

〈シンポジウムⅢ「FDのダイナミックス—現状の把握と課題の析出—」〉

課題研究「FDのダイナミックス」の方法と展望

松下 佳代
(京都大学)

〔キーワード：FDのダイナミックス，日常的FD，教育改善の中に埋め込まれたFD，ケース・スタディ，ヒアリング調査〕

一般教育学会による「第一次調査」(「Faculty Developmentに関するアンケート調査」1987.2～3,「FD関連活動に関する実態調査」1987.10～11)から20年近くたった。この間，FDの制度化が進行し，FDは普及したが，FDイメージには相変わらず強制感，忌避感がつきまとっているように思われる。

本発表では，まず，第一次調査以降の主な調査研究を概観し，そこで得られた知見を整理するとともに，方法的検討を加える。そして，京大内で試みたパイロット・スタディの結果をふまえながら，「FDのダイナミックス」という本課題研究のテーマにふさわしい方法とはどのようなものかを論じる。

1. 第一次調査以降の主なFD関連調査の検討

(1) FD関連調査

第一次調査(1987年)以降に行われた主なFD関連調査としては，以下のものがある(表1参照)。

- ① 文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」(毎年)
- ② 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(1)—2003年大学長調査報告—』(2004年)
- ③ 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(2)—2003年大学教員調査報告—』(2004年)
- ④ 名古屋大学評価企画室「東海地区大学におけるFD活動の実施状況に関する調査」(2006年調査)(報告書未刊)
- ⑤ 国立教育政策研究所『大学における教育改善と組織体制』(2006年)
- ⑥ 名古屋大学高等教育研究センター『学生・教師の満足度を高めるためのFD組織化の方法論に関する

調査研究』(2006年)

- * 広島大学大学教育研究センター『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—』(1989年)は②③に含む

(2) 主な知見

これらの先行調査研究によって得られた知見は，大まかには以下のように整理できる。

- FDの制度化の進行，FDの普及
FDを実施している大学は，年々増加し，2004年度現在で，534大学(約75%)にのぼっている(①)。これは，FDの制度化の進行の結果といえる。
- 教員の意識の変化
教員の意識は研究志向から教育志向へ転換している。ただし，教育活動について「重視している」と「熱心である」との間にはギャップがあり，〈タテマエとしての教育志向〉と〈ホンネとしての研究志向〉の乖離がみられる(③)。
- 普及プロセスにおける摩擦・葛藤の生成
FDの普及プロセスにおいて，セクター間(国立—私立)，専門分野間，職位間(学長—教員)での摩擦や葛藤が生じてきている。これは，一言でいえば，アメリカ型FDへの同調が早い部分と遅い部分との摩擦・葛藤といえる(②③)。
- 新たな阻害要因の出現
FDの阻害要因には，教育重視の文化がない，教育活動が評価されない，多忙すぎて余裕がないなど旧来の要因もみられるが，参加しても効果やメリットがない，外圧を強調しすぎなど，FDを体験した上での新たな阻害要因が出現してきている(③④)。
- センターの役割
FDをより効果的に行うために，大学教育改善に関わるセンターが，海外のセンターの活動・組織編成などに学びながら，FD組織化において一定の役割を果たしていくことが望まれる(⑤⑥)。

(3) 方法的検討

これらの調査について，方法的には以下の点が指摘で

きる。

① 質問紙調査の限界

これまでの調査研究は、ほとんどが質問紙調査によって行われている。ケース・スタディも行われているが、その主な対象は国内・外のセンターに限られている。質問紙調査は、一般的な特徴を把握することには向いているが、個々の大学・学部でのFDの固有性やFDの生成のプロセスを明らかにすることには向いていない。

② 研究の枠組みによる制約

表1にみられるように、先行調査研究のFDの定義は多様だが、その具体的内容は、研修会、授業評価、授業参観など限定的なものにとどまっている。また、望ましいモデルをアメリカ型のFDモデルとし、それにどのくらい近づいたかでFDの進行度合いを測るという、啓蒙的な枠組みに立っているものが少なくない。

