

FD推進機関における2つの機能

田口 真奈

FDはもはや努力義務ではなくなりつつあるが、何をすればFDに取り組んだことになるのであろうか。また、各大学に設置されつつあるFDセンターあるいはFD委員会等のFD推進機関はどのような役割を担うべきなのであろうか。本論文では、FD活動としての新任教員研修と教員相互の授業参観をとり上げ、具体的にどのような内容が展開され、どのような課題があるのかを指摘した。その上で、FD活動を展開する際のFD推進者の立ち位置として、専門家モデルと同僚モデルという2つを提案し、それぞれ担う役割が異なることを述べた。最後に、FDセンターにはサービス提供機関としての役割と学内の教育改善の中核機関としての役割という大きく異なる2つの機能があり、それぞれの機能に対応した体制づくりが急務であることを指摘した。具体的には、サービス提供機関としては、専門の事務組織を巻き込んだ十分な人員と専門家を確保した体制を組むことが必要であり、教育改善の中核機関としては、学内の意志決定に参画できる権限をもつ学内の諸活動を教育改善の視点から俯瞰的にとらえる責任者をたてる必要がある。

キーワード

初任者研修, 公開授業, 専門家モデル, 同僚モデル, FD概念のとらえなおし

1. はじめに

1.1 FDの定義

ファカルティ・ディベロップメント(FD)という概念は当初、原(1999)が「個々の大学教員が所属大学における種々の義務(教育・研究・管理・社会奉仕等)を達成するために必要な専門的能力を維持し、改善するためのあらゆる方策や活動」と定義づけたように、教育・研究・管理・社会奉仕といった種々の義務の達成が目的であった。ところが文部施策においては、「教員が授業内容・方法を改善し、向上させるための組織的な取組の総称。」(文部省, 1996a, p.6)と解説されるように、FDは大学教育、さらにより範囲を限定して授業における大学教員の能力向上を指している。

一方、FD概念の輸入元であるアメリカにおいてはこうした限定的なとらえ方は一般的ではない。たとえば、アメリカにおいて1975年に創立された高等教育における教授学習の発展に寄与する団体であるProfessional and Organizational Development (POD) Network in Higher Educationでは、FDを図1のように定義づけている。すなわち、FDとは、A)教授団の資質向上、B)教育開発、C)組織開発、あるいはそれらの組み合わせを指す。また、教授団の資質向上は、1)授業運営や学生の成績評価に関すること、あるいは授業におけるプレゼンテーションス

キルや、学生とのインタラクションに関わることといった、ファカルティの教師としての側面のサポート、2)競争的資金の獲得の方法や論文などの出版に関して、あるいは事務手続きに関することやキャリアプランニングについてといった研究者としての側面のサポート、3)健康管理、対人関係スキルの向上、ストレスマネジメント、タイムマネジメントなどに関する個人としての側面のサポートの3層からなるとしている(<http://www.podnetwork.org/>)。

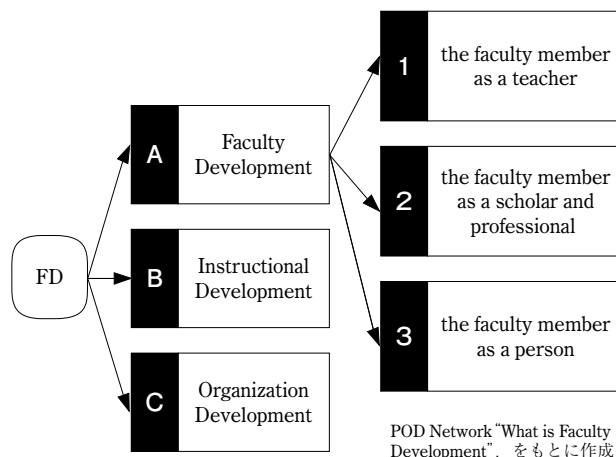


図1 PODによるFDの定義

表1 FDの扱う範囲

	向上	改善	再訓練	活性化
教育方法	1	2	3	4
専門性	5	6	7	8
組織	9	10	11	12
キャリア	13	14	15	16
個人	17	18	19	20

Rodney P. Riegle (1987) より作成

また, Rodney (1987) はFDの扱う範囲を表1のようなマトリクスで表している。すなわち, FDの対象を教育方法 (Instructional Development), 専門性 (Professional Development), 組織 (Organizational Development), キャリア (Career Development), 個人 (Personal Development) の5層でとらえ, それらを, 自発的な向上 (improvement), 能力が欠けている場合に実施すべき改善 (remediation), 教えるコースや内容や対象が大きく変更されたりする場合に必要な再訓練 (retraining), 燃え尽き症候群などを克服するために必要な活性化 (rejuvenation) の4つに分類している。このようにとらえると, 文部施策におけるFDの定義は, 表1の1あるいは2に限定されていることがわかる。

1.2 本論文の目的

文部科学省の調査結果によると, FDの取り組みをおこなっている大学の割合は, 平成5年度に28.3% (151大学/534大学) であったものが平成17年度には80.6% (575大学/713大学) に増加しており (文部省1996b, 文部科学省2007), ここ10数年の変化は著しい。しかしながら先に示したように, FDが対象とする範囲は様々であり, 何をすればFD活動をしたことになるのかについてのコンセンサスが得られているとはいえない。例えば, 図2は, 文部科学省によるFDの内容に関する調査結果であるが, 講演会や研修会といった実施形態に関することやセンターの設置といった組織に関すること, あるいは授業検討会といった具体的内容に関することが混在している。大学院におけるFDの義務化が決定され, FDは努力目標ではなくなりつつあり, 何をすればFDに取り組んだことになるのか, またFDを推進していくための組織体制はどうあるべきかについての議論が急務である。

そこで本論文では, まず, FDの具体的な内容として取り上げられている新任教員研修と教員相互の授業参観について, それぞれどのような内容が各大学において展開されているかを筆者が関わった調査研究から概観する。その上で, 日本においてFD活動を展開する際のFD推進者の立ち位置として, 専門家モデルと同僚モデルという2つが考えられることを述べる。最後に, FDセンター

