの系列のいずれかの授業担当優秀者でなければならない。そのほか、当該学部は教授・助教授のポストの六分の一をティーチングを主とする教授・助教授のポストにしている。

②授業担当と科学研究を結びつける原則に沿って、種々の方法で授業担当と科学研究両方とも優れている教師（主に教授と助教授）が基礎授業の担当に充てられることを確保すること。主なやり方は、1～2年間、直接に基礎授業の担当に充てられること、基礎授業の運営や教授法の研究を責任者として指導させること（若年教師の授業担当の指導を含む）、基礎授業のセミナーを担当させること、或は指導させること。

③優秀な中堅教師陣を確保すること。

④授業担当の組織を健全にし、教授法の研究を展開すること。無線電子学部の基礎授業は殆どすべてが教授、講師及び助手から成る授業担当グループによって結成された。そのグループは定期的に授業の運営や教授法などに関する研究会を開き、年輩教師が若年教師を指導し、一緒にティーチングの研究を行う。学部は毎年2～3回のティーチング交流会を主催する。教授法などに関する研究成果は職階昇進の審査に際して科学論文と同格に扱う。そうすると、1987-1988年の二年間、当学部の教師は学内外で教授法などに関する論文を20本発表した。

⑤兼職教員の育成と管理を強化すること。この近年來、基礎授業のティーチングアシスタントと実験授業の担当に参加する大学院生の数が増加している。どういうふうに関に大学院生のティーチング素質を高めるのかも教師陣の整備の重要な内容の一つである。無

線電子学部は、大学院生のティーチング訓練の指導教官を指名し、ティーチングアシスタントの基準要領を定め、学期末にそれぞれの指導教官にその院生への評価を請求し、院生個人に教育実習の総括を求め、そしてそれらを大学院生の学籍管理帳に記録する、などの方法をとっている。さらに教師陣の候補者を後絶たないようにするため、1988年度から大学院生の中から（とくに卒業後当学部に残って教師になろうとする博士課程の人）基礎授業の兼職助手を採用することも始めた<sup>(5)</sup>。

このように北京大学は全学レベルと学部レベルに応じて教師陣の整備に取り組んでいる。もちろん、これらの活動の展開は組織上の保障が必要である。従って、組織上では北京大学は、国家教育委員会の教師事務局の指導の下で他の多くの大学と同じく<sup>(6)</sup>、教員開発を促進するために大学の人事課の中に教師事務局を設けて全学の教師陣の整備を担当させている。北京大学の教員事務局は8人から構成され、四つの係に分けられている。すなわち、職階係り（大学の教員の職階昇進を担当する）、研修係り（教員研修の企画、施行、検査などを担当する）、調整係り（教員の学内外の移動を担当する）、博士号取得後の研究拠点の担当係り（博士後の研究活動の関係事項を担当する）である。教員事務局は主にこの四つの活動に関与し、それと関連ある課題については研究報告書を学長に提出し、政策的試案を制定し、最後は学長会議で決定する。

学部レベルでは教師陣の整備活動を担当する専門機構がないけれど、学部長と学科長は教師陣の整備を非常に重視し、実際に直接に関与している。何故かと言うと、教師陣の整備を進めないと学部全体の教育活動と研究活動のレベルを高めようとしても高められないことを学部の関係者はよく知っているからである。従って、学部レベルでは一般的に学部長と学科長はよく教師陣のことについて相談し、教員の授業担当と研修を考え、企画している。

## 2. 上海交通大学の事例

北京大学と違って、上海交通大学における教師の陣容整備は、大学の全面的な改革を目指す“三包一評”責任制の実施と連なって行われているという特徴がある。“三包一評”とは、①教育活動と研究活動の責任を学部にかかせること、②学部レベルの教職員定数を徹底すること、③学部ごとに予算配分を行うこと、④各学部に対して教育活動と科学研究活動を含む全面的な評価を行うことを指す<sup>(7)</sup>。“三包一評”責任制の実施の根本的な目的は教師陣の確保と教育レベルの向上にあるといわれている。上海交通大学は他の大学と同じく教師の間に科学研究を重視するが、授業担当を軽視する傾向が存在している。如何に科学研究と授業担当の関係を扱うか、これは“三包一評”責任制の実施に際して避けられない課題である。上海交通大学当局は教育活動と研究活動とバランスのとれる合理的な評価基準の開発によってこの課題に対応した。大学当局は教授活

動の質と科学研究活動のレベルを有機的に関連づけて定めた評価基準を持って二年ごとに一回ほど各学部に対して評価を行う。評価は次のような面で行われている。すなわち授業の質（優秀授業と悪質授業の数を含む）、教授陣の構成（教授陣の年齢・学歴・職階など構造的変化、省市レベルの労働模範者とか優れた教育者とか優秀なクラス担当とか優秀な学生指導係などの名誉称号の獲得者の数を含む）、大学院生と学部生の卒業配属の状況（供給と需要のバランス、配属先から返還された学生の有無、卒業生の追跡調査の結果などを含む）、科学研究の状況（一人当たりの科学研究費、研究成果の認定数、科学研究賞の入賞数、論文の数、国家レベルの科学研究課題の担当数、高水準の科学研究の数、国家科学研究基金項目の担当数などを含む）、省市レベルと国レベルの評価においての得点、等々<sup>(8)</sup>。

このような評価内容は、学部長にとって科学研究活動を中心に学部の活動を展開する牽制力になる。大学当局の評価にパスするために、普段から学部長は全学部の教育活動と研究活動を有機的に組織・管理しなければならないし、そして教育活動と研究活動を担当する二つの教師陣の整備に力を入れなければならない。この場合、如何に教師の間に存在している教育活動を軽視し、研究活動を重視する傾向を取り扱うかは、学部長にとって教師の教育活動への積極性を引き出すことができるかどうかの決め手になっている。精密機械学部は授業担当の教師陣を確保するために、まず授業担当の教員が年間で負担すべき授業数の基準を定め、そして学部の規則に沿って教師の教育活動に対して評価を行い、教育活動において優れた業績を上げた教師に対して学部長から物質的な奨励を授け、職階昇進や昇級や外国留学研修などの面で優先権を与える。また上級職階をもつ教師に授業担当をさせて教育活動の教師陣を強化する一方、若年教師の育成も担当させる。1988年度、当学部は上級職階を持つ教師全体の77%の者が授業担当することになった。精密機械学部と違って、工程力学部は優秀教学賞や優秀指導教官賞や優秀クラス担当賞および優秀実験賞の創設と授賞、授業担当手当などによって教師の教育活動への積極性を引き出すことに努めている。

若年教師の育成は大きな課題として他の大学と同じく当該大学が直面しているもう一つの問題である。1988年9月現在、上海交通大学の教師陣の状況は図1～4に示された通りである。当該大学教師全体の30.5%を占める30歳以下の若年教師をどう育成するかは、当大学の今後の教師陣整備と係っている。若年教師の育成に関して学長会議で決議された「学部教育を強化することに関する決定」<sup>(9)</sup>は次のように指摘している。

「新規教員は本学に就職した最初の三年間、授業担当の‘峠’を越えなければならない。若年教員は独立して開講する場合（実験科目を含む）、当該学科での模擬授業の審査にパスして学部長の許可を得て助教授以上の職階を持つ教師の監督・指導を受けることが必要である。それによって授業の質を維持することである。若年教



師の外国留学研修については国家教育委員会の規定により行うこと」

このように若年教師の育成は取り敢えず教育活動から行うことは大学当局の基本的考え方である。これは国家教育委員会の方針と一致している。

以上は北京大学と上海交通大学を事例として中国の大学レベルと学部レベルにおける教師の陣容整備について概観的に紹介した。しかし、本文の最初に述べたように、この二つの大学は中国の1075校の大学の中で名門校であるから、教師陣にせよ、学術レベルにせよ、整った大学である。従って、この二つの大学に劣っている大学はまだまだあるという現実を考えると、FD活動は中国の大学にとって今後長期間の課題であるといえる。にもかかわらず、近い将来においては、教師陣容の整備活動における政策的課題は何と言ってもまず大学教師人材の確保にあると言えよう。とくにこの近年来の改革事業のすすみに伴って、所得配分の不公平の問題とからんで、大学の教師を含んで教師の待遇が低すぎる問題は深刻しつつあり、教師の生活待遇をめぐる大きな社会的反響を呼んでいる。

#### 参考資料

- (1) 北京大学高等教育研究所編「高等教育論壇」1987年第2期、PP. 32-36.
- (2) 北京大学教学優秀賞評定弁法修訂稿により。
- (3) 北京大学高等教育研究所編「高等教育論壇」1987年第3期、PP. 10-16.
- (4) 同上。
- (5) 北京大学高等教育研究所編「高等教育論壇」1988年第2期、PP. 21-24.
- (6) 汪永銓「中国における大学教師の陣容整備」により。
- (7) 上海交通大学編「高等教育研究」1989年第1・2期、PP. 4-7.
- (8) 同上。
- (9) 上海交通大学編「高等教育研究」1988年第1期、PP. 11-12.

