

学生・教師の満足度を高めるためのFD組織化の方法論に関する調査研究

(研究課題番号 16402040) 平成16年度～平成17年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(2))

2006・3

研究代表者 夏目 達也
(名古屋大学高等教育研究センター教授)



学生・教師の満足度を高めるためのFD組織化の方法論
に関する調査研究

(研究課題番号 16402040)

平成 16 年度～平成 17 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (B) (2))

2006 年 3 月

研究代表者 夏目 達也

(名古屋大学高等教育研究センター 教授)

はじめに

本研究は、「学生・教師の満足度を高めるための FD 組織化の方法論に関する調査研究」と題するものである。

ファカルティ・ディベロップメント (FD) は一般に教員の職務能力の向上を目的に行われるものと促えられている。字義どおりに解釈すれば、FD の結果として実現する職務能力の向上は、教員本人にとっても、また教員の指導を受ける学生にとっても少なからず満足をもたらすはずである。しかし、現状はそれとはほど遠いのが実情である。間接的な受益者たる学生はともかくとして、教員の間では FD に対して満足どころか、忌避の感情さえまだまだ少なくない。本来の業務を誠実に遂行しようとするだけで大変なのに、大学をめぐる近年の政策や状況の変化の中で、どの教員もますます多忙を極めている。その中で、資質向上のための FD に取り組む余裕は時間的にも精神的にもなくなりつつある。このような状況で、あえて教員の満足度を高めるための FD の組織化を研究課題に掲げた本プロジェクトは、大胆な試みといえることができるかもしれない。

しかし、職務能力の向上はいかなる職であっても必要なことである。とくに競争的環境に置かれている職業の従事者であれば、職務能力に励むことは死活的に重要である。そのことは専門職である教員の場合にもあてはまる。高度な知識・技能を専門職の成立要件の一つととらえるならば、その向上を絶えず追求することはアイデンティティにかかわる問題であり、かつ当然の責務となる。

限られた時間の中でそれを行わなければならないとすれば、問題はそれをいかに組織化するか、つまり、教員の負担を極力小さくしながら、最大の効果を引き出すかである。そのような FD の組織化を検討することが求められる。目を諸外国に転ずれば、わが国と同じように困難な状況にありながらも、FD を活発に展開している国もある。これらの国における取り組みを調査するとともに、そこからわが国への示唆を得ようというのが本研究プロジェクトのねらいである。

なお、本研究プロジェクトでは、当初、FD およびそのマネジメントに関する改善マニュアルを作成することを最終目標として掲げた。そのことを、中間報告 (2005 年 3 月発行) でも述べた。しかし、その後研究を進める過程でこの目標の達成には FD の組織化に関する多くの実績がまず必要であること、われわれ研究者グループのメンバーにはまだそれが不足していることなどが自覚され、この目標の達成を今後の課題として設定し直すこととした。

とはいえ、最終報告をこのような形でまとめることができたことは、ひとえに調査に協力して下さったり本研究プロジェクトにご意見をお寄せくださった方々のおかげである。これらの多くの方々に感謝申し上げるとともに、全国の各大学等で FD に取り組んでいる多くの方々のさらなるご意見・ご叱正をお願い申し上げる。

2006 年 3 月

夏目 達也
研究代表者、名古屋大学高等教育研究センター教授

目 次

はじめに		i
研究組織		v
研究成果		v
第1部 問題の所在と分析枠組	夏目 達也	1
第2部 諸外国の大学における先進的FDの事例		
ペンシルバニア大学におけるFD活動	中井 俊樹	15
ブラウン大学におけるFD活動	青山 佳代	27
ニューヨーク大学におけるFD活動	池田 輝政・神保 啓子	39
シドニー大学におけるFD活動	夏目 達也	47
メルボルン大学におけるFD活動	井手 弘人	69
オークランド大学におけるFD活動	小湊 卓夫	79
ワイカト大学におけるFD活動	佐藤 浩章	89
クライストチャーチ教育大学におけるFD活動	鳥居 朋子	99
トウェンテ大学におけるFD活動	中島 英博・近田 政博	113
第3部 各大学のFD組織化の現状と課題		
名古屋大学におけるFD組織化の現状と課題	夏目 達也	123
愛媛大学におけるFD組織化の現状と課題	佐藤 浩章	133
九州大学におけるFD組織化の現状と課題	小湊 卓夫	143
長崎大学におけるFD組織化の現状と課題	井手 弘人	153
資料編		
カーネギー財団におけるScholarship of Teachingの変遷	中島 英博	161
Scholarship of Teaching and Learningが変革する高等教育改善の試み	飯吉 透	167
オーストラリア高等教育研究開発学会発表者に対する アンケート調査	近田 政博	203
高等教育専門職組織開発ネットワークの概要	中井 俊樹	215
FDプログラムへの教員参加を高めるためのノウハウ	中井 俊樹	219
教授・学習センター設置・維持のための グッド・プラクティスに学ぶ10の原則	佐藤 浩章	221
全米の大学教授学習センターのリスト		223

研究組織（平成18年3月現在）

研究代表者	夏目 達也	名古屋大学	高等教育研究センター	教授
研究分担者	黒田 光太郎	名古屋大学	工学研究科	教授
	近田 政博	名古屋大学	高等教育研究センター	助教授
	中井 俊樹	名古屋大学	高等教育研究センター	助教授
	鳥居 朋子	名古屋大学	高等教育研究センター	講師
	青山 佳代	名古屋大学	高等教育研究センター	助手
	池田 輝政	名城大学	人間学部	教授
	中島 英博	三重大学	高等教育創造開発センター	助教授
	佐藤 浩章	愛媛大学	教育開発センター	助教授
	小湊 卓夫	九州大学	大学評価情報室	助教授
	井手 弘人	長崎大学	大学教育機能開発センター	講師
研究アシスタント				
	神保 啓子	名城大学	学務センター	教職・学芸員担当主事

研究経費

平成16年度	410万円
平成17年度	320万円

研究成果

【書籍・ハンドブック】

名古屋大学高等教育研究センター『ティップス先生からの7つの提案〈教員編〉』2005年
名古屋大学高等教育研究センター『ティップス先生からの7つの提案〈学生編〉』2005年
名古屋大学高等教育研究センター『ティップス先生からの7つの提案〈大学編〉』2005年

【論文・報告書】

池田輝政・神保啓子・中井俊樹・青山佳代「FDを持続的に革新するベンチマーキング法の事始」
『大学論集』, 第37集, 2006年

井手弘人「長崎大学における実践—多様な学習履歴に対応した初年次教育システムづくりの取り組み」日本リメディアル教育学会『第1回全国大会講演資料集』2005年10月, pp.29-42

井手弘人「FD組織化のための『FD研究（アクション・リサーチ）組織化』への期待—FD現場実践経験者の立場から—」大学教育学会『大学教育学会誌』第27巻第2号, 2005年11月,

pp.10-15

佐藤浩章・楢林建司「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』第3号, 2005年, pp.45-56

近田政博・鳥居朋子「名古屋大学におけるFDの状況」『大学におけるFD・SD（教員職員資質開発）の制度化と質的保証に関する総合的研究』（平成14～16年度日本学術振興会科学研究費補助金 基盤研究(A)(1)研究成果報告書, 2005年, pp.220-227

近田政博「基礎セミナー『他人について調べて書く技法を身につける』の実践一体験型学習をめざして」名古屋大学高等教育研究センター『名古屋高等教育研究』第5号, 2005年, pp.65-83

鳥居朋子「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—米国ミシガン大学アナーバー校の事例を手がかりに—」『名古屋高等教育研究』第6号, 2006年, pp.93-112

中井俊樹「クラス規模は授業にどのような影響を与えるのか」『名古屋高等教育研究』第6号, 2006年, pp.5-19

中井俊樹・中島英博・近田政博「名古屋大学の教育の質向上に有効な教員・学生・大学組織の実践手法：『優れた授業実践のための7つの原則』のチェックリストを用いた調査」『名古屋高等教育研究』第6号, 2006年, pp.77-92

中島英博・中井俊樹「優れた授業実践のための7つの原則に基づく学生用・教員用・大学用チェックリスト」『大学教育研究ジャーナル』第2号, 2005年, pp.71-80

夏目達也「フランスにおける大学教育職への準備教育制度—高等教育教員入門センター（CIES）における教育と学生の反応—」『名古屋高等教育研究』第6号, 2006年, pp.61-76

名古屋大学高等教育研究センター『『ティップス先生からの7つの提案』の開発』特色GPシリーズ3号, 名古屋大学, 2005年

名古屋大学高等教育研究センター『「第1回ランチタイムFD」の実践記録』特色GPシリーズ2号, 名古屋大学, 2005年

名古屋大学高等教育研究センター『実践的教授法の開発を目指して—「成長するティップス先生」の記録2004.08—2005.03』特色GPシリーズ1号, 名古屋大学, 2005年

第 1 部 問題の所在と分析枠組

第1部 問題の所在と分析枠組

夏目 達也

I 本研究の問題意識と目的

1. FD をめぐる問題状況

今日、ファカルティ・ディベロップメント（以下、FD と略す）をめぐる問題は、高等教育に関する議論の重要なテーマの一つになっている。

FD をめぐる議論は一部の大学関係者の間では、1980 年以前から行われており、とくに一般教育学会（現、大学教育学会）はその必要性を強く主張し、その普及を全国の大学に呼びかけてきた。それを受けるかのように、臨時教育審議会の答申でもその主張の一部が採用されるなどの動きもみられたが、多くの大学では顧みられることはなかった。それがある程度普及するようになった画期の一つは、1998 年の大学審議会の答申で、FD を大学の努力義務として大学設置基準に規定することを要請したことであろう。そこでは、FD は一部の大学で緒についたところであり、「各大学の一層の取組を促すためにも大学設置基準において各大学はファカルティ・ディベロップメントの実施に努めるものとする旨の規定を設けることが必要」と指摘した。これを受けて、1999 年改正の大学設置基準において、「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。」（第 25 条の 2）と規定された。