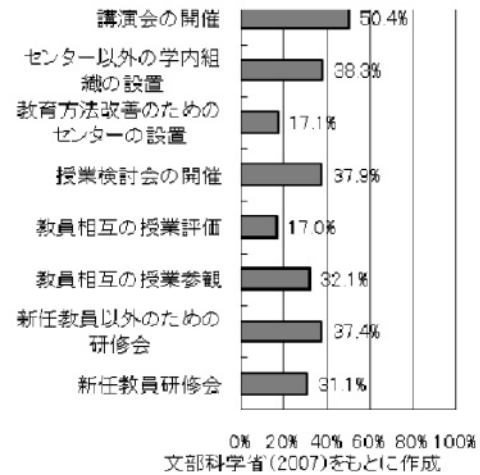


図2 内容別ファカルティデベロップメントの実施率 (2005年度)

にはサービス提供機関としての役割と学内の教育改善の中枢機関としての役割という大きく異なる2つの機能があり, それぞれの機能に対応した体制づくりが急務であることを指摘したい。

2. FD活動としての具体的内容

新任教員研修と教員相互の授業参観は, それぞれFDセンターの設置率に比例してその実施率が伸びているが (図3), 具体的にはどのような内容が展開されているのだろうか。

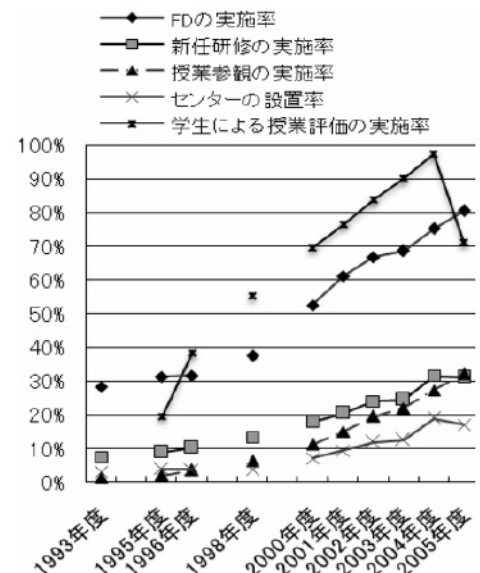


図3 FDの実施率の推移 (文部省・文部科学省公表データより作成)

2.1 新任教員研修の実施状況

田口・西森・神藤ほか（2006）は、全国の高等教育機関を対象として、初任者に対してどのような研修を行っているか、また機関としてどのような研修が初任者に対しては必要だと考えているのかについての質問紙調査を実施した。調査時期は2003年12月である。表2は、種別・設置者別に、それぞれの項目について、「集合研修を実施している」機関、「資料配付のみ行っている」機関の割合、ならびに、「おおいに必要」に「ある程度必要」

を加えた「必要性を認識している」機関の割合を示したものである。全体的な傾向として、教育方法的な内容（「授業の組み立てなど授業設計に関すること」「授業方法に関すること」）やITに関わる内容（「ITスキル」「学内ネットワークの構成やセキュリティ・ポリシーについて」）の実施率は低く、「機関や部局の概要」「事務手続きの方法に関すること」といった概論的な内容の実施率が高い。これは、集合研修の形態として実習や演習、模擬授業などが少ない（表3参照）こととも関係が深いと考えられ

表2 種別／設置者別の初任者を対象としたサポートの実施率ならびに必要性の認識の比率

		4年制	4年制設置者別			短期	高等専
		大学	国立	公立	私立		
01. 機関や部局の概要（教育理念・建学の精神・沿革・組織構成など）	集合	34.3	33.7	16.4	36.3	27.2	70.7
	資料	35.4	26.1	39.3	38.8	44.5	20.7
	必要性	87.6	86.2	82.0	89.0	92.5	96.5
02. 事務手続きの方法に関すること	集合	32.7	30.7	22.6	34.7	24.1	69.0
	資料	42.9	39.8	43.5	44.3	43.3	24.1
	必要性	93.3	93.4	95.0	93.3	93.3	98.2
03. 職務倫理（セクハラ・金銭に関わる不正行為など）	集合	27.3	39.4	25.0	23.1	14.8	65.5
	資料	44.6	34.1	48.3	48.5	45.0	25.9
	必要性	94.8	94.6	98.4	94.5	92.6	96.6
04. 大学の経営戦略（外部資金・産学連携・地域貢献の推進など）	集合	17.1	28.9	10.0	13.4	10.3	36.2
	資料	23.5	19.7	21.7	25.2	15.8	19.0
	必要性	84.9	90.4	75.4	83.8	82.9	91.4
05. 学生の実態や学生とのコミュニケーションのとり方	集合	16.6	16.0	11.5	17.4	16.6	48.3
	資料	16.6	13.5	11.5	18.3	13.8	19.0
	必要性	90.1	85.6	83.6	92.3	91.5	93.1
06. 成績評価に関すること	集合	15.7	12.6	14.8	17.0	13.1	57.9
	資料	41.8	28.7	29.5	48.1	51.9	28.1
	必要性	86.2	80.3	85.2	88.6	91.5	96.6
07. カリキュラムに関すること	集合	18.4	17.8	14.5	19.1	16.8	51.7
	資料	45.7	36.8	40.3	49.8	50.9	31.0
	必要性	91.6	87.2	86.7	93.7	93.2	93.1
08. 授業の組み立てなど授業設計に関すること	集合	13.4	14.6	13.1	13.0	14.1	29.8
	資料	25.5	18.2	19.7	28.9	27.8	15.8
	必要性	83.8	78.7	83.6	85.7	87.9	91.4
09. 授業方法に関すること	集合	15.1	16.9	14.5	14.6	14.5	32.1
	資料	23.0	17.7	16.1	25.7	24.5	16.1
	必要性	83.7	78.1	80.0	86.0	87.5	93.0
10. ITスキル（メール／プレゼンテーションソフト／表計算ソフトなどの操作方法）	集合	11.1	6.8	8.1	13.1	9.5	5.3
	資料	17.7	9.2	19.4	20.9	16.3	17.5
	必要性	74.1	63.6	57.4	79.4	83.4	70.2
11. 学内ネットワークの構成やセキュリティ・ポリシーについて	集合	12.2	9.6	11.3	13.4	10.2	12.3
	資料	34.9	27.2	32.3	38.2	29.3	38.6
	必要性	88.7	88.7	90.2	88.6	87.6	91.1

田口・西森・神藤ほか（2006）p.23より

表3 初任者研修の実施形態別に見た実施率

	4年制 (N=434)	短大 (N=101)	高専 (N=42)
講演	80.6	62.4	73.8
グループ ディスカッション	28.3	36.6	23.8
実習や演習	17.5	21.8	7.1
模擬授業	2.8	2.0	7.1