(李 春生)

## 第7章 諸外国におけるFD/SDの制度化

— 各国報告の概要と比較的考察 —

### はじめに

われわれは、諸外国を対象にFD/SD活動の動向を探ってきた。対象国には、アメリカ合衆国、イギリス、ドイツ（旧西ドイツ）、フランス、韓国、タイ、中国が含まれたが、これら世界7カ国の動向を探ることを試みた現時点で、現代の高等教育、とりわけ大学にとって教職員の資質改善が国際的に重要な課題となっていることを改めて痛感せざるを得ない。歴史的、社会的、文化的な背景が異なる各国には、同じFD/SD（以下では必要なとき以外FDと省略）を対象にしながらも、その概念、内容、性格、特質などに相当の幅がある。それにもかかわらず、早くは1960年代、遅くとも1980年代までに、高等教育の大衆化やそれと関連した環境変化の影響を受けて、FDが高等教育改革や改善の中核的地位を占めるに至ったことが明白に認められるのである。

本章では、各章で報告された内容を踏まえながら、FDの制度化の観点から若干の整理と比較を行なうことにしたい。FDの制度化には、国家システム、中間システム（各種協議会、委員会、学界など）、大学機関、大学教員の各レベルにおける、FDに関する理念、目標、定義、概念、内容などの要因が吟味される必要があり、これら諸レベルの状態を把握することが制度化の度合をみる目安になる<sup>(6)</sup>。FD活動は授業、カリキュラム、大学人、学生などの範囲に及ぶから、これら個々の側面とそれらを包括した全体活動をトータルに解明することによって制度化の実態を見極めることができる。その点、本書所収の各報告は、主として各国の高等教育システムの位相を問題にしているため、大学機関に関する事例は若干みられるものの、これら各側面の個々の記述には必ずしも統一がなされているとは言えず、とくにカリキュラム、学生、教員個人の個別位相に焦点を合わせた事例は殆どないと言ってよい。したがって、システム位相を中心にした記述の範囲内で国別の制度化を判断せざるを得ないという制約がある。

結論を先に言えば、われわれが対象にした諸外国は、いずれもシステムレベルの制度化においては少なからぬ進展を示していることが分かる。以下では各国の報告に基づき、FDの定義、起点、発展の動向、問題点と課題などに整理しながら、FD制度化の実態と類型論を考えるととともに、最後に日本の現状との関係を考えてみたいと思う。

## 第1節 各国のFD/S Dの制度化

### 1. 各国におけるFD/S Dの定義

まず、各国のFD/S Dの制度化を目標や定義など理念的側面に注目してみると、国毎にかなりの多様性が認められる。

(1) アメリカはFDという呼称、定義、概念の発祥地であるが、本来、専門職の資質発展の運動として出発したせいも手伝ってか、FD唱道者の数だけ定義が存在すると言えるほど複雑な実態を呈している。個々の定義づけをみると、大枠で大学教員の資質の開発と改善である点では共通性が見られるとしても、個人、授業、専門職、組織、高等教育システムなどの広範な領域にわたって多種多様な定義が行われていることが分かる。傾向としては、初期の授業、教育を中心にした定義から、最近では専門職、個人、機関、システムの活力、再生などを問題にするようになり、総合的なアプローチからの定義が顕著になっているところに特徴が見られる。

(2) イギリスではFDよりもSDの概念が使用されている。これはアメリカとは独自の文脈で定義、概念、内容が発展したことを物語っており、その意味で今日、アメリカとともに広義のFD (FD/S Dを含めた意味) の発祥地となっていると見なして差し支えあるまい。狭義のFDであるSDは「大学における自助努力による人的資源の開発と活性化を目的とする」と定義されている。

(3) ドイツにおいてFD/S Dに対応する概念は「大学教授学」(Hochschuldidaktik) もしくは「継続教育」(Weiterbildung) であるとされる。語源的には、米英の語彙と厳密に対応しているとは言えず、そこにドイツの独自性がみられるし、米英流のFDとは必ずしも同一ではないことが理解できるものの、それでも内容的には大学教員の資質改善を追究している点で、広い意味ではそれらと符合するといえる。

(4) フランスでは、FDのように短縮形で表現できる明確な定義はいまだ存在していないが、それでも教員の「養成、初任者研修、教育学的訓練、継続教育」を包括する「ホルマシオン」(formation) が内容的に関連性が強いとされている。フランスの場合もドイツと同様、アングロサクソン諸国の動静から距離を置いた形をとりながらも、内容的にはほぼ同様の活動が含意されていると解釈できよう。

(5) 欧米からアジア諸国に目を転じると、タイと韓国の事例にみられる通り、そこでは独自の呼称、定義、概念、内容が発展したというよりも、欧米モデルとりわけ米英のFD概念が下敷になっていると見なせる。内容的にも符合していて、やはり大学教員の資質の向上、とりわけ教授能力(teaching ability)の開発・改善を主たる目的としていることが分かる。

(6) 中国では、欧米の影響を受けながらも、中国固有の文脈のなかで、「教師の陣容整備」という呼称や概念をとりながら、内容的にはFDとほぼ共通する活動が展開されている。教師の陣容整備は「①大学の教師陣を総体的に絶えず良質化させること、②教師個人に自らを育成するチャンスを与え、その能力水準を絶えず向上させることを指す。」とされており、その主な目的は授業の改善に置かれている。この定義のなかの「良質化させる」「向上させる」といった文言に見られるように、やや上からの命令調のFD活動が展開されているところに、中国式FD活動の一つの特徴が見られると言えるかもしれない。

## 2. 各国におけるFD/SDの起点と契機

(1) アメリカでは、狭義には1960年代から、本格的には1970年代から、活動の起点が認められる。その契機は広義には19世紀以来開始された大学専門職の資質の向上運動と連動するが、直接的には、高等教育の大衆化とかかわる社会的変化の影響によって教育・授業を中心とした大学教員の資質改善が必要になった点が指摘できる。高等教育の大衆化の第1段階である学生数の増大の時点よりもむしろ、他の諸国よりも足早に遭遇することになった第2段階である大衆化のツケへの対応、さらには第3段階での学生人口の減少、大学淘汰の危機、高等教育費の削減などの要因とかかわって生じた、経営改善、教員配置の見直しなどが教育の中味や教員資質改善を要請する大きな引金になった。こうした契機を持つFD活動は、国家レベルからの圧力や指導の下に開始されたのではなく、個々の大学や大学人レベルからの自発的な取り組みが起点となった。

(2) イギリスでは、1940年代から大学教員任用の問題と関係して資質の向上問題が論議されて来た経緯があるものの、直接には1960年代に高等教育の量的拡大の影響を受け、質的低下を来すという危機に直面し、それを克服する方策の一つとして、大学教員の教授能力、研究能力、管理運営能力の開発・向上を目的として登場した。

(3) ドイツでは、大学大衆化の影響を受けた1968/69年の大学紛争を契機に大学教授学が重視されるようになり、その後、他の先進国と同様に量から質の転換の時代に直面し、大学教育の活性化のために、大学教師の力量形成がますます回避できない段階に到達している。

(4) フランスは、1950年代末から1970年代まで続いた大学大衆化に呼応する大量教員採用によってもたらされた偏差を是正する問題が、FD取り組みの一つの契機となっていることが分かる。そして大学教員の資質改善の試みは、ほぼ1970年代半ばから、とりわけ1980年代に入ってからクローズアップされてきた。そして国家レベルからの各種改革案の提出が起点になっているところに、フランスの特徴が見いだされるかもしれない。例えば、その契機は大学教員の身分格差是正に関して、ド・バエック・レポート

(1974)とケルモンヌ・レポート(1981)が刊行された点に見いだせるであろう。後者では、大学教員の「自己継続教育」、教員自身による自己評価、大学教員候補者の研修体制の導入が提唱された。ローラン・シュヴァルツが総括した答申書『教育と学術発展』(1981)は「人材のゴミ捨ておき場」となっている第一課程の改革、新博士号制定、大学評価委員会設置(1985)など大学教育改善の動向に影響を及ぼした。同様に、『国民教育体系の教員養成』として刊行された「プレッティ報告」は「大学教員のホルマシオン」を扱い、これを受けて『大学教員のホルマシオンに関する委員会レポート』(1983)が出された。また、デュリイ・レポート(1988)は、大学教員の給与改定、研究—学生指導、大学行政の遂行度に応じた特別手当などを盛り込んだ大学教員待遇改善策を打ち出した。

