

# FDの制度化に関する研究(3)

— 最終報告書 —

高等教育研究叢書

98 2008年7月

有 本 章 編



広 島 大 学

高等教育研究開発センター

# FD の制度化に関する研究 (3)

—最終報告書—

有本 章 編

広島大学高等教育研究開発センター

## はじめに

日本の高等教育改革は、1990年代から現在までの約20年間に急ピッチに進行した。一連の大学審議会答申、中央教育審議会答申とそれに対応した文部省や後続の文部科学省の省令を媒介にした行政施策への移行は大学の教育改革やさらには「教育革命」と呼称されるほど、教育へ特化されたことは周知の通りである。とりわけ大学教育の中核である授業改革が高等教育政策の焦点とされ、授業を構成するカリキュラム、学生、教員へ注目を集め、特に教員への期待が高等教育政策によって具体化されることになった。

こうした教育改革がFDへ収斂した結果、1998年の大学審議会ではFDの「努力義務化」が答申され、2004年の中央教育審議会では義務化が答申され、2007年4月には大学院におけるFDの義務化、2008年の4月からは学士課程における「FDの制度化」が実施される運びに至った。全大学の教員が7年に1回、法的義務として機関別認証評価の対象になった以上、日本における「FDの制度化」(institutionalization of faculty development)は政策的かつ行政的には所期の目的を達成する段階に到達したと言わざるを得ない。

このような動きに先行して、われわれは研究者の視点からFDの重要性に関する研究と提言を持続してきたが、そうした成果の嚆矢となる1989年の調査研究を広島大学大学教育研究センターの研究叢書によって出版した。それを踏襲して、2003年には21世紀COEプログラム「21世紀型高等教育システム構築と質的保証」の一環として、全国の国・公・私立の学長・学部長・一般教員を対象に質問紙調査を実施した。その回答を分析し、その成果をCOE研究シリーズによって出版した。同じく2006年には日本、米国、中国の学長・副学長を対象に質問紙調査による国際調査研究を実施して、COE研究シリーズにおいて中間報告を行った。

こうした経緯を踏まえた今回の報告では、従来の研究成果を集約し、補完し、総合し、2003年・2006年の両調査研究の総括(最終版)として上梓することにした。上述したとおり、この約20年間に日本の「FDの制度化」は政策的・行政的に急速に展開すると同時に、今回の調査を通して学長・学部長・一般教員の意識や行動を媒介に改革の進捗状態が鮮明になったことは否めない。その半面、国際的に内容面の立ち遅れた側面も見られるのをはじめ、第1段階から第2段階への離陸には依然として課題が山積している事実も判明したと言わざるを得ない。その意味では、内容的深化が必ずしも法的制度化に呼応していないと言えるかもしれない。その詳細な結果は、各章の内容に譲ることにしたい。内容の構成は、目次に示した通りである。

なお、質問紙調査の実施に際しては、全国の多くの学長・学部長・教員の方々、米中の大学の学長・副学長の方々にご協力を仰ぎ、ご多忙中の貴重な時間を費やして回答を賜った。このことに対して、この紙面を拝借して深く感謝する次第である。

本調査報告の研究組織及び共同研究者は次の通りである（○印は執筆者。所属・肩書きは本書刊行時のものを示す。）

## 【研究組織】

- 有本 章 比治山大学高等教育研究所長・教授（研究代表）  
前広島大学高等教育研究開発センター長・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
- 大場 淳 広島大学高等教育研究開発センター准教授
- 黄 福涛 広島大学高等教育研究開発センター教授
- 小方直幸 広島大学高等教育研究開発センター准教授
- 渡辺達雄 金沢大学大学教育研究センター准教授  
前広島大学高等教育研究開発センターCOE 研究員
- 杉本和弘 大学評価・学位授与機構准教授  
前広島大学高等教育研究開発センターCOE 研究員
- 葛城浩一 香川大学大学教育開発センター准教授  
前広島大学高等教育研究開発センターCOE 研究員
- 福留東土 広島大学高等教育研究開発センター准教授

## 【共同研究者】

- 木本尚美 県立広島大学総合教育センター助教
- 長谷川祐介 比治山大学高等教育研究所助教

研究組織及び共同研究者の方々、とりわけ執筆者の方々には、積極的に研究協力をいただき、お陰様で所期の目的を達することができた。この場を拝借して御礼を述べる次第である。

2008年2月25日

研究代表 有本 章

# 目 次

はじめに .....	i
<b>序章 FD 制度化に関する研究－研究の視座と枠組－</b>	
<b>1. 研究の視座</b> .....	1
1) FD とは何か .....	1
2) FD=AP とは何か .....	2
<b>2. 研究の枠組みと AP の再構築</b> .....	3
1) 社会変化と AP の関係 .....	3
2) 政府と AP の関係 .....	4
3) 知識と AP の関係 .....	4
4) 大学と AP の関係 .....	5
5) AP の構造と機能 .....	6
<b>3. 本研究の構成と内容</b> .....	10
1) 先行研究の性格 .....	10
2) 本研究の性格 .....	11
3) 本報告書の内容 .....	12
<b>第 1 章 調査の目的と方法</b>	
<b>1. 調査の目的</b> .....	16
<b>2. 調査の方法</b> .....	17
<b>3. 回答者の属性</b> .....	20
1) 性 .....	20
2) 年代 .....	20
3) 設置形態 .....	21
4) 設置年 .....	22
5) 専門分野 .....	22
6) 設置大学院レベル .....	23
7) 所属大学への勤務年数 .....	24
<b>第 2 章 FD 活動の実態と今後の課題</b> <b>－日本の学長・学部長・一般教員の比較－</b>	
<b>1. 教育活動と教育改善活動に関する意識と行動</b> .....	27
1) 学士課程教育の評価とその観点 .....	27
2) 学士課程教育の改善や活性化の必要性とその理由 .....	28
3) 教育目的やカリキュラムの見直し .....	31
4) 教員の昇進審査に際して重視するのが望ましい活動・ 重視されている活動 .....	34

<b>2. FD 活動に対する意識と行動</b> .....	35
1) FD 活動は今後必要か .....	35
2) FD とは何かを明確に定義した組織レベルの方針の有無 .....	35
3) 教育に関する FD 活動の実施状況と内容 .....	36
4) FD 活動実施委員会の設置 .....	38
5) 大学教育の調査および教育改善を支援する組織の 有無と評価 .....	38
6) FD 活動の効果 .....	39
7) FD 活動のこれまでの実績 .....	39
8) FD 活動の問題点 .....	41
9) 大学の教育の質がどの程度改善されたか .....	42
10) 優れた授業や教育改善の試みに対する報賞の有無 .....	42
11) FD の今後の課題 .....	43
<b>3. 結果と課題</b> .....	44
1) 結果 .....	44
2) まとめと課題 .....	47
<b>第3章 設置者別にみた FD 活動に対する意識と行動の変化</b>	
はじめに .....	53
<b>1. FD の実施状況</b> .....	54
1) FD の方針 .....	54
2) FD において目的としている「よい教員」 .....	54
3) FD の内容領域 .....	55
<b>2. 教育に関する FD の実施状況</b> .....	56
1) 教育の改善・活性化の必要性の理由 .....	56
2) 教育に関する FD 活動の実施状況 .....	58
3) 教育活動に関する FD の内容領域 .....	59
<b>3. FD 活動の成果と問題点</b> .....	60
1) 教員の資質能力に対する FD 活動の成果 .....	60
2) 組織に対する FD 活動の成果 .....	61
3) FD の問題点 .....	61
<b>4. FD の取り組み状況の総合的診断と今後の課題</b> .....	63
1) FD 活動の制度化状況 .....	63
2) FD の今後の課題 .....	64
おわりに .....	65
1) 結果の要約 .....	65
2) 考察 .....	66
<b>第4章 教員の FD 活動に対する意識と行動</b> <b>－男性教員と女性教員の比較－</b>	
はじめに .....	69

<b>1. 調査の概要</b> .....	69
1) 調査の方法 .....	69
2) 回答者の属性 .....	70
<b>2. 担当授業の質の向上</b> .....	72
<b>3. 授業改善についての認識</b> .....	73
<b>4. 授業改善の取組みと効果</b> .....	76
1) 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 ..	76
2) 授業参観 .....	77
3) 学生による授業評価 .....	78
<b>5. 優れた授業や教育改善に対する報賞</b> .....	78
<b>6. 今後のFD活動</b> .....	79
まとめと今後の課題 .....	80

## 第5章 望ましいFD活動

### －日本・中国・米国の教育担当責任者調査から－

はじめに .....	83
<b>1. 使用データ</b> .....	83
<b>2. 分析枠組み</b> .....	84
<b>3. 分析結果</b> .....	84
1) FD活動の自己評価 .....	84
2) FD活動の良好な状況 .....	85
3) FD活動の自己評価の違いの背景 .....	86
4) FD活動の評価の国別比較 .....	89
まとめ .....	90

## 終章 FD制度化の現状と専門職としての大学教授職の展望

<b>1. 研究の視点との関係</b> .....	93
<b>2. 先行研究との関係</b> .....	96
1) 学長の意識 .....	96
2) 一般職員の意識 .....	97
3) 今回の調査結果 －学部長・セクター・ジェンダー・国際比較の視点 .....	98
<b>3. 結論</b> .....	99
1) 職階 .....	99
2) セクター .....	100
3) ジェンダー .....	100
4) 世代別 .....	101
5) 専門分野別 .....	101
6) 国際比較 .....	101
7) FD制度化の課題 －研究・教育・学習の統合と専門職の構築 .....	101

## 資 料

資料 1.	自由記述 (【問 5】)	105
資料 2.	自由記述 (【問 9】)	110
資料 3.	自由記述 (【問 19】)	116
資料 4.	自由記述 (【問 42】)	125

# 序章 FD 制度化に関する研究

## －研究の視座と枠組－

有本 章

### 1. 研究の視座

#### 1) FD とは何か

本研究は、FDの制度化（Institutionalization of FD）を焦点に設定している関係上、当然と言えば当然であるが、FDとは何かを問題にせざるを得ない。言うまでもなくFDとは1980年代から輸入された外来語であり、原義であるFaculty Developmentが「大学教授団の資質開発」とか「大学教員の資質開発」という訳語に翻訳されて定着しつつある舶来概念であるから、日本流に解釈する過程では紆余曲折が生じることは回避できなかつたと看做される。例えば、最初に成立していたファカルティ・ディベロップメントというカタカナ表記の慣行は、1998年の大学審議会答申では使用されていたのに対して、2005年の中央教育審議会答申ではFDという略字表記が使用され、市民権を得るに至ったのは、そのような変化の一端を物語るだろう（中央教育審議会、2005）。

形式的にはこの20年間に日本的な翻訳が定着したにもかかわらず、そもそもFDとは何かを改めて問い直してみると、果たして真に定着したと言えるのかは疑問なしとしない。第1、訳語には依然として曖昧性の問題が残ると言わなければならない。Facultyとは教授、教授団、学部などの訳語が充当するように、単数の教授よりも集団の教授として扱われることが少なくなく、教授団の訳語を使用する場合は少なくない。しかし同時に教授と単数扱いにする場合もある。Developmentの場合も、発達や開発の訳語がある中で通常は開発を使用しているものの、人間としての大学教授の資質が成長発達する側面を重視すれば、発達は無視できない。この種の語源的な多義性の側面を詮索すれば、通例「大学教授団の資質開発」と翻訳されているものの、それが原義を完璧に伝達しているかと言えば、必ずしもそうとは断定できまい。

第2に、もっと重要なのは、原義に含意される概念の解釈である。仮に「大学教授団の資質開発」と翻訳しても、その本来の真意を正確に解釈する上で正鵠を射ているか否かは疑わしいのであって、その可否を詮索する価値があろう。換言すれば、大学教授や大学教員を主として集団として問題にする事実は、そもそも「固まり」としての、あるいは社会集団としての「大学教授職」とは何かを問題にすることが本質的に問われなければならないことを意味する。その点、Facultyの詮索とAP=Academic Professionの詮索とは密

接な関係が横たわっており、前者の考察は後者の考察と切り離せない点に帰着するのである。仮に解釈学的に正鵠を射ているとしても、FDの概念は静止しているのではなく、時代とともに変遷し、新たなFD像を模索している事実がある以上、きわめて動的であると解される。例えば、アメリカのFDを観察してみても、1950-60年代の研究、1960-70年代の教育、1980年代の開発、1990年代以後の学習にそれぞれ志向して変遷してきており、現在では専門職との関係を意識して新たな方向を模索していることが分かる (Sorcinelli, et al., 2006)。

かくして、FDとは何かを考えると、多様性と変動性を包含しているとしても、最大公約数的には、大学教授団（あるいは大学教授）＝大学教授職（academic profession＝AP）という等式が成立すると看做せるのであり、現実的には大学教授職＝専門職＝教授・准教授・講師・助教・助手等の連関性を掘り下げて考えることが必要である。

## 2) FD＝APとは何か

FD＝APの等式が成立し、FDの制度化を俎上にのせる場合は必然的にAP（大学教授職）とは何か問われなければならないことになる。世界と日本を問わず、APは現在、大学の内部に存在し、そのまた内部にFDは存在する。こうした大学やAP自体はそれを取りまく社会、政府、知識などの環境変化によって規定されている。この構図に配置すれば、APはその使命・役割・機能の構築や再構築の課題に直面していることが分かる（図1参照）。社会には国際社会・国家社会・地域社会等の側面、政府には主に国家政府・地方政府等の側面、知識には上級知識・専門分野等の側面、大学にはセクター・種別等の側面が、それぞれ含まれる。これらの社会、政府、知識、大学の間には相互作用が生じており、とりわけ社会と大学、政府と大学、知識と大学の相互作用によって大学改革が余儀なくされると同時に、大学に所属するAPの理念・構造・機能等が不断に問い直されている。

APは一方では各種の環境変化に起因する影響や圧力を受けており、他方ではAP自身が内部での相互作用を行っており、そのような一連の相互作用過程を通して、他律的かつ自律的な営為によって、新たな専門職像を構築する営為を継続していると看做される。①社会変化には知識社会化、グローバル化、市場化などの変化が存在し、②政府の高等教育政策には大学審の大綱化政策、FDの半義務化政策、中教審の義務化政策が存在し、③大学が活動基盤としている知識には、知のスクラップ・アンド・ビルドあるいは「知の再構築」等が存在し、さらに④大学にはシステム、セクター、種別、地域などの側面が存在する。これら①②③④は相互に影響を及ぼし合うばかりか、APに対して影響を及ぼし、アカウンタビリティ（説明責任）やレリバンズ（適切性）を期待する。あるいは大学教授職が専攻領域の対象にしている知識（専門分野）との関係では、大学を媒介にせず国際学界を通してAPに対して直接影響を及ぼしていることが分かる。APはこれらの影響を受けると同時に、リアクションによって、「学問の自由」や専門職的アイデンティティへの志向を通

して、再構築の営為を持続するのである。

具体的には、①システム上位型、②システム型、③システム下位型が概念的に区別できる。①はシステムを超えた世界レベルの共通モデルであり、中世大学のボローニヤやパリ型や現代大学のドイツ型、アングロサクソン型、ラテンアメリカ型などが該当するものである。②は世界モデルから派生したアメリカ型、日本型、韓国型のような各国システムである。③は各システム内部の組織に派生した、セクター・セクション・種別などに即して存在する多様なモデルである。世界・システム・機関・組織の各レベルに発達した諸モデルは相互作用によって、統合再編の新陳代謝を持続している。

## 2. 研究の枠組みとAPの再構築

研究の具体的な枠組みと期待される研究成果は次の通りである。

### 1) 社会変化とAPの関係

知識社会化、グローバル化、市場化などの国際社会・国家社会・地域社会での展開がAPへ及ぼす影響（図1の矢印a）とAPが社会変化に果たす機能（矢印b）が問題である。

社会変化がFDとAPに与える影響は測り知れないほど大きく、とりわけ知識社会は情報社会に代わって1990年代から急速に登場している現象であるのに加え、21世紀には一層発展が深まると予想される。

例えば、知識社会の中枢を担う知識へ影響を及ぼし知識の性格を「モード1」から「モード2」へと転換させ、広義のFDの重要性を強め、同時にそれに対応したAPの再構築を要請することになった（Gibbons, et al., 1994）。加えて、政府へ影響を及ぼし、FDの制度化政策を喚起したし、APの専門職化への

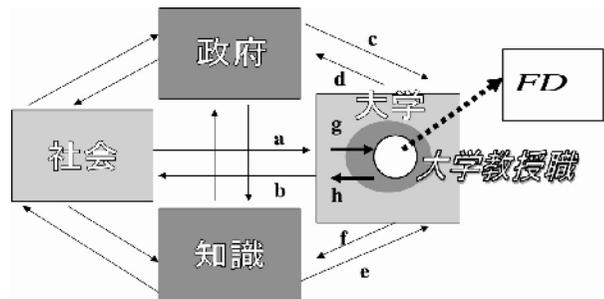


図1 大学教授職の環境変化とFDの制度化

影響をもたらした。グローバル化は教育の地球化や国際化を強め、FDの世界的通用性を求め、新たなAPの模索を帰結し、政府を刺激し、FD政策を加速し、世界水準の専門職を志向した。知識社会もグローバル化も大学へ影響を及ぼし、大学改革を呼び起こし、それを媒介に大学教授職へ圧力を導いた。

## 2) 政府と AP の関係

この視点は、主として国家政府の財政・学事・人事・評価などに関わる高等教育政策・計画、大学のガバナンスなどが AP に及ぼす影響（矢印 c）と AP が政府に果たす機能（矢印 d）を明らかにする側面である。

政府が大学へ、さらには大学教授職へ及ぼす影響も測り知れないほど大きい。FD の制度化は、政府の諮問を受けた大学審や中教審の答申によって提唱され、文部省やその後身の文部科学省によって行政的に施策に移されて実現されたからである。1991 年の大綱化では、設置基準の緩和と自己点検評価とがワンセット化されたため、自己研究が不可欠となったが、これは十分明示的ではなかったとしても、FD の制度化の嚆矢である。1998 年の大学審答申では、FD が半義務化され、さらに 2004 年の中教審答申では義務化が提唱された。2007 年からは大学院の FD が法的措置によって機関別認証評価に組み込まれ、2008 年からは学士課程の FD が組み込まれる段階まで制度化が加速的に展開した。このことは、額面通りにとれば、FD の制度化によって専門職が確立されることになったことを意味するが、それが果たして真実であるか否かは検証を必要とする。

制度化が進展した現在、狭義の FD を法的に推進している日本の FD の制度化は、果たして専門職の理念を追究しているのか、という素朴な疑問が生じるのではあるまいか（有本，2007）。少なくとも教育と研究の両輪が追究されない FD は片肺飛行に陥り、完全とは言えないのではないか。さらに、トップ・ダウン型の FD の制度化が進行しているが、果たして大学内では FD を推進し、教育研究の成果を上げるという目的が十分実現しているのだろうか。この最後の点は、本報告書で縷々分析しているのであるが、笛吹けど踊らずの状態に低迷しているという結果が出ている。

## 3) 知識と AP の関係

この視点は、知識の分化・統合、知の再構築、専門分野ごとの国際学界・研究網などが AP に及ぼす影響（矢印 e）と AP がアカデミック・ワーク（学事）を通して知識に果たす機能（矢印 f）を明らかにする側面である。

知識社会から知識への影響については上述した通りであり、そうした影響を受けると同時に知識は学問の論理によって不断に新陳代謝を行うことによって発展するのであり、知の再構築の営みは、大学の研究や教育の活動へ直接影響を及ぼすのは当然である。大学は学問の府である以上、学問の最前線で開拓する知の発明発見を追究することによって学界の発展に貢献し、それを介してさらには社会発展に貢献する。このことは大学の中で教育研究の学事に携わる大学教員を対象とした FD の制度化にも、専門職再構築にも、多大な影響力を伴うのは必至であると言わなければならない。日進月歩の学問の進歩について行けない研究も教育も早晚時代遅れに陥るのは、至極当然の成り行きである。知識との関係を密接に保持する大学、学事、学会、専門分野と関わる FD においても、専門職において

も、そうした本質を等閑に付さないことが不可欠である。その意味からすれば、大学の機能の根幹に関わる研究と教育と連携しない FD や専門職は無意味とならざるを得ないだろう。

#### 4) 大学と AP の関係

この視点は、大学の機関・組織と関連したシステム（ここでは国家システムの側面ではなく大学システムの側面を指す）、セクター(sectors)、セクション(section)、ティア(tier)、ヒエラルヒー(hierarchy)などが AP に及ぼす影響(矢印 g)と AP が大学に果たす機能(矢印 h)を明らかにする側面である。大学システムの側面は大学組織全体を指すので、大学組織改革の必要性は AP の改革を求め、AP の改革は大学組織の改革を求めるという相互作用を喚起する。具体的に見てみよう。

①セクターの場合で見ると、国・公・私セクターの改革には共通性が少なくない以上、それが AP の変化を誘因する共通性は少なくないと同時にその相違性も多い。例えば、国立大学の法人化は AP の公務員の性格をして非公務員化を招来したのをはじめ、管理運営組織のボトム・アップからトップ・ダウンへの転換をもたらし、従来保持してきたアカデミック・フリーダム(学問の自由)やアカデミック・オートノミー(大学自治)と関係の深い AP のギルド的性格の変容を迫ることになった。

②セクションの場合で見ると、講座、学科、学部などの組織編成の改革は大学教員の所属集団の改革をもたらすことを意味する。1991 年の大綱化によって生じた教養部組織の解体は、教員の旧来の教養部所属を既存学部、新学部、新センター・機構などへの所属へと分解した。所属組織の変容は教員の教養教育へのコミットメントに変容を惹起するし、専門職像にも変化を来たすのは回避できない。実際に、この 20 年間に大学教授職像における専門教育の比重は強化された半面、教養教育の比重は弱化したことは否めず、FD の制度化の内容の見直しに加えて、専門職像の問い直しが現在、課題となっていると言わなければならないだろう(国立大学協会、2006)。

③ティアの場合で見ると、それが大学院の制度化と関わる以上、学士課程と大学院課程の分化によって、専門職観に変化を来たす圧力が作用する点に注意を向けなければならない。1991 年から進行した大学院重点化ないし部局化は、国立大学を中心に大学教員の所属を学士課程から大学院課程あるいは研究科へと移籍する方向へ動いた。こうして登場した「大学院教授」のコンセプトは、従来の「学部教授」のそれとは自から異なる。修士課程や博士課程を擁する大学院は、教員の研究志向を前提にして成り立つ修士号や博士号の授与と関わる教育装置であるから、制度的には従来に増して研究重視に拍車をかける。

この時期に日本で展開した FD の制度化は法制上の整備に端的に具現しているように、あくまで教育(teaching)の強化を謳っており、研究(research)の強化を謳っていないのであるから、両者の間には矛盾が拡大したことになる。FD の制度化によって法的に

は教育志向を強調する半面、組織的には研究志向を期待するというアンビバレントな状態を招来したのである。大学教員は、法的には教育への同調を義務化され、組織的には研究への同調を期待される。この構造的緊張に起因する心理的葛藤の実態は本調査研究の教員分析で解明される教員意識に直截に投影されている。それと同時に、大学教授職の専門職像には法的規定と組織的規定の間で生じている混乱が露呈している。

④ヒエラルヒーの場合で見ると、それと AP の関係は深く、ヒエラルヒーのパターンによって、AP が規定されるのは回避できないことが分かる。伝統的に大学教授に高い権威が付与されてきたドイツの大学の場合は、大学教授職の社会的地位が概して高い(別府, 1998)。しかしドイツの大学は、バートン・クラークが指摘しているように、州立大学相互のヒエラルヒーが拮抗しており、平坦型になっている。もっとも、多少の傾斜はあるとする研究もある(山崎, 1996)。しかも 2005 年以来、ミュンヘン工科大、ミュンヘン大、カールスルーエ工科大、ハイデルベルグ大、ベルリン自由大など特定の 9 大学を対象に「エリート大学」構想によって政府が助成金を出し、世界レベルの大学を育成する政策が進行しているから、最近では格差の政策的な構築があることは確かである(三好, 2008)。そのような事情はあるが、伝統的には概して一部の大学の教授にのみ権威が付与されているとは言えず、大学教授職全体に権威が付与されてきたと看做される。

これに対して、フランス、イギリス、日本は尖塔型であり、特定の研究大学とその教授職において付与される権威は顕著に高まる。それは大学格差社会が潜在的に存在する構造である。アメリカ、カナダは中間型に位置し、研究大学を中心にかなり広範囲に権威が付与されていることが分かる。

⑤大学教授自身が大学組織へ影響を及ぼし変革する側面に注目する必要がある(矢印 **h**)。上で言及した①②③④のような大学組織が AP に影響を及ぼす側面に対して、AP 自体の自己像の描き方、専門職像の構築の仕方によって大学組織の在り方が問われ、改革が推進される側面が存在する。その側面では、理想的な専門職像の追求とそれに見合う大学組織像の追求が問題とされるから、その前提では大学教員自身による両者に対する理想像の描き方が問われる。

## 5) AP の構造と機能

以上に論じた①～⑤の観点を視座に据えて、AP 自体の構造と機能に関する研究が下記の観点から不可欠である。

### (1) AP の規範構造

大学教授職＝専門職が成立するには大学の中に専門職が制度化されて、制度としての基本構造が確立されることが前提である。大学教授の職業は中世大学の成立と同時に登場したのであるから、すでに 800 年以上にわたって存在してきた。最初から従事した主たる仕

事は教育であるが、その時点では専門職が成立しているとは看做されない。研究が大学へ制度化された近代大学の誕生した時点、より厳密には大学院が誕生した時点をもって大学教授職=専門職が登場したとみなされる (Light, 1974)。すなわち、1876年にアメリカにおいて大学院が世界最初に発明されたのを契機に、学事の中に教育に加えて研究が組み込まれ、研究を対象とした博士号が授与されることになった。大学教授になるための養成課程が制度化され、大学教授のキャリアが制度化されことは大学史における画期的な出来事となったばかりではなく、この時点から、大学教授は教育を行う存在であるに留まらず、研究者の基礎資格としての博士号を取得した。この学位こそは大学教授職の世界へ参入する「組合員証」になったのである。

従来は、一人の教員が英語、ドイツ語、フランス語などの語学を教え、さらに数学、物理、化学など、何でも教授する万能教授であった。小学校の教師に似ている。このような何でも屋は、長い大学の歴史では当然視されてきた。アメリカでは 19 世紀の後半までは教室では暗誦が行われて教師はその監督であったから、別に学問の中味に精通していなくてもさほど問題はなかった。この風土は、専門を教授するドイツの大学で専門学位を取得して帰国したドイツ帰りの研究者には不満であったし、その不満を梃子に大学院設置や選択制導入への端緒が開かれたことが分かる。こうして万能教員の時代は専攻や専門の登場によって役割を終え、専門分野を専攻し極めることが大学教授になる第一歩として重要になった。教育と研究の統合は専門職の条件となった所以である。

## (2) 知識との関係

専門分野の探究は、知識との関係では、知識の発見、伝達、応用、統制の中で、従来の伝達に加えて発見との関係が浮上したことにほかならない。すなわち、研究が教育と同等の地位を付与され、重視されることになった。伝達機能に偏重した段階から特定の専門領域を研究し教授する段階へと展開した。そこでは、専門科目を専攻し、学問体系に精通し、基礎を学修し、さらに最先端の新領域を開拓することが問われ、何でも屋の対象となる広く浅い知識ではなく、狭く深い知識が要求されるようになった。大学院博士課程で研鑽を積んだ学位取得者はその成果を大学出版部から出版して世に問い始めた。大学内外には専門分野の学会が出現し、専門家の集団が増加し、そうした学会に加入して論文を投稿してゲート・キーパの審査を受けて学会誌に掲載され、専門家として一人前として認知される過程が成立した。また、教員に任用後にも 7 年に 1 回サバティカル・イヤーズが付与され、出版のために研究に専念する慣行が生まれた (Oleson and Voss, 1979)。エブルやマッキーチによれば、1960 年代までは、サバティカル・イヤーズは出版を意図して研究や博士号取得に向けて使用されたことが分かる (Eble and McKeachie, 1986, pp.5-6)。このことは、FD の中味が研究から出発して、教育との調整を図る方向で展開されてきた証拠を物語るものである。

こうして専門職は一般知識ではなく上級知識，専門知識，専門分野を追究し，その需要に見合うように学問の分化や分業化が発展した。大学内部には，学会と呼応して専門分野の集団・組織である講座や学科が叢生する。講座は，専門分野の権威である講座主任によって主宰され，その下に助教授や助手などを配した組織を発達させた。ドイツや日本では講座制が発達した。日本では講座制とあいまってインブリーディング（自系繁殖）が発達したのに対して，ドイツでは同じ講座制を敷きながら開放性の競争が展開された点は異なる。この点を観察すると，両者の相違は専門職の捉え方の相違に起因すると言わなければならないだろう。その点，同じ専門分野の組織でありながら，アメリカでは講座制を採用せず，デパートメント（学科制）を採用した。そこでは 19 世紀後半まで，インブリーディングが発達したが，大学院誕生以来，研究志向の価値観が大学組織へ制度化される結果を招いたのを契機に，従来の風土を改め，アウトブリーディング（他系繁殖）を極力推進し，大学間や学科内の開放性や競争を強化する方針を導入した（Pierson, 1952；有本，1981）。その点，独米ともに専門職観に共通性が見られる。

### (3) AP の役割・機能

大学教授職は，知識の機能と密接に関係しており，知識の発見，伝達，応用，統制と対応して，研究，教育，サービス，管理運営に携わる職業である。とりわけ，研究と教育は学事における車の両輪として最重要とみなされる。近代大学では，教育に加え研究が制度化されることによって，専門職が誕生した。研究を導入したドイツの大学において，教育と研究の統合が理念として追求され始めた点に注目する必要がある。世界最初に近代大学を創設したドイツでは，周知の通り，ヴィルヘルム・フォン・フンボルトによって教育と研究の統合が理念として提唱された（Clark, 1995）。この近代大学の理念は知識の機能の両輪を重視する点で，大学教授職の理念ともなる。実際には所期の理念が現実の大学教員の意識や行動において開花し，結実するまでに至らなかったし，研究パラダイムが支配する中で現実での実現が困難と化したのである。理念として標榜されながら，実際には研究パラダイムが支配的になり，その陰に隠れて教育志向が後退した。その意味からすれば，今日でも依然として理念として標榜し追求する価値の高いコンセプトである。

カーネギー大学教授職国際調査の結果は，研究志向，研究・教育志向，教育志向の 3 つのグループを類別することになり，研究志向＝ドイツ型と命名した。理念の発祥国ドイツでは研究偏重が根強いという事実は興味深い。同様の傾向は，オランダ，スウェーデン，韓国，日本などに見られた。これに対して，研究と教育の半々志向のアングロサクソン型にはイギリス，アメリカ，オーストラリア，香港などが属し，教育志向の強いラテン・アメリカ型にはメキシコ，チリー，アルゼンチンなどが属していることが認められた（有本・江原編，1996）。

研究志向の強さは，大学間，あるいは国際間の学問的生産性競争を激化し，とりわけ研

究生産性競争を激化することになった。その結果、研究を機軸とした学問中心地が形成され、それをめぐって研究者や学生の移動が頻繁に行われ、頭脳流出や頭脳獲得、南北問題などの知識配分の格差が露呈した。

#### (4) キャリア・パターン

キャリア・パターン＝経歴型には、大学教授職の養成、任用、昇任などの内容が具現する。大学教授職の職位・職階、権力、権威、ジェンダー、学問的生産性などに社会構造が集約されている。職位・職階は上述したように教学側では教授、准教授、講師、助教、助手などが存在する。経営側では学長、副学長をはじめ、理事長、理事などの管理職が存在するし、学部長、病院長、研究所長、センター長などの部局長職が存在する。現代の大学では組織体が膨張し、官僚制が発達し、組織的なピラミッドが形成されている。大学教授職の職階が上下に伸び複雑化すると同時に、年齢も 20 代から 70 代程度まで相当の幅が見られる。日本では定年制が敷行され、60、63、65、70 歳等に制限が設定されているが、アメリカでは定年制は 1993 年以来撤廃されたように、学者、科学者、研究者には能力差がある以上、一律に定年制を設定するのは専門職の理念にそぐわないことを示唆しているかもしれない。その点、能力論から言えば、大学教員の個人差に比較して性差は少ないと推察されるであろうが、実際には上位職階ほど男性優位の傾向が見られるし、国際的に見た場合にも格差が見られる。特に日本の大学教授の世界ではジェンダー格差の問題は解決が遅れている。

こうして、大学教授職の世界には階層を機軸とした社会構造が存在する以上、経歴にはそれが刻印されるが、その一つとして、上昇移動と下降移動が刻印され、世代間と世代内の階層移動が生じている。世代間の移動は専門職の特徴として概して高い階層からの再生産が行われ、世代内の移動では、大学間のヒエラルヒーの序列構造によって規定される度合いが大きい。クラークは尖塔型、中間型、平坦型を指摘した (Clark, 1983)。ドイツのようにヒエラルヒーが平坦型であると、大学間の移動は大きな問題とならないであろうが、階層差の大きい先端型のシステムでは問題になる度合いは大きいと推察される。日本は尖塔型であるから、その頂点がどのようなキャリア・パターンのメカニズムを持っているかは、国際的な視点から注目してみる価値がある。国際比較によると、欧米の学問的生産性の高い大学は、概して、人事異動において、複数、他流試合、異質、競争性、開放性、といった特徴を呈する (有本, 1969, 1981; 科学技術政策研究所, 2007)。これに対して、日本では、従来の研究から理解できるように、アカデミック・ネポティズムが支配しており、人事異動は、概して単数、系列校、同質、閉鎖、などの特徴を持つ閉鎖型を示している。従来から一般社会と大学社会がワンセット化して終身雇用・年功序列が支配的であり、契約制、任期制、試補制、観察制などの制度やメカニズムを拒絶する風土が作用してきた。

キャリア・パターンには学問的生産性に具現した社会構造も刻印される。日本の場合、

閉鎖性が強い社会構造にも関わらず、国際的に見た学問的生産性は、システムとしてはアメリカに次いで 2 番手に位置し、かなり高い (MEXT, 2006)。システムの生産性は具体的には旧帝大やとりわけ尖塔の実力が大きい事実がある。このような点に注目すると、閉鎖的な社会構造と関連した文化・風土・土壌が研究を阻害する度合いは案外少なく、日本的な長所を形成していると解されるかもしれない。確かにその側面もあるが、それ以上に限界は少なくない。少なくとも、学問中心地のアメリカとの間には水を空けられている事実は否めないのではないかと。特に、19 世紀以来、専門職を志向し、キャリアの開放性を志向してきたアメリカの中間型ヒエラルヒーに位置する 30 前後を数える複数の頂点と尖塔を比較すると、開放性志向と学問的生産性との関係は密接であることが理解できるはずである。

#### (5) 質的保証

FD の制度化は一体何を研究するのか、何を重視するのかという原点に立ち返ると、やはり専門職とは何かを問うことに帰着するはずである。FD＝大学教授団の資質開発は、究極的には大学教授の集団・個人の資質を見極めることであり、結局は大学教授職＝専門職の理念の追究に集約されるほかはない。その意味で、FD の制度化は最終的には専門職の到達目標を見極めるための質的保証をいかに実現するかを考え追究することに帰結する。

専門職の質的保証を追究するためには、現在、専門職はいかなる理念を標榜しているのか、その理念に対していかなる現実に直面しているのか、理念の実現のためにはいかなる改革が欠かせないのか、といった問題が横たわる。理念の中では、知識の機能との関係で、研究と教育を統合したスカラシップの確立が重要である。近代大学の理念である研究と教育の統合が実現されるべき課題として持続している以上、専門職確立の今日的な課題として依然として重要である。その角度から診断すると、上述したように、現在の FD の制度化は、必ずしも理念を達成する方向へ進行しているとは言えないのではないかと。特に教育の義務化を法的に実現し研究は等閑に付されている現実が見られる半面、大学院重点化によって組織的な期待が研究に向けられているために、大学教員の意識は依然として研究志向が強い事実がある。そのことによって教育の義務化と組織の研究期待によって奇妙な均衡を得ているのが日本の FD 制度化における偽らざる現状と言わざるを得ない。そこには専門職の理念を積極的に模索し、追究する視点が欠如しており、FD の制度化が脆弱な実態を示しているとの危惧がある。

### 3. 本研究の構成と内容

#### 1) 先行研究の性格

本研究は、21 世紀 COE プログラム採択プロジェクト「21 世紀型高等教育システム構築

と質的保証」(拠点リーダー＝有本章)の一環として、2002年に着手して、2003年と2006年に調査研究を実施した。これまで次の報告書においてその研究成果を報告した。

①『FDの制度化に関する研究(1)－2003年大学長調査報告－』(編集代表＝有本章) 広島大学高等教育研究開発センター (COE 研究シリーズ 9), 2004年3月, 153頁。本報告書においては、学長調査を対象に「学士課程教育に対する意識と実態」(2章), 「大学の支援体制の意識と行動－現状把握－」(3章), 「FD活動と支援体制の今後の課題」(4章)を検討した。分析基準は、設置者(国・公・私立), 大学院設置(修士・博士・なし), 学部数(単科・総合)を用いた。

②『FDの制度化に関する研究(2)－2003年大学教員調査報告－』(編集代表＝有本章) 広島大学高等教育研究開発センター (COE 研究シリーズ 10), 2004年3月, 189頁。本報告書においては、大学教員調査を対象に「学士課程教育に対する大学教員の意識と活動状況」(2章), 「授業の改善とFDの役割」(3章), 「担当授業科目を通してみた教育改善活動」(4章)を検討した。分析基準は、設置者(国・公・私立), 職階(教授・助教授・講師), 授業担当(教養教育のみ・専門教育を含む・修士課程まで・博士課程まで), 専門分野(人文学系・社会科学系・理学系・工学系・農学系・医歯薬学系・教員養成系), 年代(20/30代・40代・50代・60代以上)を用いた。

③『21世紀型高等教育システム構築と質的保証－FD/SD/教育班の中間報告－』(研究代表者＝有本章) 広島大学高等教育研究開発センター (21世紀COEプログラム人文科学分野・教育学), 2004年3月, 187頁。本報告書においては、「FDに関する研究」(4章)の中で「FD全国調査の概要－学長・学部長調査－」(1節), 「FD全国調査の概要－教員調査－」(2節)を検討した。①②の概要を報告した。

④『21世紀型高等教育システム構築と質的保証－FD・SD・教育班の報告－』(編集責任＝有本章) 広島大学高等教育研究開発センター (COE 研究シリーズ 26), 2007年2月, 336頁。本報告書においては1989年, 2003年, 2006年の学長調査を対象にして「日本におけるFD活動の実態と今後の課題－時系列比較の結果から－」(4部2章)を検討した。分析基準は年度単位を用いた。

⑤『21世紀型高等教育システム構築と質的保証－COE最終報告書－』第1部(下) 広島大学高等教育研究開発センター, 2007年1月, 244頁。本報告書においては、日本の学長調査, 米国と中国の副学長を対象にして「日本におけるFD活動の実態と今後の課題－日本・米国・中国の比較から－」(1部4章1節)を検討した。分析基準は、国単位を用いた。

## 2) 本研究の性格

以上の報告書では、FDの制度化に関する考察を種々の角度から展開してきたが、主として学長調査(①③④⑤), 大学教員調査(②), を中心に検討した。⑤の場合は、米国と

中国は副学長を対象にした。したがって、今回の最終報告書ではこれまで欠如していた副学長を加えて、学長、副学長、一般教員の三者が揃ったデータによって三者間の比較を行うことにした。

### 3) 本報告書の内容

本報告では、序章「FD 制度化に関する研究－研究の視座と枠組み」によって、研究の視座、研究の枠組みと AP の再構築、先行研究の性格、本研究の性格などを明らかにし、それを基にして、以下 6 章から構成されている。

第 1 章では、「調査の目的と方法」を、調査の目的、調査の方法、回答者の属性などによって明らかにしている。

第 2 章では、「FD 活動の実態と今後の課題－日本の学長・学部長・一般教員の比較－」によって、教育活動と教育改善活動に関する意識と行動、FD 活動に対する意識と行動、結果と課題などを明らかにしている。

第 3 章では、「設置者別にみた FD 活動に対する意識と行動の変化」によって、FD の実施状況、教育に関する FD の実施状況、FD 活動の成果と問題点、FD の取り組み状況の総合的診断と今後の課題などを明らかにしている。

第 4 章では、「教員の FD 活動に対する意識と行動－男性教員と女性教員の比較－」によって、調査の概要、担当授業の質の向上、授業改善についての認識、授業改善の取り組みと効果、優れた授業や教育改善に対する報賞、今後の FD 活動などを明らかにしている。

第 5 章では、「望ましい FD 活動－日本・中国・米国の教育担当責任者調査から－」によって、使用データ、分析枠組み、分析結果などを明らかにしている。

最後に終章では、「FD 制度化の現状と専門職としての大学教授職の展望」によって、研究の視点との関係、先行研究との関係などを論考し、職階、セクター、ジェンダー、世代別、専門分野別、国際比較などの視点から結論を明らかにし、今後の課題として、FD 制度化の課題－研究・教育・学習の統合と専門職の構築を論じている。

