HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	ファカルティ・ディベロップメントの構造と評価に関する研究
Author(s)	佐藤, 浩章
Citation	北海道大学. 博士(教育学) 乙第6953号
Issue Date	2015-03-25
DOI	10.14943/doctoral.r6953
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/59191
Type	theses (doctoral)
File Information	Hiroaki_Sato.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

博士（教育学）学位申請論文

ファカルティ・ディベロップメントの構造と評価に関する研究

2015 年 2 月

佐　藤　浩　章

目　次

序　章　本研究の背景とリサーチ・クエスチョン 8
1．背景と目的 8
（1）大学の質保証と大学教員の質 8
（2）大学教員の大衆化と大学教員の能力開発 11
2．用語の整理と定義 14
（1）ファカルティ・ディベロップメント 14
（2）ディベロッパー 18
3．リサーチ・クエスチョンと本研究の構成 31

第 1 章　日本と諸外国における FD 35
1．はじめに 35
2．日本における FD 35
（1）第 1 期：萌芽期（1960 年代～1970 年代） 35
（2）第 2 期：始動期（1980～1990 年代半ば） 38
（3）第 3 期：競争による急速な発展期（1990 年代後半～2000 年代半ば） 39
（4）第 4 期：連携による持続的な発展期（2000 年代後半～現在） 42
3．諸外国における FD 46
（1）世界の中の日本の FD 46
（2）イギリスにおける FD 47
（3）アメリカにおける FD 51
（4）その他の国々における FD 53
（5）グローバル化する FD 56
4．結　論 58

第 2 章　日本における FD 論 59
1．はじめに 59
2．定義論 59
（1）外国からの用語の導入と普及 59
（2）「狭義の FD」と「広義の FD」 61
（3）政策上の定義とそれへの反論 61
（4）拡張される定義 62
3．展開アプローチ論 63
（1）「行政的制度レベルのパラダイム」対「自律的活動レベルのパラダイム」 ..63
（2）「伝達講習・制度化型」対「相互研修・自己組織化型」 64
（3）「工学的経営学的モデル」対「自律型，羅生門型，相互研修型モデル」 65
（4）「スタンダード・アプローチ」対「生成的アプローチ」 65
4．推進主体論 66
（1）二元的主体論 66
（2）多元的主体論 67
5．結　論 68

第 3 章　FD の構造モデル 71
1．はじめに 71
2．先行研究における FD の構造モデル 71
（1）個別教員を中心としたモデル 72
（2）大学組織を中心としたモデル 73
（3）先行研究における構造モデルの課題 78
3．3×3 モデル 79
（1）教育活動 80

（2）クライアント……80
（3）領　域……81
（4）展開アプローチ……83
4．結　論……86

第 4 章　FD 研究の特性と先行研究の整理……88
1．はじめに……88
2．FD 研究の特性と方法……88
（1）「臨床研究」の必要性……89
（2）アクション・リサーチ……91
（3）評価の理論……95
3．先行研究の整理と本研究の方法……97
（1）日本における先行研究……97
（2）諸外国における先行研究……100
（3）本研究の方法……103
4．結　論……105

第 5 章　授業コンサルテーションの実践と評価……106
1．はじめに……106
2．授業コンサルテーションの実践……108
（1）実践の概要……108
（2）モデルの適用と分析……109
3．授業コンサルテーションの評価……111
（1）調査方法……111
（2）結　果……111

4．結　論 115
（1）結果の要約と分析 115
（2）研究上の課題 116
（3）実践への示唆 117

第 6 章　ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップの実践と評価 118
1．はじめに 118
2．ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップの実践 119
（1）実践の概要 119
（2）モデルの適用と分析 121
3．ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップの評価 125
（1）調査方法 125
（2）結　果 125
4．結　論 134
（1）結果の要約と分析 134
（2）研究上の課題 135
（3）実践への示唆 136

第 7 章　カリキュラム体系化研修の実践と評価 137
1．はじめに 137
2．カリキュラム体系化研修の実践 140
（1）カリキュラム体系化のための組織体制と研修会の概要 140
（2）めざすべき人材像の策定（第 1 ステップ） 143
（3）ディプロマ・ポリシー（DP）の策定（第 2 ステップ） 145
（4）アドミッション・ポリシー（AP）の策定（第 3 ステップ） 146

（5）カリキュラム・ポリシー（CP）の策定（第 4 ステップ） 148
（6）カリキュラム評価手法の策定（第 5 ステップ） 154
（7）カリキュラム・マネジメント・サイクルの持続的な循環 157
（8）モデルの適用と分析 157
3．カリキュラム体系化研修の評価 158
（1）調査方法 158
（2）結　果 159
4．結　論 167
（1）結果の要約と分析 167
（2）研究上の課題 169
（3）実践への示唆 170

終　章　結論と課題 171
1．本研究の結論 171
2．本研究の意義 175
3．本研究の課題と展望 176

巻末資料 179

あとがき 198

参考文献 201

初出一覧

序　章　書きおろし

第 1 章　書きおろし

第 2 章　佐藤浩章（2012）「日本における FD 論の批判的検討」
『大学教育学会誌』34-1,80-88（査読論文）

第 3 章　佐藤浩章（2013）「高等教育開発の実践枠組みとしての 3×3 モデル」
『大学教育学会第 35 回大会発表要旨集録』142-143（査読なし論文）

第 4 章　佐藤浩章（2009）「FD における臨床研究の必要性とその課題－授業コンサルテーションの効果測定を事例に」『名古屋高等教育研究』9，179-198（査読論文）

第 5 章　楢林健司・佐藤浩章（2005）「ワークショップ型授業の試みと授業コンサルティングサービス」『大学教育実践ジャーナル』3, 40-56（査読なし論文）

佐藤浩章・城間祥子・大竹奈津子・香川順子・安野舞子・倉茂好匡（2011）「授業コンサルテーションの現状と可能性」『大学教育学会誌』33(2)，50-53，2011（査読なし論文）
※いずれも筆者執筆分のみを使用

第 6 章　佐藤浩章（2009）「ティーチング・ポートフォリオ導入の条件と課題 - 愛媛大学を事例に - 」大学評価・学位授与機構『日本におけるティーチング・ポートフォリオの可能性と課題 - ワークショップから得られた知見と展望 - 』（評価結果を教育研究の質の改善・向上に結びつける活動に関する調査研究会報告書）110-117（査読なし論文）

第 7 章　佐藤浩章（2011）「3 つのポリシーの策定と一貫性構築によるカリキュラムの質保証」『大学教育学会誌』33(2)，30-35（査読なし論文）

終　章　書きおろし

※いずれの論文も加筆，修正を行っている。

序　章　本研究の背景とリサーチ・クエスチョン

1. 背景と目的

(1) 大学の質保証と大学教員の質

本研究の目的は，大学の質保証のための取組みとしての，大学教員の能力開発（ファカルティ・ディベロップメント）の実態を明らかにし，その望ましいあり方を探求することである。まずは，大学と大学教員の質に関わる以下のエピソードから始めたい。

> 「大学関係者からすれば，『大学を良くするためには器に水を注いでほしい』と。『水』とは予算のことを意味するのですが，経済界からすると，『壊れた器に水を注いでも意味が無い』と，非常に冷淡な反応です。その場合の『器』というのは，大学の仕組みなり制度なり，場合によっては大学の先生という意味合いをもっているわけです。これがある程度世間一般の支持を受けているというのが事実です。」（鈴木,2008:55, 傍点筆者）

これは，ある国際シンポジウムの場において，当時文部科学省職員であった鈴木敏之[1]が語った，「器と水」のエピソードである[2]。経済界からは，大学や大学教員は「壊れた器」に見えているというのである。

経済界だけがこのように主張しているのではない。1990 年代および 21 世紀初頭における政府の一連の高等教育政策の特徴の一つに「質の保証と改善」がある（金子,2006）。高等教育関連予算の削減を行いたい財務省，「質の保証と改善」がなされている証拠を示したい文部科学省[3]，大学の質保証に責任を持つ認証評価団体，大学を格付けしたいランキング団体やマスコミ，直接的な教育サービスの受給者である学生やその保護者も同様に「質の保証と改善」を望んでいる。

かくして，本来多義的なものである大学の質が，画一化された数量的指標によって定義づけられることになる（羽田,2004:42-43）。これが資源配分と連動するようになると，データの欺瞞が起こり，評価に対する忌避が広まり，結果としてデータの信頼性が低下するという現象も起こりかねない（羽田,2009a:7）。

こうした結果をもたらす可能性がある，昨今の高等教育政策の問題点はすでに指摘されているところである。しかしながら，各大学はこうした質保証要求を無視できない状況に置かれていることも事実である。

日本の大学財政は，1980 年代後半以降の第二次ベビーブーマーと大学院生の増加に対する財源拡充の未対応，2004 年度の国立大学法人化以降の運営費交付金の削減，私立大学への経常費補助金の削減等により，支出額の減少傾向が続いている。そのため，各大学はそれを補うために，研究，教育面において競争的資金を獲得し続けなければならない（水

田,2013; 丸山,2013）。こうした一連の政策の結果を個別大学レベルで見れば，「旧帝大等での収入増加とその一方での特定の大学群の収入減少をともなう大学間格差・学問間格差の拡大」という現象として表れているが（島,2012:64），格差が拡大しても，競争が終わることはない。各大学は「水」を求める競争から離脱できないのである。実際，「水」を必要とする大学は（必要としない大学は存在しないのだが），「壊れておらず器として機能している」，もしくは「壊れているが修復中である」のどちらかの状態にあることを，証拠とともに示すことを求められている。

大学がこれまで質保証に取り組んでこなかったわけではない。トロウは次のように述べている。

> 「ほとんどの西洋社会のエリート大学では，大学自らによる成果の管理は，かなりの部分はその社会が大学人に与えた信頼の上に成り立っている。それは，能力に対する信頼であり，業績や成果の質を維持しようという本来彼らに備わっているモチベーションに対しての信頼である。そして組織化された手順のもとで，大学や学問は質の管理と維持のために歳月を積み重ねてそれらを創造してきた」（Trow,1994:145）

大学外から大学への質保証要求が高まっているという事実は，質保証の「組織化された手順」に対する不信があると同時に，こうした「社会が大学人に与えた」，大学教員の「能力に対する信頼」が失われつつあることの証左である[4]。

さて，大学の質保証について論じる際に明らかにしておかなければならないのは，本研究で扱う大学の質とは，どのようなものなのかということである。ブレナンとシャアは，世界各国の大学の質保証の取組みを分析し，そこで重視されている質を 4 つに分析した（表 1）（Brennan & Shah,2000:14）。

「タイプ 1」は「学術・研究における質」である。これは，伝統的な大学における質保証のあり方であり，権威ある各分野の専門家によって，その学問分野の質が評価されるというものである。「タイプ 2」は「経営における質」であり，「良き経営」が良き質を生み出すという仮説のもと，組織構造や意思決定の手続きに重きが置かれる。ここでは，権威ある経営者によって，その質が評価される。「タイプ 3」は「教育における質」であり，大学教員の教える能力や授業実践が対象となる。FD 担当者（ディベロッパー）や教育専門家によってその質が評価される。「タイプ 4」は「学生の就職における質」であり，卒業生に求められる能力，基準，学習成果の中身が問われる。その質は主に雇用主の評価によって決められる（同上:15）。

このうち，タイプ 1 は，4 つの中では最も大学がコントロールできる余地が大きいものである。「将来においてはいずれ問題になりそうではある」（同上:14）ものの，学術・研究の質の評価をするには高度な専門性が必要であり，当面は大学が保持できる最後の質として機能するように思われる。

表 1　大学の質において重視されるもの

タイプ 1 学術・研究における質 （Academic）	・学問分野に焦点（知識とカリキュラム） ・権威ある専門家 ・質の価値：大学機関によって多様
タイプ 2 経営における質 （Managerial）	・組織に焦点（政策と手続き） ・権威ある経営者 ・質の価値：大学機関が違っても不変
タイプ 3 教育における質 （Pedagogic）	・大学教員に焦点（スキルと能力） ・ディベロッパーもしくは教育専門家 ・質の価値：大学機関が違っても不変
タイプ 4 学生の就職における質 （Employment focus）	・成果に焦点（卒業段階での基準もしくは学習成果） ・雇用主もしくは権威ある専門家 ・質の価値：大学機関が違っても不変，大学機関によって多様

（Brennan & Shah,2000:14,Figure2.2）

一方，タイプ 2 とタイプ 4 に関しては，大学は自律的な質のコントロールに失敗している。つまり，経済界や政府から，大学マネジメントの組織形態やそのあり方，卒業生の質や就職時に求められる能力について，細かく言及されることが常態化している。法制度と補助金政策によってその圧力はますます強まっている。この圧力は，景気動向や財政状況によって若干の変動はあるものの，今後も弱まることはないだろう。

本研究で扱うのは，タイプ 3 の「教育における質」である。タイプ 3 は，タイプ 1 と同様に，伝統的には大学がその質をコントロールしてきたものである。大学の組織や学生の就職動向は可視化されやすいが，授業やカリキュラムは学外からすればブラックボックスであり，これまでは介入が困難なものであった。しかし，授業アンケートやカリキュラム評価といった教育活動を可視化させる取組みが展開する中で，タイプ 2 や 4 と同様，大学外からの質保証要求が及びつつある分野である。

このように「教育における質」が問われることが増加するのに伴い，「教育における質」を対象とする研究も増えている。ところが，その具体的な内容をみると，学力や学習意欲に代表される「学生の質」に比して，教育活動の直接的な担い手である「大学教員の質」に関する研究は圧倒的に数が少ない。大学教員にとって，大学教員の質を論じることは，自らを論じることであり，自己批評の困難さと面倒さゆえ，避けられてきたのかもしれない。あるいは大学教員は自らの「能力に対する信頼」がこれまで同様に社会から得られていると認識しており，そこに問題を見出してこなかったのかもしれない。しかし，大学教員も，自らが「大学の質」に関わる研究の対象になることを拒否することはできないのである。

（2）大学教員の大衆化と大学教員の能力開発

さて，大学教員の質について論じる前に，日本の大学教員の実態を見ておこう。2013 年の大学教員数（本務数）は 180,882 名である（文部科学省,2014a）。この数は，小学校教員，中学校教員，高等学校教員に次ぐ四番目の教員数であり，幼稚園教員よりも多い。少子化傾向が続き，1990 年代に入って，初等・中等教育機関の教員数が減少しつつある中，戦後一貫して右肩上がりでその数字を増加させているのが大学教員である（図 1）。

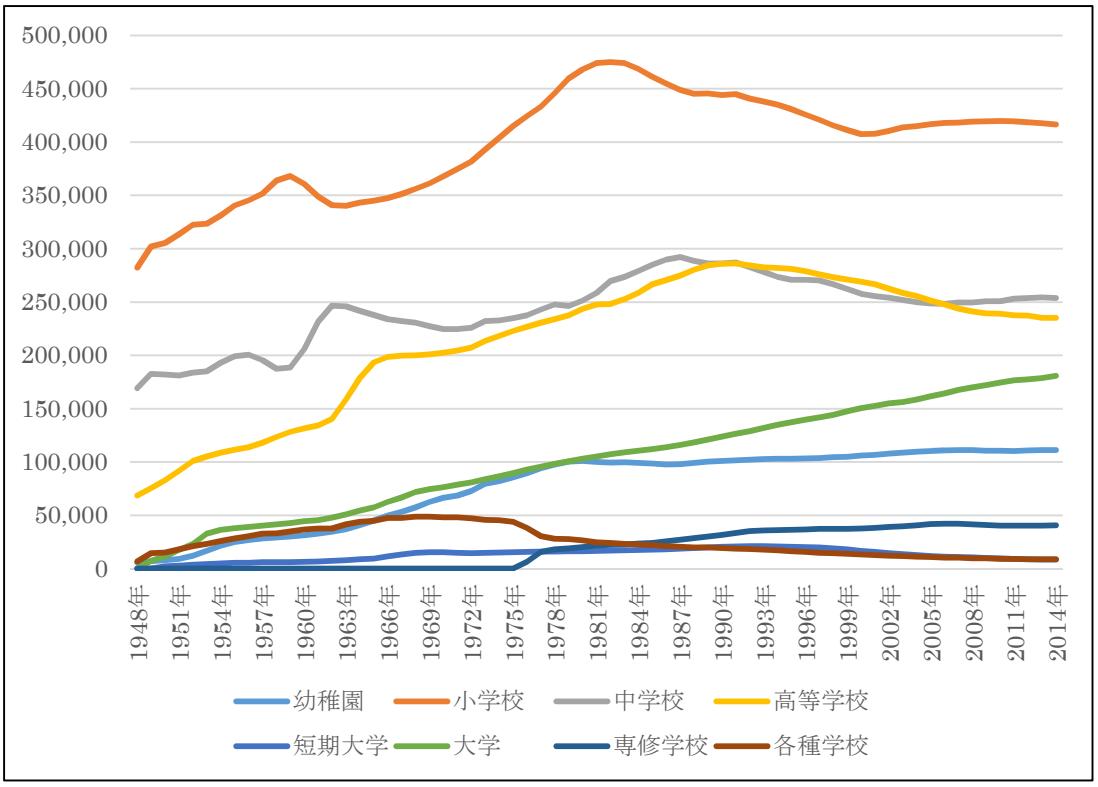


図 1　教員数（本務）の推移

（文部科学省『学校基本調査』（各年度）の数値を筆者がグラフ化）

次に，大学教員は採用される前にどのような状況にあったのかを見てみよう。2013 年度の新規大学教員採用者数 11,441 名中，最も多いのは「臨床医等」（28.4%）であり，次に「研究所等の研究員」（10.4%），「学部新規卒業者・大学院修了者」（8.9%）と「研究所等のポストドクター」（8.9%）が続く（図 2）（文部科学省,2012a; 同,2014）。この間「学部新規卒業者・大学院修了者」から大学教員になる者の数は急激な減少傾向にあり，社会人経験を経てから大学教員になる者が増えている。大学の進学率が上昇し，大学生は大衆化したと言われるが，量的に拡大し，質的にも多様化が進んでいるという点で，大衆化が進行しているのは大学教員も同様である。実務に直結する学部・学科が増えるに伴い増えつつある，社会人経験を持つ大学教員に対して，松野は「教育については，『ア

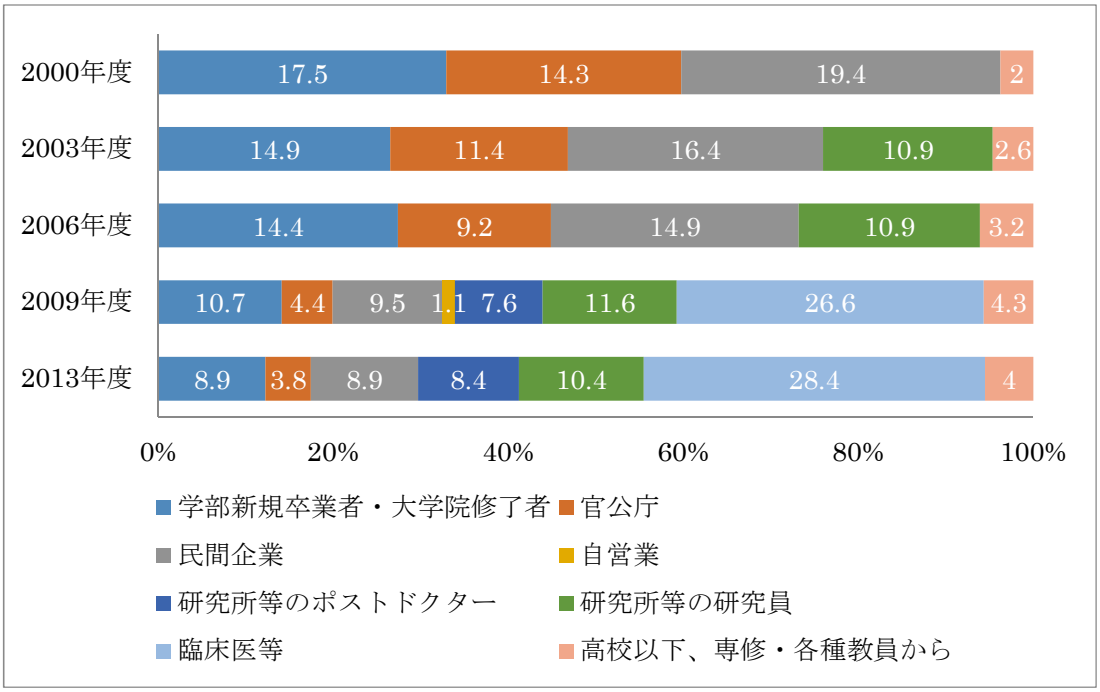


図 2　採用前の状況別採用教員数（大学）

（文部科学省,2012a:31 表 37 に，文部科学省,2014b:11 表 30 の値を加えたものを筆者がグラフ化）

マチュア』とみるべき」（松野,2010:143）と述べている。その上で「社会人型の教員を採用する大学や大学院もまた，社会人型の教員に教育法を学ぶ機会を用意したり，教育者としての訓練ができる機会を用意するべき」（松野,2010:144）と提言している。

しかし，新規大学院修了者に対しても同様のことがあてはまる。「大学教員は教育職であるにも関わらず，大学教員の養成機関である大学院で教育の専門職としての訓練もうけず，大学教授職にかかわる専門知識も技術もなしに，いきなり大学教育の現場に立たされた」（喜多村,1999:125）との指摘は目新しいものではないが[5]，これまで見たような大学教員の大衆化が，大学外から大学教員の質をコントロールしようとする力を加速させてきた要因の一つにもなっている。

大学教員の質に関して，文部科学省はどのように対応してきたのだろうか。戦後の教育政策をみる限り，初等・中等教育機関の教員に比べれば，大学教員はさほど関心を持たれてこなかったと言ってよいだろう。教員の研修制度については，教育公務員特例法によって規定されており，例えば公立の小学校等の教諭に関しては初任者研修や十年経験者研修の受講が義務づけられている。こうした条項の内容や解釈のあり方については法の制定段階から政府関係者，国会議員，教員組合関係者の間で盛んに論じられてきた（羽田,1987; 久保,2005）。

一方，大学教員については，初等・中等教育機関の教員には実施されている行政研修が実施されておらず，自主的な研修・研究の機会が与えられていることも自明であったこと

から，長らく政策上のテーマにはあがってこなかった。1990 年代にファカルティ・ディベロップメント（FD）が政策用語として登場し，大学設置基準においても「授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究」の実施が義務づけられるようになったが（第 1 章第 2 節参照），これ以上の具体的な規定がないため，各大学による「研修及び研究」の解釈は多様であった。そのため，現在各大学で行われている FD は，講演会やワークショップから，教員相互の授業参観まで，内容も方法も多様なものとなっている（文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室,2014:27）。

ところが，2012 年，中央教育審議会は「体系的 FD の受講と大学設置基準第 14 条（教授の資格）に定める『大学における教育を担当するにふさわしい教育上の能力』の関係の整理について検討を行う」ことを文部科学省に提言した（中央教育審議会,2012:23）。その後，閣議決定された「第 2 期教育振興基本計画」にもこの内容は盛り込まれた（文部科学省,2013:46）。今後，大学教員に求められる教育能力とその開発手法が示される可能性も十分にある。トロウは，以下のように述べ，大学教員自らが内発的に自らの質を決定することの重要性を主張していた。

> 「究極的には，まさに大学の教員自身がその業績の質を決定するのである。信頼，はっきりいうならば評価を通じた外部からの厳格な管理に固有な学事の脱専門化が欠如しているという状況では，教育・研究の成果の改善はできない。大学の学事の質を向上させるための外部なり内部からの努力が焦点を定めなければならないのは，機関における卓越性の文化の創造や，その大学の教員の内的モチベーションや価値である」
> （Trow,1994:176-177）

冒頭で示した「水と器」のエピソードも含めて，大学の外において，大学教員の質保証が論じられている時だからこそ，学術的にこの問題を論じる必要があるのではないか。本研究の問題意識はここにある。

一方，トロウは上述した内容に，「もしすべての種類の大学が，学科や教員の質や有効性についてより自覚をもち，自身の活動や変化にもっと気づき，自身をさらに強める方法についてもっと敏感であり，彼らのすべての役割の改善に向けて行動しようというさらなるモチベーションをもつようになるのであれば」と条件をつけていたことも忘れてはいけないだろう（同上）。

筆者は，大学教員が自律的に能力開発を担う文化と制度を学内に構築することこそが，大学外からの「大学教員の能力への信頼」を回復し，大学教員による自らの質のコントロールの正当性を守るための有効な方策であると考えている。本研究で探求したいのは，まさに，そのような文化と制度とはどのようなものであり，どのようにしたらそれを構築できるのかということなのである。

2. 用語の整理と定義

第 2 節では，本研究において頻繁に使用される，「ファカルティ・ディベロップメント」と，その担い手である「ディベロッパー」という二つの用語の整理と定義を行う。FD は実践も研究も歴史が浅いことから，こうした基本的な用語の定義に関してですら，共通理解が得られていないし，議論の対象にもなる。そのために迂遠ではあるが，この作業をから始めることとする。

（1）ファカルティ・ディベロップメント

まず，「ファカルティ・ディベロップメント」という用語である。日本においては，大学教員の能力開発を意味するものとして，本用語が使用されている。ところが，諸外国には同様の意味を示す用語が複数存在しており（表 2），それぞれ意味するものが異なる。どの用語を使用すべきかについては諸外国でも議論があり，合意された共通用語が存在しているわけではない（Webb,1996a:63; Ouellett,2010:3; Lewis,2010:14-15）。以下では，これらの用語解説を行う。

①用語の解説

「ファカルティ・ディベロップメント（Faculty Development : 大学教員能力開発）」は，主にアメリカと日本で使用されている。開発の対象は「大学教員」であるが，“Faculty”には大学教員の所属集団としての「学部」という意味もあるので，個人の能力開発というよりも，集団としての大学教員の能力開発と解釈すべきであろう。日本は FD の概念と実践を，用語の発祥地であるアメリカから主に学んだという経緯がある（第 1 章第 2 節，第 2 章参照）。日本において FD は，一般的に「授業・教授法の改善」を意味しているが，アメリカでは，それに加えて，教員個人の総合的な能力開発，カリキュラムの開発，組織開発も含めた幅広い定義が一般的となっている。米国の FD 担当者の専門家団体である POD（Professional and Organizational Development Network in Higher Education）では，FD を教員の能力開発（faculty development），教育開発（instructional development），組織開発（organizational development）の 3 つで構成されると定義している（POD,2007）。ただし「大学教員」を「開発」するという意味の本用語の妥当性については長らく議論があり， 2000 年代以降はアメリカにおいても，これに代わる用語を模索する動きがある[6]。

「スタッフ・ディベロップメント（Staff Development : 教職員能力開発）」は，主にイギリスで使用されてきた。イギリスでは，1960 年代に，主に新任教職員を対象とする研修を意味する用語として「スタッフ・トレーニング（Staff Training : 教職員訓練）」が使われていたが，1970 年代に全国的に仮雇用制度が導入されて以来，“Training”に代えて“Development”が使われるようになっていく（第 1 章第 3 節参照）。ここで言う「スタッフ」には，授業を担当する大学教員を意味する「ティーチング・スタッフ（Teaching Staff）」

表 2　FD に関する用語

名　称	主な使用国	意　味	担当者の呼称
ファカルティ・ディベロップメント（Faculty Development）	アメリカ，日本	大学教員能力開発。日本では授業を担当する能力の開発を意味するのが一般的であるが，アメリカではカリキュラムや組織改革も含めて広義に定義されている。	ファカルティ・ディベロッパー（Faculty Developer）
スタッフ・ディベロップメント（Staff Development）	イギリス，日本	教職員能力開発。イギリスでは授業を担当する教職員と担当しない教職員のどちらも対象となる。日本では，職員の能力開発を意味する。	スタッフ・ディベロッパー（Staff Developer）
エデュケーショナル・ディベロップメント（Educational Development）	カナダ，イギリス，国際組織	教育開発。授業デザイン・教授法開発，カリキュラム開発，組織開発等に具体化される。	エデュケーショナル・ディベロッパー（Educational Developer）
アカデミック・ディベロップメント（Academic Development）	オーストラリア，ニュージーランド，南アフリカ，イギリス	学術開発。教育開発に加えて，研究開発やマネジメント開発も含めた，大学教員に求められる総合的な能力開発を意味する。研究を基盤とした教育開発を意味する場合もある。	アカデミック・ディベロッパー（Academic Developer）
パーソナル・ディベロップメント（Personal Development）	アメリカ	個人能力開発。人間関係スキル，健康促進，キャリア・プランニングなど，大学教員に必要とされる専門能力の基盤となる汎用的能力や生活環境の改善を意味する。	パーソナル・ディベロッパー（Personal Developer）
プロフェッショナル・ディベロップメント（Professional Development）	各国	職業専門能力開発。特定の職業に必要な専門能力の開発を意味する。	プロフェッショナル・ディベロッパー（Professional Developer）

だけではなく，授業の担当がない事務職員や管理職員を意味する「ノン・ティーチング・スタッフ（Non-Teaching Staff）」や専門職員を示す「プロフェッショナル・スタッフ（Professional Staff）」も含まれている。「スタッフ・トレーニング」の開始当初は，人事担当部署が両者を対象とした研修を企画・実施していたため，用語を区別する必要がな

かったのである。その後，大学教員の能力開発は大学教育センター[7]が担い，職員と管理職員の能力開発は人事担当部局が担うというように，担当部署の分離がなされていく。ちなみに，日本では大学職員の能力開発のことを「スタッフ・ディベロップメント：SD」と呼んでいる（有本,2005b:227）。

イギリスでは，この「スタッフ・ディベロップメント」と同様に，「エデュケーショナル・ディベロップメント（Educational Development：教育開発）」という用語も使われている。「ファカルティ」も「スタッフ」も大学組織を構成する人的資源が開発の対象ということになるが，「教育開発」といった場合は，それに加えて各種教育活動（授業，教授法，カリキュラム，教育制度等）にまで開発対象が拡大する。1993 年に設立された，イギリスのスタッフ・ディベロップメントの専門家団体である SEDA（Staff and Educational Development Association）はその名称に両用語を冠している。また同年に設立された，国際団体である ICED（The International Consortium for Educational Development in Higher Education）も本用語を用いている。

「教育開発」は，例えば，授業計画や教授法の開発を意味する「インストラクショナル・ディベロップメント（Instructional Development：教授法開発）」，カリキュラムやプログラムの開発を意味する「カリキュラム・ディベロップメント（Curriculum Development：教育課程開発）」，教育・学習に関わる組織の制度改革を意味する「オーガニゼーショナル・ディベロップメント（Organizational Development：組織開発）」という用語に，下位区分される。「教育開発」は FD に関わる様々な用語の中でも最も広義で，包括的な用語であるとする者もいる（Felton, Kalish, Pingree and Plank,2007:94）。

「アカデミック・ディベロップメント（Academic Development：学術開発）」は，主にオーストラリア，ニュージーランド，イギリス，南アフリカで使用されている最も新しく，議論の多い用語である（Macdonald,2003:2）[8]。これらの国々では教育のみならず，学術活動全般に求められる総合的な能力開発を意味する「アカデミック・ディベロップメント」という本用語が使用されている。イギリスでは，全国的に「リサーチャー・ディベロップメント（Researcher Development：研究者開発）」と呼ばれる，博士課程大学院生や若手研究者を対象とした能力開発が展開されている（加藤,2011:186）。そこでは学術論文の書き方，学会発表の方法，外部資金の獲得方法，研究グループのマネジメント方法などが教えられている。

「アカデミック・ディベロップメント」を研究能力やリーダーシップ能力も含めた総合的な能力として定義する説もあるが（Fraser,2001:55），「高等教育における教育学習に関するフィールド」を意味するという説もあり（Rowland,2001:164），その定義も諸説ある。また，どのような内容を，どの段階で，誰が提供するのかといった実践上の課題が山積しており，実践が広く普及しているとは言えない。今後実践の展開と概念整理が待たれる用語である[9]。

「パーソナル・ディベロップメント（Personal Development：個人能力開発）」は，フ

ァカルティ・ディベロップメントを構成する要素の一つとして，主にアメリカで使用される。個人の能力開発に限定して使われるものであり，人間関係スキルの向上，健康促進，キャリア・プランニングなど，大学教員に求められる専門能力の基盤となる汎用的能力，個人的資質の向上や生活環境の改善を意味する。

「プロフェッショナル・ディベロップメント（Professional Development：専門職業能力開発）」は，職場で働く際に必要となる「専門職業能力」の開発を意味する。あらゆる職業において使用されており，大学に限定して使用されている用語ではない。しかしながら，用語の持つ中立性から，そして「専門職を養成する専門職（キープロフェッション）」（Perkin,1969）である大学教員には支持されやすいことから，大学において使用されることも多い。

②本研究における定義

このように，大学教員の能力開発を意味する用語は複数存在するが，本研究では，日本において一般的に使用されている「ファカルティ・ディベロップメント（FD）」を使用する。もちろん「大学教育の質保証と改善」は，大学教員（集団）の能力開発だけではなし得ない。カリキュラムや大学組織，あるいは政府の教育政策，財政支援によってしか保証されない質というものもあるだろう。FD という用語を使用することで，本来社会全体で解決すべき問題が，大学教員の能力開発の問題に矮小化され，転嫁される可能性もある。また，すでに指摘したように，大学教員自身が本用語を好んでおらず，名称変更を求める声もある（第 1 章第 2 節，第 3 節参照）。遠くない将来，本用語が別な用語に置き換えられる可能性が十分あることを承知の上で，文章の読みやすさを最優先し，FD という用語を使用する。

本研究において FD とは「大学教員の能力開発に関わる組織的な取組み」を意味する。ここで言う「大学教員の能力」とは，「広く研究，教育，社会的サービス，管理運営の各側面の機能の開発」（有本,2005a:81）を意味しているが，本研究では，その中でも主に教育能力を扱う。もちろんこれらの能力は相互に関連しており，いずれも等しく評価されるべきものであるが，現実的にはそうなっていない，つまり研究以外の能力が相対的に低く評価されてきた（Boyer,1990=1996）。そのため，日本においても諸外国においてもこの半世紀近く実践され，議論されてきたのは，教育能力の開発であった。重視される能力は今後変化していく可能性もあるが，現段階では先行する実践と研究の数が比較的多い，教育能力の開発に絞って論を進めることとする。

そして，本研究では「組織的な取組み」を対象とする。よって，個人的な意思に基づき，個人的に取り組まれている FD の実践は，たとえそれが複数の教員によって担われていたとしても，本研究では対象としない。もちろん，そうした実践は大学が誕生して以来，世界各国の大学に広く存在してきたし，そうした自主的な取組みが「組織的な取組み」に発展，大きな影響を与えてきたことは言うまでもない。

（2）ディベロッパー

次に，「ディベロッパー」という用語についても説明をしておく。能力開発を担う者は，「開発」を意味する用語の語尾に「er」をつけて呼ばれている（表 2）。「ファカルティ・ディベロップメント」に対応する呼称としては「ファカルティ・ディベロッパー」が相応しいが，こちらも文章の読みやすさを優先して「ディベロッパー」と記述する。

①本研究における定義

本研究においては，以下の定義を使用する。「ファカルティ・ディベロッパー」とは「FD を担当するスタッフのことであり，集合研修の講師，個別教員に対する授業コンサルテーション，カリキュラム開発等の業務」を担う（中央教育審議会大学分科会制度・教育部会,2008:61）。これは「新たな職員業務として需要が生じてきているもの」であり，「教員と職員」という「従来の区分」ではとらえられない職でもある（中央教育審議会大学分科会制度・教育部会,2008:40）[10]。一般的には，大学教育センターに専任として雇用されている教職員が想定されるが，雇用形態はさまざまである。

用語の定義としてはこれで構わないが，これでは具体的な業務，求められる能力，役割などが不明である。以下では，数少ない先行研究[11]によって明らかになったその実態や教育学の知見を踏まえて，本研究で想定しているディベロッパーの役割や位置づけを詳しく説明したい。

②実　数

まずはディベロッパーを量的に把握する。文部科学省が全大学を対象に実施している調査によれば，自大学の常勤の教職員を「FD に関する専門家（ファカルティ・ディベロッパー）」として活用している大学は 190 校である（国立大学 45 校，公立大学 17 校，私立大学 126 校）（文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室,2014:28）（**図 3**）。「外部の専門家を必要に応じて活用（研修会講師として招く場合を含む）」している大学が 411 校あるのに比べれば，その数は少ないものの，約 4 分の 1 の大学にディベロッパーが配置されていることになる。しかしながら，ここで言う「FD に関する専門家（ファカルティ・ディベロッパー）」とは，FD 業務を専任として担っているのか，兼任として担っているのかは明らかにされていない。その定義が明確ではないことが原因であろう。

図 3　FD に関する専門家（ファカルティ・ディベロッパー）の活用状況

（文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室,2014:28）

日本の大学では，専任で FD を担っているディベロッパーの多くは，大学教育センターの専任教員である。国立教育政策研究所が全国の国公私立大学を対象にして実施した調査（回答大学数 472 校）によれば，大学教育センターを設置している 116 大学（18.8%）のうち，専任の教員を置いている大学は 60.3%，兼任の教員を置いている大学は 70.7%である（国立教育政策研究所,2006:11）[12]。ただし，国立大学と私立大学ではセンターの設置状況に格差があり（大嶽・辻・雨宮,2014:8），私立大学にはセンターが設置されていない，あるいは設置されていたとしても，学部所属の教員が兼任でセンター教員となっていることが一般的である。また単科大学や小規模大学においてはセンターが設置されていないことが多い（渡辺,2013:88）。

こうしたセンターに所属する「若手 FD 教職員」を対象とした調査では，彼らは不安定な任期付のポストで雇用されていることが多く，「やりがい」を持ちながらも自らのキャリアに「不安」を抱えていることが多いことが明らかになっている（田口・半澤・杉原・村上,2012:335）[13]。

②専門分野

FD 業務に直接関連する「教育学」を専門分野とするディベロッパーはいるものの，それ以外の専門分野を持つディベロッパーも多くいる（Knapper,1998:93）。日本の「若手 FD 教職員」を対象とした調査によれば，自らが持つ専門分野としては，教育学が最も多く（21.3%），社会科学系（19.7%），人文科学系（17.3%）が続き文系領域が多数（58.3%）

を占めている。しかし，医療系（12.6%）,工学系（10.2%）もおり，その専門分野は多様である（田口・半澤・杉原・村上,2012:331）。

③業　務

ドーソンらが北米圏のディベロッパーたちと共同で開発した，ディベロッパーの標準的な職務説明文には，詳細な業務が列挙されている（Dawson etc.,2009:20-23）（**表** 3）。これをみるとディベロッパーの業務は，他の研究でも指摘されているように，一般の大学教員とは異なっていることがわかる（Lewis,2002b:61-66; 佐藤,2008a; Wright and Miller,2000:23）。授業を担当したり，研究を行ったりするのは大学教員と同じだが，教員向け研修の講師や個別のコンサルティング，プログラムの開発・運営など，教育に関わる学内の管理運営業務が多いのが特徴である。

表 3　ディベロッパーの職務説明文

初任ディベロッパー	
業務概要	特定の活動
・大学の教育・学習改革を支援する新規もしくは既存のプログラムを開発・計画・実施・評価する。 ・センター長やベテランスタッフの下で，センターが提供する全学的なプログラム同様に，学部教員や学部と連携して，専門分野別のプログラムを提供する。 ・学部とセンター間で協同のプロジェクトを立ち上げる。 ・様々な学問分野において教育に関する共同研究を行う。 ・当該大学の構成員が関心を持つ教育・学習に関わるトピックの活動やイベントを促進し支援する。	・ワークショップ等のプログラムをセンターならびに学部の求めに応じて実施する（これで 60%ほどの時間をとる）。 ・コンサルテーション，ファシリテーション，ワークショップ開発を通して，学部の教育プログラムを支援する。 ・センターのウェブサイトを開発，内容更新する。 ・教育・学習に関するリソースを探し作成する。 ・企画書作成・スケジュール調整・広報といったプログラム実施に関わる運営業務を担当する。 ・新規プログラム開発・実施に関してベテランスタッフを助ける。 ・センターニュースの編集を行う。 ・教育に関する研究を行う。 ・特定のプロジェクトにおいてリーダーを担う。
副センター長もしくはベテラン・ディベロッパー	
業務概要	特定の活動
・センター長に報告を行う。 ・教育・学習に関する相談に関して，学部教員・大学院生・学部組織に対してコンサルテーションを行う。 ・教育プログラムや活動を開発・実施する。 ・カリキュラム開発や評価を促進する。 ・教育・学習に関する研究を実施し普及させる。	・センターのプログラムの一つのリーダーを担う。例えば，大学院教育支援（大学院生教育を支援するための全学レベルのプログラムの開発・実施・運営），TA トレーニングや大学院生に関する他の能力（大学教員職・非大学教員職へのキャリア準備，プレゼンスキル上級編）。 ・センター内でワークショップを企画・促進・実施すると

	同じく，求めに応じて特定の学部でも教育開発のセッションを担当する。 ・センターの実践の 1 つについて調整業務のリーダーを担う（例：新任教員オリエンテーション）。 ・印刷やウェブでの教育・学習リソースの開発に貢献する。教育・学習に関する研究を実施することを通して，FD のフィールドへの貢献が期待される。 ・教育・学習に関する研究をする教員の支援を行う。 ・大学教育に関する理論と実践について，大学院の授業で教える。 ・教育・学習に関する全学委員会に出席する。 ・予算に関する準備・計画・報告を支援する。 ・センター長やスタッフと協力して，全レベルの教育・学習を支援する多様なプログラム・活動の企画・調整・実施・評価を行う。 ・地域・全国・世界の FD コミュニティと機能的なネットワークを立ち上げ・維持する。
教育学習支援センター長	
業務概要	特定の活動
・他のスタッフの業務を監督し，全学の教育担当管理職に報告を行う。 ・FD プログラムのビジョンを立て，企画，開発，運営する際にリーダーシップを発揮する。 ・大学院担当の教員や全学ならびに事務部門と連携して，教育・学習の実践を支援し発展させる。 ・教育・学習に関する研究に活発に取組む。 ・FD に関わる全国・世界団体に積極的に関与し，リーダーシップをとる。 ・部門の予算を管理する。	・教員，管理職，各種組織と教育・学習に関わる内容のコンサルテーションを行う。 ・教員，大学院生，ポスドク向けの特定の教育開発プログラムの開発・実施を監督する。 ・教育・学習に関する研究を育成，実施，統合，普及する。 ・カリキュラム開発や教育・学習の質向上のための戦略について教員，学部長，学科長に対してコンサルテーションを行う。 ・高等教育における FD の役割をさらに高めるためにネットワークを構築する。 ・大学内の教育・学習に関わる政策決定委員会に出席する。 ・グッドティーチング賞の選定委員会になる。 ・大学教育の理論と実践に関する大学院の授業のコーディネート役を担う。 ・組織の予算を管理する。

（Dawson etc.,2009:20-23）

④求められる能力

ディベロッパーは，業務に必要な強固な基礎的スキルと暗黙知を持っているとされるが（Zakrajsek,2010:83），これについても合意された能力リストがあるわけではない。ディベロッパーに必要な能力として様々な論者が列挙しているものをまとめたのが表 4 である（Zakrajsek,2010:84-95; Sell and Chism,1991:23-24; 佐藤,2008a:73; Lewis,2002b:66-69; 田中・香川ら,2010:170）。

これをみると，教育学に関する専門知識だけではなく，「コミュニケーション」「コンサルティング」「傾聴力」「プロジェクト・マネジメント」といった汎用的かつ多様な能力が求められていることがわかる。もちろん，こうした能力は一般の大学教員にも求められるものではあるが，研究面での専門能力に比較すると優先順位は低いだろう。ディベロッパーの場合，日常的な業務遂行時にこうした能力が求められる。もちろん列挙されている全ての能力を兼ね備えたディベロッパーは存在しておらず，実際には複数のディベロッパーがチームを組んでこれらの能力を分担することになる（Sell and Chism1991:23-24）。

表 4　ディベロッパーに必要な知識・技術・態度

ザクラジェック	セル・チズム	佐藤	ルイス	田中・香川ら
・所属機関の理解 ・計画能力と評価能力 ・コミュニケーションスキルズ ・ライティングスキルズ ・人的・財政的資源マネジメント ・ワークショップの運営力	・ニーズ・アセスメントに関与する ・個人の成長，教授法，カリキュラム，組織の改革を促進する戦略をデザインし，開発する ・特定のプログラム，プロジェクト，研究を組織し，実施する ・口頭発表を企画し，実施する ・教育・学習に関する調査や授業やカリキュラムの評価を行う ・印刷媒体や非印	＜知識面＞ ・学習心理学 ・成人教育論 ・インストラクショナル・デザイン（教育工学） ・組織論 ・調査論 ・高等教育学 ＜技術面＞ ・インストラクショナルスキル(教授技法) ・コンサルティングスキル ・ファシリテーションスキル(会議等での議事進行, 議論促進技法) ・教材開発力	・傾聴する ・データ収集する ・授業を観察する ・教員にデータ分析を促す ・相談者を励ます ・共感する ・FD や教授法に関する文献の知識を持っている ※「FD に関与するコンサルタントに必要な能力」としてあげられているもの。	・授業分析・授業観察 ・対話のコーディネーション ・司会術 ・対象教員理解 ・他者理解 ・専門的知識や経験知の活用 ・データ分析 ※コンサルタント経験者 5 名へのアンケートから「授業コンサルタントに必要な能力」としてあげられているもの。 ※アンケート項目

	刷媒体を作成できる	＜態度面＞ ・ニートさ（身なりや言動が清潔であること） ・誠実さ ・前向きさ ・社交性 ・ストレス耐性		にあげられていた15の能力の中から上位7つをあげた

（以下の文献から筆者が作成。Zalrajsek,2010:84-95; Sell and Chism,1991:23-24; 佐藤,2008a:73; Lewis,2002b:66-69; 田中・香川ら,2010:170）

⑤職　種

ディベロッパーのアイデンティティの曖昧さは繰り返し話題にされる論点である。佐藤（2010f:68-69）によれば，ディベロッパーのアイデンティティに関する論点としては，ⅰ）ディベロッパーは大学教員とは異なる専門職なのかそれともFDを担当している大学教員なのか，ⅱ）FDは学問分野なのか否か，ⅲ）ディベロッパーは新たな専門職になり得るとすればいかなるものなのかという3点があるという。以下ではこの論点に沿って筆者の考えを示したい。

ⅰ）ディベロッパーは大学教員とは異なる専門職なのか，それともFDを担当している大学教員なのか，という論点については，いずれの主張もそれを裏づける事実がある。

まず，「ディベロッパーは大学教員とは異なる専門職である」という考えを裏づける事実として，すでにみたように，その業務や求められる能力が，一般的な大学教員とは異なることがあげられる。

そのため諸外国においては，職員の立場でディベロッパーとして活動している事例が多く存在している[14]。そもそも，アメリカやイギリスの大学においては，教員と職員の間に位置する，高い専門性と管理運営能力を兼ね備えた専門職員が存在している[15]。このような職種は「新しい専門職（new professional）」あるいは「第3領域（third space）」と呼ばれており，その数は増加傾向にあるという（舘,2002:8-10; 大場,2013:156）[16]。

一方，「ディベロッパーはFDを担当している大学教員である」という考えを裏づけるものとして，日本においては，ディベロッパーの多くは大学教育センターに所属する教員であるという事実があげられる。アメリカやイギリスの大学には専門職が多いことを指摘したが，日本の場合は，専門職的な業務を担う教員が増えている。例えば，アドミッションズ・オフィスやインスティテューショナル・リサーチ（IR）オフィスには，大学教員が配置されることが多い。FDに関わるディベロッパーは，自らが大学教員であることを理由に大学教員から信頼を受けていることも事実である（Harland and Staniforth, 2003:28）。教員であれば，職場や業務の特殊性も理解しているので，一般の大学教員からも共感を得

やすいことが予想される[17]。

冒頭の問いに戻れば，事実をみる限り，教員あるいは職員のいずれの立場でも，ディベロッパーになることは可能である。これが意味することは，ディベロッパーには，大学教員と専門職員に求められる双方の能力が必要であるということだろう。つまり，ディベロッパーには，「実践に基づく研究（Practice-Based Research）」と「研究に基づく実践（Research-Based Practice）」を行うことが期待されている。別言すれば，ディベロッパーは，「実務的な学者（Practical Scholar）」であると同時に，「学術的な実践家（Scholar Practitioner）」 であることを期待されている[18]。よって，ディベロッパーが教員か，職員かは，大学の置かれている文脈や文化，そして最終的には本人の能力によって決まるだろう。

一方，入職経路が多様であるという点，そしてすでにみたように，専門分野，業務，求められる能力が多様であるという点から，ディベロッパーは誰にでもできる仕事を担う者として，大学の中で「周辺的な実践家」や「よそ者」として位置づけられることもある（Harland and Staniforth,2008:669）。こうした状況下でディベロッパーは，アイデンティティ・クライシスの感覚を抱くことになる。マナトゥンガはこれを移民労働者の持つ感覚に例えて「故郷喪失感」と呼んでいる（Manathunga,2007:26）。

ディベロッパーには，大学教員の持つ学術性と専門職の持つ実践性が求められるが，この二重性こそがアイデンティティの曖昧さを生み出している要因である。マナトゥンガは，この曖昧さを否定的に捉えるのではなく，「境界線上で，もしくは境界線を越えて考える」立場にこそ積極的な価値があると述べた（Manathunga,2007:26）。この独特の立ち位置こそ，組織改革を促進するためには好都合なのであり，ディベロッパーは大学教員と管理職・職員の間を繋ぐ媒介者（mediators）になれるとも言われている（Fletcher and Patrick,1998:43）。

⑥ディベロッパーに対する批判的見解

このように大学教員と区別して，ディベロッパーという存在を論じることに対しては，批判的な見解もある。田中は「（大学教育の研究者）が，他の同僚に対して，上から教え込むような啓蒙的なスタンスを取ることなど，けっしてできない。大学教育においては，さらにいえば 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のである」と述べた（田中,2003:96）。その上で，「自律的な実践者どうしが協働することでなければ」ならないとし，公開実験授業に代表される「相互研修型 FD」の正当性を主張した。

田中がこのような「相互研修型 FD」を主張する根拠の一つに，カール・ロジャーズのクライアント中心の集団心理療法である「エンカウンター・グループ」の考えがある（田中,2008a）。エンカウンター・グループでは，専門的知識を持ったカウンセラーによる個別セラピーに代えて，クライアント同士が感じた事を思うままに本音で話し合う中で，悩

みが解決されていく。田中はこの考えに小中学校で一般的に実施されている教員同士の研究授業という能力開発手法を組み合わせて，公開実験授業を大学における FD のモデルとして提供したと述べた。

このように大学教員の能力開発においては，専門家によるものではなく，当事者自身，あるいは当事者同士での学習が効果的であるという主張は，教育学においてすでに論じられていることである。

例えば，初等・中等段階の教師養成においては，新任教員は大学の教員養成課程で学んだはずの「最新の科学的洞察を学習や授業に持ち込むのではなく，学校で行われている既存の実践に適応し始める」（Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels,2001=2009:13）。つまり「教師教育への古典的アプローチである技術的合理性アプローチが理論から実践への移行をほとんど作り出していない」ことが指摘されている（同上:14）。コルトハーヘンらは，この問題を解決するべく，理論と実践を架橋するものとして，「批判的な省察」を強調する「リアリスティック・アプローチ」を提唱している。

> 「教師の発達というものが（中略），実践的な授業やその他の教育的な学習場面を経験し，より経験のある同僚による指導の下でそれらを省察し，個人的な省察と教師教育者から教わる理論的な考え方とを相互作用させることを通して，授業についての考え方を発展させ続けるプロセスとして，とらえられるようになっている」（同上:25）

専門家の行う伝統的な教育活動に対する批判は，成人教育学においてもなされている。成人教育においてこれまで伝統的に利用されてきた，「ハウツー本，ワークショップ，研修，訓練プログラム，評価と遂行能力査定」に関して言えば，「この数十年間で，これらの方法が実践に有意義な影響を与えてきたというはっきりとした証拠はほとんどない」とされている（Cranton,1996=2004:65）。クラントンは，こうした方策に代えて，より学習者を主体とした「自己決定型学習，批判的ふり返り，意識変容の学習」を提起している（同上書）。

しかしながら，専門家による伝統的な教育方法に問題があり，振り返りを中心とした現場での学習が有効であるからと言って，専門家の存在意義を否定したり，専門的知識・理論を不要視したりするのは短絡的である。これらは二者択一の選択肢ではない。

田中は「専門家の思念が拠る技術的合理性はその一般性と没人格性から，個の生きる文脈のローカリティや個別性を無体に無視しがちである」ゆえ，「専門家支配への抵抗」が必要だと述べる（田中,2011b:38）。その一方で，専門家の存在意義についても言及している。彼は教育改善を可能にする主体的根拠として「内属性と超越性との自己分裂」をあげているが，「教育をただ対象化する専門家が状況からの超越性のみを分業的に分担」した場合，「内属性を欠き貧困化された専門家と，超越性を代行者によって引き取られ貧困化された素人との惨めな分離」が起きるという。これを阻止するには，両者を一身に引き受

ける「非専門的専門性（ディレッタント）」を尊重し，同僚同士で相互に連携することが必要だとする。この参加者同士の対等な関係性は，エンカウンター・グループにおいて重視されてきた概念である[19]。

そして，「FD は，専門家と素人との指導・被指導関係によってではなく，半分は専門家で半分は素人であるいわばディレッタント同士の半身の構えでの連携によって進められる」とし，「（大学教育：筆者）センターのスタッフがアカデミック・スタッフとして大学教育の実践者であるとともに大学教育の臨床的研究の担い手でもあるという二重性をもち，この二重性に拠って他の同僚の FD を支援するべきだ」（同上:159）と述べている。ここで言う「センターのスタッフ」を「ディベロッパー」に置き換えれば，田中はディベロッパーが内包する多重性（時に分裂性，対立性，矛盾性）について言及していることになり，単純な専門家批判をしているのではないことがわかる。しかしながら，「ディレッタント」を強調することは，大学教員とディベロッパーの差異を曖昧なものにし，結果としてディベロッパー不要論につながる可能性がある。とりわけ大学教育センターに所属する教員がこのような主張をすることは，自らの存在意義を否定することでもある。このジレンマをどう超克すればよいのかという課題はいまだ残されたままである[20]。

⑦役　割

ディベロッパーのアイデンティティを曖昧にしているもう一つの要因は，ディベロッパーがクライアントを中心に業務を遂行しているという点である。ここで言う，クライアントとは，大学内の多様な教職員である。具体的には，第一線の現場で教育に関与する大学教員，プログラムやカリキュラムのマネジメントに関わる学部・学科レベルの管理職，全学的な教育の質保証に責任を持つ全学レベルの管理職である（第 3 章第 3 節参照）。彼らのニーズに対応した個別コンサルティングや研修を通して，教育に関わる問題解決を支援することが日常業務である。

クライアントのニーズが一致していれば問題はないが，異なったり，対立したりする場合，ディベロッパーに期待される役割も分裂する。すでにみたように，大学外からの大学教育への質保証要求の高まりによって，全学の管理職が，大学教員個人が望まない振る舞いをディベロッパーに求めるために，ディベロッパー個人の価値観と業務の齟齬が深刻なものになりつつあることも指摘されている（Gosling,2009:17; Little & Green,2012）。こうした傾向が著しくなると，ディベロッパーは大学教員から「大学管理運営陣営の歩兵」（Manathunga,2007:26）として見なされ，学内での支持や信頼を失うことにもなる。こうした役割葛藤に悩むディベロッパーも多い。

このように，クライアント中心で業務を遂行しようとすれば，ディベロッパーには，ニーズや組織特性にあわせて複数の役割を演じることが求められる。ディベロッパーに求められる複数の役割を類型化したのがランドの研究である。

ランドは，イギリスの 35 名のディベロッパーへのインタビュー調査を行い，FD 実践上

の「志向（orientation）」を 12 に分類した（Land,2004; Land,2001:6）（表 5）。そしてディベロッパーは，多様な志向を，個々の大学の組織文化・組織目標・自らの専門分野の状況によって，戦略的に使い分けていることを明らかにした。ここで言う志向とは，「組織文脈や実践の課題によって異なる，ディベロッパーの態度・知識・ねらい・行動傾向を含んだ分析概念」(Land, 2004:13)であると定義されており，これは「個人の性格とは関係していないし，固定化したものでもない」とされる。その点で役割と読み替えても差し支えないだろう。

表 5　FD 実践上の志向

志　向	内　容	活動対象
①経営者	組織の目標とミッションの達成のための教員能力開発に関心がある。	大学組織
②政治家（戦略家）	大学組織内部や高等教育界での権力移動に関心がある。	FD 担当部署
③起業家	企業や経営者のニーズに対応する先進的な取組みを実施する。企業と連携し，収入を生み出す実践も多い。	民間企業，ステークホルダー
④ロマンチスト	大学教員の人間的成長，満足のために手を差し伸べる。生態学的人間主義者（ecological humanist）。	個別教員
⑤臨機応変主義者	組織内で何かが起こった際には，その都度，戦略的に対応をする。	FD 担当部署
⑥研究者	教員の実践に最も影響を与えるのは，説得力のある調査結果を説明することだと考えている。	専門分野， 実践共同体
⑦職業専門能力開発者	教育・学習に関わる最低レベルの技術を教員に身につけてもらう。	学生への奉仕
⑧反省的実践家	不確実で不安定な組織環境に対応する術として，同僚教員間に自己評価，同僚評価，批評的省察といった文化を育てたい。	個別教員
⑨組織内コンサルタント	観察，評価，助言をしながら，学部や教員チームとともに働く。長期的視野での関与が多い。	学部，授業担当チーム
⑩モデル／モデル仲介者	良き実践や改革とは何かを見せるために，教員とともに働く（「トロイの木馬作戦」）。言葉で教えるのではなく，見せて教えるタイプ。	個別教員，学部
⑪解説者／解釈学者	多様な観点によるバランスのとれた，教員との知的対話を通した弁証法的アプローチを好み，新しい洞察や実践の共有を生み出す。	個別教員，学部

⑫工作員（各学問分野の専門家）	教員は学部のギルド的専門主義文化によって支配されており，能力開発は各学問分野のニーズに合致するときだけ有効だと基本的には考えている。能力開発は，各学問分野の実践共同体という「状況に埋め込まれた学習」だと考えている。	学部の同僚，ギルドや専門家集団

（Land,2001:6）

これらの志向を，先行研究から明らかになっている大学の組織文化の類型と重ね合わせたのが，「FDの生態学的パラダイム」である（図 4）（Land,2004:178）。ここでは組織文化を＜システムー人間＞と＜支配ー自由＞の二軸で，7つに分類している。例えば，「自由」と「人間」を尊重する組織文化においては，「無秩序」「同僚的」といった特徴がみられる。こうした組織文化においては，研究者，ロマンチスト，解説者／解釈学者，工作員（各学問分野の専門家）といった志向が用いられることが多い。一方，「システム」と「支配」を尊重する組織文化においては，「経営的」「階層的」といった特徴がみられる。こうした組織文化においては，経営者，専門家としての能力育成者，モデル／モデル仲介者といった志向が用いられることが多いとされる。

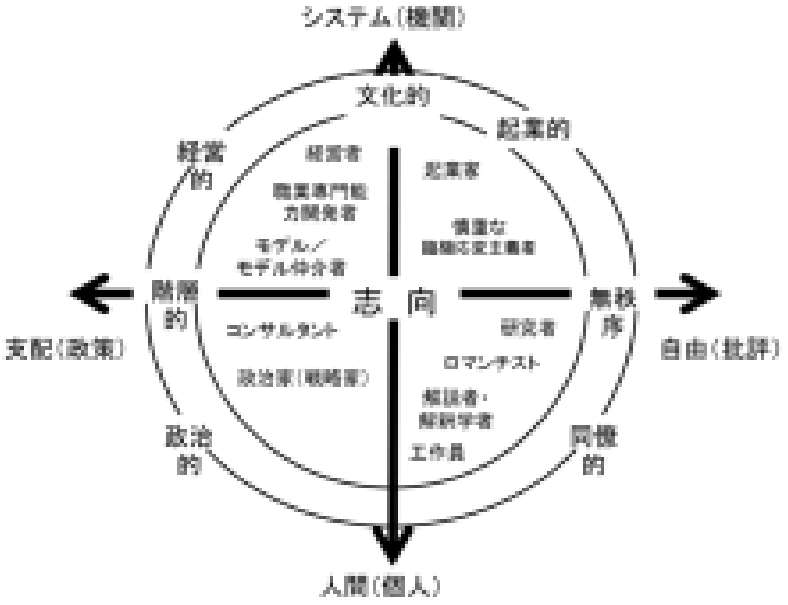


図 4　FD の生態学的パラダイム

（Land,2004:178）

これと似た主張をしているのが，成人教育学者のクラントンである。ディベロッパーは「自分が成人教育と結びついているとはあまり考えない」（Cranton,1996=2004:268）が，疑いようもなく成人教育者（成人を対象とした教育を担う教育者）である。クラントンは，成人教育者の 12 の役割をあげ，それぞれの主な特徴，使用すべき場面，危険性について整

理している（表 **6**）。そして「役者の場合と同じように，有能な教育者は，場面によってまったくふるまい方の異なる役割を果たすことができる」と述べている（Cranton,1992=2002:92）。これらの役割の選択は，「それぞれの学習場面，すなわち教育者と学習者の特性, 科目や専門領域, 学習環境そして社会環境に基づいている」(同上:135)とされる。

表 6　成人教育者の役割一覧

役　割	主な特徴	使う場面	危険性
①専門家	・専門知識を伝える	・詳しい説明と洞察を提供する ・学習者に学習経験がない ・教材を開発する	・相互作用が少ない ・学習者が依存的，無気力になる
②計画者	・企画する	・学習者に学習経験がない ・教材を開発する	・学習者が無気力になる
③教授者	・何をすべきか教える ・指示する，指導する	・特定の技能に関する目的がある ・学習者に学習経験がない	・学習者が依存的，無気力になる ・相互作用が制限される
④ファシリテーター	・ニーズに応える ・奨励する，援助する	・学習者が自己決定的である ・学習者に学習経験がある	・学習者が技能をもちづらい ・真のニーズに応えられない
⑤情報提供者	・教材を提供する	・個別的な一括プログラム ・上級学習者	・真のニーズに応えられない
⑥学習管理者	・記録する，評価する，準備する	・個別教育と遠隔教育 ・学習者が自立している	・相互作用が少ない ・真のニーズに応えられない
⑦モデル	・行動や価値観のモデルになる	・ほとんどの場合（とくに価値観や複雑な認識にかかわる学習）	・行動が不適切になる
⑧メンター	・助言する，指導する	・長期にわたる関係 ・個人が互いに認め合って，それぞれ自立してい	・指示が不適切になる ・教育者としての自覚の欠如

		る	
⑨共同学習者	・学ぶ，学習者とともに計画する	・教育者と学習者が到達目標を共有する ・上級学習者	・操作，不誠実 ・学習者が準備できていない
⑩改革者	・問い直す，問いを引き出す，意識を変容させる	・到達目標が個人の意識変容や社会の変化である ・エンパワーメントをめざす	・教化，操作 ・苦痛を伴うプロセス
⑪省察的実践者	・実践を検討する ・考え方や理論を展開する	・どんな場合にも	・学習者が脅迫的で困難になる
⑫研究者	・観察する ・仮説をたてる ・実践の理論を作る	・どんな場合にも	・学習者と離れるときがある ・過度の普遍化

（Cranton,1992=2002:136）

クラントンは，単に成人教育者の役割を列挙しただけではなく，それらを段階別に配置した（図 **5**）。つまり，初期段階の成人教育者の役割は，「他者決定型」の役割であり，専門家，計画者，教授者など教育者中心の役割が該当する。この部分の線の長さが長いのは，長い間これらの役割が使われていたことを意味している。次の段階では，「自己決定型」の役割になり，ファシリテーター，情報提供者など学習者中心の役割が該当する。最終的には，「相互決定型」であり，省察的実践者や研究者など，相互同僚性に基づく役割が期待されることになる。

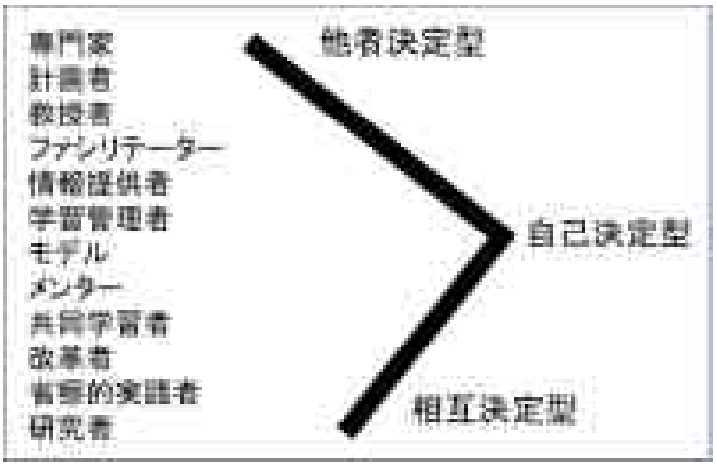


図 5（段階別）成人教育者の役割

（Cranton,1992=2002:94）

このようにディベロッパーが持つ複数の役割を整理することで，多様な役割をディベロッパーがクライアントの成長段階や組織特性に応じて使い分けていることを説明できる。これをディベロッパーに置き換えれば，クライアントが初期段階の場合（将来大学教員を目指す大学院生，初任教員等）には，「他者決定型」の役割が適しており，次の段階の場合（中堅教員等）には，「自己決定型」，最終段階の場合（教育学を専門とする教員やベテラン教員等）には，「相互決定型」の役割が適しているということになる。本研究で想定しているディベロッパーの役割とはこのように多元的なものである。ディベロッパーに批判的な見解は，これらの役割のうち，職業専門能力開発者や専門家という限られたモデルをディベロッパーにあてはめて議論を展開してきたと言える。しかし実際には，ディベロッパーはここで示されたような複数の役割を演じ分けているのである。こうした役割の多重さ，可変性が，他者からは，異質に映るのである。そして，この特性がディベロッパー自身にアイデンティティ・クライシスを引き起こす要因となるのである。

3. リサーチ・クエスチョンと本研究の構成

すでに述べたように，本研究の目的は，大学の質保証の文脈における大学教員の能力開発の実態を明らかにし，その望ましいあり方を探求することである。この目的を果たすために，本研究で探究する問いを，以下の 4 つのリサーチ・クエスチョン（RQ）と 13 のサブ・リサーチ・クエスチョン（SRQ）として設定した。本研究の章立てとあわせてこれらを説明する。

RQ.1　日本の FD の特徴は何か

本研究において，まず明らかにするべき問いは，「日本の FD の特徴は何か」である。日本の大学においては FD の実践が定着しつつあるものの，FD を対象とした研究の数は圧倒的に少ない。研究上の課題を明らかにするためには，まず FD 実践の歴史や国際比較，そして FD に関わる議論を振り返ることを通して，事実を正確に把握する作業から始めなければならない。この問いは，成熟した学問分野であれば，省略できるかもしれないが，新しい学問分野においては避けて通れないものである。このリサーチ・クエスチョンについては以下の 4 つのサブ・リサーチ・クエスチョンを設定した。

SRQ.1-1　日本の FD はどのように発展してきたのか
SRQ.1-2　諸外国の FD はどのような状況にあるのか
SRQ.1-3　日本において FD はどのように論じられてきたのか

SRQ.1-4　日本の FD 論にはどのような課題が残されているのか

第 1 章「日本と諸外国における FD」では，国内外の FD 実践の歴史と現状を整理する。まずは 1960 年代から現在に至る日本の FD の歴史を 4 期に分けて整理を試みた（第 1 章第 2 節）。その上で，諸外国における FD の現状を概観する（第 1 章第 3 節）。とりわけ日本に与えた影響の大きいイギリスとアメリカを中心にみていく。

第 2 章「日本における FD 論」では，学会等を中心に行われてきた FD に関する議論の歴史を，定義論（第 2 章第 2 節），展開アプローチ論（第 2 章第 3 節），推進主体論（第 2 章第 4 節）という 3 つの論点毎に整理した。ここではそれらの特徴と限界を明らかにし，今後の課題を指摘する。

RQ.2　FD をどのように構造化するか

次の問いは，「FD をどのように構造化するか」である。現在実施されているさまざまな FD 実践を位置づけるには理論枠組みが必要である。しかし既存の枠組みでは，その活動領域を広げつつある FD 実践を適切に位置づけることができないという課題がある。このリサーチ・クエスチョンについては以下の 3 つのサブ・リサーチ・クエスチョンを設定した。

SRQ.2-1　FD が対象とする教育活動は何か
SRQ.2-2　FD が対象とする相手は誰か
SRQ.2-3　FD をどのように展開すればよいのか

第 3 章「FD の構造モデル」では，まず先行研究において提示されているモデルを整理した上で，課題を指摘する（第 3 章第 2 節）。その上で，すでにみた日本における FD 論史の分析から明らかになった課題を踏まえて「3×3 モデル」を提起する（第 3 章第 3 節）。このモデルを使うことで，FD 実践を適切な活動領域に分類することが可能になると同時に，過去・現在・未来の FD 実践をダイナミックに結びつけることが可能となる。

RQ.3　FD 研究の方法とは何か

日本の FD の特徴が明らかになり，FD 実践を位置づける構造モデルが構築された。これによって FD 研究のスタートラインに立てたことになるが，もう一つ考えておきたい問いが，「FD 研究の方法とは何か」という問いである。具体的には，FD 研究には他の研究と比べてどのような特性があるのか，どのような方法が適しているのか。その上で，先行研究において，何が明らかになっているのか，という問いである。これも成熟した学問分野においては，省略できる問いかもしれない。しかし，FD 研究に関して言えば，そもそも FD は研究になり得るのかという根本的な問いすら存在している。よって，本研究においては別

途章立てをして，この問いに答えていきたい。このリサーチ・クエスチョンについては以下の 3 つのサブ・リサーチ・クエスチョンを設定した。

SRQ.3-1　FD 研究が持つ特性とは何か
SRQ.3-2　FD 研究にはどのような方法が適しているのか
SRQ.3-3　FD の先行研究から何が明らかになっているのか

第 4 章「FD 研究の特性と先行研究の整理」では，FD の特性（研究上の困難性）を踏まえた上で, FD 研究に適した方法として, アクション･リサーチを提起する（第 4 章第 2 節）。その上で，先行研究のレビューを行い，本研究の方法について説明する（第 4 章第 3 節）。

RQ.4　各大学ではどのような FD 実践と評価が実施されているのか

ここまでの作業を経て，個別大学における FD の事例研究を行う条件が揃うことになる。最後の問いは「各大学ではどのような FD 実践と評価が実施されているのか」である。このリサーチ・クエスチョンについては以下の 3 つのサブ・リサーチ・クエスチョンを設定した。

SRQ.4-1　各大学ではどのような FD 実践が展開されているのか
SRQ.4-2　その FD 実践にはどのような効果があるのか
SRQ.4-3　次の FD 実践にどのような示唆が得られるのか

