

# FDの制度化と質的保証

〔後編〕

高等教育研究叢書

92 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〔後編〕

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る次第である。

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

### 第2部 日本におけるFDの制度化と質的保証—事例報告

第1章	北海道大学のFD	小笠原正明	1
第2章	茨城大学	曾我日出夫	9
第3章	新潟大学	吉永契一郎	17
第4章	法人化の前と後の信州大学のSDとFDの制度化と質的保証	橋本 功	27
第5章	名古屋大学におけるFD活動の状況	近田 政博 鳥居 朋子	33
第6章	神戸大学におけるFD/SDの取組	川嶋太津夫	45
第7章	広島大学におけるFD活動の実態と課題	大膳 司	49
第8章	山口大学のFD活動と教員の意識	吉田 香奈	59
第9章	愛媛大学報告	松久 勝利	69
第10章	長崎大学	長澤 多代 天野 智水	77
第11章	熊本大学	木村 浩則	85
第12章	琉球大学	西本 裕輝	93
<b>エピローグ</b>			
	本研究のまとめと今後の課題	有本 章	101

## 第2部

日本におけるFDの制度化と質的保証—事例報告

## 第1章 北海道大学のFD

小笠原 正明

### 1. はじめに

大学の教員には教師としての側面と研究者としての側面がある。社会的には教師としての側面が強調される傾向があるが、大学の教員自身はむしろ研究者という意識が強く、教師はそれにとまなう二次的な属性と思われ勝ちである。研究者は公的に認められた教育機関において当該分野のカリキュラムで教育され、しかるべき学会で実地訓練を受けて専門職として受け入れられる。他方、大学教師の職業に関しては広く認められた訓練課程が存在せず、しかるべき選抜の手段も存在しないように見える。大学の教師を専門職だと考える人が少ない背景には、このような人材養成のプロセスが関係している。

筆者は1995年以来、主として北海道大学においてファカルティ・デベロップメント(FD)の仕事に関係してきた。10年間の試行錯誤を経て、大学における教育技術の研修はそれぞれの大学の文化や、専門職としての職務綱領と切り離せないと感じている。授業の技術向上にのみ偏ったFDは、早晩マンネリ化や形骸化などの困難に直面するだろう。「大学教師」を専門職としてとらえなおし、教程の構造化をはかり、総合的な研修システムをつくるべきだと思う。このレポートでは、北海道大学におけるFD活動および教養教育の評価について報告し、まとめとして「専門職としての大学教員」の研修のあり方を考察する。

### 2. 北海道大学のFDの経緯

北海道大学の点検評価委員会は1992年の設立当初からFDの必要性を議論し、その後に行われた「学生による授業評価」「それに対する教官のレスポンス調査」「学業成績評価に関する調査」「教官の教育業績評価」などの結果にもとづいて、組織的FDの必要性について問題提起を行った。1995年に創設されたセンターの高等教育開発研究部は、以下のような活動を行ってこの問題提起に応えた。

- (1) 教育技術・能力の向上に関係して、1995年11月に、この年度に本学に採用された教官を対象に「新任教官歓迎説明会」を行った。これが本学における最初の全学的な教員研修となった。この研修会は翌年からは6月の開学記念日に開催されることになり、1999年からは「新任教官研修会」と名称を変えて学内に定着した。研修の目的は、① 建学の精神や教育理念など本学についての理解を助ける、② 教育理論の基礎、教育改革の趨勢、教育法の改善など大学教員として有益な情報を伝える、③ 国家公務員の倫理、

セクシャルハラスメント、学生へのカウンセリングなど国立大学の教官として知っておくべきことを伝えることなどであった。

- (2) 1998年10月には、札幌市の真駒内ハイツ北海道青少年会館において「21世紀の北海道大学の教育像を目指して」というテーマで、合宿形式の全学教育ワークショップが行われた。各部局から合計40名、他大学から数名の参加者を加えて、研究部の専任教官を中心としたタスクフォースの支援のもとに先駆的な研修が行われた。
- (3) 翌1999年11月には、札幌市定山溪の青らん荘において、「教育機関としての北海道大学の戦略」というテーマで第2回教育ワークショップが行われ、以後、この形式の研修が恒例となった。教育ワークショップは、教育のための知識や技法を一方的に講義することが目的ではなく、グループやフロアで参加者が討論をしながら教育の新しいパラダイムやスタイルを創造していくことを目的として企画されている点に特徴がある。この研修における経験を集積して作られた「北海道大学FDマニュアル」が、「高等教育ジャーナルー高等教育と生涯学習ー」第7号に掲載され、多くの大学で利用された\*1。
- (4) 教員研修とは別に、全学教育のティーチングアシスタント(TA)に任用された大学院学生を対象とする「TA研修会」が1999年から開始された。これは、TAとしての活動を一種の教育インターンシップとしてとらえ、① 大学教育の基礎を理解する、② 全学教育の趣旨を理解する、③ 専門教育に還元できない基礎的な教育技術、心構え、教育理論について理解する、④ 担当する科目の教授法を理解する、⑤ TA相互の交流をはかることなどを目指して行われた。
- (5) 教育課程の開発・向上に関係するものとして、北海道大学の教養教育プログラムである「コアカリキュラム」(コモンコアカリキュラムのこと)の各論的な研究が2000年度から行われた。2000年度に行われた「コアカリキュラムのSTS(社会・技術・科学)科目の研究」では、全学教育のコアカリキュラムの一つ「科学・技術の世界」の中心をなす科学・技術倫理の教育内容が検討された。大講義室における一般論の講義と小人数教室におけるケーススタディーを組み合わせ「シアターコンプレックス」形式の授業が提案され、2004年度から実施に移されている。同じく、「コアカリキュラムにおける芸術分野の研究」では、札幌市内の文化施設や芸術活動と連携した授業内容が検討され実施された。また、これらの教育に必須の「双方向的な授業」を支援するために、オリジナルのeラーニングソフト“HuWeb”を開発し、普及させた。2006年現在でこのソフトを利用している教員数は120名、学生数は3000名に達している。
- (6) 教育目的を達成するための組織の向上に関係するものとして、1995年の8月に、センターの広報誌として「センターニュース」第1号が発行された。この広報誌は、センターのすべての部門の活動内容に関係する記事を中心に編集され、隔月で発行されている。高等教育に関するさまざまな意見、ニュース、情報、高等教育に関する研究会・フォーラム等の行事案内、客員教授の紹介、教育に関する啓蒙の記事などが掲載されている。



- (7) 同じような意図のもとに、年 1 回の頻度で、センター紀要「高等教育ジャーナル-高等教育と生涯学習-」が刊行された。この紀要の主な目的は、研究部等の活動を論文の形で公表することであったが、もう一つ高等教育研究の専門誌を作るという目的もあった。発足当時、わが国には高等教育研究は専門分野として確立されていなかったもので、このような専門誌が必要とされていた。この雑誌の内容は多彩で、現実的問題が多く含まれており、大学教育の改革に直接貢献するところが大きかった。また、創刊のときからレフェリー制を導入し、専門誌としての水準の向上を図った。
- (8) オンライン型 FD の展開を視野に、センターの高等教育開発研究部はこれまで FD に使われた資料を FD マニュアルとして参照できるようにした。センターニュースの巻頭言 (1-66 号) および高等教育ジャーナル (1-14 号) はすべてホームページ上で閲覧できる。また、授業設計から実施までの過程の手法や双方向授業の方法についての解説は、「授業をよくする方法」として解説されている。「全国大学教育研究センター等協議会」へのリンクによって、さらに多くの有用な情報に接することができる。
- (9) センター創設以来の高等教育開発研究部を中心とした FD 活動は、次のようにまとめられる。
- ・ 新任教官研修会 (1995 年度から毎年、参加者は毎回 100 名程度)
  - ・ TA 研修会 (1998 年度から毎年、参加者は 2004 年度で約 300 名)
  - ・ 全学的教育ワークショップ (1998 年度から毎年、参加者は毎回 40-50 名)
  - ・ 学部単位の「教育ワークショップ型」FD : 医学部 (1992 年から)、歯学部 (1999 年から、センターが支援)、工学部 (2004 年から、同)
  - ・ 大学教育に関する出版活動
    - 1) センター広報紙 : 「センター・ニュース」、12-20 ページ立て、隔月
    - 2) 学術雑誌 : 「高等教育ジャーナル-高等教育と生涯学習」、120-200 ページ立て、年 1 回または 2 回
  - ・ オンラインによる FD 資料の開示、有益な情報の提供

### 3. 北海道大学の FD の現状—質問紙調査の結果から

FD の効果に関連した全学規模の調査としては、学生による授業アンケート評価がある。1998 年以来、学生によってなされた 5 段階評価の平均点は、2001 年で頭打ちになるまで毎年上昇し続けたが、これには全学的な FD が少なからず寄与していると考えられる。この調査と同時に、2003 年には授業方法に関する調査も行われ、特に全学教育において授業法の改善が行われていることが裏付けられた。この他に 1998 年の科学研究費 (代表 : 有本) による質問書調査、および 2005 年におけるコアカリキュラム調査がある。

## <1998年の質問紙調査>

1998年の科学研究費の質問紙調査により、他大学との比較が可能になった。以下に、同じような「作り」の大学、すなわち東北大学、筑波大学、東京大学、名古屋大学、京都大学、神戸大学、広島大学、九州大学の平均値と比較して違いがあった調査項目とその結果を列挙した。設問のあとの1)はどのように違っているかを定性的に示したものであり、2)はその違いに対する「印象」を一言で表したものである。

問2 あなたの「担当授業」の達成レベル（質）を高めるために、以下の各事項はどの程度重要ですか。次の各事項内の選択肢から最も当てはまるものを一つずつお選び下さい。

(括弧内の番号は質問紙の事項の番号に対応している)

(3) 受講生が豊富な知識を持っている

- 1) 「重要である」が少ない(最低)。
- 2) FD活動では、学生の知識レベルの多様化にいかに対応すべきかをいつも問題としている。FDの効果と考えて良い。

(6) 教員が学生の質問や意見に関心を持つ

- 1) 「重要である」が高い。
- 2) FDの成果だと思う。

(8) 教員が学生の授業参加を促す

- 1) 「重要である」「ある程度重要である」を足すと高い。
- 2) FDの成果だと思う。

(9) 教員が優れた研究能力を持っている

- 1) 「重要である」が低い。
- 2) 1999年の有本科研の調査では、北海道大学の教員は研究志向のきわめて高いグループに入っていた。FD活動では研究能力は即教育能力ではないことを強調しているので、FDの効果と考えて良い。

(21) 教員が学生による授業評価結果を参考にして授業改善に努める

- 1) 「重要である」が低い、「ある程度重要である」を加えると違いはない。
- 2) 授業アンケートについて10年以上の経験があり、その効果についてそれほど楽観的ではないためだと思う。

問6 あなたは、この5年間に、講義の内容・方法や学生の指導法に関するセミナーや研修会(FD活動)に参加された経験がありますか。次の選択肢から当てはまるものを全て選択して下さい。

① 全学レベルのセミナー・研修会に参加したことがある

- 1) 「当てはまる」が高いグループに入る。ただし、はっきり高いわけではない。

2) FD の成果だと思う。しかし、ワークショップは少数精鋭主義なので、数の上では「新任教員研修会」の影響が大きいだろう。

以上の結果をまとめると、他大学の平均と比較して違いがある項目の大部分は、形の上では FD の効果として説明できる。ただし、本当に FD の効果であるかどうかを明らかにするためには、設問の設定にさらに工夫が必要であろう。

### <2005 年のコアカリキュラム評価>

北海道大学で行われているような FD 活動は今では珍しくないが、10 年間も継続的に行われてきた例は国立大学では多くない。長く続いた理由の一つは、点検評価委員会という学内の第三者的な立場の委員会が早くから FD を全学的なレベルで取り組むよう指示していたことにある。しかし最も大きな要因は、全学的な FD を推進する立場の組織が、高等教育機能開発総合センターという教養教育を中心的に担う組織の一部に含まれていたことにあると思う。毎年のワークショップは、教養教育の再構築と連動して企画された。大学の教育戦略という大きな問題から出発して、次第に新しい教養教育の体制と内容が作られていくにつれて、個々の授業の中身に入りこんでいくようテーマ設定がなされた。北海道大学の FD はこのように教養教育改革と裏表の関係にあるので、教養教育に対する評価を見れば、FD の効果をある程度知ることができる。

2005年度は旧一般教養課程に代わって全学教育がスタートしてから10年目、全学教育の教養科目が「コアカリキュラム」に切り替わってから5年目の節目の年度にあっていた。センターの高等教育開発研究部は、かねてから教養教育の効果を正しく評価するためには、中長期にわたる質問紙調査および聞き取り調査が必要であると考えていた。そこで、「特色ある教育支援プログラム」の助成金と、教育改革室および学務部教務課の全面的な支援により、全学部4年生を対象としたアンケートおよび記述式の調査を行った。今から7年前に行われた教養教育に関する全国調査で、本学の12学部のうち4学部において質問紙調査が行われた\*2。当時の本学および他大学との比較を可能にするために、今回の調査ではその時のアンケート項目の一部を踏襲した。14項目の教養教育の理念にかかわる質問は1, 2, 3, 4, 5の5段階、9項目のスキルにかかわる質問は1, 2, 3, 4の4段階で評価するようになっている。その他に、「今も記憶している科目」「コアカリキュラムに対する意見」について自由な記述を求めた\*3。

調査対象の全学部の4年生2776名中、アンケートに応じたものは958名で、回収率は34.6%であった。質問項目の分析にあたってはノンパラメトリックな判定法(符号検定)を用いた。5段階評価については3を、4段階評価については2.5をニュートラルな値とみなし、その値からのズレがプラスの値の場合をポジティブな反応、マイナスの値の場合をネガティブな反応とみなした。

理念にかかわる質問について、危険率1%以下でポジティブ傾向と判断される項目の例は、1) 幅広い知識を身につけること(0.659)、2) 新しいものの見方にふれること(0.648)、3) 社会問題に関心をもつこと(0.353)、4) 探求心をもつこと(0.330)、5) 価値観や社会観について考えること(0.303)などであった。なお括弧内の数値は、得られた平均値の中立点からのズレを示している。

一方、ネガティブな傾向を示したものには、1) 奉仕的精神を養うこと(-0.783)、2) 自分に自信を持つこと(-0.790)、3) 倫理観を養うこと(-0.305)などが目につく。

スキルに関わる質問項目については、1) ものごとを総合的に判断する力(0.197)、2) 文章で事実や自分の考えを説明する力(0.171)、3) 知識と現実とを結びつけて考える力(0.159)などについてはポジティブ、1) 数理的な処理能力(-0.239)、2) ねばり強くものごとに取り組み力(-0.187)、3) 他人と議論する力(-0.034)などについてはネガティブな結果が得られた。「文章を読んで理解する力」についてはどちらとも判断しかねる結果が得られた。

この調査結果によれば、コアカリキュラムは幅広い知識を身につけること、新しいものの見方に触れることなどにおいて高く評価されており、この結果にはセンターのFD活動が貢献していると考えてよい。スキルに関しては、総合的な判断力や文章能力の育成についてそれなりの評価が得られた。しかし、調査データと学生のコメントに目を通すと、依然として、「授業担当者には教員としての技量が十分に備わっているのだろうか」という疑問を感じざるを得ない。例えば、入学後ほぼ1年間の教育を受けて、「自分に自信を持つことに影響があった」と考えている学生がきわめて少ないことが明らかになった。冒頭に述べたように、大学の教員はそれぞれのディシプリンにおける研究者としては訓練されているが、教育者としては資格の賦与がなされていないのではないかという懸念を裏付けるものになった。

さらに気になることは、奉仕的精神を養うことや倫理的なことなど、総じて人間性にかかわる質問項目に対する評価が著しく低いことであった。この傾向は学部にかかわらず、おしなべて見られる現象である。教育の効果は相互作用の結果だから、このデータは学生が大学の授業に人間的なものを期待していないことを示しているかも知れない。逆に、期待していたが裏切られたということかも知れない。いずれにせよ教育を提供する側は、この問題を深刻に受け止め真摯に対応する必要がある。

自由記述欄を通して読むとわかるが、学生はこのカリキュラムに人間性と総合性を感じていない。「なるほど、いろいろな学問がある、いろいろな先生がいる、いろいろな授業のやり方がある。しかし、だからどうなのか？何が言いたいのか？」という学生のつぶやきが聞こえてくるようだ。この傾向はわが国の大学教育に一般に見られることで、特にコアカリキュラムの欠陥とは言えないが、それで北海道大学の教員としての責任が軽くなるものではないと思う。このような構造的な欠陥を克服するために、大学は全体として調和のとれた知的コミュニティとなるよう努力する必要があると思う。これを大学入学直後の1

年間を中心に行われる全学教育に引き戻して考えてみると、コアカリキュラムの戦略は、「北海道大学という知的コミュニティ」への参加を促すことによって、教育の目的を達成しようとしている(2006年度の新入生向けパンフレット「北海道大学の全学教育」参照)。ことあるごとに札幌農学校以来の伝統が想起され、全学支援方式の教養教育の伝統が強調されているのはそのためである。

#### 4. 今後の展望

北海道大学のFDの特徴である合宿型ワークショップは、1998年から毎年1回、教育の基礎的知識を身につけることを目標として行われてきた。対象は各部局の教務責任者から次第に若手の教員に重点が移され、2006年度からは新任教員全員を対象とするために、年2回行われることになった。筆者は、この形式のFDを専門職としての大学教員となるための第一段階として位置づけ、実質的には教員としての資格を得る条件にすべきだと思っている。

教育の現場で日常的に若い学生と接することが多い大学教員は、学生のその後の人生に少なからず影響を与える立場にある。初中等教育で子供たちを教育する教員や、病院で患者のケアをする医師や看護婦と同様、専門的な知識と経験が必要な専門職といえる。専門職は一般には次のように定義されている。

- 1) 体系的な理論を持つ
- 2) 権威を持つ
- 3) 社会的に認められた特権を持つ
- 4) 倫理綱領を持つ
- 5) 文化を持つ

大学の教員について考えてみると、1)の理論についてはTaxonomy(教育分類学)など一般的な理論は存在するが、研修のシステムが不十分で、教育学や医学の分野を除けば身につけている教員はほとんどいない。2)の権威は、内容に立ち入らなければ条件を満たしているように思う。ただし、近年急速に失われつつあるのは確かである。3)の特権については、大学教員は学生を評価し、最終的には卒業や修了を認定することができる立場にあるということから明白である。4)の倫理綱領については、伝統的な大学教師像が崩れつつある現在、共通的なものとしては無いに等しい。5)の文化も同様である。専門職としての大学教員を養成するためには、4)と5)の再構成を意識した上で、1)の組織的な研修を制度化する必要がある。

大学教員の倫理綱領は、研究者としての倫理を別にすれば、学生の評価にかかわる特権の乱用をいかに防ぐかを目的として設定されるべきだろう。

- ・ 学生を公平に扱うこと

- ・ 学生の個人情報に関する守秘義務を守ること
- ・ 成績その他について説明責任を果たすこと
- ・ 学生その他から利益の供与を受けないこと

など、誰もが認める項目については、教員になる前に職業倫理としてきちんと研修を行い、身につけさせる必要がある。セクシャルハラスメントやアカデミックハラスメントの防止なども、教員の特権を制約する職務綱領の中に含まれることになるだろう。

このような職業にかかわる倫理を身につけた上で、次のような必要最低限の教育理論をケーススタディーを通して自分のものとして欲しい。

- ・ カリキュラムおよび科目の目的を理解し、科目の目的・目標を立てられること
- ・ 目的・目標に沿った授業を第1回から最終回まで設計できること
- ・ 目的・目標に沿った評価方を選択あるいは考案できること
- ・ 明快なシラバスが書けること。

FDがある程度認知されてきた現在、次世代のFDはさまざまなニーズに応じてきめ細かに対応するため多様化していくべきだろう。予期される多様なFD活動のなかで役割分担を考えると、北海道大学の合宿型ワークショップは、新任教員が「教員になった最初の段階で、教育に対する心構えや教育の基礎的な部分を身につける」ための研修と位置付けられる。大学で授業を行うためには、この研修を受けることが必須であるという形で資格化することが望ましい。その後、必要に応じて講演型FD、オンライン型FD、授業参観などで教育力のさらなるステップアップへと向かうことになるだろう。

## 【文献】

- \*1 阿部和厚，西森敏之，小笠原正明，細川敏幸，大滝純司(2000) ‘北海道大学FDマニュアル’ 高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習, 29-125.
- \*2 有本 章編(1998)大綱化に伴う学士課程カリキュラム変容と効果に関する総合的研究 (基盤研究 B・代表者)報告書
- \*3 北海道大学高等教育機能開発総合センター(2006) コアカリキュラムに関するアンケート調査 (報告書)

## 第2章 茨城大学

曾我 日出夫

### 1. はじめに

「FD」は場合によって幅のある使い方がされるが、ここでは教員の教育力向上の活動という意味で理解する。この意味のFDや点検評価が大学で叫ばれるようになってから、かなりの時が経つ。その根本には大学の教育の質をいかに向上させていくか（質的保証）ということがあるだろう。ということは、FDは、それだけを取り出してどうこうするというものではなく、カリキュラムと授業内容の企画、授業の実施、点検評価、さらには運営方式なども含めて一体的に取り組むべきものである。言いかえれば、実際に実施される教育活動を持続的に向上させていくシステム（流れ）が確立されることが重要であり、その一環としてFDが実施されることが要求される。このようなFDの出発点になるのは、関係分野ごとの日常的な話し合いであると考えられる。しかし、これは、教育力向上を個々の教員の努力に還元させようということではない。そうではなく、個人の努力が活きるような仕組みづくり（制度、組織等の整備）とその実施が重要視されるべきである。だからこそ、「FDの制度化」が問題とされるのであろう。以上のような考え方のもとでFDの制度化が望まれるのではあるが、段階的には、最初トップダウン的にイベントめいたFD会が開催され、やがて授業担当者主導のFD活動となっていくのではないだろうか。トップダウンのFD会も、FDの必要性を周知するという意味で、初期の段階では積極的な意味があると思える。茨城大学の経過をみると、初期の段階は過ぎ、「FDの制度化」の必要性が認識されるとともにそのための総合的な整備が行われつつある段階だと言える。けれども、この整備に向かってまだまだ努力しなくてはならず、多くの課題を残している状況にある。

### 2. 茨城大学のFDの経緯

#### (1) 全体的状況

平成9年頃より、教養教育の運営組織である大学教育研究開発センターが主催する形で、定期的に全学的なFD会が開かれてきた。本学におけるFD活動とは、教員の教育力向上のために行う活動という理解が一般的である。当初は講演会などが中心となっており、イベント的な性格が強かった。この種の行事にありがちなように、そのとき限りの活動に終わってしまう傾向が強かった。しかも、当初は教養教育に限定された話題が中心だった。

平成14年頃からもっと授業の点検評価と連動させ、授業改善に実質的な効果があるものにすべきであるとの反省が出てきた。平成15年3月、この反省を踏まえたFD研究会が開催され、あるべきFD活動の姿や求められる教育改革について議論された。また、専門教

育にも関係するような話題も取り上げられた。このときの議論はその後の教育改革にかなりの影響を与えた(下記(2)の 1)に詳述)。その意味で期待していた成果を一定程度得たことになる。さらに、同年 12 月には、授業改善に直接関係するような FD 研究会が開催された。すなわち、FD 活動の推進者となるべき人および若い教員を主な対象として、教養科目推奨授業受賞者による教授法の紹介と、各教養科目専門部会による FD 活動の報告と討論が行われた(下記(2)の 2)に詳述)。その後同じ趣旨の研究会が毎年開催されている。

また、上記の FD 研究会とは趣旨を違えて、教育改革を目指した講演と討論を行うシンポジウムも平成 16 年以降毎年開催されている。平成 16 年では教育の「質の保証」が、平成 17 年では「成績評価の基準づくり」がテーマであった(下記(3)参照)。

平成 16 年頃からの動きとして、(大学全体ではなく)各学部やある科目群の担当者グループごとで行う FD 活動が起り始めている。この背景には、授業の質の保証を確保することへの認識が高まったことがあるように思える。しかし、まだまだ、一般的な傾向とまではなっていない。

## (2) FD 会の事例紹介

### 1)平成 15 年 3 月の FD 研究会について

上述の「平成 15 年 3 月の FD 研究会」は、その後の教育改革を大きく前進させるものとなった。それは、1泊2日で次のようなプログラムであった。

第 1 日 1) 代表者が次のようなテーマの話題を提供した

- ① FD に期待すること
- ② 茨城大学教養教育の課題の確認
- ③ 専門教育の FD 活動報告(教育学部, 工学部, 農学部より)

2) 次のテーマで分かれて、分科会形式の討論を行った。

- ① 専門部会における FD のあり方
- ② 授業評価アンケートの効果と教官へのフィードバック
- ③ 成績評価のあり方
- ④ すばらしい授業とは?

第 2 日 1) 特別講演「FD の進め方」愛媛大学副学長

2) 分科会報告

3) 総合討論

4) FD の進め方に関するまとめと提言

この中で、教養教育の改善改革は、何か新しい理念目標を求めようという議論よりも、

(a) 入学から卒業までを見通した一貫性のあるカリキュラムの編成



(b) 諸事項(卒業生のレベル, 授業内容, 成績等々)に対する質の保証に関する具体的な議論や指摘を優勢させるべきだとの意見が多く出た。

このときの議論を踏まえて, 次のことを(平成 15 年度からの)大学教育研究開発センターの重要取り組み事項としていくことを決めた。

[1] 教養科目の科目区分ごとに, ガイドラインや(年次ごとの)取り決め事項を設定する。

それは, 科目群全体で満たされるべき条件, 学部の意向からくる要請事項, 科目群の内訳の種類等々を意味する。各専門部会(責任部局)においては, それに沿って基本計画案および実施計画案の作成, シラバスのチェック, 授業の点検評価等を行う。

[2] 教養科目の科目区分ごとに, 当該専門部会(責任部局)が中心となって, FD 活動を積極的に進める。具体的には, ガイドラインや取り決め事項の周知, カリキュラムの設計段階の討論, テキストや授業方法の開発, 見本授業の公開と研修会等々を実施する。

[3] 授業の点検評価について, その狙い, 内容等を整理検討し, それに沿って授業アンケートの内容や(標準的な)分析法を定める。さらに, 結果のフィードバックのやり方についても検討する(標準的な様式を定める)。

[4] 成績評価について, 現状の分析を行い, 今後のあり方について検討する。その検討結果には成績の厳格化や GPA の導入への必要事項(ガイドラインの設定, 分析点検事項等)が示されるものとする。

これらの多くは, 本学の中期計画の中に取り入れられ, その後の教育改革に(特に教養教育に)大きな影響を与えた。

## 2) 平成 15 年 12 月の FD 研究会について

平成 15 年 12 月の FD 研究会は, 授業の改善に直接つなげることを意図して開催された。教養科目推奨授業受賞者による教授法の紹介と, 各教養科目専門部会の FD 活動についての報告と討論を行った。そのプログラムは次の通りである。

[1] 推奨授業受賞者による授業の紹介

① 外国語科目 英語Ⅱ ② 情報関連科目 情報処理概論 ③ 総合科目 文明・技術系科目

[2] 次の各専門部会の FD 活動報告

外国語科目 健康・スポーツ科目 情報関連科目 総合科目

分野別科目 (人文, 社会, 自然の各分野)

この「各専門部会の FD 活動報告」において, ガイドラインを定めてそれに沿って授業内容などをある程度規格化していく必要がある等の意見が多く出た。この意見は, その後の教養教育の改革に取り入れられた。

その後, 同じ趣旨の FD 会が毎年開催されることとなった。

## (3) シンポジウムの事例紹介

平成 16 年 2 月、学外者の参加を想定して、大学教育の「質の保証」をテーマとした教養教育シンポジウムが開催された。そのプログラムは次の通りである。

- [1] 招待講演「江戸時代の高等教育と現代の大学教育」
- [2] 茨城大学の教養教育における質の保証の探索
  - ・全学的点検評価「教養教育」からの探索 茨城大学副学長（学術担当）
  - ・「GPA」導入に必要な課題 茨城大学副学長（教育担当）
  - ・「質の保証」を目指したシステムづくり 大学教育研究開発センター長
  - ・教養英語教育における試みー 大学教育研究開発副センター長
- [3] 総合討論

上記のシンポジウムと同様の設定で、平成 17 年 2 月「適正な成績評価基準の確立に向けて」と題した教養教育シンポジウムが開催された。

- [1] 特別講演「適正な成績評価の実現のための取り組み」
- [2] 適正な成績評価基準の確立に向けて（次の問題提起を基にパネルディスカッション）
  - ・「成績評価基準の確立の必要性」
  - ・「授業の理解度と成績分布の実際」
  - ・「英語の成績評価ー習熟度別教育の導入と成績評価ー」
  - ・「自然科学目における成績評価ー専門教育への橋渡しのための成績評価ー」
  - ・「社会科目における成績評価ー教養としての社会科目と成績評価ー」
- [3] 総合討論

上述のシンポジウムは一応「教養教育」とはなっている、内容はむしろ大学教育全体に関わるテーマになっており、開催者も参加者もそのような認識になりつつある。平成 17 年 12 月には、上記の「適正な成績評価」と同じようなテーマで、もっと具体的な授業に焦点をあててシンポジウムが開催された。平成 16 年頃より、参加者も比較的多いところで（約 80 名）定着してきている。

### 3. 茨城大学の FD の現状ー質問紙調査の結果から

#### (1) 調査結果からの特徴

平成 15 年夏に実施された「大学における教育活動の改善に関するアンケート調査」の結果について、茨城大学の特徴と思われることを中心に報告したい。

国立大学は、どちらかというと研究に比較的比重が高いと思われるグループと教育に比較的比重が高いと思われるグループに分かれる感じである。全体として、当大学は後者または両者の中間に属する（と教員に意識されている）ようである。すなわち、問 1①～④のアンケート結果が国立大学の平均値に近い。

授業の質を高めることに対する教員の考え方は、当大学においては次のような特徴がみられる。

- 1) 教員(担当者)と学生とのつながりの中で効果を上げようとしている。

- 2) マネジメント(ガイドラインを定めて全体をコントロールすること)による改善をあまり重視していない。
- 3) 質の向上を個々の担当者の努力に求めようとする意識が強い。
- 4) 教育施設・設備の充実を重視する者の割合が高い。
- 5) 全体として、教育熱心であるが個人還元的な考え方が強い。

1)について：問2 ④～⑧ ⑬ ⑱～⑳のアンケート結果がいずれも国立大学の平均よりも高い(特に⑧ ⑬)。その一方で、問2 ① ②のアンケート結果が国立大学の平均よりも低い。特に、専門分野に近い科目については個人指導的指向が強い(問20 ⑱ ⑳)。また、国立大学の平均と比較して、視聴覚教材をあまり重視していないこと(問2 ⑱)、受けてみたい研修会のテーマとして学生の指導方法を多く選んでいること(問10の3)なども、1)の傾向を裏付けている。

2)について：上記の1)や3)を示すアンケート結果が平均よりも高いのに比して、問2 ① ②のアンケート結果が平均よりも低い。組織的に行われる改善活動にあまり好意的でない傾向がある(問2(21) 問23)。これは、一つにはマネジメントをするべき機関(大学教育研究開発センター等)が過去においてマネジメントにそれ程熱心でなかったこと、もう一つは3) 5)でいう教員の特質からきているように思われる。

3)について：上記1)2)の傾向自身が3)と整合するものである。その他、3) 示すものとして、教育への報われ方に関する問14の1, 2の結果が平均よりも高いことがある。しかも、質の向上のためには、研究力や知識の豊富さよりも(問2 ⑨⑩)、教育のやり方の工夫を重視する傾向がある(問2 ⑬ 問10の3)。

4)について：教育施設・設備の充実を重視する者の割合が高い(問3(24)(25))。むしろ、これは施設設備の貧弱さの現われと理解すべきであろう。

5)について：5)は、1)～3)と重なることであり、それらの根本にあることのように思われる。これは学生の指導における発想においても感じられるし(問2 ④ ⑤ ⑦ ⑧ ⑬ ⑱～⑳)、授業改善のやり方においても感じられる(問2 ⑫ ⑬ 問14の1と2)。このような傾向を持ちながらも教育については、国立大学の平均からみてかなり熱心であるといえる(例えば、問2 ⑬ ⑱ 問4 問29 ② 問30)。

また5)に関連することとして、学内でのFD活動には比較的参加しているが、学外のものに関心が薄い(問6の1～3)。

## (2) 問題点と課題

上述のアンケート結果から得られるFD活動の問題点を要約すると次の通りである。

- [1] マネジメントによる授業改善にあまり注意が払われていない。
- [2] 教員への教育支援のシステムが整備されていない。
- [3] 学生の学習支援の施設設備が十分でない。

[4] 教育活動など研究以外の活動が教員の評価に考慮されていない。

[1][3]については、上記「(1) 調査結果からの特徴」で説明したことから直ちにいえることである。[2]に関して、問 11, 12 の結果より、教員への教育支援システムが整備されていることへの希望があるにもかかわらず、ほとんど対応ができていないことが分かる。[4]に関して、問 28 ②～④の結果より、研究以外の活動も評価の対象とするべきであると考えているが、ほとんど考慮されていないことが分かる。

以上のことから、次のことが今後の課題となるだろう。

- (a) 教育改善のための組織的な取組やシステムの構築を行うとともに、それへの周知理解を図る。
- (b) 各教員に対する教育支援システムを整備する。
- (c) 学生の学習支援の施設設備を充実させる。
- (d) 教育活動などを教員の業績評価に入れることを検討する。

#### 4. 今後の展望

上述の(a)～(d)の他に、FDに関連して当大学で問題となったことに次のようなことがある。

- (e) FD 活動を、カリキュラム等の企画編集や教育の点検評価などと一体的なものとして検討計画する。
- (f) FD の対象となるべき人ほど、FD への参加熱意が低いことへの対応策を考える。
- (g) 小集団ごとの日常的な FD 活動を活発にする。

教育の質の向上には、カリキュラムや各授業内容に関して「計画企画→実施→点検評価→改善」を一体的にしかも確実に実行していくことが基本である。FD 活動もこのサイクルの一環として行われなければならない。(e)の意味するところは、従来この「サイクルの一環」という視点があまり留意されていなかったことへの反省である。(f)はどの大学でも問題となることであるが、結局何らかの意味で強制力を持たせた参加依頼をする他ないと考えられる。しかし、そうする前提として、「最低水準以下であること」の基準をある程度明確にする必要があるだろう。単なるトップダウン的依頼のみでは協力関係がつかれないと思われる。授業の質の向上で最も効果的なことは、担当者グループでの日常的なディスカッションである。(g)は、このようなディスカッションを重視した FD があまり行われてこなかったことへの反省である。

上記の(a)～(g)を具体的にどのように実行していくかが困難なことであり、もっとも重要なことである。実は、(a)～(d)は茨城大学の中期計画に何らかの意味で取り込まれた。さらに、これらの推進を支える「教育力向上プロジェクト」が概算要求として組まれ採択された。この教育改革の一環として、平成 18 年 4 月より、大学教育研究開発センターはより全学性を高めた大学教育センターに改組されるとともに、教養教育の運営体制もより責任性を強