### 【参考文献】

有本章（1969）「外国の学閥」新堀通也編『学閥』福村出版、184-257 頁。

有本章（1981）『大学人の社会学』学文社。

有本章（2007）「FD 制度化の現状と展望」『メディア教育研究』メディア教育開発センター、第 4 巻第 1 号、9-18 頁。

有本章・江原武一編（1996）『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部。

別府昭郎（1998）『ドイツにおける大学教授の誕生－職階制の成立を中心に－』創文社。

- 中央教育審議会 (2005) 『新時代の大学院教育』 中央教育審議会。
- Clark, B.R. (1983). *Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkley: University of California Press. (有本章訳『高等教育システム—大学組織の比較社会学』 東信堂, 1994年)
- Clark, B.R. (1995). *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern University*. Berkeley: University of California Press. (有本章監訳『大学院教育の国際比較』 玉川大学出版部, 2002年)
- Eble, K.E., and McKeachie, W.J.(1986). *Improving Undergraduate Education through Faculty Development*. San Francisco, London: Jossey-Bass Publishers.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., and Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- 科学技術政策研究所 (2007) 『アメリカにおける世界トップクラス COE に関する調査研究報告』 NISTEP REPORT No.102.
- 国立大学協会 (2006) 『国立大学法人における教養教育に関する実態調査報告書』 社団法人国立大学協会教育・研究委員会, 2006年10月。
- Light, D.R. (1974). Introduction: The structure of the academic profession. *Sociology of Education*, 47, 2-28.
- MEXT (2006). *Annual Report on the Promotion of Science and Technology*. FY 2006. Tokyo: MEXT.
- 三好範英 (2008) 「ドイツ・エリート大学—頭脳流出・強い危機感」 読売新聞, 2008年2月22日朝刊23面。
- Oleson, A., and Voss, J. (1979). *The Organization of Knowledge in Modern America, 1860-1920*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Pierson, G.W. (1952). *Yale College: An Educational History 1871-1921*. New Haven: Yale University Press.
- Sorcinelli, M.D., Austin, A.E., Eddy, P.L., and Beach, A.L.(2006). *Creating the Future of Faculty Development: Learning from the Past, Understanding the Present*. Bolton: Anker Publishing Company, Inc.
- 山崎博敏 (1996) 「現代ドイツの大学における生産性の階層構造」 有本章編『学問中心地の研究』 東信堂, 325-339頁。

# 第1章 調査の目的と方法

有本 章・大膳 司

社会・経済の情報化・国際化・高度化の急激な進展に伴って、「自律した創造性豊かな人間」教育の中心として高等教育への期待は高まっている<sup>1)</sup>。しかしながら、高等教育を取り巻く状況は厳しさを増している。特に、学生の確保を巡る状況は危機的ともいえる状況である。

1992年度をピークとした18歳人口は減少の一途である。1992年度の高校卒業者の大学進学率は30.0%であったが、その後、大学進学率は急増し、2006年度において51.5%となった。このような大学へのユニバーサルアクセス化は、「分数ができない大学生」との標語に代表されるように、大学生の興味・やる気・学力などの多様化を伴い、大学教育に対して深刻な影響を及ぼしている<sup>2)</sup>。

このような事態を改善するために、個別大学では、カリキュラム改革、学生による授業評価の実施、履修科目登録の上限設定（キャップ制）や厳格な成績評価（GPA制度）の導入など教育内容等の改革を進めており<sup>3)</sup>、文部科学省も、それらの個別大学の教育改革を支援するため、「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）」や「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）」を実施している<sup>4)</sup>。

さらに、18歳人口の減少に伴って、高等教育を巡る高等教育機関（供給）と学生・生徒（需要）との力関係を逆転させている。需要の潤沢な状況（18歳人口が潤沢・合格率が低い）においては試験地獄と称される社会状況が生じ<sup>5)</sup>、高校生はプレッシャーを感じながら受験勉強を強要されていたが、需要が減少（18歳人口が減少・全員合格）し始めると、高等教育機関の顧客である高校生や大学生に対して、出張授業や公開授業、オープンキャンパス、奨学金の拡大、ピアサポート、キャリアディベロップメント、授業評価、等の様々な学生支援サービスが拡大する。これらの大学教育改革と称される諸活動の最前線にかり出されるのが大学教員である。

日本の大学教員は世界的に見て、研究志向性が強かった<sup>6)</sup>。しかしながら、上記の通り高等教育改革を実質的に進めていくためには、最前線で活動する大学教員の意識改革や行動の改善が求められる。そのための活動が Faculty Development 活動（大学教員資質開発活動、以下FD活動と略）である。

本章では、21世紀COEプログラム「21世紀型高等教育システム構築と質的保証」（拠点リーダー：有本章）の一環として実施した『大学における教育活動の改善に関するアン

ケート調査』によって収集した国内の時系列データを比較・分析することを通して、日本における FD 活動の実態と今後の課題について考察する 7。

## 1. 調査の目的

本研究は、21 世紀 COE プログラム「21 世紀型高等教育システム構築と質的保証」（拠点リーダー：有本章）の一環として実施した質問紙調査『大学における教育活動の改善に関するアンケート調査』の最終報告である。

本調査は、わが国の国公立大学における教育改善活動の現状を明らかにし、大学教育の活性化に向けての今後の課題や方策を検討することを目的として実施した。本調査を必要とする背景には、種々の理由から大学教育改善の現状を調査によって実証的に把握する作業の必要性がある点を指摘できる。それは主として、①社会変化（グローバル化、知識社会化、市場化など）が急速に進む中で、大学の教育機能の見直しと改善が必要であること、②FD・SD の制度化に関する国際比較の視点から大学教育の質的保証の問題を明らかにする必要があること、それと関連して、③わが国における FD の制度化の実態に関する調査に基づいて大学教育改善の問題点と方策を明確にする必要があること、などである。

このような調査の目的や必要性を踏まえて、具体的な分析を進める場合には次のような視点に留意することとした。

第 1 は、大学教育の改善に教員の意識や行動の側面から主要な役割を果たすと考えられる FD（大学教授団の資質開発）の制度化の現状を分析する視点である。この概念は、外国から輸入され、1990 年代に大学へ制度化され始め、1991 年と 1998 年の時点を画期として、この 10 年間に一躍発展を遂げたことが分かる。その間、どのような形で定着し、どのような問題や課題が出現しているかを検討する必要がある。

第 2 は、FD を中心とした大学教育改善の取組を縦軸と横軸の比較から分析する視点である。縦軸は、前調査（1989 年）と本調査（2003 年）を比較して、時系列的に FD の制度化と大学教育改善の実績を検討するものであり、他方、横軸は、システム間、セクター間、機関間等の比較分析を通して制度化の深化の実態を明らかにするものである。

第 3 には、システム内部に焦点づけて制度化の展開を分析する視点である。そこでは、システム（国の政策・計画）、機関（学長及び執行部）、学部（学部長）、専門分野の各レベル間における制度化に関するトップ・ダウンとボトム・アップの角度からの相互作用を検討すると同時に、セクター（国・公・私立）、専門分野（学部・学科・講座・専攻など）、大学類型（教育型、中間型、研究型など）、職階（教授、助教授、講師など）等の類型間の比較検討を試みる。

## 2. 調査の方法

本報告書であつかった調査は表 1-1 に示したとおりである。各調査について、調査対象及び調査方法について説明しておく。

表 1-1 実施調査一覧

	調査実施対象国	対象者	調査実施年・月
①機関レベル調査(日本・2003)	日本	学長	2003年5月～8月
②学部レベル長調査(日本・2003)		学部長	2003年5月～8月
③一般教員調査(日本・2003)		一般教員	2003年5月～8月
④機関レベル調査(日本・1989)		学長	1989年5月～9月
⑤機関レベル調査(日本・2006)		学長	2006年6月～8月
⑥機関レベル調査(米国)	米国	学生担当副学長	2005年1月～3月
⑦機関レベル調査(中国)	中国	学生担当副学長	2004年11月～2005年9月

### ①機関レベル調査（日本・2003）

この調査は、広潤社編集部編『2002 全国大学職員録 国公立大学編』『2002 全国大学職員録 私立大学編』を用いて、日本における全ての大学長を調査対象とした。

2003年5月末から6月上旬までに調査に調査票を郵送し、7月中旬を第一次の締め切りとした。回収率を上げるため、6月下旬と7月中旬に督促状を送り、8月上旬までに回収を終えた。

なお、調査票配布数、回答数、回答率は表 1-2-1 の①列に示した通りである。回答率を設置者別に見れば、国立大学 71.3%、公立大学 60.3%、私立大学 45.5%となっていた。私立大学からの回答は他の設置形態に比べて少し低い。

### ②学部レベル長調査（日本・2003）

この調査は、上記の①と同じように、広潤社編集部編『2002 全国大学職員録 国公立大学編』『2002 全国大学職員録 私立大学編』を用いて、無作為に10分の1の大学を選び、その大学内の学部長全員を対象にするとともに、対象とする学部長の人数を増やすために、無作為に選択されなかった残りの10分の9の大学から4分の1の学部長を無作為抽出して、合計521名を選び、2003年5月末から6月上旬までに調査票を郵送した。7月中旬を第一次の締め切りと、回収率を上げるため、6月下旬と7月中旬に督促状を送り、8月上旬までに回収を終えた。

なお、調査票配布数、回答数、回答率は表 1-2-1 の②列に示した通りである。回答率を設置者別に見れば、国立大学 65.8%、公立大学 47.7%、私立大学 40.1%となっていた。国立、公立、私立の順に、回答率は低くなっている。

### ③一般教員調査（日本・2003）

この調査は、上記①と②と同様、広潤社編集部編『2002 全国大学職員録 国公立大学編』『2002 全国大学職員録 私立大学編』を用いて、まず10分の1の大学を無作為に選び、その大学に所属する教授、助教授、講師の中から3分の1の教員を無作為抽出した。抽出された3,320名教員に対して、2003年5月末から6月上旬までに調査票を郵送し、7月中旬を第一次の締め切りとした。回収率を上げるため、6月下旬と7月中旬に督促状を送り、8月上旬までに回収を終えた。

なお、調査票配布数、回答数、回答率は表1-2-1の③列に示した通りである。回答率を設置者別に見れば、国立大学37.6%、公立大学39.5%、私立大学38.1%となっていた。設置者によって回答率に有意な差は確認されなかった。

### ④機関レベル調査（日本・1989）

この調査は、『昭和64年度 全国大学職員録 国公立大学編』『昭和64年度 全国大学職員録 私立大学編』『昭和64年度 全国短大・高専職員録』を用いて、大学と短大の学長に関しては5分の1、大学の学部長に関しては10分の1を無作為抽出し、調査票を平成元年5月に郵送し6月末を締め切りとしたが、回収率を上げるために、未着分に関しては7月に督促状を送り、9月までに回収を終えた。

なお、職階別のアンケート調査票配布数、回答数、回答率は表1-2-1の④列に示した通りである。回答率は39.2%となっていた。

### ⑤機関レベル調査(日本・2006)

2006年6月末に日本の全ての大学に①の調査で使用した調査票を再度郵送し、8月中旬までに回収を終えた。なお、調査票配布数、回答数、回答率は表1-2-1の⑤列に示した通りである。回答率を設置者別に見れば、国立大学71.3%、公立大学60.3%、私立大学45.5%となっていた。私立大学からの回答は他の設置形態に比べて少し低い。2006年調査の報告は、7月中旬までに回収を終えた調査票のデータに基づいている。回収率は43.6%であった。

### ⑥機関レベル調査（米国・2005）

2000年版カーネギー分類に掲載された4年制大学約2,100校のうち、各分類から無作為に2分の1選択し、その選択された大学のうち住所の判明した967校に対して、2004年12月末に調査票を郵送し、2005年3月上旬までに回収を終えた。郵送先不明で返却された調査票を除いた有効調査票配布数は945校、有効回答数206校、回答率は21.8%であった（表1-2-2）。

⑦機関レベル調査（中国・2004）

国家教育行政学院主催の全国副学長研修班に参加している各大学の教育担当副学長に調査票を渡し回答を依頼した。2004年11月には、120校に回答を依頼し67校から回答があった。2005年9月にも、120校に回答を依頼し79校から回答があった。合計146校から回答があり、回答率は60.8%であった（表1-2-2）。

表1-2-1 アンケート調査票配布数・回答数・回答率（日本・時系列を含む）

		2003年調査				1989年調査	2006年調査
配布数		学長	学部長	一般教員		学長	学長
		①	②	③		④	⑤
	国立	94	76	1100	国立	*	83
公立	73	44	223	公立	*	71	
私立	508	401	1997	私立	*	546	
計	675	521	3320	計	337	700	

回答数		学長	学部長	一般教員		学長	学長
	国立	67	50	414	国立	*	61
	公立	44	21	88	公立	*	39
私立	231	161	761	私立	*	214	
不明	1	8	5	不明	*	0	
計	343	240	1268	計	132	305	

回答率		学長	学部長	一般教員		学長	学長
	国立	71.3%	65.8%	37.6%	国立	*	73.5%
	公立	60.3%	47.7%	39.5%	公立	*	54.9%
私立	45.5%	40.1%	38.1%	私立	*	39.2%	
計	50.8%	46.1%	38.2%	計	39.2%	43.6%	

表1-2-2 アンケート調査票配布数・回答数・回答率（国際比較）

	日本	中国	米国
<b>配布数</b>	675	240	945
<b>回答数</b>	343	146	206
<b>回答率</b>	50.8%	60.8%	21.8%

以下の第1章から第5章までの分析では、以上のデータを用いた。

### 3. 回答者の属性

本報告書で扱ったデータの回答者の属性は以下の通りである。

#### 1) 性

2003年に職階別に実施した調査について回答者の性別構成を示したのが表1-3-1-1である。職階別にみると、一般教員は、学長や学部長に比べて女性の比率が危険率1%において有意に高くなっていた。

日本、中国、米国の大学レベルの教育担当責任者（学長や教育担当副学長）に対して実施した調査について回答者の性別構成を示したのが表1-3-1-2である。国別にみると、米国は、日本や中国に比べて女性の比率が危険率1%において有意に高くなっていた。

日本を対象として、2003年と2006年に実施した学長調査について回答者の性別構成を示したのが表1-3-1-3である。時系列にみて、2003年と2006年で有意な差は確認されなかった。

#### 2) 年代

2003年に職階別に実施した調査について回答者の年代別構成を示したのが表1-3-2-1である。年代別にみると、一般教員は、学長や学部長に比べて若年者の比率が危険率1%において有意に高くなっていた。なお、一般教員の多くは40代から60代に散らばっており、学部

表1-3-1-1 性別構成（職階別）

	学長	学部長	一般教員	合計
男	92.7%	95.8%	88.0%	89.9%
女	7.3%	4.2%	12.0%	10.1%
合計	342	240	1259	1841

注) \*\*\* p<0.001

表1-3-1-2 性別構成（国別）

	日本	中国	米国	合計
男	92.7%	89.0%	62.3%	82.8%
女	7.3%	11.0%	37.7%	17.2%
合計	342	136	204	682

注) \*\*\* p<0.001

表1-3-1-3 性別構成（時系列別）

	日本(2003)	日本(2006)	合計
男	92.7%	92.9%	92.8%
女	7.3%	7.1%	7.2%
合計	342	311	653

n.s.

表1-3-2-1 年代別構成（職階別）

	学長	学部長	一般教員	合計
20代	0.0%	0.0%	0.3%	0.2%
30代	0.0%	0.0%	11.3%	7.7%
40代	2.7%	3.8%	29.4%	21.2%
50代	22.1%	50.6%	34.2%	34.1%
60代	47.8%	40.6%	23.4%	30.1%
70代	26.5%	4.6%	1.4%	6.5%
80代以上	0.9%	0.4%	0.0%	0.2%
合計	339	239	1261	1839

注) \*\*\* p<0.001

長の多くは50代と60代に、学長は50代から70代に散らばっている。

日本、中国、米国の大学レベルの教育担当責任者（学長や教育担当副学長）に対して実施した調査について回答者の年代別構成を示したのが表 1-3-2-2 である。国別に年代別構成の最頻値をみると、中国が最も若く40代で、米国は50代、最も年齢が高いのが日本で60代となっていた。

日本を対象として、2003年と2006年に実施した調査について回答者の年代別構成を示したのが表 1-3-2-3 である。時系列にみて、2003年と2006年で有意な差は確認されなかった。

### 3) 設置形態

2003年に職階別に実施した調査について回答者の設置形態別構成を示したのが表 1-3-3-1 である。設置形態別にみると、一般教員は、学長や学部長に比べて国立の比率が危険率1%において有意に高くなっていた。

日本、中国、米国の大学レベルの教育担当責任者（学長や教育担当副学長）に対して実施した調査について回答者の設置形態別構成を示したのが表 1-3-3-2 である。国別に設置形態別構成の最頻値をみると、中国、米国、日本のみ、国・公立大学の比率が高くなっていた。

日本を対象として、2003年と2006年に

表 1-3-2-2 年代別構成（国別）

	日本	中国	米国	合計
20代	0.0%	0.0%	0.5%	0.1%
30代	0.0%	4.4%	1.5%	1.3%
40代	2.7%	59.1%	12.4%	17.0%
50代	22.1%	35.8%	54.0%	34.4%
60代	47.8%	0.7%	30.7%	33.2%
70代	26.5%	0.0%	1.0%	13.6%
80代以上	0.90%	0.00%	0.00%	0.40%
合計	339	137	202	678

注) \*\*\* p<0.001

表 1-3-2-3 年代別構成（時系列別）

	日本(2003)	日本(2006)	合計
40代	2.70%	3.90%	3.20%
50代	22.10%	22.40%	22.30%
60代	47.80%	50.60%	49.10%
70代	26.50%	21.10%	24.00%
80代以上	0.90%	1.90%	1.40%
合計	339	308	647

表 1-3-3-1 設置形態別構成（職階別）

	学長	学部長	一般教員	合計
国立	19.6%	21.7%	32.8%	28.9%
公立	12.9%	9.2%	7.0%	8.3%
私立	67.5%	69.2%	60.3%	62.8%
合計	342	240	1263	1845

注) \*\*\* p<0.001

表 1-3-3-2 設置形態別構成（国別）

	日本	中国	米国	合計
国・公立	32.5%	84.0%	55.4%	49.7%
私立	67.5%	15.9%	44.7%	50.3%
合計	342	138	206	686

注) \*\*\* p<0.001

表 1-3-3-3 設置形態別構成（時系列別）

	日本(2003)	日本(2006)	合計
国立	19.5%	19.4%	19.5%
公立	12.8%	12.4%	12.6%
私立	67.6%	68.2%	67.9%
合計	343	314	657

実施した調査について回答者の設置形態別構成を示したのが表 1-3-3-3 である。時系列にみて、2003 年と 2006 年で有意な差は確認されなかった。

#### 4) 設置年

2003 年に職階別に実施した調査について回答者の設置年別構成を示したのが表 1-3-4-1 である。設置年別にみると、学長と学部長で設置年に危険率 5%において、有意な差はなかった。

表 1-3-4-1 設置年別構成（職階別）

	n.s.		
	学長	学部長	合計
戦前	10.1%	7.4%	9.0%
戦後	89.9%	92.6%	91.0%
合計	337	231	568

日本、中国、米国の大学レベルの教育担当責任者(学長や教育担当副学長)に対して実施した調査について回答者の設置年別構成を示したのが表 1-3-4-2 である。米国は、日本や中国と比べて、戦前に設置された大学の比率が有意に多くなっていた。

表 1-3-4-2 設置年別構成（国別）

	***			
	日本	中国	米国	合計
戦前	10.1%	10.0%	79.2%	33.8%
戦後	89.9%	90.0%	20.8%	66.2%
合計	337	50	202	589

注) \*\*\* p<0.001

日本を対象として、2003 年と 2006 年に実施した調査について回答者の設置年別構成を示したのが表 1-3-4-3 である。時系列にみて、2006 年の方が、2003 年に比べて、戦前に設置された大学が多く回答していた。

表 1-3-4-3 設置年別構成（時系列別）

	*		
	日本(2003)	日本(2006)	合計
戦前	10.1%	15.5%	12.3%
戦後	89.9%	84.5%	87.7%
合計	337	238	575

注) \* p<0.05

#### 5) 専門分野

2003 年に職階別に実施した調査について回答者の専門分野別構成を示したのが表 1-3-5-1 である。専門分野別にみると、職階別に危険率 1%において、有意な差が確認された。

表 1-3-5-1 専門分野別構成（職階別）

	**			
	学長	学部長	一般教員	合計
人文科学系	22.0%	20.4%	18.3%	19.3%
社会科学系	21.1%	28.5%	16.9%	19.2%
理学系	8.3%	9.4%	11.3%	10.5%
工学系	12.8%	12.8%	18.5%	16.7%
農学系	4.8%	4.7%	3.8%	4.1%
医歯薬学系	20.2%	13.6%	16.0%	16.5%
家政系	0.6%	0.4%	0.9%	0.8%
教員養成系	3.0%	4.3%	4.0%	3.8%
総合科学系	0.6%	0.4%	2.0%	1.6%
教養教育系	0.9%	0.0%	0.6%	0.6%
その他	5.7%	5.5%	7.7%	7.0%
合計	336	235	1225	1796

注) \*\* p<0.01

学長は人文科学系や医歯薬学系が多くなっており、学部長は社会学系が多くなっており、一般教員は理学系や工学系が多くなっていった。

表 1-3-5-2 専門分野別構成（国別）

	日本	中国	米国	合計
人文科学系	22.0%	16.1%	30.7%	23.6%
社会科学系	21.1%	24.2%	26.2%	23.3%
理学系	8.3%	14.5%	10.9%	10.3%
工学系	12.8%	16.9%	4.0%	10.9%
農学系	4.8%	4.0%	0.0%	3.2%
医歯薬学系	20.2%	12.9%	1.0%	13.0%
家政系	0.6%	0.0%	0.0%	0.3%
教員養成系	3.0%	8.1%	15.3%	7.7%
総合科学系	0.6%	1.6%	0.0%	0.6%
教養教育系	0.9%	0.0%	2.0%	1.1%
その他	5.7%	1.6%	9.9%	6.2%
合計	336	124	202	662

注) \*\*\* p&lt;0.001

表 1-3-5-3 専門分野別構成（時系列別）

	日本(2003)	日本(2006)	合計
人文科学系	22.0%	24.3%	23.1%
社会科学系	21.1%	19.3%	20.3%
理学系	8.3%	7.8%	8.1%
工学系	12.8%	12.5%	12.7%
農学系	4.8%	6.4%	5.5%
医歯薬学系	20.2%	19.3%	19.8%
家政系	0.6%	1.4%	0.9%
教員養成系	3.0%	3.0%	3.0%
総合科学系	0.6%	0.7%	0.6%
教養教育系	0.9%	1.0%	0.9%
その他	5.7%	4.4%	5.1%
合計	336	296	632

日本、中国、米国の大学レベルの教育担当責任者（学長や教育担当副学長）に対して実施した調査について回答者の専門分野別構成を示したのが表 1-3-5-2 である。米国は人文科学系、社会科学系、教員養成系が多くなっており、中国は理学系や工学系が多くなっており、日本は医歯薬学系が多くなっている。

日本を対象として、2003年と2006年に実施した調査について回答者の専門分野別構成を示したのが表 1-3-5-3 である。時系列にみて、2006年の方が、2003年に比べて、専門分野の構成に違いは確認されなかった。

## 6) 設置大学院レベル

表 1-3-6-1 設置大学院レベル別構成（職階別）

2003年に職階別に実施した調査について回答者の設置大学院レベル別構成を示したのが表 1-3-6-1 である。設置大学院レベル別にみると、職階別に有意な関連性が確認されなかった。

	学長	学部長	合計
修士まで	20.5%	23.6%	21.8%
博士まで	59.6%	57.8%	58.9%
なし	19.9%	18.6%	19.3%
合計	332	237	569

日本、中国、米国の大学レベルの教育担当責任者（学長や教育担当副学長）に対して実施した調査について回答者の設置大学院レベル別構成を示したのが表 1-3-6-2 である。

日本は博士課程まで設置された大学が多く、米国は修士課程まで設置された大学が多く、中国は大学院を設置していない大学が多くなっていった。

日本を対象として、2003年と2006年に実施した調査について回答者の設置大学院レベル別構成を示したのが表 1-3-6-3 である。時系列にみて、設置大学院レベルの構成に違いは確認されなかった。

表 1-3-6-2 設置大学院レベル別構成 (国別)

	日本	中国	米国	合計
修士まで	20.5%	26.0%	43.8%	28.7%
博士まで	59.6%	18.7%	43.8%	47.1%
なし	19.9%	55.3%	12.3%	24.2%
合計	332	123	203	658

注) \*\*\* p&lt;0.001

表 1-3-6-3 設置大学院レベル別構成 (時系列別)

	日本(2003)	日本(2006)	合計
修士まで	20.5%	19.0%	19.8%
博士まで	59.6%	63.2%	61.4%
なし	19.9%	17.7%	18.8%
合計	332	310	642

## 7) 所属大学への勤務年数

2003年に職種別に実施した調査について回答者の勤務年数別構成を示したのが表 1-3-7-1 である。勤務年数別にみると、学長は最も短い5年以下と最も長い31年以上の比率が高く、一般教員は20年以下の短いカテゴリーに集中していた。

日本、中国、米国の大学レベルの教育担当責任者(学長や教育担当副学長)に対して実施した調査について回答者の勤務年数別構成を示したのが表 1-3-7-2 である。

日本は31年以上の比率が高くなっており、米国は20年以下の短いカテゴリーに集中していた。

日本を対象として、2003年と2006年に実施した調査について回答者の勤務年数別構成を示したのが表 1-3-7-3 である。時系列にみて、勤務年数の構成に違いは確認されなかった。

表 1-3-7-1 勤務年数別構成 (職種別)

	学長	学部長	一般教員	合計
5年以下	25.4%	16.3%	24.7%	23.7%
6-10年	14.9%	12.1%	19.8%	17.9%
11-20年	14.6%	24.2%	26.8%	24.2%
21-30年	24.9%	30.0%	18.7%	21.3%
31年以上	20.2%	17.5%	10.0%	12.9%
合計	342	240	1248	1830

注) \*\*\* p&lt;0.001

表 1-3-7-2 勤務年数別構成 (国別)

	日本	中国	米国	合計
5年以下	25.4%	19.9%	29.3%	25.5%
6-10年	14.9%	10.3%	17.1%	14.6%
11-20年	14.6%	19.9%	23.4%	18.3%
21-30年	24.9%	45.6%	18.5%	27.1%
31年以上	20.2%	4.4%	11.7%	14.5%
合計	342	136	205	683

注) \*\*\* p&lt;0.001

表 1-3-7-3 勤務年数別構成 (時系列別)

	日本(2003)	日本(2006)	合計
5年以下	25.4%	22.8%	24.2%
6-10年	14.9%	19.6%	17.2%
11-20年	14.6%	14.8%	14.7%
21-30年	24.9%	20.6%	22.8%
31年以上	20.2%	22.2%	21.1%
合計	342	311	653

## 【注及び参考・引用文献】

1) 中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像(答申)』平成17年。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm)

- 2) 岡部恒治他『分数ができない大学生』東洋経済新報社，1996年。
- 3) 大学における教育内容等の改革状況については，以下の URL の「大学における教育内容等の改革状況について」文部科学省高等教育局大学振興課，を参照のこと。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/18/06/06060504.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/06/06060504.htm)
- 4) 「特色ある大学教育支援プログラム（特色 GP）」や「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代 GP）」については以下の URL を参照のこと。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/index.htm)
- 5) 永井道雄編『試験地獄』平凡社，1957年。
- 6) 有本章・江原武一編著『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部，1996年，280頁。
- 7) 本章で使用するデータやその収集方法は以下の通りである。

広潤社編集部編『2002 全国大学職員録 国公立大学編』と『2002 全国大学職員録 私立大学編』を用いて，全ての大学の学長を対象とした。2003年5月末から6月上旬までに調査対象校に調査票を郵送し，8月上旬までに回収を終えた。なお，調査票配布数は675校，回答数343校，回答率は50.8%であった。

同じ調査票を用いて，2006年にも調査を行った。2006年6月末に調査票を郵送し，8月中旬までに回収を終える予定。この度の2006年調査の報告は，7月中旬までに回収を終えた調査票のデータに基づいている。回収率は43.6%であった。

なお，1989年にも同様の全国調査を有本を中心として実施しており（有本，1990），その時の調査票中の質問の一部を時系列比較のためこの度の調査票にも採用した。

## 第2章 FD活動の実態と今後の課題

—日本の学長・学部長・一般教員の比較—

有本 章・大膳 司

本章の目的は、第1に、学長、学部長、一般教員の教育改善に関する意識の違いを明らかにすることにある。リーダーシップ型の管理運営方式が注目される中、学長と一般教員との間に大学教育改善に関してどのような意識の違いがあるのか、学部長は学長と一般教員との間で、大学教育改善に関してどのような意識をもって仲立ちしようとしているのか、について明らかにすることで、今後、体系化された教育改善活動のあり方を探る際の有効な知見が得られるものと考えている。

第2に、大学教育の質的保証や改善にとって、教授団の資質開発（FD=Faculty Developmentの略称）活動は重要な施策の一つであることにかんがみ、個別大学における教育改善のリーダーである学長は、どのような視点からFD活動の実績を評価しているのか明らかにすること。そのことによって、有効なFD活動を構築するうえでの現状と問題点を明らかにしたい。なお、本章は、1. 教育活動と教育改善活動に関する意識と行動、2. FD活動の意識と行動、3. 結果と課題の、1) 結果までを大膳司が執筆分担し、2) まとめと課題を有本章が分担執筆した。

### 1. 教育活動と教育改善活動に関する意識と行動

#### 1) 学士課程教育の評価とその観点

表2-1 学士課程教育の評価

##### (1) 学士課程教育の評価

学長や学部長には大学や学部の教育が、一般教員には自分の授業がうまくいっているかどうか質問した。その結果が表2-1である。

職階ごとの回答傾向に有意な差はなく、「うまくいっている」と回答した者は10%前後で、「ある程度うまくいっている」まで含めると8割前後であった。この結果は、教育全体も各授業も何らかの問題が存在することが認識されていることを示唆している。

	学長	学部長	一般教員	合計
うまくいっている	11.3%	8.5%	11.7%	11.2%
ある程度うまくいっている	76.8%	75.4%	69.4%	71.6%
どちらともいえない	9.8%	13.1%	16.2%	14.6%
あまりうまくいっていない	2.1%	3.0%	2.4%	2.4%
うまくいっていない	0.0%	0.0%	0.3%	0.2%
計	336	236	1212	1784

## (2) 学士課程教育評価の観点

では、どのような観点から学士課程教育を評価したのであろうか。9つの評価観点を示して、それぞれについてどの程度重視して学士課程教育を評価したのか質問した(表2-2)。

学長が学士課程教育を評価する際に重視した評価項目を重視度の高い順(平均値の小さい順)に示すと、「8. 教育の自己点検結果」「1. 在学生による評価」「3. 学生の就職状況」「9. 外部評価・第三者評価による評価結果」となっている。この項目は、学部長が学士課程教育を評価する際に重視した評価項目の重視度の高い上位4位までの項目内容と一致している。

重視度について学長の方が学部長よりも有意に高い項目は、「8. 教育の自己点検結果」で、逆に、学部長の方が学長よりも有意に高い項目は、「4. 学生の大学院進学状況」と「6. 受験産業・マスコミの評価」となっている。このことは、学部という教育・研究活動の現場は、学長と同様に、学生の就職を気にしていることはもちろんであるが、大学院進学については学長以上に気にしているということであろう。

表2-2 どのような評価結果に基づいて学士課程教育を評価したか

	学長 (順位)	学部長 (順位)	
8. 教育の自己点検結果	1.79 ( 1 )	1.92 ( 2 )	*
1. 在学生による評価	1.80 ( 2 )	1.82 ( 1 )	
3. 学生の就職状況	1.88 ( 3 )	1.98 ( 3 )	
9. 外部評価・第三者評価による評価結果	1.96 ( 4 )	2.07 ( 4 )	
2. 卒業生による評価	2.17 ( 5 )	2.15 ( 5 )	
7. 卒業生に対する企業の評価	2.29 ( 6 )	2.25 ( 6 )	
4. 学生の大学院進学状況	2.75 ( 7 )	2.56 ( 7 )	*
5. 留学生による評価	2.79 ( 8 )	2.86 ( 9 )	
6. 受験産業・マスコミの評価(偏差値等)	2.89 ( 9 )	2.70 ( 8 )	*
10. その他	1.73 ( * )	1.77 ( * )	

注) 平均値は、注) 表中の数値は、「重視した」を1、「ある程度重視した」を2、「どちらとも言えない」を3、「あまり重視しなかった」を4、「重視しなかった」を5、「実施していない」を6、として計算した平均値。平均値が小さな項目がより重視された項目である。

\*  $p < 0.05$

## 2) 学士課程教育の改善や活性化の必要性とその理由

### (1) 改善や活性化の必要性

大学教育の改善や活性化は必要であると思っているかについて質問した結果が、表2-3である。

学長、学部長、一般教員どれも90%以上の者が、教育の改善や活性化は「必要である」か「ある程度必要である」と回答しているが、学長、学部長、一般教員の順に教育の改善や活性化の必要性をより強く感じている。前者と後者の間にズレが存在する。

表 2-3 教育の改善や活性化の必要性

\*\*\*

	学長	学部長	一般教員	合計
必要である	90.1%	80.3%	41.9%	55.9%
ある程度必要である	8.8%	19.2%	50.3%	38.5%
どちらともいえない	0.0%	0.4%	5.1%	3.6%
あまり必要でない	0.9%	0.0%	2.2%	1.6%
必要でない	0.3%	0.0%	0.5%	0.4%
計	342	234	1243	1819

注) \*\*\* p<0.001

(2) 改善や活性化が必要な理由

教育の改善や活性化が必要な理由を12の選択肢から多重選択してもらった結果が表2-4である。

学長、学部長、一般教員とも、「学生に意欲を持って学習してもらうため」が断トツの1位で、続いて、「大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため」となっている。

表 2-4 教育の改善や活性化が必要な理由

	学長		学部長			一般教員			
	平均値	順位(a)	平均値	順位(b)	(b)-(a)	平均値	順位(c)	(c)-(a)	
1. 学生に意欲を持って学習してもらうため	94.0%	1	96.0%	1	0	96.0%	1	0	
10. 大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため	77.0%	2	70.0%	2	0	62.0%	2	0	***
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	51.0%	3	51.0%	4	1	21.0%	6	3	***
4. 学生(18歳)人口の減少に伴う大学生き残りのため	50.0%	4	55.0%	3	-1	21.0%	5	1	***
2. 学生に豊富な知識を習得してもらうため	47.0%	5	49.0%	5	0	58.0%	3	-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	43.0%	6	49.0%	6	0	25.0%	4	-2	***
6. 生涯教育権限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	42.0%	7	41.0%	7	0	17.0%	8	1	***
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)	39.0%	8	33.0%	9	1	20.0%	7	-1	***
11. 教育活動が大学評価の対象となっているため	39.0%	9	35.0%	8	-1	17.0%	9	0	***
7. 社会や国民からの大学教育批判に応えるため	26.0%	10	29.0%	10	0	16.0%	10	0	***
5. 外国人留学生に入学してもらうため	9.0%	11	6.0%	12	1	2.0%	12	1	***
12. その他	7.0%	12	9.0%	11	-1	7.0%	11	-1	

注) \*\*\* p<0.001 \* p<0.05

表 2-5 大学教育の達成レベルを高めるための事項

	学長		学部長			一般教員			
	平均値	順位 (a)	平均値	順位 (b)	(b)-(a)	平均値	順位(c)	(c)-(a)	
㉔教員が授業内容を工夫する	1.17	1	1.22	1	0	1.27	1	0	***
㉕教員が授業の準備を周到に行う	1.22	2	1.28	2	0	1.33	2	0	**
㉖教員が効果的な講義方法を工夫する(例、ポートフォリオ等)	1.27	3	1.39	4	1	1.54	5	2	***
㉗教員が学生の質問や意見に関心を持つ	1.34	4	1.42	5	1	1.41	3	-1	
㉘教育活動の自己点検・評価を行う	1.35	5	1.58	9	4	*	*	*	***
㉙教員の授業改善を組織的に支援する(例、学生による授業評価やFD活動等)	1.36	6	1.53	7	1	*	*	*	***
㉚学生が熱心に学習する	1.38	7	1.38	3	-4	1.55	6	-1	***
㉛教育組織のカリキュラムを見直す	1.39	8	1.44	6	-2	*	*	*	
㉜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	1.42	9	1.64	14	5	2.02	13	4	***
㉝授業のシラバスを学生に提示する	1.45	10	1.76	17	7	1.94	11	1	***
㉞教員が学生の成長発達に関心を持つ	1.47	11	1.61	10	-1	1.73	7	-4	***
㉟教員が豊富な知識を持っている	1.54	12	1.57	8	-4	1.44	4	-8	**
㊱学生の学習施設・設備を充実させる(例、図書館やパソコンの整備等)	1.54	13	1.61	11	-2	1.83	8	-5	***
㊲外部者・組織による教育活動の点検・評価を行う(外部評価、第三者評価等)	1.56	14	1.78	18	4	*	*	*	***
㊳教育組織の教育目的・目標を見直す	1.57	15	1.61	12	-3	*	*	*	
㊴少人数で教育を行う	1.57	16	1.65	15	-1	2.02	14	-2	***
㊵教育施設・設備を充実させる(例、視聴覚機器の整備等)	1.58	17	1.67	16	-1	1.89	9	-8	***
㊶教員が優れた研究力を持っている	1.64	18	1.63	13	-5	1.90	10	-8	***
㊷学生の学習活動を組織的に支援する(例、学習相談室の設置等)	1.76	19	1.89	20	1	2.52	18	-1	***
㊸教員が学生の授業参加を促す	1.82	20	1.88	19.00	*	2.00	12	-8	**
㊹オフィスアワーを設ける	1.87	21	2.09	24.00	*	2.65	19	-2	***
㊺厳格な成績評価を行う(例、GPA制)	1.92	22	2.01	21	-1	2.29	17	-5	***
㊻視聴覚機器を有効に活用する	1.94	23	2.05	22	-1	2.24	16	-7	***
㊼ティーチング・アシスタント(TA)を活用する	2.02	24	2.06	23.00	*	2.83	21	-3	***
㊽セメスター制を採用する	2.14	25	2.38	31.00	*	*	*	*	**
㊾学生の課外活動を組織的に支援する(例、クラブ専用施設の充実等)	2.15	26	2.37	30.00	*	*	*	*	***
㊿リメディアル教育(補習授業)を充実させる	2.15	27	2.29	27.00	*	*	*	*	*
㉑教員が学生をまめよう努力する	2.17	28	2.14	25	-3	2.17	15	-13	
㉒他学部の授業が聴講可能である	2.19	29	2.33	29	0	*	*	*	*
㉓学業成績上位者を表彰する制度を設ける	2.23	30	2.29	28	-2	*	*	*	*
㉔学生が豊富な知識を持っている	2.25	31	2.24	26	-5	2.81	20	-11	***
㉕他大学と単位互換を行う	2.30	32	2.47	32	0	*	*	*	*
㉖1学期に取得可能な単位数の上限を設定する(CAP制)	2.37	33	2.55	34	1	*	*	*	*
㉗単学部・転学科制度を設ける	2.44	34	2.51	33	-1	*	*	*	*
㉘大学が都市に位置している	2.44	35	2.60	35.00	*	*	*	*	*
㉙主専攻・副専攻制を設ける	2.72	36	2.75	36	0	*	*	*	*
㉚国際的に標準とされるテキストを使って授業をする	2.97	37	3.13	37	0	3.38	22	-15	***
㉛英語を使って授業をする	3.05	38	3.16	38	0	3.72	23	-15	***

注) 大学教育の達成レベルを高めるために最も重要であると思われる項目を明らかにするために、「重要である」を1、「ある程度重要である」を2、「どちらとも言えない」を3、「あまり重要でない」を4、「重要でない」を5として各事項の平均値を計算し、平均値の低い順(重要度の高い順)に項目を並べたものである。

\*\* P<0.001 \*\* P<0.01 \* P<0.05

第3位に、学長は「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」を、学部長は「学生（18歳）人口の減少に伴う大学生生き残りのため」を、一般教員は「学生に豊富な知識を習得してもらうため」を選択している。教育の改善や活性化が必要な理由の3位以下で学長と一般教員の違いがみられ、学長は組織の存続や活性化を、一般教員は授業の良好な運営を意識して教育の改善や活性化を意識している。

続いて、学士課程教育の達成レベルを高めるためにどのような施策が重要であると認識されているのかを確認するため、38項目の施策を提示して、それぞれに対してどの程度重要であると思うか5段階で回答してもらった（表2-5）。

学士課程教育の達成レベルを高めるために重要であると認識されている施策の上位5位のうち、学長、学部長、一般教員で共通して重要と認識されている施策は、「⑬教員が授業内容を工夫する」「⑫教員が授業の準備を周到に行う」「⑭教員が効果的な講義方法を工夫する（例．ポートフォリオ等）」「⑦教員が学生の質問や意見に関心を持つ」の4施策で、これら三者が次に重要であると指摘している施策は、学長は「(36) 教育活動の自己点検・評価を行う」、学部長は「④学生が熱心に学習する」、一般教員は「⑩教員が豊富な知識を持っている」であった。

共通4施策は、教員の教育能力や教育方法を工夫することが指摘されており、FD活動の重要性が共通に認識されている、ということであろう。残りの1つの施策は、それぞれの立場にそって選択されていると考えられる。

### 3) 教育目的やカリキュラムの見直し

#### (1) 教育目的・目標の組織的な検討

表2-6 教育目的・目標の組織的な検討状況

大学の教育目的・目標や教育内容（カリキュラム）について、ここ5年の間に、なんらかの組織的な（例えば、委員会のような形で）検討をしたか質問した（表2-6）。

学長と学部長の間で、教育目的・目標を検討した大学・学部の状況についての回答に有意な差はないことが明らかになった。

「検討して、新たな教育目標を設定した」は65.1%、「検討したが、新たな教育目標を設定できなかった」は12.1%、「検討していない」は9.5%、となっていた。

	学長	学部長	計
検討して、新たな教育目標を設定した	66.3%	65.1%	65.8%
検討したが、新たな教育目標を設定できなかった	7.8%	12.1%	9.5%
検討しなかった	11.9%	9.5%	10.9%
その他	14.0%	13.4%	13.8%
合計	335	232	567

n.s.

## (2) 教育内容（カリキュラム）の組織的な検討

続いて、教育内容（カリキュラム）の組織的な検討状況をみると（表 2-7）、学長と学部長の間で、教育内容（カリキュラム）の組織的な検討状況についての回答に有意な差はないことが明らかになった。

「1. 検討して、新たなカリキュラムを策定した」は 84.3%、「2. 検討したが、新たなカリキュラムを策定できなかった」は 3.0%、「3. 検討しなかった」は 3.0%、となっていた。

表 2-7 教育内容の組織的な検討状況

	学長	学部長	計
検討して、新たなカリキュラムを策定した	84.0%	84.3%	84.1%
検討したが、新たなカリキュラムを策定できなかった	1.5%	3.0%	2.1%
検討しなかった	5.0%	3.0%	4.2%
その他	9.5%	9.7%	9.6%
合計	338	236	574

n.s.