このように、「FDのダイナミックスのための新たなモデルを提案する」という本課題研究の目的からすると、先行調査研究の方法では十分とはいえない。

2. 本課題研究の方法

(1) パイロット・スタディ—京都大学教育改善・FDヒアリング調査—

京大グループでは、2006年7月に、特色GPの一環として、学内の全10学部を対象に「教育改善・FDヒアリング調査」を実施した。質問項目は、「教育改善（FD）の必要性の認識」「教育改善活動（FD活動）の現状」「FDの阻害要因」「FDの実施組織」などである。この調査は、本課題研究にとってもパイロット・スタディとしての意味をもっている。このなかで、次のようなことが明らか

になった。

- 「教育改善」についてはその必要性が認識され、実際積極的に取り組まれているが、「FD」という言葉には、やはりある種の忌避感がある。
- 「FD」と銘打ってはいなくても、各学部におけるカリキュラム・授業・評価等の改善の中で、実質的なFD(教育能力の開発)が行われている。例えば、〈カリキュラム改革をめぐる議論の中で、近経とマル経それぞれの教育内容・方法の特徴が自覚されていった(経済)〉、〈学生による授業評価をデザイン・分析することを通じて、教員自身が評価という行為についての理解を深めた(教育)〉など。
- そうした教育改善には、専門分野ごとに独自の特徴があり、大学をこえた連携が進められている分野も少なくない(工、医、薬など)。一方で、〈体系重視vs.問題・臨床重視〉〈基礎vs.応用〉の葛藤など、学部をこえて共通する特徴もみられる。

(2) 本課題研究のための新たな視点

こうした知見をふまえると、少なくとも以下の2点を本課題研究のための新たな視点として採り入れる必要があろう。

(a)教育改善の中で、FDがどのように実現されているかを掘り起こす必要がある。つまり、FDを通じて大学教員を啓蒙し教育改善に向かわせるという発想ではなく、教育改善に伴って行われている日常的なFDを明らかにするという発想である。この場合、FDとは、「大学という組織において、教員（教員個人あるいは教員団）が、教育改善にたずさわりながら、自らの教育能力を発達させていくこと」と再定義することができる。これを「教

表1 第一次調査以降に行われた主なFD関連調査

	FDの定義	調査方法	調査対象	概要
①文科省調査	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	質問紙	全国の大学(709)	FD(研修会、授業評価、センター等の設置など)の現状把握。カリキュラム改革、授業改善等とFDは別扱い。
②広大学長調査	教授団の資質開発	質問紙	全国の学長(342/675)	FDの制度化と教育改善の進行状況を、時系列的(1989年調査との比較)にみる。セクター・分野・大学類型・職階間の差異を明らかにする。
③広大教員調査			全国の教員(1268/3320)	
④名大東海地区調査	(具体的な個々のFD活動について質問)	質問紙	東海地区の大学(41/125)	FD活動の実施状況を把握し、「教員が納得できるFD活動」のあり方をさぐる。
⑤国研センター調査	教授法の改善	質問紙+事例報告	全国の大学(472/700)	教育改善を行う組織(センター等)の現状と課題の把握。
⑥名大海外調査	教授活動を行う上で必要な能力を習得・向上させるための教育・訓練	訪問調査+事例報告	海外のセンター(9)+日本の大学(4)	米・豪・ニュージーランド・オランダの主要なセンターを対象に、FDの組織化の方法を学ぶ。

育改善の中に埋め込まれたFD (FD embedded in educational improvement)」と呼ぶことにしよう。従来多くなされてきたFD活動は、こうした日常的なFDがうまく機能しないときに、あるいはいま以上に活性化させるために、日常的なFDを補完し支援するものとしてとらえ直される (図1参照)。

