

FDの制度化と質的保証

〔前編〕

高等教育研究叢書

91 2007年3月

有本 章 編



広島大学

高等教育研究開発センター

FD の制度化と質的保証〔前編〕

有 本 章 編

広島大学高等教育研究開発センター

はじめに

最近の日本の高等教育改革は、1980年代から臨教審、大学審、中教審などの矢継ぎ早に提唱された答申を基軸に各種政策が展開されてきたことは周知の通りである。それと呼応して、大学を中心に据えた高等教育システム・機関・組織の戦略的構築が重要な課題になると同時に、システム・機関・組織における研究、実践、政策の有機的関係の追求が不可欠の課題として浮上した。その中であって、FD (Faculty Development=大学教員資質開発) が重要なコンセプトとして導入され、大学改革とりわけ教育改革の中枢に位置づけられるようになった。

FD が大学を中心にした高等教育システム、機関、組織の中に組み込まれる過程を「FD の制度化」(Institutionalization of Faculty Development)と呼称するならば、まさしくその進行が展開された点にこの時期の大学改革の特徴が見いだされると言って決して過言ではあるまい。

本報告は、科学研究費補助金(平成14年度～平成16年度日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究(A)(1), 研究代表者=有本章, 課題番号:14201028)の交付を受けた研究「大学におけるFD・SD(教員職員資質開発)の制度化と質的保証に関する総合的研究」を基礎に作成されている。科研の研究成果報告書はすでに平成17年3月に上記研究タイトルと同一のものを提出したが、本報告はさらにその深化を試みた成果である。

本研究の目的は、上記のような状況の中で、わが国の高等教育改革の現状に関する実証的研究の結果を踏まえて、FDを中心にして、21世紀日本の大学・高等教育にとって適切な計画的かつ政策的な方向性を明確にすることに置かれている。具体的には、わが国の高等教育システム・機関・組織に関する戦略的構築を行うために、それを人材開発の側面から基礎的に規定していると思われる、大学におけるFD・SDの制度化と質的保証に関する実証的研究を行ったものである。システム、機関、組織レベルでのFD・SDの制度化とその質的保証のメカニズム(政策・計画、導入、実施、点検・評価、フィードバック、再政策・計画)を明らかにして、今後の研究、実践、政策に関わる戦略的な提言を提出することを目的とした。

本研究は、広島大学高等教育研究開発センターを中心にして、「全国大学教育研究センター等協議会」加盟校の共同研究として推進されたものであり、その成果を上記の研究成果報告書にまとめた。本報告書は、それを基盤にしてFD部分に焦点を合わせ、新たな角度から研究した成果を編集して出版するものである。

なお、当初からの研究分担者ならびに研究協力者等は次頁の通りである。所属と肩書きは、上記の科研報告書をまとめた平成17年3月現在のを基調にその後変更したものをできるだけ記載している。

本報告の執筆は研究担当者と後に研究協力者として参加いただき分担執筆をお願いした方々によって行われている。執筆者の氏名等は巻末の執筆者欄に記載してある通りである。ご多忙中にもかかわらず、労作を寄稿された方々にこの場を拝借して心から感謝の意を表す次第である。

2007年3月10日

研究代表者・編者
広島大学高等教育研究開発センター長・特任教授
有本章

研究代表者・研究担当者・研究協力者一覧

研究代表者

有本 章 広島大学高等教育研究開発センター長 特任教授

研究担当者

小笠原正明 北海道大学 名誉教授／東京農工大学大学教育センター 教授
斎藤 紘一 東北大学 名誉教授
小林 昌二 新潟大学人文学部 教授
橋本 功 信州大学評価・分析室 室長（副学長）
曾我日出夫 茨城大学教育学部 教授
小林 雅之 東京大学大学総合教育研究センター 助教授
稲永 由紀 筑波大学大学研究センター 講師
山田 弘明 名古屋大学大学院文学研究科 教授
田中 每実 京都大学高等教育研究開発推進センター 教授
川嶋太津夫 神戸大学大学教育推進機構 教授
松久 勝利 愛媛大学教育・学生支援機構 教授
山野井敦徳 広島大学高等教育研究開発センター 教授
北垣 郁雄 広島大学高等教育研究開発センター 教授
大膳 司 広島大学高等教育研究開発センター 教授
山本 眞一 広島大学高等教育研究開発センター 教授
大場 淳 広島大学高等教育研究開発センター 助教授
黄 福涛 広島大学高等教育研究開発センター 助教授
小方 直幸 広島大学高等教育研究開発センター 助教授
吉田 香奈 山口大学大学教育センター 助教授
長野 剛 九州大学高等教育開発推進センター 助教授
南部 広孝 長崎大学アドミッションセンター 助教授
木村 浩則 熊本大学教育学部 助教授
栗山 一孝 琉球大学医学部 教授

研究協力者

津田 純子 新潟大学大学教育開発研究センター 教授
吉永契一郎 東京農工大学大学教育センター 助教授
渡辺 達雄 金沢大学大学教育開発・支援センター 助教授
近田 政博 名古屋大学高等教育研究センター 助教授
鳥居 朋子 名古屋大学高等教育研究センター 助教授
米谷 淳 神戸大学大学教育支援研究推進室 室長・教授
岡田 佳子 九州大学高等教育開発推進センター 助手
長澤 多代 長崎大学大学教育機能開発センター 助手
木村 浩則 熊本大学教育学部 助教授
西本 裕輝 琉球大学大学教育センター 助教授
天野 智水 琉球大学大学教育センター 助教授

目 次

プロローグ

FD の制度化と質的保証に関する研究	有本 章	1
--------------------	------	---

第 1 部 外国における FD の制度化と質的保証—訪問調査

第 1 章 アメリカ

第 1 節 教育の組織化とカリフォルニア大学バークレー校の教育研修	小笠原正明	11
第 2 節 FD の前提条件としての教員評価—コロラド大学ボルダー校の事例から—	吉永契一郎	18
第 3 節 海外の FD 事情 —ワシントン大学（シアトル校）とポートランド州立大学の場合—	松久 勝利	31
第 4 節 学識としての教育のとらえ直しと教師集団による組織的な教育実践の改善 —米国インディアナ大学における Scholarship of Teaching and Learning(SOTL)—	鳥居 朋子	39

第 2 章 イギリス

教育の専門職化を目指して—英国における大学教員の資質向上の取組—	川嶋太津夫	49
----------------------------------	-------	----

第 3 章 ドイツ

ドイツ大学教授法の展開と教育・学習のパラダイム転換	津田 純子	65
---------------------------	-------	----

第 4 章 フランス

フランスの大学教員と教授能力開発—教育改善のための一連の取組の中で—	大場 淳	81
------------------------------------	------	----

第 5 章 中国

中国の FD の動向	黄 福涛	107
------------	------	-----

第 6 章 韓国

韓国における教員資質開発	渡辺 達雄	113
--------------	-------	-----

プロローグ

FD の制度化と質的保証に関する研究

有本 章

本研究は、科学研究費補助金（基盤研究(A)(1)、プロジェクト代表者＝有本章）の交付を受けた「大学における FD・SD（教員職員資源開発）の制度化と質的保証に関する総合的研究」を基本にしている。科研の報告書はすでに上記プロジェクト名と同様のタイトルのもとに提出したが、本報告の内容は、その成果を踏まえて、さらに深化させることを試みた結果である。

第1節 研究の目的と方法

1. 研究の目的

(1) 本研究の目的

世界の高等教育システムはグローバリゼーション、知識社会、市場化など急激な社会変化の進行に伴い未曾有の転換期を迎えている。新しい時代へ対応した適切なシステムの構築が学問の発展ひいては国家社会の発展を左右する度合いが一段と高まっている以上、いかなる国家社会もその取組みに背を向けることはできない。わが国の場合も例外ではなく、1980年代から臨時教育審議会、大学審議会、中央教育審議会によって各種の答申が出されたのをはじめ、文部科学省の高等教育政策によって、新たな計画や構想が矢継ぎ早に提唱され、実施に移されてきた。そして、大学を中心に据えた高等教育システム・機関・組織の戦略的構築が重要な課題になると同時に、システム・機関・組織における研究、実践、政策の有機的関係の追求が不可欠の課題として浮上した。

本研究の目的は、このような状況の中で、わが国の高等教育改革の現状に関する実証的研究の結果を踏まえて、21世紀日本の大学・高等教育にとって適切な計画的かつ政策的な方向性を明確にすることに置かれている。具体的には、わが国の高等教育システム・機関・組織に関する戦略的構築を行うために、それを人材開発の側面から基礎的に規定していると思われる、大学におけるFD・SD（Faculty Development・Staff Development＝教職員資質開発）の制度化と質的保証に関する実証的研究を行う。システム、機関、組織レベルでのFD・SDの制度化とその質的保証のメカニズム（政策・計画、導入、実施、点検・評価、フィードバック、再政策・計画）を明らかにして、今後の研究、実践、政策に関わる戦略的な提言を提出することが目的となる。かかる視座から研究を遂行した結果、すでに上記の報告書「大学におけるFD・SD（教員職員資源開発）の制度化と質的保証に関する総合的研究」をまとめるに至った。本研究は、その成果を踏まえ、FDとSDの中のFDの部分に焦点を絞って新たな角度から見直したものであり、さらに、本報告書はそれを基盤に編集して出版するものである。

(2) 主題の追求

周知のとおり、FDは英米で1970年代から本格的な制度化が行われ研究が活発化した。わが国の大学におけるFDの制度化に関しては、研究レベルでは1980年代から英米の先行研究、例えば英国ロンドン大学の研究(『大学教授法入門』1982)をはじめ、米国のJ. Centra, J. G. Gaff, K. E. Eble, W. H. Bergquist, R. T. Blackburn, R. Baldwin, W. J. McKeachie, B. Reskin, J. H. Schuster, S. M. Clarkなどの研究が注目され、翻訳や文献紹介等を通して紹介された(有本, 2005; 巻末「大学教授職とFDに関する主要参考書」参照)。組織的にも、例えば米国ではFDの全国研究ネットワークのPOD(Professional and Organizational Development Network in Higher Education)あるいはICED(International Consortium for Educational Development)のネットワークが発展し、教員開発、授業開発、組織開発を三位一体とした専門職開発が展開されている(Forest and Kinser, 2002)。こうした広義のFDを志向する米国の動きは1990年にE. Boyerが出版した新しいスカラシップ論へと収斂した(邦訳は有本訳『大学教授職の使命—スカラシップ再考』, 1996)。さらに、2000年代に入ると、FD論の中核を形成する大学教授職論はAlsteteのポストテニユア論などへと展開されている(Alstete, 2002)。スカラシップ再考の問題は、アメリカにとどまらず、英国でも検討されている。

この間、FDの先進国の英米、特に米国では、上記の全国的なネットワークの基盤を形成する、個別大学での種々の実践が蓄積されてきており、それと平行して政策や研究もかなり活況を呈している。米国の動向は、最初は狭義のFDに特化し、最近では広義のFDを担保しながら、狭義のFDを模索する傾向が見られる。こうしたFDの制度化の先進国を事例的に観察してみても、大学機関・組織の主体を構成する大学教員の資質開発、とりわけ狭義のFDに焦点づけた、教育を中心としたFDの質的保証の問題は、高等教育の重要性が高まる時、全体のシステムの・組織的な構造改革を戦略的に追求し、21世紀の大学に適した方向性を探る上において重要である。日本は、米国がFDの制度化の第1段階を終了して第2段階へ移行しているのに対して、依然として第1段階にとどまり立ち遅れた状態に置かれているが、米国と同様にFDの質的保証の問題を追求しなければならない状況に直面していることに変わりはない。

2. 研究の方法

(1) 各種研究方法

FDの制度化の研究には、各種の方法が可能である。例えば、①文献調査、②理論研究、③実証的研究、④事例研究、⑤訪問調査、⑥参与観察、などは使用される頻度が高い方法であろう。文献調査は国内外の著書、論文、資料などを蒐集して、精査して、知見を得るために基本的な方法である。理論研究は、実証研究の前提になる諸説の研究、仮説、枠組、モデルの構築に関わる論理的検討などを含む。実証的研究は、理論や仮説を基に実際の現実に照らして検証作業を行うものであり、質問紙調査、訪問調査、参与観察、実験など各種の方法を包含している。事例研究は、質問紙調査のように概括的なアプローチでは把握できない事例を各種

の参与観察や訪問調査などを駆使したアプローチによって検証する方法である。訪問調査は面接によって事例研究を行い、量的分析よりも質的分析に用いるデータを取得する方法である。参与観察は、実際に組織や集団にある程度の期間にわたって参画して、組織や集団や個人の特性を詳細に分析する手法である。

これらの方法は、それぞれ長所と短所があり、全体に相互補完する関係にあるから、用途によって長所を生かした方法を採用することが望ましい。FD の制度化の研究においても、同様の事実を指摘せざるを得ない。通常の研究では、文献調査や理論研究が使用されることは多い。日本において、初期の FD の導入期には、主としてこの手法が使用され、上述の文献やその翻訳によって外国の先進事例を紹介してきた。理論は、そのような文献講読によって研究し、そのまま移植するか、あるいは日本的に翻訳し、採長補短し、矯正作業が行われてきた。もとより FD 概念は輸入概念であるから、そのまま日本へ適用しても定着しがたいし、往々にしてつまみ食いや消化不良に陥る危険性が大きいのは、この種の論理が作用しているからに他ならない。換言すれば、FD の原型の英国化や米国化は、概して実現が困難であり、結局は日本型を模索せざるを得ないのは、この種の力学が働くと推察される。

実証研究は、この種の理論を現実には当てはめて吟味する場合に行われることが多いし、また、現実を見直すために仮説を立てて、その範囲で検証を試みる場合にも行われることが多いはずである。FD の制度化の研究では、欧米型のコンセプトが定着しているか否かを実証的に検証した結果、十分に定着していないことが判明したが、それは欧米型とは異なる FD を模索している実態を把握することになった(有本, 2005 参照)。その意味で、理論研究では不明な点が、必然的か偶然的かはともかく、実証的研究によって解明されることになる場合は少なくない。その他の事例研究、訪問研究、参与観察などもまた、広い意味で実証的研究であるから、これらは相互に補完しながら、理論研究の限界を克服することが可能になる。こうして、理論研究と実証的研究とは相互に往復作用を行うことによって、理論の洗練化が可能となるであろうし、さらに適切な実証的研究への理論が構築されることになる。

(2) 本研究の研究方法

本研究は、上で述べた単数の方法論ではなく、複数の方法論の組み合わせを行っているので、いずれか一つの方法に依拠し研究方法を説明することはできない。基本的には、実証的研究を中心にしているし、具体的には主として訪問調査、質問紙調査、参与観察を採用している。

このうち、質問紙調査の質問項目を設定するには、当然前提として理論、枠組み、モデルが必要であり、先行研究に関する文献、理論などに関わる種々の方法を活用せざるを得ない。質問紙調査は、全国大学教育研究センター等協議会のメンバー校を中心に実施した。分析に当たっては、数量的に統計的に処理した。その統計結果を踏まえて、各大学(それは、北海道、茨城、新潟、信州、名古屋、神戸、広島、山口、愛媛、長崎、熊本、琉球の各大学で、合計 12 大学)との比較を事例的に行っている。質問紙調査と事例研究とを組み合わせた研究になってい

る。量的研究に対して、質的研究を加味した点に特色がある。

また、本研究では、参与観察自体を固有の目的として独自に行ったわけではないが、メンバー校を中心に行われた日常の参与観察が質問紙調査の分析をする際に活用されている。別言すれば、量的研究に質的研究を組み合わせて、解釈学的なアプローチを採用していると言える。訪問調査は、主として外国（対象国は、米国、英国、独国、仏国、中国、韓国の合計6カ国）のFDの制度化の先進大学を対象にして、研究分担者が実地に訪問して、面接を行い、それに基づいて先進事例を紹介している。その意味で、訪問調査と事例研究を組み合わせたアプローチになっている。このように、本研究の方法は、調査研究の視点に即した各種のアプローチを採用している点に特徴が窺えるだろう。

第2節 研究と実践の動向

1. 従来の先行研究

FDに関する先行研究について研究経過・研究成果を中心に回顧してみると、徐々に研究が深められてきた事実が了解できる。

- (1) センターの取り組み。研究代表者ならびに分担者が所属する広島大学高等教育研究開発センター（平成11年度までは、広島大学大学教育研究センター）では、本課題に関しては、すでに10年以上前から先駆的、組織的に取り組んできた経緯がある。その成果を、『大学授業の研究』（1989）、『大学教育改革の方法に関する研究—Faculty Developmentの観点から』（1990）、『ファカルティ・ディベロップメントに関する文献目録および主要文献紹介』（1990）、『諸外国のFD・SDに関する比較研究』（1991）などの形で公表してきた（有本，2005；巻末の文献参照）。
- (2) その後、1991年の大綱化政策に伴う自己点検・評価の導入によって個別大学でのFDの実践が期待され、1998年の大学審議会答申以来はその義務化が要請されることになった。国立大学法人では、北海道大学、京都大学、名古屋大学、私学では国際基督教大学、東海大学などでFD研究が活発になっていった（有本，2006；巻末の表参照）。
- (3) さらに、1996年に全国大学教育研究センター等協議会が組織され、研究代表者を中心にして、広島大学高等教育研究センターが中核となって共同研究を実施（1998-2001年）し、FDの中の教育改革に関連した実態調査研究報告『大綱化に伴う学士課程カリキュラムの変容と効果に関する総合的研究』（2001）、『大学のカリキュラム改革』（2003）に成果を集約した（有本編，2003a）。その後、この研究を基礎にFDの質的保証の視点から機関毎の実践をケース・スタディ的に再検証することが課題となり、本研究へと連動している。

2. FD の制度化と質的保証に関する先行研究

FD の質的保証は、FD の制度化と表裏の関係にある。FD の制度化(institutionalization)とは、FD が大学のシステム、機関、組織の中に定着し、理念・目的・目標が成立し、大学の成員間にコンセンサスが成立し、成員の意識に内面化され、実際の行動によって実践が行われることを意味する。いわゆる PDSP のサイクルが成立する。全体的な制度化は、システム化、機関化、組織化における個々の分析的な制度化をトータルに総合した側面を意味する。こうした制度化の進展は、FD の理念・目的・目標に見合う質的保証が具体的にしかも総合的に実現される過程と考えられるのであり、その意味で、わが国の FD がどの程度の制度化を達成したかは不断に吟味されるべき課題である。

(1) 総合的研究

現在まで、制度化を吟味するために実施された若干の先行研究がある。最初の研究は、筆者達が 2000 年に行ったものである。すなわち、全国大学教育研究センター等協議会（以下、協議会）は「大学における FD・SD（教職員資質開発）の制度化と質的保証に関する総合的研究」の一環として、平成 12 年 12 月～13 年 1 月に協議会メンバー校を対象にヒアリング調査を行った。その結果、制度化はその時点である程度進展していることが判明した。

ヒアリング調査（副学長や委員会委員長など FD 責任者を対象）は協議会の加盟校 15 大学に対して行われたが、以下はそれを基に得られた若干の傾向の概略である。

● 今回実施した大学の多くの場合は、研究と教育の両立型を志向していることが分かる。FD を教育に特化すれば、「よい教員像」とは「よい教師」や「よい教育者」となるはずであるが、各大学の実態は、そうではない結果が現れていて興味深い。例えば、質問では「貴学では、FD の取組において目的としてあてはまる『よい教員』とは次のうちどのようなタイプでしょうか。その目的の側面について適当なものを一つお選びください。」と尋ねた。この質問の回答には次の六つの選択肢を用意した。すなわち、① 教育よりもむしろ専門分野の研究を重視し、学問業績に能力を発揮している教員、② 研究よりもむしろ教育を重視し、授業にすぐれた能力を発揮している教員、③ 研究と教育を同じ程度に重視して双方に相応の力を発揮している教員、④ 研究や教育よりもむしろ社会サービスに力を発揮している教員、⑤ 研究や教育よりもむしろ管理運営やマネジメントに力を発揮している教員、⑥ その他、である。

これに回答した 15 校の結果を事例的に見ると、① 1、② 2、③ 10、⑥ 2、となる。①は研究を重視する従来型の大学である。主流の③は研究と教育の両立型である。⑥の 2 校も一つは③に近い内容である。狭義の FD である教育重視型は皆無であった。私立大学では、案外②へ集中するかもしれないが、協議会のメンバー校の国立大学は③への志向が大勢を示している。

しかし、同時に数的には少ないが、現在はかなり動揺している実態があるのではないかと推察されるのである。⑥に回答した大学の次のコメントはそれを示唆するように思える。「現在、

本学における『よい教員』像は大きく揺らいでおり、一律の見方を呈示しにくい状況にある。2～3年前までは圧倒的に①だったが。現在はむしろ教員の役割を、研究・教育・管理運営の3部門に分けて、専門化しようという議論が行われている。この流れが定着すれば、『よい教員』とはそれぞれに課された役割に関する優れた業績をあげた人ということになるだろうが、いろいろな意見が交錯しており、この方向に進むかどうかは、まだ予断を許さない。」

●FDの制度化は各大学でどの程度まで実現しているのかは興味のある問題である。ヒアリングでは次の5段階に区別して尋ねた。①FDとはフロッピーディスクだと多くの教員が思っているような段階、②FDの委員会を設置して研修会を行うような比較的初期的な段階、③委員会活動等が軌道にのってかなり安定した状態にある段階、④ボトムアップのと取組が育たないなどの種々の問題が生じている段階、⑤FDを最初からやり直すべく新たな体制による創意工夫を開始した段階。

その結果によると、回答のあった15校の分布は、②5、③6、④3、⑤1となる。平均値は3.0である。平均的には安定状態にあることになる。具体的には、さすがに①の段階は卒業しているものの、初期の②はまだ多い。確かに③の安定期が最頻値であるが、④⑤の見直しに突入しているところも見られる。これらを総合すると、少ない事例分析ではあるが、それでも多様性がFDの制度化の度合いの特徴として描かれる結果を見いだせるのである。

これらの結果を基に、さらに、FDにはかなりの無関心層が存在すること、トップダウンからボトムアップへの転換が課題となっていること、制度組織改革ならびに意識改革が必要であること、等の諸問題が浮上する。この点は、機関長と個人調査によって検討する必要があることが判明した。

(2) 全国の大学長調査

第2の研究は、必要性が判明したことに基づいて行った研究である。すなわち、2003年に、21世紀COEプログラムと連携して、全国の大学の学長、学部長、一般教員に対してそれぞれ調査を行った。その結果はすでに報告した(有本編, 2003bc)。学長調査を紹介すると、日本のFDの制度化は、その大半が依然として第1段階にある半面、先進的な少数の大学は第2段階へ移行しつつある事実が判明した。また、研究志向から教育志向への移行は、かなり実現しているが、建前と本音の使い分けが透けて見える結果を招来していることが看取できる。学長の意識面に具現した建前では教育志向へとかなり移行しているものの、現実面の昇任時の基準などに囚らずも具現しているように、本音では教育研究志向が根強い事実も判明した。さらに、日米中の国際比較では、高等教育のユニバーサル段階に移行して、学生の多様化に対応するには、教育改革が不可欠であり、狭義のFDが重視されるべきであるにもかかわらず、日本ではアメリカと比較してFDの制度化が発展していない事実が判明した。中国はいまだ大衆化段階にありながら、教育を機軸としたFDの進捗度では、日本を凌駕している事実も判明した。さらにまた、輸入概念のFDの制度化には困難がつきまとい、米国モデルと同様の内容に

同化するのは困難な事実があることも明確になった。

こうして、先行研究を見る限り、日本の FD にはなお改善の余地が多々残されている事実が十分察知されるのであり、その取組みが改革課題として横たわっているといえる。それとともに、外国モデルの移植には、その定着に際して、日本固有の FD 像を構築するための創造的な取組みが不可欠であることも指摘しなければならない論点である。

第3節 今日の実践課題

以上、指摘したように、FD の制度化に関する従来の先行研究が理論的かつ実証的に明らかにした事実は、日本の FD が依然として発展途上の初期段階にとどまっている事実、研究志向から教育志向への転換が不十分である事実、国際的に FD 先進国の米国に比較してユニバーサル段階に共通に直面していながらも両国の制度化には差異が存在する事実、大衆化段階に位置し日本よりも後続である中国が日本よりも FD の制度化に先行している事実、等々である。このような先行研究の事実を勘案するならば、本研究の報告での焦点は主要には二つになると考えられるのではあるまいか。

1. 実地調査の必要性

第1は、諸外国の FD の制度化に対する訪問調査を軸とした実施調査の必要性である。先進国の英米はもとより、その他の国々においても最近では FD の取組みに熱心であり、急速に発展を遂げている実情が察知される中で、現実に実地調査によって実態を確認し、日本から学ぶべきは学ぶことが要請されるに違いない。その意味から、本研究では、特に米国、英国、独国、仏国、中国、韓国に標的を絞って対象とし実地調査を行った。

今から15年以上前の1990年当時に行ったFDの制度化に関する国際比較研究では、英国、米国、独国、仏国、中国、韓国、タイ国を対象とした。その時点では、英米がかなり抜き出した先進国であり、他の国々は立ち遅れており、その違いは大同小異の状態になっていた（有本編，1991）。独国、仏国は他の高等教育改革では先進国でありながら、FDに関しては、かなり明確に英米の後塵を拝していたことは、一種の驚きであったが、今日では様相を一変していると推察されるだろう。中国、韓国、タイ国などのアジア諸国は、当時はアメリカモデルを移植して、トップダウン式にFDの開始をまじに追求し始める矢先の段階にあった。

その中で、中国はもともと、研究を大学外に配置し、教育をもっぱら大学内に配置し、フランスモデルあるいはそれを移植したソ連モデルの再移植によって、教育志向が強い文化や風土を備えていたので、狭義のFDの制度化には先行するレディネスを持ち合わせていたと考えられる。上で指摘したように、教育を中心としたFDの制度化には日本よりも先行している事実が窺えるのは、この種の力学が作用していると推察される。他方、広義のFDに含められる研

究志向は、最近、大学院へ重点を置くことによって、顕著に進行している。その意味では、日本が研究志向から教育志向が期待される段階へ到達しているのと、中国の教育志向から研究志向が期待される段階へ到達しているのとは、対照的な動きを示していると観察される。

いずれにしても、諸外国の訪問調査は、日本のFDの現状を診断して、21世紀高等教育のシステム、機関、組織の構築を構想する場合に、適切な処方のための情報を提供してくれるはずである。

2. 現状の診断と処方

第2は、各大学の現状に対する診断と今後の処方である。すでに実施した質問紙調査の結果は、統計的に処理して、全体の傾向と各大学の現状とはデータ分析によって解読できるように、事前に準備がなされた。そのデータ分析に基づいて、各大学の置かれている現状を把握し、何が立ち遅れ、何が進んでいるかを明確に診断する作業を行い、それに基づいて、今後の処方の方向性を探ることが期待される。

事前に準備された調査は2003年時点で実施され、データ解析が2004年に行われ、研究分担者に送付され、それに基づきいったん上記の科研報告書が書かれた。その報告書を踏まえて、2005年以後、各大学の現状の再分析を行うことになったが、この主旨に沿って、実際にデータと各大学の現状を照合した作業が開始されたのは、遅ればせながら2006年になってからある。その間に全国的な大学改革は、国立大学法人化、機関別認証評価の導入、法律によるFDの義務化、などが進行した。2004年を境に前後では国立大学の環境は急激に変化した。したがって、理論的にはこれらの新たな動きを勘案した、事例的な分析が可能になったとみなされるのであり、本報告の中では実質的にその種の分析が期待されるところである。

第4節 本報告の構成

本研究の報告書の内容構成は次のとおりである。

プロローグ：FDの制度化と質的保証に関する研究

第1部：外国におけるFDの制度化と質的保証—訪問調査

第2部：日本におけるFDの制度化と質的保証—事例報告

エピローグ：本研究のまとめと今後の課題

【参考文献】

Alstete, J.W., 2002 Posttenure Faculty Development, Jossey-Bass.

有本章（編）1991『諸外国のFD・SDに関する比較研究』（高等教育研究叢書12）広島大学
大学教育研究センター。

- 有本章（編）2003a『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部。
- 有本章（編）2003b『FDの制度化に関する研究(1)2003年学長調査報告』（COEシリーズ9）
広島大学高等教育研究開発センター。
- 有本章（編）2003c『FDの制度化に関する研究(2)2003年大学教員調査報告』（COEシリーズ10）広島大学高等教育研究開発センター。
- 有本章 2005『大学教授職とFDーアメリカと日本』東信堂。
- 有本章 2006「大学研究30年の回顧と展望」『大学論集』第34集。
- ボイヤー,アーネストL., 1996『大学教授職の使命ースカラシップ再考』
- Forest J. J. F and K. Kinser, (eds.) 2002 Higher Education in the United States: Encyclopedia.

第 1 部

外国における FD の制度化と質的保証—訪問調査

第1章 アメリカ

第1節 教育の組織化とカリフォルニア大学バークレー校の教育研修

小笠原 正明

1. はじめに

大学の教育は本来組織的なものである。機関の目的に合わせてカリキュラムが作られ、カリキュラムに沿った教育を実施するために教員が配置され、授業や実習や事務のための施設が作られる。わが国の大学においては、伝統的に大学の各分野を構成する講座ないし科目の「担当教授」が教育の責任を負っているが、組織としての教育を保証するはずの分野を超えた教員間のコミュニケーションは十分といえなかった。学問の際限のない細分化がこの傾向に拍車をかけ、効果的な教育をますます難しいものになっている。近年の大学教育改革は、ある面では教育の「再組織化」を目指したものである。

現在の大学教育改革の一つの焦点は、最近学力低下が懸念されている理系の基礎科目である。この報告では、理系の専門基礎科目に的をしぼり、その組織化に必要な教員研修(Faculty Development)およびその延長としてのティーチング・アシスタント(Teaching Assistant)研修の在り方について、北海道大学と米国のカリフォルニア大学バークレー校の場合を比較して検討する。

2. 理系の基礎教育の組織化

日本の大学の専門基礎教育の役割は、歴史的な経緯や社会環境の変化のため複雑である。まず、アメリカのundergraduate(学士)課程と違って、4年で完結するさまざまな専門・職業教育に合わせる必要があるため、学年進行につれて内容の微妙に異なる多数の授業を用意しなければならない。その一方、大学入学者の学力が多様化しているため、受入れのレベルの多様化もはからなければならない。この二つの要求を満たすために、教員などの人的資源、教室およびIT設備などの物的資源を総合して、システムとして最適化をはかるといふ戦略が必要になる。

北海道大学で専門基礎教育のマネジメントを担当している高等教育機能開発総合センターは、現在、次のような教育のシステム化を進めている。

- 1) 物・化・生の3科目に関して、初習のレベルから専門に至るまで、レベルおよび内容の異なる3種類の標準化された科目を用意する。
- 2) このすべての科目を同時に開講して、複数の経路をへて専門に到達することを可能にするとともに、再履修を容易にする。
- 3) 最終レベルの科目について、学部・学科で開講されている科目の互換性を調査し、履修・再履修を可能にする。
- 4) 初習および初習に次ぐ科目を大規模授業にして、教育の効率化をはかる。

この戦略の要点の一つは、4)の初習科目をどのようにデザインして実施するかということである。初習であるから、内容においては普遍性が高く、授業の規模を大きくすることができる。しかし、多人数授業は、学生の気持ちを集中させることがむずかしい、成績の判定ができていない、学生一人一人に手が回らないなど、さまざまな弊害が予想される。そこで、この授業にデモンストレーション実験の設備やITなどの物的資源を投入する一方、教員に対する授業法研修(FD)を強化するとともに、TAを本格的に導入した。

3. FDの発展形としてのTA研修

初習理科ではTAの役割が重要となることが予想されるが、これには教員の負担を軽減するだけでなく、教育的にも意義がある。年齢の近いTAが直接学生と接するために、教育効果が上がる。TAにとっては、生活の糧を得るだけでなく、自分の専門の基礎について深く学ぶ機会となり、また、基本的な教授法をマスターすることができる。TAの任用予定者に対する本格的な教育研修の制度の整備は、初習理科にとどまらず、わが国の高等教育における緊急の課題である。

高等教育機能開発総合センターの開発研究部は、TAの果たすべき役割に早くから注目し、1998年から全学的教育に参加するTAに対して、教育研修を開始した。当初は、対象学生は150名程度であったが、現在では400名を超えている。研修内容は、

- 1) 教育のための基礎知識
- 2) TAの果たすべき役割
- 3) セクシャル・ハラスメント
- 4) 学生に対する精神的ケア
- 5) それぞれの担当科目に応じた教育のノウハウ

などについて、ミニ講義、パネル討論、小グループ討論が行われている。

最近では、大規模な初習理科の教育に参加することを想定して、TAが直面すると予想されるさまざまな場面についてのケース・スタディーを中心にした研修を実施している。その研修プログラムを確立するためにもTAの組織化に経験と実績を有する米国の研究大学の事例を研究する必要があった。

4. カリフォルニア大学バークレー校の調査

(1) 調査の対象と調査の方法

カリフォルニア大学バークレー校は、カリフォルニア大学システムのキャンパスの一つであるが、単独でも米国における旗鑑(フラッグシップ)大学の一つとされている。この大学についての一般的な説明は省略する。

バークレー校における化学分野の教育組織は、歴史的な経緯のために特殊な構造をしている。すなわち、他の大学ではリベラル・アーツ(およびサイエンス)学部には属している「化学科

(Department of Chemistry)」が、同じく他の大学ではエンジニアリング系に属している「化学工学科(Department of Chemical Engineering)」と一緒に化学カレッジを作っている。その一方で、化学科は文理学部(College of Letter and Sciences)における化学教育にも責任を持っているので、見かけ上二重組織になっている。教授・助教授・講師だけで61名以上のスタッフがおり、全米でもっとも大きな化学科の一つである。

2003年1月25日から2月2日までの9日間、バークレー校に滞在し、付設の「高等教育研究センター」などでFDについて一般的な聞き取り調査を行うとともに、化学科の授業担当者(複数)にインタビューした。それと同時に、主として初年次学生を対象に開講されている授業に実際に参加して、授業がどのように運営されているか、どのような教材が使われているか、どのような授業法が採用されているか、学生が授業にどのように反応しているかなどを実際に観察した。この中には、4時間にわたる実験・実習の見学も含まれている。

(2) カリフォルニア大学のFDシステム

全キャンパスを対象としたバーチャルセンター

カリフォルニア大学システム全体を対象としたFDシステムである「UC教育・学習・テクノロジーセンター」(The UC Teaching, Learning and Technology Center, TLtC)は、2000年6月に、仕切りのないバーチャルセンターとして設立された。その目的は、(1) カリフォルニア大学の教員のために教育・学習テクノロジーを体系的に用意すること、(2) 大学システム全体が教育における成果を共有できるようにすることであった。

実績としては、2001年度にキャンパスの垣根を越えた共同プロジェクトに35万ドルの研究助成を行い、2001年12月からはオンラインフォーラムを開始している。教育におけるIT利用の例についてデータベースの構築も行っている。このシステムで連結されている各キャンパスの教育センターは以下の通りである。

バークレー校：教育テクノロジーサービス／教育開発室

デービス校：教育リソースセンター／メディアワークス

アービン校：教育リソースセンター

ロサンゼルス校：デジタル人文学センター

リバーサイド校：教育エクセレンスセンター

サンフランシスコ校：教育テクノロジーセンター

サンタバーバラ校：教育開発室

サンタクルス校：教育エクセレンスセンター

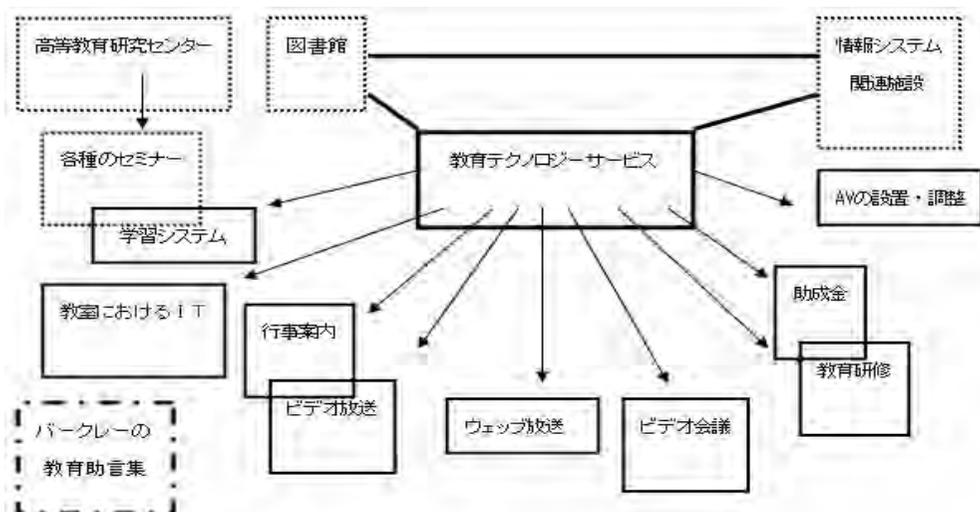
バークレー校の教育テクノロジーサービス

バークレー校では、「教育テクノロジーサービス」(Educational Technology Service)がFDシステムの中心となって機能している。その他に、オフィスとして教育開発室、高等教育の研究施設として高等教育研究センターがある。

教育テクノロジーサービスは、教育に関係するIT資源を教育現場に提供し、「顧客」である教員のニーズに「OHPの準備からコース・ホームページまで」をモットーに対応している。この組織は、図1に示すように情報システム関係の施設および図書館とトライアングルを形成し、連携して活動を行っている。施設の費用は、大学の資金および顧客である教員のファンドからの「流用」でまかなっている。人員構成は以下の通りで、全体で41名を数える。