## (3) 教育内容を組織的に検討した観点

教育内容(カリキュラム)を組織的に検討した観点について質問した（表 2-8）。

3 割以上の大学・学部が教育内容(カリキュラム)を組織的に検討したとして指摘した観点は、共通しており、「3. 社会の情報化」(大学の 42.0%と学部の 34.0%)、「4. 教養教育に対する社会的ニーズ」(42.0%と 32.0%)、「1. 教育のグローバル・スタンダード化のニーズ」(34.0%と 30.0%)、「2. 社会の国際化」(34.0%と 35.0%)、「6. 学生の大衆化」(30.0%と 30.0%)、の 5 つの観点であった。

なお、学長と学部長で選択率に有意な差が確認された項目は、「社会の情報化」と「教養教育に対する社会的ニーズ」である。どちらの項目も、学長の方が学部長よりも高く選択している。さらに、順位的にみると、学部長は学長よりも「社会の国際化」を強く意識して教育内容を検討している。

表 2-8 教育内容を組織的に検討した視点

	学長		学部長		
	平均値	順位 (a)	平均値	順位 (b)	(b)-(a)
3. 社会の情報化	42.0%	1	34.0%	2	1
4. 教養教育に対する社会的ニーズ	42.0%	2	32.0%	3	1
1. 教育のグローバル・スタンダード化のニーズ	34.0%	3	30.0%	4	1
2. 社会の国際化	34.0%	4	35.0%	1	-3
6. 学生の大衆化	30.0%	5	30.0%	5	0
7. その他	23.0%	6	26.0%	6	0
5. 経営の合理化	10.0%	7	7.0%	7	0

注) \* p<0.05

\*

\*

## (4) 学士課程教育の目的意識

どのような目的のもとに学士課程教育や授業が実施されているのか質問した。

なお、学士課程教育の目的は、縦軸に、専門性・特殊性（専門的な内容や特殊な内容を重視する）と一般性（一般的な内容を重視する）を設定し、横軸には、学問的視点（専門学問の論理を重視する）と社会的視点（大学外社会の論理を重視する）を設定し、この2つの軸をクロスすることによって、理念としての学士課程教育の目的を4種類想定した(図2-1)。

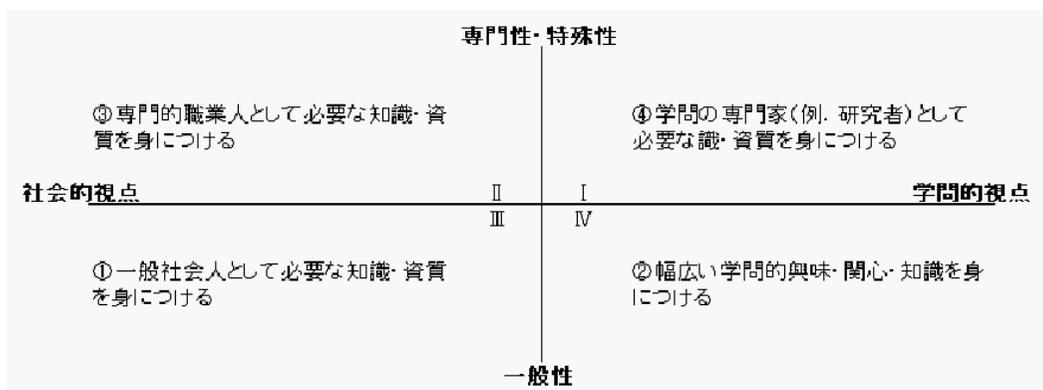


図 2-1 「教育目的」の分類枠組み

表 2-9 に示した平均値をみると、学長、学部長、一般教員共通に学士課程教育の教育目的として第 1 位に「③専門的職業人として必要な知識・資質を身につけさせる」を、第 4 位に「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」をあげている。

なお、学長は、学部長や一般教員よりも、「①一般社会人として必要な知識・資質を身につけさせる」や「②幅広い学問的興味・関心・知識を身につけさせる」などの教養教育的目標を強く意識している。

表 2-9 学士課程教育の目的

	学長	学部長	一般教員	
①一般社会人として必要な知識・資質を身につけさせる	1.37 ( 2 )	1.45 ( 2 )	2.20 ( 3 )	***
②幅広い学問的興味・関心・知識を身につけさせる	1.39 ( 3 )	1.51 ( 3 )	1.74 ( 2 )	***
③専門的職業人として必要な知識・資質を身につけさせる	1.35 ( 1 )	1.35 ( 1 )	1.55 ( 1 )	***
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	2.31 ( 4 )	2.38 ( 4 )	2.20 ( 4 )	*

注) 表中の数値は、「関連がある」を1、「ある程度関連がある」を2、「どちらとも言えない」を3、「あまり関連がない」を4、「関連がない」を5として計算した平均値

( ) 内の数値は、関連度の高さの順位

\*\*\* p<0.001 \*\* p<0.01 \* p<0.05

#### 4) 教員の昇進審査に際して重視するのが望ましい活動・重視されている活動

##### (1) 昇進審査に際して重視するのが望ましい活動

教員の昇進審査に際して、「研究活動」「教育活動」「学内の管理・運営活動」「社会サービス活動」の各活動を、どの程度重視するのが望ましいか質問した（表 2-10）。

学長は「教育活動」を教員の昇進審査に際して重視するのが望ましいと考えており、学部長は、「研究活動」と「教育活動」を同程度に重視するのが望ましいと考えている。

なお、平均値からみると、学部長と比べて学長は、「研究活動」以外の「教育活動」「学内の管理・運営活動」「社会サービス活動」を昇進審査に際して重視するのが望ましいと考えている。

表 2-10 教員昇進審査に際して重視するのが望ましい活動

	学長		学部長		
	平均値	順位	平均値	順位	
①研究活動	1.39	2	1.36	1	
②教育活動	1.24	1	1.36	2	**
③学内の管理・運営活動	1.99	3	2.15	3	**
④社会サービス活動	2.10	4	2.39	4	***

注) 表中の数値は、「重視するのが望ましい」を1、「ある程度重視するのが望ましい」を2、「どちらとも言えない」を3、「あまり重視しないのが望ましい」を4、「重視しないのが望ましい」を5として計算した平均値

( ) 内の数値は、重視することの望ましさの程度の高さの順位

\*\*\* p<0.001 \*\* p<0.01

##### (2) 昇進審査に際して現実に重視されている活動

教員の昇進審査に際して、「研究活動」「教育活動」「学内の管理・運営活動」「社会サービス活動」の各活動は、昇進審査において現実にどの程度重視されているか質問した（表 2-11）。

表 2-11 教員昇進審査に際して重視されている活動

	学長	学部長	一般教員	
①研究活動	1.34 ( 1 )	1.31 ( 1 )	1.52 ( 1 )	***
②教育活動	2.05 ( 2 )	2.33 ( 2 )	2.86 ( 2 )	***
③学内の管理・運営活動	2.69 ( 3 )	2.93 ( 3 )	3.00 ( 3 )	***
④社会サービス活動	2.90 ( 4 )	3.24 ( 4 )	3.43 ( 4 )	***

注) 表中の数値は、「重視されている」を1、「ある程度重視されている」を2、「どちらとも言えない」を3、「あまり重視されていない」を4、「重視されていない」を5として計算した平均値

( ) 内の数値は、重視されている程度の高さの順位

\*\*\* p<0.001

学長、学部長、一般教員とも「研究活動」「教育活動」「学内の管理・運営活動」「社会サービス活動」の順に、教員の昇進審査に際して現実に重視されていると認識していた。

教育改革は教育重視を標榜するものの、現実には研究重視となっており、理想と現実には断絶が存在する事実を物語る結果である。学長は、教員の昇進審査において「教育活動」を一番に重視したいと考えているようであるが、現実には一番に重視されていないと回答しており、アンビバレントな状況におかれている。逆に、学部長は、教員の昇進審査において理想的にも現実的にも「研究活動」を一番に重視したいと考えており、両者は一致している。

## 2. FD 活動に対する意識と行動

### 1) FD 活動は今後必要か

職階別に FD 活動の今後の必要性について質問した結果が表 2-12 である。

職階によって、その認識に危険率 0.1%において有意な違いがあることが明らかになった。学長は、学部長や一般教員に比べて、今後 FD 活動は必要であると回答する確率が高かった。

表 2-12 FD 活動の必要性

	学長	学部長	一般教員	合計
必要である	78.4%	64.3%	15.0%	33.1%
ある程度必要である	19.5%	30.4%	49.9%	41.8%
どちらともいえない	0.0%	0.0%	20.2%	13.9%
あまり必要ない	1.8%	5.3%	10.5%	8.2%
必要ない	0.3%	0.0%	4.3%	3.0%
合計	334	227	1230	1791

注) \*\*\* p<0.001

### 2) FD とは何かを明確に定義した組織レベルの方針の有無

学長と学部長に、FD とは何かを明確に定義した組織レベルの方針の有無について質問した(表 2-13)。

両者の回答に有意な違いはなかった。学長、学部長ともに、「大学の方針がある」は約 27%、「大学の方針を検討中」は約 54%となっていた。方針が確立されていない現状を示唆していた。

表 2-13 FD に関する組織レベルの方針の有無

	学長	学部長	合計
大学・学部の方針がある	27.7%	26.2%	27.1%
大学・学部の方針を検討中	56.5%	50.2%	54.0%
大学・学部の方針は特になく検討もしていない	15.8%	23.6%	18.9%
合計	336	229	565

### 3) 教育に関するFD活動の実施状況と内容

#### (1) FD活動の実施状況

大学教育の改善・活性化の必要性の意識が高いことは表 2-12 で示したとおりであるが、FD活動の実施状況はどうなっているのだろうか。そこで、職階別に、回答者の大学(学部)で、過去5年の間に教育に関するFD活動を実施したかどうか質問した(表 2-14)。

職階別にFD活動の実施状況に有意な違いはなかった。学長や学部長ともに、「実施した」大学(学部)は約7割、「現在実施していないが、検討中」の大学(学部)は約2割となっていた。

表 2-14 FD活動の実施状況

	n.s.		
	学長	学部長	計
実施した	73.3%	64.1%	69.5%
現在実施していないが、検討中	17.6%	23.1%	19.9%
実施しなかった	8.8%	12.0%	10.1%
わからない	0.3%	0.9%	0.5%
合計	330	234	564

#### (2) FD活動の内容領域

続いて、FD活動の内容領域を職階別に示したのが表 2-15 である。

大学(長)、学部(長)ともに、FD活動の中心領域は、「1. 教育活動」であった(93.0%と85.0%)。続いて、「6. 自己点検・評価」(48.0%と51.0%)、「2. 研究活動」(32.0%と38.0%)となっていた。FDの内容が教育のみに特化されていない点が重要である。

表 2-15 FDの内容領域

	学長		学部長		
	平均値	順位	平均値	順位	
1. 教育活動	93.0%	1	85.0%	1	**
6. 自己点検・評価	48.0%	2	51.0%	2	
2. 研究活動	32.0%	3	38.0%	3	
7. 教員のキャリア開発	22.0%	4	20.0%	4	
3. 社会サービス活動	14.0%	5	11.0%	5	
4. 管理運営活動	10.0%	6	8.0%	7	
8. あまり明確にしていない	6.0%	7	11.0%	6	*
5. 人事事項	2.0%	8	5.0%	8	
9. その他	2.0%	9	1.0%	9	

注) \*\* p<0.01 \* p<0.05

### (3) 教育に関するFD活動の実施内容

過去5年の間に実施した教育に関するFD活動の内容について質問した(表2-16)。

職階別に有意な違いはなかった。大学、学部においても、もっとも多く扱われている内容は「1. 講義方法」(80.0%と72.0%)で、続いて「3. 学生指導の方法」(55.0%と50.0%)、「2. 学生評価の仕方」(52.0%と49.0%)、「4. カリキュラムの組み方」(48.0%と45.0%)、「7. 教員と学生との関係作り」(44.0%と36.0%)、となっていた。

表2-16 教育に関するFD活動の実施内容

	学長		学部長		
	実施率	順位	実施率	順位	
1. 講義方法	80.0%	1	72.0%	1	n.s.
3. 学生指導の方法	55.0%	2	50.0%	2	n.s.
2. 学生評価の仕方	52.0%	3	49.0%	3	n.s.
4. カリキュラムの組み方	48.0%	4	45.0%	4	n.s.
7. 教員と学生との関係作り	44.0%	5	36.0%	5	n.s.
5. テスト問題の作成	15.0%	6	9.0%	8	n.s.
12. 大学・高等教育論	14.0%	7	7.0%	11	n.s.
6. 討論の技法	14.0%	8	9.0%	9	n.s.
13. その他	12.0%	9	12.0%	6	n.s.
8. 卒業論文の指導方法	10.0%	10	9.0%	7	n.s.
9. 研究活動のあり方	9.0%	11	9.0%	10	n.s.
11. 社会サービスのあり方	5.0%	12	4.0%	13	n.s.
10. 管理・運営のあり方	4.0%	13	6.0%	12	n.s.

### (4) FDの取組において目標としている「よい教員」のタイプ

FDの取組において目的としている「よい教員」のタイプについて質問した(表2-17)。

表2-17 FDの取組において目標としている「よい教員」のタイプ

	n.s.	
	学長	学部長
1. 教育よりもむしろ専門分野の研究を重視し、学問業績に能力を発揮している教員	0.3%	0.5%
2. 研究よりもむしろ教育を重視し、授業にすぐれた能力を発揮している教員	31.8%	22.5%
3. 研究と教育を同じ程度に重視して双方に相応の力を発揮している教員	62.3%	70.7%
4. 研究や教育よりもむしろ社会サービスに力を発揮している教員	0.3%	0.0%
5. 研究や教育よりもむしろ管理運営やマネジメントに力を発揮している教員	0.0%	0.0%
6. その他	5.3%	6.3%
合計	337	222

学長と学部長において、回答に有意な違いはなかった。学長、学部長ともに、「よい教員」のタイプとして最も多く指摘したのが「3. 研究と教育を同じ程度に重視して双方に相応の力を発揮している教員」(62.3%と 70.7%)である。続いて、「2. 研究よりもむしろ教育を重視し、授業にすぐれた能力を発揮している教員」(31.8%と 22.5%)となっていた。上述の昇進で研究重視へ偏重するとギャップが大きいことが分かる。

#### 4) FD 活動実施委員会の設置

表 2-18 FD 活動実施委員会の設置

FD 活動実施の委員会は設置されているか質問したところ、学長と学部長で回答に有意な違いはなかった(表 2-18)。大学と学部で、「設置している」は約 36%、「設置していないが設置する予定」は約 16%となっていた。

n.s.		
	学長	学部長
1. 委員会等を設置している	37.1%	35.4%
2. 委員会等を設置していけないが設置する予定	17.8%	15.5%
3. 委員会等を設置していけない	45.1%	49.1%
合計	337	226

#### 5) 大学教育の調査および教育改善を支援する組織の有無と評価

表 2-19 教育改善を支援するような組織の有無

##### (1) 教育改善を支援するような組織の有無

大学教育を調査したり、教育改善を支援するような組織(例. 大学教育研究センター等)があるか質問したところ、学長と学部長で回答に有意な違いはなかった(表 2-19)。学長と学部長で、組織が「ある」と回答した割合は約 25%、「現在検討中」は約 17%となっていた。

n.s.		
	学長	学部長
ある	27.7%	24.1%
現在ないが、検討中	16.8%	18.1%
ない	55.5%	57.8%
合計	339	232

##### (2) 教育改善を支援するような組織の評価

教育改善を支援するような組織は、FD 活動の実施や点検・評価などの役割を果たしているか質問したところ、学長と学部長において回答に有意な差はないが、学長で約 80%、学部長で約 65%が、「果たしている」か「ある程度果たしている」と回答していた(表 2-20)。

表 2-20 教育改善を支援する組織は、FD 活動の実施や点検・評価などの役割を果たしているか

n.s.		
	学長	学部長
果たしている	30.8%	21.1%
ある程度果たしている	48.6%	42.1%
どちらともいえない	12.1%	21.1%
あまり果たしていない	4.7%	12.3%
果たしていない	3.7%	3.5%
合計	107	57

## 6) FD 活動の効果

### (1) 教員の諸活動の能力・資質の形成

これまで FD に関する大学の実施状況についてみてきたが、気になるのはその効果である。大学教員の主要な 4 つの活動を実施するのに必要な能力や資質の形成に FD 活動は効果を発揮したかどうかについて質問した (表 2-21)。学長と学部長において、どの能力も危険率 1%において有意な違いは確認されなかった。

①教員の教育能力・資質が「高まった」か「ある程度高まった」とする比率は約 7 割となっており、教員の他の能力・資質よりも高まっている。

表 2-21 FD 活動の成果

①教員の教育能力・資質

③教員の社会サービスの能力・資質

	学長	学部長	学長	学部長
高まった	9.2%	3.8%	1.5%	0.6%
ある程度高まった	66.8%	65.6%	20.5%	24.7%
あまり高まっていない	16.2%	21.3%	28.4%	29.9%
高まっていない	3.0%	2.7%	4.5%	5.2%
対象としていない	4.8%	6.6%	45.1%	39.7%
合計	271	183	264	174

②教員の研究能力・資質

④教員の管理運営能力・資質

	学長	学部長	学長	学部長
高まった	1.9%	0.6%	0.4%	0.0%
ある程度高まった	23.2%	22.3%	18.8%	11.4%
あまり高まっていない	27.8%	36.0%	25.6%	40.6%
高まっていない	5.3%	4.6%	6.8%	5.1%
対象としていない	41.8%	36.6%	48.5%	42.9%
合計	263	175	266	175

## 7) FD 活動のこれまでの実績

### (1) FD 活動の発達段階

FD 活動の現状を総合的に考えて、次のうちのどの段階にあると診断しているか質問したところ、学長と学部長で回答の傾向に危険率 5%において有意な違いがあった (表 2-22)。すなわち、学長の方が学部長に比べて、FD 活動の発達段階は進んでいると判断している。

表 2-22 FD 活動の発達段階

\*

	学長	学部長
1. FDとはフロッピーディスクだと多くの教員が思っているような段階	4.7%	8.5%
2. FDの委員会を設置して研修会等を行うような比較的初期的な段階	53.0%	62.1%
3. 委員会活動等が軌道にのってかなり安定した状態にある段階	20.9%	12.3%
4. ボトムアップの取組が育たないなどの種々の問題が生じている段階	14.3%	10.0%
5. FDを最初からやり直すべく新たな体制による創意工夫を開始した段階	7.2%	7.1%
合計	321	211

注) \*  $p < 0.05$

### (2) FD 活動のこれまでの実績

FD 活動の実績を評価してもらったところ、学長と学部長で回答に有意な違いがなかった(表 2-23)。

学長、学部長ともに、「良好」と「ある程度良好」の両選択肢を合わせると約 4 割となっている。全体にそれほど良好ではないと評価されているのは興味深い。

表 2-23 FD の実施に関するこれまでの実績

n.s.

	学長	学部長
良好	4.6%	1.9%
ある程度良好	38.6%	36.1%
どちらともいえない	34.7%	36.1%
あまり良好ではない	8.8%	11.1%
良好でない	0.6%	3.2%
実施していない	12.8%	11.6%
合計	329	216

### (3) 教員の使命・役割・資質に関して真剣に考える風土や雰囲気醸成

教員の使命・役割・資質に関して真剣に考える風土や雰囲気が醸成されたか質問したところ、学長と学部長で回答に有意な違いがなかった(表 2-24)。

学長、学部長ともに、「醸成された」と「ある程度醸成された」の両選択肢を合わせると約 7 割となっている。しかし「醸成された」とする割合は少ない。

表 2-24 FD 活動実施によって教員の使命・役割・資質に関して真剣に考える風土や雰囲気が醸成されたか

n.s.

	学長	学部長
醸成された	6.9%	3.2%
ある程度醸成された	71.9%	68.6%
あまり醸成されていない	18.6%	23.2%
醸成されていない	2.6%	4.9%
合計	274	185

#### (4) 教員は教育の改善に対してどの程度熱心だと思われるか

教員は教育の改善に対して熱心だと思うか質問したところ（表2-25）、学長が思っている以上に、一般教員は自身が教育改善に「熱心である」と認識している。このような認識

表 2-25 教員は教育の改善に対してどの程度熱心か

	学長	学部長	一般教員	合計
熱心である	12.2%	14.5%	24.2%	20.8%
ある程度熱心である	68.7%	63.2%	60.9%	62.6%
どちらともいえない	14.0%	19.2%	12.3%	13.5%
あまり熱心でない	5.1%	2.1%	2.1%	2.6%
熱心でない	0.0%	0.9%	0.5%	0.4%
合計	335	234	1247	1816

\*\*\*

注) \*\*\* p<0.001

のずれが生じた理由は、表 2-4 でも示されたとおり、教育の改善や活性化が必要な理由が学長と一般教員で異なっていることによるものと考えられる。

#### 8) FD 活動の問題点

表 2-26 FD 活動の現状と問題点

①FD 活動の理念や概念が組織全体の教員に十分認識されていない

②FD 活動が概してトップダウンになって、ボトムアップの取組がなかなか育たない悩みがある

n.s.

	学長	学部長
当てはまる	16.6%	19.5%
ある程度当てはまる	61.4%	58.1%
あまり当てはまらない	17.9%	20.0%
当てはまらない	4.1%	2.4%
合計	319	210

\*\*

	学長	学部長
当てはまる	9.0%	16.4%
ある程度当てはまる	53.9%	54.6%
あまり当てはまらない	28.7%	18.4%
当てはまらない	8.4%	10.6%
合計	310	207

注) \*\* p<0.01

③FD 活動の概念や内容に関する専門家が学内にいない

④FD 活動に無関心な教員がかなり見られる

n.s.

	学長	学部長
当てはまる	28.0%	34.8%
ある程度当てはまる	45.2%	41.9%
あまり当てはまらない	19.7%	14.8%
当てはまらない	7.0%	8.6%
合計	314	210

n.s.

	学長	学部長
当てはまる	12.9%	12.7%
ある程度当てはまる	54.7%	52.5%
あまり当てはまらない	29.2%	30.4%
当てはまらない	3.1%	4.4%
合計	318	204

FD 活動における問題点と思われる 4 つの事項（「①FD 活動の理念や概念が組織全体の教員に十分認識されていない」「②FD 活動が概してトップ・ダウンになって、ボトム・アップの取組がなかなか育たない悩みがある」「③FD 活動の概念や内容に関する専門家が学内にいない」「④FD 活動に無関心な教員がかなり見られる」）を示し、どのように認識されているか質問した（表 2-26）。

学長と学部長で有意な違いがみられる事項は「②FD 活動が概してトップ・ダウンになって、ボトム・アップの取組がなかなか育たない悩みがある」のみであった。学長よりも学部長の方が、FD 活動が概してトップ・ダウンになって、ボトム・アップの取組がなかなか育たないと認識する率が高かった。他の 3 つの項目に関しても、7 割前後の学長や学部長が、「当てはまる」か「ある程度当てはまる」と回答していた。

### 9) 大学の教育の質がどの程度改善されたか

過去 5 年間で、あなたの大学の教育の質がどの程度改善されたと思うか質問した（表 2-27）。

職階別に回答に危険率 0.1%において有意な関連性が確認された。学長、学部長、一般教員の順に大学教育の質が改善されたと回答する率が低くなっている。特に、前 2 者と後者の間の認識の差は大きい。

表 2-27 大学の教育の質がどの程度改善されたか

	学長	学部長	一般教員	計
改善された	13.6%	9.9%	6.6%	8.6%
ある程度改善された	64.1%	60.3%	41.0%	48.9%
どちらともいえない	20.5%	28.4%	46.3%	38.1%
どちらかと言えば悪くなった	1.2%	1.3%	4.5%	3.3%
悪くなった	0.6%	0.0%	1.5%	1.1%
合計	337	232	994	1563

注) \*\*\* p<0.001

### 10) 優れた授業や教育改善の試みに対する報賞の有無

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いているか質問したところ（表 2-28）、学長と学部長で回答に危険率 0.1%で有意な違いがあった。すなわち、「既に、何らかのかたちで報いている」と回答した学長は 13.5%で、学部長（8.3%）に比べて、5.2%多く、逆に、「現在のところ何も考えていない」と回答した学部長は 65.1%で、学長（48.8%）に比べて、16.3%多くなっている。

表 2-28 優れた授業や教育改善の試みに対する報賞の有無

	学長	学部長
既に、何らかのかたちで報いている	13.5%	8.3%
何らかのかたちで報いる方向で準備している	35.9%	24.5%
現在のところ何も考えていない	48.8%	65.1%
そのようなことには反対である	1.8%	2.2%
合計	334	229

注) \*\*\* p<0.001

続いて、優れた授業や教育改善の試みに対する報賞内容について質問したところ(表 2-29)、学長、学部長とも 1 位に「1. 教育賞のような賞を与える」が選択されている。

第 2 位は学長と学部長で異なっている。すなわち、学長は「5. 研究費や研究旅費を給付する」が、学部長は「2. 昇進時に重視する」をそれぞれ選択していた。

職階によって報賞内容についての回答に微妙な違いが現れている。

表 2-29 どのような方法で報いているか

	学長		学部長	
	平均値 (a)	順位 (a)'	平均値 (b)	順位 (b)'
1. 教育賞のような賞を与える	33.0%	1	42.0%	1
5. 研究費や研究旅費を給付する	24.0%	2	16.0%	4
6. その他	24.0%	3	0.0%	5
2. 昇進時に重視する	22.0%	4	32.0%	2
3. 給料やボーナスを上げる	16.0%	5	32.0%	3
4. 教育の準備や研究のための特別休暇を与える	2.0%	6	0.0%	6

注) \* p<0.05

\*

### 1 1) FD の今後の課題

#### (1) FD 活動を推進する要因

FD 活動を推進する要因について、重要であると認識される項目を学長の選択率の高い順に並べたのが、表 2-30 である。

学長及び学部長ともについて、重要と回答された上位 4 位までの項目は同一で、「4. 全学の教員一人一人の取組」「2. 学長や副学長など執行部のリーダーシップ」「3. 各部署の長のリーダーシップ」「5. 全学の職員一人一人の取組」となっていた。逆に、「1. 学外の FD 実施組織の支援」「7. 文部科学省の FD に関する政策提言」「8. 文部科学省の FD に対する資金的支援」は重要性の認識が低い項目であった。

表 2-30 FD 活動を推進するに重要な項目

	学長		学部長	
	平均値	順位	平均値	順位
4. 全学の教員一人一人の取組	88.0%	1	82.0%	1
2. 学長や副学長など執行部のリーダーシップ	63.0%	2	51.0%	2
3. 各部署の長のリーダーシップ	50.0%	3	39.0%	3
5. 全学の職員一人一人の取組	41.0%	4	34.0%	4
8. 文部科学省のFDIに対する資金的支援	23.0%	5	20.0%	6
1. 学外のFD実施組織の支援	19.0%	6	17.0%	7
6. 全学の学生一人一人の協力	19.0%	7	23.0%	5
7. 文部科学省のFDIに関する政策提言	6.0%	8	6.0%	8
9. その他	3.0%	9	2.0%	9

\*

\*\*

\*\*

FD 活動は、各機関や教員一人一人の責任によって実施するものであると認識されており、その傾向が相対的に強くなっている。このことは、機関別認証評価のように政府や文部科学省によって推進される政策には否定的な意識が存在しているようにも読める結果である。

### 3. 結果と課題

#### 1) 結果

学長、学部長、一般教員という職階別に教育改善やFD活動に対する意識や実践の特徴を分析した結果、以下の諸点が明らかになった。

- ① 学士課程教育がうまくいっているかどうかについては、どの職階においても、「うまくいっている」と回答した者は約10%で、学士課程教育に何らかの問題が存在すると認識されていた。
- ② 学士課程教育を評価する際に重視した評価項目を重視度の高い順に示すと、学長も学部長も共に、「教育の自己点検結果」「在学生による評価」「学生の就職状況」「外部評価・第三者評価による評価結果」となっていた。さらに、学長の方が学部長よりも重視度が有意に高い項目は、「教育の自己点検結果」で、逆に、学部長の方が学長よりも重視度が有意に高い項目は、「学生の大学院進学状況」と「受験産業・マスコミの評価」となっていた。
- ③ 大学教育の改善や活性化は「必要である」と回答した比率は、学長、学部長、一般教員の順に高くなっていた。なお、学長、学部長、一般教員どれも90%以上の者が、教育の改善や活性化は「必要である」か「ある程度必要である」と回答していた。
- ④ 教育の改善や活性化が必要な理由を12の選択肢から多重選択してもらったところ、学長、学部長、一般教員とも、「学生に意欲を持って学習してもらうため」が断トツの1位で、続いて、「大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため」となっていた。なお、第3位に、学長は「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」を、学部長は「学生(18歳)人口の減少に伴う大学生生き残りのため」を、一般教員は「学生に豊富な知識を習得してもらうため」を選択していた。
- ⑤ 学士課程教育の達成レベルを高めるための施策の重視度を38項目についてそれぞれ質問したところ、重要であると認識されている施策の上位5位のうち、学長、学部長、一般教員で共通していた施策は、「教員が授業内容を工夫する」「教員が授業の準備を周到に行う」「教員が効果的な講義方法を工夫する(例、ポートフォリオ等)」「教員が学生の質問や意見に関心を持つ」の4施策であった。次に重要であると指摘している施策は、学長は「教育活動の自己点検・評価を行う」、学部長は「学生が熱心に学習する」、一般教員は「教員が豊富な知識を持っている」を指摘していた。
- ⑥ 教育目的・目標の検討状況は、学長と学部長で有意な違いはなく、「検討して、新たな教育目標を設定した」は約65%、「検討したが、新たな教育目標を設定できなかった」は約10%、「検討していない」は約10%、となっていた。

- ⑦教育内容(カリキュラム)の組織的な検討状況は、学長と学部長で有意な違いはなく、「検討して、新たなカリキュラムを策定した」は約 85%、「検討したが、新たなカリキュラムを策定できなかった」は約 2%、「検討しなかった」は約 4%、となっていた。
- 続いて、教育内容(カリキュラム)を組織的に検討した観点について質問したところ、3割以上の学長と学部長が「社会の情報化」「教養教育に対する社会的ニーズ」「教育のグローバル・スタンダード化のニーズ」「社会の国際化」「学生の大衆化」の5つの観点を指摘していた。なお、「社会の情報化」と「教養教育に対する社会的ニーズ」については、学長の方が学部長よりも高く選択していた。
- ⑧どのような目的のもとに学士課程教育や授業が実施されているのか質問したところ、学長、学部長、一般教員において共通に1位は「③専門的職業人として必要な知識・資質を身につけさせる」を、第4位に「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」をあげていた。
- なお、学長は、学部長や一般教員よりも、「①一般社会人として必要な知識・資質を身につけさせる」や「②幅広い学問的興味・関心・知識を身につけさせる」などの教養教育的目標を強く意識していた。
- ⑨教員の昇進審査に際して、「研究活動」「教育活動」「学内の管理・運営活動」「社会サービス活動」の各活動を、どの程度重視するのが望ましいか質問したところ、学長は「教育活動」を他の活動よりも重視するのが望ましいと考えており、学部長は、「研究活動」と「教育活動」を同程度に重視するのが望ましいと考えていた。
- さらに、各活動は、昇進審査において現実にもどの程度重視されているか質問したところ、学長、学部長、一般教員とも「研究活動」「教育活動」「学内の管理・運営活動」「社会サービス活動」の順に、教員の昇進審査に際して現実にも重視されていると認識していた。
- ⑩FD活動の今後の必要性について質問したところ、学長は、学部長や一般教員に比べて、今後FD活動は必要であると回答していた。
- ⑪FDとは何かを明確に定義した組織レベルの方針の有無について質問したところ、学長と学部長で回答に有意な違いはなかった。学長、学部長ともに、「大学・学部の方針がある」は約 27%、「大学・学部の方針を検討中」は約 53%となっていた。
- ⑫過去5年の間に、教育に関するFD活動を実施したかどうか質問したところ、学長と学部長で回答に有意な違いはなかった。学長や学部長ともに、「実施した」大学(学部)は約 7割、「現在実施していないが、検討中」の大学(学部)は約 2割となっていた。
- ⑬FD活動の内容領域については、学長、学部長ともに、FD活動の中心領域は、「教育活動」であり、続いて、「自己点検・評価」「研究活動」となっていた。
- ⑭過去5年の間に実施した教育に関するFD活動の内容については、学長と学部長で有意な違いはなく、もっとも多く扱われている内容は「講義方法」で、続いて「学生指

導の方法」「学生評価の仕方」「カリキュラムの組み方」「教員と学生との関係作り」となっていた。

- ⑮FD の取組において目的としている「よい教員」のタイプについては、学長、学部長ともに、「研究と教育を同じ程度に重視して双方に相応の力を発揮している教員」を「よい教員」のタイプとして指摘しており、続いて、「研究よりもむしろ教育を重視し、授業にすぐれた能力を発揮している教員」となっていた。
- ⑯FD 活動実施委員会の設置状況は、学長と学部長で回答に有意な違いはなく、「設置している」は約 36%、「設置していないが設置する予定」は約 16%となっていた。
- ⑰大学教育を調査したり、教育改善を支援するような組織（例．大学教育研究センター等）があるかどうかは、学長と学部長で回答に有意な違いはなく、「ある」と回答した大学（学部）は約 25%、「現在検討中」は約 17%となっていた。
- ⑱上記の教育改善を支援するような組織は、FD 活動の実施や点検・評価などの役割を果たしているかどうかについては、学長と学部長において回答に統計的に有意な違いはなかったが、回答結果に微妙な違いがあった。すなわち、学長で約 80%、学部長で約 65%が、「果たしている」か「ある程度果たしている」を選択していた。
- ⑲諸活動の実施に必要な能力や資質の形成に対する FD 活動の効果については、学長と学部長で有意な違いは確認されなかった。教員の教育能力・資質が「高まった」か「ある程度高まった」とする比率は約 7 割となっており、他の活動（研究，社会サービス，管理運営）の能力・資質よりも高くなっていた。
- ⑳FD 活動の発達段階については、学長の方が学部長に比べて、FD 活動は一步進んでいるとの認識が確認された。
- ㉑FD 活動の実績を評価してもらったところ、学長と学部長で回答に有意な違いはなく、学長、学部長ともに、「良好」と「ある程度良好」の両選択肢を合わせると約 4 割となっている。
- ㉒教員の使命・役割・資質に関して真剣に考える風土や雰囲気醸成されたか質問したところ、学長と学部長で回答に有意な違いはなく、学長、学部長ともに、「醸成された」と「ある程度醸成された」の両選択肢を合わせると約 7 割となっている。
- ㉓教員は一般に教育の改善に対して熱心だと思うかどうか質問したところ、学長や学部長が思っている以上に、一般教員自身は教育改善に「熱心である」と認識している。このような認識のずれが生じた理由は、教育の改善や活性化が必要な理由が学長や学部長と一般教員で微妙に異なっていることによるものと考えられる。
- ㉔FD 活動においての現状の問題点について質問したところ、学長よりも学部長の方が、FD 活動が概してトップ・ダウンになって、ボトム・アップの取組がなかなか育たないとの悩みが強かった。「FD 活動の理念や概念が組織全体の教員に十分認識されていない」「FD 活動の概念や内容に関する専門家が学内にいない」「FD 活動に無関心な教

員がかなり見られる」の3項目は、7割前後の学長や学部長が、「当てはまる」か「ある程度当てはまる」と回答していた。

㉔過去5年間で、あなたの大学の教育や授業の質がどの程度改善されたと思うか質問したところ、学長、学部長、一般教員の順に大学教育・授業の質が改善されたと回答している。

㉕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いているか質問したところ、学長の方が学部長に比べて、「既に、何らかのかたちで報いている」と回答する比率が高くなっていた。

続いて、優れた授業や教育改善の試みに対する報賞内容について質問したところ、学長、学部長とも1位に「教育賞のような賞を与える」が選択されており、第2位は、学長が「研究費や研究旅費を給付する」を、学部長は「昇進時に重視する」を選択していた。

㉖FD活動を推進する要因については、学長及び学部長とも、重要と回答された上位4位までの項目は同一で、「全学の教員一人一人の取組」「学長や副学長など執行部のリーダーシップ」「各部局の長のリーダーシップ」「全学の職員一人一人の取組」となっていた。逆に、「学外のFD実施組織の支援」「文部科学省のFDに関する政策提言」「文部科学省のFDに対する資金的支援」などは重要性の認識が低くなっていた。

## 2) まとめと課題

FDの制度化の観点から学長、学部長、一般教員に対する調査を実施した結果得られたデータを分析してみると、三者の間には共通した意識と異なる意識とが存在する事実が判明した。現在の大学は外的には社会変化、内的には知識の変化によって影響を受け、共通の環境変化に直面している点に注意を払うと、三者が共通の状況に置かれ、共通の意識を有してもけっして不思議ではなかろう。それと同時に、職階が異なれば、役割が異なるから、意識や行動に自から相違が生じるのは当然の帰結である。結論を先に言えば、第一に三者に対して実施した調査では、①三者三様に意見が分散する場合、②学長と学部長が共通し、それらと一般教員が異なる場合、③学長と他の二者が異なる場合、④三者がほぼ共通する場合、⑤三者がほぼ共通するが若干異なる場合、などが生じている。第二に学長と学部長のみに実施した調査では、⑥学長と学部長の両者が共通する場合、⑦学長と学部長の両者が異なる場合、がそれぞれ生じている。

### (1) 学長、学部長、一般教員の三者三様に意識が分散する場合

大学教育の改善や活性化は「必要である」とする回答の結果は、職階が下がるにつれて必要性が低下していることを示す。必要性を学長が意識するほどには、学部長や一般教員は意識していないし、過去の改善程度も学長が一番評価していることが分かる。トップほ

どボトムは積極性が見られないか、あるいは冷めた見方をしているとの印象を与える。世代や専門分野を分析した先行報告を参照すると、意識の低い一般教員では、40代未満の若い世代、助教授・講師、農学系などにその傾向が強い（有本＝編集代表，2004a，b）。

### （2）学長と学部長が共通し、それらと一般教員が異なる場合

教員は一般に教育の改善に対して熱心だと思うかどうかの質問に対する結果を見ると、学長や学部長の評価よりも一般教員は自分を教育改善に熱心だとみなしている。「熱心だ」とする割合が高い教員は、私立、教授、教養教育のみの担当、社会科学系、60代以上、などのカテゴリーである（有本＝編集代表，2004a，b）。上の（1）と総合すると、大学上層は改善や改革は必要で授業の質は改善されたとし、教員はその度合いが低いとしているのに、教員は教育改善に熱心であると自己評価を下している。学長はリーダーシップを發揮し、成果を上げていると自負しているが、教員に対しては期待はずれと評価している。これに対して、教員の方は自らは熱心に取り組んでいるのに改善は進行していないとみなしている。トップとボトムの相互関係が空転して、成果が上がっていない現実が透けて見える。

### （3）学長と他の二者が異なる場合

FD活動の今後の必要性について質問の結果を見ると、上の（1）と同様、他の二者とは異なり、学長はFDの今後の必要性に対しても意識が高い。

### （4）三者がほぼ共通する場合

三者共通に学士課程教育には、問題が存在すると認識している。その学士課程教育はやはり三者共通しては専門教育を目的としていることが分かる。学士課程教育における教養教育の不振が指摘されている現在、意識的にも教養教育の支持が少ない事実が判明する。学士課程教育は専門教育を重視している限り、教養教育との乖離は大きく、行き詰まるのは当然の結果である。また、教員には教育志向よりも研究志向が強い点も見逃せない。昇進審査でも一番重視されているのは、教育ではなく研究である。1990年代からFDの制度化の主力が法制的には教育に置かれて進行しているにもかかわらず、現場では研究志向が依然として根強いことを物語る結果である。

### （5）三者がほぼ共通するが若干異なる場合

教育の改善や活性化の必要性の理由は「学生に意欲を持って学習してもらうため」が断トツの1位で、続いて、「大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため」となっていた。学生と教員への期待が上位を占める点で共通性が高い。第3位のところで学長は「国際化」、学部長は「大学生生き残り」、教員は「学生」を志向しているのは、各立場を反映し

ていて興味深い。学士課程教育の達成レベルを高める施策では、「教員が授業内容を工夫する」「教員が授業の準備を周到に行う」「教員が効果的な講義方法を工夫する（例．ポートフォリオ等）」「教員が学生の質問や意見に関心を持つ」など上位4つが「教員」の問題を共通にしていた。その次に学長が「評価」、学部長が「学生」、教員は「教員」を問題にして、意見が分かれているのは、やはり立場の反映である。しかし、上位4つが「教員」への期待の点で共通している点は、必要性の理由の箇所でありやはり「教員」への期待が重視された点と通低して、興味深い。

#### (6) 学長、学部長の両者が共通の見解（学長、学部長を対象にした調査結果）

教育目的・目標の検討状況、カリキュラムの検討状況は、学長と学部長がほぼ共通して検討したとしている。また、共通して、FDの明確な定義がないとしている点は注目に値する。明確な定義がないのにFD活動が成功するとは考えられないからである。それにもかかわらず、FDを実施していると回答している。定義なしにどのようなFDを実施したのであろうか興味深い。そのFD活動の中心領域は、「教育活動」であり、続いて、「自己点検・評価」「研究活動」となっていた。

FDの取組において目的としている「よい教員」のタイプについては両者ともに「研究と教育を同じ程度に重視して双方に相応の力を発揮している教員」を「よい教員」のタイプとして指摘しており、続いて、「研究よりもむしろ教育を重視し、授業にすぐれた能力を発揮している教員」となっていた。このように、研究と教育の両方を重視する教員がよい教員とするのは、フンボルトの理念以来の専門職の理念に見合う評価であるから、従来の研究偏重の伝統が改善されつつあると解される動きであろう。