化したものに改編された。今後、この新しい大学教育センターが中心となって、上記(a)～(g)を具体化することが課題となっている。

また、これらの FD に密接に関連する取り組みとして、教養英語教育の改革と理系接続教育の充実がある。これは、4 年一貫教育の実質化を図る取り組みの一環である。英語改革は、統一化された積み上げ式のカリキュラムに従って、習熟度に応じたクラス分けのもとで、話す、聞く、読む、書くの 4 技能習得型の習熟度別英語教育を行うというものであり、既に全学的に導入されている。理系接続教育は、理系専門科目への基礎教育（数学、物理学等）を、統一的なカリキュラムに基づいて、学力（習熟度）に応じたクラス分けをし、確実に習得させようとするものであり、実際の正規のカリキュラムに組み込むことが進行している。これらの教育が額面通り教育効果をあげるには、上記の FD 活動が、特に(g) という担当者の日常的な活動が不可欠である。このような活動が、英語教育や接続教育では起こりつつある。この他いろいろな意味で（例えば、成績評価法、E ラーニング等）これらの教育は、パイロットモデル的な役割を果たしている。

以上、茨城大学では、行事開催的な FD の段階を過ぎて、教育改善を持続的に行っていく仕組みのひとつとしていく段階になりつつある。そのような意味での FD を制度化し習慣化することが今後の課題と考えられる。

### 第3章 新潟大学

吉永 契一郎

#### 1. はじめに

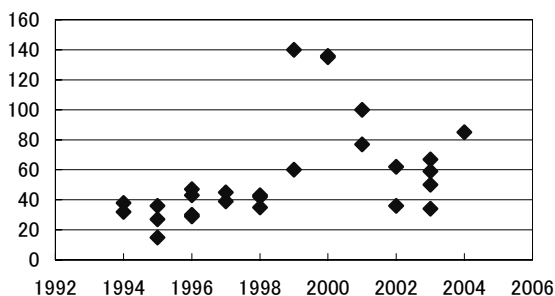
新潟大学大学教育開発研究センターは、平成6年の教養部改組に際して、教養教育の企画・実施と大学教育の研究開発を目的に設立された。改組と同時のセンターの発足は、全国的に見ても先進的なものであり、平成8年には、センター等協議会設立への参加、平成12年には、全国で11番目の文部科学省省令施設化などを果たしている。

そのため、これまでセンター関係者は、センターの活動に関しては、ある程度の手ごたえを感じており、教育改善に対する啓発も浸透していると考えていただけに、今回、無作為に抽出された120名の教員からの回答、そして、他の協議会加盟校との比較は、数多くの問題点を明らかにする貴重な調査であった。特に、センターの認知度が低く、FD等でセンターの活動を理解している教員は、少数派であることは、今後のセンターの大きな課題である。

#### 2. 新潟大学のFDの経緯

教養部改組以降、新潟大学においては、いち早く全学ワークショップ、特別講演会が開始され、その後は、全学FDとして、大学改革の動向・教育改善・カリキュラム改革・授業評価等、幅広い話題を取り上げてきた。全学ワークショップは40名前後の参加者を集めていたが、平成11年から開始された全学FDには、最初から140名近い参加者があった。近年は、参加者が60～80名で推移しているが、学部ごとのFDも盛んになっており、教育内容に即したFDは、学部へ移行しつつある（図1）。

図1 WS・講演・FD参加人数



### 3. 新潟大学のFDの現状－質問紙調査の結果から

まず、新潟大学においては、全学FDへの参加（問6①）が41.2%（協議会加盟校平均37.6%）、学部FDへの参加（問6②）が62.2%(34.0%)となっており、他校に比べて、FDへの関心の高さがうかがえる。そして、授業改善に努めるべき（問3(21)）であるとする教員が74.2%、担当授業の活性化（問4）を認識する教員も90.8%あり、他大学と遜色はない。

ところが、「FDの効果（問7）」に対する評価が、協議会加盟校20校中16位にとどまっており、「教育に対する熱心さ（問30）」が20位、「授業参観の経験（問26）」が16位、「授業評価の結果（問24）」が18位、「授業評価の効果（問23）」に対する評価も19位となっている。これこそは、有本・大膳教授が指摘するホンネとタテマエの二重構造である（『FDの制度化に関する研究(2)』, 2004年）。

この問題については、二つの解釈が可能であろう。一つは、FDへの出席・関心が形式的なものであり、教育改善のためのボトム・アップにつながっていないという解釈である。これまで新潟大学は、GPAやセメスター制等の制度改革の導入が早く、外部評価への対応もトップ・ダウンで行われてきた。そのため、外部に向けて大学改革の形式は整いつつあるが、内実が伴っていないという状況を、今回の調査は浮き彫りにしている。

もう一つは、新潟大学教員の教員が、一般に、自己に対しても学生に対しても厳しい評価を下しがちであるという事実である（『大学設置基準の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』, 平成12年）。教育活動の基本が、「褒める」ことであることを考えると、FD以前に基本的な教育観の転換が求められそうである。

往々にして、教育に対する不熱心さは、研究に対する熱意と対になっているとされる。しかしながら、新潟大学の場合は、必ずしもそうではない。なぜなら、研究重視の姿勢（問29①）は、13位にとどまっており、研究者養成に対する関心（問1④）も15位にとどまっているからである。また、「研究活動のあり方（問10⑨）」に関するFDを受けたいとする割合が、17.8%で協議会加盟校中2番目に高く、研究に対する自信のなさもうかがわせる。

その他、「教育改善のための窓口（問11）」がないとする回答が、53.8%であることも新潟大学の特徴として指摘できるが、これは、大学教育センター自体が、教養教育へのサポート、大学改革への支援と比較して、教育改善のための支援という役割を明確にしていないことにもよる。また、報奨制度に対する関心も高く、「特別休暇（問14④）」に対する希望が、46.2%と極めて高いこと、教育の目標として、37.6%の教員が「一般社会人として必要な知識・素質（問1①）」を重視していることが、他大学との比較から得られる。

これらの新潟大学の傾向をより深く考察するために、他の協議会加盟校との比較を行った。その手法は、【問1】④【問19】【問23】【問24】【問29】①【問29】②【問30】

を用いた、因子分析（主因子法）である。その結果、2 因子が確認された（表 1、因子の最小固有値は 1、累積寄与率 29.6%）。それぞれの因子を教育因子、研究因子と考え、大学ごとの因子得点をプロットすると図 2 のようになる。

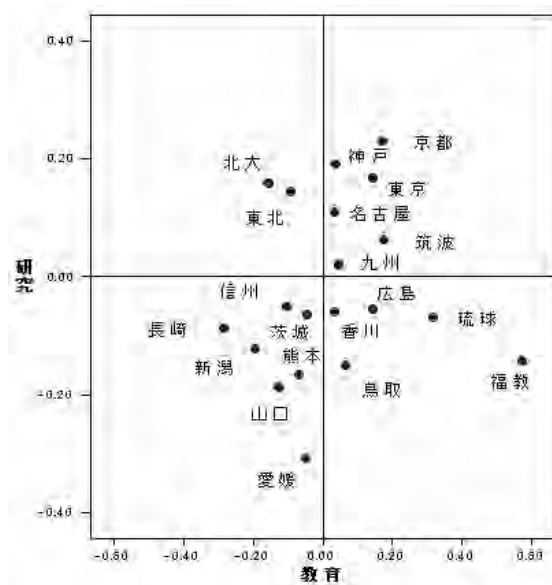
- 【問 1】④ 学問の専門家として必要な知識・素質を身につけさせる。
- 【問 4】あなたの「担当授業」の改善や活性化は必要であると思われますか。
- 【問 19】あなたの「担当授業科目」は、うまくいったと思いますか。
- 【問 23】授業評価はあなたの「担当授業科目」の改善に役立ちましたか。
- 【問 24】あなたの「担当授業科目」は、学生による授業評価の結果、どのような評価を得ましたか。
- 【問 29】①研究活動。
- 【問 29】②教育活動。
- 【問 30】あなた自身は教育の改善に対して熱心だと思われますか。

表 1 因子行列<sup>a</sup>

	因子	
	教育	研究
q24	.830	.016
q19	.588	.117
q23	.258	.064
q29q1	.058	.521
q1d	.052	.290

因子抽出法: 主因子法  
 回転法: Kaiser の正規化を伴うバリマックス法  
<sup>a</sup> 3 回の反復で回転が収束しました。

図 2 大学分類





これから判断すると、他の協議会加盟校と比較して、新潟大学の教員の態度は、教育に対しても、研究に対しても、不熱心である。これは、「精選された教育課程を通じて、豊かな教養と高い専門知識を修得して時代の課題に的確に対応し、広範に活躍する人材を育成する」とした中期目標に反する。広島大学が、協議会加盟校の中で平均的な位置にあること、琉球大学が教育熱心であることは、過去の研究会でも指摘された傾向である。

新潟大学の特徴を考える上で、平成 11 年に、大教センターによって行われた全学的な FD に関する調査が参考となる。回答者は、116 名である。この調査によると、回答者の 70%は、全学 FD への参加が 1～2 回であり、3 回以上は 25%、毎回出席は 12%である。つまり、これまで FD に参加した教員も、参加の回数は少ない。参加しない理由としては、82.1%が「雑務で多忙」ということを上げており、「研究時間」を上げている回答者も 21.8%いる。

また、この調査では、50%の回答者が、FD を推進するためには、教育業績の評価が重要であると考えており、教育改善については、49.1%が教科集団の役割、44%が学生との懇親を重視すると答えている。したがって、FD への無関心は、教育業績が評価されていないことと、FD の内容が各教員の教育改善と直接関連していないを反映していると思われる。一般的な課題を取り上げる全学 FD が、必ずしも教育改善のためには最適の場ではないという点については、近年、学部ごとの FD が盛んになっていることが、その解決策となりつつある。

#### 4. 今後の展望

従来から、旧制官立医科大学 6 校は、旧帝国大学と新制大学の間間的な立場で、研究と教育の双方における卓越性を追求してきた。この両義性は、同時に研究と教育のいずれもが中途半端となる危険性も持つ。今回、研究と教育のいずれにも特徴を見出すことができない新潟大学・長崎大学・熊本大学の結果は、その危惧が現実であることを示している。調査結果から判断する限り、新潟大学においては、教育改善についての姿勢が、改革に熱心である大学側とそれに引っ張られる教員側で、かなりの温度差を抱えていると言えるであろう。教育に対する熱意は、教員の自発性に関わるもので、制度を変更しただけでは改革が難しい。今後、教育改善を内実化するために、センターと学部の協力による FD の組織的再構築、また、教員が求めているように、インセンティブや教員評価のあり方を含めた議論が必要であると思われる。

表 2 項目別平均値 (5 点満点)

研究重視 29①		教育重視 29②		教育熱心 30		授業評価の効果 23	
東北大	4.85	愛媛大	4.66	琉球大	4.19	福教大	4.40
名古屋大	4.84	琉球大	4.62	福教大	4.16	香川大	4.17
神戸大	4.84	香川大	4.60	茨城大	4.14	京大	4.15
北大	4.82	茨城大	4.57	香川大	4.13	筑波大	4.13
京大	4.82	神戸大	4.56	熊本大	4.12	琉球大	4.00
東大	4.80	東大	4.56	名古屋大	4.09	東大	3.90
筑波大	4.73	熊本大	4.56	愛媛大	4.08	茨城大	3.90
九大	4.71	福教大	4.54	鳥取大	4.08	神戸大	3.86
広島大	4.69	北大	4.54	信州大	4.06	名古屋大	3.84
香川大	4.68	山口大	4.54	筑波大	4.05	愛媛大	3.83
長崎大	4.66	広島大	4.51	山口大	4.05	熊本大	3.83
茨城大	4.64	長崎大	4.51	広島大	4.05	九大	3.80
<b>新潟大</b>	<b>4.61</b>	名古屋大	4.50	東北大	4.04	鳥取大	3.79
琉球大	4.61	筑波大	4.50	北大	4.04	東北大	3.78
信州大	4.59	鳥取大	4.49	九大	4.01	北大	3.78
福教大	4.58	京大	4.41	神戸大	4.00	信州大	3.76
鳥取大	4.56	信州大	4.40	東大	3.99	広島大	3.71
愛媛大	4.55	東北大	4.39	京大	3.99	山口大	3.67
山口大	4.51	<b>新潟大</b>	<b>4.38</b>	長崎大	3.97	<b>新潟大</b>	<b>3.67</b>
熊本大	4.48	九大	4.37	<b>新潟大</b>	<b>3.87</b>	長崎大	3.56

授業評価の結果 24		授業への自己評価 19		FD の効果 7		FD の必要性 9	
福教大	4.20	琉球大	4.09	琉球大	3.71	福教大	3.80
琉球大	4.04	神戸大	4.05	信州大	3.56	愛媛大	3.73
筑波大	3.96	福教大	4.04	福教大	3.56	茨城大	3.72
東大	3.95	名古屋大	4.01	東北大	3.52	熊本大	3.71
広島大	3.91	広島大	4.00	北大	3.51	香川大	3.70
京大	3.89	九大	3.98	鳥取大	3.50	信州大	3.63
鳥取大	3.85	東北大	3.98	熊本大	3.47	鳥取大	3.62

九大	3.83	長崎大	3.97	筑波大	3.46	長崎大	3.61
名古屋大	3.79	鳥取大	3.96	神戸大	3.44	琉球大	3.56
愛媛大	3.78	東大	3.96	愛媛大	3.41	<b>新潟大</b>	<b>3.48</b>
香川大	3.78	香川大	3.95	東大	3.40	筑波大	3.47
神戸大	3.76	北大	3.94	茨城大	3.36	名古屋大	3.46
山口大	3.71	筑波大	3.94	山口大	3.36	北大	3.42
東北大	3.70	熊本大	3.92	京大	3.34	山口大	3.41
熊本大	3.70	京大	3.92	長崎大	3.33	広島大	3.39
信州大	3.66	信州大	3.91	<b>新潟大</b>	<b>3.29</b>	九大	3.34
茨城大	3.65	<b>新潟大</b>	<b>3.89</b>	九大	3.26	神戸大	3.34
<b>新潟大</b>	<b>3.64</b>	愛媛大	3.89	名古屋大	3.21	東北大	3.33
北大	3.61	山口大	3.87	広島大	3.20	京大	3.27
長崎大	3.52	茨城大	3.85	香川大	3.00	東大	3.14

一般社会人 1①		一般教養 1②		職業教育 1③		研究者養成 1④	
長崎大	3.97	長崎大	4.44	熊本大	4.77	京大	4.62
香川大	3.89	神戸大	4.34	京大	4.73	東大	4.55
福教大	3.88	筑波大	4.34	福教大	4.72	神戸大	4.43
<b>新潟大</b>	<b>3.83</b>	名古屋大	4.34	鳥取大	4.71	東北大	4.42
熊本大	3.80	香川大	4.32	信州大	4.70	熊本大	4.42
信州大	3.79	福教大	4.28	山口大	4.65	九大	4.40
茨城大	3.75	愛媛大	4.28	神戸大	4.65	名古屋大	4.40
琉球大	3.69	<b>新潟大</b>	<b>4.28</b>	<b>新潟大</b>	<b>4.63</b>	北大	4.37
愛媛大	3.66	茨城大	4.28	広島大	4.61	筑波大	4.35
山口大	3.61	琉球大	4.25	東北大	4.59	広島大	4.26
広島大	3.57	熊本大	4.25	愛媛大	4.58	琉球大	4.20
筑波大	3.52	山口大	4.24	琉球大	4.56	鳥取大	4.10
北大	3.45	北大	4.24	筑波大	4.55	信州大	4.09
鳥取大	3.44	広島大	4.20	長崎大	4.54	山口大	4.08
神戸大	3.42	京大	4.14	九大	4.54	<b>新潟大</b>	<b>4.07</b>
名古屋大	3.38	信州大	4.12	名古屋大	4.50	茨城大	3.99
東北大	3.16	東北大	4.10	茨城大	4.49	福教大	3.88
九大	3.15	東大	4.08	北大	4.46	長崎大	3.86
東大	3.11	九大	4.04	東大	4.44	愛媛大	3.85
京大	3.06	鳥取大	3.94	香川大	4.34	香川大	3.64

## FD 開催一覧

### 第 1 回全学 WS (参加者 32 名)

平成 6 年 7 月 26 日

「学生アンケートにみる学生の意識及び大学教育の現状と問題点」

### 第 2 回全学 WS (参加者 28 名)

平成 6 年 12 月 21 日

「大学改革と一般教育(教養教育)」  
後藤邦夫(桃山学院大学)

### 第 3 回全学 WS (参加者 27 名)

平成 7 年 3 月 10 日

「大学における外国語教育」  
小池生夫(慶応義塾大学)

### 第 4 回全学 WS (参加者 15 名)

平成 7 年 7 月 24 日

「学生によるカリキュラム評価・授業評価を考える」

### 特別講演 (参加者 36 名)

平成 7 年 11 月 17 日

「戦後日本における大学の変遷と今日の大学改革」  
寺崎昌男(立教大学)

### 特別講演 (参加者 43 名)

平成 8 年 1 月 12 日

「最近の大学改革をめぐる諸問題」  
山岸駿介(教育ジャーナリスト)

### 特別講演 (参加者 30 名)

平成 8 年 2 月 16 日

「ファカルティ・ディベロップメントと大学評価」  
有本章(広島大学)

### 第 5 回全学 WS (参加者 47 名)

平成 8 年 3 月 12 日

「大学における情報処理教育」  
大岩元(慶応義塾大学)

### 特別講演 (参加者 29 名)

平成 8 年 12 月 3 日

「FD を考える」  
原一雄(亜細亜大学)

### 第 6 回全学 WS (参加者 45 名)

平成 9 年 2 月 20 日

「新潟大学における外国語教育のあり方」  
竹前文夫(亜細亜大学)

### 第 7 回全学 WS (参加者 39 名)

平成 9 年 7 月 24 日

「新潟大学におけるカリキュラムの見直し」

### 特別講演

平成 9 年 11 月 21 日

「大学教育改革の課題」  
天野郁夫(国立学校財務センター)

### 第 8 回全学 WS (参加者 35 名)

平成 10 年 2 月 24 日

「単位制と大学教育改善」  
館昭(学位授与機構)

### 第 9 回全学 WS (参加者 43 名)

平成 10 年 7 月 24 日

「大学教育改革と地域・高校生へのメッセージ」

### 特別講演 (参加者 42 名)

平成 10 年 9 月 4 日

「大学改革を考える」  
寺崎昌男(桜美林大学)

### 第 1 回全学 FD (参加者 140 名)

平成 11 年 3 月 8 日

「教養教育からみた新大教育の現在・未来」  
田中每実(京都大学)

### 第 10 回全学 WS (参加者 60 名)

平成 11 年 7 月 22 日

「大学教育改革の最前線に学ぶ」  
智原哲郎(大阪女学院短期大学)

### 第 2 回全学 FD (参加者 136 名)

平成 12 年 3 月 8 日

「成績評価・授業評価・大学評価」  
立川涼(高知大学)

### 第 3 回全学 FD (参加者 135 名)

平成 12 年 9 月 28 日

「21世紀に向けた学部等教育改革」  
有本章（広島大学）  
古畑徹（金沢大学）  
熊田亮介（秋田大学）  
山田耕太（敬和学園大学）  
市岡政夫（新潟国際情報大学）

#### 第11回全学WS（参加者100名）

平成13年3月8日  
「教育改善の新段階」  
諸星裕（桜美林大学）  
山内正平（千葉大学）

#### 第4回全学FD（参加者77名）

平成13年9月27日  
「新改革カリキュラムの実施に向けて」  
池田輝政（名古屋大学）

#### 第5回全学FD（参加者36名）

平成14年3月8日  
「平成14年度カリキュラム改革の概要と目標」

#### 第6回全学FD（参加者62名）

平成14年9月30日  
「『2006年問題』への対応をめぐって」  
濱名篤（関西国際大学）  
伊藤善允（新潟県立長岡高等学校）  
小林洋（ベネッセ教育総研）

#### 第7回全学FD（参加者59名）

平成15年1月7日  
「責任と評価の時代の大学教育改善」

#### 第8回全学FD（参加者50名）

平成15年3月17日  
「語学教育を考える」  
宮崎充保（山口大学）  
真鍋敬（愛媛大学）

#### 特別講演（参加者67名）

平成15年4月4日  
「教育版COEへの挑戦」  
有本章（広島大学）

#### 第9回全学FD（参加者34名）

平成15年9月30日  
「成績評価の現状と課題」

#### 第10回全学FD（参加者85名）

平成16年3月26日

「適正な成績評価をめざして」  
大関邦夫（弘前大学）  
篠田庄司（中央大学）  
安藤厚（北海道大学）

#### 平成13年度学部別FD

[人文学部]

- 平成13年12月19日  
「大学院教育をめぐって」

[教育人間科学部]

- 平成13年5月23日～10月24日  
「公開授業と授業研究」
- 平成13年12月6日  
「日本におけるITを活用した物理教育と教育リソースの共有化」

[法学部]

- 平成13年10月16日  
「GPA・CAP制について」
- 平成13年11月27日  
「リーガルスタディについて」

[経済学部]

- 平成13年5月18日  
「自治体の大学院教育への期待」  
大西均（三重県政策開発研究センター）
- 平成13年6月7日  
「新潟県立女子短期大学における外国語コースと国際交流の運営」  
波田野節子（新潟県立女子短期大学）
- 平成13年7月24日  
「地域シンクタンクとの連携による大学院教育の充実・個性化について」  
吉田進（環日本海経済研究所）

[理学部]

- 平成14年1月23日  
「学生の授業評価を授業の改善に生かすシステムについて」  
安岡高志（東海大学）
- 平成14年3月18日  
「単位制度と成績評価」  
吉原正彦（青森公立大学）
- 平成14年3月18日  
「インターンシップの教育的な意味」  
宮原隆史（日本インターンシップ学会）

[工学部]

- 平成13年6月21日

「ロシアの大学における実験物理学教育」

Alexander S. Solkin (ノボシビルスク大学)

- ・平成 13 年 12 月 14 日  
「アメリカの大学生はなぜ勉強するのか」  
丸山雅雄 (宮城教育大学)

[農学部]

- ・平成 13 年 7 月 4 日  
「適切な情報発信のために」
- ・平成 13 年 10 月 24 日  
「新たな教育システムへのパラダイムシフト」  
河野英一 (日本大学)  
内田一徳 (神戸大学)
- ・平成 13 年 11 月 27 日  
「スタディスキルズに関するワークショップ」
- ・平成 14 年 2 月 27 日  
「地域交流サテライト実習の成果と次年度への課題」

[医学部]

- ・平成 13 年 10 月 18 日・19 日  
「医学教育の進め方」  
堀原一 (筑波大学)  
田中勸 (東海大学)  
堀内三郎 (岩手医科大学)
- ・平成 13 年 12 月 8 日  
「医療面接担当教官研修会 I」
- ・平成 13 年 12 月 21 日  
「医療面接担当教官研修会 II」
- ・平成 13 年 12 月 1 日  
「身体診察法担当教官研修会 I」
- ・平成 13 年 12 月 15 日  
「身体診察法担当教官研修会 II」

## 平成 14 年度学部別 FD

[人文学部]

- ・平成 14 年 4 月 4 日  
「初任者研修・アドバイザー会議」
- ・平成 14 年 4 月 4 日  
「授業改善の試み」
- ・平成 14 年 6 月 21 日  
「新潟大学の Grand Design をめぐる FD」  
教育人間科学部

- ・平成 14 年 12 月 5 日  
「総合演習の目標・内容・評価」

[法学部]

- ・平成 14 年 12 月 3 日・17 日  
「リーガルスタディ I・II について」
- ・平成 14 年 10 月 28 日～平成 15 年 3 月 4 日  
「法科大学院設置後の学部における法学・政治学教育について」
- ・平成 14 年 12 月 4 日  
「学部における政治学教育の刷新」
- ・平成 14 年 5 月～平成 15 年 3 月  
「新たな法曹養成と大学院における法学教育の在り方」

[医学部]

- ・平成 14 年 7 月 19 日・20 日  
「カリキュラムプランニング」
- ・平成 15 年 2 月 22 日  
「カリキュラムプランニング」

[理学部]

- ・平成 14 年 11 月 6 日  
「学生による授業評価を教育改善に生かす」
- ・平成 14 年 11 月 6 日  
「学生による授業評価を授業改善にいかにして生かすか」
- ・平成 14 年 11 月 6 日  
「理学部の学生による授業評価を授業改善にどのように生かすか」

[工学部]

- ・平成 15 年 2 月 19 日  
「農学部生産環境学科の教育改革」
- ・平成 14 年 12 月 11 日  
「スタディスキルズに関するワークショップ」
- ・平成 15 年 3 月 18 日  
「地域交流サテライト実習の成果と課題」

## 第4章 法人化の前と後の信州大学のSDとFDの制度化と質的保証

橋本 功

### 1. SDとFDについて

本稿では、SDは信州大学作成のプログラムによる事務職員の能力を開発するための研修であり、FDは信州大学作成のプログラムによる教員の能力を開発するための研修である。

#### (1) SDについて

法人化後の信州大学では、SD研修は人事担当理事が責任を持って実施する仕組みが構築された。法人化以前のSDは部課ごとに独立して実施されプログラムと、文部科学省のプログラムに沿ったものがあったが、現在は、信州大学法人が担当理事の下に総合的に中・長期的に企画したプログラムを実施する体制を構築している。ただし、法人化した平成16年に突然SDプログラムの内容が変化したのではなく、法人化の約2年前から信州大学独自のSDプログラムを作成し、実施する準備をしながら、一部は実施してきた。教員・事務職員合同の新しい形の初任者研修や5泊6日の事務職員英会話研修などである。そのなかでも、その後の信州大学独自のSDプログラムの作成・実施の方針を特徴的に示すのが、ケンブリッジ大学と連携したSDプログラムである。

本学はケンブリッジ大学セント・エドモンド校と国際学術交流協定を締結している。それを活用し、ケンブリッジ大学の大学改革の関係者を招聘し、平成14年度から「法人化に備えた大学の活性化について」をテーマに事務職員と教員に対して講演会と討論会を2回実施した。日本の大学改革はイギリスの大学改革をモデルにしているので、イギリスの大学が体験した改革の様子を知り、法人化後に備えるためである。SD研修会は部長・課長・課長補佐・係長の管理職グループと係員グループに分けて実施した。平成15年度には7名の事務職員がケンブリッジ大学セント・エドモンド校に派遣され、同校が信州大学職員のために作成したSDプログラムに基づいた研修を受けた。日本では体験できない濃い内容の2日に渡るSD研修であった。研修内容は以下に示すように、多岐の分野に渡るものであった。

- ・ 教職員の能力と職務遂行
- ・ 学生による授業評価
- ・ 教員相互間の授業参観
- ・ 大学における企業との共同研究および研究成果の商品化
- ・ 昇任の仕方
- ・ 給料の決定方法
- ・ 事務職員の異動の方法
- ・ 部局間の予算の配分方法

- ・ 外部資金導入
- ・ 職員の評価

参加職員はこれらの各分野についてケンブリッジ大学の担当者ならびにイギリスの他大学に所属する専門家から直接レクチャーを受け、かつ、彼らと議論を交わした。その結果、法人化後の組織と法人として行わなければならないことについて多様な知識を得ると同時に、イギリスの大学で法人化後に起こった様々な問題を体験談として聞く機会を得た。次頁あるのがその時の研修プログラムである。

これらの事例から分かるように、法人化後は、当然のことではあるが、法人前とは異なり、信州大学の中期目標の達成を事務職員の側から貢献するための、信州大学固有の SD プログラムが実施されるようになった。

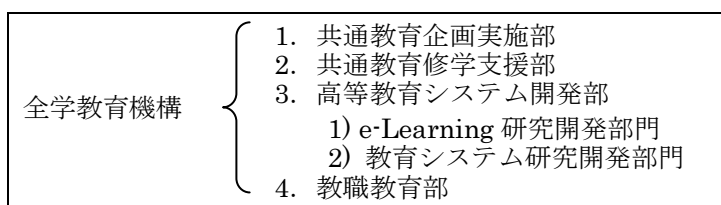
### ケンブリッジ大学セント・エドモンド校で実施した SD プログラム

ST EDMUND'S COLLEGE, CAMBRIDGE UNIVERSITY VISIT BY SHINSHU UNIVERSITY 23 <sup>rd</sup> & 24 <sup>th</sup> February 2004	
<b>Monday 23 February 2004</b>	
9.30am	Introduction: The Master, Sir Brian Heap
9.45am – 10.30am	Professor Richard Hills, Professor of Radio Astronomy, University of Cambridge, Cavendish Laboratory: (a) <i>Individual ability and performance of staff, academic and research.</i> (b) <i>Education: students' evaluation of lectures, peer review.</i>
10.30am – 11.15am	Dr Richard Jennings, Director of Research Policy, University of Cambridge, Research Services Division: (a) <i>Cambridge's approach to collaborating with industry and the commercialization of research results.</i>
11.30am – 12.15pm	Dr David Livesey, Fellow, Emmanuel College, University of Cambridge: Systems: (i) <i>Promotion</i> (ii) <i>Decisions about salary scales</i> (iii) <i>Transfer of staff between departments</i> (iv) <i>Budget distribution between departments</i> (v) <i>Gathering funds from outside: numbers of staff involved</i>
12.30pm	Lunch in the Huddleston Room
2.00pm – 2.30pm	The Master, Sir Brian Heap <i>Research Assessment Exercise</i>
2.30pm – 3.30pm	Mrs Sarah Botcherby, Personnel Consultant, Personnel Division, University of Cambridge: <i>Individual ability and performance of staff, general and administrative (appraisals).</i>
3.30pm	Coffee/Tea/Biscuits
4.00pm – 4.30pm	Question and Answer Session
4.30pm	Close
<b>Tuesday 24 February 2004</b>	
9.00am	St Edmund's College (Okinaga Room) Professor David Bridges, Director of the Association of Universities in the East of England and Chair of the Von Hügel Institute at St Edmund's College: <i>A brief introduction to the 'modern' universities A brief introduction to the 'modern' universities</i>
9.40am	Depart by taxis for Anglia Polytechnic University
10.00am	Welcome by the Vice Chancellor of Anglia Polytechnic University, Mike Malone Lee and followed by short presentations and discussion with: Helen Valentine (Pro Vice Chancellor for the Cambridge campus) Neil Sparon (Dean of the Graduate School) Paul McHigh (Dean of Students in Cambridge)
12.00 midday	Depart by taxis to the East of England Development Agency in Histon, the base for the Association of Universities in the East of England.
12:30	Light lunch and discussion with Professor David Bridges on any matters
12:31	not previously covered and/or presentation on <i>The role of higher education in regional economic development</i>
2.30pm (approx)	The Vice-Master will bring the meeting to a close.