(5) アジア諸国では、FDの起点は1970年代以降とされるので、時期的には、欧米諸国からそれほど遅滞が見られるとはいえない。また、その契機も高等教育の量的拡大あるいは大衆化のツケとして生じた教育研究の質的低下、とりわけ大学教員の質的向上の問題であり、その点でアジア諸国共通の動きが存在すると指摘されているが、同時にそれは欧米諸国の契機との共通性を形成しているのでもある。つまり高等教育の大衆化という構造変化は欧米アジア諸国を問わず、共通に経験すべき時代的要請となったといえよう。これらアジア諸国はモデル的には先進国アメリカやイギリスを範としているのであるが、アメリカモデルを導入しながらも、大きな相違点として指摘できるのは、アメリカのようにボトム・アップ方式ではなく、タイや韓国の事例に典型的にみられるように、最初は政府主導のトップ・ダウン方式によって着手されている点であり、その点に大きな特徴が認められる。

(6) 中国では、1980年代に入って、大学教員の人口、年齢、学歴の各構成がきわめて不十分な構造を呈していることに鑑み、教師陣の質的向上を図るための陣容整備が緊急の課題になったことが理解できる。その背景には文化大革命の影響が影を落としているものと推察できるが、そのような不十分な構造の改革を期して、国家教育委員会における教師事務局の設置、各大学の教師事務局による取り組み、高等教育管理研究会の結成(1985)などが見られるようになった。

### 3. 各国におけるFD/SDの発展の動向

(1) アメリカでは、1985-1987の時期をカバーしたFD活動に関する文献の分析によると、文献の領域が多様化していることと、ほぼ半数の文献が1980年代(1981-1987)に入って出版されていること、が認められる。FD活動の起点が古いと同時に、最近になってますます活発の度を高めている状況がこうした数字に反映されているといえるだろう。FDは大学や大学人レベルから自発的に出発した専門職改善運動であるが、最近で

は、大学教員の資質がシステムレベルで問題にされる傾向を深めており、教員、機関組織、システムのトータルな活力が重視されるようになってきている。実践レベルでは、大学機関の実践が多様化するとともに、機関的連携や学会の創設など、FDの制度化が着実に進展している。著しく活発な活動を展開している機関も数多く紹介されている半面、FD活動が新しい時代的、社会的要請のなかで、大学や大学専門職が質的改善を迫られることから、従来の取り組みが必ずしも十分でないという認識も高まっているといえる。従来の研究や実践の業績を踏まえ、それらを連携させ、新たな課題に対応する創意が求められている。しかし、過去の研究と実践の豊富な蓄積は他の諸国の追随を許さない水準に達していることは否定できず、全体にその種の蓄積が物語のごとく、個々の機関や大学教員がきわめて多様な取り組みを展開しているところに、良くも悪しくもアメリカ型FD活動の活力と本質が如実に具現しているように思われる。

(2) イギリスは、いわゆる「イギリス病」によって、高等教育財政の逼迫を他の先進諸国よりも深刻に経験したが、そのことは、限られた財政条件の範囲内で高等教育の質的維持と改善を模索しなければならないという色彩をより強めることになり、とくに1980年代に入ると、SDの本来の目的である教育研究の改善のための訓練や開発は、大学組織のマネジメントによって代替されることになった。サッチャー政権による大学改革が進行した<sup>(3)</sup>。その間、大学組織や教員個々人の生産性や活動実績を点検評価する大学評価の時代へと急速な転換を示した。

(3) ドイツは、大学教授資格試験が導入された経緯があり、この制度によって大学教員の資質維持に一定の歯止めをかけたのであるが、このようなFD活動の前史をひもといてみると、それによって大学教師の資質を維持するべく力量形成が十分に達成されたかという点、必ずしもそうではなかったようである。19世紀には各種の大学教育論議がなされ、また大学教育組織改善を目的とした大学教育学協会(1887)の設置をみたのはその一端を物語る。これらの古い取り組みは、かねて大学教育論議がくすぶってきた経緯を如実に物語り、それに関する学問的蓄積がなされた事実を裏書している。最近では、「教授資格」とは別に「教授権能」の考え方も出現している。こうした背景のなかで、大学教授学が従来の大学教育に関する学問的蓄積やあるいは大学の大衆化現象の影響を受けて登場し、そしてハンブルグ大学を中心に大学教授学センターが設置され活動するに至っている。また大学機関の枠を超えた連合組織としての大学教授学協会(1967)が設立され、活動を展開している。こうした一連の動きは、ドイツ大学人が自らの主体性を基盤にして、FD活動に徐々にではあるが着実に取り組みつつある事実だと解せられるように思われる。

(4) フランスでは、「プレッティ報告」の「大学教員のホルマシオン」と、これを受けた『大学教員のホルマシオンに関する委員会レポート』(1983)がFD関係の報告

として重要であるとされる。ホルマシオンでは、研究者教育と教授者教育が区別できる。前者では、大衆化段階に大量採用された大学教員が定年を迎える時代が迫り、年々5,000人ももの大量の若手教員が不足することが予想される中で<sup>(2)</sup>、第三期課程の改革によって、アメリカのPh.D.相当の新博士号が制度化し、従来より早期に博士号取得が可能になることを見込んでいる。また、後者では、教育学的教養と企業社会へ対応する能力の涵養を指導能力として重視している。大学養成センターの設置も構想されている。こうした動きは、教育学の重要性を高めるものと予想されている。フランスでは、各種改革案による上からの教員の資質改善を画策する動きとは別に、大衆化のツケを大学レベルで解消しなければならない現実も深刻の度を増し、教員自らの実践が不可欠になった点も見逃せない。高等教育の大衆化に伴い、第一課程の学生が十分な教育を受けられず、実に30%から60%が第二課程へ進級できない状況を生んだが、その改革に取り組む大学も見られるようになり、パリ第11大学がそのモデル校になったとされる。また、第一課程学生の就職問題にもリール大学を中心に積極的に取り組む動きが見られる。

(5) アジアでは、タイと韓国の事例に見られるように、ともに政府主導を起点にし、次第に大学機関レベルの取り組みへと移行している。タイでは、修士学位に焦点づけた教員資格の改善、大学庁やチュラロンコン大学を中心とした教授技法改善、産学共同や教育・研究休暇を導入した専門的知識開発、大学組織の体系的な支援を盛り込んだ研究能力改善、などの事業が開始されている。次第に大学レベルの活動も活発になりはじめており、チュラロンコン大学は、1976年というかなり早い時期にSDU (Staff Development Unit) を開設し、以後活発な活動を展開していることが紹介されている。同大学には、大学教員や大学行政官の専門的資質の向上を目的に、高等教育学科という大学院修士コースが開設され、FD活動の核になる人材が養成されている。

他方、韓国では1970年代に、エリート大学を先頭に「実験大学」方式による各種改革が行なわれ、その成果に応じて優遇措置がとられた。この取り組みのなかで、全国の大学教員が研究だけでなく教育に取り組み、FD活動に携わる動きが生まれたという。こうした上から下への改革は、成功した半面、大学人を半ば強制することにもなり、不満を高める結果をもたらしたが、1980年代に入って、韓国大学協議会の設立(1982)をみることになり、大学の自主性を尊重する気運と連動して実現したこの設置は、結果的に教育研究改善と直結した研究が展開される結果を招き、FD活動とFDに関する研究開発に大きな役割を果たすことになった、とされている。

(6) 中国の場合、国家政府からの大学改革政策の一環として、教師の陣容整備が開始されたが、実施に際しては、国務院や国家教育委員会の規定や条例に従って、各大学の実情を踏まえた方法が採用された。例えば、終身制の改定、職階毎の職責や資格、資格審査などの規定に従って、教員採用を厳しくし、教員の教育活動を点検し、学生や同

僚による評価を導入し、教学優秀賞を実施する、などの試みが行なわれていることが理解できる。大学院での助手研修クラスや現職教員研修、各大学での新任教員の研修などによって、教員資質の向上が模索されており、講師以上の職階では、学術研究能力の向上にも力点が置かれている。他大学教員を受け入れて、教育、研究の指導を実施している大学も見られる。専門分野学会、高等教育学会、多くの大学の高等教育研究室（所）などの活動も、大学教師の陣容整備に良好な役割を果たしているとされている。

具体的事例として、北京大学と上海交通大学の取り組みが紹介されている。これら事例を見ると、北京大学では授業の質的向上と教師陣整備のために教育評価室が導入され、学生と教師による授業評価が実施されている。また全学教員の3%ほどに教学優秀賞が授与されている。授業の質は教師にかかるとの考えから、授業が重視され、その観点から大学院生の指導、若手教員の基礎授業の担当を重視する方策が全学と学部の各レベルに応じてとられている。実際の指導は国家教育委員会の教師事務局の指導下にある大学人事課の教師事務局が担当している。以上のような動きが見られる。