この規定のみの影響ではないと思われるが、FD を実施する大学は近年増えつつある。文部科学省の調べ（文部科学省、2005）によると、FD を実施している大学は 2003 年度現在 482 校である。国立大学に限ってみるとほぼすべての大学でなんらかの FD を実施していることになる。

数字を見れば、FD は全体に普及が進んでいるということが出来る。確かに、かつて FD ということばさえ満足に理解されなかった時期のことを思えば、事態は大きく変化している。FD の内容も、かつては外部から招聘した講師による講演を中心とするものが多かったのに対して、近年では学内の教員代表による実践報告、さらには教員同士の相互研修を行う大学が増えていると言われる。

全体としてみれば、このように普及し進化しているようにみえるが、まだ参加者数が限られていたり、内容も必ずしも十分とは言いがたい大学も決して少なくない。とくに、研究大学と呼ばれる大学では、その傾向が顕著である。教員の意識が研究中心であり、教育活動に対する関心、とくに学士課程、それも低年次の教育に対する関心は概して低いと言わざるを得ない。

研究と並んで教育が教員にとってもっとも基本的な職務である以上、その改善・充実に努めるのはある意味では当然すぎるほど当然のことであり、改めてその重要性を指摘することも憚られるほどである。にもかかわらず、それがいまだに十分取り組まれていないのは何故なのか。FDの組織化に関するわが国の代表的な研究者の一人である有本（2005 a）は、このような状況を「FDの制度化」の遅れとしてとらえ、その理由を以下のように指摘している。①日本の大学は研究中心であること、②教員の関心はもっぱら研究中心であること、③褒賞体系も研究中心であること、④大学内外で教育の重要性が看過されたこと、⑤外圧が欠如したこと。

たしかに、③に示されるように、褒賞体系あるいは教員の採用や昇進等がほとんど研究業績のみによって行われるとすれば、教育活動に関するFDが不活発になるのは当然であろう。文部科学省による「特色ある大学教育支援プログラム」（特色GP）は、このような状況をいくらかでも改善すべく、大学教育の改善への取り組みを支援・促進することを企図していると思われる。しかし、それに先駆けて実施され、最先端の研究に対して助成を行う「21世紀COEプログラム」と比較すれば、補助金の金額も少なく、またマスコミ等の世間の関心・注目も、残念ながら低いと言わざるを得ない。

2. 本研究における「ファカルティ・ディベロップメント」の定義について

FDを論ずる際に、まずFDの概念について言及する。有本（2005 a）は、アメリカにおける研究動向をふまえて、FDに関する概念や活動に多様性、曖昧性、包括性があり、定義もきわめて多様であること、一つの定義に集約しようとしても困難であることを指摘している。「内容論、語義、用語の表示方法などが割り切れないままであること、つまり多様性こそがむしろFDの活力を示すものであって、それを一つの定義付けを追求したり、割り切ろうとすることに固執する必要はないように思えてくる」と述べている。そのうえで、「とりあえず」の「概括的な定義」として、「FDとは大学教員の資質の改善をめざす取り組みである」と規定している。

たしかに、ファカルティ・ディベロップメントという用語をそのまま直訳すれば、「教員（あるいは教員団）の開発」となり、有本の概括的な定義と重なる。しかし、このような定義に依拠する限り、FDは大学教員として求められる職務内容のすべてを対象とすることになり、その活動領域は広範に及ぶ。教員に求められる職務は、教育と研究を基本としつつも、それに付随するものや、場合によっては直接に関係しないものまである。その具体的な内容や種類は、所属する大学によって異なるし、同じ大学であっても、管理職と一般教員とにより異なる。また、教授・助教授・講師・助手等の職階によっても、また所属する部局によっても異なる。このように考えれば、教員に求められる職務内容の総体は現時点でもかなりの量に及ぶ。高等教育の将来的な発展・変化を考慮すれば、その総量はさらに増え、その内容も複雑化し高度化することが予想される。

そのことの可否や是非は置くとしても、それらの職務のすべてが教員の職務とされ、そ

の遂行が教員の責務とされると仮定すれば、教員にはそれを遂行するための能力を習得し、たえず向上させることが求められる。FDについても、それらの職務の質量両面にわたる特徴や現状や、将来の変化をもある程度想定して、プログラムの内容や実施方法等を構想することが求められる。しかし、そのためには、職務内容や教員の勤務実態等に関する調査等、膨大な作業が必要となる。本研究はわずか2年間という短期プロジェクトであり、スタッフの人数も十分とは言いがたい状況にあり、これらの作業をこなすことは無理と判断した。そこで、本研究では、FDの対象とする職務内容を教授活動に限定して考察することとし、本研究におけるFDの定義を、教授活動を行う上で必要な能力を習得・向上させるための教育・訓練と規定する。

3. 本研究の問題意識

本研究はきわめて素朴な問題意識からスタートしている。すでに自明のことに思われるようなことも、あえて排除せずにいま一度考えてみようというスタンスで臨んだ。われわれが掲げた問題意識とは下記のようなものである。

まず、FDは本当に必要なのかという問いである。上記のように、教育が教員にとってもっとも基本的な職務である以上、その改善・充実に努めるのは当然のことであり、したがって改めてFDの必要性を議論することも憚られる。しかし、FDが教員の間になかなか普及しない背景には、多くの教員がその必要性を必ずしも認識していないこと、またFDを企画し実施する側も、その必要性を十分説得的に説明できていないことなどの事情があるに違いない。とすれば、いま一度それを問うてみることもあながち不当とは言えない。

そもそも、日本の大学では、なぜ教員からFDが支持されないのか、FDの普及を阻害する要因とは何なのであろうか。どのような条件を整えれば、FDの必要性は教員に認識されるのであろうか。その条件とは、FDの内容と方法の充実なのか、それともFD参加者に対する褒賞（逆に非参加者に対するペナルティ）などの条件・環境づくりなのであろうか。仮に内容と方法の充実であるとするれば、そのために何をすればよいのか。ごく簡単に言えば、教員のニーズに対応する内容と方法ということであろうが、その内容と方法は具体的にはいかなるものなのであろうか。

また、FDの実施主体は誰であるべきか。FDを実施するためにはどのような条件を備えていることが必要なのであろうか。現在、日本の大学でFDの企画・実施を担当する組織として、委員会や大学教育センター等が設置されているが、これらの組織が真にFDを実施する条件を備えていると言えるか。その実施を担保するためには、今後どのような条件を整備することが必要なのであろうか。

4. 研究の目的

本研究は、上記のようなきわめて素朴な問題意識からスタートしており、それに対するある程度の解答を求めるために、FD活動が比較的活発に取り組まれている諸外国との比較

研究を行うものである。ごく大雑把に捉えれば、諸外国の研究大学における FD について、実施状況を調査すること、およびその調査結果をもとに、日本の大学における今後の FD のあり方について研究することを目的としている。やや具体的に説明すると、以下のとおりである。

第 1 に、諸外国の研究大学における FD の組織化の方法論を学ぶことである。ここでのポイントの一つは、研究大学における FD を対象とすることである。われわれの研究グループは、名古屋大学高等教育研究センターに在籍する、あるいは過去に在籍した研究者が中心である。名古屋大学は研究大学であるが、それ以外の研究者が所属する大学も、多かれ少なかれその傾向がみられる。

それぞれのメンバーは、所属する大学で FD を実施するというミッションを帯びているが、大学全体が研究大学としての性格を有し、教員個人としても研究志向が強い状況の中で、FD を組織することは容易ではない。困難な状況の中で、FD の促進・普及を妨げている要因がいかなるものであるのか、それをどのようにして克服するのか等々を常日頃から考えている。その際のヒントを得る方法として、諸外国の研究大学と目される大学における実践を調査することが有効と考えた。つまり、研究大学という性格が類似した機関であれば、われわれと問題関心や課題を共有しており、したがってそこでの取り組みはわが国の大学にも参考になるはずであるということである。このような考えに基づいて、研究大学での FD を取り上げることにした。

第 2 に、研究と教育の両立を促すような FD の内容・方法を模索することである。

研究大学である以上、教員には質の高い研究業績が求められる。もちろん、質の高い研究水準に期待して、公的私的を問わず、多額の研究予算が投じられていることを考慮すれば、それに見合った研究成果をあげることは当然の責務であろう。教員がそれに励むことは賞賛されることはあっても批判されるものではない。

その一方、大学が大学院課程や学士課程を置き、学生を受け入れているとすれば、教育活動が無視することは許されない。彼らに、質の高い教育を保障することも当然に求められる。とくに、学士課程では近年学生の基礎学力や勉強意欲が従来と比較して低下していると指摘され、今後もそれが少なくともしばらくは続くことが予想される状況にあるとすれば、学士課程教育に対する意識の向上やその改善のための努力が求められるようになるのは必然であろう。大学院課程でも、近年の大学院重点化政策の下で大学院進学者が増加していること、それに伴って従来とは能力・意欲の異なる学生が増加していることなどを考慮すれば、学士課程と同様に意識向上や努力が、担当教員に求められることも必然であろう。