第 5 章から第 7 章は，3 つの事例研究で構成されている。3 つの事例はいずれも国立大学法人愛媛大学で展開されたものである。愛媛大学は 6 学部と大学院 7 研究科からなる学生約 1 万人を擁する四国最大の総合大学である。ここでの FD 実践の企画・実施を担当したのが，教育・学生支援機構教育企画室である。教育企画室には，複数のディベロッパーが所属しており，筆者もその内の一人であった。各章では実践を記述した上で，評価を行い，次の実践への示唆を導き出すという，アクション・リサーチ・サイクルに基づいて展開される。

第 5 章「授業コンサルテーションの実践と評価」は，ディベロッパーと教員が共同して，データに基づく話し合いを重ねながら，授業改善に取り組むという授業コンサルテーションが対象である。

第 6 章「ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップの実践と評価」は，個々の大学教員が自らの教育経験をメンターとともに振り返り，教育哲学から教育実践までをまとめた文書を作成するための研修を対象としている。教員は事前課題をこなした上で，2 日間の集中型研修に参加し，ティーチング・ポートフォリオを完成させる。

第 7 章「カリキュラム体系化研修の実践と評価」は，3 つのポリシー（ディプロマ・ポリ

シー，カリキュラム・ポリシー，アドミッション・ポリシー）を策定し，一貫性を構築するために行われた，教育コーディネーター研修会を対象としている。3 つの事例の中では最も長期間に渡って行われた FD 実践となる。

これらの実践は，その契機や発展過程は異なるものの，いくつかの共通点がある。それは，最終的には全学的に展開された実践であること，日本の大学においては実践例も少なく評価もほとんどなされていないということ，授業レベルからカリキュラムや全学的な方針まで幅広い領域に広がる実践であるという点である。これらの点から，事例研究を行う意義は十分にあるだろう。

最後に，終章「結論と課題」では，これら 4 つのリサーチ・クエスチョンと 13 のサブ・リサーチ・クエスチョンを再度提示し，本研究を通して，これらの問いにどれだけ答えることができたのかについて振り返る。それをもって，本研究が，大学の質保証の文脈における大学教員の能力開発の実態を明らかにし，その望ましいあり方を探求するという目的にどの程度接近できたのかについての総括としたい。あわせて本研究の課題と展望についても述べる。

本研究の構成（章立てとリサーチ・クエスチョンの関係）を図示化したのが図 6 である。

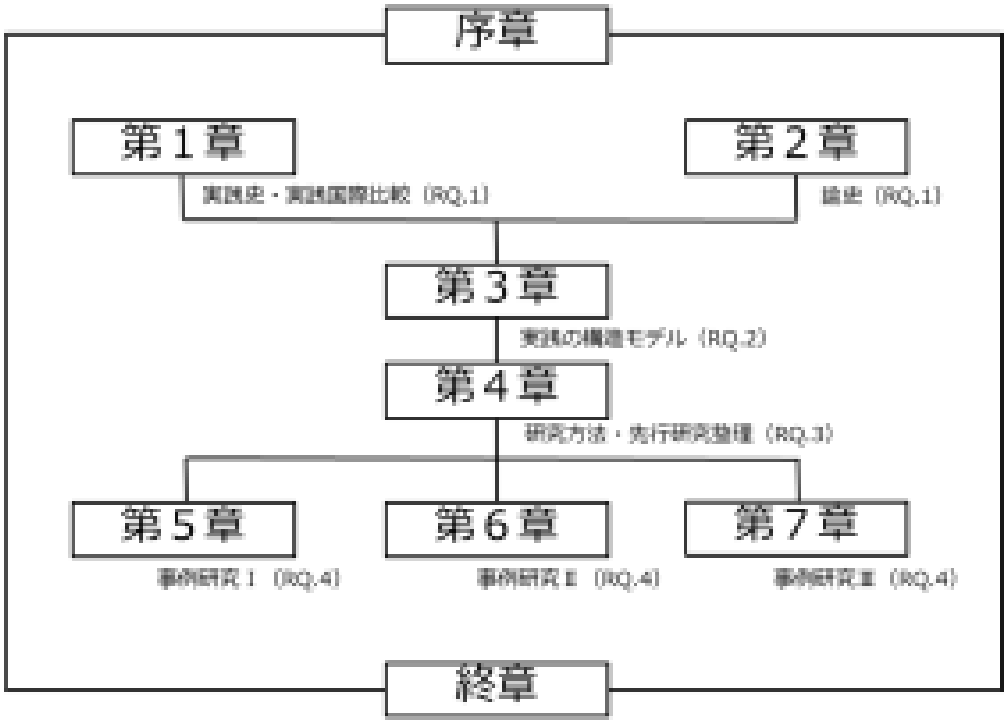


図 6　本研究の構成

第 1 章　日本と諸外国における FD

1. はじめに

本章では，「日本の FD の特徴は何か」（RQ.1）を理解するために，国内外の FD 実践の発展過程を追い，学会等を中心に行われてきた FD に関する議論を振り返ることを通して，事実を正確に把握したい。

以下，第 2 節では，「日本の FD はどのように発展してきたのか」（SRQ.1-1）を探るべく，日本における FD の歴史を，第 1 期：萌芽期（1960 年代～1970 年代），第 2 期：始動期（1980 年代～1990 年代半ば），第 3 期：競争による急速な発展期（1990 年代後半～2000 年代半ば），第 4 期：連携による持続的な発展期（2000 年代後半～現在）の 4 期に分けて振り返る。第 3 節では，「諸外国の FD はどのような状況にあるのか」（SRQ.1-2）を探るべく，諸外国における FD の現状について概観する。諸外国の中でも，FD 実践に長らく取り組み，各大学において実践が日常化しているのは，北米圏諸国（アメリカ・カナダ），欧州圏諸国（北欧諸国・イギリス），豪州圏諸国（オーストラリア・ニュージーランド）である。中でも日本に与えた影響が大きいイギリスとアメリカの事例を中心的に扱う。第 4 節では，本章のまとめを行う。

2. 日本における FD

（1）第 1 期：萌芽期（1960 年代～1970 年代）

大学における授業やカリキュラムをより良いものに変えていこうという動きは，大学が誕生して以来，いつの時代にもどこの国においても存在してきた。日本において FD の全国的展開の萌芽が見られたのは，のちにみる諸外国と同じく，1960 年代後半の学生運動の頃である[21]。

全学共闘会議の活動に代表されるこの運動は，大学毎にその時期・目的・組織・運動方針は異なっていたものの，共通する活動理由の一つに，大学の教育・学習環境に対する不満が存在していた。小熊は，学生運動の要因として，大学生の大衆化，高度経済成長による社会変動，戦後民主教育の下地，当時の若者のアイデンティティ・クライシスと「現代的不幸」からの脱却願望をあげた（小熊,2009b:786）。とりわけ初期（1965～1968 年）には，大学生の大衆化が主要な要因であったと述べる。

> 「その（大学生数の急増と大衆化：引用者）結果として，マスプロ教育が一般化し，学生と教員のコミュニケーションも稀薄になった。施設も不足し，食堂は満員で座りきれず，図書館は貧弱だった。劣悪な教育内容と設備にかかわらず，施設拡充や新校舎建設

などで学費値上げがたびたび行われ，後年ほど豊かでなかった家庭に育った学生や，勤労学生の怒りをよびおこした。」（小熊,2009b:777）

学生たちは，単に環境の劣悪さに対して不満を表明しただけではない。自らの考える大学イメージと，高度経済成長で激変した大学の現実に失望したことも，闘争発生の要因であった。学生たちは「『真の大学』は真理探究のためにあり，資本主義の人材育成や産業開発といった世俗的目的のために存在するのではない」（小熊,2009b:779）と考えていた。「六〇年代末，叛乱する学生たちは，消費社会化の傾向を強める七〇年代以降の大学生文化からすればはるかに真摯に『大学』を求めていた」（吉見,2011:209）のである。こうした動きは「自主講座」「自主カリキュラム」と呼ばれる運動に具体化されていく。

「自主講座」とは，1967 年の横浜国立大学闘争で，マスプロ講義に失望する学生たちが，バリケード内で自主的に開いた学びの場である（小熊,2009a:406-459）。中世イタリアのボローニャ大学がモデルとされ，学生たちは自ら学びたい内容を決め，時間割を決め，教員を外部から招き，勉強会を開催した。「自主講座」という名称は使用されていなかったとしても，同様の取組みは，他大学においても「バリケードとならんで全共闘運動の定番戦術」となった（小熊,2009a:354）。小熊はこうした自主講座の動きを，「当時の大学闘争が，彼らが思い描いていた『真の大学』の再生であったと同時に，『現代的不幸』から脱出し自己の『主体性』（アイデンティティ）を回復するための行為だった」と述べている（小熊,2009a:416）。

もちろんこのような自主管理による授業運営は長続きすることはなく終焉を迎えることになるが，大人数講義の問題点を指摘し，学生の主体的な学び（アクティブ・ラーニング）の場としての「自主講座」を求める動きは，現在の FD においてまさに追求されているものであり，FD の萌芽がこの時代に存在したと述べる証拠の一つになるだろう。

この学生運動を契機に，大学教育改革に着手した大学は数多く存在したし（喜多村,1980:101）[22]，授業収容人数の削減や学生の声をカリキュラム改革に反映させるための組織設置の提言が大学教員からなされたこともあった（大崎,1999:255; 高坂・吉田編,1969）。そして，実際にいくつかの大学では学生と教職員が協議する組織や，学生が学部長投票に関与する制度も誕生した（田畑・山下・徳永・兼子,1972）。

大学における学生参加の意義ならびに法的根拠については，戦前から議論がなされていた（伊ヶ崎,1970:59-61）。戦前はドイツ行政法の影響を受けていたため，学生は特別権力関係論に基づく営造物利用者として位置づけられ，営造物権力への特別服従義務があるとする考えが一般的であった。

しかしながら，学生運動が盛んになった 1970 年前後になると，教育を受ける権利（憲法 26 条）を根拠に，学生は「教員・職員と共に大学を構成する一員として，固有の権利と義務をもって大学の秩序の形成に参加すべき地位にある」（日本学術会議大学問題特別委員会,1971）とする考えが一般的に支持を得るようになった。ただし，どのような形態でどの

程度まで学生の参加を認めるかについては様々な意見が存在した。

学寮・学生会館に関わる事項への部分的参加は認めるが，教官人事，学部長・学長選挙，財政，カリキュラム編成に関わる事項への参加は認めるべきではないとするもの（高坂,1969:84-90），「学生の柔軟な，若々しい頭脳が，大学の学問を発展させるために必要」としてカリキュラムに関しても参加の重要性を主張するもの（福島,1970:38-44），原則として各大学の自主的決定に任せるべきであり共通の基準を考える必要はないとしながらも「カリキュラムは，学生の教育要求にとって中心的問題であるから，教育を受ける権利の主体としての学生が主体的積極的にかかわりあいをもつことがのぞましい」とするもの（渡辺,1971:177），「大学業務のすべてについて学生の希望，意見，批判を大学の意思形成の過程に取り入れることは望ましい」としながらも「教職員の人事，学業成績の評価，大学財政等は，学生の地位からも，また能力からも学生の責任を分担しうる分野ではない」とするもの（日本私立大学連盟大学制度研究委員会,1969）などがあった。また運営への参加形式も様々であり，メンバーシップ方式，諮問方式，交渉方式，拒否権方式等があった（東京大学大学改革準備調査会本委員会,1969）。

このように授業やカリキュラム改革への学生参加の在り方が盛んに議論されるほどの「高等教育史上かつてみられなかった…（中略）…異常なまでの“改革ブーム”」は，1970年代にはいると，急速にその勢いを失っていった（喜多村,1980:102）。1969 年 8 月に強行採択された「大学運営臨時措置法」の成立をピークに学生運動は沈静化し，それに伴い社会や政府の関心も遠のいた。改革案については学内での抵抗もあり，多くの大学で実現しなかった。カリキュラムの自由化，新科目やゼミナール科目の増開設，総合科目の新設といった教育改革は見られたものの，学生運動が実際の教育を変革する大きな流れとはならなかったのである（喜多村,1980:103-104; 小川,1970:141-153）。学生運動の「終結とともにやってきたのは一種の虚脱感であり，以前にも増しての無関心」（天野,1998:10）であった。

一方，アメリカやヨーロッパ諸国において，学生運動は大学が FD に取り組む契機となった（第 1 章第 3 節参照）。当時大学運営へ学生が参加する諸制度が法令によって整備され，現在も多くの国で大学運営への学生参加は当然の権利や慣行として受け入れられている（大場,2005）。全学評議会等において学生委員の議席が割り当てられていたり，学生副学長制度が設けられていたりするのは，当時の産物である[23]。

こうした制度に具体化されるように，学生運動が FD の契機になった諸外国とは異なり，日本ではそうならなかった理由は何であろうか[24]。学生運動の主張や手法，当時の政府や大学の対応にその理由を求めることもできるだろうが，ここでは本研究の目的に沿って，大学教員の意識や大学教育センターの果たした役割から考えてみたい。

第一の理由として考えられるのは，日本の大学教員が強い研究志向を持っていることである。1992 年に 13 カ国 1 地域が参加して実施された「カーネギー大学教授職国際調査」では，日本の大学教員が他国と比較して強い研究志向を持っていることが明らかになった

（有本・江原編,1996:59）。2007 年に同じ設問を使って実施された調査においても，日本の大学教員は教育志向が若干強まっているものの，調査国中オランダに次いで二番目に高い研究志向を示している（有本編,2011:255）。

日本の大学教員が研究を重視するのは，「明治期にドイツ・モデルをベースにして，近代化に寄与する近代大学の導入と定着が積極的にはかられたから」（有本・江原,1996:148）と説明されることがある。しかしながら，ドイツ，ならびに同じく研究志向が強い国として分類されているオランダやスウェーデンでは，FD が広く普及しているという実態があり，「ドイツ・モデル」の影響だけでは説明がつかない。

そこで，第二の理由として想定されるのは，教育への学生参加を是としない考えを日本の大学教員が持っていたことである。それは学生運動に対する大学の対応に顕著に表れていたことからもわかるだろう。1992 年の調査において「学生による授業評価の意見を教育能力の評価に用いること」に賛成する教員の比率が，調査対象となった 14 カ国中最も低いことも（有本・江原,1996:60），こうした考えが長らく日本の大学教員に支持されている現れであろう。

第三の理由として，FD の推進主体である大学教育センターの設置が全国的に遅れたことである。1972 年，日本初の高等教育研究センターとして，広島大学に大学教育研究センター（現：高等教育研究開発センター）が誕生した（広島大学高等教育研究開発センター,2013:4）。同センターの母体は，大学紛争を契機に設けられた大学改革委員会の建議に基づいて設置された大学問題調査室であった。大学紛争を契機にしたという点では諸外国のセンターと設置の時期や経緯は同じである。しかしながら，実際の活動内容は異なっていた。同センターは，多くの諸外国のセンターのように授業・教授法の改善に直接関与することよりも，研究活動と研究者養成を重視した[25]。

馬越は，1980 年にヨーロッパ各国の高等教育研究センターを訪問し，各センターの主要な活動の一つが FD であることを知り，「驚きを禁じ得なかった」（1981b:33）と述べ，「日本の大学紛争を体験した一人として，また小規模ながら，紛争を契機に設立された高等教育の研究センターに身を置く者として，紛争の受けとめ方，大学研究のあり方などにおいて，彼我の差を痛感せざるをえなかった」（1981a:91）と記している。広島大学のセンターの研究活動は活発であり，大学関係者間でも研究機関として広く認知されていくことになるが，このことがその後の日本の FD の展開に与えた影響も大きかった[26]。自らの組織の教育改善に直接関与する大学教育センターが日本に数多く誕生するのは 1990 年代以降であり，アメリカやヨーロッパの大学に大学教育センターが誕生してから，約 20 年の歳月が経っていた。

（2）第 2 期：始動期（1980～1990 年代半ば）

このように学生運動が FD の全国的展開の契機とならなかった日本であるが，その後もその契機は存在した。津田（2009:83）は，日本の FD が遅れた理由として，1980 年代の経

済の好調をあげている。諸外国はこの時期，不況の波に覆われる中で，大学の授業やカリキュラム改善に着手し始めていた。1980 年代当時の日本の教育制度や雇用制度は，その経済的成功から世界的にも注目されていた。伝統的に日本の職業教育は，企業内教育が中心であり，教育機関においては教育内容と職場での業務内容との関連性が弱いことが指摘されている（日本産業教育学会,2013:222）。そのため学生も企業も大学での教育内容にさほど期待しない社会風土が存在していたが，好景気のこの時期にそれが加速された。

一方，1980 年代は，高等教育研究者が諸外国の FD に着目し，その事例を日本に紹介し始めた時期でもある。この結果，一般教育学会や大学セミナー・ハウスなど，大学関係者が所属組織を越えて FD について議論する場も作られた。しかしながら，こうした議論は学会内にとどまり，各大学での FD 実践に発展することはあまりなかった（第 2 章第 2 節参照）。

1990 年代に入ると，大学教育センターが全国各地の大学に設置されることになる。この主要な要因は，1991 年の大学設置基準の大綱化に伴う教養部解体の動きである（田中,2009a:317）。これによって，各大学は教養教育のマネジメントと同時に，当時の政策文書においてその必要性が言及されていた FD の担当を兼ねる大学教育センターを設置することを決め，少数ながらも専任教員が配置されるようになっていく。この当時着任したセンター教員は，ディベロッパーというよりも，高等教育研究者としてのアイデンティティを持つ者が多く，講演会の企画や，当時導入され始めた授業評価アンケートに関わる作業は担っていたものの，FD プログラムの講師やコンサルタントとしての業務を担う者は少なかった。

授業評価アンケートはこの時期に複数の大学で開始された（安岡,2005:118; 大山 2007:24-25）。日本で最初の授業評価アンケートは 1974 年に国際基督教大学の一部の教員たちの自主的な取組みに始まった。1984 年には東海大学においても同様の取組みが開始された（安岡・滝本ら,1999:14）。初めて組織的に授業評価アンケートの導入を行ったのは，1988 年の国際基督教大学であり，これを皮切りとして，1990 年の多摩大学，慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス（井下,1993:50）が続いた。1990 年代前半以降は政策の後押しもあり授業評価アンケートは各大学に急速に普及していく。1993 年には東海大学が全学一斉に導入した。国立大学では 1993 年に北海道大学で試行がなされ，1994 年に全学一斉導入がなされた（毎年実施されるようになったのは 1999 年度以降）。

しかしながら，授業評価アンケートの実施は，あくまで教育の質保証に向けた現状把握の作業であり，その結果を踏まえて，個々の大学教員の能力開発に資するプログラムやサービスが開始されるまでにはさらに時間がかかった。

（3）第 3 期：競争による急速な発展期（1990 年代後半～2000 年代半ば）

1999 年，大学設置基準に次の一条が加わった。一般的にこれは「FD 実施の努力義務化」を意味するものと解釈されている。

「（教育内容等の改善のための組織的な研修）第二十五条の三：
大学は，当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない。」

こうした法令上の変化に伴い，各大学では大学教育センターが中心になり FD が活発に展開され始めた。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）による「公開実験授業」の開始（1996 年），北海道大学高等教育機能開発総合センター高等教育研究開発部（現：高等教育推進機構高等教育開発研究部門）が主催する集合研修「第 1 回北海道大学教育ワークショップ」の開催（1999 年），名古屋大学高等教育研究センターによる『成長するティップス先生』の出版（2001 年）（池田・戸田山・近田・中井,2001）は，この時期に誕生した FD の実践であり，その後の日本の FD の原型となったものである。以下では，公開実験授業とワークショップ型集合研修について詳しくみてみよう。

1996 年，京都大学高等教育教授システム開発センターは「公開実験授業」を開始した（京都大学高等教育教授システム開発センター編,1997; 同,2001）。公開授業と授業検討会は，大学に普及する以前から長らく日本の初等・中等教育機関において，教員の教育能力開発手法として定着している。「授業研究」とも呼ばれるこの実践は，アメリカでは“Lesson Study”と呼ばれ，日本の学校教員の高い教授能力の要因の一つと考えられている（Stigler and Hiebert,1999; Lewis,2002a）。この実践を応用して，京都大学が高等教育における FD として導入したのである。

京都大学の公開授業は，センターに所属する一教員の一学期間の授業のほぼすべてを，学内外の教職員・関心をもつ人に公開するものであり，授業の実施と観察に続いて毎回授業者と観察者が授業検討会に参加して議論を重ねるというものであった。

自らの授業を公開した田中は「大学の教師集団は，高度で専門的な自決能力をもつ研究者であるから，FD（教授団の成長）を意図的に図るとすれば，その多くの部分は『相互』研修によるほかはない」と述べ，本実践の大学への適合性を主張した（京都大学高等教育教授システム開発センター編,1997:18）。その一方で，学内参加者数が思った以上に増えなかったこと，そして授業者と観察者の間に適度な緊張感が維持できずに「馴れ合い」と「迎合」があったことなどが課題として指摘されている（同,1997:17-19,168-171）。

本実践は，以後，全国的に知られるようになり，京都大学の授業検討会に参加した他大学の教員が自大学に戻って同様の試みを展開していった[27]。公開授業を実施している 13 大学を対象とした調査によれば，その目的や実施形態は多様であり（田口・藤田ら,2003），本実践は変化しながら全国の大学に展開していった。

次にワークショップ型集合研修である。日本において大学教員を対象とした集合研修は医学教育の分野で生まれた。1974 年に，厚生省・文部科学研究費総合研究班が主催し，日

本医学教育学会が協力，WHO の後援のもとに，富士教育研修所で行われた「医学教育者のためのワークショップ」がその出発点とされる。本ワークショップの参加者が自らの大学に戻って講師をつとめることで，同形式のワークショップが広がっていくが，急速に実施が拡大したのは 1990 年代半ば以降であった（堀内・尾島,2002）。

医学教育分野におけるワークショップ型集合研修を，全学レベルで実施したのが北海道大学である。1999 年には，北海道大学高等教育機能開発総合センター高等教育研究開発部が主催する，第 1 回「北海道大学教育ワークショップ」が開催された（阿部・西森・小笠原ら,2000:29-125）。本ワークショップにおいて参加者は，インストラクショナル・デザインの基本的知識を学んだ上で，グループ作業を通してシラバスを開発し，模擬授業を行う。同センターは早期からワークショップ実施時のマニュアルを公開すると同時に，FD に関心を持つ学外の大学教員を多数受け入れ，本ワークショップの参加者が自大学に戻って研修を企画・実施することを積極的に支援してきた。こうして同様のワークショップ型集合研修が他大学でも展開していった[28]。

このように各大学では，競うようにして自らの資源や文脈に適合する数々のユニークな FD の実践を誕生させていったが，こうした大学教育センターを中心とした草の根的な展開とは全く異なる手法で，FD を全国の大学に急速に普及させる契機となったのが，競争的資金を活用した文部科学省による一連の高等教育政策（「競争型」高等教育政策）[29]，通称「GP（Good Practice）事業」であった。1990 年代以降，各種答申や法令において，FD の必要性に対する言及は見られたものの各大学の対応は鈍かった。教育改革に関する学内での合意形成は困難を極めたといった方が正しいかもしれない。文部科学省は，こうした現状を打破すべく，競争的資金による政策誘導を行ったのである。

GP 事業には様々な種類があったが，中でも最も採択件数が多く，各大学に強い影響を与えたのは，2003 年から 2007 年まで，文部科学省が大学基準協会に業務委託をして実施された「特色ある大学教育支援プログラム」（通称，特色 GP 事業）である。本事業では，各大学，短期大学で実績をあげている教育方法や教育課程の工夫改善など教育の質の向上への取組みの中から，国公私立大学を通じて特色ある優れたものが選ばれ，3 年間の財政支援がなされた。また，文部科学省は選定された取組みを社会に広く情報提供し，普及・啓発にも力を入れた。

GP 事業実施期間中に，285 件の特色ある優れた取組みが選定された（2003 年度 80 件，2004 年度 58 件，2005 年度 47 件，2006 年度 48 件，2007 年度 52 件）（文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室,2013）。2004 年度から 2007 年度にかけての予算は毎年度約 30 億円程度であり[30]，支出総額は 130 億円以上となった[31]。「国公私立大学を通じた大学教育改革支援経費」全体でみると，2002 年度に 182 億円だった予算は徐々に増額され，2009 年度には 706 億円に達し，その後も毎年度 500 億円程度が継続して支出されてきた。

特色 GP 事業については，すでに効果検証が行われている（広島大学高等教育開発センター,2007a；大学基準協会編,2010）。それらの中で成果としてあげられていることは，大学

関係者の中で GP に対する関心や評価が高まったこと, 高等教育システムのみならず各大学の教育課程・方法・教育基盤整備に効果があったこと，大学教育の組織的取組みが促進されたこと，他大学の事例の共有と改善の連動があったこと等である（山本,2011:49-50; 工藤,2011:248-249）。一方で課題としては，予算獲得を目的としたプログラムが登場するようになった，採択が最優先されたため「特色ある，優れた取組」とは言えないプログラムへの資金の「ばらまき」と言われる事態も生じた，優れた取組が固定化すると同時に，地方の中小大学の申請が沈滞化したといった点もあげられている（国公私立大学を通じた大学改革の支援に関する調査検討会議,2013:9）。

こうした 1990 年代後半以降の「競争型」高等教育政策の動向に加えて，高等教育の大衆化に伴う学生の変化は，大学教育センターの「設立ラッシュ」（田中,2009a:318）を引き起こした。田中は全国の大学教育センターを，その主要な活動内容を軸にして「広島型（高等教育の研究に専念する）」，「神戸型（教養教育の企画運営及びその開発を担う）」，「岡山型（サービスセンター）」に分類しているが，2000 年代に誕生した多くのセンターは「岡山型」に分類されている（田中,2009a:319）。こうした新たなタイプのセンターにも専任教員が配置されたが，第 2 期とは異なり明確に研修講師やコンサルテーションの提供者としての役割（ディベロッパーの主要業務）が期待されて採用されたこともあり，組織内 FD の展開に積極的に関与する者が増えた。

（4）第 4 期：連携による持続的な発展期（2000 年代後半～現在）

2007 年に大学設置基準第二十五条第三項は以下のように改正された。一般的にこれは「FD 実施の義務化」を意味するものと解釈されている（大学院設置基準の同内容にあたる条文は前年の 2006 年に改正された）。

「（教育内容等の改善のための組織的な研修）第二十五条の三：
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を実施するものとする。」

従来の努力規定を一歩踏み込んだ義務規定にしようとする政策の背景には，各大学で行われている FD が効果をあげていないという認識が根底にあった（中央教育審議会大会分科制度・教育部会,2008）。この法令改正により，大学における FD の実施率は 2009 年度には 99%となった（文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室,2013:19）[32]。具体的には「講演会，シンポジウム」「教員相互の授業参観」「教育方法改善のためのワークショップまたは授業検討会」といった FD 実践が多く展開されている（文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室,2014:27）

2000 年代後半の FD に関わる高等教育政策の特徴の一つは，大学間連携を促すものである（「連携型」高等教育政策）[33]。政策誘導もあり，この時期に FD は地域，全国，専門分野レベルで，一機関を越えた連携の動きがみられるようになる。

2008 年に公募された「戦略的大学連携支援事業」（通称，連携 GP 事業）では，「国公私立大学間の積極的な連携を推進し，各大学における教育研究資源を有効活用することにより，当該地域の知の拠点として，教育研究水準のさらなる高度化，個性・特色の明確化，大学運営基盤の強化等を図ること」が目指された（文部科学省,2008）。この連携 GP 事業によって，地域レベルでのネットワーク構築が推進された。

また，2012 年に公募された「大学間連携共同教育推進事業」は，「国公私立の設置形態を超え，地域や分野に応じて大学間が相互に連携し，社会の要請に応える共同の教育・質保証システムの構築を行う取組の中から，優れた取組を選定し，重点的な財政支援を行うことにより，教育の質の保証と向上，強みを活かした機能別分化を推進すること」が目指され（文部科学省,2012b），大学間の連携が求められた。また「学生を送り出す地域や分野に関わるステークホルダー（自治体，学協会等）と課題を共有，協働」することも重視され，大学外の機関との連携も求められている。

同様に「地（知）の拠点整備事業（大学 COC 事業）」（2013 年度～）では，自治体との連携，「大学の世界展開力強化事業」（2011 年度～）では，諸外国の大学との連携が求められている。

2009 年には文部科学大臣の認定による「教育関係共同利用拠点制度」が誕生した[34]。本制度は「大学の機能別分化の促進，大学間ネットワークの構築を進める上で大きな役割を果たすもの」とされ，「各大学が自らの強みを持つ分野へ取組を集中・強化するとともに，他大学との連携を進めることによって，大学教育全体としてより多様で高度な教育を展開していく」ためのものとされており，具体例の一つとして，「練習船」や「留学生日本語教育センター」と並んで「FD・SD センター」が示された（文部科学省高等教育局教育企画課高等教育政策室,2009）。学校教育法施行規則（第 143 条の 2）改正，「教育関係共同利用拠点の認定等に関する規定」（告示）制定を経て 2009 年 9 月 1 日に本制度は施行された。その後，2010 年に 7 つの施設が「大学の教職員の組織的な研修等の実施機関」として，「教育関係共同利用拠点」の認定を受けた。2014 年には新たな認定がなされ，5 つの施設が認定された（表 7）。これらの拠点を中心とした大学間連携によって，地域レベルと専門分野レベルでの FD の組織化が進んだ。

その他にも全国レベルでの連携の動きがある。2008 年には，京都大学高等教育研究開発推進センターが中心となって「第 1 回 FD ネットワーク代表者会議」が開催された（京都大学高等教育研究開発推進センター,2009:251-287）。この会議の目的は「既に組織化された各種ネットワークをつなぎ，課題や知恵を共有し，それぞれのネットワークを活性化していくこと」とされ，北海道・東北・岩手・石川・福井・名古屋・京都・四国・山陰・九州・東日本といった地域別ネットワークの他，大規模私立大学といった設置者別ネットワーク，看護教育・医学教育・障害者高等教育といった専門分野別ネットワークも参加している。

表 7　教育関係共同利用拠点のうち大学の教職員の組織的な研修等の実施機関

大学名	施設名	拠点名	認定時期
東北大学	高等教育開発推進センター	国際連携を活用した大学教育力開発の支援拠点	2010 年 4 月～2014 年末
東北大学	高度教養教育・学生支援機構	知識基盤社会を担う専門教育指導力育成拠点－大学教員のキャリア成長を支える日本版 SoTL の開発	2015 年 4 月～2015 年末
筑波技術大学	障害者高等教育研究支援センター	障害者高等教育拠点	2010 年 4 月～2014 年末 2015 年 4 月～2019 年末
千葉大学	看護実践研究指導センター	看護学教育研究共同利用拠点	2010 年 4 月～2014 年末 2015 年 4 月～2019 年末
岐阜大学	医学教育開発研究センター	医学教育共同利用拠点	2010 年 4 月～2014 年末 2015 年 4 月～2019 年末
名古屋大学	高等教育研究センター	FD・SD 教育改善支援拠点	2010 年 6 月～2014 年末
京都大学	高等教育研究開発推進センター	相互研修型 FD 共同利用拠点	2010 年 4 月～2014 年末
愛媛大学	教育・学生支援機構教育企画室	教職員能力開発拠点	2010 年 4 月～2014 年末 2015 年 4 月～2019 年末

（2014 年 7 月 31 日現在）

同じく 2008 年には，ディベロッパーの専門家団体である日本高等教育開発協会（Japan Association for Educational Development in Higher Education）が誕生した。この協会の目的は「高等教育開発者同士の連帯を図りつつ，高等教育開発に関する活動を実践することを通して，日本の高等教育機関の教育と学習の質の向上に貢献すること」ならびに「高等教育開発者としての実践の質を高め，学術研究に裏付けられた専門性を向上させる場となること」（佐藤,2010a）とされている。本協会は，同年，ディベロッパーの国際組織である国際高等教育開発連盟（The International Consortium for Educational Development）に加盟しており，諸外国の同様の団体との連携を進めている。

専門分野レベルの FD についても連携の動きがある。「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」（中央教育審議会大学分科会制度・教育部会,2008）を受けて，文部科学省は日本学術会議会長に対して，大学教育の分野別質保証の在り方に関する審議依頼を行っ

た。日本学術会議はこれを受けて，2010 年に「大学教育の分野別質保証の在り方について」を回答した（日本学術会議,2010）。この中では「大学教育の多様性を損なわず，教育課程編成に係る各大学の自主性・自立性が尊重される枠組みを維持すること」としながらも，「分野別の教育課程編成上の参照基準」を順次策定していくこととするとした。

このように 2000 年代後半は，「連携型」高等教育政策によって，日本の FD は様々な連携の取組みが進んだ。文部科学省が FD の大学間連携を支援するという事実は，大学教育の質保証のためには，もはや教員・学部・学科・大学が単独で FD に取組むだけでは不十分であり，大学界全体として FD に取組まねばならない状況にあることを意味している。大学界全体が，授業・カリキュラム改善，そしてそれを担う大学教員の能力開発に取り組んでいることを，社会や財務当局へ説明する責任があるということである。

しかし，このような大学間連携 FD は，たとえ政策誘導がなかったとしても，各大学が取らざるを得ない選択であった。というのも，大学教育センターや FD 委員会は人的・経済的資源が限られている。そのような状況で，FD を展開する場合，同じ地域や専門分野内の資源を共有せざるを得ない。また持続的な組織運用のためには地域や民間の資源を活用することも想定する必要も生じよう。

一方, 2010 年代に入ると, 補助金を使って FD を推進する政策は急速にその勢いを失う。民主党政権下の行政刷新会議による「事業仕分け」において，「大学教育質向上推進事業（大学教育・学生支援推進事業）」，「大学生の就業力育成支援事業」，「地域・社会の求める人材を養成する大学等連携事業（大学教育充実のための戦略的大学連携支援プログラム）」は，「バラ撒き型事業」であると批判され，「いずれの事業も本来，大学の業務であり，このような補助を行うことは認められない」との理由から，3 事業とも廃止と結論づけられた（内閣府行政刷新会議, 2010）。各大学は，政府からの財政支援が見込めない中で，FD の持続的な発展を求められている。

ところで，2000 年代後半の日本の FD の特徴を語る上で欠かせないのが，FD における教職員と学生との連携という動向である。欧州ではすでにみたように，1960 年代の学生運動以来，大学の管理運営における学生参加が制度化されているが，2000 年代に始まる，欧州諸国における学生の流動性を高めるためのボローニャ・プロセスにおいて改めて，教育の質保証における学生参加の重要性が指摘されている（大場,2005）。

こうした欧州での動きとの関連は明確ではないが，日本では「学生 FD」と呼ばれる取組みが 2000 年代後半以降，活発になっており，そうした取組みを行う大学数は増えているとされる（木野,2012:86）[35]。FD に学生が参加をしていると答えた大学は 43.8%という調査結果もあり（広島大学高等教育研究開発センター編,2007b:249），授業，カリキュラム，各種アンケートの見直しに学生が参加する事例が増えている。

こうした「学生 FD」に自ら関与してきた橋本は，学生を FD に参加させる理由として，第一に恒常的に教育の受益者たる学生の意見を積極的に取り入れる対話システムが必要で

あること，第二に学生自身の意識改革が FD には不可欠であること，第三に活動に関与することで学生自身の成長につながることをあげている（橋本,2002:180-181）。

スタッフの数が限られている上に，抱える業務が拡大しつつある大学教育センターが，FD を担う学生をスタッフとして雇用する事例もある。有能なスタッフを安価に雇用できるという点だけではなく，教職員とは異なる学生独自の視点を FD 実践に取り入れることができるという点でもセンターにとってのメリットは大きい[36]。

では，なぜ 2000 年代に学生参加が強く主張されるようになったのだろうか。井上は「60 年代が，大学の民主化を掲げて中世の教師と学生の共同体を現代に再生しようとする『学生参加の時代』だったとすれば，2000 年代は大学の質保証と市民性教育という現代的課題に対応した『学生参加型の時代』である」と述べる（井上,2013b:172）。そして，ボローニャ・プロセスに始まる欧州の政策動向への対応，市民性教育との接続による「民主化の形骸化」問題への対応，教育効果を高めるための学生参加型教育方法の開発と普及が背景に存在していると述べる（同上:187-189）。井上は「IR によるデータベースの構築と活用」も，2000 年代の「学生参加型」の取組みとして位置づけることが可能であると言う。

日本の大学は，FD の歴史の第 4 期になって，その形は変化したものの，第 1 期に登場した「FD に学生の声をどのように反映させるのか」という未完の問いに再び直面している。次の時期の FD は，まずはこの問いに対して真摯に答えることから展開していくかもしれない。

3. 諸外国における FD

（1）世界の中の日本の FD

これまで日本の FD の歴史をみてきたが，以下では諸外国の FD の現状をみていこう。まず，1970 年代の世界各国の FD の状況がわかる二つの資料を紹介したい。一つ目は，1972 年に出版された『高等教育における大学教員の能力開発：国際レビューと文献』（Teather,1979）である。本書には，12 カ国の事例が歴史的経緯とともに掲載されている。その国々とは，オーストラリア，イギリス，カナダ，デンマーク，西ドイツ，東ドイツ，インド，オランダ，ニュージーランド，スウェーデン，スイス，アメリカである。

二つ目は，1979 年 4 月にイギリス・オックスフォードで開催された「大学教員の訓練と職能開発に関する会議」の議事録である『高等教育における専門職能開発（Professional Development in Higher Education）』である（Harding,1981）。本会議には，18 カ国の代表者が参加している。その参加国とは，オーストラリア，オーストリア，バングラディシュ，ブラジル，カナダ，デンマーク，西ドイツ，アイルランド，マレーシア，オランダ，ニュージーランド，ナイジェリア，ノルウェー，南アフリカ，タイ，イギリス，アメリカ，ベネズエラである。

いずれの資料にも日本の事例は含まれていない。つまり国際的な FD の動向から言えば，

「南半球の国々，並びに欧州に新しく参入した東欧諸国のような，世界の非西側社会（オーストラリアとアジアの数カ国を除く）は，国際的な英語・フランス語圏の議論には結びついていない。今のところ，まだ何ら調査もされておらず出版物もない（少なくとも西側の言語ではなされていない）」(Brendel,2007:29)と評される国々の中に，日本も含まれているのである。

諸外国では 1960 年代後半の学生運動，そして 1970 年代から 1990 年代までの国際的経済不況を契機として FD が発展し，1990 年代までに形成されてきた新たな社会経済的環境への国際的戦略と一体で FD が展開された。ここで言う「国際的戦略とは，生涯学習社会・知識基盤社会に求められる人材養成のモデルとなる『21 世紀高等教育像』づくりであり，それに向けた FD による質保証のための大学改革・学習改革」のことである（津田,2009:83）。しかし，日本はそうした動向から完全に取り残されてきた。日本の FD の特徴は，「大学教授法をミクロな授業技術とみなし，学びの質を保証するために進められていた教授・学習研究の動向と，新しい学習観に基づく国際的な大学教育改善事業やネットワーク化が進む動向に注目しなかった」ことにある（津田,2006:25）。

実際，2007 年に世界 18 カ国の大学教員を対象に行われた国際調査において，「授業の質を高めるための適切なトレーニングコース」の実施状況は，日本は調査対象国中，下から二番目という低い値であった（有本編,2011:246）。

以下では，諸外国の FD の現状を，イギリスとアメリカを中心に概観する[37]。その理由は，両国の FD には長い歴史があること，現在も量的にも質的にも他国をリードする実践と研究が展開されていること，両国は日本が FD のモデルとしてきた国であり日本の大学への影響も大きいことである。比較のために 3 カ国の FD に関わる主要な出来事をまとめたのが表 8 である。

（2）イギリスにおける FD

イギリスにおいては，1940 年代から大学教員に対する研修の必要性に関する議論がなされており，1960 年代には高等教育改革を促す国家レベルでの報告書が相次いで出された。大学教員向けの訓練の必要性を示唆した最初の公式文書は，「ロビンス報告」（1963）であった。そこでは「新任の下級大学教師はすべて，講義と討議グループの指導の技術を身に付けるための組織化された機会をもつべきである」と勧告された（Elton,1987=1989:64-65）。

その後も，大学での教授法改善を求めた「ヘイル報告」（1964），高等教育機関での科学教育に視聴覚機器を活用することを提案した「ブリンモア・ジョーンズ報告」（1964）などが出された。これらを受けて，1960 年代には全国学生自治会からも授業や教育制度に関する要望書が相次いで出されていたし（Greenway and Harding,1978:5），大学教員組合も積極的な関心を示していた。

1963 年には，全英初の公式な大学教員向け研修がマンチェスター科学大学の工学を専門とする教員を対象に行われた（Nisbet & McAleese,1979:38-39）。また同年には全英初の

表 8　イギリス・アメリカ・日本における FD に関わる主要な出来事

年	イギリス	アメリカ	日本
1950～1960年代	・ロビンス報告（1963） ・全英初の大学教員向け研修実施（1963） ・ヘイル報告（1964） ・ブリンモア・ジョーンズ報告（1964） ・ロンドン大学に教育方法部門設置（1965）	・マッキーチ『大学教授法の実際』出版（1951） ・ミシガン大学に教育・学習研究センター設置（1962） ・マサチューセッツ大学に大学教育改善クリニック設置（1962）	
1970～1980年代	・ブライ『大学の講義法』出版（1971） ・仮雇用制度に関する協定締結（1974） ・ロンドン大学『大学教授法入門』出版（1976）	・ Professional and Organizational Development Network(POD)設立（1974）	・広島大学に大学教育研究センター設置（1972） ・医学教育者のためのワークショップ開始（1974） ・国際基督教大学の一部の授業で授業評価開始（1974）
1990年代	・ Staff and Educational Development Association (SEDA) 設立（1993） ・デアリング報告（1997）	・Preparing Future Faculty (PFF) 開始（1990 年代初頭）	・京都大学で公開実験授業開始（1996） ・大学設置基準「教育内容等の改善のための組織的な研修」の努力義務化（1999） ・北海道大学で教育ワークショップ開始（1999）
2000年代	・Higher Education Academy (HEA)設立（2004） ・高等教育の専門性基準枠組み公表（2006）		・名古屋大学『成長するティップス先生』出版（2001） ・特色ある大学教育支援プログラム開始（2003） ・大学設置基準「教育内容等の改善のための組織的な研修」の実施義務化（2007） ・戦略的大学間連携支援事業開始（2008） ・日本高等教育開発協会設立（2009） ・教育関係共同利用拠点制度開始（2009）

高等教育研究組織として，ロンドン・スクール・オブ・エコノミクスとエセックス大学に高等教育研究部門（Unit for research into higher education）が設置された。1965 年にはロンドン大学に教育方法部門（Teaching Methods Unit）が設置され，全国の大学教員に研修を提供し始めた。1970 年代には，ロンドン大学の教育方法部門による，教授法改善を目的とした大学教員向けの教科書も発刊された（Bligh,1971/1974=1985; University of London Teaching Methods Unit,1976=1982）。

しかしながら全国的に見れば，各大学での FD は不十分なままであった。多くの大学では，委員会を立ち上げて少数のプログラムを提供している程度であった。その形態の多くは講演会形式であり，「授業改善の必要性を伝えるには効果的であるかもしれないが，目の前の問題の解決をもたらすものではなかった」とされる。「大学教員向けの研修という考え自体は受容されつつあったが，無計画で連携のない実践が提供されていた」のが実態であった（Nisbet & McAleese,1979:40）。

そのような中，1974 年に大学管理職団体（University Authorities Panel）と労働組合（Association of University Teachers）間で交わされた仮雇用制度に関する協定締結は，イギリスの FD に大きな影響を与えた。この協定下において，新規採用の大学教員には 3 年間の仮雇用期間が付与されるようになり，その間大学は FD の機会を提供することが義務づけられた。教員は仮雇用期間中に FD プログラムの受講を修了することで終身雇用権を得るとされた。協定では次のように定められていた。

> 「大学には仮雇用教員に対して有用で総合的な訓練を提供する責務がある。この訓練の中には同僚による指導・助言や研修参加への励ましも含まれていなければならない。仮雇用教員は，仮雇用期間全般に渡って体系的な能力開発プログラムを受講しなければならない。」[38]

1973 年には大学教員訓練調整委員会（Coordinating Committee for the Training of University Teachers）という全国組織が結成され，全国的に FD 活動の内容が調整されていくことになった（馬越,1982:35-36）。この組織は大学管理職団体，労働組合，大学学長会議の三機関の代表により構成されており，大学教員の訓練に関する情報収集・普及，地域レベルおよび全国レベルでのコース開設要望に関する調査と提言を主な業務としていた。

こうして 1960 年代後半から 1970 年代にかけてイギリスの FD は全国的に発展していくが，その背景には，①大学規模の拡大，②テクノロジーの影響，③経営学上の概念の大学への適用，④学生紛争時に提起された諸問題への対応，⑤新任教員向けの仮雇用制度に関する協定締結，⑥イギリスの大学に伝統的に存在する教育機能の重視，⑦行政の積極的な財政援助があったとされる（馬越,1982:36-39）。

イギリスでは FD を意味する用語として 1960 年代までは「教職員訓練（Staff Training）」が使用されていたが，本協定が締結された 1970 年代以降，定められた知識や技法の体系を

修得させるというイメージがある「訓練」に代えて，学習者自身による能力開発を想起させる「教職員能力開発（Staff Development）」が使用されるようになる（Greenway and Harding,1978:4; Nisbet and McAleese,1979:50; 吉川,1991:34）。

1980 年代に入ると，学習理論の知見を根拠にした学習者中心の考え方が FD にも影響を与えた（加藤,2008a; 同,2008b）。新規採用教員研修を想起させる「教職員能力開発」という用語に加えて，学習者中心の授業やカリキュラムの開発を意味する「教育開発（Educational Development）」という用語が使用されるようになっていく。1993 年には FD に関係する既存の二つの組織が統合され，イギリスにおける FD の専門家団体として SEDA（Staff and Educational Development Association）が設立された（Staff and Educational Development Association, unknown）。

1980 年代後半から 1990 年代初頭まで, FD に対する政府からの支援はほとんどなかったが, 1990 年代後半以降, 政府ならびに政府系機関による FD への関与が活発になっていく。1997 年に出された「デアリング報告」の主な内容は高等教育の財政問題であったが，その中で各大学が「大学教員の研修プログラムを開発すること，それを高等教育アカデミー（Higher Education Academy: HEA）が認定すること」について提言がなされた。HEA とは，2003 年に出された「高等教育白書 - 高等教育の未来」の提言に基づき，大学教員の教育活動の地位を高め，教育の質を改善し，学生の学習経験を向上させることを使命として 2004 年に設置された，政府系の独立機関である。

白書の中では「高等教育の専門性基準枠組み」の作成が提言され，新任教員はこの枠組みに基づく資格を取得することが提唱された。2004 年には HEA を中心として基準枠組みの作成が開始され，2006 年に公表された。HEA は各大学が新規採用教員向けの能力開発プログラムとして提供している「高等教育教授能力資格課程（Post Graduate Certificate of Teaching in Higher Education: PgCert）」の認証を行うこととなった。現在，多くの大学において，仮雇用の大学教員は本資格付与のためのプログラムを受講することが正規雇用の条件となっている。全英 82 大学を対象とした調査によれば（Gosling,2011），80.5%の大学が新規採用教員に本プログラムの取得もしくは一部の受講を義務化している（62.2%の大学が資格の取得, 18.3%の大学が本プログラムの一部もしくはそれに相当する内容の受講を義務づけ）。13.4%の大学は義務化こそしていないものの，本プログラムの受講を推奨している。

このように仮雇用期間中の大学教員向けの資格プログラムを運営しているのが，各大学の大学教育センターである。イギリスのセンターは 1990 年代初期からその数を急速に増やしており，中規模から大規模の大学には例外なく置かれている。センターが存在しなくてもその機能を持つ「部門」ということであれば小規模の大学にも存在している（Gosling,2009:7-8）。各センターに配置されているスタッフ数の全国平均は約 10 名である（同上:15）。

センターの機能は多様であるが，人事関係業務（大学教職員の能力開発，大学院生の能

力開発，優秀教員の表彰，昇進の基準づくりへの参加等）はもちろんのこと，教育の質保証の取組みや学生の教育・支援といった業務にも広く関与している。中でも政府の「教育の質向上のための補助金（Teaching Quality Enhancement Funding）」を得るために提出が求められている「教育・学習戦略」の作成はセンターにとって重要な業務となっている（同上:10）。しかしながらこのように政策に対応する業務が増えるに従って，学内の教員を支援するという本来の業務と矛盾することが多くなり，教員から支持が得にくくなるといった問題も指摘されている。

2000 年代半ば以降は FD を意味する用語として，大学の学術活動に必要な総合的な能力開発を意味する「学術開発（Academic Development）」が一般的になりつつある。その背景には, 研究能力や管理運営能力の向上を目指した FD 実践が全国的に展開しているという事実がある。

研究能力については，全英研究会議（Research Councils UK）から資金援助を受けている Vitae が作成した「研究者開発枠組み（Researcher Development Framework）」を参照にして, 全国の大学で「リサーチャー・ディベロップメント（Researcher Development）」と呼ばれるプログラムが，大学院博士課程や研究員を対象に提供されている（加藤,2011:186; Vitae,2013）。ここでは，外部資金の獲得方法，キャリア・マネジメント，プロジェクト・マネジメント，人的マネジメントの方法について学ぶことができる。

また管理運営能力については，高等教育リーダーシップ財団（Leadership Foundation in Higher Education）が，学長のトップマネジメント能力，学部長のミドルマネジメント能力開発を目的としたプログラムの提供や各種コンサルテーションを提供している（加藤,2011:190; Leadership Foundation in Higher Education,2013）。

研究能力の開発については大学院担当部署，管理運営能力の開発については人事担当部署が担うのが一般的である。

（3）アメリカにおける FD

アメリカにおける FD は，1810 年にハーバード大学で導入されたサバティカル制度に始まると言われることがある（Eble & McKeachie,1985）。当時のアメリカの大学では，最先端の研究を行い，その成果を授業に取り入れて教えることのできる教員の養成が求められていたという点で，これは正しい[39]。しかし，それはアメリカの FD の歴史の中では例外と考えるのが一般的である（Sorcinelli,2006:1）。

ソルシネリらは，アメリカの FD の歴史を 5 期に分けたが，以下ではこの時代区分に沿って，その歴史を見ていこう（Sorcinelli,2006:2-5）。

第 1 期は，1950 年代半ばから 1960 年代であり「学者の時代（Age of Scholar）」と呼ばれる。この時期，アメリカの大学は急激に規模と社会における影響力を拡大させた。学者としての大学教員の地位も高まった時代である。そのため FD とは，学者（学術研究者）としての能力開発を意味していていた。先にみたハーバード大学におけるサバティカル制度

が FD とされた時代である。しかし,研究能力を育成するプログラムがあったわけではない。当然ながら，教育能力開発プログラムもほとんどなかった。そのような状況下で，1962 年には全米初の教育・学習支援センターがミシガン大学アナーバー校に誕生し，その直後にマサチューセッツ大学アマースト校に大学教育改善クリニックが誕生した（Lee,2010:21）。1951 年に初版が発刊され，その後版を重ねてアメリカの若手大学教員のバイブルとなった“Teaching Tips（邦題『大学教授法の実際』）”（McKeachie,1951=1984）は，ミシガン大学大学教育センターのセンター長であったマッキーチが，ティーチング・アシスタントに向けて作成したものが著作になったものである。

第 2 期は，1960 年代後半から 1970 年代であり「教育者の時代（Age of Teacher）」と呼ばれる。ベビーブーマーが入学してきて，大学は突然大量で多様な学生を受け入れることになった。こうした環境の変化に対して，異議申し立てをしたのが学生であった。「学生運動は，単に政治運動だけではなく，アカデミックなものであり，教育に焦点化されていた。学生は，教室での教員の授業を評価するなどして自らの大学での学習経験の質の保証に関わる権利を求めていた」（Sorcinelli,2006:2）。そこでは「体系化されていないカリキュラムや刺激の足りない授業」が批判の対象であった（Gaff and Simpsom,1994:168）。こうした学生運動への対応として，この時期アメリカの大学が新たに取組んだのが，ティーチング･アシスタントや若手教員に対する FD であった（Border and Hoene,2010:328; 吉良,2008:195）[40]。学生運動を経て，アメリカの大学教員の役割は従来の「学者（学術研究者）」に「教育者」が加わったのである。

1974 年にはディベロッパーの専門家団体として POD （The Professional and Organizational Development Network in Higher Education）が設立された。1975 年にはディベロッパーの全国的な集会がカンザス州立大学とマサチューセッツ大学アマースト校で開催された。同年には，POD の短期大学版である NCSPOD（The National Council for Staff, Program and Organizational Development）も誕生した。

第 3 期は，1980 年代であり「ディベロッパーの時代（Age of Developer）」と呼ばれる。1980 年代は FD の必要性が認知された時代であり，その要請に応えるべく，ディベロッパーが教授法やカリキュラム開発プロジェクトに関わる機会が増えた時代である。能力開発の対象はあらゆるキャリア段階の教員までに拡大し，財団や大学から資金も投入され，FD 活動が盛んになった時期である。

そして第 4 期は，1990 年代であり「学習者の時代（Age of Learner）」と呼ばれる。高等教育のパラダイムが，「教育から学習へ」へ大きく変容した時代である。大学教育センターの数は増加し，その目標・活動領域・成果も機関によって多様となった。また他の学協会・民間財団・専門家団体も FD の取組みに対して財政措置を始めた。

最後の第 5 期は，2000 年以降であり「ネットワークの時代（Age of Network）」と呼ばれる。教員もディベロッパーも教育機関も，高等教育に関わる全ての利害関係者からの高い期待に応えなければならない時代にある。そうした利害関係者間でのネットワークなし

に改革はなし得ない。教員の役割は拡大し，個別教員に求められる業績も高まっている。大学を取り巻く内外の環境にも，財政面や説明責任という点で大きな変化がみられる。こうした中でディベロッパーには学部教員や管理職との一層の連携が不可欠となっている。

現在，アメリカの研究志向の総合大学には，大学教育センターがあり複数のディベロッパーが配置されているのが一般的である（Lee,2010:24）。規模の大きなセンターでは，複数のスタッフに加えて，兼任の学部教員や大学院生の助手を抱えている（Lewis,1996:31）。リベラルアーツカレッジやコミュニティカレッジにおいては，スタッフが 1 人しか配置されていなかったり，委員会組織しか存在しなかったりすることもある。センターは，多様なワークショップ，授業改善のためのコンサルティング，授業観察を通したアドバイジングなどを提供している（Lee,2010:26; Frantz et al.,2005）。

このように各大学のセンターは教員向けに授業実施にあたって必要な基本能力を開発するための研修プログラムを提供しているが，イギリスのように全国レベルや州レベルで標準化された研修制度はない。しかし 1990 年代初頭以降，将来大学教員になることを目指す大学院生向けに，「大学教員準備プログラム（Preparing Future Faculty:PFF）」を提供し，修了者に資格認定を行う大学が増えている（吉良,2008:204）。これまでも授業を担当するティーチング・アシスタントに対する研修は行われていたが，PFF は将来大学教員になることを前提に，自らが所属している研究中心大学ではなく，周辺の教育中心大学での授業実施経験を学生に課すことで，より実践的に教員を育成するのが特徴である（Border and Hoene,2010:331）[41]。

アメリカの FD は，1970 年代半ば以降，教員の能力開発だけではなく，カリキュラム開発や組織開発にまでその領域を拡大して実践を展開してきたが，センターはいまだ学内でも周辺部分に存在しており，組織の中核には位置づけられていないという指摘もある（Schroeder and Associates, 2011）。FD が組織変革にどのような役割を果たせるのか，そしてどうやったらそれは可能かについての議論が続いている。

（4）その他の国々における FD

その他の国々の FD の現状をみていこう。イギリスやアメリカ同様に古くから FD に取り組んできたのがヨーロッパ諸国である。

北欧諸国では 1960 年代から 70 年代にかけて，各大学において FD は取り組まれていたものの，全学的なレベルで大学教育センターが設置され，組織的な FD が始まったのは 1980 年代以降である（Kolmos,2010:61）。

スウェーデンでは，1960 年代より大学教員の訓練について国家レベルでの議論が行われており，政府の資金援助によって 1969 年以降各大学に教育コンサルタントが雇用され，体系的な教員訓練が開始された（Moses,1987:465）。1976 年には法律により各大学が新任教員に対して 5 日間の研修を実施することを義務化した。これにより全ての大学で研修を提供するために，大学教育センターや教育コンサルタントの配置が必要となった。

この段階では大学に対する実施義務であったが，2001 年には政府が大学に教授法に関する研修の場を設けるべきであるとの提言を行ったことを踏まえ，2002 年に世界で唯一法律によって各教員が長期間の研修を受講することが義務化された（渡邊,2011:67-68; Roxå and Mårtensson,2008:156）。これは，採用時に教授法に関する 10 週間程度の研修受講を課すものであり，受講していない者は試用期間のままにするとされた。その後，法による規制を嫌った各大学の求めにより，本条文は 2011 年に破棄されたが，大学内での必須研修は継続して行われている。

フィンランドでは，大学教員への教授能力開発を目的とした研修の義務化について議論はされているものの，大学の自律性を低下させるものとして導入は見送られている（渡邊,2011:67-70）。しかしながら大学での研修は一般的に実施されており，ヘルシンキ大学では 60 単位の研修を実施している。これは，初等・中等教育の教職課程と同単位数となっている。

デンマークでは，政府が 2007 年に定めた「大学教授職に関する合意書」によって，各大学は講師職に対する能力開発の場を上司の指導下で提供することが責務となった（ICED,2011; Kolmos,2010:69）[42]。講師の職にある大学教員は就職後 2 年以内に 175～200 時間の研修を受ける権利と義務がある。准教授への昇進ならびにテニュア取得の際は教育能力を証明することが求められている。

オランダでは，若手教員を採用する際には，まずテニュア・トラック（仮雇用期間）を経ることを基本とすることが大学間で合意されている（田中,2011a; 井上・沖・金剛,2010）。多くの大学では新任教員に対して「基礎教育能力資格」の取得を要求している。この資格は2006年に文部大臣が大学教員向けの教員免許の国家資格化を提案したことに対する批判から，各大学が自ら教員の資格制度を運用することを希望したことに始まる。2008 年には 14 大学が連携してこの資格の相互認証に関する取組みに署名をした。現在では，この資格がなければ，昇進や終身雇用権を望むことは難しくなっている。資格取得にあたって，各大学では，約 2 年間で約 200～250 受講時間の研修プログラムが提供されている。また，さらに上級の職に就くために「上級教育能力資格」の取得を義務づけている大学もある。

ドイツは，1800 年代後半以来の長い歴史を持つ「大学教育学」という学問が生まれた国であるが，大学教授法が学問として隆盛したのは 1960 年代後半の学生運動以降である（別府,1991:55）。1970 年代には大学教授法センターの設置が盛んになり，それ以降，学問分野として FD 研究の進展も見られる（津田,2007:69）。ドイツは地方分権国家であり，FD に関わっても州レベルでの取組みが見られる。バイエルン州では，採用条件として大学教授法資格コースへの参加が義務化されている。またバーデン・ヴュルテンベルク州では，大学が連携して，200 単位（1 単位 45 分）に相当する研修を 3 年間で受講するプログラムを共同実施している（佐藤,2010b）。こうした州レベルでのプログラムの受講により参加者は「高等教育教授能力資格証明」を取得できる。このように長らく州レベルでの実践が中心ではあったが，1990 年代初頭からは，全国レベルでも大学教員の教授能力開発の必要

性が提起されるようになっている（津田,2007:74）。

フランスでは，大学にとって「FD は主な関心事ではない」（Paul and Adangnikou,2010:104）とされており，「教授能力の開発を目的とした活動は，大学内では必ずしも組織化されず，仮に組織されていても対象とする範囲は極めて限定されたものに留まって」（大場,2007:85）いる。大学教育センターを持つ大学もあるが，研修プログラムが不足していたり，ディベロッパーが専門家とみなされていなかったりして活動は停滞気味である（Paul and Adangnikou,2010:106）。

カナダ（Wilcox,1997; 土持,2011;）とオーストラリア（ニュージーランド等を含む）（杉本,2011）についても，1960 年代後半から大学教育センターが設置され始めた。アメリカ・イギリスと同様に，各センターにはディベロッパーが配置され，教員に対して，各種プログラム，サービスを提供している。またディベロッパーの専門家団体として，カナダには STLHE（The Society for Teaching and Learning in Higher Education），オーストラリアには HERDSA（Higher Education Research and Development Society of Australasia）がある。単独大学もしくは大学間連携によって，長期的な研修を受講することで高等教育教授能力資格証明を付与している事例もあり，全国的にもそのような方向に進めようという動きもあるが，国家レベルで統一された制度とはなっていない。

中国では，1953 年に高等教育機関における教員研修に関する法律が制定されて以来，政府主導で大学教員の研修が進められている（黄,2007:107-108）。1980 年代には二つの「全国師資育成訓練センター」, 6 つの「地方高等教育機関教員育成訓練センター」が設立され，各大学と連携して大学教員養成を行う制度が構築された。各大学においては，新任教員を中心にしながらも大学教員のキャリアステージ毎に研修が行われている[43]。

韓国では, 1970 年代以降, 政府主導で大学教育改革が進められてきたが（馬越,1991:89），1989 年以降，4 年制大学の連合体組織である「大学教育協議会」が主幹する事業として大学新任教員研修が実施されている（渡辺,2007:115）。協議会では，年間に 40 数回の研修を提供すると同時に，各大学の自主的な研修事業を支援している。1995 年には，韓国高等教育研修院が設立され，大学教員の研修を実施するとともに個別大学への教員研修実施支援が行われている（孫,2011）。また，1997 年に韓国初の大学教育センターが設置されて以降，多くの大学にセンターが広がっていった。とりわけ 2000 年代後半には，政府が大学教育の質向上のためのセンターの役割を強調したことがその動きを加速した。現在は，各大学が教員の能力開発に取り組んでいる[44]。

その他，東欧，アフリカ，南アメリカ，東南・南アジア諸国といった本分野での発展途上国においても，急速に FD は広がっている。これらの国々においては，政府が主導して FD を展開させたり，支援したりしている事例もある。その背景には，高等教育機関への進学者数が急増しており，各大学が教育の質向上に取り組まざるを得ない状況にあること，経済の発展のために社会から高等教育への期待が高まっていることがあげられる。

（5）グローバル化する FD

イギリス・アメリカに代表される FD の先進諸国が主導して，FD に関わる国際組織を設立する動きもみられる。

「国際高等教育開発連盟（The International Consortium for Educational Development: ICED）」は，1993 年に設立された世界レベルで FD を促進するための国際団体である[45]。各国を代表する団体で構成されている。欧州・北米諸国を中心に，24 カ国の団体が加盟している（表 9）。

ICED の目的には，「良き実践・課題・解決策の共有を通した加盟団体の教育開発力の向上」，「国レベルの団体が存在していない国の立ち上げ支援」，「発展途上国の高等教育開発支援」等が掲げられている。ICED の運営委員会は ICED 会長ならびに各国代表で構成されており，年次評議会では各国での FD の現状と課題について情報共有・議論が行われている。また，ICED カンファレンスが隔年で開催されており，世界各国から 500 人規模のディベロッパーが集まる機会となっている。ICED は FD を研究として議論する場でもあり，
学術雑誌“International Journal of Academic Development”も刊行している。

表 9　ICED 加盟団体

加盟国名	団　体　名
オーストララシア	HERDSA–Higher Education Research and Development Society of Australasia
ベルギー	LNO2-Lerend Netwerk voor OnderwijsOndersteuners (Learning Network for Educational Developers)
カナダ	STLHE – The Society for Teaching and Learning in Higher Education
	CHED – Chinese Higher Education Development Network
クロアチア	UNIVERSITAS – Society for Development of Higher Education, Croatia
デンマーク	DUN – Dansk Universitetspædagogisk Netværk (Danish Network for University Education)
エチオピア	EQUIP – Education Quality Improvement Programme
エストニア	ENED – Estonian Network for Educational Development
フィンランド	PEDA-forum – The Finnish Network for Developing University Teaching
ドイツ	DGHD – Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik
インド	NetSED - The Network for Staff and Educational Development
アイルランド	AISHE - All Ireland Society for Higher Education
イスラエル	INCATHE - Israeli Network of Centers for the Advancement of Teaching in Higher Education
日本	JAED - 日本高等教育開発協会（Japan Association for Educational

	Development in Higher Education）
オランダ	EHON – Expertisenetwerk Hoger Onderwijs
ノルウェー	UHped – Norwegian Network for Teaching and Learning in Higher Education
南アフリカ	HELTSA – Higher Education Learning and Teaching Association of Southern Africa
スペイン	RED-U – Red Estatal de Docencia Universitaria
スリランカ	SLAIHEE – Sri Lankan Association for Improvement of Higher Education Effectiveness
スウェーデン	SwED-Net – Swedish Network for Educational Development in Higher Education
スイス	SFDN – Swiss Faculty Development Network
タイ	ThaiPOD – Professional and Organizational Development Network of Thailand Higher Education
イギリス	SEDA – The Staff and Educational Development Association
アメリカ	POD – The Professional and Organizational Development Network in Higher Education

（アルファベット順，2015 年 2 月 1 日段階）

フランス語圏の国々は，「国際大学教授法協会（The Association Internationale de Pedagogie Universitaire:AIPU）」を組織化している[46]。AIPU は高等教育学に関する専門知識と訓練の拠点として 1980 年に設立された。3 つの地域（アフリカ，南北アメリカ，ヨーロッパ）の代表者から構成されている。

「教育・学習の学識に関する国際学会（The International Society for the Scholarship of Teaching and Learning:ISSoTL）」は，FD に関わる世界各国の研究者が集まり 2004 年に設立された国際学会である[47]。ISSoTL は，「教育・学習の学識概念」の普及やそれを踏まえた実践を促すことを目的としている。

こうした国を越えたディベロッパー同士の交流の中から，グローバルな FD も始まっている。例えば，本分野における発展途上国であるアジア・アフリカ諸国が，先進諸国である欧州・北米諸国のディベロッパーたちの支援を受けて，国家レベル・大学レベルで取組みを開始したり，継続的なコンサルティングが行われたりしている（Chism, Gosling and Sorcinelli,2010:244）。また欧州圏や世界レベルで標準的な大学教員の教育能力資格の枠組みを作成しようという動きもある[48]。

4. 結　論

本章では，日本の FD の特徴を理解するために，まず，日本における FD 実践の歴史を整理した。1960 年代末の学生運動時には，大衆化された大学に対して「真の大学」を求める学生たちが存在しており，そこではマスプロ授業が批判され，少人数の自主的な学びの場が求められていた。こうした学生たちの声を受けて組織的に授業やカリキュラム改革に取り組もうとした大学も多くあった。こうした動きは FD の萌芽と言えるが，学生運動が終結すると同時にその動きは急速に力を失い，FD が全国的に展開する契機にはならなかった。

学生運動に続く経済の好況は，学生も企業も大学の授業やカリキュラムに関心を持たない状況を作り上げた。一方で，1980 年代に入り，高等教育研究者により FD の概念が日本に導入された。学会や研究会レベルでは，FD について議論したり情報を共有したりする機会が作られたが，個々の大学レベルで組織的に FD が展開するに至った大学の数は少なかった。

こうした状況を変えたのが，2000 年代に入って始まった文部科学省主導の「競争型」高等教育政策であった。大規模な補助金を活用したこの政策は，かつてないスピードで個々の大学に，教育に焦点化された文化や制度の改革をもたらした。またこの時期に設置された大学教育センターのユニークな活動も大学内での組織的な FD の展開に貢献した。

2000 年代後半に入ると，「連携型」高等教育政策が打ち出されるようになる。これは，大学間の競争よりも，連携を促すものであり，この政策により，地域・全国・専門分野レベルでの FD 拠点の形成とネットワークの構築が促進された。しかしながら，2010 年代に入ると，競争的資金を活用した政策の規模は財政的な理由から大幅に縮小された。各大学は，政府からの補助金が見込めない中で，持続的に発展する道を模索している。

次に，諸外国における FD の歴史と現状について概観した。北米・豪州・欧州圏諸国の大学では，1960 年代後半の学生運動，そして 1970 年代から 1990 年代までの国際的経済不況を契機として FD が発展し，1990 年代までに形成されてきた新たな社会経済的環境への国際的戦略と一体で FD が展開された。しかし，日本はそうした動向から完全に取り残されてきた。例えば，日本の FD に大きな影響を与えたイギリス・アメリカにおいては，1960 年代から授業改善を支援する大学教育センターが設置され，授業技法に関するハンドブックの刊行もなされ，ディベロッパーの専門家団体も早期に組織化されていた。日本でそうした動きが始まるのは 1990 年代以降であった。

北欧諸国，その他の欧州諸国の一部においても FD は盛んに行われており，全国レベルで新任教員研修を必須化し，高等教育教授法資格証明を授与する国もある。その一方で，東欧，アフリカ，南アメリカ，東南・南アジア諸国はこの分野では発展途上国であり，その実践は大学レベルにとどまっている。こうした格差を埋めるべく，世界的な FD に関わるネットワークが構築されたり，先進諸国から発展途上国への支援が行われたりするなど，国境を越えたグローバルな FD の取組みが展開されている。

第 2 章　日本における FD 論

1. はじめに

第1章では，歴史や国際比較の視点から日本のFD実践の特徴を明らかにしようとしてきた。1990年代にFDという概念が導入されて以来，その実践は量的にも拡大してきたが，こうした日常的なFD実践は，当事者が意識しているか否かに関わらず，用語の定義や議論のされ方にも規定されている。本章の目的は，「日本のFDの特徴は何か」（RQ.1）という問いを，別の視点から明らかにしたい。つまり，「日本においてFDはどのように論じられてきたのか」（SRQ.1-3）という「FD論」を振り返る。

日本における「FD論」のレビューを試みた先行研究には，史実の視点で整理したもの（有本,2005a; 絹川,2009; 圓月,2009），定義を中心に整理したもの（飯吉,2010），定義・組織化という視点で整理したもの（山田,2010），解釈・政策動向・類型という視点で整理したもの（服部,2010），質保証方策という視点で整理したもの（夏目,2011a）があるが，いずれも扱っている対象や時代が限定されていたり，実践事例を含んでいたりして[49]，FDの議論に限定した包括的なレビューとなっていない。以下では，これらの先行研究を踏まえつつも，関連文献を追加収集して読み込み，「定義論」（第2節），「展開アプローチ論」（第3節），「推進主体論」（第4節）という3つの論点で整理を行う。第5節では，論点毎の成果と限界を述べた後に，「日本のFD論にはどのような課題が残されているのか」（SRQ.1-4）を提起したい。

2. 定義論

（1）外国からの用語の導入と普及

第一の論点は，FDをどのように定義するかというものである。FDという用語が日本に初めて紹介されたのは，高等教育学の研究者たちが諸外国の現地調査や文献に基づいて，実践事例を紹介し始めた1980年代である（馬越,1981a; 同,1981b; 同,1982; 喜多村,1982; 関,1986; 香取ら,1987; 同,1988; 有本編,1991）。ここで紹介されていたFDの定義は，大学教授職に要求される研究・教育・管理運営能力といった広範な能力の開発のことであった。

例えば，馬越（1981b:33-34）が当時紹介した諸外国におけるFDの定義は，「個々人が自己のキャリアを充実させるために有する関心・要求と，個々人が属する組織体が有する期待・要求条件，これら二つの要求を調和させる体系的試み」や「高等教育機関における研究・教育・管理などすべての経験の開発」といった広範なものから，「試補協定に基づく新任教員教育」や「現職教員の各種研修・再教育を含む活動」といった比較的限定されたものまで多様であった。