## (2) FDについて

信州大学ではFDプログラムの作成と実施に責任を持つ部署は全学教育機構の教育システム研究開発部門である。この前身は平成7年に行われた教養部改廃の際に省令施設として設置された教育システム研究開発センターである。その主な機能は「学内共同教育研究施設として、大学教育改善のための研究及び開発を行い、大学教育の活性化に資すること」であり、信州大学教育システム研究開発センター規程によれば①「大学教育のカリキュラムの研究及び開発」、②「大学教育の教育方法に係る研修に関すること」であった。平成16年4月に法人化したときに、教育システム研究開発センターは独立したセンターから、主に教養教育・共通教育の企画と実施を行ってきた高等教育システムセンター内の1部門となった。続いて、平成18年に高等教育システムセンターが廃止され、全学教育機構が設置されたとき、全学教育機構には以下の4つの部が設置された。



このうちの「高等教育システム開発部」のなかにある「教育システム開発部門」が信州大学の部局を横断して教員全員のFDを担当する部署となった。「教育システム開発部門」の定員は教授と助教授2名である。

## (3) 過去のプログラムから見るFDの変化

信州大学におけるFDは、その実施形式および実施形態を時間軸に沿って見ると、形式から内容へ、そして、中期目標の実現を念頭においた授業改善のための意識改革と授業改善の実施および教育の充実へと変化していったことが分かる。以下は、それぞれのFDを立ち上げた年と主な内容を示す。

- ① 平成8年：学長の呼びかけによる1泊2日のFD研修会の開始
- ② 平成10年：学生・学外有識者・教員による授業法改善討論会開始
- ③ 平成14年：ピアレビューの立ち上げと実施
- ④ 平成16年：e-Learningのコンテンツ開発の研修会開始
- ⑤ 平成18年：自己評価書作成研修

### 1) 平成8年：学長の呼びかけと強制参加で始まった1泊2日のFD研修会

信州大学では平成8年度から平成14年度までの間、教育システム研究開発センターが1泊2日のFD研修会を年1回実施してきた。このFD研修の実施は、学長の呼びかけで始

まり、教育システム研究開発センターが主催し、プログラムを作成した。ただし、各学部2名～3名の強制的な参加方式をとるFD研修会である。最初の4年間は学長も参加した。内容は、授業方法の改善が主テーマである。その後、平成15年度に宿泊形式のFDが中止になった。その理由は以下の2点であった。

- ① 出席すべき教員の出席が極めて少ないこと
- ② 強制出席の形をとらないと出席者が集まらないこと

そのために、平成16年度中に過去の形態を点検・評価した後、合宿形式のFDを再会させた。

## 2)平成10年：学生・学外有識者・教員3者の授業法改善討論会

「学生による授業評価」や「教員だけの授業改善」とは異なった観点から授業方法の改善に資する目的で、学生、教員、学外有識者の3種類の異なる立場に立つ委員で構成された「授業方法改善のためのワーキング・グループ」を平成10年度に立ち上げた。学生、教員、学外有識者をワーキング・グループの正式委員に任命したのは、「聞き手側から見た授業」と「行う側から見た授業」を対峙させ、そこから学外有識者が授業方法改善のための方策を提案し、それについて3者で議論を深めた後に、具体的な改善方策を引き出すことが可能になると考えたためである。ワーキング・グループによる議論の成果は答申書という形に取りまとめ、その都度学長に提出した。企業人を含む学外有識者の委員からは、大学人が反省しなければならないこと、大学人として真剣に取り組まなければならない課題が多く指摘された。そのうちの 하나가ピア・レビューの実施である。この討論会は平成15年度に打ち切りになった。その理由は、意識改革が進み、授業方法改善が新しい段階に入り、具体的な対応をする段階に入ったためである。

## 3)平成14年：ピア・レビューの立ち上げ

上述の答申書で実施を求められたピア・レビューは、教育システム研究開発センターがリーダーシップをとって平成14年に開始にこぎつけた。長年、研究中心の姿勢をとり続けてきた教員には授業を対象とするピア・レビューには違和感や抵抗感があるために、ピア・レビューの実施に必要な組織作りを急速に進めることは、現実的でない判断し、当面は、教育システム研究開発センターが有志の小集団を作り、ピア・レビューを企画・実施するという方式をとることにした。具体的には、先ず、全学からピア・レビュー参加者を募って参加教員を確保し、教育システム研究開発センターが用意したプログラムに従って、授業を公開し、定期的に授業内容および授業方法についての検討会を開催するという方式である。授業内容および授業方法についての検討会の参加はオープンにした。この成果があっ

て、先ず医学部医学科が教員全員を対象に平成 16 年後期から独自にピア・レビューを実施することを決定した。その後、全学部に広げることとした。

#### 4) 平成 16 年：e-Learning のコンテンツ開発の研修会

信州大学は長野県下に 5 つの分散キャンパスを持つ蛸足の総合大学である。キャンパス間は、マイクロ回線利用の画像情報ネットワーク・システムで結ばれており、1 つのキャンパスに居たまま、他キャンパスの授業を受講できるネット・ワークを構築してある。この度は、一層学習し易い環境を学生に提供できるように、「インターネット利用の e-Learning」を普及させるために、コンテンツ作りの FD が定期的実施されるようになった。平成 16 年度からは高等教育システムセンターの「e-Learning 研究開発部門」になり、e-Learning を活用した授業実施のための FD 研修会が回を重ねている。

#### 5) 平成 18 年：自己評価書作成研修

信州大学は平成 19 年に認証評価を受ける。認証評価の大部分が教育評価であるため、自己評価書作成研修は教育関係 FD に他ならない。平成 18 度は中期計画を踏まえながら、認証評価自己評価書作成研修とした。

## 2. おわりに

信州大学の FD は学長の呼びかけと強制参加から始まった。それを契機として、実質的な自前の FD 研修プログラムを作成し、FD 研修会を実施するようになった。また、教員達だけで授業改善策やその方法を考え、実施するのではなく、授業を受ける学生、外部の有識者、そして、授業を行う教員の 3 者がそれぞれの観点や立場から問題点を一緒に考えることによって、より客観的な方法で、教員が自分の授業を知り、改善について考えるようになってきた。法人化後は、中期目標と授業改善を一体化させ、全学で考えるようになってきたと言えよう。

### 【参考文献】

小川秋實(1997)「教養教育に関するフォーラム：授業の改善について」『教育システム研究開発センター紀要』第 3 号，信州大学。

橋本 功 (2002)「授業方法改善プロジェクト調査・研究報告」『教育システム研究開発センター紀要』第 8 号，信州大学。

Geoffrey Cook (2003) “On the SD in the University of Cambridge” 『教育システム研究開発センター紀要』第 9 号，信州大学。

西垣順子・菊池聡・花崎美紀(2003)「信州大学ピアレビュー・プロジェクトに関する報告一

大教室での講義とゼミのピアレビュー」『教育システム研究開発センター紀要』第9号，  
信州大学。

NEWS LETTER（2003年1月）信州大学教育システム研究開発センター。

NEWS LETTER（2004年3月）信州大学高等教育システムセンター・信州大学教育システム研究開発センター。

NEWS LETTER（2005年12月）信州大学高等教育システムセンター。

## 第5章 名古屋大学におけるFD活動の状況

近田 政博

鳥居 朋子

本稿では、名古屋大学におけるFD活動の状況と課題について述べる。第一に、名古屋大学の中期計画・年次計画におけるFDの位置づけを確認する。第二に、名古屋大学のFD活動の実施状況について述べる。第三に、「大学における教育活動の改善に関するアンケート調査」結果から、名古屋大学の全学教育ガイドラインに沿った項目について、他大学との比較を行う。これをもとに、現在の名古屋大学におけるFD活動の課題を抽出したい。なお、FDは大学教員の資質の向上を意味する言葉であり、本来的には研究能力やマネジメント能力なども除外するものではないが、本稿では「教育能力の向上のために実施する諸活動」の意味として限定的に用いる。

### 1. 名古屋大学におけるFDの位置づけ

#### (1) 中期目標・中期計画におけるFDの位置づけ

名古屋大学は中期目標・中期計画および年度計画をホームページ上で公開している<sup>1)</sup>。中期計画では、次の4点においてFDについて言及している（「I-1-(3) 教育の実施体制等に関する目標」）。さらに、中期計画の項目ごとに年度計画が立てられている（上段：中期計画，下段：平成18年度計画）。

- ・教育の専門能力を向上させる新任教員研修を奨励する

新任教員の教育能力と教育意識を高めるための研修を継続審議するとともに、大学院生向けの大学教授法研修も継続して実施する。

- ・世界最高水準にある協定大学と相互に教育方法等に関する情報を交換し、教育改善を図る

- ・教授法と技術の向上に必要なFD活動を推進する

海外の教育プログラム調査等に基づき、教育プログラムの改善を目指すFDを行う。

- ・在学生及び卒業生に教育満足度調査を定期的実施し、教授・学習の質の見直しと改善に役立てる

全学教育および学部専門教育の授業評価アンケートの充実を図る。「全学教育企画委員会」の下に、各部局が卒業生への教育満足度アンケートを実施する。

ここからわかるように名古屋大学はFDの具体的活動として、① 新任教員研修、② 協定校との情報交換による教育改善、③ 部局単位のFD活動、④ 教育満足度に関する学生アンケート調査、を計画している。

## (2) 教育目標と部局 FD の関係：全学教育の事例から

次に、名古屋大学の教育目標と部局単位の FD がどのように関係しているのかを教養教育院を事例としてみてみたい。教養教育院では名古屋大学の「全学教育」を主管している。名古屋大学において全学教育とは各学部の専門教育に対比して用いられる用語であり、全学部に共通の基礎教育および教養教育を全学的な責任体制で実施する教育のことを指す。その組織上のルーツは旧教養部および全学共通教育にある。

名古屋大学が掲げている最上位の理念としては、平成 12 年に「学術憲章」が制定されており、前述の中期目標・中期計画はこれに依っている。学術憲章の中で教育目標については、「自発性を重視する教育実践によって、論理的思考力と想像力に富んだ勇気ある知識人を育てる」と定められている<sup>2)</sup>。これに基づいて全学教育の基本目標は次のように定められている。

- ・総合的な判断力を培う
- ・学生の主体性と、学ぶ意欲を育む
- ・国際化に対応できる能力を養う
- ・学部間に共通の基礎となる基礎的学力を培う

こうした教育目標を達成するために教員がなすべきこととして、全学教育担当教員に対するガイドラインが定められている（平成 15 年度策定）。これらは毎年担当教員に配布される『全学教育科目担当の手引』の冒頭に明記されている<sup>3)</sup>。

### 1. 明確な学習目標を定め、学生に周知しましょう

シラバスにおいて学習目標と成績評価の基準および方法をわかりやすく提示することは、学生の目的意識を高める上で有効です。

### 2. 学生が主体的に参加できる授業にしましょう

授業時間外の適量な課題を与えることで学生の主体的な学習が促進されます。

### 3. 教師と学生および学生相互のコミュニケーションを促進しましょう

学生の意見や質問紙を引き出したり議論する機会を設けることで、授業が活性化します。

### 4. 学生の多様性に配慮した授業にしましょう

学生の個性や経験を尊重し熱意をもって学生に接することで信頼関係が築けます。

### 5. 授業改善のためのスキルを磨きましょう

授業評価アンケートや同僚のアドバイスを活かしたり、FD 活動に参加することで教師の教育力が向上します。

以上のように、全学教育の目標を達成するために各教員による個別の授業改善、および組織的な FD 活動が重視されている。このように、名古屋大学では学術憲章→全学教育の基本目標→全学教育担当教員ガイドラインという教育目標の階層構造が一通り形成されている。

## 2. 名古屋大学における FD 活動の状況

FD の具体的な活動として 1(1)の中期計画で示された 4 点 (① 新任教員研修, ② 協定校との情報交換による教育改善, ③ 各部署の FD 活動, ④ 教育満足度に関する学生アンケート調査) についての現状は次の通りである。

### (1) 新任教員研修

法人化以降、平成 16～17 年度は法人化に伴う各種改組に手間取り、実施することができなかった。平成 18 年度から内容を一新して再開している。

2006 (平成 18) 年 7 月 25 日に、人事労務課と高等教育研究センターが企画し、全学主催行事として実施した (於: 野依学術記念交流館)。第 1 部の「教育ワークショップ」は希望者のみの 66 名参加であった。ワークショップは 6 人ごとのグループ別に大学が用意した弁当を取りながら、「今日の名大生の学習・生活実態を知ろう」(講師: 近田政博)、「学生の参加度を高める教授法を学ぼう」(講師: 中井俊樹) の 2 セッションが連続して行われた (各 40 分)。講師はいずれも高等教育研究センターのスタッフである。

第 2 部の情報提供は原則として新任教員全員が対象であり、平成 18 年度は 118 名の参加があった。情報提供の内容は、名古屋大学の教育目標 (教育担当理事)、人事・労務制度 (人事担当理事、人事労務課長)、セクハラ対策 (人権担当総長補佐)、教育支援プログラム&サービス (高等教育研究センター) などに関するレクチャーである。教育支援プログラム&サービスの説明では、高等教育研究センターが制作した教授法支援教材 (『成長するティップス先生: 名古屋大学ティーチングティップス』や後述する『ティップス先生からの 7 つの提案』など) や各種 FD プログラム (院生用大学教授法研修会など) について、同センターの夏目達也教授から紹介がなされた。終了後、参加者にはアンケートを実施した。

### (2) 協定校との情報交換による教育改善

名古屋大学は、文部科学省の平成 18 年度「大学教育の国際化推進プログラム」(海外先進教育実践支援)として「FD 活動の国際化による大学教育の質的向上」のテーマで申請し、採択された。この取り組みは、数名の名大教員を FD 活動のさかんな協定校に派遣し、現地で研修を受講させ、帰国後に学内における FD のリーダー的役割を担うことを期待するものである。平成 18 年度はミシガン大学 (アメリカ合衆国) とシドニー大学 (オーストラリア) における新任教員研修や大学院生用教授法研修に参加する予定である。

また、高等教育研究センターの科研（「学生・教師の満足度を高めるための FD 組織化の方法論に関する調査研究」、平成 16～17 年度基盤研究，研究代表者：夏目達也教授）では、アメリカ（ペンシルバニア大学，ブラウン大学，ニューヨーク大学），オーストラリア（シドニー大学，メルボルン大学），ニュージーランド（オークランド大学），オランダ（トウェンテ大学）など名古屋大学の協定校を含む海外の主要研究大学における FD 活動について詳細な調査を行った。ここから得られた知見は，前述の新任教員研修や後述のランチタイム FD，院生用の大学教授法研修会などのプログラム企画に活かしている。

### (3) 各部署の FD 活動

各部署の FD 活動には，全学教育担当教員 FD と各学部・研究科が実施する FD の 2 種類がある。

#### ・全学教育担当教員 FD

全学教育担当教員 FD は新しい全学教育カリキュラムが平成 15 年度から実施されたのに伴い，従来の共通教育担当教官会議を改組したものである。主催は全学教育を主管する教養教育院，企画は教養教育院の FD・データベース専門委員会が担当しており，高等教育研究センターが専門的な助言を行っている。名古屋大学は 2 学期制をとっており，この FD は春学期と秋学期が始まる直前に全学教育担当の教員を対象として年 2 回実施されている（それぞれ半日）。平成 15 年度以降におけるテーマと参加者数は次の通りである。

平成 15 年度	春	新カリキュラムの目標を理解する	296 名
	秋	教えるスキルを学ぼう	267 名
平成 16 年度	春	大学にとっての FD とは？	338 名
	秋	学生とのコミュニケーションを促進する授業設計とは？	194 名
平成 17 年度	春	学生について知ろう	333 名
	秋	教養教育のめざす方向を考える	178 名
平成 18 年度	春	学生の自発的な学習をどう促進するか	311 名
	秋	成績評価のあり方を考える（未了）	

全学教育担当教員 FD の特徴は，対象者全員が集まる全体 FD と科目部会の主査・副主査が進行役を務める科目別 FD の 2 部構成となっていることである。全体 FD（約 1 時間半）では，外部講師による講演・質疑応答，授業の実施運営についての注意事項などが行われる。平成 18 年度春の全学教育担当教員 FD（4 月 3 日実施）における全体 FD の講演者は次の 2 名であった。



- ・正嶋宏祐氏（財団法人トヨタ理化学研究所フェロー）

「よく考える学生を育成するために」

- ・鳥居朋子氏（名大高等教育研究センター講師：当時）

「学生の自主的な学習を促すカリキュラムおよび学習システム」

科目別 FD（約 1 時間半）は、基礎セミナー<sup>4)</sup>、言語文化、健康・スポーツ科学、文系基礎、物理学、化学、生物学、地球科学、数理科学、情報科学、教養科目の 11 部会で構成されている。科目別 FD では、授業評価アンケートの科目別設問結果の報告、授業の実践報告（各部会 2 名程度）、カリキュラムや成績評価のあり方についての意見交換などを行っている。

また、平成 18 年度からは科目別 FD を TA にも開放し、各科目部会の判断で参加を呼びかけている。授業運営に TA が大きな役割を果たしている科目（基礎セミナー、情報科学、数理科学）では、比較多くの TA が科目別 FD に参加した（計 39 名）。終了後には、参加者に対してアンケート調査を実施し、集計結果を上記委員会にて報告・議論している。出版物としては、各科目部会別の方針・事例集や FD 活動報告書<sup>5)</sup>を教養教育院が制作している。

#### ・各学部・研究科における FD

平成 18 年度から、認証評価など外部評価に対応するために、各学部・研究科による FD が活発になってきている。高等教育研究センターではアラカルト形式の各種 FD プログラムを作成し、各部局の要望に応じて内容をカスタマイズして提供している<sup>6)</sup>。平成 18 年度は工、経済、文、情報文化、医学部附属病院などの部局で実施している（8 月 4 日現在）。詳細は次の通りである。

工学部（4 月 18 日）

「FD（ファカルティを育てること）とはいかなることか」（戸田山和久）

文学部（6 月 7 日）

「シラバス設計法—明確な目標設定が導く授業デザイン」（鳥居朋子）

経済学部（6 月 14 日）

「授業デザインの方法—明確な目標と成績評価方法の設定」（鳥居朋子）

医学部附属病院看護部（6 月 16 日・30 日）

「教育とは？学ぶこと・教えること：成人教育のための教授法」（近田政博）

情報文化学部（7 月 26 日）

「認証評価で求められる成績評価のあり方」（近田政博）

#### (4) 教育満足度に関する学生アンケート調査

多くの学部では、在学生を対象とした授業評価アンケートを実施している。実施が確認できたのは、教育、法、経済、医、工、農、情報文化の各学部である（大学院は未確認）。

全学教育の授業評価アンケートは平成 6 年度から実施している。平成 15 年度からは共通設問 19 問+科目別設問最大 10 問+自由記述意見の形式で全科目・全授業を対象に実施している。なお、教員、TA に対しても共通設問 19 問についてアンケートを実施しており、学生・教員・TA の結果を科目別に比較検討している<sup>7)</sup>。この調査結果は報告書としてまとめられ、ウェブ上で学内公開している。しかし、個別授業のアンケート結果については公開されていない(各科目部会では把握している)。学生は受講している授業の数だけアンケートに回答することを求められている。

卒業生に対する教育満足度調査については、対象者や実施方法を含め、現在検討中である。

## (5) その他の FD 活動

名古屋大学が中期計画・年次計画に基づいて全学的見地から組織的に実施している FD 関連活動は上記の通りであるが、このほか、高等教育研究センターが実施する FD プログラム・教材として次のようなものがある<sup>8)</sup>。

### ・ランチタイム FD

3~4 日間にわたり、ランチタイムに簡単なワークショップを設ける方式で平成 17 年度からスタートした(5 月と 10 月の 2 回実施)。ふだんは出会うことの少ない専門領域の異なる教員同士が知り合い、リラックスした雰囲気の中で昼食を取りながら FD に参加してもらい、授業について本音で語り合うコミュニティーを形成することを目的としている。テーマは、「なぜ授業改善が求められているか」「学生がより学ぶための授業の方法」、「学生の学習を支援するシラバスを作ろう」、「学生は何を求めているか」などである。

### ・大学院生用教授法研修

将来の大学教員である大学院生を対象に、大学で教鞭を執るのに必要な基礎知識・スキルの修得を行うことを目的としている。平成 17 年度からスタートした。2005 年 10 月 11 日~13 日の 3 日間でのべ 70 名の参加があった。17 年度のテーマは「授業デザイン入門」、「大学教授法入門」、「大学生の発達・学習論」の 3 種類。3 日間すべて受講した大学院生には修了証を授与した。コーヒーやスナックを用意し、サロニックな雰囲気の中で授業改善に有益な情報提供と自由な意見交換を目指している。好評につき、平成 18 年度秋にも実施予定。

### ・FD 用教材『ティップス先生からの 7 つの提案』(教員、学生、大学、IT 活用授業編)

名古屋大学がよりよい教育を実現していくための提案を行い、提案別に具体的な実践アイデアをまとめている。提案は、① 学生と接する機会を増やす、② 学生間で協力して学習させる、③ 学生を主体的に学習させる、④ 学習の進み具合をふりかえらせる、⑤ 学習に要する時間を大切にする、⑥ 学生に高い期待を寄せる、⑦ 学生の多様性を尊重する、

の7つ。同冊子には教員編，学生編，大学編（以上，2005年9月発行），IT活用授業編（2006年7月発行）の4種類がある。教員が日頃気をつけていること，努力していることを整理し，体系化するための枠組みとして活用している。

平成18年度に実施あるいは予定している名古屋大学の各種FDをまとめると表1のようになる。

表1：名古屋大学のFDプログラム（平成18年度分）

FD名称・開催日	主催者	企画者＋事務担当	参加対象者・参加人数	研修内容
新任教員研修 7月25日実施済	全学	高等教育研究センター ＋人事労務課	平成18年度新任教員 ＋平成16・17年度新任教員（希望者のみ） 合計118名（うち，教育ワークショップ参加者66名）	第1部（教育ワークショップ）＋ 第2部（各種情報提供） 教育ワークショップの内容は， ・今日の名大生の学習・生活実態を知ろう ・学生の参加度を高めるための教授法を学ぼう
全学教育FD 4月3日実施， 9月27日実施予定	教養教育院	教養教育院FD・データベース専門委員会 ＋教養教育院事務室	平成18年度の全学教育担当者 教員311名＋TA39名	全体FD＋科目別FD 全体FDのテーマは「学生の自発的な学習をどう促進するか」
各研究科のFD （高等教育研究センターが企画依頼を受けた分に限る）  工：4月18日 文：6月7日 経済：6月14日 病院：6月16・30日 情報文化：7月26日	各研究科	高等教育研究センター ＋各研究科の事務	各研究科の教員  工： 文：約20名 経済：約30名 病院：8名 情報文化：約20名	工学研究科 「FD（ファカルティを育てること）とはいかなることか」 文学研究科 「シラバス設計法－明確な目標設定が導く授業デザイン」 経済学部 「授業デザインの方法－明確な目標と成績評価方法の設定」 附属病院看護部 「教育とは？学ぶこと・教えること：成人教育のための教授法」 情報文化学部 「認証評価で求められる成績評価のあり方」
大学院生用教授法研修  2006年秋予定	高等教育研究センター	高等教育研究センター	名古屋大学のティーチングアシスタントおよび大学院生	

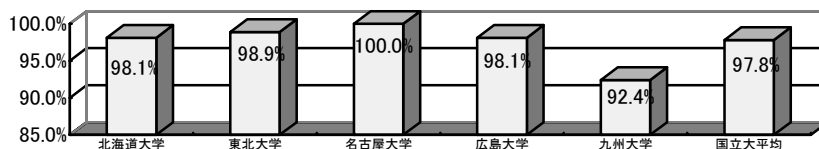
### 3. 名大の全学教育ガイドラインに沿ったアンケート調査結果の大学間比較

次に，本アンケート調査の間2「あなたの『担当授業』の達成レベル（質）を高めるためには，以下の各事項はどの程度重要ですか。次の各事項内の選択肢から最も当てはまるものを1つずつお選び下さい。」の結果のうち，1(2)で紹介した本学の全学教育ガイドラ

インに即した項目を抽出し、5段階評価のうち上位2つ（「重要である」「ある程度重要である」）の合計値を、他の研究重点大学である北海道大学、東北大学、名古屋大学、広島大学、九州大学、および国立大学平均と比較してみた。

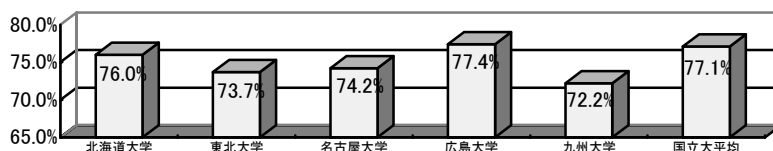
(1) 明確な学習目標を定め、学生に周知しましょう

担当授業の目的・目標を踏まえた授業内容（カリキュラム）とする



担当授業の目的・目標を定め、これに基づいた授業内容にすることの重要性は、いずれの大学においても、ほとんどの教員が自覚しているようである。名古屋大学は 100.0%。

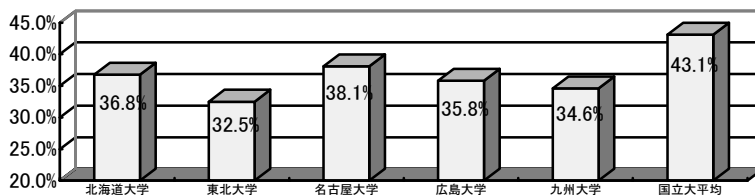
授業のシラバスを学生に提示する



授業のシラバスを学生に提示することについては、いずれの大学も7割強の教員が重要性を感じているようだ。名古屋大学は 74.2%と中位にある。

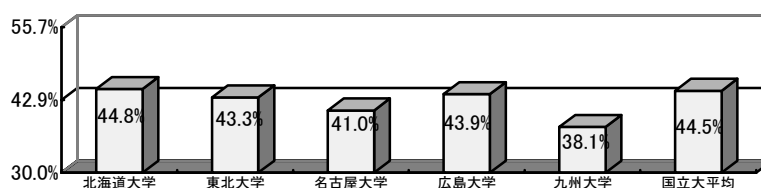
(2) 学生が主体的に参加できる授業にしましょう

授業でオフィスアワーを設ける



オフィスアワーを設けることの必要性については、5校とも30%台と国立大平均の46.0%よりもかなり低い。研究重視の大学院大学ではオフィスアワーに対する教師の関心はあまり高くないのであろうか。名古屋大学は38.1%で5校中最も高いが、それでも国立大平均よりも約8%低い。

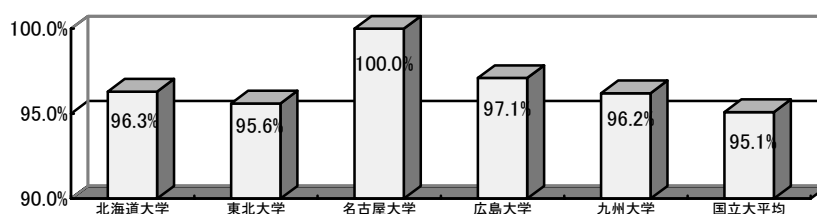
### 受講学生の学習活動を組織的に支援させる



この調査における「受講学生の学習活動を組織的に支援させる」とは、具体的には学習相談室の設置など指しているが、その重要性についての認識は、いずれの大学も40%前後とそれほど高くない。名古屋大学も41.0%で中位にある。

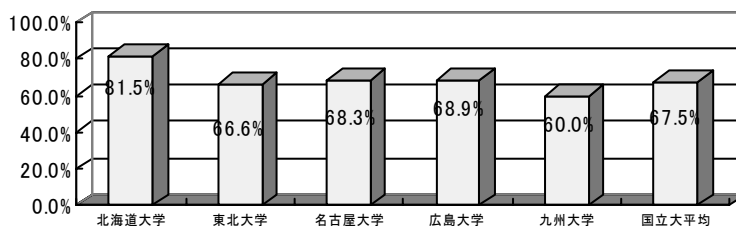
### (3) 教師と学生および学生相互のコミュニケーションを促進しましょう

#### 教員が学生の質問や意見に関心を持つ



教員が学生の質問や意見に関心を持つことについては、いずれの大学の教員も90%以上が重要であると考えており、名古屋大学は100%と相対的に高い結果が得られた。しかし、実際には筆者自身が受講生に調査した経験からも、学生は自分たちの意見が教員に必ずしも十分に伝わっているとは考えていないようである。教師が関心を持っている割には、実態としては十分なコミュニケーションがとれていない可能性もないとはいえない。

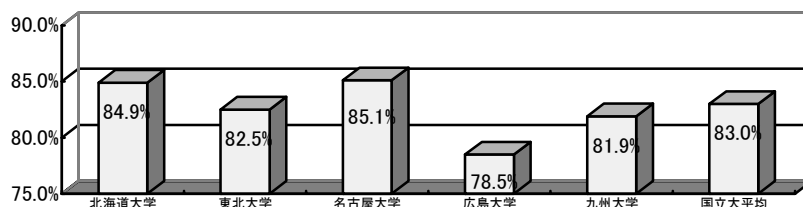
#### 教員が学生の授業参加を促す



教員が学生の授業参加を促すことの重要性については、北海道大学が相対的に高く、他大学は60~70%台であった。北海道大学の結果は、高等教育機能開発総合センターが活発に行ってきたFD活動の成果かもしれない。名古屋大学については、68.3%と中位であった。

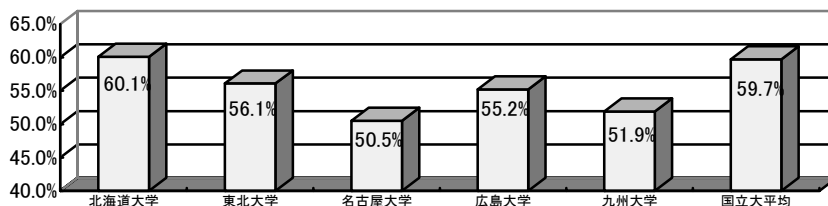
#### (4) 学生の多様性に配慮した授業にしましょう

##### 教員が学生の成長発達に関心を持つ



教員が学生の成長発達に関心を持つことの重要性については、いずれの大学の教員も80%前後の高い関心を示している。名古屋大学は85.1%と相対的には高い数値を示している。

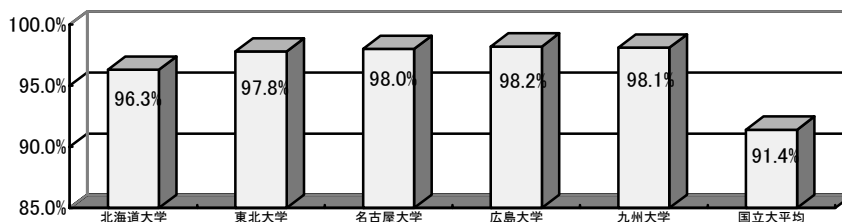
##### 教員が学生をほめるように努力する



教員が学生をほめることの重要性は、5校のうち北海道大学を除けば、いずれも国立大平均よりも低かった。とりわけ名古屋大学は50.5%と最も低く、学生と直接コミュニケーションをとることについての関心が他大学よりも相対的に低いのもかもしれない。その理由については把握できていない。

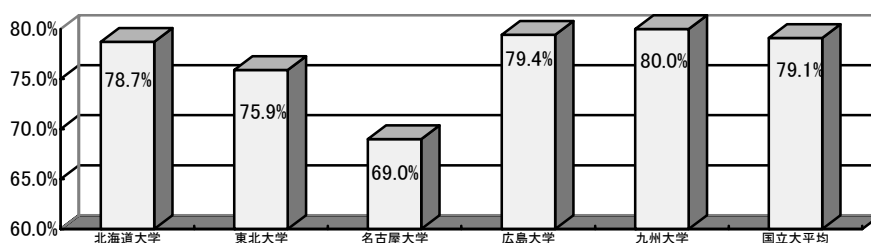
#### (5) 授業改善のためのスキルを磨きましょう

##### 教員が効果的な広義方法を工夫する



教員が効果的な講義方法を工夫することの重要性は、いずれの大学においても9割以上の教員が認識しているようであり、名古屋大学も98.0%と高かった。5大学のいずれもが国立大平均を上回っている。

### 教員が学生による授業評価結果を参考にして授業改善に努める



教員が学生による授業評価結果を参考にして授業改善に努めることの重要性については、国立大平均が 79.1%であった。これに対し、名古屋大学は 69.0%と 5 校のうちで最も低いという結果が得られた。これは調査結果中で京都大学(66.7%)に次いで低い数値であった。授業評価のシステムそのものに対する信頼性が低いのか、あるいは学生の授業評価に対する信頼性が低いのか、さまざまな理由が考えられるだろう。

## 4. まとめ

名古屋大学の教育体制の特徴の一つは、学術憲章→全学教育の基本目標→全学教育担当教員へのガイドラインという目標構造の階層化が行われている点である。FD に関する具体的項目としては、中期計画と平成 18 年度計画において、① 新任教員研修、② 協定校との情報交換による教育改善、③ 各部局の FD 活動、④ 教育満足度に関する学生アンケート調査、が挙げられている。全学教育担当教員へのガイドラインの一つにおいても、FD 活動に参加することで授業改善のスキルを磨くことが奨励されている。

名古屋大学では平成 17 年度あたりから、ランチタイム FD、大学院生用教授法研修、新任教員研修、各研究科主催の FD など多様な形態の研修がスタートしている。これらの多くの企画立案には高等教育研究センターが大きく関わっている。今後、強化していく方向としては、① 新任教員や大学院生など潜在的ニーズの大きな集団に対する研修プログラムの整備（全学レベル）、② 各研究科が主催する FD プログラムのためのコンサルテーション機能の強化・教材作成支援（部局レベル）、③ 大学院生を研究指導する際の基本的な教授法（個人レベル）など、研究大学特有の課題に対する取り組みなどが考えられる。つまり、全学、部局、教員個人の 3 つの層を対象としたプログラムおよびサービスを同時進行的に進めていく必要がある。

名古屋大学の全学教育ガイドラインに沿ったアンケート調査結果の大学間比較では、「教師が学生をほめるように努力する」「教員が学生による授業評価結果を参考にして授業改善に努める」の 2 つの項目において肯定的回答の割合が相対的に低いことがわかった。名古屋大学の教員は学生の質問や意見に関心は持っているものの、学習を奨励する方向で積

極的にコミュニケーションを図ろうとする姿勢は、他の研究大学よりも弱いということかもしれない。こうした点について、今後のFDで検討する必要があるだろう。

#### 【注】

- 1) 『名古屋大学中期目標・中期計画及び年度計画』 <http://www.nagoya-u.ac.jp/out/nu-plan.html>
- 2) 『名古屋大学学術憲章』 <http://www.nagoya-u.ac.jp/index2.html>
- 3) 名古屋大学教養教育院編『全学教育科目担当の手引 平成18年度』1頁。
- 4) いわゆる初年次セミナーのこと。文系学部4単位、理系学部2単位が必修となっている。
- 5) 名古屋大学教養教育院編『名古屋大学全学教育FD活動報告書』平成16年3月
- 6) 名古屋大学高等教育研究センター編『名古屋大学教員のための教育研修プログラムのご案内』2006年（パンフレット）。
- 7) 名古屋大学教養教育院編『名古屋大学における授業アンケート調査報告書（全学教育科目）平成17年度』。
- 8) 詳しくは、名古屋大学高等教育研究センター編の報告書『特色GPシリーズ①「第1回ランチタイムFD」の実践記録』（2005年9月）、『特色GPシリーズ②「大学院生のための大学教員準備プログラムの開発：大学教授法研修会の記録』（2006年3月）を参照。



## 第6章 神戸大学におけるFD/SDの取組

川嶋 太津夫

### 1. これまでの取組

神戸大学では、FDあるいはSDの全学的な組織は整備されていない。しかし、大学教育研究センターでは、その設置以来、教員に対するFDを重要なミッションと捉え、全学を対象とした、多様なFDの取組を実施してきた。

他方、JABEEや大学評価・学位授与機構による分野別教育評価の試行など、第三者評価の実施が検討され、大学教育の質に関する議論が大学内外で高まるにつれて、複数の部局において独自のFD活動が開始されるに至っている。以下に、簡単にそれぞれの活動状況を報告する。

#### (1) 大学教育研究センター主催のFD

大学教育研究センターでは、設置翌年の平成5年度以降、平成14年度まで、計48回のFDを開催してきた。この中には、10回の開催を数えるに至った研究集会も含まれており、その第1回目には「Reform in Progress—大学改革から大学教育改革へ—」をテーマにし、当時早稲田大学理工学部教授であった示村悦次郎先生に「大学教授法の改善について」と題した講演をお願いし、FDのイロハから学んだ。当初は講演会方式が主流であったが、近年は授業改善に直接役立つことが期待されるワークショップ方式に比重を移し開催してきた。たとえば、平成14年には「学生参加型の実践と理論」（講師：林義樹武蔵大学教授）及び「多人数教育での参加型授業の実践について」（講師：浅野誠中京大学教授）と題して、ワークショップ方式や模擬授業方式のFDを開催した。また、教育評価については、特定の月にシリーズとして連続して3回開催するなど（講師：淵田吉男九州大学教授、牟田博光東京工業大学教授、Steven J. Ross 関西学院大学教授）、神戸大学の教授の質の向上を目指して、時宜に適った適切なテーマと方式を選択してFDを実施してきた。

教員相互による授業参観の試みも含めて、これらのFDは、研究部の専任教員が中心となって企画し、実施してきた。しかし、毎年秋季に開催してきた研究集会を除くと、学内から参加する教員が必ずしも多くなく、現状では全学的な取組としての学内認知が難しいと判断するに至った。そこで、全学的な広がりをもった取組として確立するために、FDを学内共同利用教育研究組織である大学教育研究センターとしての組織取組であることを改めてセンターの運営委員会（教授会）で決定し、運営委員会の下にFDの企画立案を担うFD専門委員会を平成15年度に設置した。

このFD専門委員会は、各分野の教科集団から推薦された教員と研究部専任教員を合わ

せて、合計 9 名の委員で構成されている。この専門委員会では、大学教育の質や授業を構成する要素などについて議論した後、年度の FD の目標を設定することとし、その結果平成 15 年度には、大学教育、とくに教養教育の理念や目的について教員、とくに新たに神戸大学の教員となった人たちの理解を深める必要があるとの結論に至った。特に、平成 15 年 10 月には神戸大学は当時の神戸商船大学と統合し、新たに数十名の教員を神戸大学に迎えたことも、このような FD を開催する契機の一つとなった。そこで、平成 15 年 12 月 3 日に、平成 15 年度新たに神戸大学に採用あるいは講師以上に昇任した教員を対象に教養教育をテーマにした第 1 回新任教員研修会を開催した。対象者は 70 名程度であったが、実際の参加者はその約半数の 30 数名であったが、開催後の評価では、概ね好評であった。

平成 16 年度は、第 2 回新任教員研修会を 11 月 18 日に開催した。今年度は、より教育改善活動への実践的含意の高いテーマを設定し、教科集団における具体的な FD 活動の取組、ティーチング・アシスタントの活用、シラバスの作成法、教室の機器の使用法などについて研修を実施した。参加者は、昨年同様 30 数名であり、また事後のアンケートでも、高い評価を昨年同様得ることができた。

ただし、依然として学内、とりわけ全学教育を担当していない教員からの参加者の関心が薄いこと。また、学生による授業評価を担当する専門委員会が別に設置されているため、評価と改善活動(FD)が有機的に連携していない点など、課題は多い。

## (2) 各部局における取組

神戸大学で最初に部局として FD に取り組んだのは、工学部で平成 13 年に外部評価を受けることが契機となった。とくに、工学部内では JABEE の認定評価を検定しており、学生による授業評価に加えて、大学内外からの講師招聘による講演会形式の FD を複数回実施した。