- 1) 事務：7名
- 2) 授業のためのITサービス：10名（技術者，コンサルタント他）
- 3) 学習システムグループ：9名（アナリスト，ウェブデザイナー，教習係）
- 4) ビデオサービス：2名
- 5) FM放送：4名
- 6) ファカルティー研修：3名
- 7) デザインエンジニアリング：4名
- 8) その他：2名

図1 カリフォルニア大学バークレー校のFDシステム



(3) 授業の例

化学科の Chemistry 1A（初習）の授業

「初習理科」は、アメリカの大学に特有の科目である。日本やヨーロッパと比較して、アメリカの大学の入学者はさまざまな教育履歴を持っているので、専門に進む前に学力差を揃える必要があるために、リベラル・アーツ・アンド・サイエンスの一部として、初年次学生を対象に開講されている。

パークレーの初習化学は「1A 化学」(Chemistry 1A)と呼ばれ、志望する専攻を問わず年間2,500名もの学生を受け入れている。具体的には、500名収容の「ピメンテルホール」と呼ばれる大講堂で50分講義が週3回、3クラス開講されている。この科目の受講者は、さらに4時間の実験および実験ミーティングの授業を週2回受けることになっている。

授業は高度にIT化され、黒板の画面が大スクリーン上に常時投影されているほか、さまざまな小テスト(クイズ)や大がかりなデモンストレーション実験が3名の技術者の補助のもとに行われる。担当教員によっては、25名に一人の割合でついているティーチング・アシスタント(TA)を授業に同席させ、教員の指示によって授業の最中に10分程度のグループ討論を行ったあと、フロアの討論に参加させる場合もある。この授業の様子は、リアルタイムでインターネット放映され、学生はどこからでも聴講することができる。授業ビデオは液晶プロジェクターの資料やクイズ集とともにアーカイブとして化学科のホームページに提示され、学生以外の人も自由にアクセスすることができる。

講義の技術はきわめて高い。担当の講師は、詳細なシナリオに従って、大人数の聴衆が持つダイナミズムをうまく利用して、臨場感あふれるパフォーマンスを行う。学生は授業によく集中し、劇場で上演中のドラマに反応するように拍手をしたり、歓声をあげたりする。典型的なポピュラー・サイエンス系の授業である。

化学科の Chemistry 1A (初習) の実験

午後いっぱいを使う実験授業は、25名のグループに分かれて実験室で行われる。授業と連動して配置されているTAがほとんどをリードし、担当教員はちょっと顔を出す程度である。

見学した授業は、その学期の最初の実験授業だったこともあり、まず建物全体にオンラインで流される安全指針のビデオ放映を見ることから始まった。そのあと、TAによるミニレクチャーがあり、実験に入る。学生には実験台の小さな引き出しが割り当てられており、そこにミニチュアの実験キットが準備されている。実験は、簡単なガラス機器を使った簡便なものであるが、良く工夫されており、面白い。実験の合間にグループ討論が組織され、実験結果についてその場で討論がおこなわれる。

学生の中には少数ながらやる気の無い学生も見受けられたが、担当教員の話によると最初の2週間のあいだに最低5~10%の学生が脱落する。人には向き不向きがあるから当然だろうということであった。

Chemistry 3 の授業

シニアの教授が担当するこの授業も、500名収容のピメンテル・ホールで行われていた。授業法は黒板に書きながら説明していく伝統的なものであったが、やはり黒板の画像を大スクリーン上に投影していた。担当者は、大環状化合物合成の分野におけるトップサイエンティストであり、講義にも迫力があつた。授業は Chemistry 1A に比べて落ち着いているが、大人数講義にもかかわらず静かであり、集中度が高いことが印象的であった。

講義担当者へのインタビュー

Chemistry 1A を担当する 2 名の講師，Chemistry 3 を担当する正教授，化学教育法に興味を持ち，教職志望の学生の授業を開講している正教授の計 4 名と話をすることができた。教育技術および FD に関連する内容をまとめると次のようになる。

- ・バークレーの初習化学はおそらく世界でもっとも進んでいる。
- ・ただし，化学教育課程全体としては，ミシガン州立大学など他にもっと進んだところがある。
- ・初習化学の IT 化は，2000-2001 年度から一部始開始され，2001-2002 年度に全クラスで完成した。
- ・カリフォルニア大学システムへの入学者数は，2010 年までに 43%増加すると見込まれている。このプロジェクトの目的は，現在のスタッフでこのような学生数の増加に対応できるかどうかをテストすることである。
- ・授業の IT 化は単なる省力化に止まらず教育の質の向上およびバークレー教育の発信に役立っている。
- ・化学科としての組織的 FD は存在しない。

このインタビューで印象的だったのは，自分の教育技術について担当者それぞれが強い自信を持っていること，教育技術がひとつの職能として意識されていることであった。教育技術については，教員同士はたがいに競争的な関係にあることがうかがわれた。また，テニユアを持つ教員は，教育技術の点でも高いレベルにあるとみなされており，その研修は考えられないという雰囲気があった。

もう一つ印象的であったのは，初年次教育における TA の重要性である。Chemistry 1A の担当者はそれぞれ 20 数名の TA を指揮して，実験を含めた授業全体を統括している。すなわち午後の実験授業では，20 数クラスの実験授業がそれぞれ TA の指導のもとに一斉に行われる。また，年間で 33 名の非教育スタッフがこの授業を補助する。教員はこのような大きな教育組織のトップにあって，教育マネジメントの仕事も行っている。このレベルの教育は，教員個人ではなくてシステム化された組織で行われているところが日本との大きな違いである。

(4) TA の訓練

バークレーの初習化学の教育は TA の存在抜きには考えられない。また，授業を参観した限りの印象では，TA の教育技術は高く，良く訓練されている。

TA の訓練は，毎学期，授業開始前の 3 日間コースで行われる。この学期のために行われた研修のプログラムは以下の通りであった。

- (1) オリエンテーション
- (2) 専門職の心得，セクシャルハラスメント，授業運営，事例研究，ビデオによる例示
- (3) ラボ実習（ドライラン（「空砲」演習），討論，質疑応答）

(4) 実習訓練

(5) 講義

このほかに、大学院の学生を対象に、アカデミックおよびプロフェッショナルデベロップメントの夏期講習がある。このような研修は、大学院学生からファカルティへの遷移を援助するものと位置づけられている。

5. まとめ

バークレーの入門化学は、授業のサイズを大きくすることによってアカデミックスタッフ 1 人あたりの負担を軽減する一方、人的・物的資源を大量に投入して授業を組織化し、学習のためのモチベーションを向上させることに成功している。授業の担当教員 1 人あたり 80 名に達する TA、実験補助員、常勤・非常勤のテクニシャン、事務員が協力して、整然と合理的に進められる授業の質には感銘を受けた。出身者も入れれば 11 名のノーベル受賞者を出し、現在研究ランキングにおいて世界のトップにあるバークレー化学は、化学教育においても新しい境地を開きつつあるようである。バークレーの Chem 1 は、「誰でもいつでも学べる」ユニバーサルアクセス時代の化学教育を象徴するものといえる。

このような授業を可能にするためには、教育の組織化に加えて FD が不可欠であるが、テネアアの教員は直接的な教育研修の対象とはみなされていない。これはバークレー化学に特有の雰囲気かも知れない。それにもかかわらず、見学したどの授業も活気があり、良く設計されていて、我が国のこの分野の教育技術の水準をはるかに超えていると感じた。教育改善のノウハウを知るためにはさらに研究が必要であろうが、直感的には大学院におけるプレファカルティ教育が関係していると思った。

博士課程における教育研修は高度に組織化されており、教育の実践的訓練が徹底して行われている。これが大学全体の教育技術の向上に貢献している。基本的な教育研修はファカルティの段階で行われるのではなく、大学院教育の段階ですでに完了しているということが、今回の調査の気づいたもっとも大きな点であった。

なお、カリフォルニア大学システムの FD は、一般に授業の IT 化を梃子に進められている点が印象的であった。FD のためのシステムの内容は、大部分が IT がらみであり、その多くがオンライン化されている。オンラインでさまざまな教育ツールを提供し、研修会を開催する。教員はその中から必要とするものを選んで、基本的には自分のファンドで購入または参加するという形がとられている。

わが国の問題に引きつけて考えてみると、FD をさらに効果的におこなうために、大学教育センター等は情報教育センターのような組織ともっと密接に連携して協力しあう必要がある。どちらかと言えば、情報教育センターが主になって教育研修のコンテンツを提供し、“いつでもどこでも” FD が可能な環境をつくるのが戦略の中心になるだろうと思う。

第2節 FDの前提条件としての教員評価

ーコロラド大学ボルダー校の事例からー

吉永 契一郎

大学教育の改善を行うために、今日、日本の大学においても、FDの推進が謳われている。しかしながら、自由参加のFD(Faculty Development)において、教育改善が必要な教員の参加は少なく、教育熱心な教員の参加が目立つというのは、どこの大学も抱える問題である。大学によっては、FDへの出席を義務付けたり、出席回数を教員評価に加えたりする場合もあるが、根本的な解決にはいたっていない。

本調査は、この点、日本の大学よりも教育熱心であるとされるアメリカの大学においては、教育改善を促す仕組みがどのように組織的に確立されているかを探るものである。従来、アメリカの大学においては、教育熱心なリベラル・アーツ・カレッジに比較して、研究大学や州立大学においては、マスプロ教育が行われており、学生の教育に対する満足度も低いとされてきた。

しかしながら、近年、州民の意向を反映して、州政府は州立大学の教育能力に対して、チェックを強化しており、在籍率や卒業率のPerformance Indicatorsと予算とが連動される仕組みも整いつつある。本調査においては、コロラド州立大学のフラッグシップ校であり、従来の研究活動に加えて、最近、"Quality for Colorado Plan"と題して、教育活動の重視を大学の方針としているボルダー校における教育改善を取り上げる。その中心となるのはDepartment評価と教員評価、そして、教育支援センターの役割であり、前者2つが厳格であるが故に、後者の役割が明確となるという実態を報告したい。

1. コロラド大学ボルダー校の教員評価の流れ

各教員は、所属するDepartmentのChairと相談の上、5年サイクルの最初にFaculty Professional Plan(資料4)を提出する。これは、各教員の活動目標とも言えるものであり、教育・研究・サービスにおける活動内容を具体的かつ詳細に記載している。大学としては、それぞれに対する貢献をおおむね40%・40%・20%としているが、教員によって、その割合を変更することも認められている(Administrative Policy Statements, "Differentiated Annual Workloads for Faculty")。

Annual Reviewは、このProfessional Planとその年度のFaculty Report of Professional Activitiesに基づいてChairが行う。教育については、自己申告が評価される他、Teaching Portfolioや授業評価(Faculty Course Questionnaire, 資料2)、同僚からの評価も参考にされている。Chairは、各教員の三分野における評価と各分野の比重から、各教員のその年度の評価得点を計算する。この段階における評価は、Annual Merit Evaluation(資料5)と呼ばれ、極秘の文書として保管される。

これに対して、Faculty Performance Rating (資料6) は、Chairによる教員評価の各教員への開示である。教員は、評価が正当であると考える場合は同意し、意見がある場合は、Chairと話し合いを行って合意点を探る。Chairは、各教員についての所見・その年度の財政状況・教員間の給与の格差に配慮しながら、その年度の昇給額を決定し、Deanに伝える。アメリカの大学教員の給与は、分野ごとの差が大きく、定期昇給・個人研究費に当たるものがない(資料1)。また、近年、研究に秀でた有力教員に対しては、特別な待遇が用意されている(Administrative Policy Statements, "Annual Merit Adjustments for Faculty")。

従来、アメリカの大学教授職は、テニュア取得までの審査が厳しく、その後は安泰であるとされてきた。しかしながら、テニュア制度が大学教授に対する行き過ぎた雇用保障であり、職務を果たしていない教員を保護しているのではないかという議論は、以前からなされてきた。このような議論を受けて、コロラド大学においても、1997年より、Post-Tenure Reviewを設け、すべての教員に対して、5年後との審査を行うこととなった(Administrative Policy Statements, "Post-tenure Review Policy")。

I 教員による申告

- ・ Faculty Professional Plan (5カ年間の活動計画)
 - ・ Faculty Report of Professional Activities (毎年の活動報告)
- 教育関連の評価項目
- 301 Principal Dissertation/Thesis Advisor for Graduate Student
 - 302 Principal Thesis Advisor for Undergraduate Student
 - 303 Member of Dissertation/Thesis Committee (other than Principal Advisor)
 - 304 Member of Masters or Ph.D. Qualifying Examination Committee
 - 305 Independent Study/Research Study Groups Supervised
 - 306 Undergraduate Research Opportunity Program (UROP) or Undergraduate Research Assistantship Program (URAP) Advisor (list by individual)
 - 307 New Course Development
 - 308 Department Curriculum Development
 - 310 Major Revision of Existing Course (including new use of technology)
 - 311 Student Advising (total number of undergraduate student advised)
 - 320 Courses Taught
 - 399 Other Teaching Activities (describe)

II Department Chairによる毎年の評価 (Annual Merit Evaluation)

- A. Teaching
- B. Research and Creative Work

C. Service to the University, Profession, and Community

各項目の比重は、通常、40%-40%-20%（ただし、交渉によって変更することも可能）
各項目の評価と比重を加重計算

III 評価の開示 (Faculty Performance Rating)

本人の承諾

昇給額の決定

管理職による承認

Chair → Dean → Vice Chancellor

IV Post-Tenure Review

Annual Review → Regular Post-Tenure Review (→) Extensive Post-Tenure Review

2. Regular Post-Tenure Review (全教員に対する5年ごとの審査)

Post-Tenure Review は通常、5年間の Annual Review のまとめであり、Faculty Professional Plan の更新時期でもある。この目的のために、学科の複数の教員からなる Review Committee が設けられ、一人の教員についてのレポートを書く。このレポートは、教員の承認を得た上で、Dean の下に保存される。

1. Five Year Annual Review history
2. Five Year Faculty Course Questionnaire(FCQ) history
3. Peer Evaluations of Teaching
4. Professional Plan(s) from last cycle
5. Updated Professional Plan for upcoming year.

3. Extensive Post-Tenure Review

(過去5年間、総合評価で Below Expectations または Unsatisfactory を二つ以上得た不振者に対する審査)

特に、Annual Review で2回以上低い評価を受けた教員は、Extensive Post-Tenure Review を受ける。この審査には、より多くの資料の提出が求められ、外部の審査員を加える場合もある。学科の Review Committee は、資料に基づき Evaluation Report を作成し、教員は、その後1年から2年の猶予期間における改善策 Development Plan を提出する。

猶予期間終了後、Development Plan の達成状況により、その教員に対する措置が決定される。なお、Review Committee の審査を教員が不服とする場合、College/School Personnel Committee が新たに設けられる場合もある。

Provost である Philip DiStefano によると、2002 年までの 4 年間で、解雇された教員は 1 名である。その事例は、教育能力の低さをめぐってであり、本人も同意の上で行われたということである。Post-Tenure Review の場合、あくまで例外的にパフォーマンスの低い教員を対象にしており、特に、教育活動において最低水準を確保しようとする意図が見られる。

1. Five Year Annual Review history
2. Five Year FCQ history
3. Peer Evaluations of Teaching
4. Professional Plan(s) and the Professional Improvement Agreement from the last cycle
5. Any differentiated workload agreements
6. Faculty member's written self-evaluation of performance
7. Any other material submitted by the faculty member
8. An assessment of research or scholarly work may include use of reviews external to the University if either the Primary Unit or faculty member requests external reviews.
9. When external reviews are used, primary unit and faculty member will recommend a list of reviewers, which will be invited by the Primary Unit Review Committee (external reviews shall remain confidential, i.e., the faculty member shall not have access to this part of the file).

4. Department Chair

教員の活動計画の承認や教員評価、昇給額の決定権に見られるように Department Chair の権限はかなり強い。これは、Department が、教員の所属単位として、教育研究分野の単位として、あるいは評価の単位として重要な役割を担っていることの反映でもある。

Chair は、事務組織や予算管理を含めた Department の運営に全責任を持ち、役職手当を支給される。また、Chair は、4 年任期で、任期終了時には、厳密な評価を Dean から受け、人材は外部から公募されることもある(Laws of the Regents, Appendix B-E)。

Chair が Department の成果に敏感であるのは、Department が 5 年ごとに評価によって、その存続を問われているからである(Regents Policies, 4-C)。日本において、教育改善は、往々にして教員個人の責任に帰すことが多いが、ボルダー校において顕著なのは、Department の評価を保つための個人評価という考え方である(Administrative Policy Statements, "Multiple Means of Teaching Evaluation")。また、現在、ボルダー校は、Department のパフォーマンスによって、予算配分を変える仕組みを検討中である。

Dean 以上の役職者が、管理職としてのキャリアを積むのに対して、Department Chair は、教員代表としての性格が強く、任期終了後は、通常の教育研究活動に戻ることも多い。そのため、Chair は教員と大学執行部との緩衝材としての役割も果たしており、リーダーシップとともに、教員からの人望が極めて重要である。

5. Faculty Teaching Excellence Program (FTEP)

コロラド大学ボルダー校の教育支援センターである FTEP は、1986 年に設立された。組織としては、Director である Mary Ann Shea の下に二人の事務員を抱えるだけの小さなものであるが、8 名の運営委員、7 名の教員カウンセラー、5 名の新任教員担当教員が随時協力することによって、活動を行っている。その活動は多岐に渡るが、その大きな柱は、以下のようになっている。

・ FTEP Events

定期的開催される、教育と学習に関する講演会やシンポジウム、そしてフォーラムである。日本の大学の FD に最も近い。参加は自由であり、それほど規模も大きくない。教育熱心な教員間のネットワーク作りに貢献している。

・ 広報活動

Comminique, *Memo to the Faculty* が定期刊行物であり、*On Teaching*, 3 vols., *Getting Started: Idea Book on Pedagogy for New Faculty*, *Compendium of Good Ideas on Teaching and Learning* を出版してきた。

・ New Faculty Program

新任教員のためのオリエンテーションであり、Teaching Portfolio の書き方、研究の進め方、タイム・マネジメントについての研修がある。学期の途中で、新任教員がベテランの教員と対話をする「メンタリング」の機会も設けている。ボルダー校は、若手を育成するというのが、大学の基本方針であり、Assistant Professor の Tenure 獲得率も高い。また、近年は、教育のみに専念する Full-Time-Non-Tenure-Track-Faculty が増加しているが、FTEP のサポートは、そのような教員に対しても同様に提供されている。

・ Presidential Scholar Program

教育業績に秀でた教員を顕彰し、カリキュラム改革や教授法開発、あるいは他の教員のメンターとして活動してもらう制度である。毎年、数名が推薦によって選ばれている。1989 年以降、60 名の Presidential Scholar が生まれ、毎年、秋にリトリートも行っている。Scholar に選ばれた教員は、特別昇給を受けている(Regents Policies 5-G)。

・ Student and Alumni Surveys

授業評価は、各講義に対する個別の評価であり、大学に対する満足度は、他大学との比較や時系列による比較調査が必要となる。このために調査室(Office of Planning, Budget, and Analysis)が新入生、3 年次生、大学院生、卒業生に対する定期的な調査を行っており、FTEP も、プロジェクトとしてその解析に当たっている。全国的な調査である The National Survey of Students Engagements や独自の調査が行われているが、現段階では、様々な手法を試している状況である。

・ Consultation to Faculty

教育改善のために、ビデオ撮影や授業参観、Teaching Portfolio に関する相談を受け付けている。その他、授業を受けている学生の反応を集める Classroom Learning Interview Process (CLIP)というサービスもある。また、通常の授業評価(FCQ)よりも詳細な授業評価(Survey of Good Teaching Characteristics)を行って、授業のより詳細な特徴を見出すことも行っている(外部未公表)。これらのサービスは、各教員の希望によって提供されるものであり、Department に相談内容が漏れることもなければ、Tenure の審査に影響を与えることもない。ただし、教員が教育成果の申告に当たって、FTEP からのデータを提出することは認められている。センターの方針は、“All consultation to faculty is confidential and individual”である。

FTEP の活動の中で、最も比重が高いのが Consultation to Faculty である。これは、授業評価の低く出た教員が、自ら支援を求める場合もあれば、Chair の助言によって訪れる場合もある。日本においては、授業評価が導入されたばかりの段階であり、その結果をどう改善に用いるかについては、教員自身の自覚に任されていることが多い。

しかしながら、アメリカの場合、授業評価における低い評価は、すなわち教員評価における低い評価へとつながり、昇給にも反映されるので、そのまま、やり過ぎることができない。特に、ボルダー校の授業評価の結果は、ネット上でも公開されている(資料 3)が、ほとんどの教員が、各項目で、A か B を獲得しており、C を得た場合は、教育に関して、特に問題を抱えているということが一目瞭然である。

ボルダー校の場合、Annual Review において、かつて評価の中心は、研究のみであった。これを修正させたのが、この 20 年間前に打ち出した教育重視という大学の方針であり、FTEP の設立や、教育活動に対する貢献 40%という目安である。

6. 総括

コロラド大学ボルダー校の教員評価を調査して、気がつくことは、アメリカの大学においては、Department が日頃から、評価の単位として、各教員の活動状況を最適化しており、教員評価もその一部にしか過ぎないということ、そして、FTEP における教育改善支援はあくまでも個人ベースで行われているということである。

Faculty Professional Plan における詳細な活動計画や Faculty Performance Rating における厳密な教員評価は、Department Chair の強い権限を背景にしている。活動計画や評価結果に対して、毎年、Chair とやり取りをする教員は、各自の長所や弱点について意識せざるを得ない。各教員が、それぞれの特性を伸ばすような独自の活動計画を立てることができるのも、日頃から Chair が各教員の活動状況をモニターしており、最終的には、Department 全体での成果が問われているからである。

したがって、FTEPを利用する教員も、各自の課題については、かなりの認識を持っており、FTEPのアドバイスもDepartmentにおける指導を補完する要素が大きい。日本においては、全学一斉型のFD活動が精彩を欠いているが、今後、教員評価が浸透するにしたがって、アメリカ型の個人相談が、増加すると思われる。しかしながら、アメリカの大学の場合、Departmentという教員個人を超えた評価の単位が明確に存在しており、ChairがDepartment運営の観点から、教員評価を行っていることに注意する必要がある。日本の大学においては、近年、教員評価の浸透が、教員個人の責任感や自己管理に対する議論を高めているが、アメリカの事例が示唆しているのは、Department制度に見られるような、組織としてのパフォーマンスを最適化するための制度設計であると思われる。

資料1 Average Faculty Salaries by Rank

		Faculty Rank									
		Professor		Assoc. Prof.		Asst. Prof.		Full, Asc., & Ast. Prof		Instructor	
		AvgSal	FTE	AvgSal	FTE	AvgSal	FTE	AvgSal	FTE	AvgSal	FTE
A&S	2000-01	79,449	304	56,419	176	48,527	169	65,151	649	35,344	100
	2001-02	83,894	292	59,311	161	50,951	171	68,524	624	36,976	100
	2002-03	88,623	295	63,243	167	53,537	172	72,414	633	38,944	111
Business	2000-01	102,949	23	90,458	22	90,380	12	95,482	57	60,292	9
	2001-02	107,035	16	99,230	21	97,859	11	101,518	48	59,591	13
	2002-03	121,942	20	107,459	19	108,713	16	113,090	55	62,665	12
Education	2000-01	79,244	11	57,176	9	47,111	10	61,913	30	53,522	2
	2001-02	80,475	10	61,607	6	53,215	8	66,671	24	58,764	2
	2002-03	84,474	9	68,603	6	56,349	9	69,959	24	65,268	2
Engineering	2000-01	97,656	74	72,625	53	63,282	24	83,407	151	68,873	8
	2001-02	103,515	73	76,878	43	68,983	33	88,180	149	71,691	10
	2002-03	110,341	75	81,055	50	74,191	40	92,685	164	77,010	9
Journalism	2000-01	87,465	4	56,841	14			63,646	18	47,997	2
	2001-02	88,261	3	58,901	12	48,000	1	63,724	16	41,624	2
	2002-03	95,904	4	63,143	12	49,898	4	67,046	20		
Law	2000-01	127,176	19	76,064	12			107,391	31	42,697	4
	2001-02	132,119	18	80,896	10			113,825	28	47,797	5
	2002-03	142,878	18	89,115	10			123,677	28	62,486	5
Music	2000-01	65,236	11	51,018	25	43,170	14	51,948	50	35,206	5
	2001-02	70,191	13	53,710	23	45,652	15	55,541	51	37,659	4
	2002-03	75,095	13	57,925	22	48,123	15	59,449	50	42,740	3
All	2000-01	85,431	446	61,953	311	51,877	229	70,233	986	39,830	130
	2001-02	89,709	425	65,433	276	55,330	239	73,840	940	42,497	136
	2002-03	95,729	433	69,890	285	59,937	256	78,761	974	44,641	142

資料3 授業評価結果(2002-2003 Economics)

Instructor	Instr group	Enrollment	Forms Returned	Course rating	Instr rating	Grade fairness	Instr access	Workload	Diversity Students	Diversity Issues
GRAVES, PHILIP	A	284	213	C+	B-	B+	B	5.01	A	.
DE BARTOLOME, C	A	201	97	B-	B	B	B+	5.23	A	.
RUBINCHIK-PESSACH, A	A	43	20	C-	D+	B	C	5.63	.	.
GREENWOOD, MICHAEL	A	47	38	B-	B	B	B	5.95	A	.
GLAME, FRED	A	58	34	C-	C	B-	B-	4.68	B+	.
JANEBA, ECKHARD	A	105	68	B-	B	B	B+	5.49	A	.
GRAVES, PHILIP	A	97	70	C	C+	C	B	4.64	A+	.
WALDMAN, DONALD	A	76	55	C+	B-	B+	B+	5.78	A	.
RUBINCHIK-PESSACH, A	A	46	34	C+	C+	B	B	5.00	A	.
FLORES, NICHOLAS	A	14	14	A	A-	A+	A	5.36	A+	A
MASKUS, KEITH	A	46	33	B	B+	B+	B+	4.94	A+	.
ROPER, DONALD	A	37	24	C+	C+	B	A-	5.43	.	.
CARLOS, ANN	A	42	26	B	B	B-	B+	5.35	A	B+
CARLOS, ANN	A	29	13	B	B	B	B+	5.46	A	.
WALSH, RANDALL	A	41	33	C+	B-	B	B	5.48	.	.
ZAX, JEFFREY	A	46	35	A	A	B+	A-	4.94	A+	A+
MOBARAK, AHMED	A	47	37	C+	B-	C+	B	5.86	A	.
POULSON, BARRY	A	21	15	A	A	A+	A	5.20	A+	A-
MOREY, EDWARD	A	45	36	B-	B	B	B+	5.34	A	.
MC NOWN, ROBERT	A	38	26	B	B+	B+	A	5.85	A+	.
CANALS-CERDA, JOSE	A	23	17	B	B	A	B+	5.44	B+	.
HSIAO, FRANK	A	22	13	B	B	B+	B+	5.69	A+	.
BOILEAU, MARTIN	A	22	20	A-	A	A	A	5.11	A	.
WALSH, RANDALL	A	25	19	A	A	A	A-	5.11	A+	.
GREENWOOD, MICHAEL	A	26	22	B+	A	A+	A	5.14	A+	A+
GLAME, FRED	A	25	20	A	B	B+	B+	4.74	A+	.
JANEBA, ECKHARD	A	15	10	A-	A	A	A+	5.00	A+	A+
DE BARTOLOME, C	A	11	10	A	A	B	A	5.20	A+	.
RUTHERFORD, THOMAS	A	9	7	C	C+	B+	B	5.00	A+	.
RUTHERFORD, THOMAS	A	11	2	B-	B	A-	B	5.00	A-	.

資料 4 Faculty Professional Plan

(A public document under the Open Records Act)

Faculty Name: Justa Sample, Professor Department: Jurassic Studies
Planning Period: Spring 1999 to Fall 2003

Abstracted from the Administrative Policy Statement: The primary purposes of the Professional Plan are to encourage faculty development and to assure accountability. The Professional Plan is designed to communicate the faculty member's teaching, research/creative work, and service goals and to explain how these goals support the needs of the primary unit. Projections made in the Plan, when compared to the faculty member's progress and achievements, provide one basis for evaluating the faculty member's professional performance, during both annual review and post-tenure review. Professional plans shall be reviewed. The director or chair of the primary unit (or appropriate primary unit committee) must approve any specific teaching and primary unit service assignments defined by the Plan. The director, chair or committee of the primary unit may comment on the adequacy or wisdom of the research/creative work plan, but may not approve or disapprove it. This Plan should be updated annually, as needed. The full text of the University's implementation policy on Professional Plans may be found at www.cusys.edu/~policies/Personnel/plan.html

Workload Weighting: Teaching, Research/Creative Work,
Service
Standard (40:40:20) or Differentiated: _____

TEACHING: Describe in general terms your plan for contributing to your unit's teaching mission over the next five years. Address the areas of classroom teaching, individualized instruction, graduate training, etc. Do not list specific course assignments, as these are determined annually based upon the needs of the unit.

I plan to continue to teach the normal annual classroom teaching assignment for the department, currently defined as three courses per academic year. While the precise assignment will be determined annually in consultation with my chair and the department curriculum committee, I anticipate teaching two undergraduate courses in my general area of Jurassic Studies, and a 5000 level graduate course in an area within my expertise. In the last few years I have experimented with computer-aided instruction in the lecture hall, and I plan to continue to explore the possibilities of that medium to assist student learning. I plan to expand the web presence of my courses beyond placement of a syllabus on the web. In the area of individualized instruction, I plan to continue my training and mentoring activities of my graduate students, and to meet with them in one group and one individual meeting weekly. I anticipate graduating two doctoral students during the next five years, assuming normal progress on their part. I will continue to participate in my division's informal journal club for advanced undergraduate and graduate students, and I will volunteer to lead the journal club at least once during the next five years. I will actively solicit at least one undergraduate to advise in the department's new BA/MA program. I normally have 1-3 undergraduates conducting research under my supervision. I plan to continue that level of undergraduate research mentoring.

RESEARCH/CREATIVE WORK: Describe your plan for contributing to your unit's research/creative work mission over the next five years. Describe work that you intend to conduct, and how it will contribute to the overall body of your work. Address the issues of proposed funding, publications, performances, and presentations, as appropriate.

In the next five years I plan to conclude my study of Jurassic climate change based upon the paleontological pollen record, and to return my research attention to my primary interests in Jurassic atmosphere-surface interactions. My recent publication activity has been approximately three refereed journal papers annually and a similar number of abstracts, and I plan to maintain that approximate level of activity during the next 5 yr period. I am just beginning a book project based upon my climate change studies, but it is premature to set a completion date for that project. I am currently supporting my work with a NSF grant that will run 2 more years. I plan to submit a renewal so as to maintain funding for my group, and I will continue to resubmit at least once annually if necessary in an effort to support my research and that of my students. I am also a co-PI on one Institute grant and project, and I plan to maintain my active role in Institute activities. I plan to present my work at national meetings (normally ASJS or AAAS) at least once a year on average. It is my hope that over the next five years I will have developed a solid body of evidence supporting my hypothesis of short interval Jurassic cooling coupled with stable levels of atmospheric gases, and to strengthen the experimental evidence for Jurassic erosion due to repeated climate change.

SERVICE: Describe in general your plan for contributing to your unit's, college or school's, and campus' service mission over the next five years. Please address the nature of your service activities at various levels within the University, as well as your service external to the University.

I will continue to serve on at least one primary committee and one secondary committee annually, should I be requested by the department executive committee to do so. My preferences remain the graduate committee and the library committee. I will continue to serve on the Institute's space committee, College personnel committee for two more years, and as the unit's BFA representative one more year. I will continue this level of college and university service should I be asked. I continue as editor of JJS at the invitation of the Society, and I serve as a member of the Society's executive board. I review approximately 12 non-JJS manuscripts annually, and I serve as a frequent ad hoc reviewer for NSF. I will organize one international conference on Jurassic atmospheric change, scheduled to occur in Stockholm in two years. My lab group has conducted a 3-day workshop on climate change to Western Slope K12 teachers annually, and will continue to do so contingent on Outreach funding.

SIGNATURES: I submit the above information as my Professional Plan. I understand that the contents of my Professional Plan do not necessarily constitute the standards and criteria against which I will be evaluated for purposes of annual merit and/or promotion and/or tenure.

Faculty signature

date

I have reviewed the above Professional Plan and discussed its content with the author. I have provided written advisory comment(s) regarding the teaching, research/creative work, service (circle any that apply) portion(s) of this Plan.

Authorized Primary Unit signature (chair, director, or dean)

date

資料 5 Annual Merit Evaluation: Advice and Comments

Calendar Year 20_____

(A Confidential Working Paper)

Faculty Name: Department: Rank: _____

For career planning purposes the vice chancellor's office recommends that the department Chair and/or Dean provide specific advice and comments to all individuals for improving their long term performance. This is especially important for faculty who will be considered in the future for tenure or promotion. The department Chair and/or Dean's advice should specifically address research, teaching, and service.

The individual receiving this advice should realize that tenure and promotion decisions are made on the cumulative record, which cannot be totally predicted from annual appraisals within a primary unit. Further, promotion procedures involve reviewing bodies at several different levels, both within and outside the college or school. Thus it makes sense to seek career advice and counsel from more than one individual.

Equity and Factor Weighting Analysis: The normal weighting is 40%-40%-20% for Teaching, Research and Service, respectively. Changes from the usual weightings of 40-40-20 are to be negotiated with each faculty member according to primary unit policies. Please enter the weighting that has been in effect during the past year in the boxes below. This section **MUST** be completed for each faculty member in the unit.

Weighting = Teaching Research/Creative Work Service

PART A: Place an 'X' in the appropriate box for each factor in the matrix below.

PART B: Use a numerical score or alpha grade scale for each factor in the boxes to the right of the matrix. Multiply by weights and total each factor to reach a composite score or grade.

A		Unsatisfactory	Below Expectations	Meets Normal Expectations	Exceeds Normal Expectations	Far Exceeds Expectations	B	Score or Grade	Weight	Total
	TEACHING									
	RESEARCH/CREATIVE WORK									
	SERVICE									
								Composite Total =		

Dean/Department Chair Signature: _____

資料 6 Faculty Performance Rating
Calendar Year 20____
(Accessible Under Open Records Act)

Employee ID: _____ Position Number: _____ Date: _____

Faculty Name: _____ Department: _____ Rank: _____

College/School: _____

Faculty Rating:

Rate and provide brief narrative statements which describe this faculty member's performance at the rank currently held:

A. **Teaching** _____ %

B. **Research and Creative Work** _____ %

C. **Service to the University, Profession, and Community** _____ %

D. Overall Evaluation (Tenured faculty who have received two "Below Expectations" or "Unsatisfactory" ratings or any combination of the two within the previous five years will undergo Extensive Post-tenure Review.)