つまり、研究と教育のいずれか一方に集中することは許されず、両者に同様の注意を払い、ともに質の高い成果をあげることが求められているのである。少なくとも研究大学と呼ばれる大学においてはそうであるし、それ以外の大学でも基本的には同様であろう。教員のもてる時間やエネルギーが有限である以上、研究と教育のバランスを高い水準で保つ

ことが必要である。また、そのことを可能にし、かつ促すようなFDのあり方を検討すべきである。

第3に、教員の授業改善意欲を促すための工夫とはいかなるものかを解明することである。上記2とも関連するが、教育活動の中心は教員が日々行っている授業が中心である。その他の活動もあるが、それらは要する時間やエネルギーという点で授業の付随的な位置を脱しない。授業はそれがいかに優れたものであっても、改善の余地があることはいうまでもない。したがって改善のプロセスは無限とも言えるが、これに教員が取り組むことはひとり教員個人の授業や教育活動の質を高めるだけでなく、所属する組織全体の教育活動の質を高めることにつながる。研究者としての意識が強く、教育活動に注意が向きにくい教員に、これを促すための工夫は、日本の大学だけの課題ではないはずである。おそらく、どの国のどの研究大学でも共通する課題であると思われる。

第4に、高等教育関係のセンターの活動内容、とくにFDに関する研究およびその成果、さらにはそれらの成果をFD活動にいかに関与させているか、そのことに関する苦勞や工夫とはいかなるものかを明らかにする。

1972年設立の広島大学大学教育研究センター（現、高等教育研究開発センター）を嚆矢として、わが国にはいくつかの大学で高等教育関係のセンターが設置されている。これらのすべてが各大学においてFDの企画・実施や研究を担当しているわけではないが、なんらかの形でそれに関与しているケースが多い。上記のように、われわれの研究メンバーが所属するセンターも同様のミッションを帯びている。

諸外国の研究大学でも、しばしば高等教育研究を行うセンターが設置されており、それらがFDの企画・実施を担当する場合も少なくない。これらのセンターが行っているFDに関する研究活動の概要を明らかにすること、あわせてその研究成果をFDの企画・実施にいかに関与しているかを解明することとした。そのことは、日本の大学のセンターがめざすべき方向を検討する上で示唆に富むと考えられる。

第5に、限られた学内リソースの中で、FDを企画・実施するための方法とはいかなるものかを明らかにする。

各大学にセンターが設置されている場合でも、センターのスタッフが実際に活用できるリソースは人的にも物的にもきわめて限られているのが実情である。実質的にリソースなしでFDを企画・実施せざるを得ない場合も少なくない。厳しい財政事情を考慮すれば、今後とも改善が見込めないことは自明のことであるが、その中でもFDを促進するとすれば、どのような工夫が必要になるのであろうか。

諸外国の大学についても、厳しい財政事情であること、今後とも改善を期待しにくいことはわが国と大差ないと思われる。その中で、各大学・各センターはどのような工夫をしているのであろうか、この点を明らかにすることも、日本の大学のセンターが今後の運営のあり方を検討する上で有益な示唆が得られると考えられる。

第6に、上記のような事項を調査・解明することを通じて、日本の大学、各高等教育研

究センターが今後 FD 活動を企画・実施する上で学ぶべき事項について検討することである。

II 本研究の方法

本研究では、主に諸外国の研究大学を選び、そこでFDを中心になって企画・実施している機関を訪問し聞き取り調査を行う。その結果をふまえて、各研究分担者が所属する大学においてFDを改善する上での示唆を抽出することとした。以下、調査対象、調査方法等について、やや詳しく述べる。

1. 調査対象

1.1 調査対象国

アメリカ合衆国、オーストラリア、ニュージーランド、オランダの4カ国を調査対象として選んだ。その理由は主に以下のものである。

- ①アメリカ合衆国は、言うまでもなく高等教育の質の高さという点では世界をリードする位置にあり、とりわけ本研究が考察の対象とする研究大学の数という点でも際だっている。その質の高さとFDとがいかなる関係にあるのかを調査することは、わが国のFDのあり方を検討する上で重要と考えた。
- ②オーストラリアは、アメリカほど多数ではないにしても、研究大学をいくつか有している。近年政府の政策の影響もあり、研究以上に学生に対する教育が重視されるようになってきている。その中で研究大学においても、従来の研究中心の大学運営に変更が迫られ、教育の質を向上させることに力点が置かれるようになっており、当然、教員にFD活動への参加を促すことが重視されている。この状況を把握することが重要と考えた。
- ③ニュージーランドは、オーストラリアと比べて高等教育の規模は小さいが、高等教育をめぐる状況は類似している。オーストラリアの大学におけるFDの状況との類似性をふまえて、相違点に着目することとした。
- ④オーストラリアとニュージーランドに関しては、同じ英語圏ということもあり、高等教育全般にわたってイギリスやアメリカの影響を受けていると考えられる。FDに関しても同様で、FDに関する両国の研究成果や実践事例を自国に積極的に吸収・採用していること、その際、自国の歴史や高等教育をめぐる特殊事情等をふまえて一部については独自の展開を見せていることが予想された。この英米両国のFD経験の需要と変容の状況も、今後のわが国のFDのあり方を検討する上では重要と考えた。
- ⑤オランダについては、活発な研究活動で知られるトウェンテ大学に着目して取り上げることとした。地域的なバランスにもある程度配慮した結果である。もちろん、このほかにも、取り上げるべくして取り上げられなかった国は少なくない。

とくにイギリスについては、アメリカと並んで大学におけるFD（いわゆるSDも）の開始時期が早く、その後の普及も進んでいること、各種出版物の翻訳書等を通じて、FDに関する研究成果が比較的早い段階からわが国にも紹介されてきたこと等を考慮すれば、当然調査対象に加えるべきであったと思われる。しかし、研究メンバーと予算の制約から対象を上記の4カ国に限定し、残りの国については今回のプロジェクトの調査対象とすることを断念した。この点については、今後の課題として検討する。

1.2 調査対象の大学

調査対象国を上記のように設定した後に、それぞれの国で調査すべき大学を選定した。各国の調査対象大学は以下のとおりである。

調査対象国	調査対象大学
アメリカ合衆国	ペンシルバニア大学、ブラウン大学、ニューヨーク大学、コロンビア大学*、マサチューセッツ工科大学*
オーストラリア	シドニー大学、メルボルン大学
ニュージーランド	オークランド大学、ワイカト大学、クライストチャーチ教育大学
オランダ	トウェンテ大学

【注】 * を付した大学は、訪問調査を行ったが、今回の報告書には取り上げなかった大学である。

これらの大学の選定にあたっては、以下の基準を用いた。

- ①各国において代表的な研究大学としての位置にあること。
- ②FD活動に関してある程度の実績をあげている大学であること。
- ③大学内部において、FDに関する研究、企画、実施等を担当する独立した組織（たとえば高等教育研究センターなど）が設置されている大学であること。

そのほか、研究メンバーや所属機関となんらかの関係があり、調査への協力が期待できる大学であることも考慮した。

2. 調査方法

2.1 1年目の現地調査

上記のように選定した国と大学について、各大学の全般的な特徴、教育と研究に関する現状、高等教育研究センター等の存在やその活動内容等を、文献や各大学のホームページ等を通じて事前に調査を行った。その上で、研究メンバー全員で、各国・各大学に共通する質問項目を検討し、設定した。この確定した質問項目に沿って、選定大学を訪問し、担

当者に対して聞き取り調査を実施することとした。

各対象国に調査に赴いた時期とメンバーは下記のとおりである。

<アメリカ合衆国>

2005年2月15日～2月25日

池田輝政、中井俊樹、青山佳代、神保啓子

<オーストラリア>

2005年1月5日～1月12日

夏目達也、近田政博、井手弘人

<ニュージーランド>

2004年12月4日～12月11日

小湊卓夫

2005年1月5日～1月11日

鳥居朋子、佐藤浩章

<オランダ>

2004年9月16日～9月23日

近田政博、中島英博

2.2 1年目の調査の方法、調査項目

当初、研究メンバーの間では、各大学のFDの現状について、なるべく広範囲にわたる事項をあげ、それらについて詳細に調査することを検討した。あらかじめ分析枠組みを設定して、その枠組みに即して調査するという方法では、わが国におけるFDの組織化にとって重要な示唆になる得るものでも見落とす可能性があること、それらをなるべく丁寧に拾い上げて、各国、各大学のFDの現状の全体像に迫ることが必要という判断に基づくものであった。

しかし、調査計画を具体化する過程で、調査項目を幅広く設定することは実際には難しいことが判明した。その理由の一つは、調査方法上の制約である。本調査では対象大学を訪問して、FD企画・実施の責任機関の代表者に聞き取り調査を行うという方法を採用しているが、その場合、一機関で調査できる時間はせいぜい2時間程度にすぎない。その限られた時間内で質問できる事項はおのずと限られる。また、応対者が必ずしもその組織の代表者であるとは限らず、組織の活動の全般を把握しているとも限らない。調査項目が広範に及ぶ場合には、当然ながら複数の機関・人物に質問をせざるを得なくなり、ますます時間的な制約は大きくなる。

そのような点を考慮した結果、調査項目を増やすことよりも、質問する項目を絞り込んで、対象大学・機関の抱えている問題点や課題について質問したり、日本側の状況なども説明して議論することが生産的であることが理解された。そのため、当初作成した質問項目を大幅に縮小することとなった。

限定した調査項目は以下のとおりである。

- ①FD プログラムの内容、その実施方法等
- ②FD 実施・普及を可能にするための条件整備の状況
- ③教員の FD 参加を促すための苦勞と工夫、制度的な整備の状況