この新しいFDという用語に関連して，大学関係者が議論をし始める場となったのは「大学教員懇談会」と「一般教育学会（現：大学教育学会）」である。

大学セミナー・ハウス主催の大学教員懇談会（以下，懇談会）は，大学紛争を契機に全国の大学教員が大学問題を議論するための場として1970年から開催されてきたものである。第24回懇談会（1987年）のテーマは「大学の魅力開発」であり，そこで初めて「ファカルティ・ディベロップメントー大学教員評価の視点」が取り上げられて以来，大学教員が取り組むべき課題として認知されていくことになる[50]。懇談会ではそれまで教育政策に関してテーマを議論することが多かったが，「続・大学の魅力開発」（1988年），「大学教員の魅力開発－FDプログラムの実践」（1991年）というようにテーマは授業改善のための各論へと発展していく。こうした流れを受けて，1990年には大学セミナー・ハウス主催で第1回「大学教員研修プログラム」が開始され，2002年1月に終了するまでに23回のプログラムが開催された（絹川,2010:81）。

懇談会の場では，欧米諸国で使われていた広義のFDの定義も紹介されたが，大学セミナー・ハウスとしては「狭義の観点に立ち，教員の教授能力の開発活動あるいは教育機能面の向上を重視」するとされ（大学セミナー・ハウス,1995:146-147），授業改善に重点を置いたハンドブックづくりが進められていく。カリキュラム改革をテーマとしたプログラムも開催されたが，授業と比較して，カリキュラムに関わる議論は課題が多く，その運営が困難であったとされる（坂井,1993:322-323）。このように大学セミナー・ハウスにおけるFDは，授業改善に関わる能力開発に集約されていった。

一方，一般教育学会では，1985年に絹川と原（1985）が「大学教員評価」の必要性を論じる中で「継続的教員開発（faculty development）プログラムの実施」が主張された。同年，学会の課題研究テーマとして「Faculty Developmentに関する研究」を取り上げることが決まり（絹川,2010:80），その後もFDについての理論的考察や諸外国における事例報告が継続的に行われていった。大学セミナー・ハウスでの「大学教員研修プログラム」が2002年に終了した後は，同学会が課題研究として，FDについて議論を継続していくことになった。

一般教育学会においてFDは「大学教授団資質開発」と訳されていた（絹川,2009:214）。原（1986:63）は，大学教員研修プログラムとして学習すべき項目として，「教育理念と実践目標」「カリキュラム作成法」「教授法」「学生指導法」「評価法」の5つをあげた。絹川（1999:17）は，以下のようにFDの活動例を示した。①大学の理念・目標を紹介するワークショップ，②ベテラン教員による新任教員への指導，③教員の教育技法を改善するための支援プログラム，④カリキュラム改善プロジェクトへの助成，⑤教育制度の理解，⑥アセスメント，⑦教育優秀教員の表彰，⑧教員の研究支援，⑨大学の管理運営と教授会権限の関係についての理解，⑩研究と教育の調和を図る学内組織の構築の研究，⑪大学教員の倫理規定と社会的責任の周知，⑫自己点検・評価活動とその利用。このように一般教育学会におけるFDにおいては，教育能力のみならず管理運営能力まで開発対象が広く設定さ

れていた。

（2）「狭義の FD」と「広義の FD」

当時，FDの領域を示すものとして「狭義のFD」と「広義のFD」という用語が使用され始めた。しかしながら，この用語の意味するものは論者によって異なる。関（1987:27）は，「イギリスにみられるような教員の教育研修」を「狭義のFD」と呼んだ。そして，自らが所属する一般教育学会では，そうした「狭義のFD」ではなく，「一般教育の改善・改革・活性化に関連した研究・教育活動及びそれを支援する諸活動」のように「広義のFD」に基づく活動をすべきだと述べた。

一方，有本（2005a:81）は，同じ用語を使いながらも，「広く研究，教育，社会的サービス，管理運営の各側面の機能の開発」を「広義のFD」，「主に諸機能の中の教育に焦点を合わせる」ものを「狭義のFD」と呼んだ。その上で，日本の大学教員は他国に比較して研究志向が強く教育への関心が低いことを指摘し（有本・江原編,1996），広義のFDの理念を標榜しながらも，現在は研究偏重を打破して，教育の見直しと重視を制度的・意識的に実現する必要があると述べた（有本,2005a:188-189）。

このように関の定義では「狭義のFD」「広義のFD」のいずれにおいても教育に関わる活動を意味し，有本の定義では，「狭義のFD」は教育に関わる機能，「広義のFD」は教育以外の多様な機能の開発を意味するという違いがあった[51]。

（3）政策上の定義とそれへの反論

政策レベルでは，臨時教育審議会第3次（中間）答申（臨時教育審議会,1987）において「ファカルティ・ディベロップメント」という用語が初めて登場した[52]。そこでは「教員の評価については，大学の自己評価の一環として，大学自身が教員の教育・研究上の活動，業績の評価に積極的に取組み，教員の資質の開発向上（ファカルティ・ディベロップメント）に努めることが望まれる」（傍点筆者）と説明されていた。これは，有本の言う「広義のFD」としての定義である。

ところが，1991年の大学審議会答申（大学審議会,1991）においては「学生の学習の充実」に関連するものとして「学生の学習意欲の向上を図り，学習内容を着実に消化させるためには，大学の側において，教員の教授内容・方法の改善・向上への取組み（ファカルティ・ディベロップメント），…（中略）…を積極的に推進する必要がある」（傍点筆者）と記述された。ここで，有本の言う「狭義のFD」への転換が生じている。しかも，教育の中でもとりわけ教授内容・方法に限定されている。この定義は，『我が国の文教施策』（文部省,1996）における「教員団の組織的な授業内容・方法の改善のための取組」や，大学審議会答申における「個々の教員の教育内容・授業方法の不断の改善のため，全学的にあるいは学部・学科全体で，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」（傍点筆者）（大学審議会,1998）という定義にも引き継がれた。そして，

この大学審議会答申を受け，1999年，大学設置基準に次の一条が加わり，FDの実施が努力義務となった。

（教育内容等の改善のための組織的な研修）第二十五条の三：大学は，当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない。

このような授業改善に絞り込まれたFDの定義は，FDの実施義務を定めた2006年の大学院設置基準改正ならびに2007年の大学設置基準改正を通して，現在広く普及した定義となっている。

こうした政策上の定義に対しては多くの批判がなされている。その大半は，授業以外をその対象としていない点を指摘するものである（大崎,2008; 夏目,2009; 井下,2008b）。寺﨑（2006:27）は政策上の定義は「授業改善中心主義」の偏りを持っていると述べる。つまり「『FDとは授業改善のための活動なのだ』と理解させるものになっている」と批判し，とりわけカリキュラム改訂や編成などの重要性を指摘し，FDは「決して狭義の授業改善に絞られるものではない」と述べている（寺﨑,2008:5-6）。

教育以外の研究・管理運営能力開発を包括していない点を指摘する批判もある。有本は古くはフンボルトの「研究を通した教育」という考えやボイヤーの「学識（Scholarship）」概念（Boyer,1990=1996）を根拠に，「日本型FD」を批判している（有本,2008, 2010）。ここで言う「日本型FD」の特徴は，研究と教育を連携し統合するという観念が欠如していること，そして法律によって教育のみを偏重する方向に拍車をかけていることである。そして「日本型FD」は，「大学教員の専門職化を模索していないばかりか，せいぜい『大学の学校化』に対応する『大学教員の学校教員化』を求めているに過ぎず，その点でこの政策は失敗に帰着するであろう」と述べた（有本,2010:6-7）。

羽田は政策上の定義に対して「大学教員の能力開発を総称するこの概念を，研修という行政用語に置き換えたのは，誤訳に近い」とし，「個々の大学教員が所属大学における各種の義務（教育・研究・管理・社会奉仕など）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」と解釈するのがより正確であるとした（羽田,2005:229）。

（4）拡張される定義

こうした政策上のFDの定義を，日本にFD概念が紹介された当時の議論のように「広義のFD」に拡張しようという動きもある。2008年に出された中央教育審議会答申では，これまで同様にFD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」と定義されたものの，「FDを単なる授業改善のための研修と狭く解するのではなく，我が国の学士課程教育の改革を目的とした，教員団の職能開発として幅広く捉えることが適当である」と補足された。そして用語解説部分では「FDの定義・内容は論者によって様々であ

り，単に授業内容・方法のための研修に限らず，広く教育の改善，更には研究活動，社会貢献，管理運営に関わる教員団の職能開発の活動全般を指すものとしてFDの語を用いる場合もある」と「広義のFD」も紹介された（中央教育審議会,2008）[53]。

また各大学においてもFDの定義を拡張しようという動きがある。例えば，立命館大学の「建学の精神と教学理念を踏まえ，学部・研究科・他教学機関が掲げる理念と教育目標を実現するために，カリキュラムや個々の授業についての配置・内容・方法・教材・評価等の適切性に関して，教員が職員と協働し，学生の参画を得て，組織的な研究・研修を推進するとともに，それらの取組の妥当性，有効性について継続的に検証を行い，さらなる改善に活かしていく活動」（沖,2007a:2），愛媛大学の「教育・学習効果を最大限に高めることを目指した，授業・教授法の改善（ミクロ・レベル），カリキュラムの改善（ミドル・レベル），組織の整備・改革（マクロ・レベル）への組織的な取組」（柳澤,2009:35）といったFDの定義はその例である。

一方，国立教育政策研究所の研究グループは，各大学で実施されているFDプログラムを参照してFDマップを開発した（国立教育政策研究所ファカルティ・ディベロッパー研究会編,2009; 佐藤・長澤ら,2009）。FDマップは，能力開発の対象者を，ミクロ（個々の教員）・ミドル（教務委員）・マクロ（管理者）という3つのレベルに分け，達成すべき行動目標の水準を4つのフェーズ（導入・基本・応用・支援）に分けた枠組みによって構成される体系図である。対象者と行動目標水準に段階を設定することにより，FDの範囲を授業改善のみならず，カリキュラムや組織改革にまで拡張しようとしている。

3. 展開アプローチ論

（1）「行政的制度レベルのパラダイム」対「自律的活動レベルのパラダイム」

第二の論点は，FDを組織においてどのように実施・普及していくかという展開アプローチを巡る議論である。FDを学内で組織化していく際の原理（FDの組織化原理）といってもよい。1990年代前半には，「大学教育改革に関する問題の立て方・解き方」として，「行政的制度レベルのパラダイム（スタティックス）」と「自律的活動レベルのパラダイム（ダイナミックス）」という二つのパラダイムが対抗的に示された（一般教育学会FD実態調査実施委員会,1993:283）（表 10）。前者は「教授会等大学管理機関を含め行政的立場できめる制度レベル」，後者は「大学教員の教育活動や学生の学習活動等，大学の使命や学問の自由の原則を基本として，自律性（Autonomy）の要求される活動レベル」の問題の立て方・解き方とされる。その上で，「今日の問題状況の多くは，自律的活動レベルをなおざりにしたまま行政的制度レベルのみで解決しようとする動向に根本的な原因がある」とされた。ここではFDという用語は使用されていないが，「行政的制度レベル」がFDの意味を支配し，「FD活動の本領ともいえるファカルティが主体の自律的活動レベルを抑圧し制限しかねないことが危惧される」と述べられており，FDの展開アプローチとして解釈するこ

とができる。

この二つのパラダイムは，後に「もはや，自分たちを二項対立の一方の側に置くことは非現実的になった」（田中・井下,2006:73），「行政的レベルが悪であって，自律的レベルが善である，という二項対立図式では，問題は解けない」（絹川,2010:97）と批判された。絹川（2010:102-103）は，FDを一般的FD（一般的な教育能力開発）と専門FD（専門に関わる教育能力開発）に分け，前者はサービス（行政主導）で行われるべきであり，後者は教員の自律性に基づかざるを得ないと述べ，両パラダイムを共存させようとした。

表 10　二つのパラダイムのキーワード

事項	行政的制度レベルのパラダイム（スタティックス）	自律的活動レベルのパラダイム（ダイナミックス）
大学教育改革	静的な体系，法令・制度上の関係，形式合理性・整合性	動的なシステム，教員・学生等の活動，メカニズム
カリキュラム	学則，卒業の要件，授業科目・単位	哲学的立場，教授・学習過程
自己評価	格付け評価	フィードバック評価
一般教育実施組織	責任体制	責任主体

（一般教育学会,1997:283）

（2）「伝達講習・制度化型」対「相互研修・自己組織化型」

田中（2003:97）は，FDの組織化原理として，研修方法別に「伝達講習」型と「相互研修」型，意思決定手法別にトップダウンによる「制度化」型とボトムアップによる「自己組織化」型の二軸からFDの4類型を提示した（図 7）。その上で，相反するⅠ型（伝達講習・制度化型）とⅢ型（相互研修／自己組織化型）は「互いの間を循環しつつ発展する力動的な相関のうちにある」ものの，前者から後者への移行は「全国的趨勢」であり，避けられないとした。

伝達講習

制度化　Ⅰ型（伝達講習・制度化型）　Ⅱ型（伝達講習・自己組織化型）　自己組織化

Ⅳ型（相互研修・制度化型）　Ⅲ型（相互研修・自己組織化型）

相互研修

図 7　FD 組織化の 4 類型

（田中,2003:97）

これに対して絹川（2007:74）は，田中が教員の自律性の存在を仮定して論を展開していることを批判し，「各行事は，トップダウンの場合もあり，ボトムアップの場合もある。

啓蒙型がトップダウンであるとは一概には言えない」と述べ，両者を対抗構造で描くことを批判した。そして両アプローチを「線形」に理解するのではなく「スパイラル状」に理解する必要があるとした。

（3）「工学的経営学的モデル」対「自律型，羅生門型，相互研修型モデル」

田中（2008b:54）は，FDについて「意図的な計画，それに基づく目標分析，研修内容配列による合理的で分析的な組織化」を「工学的経営学的モデル」と呼び，「目標にとらわれず即興を重視する（つまりむしろ目標からはみ出す部分に着目して研修の多面的な展開を活性化しようする）総合的な組織化」をその対抗モデルとして対置させた。後者については「自律型，羅生門型，相互研修型」モデルなどがあり得るとしており，「工学的経営学的モデルの欠陥，すなわちその物象化や操作性を克服する方途」として「教員集団の日常性に向けて繰り返し＜ずらす＞こと」が求められるとした。

ここで「工学的経営学的モデル」として位置付けられたのは安岡（2008:52）の論である。安岡は「達成目標」「組織の行動目標」「評価指標」「評価基準」を決定し，PDCAサイクルを機能させる必要性を主張していた。安岡は田中の両モデルを「何れもPDCAサイクルに含まれるものであり，アプローチの仕方が多少異なるだけのことである」とし，両者を対立的に位置づけることはしなかった（安岡,2008:53）。絹川（2008:62）も「両者は対立するのではなく，相補的である」と述べた。

田中の主張に対しては「大学の責任として教育プログラムを提供し，必要な教員を雇用・配置し，彼らの職能開発に責任を持つ組織論としてのアプローチが希薄であり，結果的に大学マネジメントが教育改革に責任を持たなくなる」（羽田,2009b:18）との指摘もある。

（4）「スタンダード・アプローチ」対「生成的アプローチ」

松下（2011:ⅲ）は，FDの展開アプローチとして「スタンダード・アプローチ」と「生成的アプローチ」を提示した（表 11）。

表 11　二つのアプローチの特徴

	スタンダード・アプローチ	生成的アプローチ
FD の目的	基準への到達と熟達	実践知や同僚性の生成
FD の機会	研修プログラム	日常的教育改善
FD の主体	専門家モデル （ファカルティ・ディベロッパーの役割大）	同僚モデル （教員間の相互性重視）

（松下,2011:ⅲ）

前者は「大学教員の力量や改善についてのスタンダードとなるフレームワークを作り，それによって作成された体系的な研修プログラムを通してFDを実施しようとうする」アプ

ローチとされ，「基準への到達と熟達」を目的とする。後者は「大学教員相互の協働や交流を促し，その日常的教育改善を支援することによってFDを具体化しようとする」アプローチとされ，「実践知や同僚性の生成」を目的とする。この二つのアプローチは，後述する推進主体論と連動しており，前者は「専門家モデル」に，後者は「同僚モデル」にそれぞれ対応している。

4．推進主体論

（1）二元的主体論

第三の論点は，FDの推進主体は誰かというものである。その議論の多くは「同僚」と「専門家」という二元的な主体が措定されて論じられてきた。

1990年代に入り，全国の大学に設置された大学教育センターに採用された専任教員が所属組織においてFDに取り組むようになる。彼らの活動内容は大学の置かれた文脈によって異なるが（田中,2009a），学術研究活動よりもFDを重視するセンターにおいては，専任教員が研修講師や授業改善のコンサルタントとして活動を担う事例が生じてきた。このような状況において佐藤（2008a; 2008b; 2008c）は，FDの推進主体として教員とは異なる新しい「専門家」としてディベロッパーを位置づける必要性を提起した。

次に，推進主体として「同僚」や「素人」をあげる論がある。田口（2007; 2008; 2011）は，FDセンターに所属する人員構成とそこで提供されるサービスの違いを「専門家モデル」と「同僚モデル」という二つのモデルで示した。前者は教員を「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」とみなすモデルであり，後者は教員を「研究においても教育においてもprofessional（専門家）である」とみなすモデルとされる（田口,2007:59）。そして「FDは，ファカルティに所属する同僚集団によってしかなし得ない」として，「専門家モデル」ではなく「同僚モデル」にその可能性を見出している（田口,2008:26）。

井下（2008c:7）は「元々ファカルティ（教授団構成員）は，全員が自らの啓発や研鑽を自律的に行うことのできるプロフェッショナルな集団のはずである」として，「『FDの専門家』などと自称する外部の人間に依存するのはFDのあるべき姿とはいえないのではないか。他律的な存在として『ディベロッパー』や『FDコンサルタント』に指示を仰ぐような依存的体質では自律性が疑われる」と述べ，FDの推進主体を教員集団に置いた。

橋本（2009:244-245）は，所属大学での経験から「教育プロパー」で構成される「専門家集団」による提案・企画では一般教員との間に溝や壁を作ってしまう可能性があるため「素人をメインに据える」ことの重要性を指摘した。

夏目（2011b:202）は，日本の現実では，「専門家モデル」は成立する余地はないとしており，あえてセンター所属の教員の専門性を強調するのであれば「『専門家』という呼称には修正が必要」と述べている。

一方で，教員によるFDの推進には限界も指摘されている。絹川は日本のFDの基盤を作った大学セミナー・ハウスによって1990年から続けられてきた大学教員研修プログラムが2002年に終了した原因の一つに，同プログラムのFD委員の大部分が「高等教育論の専門家」ではないために，参加者からの問いに対して「素人集団であるファシリテータの手に余る事態が発生した」（絹川,2010:82）こと，あるいは「運営の行き詰まり」（絹川,2009:205）があったと述べた。その一方で「各大学は，いわゆる『大学教育センター』等を設置し，それをもってFD組織化の徴とし，多数の高等教育論専門家を配置することが流行している。こういう事態を，大学セミナー・ハウスFD委員であったものは，肯定できるのであろうか」，「専門家にFDは委ねられるべきなのか」（絹川,2010:83）との問いを提起した。

山内（2007:87）は同プログラムへの参加者について次のように述べている。「本来ならそうした人たちが大学に戻って大学内にFDの芽が育つはずであったが，実際には個人の意識がファカルティでの活動になかなか展開できず，たいていの大学では学内にFDが広まることはほとんどなかった」。そして参加者は「個人的な参加意識が強く，FDを運動として学内に広げることを目的にしていなかった。むしろそうしたくなかったのかもしれない」と述べ，教員の組織内でのFD展開における限界について言及している。同様に松岡（1998:26）も「大学の壁を越えた機関ではFDに関する研究が進められ，研修会の開催も活発になってきているにも拘わらず，その成果が発揮されるべき個々の大学の中でのFDは，教育に熱心な一部の教員の活動に終わってしまっているという状況が垣間みられ，各大学内で組織的にFDに取り組むには大きな壁があるように感じられる」と述べている。

田口（2008:26）は「自主性に任せておけばFDが推進されるわけではないことも事実である」として「同僚モデル」の限界にも言及し，「同僚であり，かつ，大学教育改善の全体を考えるポジションにあるべき専門家」の必要性についても言及している。田中（2011b:159）はそれを「アカデミック・スタッフとして大学教育の実践者であるとともに大学教育の臨床的研究の担い手でもあるという二重性を持ち，この二重性に拠って他の同僚のFDを支援」する「センターのスタッフ」，と表現しているが，あくまでそれは「同僚を『素人』として仲間内から排除する『専門家』」ではないとしている（序章第2節参照）。

（2）多元的主体論

同僚と専門家の二元的な主体を措定しない，多元的な主体論も展開されている。柳澤（2009:37）は全学的に一体的な教育改革を推進するためには，4つのFDの主体の存在を明確にすること，そして4者間に適正な関係を築くことが要点であると述べている（「4アクター論」）。この4者とは，個々の「教員」（Actor1），学部内でコーディネートを行う「教育責任者」（Actor2），執行部として大学全体の教育に責任をもつ「教育担当副学長等」（Actor3），サービスを提供したりファカルティ間の連携を促進したりする役割の「全学FD担当者」（Actor4）である。

羽田（2011:308）は，FD活動の担い手として，≪教員個人－部局－センター≫の「トラ

イアングル構造」をあげている。まず教員個人の役割と判断が問われている現在，大学教員自身が専門性開発の責任主体であることを明確にする必要がある。またFDを任務として全学的に設置されたセンターやFD委員会も担い手になり得るが，採用・昇進など人事政策の責任を持つ学部・研究科と部局長・学科長にも責任があるとする。

夏目（2012:6）は，教育改革における大学執行部，とりわけ教育担当副学長のリーダーシップの重要性を指摘する。また，橋本（2002:180）は所属大学における実践を踏まえて，FDに学生を「もっと積極的に巻き込んでいく」必要性を主張している。夏目（2011b:200）は「教員以外のアクター，たとえば大学職員，さらには教育対象の学生も，教育の営みを成立させたりその質を向上させたりするために，それぞれに重要な役割を担っている」とし「教育に携わる多様なアクターの自発的で献身的な関与が不可欠」と述べている。

5. 結　論

以上，日本における「FD論」を，定義論，展開アプローチ論，推進主体論の3つの論点毎に整理した。以下では，これまでの議論の成果と限界について述べ，論点毎に今後求められる課題を提起する（表 12）。

表 12　日本の FD 論の特徴と今後の課題

	これまで	今　後
定義論	広義→狭義→広義	拡張する広義
展開アプローチ論	二元的，対抗的	多元的，状況依存的，折衷的
推進主体論	二元的，多元的	ホリスティック（全体的）

①拡張する広義の定義論へ

これまでの定義論の主な争点は，「狭義のFD」か「広義のFD」かという点にあった。1980年代に日本に紹介された当初は比較的広義にとらえられていたFDが，政策上では授業改善に特化して定義され，それが広く全国に普及した。この定義に対しては，その範囲が狭すぎるという多くの批判がなされ，再び広義にとらえられつつある展開をみた。

研究志向の強い日本の大学教員にとって授業実施能力の向上は喫緊の課題であったことは確かであるが，授業改善のみでは組織的な教育の質向上につながらないことは明らかである。「広義のFD」への再定義は早急に行われなければならない。

再定義の方向性は二つある。第一は，授業改善と解釈されているFDという用語を別な用語に置き替えることである。羽田（2009b:10）は「FDに代え，あるいはFDを乗り越えて教育改善全体を表す概念の採用は，教育改革を進める上で重要な課題」であると述べる。諸外国の動向を鑑みると，国際的なディベロッパーの組織である「国際高等教育開発連盟（ICED）」で使用されている「高等教育開発（Educational Development）」や，豪州や

イギリスで使用されている，教育能力のみならず研究能力も含めた大学教員の総合的な能力開発を意味する「学術開発（Academic Development）」もその代替候補となろう。

第二は，FDの定義を拡張することである。世界的に大学教授職の在り方が変貌している中で（有本,2011），総合的な能力開発が今後求められることは必至である。FDの意味するところを，授業内容・方法に責任を持つ個々の教員からカリキュラムや学部・全学組織改革に責任を持つ管理職層までの全ての構成員を対象とするものに，そして教育のみならず研究・社会への関与・管理運営の能力までをも含めた総合的な能力開発を意味するものに，そして人的資源のみならずカリキュラムや組織の開発までも含めたものに，「拡張する広義のFD」として，意味づけし直すのである。この場合，研究と教育をどう両立・統合するか，教育以外の能力開発は誰がどのような内容でどのように実施するかなど，実際の実践上の課題は山積している。

②多元的な展開アプローチ論へ

これまでみた展開アプローチ論（「行政的制度レベルのパラダイム」対「自律的活動レベルのパラダイム」，「伝達講習・制度化型」対「相互研修・自己組織化型」，「工学的経営学的モデル」対「自律型，羅生門型，相互研修型モデル」，「スタンダード・アプローチ」対「生成的アプローチ」）は，いずれも二元的かつ対抗的に描かれてきた。二元論は極端な軸を設定することでわかりやすく現象を分析する視点を提供する一方，現実から乖離した極度に単純化したモデルを構築してしまうという危険性を内包している。また対抗論は論点を先鋭化させる一方，論者の価値観が投影されがちであり客観性に欠ける傾向がある。

ベルキスとポーラックは，大学の組織文化を 6 つに類型分けしているが（Bergquist and Pawlak,2008），大学の組織文化が異なれば当然，最適な FD の展開アプローチも異なる。FD を進めるにあたって現実的なのは多元的な展開アプローチ論である。

序章第 2 節でみたように，ランドは，イギリスのディベロッパーへのインタビュー調査から，FD 実践上の 12 の「志向（orientation）」を抽出した。そしてディベロッパーは，多様な志向を，個々の大学の組織文化・組織目標・自らの専門分野の状況によって，戦略的に使い分けていることを明らかにした（Land,2004; Land,2001:6）。また，クラントンは，成人教育者の 12 の役割をあげ，成人教育者はこれらを「それぞれの学習場面，すなわち教育者と学習者の特性，科目や専門領域，学習環境そして社会環境に基づいて」（Cranton,1992=2002:135）選択していると述べた。

FD の展開アプローチは多元的に論じられるべきであり，現実的には状況に依って使い分けられ折衷されて併用されるものである。日本の各大学において，どのようなアプローチが存在し，どのような状況において，どれが有効なのかについては，実証研究を踏まえて立論していく必要があろう。

③ホリスティックな推進主体論へ

これまでの推進主体論でみたのは，同僚か専門家かといった二元的な主体論，そしてそれに管理者・職員・学生を加えた多元的な主体論であった。二元的な主体論のように推進主体を限定することは非現実的であり，複数のアクターによる多元的な推進主体論しか存在し得ないだろう（夏目,2011b）。全構成員が大学の教育理念・目標に沿って協同することでしか，教育の質向上はなし得ない。その際，各主体に求められる活動を要素還元的に議論するのではなく，各主体が組織においてどのように配置され，どのように連携し，どのような機能を果たすことが効果的なのかといった，ホリスティック（全体的）な議論がなされるべきだろう（Brew and Boud,1996:17）。今後は，大学内だけではなく，企業・行政・NPOに所属する学外アクターとの連携も視野に入れる必要も生じるだろう。

その際，すでに議論されているように（佐藤,2008a；田口,2011；田中,2011a），ディベロッパーの役割を論じることは，その他のアクターの機能を明確にするためにも有用である。英語圏のディベロッパーの専門性，役割，アイデンティティに関する文献をレビューした佐藤（2010f:69）によれば，ディベロッパー自らの「立場の難しさやジレンマ，不明瞭なアイデンティティに関する不安などが知見として共有されて」いる。こうしたディベロッパーのアイデンティティ論は，定義論・展開アプローチ論とも連動しており，FDが何を目指しそれに向かってどのように展開すべきかを検討することと密接に結びついている。

組織における協同体制のモデル構築とともに，各主体の役割と求められる能力の明確化を含めた，学内外の多様なアクターを相補的に位置付けるホリスティックな推進主体論が求められる。

第 3 章　FD の構造モデル

1. はじめに

ここまで，日本や諸外国の FD 実践の歴史ならびに FD 論史から，日本の FD 研究の特徴と課題を明らかにしてきた。これらを踏まえて次にすべきことは，研究対象となる FD 実践を位置づける理論的枠組みの構築である。

すでに本研究においては，FD を「大学教員の能力開発に関する組織的な取組み」と定義している（序章第 2 節参照)。しかしながら，この定義が意味する FD の実践は非常に多様である。このように一つの概念が無限定に多様な実践を意味することは，実践の質を高める上でも，研究をする上でも課題が多い。まずは，「FD をどのように構造化するか」（RQ.2）という問いに答えるべく，実践を位置づける理論的枠組み（FD の構造モデル）を定める作業が必要である。

ウェッブ（Webb,1996b:65）は「教育開発や教職員能力開発に単一のモデルはあるべきではない。特定の立場で議論を終結させるのではなく，常に現在進行形で啓発的なモデルを探し続けなければならない」と述べている。ディベロッパーは，実践の範囲を無限定に拡大したり，ニーズを無視して狭い範囲に限定して業務に取組んだりしたりすることがないように，FD の構造モデルについて常に議論し続けていく必要があろう。ディベロッパーにとって必要なモデルは，「各大学で実際におこなわれている個別の FD プログラムの事例を知ることと同時に，自らの活動を客観的に把握することができ，かつ今後の FD 展開の方向を体系的に探ることができるような，現状把握」が可能なものである（佐藤・長澤ら,2009:137)。

以下，本章第 2 節では先行研究における FD の構造モデルを振り返り，残された課題を明らかにする。続く第 3 節では，その課題や第 2 章であげられた「FD 論」の課題に対応するものとして，「3×3 モデル」を提起する。これらの作業の中で，「FD が対象とする教育活動は何か」（SRQ.2-1)，「FD が対象とする相手は誰か」（SRQ.2-1)，「FD をどのように展開すればよいのか」（SRQ.2-1）という問いに答えていきたい。第 4 節では，本章のまとめを行う。

2. 先行研究における FD の構造モデル

第 2 節では，先行研究における FD の構造モデルを振り返る。諸外国では，FD は「本質的に多層的である」とされ（Simpson and Jackson,1990:168），FD 実践が普及し始めた 1970 年代から重層的な構造モデルが描かれてきた。フレイザーらは各国で議論されてきた FD の構造モデルを，①「個別教員を中心としたモデル」，②「大学組織を中心としたモデル」，③「高等教育界を中心としたモデル」の 3 つのメタ・モデルに整理している（Fraser

et al., 2010:54）。

①「個別教員を中心としたモデル」とは，開発対象を教員個人に設定し，教員個人の学習や発達段階という観点から構造化したものである。②「大学組織を中心としたモデル」とは，それにとどまらず，カリキュラムや組織にまで開発対象を拡張して構造化したものである。この 2 つのモデルは，多くの大学で見られるものとされ，大学の文脈にあわせてディベロッパーが強調点を変えて使用しているとされる。これに対して，最後の③「高等教育界を中心としたモデル」は，イギリスやオーストラリアなどでみられる，政府主導の外部評価制度の導入や法令制定による個別機関を越えた国家レベルで取り組まれる FD を構造化したものである。これら 3 つのモデルは相互に排他的ではないとされている。

フレイザーらの研究は，FD 実践そのものを分類するのではなく，実践を位置づける構造モデルを分類したという点でその独自性は高く評価されるが，課題もある。まず，すでにさまざまな論者が多くの構造モデルを提起しているにも関わらず，論文中で取り上げられているのはそのうちの一部にとどまっている。また，「高等教育界を中心としたモデル」は，国内外の政策動向を考えると，今後重要性が高まっていく可能性があるものの，数カ国のみの高等教育政策動向が根拠として提示されているだけであり，構造モデルとしての完成度は高くない。よって以下では，「個別教員を中心としたモデル」と「大学組織を中心としたモデル」の二つの構造のみを継承し，同時にフレイザーらの論文ではとりあげられていなかった構造モデルを追加し，改めて整理を行った（表 13）。

（1）個別教員を中心としたモデル

まず「個別教員を中心としたモデル」には，開発対象である教員の発達段階を「認識・学習の発達段階」，「課題解決段階」，「キャリア段階」で区分けしたモデルがある。

フランシスは，教員個人の「認識・学習過程」を発達段階として 3 つ（①意識喚起（consciousness raising），②感知（focal awareness），③全体従属的感知（subsidiary awareness））に区分けした（Francis,1975:720）。そして，この発達段階に沿って，3 つの「プログラムの要素」（①ワークショップ等，②授業評価，③ポリシーや制度改革）別に，実践を位置づけられるようにした。

イロウトは，教員個人の学習内容に関わる「問題発見・解決過程」を 5 つ（①課題認識（problem awareness），②課題診断（problem diagnosis），③課題研究（problem study），④課題解決（problem attack），⑤評価（evaluation））に区分けした（Eraut,1975:25）。これに加えて FD の 2 つの公式度（①公式活動と②非公式活動）を設定した。

トゥームスは，大学教員の「キャリア段階」を 5 つに区分けした（Toombs,1975:715）。ここでは，①入職前（pre-service），②未経験の新任教員（New-Inexperienced），③経験のある新任教員（New-Experienced），④ベテラン・経験のある教員（Established & Experienced），⑤授業を持たない教員（Nonteaching Academics）という段階ごとのプログラム開発の必要性を主張した[54]。ただし，トゥームスはカリキュラムや組織開発について

表 13　FD の構造モデル

論　者	軸	各軸の段階				
(1) 個別教員を中心としたモデル						
フランシス (1975)	認識・学習の段階	意識喚起	感知	全体従属的感知		
	プログラムの要素	スピーチ，会議，ワークショップ，教材	授業評価	ポリシー，プログラム，制度改革		
イロウト (1975)	課題発見解決段階	課題認識	課題診断	課題研究	課題解決	評価
	公式度	公式活動	非公式活動			
(2) 大学組織を中心としたモデル						
トゥームス (1975)	キャリア段階	入職前の者	授業未経験の新任教員	授業経験のある新任教員	ベテラン教員	授業担当のない教員
	教員の役割	専門職として必要な能力	カリキュラム	組織		
ガフ (1975)	開発対象	教員能力開発	教育開発	組織開発		
ベルキス& フィリップス (1975)	開発対象	個人能力開発	教育開発	組織開発		
マギル大学 (2004)	教育活動の規模	個人の授業	学部・学科・プログラム	大学全体		
国立教育政策研究所 (2009)	行動目標	導入	基本	応用	支援	
	開発対象者	教員	教務委員	管理者		

（以下の文献を参考に筆者が表を作成。Francis,1975; Eraut,1975; Toombs,1975; Gaff,1975; Bergquist and Phillips,1975; McAlpine and Saroyan,2004; 国立教育政策研究所ファカルティ・ディベロッパー研究会編,2009; Felton, Littele, Ortquist-Ahrens and Reder,2013）

も言及しているので，表 13 では「大学組織を中心としたモデル」に位置づけている。

（2）大学組織を中心としたモデル

「大学組織を中心としたモデル」は，教員個人に加えて，カリキュラムや組織までも開発対象とするものであるが，その構造はいずれも近似している。

トゥームスは，開発対象を明確化する必要性を訴え，「大学教員の役割」毎に，①専門職として必要な能力（professional），②カリキュラム（curricular），③組織（institutional）という 3 つのレベルを設定した（Toombs,1975:715）。

ここで言う，①「専門職として必要な能力」とは，研究者という専門家としての個人的資質の開発を意味し，従来どおりのサバティカル制度や研究費・旅費の支給等による支援がこれにあたるとされた。また，②授業やカリキュラムを通して学生の学習をデザインする役割として「カリキュラム」のレベルを設定した。またポリシーや財政といった組織マネジメントに関わる役割として③「組織」のレベルを設定した。トゥームスは，当時組織レベルの FD の重要性があまり認知されていなかったために，このレベルを設定することでその必要性を主張したと述べている。

ガフは，①教員能力開発（faculty development），②教育開発（instructional development），③組織開発（organizational development）の 3 つが同時に遂行されるべきだと主張し，重層的な構造を提起した（Gaff,1975:9）。

①「教員能力開発」の対象は大学教員である。教員個人の成長を促進することが目的であり，臨床心理学・発達心理学・社会心理学を背景として，教育・学習に関する知識やスキルの獲得を促す。典型的な活動としてセミナー，ワークショップ，授業評価があげられている。②「教育開発」の対象は授業やカリキュラムである。教育学や学習理論を背景として，学生の学習促進，教材準備，授業計画の見直しをする。典型的な活動として新しい教材の作成プロジェクト，ワークショップ，学生評価があげられている。③「組織開発」の対象は組織であり，組織論やグループプロセスを基礎として，効果的な教育・学習環境を構築や人間関係の向上，チームの機能向上，教育・学習を支援するポリシーの設定などを行うことが目的とされた。典型的な活動として，管理職やメンバーを対象としたワークショップやグループで取り組むアクション・リサーチなどがあげられている。

ガフはこれらの三層は概念上区別されているのであって，実践上は明確に区別できないものもあるとして，個別文脈に応じてこのモデルを修正して使用することを推奨した（Gaff,1975:10）。

ベルキスとフィリップスは，従来の FD が断片的に実施されており効果が低いことを指摘し，トゥームスやガフと同様，①個人能力開発（personal development），②教育開発（instructional development），③組織開発（organizational development）の三層による実践の重要性を提起した（Bergquist and Phillips,1975:183）。

①「個人能力開発」では，個別面談，人生設計ワークショップ，対人関係能力訓練，カウンセリングといった実践，②「教育開発」では，授業評価，コンサルタントによる授業診断，マイクロ・ティーチング，テクノロジー利用，カリキュラム開発といった実践，③「組織開発」はいまだ FD との関連性は明確にはなっていないとしながらも，意思決定，コンフリクト・マネジメント，チーム・ビルディング，マネジメント能力開発の実践があげられている。この中でも彼らが最も重視したのが，②「教育開発」である。なぜならば日々

の教育実践というプロセスを通じての変容が最も効果的だからとされた。

また彼らが，三層の「総合的（comprehensive）」な実践の必要性を主張した点も注目すべきである。彼らは各層がこの三層ならびにそこに記載されている典型的なプログラム・サービスが相互にどのような関係を持っているかについて図示化したのである（図 8）。プログラム同士の体系性や順序性が可視化され，実践相互の関係性がよくわかるものとなっている。

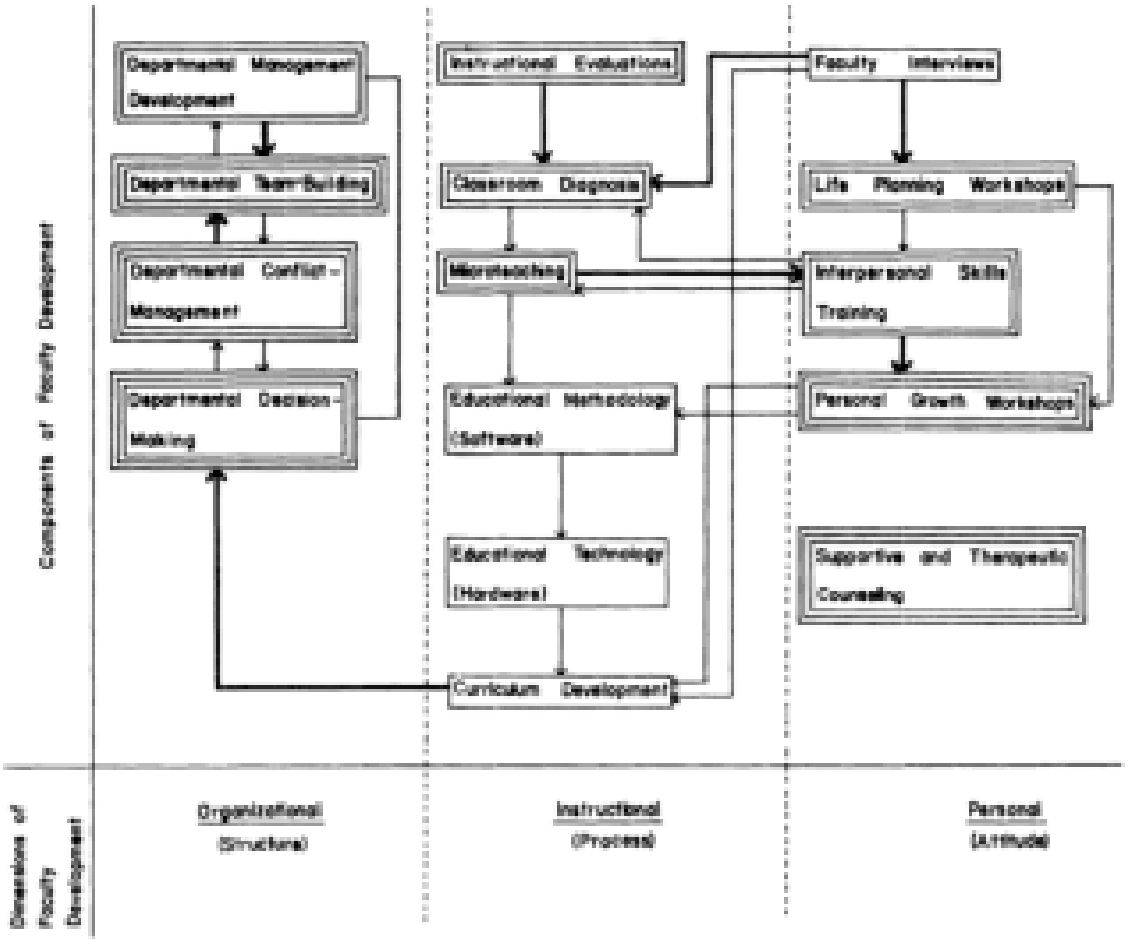


図 8　効果的な FD モデル

（Bergquist and Phillips,1975:183）

すでにみたようにアメリカでは，1974 年にディベロッパーの専門家団体として POD が設立されたが（第 1 章第 2 節参照），翌年の 1975 年に FD の構造モデルが多数定期されているのは偶然ではないだろう（表 18）。POD の創設時のメンバーであるベルキスは，POD が誕生した時に，FD は教授法開発を重視するのか，組織開発を重視するのかといった点で議論があり，後者を強く主張したリンドクイストの意見が反映されたと述べている

（Bergquist,2010:400-401）。最終的に，POD は「教員（団），教授技法，組織の開発」を目的に掲げ，その名称にも「組織開発（Organizational Development）」を入れることを決めたが, そこには当時盛んに行われていた FD の構造モデルに関する議論が影響を与えたはずである。

「大学組織を中心としたモデル」は，時を経てアメリカ以外の国々においても展開している。例えば，カナダ・マギル大学の教育・学習サービス部門では，FD を，「教育活動の規模」別に三層で構造化している（McAlpine and Saroyan,2004:220-222; 佐藤,2008b）。第一層は①ミクロ・レベルであり，個人レベルでの実践ならびにその支援である。ターゲットは個々の大学教員の授業である。第二層は②メゾ・レベルであり，学部・学科・プログラムレベルでの実践である。ターゲットは学部もしくはプログラムであり，カリキュラム・プログラムデザインの支援，学科長に教育の重要性を認識してもらう実践，授業評価の結果分析を手助けする実践がこれにあたる。第三層は③マクロ・レベルであり，全学レベルでの実践である。ターゲットは大学全体であり，教育を全学的に認知してもらうための方針づくり，昇進やテニュア獲得にあたって教育を評価する方針づくり，教育・学習委員会においての広報等がこれにあたる。

日本の国立教育政策研究所の研究グループは, 各大学で実施されている FD プログラムを参照しながら，FD マップを開発した（国立教育政策研究所ファカルティ・ディベロッパー研究会編,2009; 佐藤・長澤ら,2009）（**図 9**）。ここでは，「能力開発の対象者」を，①ミクロ（個々の教員）・②ミドル（教務委員）・③マクロ（管理者）という 3 つのレベルに分けた。そして，対象者が達成すべき「行動目標」の水準を 4 つのフェーズ（①導入，②基本，③応用，④支援）に分けた。この二軸によって構成される枠組みに基づきマップが構成されている。

図 9　FD マップ（国立教育政策研究所 FDer 研究会）

（国立教育政策研究所ファカルティ・ディベロッパー研究会編,2009:3）

この FD マップを参照して，複数の機関が独自のマップを作成し，実際に使用している。例えば，全国私立大学 FD 連携フォーラムは，学生・規模・多様性等の共通の課題を持つ中・大規模の私立総合大学が連携することを目的として設立された組織であり，このフォーラム内では各種 FD プログラムが開発され共有されているが，開発にあたっては独自の「FD マップ」を作成している（沖・井上・林ら,2009）（図 10）。この FD マップでは，大学教員の 4 つのアカデミック・プラクティスとして，①教育，②研究，③管理運営，④社会貢献が設定され，3 つの難易度レベルが設定されている。教育以外の能力開発を含めている点が特徴的である。

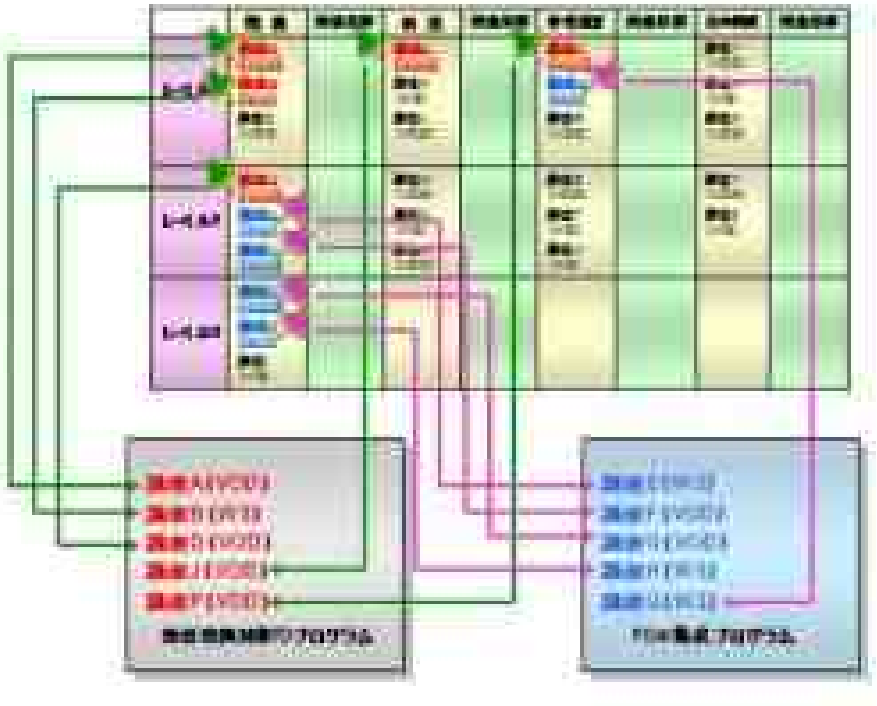


図 10　FD マップ（全国私立大学 FD 連携フォーラム）

（全国私立大学 FD 連携フォーラムウェブサイト）

また看護学教育研究の全国共同利用拠点である，千葉大学大学院看護学研究科付属看護実践研究指導センターでは，「FD マザーマップ」を開発した（和住,2013; 遠藤,2013; 看護学教育研究共同利用拠点,2014）（**図 11**）。これは，「各看護系大学が，組織的な取り組みとしての自大学の FD プログラムの点検や，各大学独自の FD マップの開発，また FD プログラムを作成する際に活用できるように開発された」ものである。この FD マザーマップにおいては，看護系大学教員に求められる能力が，①基盤，②教育，③研究，④社会貢献，⑤運営の 5 つに区分けされ，①レベルⅠ：知る，②レベルⅡ：自立してできる，③レベル

Ⅲ：支援・指導，拡大できる，の 3 段階でレベル分けされている。ここで言う，基盤能力とは，「看護系大学教員としての基礎力，看護専門職としての基礎力」であり，各能力の基本となる倫理やキャリア開発能力など，パーソナル・ディベロップメント（個人能力開発）に近い内容となっている。

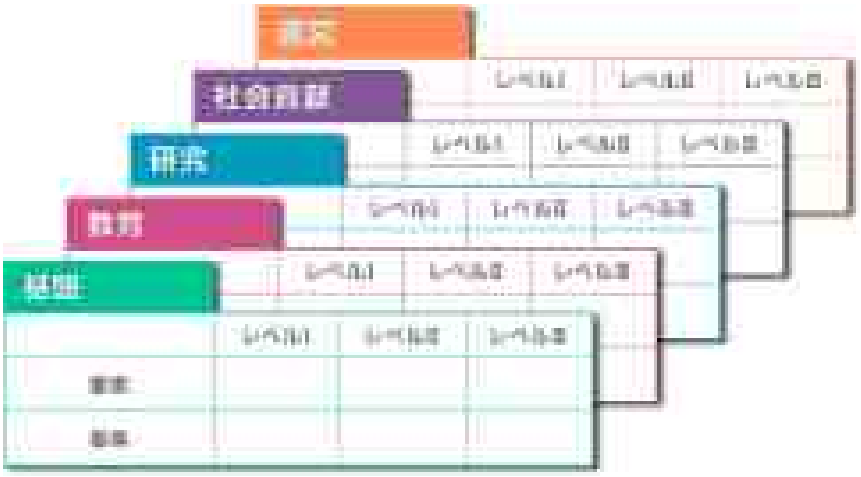


図 11　FD マザーマップの構造図（看護学教育研究共同利用拠点）

（看護学教育研究共同利用拠点ウェブサイト）

さらに，自治医科大学看護学部で作成された「FD マップ」では，大学教員の活動領域として，①教育，②研究，③組織マネジメント，④社会貢献の 4 領域が設定され，①導入（助教），②基本（講師），③応用（准教授），④支援（教授）の 4 つのレベルが設定されている。レベルが職位と対応している点が特徴である（自治医科大学看護学部 FD 評価・実施委員会,2012）。本来「FD マップ」は能力開発のためのツールではあるが，このように職位と連動させることにより，採用・昇進・業績評価といった人事評価時の能力基準としても使用できることがわかるだろう。

（3）先行研究における構造モデルの課題

「個別教員を中心としたモデル」は，教員個人の認識・学習段階やキャリア発達段階に対応した FD プログラムやサービスの必要性を明らかにした点で注目される。しかし，これは，大学教育の質が大学教員の能力の質と一致していたかつての時代にのみ適合的な構造モデルであろう。すでにみたように，大学教育の質はもはや教員個人どころか，学部・学科，全学レベルでも保証するのが困難な状況となっている。現代の大学に適応するには限界がある。

「大学組織を中心としたモデル」は，教員個人の教授能力のみならず，カリキュラムや組織に関わる FD 実践や研究，管理運営能力の開発をも包含するものである。すでに 1970 年代半ばのアメリカにおいて複数の論者によって提唱されていたものだが，現在でも有用

なモデルであろう。

しかし，これまでみた「大学組織を中心としたモデル」にも，いくつかの課題が残されている。第一に，誰を対象とした能力開発なのかが曖昧である。教員個人を対象とした FD 実践は想定しやすいが，カリキュラムや組織開発に関わる FD 実践は対象者が不明確である。このように対象者が曖昧である原因の一つは，このモデルのユーザーが不明確である点にある。ユーザーを明確にしたモデルとして，国立教育政策研究所の研究グループが作成した FD マップがあるが，これはディベロッパーがユーザーとして想定されている。そして，ディベロッパーが働きかける対象者として，教員，教務委員，管理者の三者が想定されている。

第二に，第一の問題点とも関連するが，ユーザーが働きかける「対象者」と「教育活動」が一体化されていることである。実際，両者は重複することが多いものの，厳密には両者は別ものである。例えば，ディベロッパーの発案で，アクティブ・ラーニングを促す教育技法について教員個人を対象としたセミナーを開催した場合は，「対象者」である教員個人と「教育活動」としての授業改善のレベルが一致しており，ミクロ・レベルに分類できる。一方で同内容のセミナーを学部・学科の管理職向けに開催した場合は，その実践をミクロ・レベルに位置づけるのかミドル・レベルに位置づけるのか判断に困ることになる。

第三に，これらの構造モデルは，過去や現在の FD 実践をスタティック（静的）に位置づけるのには適しているが，過去から現在までの実践の軌跡を位置付けたり，今後の展望についてダイナミック（動的）な戦略を立てることができない。

3. 3×3 モデル

さて，第 2 章第 5 節で日本の「FD 論」の課題としてあげられていた点をもう一度振り返っておこう。第一の課題は，授業改善に特化した「狭義の FD」の定義ではなく，開発対象を拡張した「広義の定義」が求められているという点であった。第二の課題は，FD の展開アプローチは多様であるべきという点であった。第三の課題は，FD の推進主体は多元的であるべきという点であった。

以下では，日本の「FD 論」で指摘されてきた課題ならびに，先行研究において提示されてきた FD の構造モデルの課題を克服すべく，「3×3 モデル」を提起する。本モデルは 4 つの要素（①教育活動，②クライアント，③領域，④展開アプローチ）で構成されている（図 12）。これらの要素を日本の「FD 論」の課題に対応させると，定義論と推進主体論に対応するのが①②③であり，展開アプローチ論に対応するのが④である。また，①②③は FD 実践がどのように位置づけされるのかに関わる，本モデルのスタティック（静的）な要素であり，④は FD 実践がどのように展開されてきたのか，あるいはされていくのかに関わる，ダイナミック（動的）な要素である。

本モデルにおいては，FD は授業のみならずカリキュラムや組織までを対象としており，

かつ大学を越えた FD 実践は対象としていないので，フレイザーらの言う「大学組織を中心としたモデル」に分類される。以下，各要素について詳しく説明をしていく。

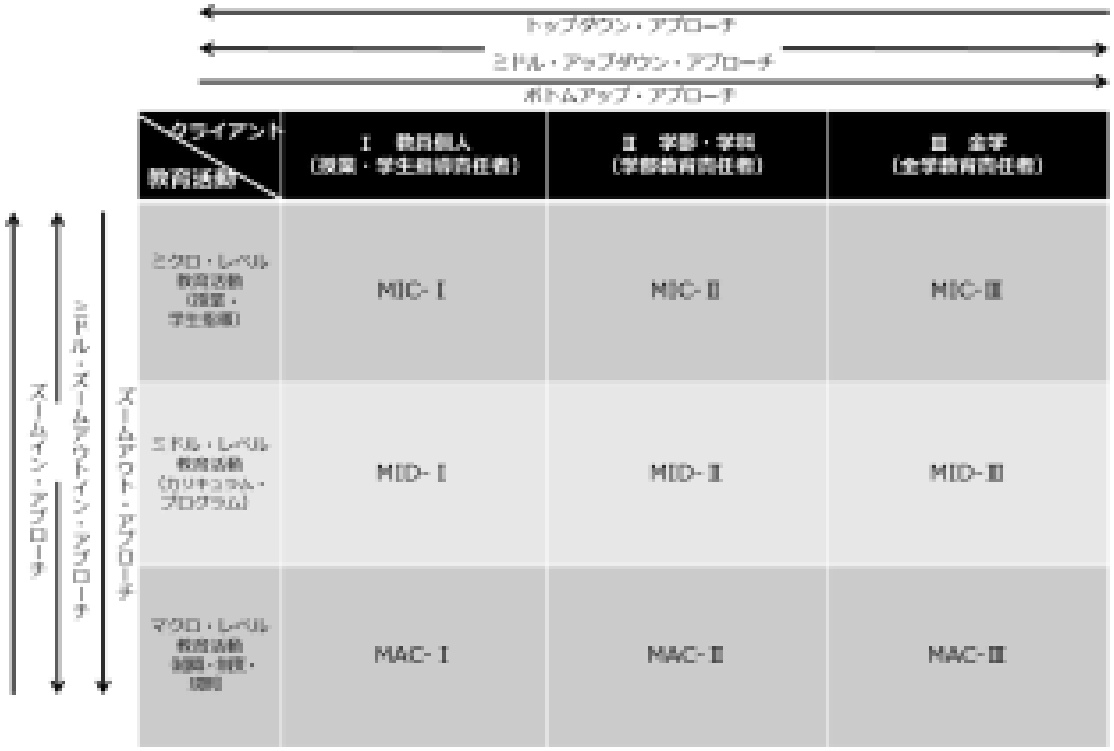


図 12　FD の 3×3 モデル

（筆者作成）

（1）教育活動

本モデルでは，開発対象を，「教育活動」（表の縦軸）と「クライアント」（表の横軸）の 2 つにおいて設定している。

表の縦軸は教育活動を示している。ここでは，ディベロッパーが開発対象とする教育活動を規模別に 3 つに分けて示している。「ミクロ・レベル」は，授業や学生への指導・支援，「ミドル・レベル」は，カリキュラム・プログラム，「マクロ・レベル」は，組織・制度の立ち上げ・運営，規則の制定・運用を示している。ミクロからマクロに向かって，教育活動の規模は拡大していく[55]。

（2）クライアント

次に表の横軸はディベロッパーにとってのクライアントを示している。クライアントとは，ディベロッパーが研修やサービスを提供したりして働きかける客体であると同時に，かつディベロッパーに各種相談を持ちかけ，情報提供や助言を求める主体でもある[56]。両者はともに教育の質保証のために，役割分担を行い，共同で問題解決にあたることが想定されている[57]。

「クライアントⅠ」は教員個人，「クライアントⅡ」は学部・学科という教員集団，「クライアントⅢ」は全学の教員集団である。基本的にはⅠからⅢに向かって対象者数は拡大していくと考えてよいが，実際には「クライアントⅡ」は学部長・教務委員長・FD 委員長等といった学部・学科教育の責任者，「クライアントⅢ」は学長や教育担当副学長といった全学教育の責任者をクライアントとすることも多い。この場合，対象者数は増えないものの，ⅠからⅢに向かって，クライアントが持つ権限が高まっていく。

本モデルでは，ディベロッパーをユーザーとして，その他の大学教員をクライアントとして想定しているが，ディベロッパー以外の 3 者が主体的に FD に関与することを否定しているわけではない。実際には，ディベロッパーが介在せずに，各クライアントが主導して教授法やカリキュラム改革に取組む優れた事例は数多く存在している。しかしながらこうした FD 実践は，すでに見たように，改革を主導する特定の個人や集団に依存しているため，事業の継続性・発展性に問題が残ることも多い（第 1 章第 2 節参照）。なぜならば，これらの実践において，各クライアントは本務に加えて，ディベロッパーとしての業務を担うことになるからである（序章第 2 節参照）。業務上の負荷という点だけではなく，役割の背反性という問題も生じる可能性もある。例えば，学長が全学の管理職とディベロッパーを同時に担うことは，評価者と能力開発者という二つの役割を果たすことになる。これらの役割を同時遂行することは不可能ではないにしろ教員の混乱を招くだろう。

（3）領　域

3 つの教育活動と 3 者のクライアントの交差した部分に設定されているのが，9 つの「領域」であり，各 FD 実践はこれらのいずれかに位置づけることが可能である。

①MIC-Ⅰ／MIC-Ⅱ／MIC-Ⅲ

ミクロ・レベル（MIC）に分類される 3 つの領域（MIC-Ⅰ／MIC-Ⅱ／MIC-Ⅲ）には「授業・学生指導」に関わる FD 実践が位置づけられる。個々の授業や学生指導の質を保証するための実践であり，具体的には，授業評価アンケート，教員相互の授業参観，授業コンサルテーション，教授法や学生指導に関する講演会・シンポジウム・ワークショップ・セミナーなどがこれにあたる。

本領域は，他の領域として比較して，最も豊富な FD 実践が蓄積されてきた領域である。クライアントの中でもとりわけ新任教員は，ミクロ・レベルの教育活動に関して不安を強く感じていることから（田口・西森ら,2006:26），諸外国においても本領域の FD 実践は主に新任教員や将来大学教員を目指す大学院生向けに提供されることが多い。

MIC 領域の FD 実践例

MIC-Ⅰ	・教員個人を対象にしたアクティブ・ラーニングに関する研修を企画・実施する。 ・アクティブ・ラーニングを促す授業方法の導入方法について，個別教員から相談を受け，助言

	する。
MIC-Ⅱ	・特定学部の FD 委員からの依頼で，学部教員を対象にしたアクティブ・ラーニングに関する研修の講師をつとめる。 ・学部教員にアクティブ・ラーニングを促す方法について，特定学部の FD 委員から相談を受け，助言する。
MIC-Ⅲ	・教育担当副学長の指示で，全学の教員を対象にしたアクティブ・ラーニングに関する研修の講師をつとめる。 ・全学の教員にアクティブ・ラーニングを促す方法について，教育担当副学長から相談を受け，助言する。

②MID-Ⅰ／MID-Ⅱ／MID-Ⅲ

ミドル・レベル（MID）に分類される 3 つの領域（MID-Ⅰ／MID-Ⅱ／MID-Ⅲ）には「カリキュラム・プログラム」に関わる FD 実践が位置づけられる。学部・学科・課程・コースにおいて提供されるカリキュラムや教育プログラムの質を保証するための実践であり，具体的には，カリキュラム上の教育目標の策定，授業科目の新設・改廃の検討，授業科目間の関連性の検討，カリキュラムの現状診断・評価・開発，またこれらに関わるセミナーなどがこれにあたる。

本領域で扱うカリキュラム・プログラムの改善手法に関する研修プログラムの事例は少ない。授業に比べて構成要素が多く，多くの教職員が関係することから，改革の難易度が高まるからである。また学部・学科に所属していないディベロッパーにとっては，最も関与しにくい領域でもある。しかし，実際には日常的な委員会活動として，当事者が気づかないままに，本領域の FD が進められていることも多い。

また，ミドル・レベルの FD は，ミクロ・マクロと隣接しており，改革が進展することで他の領域と連動することも多く，各領域の中でも中核的な位置を占めている（佐藤,2014a:99）。さらに，2000 年代後半以降，学習成果を中心とした全学的な教育の質保証を求める国内外の政策に誘導されて，本領域のニーズは高まっている（第 7 章参照）。

MID 領域の FD 実践例

MID-Ⅰ	・カリキュラムの問題点について，個別教員から相談を受け，助言する。
MID-Ⅱ	・特定学部の FD 委員からの依頼で学部教員を対象にした，ディプロマ・ポリシー作成ワークショップの講師をつとめる。 ・学部のカリキュラムの課題について，特定学部の学部長から相談を受け，助言する。 ・学部のカリキュラム改革委員会のメンバーになり，発言する。
MID-Ⅲ	・教育担当副学長の指示で全学の教員を対象に，ディプロマ・ポリシー作成ワークショップを開催する。 ・カリキュラム評価の課題について，教育担当副学長から相談を受ける。

③MAC-Ⅰ／MAC-Ⅱ／MAC-Ⅲ

マクロ・レベル（MAC）に分類される 3 つの領域（MAC-Ⅰ／MAC-Ⅱ／MAC-Ⅲ）には，「組織・制度・規則」に関わる FD 実践が位置づけられる。教育・学習に関わる組織・制度，組織間の関係をより機能的なものにするための実践であり，具体的には，教育・学習に関わる委員会・センター・機構の設置・改廃，各種規則の制定・改廃，組織間での連携強化，管理職を対象とした各種研修会がこれにあたる。

本領域における大学内での FD 実践は他領域の中でも最も少ない。伝統的に，大学管理職を対象とした FD は，大学内ではなく，学協会や管理職だけが参加する勉強会・交流会において実施されることが多かった。しかし，組織・制度改革や，大学管理職のリーダーシップや教学マネジメント体制の強化の必要性が指摘されるようになっており（中央教育審議会,2012），今後大学内で，学長，副学長，学部長，学科長を対象とした FD 実践が増えることも予想される[58]。

MAC 領域の FD 実践例

MAC-Ⅰ	・GPA 制度の全学的導入について個別教員から相談を受ける。
MAC-Ⅱ	・特定学部の FD 委員からの依頼で学部教員を対象にした GPA 制度に関するセミナーの講師をつとめる。
MAC-Ⅲ	・全学的な GPA 制度を構築するためのワーキンググループや委員会に参画する。 ・学長から学内に学習支援センターを立ち上げるための企画書作成を指示され，対応する。

（4）展開アプローチ

ある FD 実践が開始される場合, その実践はいずれかの領域に位置づけられることになる。これが FD 実践の「起点」となる。この起点は，1 つの領域に位置づけられることもあるし，同時多発的に複数の領域にまたがって位置づけられることもある。また，時間の経過に伴い，その実践が領域を越えて移動したり，複数の領域に拡張したりもする。拡張することで新たな教育活動とクライアントを獲得することができ，実践をより強固なものにすることができる。最終的には，その実践が組織的に認知され，規則や制度化されて安定することにより，「終点」に到着する。

このように各領域内の FD 実践は，スタティックではなくダイナミックに展開している。しかしながら，これまでの構造モデルでは実践のダイナミックな動きを表現することが難しかった。「3×3 モデル」では，こうした動きを 6 つの展開アプローチで表現するこ

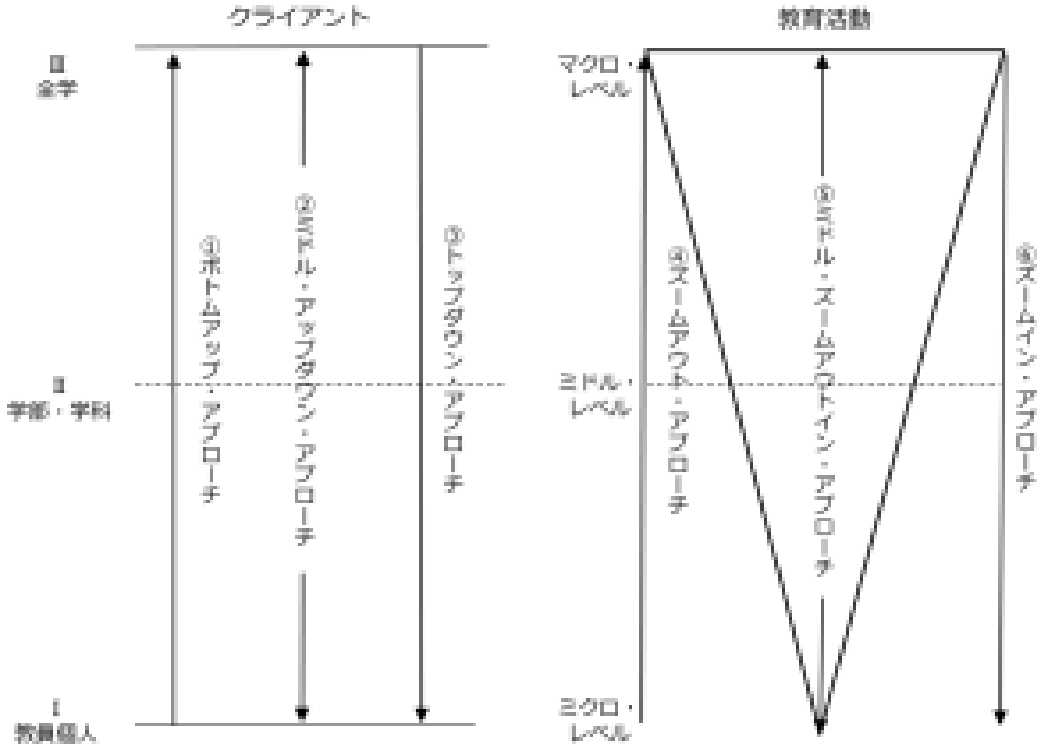


図 13　6 つの展開アプローチ

（筆者作成）

とが可能である（
図 13）。

まずモデル横軸の「クライアント」に関わる展開アプローチには以下の 3 つがある。

①ボトムアップ・アプローチ

（「Ⅰ教員個人」→「Ⅱ学部・学科」→「Ⅲ全学」）

②ミドル・アップダウン・アプローチ

（「Ⅱ学部・学科」→ 「Ⅰ教員個人」 and/or 「Ⅲ全学」）

③トップダウン・アプローチ

（「Ⅲ全学」→ 「Ⅱ学部・学科」 →「Ⅰ教員個人」）

①と③はすでに「FD 論」のレビューにおいても言及されており，説明は不要であろう（第 2 章第 3 節参照）。②は野中・竹内が提唱した「ミドル・アップダウン・マネジメント」という概念にヒントを得たものである。野中と竹内は，知識は「ミドル・マネジャーによって，トップと第一線社員（すなわちボトム）を巻き込むスパイラル変換プロセスをつうじて創られる」とし「ミドルが組織的知識創造のプロセス促進に重要な役割を果たす」とみ

ている（Nonaka and Takeuchi,1995=1996/2010:189-193）。本モデルでは，教員個人と全学をつなぐ立場にある組織として学部・学科を置き，そこから上下に移動するものをミドル・アップダウン・アプローチと称した。

例えば，教員個人で開始されたアクティブ・ラーニングの実践が，学部・学科や全学に普及していく場合，①ボトムアップ・アプローチということになる。一方で，教育担当副学長が主導してアクティブ・ラーニングを授業で取り入れることを決定し，それが学部・学科や教員個人にまで普及していく場合，③トップダウン・アプローチになる。また，ある特定の学部におけるアクティブ・ラーニングを取り入れたカリキュラム改革が，教員個人や全学の取組みとして普及し実践が転移していく場合，②ミドル・アップダウン・アプローチになる。

次に，モデル縦軸の「教育活動」に関わる展開アプローチにも以下の 3 つがある。①②③は組織の規模と権限の大小で方向が決まったが，④⑤⑥は教育活動の規模で方向が決まる。

④ズームアウト・アプローチ

（「ミクロ・レベル」→「ミドル・レベル」→「マクロ・レベル」）

⑤ミドル・ズームアウトイン・アプローチ

（「ミドル・レベル」→「マクロ・レベル」and/or 「ミクロ・レベル」）

⑥ズームイン・アプローチ

（「マクロ・レベル」→「ミドル・レベル」→「ミクロ・レベル」）

④は教授法，⑤はカリキュラム，⑥は組織改革から取組みが始まり，それぞれ他の教育活動に展開していくものである。例えば，大学教員向けのシラバスの書き方に関する集合研修（ミクロ・レベル）が実施された後に，学部・学科のカリキュラムの体系化（ミドル・レベル）や全学的な教育方針の策定（マクロ・レベル）といった実践が展開していった場合，④ズームアウト・アプローチということになる。また，全学レベルでの教員の業績評価改革（マクロ・レベル）が行われた後に，大学教員向けのティーチング・ポートフォリオ開発ワークショップ（ミクロ・レベル）が実施された場合，⑥ズームイン・アプローチとなる。そして，学部・学科のカリキュラムの体系化（ミドル・レベル）の取組みが起点となり，その後大学教員向けのシラバスの書き方に関する集合研修（ミクロ・レベル）が実施されたり，全学的な教育方針の策定（マクロ・レベル）がなされたりした場合，⑤ミドル・ズームアウトイン・アプローチとなる。

展開アプローチを考えることにより，過去や現在の FD 実践をスタティック（静的）にモデルに位置づけるだけではなく，過去から現在までの実践の軌跡を振り返ったり今後の戦略を練ったりと，ダイナミックに実践を位置づけることができるようになる。もちろん，これらの展開アプローチは排他的に存在している訳ではない。例えば，実践の開始当初はボトムアップ・アプローチで進められていたが，途中からトップダウン・アプローチに切