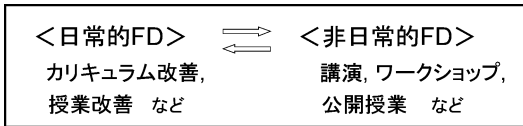


図1 教育改善の中に埋め込まれたFD

(b)各専門分野に固有の内容・方法を、FDの中に正当に位置づける必要がある。よく知られているように、教師教育・大学教育の専門家である現在カーネギー財団理事長をつとめるリー・シュルマン(Shulman, L. S.)は、「teachingに関する3種類の知識」として、Pedagogical Knowledge (PK: 教え方に関する知識), Content Knowledge (CK: 内容に関する知識), Pedagogical Content Knowledge (PCK: 内容を効果的に教えるための知識)をあげた(Shulman, 1987)。このうち、大学教員は、CKは十分にもっていると考えられるから、FDの対象になるのは主としてPKとPCKである。従来のFDはPKに偏りがちであったが、もっと各専門分野のPCKも重視する必要がある。その上で、それぞれの専門性に根ざしながら、相互に教育能力を発達させていくコミュニティの形成が考えられるべきだろう。

(3) 本課題研究の方法と計画

1でみたように、質問紙調査はかなりの蓄積があり、質問紙調査で明らかにされるべきことはすでにほとんど明らかになっているといってよいだろう。「FDのダイナミックスのための新たなモデルを提案する」という本課題研究の目的にとっては、個々の大学・学部のFDの固有性やFDの生成のプロセスを明らかにするといった作業が不可欠である。そこで求められる方法は、質問紙調査ではなく、ケース・スタディであり、ヒアリングなどを通じての質的分析である。こうした方法による研究の必要性は、先行調査研究の中でも指摘されている。

さらにまた、FDが大学教員の相互性にもとづくべきものであるとすれば、ヒアリングにおいても、インタビュー(調査者)とインタビュー(調査対象)に役割をはっきり分けてしまうのではなく、相互作用的インタビューの手法をとることが望ましいだろう(パイロット・スタディにおいても、この手法を試みた)。ヒアリン

グ自体が、当事者にとってFDの一つの機会となれば理想的である。

以上のような方針のもと、次のような計画で研究を進める。

① FDに関する先行調査の検討

これについては、本シンポジウムの夏目報告、および松下報告においてすでに検討した。なお、海外のFD調査の成果については、今後も、名大グループを中心に報告がなされる予定である。

②-1 FDの実践事例のケース・スタディ(国内)

わが国のFDの実践事例について、訪問調査(資料収集およびヒアリング)を行う。

調査対象は、国立/私立/公立、大都市圏/地方、研究大学/教育中心大学、総合/単科、大規模/小規模などの属性の違いに配慮しながら、十数校程度を予定している。制度化が進行してきたこの10~20年間のFDの経緯を振り返りながら、個々の大学・学部のFDの固有性やFDの生成のプロセスを明らかにしようというヒアリングを行う。2006年度は、本課題研究のメンバーの所属大学である千葉大学を対象に、3月に実施する(千葉大学の教育改善・FDの経緯に関しては、山内報告を参照していただきたい)。

ヒアリングにおいて焦点となるのは、教育改善の中に埋め込まれたFD(日常的FD)の状況とその支援・援助のあり方(非日常的FD)、FDの制度化の進行によるFDの促進と阻害、FDの組織化の現状・課題とそこでのFD関連組織(センター、委員会など)の役割などである。

今年度の調査をふまえて質問項目を再構成し、来年度以降の本格的な調査につなげていく予定である。

②-2 FDの実践事例のケース・スタディ(国外)

国外のFD実践事例のケース・スタディは、名大グループを中心に精力的に行われてきたが、「FDのダイナミックスのための新たなモデルを提案する」という本課題研究の目的からしても、やはり重要であると思われる。国外の事例のケース・スタディが、本課題研究の範囲内で実施されるか他のプロジェクトにゆだねられるのかは現段階では明言できないが、少なくとも国外のFDの実践事例の情報を積極的に収集していく必要はあるだろう。「名大海外調査」では、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランド、オランダのFD関連センターが調査対象となっているが、それ以外にも、いくつか注目すべきものがある。