なお、これ以外に掲げた調査項目は下記のとおりである。これらについては、訪問時に提供された資料や独自に収集した資料等にもとづいて、補足調査を行うことにした。報告書の中では必ずしもこれらのすべてに言及することはできなかったが、可能なものについては極力記述するよう努めたつもりである。

④FD の種類、内容・概念

- ・内容・方法・実施形態：一斉講義型、自己研修型、その他
- ・FD 支援ツール

開発状況：開発担当機関・者、他大学との連携、外部機関の協力、改訂の頻度
活用状況：活用者数・頻度、利用拡大の方法

⑤FD の具体的な実施状況

- ・年間の回数
- ・実施主体
学内専門部局（教員、その他）、一般教員、外部専門機関への委託、その他
- ・主要対象者
新任教員、特定役職就任者、一定年数勤務者（例：10 年目研修）
- ・FD の対象教育
 - ・学士課程、大学院課程、その他
 - ・一般教育、専門教育、エクステンション講座、その他
- ・参加義務の有無、参加状況：参加促進策
- ・教員の反応

⑥効果測定

- ・測定の主体：FD 担当機関、教員による相互評価、専門家（学内外）
- ・効果測定の方法：参加者アンケート、測定指標の設定
- ・学生の授業アンケート：
 - ・実施状況、効果測定資料としての活用の有無

⑦フィードバック

- ・フィードバックの方法・体制は確立されているか。
- ・フィードバックの実績はあるか。
 - ・FD の実施方法・内容等の改善頻度、効果測定結果の活用実態

⑧FD 報告書

- ・報告書の定期的発行の有無
- ・発行している場合、配布の目的、対象者、発行部数

⑨FDの経費

- ・特定財源の有無：計上費目はどのようなものか：経常費、特別予算。
- ・経費の負担者は誰か：政府、外部機関等による補助金の有無。
- ・年間の経費：大学の年間予算に占める比率。

2.3 2年目の現地調査

本研究プロジェクトの2年目には、前年までの調査結果をふまえて、各国および各大学のFDについてより詳細な調査を行うこととした。

第1に、初年次に行った調査の際に収集した資料を中心に、その他の若干の資料・情報を用いながら、調査対象大学のFDの状況に関する調査である。初年次に作成した報告書(本研究の中間報告書に掲載)に必要な修正を行った。

第2に、各大学でのFD活動の現場に入って、FD活動の実施状況を具に観察することを企図した。これにより、FD活動の企画・実施機関が教員に対してどのような方法でFDへの参加を呼びかけているか、また参加者を増やしているのか、教育活動改善への教員の意識を高めるとともに、教員の取り組みを支援しようとしているのか等々を、具に調査することを計画した。

それを具体化する中で、個別大学における取り組みの状況を調査することも重要であるが、それだけではなく、他大学・他機関との連携した取り組みの状況についても調査することの必要性に気づいた。これは、1年目の調査で各大学に赴いた際に、先方からの得た情報による示唆である。つまり、個別大学のFD企画・実施機関は、人的・物的リソースの点で制約があること、それを補うために他大学の類似機関と積極的に連携していること、その連携を調整・促進するための全国ネットワーク組織が設置されていること、それらはアメリカにもオーストラリアにも設置されていることがわかった。

そこで、アメリカとオーストラリアの全国組織の年次大会に参加することを決定した。参加大学からの研究成果や実績報告を聴取すること、大学間の経験交流や情報交換の状況や各大学でのフィードバックの状況について調査することとした。また、1年目の調査対象大学について、参加者から補足情報を得ること、多くの大学の活動状況と比較することで、調査対象校の活動を相対化してとらえることも企図した。

アメリカについては、高等教育専門職組織開発ネットワーク(The professional and Organizational Development Network in Higher Education、以下、PODと略す)の年次大会に代表を派遣した。オーストラリアについては、オーストラリア高等教育研究開発学会(The Higher Education Research and Development Society of Australasia, HERDSA)の年次大会に代表を派遣した。

<POD年次大会>

2005年10月25日～11月1日

夏目達也、中井俊樹、佐藤浩章

<HERDSA 年次大会>

2005年7月3日～7月9日

夏目達也、近田政博

2.4 日本の大学のFD改善のための示唆

聞き取り調査を通じて得た知見をもとに、日本の大学においてFDを実施・普及させるために、どのような点に留意すればよいか、どのような点を改めるべきなのか、どのような条件整備を行えばよいのか等について示唆を得ることとした。

まず調査初年次においては、調査対象大学の調査担当者が、調査結果について総括を行うこととした。調査結果書の最後に、「日本の大学のFD活動に対する示唆」という項目を設けて、そこに、調査対象大学におけるFDの特徴、継続的調査の必要性の有無とともに、日本の大学のFD改善につながる示唆を記した（中間報告書の各大学の報告書を参照）。

3. 本報告の構成

本報告は、本部に続く、第2部、第3部の3節構成である。

第2部では、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランド、オランダの各国の主要な大学におけるFDの実施状況に関する現地調査の報告である。アメリカではペンシルバニア大学、ブラウン大学、ニューヨーク大学の3大学について、各大学で中心になってFDを企画・実施しているセンターを訪問し、各大学でのFDの組織化の態様について調査した。

取り上げた大学では、いずれもセンターの規模は小さいが、FDを効果的に実施するためにさまざまな工夫をしていることが明らかにされた。その主な点をあげると、以下のとおりである。①教員の多様なニーズをふまえて、他種類のFDプログラムやサービスを企画・実施していること、②プログラムやサービスの提供に際しては、教員集団を対象とするものだけでなく、教員個人をも対象としていること、さらに提供の方法にもきめ細かな配慮が見られること、③情報の提供を重視しており、そのためにウェブ等の活用が進んでいること、④教員だけでなく、教員とともに授業の一端を担うティーチングアシスタント、さらには将来の大学教員志望の大学院生を対象とするプログラムなども用意されていること。

オーストラリアについては、シドニー大学とメルボルン大学を取り上げた。ともに同国を代表する研究大学である。高等教育研究センターを訪問し、同大学におけるFDの取り組みの状況やセンターの関与について調査した。その結果、下記の点を明らかにすることができた。①教員のFDへの参加を促すために、教員の自発性に期待するだけでなく、ある程度の強制力が働くような仕組みなり制度が設けられていること、②教員のニーズを的確に把握して、それに対応するFDのプログラムを作成していること、などである。

ニュージーランドについては、オークランド大学、ワイカト大学、クライストチャーチ教育大学の3大学を取り上げた。これらは必ずしも研究大学というわけではないが、FD活

動の活発さという点でニュージーランドを代表する大学と考えられる。これらの大学における調査の結果、下記の点を明らかにすることができた。①教員の資質向上のための研修をコーディネートする能力を有した人材の育成が重要であること、②FDの実施にあたっては、全学一斉に行うだけでなく、学部・学科、教員個人というように、各階層・個人別にきめ細かく実施することが必要である、③FDを教員の昇進に関連づけること、その一環としてFDを受講することが資格取得につながるような仕組みを設けることが重要であること等である。

オランダについては、トウェンテ大学を取り上げた。ここでは、FDを担当しているのは高等教育研究センターに相当するセンターではなく、情報技術・図書・教育サービス室である。ここでは、FDの組織的な推進についての責任は全学のトップが握り、FD担当部署は良質なプログラムの開発が中心であること等を明らかにした。

第3部は、研究メンバーが所属する大学のうち、名古屋大学、愛媛大学、九州大学、長崎大学について、各大学におけるFD活動の現状、および2部に示された外国調査の結果をふまえて、各大学における今後の課題について報告している。

本研究では、諸外国の大学におけるFDの実態調査を研究の主な目的であり活動内容として設定した。とはいえ、諸外国の事例をみずからが所属する大学のFDの現状や、われわれ高等教育研究センターに所属する教員のミッションとは無関係のものとして、いわば第三者的な視点から「客観的に」眺めたり分析することはわれわれの企図するところではない。FDの企画・実施・普及というまさに自分たちの差し迫った課題に直面しているわれわれが、それをいささかでも前進させるために諸外国の先進的な事例から貪欲に学ぶという姿勢で分析を行ったものである。その意味では、第3部は第2部とともに本研究の中心をなすものと考えている。

さらに、捕論として、以下の論考・資料を加えた。一つは、カーネギー教育振興財団におけるScholarship of Teachingの概念の変遷に関する論考である。これは同財団理事長であったボイヤーが提唱したScholarship of Teaching（「教育の学識」）の概念や、Scholarship of Teaching and Learning（「教育と学習の学識」）への変遷過程、および後者の普及・促進過程を概説したものである。また、飯吉氏は、上級研究員として同財団に所属するいわば内部の人間として、「教育の学識」「教育・学習の学識」の概念の普及に直接関与しており、その立場からアメリカにおける同概念の展開過程を紹介している。氏は、多忙な中を、本研究プロジェクトの講演のために来日いただき、かつ当日の配布資料を報告書に掲載することをご快諾くださった。氏には厚く御礼申し上げる。