それに続いて、医学部保健学科が 2003 年度に外部評価を受けるにあたって、授業改善を目指して学内外から講師を招聘し、カリキュラム、授業方法、成績評価などをテーマに、体系的な FD を実施した。これにはセンターの教員も講師として参加し、学士課程のあり方、授業評価の改善への利用法などについて助言を行った。外部評価においては、このような FD に対する取組は高く評価された。

最後に、法学研究科（ロー・スクール）における取組を紹介しよう。周知のように、専門職大学院として発足したロー・スクールは、従来の司法試験の受験を重視した知識詰め込み型の法曹養成制度ではなく、幅広い教養と豊かな社会経験などを前提に、法曹者養成の「プロセス＝スクーリング」を重視した制度への転換を目指したものである。したがって、当然のように授業内容や授業方法の質が問われることになる。そこで、2002 年度から「法学教育手法研究会」を発足させ、教員の資質向上に取り組んでいる。2003 年度からは文部省科学研究費補助金を受けて「法科大学院における教育手法の総合的研究と実践的モ

デル開発」に着手し、教員の相互授業参観、諸外国の法学教育の研究などを具体的課題にして、活動を行っている。このプロジェクトには、大学授業研究専門家としてセンターの教員も参加し、特に教員相互による授業参観は、大学評価・学位授与機構による試行評価（法学教育分野）でも、特色ある取組として、高く評価されている。

ここには紹介できなかったが、他の学部・研究科においても、それぞれ独自の FD の取組が実践されているが、ここに紹介したように、神戸大学における FD は、たとえば、JABEE であったり、外部評価であったり、あるいは司法制度の改革に伴う法学教育改革であったりと、全て大学の外部からの動きに対応した FD であり、大学教員集団の自主的かつ積極的な授業改善への取組とは必ずしも言えない状況なのは、残念なことである。そこで、教員に対するアンケート調査から見た、神戸大学教員の FD に対する考え方を次に見てみよう。

## 2. アンケート調査から見た神戸大学の特色

第一に指摘できる点は、神戸大学の教員は、他大学の教員と比して授業の活性化や改善の必要性をそれほど感じていないことが指摘できる（「問 4」）。（表参照）

大学	平均
長崎	3.38
茨城	3.37
琉球	3.35
香川	3.34
熊本	3.28
北海道	3.25
筑波	3.25
信州	3.23
山口	3.22
鳥取	3.22
東京	3.20
東北	3.20
新潟	3.20
京都	3.19
愛媛	3.19
名古屋	3.16
福岡教育	3.13
神戸	3.11
広島	3.09
九州	2.95
平均	3.22
SD	0.10

このように、いわゆる FD に対する必要性を感じる教員が相対的に少ないことは、自らの授業がうまく実施されているという自信から来ているものと思われる。「問 19」では、「あなたの『担当授業科目』は、うまくいったと思いますか」と聞いているが、「うまくいった」と回答した教員は、神戸大学(16.5%)は、東京大学(20.2%)に次いで多い。「ある程度うまくいった」と回答した教員を含めると、神戸大学では 88.4%の教員が担当した授業は成功したと評価している。したがって、これ以上の授業改善の必要性は感じていない教員が多いのであろう。

次に指摘できる特色は、授業の成功・不成功を決定する要因として、学生の資質や努力、そして環境設備よりも、教員の資質や能力、そして努力を挙げている教員の比率が高いことがある。「問 2」では、担当授業の達成レベル（質）を高めるための要因を 25 項目示して、その需要度を 5 段階で答えさせている。これらの 25 項目のうち、「重要である」と「ある程度重要である」を合わせて 80%の項目を整理すると次のようになる。

- ・「学部・学科」の教育目的をふまえて授業を行う(92.0%)
- ・担当授業の目的・目標を踏まえた授業内容（カリキュラム）とする(96.0%)
- ・受講学生が熱心に学習する(97.9%)
- ・教員が学生の授業参加を促す(80.8%)
- ・教員が優れた研究力を持っている(82.8%)
- ・教員が豊富な知識を持っている(97.9%)
- ・教員が授業の準備を周到に行う(99.0%)
- ・教員が授業内容を工夫する(100%)
- ・教員が効果的な広義方法を工夫する(100%)

このように、「受講学生が熱心に学習する」を除けば、全て教員の資質や行動いかんによって授業の質は左右されると考える教員が圧倒的に多い。つまり、大学教育の質は、教員の質によるところが多いと考える教員が、神戸大学には多いのである。

このことは、大学教員の役割についての質問（「問 29」）の結果と合わせて考えると、神戸大学の FD の大きな課題が見えて来る。

## 第7章 広島大学におけるFD活動の実態と課題

大膳 司

「世界トップレベルの特色ある総合研究大学」を到達目標として掲げる広島大学では、1995年に制定された理念5原則<sup>1)</sup>の1つとして掲げる「豊かな人間性を培う教官」を追求しつつ、国際化や高度情報化、少子高齢化、生涯学習社会化等、社会的諸環境の変化に主体的に対応でき、国内外のさまざまな分野でフロントランナーとして活躍できる人材の育成を目標とした教育を目指している。

広島大学の掲げる学士課程教育の目標・特色は、① 幅広い教養と専門分野の基礎的能力の涵養、② 学習ニーズ・生涯学習社会に対応した多様な学生の受け入れ、③ 総合科学部を中心とした全学体制による幅広い教養的教育、④ 外国語による高度なコミュニケーション能力の育成、⑤ 学びの幅を広げる柔軟なカリキュラム、⑥ 入学時から卒業時までの体系的なキャリア教育と進路選択・就職サポート、⑦ 課外活動・ボランティア活動の重視、⑧ 修学・生活支援体制の拡充、⑨ 教育の国際化の促進、⑩ 到達目標型教育による21世紀型人材育成システムの開発、の10点が指摘されている<sup>2)</sup>。

広島大学ではこれらの教育目標を有効に達成するための手法の1つとして以下の通りFD活動を展開してきた。

### 1. 広島大学のFD活動

広島大学における全学レベルのFD活動(教員資質開発活動)として、① 初任者研修、② 授業改善のための研修会、③ 教養的教育の全学研修会、④ 高等教育研究開発センター研究員集会、があった<sup>3)</sup>。

「① 初任者研修」は、その年度に新規採用されたり他の組織から移動してきた教職員を対象として、広島大学の理念や目標を共有するための2日間の学内研修会である。平成12年度から実施され始め、これまでに、平成12年度と平成13年度に実施している<sup>4)</sup>。

「② 授業改善のための授業参観」は、研究者予備軍としての院生を中心として、大学教員の授業参観を通して教育者としての資質を形成することを目的としている。

平成14年度からは、一般教員向けの授業参観も始めた。授業参観参加者に対するアンケート調査をみると、授業参観が授業改善に役立つとの意見が多い<sup>5)</sup>。

「③ 教養的教育改革の全学研修会」は、平成9年度から実施している全学出勤方式の教養的教育(教養的教育を全学部で担当)を実効あるものとするため、平成9年3月から実施され、それ以降、毎年実施されている。本研修会の詳細は次節で扱うことにする。

最後に、「④ 高等教育研究開発センター研究員集会」であるが、これは、昭和47年に

設立された高等教育研究開発センター（当時は、大学教育研究センター）で毎年実施されている高等教育におけるトピックを高等教育研究の専門家が集まって検討する準学会的な研究会である。毎年、広島大学の施設を使って実施されることもあって、この集会へ出席することを通して、大学教職員としての資質を向上してもらおうとするものである。

これらの FD 活動は、対象年齢からみると、① 初任者研修、② 授業改善のための研修会、③ 教養的教育の全学研修会、④ 高等教育研究開発センター研究員集会、の順に、大学教員の初心者向けから幹部向けとなっており、形成される資質の幅からみると、② 授業改善のための研修会、③ 教養的教育の全学研修会、① 初任者研修、④ 高等教育研究開発センター研究員集会、の順に、扱っている内容の幅が広がっている。

このように、広島大学におけるこれら 4 つの FD 活動は、その対象者や研究内容の異なった重層構造となっている。

これらの FD 活動のうち、以下では、「③ 教養的教育の全学研修会」について、詳述してみよう。

## 2. 「教養的教育改革の全学研修会」の実際と今後の課題

先ほども述べたとおり、この研修会は、全学出勤方式の教養的教育を実効あるものとするため、平成 9 年に始まった 1 泊 2 日の研修会である。

当初は 200 名規模で開始したが、その後、各部局等から教員数に比例して、全学で 150 名となるように参加を促している。その意図は、1,700 名いる教員全員が 10 年後までには、全員研修を受けることができるようにする、というものである。

次頁の図 1 は、平成 14 年度の研修会のプログラムである。

研修会の基本的な流れは、まず、研修所に到着した 11 時頃から、本学学長から大学経営方針や教育方針についての講話が 1 時間程度行われ、午後から、研修会の基本テーマに相応しい内容の基調講演が行われ、続いて、基本テーマに沿ったシンポジウムが行われる。

夕食を挟んで、夜は、様々な部局の教員によって構成された 10 名 1 組の班が 15 組程度構成され、共通テーマ（例．教養教育とは何か、授業の質を高める方法、教養ゼミの実施方法、など）に沿って 2 時間の話し合いが行われ、翌日の午前中の全体討論セッションで、各班から出てきた内容の共有化が計られることになっている。毎年度、研修会の基本的な流れは変わっていない。

これまで過去 7 回の研修会で扱ったテーマは、「第 1 回 教養とは」「第 2 回 教養的教育の改革を実施して」「第 3 回 これからの教養的教育」「第 4 回 教養的教育と専門的教育」「第 5 回 学士課程教育における教養教育」「第 6 回 教養的教育の将来像」「第 7 回 教養教育の座標…次世代の教養ゼミ」となっている。

## 図1 平成14年度教養的教育改革の全学研修会プログラム

テーマ：『広島大学における教養的教育の将来像』  
 開催日：平成14年9月19日（木）～20日（金）  
 開催場所：グリーンピア安浦

### <スケジュール>

#### 9月19日（木）

- 10：00 広島大学事務局玄関前出発（バス）  
 10：50～11：20 受付  
 11：20～11：35 開会（教養的教育委員会委員長挨拶，オリエンテーション）  
 11：35～12：15 学長講演：「教育の質的向上を目指して」  
 12：15～13：00 昼食  
 13：00～14：00 セッション1 特別講演会  
 「新しい時代における教養教育－学士課程教育の視点から－」  
 有本章（広島大学高等教育研究開発センター教授／日本高等教育学会会長）  
 14：00～14：10 休憩  
 14：10～15：30 セッション2 パネルディスカッション  
 テーマ：『広島大学における教養的教育の未来を考える』  
 司会：大膳司  
 （高等教育研究センター教授／教養的教育教育方法研究小委員会委員長）  
 森邊成一  
 （法学部教授／教養的教育カリキュラム編成小委員会委員長）  
 パネリスト（話題提供）  
 「企業・社会が求める教養教育は何か」  
 吉本圭一（九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門助教授）  
 「広島大学学士課程教育の将来像と教養的教育」  
 松浦伸和（大学院教育学研究科助教授／広島大学大学計画委員会副委員長）  
 「広島大学教養的教育の現状と課題」  
 於保幸正（総合科学部教授／広島大学教養的教育企画室副室長）  
 15：30～15：40 休憩&質問記入  
 15：40～17：00 質旋応答  
 17：00～18：00 自由時間，班長集会  
 18：00～19：00 夕食  
 19：00～21：00 セッション3 班別討論  
 テーマ1「教養的教育の将来像－広島大学の学士課程教育をどう考えるか－」  
 テーマ2「教養的教育の質を高めるために－授業評価のあり方を中心として－」  
 21：00～ 学長を囲んでの懇親会（参加費 1,000円）  
 宿泊

#### 9月20日（金）

- 7：00～ 朝食  
 8：20～9：20 全体討論のための打合せ（全体討論担当者，班長）  
 9：30～11：45 セッション4（全体討論）  
 11：45～12：00 アンケート記入  
 12：00～12：15 閉会の行事（教養的教育委員会委員長挨拶）  
 12：15～12：45 昼食  
 13：00 グリーンピア安浦出発（バス）  
 13：40 広島大学大学会館前経由，事務局玄関前経由，西条到着

### 3. アンケート調査からみた本学の特徴

センター協議会校の教員を対象とした教育改善活動に対するアンケート調査の結果から、広島大学の教育改善に関する意識と実践を明らかにしたい。

#### (1) 授業の目的

教員が実施している授業をどのような目的のもとで実施しているかを質問した結果が表1である。

「① 一般社会人として必要な知識・資質を身につけさせる」については、関連があるとする比率は、全国平均（無作為校）よりも低くなっている。

さらに、「④ 学問の専門家（例．研究者）として必要な知識・資質を身につけさせる」については、関連があるとする比率は、全国平均（無作為校）よりも高く、センター協議会校の平均とほぼ同一であった。

すなわち、教員による授業目的の認識結果からみると、広島大学は、研究志向的である。

表1 授業の目的

#### ① 一般社会人として必要な知識・資質を身につけさせる

	広島大学	センター協議会校	無作為校
関連がある	21.2%	24.4%	34.5%
ある程度関連がある	44.2%	37.1%	38.3%
どちらとも言えない	13.5%	12.7%	9.5%
あまり関係がない	12.5%	16.3%	13.9%
関連がない	8.7%	9.5%	5.9%
合計	104	1702	1227

#### ④ 学問の専門家（例．研究者）として必要な知識・資質を身につけさせる

	広島大学	センター協議会校	無作為校
関連がある	54.2%	52.1%	34.1%
ある程度関連がある	27.1%	31.1%	35.0%
どちらとも言えない	10.3%	8.8%	12.4%
あまり関係がない	7.5%	6.3%	14.0%
関連がない	0.9%	1.7%	4.5%
合計	107	1723	1239

#### (2) あなたは実際に各活動に対してどの程度の重きをおいて活動していますか

現在、研究活動と教育活動に対して、あなたは実際に各々どの程度の重きをおいて活動していますかと質問した結果が表2である。

研究活動については、広島大学は、センター協議会校と同様に、無作為校に比べて重視している教員が多くいる。

教育活動を重視している教員の比率については、広島大学、センター協議会校、無作為校ともほぼ同様であった。



表2 あなたは各活動に対してどの程度の重きをおいて活動していますか

① 研究活動

	広島大学	センター協議会校	無作為校
重視している	78.3%	75.1%	58.9%
ある程度重視している	16.0%	21.3%	32.1%
どちらとも言えない	2.8%	2.5%	5.9%
あまり重視していない	1.9%	0.8%	2.7%
重視していない	0.9%	0.3%	0.4%
合計	106	1692	1218

② 教育活動

	広島大学	センター協議会校	無作為校
重視している	58.1%	55.4%	59.7%
ある程度重視している	37.1%	40.5%	36.0%
どちらとも言えない	3.8%	2.9%	3.2%
あまり重視していない	0.0%	1.0%	0.9%
重視していない	1.0%	0.2%	0.2%
合計	105	1678	1208

(3) 講義の内容・方法や学生の指導法に関するセミナーや研修会への参加経験

この5年の間に、講義の内容・方法や学生の指導法に関するセミナーや研修会（FD活動）に参加した経験があるかどうか質問した結果が表3である。

「1. 全学レベルのセミナー・研修会に参加したことがある」は、センター協議会校や無作為校に比べて、広島大学は当てはまり率が高くなっているが、「4. 学会等で討議したことがある」や「6. 同僚間で討議したことがある」は、センター協議会校や無作為校に比べて、広島大学は当てはまり率が低くなっている。

制度的な授業改善の実施率は高いが、主体的な授業改善の実施率は低い。

表3 講義の内容・方法や学生の指導法に関するセミナーや研修会への参加経験

① 全学レベルのセミナー・研修会に参加したことがある

	広島大学	センター協議会校	無作為校
当てはまる	64.2%	37.8%	28.1%
当てはまらない	35.8%	62.4%	71.9%
合計	106	1727	1244

② 学部レベルのセミナー・研修会に参加したことがある

	広島大学	センター協議会校	無作為校
当てはまる	31.1%	34.0%	28.6%
当てはまらない	68.9%	66.0%	71.4%
合計	106	1727	1244

③ 学外のセミナー・研修会に参加したことがある

	広島大学	センター協議会校	無作為校
当てはまる	20.8%	13.3%	21.3%
当てはまらない	79.2%	86.7%	78.7%
合計	106	1727	1244

④ 学会等で討議したことがある

	広島大学	センター協議会校	無作為校
当てはまる	11.3%	15.5%	18.8%
当てはまらない	88.7%	84.5%	81.2%
合計	106	1727	1244

⑤ 研修ではないが上司から個人的に指導を受けたことがある

	広島大学	センター協議会校	無作為校
当てはまる	4.7%	2.3%	3.6%
当てはまらない	95.3%	97.7%	96.4%
合計	106	1727	1244

⑥ 同僚間で討議したことがある

	広島大学	センター協議会校	無作為校
当てはまる	33.0%	45.6%	51.8%
当てはまらない	67.0%	54.4%	48.2%
合計	106	1727	1244

続いて、昨年度、「担当授業科目」を対象として学生による授業評価を実施したか質問した結果が表4である。

表4 昨年度、「担当授業科目」を対象として学生による授業評価を実施したか

	広島大学	センター協議会校	無作為校
実施した	89.6%	74.6%	69.1%
実施しなかった	10.4%	25.4%	30.8%
合計	106	1711	1221

学生による授業評価の実施率は、無作為校、センター協議会校、広島大学の順に高くなっている。すなわち、広島大学において制度化された授業評価の実施率は高くなっている。

さらに、授業参観の経験があるかどうか質問した結果が表5である。

授業参観したことがないとする教員の比率は、センター協議会校、無作為校、広島大学の順に高くなっている。広島大学は、特に、「他の教員の授業を参観」の比率が高くなっている。

表 5 授業参観の経験

	広島大学	センタ-協議会校	無作為校
他の教員の授業を参観	30.2%	19.4%	17.4%
自分の授業を他の教員が参観	4.7%	5.7%	7.2%
他の教員の授業を参観 +自分の授業を他の教員が参観	7.5%	12.6%	18.1%
したことがない	57.5%	62.3%	59.2%
合計	106	1704	1217

(4) 「担当授業」の改善状況

各種の FD 活動への参加によって、「担当授業」は改善したかどうか質問した結果が表 6 である。

FD 活動への参加によって、「担当授業」が改善されたとする教員比率が高い順に、無作為校、センター協議会校、広島大学、となっている。

表 6 FD 活動への参加によって「担当授業」は改善されたか

	広島大学	センタ-協議会校	無作為校
改善された	8.5%	8.1%	8.6%
ある程度改善された	29.0%	38.6%	41.0%
どちらともいえない	50.5%	45.7%	46.8%
あまり改善されなかった	8.5%	8.0%	4.5%
改善されなかった	7.5%	3.8%	1.5%
合計	93	1360	994

授業評価は、「担当授業」の改善に役だったかどうか質問した結果が表 7 である。

授業評価は「担当授業」の改善に役だったとする教員比率が高い順に、無作為校、センター協議会校、広島大学、となっている。

表 7 授業評価は「担当授業科目」の改善に役立ったか

	広島大学	センタ-協議会校	無作為校
役立った	10.9%	17.6%	20.7%
ある程度役立った	64.1%	58.7%	56.3%
どちらともいえない	15.2%	15.8%	13.1%
あまり役立たなかった	4.3%	4.7%	7.3%
役立たなかった	5.4%	3.2%	2.6%
合計	92	1269	839

授業参観は、「担当授業」の改善に役立ったかどうか質問した結果が表 8 である。

授業参観が「担当授業」の改善に役立ったとする教員比率が高い順に、広島大学、無作為校、センター協議会校、となっているが、それほど大きな差があるわけではない。

表 8 授業参観は「担当授業科目」の改善に役立ったか

	広島大学	センター協議会校	無作為校
役立った	22.2%	24.8%	24.1%
ある程度役立った	53.3%	45.8%	48.0%
どちらともいえない	22.2%	21.2%	19.7%
あまり役立たなかった	0.0%	5.8%	5.2%
役立たなかった	2.2%	2.8%	3.0%
合計	45	642	498

(5) 授業の改善の必要性について

授業の担当授業の改善や活性化が必要であると思うか質問した結果が表 9 である。

広島大学の教員は、センター協議会校や無作為校に比べて、担当授業の改善や活性化の必要性を強く意識しているとは言えない。

表 9 担当授業の改善や活性化は必要性であると思われますか

	広島大学	センター協議会校	無作為校
必要である	29.9%	34.8%	41.9%
ある程度必要である	55.1%	54.7%	50.3%
どちらとも言えない	9.3%	6.5%	5.1%
あまり必要でない	5.6%	4.0%	2.7%
合計	107	1716	1243

#### 4. 現在の広島大学の教育

これまで、7 年連続で実施された「教養的教育改革の全学研修会」も、国立大学の法人化に伴った諸改革の中で、模索が始まった。

広島大学は、平成 16 年の国立大学法人化を境として、学士課程教育も実施や改善に対するスタンスを変化させたのではないと思われる。

学士課程教育実施に関連した変化を示すものに、平成 16 年 4 月取り組まれた、教養教育を含めた学士課程教育の充実のための学士課程教育センターの設置や学習相談・助言・支援のための学生総合支援センターの設置、入学センターやキャリアセンターの改組・拡充等がある。教育・学生担当副学長の下で、大学全体の視点から学士課程教育を充実・発展させるための組織整備を行った、ということである。

さらに、学士課程教育の改善については、到達目標型教育を実現するための教育プログラムが平成 18 年度から導入された。

各教育プログラムの目的をふまえて、教育プログラムに含まれた各授業の目的を明確にし、その達成状況を振り返りながら、各授業を改善しようとするものである。このような教育改善の在り方は、従来の FD 活動で実施してきた「上からの受け身的な改善」から「現

場からの主体的な改善」への変化を志向していると言えるかもしれない。

教育プログラムが動き始めて間もない時期であり、4年後にこの教育プログラムの卒業生が生まれた段階で、この制度の長所と短所がはっきりとみえてくると思われるが、今の時点で危惧される点としては、教育プログラムの掲げる目的とその構成要素である各授業の目的との間に整合性があるのかどうか、整合性があるとすれば、その目的を達成するために相応しい教育内容となっているのかどうか、教員がその目的を意識した授業を実践することが可能なのか、新任教員に担当教育プログラムの意図を理解・納得させるための仕組みが導入されているのかどうか、等が考えられる。

これらの点については、数年後に点検・評価することが肝要であろう。

## 5. まとめ

広島大学の教員は、授業の目的認識からすると、研究志向であると同時に、教養的教育の重要性も認識している幅広さを持っていると言えよう。逆に言えば、どっちつかずになりやすいという問題点をはらんでいる。

授業改善に関しては、全学レベルのFD活動、制度化された授業評価、などへの参加率は高いものの、主体的な改善活動への参加率は低くなっている。

授業改善への主体性の低さと連動して、各種FD活動によって授業改善の効果を高めることは十分には意識されていない。

その結果もあってか、他の大学に比べて、その必要性を高く意識していない。

教育や授業の改善を目的とするFD活動は、その効果が問われている。当然、組織的な取り組み方について工夫することが求められてはいるが、FD活動を効果たらしめるためには、教員一人一人の主体的な取り組みの姿勢も重要である。広島大学の事例は、そのことの重要性を感じさせてくれる事例ではないだろうか。

なお、平成18年度以降に導入された教育プログラムは、広島大学のおかれた位置（研究志向でかつ教育も重視している）を勘案すると、大学が教育を改善する有効な方法とも言えるかもしれない。

なお、教育プログラムは緒に着いてばかりであるため、その有効性を検証するには数年の実践を要することになるが、検証が必要であろう。

### 【注及び引用・参考文献】

1) 広島大学の5つの理念は以下の通りである。

- ・平和を希求する精神
- ・新たな知の創造
- ・豊かな人間性を培う教育

- ・地域社会・国際社会との共存
- ・絶えざる自己変革

2) [http://www.hiroshima-u.ac.jp/top/intro/kohoshi/daigakuannai2005/p\\_42b99f.html](http://www.hiroshima-u.ac.jp/top/intro/kohoshi/daigakuannai2005/p_42b99f.html)  
(平成 18 年 12 月 25 日現在)

3) 各学部・学科においても、自主的に FD 活動が行われてはいるとは思われるが、ここでは、全学レベルの FD 活動についてふれておこう。

4) 平成 14 年度以降は、同名での研修会は実施されていない。

5) 授業参観についての様子は以下の資料を参照していただきたい。

- ・広島大学教養的教育委員会・教育方法研究小委員会編『教養的教育実施自己点検・評価報告書—豊かな学部教育を目指して—平成 15 年度 (2003 年度)』2004 年 5 月。
- ・広島大学教養的教育委員会, 教育方法研究小委員会編『教養的教育実施自己点検・評価報告書—豊かな学部教育を目指して—』2003 年 3 月。

6) 広島大学における教育プログラムは、英語表現の **Hiroshima University Program of Specified Education and Study** を略して **HiPROSPECTS** (ハイプロスペクツ) と呼んでいる。

HiPROSPECTS を構成する 3 つのプログラムには、① 主専攻プログラム (学士号の取得を目的として、4 年間(学科によっては 6 年間)の教養教育および専門教育を一貫して編成されたプログラム) , ② 副専攻プログラム (4 年間(学科によっては 6 年間)の教育において一つのプログラムだけではなく、多様なプログラムを選択できるようにするために、一定の基準を満たした学生に対して、主専攻プログラムと並行して異なる分野の学習機会を提供することを目的として編成されたプログラム) , ③ 特定プログラム (特定のテーマに沿って学んだり、資格を取得したりするためのプログラム) , がある。

HiPROSPECTS では、通常どの大学でも行われている授業科目ごとの成績評価に加えて、プログラムごとの到達目標に照らして行う到達度評価を行い、4 年間 (学科によっては 6 年間) を通して身につけた力を学生の伝えていこうとするものである。

HiPROSPECTS の詳細は、 <http://www.hiroshima-u.ac.jp/prog/index.html> を参照して頂きたい。(平成 18 年 12 月 25 日現在)

## 第8章 山口大学のFD活動と教員の意識

吉田 香奈

### 1. はじめに

山口大学は7学部（人文，教育，経済，理，医，工，農），9研究科（人文科学，教育学，経済学，医学系，理工学，農学，東アジア，技術経営，連合獣医），1連合研究科（連合農学，鳥取大設置）から構成される総合大学である。教職員数は約2,000名，学生数は約11,000名であり，このうちFD活動の対象となる助手以上の教員数は約900名である（2006年度）。教員を対象としたFD活動は，(1) 大学教育センター主催による全学FD活動，(2) 共通教育授業科目別分科会におけるFD活動，(3) 学部・研究科におけるFD活動，(4) その他全学教育研究施設等による各種研修会の実施（学生指導，IT機器利用等）に大別できる。また，これらのFD活動を検討する委員会として「教育職員能力開発(FD)委員会」が設置されており，ここで定期的に① 大学教育職員の教育に係る能力開発に関する事項，② FDの企画・実施に関する事項，③ その他教員の能力開発に関する必要な事項について審議されている。

本稿では，これらのFD活動の概要及び近年の改革動向を整理するとともに，広島大学高等教育研究開発センターが2003年に実施した全国アンケート調査の分析から，山口大学の教員の教育改善に対する意識について検討する。

### 2. 山口大学のFD活動

#### (1) 大学教育センター主催による全学FD活動

全学レベルのFD活動は教育職員能力開発(FD)委員会での決定に基づき，大学教育センターが実施している。大学教育センターは，旧共通教育センター（1996年4月設置）とその附設施設の大学教育システム研究開発施設を統合改組し，2002年4月に設置された全学教育支援施設であり，主に共通教育のマネジメント，FD研修会の企画・実施，全学の授業評価の企画・実施・分析を行っている。

センターが行う全学FD研修会は，2006年度で10年目を迎えている。スタートは共通教育センター時代の1997年度であり，2001年度からは全教員が5年に一度はFD研修会に参加することが申し合わせ事項とされた。

研修会の内容は当初は一日限りの講演会形式が中心であったが（1997～2000年），1泊2日のワークショップ型研修へ移行し（2001～2004年），さらに2005年度からは参加す

る研修会を自由に選択できる方式（＝アラカルト方式）の研修会に移行している。宿泊型の研修会は教員同士の親睦を図る点で好評であったが、一方で参加者の負担が大きいことや、必ずしもニーズと一致した研修内容とは限らないことから不満も多かった。そこで、2005年度より宿泊研修方式を中止し、アラカルト方式を導入することが決定された。アラカルト方式研修会は、様々な種類の研修会を年に複数回、学内で半日ほど実施するもので、大学教育センターは、① 授業技術（プレゼンテーション技術、メディア利用方法、学生参画型授業、学生が発信する授業等々）、② 教材作成・説明、③ 授業設計・評価の3分野から複数の研修会を企画し、できるだけ多くの教員の自主的参加を募っている。また、これに加えて従来行っていた一日限りの講演会も復活させた。これは講演会のメリット（例えば、学生を交えたパネルディスカッション等）を活かしたいという考えからである。初年度の2005年度はアラカルト方式研修会を11回、講演会を1回開催し、合計170名の教職員・学生が参加した。実施後のアンケートは概ね好評であり、各自のニーズに合った研修会へ参加できる点が高く評価されている。

## (2) 共通教育授業科目別分科会におけるFD活動

山口大学では、1995年度を最後に旧教養部が解体され、それ以降、全教員が共通教育に携わる全学方式が取られている。大学教育センターの下に「授業科目別分科会」（23分科会）が置かれ、全教員はいずれかの分科会に必ず所属することになっている。分科会は各分野の授業の担当と実施に責任を有しており、授業の調整を行い、分科会内でのFD活動も実施している。ただし、現在までのところ、活発なFD活動を行っているのは一部の分科会に留まっている。活性化しない理由としては、例えば一部の分科会では所属教員が100名を超えることや、学部・研究科を超えた組織のため連携が取りにくいことなどが挙げられており、活性化の方策が模索されている。以下は分科会のFD活動（2005年度）の一例である。

- ・ 情報処理分科会・・・高校での教科「情報」の必修化に伴う対策を議論。
- ・ 英語分科会・・・各授業の担当者会議、意見交換会の開催。ESL教授法研修（於：カナダ・リジャイナ大学）へ6名参加。
- ・ 史学分科会・・・日本史・世界史の教科書を取り寄せ、現在の高校教育の内容・レベルを調査・検討。
- ・ 初習外国語分科会・・・ドイツ語・ドイツ文化の総合的なオリエンテーションとしての授業の開発、中国語初級bのテキストの改訂。
- ・ 物理学分科会・・・実験のテキスト改定。
- ・ 数学分科会・・・「数学入門」用のデジタルテキストの手直し。



### (3) 学部における FD 活動

各学部における FD 活動は、かなり熱心に行っている学部から、ようやく本格的な取り組みを開始した学部までかなりの幅がある。FD 活動の種類は、① FD 研修会、② 公開授業・授業研究会、③ その他（論文集・ニュースレター発行、教育賞）に大別できる。この中心をなすのは②の公開授業および授業研究会であり、2005 年度はすべての学部で公開授業が実施された。

これらの活動に特に積極的に取り組んでいるのは工学部である。2005 年度には公開授業を各学科 2 名の教員が前後期で計 43 回（前期 20 回・後期 23 回）実施しており、この他にも紀要『工学教育』の発行、授業評価表彰（評点 4 以上、受講者 10 名以上の授業対象）、教育賞制度（教育活動へ多大なる貢献をした教職員を表彰する制度、自薦他薦、数名程度）、教育改善プロジェクトの公募（教員個人・グループ、教育・学生サービスの改善への取り組みに資金を援助、毎年数件採択）、といった特色ある取り組みを行っている。

また、医学部医学科では「チュートリアル・ワークショップ」を開催し、年間 11 ユニットにわたって実施される「展開医学系チュートリアル」のあり方に関するディスカッションが行われ、各ユニットで使用するシナリオの作成が行われている。ワークショップでは実際にチュートリアルを受講した学生の代表も参加し、学生の意見を取り入れた授業内容の構成・教材の作成が協力して行われている。

## 3. 教育改善に対する教員の意識—質問紙調査の結果から—

以上のように、山口大学では様々な FD 活動が実施されているが、果たしてこれらの活動は教員の資質向上と授業改善に役立っているのだろうか。2003 年の全国調査では、①「担当授業科目」の目的・目標、②「担当授業科目」の内容・方法、③ 授業改善の活動、④ 担当授業科目、⑤ 大学教員の諸活動に対する意見、と大きく 5 つの分野にわたって設問が設定されている。これらを分析することで、本学教員がどのような目的・目標のもとに授業を実施しているのか、また、授業の改善のためにどのような取り組みが必要であると考えているのかを理解でき、さらに、日々の教育活動にどのように取り組み、それに対してどのような意見を有しているのかを総合的にみることが出来る。ただし、紙面の関係上、本稿ではこれらすべてを取り上げることはできないため、③の授業改善の活動に焦点を絞り、山口大学の教員の授業改善に対する認識と FD 活動への意見について、その特徴を概括したいと思う。

### (1) 授業改善に関する認識

【問 4 あなたの「担当授業」の改善や活性化は必要であると思われませんか】について、「必要である」「ある程度必要である」と回答しているのは全体の 9 割を占めている。こ

れを「必要である」に限ってしてみると、国立大学で大学教育センター等協議会に加盟している20校と、全国の国公私立大学から無作為に抽出した大学との比較では、山口大学はセンター協議会校とは差がないが、無作為校の平均よりも低くなっている。なお、必要性を最も認識しているのは職階では教授、年代別では50代である。

表1 授業の改善や活性化の必要性(山口大学)

	大学区分			職階			年代(変)				n.s.
	山大	協議会	*** 無作為	教授	助教授	講師	20.30代	40代	50代	60代以上	
必要である	35.6%	34.8%	41.9%	41.3%	30.3%	25.0%	27.3%	25.0%	51.5%	27.3%	
ある程度必要である	54.0%	54.7%	50.3%	52.2%	60.6%	37.5%	54.5%	62.5%	42.4%	63.6%	
どちらとも言えない	6.9%	6.5%	5.1%	4.3%	9.1%	12.5%	9.1%	9.4%	3.0%	9.1%	
あまり必要でない	3.4%	4.0%	2.7%	2.2%	0.0%	25.0%	9.1%	3.1%	3.0%	0.0%	
合計(N)	87	1716	1243	46	33	8	11	32	33	11	

注1) 大学区分の「無作為」とは全国の国公私立大学の中から無作為に抽出した大学を指し、\*\*\*は大学別のクロス集計表をカイニ乗検定した結果、 $p<0.001$ で有意になったことを示す