田口・西森・神藤ほか (2006) p.24 より

る。

また、4年制大学と、高等専門学校、短期大学を比較すると、高等専門学校における実施率が全体的に高く、短期大学の実施率が低い。高等専門学校は、4年制大学や短期大学とは性質の異なる教育課程をもつことと関係していると考えられる。短期大学の実施率が低いことに関しては、大学規模との関係が推察されるため、4年制大学のみを対象として、機関の規模とサポートの程度の

関係をみたところ、多くの項目について大規模な機関ほどサポートの程度が高く、小規模な機関では低いことが明らかとなった。しかしながら、「授業の組み立てなど授業設計に関すること」「授業方法に関すること」といった、具体的な授業に関係する項目群にはこうした関係はあてはまらない。こうした研修の実施に関しては、たとえば活発なFD委員会等の存在といった、規模とは別の要因が考えられる。

研修の必要性と規模との関係をみたところ、小規模な学部においても、必要とする研修の程度に違いがあるとはいえず、必要性があるにも関わらず、研修が実施できていない状況にあることが明らかとなった。

次に、これらの研修について、機関の感じている必要性の高さと、初任者ニーズ、実際の研修実施率の関係をみた(図4)。図からは「機関や部局の概要」をのぞいて、研修の実施率が初任者のニーズに追いついていない現状が読み取れる。初任者の必要性と機関の必要性との間に大きな違いが見られたのは、「事務手続きの方法に関す

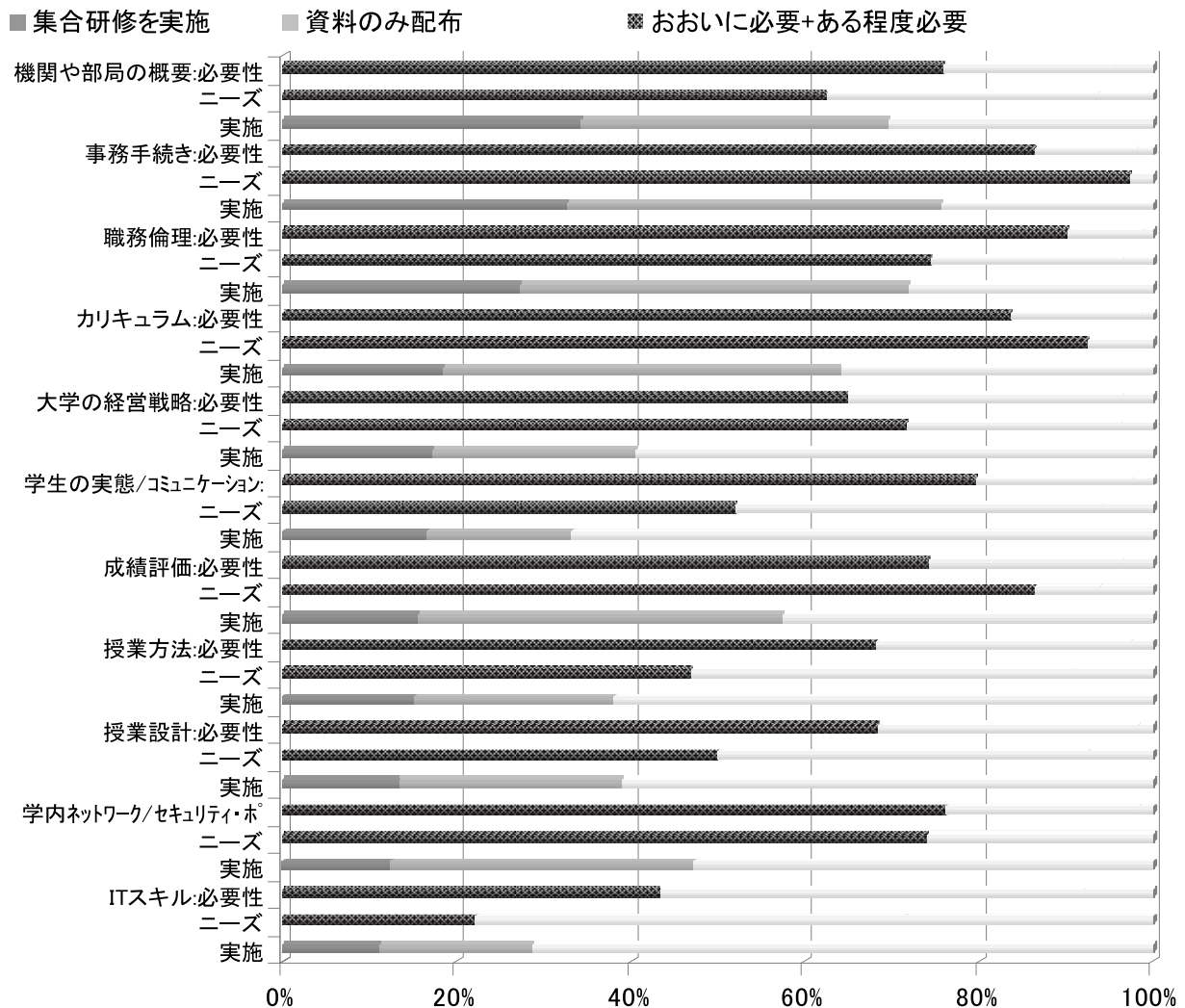


図4 大学初任者のニーズと実施率, 機関の考える必要性

ること」「カリキュラムに関すること」「成績評価に関すること」であった。この乖離は、これらの項目についての機関側の回答が低かったというよりも、主に初任者の感じる必要性が際だって高かったことに由来している。