り替わることもある。

またそれぞれの展開アプローチに優劣をつけることはできない。ディベロッパーは，所属組織の文脈にあわせて，最大の成果を生み出すためには，どの展開アプローチが適切かを判断した上で使用する必要がある。

4. 結　論

本章では，先行研究で提示されてきたFD構造モデルならびに日本の「FD論」の課題を克服すべく，「3×3モデル」を提起した。本モデルの特徴は以下の4点である。

第一に，開発対象を教育活動とクライアントの二軸で設定することで，「拡張する広義のFD」の立場で多様なFD実践の範囲を定めた点である。これにより，個々の教員の授業や学生指導，カリキュラム・プログラム，組織・制度・規則といった多様な教育活動を対象とする実践も，個別教員，学部・学科組織，全学組織といった多様なクライアントに働きかける実践も，9つの領域のいずれかに位置づけることができるようになった。FD実践を，無限定に拡張するのでもなく，狭く限定するのでもなく，ディベロッパーにとって現実的な範囲に特定できた。

第二に，展開アプローチの多様性を前提としている点である。ディベロッパーは，本モデルで設定した6つの展開アプローチの中から，自らの組織文化，実践内容，ディベロッパーの持つ専門性に合致したものを選択し適用することができる。この6つの展開アプローチに，ランドの言う「志向」やクラントンの言う「役割」（序章第2節参照）を組み合わせれば，無数の展開アプローチが存在することになる。これまでの「FD論」においては，本来多様であるべきディベロッパーの展開アプローチを単純化して分類することで，その多様性を制限してしまうこともあったが，本モデルにより飛躍的に選択肢が増えた。

第三に，FD実践のダイナミックな動きを表現できる点である。先行研究で提唱されている各種モデルは，ある時点でのFD実践を位置づける枠組みとしては機能しても，過去から現在，未来に至る一連の実践を可視化しにくいものであった。つまり，スタティックなモデルであり，ダイナミックなモデルではなかった。センゲ（Senge,1990=2011）は，「学習する組織」のキーとなる要素として「システム思考」をあげている。システム思考とは「線形の因果関係の連なりよりも，相互関係に目を向ける。スナップショットよりも，変化のプロセスに目を向ける」ことを重視する考え方であるが，本モデルは大学構成員にシステム思考を促すツールであり，大学が「学習する組織」になることを支援するツールでもある。

第四に，ディベロッパーをユーザーとして想定している点である。従来のモデルはユーザーが特定されていなかったために，読み手によって解釈の仕方が多様であった。本モデルでは，ディベロッパーがどのような活動に関して，誰に働きかけるのかという行動をより明確なものとした。

本モデルが，すでにみた日本の「FD 論」の今後課題としてあげられていた点に対応していることがわかるだろう。

一方で，本モデルには課題もある。第一に，クライアントの発達段階を表現できていないという点である。すでにみたように，大学教員には認識やキャリアの発達段階がある。本モデルは対象者個人の変容過程ではなく，組織の変容過程に焦点をあてているので，こうした個別対象者の発達を十分に扱うことができていない。より厳密なモデルを構築するには，「教員個人を中心としたモデル」を併用する必要があろう。

第二に，ディベロッパーをユーザーとして想定しているため，ディベロッパーが不在の組織においては使いにくいという点である。ディベロッパー以外の教職員が本モデルのユーザーになる場合，自らの立場に置き替えて使用する必要がある。こうした場合のユーザーの手間をどのように軽減できるかも課題になろう。

第三に，開発対象も展開アプローチも数が増え，ディベロッパーには多くの裁量が生まれたため，どこからどのように取り組めばよいのか，とりわけキャリアの初期段階のディベロッパーにとっては困惑することが多くなった点である。しかし，これは FD 実践が成熟してきた証拠でもある。多くのディベロッパーが実践事例を本モデルに位置づけて記述し，それらを共有することができればいずれこの課題は解消されていくだろう。

第 4 章　FD 研究の特性と先行研究の整理

1. はじめに

前章では，さまざまな FD 実践を位置づけるための「3×3 モデル」を提起した。これによって事例研究を行う際に必要となる理論的枠組みができあがった。しかし，事例研究に入る前に，探求すべきもう一つの問いがある。つまり，「FD 研究の方法とは何か」（RQ.3）という問いである。これはあまりに大きな問いであるし，本研究のみで答えられるものでもない。しかし FD は研究になり得るのかという問いも聞かれるほど，本領域は新しい研究分野である。この問いについても筆者なりの見解を示したい。

本章第 2 節では，「FD 研究が持つ特性とは何か」（SRQ.3-1）について明らかにする。FD の持つ特性を整理し，同様の特性を持つ他の研究分野の特性を参考にしながら，この問いを探究する。その上で，「FD 研究にはどのような方法が適しているのか」（SRQ.3-2）について筆者の意見を提起したい。第 3 節では，国内外の先行研究における知見を整理し，「FD の先行研究から何が明らかになっているのか」（SRQ.3-3）を明らかにする。また以上を踏まえて，次章以降の事例研究で用いる研究方法を提示する。第 4 節では，本章のまとめを行う。

2. FD 研究の特性と方法

FD は，その特性から，研究ではなく，実践として語られることが多い（Rowland, 2003:13）。その特性をあげるとすれば，以下のようになる。

①研究として公開できない（秘匿性）

FD に関わる情報には，個人情報が含まれていることが多い。授業やカリキュラム評価に関わる情報は，その例である。また，中には大学教育センターのプログラムやサービスを利用していることを明らかにしてほしくないと感じている教員もいる。また授業改善やカリキュラム改善の取組みを他大学には公開したくないと考える管理職もいる。

②普遍性に欠ける（事例の特殊性）

FD プログラムやサービス対象者数が限られているため，少数の事例から一般化，普遍化をすることは困難である。多くの被調査者数を確保できる必須型の FD もあるが，たいていは短時間の研修となり，効果検証には適さない。

③手続きが厳密でない（対象選択の非制御性）

調査者が被調査者を決めてから実験を行うような手続きはとれない。必須研修でない限り，こちらから対象選択を制御することはできない。そのため，その対象者の属性や人数

をコントロールできない。
④方法論に一貫性が欠如している（各種方法論の混在）
授業やカリキュラム上の問題を解決するためには，想定されうるあらゆる方法論を使って，取り組むことになる。そのため各種方法が混在することになり，特定の方法の効果を測定することができない。
⑤客観性に欠ける（対象への介入，対象との関係構築の必要性）
ディベロッパーは対象者であるクライアントに対して介入をして，何らかの変容をもたらそうとするが，そのためにはクライアントと良好な人間関係を構築しなければならない。ディベロッパーの行為についてクライアントに調査を実施するとなれば，バイアスがかかることは避けられない。
⑥即時の問題解決が求められる（即効性）
問題解決のために要する時間は限られている。手続きが厳密でなくても，即効性のある対応が求められることが多く，そうした実践の効果を測定することにはあまり意味がない場合もある。

端的に言えば，FD は「科学的」な「客観性」が不足しがちなのである。こうした特性から，ディベロッパーが自らの実践について記述した論文は実践には有用であったとしても，研究としての価値は高くないと評価される。結果として，研究業績が蓄積されず，採用や昇進に苦労しているディベロッパーもいる。
一方で，政府や外部評価団体ならびに管理職は，教育の質保証にますます関心を寄せつつあり，大学教育センターには FD 実践の企画・実施だけではなく，評価を行い，そのインパクトを学内外に示すことを求めることが多くなっている（Stefani,2011:4）。
このようにディベロッパー個人にとっても，組織にとっても，FD を研究対象とすることには意義がある。ただしすでにみたような特性を持つ FD には「基礎的研究とは異なる応用・開発研究の方法論の構築」（中井,2005）が求められる。
結論から言えば，FD 研究に適した研究方法として，アクション・リサーチを提起する。本章を通して，ディベロッパーは自らの行為こそを研究対象にすべきであると主張したい。

（1）「臨床研究」の必要性

医学や心理学においては，「基礎研究」と「臨床研究」は区別されている。基礎研究とは，事実の客観的把握を目的とする実験や調査のことであり，臨床研究とは，患者やクライアントの直接的な治療を目的としたものである。中村はこうした分野での使用例を参考にしながらも，これとは異なる概念として「臨床の知」を提起した。その定義は，「狭い意味での医学的な臨床の知ではなく，近代科学への反省のもとに，それが見落とし排除してきた諸側面を生かした知のあり方であり，学問の方法」（中村,1992:125-126）であるとされる。「臨床の知」は近代科学が重要視してきた「普遍主義・論理主義・客観主義」に

代えて，「コスモロジー・シンボリズム・パフォーマンス」を構成原理としており，「個々の場所や時間のなかで，対象の多義性を十分考慮に入れながら，それとの交流のなかで事象を捉える方法」であり，「＜経験＞ということが大きな役割を演じる」（同上:9-10）とされている。

また，ギボンズらは新たな知識生産方法として「モード 2」を提起した（Gibbons,1994=1997）。彼らは社会の変化に伴い，知識生産の方法がモード 1 からモード 2 に変化していると考えた。モード 1 では，「特定のコミュニティで，主として学術的な関心が支配する文脈のなかで問題が設定され解決される」が，モード 2 では「広い範囲から一時的で非均質な組み合わせの実践家たちが集まり，特殊で局所的な文脈のなかで設定された問題の解決のために協働する」と言う（同上:23-24）。

「基礎研究」と「臨床研究」，「科学の知」と「臨床の知」，「モード 1」と「モード 2」はいずれも対抗概念ではない。どちらが優位であるという訳でもない。時代の変化によって，新しい知の在り方が求められている。

こうした「臨床研究」の特性を知るために，以下に，臨床心理士や臨床ソーシャルワーカーらが，自らの研究特性をどのように捉えているのかを整理した。中村が述べたように「臨床の知」は決して，心理学や医学だけに存在する概念ではない。こうした領域で先行する議論を参考にしながら，ディベロッパーにとっての「臨床研究」のあり方を考えてみたい。

①問題解決と科学的知識の進展の両者への貢献

臨床研究の目的は，「現下に差し迫った問題状況におかれている人々の，実際的な問題を解決することと，社会科学的知識の進展に貢献すること」の両者であるとされる（下山編,2000:111-117）。前者にのみ貢献するのであれば研究の伴わない実践であり，後者にのみ貢献するのであれば，実践の伴わない研究となる。両者への貢献はしばしば困難な場合もあるが，こうした二つの目的のために活動を行う点に臨床研究の特性がある。

②対象との相互作用

問題解決を担うという点で，臨床家は対象との相互作用が不可欠である。一般的には，問題の発見と診断，介入計画の立案，介入の実行，介入結果の評価，科学的知見の同定，そして次なる問題の発見と診断，というサイクルを辿ることになる。研究で問われるべきなのは，介入結果の評価において，どのような成果が表れたのかということである。

③折衷主義のアセスメントと統合的介入

臨床ソーシャルワーカーが「個々人の機能や，人間的な問題への理解や解決についての関係についてすべての観点から考察する」（Dorfman,1996=1999:76）ように，臨床家がアセスメント（現状診断）をする際は，多様な手法で多様な情報を収集することになる。

また介入も統合的に行われる。臨床心理学が「机上の空論ではなく援助実践の学である以上，既成の物差しに合わせて情報を取捨選択するのではなしに，個々のクライアントの現実をそのままの姿で浮き彫りにするため，理論の個別的かつ柔軟な適応が求められる」（下山編,2004:84）のと同様である。理論も技法も単一のものにこだわらず，対象の状況にあわせて多様なものを折衷して使用する。

④有効性検証方法としてのＡ－Ｂデザイン

「Ａ－Ｂデザイン」とは，臨床ソーシャルワーク実践の評価手法であるシングル・サブジェクト・デザイン（研究の焦点が「単一」のクライアントという「単位」である）のうちの一つの手法である（平山・武田・藤井,2002)。介入前の段階でＡを研究の基本線，Ｂを介入段階として設定し，どのような変化が生じたのかを検証する手法である。

手順としては，①対象行動の選択，②目標設定（行動頻度・量・期間），③結果の確認方法（直接的な観察，標準化された手段：アンケート，チェックリスト，クライアントの自己報告），④基本線設定，⑤介入，⑥データの比較・分析，となる。

これらの臨床研究の特性は，先にみた FD の特性と近似性がある。このように臨床心理士や臨床ソーシャルワーカーは，自らの行為の研究としての意義を言語化し，手法を開発することにつとめてきている。その結果，「臨床研究」という研究分野が確立してきたのである。

この議論を FD やディベロッパーにもあてはめてみよう。FD が基本的に依拠している学問領域である高等教育学において基礎研究と言った場合，例えば高等教育の歴史研究・比較研究などがこれに該当するだろう。こうした研究は，直接的に授業やカリキュラムの改善に結びつくわけではないし，そうである必要もない。一方，筆者が次章以降で行おうとしているような，ディベロッパーが授業やカリキュラムの改善のために行っている，自らの FD 実践について振り返りを行い，評価を行うといった研究は，高等教育学における臨床研究といってよいだろう。

当然のことながら，ディベロッパーが基礎研究を行うことは可能である。しかし，それはディベロッパー以外の研究者でも可能な研究である。一方，高等教育学の研究者が臨床研究を行うことは不可能である。「現下に差し迫った問題状況におかれている大学教職員や学生の，実際的な問題を解決することと，社会科学的知識の進展に貢献すること（上記引用文中の傍点部分を筆者が置き換え）」を同時に期待されているディベロッパーにとって，臨床研究は適した方法と言えよう。

（2）アクション・リサーチ

ディベロッパーにとっての臨床研究の方法として，筆者が適していると考えるのが，アクション・リサーチである。以下ではアクション・リサーチの定義，研究者の役割，手順，

ディベロッパーにとっての意義について考えたい。

①定　義

アクション・リサーチとは，心理学者のクルト・レヴィンによって提唱された研究方法である（Lewin,1948）[59]。彼は，当時流行していた実験的な調査方法に代えて，社会的実践のために必要な研究としてアクション・リサーチを以下のように定義した。

「さまざまな形の社会活動の条件とその結果との比較研究であり，社会活動へと導いていく研究である。書物以外のものを生みださない研究は満足なものとはいえないだろう」（Lewin,1948=1954/1977:271）

レヴィンはアクション・リサーチの特性について詳しく語らなかったため，以後，継承者がさまざまな定義を試みているが，ここではストリンガー（Stringer,2007=2012）の定義をみてみよう。

アクション・リサーチは，「人びとが日常生活で直面する問題の効果的な解決策を見つけることができるような調査への体系的なアプローチ」であり，「特定の状況とその場に応じた解決に焦点」を合わせるものである（同上:1）。つまり「普遍的な解決策は特定の場や特定の人びとの集団には適応できないと考え，探究の目的は現場で作用する特定の力学にあった解決策を見つけることであるという考えに立っている」（同上:6）。

アクション・リサーチの場合，結果として，実践者と依頼者，またはその一方にとって何らかの違いをもたらすことがなければ，それはその目的を達成するのに失敗したことになる。アクション・リサーチの効果というのは，何らかの変化または進歩があるということであり，それが関わった人びとの生活の質をどれほど高めることができるかによって検証される（同上:14）。

アクション・リサーチにおいて，研究者は「研究を行うエキスパート」の役割ではなく，「ステークホルダーが問題を明確に定義するように援助し，関わっている問題に対する効果的な解決策を見つけられるように，支援する触媒として機能」する。そのため「ファシリテーター，仕事仲間，コンサルタント」というような名称が相応しい（同上:29）とされる。

このようにアクション・リサーチは，研究方法といっても，「研究者と対象者とを含めた研究当事者が実践に臨むときの態度，あるいは，当事者間の関係性を指した概念」（矢守,2010:24）と，捉えるべきだろう。

②研究者の役割

アクション・リサーチにおける研究者の役割をさらに理解するために，他の研究方法と比較して考察してみよう。ジェイコブソンらは，研究者がとりうるリサーチ・パラダイム

を,実験主義パラダイム,構成主義者パラダイム,実践者パラダイムの3つに分けた(表 14)。その上で，ディベロッパーには，実践者パラダイムが適しているとした（Jacobson and Linse,2006)。このパラダイムは，アクション・リサーチにおいて採用されているものである。

表 14　リサーチ・パラダイム別研究者・研究方法・研究対象の関係

	実験主義パラダイム	構成主義者パラダイム	実践者パラダイム
研究者	調査者は ↓	調査者は ↓	調査者は ↓
研究対象	教育の効果を ↓	教育経験の意味を ↓	教育者としての自らの行為を ↓
研究方法	確かめるための方法を ↓	探究するための方法に ↓	探究するための方法に ↓
研究者の行為	使う	なる	なる

（Jacobson and Linse,2006）

※灰色の部分は，調査者個人によって担われる役割を示している。

実践者パラダイムにおいて調査者（ディベロッパー）は，自らの行う行為について探究するために，自らが研究方法そのものになるのである。これは，実験主義パラダイムのように，調査者が研究対象と研究方法から分離して，研究対象が受けた教育の効果を検証するのとは異なる。また，構成主義パラダイムのように，研究対象が経験した教育の意味を，研究者が探究するのとも異なる。この際，研究者と研究方法は一体となる。このようにディベロッパーは自らが研究者であり，研究対象であり，研究方法である。つまり，実践者パラダイムに依拠した FD 研究とは，ディベロッパーにとっての自己探求の行為でもある。

もちろん原理上は，ディベロッパーが，実験主義や構成主義者パラダイムに基づいて，FD を研究することは可能である。しかし繰り返すが，それはディベロッパー以外の研究者でも可能な研究であり，あくまで補完的な研究であろう。ディベロッパーにとっては，実践者パラダイムに基づく研究が主たる研究と考えるのが自然であろう。

③手　順

では，実際にはどのような手順でアクション・リサーチは行われるのだろうか。これについても多くの論者が提起しているところであるが，「自らの所属する組織においてアクション・リサーチ」を行うという，多くのディベロッパーに該当する文脈においては，コグランとブラニックが提唱するアクション・リサーチ・サイクルが参考になるだろう（Coghlan and Brannick,2010:8）（**図 14**）。

このサイクルは，構成作業，アクションの計画，アクションの実施，アクションの評価という手順で進む。出発点は「文脈と目的」という事前段階の作業である。ここですべきとされているのは，組織の文脈を理解し，アクション・リサーチの目的を明確にすることである。さらに，重要なこととされているのが，リサーチ・クエスチョンを持っている関係者との人間関係構築である。

その次の作業が「構成（constructing）」であるが，これはかつて「診断（diagnosis）」という用語で表現されていたものである。その背景には，たった一つの真実というものは存在しないので，関係者同士で，それぞれが見ている世界を重ね合わせて，現実を作っていくべきであるという考えがある。アクション・リサーチにおいては，研究者だけではなく対象者も共同研究者になるのである。その次には，アクションの計画・実施・評価が続き，その結果は，最初の構成作業に影響を与えることになる。

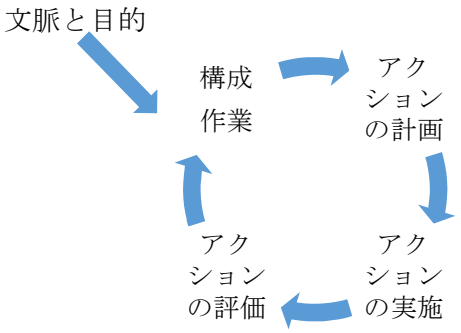


図 14　アクション・リサーチ・サイクル

（Coghlan and Brannick, 2010:8）

良いアクション・リサーチの条件には，良いストーリー，そのストーリーに関する厳密な省察，有効な知識の補完もしくはストーリーに関する省察から生みだされた理論があるとされる（Coghlan and Brannick,2010:15）。そのストーリーとは，「何が起こったのか（What happed?）」「その出来事にどのような意味づけを行うのか（How do you make sense of what happened）」「結論は何か（So what?）」という質問に答えるものである。

④ディベロッパーにとっての意義

クックらは，ディベロッパーが所属する大学教育センターには，アクション・リサーチが適していると述べているが（Cook,Wright and O'Neal,2011:170-171）。その理由は，まずセンターは，全学に関与していることが一般的であり，各種情報が入手しやすい立場にあることである。そしてセンタースタッフは，研究者であることが多く，研究を担えるし，それを求められる立場にある。またセンターのミッションは，学内で教育・学習を向上させることが一般的であり，研究結果から，改善が必要だという結論になった場合に，すぐにそれを実行できる立場にあることである。

このような有利な点がある一方で，研究上の課題も指摘されている。業務が多いためにデータ収集を含めた研究業務に時間を費やしにくいこと，センターは全学の管理職の管轄下にあることが多く批判的な研究をしにくいこと，多くのプログラムやサービスは必須ではないのでデータ収集がしにくいこと，学内での支持を得るために支援組織としての立場をアピールする必要があるのに調査者として一歩距離を置くことが自己矛盾であることなどである。

このような課題があったとしても，尚，アクション・リサーチがディベロッパーに適した研究方法だと筆者が考える理由が他にもある。それは，アクション・リサーチは「メタ学習」の機会であり（Coghlan and Brannick,2010:11），これこそディベロッパーにとって最も効率的で効果的な能力開発手法だからである。ショーンは，プロフェッショナル（専門家）は，学習した理論を実践に応用することよりも，行為の中で振り返りを行い（reflection-in-action）ながら，理論を構築していることを指摘した。

「行為の中で省察するとき，そのひとは実践の文脈における研究者となる。すでに確立している理論や技術のカテゴリーに頼るのではなく，行為の中の省察を通して，独自の事例についての新しい理論を構築するのである。」（Schön,1987=2007/2009:70）

しかしながら，専門職は「行為の中で省察をおこなうが，自分がした行為の中の省察（reflection on reflection-in-action ）について省察することはめったにない」のである（Schön,1987=2007/2009:260-261）。このような状況では，ディベロッパーが構築した理論は個人の経験知として蓄積されるにとどまる。アクション・リサーチとして，実践を文書化・記録化することで，より多くの読者を獲得することができる。そしてより多くのフィードバックを得ることができ，ディベロッパー自身の能力開発の機会になるのである。

（3）評価の理論

アクション・リサーチ・サイクルの最終段階で行う作業は，アクションの評価である。FD 実践の評価を行うにあたって，これまでよく使用されてきたのが，カークパトリックの 4 段階評価である。これは，経営学の分野において研修評価の基礎理論として位置づけられており，成人教育の場において使用されることが多い（Kirkpatrick1998:19-24）。この理論では，効果測定のレベルとして，レベル 1（反応），レベル 2（学習），レベル 3（行動），レベル 4（成果）が設定されている。

レベル 1 で評価するのは，反応（reactions）である。ここでは受講者に，研修の内容や構成に満足したかを問う。レベル 2 で評価するのは，学習（learning）である。ここでは受講者に，教わった内容を学習できたのかどうか，具体的にはテストで知識・技術・態度面で何が変化したのかを問うたり，観察したりすることになる。レベル 3 で評価するのは，行動（behavior）である。受講者の日常の行動が目標どおりに変化しているかどうかを問う。

受講者に対するアンケートや事後観察等による行動変容の事実を明らかにする調査がこれにあたる。レベル 4 で評価するのは，成果（results）である。受講者の変化によって，どのような成果がもたらされたのかが問われる。民間企業の場合は，売上高・製品の質・コスト削減などがこれにあたる。しかしながらたとえ効果があるという結果が出たとしても，因果関係を特定するのは困難である。

カークパトリック本人が述べているように，レベルが進展するに連れて実施困難度は高くなる。なぜならば，レベル 1 と 2 の評価は研修直後に実施することが可能であるが，レベル 3 と 4 については研修後に時間を置いて追跡調査をしなければならないからである。カークパトリックは，レベル 1 は必ず問う必要があるが，それ以降のレベルについては，人・時間・予算にあわせて評価すべきであるとも述べている（Kirkpatrick1998:24）。

チズムとスザボは, この理論を FD に応用したモデルを開発した。4 つのレベルの指標は，それぞれ，レベル 1（教員の直接的満足度），レベル 2（教員の教育信念や知識の変化），レベル 3（教員の教育行動の変化），レベル 4（学生の学習の変化）となり，より FD の文脈に合致したものとなっている（Chism and Szabo,1998）（**図 15**）。

	4 段階評価論	FD への応用
レベル 1	反　応	教員の直接的満足度
レベル 2	学　習	教員の教育信念や 知識の変化
レベル 3	行　動	教員の教育行動の変化
レベル 4	成　果	学生の学習の変化

図 15　4 段階評価理論の FD への応用

チズムらのモデルは諸外国における FD のアクション・リサーチの先行研究においても使われており，本研究においても使用するものであるが，本モデルを日本の大学に応用する場合，以下のような課題も想定される。

第一に，日本の多くの大学で実施されている FD は，単発の講演会やセミナーが多く，2 時間程度の研修会では，レベル 3（行動）やレベル 4（成果）の効果は最初から期待できない。第二に，研修の参加者である大学教員が，自らが評価対象となることに対して反発を示したり，非協力的であったりして，回答数が低くなる可能性がある。参加が義務化されている研修であれば，さらに評価の困難度は増す。第三に，責任をもって調査を実施し改善に活かす役割を担う担当者が不在である。レベル 3（行動）以上の効果を評価しようとすれば，長期間に渡るフォローアップ調査が必要となり，2 年間で交代することが一般的な兼任の FD 委員では，そのような調査を実施するのは困難である。

3. 先行研究の整理と本研究の方法

（1）日本における先行研究

さて，FD のアクション・リサーチの先行研究では何が明らかになっているのだろうか。後にみる諸外国と比較すると，日本における先行研究は圧倒的に数が少ない。またその評価も，研修直後の参加者アンケートに代表されるように反応や学習を問うものが多く，行動や成果まで評価したものは稀である。

以下では，こうした状況下においても，レベル 3（行動）とレベル 4（成果）の評価を試みている数少ない先行研究を詳しくみることによって，そこでの知見を確認しておこう。一つ目の例は，北海道大学によって実施されたワークショップ型集合研修の評価であり，二つ目の例は，大同大学によって実施された公開研究授業と授業研究会の評価である。

①ワークショップ型集合研修の評価

集合研修においては，実施直後に行われる満足度調査が一般的な評価手法であるが，こうした調査は，「ハッピー・シート」とも呼ばれ，比較的高い満足度を得やすく，信頼性に欠けると言われている。北海道大学の研究はレベル 3（行動）の評価を行ったものである。

北海道大学高等教育推進機構高等教育開発研究部門では 1999 年から主に新任教員を対象とした「教育ワークショップ」を実施している（阿部・西森・小笠原・細川・大滝,2000）。参加者は 2 日間に渡るグループ学習を通して，授業の目標設定・学習方略の開発・成績評価と授業評価の設計について学習する。

1998 年から 2008 年までに本ワークショップに参加した 416 名を対象に実施されたフォローアップ調査（回答者数 216 名，回答率 59.8%）によれば（図 16），「FD プログラムに参加したあと，あなたの関心あるいは行動は変わりましたか」という問いに対し，85.6%の回答者が「教育改革や授業改善への関心が強くなった」と答え，78.1%が「担当する授業の改善にとりくんだ」，70.2%が「シラバスの内容や表現の手直しをした」と答えている（山岸 2012:207-208）（レベル 3:行動）。一方「グループ作業・討論を行う機会がふえた」と回答したのは 35.3%であった。こうした結果を踏まえて「私たちの FD プログラムは，参加した教員に対して最低限の影響は与えている」と分析されている（山岸,2012:208）。

この研究は, FD の実施後, 数年から 10 数年に渡る長期のフォローアップ調査によって，レベル 3 の行動評価を行ったものであること，その対象者数が多いという点で信頼度の高いものである。

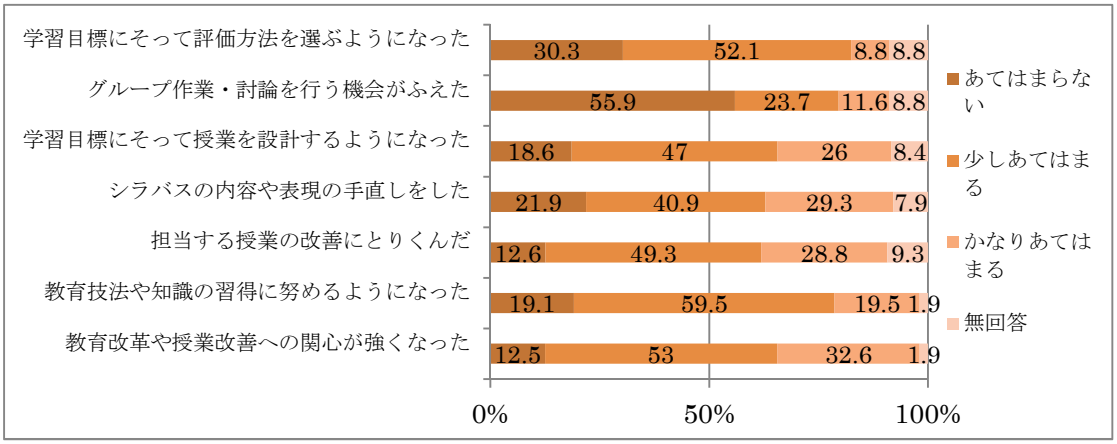


図 16　北海道大学教育ワークショップ（全学 FD）の効果
（教育ワークショップに参加後の状況）

（山岸 2012:208）

②公開研究授業と授業研究会の評価

大同大学授業開発センター（2009 年に大同工業大学から校名変更）では，2001 年度から約 100 名の全教員を対象に，公開研究授業と授業研究会を継続して実施しており，その評価が行われている（曽我,2006; 大同工業大学,2009）。公開授業制度は多くの大学において採用されている FD の手法であるが, その評価を行っているのは日本においては大同大学以外に見当たらない。

公開研究授業は次のような手続きで行われている。授業実施前に授業開発センターは，授業担当教員に対し，大学教育観や授業指針等を提出するよう求める。その一方で，授業終了後に過去の授業評価アンケート結果や成績評価データ等を授業担当教員に配布する。また，センター所員並びに参観者は，授業を観察しながら，授業方法と内容を評価するアンケートに記入する。受講生は授業の「良かった点」「改善点」について記述式アンケートに記載し，授業内容理解度・興味関心喚起度・集中度について択一式アンケートに記載する。授業終了後すぐに開催される研究会はこれら調査で得られたデータをもとに進められる。こうした一連の内容についてはニュースレターで後日全教員に周知される。

公開研究授業が開始された 2001 年度から 2008 年度までに行われた取組みを対象に行われた評価から得られた知見が以下である（大同工業大学,2009:21-22）。いずれも学生への影響を明らかにしようとしたものであり，レベル 4（成果）の評価結果である。

まず，研究授業の実施前後で学生からの授業評価アンケートの評価結果がどのように変化したかというものである。アンケートの項目毎の 5 段階評価結果を分析すると，まず，対象となった授業全体のプラス評価率は 46.5%から 47.7%へ上昇した（図 17）[60]。次に，プラス評価が低い授業群と高い授業群に分けて比較すると，元々プラス評価が低い授業群のプラス評価は上昇したが，元々プラス評価が高い授業群はさほど上昇せず，プラス評価

が減少する授業群もあった。

つまり，公開研究授業と授業研究会は「学生による評価がもともと比較的低い教員においては，改善効果が大きい。一方で，もともと高い評価であった教員（プラス評価［50%以上］グループ）に対しての改善効果は大きくない」（同上:22）。授業全体としてみれば，底上げの効果はあると言えよう。

また授業内容の理解度アンケートの結果は「研究授業／授業研究会が開始された 2001 年度から現在まで増加傾向を示している」。

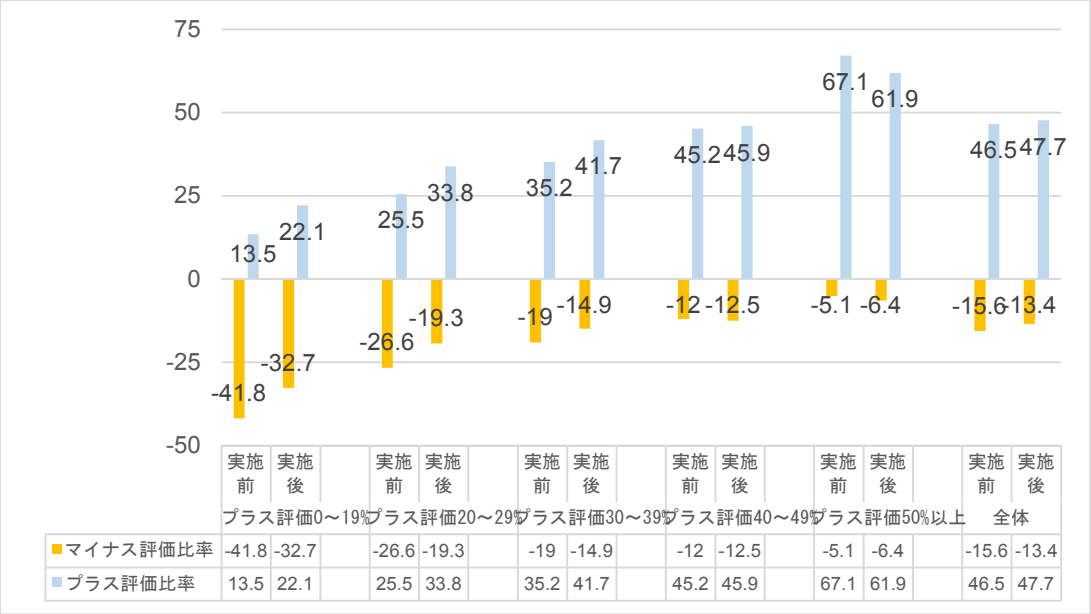
さらに，学生の行動変容度を測定する指標の一つである単位取得率は，「2001 年度から 2004 年度までは増加していたが，2005 年度は頭打ちとなり（そこをピークとして），2007 年度まで漸減し 2008 年には一定」となっている。つまり単位取得率に関していえば，研修の効果はある程度まで上昇し，その後一定となった。

その他，授業出席度・授業時間外学習時間・正常期間（4 年間）卒業見込率についても検討されているが，これらについては明確な形で成果が表れてはいない。

このように大同大学の公開研究授業は，学生の授業に対する満足度，授業内容理解度，単位取得率において一定の成果がみられる一方で，授業出席度・授業時間外学習時間・正常期間（4 年間）卒業見込率において成果は現れていない。

調査の結果がどうであれ，これらの成果を公開研究授業の成果として厳密に特定することは難しい。大同大学ではこの実践を導入したのと同時期に，カリキュラム改訂，授業科目毎の学習到達目標設定，履修科目登録上限制導入といった教育制度改革を行っており，本調査結果もこうした複合的な教育改革の成果の一部として位置づける必要がありそうである。

この調査は，レベル 4（成果）の学生の学習の変化を測定した点が注目される。それも満足度だけではなく，授業内容の理解度，単位取得率，授業出席度など複数の指標について測定されている。また調査の対象者数が多いことによるデータの蓄積量の多さからも信頼度の高い結果となっている。



	実施前	実施後		実施前	実施後		実施前	実施後		実施前	実施後		実施前	実施後		実施前	実施後
	プラス評価0～19%			プラス評価20～29%			プラス評価30～39%			プラス評価40～49%			プラス評価50%以上			全体	
マイナス評価比率	-41.8	-32.7		-26.6	-19.3		-19	-14.9		-12	-12.5		-5.1	-6.4		-15.6	-13.4
プラス評価比率	13.5	22.1		25.5	33.8		35.2	41.7		45.2	45.9		67.1	61.9		46.5	47.7

図 17　授業公開前後における学生の授業評価の比較

（大同工業大学 2009：21）

（2）諸外国における先行研究

すでにみたように，諸外国においては，1960 年代以来の FD 実践の長い歴史があり（第 1 章第 3 節），それに伴い FD 研究も数が多い。国際的には FD に関わる研究論文は増えており（Macdonald,2003:7），1970 年代以降は FD の評価研究のレビューも継続的になされている（Hoyt & Howard,1978; Levinson-Rose & Menges,1981; Weimer & Lenze,1998; Steinert et al.,2006）。これらのレビューにおいては，多くの評価が参加者の満足度調査にとどまっており，行動や思考の変容度，学生や組織に与える影響について評価したものは少ないことが指摘されている（Chism at al.,2012:131）。以下では，2000 年代後半以降に行われた 2 つレビューの知見を通して，FD 研究に求められている課題を絞り込みたい。

第一のレビューは，チズムらによって行われた，2000 年から 2011 年までの 138 本の先行研究を対象としたものである。このレビューの特徴は FD 実践の実施方法別に有効性を検証している点にある（Chism at al.,2012:134）。ここで評価対象となった実践の中で，最も実施数の多かった実施方法は「ワークショップ」（62 件）であり，その後「連続開講セミナー」（20 件），「実践共同体の構築（community of practice：自発的な勉強会やグループプロジェクトの支援）」（29 件），「コンサルテーション」（18 件）が続いている。

まず全体的な傾向として下記があげられている。

- 量的研究が増えている。
- 分析方法は多様である。
- いくつかの優れた研究を除いて「厳密な研究」水準に合致するものは少ない。

- 複数の手法の FD が実施されているため，影響度を測定することは非常に難しい。
- 「実践共同体」や「連続して開講されるセミナー」は分析が可能な「成果物」（例：参加者の日誌，プロジェクトに関するレポート）を作成させる傾向がある。
- 単なる満足度の測定から，参加者自身の考え方や行動の変化，学生の学習面での変化を問うようになっている。

実践の効果については以下の知見が見出されている。

- 一般論として，長期間の関与，例えば「プロジェクト活動」を含む「実践共同体」のような取組みは，実質的に相当な影響が現れている。
- 受講者を「実践共同体」として位置づけ，連続して開講される「セミナー」に参加してもらうことは，他の手法よりも効果がある。
- 「個別コンサルテーション」は，先行研究の知見どおり効果的なことが明らかである。
- 「ワークショップ」は，受講者の持つ考え方の変化や実験的な試みをしてみようというきっかけとしては有効である。
- 「助成金や表彰」は，「コンサルテーション」や「実践共同体」と結びついていなければとりわけ有効だとは言えない。

第二のレビューは，カークパトリックの 4 段階評価を使ってレビューを行ったステスらの研究である（Stes at al.,2010:29）。ここでは対象となる研究を絞り込む条件として，大学教員に向けた授業デザイン・教授法開発の実践であること，「学習」レベルの評価が中心的な目的となっている実践の効果を測定したものであること（「反応」レベルだけを問うものは対象としない），実証的なデータに基づいていたものであることをあげた。その結果，36 件が対象となった。

ステスらは，これらの先行研究を，スタイナーら（Steinert et al.,2006）が 4 段階評価を改変して作ったモデル（表 15）を分析枠組みに使用して分類した。このモデルにおいて，教員の変化のうち「学習」と「行動」がそれぞれレベル 2・レベル 3 に，そして「組織への影響」と「学生の変化」はレベル 4 に対応している。

例えば，「学生の変化」のうち，「学習成果の変化」に分類された研究は，さらに量的調査・質的調査・混合調査法に分類された。そのうち混合調査法として紹介されている研究では，批判的思考力に関する学生のテストの点数が，教員が FD 研修に行く前よりも行った後の方がはるかに高くなったことが明らかになった。また教員による電話インタビューでも学生の学習が進んでいることが明らかにされている（Stes at al.,2010:43）。

表 15　授業デザイン・教授法開発の成果を測定するためのカークパトリック・モデル

レベル	説　明
①教員の変化	
学習	
態度の変化	教育・学習に向き合う態度の変化
概念の変化	教育・学習についての概念（例：考え方）の変化
知識の変化	概念，手続き，原理の獲得
スキルの変化	思考力／問題解決力，身体と人間関係スキルの獲得
行動	学習を職場へ転用する
②組織への影響	組織内での広範な変化
③学生の変化	
概念の変化	学生の教育・学習環境についての認識の変化
学習アプローチの変化	学習へのアプローチの変化
学習成果の変化	直接的な結果として学生の成績の向上

(Stes at al., 2010:29)

ステスらはレビューを通して，これまでのレビューでは指摘されていなかったことについても明らかにしている。

・研修時間の長さは，1 回だけのイベント型の研修よりも継続的な研修の方が参加者のポジティブな行動変容につながる。
・新たな研修方法と比べると通常の授業のような研修方法は行動変容には繋がらないが，学生の学習成果には良い影響を与える。
・専門分野に特化した研修の方が一般的な内容の研修よりも参加者に影響を与えることができる。

レビューの知見に基づき，今後の研究課題としてステスらは以下のことを指摘している（Stes at al.,2010:48）。

- 行動変容を明らかにする研究がもっと実施されるべきである。その際，参加者の自己評価レポートだけではなく，実際の行動変容を測定するとよい。
- 組織や学生への効果を捉えようとすることには大変価値がある。
- 混合調査法・プレテスト・疑似実験などを使って十分に調査のデザインを行うと示唆に富む結果が得られる。
- 長期間にわたる研修効果は，今後期待される研究領域である。
- 比較研究を行うにはツールの共有も有効である。

（3）本研究の方法

さて国内外の先行研究も踏まえて，以下の第 5 章から第 7 章では「各大学における FD 実践と評価はどのようになっているのか」（RQ.4）について明らかにしていく。具体的には各大学ではどのような FD 実践が展開されているのか」（SRQ.4-1），「各大学の FD 実践にはどのような効果があるのか」（SRQ.4-2），「各大学の次の FD 実践にどのような示唆が得られるのか」（SRQ.4-3）という問いに答えたい。

その際の研究方法には，アクション・リサーチの方法をとりいれる。つまり，当事者である筆者による現状改善を目指した実践がその研究対象である。まず，実践者の立場からみた現実を詳細に記述する。内部の視点から，継続的な観察に基づいた記述を行う。次に第 3 章で提起した「3×3 モデル」を適応して事例を分析する。そして，4 段階評価を取り入れた質問紙調査によって質的，量的な分析を取り入れる。その結果に基づき，クライアントに何らかの質的な変化がみられることが最大の効果である。

その際にすでにみた評価実施上の課題を克服するよう工夫した。第一に，対象となっている FD 実践は長期間に渡って開催されているものや個別相談などであり，何らかの効果を期待することができる実践を選択した。第二に，調査にあたっては教員からの回答率をできるだけあげるために，ディベロッパーの個人名でクライアント個人宛に質問紙を送付したり，管理職名で回答を依頼したりしている。第三に，ディベロッパーが数年間に渡って実践に関与し，その後のフォローアップ調査を行った。

ここで，筆者と実践事例との関係について述べておく。第 5 章から第 7 章にかけて研究対象とした 3 つの実践はいずれも，筆者がディベロッパーとして関与したものであると同時に，筆者がその記述，分析，評価を行っている。

研究対象となった愛媛大学は，法文学部・教育学部・理学部・医学部・工学部・農学部の 6 学部と大学院 7 研究科からなる学生約 1 万人を擁する四国最大の総合大学である。国立大学から国立大学法人に移行した 2004 年前後から教育改革，とりわけ全学的な FD に先進的に取り組んできた大学である（愛媛大学教育・学生支援機構，2012）。その特筆すべき FD の取組みとして，2013 年度より全学的に導入が決まったテニュア・トラック制度がある。本制度により新規採用の若手教員にはテニュア・トラック在職期間中の 3～5 年以内に 100 時間の能力開発プログラムの受講が義務づけられた（佐藤,2013a）。本研究の目的は，「大学の質保証のための取組みとしての，大学教員の能力開発（FD）の実態を明らかにし，その望ましいあり方を探求すること」であることから考えても，研究対象とするには相応しい事例である。

こうした改革が愛媛大学で可能であったのにはいくつかの理由がある。運営費交付金が削減される中で補助金を獲得し続けなければならない状況に置かれていることはもちろんのこと，日本でも最も急激な人口減少が予想されている地方に存在する大学として，少子化や首都圏への学生流出から生じる学生確保の問題が学内で共有されていること，歴代学

長のリーダーシップの下，教職員が自律的に能力開発を担う文化と制度を構築することに成功したことなどがその理由である[61]。また，2010 年に文部科学省により全国の教育関係共同利用拠点として認定された，教育・学生支援機構教育企画室（以下，教育企画室）が高いパフォーマンスを発揮できていることもその理由にあげることができるだろう。

教育企画室は，「教育・学生支援機構長（教育担当理事）の指示の下，愛媛大学の教育に関する諸課題について調査・研究を行うと共に，その成果を実際の教育活動に適用し，本学の教育改革を推進すること」を目的として，2006 年 4 月に設置された。教育担当理事直下の組織であり，幅広い教育上の課題の解決に対応している（**図 18**）。

教育企画室には，複数のディベロッパーが配置されており，全学的な教育改革のプランニングと同時に，日常的な FD 活動に取り組んでいる。①教育・学習支援部門（教職員の教育活動及び学生の学習活動の支援），②教育調査・分析部門 （教育・学習の実態・成果に関する調査の企画・実施・分析），③学生能力開発部門（学生のリーダーシップ，ピア・サポート力等を高める教育プログラムの開発・実施・評価）の 3 部門からなっており，スタッフは複数の部門に横断的に所属して業務を進めている。筆者は 2002 年 4 月から 2013 年 10 月までの 12 年半に渡って教育企画室に勤務し，次章以降の実践が実施された時期には，副室長として各実践の企画，実施，評価の全ての過程に関与した。

よって，これらの章で「ディベロッパー」という用語が使用された場合，筆者を含む，教育企画室に所属する教員集団ならびに，その事務部門である教育学生支援部の職員集団を意味している。つまり，本文で「筆者」と言った場合は，筆者個人を意味するが，「筆者ら」と言った場合は「チームとしてのディベロッパー」を意味していると解釈されたい。

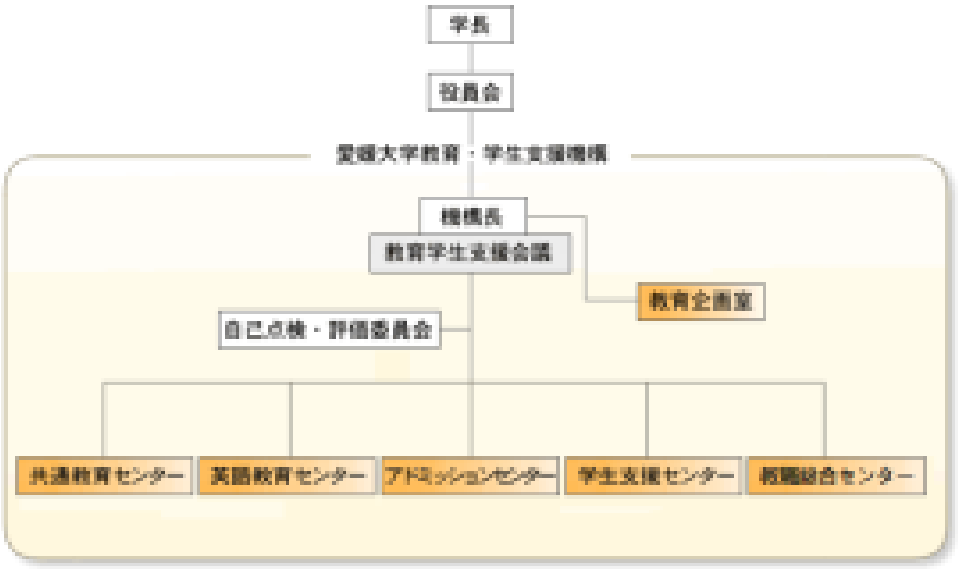


図 18　愛媛大学教育・学生支援機構図

4. 結　論

本章では FD 研究に適した研究方法として，アクション・リサーチを提起した。アクション・リサーチは，目の前の課題の解決を目的とした研究方法である。最終的には研究者の対象への介入の結果として，自らならびに対象者の行動変容が求められる。この研究方法では，調査者は，ディベロッパーとして自ら行う行為について探究するために，自らが研究方法そのものになる。この際，研究者と研究方法は一体となる。

アクション・リサーチにおける研究のサイクルは，構成作業，アクションの計画，アクションの実施，アクションの評価という手順で進む。最後の評価においてよく使われるのが，カークパトリックの 4 段階評価であり，FD 研究においても有効である。

こうした FD のアクション･リサーチの先行研究は諸外国においては多くなされているものの，日本においてはその数は圧倒的に少ない。先行研究からは，授業コンサルテーションや実践共同体の構築といった，高い効果が実証されている実践が存在していることが明らかになっている。その一方で，いくつかの優れた研究を除いて「厳密な研究」水準に合致するものは少ないこと, 多くの評価が参加者の満足度調査（レベル 1）にとどまっており，思考や知識の変化（レベル 2），行動の変容度（レベル 2），学生や組織に与える影響（レベル 4）について評価したものは少ないことが指摘されている。

第 5 章　授業コンサルテーションの実践と評価

1. はじめに

「3×3 モデル」における MIC- I （教員個人を対象とした授業改善）の領域は，ディベロッパーに最も活動が期待されているものである。この領域の実践には多様な手法が開発されているが，先行研究においても継続的な有効性が確認されているのが，授業コンサルテーションである（Piccinin,1999）。

授業コンサルテーションとは，ディベロッパーが教員に一対一で関与し，共同で授業に関わる問題の解決を目指す実践のことである。北米圏では多くの大学教育センターが誕生した 1970 年代頃に実践が広がったものであり，ディベロッパーにとって「最も時間はかかるけれども，最も有益な活動」であるとされる（Lewis,2002b:59）。アメリカの研究大学における大学教育センター長を対象に行われた調査によっても，コンサルテーション活動はセンターの必須活動としてあげられている（Pchenitchnaia and Cole,2008）。

授業コンサルテーションに関する先行研究の一つに，ワシントン大学教授開発・研究センターによるものがある。このセンターでは，年間約 700 件のコンサルテーションを提供している。学期毎にクライアントに対するフィードバック調査を実施しており，コンサルテーション実施直後の満足度調査では高い評価を得ていることが明らかになっている（レベル 1:反応）。センターでは，その効果がどれだけ持続性のあるものなのかを確認するために，過去 5 年間のクライアントに対して長期的な効果測定調査を実施した（Jacobson, Wulff, Grooters, Edwards and Freisem,2008）。170 件の回答（回収率 22%）結果からは，実施から数年の時間が経過したとしても，授業コンサルテーションは授業改善に有効に機能していることが明らかになった（レベル 3:行動）。自由記述欄に書かれたコメントには，新しい情報や資源を得ようとする機会が増えたこと，同じ志を持つ同僚と出会えたこと，教えることに対する新しい考え方を獲得したこと，教育の専門家であるセンタースタッフに相談する機会があったことなどが書かれており，センタースタッフが予期していなかった効果もみられた。

日本においては，授業コンサルテーションは歴史の浅い FD 実践であり，その実践数も少ない[62]。愛媛大学，徳島大学，横浜国立大学，滋賀県立大学では実践が展開されており（楢林・佐藤,2005; 神藤,2007; 香川ら,2009; 佐藤・城間ら,2011）[63]，これらのうちの 3 大学では実践の評価も実施されている。

1 つめは，徳島大学の研究である。徳島大学大学開放実践センター高等教育支援研究開発部門（現：総合教育センター）では，2005・2006 年度の新任教員研修の対象者 15 名に対し，授業研究会の場でコンサルテーションを受けた 2～10 カ月後にアンケートを実施し 11 名から回答を得た（神藤,2007:492）。これによれば研究会での議論が「役立った」（レベ

ル 1:反応），「自分の授業について気づきがあった」（レベル 2：学習），「授業研究会の後，授業を改善した」（レベル 3:行動）と全員が回答している。2010 年度の対象教員に対して行ったアンケートにおいても，全員が「何らかの気づきがあり，よい学びの機会であった」（レベル 1:反応，レベル 2:学習）と回答している（佐藤・城間ら,2011:51）。

2 つめは，横浜国立大学の研究である。横浜国立大学大学教育総合センターFD 推進部では,センター教員が2010年度より授業コンサルテーションの試行を行っている(安野,2011)。授業の中間期に学生に対するヒアリング調査を実施し，学生からのコメントを収集する。その前後にはセンター教員が教員を訪問し，事前面談に 30 分程度，事後面談には 1 時間程度かけてコンサルテーションを実施している。授業コンサルテーションの評価にあたっては，学生向けと教員向けの 2 種類のアンケート調査を実施した。

まず学生向けのアンケートについては，2010 度前期にコンサルテーションを受けた教員（6 名）の授業受講学生のうち 111 名から回答があった。学生からみて授業担当者に何か変化があったかを問う設問では「分からない」と答えた者が最も多く 51%であったものの，「変化があった」と答えた学生が 41%であった（レベル 3:行動）。具体的な変化としては「学生から意見を聞き出そうという姿勢が強くなった」「板書が分かりやすくなった」等である。しかし教員によってその数字には格差があった。また，学生自身に何か変化があったかを問う設問では「変化はなかった」と答えている学生が最も多く 52%であったものの，19%の学生が「変化はあった」と答えている（レベル 4:成果）。具体的な変化としては「先生がどのように変化するのか，注意して授業を聞くようになった」「もっと能動的（積極的）に授業に臨もうと思った」等である。

次に教員向けのアンケートについては，対象者 6 名のうち 4 名から回答があったが，学生からのコメントは「ほぼ予想したとおりであった」というコメントがある一方で，授業評価アンケートと比較して，「学生からのコメントが多く，学生が何を感じているかが分かった」「即座に講義へ反映できる」といったコメントもあった。

3 つめは，愛媛大学の研究である。愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室では，希望する授業担当教員に対して授業コンサルテーションを実施している。2006 年度後学期のクライアント 6 名に対して，学期終了後の 2007 年 2 月にアンケートが実施された。調査結果から以下の知見が明らかになっている（佐藤,2009a）。

授業コンサルテーションを行うことで，利用した全教員が，改善への動機を高め，改善に向けた何らかの行動変容を行ったと回答した（レベル 3:行動）。また，授業コンサルテーションの学生に対する効果としては，複数の教員が授業に対してより関心を持つようになった，教員の授業改善の熱意を感じるようになった，教員に意見を述べることで双方の理解が促進したと考えるようになったと回答した（レベル 4:成果）。一方，変化はなかったと回答した教員もおり，学生に対する効果について一般化はできなかった。

本章では，愛媛大学農学部の全教員を対象に実施された，授業コンサルテーションの事例を分析する。必須型の授業コンサルテーションの事例は国内においては例を見ないもの

であり，当然ながら評価研究もみあたらない。以下では，第 2 節において本実践の概要を説明した後に，「3×3 モデル」を適用して本実践を位置づける。第 3 節では，本実践の評価を行う。第 4 節では本章のまとめを行う。

2. 授業コンサルテーションの実践

（1）実践の概要

愛媛大学教育企画室では，学内教員向けに 2004 年度から授業コンサルテーションを提供してきたが，2009 年に，農学部 FD 委員長から 3 年間で学部所属の全教員（約 80 名）を対象とした授業コンサルテーションを提供してほしいという依頼を受けた。授業コンサルテーションは「全員必須の場合はうまくいかないし，自らの意思でコンサルテーションを受けようとする人のみに支援は与えられるべきだ」（Hicks,1999:13）との指摘もあり，実施の判断にあたっては筆者らも十分に議論を行ったが，最終的には実施することとした。筆者ら 4 名のディベロッパーがコンサルタントとして関与し，2009 年度から 2012 年度にかけて本サービスを農学部全教員に対して提供した。

授業コンサルテーションを実施する際のデータ収集の手法は，ビデオ撮影，ピア・レビュー，学生アンケートなど複数あるが（Lewis and Lunde eds.,2001; Brinko and Menges,1997），教育企画室では MSF（Midterm Student Feedback：中間期の学生によるフィードバック）と呼ばれる手法を使用している[64]。これは，学期の中間期にコンサルタントによって収集される学生からのコメントを主たる根拠資料として使用するものであり，その他のデータ収集手法は必要に応じて採用している。

教育企画室での授業コンサルテーションは以下の手順で進められている。その流れを示したのが図 19 である。

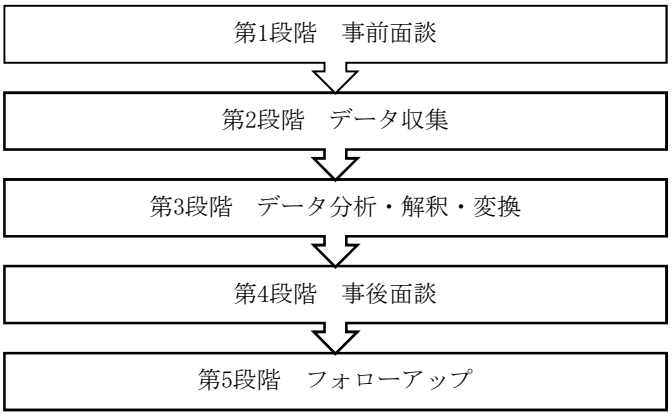


図 19　授業コンサルテーションの流れ

第 1 段階では，クライアントとの事前面談を行う。コンサルタントは，クライアントに

会い，授業概要，学生の様子，クライアントの教育履歴，授業について気になっている点（フォーカス・ポイント）についてヒアリングを行う。

第 2 段階では，データ収集を行う。コンサルタントが，当該授業（学期の中間期）が実施されている教室に入り，学生から学習を促進・低下させた教員の言動を聞き取る（その間クライアントの教員は教室から退出する）。学生個人に用紙に記述させた後，数名からなるグループでコメントを共有させる。その後，全体で挙手をしてもらい賛同の程度を確認し，用紙を回収してから，コンサルタントは退出する（この間 20 分程度）。その後，引き続き授業を見学することも多い。

第 3 段階では，データ分析を行う。コンサルタントは，学生が書いたコメントを電子化し，それらをカテゴリー分けして整理する。内容を分析・解釈した上で，クライアントが理解しやすいように要点をまとめる。

第 4 段階では，事後面談を行う。コンサルタントは，次回の授業の直前までに，学生のコメントをクライアントに手渡し内容確認をしてもらう。クライアントがコンサルタントと共同して課題解決を希望すれば解決策の模索に共同で取り組む。コンサルタントがクライアントに対して行っている介入行為の具体例については別稿に記したので詳述しないが（楢林・佐藤,2005），学生コメントを踏まえたコンサルテーションの場において，原則コンサルタントは判断や指示をしない。「問題を抱え，解決法を握っているのはクライアント」（Schein,1999=2002/2004）であるという前提に立ち，学生からのコメントをお互いに分析しながら，クライアントの気づきを促すことがコンサルタントの仕事となる。クライアントには，次回の授業において，学生のコメントについて必ずフィードバックをしてもらうよう伝える。

第 5 段階では，フォローアップを行う。フォーマルに，電子メールで調査を依頼することもあるし，インフォーマルに立ち話をしながらその後の様子を確認することもある。

この一連の流れにおいてかかる時間は，クライアントとの事前面談，学生からの聞き取りと授業参観，学生コメントの打ち込み・分析，クライアントとの事後面談も含めて，6 時間程度である

（2）モデルの適用と分析

本実践を「3×3 モデル」に位置づけたのが図 20 である。まず，本実践は，アメリカの大学で授業コンサルテーションの手法を学んだ筆者が，学内で関心のある一人の教員に呼びかけて 2004 年度から試行を開始したことに始まる[65]。よって起点は MIC- I である。

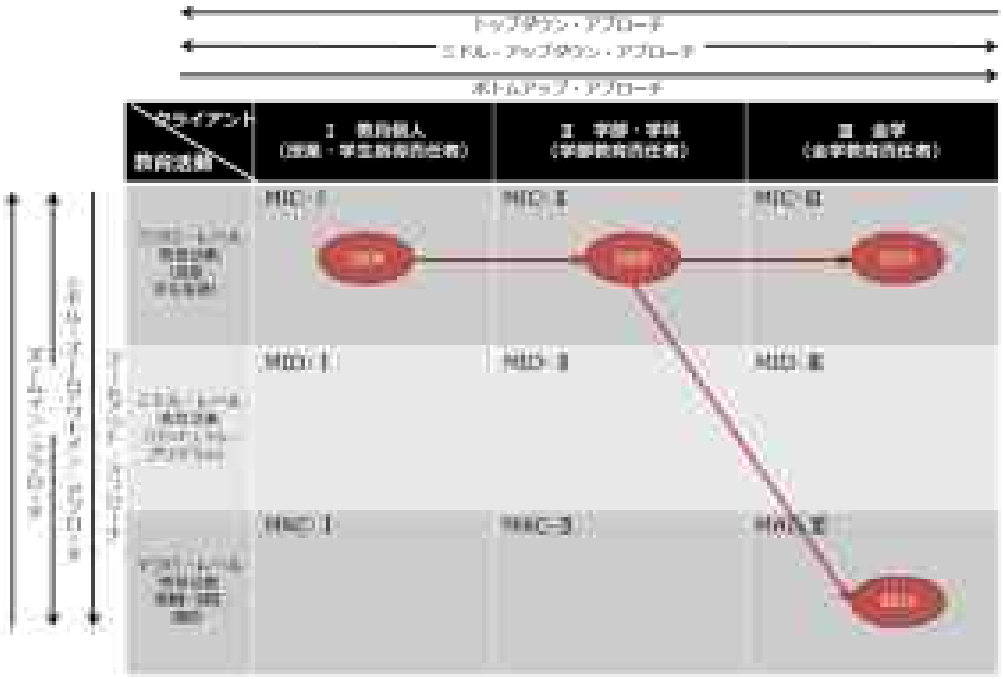


図 20　FD の 3×3 モデル（授業コンサルテーション）

その後，学内メーリングリストを使用して全学的にクライアントを募集する際も「共同研究者募集」というタイトルを使用し，自発的な研究として展開した。徐々にクライアント数は増えていったが，希望者数は学期毎に数名という状態であった（図 21）。

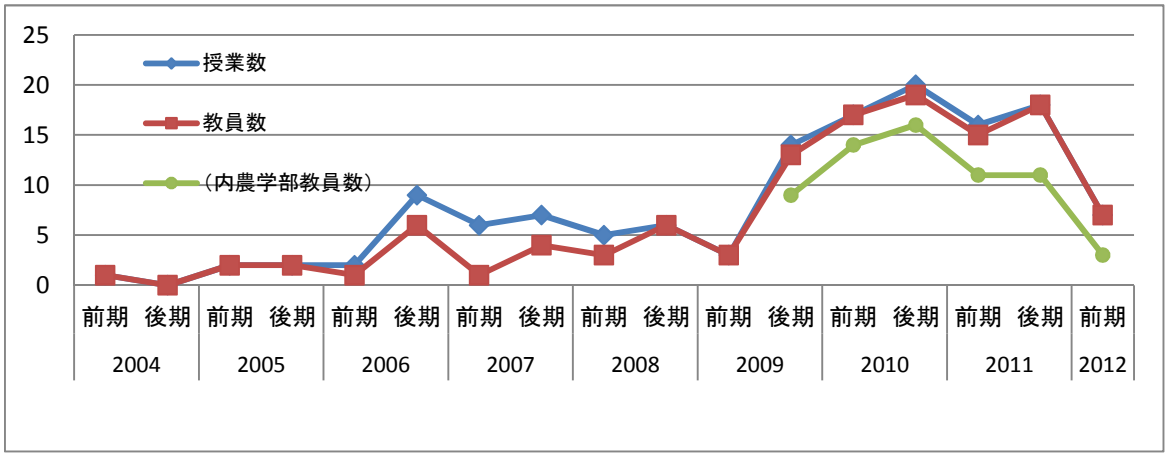


図 21　授業コンサルテーションの授業数とクライアント数の推移

2009 年度には，農学部 FD 委員長から，3 年間で学部所属の全教員に対して授業コンサルテーションを実施したいという依頼があり，筆者を含むディベロッパーがコンサルタントとしてこの実践に関与した。この段階で，本実践は MIC-Ⅱ領域にまで拡張した。本研究

で調査対象とするのはこの領域の実践である。

愛媛大学では 2013 年度から全学的に新規採用教員を対象にテニュア・トラック制度が導入され，対象教員は 100 時間の研修プログラムを受講することが義務づけられた（佐藤,2013a）。その際，筆者らは授業コンサルテーションを必須プログラムとすることを提案し了承された。この段階で，本実践は全学的な取組みとなり MIC-Ⅲにまで拡張した。

本実践の軌跡をみると，ボトムアップ・アプローチで展開されたことがわかる。また，自発的な取組みがテニュア・トラック制度に組み込まれた必須研修プログラムの一部になったという点では，本実践はズームアウト・アプローチで展開されて，最終的に MAC-Ⅲ領域にも到達したことになる。

3. 授業コンサルテーションの評価

（1）調査方法

2009 年後期・2010 年前期・2011 年後期に，教育企画室が提供する授業コンサルテーションを受けた農学部教員 39 名に対して，2011 年 4 月 19 日から 5 月 20 日にかけて，フォローアップ調査を実施した（巻末資料 3　授業コンサルテーション　フォローアップアンケート調査項目　参照）。すでにみたように，対象者にとってコンサルテーションを受けることは必須であった。コンサルテーション実施時から調査の回答までの時期は，数ヶ月から 1 年であった。担当コンサルタントからクライアントにメールで調査を依頼し，オンライン上で回答をしてもらった。回答率は 74.4%（29 名）であった。

回答者の属性であるが，教育経験は，1-5 年（3 名:10.3%），6-10 年（4 名:13.8%），11-15 年(4 名:13.8%), 16-20(5 名:17.2%), 20-25 年(3 名:10.3%), 26-29 年(3 名:10.3%), 30 年以上（7 名:24.1%）という割合であり，偏りはみられなかった。

（2）結　果

①学生コメントの印象

まず「授業コンサルテーションを通して得られた学生からのコメントについて，どのように感じましたか」（設問 1 : 5 個まで回答可）に対しては，「授業アンケートに比較して，学生からのコメント数が多かった」（26 名:89.7%），「肯定的な意見（学習を促した教員の言動に関する記載）が多かった」（20 名:69%），「授業アンケートで見ていたものとは異なる意見が多かった」（11 名:37.9%）と回答した者が多かった（図 22）。

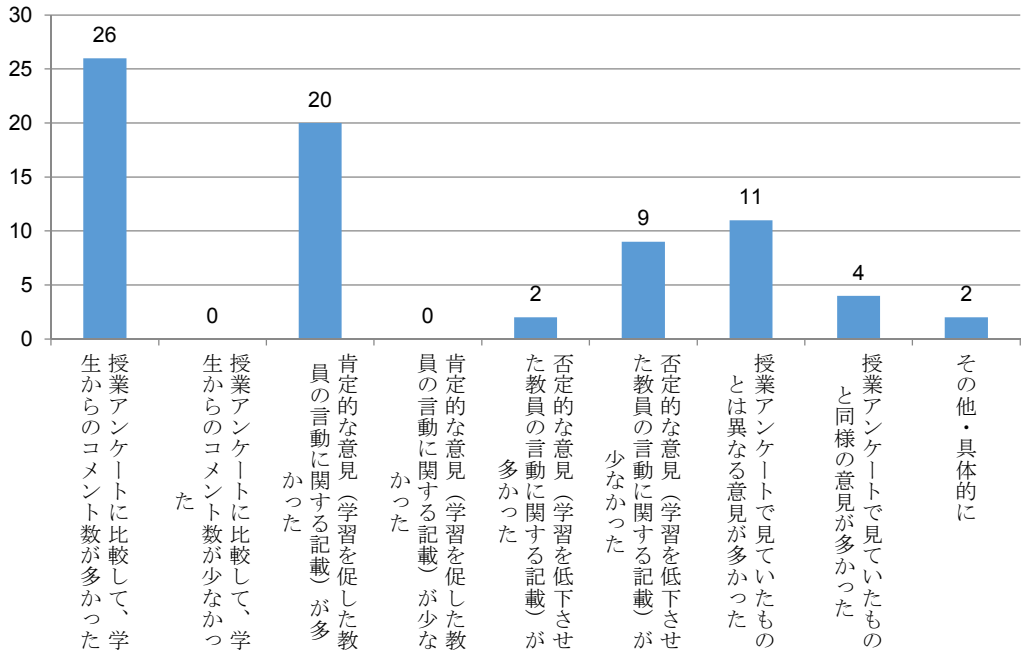


図 22　授業コンサルテーションの学生コメントの印象

②コンサルタントとのやり取りの有益性

「コンサルタントとのやり取りは有益でしたか」（設問 2）に対しては，「大変有益」（19 名:65.5%），「やや有益だった」（9 名:31%）をあわせると，96.5%の回答者が肯定的な回答をした（レベル 1:反応）。どの点が有益であったのか，有益ではなかったのかについても自由記述形式で問うた（設問 3）。これに対しては，29 名中 24 名が有益だった点を記述しているが，主なものは以下のとおりである。

学生の本音を引き出すことができた

「学生の本音の意見が聞けたのではないかと思う。授業アンケートでは授業の最後に行っており，学生たちは早くアンケートを書き終えたい気持ちが先んじて，真剣に自由記述をする時間的な余裕がないのではないかと思う。」

「受講生の本音を通じて，授業の効果や受講動機の確認ができた点が有益でした。」

「コンサルティング前は評価や学生に対しややもすると疑心暗鬼になっていたが，実態に触れるともともと学生も大半は良い授業を受け，まじめに学習したいと考えていることが理解できた。」

「日頃からアンケート等，学生の希望や意見を提出してもらっているが，それよりももっと踏み込んだ感じの意見を聞くことができたと感じた。」

客観的に授業を分析でき，振り返る機会を得ることができた

「自覚していない改善すべき点が見つかった点」

「客観的（第三者の視点からの）意見が得られた点。振り返るきっかけを頂いた点」

「自分のやり方に対してある程度自信は持っていたが，コンサルタントを通じて客観的な評価も加わり一層確信を持てた。」

改善に向けた具体的な助言を得ることができた（特に否定的な意見への対応方法）

「学生対応に対するアドバイスが的確であった。特にネガティブな学生に対する対応が参考になった。」

「有益だった点は，疑問点に対して丁寧な回答をしていただき，また授業の問題点に対して適切な指導をしてもらったこと。」

「学生からの否定的意見への対応策のアドバイスを頂けた。」

一方で有益ではなかった点については，29 名中 3 名が記述しているが，主なものは以下のとおりである。

授業時間が削減された

「設計上 15 回の講義の中でコンサルティングとその回答をせねばならず，講義数が一回少なくなってしまい，内容調整に苦労した。できればシステムではじめから 15 回の外側に設定して欲しい。」

「有益ではあったが，とにかく授業評価や諸々，時間を要するものが多すぎる。かえって，それらに時間をとられて，現場対応がおろそかになっている。どれか一つに集約すべきである。」

学生の学習を促進したように思えない

「それで学生諸君がよく勉強したり考えるようになったわけではない。」

③授業コンサルテーション後に起きた学生の変化

「授業コンサルテーションを受けられた後で，学生に何か変化がみられましたか」（設問 4）に対しては，「どちらともいえない」（12 名:41.4%）が最も多く，「あまり変化がなかった」（6 名:20.7%）「全く変化がなかった」（3 名:10.3%）がいる一方，「かなり変化があった」(3 名:10.3%)「まあ変化があった」(5 名:17.2%) と回答した者もいる（レベル 4:成果)。どのような学生の言動の変化がみられたかについても自由記述形式で問うた（設問 5)。これに対しては，29 名中 5 名が記述しているが，主なものは以下のとおりである。