- _____ Far Exceeds Expectations
- _____ Exceeds Normal Expectations
- _____ Meets Normal Expectations
- _____ Below Expectations
- _____ Unsatisfactory

I have read this performance rating:

Faculty Member's Signature: _____ Date: _____

Salary Adjustment Recommendation for Academic Year 20____ - 20____ % Appointment _____

Current Academic Year Salary: \$ _____

1. **Department** increment recommendation based on overall merit: \$ _____
- Additional increment recommendation for equity adjustment (attach justification): \$ _____

Chair's Signature: _____ TOTAL Department Recommendation: \$ _____

2. **School/College** increment recommendation based on overall merit: \$ _____
- Additional increment recommendation for equity adjustment: \$ _____

Dean's Signature: _____ TOTAL School/College Recommendation: \$ _____

3. **Provost's** stipend increment recommendation: \$ _____

Provost's Signature: _____

Date: _____ TOTAL Academic Year Salary: \$ _____

第3節 海外のFD事情

－ワシントン大学（シアトル校）とポートランド州立大学の場合－

松久 勝利

1. はじめに

2003年2月23日（日）より3月3日（月）にかけて、本科研費の補助を受けて、アメリカの二つの大学におけるFDの現状について訪問調査を行った。訪問先は、ワシントン州立大学シアトル校（University of Washington in Seattle; 以下、UW）とオレゴン州立ポートランド大学（Portland State University; 以下、PSU）である。以下においては、両校のFD事情を正確に把握し、これをどのように愛媛大学のFD活動に活かすかという観点から報告する。

2. UWとPSUにおけるFD機関の大学内における位置

今回訪問した2大学の機関は、UWについては教授能力開発研究センター（Center for Instructional Development and Research, 以下CIDRと表記）と教育評価室（Office of Educational Assessment, 以下OEAと表記）、PSUについては教育卓越推進センター（Center for Academic Excellence, 以下CAEと表記）である。

まずはそれぞれの大学におけるこれらの機関の位置づけを見ておこう。FDマネジメントの実効性という観点から、これらの機関が大学組織上どのように位置づけられているのかは、重要な要因と目される。今回の訪問では、PSU/CAEにおける対応者であるキャビン・キャスケス氏から、アメリカの一般的な大学の管理運営システムについて、丁寧な説明を受けることができた。アメリカにおけるFD活動の現状把握のために欠かせない前提として紹介させていただきたい（図1,2,3）。

○アメリカの大学における運営組織体制

図1（UWとPSUを念頭に置いて）



以上の体制を念頭に置きつつ、訪問先である UW/CIDR と PSU/CIA の目的と組織を見ておこう。

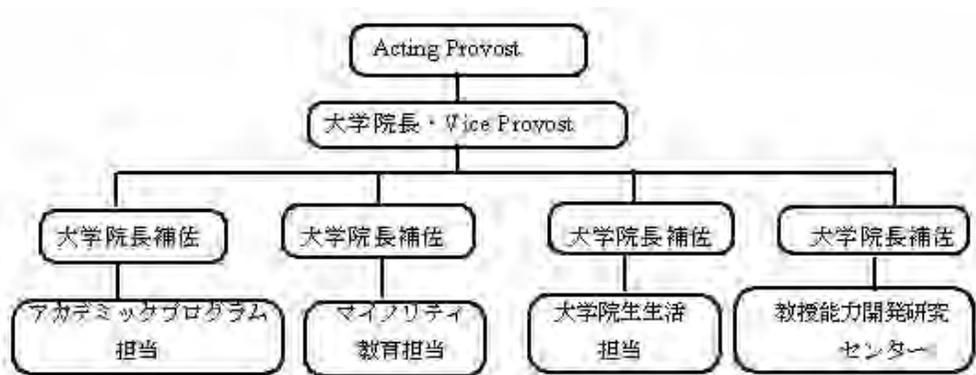
○ワシントン大学教授能力開発研究センター(CIDR)の目的と組織

〔目的〕

UW の教員、TA、各学部、管理職が、教育と学習に関わる共同体として、持続的な改善の努力を重ねて、卓越した成果を達成するため、本センターは、大学の教育ニーズを反映したプログラム、サービスの調査・研究・開発に努め、これを提供する。

〔組織¹⁾〕

図 2



○ポートランド州立大学教育卓越推進センター(CAE)の目的と組織

〔目的〕

本センターは、教育と学習、地域に根ざした学習、学習成果の評価の3つの領域において、大学全体として卓越した成果を推進・支援することを目的とする。

〔組織²⁾〕

図 3



上記のように組織の名称こそ違っているが、CIDR も CAE も、それぞれの大学における教育運営の最高責任者(Provost)に直結する組織として、大学院と同格の位置づけがなされている。

る。このことは、これらの機関が提供するサービスが、プライドの高い教員の信頼を得、実際の授業の改善へとつながっていく上で、重要なポイントと言えるであろう。もとより両機関とも非常に高度の専門的知識とスキルを有する、充実した専任スタッフ（訪問時点では CIDR は 16 名、CAE は 13 名）を擁しており、彼等が提供するサービスの卓越性が、成果に直結する第 1 の要因であることは言うまでもない。

なお、UW の教育評価室(OEA)は、インタビューによると、全米でもあまり類のない組織ということであったが、1972 年に評価業務に携わってきた 3 つの部門が統合して設立され、教育コースやプログラムの評価、学生の授業評価のための様々な技法開発や客観性の高い調査を専門業務とする組織である。説明によると、当初はワシントン州から 100%の運営資金を受けていたが、漸次減らされ、現在では調査・評価サービスを有料で提供することによる自己資金が半分程度になっているとのことである。その分、資金面では苦しいが、活動面では自由度が高いということであった。形式的には UW の組織ではあるが、活動実態としてはむしろ一線を画した、専門家集団による自立した外郭団体的色彩が強い組織のようである。このことは、学内組織として位置づけられた CIDR と外郭組織的な OEA の果たす役割が、FD という車の両輪をなすように、大学全体としてバランスをよく考えたシステムであることをうかがわせる。

3. UW と PSU における FD 活動

UW と PSU における FD 活動の現状について、簡潔に報告する。

まず UW についてであるが、上述のように、性格を異にする 2 つの組織が FD の 2 つの側面を分担しているのが特徴である。すなわち学内の教育・学習支援を主業務とする CIDR と教育評価に特化した OAE が、いわば温もりのある包括的な FD 活動とクールで客観的な FD 活動を分担しているという構図である。

CIDR は UW における教育・学習の一層の改善に向け、非常に包括的できめ細やかな FD サービスを提供している。

① コースプランニングと開発

新しい教育コースのための資料開発、シラバス、教育プログラム等、コースデザインやその実施に関わるあらゆる局面についての支援サービス。

② 個別コンサルティング

学生インタビュー、授業観察、授業アンケート、ビデオによる授業撮影等による、個々の教員の教授状況についての情報収集に基づく、授業改善支援サービス。

③ 文書作成支援

各種効果的なデザイン、学生からの提出文書への対応、文書評価基準等

④ 教育・学習に関するセンター主導の各種調査。

⑤ 次のようなテーマに即したワークショップ・セミナーの開催

能動的学習戦略, ティーチングポートフォリオの開発, 教授法, 学習スタイル, 教育効果, テスト設計・評価, 小グループの教育指導活用, 授業ビデオ撮影 etc.

- ⑥ 教育資源の整備
- ⑦ 新しい工学技術の教育応用研究
- ⑧ TA トレーニング

これに対し OAE は, 教育の評価・査定に特化するかたちで, UW の教育戦略のために必要な信頼性の高いデータを提供することで, 学内的に独自の位置を得ている。非常に高度の教育・社会工学的バックグラウンドを有する 20 人のスタッフが, 次のような評価・調査サービスを提供している。

- ① 授業コース評価
11 種類の標準化されたアンケート用紙による授業評価を実施
- ② 各種調査・テストのスキャンニングサービス
- ③ 在学生, 卒業生 (卒業して 1 年目, 5 年目, 10 年目の人を対象に), 教員等への各種調査 (企画・実施・調査票開発等)。
- ④ テスト採点サービス
OAE が開発した採点票を用いたテスト採点と, クラス, 個人毎の結果分析サービス
- ⑤ テスト方法の標準化サービス
UW だけでなく, 国内及び海外のさまざまな機関へのテスト標準化サービスを提供
- ⑥ 連邦政府や州政府の助成を受けた各種プロジェクトの評価サービス
- ⑦ 各種教育成果の評価サービス

学部学生 300 人の在学期間中の学成果の追跡調査, UW の学生の学習, 成長, UW に対する満足度についての定期的調査, 学部・学科評価の年次報告, 作文・情報/技術リテラシー, 定量的推論, 批判的思考力等の分野における州が求めている成果に関する評価。

PSU/CAE の FD 活動は, パンフレット等によると, 教育・学習, 地域とのパートナーシップ, 大学評価の 3 つの分野に分けられている。特に PSU が「知を都市に捧げよう」をモットーとして掲げていることから, ポートランド市のコミュニティと大学とのパートナーシップを研究だけでなく, 教育と学習の柱として, そのコーディネートと支援を主要業務に組み込んでいるのが特徴である。ただしこれらを含めて CAE が担っている業務の基本は FD 活動であり, 以下に列挙するように, そのきめ細やかさと包括性, ヴァイタリティは CIDR のそれと匹敵するものである。

- ① PSU における教育・学習改善プログラムの統括的サポート
学部・学科・教員・地域間のパートナーシップ促進支援, 管理職・学部長・学科長対象リーダーシップ開発支援, 諸種 FD 活動の接続・日程調整等。
- ② Scholarship of Teaching 運動のコーディネート

学術知の教授という従来型の授業パラダイムから＜教授行為そのものの学知化＞へのパラダイム転換を全学的に促進

- ③ カリキュラムサポート
学部・学科のカリキュラムデザイン・コンサルティング，地域ベース学習のカリキュラム・デザイン，コース及びプログラムの再デザインサポート，教育工学活用カリキュラムの開発，一般教育カリキュラムサポート
- ④ 個別授業コンサルティング
授業観察・授業評価の実施（学生アンケート，インタビュー，ビデオ授業撮影等）とフィードバック相談，シラバスデザインサポート，グループ学習活用支援
- ⑤ Faculty Mentor-Mentee Program サポート
教員同士の授業改善交流（グループ形成の促進，相互授業公開，定期的会合設定）
- ⑥ 地域と大学のパートナーシップ促進
教員と地域のコネクション形成促進，地域研究推進，市民との対話促進 etc.
- ⑦ Promotion-Tenure Portfolio サポート
- ⑧ TA のトレーニング
- ⑨ 学生リーダーシップトレーニング
- ⑩ 上記各項に関わる評価業務
- ⑪ 上記各項をテーマとするさまざまなワークショップやセミナーの開催

4. UW と PSU における FD 活動の特徴

今回訪れた機関には，それぞれの独自性と共に，共通した特徴が認められる。

強く印象づけられたのは，十数名前後の，さまざまな専門的素養を有する専任スタッフの充実ぶりである。インタビューでは業務の多面性と量的拡大傾向から，これでも人手不足という言葉も聞かれたが，教育改善に向けた基本認識が印象的であった。

充実したスタッフによる行き届いたサービスは，目に見える成果と直結する。それぞれの機関が提供するサービスの有効性が広く知られ，利用者が増大するにつれ，学内における認知度や信頼度が高まり，これが一層の教育改善につながっていく，という好循環が進行しつつある。このことは，Ann E. Austin と Mary Dean Sorcinell による"A Review of the CIDR"という報告記事³⁾が詳細に裏書きしている事実である。

では具体的にどのような活動がこうした成果をもたらしているのだろうか。これらの機関の多岐にわたる活動の中から，特徴的と思われる事例を報告する。

今回の訪問において，報告者が意外感をもって受け止めた事実は，CIDR と CAE の FD 活動に関わるパートナーシップ重視の基本スタンスである。例をあげるなら CIDR も CAE も，原則として個々の教員の授業に関する調査データは，本人以外には極秘にしているとのことで

あった。個々の教員が安心して相談できるための措置である。ちなみに両機関ともあくまで教育・学習支援に徹しており、教員の教育評価には一切関与していない。また両機関とも、個人コンサルティングや各種研修への参加は、教員個々人の自発的意志によるものとのことであった。

CIDR のインタビューにおいて対応者が力点を置いて紹介していたサービスの一つに、「中間期学生フィードバック」がある。これは授業期間の中間時期に、希望する教員の授業についてなされる授業診断・改善コンサルティングのサービスであり、次のような手順で実施される。

- ① CIDR スタッフは、希望する教員と当該授業の状況について話し合い、本サービスを行うかどうかの意向を確かめた上で、当該授業用のワークシートを準備する。
- ② 作業にあたっては、教員から学生への趣旨説明の後、教室から一度退出してもらう。
- ③ CIDR のスタッフが教室に入り、学生を 5～8 人程度のグループに分け、当該授業の良い点、改善を要する点について話し合ってもらおう。
- ④ 用意したワークシートを配り、グループ単位で記入してもらう。
- ⑤ ワークシート回収後、今度はクラス全員から当該授業について、自由意見を聴取。
- ⑥ ワークシートを集計し、できるだけ早く（原則は当日中）、当該授業の現状についての診断レポートを教員に提出。
- ⑦ 診断レポートに基づいて、CIDR のスタッフと教員が問題解決の方向性について徹底的に話し合う。
- ⑧ 教員は次回の授業時に改善できる点や学生の誤解等に対してレスポンスをする。
- ⑨ 当該授業の終了時点で、実際に改善できたかどうか、改善しきれなかった点についての今後の対処等について、コンサルティング。

これは CIDR が有する高度のコンサルティングパワーと授業改善に向けた教員の意欲がうまくかみ合うように工夫されたサービスであり、実際に非常に効果があがっているとのことである。こうしたサービスが可能であるためには、CIDR とサービス利用教員との間に強い信頼関係が成立していることが前提であり、温もりのある教育支援をモットーとする同機関の面目がうかがえる活動と言えよう。

これに対し同じ UW のもう一つの教育支援機関である OAE は、対照的と言えるほどクールなスタンスを貫いている。こちらは独自に開発した授業評価システムを有料で提供するサービスを軸に、各種評価に関する客観性の高い調査とデータを提供している。OAE が把握した評価データは原則的に公開であり、その一部は Web でも公開されている。Web 上で公開していないデータは、州政府、産業界、UW の各学部・学科、学生団体などのオフナーに応じるかたちで、州政府以外は有料で公開しており、これが OAE の財源ともなっている。つまり UW における教育の質について、掛け値なしにその実態を明らかにすることにより、UW の存在意義を内外に保証することが OAE の役割とも言える。いわば第三者評価機関を大学内に有しているという点で、アメリカでもユニーク事例であり、UW の大学としてのシステムの先進性を垣間見ることができよう。

次に PSU/CAE の特徴であるが、教員による教授能力の自発的開発を促進する方策として、授業改善に向けた大学全体のコミュニティ創出をめざす運動が進められている。多岐にわたるその活動の中から、本報告では Scholarship of Teaching Resource Team (STRT) と呼ばれている活動に言及しておく。

STRT は、1998 年、カーネギー財団による Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning という、助成金を伴うプロジェクトを提唱・推進に応じて、PSU が取り組んだプロジェクトである。PSU ではすでに 1995 年に、大学としての昇進人事ガイドラインに、Scholarship of Teaching (仮に「教授の学識」と訳しておく) を主要評価項目として盛り込んでいたが、学内の多数の教員・大学院生にはこれに対する困惑が広がっていた。伝統的な Scholaly Teaching (学術の教授) と Scholarship of Teaching との違いが分からない、教授行為学なるものにどう取り組めばよいのか、といった反応であった。これらの声に CAE が提起し、組織した運動が STRT である。

これはまず、教員と学生 (基本的には大学院生)、コンサルタントから成るチームを募集することから始まる。こうしたチームがいくつも結成され、それらのチームが月に一度、一同に会して会合を開く。この会合において、それぞれのチームからそれぞれの授業実践について、教員と学生双方の立場からの報告がなされる。またこれに関連して、それぞれのチームのコンサルタントからのコメントが披露される。そうして年度の最後には報告書をまとめるという活動である。参加者にとりこれは、毎週の授業を月単位で振り返り、分野を異にした他のプロジェクトメンバーに公開し批判を受けるという非常にハードな営みとなる。それだけに授業改善の効果は大きい。また 1 年間を通じて獲得される教授行為に関わる知見は、参加メンバーに共有されることになる。ちなみに 2001 年度の STRT のコーディネーターである Talya Bauer⁴⁾ は、Scholarship という語を「一群の研究者によって蓄積された知見」と捉えており、STRT のメンバーにより教授行為についての知見が蓄積され、PSU の構成員にこれがフィードバックされることがこのプロジェクトの目的であるとしている。

5. まとめ：今後の FD 活動に向けて

今回の訪問において、報告者が見ることができたのは、2 つの大学において実施されている FD 活動のほんの一端にすぎない。しかしそれでも報告者としては、FD 活動に関わる最も基本的な考え方のレベルで蒙を開かれるという貴重な経験を得ることができた。

とりわけ今回視察した 2 つの大学では、様々な目的・レベルの FD メニューが系統的に提供され、これを必要と判断する教員が自らの意思で参加するというスタイルになっている。これが可能なのは、FD マネジメントが組織的に運営され、これに携わるスタッフとユーザー＝教員との信頼関係が高いレベルで確立していることに由る。これらのことは、本邦においても実効性のある FD 活動を展開しようとするなら、急務となろう。

さて、本調査は 2003 年に実施された。その後 3 年の経過を経て、愛媛大学では本調査から得た知見を FD の制度化に向けて活かすべく、いくつかの試みが着手された。その主なものを紹介することで、本報告を締めくくりたい。

(1) FD に関わるマネジメント組織の整備・改革

今回の調査では、FD 活動の組織的運営の重要性が再認識された。折から愛媛大学では 2003 年以降、大学教育総合センターの組織改編が行われ、教育・学生支援機構が設置された。この改編は 2 度にわたっているが、2006 年から FD マネジメントは教育企画室の任務とされた。これは教育担当理事の直轄組織として、学長、役員会との直結性を明確にする一方で、2006 年 4 月から発足した教育コーディネーターとの連携を高めるねらいがある。教育コーディネーターが各部局で行う草の根的 FD 活動を教育企画室が支援することで、FD に参加する教員の自発性が高まることが期待される。

(2) 系統性のある FD/SD プログラムの開発と実施

2004 年の国立大学法人化を契機として、愛媛大学では系統的な教職員能力開発に力を入れ始めた。そのポイントは 2 つある。1 つは教育は教員のみならず職員の能力に負うところが大きいとの判断から、能力開発の対象を職員や TA にも広げたことである。もう一つはニーズに合わせた能力開発プログラムの実践である。具体的にはレベルを 5 段階に設定し、教職員はそれぞれの必要に応じて参加できるようにした。その内容については紙面の制約上、詳しい説明は省かせていただき、今後の展開予定分を含めて、全体像を本叢書後編に図示するにとどめさせていただく。しかしその骨格は上記調査で得られた知見を、本学の実情に即してプログラム化したものである。これにより、本学の FD/SD 活動は新たなステージに歩を進めることになるが、そのきっかけが本科研費による調査にあることは言うまでもない。ここに深く謝意を表するものである。

【注】

- 1) <http://www.washington.edu/president/adstruc.htm>
- 2) Portland State University Center for Academic Excellence Annual Report 2001-2002 p15
- 3) <http://depts.washington.edu/cidrweb/CIDRReview.html>
- 4) Center for Academic Excellence " 2nd Annual Our Voices: The Scholarship of Teaching Resource Team 2001-2002 " 2 p8

第4節 学識としての教育のとらえ直しと教師集団による組織的な教育実践の改善 —米国インディアナ大学における Scholarship of Teaching and Learning (SOTL)—

鳥居 朋子

1. はじめに

本稿では、大規模かつ研究志向の強い総合大学において有効なファカルティ・デベロップメント（以下、FD と略記）の組織化について示唆を得ることを目的に、2004年春に筆者が訪問した米国インディアナ大学ブルーミントン校(Indiana University, Bloomington, 以下、IUB)における学識としての教育のとらえ直しと教師集団の組織的な取り組みを検討する。IUBは、約30,000人の学士課程学生および約8,000人の大学院学生を擁する全米有数の研究大学である。なおかつ、優れた初年次教育を展開している州立大学として全米トップ5(U.S. News & World Report)に名を連ねた実績を持つ。

ここでは、IUBが教育実践の改善を推進するうえで提唱している「Scholarship of Teaching and Learning（以下、SOTL）」に着目し、これまでの活動経緯、実施体制および各種プログラムの特徴等を概観する。「教育の学識」とも訳されるSOTLは、カーネギー教育振興財団（以下、カーネギー）が打ち出した新しいFDのコンセプトである。SOTLのコンセプトは、1996年にアーネスト・ボイヤー著・有本章訳『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』（玉川大学出版部）によって日本に紹介された。また、飯吉によれば、SOTLの運用上の定義は、「教授実践を記録・顕在化し、それを教師同士が分かち、互いに吟味し合い、互いの教授・学習に関する実践的知識を積み重ね合う試み」¹⁾であるとされている。教師一人ひとりの取り組みを超えたFDの新たな環境創出のモデルとして、IUBの取り組みは参照に値すると考えられる。

本稿で取り上げるSOTLの内容に関しては、訪問調査によるインタビュー記録、スタッフから提供された説明用資料、現地での収集資料のほか、IUBのSOTLウェブサイトを参考にした²⁾。なお、本文中の数値データ等は基本的に2004年3月4、5日の調査時点のものである。

2. IUBにおけるSOTLの背景—カーネギー教育振興財団CASTLプログラム—

IUBのSOTLは、カーネギーが統括し1998年に開始したCarnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning (CASTL)のキャンパス・プログラムの傘下にある。キャンパス・プログラムは、カーネギーのパートナーであるThe American Association for Higher Education(AAHE)によって調整され、12のクラスター（大学群）から構成されている。各クラスターの掲げるテーマに沿い、加盟機関それぞれの特性を活かしながら、学生の学習を向上し教育に関する実践や専門性を高め、教育活動に学術研究と同等な認識や報奨をもたらすよう

な、教育の学術的位置づけを高める取り組みが組織的に推進されている。

そもそも、CASTL の目標は教育に関する学識の発展を支援する点にある。すべての学生に対して、意義深くかつ生涯にわたって有用な学習を提供すること、教師の教育に関する実践や専門性を向上させること、教授者としての教師集団の仕事が、他の学術的な仕事と対等にみなされ、報いられるようにすることが目ざされている。

こうした目標の下、CASTL の取り組みは、教育という営みに対する考え方や実践への根本的な変更を意図している。CASTL は、現段階ではほとんどの教師にとって、教育という活動は教師や学生に限定した個人レベルにとどまっているとの認識を示している。カーネギーのリー・シャルマン代表の言葉を引けば、「革新的な教育実践が教師たちの実践を基礎にして築かれることは皆無に等しいだけでなく、他の教師たちもまた、同僚の実践に教育の基礎を求めることができない」³⁾ という状況にある。そこで CASTL は、教育が公的な存在になり、厳しい批判を仰ぎ、研究者集団や一般社会のいずれにおいても有効なものになることを追究している。

CASTL は、SOTL の見直しのための学術的な基準を確立し洗練させるため、教育現場での取り組みをなによりも重視する。さらに、SOTL の成果が蓄積され、広く交流されるような新しい環境や公共の場、方法を確立することを企図している。これらの活動は、学生の深い理解を促し、支援と報奨にふさわしい学術的な活動としての教育の意義を強調する新しいモデルである。

IUB は、12 のクラスター・テーマのうちの一つである「研究大学における SOTL」を率いるリーダー校である。同クラスターに加盟しているのは、アリゾナ州立大学、全米コミュニケーション協会、オハイオ州立大学、イリノイ大学、メリーランド大学等の 11 機関である。さらに、インディアナ大学の他のキャンパスと協働しつつ、クラスターに属する大学を網羅する教授学習セミナーを通して、他大学の教師集団と意思の疎通をはかっている。

3. インディアナ大学ブルーミントン校における SOTL

(1) 理念

IUB の「研究大学における SOTL」は、教師集団が主体となった先進的な取り組みである⁴⁾。特に、教育に関する教師集団の探求を促進することと、かれらの研鑽をサポートし学際的なコミュニティを構築することによって、学生の学習を向上することを重視している。具体的には、教師の創造力および研究力を駆使しようとする教育努力、学問研究にアプローチしようとする姿勢、学生の学習の質を高めるための教授・学習の関連性の探求、の 3 つを支援している。

その支援は、全ての学問領域にわたって有効な授業改善の方法論の開発に収れんする。第一に、授業に対する考察を様式化し研究活動を通じて質の高い授業を実現すること、次に教師の参加を拡大するサイクルを創出すること、最終的に知的成果の公開(出版)を行うことである。すなわち、授業の公開を前提とした取り組みであるといえる。さらに、こうした研究活動を基礎にした取り組みの成果が授業改善を望む現場の教師に還元され、そうした方法論が有効に機

能しているのかどうかを検証することにも注意が払われている。このような理念や目標を掲げた IUB の革新的な SOTL のモデルは、他機関にも応用可能なものとして広く認知されている。

IUB の SOTL を通じ、教師たちからは、「対話形式の授業は、学生の学習効果を上げることができるのだろうか」、「少人数クラスの方が学生たちはより多くのことを学ぶのだろうか」、「グループ学習は、個人学習の助けとなるのか」、「具体例を交えて授業をすることは学生の学習効果を高めるのか、あるいは混乱を招くのか」等の率直な問いが出されているという。IUB に所属する国際級の研究者が、自分たちの学問分野の研究以外に、これら教育研究の基礎として有効な問いを生み出しているということは注目に値する。もちろん、教育という営為に関して最初から完璧に実行する者はいないということは IUB においても広く認識されている。実践に根ざし、理論によって枠付けられた営みとしての教育を研究することに対する教師たちの強い関心は、IUB の SOTL プログラムの潜在力を実証するものとして自負されている。

(2) 活動の展開

IUB には、優れた教育の長い伝統がある一方で、教師の間には、一級レベルの研究者である自分たちに比して「さほど学力が秀でていない」学生を対象とした学士課程教育を行っているという認識があるのも事実だという。そうした教師らの認識に拠る、いわゆる「学生たたき (Student Bashing)」が、授業の不成功の弁解に使われることもしばしばあったとされている。そのような状況を変革し、教育自体を研究対象にするところから IUB の授業改善は始まった。

IUB の SOTL プログラムは、1998 年に小委員会が「IUB の強力な伝統的基盤にどのようなアプローチが付加されれば、IUB の学生の学習に最大の効果がもたらされるのであろうか」という問いを投げかけたことに端を発している。同プログラムは、年々充実化をはかってきている。

表 IUB における SOTL の歴史的な展開

IUB の SOTL のウェブサイト (<http://www.indiana.edu/~sotl/whatis.html#what>) <2006/07/19>より作成

年	活 動
1998 年 秋	FD 小委員会、学務担当副総長、諸学部長が、学生の学習向上の方法について検討を始め、SOTL が開始。
1999 年 2 月	第一回の晩餐会 (教師 200 名参加) において総長が、なぜ今 SOTL を行うのかという問いを提起。
1999 年 春	教師の小グループが、従来の SOTL と新しい SOTL との焦点をあわせることによって、教師集団を学習効果の増進に参画させるための方法を討議。SOTL の形成への教師集団の広範な支援状況を公表。
1999 年 4 月	学務担当副総長と諸学部長が SOTL の先進的取り組みを監督するための諮問機関を設置。数名の学部長および副学長、副総長、IUB の 4 名のカーネギーの研究者と、受賞経験のある教授らで構成。
1999 年 5 月	教育と学習に関する研究のための基金を創設。
1999 年 夏	教師によるチームが、IU における年に一度の指導者の学会に参加。プロジェクトは、新しい IUB の SOTL の先進的取り組みに焦点化。諮問委員会への報告書は、広範な先進的取り組みの基礎を形成。

1999年 秋	教育に関する教師自身の学識に関する年次発表会が開始。研究担当副学長が、大学のリサーチ・ミッションにとってのSOTLの重要性を強調。初期の主な活動は、教師集団にかれら自身の新しいプロジェクトを追求するための背景知識と手段を与えることを目的とした「SOTLジャンプスタート」。
2000年 春	IUBの春のシンポジウムで、SOTLの学術論文シリーズが開始。
2000年 秋	collaborative multi-university Pew-fundedの先進的取組の一環として、ローカル・コースのポートフォリオ・グループが誕生。同グループは、探求に基づく(SOTL)アプローチに焦点化。
2001年 春	AAHEから「ブルーミントンの教育学者」の活動普及のための「Going Public」助成金(5,000ドル)。
2002年 夏	初代リーダーのSamuel Thompsonが引退し、Jennifer Meta Robinsonが新リーダーに着任。
2002年7月	AAHEの夏季研修に参加するための6,000ドルの助成金を受け取り、教師の参加を広げ、プログラムを制度化し、全国的なリーダーのさらなる役割を探るための計画を策定。
2002年8月	SOTLメンバー27名が、将来を方向づける新しい計画を策定する半日研修に参加。研究プロジェクトと、SOTLにおけるpossible Ph.D. MinorとSOTLの全米協会の設立との両方の探求への幅広い支援を含む。
2002年8月	学務担当副総長と諸学部のDeanが、学部に新しく35,000ドルのSOTL指導者の助成金を与えることを公表。最初の助成金は人類学部に授与(2003年春)。
2002年9月	一般教養に焦点をあてた2003年5月開始のIUブルーミントン・アカデミーの新設を総長が発表。
2003年2月	TIAA-CREFが後援をつとめる2003年度Theodore M. Hesburghファカルティ・デベロップメント賞を受け、30,000ドルを獲得。
2003年3月	キャンパス・プログラム・クラスターのテーマを「研究大学におけるSOTL」と設定。
2003年3月	IUBの立案委員会が、SOTLの国際協会(IS-SOTL)の設立に着手。

なお、2000～2002年度の3ヶ年においては、1999～2000年の間に採用された基本アプローチ発表、活性化プログラム、ワークショップ・セッション、助成金の獲得—のそれぞれが、各年度のプログラムを通して継続されている。こうした実績は、IUBにおけるSOTLが安定的に運営されていることの証拠であると見なされている。

このように、IUBのSOTLプログラムは、大学組織に深く根ざしつつ成長してきた取り組みであるといえる。同プログラムは、学生の学習の向上という目標を追求する先進的取り組みであり、教師集団によって企画され実施される授業に焦点をあてた研究プロジェクトを支援している。また、SOTLプログラムは、教育をめぐる対話と実践の学際的なコミュニティを育てている。特定の問題や学習方法に焦点をあてるよりも、むしろ教師が様々なアプローチを模索し、教室内でのかれら自身の体験から引き出される学生の学習についての問題を考察することを奨励している。一つ一つの考察が自己刷新と自己拡張を遂げ、活動が普及していくことが意図されているのである。より多くの教師が学生の学習結果に関心を向け、より良い学習環境を探求するようになるにつれ、自らの方略の有効性を吟味するための多様で洗練された手法を適用することが期待されている。教師集団の研究能力を用いることによって、学生の学習を向上させることを狙いとするSOTLの、従来のFDの枠組みを超えた新しいモデルとしての意義がここにある。

(3) 実施体制および組織

IUB の SOTL プログラムの実質的な推進母体は、6 名の委員から構成される SOTL 運営委員会(Steering Committee)と 21 名の評議員から成る SOTL 諮問評議会(Advisory Council)である。さらにこの推進母体を核に、2 つの主要な学務部局である the Vice Chancellor for Academic Affairs および Dean of the Faculties の事務局と、研究担当学長および大学院研究科長の事務局の双方による実施支援体制が組まれている。この二局の連携は、研究、教育、学習の関係を強化するというビジョンを共有している。こうしたサポートは、このプログラムの重要性を理解するための鍵となり、プログラムを促進し、持続する地盤を与えている。その地盤は、従来からの資源と新しい資源との双方で成り立っている。SOTL に直接的に提供される人的・物的資源のうち、主なものは以下の通りである。

- Vice Chancellor for Academic Affairs と Dean of the Faculties が、3 名の非常勤のティーチング・デベロップメント・スタッフを新プログラムに配置。
- Vice Chancellor for Academic Affairs と Dean of the Faculties が、SOTL の研究振興助成金（当初は 1000 ドルずつ、現在は 2500 ドルずつ）を授与。
- 研究図書館が館員に、研究の徹底的なレビューを行うファカルティ・メンバーを助ける、SOTL の主要な窓口になるよう指示。
- 教務事務局は、学生のプライバシーを守る方法で、成績平均点、登録者数、リテンション率をみとすために、SOTL の研究者たちと協働。
- ティーチング・センターは、教育と学習についての理論的、実践的な文献を大幅に増加。
- 2002－2003 年、SOTL のリーダーのための新しい 35,000 ドルの賞金が、the Vice Chancellor for Academic Affairs と Dean of the Faculties によって、教育の発展と学部学生の学習に持続的な効果を最もあげそうな SOTL 研究プロジェクトを提案した学部に授与。
- キャンパス内の教員、図書館員、専門職員、事務職員たちを代表する SOTL 諮問評議会は、課題に取り組み活動を牽引するために、年に 1, 2 度の会合を開催。（日常的には、頻繁にオンラインでの討議を通して交流）

また、IUB の SOTL プログラムは、恒常的な支援と研究開発の両面を the Instructional Support Services（以下、ISS）から得ている。ISS は教職員の教育および研究の相談対応、運営上の秘書的サポート、技術的サポート、SOTL のウェブサイトの設計とメンテナンス、出版およびグラフィックスのサポート等を展開している。IUB の SOTL の先進的取り組みの推進に不可欠な人的・物的資源を提供しているのである。

ISS の傘下には 8 つの専門ユニット－BEST (IUB Evaluation Services & Testing), Campus Instructional Consulting , Campus Writing Program, Classroom Technology Services, Community Outreach & Partnerships in Service-Learning, Graphics and Publications, Media Production, Teaching & Learning Technologies Centers—があり、それぞれが教師および学生の教育・学習を支援している。なかでも、Teaching and Learning Technology Center

は、17名のインストラクターと12名のスタッフで組織され、教師や学生の相談に応じている。これまで、延べ1,400名の相談者があり、うち44%が文理学芸カレッジからの相談であったという。年に60回のワークショップを開催し、教師の自己研修の機会を提供するとともに、マンツーマンによるきめ細かい相談業務も行っている。

さらに、Graphics and Publications や Media Production のユニットでは、教師の教材開発支援に力を注ぎ、マルチメディア教材の制作への技術的な支援を提供している。たとえば、SOTL 推進者の一人として諮問評議員を務めるディヴィッド・ペース(David Pace)助教授の近代ヨーロッパ歴史の授業では、各時代の絵画や写真等を多用した実践が行われている⁵⁾。自らの授業でどのようなイメージを使いたいか、教師はアイデアを持ち込むだけで、専門員が相談に応じ、最新技術を駆使した教材作成の支援を提供する体制となっている。イラストレーションや図表のほか、地図やポスター、表や図式の作成等を助け、教師の授業準備の効率化に寄与している。

(4) 取り組みの現状および反響

IUBのSOTLの調査(Statistics on Participation in SOTL events, 1999-2003)によれば、IUBのテニュア(終身雇用)およびテニュアトラックの教員の28%(1,316名中370名)がSOTLの主な研修に複数回参加している。29の部局における46名の教員がSOTLの主な研修で講演を行っている。1999-2003年の間に実施された44イベントに累計2,389名が参加した実績を有している。その内訳は、テニュアおよびテニュアトラックの教員が35%、非テニュアトラックの教員が28%、大学院生が21%、事務職員が11%、学外者/その他が5%であった。

また、SOTLプログラムでの発表者の所属部局比率(1999-2003年)は、文理学芸カレッジが約5分の3、客員研究員が5分の1弱、教育学部が10分の1程度と上位を占めており、図書館情報科学部、公共環境学部、学務部、学生部長がその後が続く。

教師たちのSOTLへの参加動機は主に、1. 教育実践の見直しへの関心、2. 学生の学びに対する実証的アプローチとして、3. コミュニティの一員として、であるという。「教育実践の見直しへの関心」については、「学生の視点に立つことができた」、「教えることは楽しみである」という声が寄せられている。また、「学生の学びに対する実証的アプローチ」に関しては、「より有効になった」、「学生がさらに興味を抱くような授業をしたい」、「プレゼンテーションから示唆を得た」、「教師は「臨床家」であると自覚した」、「自分の授業にすぐに役立つ」とのコメントが得られている。さらに、「コミュニティの一員として」については、「SOTLは教師を束ねる仲介者である」、「教育に関心を持つ人々と対話する機会が持てる」、「他にもなく、われわれは“スカラーのコミュニティ”であると自覚する」という肯定的意見が出されている。

元来、IUBの教師たちのほとんどは、研究上の課題発見と論拠の収集によって対象を考察することを修練してきた人々である。かれらは、新しい知識の発見とその知識を授業に組み入れ

ることに強く関与している。IUBのSOTLにおける教育の進展への挑戦は、学習と学生の異質性を重視し、実践に基づきかつ理論に枠付けされた営為へと教育を転換していくことである。SOTLプログラムは、教師集団の研究資質と努力を基礎に、かれらの取り組みを教育と学生の学習との相互作用へと方向づける。教師集団の知的好奇心をかれら自身の授業の学生の学習に振り向けること、その局面において磨かれた学問的探求能力を活用することを推進している。すなわち、SOTLプログラムは、IUBが本来備えている研究志向という固有な文化になじんだ、広い基盤をもった学際的で包括的な取り組みなのである。

4. SOTLの問題点と今後の課題

こうしたIUBのSOTLにも、常にある種のジレンマがつきまどっているという。それは、さまざまなレベルにおける「トレード・オフ (Trade-off)」的なものの見方の存在である。

第一に、時間的な制約である。すなわち、「研究か教育か」という、いわゆる「ゼロサムゲーム(zero-sum game)」の状況である。実際に、SOTLに参加した教師からは、「どれだけ多くの時間が教育に必要かが理解できた」という率直な声が寄せられた。確かに、限られた時間の中で、研究と教育の時間配分にどのように折り合いを付けるかは極めて悩ましい問題であり、特に研究志向の強い大学であればあるほど悩ましさは増幅する。しかし、プログラムの推進者たちは、SOTLの取り組みにより、研究と教育の相乗効果が期待できると考えている。研究と教育の共生は可能であるというのがSOTLの基本的立場であり、それを実証していくのが今後の課題となる。

第二に、技術的な制約から生じるジレンマである。ともすれば、授業での失敗は苦い経験となって個人の内に蓄積されがちである。そこから、方法論を抽出する方向へ転換し、授業実践に研究的魅力を添えていくことが将来の成否を分ける鍵となる。SOTLの推進者たちは、授業研究への実証的アプローチは、研究者でもある教師の知的好奇心や能力を伸張させるものであると考えている。そうした場面では、同僚からの評価は単なるコメントに終わるのではなく、教育に関する専門知識を持った者同士による建設的な講評となる。まずは個人の授業を公開し、自由闊達な雰囲気の中で討議ができる場を広げていくことが課題になる。

第三のジレンマは、報奨制度の制約である。IUBに限らず、研究大学では学術研究の業績によって給与のランクやテニユアが決定される。しかしながらSOTLは、研究大学だからという理由で、優れた研究者が授業研究につながるような研究に時間を割かないことは大学にとっても憂慮すべき状況であると捉えている。そのため、教育を奨励する誘因として、SOTLの推進者たちは2つの側面を想定している。一つは、授業改善ならびに教育経験によって得られる本質的な充足感である。実際に、教師たちからは「授業がより楽しくなる」、「何かに挑戦するという喜びがある」という声が聴かれる。もう一つは、教育実践の業績によるテニユアや昇進への経路の開拓である。また、教育歴の浅い若い教師たちをいかに育成するかも課題になっている。

これらの3つのジレンマを SOTL 発展の機会として捉えなおし、活動を強化していくうえで欠かせないのが、推進の核となるキーパーソンの存在である。前出の、教材開発や授業改善に熱心に取り組み、みずから SOTL の諮問協議員を務めるペース助教授はその一人である。IUB の中に、またクラスターの他の機関において、いかに「ディヴィッド・ペース」タイプの教師—教育に対する知的好奇心が旺盛でかつ優れた研究能力を有する人物—を発見し増やしていくかが今後の SOTL の実質的な課題であるといえる。あわせて、「研究大学における SOTL」のクラスター・リーダーとしての責任も重い。活動成果を出版という形で積極的に世に問い続けていくことが、結果的に活動の継続性を担保することになる。ひいては、活動資金の獲得・運用体制の安定・強化にもつながっていくと考えられる。