FDの委員会や専門的組織が学内に設置されている割合はそれほど多くなく、むしろ今後設置するとしている。この点を踏まえると、FDの制度化のフロッピーディスク段階は脱しているとしても、離陸が十分行われているとはけっして言えない段階に留まっている実態が察知できる。それにもかかわらず、学長も学部長も組織はFDの活動をかなり果たしているとやや手前味噌的かつ好意的に評価する傾向が見られる。

FD活動における現状の問題点について質問したところ、学長よりも学部長の方が、FD活動が概してトップ・ダウンになって、ボトム・アップの取組がなかなか育たないとの悩みが強かった。「FD活動の理念や概念が組織全体の教員に十分認識されていない」

「FD活動の概念や内容に関する専門家が学内にいない」「FD活動に無関心な教員がかなり見られる」の3項目は、7割前後の学長や学部長が、「当てはまる」か「ある程度当てはまる」と回答していた。学長も学部長もトップ・ダウンに対して多少自信を持っているが、それでも現状を打開するために学部長を中心にボトム・アップの必要性を意識しており、それと関連して、FDの理念の学内的なコンセンサス、専門家、教員の協力などを求めている。打開する方法として、教育賞など何らかの報賞はすでに工夫しているとしており、

教員一人ひとりの取組が重要であるとみなしていることが判明した。組織の活性化には、トップのリーダーシップとボトムからの一人ひとりの協力がいかに有効に作用するかが決め手になると考えられていると言える。

### (7) 学長と学部長の両者が異なる見解

学士課程教育の評価における評価項目で重視する内容は両者が共通しているが、学長が自己点検、学部長は進学や就職を重視していることが分かる。

教員の昇進審査に際して、「研究活動」「教育活動」「学内の管理・運営活動」「社会サービス活動」の各活動を、どの程度重視するのが望ましいか質問したところ、学長は「教育活動」を他の活動よりも重視するのが望ましいと考えており、学部長は、「研究活動」と「教育活動」を同程度に重視するのが望ましいと考えていた。学長がFDの制度的期待に同調しており、学部長が教員の現実に近い対応をしているように見える。

### (8) 結論

以上の結果を整理すると、次のような結論が得られる。

第1に、FDに対して学長は理念的であり、法制的・行政的に推進されているFDの制度化路線を積極的に踏襲しており、従来からの自己のリーダーシップを自負する傾向が看取できる。そこでは、一般教員への期待がきわめて高いにもかかわらず、一般教員がそうした学長の期待に応えていないことに不満を持つ傾向がある。

第2に、一般教員は学長が思っているほどFDは実施され、効果を上げているとは評価していないのに加えて、学長の評価に反して、自分自身のFDに関する活動実績をかなり高く評価する傾向が見られる。前者の学長とは異なる見解では、世代的に40歳未満、職階では講師・助教授の若手教員、専門分野では農学系にその傾向が強く、後者の活動実績に対する自己評価が高い見解では、私立大学、60代以上、教授、文系教員などにその傾向が強い。

第3に、学部長は学長と似通った意識を持つが、一般教員と似通った現実的な実態を反映した考えをしている側面も少なくなく、学長と一般教員の間接的な意識が具現していると解されるだろう。

第4に、大学組織体レベルにおけるFDの制度化は、職階によって受け止め方に温度差があることが判明した。学長と学部長とはFDの制度化がかなり良好に展開しているとみなす点で比較的似通った受け止め方をしているが、これら両者とあまり良好に展開していないとみなす一般教員との間にはかなりの意識的な落差が生じている。学部長は、学長と近い考え方をする半面、一般教員と近い考え方をする側面もかなり見られるので、どちらかと言えば学長の意見には理念的・政策的な視点が反映されているのに対して、学部長の意見には現実的・実務的な視点が反映されているかもしれない。

第5に、学長も学部長もFDの制度化が良好であると積極的に評価する傾向があるが、一般教員はそうでもないと消極的に評価する傾向がある。特に40歳未満の講師・助教など若手教員との間には距離が大きい。しかし、学長や学部長も現状が十分ではないとする点では一般教員と共通点が見られる。特に、従来のトップ・ダウンによる制度化の推進には、理念についての学内でのコンセンサスが十分得られないこと、トップとボトム意識に亀裂があること、教員の自主的・主体的な取組が十分醸成されていないこと、といった限界が露呈している。この状況の打開に対応する委員会設置、専門家の任用、学外組織との連携などへの対応は立ち遅れた状態になっている。

第6に、FDが狭義の教育に特化した活動を中心に推進されており、広義の研究、教育、サービス等を担保した活動があまり含まれていない点が注目される。制度的には狭義のFDを推進する方向が強調されているのであるから、今回の意識調査は当然の帰結であるかもしれない。他方、教員間には研究と教育の志向への葛藤が強まっていることも明確になった。そこには、FDの中核的な問題である確固とした大学教員の専門職像の追究は、方向性を喪失した状態に陥っていることが窺われる。

#### 【参考文献】

Alstete, J.W. (2000). *Posttenure Faculty Development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

有本章編（1990）『大学教育の改善に関する調査研究—全国大学教員調査報告書』（高等教育研究叢書5），広島大学大学教育研究センター。

有本章（編集代表）（2004a）『FDの制度化に関する研究（1）—2003年大学長調査報告—』（COE研究シリーズ9），広島大学高等教育研究開発センター。

有本章（編集代表）（2004b）『FDの制度化に関する研究（2）—2003年教員調査報告—』（COE研究シリーズ10），広島大学高等教育研究開発センター。

三尾忠男・吉田文編（2002）『FD（ファカルティ・ディベロップメント）が大学教育を変える—大学教員と授業改善 その実践と課題』文葉社。

### 第3章 設置者別にみたFD活動に対する意識と行動の変化

長谷川 祐介

#### はじめに

本章は日本の学長調査のデータを用いて、設置者（国立・公立・私立）別に、2003年から2006年の3年間で、FD活動に対する意識と行動がどのように変化したのか検討することを目的とする。

FDは各大学の置かれている状況に応じて、その活動内容や課題が異なってくる。例えば都市圏に所在する大規模な大学と、地方に所在する規模の小さい大学を比較したとき、各大学によって学生の学力が大きく異なる。このことは所属大学に応じて大学教員が身につけなければならない教育に関する資質能力に違いを生み出し、その結果FD活動の内容に相違をもたらすと予想される。同様に研究や社会サービスなども大学の状況によって異なり、その結果FDの内容が異なるだろう。そこで各大学の違いをとらえる基本的指標である設置者に着目し、国立・公立・私立によってFD活動に違いが生じているのか検討していきたい。

また本章では、もう一つ異なる視点から分析を進めたいと考えている。それは経年比較である。改めて論じるまでもなく、時間が経過すれば、FDの内容や課題などが変化する。FDの現状と課題を的確にとらえるためにも、時間の経過によってどのように変化しているのか明らかにしていく必要があるだろう。

これら研究課題に対し本章では、全国に所在する国・公・私立大学の学長対象に実施した「大学における教育活動の改善に関するアンケート調査」（学長調査）のデータを用いて分析を行う。学長調査を分析に用いる理由は、次の2点である。一つは、教員調査に比べ機関レベルでのFDの状況の相違を理解しやすいことである。もう一つは、学長調査は同じ質問紙を用いて2003年と2006年で調査を行っている点である。無論、3年間という時間は一般的には非常に短い期間といえる。しかし2003年以降、国立大学は2004年度より法人化し、また同年からすべての高等教育機関で文部科学大臣が認証する評価機関の実施する評価を受けることが義務化された。2003年から2006年の短期間に、大学を取り巻く環境は大きく変容しており、この3年間の変化をとらえることは今後のFDを考察していく上でも不可欠と思われる。

ただし同データを用いて、本章の研究関心と関連した分析は一部なされている。具体的

には 2003 年のデータを用いて設置者間の比較を行った渡辺 (2004a, b), 2003 年と 2006 年データを用いて時系列比較を行った大膳・有本・黄 (2007) などである。しかし国立・公立・私立別に 2003 年と 2006 年の 3 年間で、FD に対する意識・行動がどのように変化したのかという点についてはまだ十分な検討がなされていない。

以上を踏まえ本章では、大学の設置者に着目し、2003 年の結果を考慮しつつ、2006 年の 3 年間にどのような変化が生じたのか明らかにしていきたいと考えている。具体的には、FD の実施状況、教育に関する FD 活動の状況、FD 活動の成果と問題点、FD の取り組み状況の総合的診断と今後の課題の 4 点について、設置者別の 2003 年と 2006 年の比較を行う<sup>1)</sup>。

## 1. FD の実施状況

### 1) FD の方針

はじめに各大学における FD に関する組織レベルの方針について検討しよう。表 3-1 は、設置者別に FD の方針と年度 (2003 年と 2006 年) のクロス集計を行った結果である。

国立の 3 年間の変化を見てみると、2003 年では大学の方針があると回答した大学が 35.9%と 4 割弱であったが、2006 年では 70.2%と大幅に増加した。

私立も国立同様、FD に関する方針を設定している大学が増加した。設定していると回答した割合が 2003 年では 25.9%と約 4 分の 1 しか満たなかったが、2006 年では 53.9%となっていた。ただし表 3-1 の結果のとおり、私立で「大学の方針は特になく検討もしていない」と回答している大学が 2003 年で 14.9%、2006 年でも 12.3%とほとんど変化していなかった。

このように国立と私立では FD 方針の設定大学が増加した一方、公立では 2003 年、2006 年ともに統計上の有意な差が確認されず、3 年間で大きな変化は確認されなかった。

表 3-1 設置者別にみた FD の方針の変化

	国立 ***		公立		私立 ***	
	2003年	2006年	2003年	2006年	2003年	2006年
大学の方針がある	35.9%	70.2%	25.6%	48.6%	25.9%	53.9%
大学の方針を検討中	50.0%	24.6%	51.2%	37.8%	59.2%	33.8%
大学の方針は特になく検討もしていない	14.1%	5.3%	23.3%	13.5%	14.9%	12.3%

※ \*\*\*は $P < 0.001$ 、\*\*は $P < 0.01$ 、\*は $P < 0.05$ 。以下同様。

### 2) FD において目的としている「よい教員」

各大学は何かしらの「よい教員」像を設定し、その「よい教員」の育成を目指して、FD に取り組んでいると予想される。そこで設置者ごとに 2003 年と 2006 年で FD の目的とし

ている「よい教員」像に違いが生じているか、検討していきたい（表 3-2）。

2003 年と 2006 年の比較を行う前に、あらかじめ設置者間の違いについて確認しておきたい。国・公・私立それぞれの 2003 年の結果を見てみると、すべての大学において研究と教育両方を重視する教員を「よい教員」として設定していた。ただしその割合は設置者によって異なってくる。2003 年において設置者と、表 3-2 において示した「あなたの大学・学部では、FD の取組において目的としている「よい教員」とは次のうちどのようなタイプでしょうか」という項目のクロス集計の結果、統計上有意な差があり、国立や公立は 8 割弱の大学で研究と教育両方を重視する教員を「よい教員」と設定しているのに対し、私立は 5 割強に留まっていた（ $P < 0.001$ ）。私立は教育のみを重視する教員を「よい教員」として設定している割合が国立・公立に対して高く、4 割弱の割合を占めていた。いずれにせよどの大学も教育重視の教員を FD の目的としているが、国立と公立は研究も同時に重視する教員を FD の目的としていた。

この傾向は 2006 年においても同様であり、表 3-2 のとおり、すべての設置者において 2003 年と 2006 年には変化が確認されなかった。

表 3-2 設置者別にみた FD の目的とする「よい教員」の変化（2003 年と 2006 年の比較）

	国立		公立		私立	
	2003年	2006年	2003年	2006年	2003年	2006年
研究重視	1.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
教育重視	16.4%	27.6%	12.2%	13.5%	39.9%	46.1%
研究・教育重視	76.1%	67.2%	78.0%	83.8%	55.3%	51.5%
社会サービス重視	0.0%	0.0%	2.4%	0.0%	0.0%	0.0%
管理運営重視	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
その他	6.0%	5.2%	7.3%	2.7%	4.8%	2.5%

### 3) FD の内容領域

つづいて FD の内容領域について検討していきたい。表 3-3 は、2003 年と 2006 年それぞれの設置者別にみた FD の内容領域の結果である。先ほど明らかになったとおり、FD の目的を考える上で、多くの大学は研究と教育両方を重視する教員を「よい教員」として設定していた。この結果より各大学の FD の内容は、教育だけではなく研究活動についても実施されているという仮説が設定できるだろう。

この仮説をもとに表 3-3 をみてみたい。まず各大学の FD 活動の内容領域については、設置者に関係なくほとんど同様の結果となっていた。国・公・私立ともに 90%以上の大学が教育活動を FD の内容に含めていた。これは 2003 年だけではなく、2006 年も同様の結果であった。

一方、研究活動についてはすべての大学で 50%未満となっており、順位も公立私立で 3

位、国立では4位となっていた。特に国立は15%程度と非常に低い値を示していた。研究ではなく教育のみを重視することを「よい教員」として捉える傾向にあった私立の方が、30%～40%程度の割合で研究活動に関するFDを実施していたことは注目すべき結果である<sup>2)</sup>。

有本(2007)が指摘しているとおおり、日本の大学のFDは教授能力を中心とした教育の資質開発に焦点を置く狭義のFDに傾倒しており、この点は本調査結果からも明らかである。それに加え今日のFDは、組織レベルで設定している目的と実際の内容が一致しておらず、特に国立大学では研究活動のFDがほとんど展開されていないことが指摘できるのではないだろうか。

表3-3 設置者別にみたFDの内容領域の変化

国立	2003年		順位の変化	2006年		公立	2003年		順位の変化	2006年	
	%	順位		%	順位		%	順位		%	順位
教育活動	97.0%	1	→	98.3%	1	教育活動	90.9%	1	→	94.6%	1
自己点検・評価	38.8%	2	→	47.5%	2	自己点検・評価	40.9%	2	→	43.2%	2
教員のキャリア形成	20.9%	3	→	25.4%	3	研究活動	36.4%	3	→	43.2%	3
研究活動	11.9%	4	→	15.3%	4	教員のキャリア形成	25.0%	4	→	24.3%	4
管理運営活動	6.0%	5	↓	8.5%	6	社会サービス活動	18.2%	5	→	16.2%	5
社会サービス活動	4.5%	6	↑	10.2%	5	管理運営活動	15.9%	6	→	16.2%	6
あまり明確にしていない	4.5%	7	→	3.4%	7	あまり明確にしていない	9.1%	7	→	5.4%	7
その他	3.0%	8	↓	0.0%	9	人事事項	4.5%	8	→	5.4%	8
人事事項	1.5%	9	↑	3.4%	8	その他	4.5%	9	→	0.0%	9

私立	2003年		順位の変化	2006年	
	%	順位		%	順位
教育活動	92.2%	1	→	97.4%	1
自己点検・評価	57.7%	2	→	54.7%	2
研究活動	36.8%	3	→	34.9%	3
教員のキャリア形成	21.2%	4	→	20.6%	4
社会サービス活動	16.0%	5	→	15.8%	5
管理運営活動	10.0%	6	→	9.1%	6
あまり明確にしていない	5.6%	7	→	7.7%	7
人事事項	2.2%	8	→	1.9%	8
その他	1.7%	9	→	1.9%	9

※ 2003年、2006年のいずれかで50%を超えている項目は斜体で表記している。

## 2. 教育に関するFDの実施状況

目的と内容に不一致が生じているという問題点はあるのだが、いずれにせよ設置者にかかわらず日本の大学のほとんどが教育活動に特化した狭義のFDを展開していることは、今日の日本のFDを考える上で重視しなければならない結果である。では具体的に教育に関するFDをどのように展開しているのだろうか。以下、教育に関するFDを中心にその実施形態について検討していきたい。

### 1) 教育の改善・活性化の必要性の理由

はじめにFD活動の主たる目的とされる教育改善・活性化の理由について検討していきたい。

理由を確認する前にあらかじめ設置者別にどの程度教育改善が必要と考えられているか検討した。設置者に関係なく2003年、2006年ともに、教育の改善や活性化が「必要である」「ある程度必要である」と考えていた大学は95%以上に及んでいた。

表 3-4 設置者別にみた教育の改善・活性化の必要性の理由の変化

国立	2003年			順位の変化	2006年	
	%	順位	%		順位	
学生に意欲を持って学習してもらうため	97.9%	1	→	87.4%	7	*
大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため	82.3%	2	→	62.7%	2	
大学教育のグローバルスタンダード化への対応のため	59.2%	3	→	54.2%	3	
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	51.6%	4	→	54.2%	4	**
教育活動が大学評価の対象となっているため	46.8%	5	↓	39.0%	8	
学生に豊富な知識を習得してもらうため	43.5%	6	↑	54.2%	5	
生涯教育機関としての大学の役割が増大しているため	41.9%	7	↓	16.9%	10	
社会や国民からの大学教育批判にこたえるため	40.3%	8	↓	28.8%	9	
高校教育との接続の問題に対応するため	37.1%	9	↑	50.8%	6	
学生(18歳)人口の減少に伴う大学生生き残りのため	24.2%	10	↑	40.7%	7	
外国人留学生に入学してもらうため	16.1%	11	→	15.3%	11	
その他	8.1%	12	→	6.8%	12	
公立	2003年			順位の変化	2006年	
	%	順位	%		順位	
学生に意欲を持って学習してもらうため	87.6%	1	→	87.7%	1	*
大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため	81.6%	1	↓	67.6%	2	
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	63.2%	3	↓	37.8%	5	
大学教育のグローバルスタンダード化への対応のため	42.1%	4	↓	37.8%	6	
学生に豊富な知識を習得してもらうため	39.5%	5	↑	40.5%	3	
社会や国民からの大学教育批判にこたえるため	36.8%	6	↓	29.7%	8	
生涯教育機関としての大学の役割が増大しているため	31.6%	7	↓	24.3%	9	
高校教育との接続の問題に対応するため	31.6%	8	↓	21.6%	10	
教育活動が大学評価の対象となっているため	28.9%	9	↑	35.1%	7	
学生(18歳)人口の減少に伴う大学生生き残りのため	26.3%	10	↑	40.5%	4	
その他	13.2%	11	→	8.1%	11	
外国人留学生に入学してもらうため	0.0%	12	→	5.4%	12	
私立	2003年			順位の変化	2006年	
	%	順位	%		順位	
学生に意欲を持って学習してもらうため	97.1%	1	→	87.3%	1	***
大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため	74.9%	2	→	60.3%	2	**
学生(18歳)人口の減少に伴う大学生生き残りのため	62.3%	3	→	56.0%	3	
学生に豊富な知識を習得してもらうため	50.2%	4	→	46.9%	4	
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	48.3%	5	↓	32.1%	8	***
高校教育との接続の問題に対応するため	46.9%	6	↑	40.7%	5	*
生涯教育機関としての大学の役割が増大しているため	44.0%	7	↑	32.5%	6	
教育活動が大学評価の対象となっているため	38.2%	8	↓	32.5%	7	
大学教育のグローバルスタンダード化への対応のため	34.3%	9	→	29.7%	9	
社会や国民からの大学教育批判にこたえるため	20.3%	10	→	14.4%	10	
外国人留学生に入学してもらうため	8.7%	11	→	4.8%	11	
その他	5.8%	12	→	3.8%	12	

※ 2003年、2006年のいずれかで50%を超えている項目は斜体で表記している。

ではなぜ多くの大学は、教育改善や活性化が必要と考えるのだろうか。設置者別に教育の改善や活性化を必要とする理由の結果をみてみよう（表 3-4）。

設置者にかかわらず、教育改善の理由として上位を占めていたのは、「学生に意欲を持って学習してもらうため」（1位）と「大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため」（2位）であった。これらについては数値に若干の相違はあるものの、2003年、2006年ともに同様にあてはまると回答した大学は非常に多かった。

しかし3位以下の項目は設置者によって結果が異なっていた。それぞれ特記すべき結果を挙げてみたい。まず国立については、「学生に豊富な知識を習得してもらうため」「高校教育との接続の問題（学力の多様化）に対応するため」に注目したい。それぞれ2006年の結果は、2003年より順位が上昇し、半数以上の国立大学が教育改善の必要な理由として挙げるようになった<sup>3)</sup>。このことは最近国立大学において学生の学力問題が喫緊の課題となり、その対応に迫られていることを物語っている。その一方、国立大学において留意しなければならない結果は、「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」である。2003年では41.6%があてはまると回答していたが、2006年では16.9%と数値が低下していた（ $P < 0.01$ ）。

その他、公立については、「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」が2003年では63.2%で第3位であったが、2006年では低下し5位（37.8%）となった。また私立では他の設置者と違って「学生（18歳）人口の減少に伴う大学生生き残りのため」が第3位に位置付いている。これは2003年だけではなく2006年も同様であった。

このように、学生の意欲喚起などが教育改善の必要性の理由として重要視されていることにはこの3年間で変化は見られない。この3年間で変化した点は、割的にはそれほど大きくないものの、長期的かつ世界的視野に基づいて教育改善しようとする動きが鈍り、眼前の課題を重視する傾向になってきていることである。

## 2) 教育に関するFD活動の実施状況

では実際に、教育に関するFD活動の実施状況はどのようなものになっているのか検討していきたい（表 3-5）。すでに渡辺（2004a）において指摘されている通り、2003年ではFD実施の割合は国立がもっとも高く98.5%で、次いで私立、公立という順となっていた。

表 3-5 設置者別にみた教育に関するFD実施状況の変化

	国立		公立 *		私立	
	2003年	2006年	2003年	2006年	2003年	2006年
実施した	98.5%	96.6%	57.5%	82.9%	69.4%	77.5%
現在実施していないが、検討中	0.0%	3.4%	17.5%	11.4%	22.5%	16.7%
実施しなかった	1.5%	0.0%	25.0%	5.7%	8.1%	5.9%



一方、公立や私立は、多くの大学が講義方法のみに集中していた。公立私立ともに 2003 年、2006 年の両年で 50%を超えている項目は講義方法だけであったことから分かる。公立や私立の教育活動に関する FD は、講義方法のスキル習得に集中しており、それ以外のテーマを設定するまでの段階には至っていないと言えよう。

### 3. FD 活動の成果と問題点

#### 1) 教員の資質能力に対する FD 活動の成果

このように設置者にかかわりなく、多くの大学が FD 活動に取り組むようになった。では FD 活動を実施した結果、どのような成果を獲得したのだろうか。そこで FD 活動の成果について学長の評価をみていきたい。表 3-7 は、「貴学では、FD 活動実施の結果、どの程度成果が得られましたか」という項目について、教員の教育、研究、社会サービス、管理運営それぞれの能力・資質の向上程度を設置者別に年度でクロス集計した結果である。

表 3-7 設置者別にみた教員の資質能力に対する FD の成果の変化

		国立		公立		私立	
		2003年	2006年	2003年	2006年	2003年	2006年
教育	高まった	9.4%	15.3%	4.2%	6.9%	10.6%	8.3%
	ある程度高まった	76.6%	74.6%	70.8%	62.1%	67.6%	70.6%
	あまり高まっていない	12.5%	10.2%	25.0%	27.6%	17.6%	18.9%
	高まっていない	1.6%	0.0%	0.0%	3.4%	4.1%	2.2%
		国立		公立		私立 *	
		2003年	2006年	2003年	2006年	2003年	2006年
研究	高まった	0.0%	6.7%	0.0%	5.0%	4.3%	3.2%
	ある程度高まった	34.6%	43.3%	50.0%	50.0%	40.0%	35.7%
	あまり高まっていない	61.5%	46.7%	50.0%	40.0%	44.3%	58.7%
	高まっていない	3.8%	3.3%	0.0%	5.0%	11.3%	2.4%
		国立 *		公立		私立	
		2003年	2006年	2003年	2006年	2003年	2006年
社会サービス	高まった	0.0%	15.2%	0.0%	0.0%	3.7%	4.1%
	ある程度高まった	40.7%	57.6%	54.5%	45.0%	34.6%	36.6%
	あまり高まっていない	55.6%	21.2%	36.4%	40.0%	52.3%	55.3%
	高まっていない	3.7%	6.1%	9.1%	15.0%	9.3%	4.1%
		国立		公立		私立	
		2003年	2006年	2003年	2006年	2003年	2006年
管理運営	高まった	0.0%	6.1%	0.0%	0.0%	1.0%	1.6%
	ある程度高まった	33.3%	33.3%	36.4%	26.3%	37.3%	29.6%
	あまり高まっていない	54.2%	51.5%	45.5%	63.2%	49.0%	56.8%
	高まっていない	12.5%	9.1%	18.2%	10.5%	12.7%	12.0%

まず教育能力・資質についてみると、設置者にかかわりなく 2003 年と 2006 年で有意な差はなく、この 3 年間では FD の成果に変化はなかった。ただし 2003 年の段階ですでに 70~80%の割合で「高まった」もしくは「ある程度高まった」と回答しており、教育能力

の向上に関しては 2003 年の段階で一定の成果を上げていたと判断できるだろう。

研究能力・資質については、私立においてのみ 2003 年と 2006 年で統計上、有意な差があった。ただし「高まっていない」の割合が減少し、「あまり高まっていない」が若干増加しただけであった。また私立以外の大学も含めて結果を見てみると、おおむね「高まった」もしくは「ある程度高まった」と回答している割合は、30～50%にとどまっており、まだ FD によって研究能力の向上を期待できる余地があるといえるのではないだろうか。また管理運営についても数値に違いはあれ、3 年間での変化は確認されなかった。

一方、社会サービスについては、国立大学においてのみ有意な差があり、「高まった」「ある程度高まった」と回答している割合が増加していた。

## 2) 組織に対する FD 活動の成果

次に組織の風土や雰囲気に対する FD の効果についての自己評価を検討していきたい。表 3-8 は、「あなたの「大学・学部」では、FD 活動実施の結果、教員の使命・役割・資質に関して真剣に考える風土や雰囲気が醸成されましたか」という問いに対し、「醸成された」から「醸成されていない」の 4 段階で尋ねた結果を、設置者別に年度とクロス集計を行った結果である。

分析結果を見てみると、国・公・私立すべてにおいて 2003 年の結果を見てみると、70% から 80% ぐらいの大学で FD 活動により教員の使命などを考える雰囲気が醸成されたと回答していた。FD が個人だけではなく、組織にも一定の影響力を有していると多くの大学が考えていた。ただしこれは 2006 年も同様の結果であり、3 年間で変化が見られなかった。

表 3-8 設置者別にみた教員の使命等に関する考える風土の醸成程度の変化

	国立		公立		私立	
	2003年	2006年	2003年	2006年	2003年	2006年
醸成された	7.8%	13.8%	3.4%	3.1%	7.2%	5.0%
ある程度醸成された	73.4%	74.1%	72.4%	65.6%	71.3%	70.7%
あまり醸成されていない	18.8%	12.1%	17.2%	25.0%	18.8%	22.7%
醸成されていない	0.0%	0.0%	6.9%	6.3%	2.8%	1.7%

## 3) FD の問題点

このように 2003 年の段階で既に設置者にかかわらず多くの大学では、FD が個人レベルでも組織レベルでも一定の成果を上げていると判断していた。しかし当然、進捗状況にかかわらず、どの大学も FD 活動に関して何かしらの問題点を抱えていると予想される。そこで設置者別に FD の問題点と、2003 年と 2006 年の変化について検討していきたい(表 3-9)。

FD 活動が成功するためには、「FD とは何か」「なぜ FD が必要なのか」という点について所属教員がある程度認識しておかなければならない。そうした FD 活動に対する教員の認識不足についてしてみると、2003 年ではどの設置者も「当てはまる」「ある程度当てはまる」の割合の合計が 70～80% ぐらいとなっており、組織全体への FD 理解の浸透は十分ではないと判断している大学が多かった。この傾向は 2006 年になっても、それほど変わっていない。ただし国立を見てみると、「当てはまらない」すなわち FD の理念などが十分認識されていると考えている大学が、2003 年の 3.0% から 2006 年では 12.1% に上昇している (P<0.05)。国立の一部では組織的な活動を通して FD の理解がすすんできた。

表 3-9 設置者別にみた FD の問題点の変化

		国立 *		公立		私立	
		2003年	2006年	2003年	2006年	2003年	2006年
FD活動の理念や概念が組織全体の教員に十分認識されていない	当てはまる	13.6%	3.4%	25.6%	21.2%	16.0%	11.1%
	ある程度当てはまる	71.2%	65.5%	43.6%	36.4%	61.5%	56.8%
	あまり当てはまらない	12.1%	19.0%	25.6%	39.4%	18.3%	28.1%
	当てはまらない	3.0%	12.1%	5.1%	3.0%	4.2%	4.0%
		国立		公立		私立	
		2003年	2006年	2003年	2006年	2003年	2006年
FD活動が概してトップダウンとなって、ボトムアップの取り組みがなかなか育たない悩みがある	当てはまる	7.6%	5.1%	13.5%	18.8%	8.7%	7.6%
	ある程度当てはまる	56.1%	49.2%	37.8%	43.8%	55.8%	51.5%
	あまり当てはまらない	31.8%	35.6%	32.4%	28.1%	27.2%	34.3%
	当てはまらない	4.5%	10.2%	16.2%	9.4%	8.3%	6.6%
		国立		公立		私立	
		2003年	2006年	2003年	2006年	2003年	2006年
FD活動の概念や内容に関する専門家が学内にいない	当てはまる	33.3%	15.5%	39.5%	34.4%	24.4%	24.6%
	ある程度当てはまる	39.4%	50.0%	31.6%	40.6%	49.3%	46.7%
	あまり当てはまらない	19.7%	19.0%	26.3%	15.6%	18.7%	23.1%
	当てはまらない	7.6%	15.5%	2.6%	9.4%	7.7%	5.5%
		国立 **		公立		私立	
		2003年	2006年	2003年	2006年	2003年	2006年
FD活動に無関心な教員がかなり見られる	当てはまる	16.7%	8.6%	15.4%	9.1%	11.3%	7.6%
	ある程度当てはまる	65.2%	44.8%	38.5%	42.4%	54.2%	45.2%
	あまり当てはまらない	18.2%	41.4%	41.0%	42.4%	30.7%	43.1%
	当てはまらない	0.0%	5.2%	5.1%	6.1%	3.8%	4.1%

FD の推進には教員自身の理解もさることながら、教員たちが自らの問題意識から実施されるボトムアップの FD の取り組みが求められる。こうした FD のボトムアップの取り組み状況について 2003 年の結果を見てみると、どの大学も「当てはまる」「ある程度当てはまる」の合計が 50% 強となっていた。「あまり当てはまらない」「当てはまらない」の結果も踏まえると、ボトムアップの取り組み状況には国公私ともに大学間でばらつきがあるといえるだろう。この傾向は 2006 年もほとんど変わっていなかった。

また効果的な FD を展開するためには、活動をコーディネートする FD の専門家の配置

という方策が考えられる。そうしたFD専門家の配置については、2003年の結果を見てみると国・公・私立すべてにおいて「当てはまる」「ある程度あてはまる」の合計が70%ぐらいとなっていた。この傾向は2006年にも変わっていない。設置者にかかわらずFD専門家の配置にはいまだ課題があるといえよう。

最後にFDに対する教員の無関心の問題について検討していきたい。2003年の結果を見ると、国立大学で「ある程度あてはまらない」の割合がやや高く(65.2%)、FDに無関心な教員が多いと考える大学は多かった。しかし2006年になると国立大学においても「当てはまらない」「ある程度当てはまらない」の合計が50%以下となり(P<0.01)、国立においてもFDに関心を持つ教員が増加してきている。

#### 4. FDの取り組み状況の総合的診断と今後の課題

ここまでFDの実施形態や成果、問題点などについて設置者別に2003年と2006年の変化を検討してきた。これらの結果を踏まえて最後に各大学が、現在のFD取り組み状況について総合的にどのように診断しているのか、またどのような点が今後の課題となっているのか、設置者別に2003年と2006年の結果を検討していきたい。

##### 1) FD活動の制度化状況

FD活動の状況について5段階を設定し、各大学がどこに位置付くか回答してもらった。表3-10は、設置者別にFDの状況と年度のカロス集計を行った結果である。

表3-10 設置者別にみたFDの制度化状況の変化

	国立		公立		私立	
	2003年	2006年	2003年	2006年	2003年	2006年
第1段階	0.0%	0.0%	8.1%	2.9%	5.5%	2.1%
第2段階	56.1%	37.5%	64.9%	71.4%	49.8%	61.7%
第3段階	31.8%	39.3%	10.8%	20.0%	19.4%	17.1%
第4段階	12.1%	19.6%	5.4%	2.9%	16.6%	14.0%
第5段階	0.0%	3.6%	10.8%	2.9%	8.8%	5.2%

年度間の変化を見る前に、あらかじめ設置者間の違いについて確認しておきたい。2003年の結果を見てみると、すべての設置者で共通している点は第2段階の初期的段階の割合が最も高かった。それと同時に制度化状況のばらつき具合について、設置者による違いが生じていることが確認された<sup>5)</sup>。国立は第2段階や第3段階に集中しているのだが、私立

は第 5 段階に至っている大学が 8.8%存在している一方で、「FD=フロッピーディスク」の第 1 段階も 5.5%存在した。このことは私立大学の FD の制度化状況の多様性を示したものと見えるだろう。一方、公立は私立同様、多少のばらつきはあるものの、国立のように第 2 段階に回答が集中していること、ただし第 1 段階も 8.1%であることなどから、国立私立に比べ制度化が遅れているといえるのではなかろうか。

この結果を踏まえて、設置者ごとに 2003 年と 2006 年の違いを見てみよう。年度と FD の制度化状況の項目をクロス集計した結果、すべての設置者で統計上、有意な差は確認されなかった。2003 年と 2006 年の 3 年間では制度化状況に変化はなく、いまだ 2003 年時と同様の状況が続いていた。

## 2) FD の今後の課題

最後に FD の今後の課題について検討したい。課題を検討するにあたり、ここでは各大学が FD 活動を推進するために何が重要な要因と考えているのか、2003 年と 2006 年の結果をみていきたい。

表 3-11 は「あなたの「大学・学部」の教育改善を目的とした教育能力開発活動（FD 活動）を推進するには、次の選択肢のうちどの要因が重要でしょうか」という問いに対し、各選択肢の選択割合について 2003 年と 2006 年の結果を設置者別に示したものである。

まず 2003 年と 2006 年それぞれの結果について、国・公・私立すべてで概ね同じ結果であった<sup>6)</sup>。設置者にかかわらず、FD 推進において主要な要因として挙げられていたのは「全学の教員一人一人の取組」（1 位）であった。年度にかかわらず、各大学ともに 80～90%となっていた。また執行部のリーダーシップも各大学ともに 60%前後の比較的高い数値を示していた。これらの結果を総合的に解釈すると、FD 推進において重要な要因は教員からのボトムアップの取り組みだが、それだけではなく学内の執行部によるトップダウン的な取り組みも重要な要因として考えられている。

2003 年と 2006 年の結果を比較したとき、各設置者ともにほとんど統計上、有意な差はなかった。このことより 3 年間では FD を推進するための要因について、大きな違いは生じていないと解釈できよう。ただし数値そのものはそれほど大きなものではないが、国立大学の「文部科学省の FD に対する資金的支援」において違いが生じていた。表 3-11 をみると 2003 年の場合、32.8%であったが、2006 年になると 13.6%と 20%弱低下していた ( $P<0.05$ )。これまで国立大学に対し文科省からの実質的な資金援助があったのかどうかは不明であるが、FD が文科省などからの支援を受けて実施するものではなく機関レベルで個別に対応すべき課題と解釈されるようになってきたのかもしれない。類似した結果は、公立大学においても見出すことができた。公立大学の場合は文科省ではないが「学外の FD 実施組織の支援」という項目が、2003 年の 29.5%から 2006 年には 10.8%に低下していた ( $P<0.05$ )。

表 3-11 設置者別にみた FD の課題の変化

国立	2003年			2006年	
	%	順位	順位の変化	%	順位
全学の教員一人一人の取組	88.1%	1	→	93.2%	1
各部署の長のリーダーシップ	59.7%	2	↓	57.6%	3
学長や副学長など執行部のリーダーシップ	55.2%	3	↑	67.8%	2
全学の職員一人一人の取組	34.3%	4	→	40.7%	4
文部科学省のFDに対する資金的支援	32.8%	5	↓	13.6%	7*
全学の学生一人一人の協力	25.4%	6	↑	16.9%	5
学外のFD実施組織の支援	17.9%	7	↑	15.3%	6
その他	7.5%	8	↓	0.0%	9
文部科学省のFDに関する政策提言	1.5%	9	↑	6.8%	8

公立	2003年			2006年	
	%	順位	順位の変化	%	順位
全学の教員一人一人の取組	79.5%	1	→	86.5%	1
学長や副学長など執行部のリーダーシップ	65.9%	2	→	54.1%	2
各部署の長のリーダーシップ	47.7%	3	→	45.9%	3
学外のFD実施組織の支援	29.5%	4	↓	10.8%	7*
全学の職員一人一人の取組	29.5%	4	→	40.5%	4
文部科学省のFDに対する資金的支援	20.5%	6	↑	16.2%	5
全学の学生一人一人の協力	13.6%	7	↑	13.5%	6
文部科学省のFDに関する政策提言	9.1%	8	→	5.4%	8
その他	0.0%	9	→	0.0%	9

私立	2003年			2006年	
	%	順位	順位の変化	%	順位
全学の教員一人一人の取組	90.0%	1	→	87.6%	1
学長や副学長など執行部のリーダーシップ	64.9%	2	→	63.6%	2
各部署の長のリーダーシップ	48.1%	3	→	46.4%	3
全学の職員一人一人の取組	45.5%	4	→	43.5%	4
文部科学省のFDに対する資金的支援	21.2%	5	↓	17.2%	6
全学の学生一人一人の協力	18.2%	6	↑	19.6%	5
学外のFD実施組織の支援	16.9%	7	→	12.4%	7
文部科学省のFDに関する政策提言	6.1%	8	→	6.7%	8
その他	2.2%	9	→	0.0%	9

※ 2003年、2006年のいずれかで50%を超えている項目は斜体で表記している。

## おわりに

### 1) 結果の要約

本章では、国・公・私立別に FD の実施状況、教育活動に関する FD、FD 活動の成果と問題点、FD の取り組み状況の総合的診断と今後の課題について、2003年と2006年の変化を検討してきた。本章の結果は以下の4点に要約できる。

第1に、国立私立では FD 活動の方針を設定する大学が増加した。そうした中、多くの大学では FD の目的を教育活動と研究活動両面の重視としていたが実際は教育活動に関する FD に傾倒していた。特に国立大学でその傾向が顕著であった。

第2に、国・公・私立ともに学生の意欲喚起を理由に教育改善が必要と考え、FD を実施していた。特に公立はこの3年間において FD 実施率が急増した。内容については設置者で違いがあり、国立では教育についてさまざまなテーマに基づき FD を展開している一

方で、公立や私立のほとんどでは講義方法が中心で、そのほかの教育に関するテーマの設定はあまりなされていなかった。この傾向は3年間で変化が見られなかった。

第3に、2003年の段階で既に設置者にかかわりなく多くの大学ではFDが個人レベルにも組織レベルにも一定の成果を上げていると判断していた一方で、国立以外の大学はFDの課題について2006年になってもまだ解消されていない問題点が残されていた。

第4に、FDの制度化状況は国立が先行し、それに次いで私立、公立という構図に変化は見られず、FDの課題も設置者ごとに3年間で大きな変化は確認されなかった。

## 2) 考察

このように2003年と2006年の3年間で変化した点、しなかった点、さまざまなことが指摘できた。これら結果を踏まえ最後に国・公・私立ごとに若干の考察を行いたい。

第1に国立大学についてである。FDの実施状況や内容、また問題点の解消など様々な側面において公立・私立と比べ充実し、日本のFD活動は国立大学が牽引している状況を裏付ける結果となっていた。

しかし国立大学のFDにも課題がある。とくに広義のFDの担保である。FDの目的では研究面も掲げているにもかかわらず、他と比べて2003年の段階で教育のFDに特化していた。この傾向は3年後も変わっておらず、公立私立に比べ出遅れていた。この背景には国立大学が政策動向に敏感であることが挙げられるかもしれない。文部科学省は、FDを授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究と定義し、近年積極的にそれを推進してきた。国立大学はこの定義に順応する形で実施してきたといえよう。無論、教育のFDは重要な取り組みであるが、大学教授職が教育だけではなく研究も重要な柱としている以上、教育のみのFDには限界がある。今後、研究面のFDにいかに取り組みかが国立大学において重要な実践課題となるのではなかろうか。

第2に、公立大学についてである。これまで公立大学は最もFDの取り組みが遅れていると言われてきた。実際に本章の2003年の結果はそれを裏付けるものとなっていた。だが3年後の2006年の結果を見ると、教育のFD実施については増加し、私立と肩を並べるまでになった。2008年度実施の学士課程でのFD義務化を睨み、公立大学もFDを本格的に実施する段階に至ったといえよう。しかし国立大学と比べて、FDの内容面など乗り越えるべき課題は多く、ますますの充実が期待される。

第3に、私立大学についてである。この3年間で公立大学が躍進したとはいう、私立大学のFDの充実度を総合的に評価すると、いまだ国立大学と公立大学の間位置付くといえよう。しかし私立大学をそのように単純化してとらえることはやや危険だと思われる。周知の通り、私立大学は他と比べて量的にも多く、大学の規模、教育面、研究面など様々な点で多様である。同様に私立についてはFD活動の内容や課題なども多様で、すべてを一括りにとらえることは難しいということが予想される。そうだとするならば、国立以上

に FD が活発な私立大学も存在するかもしれない。本章のように単純に設置者間の比較だけで私立の特徴を描き出すのではなく、今後は私立大学間の比較も行ったうえで、私立大学の FD の状況を把握していくことが重要な研究課題とされる。