一方、初任者の必要性が低い項目は「ITスキル」であり、「授業方法に関すること」や「授業の組み立てなど授業設計に関すること」など教育方法に関連する項目も決して高くはない。しかしながらこのことは、大学初任者が教育方法に関して不安をもっていないことを意味しているわけではない。大学初任者103名を対象とした初年時の不安に関する調査研究の結果からは、初任者は教育方法に関してもっとも不安が高いという結果が示されている（田口ほか、2006）からである。具体的には、予備調査を経て作成された42の不安項目のうち、もっとも不安が高かったのは「研究活動との両立に関する不安」であるが、それに次ぐ項目は「授業内容に関する知識を自分が十分もっているかどうかに関する不安」、「他の授業に劣らないような授業ができていくかに関する不安」であり、また、因子分析によって分類された「教育方法に関する不安」「学生に関する不安」「教育システムに関する不安」の3つのカテゴリーのうち、不安得点がかつても高かったのは教育方法のカテゴリーであった。このように、教育方法に関する初任者の不安が高い一方で、研修に対するニーズが特に高いとはいえないという結果は、初任者が教育方法に不安を抱えつつも、その解決を機関が提供する研修には期待していないことの現れであると考えられる。実際、現在機関によって提供されている集合研修の多くが短時間の講義形式であり、こうした方法では十分に教育方法に関する不安が払拭されるとは考えにくい。組織体制、事務手続きの方法、カリキュラムといった項目は、技術的な情報提供を求めるものであり、講義形式等による伝達可能性が期待できる項目であったために、高いニーズが得られたのではないだろう。

以上のことから、新任教員研修は、実施率としては徐々に伸びてはきているものの、その内容を具体的にみると、大学初任者を具体的にサポートする体制が整っているとはいえない状況にあることが明らかとなった。特に問題が大きいのは小規模大学であった。

学生による授業評価の結果を教員の昇進などに利用する大学もみられるようになってきたが、それが教育の質の向上に資するためには、同時にサポート体制の充実が必要不可欠となる。特に初めて教壇に立つことになる初任者をいかにサポートしていくかは、大学教員のバックグラウンドが多様化する中、重要な課題となるといえる。

2.2 教員相互の授業参観

次に、教員相互の授業参観の具体的な内容を中心とし、それぞれの目的と、課題について述べたい。教員相互の

授業参観は、『大学資料』においてもFDの実施内容のひとつとして具体的に取り上げられているが（第148号、2000年9月、p.35）、1996年4月から開始された京都大学における公開実験授業（田中、1996）が、その最も早い例の一つといえよう。その後、図3で示したように授業参観をおこなう大学は年々増加し、2005年度時点で32.1%となっている。

その実施形態は、京都大学のように一つの授業を継続的に公開している大学、複数の授業を同時に公開する大学、公開を恒常的に行っている大学、公開週間のようなものを設けてイベント的に行っている大学など、さまざまなバラエティがある。田口・藤田・神藤ほか（2004）は、公開授業を主題とする研修に関連して実施したアンケート調査および研修当日の参加者発言記録をもとに、13校の国立大学における公開授業の類型化を行った（表4）。類型化にあたっては、公開授業の実施方法の多様性の背景にある、それぞれの大学における「公開授業」の目的に着目し、それぞれの課題についてもまとめた。具体的には以下の通りである。

1) 啓発型

「いろんな仕掛け、試みの中で、先生たちにFDに関心を持ってもらって、学部全体としてボトムアップをはかっていきたい。」「今まで公開授業というのが全然大学の中に入ってきていなかったもので、まずは、公開授業は一体どんなものなんだ、全体に受け入れられるものですよ、そして実際に授業改善に役立つものですよと全学的に知らしめたい、という確実に啓蒙的な働きです。」といった発言に代表されるように、「公開授業」というイベントを実施することで、学内のFDへの意識を高めることが主要な目的となるタイプである。こうしたタイプでは、「参観者数が少ないことが大きな問題である。」「1つの研究室からは（公開を）拒否された。」といったように、公開する人、参観する人の確保が難しいが、この問題は、「公開授業」そのものの中では解決しづらい問題である。そのため、「まず立ち上がりの段階としてはある程度の外圧というか、参加せざるを得ないような状況を作っておくところが恥ずかしながらK大学はあるのかな。」といったように、公開や参加の義務化が必要な場合もある。

2) モデル伝達型

「1月に自発的に発表できる人をFD委員会が募り、学内全体で6名が発表したが、巧みの技を披露するというテーマだった。」「それまでの講演型をやめて、『つかえるFD』と題して模擬授業をゲストにやってもらっている。」といったような、モデルとなる授業を公開することで、「良い授業」「授業技術」を学びとることが目的であるタイプである。小中学校などでは、いわゆる名人教師の授業シリーズなどの書籍、ビデオなどが販売され、教員の自己研鑽、研修などに活用されているが、これと

表4 公開授業の類型化

類型	啓発型	モデル伝達型	ファカルティ連携型	リフレクション 反省型	ネットワーク志向型
特徴	「公開授業」というイベントを実施することで、学内のFDへの意識を高めることが主要な目的となる。	モデルとなる授業を公開することで、「良い授業」「授業技術」を学びとることが目的。	同一学科内の教官同士がお互いの授業を見学しあうことで、(授業の)内容を講義間で調整したり、教え方の調整を行ったりすることが可能。	自分の授業に何からの問題を感じ、それを自ら改善するために他人の意見を聞き、どこに問題があるのかをツール等を用いてクリアにし、改善の糸口を探す。	共同体を形成し、問題が生じたときに一緒に乗り越えることができるようなネットワークを形成することが目的。ともに励ましあい、楽しくなるような雰囲気が必要。
頻度	単発的	単発的	継続的	継続的	継続的
参観者	全学の不特定の教官	改善の視点を得るといふ動機づけがすでになされている教官。	同じ学科内の教官	信頼感を基盤とする批評者、またはその人の成長を助ける専門家。	ある共通認識がありつつも多様な視点に開かれている人。参観を日常的なことととらえられる人
問題点	公開する人、参観する人の確保が難しいが、この問題は、「公開授業」そのものの中では解決しづらいために、外圧が必要な場合もある。	公開する側又は参観する側からの一方向的な働きかけになるため文脈が違う場合には、改善の為の新たな視点が得られない。	学科の規模によっては、一緒にできる人がいない場合がある。	過度な反省は精神的疲弊を招きかねない。	マンネリ化が避けられない。また、継続している人と、新規参入者とのコミュニケーションをはかることが困難である。

田口・藤田・神藤・溝上 (2003) p.28より

同様の目的であるといえる。しかしこうした授業においては、「授業に自信を持っている人が自分の授業について語るということになりがちである。」「『違った部局では違ったやり方があるのだから』などといって、全学的なこういう授業研究については完全に頭ごなしに否定されてしまった。」といったように、参観する側が具体的な問題意識とその解決法を求めて参観にきた場合に、それが公開する側の提示した内容と異なっていれば、「何も得られず、無駄に終わった」という結果に陥る。公開する側又は参観する側からの一方向的な働きかけになるため文脈が違う場合には、改善の為の新たな視点が得られない。そのため、事前に文脈のすり合わせが重要となってくるといえよう。