そのほか、オーストラリアとアメリカにおけるFD関係機関のネットワーク組織の紹介を行うとともに、年次集会の参加者に対するアンケート調査の結果を掲載した。

また、FDへの教員参加を高めるために、コロンビア大学教養大学院教授センターが蓄積

してきた実際的なノウハウや、教授・学習センターの設置・運営に関する 10 原則を紹介している。加えて、アメリカの大学教授・学習センターのリストを掲載した。

いずれも、アメリカを中心とする調査対象国の FD に関する貴重な資料であり、FD について検討する際の有益な情報として活用できると思われる。

【参考文献】

有本章、2005 a、『大学教授職と FD』、東信堂

有本章（研究代表者）、2005 b、『大学における FD・SD（教職員資質開発）の制度化と質的保証に関する総合的研究』（科研費研究報告書）

大学教育学会 25 年史編纂委員会、2004 年、『あたらしい教養教育をめざして』、東信堂

大学審議会、1998 年、『21 世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—（答申）』

文部科学省高等教育局大学振興課、2005 年、「大学における教育内容等の改革状況について」

第2部 諸外国の大学における先進的FDの事例

<アメリカ>

ペンシルバニア大学におけるFD活動

ブラウン大学におけるFD活動

ニューヨーク大学におけるFD活動

<オーストラリア>

シドニー大学におけるFD活動

メルボルン大学におけるFD活動

<ニュージーランド>

オークランド大学におけるFD活動

ワイカト大学におけるFD活動

クライストチャーチ教育大学におけるFD活動

<オランダ>

トウェンテ大学におけるFD活動

ペンシルバニア大学における FD 活動

中井 俊樹

1. ペンシルバニア大学の概要
2. FD に関する基本方針と組織体制
3. プログラムとサービス
4. 教育改善支援のためのツールとリソース
5. FD 促進のための方策
6. 学外ネットワークの利用
7. ペンシルバニア大学の FD の特徴
8. 日本の大学の FD に対する示唆

<調査日時等>

日時：2005 年 2 月 18 日

訪問先：ペンシルバニア大学教授学習センター

Center for Teaching and Learning, University of Pennsylvania

応対者：ラリー・ロビンス (Larry M. Robbins)

教授学習センター・センター長

調査者：中井俊樹・青山佳代

大学におけるFDの組織化に向けていかなる方法と課題があるのかを明らかにするために、アメリカの大学の事例調査を行った。筆者らは、2005年2月15日から25日にかけてアメリカ東海岸の5大学（マサチューセッツ工科大学、ブラウン大学、ペンシルバニア大学、ニューヨーク大学、コロンビア大学）を対象に現地調査を行った。本稿では、筆者が最も示唆が得られたと判断したペンシルバニア大学のFD活動の事例を中心に中間報告を行う。また、本研究プロジェクト全体に有益であると思われた情報は本報告書の巻末に参考資料という形で加えた。

図1 ペンシルバニア大学のキャンパス



1. ペンシルバニア大学の概要

ペンシルバニア大学は、ペンシルバニア州フィラデルフィアにある大学である。100ドル紙幣に肖像が描かれているベンジャミン・フランクリンが創設者であり、1751年に設立されている。アイビーリーグの大学8校のうちの1校でもある名門私立大学である。

2003年現在で学生数は、フルタイム学生が19,050人、パートタイム学生が4,193人、合計23,243人である。フルタイムの学部学生は9,917人、フルタイムの大学院および専門職大学院学生は8,996人である。一方、教員数は4,499人である。学士課程学生の授業料等は年間30,716ドル（2005年度）であり、大学の年間予算は、35.9億ドル（2003年度）である。

ペンシルバニア大学の学士課程は4つのカレッジと学部から構成されている。学生数は、カレッジ（教養学部）6,471人、工学応用科学部1,514人、看護学部455人、ウォートンスクール（ビジネス）1,782人である。一方大学院、専門職大学院は12の部局から構成されている。

ペンシルバニア大学は、その教育水準の高さが全米的にも認められている。U.S.News &

World Report 社による *America's Best Colleges 2005* において、ハーバード大学、プリンストン大学、エール大学に次ぐ第 4 位に位置づけられている。

2. FD に関する基本方針と組織体制

2.1 大学の全学の計画の中での FD の位置づけ

ペンシルバニア大学では、2003 年に全学の戦略的計画を定めている。その戦略的計画において、計画は大きく 4 つの目標に分類される。第一の目標は、ペンシルバニア大学を全米および世界において研究と教育において卓越した拠点にすることである。第二の目標は、重点学問分野 5 領域を設定して、世界屈指の成果を達成することである。第三の目標は、教育方法を現在および将来のニーズに合わせていくことである。第四の目標は、大学の活動を支える基盤を強化することである。

この戦略の中で、ファカルティ・ディベロップメントという言葉は見あたらないし、直接相当する項目は設定されていない。つまり、大学の全学の計画の中での FD の位置づけやその定義は明確にはされていない。しかし、個々の目標を達成するには教職員の資質向上を要するものが多いのも確かである。

2.2 教授学習支援組織

ペンシルバニア大学には、教授学習活動を支援する部署やプログラムがさまざまある。その主な組織は表 1 の通りである。

表 1 ペンシルバニア大学の教授学習支援組織

Center for Teaching and Learning
http://www.ctl.sas.upenn.edu/
Office of Affirmative Action and Equal Opportunity Programs
http://www.upenn.edu/affirm-action/
The Office of Student Disabilities Services
http://www.vpul.upenn.edu/lrc/sds/sds.html
Computing Resource Center
http://www.upenn.edu/computing/isc/csg/
Albert M. Greenfield Intercultural Center
http://www.vpul.upenn.edu/gic/
PENNCAP (Pennsylvania College Achievement Program)
http://www.vpul.upenn.edu/dasp/penncap_home.html
Learning Resources Center
http://www.vpul.upenn.edu/lrc/lr/lr.html
Tutoring Center
http://dolphin.upenn.edu/~dasp/tutoringCenter_home.htm
Counseling and Psychological Services
http://www.vpul.upenn.edu/caps/
The Writing Center
http://www.sas.upenn.edu/writing/services/center.html

教授学習センター以外で特記すべき組織としては、障害をもつ学生をサポートするオフィス、多文化理解を促進するアルバート・グリーンフィールド多文化センター、学問的には優秀であるが、低所得者層の出身や教育的に不利な背景をもつ学生を支援する PENNCAP、チュータリングにより学習を支援するチュータリング・センター、大学での文章の書き方を経験ある大学院生から学ぶライティング・センターなどがある。

2.3 教授学習センター

ペンシルバニア大学教授学習センターは、1999年に教養学部のもとに設立されたセンターである。センター独自のオフィスはもたず、ローガンホールにあるスタッフの研究室でセンターの業務が行われている。

教授学習センターは、そのミッションを「専任教員、非常勤講師、ティーチングアシスタントが、教室内および学習が行われるその他の場所において卓越した成果を達成することを支援すること」としてしる。教授学習センターは、このミッションにそってさまざまなサービスを学内に提供している。教授学習センターのサービスとプログラムは、すべての部局の教員や大学院生に開かれている。組織図上においては、教授学習センターは教養学部のもとにあるが、全学的な活動を展開している。財政的には、教養学部から予算が賄われているが、他部局からも活動に応じて運営費を徴収している。センターの全体の予算は2万5000ドルである。

図2 教授学習センターのあるローガンホールの外観



教授学習センターのスタッフは、センター長のラリー・ロビンスと副センター長のジョン・ノークスの2人である。ロビンスは、ルネッサンス文学の研究者である。ロビンスは、1999年にウォートンスクールから教養学部へ異動し、教授学習センターの初代センター長となった。当時のスタッフはロビンス一人のみであった。ノークスは、2003年から教授学習センターの副センター長として加わった社会学者である。ノークスは、社会学科の客員講師である。ロビンスによると、現在は新たに3人目のスタッフの増員を計画している。また、アシスタントとして、ホームページ作成やビデオ録画のためのスタッフを雇用している。

3. プログラムとサービス

3.1 プログラムとサービスの内容と特徴

教授学習センターが提供する教授学習支援のためのプログラムとサービスは以下のものである。このプログラムとサービスには大学院生対象のものも含まれるが、それらも含めて紹介する。

プログラムとしては6つの形態のものがある。それらは、(1) 教養学部、工学応用科学部、ウォートンスクール対象の新任教員対象のオリエンテーション、(2) 教養学部対象のティーチングアシスタントの研修、(3) 工学応用科学部対象のティーチングアシスタントのオリエンテーション、(4) 大学院生のためのワークショップ（名称は、*Navigating the Classroom*）、(5) 教員対象のワークショップ、(6) ウォートンスクールの教員研修プログラム（後述）である。

一方、サービスとしては、(1) カリキュラム設計と開発、(2) 教授法支援、(3) 個別相談、(4) 授業の録画サービス、(5) 教授学習の電子的サポートである。

これらのプログラムとサービスの特徴は以下のようにまとめられるであろう。第一に、新任教員の研修に力を注いでいることである。新任教員には、初めて教員になる者が含まれ、効果的な教授法に対するニーズをもっている。また、他の大学から異動してきた教員も、ペンシルバニア大学の規定や受けられるサービスについての情報のニーズをもっている。このようなニーズに対応するだけでなく、大学の一員として溶けこむためにも、プログラムの参加を通じて新任教員が人間関係を構築できるという利点があるとロビンスセンター長は述べている。

第二に、大学院生およびTAの研修に力を注いでいることである。特に大学院生やTAの研修に力を入れている背景は、彼らがペンシルベニア大学の教育活動に関与している、もしくはこれから関与するからである。さらに、特に大学教授職を目指す大学院生にとっては、大学教授法に関する研修経験を持つことが、自身の就職活動を有利に進めることにつながるというインセンティブがある。

第三に、教員を集団として対応することに加えて、個別の対応を重視していることである。個別相談や授業の録画サービスなどは、教員1人に対してスタッフ1人が対応すると

いうマンツーマンのサービスになっている。

3.2 ウォートンスクール教員研修プログラム

筆者らがペンシルバニア大学に訪問したときに、ウォートンスクール教員研修プログラムに参加することができた。以下では、同プログラムがどのようなものであったかを簡潔に紹介する。