他方、上海交通大学は、「三包一評」政策によって各学部に自治を持たせながら、同時に大学当局が学部の教育研究に関する評価を2年に一回づつ行なうという方式によって、教師陣容整備に着手している。評価項目としては、授業の質、教授陣の構成、卒業生の状況、研究の状況、省市、国レベルの評価得点、などが盛られているとされる。教員の研究重視が強い傾向のなかで教育活動に重きを置き、その観点から若手教員の養成にも乗りだしている動きも認められる。

#### 4. 各国におけるFD/SDの問題点と課題

(1) アメリカでは現在、高等教育の拡張期の後に訪れたポスト大衆化の停滞期を、FD活動の振興によって乗り切る政策は一応成功したかに見える。いわゆる「大学淘汰」の危機をまずまず乗り越えた背景には、このような政策が奏功した事実が横たわっているとみて差し支えあるまい。しかしシュースターの指摘したごとく、新たに直面している8種類におよぶ環境変化に対処することが当面するFDの問題点であり、同時に深刻な課題であるとみなされる。1970年代中盤から1980年代にかけて、大学環境を取り巻く物的条件の悪化に伴い生じた大学教員の疲弊は、国家社会の存亡にも影響を与えかねないという論調を惹起させることになり、同時に従来 of 狭い範囲のFD論から、専門職全体や高等教育機関全体を包括したFD論の総合的アプローチへの移行を余儀なくさせたことは、否定できないだろう。この動きは、大学教員の資質改善論議が高等教育機関内部のもはや部分的な問題ではなく、高等教育システム全体のあるべきあり方の問題になりつつあることを示唆している。有史以来、最も優秀な大学教員を擁しているとされる半面、今日の米国大学には、大学をとりまく物的環境の悪化によって、アカデミック・プロフェ



ッションに対する魅力の減退、大学院生のアカデミック・キャリア離れ、といった後継者養成の困難、現職教員の離職希望の増大など、黄信号、否むしろ赤信号が点滅しているという観測もみられる。加えて、近未来に予定される定年制廃止は、大学教員の人口構造における高齢化傾向に拍車をかけ、若手層を欠いたいびつな年齢構成になることが予想されている。これらの問題を克服して、大学組織、大学専門職の従来 of 活力を維持し、一層発展させるか否かが今後のFD活動の課題となっている。

(2) イギリスは、経済政策が大学政策をもろに直撃した結果、唐突に大学評価が持ち込まれ、大学の自治や学問の自由を享受してきた従来 of 学究生活との亀裂を深めることになった。アメリカでFDが遅ればせながらシステムレベルの問題に浮上しつつあるとするならば、1980年代からのイギリスは、明らかにシステム全体にわたる大学教員の資質改善を問題にし、それを全国的に査定する動きとして進行した。経済不振と大学のアカウントビリティを問題にする点で、大学組織の合理的効率的運営のあり方、あるいは大学教員資質の見直しが国家的関心に急浮上してきた。強引とも思える大学評価の導入によって、政府と大学人との間に不協和音が高まり、その結果大学教員のモラルやモラルの減退を帰結することになるならば、せつかくの大学活性化の試みもかえって逆効果を招来しかねないし、合理化や効率化を性急に追究することが、教育の営為と調和しない場合は、教育的生産性は上がらないかもしれない。今日のSDの動向をみる限り、評価の側面を一段と強めており、この種の摩擦、葛藤、緊張が高まっているようである。いわゆる市場の論理やアカウントビリティが問われ、大学評価がなんらかの形で制度化されつつある世界の動向からすれば<sup>(1)</sup>、イギリスの動きは一つの典型を示しているように思えるが、それにしても種々の問題がある以上、それらをいかに解決し、FD本来の目的である専門職の向上を達成できるか否かが今後の課題となっているように思われる。

(3) ドイツでは、大学教授学 of 発展により、FD活動の一応 of 成果が見られるし、大学間に連携の動きが見られる。しかし、今後の発展が円滑になされる見込みは、必ずしも明るいとはいえず、とくに大学教授学 of 発展を阻害する要因として指摘されている大学自治、研究重視、学習の自由、大学教授学 of 科学的弱さ、大学教育 of 貴族的性格、といった伝統や志向を見ればそのことが如実に察知できる。伝統や風土 of 転換は、大学人 of 主体性と直接かかわる側面であり、アカデミック・ギルド特有 of 伝統を今も根強く残している学部自治的慣行 of 強い大学組織 of なかで、大学人自らの合意と納得が得られない限り遅々として進行しないのは、無理からぬことでもあろう。現在の時点では、FDは各大学 of 自由裁量に委ねられて展開されているとの印象を与え、国家政府とは一定 of 距離を置いているかに見える点で、英仏とは異なった歩みを続けていると見なせる。大学自治 of 伝統が根強いこと、あるいはドイツ of 経済状態が他の諸国に比較して良好であったため国家レベル of 対応を抑制したこと、などの要因がこの種の傾向を生む要因と

して作用したのであろう<sup>(4)</sup>。その意味で、例えば大学評価の問題が国際的にますます重視されきている時、他の諸国とは異なる動きを示してきたドイツが、東西両ドイツの統合を踏まえながら、FD活動とかかわって今後いかなる発展形態をとるかに関しては、その動向が注目されるであろう。

(4) フランスでのFDの取り組みは、制度的改革によって推進されているが、上からの改革が、FD本来の専門職的資質向上運動と接続しない限り、やがて緊張をもたらさざるを得ないと推察される。その点で、現場レベルでの取り組みがいかなる進展を示すかが問題点や課題と直接関係してくるのは明白である。現場の状態として報告されている事例を手がかりにすると、第一課程の実際の実践活動に見られるように成果が上がっている部分がある半面、教員の疲労困憊が進行し、研究への支障が生じてきているという事実は、先行き不安を示唆している。若手教員のホルマシオンのあり方がこのような先行き不安を解消するのか、あるいはさらに深刻の度を深めるのかの鍵を握ると指摘されているが、その点ではFDの成否はむしろ今後に持ち越されたとみなせるのであって、今後の動きから目を放せないと言わなければならない。

(5) アジアでは、高等教育改革に積極的に取り組んでいる国ほど、高等教育政策の一環にFD活動を位置づけて支援していると報告されているから、これらの国における政府主導方式のFD導入は、一応軌道に乗っているとの印象を与える。先進諸国の高等教育モデルを政府主導で移植する伝統の強いアジア諸国では、このようなトップダウン型の制度導入が奏功しやすく、制度化の定着を容易にするとみなして差し支えないかもしれない。しかし一見成功しているかに見えて、現実には十分に本来の機能を果たさない場合も少なくない。外国のアカデミック・モデルが土着の大学が持つ伝統や風土と調和しないこと、上意下達方式が大学人の「学問の自由」や「大学自治」の意識と葛藤を生じること、などが少なからぬ原因となると考えられるからである。報告にもあるように、実際には大学人が自分自身教育されることに抵抗を持っているため、これらアジア諸国のFDは十分に進展しているとは言えない実情も作用していることが窺える。政府主導のいわばお仕着せ型の高等教育研究も大学人には不満であり、大学の自主性を尊重する気運と連動して実現した韓国大学協議会は、その意味で成功をおさめた例であるが、それでも協議会の主催するFD活動は、教員サイドでは上からの研修活動と映っているようである。教員の自主性に基づく地域や大学レベルのFD活動の活発化が今後の課題と見なせることになる。

(6) 中国の状況は、大学教員の統計調査の実態に示されるごとく、従来の大学教員養成に起因する歪みが露呈していること自体が問題であり、資質改善政策を推進することが当面の課題とならざるを得ない。実際にも国家の重要な方針としてその推進に着手しており、事例報告に見る限り、かなりの成果を上げているように思われる。しかし、

二大学の事例は、1,075を数える大学群の頂点に立つ名門校であるから、これらの事例をもって全国の大学が同様の良好な傾向を示しているとは判断する訳にはいかないのは自明である。むしろ、現実にはFD活動が遅々として進展しない状態が存在するかもしれない。国家教育委員会を中心とした中央集権型高等教育政策が実施される構造は、大学の構造や活動の改革を高等教育システム全体にわたって効率よく手掛けられる構造を自ずから秘めており、その点では、全国的改革が比較的迅速に達成される可能性を秘めているとの解釈が成立するに相違ない。中央と直結する大学当局が積極的に主導権を掌握してFD活動を推進している事実は、学部自治を尊重するあまり改革がなかなか進展しない他の国々の構造とは異なる。そのような構造のなかで、上海交通大学のように、敢えて学部自治を高めながら、大学評価を導入する政策は、注目すべき一つの形態を形成していると思わせる半面、大学人個々の創意工夫や試行錯誤から多様なFDの実践活動が展開される時点に到達し、多種多様なアイデア、概念、モデルなどが開花する段階に到達する可能性を、果してこのような現実の構造から期待できるのかどうか疑問視する観察もできるはずである。したがって、上海交通大学の事例は、さらに学部の自主性、教員個々人の主体的な活動を尊重する観点から、教員の資質改善の理論、アイデア、実践、研究、評価がいかに展開されるかを把握できる実験的試みでもあるから、その成果は全国的FD活動の将来的成否を占う一つの鍵になるようにも思われる。いずれにしても、緒についたFD活動にはこうした問題点があり、これからの積極的取り組みが期待される段階にあると言わなければなるまい。