5. おわりに—SOTL の展望と日本の大学への示唆—

以上、概観してきたように、IUB における SOTL は授業実践の公開と共有化を基本としつつ、とりわけ教師の教材作成の組織的な支援体制の充実によって実質的に促進されていた。いまだ活動の歴史は 10 年に満たないものの、そこには、研究大学における教育の学術活動としての地位向上という独自のねらいがあった。すなわち、研究大学としての IUB に本来備わった組織の伝統や風土を、教授および学習の総体に学術的かつ実証的にアプローチするという方向転換に巧みに活用している点が特徴的であった。SOTL メンバーの研究論文を精力的に出版し、それらを目録にまとめ、関心ある人々の利用に供している点においても、研究大学としての IUB がクラスターの牽引役を果たしていることが理解できる。

こうした IUB における SOTL の取り組みから、大規模かつ研究志向の強い総合大学において有効な FD の組織化に関して得られた示唆をまとめると、以下の 3 点に集約される。第一に、多様で異なる専門領域の教師の教育実践を公開し、それらの実践を教師集団において共有し相互に学びあうことが前提となること、第二に、寛いだ自由な雰囲気の中かで同僚間において学術的かつ建設的な意見交換がなされ、授業改善への有益なアドバイスを得ることが、持続的かつ恒常的な授業改善の基礎を築くこと、第三に、個人のレベルおよび教師集団のレベルにおいて教育の学識の蓄積をはかり、それらを積極的に公開していくことが研究大学の存在意義を一層強め、教師のコミュニティに活力を与えていること、である。

このように、研究大学における教育という営みの地位を向上させるために、FD を強制的に実施するのではなく、いかに研究者としての顔を併せ持つ教師の知的好奇心に訴えかけていくかという点に、取り組みの成功の鍵があるとみなせる。特に、研究と教育にかける時間のトレード・オフという問題については、すぐれた教材の作成作業を専門スタッフが最新の科学技術を駆使して徹底的に支援することで解決がはかられていた点は特筆に値する。今後は、教育経験の浅い新任教師に対するオリエンテーションプログラムや、熟練した教師対象のプログラムなど、画一的ではなく、段階化されたプログラム開発の動きに注目していきたい。

【注】

- 1) 飯吉透(2002)「カーネギー財団の試みー知的テクノロジーと教育実践の改善 (上)」『アルカディア学報』(教育学術新聞), 2051号。
- 2) IUB側の主な対応者は, ジョアン・ミッデンドルフ教授, クレイグ・ネルソン教授, キャロライン・キャロウエイトーマス助教授, 学務部管理職のモイヤ・アンドリュース氏およびレイ・スミス氏である。記して感謝したい。
- 3) CASTL Higher Education. 2006/07/19,
<http://www.carnegiefoundation.org/programs/index.asp?key=21>
- 4) 以下, 煩瑣を避けるためにいちいち注釈を付けないが, SOTLの取り組みの現状とその反響, 問題点と今後の課題については, SOTLコーディネーター兼教育コンサルティングのジェニファー・メタ・ロビンソン氏のパワーポイント資料(2004年3月4日)に依拠している。
- 5) ペース助教授の授業のポートフォリオは以下で参照できる。History B366. 2006/07/19,
<http://www.indiana.edu/%7Epb20s/index.htm>

第2章 イギリス

教育の専門職化を目指して—英国における大学教員の資質向上の取組—

川嶋 太津夫

1. はじめに

1960年代以降、大学教員の資質向上に積極的に取り組んできた英国では、1997年に刊行された『学習社会における高等教育 (*Higher Education in the Learning Society*; 以降『デアリングレポート』という)』以降、HEFCE(Higher Education Funding Council for England)等の積極的なイニシアティブを通じて、職員を含む大学スタッフの資質向上に包括的に取り組んできた。日本や米国と異なり、各大学が「教職員の職能開発(Staff Development)」を通じて、大学教員の職能開発(日米でいうところの Faculty Development)のみならず、教員以外の大学職員についても、戦略的に取り組んでいる背景やその具体的取り組みは、前回の報告で紹介したとおりである¹⁾。今回は、英国の「高等教育の質」の向上を目指し、大学教員の「教育の専門職化」を目指す取組を特に取り上げ、その背景とともに、具体的な事例(ブライトン大学)を紹介し、我が国の高等教育の質向上への示唆を考えてみたい。

2. Staff and Educational Development と Academic Development

最近、我が国の研究者の間では、日本と米国では教員の資質向上を指す用語として“Faculty Development”が、教員以外の大学職員の職能開発を指す用語として“Staff Development”が用いられるのに対して、英国では従来から、教員や教員以外の職員を問わず、大学の全ての職員の職能開発を指す言葉として“Staff Development”が用いられている、という理解が一般的になされている。このような理解は、現在でも間違いではない。たとえば、2003年に Partington と Stainton が著した *Managing Staff Development* では教員の職能開発のみならず、教員以外の大学職員や、学長を始めとする管理職の職能開発についても、豊かな事例を含めた紹介がなされ、高等教育セクター及び高等教育機関のそれぞれの戦略に基づいた「全体的で統合された Staff Development」の必要性を強調している²⁾。

しかし、近年、各大学の、いわゆる日米でいうところの Faculty Development Center に相当する組織 (Centre for Learning and Teaching, Centre for Academic Practice など名称は大学によって異なる) で働く職員を中心にして、“Staff and Educational Development”あるいは“Academic Development”という用語が、大学の教育力向上と「教員」の資質向上の取組を指す概念としてしばしば用いられるようになってきた。たとえば、Kahn と Baume が編集した *A Guide to Staff & Educational Development* では、“Staff and Educational Development”

を、「教育過程と教育者(educators)の実践と能力を改善するための体系的で学問的な支援（下線部筆者）」と定義し、さらに分節して用いれば“Educational Development”は、「教育過程」の改善を，“Staff Development”は、「教育者の資質能力と実践（下線部筆者）」の改善取組を指すと説明し、米国の文脈でいえば、前者は“Instructional Development”を、後者は“Faculty Development”に対応しているという³⁾。

他方、Macdonaldによれば、「個人、学科、学部、機関あるいは全国や国際レベルにおける学習、教授の開発に関する活動」を“Academic Development”と呼ぶ傾向が、最初は豪州で、そして最近では英国でも強まっているという⁴⁾。ただし、“Staff Development”，“Educational Development”，“Academic Development”の概念的な相違が必ずしも論理的に整理されているわけではない。たとえば、Macdonaldの論文の中で引用されているCandyの定義によれば、「“academic development”は、高等教育機関の学術的な能力を高めるために企図された諸実践を意味し、それは“staff development”と“educational development”にさらに分けられる。前者は、大学教員の専門職能を高めることに焦点を置き、後者は、カリキュラム開発、授業設計に加えて、教育の計画、提供、評価、顕彰に関わる機関の政策を意味する」という⁵⁾。しかし、“Staff Development”が「大学教員(academics)の専門職能の向上（下線部筆者）」を意味するとすれば、大学教員の専門職としての活動には当然「研究活動」も入るわけで、先に紹介したKahnとBaumeによる“Staff Development”の定義よりはより広範な対象を含むこととなる。実際、豪州の大学に勤務するFraserによればAcademic Developmentに従事する“Academic Developer”の仕事とは、「大学教員(academics)の、教育、研究、学問、指導力、研究費の申請、学生指導といった諸々の活動を支援することだ」という⁶⁾。しかし、大学などの高等教育機関において、“Staff Development”あるいは“Professional Development”といえは、実際にはその活動の大部分は「学習と教授の開発」に関わることとなる。したがって、小論では、Macdonaldにならい、「高等教育機関の学習と教育の質の向上を目指し、教員の資質向上を図る取組」を“Staff Development”，また「カリキュラム開発や教育戦略などの教育に関わる政策をも含めて、学科、学部、機関といった組織レベルでの教育能力と学習成果の向上を図る取組」を“Educational Development”と呼ぶことにし、両者を包含する概念として“Academic Development”と呼ぶことにする⁷⁾。そして、英国の大学教員の「教育の専門職」化への機関レベル、全国レベルの取組を紹介する。その前に、なぜ英国でStaff DevelopmentとEducational Development、すなわちAcademic Developmentの重要性が認識されたのか、その背景を整理してみよう。

3. Academic Development (Staff and Educational Development) 制度化の背景

今や、英国ではAcademic Developmentは高等教育の世界で、独自の研究活動と実践を伴った「正当」な分野であると認知され、個別機関での活動のみならず、Staff and Educational

Development Association(SEDA)や Higher Education Academy といった、全国的な専門職組織を通じて、教育改善のための協同事業や、1996 年に創刊されたレフェリー雑誌である *The International Journal for Academic Development* などを通じて、一つの独立した学問分野としても研究活動が精力的に行われている⁸⁾。

このような実践及び学問としての Academic Development が急速に英国高等教育に制度化された背景として、Gordon は次のような 9 つの全国レベルでの政策的要因を挙げている⁹⁾。

(1) 教育の品質保証と監査

英国では高等教育品質保証機関(Quality Assurance Agency for Higher Education)によって、全ての高等教育機関の全ての教育分野について精力的に第三者評価が実施されてきた。その方法については必ずしも全ての関係者から賛同を得たわけではないし、またその結果は研究評価と異なり資金配分には結びつかない仕組みとなっているものの、結果が新聞社等によってリーグテーブルとして公表されることから、結果としては学生募集に影響し、機関の財務状況に影響することから、否応なく全ての高等教育機関は、自らの教育機能の向上に取り組まざるを得なくなった。

(2) 高等教育参加者の拡大政策と大衆化

英国では 1997 年に公開された『デアリングレポート』に明確に述べられているように、知識社会である 21 世紀に英国の経済的な競争力を高めるために、国民の資質向上を目指し、高等教育への参加率を 50 パーセントまで高めるとともに（「大衆化 Massification」）、従来は高等教育に進学しなかった（進学できなかった）階層からの進学者を増加させる政策を重点政策として打ち出し、その政策は「高等教育参加者の拡大政策(Widening Participation)」と呼ばれている。

高等教育参加率の拡大、すなわち大衆化は過去 15 年の間に急速に生じた現象であるが、財務当局の「規模の経済」が機能するという前提により、高等教育機関には学生数の純増分に見合うフルコストが配分されず、限界コスト分しか配分されないこととなった。そのため、教員-学生比が悪化し、教員の教育負担の増加をもたらした。この結果、各機関は、より有効な教育方法の開発や多様化した学生ニーズに対応したプログラム開発を迫られた。

他方、「高等教育参加者の拡大政策」によって、従来は高等教育に進学しなかった「不利益集団」である社会経済階層やエスニック集団からの進学者が増加し、そのため、高等教育になじみのない、いわゆる「第一世代」に対応するために、各高等教育機関は学習スキルの支援や、伝統的な教授法とは異なる新たな教授法や学習支援を講じる必要性に迫られた。

(3) 大学教員の専門職基準と登録制度—Higher Education Academy—

英国の大学教員の「教育の専門職化」の推進力になっているのが、Higher Education Academy（以降、アカデミー）である。アカデミーは、2003 年 1 月に公表された『高等教育の未来(*The Future of Higher Education*)』（以後、高等教育白書）の提言に基づき、既存の

Institute of Learning and Teaching in Higher Education (ILTHe), Learning and Teaching Support Network (LTSN), 及び Higher Education Staff Development Agency (HESDA)を統合し、「教育における優れた取組を推進するための全国機関」として 2004 年 5 月に設置された。白書の中で Teaching Quality Agency と呼ばれているように、Higher Education Academy は、研究に比して低く評価されてきた大学教員の教育活動の地位を高め、教育の質を常に改善することによって、「学生の学習経験を向上させる」ことをその使命としている。運営に必要な資金は、HEFCE などの財政支援機関からの交付金、高等教育機関やこれから紹介する登録会員からの会費、そして各種の補助金から賄われ、政府からは独立した機関である。

アカデミーは、高等教育に関連した政策の検討を行う学長フォーラムや、分野別のネットワークの構築とその支援など多様な活動を通じて、英国の高等教育の質の向上に取り組んでいるが、その中でも、大学教員の「教育の専門家」としての地位の確立と向上、そして彼らの継続的職能開発 Continuing Professional Development (CPD)の基盤となる「高等教育における教育と学習支援のための専門職基準枠組み The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education (以下、専門職基準)」と「専門職としての登録制度 Professional Recognition」の取組は、日本への示唆も多い。

1) 「高等教育における教育と学習支援のための専門職基準枠組み」

「専門職基準」は、高等教育白書の中で 2006 年からは全ての新任教員が教育者としての専門職基準に基づいた教授資格を取得できるよう、その基準を明確にするよう提言されていた。それを受けて、アカデミーを中心に関係者との協議が続けられてきたものである。

この「専門職基準」は、高等教育機関がそれぞれの職能開発プログラムを開発する際に準拠枠となるもので、プログラムの内容や活動がアカデミーの認定プログラム Accredited Programme となるためには、この基準を満たしていることが必要である。この基準の役割としては、次の 4 つが期待されている。

- i. 学習支援に従事している教職員の職能開発を支援することを可能にする。
- ii. 学生の学習を支援する専門的な取組を、創造性、革新、そして継続的な職能開発を通じて可能とするための手段となる。
- iii. 教職員の、学生の学習経験に対する支援が専門職性に基づいていることを、学生や関係者に指し示す手段となる。
- iv. 学生の学習経験への支援が、首尾一貫した、また良質のものであるための手段となる。

この「専門職基準」は、「教育者」としての大学教員（と学習支援に携わるその他の大学職員）に求められるべき「6つの活動領域」、「中核的知識」及び「専門職としての価値観」を、大学教職員の3つのカテゴリーに対応させるかたちで、それぞれのカテゴリーで獲得すべき「学習成果 learning outcomes」として明示し、各高等教育機関における職能開発プログラムの具体的な内容や評価基準の作成に資することが期待されている。また、この基準は、各大学の職

能開発プログラムの認定だけでなく、後に紹介する大学教員の公認教員制度の基準にも対応している¹⁰⁾。(表-1)

表1 専門職基準枠組みにおける活動領域、中核的知識及び専門職としての価値観

活動領域 Areas of activity
<ol style="list-style-type: none"> 1. 学習活動と（あるいは）教育プログラムを設計し、計画する 2. 教育と（あるいは）学生の学習を支援する 3. 評価し、学習者にフィードバックする 4. 効果的な学習環境、学生支援そしてガイダンスを開発する 5. 学問、研究そして専門的な活動を教育活動と学習支援と統合する 6. 実践と継続的な職能開発を評価する
中核的知識 Core knowledge
<p>以下の項目に関する知識と理解</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 専門分野 2. 専門分野及び教育段階における教育・学習の適切な方法 3. 全般的な、そして専門分野における学習理論 4. 適切な学習工学の使用 5. 教育効果についての評価法 6. 質の保証と向上が専門家として実践との関係
専門職としての価値観 Professional values
<ol style="list-style-type: none"> 1. 学習者一人ひとりへの敬意 2. 関連する研究、学問的活動そして（あるいは）専門家としての実践を統合する努力 3. 学習共同体を形成する努力 4. 多様性を認識し、教育機会の平等を促進しながら、高等教育への参加を奨励する努力 5. 継続的職能開発と実践を評価する努力

そして、これらの3つの領域、活動・知識・価値観の習得程度に応じて、次のように教職員が3つのカテゴリーに分類されている。「基準記述(Standard descriptor)」は、活動・知識・価値観の期待される習得水準を示し、またそれに該当する具体的な教職員像が例示されている。

この資格基準の設定は、先にも触れたように高等教育における「教育」の地位を向上させ、それに従事する教職員の資質や能力を高め、「教育の専門家」としての意識を啓蒙し、英国の高等教育の質に対する国の内外からの信頼性を高めることが第一の主眼である。しかし、この取組には加えて次のような含意が見て取れる。

表2 基準

基準記述	該当する教職員例
1. 〇6つの活動領域のうち少なくとも2つの活動に参画し、学生の学習経験に対する理解を示し、適切な中核的知識と専門職としての価値観を有する 〇それらの活動領域に関連した実践に参画する能力 〇研究、学問そして（または）専門的な実践をそれらの活動と統合する能力	大学院学生の TA, これまで高等教育での経験がない新任教員, 職務が特定の教育活動や学習支援活動に限定される職員
2. 〇6つの活動領域の全ての活動に参画し、学生の学習経験に対する理解を示し、適切な中核的知識と専門職としての価値観を有する 〇全ての活動領域に関連した実践に参画する能力 〇研究、学問そして（または）専門的な実践をそれらの活動と統合する能力	学生の経験を向上させるための学習と教育の領域で重要な役割を有する職員
3. 〇個人やチームの指導や個別指導を通じて中核的知識、専門職としての価値観を有し、全ての活動領域で学生の学習を支援し、向上させる 〇研究、学問そして（または）専門的な実践をそれらの活動と統合する能力	学生の学習経験を向上させるために学習や教育に関して同僚を励ましたり、個別指導したりする履歴を有する経験豊富な職員

一つは、英国も含む欧州で進む、学習や能力の「資格枠組化」の動きである。周知のように EU の拡大に伴い、各国の教育制度や職業資格の多様性が学生や労働者の流動化の障害と認識されるに至った。また、生涯学習社会では、学校教育と職業訓練と間の移行が頻繁に生じ、また既存の学習経験を基盤としての更なる学習の機会も飛躍的に増加すると考えられる。そこで、各種の学（習）歴や職業資格の意味を明確にし、学歴間、職業資格間及び両者の接続関係を明確にする必要がでてきた。そのため、欧州委員会は学習成果 Learning Outcomes の違いで定義される8つの段階からなる「欧州資格枠組み European Qualifications Framework」を設定し、2009年までに加盟各国はそれに対応した国ごとの資格枠組みを設定するよう求めている。英国はすでに資格枠組みを設定済みであり、今回の大学教員の「専門職基準枠組み」もそのような動きの一環とみなすことができる。しかし、本来自由な発想と創造性を本分とする大学教員にも同様に3つの資格基準を設定したことは、大学教員の教育者としての職能開発の目標を明確にしたというメリットがあるとはいえ、医師、法曹など専門職の養成に責任をもつ専門職の中の専門職である大学教員の社会的威信を損ね、大学教員の創造性とモチベーションを低下させる危険性はもらんでいる。

とはいえ、専門職の中の専門職である「学術専門職（大学教授職）Academic Profession」の特性が最大限考慮されていることも、また確かである。それは、3つの基準のいずれにも共通の要件として「研究、学問そして（または）専門的な実践をそれらの活動（教育と学習支援）

と統合する能力」を求めていることである。大学教員の教育者としての役割を強調し、その能力の向上を目指すとはいえ、初等・中等教員と大学教員の教育者との決定的な違いは、大学教員の教育実践が、あくまでも研究活動という学問的な基盤の上に成立すべきであることが、この「専門職基準」には明確に含意されているからである。すなわち、「研究と教育の統合」という「フンボルト理念」が、英国の大学教員の「教育の専門職化」の動きの根底に脈々と受け継がれているのである。

2) 公認教員制度

「高等教育における教育と学習支援のための専門職基準枠組み」の導入に、アカデミーが中心的な役割を果たしたとはいえ、この取組は、学長会議や財政支援機関などとの英国の高等教育セクター全体の共同作業であった。これに対して、アカデミーという名称に相応しい独自の取組として始まったのが、大学教員の「教育実践家」としての専門職化を目指す公認教員制度である。

この公認制度は、他の専門職、たとえば、会計士、弁護士、看護師などにも見られる制度で、専門職としての実務に携わるためには、専門職としての教育や訓練を受け、さらに国家試験制度がある場合はそれに合格するだけでは不可能で、専門職団体への入会が認められ、会員として登録されてはじめて専門職として実践が可能になる制度である。

英国では Staff and Educational Development Association (SEDA) が、1993 年から「高等教育における教員認定制度 Accreditation Teachers in Higher Education Scheme (ATHES)」を導入し、『デアリング報告』が出た 1997 年には既に 2,000 名の大学教員が、認定されていた。そして『デアリング報告』によって設置が提言されたアカデミーの前身機関である ILTHE は、4 つの種別から構成される会員制組織を目指していた¹¹⁾。

アカデミーの登録制度は、これら従来の取組を引き継いだもので、会員の種別は「公認実践家 Registered Practitioners」と「準公認実践家 Associate Practitioners」の 2 つに整理された¹²⁾。

「公認実践家」として公認されるためには、3 年以上の高等教育機関における教育経験・学習支援経験を有し、先に紹介した「専門職基準」に示された 6 つの活動領域の全てにその経験と能力を有することを証明しなければならない（「専門職基準」の基準 2 及び基準 3 に該当）。他方「準公認実践家」は、新任教員が主に対象となり、6 つの活動領域の 5 番目の「学問、研究そして専門的な活動を教育活動と学習支援と統合する」能力と、1 から 4 までの活動領域のうち、最低 1 つの活動領域での経験と能力を有することを示すことが条件となる（「専門職基準」の基準 1 に該当）。

アカデミーから公認され、登録されるためには以下の 3 つのルートがある。

- i. すでに経験を有する教職員は、自己評価書をアカデミーに提出して、審査を受ける。
- ii. 高等教育機関が提供するアカデミーが認定したプログラムを修了する。
- iii. アカデミーと協定を締結した他の専門職団体の会員となる。

最初のルートでは、申請者は自己評価書に加えて2名の推薦者の推薦を添えて申請する。それに基づき評価者が審査し、合格すればそれぞれ「公認実践家」あるいは「準公認実践家」としてアカデミーに教育の専門家として登録される。

2番目のルートは、各大学が提供する職能開発プログラムで、アカデミーの認定を受けたプログラムを修了すれば、自動的にアカデミーに登録される。各大学の職能開発プログラムは、訪問調査を含む評価をアカデミーから受け、認定プログラムの有効期間は5年である。引き続き認定プログラムであるためには、改めて評価を受けなければならない。現在英国の高等教育機関の75%が最低一つの認定プログラムを開設しており、全体で140のプログラムが認定されている。その一つが、後の紹介するブライトン大学の「高等教育の学習教育に関する資格のための大学院プログラム Postgraduate Certificate in Learning and Teaching in Higher Education」である。

3番目のルートとしては、現在 British Psychological Society など6つの専門職団体や学会と協定を結び、これらの団体の会員で、その団体が開講するその分野における教育学習開発プログラムを修了していれば、審査を受けることなくアカデミーに登録され、「公認実践家」あるいは「準公認実践家」に認定される。

このように複数の公認ルートを用意することにより、新たに大学教員に採用された職員の教育力の向上を図るだけでなく、現職教員の教育に対する意識の改革と、その努力を公的に認知し、更なる改善の動機付けを行うこと、そして、各種の学協会との連携を通じて、学問分野の特性を尊重しながら、高等教育セクター全体で教育の質の向上を目指すアカデミーの取組は、日本の高等教育にも大いに参考になる。

(4) 高等教育財政審議会による政策イニシアティブ

イングランド高等教育財政審議会(Higher Education Funding Council for England)は、様々な政策イニシアティブを通じて英国高等教育の品質の向上に取り組んできた。これらのイニシアティブの多くは、競争的資金であり、各高等教育機関からの「入札 Bid」を行い、優れたプロポーザルに資金を提供し、その「優れた取組 Good Practice」をセクター内で共有することによって、英国の高等教育セクター全体の質の底上げを企図している。たとえば、そのようなイニシアティブの一つに「教授・学習開発資金 The Fund for the Development of Teaching and Learning」があるが、これらの応募にあたって、学習・教授センターのスタッフが中心となり、応募するとともに、「優れた実践」の普及の窓口にもなっている。先にも記したように、英国では高等教育への参加率が高まる一方で、高等教育に投資される資金は量的拡大に見合うだけ増加していない。したがって、各高等教育機関は否が応でも、このような競争的資金に頼らざるを得ない。学習・教授センターは、教育の品質向上の中核だけでなく、資金獲得の点でも各機関にとって戦術的な意義を有するようになってきた。

(5) 研究評価

数年ごとに実施される研究評価 **Research Assessment Exercise** は英国の高等教育機関及び大学教員の行動に大きな変化をもたらした。この研究評価の結果に基づいて研究資金が配分されることから、大学教員は多くの時間を教育よりも研究に割り、また高等教育機関も資源を教育活動よりも研究活動に投入することとなった。その結果、研究大学のみならず、1992年以降に大学に昇格した「新大学」においても、教育経費から研究経費へ内部補助する傾向が強まってきた。このことは、教育軽視を引き起こす危険性をはらんではいないが、他方、「研究」の重要性が認識されることによって、学習・教授の改善に責任をもつ組織である **Centre for Learning and Teaching** でも学習理論や教授理論に基づいたプログラム開発が促進されると同時に、「証拠に基づいた **evidence based**」教育実践の重要性が教員間で認識されるという好ましい効果も生みだした。

(6) オンライン教育の普及

英国の大学ではオンライン教育(e-learning)は急速に普及し、学習教育過程を大幅に刷新する可能性を秘めているものの(後に紹介するブライトン大学では”studentcentral”と呼ばれるオンライン教育システムが導入されている)、多くの教員が十分その機能を教育実践に取り入れているとは言えない。そこで、多くの大学では、**Centre for Learning and Teaching** の一部門として、あるいは別組織で、ICTを使った教育支援を充実させ、オンライン教育を最大限有効に活用しようとしている。

(7) 学生の学習経験と学習成果の重視

高等教育の拡大政策と大衆化については(2)で触れたとおりである。その結果、進学者の中に、進学動機も曖昧で、また学力も不十分な学生も増えることとなった。そのため、高等教育機関にとっては学生の継続率 **retention** や学習意欲の向上に関心を向けざるを得ず、学習技能の指導や、学生の学習意欲を高める参画型学習 **Active Learning** などを導入している。そのため、多くの高等教育機関が、単に教員の教育技能の開発と教育支援を行うだけでなく、学生の学習支援も合わせて実施する組織として、**Centre for Learning and Teaching** を設置している。この名称からもわかるように、大学などの高等教育機関にとって、まず重視すべきことは、「学生の学習」の向上であって、教育はそれを支援する活動であり、教員は学生の支援者であるという認識が高まっている。

(8) 雇用可能性

英国の経済的国際競争力及び生涯学習時代における個人の人生を支える基盤としての高等教育の重要性が、『デアリングレポート』や『白書』で繰り返し強調されている。そのため、国レベルでも機関レベルでも学生の卒業時における「雇用可能性 **employability**」をいかにして高

め、保証するかが極めて重要な教育課題になっている。とりわけ、コミュニケーション能力、プレゼンテーション能力、人間関係など、必ずしも教室内で習得できないような能力や資質について、Centre for Learning and Teaching などの組織で支援する必要性が出てきた。

(9) 特別法の制定

国レベルでの様々な法律の制定が、高等教育機関の政策に大きな影響を及ぼすようになってきた。たとえば、「障害者差別法 Disability Discrimination Act」はその好例であり、この法律は、高等教育機関に対して、教材の製作、補助金によるプロジェクト、QAA 評価基準、各機関の活動に対して、障害者への特別の配慮を義務付けている。したがって、各大学では、たとえば、カリキュラムの編成においても、健常者と同様な教育体験が可能な配慮をしなければならない。また、各教員に対しても、そのようなカリキュラムを編成の必要性を周知するとともに、授業デザインについての適切な助言が必要になってくる。そのため、Staff Development においても Educational Development においても、Centre for Learning and Teaching などの重要性が認識されてきている。

では、このような国レベルでの政策動向を受けて、機関レベルではどのような取組が行われているのであろうか。そこで、次節では、大学をひとつ事例として取り上げ、その具体的取組を詳しくみてみよう。

4. ブライトン大学における Staff and Educational Development

(1) 大学の概要と Academic Development 戦略

ここで紹介するブライトン大学 University of Brighton は、1992年にポリテクニクから大学に昇格した、いわゆる「ポスト1992大学 Post 1992 Universities」あるいは「『新』大学“New” Universities」の一つである。5つの Faculty を教員組織として、それぞれに教育組織である複数の Schools が設置されている。学生数は約18,000名、その85%が学士課程の学生であり、教員や研究員が750名、その他の職員1,200名を有する比較的大規模な教育重点大学である(数字は全て2002年現在)。このことは、大学のミッションにも次のように明確に規定されている。

「ブライトン大学は、知識の発見、継承した知識の検証、および創造的で即応的かつ効果的な知識の適応に貢献する。ブライトン大学は、誰もが学習できる、力動的で即応的な高等教育の共同体を目指し、とくに、専門職教育、職業教育、応用研究および産学連携を重視する」¹³⁾

この大学のミッションに基づいて、5年間の「法人計画 Corporate Plan」が策定され、さらにそれを具体化する各種の戦略(学習・教育、研究、国際化、財務、人的資源開発など)が策定される。Academic Development に関しては、2つの戦略が関連する。

第一に、「人事(人的資源開発)戦略 Staffing Strategy」である。ブライトン大学の「人事戦略 2001-2004」には、人的資源開発に関する戦略の目標として3つが重点課題としてあげられている。そのうち、Academic Development の Staff development に関わって、「目標2」

には以下のような目標と具体策があげられている。

目標 2：大学構成員全員の人的、職業的成長を支援する。

具体策：

1. 最優先課題は、教員の研究活動を支援することである。この目標を実現するために HEFCE の補助金から、下記の事項に重点的に配分する。
 - 1) 教員の教育負担を減らし、研究時間を確保する。
 - 2) 職能開発プログラムへの参加を促進し、またサバティカルを充実する。
 - 3) 他大学、研究機関、企業との人事交流を促進する。
2. 教員の教育者としての専門職意識を高めることを重視する。そのために ILTHE (現 Higher Education Academy) の認定を受けた「高等教育の学習教育に関する資格のための大学院プログラム」や「教育実践修士課程」を充実する。 (下線部筆者)
3. 非教員の幹部職員や中間管理職の研修プログラムを開発し、実施する。

これに加えて、「学習・教育戦略」において、Academic Development のための Staff Development と Educational Development の目標が定められる。「学習・教育戦略 2002－2005」では、6つの目標があげられている。

目標 1：高等教育への参加を拡大するために、包括的カリキュラム開発と教授法開発における専門性を確立する。

目標 2：大学の職業教育重視の使命を支援するための学習・教育のアプローチをさらに継続して開発する。

目標 3：より品質の高い学習と教育を支援するために優れた革新的な実践を奨励し、普及させる。

目標 4：教育と研究を体系的に結合させ、最大の効果を教育にもたらす。

目標 5：学習の支援に従事する全ての職員の専門性を継続的に開発し、品質を向上させる制度を構築する (下線部筆者)。

目標 6：十分かつ高い品質の設備・施設、人的資源、情報資源によって、学習と教育のための効果的な環境を提供する。

この「学習・教育戦略」は、いわばブライトン大学の Academic Development 戦略でもあるが、特に具体的には「目標 5」が、職員とくに教員の「教育の専門職化」を目指す Staff Development に言及したものである。ブライトン大学において「学習・教育戦略」の実行に責任を有するのは、教育研究評議会(Academic Board)のもとに設置されている学習・教育委員会(Learning and Teaching Committee)であるが、学習・教授センター(Centre for Learning and Teaching)が、委員会の委任を受けて、「学習・教授戦略」の実行とその点検に責任をもっている。そこで、次に学習・教授センターの活動を紹介する。

(2) ブライトン大学「学習・教授センター」¹⁴⁾

ブライトン大学の「学習・教授センター」は、事務職員を含めて9名からなる組織で、組織上は Faculty of Education and Sport に属している。

センターは、「大学全体の教員の専門職能開発を支援し、専門的活動としての教育の重要性を推進し、学習・教授の品質を向上させること」を目的とする。

この目的を達成するために、センターは、以下のような活動を実施している。

- ・新任教員及び現任教員向けのコース
- ・会議、セミナー等の行事
- ・プロジェクト
- ・個人及び学科からの個別相談
- ・高等教育における学習と教授に関する研究
- ・教材、資料等の開発
- ・学習・教授開発に関する外部研究資金獲得の支援

とくに、大学教員の「教育実践の専門職化」を目的とする活動として新任教員及び現職教員に向けて開講されている2つのコース、「高等教育の学習教育に関する資格のための大学院プログラム Postgraduate Certificate in Learning & Teaching in HE」と「教育実践修士課程 MA in Academic Practice(MAAP)」を紹介する。

1) 高等教育の学習教育に関する資格のための大学院プログラム (Postgraduate Certificate in Learning & Teaching in HE)

このコースは、1年間のパートタイムコースで、ブライトン大学に新たに着任した教員あるいは、高等教育の教育に初めて従事する教員を対象に開講されているもので、基本的に対象者には必修とされている。また、経費は無料である。

このコースの基本的な目的は、「人々はどのようにして学ぶのか」についての理解を深め、人々の学習を「促進する」技能の開発することである。したがって、受講者自身が実際に「能動的な学習 action learning」を体験するよう計画されている。

コースは、2つのモジュールに分かれ、それぞれの最初に集中講義期間が設けられているが、それ以外はほぼ一月に一回、セミナーに参加するとともに、6名の受講者と指導教員から構成される「能動的学習グループ action learning set」のセッションをもち、相互討議や授業参観を通じて、それぞれが「反省的实践家 reflective practitioner」へと成長すべく、お互いに支援し、支援される関係を築いていく。

集中講義、セミナー、「能動的学習グループ」の他に、自習 independent study が、十分に準備されたコースパックに基づいて行うことが求められる。コースパックは6つの「コア・パック」と2つの「選択パック」の合計8つを自習することが必要である。「コア・パック」は、「高等教育における学習支援」、「小集団における教育」、「大規模クラスにおける講義と教

育」，「評価と成績」，「教育の自己評価」および「学習計画」であり，「選択パック」は，「反省的実践」，「時間とストレスの管理」，「個人指導」，「実践的作業とプロジェクト」，「継続的専門職能開発計画」，「障害者，アクセス及び包含」および「オンライン学習」の 7 つであり，これらから 2 つを選択する。そして，これらの学習パックは，全て“studentcentral”と呼ばれるオンライン学習支援システムを通じて提供される。それを使用することによって，教員自らが学習者である学生と同じ経験を積むことによって，学生の立場に立った教育計画・実践のあり方を考えさせるという効用を生み出している。

このコースの評価は，この 1 年間のコースに関する全ての資料，活動を集大成した「ポートフォリオ」と各自が選んだテーマに関する「特別研究」の 2 つを対象にして，「能動的学習グループ」の構成メンバーと指導教員によって相互評価が行われる。そして，このコースは，Higher Education Academy の認定を受けているため，コース修了者は，アカデミーの会員資格を付与される。ブライトン大学では，これまですでに 180 名以上が，このコースを修了し，アカデミーの会員となっている。

2) 教育実践修士課程 MA in Academic Practice (MAAP)

このコースは，すでに高等教育での教育経験を有する教員を対象に開講されているもので，継続的専門職能開発 continuing professional development (CPD) の一環として，これまでの経験を振り返り，高等教育における学習と教育に関する知識，理解，専門性を一層高めることをねらいとしている。原則として修了するためには 180 単位を要する修士レベルのコースであるが，各人の経験や必要性に柔軟に対応するために，これまでの経験が単位と認定されたり (Accreditation of Prior Achievement)，また修了の仕方も複数用意されたりしている。このコースは，最長 6 年間のパートタイムコースで，学生の学習支援者として「振り返りの習慣 habits of reflection」を獲得することが一番重要とされる。このコースの構造と各時点で獲得される資格・学位は次のようになっている。

LTM29, LTM30, LTM31 の 3 科目 60 単位を修得した教員は，“PG Certificate in Academic Practice”が，加えて LTM32, LTM28 の 2 科目を履修し，合計 120 単位を修得した教員には“PG Diploma in Academic Practice”が，そして修士論文を提出し，合計 180 単位を修得した教員には“MA in Academic Practice”がそれぞれ授与される。そして 3 つの「基礎科目」を修了した教員には，先の「高等教育の学習教育に関する資格のための大学院プログラム Postgraduate Certificate in Learning & Teaching in HE」と同様に，Higher Education Academy の正会員資格が認められる。

このようにして，『デアリングレポート』以来，「教育の専門職」として訓練を与え，高等教育の教育専門家としてアカデミーに「登録された実践家 registered practitioners」を養成するプログラムは，英国の職員数が 500 名を超える高等教育機関の 90%以上が開講しているという¹⁵⁾。

LTM 13 Dissertation 60 points		
LTM 32 Developing academic practice 30 points	LTM 28 Researching academic practice 30 points	
LTM 29 Learning and teaching in higher education: concepts, strategies and environments 20 points	LTM 30 Course design and assessment in higher education 20 points	LTM 31 Reflective practice and CPD in higher education 20 points

5. 最後に—日本の高等教育への示唆

英国の大学教員の「教育の専門職化」の取組を紹介してきたが、最後に日本の高等教育への示唆を以下にまとめる。

(1) 大学教員の教育専門職化を目指す国と機関の連携した取組の必要性

FD 活動は、すでに努力義務化されている。しかし、今のところ、国レベルでの議論でも、各機関のレベルでも、継続的専門職能開発の枠組みに基づいて、大学院、新任時代、中堅時代など、教員のライフサイクルに合わせて大学教員の「教育者」としてのレベルアップを体系的に図る議論まで至っていない。もちろん、短期大学も含めれば 1,000 校を超す日本と、100 校余りしか大学のない英国とを直接比較はできないが、英国では Higher Education Academy を創設して、その会員であることが名誉であり、また「専門的実践」の有資格者であることを公的に認証する仕組みを考案するなど、大学教員の「教育活動」を「研究活動」と同等の地位まで引き上げ、それを正当に評価しようとする努力をセクター全体で推進している。単に教育の重要性を訴えるだけでなく、FD 活動が資格に結びついたり、さらにはそれが給与に反映したりするなど、なにか「目に見える」結果が必要となろう。

(2) 学問活動としての教育 (Scholarship of Teaching) と学協会の役割

日本の大学教員は、教育よりも研究志向であることは、つとに有名である。したがって、教員を教育の改善活動に積極的に関与させるには、ボイヤーが提唱するように、教育活動を「学問活動」として認知することが不可欠である。そのためには、各大学等で一般的な FD 活動を実施するだけでなく、各学会・協会でそれぞれの専門分野に即したカリキュラムの開発や教授法の開発を推進し、教育活動の評価も、研究活動と同じく「証拠に基づき」ピアレビュー方式によって実施することが望ましい。

(3) 支援スタッフの専門職化

英国のいわゆる Centre for Learning & Teaching の専任スタッフには、特定の学問分野で Ph.D. を取得後、教員としての経験を経て、Academic Developer へとキャリアを変更したケー

スが多く、彼らは、Academic Development を一つの正当な「学問分野」として確立し、その分野での研究者かつ実践家としてのキャリア確立に向けて努力している¹⁶⁾。我が国でも、大学院からこの Academic Development の専門家を養成する構想が必要な時が来ているのではないかと。

(4) 教育から学習へ

英国の大学教員の「教育の専門職化」を目指す取組で常に強調されていることは、教育者とは「学習の支援者」であるという観点であり、価値観である。我が国でも、これまでの教員本位から学生本位の教育システムに変換し、学習の支援に資する教育のあり方を改めて考え直さなければならない。

【注】

- 1) 川嶋太津夫(2004)「英国における Staff Development の動向ーエディンバラ大学の事例ー」有本章編『21世紀型高等教育システム構築と質的保証：FD・SD・教育班の中間報告（21世紀 COE プログラム）』，広島大学高等教育研究開発センター，101-110 頁。
- 2) Partington, Patricia and Caroline Stainton. 2003. *Managing Staff Development* (Managing Universities and Colleges: Guides to Good Practice Series). Open University Press.
- 3) 同上書 pp.9-10.
- 4) Macdonald, Ranald. 2003. “Developing a Scholarship of Academic Development: Setting the Context” in Eggins, Heather and Danald Macdonald eds. *The Scholarship of Academic Development*. Open University Press. pp. 3-4.
- 5) 同上書 p.2.
- 6) 同上書 p.2.
- 7) 本来の、あるいは広義の”academic development”には、Fraser のように研究や学問活動に対する支援活動も含むべきである。英国の大学等に設置されている担当組織(Unit)の活動の大部分は、学習や教育活動の支援に向けられている。しかし、ウォリック大学の Centre for Academic Practice は、”Academic” Practice”という名称を冠しているように、教員の教育活動のみならず、研究活動および管理運営活動の支援も実施している。
<http://www2.warwick.ac.uk/services/cap> (アクセス：02/09/06)
- 8) Macdonald 前掲論文 pp.1-8.
- 9) Gordon, George. 2004. “Locating educational development: identifying and working with national contexts, policies and strategies” in Baume, David and Peter Kahn eds. *Enhancing Staff & Educational Development*. RoutledgeFalmer. pp.1-35.
- 10) *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*

- 11) Norman Evans, *the Institute for Learning and Teaching in Higher Education: Institutions, Academics and the Assessment of Prior Experiential Learning*, RoutledgeFalmer, 2001, pp. 11-18.
- 12) <http://www.heacademy.ac.uk/34.htm> 参照。以下の説明は、このウェブサイトから得られた情報に基づく。(アクセス日: 11/09/06)
- 13) The University of Brighton. *Corporate Plan for the period of 2000-2004*.
上記の文書も含め、ブライトン大学の政策文書は、次の URL から入手できる。
<http://staffcentral.bton.ac.uk>
- 14) 以下の紹介は、<http://staffcentral.brighton.ac.uk/clt/index.htm> から入手した情報による。
- 15) Universities UK, Standing Conference of Principals and HE Funding Councils. 2004. 'Toward a framework of professional teaching standards: National consultation'. (<http://www.universitiesuk.ac.uk/consultations/UniversitiesUK/>)
- 16) Eggins, Heather and Donald Macdonald eds. 2003. *The Scholarship of Academic Development*. Open University Press.