教員との信頼関係が深まった

「こちらの回答をちゃんと返したことで，彼らとの親密度が増した。そのことで信頼感も増した。さらにこちらの改善もしたことでよかったのではないか。」

「学生の意見が教員に届いたことの満足感や授業において不満に思っていたことに対する教員の回答が聞けて納得したような感じだった。」

学習へ積極的に参加するようになった

「学生とのコミュニケーションをとるよう授業改善を行い，学生がより積極的に授業に参加するようになった。」

「勉学態度が積極的になった。」

「授業に対する接し方が親密になった（授業を自分のものとして見るようになった)。」

他の学生の意見を聞き，自分の意見を客観視できるようになった

「学生の意見には，かなり変動があり，正反対の意見も出ていたことも説明すると，同じ授業を受けても学生たちが受ける印象はそれぞれ大きく違うことを学生たち自身が知ることによって，自分の意見が多数派なのか，少数派なのかなど，自分の視点を再認識する機会になったようである。」

④授業コンサルテーション後に起きた教員の変化

「授業コンサルテーションを受けられた後で，あなた自身に，心情，態度，行動において何か変化がありましたか」（設問 6）という質問に対しては，「まあ変化があった」（15 名:51.7%）と「かなり変化があった」（5 名:17.2%）をあわせると，20 名（68.9%）の回答者が心情・態度・行動において何らかの変化があったと回答した（レベル 3:行動)。どのような変化があったのかについても自由記述形式で問うた（設問 7)。これに対しては，29 名中 19 名が記述しているが，主なものは以下のとおりである。

教授技法を変化させた

「第 1 回目の講義で授業の到達目標をこれまでよりもはっきりと提示することにした。」

「話し方をゆっくりしたり，板書を丁寧にした。」

「授業に慣れていないことでもあり，授業内容がいくら立派でも受講生に伝わっていなければ意味がない。時々はこちらから質問することで，受講生の関心や理解を確かめることとした。」

「課題を出すことや，提出されたレポートのどこが出来ていなかったかを指示してやり直させていたことを，学生が好意的に感じていると知らされたので，レポートへの指示やコメントを増やすよう心掛けた。」

「学生によっては行書体を習っていないと聞き，英語のアルファベットを楷書体で書くようにした。」

改善しようという意欲が高まった

「学生に質問をしながら，授業を進める方向へ方向転換をしようと思った。」

「毎年何かひとつでも改善しなくてはと思う意欲も得た。」

「学生からのコメントを全て評価したわけではないが，内容的に理解できるところは意識的に改善しようと思った。」

「教員の熱意を学生が見える，感じれる形で講義できれば，学生は聴いてくれると考えるようにした。 」

学生の本音を知ることで，安心感を得た

「学生が自分の授業をどのように受け止めているのか不安であったが，コンサルテーションによりこれを解消することができ，気分的に楽になった。」

「授業が決して完成されたものではなく，学生の声を反映して年々よくなっていくものだと言うことを学生が理解してくれた感覚があり，安心して授業が出来るようになった。」

「学生たちの気持ちを理解できたので，親近感が増し，説明に熱が入ったように思う。」

⑤今後の利用希望と頻度

「今後も授業コンサルテーションを利用してみたいと思いますか」（設問 9）という質問に対しては，「是非利用したい」「やや利用したい」をあわせると 20 名（69%）が再度の利用を希望した。「全く利用したくない」という回答はなかったものの，「どちらとも言えない」（8 名:27.6%），「あまり利用したくない」（1 名:3.4%）という回答もあった。

再度の利用を希望する場合の頻度を問うと（設問⑩），「3 年に 1 回程度」（13 名:44.8%）が最も多く，「年に 1 回程度」（7 名:24.1%），「5 年に 1 回程度」（3 名:10.3%），「授業内容を大きく変更した際」（3 名:10.3%）が続き，「学期毎」と「10 年に 1 回程度」は回答者がいなかった。

4. 結　論

（1）結果の要約と分析

本章では，愛媛大学農学部教員を対象に実施された授業コンサルテーションの評価を行ったが，調査結果から，以下の知見が得られた。

①授業コンサルテーションでは，授業アンケートと比較して，肯定的で，量の多い，授業アンケートとは質の異なるデータが入手できる。

②コンサルタントとのやり取りについては，96.5%の回答者が有益であったと答えている（レベル 1:反応）。

③授業コンサルテーション後には，68.9%の回答者が，教授技法の変化，改善意欲の促進，安心感の獲得といった変化を感じている（レベル 2:学習，レベル 3:行動）。
④72.4%のクライアントは学生の変化を感じられていないが，27.5%は，学生とのコミュニケーションの促進や授業への積極的参加といった学生の変化ももたらしたと感じている（レベル 4:成果）。
⑤69%の回答者が継続した授業コンサルテーションの利用を希望しており，44.8%の回答者が 3 年に 1 回程度の利用を希望している。

これらの結果から，授業コンサルテーションは，教員の反応（レベル 1），学習（レベル 2），行動変容（レベル 3）という点で有効であると言える。その原因となっているのは，学生から肯定的で，量の多い，授業アンケートとは質の異なるデータが入手できること，そしてコンサルタントによる個別のコンサルテーションがあり有益な助言を得ることができることである。学生へのポジティブな影響（レベル 4）については 3 割程度の教員が肯定的に回答しており，若干の成果にとどまっている。

（2）研究上の課題

本研究の第一の課題は，教員による記述内容を根拠資料としているので，実際に教員・学生に行動変容があらわれたのかについては，客観的には確認できていないという点である。とりわけ学生の行動変容については，教員からの観察結果に基づいて記述されたものであり，客観性に欠ける。

これについては，明確な基本線設定ならびに介入後のデータ比較（「A－B デザイン」）を行う必要があろう。そのためには，授業全般の満足度や学生の到達度を評価するというのではなく，何について介入するのか（例えば，教員の説明速度や発声の明瞭さといった具体的な技法）を特定して，その変化を追跡する必要がある。基本線が明確になれば，コンサルタントの介入行為の妥当性についての評価も可能になるだろう。

教員や学生の行動変容については，教員個人に対するアンケートのみならず，コンサルタントによる観察を行うことで，より客観的な変化を記述することが可能になる。しかしながら，このような深い介入や継続した調査を望まないクライアントも多く，実施するにあたっては共同研究者を募集して，関心の高いクライアントを確保できるかどうかが課題となる。

第二の課題は，調査対象者数がいまだに少ないという点である。学生からのコメントを質的に分析し，どのような要因が学習を促進しているかについて検討するためには，一定量のデータが必要となるが，今回の調査では十分な数を得ることができなかった。しかしながら，これについては，臨床研究の特質から言って制御するのは困難である。今回は農学部の意向で一定数のクライアントを確保できたが，これはディベロッパーが依頼することはできないことである。一方で，愛媛大学では 2013 年からは授業コンサルテーションが

テニュア・トラック教員向けの必須研修の一環として組み込まれた。一定量のデータ収集を行える環境が整備されたことになり，どのように調査を設計し，何を分析するかについて再度検討する必要があろう。

第三の課題は，授業コンサルテーションを実施してから，数か月後から１年後に行われた調査であり，効果の持続性を評価するには，フォローアップ調査までの期間が短いという点である。これについては，クライアントが授業コンサルテーションを再度希望する度に，収集された学生からのコメントにどのような変化があるかについて追跡調査していくことも有用であろう。そのためには，特定のクライアントに対する，複数学期に渡る継続的なコンサルテーションが必要となろう。

（3）実践への示唆

先行研究を裏づける形で，本調査によっても授業コンサルテーションの有効性が確認できた。以下では，今後継続して実践を展開していく上で，ディベロッパーが検討しなければならない課題を三点にまとめた。

第一に，少数ではあるが，授業コンサルテーションが有益ではないとコメントした回答者は，学生の意見収集にかかる時間を短縮するよう希望している。時間を短縮することで，必要な情報を入手できなくなってしまうことは避けなければならないが，その可能性について検討する価値はあろう。

第二に，授業コンサルテーションを学内で普及させるに伴って必ず生じる課題が，誰がコンサルタントを担うのかというものである。学内にディベロッパーが不在の場合は，同僚教員や職員が担当することも可能である。大学院生や学生をコンサルタントとして雇用して，データを収集する事例もある。誰が担当するかはさておき，担当者は，学生からの意見を効率的に意味のある情報として聞き取る技術を学んだ上で，コンサルテーションを行うことが望ましい。

第三に，MIC- I 領域に位置づく本実践を，さらにミドル・レベルにまでズームアウトさせていくこともできるだろう。例えば，授業コンサルテーションを通して得られたデータを，学部・学科全体でデータを共有し，そのデータを共同で分析することで，教員個人の授業レベルでは解決できない，カリキュラムや教育制度上の問題が見つかる可能性もあるだろう。

第 6 章　ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップの実践と評価

1. はじめに

ティーチング・ポートフォリオ（以下，TP）は，「教育業績を記録する資料の集合であり，1 人の大学教員の教育活動について最も重要な成果の情報をまとめたもの」（Seldin, 2004=2007:3），あるいは「自らの教育活動について振り返り，自らの言葉で記し，多様なエビデンスによってこれらの記述を裏づけた教育業績についての厳選された記録」と定義されている（大学評価・学位授与機構,2009:1）。TP は，1980 年代にカナダの大学において用いられ始め，1990 年代以降急速に世界各国に広がり，今や多くの大学において教員の採用時，テニュア取得・昇進時に提出が求められる根拠資料となっている。

TP を作成することには「昇格や終身在職権の獲得，補助金申請や求職などに対し，自分の教育活動の優秀性を示すための根拠資料として」という以外にも，「自分の教育活動において改善が必要な部分を自己省察するのに必要な仕組みとするため」あるいは「教育活動に関する知識や経験を次世代の教員と共有できるように文書記録として残すため」という意義があると言われる（同上:2）。

つまり，最終成果が業績評価のためのツールになるという以外にも，「作成プロセスがファカルティ・ディベロップメントに資するという側面を有する」（同上:2）のである。TP を作成する過程で，大学教員は自らの教育履歴を振り返り，教育哲学・理念は何か，教育方法は適切か，教育の成果をあらわす証拠は何かを考える。そしてそれらが相互に関連しあっていることを再確認し，教育に関わる自らの課題と今後の展望を見出すことになる。それを学部・学科や全学で共有することができれば，組織として教育哲学・方法・成果を共有することになり，結果として，教育の質保証をもたらす可能性がある[66]。

日本では，2008 年に大学評価・学位授与機構の主催で，TP 作成のためのワークショップが開催されて以来，全学レベルで TP ワークショップの導入を進める大学が増えている。約 30 機関において，TP ワークショップが開催されており，これらを通じて約 500 名が TP を作成したとも言われる（大学評価・学位授与機構,2014:3）。TP 作成者はメンティと呼ばれるが，作成終了後は，作成を支援する立場（メンター）として，TP ワークショップに関与することが多い。2013 年には TP 作成に関わってきた関係者で構成される「ティーチング・ポートフォリオ・ネットワーク」によって，ワークショップでの効果を最大限に高めるために「TP ワークショップ基準」が公開された（大学評価・学位授与機構,2014:50-56）。

しかしながら，TP ワークショップを開催し，参加者を得ることはできたとしても，TP を FD プログラムと連動させたり，業績評価の際の根拠資料として位置づけたりすることが

なければ，一部の教員による自発的な取組みの域を出ず，組織的な取組みとならない。一方で，全学的な理解が得られないままに，早急に TP 作成の義務づけを課せば，教員からの反発を招いたり，その内容が形式的なものにとどまり FD としての効果が表れなかったりすることが予想される。TP を導入するとどのような効果があるのか。そして，効果的に組織に導入するにはどうしたらよいのか。TP ワークショップの実践の分析と評価が必要である。

全学的に TP 導入に取り組んでいる高等教育機関としては，佐賀大学（皆本,2012a; 同,2012b），弘前大学（土持,2007），立命館大学（井上,2012b），大阪府立高等専門学校（大阪府立大学高専ティーチング・ポートフォリオ研究会,2011），阿南工業高等専門学校（松本,2011）などがある。そのうち大阪府立高等専門学校と阿南工業高等専門学校においては実践の評価がなされている。それらの調査においては，レベル 1（反応）とレベル 2（学習）の評価がなされているが，参加者の満足度は高く，参加者は TP が自らの教育改善につながると答えている（北野ら,2011a:63-64; 同,2011b:51-52; 同,2011c:57-58; 松本,2011:3-4; 松本・岩佐,2014:35）。しかしながら，それらは研修直後に行われた評価に基づくものであり，レベル 3（行動）やレベル 4（成果）までを含めた長期的な効果を検証したものは見当たらない。以下では，第 2 節において本実践の概要を説明し，「3×3 モデル」を適用して本実践を位置づける。第 3 節では，本実践の評価を行う。第 4 節では本章のまとめを行う[67]。

2. ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップの実践

（1）実践の概要

愛媛大学教育企画室では，他大学や大学間ネットワークとも連携しながら，2009 年より TP 開発・更新ワークショップを開催してきた（表 16）。以下では，TP 開発ワークショップの実際について説明する。

まず本ワークショップの目的は「ティーチング・ポートフォリオを実際に作成してもらう」ことと，「ティーチング・ポートフォリオを多くの教員に作成してもらうために，メンター養成を行う」ことである。参加者本人の能力開発と同時に，今後学内での TP 普及活動を担えるメンター養成にも重点を置いた。

スケジュールであるが，大学評価・学位授与機構が開発した TP の「日本型ワークショップ」[68]をモデルとしながらも，参加者をできるだけ多く確保するため，2 日半であった日程を 2 日間に短縮して実施した（図 24）。実際は 2 日間では TP は完成しないので，残りの個人作業を事後課題として課し，後日提出するスケジュールとした。このようにして「日本型ワークショップ」と同程度の研修時間を確保できるようにした。

表 16　愛媛大学が主催・共催したティーチング・ポートフォリオ・ワークショップ（2009-2012）

日程	会場	プログラム名	主催	共催	受講者数	内学内教員
2009/7/31-8/1	愛媛大学	TP 開発ワークショップ	教育学部	教育企画室, SPOD	7	7
2010/2/27-28	愛媛大学	TP 開発ワークショップ	高知大学（SPOD）	愛媛大学	14	7
2010/9/14-15	愛媛大学	TP 開発ワークショップ	教育学部	教育企画室, SPOD	5	5
2010/9/23-25	松山市内	TP 開発ワークショップ	佐賀大学	教育企画室, SPOD	3	3
2011/8/24	愛媛大学	TP 更新ワークショップ（SPOD フォーラム 2011）	SPOD	教育企画室	12	5
2011/9/5-6	愛媛大学	TP 開発ワークショップ（西四国対象）	SPOD	教育企画室	9	6
2011/12/9-11	愛媛大学	高専 TP 開発ワークショップ	SPOD，教育企画室	阿南工業高等専門学校	9	1
2012/8/22	徳島大学	TP 更新ワークショップ（SPOD フォーラム 2012）	SPOD，徳島大学，教育企画室		5	4
2012/9/25-26	愛媛大学	TP 作成ワークショップ（西四国対象）	SPOD	教育企画室	7	5
合　計　（名）					71	43

※SPOD＝「四国地区大学教職員能力開発ネットワーク」（Shikoku Professional and Organizational Development Network in Higher Education）

メンティ（作成者）は研修前にスタートアップ・シートへの記入と提出が求められる。これは研修当日の作業を進めやすくするために，事前に質問用紙に回答していくものである。研修初日は午前中にオリエンテーションと作業指針の説明があり，昼食会を挟んで，午後に 1 回目の個人面談がある。個人面談はメンター（作成支援者）とメンティが一対一で，スタートアップ・シートを基に，対話を行う時間である。その後，個別執筆の時間があり，当日中に第一稿を提出する。2 日目は午前中に 2 回目の個人面談がある。その後，昼

食会を挟んで，午後からは個別執筆の時間があり，夕方には TP を披露する会がある。最後は修了を祝う会として夕食会が開催される。

この間，メンター同士で 4 回のミーティングが開催されており，メンタリングの内容や過程についての情報共有ならびに経験豊富なメンターから経験の浅いメンターへの指導・助言が行われる（図 25）。このように TP ワークショップでは，メンティ向けとメンター向けの二つの研修が同時に実施されるようデザインされている。

（2）モデルの適用と分析

本実践を「3×3 モデル」に位置づけたのが図 23 である。本実践は，2008 年 8 月に大学評価・学位授与機構で開催した TP 作成ワークショップに，筆者と経営情報分析室に所属する教員の計 2 名が参加したことに始まる。このワークショップは，北米圏で実施されているプログラムを，日本向けに修正して実施されたものであった。本ワークショップに参加する以前から TP に注目していた筆者らは，この場で TP を完成させることで，さらに手ごたえを感じた。

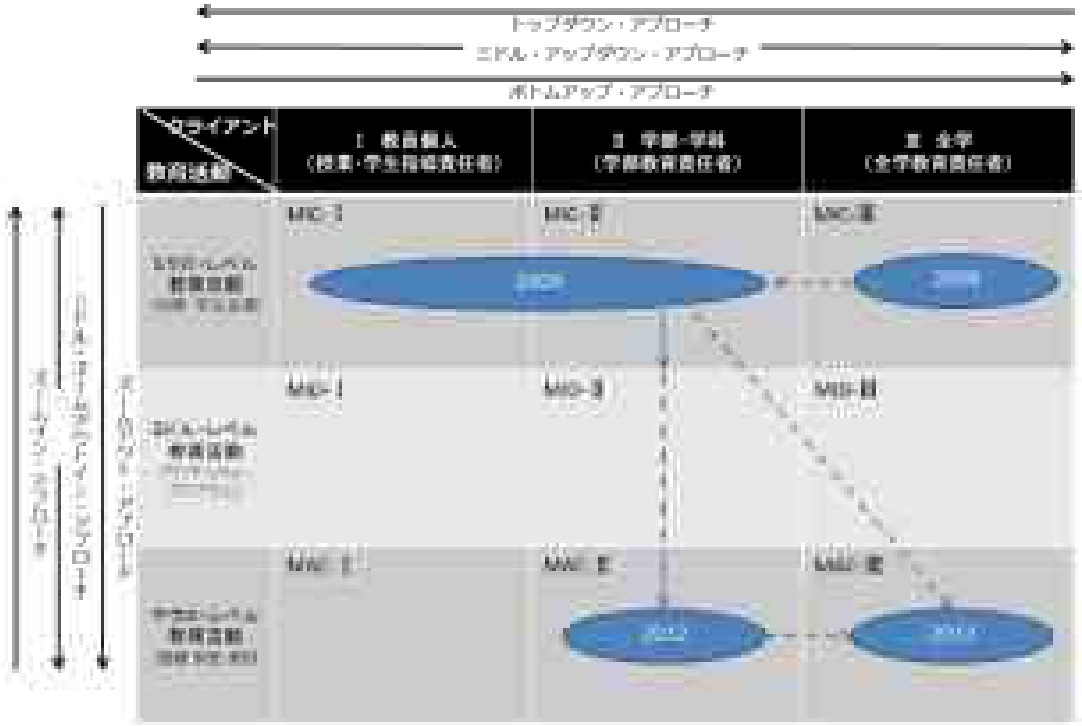


図 23　FD の 3×3 モデル（ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップ）

その後，筆者らは TP の意義について管理職に説明を行い，学部の教育責任者を対象とした研修会である，教育コーディネーター研修会（2008 年 8 月）の場で，学外講師による「ティーチング・ポートフォリオを味方につけるために」と題する講演会を開催することを提

案した。提案は認められ，全 6 学部から，教育コーディネーター46 名，役員 3 名（学長，教育担当理事，監事），学部長 5 名を含め，66 名が参加した。学長はこの場で多くの教員が TP を作成することの重要性について言及した[69]。よって本実践の起点は MIC-Ⅲの領域である。

本研修会を通して，参加者は TP 作成の意義，TP 導入による教員・組織へのメリットについて学習し，共通理解を得ることができた。また自らの教育履歴を振り返るワークを通じて，TP の構造や作成方法，作成のためのポイント等についても学習した。研修会参加者に対して行われたアンケートによれば（回答者:36／66 名，回答率:54.5%），多くの回答者（89%）が研修内容に満足し，「TP を作成したいと思いましたか」という問いに対しては半数以上（67%）が作成してもよいと回答した。しかしながら「できれば作成したくない」も 19%存在した（佐藤,2009b:114）。

教育担当理事は学長の出した方針に基づき，各学部の代表者から構成されている教育学生支援会議（2008 年 11 月）において，教育企画室による TP 導入に向けた準備・企画の開始を提案し，了承された。この方向性は，教育研究評議会（2008 年 12 月）でも承認された。学部代表者からは，導入を促進するためには，全員の作成を前提に進めた方がいいのではないかという意見も聞かれたが，「TP の作成を義務化せず教員の自発性に任せる」こととなった。この方針は，第二期中期目標・計画の中に引き継がれ，「ティーチング・ポートフォリオ等を導入して，教員の教育業績評価を適正に評価する仕組みを作る」という項目が記載された。

その後，2009 年に教育学部の教育コーディネーターから TP を学部内で普及させたいという相談を筆者らが受けた。協議の結果，連携して TP 開発に取り組むこととなった。同年には本学で初めて TP ワークショップが開催されたが，そこには教育学部と教育・学生支援機構に所属する教員が多く参加した。この段階で MIC-Ⅰ・Ⅱの領域にまで実践が拡大したのである。

その後，教育学部では，2012 年度より，教員業績評価の際に使用される「教育活動及び研究活動評価に関する評点基準」の中の「教育活動における工夫・改善が行われていること」を示す根拠資料の一つとして TP が認められた[70]。

また，教育・学生支援機構では，2012 年 3 月 21 日に決定された「愛媛大学教育・学生支援機構教員の選考の基準に係る申合せ」において，「公募によらない選考にあっては，前項の評価にティーチング・ポートフォリオ及び愛媛大学教員の総合的業績評価実施要綱に定める部局個人評価の結果の評価を参考とするものとする」と定められ，教員の昇進時には TP の提出が必須となった（巻末資料 1　愛媛大学教育・学生支援機構教員の選考の基準に係る申し合わせ　参照）。

いずれの部局においても，教員の業績評価基準に TP を取り入れたという点では，MAC-Ⅱの領域への拡大と言える。

また，愛媛大学では，2013 年度より全学的にテニュア・トラック制度が導入されること

が決定されたが（佐藤,2013a），その際，筆者らはTP開発を必須プログラムとすることを提案し，了承された。これはMAC-Ⅲの領域である。

本実践の軌跡をみると，当初はトップダウン・アプローチで始まったものの，途中からズームアウト・アプローチで展開したことがわかる。

図 24　TP ワークショップ・スケジュール表（メンティ用）

※スケジュール中の A-1 等はメンターとメンティ（参加者）の個人ミーティングを示している。1 名のメンターが最大 3 名のメンティを担当。記号の意味は「A（メンター個人）－1（メンティ個人）－1（個人ミーティングの回数）」である。

図 25　TP ワークショップ・スケジュール表（メンター用）

3. ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップの評価

（1）調査方法

本実践の効果を検証するために，TP ワークショップ参加者に対して，アンケート調査を行った（巻末資料 5　ティーチング・ポートフォリオ　フォローアップアンケート調査項目　参照）。実施時期は，2012 年 11 月 9 日から 26 日にかけてであり，対象者は，過去のワークショップ参加者のうち，学外に転出した者と調査実施者である筆者を除く全員（28 名）であった。メールを送付し，オンライン上で回答を求めた（回答者:23 名，回答率:82.1%）。

回答者の属性であるが，所属学部は，教育・学生支援機構 12 名（52.1%），教育学部 8 名（34.8%），国際連携支援機構 2 名（8.7%），医学部 1 名（4.3%）であった。教育・学生支援機構と教育学部に所属する教員が多いのは，両組織とも教育業績評価において積極的に TP を根拠資料にすることを制度化していることが理由だと思われる。

高等教育機関の教員になってからの総年数については，1 年から 31 年まで多様であり，特別な傾向はみられない（図 26）。TP を作成した年は 2010 年が 8 名であり，2009 年，2011 年，2012 年が各 5 名である。

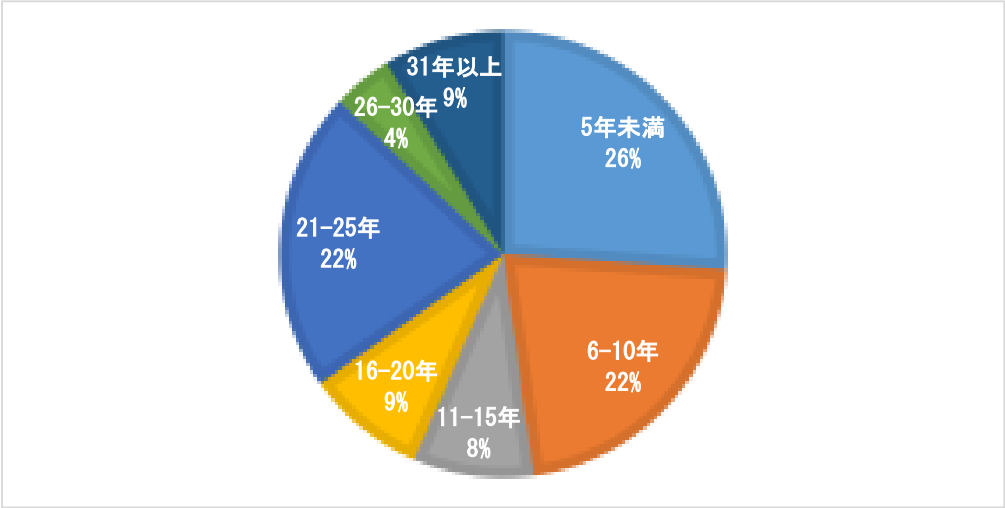


図 26　高等教育機関の教員になってからの総年数

（2）結　果

①参加動機と目的

「TP 作成ワークショップに参加したきっかけについてお聞かせください」（設問 4，複数選択可）という設問に対しては，「TP 導入の企画者にすすめられたから」（10 名:43.5%），「TP に以前から興味があった」（10 名:43.5%），「上司の指示により」（9 名:39.1%）の 3 つが多い。「TP 作成の当初の目的についてあてはまるものを選択してください」（設問 5，

複数選択可）という設問に対しては，「自身の教育改善」（19 名:82.6%）が顕著に多く，「教育業績評価の資料（の一部）として」（10 名:43.5%）と「普及に責任ある立場として TP を理解するため」（10 名:43.5%）が並んだ。

②感　想

「TP の効果について，作成してみた現在のご感想としてあてはまるものをお選びください」（設問 6）という設問では，10 個の感想を設け，5 段階尺度であてはまるものを選択してもらった。「大変そう思う」を 5 点，「全くそう思わない」を 1 点に換算して集計した結果，高い平均値を示したのが，「自分自身の教育活動を深く振り返ることができるようになった（ave.4.70)」，「自分自身の教育理念が明確になった（ave. 4.65)」，「教育理念と実践との整合性を考えるようになった（ave. 4.43)」，「教育活動が見渡せるようになった（ave.4.26)」，「今後の目標が明確になった（ave.4.13)」であった（図 27)。

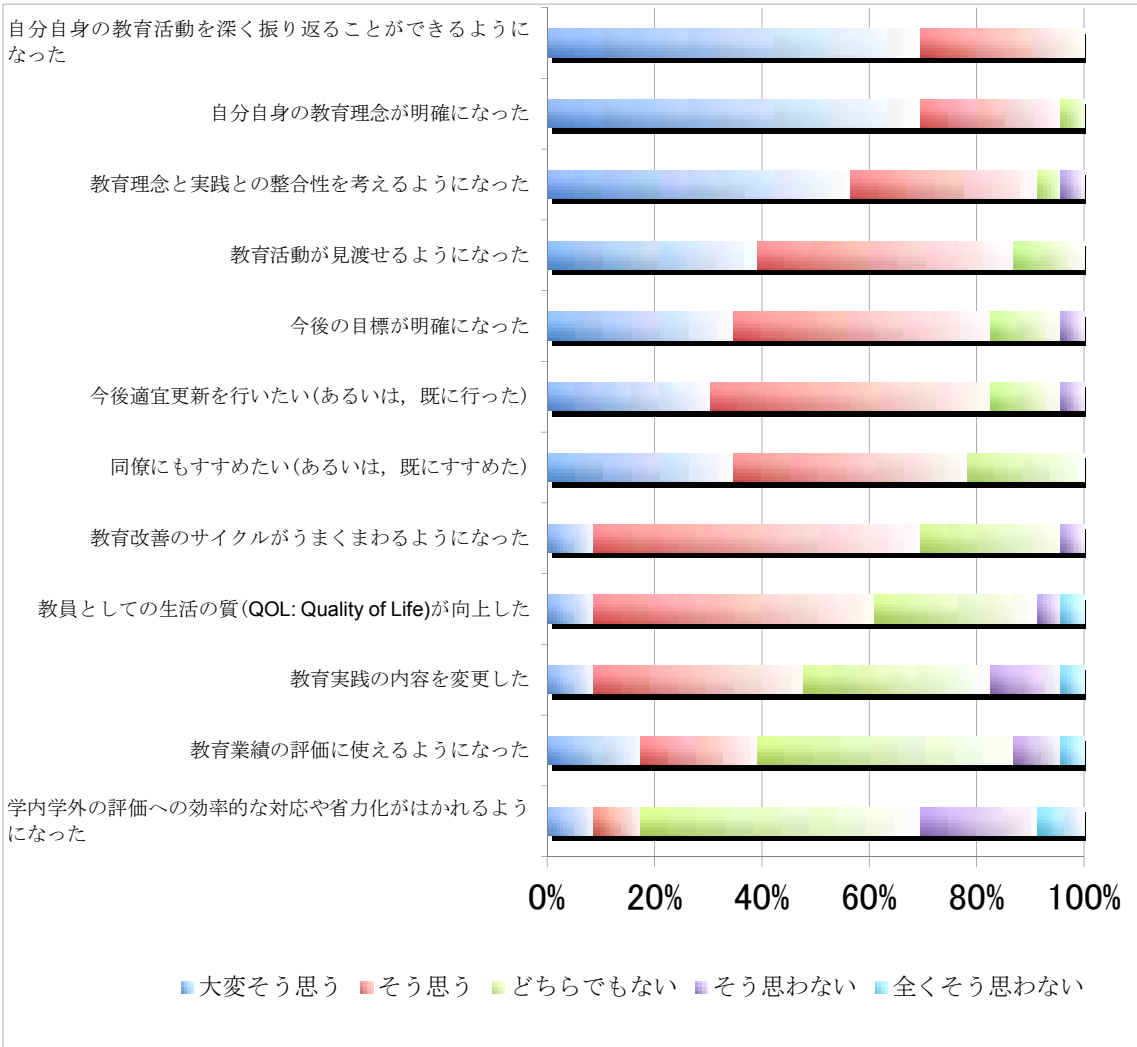


図 27　TP を作成した感想

③満足度

「TP を作成したことについて満足していますか」（設問 7）という設問（レベル 1：反応）に対しては,「大変満足に感じている」（13 名:61.9%）と「満足に感じている」（7 名:33.3%）をあわせると，20 名（95.2%）が肯定的な評価をしている。その理由について自由記述形式で問うたところ 23 名中 22 名が記述しているが，主なものは以下のとおりである。

自己同一性を形成する機会となった

「自己の経験・業績や強みについて整理できた」

「教員となる前に経験していた指導と教員になってからの指導との一貫性を見つけだすことができた（自分自身が学生と接するうえで大切にしている部分（教育の理念）を言語化できたことでブレがなくなったので）」

「AP 的な TP を作成したことにより，自分自身の中で教育・研究・教学マネジメントの 3 者をかなりの程度まで統合することができた。」

「教員・研究者としてのアイデンティティを実感できるようになり，過去の経験に対して自信を持てるようになった。」

教育活動に取組む意欲が向上した

「今のところ，明確に実証するデータはないが，自主的に自身を振り返りつつ改善を図ることで,教育活動に主体的に取り組めるようになり,教育効果も上がっているように感じられる。」

「教育理念や目標達成を明確することで，自分に足りない部分，改善すべき点を常に意識できるようになり，より効率的，戦略的に業務に携わるようになったと感じる。」

「自分の業務に意味づけができ，肯定的に（意欲的に）取り組むことができるようになった。」

「理念達成のために学ぶべきこととやるべきことが明確になり，自分に必要なものを求め，経験を積み上げていくことに意欲的になったと感じる。」

経験できたことそのものに満足している

「実際の作成作業が体験できた点が大きい。」

「これまで学生や教育現場の先生方（小・中・高など）を対象に，省察（リフレクション）を促すような活動をしていたにもかかわらず，自分自身は振り返る機会すら持ってきませんでした。今回の作成ワークショップを経験し，受ける側の気持ち，リフレクションを促す方法・環境・対応などを知ることができ，今後の教育活動を進める上でとても参考になり，そのような点で満足しています。」

一方で,「大変満足に感じている」と回答しなかった回答者の記述は以下のとおりである。

「普通です。自分の教育理念が間違っていなかったと思えたことは，なあんだ，と冷めた感覚で，新たな発見ではないので，拍子抜けでした。」

「もっと日頃からエビデンスを残しておく必要があることを実感し，すぐに追加しようと思ってはいたものの，なかなかできていないから。」

「十分整理しきれなかった事, 実際よりもよく見せようとしてしまった事等の自身の TP の内容について課題を残した点。」

④読み返しと更新

「TP 作成後，ご自身の TP を読み返しましたか」（設問 8，複数選択可）という設問に対しては,「折にふれ読み返した」（14 名:63.6%）が最も多く,「更新時（AP 作成時に読み返した)」（5 名:22.7%）も入れると 19 名（86.4%）が読み返しを行っており,「一度も読み返していない」は 3 名（13.6%）である。

「TP 作成後,『TP の更新』あるいは『アカデミック・ポートフォリオの作成』をしましたか」という設問に対しては,「更新をした」（9 名:42.9%),「アカデミック・ポートフォリオを作成した」（1 名:4.8%),「両方行った」（1 名:4.8%）があわせて 11 名（52.3%）であり,「いずれもしていない」は 10 名（47.6%）という回答結果であった。

⑤意識の変化

「TP の作成前と作成後を比較すると，教育に関わるご自身の『意識』に変化はありましたか」(設問 13) という設問(レベル 2:学習)に対しては,「大きな変化があった」(2 名:8.7%)と「変化があった」（16 名，69.6%）とをあわせると，18 名（78.3%）が肯定的な回答をした。一方,「あまり変化はなかった」は 5 名（21.7%）であった。その具体的な変化について自由記述形式で問うたところ 23 名中 16 名が記述しているが，主なものは以下のとおりである。

一貫性を意識するようになった（特に理念と教育方法）

「理念を意識して教育活動を行うようになった

「漠然と考え，あるいは感じていた教育への意識が，TP を一つの参照軸としてより明確に意識化するようになった」

「作成前とくらべ，少なくとも意識レベルで教育活動に一貫性が生じたように思う。」

「学生指導現場において，これまでは無意識的に行っていた自己の言動が，TP で確認した理念や方法を意識した言動へと変化した。（伝え方が分かりやすくなった）」

「教育理念を意識し，教育方法や課題の設定等をするようになったこと（筋が通っているか否かなど）」

自己肯定感・自信を持てるようになった

「自身の教育歴をふりかえり，教育理念について考える機会を持てた事で，自己肯定感を強める事ができた。　結果として，今までより確信を持って授業に臨めるようになったし，学生の反応に動揺する事が少なくなったように思います。」

「自信を持てる面が増えた。」

「業務内容は理解できていたが，教育の理念を作成したことで，自分の業務の役割意味について再確認でき業務に自信と誇りを持てるようになった。」

教育理念や目標が明確になった

「自らの教育理念やポリシーが明確になった。」

「自身の教育理念が明確になり，目指すべきゴールが設定できたことで，より教育に対する積極的な姿勢につながった。」

⑥行動の変化

「TP の作成前と作成後を比較すると，教育に関わるご自身の『行動』に変化はありましたか」（設問 14）という行動（レベル 3）変容を問う設問に対しては，「大きな変化があった」（2 名:9.1%）と「変化があった」（12 名:54.5%），「作成直後はあったけど今は元に戻った」（1 名:4.5%）をあわせると，15 名（68.2%）が肯定的な回答をした。一方，「あまり変化はなかった」は 6 名（27.3%），「全く変化はなかった」は 1 名（4.5%）であった。その具体的な変化について自由記述形式で問うたところ 22 名中 14 名が記述しているが，主なものは以下のとおりである。

振り返りの機会を増やした

「授業評価アンケート以外に独自の調査を行い，自分の用いた技法が意図した成果をもたらしているかを把握するように努めるようになった。

「教育の中で，ふり返りを取り入れる機会を増やすよう努めている。」

「自身の授業づくりと振り返りを意識的に行うようになった。」

一貫性のある教育活動をするようになった

「授業，セミナー企画においては理念に沿った目標立て，内容構築，教育手法の選択を行うようになった。」

「学生に関わる際は，育てたい学生像を意識しながら，面談・指導等にあたっている」

「「行動」とまでは言えないかもしれないが，個々の授業の設計，実施，総括が，「目標」に則して，よりリアルに意識できるようになった。」

「理念と実践の溝を埋めようと，以前にもましていろいろ授業を工夫するようになった。」

「到達目標を確認して授業に臨むようになった。」

「大学内での業務遂行にあたっても，自身の教育理念と照らし合わせながら，関連させて，

取り組むことができるようになった．」

エビデンスを残すようになった

「以前よりも，エビデンスの蓄積を意識するようになり，その行動が増えた。」

「良し悪しは別として，「エビデンス」を作る/残すことを意識するようになった。

「参加前に比べ，「学生の成長」を意識してプログラム作成にあたるようになった。」

⑦学生の変化

「TP の作成前と作成後を比較すると，ご自身の教育を受けた学生さん達に変化があったと感じますか」（設問 15）という設問（レベル 4：成果）に対しては，「あまり変化はなかった」（13 名：61.9%）が最も多く，「変化があった」が 7 名（33.3%）であり，「全く変化はなかった」が（1 名：4.8%）であった。具体的な変化について自由記述形式で問うたところ 21 名中 9 名が記述しているが，主なものは以下である。

「積極的に授業に関わってくれる学生が以前より増えた感じを持っています。 廊下や，キャンパスで挨拶してくれる学生が増えたように思います。 卒業研究の希望者が増えました。」

「工夫を通して，毎回の授業の学習目標が明確になったために，学生が何をその授業で学ばなければいけないのかということに気が付き始め，授業を真剣に受けるようになった。」

「作成後日が浅いため，大きな変化は見えないかもしれないが，学生が自ら発言する場面が増えてように感じる。」

⑧活用方法

「TP を作成したことが役立った事例について教えて下さい」（設問 16）と自由記述形式で問うたところ 19 名が以下のような記述をしている。

学生指導（理念の明確化や振り返りの促進）に活かしている

「教職課程の学習ポートフォリオを作成し（現在も少しずつ見直しをしているが），リフレクション・デイを実施してきたことに，TP 作成が大きく影響している。」

「学生や社会人に対してポートフォリオ作成のお手伝い（メンター役やファシリテーション）をすることがあったが，自己の経験を踏まえて，深い記述を促す働きかけができたと感じる。」

「自らが経験したこと（自己の教育理念を明確化することなど）を素材にして，学生に自己の教育理念（ポリシー）をもつことの大切さを伝えるようになった．」

「通常の業務（教員免許更新講習やリフレクション・デイなど）を企画・運営する中で，TP 作成途中で悩んだことや新たに得られた知見が役に立つ場面が多かった。」

業績の整理に活かしている

「過去 2 年間で，履歴書など，自己の業績についてまとめる機会が度々あったが，その際ポートフォリオを活用した。

「公募に申請する際の書類作成がスムーズであった」

自己紹介の際に活用している

「複数の専門領域を駆使した教育活動を行っているため，自己紹介などが難しいと感じていたが，多少整理して伝えられるようになった。」

「大学内での自身の役割や教育に対して，一言で説明できるようになった．」

⑨集中型ワークショップの意義

「集中型のワークショップで作成することの意義についてどのようにお考えですか」（設問 17）という設問に対しては，6 つの項目に対して，5 段階尺度で選択してもらった。その結果，高い評価を得たのは，「自分のふりかえりに集中できる」（ave.4.5），「効率よく TP 作成ができる」（ave.4.3），「作成プロセス自体が改善に結びつく」（ave.4.3）であった（図 28）。

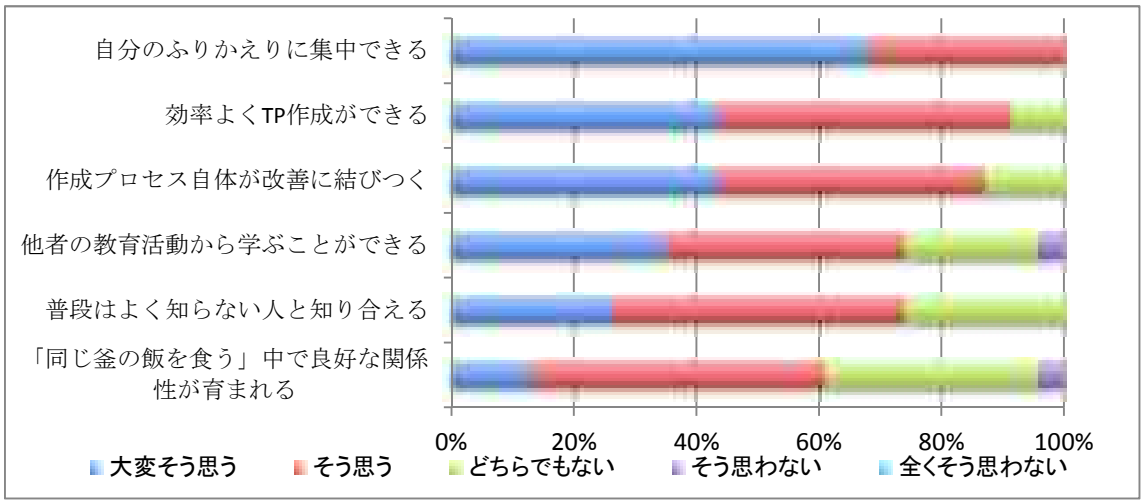


図 28　集中型ワークショップの意義

⑩良かった点と改善点

「ワークショップに参加してよかった点，ワークショップのプログラムに改善が必要だとお感じになられた点などご自由にお書きください」（設問 18）と自由記述形式で問うたところ 17 名が記述している。良かった点は以下のとおりである。

日常から離れて集中して振り返りができた

「とにかく，日々の諸業務と離れたところで，振り返りを行うことができるのが非常にありがたかったです。」
「普段はまとまった時間がとれないので，集中して自分のことだけを考えられる時間が取れることがよかったです。」
「なかなか日頃の業務で時間が取れない中，集中型ワークショップということで業務から切り離して集中できる環境が揃っている点は良かったと思う。」
「非合宿の集中型だったので，期間中は本文作成のほか，エビデンス渉猟にも集中できた。」

メンターとのやり取りが効果的であった
「メンター役の場合も含め，教育に関するいろいろな話ができることが最大の良かった点。「2 日間も作成のために時間を取られるのはもったいない」という教員もいたが，そういう贅沢をするのが良いところではないか，と答えたし，コストをかける価値があると思う。ただし，現状では参加者を増やすのが難しいと思います。」
「メンターの支援のもと明確な目標設定をすることによりモチベーションが上がりました。」
「メンターの支援が，押しつけでなく，振り返りを促す姿勢が一貫していた。」
「TP をすでに作成されていた先生方と，価値観や経験等を共有して話すことができるようになったこと。」

改善点は以下のとおりである。

メンティ同士の交流の場を増やすとよい
「時間の関係で難しいかもしれませんが，TP 披露にもっと時間が取れたらよかったと思います。他の方の TP の中味をもっと知りたかったです。」
「一方，メンター以外とは「作業空間を共にする」程度の関係にとどまった。非合宿型ゆえでもあろうが，日程や進捗度上かのうなら，「中間発表」的な，メンティとしての立場を互いに共有し，また学び合えるような機会があっても良いかと思う。」

事前課題に工夫が必要である
「事前に周到に準備をしておかないとワークショップの間に完成させることは難しい．そのためには，ワークショップに参加する前に，TP 作成のために必要な資料収集について学ぶことが重要．」
「集中型のワークショップでは，事前に提出するスタートアップ・シートへの取組みが大切だと考えています（これが起点になっていますので）。スタートアップ・シートの記述内容を豊かなものにするためには，項目や記述する内容等をもう少し厳選していただくか，説明や補足をもう少し丁寧にしていただくか，指定参考図書の再考等が必要だと思います。仮にこれをベースに本番を迎えることができたら，もう少し効果的に進められたのではな

いかと個人的には考えています。」

時間を増やすとよい（業務上の配慮も含む）

「所属大学では 2 日間で行なうことが多いが，書き上げるためにはやはり 3 日は欲しい。」

「2 日間の日程に参加しましたが，学内で参加できるのであれば，3 日間に参加したいと思います。　日をまたぐことで，より深い振り返りができると思います。」

「TP 作成に集中できるように，3〜4 日間，完全に業務から解放される事など，組織全体の作成に対する配慮がほしいと思います。」

「集中型に参加し集中的に作成できたのは良かったが，その時点でエビデンス不足を実感し，それを補う時間的余裕はなかった。（更新ワークショップへ参加すればイイだけのことかもしれませんが）」

⑪メンター経験の有無と満足度

「メンターをしたことがありますか」（設問 19）に対しては，7 名（30.4%）が「ある」と回答した。そして「メンターをしてよかったですか」（設問 20）に対しては，「大変よかった」（6 名:85.7%）と「まあよかった」（1 名:14.3%）で回答者全員であり，肯定的な評価をした。選択した理由を自由記述欄で問うたところ，7 名が記述したが，主なものは以下のとおりである。

多様な教育観を聞くことができ，自己の振り返りの機会になった

「いろんな方の教育観を聞くことができ，また教育について話すことで新たな考え方をもらえることができた。」

「メンティの先生方の教育理念や研究内容そのものに触れることができたこと。」

「様々な教育理念，手法に触れることで，自分自身の教育改善につながった。」

「メンターを行うことによって，改めて自己の振り返りにもつながる。」

「自分自身の TP について，理解が深まったから。」

教育について深い対話の機会が得られた

「他の先生の教育活動に対する考えなどについて直接，深く議論や意見交換をする場（機会）が得られたから。」

「教育について深く話しができた。」

「メンタリングを通じて先生方の教育に対する想いと実践，研究との関係について深い理解を得ることが出来た。」

メンティに喜んでもらえた

「自分では自信が無かったが(初めてだったので)メンティの方に大変喜んでいただけた。」

⑫TP の今後について

「TP の今後について，ご意見ご感想などをお聞かせ下さい」（設問 22）について自由記述欄で問うたところ，13 名が回答した。中でも，学内での TP の組織的導入・展開の必要性について言及したものが多かったが，その手法については，さまざまな意見が見られた。

「私の周囲に関しては，TP の作成者を増やすことについて，そろそろ頭打ちかな，とも思っています。学修ポートフォリオの導入と活用のためにも，本当はもっと TP の作成者を増やしたいところなのですが。」

「個人的には，TP を作成すること，その作成プロセスを経験することが，多くの教員評価の手法の中で，一番効果があるものではなかと思っております。より多くの大学で組織的に導入されることを期待しております。」

「必ずしも TP を作成する意義が，学内に浸透していないと思います。私は業務上の都合と興味があったため，あまり抵抗無く参加しましたが，他の先生方にとっては敷居が高いようです。TP を作成することにはどのような意義があるのかについて丁寧に説明しつつ，作成経験者が少しずつ増えていけば，やがては本学の教育レベルの向上（少なくとも教員の意識の向上）につながるのではないかと考えます。」

「一般の先生方に普及させていくことは重要だし，意味のあることと思います。 そのためにもそれぞれの組織において導入させていくための戦略（評価制度との連動など）を精緻化させていくことが重要かと思います。 」

「教員の世代交代にあわせながらゆっくり進めるべきだ。」

4. 結　論

（1）結果の要約と分析

本調査の結果から，以下の知見が得られた。

①95.2%の回答者は TP ワークショップに満足している

満足度は，レベル 1（反応）の評価に対応している。自由記述欄に記載されている「日常から離れて集中して振り返りができた」「メンターとのやり取りが効果的であった」「自己同一性を形成する機会となった」「教育活動に取組む意欲が向上した」といったコメントが高い満足度の理由となっている。

またメンティとして参加者した場合の満足度のみならず，メンターとして参加した場合の満足度も高い。メンターは，「多様な教育観を聞くことができ，自己の振り返りの機会になった」「教育について深い対話の機会が得られた」「メンティに喜んでもらえた」という経験を通して満足を感じている。よって TP ワークショップは，メンティ，メンターともに満足度の高い実践であるといえる。

②78.3%の回答者はTP作成後に教育に関わる意識の変化があったと回答している

意識の変化は，レベル2（学習）の評価に対応している。自由記述欄には「一貫性を意識するようになった（特に理念と教育方法）」「自己肯定感・自信を持てるようになった」「教育理念や目標が明確になった」といった変化があったことが記述されている。これらはワークショップの企画者が参加者に対して学習してほしい内容であり，到達目標は達成していると思われる。

③68.2%の回答者はTP作成後に教育に関わる行動の変化があったと回答している

行動の変化は，レベル3（行動）の評価に対応している。自由記述欄には「振り返りの機会を増やした」「一貫性のある教育活動をするようになった」「エビデンスを残すようになった」という変化についての記載があった。

④TP作成後に学生の変化があったと回答した者は3割程度であり，研修の成果としては明確には現れていない

学生の変化は，レベル4（成果）の評価に対応している。数字をみる限り，明らかな変化があったと回答した数が少ない。この理由は，回答者がTPを作成した時期から，調査実施時期まで1年経過していない者が21.7%いることが推測される。一方で，「積極的に授業に関わってくれる学生が以前より増えた」「「工夫を通して，毎回の授業の学習目標が明確になったために，学生が何をその授業で学ばなければいけないのかということに気が付き始め，授業を真剣に受けるようになった」という記述もあり，教員の行動変容が学生に変化を与えている事例も少数ながら存在している。

これらの結果から，TPワークショップは，教員の反応（レベル1），学習（レベル2），行動変容（レベル3）という点で有効であると言える。この理由は，2日間連続の研修に加えて，事後課題を研修終了直後に行うという集中的な日程であったこと，メンターが効果的に介入を行ったことだと推測される。また86.4%の回答者がTPを読み返していることから考えて，読み返しを通して学習が行われ，それが行動変容に繋がっている可能性がある。しかも，意識・行動の変容については，ともに「作成直後はあったが今は元に戻った」という回答者が非常に少ないことから考えても持続的な効果がある。学生へのポジティブな影響（レベル4）については3割程度の教員が肯定的に回答しており，若干の成果にとどまっている。

（2）研究上の課題

研究上の課題としては，回答者の属性（所属組織）の偏りがある。全回答者23名のうち14名（60.1%）が，教育・学生支援機構と国際連携推進機構に所属する教員である。これらの組織に所属する教員は，学部所属教員と異なり，全学的な教育・学生支援ならびに国

際連携に関与する業務を行っており，業務における教育業務の比重も学部に所属する教員よりも高い。また 8 名（34.8%）は教育学部に所属する教員であり，「教育」を自らの専門分野としている。つまり，今回の回答者の多くは教育業務に親和性の高い教員である。大学に新たに TP を導入する際には，参加人数を増やすためにも，また高い動機づけをもって作成に取り組んでもらうことが大切なので，教育に関心が高い層を対象とすることが有効であろう。一方で，教育や TP に関心を持っていない層に調査を実施した場合には，回答率や調査結果は異なるものになることが予想される。今後は，多様な専門分野をもつ大学教員を対象に同内容の調査を実施する必要があろう。

（3）実践への示唆

調査結果からわかるように，TP ワークショップは，参加者の満足，学習，行動という点では一定の効果がある。以下では，今後大学内で継続して実践を展開していく上で，ディベロッパーが検討しなければならない課題を三点にまとめた。

第一に，TP の評価方法に関する課題である。各教員が作成した TP を業績評価に使用する場合は，それをどのように評価するか。質の高い TP とそうでない TP は何が異なるのかについて，ルーブリック等を使って評価基準を開発する必要があろう。またそれらが明確になった段階で，評価者研修を実施する必要も生じよう。

第二に，メンターの確保に関する課題である。TP 作成にあたってはメンターが果たす役割は大きい。もちろんメンターとしてのやりがいは大きいものの，研修中はもちろんのこと，研修前後にもメンタリング業務に従事することになり，相当な負荷がかかる。現段階では教育企画室のディベロッパーが中心になってメンターを担当している。ディベロッパーは本務の一つとしてこうした業務を担当することができるが，学部・学科に所属している教員についてはボランタリーに本業務を担当してもらわざるを得ない状況である。一方で，TP 作成をしたという経験を持っているからといって，メンターとしての適性を備えているわけではない。適性のある者をどのように確保し，どのように育成し，どのようなインセンティブを付与するのかについて考える必要がある。

第三に，教員の教育業績評価との連動に関する課題である。TP を評価した結果，教育力あるいは教育改善の過程が高く評価された教員に対して，採用・昇進時の教育業績評価において，どのようなインセンティブを付与するのか，逆に低く評価された教員に対して，どのような処置を講ずるのか。この点については，前述したように，愛媛大学では，教育学部と教育・学生支援機構において，採用・昇進時の公的な根拠資料として TP を位置づけている。また 2013 年度より全テニュア・トラック教員に対して TP 作成が義務化された。このように教育改革の中心部局や若手教員を対象に TP と教育業績評価の関連づけが可能となったが，これを他の学部・学科，そして中堅・ベテラン教員にどのように拡張していくのかが課題となる。

第 7 章　カリキュラム体系化研修の実践と評価

1. はじめに

大学は，自らの目標を設定することも，共有することも，評価することも困難な組織であるとされてきた。クラークは次のように述べている。

「目標がきわめて広範でしかも曖昧であるため，大学またはシステムには目標を達成する機会がなんら残されていないか，さもなければ，達成するのに失敗してしまう。目標成就度を評価できる方法はなんら存在しない。声明された目標のいずれか，もしくはすべてがシステム内部の重要な諸集団によって採用されるのか，しかもどのような優先順位をもって採用されるのかは誰も知りさえしない」（Burton,1983=1994:23）

こうした特性を持つとされる大学に対して，2000 年代後半以降，文部科学省や大学評価団体が教育の目標を明確にするよう求める動きが強まっている。中央教育審議会答申（2008）では，「改革の実行に当たり，もっとも重要なのは，各大学が，教学経営において，「学位授与の方針」，「教育課程編成・実施の方針」，そして「入学者受入れの方針」の 3 つの方針を明確にして示すことである」と提言している。これらは 3 つのポリシー，「ディプロマ・ポリシー」，「カリキュラム・ポリシー」，「アドミッション・ポリシー」とも呼ばれる[71]。カリキュラムの出口，本体，入口に関わる目標を明確にし，一貫性を構築し，それらを構成員で共有することで，学生の学習の質を保証するよう求めている。3 つのポリシーの策定と公表は，各種大学評価団体による外部評価の基準にも盛り込まれている（大学評価・学位授与機構,2008/2012[72]; 大学基準協会,1950/2011[73]）。

また産業界も「社会人基礎力」や「グローバル人材」といった言葉を使って大学生が在学中に身につけるべき能力を表現し,その育成を大学に求めている。こうした背景には，産業界が求める人材が大学から供給されていないと同時に，そもそもどのような能力が養成されているのかが不明確であるという認識が存在している[74]。

実際，大学のカリキュラムの実態はどうなっているのだろうか。「大学における貧弱な講義とわずかの勉強のために四年間が無駄になっているのは，これほど効率性を尊ぶ国民にとって信じ難いほどの時間の浪費である」と 1987 年に述べたのはライシャワー元駐日大使であったが（舘,2004:8），その指摘から 4 半世紀経った現在においても「中等教育とは対照的に，日本の大学は，国際比較の中で際立ってはおらず，質を改善するための余地がある」との指摘が OECD によってなされている（OECD,2013:27）。グッドマンは日本の大学のカリキュラムについてこう述べる。

「学問の自由という名のもとに，そして学問の専門性という特質に対する信頼のもとに，日本の大学教育は，ほとんど教員個人に任されてきた。彼らは，シラバスを自分自身で作成し，授業を教え，学生向けに試験を用意し，採点を行っているが，これらは外部評価や同僚の確認も全くなしのままに行われている。その結果，素晴らしい授業はあるにしても，多くは単調で，つまらないものになっている。そして，学部で開講されている授業科目間には，全く関連づけがなされていないのである。これは学部を超えても同様である」（Goodman, 2005:14-15）

大学教育は教員個人に委ねられているがために，授業科目間に関連づけがないカリキュラムが運用されているという指摘である。日本の大学の管理職を対象とした調査においても，65.7%の学長が「科目の内容が各教員の裁量に依存し，教員間の連携が十分でないこと」，42.4%が「カリキュラム編成が，学科など細分された組織を中心に行われていること」をあげている（文部科学省,2012c）[75]。

こうしたカリキュラムの実態を踏まえれば，大学が 3 つのポリシーの策定を通して，カリキュラムを体系化するという取組みには，以下の 3 つの意義がある。

第一に，学生の学習の質保証システムを構築するという意義である。この取組みは，カリキュラムの構成原理を「教授中心（Teaching）から学習中心（Learning）」に移行させようという試みである（川嶋,2008:177）。明確な学習目標を設定することで，教職員の教育活動と学生の学習活動の方向性を一致させることが可能となる。その結果としての学習成果を評価することで，日々の教育活動を見直すことが可能となる。このパラダイムシフトは教育学における国際的な動向であり，3 つのポリシーの策定は国際標準のカリキュラムにすることでもある。

第二に，社会への説明責任という意義である。これまでも，大学のカリキュラムは社会に公開されていたものの，抽象度が高かったり，情報量が少なかったりと，最低限必要な情報が不足していた。3 つのポリシーを策定し公表することは，高等教育機関として，文部科学省や評価団体，卒業生を受け入れる就職先企業・団体，保護者や高等学校といったステークホルダーに対する説明責任を果たすことである。

第三に，FD としての意義である。この取組みは，大学教員がカリキュラム開発手法を学ぶ能力開発の機会としてとらえることができる。寺﨑（1996:76-77）はカリキュラム改革の 4 つの困難として以下をあげている。

- 大学教師の伝統的教育意識との対決を含まざるをえないこと
- 大学の中の他の内部システムの改革と連動するので長い準備作業を必要とすること。また利害関係やセクト主義，ギルド的な人間関係などへの対応・対決を含まざるをえないこと
- 資格免許に関わるカリキュラムについては，「硬直した」部分として残らざるをえな

いこと

- カリキュラムによって担われるべき学問・教養の変革作業を前提にし，それをめざして行われるので，長い時間とエネルギーを必要とすることで，一朝一夕にできることではないこと

このような理由からカリキュラム改革には困難を伴うとしながらも，一方で，寺﨑（2008:7）はカリキュラム改革を FD 活動にするために考えるべきこととして以下の 4 つをあげている。

- カリキュラムあるいは教育課程を計画する能力は，いかにして養成できるか
- そのために必要な状況判断と知識はどのような機会に獲得され，どのような相互批判を通じて培われるか
- カリキュラム改革に不可欠の，他の専門分野に関する学識を養うためには，大学はどのような形態と方法のもとにどのようなチャンスを設けていけばよいか
- 教員たちはそのチャンスをどのように活用すればよいか

教育学におけるパラダイムシフトや社会から大学に対する要求への対応が求められる中，大学が自律的に教育目標を設定し，自律的に教育活動を行い，自律的に評価を行うためには，カリキュラム体系化の取組みを，FD として捉える視点が必要である。

このようにカリキュラム改革の必要性が求められているにも関わらず，「高等教育研究において，『カリキュラム開発論』は立ち遅れている分野」（有本,2003:319）であり，「日本における高等教育マネジメントの視点からのカリキュラム開発の方法論に関する研究は緒に就いたばかり」（鳥居,2006:94）というのが現状である。

全学的なカリキュラム体系化研修の取組みは，山口大学（沖・田中,2006; 小川,2010）や立命館大学（沖,2007b）などの大学において進められているが，その効果検証を行っている事例は少ない。立命館大学はカリキュラム体系化に取り組むと同時に，全学的に「教育改革総合指標（Total Educational Reform Indicator）」（沖ら,2008）を開発し，教育改革の効果を総合的に評価しているが，この評価はその名のとおり，数々の教育改革を総合的に評価するものであり，カリキュラム体系化研修の効果を直接的に検証するものではない。

以下では，第 2 節では，愛媛大学において 5 年間に渡って行われたカリキュラム体系化研修の実践を説明した上で，「3×3 モデル」を適用して本実践を位置づける。第 3 節では，本実践の評価を行う。第 4 節では本章のまとめを行う[76]。

2. カリキュラム体系化研修の実践

（1）カリキュラム体系化のための組織体制と研修会の概要

カリキュラム・マネジメントにおいては，カリキュラムの PDCA サイクルを回していくこととあわせて，管理職のリーダーシップの下で，「組織構造（協働体制）」と「組織文化（協働文化）」を統合化し「組織力」を高めることが重要とされる（中留,2012:9-10）。「組織文化」の改革は，それを醸成することこそ究極的な FD の目的であるが，どんなに強いリーダーシップをもってしても，短期的にそれをなし得ることは困難である。それに比べて「組織構造」の改革は比較的短期間でも可能である。

愛媛大学では, 4 つのアクターが 3 つのポリシーの策定にあたって重要な役割を果たした（柳澤,2009:37）。つまり，シラバスを書く「学部所属教員」，学部・学科のカリキュラム・マネジメント・ツールを作成し活用する「学部教育責任者」，全学的な足並みを揃え，実践の指揮をとる「全学教育担当管理者（教育担当理事・副学長）」，専門家の立場から各学部・学科での作業を促進する「ディベロッパー（教育企画室教員）」が，相互に分担と連携をして作業を進める体制が構築された。

具体的には，2006 年度から 2010 年度の 4 年間に渡って，「学士課程の体系化」をテーマに開催された，教育コーディネーター研修会（以後「研修会」）を通してカリキュラムの体系化が進められた（**表** 17）。研修会の合計実施回数は 16 回であり，総研修時間数は 53 時間 15 分であった。

教育コーディネーターとは，2006 年度に誕生した，学部・学科の教育責任者として教育方針の立案，カリキュラムの編成，教育内容・教授法の改善，教育効果の検証などを担う「教育重点型教員」である（巻末資料 2　愛媛大学教育コーディネーター規程　参照）。学科や教育コースごとに最低一人が配置され，65 人（2013 年 5 月 31 日現在）がその任に当たっている。当該学部長の推薦に基づき，役員会の承認を経て，学長が任命する。任期は 1 期 2 年，原則 2 期（＝4 年）である。教育コーディネーターは，全学の方針と学部の方針のすり合わせを行うキーパーソンである。

研修会では，教育担当理事（＝全学教育担当管理者）から，課題が提示され，各学部はそれをこなしていくという形態で進められた。その間，全学と各学部の間では，質疑応答が重ねられ，双方のやり取りを繰り返しながら合意形成をはかってきた。教育企画室に所属するディベロッパーは高等教育の専門家として，研修の企画・実施を担うと同時に，各学部の支援を行った。

表 17　3 つのポリシー策定と一貫性構築に関する教育コーディネーター研修会スケジュール

日程	研修会テーマ	主な内容	時間数
2006 年度 (2006.6.23 -24)	教育コーディネーター発足記念研修会	学長記念講演「教育改革の推進と教育コーディネーターの役割」 教育コーディネーターの取組事例報告／グループディスカッション	6 時間 30 分
2007 年度 第 1 回 (2007.6.7)	学士課程の体系化～ディプロマ・ポリシー，カリキュラム・ポリシー，アドミッション・ポリシー（DP，CP，AP）の策定と一貫性構築	講演「これからの学士課程教育に求められるもの」（学長） 説明「本研修の目的と今後の課題について」（機構長） 事例発表「教育コースの再編と特別コースの新設」	2 時間 30 分
2007 年度 第 2 回 (2007.8.6)		外部有識者による講演「観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造」（沖裕貴立命館大学教授） ワークショップ「DP の策定シミュレーション」（教育企画室） 課題提示「DP の策定について」（機構長）	3 時間 30 分
2007 年度 第 3 回 (2007.10.4)		説明「全学のディプロマ・ポリシー（DP）（案）について」（機構長） 中間報告「DP 作成進捗状況について」（各学部） ワークショップ「カリキュラム・チェックリストの作成シミュレーション」（教育企画室） 課題提示「カリキュラム・チェックリストの作成について」（機構長）	3 時間 10 分
2007 年度 第 4 回 (2007.11.8)		中間報告「DP」（各学部） 検討「カリキュラム・チェックリスト作成に係る問題点，疑問点について」（教育企画室） 課題提示「AP の見直しについて」（機構長）	3 時間 15 分
2007 年度 第 5 回 (2008.1.31)		最終報告「DP，CCL，AP」（各学部） 課題提示「DP に合致しない授業科目の検討，カリキュラム・マップの作成等次年度の課題」（機構長）	3 時間 30 分
2008 年度 第 1 回 (2008.6.5)	カリキュラムの体系化と授業改善～カリキュラム・マップの作成とティーチング・ポート	説明「今年度のテーマと研修会の進め方について」（機構長） ワークショップ「カリキュラム・マップの作成シミュレーション」（教育企画室）	2 時間 30 分
2008 年度 第 2 回 (2008.8.20)		学長挨拶 外部有識者による講演「ティーチング・ポートフォリオを味方につけるために」（栗田佳代子　大学評価・学位授与機構助教） 課題提示「カリキュラム・マップの作成について」（機構長）	2 時間 30 分
2008 年度		中間報告「カリキュラム・マップの作成進捗状況」（各学部）	2 時間

第3回 (2008.11.10)	フォリオ開発 ～	説明「学科・コースの DP，AP について」（教育企画室）	30 分
2008 年度 第 4 回 (2009.1.29)		学長挨拶 最終報告「カリキュラム・マップ」（各学部） 説明「次年度の課題等について」（機構長）	3 時間 30 分
2009 年度 第 1 回 (2009.5.7)	学士課程教育の体系化～ カリキュラム・アセスメントと単位制度の実質化～	学長挨拶 外部有識者による講演「学習成果を重視した学士課程教育の構築に向けて」（川嶋太津夫　神戸大学教授） ワークショップ「各学部 DP 等のカリキュラム・アセスメントを考える」（教育企画室） 課題提示「今年度のテーマと研修会の進め方について」（機構長）	3 時間 30 分
2009 年度 第 2 回 (2009.7.30)		中間報告「アドミッション・ポリシーの明確化」（各学部） 説明「カリキュラム・アセスメントについて」（教育企画室） 事例発表「カリキュラム・アセスメントの現状報告」（教育・医・工学部） 課題提示「アドミッション・ポリシーの修正とカリキュラム・アセスメント・チェックリストの作成について」（機構長）	3 時間 30 分
2009 年度 第 3 回 (2009.11.5)		外部有識者による講演「島根大学におけるカリキュラム・アセスメントの手法と成果」（山田剛史　島根大学講師） 中間報告「カリキュラム・アセスメント・チェックリスト」（各学部） 課題提示「カリキュラム・アセスメント・チェックリストの HP 掲載について」（機構長）	3 時間 30 分
2009 年度 第 4 回 (2010.2.4)		学長挨拶 最終報告「カリキュラム・アセスメント・チェックリスト」（各学部） 説明「各種アンケートの全学統一スタイルの検討について」（教育企画室） 課題提示「次年度のテーマと研修会の進め方について」（機構長）	3 時間 20 分
2010 年度 第 1 回 (2010.6.3)	PDCA サイクルと単位制度の実質化	学長挨拶 説明「愛媛大学における学士課程の体系化の取組」（教育企画室） 説明「カリキュラムの体系化の振り返りと今後について」（教育企画室） ワークショップ「各学部等によるグループワーク，各学部等からの発表」（教育企画室） 課題提示「発表に対するコメント及び今年度の課題提示」（機構	2 時間 30 分

		長）	
2010 年度 第 5 回 (2010.6.3)		学長挨拶 ワークショップ「カリキュラム・アセスメント検証ワークショップ」（教育企画室） 課題提示「発表に対するコメント及び次年度の課題」（機構長）	3 時間 30 分

以下では，この研修会の具体的な内容を説明していくが時系列順ではなく，「カリキュラム体系化の 5 つのステップ」モデルに従って説明する。これを図示化したのが**図 29** である[77]。尚，本ステップは研修実施時に決まっていた手順ではなく，研修の終了後に筆者が概念化したものである。従って，実際の研修手順と大きく異なってはいないものの，ここで示された手順に沿って全てが進んだわけではない。以下では，理解のしやすさと，他大学での応用のしやすさを重視して，このモデルを使用する[78]。

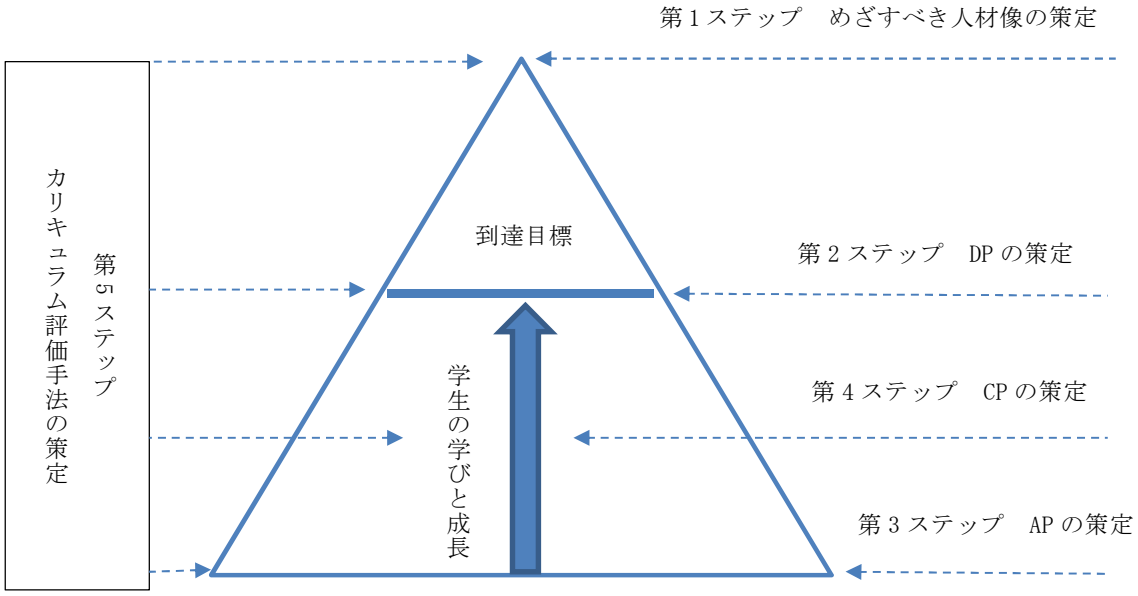


図 29　カリキュラム体系化の 5 つのステップモデル

（2）めざすべき人材像の策定（第 1 ステップ）

第 1 ステップは「めざすべき人材像の策定」であるが，これは 5 つのステップモデルの三角形の頂点を定める行為である。めざすべき人材像は，教育理念と言い換えることもできる。教育理念とは「現実から直接導き出される目的体系ではなく，時代の要請を背景としながらも，それを抽象的・一般的な理性判断の形にした上で演繹的に現実に対して示される」ものであり，「時代の制約を受けることを免れないが，にもかかわらずそれは時代を超えて普遍的に妥当する理性判断に基づくかのごとく示される」という性格を持つ（細谷編,1990:369）。つまり，到達することが直接求められている「到達目標」ではなく「方