## 第2節 FD/S D制度化の類型論

以上、各報告に基づいて、外国のFD/S Dの活動状況に関する動向を整理してみた。報告の基調を踏まえながらも、筆者の解釈と論評を加味した点を断わっておかなければならない。それにしても、各国が固有の起点を持ち、独特の発展経緯を辿っているのも、FDに関する画一的なイメージを得ることは改めて至難であると再認識せざるを得ない。以下には敢えて多少の類型に整理する試みを行ない、同時に日本への示唆を探ることで結論にかえたい。

### 1. 社会変化との関係

まず、高等教育機関や大学は、れっきとした社会的制度であり、社会的存在であるから、社会的条件という物差しを当ててみると、ある種の共通性を見いだせるはずである。一定の社会的条件が整わない限り高等教育システムの発展を期待できない以上、F

Dが1960年代から1980年代にかけて、なんらかの発展を遂げた背景には、この種の一定の社会的条件が作用したとみて差し支えあるまい。具体的には、次の変化が生じた。①学生、教員、管理者、建物の規模または数量、②目的と目標、③政策策定、管理運営体制、権力構造、④財源、資金調達、⑤財政水準、⑥システム組織、⑦カリキュラム、⑧教育学、⑨学生の選抜、⑩教職員の選抜<sup>(5)</sup>。かくして、高等教育システムの大衆化とポスト大衆化を誘引するインパクトが世界的に作用し、時期的ずれは多少あるとしても必然的にFDの制度化を招来せざるを得なくなると解せるに違いない。学生人口の量的拡大をはじめ、これら変化への圧力をいち早く経験した先進諸国は、世界に先駆けてシステム、組織、活動の整備を急がなければならなかった。大学の社会的存在理由である教育研究の質の点検は、大衆化という構造変化が進行するなかで早晚問題化する必然性を備えていた。米英独のように、FDのなんらかの前史が存在していた国々においても、社会的条件の影響が極限に達するに及んで、十分な制度化に踏み切らざるを得なくなった。アジア諸国もこれらの構造変化に対応し、欧米モデルの移植によって制度化を推進した。

## 2. 大学の社会的機能との関係

大学の社会的機能は通常、研究、教育、社会サービス、とされる。これらの中で19世紀以来の大学は、概して学術研究が重視されたため、研究パラダイムが支配することになった。エリート段階の大学は教育よりも研究に機能しても教員と学生が研究機関としての大学像を共有することができたため、十分成立し得たが、大衆化段階では一般学生、不本意就学、成人学生、留学生などの増加とも相俟って、少数のエリート候補生のみを対象とした、いわば予定調和的教育には限界が生じるのは必至であり、ようやく教育の見直しが真剣に考えられなければならなくなった。国際比較すると、社会的条件の影響がのっぴきならない形で先行した先進諸国を中心にその波紋が広がった経緯を看取できる。教育や授業を中心にしたFD活動が各国で注目されはじめたのは、社会的条件のインパクトを直接の契機としつつも、そのような社会的機能の見直しがもはや猶予できない段階に到達したからであるとみなせるはずである。中世の「親の肩代り」(in loco parentis)以来、カレッジ教育を中心に教育熱心な伝統を誇るイギリスとそれを継承したアメリカのアングロサクソン諸国ではリベラル・アーツ教育を通じて教育を培う文化風土がみられ、もともと教育改革に熱心になれる基盤が存在している。そして概してFDの取り組みには積極的である。だが、直接的には大衆化による量の問題を契機に質の問題が惹起され、FDの実質的活動に着手したのである。そして学部教育の改善を中心にFD活動が展開され、特にアメリカでは一般教育の不振と学生の学力の停滞に対して関心が喚起されることになり、一定の成果を収めつつある<sup>(9)</sup>。しかし研究志

向との葛藤は少なくなく、これらの国々でも今日、研究志向の大学院やプロフェッショナル・スクール部分でのFDの取り組みが遅々として進行しない悩みが露呈している。

ドイツは、ベルリン大学創設以来、もともと研究モデル大学の拠点とされてきたごとく、教育よりも研究志向の風土が存在するが、それでも社会的変化に応じて次第にFDへの取り組みを深めたことが理解できる。フランスも社会的時代的要請に対応している。アジア諸国は、これら欧米の動きを敏感に察知して、FD概念を輸入して、やはり社会変化に対応した大学の役割や機能の見直しに着手した。

こうして大学の社会的機能の見直しは、高等教育システムを超えて、世界の学問中心地から次第に周縁部へ波及する形をとりながら現代的な課題となりつつあり、そしてその中心にFDが位置づいたと言って過言ではあるまい。この点において、大学改革や改善が学問中心地の「良さ」を他の国家や大学が追究し追い越そうとするアカデミック・ドリフト (academic drift) の動きとして読みとることは、決してむつかしくはない。この動きが学問中心地の動きに対応する動きと解釈するならば、学問中心地の「良さ」あるいは「価値」は、教育研究の質的優位性によって地位と威信を付与されているのであるから、教育のみにとどまらず、研究やその他の機能を含めた部分の質の見直しを伴っていることを見落としてはなるまい。FD活動は、大学教員の教育に関する資質の向上を中枢に据えるとしても、大学の社会的機能は教育のみで成立しているのではないことから必然的に帰結するように、研究、社会サービス、管理運営、財政を含めた諸機能とトータルにかかわるアカデミック・プロフェッションやアカデミック・ライフを問題にすることへと展開されずにはおかない。FD先進国アメリカは、すでにその段階に到達していることが理解できる。早晩、他の諸国もFDが大学機能のトータルな問い直しを追究する方向へと発展する契機をもっていると見てさしつかえないだろう。

### 3. 国家との関係

一国の高等教育システムが、社会変化との関係で機能的かつ質的見直しを迫られるに至る時、国家政府が高等教育政策によって対応する動きを示すことになるのは、当然の成行きかもしれない。その動きの有無は、高等教育システムが中央集権的か地方分権的か、単一セクターか複数セクターか、官僚制支配かアカデミック・ギルド支配か、はたまた市場型調整支配か、といった高等教育システムの特質に依存する度合が少なくない。アメリカシステムは地方分権、複数セクター、中間官僚制、市場型調整などが優位な点に特色を発揮し、上からよりも下からの改革や活動が展開されており、そこに組み込まれたFD活動の多様性が大きな特徴になっている半面、全国の活動は多種多彩のあまり無秩序とも思える状況を呈している。

アメリカのレッセフェール型市場モデルに対して、イギリスはUGCとその後続UF

C (1989) が大学機関の質と効率を重視した予算配分に踏み切ったように、高等教育システムの質と効率を追究する国家統制が強まっているように見えるし、他方、欧大陸では次第に地方分権に向い、大学機関の自主性を重視する政策を取り始めているように見える<sup>(1)</sup>。それでも同時期のフランスは各種改革案によって国家レベルからの高等教育改革を方向づけているとの印象を与える。英仏ほど国家的統制を強めているようには見えないドイツも、世界的な構造変化の時代に直面していかなる対応をするか、今後の展開が注目される。アジア諸国はいずれも、トップ・ダウン型の政府主導の改革が進行しており、国家によるかなりの統制力が作用しているものの、韓国では卓越、オートノミー、多様性、効果を高等教育政策にかかげているし<sup>(13)</sup>、中国も機関による自主性や競争を重視する動きがみられ、新しい時代への対応を模索しているといえよう。