第3章 ドイツ

ドイツ大学教授法の展開と教育・学習のパラダイム転換

津田 純子

1. はじめに

日本の大学では、授業改善のためのFD(Faculty Development)実施率が急速に伸び文部科学省調査(2006年)によれば、約75%の大学で実施されている状況である。それにもかかわらず、文科省は、大学院設置基準のFDの義務規定化(省令11号2006年3月31日付)に引き続き、大学設置基準の努力義務規定(1999年改正大学設置基準第25条の2、短期大学設置基準第11条の2)をさらに改正して義務規定とする方針である。この背景には、FD内容の効果が大学教員に疑問視され、FDへの参加率が低迷している大学の実態がある。高等教育研究者は、トップダウン式の改革の弊害を指摘し、FDの組織化と研究重視に傾く教員文化が課題であると指摘する(有本2004年148頁、井下2004年175頁)。

世界的な動向から見れば、日本のFD状況が後発的であることはいうまでもない。FDの研究開発は、1970年代の大学紛争と国際的不況を契機として1990年代までに形成されてきた新たな社会経済的環境への国際的戦略、つまり生涯学習社会・知識基盤社会の先導役として期待される「21世紀高等教育像」に向けた大学改革・学習改革のプロセスと一体で展開されてきた。今日の大学は、フンボルト理念(真理の探究と学問による陶冶)に基づいて学問分野依存型の研究教育組織として19世紀以降発展してきたが、21世紀知識基盤社会では、大学には社会と相互作用しながら、超領域的・学融合的な知識生産活動と、教育のモジュール化(問題依存型の知識群の教授と認定)が期待される(矢野2001年、小林2001年)。現在イギリス、アメリカさらにドイツなどで体系化されつつあるFDプログラムは、知識基盤社会が求める大学の質保証、特に教育効果の向上をねらいとしている。FDプログラムの体系化プロセスは、伝統的な講義法や大学教員像を覆すIT革命下の「教授中心から学習中心のパラダイム転換」と、教育制度と生涯学習の包括的目標となる「国際標準学力(キー・コンピテンシー)」を重視する国際的コンセンサスが形成される過程でもあった。

日本の後発性は、国際経済とのタイム・ラグから生じている。日本経済は国際的不況を乗り切り1980年代まで好調で、ドイツなど欧米諸国と比べ若者の深刻な失業問題もなく、日本の教育制度や雇用制度は世界的に注目された。さらに、日本には学生も企業も「大学の専門知識」に期待しない社会風土があるために、大学紛争が大学教育の抜本的改革に結びつくことがなかったのである。日本にFDが最初に知られたのは、欧州の動向がはじめて紹介された1980年前後頃で、主に「大学の自己評価」の観点から注目された。FDは、学生による授業評価の導入や教養教育改革と一体であり、その調査研究は社会学的高等教育研究や教養教育改革研究

の一環として行われてきた（津田 2006 年）。

本論では、日本の大学教員文化に根強い影響を与えたドイツを取り上げ、国際的動向に敏感にコミットする大学改革のもとで、早い時期から進められたドイツ大学教授法の研究動向について明らかにすることを課題とする。

ドイツにおける FD に相当する用語は、「大学教授法の養成教育・継続教育(Hochschuldidaktische Ausbildung und Weiterbildung)」である。このテーマに関する先行研究は、あまり蓄積されていない。ドイツの高等教育の動向については、ヨーロッパ高等教育圏構想（「ボローニャ・プロセス」）下の現状がタイヒラー(U.Teichler)らによって日本に紹介されている（タイヒラー 2000 年 2004 年 2005 年 2006 年／潮木 2002 年／ゲートゲンス 2004 年）。一方で大学教授法については、1982 年に馬越がドイツにおける大学紛争以降の先進的な取組を紹介し、別府らが「ドイツ大学教授法の先駆」と評価される 20 世紀初頭のドイツ大学教育学運動に注目し、その研究者であるクヴァイス(D. von Queis)を招いて共同研究して以来、研究はあまり進められてこなかった（津田 2005 年）。この主な要因として、授業技術の改善を視座とする日本の FD 研究が先進国英米に偏っていること、今日の大学モデルを提供したドイツは日本と同様研究重視の教員文化が根強く FD において遅れている、という一般的な思い込みがあることがあげられよう。

そこで、本論では早くから大学教授法に取り組んでいるドイツについて、第一に、「研究重視」と思い込まれている大学像と大学教員の実態が、大学紛争と国際的不況期以降どのように変化してきているか、明らかにしたい。第二に、大学紛争の結果学生参加のもとで、教育効果を高めるための大学教授法が、今日の国際的な学習・教育論につながる論点、すなわち① 大学教授法の学習改革という使命、② 学習パラダイムへの転換、③ 「国際標準学力（キー・コンピテンシー）」論につながる包括的な新しい学力観（キー能力 Schlüssel-qualifikation）でどのように展開されたか、第三に「大学教員像の転換」と質保証を重視する国際的国内的高等教育政策のもとでどのように大学教授法が制度化されて、「大学教授法ブーム」の状況に至っているか、論じたい。

2. ドイツの大学像と教員組織の変革

1992 年にはじめて国際的な大学比較調査（カーネギー国際比較調査）が実施され、その結果についてドイツの大学教員は日本と同様研究志向である、と総括された（有本 2001 年 41 頁）。しかし実際には、この調査ではドイツの大学教員のうち教育志向教員が占める割合は 34.4%で、日本の 27.5%より高く、この差は軽視されてきたのである。この調査では、日本の教授が 1 時間の授業のために準備する時間は平均 1 時間半であるのに対して、ドイツの大学教授は、英米の教授と同様、2 時間半であるという結果も示されている（Teichler2004, S.109）。

大学教授職に関する別府の歴史研究によれば、ドイツの大学教授資格試験制度（1816 年成立）には教授能力の審査（「試験講義」）が含まれており、この点を FD 研究者は十分留意すべき

であるという（別府 1991 年 50 頁）。この制度は 2002 年に大綱法上の該当規定が削除されて教授資格の必須要件ではなくなり、後述のように、それに代わって大学教授法継続教育への参加を採用条件とする動向がある。また、FD に関連する大学教育学の講座が世界最初に成立したのは 1922 年ドイツのグライフスヴァルト大学においてであり、これは 19 世紀後半から 20 世紀前半にいたる中堅の大学人による大学教育学運動(Hochschulpädagogische Bewegung)の成果であった。このような歴史的事実は、ドイツの大学教員が研究重視であると総括しえない側面を示すものである。

カーネギー国際比較調査にいたるまでに、ドイツの大学制度は、1960 年代の大学紛争以降、教育と研究機関という近代大学の伝統を守りながら、社会変動に対応する国際的な大学論のもとで学生の視点を入れて構造改革されてきた。学生たちが批判した点は、第一に、学生数の増大に伴う多様な学生の職業志向、産業社会の期待に対応できない専門分化した教育研究活動、第二に、権威主義的な「正教授大学(Ordinarienuniversität)」（別府 2005 年 58 頁）の構造や、第三に、学問的交流が乏しく学習動機や目標が明確でない学習環境である。ドイツの大学改革は、どのように教育研究の環境を維持し学習環境を改善するか、が課題となってきたともいえよう。

第一の多様で職業志向の強い学生や産業社会の大学教育機能への批判に対して、連邦は、教育制度を州の所管事項とするドイツ連邦共和国基本法（70 条以下）を 1969 年 5 月に改正（75 条 1 項 1a 号を追加）し、大学については連邦が大綱的規定を定められるようにした。その結果、1976 年に制定された高等教育大綱法（Hochschulrahmengesetz, 以下大綱法）では、大学と専門大学の教授・学習の目的は、「学生を職業活動領域へ準備させることであり、そのために必要な専門知識や能力、方法を学習課程ごとに、自由かつ民主主義的社会的法治国家において学問・芸術的研究や責任ある行動ができるよう伝授する」（大綱法第 2 節§7）と明文化されている。同§8 には、学芸の発展ばかりでなく「職業世界での実践上の需要や必然的な変化を顧慮」して、所轄官庁と協力して学習改革(Studien-reform)をすることが大学の不断の使命であるとされた。

望田は、これを「もっぱらエリートの教養市民層の養成機関たることを主要任務とするものではなく、産業界など実業の世界への高度な労働力を供給する機関ともなった」と特徴づける（望田 2004 年 2 頁）。タイヒラーによれば、企業社会から即戦力として期待されてこなかった日本の学生に比べ、ドイツの学生は、大学での専攻分野と重なる職業に就く率が高く、大学の教育成果は学生と企業社会から厳しく問われる状況にある(Teichler 2004, S.108)。

第二の正教授大学の構造に対する学生の批判については、これを契機として、高等教育システムと教員組織構造が改革されていった。高等教育システムを一元化するか二元化するかは、国際的不況の財政難のもとで検討され、1985 年に伝統的な教育研究機関である大学と、主として教育を担当し応用研究に携わる専門大学の二元システムが成立している(1985 年第 3 次大綱法改正, タイヒラー 2000 年 5~6, 42~43 頁)。教授や教授後継者の教育研究環境は、正教授の名目上の指導助言下で助手や若手教員がある程度教育負担を引き受けることによって維持・改善されてきた(タイヒラー 2000 年 21 頁)。

1970年代以降、大学では教育に携わる教員の地位は多様化し、1995年には、専門大学で非正教授職は大学教員の10%であるのに対して、大学では75%が非正教授職である¹⁾。大学教員後継者の不安定な地位を改善するために、教員組織の構造は2002年にさらに改革され、助手相当の職種は廃止され準教授職が新設されている(2002年第5次大綱法改正)²⁾。日本では大学教員の授業持ち時間数は規定されていない場合が多いが、ドイツでは既に20世紀前半にこのような規定が「教授の自由」に抵触するか法学上論議され、義務規定へのコンセンサスは得られていた³⁾。1976年の大綱法で義務規定は論及されていたにもかかわらず(大綱法第2章§12)、当初は連邦も州も規定していない。このことは裁判においても問題にならなかったという。大学の質保証が改革テーマとなった1990年代に、「義務規定に関する学長会議合意(1992年3月18日)」に基づいて相次いで州レベルの「大学・専門大学における教授義務規定」で、学生相談時間も授業時間に換算して、週あたり45分を1授業時間として持ち時間数を定めている(Zimmerling/Brehm1998, S.1)。

例えば、大学数最多のノルトライン・ヴェストファーレン州の規定(1999年、改正2004年)では、「教育研究に責任のある大学の教授は週あたり9時間、教育担当を主とする専門大学の教授は13時間」、キャリア形成を課題とする若手については「準教授は着任第一期4時間、第二期5時間、講師9時間、上級助手・技師7時間、科学助手4時間」、大学評議員や部長9時間、専門教員24時間、学習相談員20時間、ディプローム・スポーツ教員13時間」など、15種の正規の教育担当者について、「非常勤については、相応により少ない授業時間」と定められている(GV.NRW.S.752 §2)。

正教授のみの合議制に対する学生の批判に対しては、1976年の規定により、中間層の教育研究スタッフや学生代表、事務・技術職員が中央レベルおよび学科レベルでかなりの比率で投票権をもつことを認め、「構成員合議制(Mitgliedergruppen)」大学に変革された(大綱法第3章第1節§37, タイヒラー 2000年19頁)。

第三の学習環境に対する批判に対しては、「大綱法」に「基礎知識の媒介と範例的学習の促進、生涯学習へのレディネス、3年の短期学習課程の導入」、⁴⁾「大学教授法」の促進が盛り込まれた(天野正治編著 1991年)。この条文に基づいて、教育効果を高めるための大学教授法が学生参加のもとで構想された。彼らの構想は、専門大学で蓄積された教授法と、1970年代にメルテンスが提起した「キー能力」論とともに、今日の大学教授法の指導理念となっている、とヴェブラーは指摘している(Webler2003, S.61)。大学教授法の構築に参加した学生たちの中から、当時設立された大学教授法センターやその中央職能機関である「大学教授法研究協会(Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik)」を担う人材が育成された。これらの関連機関や大学教育改善に関心の高い教員グループは、ユネスコやOECDの国際的な高等教育改革事業や国内の大学教授法事業に補助され、先進的な英米やスカンディナヴィア諸国と交流しながら、学習・教育研究とプログラム開発を進めてきたのである。1970年代に構想された大学教授法の指導理念が、どのように今日の国際的な学習・教育観に結びついているか、以下の節で論じる。

3. 教授から学習へのパラダイム転換

(1) 学習改革を担う「大学教授法」

ドイツにおける大学教授法の誕生は、連邦助手会議(Bundesassistentenkonferenz BAK)の「大学教授法委員会」が1970年に提出した綱領的文書、『研究しつつ学ぶ－学術的吟味』(Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen)に認められるという(J. Wildt2003, SS.83-84.)。これは、伝統的な「学問による陶冶」と、実践による実践をめざした教育を結びつけることのできるものとして「大学教授法」を構想したものである。当時委員長であったフーバーが「大学教授法研究協会」初期の会長となり、大学教授法を「もっとも広義には、教育機関としての大学の活動や作用に関連する問題を学問的しかも実践的観点から取り扱う。その対象と関心事は、学生の学習状況や学習環境全体である。」と定義した(L.Huber1983, S.118.)。この特色は、学生の学習という観点が強調されていることである。このことは、ドイツ最初にハンブルクやビーレフェルトに1970年代初頭開設された大学教授法研究開発機関が「大学教授学学際センター(Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik IZHD)」と名づけられたように、認知心理学や生涯学習など学習に関わる研究成果を視野に入れた学際的なアプローチを奨励することになった。

学生の視点から学習改革に力点をおく大学教授法構想は、ヴィルトによれば、個々の大学教員の課題に対応しようとするもので、制度的な対応をあまり視野に入れない傾向があった(J. Wildt 2003, S.84)。この欠落は、1970年代の大学教授法センター設置時代をピークに、その後1990年代末まで大学教授法の普及が停滞することにもつながったという。それでも、学習改革を理念とするこの新しい構想は、「少なくともイデオロギーとして存続するには適していた」とフーバーは評価している(L.Huber1983, S.127)。たとえば、1974年に設置されたドルトムント大学・大学教授法センターが1998年に提出した報告書には、「大学教授法の学問的構想」に関する節で、「大学教授法は、大学教育の学問的自省察と学問に基づいた学習改革である。」と説明されている(Uni. Dortmund1994-1998, S.3)。

ヴィルトは、大学教授法が「研究と開発、継続教育と相談という形で応用に向けられた学問分野」である、というコンセンサスが1980年代に支配的になっていたと指摘している(J. Wildt 2003, S.86)。以上のコンセンサスは現在に継承されていることは、「大学教授法研究協会」の説明ページに示されている(‘Über die AHD’)

「大学教授法は、研究と開発、継続教育と相談という形で高等教育の教授・学習プロセスに取り組む。大学教授法は、学問的な教授の専門化と学習の質をめざす。この課題は、専門的および超専門的、職業的観点で設定される。大学教授法は、大学システムと学問システムを自省察する側にある。その使命は、大学を学ぶ組織として発展させ、教員に能力を与え、学問に基づいて学習改革を行うことである。」

大学教授法に関する研究と実践プログラムの開発は、以下に述べるように、大学紛争期の改革機運を契機とした大学での学習・教育研究⁴⁾や新しい学力観の動向とともに進められてきた。

(2) 学習パラダイムへの転換

1960年代から70年代にかけての大学の学習・教育に関する研究のねらいは主に、学生にとってより効果的な教授とは何か明らかにすることや、新しい教授法の利点を評価することに置かれていた。そのためのアプローチの方法は、伝統的な講義法とゼミナールやいくつかの新しい教授法で実施された授業（ロールプレイ、指導者のいないチューター授業などの小グループ学習）にその教育効果、教育目標の達成度を測り比較するという、量的測定的方法を取った。この研究からは明快な結論を導き出すことが難しく、その研究方法についていろいろな立場から批判されることになった(D.Hounsell 1983)。

第一の批判は、この方法が大学での学習・教育関係は直接的であることを自明の前提としていた点である。哲学的立場は「学習や教育は多様な活動である」とし、心理学的立場は「学習者は情報の受動的受容者ではなく、意味を追求する活動的な探求者である」とみなした。心理学者は、「学習プロセスは唯一の個人的プロセス」であるとし、実践主義者は、学生が学習の自由を認められて講義出席の義務がないことから、「大学での教授法は学生の自己学習を補完するものとして定義すべきである」ことが指摘された。第二の批判は、この方法では、講義のプロセスに学生の学習内容や文脈も何の影響や重要な意味がないかのように取り扱われている点である。

これらの批判を契機として、1970年代後半から学習の内容や文脈を重視した研究が増加し、ヴィンテラーは「1980年代に教授パラダイム(Lehrparadigma)から学習パラダイム(Lernparadigma)に転換が始まった」と指摘する(A.Winteler2002, S.42)。それまでの研究目標は、教授戦略や教授スタイル、教授法の改善にあり、教授と学習の現実が独立した観察者や研究者の観点から量的に分析された。1980年代以降は、学生の学習観（「学習者がまさに熟考したことについて、どのように理解し、どのように考え意義づけるか」）をたずねる質問やインタビューによって質的に分析する方法、マートン(F.Marton)のいう「フェノメノグラフィー(phenomenography)」が用いられるようになった。

現在までの学生の学習観に関する研究の結果、暗記や知識の再生を特徴とする「表面的学習(Oberflächenlernen)」と教材や課題の意義づけを得ようとする「深い学習(Tiefenlernen)」があり、学習の質は「深い学習」を条件とすることが明らかになってきた。学習の質を高度に向上させる場合は、学生が学習について高度の理解や意義づけをして、十分な学習時間と努力をしている場合であることをアンケート調査結果がしめしてきている。また、学生に深い学習を促す学習環境の条件として、講師には、① 適度で協力的なフィードバックをする、② 学習目標を言葉で表す、③ 講師が学生に何を期待しているか告げる、④ 試験の基準を明確にする、⑤ 授業の重要性を説明する、⑥ 授業を興味深く組み立てる、⑦ 質問の機会を与える、⑧ 相談時間を設ける、⑨ うまく説明できる、⑩ 学生の学習上の障害を理解しようとする、⑪ 学生に自立した学習機会を与える、といったことがあげられるという。以上のことは、ヴィンテラーが言うように、学習の質が、学生中心の教授・学習環境によって促進されることを示している(Winteler 2002)。

学習研究パラダイムの中で大学教員に対しては、ヴィンテラーによれば、1990年代に「教授

という言葉で何を理解するか」という質問による研究が増加傾向にある。その成果から、大学教員がもつ教授観がその教授戦略に一致するという。知識の伝達という教授観をもつ第一段階の教員は学生を教材の受動的受け手とみなし、知識をプレゼンターとして自覚する第二段階では学生にわかりやすいように情報を構成しようとする。プレゼンターと同時に助言指導者（チューター）と自覚する第三段階ではより学生中心の行動を取る。「ファシリテーター」としての責任を感じる第四段階では、学生の学習が可能になるように授業をデザインする。第五段階では学生の理解や意義づけを変化させたり発展させることに責任を感じる。

これらの教授観のもち方がそれぞれの教授戦略や教授法に高度に一致することが調査によって明らかになっている。内容中心の講師は、学生を授業に参加しにくくし、知識のみで教える。プロセスや動機中心の教員は学生に授業参加がしやすくし、知識のみではなく教授に多くの時間をかけ、学生の成果に対して頻繁に素早くフィードバックするという。

教育効果を高めるための学習・教授研究の展開は、「大学の教員の使命が学生の学習を可能にし楽にするための学習環境づくりにある」というコンセンサスを国内外の研究交流を通して形成してきた。バーレントは、ドイツの学習研究や学習改革は先進的な英国の研究に学ぶところが多いと評価しているが、彼女はユネスコの高等教育改革事業（高等教育スタッフ・ディベロップメント・ヨーロッパネットワーク（Establishment of a European Network Staff Development in Higher Education, 以下 ENSDHE）のドイツ代表やヨーロッパ代表を務め、21世紀に向けての UNESCO 高等教育世界会議の部会でパネラーとして活躍して(Berendt 1999)、国際的な高等教育政策において「教授から学習中心へのパラダイム転換」が方向づけられることに貢献している(Berendt 2002, S.4/S.7)。

また、このコンセンサスに基づいて、学習者の既体験や学習プロセスを重視した教授法論を展開する、構成主義や成人教育学に基づく大学教授法プログラムが体系化されている。代表的な構成主義の大学教授法プログラムには、バーデン・ヴュルテンベルク州の教授資格プログラムがある(津田 2006年 34～35頁)。成人教育学に基づいて開発された代表的なものには、認証資格を 2005年に得たハンブルク大学・大学教授法マスターコース(IZHD HP, Schulmeister1983)や、採用条件として大学教授法資格コースへの参加が義務化されているバイエルン州の代表的な大学教授法プログラム「Prolehre」(Prolehre HP, Winteler1999, SS. 54-55)が挙げられる。

(3) 包括的な新しい学力観「キー能力」

学生にとってより効果的な教授とは何かという問題は、大卒者を含む若者の当時の高い失業率から経営経済学者に教授法を考察するきっかけを与えた。この場合、労働市場に求められる人材の育成が特に問題となり、市場の条件と職業人の条件から、プロジェクト学習や問題解決学習などの教授法がこの分野で開発されている。同時期に、労働市場・職業研究所長のメルテンスは、『近代社会のスクーリングに関する命題(Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft)』(1974年)を発表し、大学での学習目標となる「キー能力」を提起した。

「キー能力」について、メルテンスは、「実践的活動に結びついた知識、能力、資格」であり、「人生においてほとんど予測できない要求の変化を克服するための適性、人生のおおのこの場面で立場や機能上選択可能な適性」であると定義している。この概念は、それまで大学教育と職業生活を切り離して設定された学力・学習目標に対して、生涯にわたって必要とされる適応能力を中心にすえた点で、新しい学力観と学習目標を提起するものであった(Mertens1974, Orth1999,S.7)。

メルテンスの新しい学力論・学習目標論は、たとえば、教育改革論者ロビンゾーン(S. B.Robinson)らに大きな影響を与えた。ロビンゾーンは、既存の制度化された教育をその内容からカリキュラム修正によって改革すべきだと1967年から提唱し、メルテンスの「キー能力」に着目した。これをもとに、教育の一般目標は、個人がそれぞれの人生の状況を克服するために準備することや資格を得ることにおかれるべきであり、カリキュラムの様々な要素はこれらの資格を伝授するものであるべきだとしたのである(Orth1999, SS.11~12)。従来の学力観や学習目標、カリキュラムのあり方から教育を抜本的に改革しようとするこのような動向は、後述する様に、国際的なものでもあった。

大学教授法関係者も「キー能力」に注目し、「大学教授法研究協会」1974年大会では、その具体的なカテゴリー化や大学カリキュラム開発プロジェクトについて、多くの発表がされたという(Mugabushaka2005, S.144f)。タイヒラーとヴィンクラーによれば、1970年代末には職業実習、労働市場概論のような教授内容、企業や研究所訪問の導入、学際的なプロジェクト、グループによる主体的な問題解決学習の導入、実践を積んだ教師の登用といったカリキュラム改革がみられたという(Mugabushaka2005, S.145)。学術審議会(Wissenschaftsrat)は、1978年に「多機能な能力(multifunktionale Fähigkeiten)」を大学で育成するよう勧告していた(Orth1999, S12)。この能力が「情報の収集や評価、グループ共同作業、自己計画や自己組織、複雑な状況の合理的な説明など」を意味していることから、オルトが述べているように、これはメルテンスの「キー能力」やOECDの「キー・コンピテンシー」と近似の概念とみなすことができよう(同上)。

「キー能力」に関する論文は、学習パラダイムで研究が進められるようになった1980年代から1990年代はじめに顕著に増加し、大学教授法分野でも重要なテーマとなってきた。このことは、従来の教授法的定義に加えて、学生に専門を超えて「社会的コンピテンシーや自己管理の領域におけるキー能力」を育成するという教育学的側面も、大学教授法は問題とする、とヘルムケ(Helmke,A)らが1999年に述べていることに示されている(Helmke,A/ Krapp, A.1999, S.21)。また、先述の「大学教授法研究協会」による大学教授法の定義では、これは「専門的および超専門的、職業的観点」で学問的な教授の専門化と学習の質をめざすと総括的に表現されているのである。

オルトは、学生の「キー能力」を育成するために大学カリキュラムにおいて開発・実践されている多様な分野の11モデルを紹介している(Orth1999, SS73-94)。生涯にわたって必要な適性能力から学習目標を設定しカリキュラムを開発する方法は、大学教員のための大学教授法プログラム開発にも適用されている。代表的なものは、ハンブルク大学の大学教授法マスターコースであり、ここでは大学教授に必要とされるキー・コンピテンシーは4つのカテゴリー(計画・

方法・リーダーシップ・メディア)とされている(IZHD HP, Webler 2003, SS.74~80)。「キー能力」という概念は欧米で教育改革の重要な言語となり、OECDはドイツを含む12カ国の研究状況をまとめ国際的に共通する標準学力を設定し、各国の教育政策に生かすために、「コンピテンシーの定義と選択(DeSeCo)」の事業を展開している(ライチェン他 2006年)。

4. 大学教員像の転換と大学教授法継続教育の制度化

大学紛争期に学生参加のもとで構想されドイツの大学教授法は、「大学を学ぶ組織として発展させ、教員に能力を与え、学問に基づいて学習改革を行う」ことを一貫した使命として展開されてきた。教育効果を高める新しい大学教授法が学際的に追究される中で、学習パラダイムへの転換や包括的な新しい学力観「キー能力」がテーマになったことは、上記のとおりである。大学教授法の研究開発には、大学教授法を大学改革イデオロギーの一環とみなす傾向(ライトナー 2006年, 171頁)や個々の大学教員の課題に対応しようとする傾向があったことから、その普及が1980年代には停滞したといわれている。この状況から現在の「大学教授法ブーム」といわれる状況にいたるために、大学教員像の転換をねらいとする国際的・ヨーロッパ的高等教育政策がどのようにかかわっているか、この節で明らかにしたい。

ドイツの大学教授法は、国際的な機関の事業、具体的には生涯学習に関わる啓蒙活動や大学教授法の普及活動と連動してきた。この背景には、ペゲラー(F. Pöggeler)によれば、学校教育に関する研究は国内に固執しがちであるのに対して、成人教育に関する研究の一部が、1960年代以降国際協力を原則にするようになっていたことがあるという(ペゲラー 1992年 389頁)。

ユネスコは、世界的な大学紛争によって伝統的な教育システムの改革が迫られた1972年に「生涯教育」の概念を打ち出し、その目的を達成するための手段を提案し、大学教授法などの推進プロジェクトを展開した。大学教授法に関わる推進プロジェクトには、たとえば、欧州共同体(EG)テンプス・プログラムによる1978年からのドイツ・オランダ・英国の諸大学におけるスタッフ移動性がある。これを契機として、1985年にENSDHEが設置され、以後年1回のスタッフ・教育開発国際セミナー(International Seminars for Staff and Educations Development in Higher Education, ISSED)や隔年に1度ヨーロッパ地域でワークショップが開催されている。

また、OECDは1973年に『リカレント教育—生涯学習のための戦略』を公刊し、附属の教育研究革新センター(OECD-CERI)で「カリキュラム開発に関するセミナー」(1974年)を開催した。このセミナーでは、カリキュラムの定義を教える側の経験だけではなく学ぶ側の経験も射程にいられて、「学習者の学習経験の総体」とした。これは、従来の大学や学校教育での教育課程的カリキュラム観から学習中心のものへの転換を意味する。

OECDやユネスコは、学習研究パラダイムへの転換とIT革命の1980年代を経て1990年代には、「生涯教育」の概念よりも「生涯学習(学習機会の提供者の側から学習者の側へ)」の概念が重要であるとした。言い換えれば、国の経済を支える人材開発の観点から職業的資質の

向上を目指すのではなく、個人が学習そのものから得る充足感と、それによる地域社会の活性化が重視されるようになったのである。このような学習にシフトした生涯学習観に基づいた 21 世紀高等教育像に関する国際的な論議や、EU の高等教育圏構想に関するボローニャ宣言(1999 年)採択前後のプロセスの中で、学生や社会に対する大学教育の質保証が重要な課題とみなされ、そのためには新しい大学教員像への意識改革が必要であり、その不可欠な手段として大学教授法が意義づけられ制度化されてきた。

たとえば、ヨーロッパ学長会議が 1997 年に採択した「21 世紀における高等教育変革のためのヨーロッパ覚書」では、「生涯学習の構造的発展の必要性と大学教授法」をテーマとしている。ここでは、生涯学習能力を育成するために伝統的な教育中心の教授法は否定され、「教育から学習への転換」、つまり「学習を重視した教授法」が必要であるとされ、大学教員は、そのためのコーチとして定義し直される。そのような転換をはかるためには、教育が大学教授職の「輝かしい経歴」として人事政策上創造的に定義することが提唱されている。ユネスコ高等教育世界会議『21 世紀に向けての高等教育世界宣言』(1998 年 10 月 9 日)では、高等教育が教育制度全体の発展にますます寄与するための必要条件として、教員教育の改善、カリキュラム開発及び教育研究が挙げられている(第六条<C>)。

ドイツでは、1990 年代初頭から大学教員の教授能力の改善が提起され⁵⁾、後半には学術審議会(Wissenschaftsrat)が「大学教員後継者育成のための勧告」(1997 年)を出して、さらに具体的に大学教員後継者を大学教授法継続教育やその研究チームに参加させるよう勧告した。1998 年大綱法改正によって学生参加のもとで定期的に教授の質評価が義務化されたのを受けて、学長会議(HRK)は超地域的な教授の質の改善措置をテーマとして「質保証プロジェクト」に着手した。このプロジェクトでは、実態調査や集会、専門家ゼミナールを通して国内外の質保証の経験を集め意見交換し、大学経営者や学部との態勢を強化し、質保証のための共通の基準づくりなどが検討されている。

「大学教授法研究協会」は、この時期にロストック宣言(1999 年)を採択し、「大学教授法関連施設での大学教授法教育・継続教育プログラムへの参加、あるいは大学で奨励されている同様なプログラムへの参加によって、教授法適性能力を証明するという、追加条項を州法に加える」ことを勧告した。さらに、バーデン・ヴュルテンベルク州専門大学のように 20 年前から初任者研修を参加義務にしている個別の事例によるのではなく、州法上「教授採用条件規定として、<教育適性能力は、教授や相談、試験、教育評価といった将来の課題に向けて体系的定期的に教授法を研修していること>を盛り込む」よう推奨している。これを受けて、同年に大綱法第 4 法§44 第 1 節 Nr.2 に付記されていた説明文「教授経験や養成によって通常証明される」が削除され、バイエルン州では 2003 年に大学教授法養成・継続教育プログラムへの参加を義務とするという規定が定められた(HSW 1/2004, S.18)。このような大学教員像の転換、教育・学習パラダイムの転換をねらいとする大学教授法の制度化が、大学教員に教授能力資格証明へのインセンティブを与え、現在の「大学教授法ブーム」といわれる状況を招いたのである。

5. おわりに

本文から、日本と比べてドイツに教育志向型大学教員が多いのは、第一に、ドイツの学生が日本の学生より職業志向的で大学教育への期待が大きく、国際的不況下の深刻な失業問題を抱え、大学側は教育効果や結果の説明責任を厳しく問われたこと、第二に、大学紛争時の学生からの変革要求に応じて制定された大綱法のもとで、学生参加による大学教育改革、大学教授法の構築が諮られたことにあることが明らかになった。

フンボルト理念に基づく伝統的な大学教授法は、真理の探究をねらいとする学生と教授のソクラテス的な対話にあったが、大学の大衆化・学生の多様化に応じられるものではなく、財政難のもとで大学と専門大学の二元システム化や、教育研究組織の構造改革が進められた。正教授の数よりも、学際的なプロジェクト研究員や助手などを教育担当者とし、これらの中間層の数を増大させ、伝統的な学問依存型の正教授大学は、現代社会の需要に適應する問題依存型の教育研究組織に構造改革されてきているともいえよう。

「学問による陶冶」という重要なフンボルト理念は、大学教授法の指導理念として学生の要求に応ずる形で継承発展する努力がされてきている。その成果が、問題解決学習法、プロジェクト学習や少人数グループ学習などの新しい教授法であり、その教育効果を伝統的な教授法と比較研究することによって「学習パラダイムへの転換」が必要であると共通認識されることになった。教育効果の向上のためには、IT革命下で学習者に必要な生涯にわたる学力「キー能力」を学習目標としてカリキュラム修正することが提唱され、「キー能力」は大学教授法のプログラム開発や研究上の指導理念とみなされている。

現在の「大学教授法ブーム」は、早期にキャリアアップできる準教授制度が導入され、伝統的な教授資格試験制度の緩和（2002年）によってこの試験制度にあった講義能力試験に代わって、「教育・学習パラダイムの転換」と「大学教員像の転換」のために大学教授法資格の証明が国際的国内的に求められるようになってきていることが要因となっている。言い換えれば、大学教授法プログラムにはそのような学習目標と内容が必要とされる。

ドイツの学長会議は、「質保証プロジェクト」の成果から、2005年に『学士課程と修士課程における学習・教授の質保証のための勧告』を発表した。そこでは、中核的な要請の一つとして「専門を超えた職業関連のコンピテンシー」の学習や「資格とコンピテンシーを到達目標とする教育のモジュール化」などが挙げられ、学科レベルや大学レベルで進められている大学のプロフィール化の範囲内で、新しい教授法と教授形態の導入が勧告されている。具体的に、7カテゴリーのもとで① 双方向学習を含む講義や② 演習、③ ワークショップやプロジェクトなどを含むゼミナール、④ 実習・⑤ 実習コース、⑥ グループや個人学習を含むプロジェクト、⑦ 問題解決学習やメンタープログラムなどの特殊タイプ）、教育効果を上げるための定員数がリストアップされ、新しい形態の大学教授法の導入が強く要請されたのである(HRK 2005)。