3) ファカルティ連携型

「カリキュラムを組む際に、同じ様な科目でも、4年間にわたって同じ様な内容が出てくるが、自分以外の授業内容が分からないと議論できない、その情報交換の場として公開講義をしよう。もしやるならば学科全体でやろうということから始めた。」といったように、同一学科内の教官同士がお互いの授業を見学しあうことで、(授業の)内容を講義間で調整したり、教え方の調整を行ったりすることが可能なタイプである。こうしたタイプは、同じ学科内の教員で授業のカリキュラムの重複などの調整も可能であり、また同じ学科内での教員同士の話あいとなるため、話が通じやすいなどのメリットが多い。し

かしながら、学科の規模によっては、人数が揃わない場合がある。

4) 反省 (リフレクション) 形

「例えば、私が授業で低い評価を受けたとします。そうすると私が授業を公開して、私では気づかなかつたいろいろな点について直接アドバイスを頂けるだろうし、あるいは、私は心理学が元々の専門だが、同じ心理学の同僚の先生からも何か示唆をもらえる。」「授業者としてどういう授業をしていったらよいのかという悩みを抱えていたので自分の授業を彼らに公開して、お互いに授業を批評しあっている。」といった様に、自分の授業に何からの問題を感じ、それを自ら改善するために他人の意見を聞く場として公開授業を考えているタイプである。どこに問題があるのかをクリアにするため、授業分析に関するツールを用いることも多い。こうしたタイプは、教育方法の「専門家対素人」という構造を生み出す可能性もあり、また、「実は私が今回体験したのだが、毎回やられるとヘトヘトになる。次の授業を続けていこうという気力がそがれていくということがある。」という問題点もある。お互いの信頼関係がなければ成立は難しいであろう。

5) ネットワーク志向型

「それはある意味で一つの学問共同体みたいな形で発展していくような方向性を目指している。そこに至るまでにはやはり時間が必要だと思うが。」「公開授業を通し

たサポート体制、共同体づくりが一番本質的であり、一番の近道なのではないか。」というように、共同体を形成し、問題が生じたときに一緒に乗り越えることができるようなネットワークを形成することが目的となるタイプである。こうしたタイプでは、「FDを行うと言うことは、何も雑用が一つ増えることではなく、端的に言ってその先生たちにとって得なことであるし、もっとその先生たちが教えることが楽しく楽になることであるはずである。」という信念と、「まずは誉めろということをかなり忠実にやっている。そして雰囲気良く、という形で終わらすように努力している。」という配慮が必要となってくる。これは、公開授業を基礎としたFDのネットワークを構築していこうというタイプであるといえる。しかしながら、こうしたタイプは、継続に意味があるため、「検討会では、初期の段階では得られるものが多い感じがしたが、だんだんとルーティンワークをこなしていくようになっていく。」といったように、マンネリ化の問題と、「初めての参加者たちも参加できて、しかもこれまで蓄積してきているメンバーとが、どうやってコミュニケーションをはかるのかが一つ課題になると思う。」といったように、新規参入者と継続した参加者とのコミュニケーションをどうはかっていくかが課題となってくる。

以上の類型から、「授業を公開する」という方法は同様ではあっても、その目的に応じた課題解決の方策が必要であることが明らかとなった。

3. 専門家モデルと同僚モデル

以上みてきたようなFD活動の実施主体として、委員会制がとられる場合とセンター制がとられる場合がある。いずれの場合においても、日本においてはFDの専門家が存在しているとはいえない状況の中、様々な背景をもつ教員がその遂行にあたることが多い。FD活動を展開するにあたって、その実施者にはどのような役割が期待されるのであろうか。

FD実施主体に求められる役割は、対象となる大学教員をどのような存在としてとらえるかによって異なると考えられる。ここでは、専門家モデルと同僚モデルと名づける2つのモデルで、FD実施主体に求められる役割について考えてみたい。まず、大学教員を「研究においてはprofessional（専門家）であるが、教育においてはnovice（初心者あるいは未熟者）である」ととらえると、教育方法の専門家によるコンサルテーションやインストラクションが必要となる。FD実施主体はサービスを受けるべき教員が、適切なサービスを受けることができるような体制を整えることが期待される。一方、大学教員を「研究においても教育においてもprofessional（専門家）である」ととらえるならば、その専門性を相互により高

めあうことが推奨されるような場や仕組みが必要である。これは、教職の専門性とは、複雑に変化する状況の中でその都度、問題を反省的に解決していく反省的実践家（Schon, 1983）であるとしてとらえる立場でもあるといえる。その場合にFD実施主体は、専門性を高めるためのインセンティブを誘発する仕組みを考え、場を設定し、その場に同僚をいざなうことが期待される。

この2つのモデルに分類するならば、これまでみてきた日本のFD活動は多くが同僚モデルに位置づく活動であるといえる。京都大学高等教育教授システム開発センター（現・高等教育研究開発推進センター）の田中（2003）は、「FDにおいては、専門家と素人という啓蒙的な構図は徹底的に馴染まない。大学教員は、それぞれに固有の教育的な状況ないし文脈のうちに組み込まれている。か