向目標」なので，理念的であっても構わない

めざすべき人材像は，私立大学の場合は建学の精神に表現されていることが多いし，国立大学の場合は，法人化にあたって策定した大学憲章や教育目標に盛り込まれているところも多い。愛媛大学では，2004 年度，独立行政法人化を機会に「愛媛大学憲章」を定めた。しかし，そこでは大学が重視する教育について言及されているものの，学生に身につけてもらいたい能力については具体的に表現されてはいなかった。

筆者らは，全学的に一体感のある教育改革を進めるための根拠として，より具体的な指針が必要であると判断し，全学生に期待する能力を明示することを教育担当理事，学長に提案した結果，了承された。2012 年には「愛媛大学学生として期待される能力：愛大学生コンピテンシー」（Ehime University Competencies Standards for Students:EUCS-S）が教育研究評議会において決定され，公表された（表 18）。これは大学憲章や各学部の DP を参考にしながら，期待される能力を，5 つの能力と 12 の具体的な力として具体化したものである。これにより，全学と各学部のめざすべき人材像との間に整合性をもたせやすくなった。

表 18　愛媛大学学生として期待される能力：愛大学生コンピテンシー

5 つの能力	12 の具体的な力
Ⅰ. 知識や技能を適切に運用する能力	1.必要な情報を収集・整理できる 2.個別の知識や技能を相互に関連づけながら習得できる 3.習得した知識や技能を基に自分の考えを組み立て，適切に表現（記述・口述）できる
Ⅱ. 論理的に思考し判断する能力	4.広い視野と論理的思考に基づき分析・解釈できる （例：クリティカル・シンキング／創造的思考） 5.科学的根拠に基づき判断し，解決策を提示できる （例：意思決定・判断力／課題探求・発見・解決力）
Ⅲ. 多様な人とコミュニケーションする能力	6.様々な状況に応じて適切な対話・討論ができる （例：ダイアローグ／ディスカッション／プレゼンテーション） 7.目的達成のために多様な人と協働できる （例：協調性／チームワーク／リーダーシップ）
Ⅳ. 自立した個人として生きていく能力	8.自らの個性や適性を活かして行動できる （例：自己理解／自己決断／リフレクション） 9.社会的関係の中で自分の行動を調整できる （例：順応性／セルフマネジメント／規範遵守）
Ⅴ. 組織や社会の一員として生きていく能	10.他者を理解し，他者のために役立つことができる （例：「お接待」の心／ホスピタリティ） 11.集団・組織の一員として自覚と誇りをもって行動できる

力	（例：責任感／連帯感／帰属意識／愛校心） 12.地域の課題を，地球規模で考え，解決に向けて貢献できる （例：社会貢献／グローカルマインド）

（愛媛大学ウェブサイト）[79]

（3）ディプロマ・ポリシー（DP）の策定（第 2 ステップ）

第 2 ステップは，「DP の策定」であり，これは 5 つのステップモデルの三角形の中腹部分に線を引く行為である。DP とは「大学が教育活動の成果(Educational Outcomes)として学生に保証する最低限の基本的な資質(Minimum Requirement)」を箇条書きで記述したもの」（沖・田中,2006）であり，卒業判定にも使用されるものであるから，多くの学生の実態から見て，現実的であり，客観的評価が可能なものでなければならない。DP はカリキュラムの編成主体が策定し，公表しなければならないものだが，形式と内容に全学としての一体感を持たせるため，筆者らは学部・学科が DP を記載するにあたって，次のようなルールを定めた。

①学生を主語とする。②文末には行為動詞を用いる。③一文に複数の行為動詞を混ぜない。④「知識・理解」「思考・判断」「興味・関心」「態度」「技能・表現」の 5 領域に整理して文言化する。⑤文末の行為動詞は，「習得する」「身につける」といった未来形ではなく，「習得している」「身につけている」というように，卒業段階で達成された状況を示す未来完了形で記載する。

ここで，上記 5 領域で目標設定をした理由は，他大学（山口大学，立命館大学）の先行事例を参考にしたこと，学習指導要領における学習評価の観点として使用されており，高大間での一貫性構築を意図したこと[80]，また総合大学として各種能力をバランスよく育成する必要があると考えたことにある。

文末を「未来完了形」で表現するとした理由は，DP は学生にとっての学習目標であると同時に，教員にとっては卒業予定者，就職・進学先機関にとっては就職・進学希望者の能力判定基準として機能する。教員や就職・進学先期間の立場で考えると，卒業段階で特定の能力が身についていることが重要である。

策定にあたっては，当該学部の教員のニーズのみならず，多くの学生の現実の進路（就職先）や将来像を意識して記述し，その際，日本学術会議が検討している「分野別参照基準」や政府・地域社会・産業界といった大学の利害関係者が主張するニーズについても配慮することとした（例えば，「社会人基礎力」（経済産業省,2006）や「学士力」（中央教育審議会,2008））。

2007 年度の第 2 回研修会では，学部の DP を作成するワークショップが開催された。各学部の教育コーディネーターは，ワークを通して出来上がった DP を模造紙に記載して，ポスター発表を行った。その発表内容に対して，他学部教員がフィードバックを行った。この作業により，教員が専門分野ごとのカリキュラムの構造の差異を認識したり，専門外の

人にも理解できる用語を使う必要性を認識した。第 3 回，第 4 回の研修会では進捗状況報告が行われ，第 5 回研修会では最終報告が行われた。策定された DP の例として医学部医学科のものを示す（**表 19**）。

表 19　医学部医学科のディプロマ・ポリシー

<知識・理解>

・医療人としての専門分野の学問内容について知識を修得する。

・人間性や倫理観を裏付ける広い教養を身につける。

<思考・判断>

・対象となる人の身体的・心理的・社会的な健康状態を科学的に評価し，情報の総合と適確な判断を行い，必要な行動を示すことができる。

<興味・関心>

・科学の進歩および社会の医療ニーズの変化に対応して，生涯を通して自らを高めることができる。

<態度>

・患者および住民の健康の維持・増進と健康障害からの回復に寄与するために，医療人として責任をもった行動をとることができる。

<技能・表現>

・基本的な医療行為を患者にも自らにも安全に実施することができる。

・患者・家族や保健・医療・福祉チームのメンバーと良好なコミュニケーションをとり，チームの一員としての役割を果たすことができる。

（4）アドミッション・ポリシー（AP）の策定（第 3 ステップ）

第 3 ステップは，「AP の策定」であり，これは 5 つのステップモデルの三角形の底辺を定める行為である。AP は日本の大学に AO 入試が導入された 1990 年代後半以降に設定されていることが多く 3 つのポリシーの中では最も早くに策定されていたものである。筆者らが各学部の AP を見直したところ，①DP の内容と混在している，②DP を超えた内容となっている，③受験生には理解が困難な表現がある，④入学試験制度と対応していない，⑤「関心・意欲」「態度」の観点に偏りすぎている，という課題が明らかになった。

2007 年度第 4 回研修会では，各学部には DP を踏まえて AP を修正するよう依頼がなされた。例えば，修正前の法文学部人文学科の AP をみると，求められる能力が意欲に偏っていることがわかる（**表 20**）。

表 20　法文学部人文学科アドミッション・ポリシー（修正前）

人文学科では，人文科学にかかわる学問分野（言語・文化・文学・歴史・人間・思想・地域・社会）に強い関心を寄せ，明確な問題意識を持つ学生を積極的に受け入れます。例えば，次のような人がそれに該当します。 （1）上記のような学問分野を探求したい人 （2）多様な異文化に強い関心を持ち，世界に飛び出して活躍したい人 （3）地域社会に強い関心を持ち，地域社会に貢献したい人 （4）外国語（英語・ドイツ語・フランス語・中国語・朝鮮語／韓国語・フィリピノ語など）の運用能力や日本語の表現能力を高め，それを自身のキャリアに活かしたい人

学部・学科での作業の結果，修正された AP が**表 21** である。能力が領域毎に整理されて表現され，意欲以外にも知識・理解，技能・表現，態度の能力が追加された。修正版の AP については第 5 回研修会で報告が行われた。

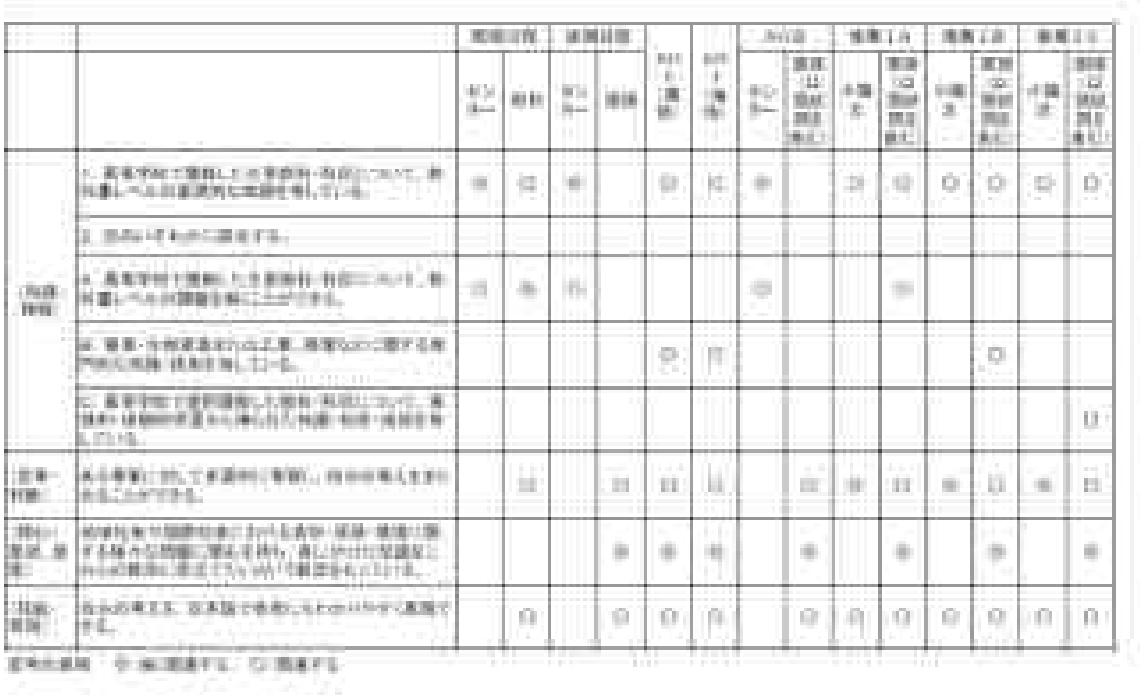
表 21　法文学部人文学科アドミッション・ポリシー（修正後）

(1) 高等学校で学習する国語，外国語，地理歴史，公民，数学，理科などについて，高等学校卒業相当の知識を有している。 (2) 物事を多面的に考察し，自分の考えをまとめることができる。 (3) 言語・文化・文学・歴史・人間・思想・地域・社会などに興味関心を持ち，身につけた知識を地域社会および国際社会に役立てたいと考えている。 (4) 所与の問題について，自分の考えを日本語でわかりやすく表現できる。

AP 策定にあたっては，AP と入試制度の対応関係を可視化するためのツールとして，筆者らが開発した「アドミッション・ポリシー・チェックリスト」が配布された。例えば，農学部の作成した AP チェックリストをみると，知識・理解の領域については前期日程のセンター試験や教科試験を中心に，関心・意欲・態度の領域については後期日程・AO・推薦入試の面接を中心に，測定しようとしていることがわかる（表 22）。

こうして修正された AP に対しては，学部から自学部の独自性を表現できないという意見も出された。これに対して，筆者らは，高校におけるカリキュラムが学習指導要領に沿って運用されている以上，AP において独自性を表現するのは困難であり，独自性を発揮すべき箇所は CP であるとコメントした。

表 22　農学部のアドミッション・ポリシー・チェックリスト



(5) カリキュラム・ポリシー（CP）の策定（第 4 ステップ）

第 4 ステップは，「CP の策定」であり，これは 5 つのステップモデルの三角形の底辺から中腹部分まで，線を引く行為である。CP とは，DP（卒業時に学生に求める能力）と AP（入学時に学生に求める能力）の間のギャップをどのように埋めるのかという，各学部・学科の教育方略を描いたものである。カリキュラムは，DP と各科目到達目標との関連性，学習の順次性，科目間の内容の関連性，必修・選択科目の区別，単位の上限・下限の設定，成績評価や時間割上での制約，資格対応科目の区別などさまざまな要素からその特性が構成されている。それらを文章で説明すると膨大な量となり，主な読者である大学生や高校生にとって読みにくく，理解しにくいものとなる。筆者らは，これを解消するために，簡潔にカリキュラムの概要を説明した文書に「カリキュラム・チェックリスト」と「カリキュラム・マップ」という 2 種類のツールを補足することで，CP を図示化して表現することとした。これにより，複雑な要素をわかりやすく，記憶に残るように伝えることができる。以下ではこれらのツールがどのように作成されたのかを説明する。

① カリキュラム・チェックリスト

第一のツールであるカリキュラム・チェックリストとは，学部・学科の DP と各授業の到達目標との整合性を確認するために作られるものである（表 23）[81]。愛媛大学では当時山口大学の事例を参考にして導入した。本チェックリストでは，表の「列」部分に学科 DP で設定された能力を配置し，「行」部分に開講されている授業科目とその到達目標を配置す

表 23　法文学部人文学科のカリキュラム・チェックリスト

（佐藤 2010e:45 図表 2 を再掲）

る。両者が交差するセルの中で，その関連性の程度をチェックする。強く関連していれば「◎」，関連していれば「○」，一部関連していれば「△」を入れ，全く関連していなければ空欄のままにしておく。

これを見れば，どの科目が DP と強い関連性を持っているのか，逆に持っていないのかがわかる。この作業を通して起こり得る問題を想定してみよう。まず，もし DP の中で規定されている能力のうち，対応している科目が存在しない，あるいは非常に少ないことが判明した場合である。例えば，DP にコミュニケーション能力の育成を掲げているにも関わらずそれに該当する科目がないとする。この際，取り得る選択肢は 3 つある。一番目は，当該 DP に対応する科目を新設する。例えば，コミュニケーション演習という科目を新設することである。二番目は，すでに開講されている科目において対応する能力を育成するように授業の到達目標，内容，手法を変更することである。例えば，現在開講されている複数の科目にアクティブ・ラーニングの手法を導入して教えることである。三番目は，DP から当該能力を削除することである。例えば，DP の中からコミュニケーション能力を削除することである。

もう一つ起こり得る問題は，一つもチェックがつかない授業科目が生じる場合である。この際，取り得る選択肢は 3 つある。一番目は，その科目を廃止することである。DP に全く対応していない科目は不要な科目である可能性が高い。二番目は，示された DP のうち，いずれかに対応するように授業の到達目標，内容，手法を変更することである。三番目は，

その科目に対応するDPを新設することである。当該科目が学部・学科にとって必要不可欠な科目だとすれば，それを活かすようにDPを設定することである。

このようにカリキュラム・チェックリストは，現状のカリキュラムの課題を客観的に明らかにすることで，学部・学科で授業やカリキュラム改革に関する議論をしやすくするものである。

2007年度第3回研修会では，パソコンのある教室において，各教育コーディネーターが各学科で開講されている科目ならびにその到達目標をカリキュラム・チェックリストに入力する作業を行った。カリキュラム・チェックリストの入力作業をするにあたっては，全教員がシラバス中の到達目標を入力する作業が求められるが，実際は，それが適切に記述されていない（動詞を用い行動目標形式で記述されていない）シラバスが多く，作業が進行できない学部もあった。そのため，教員に対するシラバスの書き方に関する研修の開催を教育企画室に依頼した学部が6学部中，3学部あった。第5回研修会でカリキュラム・チェックリストの最終報告が行われた。

② カリキュラム・マップ

第二のツールであるカリキュラム・マップ とは，学習内容の順次性と科目間の関連性を図示化したフローチャートやダイアグラムのことである[82]。カリキュラム・チェックリストでは表現が困難であった時間軸を表現できるのが最大の特徴である。カリキュラム・マップによって，教員と学生の双方が学士課程全体を俯瞰することが可能となり（メタ認知），情緒面・注意面・教示面・支援面・記憶面で両者の教育・学習効果を高めることができる（関,2007）。

カリキュラム・マップの元になっている考え方の一つが，コンセプト・マップである（Novak,2010:4）。コンセプト・マップとは，複数の概念が一枚の図に描かれているものである。上部に配置されている概念はより抽象度の高いものであり，下部に配置されている概念はより具体的なものである。それぞれの概念は線で他とつながっている。ノバックは「コンセプト・マップは，教員が知を組織化するためにも有効だし，学習者が授業中や読書時に，重要な概念や原理を見つけるためにも有効」（Novak,2010:32-33）であると述べている。そして，コンセプト・マップによって学習者は「意味のある学習」が可能になり，教員は良い授業をデザインすることが可能となり，両者に力を与えるものだとしている（Novak,2010:33）。

コンセプト・マップはこれまで，初等・中等教育において学習者の理解状況を確認するために使用されることが多かった（岸,2000; 佐藤,1999）。高等教育においても，授業における学習内容をコンセプト・マップとして表現するする実践はあり（グリゲナ,2004; Nikson,2007; 佐藤,2013b），カリキュラムにも応用する例はみられる。東京大学には，「MIMA Search」という「シラバス構造化システム」がある（図 30）。そこではシラバスに記載されている用語間の意味的関連性に基づいて科目間の関係を可視化している[83]。

図 30　MIMA Search

（東京大学ウェブサイト）[84]

同様に，徳島大学では，Learning Path Finder というアプリケーションによって，科目間の関係が立体的に表現される（三好ら,2006）。

しかし，こうしたオンライン上で科目間の関係を可視化するシステムではカリキュラムの全体像を把握することはできない。筆者らは，学科毎に教員がカリキュラムを俯瞰し，議論をする過程が FD としては重要であると考えた。そのため模造紙上にカリキュラムの全体を表現するカリキュラム・マップを作成することに決めた。

2008 年度第 1 回研修会では，カリキュラム・マップの原案を作成するワークが行われた。模造紙に当該学科で開講されている全科目名を印刷したシールを貼り付け，科目間の関係を線や矢印で示すという作業が行われた。終了後は作成された模造紙を使ってポスター発表を行い，学科間で相互批評が行われた。その後，各学科の教育コーディネーターは模造紙を持ち帰り，学科内で再検討を行い，第 3 回研修会で進捗状況報告，第 4 回研修会で最終報告を行った。最終報告の際は電子媒体での提出が求められた。

最終的なカリキュラム・マップの例が，図 31（理学部数学科），図 32（教育学部学校教育教員養成課程），図 33（工学部情報工学科），図 34（法文学部総合政策学科企業システムコース）である。専門分野によって，知識特性や文化特性が異なることはすでに指摘されている（Becher,1987:278）（表 24）。例えば，基礎自然科学の知識特性は「積み重ね型」であるが，人文科学・基礎社会科学は「反復型」「ホリスティック」，科学技術は「目的重視型」，応用社会科学は「機能重視型」である。研修を通して各学科が作成したマップは，この知見と合致するものであることがわかる。

提出されたマップに対しては，「科目間の関係がわかりやすく表現されているか」，「読者を惹きつけ記憶に残りやすいか」といった点から学部・学科間で再度の相互批評が行われると同時に，筆者らのコメントも提供された。

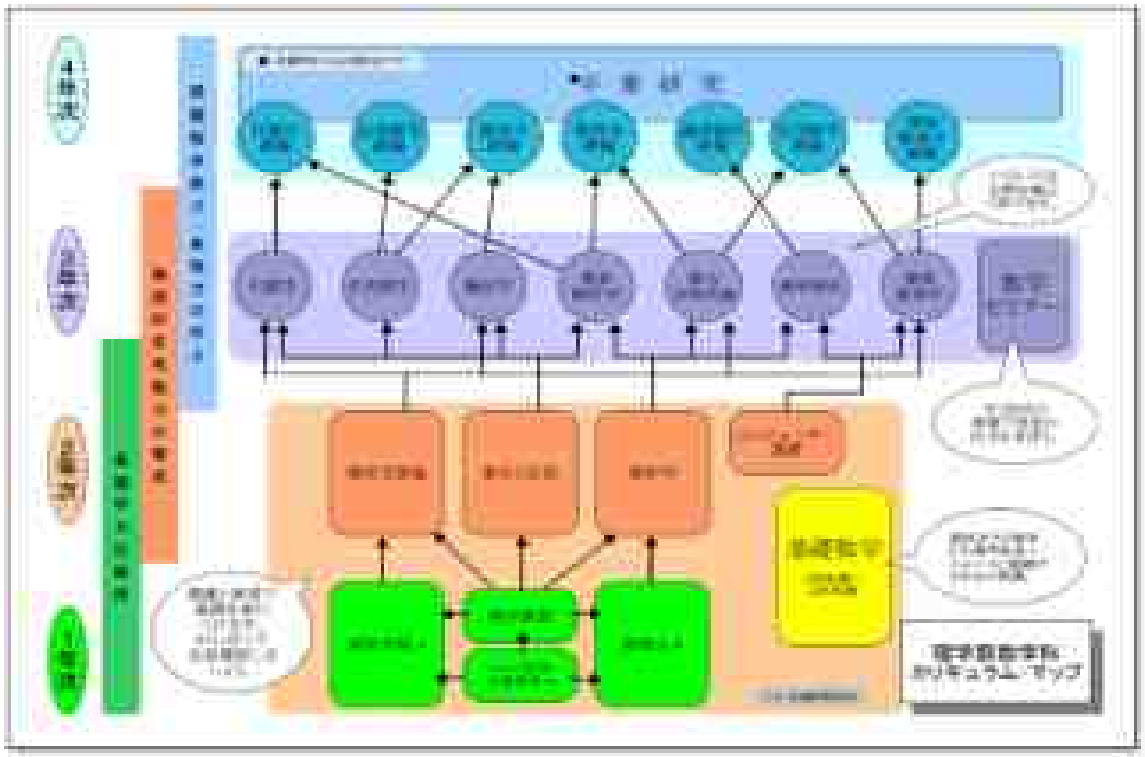


図 31　理学部数学科カリキュラム・マップ

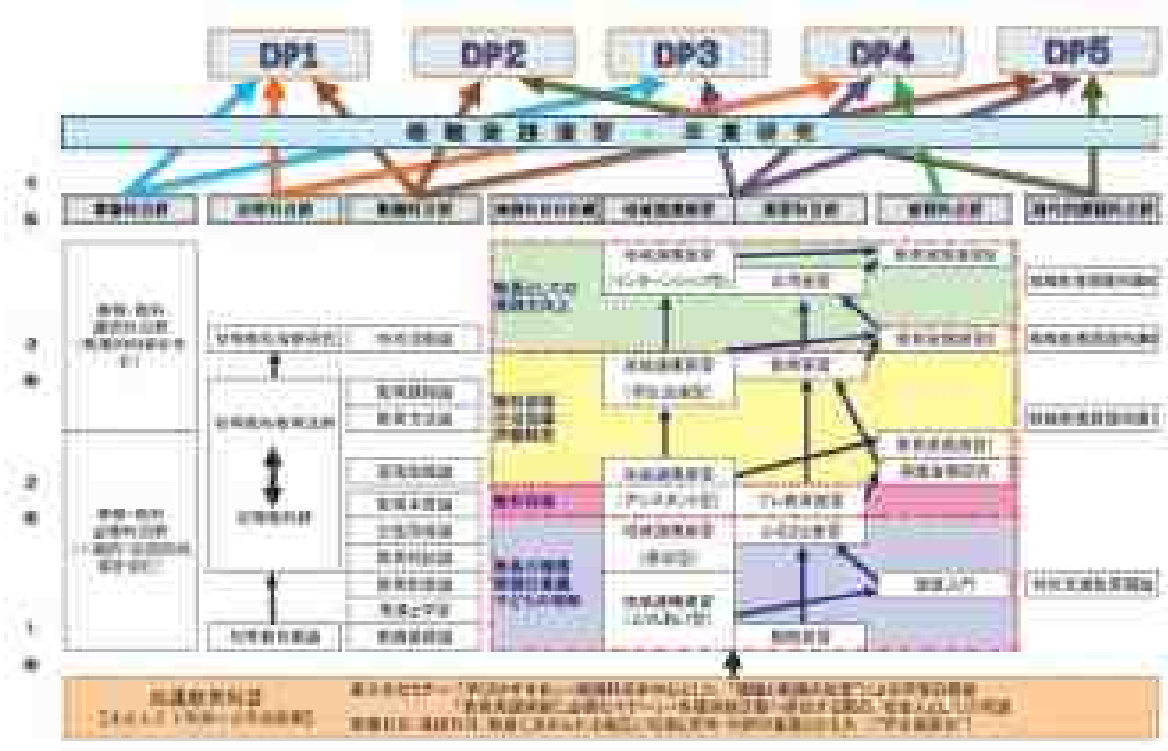


図 32　教育学部学校教育教員養成課程カリキュラム・マップ

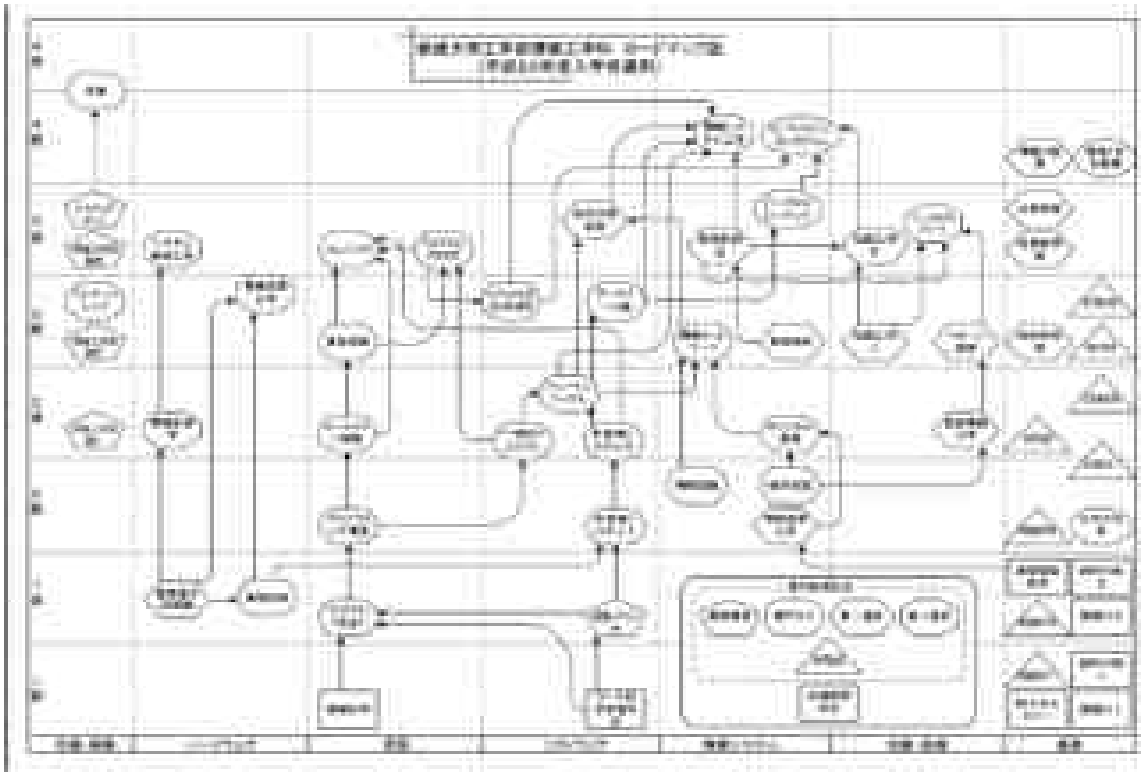


図 33　工学部情報工学科カリキュラム・マップ

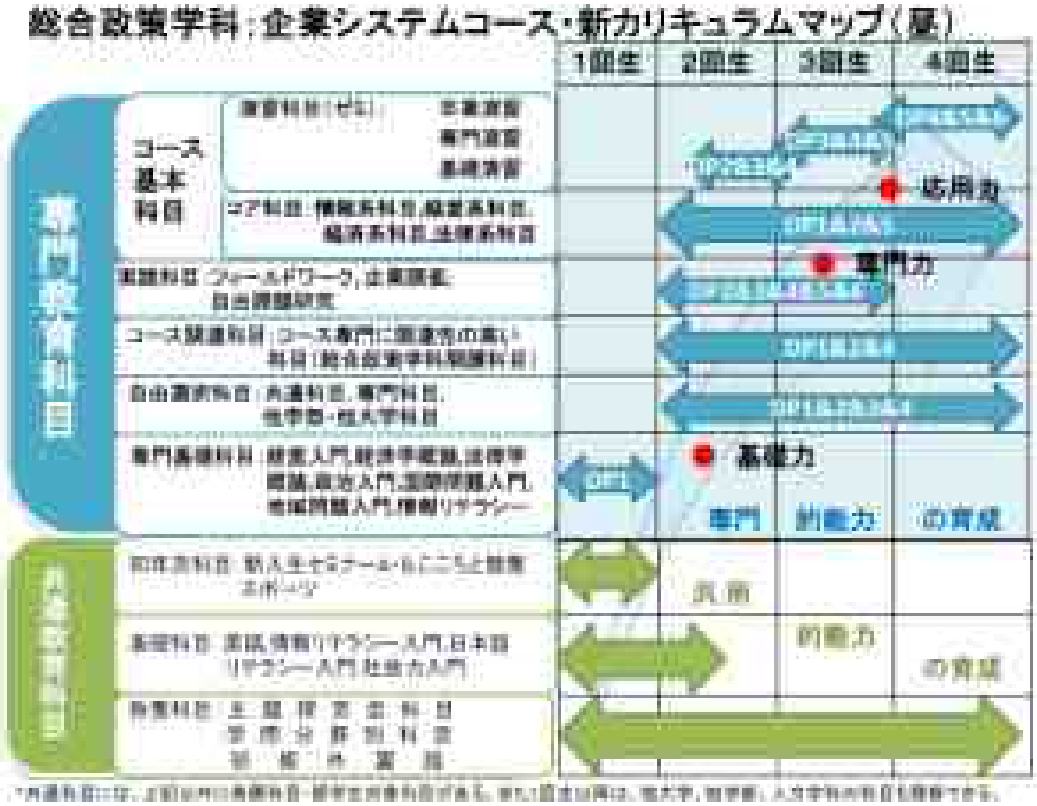


図 34　法文学部総合政策学科企業システムコースカリキュラム・マップ

表 24　専門分野群の知識と文化

専門分野群	知識特性	専門分野の文化特性
基礎自然科学 （例：物理学） “hard-pure”	積み重ね型，原子論的（結晶構造・樹形），普遍化・量・単純化を重視，発見・説明が目的	競争的，群生傾向，政治的に強固に組織化されている，論文数が多い，職務が行動を規定
人文科学（例：歴史学）と基礎社会科学（人類学等） “soft-pure”	反復型，ホリスティック（相互関連性，河川形），特殊化・質・複雑化を重視，理解・解釈が目的	個別傾向，多元的，緩い組織構造，論文数が少ない，人が行動を規定
科学技術 （例：機械工学） “hard-applied”	目的重視型，実用的（自然科学の知識を用いたノウハウ），自然環境の統制を重視，製品・技術の開発が目的	起業家的，コスモポリタン，専門家の価値が最重要，特許が論文の代替物，役割が行動を規定
応用社会科学 （例：教育学） “soft-applied”	機能重視型，実利的（人文科学の知識を用いたノウハウ，専門家の実践の向上，手順・手続きの開発が目的	外国に関心がある，立場の不確かさ，知的流行に支配される，コンサルティングにより論文数が少なめ，権力が行動を規定

（Becher,1987:278）

（6）カリキュラム評価手法の策定（第 5 ステップ）

最後の第 5 ステップではカリキュラム評価手法を策定する。つまり，第 2 ステップで策定した DP を卒業予定者は達成しているのか，第 4 ステップで策定した CP に基づいてカリキュラムが機能しているかを検証するための手法を決定するのである。

カリキュラム評価を行う意義は，教員・学生それぞれにある。教員にとっては，カリキュラムの強みと弱みが明確になり，改善に向けた検討がしやすくなる。学生にとっては，自己の強みと弱みあるいは成長と停滞を実感できる機会となるので，自信とモチベーションの向上につながる。また就職活動時には学習成果を明確に就職先に示しやすくなる。

各学部・学科が，DP において多様な領域の能力を設定しているのであれば，カリキュラム評価手法も単一ではなく，複数になるはずである。試験（論述試験，口頭試験，客観試験：国家試験・民間試験・大学独自テスト等），アンケート（カリキュラム評価アンケート，授業評価アンケート等），面接評価（個人面接，グループ面接等），観察評価（実験・実習，シミュレーション，ロールプレイ等），卒業論文・卒業制作，ラーニング・ポートフォリオなどの中から，自己評価，他者評価の手法を組み合わせて策定していく。カリキュラム評価においては，万能の処方箋はなく，目的に応じて手法を選択する必要がある（山田,2013:32）。

2009 年度第 2 回研修会では，カリキュラム評価手法を策定するためのツールとして開発

された「カリキュラム・アセスメント・チェックリスト」の作成が各学部・学科に依頼された。そして，第 3 回研修で中間報告，第 4 回研修で最終報告が行われた。カリキュラム・アセスメント・チェックリストには，カリキュラム評価の実施時期・頻度・対象者・質問事項（対応 DP を含む）・評価手法・評価者・評価責任者・活用方法が記載されている。

例えば，医学部・医学科では 7 つの評価手法が選択されている（表 25）。そのうち 4 番目の評価手法が「卒業生受け入れ病院アンケート」である。このアンケートは，隔年の 8 月に実施されており，対象者は「県内で卒業生を過去 3 年で 5 人以上受け入れている企業 200 社」である。質問項目には「DP の 1-1)，1-2)，2-1)，2-2)，4-1」，5-1)，5-2)」が対応している。実施責任者は総合臨床研修センターであり，質問紙を使った調査手法で実施されている。その結果を評価するのは，付属病院および研修指定病院の臨床研修指導責任者である。その調査結果については，総合臨床研修センター長が結果を教務委員会に報告し，次年度以降のカリキュラム編成に資するものとして活用する，と記述されている。

番号	名　称	実施時期	実施回数	対　象	実施責任（FD/SP等も）	手　法	評価者	実施費用の考	結果の活用方法
1	[illegible]	上期	毎年	卒業予定者	[illegible]	客観試験	教育委員会、医学教育センター	変わり得る	各種データに基づき教育カリキュラムの継続的なアセスメント・改善とする。卒業時の到達度を含めた総合的な評価に基づく。
2	[illegible]	上期	毎年	4回生	[illegible]	客観試験（CBT）、[illegible]の実技試験（OSCE）	教育委員会、医学教育センター	変わり得る	各種データに基づき教育カリキュラムの継続的なアセスメント・改善とする。
3	[illegible]	1月	毎年	全学年対象	[illegible]	授業科目担当者	教育委員会、学生生活委員会、総合医学教育センター	変わり得る	各種データについては、学生生活委員会を中心として各委員会に報告されるように図る。 授業科目については、学生生活委員会を中心として各委員会に報告されるように図る。 授業評価については、学生生活委員会を中心として各委員会に報告されるように図る。
4	[illegible]	1～3月	毎年	4回生	カリキュラム委員会 学生生活委員会 教育・診療の委員会 [illegible] [illegible]	質問紙	学生	学生および教育センター	総合医学教育センターが教育委員会および学生生活委員会に報告する。教育委員会および各カリキュラム編成および学生生活委員会の改善に利用する。ヒアリング等は教育センターが担当する。
5	[illegible]	定期実施	毎年	1回生～4回生 [illegible]	各科目の授業責任者 [illegible] [illegible]	質問紙	学生	総合医学教育センター	総合医学教育センターが結果を教育委員会に報告し、改善策を各カリキュラム編成に反映する。
6	[illegible]	各科一1回	毎年	4回生（6ユニット） [illegible]	各科教育責任者と関連[illegible] 各医科学研究施設等と協力[illegible]	チェックリスト 総合試験 実習生評価 学生教育評価	教育委員会、[illegible] 学生、総合医学教育センター	総合医学教育センター	全学委員会（学生教育委員会）のセンターが結果を受け入れ、教育委員会に報告する。教育委員会において、各科目担当者に改善策を提案する。
7	[illegible]	6月	随時	4回生の実習を終了[illegible] [illegible]	学生の実習状況の把握[illegible] [illegible]	質問紙	附属病院[illegible] [illegible]	総合臨床研修センター	総合臨床研修センターが結果を教育委員会に報告し、全体の[illegible]カリキュラム編成に資する。

表 25　医学部・医学科カリキュラム・アセスメント・チェックリスト

（7）カリキュラム・マネジメント・サイクルの持続的な循環

この 5 つのステップで，カリキュラム体系化のために必要なポリシーを全て設定することができた。第 5 ステップで策定した手法でカリキュラムを評価した後は，DP・CP のみならず，めざすべき人材像や AP も含めて，基準を上下させたり，文章を追加・削除したりして，修正をするという作業が必要である。

2010 年度第 5 回研修会では，カリキュラム評価結果の学内自己評価を実施した。まず，教育コーディネーターが，所属学部のカリキュラム評価の状況を説明し，それに対して他学部の教育コーディネーターが質問を行い，双方のやり取りを通して，DP の達成状況や評価手法の妥当性について検証を行った。こうした機会を定期的に設定することによって，カリキュラム・マネジメント・サイクルを持続的に循環させることができる。愛媛大学では 2011 年度以降も毎年度最終回の教育コーディネーター研修会において，こうしたカリキュラム評価の自己・他者評価を行っている[85]。

（8）モデルの適用と分析

本実践を「3×3 モデル」に位置づけたのが図 35 である。本実践は，2006 年に，各学部のカリキュラムを再構築したいという当時の学長の考えに基づき，教育コーディネーター制度が立ち上がったことから始まった。よって MID-Ⅲの領域が起点となる。学長の意向を踏まえて，筆者らは教育コーディネーターを対象とした研修を実施すること，そして 3 つのポリシーの策定と一貫性構築をそのテーマにするよう提案し，了承された。

これを受けて，筆者らは，2006 年から 2010 年までの 5 年間に渡る研修会の企画・実施を担当した。各学部に対してカリキュラム・デザインに必要な情報を提供すると同時に，コンサルテーションやシラバス作成研修などを通して，学部・学科の 3 つのポリシー策定支援を行った。こうして MID-Ⅱの領域に実践は拡張した。

学部・学科毎に，3 つのポリシー策定の作業は進められたが，その間に教員個人はシラバスの書き方を改めて学習し，作成し直した。また学部・学科内での議論を通して，教員個人はカリキュラムについて学ぶ機会ともなった。これは MIC-Ⅰと MID-Ⅰに実践が移動したことになる。そして 2012 年には，全学レベルのめざすべき人材像として「愛大学生コンピテンシー」が学内で合意の上策定された。

この軌跡をみると，起点からトップダウン・アプローチで展開していくと同時に，ミドル・レベルからミクロ・レベルとマクロ・レベルに向かって領域を拡大しながら展開したことがわかる（ミドル・ズームアウトイン・アプローチ）（図 35）。

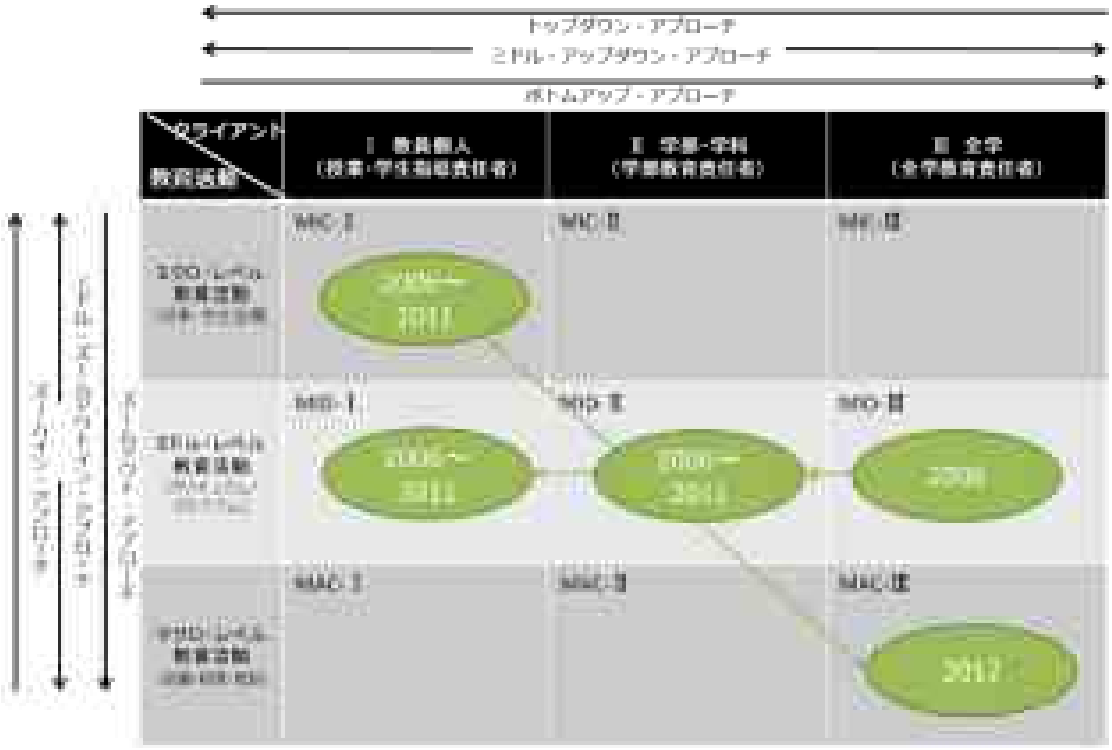


図 35　FD の 3×3 モデル（カリキュラムの体系化）

3. カリキュラム体系化研修の評価

（1）調査方法

本実践の効果を検証するために，教育企画室名で，各学部の教育コーディネーターに対して，アンケート調査（「カリキュラムの体系化の実践に関するアンケート」）を実施した。実施時期は，2010 年 5 月 19 日から 28 日であり，対象者は，全教育コーディネーター 91 名（任期が終了した教員も含む）であった。オンライン上でのアンケートにおいて，3 つのポリシー策定が各学部教職員・学生・受験生に与えた影響・成果・課題について，自由記述形式で入力を依頼した（巻末資料 4　カリキュラムの体系化の取組に関するアンケート調査項目　参照）。その結果 40 名（回答率 44%）から回答があった。そのうち 2 名については，教育コーディネーターに着任直後でわからないという回答のためデータとしては取り扱わないこととする。

以下では，アンケートに記入された内容を整理して提示するが，回答者の所属する学部等については，以下の略称を用いて表現した。

法文学部総合政策学科：総政／法文学部人文学科：人文／教育学部：教育／
理学部：理／医学部：医／工学部：工／農学部：農／共通教育センター：共

（2）結　果

①DP 設定の影響

「DP の設定は, 貴学部の教職員, 学生にどのような影響を与えたと思いますか」(設問 3) に対して，レベル 2（学習）に該当する効果があったという回答は 26 件（68.4%），レベル 3（行動）に該当する効果があったという回答は 11 件（28.9%），レベル 4（成果）に該当する効果があったという回答はなかった。具体的な記述内容を以下のように分類した。

組織として教育目標を共有できた

「意思統一のうえで良い影響をあたえたと思います」（人文）

「教員にとって，教育活動全般における一つのよりどころとなってはいると思う（いろいろな意味で)」（人文）

「これまでは教職員個々人の理念や信念のもと大学教育に専念されてきたと思うが，学部としてのビジョンを明確にすることで，教職員個々人の教育活動のベクトル（方向性）が明文化された形で共通にすることができるようになった。その結果，我々の教育活動をその指標の中で，経過分析，全体評価することが可能になったと思われる」（教育）

卒業生の能力について考える機会になった

「理学部の教員は，人材育成ということを職種や業種で考えるのではなく，学生の能力で考えるようになったと思う」（理）

「教職員には，どのような卒業生を送り出すために，我々は教育を行っているのか，あらためて考える契機になったと思います」（工）

「教員にとっては，卒業生の質について改めて考える機会となった」（農）

授業やカリキュラムを設計する際に DP を関連づけるようになった

「これまで共有していた教育目標等を明示化したものだと思うので，これを機に，シラバス等で具体的に記述されるようになった」（総政）

「教員にとっては，シラバスでの目的・到達目標の記述，成績評価，授業の検証の際に意識せざるを得なくなった」（教育）

「個々の教員がバラバラに目標を立てて授業を行なってきたのに比べて，学部全体のディプロマ・ポリシーを念頭におきながら自己の授業計画を考えるようになってきたと思われる」（教育）

「教員にとっては，掲げられた DP を達成するためのカリキュラムの構築，授業内容の見直しといった点で DP 設定の影響は大きい」（教育）

「教員は自己の授業科目の到達目標とディプロマ・ポリシーを対応させながら，学生に何を身に付けさせるべきか，その為に，1 年次から段階的にどのようにカリキュラムを組み立てて

いくべきか，といったことを検証する 1 つの指針になっていると考える」（教育）

卒業生の受入先に学部の教育活動を説明しやすくなった

「現状を明確化し，卒業時の目標確認に有効であった。就職活動時に対象施設に示すことができた」（医）

学生にとって学習の意味が明確になった

「教員を目指す学生に対して開講している特別講義などで学生に対して紹介しており，一部の学生ではあるが，習得を目指す資質能力の目安として，意識しているようである」（教）

「学生も受講している科目について，学習する意味を考えながら受講できるようになったのではないかと思う」（工）

「学生にとっては，卒業するまでにこういうことを身につけるんだというビジョンを持たせるのに貢献している」（農）

②AP 設定の影響

「AP の設定は，貴学部の教職員，学生にどのような影響を与えたと思いますか」（設問 4）に対して，レベル 2（学習）に該当する効果があったという回答は 16 件（42.1%），レベル 3（行動）に該当する効果があったという回答は 9 件（23.6%），レベル 4（成果）に該当する効果があったという回答はなかった。具体的な記述内容を以下のように分類した。

入試広報において説得力を持つようになった

「これから当学科に入学しようとする者に対し望む事柄を明示したものだと思うので，パンフレット等で具体的に記述されるようになった」（総政）

「どのような教育がなされ，その結果どのような能力が身に付き，実社会の中で身につけた能力をどのように生かすことができるのかについて見通しを可能にしたという点で，受験生は指針をたてやすいのではないかと思われる。高校での学部説明会の際も，DP に基づく AP の説明は説得力を持ったように思った」（教育）

「学部の理念や目的をより具体的に観点別教育目標で設定したことにより，学部が求める人物像が明確になり，入学や修学においての判断材料になっていると考える。」（教育）

「明確化することによって，他者への説明や，学部学科の特徴を示すことができ，他の学部との差別化が可能になった」（医）

入試問題の作成・採点にあたって意識するようになった

「教員にとっては，例えば小論を作成する場合などに一定の影響を及ぼしたと思われる」（総政）

「教員にとって，入試問題の作成や採点，面接等における一応の指針にはなっている」（人文）

「入試の小論文や面接などにも，ある程度の影響を与えていると思われるが，学生や受験生にどのような影響を与えたかについては，私自身は具体的に把握していない」（教育）
「まだ具体的な影響はあまり出ていないと思うが，入試問題作成や面接の評点の具体的基準等にやや現れているようだ」（理）

入試制度の改革を議論するきっかけとなった
「学生，受験生への影響はあまりないと思うが，今後，入試方法，入試問題の検討にあたっては実質的に意識せざるを得なくなってくると思う」（教育）
「入試制度を検討する際に，アドミッション・ポリシーとの整合性がどうか，また合わせてディプロマ・ポリシーとの関連性は，という議論が当たり前に行われるようになってきた」（教育）
「アドミッション・ポリシーを検討する過程で，改め，本学科の受験科目の再検討の必要性を共有することができた」（医）

カリキュラムを見直す機会となった
「すなわち，入学から卒業までという学士課程を意識して入試制度やカリキュラムを検討するという意識が，多くの教職員に芽生えてきたものと思われる」（教育）
「自らの学部への入学者として期待している人材像が明らかとなったことで，入学後の教育のあり方をどうすべきか，再確認できた」（工）
「やはり，教職員にとっては，どのような学生を受け入れて，どんな教育をしたいのか考える機会となったと思います」（工）
「教員については，大学での教育内容について見直すきっかけとなっている。」（農）
「入学してくる学生の質と，入学後の授業内容の間に乖離がないか，あるいはそれを埋めようとするようになった」（共通）

③カリキュラム・チェックリストの影響

「カリキュラム・チェックリストの作成は，貴学部の教職員，学生にどのような影響を与えたと思いますか」（設問 5）に対して，レベル 2（学習）に該当する効果があったという回答は 20 件（52.6%），レベル 3（行動）に該当する効果があったという回答は 5 件（13.1%），レベル 4（成果）に該当する効果があったという回答はなかった。具体的な記述内容を以下のように分類した。

カリキュラムにおける自らと同僚の授業の位置づけが明確になった
「カリキュラム全体の中での位置づけ，その中で担当する個々の授業の役割が明確になり，授業としての到達目標が設定しやすくなったのではと思われる。つながりを意識して授業をすることは，カリキュラム全体が機能していく上で重要であり，そのことは学生に取っ

て大きな波及効果を持つと期待される」（教育）

「教員にとっては，CCL を作成するという手続きを行うことによって，担当する授業科目のカリキュラムにおける位置づけ（役割）を明確にすることができた。課程，コース等の CCL を俯瞰することで，カリキュラムのストロングポイントやウィークポイント，授業科目の偏りが明確となり，カリキュラム再構築のための手がかりとなる」（教育）

「カリキュラム・チェックリストに取組んだことで，教員個人が自己の授業科目の内容や授業相互の関係をディプロマ・ポリシーと対応させながら再確認する機会にはなったと思う。」（教育）

「カリキュラム・チェックリストを，ディプロマ・ポリシーやカリキュラム・マップに結びつけて作成を呼びかけてきたため，各授業がどのようにディプロマ・ポリシーに結びつき，またカリキュラムの全体構造を作っているのか，ということを，程度の差はあっても，多くの教員が考えたのではないかと思っている」（教育）

「年間を通して，教育関連の諸活動をどのようにしていくのかが明確となり，またその活動を誰がどのようにして責任を持って実施していくのかが一目で分かるようになったことで，計画的な活動を行えるようになったのではないかと思う」（工）

④カリキュラム・マップの影響

「カリキュラム・マップの作成は，貴学部の教職員，学生にどのような影響を与えたと思いますか」（設問 6）に対して，レベル 2（学習）に該当する効果があったという回答は 16 件（42.1%），レベル 3（行動）に該当する効果があったという回答は 2 件（5.2%），レベル 4（成果）に該当する効果があったという回答は 5 件（13.1%）であった。具体的な記述内容を以下のように分類した。

カリキュラムの全体像を把握でき，現状と課題を見出すことができた

「学部のカリキュラムが DP に対して有機的関連づけが確かにある中で，大学教育が実践されていることに安心と信頼を与えてくれる」（教育）

「授業科目と DP との関連性，授業科目間の関連性を視覚的に示すことで，入学から卒業までの道筋が明らかになった．また，カリキュラムの全体像が「見えた」ことで，授業科目のバランスなど改善すべき点が明確になった」（教育）

「教員にとっては，カリキュラムがディプロマ・ポリシーに沿った形で設計され，本当に体系化されているかどうかを見る良い機会になったと考える。教育学部の中は多くの課程やコースに別れ，また課程やコースの変更が繰り返し行われてきたために，それぞれの課程・コースのカリキュラムが，他の課程・コースの教員には全く分からないものになっている。今回のカリキュラム・マップ作成の過程で，それが少し明らかになり，またカリキュラム・マップの作成作業で（ミニシンポジウムやワークショップを行った），体系性が本当にできているかを，各課程やコースが多少なりとも省みる機会になったと思っている。これを継続すれ

ば，カリキュラムの体系化がもう少し進むものと期待している」（教育）

「教員から見ると，不足している科目や過剰な科目が見えてくる。また，学科の特徴をどう持たせるかという課題の把握にも有効である」（理）

「授業科目間の関連が視覚的に理解でき，他の教科との関連を考えながら授業が行えるようになった」（工）

教員間では暗黙に理解されていたカリキュラムを可視化して，学生に伝えることができた

「カリキュラムの構造を視覚的に表現して分かりやすくした点は，学生には歓迎されていると思う。教員にとっては，マップがなくても構造が分かっていたことであるから，大きな影響があったとは思えない。ただし，学生に対する履修指導の場面で役立つであろうと期待はできる」（理）

「本学科のカリキュラム自体が，厚生労働省の指定規則の縛りを受けて作成しなければならないということもあって，もともと多くの教員の中で体系化されたイメージがあったと思う。それをわかりやすく表現することができたということが成果かと考える。学生に示せたこともよかったと考える」（医）

「教員と学生にとって，カリキュラムの流れと構成を目で見える形にしたことで，各授業科目の必然性が理解できるようになったと思う」（農）

学問体系の特色を（再）認識する機会になった

「カリキュラム・マップの作成は教育コーディネーターにとっては，学科やコースの教育理念並びに学問体系を見直す上で，大変良い機会となったのは事実である」（総政）

「学問体系の特色をあらためて再認識する機会が得られた」（人文）

学生がカリキュラムを理解するのに役立っている

「人文学科のマップはシンプルで学生たちにカリキュラムのイメージを理解してもらうのに良かったと思います」（人文）

「特に学生が副専攻型プログラムも含めた複雑なカリキュラムを理解する際に役立っていると思われる」（人文）

「学部生にとって履修の選択上でよい指針になっていると思う」（理）

「学生にとって，卒業までの 4 年間に学習する内容（カリキュラム）を俯瞰できるので，将来展望において役立っていると思います」（理）

「ただし，在学生にカリキュラム・マップを見せると，現在受講している科目の全体の中での位置付けがよく分かるという返事が返って来ており，作成した意味はあったと言える」（医）

「学生も他教科との関連を意識しながら受講できるようになったのではないかと思う」（工）

「新入生には大枠を理解する補助になったのではないかと思います」（共通）

⑤実践の最大の成果

本調査では，「一連の取組みを通して，貴学部にとっての最大の成果は何であったと思いますか」（設問 7）という総括的な問いを，レベル 1（反応）の指標と解釈した。ポジティブな反応を記述した回答は 33 件（86.8%）であり，ネガティブな反応を記述した回答は 4 件（10.5%）であった。新任のため不明等の回答は除外した。具体的な記述内容を以下のように分類した。

肯定的な反応（カリキュラムとは何かについての理解が深まった）

「ディプロマ・ポリシー作成に始まった一連の取組みは，カリキュラムというものが本来は体系化されているべきであるという，当たり前のことを認識した上でカリキュラムについて広く議論をする，という状態をつくるのに有効であったと思われる。この当たり前のことが認識されていないと，“カリキュラム”の議論が本当にはできないわけであり，重要なことであった。ただし，まだまだ授業科目を集めて学年配置を行えばカリキュラムである，という意識も，根強く残っているようにも思われる」（教育）

「各教職員が個別かつ独立して学生を教育し社会人として自立させているのではなく，様々な形で各教職員が学生に関わりながら，学部として学生を教育し進路保障するという組織上の個人の役割についての確認（自覚）と，第三者にそれを明確に説明できる資料を整備しながらその活動に取り組む必要性を現実の作業として顕在化したこと」（教育）

「個々の授業を学部全体のカリキュラムの中に位置付けていくべきだということが，構成員に意識化・自覚化されつつある点だと思う」（教育）

「これまで，教員レベルで持ち寄った講義科目の寄せ集めから，教育の目標と方向性を明瞭にした系統だったカリキュラムに編成する一歩を踏み出したと思う。これが，学科内全体に浸透しつつある」（理）

「カリキュラムについて，改めて話し合う機会を持つことができ，教員間同士の考え方の相違や相互の役割の学科のカリキュラムの問題などが見えやすくなった」（医）

肯定的な反応（組織的に教育について考える機会となり，改革を議論する風土ができた）

「教員にとっては，所属学科の教育全般について考える機会になり，幾つかの事項については，問題をより強く認識するようになった。しかし，残念ながら具体的な成果があがっているわけではない」（総政）

「カリキュラム・マップの作成や FD 懇談会の実施等，カリキュラム・チェックリストに記載の個別的な取組みを通じて，教員間である程度，現状並びに将来における教育に関する課題や問題点が確認され，意識の共有に向けての一歩となったこと」（総政）

「建前の議論に終始するのでなく，授業に関する悩みなどを率直にぶつけあおうという気運が教員間に生まれたことである。とくに，昨年の 9 月に学科として初めて教員研修会を実施した意義は大きいと思う」（総政）

「組織的な教育体制に向けたインフラ整備という意味はあると思います」（教育）
「カリキュラムを再構築するための手がかりを得ることができたのではないかと思う」（教育）
「どんな学生に，どんな教育をして，どのように世に送り出したいかを，皆で考えたことです。その一点につきます」（工）

肯定的な反応（各種教育改革に一貫性を構築するきっかけとなった）
「教育活動や入試業務における指針，よりどころができたこと」（人文）
「入試，カリキュラムの編成，個々の授業の組み立て，成績評価，授業評価に一貫性を実現しようとの気運が生じたこと」（教育）
「体系化が行われたことで，教育の柱が出来上がったこと」（工）

否定的な反応
「既に JABEE の受審をし，認定されていたので，特に新たな成果はなかったと思う」（工）
「学部全体としては，まだ具体的な成果は見えていないと思う」（農）

⑥実践上の課題

「一連の作業を進める上で，困難であったこと，苦労したことは何でしたか」（設問 8）に対する回答には，「合意形成が困難であった」，「学部・学科内で十分に普及させることができなかった」，「各課題を十分に理解できないままに取組んでしまった」というものがあった。また「文系学問とくに人文系学問において学生の到達度を測るというのは，なかなかむずかしいと感じました」（人文）や「看護学科は，看護師・保健師教育の指定規則のくくりが存在し，系統的な体制が既にあります。その中で，独自性や「らしさ」をどのように表現し，何を設定するかという点であった」（医）というように，学部固有の課題を記述したものもあった。

合意形成が困難であった
「率直に言って，一連の作業のいずれも，困難や苦労の連続ではなかっただろうか。教育コーディネーターを中心とした教職員の献身的な努力によって作業が進められていたと感じる。どの作業にも難しい問題がからんでおり，一朝一夕にはことを進めることができず，教員間の議論・合意形成にも相当の苦労があったと思われる。全体として相当の時間と労力を要する作業であったことは，記憶にとどめておく必要があるだろう」（総政）
「それぞれの学問体系に即した考え方に基づくいわば学的風土があらためて認識され，一概にまとめあげることの困難を痛感した」（人文）
「関連する委員会やその委員会の中で組織された W.G.の方々が実際には苦労した。ある特定の方が，各教室・講座なでのコンセンサスをとりながら作業することが，困難であったで

あろうと推察される」（教育）

「DP の捉え方は学科で異なるのが当然であるが，それに理学部共通の枠をはめる，または共通項で統一的に考えることが，大きなエネルギーを要する仕事であった」（理）

「全学共通という枠の中で合わせていくことの課題，学部内での合意形成（独自性の尊重を重視する意識が高かった）」（医）

「取り纏めに相当な時間が必要であった」（工）

学部・学科内で十分に普及させることができなかった

「教育コーディネーター研修会の場で獲得した知識等を学科の教員に浸透させることはできなかった」（総政）

「関心のない教員や学生に DP・AP の内容を周知すること」（人文）

「自分の授業内容が他の教員との協議の対象になるということが嫌だという雰囲気は感じる」（教育）

「すべての教員が積極的ではなく，十分な話し合いや変更をしていくことに否定的な反応があったことに，苦労した」（医）

「作業を行うメンバーが限られていて，その他の教員は無関心である点．FD 活動全般にも言えることで，これには解決策がない」（農）

各課題を十分に理解できないままに取組んでしまった

「トップダウンの教育改善の取組みであったため，提示された課題に対する内容理解が不十分であったこと，また結果として課題に対する取組みが不十分であったこと，そういう段階でまた次の課題への対応が求められるということが繰り返されていったこと。結果として取組みが部分的になってしまい，学部全体としての理解が十分得られないままになってしまった点が，個人的に反省される」（教育）

「なぜこうした作業が必要なのかということが，構成員の間の共通認識になりきれていないことであろう」（教育）

「ちょうど学部においては新課程の改変期であったため，全く見通しがつかない状態でディプロマ・ポリシーの作成を求め，またカリキュラム･チェックリストなども無理に作ってもらう，ということになってしまった。これが後でカリキュラム・マップを作る時に，『とりあえず作ったディプロマ・ポリシーとカリキュラムが合わなくても仕方がない』というような声が出ることにつながり，カリキュラム・マップについては中途半端になってしまったと思っている」（教育）

⑦活用方法のアイデア

研修会では，一連の研修の成果として，策定された 3 つのポリシーを大学のウェブサイト上で公開した。研修終了から調査日までの時間が短いために，レベル 3・4 の成果につい

ては実証するのが難しいと判断したため，活用方法のアイデアを聞いた。「カリキュラム・ポリシーやカリキュラム・チェックリスト，カリキュラム・マップをどのように活用しようと考えていますか。活用方法に関して何か良いアイデアはありますか」（設問 9）に対しては，回答数は少なかったかったが，「学生の履修指導（オリエンテーション，面談等）」，「受験生向けの説明」というものがあった。

学生の履修指導（オリエンテーション，面談等）

「学生への履修指導で，具体的に履修モデル（カリキュラム・マップ）を提示して面談できる。」（人文）

「人文学科ではすでに，学科のカリキュラムのガイダンスのときにマップを使用して，4 年間でどんな科目をとるかということのシミュレーションをしています。」（人文）

「履修登録と連動させ，DP の項目に対してバランスよく習得ができており，大学での学習が目標に迫りつつあるものか，随時，確認できるようなシステムが構築されてもよいかもしれない」（教育）

「新入生に対しては履修指導，2,3,4 回生に対しては省察のための指導に活用したい。」（教育）

「毎年，授業案内とともに学生に配布し，学習に対する動機付けを与える。」（理）

「学年進行に伴う指導と確認」（医）

受験生向けの説明

「高校生に対しては学部の教育内容の説明」（教育）

「外部に向けた PR，入学生用の説明と指導」（医）

4. 結　論

（1）結果の要約と分析

本章の目的は，カリキュラム体系化研修を FD として位置付け，その手法を提示し効果を検証することであった。調査から以下の知見が得られた。

①教育目標を教員間で共有・議論できた点は高く評価されている

まず本実践に対する反応（レベル 1）という点を考えてみる。33 名が研修に対しては肯定的に反応している。まず肯定的な反応についてみると，教育目標を当該教員集団で共有できた点については多くの学部で高く評価されていると言える。「個々の教員がバラバラに目標を立てて授業を行なってきたのに比べて，学部全体のディプロマ・ポリシーを念頭におきながら自己の授業計画を考えるようになってきたと思われる。」（人文学部）という記述はほぼ全ての学部で見られた。

また「建前の議論に終始するのでなく，授業に関する悩みなどを率直にぶつけあおうという気運が教員間に生まれた」（総政）というコメントにあるように，3 つのポリシーという成果物だけではなく，それらを学部・学科として作り上げていくプロセスにおいて，カリキュラムを変革していこうという風土，共通言語が生まれた点を成果としてあげた学部もあった。本実践を通して，各学部・学科にカリキュラム改革を議論する文化が整備されたと言えよう。

②担当者にとって実践の負荷は高かったが，全教員への浸透が課題として残っている

多くの教員にとっては，カリキュラムの見直しは初めての試みであり，教育コーディネーターにとっては負荷の高い作業となったようである。それは作業という物理的負荷というだけではなく，全学の方針と各学部教員の間，または学科と学科の間に立ち，両者を繋いで，合意を形成するという作業に対する精神的負荷もあったようである。

こうした負荷が高い実践を，学部教員個々人のレベルまで浸透させることについては多くの学部が残された課題としてあげている。

③学部のカリキュラム改革の時期により，実践が促進されたり，負荷が増したりする

本実践と各学部のカリキュラム改革とタイミングがあえば，教育コーディネーターは本試みを歓迎し改革が促進されている。例えば「平成 21 年度のカリキュラム改訂（指定規則の変更に伴うもの）と時期が同じになったことから，整理することができた」（工）という事例がある。

一方，タイミングがずれると二度手間になり，負荷が増す。例えば「ちょうど学部においては新課程の改変期であったため，全く見通しがつかない状態でディプロマ・ポリシーの作成を求め，またカリキュラム･チェックリストなども無理に作ってもらう，ということになってしまった」（教育）という事例もある。

④専門分野によって本実践への親和性は異なる

全国レベルで標準的なカリキュラムが存在している場合，本実践への親和性は高いが，そうしたものが存在していない場合，親和性は低い。例えば，「文系学問とくに人文系学問において学生の到達度を測るというのは，なかなかむずかしい」（総政）や「学部・学科やコース等によっては，必ずしも明確にマップ化（視覚化）しにくい部分や，現有スタッフの構成ないし現実の開講科目との関係で実際的に意味のあるマップを提示することが困難な場合もある」（総政）という記述のように，文系学部においては，親和性は低かった。

一方，「従来，大学設置基準や施行規則によって，あるいはモデル・コア・カリキュラムや国家試験の出題基準によって，医学部両学科のカリキュラムやほとんどの開講科目の内容が（事実上）外部から規定されている。したがって，現行科目と DP の整合性が取れて

いるのはむしろ当然であり，それを表にして系統性や整合性を再確認したにとどまる」（医）という記述や「既に JABEE の受審をし，認定されていたので，特に新たな成果はなかったと思う」（工）という記述もあるように，医学部と工学部においては，親和性は高かった[86]。

⑤教員はカリキュラムの基本構造と自らの学問の知識構造の両方を学習している

本実践の学習（レベル 2）という点では，第一に，本実践は，教員が「学問分野を越えて共通する，カリキュラムの開発・実施・評価手法」を学習する場として機能したと言える。「これまで，教員レベルで持ち寄った講義科目の寄せ集めから，教育の目標と方向性を明瞭にした系統だったカリキュラムに編成する一歩を踏み出したと思う。これが，学科内全体に浸透しつつある」（教育）という記述にもあるように，カリキュラム改革は，教員がカリキュラムの基本的な構造を学習することによって展開していく。

第二に，本実践は，教員が「学問分野固有の文化・習慣・知識」を学習する場として機能した。「それぞれの学問体系に即した考え方に基づくいわば学的風土があらためて認識され，一概にまとめあげることの困難を痛感した」（総政）という記述にもあるように，本実践を通して，教員が自らの学問の「アカデミック・トライブ（専門分野の文化・習慣）」や「アカデミック・テリトリー（専門分野の知識）」（Becher and Trowler,2001）を（再）認識したという点にも意義を見出すことができる。つまり，カリキュラム改革は，教員が自らの学問の知識構造を（再）学習することによっても展開していく。

教員は同じ学部・学科の同僚と協同作業をしながら，自らの所属組織で開講されている全科目を俯瞰し，科目同士の関係を議論することとなるが，このようなプロセスそのものが，教員にとってカリキュラムの構造原理を学ぶ機会であると同時に，自らの学問の構造を知る機会となる。また学科毎の作業が終わった段階で，他学科のカリキュラム・マップを批評する機会が設けられたが，それは学問分野の違いを深く理解する機会になったことが推測される。

⑥学生・受験生への影響はまだ見られないが，入試広報においては効果的であった

本実践は教員には，反応や学習という点で一定程度の影響を与えたが，学生・受験生に対する影響という成果（レベル 4）という点では，影響はあまり見られない。3 つのポリシーが策定されてから日が浅く，学生・受験生に対して周知されていないこともその理由の一つであろう。しかし，すでにガイダンス，履修指導の場で活用している，あるいはしたいという記述もあり，今後は学生への影響が見えてくる可能性もある。

受験生への影響となると，さらに記述は少ないものの，「高校での学部説明会の際も，DP に基づく AP の説明は説得力を持ったように思った」（総政）という記述もある。

（2）研究上の課題

第一の課題は，継続的な調査の必要性という点にある。本調査は，カリキュラムの体系

化を目指した実践の途上で実施された調査である。つまり，現状のカリキュラムを基盤にした，3 つのポリシーを策定し，一貫性を構築する実践の中間報告である。そのため，カリキュラム評価の結果に基づいて，実際に DP や CP あるいはカリキュラムが改革されたり，その結果として成果があらわれたりする可能性があるのは数年先になる。本実践の成果（レベル 4）を測定するためには，長期的な研究計画に基づく，フォローアップ調査が必要となる。

第二の課題は，設問設定の厳格化という点にある。本調査は，回答にあたっての負荷をできる限り少なくするという制約があったために，4 つのレベル別に問いを設定することができなかった。そのために，筆者が記述内容を解釈して分類を行ったが，その精度に課題が残った。

（3）実践への示唆

本実践は，カリキュラムの体系化をめざして 3 つのポリシーを策定することを目標としたものである。しかし，ポリシーを策定すること自体が，直接カリキュラム改訂につながるわけではない。これに続く FD 実践としては，カリキュラム本体の改訂を促すものが想定される。つまり，科目を廃止・統合・開設したり，順序を入れ替えたりといった作業を促す，カリキュラムのリ・デザインを目的とした研修である（佐藤,2014b:40）。

これに関しては，大学教育センターに所属するディベロッパーによる研修事例はあまり耳にしたことがない。カリキュラム改訂の作業は，基本的には学部・学科の構成員にしかできない作業であり，ディベロッパーが介入する余地はあまりないといってよいだろう。カリキュラム改訂にあたって，3 つのポリシーの策定支援以外に，ディベロッパーの果たす役割はないのだろうか。

この点に関しては，ディベロッパーが不在の状況でカリキュラム改革に成功した 2 つの事例が参考になる。神奈川工科大学創造工学部ロボット・メカトロニクス学科のカリキュラム改革に取り組んだ高尾は，ディベロッパーに対する期待として「教員は教育学の専門家ではないため，自分たちなりの教育改革に対する評価，意味付けならびにアドバイスを必要としている。また，広く世界中の教育改革事例の情報提供があると大変参考になる」と述べている（佐藤・高尾・安江・井上・沖,2014:83）。また，信州大学農学部森林科学科のカリキュラム改革に取り組んだ安江は，管理職主導の改革においては「ボトムアップ型のカリキュラム改革もリセットされてしまう」ことがあるとし，「ミドルレベルの FD がマクロレベルで活かされるような，組織内での事例や情報の共有化（限れた時間でも出来る）を担って頂けるよう期待したい」と述べている（佐藤・高尾・安江・井上・沖,2014:84）。彼らのコメントは，学部・学科のカリキュラム改革に対して，ディベロッパーがどのような貢献ができるのかを考えるヒントになるだろう。

終　章　結論と課題

1. 本研究の結論

以下では序章で示した 4 つのリサーチ・クエスチョン（RQ）と 13 のサブ・リサーチ・クエスチョン（SRQ）を再び提示し，本研究を通して，これらの質問にどの程度答えることができたのかについて確認することで，本研究の知見を示したい。

RQ.1 日本の FD の特徴は何か

SRQ.1-1 日本の FD はどのように発展してきたのか

日本の FD の歴史は 4 期に分けられる。第 1 期（1960 年代～1970 年代）には，学生運動が全国の大学に広がりをみせたが，これは「真の大学」を求め，マスプロ授業を批判し，少人数の自主的な学びを求める学生の声の反映でもあった。その点でこうした動きは FD の萌芽と言えるが，学生運動の終結と同時に，授業改革やカリキュラム改革の動きは急速に衰退し，FD が全国の大学に展開する契機にはならなかった。