#### 4. 大学機関および組織との関係

高等教育システムの枠組みで観察する限りでは、集合的な全体像が問題にされてしまうから、個々の大学機関や組織の特性はなかなか見えにくい。各国報告には事例が挿入され、いくつかの個別大学の活動が紹介されているので、多少はその限界が緩和され、大学の素顔や個性が読み取れる。もとより、一口に大学といっても、千差万別である。設置者、規模、タイプ、専門分野、地域性、伝統などによって多種多様である。したがって、上で大学の機能を問題にしたが、その場合でも、研究型大学（大学院など）、教育型大学（教養大学など）、サービス大学などタイプによって、個々の大学の機能の内容に差異が認められるのであって、全体に、学生の学力が重視され、教育や授業が見直されるようになったとしても、それがFDとして大学に制度化される場合にはセクターや機関の類型によって相当の差異が認められる。アメリカの報告でもみられたが、短期大学と4年制大学と大学院では同じ制度化といっても差異がみられる。さらに、同一タイプの大学内部にも、FDの実践には多様性がみられる。大学機関は、知識の組織であり、専門職の組織であり、利害集団の組織、アカデミック・ギルドの組織であるから、これらが引き起こす一種の化学反応によって、決して一様には発現しない。学部や学科毎に社会変化への対応の仕方が異なり、社会環境の動きに敏感であったり、緩慢であったり、あるいは鈍感であったりするのとは、これら学部や学科を成立せしめる専門分野の性格をかなり反映しているに相違ない。純粋科学と応用科学、ソフト科学とハード科学によっても差異が生じるはずである。またエリート大学、重点大学、実験大学などは国家政策に対してかなり積極的の反応を示すかもしれないし、アカデミック・ギルドの伝統の根強い大学は、国家政策にかなり批判的であるかもしれない。こうしてFDが社会変化、機能の見直し、国家政府の奨励といった動きの中で全体的に必要になり、次第に制度化され始めたとしても、これら個々の大学のもつ諸特性を反映して、実態は区々であ

ってしかるべきである。そのあたりの動きは、今度の報告では事例的にしか察知できないが、さまざまな要因と制度化の関係を問題にする視点から、類型別分析をさらに必要としていることを指摘しておきたい。

## 5. 専門職との関係

種々の定義を擁して成立しているとしても、FDは要するに大学教員の資質改善に主眼がある。社会的要請と呼応して、大学制度、機関、組織の改革や改善が不可欠となり、大学の機能の見直しが必要となるとき、それら制度や機関や組織を改革改善する担い手は、教育研究の主役たる大学教授職（academic profession）に存在する。その意味で専門職の重要性の認識はますます高まっている。大学教員の資質改善を主たる目的とするFD活動が大学内外から注目されるに至るとき、あくまで大学人自らが率先して資質改善を模索することが課題になるのである。大学教員は個人であると同時に、大学、社会、そして専門職の各成員という側面をそなえ、これら各側面は個々ばらばらに孤立したのではなく相互に関連していることが分かる。大学教員は専攻する専門分野を媒介に学問と所属機関との両方から課される使命を遂行すべき専門職者としての大学教授職の役割を果たすことによって、大学や社会の発展に貢献しているのであるから、これらの各側面は専門職によって統合されながら有機的関係を持っているのである<sup>(11)</sup>。

こうしてFDは教員資質の錬磨を主眼とする以上、個人、大学、社会、専門職と関わる資質を錬磨し、とりわけ専門職的資質を涵養しなければならず、専門職を基軸に教員個人がアカデミック・キャリア、大学組織、社会との各関係を通じてFD概念や活動を発展させることができるのである。その意味からすれば、アメリカのFD活動が当初から大学人自身の意思と主体性によって専門職の力量を開発し、形成し、発達させることを主眼としていることは重要な点であり、そこに単なる一過性の活動ではなく、大学存続と関わる半永久的な営為としてFD活動を捉える視点が見いだされるはずである。英独にも、大学人自身が専門職的資質を問題にして出発した経緯がみられる。この文脈を重視するならば、FD活動は、大学人の手を離れたところで、国家政府、官僚制度、各種圧力集団などによって半ば強制的に不本意ながら展開されている限りでは、いまだ十分に成立しているとはいえないことになるに相違ない。その点、諸外国の実情は、すでにかかなりの水準を極めている段階から、いまだ大学人自身がFD活動の担い手になっているとは言えないのではないかと見なせる段階までまさに区々であり、その間に相当のギャップが存在するように思われる。

もっとも、知識の生産、伝達を主たる役割としている大学専門職は、知識を扱う専門分野を媒介に国際的な学界に所属している点で、個々の大学や社会や国家の境界を超えて世界的に共通する性格を持ち、そのような共通性格を持つが故に、「良さ」を不断に

追究するアカデミック・ドリフト現象が生じるのであるから、これらのギャップは早晩埋められる方向に力学が作用するかもしれないのであり、それは今後のFD活動が世界的広がりの中で発展する方向として期待される課題であろう。専門職としての大学教員とは何か、という問題は、今後、重要な研究課題や実践課題になるものと予想される。その核心にFDの要素が存在するのである。同時に、比較研究の視点からすれば、各報告が国毎にFD活動が制約され、固有性を色濃くしている点を描出してみせたが、そのような固有性、独自性を客観的に見極める作業を継続するとともに、大学教授職という専門職の直面する問題点と課題をグローバルに解明し、比較研究する視点をさらに要請しているのでもある。そのようなアプローチを通じて、ナショナル・システムのレベルの均衡と葛藤、ワールド・システムのレベルの均衡と葛藤などが具体的に吟味される可能性が開かれるはずである<sup>(5)</sup>。

#### おわりにー日本のFD活動との関係

諸外国のFD研究は、日本のFD活動を考える上で示唆を与えることが期待されるはずであるが、今回の各報告はその観点を特には強調せず、ひたすら外国の動向を探ることに力点を置いているので、その種の成果を多く期待することはできないと言わなければならない。本書のタイトルを「比較研究」としたのは、その意味でやや誇張があると言えるかもしれない。ただ、各報告を綿密に読むならば、他の国との比較が含意されているし、FD自体の比較を意識しているし、比較的視点が無いのではないし、また日本のFD活動の状況と比較して示唆に富む事実が多く含まれている点も少なくない。そこでそのような比較を意識しながら、本章では諸国間の比較的考察を若干行なってみたのである。そこで最後に日本との比較を考慮してみたい。

諸外国では、FDの先進国と後発国の間に差異や格差が存在ことは論述した通りであるとしても、概してFD活動に相当の進展を見せている事実を再認識させられるのは、おそらく筆者だけではあるまい。FDが制度や機関や組織のレベルに定着した段階をFDの制度化された段階とみなすならば、すでに欧米、アジア諸国、そして中国のいずれをとってみてもかなりの度合でそれに成功を収めていると言わなければならない。確かに、類型論的にはすでに暗黙裡に論じたように、自由型と強制型、ボトムアップ型とトップダウン型、オリジナル型と追随型、多様型と画一型、など国毎に一律には把握できないバラツキが存在することは否めない。しかしなおかつ対象にした国々はなんらかの制度化を達成しており、それ相応の活動が展開されている事実を認めない訳にはいかない。



F Dの制度化の中でも、教育研究の評価の制度化はもっとも極端な事例に当たるに相違ないが、敢えてそうした極端な事例を引合いに出して比較してみても、制度化が達成されているか、あるいは達成されつつあるとの事実が認められるであろう。アメリカでは大学人が同僚評価によって教育研究の質を自己点検するアクレディテーション・システムが発達して久しいし、専門家集団によるピア・レビューの大学評価が10年に一回実施されており、商業ベースでの評価も発達している。イギリスでは政府によって大学評価が導入され、フランスでは1984年条項に基づき全国評価委員会(C N E)が1985年に設置されている。ドイツは科学審議会(1985)が勧告したのを皮切りに、大学評価が科学審議会や学長会議によって実施される段階に入り、アメリカのUS News and World Report誌、フランスの Nouvel Observateur誌と同様、Der Spiegel誌(1989)もランキング評価を行った事実が報じられている<sup>(4)</sup>。大学評価はアジア圏でも、すでに韓国で実施され着実に実績をあげているし<sup>(12)</sup>、中国では全国実施を目指して上海市において予備実験中であることを、筆者は先頃観察してきた。といった具合に、軒並なんらかの評価を導入したり、実験中であることが分かるのであり、世界的に教員の資質改善によって、大学の教育研究機能を見直し、活力を高める政策を現実のものにしている。

翻って日本の実情を見ると、F Dの制度化はいまだ十分な状態にあるとは決して言えない。というより、きわめて不十分な状態に停滞していることは、このプロジェクトの一環として、全国の大学教員を対象に実施したF Dに関する調査報告「大学教育の改善に関する調査研究」(1990)に詳論した通りである<sup>(6)</sup><sup>(7)</sup>。意識レベルでは、教育改善を軸としたF D活動の必要性を、国公立の設置者、規模、年齢、専門分野の如何を問わず、大半の大学教員が痛感しているにもかかわらず、実際の具体的な取り組みがこれら教員の所属大学において制度化されているか、あるいは教員自身による関連行動が行なわれているかといえ、極めて乏しい実態にあることが判明したのである。意識と現実とのギャップが垂離している厳然たる事実がそこに存在する。筆者は、こうした意識が先行し現実が伴わない状況をひとまず「日本型F D」と呼称し、制度化の点で英米先進国に遅れていることを指摘するとともに、秘められた潜在力を半ば評価したのであるが、それでも現実には潜在力の現実への起動がいかになされるかに関しては十分な手がかりを得ることができなかった。そして、日本の大学や大学人のこのような中途半端な状況の中であって、大衆化の第3段階ともいえる時期を迎え、大学審議会の答申によって大学評価の必要性が提言され、これを受けて各大学、大学人はなんらかの対応を余儀なくされるという、切羽詰まった段階を迎えることになりつつある<sup>(10)</sup>。アメリカが克服した「大学淘汰」の時代をこれから迎えようとしているのである<sup>(8)</sup>。F D活動は、専門職の論理との関係からみると、アメリカのF D活動に見られるごとく、あくまで大学人による自主的主体的取り組みが基本であるし、この基本を踏襲するとき時間がかかると