「大学教授法研究協会」はドイツの中央職能機関として関連団体の情報ネットワーク化を進

め、大学教授法担当スタッフのためにネット上で専門情報の交流が可能なコミュニティづくりを進め、毎年3月にはスタッフのための研修を開催している。現在の中心的な活動テーマは、第一に「大学教授法資格証明のための単位制ガイドラインづくり」、第二に「大学教授法継続教育プログラムの認証」、第三に「大学教授法研究」である。原則として「カリキュラムの標準化やモジュールの画一化ではなく、継続教育機能を全国的に相互に承認しあえる諸条件の一致を重視して」進められている。第二のプログラム認証は2002年に設置された認証委員(AKKO)が担当し、現在は認証の対象を個人からモジュールに拡大することが検討されている。第三のテーマは、「大学教授法ブーム」下のスタッフ不足を補充するアウトソーシング依存傾向から生じる「研究危機」への対応が論議されている(津田2005年)。

日本において、「教育・学習パラダイムへの転換」は、「研究重視の教員文化を教育重視型への転換」に重点をおいて進められようとしている。このことは、文科省「大学における学生生活の充実方策について(報告)」(2000年6月)において、「今後は、総体として教員の研究に重点をおく<教員中心の大学>から、多様な学生に対するきめ細やかな教育・指導に重点を置く<学生中心の大学>へと、視点の転換を図ることが重要である。」としていることから明らかであろう。そのために、学生参加型の大学運営も報告では課題とされている。教育改善の実態は、国立教育政策研究所の中間報告(2005年)が示しているように、担当機関と目される「大学教育センター」等組織の活動領域は教養教育改革から始まり、現在は教員のみではなく学生や職員を視野に入れた領域へ拡散している。これまでの急速なFDの普及は、実施を最優先する心性によって支えられ、この心性によってまた国内外のFD調査研究やプログラム開発が進められている。このために、蓄積されている先行研究やプログラム開発の成果を十分吟味して活用する余裕がなく、長期的に見れば調査研究費や研究開発時間は効率よく使われていない状況がある。

このような問題状況への対策は、ドイツの事例を参考にすれば、国際的な「学習パラダイムへの転換」を国際通用性の原点として共通認識し、このもとで大学教員・教員集団の教育研究資質の開発をすすめる学内外の組織的取り組みを確立することであろう。つまり、体系的なFD資格プログラムの取得によって教育能力を評価する制度、これを担うスタッフを養成・支援し研究を奨励する職能団体の明確な組織化、FD資格プログラムの基準づくりと認証のための組織づくりが喫緊の課題と思われる。

【注】

- 1) ちなみに日本では、2001年現在、非正教授職は大学教員の60.5%、国立大学で65.5%、公立大学で66%、私立大学で55.9%である。文科省データをもとに算出。
- 2) この教員制度改革とともに大学教授資格試験制度を緩和した。この条件整備は、若手研究者と、「男女平等の奨励を大学の使命」と定めた高等教育大綱法(HRG 第1章第1節§3)に従い女性研究者の採用を促すためである。
- 3) 州の大学法で授業もち時間数を1990年代に定めている事例は、以下の通りである。バーデ

ン-ヴェルテンブルク州大学法（1995年 Satz 1§62），ラインラント-プファルツ州大学法（1995年 Satz 1 Abs. 1§44），ザールラント州大学法（1989年 Satz 1 Abs. 1§51），ザクセン州大学法（1993年§66），チューリンゲン州大学法（1992年 Abs. 6§57）。教授の自由に関する法学上の解釈として、例えば、国家法教員会議（1927年）での法学者スメント（Smend）による定義、「教授しない自由を意味するのではなく、学問的真理の内容とその提示方法に関連して実際の教授課題を満たす際に、何の指示も受けないという自由だけを意味する」が有名である。

- 4) ヘルムケらは、1999年に大学での教育・学習に関する研究動向を総括し、①教育・学習プロセスの解明に関する経験的研究、②学校から大学での学習状況の転換や学生の成長に関する社会化研究、③学生の国際比較研究、④大学教授法、⑤学生の学習上の障害に関する研究の5分野があると指摘している。大学教授法については、「大学での教授・学習に関する研究や改善といったすべての努力の総体」と定義している(Helmke,A./ Krapp, A.1999, S.21)。
- 5) 常設各州文部大臣会議(Kultusministerkonferenz KMK)・学長会議(Hochschulrektorenkonferenz HRK)が1993年に共同声明を出して、「大学教員の教授能力を強化すること、大学教授資格取得試験および採用時に教授能力を配慮すること」（「大学での学習構造改革 第6章：大学教育の質の改善」）と勧告した。これを受けて、大綱法が改正され（第4法）§44「教授採用条件」第1節 Nr.2の「教育適性」に上述の文章が付記された。

【参考文献】

天野正治編著(1991)『各年史／（西）ドイツ戦後教育の展開』エムティ出版。

有本章(2001)「大学教授職の国際比較」『IDE 現代の高等教育』No. 432, 民主教育協会, 37-44頁。

有本章(2004)「高等教育改革と大学教授職－研究と教育の関係を中心に」『高等教育研究紀要』通号19号, 高等教育研究所, 148-162頁。

井下理(2004)「FDの展望と課題」『高等教育研究紀要』通号19号, 高等教育研究所, 163-176頁。

潮木守一(2002)「特別企画 グローバル化が進むドイツ大学改革事情」『カレッジマネジメント』20(5) (通号116), リクルート, 69-85頁。

ゲートゲンス, P. (タイヒラー曜子訳) (2004)「ドイツにおける高等教育制度改革の現状」『IDE 現代の高等教育』No. 458, 民主教育協会, 37-39頁。

小林信一(2001)「知識社会の大学」『高等教育研究』第4集, 日本高等教育学会 19-44頁。

国立教育政策研究所(2006)『大学における教育改善と組織体制』。

タイヒラー, U. (タイヒラー曜子訳) (1997)「ドイツの大学における教員移動と雇用条件」『IDE 現代の高等教育』No.391, 民主教育協会, 58-63頁。

タイヒラー, U. (山崎博敏編訳) (2000)『ドイツの高等教育制度と卒業生の雇用』（高等教育研

- 究叢書 64), 広島大学大学教育研究センター。
- タイヒラー, U. (吉川裕美子訳) (2005) 「<ヨーロッパ高等教育圏>に向けての収斂と多様性」『大学評価・学位研究』第 2 号, 大学評価・学位授与機構, 2-18 頁。
- タイヒラー, U. (金子元久訳) (2006) 「ドイツの大学グローバル化・国際化・ヨーロッパ化戦略」『IDE 現代の高等教育』No.391, 民主教育協会, 60-71 頁。
- 津田純子(2005) 「ドイツにおける『大学教授ブーム』と今後の課題」有本章代表『大学における FD・SD (教員職員資質開発) の制度化と質的保証に関する総合的研究』(課題番号 14201028) 3 月, 94-107 頁。
- 津田純子(2006) 「学習改革と支援コミュニティづくりとしての FD」『大学教育学会誌』第 28 巻第 1 号, 大学教育学会, 24-35 頁。
- ペグラー, F. (天野正治監訳) (1992) 「生涯教育のパースペクティブ」H.レールス他編『現代ドイツ教育学の潮流』玉川大学出版局, 378-393 頁。
- 別府昭郎(1991) 「第 3 章西ドイツにおける大学教授の力量形成」『諸外国の FD/SD に関する比較研究』(高等教育研究叢書 12) 広島大学大学教育研究センター, 49-61 頁。
- 別府昭郎(2005) 「ドイツ大学の教員組織改革」『IDE 現代の高等教育』No.471, 民主教育協会, 57-61 頁。
- 望田幸男(2004) 「歴史から見る大学教授職—ドイツの 20 世紀」第 32 回研究員集会報告 1 レジューメ, 広島大学高等教育研究開発センター, 1-2 頁。
- 矢野眞和(2001) 「大学・知識・市場」『高等教育研究』第 4 集, 日本高等教育学会, 7-18 頁。
- ライチェン, D. S. /サルガニク, R.H. (立田慶裕監訳) (2006) 『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』明石書店。
- ライトナー, E. (津田純子訳) 「教員の大学教授法資格」『大学教育研究年報』第 11 号, 新潟大学大学教育開発研究センター, 171-175 頁。

- Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. ‘Über die AHD’ (2006 年 9 月 1 日確認)
<http://www.ahd-hochschuldidaktik.de/index.php?id=1&lang=de>
- Berendt, B. (1999) ‘Academic Staff Development in Europe – Relevance’, Types of Programmes and Suggestions for Discussion, prepared as a panellist for the thematic debate on “Staff Development: A Continuing Mission” In: UNESCO (eds.) *World Conference on Higher Education in the XXIst Century—Vision and Action* (Vol. IV) Paris (a) SS.30-40.
- Berendt, B. (2002) ‘Academic Staff Development(ASD) als Bestandteil von Qualitätssicherung und –entwicklung ’ In: RAABE Verlag(Hrsg.) *Neue Handbuch Hochschullehre* Bonn. Loseblattsammlung L2.1, SS.1-33.
- Berendt, B. (2006) ‘ „ Academic Staff Development/ASD ” im Kontext und zur Unterstützung des Bologna-Prozesses’ In:Ebenda, L2.2, SS.1-57.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005) *HRG—Hochschulrahmengesetz*
 Internetredaktion, Bonn, Berlin.
- Helmke,A./ Krapp, A. (1999) ‘ Lehren und Lernen in der Hochschule’ In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 Heft1/ 1999, SS.19-24.
- HRK Hochschulrektorenkonferenz(14.6.2005) *Empfehlung zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor und Masterstudiengängen.*
- Hounsell,D. (1983) ‘ Lehr- und Lernforschung im Hochschulbereich ’, In: Huber,L.(Hrsg.) *Tertiärbereich: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule.* Klett-Cotta: Stuttgart. . (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 10). SS.355-365.
- Huber,L.(1983) ‘Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung’, In: Ebenda. SS,114-138.
- IZHD HP ‘Abgeschlossene Projekte,, Master of Higher Education ” (2006年9月1日確認) <http://www.izhd.uni-hamburg.de/>
- Mugabushaka, A-H. (2005) *Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich* Diss.zur Erlangung von Dr.rer.Pol. (Gutachter: U. Teichler) Fachbereich Gesellschafts- wissenschaften- Univ. Kassel.
- Orth,H. (1999) *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen* Luchterhand:Neuwied
 Prolehre HP (2006年9月1日確認) <http://www.prolehre.tum.de/>
- Schulmeister,R. (1983) ‘ Pädagogisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht’ In: Huber,L.(Hrsg.) a.a.O. SS.331-353.
- Teichler,U. (2004) ‘ Neuere Entwicklungen des Hochschulwesens in Japan ’ *Das Hochschulwesen*, 3/2003, SS.106-113.
- Universität Drotmund Hochschuldidaktisches Zentrum *Bericht zum Review Verfahren der Universität Drotmund 1994-1998* Review Band 1.
Verordnung über die Lehrverpflichtung an Universitäten und Fachhochschulen (Lehrverpflichtungsordnung—LVV) vom 30.November 2004 (GV.NRW.S.752)
- Webler, W.-D. (2003) ‘ Lehrkompetenz—über eien komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung’ .In: Huber,L.(Hrsg.) a.a.O. SS.53-82.
- Wildt, J. (2003) ‘Hochschuldidaktik im Netzwerk’ .In: Huber,L.(Hrsg.) a.a.O. SS.83-93.
- Winteler, A./ Krapp, A. (1999) ‘Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen’ In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 Heft1/ 1999, SS.45-60.
- Winteler, A. (2002) ‘Lehrqualität = Lernqualität?’ *Das Hochschulwesen*, 2/2002,SS42-49.
- Zimmerling, W / Brehm, R.(1998) ‘Rechtsfragen der Lehrverpflichtung der Hoch schullehre’ *Recht im Amt* 135ff. Zimmerling HP (2006年4月3日ダウンロード 1-14 頁) <http://www.zimmerling.de/veroeffentlichungen/volltext/hochschullehrer-verpflichtung.htm>

第4章 フランス

フランスの大学教員と教授能力開発—教育改善のための一連の取組の中で—

大場 淳

我が国の大学においては、近年、教員の教授能力の改善が大きな課題として認識されるようになってきている。平成10年及び同11年の大学審議会答申を受けて、大学設置基準（第25条の2）において、「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない」と定められ、その後、国立大学を中心として大学教育センター等が設置されるなど、授業改善のための実施体制整備が図られてきている。

日本において、教授能力の改善を目的とする教員開発活動（FD：ファカルティ・ディベロプメント）は、以前から一部の先進的な大学において組織的に取り組まれてはきたものの、このように広く普及してきたのは最近のことである。こうした状況は、長らく教育よりも研究を重視してきた日本の教員の意識が近年変わりつつあることと軌を一にしている。そして、学生の多様化等、大学が置かれる環境が変化し教育が一層重要視されるようになる中、教授能力開発を中心とする授業改善は、今後の日本の大学の将来を左右する要因の一つとなっていると言っても過言ではない。

本稿は、フランスにおける大学教員の教授能力開発にかかる制度や現状を紹介し、その特徴や課題を分析することによって、我が国における教授能力開発活動の改善に示唆を得ることを目的としている。もっともフランスの大学では、教授能力開発に関する取り組みは他国と比較しても普及しておらず、また、優れた実践例が随所に認められるとは言い難いのが現状である。しかしながら、同国の大学においては、研究業績が重視される教員の採用・昇進、それに基づく研究偏重の教員の意識、教授能力開発活動の導入の遅れ、多様な学生受入れに伴う教授上の課題の増大など、数多くの点において日本の大学との共通点が認められる。これらの課題への対応にかかるフランスの経験は、我が国における教授能力開発に対して何らかの示唆を与えてくれることは間違いないであろう。

1. 大学教員の概要

(1) 地位と身分

フランスの大学は全て法人格を有する国立大学であるが、法人化後の日本の国立大学とは異なって、原則として大学において教育研究に常時従事する教員(*personnel enseignant*)は国家公務員である（教員外職員も同様である）。当該教員には、高等教育機関の教員としての地位を持つ研究教員(*enseignant-chercheur*)と、中等教育教員(*enseignant du second degré*)が含まれる（教育法典 L.952-1条）。また、研究教員には、教授(*professeur*)と助教授(*maître de conférences*)、専任助手(*assistant titulaire*)の格付けがある。但し、専任助手は新規に採用され

ておらず、非常勤の教員に置き換わってきている。

また、公務員である教員以外に、連携教員(enseignant associé)、客員教員(enseignant invité)、非常勤講師(chargé d'enseignement)が置かれ、更に、博士課程の学生や取得直後の者を主対象として募集され、補助的な教育研究活動や準備活動に従事しながら教員を目指す教育研究補助員(attaché temporaire d'enseignement et de recherche : ATER)や特別研究員(moniteur)も、大学等の教育活動に従事している。なお、大学病院の一部の職員も教員としての地位を有している。

研究教員、その他の教員、研究員(chercheur)は、独立して職務を遂行し、また、教育研究を遂行するに当たって、大学の伝統と教育法典に定められる規則に則って適用される寛容と客観性の原則の範囲内において、完全な表現の自由を享有するとされる(教育法典 L.952-2条)。研究教員は、表1にあるような五つの職務に従事する(教育法典 L. 952-3条第1項)¹⁾。更に、教授は、教育プログラムの策定、学生の指導、教育チームの調整において主たる責任を負う(同第3項)。

表1 研究教員の職務

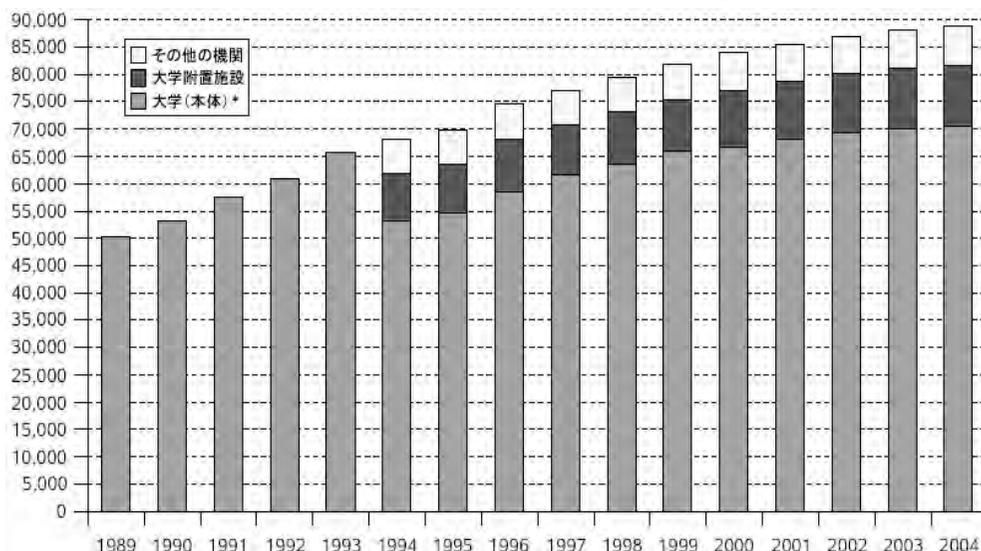
1	初期教育、継続教育、個別指導、進路指導、助言、評価を含む教育
2	研究
3	知識の普及及び経済・社会・文化領域における連携
4	国際協力
5	機関の管理運営

(2) 教員の数と配置²⁾

国民教育省が所管する国立高等教育機関に勤務する教職員のうち、約6割は教員(同等に扱われる者も含む、以下同じ)である。教員数は継続して増えており、1990年度³⁾の53,110人から2004年度にはそれより約7割多い88,796人となった(図1)。なお、この間に中等教育機関で提供される高等教育課程在籍者⁴⁾を除く学生数は1,448千人から1,965千人に増加(36%増)したに留まっている⁵⁾。1980年代後半からの学生の大幅増加によって大学の受入体制が悪化していたが、一人の教員が受け持つ学生数の点において、その改善が図られてきている。大学(附置施設を除く)における教員一人当たりの学生数は、1994年度は24.2人であったが、2002年度には19.2人に減少した。但し、近年、教員の増加数は減少傾向にあり⁶⁾、その結果2004年度の学生・教員比率は20.5にまで再上昇した。

2004年度の教員数88,796人のうち59.6%は研究教員(うち35.2%は教授、63.5%は助教授、1.3%は専任助手)であり、これに加えて中等教育教員が15.2%を占め、両者合計して公務員である教員は全体の74.8%を占める。また、残る25.2%は非常勤の教員であり、そこには補助員等が含まれる。それらの内訳について、2003年度及び1998年度の数値を表2に示した。近年は、常勤の助手(専任助手)が減少する代わりに、博士課程学生やその修了者からなる教育研究補助員(ATER)や特別研究員(moniteur)が増える傾向が認められる。

図1 国立高等教育機関における教員数の推移



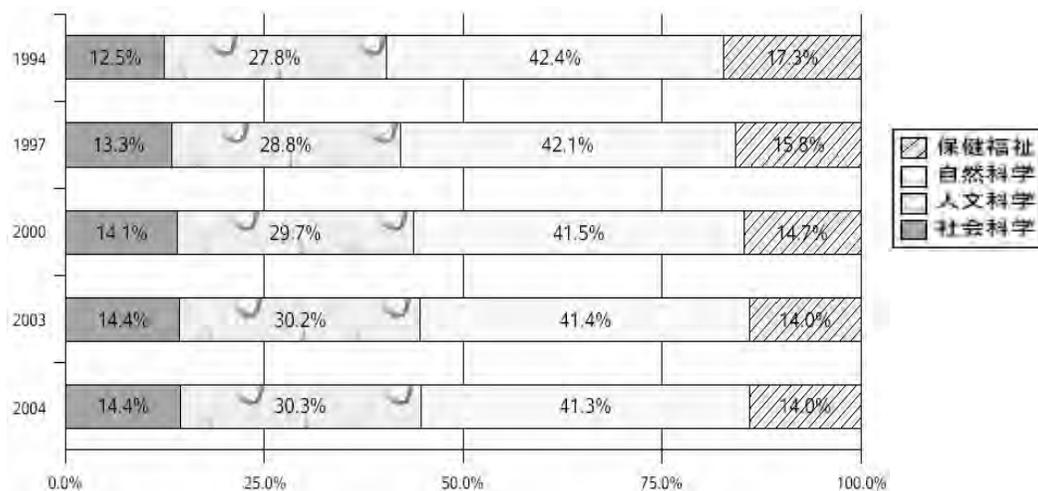
* 1993年までは大学附属施設及びその他の機関の教員を含む。

表2 国立高等教育機関における教員等の数と割合 (%) (2003/1999年度)

種類		2003		1998		
常勤の教員及び連携教員 (enseignant associé)	研究教員(enseignant-chercheur)及び同等に扱われる者	教授(professeur)	19,655	22.3	18,353	23.1
		助教授(maitre de conférence)	35,301	40.0	31,576	39.7
		専任助手(assistant titulaire)	673	0.8	1,525	1.9
	中等教育教員(enseignant de type second degré)	13,420	15.2	13,194	16.6	
非常勤の教員 (補助員等を含む)	大学病院関係者	4,205	4.8	4,093	5.1	
	語学講師(lecteur/maitre de langue)	1,024	1.2	1,027	1.3	
	教育研究補助員(ATER)	7,089	8.7	9,765	12.3	
	特別研究員(moniteur)	6,828	7.7			
合計		88,195	100.0	79,533	100.0	

2004年度現在、教員のうち9割以上に当たる81,731人は、大学（附置施設を含む）において教育・研究に従事している。そのうちの9,774人は技術短期大学部(IUT)で、1,261人は教育研究施設又は学院で、それぞれ教育・研究に従事する者である⁷⁾。これらの教員の学問領域別の内訳は、2004年度現在、社会科学系が14.4%、人文科学系が30.3%、自然科学系が41.3%、保健系が14.0%である。近年、人文社会系の割合が増えてきており、1994年から2004年にかけて4.4%の増加が認められる（図2）。

図2 高等教育機関における学問領域別の教員内訳の推移



(3) 教員の採用と昇進

フランスの大学教員の人事は、ナポレオン以来の全国大学人団体(corporation universitaire nationale)設置と弱い大学執行部の遺産である中央集権的手法並びに大学人と中央政府間の協働管理形態に基づいて管理されると言われる(Musselin, 2005 : 16)。すなわち、教員人事は、それぞれの学問領域の原則に基づきつつ、それと結び付いた国家によって中央集権的に管理されてきた。しかしながら、契約政策の導入等によって大学自治が拡大される中で、少しずつではあるが、各大学が教員人事に関与できる余地が拡大してきている⁸⁾。

教員の採用は、学問領域間で大きく異なるが、一般的に初期雇用では、博士号の取得前後に教育研究補助員(ATER)として登用されて実際に教育に従事しながら、助教授としての採用活動に向けた活動を行う。助教授ポストに応募するには、大学審議会(Conseil national des Universités : CNU)⁹⁾で業績評価を受け、それに合格しなければならない。CNUで不合格になる理由は様々であるが、最も多いのは、博士論文の質が低いこと、学問領域から余りにもかけ離れていることである(Musselin, 2005 : 36)。他方、助教授から教授に昇進するには、研究指導資格の認証(habilitation à diriger des recherches)を受けなければならない。また、学問領域によっては、これに加えて競争試験等によって与えられる「アグレガシオン(agrégation)」と呼ばれる資格取得が求められる¹⁰⁾。

教員の転出や退職、新設等による空きポストは、国民教育省によって募集が公示される。CNUの資格審査に合格した者(新規の場合)又は現職の教員で異動を希望する者は、各大学に概ね学問領域毎に設置される専門家委員会(commission de spécialistes)¹¹⁾に応募書類を提出する。専門家委員会は、書面審査及び面接を行って候補者を優先順位を付して選定し、当該審査結果は学内の合議機関で全学的観点から審査・議決される。更に、候補者にかかる当該決定は大学

審議会の審議に付され、そこで合意が得られることによって採用が決定される（任命は国民教育大臣）。新規の採用の場合、助教授に採用される平均年齢は33歳である(Musselin, 2005:35)。採用後は、1年半の試用期間を経て、公務員として正式に採用（終身雇用）される。

2. 大学教員の教授能力開発

(1) 開発活動の法的位置付けと現状

1) 法的位置付け

公務員である大学教員にとって、研修(formation permanente)は法令上権利として位置付けられたものである。公務員関係法（法律第83-634号第21条及び第22条，法律第84-16号第34条第6号）は、公務員は研修を受ける権利を有し、専門的教育(formation professionnelle)を受けるために休暇を取る権利があることを定めている。

上記法律の規定を受けて、政令第86-607号第1条は、公務員の専門的教育は「与えられた職務を、利用者の必要を満たすことを目的として、より良い効率の条件の下で執行することを可能とすることを目的とする」と規定し、更に、当該教育は、公務員の流動性を高め、男女間の機会均等に寄与するものでなければならないとしている。当該教育は、以下の三つの種類の活動から行われる（同第3条）。

1. 公務員の専門的教育を目的とし、行政機関によって直接行われる活動又はその主導によって行われる活動
2. 行政上の資格試験・登用試験及び職業的選抜に備えることを目的とし、行政機関によって直接行われる活動又は認証された活動
3. 個人的教育を目的とし、各公務員によって選択される活動。

また、教育法典（L. 951-1条第2項）は、大学を含む高等教育機関の教職員は専門的初期教育(formation professionnelle initiale)を受けるとともに、継続教育活動(action de formation continue)の機会を有するとし、更に、これらの活動を大学等が組織するに当たって、教職員自らが参画することを規定している。この規定は、上記公務員関係法の対象となる公務員だけでなく、その他の教職員全てに適用されるものである。

2) 教授能力開発を巡るこれまでの状況

組織的な取組の始まり

上記のように、研修は大学教員に対して、法令上の権利として認められるものである。しかしながら、教員外の職員を対象として様々な形で研修機会が提供されているのに対して、大学教員に関しては、ほとんど組織的に研修が行われることはなく、日本と同様に、各教員の判断や興味・関心に応じて、それぞれ自発的に日常の教育研究活動の中で行われるのが実態であった¹²⁾。したがって、教授能力の開発を目的とした活動は、大学内では必ずしも組織化されず、仮に組織されていても対象とする範囲は極めて限定されたものに留まっていた。そして、そう

した組織化された取組も、推進していた担当者の異動や引退、大学当局の方針の変更によって、継続して行われることは稀であった（AMUE，2004：前文）。

しかしながら、かような状況下にあっても、一部の大学においては、継続して行われるようになる先駆的な取組が認められる。例えば、ボルドー第二大学の教育方法応用研究センター(Centre de Recherches appliquées en Méthodes éducatives：CRAME)は、その代表的な例である。CRAMEは、1981年に全学の共用センターとして発足したが、1982年からは医学系の教育研究単位(UFR)¹³⁾の教員のみを対象として機能してきた。その後、CRAMEは1990年前半に大きく発展し、1995年には再び全学共用施設としての地位を与えられ、1998年には大学全体の教育評価を担当するようになって今日に至っている（詳細後述）。

他方、CRAMEが設立され発展してきた時期は、フランスの高等教育が急速に拡大してきた時期と一致する。1980年に118万人だった高等教育機関の学生人口は、1995年には217万人に達した。その間、学生の多様化が進み、大学教育の在り方が大きく変わるとともに、従来の教育手法では対応が困難な問題が発生してきた。例えば、入学後にほとんどの学生が在籍する大学一般教育課程(DEUG)では、一年次終了時に進級試験が行われるが、これに合格する者は半数にも満たず、その結果退学する者は全体の四分の一以上に及んでいる。こうした大学教育上の課題に対して、一年次の学生を主対象とした様々な授業改善や支援施策が実施されてきた(大場，2004)。教授能力の開発は、こうした活動の一環において、特に教育改善施策として導入された教育評価(évaluation des enseignements)と関連付けられて広がっていくようになったものである。

連携の動き

教育評価や教授能力開発等が広がりを見せる中、1990年代中頃から、そうした活動を連携する動きが現れてきた。1995年6月、大学長会議(CPU)¹⁴⁾の中に「高等教育のための教授法開発教育(formation pédagogique à l'enseignement supérieur)」の委員会が設けられ、「教授法の質(qualité pédagogique)」についての議論を中心として進めることとなった(Gomel,1998：48)。

1998年7月、フランス中西部のポワティエで、「評価手法に関する大学間シンポジウム(Colloque national CIME 1998)」が、教育評価とそれに基づく教育改善を主目的として開催された。シンポジウム開催の直接のきっかけは、前年のパイル国民教育大臣による大学教育改革によって教育評価が制度化されたことであり(1997年4月9日付国民省令)¹⁵⁾、当該シンポジウムは教育評価に関する最初の全国的会合と位置付けられている¹⁶⁾。会合では、各大学からの事例発表が行われ、討論の結果、様々な評価手法が存在することの確認、評価活動へ学生が参加することの必要性の指摘とともに、教授能力開発に関する実践事例の報告、その必要性の指摘が数多く行われ、結論において、全ての新任教員に提供されるべき「高等教育のための基礎的な教授法開発教育(formation pédagogique de base à l'enseignementsupérieur)」を具体化すべきことが謳われた。そして、このシンポジウムをきっかけとして、ネットワーク組織として「評

価手法のための大学間連携(Coopération interuniversitaire pour les Méthodes d'Évaluation)」が設立されることとなった。

翌1999年のCIMEシンポジウムは、教授能力開発を含む教育改善活動に特化したネットワークとして、「大学教育センターの活動と開発=ADSUP (Activités et développements des Services Universitaires de Pédagogie)」を設立することを決定した。ADSUPの活動対象とされたのは次の4点である。

1. 新規に採用される研究教員のための基礎的な教授法開発教育
2. 教育チームによって開発される新たな教授法の支援
3. 各大学で採用される教育評価の実施の支援
4. 「教授法の生活(vie pédagogique)」及び関係するあらゆる連携の推進

しかしながら、これらの連携の動きは、中心的に活動を続けてきたM. ゴメル (ポワティエ大学) が引退をすることによって活動を停止した。フランスの教授能力開発は、未だ個人的な率先的活動に依拠している面が強いことの証左と捉えられている(AMUE, 2004 : 5)。

この外の連携活動としては、高等教育手法開発研究会(Association pour le développement des méthodes d'enseignement dans le supérieur : ADMES)、また、仏語圏における国際的な連携を模索する教授法開発国際研究会(Association internationale de Pédagogie universitaire : AIPU)が組織され活動を続けてきている。後者に関しては、フランスにおける教授法開発を含む教育の改善方策の整備が、ベルギーやスイス、あるいはカナダのケベック等と比較して遅れているとの認識(AMUE, 2004 : 6 ; Dejean, 2002 : 79)がある中で、国を超えて経験が共有されることが期待されている。2000年4月には、この両者による国際会議(Congrès ADMES-AIPU)がパリで開催され、その一環として「高等教育教員の教授能力開発教育」と題したシンポジウムが組織され、フランスを始め、ベルギー、スイス、ケベック等からの出席者による報告・議論が行われたところである。

3) 教授能力開発を巡る環境の変化

フランスにおいては、日本同様、大学教員は伝統的に研究を重視し、教育は必ずしも顧みられなかった状況が長く続いた¹⁷⁾。こうした状況を、Dejean(2002)は、「教育は四輪馬車の最後の車輪」と描写しつつ(34頁)、学問領域毎の研究を重視する文化が教育改善の妨げになっていると述べた(33頁)。そして、大学教員のための研修のための仕組みは、フランスにおいてはほとんど存在せず、また、これまでに設けられた組織についても、一部の例外を除いて全く機能していないと指摘している(79頁)。

しかしながら、教授能力開発の必要性についての認識が、大学当局や政府において無かった訳ではない。高等教育への進学率が高まる一方で、学生の多様化とそれに伴う退学や留年といった学習困難の増大は、大学教育の在り方に疑問を投げかけ、教育改善は大学にとって喫緊の課題となった。多くの大学で、教授能力開発も目的に含む教育改善のためのセンター等が設立さ

れるようになり、また、既に述べたようにCPUの教育改善のための取組が1990年代半ばから始まっている。

また、政府においても、国会で大学教育問題が度々取り上げられ、政府答弁の中で繰り返し教授能力開発の必要性が触れられているほか、国民教育大臣の施政方針演説等においても、当該必要性が度々言及されてきている。例えば、2001年の新学期に当たって行われた同年10月4日のラング国民教育大臣の演説においては、大学教育の改善に一項目が充てられ、特にDEUG課程、しかもその一年次における教育改善の必要性が強調された。そして、その中で、F. プティ¹⁸⁾を委員長とする大学教育改善全国委員会(Commission nationale 《Améliorations pédagogique à l'université》)を立ち上げて、様々な側面から大学教育の改善を検討することを表明した。それに際して、10項目の検討事項が示されているが、その中には「教員のキャリア形成における教授能力開発の義務化の検討」と「教員の初期教育及び継続教育に対する権利の再認識」という、教授能力開発に関連する二つの項目が含まれている¹⁹⁾。その検討の結果(プティ報告)は、翌2002年3月に国民教育大臣へ提出された。

プティ報告は、「教員のキャリア形成における教授能力開発の義務化の検討」に関して、学生の多様化、教育評価の導入、情報通信技術の発達、生涯学習の進展等によって、教員の職務内容が大きく変化しているとし、これらに対応するのに必要な新たな能力開発は教員の全経歴を通じて行われるべきであって、充実した継続的な教育の仕組み無くしてそうした能力は得ることができないと述べている。そして、早急に採り得る策として、夏季に教授能力開発のための各種セミナーを開催することを提言した。他方、「教員の初期教育及び継続教育に対する権利の再認識」に関しては、こうした教育は、教員の経歴において研究活動と同等に扱われなければならないと述べている。採用や昇進の節目において継続的に実施されるべきであると述べている。そして、当該教育を受けたことを学内での昇進検討に際して一要素とするよう大学に対して指導すること、また、大学内で各教育プログラムの実施責任者となる教務主任(directeur d'études)への任命に際して教育に関する経験を重視することを求めている(以上9頁)。また、各教員に対して、「研修期間」単位(crédit 《 temps-formation 》)を権利として与え、大学計画²⁰⁾の中に盛り込むことを提言している(13頁)。

以上のように、大学当局や政府においても、大学の教育改善を進める上で、教授能力開発は不可避であるという認識が、1990年代後半、特に2000年以降に広がってきたと言えよう。2004年5月のAMUE²¹⁾によるセミナー「大学の研究教員・教員に対する教育は何か？」と題するセミナーは、そうした認識の変化を受けて開催されたものであった。CPUの教授法改善・研修委員会委員長を務めるD. ドブジ(リヨン第一大学長)は、教授法に関する「大学教員の研修」という概念が最近になって認識されるようになったと述べつつ²²⁾、かかる変化の背景として以下の6点を指摘している(Debouzie, 2004 : 8-9)。

1. 教員の新旧交代(2004-2012年にかけて、4割以上の教授が引退の見込み)
2. 職業バカロレア保持者の入学といった学生の多様化

3. 情報通信技術の発達
4. 学生の職業選択の問題の困難化とそれに対応した教育の開発の必要性
5. 国や地方の行政規則や欧州法等から必要とされる手続の複雑化等，管理運営に必要とされる行政的知識の高度化
6. 大学に対する社会からの視点の変化（説明責任等）

しかしながら，こうした変化を受けて，今後フランスにおける教授能力開発がどのように展開していくかについては，未だ不透明なところが多い。Debouzie(2004 : 55)は，前述AMUEセミナーの最後に，こうした活動が継続的に行われていくためには，学内に大学教育センターなどといった担当部門を設けること，また，教授能力と密接に関連すべき教育評価が必ずしもフランスの伝統的な文化には欠けていることに鑑みて，これらの活動を政策的に推進することの必要性を指摘している。

(2) 大学における教授能力開発のための活動

1) 活動の概要

フランスにおける教授能力開発は，近年漸く多くの教員の間において人口に膾炙するようになった段階であり，教育改善一般を含めて，これまでの実績に関する調査研究は非常に乏しい(Fave-Bonnet et al., 2000 : 6)。また，大学に関して様々な調査を行っている国民教育省の資料にも，教授能力開発活動に関するものは見当たらない²³⁾。これは，既に本稿で述べたように，これまで当該活動に関する組織的な取組がほとんど存在しなかったことに鑑みれば，ある意味で当然の結果であろう。

若干ではあるが，教授能力開発活動を含めた教育改善に関する先駆的な取組を中心として，前述プティ報告やKoebel(2002)が全体の状況を伝えているので，以下にそれらを引用しつつ，フランスにおける当該活動を概観してみることとする。

プティ報告によれば，大学教員が従事している職務の多様性を反映して，その開発には幅広い分野の活動が含まれている。これらの活動は必ずしも全ての教員に同様に且つキャリアの同じ時期に提供されるものではないが，概ね次のような活動が実践されている(Petit et al., 2002 : 13)。

- 所属する大学及びそれを取り囲む地理的・社会経済的環境を知ること
- 大学の活動の対象となる者(les publics)を知ること
- 権利並びに義務について意識すること
- 教育チームの概念を把握すること
- 授業計画の策定の仕方を学ぶこと
- 初期教育並びに継続教育において，様々な大きさのクラスでの教授法を学ぶこと
- 新しい技術の利用法を学ぶこと
- 計画策定（例えば，教育法改善，研究，成果活用についての計画）に必要な横断的な知識を身に付けること