#### 【注】

- 1) 先述の通り、2003 年については各項目と設置者のクロス集計は渡辺（2004 a）ですで行っている。2006 年においても同様の分析を行ったが、多くの項目で 2003 年と同様の結果が算出された。そこで本章では紙幅等も考慮して、各設置者の年度と各項目のクロス集計結果を中心に検討することにした。
- 2) 2003 年、2006 年別に設置者と研究活動のクロス集計の結果、2003 年では  $P < 0.001$ 、2006 年では  $P < 0.01$  と有意な差があった。
- 3) ただし数値の変化そのものについては、この 2 項目は 2003 年と 2006 年の比較の中で、統計上有意な差は確認されなかった。
- 4) 2003 年、2006 年ともに、設置者と FD 実施状況のクロス集計を行った結果、統計上、有意な差が確認された（2003 年： $P < 0.001$ 、2006 年： $P < 0.05$ ）。
- 5) 各選択肢と設置者のクロス集計を行った結果、2003 年と 2006 年ともに有意差があり、 $P < 0.01$  であった。
- 6) 2003 年と 2006 年について、各選択肢と設置者のクロス集計を行った結果、設置者間で統計上有意な差は確認されなかった。

#### 【参考文献】

- 有本章（2007）「FD 制度化の現状と展望」『メディア教育研究』第 4 巻第 1 号，メディア教育開発センター，9-18 頁。
- 大膳司・有本章・黄福禱（2007）「日本における FD 活動の実態と今後の課題—時系列比較の結果から—」広島大学高等教育研究開発センター編『21 世紀型高等教育システム構築と質的保証 FD・SD・教育班の報告』，広島大学高等教育研究開発センター，205-229 頁。
- 渡辺達雄（2004a）「大学の教育支援体制の意識と行動—現状把握—」広島大学高等教育研究開発センター編『FD の制度化に関する研究（1）—2003 年大学長調査報告—』，広島大学高等教育研究開発センター，45-64 頁。
- 渡辺達雄（2004b）「FD 活動と支援体制の今後の課題」広島大学高等教育研究開発センター編『FD の制度化に関する研究（1）—2003 年大学長調査報告—』，広島大学高等教育研究開発センター，65-82 頁。

## 第4章 教員のFD活動に対する意識と行動

### —男性教員と女性教員の比較—

木本 尚美

#### はじめに

本章の目的は、大学教員の教育活動における意識や授業改善の特徴を性別に比較検討することにより、今後のFD活動の推進に示唆を得ようとするものである。

FDを中心とした大学教育改善の取組に関する研究は時系列を縦軸に、またシステム間、セクター間、機関間等を横軸に比較分析することで、制度化の実態が明らかにされてきた(広島大学大学教育研究センター編, 1990; 広島大学高等教育研究開発センター編, 2004a, b)。これまで回答者である大学教員の属性に関しては、専門分野、職階、年齢による比較は必要に応じてなされたものの、性別比較に関しては女性教員のサンプル数<sup>1)</sup>が少ないこともあり、分析の対象にならなかった。しかしながら、大学における女性教員は近年緩慢ではあるが増加しており、さらに拡大する傾向がある<sup>2)</sup>ことから、性別による比較分析が可能となっている。

本来FD活動は大学教員個々人の営みによる能力開発であるから、その意識や実態に個人差や性差が生じるのは当然のことといえる。したがってFD活動推進の方向性を議論する際には、性別の枠組みを設けて多面的に検討する必要がある。また、FD活動を、授業改善のみならず大学教員のライフコース全般を通じた広義の意味と捉えるならば、性差は重要なカテゴリーになると考えられる。

こうした課題意識に基づき本章では、はじめにデータの属性を性別に分析し、次に担当授業の質の向上を目指す上での意識の差異、及び授業改善に対する男女教員の認識の違いを明らかにする。それを踏まえて授業改善に向けた取組状況と効果について検証する。最後にFD活動の評価に対する期待の男女差を明らかにし、今後の方向性と課題について言及する。

#### 1. 調査の概要

##### 1) 調査の方法

本章は、21世紀COEプログラム「21世紀型高等教育システム構築と質的保証」(拠点リーダー: 有本章)の一環として実施した質問紙調査『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年)<sup>3)</sup>データの一部を用いることにより、授業改善やFD活動に関する男女教員の意識と行動の違いを比較検討する。

調査の対象は、広潤社編集部編『2002 全国大学職員録 国公立大学編』、および『2002 全国大学職員録 私立大学編』を用いて無作為に抽出された4年制大学に所属する教員、教授1,841名、助教授999名、講師480名であった。調査は2003年6月から8月にかけて実施された。

なお、本データを用いて再分析する理由は、本調査が得た回答者の性別構成、すなわち男性教員1,108名(88.0%)、女性教員151名(12.0%)の比率が、平成14年度「学校基本調査報告(高等教育機関)」の性別構成比(男性比率85.2%、女性比率14.8%)とおおむね同じ数値であったことにある。そのため、広島大学高等教育開発センターの調査報告では分析対象にない性別属性を検討することにより、見過ごされていたものに光を当てられると考える。

とはいえ、1991年の大学設置基準の大綱化以降、大学は社会への説明責任を果たすために、教育活動への取組を余儀なくされている。それは自己点検・評価、第三者評価等、評価の圧力の強まりとともに少しずつ教員の意識変革をもたらし、FD活動も進展してきている。したがって本章で分析に用いる2003年の教員調査からある程度の時を経ているため、現時点でその分析結果が通用するか否かは、議論が分かれるところであろう。しかし、こうした大学教員を対象とした全国レベルの調査研究が少ないこと、また高等教育において教員の性別に基づく比較研究もそれほど蓄積されていないことから、本調査の分析は有効であると考えられる。

## 2) 回答者の属性

回答者の性別属性を、表4-1に示した。性別属性はいずれも有意であった。まず、男性教員は国立大学に勤務するものが多く、女性の場合は私立大学に勤務する教員が多い。性別により勤務大学の設置形態には偏りがあった。次に年齢構成であるが、女性教員の年齢は40代をピークとしており、半数以上(55.6%)が40歳代以下であったのに対して、男性教員のピークは50代であった。また年齢と関連して勤務年数に着目すれば、女性教員の35.2%は5年以下であるのに対して、男性教員の30.1%は21年以上の永年勤続者であった。現在所属する大学において男性教員に比べると、女性教員は勤務年数が少なく、年齢的にも比較的若い層に偏っている。逆に男性教員は女性教員よりも勤務年数が多く、高齢の層に偏向していた。こうした年齢構成の二層構造は職階にも反映しており、教授が多い男性教員(61.6%)に対して女性教員は、助教授及び講師層が厚く、両者を合わせると6割以上(62.3%)を占めていた。さらに専門分野をみると、女性教員の過半数は人文社会科学系(54.4%)を専門としているが、男性教員の場合は、57.9%が理・工・農・医歯薬系から成る理科系で占められていた。もっとも外国で授業を受けた経験は、男性教員

(28.7%) よりも女性教員 (44.3%) の割合の方が高かった。諸外国で受けた授業を留学中の経験とみなせば、国際化を積極的に図っているのは男性よりも女性教員といえよう。

表 4-1 回答者の属性

属性項目		男性		女性		全体	
		人数	%	人数	%	人数	%
設置形態**	国立	378	34.1	34	22.5	412	32.7
	公立	71	6.4	17	11.3	88	7.0
	私立	658	59.5	100	66.2	758	60.3
	計	1,107	100.0	151	100.0	1,258	100.0
年齢構成***	20～30代	114	10.3	32	21.2	146	11.6
	40代	319	28.9	52	34.4	371	29.5
	50代	383	34.6	45	29.8	428	34.1
	60代以上	290	26.2	22	14.6	312	24.8
	計	1,106	100.0	151	100.0	1,257	100.0
所属大学の勤務年数**	5年以下	257	23.4	51	35.2	308	24.8
	6～10年	213	19.4	34	23.4	247	19.9
	11～20年	298	27.1	34	23.4	332	26.7
	21年～30年	215	19.6	18	12.4	233	18.7
	31年以上	115	10.5	8	5.6	123	9.9
	計	1,098	100.0	145	100.0	1,243	100.0
職階構成***	教授	680	61.6	57	37.7	737	58.7
	助教授	318	28.8	62	41.1	380	30.3
	講師	106	9.6	32	21.2	138	11.0
	計	1,104	100.0	151	100.0	1,255	100.0
専門分野***	人文科学系	189	19.2	33	32.6	222	20.5
	社会科学系	185	18.8	22	21.8	207	19.1
	理学系	127	12.9	11	10.9	138	12.7
	工学系	220	22.5	6	5.9	226	21.0
	農学系	42	4.3	5	5.0	47	4.3
	医師薬学系	179	18.2	15	14.9	194	17.9
	教員養成系	40	4.1	9	8.9	49	4.5
	計	982	100.0	101	100.0	1,083	100.0
	外国で授業を受けた経験**	有	315	28.7	66	44.3	381
無		781	71.3	83	55.7	864	69.4
計		1,096	100.0	149	100.0	1,245	100.0

注:\*\*\*P<.001, \*\*P<.01, \*P<.05

以上のことをもってすれば、それぞれの属性を統制して結果を示すべきかもしれない。しかしながら男性教員と女性教員におけるこうした属性格差の理由には、大学構成員とし

て位置付いた伝統や歴史的背景の違いが起因していると考えられる。したがって、ここではひとまず全体を男女教員集団として把握することを重視して分析を進める。

## 2. 担当授業の質の向上

ところでふだん教員は、担当授業の達成レベル（質）を高めるために、どのような施策を重要と認識しているのであろうか。質問票には、授業の達成レベル（質）を高めるために必要と思われる、ソフト面、ハード面に係る 25 項目を示し、項目ごとに「重要である」、「ある程度重要である」、「どちらともいえない」、「あまり重要でない」、「重要でない」の中から最もあてはまるものを回答してもらった。このうち男女教員のいずれか一方の過半数が、「重要である」と答えた上位 10 項目を、図 4-1 に示した。

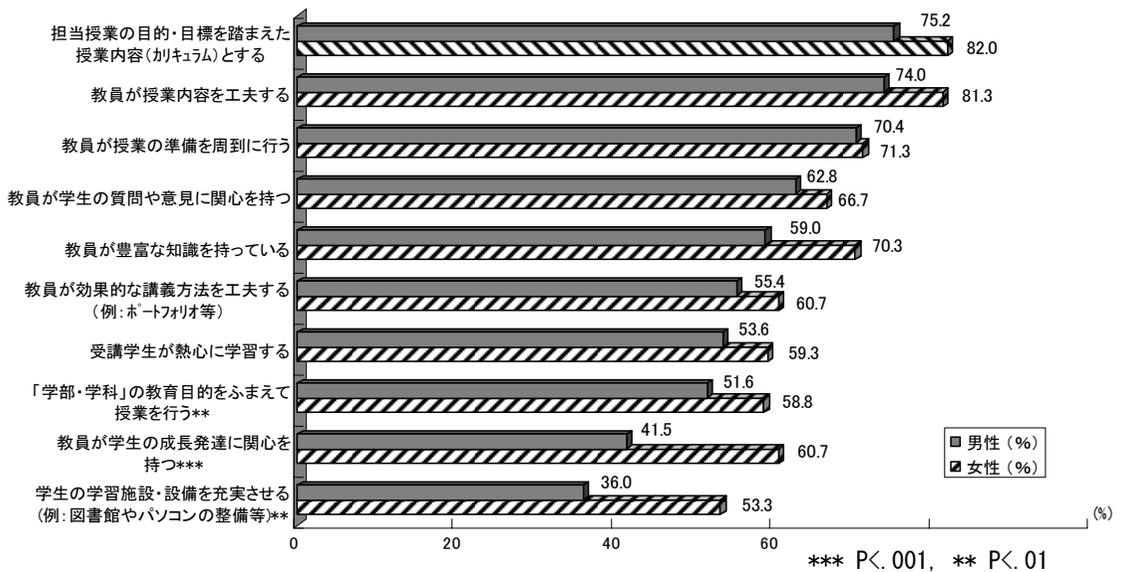


図 4-1 「担当授業」の達成レベル（質）を高めるために重視すること

図から明らかのように、上位 10 位に登場した施策項目のいずれについても、男性教員よりも女性教員が重要視する割合の方が高かった。中でも、「教員が学生の成長発達に関心を持つ」を重視する男性は 41.5%で 4 割程度であったが、女性では 60.7%、すなわち 6 割が重視していた。男性教員に比べて女性教員の方が、一人ひとりの学生の発達に着目するなど、教育的配慮に重きを置いていると捉えられよう。また、『「学部・学科」の教育目標をふまえて授業を行う』も、女性教員（58.8%）の方が男性教員（51.6%）よりも重要と受け止めていた。男性教員に比べて女性教員の方が、教育課程の配当に基づいた授業を心

がけているといえる。他方、「学習施設・設備の充実（例：図書館やパソコンの整備等）」、すなわちハード面に関しても女性教員（53.3%）が男性教員（36.0%）を上回っていた。

もちろん、「担当授業の目的・目標を踏まえた授業内容（カリキュラム）」（男性 75.2%、女性 82.0%）や「授業内容の工夫」（男性 74.0%、女性 81.3%）、「授業の周到的準備」（男性 70.4%、女性 71.3%）等、授業を提供する側、つまり教員に要求されるべき事項は、男女とも重要であると強く認識していた。また、学生側に期待される事項として「熱心さ」が挙げられているが、これも教員が授業の周到的準備や授業内容を工夫すれば、相乗効果により受講生は熱心に学習すると解釈できよう。いずれにしても授業改善そのものが教員に問われている。

このように担当授業の達成レベル（質）を高めるために、教員は常日頃からさまざまな努力や工夫が必要であることを承知している。しかも女性教員は男性教員以上に、学生の成長発達や施設の充実等の環境面にも敏感で、学生への教育的配慮に気配りしているのであった。

### 3. 授業改善についての認識

担当授業の質を高めるためには、授業の見直しが必要であることを教員は認識している。とりわけ女性教員は、男性教員と比較するとソフト、ハード両方からの学生支援を念頭に置いているようであった。

では、改めて担当授業の改善や活性化の必要性についてたずねてみよう。男性教員の42.5%が「必要である」、「ある程度必要である」が49.8%、両者を合わせると92.3%がその必要性を認めている。女性教員も、「必要である」が37.1%、「ある程度必要である」が54.7%で、合わせると91.8%であった。その認識に性別間の差異はなく、9割以上の教員は自分の担当授業の改善や活性化が必要であると認めていた。

ユニバーサル段階の大学には、さまざまな学生が入学してきている。学生に満足感を与えるのみならず、授業を通して多様な能力を身につけさせ、付加価値である資格等を修得させるためにも、担当授業の改善や活性化は不可欠なものと教員は認識している。しかしながら、その必要性を感じていない教員も約1割はいた。

次に、担当授業の改善や活性化が「必要である」、もしくは「ある程度必要である」と答えた9割以上の教員に、何を根拠にその必要性を感じるのかをたずねた。その結果を、図4-2に示す。「学生に意欲を持って学習してもらうため」（男性92.6%、女性94.1%）が男女教員とも最大の理由であった。ところで、第2位に女性教員が挙げた項目は「学生に豊富な知識を習得してもらうため」（62.5%）であったが、男性教員が選んだのは「大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため」（男性58.9%）であった。ここで興味深いのは、女性教員（47.1%）のそれは半数に満たないにもかかわらず、6割近い男性教員が大

学教育の改善を「責務」と受け止めていたことである。

大学の教育改善，すなわち FD が努力義務とされたのは，1998 年の大学審議会答申が，「それぞれの大学等の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修（ファカルティ・ディベロップメント）」の必要性を提言したことに始まる。その後大学設置基準の改正等により，大学は社会に対する説明責任を強く求められるようになってきた。

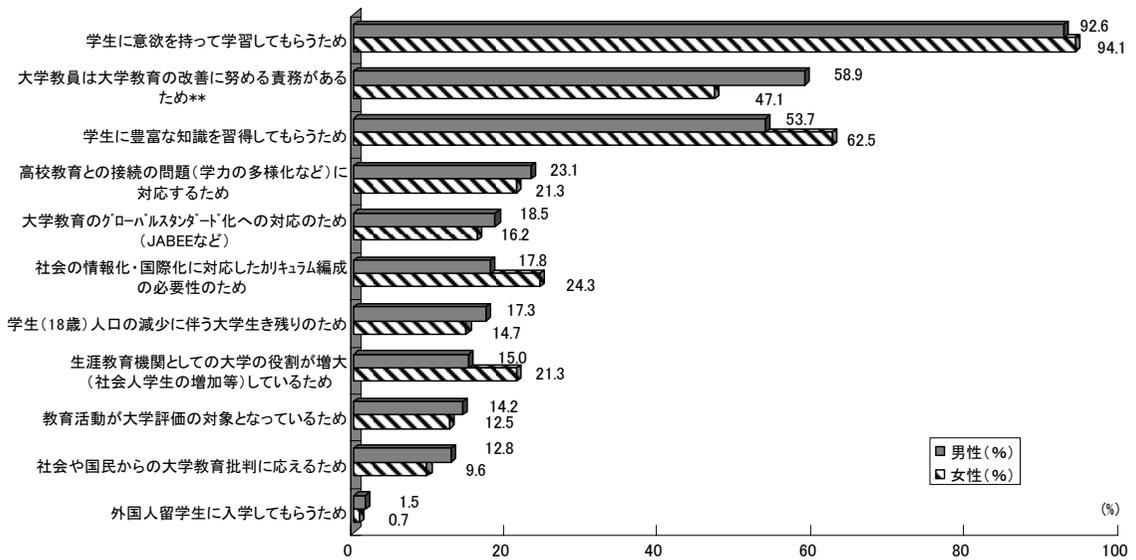


図 4-2 「担当授業」の改善や活性化が必要な理由

\*\*P<.01

こうした社会的背景を踏まえた授業改善に対する教員の意識には，性別間にズレが生じていた。しかもそれ以外の事項「高大接続」，「大学教育のグローバルスタンダード化」，「大学の生き残り」，「大学評価」，「大学教育批判に応える」等，大学に対する外部からの圧力といえる項目は，授業改善の理由としてことさら強く支持されているわけではないものの，いずれも男性教員の方が女性教員を上回っていた。

近年のさまざまな社会的圧力に対して敏感なのは，女性教員よりもむしろ男性教員といえる。明治以降，研究重視の大学教授職を担ってきた男性教員のアイデンティティは今日，社会的変化からくる外圧に揺さぶりをかけられ，女性教員以上に心理的葛藤状況に陥っていると見て取れる。

ところで，担当授業の改善や活性化が必要であると認識している教員集団は，その質の保証のための FD 活動をどのように捉えているのであろうか。表 4-2 に必要性のレベルを示した。男性教員は「必要である」が 15.2%，「ある程度必要である」が 50.0%で両者を

合わせると、65.2%の教員が授業改善を促すセミナーや研修会の必要性を認めている。女性教員の場合も「必要である」(12.9%)、「ある程度必要である」(50.3%)を合わせると63.2%が肯定的回答をしており、男性教員との差はなかった。6割以上の教員は授業改善を促すセミナーや研修会の必要性を認識している。逆に「あまり必要でない」(男性11.1%、女性5.4%)、もしくは「必要でない」(男性4.2%、女性4.8%)と否定的回答をしている教員もいなくはない。両者を合わせると男性教員の15.3%、女性教員の10.2%が消極的といえる。先で明らかにしたように、担当授業の改善や活性化が特に必要であると認識していない教員が、男女とも1割程度いた。それを裏付けるように、授業改善を促すセミナーや研修会もさほど必要性を感じないとする教員も、各1割程度いた。

表 4-2 授業改善を促すセミナーや研修会の必要性

事項	男性		女性		合計	
	人数	%	人数	%	人数	%
必要である	164	15.2	19	12.9	183	14.9
ある程度必要である	540	50.0	74	50.3	614	50.1
どちらともいえない	210	19.5	39	26.5	249	20.3
あまり必要でない	120	11.1	8	5.4	128	10.4
必要でない	45	4.2	7	4.8	52	4.2
合計	1,079	100.0	147	100.0	1,226	100.0

授業改善を促すセミナーや研修会と関連して、次に講義方法に関する相談や、授業改善のための資料や情報の提供、あるいは支援サービスの必要性等をたずねたところ(表 4-3)、「あった方がよい」と答えた男性教員は30.4%、女性教員は24.0%であった。他方「あまり必要ない」、「必要ない」等の否定的回答をした男性教員の割合を合わせると28.6%、女性教員は23.4%であった。つまり、男性教員は女性教員以上に、授業改善を支援するためのサービスを求めている反面、そうしたサービス支援を必要としないものも女性教員より多いのであった。授業改善のための学内体制等に対する男性教員の確執を示す結果といえよう。

表 4-3 授業改善のためのサービス窓口

事項	男性		女性		合計	
	人数	%	人数	%	人数	%
あった方がよい	331	30.4	36	24.0	367	29.6
どちらかといえばあった方がよい	448	41.1	79	52.7	527	42.5
あまり必要ない	245	22.5	25	16.7	270	21.8
必要ない	66	6.1	10	6.7	76	6.1
合計	1,090	100.0	150	100.0	1,240	100.0

P<.05

#### 4. 授業改善の取組みと効果

教員が担当授業の改善のために取組む諸活動には、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、実践者あるいは参観者の立場を採る公開授業、そして学生による授業評価の実施等がある。さらには、こうした取組が効果をあげているかどうかの検証も必要となる。以下では、教員がいわゆる授業改善のための取組みを実際に行っているかどうか、またその結果をどのように認識しているかを明らかにする。

##### 1) 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

まず、過去 5 年間における授業改善に関するセミナーや研修会（FD 活動）の参加状況についてたずねた結果を、図 4-3 に示した。

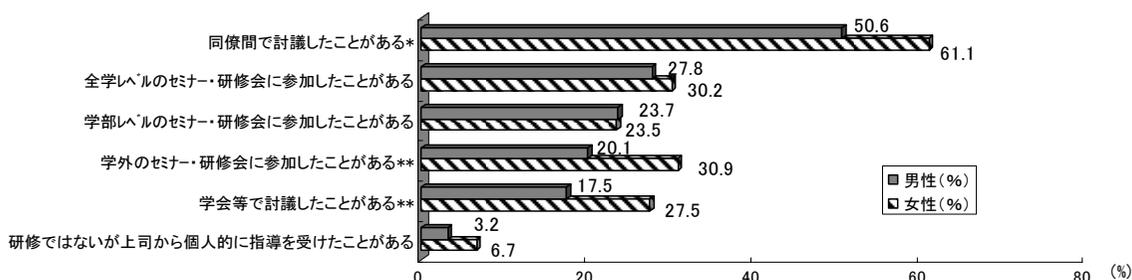


図 4-3 セミナー、FD 研修会の参加経験（過去 5 年間）

\*\* P<.01, \* P<.05

ほとんどの項目で、男性教員よりも FD 活動に積極的な女性教員の姿がうかがえる。同僚間での討議、学外のセミナー・研修会の参加、学会等での討議等、男性教員よりも女性教員の方が活発に取り組んでいた。先にみたように、男性教員よりも女性教員に多かった、諸外国で授業を受けた経験が、教育活動に影響を及ぼしているのかもしれない。しかし全学レベル、学部レベルの FD 研修会の参加率に注目すれば、実態は 3 割程度の出席にとどまり、組織的に定着しているとはいえない。教員にとって物理的時間の確保が困難なことも理由の 1 つかもしれないが、それ以上に研修会の内容が、すべての教員のニーズに答えきれていないものと考えられる。FD 研修会の内容に幅や広がりを持たせることが検討すべき課題といえる。

では、セミナーや研修会（FD 活動）は、担当科目の授業改善にいかなる影響を与えているのだろうか。「ある程度改善された」と答えた男性教員は 41.0%、女性は 41.9%で、4 割の教員は効果を一応認めている。これに対して「どちらともいえない」と答えた男性教員は 45.7%、女性は 50.0%であった。約半数の教員は効果のほどを明確に認識しているわけではない。また、「改善された」とはっきり認識した教員は、男性 7.0%、女性 4.0%

で1割に満たない。逆に「改善されなかった」ものも、男性 6.3%、女性 4.0%で同じく1割に達してはいなかった。過去5年間の実績からその効果を結論づけるとすれば、授業改善のためのセミナーや研修会（FD活動）は、4割程度の教員に対してインパクトを与えているが、効果について特別な認識を持たない教員も4～5割存在していた。

もっとも欧米諸外国に比べると、わが国におけるFD活動の歴史は浅く（有本，2005；広島大学高等教育研究開発センター編，2007），すべての大学に専門家がいるわけではない。そうした中で現段階は，講演会を中心とする啓蒙型研修会から，相互研修型へ移行している時期といえよう。もちろんFD研修会に参加したからといって，直ちに授業改善につながるような単純なものではない。教育に対する教員の情熱，不断の教育活動により自己成長をとげようとする地道な努力，さらにはそれを支援する組織的システムとの連携が相乗効果となり，成果に結びつくといえよう。

## 2) 授業参観

次に，授業改善を目的として実施される公開授業についてみてみよう。授業参観や公開授業は，これまで大学教員にとってあまりなじみのないものといってよい。他の教員の授業参観や，授業公開の経験等についてたずねた結果を，表4-4に示した。

表4-4 授業参観の経験

事項	男性		女性		合計	
	人数	%	人数	%	人数	%
他の教員の授業を参観した	176	16.4	35	24.6	211	17.4
自分の授業を他の教員が参観した	81	7.6	7	4.9	88	7.3
他の教員の授業を参観したし、自分の授業を他の教員が参観したことがない	159	14.8	37	26.1	196	16.2
	655	61.2	63	44.4	718	59.2
合計	1,071	100.0	142	100.0	1,213	100.0

P<.001

61.2%の男性教員は授業参観の経験がない。これに対して，女性教員の55.6%は，参観者または実践者の立場で授業公開を経験している。男性教員に比べると女性教員には柔軟的に受け入れられているようであり，男性教員にとっては，抵抗感が強いようであった。

さらに授業参観の経験者に，担当授業科目の改善に役に立ったかどうかをたずねたところ，男性の23.0%，女性の30.0%が「役に立った」，また男性の47.4%，女性の50.0%が「ある程度役に立った」と答え，両者を合わせると男性教員の7割（70.4%），女性教員の8割（80.0%）はなんらかの効果があつたことを認めている。参加した教員は授業参観をとおして授業の技法や工夫，あるいは改善を要する点，さらには学生の学習態度等から示唆を得たものと思われる。授業参観は事例研究の要素も含んでおり，セミナーやFD研修会よりも効果的といえるかもしれない。同僚との相互研修の場と理解すれば，授業参観か

ら得るものは大きいといえよう。

### 3) 学生による授業評価

授業の内容や方法が、学生の意欲や満足度を損なわないようにするために、PDCAサイクルの構築を目的として、学生による授業評価が実施されている。約7割の教員（男性の69.1%、女性の69.4%）は実施していた。逆に実施していない教員も3割存在していた。学生の授業評価に対する反発や不信感は教員の中に根強いのかもしれない。そこで、授業評価を実施した7割の教員に対して、担当授業科目の改善に役立ったかどうかをたずねたところ、「役だった」（男性20.2%、女性25.0%）、「ある程度役だった」（男性56.6%、女性52.0%）を合わせると、男性教員では76.8%、女性教員でも77.0%、つまり7割以上の教員は学生による授業評価の結果を受け止め、自らの授業改善に反映させている。けれども、「どちらともいえない」と答えた教員も男女とも13.0%ずついた。学生による授業評価は質問項目の改良が検討すべき課題であるにせよ、自由記述の中にも見るべき改善の糸口はある。

## 5. 優れた授業や教育改善に対する報賞

さて、授業改善のための教員の取組みを概観したところ、個人の裁量で工夫を凝らす積極的な教員がいる一方で、少数とはいえ消極的な教員がいるのも明らかであった。従来、教員の研究活動は業績として評価されてきた。しかし、教育活動の側面は看過されがちで、その評価は多くの困難を抱えている。ユニバーサル段階の高等教育において教育改善が声高に叫ばれ、FD活動が推進される中で、教員はこうしたアンビバレントな状況をどのように捉えているであろうか。

表4-5は、優れた授業や教育改善の試みが評価されるということについてたずねた結果である。性別による差はなかった。優れた授業や教育改善の試みに対して、「報われるのがよい」と答えた男性教員は34.1%、女性教員は34.2%、「ある程度報われるのがよい」は、男性教員が31.5%、女性教員は28.2%で、両者を合わせると男性65.6%、女性62.4%であった。教育改善には時間と労力がかかるとはいえ、優れた授業改善によって学生の満足度が高まり、大学の教育評価が上がるとすれば、研究業績のみならず教育成果に対しても、何らかの見返りを要求する教員がいたとしても不思議ではない。実際6割を超える教員が、教育業績評価を期待していた。ただしその中身については性別で差異が生じたので、結果を図4-4に示した。

表 4-5 教育活動に対しての報償のもつ意味

事項	男性		女性		合計	
	人数	%	人数	%	人数	%
報われるのがよい	370	34.1	51	34.2	421	34.1
ある程度報われるのがよい	342	31.5	42	28.2	384	31.1
どちらともいえない	254	23.4	41	27.5	295	23.9
あまり報われなくてよい	37	3.4	4	2.7	41	3.3
報われなくてよい	82	7.6	11	7.4	93	7.5
合計	1,087	100.0	149	100.0	1,236	100.0

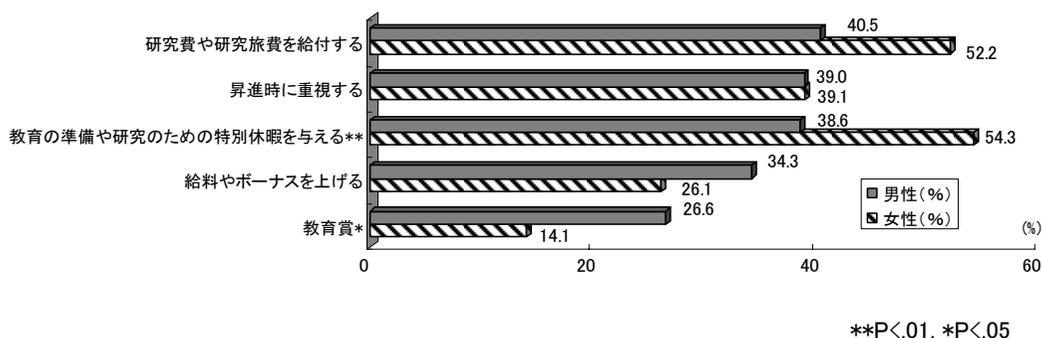


図 4-4 どのように報われるのがよいか

女性教員は男性教員よりも研究費に反映させる（男性 40.5%、女性 52.2%）等、なんらかの財政支援を期待していた。あるいは特別休暇という形でまとまった教育研究時間の要望（男性 38.6%、女性 54.3%）が男性に比べて顕著であった。これに対して教育賞の授与という報償体系は、女性教員（14.1%）よりも男性教員（26.6%）に支持されていた。女性教員が教育活動に熱心なことはすでに述べた。ゆえに、それを支える研究活動を重視する女性教員は、時間や経費の不足を訴えるのであろう。また性別役割分業の観点からすれば、女性教員は男性よりも社会的役割規範の影響を強く受けている。性別によって報償の体系にも差異が認められた。

## 6. 今後の FD 活動

本来 FD 活動とは、大学教員のライフコース全般に係る、広い意味における教員の資質開発であるが（Boyer [有本訳], 1994）、現在の日本の大学のようにその成熟の過程において、FD が授業改善に特化する傾向にあることも事実である。もちろん授業改善は大学教育に携わる教員にとって重要な FD 活動であり、常に点検と評価を確認しながら質を高めていく作業になる。これからはますます、研究重視の姿勢から教育活動にも目を向けて行くことが大学教員に求められてくるであろう。そこで、現時点で受けてみたいセミナーや

研修会のテーマについて教員にたずねた結果を、図 4-5 に示す。

これによると男性教員が支持する FD 活動と、女性教員のそれとは必ずしも一致していないことがわかる。すなわち 12 項目のうち、男性教員が女性教員を上回っている内容は、「講義方法」(男性 51.8%, 女性 39.7%), 「学生の指導方法」(男性 35.0%, 女性 32.8%), 「学生の評価の仕方」(男性 29.1%, 女性 22.1%), 「教員と学生との関係作り」(男性 23.5%, 女性 14.5%), 「テスト問題の作成」(男性 16.5%, 女性 12.2%) 等であった。すべて授業改善に係る内容といえる。19 世紀、日本に大学が誕生して以降、大学教授職を研究中心の古典的専門職と捉えてきた男性教員が、21 世紀に直面した悩ましい課題といえるかもしれない。

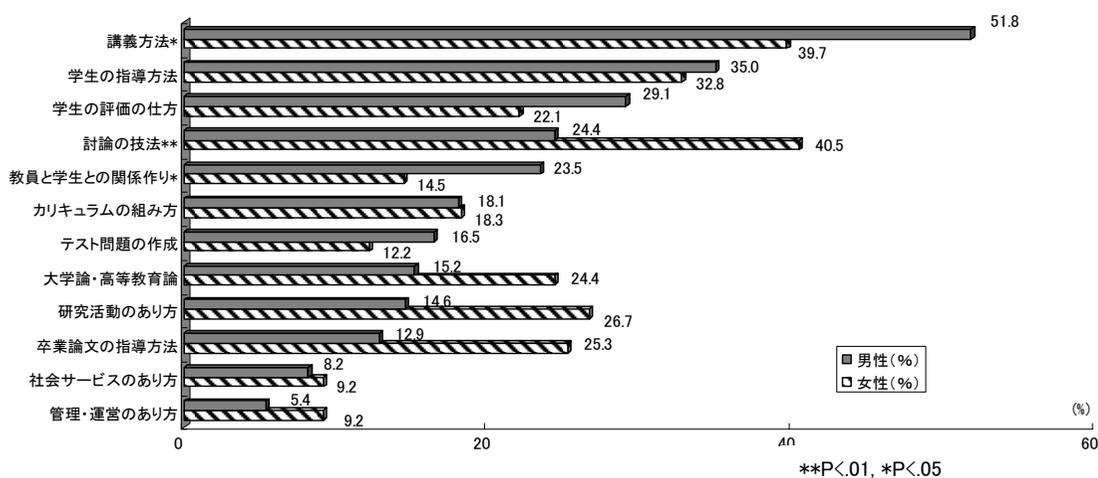


図 4-5 現在受けてみたいセミナーや研修会のテーマ

では、女性教員が男性教員を上回っている内容をみてみよう。「討論の技法」(男性 24.4%, 女性 40.5%), 「大学論・高等教育論」(男性 15.2%, 女性 24.4%), 「研究活動のあり方」(男性 14.6%, 女性 26.7%), 「卒業論文の指導方法」(男性 12.9%, 女性 25.3%), 「管理・運営のあり方」(男性 5.4%, 女性 9.2%) 等であった。女性教員は授業改善に加えて、男性教員よりも幅広い FD 活動を視野に入れている。すなわち、教育・研究並びに社会的活動に従事する大学教員の資質の向上を、広範に捉えようとしていると見て取れるのである。

## まとめと今後の課題

以上、大学教員の担当授業を中心とした教育活動の改善に対する認識と行動を、性別に比較検討してきた。本章の分析結果をまとめると次のようになる。

- (1) 女性教員は、男性教員よりも担当授業の質の向上を目指すための授業改善を重視し、学生の成長発達に関心を持ち、教育設備の充実等に配慮する傾向が強いことが明らかにされた。
- (2) 近年のさまざまな社会的圧力に対して敏感なのは、女性教員よりも男性教員の方で、男性教員は女性教員以上に、大学における教育改善を責務と受け止める傾向が強かった。
- (3) 教育改善に係る FD 活動に関しては、男性教員よりも女性教員の方が柔軟かつ熱心に取り組んでいた。これに対して男性教員は、大学に課された教育活動の推進に対してとまどいを抱いているようであった。
- (4) 教育活動評価について女性教員は、男性教員よりも経済的支援や教育・研究のための長期特別休暇を期待する傾向が強く、男性教員は教育賞の授与等を支持する傾向があった。
- (5) 男性教員は授業改善を支援する FD 活動を期待しているようであったが、女性教員は大学教授職の全体像に係る、幅広い内容を視野に入れた FD 活動を求めているようであった。

本章の分析結果が物語るように、教育活動に関する大学教員の実態及び認識には、男性教員と女性教員の性別格差が顕著に表れていた。端的に言えば、研究同様教育や学生サービスにも柔軟に対応している女性教員と、どちらかという研究に精力を傾注してきた男性教員の二層である。このことは、本調査の女性回答者が男性回答者に比べて、勤務年数の少ない若い層に偏っていたこと、男性教員の専門が、理系分野に偏っていたことに起因していると考えられなくはない。また、若手の女性大学教員にとって、今回の調査内容が切実であることを反映しているのかもしれない。さらにいえば、両者の行動パターンには歴史的文脈の違いも無関係ではあるまい。

女性教員が大学という制度に正式に参画を始めたのは戦後、大衆化が始まる新制大学以降である。それに引きかえ男性教員は、エリート学生を対象とする帝国大学設立当初から、研究中心の古典的専門職に携わってきたとあってよからう。そのため今日、大学全入時代への対応や教育機能の見直しそのものについての確執が、とりわけ男性教員に生じていると推察される。したがって本章の分析から、文字通り学生への教育的配慮に基づき熱心な取り組みをする女性教員と、かたや教育活動を、「おつとめ」と捉えがちな男性教員という、これまで見過ごされていた二つの構図が浮かび上がってきたのである。

いずれにせよ今後は、プレ FD を経験した若手研究者が大学教員市場に参入し始める。また、大学教員の構成に女性教員が占める割合はさらに高まるであろう。教員集団の教育・研究や社会サービス、管理運営等に関する意識は変化することが十分予測される。そこでは、さまざまなニーズに対応しうる、進化した FD 活動のプログラムが求められよう。FD

コンサルテーションをいかに構築して行くかが次の課題となる。

### 【注】

- 1) 前調査「大学における教育活動の改善に関するアンケート調査」（1989年）の有効数528名の内訳は、男性502名（95.1%）、女性26名（4.9%）であった。詳細は、広島大学大学教育研究センター編（1990）参照。
- 2) 2000年5月、国大協は「国立大学における男女共同参画を推進するための報告書」を發表し、その中で大学における女性教員増加のための教員公募システムの確立と、ポジティブ・アクション（積極的改善措置）の採用を提言した。具体的には、2010年までに女性教員の割合を20%（助手を含まない）とする数値目標を掲げた。  
[http://www.kokudaikyo.gr.jp/active/txt6-2/h12\\_5.html](http://www.kokudaikyo.gr.jp/active/txt6-2/h12_5.html)（2007年11月26日）に詳しい。
- 3) 詳細は、広島大学高等教育研究開発センター編（2004b）を参照。

### 【参考文献】

- 有本章（2005）『大学教授職とFD—アメリカと日本—』東信堂。
- Boyer, E.L.（有本章訳）（1994）『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』玉川大学出版部。
- 広島大学大学教育研究センター編（1990）『大学教育の改善に関する調査研究—全国大学教員調査報告書—』（高等教育研究叢書5），広島大学大学教育研究センター。
- 広島大学高等教育研究開発センター編（2004a）『FDの制度化に関する研究（1）—2003年大学長調査報告—』（COE研究シリーズ9），広島大学高等教育研究開発センター。
- 広島大学高等教育研究開発センター編（2004b）『FDの制度化に関する研究（2）—2003年大学教員調査報告—』（COE研究シリーズ10），広島大学高等教育研究開発センター。
- 広島大学高等教育研究開発センター編（2007）『FDの制度化と質的保証（前編）』（高等教育研究叢書91），広島大学高等教育研究開発センター。
- 文部科学省（2002）『平成14年度 学校基本調査報告書（高等教育機関）』。

## 第5章 望ましいFD活動

—日本・中国・米国の教育担当責任者調査から—

大膳 司

### はじめに

大学教育の質的保証や改善にとって、教授団の資質開発活動（FD活動）は最も重要な施策の一つである<sup>1)</sup>。

本章の目的は、日本・中国・米国における個別大学における教育改善のリーダー（学長あるいは教育担当副学長、以下では教育担当責任者と呼ぶ）が自校のFD活動の実績をどのように評価しているのか、どのような状況においてFD活動の実績が高く評価されているのか等について明らかにすることによって、今後、日本において有効なFD活動を構築するうえでの知見をえることにある。

そのために、日本、中国、米国の教育担当責任者を対象とした教育改善の実態に関する調査データを比較することによって上記の目的を達成することとしたい。

### 1. 使用データ

本章で使用するデータやその収集方法は以下の通りである。

日本のデータは、広潤社編集部編『2002 全国大学職員録 国公立大学編』と『2002 全国大学職員録 私立大学編』を用いて、全ての大学の学長を対象とした。2003年5月末から6月上旬までに調査対象校に調査票を郵送し、8月上旬までに回収を終えた。なお、調査票配布数は675校、回答数343校、回答率は50.8%であった。

中国のデータは、国家教育行政学院主催の全国副学長研修班に参加している各大学の教育担当副学長に調査票を渡し回答を依頼した。2004年11月には、120校に回答を依頼し67校から回答があった。2005年9月にも、120校に回答を依頼し79校から回答があった。合計146校から回答があり、回答率は60.8%であった。

米国のデータは、2000年版カーネギー分類に掲載された4年制大学約2,100校の内、各分類から均等に2分の1を選択し、そのうち所在地の判明した967校に対して、2004年12月末に調査票を郵送し、2005年3月上旬までに回収を終えた。郵送先不明で返却された調査票を除いた有効調査票配布数は945校、有効回答数206校、回答率は21.8%であった。

以上の、日本における2003年調査データと中国、米国における調査データの比較によ

って、日本における教育改善活動の実態と今後の課題を明らかにする。

## 2. 分析枠組み

以下では、図 5-1 に示す通り、「各大学における FD 活動の自己評価は、FD 活動の実施によって、大学教育の状況が変化（状況 A から状況 B へ変化）したその認識によって規定されている」という枠組みを意識して分析を行った。

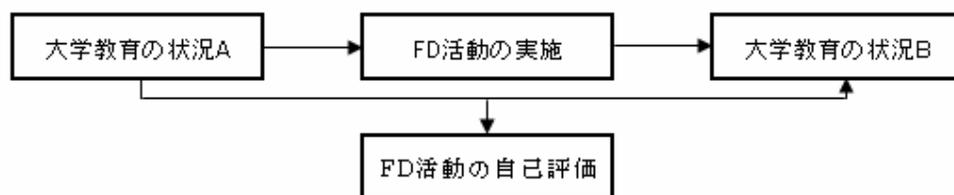


図 5-1 本研究の分析枠組み

## 3. 分析結果

### 1) FD 活動の自己評価

日本における 2003 年調査において、各大学の FD 活動の自己評価を確認するため、「大学での FD の実施に関するこれまでの実績はどのようなものですか」と質問した。