ウォートンスクール教員研修プログラムは、ウォートンスクールの博士課程の学生のために提供されたプログラムである。ウォートンスクールの博士課程の学生は、修了するまでにこのプログラムを受講することが義務づけられている。ただし、単位としてはカウントされない。

ウォートンスクール教員研修プログラムは週1回の授業のように展開される。講師はセンター長のロビンズであり、クラスの人数は24人である。筆者が見学したのは、第5回目の授業であり、「授業の中でディスカッションをどのようにリードするのか」がテーマであった。前回の授業においてディスカッションリーダーが2人選ばれ、彼らがディスカッションのテーマを設定する。ちなみに学生が設定したテーマは、「多国籍企業の倫理」と「スーパーボウルにおける企業宣伝の効果」であった。

ディスカッションリーダーには15分が与えられ、10人程度の学生を対象にディスカッションを行う。事前にクラスの他の学生は評価シートを配られて、そのシートにそってディスカッションの進行を評価する。またディスカッションの間は、ビデオテープに録画される。ロビンズはこの15分間で最後の5分の時にだけ合図を出す。そして、終了した後に評価シートにそってディスカッションに関するディスカッションを行い、どのようにディスカッションをしたらよいのかについて学生に考えさせる。評価シートは1枚であるが、ディスカッションを観察するためのポイントとなる項目が記されている。

図3 ウォートンスクール教員研修プログラムの風景



4. 教育改善支援のためのツールとリソース

4.1 ツールとリソースの内容

ペンシルバニア大学の教員が利用できる教育改善のためのツールやリソースが充実している。第一のカテゴリーは、大学の方針や年間カレンダーなどである。年間スケジュール、学問的な誠実性 (Academic Integrity) の基準、教員の責任に関するガイドライン、中間試験実施に関する方針、期末試験実施の規則、成績評価の方針、成績に関する苦情に関する取り扱いなどである。

第二のカテゴリーは、学生情報である。学生情報に関しては全体の情報と個々の情報が提供される。学生全体の情報は、入試選抜の状況、SAT のスコア、文化的属性、出身地域別の学生数などがアドミッションオフィスから提供される。一方、個人情報、Institutional Research Query Database と呼ばれるデータベースによって提供される。このデータベースは、パスワードで厳しく管理されており、ここで得られた情報を外に公開することは厳しく禁じられている。

第三のカテゴリーは、教育改善のためのツールやリソースである。それらの中には、学習分野別教育資源、初年次セミナーの情報、ライティングコースの情報、ティーチングハンドブック、テクノロジーを利用した教育方法、評価方法などが含まれる。

4.2 ティーチングハンドブック

授業改善の方法やペンシルバニア大学で教育を行うにあたっての有益な情報をまとめたものとして、ティーチングハンドブックを出版している。全 29 ページの小冊子である。その内容構成は表 2 の通りである。大学固有の情報と授業改善の方法という 2 つの要素のバランスがうまくとれた内容になっている。

表 2 ティーチングハンドブックの構成

1. Introduction: Teaching at Penn
2. Getting Organized
3. Leading Interactive Discussion Groups
4. Lecturing
5. Working with your TAs
6. Constructing Assignments and Tests
7. Evaluating and Responding to Student Writing and Speaking
8. Grading
9. Evaluation
10. Center for Teaching and Learning
11. Teaching with Technology
12. Teaching Awards
13. University Policies
14. Referrals
15. Bibliography
16. Academic Calendar

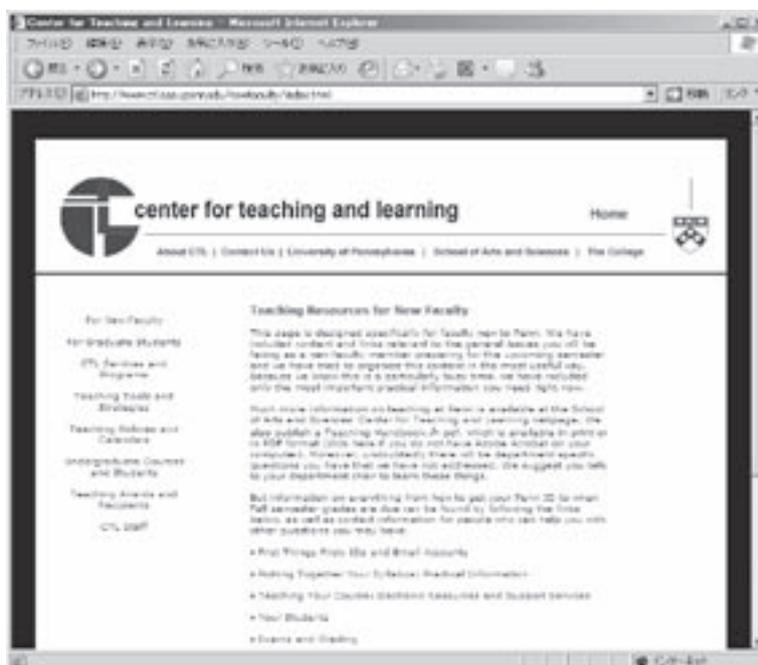
5. FD 促進のための方策

FD を促進するためにさまざまな方策がとられている。すでに述べた新任教員の研修の重視、大学院生および TA の研修の重視、教員への個別の対応は FD を推進するための方策と言えよう。ここではそれ以外の方策に着目する。

第一に、FD プログラムの教員の参加を高めるための工夫が蓄積されていることである。このような工夫は大学の垣根を越えて蓄積されている。その一例は、巻末資料 1 に記した教員の FD プログラムの参加を高めるためのノウハウである。これは高等教育専門職組織開発ネットワークのメーリングリストを通じて議論された工夫がまとめられたものである。食事、時期設定、記念品、広報活動、欠席者対策、リマインダー、イベントの評判、欠席者問題への対応などから構成される。この巻末資料はコロンビア大学のジュディス・ギバー氏から受け取ったものであるが、ペンシルバニア大学のインタビューにおいても同様な内容が確認され共有されていることが明らかにされた。

第二に、情報提供の方法である。ペンシルバニア大学ではウェブを使った情報発信を有効に利用している。特に新任教員、大学院生などの対象者別の情報がうまくまとめられている。それらの対象者別情報は、職員証やメールアドレスの発行など教授学習センター以外の部署のサービスも網羅されている。つまり、サービス提供側ではなく利用者側の視点にたった情報提供が行われているといえる。

図 4 教授学習センターのウェブサイト



6. 学外ネットワークの利用

ペンシルバニア大学教授学習センターは、大学外のネットワークを利用している。学外ネットワークを利用する第一義の目的は、「情報である」とロビンスセンター長は答えている。

彼らが利用している主な学外ネットワークは2つある。一つは、「アイビー・プラス・グループ」というアイビーリーグの大学を中心としたネットワークである。「アイビー・プラス・グループ」に所属している大学は、ペンシルバニア大学教授学習センター以外で、ブラウン大学、シカゴ大学、コロンビア大学、コーネル大学、デューク大学、ハーバード大学、マサチューセッツ工科大学、ミシガン大学、プリンストン大学、スタンフォード大学、エール大学の教授学習に関わるセンターである。今回の出張期間中に、ブラウン大学、コロンビア大学、マサチューセッツ工科大学も訪問したが、グループ内の相互交流が確認された。

もう一つの学外ネットワークは、高等教育専門職組織開発ネットワーク (Professional and Organizational Development Network in Higher Education、以下 POD) である。POD は 1975 年に設立された教授学習の改善に関わる全米で最も古い専門職組織である。「FD や組織開発を通じた教授学習の質的向上へ向けた活動を奨励すること」をミッションとし、会員に対してさまざまなサービスを提供している (概要は巻末資料 2 を参照)。ロビンスセンター長は特に POD のメーリングリストのアーカイブを利用することが多いと述べている。

7. ペンシルバニア大学の FD の特徴

ペンシルバニア大学教授学習センターは、1999 年に設立された新設のセンターである。また設立当時はセンター長 1 人の組織であり、現在においてもスタッフは 2 人しかいない小さなセンターである。4,499 人の教員数の規模を考慮に入れると、教授学習センターのできることは限られている。その少数のスタッフとしてはさまざまな FD 活動に関わっていると言える。ペンシルバニア大学の FD の特徴は、以下のようにまとめられるであろう。

第一に、FD の組織化の文脈が大きく日本の大学と異なるという点である。ペンシルバニア大学は私立大学であるが、教員学生比が 6 : 1 であり、教員の授業担当数やクラス規模において恵まれた環境にある。さらに、学生は日本円にして年間 300 万円以上の学費を支払っており、大学が提供する授業に対する目は厳しいことが容易に想像される。また、教授学習を支援する組織もさまざまなものがあり充実している。このような環境の中では、個々の教員の教授法の改善の意味は日本とは大きく異なる。実際、大学の計画の中において、FD やそれに該当する言葉は見あたらないし、教授学習センターのスタッフが 2 人にすぎないという点からも明らかである。

第二に、少数のスタッフであるが、戦略的なアプローチをとっていることである。新任教員やティーチングアシスタントの研修を重視している点、集団の対応と同時に個別の対応をうまく取り入れている点、教育学を専門としないスタッフによるピア型のアプローチ、