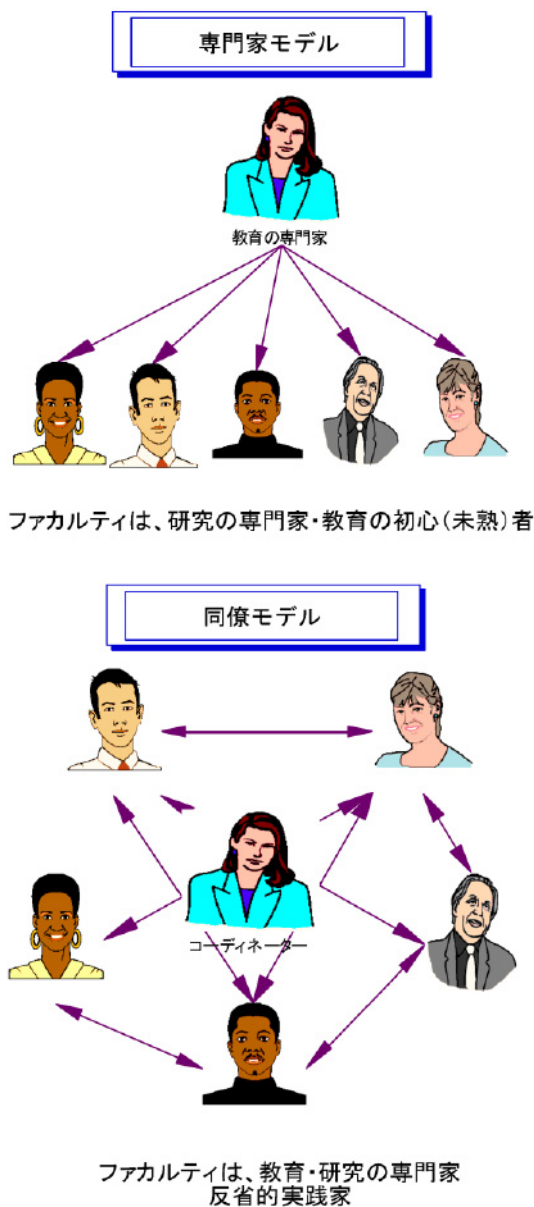


図5 専門家モデルと同僚モデル

れらは、自分たちに固有に教育的な状況ないし文脈を、自分たち自身で読み込み読みかえる。FD活動は、このような個別的な日常的教育活動を前提にして、自立的な実践者どうしが協働することであるほかはない。啓蒙活動ではなく相互研修である」(p.19)と述べている。事実、日本のFDセンターに所属する教員の多くは自らを「教育の専門家」であるとは位置づけない。一方で、ハーバード大学やMIT等アメリカのFDセンターによって提供されるプログラムは、専門家モデルに位置づく活動も多い。たとえば、舞台俳優による効果的なプレゼンテーションに関するワークショップ、マイクロティーチング、授業のビデオ撮影とコンサルテーションの企画・実施にあたるのはファカルティ・ディヴェロッパーと呼ばれる、専門家を自認するスタッフである。冒頭で紹介したPODの一年に一度の会議には、全米のFDセンターのファカルティ・ディヴェロッパーが集まり、実践知・経験知の交換がなされている。

こうした違いは、教育学博士をもつ人材を大量に抱え、そうした人材が大学の事務スタッフとしても雇用されているアメリカの大学と、研究教職員と事務職員に二分された日本の大学という事情にもその一因があると考えられる。

では、事情の異なる日本の大学において、FDを推進していくためには今後どのような体制が必要となるだろうか。それらを考えるためには、まず、日本のFDセンターあるいは委員会に求められている役割を整理して考えることが必要である。ここではそれを、サービスを必要とする教員に対してプログラムを提供する機能と学内横断的に教育改善のための仕組みを整えるコーディネート機能の2つに整理し、それぞれの機能を働かせるための組織体制のあり方を考察する。

4. FD推進機関に求められる2つの異なる役割

4.1 サービス提供機関としての役割

冒頭でも述べたように、FDというのは、教育方法に関する訓練をすることではなく、ましてや「ある共通の理想的な授業」を大学教員に求めるものでもない。先に紹介した田中(2003)の文言を借りるならば、「大学教員は、それぞれに固有の教育的な状況ないし文脈のうちに組み込まれている」のである。大学のおかれている状況や抱える学生、大学教員の専門性は多様であり、自らが「理想とする授業」は外から与えることのできるものではなく、また与えるべきものでもない。必要なのは、それぞれの大学教員が、何が自らの「理想の授業」であるのかを探求する際に参考となる情報の提供や、そこに向かおうとする際の手助けである。

大半の大学教員は、よりよい授業をしたいと考えており、そのための自助努力を惜しんではない。田中(2003)が指摘するように、「学生の側の反応があまり芳

しくなければ、苦しいのは授業者の側」であるからだ。

では、具体的にはどのような「情報」や「手助け」が必要となるのであろうか。田中(2003)は、「それなりの研究上の有能性を示している大半の大学教員は、適切な反省の手がかりさえあれば、自分の教育実践に意図的修正を加える十分な力があるものと期待できる。反省の手がかりは、自分の授業のビデオ視聴、学生の評価、授業公開によるピアレビューなどである。」(田中, 2003, p.19)と述べている。ここから考えるならば、希望する大学教員には、授業を撮影するサービスをおこなったり、学生による授業評価の結果を適切な時期にフィードバックしたり、授業公開によるピアレビューが実施できるような体制を作ったりすることが必要、ということになる。こうした観点からの具体的な実践例を挙げてみよう。

徳島大学大学開放実践センターでは、高等教育支援研究開発部門によって2005年度から「授業コンサルテーション」が実施されている。具体的な授業コンサルテーションの流れは、まず、センター教員とFDマネージャーが対象となる教員の授業を、記録をとりながらビデオ録画する。その際には、その日の授業で何を学んだかということと、授業に関する先生へのメッセージについての学生アンケートも実施し、時間があれば教員に授業に関する簡単なインタビューもおこなう。その後、録画されたビデオをもとに、センター教員によって詳細な授業記録が作成され、授業の主要部分の映像の編集がなされる。編集されたビデオと授業記録をもとに、授業の数週間後に、授業者、センター教員、FDマネージャー、学内の様々な部局からの参加者を交えた「授業研究会」が開催される。そこでは、授業改善の知恵を出し合うことや、相互に学びあうことが目的とされている。(http://www.cue.tokushima-u.ac.jp/FD/consul.html)。

こうした「反省のための場^{リフレクション}」を設定し、「情報」を提供するにとどまらず、自分の授業を改善したいと考える教員に具体的なサービスを提供している大学もある。名古屋大学や山形大学などは授業改善のためのTIPS集を作成しており、それらは授業を改善したいがどうしたらよいかわからない教員には有効なツールとなる。さらに、こうした「ノウハウ集」提供型を越えて、教員の求めるサービスをよりきめ細かに提供する大学もある。

愛媛大学に2006年4月に設置された教育・学生支援機構教育企画室は、国内では例をみない充実したサービスを提供している。提供されるFDプログラムは、導入段階から支援・指導段階へと体系づけられている。そのうちの一つであるFDスキルアップ講座の研修一覧を例にみると、AからOまでの15の講座が提供されており、「コミュニケーションスキルの教え方(C)」「教員のための話し方入門(D)」「聴覚障害学生に対応した授業方法(M)」「eラーニング教材作成法(L)」「効果的なグループワークの進め方(N)」などの講座名がならぶ。講師は、