注2) 職階については山口大学教員の職階別クロス集計表をカイニ乗検定した結果、 $p<0.05$ で有意になったことを示す

では、なぜ授業改善や授業の活性化が必要であると考えているのだろうか。【問5 授業の改善と活性化が必要であるとお考えになる理由は何でしょうか】は問4で「必要である」「ある程度必要である」を選択した回答者に対して尋ねた設問である。山口大学で「当てはまる」の割合が最も高かったのは「学生に意欲を持って学習してもらうため」であり、続いて「学生に豊富な知識を習得してもらうため」「大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため」であった。上位3つは無作為校・協議会校も同じである(順位の違いはある)が、若干、山口大学の数値が低い。反対に差が最も顕著なのは「学生(18歳)人口の減少に伴う大学生生き残りのため」の3.8%であり、これは無作為校の平均16.9%と比較すると大変低い。国立の協議会校の平均とは大きな差はないが、私学まで含めた無作為校の中では本学の教員は非常に危機感が薄く、少子化が大学の存続に与える影響は少ないと考える者が多いことが分かる。

表2 授業の改善と活性化が必要であると考えた理由

	山口大学	協議会校	無作為校
1. 学生に意欲を持って学習してもらうため	91.1%	91.1%	92.7%
2. 学生に豊富な知識を習得してもらうため	50.6%	51.1%	54.7%*
10. 大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため	46.8%	51.1%	57.6%***
3. 大学教育のグローバルスタンダード化への対応のため(JABEEなど)	20.3%	15.4%*	18.2%
9. 高校教育との接続の問題(学力の多様化など)に対応するため	16.5%	15.8%	22.9%***
6. 生涯教育機関としての大学の役割が増大(社会人学生の増加等)しているため	15.2%	12.1%*	15.7%**
8. 社会の情報化・国際化に対応したカリキュラム編成の必要性のため	11.4%	15.7%	18.6%*
7. 社会や国民からの大学教育批判に応えるため	10.1%	8.8%	12.4%**
11. 教育活動が大学評価の対象となっているため	10.1%	10.2%**	14%**
4. 学生(18歳)人口の減少に伴う大学生生き残りのため	3.8%	4.8%**	16.9%***
5. 外国人留学生に入学してもらうため	1.3%	1.9%	1.4%

注) 表中の\*はセンター協議会加盟校20校別、および全国の無作為に抽出した国公私立大学別のそれぞれの理由に関するクロス集計表をカイニ乗検定した結果、\*\*\*  $p<0.001$  \*\*  $p<0.01$  \*  $p<0.05$  で有意になったことを示す

## (2) 授業改善のための取り組み

それでは、個々の教員は講義の内容・方法や学生の指導法の改善のためにどのような研修会やFD活動に参加しているのだろうか。【問6 あなたはこの5年間の間に、講義の内容・方法や学生の指導法に関するセミナーや研修会（FD活動）に参加された経験がありますか。】（表3）は、参加したことがあるセミナー・研修会で当てはまるものをすべて挙げてもらった結果である。本学は全学FD研修会への5年に一度の参加を申し合わせ事項としているせいか、他大学と比較して参加率が高く、また、学部レベルのセミナー・研修会への参加も他大学と比較して高い数字となっている。ただし、同僚間での討議は35.2%であり、無作為校・センター協議会校平均と比較して低くなっている。

**表3 講義の内容・方法や学生の指導法に関するセミナーや研修会(FD活動)への参加(5年以内)**

	山口大学	協議会校	無作為校
1. 全学レベルのセミナー・研修会に参加したことがある	60.2%	37.6% ***	28.1% ***
2. 学部レベルのセミナー・研修会に参加したことがある	39.8%	34.0% ***	23.6% ***
3. 学外のセミナー・研修会に参加したことがある	14.8%	13.3% ***	21.3% ***
4. 学会等で討議したことがある	11.4%	15.5%	18.8% *
5. 研修ではないが上司から個人的に指導を受けたことがある	1.1%	2.3%	3.6% *
6. 同僚間で討議したことがある	35.2%	45.6% ***	51.8% ***
7. その他	5.7%	3.4%	4.6%
8. まったくない	10.2%	17.3% ***	16.6%

注)表2に同じ

## (3) 授業改善への効果と今後のFD活動への期待

しかし、参加率が高いからといって必ずしも授業改善につながっているとは限らない。それは参加が義務である場合、本人の意識とは関係なく参加せざるを得ないからであり、また、本人の授業改善の課題とFD研修会の内容がマッチしていない場合や、たとえマッチしていても内容に不満がある場合も考えられる。【問7 問6の各種のFD活動への参加によって、あなたの「担当授業」は改善されましたか】（表4）で、「改善された」と回答したのは3.8%であり、「ある程度改善された」の44.9%を含めても50%に満たない。「どちらともいえない」は41.0%と高く、かならずしも改善につながっていない状況となっている。

**表4 FD活動への参加による担当授業の改善状況**

	山口大学	センター協議会校 *	無作為校 *
改善された	3.8%	6.1%	6.6%
ある程度改善された	44.9%	38.6%	41.0%
どちらともいえない	41.0%	45.7%	46.3%
あまり改善されなかった	3.8%	6.0%	4.5%
改善されなかった	6.4%	3.6%	1.5%
合計(N)	78	1360	994

注)表2に同じ

では、山口大学の教員はFD研修会やセミナーの必要性についてどのように考えているのだろうか。【問9 担当されている授業の改善を促すセミナーや研修会を、現在、あなた

ほどの程度必要だと思っておられますか】(表5)で「必要である」と回答した教員は13.6%、「ある程度必要である」は45.5%であり、約6割の教員が授業改善には何らかの研修会やセミナーへの参加が必要であると考えている。これは全国的な傾向とほぼ同じである。

また、【問10次の中から、現在、受けてみたいセミナーや研修会のテーマがありました当てはまるものを全て選択して下さい】(表6)では最も高かったのは「講義方法」50.7%であり、続いて「学生の指導方法」34.3%、「討論の技法」25.4%、「学生の評価の仕方」23.9%となっている。これは全国的な傾向とほぼ同一である。反対に、研修内容としてニーズが低いのは「管理・運営のあり方」6.0%、「社会サービスのあり方」9.0%「カリキュラムの組み方」9.0%である。

**表5 セミナーや研修会の必要性**

	山口大学	センター協議会校*	無作為校**
必要である	13.6%	12.7%	15.0%
ある程度必要である	45.5%	46.1%	49.9%
どちらとも言えない	15.9%	22.3%	20.2%
あまり必要でない	18.2%	12.7%	10.5%
必要でない	6.8%	6.2%	4.3%
合計(N)	88	1699	1230

注)表2に同じ

**表6 受けてみたいセミナーや研修会のテーマ**

	山口大学	協議会校	無作為校
1. 講義方法	50.7%	48.1%	50.3%
3. 学生の指導方法	34.3%	28.1%	34.7% ***
6. 討論の技法	25.4%	28.4%	26.4%
2. 学生の評価の仕方	23.9%	28.4% ***	28.1%
7. 教員と学生との関係作り	20.9%	19.3%	22.4%
5. テスト問題の作成	14.9%	16.2%	15.9%
12. 大学論・高等教育論	11.9%	15.1%	16.3%
9. 研究活動のあり方	11.9%	10.4% **	16.1% ***
13. その他	10.4%	5.7%	6.1%
8. 卒業論文の指導方法	10.4%	9.0%	14.5% ***
11. 社会サービスのあり方	9.0%	8.1% *	8.3%
4. カリキュラムの組み方	9.0%	15.6%	18.1%
10. 管理・運営のあり方	6.0%	6.1%	5.8%

注)表2に同じ

以上のように、本学では約6割の教員がFD研修会やセミナーの必要性を認めており、特に講義方法に関する研修会やセミナーのニーズが高いことが判ったが、本来は一度きりの研修会・セミナーではなく、必要が生じたときに常時相談できる窓口があることが望ましい。これについて、【問11 あなたの大学・学部内には、講義法についての相談や、授業改善のための資料・情報の提供を行うサービス窓口がありますか】(表7)では、「既にある」と回答したのは10.2%と低かった。実のところ、大学教育センターは2004年度より個々の教員の相談窓口の機能を開始しているのであるが、本調査は2003年5-8月に実施されたため、この変化が反映されていない。現在はこの割合は上昇していると思われるが、

もっと積極的な広報活動も今後必要であろう。

【問 12 あなたは、講義法についての相談や授業改善のための資料・情報の提供をおこなうサービス窓口が大学・学部内にあつたら良いと思われませんか】（表 8）に対しては「あつた方がよい」「どちらかといえばあつた方がよい」を合わせると約 7 割の教員が望んでいる。これからは、大学教育センターは各学部の FD 関連委員会との連携・協力を図りつつ、個々の教員の資料・情報提供窓口としての機能を充実させ、積極的に活動を行っていく必要があるだろう。

**表 7 講義法の相談や授業改善のための資料・情報提供窓口の有無**

	山口大学	センター協議会校***	無作為校 ***
既にある	10.2%	14.4%	12.0%
現在はない	55.7%	43.9%	63.4%
わからない	34.1%	41.7%	24.6%
合計(N)	88	1714	1243

注)表 2に同じ

**表 8 講義法の相談や授業改善のための資料・情報提供窓口の設置を望むか？**

	山口大学	センター協議会校	無作為校
あつた方がよい	33.3%	27.4%	29.7%
どちらかといえばあつた方がよい	36.8%	42.0%	42.4%
あまり必要ない	26.4%	24.4%	21.8%
必要ない	3.4%	6.3%	6.1%
合計(N)	87	1711	1244

注)表 2に同じ

なお、教員の授業改善の意欲を持続させていくためには、何らかのインセンティブも必要となる。【問 13 優れた授業や教育改善の試みに対して、何らかのかたちで報われるのがよい、という考えありますが、あなたはどのようにお考えでしょうか】（表 9）の問いに対しては、「報われるのがよい」33.0%、「ある程度報われるのがよい」26.1%であり、約 6 割が何らかの形で報いを望んでいる。

ではどのような報償が望まれているのだろうか。「報われるのがよい」「ある程度報われるのがよい」と回答した教員に対して【問 14 どのような方法で報われるのがよいと思われませんか】（複数回答）を尋ねた結果、「給料やボーナスを上げる」45.1%、「昇進時に重視する」43.1%が高く、給与や昇進へ直接的に成果を反映させることを望む声が高い。

**表 9 優れた授業や教育改善の試みへの報い**

	山口大学	センター協議会校	無作為校 *
報われるのがよい	33.0%	36.6%	34.1%
ある程度報われるのがよい	26.1%	33.2%	31.1%
どちらとも言えない	22.7%	19.1%	23.9%
あまり報われなくてよい	2.3%	3.4%	3.3%
報われなくてよい	15.9%	7.6%	7.6%
合計(N)	88	1719	1238

注)表 2に同じ

表10 どのような方法で報われるのがよいか

	山口大学	協議会校	無作為校
1. 教育賞のような賞を与える	29.4%	22.9% **	25.1% *
2. 昇進時に重視する	43.1%	40.7% *	39.0%
3. 給料やボーナスを上げる	45.1%	37.2%	33.3%
4. 教育の準備や研究のための特別休暇を与える	35.3%	37.0%	40.4%
5. 研究費や研究旅費を給付する	35.3%	42.4%	41.8%

注) 表2に同じ

では、実際には昇進時に教育面はどの程度重視されているのだろうか。【問 28 あなたの所属学部では、教員の昇進審査に際して、以下に示した各活動は、現実にどの程度重視されていますか】(表 11)を尋ねたところ、教育活動を「重視されている」と回答したのは 8.0%と低く、反対に研究活動は 80.5%と非常に高かった。これを他大学と比較すると、研究活動の重視はセンター協議会間では同様に高く 82.0%であるが、無作為校全体では 67.1%と低くなる。反対に教育活動の重視は無作為校で 12.6%と高い。昇進時に研究活動を重視し、教育活動をあまり重視しないのは全体的な傾向であるが、特に国立大学ではその傾向が強く、山口大学も同様の状況といえるだろう。

表11 所属学部での教員の昇進審査の際に重視される事項(山口大学)

	①研究活動	②教育活動	③学内の管理・運営活動	④社会サービス活動
重視されている	80.5%	8.0%	3.4%	0.0%
ある程度重視されている	9.2%	31.0%	25.3%	17.2%
どちらとも言えない	5.7%	31.0%	34.5%	39.1%
あまり重視されていない	1.1%	19.5%	21.8%	25.3%
重視されていない	3.4%	10.3%	14.9%	18.4%
合計(N)	87	87	87	87

注) 表2に同じ

#### ①研究活動

	山口大学	センター協議会校	無作為校 ***
重視されている	80.5%	82.0%	67.1%
ある程度重視されている	9.2%	11.5%	21.7%
どちらとも言えない	5.7%	3.5%	5.7%
あまり重視されていない	1.1%	1.5%	3.0%
重視されていない	3.4%	1.4%	2.5%
合計(N)	87	1704	1219

注) 表2に同じ

#### ②教育活動

	山口大学	センター協議会校***	無作為校 ***
重視されている	8.0%	6.4%	12.6%
ある程度重視されている	31.0%	28.6%	33.3%
どちらとも言えない	31.0%	28.1%	24.6%
あまり重視されていない	19.5%	21.2%	14.9%
重視されていない	10.3%	15.7%	14.6%
合計(N)	87	1699	1216

注) 表2に同じ

#### 4. まとめと今後の改善点

以上、山口大学における FD 活動の概要とそれに対する本学教員の意識についてみてきたが、これらをまとめると以下ようになる。

まず、授業改善は 9 割の教員が何らかの必要性を感じている。最も必要性を認識しているのは職階では教授、年代別では 50 代が多い。授業改善を必要とする理由は、「学生に意欲をもって学習してもらうため」「学生に豊富な知識を習得してもらうため」「大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため」が高く、「学生人口の減少に伴う大学生生き残りのため」「教育活動が大学評価の対象となっているため」といった大学経営や評価の視点からの動機付けは弱い。

では、授業改善のためにどのような取り組みがなされているかといえば、「全学レベルのセミナー・研究会への参加」が他大学と比較して高く、続いて「学部レベルのセミナー・研究会への参加」「同僚間での討議」が高い。ただし、同僚間での討議は中期計画でピアレビューの推進を図る以前の調査であったため、他大学と比較して若干低くなっている。

これらの FD 活動がどの程度授業改善に役立ったかを尋ねたところ、「改善された」は 3.8%と低く、「ある程度改善された」44.9%を含めても 5 割に満たない。反対に「どちらともいえない」が 41.0%と非常に高く、FD 活動が期待したとおりの効果をあげていないことが明らかとなった。この理由には、例えば研究会の内容がニーズとマッチしないことや、研修内容が期待したものではない、といった理由が考えられる。従来実施されていた年一回程度の講演会やワークショップでは到底これらの声に応えられないため、先にも述べたように、2005 年度より全学 FD 研究会はアラカルト方式へと移行した。そのため、参加者の意欲が以前より高くなり、積極的な参加が増えている。

なお、各教員がセミナーや研究会へ参加するのは数年に 1 回程度であるが、実際には必要が生じたときに常時相談できる窓口があるのが望ましい。講義方法や授業改善のための資料・情報提供窓口が「あった方がよい」「どちらかといえばあった方がよい」と考えている教員は全体の約 7 割であり、教育活動の支援体制の充実が望まれている。今後、大学教育センターは各学部の FD 担当教員との連携を保ちながら授業改善相談の機能を充実させていくことが必要である。

ただし、個々の教員の授業改善の意欲を充実させていくためには、何らかのインセンティブも必要である。優れた授業や教育改善の試みに対して報いを期待しているのは約 6 割であり、それは給料等の増加や昇進時における重視という形で望まれている。特に昇進時における教育の重視については、現在「重視されている」のは 8.0%と非常に低く、研究活動の 80.5%と比較するといかに教育活動が軽視されているかが歴然としている。今後、授業改善を推進し、高い質の教育を提供していくためには、インセンティブの仕組みを考えていくことが重要であろう。

### 【参考文献】

沖裕貴(2004)「山口大学の今後の FD を考えるに当たって」『大学教育』創刊号，山口大学大学教育機構，1-8 頁。

吉田香奈，沖裕貴(2005)「FD 活動に対する山口大学教員の意識－「大学における教育活動の改善に関するアンケート調査」(2003)より－」山口大学大学教育機構『大学教育』第 2 号，33-50 頁。

広島大学高等教育研究開発センター(2004)『FD の制度化に関する研究(1)－2003 年度大学長調査報告－』COE 研究シリーズ 9。

広島大学高等教育研究開発センター(2004)『FD の制度化に関する研究(2)－2003 年度大学教員調査報告－』COE 研究シリーズ 10。

山口大学大学教育機構『山口大学の FD 活動』各年度版。



## 第9章 愛媛大学報告

松久 勝利

### 1. はじめに

愛媛大学は学生中心の大学作りを目指し、教育課程、教育組織、教育方法等、様々な教育改革に取り組んでいる。ところが2004年の国立大学法人化は、教育政策の自由度をもたらす反面、財政縮小という現実をもたらした。教育業務スタッフの増員を全く見込めない中、今いる人員を最大限に活用するという課題が急務となっている。教職員の能力開発については、1999年以来、本学としても多岐にわたる取組を展開してきたところであるが、それらの試行錯誤からようやく1つの方向が生まれつつある。以下において、その経緯と目指すFDの制度内容について報告する。

### 2. 愛媛大学のFD/SDの経緯について

1999～2001年は本学のFD活動の黎明期と位置づけられる。学長からの指示により設置された「教育評価に関する研究会」が、外部講師による啓蒙型の講演会や「教育実践シンポジウム」を開催し、FDの何たるかを手探りしていた段階と言える。

2001年から、大学教育総合センターに教育システム開発部が置かれ、FD/SDのマネジメントにあたるようになった。これを機に、従来型の講演やシンポジウムに加え、一泊型の研修ワークショップ、教務系事務職員の自主的SDが実施された。年間の研修参加者は増加し、参加者の中から各部局においてFDのリーダーとなる教員も現れ、活動は明らかに活発化した。しかしその一方で、研修内容への不満も顕在化し、研修のありかたの見直しが進められた。

そうした中、2003年3月、外国におけるFDの制度化に関わる訪問調査が行われ、報告者はアメリカの2つの大学（ワシントン大学シアトル校とポートランド大学）の事例を見聞する機会に恵まれた。この訪問で得た知見をもとに議論を重ね、2004年からは教育上の多様なニーズに対応するFDスキルアップ講座や授業コンサルティングが、新たな研修メニューとして加わることとなった。この段階をもって本学のFD活動は第3期、即ち体系的に整備される段階を迎えることになる。

もちろんこの段階でも課題は多い。ここでは大きな課題2つをあげておく。1つは、ここまでのFD活動はセンター主導で実施されていることである。教育改善は現場で教育に携わる人々の自発的な努力にかかっていることから、授業現場のニーズをFDマネジメントに、どう反映するかが課題となる。もう1つは大学教育の現場では、教員以外のスタッフ（事務職員、TA）も大きな役割を果たしている。そうしたスタッフの能力開発をどうするか、これらの課題は4において取り上げたい。

### 3. 「大学における教育活動の改善に関するアンケート調査」について

教育改善の主役は現場で教育業務にあたっている教職員である。FD 活動は、そうした現場のニーズに応じて初めて実効あるものとなりうる。その意味において、大学教育センター協議会の加盟校を対象として 2003 年に実施された「大学における教育活動に関するアンケート調査」は、当該大学における FD ニーズをはかる上で、貴重な情報を与えてくれる。以下、愛媛大学の一般教員を対象としたアンケート結果について考えてみる。

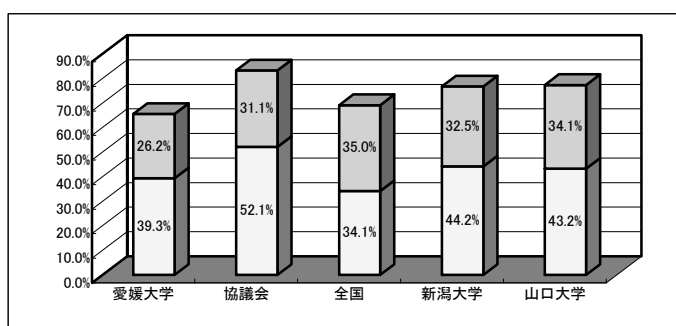
#### (1) 回答者について

回答者は 65 名だが、個別の問への回答数は 62 名前後になっている。回答にあたって念頭に置かれている授業は、おおむね専門科目とみられる（問 17 を見ると教養科目の担当率が 1.6%と、極端に低い）。また回答者の職階は教授 29、助教授 30、講師 6 という内訳である。また所属学部は法文 10、教育 12、工学 14、理 7、医 11、農 10 であり、理が少なめだが、バランスはまあとれている。

#### (2) 「担当授業」に関する意識について

FD に関わる立場から知りたいのは、本学教員の担当授業に対する意識の現状である。すなわち、問 1、問 2、問 20 である。問 1 については、協議会加盟校（以下【協】と表記）並びに無作為校（以下【全国】と表記）と比べて、取り立てて本学に顕著な傾向は見られない。強いて言えば、【協】、【全国】に加えて新潟大学、山口大学の 2 校と並べてみると（以下、この 5 系列比較を基本とする）、④「学問の専門家としての資質を身に付けさせる」の値が低めになっている（図 1）。

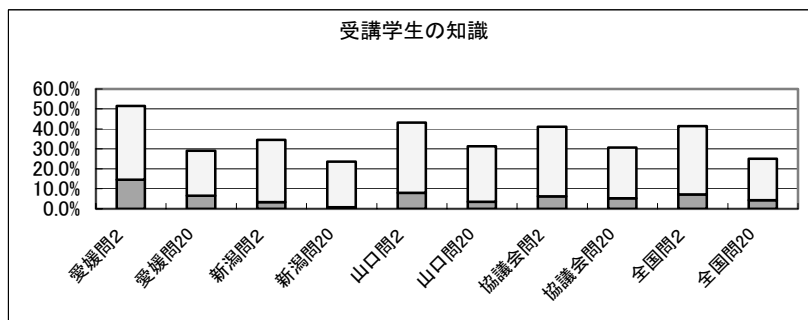
図 1 問 1 の④ 「学問の専門家としての資質を身に付けさせる」



これに対し、問 2 と問 20 を対照させてみると、意識と実践との落差が見て取れることから、質問をいくつかの中レベル項目に分けて見ると興味深い傾向がうかがえる。

たとえば【学生を育てる視点】である。問 2 の③④⑤⑥⑦がこれにあたるが、このうち、③、④、⑦に注目してみよう。

図 2 (問 2 と問 20 ③受講学生が豊富な知識を持っている。)



問 2 では 50%と他より 10%ほど高い数値がみられ、問 20 ではそれほど差はない。また問 20 は 30%以下であり、問 2 とは 20%以上の落差がある。これを④「受講学生が熱心に学習する」(図 3)と⑦「教員が学生をほめるよう努力する(図 4)と関連づけてみよう。問 2 では 100%、問 20 では 72%程度の数値となっており、他と比べてもそう差はない。これらからすると、本学の回答者は学生への要求度が高く、学生がその要求に応えていないと受け止めていることがうかがえる。

図 3 (問 2 と問 20 ④受講学生が熱心に学習する。)

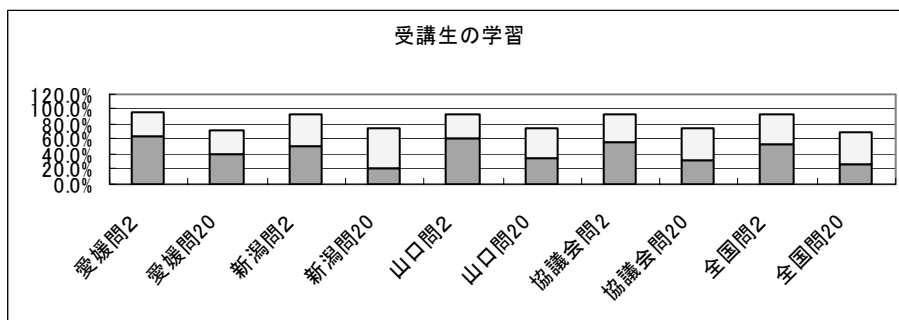
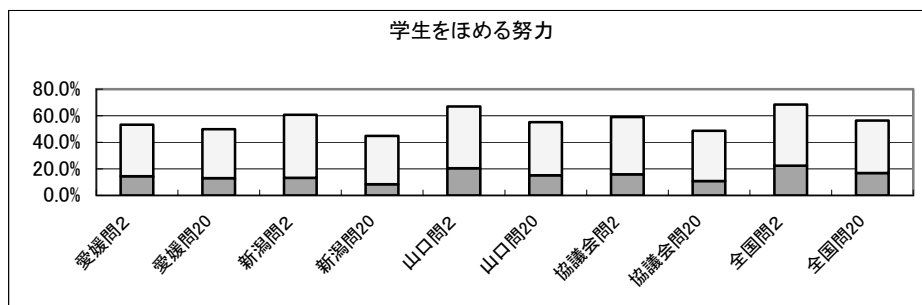
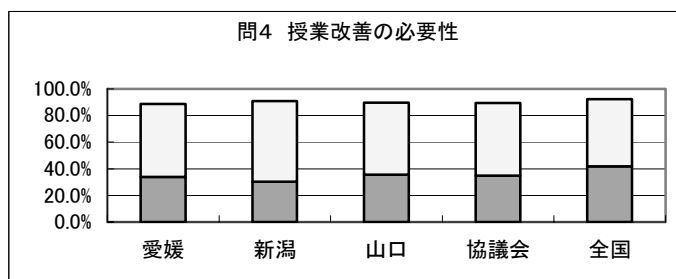


図 4 (問 2 と問 20 ⑦教員が学生をほめるよう努力する)



そこで問 4 の「授業改善の必要性」(図 5)をみると、他と同様、90% がその必要性を認めている。

図5（あなたの「担当授業」の改善や活性化は必要であると思われますか。）



これは、問2/問20の⑪「授業の準備を周到に行う」、⑫「授業内容を工夫する」のデータが100%近い高い数値であることと呼応している。しかし問2/問20の⑬「効果的な授業内容の工夫」については問2と問20との落差が大きい(図6)。また問2/問20の⑰「シラバスを呈示する」の問2が67.7%と5系列の中では最も低い数値であり(図7)、授業改善の取り組みについては、各自が自分なりにやっていると思っているけれど、基本的な取り組みができていないことをうかがわせる。

図6（問2/問20の⑬ 教員が効果的な授業内容を工夫する）

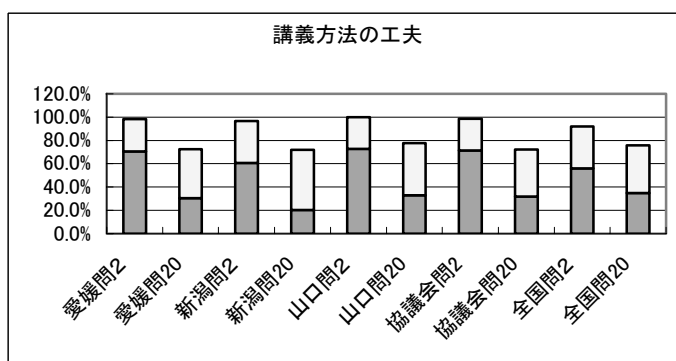
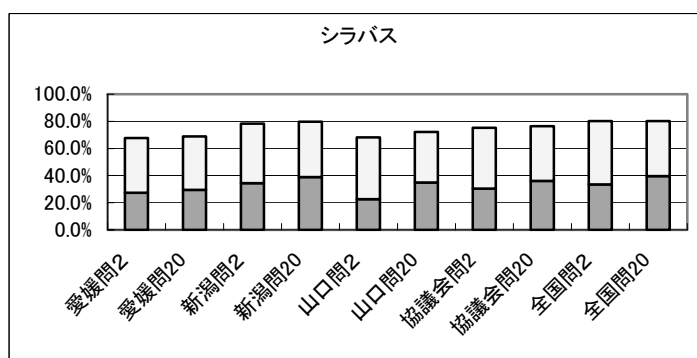


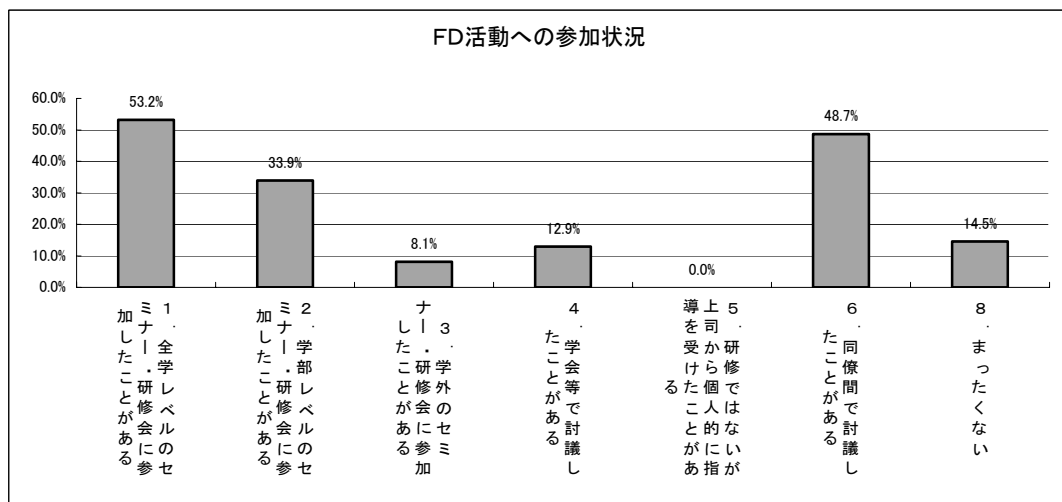
図7（問2/問20の⑰ シラバスを学生に呈示する）



### (3) FD 活動への参加と効果

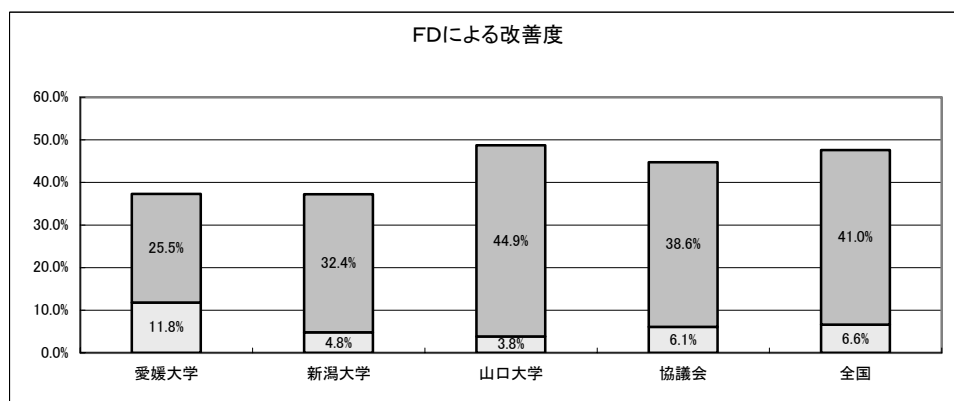
次に本学の回答者の FD 活動への参加状況（問 6→図 8）と、それによる改善効果（問 7→図 9）を見てみよう。

図 8（問 6 この 5 年間における FD 活動への参加状況）



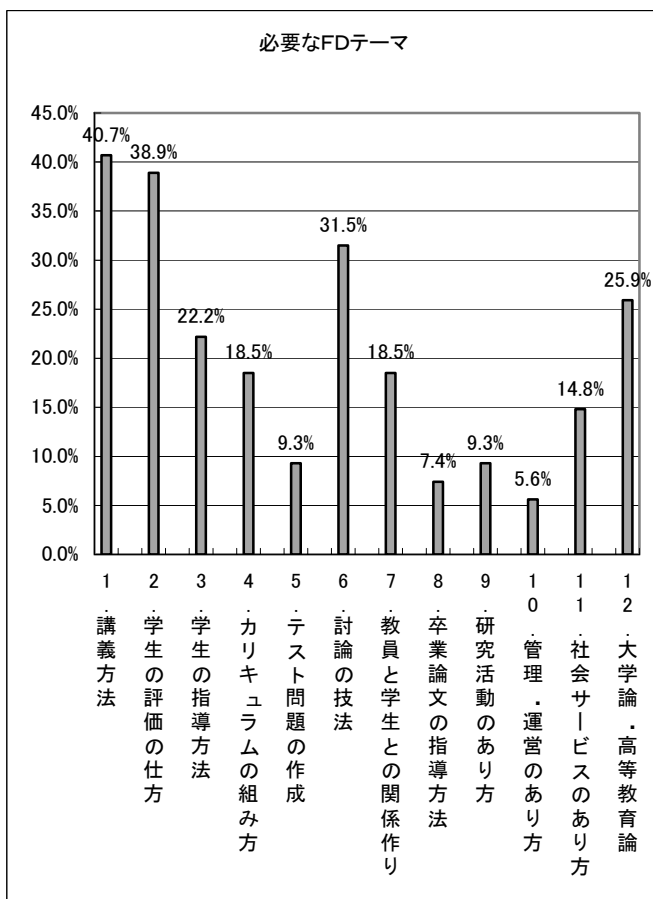
これを見ても 2003 年時点の本学における FD 活動はようやく軌道に乗りかけた段階であることを再確認させられるが、図 9 にあるように参加者の 37% 足らずしかその効果を認めていない。これは本学の FD 活動が、具体的に授業改善に結びつくプログラムを展開できていないことを示すデータとして、これからの FD ニーズに示唆を与えてくれる。

図 9（問 7 各種 FD 活動への参加によりあなたの授業は改善されましたか）



しかし本学の回答者はどのようなテーマの FD を求めているのか。問 10 [現在、受けてみたい FD のテーマ]について見てみよう。

図 10 問 10 受けてみたいFDテーマは何ですか（愛媛大学）



受けてみたいFDテーマの上位に並ぶのは、講義方法、討論の技法、学生の評価である。ここからうかがえるのは、本学の教員は授業者として求められる、最も基本的なスキルの不足を自覚していることである。思い返せば、2002年までの本学におけるFD活動は、折から話題になっていた国立大学法人化への流れを背景として、講演であれシンポジウムであれ、またワークショップであれ、大所高所からの大学論やFDとは何かといったテーマの、一過性のイベントという域にとどまっていた。センター協議会によるアンケート調査はこうした時期に実施されており、本学の回答者がFDに参加しても授業改善に資するところが少ないとしている結果と対応している。

このように本調査により、2003年時点における本学のFD活動の問題点があぶりだされることとなった。こうした問題を踏まえ、本学では実際に授業改善に資することを目標とするFD活動が模索されることとなった。すなわち、2004年よりシラバス作成法、講義法、成績評価法、討論の技法等、一連の授業スキルを学ぶ「FDスキルアップ講座」が開始され、

また「中間期ふりかえり」と銘打った授業コンサルティングも試行された。これは参加者のニーズに即した内容であることから、非常に好評を博している。

#### 4. 今後の展望

2004年より試行された本学のFD活動はなお、本稿の[2 愛媛大学のFD/SDの経緯]で示唆した2つの課題をはらんでいる。1つは、FDマネジメントに教育現場のニーズをいかに反映するかという課題である。これについては、2006年度より「教育コーディネーター」制度が立ち上がり、また教育担当理事（教育・学生支援機構長）が直轄する「教育企画室」を設置することで、解決の方向がみえてきた。すなわち、各部局に複数名配置される教育コーディネーターが、現場のニーズを汲み上げ、教育企画室と連携しながらFDを推進するというものである。むろんこの両制度はまだスタートしたばかりであり、成果を云々するには早い。今後はこの制度を軸としたFDを含む教育改革を進めることになる。