しても効果が大きいと思われるけれども、日本では意識レベルでの必要性が高いにもかかわらず、自ら実践を行なう風土が醸成されないまま、大学環境の変化によって大学の社会的機能の見直しを必至とする段階に到達した感は否めない。

本書のはしがき部分で述べたように、戦後の何度かのFD活動着始の時期を逸している間に、環境変化は大学の自己点検と教員の資質改善を回避できない段階に突入しているように思われる。われわれが分析した構図に照らしてみると、世界的にアメリカ以外は、専門職の自主的活動を主体としたFD活動の発展が必ずしも強いとはいえ、むしろ弱い傾向を示したと見なせるが、日本の場合も、アジア型ではないとしても、比較的それに近いパターンにならなければ大学人が動かないという構図に位置づけられることになるとの観察ができよう。FD制度化の点では、そのアジア諸国にも遅れをとっていることが判明したと言わなければならない。そのような現状の是非に関しては、日本の大学人の判断と力量が試されることになる今後、早晩解答が提出されることになるはずであり、その点で本書の各報告はそのような現状打開を模索するためのなんらかのインセンティブとなる判断材料を持ち合わせているに相違ないと思う。

#### 参考文献

- (1) Neave, G., "On Preparing for Markets: trends in higher education in Western Europe 1988-1990," *European Journal of Education*, Vol. 25, No. 2, 1990, pp. 105-122.
- (2) Guin, J., "The Reawakening of Higher Education in France," *op. cit.*, pp. 123-145.
- (3) McLean, M., "Higher Education in the United Kingdom into the 1990s: shopping mall or reconciliation with Europe?," *op. cit.*, pp. 157-170.
- (4) Frackmann, E., "Resistance to Change or No Need for Change? The survival of German higher education in the 1990s," *op. cit.*, pp. 187-202.
- (5) Ginsburg, M. B., Cooper, S., et. al., "National and World-System Explanations of Educational Reform," *Comparative Education Review*, Vol. 34, No. 4, 1990, pp. 474-499.
- (6) 有本章編『大学教育の改善に関する調査研究』（高等教育研究叢書5）広島大学大学教育研究センター、1990年。
- (7) 有本章編『学術研究の改善に関する調査研究』（高等教育研究叢書10）広島大学大学教育研究センター、1991年。
- (8) 喜多村和之編『学校淘汰の研究』東信堂、1989年。
- (9) アーネスト・L・ボイヤー（喜多村和之・館昭・伊藤彰浩訳）『アメリカの大学

- とカレッジ』リクルート出版、1988年。
- (10) 広島大学大学教育研究センター編『大学評価—その必要性と可能性』(高等教育研究叢書7) 広島大学大学教育研究センター、1990年。
- (11) 有本章「大学教授職の国際比較研究における専門分野の視点」『大学論集』第18号、1989年。
- (12) Park, C., Kim, M., et. al., *A Study on Higher Education in Korea*, Korean Council for University Education, 1986.
- (13) *Korean Higher Education ; Its Development, Aspects and Prospects*, Korean Council for University Education, 1990.

(有本章)

## 高等教育研究叢書 バックナンバー

### 旧大学研究ノート

- 第 1 号 (1971. 8) サセックス大学のカリキュラム：自然科学ハンドブック1966-67より  
…… 大学問題調査室〔編訳〕
- 第 2 号 (1971. 9) ドイツの大学における Institute 数及び教授数に関する集計  
近藤 春生
- 第 3 号 (1971.10) 高等教育に関する主要外国雑誌目録 …………… 岩村 聡〔編〕
- 第 4 号 (1972. 7) 欧米の医学カリキュラム …………… 杉原 芳夫〔編訳〕
- 第 5 号 (1972. 8) アメリカ合衆国の主要大学に関する基本資料  
…… 関 正夫・川上 昭吾〔編訳〕
- 第 6 号 (1973. 2) サセックス大学のカリキュラム：人文・社会系ハンドブック1966-67より  
…… 大学教育研究センター〔編訳〕
- 第 7 号 (1973. 3) 諸大学学寮規程・規則集(1) …………… 大学教育研究センター〔編訳〕
- 第 8 号 (1973. 8) ドイツ大学改革と学生生活の現況 マールブルク大学を中心として  
…… 千代田 寛・阪口 修平
- 第 9 号 (1973. 9) 広島大学医学部紛争における医局・講座，大学院および学位制度問題資料  
…… 杉原 芳夫〔編〕
- 第 10 号 (1974. 1) 理学部生物学科の調査－カリキュラムを中心に …… 川上 昭吾
- 第 11 号 (1974. 2) 大学院・研究体制に関する文献目録 …………… 喜多村 和之〔編〕
- 第 12 号 (1974. 2) 大学院・学位に関する規定集 …………… 喜多村 和之〔編〕
- 第 13 号 (1974. 3) アメリカ工業教育協会報告書：工学系学生のための教養教育  
…… 関 正夫〔編訳〕
- 第 14 号 (1974. 3) 諸大学学寮規定・規則集(2) …………… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 15 号 (1974. 6) 農学系大学・学部新入学生の入学動機と農業に関する意識の調査・研究  
農業高校生の進路選択と農業に関する意識の調査研究  
－普通高校生との比較－ …………… 山谷 洋二
- 第 16 号 (1974. 9) カリフォルニア大学の農学系カリキュラム …………… 山谷 洋二〔編訳〕
- 第 17 号 (1975. 1) ヨーロッパの学生宿舎を見て …………… 横尾 壮英
- 第 18 号 (1975. 2) 学寮の管理運営の法的検討 …… 畑 博行・村上 武則
- 第 19 号 (1975. 3) 大学院・学位制度に関する資料集 …………… 寺崎 昌男〔編〕
- 第 20 号 (1975.10) 大学の大衆化をめぐって ー第3回(1974年度)研究員集会の記録ー  
…… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 21 号 (1976. 1) 大学英語教育に関するアンケート調査－広島大学における学生の意見－  
…… 五十嵐 二郎・稲田 勝彦・岩村 聡  
藤本 黎時・湯浅 信之
- 第 22 号 (1976. 3) 西ドイツ高等教育改革の青写真 …………… 天野 正治
- 第 23 号 (1976. 3) 宮城教育大学の教育改革－視察報告－ …… 教師教育プロジェクト〔編〕

- 第 24 号 (1976. 8) 広島大学学生の宿舎と生活—アンケート調査から  
…… 黒川正流・上里一郎・岩村 聡
- 第 25 号 (1976. 9) 高学歴社会—その現実と将来— 第4回 (1975年度) 研究員集会の記録—  
…… 大学教育研究センター [ 編 ]
- 第 26 号 (1976. 11) 大学の組織・運営に関する総合的研究 …… 組織・運営プロジェクト [ 編 ]
- 第 27 号 (1977. 2) 教師教育カリキュラムに関する研究 …… 教師教育プロジェクト [ 編 ]
- 第 28 号 (1977. 2) 農学系大学・学部新入学生の入学生の入学動機と農業に関する  
意識の調査・研究—その2 東日本の場合— …… 山谷洋二
- 第 29 号 (1977. 3) 理学系学生に対する教養課程における自然科学教育に関する調査・研究  
—広島大学一般教育課程における物理学教育に関するアンケートから—  
…… 理科系教育研究プロジェクト (物理グループ)
- 第 30 号 (1977. 6) 日本のアカデミック・プロフェッション  
—帝国大学における教授集団の形成と講座制— …… 天野郁夫
- 第 31 号 (1977. 9) 大学における専門教育—第5回 (1976年度) 研究員集会の記録—  
…… 大学教育研究センター [ 編 ]
- 第 32 号 (1978. 8) 大学の国際化 —第6回 (1977年度) 研究員集会の記録—  
…… 大学教育研究センター [ 編 ]
- 第 33 号 (1978. 10) 諸外国の大学における国際交流—とくにアメリカ合衆国を中心として—  
…… 喜多村和之・天野郁夫・湯浅信之
- 第 34 号 (1978. 11) 教養課程における理科系学生に対する自然科学教育の現状と課題(I)  
—広島大学の事例を中心として—  
…… 高等科学技術教育研究プロジェクト
- 第 35 号 (1978. 11) 教養課程における理科系学生に対する自然科学教育の現状と課題(II)  
—理科系専門教育の立場から—  
…… 高等科学技術教育研究プロジェクト
- 第 36 号 (1979. 2) 広島大学医学部と地域社会 …… 大学と地域社会プロジェクト
- 第 37 号 (1979. 5) 諸外国における一般教育および科学技術教育改革の動向  
…… 高等科学技術教育研究プロジェクト
- 第 38 号 (1979. 7) 高等専門学校の現状と課題 …… 葉柳 正
- 第 39 号 (1979. 10) 地域社会と文学 —第7回 (1978年度) 研究員集会の記録—  
…… 大学教育研究センター [ 編 ]
- 第 40 号 (1979. 11) 大学と地域社会の相互連関に関する調査研究(I)  
—広島大学教員実態調査—  
…… 大学と地域社会プロジェクト (池田秀男)
- 第 41 号 (1979. 12) 大学の国際交流に関する文献目録……「大学の国際化」プロジェクト [ 編 ]
- 第 42 号 (1979. 12) 大学と地域社会の相互連関に関する調査研究(II)  
—地域住民の大学観—  
…… 大学と地域社会プロジェクト (吉森 護)
- 第 43 号 (1980. 1) 日本の大学における外国人教員—全国調査結果の概要—  
…… 「大学の国際化」プロジェクト [ 編 ]