これらの活動は、原則として、各教育チーム単位でそれぞれの判断で、自主的に或いは各種セミナーに参加すること等によって行われる(Petit et al., 2002 : 13)。すなわち、学内で組織的に教授能力開発が進められているのではなく、むしろ、各学問領域毎に、個別に活動が行われている状況が窺える。クベルは、前述CIMEセミナーに継続的に出席した者の出身領域を分析した結果、社会科学系13.9%、人文科学系29.4%、自然科学系41.7%、保健福祉系15.0%であったと伝えている(Koebel, 2002)。この割合は、本稿図2で示した教員全体についての学問領域別の割合にほぼ一致しており、それぞれの学問領域で教育改善に従事している者が偏りなく出席していることが分かる。クベルは、当該CIMEセミナー出席者には、教授能力開発に専門的観点から貢献できると考えられる教育学の教員が含まれていないことを指摘しつつ、学問領域毎にそれぞれに必要な教授法の開発が進められていることを示唆している²⁴⁾。

また、教授能力開発を含む教育改善活動の中心となっているのは、一部の関心の高い教員であって、往々にして研究志向が高い教員は余り関心を示さない。Koebel(2002)によれば、前述CIMEセミナー出席者の研究実績をそれぞれの所属組織の平均実績と比較した結果、各出席者の学術的出版数が少なく、これらの者全体の出版数は組織全体の平均値の半数以下であり、特に研究志向の高い国立科学研究センター(CNRS)の支援を受けている組織に関しては五分之一以下であった。また、当該出席者には、専ら研究業績で選任され教員採用・昇進に大きな影響を持つ国の大学審議会(CNU)の委員、あるいは各大学の学術評議会の委員は含まれていないことから、クベルは教育改善に率先して取り組んでいる者には研究志向が高い者は含まれないと結論付けている。更に、学術面での業績が低いことから、これらの者が教育改善や教育評価の分野で認められることを試みている可能性を示唆しつつ²⁵⁾、研究領域での業績で重視される大学文化の中で、これらの者がどれだけ影響力を持ち得るかについては疑問を呈している。

他方、各大学では、教材開発や教育評価の機能等と併せて、教員開発の機能を担う組織として大学教育センターや教育改善委員会等を設ける大学が増えてきている。しかしながら、それらの組織は一部の教員に過度に頼っていたり、あるいは設立されても十分に機能していないのは既に述べた通りである。このため、教員が実際に教育改善活動に従事できるよう、授業の担当時間を削減するなどといった対策を取り始めた大学もある。例えば、リヨン第一大学は、新任の教員に対して、年間192時間担当すべきところを150時間に削減し、空いた時間を教授能力開発等に費やすこととした(AMUE, 2004 : 53)。

2) 活動の具体例

本項では、活動の具体例として、最も先駆的な学内における組織的取組として言及したボルドー第二大学の教育方法応用研究センター(CRAME)と、比較的最近できたマルヌ＝ラ＝バレ大学の教育改善活動の広場(CAP)、教授能力開発のための自主学習プログラムであるポワティエ大学の高等教育教授能力開発のための学習単位(MAPES)の三つの事例を取り上げて紹介する。

ボルドー第二大学・教育方法応用研究センター(CRAME)

教育方法応用研究センター(Centre de Recherches appliquées en Méthodes éducatives :CRAME)は、1981年に設置された全学の教育評価、教授能力開発、教育の質的改善等のための全学共用施設である。その活動は、重要な順に以下の通りとされる(Quinton,2004 : 51)。

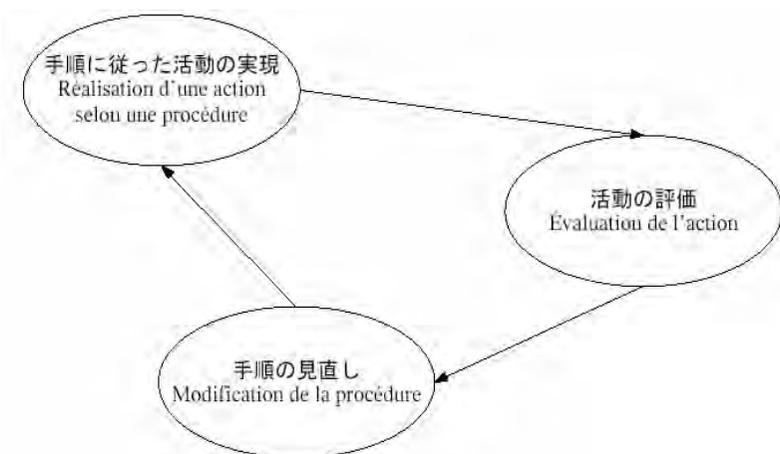
- 教育評価と質的改善(démarche qualité)を図ること
- 初期・継続教育に応用される研究の企画、推進、実施、支援
- UFRや学科、共用施設間の研究活動や交流を推進すること
- 教育の手法や技術の開発、利用、普及の推進
- 質的改善のための専門的な助言や技術的支援を行うこと
- 教育ソフトウェアや自己学習の開発の推進

CRAMEの常勤職員は、所長(教員)、副所長(教員)、事務官の3名である。これに加えて、各UFR等の代表者から教育開発の実践等に係る支援を受けているが、慢性的な人員不足(特に技術を担当する職員)に悩まされている(Quinton, 2004)。

1998年からCRAMEは全学の教育評価を担当することとなり、それ以降、大学教育の「質的改善(démarche qualité)」を中心に活動を展開している。質的改善は、ボルドー第二大学と国民教育省間の四年契約にも盛り込まれており、教育評価を義務化した1997年の省令(バイル改革)を実施するための措置と位置付けられる。

質的改善は、組織やその利用者に対して利益の増大をもたらすことを目的として、活動やその過程の効率性や生産性を向上するための一連の手順と捉えられている(図3)。そして、大学教育において、① 教育の在り方について繰り返し検討すること、② 教育手法の革新、③ 学問領域間の交流、これらを促すことに寄与することが期待されている。

図3 CRAMEにおける質的改善(démarche qualité)の概念図



出典 : <http://www.crame.u-bordeaux2.fr/PagesHTML/Evaluations.htm> (平成18年11月参照) の図を基に作成。

質的改善においては、教育評価はその根幹となるべきものである。CRAMEが担当する教育評価には、毎年行われる年次評価と、国民教育省との契約の周期に基づく4年毎の評価がある。いずれの場合も、評価の対象は学問領域（プログラム）であって、個々の教員ではない。本稿では、教育評価の詳細には言及しないが、同大学では、教育評価の分析結果に基づいて、教員に対する教授能力開発のための研修活動等が立案される。

CRAMEは、2004年度現在、表3にあるような11のセミナーを実施している。このうち、9の教育評価に関するセミナーは、1～8までのセミナーを受講した者或いは他に必要な知識を得た者を対象としており、出席者は評価手法や学生の地位などについて学習し、更に、各UFRや他大学の教育評価に関する事例報告、それに基づいた議論によって評価に関する課題やその限界、そして評価の活用法を学ぶこととされている。

表3 CRAME：教授能力開発のためのセミナー（2004年）

番号	セミナーの名称	日数
1	教育の目的から実行可能な目標まで De la finalité d'un enseignement aux objectifs opérationnels	1
2	教育におけるコミュニケーション：講義と演習の実践 La communication dans l'enseignement : pratique du cours et des enseignements dirigés	1
3	実習 Les travaux pratiques	1
4	状況分析と問題解決による学習 Les apprentissages par l'analyse de situation et par résolution de problèmes	1
5	マルチメディア教材の作成と活用 Production et utilisation de supports audiovisuels	2
6	ロールプレイング Jeux de rôle	1
7	学力試験方法研究 Docimologie	1
8	文献探究 Recherche documentaire	1.5
9	教育評価 Évaluation des enseignements	1
10	教育の開始 Mise en place d'une formation, d'un enseignement	1
11	論文指導 Direction de mémoire	—

マルヌ＝ラ＝バレ大学／教育改善活動の広場

パリの東部に位置するマルヌ＝ラ＝バレ大学は、教育や学生支援を通じた学生の就業能力(employabilité)向上について優れた実践で知られる大学である。例えば、2006年春の初期雇用契約導入失敗に対応して設けられた大学＝雇用国民討論会議が同年10月に取りまとめた報告書(Hetzel et al, 2006 : 32)は、同大学の教育・就職・評価室(OFIPE)²⁶⁾を優れた実践事例として示し、全国の大学に普及することを提言している。

教育改善活動の広場(Carrefour d'activités pédagogiques : CAP)は、1998年に設置された大

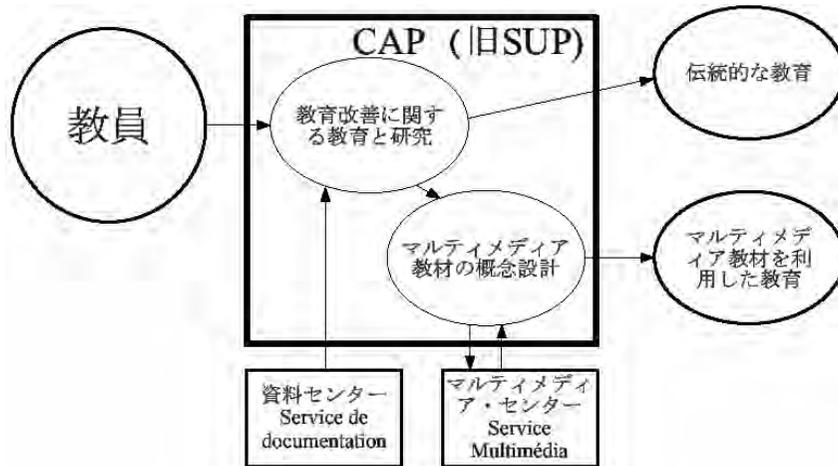
学教育センター(Service universitaire pédagogique : SUP)を前身とする教育改善を目的とする全学組織である。CAPは以下の四つを設置目的としている。

- 教育方法の革新を推進すること
- 教授法開発教育に必要な資料等を提供すること
- 情報の配布を支援すること
- 研究、交流、協働の機会を提供すること

CAPは、学内の教員とともに、資料センターやマルチメディアセンターとも連携しつつ、教育改善の研究や情報交換を推進し、また、マルチメディアを活用した教育の実施の支援やそのための教材作りの支援を行っている(図4) 具体的には、各種課題を取り扱ったセミナーの開催、学内の事例発表等を行う研究会の開催、教育改善に関する資料の収集、自主学習教材の整備(後述のMAPESを含む)などである。

また、主要な活動の一つとして、CAPは教員が行う教育活動の評価の普及改善に取り組んでいる。CAPは全学の教員向けに評価手引書(Fautrat et Toulgoat, 2003)を作成・配布し、全26頁に亘って詳細に教育評価に関する法的枠組、教育評価の意義、手法、実践事例等を解説・紹介している。

図4 CAP (旧SUP) の学内における機能概念図



出典 : <http://www.univ-mlv.fr/enseignements/foad/cap/dossier.html> (平成18年11月参照)の図を基に作成。

ポワティエ大学／高等教育教授能力開発のための学習単位 (MAPES)

高等教育教授能力開発のための学習単位(Modules pour l'amélioration pédagogique des enseignements supérieurs : MAPES)は、1987年から、同大学のM. ゴメルを中心として開発されてきた自主学習のためのプログラムである。教員の養成課程(博士課程)において教授法の指導がほとんど行われていないことに鑑み、主として新任の教員を対象として、高等教育に

おける基礎的な教授法を学習することを支援するために構想された。1998年までに全部で12の学習単位が作成され、そのうち二つはビデオ教材で、三つはコンピュータ・プログラムである(Gomel, 1998 : 45)。

このプログラムは、1991年からは国民教育省の支援を受け、大学間のプログラム(programme interuniversitaire)として位置付けられ、全国に普及されることとなった。また、研究教員の養成機関として特別研究員を受け入れる高等教育導入研修センター(CIES) (後述)でも活用されている。提供されている学習単位は表4の通りであるが、学習者は一つの学習単位を選択し、コンピュータの画面の表示に従って学習を進める。学習単位のうちの幾つかは、ポワティエ大学のWeb(<http://mapes.univ-poitiers.fr/>)にて公開されている。

表4 MAPESのプログラム

- 高等教育の倫理(Déontologie de l'enseignement supérieur)
- 教育チーム(L'équipe d'enseignement)
- 高等教育の手法と戦略の原則(Principales méthodes et stratégies d'enseignement supérieur)
- 教育課程と試験(Le programme et les épreuves de contrôle)
- 教育目標の技術(La technique des objectifs pédagogiques)
- 学生の評価：原則、手法、技術(L'évaluation des étudiants : principes, méthodes, techniques)
- 高等教育における四つの基礎的なマルチメディア技能に関する情報(Informations sur les quatre techniques audio-visuelles de base dans l'enseignement supérieur)
- 教育ソフトウェア概念設計のための方法ガイド(Guide méthodologique pour la conception des didacticiels)
- 評価の統計的管理(Contrôle statistique de l'évaluation)
- コミュニケーション(La communication)
- 認識の過程と神経の機能(Processus cognitifs et fonctionnement neuronal)
- 特定の視聴覚教材利用のための学生の自発性に基づく演習活動に関する教育(Formation en travaux pratiques d'étudiants fondée sur leur initiation à des réalisations audio-visuelles spécifiques)
- アンケートに基づく第一期教育(IUT)の改善の試み(Tentative d'amélioration d'un enseignement de premier cycle universitaire (IUT) à partir d'une enquête)

出典：<http://www.univ-mlv.fr/enseignements/foad/cap/documentation.htm> (平成17年3月参照)

(3) 教員採用以前の養成活動

フランスにおいては、教員として養成されていく過程に、教授能力の開発の要素が組み入れられている。以下に、高等教育導入研修センター(CIES)と教育研究補助員(ATER)制度を取り上げるが、これに従事する者はいずれも教育活動を実践しつつ、研究教員あるいは研究員としての地位を目指すこととなる。

1) 高等教育導入研修センター (CIES)

高等教育導入研修センター(centre d'initiation à l'enseignement supérieur : CIES)は、1989年、政令第89-794号によって設置が決められ、主として教員の大量引退に対応するため、研究教員志望者へ研修活動(monitorat)を行うことを目的として設置されたものである。CIESは、全国の主要な14の大学区に置かれ、実践による導入研修(initiation par la pratique)、高等教育及びキャリアに関する情報の提供(information sur l'enseignement supérieur et les carrières)を行っている。

CIESの研修生は、博士課程学生で研究手当(allocation de recherche)²⁷⁾受給者から、研究教員志望者を対象として募集される。採用された者には、特別研究員(moniteur)として研究手当に加えて月額335ユーロの追加手当が受給される。特別研究員は、CIESでの研修の外、指導教官の下で大学の第一期教育を担当し、64時間の演習又は96時間の実習に従事する。博士号を取得した特別研究員は、次項で紹介するATERに採用されることができる。

以下に、具体例として、トゥルーズのCIESを取り上げて、教授能力開発に係る研修活動の方針・内容を以下で紹介する(Alcouffe, 2004)。

① 実践による導入研修

1. 大学において、特定の指導教官の下で、実際に演習や実習に従事する(週2~3時間)。
2. 研修期間(3年間)を通して行う。
3. 指導教官は、講義の準備、教授法、学生評価など、教育に関しての実践を指導する。

② 高等教育及びキャリアに関する情報の提供

1. 主として以下の事項について、研修(stage)を通して行われる(年10日程度)。
2. フランス国内外の高等教育制度
3. 諸学問領域の教育学的特徴
4. CIESは、特定の学問領域における教授能力の開発は担当しない。
5. 主として、研修員が、将来大学において教育研究へよりよく取り組めるよう支援することを旨とする。
6. 管理運営業務に関して必要な知識も研修の中に含まれる。
7. 各研修員は、上記の内容以外に、自己の必要性や関心に応じて、様々なプログラムを選択することができる。

CIESは、多くの大学関係者に大きな期待をもって迎えられたが、研究関係の予算で実施された政策であり、結果的には大学教員の養成機関としてはほとんど機能していない²⁸⁾。また、教授能力開発の研修活動が含まれているものの、それが研修全体に占める割合は非常に限られている。例えば、ストラズブールのCIESが教授能力開発に充てる時間は、大学における実践を除けば、研修期間(3年)を通じて5日のみである(Koebel, 2002)。更に、博士課程の学生である特別研究員がCIESでの研修や教育活動に従事することに対して、研究活動の妨げになるといった所属研究室からの抵抗もあって、CIESの活動に参加できないことが往々にしてある²⁹⁾。この

ように初期教育に関してCIESが抱える課題は少なくないが、この一方でCIESは、今後、現職教員の研修の一部も担うことも期待されている(Debouzie, 2004 : 12)。

2) 教育研究補助員 (ATER) 制度³⁰⁾

教育研究補助員(attache temporaire d'enseignement et de recherche : ATER)は、博士課程の学生や博士号取得者で研究教員採用に備える者を対象として、1~3年の契約で募集される非常勤の補助的教員である。ATERは、担当する教育プログラムの責任者である教員の下で、年間に128時間の講義又は192時間の演習又は288時間の実習に従事する³¹⁾。また、教育活動に関連する諸活動(学生指導や試験等)に従事しなければならない。その間、当該教員の指導を受けつつ、実際に教育活動を行うことによって、教授法について学習することが期待されている。

ATERには、2005年現在、月額1,944.05ユーロ(教育義務が半分の場合は136,67ユーロ)の給与が支払われ、これ以外に月額1,182.06ユーロの奨励金(prime de recherche et d'enseignement supérieur)が授与される(教育義務が半分の場合は半額)。2004年度現在、ATER総数は7,326人であり、その内訳は、社会科学系1,863人(25.4%)、人文科学系2,411人(32.9%)、自然科学系2,926人(39.9%)、保健福祉系126人(1.7%)である。これらの数値を教員全体の学問領域別の割合(図2)と比較すると、社会科学系でATERの割合が高く(教員全体に占める割合は14.4%)、保健福祉系で低くなっている(同14.0%)。

3. 結語~今後の展望と日本への示唆

(1) 今後の展望

以上、フランスにおける教授能力開発について概観してきたが、日本同様に教員の研究志向が強い中で、一部の教員による先駆的な取組が長年に亘って続けられ、そのうちの多くは目的を達成することなく途絶え、一部のみが今日まで続けられてきていることが知られる。そのような状況は、大学を巡る環境の変化の中で徐々に変わりつつあるものの、今後、教授能力開発のための組織的な取組が大幅に拡大していくかどうかは未だ不明である。むしろ、CNUを中心とする研究業績が重視される教員のキャリア構造が支配的である状況の中で、教授能力開発が進むことについては否定的な見解が多い。

このような見通しの下、Dejean(2004 : 15)は、教育評価とともに教授能力開発が発展する条件として、2004年のAMUEセミナーで次の4点を指摘している。

1. 教育手法や学生の将来(またはその出自)に関する問題を重視するような大学文化の存在
2. 意欲と強い関心を持つ複数の者の存在
3. 時間(かなり長期の)
4. 安定した大学の方針(少なくとも二人の学長の任期に相当する期間)

但し、同氏は、今後こうした条件が満たされることについては否定的である³²⁾。このような全般的に教授能力開発に不利な状況の改善を図るため、政府のより積極的な役割を期待する声

も少なくない（前述ドブジの指摘など）。実際、歴代の国民教育大臣は、教育改善の必要性を指摘し、教授能力開発につながる教育評価の導入などを推進してきた。しかしながら、そうした政策はしばしば大学人の抵抗に遭い、十分な効果を上げているとは言い難い。また、大学人が多く入っている国民教育省自体も、大臣の意向にかかわらず必ずしもかかる政策を支持していないように見える。こうした傾向は、特に研究担当部門で強く、研究と教育を同時に推進するというフンボルトの大学に関する理念の実現は、大衆化する大学においていよいよ困難となっていることの証と受け止められよう。

しかしながら、2004年のAMUEセミナーでも言及されているが、新しい大学教育制度であるLMDの導入は、こうした状況を大きく変えていく可能性を有している(Debouzie,2004 : 10)。新しい制度の内容は別の稿³³⁾に譲るが、LMDは大学教育において学生に多様な選択の余地を与えるとともに、個々の学生の必要性に応じた教育を提供することを目的の一つとしている。均一の学生集団を想定した講義形式の授業は更に地位を下げて、各教員は、多様な学生に対応したきめ細かい教育を展開していかなければならない。Debouzie(2004 : 10)は、「大学教育は、需要に適用した教育単位を提供することによって、或いは基礎的と言われるような教育の代わりに、例えば、関連した活動の認定、外国での学修によって得たECTS単位を受け入れることによって、一定の学生の個別の要求に応えることができなければならない」と述べる。

更にLMDは、1997年のバイル改革ではほとんど無視されてしまった教育評価について³⁴⁾、学内に学生も含めて委員会を設置し全学的に評価を進めることとし、また、これまではほとんど行われてこなかった教育課程の再認証時にも評価を厳密に行うこととした³⁵⁾。後に述べるように、教育評価と教授能力開発が表裏一体のものであることに鑑みれば、今後の教育評価の進展次第で、教授能力開発が発展していくことは十分に考えられる。いずれにせよ、LMDがもたらすべき変化に鑑みれば、教員にとって新たな能力の開発は不可欠であり、そうした能力開発を効果的に進めるためには、大学の内外における組織的な取り組みが一層重要となることであろう。

また、2006年に制定された研究計画法(Loi de programme n°2006-450 du 18 avril 2006 pour la recherche)は、新たに設置される研究・高等教育評価機関(AERES)において、大学評価委員会(CNE)等の評価活動を引き継ぐと同時に、各大学の教員評価制度を審査することとしている。各大学では、教員評価制度の整備を図るとともに、組織的に教員開発に取り組むことが不可欠になるものと思われる。

(2) 日本への示唆

最後に、日本における教授能力開発(FD)の現状を振り返りつつ、フランスの経験が我が国に与える示唆について考えてみることにしたい。

1) 実効性のあるFDの推進に向けて

日本においては、各種調査結果によって、教授能力開発(FD)が次第に広がりを見せ、管理職(学長、学部長等)や教員の意識も変わりつつあることが知られている。例えば、大学教員を

対象とした調査（有本外，2004b）では、教育を研究より重視する教員の数が、研究を教育より重視する教員の数を近年上回るようになったことが判明している。しかしながら、未だに教育に不熱心で教授能力開発に関心を示さない教員は少なく、また、教授能力開発のための諸活動の効果が明瞭に認められているとは言い難い³⁶⁾のが現状であって、今後改善すべき点は少なくない。

こうした日本の状況については、一つには教授能力開発活動が他の教育改善活動や教員の人事政策と十分に関連付けて行われるのではなく、独立した形で行われる傾向があることに起因するのではないだろうか。すなわち、教授能力開発のための活動であるFDが、大学のシステム全体の中で適切に位置付けられず、また、その効果が検証されず、結果として十分に機能することができないためと考えられる。

この点、フランスにおいては、教授能力開発は、様々な教育改善方策の一環として捉えられ、常にその中で実施することが検討されてきている。就中、教員が行う教育活動の評価（教育評価）との関連性が意識されており、1997年に教育評価が義務化されてからは、その傾向が一層強まることとなった。ドジャンは、教育評価実施に際しての教員研修の必要性、すなわち教育評価と教授能力開発を同時に推進する必要性を度々指摘している（Dejean,2002：79-80外）。Dejean(2004：14)は、教育評価の目的は、一つには行政的(administratif)なものであり、もう一つは教育的(formatif)なもの、すなわち教育の改善や充実であって、後者の目的(formatif)は教授能力開発のための教員研修の目的と変わらないと述べ、教育評価と教授能力開発を結び付けて行うことは必然であることを強調している。

すなわち、教育評価と教授能力開発は表裏一体のものであり、その意味では、フランスにおいて教授能力開発が進まなかったことは、教育評価が進まなかったことの裏返しでもある。確かに、前述の通り1997年のバイル改革によって各大学は教育評価を実施することと定められたものの、この決定はほとんど実施されなかった。教授能力開発に対して、教員が近年までほとんど関心を示さなかったのは、当該改革の実施状況に鑑みれば当然の帰結であったと言えよう。

こうした点を考慮すれば、教授能力開発活動(FD)の広がりや教員の意識等の点において、仮に日本がフランスよりも上回っていたとしても、到底日本の教授能力開発がフランスのそれよりも充実しているとは言い難いことが理解できよう。すなわち、日本のFDの広がりには、実効性がほとんど担保されない状況での広がりに過ぎないと受け取らざるを得ないからであり、現にそのように感じている者が多いのは調査結果が示す通りである。

今後、日本においてFDを効果的に推進していくには、教育評価を中心とする教育改善活動を幅広く視野に入れつつ、また、管理運営能力の向上や、教員のキャリア開発といった人事政策も含めて、それらの一環として教授能力開発を検討し、組織的にFDを推進していく必要があるのではないだろうか。特に、我が国においては、学生の参加を含めた教育評価手法が未開発であり、フランスやその他の国において学生参加が教育改善に重要であると考えられていることに鑑みて、今後、教授能力開発と併せて検討を進めていく必要があるであろう³⁷⁾。

また、本稿の対象外ではあるが、教育改善を実効的に推進していくためには、教育評価を含

む広義のFD³⁸⁾だけではなく、学生の学習環境の整備や学習支援、相談活動といった、学生を幅広く支援していく仕組みが不可欠である。そして、それらをFDと併せて、全体の教育改善の仕組みとして運用していくことによって、より質の高い教育を提供することが可能となるであろう。

2) 教員養成段階での教授能力開発

フランスにおいても、大学教員（研究教員）の養成は、大学の博士課程が第一義の責務を負っているが、そこでは研究が優先されて、教授能力開発には余り顧みられないのが現状である。CIESはかかる状況を改善することを目的の一つにしていたが、その効果は教授能力開発の点では限定されていることは上に述べた通りである。しかしながら、教員養成の段階で教授能力開発を行うことは重要であり、アングロサクソン諸国を始めとして、博士課程のプログラムにそうした要素が組み込まれている大学は少なくない。

フランスでは、養成段階で教授能力開発を実施する組織が学外の機関として設立され、大学との意思疎通を欠いて、大学の方針や置かれた状況と合わないことが往々にしてあることが問題として指摘されている。このため、ATERの取扱いも含めて、学内において博士課程の学生を対象としたプログラムを充実していくことが、今後同国では重要となっていくのではないだろうか。更に現職研修の在り方も含めて、学内組織と学外機関の役割分担を踏まえつつ、教授能力開発活動の実施組織を学内外に整備していく必要があるであろう。

他方日本においては、教員養成段階での教授能力開発のプログラムはほとんど整備されておらず、フランスと較べても遅れていると言わざるを得ない状況である。今後、FDを効果的に展開していくためにも、養成段階での教授能力開発は重要と思われ、進んでいるアングロサクソン諸国や、課題も含めてフランスの例も参考にしつつ、博士課程の学生やその修了者で教員採用前の者を対象としたプログラムを充実していく必要があるであろう。

3) フランスの大学における中等教育教員の存在

フランスの大学と日本の大学と最も異なる点の一つとして、フランスの大学には研究を行わずに専ら教育に従事する中等教育教員が存在することが挙げられよう。中等教育学校の教員は、研究業績が重視される大学にあっても必ずしも高い地位を占める訳ではないが、原則として教授能力を含む教員養成課程を経てきた者であって、教育手法に関するその知識や経験は、大学教育にあっても目に見えない形で貢献しているものと思われる。高等教育の大衆化が進み、日本同様に大学が「学校化／中等教育化(secondaryisation)」するとされる現在(Rayou, 2004 : 175)、同国のみならず、日本においてもその意義が認められる余地があるのではないだろうか。日本の大学において、フランスのような形で高等学校から教員を受け入れることは現実的とは思われないが³⁹⁾、日本の大学でFDとして実践されている活動の中には、高等学校等で実施されているものが少なからず認められる。むしろ初等中等教育段階でより先進的な取り組みが多いと考えられ、今後、教育改善に関して学校種を越えた連携が進むことが期待される。

他方、フランスにおける中等教育教員の存在は、学士段階から博士段階までの教育を実施するに際して、日本のような学部・大学院といった階層的な組織分化をせずに、学問領域別のUFRで一貫して対応する一方で、UFR内部において教員間で機能分化を行っていることを意味している。実際、研究教員の多くは、自らは学士教育を担当せず、中等教育教員や非常勤講師、ATERなどに委ねている。大衆化する大学において、研究業績を下げずに、研究と教育（特に学士教育）を同時に行うことは困難であって、大学の機能分化（研究大学と教育大学等）が行われないうフランスにあっては⁴⁰、学内における教員による機能分化が不可欠であったと思われる。この点においても、大衆化時代の大学におけるフンボルト理念の実現困難性を実感させられるところである。

翻って日本において、平成10年の大学審議会答申や平成17年の中央教育審議会答申が提言した大学の個性化や機能分化が進まない場合には、このような形で教員による機能分化が進むことも大学の機能を高度化していく上での一つの方策として考えられるかもしれない。そして、それに伴って、教員の地位や採用条件、役割等の見直しが不可欠となるであろう⁴¹。

【注】

- 1) この規定を受けて、政令第84・431号で研究教員の職務が詳細に定められている。
- 2) 本稿の統計数値は、特に断りがない限り国民教育省の資料に基づく。なお、教員数には、大学独自の予算で契約に基づいて雇用される教員は含まれない。
- 3) フランスでは、通常、年度は開始年及びその翌年が並記されて表示されるが（例えば、2006・2007年度）、本稿では日本の表記に倣って開始年のみで年度を示す。
- 4) 高級技術者養成短期高等教育課程(STS)とグランド・ゼコル予備級(CPGE)の在籍者である。
- 5) これらの学生には国民教育省所管外の高等教育機関に在席する者が含まれるので、取り上げた教員と学生の数値は直接には対応しない。全体的な傾向を示すものとして受け止められたい。
- 6) 2003年度から2004年度にかけての増加数は601人であるが、前年度の増加数は1,209人、更にその前年度は1,475人で、1996年以降継続して減少している。
- 7) これら大学内教育研究組織については大場(2003)参照。
- 8) ミュスランの研究(Musselin, 2005)はフランスと米国及びドイツを比較したものであるが、それによれば、現在ではドイツ（州政府）と比較して、フランスにおける国の役割と権限は相当程度に限定的であることが明かとなっている。同氏は、「法令は、教員採用において中央政府が規制的役割(rôle régulateur)を果たすこととしているが、…実際は少々異なっており、パリの当局は、ドイツ諸州の省よりは遙かに非拘束的である」と述べている(80頁)。仏独間の政府の役割・権限の相違はそれぞれに伝統に基づくものではあるが、中央集権的なフランスに対して、高等教育行政が分権的に行われているドイツにおいて州政府がより住民に近い位置に置かれていることにも起因していると思われる。

この点、日本において、公立大学の設置者である地方公共団体の方が国（文部科学省）以上に教員人事に影響を及ぼしている例（首都大学東京や横浜市立大学等）が数多く見受けられることが想起されよう。

- 9) 国民教育大臣の諮問機関で、全大学の研究教員の採用や昇進についての答申を行う。下部組織として研究領域毎に部会が置かれ、主に研究業績によってその委員が選ばれる。研究教員の採用や昇進に大きな影響を有する組織である。
- 10) 日本では、中等教育教員のアグレガシオンがよく知られているが、言及されているのは高等教育のアグレガシオンである。
- 11) 専門家委員会は、常勤の教員採用だけでなく、助教授から教授への昇進、ATERや客員研究員の登用や招聘等についての審査も行う。
- 12) Dejean(2004 : 13)は、教授能力開発活動には非公式な教育(formation informelle)と公式・組織的教育(formation formelle et organisée)があつて、前者が今日でも普及していると述べている。
- 13) 学問領域毎に設置される大学の基本構成単位である。概ね日本の学部に対応するが、一般的には学部よりは領域が狭く、また、日本の学部から大学院までに相当する教育を一貫して提供している(但し、博士教育は他のUFR等と連携して提供することがほとんどである)。
- 14) Conférence des Présidents d'Université. 高等教育法第66条（教育法典L.233-1条）第3項に基づく、大学及びその他の国民教育省所管高等教育機関の長の会議。大学等に関する全ての事項について議論し、国民教育大臣に対して意見を提出することができる。議長は国民教育大臣。
- 15) 当該大学教育改革（バイル改革）については大場(2004)参照。
- 16) <http://www.univ-lr.fr/reseauCIME/>
- 17) 1996年の国会上院の報告書は、大学教授の多くは研究と博士課程学生の指導を重視して、困難状況にある第一期学生（一年次及び二年次の学生）の指導をほとんど顧みないとし、その理由として、教員のキャリアにおいて学生支援が考慮されず、研究成果に基づいて昇進等が判断されることを挙げている。そして、その結果として、大学教員に対する教授法開発はほとんど行われず、採用等においても教授法の学習経験は考慮されずに、専ら研究業績のみで判断されるとしている(Mission d'information sur l'information et l'orientation des étudiants des premiers cycles universitaires, 1996)。
- 18) 当時、グルノーブル第二大学長で、CPUの教授法改善・研修委員会の委員長を務めていた。
- 19) その他の項目は、高大接続の改善、教育責任者の任命、個別指導の充実、学生と教員の関係の改善、各種学生支援組織の受入体制の改善、教育評価の充実、機能する教育チームの構築、教育改善結果の教務・大学生活評議会への報告である。
- 20) 国との契約によって予算を受ける際に基礎となる中期的な計画（4年間）。契約政策の導入に伴って、各大学が定めることとされたものである。契約政策については、大場

(2003/2005a)参照。

- 21) 大学・高等教育機関相互支援機構。1992年、その前身が大学事務用のソフトウェアを開発するための大学間協力組織として設立された。その後、大学のあらゆる機能に関しての大学間の情報共有にも活動対象を広げて、現在に至っている。詳しくは、大場淳(2004)「フランスにおける大学事務の情報化と管理運営支援活動—大学・高等教育機関相互支援機構(AMUE) —」『高等教育システムにおけるガバナンスと組織の変容(COE研究シリーズ8)』広島大学高等教育研究開発センター、195-214頁参照。
- 22) ドブジは、補足的に、研究に関しての開発活動は以前から存在していたと言及している(Debouzie, 2004 : 10)。
- 23) Koebel(2002)は、執筆当時までの国民教育省の各種調査報告書や統計資料等で、教授能力開発を含む教育改善を取り扱ったものは無いと報告している。
- 24) 学問領域間による教育改善手法の違いは前述2004年AMUEセミナーでも議論されており、そうした違いは少なくないという認識は出席者に共通していた(AMUE, 2004 : 53)。
- 25) 業績が低くなる原因として、推測ではあるが研究教員の加齢を挙げて、教育改善活動の中心は引退が近い教員であろうと述べている。
- 26) 主たる活動は、卒業後も含めて学生を継続的に追跡し、教育の成果を評価することによって、教育の改善を図るための情報を提供することである。
- 27) 原則として25歳(例外として30歳)以下の博士課程学生を対象とし、最長3年間月額1,128ユーロ(2002年現在)が支給される。
- 28) CIESで研修を受けて助教(研究教員)となる者はいないと言われる(AMUE, 2004 : 6)。
- 29) 2004年のCIES所長会議において、特別研究員が、CIES研修や教育活動に従事せずに研究に専念するよう、研究室からかなり強い圧力を受けていることが報告されている(VUHebdo no 140 mercredi 16 juin 2004)。
- 30) 本項は、<http://www.education.gouv.fr/cid1217/les-attaches-temporaires.html> (平成18年11月参照) 及びUniversité Joseph Fourier(2005)に拠った。
- 31) パートタイムによる雇用も可能であるが、少なくとも年間標準時間の半分以上の時間は教育活動に従事しなければならない。
- 32) 筆者は、2004年9月、直接ドジャン氏に話を伺う機会を得たが、その際の話では、教授能力開発を巡る状況が今後急速に変化することについては否定的であった。
- 33) 大場淳(2005)「欧州高等教育圏創設とフランスの対応—新しい学位構造(LMD)の導入を巡って—」『大学論集第35号』など。LMDは、学士、修士、博士の三つの課程に基づいた、欧州高等教育圏に対応する大学教育制度である。
- 34) Dejean(2002 : 28)は、教育評価を全てのUFRで行っている大学は皆無であり、その方向に向かいつつある大学も僅かに五つしかないと述べている。
- 35) 認証制度(habilitation)については、大場淳(2005b)参照。

- 36) FDに関する学長を対象としたアンケート調査結果から、有本外(2004 : 84-85)は「FD活動によって教員の教育能力・資質が実際に高まっているかと言えば、必ずしもそうではなく、その比率は9.2%と低率を示しており、教員の使命・役割・資質に関して真剣に考える風土や雰囲気醸成されたとする比率も僅かに6.9%に過ぎない。この数字には、学長はFD活動による改善の効果が殆ど出ていないと判断していることが読みとれるのである」と述べている。
- 37) 欧州における学生参加については大場(2006)参照。また、米国のD. リースマンは、「上から押しつけられた教育課程の大改革(…)よりも、学生自身のイニシアティブの方が、はるかに多くの改善をなしうる」と述べている(1986 : 26)。
- 38) 有本外(2004a : 2)。
- 39) 但し、教員養成系の大学や学部等において受け入れている例はある。
- 40) フランスの大学は、全て高等教育の民主化に寄与することが使命として与えられており、大学の差別化(機能分化)に対して政府・大学当局は否定的な態度をとり続けている。
- 41) 従来の教養部教員と専門学部教員の区分による葛藤が生じるような分化でないことは言うまでもない。方向性は異なるが、国立大学を中心として各種センターを設けてキャリア教育等を実施する例などは、教員の機能分化の一つの方向と言えるかもしれない。また、このことは、教員と教員外職員の区分が曖昧になることを意味することにも留意すべきであろう。