その結果、「良好」は 15 機関（5.2%）、「ある程度良好」は 127 機関（44.3%）、「どちらともいえない」は 114 機関（39.7%）、「あまり良好ではない」は 29 機関（10.1%）、「良好でない」は 2 機関（0.7%）であった。

以下では、回答者数の少ない「あまり良好ではない」と「良好でない」を合わせて「良好でない」31 機関（10.8%）とし、「良好」「ある程度良好」「どちらともいえない」「良好ではない」の 4 グループに再分類した（図 5-2）。

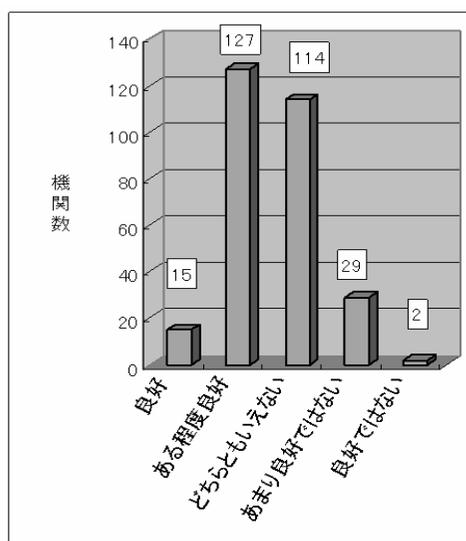


図 5-2 FD 活動の自己評価

## 2) FD 活動の良好な状況

では、FD 活動に対する自己評価が良好であるとか、良好ではないの評価の違いはどのような状況をさしているのであろうか。

そこで、大学教育の状況変化を確認した質問と FD 活動の自己評価との関連性について確認した(表 5-1～表 5-6)。その結果、「FD 活動の結果、過去 5 年間で大学教育がどの程度改善されたか」「FD 活動の結果、教員の教育能力・資質はどの程度高まったか」「教員の使命・役割・資質を真剣に考える風土や雰囲気醸成されたか」「FD 活動の理念や概念が組織全体の教員に十分認識されていない」「FD 活動に無関心な教員がかなり見られる」「大学の教員は一般に教育の改善に対して熱心だ」の項目と FD 活動の自己評価とが有意な関連性を持っているということが明らかになった。

すなわち、FD 活動によって大学教育が改善されたり、教員が教育改善に熱心に取り組むようになったなど、FD 活動の効果が認識されることによって日本の学長は FD 活動が良好であると評価しているようである。

表 5-1 過去 5 年間で大学教育はどの程度改善されたか

	良好	ある程度良好	どちらともいえない	良好ではない	合計
改善された	5 11.9%	23 54.8%	12 28.6%	2 4.8%	42 100.0%
ある程度改善された	8 4.3%	93 50.3%	68 36.8%	16 8.6%	185 100.0%
どちらともいえない	1 1.9%	8 15.4%	33 63.5%	10 19.2%	52 100.0%
悪くなった	0 0.0%	2 50.0%	0 0.0%	2 50.0%	4 100.0%
合計	14 4.9%	126 44.5%	113 39.9%	30 10.6%	283 100.0%

注) \*\*\* p<0.001

表 5-2 FD 活動の結果、教員の教育能力・資質はどの程度高まったか

	良好	ある程度良好	どちらともいえない	良好ではない	合計
高まった	6 24.0%	16 64.0%	3 12.0%	0 0.0%	25 100.0%
ある程度高まった	8 4.5%	103 57.9%	60 33.7%	7 3.9%	178 100.0%
高まっていない	1 2.1%	4 8.3%	27 56.3%	16 33.3%	48 100.0%
合計	15 6.0%	123 49.0%	90 35.9%	23 9.2%	251 100.0%

注) \*\*\* p<0.001

表 5-3 FD 活動の結果、教員の使命・役割・資質を真剣に考える風土や雰囲気が醸成されたか

	良好	ある程度良好	どちらともいえない	良好ではない	合計
醸成された	8 42.1%	10 52.6%	1 5.3%	0 0.0%	19 100.0%
ある程度醸成された	7 3.6%	106 54.6%	68 35.1%	13 6.7%	194 100.0%
あまり醸成されていない	0 0.0%	7 14.0%	30 60.0%	13 26.0%	50 100.0%
合計	15 5.7%	123 46.8%	99 37.6%	26 9.9%	263 100.0%

注) \*\*\* p<0.001

表 5-4 FD 活動の理念や概念が組織全体の教員に十分認識されていない

	良好	ある程度良好	どちらともいえない	良好ではない	合計
当てはまる	2 5.3%	9 23.7%	18 47.4%	9 23.7%	38 100.0%
ある程度当てはまる	4 2.2%	73 41.0%	81 45.5%	20 11.2%	178 100.0%
当てはまらない	9 13.2%	44 64.7%	14 20.6%	1 1.5%	68 100.0%
合計	15 5.3%	126 44.4%	113 39.8%	30 10.6%	284 100.0%

注) \*\*\* p<0.001

表5-5 FD活動に無関心な教員がかなり見られる

	良好	ある程度良好	どちらともいえない	良好ではない	合計
当てはまる	0 0.0%	8 28.6%	12 42.9%	8 28.6%	28 100.0%
ある程度当てはまる	5 3.1%	69 43.4%	69 43.4%	16 10.1%	159 100.0%
当てはまらない	10 10.3%	49 50.5%	31 32.0%	7 7.2%	97 100.0%
合計	15 5.3%	126 44.4%	112 39.4%	31 10.9%	284 100.0%

注) \*\* p<0.01

表5-6 あなたの大学の教員は一般に教育の改善に対して熱心だと思いますか

	良好	ある程度良好	どちらともいえない	良好ではない	合計
熱心である	4 12.1%	17 51.5%	10 30.3%	2 6.1%	33 100.0%
ある程度熱心である	10 5.0%	99 49.0%	78 38.6%	15 7.4%	202 100.0%
どちらともいえない	1 2.9%	6 17.6%	20 58.8%	7 20.6%	34 100.0%
あまり熱心でない	0 0.0%	0 0.0%	5 41.7%	7 58.3%	12 100.0%
合計	15 5.3%	122 43.4%	113 40.2%	31 11.0%	281 100.0%

注) \*\*\* p<0.001

### 3) FD活動の自己評価の違いの背景

では、FD活動の自己評価は大学の属性、大学教育目標の有無、FD活動を支える規則や組織の有無等によってどのように異なっているのか確認してみた。

#### (1) 設置者と大学院の有無

まず、大学の設置者の違いや大学院の有無など組織属性とFD活動の自己評価との間に有意な関連性があるかどうか確認した。その結果、危険率5%において有意な関連性があるとはいえないことが明らかになった(表5-7, 表5-8)。

表5-7 設置者

	良好	ある程度良好	どちらともいえない	良好ではない	合計
国立	4 6.2%	36 55.4%	20 30.8%	5 7.7%	65 100.0%
公立	1 2.9%	12 34.3%	18 51.4%	4 11.4%	35 100.0%
私立	10 5.3%	79 42.2%	76 40.6%	22 11.8%	187 100.0%
合計	15 5.2%	127 44.3%	114 39.7%	31 10.8%	287 100.0%

注) n.s.

表5-8 大学院の有無

	良好	ある程度良好	どちらともいえない	良好ではない	合計
修士まで	1 1.8%	25 44.6%	22 39.3%	8 14.3%	56 100.0%
博士まで	12 6.9%	77 44.3%	67 38.5%	18 10.3%	174 100.0%
なし	2 4.1%	19 38.8%	23 46.9%	5 10.2%	49 100.0%
合計	15 5.4%	121 43.4%	112 40.1%	31 11.1%	279 100.0%

注) n.s.

#### (2) 大学教育目標の検討

続いて、ここ5年間で、大学の教育目標について何らかの組織的な検討を行ったことがあるかどうかとFD活動の自己評価との間に有意な関連性があるかどうか確認した。その結果、危険率1%においてFD活動の自己評価との間に有意な関連性が確認された(表5-9)。過去5年の間に新たな教育目標を設定した大学はFD活動の自己評価が良好であった。

表 5-9 ここ 5 年間で、大学の教育目標について何らかの組織的な検討を行った

	良好	ある程度 良好	どちらとも いえない	良好では ない	合計
検討して、新たな教育目標を 設定した	11 5.7%	98 50.8%	64 33.2%	20 10.4%	193 100.0%
検討したが、新たな教育目標 を設定できなかった	0 0.0%	5 22.7%	14 63.6%	3 13.6%	22 100.0%
検討していない	0 0.0%	7 25.9%	16 59.3%	4 14.8%	27 100.0%
合計	11 4.5%	110 45.5%	94 38.8%	27 11.2%	242 100.0%

注) \*\* p<0.01

### (3) FD に関する組織レベルの方針の有無や FD 活動実施の委員会の設置

FD とは何かを明確にした組織レベルの方針の有無や FD 活動実施の委員会の設置は、危険率 0.1%において FD 活動の自己評価との間に有意な関連性が確認された（表 5-10、表 5-11）。すなわち、FD とは何かを明確にした組織レベルの方針が有る大学やまた FD 活動実施の委員会が設置されている大学の FD 活動の自己評価は良好であった。

表 5-10 FD とは何かを明確にした組織レベルの方針の有無

	良好	ある程度 良好	どちらとも いえない	良好では ない	合計
大学の方針は ある	12 13.0%	61 66.3%	17 18.5%	2 2.2%	92 100.0%
大学の方針は 検討中	1 0.6%	55 35.7%	77 50.0%	21 13.6%	154 100.0%
大学の方針は ない	2 5.7%	9 25.7%	16 45.7%	8 22.9%	35 100.0%
合計	15 5.3%	125 44.5%	110 39.1%	31 11.0%	281 100.0%

注) \*\*\* p<0.001

表 5-11 FD 活動実施の委員会の設置

	良好	ある程度 良好	どちらとも いえない	良好では ない	合計
設置している	14 6.5%	110 51.2%	73 34.0%	18 8.4%	215 100.0%
設置していないが 設置を検討中	0 0.0%	11 23.9%	27 58.7%	8 17.4%	46 100.0%
設置もしていないし 検討もしていない	1 4.5%	3 13.6%	13 59.1%	5 22.7%	22 100.0%
合計	15 5.3%	124 43.8%	113 39.9%	31 11.0%	283 100.0%

注) \*\*\* p<0.001

#### (4) 教育改善支援組織の有無やその活動状況

「大学教育を調査したり教育改善を支援するような組織の有無」や「そのような組織がFD活動の実施や点検・評価などの役割を果たしているか」ということが、危険率0.1%においてFD活動の自己評価と有意な関連性が確認された(表5-12, 表5-13)。

すなわち、大学教育を調査したり教育改善を支援するような組織が有る大学やそのような組織がFD活動の実施や点検・評価などの役割を果たしている大学では、FD活動の自己評価が高くなっていった。

表5-12 大学教育を調査したり、教育改善を支援するような組織はあるか

	良好	ある程度良好	どちらともいえない	良好ではない	合計
ある	9 10.6%	49 57.6%	21 24.7%	6 7.1%	85 100.0%
現在ないが検討中	2 3.8%	22 41.5%	21 39.6%	8 15.1%	53 100.0%
ない	4 2.7%	54 36.7%	72 49.0%	17 11.6%	147 100.0%
合計	15 5.3%	125 43.9%	114 40.0%	31 10.9%	285 100.0%

注) \*\*\* p<0.001

表5-13 大学教育を調査したり、教育改善を支援するような組織はFD活動の実施や点検・評価などの役割を果たしているか

	良好	ある程度良好	どちらともいえない	良好ではない	合計
果たしている	7 21.9%	20 62.5%	4 12.5%	1 3.1%	32 100.0%
ある程度果たしている	2 4.3%	28 59.6%	16 34.0%	1 2.1%	47 100.0%
どちらともいえない	0 0.0%	4 33.3%	5 41.7%	3 25.0%	12 100.0%
あまり果たしていない	0 0.0%	1 16.7%	1 16.7%	4 66.7%	6 100.0%
合計	9 9.3%	53 54.6%	26 26.8%	9 9.3%	97 100.0%

注) \*\*\* p<0.001

#### (5) 教育活動への報賞や教育活動の改善

「優れた授業や教育改革の試みに対して何らかのかたちで報いるか」や「教育活動の改善が必要と思われる教員に対して何らかの対応をしているか」ということが、それぞれ危険率1%と5%でFD活動の自己評価と有意な関連性が確認された(表5-14, 表5-15)。

表5-14 優れた授業や教育改革の試みに対して、何らかのかたちで報いているか

	良好	ある程度良好	どちらともいえない	良好ではない	合計
既に、報いている	4 9.5%	20 47.6%	12 28.6%	6 14.3%	42 100.0%
報いる方向で準備中	7 6.2%	64 56.6%	34 30.1%	8 7.1%	113 100.0%
何も考えていない	4 3.2%	40 31.7%	65 51.6%	17 13.5%	126 100.0%
反対である	0 0.0%	2 40.0%	3 60.0%	0 0.0%	5 100.0%
合計	15 5.2%	126 44.1%	114 39.9%	31 10.8%	286 100.0%

注) \*\* p<0.01

表5-15 学生の授業評価が悪いなど、教育活動の改善が必要と思われる教員に対して何らかの対応をしているか

	良好	ある程度良好	どちらともいえない	良好ではない	合計
既に対応している	7 10.6%	34 51.5%	23 34.8%	2 3.0%	66 100.0%
対応する方向で準備中	5 4.5%	53 48.2%	39 35.5%	13 11.8%	110 100.0%
何も考えていない	3 3.0%	35 34.7%	47 46.5%	16 15.8%	101 100.0%
合計	15 5.4%	122 44.0%	109 39.4%	31 11.2%	277 100.0%

注) \*p<0.05

すなわち、優れた授業や教育改革の試みに対して何らかのかたちで報いている大学や学生の授業評価が悪いなど教育活動の改善が必要と思われる教員に対して何らかの対応をしている大学ほど、FD活動の自己評価が高くなっていた。

#### 4) FD活動評価の国別比較

##### (1) FD活動の自己評価

続いて、FD活動の自己評価が日本、中国、米国で異なっているのか調べてみたところ、日本は、中国や米国に比べて、危険率 0.1%において FD活動の自己評価が有意に低くなっていた(表 5-16)。なぜであろうか？

表 5-16 FD活動評価の国別比較

	良好	ある程度良好	どちらともいえない	良好ではない	合計
日本	15 5.2%	127 44.3%	114 39.7%	31 10.8%	287 100.0%
中国	24 21.4%	66 58.9%	14 12.5%	8 7.1%	112 100.0%
米国	29 15.1%	94 49.0%	58 30.2%	11 5.7%	192 100.0%
合計	68 11.5%	287 48.6%	186 31.5%	50 8.5%	591 100.0%

注) \*\*\* p<0.001

##### (2) 各国のFD活動の自己評価の違いの背景

そこで、ここでは、国によるFD活動の自己評価の違いの背景を探るため、先の「3) FD活動の自己評価の違いの背景」の箇所でも明らかになった諸要因について、各国でどのような違いがあるか探った。

表 5-17 ここ5年間で、大学の教育目標について何らかの組織的な検討を行った

	検討して、新たな教育目標を設定した	検討したが、新たな教育目標を設定できなかった	検討していない	合計
日本	222 77.1%	26 9.0%	40 13.9%	288 100.0%
中国	96 80.0%	24 20.0%	0 0.0%	120 100.0%
米国	171 86.8%	19 9.6%	7 3.6%	197 100.0%
合計	489 80.8%	69 11.4%	47 7.8%	605 100.0%

注) \*\*\* p<0.001

表 5-18 FDとは何かを明確にした組織的の方針の有無

	大学の方針はある	大学の方針は検討中	大学の方針はない	合計
日本(2002)	93 27.7%	190 56.5%	53 15.8%	336 100.0%
米国	128 65.0%	24 12.2%	45 22.8%	197 100.0%
合計	221 41.5%	214 40.2%	98 18.4%	533 100.0%

注) \*\*\* p<0.001

その結果、「ここ 5 年間で、大学の教育目標について何らかの組織的な検討を行った経験」と「FD とは何かを明確にした組織レベルの方針の有無」が、危険率 0.1%において中国、米国に比べて日本は有意に低くなっていた（表 5-17、表 5-18）。

さらに、優れた授業や教育改革の試みに対して何らかのかたちで報いていることや教育活動の改善が必要と思われる教員に対して何らかの対応をしているということも、危険率 0.1%において、中国や米国に比べて日本は有意に低くなっている（表 5-19、表 5-20）。

表 5-19 優れた授業や教育改革の試みに対して、  
何らかのかたちで報いているか

	既に、報 いている	報いる 方向で 準備中	何も考え ていない	反対で ある	合計
日本	45 13.5%	120 35.9%	163 48.8%	6 1.8%	334 100.0%
中国	114 90.5%	10 7.9%	2 1.6%	0 0.0%	126 100.0%
米国	185 91.6%	6 3.0%	7 3.5%	4 2.0%	202 100.0%
合計	344 52.0%	136 20.5%	172 26.0%	10 1.5%	662 100.0%

注) \*\*\* p<0.001

表 5-20 学生の授業評価が悪いなど、教育活動の改善が必要と  
思われる教員に対して何らかの対応をしているか

	既に、対応 している	対応する 方向で 準備中	何も考え ていない	反対である	合計
日本	70 21.8%	123 38.3%	127 39.6%	1 0.3%	321 100.0%
中国	91 71.7%	27 21.3%	9 7.1%	0 0.0%	127 100.0%
米国	110 55.8%	3 1.5%	63 32.0%	21 10.7%	197 100.0%
合計	271 42.0%	153 23.7%	199 30.9%	22 3.4%	645 100.0%

注) \*\*\* p<0.001

## まとめ

日本における本格的な大学教育改革は、18歳人口のピークを翌年に迎えた1991年に始まった。しかしながら、1950年代に教育（人材養成）を主目的として大学を設置した中国や、1970年前後から大学教育改革を始めた米国に比べると、大学教育改革の時間的経験量の違いもあって、日本における大学教育改革に対する経験は浅い。

大学教育改革の中でも、大学教育の要である教員の資質開発（FD）は重要課題の一つである。本章での結果にも示されているとおり、大学における教育担当責任者のFD活動に

対する評価は、中国や米国と比べて良好とはいえない。

さらに、日本の FD 活動が良好でない理由を間接的に探ってみたところ、他の国に比べて日本では、FD とは何かを明確にした組織レベルの方針が設定がされていないとか、教育活動が十分に評価されていない、などが関連しているらしいことが明らかになった。

さらに、日本の学長自身から、FD 活動の理念や概念が組織全体の教員に十分認識されていない、FD 活動が概してトップダウンになって、ボトムアップの取組がなかなか育たない悩みがある、FD 活動の概念や内容に関する専門家が学内にいない、FD 活動に無関心な教員がかなり見られるなど、いくつかの問題点も示されている。

日本の大学教育は、国外ではグローバル化、国内ではユニバーサル化という早急に解決すべき問題を突きつけられており、これまでのような悠々と構えて試行錯誤を続ける時間はほとんど残されていないのではないと思われる。

そのため、本調査でも示されている通り、良好な FD 活動を展開するために、各大学独自の教育理念・目標をふまえた FD 活動のあり方を探っていくとともに、教育活動を正當に評価する術を確定することが必要ではないと思われる。

## 【注】

- 1) 中央教育審議会の最新の答申においても、学士課程教育の質保証において、FD 活動の重要性が指摘されている。「第3章 第4節 教職員の職能開発」中央教育審議会大学分科会『学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）』平成20年3月25日。

## 【主な参考文献】

Alstete, J.W. (2000). *Posttenure Faculty Development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

有本章編（1990）『大学教育の改善に関する調査研究－全国大学教員調査報告書』（高等教育研究叢書5）、広島大学大学教育研究センター。

有本章（2007）「FD 制度化の現状と展望」『メディア教育研究』第4巻第1号、メディア教育開発センター、9-18頁。

大膳司・有本章・黄福禱（2007）「日本における FD 活動の実態と今後の課題－時系列比較の結果から－」広島大学高等教育研究開発センター編『21世紀型高等教育システム構築と質的保証 FD・SD・教育班の報告』広島大学高等教育研究開発センター、205-229頁。

広島大学高等教育研究開発センター編（2004）『FD の制度化に関する研究（1）－2003

年大学長調査報告一』(COE 研究シリーズ 9), 広島大学高等教育研究開発センター。  
広島大学高等教育研究開発センター編 (2004) 『FD の制度化に関する研究 (2) -2003  
年教員調査報告一』(COE 研究シリーズ 10), 広島大学高等教育研究開発センター。  
三尾忠男・吉田文編 (2002) 『FD (ファカルティ・ディベロップメント) が大学教育を変  
える一大学教員と授業改善 その実践と課題』文葉社。

# 終章 FD 制度化の現状と専門職としての大学教授職の展望

有本 章

## 1. 研究の視点との関係

序章において、「大学教授職の環境変化と FD の制度化」を論考した。そこで論じたように、現在の大学教授職は、大きな社会変化の圧力を受ける中で成立しており、不断に新たな構築を模索しているのもあって、それとの関係で FD の制度化を考えることが肝要である。FD はけっして真空の中に存在するのではないからである。

第 1 に、社会からの要請は、知識社会化、国際化、グローバル化、さらには市場化、商業化などの圧力を大学へ刻々及ぼしており、大学改革の断行を余儀なくしている（矢印 a, b）。

知識社会化は学問の府、知識の拠点としての大学の存在価値を高める方向に作用する半面、社会の他機関との競争を激化する方向に作用するが故に、従来から知識社会のメッカであった大学世界は一段とその様相を深めるのは必至であり、それだけ大学教授職に占める知識社会の比重が増すのは回避できない。

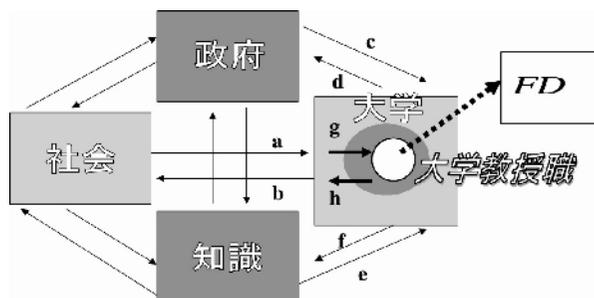


図1 大学教授職の環境変化とFDの制度化(再掲)

グローバル化は現代社会では急速に重要なコンセプトになった。塚原は国立国会図書館の蔵書を国際化、グローバル化、市場化、商業化のタームで検索した結果によると、1990年代までは国際化が大勢を占めたのに対して、2000年代からグローバル化などが急増した事実を指摘している（塚原，2008，11-12頁）。もとより、国際化とグローバル化ではニュアンスが異なり、前者が各国の文化を担保するのに対して、後者は一元化を推進する傾向が強い。グローバル化が2000年代から浮上した事実が示唆するように、世界を巻き込んだ画一的な動きに止めどなく拍車をかける現代社会の登場は、大学に対して世界の大学との通用性・共通性・互換性、あるいは日本のみならず狭く閉じられた構造からの脱皮を要請しており、大学教授職の場合には閉鎖的体質の打破と世界的な水準の実現を要求する。

市場化は一層過激な圧力であり、合理化、能率化、効率化、利益性を容赦なく追求する結果、需要と供給の経済の論理が大学を企業として扱うばかりか、すでにアメリカで指摘されたように、アントレプレヌール（起業）を喚起し、アカデミック・キャピタリズム（大学資本主義）の力学が席卷する趨勢を示している（Clark, 1998; Slaughter and Leslie, 1997; Slaughter and Rodes, 2004）。

日本では、市場化の展開によって一般社会における格差社会が露呈した。それに加え、大学社会の格差社会が急速に浮上した。私立大学の定員割れが40%に達したことは、大学間の格差が深刻化している証拠である。定員割れは地方、小規模、新設の大学に集中し、大都市、大規模、伝統型の大学は定員超過になっている。2007年には302万人の志願者が私立大学559校に応募し、その実に47.6%に当たる144万人は定員3000人以上を数える大規模校の僅か23校に入学した（読売新聞、2008）。この全私立大学の4%未満にしか当たらない23校が入学者の半数を寡占し、とりわけ早稲田、明治、関西の3大学は10万人以上の志願者を得たのとは裏腹に、224校にのぼる私立大学は定員割れを来した。大規模大学の入学定員増加、学部・学科増設の抑制さらには禁止という荒療治を施さないかぎり、弱小大学は淘汰の一途を辿らざるを得ないし、地方や地域に貢献してきた高等教育の体系が崩壊する。弱肉強食の市場原理一辺倒では、地方の私立大学は死滅し、地方の教育機会は阻害されるのは必定である。教育研究の発展に貢献する大学教授職、教育研究の質的保証を行うFDの目的から見れば、専門職の視点からその前提を揺るがず社会変化への対応が不可欠になっている。

このような圧力や動きと呼応しながら、本来、「アカデミック・フリーダム」（学問の自由）や「アカデミック・オートノミー」（大学自治）を追求してきた大学世界とその主たるアクターである大学教授職は、「アカウントビリティ」（説明責任）や「レリバンス」（適切性）を求められる度合いが一段と高まった。いまや大学教員は社会的圧力の高揚と伝統的な大学教授職像との間に生じる緊張、軋轢、葛藤を日増しに経験しており、旧来の大学教授職像を見直し新たな大学教授職像を構築することが課題となっているのである。そのことは、専門職としての大学教授職が改めて問われることを意味する。FDはそのコロラリーと言わなければならない。

第2に、政府からの要請は、政策や行政を媒介に大学への圧力を惹起し、同時に大学側からの反応を伴う（矢印c, d）。大学が社会的比重を拡大した現代社会では、政府と大学の関係は急速に接近した。と言うよりも、政府から大学への期待が一層高まったと言うことができよう。例えば日本の場合、最近の20年間にFDを輸入し、法的措置を喚起し、「機関別認証評価」によって7年毎に第三者評価を実施する段階まで展開した。その要請するFD観は広義ではなく狭義の教育志向が極めて強い特徴を示すのに対して、大学や大学人は果たしていかなる大学教授職像を理念として描き現実の中でいかにそれを追究するかが問われている。近代大学に登場した大学教授職は、専門職としての理念として研究と教育

の統合を標榜したにもかかわらず、それとは裏腹に現実に進行したのは、バートン・クラークも指摘したように、研究と教育の分業化による断片的な追求である（Clark, 1995）。

日本では明治以来今日に至るまでの1世紀以上にわたって、近代大学の制度化が連綿と追究されてきた。その間、政府は研究志向に重点を置いたし、実際に大学教員の意識や行動は研究を偏重する結果を招来した。しかし今日は一転して、研究よりも教育へ重点を置いて国・公・私すべての大学教員に対して法律によって教育志向を奨励する方向に政策転換しており、それに伴い大学教員には旧モデルと新モデルへの同調をめぐってアイデンティティの葛藤を来すことになった（有本, 2007）。

第3に、知識からの要請は、上で言及した知識社会化の動きとも呼応して、大学への期待を強め、大学の関与と反応を強化する（矢印 e, f）。知識を基盤にアカデミック・ワーク（学事）を展開し、知識を媒介に研究や教育の役割を遂行することによって、大学は学問の発展に貢献し、ひいては社会の発展に貢献する。知識の比重が大きい現代社会では、知識との関係を密接にし、学問への貢献とそれを媒介とした社会への貢献を増すほど、大学の社会的存在理由は高まるとみなされる。こうして、知識との関係は大学存亡の生命線と化す以上、知識の機能である発見と伝達の統合が大学の活動を左右する。大学の歴史を紐解くと、中世大学は教育、近代大学は研究重視の方向へ動き、現在は研究と教育の統合を追求する方向を模索していることが分かる。アーネスト・ボイヤーの提唱したように、研究、応用、統合、教育のスカラシップを見据え、その中で教育の優位性を模索するようになった（Boyer, 1990）。現実には、この視点を超克して、学生の学修（study）や学習（learning）を重視する視点を組み込んで、研究、教育、学修・学習の統合を模索する時代に突入していると考えられる。その故に、21世紀の大学教授職像は、従来のスカラシップ観を超克した域に到達するのは必至であるとみなされる。

第4に、大学から大学教授職への要請は、大学改革が大学教員の使命や役割に直接反映する部分である（矢印 g, h）。大学組織の変化は、具体的にはセクター、セクション、ティア、ヒエラルヒーに生じる変化を具現するものであり、それは大学教授職との間に相互作用をもたらさずにはおかない。例えば、最近生じた国立大学の法人化はセクターの変化、学部・学科の再編成はセクションの変化、大学院の重点化はティアの変化、18歳人口の減少はヒエラルヒーの変化、をそれぞれ惹起した。機関の民営化、統合、連携などを含むセクターの変化は、当然ながら「学問の自由」やアカデミック・オートノミー（大学自治）と直接間接関わらざるを得ない以上、専門職の理念に影響を及ぼす。学問の再構築や専門分野の組み直しを伴うセクションの変化は、専門集団のスクラップ・アンド・ビルド（新陳代謝）を媒介にして大学教員の解雇や任用など雇用形態と関わる。学士課程と大学院課程の分化や大学院重点化などを伴うティアの変化は、教養教育と専門教育の関係や教育と研究の関係に影響を及ぼす。大学間のランキングや社会成層と関わるヒエラルヒーの変化は、機関の新陳代謝と表裏の関係にあるから、定員割れ、淘汰、統廃合を伴う動きと連動

する。

こうした変化は、大学を媒介にして、あるいは直接に大学教授職との関係が深い以上、FDの問題と関わらざるを得ないばかりか、大学教授職の使命、責務、役割を通して大学教員の意識や行動自体へ少なからぬ影響を及ぼす。セクター、セクション、ティア、ヒエラルヒーに変化が生じると同時に、職階、年齢、性別、専門分野などに変化が生じる。

以上の4つの視点からすれば、本報告書の分析は、第1から第3の視点を考慮しながらも、特に第4の大学教授職に焦点を合わせていると言わなければならない。大学が社会的条件と社会的機能の要衝に位置し、その中枢を大学教授職が占める以上、各側面からの社会的圧力とそれへの反応とがこの一点に集約される。具体的にはセクター、職階、性別、専門分野などの側面から大学教授職さらにはFDに生じている過去・現在・未来(=理念)にわたる変化に焦点を合わせて分析したところに特徴が見出される。

## 2. 先行研究との関係

このように、現在の専門職の位置とそれに関連したFDの位置が規定されていることを考えると、その理念に即した現状の診断と改革が重要な課題となるのは自明である。その意味で、本報告は種々の報告によって、大学教授職の現状やFDの制度化の現状を分析してきた(有本=編集代表, 2004a, b; 有本=研究代表, 2004; 有本=編集責任, 2007; 有本=COE拠点リーダー, 2007参照)。その論点を(1)学長の意識、(2)一般教員の意識にそれぞれ概略整理してみよう。

### 1) 学長の意識

第1に、学長の意識を分析すると、学士課程教育は約1割の大学でのみ成功を収めているに過ぎず、大半は「ある程度うまく行っている」という段階に停滞しており、何らかの改善が必要だという状態に置かれている、という事実が明らかになる。実際、改善が必要だとしており、その理由として「学生に意欲を持って学習してもらうため」「大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため」を標榜する割合はいずれのセクターでも高い。

第2に、FDの定義が組織の方針として明確になされている大学は僅かに3割弱にとどまっているとしている事実は注目に値する。2003年と2006年を比較すると、公立では変化がなく、国立や私立では徐々に改善されているが、それでも極めて良好の段階へ展開してはいない。このことは不思議な現象と言わなければならないだろう。なぜならば、組織的な定義を明確にしないでは、組織体の理念・目的・目標は一向に定まらないどころか、進行すべき方向を喪失して彷徨するのは避けられないからである。しかし、FD活動は領域的には教育を中心に実施されている大学が大半を占めているのは、定義は曖昧であっても教育活動を中心に展開している事実を示唆しており、実践が暗中模索的な色彩を帯びて

いる点でいささか不可解な現象になっているのである。

第 3 に、FD によって教員の教育能力・資質は実際に高まったとする割合を見ると、「ある程度高まった」の割合ではすでに 70～80%程度に達して頭打ち感があるが、「高まった」の割合は 2003～2006 年には 1 割未満と少ない。教員の使命・役割・資質を真剣に考える風土が醸成されたとする割合も 1 割に満たない。定義が曖昧な中で教育を中心に FD を実践しながらも、肝心の教員の資質は積極的には開発されていないという事実が露呈している。学長も実績が良好であるとする割合は 5%未満と極度に少ない。

第 4 に、このような事態を打開することを念頭において、FD 推進には何が大切かという質問に注目すると、トップ・ダウンとボトム・アップの両方への取組みが大切であるとの回答が得られる。FD の制度化過程では文部科学省の省令や行政的指導、大学執行部の先導など前者の動きが活発であった点にかんがみ、現在はむしろ後者の動きを活性化することが課題であろう。学長はその必要性を認めているのであるから、これはトップ・ダウン型の限界を学長自身が意識していると読める結果であろう。しかし、そのためには、教員の積極的な参加を喚起するために、学長が十分なリーダーシップを発揮し、FD の明確な定義と学内的なコンセンサスを得る営みが不可欠であるにもかかわらず、その処方箋は読み取れないままになっている。FD の専門家の配置も不十分な状態に低迷している。教員の FD への関心も国立ではやや上向き加減であるとしているものの、概して低調だと学長は看做している。

## 2) 一般教員の意識

第 1 に、教員の意識は研究志向から教育志向へと転換していることが判明した。1989 年と 2003 年を比較すると、「教育」が 36%から 60%へ上昇し「研究」が 54%となった結果、研究志向が教育志向を大幅にしのご従来の傾向は両者互角まで後退した事実が得られる。この結果は、FD の制度化が過去 20 年間にわたって教育中心に推進されてきた経緯を考えると、効果が具現していることにほかならない。しかし、教育志向が意識的にはかなり伸びたにもかかわらず、学部での昇進基準は教育ではなく研究センターのままと回答されているのであるから、制度は旧態然とした中で意識のみはやや変化したことが分かる。

このような制度と意識の関係は、ジェンダーの視点からの分析に鮮明に表出している。実際、性別では、女性教員の場合は教育志向が強い傾向があるのに対して、男性教員の場合は研究志向を根強く残したままの中で期待される教育志向との葛藤が深まっていると観察される。

第 2 に、専門教育を重視する旧来の意識が根強く見られる点が指摘できる。学長には教養教育重視が窺えるのに対して、専門教育担当教員が回答者に多少多いことも起因すると思われるが、教員の方は専門教育志向が強い。教養教育の瓦解を導いた 1991 年の大綱化に対して、2002 年の中教審の答申によって教養教育の再生が声高に提唱されたにもかかわらず

らず、一般教員の意識には専門教育志向への加速に対して歯止めがかかっているとは読めない。

第3に、教育改善に自らは熱心でないと回答した教員は、授業の改善や活性化は9割が必要と回答しており、しかも授業改善の取組みには一定の成果を上げている、としている。そこにはホンネとタテマエの2重構造がほの見えるのではあるまいか。前者では教育熱心ではないにもかかわらず、後者では熱心そうに見えるのである。表面での2重構造は内面での葛藤を反映しているに相違ない。

性別で見ると、性別の2重構造があると言えるかもしれない。男性教員は授業改善にやや消極的であり、学生の成長発達にやや関心が低いのに比較して女性教員は授業改善に熱心であり、学生の成長発達にも関心を持っている。教育・授業を基軸にしたFDには女性教員の方が概して積極的になっていると解される。これは上でみた学長の見解と符合する。

第4に、FDの現状に対して、学生による授業評価、教員による授業参観などには反省の動きが見られるから、第1段階から第2段階へのFDが次第に模索されていることも窺える。また、研修型のFDには効果と同時に限界が認められ、抜本的な改革が要望されている。

第5に、教育志向から教育実践への定着を図るには、制度的には教育志向を助長するための適切な報賞体系を導入することが必要となっていることが分かる。男性教員は教育賞の授与を期待し、女性教員は経済的支援や長期特別休暇を期待する傾向が見られる。

### 3) 今回の調査結果－学部長・セクター・ジェンダー・国際比較の視点

#### (1) 学部長

以上のような報告は、学長と一般教員を対象とした調査結果の要点であるが、今回の学部長を追加した総合的な結果においても、全体像は基本的には変わらないと言える。学部長が学長に近い意識を持つ場合と一般教員に近い意識を持つ場合をはじめ、多少の変化があることはすでに論じたとおりである。大卒ではそれと大きな変化があるとは言えない。

今回の調査報告では、職階と同時に、セクターやジェンダーの視点からの分析を行っており、その傾向は上記の整理に含めた。以下にもう少し付言しておきたい。

#### (2) セクター

総合的にはFDの制度化を5段階で評定した部分にセクター間の相違が端的に具現していた。「フローピーディスク」の氷河期段階が公立には皆無であるが、私立と公立には数%存在した。FDの制度化に関するセクター間の全体像を描くと、国立が比較的熱心に取り組んでいる状態を示していること、私立は熱心な大学とそうでない大学の2極化を呈していること、公立は2003年まで立ち遅れた状態を2006年にはやや挽回していること、をそれぞれ把握できると言える。

### (3) ジェンダー

性別では、教育活動の取組みに比較的熱心な女性教員と、研究志向が強く教育活動への取組みとの間に確執がある男性教員との間に相違が見られる事実が理解できたと言える。

## 3. 結論

以上を総合して考えると、次の点が明らかである（表 1 参照）。

### 1) 職階

第 1 に、職階で見た場合、学長と学部長とは比較的似通った考え方をしており、それと一般教員は多少ズレが存在する傾向がある（学長 A、学部長 B、一般教員 C）。これは、FD の制度化がトップ・ダウンを中心に推進されてきた経緯を踏まえると、改革を推進し実績を上げ評判を得るのに関心の高い学長や学部長と、上から旗を振られ笛を吹かれ叱咤激励されているとの印象を持っている一般教員間の温度差を反映しているだろう。さりとて、一般教員の意欲が皆無なのではなく、自己の取組みが概して積極的ではないとしても、最低限の実践は行っている形跡が察知できる。

表 1 FD 制度化と専門職志向の関係

項 目		教育	研究	学習	統合	専門職
		A B C	A B C	A B C	A B C	A B C
職階別	学長	X	X	X	X	X
	学部長	X	X	X	X	X
	一般教員	X	X	X	X	X
性別	男性教員	X	X	X	X	X
	女性教員	X	X	X	X	X
世代別	年配教員	X	X	X	X	X
	若手教員	X	X	X	X	X
分野別	文系分野	X	X	X	X	X
	理系分野	X	X	X	X	X
設置者別	国立大学	X	X	X	X	X
	公立大学	X	X	X	X	X
	私立大学	X	X	X	X	X

注：A：極めて積極的； B：ある程度積極的； C：消極的または否定的

しかしながら、このようなやや盛り上がらない空気に点火して起爆するには相応の工夫が必要であろう。学長・学部長は従来からのトップ・ダウンの限界を多少認識し、ボトム・アップへの多少の期待を表明しているが、打開への突破口を欠如したままの状態にある。

2007～2008年から導入されるFDの義務化は、制度的な強制である以上、トップ・ダウン型の制度化の延長に位置づけることは免れ得ないだろう。教員全体に支配的な消極的な空気を教員自身が専門職を自覚して自主的・主体的に転換する作用があるかは未知数であろう。

## 2) セクター

第2に、セクター（設置者）で見た場合、三者の制度化への動きは三者三様である（国立B、公立C、私立BC）。現在の教育へ特化した狭義の日本型のFDにおける制度化を見た場合、国・公・私立の中では、国立は遅く取組みを開始したにもかかわらず、平均的に高い推進力を示しているのに対して、取組みが遅れた公立では最近漸く目覚めた印象を与えるものの、三者の中ではなお緩慢な動きになっている。私立は、国立より先進的にFDへの取組みを示している大学群がある反面、公立並かそれ以下に立ち遅れた大学群があるという2極化の様相を呈していることが判明した。2007年現在、私立大学の40%が定員割れに陥っている時、教育志向型のFDの真価が問われる。その点、FDの取組みの2極分解と定員割れとの関係を検討する価値があろう。私立セクターには大規模校も小規模校も都市大学も地方大学も混合しているが、それらの個別の分析が欠かせない。アメリカでは、その種の類型別事例研究がある（Eble and McKeachie, 1986）。そのような分析によって、FDの取組みの実態と定員割れとの関係、さらには現状打開の可能性を検討する必要があるが、今回の調査ではそこまで踏み込んでない。

## 3) ジェンダー

第3に、ジェンダー（性別）の視点から分析した場合、男性教員と女性教員の意識には概して相違が見られる。とりわけ前者の研究志向（男性教員A、女性教員B）と後者の教育志向（男性教員B、女性教員A）には異なる傾向が読み取れる。このことは、年配の男性教員が理系分野にやや偏っている標本を考慮すると、専門分野によって影響される度合いが強いのではないかという疑問が残る。その点の判断は担保しておく必要がある。理系教員が研究志向の半面で文系教員が教育志向、さらに男性教員が研究志向の半面で女性教員が教育志向、というそれぞれの傾向は、カーネギー調査でも世界的に具現していた（有本・江原編, 1996）。男性・理系・研究と女性・文系・教育の組み合わせによって研究・教育の志向に温度差が生じることは今回の調査においても十分推察される。

研究志向の強い従来の風土において「科学的社会化」（scientific socialization）を遂げてきた男性教員が、現在のFDの制度化が標榜している教育志向を強める風土では、研究志向から教育志向へ意識転換を行うことが制度的に期待されるから、相当の葛藤を伴うと予想するのは困難ではない。特に年配の理系男性教員を中心に男性教員の苦悶は深まる度合いが高いことになる。この対極には、若手の文系女性教員が位置するとみなされる。法的に教育重視型のFDの制度化が進展し、しかも若手の教員層になるほど女性教員の比率