◇イギリス:PGCHE

中教審・大学分科会で参考事例として議論の俎上にのぼっているのが、このPGCHEである(中教審, 2006)。

PGCHE (Postgraduate Certificate in Higher Education) とは、大学教員の教育能力証明のことである。HEA (Higher Education Academy) が設定した Standards Framework にそって、各大学が独自にプログラムを開発し、それを修了した教員は、HEA によって Registered Practitioner として認定される、という仕組みとなっている。大学ごとの自律性は尊重されているが、教員免許の大学教員版といえる。イギリスの各大学は、すでにプログラム開発や組織編成に取り組んでおり、大学ごとの組織的なFD研修の具体例として、本課題研究にとっても無視できない内容を含んでいる。

◇カーネギー財団：SoTL

2-(2) であげたシュルマンはまた、SoTL (Scholarship of Teaching and Learning) という概念の提唱者としても知られている (Shulman, 2004; 中島, 2006)。SoTL は、同じくカーネギー財団理事長だったアーネスト・ボイヤー (Boyer, E. L.) が「教育」を大学教員の4番目の学識として位置づけた (Scholarship of Teaching: SoT) のを受けて、それをさらに発展させた概念である。大学教員の研究者としての学識が学会というコミュニティによって担保されるように、大学教員の教育者としての学識は、それぞれの専門性に根ざしながら、学生の学習をエビデンスとして議論しあう教育実践コミュニティによって担保される、と彼はいう。つまり、ボイヤーのSoTに、learningとコミュニティという要素を組みこんだのがSoTLである。現在、SoTLの考え方のもとで、領域横断的・機関横断的な教育実践コミュニティや、個々の大学での教育実践コミュニティの形成が進められている (CASTL キャンパス・プログラム)。また、こうしたコミュニティの基本的活動である記録 (documentation) ・交流 (exchange) ・相互評価 (peer review) を支えるさまざまなテクノロジーも開発されている (飯吉, 2006)。理論に支えられた日常的FDの具体例として学ぶべきところが多い。

◇フィンランド：Teaching Developmentと大学コンソーシアム

OECD/PISAで「学力世界一」と目されるようになったフィンランドは、大学教育においても高い評価を得ている⁽¹⁾。ヨーロッパ各国の大学では現在、ボローニャ・プロセスが進行中であり、共通化・標準化と多様化・自律のせめぎあいのなかで、さまざまな教育改革が実施されている。フィンランドには全国に6つの大学コンソーシアムがあり、研究・教育の両面で、各分野の地域的拠点を分担しながら連携・協働体制をとっている。また、個別の大学の特定の部署が国家的な課題を研究する拠点と

しても機能している。たとえば、ボローニャ・プロセスに含まれている2サイクル制度 (学士3年+修士2年) の導入については、オウル大学⁽²⁾のFD関連組織である Teaching Development Unitが、ECTS (欧州単位互換制度) にもとづく学習負荷 (student workload) の与え方、カリキュラム改革のあり方などを研究している (Karjalainen et al., 2006)。

このようなフィンランドのシステムは、FDの地域的・全国的拠点やネットワークの形成、行政の支援と大学の自律性の関係などを考えるうえで示唆にとんでいる。

③ FDの新たなモデルの構築と提案

以上の①②の研究を受けて、FDの「義務化」という新たな制度化局面を迎えたわが国のFDに対して、「FDのダイナミックス」のための新たなモデルを構築し提案する。本シンポジウムの網川報告では、行政的制度レベルのパラダイム (スタティックス) に自律的活動レベルのパラダイム (ダイナミックス) を対置させ後者を優先させたかつての提起 (堀地, 1997) に対して、両パラダイムの相克を統合するものとしてのダイナミックスというところを直しがなされている。