学生情報の利用、ウェブサイトの効果的な利用など、ペンシルバニア大学の環境にあった方法で大学の授業改善にアプローチしている。また、巻末資料1に示したような「教員のFDプログラムの参加を高めるためのノウハウ」も共有されている。この戦略的アプローチの背景には、同様な環境にある他大学や専門職団体に蓄積されたノウハウが共有されているということが指摘できよう。

8. 日本の大学のFDに対する示唆

ペンシルバニア大学のFDの事例は、日本の大学、特に名古屋大学の置かれている状況とは異なる状況における事例であり、単純に比較したり移植したりすることはできない。しかし、名古屋大学を含む日本の大学におけるFDの方向性を考える上で参考となる事例であるのも事実である。以下ではそのポイントをまとめることで、現時点での日本の大学のFDに対する示唆としたい。

- ・ 新任教員対象のFDプログラムやサービスを充実させることである。最もFDに対するニーズが高く、新たな環境に適応しようとする新任教員のサポートの充実が日本の大学においても求められていると言えよう。
- ・ TA対象のプログラムやサービスの導入を検討することである。このプログラムやサービスは、単に彼らの現在の授業でのサポートを充実させるのみだけでなく、彼らの将来のキャリアまで考えた設計が必要とされるであろう。
- ・ 教員を集団として対応することに加えて、個別の対応の導入を検討することである。個別の対応は一人当たりのコストは高いかもしれないが、授業改善に関するサポーターのネットワークを築けるという可能性がある。たとえば授業の録画サービスは比較的導入しやすいサービスであると感じた。
- ・ 学生データを教員にいかに関与するかという点も検討の余地があるだろう。学生の個人および全体のデータを授業改善にどのように利用したらよいのかについては調査が必要であろう。
- ・ アメリカの大学で教員のプログラム参加のノウハウが蓄積されているが、日本でもこのようなノウハウの蓄積と共有が必要であろう。教員評価のあり方などの長期的な制度的改革の努力に加えて、短期的に導入できる食事、時期設定、記念品、広報活動などのノウハウも日本の現場に適した形で考慮するべきであろう。
- ・ 情報提供の方法に関しては、ペンシルバニア大学に見られたように、サービス提供側の視点ではなく利用者側の視点に立ち部署を越えた情報提供が必要とされるであろう。これに関しては、ウェブの特性をうまく利用することがポイントになると思われる。
- ・ 学外ネットワークの利用による経験やノウハウの共有の重要性は明らかにされた。PODやアイビー・プラス・グループのようなネットワークが日本においても求められるであろう。現在あるFDネットワーク中四国などのFD実践の情報交換ネットワークの充実

が必要とされるであろう。

【参考文献とサイト】

Center for Teaching and Learning (2004) *A Workshop on Leading Discussions*.

Center for Teaching and Learning (2004) *Strategies for Teaching*.

The College Office (2004) *Teaching Handbook*, University of Pennsylvania.

Robbins, L. (2001) Self-Observation in Teaching: What to Look for, *Business Communication Quarterly*, Vol. 64, No. 1, pp.19-37.

Center for Teaching and Learning, *The Websites of the Center for Teaching and Learning*.

<http://wwwctl.sas.upenn.edu/>

Professional and Organizational Development Network in Higher Education, *The Websites of the Professional and Organizational Development Network in Higher Education*.

<http://www.podnetwork.org/>

University of Pennsylvania, *The Websites of the University of Pennsylvania*.

<http://www.upenn.edu/>

ブラウン大学における FD 活動

青山 佳代

1. はじめに
2. ブラウン大学の概要
3. FD 実施組織について
 : The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning
4. FD 活動を推進するためのリソースについて
5. 日本の大学の FD 活動に対する示唆

〈調査日時等〉

日時：2005 年 2 月 17 日

訪問先：ブラウン大学ハリエット・シェリダン教授学習センター

The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning,
Brown University

応対者：レベッカ・モア (Rebecca More) 同センター長

調査者：中井俊樹・青山佳代

1. はじめに

中間報告書においては、「大学における FD を組織化ならびに推進するためには、いかなる課題があり、それをどのように解決しているのか」を探るために、米国東海岸の 5 大学でのインタビュー調査の結果、筆者が最も示唆を得たブラウン大学における FD 活動を報告した。

本稿では、中間報告書では取り上げられなかった、ブラウン大学における FD 活動の詳細を、同大学で公開されているホームページの内容を参考にして記したいと思う。

なお、本稿には、中間報告書の内容と重複することならびに改訂した部分があることを予め断っておく。

2. ブラウン大学の概要

米国ロードアイランド州プロヴィデンス (Providence) にあるブラウン大学 (Brown University) は、米国で 7 番目に古い、アイビーリーグに属する大学である [同時はバプテスタの信者しか受け容れていなかった]。

その前身は、1764 年に創設された「ロードアイランド・カレッジ (the College of Rhode Island)」である。

1804 年にニコラス・ブラウン (Nicolas Brown) による寄附を顕彰して、ブラウン大学と呼称されることとなった。



(図 1 : ブラウン大学の中庭)

ブラウン大学は、ほかのアイビーリーグの大学とは対照的に、純粋な学問ならびに教育の場を提供することを目標にしているので、設立以来ビジネススクールやロースクールなどを設けることをひたすら拒否し続けている。そのため、戦後日本企業や日本政府との提携により有名になったコロンビア大学やハーバード大学と比して、日本での知名度は低い。けれども、大学史的にみたとき、日本との関係は深い。慶應義塾の創設者である福澤諭吉は、ジョン万次郎の勧めによって、ブラウン大学で高等教育について学び、1868 年の同義塾設立に至ったとされる。

現在、ブラウン大学は、学部課程 (the College)、大学院、ならびにメディカル・スクールから構成されている。

(表1：ブラウン大学の学生数一覧 (2004年) 1)

	男子	女子	合計
学部学生	2638	3063	5701
大学院生	829	739	1568
医学生	138	188	326
合計	3605	3990	7595

(表2：ブラウン大学における各領域別教員数 (2004年)

領域	男子	女子	合計
人文科学	100	86	186
生命医学	76	42	118
自然科学	153	15	168
社会科学	109	47	156
合計	438	190	628

3. FD 実施組織について: The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning

ブラウン大学の FD 実施組織は、The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning (以下、シェリダン・センターと表記) である。シェリダン・センターは、1987 年に元学長の故 Harriet W. Sheridan によって、学部課程における教育活動を発展させていくための組織として設立された³。シェリダン・センターは、以下に示す 3 点からなる、故シェリダンの遺志を継いで、ブラウン大学の教員ならびに大学院生の教育活動をサポートする役割を担っている。

故シェリダンの遺志は以下のとおりである。

1. 教授法は、大人数の学生によるラーニング (学習) を成功させるようにデザインされるべき
2. 教員は、さまざまな学習スタイルにある長所が、これまで多様な学生を受け容れてきたブラウン大学における歴史的なコミットメントの反映であることを認識すべき
3. 教員の役割は、学生が教員によって与えられた知識だけによる学習にするのではなく、学生の可能性を最大限に伸ばす教育方法を開発すべき

さらに上記 3 点の遺志のもと、シェリダン・センターは以下のミッションを掲げている。

(表 3：シェリダン・センターのミッション⁴)

シェリダン・センターのミッション
(2004 年改定)
われわれは、ブラウン大学の教育の質を高めるために存在する。われわれは、ブラウン大学の、ユニークで伝統のある学習スタイルの多様性を認識し、教育活動の卓越性に対するコミットメントによって存在する。教育ならびに学習に関する意見の交換を促進するために、専門領域を超えて、教員、職員、大学院生ならびに学部生に対して、われわれはコンサルタントや共同研究を行う。われわれは、学際的な教育的課題を解決するためのさまざまなプログラムおよびサービス活動等を実施する。それに加えて、各専門領域に関する

特定のニーズや可能性に応えるための支援も行う。つまり、われわれは、ブラウン大学コミュニティのために、教育活動の向上をサポートするために存在する。

4. FD を推進するためのリソースについて

以下にブラウン大学シェリダン・センターの活動を記す。同センターの活動は、以下の項目に分類される。

4.1 研修プログラム

同センターでは、教育フォーラム（シェリダン教育フォーラム；Sheridan Teaching Forum）を年1回開催している。同フォーラムでは、ブラウン大学の教育活動コミュニティの全体を取り巻く、教育的課題に関して、著名な研究者による講演やパネル・ディスカッションが実施されている。同フォーラムは、カレッジ・カリキュラム委員会（College Curriculum Committee; CCC）や情報サービス課（Computing & Information Services）との共催で開催されることが多い。

これまでのフォーラムのテーマは以下のとおりである。

- ・ 「教育における学識（The Scholarship of Teaching）」：Dr. Lee Shulman（カーネギー財団）
- ・ 「学術領域（Academic Disciplines）」：Dr. Howard Gardner（ハーバード大学）
- ・ 「ティーチング・ポートフォリオ（Teaching Portfolios）」：Dr. Peter Seldin（ペース大学）
- ・ 「技術革新と授業の再設計（Technology and Course Redesign）」：Dr. Carol Twigg（学術変革センター；Center for Academic Transformation）

また、シェリダン教育セミナー・シリーズ（Sheridan Teaching Seminar Lecture Series）という、教育に関する5つのシリーズからなるセミナーも実施されている。同セミナーは、専門領域を問わず、教員だけではなく、大学院生も受講可能である。同セミナーの目的は教育的課題を調査し、それらを解決する方法を探ることである。