が増える時代を迎えている現在から未来では、女性教員は次第に従来の文系分野から理系分野へ進出し、それだけ研究志向から教育志向が強まる可能性を示唆している。しかし、女性教員が理系に進出すれば、従来の男性教員と同様に理系専門分野のハードなコード化を組み込んだ学問的な特色に起因して、研究志向を強める可能性も無いとは言えない。実際に研究志向になるか、教育志向になるかは、専門職を担保した FD が現在の教育中心に終始するか、それとも研究志向を担保するかによって左右される度合いが少なくないと推察される。

#### 4) 世代別

第 4 に、世代別に見ると、年配世代と若手世代に差異が見られる。教育志向では年配教員が多少積極的であるのに、若手教員は消極的である（年配世代 A, 若手教員 C）。これに対して、研究志向は立場がほぼ逆転する（年配世代 B, 若手世代 A）。若手は研究者として任用し昇任する従来の人事の影響や学界における発明発見の先取権競争の影響を強く受けているので、研究志向が強まる原因があろう。年配は研究者の役割から教育者や管理者などの役割交代が生じ、その影響が意識に投影される可能性があるあろう。

#### 5) 専門分野別

第 5 に、専門分野別では、今回は特に分析していないので過去の報告書を参考にすると（有本＝編集代表，2004a, b 参照），文系と理系では多少の相違が観察された。教育志向は文系では積極的，理系ではかなり消極的な反応である（文系分野 A, 理系分野 C）。研究志向は文系ではやや消極的，理系では積極的である（文系分野 B, 理系分野 A）。この相違は、学問のコード化の度合いや、ソフト科学とハード科学の組み合わせなどに起因しているものと推察される。

#### 6) 国際比較

第 6 に、日本・中国・米国の日本は学長、中米は教育担当副学長に実施した国際比較の結果を参考にすると、日本は中国や米国に比べて、FD 活動の評価が有意に低い事実が得られた。その背景には「ここ 5 年間で、大学の教育目標について何らかの組織的な検討を行った経験」「FD とは何かを明確にした組織レベルの方針の有無」が日本は低いこと、優れた教育活動を行った教員への報賞、あるいは学生による授業評価の成績が悪い教員への対応などの点において、日本では立ち遅れていること、等が作用している事実が判明した。

#### 7) FD 制度化の課題－研究・教育・学習の統合と専門職の構築

以上、報告書の内容に即して、種々の点を分析、考察した。その結果、今後の課題と目される問題が存在する。とりわけそれは専門職構築の視点から FD の制度化の方向性を明

確にすることにほかならない。

FD の制度化は現在、法律による拘束力を伴いながら、第三者評価による機関別認証評価の実施によって、教育中心に展開されているが、この点は以上の考察結果を踏まえると再考に値する。現状では、教育重視の背景の中で、学長が最も鮮明に制度的期待を標榜し、学部長がそれに追随しながら、教育のスカラシップを構築する営みを推進している。このような教育志向の動きには、若手の文系の女性教員を中心に同調性が高い傾向があり、これに対して、旧来の大学で育成され科学的社会化を遂げてきた理系男性教員を中心に研究志向への同調が強く、新しい教育志向への動きには抵抗や葛藤を伴っていることが判明した。

現在は、教育志向には評価や賞賛が付与され、報賞の対象とされる半面、研究志向には、伝統的な学界での評価に一任されており、評価や報賞が考慮されていない。もちろん、研究による競争を媒介に研究費の傾斜配分を行う慣行は強まっているとしても、法律によって教育を重視すると同等の政策や行政は志向されていない。こうして FD が専門職の理念と密接に関係するという考え方からすれば、現在の方向性は理念と背反している点で限界があるのではなかろうか。しかも専門職は大学教員が強制されるのではなく、自主的・主体的に専門職の在り方を模索する創造性を喪失してはならないだろう。

フンボルト以来の研究と教育の統合のコンセプトは大学の学事が研究と教育を車の両輪として成立するという理念である以上、知識の比重が高まる 21 世紀になっても回避できない。教育のみを偏重する動きが加速すれば、なおさら理念に逆行し、理念を損ねかねない。研究と教育の両方が重要な大学は小学校や中学校のような教育志向の学校とは同一ではなく、あくまで一線を画すべきであろう。創造性の枯渇は大学の学校への転落を招くに違いない。研究と教育の創造的な統合は、21 世紀には研究と教育と学習の統合へ至る必要がある。

最初に論考したように、大学教員を取り巻く環境は、社会、政府、知識からの圧力を高めており、大学教授職が総合的な視座から大学教授職像を再構築することが課題になっていることは自明である。FD は教育を中心に発展してきた改革であるが、教育のみに特化して狭義の FD に埋没することによって、広義の視座やとりわけ専門職の視座を見失うことは、国際的な FD 制度化の動きから見ても、危険性が高いのではあるまいか。例えば、序章で言及したが、FD 制度化の先進国アメリカでは、M.ソルシネリ他が考察しているように、研究、教育、開発、学習と制度化の軌跡をたどってきた現在、専門職を担保した方向性を模索していることが分かる (Sorcinelli et al., 2006)。そのような動向を視界に入れると、日本の現状はむしろ袋小路へ踏み込むことにならないだろうか。

考察したように、現状では、学習志向は女性教員に若干の積極性が認められる以外は全くと言ってよいほど意識されていない (女性教員 B, それ以外 C)。しかも研究・教育・学習の三者の統合志向は意識されていず、専門職志向も追究されていない (職階別, 性別,

世代別，専門分野別，設置者別の全てが C 段階)。広義の FD を担保せず，教育のみを偏重する現在の狭義の FD＝日本型 FD には，専門職を確立する制度と意識の両面の取組みに限界があることは明白であり，そのことは，日本，中国，米国の国際比較を行った第 5 章の報告でも察知できるが，もっと鮮明には本研究の別の調査結果報告にも証明されているところである（有本章＝編集責任，2007）。教育のみを偏重する現在の政策から研究・教育・学習の統合と専門職の構築を追究する政策への転換が早晚欠かせない課題となるであろう。

### 【参考文献】

- 有本章（編集代表）（2004a）『FD の制度化に関する研究（1）－2003 年大学長調査報告－』（COE 研究シリーズ 9），広島大学高等教育研究開発センター。
- 有本章（編集代表）（2004b）『FD の制度化に関する研究（2）－2003 年大学教員調査報告－』（COE 研究シリーズ 10），広島大学高等教育研究開発センター。
- 有本章（研究代表）（2004）『21 世紀型高等教育システム構築と質的保証－FD/SD/教育班の中間報告－』広島大学高等教育研究開発センター。
- 有本章（2007）「FD 制度化の現状と展望」『メディア教育研究』メディア教育開発センター，第 4 巻第 1 号，9-18 頁。
- 有本章（編集責任）（2007）『21 世紀型高等教育システム構築と質的保証－FD/SD/教育班の報告－』（COE 研究シリーズ 26），広島大学高等教育研究開発センター。
- 有本章（COE 拠点リーダー）（2007）『21 世紀型高等教育システム構築と質的保証－COE 最終報告書－』第 1 部（下）広島大学高等教育研究開発センター。
- 有本章・江原武一編（1996）『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部。
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (有本章訳『大学教授職の使命－スカラーシップ再考－』玉川大学出版部，1996 年)。
- Clark, B.R. (1995). *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern University*. Berkeley: University of California Press. (有本章監訳『大学院教育の国際比較』玉川大学出版部，2002 年)。
- Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: University of California.
- Eble, K.E., and McKeachie, W.J. (1986) *Improving Undergraduate Education through Faculty Development*. San Francisco, London: Jossey-Bass Publishers.
- Slaughter, S., and Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the*

*Entrepreneuria University*. Baltimore: Johns Hopkins Press.

Slauter, S., and Rodes, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.

Sorcinelli, M.D., Austin, A.E., Eddy, P.L., and Beach, A.L. (2006). *Creating the Future of Faculty Development: Learning from the Past, Understanding the Present*.

Bolton: Anker Publishing Company, Inc.

塚原修一編（2008）『高等教育市場の国際化』玉川大学出版部。

読売新聞（2008）2008年1月20日，3頁。

## 資 料

資料1 自由記述（【問5】）

資料2 自由記述（【問9】）

資料3 自由記述（【問19】）

資料4 自由記述（【問42】）

※資料1～資料4における各回答には回答者の属性を（ ）内に示した。  
属性は、左から、設置者・学部の専門分野・大学院の有無 である。

## 資料1 自由記述（【問5】）

【問5】上の【問4】で示した事項以外に、あなたの「大学・学部の教育」の質を改善するための重要な視点があれば以下にご記入下さい。

### 【教員の教育業績評価とその活用】

- ・教員の教育業績評価とその活用（国立・不明・博士課程まで）
- ・教員の評価項目に、教育活動を入れること（国立・教員養成系・修士課程まで）
- ・教育業績の評価（私立・不明・博士課程まで）
- ・教員の教育熱を高めるために、教育面での評価系を確立すること。（私立・医歯薬学系・博士課程まで）

### 【教員は自らのフィロソフィーや学問・芸術に対する姿勢を明確に】

- ・教員は学生の希望に鋭敏であるべきだが、それ以上に自らのフィロソフィーや学問・芸術に対する姿勢を明確にすべき。（国立・その他・博士課程まで）

### 【海外大学等とのグローバルな連携】

- ・海外大学等とのグローバルな連携（国立・総合科学系・修士課程まで）

### 【自主的・創造的に勉学を動機付ける方策として「創成工学実践」を行っている】

- ・自主的・創造的に勉学を動機付ける方策として「創成工学実践」を行っている。これは、学生に大卒のテーマを与えるか、4～5人のグループ（他学科の学生で構成）で、テーマの具体化、設計、製作、評価、発表を行わしめる。（国立・工学系・博士課程まで）

### 【サバティカル制度の導入】

- ・教員のサバティカル制度の導入（国立・理学系・博士課程まで）

### 【地域との連携】

- ・地域との連携・高大連携（国立・人文科学系・修士課程まで）

### 【教員の優れた教育力】

- ・教員の優れた教育力（国立・教員養成系・修士課程まで）

### 【教員間の連携、協力】

- ・教員間の連携、協力（国立・工学系・博士課程まで）

### 【教員間の相互信頼の醸成】

- ・教員間の相互信頼、醸成（私立・総合科学系・大学院なし）

### 【教員相互の日常的意見交換】

- ・教員相互の教育内容の点検と日常的意見交換（国立・不明・修士課程まで）
- ・教員間の交流・情報交換が極めて大切である。（国立・理学系・博士課程まで）
- ・教員相互のコミュニケーション（私立・不明・博士課程まで）

### 【少人数クラス】

- ・少人数クラスの編成（国立・人文科学系・博士課程まで）
- ・少人数教育を重視し、ゼミナール（1年、2年、3年、4年）を必修としている点に特色がある。（私立・社会科学系・博士課程まで）

### 【学生の変化に対応】

- ・学生の変化に対応する。（国立・家政系・修士課程まで）

### 【学生間の競争】

- ・学生間の競争（国立・医歯薬学系・不明）

### 【教官数、事務職員の資質】

- ・教官数、事務職員の資質（国立・医歯薬学系・博士課程まで）
- ・教員数の増加（質もともなって）（私立・工学系・大学院なし）

### 【教職員間の思いを素直に表現できる学部の雰囲気と体制作り】

- ・教職員間の思いを素直に表現できる学部の雰囲気と体制をつくること。それに尽きる。今は、それをできなくする条件がつくられてしまっている。（国立・教員養成系・修士課程まで）

### 【分野横断的教育】

- ・専門分野の垣根を低くした分野横断的教育に努めている。（国立・工学系・博士課程まで）

### 【社会との連携】

- ・社会との連携による教育（国立・教員養成系・修士課程まで）
- ・大学と社会との関係－教員の社会貢献活動、学生のボランティア活動、大学と実習施設との連携など（私立・社会科学系・大学院なし）
- ・社会的経験、実社会との強い関連付け、学生生活全般の充実・目標（私立・社会科学系・博士課程まで）

### 【企業との連携】

- ・企業との連携（私立・社会科学系・博士課程まで）

### 【実務実習の充実】 【社会(企業他)学習の取り組み】

- ・実務実習の充実・地域社会との連携、アーリー・エクスポジチャーの導入による社会（企業他）学習の取り組み（国立・医歯薬学系・博士課程まで）

### 【特になし】

- ・特になし（国立・教員養成系・修士課程まで）
- ・特になし（私立・医歯薬学系・博士課程まで）

### 【すぐれた人格の教員の獲得】

- ・すぐれた人格の教員の獲得（公立・社会科学系・大学院なし）

### 【学生のモチベーションを高める】

- ・学生のモチベーションを高める。学生に授業のもつ意味、効果を理解させる。（公立・不明・博士課程まで）

### 【FDの推進】

- ・FDは緒についたばかりで、これを推進したい（公立・医歯薬学系・修士課程まで）

### 【地元高校生へのPR】

- ・地元（県内）高校生へのPR（公立・その他・修士課程まで）

### 【専門基礎と専門教育の連携の見直し】

- ・専門基礎と専門教育の連携を見直し、移行をスムーズにする。（公立・医歯薬学系・修士課程まで）

### 【高校以下の教育で興味・関心をもつことを重視】

- ・高校以下の教育で、知識つめこみではなく、興味・関心をもつことを重視する。（公立・不明・博士課程まで）

### 【教員の研究能力を高める】

- ・教員がいわゆる大学出身ではなく、職種の学校出身のものが多く、教員の研究能力を高める必要がある。（公立・その他・大学院なし）
- ・研究の活性化（私立・医歯薬学系・博士課程まで）

**【学生が教員に対し親近感を持ち易いようにする】**

- ・学生が教員に対し親近感を持ち易いようにする。（公立・その他・修士課程まで）

**【文科省の指針に無理に合わせない】**

- ・文科省が打ち出す指針に無理に合わせないこと。（特色を前面に打ち出すことも大事）（私立・社会科学系・大学院なし）

**【教授会の廃止を含め、リーダーシップが発揮しやすいシステム】**

- ・教授会の廃止を含め、リーダーシップが発揮しやすいシステム（私立・工学系・修士課程まで）

**【教職員の意識改革】**

- ・教職員の意識改革が重要である（私立・工学系・博士課程まで）

**【学部スタッフと非常勤講師との交流】**

- ・学部スタッフと非常勤講師との交流（交流会）（私立・不明・博士課程まで）

**【授業時間の短縮】**

- ・1 コマの授業時間を短縮する。（私立・社会科学系・大学院なし）

**【カリキュラム・教授法の研究活動を行う教員集団の形成】**

- ・専門領域ならびにカリキュラム・教授法の研究活動を行う教員集団の形成（私立・その他・大学院なし）
- ・教員同士の研究会の開催等（私立・不明・博士課程まで）

**【建学の精神とその教育理念を生かす】**

- ・私立大学として、また国家資格の取得に関わる福祉系学部として、その学部の教育の質を特化するためにも、建学の精神とその教育理念を生かす視点。（私立・社会科学系・博士課程まで）

**【学生個々人の学習速度に応じた履修指導の徹底】 【目的意識の早期開発】 【アドバイザー制度の徹底】**

- ・学生個々人の学習速度（能力ではなく個性としての）に応じた履修指導の徹底と人材育成目標（体系）の明確化のもとでの目的意識の早期開発，またそのためのアドバイザー制度の徹底（私立・不明・修士課程まで）

**【ケース・メソッド教育を重視】**

- ・ケース・メソッド教育を重視している。（私立・社会科学系・大学院なし）

**【「わかる」とはどういうことかを実感させる】**

- ・「わかる」とはどういうことかを実感させる，個別指導を大学入学時に行うこと。（私立・不明・博士課程まで）

**【学生が自ら学ぶ仕組みを作る】**

- ・学生が自ら学ぶ仕組みを作る。（私立・社会科学系・博士課程まで）

**【若手教員の採用を促進】**

- ・若手教員の採用を促進する。（私立・不明・修士課程まで）

**【キャンパス環境の整備】**

- ・学内売店（教科書，書籍取扱い）の改善・教員用学内住宅の充実・キャンパス環境の整備（私立・不明・博士課程まで）

**【卒業生による支援】**

- ・卒業生が支援する。（私立・不明・博士課程まで）

**【JABEE 認定による教育内容・方法の改善】**

- ・JABEE 認定による教育内容，教育方法の改善（私立・工学系・博士課程まで）

**【教員採用方法の改善】**

- ・教員採用方法の改善，及び教員相互の授業方法の検討（私立・社会科学系・博士課程まで）

**【入試レベルを落とさないようにする】**

- ・入試レベルを落とさないようにする。  
(私立・人文科学系・博士課程まで)

**【学外との交流】**

- ・学外との交流 (私立・不明・修士課程まで)

**【学部教育と大学院教育との連携】 【講義課目の多角化】**

- ・学部教育と大学院教育との連携。講義課目の多角化 (企業人による講義, 外国人研究者による講義等) (私立・社会科学系・修士課程まで)

**【新入生オリエンテーション等の修業基礎教育】**

- ・新入生オリエンテーション等の修業基礎教育 (私立・不明・博士課程まで)

**【時代感覚を養う】**

- ・時代感覚を養う。ジャーナル (ニュース)
- ・映画に関心を持たせる。(私立・社会科学系・修士課程まで)

**【カリキュラム構造を各教員が理解したうえで授業の組み立てを行うこと】**

- ・カリキュラムの構造を各教員が理解し, 教育目標実現のための自分の役割, 位置を正確に把握したうえで授業の組み立てを行うこと (私立・人文科学系・博士課程まで)

**【知ることの喜びを感じさせるため, ケアと愛情が重要】**

- ・知ることの喜びを感じさせるため, ケアと愛情が重要 (私立・不明・博士課程まで)

**【屁理屈ばかりこねていて, 提案をしない教員をやめさせること】**

- ・屁理屈ばかりこねていて, 提案をしない教員をやめさせることができれば最高である。(私立・不明・博士課程まで)

**【専門教育と教養教育の人的コラボレーション】**

- ・専門教育と教養教育の人的コラボレーション, 専門教育間のコラボレーション (私立・その他・博士課程まで)

**【学生も発表する"双方向の教育"]**

- ・教員側からの一方的な授業だけでなく, 学生も発表する“双方向の教育”も必要と思います。(私立・医歯薬学系・博士課程まで)

**【学生研究室の設置】**

- ・専門演習(ゼミ)毎の固定教室 (学生研究室) の設置 (学生が大学に来て, 授業以外の時間に自分が常に所在できる専用の場所の確保) (私立・社会科学系・博士課程まで)

**【授業内容の理論面の深化と, 実務的側面との合一化】**

- ・授業内容の理論面の深化と, 実務的側面との合一化の必要性 (私立・社会科学系・博士課程まで)

**【教育目的にあわせたカリキュラム編成】**

- ・教育目的にあわせたカリキュラム編成 (私立・不明・大学院なし)

**【学生のレベルにより異なった教育体系】**

- ・学生のレベルによって異なった教育体系 (私立・不明・修士課程まで)

**【習熟度別授業】**

- ・基礎学力に差がある以上, 今後は習熟度別授業を取り入れざるを得ない。(私立・社会科学系・博士課程まで)

**【「予習させる技術」が教員に欠けている】**

- ・学生が予習をするようになって欲しい。1単位 45 時間学習を実現するカリキュラム改革が出来ても, これを実現する上で欠かせない「予習させる技術」が教員に欠けている。(私立・工学系・博士課程まで)

**【学部と大学院間の制度およびカリキュラムに一貫性を持たせ、大学院への進学者の大幅増】**

- ・学部と大学院の間に、制度およびカリキュラムに一貫性を持たせ、大学院への進学者を大幅に増やす。（私立・社会科学系・修士課程まで）

**【研究者（教育者）の重視配分】**

- ・教員の教育業績評価制度，人間関係での理解者との意志疎通，研究者（教育者）の重視配分（私立・人文科学系・博士課程まで）

**【管理運営上の教員の負担を減らす】**

- ・管理運営上の教員の負担を減らす・技術的な業務（ビデオテープのダビング等）における教員の負担を減らす。（私立・不明・博士課程まで）

**【教員相互の授業参観制度】**

- ・教員相互に授業を observe できる制度を設ける＝FD（私立・医歯薬学系・博士課程まで）

**【チュートリアル教育の導入】 【実習系の評価方式の確立】**

- ・チュートリアル教育の導入，実習系の評価方式の確立（私立・その他・博士課程まで）

**【大学院との連携】**

- ・大学院との連携（私立・社会科学系・博士課程まで）

**【授業内容の点検】**

- ・授業内容の点検（私立・家政系・博士課程まで）
- ・入学時から〇〇学部に入ったというアイデンティティを持たせるためのフレッシュマンキャンプを大学で一泊して行い，1年から4年にいたるまでゼミ形式の授業を行っている。（私立・その他・博士課程まで）

**【各教員が自覚をもって教育研究にあたる】**

- ・各教員が自覚をもって教育研究にあたる。（私立・人文科学系・大学院なし）

**【クリエイティブな発想・能力を引き出す】**

- ・クリエイティブな発想・能力を引き出す（私立・人文科学系・博士課程まで）

**【学生相互の協力関係を構築】**

- ・学生相互の協力関係を構築すること（私立・社会科学系・修士課程まで）

**【教育・研究とあえて限定しない大学経営といった視点も必要】**

- ・私学では経営が重視される。教育・研究とあえて限定しない大学経営といった視点も必要と考えます。（私立・医歯薬学系・博士課程まで）

## 資料2 自由記述（【問9】）

【問9】あなたの「大学・学部」では、どのような学生の学習活動に対する組織的支援（例、学習相談室の設置等）を行っておられますか。

### 【成績不良者の個別指導】【医師国家試験への対応指導】【学生相談室の設置】

- ・成績不良者の学年担任による個別指導・国試対策委員会による医師国家試験への対応指導・H16より学生相談室(医学科)の設置（国立・医歯薬学系・博士課程まで）

### 【受講申請の相談室】【障害学生の支援室】

- ・受講申請の相談室を設けている。障害学生の支援室がある。（国立・不明・博士課程まで）

### 【英語の補習】【オフィスアワーの設置】

- ・英語の補習，オフィスアワーの設置（国立・その他・博士課程まで）
- ・オフィスアワー，科目によっては補講（成績が良くない学生に対して）（公立・その他・大学院なし）

### 【オフィスアワーの設定とシラバスの公開】

- ・教員は全員オフィスアワーを設定し，シラバスにて公開している。（国立・その他・博士課程まで）

### 【学科レベルの実施】

- ・学科レベルでは行っている（国立・農学系・博士課程まで）

### 【学生相談室】【オフィスアワーの開設】

- ・学生相談室，オフィスアワーの開設（但し学部対応でなく，学科対応）（国立・理学系・博士課程まで）
- ・学生相談室の設置，オフィスアワー（国立・人文科学系・博士課程まで）
- ・office hour の設置，「なんでも相談室」設置を検討中（国立・不明・博士課程まで）

### 【PC相談室の設置】

- ・PC相談室の設置（学生所持のノートPCの不具合の相談や，その他PCについての“なんでも相談”）（国立・その他・修士課程まで）

### 【学習相談室】【指導教官制の充実】

- ・学習相談室を通しての支援，指導教官制の充実（国立・理学系・博士課程まで）

### 【学生相談室，こころの相談室などを設置】

- ・大学内に学生相談室，こころの相談室を設置（国立・農学系・博士課程まで）

### 【学生相談室の設置】

- ・学生よろず相談室の設置（国立・家政系・修士課程まで）
- ・学生相談室の設置（国立・社会科学系・博士課程まで）
- ・学部に「なんでも相談室」を設けて，学生の修学上の質問，悩みを含むあらゆる相談に応じて実績を挙げている。（国立・理学系・博士課程まで）
- ・学生相談室の設置（公立・不明・博士課程まで）
- ・学生相談室の設置（私立・不明・修士課程まで）
- ・学生相談室を設置，カウンセラーが常勤（私立・不明・博士課程まで）
- ・学生相談室を設置し，履修相談，授業科目等の相談を担当教員が毎日時間を決め，相談を担当している。（私立・農学系・博士課程まで）
- ・相談室の設置（私立・工学系・博士課程まで）
- ・学生相談室を設け，学生の一身上の問題

，個人相談及び自主的解決に向けその助言を援助（私立・家政系・修士課程まで）

- ・学生相談室あり（私立・教員養成系・大学院なし）
- ・学生相談室設置（私立・医歯薬学系・博士課程まで）
- ・学生相談室の設置（私立・その他・博士課程まで）

#### 【TAを採用】【科目別オフィスアワーの設置】

- ・（機械）→全教官が学生指導教官として学習，生活，進路等を相談，学科で TA を採用，科目別オフィスアワーを設置（国立・工学系・博士課程まで）
- ・TA の採用と助手によるオフィスアワーの設置（私立・社会科学系・博士課程まで）
- ・TA の採用等助手による OA の設置（私立・社会科学系・博士課程まで）

#### 【就学カウンセラーを各クラスに置いて指導】

- ・就学カウンセラーを各クラスに置いて指導している。（国立・農学系・博士課程まで）

#### 【学生生活委員会設置】【学生支援ガイダンス室への教官の派遣】

- ・学生生活委員会設置（専門教育），学生支援ガイダンス室への教官の派遣（共通教育）（国立・医歯薬学系・不明）

#### 【ガイダンス室教官の派遣】【クラス担任教官】【1 年次研修合宿】

- ・ガイダンス室教官の派遣（月 1 回，1，2 年生対象），クラス担任教官（2 名／1 学年学生～80 名）の任命，1 年次研修合宿の実施（国立・医歯薬学系・博士課程まで）

#### 【クラス担任制】

- ・クラス担任による相談（国立・工学系・博士課程まで）
- ・全教官が各学生数名ずつの学生を担当（国立・不明・博士課程まで）
- ・学習指導委員，クラス担任制→現在，どのように充実させるべきか検討中（私立・

不明・博士課程まで）

- ・1 クラス 16 人の担任制（2 名の教員による）（私立・人文科学系・博士課程まで）

#### 【指導教官の責任の明確化】【オフィスアワーの設定】

- ・オフィスアワーの設定，指導教官の責任の明確化（国立・教員養成系・修士課程まで）

#### 【自主演習を支援する学生自主創造科学センターを開設】【オフィスアワーの設定】

- ・オフィスアワーの設定に加えて，学生自らの取組みを単位認定する自主演習を開設している。これらを支援する学生自主創造科学センターを学内組織として開設している。（国立・工学系・博士課程まで）

#### 【カウンセラーや教務職員の配置】

- ・カウンセラーや教務職員の配置（国立・教員養成系・修士課程まで）

#### 【補習授業】【自学学習環境の整備】

- ・1. 専門基礎(数学・物理)の補習授業の実施，2. TOEIC 対応の英語学習のネットワーク利用の自学学習環境の整備（国立・工学系・博士課程まで）

#### 【現在は専攻毎に行なっている】

- ・全学としては，H17 年をめざして検討，現在は専攻毎に行なっており，ばらつきあり。（公立・理学系・博士課程まで）

#### 【時間割外に学生要望科目を設定し授業】

- ・学生の要望に対応し，時間割外に要望科目を設定し授業している。（公立・医歯薬学系・修士課程まで）

#### 【学生用パソコンの充実】【図書館の時間延長】【学生用図書を選定】

- ・学生用パソコンの充実。図書館の時間延長，学生用図書の選定。（公立・医歯薬学系・修士課程まで）

### 【チューター制の導入】

- ・チューター制の導入（公立・その他・修士課程まで）
- ・全教員が2人一組で各学年4名×4学年＝16名の学生を担当し、入学以降の学習指導・生活指導各種様々な相談に応じている。又上級生が下級学年生の悩み等についての相談も、この制度を活用するとスムーズに対応できる。（公立・医歯薬学系・博士課程まで）
- ・全学生に指導教員を配置し、学生の様々な相談等に対応している。（私立・社会科学系・大学院なし）

### 【出口教育への取り組み】【情報リテラシーの底上げ】

- ・出口教育への取り組み、情報リテラシーの底上げ（公立・家政系・博士課程まで）

### 【オフィスアワー実施】

- ・オフィスアワー実施も組織的支援と考えている。（私立・不明・大学院なし）
- ・教員によるオフィスアワー、週一回（私立・不明・大学院なし）
- ・オフィスアワーの設置（私立・社会科学系・修士課程まで）
- ・教員オフィスアワーの設置（私立・社会科学系・博士課程まで）
- ・オフィスアワーを設け、学習活動の相談指導も行っている。（私立・総合科学系・大学院なし）
- ・オフィスアワーにおいて、各教員に質問できる。ゼミ担当者・教務主任が定期的に学習指導する。（私立・社会科学系・博士課程まで）
- ・オフィスアワーの設定（私立・人文科学系・修士課程まで）

### 【担任制度】【学生相談室】【ナイトスクール等の支援】

- ・担任制度、学生相談室、ナイトスクール等の支援を行っている（私立・工学系・博士課程まで）

### 【チューター制度】【オフィスアワー】【ティーチングアシスタント】【少人数教育】

- ・チューター制度、オフィスアワー、ティーチングアシスタント、少人数教育等を行っている。学習相談室（学業カウンセリングセンター）については検討中（私立・工学系・博士課程まで）

### 【夜間まで利用できる学習室の設置】

- ・午後11時まで使用できる学習室（冷暖房完備）の設置（私立・医歯薬学系・博士課程まで）

### 【補習授業、特別授業】【個別指導】

- ・補習授業、特別授業、個別指導（私立・人文科学系・大学院なし）

### 【公務員試験対策】

- ・公務員試験対策のため、学部教員が特訓を行っている。（私立・社会科学系・大学院なし）
- ・4年生の国家試験受験準備を支援するため常時出入り可能な部屋と適宜アドバイスするスタッフを設定した。（私立・医歯薬学系・博士課程まで）

### 【シラバス】【学業成績上位者の表彰】【補習】【ティーチングアシスタント】

- ・シラバス、学業成績上位者の表彰、補習授業、ティーチングアシスタント（私立・医歯薬学系・博士課程まで）

### 【イングリッシュラウンジを運営】

- ・短期留学先の大学から派遣教員を招いてイングリッシュラウンジを運営している。（私立・教養教育系・大学院なし）

### 【学年主任、クラス主任等指導教員の配置】【学生相談室の設置】

- ・学年主任、クラス主任等指導教員の配置、学生相談室の設置（私立・医歯薬学系・博士課程まで）

### 【資格相談室の設置】

- ・資格相談室の設置（私立・不明・修士課程まで）

### 【教務委員会組織における履修相談体制】 【学生相談センターにおける成績不良・出席不良学生への定期的な相談指導】

- ・1. 教務委員会組織における組織的な履修相談体制の実施。2. 学生相談センターにおける成績不良・出席不良学生への定期的な相談指導の実施。（私立・社会科学系・博士課程まで）

### 【教員によるアドバイザー制度】 【学習支援室と教育支援室の設置】

- ・教員によるアドバイザー制度（GPA との関係で）の導入と専任職員による学習支援室と教育支援室の設置（私立・不明・修士課程まで）

### 【必ずしも学習活動のみに関わるものではない】

- ・必ずしも学習活動のみに関わるものではない。（私立・不明・博士課程まで）

### 【学生懸賞論文】 【ゼミ活動用のPC室の設置】

- ・学生懸賞論文、ゼミ活動用のPC室の設置（私立・社会科学系・博士課程まで）

### 【アドバイザー制度】 【オフィスアワーの設定】

- ・アドバイザー制度：各学年に対してアカデミック・アドバイザーが指定される。アドバイザーは、学生との個人的接触をとおして、授業科目履修計画について助言を行い、また一身上の問題についても相談に応じている。新入生リトリート・オフィスアワーの設定（私立・不明・博士課程まで）

### 【オリエンテーション・キャンプ】 【アドバイザー・クラスを設置】 【基礎ゼミ】

- ・1年生対するオリエンテーション・キャンプを実施し、アドバイザー・クラスを設置している。また、1年次に基礎ゼミナ

ールを開設し、専門科目へのガイドとして機能させている。（私立・社会科学系・博士課程まで）

### 【ホームルーム、基礎ゼミ】

- ・ホームルーム、基礎ゼミ（私立・不明・博士課程まで）

### 【進路支援センター】 【教育支援センター】

- ・大学として本年度から進路支援センター、教育支援センターに組織を改組し、支援充実をめざしている。（私立・家政系・博士課程まで）

### 【学生別のニーズに対応した学部設計】

- ・2004年度から、学生別のニーズに対応した学部設計を行うが、これは全国で我が学部が最初でないだろうか。現時点でもAABという委員を設け、学生との相談を行なう等、支援活動を行っている。（私立・社会科学系・博士課程まで）

### 【履修相談】

- ・履修相談（私立・社会科学系・博士課程まで）

### 【「心理教育学科資料室」「英語英文学科資料室」に助手(教員)・教育助手(事務員)を配置し、随時相談】

- ・「心理教育学科資料室」「英語英文学科資料室」等に助手(教員)・教育助手(事務員)を配置し、随時相談を受けつける（私立・不明・修士課程まで）

### 【キャリア開発ゼミ】

- ・キャリア開発ゼミの促進（私立・社会科学系・修士課程まで）

### 【学生支援部の設置】

- ・学生支援部（教務、就職、学生生活のタテ割をヨコにつないだ組織）の設置（私立・人文科学系・博士課程まで）
- ・学生支援本部設置（私立・社会科学系・博士課程まで）

**【あまり利用度が高くなく、うまく行っているとは思えない】**

- ・あまり利用度が高くなく、うまく行っているとは思えない。(私立・不明・博士課程まで)

**【基礎教育支援センターの設置】**

- ・基礎教育支援センターの設置(2003年より)(私立・不明・博士課程まで)

**【学生相談室による学習相談】 【FD委員会による学習相談】**

- ・①学生相談室による学習相談 ②FD委員会による学習相談(私立・その他・修士課程まで)

**【実習指導室】**

- ・実習指導室—あわせて学習指導、就職準備学習指導(私立・社会科学系・大学院なし)

**【カウンセリングルームでの学習相談】 【オフィスアワーを利用した学習相談】 【委員会ごとの学生相談への対応】**

- ・カウンセリングルームでの学習相談・オフィスアワーを利用した学習相談・委員会ごとの学生相談への対応(私立・人文科学系・大学院なし)

**【学習相談室】 【各種資格試験相談室】**

- ・学習相談室の設置・各種資格試験相談室(私立・社会科学系・博士課程まで)

**【教育開発センターの設置】**

- ・主として教育開発センター(学習支援を行う)の設置(私立・不明・修士課程まで)

**【履修相談会】 【会員の先生を個別指導】**

- ・履修相談会の設置、会員の先生を個別指導(私立・社会科学系・博士課程まで)

**【教科外ゼミの開講】**

- ・教科外ゼミの開講(私立・不明・大学院なし)

**【自習環境の整備】 【1年生は全寮制】 【少人数教育】 【TAの活用】**

- ・大学に自習教科外ゼミの開講室あり。図書館は広く、7:00~24:00迄利用可。1年生は全寮制で、各階にコモンルームがあり、ここで宿題などを皆で一緒にやる者が多い。少人数教育の為、演習はTAも参加して、約25名以下の小グループ。(私立・工学系・博士課程まで)

**【学習相談担当者】**

- ・学習相談担当者を置いている。(私立・社会科学系・修士課程まで)

**【学習相談室をボランティアで開設】**

- ・学習相談室をボランティアで開設(私立・総合科学系・博士課程まで)

**【学生相談室、指導教員制、クラス担任制、それぞれのレベルで学習・悩みなどに対応】**

- ・学生相談室、指導教員制、クラス担任制、それぞれのレベルで学習・悩みその他の問題に対応している。(私立・社会科学系・修士課程まで)

**【アドヴァイザー制】**

- ・アドヴァイザー制をとっているが、将来ラーニング・センターの設置を考えている。(私立・社会科学系・大学院なし)
- ・各学年・クラスに学年アドバイザー・クラスアドバイザーを配し、勉学指導や助言を行なっている(私立・その他・博士課程まで)

**【就職委員会】 【プレイスマン・リーダー(PL)制度】**

- ・就職委員会を設置している。プレイスマン・リーダー(PL)制度等(私立・社会科学系・博士課程まで)

**【担任制】 【オフィスアワー】**

- ・1年次学生を対象とし、教員1人当たり10~20人を指導する担任制・オフィスア

ワーを設け、個々の学生に対応（私立・不明・博士課程まで）

**【担任制】【成績不振学生への修学指導】**

- ・担任制の導入，成績不振学生への修学指導，他（私立・工学系・博士課程まで）

**【オフィスアワー】【学習支援センターの設置】【導入教育】**

- ・オフィスアワー，学習支援センターの設置，学習支援センターオフィスアワー，導入教育（私立・人文科学系・大学院なし）

**【生涯教育学習支援センターが，学習活動支援を一部行っている】**

- ・なお大学全体の生涯教育学習支援センターが，学習活動支援を一部行っている。（私立・社会科学系・博士課程まで）

**【「教員補佐員」制度】【オフィスアワー】**

- ・「教員補佐員」という制度を設け，補佐員を採用し，授業の準備および運行の補佐をし，オフィスアワーを設けて学生の相談もしている。（私立・社会科学系・博士課程まで）

**【各学科の共同研究室等において，個別的な指導】**

- ・各学科の共同研究室等において，個別的な指導を行っている。（私立・人文科学系・大学院なし）

**【少人数ゼミ形式の課外授業】【自習室の充実】【国家試験受験対策】【資格取得奨励奨学金制度】**

- ・1年次から少人数ゼミ形式の課外授業を実施，自習室の充実，国家試験受験対策ゼミ，模擬テスト，対策講座の実施，資格取得奨励奨学金制度の充実（私立・不明・大学院なし）

**【教員採用試験のための補講】**

- ・教員採用試験のための補講，その他（私立・人文科学系・博士課程まで）

**【修学支援室】**

- ・修学支援室の設置（私立・社会科学系・博士課程まで）

**【学習支援センターの設置】【自主ゼミの促進】**

- ・学習支援センターの設置，自主ゼミの促進など（私立・社会科学系・博士課程まで）

**【オフィスアワーの設置】【チューター制の導入】**

- ・オフィスアワーの設置，チューター制の導入（私立・家政系・修士課程まで）

**【教務委員会による支援】【履修ガイダンス期間中の学習相談】**

- ・教務委員会が支援を行っているが，特に履修ガイダンス期間中には教員が総出で学習相談を行っている。（私立・その他・修士課程まで）

**【学生研究室の開設】**

- ・学生研究室を設け，教務補助職員が常駐して指導に当たっている。（私立・医歯薬学系・博士課程まで）

### 資料3 自由記述（【問19】）

【問19】どのような内容のFD活動が必要だと思われますか。

#### 【学生の単位制に準じた勤務内容単位？（＝標準？）が必要となると考える】

- ・職務内容を勤務年数に応じて、学生の単位制に準じた勤務内容単位？（＝標準？）が必要となると考える（国立・教員養成系・修士課程まで）

#### 【教授法】

- ・研究のみならず、教育方法（教授方法）の確立（私立・工学系・博士課程まで）
- ・教授法の改善（私立・不明・大学院なし）
- ・教育技法（テュートリアル教育）（国立・医歯薬学系・博士課程まで）
- ・教育の手法（国立・医歯薬学系・博士課程まで）
- ・教育方法（授業）（私立・工学系・博士課程まで）
- ・教育方法の改善（私立・社会科学系・修士課程まで）

#### 【教員の教育能力の向上】

- ・教員の教育能力の向上（国立・不明・博士課程まで）
- ・教育の向上のためのFD活動がさらに必要と考えます。（国立・農学系・博士課程まで）
- ・教員の全般的な教育力を高める。（私立・社会科学系・大学院なし）
- ・教員の教育能力全般の改善（私立・工学系・博士課程まで）

#### 【教育評価法】

- ・教育能力の評価法（私立・医歯薬学系・博士課程まで）
- ・教育内容と方法の評価（私立・医歯薬学系・博士課程まで）
- ・教育業績の評価（私立・不明・博士課程まで）

#### 【医学教育のあり方について】

- ・医学教育のあり方について（国立・医歯薬学系・博士課程まで）

#### 【授業内容、方法の改善】

- ・授業内容、方法の改善（国立・その他・博士課程まで）
- ・授業内容・方法の改善に資するためのもの（国立・社会科学系・修士課程まで）
- ・授業内容の点検（私立・家政系・博士課程まで）
- ・授業の質を高める活動（私立・人文科学系・博士課程まで）
- ・授業の改善（私立・家政系・修士課程まで）
- ・授業改善（私立・社会科学系・不明）

#### 【学生の求める価値を理解し教育に生かす】

- ・学生の求める価値を理解し、教育に生かす。（国立・その他・博士課程まで）

#### 【教育と研究、管理・運営と教育研究の分化・両立】

- ・教育と研究の両立あるいは分化のあり方。管理・運営と教育研究の分化・両立。（国立・工学系・博士課程まで）
- ・研究と教育について（国立・人文科学系・博士課程まで）
- ・教育・研究と大学・学部の管理・運営および地域貢献にバランスよくかかわる方策を考える。（国立・教員養成系・修士課程まで）

#### 【問題解決型学習を促す教育方法】

- ・教育方法、特に問題解決型学習を促す教育方法（国立・医歯薬学系・博士課程まで）

**【講義方法】 【カリキュラムの組み方】 【学生指導】**

- ・講義方法・カリキュラムの組み方・学生指導（国立・人文科学系・修士課程まで）
- ・講義方法，学生指導の方法等。それにより，学生の意欲と知的関心を喚起することが必要。（私立・人文科学系・博士課程まで）