第 2 期（1980 年代～1990 年代半ば）は，諸外国では経済不況を理由に，授業・カリキュラムの改革が進展した時期であるが，日本は経済の好調によって，学生も企業も大学の授業やカリキュラムに関心を持たない状況に拍車がかかった。一方，高等教育研究者が FD を国内に紹介したり，一部の大学教員が FD に取組み始めたりしたのもこの頃であったが，そうした実践が各大学で組織的に展開するまでには至らなかった。

第 3 期（1990 年代後半～2000 年代半ば）は，文部科学省主導の競争的資金を活用した「競争型」高等教育政策が日本の FD を大きく推進させることになった。一方，各大学に設置され始めた大学教育センターを中心にユニークな FD が展開していった。

第 4 期（2000 年代後半～現在）には，FD が法令によって義務化されたが，その背景には各大学では FD の効果が表れていないという実態があった。個別大学を越えた大学間連携によって FD を推進する「連携型」高等教育政策によって，地域・全国・専門分野レベルでの連携を通した FD が展開しつつある。一方で競争的資金は急速に減額され，各大学では資金がない中で持続可能な FD を継続するための模索が続いている。

SRQ.1-2 諸外国の FD はどのような状況にあるのか

日本は学生運動が起きた 1960 年代以降に始まる FD の世界的潮流から長らく取り残されてきた。イギリス・アメリカにおいては，1960 年代から授業改善を支援する大学教育センターが設置され，ディベロッパーの専門家団体も早期に組織化されていた。北欧諸国，その他の欧州諸国の一部においても FD は盛んに行われており，全国レベルで新任教員研修を必須化し，高等教育教授法資格証明を授与する国もある。

その一方で，東欧，アフリカ，南アメリカ，東南・南アジア諸国はこの分野では発展途上国であり，その実践は大学レベルにとどまっている。こうした格差を埋めるべく，世界的な FD に関わるネットワークが構築されたり，先進諸国から発展途上国への支援が行われたりするなど，国境を越えた FD の取組みがみられる。

SRQ.1-3 日本において FD はどのように論じられてきたのか

SRQ.1-4　日本の FD 論にはどのような課題が残されているのか

日本の FD に関する議論（FD 論）は，定義論，展開アプローチ論，推進主体論の 3 つに分けられる。定義論の主な争点は，狭義の FD か広義の FD かという点にあった。日本へ紹介された当初は比較的広義にとらえられていた FD が，政策上授業改善に特化して定義され，それが広く全国に普及した。この定義の限界に対しては研究者からも実践者からも批判がなされ，再び広義にとらえられつつある展開をみた。研究志向の強い日本の大学教員にとって授業実践能力の向上は喫緊の課題であったことは確かであるが，授業改善のみでは組織的な教育の質向上につながらない。FD を広義のものとして再定義することが求められている。

展開アプローチ論は，いずれも二元的かつ対抗的に描かれてきた。FD の展開アプローチは多元的に論じられるべきであり，現実的には状況に依って使い分けられ，折衷され併用されるものである。日本の各大学において，どのようなアプローチが存在し，どのような状況において，どのアプローチが有効なのかについての，実証研究が必要である。

推進主体論でみたのは，同僚か専門家といった二元的な主体論，そしてそれに管理者・職員・学生を加えた多元的な主体論であった。各主体に求められる活動を属人的（要素還元的）に議論するのではなく，今後求められるのは各主体が組織においてどのように配置され，どのように連携し，どのような機能を果たすことが効果的なのかといった，ホリスティック（全体的）な議論である。

RQ.2 FD をどのように構造化するか

SRQ.2-1　FD が対象とする教育活動は何か

SRQ.2-2　FD が対象とする相手は誰か

SRQ.2-3　FD をどのように展開すればよいのか

数ある FD の実践を位置づけるために，有益なのが「3×3 モデル」である。そこでは，まずディベロッパーが対象とする教育活動をミクロ（授業・学生指導）／ミドル（カリキュラム・プログラム）／マクロ（組織・制度・規則）の 3 つのレベルに分類した。そして，ディベロッパーが働きかける対象者（クライアント）を教員個人／教員集団（学部・学科）／教員集団（全学）の三者に分類している。それらが交差する箇所に 9 つの領域を設定した。

このモデルのユーザーとしてはディベロッパーが想定されており，ディベロッパーが 3 者のクライアントと相互作用を行いながら，FD が展開していくことが想定されている。その際，ディベロッパーがとり得る 6 つの展開アプローチ（①ボトム・アップ，②ミドル・アップダウン，③トップダウン，④ズームアウト，⑤ミドル・ズームインアウト，⑥ズームイン）も提起した。

本モデルは各機関で実施されている FD の実践を包括的に位置づけるものとして機能すると同時に，軌跡を振り返り今後の戦略を考えるダイナミックなツールとして活用可能である。

RQ.3　FD 研究の方法とは何か

SRQ.3-1　FD 研究が持つ特性とは何か

SRQ.3-2　FD 研究にはどのような方法が適しているのか

SRQ.3-3　FD の先行研究から何が明らかになっているのか

FD に適した研究方法は，アクション・リサーチである。アクション・リサーチは，目の前の課題の解決を目的とした研究方法である。最終的には研究者の対象への介入の結果として，自らならびに対象者の行動変容が求められる。この研究方法では，調査者は，ディベロッパーとして自ら行う行為について探究するために，自らが研究方法そのものになるのである。

アクション・リサーチにおける研究のサイクルは，構成作業，アクションの計画，アクションの実施，アクションの評価という手順で進む。最後の評価においてよく使われるのが，カークパトリックの 4 段階評価であり，FD 研究においても有効である。

こうした FD のアクション・リサーチの先行研究は諸外国においては多くなされているものの，日本においてはその数は圧倒的に少ない。先行研究からは，個別コンサルテーションや実践共同体の構築といった，複数の研究から効果が実証されている実践が存在していることが明らかになっている。その一方で，いくつかの優れた研究を除いて「厳密な研究」水準に合致するものは少ないこと，多くの評価が参加者の満足度調査（レベル 1）にとどまっており，思考や知識の変化（レベル 2），行動の変容度（レベル 3），学生や組織に与える影響（レベル 4）について評価したものは少ないことが指摘されている。

RQ.4　各大学ではどのような FD 実践と評価が実施されているのか

SRQ.4-1　各大学ではどのような FD 実践が展開されているのか

SRQ.4-2　その FD 実践にはどのような効果があるのか

SRQ.4-3　次の FD 実践にどのような示唆が得られるのか

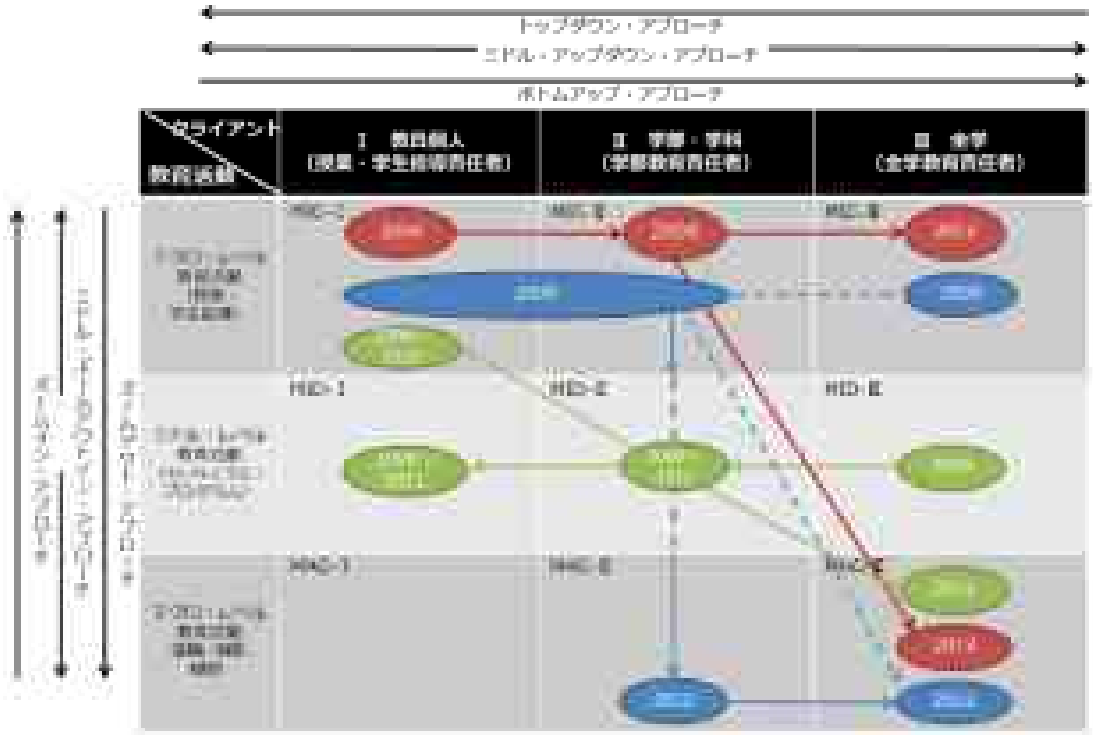


図 36　FD の 3×3 モデル（3 つの FD の実践を統合）

（赤：授業コンサルテーション，青：ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップ，緑：カリキュラム体系化）

愛媛大学において筆者がディベロッパーとして関与した 3 つの事例に「3×3 モデル」を適応して分析を行った結果をまとめたのが図 36 である。この図をみると，教育活動，クライアント，展開アプローチのいずれも多様であることがわかる。ディベロッパーによる FD 実践の活動範囲は広範で多様であり，かつダイナミックに展開していることがわかった。

次に，ディベロッパーによる FD 実践の評価であるが，4 段階評価から得られた知見をまとめたものが**表 26** である。ここでの「高い効果」とは該当する設問の肯定的回答率（四捨五入した数値）が 70%以上，「中程度の効果」とは 40%から 69%，「低い効果」とは 39%以下とした。各実践によって効果がみられるレベルには差はあるものの，いずれの実践においてもレベル 1 の反応においては高い効果がみられた。一方で，レベル 2 の学習においては，授業コンサルテーションと TP ワークショップにおいては高い効果がみられ，カリキュラム体系化研修においては中程度の効果がみられた。レベル 3 の行動については，授業コンサルテーションと TP ワークショップにおいては高い効果がみられたが，カリキュラム体系化研修においては低い効果であった。レベル 4 の効果についてはいずれの実践においても低い効果となった。

表 26　4 段階評価の 3 つの FD 実践への応用

	4 段階評価	FD への応用	授業コンサルテーション	TP ワークショップ	カリキュラム体系化研修
レベル 1	反　応	教員の直接的満足度	高い効果	高い効果	高い効果
レベル 2	学　習	教員の教育信念や知識の変化	高い効果	高い効果	中程度の効果
レベル 3	行　動	教員の教育行動の変化	高い効果	高い効果	低い効果
レベル 4	成　果	学生の学習の変化	低い効果	低い効果	低い効果

（筆者作成）

2. 本研究の意義

本研究の目的は，大学教員の質保証という文脈における大学教員の能力開発の実態を明らかにし，その望ましいあり方を探求することであった。この目的に照らし合わせると，本研究の意義は以下の 4 点に集約されるだろう。

第一に，日本の FD の特徴を，実践史，他国との比較，論史の整理によって明らかにした点である。本研究から浮かび上がってきた日本の FD の特徴は，端的に言うと，「FD 論と政策が FD 実践に先行した」という点にある。諸外国の大学が 1960 年代から学生運動を契機に実質的な FD 実践を展開していったのとは異なり，日本では 1980 年代以降，FD に関する議論は盛んになったにも関わらず，各大学における組織的で，実質的な授業・カリキュラム改善は，1990 年代に入るまで全国展開しなかった。この約 30 年の遅れが，日本の大学に与えている影響が大きいことは言うまでもない。また，全国展開の主要な契機を作ったのは文部科学省による政策であった。このような経緯から，FD とは，学生の声に対する大学教員の反応ではなく，政策によって外発的にトップダウン・アプローチで進められるものという認識が広まってしまったように思える。少子化，グローバル化といった動きが進行する中，改めて大学教員が自立的に能力開発を担う文化と制度を学内に構築することが求められている。その際には「FD に学生の声をどのように反映させるのか」という未完の問いにどのように向き合うのかが日本の大学には問われている。

第二に，先行研究における FD の課題を克服する理論的枠組みとして，「3×3 モデル」を提起した点である。これまでも国内外において，多様な FD の構造モデルが提起されてきた。本研究では，先行するモデルを継承しつつも，それらの限界を克服し，多様な FD 実践を包含する総合的なモデルを新たに提起することができた。

本モデルによって，ディベロッパーは，実践の範囲を無限定に拡大したり，ニーズを無

視して狭い範囲に限定して業務に取組んだりせず，自らの活動領域を明確に定めることができる。そして複数の展開アプローチから自らの持つ資源や大学の文脈にあったものを選択し，過去や現在のみならず将来展望も見据えて戦略的に業務を進めることができるようになるだろう。また，各大学における FD 実践は，学外者からは見えにくいものであるが，本モデルを大学間で共有することができれば，他大学の実践を導入しやすくなるだろう。

第三に，ディベロッパーに適した研究方法として，アクション・リサーチを提起した点である。これまでの「FD 論」では，あるべき FD 像が実践と関連づけられていないことも多かった。一方，FD の実践報告においてはその内容や展開プロセスについては細かく語られるが，先行研究と関連づけて実践の位置づけが示されたり，その効果について検証されたりすることは少なかった。よって，「FD 論」は主に学会において，そして「FD 実践報告」は主にディベロッパー同士の情報交換の場において高い評価を得てきたものの，その場が逆転すると全く逆の評価がなされてきた。「研究か実践か」という不毛な論争に終止符を打つ時である。今，求められているのは，実践から乖離するのでもなく，実践に埋没するのでもない，第三の立ち位置であり，それを可能にする研究方法である。それこそが，アクション・リサーチであり，そこで得られた知見は「臨床の知」である。こうした「臨床の知」に基づき，効果が実証された実践が全国の大学に普及することで，FD，そしてディベロッパーは大学教育の質保証にさらに貢献することができるだろう。

第四に，実践数の少ない FD 実践の評価を行った点である。本研究で取り上げた，授業コンサルテーション（第 5 章），ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップ（第 6 章），カリキュラム体系化研修（7 章）という 3 つの実践は，いずれも国内では実践例が少ない新しい取組みである。本研究においては実施過程を詳細に記述している。また，評価の結果，いずれの実践においても一定の効果があることが実証された。これによって，筆者以外のディベロッパーがこうした実践の導入を検討する際の有用なデータとなったのではないかと考える。

3. 本研究の課題と展望

以下では，本研究に残された 5 つの課題と，その課題を筆者がどのように克服しようとしているかについて述べたい。

第一は，FD の構造モデルに関する課題である。「3×3 モデル」の妥当性ならびに汎用度については検証を重ねていく必要がある。本研究では，筆者が関与した 3 つの FD 実践に本モデルを適用したが，適用事例が少ない。まずは本モデルを，筆者や他のディベロッパーが関与する実践に適用したい。その作業を通してモデルの妥当性を検証し，必要に応じて修正を行いたい。その際，ディベロッパーの所属する大学の設置主体，地域，学生数，学部・学科数，組織文化など，機関の文脈に関わる情報と照らし合わせて分析し，汎用度を検証したいと考えている。その際，他国のディベロッパーと共同研究を行うことも想定

しており，本モデルの国際的な汎用度についても検証したい。

第二は，研究方法に関する課題である。本研究では，アクション・リサーチという，比較的新しい方法を採用したが，残念ながら方法論として確立されているとは言い難い。本研究においても，各実践における筆者自らの行為をどのように記述するべきかについて迷うことが度々あった。データの収集，分析，解釈方法も含めて，より洗練された方法論を作り上げていきたい。そのためには，アクション・リサーチによる FD 研究を今後も継続していくと同時に，同じ研究方法を使う研究仲間を増やし，積極的に共同研究も進めていきたい。

第三は，評価に関する課題である。本研究では 3 つの実践の評価を行ったが，先行研究で指摘されてきた課題を完全に克服できなかった。つまり，4 段階評価における，レベル 1 以上の評価については十分に実施できたとは言えない。いずれの事例の評価においてもレベル 1 のみならず，2～4 レベルの評価に関わる設問について，調査対象者による自己評価を行っている。しかしながら，実際にどのような行動の変化や，学生の変化があったのかについてはわからないままである。レベル 3 以上の評価については，長期的なフォローアップ調査を実施するなどして，引き続き検討していきたい。

第四は，先行研究との関連づけに関する課題である。本研究においては，FD に関わる先行研究を中心にレビューを行っているが，教師教育学や成人教育学の知見との関連づけを十分に行うことができなかった。FD の実践・研究と異なり，初等中等教育機関の教員養成については，豊富な実践と，教師教育学の研究知見が蓄積されている。また成人教育学においても，専門職の教育・学習に関する研究知見がある。大学教員ならびにディベロッパーの学習を考える上で，こうした先行研究をより一層有効に活用していきたい。

最後は，FD という概念そのものに関する課題である。本研究では FD を「大学教員の能力開発に関わる組織的な取組み」と定義した。しかし「3×3 モデル」ならびに事例として扱った FD 実践においては，大学教員に求められる能力のうち，教育能力のみを対象としており，研究能力，マネジメント能力，社会への関与能力[87]については扱うことができなかった。

ボイヤーは，大学教員が持つ 4 つの機能（発見の学識，統合の学識，応用の学識，教育の学識）のうち，発見（研究）以外の機能が過小評価されていることを問題視し，「学識（Scholarship）」概念を再考する必要性を提起した（Boyer,1990=1996:39）。この学識概念は，これまでディベロッパーが FD を推進する上での根拠となってきた。しかしながら，これからの FD のあり方を考えると，全く逆の意味で，この 4 つの機能（能力）を再検討する必要がある。つまり，大学教員に求められる教育能力開発の実践や研究は着実に発展してきている一方で，それ以外の発見，統合，応用の能力開発は，非組織的にしかなされておらず，十分とは言えない状況にある。この 4 つの能力をどのようなプログラムやサービスを通して開発し，その結果をどのように評価していくのが適切かという点についても考えていかなければならないだろう。序章や第 2 章でみたように，諸外国では，教育能力に加えて，研究能力やリーダーシップ能力の開発を含めた「アカデミック・ディベロップ

メント」が展開している国もある。そう遠くない時期に，日本のディベロッパーの業務にそうした能力開発が加えられる可能性も十分にあるだろう。

巻末資料

巻末資料 1　愛媛大学教育・学生支援機構教員の選考の基準に係る申合せ

愛媛大学教育・学生支援機構教員の選考の基準に係る申合せ

平成 24 年　3 月 21 日　教育学生支援会議決定

第 1 条　愛媛大学教育・学生支援機構教員選考実施細則（以下「細則」という。）第 15 条に基づき，愛媛大学教育・学生支援機構（以下「機構」という。）教員の選考の基準について，以下のとおり定める。

第 2 条　教員の選考に当たっては，機構の理念・目標，選考の目的及び将来計画を踏まえ，細則第 9 条に定める評価事項を総合的に評価し判定しなければならない。

第 3 条　公募によらない選考にあっては，前項の評価にティーチングポートフォリオ及び愛媛大学教員の総合的業績評価実施要綱に定める部局個人評価の結果の評価を参考とするものとする。

2　前項における部局個人評価の結果は，直近の 5 年間（在職期間が 5 年に満たない場合は当該在職期間）の評価により行うものとする。

附　則

この申合せは，平成 24 年 4 月 1 日から施行する。

巻末資料 2　愛媛大学教育コーディネーター規程

愛媛大学教育コーディネーター規程

平成 17 年 9 月 14 日

規　則　第　407 号

（設置）第 1 条　愛媛大学（以下「本学」という。）の学部（大学院を含む。）及び教育・学生支援機構に教育コーディネーターを置く。

（目的）第 2 条　教育コーディネーターの制度は，教育改革を継続的に推進する体制を構築し，学士課程及び大学院課程における教育改善及び教育機能の向上に資することを目的とする。

（業務）第 3 条　教育コーディネーターは，次の各号に掲げる業務を行う。

(1)教育内容及び教育方法の改善に係わる企画・立案及び実践に関すること。

(2)教育効果の検証及び教育成果の活用に関すること。

(3)教員の教授能力の向上に関すること。

(4)教育改善に係わる情報の収集及び提供に関すること。

(5)学生の学修支援に関すること。

(6)教育改善に係わるプロジェクトの推進及び競争的資金の獲得に関すること。

(7)その他教育改善及び教育機能の向上に関すること。

（資格）第 4 条　　教育コーディネーターとなることのできる者は，高等教育全般及び当該分野の教育

に対する見識と専任的業務遂行に意欲を有する者で，本学の専任の教授又は助教授とする。
　ただし，教育・学生支援機構にあっては，専任の講師を含む。
（任命）第 5 条　教育コーディネーターの任命は，次の各号に掲げるとおりとする。
(1)学部にあっては，当該学部の専任教員のうちから当該学部長の推薦に基づき，役員会の承認を得て，学長が任命する。
(2)教育・学生支援機構にあっては，教育の企画，システム開発及び学生支援を職務とする同機構の専任教員及び同機構の業務に携わる各学部の専任教員のうちから同機構長が推薦し，役員会の承認を得て，学長が任命する。ただし，各学部の専任教員を推薦する場合は，当該学部の長の了承を得るものとする。
（任期）第 6 条　教育コーディネーターの任期は 1 期 2 年とし，2 期を標準とする。ただし，再任を妨げない。
（雑則）第 7 条　この規程に定めるもののほか，教育コーディネーターに関して必要な事項は，学長が定める。
附　則
この規程は，平成 18 年 4 月 1 日から施行する。

巻末資料 3　授業コンサルテーション　フォローアップアンケート　調査項目

1. 授業コンサルテーションを通して得られた学生からのコメントについて，どのように感じましたか。（5 個まで回答可）
　授業アンケートに比較して，学生からのコメント数が多かった
　授業アンケートに比較して，学生からのコメント数が少なかった
　肯定的な意見（学習を促した教員の言動に関する記載）が多かった
　肯定的な意見（学習を促した教員の言動に関する記載）が少なかった
　否定的な意見（学習を低下させた教員の言動に関する記載）が多かった
　否定的な意見（学習を低下させた教員の言動に関する記載）が少なかった
　授業アンケートで見ていたものとは異なる意見が多かった
　授業アンケートで見ていたものと同様の意見が多かった
　その他・具体的に

2. コンサルタントとのやり取りは有益でしたか。
　大変有益だった／やや有益だった／どちらともいえない／あまり有益でなかった／全く有益でなかった

3. 有益だった点，有益でなかった点は何ですか。（自由記述）

4. 授業コンサルテーションを受けられた後で，学生に何か変化がみられましたか。
かなり変化があった／まあ変化があった／どちらともいえない／あまり変化がなかった／全く変化がなかった

5. あった場合，具体的にどのような学生の言動の変化がみられましたか（学習態度や意欲などの変化）。（自由記述）

6. 授業コンサルテーションを受けられた後で，あなた自身に，心情，態度，行動において何か変化がありましたか。
かなり変化があった／まあ変化があった／どちらともいえない／あまり変化がなかった／全く変化がなかった

7. あった場合，具体的にどのような言動の変化がありましたか（シラバスの修正，教育方法の変更など）。（自由記述）

8. 授業コンサルテーション以外に，自発的に授業を振り返る機会はありますか。利用しているものがあればすべて選んでください。（複数回答可）
授業中の学生の反応／大学が実施している授業アンケート結果／独自に聞き取っている学生からのコメント／自らの授業を撮影したビデオ／特になし／その他（自由記述）

9. 今後も授業コンサルテーションを利用してみたいと思いますか。
ぜひ利用したい／やや利用したい／どちらともいえない／あまり利用したくない／全く利用したくない

10. 利用してみたい場合，どのくらいの頻度を希望されますか。
学期毎／年に1回程度 ／3年に1回程度／5年に1回程度／10年に1回程度／授業内容を大きく変更した際／その他（自由記述）

11. あなたの高等教育機関での教育経験はどのくらいですか。
1－5年／6年－10年／11年－15年／16年－20年／20年－25年／26年－29年／30年以上

巻末資料 4　カリキュラムの体系化の取組に関するアンケート　調査項目

1. 所属学部等名（選択式）
　総合政策学科／人文学科／教育学部／理学部／医学部／工学部／農学部／ＳＳＣ／教育・学生支援機構

2. 教育コーディネーターの種別（選択式）
　平成 22 年度教育コーディネーター（平成 22 年度以前からの引き続きの方も含む）
　平成 21 年度以前の教育コーディネーター

3. ディプロマ・ポリシーの設定は，貴学部の教職員，学生にどのような影響を与えたと思いますか。

4. アドミッション・ポリシーの見直しは，貴学部の教職員，学生，受験生にどのような影響を与えたと思いますか。

5. カリキュラム・チェックリストの作成は，貴学部の教職員，学生にどのような影響を与えたと思いますか。

6. カリキュラム・マップの作成は，貴学部の教職員，学生にどのような影響を与えたと思いますか。

7. 一連の取組みを通して，貴学部にとっての最大の成果は何であったと思いますか。

8. 一連の作業を進める上で，困難であったこと，苦労したことは何でしたか。

9. カリキュラム・ポリシーやカリキュラム・チェックリスト，カリキュラム・マップをどのように活用しようと考えていますか。活用方法に関して何か良いアイデアはありますか。

10. 今後，カリキュラムに関して，全学的にはどのような取組みをしていくべきだと思いますか。

巻末資料 5　ティーチング・ポートフォリオ　フォローアップアンケート　調査項目

1. ご自身についてお伺いします。

お名前:　　ご所属機関：　　学部／研究科：　　専門分野：　　職位：

高等教育機関の教員になってからの総年数：　　現職の在籍年数：

電子メールアドレス：

2. TP の作成年と月をご記入ください。長期に渡って作成された方は終了時点の年月をお書き下さい。（　　）年（　　）月

3. どこで TP を作成されましたか？

所属機関にて開催された集中型ワークショップ（集中型とは，2 日あるいは 3 日程度の短期間で作成するタイプのワークショップを指します）／コンソーシアム等にて開催された集中型ワークショップ／長期型ワークショップ（長期型とは，完成までに数か月かけるタイプの作成方法を指します）

4. TP 作成ワークショップに参加したきっかけについてお聞かせ下さい。複数の回答を選択できます。

TP 導入の企画者であるため／TP 導入の企画者にすすめられたから／上司の指示により／まわりの TP 作成者にすすめられたから／TP に以前から興味があった／TP の講演会を聞いて興味がわいた／TP を別の機会に作成したことがあり，ワークショップであらためて作成しようと思ったから／その他の理由

5. TP 作成の当初の目的についてあてはまるものを選択してください（複数選択可）。

自身の教育改善　　教育業績評価の資料(の一部)として／学科・学部などでの教育についての共有／社会への情報の発信／普及に責任ある立場として TP を理解するため／その他

6. TP の効果について，作成してみた現在のご感想としてあてはまるものをお選びください。また，回答に関する補足事項があれば下記のコメント欄にご記入ください。（項目毎に，「大変そう思う」「そう思う」「どちらともいえない」「そう思わない」「全くそう思わない」のいずれかを選択）

自分自身の教育活動を深く振り返ることができるようになった／教育活動が見渡せるようになった／自分自身の教育理念が明確になった／教育理念と実践との整合性を考えるようになった／教育実践の内容を変更した／今後の目標が明確になった／教育改善のサイクルがうまくまわるようになった／教育業績の評価に使えるようになった／学内学外の評価への効率的な対応や省力化がはかれるようになった／教員としての生活の質

(QOL: Quality of Life)が向上した／同僚にもすすめたい(あるいは，既にすすめた)／今後適宜更新を行いたい(あるいは，既に行った)／

7. TP を作成したことについて満足していますか。
大変満足に感じている／満足に感じている／やや不満を感じている／大変不満を感じている

8. TP 作成後，ご自身の TP を読み返しましたか。(複数回答可)
一度も読み返していない／折にふれ読み返した／更新時(AP 作成時)に読み返した／その他

9. TP 作成後，「TP の更新」あるいは「アカデミック・ポートフォリオの作成」をしましたか。
いずれもしていない／更新をした／アカデミック・ポートフォリオを作成した／両方行った

10. なぜ更新をされなかったのですか．その理由をお聞かせ下さい。
更新したかったが忙しくて時間がなかった／更新する機会（更新ワークショップなどが）がなかった／更新する気になれない／その他

11. 更新した回数は何回ですか。
1 回／2 回／3 回／4 回／5 回／6 回以上

12. TP 作成後，最初に更新するまでにかかった期間を教えて下さい．　（　　）年（　）ヶ月

13. TP の作成前と作成後を比較すると，教育に関わるご自身の「意識」に変化はありましたか。「変化があった」を選んだ場合は，具体的な「意識の変化」について教えて下さい。
大きな変化があった／変化があった／あまり変化はなかった／全く変化はなかった／作成直後はあったが今は元に戻った／

14. TP の作成前と作成後を比較すると，教育に関わるご自身の「行動」に変化がありましたか。「変化があった」を選んだ場合は，具体的な「意識の変化」について教えて下さい。
大きな変化があった／変化があった／あまり変化はなかった／全く変化はなかった／作成直後はあったが今は元に戻った／

15. TP の作成前と作成後を比較すると，ご自身の教育を受けた学生さん達に変化があったと感じますか。

大きな変化があった／変化があった／あまり変化はなかった／全く変化はなかった／作成直後はあったが今は元に戻った／

16. TP を作成したことが役立った事例について教えて下さい。

17. 集中型のワークショップで作成することの意義についてどのようにお考えですか。(長期型で作成された方もお答えいただいて結構です。）（項目毎に，「大変そう思う」「そう思う」「どちらともいえない」「そう思わない」「全くそう思わない」のいずれかを選択）

自分のふりかえりに集中できる／普段はよく知らない人と知り合える／他者の教育活動から学ぶことができる／「同じ釜の飯を食う」中で良好な関係性が育まれる／効率よく TP 作成ができる／作成プロセス自体が改善に結びつく

18. ワークショップに参加してよかった点，ワークショップのプログラムに改善が必要だとお感じになられた点などご自由にお書きください。

19. メンターをしたことがありますか。

ある／ない

20. メンターをしてよかったですか。

大変よかった／まあよかった／どちらでもない／よくなかった／全くよくなかった

21. 今までにメンターをした回数と担当したメンティの人数を概数で結構ですので教えて下さい。

メンターとしての WS 参加回数（　）回／メンティ担当人数

22. メンターをしたことがない理由について教えて下さい。下記でもっともよくあてはまるものをお選び下さい。

メンターをやりたいと思わないため／メンターに向いていないと思ったため／メンターをしたかったが，する機会に恵まれなかったため

23. TP の今後について，ご意見ご感想などをお聞かせ下さい。

24. 今後，追加的にインタビュー調査等を行う場合がございます。その際，ご協力いただけると大変助かります。ご協力いただける方はチェックをご記入ください。

[1] 鈴木は，東北大学高等教育開発推進センターが主催した国際シンポジウム「研究・教育のシナジーと FD の将来」（2007 年 6 月 3 日開催）に登壇した当時，文部科学省高等教育局高等教育政策室長であった。

[2] 「器と水」というのは，第 1 次安倍内閣時代の教育再生会議有識者委員であった葛西敬介（東海旅客鉄道株式会社代表取締役会長）の以下の発言中に使われた言葉である。「日本の国の教育費が高いか低いかという点については，私はそもそも予算を増やすことに反対です。例えて言えば，まず器を直してから水を注ぐのでなければ，それはいわば砂に水を注いだようになってしまいます」。当初は大学に関して使用されていたのではなく，日本の教育制度全般に対して使われていた（内閣官房教育再生会議担当室,2008:13）。

[3] 鈴木は，2008 年に閣議決定された教育振興基本計画の策定作業中，高等教育への公的投資をめぐる論議において，財政当局との折衝において文部科学省が「完敗」した経緯を記述している（鈴木,2009）。財政当局からも，大学は「壊れた器」に見えているのであろう。

[4] 2010 年代に入り多発している大学教員の論文不正問題は，社会からの，大学教員の研究能力ならびに相互批評能力への信頼を急速に失墜させている。羽田は「研究倫理の確立のための啓蒙と教育を進めるため」には，「大学教員の専門性を明確にし，大学院や入職後の専門性開発活動に位置づけていく必要がある」（羽田,2014:16）と述べている。研究倫理を含めた，大学教員の研究能力開発は，今後ファカルティ・ディベロップメントの重要なテーマになることが予想される。

[5] 18 世紀から 19 世紀にかけて活躍したドイツの哲学者，フィヒテの次の指摘に見られるように，大学教員の能力開発は，ヨーロッパ諸国を中心に，古くから関心を持たれてきた。「学問の技法家を養成するこの技法…（中略）…は決して盲目の偶然に委ねられてはならない」（Fichte, 1817=1998:227），「民衆に説教する技法を養成するための説教術の訓練は行われてきたし，下級学校での教授法を錬成するための教員養成所も設置されている。しかし，大学の講義の技法を特別に訓練したり試験したりするということについては，我々の知る限り誰も考えたことはなかった。」（Fichte, 1817=1998:228）

[6] 『ファカルティ・ディベロップメント・ガイド』第 2 版の編集にあたって，POD は「伝統的だが，ますます不適切になりつつある『ファカルティ・ディベロップメント』」を書名に使用している理由として，会員の「関心，専門分野，主目的はファカルティ・ディベロップメントをもはや超えてしまっているが，専門家団体としてその名称をいかにすべきかについて合意を形成できていない」ことをあげている（Gillespie and Robertson, 2010:x）。そして「第 3 版が出版される頃には，名称に関わる合意が得られ，本のタイトルが変更されているに違いないことを強く信じている」と書かれている。この点で，羽田（2009b:8）が「国際的に FD という用語を使用するのは，少数派」であると述べているのは正しいが，アメリカでは「FD という用語自体廃棄されつつあるといってよい」という表現は精度を欠いている。現段階においてもアメリカにおいてはファカルティ・ディベロップメントという用語は一般的であり，これに代わる用語については合意が得られていない。

[7] 本研究においては，学内において全学的な FD 実施の主体となる組織を，「大学教育センター」と表現している。イギリスでは教育開発センター（Educational Development Centre），アメリカでは教育学習センター（Center for Teaching and Learning）という名称が一般的であるが，読みやすさを優先して統一した。もちろん固有名詞の場合は，実名をそのまま使用している。

[8] ディベロッパーの国際団体である ICED の機関誌“International Journal for Academic Development”には本用語が使用されている。

[9] イギリスでは「アカデミック・プラクティス（academic practice）」という用語が使用されることもあるが，それは研究を基盤とした教育実践のことをいう（Rowland,2003:13）。

[10] 大学には「専門家（ファカルティ・ディベロッパー）の養成や確保，活用を図る」こと，大学支援組織には「ファカルティ・ディベロッパーや教育課程の専門スタッフの養成・研修」，文部科学省には「各大学における教学システムの確立に不可欠なファカルティ・ディベロッパー，（中略）の養成や確保・活用のために，拠点形成や大学間の連携の在り方等に関する調査研究」を期待すると記述された（中央教育審議会,2012:20-23）。

[11] ディベロッパーを対象とした研究は 1990 年代後半以降に始まったばかりである（McDonald,2010:37）。

[12] 国立教育政策研究所の調査によれば，センターが担当する領域として多いものから順にあげると，「FD の企画・実施」（84.3%），「授業評価の企画・実施」（78.3%），「カリキュラムの開発・改革」（70.4%）といったディベロッパーの業務として想定されるものに続き，「教養教育の充実・推進」（66.1%），「共通教育の企画・実施」（59.1%），「学生への学習支援」（51.3%）があげられている（国立教育政策研究所,2006:69）。センターに所属する教員はこうした多様な領域の業務を担当することが一般的であり，センター教員であっても FD 関連業務に専念できるわけではない。

[13] 田口らは，こうした「若手 FD 担当者」の「不安」を解消するには，「組織としての協力がないことや負担が大きすぎることが軽減されること」が必要であるとしているが（田口・藤田・神藤・溝上,2012:335），この「不安」は労働内容や雇用環境の問題に起因するというだけではなく，のちにみるように，ディベロッパーという職種が本質的に抱えているアイデンティティに起因するところが大きいと解釈すべきである。

[14] ディベロッパーの専門性を明確に示しているのがイギリスの取組みである。SEDA が世界で唯一のディベロッパーの能力証明制度である，「フェローシップ制度」を持っている（Bostock,2010; Bostock,2014;Macdonald,2010）。フェローシップ制度は，ディベロッパーの実践を向上させ，その業績を様々なキャリアステージにおいて認知してもらうためのものであり，イギリス内外の多様な高等教育機関に勤務する人々のためのものとされている。フェローシップは以下の 3 つの段階が設けられている。 まず初期キャリアのディベロッパーや学部の教育・学習コーディネーター，学習支援スタッフに推奨されているのが「①准フェローシップ（Associate Fellowship SEDA: AFSEDA）」である。対面もしくはオンラインでの学習を経て認定がなされる。AFSEDA 保持者には 3 日間の「サマースクール」への参加が推奨されている。また認定初年度の終わりには，1,000 文字程度のレポートの執筆が課されている。そこには，「SEDA が定めているバリューが実践においてどのように表現されているか」「教育支援や教育改革業務に関係してどのような能力開発に励んできたのか」「オンラインコースを学習して次の段階に進みたいかどうか」について書く必要がある。2 年以内に次の段階に進むことが奨励されている。ある程度の経験のあるディベロッパーに向けては「②SEDA フェローシップ（Fellowship SEDA:FSEDA）」がある。12 週間のオンラインコースを受講して e ポートフォリオの作成を行う。ポートフォリオでは SEDA が定めたバリューと能力を有していることを証明する必要がある。ベテランのディベロッパーや業界で全国的に力量のある者に

推奨されているのが，「③シニア・フェローシップ（Senior Fellowship SEDA: SFSEDA）」である。政策・実践・研究において人々をリードする立場にあり，組織変革をもたらしたり，業界に大きなインパクトを与えたりする仕事をしている者が対象となる。FSEDA 同様，各バリューと能力を有していることを証明するポートフォリオを完成させる必要がある。

[15] イギリスでも長らく教職員を「アカデミック・スタッフ」と「ノン・アカデミック・スタッフ」もしくは「ティーチング・スタッフ」と「ノン・ティーチング・スタッフ」という呼称で区分けするのが一般的であったが，とりわけ教学分野で従来の「ノン・アカデミック・スタッフ」と「ノン・ティーチング・スタッフ」に代えて「プロフェッショナル・スタッフ」という用語が使用されるようになっている（Gornall,1999:45）

[16] アメリカやイギリスの大学において専門職員が多く雇用されているのに対して，日本の大学ではそのような人材がさほど配置されていない理由はいくつかある。第一に，日本は大学職員市場が米国に比較して小さすぎるからである。米国は専門職だけで 60 万人が配置されているが，日本は非専門職も含めて 10 万人程度しか職員が配置されていない。このため一人の職員が多様な業務をこなさなければならず，専門職として働くことが困難な状況がある。第二に，そもそも日本型雇用システムにおいては専門職が定着しにくい。日本の職場では，従業員と企業が「職務（ジョブ）」を明確にしないまま雇用契約を結ぶことが一般的であり，契約の中味がジョブではなく「メンバーシップ」（その組織のメンバーになることへの契約）（濱口,2009）となっている。組織を越えて専門性を活かして流動的に働くというよりも，組織内で様々な職務をこなして成長していくシステムになっている。第三に，日本の大学における専門職員は非常勤や任期付といった雇用形態であることが多く，敬遠されがちである。第四に，専門職員としての専門性を身につけるための大学院等の養成機関が脆弱であることである。

[17] 日本の大学では，学部に所属する大学教員が兼任の FD 委員としてディベロッパーを担っている事例は多いが，その際配慮しなければならないのが，業務量である。1992 年と 2007 年の日本の大学教員の労働時間の変化を比較した調査によれば，この 15 年間で研究活動に充てられる時間は大きく減少し，その分著しく管理運営時間が増加している（長谷川, 2008:218）。管理運営時間の増大は，日本の大学教員が他国と比較しても高いストレスを抱えている原因であると分析されている（西本,2008:240）。国際比較調査においても「教育と研究の両立は難しい」と回答した日本の大学教員の比率は調査国中で最も高く，とりわけ年齢が若いほどその傾向は強い（福留,2011:269）。その原因は，日本の若手教員は「仕事の配分が年齢層を問わず共通である構造の中で，彼らは教育や管理運営の役割も相応に負っている」からである（福留,2011:269）。他国では大学教員の年齢があがるほど教育と管理運営の時間が増えていくが，日本の大学はそうなっていない。大学教員が教育と研究に費やす時間を増やすためには，管理運営時間を減らすしか方法はない。大学教員が持ち回りの FD 委員として担ってきた業務を，専任の FD 担当者であるディベロッパーに任せることで，それを可能にすることができる。1990 年代に幕を開けた日本の大学改革の流れは「大学教員という専門的職業（アカデミック・プロフェッション）の変質と再定義の過程のはじまり」でもあり，そこでは教員が担ってきた「教育・研究・管理運営という，これまで一体化していた役割の分化ないし分業化」（天野,2003:25）を進めざるを得ないという指摘もある。兼任業務としてディベロッパー

を引き受けることは相当な業務負荷になるだろう。専任のディベロッパーを配置することのメリットは，大学教員の業務負荷軽減につながる点にもある。

[18] マクリントクによれば,「学術的な実践家」はいくつかの特徴を持っているとされる（McClintock,2004:393）。理論と研究に基づいていること，経験知に長けていること，個人的な価値観・政治的コミットメント・倫理規定によって動機づけられていること，クライアントや同僚の幸福に貢献すること，効果的な新しい方法を学び続け，広い文脈に位置づけて自らの実践を概念化すること。自らの仕事を振り返り，その効果測定を明確に行うこと。行動や知識は，実践と学術の共同体内での積極的なやりとりを通して得られた協同学習によって開発されていくこと。具体的には，教育，医療，臨床心理，ソーシャルワーク，プログラム評価，経営，工学，建築，法律といった分野に多く求められている人材だと言う。ディベロッパーはまさしく「学術的な実践家」と言ってよいだろう。

[19] ロジャーズはエンカウンター・グループにおける中心人物を「トレーナー（訓練者）」と呼ぶことを避け，「ファシリテーター（促進者）」という言葉を使っていた。しかしその一方で，そうしたファシリテーター養成プログラムの諸方針については「多くの意義を感じさせるので，もっと広範に参考にされることを希望する」と述べている点にも注目すべきである。グループ活動の中心人物には，一般参加者とは異なる能力が必要であるということについて言及していたのである。

[20]「半分は専門家で半分は素人であるいわばディレッタント同士の半身の構えでの連携によって進められる」（田中,2011b:159）という表現を筆者は以下のように解釈をしている。つまり，ディベロッパーが持つ専門性とは教育学に依拠したものであり，教員が持つ専門性とは各学問に依拠したものであり，両者の持つ専門性は異なると考える。別言すれば，ディベロッパーは教員が持つ各学問に関して，教員はディベロッパーが持つ教育学に関しては素人であると考える（教育学を専門とする教員を除く）。シュルマン（Shulman,1987:8）は，教員が持つべき知識を，「教える方法に関する知識（pedagogical knowledge : PK）」，「教える内容に関する知識（content knowledge : CK）」，「内容に応じた教育方法に関する知識（pedagogical content knowledge : PCK）」の 3 つに分け，個々の教員が PCK を創りあげることの重要性を指摘した。PCK とは，特定の内容をどのような順番で，どのような方法で教えれば効果的なのかに関わる知識であり，教員の専門性の一つであるとされている。これを FD に応用すれば，教員がディベロッパーに期待しているのは PK である。ディベロッパーの仕事は，こうした PK を，教員の持つ CK に応用して，彼らが PCK を創りあげる支援をすることである。筆者は，ディベロッパーは，教員が持つ CK については素人であり，教員の CK に立ち入らないという暗黙の合意があるからこそ，教員と良好な関係を築くことが可能だと考える。しかし，これは相互理解の限界点にもなる。「専門分野を知らずに FD は可能なのか」という批判を受ける原因にもなるのであるが，筆者が本研究の事例研究で明らかにしたように，それは可能である。

[21] ここで「学生運動」と言う場合，小熊の時期区分に従い，1965 年の慶應大学の学費値上げ反対闘争を起点とし，1972 年 2 月の連合赤軍事件を終点とする（小熊,2009a:16）。

[22] 「東京大学の大学改革準備調査会の発足を皮きりに，全国の国・公・私立大学の多くがいっせいに改革案の審議に乗りだし，おびたただしい数の改革委員会によって，無数の改革文書がつぎつぎ発表された」という（喜多村,1980:101）。

[23] しかし，大学運営に参加する学生代表の選出にあたっては，投票率の低さや候補者数の少なさという問題も存在しており，こうした直接参加制度については大学教員や学生間においても賛否両論があるという（大場・小貫,2007:76）。

[24] 広島大学高等教育研究開発センターの調査によれば，学生の「学科等全体の審議機関への参加」があると答えた学科は 6.0%，「各種委員会への参加」があると答えたのは 6.7%である。「学生の意見を反映させる組織」を学科等全体で設置していると答えたのは 15.6%，「学科等執行部と学生との会合等」を学科等全体で行っていると答えたのは 14.5%である（広島大学高等教育研究開発センター編,2007b:249-250）。数少ない審議機関への参加事例は，北海道医療大学である。2008 年から「学生副学長制度」を導入している。目的は「大学構成員の大多数である学生の大学運営への参画を促し，学生と教職員の協力のもと，より良い大学づくりを目指す取り組み」とされている（http://scp.hoku-iryo-u.ac.jp/）。4 名の学生が各学部より立候補し選挙により選出された後，大学から任命される。大学行事への参加や学生代表として学内会議に出席し，食堂改善や大学ブランド商品開発に取り組んでいる。

[25] 同センターは，1986 年には大学院社会科学研究科国際社会論専攻比較高等教育研究コース（博士課程前期・後期）を開設した。その後 2000 年度にはコースの設置母体が大学院教育学研究科に移り，高等教育開発専攻（博士課程前期）と教育人間科学専攻高等教育分野（博士課程）に再編され，研究者ならびに高度専門職の養成に取り組むこととなった。また 2002 年には国際的に卓越した研究拠点の形成を目指す文部科学省事業の「21 世紀 COE プログラム」として「21 世紀型高等教育システム構築と質的保証」が採択された（広島大学高教育研究開発センター,2013）。これらの活動からわかるように，同センターは学術研究を重視してきた。創設時の同センターの教員をつとめた喜多村は，日本では「欧米のようなスタッフ・デベロップメントのための専門職や組織もいまだに皆無の状態なのである」（喜多村,1982:23）と述べた。

[26] 2000 年前後に広島大学学長（当時）から「高等教育開発センター」への名称変更と改組の命令があった際，学内には「センターは研究には貢献しても学内的には役立たずとの論調」が存在していたと言う。当時センター長であった有本は「大学教育研究にこそ開設以来の理念，伝統，使命があるとの立場からセンター存亡の危機だと断固反対した」経緯を記述している（有本,2013:45）。一方で，同センターの 40 年史においては，今後の同センターのあり方については，「それ（高等教育に関する学術研究：引用者注）にとどまらず，そこで得られた研究成果を大学改革の実践の場へと還元していくことが RIHE のもうひとつの役割として求められる流れがある」とし，「“at”か“for”かという伝統的議論」，すなわち広島大学にある研究センターなのか，広島大学のために貢献するセンターなのかという役割葛藤を解消し，乗り越えていくことが課題であるとも述べられている（広島大学高等教育開発センター,2013:11）。同センターがこの課題を解決する方向を創設当初から模索していれば，日本の FD は現在とは異なっていたかもしれない。

[27] 京都大学の公開授業に参加した山形大学の小田は，教育学の専門家のいない自大学の現状に合わせた方式を考案し実施した。この方式は，小樽商科大学や福島大学でも利用されたと言う（小田,2007:71）。

[28] 山形大学（小田,2007:71）や愛媛大学（佐藤,2008c:86）では北海道大学の教育ワークショップに参加した教員が中心になって,ワークショップ型集合研修を開始した。

[29] 特色 GP の実施委員会委員長をつとめた絹川は「特色 GP は競争的資金配分プログラムとして発想されたのではなく」「日本の大学の自立的教育改善努力に基調を置いていた」と述べつつも，競争的資金配分プログラムの一つとして位置づけられてしまったと回想している（絹川,2011:34）。

[30] 2003 年度に関しては算定方法が異なるため金額が不明とされている（文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室,2013）。

[31] 大学教育改革支援事業の予算額については「大学教育改革支援事業の採択状況」（「国公私立大学を通じた大学教育改革の支援に関する調査検討会議第 1 回」配布資料 2－2）（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/056/gijiroku/__icsFiles/afieldfile/2013/05/24/1334963_03.pdf）を参照のこと。

[32] 同調査において，FD 実施の有無を問う設問は，2009 年度を最後に廃止された。実施義務化がなされたので不要と判断されたのだろう。一方で，2011 年度の実施状況調査からは，FD への専任教員の参加状況を問う設問が追加された（文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室,2013:22）。これによれば，「4 分の 3 以上（75%～99%）」と回答した大学数が最も多く 266 大学である。

[33] 研究大学ならびに大学院を対象とした高等教育政策については依然として「競争型」の性格が強い。「博士課程教育リーディングプログラム（2011 年度～）」，「卓越した大学院拠点形成支援補助金（2012 年度～）」，「グローバル人材育成推進事業（2012 年度～），「スーパーグローバル大学創成支援（2014 年度～）」などはその典型である。

[34] 研究面では, 2008 年に「共同利用・共同研究拠点」が制度化されている。中央教育審議会大学分科会（2009）では，この先行する制度にも触れ，「優れた教育や学生支援を行う機能や施設に関しては，同様の仕組みは設けられていない」ことを理由に，制度の創設を提言していた。

[35] 木野は「学生 FD」とは「学生とともに進める FD」という意味だとし，学生を「FD の主体」と位置づけている。そして「学生 FD は学生自らの意思と主体性のもとに進められることが基本であり，大学の FD 企画への動員や大学の FD 活動の下請けであってはならず，また大学や教職員側から方針が与えられるのではなく，あくまで学生の視点からの活動であることを保障しなければならない」と述べている（木野,2012:9）。しかしながら「学生 FD」に関わる関係者間でこの定義が合意されているわけではない。例えば，梅村は「言うまでもなく，FD の主体は教員であり，学生ではない」と述べている（梅村,2012:169）。沖は「『学生参画型 FD（学生 FD 活動）』という言葉が国内の大学教育現場で標榜され，意味が不明なまま増幅している」と述べ，アクティブ・ラーニング，学生関与，学生従事，ピア・サポートと呼ぶべき活動が「学生 FD」という用語で説明されていることを問題とし, それら用語の整理を試みている（沖,2013:9）。

[36] 北米圏の大学では, 大学教育センターの各種 FD 業務を学生が担う取組みがある（Cox and Sorrenson,2000）。例えば，学生オブザーバーもしくは学生コンサルタントと呼ばれる学生が，教員の求めに応じ授業を観察し，レポートを書き意見を述べている。彼らは大学教育センターが行う事前研修を受けており，学生独自の視点で授業改善に貢献している。また，教員向けセミナーにゲストとして学生が招かれ，学生と教員が対話する機会を設定する場合もある。このように大学が行っている様々な FD 業務を学生が担う場合は，謝金が支払われることも多い。日本においても，帝京大学（井上,2012a; 井上・土持・沖,2013）や芝浦工

業大学（広瀬・榊原,2013）では，SCOT（Students Consulting on Teaching）と呼ばれる，学生コンサルタントを導入した授業改善の試みがある。

[37] 尚, イギリスでは FD を意味する用語として,“Staff Development”，“Educational Development”,“Academic Development”などが使用されるが，以下では，読みやすさを優先し，特別な場合を除いて，FD と表現する。

[38] “Agreement concerning the procedure and criteria to be used in connection with the probationary period”第 4 条（Teather,1979:255-258）。

[39] 当時のアメリカの大学は改革期にあり，伝統的なカレッジでは一般的であった「復唱」といった誰にでもできる授業方法でしか教えることのできない教員や，学生寮に住み込んで学生を監視するだけの教員に代えて，研究を行った上でそれを基盤にして授業を担当できる教員が求められていた。そこで，当時のハーバード大学学長であったエリオットが「外部から有名教授を招く目的で，七年に一年，ふだんの給料の半分で，『健康，休養，研究のため』休暇をとれる制度」を導入した（潮木,1993:202）。これがサバティカル制度の起源とされている。

[40] 1970 年代にアメリカの大学に普及した教育改革のための手法が，FD と初年次教育（山田,2005:13）であった。

[41] 日本においては，名古屋大学（2005 年），京都大学文学部（2009 年），一橋大学（2000 年），広島大学（2007 年），北海道大学（2009 年），筑波大学（2008 年），東北大学（2011 年），立命館大学（2012 年），東京大学（2013 年），大阪大学（2014 年）において，将来大学教員を目指す大学院生や TA に対する能力開発の取組みが始まっている（田口・出口, 2013; 夏目・近田・中井・斎藤, 2010）。その内容は各大学によって異なっており，今後，大学間連携を通した内容の標準化が課題として残されている。

[42] コペンハーゲン大学では，合意内容を自大学に適合させて「全学共通ガイドライン」を作成している。http://kuur.ku.dk/paedagogik_og_didaktik/training_programme_assistant_professor/

[43] 清華大学における FD 事例はシ（2012）を参照。

[44] ソウル国立大学における FD 事例はイ（2012），高麗大学・浦須工科大学における FD 事例は孫（2011）を参照。

[45] http://icedonline.net/

[46] http://www.aipu-assos.org/0_0_0_0_Accueil_0.html

[47] http://www.issotl.org/history.html

[48] 2010 年にバルセロナにおいて開催された第 8 回 ICED 学会では各国の大学教員の教育能力証明制度を包括する国際的な大学教育資格の枠組みを共同開発していくことが決められた（佐藤,2010a）。

[49] FD 実践を含めた FD に関する文献目録（伊藤,1990; 広島大学高等教育研究開発センター,2006; 橋爪,2008）や FD の実践報告を整理したもの（井下,2008a）もあるが，本章の目的とは異なるので先行研究としては位置づけていない。

[50] FD を教員評価の視点から考えるという議論については，「FD を『教員評価』と関連づけて，FD を教員の視点から見るベクトルを強調する一方，学生の視点から考えるベクトルを軽視した」ものであり「FD に対する無用な警戒心を誘発することになっている」（圓月,2009:231）との指摘もある。

[51] こうした有本の広義の FD の定義に対しては，「結局は教員ないし教員集団という人的要素を通じてしか教育改革を捉えられない」との指摘もある（羽田,2009b:9）。羽田は「教育改善の個人化志向を克服し，カリキュラム改革や条件整備を含む全体メカニズムの中に FD を位置づけるべき」と述べた。

[52] 原は臨時教育審議会第 4 部会の公聴会に招かれ，FD の必要性を主張している（原,1999:14）。そして審議会の中間答申（第 3 次答申）には，「ファカルティ・ディベロップメント」という用語が使用されたにも関わらず，最終答申（第 4 次答申）では，本用語が削除された。この経緯については明らかになっていない。

[53] 寺﨑 (2008) は，本答申の FD の定義に関して，本文と用語解説の記述内容は逆であるべきだと指摘する。本文の定義よりも，用語解説の方が広範なものとなっているからである。

[54] 大学教員個人のキャリア発達段階を分類したモデルは複数あるが（Ralph,1973; Baldwin and Blackburn,1981），FD との関係が明示されていないものは本研究では扱っていない。

[55] すでに序章で述べたように，本研究では FD の扱う範囲を，「教育能力」の開発に限定している。そのためここでは「教育活動」に限定しているが，これを「研究活動」「社会関与活動」「学内マネジメント活動」として設定することで，他の能力に関しても本モデルを使用することができるだろう。

[56] カール・ロジャーズは心理療法においてそれまで一般的に使用されてきた「患者」という言葉に代えて，もともとは法律用語で「自発的な依頼者」という意味を持つ「クライアント」という用語を使用した。その背景には「意思決定するのはクライアント自身であるという考えがあった」とされる（諸富,1997:72）。筆者が「クライアント」という用語を使う理由もここにある。

[57] シャインは，一般にコンサルタントとクライアントの関係を 3 つに整理している（Schein,1999=2002/2004:10-23）。第一に，クライアントがコンサルタントから何らかの情報ないし専門的サービスを購入するという「専門家モデル」。第二に，クライアントが組織の点検をしてもらうためにコンサルタントを呼び入れ，注意が必要なところを見つけ出してもらおうとする「医師－患者モデル」。第三に，コンサルタントが「クライアントとの関係を築く」ことが重視されており，「クライアントは自身の内部や外部環境において生じている出来事のプロセスに気づき，理解し，それに従った行動ができるように」なり，「その結果，クライアントが定義した状況が改善される」ことになるという「プロセス・コンサルテーション・モデル」である（同上:27）。本研究で想定されているディベロッパーと大学教員との関係は「プロセス・コンサルテーション・モデル」に基づいている。

[58] アメリカにおいてもマクロ・レベルの FD 実践の必要性が指摘されている（Schroeder and Associates,2011; Gillespie,2010），

[59] レヴィンの他に，パウロ・フレイレ，マルクス主義者やフェミニストといった解放思想学派，古くはアリストテレス派の哲学者にアクション・リサーチの源流を求める考え方もあるが（Coghlan and Brannick,2010:37），本研究では最も一般的な解釈を採用する。

[60] プラス評価比率とは，授業アンケート 11 項目についての 5 段階評価で 4～5 の高評価票数の全票数に対する百分率のことである。マイナス評価比率とは，1～2 の低評価票数のそれである。プラス評価のグループ決定方法は下記のとおりである。仮に A 教員が，2006 年度前期に研究授業をしたとする。A 教員の 2006 年度前期の担当科目（単数・複数の場合あり）の授業評価アンケートの結果からプラス評価比率を算出し，

どのグループに入れるかを決める。A 教員の 2005 年度前期（前年）のアンケート結果を「実施前」の数値とする。2007 年度前期（翌年）のアンケート結果を「実施後」の数値とする。

[61] 愛媛大学が全学的な教育改革を展開することができた理由には,組織として尊重してきた以下の 5 つの価値がある（愛媛大学教育・学生支援機構,2012:103）。①明確なビジョンと提示と共有（リーダーが目指すべき明確なビジョンを提示し，構成員がそれを確実に共有できるよう，繰り返しつたえること），②継承とイノベーションのリーダーシップ（他組織に比較してリーダーの在任期間が短い大学組織においては，リーダーシップの継承は不可欠である。先代からの継承と次世代への伝承を戦略的に行うこと。一方，危機・転機を上手に活用して，イノベーションの機会とすること），③脱セクショナリズム（学部・学科や部局の立場や利害関係を越えて，議論する場を作ること。教員の場合，教育面の前に，研究面でのこうした議論から始めると円滑に進む），④権限・資源の集中と裁量の付与（学部・学科を越えて改革を進める組織主体を設置し，そこに一定の裁量を付与することによって，構成員の自由闊達な議論に基づく斬新な改革案が生み出される）⑤共同体意識の涵養（全学部局と各学部，教員・職員・学生間といった異なる立場の構成員間でのコミュニケーションを促進し，共同体の感覚を学内に涵養すること。インフォーマルな場における時間の共有は有効である）

[62] 文部科学省が毎年全大学を対象に実施している調査（「大学における教育内容等の改革状況について」）では FD の具体的内容を問うているが, 初めて「授業コンサルテーション」という項目が登場したのは 2011 年度である（文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室,2014:27）。2012 年度の授業コンサルテーションの実施率 3.41%である。

[63] 山形大学では,「クリニック型 FD」と呼ばれる教員への個別授業支援の取組みを試行している（小田,2007; 小田・杉原・元木ら,2008）。「クリニック」という表現は，医師と患者の関係を想起させるが，コンサルタントとクライアントとの関係は, 医師と患者との関係と同じではない。この点についてはシャインの「プロセス・コンサルテーション」の概念を参照（Schein,1999=2002/2004）。

[64] MSF（Midterm Student Feedback : 中間期の学生によるフィードバック）は，SGID（Small Group Instructional Diagnosis：小集団による授業診断）と呼ばれることもある。SGID は，1980 年代にワシントン大学で開発されたものであるが（Diamond,2002），現在は北米圏の多くの大学において採用されているものである。MSF の効果検証に関わる 17 の調査のメタ分析によれば（Cohen,1980），学期の途中に学生からフィードバックを受け取ることは，学期の終わりに受け取るのに比較して，授業改善に強く影響を与えることが明らかになっている。また，適切に MSF が実施されれば，授業中の教員の特定の行動改善に非常に有効であるとも言われる（Murray,2007; Murray & Smith,1989）。

[65] 筆者は 2005 年 1 月から 2 月にかけて，授業コンサルテーションの手法を学ぶため，ワシントン大学教授開発研究センターの複数のコンサルタントについてジョブ・シャドウを行った。愛媛大学における授業コンサルテーションの一連の手続きは，同センターで学んだものを基盤としているが，データ収集時に学生の意見を紙に記述させてからグループで討議させる活動は，対面コミュニケーションが苦手な日本の学生の特性を考慮して筆者が取り入れたものである。

[66] 中央教育審議会答申においても，「授業改善に向けた様々な努力や成果を適切に評価する観点から，教員が教育業績の記録を整理・活用する仕組み」として TP について言及がなされ，その「導入・活用を積極的に検討する」と記述された（中央教育審議会,2008）。

[67] 本章の「ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップの評価」の調査は，大学評価・学位授与機構の共同研究プロジェクトの一環として行われたものである。同プロジェクトでは，全国の TP 作成者 349 名に対してその中長期的な効果検証を行ったものであるが（大学評価・学位授与機構,2014），本章の調査はその予備調査として行われた。本研究での使用を認めていただいた下記メンバーの皆さまに感謝申し上げます。北野健一（大阪府立大学工業高等専門学校）／栗田佳代子(大学評価・学位授与機構)／竹元仁美（聖マリア学院大学）／松本高志（阿南工業高等専門学校）／皆本晃弥（佐賀大学）／佐藤浩章（愛媛大学）（いずれも所属は調査実施時：2012 年度のもの）

[68] 大学評価・学位授与機構では，北米圏で普及しているワークショップの内容やスケジュールをそのまま導入したものを「直輸入型ワークショップ」と呼び，それを日本の文脈に合うように修正したものを「日本型ワークショップ」と呼んでいる（大学評価・学位授与機構,2009:7）。変更点は，日程を 3 日半から 2 日半に短縮したこと，他の参加者と意見を共有する時間を増加したこと，最終日に TP の発表会の時間を設けたこと，新人メンターの育成と支援を重視したことである（Kurita,2009）。

[69] 当時の学長はこの場で TP について，「愛媛大学の教育改革の現在の進展は教員の教育評価を研究と同じくらいに，ある意味ではそれ以上に重要な評価項目として位置づけ，実施する時期に来ていると思います。（中略）教員個人個人にティーチング・ポートフォリオを作成してもらい，教育評価を実行あるものにする方策の検討を行うことが必要と思います。」と述べた。同時に学長は，TP は全員が強制的に作成するものではなく，まずは教員の 1 割程度が作成し，その効果を広めていくことが重要であるとも述べた（佐藤,2009b:113）。

[70] 教育学部「教育活動及び研究活動評価に関する評点基準」の「教育活動における工夫・改善が行われていること」を示す根拠資料として例示されているのは，以下である。「授業評価報告書（所定の手続きに従った報告書が提出されている：2 点）」，「FD 活動（FD 活動に参加：2 点，FD 活動を企画：4 点，FD 講師：6 点）」，「シラバスの妥当性（目的・目標・成績評価法が明確かつ適切：2 点）」，「ティーチング・ポートフォリオ（ティーチング・ポートフォリオを作成している：5 点），「教育内容に関するホームページの公開（4 点／件）」

[71] 文部科学省「学校教育法施行規則等の一部を改正する省令（通知）」（文部科学省,2010）においては，各大学に下記の内容を公表することが求めた。

「入学者に関する受入方針及び入学者の数，収容定員及び在学する学生の数，卒業又は修了した者の数並びに進学者数及び就職者数その他進学及び就職等の状況に関すること。（第 172 条の 2　第 1 項　第 4 号）」

「授業科目，授業の方法及び内容並びに年間の授業の計画に関すること。（第 172 条の 2　第 1 項　第 5 号）」

「大学は，教育上の目的に応じ学生が修得すべき知識及び能力に関する情報を積極的に公表するよう努めるものとすること。その際，大学の教育力の向上の観点から，学生がどのようなカリキュラムに基づき，何を学ぶことができるのかという観点が明確になるよう留意すること。（第 172 条の 2　第 2 項）

[72] 「大学評価・学位授与機構大学評価基準（機関別認証評価，平成 25 年度実施分）」（大学評価・学位授与機構,2008/2012）の基準 1-1，4-1，5-1，5-3，6-1 が対応。

[73] 大学基準協会「大学基準」（大学基準協会,1950/2011）の基準 4，5 が対応。

[74] 関西地区の国公私立大学 80 校の教育目標・人材育成像を調査した関西経済同友会は次のように述べている。「我々が最も重要視したのは，大学/学部のポリシーであるが，具体的で分かりやすく，検証可能な形で開示している大学は，全体の１～２割しかなかった。多くの大学では，抽象的な表現を用いており，各大学でどのような人材が育つのかを具体的にイメージできるようなポリシーは見られなかった。」（社団法人関西経済同友会大学改革委員会,2009:11）

[75] 大学の管理職経験者は以下のように述べている。「今，一般には授業科目が多すぎます。誰かが教授に昇格すると一つ科目ができます。でも，他の先生の科目はそのままにしておくからどんどん科目が増える。内容が重なっていることが多いので，それをきちんと整理して，何々学の最初のところはこの科目を学べばしっかり身に付くという体系をつくるべきです。」（有川・安西・佐々木・大崎,2013:12　安西発言），「あの科目もあればいい，これもあればいい，何でもあればいいというような，極端にいえば知的無秩序の一つの展覧会みたいな形に大学のカリキュラムがなっていませんかということです。そえでも科目を減らそうという議論は出ないんですよね。」（同上，佐々木発言）。

[76] 本章で提起した「カリキュラム体系化のための 5 つのステップ」を踏まえた研修方法の実際については，以下の文献を参照（佐藤,2010c; 2010d; 2010e; 2011）。

[77] 図で示した三角形を描くにあたって参考としたのが，中村（1991:39）が提唱している「BD 法の三角モデル」である。中村は企画の手順として，三角形の頂点に「（1）願望の抽出（理想的なパラダイム）」を置き，底辺に「（2）現実の把握」，中腹に「（3）目的・目標の設定（当面のギリギリに高いあるべき姿）」を引き，（1）と（2）の間の「（4）ギャップを埋める手段の発想」を考えて，「（5）重点手段の選定と行動計画の作成」をすることが望ましいとした。大学におけるカリキュラム・マネジメントを想定した場合，（1）が目指すべき人材像，（2）が AP，（3）が DP，（4）が CP に対応する。

筆者の「カリキュラム体系化の 5 つのステップ」モデルでは，まず手順のうち（2）と（3）を入れ替えた。なぜなら，3 つのポリシーのうち，AP については既に策定済みの大学は多いが，抽象度が高く，求める能力が意欲に偏っているなど問題が多い。DP を策定した上で改めて AP を見直すことで問題が顕在化するので，研修はより円滑に進行すると考えたからである。また中村のモデルにはなかった「カリキュラム評価手法の策定」という手順を追加することで，継続したカリキュラム改善が可能なサイクルを提唱している。

[78] カリキュラム・マネジメントの手順についてはいくつかのモデルが提示されているが，構造は近似している。1940 年代にタイラーは，カリキュラム・デザインのステップとして，①目標を設定する，②目標を達成するために必要な教育的経験を明確にする，③これらの教育的経験を効果的に組織する，④目標が達成されているかどうかを評価するという 4 段階を提示した（田中・水原ら,2011:178-179）。3 つのポリシーの策定方法を提起している沖らは，①教育目標の策定，②各授業の到達目標の策定，③カリキュラムの体系性・整合性の検証，④学習成果の測定の 4 段階を提起している（沖・宮浦・井上,2011）。ウィギンズと

マクタイは，このように目標からカリキュラムをデザインすることを，「逆向き設計（Backward design）」と呼んだ（Wiggins and McTighe,2005=2012）。

[79] http://www.ehime-u.ac.jp/education/competency/index.html

[80] 新学習指導要領（小学校：2011 年 4 月～，中学校：2012 年 4 月～高等学校：2013 年度入学生～）における学習評価の観点は，「表現」の能力が「思考・判断」領域に移され，「知識・理解」「思考・判断・表現」「技能」「関心・意欲・態度」に変更された（文部科学省初等中等教育局教育課程課,2010）。

[81] 本実践で言う「カリキュラム・チェックリスト」は，「カリキュラム・マップ」と呼ばれることも多い。筆者らがチェックリストと名付けた理由は，各教員が DP と授業の到達目標との対応関係をチェックするという作業を重視したからである。「カリキュラム・マップ」の起源については，鹿住ら（2010）を参照。

[82] 本実践において「カリキュラム・マップ」と呼ばれているものは，「カリキュラム・ツリー」と呼ばれることもある（沖・宮浦・井上,2011）。しかしながら，学問によってカリキュラムの構造は大きく異なっており，必ずしも樹形図にならないこともある。そのために筆者らは「カリキュラム・ツリー」という用語を使用しなかった。

[83] http://mimasearch.t.u-tokyo.ac.jp/manual/mima/overview.html

[84] http://mimasearch.t.u-tokyo.ac.jp/manual/mima/functions.html

[85] 「大学の自己評価システム」は「様々なレベルの，様々な型の『大学の自己評価』活動が，行政的にでなく教授団（ファカルティ）の教育研究に対する責任意識と活力に基づき，教育研究の改善を意図して推進される，即ち『FD 活動』を基盤とすることが肝要」（一般教育学会,1991）である。本実践は，まさにカリキュラムの自己評価システムの構築を「FD 活動」として行った事例である。

[86] 私学高等教育研究所が全国の大学を対象に実施した調査によれば，「学科としての教育・学習目標が明文化されている」と答えている大学数の割合は専門分野において有意差がみられ，工学，保健，家政では高く，社会，教育では低かった（吉田,2011:17）。本調査と関連づければ，明確な教育・学習目標を持つ傾向にある学部・学科は，本実践への親和性も高いと言えるだろう。

[87] 「社会サービス」という用語は，知を保持しているのは大学であり，サービスとして提供された知を享受するのが社会であるというイメージを想起させるため，「社会への関与（engagement）」という言葉を使用する動きがある（Debowski,2012:153）。この背景には時代や社会の変化に伴って，大学教員が学問や大学と社会の垣根を越えることは，サービスではなく，自らの研究や教育にとってもメリットがあることだと考えられるようになったことがある。つまり大学と社会の知の交流により，双方がメリットを享受できるのである（Bjarnason and Coldstream,2003:323）。このように，社会への関与が大学教員にとって重要な機能であることが指摘されているにも関わらず，その能力開発は未開拓の分野である。とりわけ，大学教員の基盤的な能力が育成される時期にある，大学院生や若手研究者に対して，社会への関与能力の FD の必要性が指摘されている（Sandmann, Saltmarsh and O'Meara,2008:56）。

あとがき

2002 年 4 月，私は愛媛大学大学教育総合センター教育システム開発部の専任講師に着任した。それまで私は，北海道大学大学院教育学研究科で，高校の職業教育を対象に研究をしており，FD に関わる予備知識は全くなかった。

そのため，着任後は，国内他大学の大学教育センターを訪ね，どのような FD 実践が行われているのかを調べてみたのだが，残念ながら私がモデルにしたい事例を見出すことができなかった。そのため，諸外国の実践に学ぼうと考え，アメリカ，オーストラリア，ニュージーランドの大学を訪問して回った。そこで，初めて意義があると思える数々の実践に出会った。それを持ち帰り，日本の文脈に見合うように修正をしてモデルを開発し，実践を重ねてきた。ある実践が定着すれば，また次の実践を開発するという，走りながら考える日々が続いた。

仕事をしながら，私には，着任した当初から抱いていた問いがあった。それは，「自分は何者か」という問いである。私は，大学教員として採用されたものの担当授業はほとんどなく，スケジュール帳は学内会議でいっぱいだった。それまで頭にあった大学教員のイメージとは異なる仕事をしながら，自分は「教員なのか職員なのか」「研究者なのか実践者なのか」「外部の人間なのか内部の人間なのか」「評価者なのか支援者なのか」といった問いを抱えながら，仕事をしてきた。

2005 年，アメリカのディベロッパーの専門家団体である POD の年次大会に初めて参加した際に，初めて自らを「ファカルティ・ディベロッパー」と名乗る人たちがいるということを知った。諸外国ではこの職が専門職として認知されていることも知った。その瞬間，これからは自らをディベロッパーと名乗って生きていこうと決めた。

ディベロッパーとして仕事に就いて 10 年が経った頃から，自らの実践の軌跡を振り返ると同時に，今後の新しい実践と研究を展開していくための地図を描く必要性を感じていた。博士論文の執筆はその良い機会となった。しかしながら筆の遅い私にとって，仕事をしながらの博士論文の執筆は大変な作業であった。そのような中で，何人かの人に言われた，「次世代のディベロッパーのために博士論文を書かねばならないよ」という言葉が何度も頭に過ぎり，終盤はその言葉が論文執筆の大きな原動力となった。本論文が，大学教育改革の第一線で働く，若きディベロッパー，そしてこの職をこれから目指す人たちにとって，暗闇を照らす小さな灯になれたとすれば嬉しい。

本論文は多くの人たちの助けがなければ書くことができなかった。以下に感謝を申し上げたい。

まず，本研究で扱った実践はいずれも，私が 13 年間勤務した愛媛大学のものである。これらは私が所属していた教育・学生支援機構教育企画室が中心になって取り組んできた

ものではあるが，教育学生支援部職員，各学部教員，全学管理職員といった様々な人たちと連携して進めてきたものである。そのため，本研究は厳密に言えば，筆者の単独研究ではなく，関係する多くの愛媛大学教職員との共同研究である。本研究を進めるにあたって，快く情報を提供し，博士論文として書き上げることを許可してくれた愛媛大学の関係者に対して改めて感謝を申し上げたい。

歴代の学長・教育担当理事である，柳澤康信先生，松本長彦先生，小松正幸先生，弓削俊洋先生，前川尚先生，西頭徳三先生は，未熟な私に裁量のある仕事を任せてくれた。優れたリーダーのもとで，教育改革の仕事をさせていただいたことで，全学という組織がダイナミックに変容する瞬間を体験することができたことは幸運であった。会うたびに，博士論文を書き上げるように叱咤激励してくださったことにも感謝している。

歴代の教育企画室長や上司である，小林直人先生，高瀬恵次先生，山本久雄先生，松久勝利先生は，生意気な私を根気強く指導していただき，時に批判の矢面にも立って，私を守っていただいた。

同僚である教育企画室室員，教育学生支援部職員は仕事仲間，研究仲間として，ともに教育改善に取組んだ同志である。ここに名前をあげて感謝をしたい。城間祥子，山内一祥，久保研二，岸岡奈津子，岸岡洋介，泉谷道子，阿部光伸，仲道雅輝，清水栄子，津曲陽子，丸山智子，猪崎たみ，松本章雄，林真輝，秋山裕佑，猿渡仁，砂田寛雅，西尾澄気，河野太志，石川尚，山内ちあき，濱元悠子，米澤慎二（敬称略，順不同）。彼ら・彼女らは，間違いなく日本でナンバーワンのディベロッパー・チームである。

法文学部の楢林健司先生は，私の授業コンサルテーションの最初のクライアントである。先生に声をかけていただかなければ，この実践は日本の大学には拡大しなかっただろう。

そして，愛媛大学の学生の皆さんにも感謝をしたい。ディベロッパーは傷つくことも多くあるが，そんなときにこの仕事の原点は何かを教えてくれたのは，他ならぬ学生たちであった。学生たちの学んでいる姿とその成長ぶりに何度も勇気づけられ，救われた。

学部生，大学院生の 11 年間に渡って指導をいただいた，北海道大学教育学部の小出達夫先生，横井敏郎先生，故西本肇先生，町井輝久先生にも感謝申し上げたい。私の所属していた教育行政学ゼミでは，当時多くの高校訪問調査に取り組んでおり，教育改革の実践事例を直接聞く機会が頻繁にあった。現場から出発する研究スタイルを身につけたのは，このゼミの調査の場である。愛媛大学に赴任前，小出先生からいただいた「まずは現場で何が起きているのかを教職員に聞いて，そこから仕事を始めること」という言葉は今も私の仕事の信条である。

同じく北海道大学高等教育機能開発センター（当時）の小笠原正明先生には，私が愛媛大学に就職が決まった後，2 日間に渡って，大学教育センターの FD の業務についてマンツーマンで丁寧に指導・助言をしていただいた。

今回の学位論文の主査，副査の先生方には，長期間に渡る審査の過程で厳しくも暖かい指導を丁寧にしていただいた。木村純先生には，快く主査を引き受けていただき，数年間に渡り，博士論文執筆の心構えから提出方法まで丁寧に教えていただいた。姉崎先生には，実践レポートに近かった初稿を学術論文に書き直すために多くの指導をいただいた。先生の「教育学の知見を入れ込むことこそ，教育学部出身のあなたの役目です」という言葉に目が覚めた思いをした。夏目先生には，アクションリサーチについて深く考えるきっかけを与えていただいた。また論文を書きあげる信念を持つようにと叱咤激励していただいた。細川先生には事例研究部分のデータの扱い方についてご指導いただいた。

愛媛大学時代の同僚である秦敬治先生，山田剛史先生，友人である栗田佳代子先生には初期段階の本論文を熟読していただき，多くの朱を入れていただいた。秦先生の「この論文は面白い」という言葉を信じて書き続けることができた。本研究の「3×3 モデル」は山田先生との対話の中から生まれたものである。ティーチング・ポートフォリオの実践と評価は栗田先生の助言のもとで実施できたものである。FD の実践と研究の双方に苦悩しながらも取り組む，彼らの姿が論文執筆の大きな支えであった。

最後に，長い学生生活時代を精神面，生活面で支えてくれた両親（道隆，敏江）に，感謝の気持ちを表したい。足元に学問を続けることを全面的に肯定してくれる環境があったことは，私にとって本当に幸せなことであった。ありがとうございました。

2015 年 2 月

佐藤　浩章

参考文献一覧

阿部和厚・西森敏之・小笠原正明・細川敏幸・大滝純司（2000）「北海道大学 FD マニュアル」北海道大学高等教育機能開発総合センター『高等教育ジャーナル』7，29-125.