もう1つ、教員以外のスタッフをどのように教育業務に活用するかという課題については、「三位一体的能力開発」というプロジェクトにより対処していくこととなる。これについては、紙面の都合上、詳しい説明はかなわないので、その全体像を図示するにとどめざるをえない（図11）。そのポイントは教員研修(FD)と職員研修(SD)とTA研修(TAD=Teaching Assistant Development)を、同時並行して実施していく点にある。このうちTADはまだ試行段階であるが、2006年以降、順次実施していく予定である。ちなみに本プロジェクトは2006年度の特徴GPにも採択されている。

図11 愛媛大学の教職員能力開発体系図

レベル	FD	SD	TAD
レベルⅠ [導入]	新任教職員研修オリエンテーション		TA研修(共通教育)
	FD/SDセミナー		TA研修(専門教育)
	共通教育改善のための学生とのワークショップ		
レベルⅡ [基本習得]	教育ワークショップ	新人研修プログラム 接遇マナー研修	TAワークショップ (2006年度以降予定)
	FDスキルアップ講座		
レベルⅢ [応用・発展]	授業コンサルティング 公開授業	中堅職員研修(プロジェクト研修) SDスキルアップ講座 (2006年度以降予定)	スタディ・ヘルプ・デスク
	教育実践シンポジウム発表	教育学生支援部タスクフォース	
レベルⅣ [創作・発展]	大学教育実践ジャーナル投稿		教育実践ジャーナル投稿 (2006年度以降予定)
レベルⅤ [支援・指導]	教育ワークショップ講師	SDスキルアップ講座講師 (2006年度以降予定)	TAコーディネーター研修 (2006年度以降予定)
	FDスキルアップ講座講師		
	授業コンサルタント		
	FDファシリテーター養成講座		

## 第10章 長崎大学

長澤 多代

天野 智水

### 1. はじめに

本節は長崎大学におけるFDの現状を整理し、問題の所在を明らかにすることを目的とする。まず、「2. 長崎大学におけるFDの経緯」では、2002年4月に大学教育機能開発センター（以下、大教センターという）が設置されるまでをFD制度化以前、大教センター設置以降をFD制度化が進展した時期として、その経緯を説明する。続く「3. 長崎大学におけるFDの現状」では、「大学における教育活動の改善に関するアンケート調査」の結果から長崎大学におけるFDの特徴を明らかにするとともに、「学生による授業評価（以下、授業評価という）」と「長崎大学FD」の現状を報告する。最後に「4. 今後の展望」として、長崎大学におけるFD制度化の課題と展望、および質的保証の観点から捉えたFDについて述べる。

### 2. 長崎大学におけるFDの経緯

#### (1) 第1期 FDの制度化以前

1995年より学内の教員有志が勉強会を組織してFD、授業評価のあり方について検討した。また、同時期に発足した学長の諮問機関である「長崎大学中・長期ビジョン策定懇話会」が、長崎大学の将来構想、教育改善の具体的方策について検討し、国内外の大学においてFD及び授業評価の調査を実施した。これらの成果をもとに、FD及び授業評価が実施された。

FDについては、2000年度及び2001年度に学長補佐体制が中心となり、学長裁量経費を活用して全教員を対象とするFDを4回にわたって実施した。第1回FDは学内講演会と参加型授業について検討する宿泊研修である。第2回FDは新任教員を対象とする長崎大学の研究と教育について検討する研修、第3回FDは教養教育と授業評価について検討する宿泊研修、第4回FDは「教養セミナー」担当教員を対象とする研修である。2001年には、『FDハンドブック』（全11巻）を刊行し、学内の教員に配布している。

授業評価については、2002年度に始まる授業評価の全学的な実施に備えて、2001年度に試行が実施された。試行を通して得られた意見等をもとに、実施の方法と内容が検討された。

#### (2) 第2期 FDの制度化

2002年度より、大教センターがFD及び授業評価の企画、立案、実施を担当する。FDプログラムについては、全学的な教育活動について審議・承認する教育改善委員会が、「長崎大学における教育改善のための全学ファカルティ・ディベロップメントに関する指針」

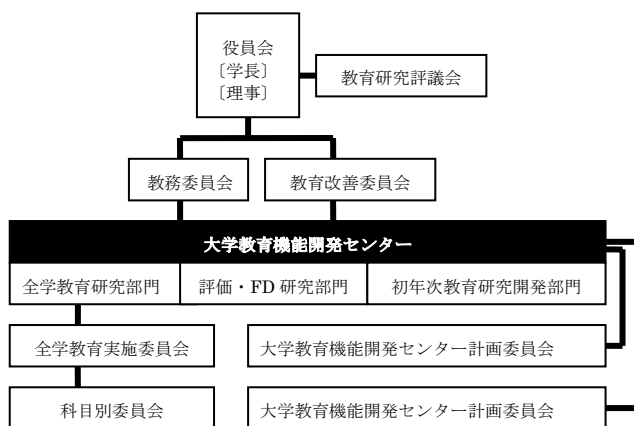


をもとに内容及び方法の妥当性を審議し、全学的な FD プログラムとして承認する。これは教育改善委員会で承認された FD プログラムに限り「長崎大学 FD」の名称が付与されることを意味する。長崎大学 FD の受講者には、教育改善委員会委員長名により「FD 受講証明書」が発行される。

2002 年度には、FD が 4 回にわたって実施された。第 5 回 FD は新任教員を対象とする説明会、第 6 回

FD は全学教育の必修科目の担当者による各科目の科目目標、到達目標、成績評価項目の検討会、第 7 回 FD は 2003 年度の教養セミナーの担当者が科目目標、到達目標、成績評価基準について検討する宿泊研修である。第 8 回 FD は授業デザイン及び教材作成について検討するワークショップである。2003 年度から 2006 年度の FD は、プログラム数の増減はあるものの、2002 年度と同様の枠組みにより実施されている。

授業評価は 2002 年度から講義形態の科目を対象として全学的に実施されている。2003 年度からは演習、実験、実習を含むすべての開講科目（大学院を含む）を対象として、前期後期ともに実施されている。授業評価の検討事項については、「学生による授業評価の実施に関する申合せ」をふまえて、教育改善委員会にて審議、承認される。



### 3. 長崎大学における FD の現状

#### (1) 質問紙調査の結果

はじめに、全国の国公私立大学教員を対象に実施された「大学における教育活動の改善に関するアンケート調査」の結果から、長崎大学における FD の特徴と課題を明らかにする。長崎大学では 70 名が回答しており、これを全国集計結果（全国大学から無作為に選択した大学教員データの集計結果）と比較検討する。この調査は『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』（研究代表者：有本章）の一環として 2003 年に行われたもので、長崎大学の教員の分析も既に報告書にまとめられている。ここでは、概ねその内容を踏襲して報告する。

#### 1) FD 活動への参加と効果

「この 5 年の間に、講義の内容・方法や学生の指導法に関するセミナーや研修会（FD 活動）に参加した経験をみると（問 6）、長崎大学の教員は全学レベルの FD 活動への参加経験をもつ割合が非常に高い。全学レベルの FD への参加経験者は、全国集計が 28.1%であ

るのに対し、長崎大学では 77.1%となっている。また、長崎大学では、学部レベルの FD (部局 FD) に参加した教員の割合も高く、組織的な FD への参加が盛んであることがうかがえる。

FD への参加経験に特徴があらわれているのに対し、その効果については全国集計結果と比べて差がみられない。FD 活動への参加による担当授業の改善状況に関する設問をみると (問 7)、長崎大学では 43.3%、全国集計では 47.6%の教員が肯定的な回答をしている(「改善された」「ある程度改善された」の合計)。FD への参加経験が比較的豊富であるにもかかわらず、それが担当授業の改善に大きく結びついていない。ここから、FD プログラムが教員の抱える問題を解決するものではないか、もしくは、解決の糸口は示していても教員自身が具体的な行動に移すには至っていないことがうかがえる。

## 2) 学生による授業評価の実施と効果

授業評価の「昨年度」(2002 年度)の実施率をみると(問 21)、長崎大学は 92.5%であり、全国集計の 69.1%と比べて高い割合を示している。「授業評価結果を参考にして」授業改善に努めたとする割合も 76.5%であり(「当てはまる」「ある程度当てはまる」の合計)、全国集計の 67.7%と比較してやや高い(問 20)。また、その実施形態については(問 22)、長崎大学回答者の全員が「大学(学部・学科)で作成した講義評価表」を用いており(全国集計では 78%)、組織的な取組みが進んでいることがうかがえる。

しかし、その効果については(問 23)、授業評価が授業改善に役立ったと回答した長崎大学教員の割合は 64.5%で(「役立った」「ある程度役立った」の合計)、全国集計の 77%と比べて低い割合を示している。授業評価の実施と活用に比較的熱心であるにもかかわらず、なぜこのような結果を示すのか。この理由の 1 つとして、授業評価が授業の質を正確に捉えていない、とみなされていることが考えられる。長崎大学教員の担当授業に対する自己評価と、学生による授業評価結果のズレは、全国集計にみられるものよりも大きい(問 19、問 24)。すなわち、担当授業が「うまくいった」「ある程度うまくいった」と回答している教員は、全国集計の 81.1%に比べて長崎大学では 88.4%と高いのに対し、学生から「高い評価を得た」「ある程度高い評価を得た」と回答している教員は、全国集計の 66.9%に比べて長崎大学では 51.6%と低い。もうひとつの理由として、教員に対する比較情報の提供が不十分であったことが考えられる。問 24 の回答を詳細に分析すると、長崎大学では「普通であった」が 43.5%で、全国集計の 29.3%と比べて高い割合を示している。これは他の教員の評価結果など、自分の評価結果の良し悪しを判断するための基準となる比較情報が十分に得られていないことが原因であろう。

2003 年 3 月に大教センターが実施した授業評価に関する教員への質問紙調査では、回答者の約 6 割が授業評価項目に修正の余地があると回答している。また、4 割が「他の教官と比較して自分の結果がどの程度のものなのか、もっと詳しく知りたい」と回答している。これらが授業評価実施上の課題としてあげられよう。

## (2) 学生による授業評価

教育改善委員会「学生による授業評価の実施に関する申し合わせ」によれば、長崎大学で全学的に実施されている授業評価の目的は、「学習に対する学生の自覚及び意欲を引き出すとともに、教員個人又は学部等による教育改善を図り、もって本学における質の向上に資すること」にある。同時に、「本学の教育に関する説明責任を果たすため、授業評価結果について適切な方法等により学内外に公表する」ことにより、教育改善とアカウンタビリティの両者を果たすことが求められている。3(2)では、3(1)で指摘した課題である「比較情報の提供」と「授業評価項目」について、長崎大学で全学的に実施されている授業評価の現状を説明する。

「比較情報の提供」に関しては、各教員には自分の担当授業の評価結果が通知されるが、その相対的成績を把握する上で他の教員の評価結果も参照にしたいところだろう。全体集計結果については、2002年度より毎年度分が Web ページで公表されている。2003年度からは授業ごとの評価結果について、中央値、25 および 75 パーセントイルに加えて、クラス規模別の評価結果等が報告されている (<http://www.nagasaki-u.ac.jp/>にて閲覧可能)。

「授業評価項目」については、長崎大学では全学共通の評価項目のほか、部局が設定する評価項目、教員個人が任意に設定する評価項目がある。すなわち、部局の特徴、教員の個性、あるいは担当する授業の特徴等に応じて多様な評価項目を設定することができる。しかしながら、全学共通の評価項目については見直しが必要とされ、2004年度より従来の評価項目が表のように変更されている。その特徴は、「授業デザイン」、「授業の教え方」、「学習支援」、「授業目標の達成」、「学生の意欲」に「総合評価」を加えた6つの領域がまず設けられていることである。授業におけるプラン、プロセス、そしてアウトカムを網羅するものとなっている。また、設問文は具体的というよりも総括的な表現となっており、その数も7つにとどまる。

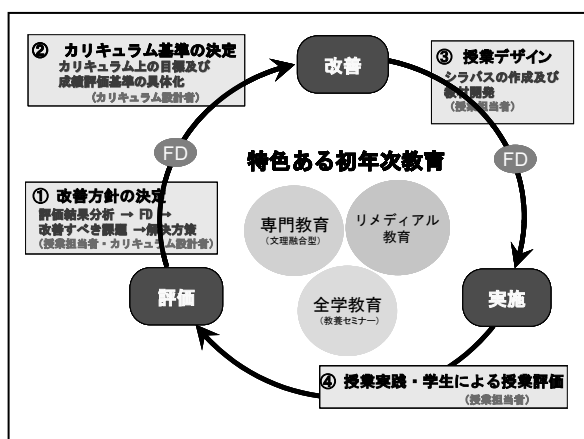
領域	評価項目
1. 授業デザイン	① シラバスは、授業の目標や計画及び評価方法を適切に示していた。
	② 授業は目的達成のため計画的に進められた。
2. 授業の教え方	③ 授業担当者の教え方は適切だった。
3. 学習支援	④ 授業分担者は、学生が質問や相談をしやすい環境・雰囲気作りを行った。
4. 授業目標の達成	⑤ 自分は、シラバスに記載された授業目標を達成することができた。
5. 学生の意欲	⑥ 自分は、この授業によって学習意欲が換気された。
6. 総合評価	⑦ 総合的にみて、この授業は自分にとって満足できるものであった。

### (3) 長崎大学 FD プログラム

#### 1) 長崎大学 FD の概要

2003 年度より、長崎大学 FD の枠組みには、文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム」に採択された事業の一環として構築した教育マネジメントサイクル（以下、MC という）が用いられている。MC は、教員が、授業評価結果を検討し、これをもとに必要な FD を受け、授業の改善を図る教育改善のシステムである。MC は初年次教育のために開発されたが、長崎大学 FD も MC を念頭において計画されている。

長崎大学 FD プログラムは、「科目開発型 FD」、「教材開発型 FD」、「個別対応型 FD」、「新任教員 FD」に分類される。これらの FD プログラムが連動して MC を機能させ、長崎大学の教育活動を質的に向上させることが期待されている。



#### 2) 科目開発型 FD

科目開発型 FD は、カリキュラム担当者（全学教育実施委員会の科目別委員会の委員）と科目の担当者が科目のもつ問題とその解決策を検討する FD である。対象となる科目は全学教育の必修科目である教養セミナー、教養特別講義、情報処理科目、健康・スポーツ科学科目、外国語科目である。科目開発型 FD は MC の「① 改善方針の決定」及び「② カリキュラム基準の決定」に位置づけられている。2006 年度の科目開発型 FD では、科目毎に設定した授業評価の共通評価項目の評価結果をもとに、各科目の関係者が各科目の問題とその解決策を検討する。

教養セミナー共通評価項目（全 19 項目から抜粋）

- 自ら調べて学ぶ機会があった。
- 他の学生とディスカッションをする機会があった。
- 私は他の学生とディスカッションを実際に行った。
- 授業内で発言する機会があった。
- 私は授業内で実際に発言した。

#### 3) 教材開発型 FD

教材開発型 FD は、指導内容・方法、教材開発に必要なスキルをユニット化し、各 2 時間のワークショップとして提供する FD である。参加の対象は非常勤講師を含む全教員である。教員は必要なワークショップを選択して参加する。教材開発型 FD は MC の「③ 授業デザイン」に位置づけられている。2004 年度以前には 3 月に実施していたが、多くの教員にとって年度末は繁忙期であることから、2005 年度より夏期休暇中に実施するように

なった。2006年度の教材開発型FDでは、教員が、課題探求・解決型授業の計画・実施に有用な情報活用プロセス（情報探索・整理・表現）の観点から学習内容・指導法・教材の開発法について理解を深めることを目標として、8つのワークショップが提供されている。ワークショップの講師は、主として、各テーマを専門とする学内の教職員である。

#### FDワークショップの全体像（2006年度）

##### 情報探索法

- 質問紙によるデータ収集及びその分析
- フィールドワークで問題を発見する：  
インタビューの作法を中心に
- パス・ファインダーの作成法

##### 情報整理法

- Excelを使った受講生情報の管理
- マインド・マップを使った情報整理

##### 情報表現法

- 授業を活性化する話し合い学習法
- 発表用資料作成のための画像の編集・加工
- レポートの出し方と作成支援

#### 4) その他のFD

上記以外に、「個別対応型FD」、「新任教員FD」がある。個別対応型FDとして、2006年度に「教員との個別相談」が始まる。個別相談の目標は、教員が、FD担当者が提供する情報等をもとに、自らの教育活動の中で生じる問題について理解を深め、問題解決の方策を立てることにある。実施の対象として、① グループ・ワークを課す科目（小規模クラス）、② 講義形式で進められる科目（大規模クラス）から各1科目を選択する。個別相談はMCの「③ 授業デザイン」、「④ 授業実践・学生による授業評価」、「① 改善方針の決定」に位置づけられている。

新任教員FDは、新任教員を対象として実施される長崎大学が所有する歴史的建造物及び遺跡の説明会とそのキャンパス・ツアーである。2005年度に始まった。2006年度には、人事課による就業規則等の説明会も加わっている。新任教員FDの目的は、新任教員が、長崎大学の組織と役割、諸手続きの方法について理解を深めるとともに、長崎及び長崎大学の文化や歴史を知ることにより、長崎大学の構成員として有用な情報や知識を共有することにある。新任教員FDはMCには位置づけられていない。

## 4. 今後の展望

### (1) FDの制度化

大教センターの設立以前には、学内の有志がFDを実施していた。大教センターの設立を機に、FDの意思決定システムが整備され、FDの制度化が急速に進展した。FDの制度化を更に進めるには、長崎大学FDの枠組みを次のように修正・発展させることが課題である。

まず、長崎大学が実施するFDプログラムを教員開発(FD)、教育開発(ID)、組織開発(OD)に分類することがある。FD、ID、ODの枠組みのもとにFDプログラムを分類することによって、各プログラムの開発対象、そして未開発の対象が明確になると考えられる。次に、FDプログラム間の連携を強化することがある。現在はMCを枠組みとしてFDプログラ

ムを体系づけているが、各プログラムが個々に計画された後に MC に位置づけられたことから、プログラム間の連携が十分であるとは言えない。今後は、プログラム間の連携を強化して、長崎大学 FD を体系づけることが必要になる。次に、FD の参加経験が確実に教育改善に結びつく仕組みをつくることがある。MC によって教育改善の枠組みを示しているが、質問紙調査の結果からも明らかなように、FD に参加した教員がこれを必ずしも教育改善に結びつけていないのが現状である。教員のニーズに即した FD プログラムを提供すること、FD の参加経験が教育改善に結びつかない理由を明らかにして解決策を検討することが必要になる。最後に、全学レベルの FD と部局 FD を体系づけることがある。部局 FD の担当者がその体系化の必要性を指摘している。この背景には、全学レベルの FD 担当者と部局 FD の担当者が協働して部局 FD を充実・発展させること、長崎大学 FD の枠組みについて部局 FD を含めて更なる構造化を図ることへの期待があると考えられる。将来的には、部局 FD を視野に入れて MC のあり方を検討し、部局との連携を図ることが重要になる。

## (2) 質的保証と FD

今回の研究の全体テーマには、「FD」とともに「質的保証」というキーワードが含まれている。そこで、質的保証の観点から FD について述べることで本節を終わりたい。

大学の質的保証をはかる上では、その質を示すデータを収集し、それが何らかの水準に達しているかを分析することが求められる。授業評価結果も認証評価等において、教育の質を示すデータとして活用されることが想定される。教育面における質的保証への取り組みを FD と連動させるならば、データの分析結果から問題点・弱点を見つけ、FD を通じてその改善をはかり、再びデータを収集・分析した結果が一定の水準をクリアしていることが理想である。しかし、このプロセスには根本的な課題が存在する。

それは、教育の質にかかわるデータが FD を通じた授業改善の結果を反映しうるものなのかという点である。長崎大学の場合では、例えば「学生の意欲」に関する評価結果が、教員の地道な授業改善によって目に見えて向上するものだろうか、という課題である。個々の教員の努力のみによって向上させることが可能な指標（例えば板書はきれいか、など）のみを設定することも考えられるが、それが授業の質の最も重要なこととは思えない。だからといって、質を向上させる働きかけを放棄することはできない。

こうしてみると、FD として想起される個々の教員の授業に対する意識改革や教授方法の改善にとどまらず、カリキュラム、学生生活への支援体制、あるいは施設・設備も含めた広い視野にたつて教育改善に取り組むことが必要であることが考えられる。上述の ID や OD の重要性もこの文脈から理解できる。このことは、現在 FD が全国的に注目されるようになってきているからこそ、改めて指摘しておきたい。

## 【参考文献】

- 天野智水, 井手弘人, 栗山一孝(2005)「長崎大学における FD 事例報告」『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』(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)) 研究成果報告書 研究代表者: 有本章) pp.267-272.
- 金丸明彦, 下田研一, 長澤多代(2003)「長崎大学におけるファカルティ・ディベロップメント・プログラム: その概要ならびに大学教育機能開発センターと附属図書館が協同した「情報検索の方法」ワークショップ」『大学図書館研究』No.69, pp.10-11.
- 長崎大学 大学教育機能開発センターニュース編集委員会編(2003)『長崎大学 大学教育機能開発センターニュース』No3, p4.
- 橋本健夫ほか(1996)『大学における授業改善のための基礎的・実証的研究』121p.
- Diamond, Robert M. (2002) "Faculty, Instructional and Organizational Development: Options and Choices," *A Guide to Faculty Development: Practical Advice, Examples, and Resources*, Anker Publishing, pp.2-8.

## 第 11 章 熊本大学

木村 浩則

### 1. はじめに

本報告は、2002 年度から 2003 年度にかけて行なわれた質問紙調査に基づいている。その間、法人化に向けた大学改革の下で、学内における FD 活動は、後に詳しくみるように、制度の上でも、教員の意識の上でも、ある程度定着してきたようにみえる。しかしながら、2004 年度法人化後の大学教育と FD 活動の改革の流れは、従来の活動の延長上での発展というよりも、むしろラディカルな転換あるいは変貌と呼ぶほうがふさわしい。ここでは、法人化以前の段階における熊本大学の FD 活動の経緯ならびに教員に対する質問紙調査の結果に基づく現状を報告しその分析を示すとともに、最後に法人化後の FD 活動の流れについて補足しておきたい。

### 2. 熊本大学の FD 活動の経緯

熊本大学における FD 活動は、各学部等の FD と全学 FD ならびに大学教育研究センター（現在は大学教育機能開発総合研究センター）主催の FD という三つのレベルで行なわれてきた。まずこれまでの本学の FD 活動の経緯を紹介しておこう。

本学の FD 活動としては、その前史として旧教養部で行なってきた「授業研究会」など教官有志の自発的な教育能力開発活動をあげることができるが、制度的・組織的に取り組まれるようになったのは 1999 年からである。この年、法学部における「第 1 回授業経験交流会」の開催、理学部における FD 委員会の設置、工学部における「学生教官相互触発型授業の検討会」の開催（1997 年より）など、いくつかの学部で FD 関連の取組みが始められるのと同時に、全学的な FD 活動の組織化が行なわれた。大学教育研究センターでは、その研究部門が主に FD 活動を調査研究対象とする体制に改組され、全学的には、大学教育委員会の中に専門委員会の一つとして「FD に関する全学委員会」が設置された。そこでは、① 本学における FD に関する基本方針に関すること、② 各学部が行う FD の連絡調整に関すること、③ 大学教育研究センターが行なう FD に関する調査・研究の支援に関すること、④ その他 FD に関すること、を審議事項として定め、全学的な FD 活動の普及が進められることとなった。そしてこれに伴って、各学部にもそれぞれ FD 委員会が設けられることになった。

2000 年 3 月には、大学教育研究センターの主催で「第 1 回 FD 研究会」が開かれ、「教養教育における授業改善」をテーマにシンポジウムと講演会が行なわれた。同年 12 月には、大学教育委員会 FD 専門委員会が、自己評価委員会との共催で、初のシンポジウム「大学



改革における FD と評価の役割」を開催した。またこの年には、文学部、教育学部、医学部でも FD 活動がスタートした。文学部では第 1 回 FD 企画として、「授業経験交流会」と「1 泊 FD 研修会」が実施された。教育学部では、「教員個人の体験を通して、教員相互が授業改善のヒントを引き出す」ことを目的に授業経験に関するアンケート調査を実施するとともに、その報告に基づく座談会が企画された。医学部および附属病院では、熊本大学医学部医学教育ワークショップおよび臨床研修指導医研修ワークショップが行なわれた。

2001 年度には、大学教育委員会の組織改組が行なわれ、一つの専門委員会としてではなく、独立した全学組織として「熊本大学 FD 委員会」（委員長は副学長）が設置された。これによって、FD 活動の全学的位置付けが高まり、より強力な推進体制が取られることになった。この「FD 委員会」では、全学的な FD 活動の推進とともに、講演会・シンポジウムならびに新任教官研修会の年 1 回開催が規定されている。また大学教育研究センターでは、研究部（6 名の併任教員で構成）が行なう FD に関わる調査研究活動とともに、年一回の全学的な研修会として「FD 研究会」が定例化され、各学部でも独自に、FD シンポジウム、研修会、授業参観、ワークショップ等、多様な活動が毎年行なわれるようになった。

この 5 年の間に、全学 FD 委員会、大学教育研究センター、各学部それぞれに独自の取り組みが行なわれ、その活動が定着していった結果、FD 活動は全学の教職員の中にある程度浸透してきたように思われる。さらに近年は、手法や内容にも工夫がみられるようになった。例えば 1 泊での新任研修が 2003 年度から始まり、全学企画の中味も講演だけでなく、学外者や学生の参加によるシンポジウム形式などが取り入れられている。学生による授業評価も、実施形態は異なるものの、すべての学部で実施され、公開授業や授業参観に取り組んでいる学部もある。

しかしながら、依然、参加者の固定化、学部ごとの取り組みの格差などが問題点として指摘されている。また、FD 活動が効果的に展開されているか否か、その裏付けとなるような調査・研究の実施、学生による授業評価の結果が実際に授業改善に役立っているかどうかの組織的検証などが、今後の課題とされている。2003 年度から本学では、大学教育研究センターにかわって、7 名の専任教員を置く「大学教育機能開発総合研究センター」が発足した。センターは、「カリキュラム開発部門」「FD 教育評価部門」「教育システム開発部門」の 3 分野から構成され、以下に示したような課題あるいは業務を担っている。その活動は多岐にわたるが、今後、「FD 活動の効果的展開」に資する調査・研究組織としてその役割が期待されている。

### 3. 熊本大学の現状—質問紙調査の結果から

#### (1) FD 活動に関する教員アンケートの分析

ここではまず、以下の 8 つの視点から、熊本大学教員の FD 活動の現状を「協議会校平均」を比較対象として分析したい。

### 1) 担当授業の教育目的をどのようにとらえているか

本学の教員は、授業の教育目的として「専門的職業人として必要な知識・資質を身につかせる」ことを最も重視している（この項目に「関連がある」と答えた者は81.3%）。これは「創造性豊かな高度専門職業人の養成」という本学の教育目標からみれば妥当な結果であろう。また「ある程度関連がある」と答えた者を合わせると、「一般社会人として必要な知識・資質」あるいは「幅広い学問的興味・関心・知識」と答えた者も協議会校平均より多い。つまり教員の意識の上では、「専門」のみに偏ることのない「教養」としての位置付けも踏まえられている。

### 2) 授業改善をすすめる上で何を重視しているか

授業改善の中味として「授業の準備を周到に行なう」を重視する者が73.8%で最も多く、次いで「目的・目標を踏まえた授業内容」(72.3%)である。ただしこれらは、全国的にも割合が高く、本学に特徴的なものとは言い難い。むしろ他の協議会校と比較して特徴的なのは、授業における「学生」の位置付けである。「学生の成長発達に関心を持つ」、「学生の授業参加を促す」ことを「重要である」とする者（それぞれ29.2%、15.6%）は、協議会校平均（それぞれ40.1%、27.4%）をかなり下回る。また「学生の質問や意見に関心を持つ」、「学生をほめるように努力する」を「重要である」と考える者も協議会校平均より少ない。つまり授業改善がもつばら教員の努力と工夫にかかっているものとみなされ、授業におけるもう一方の主体である学生に対する認識が弱いのである。これは、本学の教員の授業観が伝統的な教師主導のタイプにとどまっていることを示している。

### 3) 授業改善をどのようにとらえているか

授業改善を「必要である」とする者は、協議会校平均より高く、「ある程度」を合わせると9割をこえる。FD活動に関するセミナー・研修会への参加も、全学レベル61.5%、学部レベル81.5%で、協議会校平均（それぞれ37.6%、34%）を大きく上回っている。また、その結果授業が「改善された」とするものは、14.1%で協議会校平均の6.1%よりかなり高い。これは1999年以来、毎年本学で取り組まれてきた多様なレベルのFD研修が、教員の間で一定浸透してきたことをあらわしている。しかし他方で「どちらともいえない」、「あまり改善されなかった」、「改善されなかった」の合計が51.6%で過半数を占めている。教員がどんなに授業改善の必要性を認識していても、参加して意味のあるセミナーや研修会の内容でなければ、かえって教員の意欲をそぐことにもなりかねない。今後、実践的なワークショップなど多くの参加者が授業改善に活かしやすいような研修の形式を考える必要がある。

具体的に希望する研修内容としては、「講義方法」50%、「学生の評価の仕方」41.1%、「学生の指導方法」35.7%、「討議の技法」28.6%、「教員と学生との関係づくり」25%の順である。それ以外の希望項目は2割に満たない。教員はより実践的内容を含んだ研修を期待している。

優れた授業や教育改善の試みに対する褒賞は、「ある程度」を含めると7割が支持している。その具体策としては「昇進時に重視」(46.7%)「特別休暇」(44.4%)「研究費や研究

旅費の給付」(44.4%)などがある程度高い。一方で、給与・賞与に反映させることについては、「あてはまる」が 28.9%でむしろ反対が強い。これは現在強まっている成果主義、業績主義の流れを教員がけっして望ましいものとは思っていないことのアラわれであろう。

#### 4) 授業改善のための実際的な取り組み

「学部・学科の教育目的を踏まえた授業」（「あてはまる」46.2%）、「授業目的を踏まえた授業内容」（「あてはまる」64.6%）の 2 点については、協議会校平均以上の努力がなされている。だが、これらはどちらかといえば形式的な問題であって、そのことだけで授業内容そのものが学生の興味関心をかきたて、理解を深めるものになるとは限らない。その意味では「改善」の内実こそが問われなければならない。また 2)と同様、学生の成長や参加を意識した授業は少ない。今後、授業の改善とはそもそも何か、授業改善における学生のコミットメントの意義等について学内で議論を深めていく必要があるだろう。

#### 5) 学生による授業評価について

学生による授業評価の実施については、63.1%で全国平均 74.6%よりも低い。大学で作成した基準を用いた者はさらにその 6 割程度である。ただしその有効性については「ある程度」を含めると 75.6%が認めており、「役立たなかった」とする者は 0%である。これは、教員がどれだけ主体的に取り組んだかがその有効性にも反映することをあらわしている。

#### 6) 授業参観について

授業参観の経験は 24.6%で協議会校平均(19.4%)よりやや高い。これは工学部等、一部の学部で授業参観が組織的に取り組まれていることの反映であろう。また他の授業を参観した者は多いが、参観された者は少ないという結果になっている。これは実際の授業参観が、相互参観というスタイルでなく、特定の教員の公開した授業を多数の教員が参観するという形式のためであろう。しかし、授業参観の効果は「役立った」、「ある程度役立った」合わせて 62%で協議会校平均よりやや低く、その点では、個々の教員にとって授業参観を行なう目的や意義がもっと議論されなければならないのではないだろうか。

#### 7) 諸活動のウェイト

昇進審査に際して、「教育活動」、「社会サービス活動」を「重視されている」とする者は、ともに 0%である。大学側の個人評価が「研究活動」にかなり偏っていることがわかる。それでも、過半数の教員は「教育活動」と「研究活動」を共に重視している（それぞれ 60.3%、57.1%）のだから、今後「教育」の実績も審査において正当に評価される仕組みが必要であろう。社会サービス活動については「重視している」が 6.5%で、協議会校平均よりも低い。

#### 8) 授業改善への意欲

教育の改善について、「熱心」「ある程度熱心」合わせて 89.4%、逆に「熱心でない」

「あまり熱心でない」と答えた者は0%であり、全体として教育改善への意欲は高いと言える。しかしこうした意欲が、建前のレベルに終わらず、学生の教育の実質的な向上に結果的につながっているかどうか、今後検証されなければならない。

## (2) 授業の質をいかにして高めるか

次に「各教員が授業の質をいかにして高めるか」という視点から、より詳細な分析を試みたい。この視点に関連する設問として本調査には以下の2つの問いが用意されている。

① あなたの『担当授業』の達成レベル(質)を高めるには以下の各事項はどの程度重要ですか。

② 以下には、あなたの『担当授業科目』の達成レベルを向上させるための事項が示されています。

以下の各事項は、昨年度の『担当授業科目』の状況にそれぞれどの程度あてはまりますか。

前者は各教員が授業改善のために何を重視しなければならないと考えているかを示しているのに対し、後者は各教員が授業で実際に何を重視したかを示している。すなわち前者は、理念レベルでの問いであり、後者は現実レベルでの問いである。この両者のポイントが一致しているということは、めざしている理念と実際の行為に矛盾がないことをあらわしており、ポイントがかけ離れているということは、そうあるべきだと考えている教員が多いにもかかわらず、実際にはそうになっていない、あるいは逆に重要性を認識している教員が少なくにもかかわらず実際には多くの教員が行なっている、といった当該項目に関する理念と現実の矛盾を表わしている。よって、この2種類の回答の「ずれ」を比較することで、本学の教員が授業改善を進めるにあたって何が障害となっているかが見えてくるはずである。

以下の表では、それぞれの設問項目に「重要である」と回答した者の比率を理念レベルと現実レベルに分けて示し、さらに理念レベルから現実レベルを引き算した数値を示した。また項目は、ずれの数値の大きいものから順に並べてある。

それぞれの項目のうち特に差が大きい(10ポイント以上)ものを順に示すと、「効果的な講義方法を工夫する」(38.5)、「授業の準備を周到に行なう」(23)、「学生が熱心に勉強する」(22.4)、「授業内容を工夫する」(21.6)、「学生の質問や意見に関心を持つ」(18.5)、「教員が豊富な知識を持っている」(13.2)、「学習施設・設備の充実」(12.3)、「教育施設・設備の充実」(12.3)、「学生の成長発達に関心を持つ」(10.7)となる。

これらからおよそ3つの問題点を指摘することができる。第一は、授業準備の問題である。教員の多忙化がいつそう進む中、もっと授業改善に力を入れるべきだと考えているが、実際にはそれができないでいる。こうした現状をどう改善していくか、全学的に議論されるべきであろう。第二は、学生の学習意欲と教員の学生への関わり方の問題である。本学の教員は、学生たちが期待するほど勉強していないと考えており、そうした学生をいかに指導していくか苦慮している。第三に、施設・設備の問題である。教育改善を図っていくためにはハード面も重要だが、現実にはそれが進んでいない。もちろんこれは本学に限ったことではない。協議会校にも共通した特徴が見られる。