場合によっては外部の専門家を招聘することもあるが、できるだけ学内の様々な学部へ所属する教職員が登用されているという。またこうした講座の提供以外にも、MSF（Midterm Student Feedback：中間期の振り返り）、ビデオ撮影サービス、シラバス作成支援サービスといった授業コンサルティング、カリキュラム診断サービス、カリキュラム開発コンサルティングサービスといったカリキュラムコンサルティング、研修体系設計コンサルティング、講師派遣サービスといった能力開発コンサルティングなど幅広いサービスプログラムが提供されている（<http://web.opar.ehime-u.ac.jp/index.htm>）。

関西大学では、2006年秋学期より教務事務グループ、授業支援グループ、学部・院・機構事務グループの3つからなる教務事務センターが設立された。そのうち、授業支援グループは、140名のスチューデント・アシスタント（SA）によるサービスを展開している。授業支援グループは、授業支援グループ長、アドバイザースタッフ、アシスタントスタッフ、10数名のSA運営ボランティアスタッフ、SAからなる組織である。アドバイザースタッフは修士課程を修了した教育工学の専門家がその任務にあっている。具体的なサービスの提供は、まずはアドバイザースタッフが教員のニーズを聞き出すところから始めたというが、当初は、AV機器の設定や、出欠カードの配布などの配布といったごく簡単な事務作業しか依頼がなかったという。そこで、授業支援グループが提供できるサービスをメニュー化し、提案していったところ、例えば、学生の名前を覚えるための、顔写真入りの学生名簿の作成や、学生の理解度を把握するための簡単なウェブアンケートの作成、学生のプレゼンテーション能力向上を目的とした授業における学生のプレゼンテーションのビデオ撮影と撮影したビデオの学生への配布、ICTを活用した授業実践の具体的事例の紹介などの業務依頼が来るようになったという。その他、プレゼンテーションソフトの利用方法に関する講習会を複数日に渡って同一内容で実施しており、予想を上回る学内教員の参加を得たという。

こうした「情報」の提供や「手助け」といったサービスの提供は人手のかかるものである。充実したサービスを提供している愛媛大学や関西大学に共通するのは、専任の事務職員が配置され、業務に深く関わっている、ということである。継続可能なサービスを提供するためにはしっかりと組織体制をもち、ルーチンとなる業務をこなすスタッフを確保することが何より重要なのである。そうした業務をこなすための人材をどのように確保し、どのように育成していくか、あるいはそうした人材を指導したり、提供するプログラムを考える専門家をどこで育成していくのか、またその専門家のキャリアパスをどう考えていくか等、考えていかなければならない問題は多い。

一方で必要な人材が確保され、充実したサービスが提供可能であるとしても、それがそのまま大学の授業改善につながるわけではない。そうしたサービスが利用されるような仕組みが必要となる。その仕組みを考え、こうしたサービスセンターを適切に位置づけることが、次に述べるFDセンターの2つめの機能の一部となる。

4.2 教育改善のための中枢機関としての役割

大学の学部の自治は強く、教育の内容は学部あるいは教員個人に任されており、大学が全体として教育に関わることはこれまでほとんどなかったといってよい。しかしながら、大学のアカウンタビリティが問われ、大学がユニバーサル化する時代の中で、大学は4年間なり6年間なりでどのような教育を提供し、学生をどのように成長させて送り出すのかが問われるようになってきている。また急速に進んだIT化は、部局を越えた連携を促す契機となっている。

FDセンターの2つめの機能として求められるのは、学内の諸活動を教育活動の面から統一的な視点でとらえなおし、必要があれば学部横断的に連携をはかるコーディネート機能である。

たとえば、実施率が2003年度には9割を越えた学生による授業評価であるが（図3参照）、授業評価は実施するだけでなく、それを教育の質の向上につなげなければ意味がない。田口（2007）は、授業評価の機能を意識改革の起爆剤、授業改善の指針、コミュニケーションのツール、教育業績を示す証拠データ、アカウンタビリティの根拠の5つに分類したが、実施された授業評価の結果は、たとえばそこからカリキュラム上の問題点がないかを教員間で検討したり、先のFDセンターの提供するサポートプログラムの必要性を認識したりするデータとして使われなければ意味がないのである。そうした活用のされ方は、「点数のかかれた紙片」を配ったり、点数の分布を冊子にして配布するだけで自動的におこなわれるものではない。中心となってそのデータを活用する仕組みを作り出す体制が必要であるが、そうした体制までを整えて授業評価に踏み切った大学は多くはない。

また、日本の大学で実施されているeラーニングは、多くが教育の拡大というよりはむしろ、教育の質の向上を目指して実施されている（田口・吉田、2006）。LMSの導入や、電子シラバスの作成などは、一部の学部から始まることが多いが、それが全学に展開されるようになると、学生の視点からどうあれば使いやすいものになるのかを考え、学部間を調整する役割を担う部署がどうしても必要となってくる。また、MITが始めたオープンコースウェアを契機として、日本でも現在15大学が日本オープンコースウェア・コンソーシアムに加盟し、講義資料などを公開している。部分的に大学の授業を録画したストーリーリングビデオを公開している大学もある。これは

まさにインターネットを利用した公開授業といえるものであり、FD活動との親和性が高い。東京大学情報学環が開始したiiiオンラインを初年度に担当した教員は次のように述べている。

「最近、授業の評価みたいなことが言われているわけですよ。いろんな評価の仕方があるけれども、このたとえば最近、授業の評価について議論されていますよね。評価のしかたはいろいろあるけれども、このeラーニングは究極の評価だと思います。誰がみているかわからない。東大総長がみているかもしれない。あいつはどんな授業をしているんだと(笑)。それに掲示板では、僕の授業に対するナマの評価がその日のうちに出てきます。今回は匿名による書き込みではなかったからみな遠慮していたかもしれないけれど、匿名にしたら「きょうの授業は準備が足りなかった」とか(笑)出てきたかもしれない。オープンにするということは、非常に重要な評価だと思いましたね。(田口, 2003, p.154)」