新たなFDモデルの構築にあたっては、この基本線に立ちながら、下のような問題群に答えていく必要があるだろう。

- FDの概念——教育内容・方法開発 (curriculum/instructional/teaching development) ・組織開発 (organizational development) とFDの関係、日常的FDと非日常的FDの関係
- FDの具体的活動——それぞれの層に対するFD (大学院生に対するプレFDを含む)、FDとSDの関係、一般FD (PK主体) と専門FD (PCK主体)
- FDの組織化——ボトムアップとトップダウンの関係、FD関連組織の編成 (教員と専門スタッフの協働) と役割、領域横断的・機関横断的なFDネットワークの形成、地域的・全国的拠点の形成
- FDの評価——学生の学習成果の評価 (assessment) とFDの評価 (evaluation) との関係、学生による評価と同僚による評価、量的な評価と質的な評価、評価結果の教育改善への活用 (教育改善につながる評価のあり方)

このうちのいくつかについては、本稿でもふれたが、モデル構築のなかであらためて協同的に提起されることになるだろう。

質的研究の性格上、②のケース・スタディと③のモデル構築は、往復しながらしだいに明確な形をとっていくことになると予想される。研究組織の中で、できるかぎ

り議論を重ねながら、そのつど共通認識を作っていくことにしたい。

3. おわりに

2007年4月からは、FDの「義務化」をもちこんだ新しい大学院設置基準が施行される。また現在、中教審・大学分科会では、大学設置基準についても同様の改正を行うべく審議が進められている。この「義務化」は、大学教育のグローバル化・ユニバーサル化に対応するものであるが、初等・中等教育における教員の資質向上の要求の高まり、教員免許更新制の導入とも無関係ではないだろう。初等・中等教育とは異なる高等教育ならではの教員の教育能力の形成とはどのようなものであるべきだろうか。また、同様にグローバル化・ユニバーサル化の波にさらされる諸外国のFDと異なる独自性をもった「日本型FD」はどのように構想されるのだろうか。

FDの「義務化」という新たな制度化局面において、それを背景にトップダウン的にFDを押し進めていくのでは、FDへの強制感、忌避感を払拭するどころかますます強めてしまうことになるだろう。日常的・自生的に行われる(行われるべき)教育改善をFDにつなぐ道筋を探るとともに、そのようなFDを「義務化」に応えられるaccountableなものにしていくこと。そのためには何が必要なのか、この課題研究を通じて答えていきたい。

注

(1) たとえば、IMD(国際経営開発研究所)の国際競争力ランキング(2005年度)の「大学教育」の項目で、60カ国・地域中、フィンランドは1位にランクされている(日本は56位)。この調査はごく限られた企業経営者を対象にしており代表性には欠けるが、社会による大学評価の一面を映し出している。

(2) フィンランド中部にある総合大学。6学部、学生数約1万5千人、教職員数約1500人で、ヘルシンキ大学につぐ規模である。筆者は2007年2月にヒアリング調査を行った。

文献

- 中央教育審議会・大学分科会(2006)「学士課程教育の現状と課題(重要な論点の例)」第58回(2006.12.25)配付資料。
- 堀地武(1997)「大学教育改革に関する二つのパラダイム」一般教育学会編『大学教育研究の課題』—改革動向への批判と提言』283-288。
- 飯吉透(2006)「Scholarship of Teaching and Learningが変革する高等教育改善の試み:制度・文化・テクノロジーの観点から」『学生・教師の満足度を高めるためのFD組織化の方法論に関する調査研究』(平成16-17年度科学研究費補助金・基盤研究(B2)成果報告書:研究代表者 夏目達也)167-201。
- Karjalainen, A., Alha, K., & Jutila, S. (2006) *Give me time to think: Determining student workload in higher education*. Oulu University Press.
- 中島英博(2006)「カーネギー財団におけるScholarship of Teachingの変遷」『学生・教師の満足度を高めるためのFD組織化の方法論に関する調査研究』(平成16-17年度科学研究費補助金・基盤研究(B2)成果報告書:研究代表者 夏目達也)161-165。
- Shulman, L. S. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Shulman, L. S. (2004) Teaching as community property: Essays on higher education. Jossey-Bass.