	実際	理念	差	実際	理念	差
	熊本大学A	熊本大学B	B-A	協議会校C	協議会校D	D-C
効果的な講義方法を工夫する	27.7	66.2	38.5	31.8	71.4	39.6
授業の準備を周到に行なう	50.8	73.8	23.0	53.8	71.1	17.3
学生が熱心に学習する	32.3	54.7	22.4	31.9	57.3	25.4
授業内容を工夫する	44.6	66.2	21.6	50.4	71.4	21.0
学生の質問や意見に関心を持つ	40.0	58.5	18.5	47.8	64.7	16.9
豊富な知識をもっている	45.3	58.5	13.2	42.9	56.4	13.5
学習施設・設備の充実	10.8	23.1	12.3	15.0	29.0	14.0
教育施設・設備の充実	9.2	21.5	12.3	13.5	26.2	12.7
学生の成長発達に関心を持つ	18.5	29.2	10.7	25.7	40.1	14.4
小人数教育	15.6	25.0	9.4	16.7	25.3	8.6
授業の目的・目標ふまえた教育内容	64.6	72.3	7.7	56.6	72.5	15.9
学生の授業参加をうながす	9.2	15.6	6.4	20.5	27.4	6.9
厳格な成績評価を行なう	12.3	18.5	6.2	14.8	18.1	3.3
学生をほめるように努力する	9.2	12.5	3.3	10.9	15.8	4.9
優れた研究力を持っている	29.7	32.3	2.6	30.1	35.6	5.5
授業評価結果を参考に授業改善に努める	16.9	18.5	1.6	20.5	25.7	5.2
学部・学科の教育目的をふまえた授業	46.2	47.7	1.5	39.5	47.7	8.2
英語を使って授業をする	1.6	3.1	1.5	1.6	1.9	0.3
視聴覚機器を有効に使う	20.0	21.5	1.5	18.8	19.8	1.0
TAを活用する	3.1	4.6	1.5	10.7	11.3	0.6
学生が豊富な知識を持っている	6.2	6.3	0.1	5.3	6.2	0.9
学習活動の組織的支援	4.6	4.6	0.0	4.3	7.7	3.4
国際標準のテキストを使う	4.8	4.6	-0.2	4.6	4.6	0.0
オフィスアワー	4.8	3.1	-1.7	8.9	7.9	-1.0
シラバスを提示する	42.2	30.8	-11.4	36.2	30.4	-5.8

もう一つ注目したいのは、「授業でのシラバスの提示」という項目において「重要である」と答えた者の割合である。ほとんどの項目は現実よりも理念のポイントが高い傾向にあるのに対して、これだけは理念の方が10ポイント以上低い。本学では「SOSEKI」というコンピューターシステムを使って全教官にシラバス（授業計画書）の作成が求められている。つまり現実レベルでは、シラバス提示が重視されている。しかしながら教員の意識のレベルでは「重要である」は30%程度で、過半数の教員は「ある程度重要」にとどまっているのである。これはおそらく教員の意識と現実制度の「ずれ」をあらわしている。つまり制度化がなされても、教員はその制度化に必ずしも合意していないか、あるいは実際に制度を活用しても十分にその意義を感じていないということである。

制度化が進んでいく過渡期においては、一般的に理念が現実には先行していくと考えられる。その意味で、ほとんどの項目において理念レベルのポイントが高い本学の状況は、FD活動の進展レベルがいまだ過渡期にあることを示している。しかしながら今後、制度化が進んでいけばいくほど二つのレベルのギャップが狭まるか、もしくは数値が逆転する項目が出てくるだろう。理念レベルと現実レベルが近づけば近づくほど、それは制度が定着しつつあることをあらわすが、他方で、理念レベルのポイントが低下し、現実レベルのポイントを割りこむとき、それはその制度化があらたな矛盾に直面していることのあらわれである。そうした段階の項目については早急な検討と見直しを図ることが、FDの真の制度化にとって不可欠の課題と考える。

#### 4. 今後の展望

2004年度の国立大学法人化にともなって、FD委員会を含むこれまでの全学委員会が大幅に改編された。全学組織として「教育委員会」がつくられ、その下に「企画・実施専門委員会」と「評価・FD専門委員会」の二つの専門委員会が併設されることになった。この組織変更によって、FD委員会は再び教育委員会の中の専門部にいわば「格下げ」され、教育「評価」にかかわる業務も併せ持つことになった。「評価」にかかわっては、学長中心の運営体制のもと、あらたに「大学評価本部」が設置され、教員の個人活動評価を含む様々な評価の仕組みづくりが現在進んでいる。ただし、「評価」を通じた教員の教育ならびに研究活動の「活性化」と、個々の教員の意識改革とともに進められてきた授業改善活動としてのFDとは、明らかに性格を異にするように思われる。その二つが一つの委員会の中に併置されることになったのである。

本研究会では、これまで全学委員会の主導でいわば「トップダウン」で進められてきたFD活動が、やがて「ボトムアップ」の段階へと発展していくことを期待してきた。しかし、「評価による資源配分」という要素が入り込むことにより、今後のFD活動における「ボトムアップ」の意味合いは大きく変わってくる。例えば、教育活動に対する個人評価が著しく低いものには、何らかの指導やペナルティが課されることになるだろう。すると教員は、否応なく「能力開発」に取り組みざるをえない。つまり自発的な「能力開発」が「上から」強要されることになる。これを「ボトムアップ」と呼ぶのはやはり無理がある。

また本学では、学生による授業評価が、FD活動の一環として学部ごとに実施されてきたが、今後、この授業評価が二種類に分かれ、全学ほぼ一律に実施することになった。一つは、学生による授業評価を教員の個人活動評価の一部に組み入れるというものである。もう一つは、「学生アンケート調査等による授業評価を行ない、教育の成果・効果を検証する」とする「中期計画」に従い、「学生による授業評価を全学的に実施する」というものである。後者のアンケートについては、その集計結果の分析に、大学教育機能開発総合研究センターが行なうことにより、授業改善だけでなく、カリキュラムの改善、開発に資することが期待されている。前者のアンケート結果は、5段階に数値化され、低い評定の教員には、活動改善のための何らかの指導を行うとされている。2004年度後期からは、前者の試行と後者の本実施が予定されている。

法人化後、にわかに動き始めたこれらの改革によって、本研究会がこれまで調査の対象としてきた「FD活動」の内容と性格は大きく様変わりしつつある。それを「発展」と呼ぶか「変質」と呼ぶかは、意見の分かれるところだが、「トップダウン」から「ボトムアップ」への発展、すなわち教員集団の主体的な取組みが期待されてきたFD活動が、「全学的」と「評価」の二文字に呑み込まれていく事態には一抹の不安をおぼえざるをえない。

## 第 12 章 琉球大学

西本 裕輝

### 1. はじめに

2006 年 9 月現在，琉球大学の大学教育センターの体制は，センター長 1 名（併任），副センター長 2 名（併任），センター専任教員 1 名（助教授）であり，これほど各大学に FD 活動等を実施する母体としてセンターが設置され多くの専任教員が配置されている中で専任 1 名というのは，極めて貧弱であると言わざるをえない。

センターの設置自体は平成 7 年と比較的早い方であった。これまで FD 活動や教養教育の実施主体のセンターとして授業評価の実施や FD 講演会等を行ってきた。他大学のセンターと比べ規模も小さいので，FD 活動といっても他の大学ほど記述できることも多くないと思われるが，ここでは最近の動き，特に教員表彰制度である「プロフェッサー・オブ・ザ・イヤー」を中心に記述しておきたい。

### 2. 琉球大学の FD の経緯

大学教育センターの活動は，主に共通教育（教養教育）に限定されてはいるが，FD 活動の推進，教養教育の企画・運営，調査研究，『大学教育センター報』（年 1 回）と『センターニュース』（年 2 回）の発行，等を行っている。FD に直接関係する組織としては，全学の委員会でありセンターの部門の一つ研究開発部門の下に置かれている「大学教育改善等委員会」にある三つのワーキング・グループである。FD 講演会講演会の実施やシラバスの作成要項を検討する WG1，「学生による授業評価」の実施や項目作成，データの分析を行う WG2，教員表彰制度「プロフェッサー・オブ・ザ・イヤー」など，制度改革に関わる問題を検討する WG3 である。

ここでは特にプロフェッサー・オブ・ザ・イヤーの取組を紹介しながら，授業評価，公開研究授業等の琉球大学の FD 活動についてふれたい。

#### (1) プロフェッサー・オブ・ザ・イヤー教員表彰制度の導入

琉球大学は全国の国立大学の中でも比較的早い平成 7 年度より「学生による授業評価」を行っている。その結果は集計後，全担当教員へフィードバックされており，学生の授業満足度の向上（現在の満足度得点は 5 点満点中平均 3.8 程度）など，これまで一定の成果をあげてきた。

そして平成 16 年度より授業評価データを利用して，「プロフェッサー・オブ・ザ・イヤー」という教員表彰制度をスタートさせた。この取組では優れた教育実践を行っている教員を

表彰し報奨金を与え、その優れた教育技術や指導方法を全学的に公開することにより、教員たちのモチベーションを高めたり、教育の質を向上させたりする、まさに FD の効果をねらったものである。

本学の教員表彰制度にはいくつかの特徴がある。① 学生の評価を取り入れている（学生による授業評価をもとに集計）、② 透明性を確保している（得点集計のためのルールがはっきりしているので客観性が保てる）、③ 常勤だけでなく非常勤の教員も受賞対象者としている、④ 学問分野間の格差を是正する分野別評価である、⑤ 報奨金を付与している、⑥ 受賞者は全学の FD 活動に貢献する義務を持つ、等である。

## (2) プロフェッサー・オブ・ザ・イヤーの実施要項

本取組を実施するにあたって、以下のような取り決め（プロフェッサー・オブ・ザ・イヤー実施要項）を作成している。抜粋して示しておきたい。なお、この実施要項は毎年改定されており、とりあえずは現時点での要項を示しておきたい。

- 1) 中期計画 I-1-(3)-5)②「教員の教育業績を評価するための方策を策定し、プロフェッサー・オブ・ザ・イヤー制度を実施する。」を受け、大学教育センターが主体となって、まずは共通教育等科目において教員の表彰制度（以下、プロフェッサー・オブ・ザ・イヤー）を実施する。実施にともなう作業は大学教育センターが行う。
- 2) 共通教育等科目の 10 の科目群から 1 科目ずつ、毎年合計 10 科目を選出し、その担当者（非常勤講師を含む）をプロフェッサー・オブ・ザ・イヤー受賞者（以下、受賞者）として表彰する。
- 3) 科目の選出には前年度の「学生による授業評価アンケート」の総合評価（満足度得点）を用い、その平均点が年間で 1 位の科目担当者を受賞者とする。但し、授業評価アンケートの回収率が登録者数の 60%以上、かつ、授業評価アンケートの回収数が 20 名以上（日本語・日本事情においては 10 名以上）のクラスを対象とする。
- 4) 10 の科目の受賞者にはそれぞれ、インセンティブ経費を配分する。ただし、1 科目毎の配分は 20 万円（合計 200 万円）とする。
- 5) 受賞者は、全学の教員の教育技術や指導方法の向上に寄与してもらうため、公開研究授業の実施、『大学教育センター報』への執筆、大学教育センターが主催するシンポジウムへの参加等を積極的に行わなければならない。



### (3) 本取組の特徴

本取組にはさまざまな特徴があるが、そのうちいくつかを取りあげておきたい。

#### 1) 外圧を利用して導入

プロフェッサー・オブ・ザ・イヤー制度導入の検討が始まったのは、約7年前からであったが、導入に関してさまざまな消極的意見があり、遅々として進まなかった。しかし、独法化を機に、中期計画の作成等が始まり、導入へ向け一気に加速した。実施要項 1.にもあるが、中期計画に「プロフェッサー・オブ・ザ・イヤー」という文字が書き込まれることにより、それが圧力となり、導入に際しては特に強い反対もなかった。

#### 2) 非常勤講師も受賞可能

実施要項 2.にあるように、受賞対象者は非常勤講師であっても構わない。よい授業を行っている教員であれば、分け隔てなく表彰しようという意図である。こうすることにより、不公平感もなくなり非常勤講師からの要望にも応えることができた。当然、後にふれる報奨金も受け取ることもできる。

#### 3) 分野別評価の実施

実施要項 2.にあるように、受賞者は毎年 10 名（正確に言えば 10 科目の担当者）を選出する。10 名というのは多すぎるのではないかという学内の意見もあったが、これは本学の共通教育等科目が 10 の科目群に分かれているためである。各科目群で 1 名ずつ、合計 10 名ということになる。

これは、科目の持つ性質がそれぞれ異なることによる。例えば、一般に実技系の科目の学生満足度は高くなる傾向にある。実技系科目担当教員だけが毎年受賞するということになれば、その他の科目を担当する教員はやる気を失い、不公平感も残ることとなる。選出結果の公平性を保つためには、科目群による満足度の違いを平準化する必要がある。各科目群から 1 名ずつ選出することにすれば、すべての科目担当者にある程度平等にチャンスが開かれることになり、モチベーションを高める効果が期待できる。

本学の共通教育等科目の年間提供コマ数は約 1,000 であり、その中で 10 の科目を選定したとしても、トップ 1%を選ぶことになるので、決して多いとは言えないと思われる。しかも、受賞者の得点は 5 点満点中平均 4.2 以上と非常に高い。

#### 4) 学生からの評価「学生による授業評価」に基づいて選出

実施要項 3.にあるように、選出に際しては学生からの評価を取り入れている。本学で平成7年度から約10年にわたって「学生による授業評価」という各教員の授業を学生が評価するアンケートを実施してきている。大学教育センターにおいて、そのアンケート結果の満足度得点（5点満点）を集計し評価の高い教員を選出し、大学教育改善等委員会、全学

教育委員会の了承を経て、プロフェッサー・オブ・ザ・イヤーとして学長が表彰している。

学生からの評価は信頼できないのではないかという意見もあったが、学生からの評価を重く受けとめなければならぬのも確かである。また、実際、受賞者の授業を参観する機会も多いが、学生からの評価が高いのも納得できる。本取組は授業評価結果はかなり信頼できるというスタンスに立っている。

#### 5) 透明性・信頼性の確保

実施要項 3.にあるように、選出にともなう作業は、きわめて単純である。すなわち、年間で提供される講義のうち、満足度の平均得点が最も高い講義担当者が表彰される制度である。したがって、選定作業を誰が行っても結果は変わらない。このような表彰を、ピア・レビューを取り入れて行う大学もあるが（そのような視点も大切であり、将来的には導入することになるであろうが）、選定作業が不透明となる可能性もある。選定に誰が携わるかによって結果が変化する可能性もある。こうした可能性を排除し、透明性を確保することにより、不平等感の払拭を目指した。

なお、実施要項 3.にあるように、授業評価アンケートの提出数が少なかったり提出率が低い科目のデータは信頼性が低くなるので、ある一定以上の回収率を確保するようにしている。

#### 6) 報奨金の配分

実施要項 4.にあるように、受賞者にはインセンティブ経費として各 20 万円を配分するようにしている。常勤の教員に対しては研究費に上乗せして使用できるような仕組みをとっている。この報奨金が動機づけを狙っていることは確かであるが、同時に、今後さらなるよい講義を行ってもらうための投資という側面もある。

#### 7) 余裕を持ったスケジュール

実施要項 3.に「前年度の」データを用いる旨記載してある。これはインセンティブ経費（報奨金）の配当とも関連している事項である。年間でもっとも評価の高い講義を行った教員を表彰するわけであるが、データをとった年度中に表彰を行おうとした場合、2 月以降になってしまう。それではたとえ報奨金が配当されたとしても、年度内で使い切れないということにもなりかねない。また表彰式やシンポジウム（実施要項 5.に関連）の日程も余裕のないものになってしまう。スケジュールに余裕を持たせると同時に、前年度のデータを時間をかけて集計し、各委員会の審議を経て慎重に選定作業が行えるよう、工夫している。

#### 8) 財源の確保

実施にあたっては財源も必要である。本プロジェクトを推進するためには実施要項 4.にもあるように、報奨金（インセンティブ経費）としての 200 万円は最低でも必要である。別に集計作業にかかる物品費や人件費も必要である。今のところ「中期計画達成重点プロジェクト経費」という学内の予算措置により確保している。

## 9)FD の効果

実施要領 5.にあるように、受賞者は全学の FD 活動に対して貢献する義務を持つ。学生から高く評価されているということは、何らかの優れた教育技術や教育方法を有しているはずである。せつかくのそうした高い技術であるので、全学で共有できれば教育の質の向上につながるはずである。受賞者には積極的に情報を公開してもらうことにより、全学の FD に貢献してもらうようなシステムとなっている。

ちなみに 17 年度は、前期に 16 年度社会系科目の受賞者、林泉忠法文学部助教授に、後期に 16 年度総合科目受賞者、仲間勇栄農学部教授に、それぞれ公開研究授業を担当していただいた。

## 10)表彰式をマスコミに公開

表彰式の模様はマスコミにも公開している。地元のメディア（新聞社、NHK）の取材を受けることにより、社会への情報発信ができると同時に、実は学内への情報発信にも効果的な方法であると考えている。

以上のような本取組をとおして、より FD 活動が活発となり、教育力の向上につながればと願っている。

## 3. 琉球大学の FD の現状－質問紙調査の結果から

次に今回の調査から見てきた琉球大学の特徴等についてふれておきたい。

### (1) 授業の自己評価（問 19）と授業の学生評価（問 24）

まず、教員自身が判断した授業の自己評価について見てみたい。問 19 において 5 段階（5 点満点）で尋ねているが、わかりやすくするために評価が高いほど得点が高くなるように数値を変換している。

その得点（素点）を大学ごとの平均値の高い順に並べたものを表 1 の左側に示した。なお、他の大学の具体的な名前は示さず、ID 番号で表示する。

幸い、琉球大学は 20 大学中 1 位である。つまり、調査参加大学中、もっとも教員による自己評価が高いということである。

また、「学生による授業評価」で高い評価を得たかどうかを尋ねたものが問 24 であるが、これも評価が高いほど得点が高くなるように変換している。結果は表では右側に示した。これも比較的高く、全大学中 2 位である。

これらの結果からわかることは、教員から見ても学生から見ても、琉球大学の授業は楽観的なものかもしれないが、比較的授業がうまくいっているということであろう。先ほども述べたが、授業評価が始まって 10 年経ち、それなりに授業改善に結びつき、根付いていると言えるのではないだろうか。

表 1 大学別の授業に対する評価の平均値比較

授業の自己評価(素点)			授業の学生評価(素点)		
大学名	度数	平均値	大学名	度数	平均値
琉球大学	54	4.09	琉球大学	81	4.20
	63	4.05		48	4.04
	81	4.04		17	3.96
	49	4.01		22	3.95
	72	4.00		72	3.91
	82	3.98		56	3.89
	10	3.98		68	3.85
	87	3.97		82	3.83
	68	3.96		49	3.79
	22	3.96		78	3.78
	76	3.95		76	3.78
	1	3.94		63	3.76
	17	3.94		73	3.71
	88	3.92		10	3.70
	56	3.92		88	3.70
	45	3.91		45	3.66
	35	3.89		15	3.65
	78	3.89		35	3.64
	73	3.87		1	3.61
	15	3.85		87	3.52
合計	1687	3.95	合計	1243	3.77

## (2) 教育熱心な教員集団

次に、そもそもこのように比較的授業がうまくいっている要因についてデータを手がかりに考えてみたい。先ほどまでのデータは、初歩的な統計分析であったが、ここからは複数の変数を使用して、因子分析等の手法を用いて分析を行いたい。

問 20 に、授業の質の向上のための条件について尋ねている。ここではその質問から、琉球大学の教員の教育熱心度について考察したい。

問 20 の項目を使用して因子分析を行った結果が次の表 2 である。分析では 5 つの因子を抽出した。そしてそれぞれ「教員の熱心さ」「学生の学習支援」「教員の資質・工夫」「目標の設定」「国際性」と命名した。問 20 の項目はすべて教員の熱心さに関わるものであるが、もっとも寄与率と固有値の高かった因子 1 に代表させた。以降の分析には因子 1 の因子得点を使用する。

因子 1「教員の熱心さ」の因子得点を分散分析によって大学ごとに比較したのが表 3 に示した結果である(1%水準で有意)。この結果から、琉球大学の教員は調査校中もっとも熱心であると解釈することができる。熱心さを示す因子得点は調査校中もっとも高い。つまり、授業の成功を支えているのは、こうした教員の熱心さであると思われる。

ただし、この結果により、即、琉球大学の FD が成功していると言うことはできないと思われる。先に述べたようなスタッフの少なさもあって、他大学と比較すると FD 活動は必ずしも活発であるとは言えない。

ではなぜ、比較的熱心な教員集団が揃い、授業が成功しているように見えるのであろうか。私は琉球大学の持つ特殊な状況が関係していると考えている。

琉球大学はアメリカ型の大学として出発した。そして教員の中には米留経験者が極めて多い。そうした背景から、日本でFDという言葉が定着する以前からすでに、ある程度の共通認識があった。そのことによって、比較的早くからセンターの設置や授業評価の実施がなされてきたと思われる。脆弱なセンターでもなんとかやっていたのは、そうしたいわば「貯金」のようなものがあったからであると思われる。

表2 授業の質の向上のための条件の因子分析結果(バリマックス回転)<sup>a</sup>

	成分				
	教員の熱心さ	学生の学習支援	教員の資質・工夫	目標の設定	国際性
教員が学生の成長発達に関心を持つ	.662	.088	.152	.104	.054
教員が学生をほめるよう努力する	.639	.018	.088	.156	.216
教員が学生の授業参加を促す	.626	.073	.070	.142	.105
受講学生が熱心に学習する	.577	.202	.298	-.243	.071
教員が学生の質問や意見に関心を持つ	.560	.110	.306	.261	-.097
少人数で教育を行う	.476	.361	.050	-.181	.297
授業でオフィスアワーを設ける	.390	.373	-.116	.143	.315
厳格な成績評価を行う	.310	.211	-.027	.273	.266
教育施設・設備が充実している	.027	.633	.158	.120	.042
学生の学習施設・設備が充実している	.045	.601	.148	.064	.006
受講学生の学習活動が組織的に支援されている	.263	.666	.043	-.061	.301
T/Aを活用する	.278	.460	.010	-.006	.338
視聴覚機器を有効に活用する	.074	.448	.236	.261	.196
教員が豊富な知識を持っている	.099	.123	.781	.116	.118
教員が優れた研究力を持っている	.008	.000	.713	.046	.251
教員が授業の準備を周到に行う	.321	.239	.566	.289	-.115
教員が授業内容を工夫する	.398	.260	.571	.333	-.147
教員が効果的な講義方法を工夫する	.342	.379	.363	.298	.025
授業のシラバスを学生に提示する	.061	.118	.086	.696	.067
担当授業の目的・目標をふまえた授業内容とする	.173	-.029	.336	.630	.026
「学部・学科」の教育目的をふまえて授業を行う	.117	-.006	.187	.587	.207
教員が学生による授業評価結果を参考に授業改善に努める	.404	.331	-.066	.424	-.022
英語を使って授業をする	.080	.154	.106	.108	.794
国際的に標準とされるテキストを使って授業をする	.035	.140	.087	.173	.776
受講学生が豊富な知識を持っている	.326	.110	.238	-.349	.431

因子抽出法: 主成分分析

回転法: Kaiser の正規化を伴わないバリマックス法

a. 8回の反復で回転が収束しました。

表3 教員の熱心さの平均値比較

教員の熱心さ(因子得点)		
大学名	度数	平均値
琉球大学	49	0.40
	45	0.22
	73	0.21
	81	0.17
	15	0.13
	1	0.12
	68	0.11
	78	0.10
	17	0.05
	56	0.01
	63	0.00
	82	-0.02
	87	-0.03
	22	-0.08
	72	-0.09
	88	-0.15
	35	-0.18
	76	-0.19
	49	-0.22
	10	-0.26
合計	1556	-0.00

#### 4. 今後の課題

しかしだからと言って、今後も脆弱なセンターのままでよいということにはならない。大学間の競争が激しくなる中、その貯金の残高も減りつつあるように感じる。そのためには、一刻も早く、大学教育センターに多くの専任教員を配置し、組織力と企画力をもって、FDの活性化をはからなければならない。それには現在は教養教育のみに限定されている権限を、専門教育にまで広げ、全学のFD活動を支援するセンターとなることも重要である。そうした強いセンターを設置することが、他大学に遅れをとらない戦略であると思われる。

幸い、平成18年度から、大学教育センターに専任の教授ポストを得ることができた。これで当センターの専任教員は2名となる。2名でも充分とは言えないが、センターが立ち上がって10年、時間はかかったが組織力を高める上で一歩前進と言える。

エピローグ

## 本研究のまとめと今後の課題

有本 章

### 第1節 本研究のまとめ

#### 1. 「外国におけるFDの制度化と質的保証—訪問調査」の論点

諸外国への訪問調査を実施した結果、FDの制度化に関わる種々の貴重な情報を取得し、最近の動向を理解することができた。また、日本のFDの制度化の現状に照らしてみても、一歩も2歩も先行していると目される事例も少なからず見受けられた。各報告の詳細は、個々の内容に譲るとして、以下には重要な論点を若干整理してみた。

##### (1) 国際的動向への対応—研究から教育・学習へのパラダイム転換

###### 1) 研究パラダイムから教育パラダイムへ

研究志向の根強い傾向は、19世紀に近代大学が登場して以来、世界的に「研究パラダイム」(research paradigm)が優勢になった経緯に見られるごとく、一般的な現象である。これに対して現在、研究パラダイムから「教育・学習パラダイム」への転換の国際的な動きが生じている。もちろん、研究志向が程度の差はあれ依然として根強く作用している事実を勘案すると、必ずしも足並みを揃えているわけではないとしても、巨視的には世界的潮流はパラダイム転換の方向へ向かっていると解される。フランスでは、現在も研究志向がFDの進行を阻む傾向がうかがえる。

- 「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。」

これに対して、ドイツもフンボルト理念の導入では、研究と教育の統合が必ずしも成功をせず、むしろ研究志向に傾斜した経緯がある(クラーク, 2002)。1990年時点の調査では、その点を色濃く残し、FDへの展開は立ち遅れていた(有本, 1991)。しかし、今日では、研究と教育を統合する伝統的な視点を見直し、FDの推進には積極性が見られる。ドイツ報告では次のように指摘されている。

- 「「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。」

アメリカにおいても研究大学では、研究志向が強い。しかし研究大学の事例紹介によれば、研究を土台にして、いかに教育の向上を図るかが実践的に遂行されていること、個人のアウト



プットを高めるために、支援体制が整備されていることが分かる。

- 「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される。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。」

## 2) 教育・学習パラダイム

教育・学習への比重の転換は、教員本位ではなく、学生本位の教授—学習過程の成立を帰結することになる。世界の動向は、すでにその方向へ舵を切っているし、実際にその動きが国報告に具現している。

- 「フランスでは学生参加が教育改善に重要であると考えられている。」

FD の先進国である英国では、「教育の専門職化」が進行しており、教育者の使命が強調されている。

- 「英国の大学教員の「教育の専門職化」を目指す取組み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。」

学習パラダイムの重要性は、当然、学生の学習を重視し、支援する視点を強調し、学生の授業への参加、FD への参加を促す。その場合、1 つは、教育目標を設定し、学生の到達すべき学力や能力を明確に規定する。ドイツの事例はそのことを示している。「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。」他の 1 つは、教育技術の開発である。教授—学習過程の中の学習の主体者である学習者を十分引きつけ、学習ニーズ、学習力、学力を高める教育技術の開発と連動することは当然の帰結である。ドイツの動きはその好例であろう。

- 「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。」

教授—学習過程に注目し、教授法や教授技術の革新に注目すれば、情報革命の時代である今

日では、伝統的な教授法ではなく、ITを活用した革新的な教授法が不可欠の課題となるに違いない。その意味で、その実践的な事例はアメリカの報告に詳しい。

- 「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。」

### 3) スカラーシップ再考

翻って、研究志向を教育志向に転換する試みは自からアーネスト・ボイヤーの提唱したスカラーシップ再考と密接に関係するはずである（ボイヤー，1996）。研究と教育の統合を意図すれば、その連関性を考慮して、教育活動を研究と同様の学問活動、学術活動として把握する視点が欠かせない。必然的に学術活動のメッカである学協会との連携も欠かせない。その点、英国では先行する取組みが見られ、その観点を踏まえて、日本の実情への批判的な所見を帰結している。

- 「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。」

## (2) 組織的体系性

### 1) システム・機関・組織の連関性

FDの伝統がない更地におけるその制度化は、システムレベルでの統制や監督がある程度作用しなければ、到底実現がおぼつかないだろう。ましてや研究志向が強い伝統の中で、教育志向へ転換するには、トップダウンとボトムアップのベクトルの中で前者に依存する度合いが大きいに違いない。予想通り、日本は前者型でFDの制度化の緒に着き、中国やタイなどアジア諸国もそのような傾向を示した（有本，1991）。これに対して、自主的な運動としてFDの取組みを開始した英米は、概してボトムアップ型を示し、FDの制度化に立ち遅れた仏独はトップダウン型になる可能性が少なくないだろう。実際、現在のドイツはFDの中核を占めるteachingにおいて画期的な変化が生じており、「大学教授法ブーム」の時代を迎えた。その背景には、国際的動向へ対応した国内的なシステムの改革が作用していると観察される。

- 「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廃止（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。」

他方、中国では、1990年頃と同様、現在でもFDという用語は使用されていないが、その間に生じた歴史的な変化が報告されている。

- 「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という）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。（省略）」その結果、国家中心から機関への移行が進行し、「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転換してきている。」

## 2) 高大接続

高等教育の大衆化は、現在、いずれのシステムにおいても大なり小なり進行しているので、それに見合う教育改革が急がれざるを得ない。それは、システム内の初等・中等教育とりわけ高校と大学の接続、つまり高大接続を迫るが、そこでは学生段階の連続性と同時に教員段階の連続性の問題も含まれるに違いない。フランスの場合は、伝統的にアグレガシオン制度があり中等教育の教員と大学教員の制度的連続性が強い。

- 「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。」

高等教育がユニバーサルアクセス段階に入る21世紀には、中等教育と高等教育の間には、生徒から学生への連続性が問われるばかりではなく、教員の連続性が問われ、相互乗り入れが必要性を迫られる可能性はある。

## 3) 学協会の比重

諸外国では、個別大学の動きも活発であるが、それ以上に学協会の役割が顕著に可視性を持っている点が注目される。それは、システム、学協会、機関、組織の有機的な連携であり、学協会の占める比重を意味する。米国ではPOD(Professional and Organizational Development Network in Higher Education)、ICED(International Consortium for Educational Development)等のネットワークが発展している(Forest and Kinser, 2002)。ドイツは、大学教授法研究会の動きが見られる。

- 「「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会(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。」韓国においては、全国組織が主導性を発揮する構造が定着してきた。しかし国家との関係が、ついに全国組織の構造が統制的に作用するのではなく、地方や大学機関のイニシアティブが重要であるとの指摘が見られる。

- 「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。」

#### 4) 学内的組織化と FD のアウトプット

大学内部の組織化は、システムや学協会や機関と連動しながら、体系性を保持すると同時に、FD の推進を担う拠点の明確に確立することの重要性を示唆している。学部、学科、講座などの運営単位(operating unit)の機能が注目される所以である。その点、米国の報告がデパートメント=department の学内組織内での拠点性を指摘している点に注目すべきである。

- 「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。中略。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。」
- 「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 (以下、UW) とオレゴン州立ポートランド大学 (以下、PSU) である。中略。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。」

「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。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。」

「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, 教員個人の人自発的意志によるものとのことであった。」

大学組織体が全体的に FD に取組むためには, このような拠点性を持つ組織と各部局との有機的連携関係が学内を通しての統合性と凝集力を備え, 教員個人の人自発的意思を醸成することが肝要である。その点, 日本と比較して米国や韓国では, 効果が大きいとみなされている。

- 「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。」

### (3) コンセプトの統合性

#### 1) FD と評価の統合

韓国では大学教育協議会が早くから活動を展開した結果, 大学評価 (教育評価) と大学教員の資質開発の活動が補完しつつ発展してきた。

- 「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, どちらかというと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。」

その点, 日本では, 「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」とされる。この点、フランスにおいては、次のように指摘されている。

- 「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。」

## 2)FD と IT の統合

今日では、FD の技術化を推進すれば、必ず FD と IT の統合の問題に帰結するはずである。カリフォルニア大学の事例は、その最先端モデルを提供してくれる。

- 「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。」

## 3)狭義の FD と広義の FD の統合

FD と他の活動との統合の問題から FD 内部の統合の問題に目を転じると、狭義と広義の FD の概念が別々に分化し、連続性を喪失するのではなく、相互の統合が不可欠である。日本では現在、狭義の FD に特化した制度化の段階にあるから、研究やサービスやマネジメントなど広義の概念への広がりそれらとの統合という観点が十分に醸成されていない。その点、フランスでは、広がりが見られる。

- 「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。」

英国でも、ドイツでも、上記したように、学問との関係が意識されており、総合的な視点がうかがえる。FD の制度化の初期には狭義の概念に特化したアメリカも、今日では広義の概念を担保し、さらにスカラシップ再考の問題を検討し、さらにはそれを評価に位置づけて実践する段階へ発展している事実が見られる（有本、2005）。

## (4) 初年次教育の重視

### 1)高等教育の大衆化への対応

高等教育の大衆化を超えて、ユニバーサルアクセスの時代へ突入している現在、学生の多様化に対応して、いかにして質の高い教育=質的保証を行うかは、同様の段階に達しているすべて

のシステムや大学が直面する課題である。研究大学、総合大学、専門大学、教養大学、教育大学、地域大学など大学類型によって多少の差異があり、学生のニーズ、学習力、学力によって対応が異なることは異論あるまい。こうして種別的な対応は免れない半面、共通の課題がある。その点、アメリカ報告は初年次教育、入門化学、教員の授業負担軽減、授業の組織化に成功、といった興味ある問題を扱っていて、或る研究大学がこれらを成功裏に展開している事実は、ひとつのモデルケースになるに相違ない。研究大学に限らず、多数の大学が属する「教育」大学もその真髄を学習し、応用する方向を模索する必要があるだろう。

- 「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。」

## 2) 生涯学習への対応

高等教育の大衆化への対応が必要であるばかりではなく、ユニバーサルアクセスの時代の到来は必然的に生涯教育、あるいは生涯学習との対応が欠かせない課題となるから、今回の外国の事例報告には特にそれに触れた内容は見られないが、FD の制度化や質的保証のコンセプトには当然その視点が包摂されなければならないことは言うまでもない。

## (5) 大学教育専門職の確立

### 1) 大学教授職の見直し

「大学教授職の資質開発」を意味する FD は、狭義には大学教育の資質開発に焦点を合わせる以上、「大学教育の専門職化」を意味している。専門職としての大学教授職(academic profession)は、ライトが指摘したように、研究の資質開発との関係が大きく、したがって大学教授が研究を組み込んでキャリア化された時点において大学教授職が成立したとみなされる(Light, 1974)。しかしながら、現代の大学教授職の課題は、研究の必要性は前提にするとしても、教育の必要性との関係の比重が大きい点に注目しなければならない。研究と教育の両方を意識したシステム的な営みが欠かせない。FD の制度化の先進国である英国ではシステム全体の取組みが発展している。