- 第 44 号 (1980. 7) 大学と地域社会の相互連関に関する調査研究(Ⅳ) —広島大学と地域社会—  
 …… 大学と地域社会プロジェクト (黒川正流)
- 第 45 号 (1980. 7) 大学農学教育に関する文献目録 …… 山 谷 洋 二〔編〕
- 第 46 号 (1980. 9) 理科系学生に対する一般教育の現状と課題  
 …… 高等科学技術教育研究プロジェクト
- 第 47 号 (1980.11) 諸外国の大学における外国人教授の任用—制度と実態—  
 …… 喜多村 和 之
- 第 48 号 (1981. 7) 大学医学教育に関する文献目録 …… 川 崎 尚〔編〕
- 第 49 号 (1981. 8) 科学社会学の研究 …… 新 堀 通 也〔編〕
- 第 50 号 (1981.10) 大学における教育機能 (Teaching) を考える  
 —第 9 回 (1980年度) 研究員集会の記録—  
 …… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 51 号 (1982. 1) 19世紀における科学の制度化と大学改革—フランス・ドイツ・英国—  
 …… 成 定 薫〔編〕
- 第 52 号 (1982. 2) 日本の大学院教育に関する留学生の意見調査  
 —全国調査結果の概要— …… 「大学の国際化」プロジェクト
- 第 53 号 (1982. 3) 工学系大学・学部教育改革に関する事例研究  
 —広島大学工学部改革調査— …… 高等科学技術教育研究プロジェクト
- 第 54 号 (1982.10) 大学における教授と学習 —第10回 (1981年度) 研究員集会の記録—  
 …… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 55 号 (1982.12) 教師教育カリキュラムの研究(2) …… 教師教育プロジェクト〔編〕
- 第 56 号 (1983. 3) 日本の理工系大学教育の現状と将来像  
 —全国大学教員意見調査結果の概要—  
 …… 高等科学技術教育研究プロジェクト〔編〕
- 第 57 号 (1983. 8) 大学教育とカリキュラム —第11回 (1982年度) 研究員集会の記録—  
 …… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 58 号 (1983.11) 高等教育に関する統計資料  
 —理工系分野を中心にして— …… 前 川 力
- 第 59 号 (1984.10) 大学における教育と研究の接点を求めて  
 —第12回 (1983年度) 研究員集会の記録—  
 …… 大学教育研究センター〔編〕
- 第 60 号 (1985. 1) 外国大学における日本研究 …… 新 堀 通 也〔編〕
- 第 61 号 (1985. 3) 明治初期専門教育成立に関する公文関係史料 …… 三 好 信 浩〔編〕
- 第 62 号 (1985. 3) 日本の大学教育の現状・課題・展望  
 —カリキュラムとティーチングを中心に—  
 …… 「大学教育に関する全国調査」プロジェクト〔編〕
- 第 63 号 (1985.10) 新制大学の35年—その功罪を考える—  
 —第13回 (1984年度) 研究員集会の記録—  
 …… 大学教育研究センター〔編〕

- 第 64 号 (1986. 3) 学生の体調とやる気 …………… 石 柝 正 士・岩 崎 重 剛
- 第 65 号 (1986. 3) 研究者の流動性と研究能力の向上に関する研究  
…………… 小 林 信 一・塚 原 修 一・山 田 圭 一
- 第 66 号 (1986. 3) アカデミック・プロダクティビティの条件に関する国際比較研究  
…………… 有 本 章 [ 編 ]
- 第 67 号 (1986. 8) 大学入試と教育改革 —第14回 (1985年度) 研究員集会の記録—  
…………… 大学教育研究センター [ 編 ]
- 第 68 号 (1986. 2) 将来社会における研究者の需給予測に関する研究  
…………… 山 田 圭 一 [ 編 ]
- 第 69 号 (1987. 3) アジアの高等教育 …………… 馬 越 徹 [ 編 ]
- 第 70 号 (1988. 1) アジア 8 か国における大学教授の日本留学観(上)  
…………… 権 藤 与志夫 [ 編 ]
- 第 71 号 (1988. 1) 官学と私学—大学の設置形態と国公私立大学の将来—  
—第15回 (1986年度) 研究員集会の記録—  
……………大学教育研究センター [ 編 ]
- 第 72 号 (1988.11) 大学と政府—高等教育における役割と責任—  
—第16回 (1987年度) 研究員集会の記録—  
……………大学教育研究センター [ 編 ]
- 第 73 号 (1989.10) 臨教審と高等教育改革  
—第17回 (1988年度) 研究員集会の記録—  
……………大学教育研究センター [ 編 ]
- 高等教育研究叢書**
- 第 1 号 (1990. 3) 留学生受入れと大学の国際化  
—全国大学における留学生受入れと教育に関する調査報告—  
…………… 江 淵 一 公 [ 編 ]
- 第 2 号 (1990. 3) 大学教育改革の方法に関する研究  
—Faculty Development の観点から— …… 関 正 夫 [ 編 ]
- 第 3 号 (1990. 3) 近代日本高等教育における助手制度の研究  
…………… 伊 藤 彰 浩・岩 田 弘 三・中 野 実
- 第 4 号 (1990. 3) ファカルティ・デベロップメントに関する文献目録および主要文献紹介  
…………… 伊 藤 彰 浩 [ 編 ]
- 第 5 号 (1990. 3) 大学教育の改善に関する調査研究—全国大学教員調査報告書—  
…………… 有 本 章 [ 編 ]
- 第 6 号 (1990. 3) 「大学」外の高等教育—国際的動向とわが国の課題  
…………… 阿 部 美 哉・金 子 元 久 [ 編 ]
- 第 7 号 (1990.10) 大学評価 —その必要性と可能性—  
—第18回 (1989年度) 研究員集会の記録—  
…………… 大学教育研究センター [ 編 ]
- 第 8 号 (1991. 3) 中国高等教育関係法規 (解説と正文) …………… 大 塚 豊

- 第 9 号 (1991. 3) 学生の勉学のやる気の状態遷移の分析 …… 石桁正士・岩崎重剛・横山 宏
- 第 10 号 (1991. 3) 学術研究の改善に関する調査研究  
—全国高等教育機関教員調査報告書— …… 有 本 章〔編〕
- 第 11 号 (1991. 3) アジア 8 か国における大学教授の日本留学観 (下)  
…… 権 藤 与志夫〔編〕





## 執筆者紹介(執筆順、\*は編者)

- \*有本 章 広島大学 大学教育研究センター教授  
(大学・高等教育論／教育社会学)
- Joseph E. Hicks 桜美林大学 国際学部助教授  
(社会心理学)
- 吉川 政夫 東海大学 教育研究所助教授  
(大学教育の方法／教育心理学)
- 別府 昭郎 明治大学 文学部教授  
(大学史／教育史)
- 石堂 常世 早稲田大学 教育学部教授  
(教育理論／比較教育学)
- 馬越 徹 名古屋大学 教育学部教授  
(比較教育学)
- 汪 永銓 北京大学 高等教育研究所所長  
(高等教育論)
- 李 春生 中国国家教育委員会／広島大学大学院  
社会科学研究所院生

## 諸外国のFD / SDに関する比較研究 (高等教育研究叢書12)

---

1991(平成3)年3月20日 発行

編者 有本 章  
発行所 広島大学 大学教育研究センター  
〒730 広島市中区東千田町一丁目1-89  
TEL(082)241-1221 内線(3706)

印刷所 (有)高橋 騰 写 堂  
〒730 広島市中区千田町3-2-29  
TEL(082)244-1110(代)

---



RHE