【参考文献】

- Agence de mutualisation des universités et des établissements d'enseignement supérieur (AMUE) (2004) *Quelle offre de formation pour les enseignants chercheurs et les enseignants à l'université? mardi 18 mai 2004 -compte rendu-*. AMUE.
- Alcouffe C. (2004) *Rapport d'activité 2003 Centre d'initiation à l'enseignement supérieur*. CIES Toulouse, Toulouse.
- Dejean J. (2002) *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, Paris.
- Dejean J. (2004) De l'évaluation des enseignements à la formation des enseignants-chercheurs et des enseignants. *Quelle offre de formation pour les enseignants-chercheurs et les enseignants à l'université? mardi 18 mai 2004 -compte rendu-*. AMUE, Paris. pp 13-18.
- Debouzie D. (2004) Problématique et enjeux. *Quelle offre de formation pour les enseignants chercheurs et les enseignants à l'université? mardi 18 mai 2004 -compte rendu-*. AMUE, Paris. pp 8-12.
- Fave-Bonnet M.-F. et al. (2000) *Pratiques et dispositifs pédagogiques, dans l'enseignement supérieur, en direction des étudiants en difficulté -Volume I*. Centre de Recherches

- Éducation et Formation, Université Paris 10, Nanterre.
- Fautrat S. et Toulgoat C. (2003) *L' évaluation des enseignement*. UML-CAP, Marne-la- Vallée.
- Gomel M. (1998) Récit (presque) imaginaire entre préhistoire et futur : quelques images de la longue marche... vers l' évaluation des enseignements. *Actes du colloque interuniversitaire sur les méthodes d' évaluation -2 et 3 juillet 1998-*. Université de Poitiers, Poitiers. pp 42-51.
- Hetzel P. et al (2006) *De l' université à l' emploi*. Commission du débat national Université-Emploi, Paris.
- Koebel M. (2002) *La formation à l' enseignement des enseignants-chercheurs dans le contexte de la démocratisation de l' accès à l' enseignement supérieur*. 2ème colloque de recherche interuniversitaire, IUFM de Reims.
- Mission d' information sur l' information et l' orientation des étudiants des premiers cycles universitaires (1996) *S' orienter pour mieux réussir*. Rapport 81-1996/1997, Sénat, Paris.
- Musselin C. (2005) *Le marché des universitaires -France, Allemagne, États-Unis*. Science Po Les Presses, Paris.
- ONISEP Alsace (2002) *Enseignant en université*. Fiche-Métier régionalisée janvier 2002, 1-4.
- Petit F. et al. (2002) *Améliorations pédagogiques à l' université - Rapport à Monsieur le Ministre de l' Éducation nationale*. Ministère de l' Éducation nationale, Paris.
- Quinton A. (2004) Une structure pionnière : le centre de recherches en méthodes éducative (CRAME) - histoire et position actuelle. *Quelle offre de formation pour les enseignants-chercheurs et le enseignants à l' université? mardi 18 mai 2004 -compte rendu-*. AMUE, Paris. pp 50-52.
- Rayou P. (2004) Des étudiants en quête de certitudes. In Annoot E. et Fave-Bonnet M.-F. (éd.) *Pratiques pédagogiques dans l' enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. L' Harmattan, Paris. pp 167-182.
- Université Joseph Fourier (2005) *Réglementation en matière de recrutement d'attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) version avril 2005*. Auteur, Grenoble.
- 有本章外(2004a)『FDの制度化に関する研究(1)—2003年大学長調査報告—』COE研究シリーズ9, 高等教育研究開発センター。
- 有本章外(2004b)『FDの制度化に関する研究(2)—2003年大学教員調査報告—』COE研究シリーズ10, 高等教育研究開発センター。
- 大場淳(2003)「フランスの大学における管理運営の変遷と自律性の発展—日本の国立大学の法人化とフランスの契約政策の比較考察—」『大学論集第33集』, 37-56頁。
- 大場淳(2004)「フランスの大学における「学力低下」問題とその対応」『広島大学大学院教育学研究科紀要第三部第52号』, 371-380頁。

大場淳(2005a)「フランスにおける大学政策の評価—契約政策の展開とその将来—」広島大学高等教育研究開発センター編『高等教育の質保証に関する国際比較研究』COE研究シリーズ16, 95-113頁。

大場淳(2005b)「フランスの国家学位と認証制度(habilitation)—大学教育の質保証に関する一考察」広島大学高等教育研究開発センター編『高等教育の質保証に関する国際比較研究』COE研究シリーズ16, 115-127頁。

大場淳(2006)「欧州における学生の大学運営参加」大学行政管理学会誌No.9 (2005年度), 39-49頁。
リースマンD.(1986) 高等教育論：学生消費者主義時代の大学, 玉川大学出版部。

第5章 中国

中国のFDの動向

黄 福涛

1. 中国におけるFDの類義語、歴史及び形式

中国においては、FDに一番近い意味を持ち、広く使われている用語は「高校師資培訓」（大学における教員に対する育成訓練）であると考えられる。その歴史的な展開は次のような段階に分けられる。すなわち、

- (1) 発足期（1953-1956年）：1953年に、教育部によって『高等学校教師進修暫行弁法』（高等教育機関における教員研修に関する暫定方法）という文書が打ち出されたことを契機に、新中国（中華人民共和国）におけるFDに関する活動が始まった。この時期においては、大学における教員の職務（例えば、授業担当に必要な基本知識や技能を身につけること）レベルの向上を目的に、FDに関する活動は、各大学の「教研室」（大学の基本教育組織で、「教学研究室」という）において、ティーチングに関する共同研究や学内の講義に参加したり、または旧ソビエトをはじめとした東欧社会主義諸国の大学へ研修に行くという形で行われていた。
- (2) 初期の発展期（1957-1966年）：1961年に、教育部による『高教六十条』（『高等教育に関する六十条の規程』）の公布により、教員の政治と職務レベルを高めさせる一方、科学研究能力の向上も重視されるようになった。講師、助教授及び教授がローテーションで、集中的に研修や研究できるサバティカル制度が出来上がった。
- (3) 回復・発展期（1978-1984年）：1966年から1976年までの「文化大革命」の後、大学における教員数の不足を解決するため、1980年に、教育部が『全国重点高等学校接受進修教師工作和暫行弁法』（『全国の重点高等教育機関における教員研修を受け入れる工作に関する暫定方法』）という文書を制定し、FDについて、「文化大革命」以前のやり方を回復してきたが、単科研修（一つの専門分野に焦点をあてて、その授業の講義、シラバスの作成、教授法の採用などについて、短期講義を行う）やゼミナール及び助手研修班などの方法では特に若手教員の育成が重点に置かれていた。
- (4) ネットワークの形成期（1985-1993年）：1985年に、教育部は北京師範大学と武漢大学において、二つの「全国師資培訓中心」（全国師資育成訓練センター）を設置し、その後、全国の六つの行政区における教育部が直轄した六つの師範大学において、「高師培訓中心」（高等教育機関における教員育成訓練センター）も設立した。これらの組織を創立した結果として、従来のような教育部を中心としたFDに関する活動に代わって、教育部の指導をもとに、二つの国家レベルの教員育成訓練センターを中心に、ほかの六つのセンターか

らの参加・協力を得て、各重点大学と大学における重点専門分野を基地とした教員育成訓練を行うネットワークが出来上がった。

- (5) 関連法律整備期（1994年から現在まで）：『教師法』やほかの法的規定・文書の公布に伴い、教員育成訓練に関する指導方針や内容、実施組織、主要な形式、さらに教員育成訓練に対する審査と管理体制及びその保障と関連待遇などについて、法的整備が急速に進んできた。この時期で、特に指摘しておきたいのは、若手教員を対象に修士学位号の獲得を目的とする「教師進修班」及び「高級進修班」を成立させるという新しいFDを実施する方式である。

現在、中国において、FDに関する活動を行う主要な方式としては、以下のような10の形式を取り上げることができる。すなわち、

- (1) 「岗前培訓」：各大学において短期講義という形で、新任教員を対象に、授業を担当する前に、大学教員に必要なと思われる倫理観・素質や、大学ティーチングに関する基本知識、教授法及び技能などに関する講義が行われる。
- (2) 「単科進修」：主に各教員の専門分野や担当授業、その授業科目の重点及び教授法の採用などについて、研修を受け、ティーチングのレベルを向上させることを目的とする。
- (3) 「助教進修班」：助手を対象に、受講者の専門分野に応じて、主に理論的・基礎的な知識と専門知識を充実・向上させることを目的とする集中講義を行う。
- (4) 「硕士学位進修班」：1990年代中期以降、40歳以下で、学士号を持ち、三年間の教育経験があった教員を対象に、教員育成訓練と修士号の獲得を結びつける教育プログラムを提供する。
- (5) 「骨幹教師進修班」：二年以上の教育経験をもった講師を対象に、若干の大学院後期課程を開設すると共に、教授法の研修や関連学科の最新動向についても講義を行う集中講義。
- (6) 「国内訪問学者」：基本的には助教授を対象に、中国国内における他の大学で、受け入れ指導教官のもとで、科学研究に参加する一方で、指導教官と協力し、その大学における大学院生の指導や教材の編成などに参加することを通じて、専門的な知識や研究能力を高める。
- (7) 「高級研討班」：中国国内における大学の重点学科や、重点実験室及び全国共同利用機関などを基地に、助教授以上、あるいは博士号を持った中年教員を対象に、半年にわたって、集中的に研修を行う。
- (8) 「社会実践」：特に工学などの実験系や、職業性・実践性が高い専門分野に所属する教員を対象に、社会調査や企業との共同研究などを通じて、専門知識を充実・向上させる。
- (9) 「短期進修班」：全ての教員を対象に、ある特定の専門分野における最新研究成果や課題についての講義やゼミナー及びワークショップを行う。
- (10) 「出国進修」：主に若手中堅教員を、半年、あるいは一年間にわたって、海外大学へ派遣する。

2. 事例研究—深圳大学の場合

1983年に創立した深圳大学は、現在は文学院、経済学院、管理学院、法学院、理学院、情報工程学院、建築・土木工程学院、工程技術学院、芸術・設計学院、師範学院、成人教育学院、ゴルフ学院、生命科学学院、社会科学教研部、体育部及び現代教育技術・情報センターなどから構成されている。2002年12月現在、学生数は11,057人である。そのうち、全日制の本科（四年制の学部生レベルにあたる）と専科（二、三年制の短大生レベルにあたる）学生数は10,700人あまり、成人本科、専科学生数は8,100人あまりで、留学生数は350人ぐらいであり、そのほかの大学と共同で養成した学生数は約300である。それ以外に、約300人の大学院生が在籍している。大学教職員数については、専任教員数は777人で、専任研究員数は53、ティーチング補助スタッフは168人である。管理行政職員を加え、教授、助教授、講師及び助手の人数はそれぞれ152、407、495と140である。また、教職員のうち修士号と博士号をもつ教員数はそれぞれ457人と230人であり、教員の平均年齢は40.7歳であった。

中国において一番早く作られた経済特区の「特区大学」として、単位制や、奨学金制、推薦による卒業生の就職、大学生アルバイト制度、教員「聘任制」（教員は大学側に招聘、任命される制度）及び学内福祉サービスの社会化などについて、他の大学より先に様々な改革の試みが実施されており、全国的に大きな影響を及ぼしてきた。

また、1995年から学内では、FDに関する正式な規定や文書が次々に打ち出されており、以来、学内のFDは計画的に行われている。以下では、該当大学の関連規定に基づき、FDに関する枠組みと特徴について取り上げることにする。

まず、FDに関する内容には、思想政治素質と職務レベルの向上という二つの側面が含まれている。前者は、中国共産党の基本路線、教育方針及び教師の倫理観・職業道德教育を堅持することで、後者は、ティーチングと科学研究へ密接につなぎ、教員のティーチングレベル、科学研究能力の向上及び知識の更新を中心に、各教員の職務に必要な知識を身につけさせると同時に、より高いレベルの職務に応じる基礎知識と能力を備えておくことである。また、その対象となるのは、助手から教授までのすべての教員であるが、若手教員の育成訓練にもっと力を入れるべきであると主張されている。

次に、FDに関する活動は、主に「国内培訓」（国内における育成訓練）、「出国培訓与自费赴港、澳学习」（外国及び私費での香港やマカウの大学や研究所における学習）及び「在職学习」（在職しながら学習する）という三つの形で行われている。そのうち特に国内における育成訓練はもっとも重視されているため、それに焦点をあてて、具体的に紹介していこう。

国内における育成訓練に関しては、教員の職務や職階に応じて、異なる内容が実施されており、またその形式も様々である。中国の大学においては、教員の職階は基本的には助手、講師、助教授と教授に分かれており、FDに関する活動は次のように行われている。

第1に、助手は授業を担当する前に、大学によって提供される短期講義を通じて、高等教育

学や心理学及び教授法などの育成訓練を受けなくてはならない。また少なくとも半年にわたって、自分の授業を公開し、senior スタッフより、授業に関して改善すべきところや問題点などについて評定してもらい、自分のティーチングレベルを向上させる。

第2に、講師は、中堅教員研修班や短期ゼミナール、あるいは単科研修に参加することを通して、主に自分の専門に関する基礎理論知識を増加させ、ティーチングと科学研究の能力も向上させる。

第3に、助教授は学会会議や、短期研究班、講義に参加し、高級学者や訪問学者という身分で、海外や国内の著名な大学や研究所で育成訓練を受けて、ティーチングと科学研究の活動及び学術交流などを通じて、自分の専門分野に関する最新動向や情報を把握し、自分の知識を更新し、学術レベルをさらに高める。

第4に、教授は学会会議や、海外と国内の短期学術交流などのレベルの高い科学研究とティーチング活動を通じて、学術レベルを向上させ、自分の専門分野のリーダーになり、国内外において、相当な学術の影響を生むことを目指す。

それ以外に、最近、公費や私費で行う外国や香港及びマカオの大学・研究所における研修も、FD に関する活動としてますます重要な役割を占めるようになってきた。そのうち国家、深圳市、大学及び各学院による公費派遣の形で、教員を海外大学へ研修・研究に送り出す一方で、教員自費で、特に海外の大学で学位をとることもFD の一環として進められている。公費で海外へ派遣された場合は、基本的には、教員が既に大学において三年間の勤務を条件とし、またその海外における研修期間は一年を超えないことが規定されているに対して、私費の場合は、ほぼ同じ勤務期間を必要とする一方で、二年以上の海外大学における研修や勉強が認められている。

「在職学習」という形式に関しては、基本的には、若手助手と講師が対象となっており、これらの職務に影響がでないという前提に、学内や別の大学において、在職しながら、あるいはサバティカルを利用し、主に上級学位の獲得を目的として行われている。これは、教員に知識や能力を高めさせる一つの重要な手段である。

3. おわりに

以上述べたように、時代によって、FD に関する活動は、従来のように教育部を中心に行われてきたものから、次第に省レベル、とりわけ各機関レベルにおいて実施されるものへと転換してきている。また、システムレベルにおいても、機関レベルにおいても、中国におけるFD に関する活動は、基本的には、大学における教員、つまり academic staff を対象に行われていることが特徴である。さらに、各職階に対応し、様々な活動や実施方法が存在している。特にFD の実施については、学内や国内の他大学を中心に進められているが、最近、FD の一環として、公費と私費で海外大学において教員の質を高めることが注目されるようになってきている。

【訪問調査日程】

2003年11月28日 15:00-17:00 教育部人事司

2003年12月1日 10:00-12:00 深圳大学人事処

【参考資料】

李曉林「中国高校教師培訓工作回眸」，『南方冶金学院学报』第23卷第3期，2002年5月。

管培俊他「高校教師培訓工作的思考和展望」，『中国高等教育』（半月刊）2001年第5期，31-34頁。

深圳大学「關于加強師資隊伍建設若干問題的決定」（1995年）

深圳大学「深圳大学教師培養工作規程實施細則」（1998年）

教育部人事司で行われたインタビュー（2003年11月28日）

第6章 韓国

韓国における教員資質開発

渡辺 達雄

本稿では、近年の韓国高等教育を取りまく状況を概観し、通底する人的資源開発に対する考え方にふれつつ、教員資質開発に関わる活動状況や、最近の新しい変化をみていくことで、今日、韓国の大学教員が具体的にどのような役割・機能を担うべきか検討し、最後に、当面している課題と今後の方向性、そして日本に対する示唆点について簡単に述べる。

1. 韓国高等教育の一般的状況

高等教育就学率からみると、世界でも最上位クラスに位置している。2000年の時点で、すでに就学率は80%に達している。1970年代までは、大学入学定員管理など政府による政策的な抑制もあって、高等教育のマス化が日本に比べ遅れたが、1980年代に入り、大学・学部の増設や放送通信大学といった新しいタイプの大学の設置、中等教育レベルの機関であった専門学校の専門大学への昇格などといった制度変革を契機に、高等教育が一気に拡大した。こうした急激な拡大の背景として、国民全体に浸透している「教育信仰」や「大学信仰」、階層要因にさえぎられることなく進学熱が果てしなく加熱され続ける構造が埋めこまれていること、また公的部門や大企業での採用・昇進において学歴がものをいうといった効用観が根強く支配していることなどが挙げられる。

現在、韓国的高等教育機関には、一般大学、教育大学、専門大学、産業大学、技術大学、放送・通信大学、サイバー大学、そして各種学校の8つの類型があり、多様な機関で構成されていることが分かる。在学生数からみて、4年制大学は全体的高等教育機関在籍者(2000年現在、約336万人)のうちほぼ半数を占め、次いで短期職業高等教育機関である専門大学が約30%を占めている。設置者構成からみた場合、日本と同様に、機関数や在学生数に関しては、私立が圧倒的に優勢である「私立優位型」といった構造をもつ。また政府の教育政策が、国立・私立を問わず、国内の高等教育に大きな影響を与える点でも共通する。

しかも国外的に、WTO貿易協定にもとづき海外の有力大学の進出が認められ、今後これらの大学と競争していくことが予想される。2000年現在、すでに4年制国立大で1,750人、4年制私立大8,511人、専門大4,600人、地方では定員の半分にも満たない大学もあってまさに危機的状況にある。大学はこうした変化に対応するために、組織構造の改革、効率的・効果的な大学管理運営が求められている。

世界化・情報化・顧客化といった社会動向は、他の先進国と同様、韓国においても大学教育に容赦なく影響を及ぼしてきている。政府が「教育並びに研究に対する支援を強化して大学教

育のエクセレンスを確保し、大学が国家競争力の牽引車の役割を担える」（教育人的資源政策委員会 2002）システムの構築を提言し、中核である高等教育に対し大きな期待感を表すのは当然の流れであろう。

2. 人的資源開発の捉え方

1970年代にアメリカから帰国した若手の大学教授が中心になって、アメリカを見習って高等教育制度の基礎を確立したこと、さらに、大学教員の望ましいキャリアとして、アメリカ留学が組み込まれており、大学運営・エートスなどあらゆる面で、アメリカの影響を強く受けている。また近年の英国における大学改革をモデルに、改革を推し進めている部分もあると言われる。企業内教育の領域だけにとどまらず、韓国の大学内においてしばしば参照される「人的資源開発」(Human Resource Development : HRD)という考え方は、これらの国の大学構成員のあり方や人材開発の方向性を反映している。もちろん、HRDの活性化に関心が向けられていることには大きな内発的理由がある。それは、環境変化への柔軟な職務適応と多機能性を求められること、大学教育のアカウンタビリティを果たすため、オープンでフレキシブルな教育課程開発と教授法の能力向上が必要とされていること、そして効果的な経営マインドの確立のための継続的な努力が求められている事に帰する。

「人的資源開発とは、組織構成員が当該業務に必要な知識、技術、態度を習得させ、一定期待水準以上の思考や行動の変化を引き出し、組織の効果を増大させること」（ハン 2002,10頁）である。大学構成員に求められる専門的知識・能力には、さまざまなレベルのものと考えられる（表1参照）。

表1 人的資源開発のための教育内容

	組織開発	職務開発	個人開発
経営管理者	組織管理革新 組織改編 大学組織文化の創出	職務と役割の理解 大学経営戦略 - 大学の構造調整戦略 - 大学業務のアウトソーシング 大学間協同 学部制と教育課程 大学特性化 大学企画および問題解決能力	会議運営技術とプレゼンテーション リーダーシップ 健康管理
教授職	教員の法的地位に対する理解 教権風土の造成 大学経営の合理化 大学の構造調整	教職観の確立 教授方法 学部制と教育課程 研究活性化方案 学生指導と相談技法 社会奉仕と対外活動 仮想大学の講座運営	会議運営技術とプレゼンテーション リーダーシップ 健康管理

出典：ハン・ジョンチョル（2002，18頁）を修正し作成

教員出身（に限らないが）経営管理職については、経営管理の基礎知識、職場の活性化のための能力向上、部下指導の他に、将来にわたる経営戦略立案能力の向上、創造性、企画立案と提案力などの養成が重要とされる。

教員については、教育・研究・大学行政などの本来の役割に対する資質開発の大切さに何ら変わりはないが、大学教育の性格の変化に伴って、とくに教育課程の改革と運営のために教育に関わる役割遂行の強化が要求される（ハン 2002, 17-19 頁）。

また教員・職員に関係なく重要である点は、単純に特定の職務分野に必要な専門知識や技術を教育・訓練を通じて習得することに焦点をおく HRD から、「学習方法を学習」(Learning how to learn)する学習中心の HRD に変化しつつあるということである（ハン 2002, 14 頁）。

3. FD 事業の展開

以上に述べた人的資源開発の基本的な考え方を土台に、韓国ではレベル・内容ともに多様な資質改善活動が推し進められている。次に、機関別にその内容を概観する。

(1) 4 年制大学教員のための事業

もともと歴史があり実績がある FD 事業は、4 年制大学の連合体組織として 1982 年に創立された大学教育協議会が主管する事業である。1983 年以降、時代状況にともない変化してきた大学の役割と機能の強化を支援するために、大学教職員を対象とした多様な研修プログラムを運営してきた。初期は、大学行政・管理職員研修が年間 1 回のみで、1989 年からは教員対象のものが加わり、① 大学新任教員研修 ② 教授・学習改善研修 ③ 行政管理職研修の 3 種類の研修活動が実施された。本格的に推進されたのは、1995 年に高等教育研修院が附設されてからである。各種研究結果と運営経験を土台に、年間 30 数回のプログラムを計画・実施してきた。しかし、プログラム数の拡大という量的な面のみが強調されて、大学側の要求や研修を受ける個々の教員の自己開発要求が反映されにくいとの不満もでた。1999 年からは、研修院を廃止し、専門的に担当する教職員研修部（構成は、部長 1・研究員 1・行政員 4 の計 6 名）が協議会内部に設置され、より専門化されたプログラムの開発・提供や調査活動を積極的に行っている。

協議会では、年間に 40 数回の正規課程を運営し、また各大学の自主的な研修事業を支援している。正規課程の参加実績をみると、1999 年 49 回 2,043 名、2000 年 49 回 2,001 名、2001 年 49 回 1,914 名、2002 年 44 回 2,042 名となっている。また研修資料は、すでに約 500 冊も刊行され活用されている。プログラムの内容は、大きく 3 つに分けられる（表 2 参照）。

① ワークショップ・プログラム

まず大きく「教員ワークショップ」と「行政管理ワークショップ」に分けられる。ワークショップは、職務別・職級別に行われる。前者は、教員の教育・研究・奉仕活動を支援する教授法、学生指導ならびに相談技法、研究管理などの技法と大学教育の全般的な動向と未来

展望の提示，教養プログラムなどで構成される。

② パッケージ・プログラム

パッケージ・プログラムは，特定の主題および特定の現場で争点になっている問題を集中的に扱い，プロジェクト遂行と集中討論により問題解決の方法を見つけだす課程で，2泊3日で行われる。①のプログラム同様，教員と行政管理職に分けられる。

前者は，当該年度における学問分野評価に関わる推進戦略や，教育課程の革新，教授技法の開発といった内容で進められることが多い。

③ 大学自己研修支援

個別大学の固有の特性と状況に応じ，外部機関だけに頼らず学内での積極的な人的資源開発システムが必要となっていることを受けて，1998年より支援事業として大学の要請があれば，特化された教育プログラムの開発などを行っている。

表2 大学教育協議会の研修プログラム

	ワークショップ・プログラム	パッケージ・プログラム
経営管理	総長 補職教授(学部長， 処・室長)	大学変化戦略推進
教員	新任教員 一般教員	学問分野評価推進戦略（経済学・物理・文献情報） 大学総合評価推進戦略 教育課程革新 教育媒体を活用した講義技法開発

出典：「2003年度大学教授・職員研修プログラム案内」より該当部分を修正し作成

(2) 専門大学教員のための事業

韓国高等教育システムの一翼を担う実業短期高等教育機関である専門大学を対象とするFD事業も充実してきている。教員対象の事業として，以下のようなものが実施されている（2002年現在）。

- ① 教育人的資源部主管 政策担当者説明会
- ② 教育人的資源部主管 専門大学教員産業体研修（現在，専門大学教育協議会が主管）
- ③ 国家専門行政研修院国際特許研修部主管の理工系教授対象研修課程
- ④ 韓国専門大学教育協議会主管（韓国科学技術院委託）の専門大学工業系教授研修
- ⑤ 韓国大学教育協議会主管の教職員研修プログラム
- ⑥ 韓国専門大学教育協議会主管の新任教員対象研修プログラム（工業系/非工業系）
- ⑦ 韓国技術教育大学校附設能力開発教育院での，職業教育訓練関連従事者に対する研修事業

①②③は、政府（ないし出先機関）次元の事業で、政策を円滑に遂行するために、政府主導で行われているものもある。④⑤⑥は、協議会レベルの事業であり、「教授法」「教科課程開発」「学生指導」そして「行政管理」など、教員の活動領域全般にわたり詳細なプログラムが提供されていて、多様な資質向上を図ることができる。そして⑦は、現職の教職員を対象に、より高度な専門的能力の開発を目指して大学レベルで行っているものである。⑤の専門大学教育協議会(Korean Council for College Education)が主管する研修プログラムを少し詳しくみていく。

1984年に設立された専門大学教育協議会はもともと、1995年から大学教育協議会と共同で高等教育研修院を設立・運営していたが、専門大学の現実と特性に適したプログラムが求められ、1999年より独自に実施するようになった。ワークショップ方式として、教員/新任教員研修プログラム（工業系/非工業系）と、KAIST（韓国科学技術院）の工業系教授研修がある。またレリバントな職業教育を確保するために、現場経験の不足した教員を企業に派遣して、技術内容と実務の獲得機会を提供する「専門大学教員産業体研修」を実施している。これにより教員の専門知識を企業の新技術開発に参与・活用できるというメリットがある。OJTの最小化のための実務中心の教授－学習モデル開発が中心になっており、研修期間は6ヶ月である。2002年度実績で、63大学、82名に対し研修経費を支援した。

4. 新しい動向-活動の連携

(1) 教授学習センターの設置

大学内に関連部署として、人的資源開発部、教職員開発部、教授開発部、職務開発部、教授開発センターなどが、多様化かつ細分化しながら設置され、教職員研修関連の情報収集を行い、正規・非正規の研修プログラムを計画立案・運営している。とくに近年は、教育実績を重視した大学評価を見越して、「教授開発センター」の新設が著しく、主に教育工学を専攻した専門家やメディア関連企業でのコンテンツ開発の経験がある者を取りこんで、大学教員の個別の教育要求にできる限り応えられるよう活動している。2003年12月現在、全国に42のセンターが開設されている。こうした学習センターで進められている事業として主なものに、教授法コンサルティング、教育課程・方法改善のための研究開発、講義評価支援、オンライン資料室やガイドブックなどを通じた最新の教授方法・媒体活用方法に関する情報の提供などがある。

また大学相互間の教育開発情報を共有し、教育プログラムの連携を通じて教育の質を高めていけるように、2001年12月に「教授学習センター協議会」が発足した。現在25の教授学習センターが会員である。定期的な会合をもって、情報交換・交流などを行っている。

(2) 学外の研修プログラム

各大学そして個々の教員は、協議会やワークショップや大学の自体研修への参加、さらに学内の関連センターより受けられる教授法などのアドバイスだけでなく、外部機関や教育サービ

ス業体が主催する多様な研修プログラムにも自主的に参加している。

外部委託教育プログラムの相当の部分は、コンピュータや情報ネットワーク管理などの電算関連専門教育で構成されており、その他の専門的な教育プログラムは多くないことが指摘されている（李在基 2000, 40 頁）。

5. おわりに

(1) FD 活動の問題点

前節までで見たように、韓国における教員資質開発は、制度的に整備されてきたが、さまざまな問題も生じている。第一に、理論に偏った講義内容、協議会主管プログラム間および他の FD 事業との間において、重複したプログラム内容の開設が見受けられるので、内容の差別化が図られる必要がある。第二に、研修運営に対するノウハウが蓄積されつつあるが、教育要求の周期的かつ体系的な収集、教育目標の確立、教育体系にもとづく詳細なプログラム作成など、研修事業全般にわたって体系的で専門的な接近がより強く求められている。第三に、FD 活動について繰り返され指摘されてきたことであるが、とくに協議会主催のものは、心理的に上からの研修活動と感ずる教員が存在することである。そのため、地域別・大学別の FD 活動に転換することが求められる。現在、上記の教授学習センター協議会も含め、45 程度の大学間協議連絡会が存在し、それらの協調・ネットワークをより強化していくことは、大学間や大学構成員間の、人や情報交流の拡大を通じて共通した関心・議論の場さらに意見収斂の場を確保することに役立つものと考えられ、期待が大きい。第四に、研修によるパフォーマンスを測定し、受講者だけでなく、プログラムを企画・運営している組織にきちんとフィードバックできるシステムを構築しなければならない。また、教授業績評価制や年俸制も含めた、各大学での人事行政における活用に対しても注意を払う必要がある。第五に、また多様な要求を充足するには、大学の自主努力による研修にも限界があるので、さまざまな種類の研修プログラムがその利点を十分に活かせる形で、相互的に補えるような体制づくりが必要となっている。

(2) 今後の展望

日本同様、韓国も大学改革のスピードは加速化する状況にある。国内の大学の自律性と競争力をつけることを目的に、世界水準の「研究大学」の形成を目指す「Brain Korea21 事業」、研究中心大学・教育中心大学・実業（職業）教育中心大学などに類型化し、それぞれの機能・役割に応じた支援を行っていくことと管理運営体制の見直しをねらう「国立大学発展計画」を最初の契機に、政府はできるところから全国レベルの大学構造改革に着手している。

今年に入り、より具体的な構造調整のロードマップが示されている。主要なものを挙げるなら、① 国家の均衡発展を目指す「地方大学革新力量強化(NURI)事業」により、優秀な地方大学に対し集中的に支援する ②「大学構造改革特別法」の立法や「大学情報公示制」実施計画、私立大学経営に関する指標開発により、市場情報を提供し、ずさんな私立大学は整理する ③

2009年までに国立大学入学定員1万2000人、私立大学8万3000人、合わせて9万5000人の定員削減を行うといった方針を立てている。

こうした政府からの圧力だけでなく、さまざまな形で企業・地域・社会から投げかけられる要求に大学は応え、アカウントビリティを果たすよう迫られている。生涯学習（大学公開講座など）、ITを積極活用する「サイバー教育」の実施などを含め、オープンで多様なプログラムと多様な構成からなる学生を対象とした教育サービスを提供すること、大学間の単位互換制度やカリキュラムの共同運営、最小限の卒業基準を提示し、卒業生の質（アウトプット）を一定水準保証していくこと、そのための学生・学習支援や就職指導を充実させていくこと、TLO・産学連携など、これまで放置されてきた領域や、新たに必要性が認識された業務の開発が必要とされる。顧客の満足度を高めるためのプログラム開発・運営に集中し、Total Quality Management体制を早急に確立していくことが重要になっている。

構造改革に拍車がかかることで、韓国の大学はより明確に特性化したいくつかの類型に分化していくことになろう。研究センターの大学は、研究所など附属組織や専門大学院の設置が多くなるであろうし、歴史は浅いが、ソウル首都圏やその他の大都市圏に設置された理工系中心の私立大学などは、改革主導型の性格を有し、大胆な組織・運営構造改革を進めている。それに従い、基本目標や経営戦略を立てあるいは修正する必要があるが出てくるし、大学行政業務も増大し続けるので、ますます効率的・効果的な大学経営・運営が求められるであろう²⁾。当然大学教員に対し、必要とされる能力や職務内容に今後大きな変化が及ぶと予想される。教員だけではない。本稿ではとくに触れなかったが、大学の重要なアクターの一つである職員についても、時代の要請に応える新しい職員＝「専門職としての大学アドミニストレータ」の養成及び確保が重要度を増していくことになろう。教授資質開発と併せて、スタッフ・レボリューション（大学職員革命）なくして21世紀の大学改革を成功に導くことはできないのである。

(3) 日本に対する示唆

こうした韓国の動向を合わせ鏡に、日本のFD活動に対する示唆を最後に述べる。第一に、韓国では大学教育協議会の活動にみられるように、早くから大学評価（教育評価）と資質開発の活動が両輪として互いに補いつつ、展開されてきた。日本は、第三者評価およびFD活動の義務化と、それを受けての各大学における取組みが、どちらかという表層レベルで留まり、教育評価・人事と関連付けられることなく、それゆえ当事者間の内面化がまだ不十分で、不連続なプロセスを経てきたように見受けられる。これらの活動が、大学教育改善に向けた有効な手段として機能するために、システム内における適切な位置づけが求められる。

第二に、国立大学を中心に近年多数設置されてきた大学教育センター群は、授業評価・FD・カリキュラム開発など、あらゆる期待に応えるべく業務内容を拡大してきた。韓国やアメリカの教授学習センターは、これらと比較すると、かなり特化した組織に見受けられるが、何より部局とセンターの連携関係、言い換えれば位置づけが明確になっていることにより十分な成果

を挙げている。大学教育の質改善は、本来大学全体が一体となって取り組むべきものである。センター群はこれらを効率的に支援することに全力を傾けていくのであるが、ここに来て、教育改善活動における部局間の体制整備が改めて問い直されているように思われる。またこうしたポジショニングのあり方とは別に、FDを含めた大学教育改善活動を、各大学およびセンターだけの固有問題として捉えるのではなく、問題関心やノウハウ、スタッフなど資源の共有化を通じた全国レベルでの連携構築を図っていくべきであろう。第三に、二点目とも関連するが、最後に、学協会をはじめとする大学外の組織との活動の連携を積極的に推し進めていくべきであり、またそのための素地も十分に備わっていると考えられる。工学分野（JABEE）を中心とした工学教育プログラムの例を挙げるまでもなく、専門家（ピア）の間で、基本となるカリキュラム編成や教授法の開発など、システム作りへの協力が必要な時期が来ていると考えられる。

【引用・参考文献】

- 〈韓国語文献〉（すべて日本語表記。著者名の漢字が判明しない場合、カタカナ表記とした）
- 劉仁鍾(1985) (研究責任者) 『教授資質開発に対する研究』韓国大学教育協議会。
- シン・ブンソプ(1998) (研究責任者) 『専門大学教職員研修プログラム開発研究』韓国高等教育研修院。
- 具丙林(1999) (研究責任者) 『韓国大学教職員の専門性開発方案研究』韓国大学教育協議会。
- 李鉉清(2000) 『21世紀と共にゆく大学』民音社。
- 李鉉清 他(2004) (研究責任者) 『大学教授・職員開発中期発展方案研究』韓国大学教育協議会。
- 李在基(2000) (研究責任者) 『大学 Human Resource Development System 現況調査ならびに活性化方案研究』韓国大学教育協議会。
- ハン・ジョンチョル(2002) (研究責任者) 『2003年度大学教職員研修プログラム開発研究』韓国大学教育協議会。
- 韓国大学教育協議会(2002) 『韓国大学教育協議会 20年史』。

【注】

- 1) 成均館大学で最初に導入され（英語・コンピュータ能力・社会奉仕の「三品性」）、複数の有力大学に普及している「卒業認定制」や、永進専門大学や東義工業大学など専門大学で試行されている「卒業リコール制」などは、その代表例である。
- 2) 協議会主催の研修プログラムにとくに積極的に参加している50大学の経営管理者、行政管理者、教員を対象とした質問紙調査によれば、最近推進している主要事項のうち重要だと考えている項目のうち上位にあがったものをみると、「大学特性化」が1位、以下「長・短期発展計画の樹立」「財政確保および運営の合理化」「行政・組織の革新」が続く。特性化に対する関心が強く、そのための発展計画を樹立・推進に力を注いでいる。

執筆者紹介

*執筆順 (◎は編者)

◎有本 章	広島大学高等教育研究開発センター長 特任教授
小笠原正明	東京農工大学 教授／北海道大学 名誉教授
吉永契一郎	東京農工大学大学教育センター 助教授
松久 勝利	愛媛大学教育・学生支援機構 教授
鳥居 朋子	名古屋大学高等教育研究センター 助教授
川嶋太津夫	神戸大学大学教育推進機構 教授
津田 純子	新潟大学大学教育開発研究センター 教授
大場 淳	広島大学高等教育研究開発センター 助教授
黄 福涛	広島大学高等教育研究開発センター 助教授
渡辺 達雄	金沢大学大学教育開発・支援センター 助教授



FD の制度化と質的保証〔前編〕
(高等教育研究叢書 91)

2007(平成 19)年 3 月 20 日 発行

編者 有本 章
発行所 広島大学高等教育研究開発センター
〒 739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2
電話 (082) 424-6240
<http://rihe.hiroshima-u.ac.jp>
印刷所 株式会社 タカトープリントメディア
〒 730-0052 広島県広島市中区千田町 3-2-30
電話 (082) 244-1110

ISBN 978-4-902808-31-5

Institutionalization and Quality Assurance of Faculty Development
Part: I