- 「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。」

中国では、英国のように学協会の組織による活動ではなく、国家レベルと連動した大学レベルの活動であるが、大学教員の資質を種々の取組みによって全国的に推進しているので、一定の質の統制が可能となっている。助手、講師、助教授、教授の職位によってFD（研修型）の内容は異なる。講師以上は、授業の公開はないが、助手には公開によって評価を受ける制度が義務づけられている。「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。」さらに助教授を対象にして、「国内訪問学者」や「出国進修」の制度があり、それは第三者評価を組み入れて、他流試合によって質的保証を実現する試みになっている。

「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。」

「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。」深圳大学の事例は次のように報告されている。「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术交流などを通じて、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。」

## 2) プレFD: 大学院教育へのFDの位置づけ

大学教員が教育の資質や技術を向上させるには、大学教授職の社会化(socialization of academic profession)の過程において、OJTが必要であるのはもとよりとしても、その前段階の予期的社会化(preparatory socialization)において適切な教育が必要である。FDの制度化には、大学、大学院、任用、昇任、退職の全過程を包括したキャリアパスが対象となる。その点、諸外国では、いわゆる「プレFD」が制度化されている点の指摘がある。

- 「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。」アメリカでは、すでに定着している。

「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ー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。」



英国においても、すでにFDのキャリア形成に関わる学問分野が確立され、専門家の養成を行う視点が発展しつつあると見られている。

- 「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。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。」

## 2. 「日本におけるFDの制度化と質的保証—事例報告」の論点

協議会（＝大学教育研究センター等協議会）の加盟大学の中の12大学から得た報告を踏まえて、共通的な論点を整理してみると、いくつかの特徴が指摘できる。その際、外来の概念を移植する過程には種々の葛藤(conflict)が生じるが、現在の日本のFDの制度化過程には、その種の葛藤が顕在化していると観察される。この点に関しては、筆者はすでに他の論考で「狭義の概念の定着と葛藤、欧米型概念の定着と葛藤、教育志向の定着と葛藤、トップダウンのFDの定着と葛藤、セクター間の葛藤」などを指摘したことがある（有本編，2003）。この度、各報告が必ずしも指摘しているのではないが、各特徴を葛藤の観点から整理してみると、(1)FD概念の確立をめぐる葛藤、(2)教育専門職の確立をめぐる葛藤、(3)学内組織化をめぐる葛藤、(4)トップダウンとボトムアップの葛藤、(5)広義のFDと狭義のFDの統合をめぐる葛藤、(6)FDの制度化をめぐる葛藤、などの各種問題が指摘できる。

### (1) FD概念の確立をめぐる葛藤—FDの定義—

FDの定義は、既述したように、「大学教授の資質開発」である。その中には広義と狭義の定義が包括されているので、その関係には緊張や葛藤が内在している。現在の日本のFDは狭義の概念を中心に制度化されているため、ともすると広義の概念を担保する視座を忘却する危惧がある。その視座を忘却しない努力は肝要である（有本，2005参照）。今回の報告には、「FDは信州大学作成のプログラムによる教員の能力を開発するための研修」と狭義の概念に限定して定義づけている事例のように、狭義の研修型の定義がある。この定義は1998年の大学審議会の答申の定義とも符合しており、広く全国の大学に流布しており、一般的であることは否定できない。この事例では、広義の概念を意識しながら、今回の報告では狭義に限定していると解される。他方、意図的に幅広い活動を包含することの重要性を意図的に指摘している場合も見られる。

- 「FDは大学教員の資質の向上を意味する言葉であり、本来的には研究能力やマネジメント能力なども除外するものではないが、本稿では「教育能力の向上のために実施する諸活動」の意味として限定的に用いる。」（名古屋大学）

- 「FD は、それだけを取り出してどうこうするというものではなく、カリキュラムと授業内容の企画、授業の実施、点検評価、さらには運営方式なども含めて一体的に取り組むべきものである。言いかえれば、実際に実施される教育活動を持続的に向上させていくシステム（流れ）が確立されることが重要であり、その一環として FD が実施されることが要求される。このような FD の出発点になるのは、関係分野ごとの日常的な話し合いであると考え。」（茨城大学）
- 「FD として想起される個々の教員の授業に対する意識改革や教授方法の改善にとどまらず、カリキュラム、学生生活への支援体制、あるいは施設・設備も含めた広い視野にたつて教育改善に取り組むことが必要である。」（長崎大学）

## (2) 教育専門職の確立をめぐる葛藤

### 1) 専門職の基準と資格賦与の基準

大学教授職を教育専門職として捉える見方は定着していない。したがって、研究専門職に対して教育専門職を確立しようとするれば、自から葛藤を招く。小笠原が指摘しているように、「「大学教師」を専門職としてとらえなおし、教程の構造化をはかり、総合的な研修システムをつくるべきだと思う。」という論点からすれば、専門職の定義、倫理綱領、基礎理論、最低限の教員資格条件、教育者としての資格の賦与、などが必要条件となるはずであり、専門職の基準、資格賦与の基準などが検討されるべき課題とならざるを得ない。長崎大学には FD 受講者に証明書を発行している事例が見られるから、それはこの種の基準を考える場合の先事例のひとつであろう。

- 「大学 FD の受講者には、教育改善委員会委員長名により「FD 受講証明書」が発行される。」

### 2) 学生の人間性への信頼性

専門職の確立には、研究志向の教員本位の伝統を改め、教育志向、学習志向の学生本位の改革を断行しなければならないという行程が待ち構えている。研究者としての資格賦与ではなく、教育者としての資格賦与が問われるのであるから、学習者への理解が前提となる。学生や学生の立場を理解するとともに、学生の学習支援を十分行う規範、文化、風土が醸成されなければならないばかりか、学生の資質、学習力、学力の涵養のためには、学生の人間性への信頼性が必要条件となる。研究志向の教育が教育志向になるには葛藤を伴う現実があるが、さらに学習者を十分理解し、信頼するには、一層の葛藤を伴うのは避けられまい。例えば、FD の一環を形成する「学生による授業評価」に対しては、学生から一方的に評価される教員側に抵抗や葛藤があるとしても、学習者の評価を受けて教育効果を高めるためには忌避したり、回避したりできないと考えられる。琉球大学の事例は、学生による授業評価に基づいて行われている報賞制度が、学生への信頼を前提に成立すると述べている。

- 「本学で平成7年度から約10年にわたって「学生による授業評価」という各教員の授業を学生が評価するアンケートを実施してきている。大学教育センターにおいて、そのアン

ケート結果の満足度得点（5点満点）を集計し評価の高い教員を選出し、大学教育改善等委員会、全学教育委員会の了承を経て、プロフェッサー・オブ・ザ・イヤーとして学長が表彰している。学生からの評価は信頼できないのではないかという意見もあったが、学生からの評価を重く受けとめなければならないのも確かである。また、実際、受賞者の授業を参観する機会も多いが、学生からの評価が高いのも納得できる。本取組みは授業評価結果はかなり信頼できるというスタンスに立っている。」

### (3) 学内的組織化をめぐる葛藤—有機的な全学的取組み

#### 1) 組織体の目的・目標・計画をめぐる葛藤

FD の概念を大学組織の目的・目標・企画に有機的に体系付けて明確に確立することは、困難な作業であるが、全学一致で取組みむには欠かせない営為であり、それが確立されている場合には、全学的な取組みが有効性を発揮すると見込まれる。各大学では、その試みが種々行われている。

●「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。」

●「広島大学の掲げる学士課程教育の目標・特色は、① 幅広い教養と専門分野の基礎的能力の涵養、② 学習ニーズ・生涯学習社会に対応した多様な学生の受け入れ、③ 総合科学部を中心とした全学体制による幅広い教養的教育、④ 外国語による高度なコミュニケーション能力の育成、⑤ 学びの幅を広げる柔軟なカリキュラム、⑥ 入学時から卒業時までの体系的なキャリア教育と進路選択・就職サポート、⑦ 課外活動・ボランティア活動の重視、⑧ 修学・生活支援体制の拡充、⑨ 教育の国際化の促進、⑩ 到達目標型教育による 21 世紀型人材育成システムの開発、の 10 点が指摘されている。広島大学ではこれらの教育目標を有効に達成するための手法の 1 つとして以下の通り FD 活動を展開してきた。中略。広島大学における全学レベルの FD 活動(教員資質開発活動)として、① 初任者研修、② 授業改善のための研修会、③ 教養的教育の全学研修会、④ 高等教育研究開発センター研究員集会、がある。」

●山口大学は次のような構造となっている。「FD 活動は、(1) 大学教育センター主催による全学 FD 活動、(2) 共通教育授業科目別分科会における FD 活動、(3) 学部・研究科における FD 活動、(4) その他全学教育研究施設等による各種研修会の実施(学生指導、IT 機器利用等)に大別できる。また、これらの FD 活動を検討する委員会として「教育職員能力開発(FD)委員会」が設置されており、ここで定期的に① 大学教育職員の教育に係る能力開発に関する事項、② FD の企画・実施に関する事項、③ その他教員の能力開発に関する事項、がある。」

る必要な事項について審議されている。」

- 長崎大学の事例。「2003 年度より、長崎大学 FD の枠組みには、文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム」に採択された事業の一環として構築した教育マネジメントサイクル（以下、MC という）が用いられている。MC は、教員が、授業評価結果を検討し、これをもとに必要な FD を受け、授業の改善を図る教育改善のシステムである。MC は初年次教育のために開発されたが、長崎大学 FD も MC を念頭において計画されている。長崎大学 FD プログラムは、「科目開発型 FD」、「教材開発型 FD」、「個別対応型 FD」、「新任教員 FD」に分類される。これらの FD プログラムが連動して MC を機能させ、長崎大学の教育活動を質的に向上させることが期待されている。
- 「全学組織として「熊本大学 FD 委員会」（委員長は副学長）が設置された。中略。2003 年度から本学では、大学教育研究センターにかわって、7 名の専任教員を置く「大学教育機能開発総合研究センター」が発足した。」
- 「名古屋大学は FD の具体的活動として、① 新任教員研修、② 協定校との情報交換による教育改善、③ 部局単位の FD 活動、④ 教育満足度に関する学生アンケート調査、を計画している。」「このように、名古屋大学では学術憲章→全学教育の基本目標→全学教育担当教員ガイドラインという教育目標の階層構造が一通り形成されている。」（名古屋大学）。今日では、加盟校の大半がその種の性格を持つと推察されるが、報告には触れていない場合が多い。

## 2) 葛藤の克服への試み

このほか、葛藤を経験しながら、その克服をめざして種々の試みが遂行されている。「教育機関としての北海道大学の戦略」は合宿形式の全学教育ワークショップ、学士課程教育との一貫性、全学部局の取組み、全学の知的コミュニティ化、コアカリキュラム（コモンコアカリキュラムのこと）など適切なカリキュラムの開発、双方向的な授業を支援するために、オリジナルの eラーニングソフト“HuWeb”を開発し、さらに「北海道大学 FD マニュアル」を開発するなど、広範な先駆的な取組みを展開している。

その他にも、教養教育シンポジウムの開催は多くの大学で見られるし、「授業方法改善のためのワーキング・グループ」、ピア・レビュー方式＝「授業を公開し、定期的に授業内容および授業方法についての検討会を開催するという方式」、「e-Learning を活用した授業実施のための FD 研修会」、「認証評価の大部分が教育評価であるため、自己評価書作成研修は教育関係 FD に他ならない」（以上、信州大学）、といった試みは、先駆的な大学において行われつつある。さらに、教育賞の設置（琉球大学）、教養科目推奨授業受賞者による教授法の紹介（茨城大学）などの試みがあり、ランチタイム FD（名古屋大学）もユニークな試みである。名古屋大学では、ランチタイム FD＝「3～4 日間にわたり、ランチタイムに簡単なワークショップを設ける方式で平成 17 年度からスタートした（5 月と 10 月の 2 回実施）」、大学院生用教授法研修、FD 用教材『ティップス先生からの 7 つの提案』（教員、学生、大学、IT 活用授業編）などを行っている。その他に、

学生による授業評価の実施は、上述のように葛藤を伴うとしても、次の事例のごとく、全国の大学の全学や部局でのアンケート調査の実施が種々行われている。

- 「多くの学部では、在学生を対象とした授業評価アンケートを実施している。実施が確認できたのは、教育、法、経済、医、工、農、情報文化の各学部である（大学院は未確認）。」（名古屋大学）

### 3) 大学教育研究センター等の設置

こうした全国の大学の FD 活動の中核に協議会加盟校のセンターが位置づけることは明白である。協議会加盟校のセンターの場合は、多様な呼称で呼ばれながらも、すでに 1996 年以来今日まで約 30 を数えるに至っている。しかし学内にこの種のセンターを設置するのは、簡単ではなく、協議会加盟校は国立大学法人 87 校中の約 30 校であるから、意外と少なく、また相応の苦労や葛藤がつきまとう。研究型と実践型、トップダウン型とボトムアップ型、学内型と全国型などの特徴と葛藤が見られる。協議会加盟校は概して活発な活動を展開している。例えば、次は北大の事例である。

- 「センター創設以来の高等教育開発研究部を中心とした FD 活動は、次のようにまとめられる。新任教官研修会（1995 年度から毎年、参加者は毎回 100 名程度）、TA 研修会（1998 年度から毎年、参加者は 2004 年度で約 300 名）、全学的教育ワークショップ（1998 年度から毎年、参加者は毎回 40-50 名）、学部単位の「教育ワークショップ型」FD：医学部（1992 年から）、歯学部（1999 年から、センターが支援）、工学部（2004 年から、同）、大学教育に関する出版活動：(1) センター広報紙：「センター・ニュース」、12-20 ページ立て、隔月、(2) 学術雑誌：「高等教育ジャーナル-高等教育と生涯学習」、120-200 ページ立て、年 1 回または 2 回、オンラインによる FD 資料の開示、有益な情報の提供」

このように、センターの FD 活動は、多様である。研修会の開催を事例に挙げると、「新任教官研修会」、「合宿形式の全学教育ワークショップ」、「TA 研修会」などが見られる。研修会の拡大型として、中国の大学のように、海外へ派遣する制度を導入した事例もある。

- 「名古屋大学は、文部科学省の平成 18 年度「大学教育の国際化推進プログラム」（海外先進教育実践支援）として「FD 活動の国際化による大学教育の質的向上」のテーマで申請し、採択された。この取り組みは、数名の名大教員を FD 活動のさかんな協定校に派遣し、現地で研修を受講させ、帰国後に学内における FD のリーダー的役割を担うことを期待するものである。平成 18 年度はミシガン大学（アメリカ合衆国）とシドニー大学（オーストラリア）における新任教員研修や大学院生用教授法研修に参加する予定である。」

### 4) FD 活動の効果

このような全学やセンターの FD 活動がどのような効果を挙げているか、その判定は難しい。ではあるが、制度化が達成されることによって、教員への効果、教育効果、学生の学力の向上

などの成果が上がることを期待される。今回の意識調査では必ずしも効果が上がっているとはいえない、という結果が得られる。それは各大学の分析事例に譲ることになるが、例えば、愛媛大学など若干の分析を紹介すると、FD が教員のニーズに答えていない点が問題とされるなど、さまざまな状態が見られることが分かる。

- 「参加者の 37% 足らずしかその効果を認めていない。これは本学の FD 活動が、具体的に授業改善に結びつくプログラムを展開できていないことを示すデータとして、これからの FD ニーズに示唆を与えてくれる。」さらに、ニーズに即した改善策が提唱されている。「2004 年よりシラバス作成法、講義法、成績評価法、討論の技法等、一連の授業スキルを学ぶ「FD スキルアップ講座」が開始され、また「中間期ふりかえり」と銘打った授業コンサルティングも試行された。これは参加者のニーズに即した内容であることから、非常に好評を博している。」
- 「FD への参加経験が比較的豊富であるにもかかわらず、それが担当授業の改善に大きく結びついていない。ここから、FD プログラムが教員の抱える問題を解決するものではないか、もしくは、解決の糸口は示していても教員自身が具体的な行動に移すには至っていないことがうかがえる。」(長崎大学)
- 「今後、実践的なワークショップなど多くの参加者が授業改善に活かしやすいような研修の形式を考える必要がある。具体的に希望する研修内容としては、「講義方法」50%、「学生の評価の仕方」41.1%、「学生の指導方法」35.7%、「討議の技法」28.6%、「教員と学生との関係づくり」25%の順である。それ以外の希望項目は 2 割に満たない。教員はより実践的内容を含んだ研修を期待している。」

#### (4) トップダウンとボトムアップの葛藤

##### 1) トップダウン・ボトムアップ、外圧・内圧

トップダウンとボトムアップは FD の制度化ではどのような関係になっているか。また、外圧と主体性との関係はどのようになっているか。もとより、FD の制度化は外圧やトップダウンで開始された歴史がある(有本, 2005)。現在は、第 1 段階にとどまるから、その性格を強くとどめていると推察される。例えば、神戸大学の事例は、他の大学にも大なり小なり該当するに相違ない。

- 「神戸大学における FD は、たとえば、JABEE であったり、外部評価であったり、あるいは司法制度の改革に伴う法学教育改革であったりと、全て大学の外部からの動きに対応した FD であり、大学教員集団の自主的かつ積極的な授業改善への取り組みとは必ずしも言えない状況なのは、残念なことである。」
- 広島大学の場合も同様の所見が見られる。「授業改善に関しては、全学レベルの FD 活動、制度化された授業評価、などへの参加率は高いものの、主体的な改善活動への参加率は低くなっている。」

## 2) 自律性と他律性の葛藤

このような段階から自主性・主体性をバネに活力が醸成されるには、トップダウンからボトムアップへ転換し、教員の意識改革が問われる。それにもかかわらず、国立大学法人化後の状況は、ボトム・アップを阻む圧力が生じているという所見が見られる。

- 「本研究会では、これまで全学委員会の主導でいわば「トップダウン」で進められてきたFD活動が、やがて「ボトムアップ」の段階へと発展していくことを期待してきた。しかし、「評価による資源配分」という要素が入り込むことにより、今後のFD活動における「ボトムアップ」の意味合いは大きく変わってくる。例えば、教育活動に対する個人評価が著しく低いものには、何らかの指導やペナルティが課されることになるだろう。すると教員は、否応なく「能力開発」に取り組まざるをえない。つまり自発的な「能力開発」が「上から」強要されることになる。これを「ボトムアップ」と呼ぶのはやはり無理がある。」(熊本大学)

## (5) 広義のFDと狭義のFDの統合をめぐる葛藤

### 1) 広義と狭義のFDの統合性

この問題は、上記の専門職の確立の項で多少論じた。ここでは、コンセプトの統合性とどまらず、スカラシップ再考の問題までを射程に入れて、そこに生じる葛藤の問題を扱ってみよう。その場合、研究と教育の葛藤、教育志向の開始、学習者＝学生への支援、研究・教育・学習の関係を問い直し、広義のFDの視座からスカラシップ再考の段階まで到達することが課題。現実には理念との間にかなりの温度差を伴う。研究志向から教育志向へ次第に意識改革が行われている傾向が認められるものの、昇任時には依然として研究の比重が大きい。山口大学の分析は、他の加盟校に共通しているとみなされる。

- 「昇進時に研究活動を重視し、教育活動をあまり重視しないのは全体的な傾向であるが、特に国立大学ではその傾向が強く、山口大学も同様の状況といえるだろう。」「特に昇進時における教育の重視については、現在「重視されている」のは8.0%と非常に低く、研究活動の80.5%と比較するといかに教育活動が軽視されているかが歴然としている。」

### 2) 大学類型に起因する葛藤

吉永が因子分析を活用して分析したように、協議会加盟大学には、研究型、教育型、中間型などの類型が見られる。

- 「他の協議会加盟校と比較して、新潟大学の教員の態度は、教育に対しても、研究に対しても、不熱心である。これは、「精選された教育課程を通じて、豊かな教養と高い専門知識を修得して時代の課題に的確に対応し、広範に活躍する人材を育成する」とした中期目標に反する。広島大学が、協議会加盟校の中で平均的な位置にあること、琉球大学が教育熱心であることは、過去の研究会でも指摘された傾向である。」

こうした大学類型の分析によって、研究型であるが教育が弱い場合、さらには研究も教育も弱い場合には、FDの活性化が当面の課題となる。

## (6) FDの制度化をめぐる葛藤

### 1) 第1段階から第2段階への離陸

総じて、現在のFDの制度化は第1段階から第2段階への離陸が課題となっていることが分かる。上に見た種々の葛藤があるとしても、それは制度化の初期的段階からさらに高次の段階をめざす場合に経験している葛藤が少なくない。さらに高次の制度化を達成するためには、そのような葛藤を克服する課題があるとみなされる。次は茨城大学の事例。

- 「茨城大学の経過をみると、初期の段階は過ぎ、「FDの制度化」の必要性が認識されるとともにそのための総合的な整備が行われつつある段階だと言える。」

「以上のことから、次のことが今後の課題となるだろう。(a) 教育改善のための組織的な取り組みやシステムの構築を行うとともに、それへの周知理解を図る。(b) 各教員に対する教育支援システムを整備する。(c) 学生の学習支援の施設設備を充実させる。(d) 教育活動などを教員の業績評価に入れることを検討する。」

しかし、制度化は直線的に発展しないことは先行研究によって確認された(有本, 2005 参照)。その理由の第1は、英米からの輸入概念であるから、翻訳して定着させる過程に葛藤が顕現する。その点、FDの輸入が早かった琉球大学は、今回の調査では全国的に見て、教員集団が教育熱心であり、学生の授業評価が高いことが判明した、という報告がされている。なぜか。

- 「琉球大学はアメリカ型の大学として出発した。そして教員の中には米留経験者が極めて多い。そうした背景から、日本でFDという言葉が定着する以前からすでに、ある程度の共通認識があった。そのことによって、比較的早くからセンターの設置や授業評価の実施がなされてきたと思われる。」

他の大学は米国留学者が多いという文化や風土を備えていないから、FDに対するレディスが欠如しており、まずは翻訳から制度化が始まる。直訳から意識まで日本的な解釈の幅は大きい。

### 2) トップダウンとボトムアップの葛藤

その理由の第2は、上記したように、トップダウンとボトムアップの角逐があり、第1段階では文部科学省や大学の上層からトップダウン式にFDが導入される傾向が強かった。ある程度まで制度化が達成され、一応軌道に乗る段階では成功が見られる。しかし、本当にFDの理念が定着し、大学全体のコンセンサスが確立され、部局が体系的に取り組み、教員個々人が主体的に理念を内面化し、実践活動を行う段階には到達しているかと言えば、そうではない。特に、導入された理念・目的・目標と個々の教員の意識との間に相当の乖離が生じる。この段階には、理念と現実との葛藤、緊張、挫折が生じ、FDの制度化の再構築が課題となる。

経験的に実証されたように、一種の安定期からかかる破綻期に至ることがFDの制度化過程に生じる以上、日本の多くの大学は漸く現在破綻期を迎える段階へ到達しはじめていると観察できるに違いない。その克服と、新たな創造的な試みが成功するか否かに制度化の将来が懸かっているのである。



### 3) 理念と現実の葛藤

こうして、第1段階ではトップダウン型が支配し、次第に葛藤が生じ、その克服が課題となる。それは、理念に現実が追いつかない状態を克服する課題でもあり、第2段階への離陸への苦悩に他ならない。換言すれば、制度化の初期には理念が先行し、現実が漸次理念に追いついてくると、矛盾が生じ、創造的な取組みによって新たな改革が必要となる。熊本大学の所見はそれとの関連性が深いだろう。

- 「制度化が進んでいく過渡期においては、一般的に理念が現実には先行していくと考えられる。その意味で、ほとんどの項目において理念レベルのポイントが高い本学の状況は、FD活動の進展レベルがいまだ過渡期にあることを示している。中略。他方で、理念レベルのポイントが低下し、現実レベルのポイントを割りこむとき、それはその制度化があらたな矛盾に直面していることのあらわれである。そうした段階の項目については早急な検討と見直しを図ることが、FDの真の制度化にとって不可欠の課題と考える。」

## 第2節 今後の課題

### 1. 諸外国の動向からの示唆と日本のFDの課題—国際比較

上記の第1節1の部分では、諸外国の動向から、(1) 国際的動向：研究から教育・学習へのパラダイム転換、(2) 組織的体系性、(3) コンセプトの統合性、(4) 初年次教育の重視、(5) 大学教育専門職の確立、の5点を抽出して、論述した。これらの各項目には、それぞれ、諸外国の特徴が見られ、日本のFDの現実を改革してゆくための示唆に富む内容が多々盛り込まれている。また、第1節2の部分において論じた日本の各大学の現状に関しては、豊富な情報が内包されていることが分かった。筆者独自の葛藤の視座から、論点の整理を試みた結果、(1) FD概念の確立をめぐる葛藤、(2) 教育専門職の確立をめぐる葛藤、(3) 学内的組織化をめぐる葛藤—有機的な全学的取組み、(4) トップダウンとボトムアップの葛藤、(5) 広義のFDと狭義のFDの統合をめぐる葛藤、(6) FDの制度化をめぐる葛藤、の6点を論述した。これらの論点は、FDの制度化過程において日夜努力している各大学が大なり小なり直面している現状を具現しているものと解される。

以上の外国報告と日本報告を踏まえると、現在の日本のFDの制度化と質的保証の問題には、改革すべき課題が少なくないと考えられる。多少繰り返しになるかもしれないが、結論として導出されるのは以下の6点である。

- (1) 国際的に研究パラダイムから教育・学習パラダイムへ転換しつつある現状を鑑みると、英、米、独に比較して、日本の状況は、依然として、研究から教育への志向が模索される段階にとどまっていると診断される。「教育・学習パラダイム」を意識する先駆的な事例は散見され

るとはいえ、全国的範囲にわたる一般的な深化が見られない以上、その改善が課題となる。

- (2) 日本における組織的体系性は、システムレベルでは、1991年時の大学審議会による自己点検・評価の提唱、1998年の大学審議会の提唱によるFDの半義務化、2004年の機関別認証評価導入によるFD完全義務化と未曾有の進展を示した反面、機関レベルや組織レベルとの有機的連関性は必ずしも発展しているとはいえない。本調査報告の各大学には、組織体としての大学がかなりの体系性を樹立している先駆的な事例が存在しているため、機関レベルでの改革はある程度進行しているとみなされる。

しかしそれでも、特に学協会の取組みが弱いこと、大学内の拠点と個々の組織や教員との有機的な関係がまだまだ弱いこと、など改善の余地が少なくない。後述のスカラシップ再考の問題と関係して、教育を学問に位置付けて考える発想が必要であるとみなすならば、学術研究に一日の長があり、伝統的に研究志向の風土が根強く存在してきた日本の場合は、学協会がもっとイニシアティブを発揮することが期待されるのではあるまいか。

- (3) コンセプトの統合性は、研究と教育の関係が多少の進展を見ているとしても、研究(research)と教育(teaching)と学習(learning)の関係の三位一体的な統合性までを意識し、踏み込んだ実践はまだまだ乏しい段階にとどまっている。例えば、評価とFDの統合、ITとFDの統合、教員本位と学生本位の統合、狭義のFDと広義のFDの統合などの問題を総合的に検討して、新たなFD観を創造的に構築する試みは不十分である。なかんずく、FDを学問や学識の一環に位置づけて再構築を試みる視点、すなわちアーネスト・ボイヤーの提唱したスカラシップ再考(scholarship reconsidered)の追究が欠如しており、その模索が当面の課題である。

- (4) 高等教育の大衆化段階からユニバーサル化段階への移行期には、高等教育のインプット、スループット、アウトプットの連続性と相互の連関性が見直しが欠かせない。増加の一途を辿りつつあると観察される、学生の学習ニーズ、学習力、学力の多様化に対応した大学側の教育力の形成が不可欠の課題になることは避けられない。大学レベルの学習力や学力の意図的かつ体系的な涵養が問われる。その意味で、今後一層重要性を増すと見られる初年次教育は、高大接続の接点、学校から大学への転換点、大学教育の到達目標を達成する原点、などとして重要性が高く、最近発展しつつある。それにもかかわらず、日本では米国の事例報告と比較した場合、学生の学習力や学力を顕著に向上させるほどの成果を上げていないのではあるまいか。最近の各種GPプログラムでは、先駆的な実践も散見されるとしても、裾野の拡大や底上げまでには至っていない、と見てさしつかえあるまい。各大学の事例報告が分析的に論じたように、肝心のFDの教育効果にも伸び悩みが見られる。

米国の研究大学の取組みの事例が、米国でも日本でもそのままその他の総合大学、専門大学、教養大学などを含めてみた場合、最も多数派に属する「教育」大学へ適応できるとは限らない。しかしながら、「教育専門職」の確立、あるいは研究と教育を統合する「教育の専門職化」を図るといった視点、さらには学問論に包括してスカラシップ再考を追究すると

いう方向から捉えれば、こうした研究大学の事例はれっきとした先駆性を持っていることは否めないだろう。

- (5) 大学教育専門職=教育専門職の確立は、専門職(profession)の確立と密接に呼応した関係にある問題である。そもそも FD 自体が本質的にはこの問題を追求しているのであるから、FD の制度化が発展すればするほど、この問題の吟味に直面せざるを得ない。日本では、「専門職」とは何か、「大学教授職」(academic profession)とは何か、とくに「教育専門職」(profession of teaching)とは何か、さらに「教育のスカラシップ」(scholarship of teaching)とは何か、という問題を意図的・組織的に追究し、解決する方向へははまだ展開していないと観察されるから、今後の課題として意識されなければならない(有本, 2005)。
- (6) FD の質的保証の観点から見ると、上記の教育・学習パラダイムへ転換、組織的体系性、コンセプトの統合性、初年次教育、教育専門職の確立、の都合 5 点は個別的にその問題に関わっており、これらの総合的な追究と実現は質的保証の実現を遂行することになる。FD の制度化と質的保証とは、教育・学習へのパラダイム転換によって理念を確立し、理念の目的、目標、計画、実践を組織的に取り組む過程において、そこに生じるコンセプトの葛藤を調整し、大学教員各位のコンセンサスを確立し、実際の入口から出口までの教育過程を通して学生の学習力や学力を到達目標まで高めるために教育専門職としての資質や力量を発揮する営みである。これらの営みが充分効果を発揮することが課題である。

## 2. 本研究の今後の課題

以上、本研究は、種々の問題を縷々検討してきた。(1) 総論的に、日本の FD の制度化が辿った経緯を考察することによって、現在の問題点や課題を検討した。(2) 各論的に第 1 は、世界の国々における FD の制度化の現状を事例的に調査することによって、彼我の共通点や相違点を明らかにし、日本の現状を改革する課題を検討した。(3) 各論的に第 2 は、2003 年調査に基づきそれとの関係で各大学の現状を診断し、処方し、今後の課題を探求した。

これらの研究によって、日本の FD の制度化は、国際的にもかなりの発展を遂げた事実が理解できたし、国内の各大学において精力的な努力が遂行されている事実を把握することができた。同時に、主として訪問調査を介した世界との比較の中では、制度化と表裏の関係にある質的保証の側面において改善すべき点が少なからず存在する事実も明確になった。さらに、全国調査を基礎にした各大学の実情を分析し、検討した結果、先進的な事例も少なくなく、全国的に先端的な FD の実践を行っている大学が少なからず見られる半面、多くの大学が FD の制度化と質的保証に関わるさまざまな葛藤をかかえている現実も実証的かつ客観的に把握することができた。本研究によって得られたこれらの知見は、協議会を中心に長年にわたって、時系列的に追究してきた研究成果の集積の上に得られたものだけに、きわめて貴重であり、このまま活用されないまま放置されることなく、現実の改革にフィードバックする必要性が痛感される。

考察したように、日本では、FD の制度化は、各種審議会の答申や文部科学省の省令によって、いわばトップダウン型によって着手され、システム、機関、組織を通じて展開されてきた経緯がある。それはFD 後発国ないし発展途上国の実態を如実に示している。その意味で、FD の制度化の文化、風土、土壌を他律性から自律性へと転換し、大学側の自主性や主体性を基礎にした推進を促す作業が不可欠の課題となっている。加えて、外国に比較して、FD のコンセプトの統合による明確化においても、学術研究の専門団体である学協会による取組みにおいても、物足りない状態に低迷してきた事実も指摘せざるを得ない。

こうして、特に学協会のFD への取組みが必ずしも発展しているとはいえない実態を呈している以上、本協議会が1996年の設立以来手がけてきた大学カリキュラムやFD やSD に関する各種の体系的な調査研究とその成果は、大学改革を考える上で数少ない貴重な財産となっていると言えるだろう。加えて、今回のFD の制度化と質的保証に焦点を合わせた研究は、FD の制度化が第1段階から第2段階へと離陸するために必要な質的保証をめぐる種々の問題点や課題を明確に診断し、処方方を施した点に大きな意義があるに相違ない。このことを踏まえて、さらなる探求を期待される段階に到達したと言って過言ではあるまい。換言すれば、世界の動向を踏まえたシステム・機関の課題を追究すると同時に、各大学の組織を対象にした事例的研究の課題を追究し、両者のすり合わせによる研究の深化とそれを基にした改革の推進を遂行することが期待されるであろう。

末筆ながら、本研究に参加され、労作を寄稿された各位に深く感謝するとともに、この種の研究と改革推進の精神の継承を一層期待してやまない。

### 【参考文献】

- 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）（2003）『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—アメリカと日本』東信堂。
- ボイヤー、アーネストL.（1996）（有本章訳）『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』  
クラーク、バートンR.（2002）（有本章監訳）『大学院教育の国際比較』玉川大学出版部。
- Forest J.J.F and K. Kinser, (eds.) 2002 *Higher Education in the United States: Encyclopedia*.
- Light Jr., D.W. 1974 "The Structure of the Academic Professions", *Sociology of Education*,  
Vol.47, No.1."

## 執筆者紹介

\*執筆順 (◎は編者)

おがさわらまさあき  
小笠原正明  
そがひでお  
曾我日出夫  
よしながけいichirou  
吉永契一郎  
はしもと いさお  
橋本 功  
まさひろ  
近田 政博  
とりい ともこ  
鳥居 朋子  
かわしま たつお  
川嶋太津夫  
だいぜん つかさ  
大膳 司  
よしだ か な  
吉田 香奈  
まつひさ かつとし  
松久 勝利  
ながさわ た よ  
長澤 多代  
あまの ともみ  
天野 智水  
きむら ひろのり  
木村 浩則  
にしもと ひろき  
西本 裕輝  
ありもと あきら  
有本 章

東京農工大学 教授／北海道大学 名誉教授  
茨城大学教育学部 教授  
東京農工大学大学教育センター 助教授  
信州大学評価・分析室 室長 (副学長)  
名古屋大学高等教育研究センター 助教授  
名古屋大学高等教育研究センター 助教授  
神戸大学大学教育推進機構 教授  
広島大学高等教育研究開発センター 教授  
山口大学大学教育センター 助教授  
愛媛大学教育・学生支援機構 教授  
長崎大学大学教育機能開発センター 助手  
琉球大学大学教育センター 助教授  
熊本大学教育学部 助教授  
琉球大学大学教育センター 助教授  
広島大学高等教育研究開発センター長 特任教授



FDの制度化と質的保証〔後編〕  
(高等教育研究叢書 92)

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 978-4-902808-33-9

Institutionalization and Quality Assurance of Faculty Development  
Part: II