こうしたインターネットによる授業公開が評価を越えて教育改善に結びつくためにはそのための工夫が必要である。先に述べた公開授業の5類型に即して考えるならば、たとえば、モデル伝達型を目指すのであれば、授業者によるポイント解説といったような情報が付加されることがのぞましい。ネットワーク型のように授業検討までをインターネットでおこなう場合には、掲示板などの議論の場が必要なのはもちろんのこと、それをコーディネートする役割が必要である。啓発型の場合には、アクセス数をどうあげるかが課題となるであろう。

また、導入教育は入試でどのような学生を合格とするかといった問題と密接に関わっており、それはまた専門教育とも大きく関わる。どの学部にも共通して問題になっている事象、たとえば学生の文章力や学習へのモチベーションの低下などは、その解決を専門課程に入ってから個々の大学教員が教育技術の向上で解決しようとしても限界がある。

学長や教育担当副学長などの直轄のもと、入試のあり方、導入教育、カリキュラム開発、キャリア教育といった問題をトータルに考えていく中枢機関は必ず必要となる。

たとえば、学生による授業評価の得点が悪かったというデータがあったとした場合、どこまでが教員の個人に帰属する問題であるのかを見極め、必要であればその教員にサービスを提供し、場合によっては学内のカリキュラムの見直しをするといった具体的な改善のための仕組みが必要なのである。学部横断的に学内のすでに実施されている様々な取り組みをFDという観点からとらえなおし、教育改善に結びつけていく機能が必要である。そのためには、提供できるサービス機能についても熟知し、意志決定がなされる会議に出席できるようなポジションにある責任者が必要となる。学内のIT化に責任をもつ

のがCIOとするならば、その「教育版」とでもいえる役割が必要なのではないだろうか。

5. むすびにかえて

冒頭で述べたように、FDの対象は教育方法に限定的なものではない。FDの目的は文字通り、ファカルティが発展することであり、それによって大学の教育・研究の質が向上することである。そのためには、本論文では十分に述べることができなかつたが、ファカルティのキャリアアップのためのサービスなども必要であろう。たとえば、MITでは、初任者に対するセミナーを実施しており、そこでは研究費の獲得方法や事務手続き、教育と研究のバランスの取り方(教育の時間をかけすぎはいけない)などの具体的なアドバイスがなされていた。FDのもっとも古いプログラムは、Rodney (1987) が述べるように、サバティカルであった。研究のためだけに使える一定期間の休暇を与えることによって、研究をすすめる、新たな活力を見いださせるものである。

FDは「教育に劣る大学教員」だけがしなければならないものでも、大学初任者だけが受けるものでも、FDを専門に扱う部署なりセンターなりだけがやればよいものでもない。大学教員の教育技術が向上すれば大学教育が改善すると考えるのは短絡的である。

ファカルティ・ディベロップメントは、大学教授職がその専門性を高めるための取り組みであるならば、日々のあらゆる活動はFDにつながるべきであり、そうした観点からのとらえなおしが必要である。

謝 辞

本原稿執筆にあたり、関西大学学事局教務センター授業支援グループアドバイザースタッフ岩崎千晶氏、愛媛大学教育企画室副室長佐藤浩章准教授、徳島大学大学開放実践センター神藤貴昭准教授に情報提供をいただきました。記して感謝いたします。

参考文献

- 原 一雄 (1999), 「大学教育学会のFD研究活動」, IDE, 10月号, 66-70
- 文部科学省高等教育局大学振興課 (2007), 大学における教育内容等の改革状況について <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/04/07041710/001.pdf> (2007年7月6日)
- 文部省 (1996a), 『平成7年度我が国の文教施策 新しい大学像を求めて - 進む高等教育の改革 -』教育白書
- 文部省 (1996b), 進む大学改革 <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/08/12/961202o.htm> (2007年7月6日)
- Rodney P. Riegler (1987), Conceptions of Faculty Development. Educational Theory, Vol. 37, No. 1
- Schon, D.A. (1983), The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action, Basic Books, Inc, U.S.A

田口真奈 (2003), eラーニングを経験して－教官の声, eラーニング・マネジメント－大学の挑戦－, 中原 淳・西森年寿編著, オーム社, 151-170

田口真奈・藤田志穂・神藤貴昭・溝上慎一 (2004), FDとしての公開授業の類型化－13大学の事例をもとに－, 日本教育工学会誌, 27, 25-28

田口真奈・西森年寿・神藤貴昭・中村 晃・中原 淳 (2006), 高等教育機関における初任者を対象としたFDの現状と課題, 日本教育工学会論文誌, 30(1), 19-28

田口真奈・吉田 文 (2006), 日本の高等教育機関におけるeラーニングの特質, 日本教育工学会論文誌, 29(3), 415-423

田口真奈 (2007), 授業評価の諸機能, 授業評価活用ハンドブッ

ク, 山地弘起編著, 玉川大学出版部, 31-51

田中毎実 (2003), 京都大学におけるFD, IDE, 3月号, 16-20



田口 真奈

メディア教育開発センター准教授。1994年大阪大学人間科学部卒業, 1999年同大学院人間科学研究科博士課程修了。博士(人間科学)。1999年京都大学高等教育教授システム開発センター研修員, 2000年メディア教育開発センター研究開発部助手, 2003年同センター助教授, 2003年-2004年ハーバード大学デレックボク教授学習センター客員研究員, 2004年独立行政法人メディア教育開発センター研究開発部助教授, 2007年同センター准教授。日本教育工学会, 日本メディア教育学会, 日本高等教育学会会員。

Two Functions of FD Center or Committee for Faculty Development

Mana Taguchi

Faculty Development is becoming an obligation for every university in Japan. However it is not clear what university should do for FD. Although the number of universities who have FD center or committee become increasing, there is no consensus what functions FD center or committee should have. In this paper the author reviewed two survey research regarding faculty development. One is a research about FD program of peer-review of classrooms, and the other is a research about junior faculty training. Based on this review, colleague model and specialist model are presented to make clear the functions of FD center. Finally two functions of FD center or committee is pointed out; one is the function to offer proper training programs to teachers who need to improve their teaching skills, and the other is the function to support the educational development of its own university. The former needs a specific section with trained administrative staffs and a competent faculty developer, the latter need a position which participates in university management and looks around whole educational activities on campus.

Keywords

Junior Faculty Training Program, Peer-review of classrooms, Colleague Model, Specialist Model, The definition of Faculty Development