天野郁夫（1998）「日本の高等教育研究－回顧と展望－」『高等教育研究』1，7-27.

天野郁夫（2003）『日本の高等教育システム－変革と創造』東京大学出版会.

有川節夫・安西祐一郎・佐々木毅・大崎仁（2013）「大学の課題を考える」『IDE』547,4-26.

有本章（2003）「学士課程カリキュラム改革の課題」有本章編『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部, 317－331.

有本章（2005a）『大学教授職とFD－アメリカと日本』東信堂.

有本章（2005b）「専門職としての大学教職員と（プレ）FD＆SD 理 論 」 有本章・山野井敦徳・羽田貴史編『高等教育概論』ミネルヴァ書房, 224-228.

有本章（2008）「日本型 FD の制度化における問題点と課題」比治山大学高等教育研究所『比治山高等教育研究』1, 3-18.

有本章（2010)「日本型FD の陥穽－教員と学生の距離との関係」比治山大学高等教育研究所『比治山高等教育研究』3, 3-23.

有本章（2013）「センター長と COE 拠点リーダーの回想」広島大学高等教育開発センター『広島大学高等教育開発センター40 年のあゆみ』,44-46.

有本晃・江原武一編（1996）『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部.

有本章編（1991）『諸外国のFD/SD に関する比較研究』広島大学大学教育研究センター.

有本章編（2011）『変貌する世界の大学教授職』玉川大学出版部.

Baldwin, Roger G., and Blackburn, Robert T.（1981）The Academic Career as a Developmental Process: Implications for Higher Education, *The Journal of Higher Education*, 52-6, 598-614.

Becher, Tony（1987）The disciplinary shaping of the profession, Clark, R. Burton ed., *The Academic Profession*, Berkeley, CA, University of California Press, 271-303.

Becher, Tony and Trowler, R. Paul（2001）*Academic Tribes and Territories: intellectual enquiry and the culture of Disciplines*, *Second edition*, Buckingham, SRHE/Open University Press.

別府昭郎(1991）「西ドイツにおける大学教授の力量形成－その歴史と現状－」有本章編『諸外国のFD/SD に関する比較研究』広島大学大学教育研究センター, 49-62.

Bergquist, William H. and Phillips, Steven R.（1975）Components of an Effective Faculty Development Program, *The Journal of Higher Education*, 46-2, 177-211.

Bergquist, William H. and Pawlak Kennethe（2008）*Engaging the six cultures of the academy: revised and expanded edition of The four cultures of the academy*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Bergquist, William H.（2010）Afterword, Gillespie, Kay, J., Robertson, Douglas L. ed., *A Guide to Faculty Development, Second edition*, 397-417, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Bjarnason, S., and P.Coldstream, eds. (2003) *The idea of engagement: Universities in society*. London: Association of Commonwealth Universities.

Bligh, Donald A.（1971/1974）*What's the Use of Lectures?,* London, Penguin Books. （＝山口栄一訳（1985）『大学の講義法』玉川大学出版部．）

Bostock, Stephen (2010) The new SEDA Fellowships scheme, *Educational Development: The Magazine of SEDA*, 11-1, 1-4.

Bostock, Stephen (2014) The revised SEDA Values and how we use them, *Educational Development: The Magazine of SEDA*, 15-4, 1-3.

Border, Laura L.B. and Hoene, Linda M.Von（2010）Graduate and Professional Student Development Programs, Gillespie, Kay, J., Robertson, Douglas L. ed., *A Guide to Faculty Development, Second edition*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Boyer, E.L.（1990）*Scholarship Reconsidered*, Princeton, Carnegie Foundation of the Advancement of Teaching. （＝有本章訳（1996）『大学教授職の使命ースカラシップ再考』玉川大学出版部．）

Brendel, Sabine（2007）„Academic staff Development", „educational development" oder doch „teacher training"?, Hintergründe und internationale Trends in der Entwicklung von hochschuldidaktischen Maßnahmen, Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, *Hochschuldidaktische Qualifizierung,* 115, 15-38.

Brennan, John and Shah, Tarla（2000）*Managing quality in higher education: an international perspective on institutional assessment and change*, OECD, SRHE.

Brew, Angela and Boud, David（1996）Preparing for new academic roles: An holistic approach to development, *International Journal for Academic Development*, 1-2, 17-25.

Brinko, Kathleen T. and Menges, Robert J. ed.（ 1997）*Practically Speaking: A Sourcebook for Instructional Consultants in Higher Education*, Stillwater, New Forums Press.

Chism, N.V.N., Gosling, David and Sorcinelli, M.D.（2010）International Faculty Development, Gillespie, Kay, J., Robertson, Douglas L. ed., *A Guide to Faculty Development, Second edition*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Chism, N.V.N., Holley, M., and Harris, C.（2012）Researching the impact of faculty development: Basis for informed practice, *To improve the academy*, 29, 129-145.

Chism, N., and Szabo, B. （1998） How faculty development programs evaluate their services, *Journal of Staff, Program, and Organization Development*, 15-2, 55-62.

中央教育審議会（2008）『学士課程教育の構築に向けて（答申）』.

中央教育審議会（2012）『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けてー生涯学び続け，主体的に考える力を育成する大学へー（答申）』.

中央教育審議会大学分科会（2009）『中長期的な大学教育の在り方に関する第一次報告ー大学教育の構造転換に向けてー』.

中央教育審議会大学分科会制度・教育部会（2008）『学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）』.

Clark, R. Burton（1983）*The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkley and Los Angeles, California, University of California Press.（＝有本章訳（1994）『高等教育システムー大学組織の比較社会学』東信堂．）

Coghlan, David and Brannick,Teresa (2010) Doing Action Research in Your Own Organization, 3rd edition, London, SAGE Publications Ltd.

Cohen, P.（1980）Effectiveness of Student-Rating Feedback for Improving College Instruction: A Meta-Analysis of Findings, *Research in Higher Education*, 13-4, 321-341.

Cook, Constance E., Wright, Mary and O'Neal, Christopher（2011）Action research for instructional improvement: Using data to enhance student learning at your own institution", Cook, Constance E., and Kaplan, Matthew ed., *Advancing the Culture of Teaching on Campus: How a teaching center can make a difference*, Sterling, Virginia, Stylus Publishing.

Cox, Milton D., and Sorenson D. Lynn（2000）Student Collaboration in Faculty Development: Connecting Directly to the Learning Revolution, *To improve the Academy*, 18, 97-127.

Cranton, A. Patricia (1992) *Working with Adult Learners*, Middletown, OH, Wall & Emerson.（＝入江直子・豊田千代子・三輪建二訳（2002）『おとなの学びを拓く―自己決定と意識変容をめざして―』鳳書房．）

Cranton, A. Patricia (1996) *Professional Development as Transformative Learning*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.（＝入江直子・三輪建二監訳（2004）『おとなの学びを創る―専門職の省察的実践をめざして―』鳳書房．）

大学評価・学位授与機構（2008/2012）『大学評価基準（機関別認証評価，平成 25 年度実施分）』（平成 16 年 10 月／平成 24 年 3 月改訂）.

大学評価・学位授与機構（2009）『日本におけるティーチング・ポートフォリオの可能性と課題－ワークショップから得られた知見と展望－』評価結果を教育研究の質の改善・向上に結びつける活動に関する調査研究会報告書）.

大学評価・学位授与機構（2012）『ティーチング・ポートフォリオの導入と次のステップ－導入とその先の課題および更新ワークショップの提案－』.

大学評価・学位授与機構（2014）『ティーチング・ポートフォリオの定着・普及に向けた取り組み－効果検証・質保証・広がり－』.

大学セミナー・ハウス編（1995）『続大学は変わる－大学教員懇談会 10 年の軌跡』国際書院.

大学審議会（1991）『大学教育の改善について（答申）』.

大学審議会（1998）『21 世紀の大学像と今後の改革方策について（答申）』.

大学基準協会編（2010）『特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）の有効性の検証：文部科学省平成 21 年度大学改革推進等補助金事業』大学基準協会.

大学基準協会（1950/2011）『大学基準』(昭和25 年決定,平成23 年改訂）.

大同工業大学（2009）『特色ある大学教育支援プログラム報告書 : 全教員を対象にした公開研究授業の組織化－授業改善のためのフィードバック・ループ形成の試み－』大同工業大学授業開発センター.

Dawson, Debra, Britnell, Judy and Hitchcock, Alicia（2009）Developing competency models of faculty developers: Using World Café to Foster Dialogue, *To improve the Academy*, 28,-3-24.

Debowski, Shelda (2012) *The New Academic: A Strategic Handbook*, Maidenhead, Berkshire, Open University Press, McGraw-Hill Education.

Diamond, Nancy A.（2002）Small Group Instructional Diagnosis: Tapping Student Perceptions of Teaching, Gillespie, Kay, Herr ed., *A Guide to Faculty Development: Practical advice, examples and resources,* Bolton: Anker Publishing Company.

Dorfman, Rachelle A.（1996）*Clinical Social Work*, Brunner/Mazel.（＝西尾祐吾・上續宏道訳（1999）『臨床ソーシャルワーク：定義，実践そしてビジョン』相川書房．）

Eble, K.E. and McKeachie, W.J.（1985）*Improving undergraduate education through faculty development: An analysis of effective programs and practices.* San Francisco, Jossey-Bass.

愛媛大学教育・学生支援機構（2012）『愛媛大学　教育改革の歩み』.

Elton, Lewis （1987）*Teaching in Higher Education: Appraisal and Training*. London, Kogan Page.（＝香取草之助監訳（1989）『高等教育における教授活動－評定と訓練』東海大学出版会．）

Eraut, Michael（1975）Promoting innovation in teaching and learning: problems, process and institutional mechanisms, *Higher Education*, 4, 13-26.

遠藤和子・黒田久美子・鈴木友子・錢淑君・野地有子・和住淑子・北池正（2013）「看護学教育における FD マザーマップの開発（2）FD マザーマップの活用法」『看護教育』54-4, 298-304.

圓月勝博（2009）「日本の大学における FD の現状と課題－学生による授業評価から学生調査へ－」山田礼子編『大学教育を科学する－学生の教育評価の国際比較』東信堂, 224-241.

Felton, P., Kalish, A., Pingree, A., & Plank, K.（2007）Towards a scholarship of teaching and learning in educational development, *To Improve the Academy*, 25, 93-108.

Felton, Peter, Little, Deandra, Ortquist-Ahrens, Leslie and Reser, Michael （2013） Program Planning, Prioritizing, and Improvement: A Simple Heuristic, *To Improve the Academy*, 32, 183-198.

Fichte, Johann Gottlieb (1817) *Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden hoheren Lehranstalt*, Erste Ausgabe: Stuttgart und Tubingen, in der Cottaschen Buchhandlung.（＝隈元忠敬他訳（1998）『教育論・大学論・学者論』（フィヒテ全集・第 22 巻）哲書房.）

Fletcher, James J. and Patrick, Sondra K.（1998）Not just workshops any more: The role of faculty development in reframing academic priorities, *International Journal for Academic Development,* 3-1, 39-46.

Francis, J.B.（1975）How do we get there from here? : Program design for faculty development, *Journal of Higher Education*, 46-6, 719-732.

Frantz, Alan C., Beebe, Steven A., Horvath, Virginia S., Canales, JoAnn and Swee, David E.（2005） The Roles of Teaching and Learning Centers, *To Improve the Academy*, 23, 72-90.

Fraser, Kym （2001） Australasian academic developer's conceptions of the profession, *International Journal of Academic Development*, 6-1, 54-64.

Fraser, Kym, Gosling, David and Sorcinelli, Mary Deane（2010）Conceptualizing Evolving Models of Educational Development, *Pathways to the Profession of Educational Development: New Directions for Teaching and Learning*, 122, 49-58.

福留東土（2011）「研究と教育の関係」有本章編（2011）『変貌する世界の大学教授職』玉川大学出版部, 254-273.

福島要一（1970）「学生の自治の理念」福島要一編著『学生の自治（大学の自治 3）』明治図書，11-49.

Gaff, Jerry G.（1975）*Toward Faculty Renewal*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Gaff, Jerry G, and Simpson, Ronald D.（1994）Faculty Development in United States, *Innovative Higher Education*, 18-3.167-176.

Gibbons, Michael, Limoges, Camille, Nowotny, Helga, Schwartzman, Simon, Scott, Peter and Trow, Martin (1994) The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies, London, Sage Publications.（＝小林信一監訳（1997）『現代社会と知の創造：モード論とは何か』丸善株式会社）.

Gillespie, Kay, J.（2010）Organizational Development, Gillespie, Kay, J., Robertson, Douglas L. *A Guide to Faculty Development, Second edition*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Gillespie, Kay, J., Robertson, Douglas, L. and Associates ed.（2010）*A Guide to Faculty Development, Second edition*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Goodman, R.（2005）Whither the Japanese university?, Eades J.S., Goodman R. and Hada Y. ed., *'The Big Bang' in Japanese Universities: The 2004 Reforms and the Dynamics of Change*, Melbourne: Trans Pacific Press.

Gornall, Lynne（1999）'New professional's: change and occupational roles in higher education, *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 3-2, 44-49.

Gosling, David（2009）Educational development in the UK: a complex and contradictory reality, *International Journal for Academic Development*, 14-1, 5-18.

Gosling, David（2011）Professional development for new staff- how mandatory is your Post Graduate Certificate? , http://www.davidgosling.net/default.asp?iId=KEHLH

Greenway, Harriet and Harding, Alan G.（1978）*The Growth of Policies for Staff Development*, Research into Higher Education Monographs, 34, Guildford, Surrey.

グリゲナダレハリン・岩崎信・渡邊龍三（2004）「大学カリキュラムのコンセプトマップによる図示化－東北大学における情報基礎教育を例にして－」東北大学『教育情報学研究』, 2, 41-47.

行政刷新会議（2010）「事業仕分け」(ワーキンググループA　評価コメント事業番号 A-26（1）-（3））.

原一雄（1986）「大学教員研修プログラムの実践的課題」『一般教育学会誌』8-2, 61-65.

原一雄（1999）「FD 活動の在り方と今後の実践課題－努力義務規定は果たして必要か」『大学教育学会誌』21-2, 13-17.

Harding, Alan G., Kaewsonthi, Somkid., Roe, Ernest. and Stevens, James R.（1981）*Professional Development in Higher Education; State of the art & the artists*, Bradford, West Yorkshire, University of Bradford Educational Development Services.

Harland, Tony and Staniforth, David（2008）A family of strangers: The fragmented nature of academic development. *Teaching in Higher Education*, 13-6, 669-678.

長谷川祐介（2008）「生活時間」有本章編著『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部，198-221.

橋本勝（2002）「FD と学生力：岡山大学学生・教員FD 検討会の1 年」『京都大学高等教育研究』8, 179-187.

橋本勝（2009）「FD を楽しむという発想」清水亮・橋本勝・松本美奈編『学生と変える大学教育』ナカニシヤ出版, 239-248.

服部憲児（2010）「教員のキャリア形成と FD」早田幸政・青野透・諸星裕編著『高等教育論入門』ミネルヴァ書房, 109-116.

羽田貴史（1987）「戦後教育改革と教育・研究の自由－教育公務員特例法の成立過程における自由規定の検討－」『教育学研究』54-4, 22-32.

羽田貴史（2004）「大学組織の変容と質的保証に関する考察」広島大学高等教育研究開発センター編『高等教育システムにおけるガバナンスと組織の変容』（COE 研究シリーズ 8），広島大学高等教育研究開発センター, 1-18.

羽田貴史（2005）「大学教員の能力開発プログラムの実際」有本章・羽田貴史・山野井敦編著『高等教育概論』, 229-233.

羽田貴史（2009a）「質保証に関する状況と課題」羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘『高等教育質保証の国際比較』東信堂.

羽田貴史（2009b）「大学教育改革とFaculty Development」東北大学高等教育開発推進センター編『ファカルティ・ディベロップメントを超えて－日本・アメリカ・カナダ・イギリス・オーストラリアの国際比較－』東北大学出版会, 3-22.

羽田貴史（2011）「大学教員の能力開発をめぐる課題」『名古屋高等教育研究』11, .293-312.

羽田貴史（2014）「Academic Integrity 保証に関する世界の動向と日本の課題」東北大学高度教養教育・学生支援機構『知識基盤社会におけるアカデミック・インテグリティ保証に関する国際比較研究』（文部科学省科学研究費助成事業基盤研究（B）平成 23～26 年度）, 6-28.

Hicks, Owen（1999）A Conceptual Framework for Instructional Consultation, *New Directions for Teaching and Learning*, 79, 9-18.

平山尚・武田丈・藤井美和（2002）『ソーシャルワーク実践の評価方法－シングル・システム・デザインによる理論と技術』中央法規.

堀内三郎・尾島昭次（2002）「日本における大学単位の医学教育ワークショップの現況－アンケート調査結果報告－」『医学教育』, 33-1，3-11.

広島大学高等教育研究開発センター（2013）『広島大学高等教育研究開発センター40 年のあゆみ』.

広島大学高等教育研究開発センター編（2006）『ファカルティ・ディベロップメントに関する主要文献紹介および文献目録』(COE 研究シリーズ19）.

広島大学高等教育研究開発センター編(2007a）『競争的な教育資金の効果の検証及び今後の在り方に関する調査研究　研究成果報告書（平成19 年度文部科学省先導的大学改革推進委託研究）』.

広島大学高等教育研究開発センター編（2007b）『大学の組織変容に関する調査研究』(COE 研究シリーズ27）広島大学高等教育開発センター，65-78.

細谷俊夫他編（1990）「教育理念」『新教育学事典』2, 369-370, 第一法規出版.

ホートン広瀬恵美子・榊原暢久（2013）「芝浦工業大学における学生関与のFD 活動事例：SCOT 学生による授業コンサルティング」『大学教育学会第35 回大会発表要旨収録』146-147.

Hoyt, D.P. and Howard, G.S.（1978）The evaluation of faculty development programs. *Research in Higher Education*. 8, 25-38.

ICED（International Consortium for Educational Development）（2011）Consortium Meeting: Sharing of Experience（各国代表者会議配布資料　2011 年6 月23-24 日）.

伊ヶ崎暁生（1970）「戦後の大学政策と学生の地位」伊ヶ崎暁生・永井憲一編『大学の自治と学生の地位Ⅰ－諸大学の改革案・資料と解説－』成文堂，57-68.

イ・ヘジュン（2012）「ファカルティ・ディベロップメントと教育の質保証－ソウル国立大学－」安藤厚・細川敏幸・山岸みどり・小笠原正明編著『プロフェッショナル・ディベロップメント－大学教員・ＴＡ研修の国際比較』北海道大学出版会, 65-76.

飯吉弘子（2010）「FD 概念および論点整理」大阪市立大学『大学教育』7-2, 119-126.

池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹（2001）『成長するティップス先生－授業デザインのための秘訣集－』玉川大学出版部.

井下理（1993）「『学生による授業調査』制度の意義とあり方について－慶應湘南藤沢キャンパスの授業調査の経験から－」『一般教育学会誌』15-2, 50-51.

井下理（2008a）「大学教育研究フォーラムにおけるFD 研究報告の動向－FD 義務化前の6 年間の報告を中心として－」京都大学高等教育教授システム開発センター『京都大学高等教育研究』14, 87-104.

井下理（2008b）「FD の多義性と活動の課題」『IDE 現代の高等教育』503, 10-16.

井下理（2008c）「FD 活動の充実に向けて－FD を授業改善に限定する問題点－」『教育学術新聞』2311（2008 年4 月9 日）, 7-10.

井上史子（2012a）「大学授業の改善（1）－学生による授業コンサルティングの導入と訓練プログラムの開発－」日本教育情報学会『年会論文集』28, 170-173.
井上史子（2012b）「立命館大学における取り組み」大学評価・学位授与機構『ティーチング・ポートフォリオの導入と次のステップ－導入とその先の課題および更新ワークショップの提案－』, 29-31.
井上史子・沖裕貴・金剛理恵（2010）「実践的 FD プログラムにおける大学教員の教授・学習支援能力の検討－オランダにおける『基礎教授資格』(BTQ）を参考として」『立命館高等教育研究』10, 125-140.
井上史子・土持ゲーリー法一・沖裕貴（2013）「組織的 FD 活動の実質化に向けて～『学生による授業コンサルティング (SCOT）』プログラム導入2 年目の現状と課題～」『日本高等教育学会第16 回大会発表要旨集録』155-156.
井上義和（2013b）「大学構成員としての学生」広田照幸・吉田文・小林傳司・上山隆大・濱中淳子編『組織としての大学－役割や機能をどうみるか－』岩波書店.
一般教育学会（1991）「大学審議会答申『大学教育の改善について』に関する今後の課題」『一般教育学会誌』13-2, 132.
一般教育学会（1997）『大学教育研究の課題－改革動向への批判と提言』玉川大学出版部.
一般教育学会 FD 実態調査実施委員会（1993）「大学教育改革に関する二つのパラダイム－行政的制度レベルと自律的活動レベル」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』, 283-88.
伊藤彰浩編（1990）「ファカルティ・ディベロップメントに関する文献目録および主要文献紹介」広島大学大学教育研究センター『高等教育研究叢書』4, 3-63.
Jacobson, Wayne and Linse, Angela（2006）What Research Do We Need? , presentation paper at the conference of Professional and Organizational Development Network in Higher Education, Oct.2006 （permitted by authors）.
Jacobson, Wayne, Wulff Donald H., Grooters, Stacy, Edwards, Philip M., and Freisem, Karen （2008）Reported Long-Term Value and Effects of Teaching Center Consultations, *To improve the academy,* 27, 223-246.
自治医科大学看護学部 FD 評価・実施委員会（2012）『平成 23 年度授業研究会報告書』.
香川順子・田中さやか・神藤貴昭・吉田博・川野卓二・宮田政徳・曽田紘二（2009）「大学教員初任者を対象とした授業コンサルテーションの実施と評価」『日本教育工学会第 25 回全国大会講演論文集』, 585-586.
金子元久（米倉理恵訳）(2006)「日本の高等教育－改革の現状と伝統の影響」P.G.アルトバック・馬越徹編，喜多村友人監訳『アジアの高等教育改革』玉川大学出版部, 126-155.（Motohisa Kaneko（2004）Japanese Higher Education: Contemporary Reform and the Influence of Tradition, Altbach G. Philip and Umakoshi Toru ed., *Asian Universities: Historical Perspective and Contemporary Changes*, The Johns Hopkins University Press.

加藤かおり（2008a）「英国高等教育資格課程（PGCHE）における大学教員の教育職能開発」『高等教育研究』11 ,145-163.
加藤かおり（2008b）「英国における大学教員の専門職能開発と教育開発」『大学評価研究』7, 73-82.
加藤かおり（2011）「イギリスにおける大学教授職の資格制度」東北大学高等教育開発推進センター『諸外国の大学教授職の資格制度に関する実態調査』(文部科学省先導的大学改革推進委託事業平成22 年度報告書）, 166-198.
香取草之助他（1987）「欧米におけるFaculty Development の調査研究－学生による授業評価を中心として」『一般教育学会誌』9-2, 166-172.
香取草之助他（1988)「欧米におけるFaculty Development の調査研究－英国の高等教育におけるStaff Development の最近の動向とわが国のFaculty Development の今後について」『一般教育学会誌』10-1, 79-85.
川嶋太津夫（2008）「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」名古屋高等教育研究』8, 173-191.
鹿住大助・前田早苗・白川優治（2010）「カリキュラム・マップの理論と実践」『大学教育学会第 32 回大会発表要旨集録, 116-117.
経済産業省（2006）「社会人基礎力」（http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/）
木野茂編著（2012）『大学を変える，学生が変える－学生 FD ガイドブック－』ナカニシヤ出版.
絹川正吉（1999）「FD（Faculty Development）とは何か」財団法人大学セミナー・ハウス編『大学力を創る－FD ハンドブック』東信堂, 15-18.
絹川正吉（2007）「FD のダイナミクス」『大学教育学会誌』29-1, 71-75.
絹川正吉（2008）「FD のダイナミックス（その 2）」『大学教育学会誌』30-1, 57-62.
絹川正吉（2009）「日本のFD の歴史的展開」山田礼子編『大学教育を科学する－学生の教育評価の国際比較』東信堂, 202-23.
絹川正吉（2010）「一般教育学会における FD 研究の展開」大学教育学会 30 周年記念誌編集委員会編『大学教育研究と改革の30 年－大学教育学会の視点から』東信堂, 79-105.
絹川正吉（2011）「特色 GP の意味」絹川正吉・小笠原正明編『特色 GP のすべて－大学教育改革の軌道－』大学基準協会，22-34.
絹川正吉・原一雄（1985）「大学教員評価の視点」『一般教育学会誌』7-2, 61-65.
吉良直（2008）「アメリカの大学における TA 養成制度と大学教員準備プログラムの現状と課題」『名古屋高等教育研究』8, 193-215.
看護学教育研究共同利用拠点（2014）『看護学教育における FD マザーマップ活用ガイド Ver.2』千葉大学大学院看護学研究科付属看護実践研究指導センター／看護学教育における FD マザーマップの開発と大学間共同活用の促進プロジェクト.

Kirkpatrick, Donald L.（1998）*Evaluating Training Programs: The Four Levels*, second edition, San Francisco, CA, Berrett-Koehler Publishers.
北野健一他（2009）「日本初単一教育機関内ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップを開催して」『大阪府立大学工業高等専門学校研究紀要』43, 63-70.
北野健一他（2011a）「第 2 回ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップ開催報告」『大阪府立大学工業高等専門学校研究紀要』44, 57-64.
北野健一他（2011b）「第 3 回ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップ開催報告」『大阪府立大学工業高等専門学校研究紀要』45, 47-52.
北野健一他（2011c）「第 4 回ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップ開催報告」『大阪府立大学工業高等専門学校研究紀要』45, 53-58.
北野健一他（2011d）「ティーチング・ポートフォリオ作成第 1 回長期遠隔コース開催報告」『大阪府立大学工業高等専門学校研究紀要』45, 59-64.
北野健一他（2012）「2011 年度ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップ開催報告」『大阪府立大学工業高等専門学校研究紀要』46, 63-70.
岸学（2000）「概念地図法」日本教育工学会編『教育工学事典』実教出版,66-68.
喜多村和之（1971）「大学改革の動向に関する予備調査－改革案の数量的分析」『レファレンス』, 245.
喜多村和之（1980）『誰のための大学か－大衆化の理想と現実』日本経済新聞社.
喜多村和之（1982）「日本の大学における教授と学習」ロンドン大学・大学教授法研究部／喜多村和之・馬越徹・東曜子訳『大学教授法入門－大学教育の原理と方法』玉川大学出版部, 11-31.
喜多村和之（1999）『現代の大学・高等教育－教育の制度と機能』玉川大学出版部.
Knapper, Christopher（1998）Is academic development a profession ? , *International Journal for Academic Development*, 3-2, 93-96.
国公私立大学を通じた大学教育改革の支援に関する調査検討会議（2013）『国公私立大学を通じた大学教育改革支援の在り方について（意見まとめ）』.
国立教育政策研究所（2006）『大学における教育改善と組織体制（大学における教育改善等のためのセンター組織の役割と機能に関する調査研究中間報告書）』.
国立教育政策研究所FDer 研究会編（2009）『大学・短大でFD に携わる人のためのFD マップと利用ガイドライン』.
Kolmos, Anette（2010）Danish Faculty Development Strategies, Saroyan, Alenoush and Frenay, Mariane ed., *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model*, Sterling, Virginia, Stylus Publishing.

Korthagen,Fred, Kessels, Jos, Koster, Bob, Lagerwerf, Bram & Wubbels,Theo（2001）*Linking Practice and Theory*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.（＝武田信子監訳（2009）『教師教育学－理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社.）

高坂正顕・吉田富三編（1969）『大学教育改革のための提案20 条』創文出版.

高坂正顕（1969）『開かれた大学のために』南窓社.

久保冨三夫（2005）『戦後日本教員研修制度成立過程の研究』風間書房.

工藤潤（2011）「特色GP の大学に与えた影響－平成21 年度文部科学省委託研究結果から－」絹川正吉・小笠原正明編『特色 GP のすべて－大学教育改革の軌道－』大学基準協会，239-262.

Kurita, Kayoko（2013）Structured strategy for implementation of the teaching portfolio concept in Japan, *International Journal for Academic Development*, 18-1, 74-88.

京都大学高等教育教授システム開発センター編（1997）『開かれた大学授業をめざして－京都大学公開実験授業の一年間－』玉川大学出版部.

京都大学高等教育教授システム開発センター編（2001）『大学授業のフィールドワーク－京都大学公開実験授業－』玉川大学出版部.

京都大学高等教育研究開発推進センター（2009）『平成 20 年度採択特別教育研究経費報告書　大学教員教育研修のためのモデル拠点形成2008』(京都大学高等教育叢書27）.

Land, Ray（2001）Agency, context and change in academic development, *International Journal for Academic Development*, 6-1, 4-20.

Land, Ray（2004）*Educational Development : Discourse, Identity and Practice*, Berkshire, Open University Press.

Leadership Foundation in Higher Education（2013）Retrieved from http://www.lfhe.ac.uk/en/general/index.cfm

Lee, Virginia S.（2010）Programs Types and Prototypes, Gillespie, Kay, J. and Robertson, Douglas L. ed. *A Guide to Faculty Development, Second edition*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Levinson-Rose, J., and Menges, R.J.（1981）Improving college teaching: A critical review of research. *Review of Educational Research*, 51, 403-434.

Lewin, Kurt (1948) *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*, New York, Harper.（＝末永俊郎訳（1954/1977）『社会的葛藤の解決－グループ・ダイナミックス論文集（現代社会科学叢書）』東京創元社.）

Lewis, Catherine（2002a）*Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change,* Philadelphia, PA, Research for Better Schools, Inc.

Lewis, Karron G. and Lunde, Joyce T. Povlacs, ed.（2001）*Face to Face*, Stillwater, New Forums Press.

Lewis, Karron G.（1996）Faculty development in the United States: A brief history, *International Journal for Academic Development*, 1-2, 26-33.

Lewis, Karron G.（2002b）The Process of Individual Consultation, Gillespie, Kay, Herr ed., *A Guide to Faculty Development: Practical advice, examples and resources,* Bolton, MA, Anker Publishing Company.

Lewis, Karron G.（2010）Pathways toward Improving Teaching and Learning in Higher Education: International Context and Background, *Pathways to the Profession of Educational Development: New Directions for Teaching and Learning*, 122, 13-23.

Little D, Green D. （2012）Betwixt and between: Academic developers in the margins. *International Journal for Academic Development*, 17-3, 203-215.

Macdonald, Ranald（2003）Developing a Scholarship of Academic Development: Setting the Context, Eggins, Heather and Macdonald, Ranald, ed., *The Scholarship of Academic Development*, Buckingham: SRHE and Open University Press.

Macdonald, Ｒａｎａｌｄ．（2010） Implementing the new SEDA Fellowships scheme, *Educational Development: The Magazine of SEDA*, 11-3, 1-3.

Manathunga, Catherine（2007）“Unhomely” Academic Developer Identities: More post-colonial explorations, *International Journal for Academic Development,* 12-1, 25-34.

丸山文裕（2013）「高等教育への公財政支出の変容」上山隆大編『大学とコストー誰がどう支えるのか』（シリーズ大学 3），岩波書店, 49-76.

松本高志（2011）「主体的 FD 活動を志向したティーチング・ポートフォリオの導入」電気学会教育フロンティア研究会配布資料.

松本高志・岩佐健司（2014）「ティーチング・ポートフォリオの導入プロセスと継続的活用」『工学教育』62-2, 31-35.

松野弘（2010）『大学教授の資格』NTT 出版株式会社.

松岡信之（1998）「FD・個人的取り組みから組織的取り組みへ」『大学教育学会誌』20-1, 25-30.

松下佳代（2011）「まえがきースタンダード・アプローチと生成アプローチ」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育のネットワークを創る』東信堂, ｉ-ｖ.

McAlpine, Lynn and Saroyan, Alenoush（2004）Toward a Comprehensive Framework of Faculty Development, Saroyan Alenoush and Amundsen Cheryl, ed., *Rethinking Teaching in Higher Education: From a Course Design Workshop to A Faculty Development Framework*, Sterling: Stylus Publishing.

McClintock, Charles（2004）Scholar Practitioner Model, Distefano, Anna, Rudestam, Kjell Erik and Silverman, Robert J. ed., *Encyclopedia of Distributed Learning*, 393-397.

McDonald, Jeanette（2010）Charting Pathways into the Field of Educational Development, *Pathways to the Profession of Educational Development: New Directions for Teaching and Learning*, 122, 37-45.

McKeachie W.J. (1951) *Teaching Tips. A Guidebookfor the Beginning College Teacher*, DC Heath and Company, Lexington, MA（＝高橋靖直訳（1984）『大学教授法の実際』玉川大学出版部．）

皆本晃弥（2012a）「佐賀大学における取り組み」大学評価・学位授与機構『ティーチング・ポートフォリオの導入と次のステップ－導入とその先の課題および更新ワークショップの提案－』, 19-26.

皆本晃弥（2012b）『ティーチング・ポートフォリオ導入・活用ガイド』近代科学社.

三好康夫・大家隆弘・上田哲史・廣友雅徳・矢野米雄・川上博（2006）「EDB を利用した学習経路探索を支援するe シラバスシステムの構築」徳島大学大学開放実践センター『大学教育研究ジャーナル』3, 1-9.

水田健輔（2013）「大学財政の日本的特質」上山隆大編『大学とコスト－誰がどう支えるのか』（シリーズ大学 3）, 岩波書店, 77-109.

文部科学省（各年度）「学校基本調査」.

文部科学省（2008）「平成20 年度戦略的大学連携支援事業公募要領」.

文部科学省（2010）「学校教育法施行規則等の一部を改正する省令（通知）」.

文部科学省（2012a）「平成 22 年度　学校教員統計調査」.

文部科学省（2012b）「平成 24 年度　大学間連携共同教育推進事業公募要領」.

文部科学省（2012c）「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査　単純集計結果（学長分）」（中央教育審議会大学分科会（第108 回）大学教育部会（第20 回）配布資料）.

文部科学省（2013）「第 2 期教育振興基本計画」.

文部科学省（2014a）「学校基本調査」.

文部科学省（2014b）「平成 25 年度　学校教員統計調査（中間報告）」.

文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室（2014）「大学における教育内容等の改革状況について（平成24 年度）」.

文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室（2013）「大学教育改革支援事業の採択状況」（「国公私立大学を通じた大学教育改革の支援に関する調査検討会議第 1 回」配布資料 2-2）.

文部科学省高等教育局教育企画課高等教育政策室（2009）「教育関係共同利用拠点制度について」（中央教育審議会大学分科会大学分科会（第 85 回）配布資料）.

文部科学省初等中等教育局教育課程課（2010）「小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」.

文部省（1996）『平成7 年度我が国の文教施策　新しい大学像を求めて（教育白書）』.

諸富祥彦（1997）『カール・ロジャーズ入門－自分が”自分”になるということ』コスモス・ライブラリー.

Moses, Ingrid（1987）Educational development units: A cross-cultural perspective, *Higher Education*, 16-4, 449-479.

Murray, H. G.（2007） Low-inference teaching behaviors and college teaching effectiveness: Recent developments and controversies, Perry, R. P. and Smart, J. C. ed., *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 145-200.

Murray, H.G. and Smith, T.A.（1989）*Effects of Midterm Behavioral Feedback on End of-term Ratings of Instructor Effectiveness*. Paper presented at annual meeting of the American Education Research Association, San Francisco.

内閣府行政刷新会議（2010）「行政刷新会議『事業仕分け』ワーキンググループ A　評価コメント」.

内閣官房教育再生会議担当室（2008）「第10 回学校再生分科会議事録」.

中留武昭（2012）『大学のカリキュラムマネジメント - 理論と実際 - 』東信堂.

中井俊樹（2005）「研究開発アプローチによる教授学習支援」(日本高等教育学会研究交流集会配布資料）.

中村信夫（1991）『企画の手順』日本能率協会マネジメントセンター.

楢林健司・佐藤浩章（2005）「ワークショップ型授業の試みと授業コンサルティングサービ ス」愛媛大学大学教育総合センター『大学教育実践ジャーナル』, 3, 45－56.

夏目達也（2009）「FD の実施義務化が提起しているものー諸外国との比較による若干の知見」『FD のダイナミクス（大学教育学会課題研究報告書』, 58-65.

夏目達也（2011a）「大学教育の質保証方策としてのFD の可能性―FD の新たな展開の諸相」『名古屋高等教育研究』11, 133-152.

夏目達也（2011b）「FD モデルとしての相互研修型・同僚モデル」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育のネットワークを創る』東信堂, 193-205.

夏目達也（2012）「大学教育改革における大学執行部のリーダーシップの形成と発揮－国立大学副学長を中心にー」『名古屋高等教育研究』12, 5-24.

夏目達也・近田政博・中井俊樹・斎藤芳子（2010）『大学教員準備講座』玉川大学出版部.

Nikson, B.Linda（2007）*The Graphic Syllabus and the Outcomes Map: Communicating your course*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Nisbet, John and McAleese, Ray（1979）Britain（universities）- growth, consolidation, and now a new phase?, Teather C B, David ed., *Staff Development in Higher Education*, 38-56, London, Kogan Page.

西本裕輝（2008）「ストレス」有本章編著『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部，235-242.

日本学術会議大学問題特別委員会(1971)「大学問題についての報告」田畑茂二郎・山下肇・徳永清・兼子仁編(1972)『大学の学生自治と参加権(大学問題総資料集Ⅴ)』所収資料，有信堂, 9-19.
日本学術会議（2010）『大学教育の分野別質保証の在り方について』.
日本産業教育学会編（2013）『産業教育・職業教育学ハンドブック』大学教育出版.
日本私立大学連盟大学制度研究委員会（1969）「大学における学生の地位・参加問題について」田畑茂二郎・山下肇・徳永清・兼子仁編（1972）『大学の学生自治と参加権（大学問 題総資料集Ⅴ）』所収資料，有信堂, 34-36.
Nonaka Ikujiro and Takeuchi Hirotaka(1995) *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Create the Dynamics of Innovation*, Oxford Press（＝野中郁次郎・竹内弘高・梅本勝博訳（1996/2010）『知識創造企業』東洋経済新報社.）.
Novak, J.（2010）*Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Second Edition. New York, NY, Routledge.
大場淳（2005）「欧州における学生の大学運営参加」『大学行政管理学会誌』9, 39-49.
大場淳（2007）「フランスの大学教員と教授能力開発－教育改善のための一連の取組の中で－」広島大学高等教育研究開発センター『FD の制度化と質的保証（全編）』（高等教育研究叢書91）, 81-105.
大場淳（2013）「大学職員の位置」広田照幸編『組織としての大学－役割や機能をどうみるか』（シリーズ大学 6）岩波書店, 145-168
大場淳・小貫有紀子（2007）「部局を超えた組織の構築と学生の参加」広島大学高等教育研究開発センター編『大学の組織変容に関する調査研究』(COE 研究シリーズ 27）広島大学高等教育開発センター，65-78.
OECD（2013）『OECD 対日審査報告書2013 年版 概観』.
小田隆治（2007）「クリニック型 FD に関する一考察－山形大学の FD 活動を通して－」『山形大学高等教育研究年報』1, 66-75.
小田隆治・杉原真晃・元木幸一・大島武・立松潔・坂本明美（2008）「個別支援型 FD の研究」『山形大学高等教育研究年報』2, 41-50.
小川太郎（1970）「学生のゼミナール活動」福島要一編著『学生の自治（大学の自治3）』明治図書, 141-171.
小川勤（2010）「学士課程教育の質保証のための組織的カリキュラム改善の取組－『教育改善 FD 研修会』を通したカリキュラム改善の試み－」『京都大学高等教育研究』16, 13-24.
小熊英二（2009a）『1968（上）若者たちの叛乱とその背景』新曜社.
小熊英二（2009b）『1968（下）叛乱の終焉とその遺産』新曜社.

沖裕貴（2007a）「立命館大学におけるFD の再定義の課題」私立大学情報教育協会『大学教育と情報』15-4, 2-4.
沖裕貴（2007b）「観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造－理念・目標, ディプロマ・ポリシー, シラバスとの関連において」『立命館高等教育研究』7, 61-74.
沖裕貴（2013）「『学生参画型 FD（学生 FD 活動）』の概念整理について－『学生 FD スタッフ』を正しく理解するために－」『中部大学教育研究』13, 9-19.
沖裕貴・田中均（2006）「大学におけるグラデュエーション・ポリシーとアドミッショ ン・ポリシー策定の基本的な考え方について」山口大学大学教育機構『大学教育』3, 39-55.
沖裕貴・井口不二男・新野豊・淺野昭人・南浦秀史・陰山賢博（2008）「教育改革総合指標（TERI）の開発－FD の包括的評価を目指して－」『立命館高等教育研究』8, 93-107.
沖裕貴・井上史子・林徳治・安岡高志・江原武一・金剛理恵・淺野昭人（2009）「『全国私立大学 FD 連携フォーラム』を通じた実践的 FD プログラムの開発」『立命館高等教育研究』9, 159-174.
沖裕貴・宮浦崇・井上史子（2011）「一貫性構築のための 3 つのポリシー（DP・CP・AP）の策定方法：各大学の事例をもとに」『教育情報研究』26-3, 17-30.
大阪府立大学高専ティーチング・ポートフォリオ研究会（2011）『実践ティーチング・ポートフォリオ　スターターブック－実質的な教育改善活動を目指して－』NTS.
大崎仁（1999）『大学改革1945～1999』有斐閣選書.
大崎仁（2008）「FD を考える－義務化と今後の課題」『教育学術新聞』2327（2008 年 8 月 20 日）.
大嶽龍一・辻忠博・雨宮史卓（2014）「全学的な FD 等教育開発の効果的推進を見据えた教職員の意識と大学組織の在り方－FD 等組織調査対象大学と日本大学との比較も踏まえて－」『日本大学 FD 研究』2, 1-20.
黄福涛（2007）「中国のFD の動向」広島大学高等教育研究開発センター『FD の制度化と質的保証』(高等教育研究叢書 91 号）,107-111.
Ouellet, Mathew L.（2010）Overview of Faculty Development, Gillespie, Kay, J. and Robertson, Douglas L. ed., *A Guide to Faculty Development, Second edition*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
大山泰宏（2007）「授業評価の発想と歴史」山地弘起編『授業評価活用ハンドブック』玉川大学出版部, 11-30.
Paul, Jean-Jacques and Adangnikou, Noel, Translation by Timmermans, Julie（2010）A Look at the French Experience in Faculty Development, Saroyan, Alenoush and Frenay, Mariane ed., *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model*, Sterling, VA, Stylus Publishing.

Pchenitchnaia, Larissa and Cole, Bryan R.（2008）Essential Faculty Development Programs for Teaching and Learning Centers in Research-Extensive Universities, *To improve the academy,* 27，287-308.

Perkin, H.（1969）*Key Profession: The History of the Association of University Teachers*, London, Routledge and Kegan Paul.

Piccinin, Sergio（1999）How Individual Consultation Affects Teaching, Knapper, Christopher and Piccinin, Sergio ed., *Using Consultants to Improving Teaching, New Directions for Teaching and Learning*, 79, 71-83.

Professional and Organizational Development Network in Higher Education （POD）（2007） *What is faculty development?*, Retrieved from http://www.podnetwork.org/faculty_development/definitions.htm.

Ralph, Norbert（1973）Stages of Faculty Development, *Facilitating Faculty Development, New Directions for Higher Education,* 1-1, 61-68.

臨時教育審議会（1987）『教育改革に関する第三次答申』.

Rogers, Carl (1970) *Carl Rogers on Encounter Group*, New York, Harper & Row.

Rowland, Stephen（2001）Surface learning about teaching in higher education: The need for more critical conversations, *International Journal for Academic Development*, 6-2, 162-167.

Rowland, Stephen（2003）Academic Development: A Practical or Theoretical Business, Eggins, Heather and Macdonald, Ranald., ed., *The Scholarship of Academic Development*, Buckingham, SRHE and Open University Press.

Roxå, Torgny and Mårtensson, Katarina（2008）Strategic Educational development: a national Swedish initiative to support change in higher education, *Higher Education Research and Development*, 27-2, 155-168.

坂井昭宏（1993）「FD プログラムの現状と課題－大学セミナー・ハウスの試み」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』, 318-324.

Sandmann, Lorilee, Saltmarsh, John and O'Meara KerryAnn (2008) An Integrated Model for Advancing the Scholarship of Engagement: Creating Academic Homes for the Engaged Scholar, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 12-1, 47-64.

佐藤浩章（2007）「FD／SD／TAD 三位一体型能力開発」『大学と学生』517, 55-61.

佐藤浩章（2008a）「ファカルティ・ディベロッパーという仕事（3）－マクロ・レベルでの取組みとFDer の課題」『IDE 現代の高等教育』502, 71-75.

佐藤浩章（2008b）「カナダ・マギル大学におけるFD のフレームワークと活動内容」大学基準協会大学評価・研究部『大学評価研究』7, 63-72.

佐藤浩章（2008c）「愛媛大学における FD の取り組み」東北大学高等教育開発推進センター編『研究・教育のシナジーと FD の将来』東北大学出版会, 83-99.

佐藤浩章（2009a）「FD における臨床研究の必要性とその課題－授業コンサルテーションの効果測定を事例に－」『名古屋高等教育研究』9, 179－198.
佐藤浩章（2009b）「ティーチング・ポートフォリオ導入の条件と課題 - 愛媛大学を事例に - 」大学評価・学位授与機構『日本におけるティーチング・ポートフォリオの可能性と課題 - ワークショップから得られた知見と展望 - 』（評価結果を教育研究の質の改善・向上に結びつける活動に関する調査研究会報告書）,110-117.
佐藤浩章（2010a）「諸外国との比較から見える日本の高等教育開発と JAED」『教育学術新聞』(2010.10.27）.
佐藤浩章（2010b）「ドイツにおける州レベルの高等教育教授法認証制度－バーデン・ヴュ ルテンベルク州における運営体制・プログラム・実施状況」『大学教育学会誌』32-1, 122-128.
佐藤浩章（2010c）「学士課程教育体系化のステップ－3 つのポリシーの策定と一貫性構築－組織体制づくりとめざすべき人材像の策定」『Between』233, 46-47.
佐藤浩章（2010d）「学士課程教育体系化のステップ－3 つのポリシーの策定と一貫性構築－ ディプロマ・ポリシーとアドミッション・ポリシーの策定」『Between』234, 44-47.
佐藤浩章（2010e）「学士課程教育体系化のステップ－3 つのポリシーの策定と一貫性構築－ カリキュラム・ポリシーの策定」『Between』235, 44-47.
佐藤浩章（2011）「学士課程教育体系化のステップ－3 つのポリシーの策定と一貫性構築－カリキュラム評価手法の策定」『Between』236, 46-47.
佐藤浩章（2013a）「大学教員の総合的な能力開発－愛媛大学におけるテニュア・トラックと 100 時間研修の試み」日本学生支援機構『留学交流』(ウェブマガジン）27, 1-5.
佐藤浩章（2013b）「構造化された知を伝えるグラフィック・シラバス」橋本勝・清水亮編『学生と楽しむ大学教育－日本的UD という発想』ナカニシヤ出版, 90-104.
佐藤浩章（2014a）「シンポジウムⅣを司会して」『大学教育学会誌』36-1, 98-99.
佐藤浩章（2014b）「『主体的な学び』を促進するカリキュラム・デザイン」『大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査報告書（ケーススタディ編）』ベネッセ教育総合研究所, 40-41.
佐藤浩章・長澤多代・中島英博・稲永由紀・川島啓二（2009）「FD プログラムの体系化を目指したFD マップの開発」『大学教育学会誌』31-1, 136-144.
佐藤浩章・城間祥子・大竹奈津子・香川順子・安野舞子・倉茂好匡（2011）「授業コンサルテーションの現状と可能性」『大学教育学会誌』33-2, 50-53.
佐藤浩章・高尾秀伸・安江恒・井上史子・沖裕貴（2014）「FD の実践的課題解決のための重層的アプローチ～カリキュラム改革のケーススタディから」『大学教育学会誌』36-2,82-85.

佐藤万知（2010f）「FD 担当者の専門性，役割，アイデンティティに関する知見の考察－英 語圏 FD 担当者による研究論文のレビューを通して－」『国立教育政策研究所紀要』139，63-72.

佐藤隆博（1999）『構造学習法の入門-コンセプトマッピング・アプローチ-』明治図書.

Schein, Edgar, H.（1999）Process *Consultation Revisited: Building the Helping Relationship,* Addison-Wesley Publishing Company.（＝ 稲葉元吉・尾川丈一訳（2002/2004）『プロセス・コンサルテーション：援助関係を築くこと』白桃書房．）

Schön, Donald A.（1987）*The Reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books. （＝ 柳沢昌一・三輪建二監訳（2007/2009）『省察的実践とは何か－プロフェッショナルの行為と思考－』鳳書房．）

Schroder, Connie M. and Associates（2011）*Coming in from the Margins: Faculty Development's Emerging Organizational Development Role in Institutional Change*, Sterling, VA, Stylus Publishing.

関正夫（1986）「Faculty Development に関する一考察－英・米の場合」『一般教育学会誌』8-1,60-71.

関正夫（1987）「一般教育学会としてのFD 活動の課題」『一般教育学会誌』9-1, 23-29.

関友作（2007）「説明と視覚表現」比留間太白・山本博樹編『説明の心理学 - 説明社会への理論・実践的アプローチ－』ナカニシヤ出版.

Sell, G.R. and Chism, N.V.（1991）Finding the right match: Staffing faculty development centers, *To improve the academy,* 10, 19-29.

シ・ジンファン（2012）「組織的プロフェッショナル・ディベロップメント戦略－精華大学－」安藤厚・細川敏幸・山岸みどり・小笠原正明編著『プロフェッショナル・ディベロップメント－大学教員・TA 研修の国際比較』北海道大学出版会, 53-64.

Seldin, Peter（2004）*The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/ Tenure Decisions, Third Edition*, Anker Publishing Company, （＝大学評価・学位授与機構監訳・栗田佳代子訳（2007）『大学教育を変える教育業績記録』玉川大学出版部．）

Senge, M. Peter（1990）*The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*, Crown Business.（＝ 枝廣順子ら監訳（2011)『学習する組織 - システム思考で未来を創造する』英治出版．）

島一則（2012）「国立大学財政・財務の動向と課題－法人化後の検証－」『高等教育研究』玉川大学出版部, 49-69.

下山晴彦編（2000）『臨床心理学研究の技法』福村出版.

下山晴彦編（2004）『臨床心理学の新しいかたち』誠信書房.

神藤貴昭（2007）「大学における授業コンサルテーションの実施とその評価」『日本教育心理学会総会発表論文集』49, 492.

Shulman, Lee S.（1987）Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57-1, pp. 1-22.

Simpson, R.D. and Jackson, W.K.（1990）A multidimensional, holistic approach to faculty renewal, J.H.Schuster, D.W. Wheeler and Associates, *Enhancing faculty careers: Strategies for renewal*, 167-187, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

曽我静男（2006）「全教員を対象にした公開研究授業の組織化―授業改善のためのフィードバック・ループ形成の試み」『平成 17 年度文部科学省特色ある大学教育支援プログラム事例集』, 244-251.

孫準鍾（2011）「韓国におけるファカルティ・ディベロップメントの現状とその特徴」『名古屋高等教育研究』11，213-230.

Sorcinelli, Mary Deane, Austin, Ann E., Eddy Pamela L. and Beach Andrea L.（2006）*Creating the Future of Faculty Development: Learning From the Past, Understanding the Present*, Bolton, MA, Anker Publishing Company, Inc.

Staff and Educational Development Association （unknown） A Short History of SEDA, （http://www.seda.ac.uk/resources/files/SEDA%20Short%20History_WEB%20v2.pdf）.

Stefani, Lorraine (2011) Evaluating the Effectiveness of Academic Development: An Overview, *Evaluating the Effectiveness of Academic Development: Principles and Practice*, New York, NY Routledge.

Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., and Prideaux, D.（2006） A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical evaluation: BEME Guide No.8. *Medical Teacher*, 28-6, 497-526.

Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., and Van Petegem, P.（2010）The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5, 25-49.

Stigler James, and Hiebert James（1999）*The Teaching Gap; Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*, Glencoe, IL, The Free Press.

Stringer T. Ernest（2007）*Action Research, third edition*, The United States, London, and New Delhi, Sage Publications,（＝ 目黒輝美･磯部卓三訳（2012）『アクション･リサーチ』星雲社．）

杉本和弘(2011)「オーストラリアの大学教授資格」東北大学高等教育開発推進センター『諸外国の大学教授職の資格制度に関する実態調査』(文部科学省先導的大学改革推進委託事業平成 22 年度報告書), 199-209.

鈴木敏之（2008）「FD をめぐる大学政策」東北大学高等教育開発推進センター編『研究・教育のシナジーとFD の将来』東北大学出版会，53-69.

鈴木敏之（2009）「高等教育への公的投資についてー教育振興基本計画の策定をめぐる論考ー」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』40, 12-144.

社団法人関西経済同友会大学改革委員会(2009)『提言　社会が求める大学の人材輩出戦略-.ーまずは学部教授会の改革からー』.

田畑茂二郎・山下肇・徳永清・兼子仁編（1972）『大学の学生自治と参加権（大学問題総資料Ⅴ）』有信堂.

舘昭（2002）「SD の課題ープロフェッショナル時代の教員外職員能力開発ー」『IDE 現代の高等教育』439,5-13.

舘昭（2008）「学士課程教育構築の課題」『学士課程教育の改革』東信堂,5-23.

田口真奈（2007）「推進機関における2 つの機能」『メディア教育研究』4, 53-63.

田口真奈（2008）「FD の推進主体は誰か」『IDE 現代の高等教育』503, 21-26.

田口真奈（20111）「誰がどのように FD を推進するのかー専門家モデル・同僚モデルと 2 つのサポートモデル」『京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育のネットワークを創る』東信堂, 128-142.

田口真奈・出口康夫・京都大学高等教育研究開発推進センター編著（2013）『未来の大学教員を育てる：京大文学部・プレ FD の挑戦』勁草書房.

田口真奈・藤田志穂・神藤貴昭・溝上慎一（2003）「FD としての公開授業の類型化ー13 大学の事例をもとにー」『日本教育工学会論文誌』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・半澤礼之・杉原真晃・村上正行（2012）「若手 FD 担当者の業務に対する『やりがい』と『不安』ー他部局との連携とキャリア展望の観点からー」『日本教育工学会論文誌』36-3, 327-337.

田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵（2011）『新しい時代の教育課程（第 3 版）』有斐閣.

田中正弘（2009a）「我が国における大学教育研究センター等の特色ー業務の多様化と存在の曖昧さ」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』40, 313-325.

田中正弘（2011a）「オランダの大学教授職の資格制度」東北大学高等教育開発推進センター『諸外国の大学教授職の資格制度に関する実態調査』(文部科学省先導的大学改革推進委託事業平成 22 年度報告書）, 114-129.

田中さやか・香川順子・神藤貴昭・川野卓二・吉田博・宮田政徳・曽田紘二（2010）「大学における授業コンサルタントのスキルに関する考察－徳島大学の事例をもとに－」『日本教育工学会論文誌』34, 169－172.

田中毎実（2003）「ファカルティ・ディベロップメント論－大学教育主体の相互形成」京都大学高等教育研究開発推進センター『大学教育学』培風館, 87-106.

田中毎実（2008a）「学士課程教育改革への提言」（愛媛大学教育企画室主催・教育学部教務委員会共催 FD/SD セミナー配布資料）.

田中毎実（2008b）「FD の工学的経営学的モデルとその生成性の回復のために」『大学教育学会誌』30-1, 54-56.

田中毎実（2009b）「『FD モデル』の構築可能性」『FD のダイナミクス（大学教育学会課題研究報告書）』66-70.

田中毎実（2011b）『大学教育の臨床的研究－臨床的人間形成論第一部』東信堂.

田中毎実・井下理（2006）「FD のダイナミックス（その１）『大学教育学会誌』28-2, 72-74.

寺﨑昌男（1996）『大学教育の創造－歴史・システム・カリキュラム』東信堂.

寺﨑昌男（2006）『大学は歴史の思想で変わる－FD・評価・私学』東信堂.

寺﨑昌男(2008)「FD 試論－その理解と課題をめぐって」『IDE 現代の高等教育』503, 4-9.

Teather C B, David ed.（1979）*Staff Development in Higher Education: An International Review and Bibliography*, London, Kogan Page.

東京大学大学改革準備調査会本委員会（1969）「大学における学生の役割と権利」田畑茂二郎・山下肇・徳永清・兼子仁編(1972)『大学の学生自治と参加権(大学問題総資料集Ⅴ）』所収資料，有信堂, 66-86.

Toombs, William（1975）A Three-Dimensional View of Faculty Development, *Journal of Higher Education*, 46-6, 701-717.

鳥居朋子（2006）「研究総合大学における教養教育カリキュラムの開発に関する考察」『名古屋高等教育研究』6, 93-112.

Trow, Martin （1994） *From Mass to Universal Higher Education*. （＝喜多村和之編訳『高度情報社会の大学－マスからユニバーサルへ－』玉川大学出版部．）

津田純子（2006）「学習改革と教育支援コミュニティづくりとしての FD－英独を中心として－」『大学教育学会誌』28-1, 24-35.

津田純子（2007）「ドイツ大学教授法の展開と教育・学習のパラダイム転換」広島大学高等教育研究開発センター『FD の制度化と質的保証』(高等教育研究叢書91 号）, 65-79.

津田純子（2009）「ドイツと日本の FD 事情－後発国日本で見えにくい学習改革－」新潟大学大学教育開発研究センター『大学教育研究年報』13, 83-84.

土持ゲーリー法一（2007）『ティーチング・ポートフォリオー授業改善の秘訣』東信堂.

土持ゲーリー法一（2011）「カナダの大学教授職の資格制度」東北大学高等教育開発推進センター『諸外国の大学教授職の資格制度に関する実態調査』(文部科学省先導的大学改革推進委託事業平成 22 年度報告書）, 30-61.

中村雄二郎（1992）『臨床の知とは何か』岩波書店.

馬越徹（1981a）「ヨーロッパの高等教育研究所めぐり」高等教育研究所『高等教育研究紀要』2, 91-99.

馬越徹（1981b）「ヨーロッパの大学におけるStaff Development の動向」広島大学大学教育研究センター『大学研究ノート（大学における教育機能(Teaching)を考える）』50, 33-39.

馬越徹（1982）「諸外国における大学教授法の研究と実践」ロンドン大学・大学教授法研究部／喜多村和之・馬越徹・東曜子訳『大学教授法入門－大学教育の原理と方法』玉川大学出版部, 32-58.

馬越徹（1991）「アジア諸国におけるFD 活動－タイと韓国の事例を中心に－」有本章編『諸外国のFD/SD に関する比較研究』広島大学大学教育研究センター, 83-94.

梅村修（2012）「学生 FD スタッフ」木野茂編著『大学を変える，学生が変える－学生 FD ガイドブック－』ナカニシヤ出版, 167-194.

University of London Teaching Methods Unit（1976）*Improving Teaching in Higher Education*, Institute of Education. （＝喜多村和之・馬越徹・東曜子訳（1982）『大学教授法入門－大学教育の原理と方法』玉川大学出版部．）

潮木守一（1993）『アメリカの大学』講談社.

Vitae（2013）About Vitae, Retrieved from http://www.vitae.ac.uk/policy-practice/1397/About-Vitae.html.

渡邊あや（2011）「北欧における大学教授職の資格制度－スウェーデン,フィンランドを事例として」東北大学高等教育開発推進センター『諸外国の大学教授職の資格制度に関する実態調査』(文部科学省先導的大学改革推進委託事業平成22 年度報告書）, 62-73.

渡辺達雄（2007）「韓国における教員資質開発」広島大学高等教育研究開発センター『FD の制度化と質的保証』(高等教育研究叢書 91 号）, 113-120.

渡辺芳栄（2013）「国立大学におけるセンター等設置に関する一考察－主に大学教育関係のセンター等に着目して－」『福島大学総合教育研究センター紀要』15, 85-92.

渡辺洋三（1971）『大学改革と大学の自治』日本評論社.

和住淑子・遠藤和子・黒田久美子・鈴木友子・錢淑君・野地有子・北池正（2013）「看護学教育における FD マザーマップの開発（1）FD マザーマップ試案作成までの道のり」『看護教育』54-3, 192-199.

Webb, Graham（1996a）Theories of staff development: Progress and power, *International Journal for Academic Development*, 1-1, 63-69.

Webb, Graham（1996b）Theories of staff development: Progress and power, *International Journal for Academic Development*, 1-2, 59-66.

Weimer, M., and Lenze, L.F.（1998）Instructional interventions: A review of the literature on efforts to improve instruction. Perry, R. and Smart, J. ed., *Effective teaching in higher education.* 205-240. New York, Agathon Press.

Wiggins, Grant and McTighe, Jay（2005）*Understanding by Design*, Expanded 2nd Edition, Association for Supervision and Curriculum Development.（＝西岡加名恵訳（2012）『理解をもたらすカリキュラム設計ー「逆向き設計」の理論と方法』日本標準）.

Wilcox, Susan（1997）*Learning from Our Past: The History of Educational Development in Canadian Universities. Occasional Papers in Higher Education,* 8, Centre for Higher Education Research and Development, The University of Manitoba. Winnipeg, Canada.

Wright W. Alan and Miller, Judith E.（2000）The educational developer's portfolio, *International Journal for Academic Development*, 5-1, 20-29.

山田礼子（2005）『一年次（導入）教育の日米比較』東信堂.

山田剛史（2010）「大学教育センターからみた FD 組織化の動向と課題」『国立教育政策研究所紀要』139, 21-35.

山田剛史（2013）「学びと成長を促すアセスメントデザイン」『Between』2013 年 4-5 月号, 32-34.

山岸みどり（2012）「北海道大学における授業開発コンサルタントの将来性」安藤厚・細川敏幸・山岸みどり・小笠原正明編著『プロフェッショナル・ディベロップメントー大学教員・TA 研修の国際比較』北海道大学出版会, 203-214.

山本眞一（2011）「大学改革の推力としての GP の政策的インプリケーション」絹川正吉・小笠原正明編『特色 GP のすべて - 大学教育改革の軌道 - 』大学基準協会, 46-52.

山内正平（2007）「FD の20 年を振り返って」『大学教育学会誌』29-1, 86-89.

矢守克也（2010）『アクションリサーチー実践する人間科学』新曜社.

柳澤康信（2009）「教育コーディネーター導入による教育改革の推進」『大学教育学会誌』31-1, 35-38.

安野舞子（2011）「学生参加型授業コンサルテーションの試行とその効果検証」『横浜国立大学大学教育総合センター紀要』1, 16-27.

安岡高志・滝本喬・三田誠広・香取草之助・生駒俊明（1999）「授業を変えれば大学は変わる』プレジデント社.

安岡高志（2005）「学習の質・量を充実させるために」大阪大学大学院工学研究科原子力工学専攻編『学びに成功する「よい授業」とはなにか』大阪大学出版会, 110-127.

安岡高志(2008)「目標達成のためのFD の在り方について」『大学教育学会誌』30-1, 52-53.

吉田武大（2011）「教育・学習目標の設定」日本私立大学協会付置私学高等教育研究所『第二回　学士課程教育の改革状況と現状認識に関する調査報告書』15-21.

吉川正夫（1991）「イギリスにおける SD 活動－見直しを迫られる SD 活動と大学教員評価の台頭－」有本章編『諸外国のFD/SD に関する比較研究』広島大学大学教育研究センター, 33-48.

吉見俊哉（2011）『大学とは何か』岩波書店.

Zakrajsek, Todd D.（2010）Important Skills and Knowledge, Gillespie, Kay, J. and Robertson, Douglas L. ed. *A Guide to Faculty Development, Second edition*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 83-98.