**【講義方法】 【卒業研究の指導】 【社会サービス】**

- ・学生への講義方法，卒業研究の指導，社会サービス（国立・教員養成系・修士課程まで）

**【授業方法】 【カリキュラム】 【試験問題の作成】 【卒業研究指導】**

- ・授業方法，カリキュラム，試験問題の作成，卒業研究指導（公立・医歯薬学系・修士課程まで）

**【教授法】 【カリキュラム編成】 【成績評価】**

- ・教授法，カリキュラム編成，成績評価（国立・理学系・博士課程まで）

**【学生が主体的に学問に取り組み，質の向上に努力するような環境作りを目指す FD 活動】**

- ・学生が主体的に学問に取り組み，質の向上に努力するような環境作りを目指す FD 活動が必要（国立・工学系・博士課程まで）

**【卒業生，全学等のアンケートによる FD】**

- ・卒業生，全学等のアンケートによる FD（国立・不明・修士課程まで）

**【授業アンケートの項目の改善】 【授業のスタンダード化】**

- ・現行の授業アンケートの項目の改善，授業のスタンダード化（国立・教員養成系・修士課程まで）

**【グローバルスタンダードを確認する基準を提出】**

- ・グローバルスタンダードを確認する一基準を提出することで十分である。（国立・

理学系・博士課程まで）

**【JABEE 対応】**

- ・JABEE 対応（国立・人文科学系・博士課程まで）

**【授業評価の結果のフィードバックの仕方を模索中】**

- ・授業評価の結果のフィードバックの仕方を模索中（国立・農学系・博士課程まで）
- ・学生による授業評価は以前から実施しているが，そのフィードバック機構が整備されていない。但し，学部の性格から考えて画一的な授業や教育方法を採用する方向には向かわないであろう。（国立・理学系・博士課程まで）

**【内容については検討中】**

- ・内容については検討中（国立・家政系・修士課程まで）

**【第三者機関による評価に耐えうる教育レベルの高揚】**

- ・JABEE，企業，地域社会の第三者機関による評価に耐えうる教育レベルの高揚（国立・工学系・博士課程まで）

**【CBT と OSCE への対応】**

- ・講義方法，CBT と OSCE への対応（国立・医歯薬学系・不明）

**【教授能力の向上】 【倫理観の形成・育成】 【社会との連携】**

- ・教員の教授能力の向上，倫理観の形成・育成（国立・工学系・博士課程まで）

**【大学や学部運営に関する基本方針の周知】 【授業改善】 【学生の生活指導】**

- ・大学や学部運営に関する基本方針の周知・授業改善・学生の生活指導（国立・不明・博士課程まで）

**【ざっくばらんに授業を見せあって，論議すること】**

- ・ざっくばらんに授業を見せあって，論議

すること。制度的ではなく、広めること。  
(国立・教員養成系・修士課程まで)

### 【教員の意識改革】

- ・教員の意識改革が必要 (国立・工学系・博士課程まで)
- ・教員の自覚の高まり (私立・人文科学系・大学院なし)
- ・教員の意識改革 (私立・社会科学系・修士課程まで)
- ・このアンケートにあるレベルに、教員の意識を持っていくため (私立・不明・博士課程まで)
- ・教育内容・方法等改善にむけた教員の意識改革 (私立・不明・修士課程まで)
- ・教員が、実社会で力となる教育ができるように意識を変革する必要あり。(私立・人文科学系・大学院なし)
- ・教員の意識改善 (私立・社会科学系・博士課程まで)

### 【授業方法の改善】 【教育評価】

- ・授業方法の改善, 教育評価 (国立・不明・博士課程まで)

### 【メディア活用能力の向上】 【授業改善】

#### 【管理・運営】

- ・メディア活用能力の向上, 授業改善, 管理・運営 (国立・教員養成系・修士課程まで)

### 【教育に初めて関わる人達への学生との関係作り】 【国際化に向けた教育内容に関するFD】

- ・新任教官, TA, RA など教育に初めて関わる人達への学生との関係作り・国際化に向けた教育内容に関する FD (国立・医歯薬学系・博士課程まで)

### 【授業内容・方法の日常的交流, 相互協力, 相互点検を基礎とし, そうした活動を側面から援助する委員会活動・行事に支えられたFD】

- ・学生教育組織に対応した各教員集団における, 授業内容・方法の日常的交流, 相互協力, 相互点検を基礎とし, そうした活

動を側面から援助し, 定着・活性化させる委員会活動・行事に支えられた FD 活動。  
(国立・教員養成系・修士課程まで)

### 【学生のモチベーションを高める教育方法】

- ・学生のモチベーションを高め, 学習意欲を持続させる教育方法。(公立・不明・博士課程まで)

### 【学生の反応を見て, 対応する姿勢】 【基本的技術の必要性の認識を促す】

- ・学生の反応を見て, 対応する姿勢を受け入れるようにするため・基本的技術の必要性を認識するように (公立・理学系・博士課程まで)

### 【講義方法】 【テスト問題の作成】

- ・講義方法, テスト問題の作成 (公立・その他・修士課程まで)

### 【講義方法】 【カリキュラムの組み方】 【討論の技法】

- ・講義方法, カリキュラムの組み方, 討論の技法 (公立・不明・博士課程まで)
- ・講義方法, カリキュラムの組み方, 討論の技法 (私立・不明・大学院なし)

### 【学生を知的にインスパイアするような雰囲気づくり】

- ・特に学生を知的にインスパイアするような雰囲気づくりが必要。(公立・その他・修士課程まで)

### 【教育活動】 【研究活動】 【教員のキャリア開発】 【自己点検・評価】

- ・教育活動, 研究活動, 教員のキャリア開発, 自己点検・評価 (公立・その他・修士課程まで)

### 【学生指導の方法】 【学生の達成度の評価】

- ・学生指導の方法 (学習への動機づけ), 学生の達成度の評価 (公立・不明・博士課程まで)
- ・学生評価, 指導方法 (私立・不明・博士課程まで)

- ・①学生指導，評価についての教員の意識作りをしたい。(私立・農学系・博士課程まで)

#### 【全般，FDに終点はない】

- ・全般，FDに終点はない。(公立・不明・博士課程まで)
- ・変化する時代の要請に応じた教育内容にしていくため絶えざるFD活動が必要(私立・社会科学系・博士課程まで)

#### 【講義方法】【学生評価】【学生指導】【カリキュラムの組み方】

- ・問18の1.講義方法，2.学生評価の仕方，3.学生指導の方法，4.カリキュラムの組み方(公立・医歯薬学系・博士課程まで)
- ・講義方法・カリキュラムの検討，学生指導の方法など(私立・不明・修士課程まで)
- ・カリキュラムの組み方，学生指導の方法，学生評価の仕方(私立・農学系・博士課程まで)

#### 【高校と大学の教育の溝を如何に埋めるか】

- ・高校と大学間の教育の溝を如何に埋めるか(公立・家政系・博士課程まで)
- ・高大接続(私立・工学系・大学院なし)

#### 【研究活動，社会サービス，管理・運営のあり方】

- ・教員の研究活動，社会サービス，管理・運営のあり方(公立・その他・大学院なし)

#### 【学生評価をどのように反映させるか】

- ・学生評価を教育にどのように反映させるか(公立・その他・修士課程まで)

#### 【全ての教員が研究と教育双方を共に重視してゆくためには必要】

- ・全ての教員が研究と教育双方を共に重視してゆくためには必要である。(私立・不明・大学院なし)

#### 【教育目標の明確化】

- ・教育目標の明確化(私立・工学系・修士課

程まで)

#### 【様々な教育システムを学ぶ機会の提供】

- ・学内・学外の様々な教育システムを学ぶ機会の提供(私立・工学系・博士課程まで)

#### 【学生と教員間の信頼あるコミュニケーション】

- ・学生同士，学生と教員間の信頼あるコミュニケーション(私立・不明・博士課程まで)

#### 【学生が自立して知的活動を続けることができるため】

- ・学生が自立して知的活動を続けることができるため。(私立・不明・博士課程まで)

#### 【学生指導の方法】

- ・学生指導の方法(私立・不明・大学院なし)
- ・学生指導の方法に関する相互研修(私立・その他・博士課程まで)

#### 【学科内における授業の連携強化】

- ・学科内における授業の連携強化(システムティックな学習指導の強化)(私立・人文科学系・大学院なし)

#### 【講義方法】【学生評価の仕方】【学生指導の方法】【教員と学生との関係作り】【カリキュラムの組み方】

- ・講義方法，学生評価の仕方，学生指導の方法，教員と学生との関係作り，カリキュラムの組み方(私立・社会科学系・博士課程まで)
- ・問18の1.講義方法，2.学生評価の仕方，3.学生指導の方法，4.カリキュラムの組み方，7.教員と学生との関係作り(私立・教員養成系・大学院なし)

#### 【学生を退屈させない授業法】

- ・学生をたいくつさせない授業法を身につける(私立・社会科学系・大学院なし)

#### 【教育改善に関する研究会】

- ・1.データにもとづく教育改善(目標，カリキュラム，教授法，実習指導)に関する

研究会（私立・その他・大学院なし）

分と思われる。（私立・不明・博士課程まで）

**【教育・研究活動に関するワークショップ】 【外部講師による講演会】**

- ・教育・研究活動に関するワークショップ，外部講師による講演会等（私立・不明・大学院なし）

**【教育】 【社会サービス】 【評価】**

- ・現状の改善に取り組むという意味で，広範囲が望ましいがこの面は教育，社会サービス，評価が中心となる。（私立・医歯薬学系・博士課程まで）

**【公開授業などの実施】**

- ・授業研究のための公開授業などの実施（私立・教養教育系・大学院なし）
- ・授業を公開すること（私立・不明・博士課程まで）

**【教育活動】 【研究活動】**

- ・教育活動，研究活動（私立・不明・修士課程まで）

**【講義方法】 【学生評価】 【基礎教育における教員の役割】**

- ・講義方法・学生評価の仕方・基礎教育における教員の役割。（私立・社会科学系・博士課程まで）

**【人材育成目標とカリキュラム体系の整合性の検討】 【学部の教育方針のもとでの教育評価体系の開発】**

- ・人材育成目標とカリキュラム体系の整合性の検討および学部の教育方針のもとでの教育の内容と方法の評価体系の開発。（私立・不明・修士課程まで）

**【ケース・メソッド教育の充実化】**

- ・ケース・メソッド教育の充実化（私立・社会科学系・大学院なし）

**【当面個々の教員の自己点検・改善の努力で十分】**

- ・当面個々の教員の自己点検・改善の努力で十

**【学生の関心，意欲を引き出すため】**

- ・学生の関心，意欲を引き出すため（私立・社会科学系・博士課程まで）
- ・学生の意欲・関心を高めることに有効な方策開発（私立・人文科学系・修士課程まで）

**【コミュニティとして相互に協力・支援・学習するものすべて】**

- ・コミュニティとして相互に協力・支援・学習するものすべて（私立・不明・博士課程まで）

**【研究と教育のバランス】 【学生評価】**

- ・研究と教育のバランス，学生評価（私立・不明・博士課程まで）

**【講義方法の改善】 【カリキュラムの組み方の改善】**

- ・講義方法の改善，カリキュラムの組み方の改善（私立・工学系・博士課程まで）

**【卒業時における学生の質の向上】**

- ・卒業時における学生の質の向上をめざす（私立・家政系・博士課程まで）

**【よい授業とは何かを，教員と学生の視点から検討し，共通の理解を得ること】**

- ・よい授業とは何かを，教員と学生の視点から検討し，共通の理解を得ること。（私立・人文科学系・博士課程まで）

**【講義方法】 【学生評価】 【学生指導】 【カリキュラムの組み方】 【教員と学生との関係作り】 【研究活動のあり方】 【管理・運営のあり方】**

- ・問 18 の 1. 講義方法，2. 学生評価の仕方，3. 学生指導の方法，4. カリキュラムの組み方，7. 教員と学生との関係作り，9. 研究活動のあり方，10. 管理・運営のあり方（私立・社会科学系・博士課程まで）
- ・問 18 の 1. 講義方法，2. 学生評価の仕方，3. 学生指導の方法，4. カリキュラ

ムの組み方, 7. 教員と学生との関係作り, 8. 卒業論文の指導方法, 9. 研究活動のあり方, の内容。学科会議でのテーマとして討論し, 自主的にそれぞれ工夫がなされ, それなりの効果が上がっている。(私立・不明・博士課程まで)

**【講義方法】【学生評価】【社会サービスのあり方】【教員と学生との関係】【研究活動のあり方】**

・講義方法, 学生評価の仕方, 社会サービスのあり方, 教員と学生との関係, 研究活動のあり方 (私立・医歯薬学系・博士課程まで)

**【リメディアル教育の方法の改善】**

・リメディアル教育の方法の改善 (私立・人文科学系・博士課程まで)

**【教育実践方法にウエイトを置いた活動を展開】**

・魅力ある授業とは何か, という教育実践方法にウエイトを置いた活動を展開する必要がある。(私立・社会科学系・博士課程まで)

**【学生の学力の定量的把握】【教員の教育貢献の評価法】**

・学生の学力の定量的把握, 教員の教育貢献の評価法 (私立・工学系・博士課程まで)

**【教育方法の改善】【学生による評価のフィードバックのやり方】**

・教育方法の改善, 学生による評価のフィードバックのやり方 (私立・社会科学系・博士課程まで)

**【講義方法の改善】【教員間での知識・知恵の共有, 相互啓発】**

・講義方法の改善について, 教員間での知識・知恵の共有, 相互啓発が必要 (私立・不明・博士課程まで)

**【地域社会など学外との関係をどうつくり上げるかについての教員の意識改革】**

・地域社会など学外との関係をどうつくり上げるかについての教員の意識改革を図るための活動 (私立・不明・修士課程まで)

**【学生評価】【テスト問題の作成】【学生指導】**

・学生評価の仕方, テスト問題の作成, 学生指導の方法 (私立・社会科学系・博士課程まで)

**【学生の学習意欲を引き出す教育方法】【学部の設置目的を促進する活動】**

・学生の学習意欲を引き出す教育方法, 学部の設置目的を促進する活動 (私立・総合科学系・博士課程まで)

**【講義方法】【学生評価】【研究行動】【カリキュラム編成】**

・講義方法, 学生評価, 研究行動, カリキュラム編成 (私立・不明・博士課程まで)

**【教育・研究のあり方の抜本的改善】**

・教育・研究のあり方についての抜本的改善 (私立・社会科学系・修士課程まで)

**【教育活動】【教員のキャリア開発】**

・教育活動, 教員のキャリア開発 (私立・不明・博士課程まで)

**【模索中】**

・模索中 (私立・社会科学系・修士課程まで)

**【学生指導の方法】【カリキュラムの組み方】【教員と学生との関係作り】**

・上記の 3. 学生指導の方法, 4. カリキュラムの組み方, 7. 教員と学生との関係作り (私立・不明・大学院なし)

**【講義方法】【学生評価の仕方】【カリキュラムの組み方】【研究活動のあり方】**

・問 18 の 1. 講義方法, 2. 学生評価の仕方, 4. カリキュラムの組み方, 9. 研究活動のあり方 (私立・その他・大学院なし)

**【学生指導】【カリキュラムの組み方】【教員と学生との関係作り】【研究活動のあり方】【管理・運営のあり方】【社会サービスのあり方】【大学・高等教育論】**

- ・問 18 の 3. 生指導の方法, 4. カリキュラムの組み方, 7. 教員と学生との関係作り, 9. 研究活動のあり方, 10. 管理・運営のあり方, 11. 社会サービスのあり方, 12. 大学・高等教育論 (私立・社会科学系・大学院なし)

**【講義方法】**

- ・効果的な講義方法, 講義時間 (1 コマの) (私立・医歯薬学系・博士課程まで)
- ・講義方法 (私立・人文科学系・大学院なし)
- ・講義方法について (私立・不明・大学院なし)
- ・講義(授業)方法の改善 (私立・社会科学系・博士課程まで)
- ・講義方法の検討 (国立・不明・博士課程まで)
- ・講義方法 (私立・社会科学系・大学院なし)

**【社会サービス】**

- ・社会サービス (私立・人文科学系・大学院なし)

**【学生のモチベーションを高めるような講義方法, 学生指導の方法】**

- ・講義の方法とか, 学生指導の方法などで, 学生が一つでもよいから, 興味をもつ課題を発見させ自分から勉強したり教員に質問したりして, 勉強・研究に力をそそぐようにすることを, 教員が学ぶ必要があると思います。(私立・社会科学系・博士課程まで)
- ・講義方法, 学生指導方法 (私立・不明・修士課程まで)
- ・講義方法の改善, 学生指導の仕方の工夫・改善 (私立・社会科学系・博士課程まで)

**【学生の満足度をより上げるための教育方法】【教員相互の連携により学生指導の効率をより上げるための教育方法】**

- ・学生の満足度をより上げるための教育方

法・教員相互の連携により学生指導の効率をより上げるための教育方法 (私立・社会科学系・大学院なし)

**【授業改良, 相互評価】**

- ・授業改良, 相互評価 (私立・社会科学系・博士課程まで)

**【教育方法の研修】【新しい教育領域への適応】**

- ・教育方法の研修, 新しい教育領域への適応 (私立・不明・大学院なし)

**【今後水準を高めていくために】**

- ・開設 4 年目であり, 今後水準を高めていくために (私立・理学系・不明)

**【教員に教育者としての意識を強くもってもらうような活動】**

- ・教員が研究者である前に教育者である意識を強くもってもらうような活動 (私立・総合科学系・大学院なし)

**【全員参加への徹底した活動】**

- ・全員参加への徹底した活動 (私立・社会科学系・博士課程まで)

**【研究力に裏打ちされた教授法】【教員団の学力向上と教育技術の向上】**

- ・研究力に裏打ちされた教授法をみかくこと。教員団の学力向上と教育技術の向上。(私立・工学系・博士課程まで)

**【教員間の問題意識の共有, 情報交換】**

- ・教員間の問題意識の共有, 情報交換 (私立・不明・大学院なし)

**【講義方法】【学生評価】【学生指導】【討論の技法】【教員と学生との関係作り】【卒業論文の指導方法】**

- ・教育面で必要。問 18 の 1. 講義方法, 2. 学生評価の仕方, 3. 学生指導の方法, 6. 討論の技法, 7. 教員と学生との関係作り, 8. 卒業論文の指導方法 (私立・人

文科学系・博士課程まで)

**【講義方法】【学生評価】【学生指導】【カリキュラムの組み方】【教員と学生との関係作り】【卒業論文の指導方法】**

・問 18 の 1. 講義方法, 2. 学生評価の仕方, 3. 学生指導の方法, 4. カリキュラムの組み方, 7. 教員と学生との関係作り, 8. 卒業論文の指導方法, が最優先とされます。(私立・社会科学系・博士課程まで)

**【TA の活用】【新しいタイプの教材作り】【集団指導体制】**

・TA の活用, 新しいタイプの教材作り, 集団指導体制など(私立・社会科学系・修士課程まで)

**【講義方法】【学生評価】**

・講義方法, 学生評価(私立・人文科学系・博士課程まで)

**【講義方法】【学生指導】**

・講義方法, 学生指導の方法(私立・社会科学系・修士課程まで)

**【学生による授業評価】【リメディアル教育】【科目間における教育内容の調整】【教授法, 教材開発, テキスト作成】**

・学生による授業評価, リメディアル教育, 科目間における教育内容の調整・教授法, 教材開発, テキスト作成(私立・その他・博士課程まで)

**【優れた FD 活動の情報を提供し, 教育改善にボトムアップで組織的に取り組むこと】**

・全教員が真に FD 活動の重要性を認識するような優れた FD 活動の情報を提供し, 教育改善にボトムアップで組織的に取り組むことが必要である。(私立・不明・博士課程まで)

**【教員と学生及び社会を融合させた取り組みの推進】**

・常に社会に向け, 情報化・国際化を視野に入れた教育改善を行うため, 教員と学

生及び社会を融合させた取り組みの推進が必要と考える(私立・工学系・博士課程まで)

**【ユニバーサル化に対応した教育内容・方法の開発】**

・ユニバーサル化に対応した教育内容・方法の開発とそれらについてのコンセンサス形式(私立・人文科学系・大学院なし)

**【学生指導のあり方や授業内容・方法を検討】【教育と研究のバランス, 大学の校務の取り組み等検討】**

・学生の資質が変化していると共に教員の資質も低下している。従って学生指導のあり方や授業内容・方法を検討すると同時に, 大学教員としての自覚をもち, 教育と研究のバランス, 大学の校務の取り組み等検討する(私立・その他・博士課程まで)

**【学生による評価】【学生の満足度を高める工夫】**

・学生による評価, 学生の満足度を高める工夫(私立・人文科学系・大学院なし)

**【学科単位での定期的な FD 会議】【年 1 回全学的 FD ワークショップ】**

・学科単位での定期的な FD 会議において自己点検・評価と合わせて来年度の教育内容・質の向上のための方策を策定し, 年 1 回全学的 FD ワークショップにおいて討論を重ね全学のコンセンサスをえて決定した方針に全学的に取り組むこと(私立・不明・大学院なし)

**【教育活動】【研究活動】【社会活動】**

・教育活動, 研究活動, 社会活動(私立・社会科学系・大学院なし)

**【学生指導】【大学の管理・運営のあり方】**

・学生指導の方法, 大学の管理・運営のあり方も含める(私立・人文科学系・博士課程まで)

**【学生のニーズに対応した教育】 【到達目標を設定して正しく評価】 【複数の教員が系統的に科目の流れを講義】**

- ・学生のニーズに対応した教育を行うこと，到達目標を設定して正しく評価すること，複数の教員が系統的に科目の流れを講義することなど（私立・医歯薬学系・博士課程まで）

**【教育内容に踏み込んだ改善】**

- ・教育内容に踏み込んだ改善（従来がタブー視）（私立・社会科学系・修士課程まで）

**【医学教育の方法論すべてを含めた FD 活動】**

- ・新しい教育者が生まれ，古いベテランの教育者が去っていくという循環が常にあるので，医学教育の方法論すべてを含めた FD 活動が必要である（私立・医歯薬学系・博士課程まで）

**【各教員の講義内容の統合に関する FD 活動】**

- ・各教員の講義内容の統合に関する FD 活動（私立・不明・修士課程まで）

**【授業の公開】**

- ・授業の公開（私立・医歯薬学系・博士課程まで）

**【カリキュラムと教員配置】 【自己点検・評価】**

- ・カリキュラムと教員配置，そして自己点検・評価（私立・人文科学系・修士課程まで）
- ・問 16 での解答項目を実現するため（私立・家政系・修士課程まで）
- ・問 16 で○としたものに関係（公立・不明・博士課程まで）

## 資料4 自由記述（【問42】）

【問42】大学教育を活性化するための課題や方策についてご提案がございましたらご記入下さい。

### 【評価】

- ・教育の活性化がすべてを決定すると考えている。したがって、評価等を適正に行うべきである。（国立・その他・博士課程まで）
- ・活性化のための諸施策には移行段階のジレンマ、トレード・オフが存在する。改革のためには、教員に対する適格な評価制度が不可欠である一方、教員に積極的に改革に参加させるためには中期的な改革に本腰を据えて取り組む動機付け、インセンティブも必要であり、両者の最適組合せを求めることが成功のための鍵となろう。（私立・社会科学系・修士課程まで）
- ・教員の研究業績や教育活動に対する何らかの査定・評価が必要である。業績主義の導入もある程度やむを得ないのではないかと思う。（私立・社会科学系・博士課程まで）

### 【教員の意識改革】

- ・教員に対して大学教育を活性化すると思われる結果やその萌芽を認めたら、顕彰するなり、奨励する事が必要、逆の場合は注意し、話し合って意欲的にさせる事が管理者には必要。（国立・その他・博士課程まで）
- ・学生の学力低下は目に余るが、各教員は、その責任を他に転化（高等学校迄の教育）して、自分で解決するための取り組みに積極性が足りない。Catch up 型教育を受けた教員が中堅であることから、新しい発想が求められる“先導型教育”への取り組みに理解が弱い（少ない）。すなわち、教員の教育内容、思想の発想転

換が重要である。しかし、教員教育が最も困難であるので、その brainstorming を行っているところである。本学における「創成工学実践」は、最も重要な取り組みの一つである。（国立・工学系・博士課程まで）

- ・様々な方法が工夫されて然るべきであるが、最終的には教員が情熱を持って学生を引きつける講義をできるかにかかっている。したがって教員が幅広い知識を有していると同時に、それを明確かつわかりやすく伝える努力が必要になる。研究意欲と教育への情熱なくして技術だけみがいでも表面的な改革に終わってしまう危険性があるので、原点に戻ることが必要。（私立・社会科学系・修士課程まで）
- ・本学部は文学部であり、教員の意識が保守的、企業や外部組織との接触を密にして、教員の目を社会に向けさせ、社会との関係で、大学教育を考えるように、意識改革をすることが何より重要（私立・人文科学系・大学院なし）
- ・現在、法人化問題、統合再編問題の中で、教育改善への意識が学部内で高まりをみせている。制度的な整備もめざしているが、その制度が機能するには構成員の意識の高まりがなければならない。その意味では、良い方向に動いている。本学部法人化準備室がリーダーシップをとって、各課程、コース、専修にカリキュラム目的・内容・成果を問う文書を繰り返し送って、教育改善の作業を進めている。（国立・教員養成系・修士課程まで）
- ・教員が、学生が大好きで、教育することが人生の喜びと思い、実践（授業・課外）

の場でそれを行うことがまず大前提である。(私立・人文科学系・博士課程まで)

- ・教育改善には教員の全面的な協力とやる気を出してもらうことが必要。そのためには教員の教育・研究環境にも配慮が必要である。(私立・工学系・博士課程まで)
- ・動機のない学生を目覚めさせる。知る喜びを感じさせる等の教育能力は学会活動、研究活動、社会サービス活動のどれかで活発な教員が多い。そのような経験と他の分野との有機的つながりの少ない教員をFD活動で少なくしたい。(私立・不明・博士課程まで)

### 【各大学・学部の実情に応じる】

- ・教育活性化の方策は、各大学・学部等の現状や個性に照らして、多様であってよいと考えます。例えば、大規模大学・学部等に有効な方策が、基本的に少人数教育をきめ細やかにやってきた学部に対しても一律に課せられる場合、むしろ一種の「しびり」になることがあります。「個性あふれる」教育が保証されるような方向で、おまとめ下さることを希望いたします。(国立・総合科学系・修士課程まで)
- ・一般に目にする教育の問題やFDの問題は、いわゆる「一般の大学」に関するものが多い。学部の特性に応じた活性化や評価のしくみをつくり、改善する努力が必要である。(公立・その他・大学院なし)
- ・大学によって、さまざまな意味で質、量が異なっています。総括的な取扱いは難しい気がします。本学部では、それほど質的に高くない学生を比較的少ない教職員で教育しており、やはりITの活用が不可欠と思われれます。(私立・社会科学系・博士課程まで)

### 【教員・大学の個性重視】

- ・学生の個性を重視する立場から、教員の個性が教育現場に強く現れる必要がある。FDが教員の個性を消失させることのないよう配慮されるべきである。(国立・理学系・博士課程まで)

- ・1. 大学・学部の個性重視の姿勢を貫く。2. 未来社会との調和を意識する。3. 自己責任人生ルールで。以上(私立・社会科学系・修士課程まで)

### 【厳格な成績評価】

- ・厳格な成績評価の実施、FD研修の定期的実施、授業の公開、授業の2倍の家庭学習を義務づけ(レポート、課題等)、TA枠の拡充、活発な研究活動(国立・理学系・博士課程まで)
- ・成績評価の公正化と厳密性が必要である。(私立・社会科学系・博士課程まで)

### 【教員の意見交換・交流】

- ・①小集団(学科とか専攻単位)の教員が不断に、学生教育の事態について意見交換を行うことが、まず重要に思われる。②これを基礎に学生の目線を意識したカリキュラムの不断の見直し。③社会からの教育内容への注文をきく外部評価。(国立・不明・修士課程まで)
- ・教員間の積極的な交流を通して、教員の意識向上を図ることが大切である。そのためには教員が、ゆとりを持つ必要があり、教育に対する正しい“評価”と、教育研究に専念できる経済的な支援と時間の保証を考えたい。(結論)教員間の交流を盛んにしたい。(国立・理学系・博士課程まで)
- ・私立大学に勤務したばかりですが、経営者側(理事会)が、大学教育改革に理解を持ち、教員側と密接な連携をとっていくことが重要だと思う。とくに、地方の私立大学は(私の勤務する)、少子化で定員確保に腐心する傾向が強く、FD活動まで十分に手が廻らないように感じています。(私立・社会科学系・博士課程まで)

### 【授業行為も業績に】

- ・教育を行う側では、資料収集等準備時間が確保でき、授業行為も業績の一部とする。教員学生のコミュニケーションを活発にし、教育を受ける側も、講義の目的を理解し、興味をもって内容把握に努める雰囲気

が大事である。教育内容の決定権は教員側にあるが、受講者（学生）がいなくては講義は成立しない。学生が興味をもち、真剣に学ぶ環境であれば教育は活性化する。そのためには教育する側にいろいろな意味でゆとりが必要である。現実には、教育・研究のほか各種委員会、社会活動、経営等忙しくなるので、時間をいかに調整するかが重要な課題となっている。（国立・不明・博士課程まで）

### 【教育インフラの整備】

- ・大学教育を活性化するには、教育インフラの整備が第一であると考えます。現在の少子化の状況では、よりインフラが整備された大学へと志向するであろうし、また教育を活性化する方法としても情報設備策の充実是不可欠である。カリキュラムや授業方法・内容が優れていても、それを発揮するための環境が不可欠であり、大学人が努力すべき点であろう。（国立・医歯薬学系・博士課程まで）

### 【補助金等】

- ・ひもつきではない補助金。（公立大学に対する文科省の補助金がどうなっているか、ご存知のとおりです。）高校までの教育の充実。（大学は、たった4年間。しかも就職活動を考えると3年間が実質教育期間です。年々学力不足の新入生が増加しているようで、不安です。）（公立・社会科学系・大学院なし）
- ・私立大学に対する経常費補助による大学財政の安定化により、教職員が安心して研究。教育に専念できる経済的条件を整えることが必要と思われる。（私立・社会科学系・博士課程まで）

### 【卒業生の質の保証】

- ・本学のような医歯薬学系大学は、出口において国家試験という関係があり、これによって第三者評価を受けているともいえる。他学部では、卒業時の学生の質の保証は何によってなされているのか？大学個々の

教育目標と理念に基づいた教育内容の個別化は必要であるが、大学教育が注目をあびている現在、700校近い全国の大学に求められているのはむしろ標準化ではないのか。個別化はスタンダードの上に成り立つものであり、学部教育の標準化が必要かと思う。他学部の事情をよく知らない者の杞憂に過ぎないと念じつつ。（公立・医歯薬学系・修士課程まで）

### 【FDの充実】

- ・（1）FD 制度の充実：学部教員および非常勤教員がFDについて共通認識をもち、お互いに講義を見学し、技術、内容を向上させる。（2）教養教育の充実：真の教養教育がおろそかにされているように見受けられる。それ故、教養教育の目的、必要性、内容を十分に吟味し、人格形成、学部基礎、専門教育へのかかわりなど全教員に理解させ、実践する。（3）社会人の活用：教養教育、専門教育において、各分野で実際に活躍している学外者を招聘し、学生に刺激を与え、夢と希望を与える。（4）IT教育の実践：他学部、他大学とIT教育の実践の他、講義を欠席した学生にビデオによる講義を行う。（5）学生とのコミュニケーションシステムの構築：教員が講義、実習を通して責務を果たすのは当然であるが、受講生とのギャップがないように意見交換の場を作る必要がある。（公立・不明・博士課程まで）
- ・まず教員一人一人がFDの必要性をしっかり認識することが必要だと考えます。（私立・不明・博士課程まで）
- ・専門分野別のFD活動の交流推進。教員の教育研究活動の条件整備、時間保障（私立・社会科学系・大学院なし）
- ・私立大学の場合は、建学の精神を生かし、具体化するためにFD活動を活用する工夫が必要と思われる。それに魅力ある授業法の開発、複数教員による授業、TAの利用、視聴覚。情報機器の使用等を総動員した教育方法を実施する時代がやってきたと思っている。（私立・社会科学系・修士課

程まで)

- 日本の大学がいまどのような状況にあるのかその中で自分の大学はどんな困難に直面しているのか、それを全学的に考える場を常に設けていくこと。ただ、研究といっても昇進のための論文の数だけをこなしても意味がない。教育や教授法も含めて、いかに創造的なものを作り出すかという観点を欠いたら、教育改善が形だけのものになる。教員が所属している学会とか、学問そのものに対する批判や疑いがなくては、教育改善も形だけのものに終わってしまうのではないかと。(私立・人文科学系・博士課程まで)

### 【研究環境の保障】

- 研究者個々の専門性を尊重し、自由に研究活動できるような環境が大切だと思います。また、学生を知的に *inspire* するようないい授業も必要ですが、時代の空気に左右されて、なかなか実現することができません(私の個人的立場から言って)。(公立・その他・修士課程まで)

### 【教育重視】

- 1. 大学教育に対し熱意のある人か否か客観的に選別する方法を検討する。2. 教育に対する評価を重視する。3. 講義のし方の再教育・研修の機会を増やす。(公立・その他・修士課程まで)
- 1. 1時間の授業に対し1時間の予習と復習という3時間の学習を計15回行い総計45時間の学習に対して1単位を付与するという単位制のもとでの主体的学習を基盤とする大学教育の原点を回復するとともに、とくに学生たちの大学教育の原点への理解を大学での学び方教育ならびにその支援体制を徹底すること。2. とくに私学においては建学の精神や教育の理念と教育体系との関係を明確化するとともにそこでの人材育成目標と卒業後の進路との関係を明示し、学生1人1人の早期の自己発見と一貫した自己開発ならびに卒業後にもたれる継続的支援体制を確立すること。3. 教育改

善に在学生のみでなくとくに在学時の学習の成果を体験的に理解している卒業生の声を反映するとともに、在学生と卒業生の交流を拡大すること。(私立・不明・修士課程まで)

- 講義の1or2コマに必ず、フィールド実習科目に最も関連の深い実習(見学も含む)をとり入れる工夫をしていく計画である。(国立・農学系・修士課程まで)

### 【少人数教育】

- 小人数教育に徹する。そうすれば課題の設定と解決を自立的に行う授業が可能。これによって授業は活性化し、さらに創造性のある人材を養成できる。(私立・社会科学系・大学院なし)

### 【人事・昇進をフレキシブルに】

- 任用、昇進、昇給をフレキシブルにして、評価が反映できるような仕組みにかえていくことが大切だと考えます。(私立・その他・大学院なし)

### 【授業の改善】

- 常に現実を見つめて、それらを授業に取り入れるよう、工夫をすることが必要であろう。(私立・社会科学系・大学院なし)
- 本学の学生は知的関心が高いとは思えない。課題としては、したがって、いかに知的関心を高めるかにあると思う。しかし、このことはきわめて困難かもしれない。なぜなら、社会全体が学問的な知を軽視する傾向があるからである。授業の改善は、そういった、もっと基本的な点で学生の意欲をよびさます方向に向かうべきだと考えます。(私立・人文科学系・博士課程まで)

### 【教員と学生の協力関係】

- 大学教育を活性化するかは、教員と学生の双方の有効な協力関係があることが必要です。そのため、学生の自主組織として学部支援組織(1年から4年までおこなわれている各ゼミを中心とする組織)を立ち上げ、この組織と教員の連携を保ちながら方策を

講じていくつもりです。（私立・不明・大学院なし）

- ・本学は教員個人及び教員が協力して教育の改善に取り組んできた長い歴史がある。しかし学生数の増大などの背景から組織的に取り組むべき問題も増加している。組織的な取組は大学行政がかかわる必要もあるが、管理的な面が増大すると教員の自律的な改善努力に悪影響を及ぼす、その意味で十分なコミュニケーションをはかりながら、学生をも含んだコミュニティとして問題をとらえ、協力していくことが必須である。教育の質の向上を教員個人の努力にすべてたより、責任を負わせることは全体のエネルギーの低下を招く。教員も個人ですべてを解決することをせず、大学教育の中での個々の役割を確認しつつ、他の教員と協力かつ学んでいく体制を奨励することが重要であると思われる。この努力、営みに対する評価は重要であるが、その目的を確認しつつ慎重に進むべきである。（私立・不明・博士課程まで）
- ・「学生が目目を輝かせて参加できるように授業をすること」以外、わが国の大学教育を活性化する術はない。そのための方策はそれぞれの大学教員の資質や学生の学力レベルによって多様であって然るべきと思うが、共通の問題意識をもって情報交換できるような場を設定することは不可欠、現在の大学教育学会はその任を十分には果たしていない。また、多くの学会では「教育」に関わる部門（分科）を置いているが、それらを横につなぐ組織的な取り組みがあまりにも少ない。（例外的に理系では存在するが、ボランティア的要素が強く（しかも手弁当）、社会的に認知されているとはいえない。）（私立・不明・博士課程まで）

#### 【大学院の整備・拡充】

- ・理系大学について、大学院の整備および拡充、研究活動を活性化（設備、研究員の投入）（私立・不明・博士課程まで）

#### 【教養教育の充実】

- ・教養教育の充実－ゼミナール、セミナーなどの機会をとらえて教育を行っている（私立・理学系・不明）

#### 【教養教育と専門教育の連携強化】

- ・伝統と特色ある小規模大学としては、教養教育と専門教育の連携を強化し、各科毎の教育目標によりよく対応させる。このため、H15年度に文学部では教養科を廃止し、神・文・史・教・コミュニケーションの五学科制に改組した。また、H16年度から、教養教育を中心に大切なカリキュラム改編を実施する予定である。（私立・人文科学系・博士課程まで）

#### 【大学の設備・システムの整備と充実】

- ・学生一人一人の学力を完全掌握し、責任をもって向上させる体制を整える。そのために必要な設備を充実させる。設備やシステムの現状について、公的機関による調査とその結果の公表による大学のランク付けを実施する。教員による教育方法の工夫を評価し、その実施を支援する体制を学校法人が人的・資金的に行っているかどうかを公的機関が厳格に看視する制度を設ける。高等学校までの教育で学生の向上心や好奇心の芽が摘まれてしまわないようにする。そのために小・中・高校生の double schooling を法的に禁止し、塾や予備校を廃止し、学校教育の中で学ぶことのよこびを身に付けさせる。大学入試は基本的に AO 入試型にする。（私立・不明・博士課程まで）

#### 【インターシップの導入】

- ・大学教育と就職現場との交流の促進、就職先あるいは現場のリアリティーを実感させることによって学習の必要性。重要性を考えさせ、学習意欲を高めることが大学教育の活性化につながるものと考えている。従って、インターシップの導入は、大学教育活性化に必要なことであると考えている。（私立・その他・博士課程まで）

### 【現状分析】

- ・現状認識が十分にできる資料を収集し、解析する。そのデータを学科又は各委員会単位で討議する機会を多く持ち意識を高めていく。（私立・家政系・博士課程まで）

### 【高大連携】

- ・1. 高校と大学間の連携を図り、リメディアル教育、導入教育を徹底し、大学での教育効果を高める。2. 学部と大学院とを体系的に連携させ、高度な知識や技術を修得しようとする学生に対する一貫教育を行う。3. 産学界のニーズに速やかに対応できる組織を創り、産学連携を強化する。（私立・不明・博士課程まで）

### 【学生の相互協力的なシステムの構築】

- ・学生自身がもつ学習力を向上させるために、教職員が専ら対応するというスタンスから、学生による相互協力、相互扶助的なシステムを構築することが必要だと思われる。（私立・社会科学系・修士課程まで）

### 【研究と教育の調和・分化】

- ・研究活動に裏打ちされない教育活動は問題意識が欠落するだろうし、教育活動につながらない研究活動は実践的とはいえない。研究活動と教育活動をどのように調和させるかが、教育改善の最大の課題であろう。（私立・社会科学系・大学院なし）
- ・大学・学部を研究専門、教育専門に分けるのも一つの手かも知れない。現在は全ての大学が研究大学と位置づけている。そして、教員は研究を第一と考えている。このような中では教育の活性化は期待できない。卒業生の品質保証のために、どのような教育が必要か、真剣に考える教職員を集めないと、中途半波なかけ声に終る。（国立・教員養成系・修士課程まで）

### 【JABEE への申請】

- ・当学部では 14 年度一部の学科であるが

JABEE に審査を受け、認定された。この過程において、学科内で様々な取組みが行われ、教官の教育改善に対する意識は大きく向上した。引き続き、他学科も申請する予定である。JABEE 申請は大学教育活性化の 1 つの大きな方策であると考えられる。（国立・工学系・博士課程まで）

### 【教育の組織化】

- ・薬学部は小さな組織なので、教育・研究・社会貢献・運営等すべて各個人が行おうとすると恐らく無理が生じてしまうと思われる。教官数のゆとりも含めた、また各個人の得意な領域での活動に重点を置いた分担など考慮する必要がある。（国立・医薬薬学系・博士課程まで）

### 【教育の工夫】

- ・現在、学生にとって大切な能力は「読む」と「聞く」ではないでしょうか。入力部分をまず鍛えて、次に出力の「書く」と「活かす」を養成したいと思います。小学校、中学校、高校が、教育内容の質と量かつ激減しているの、そのつけが大学にきています。（私立・不明・博士課程まで）

### 【初年次教育】

- ・途中でも記入したが、特に理系の学習において「わかる」ということが、答えが合うか否かのレベルでとらえて、自分の頭で納得するという経験を持たずに大学にきている学生が多い。多くの学生が 4 年生の卒業研究の段階になってはじめて、そのことに気付く、ないし、指導教員に気付かせられる。なんとしても大学入学初年度に一人ずつその確認作業をし、「わかる」とは何かを知らしめる作業が必要である。（私立・不明・博士課程まで）

## 執筆者紹介

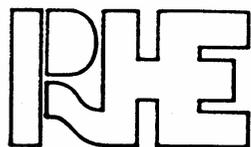
(○は編者)

○ 有本 章 (比治山大学高等教育研究所長・教授)  
..... 序章, 第1章, 第2章, 終章

大膳 司 (広島大学高等教育研究開発センター教授)  
..... 第1章, 第2章, 第5章

木本 尚美 (県立広島大学総合教育センター助教)  
..... 第4章

長谷川祐介 (比治山大学高等教育研究所助教)  
..... 第3章



『FDの制度化に関する研究(3)－最終報告書－』  
(高等教育研究叢書98)

2008(平成20)年7月10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 <a href="http://rihe.hiroshima-u.ac.jp">http://rihe.hiroshima-u.ac.jp</a>
印刷所	株式会社 タカトープリントメディア 〒730-0052 広島市中区千田町3-2-30 電話 (082) 244-1110 (代)

---

ISBN978-4-902808-41-4

Study of the Institutionalization of  
Faculty Development Part 3:  
Final Report