以下に掲げるのが、シリーズ化される5つのトピックである。

- ・ 教育実践を振り返る（Developing a Reflective Teaching Practice）
- ・ 教育的目標ならびに目的（Pedagogical Goals and Objectives）
- ・ 認識の多様性にそった教育（Cognitive Diversity and Teaching）
- ・ 成績評価（Grading and Evaluation）
- ・ 説得的コミュニケーション（Persuasive Communication）

4.2 サービス活動について

シェリダン・センターでは、「教員向け」、「大学院生向け」、ならびに「教員・大学院生向け」の3つの対象からなるサービスを実施している。

またこれら3つの対象を結びつける仕掛けとして、学系ネットワーク（Academic Departmental Liaison Network）というものが形成されている。

本項では、Academic Departmental Liaison Network について紹介し、続いて「教員向け」、「大学院生向け」、ならびに「教員・大学院生向け」の各サービスについて説明する。

(1) 学系ネットワーク (Academic Departmental Liaison Network) について

ブラウン大学では、各専門領域にたいして、先輩教員ならびに先輩大学院生 1 名ずつを、シェリダン・センターに対する教員連絡係ならびに、大学院連絡係として選出することになっている。かれらの連絡係としての役割は、自分たちが所属する各学科の教育学的ニーズを、シェリダン・センターと調査することである。この調査結果は、後述する 専門領域別教育セミナー (departmental teaching seminars) やミニ授業研究 (Micro-Teaching sessions) に反映される。

シェリダン・センターと連絡係との会合 (Faculty Liaison & Graduate Student Liaison Council) は、学期ごとに開催されている。

(2) 「教員向け」サービスについて

シェリダン・センターでは、以下に示す教員向けサービスが行われている。

教員セミナー (Faculty Seminar)
外部資金を獲得するためのコンサルテーション (Grant Consultation)
ブラウン大学新任教員研修 (New Faculty Orientation to Teaching at Brown)
教育に関する座談会 (Faculty Teaching Roundtable)
教員助言プログラム (Faculty Mentoring)

教員セミナー (Faculty Seminar) は、ブラウン大学の教員からの提案に対応するため、シェリダン・センターでは、数回の教員セミナーを実施している。2004 年度の同セミナーは、以下のトピックで開催されている。

- ・ 学期半ばでの振り返り (Mid-Semester Feedback)
- ・ 意義のある論文課題のつくり方 (Creating Meaningful Writing Assignment)
- ・ 大人数クラスでの教授法 (Teaching Large Classes)

次に、外部資金を獲得するためのコンサルテーション (Grant Consultation) では、教育方法の改善や、教育工学 (instructional technology) に関する外部資金 (助成金) の申請に関する支援を行っている。

加えて、新任教員に対するサービスも積極的に実施されている。年度始めに学部長主催で実施されているブラウン大学新任教員研修 (New Faculty Orientation to Teaching at Brown) では、ブラウン大学のカリキュラムの紹介と、教員同士の交流が図られている。

同じく、学部長主催で行われている教育に関する座談会 (Faculty Teaching Roundtable) は、新任教員と先輩教員が一緒になって教員間に存在する課題を確認している。この座談会ではこれまでに、以下のようなテーマが取り上げられた。

- ・ 教育における学識 (Scholarship of Teaching)
- ・ 成績評価に関する課題 (Grading Problems and Challenges)
- ・ 学期半ばでの振り返り (Mid-Semester Feedback)
- ・ 大学院生に対する教授法 (Teaching Graduate Students)
- ・ 教育活動と研究活動のバランス (Balancing Teaching and Research)

ブラウン大学では、新任教員ならびに若手教員に対して、メンター (助言者) を紹介することを奨励している。シェリダン・センターでは4人の先輩教員がフェロー (Faculty Fellow) として所属している。フェローはブラウン大学にある4つ専門領域から1人ずつ選出されている。フェローはアドバイスをするために、教育に関する座談会にも参画し、教育活動に関する課題に対して助言を行う。さらに、フェローは、個人的な教育活動に関するカウンセリング (Individual Teaching Consultation) の訓練を受けている。

シェリダン・センターでは年間を通じて、新任もしくは若手教員が、先輩教員とインフォーマルに出会う場所を提供しているのである。

(3) 「大学院生向け」サービスについて

シェリダン・センターは、年度初めに、初めてティーチングアシスタントとなる大学院生を対象とした研修を実施している。同研修は、新任ティーチングアシスタントが、先輩ティーチングアシスタントならびに教員とともに、ティーチングアシスタントとしての課題についてディスカッションする機会となっている。

(4) 「教員・大学院生向け」プログラム

シェリダン・センターでは、以下に示す教員・大学院生向けのサービスが行われている。

専門領域別教育セミナー (Departmental Teaching Seminars)
 個人的な教育に関するカウンセリング (Individual Teaching Consultation)
 プレゼンテーションに関するコンサルタント (Presentation Consultation)

シェリダン・センターでは、同じ専門領域の教員とティーチングアシスタントに対して、意見交換ができるセミナーを提供している。このセミナーは、専門領域のニーズに応じて、夏休みを利用した一日プログラム、週一回プログラム、月一回プログラムのアレンジを行っている。また、同センターでは、リクエストに応じて、関連資料の準備や助手の派遣も実施している。

個人的な教育に関するカウンセリング (Individual Teaching Consultation : ITC) では、実践を重視し、「批判的友人 (critical friends)」との出会いを基本コンセプトとしている。なお、コンサルタントは、ブラウン大学の教員で、教育活動に対して、積極的な関わりのできる人材が登用されている。

プレゼンテーションに関するコンサルタント (Presentation Consultation) は、教員、大学院生、ならびに学部学生を対象としているもので、学会発表、論文審査、ならびに奨学金

獲得のための面接に対応するためのフィードバックを与えている。シェリダン・センターの研究者（Faculty Fellow）が対応する。

4.3 出版物について

シェリダン・センターでは、下記の3つの出版物を発行している。

(1) The Sheridan Center *Teaching Exchange* について

Teaching Exchange は、年2回発行されている。同誌には、ブラウン大学の教育活動に関する実践的な論文が掲載されている。最近のトピックには、以下のものがある。

- ・ 教育実践の振り返り (Developing a Reflective Teaching Practice)
- ・ 教員ならびに大学院生に対する助言プログラム (Faculty and Graduate Student Mentoring)
- ・ 学際科目の教育 (Interdisciplinary Teaching)
- ・ 成績評価基準 (Grading Rubrics)



(図2：シェリダン・センターで発行されている *Teaching Exchange*)

(2) 教育活動に関するハンドブック

(The Sheridan Center Teaching Handbooks) について

シェリダン・センターでは、7つのハンドブックを発行している。これらは、ブラウン大学の教員ならびに大学院生を対象に配布されている。これらは、ブラウン大学における、さまざまな教育的課題についての基本的情報源を目的として発行されている。これらハンドブックはウェブからも入手可能である。これまで発行されたハンドブックのタイトルは、以下のものである。

- ・ 多様な対象に対する教育活動 (Teaching to Variation in Learning)
- ・ 教育活動と説得的コミュニケーション (Teaching and Persuasive Communication)
- ・ 授業における発表のスキル (Class Presentation Skills)
- ・ ブラウン大学における教育活動 (Teaching at Brown)
- ・ 高等教育における授業評価 (Instructional Assessment in Higher Education)
- ・ シラバスを作成する (Constructing A Syllabus)
- ・ ティーチング・ポートフォリオ (The Teaching Portfolio)



(図3：シェリダン・センターで発行されているハンドブック)

(3) ウェブサイトとオンライン・ワークショップ (Website Resources and Web Workshops) について

シェリダン・センターのウェブサイト (http://www.brown.edu/sheridan_center) は、センターが実施しているサービスを受けやすい仕様になっている。たとえば、オンラインで入手可能なリソースはすべて公開しているし、センターが開設している2つのオンライン・ワークショップにも参加可能となっている。同センターのオンライン・ワークショップは、センタースタッフとの対話型であり、「シラバスの作成法」と「さまざまなティーチング手法」についてのサービスを受けることができる。サービスを受けたいものが、オンラインで質問（もしくは実際のシラバスを提出）すると、センタースタッフが、コメントを送信するという仕組みになっている。

4.4 大学院生に対する教育実践への支援：シェリダン・センター大学教育認定プログラム (The Sheridan Center Teaching Certificate Programs)

同プログラムは、厳しさを増す大学教員職獲得のなかで、教育能力に重点を置く大学が増えてきていることを背景として、開設されたプログラムである。ブラウン大学の大学院生が大学教員となったとき、研究能力はもとより、教育能力も高いものであることを保証するものである。シェリダン・センター大学教育認定プログラムは、下記表5に示すように、IからIIIの3部構成からなる。

(表4：シェリダン・センター大学認定プログラムの一覧)

大学教育認定プログラム I (Teaching Certificate Program I)

大学教育認定プログラム I は、教育の経験の全くない大学院生を対象としたものである。同プログラム I は、教育活動のなかで直面する基本的な課題を克服できるよう、構成されている。同プログラム I を修了するには、以下の4項目が必須履修条件となる。

(i) シェリダン・ティーチング・セミナーならびにワークショップへの出席

同セミナー（前述）は、5回からなり、それぞれに関連のあるワークショップが開催される。大学教育認定プログラム I を修了するためには、セミナー（4回）ならびにワークショップへ出席しなくてはならない。

(ii) 専門領域別ティーチング・ワンポイント・レッスン (Micro-Teaching Session) への参加

専門領域別ティーチング・ワンポイント・レッスンでは、参加者は5分という時間を使って、模擬授業をし、そののち、その授業に対するフィードバックをもらう。このレッスンは、専門領域ごとでグループがつけられる。このレッスンによって、参加者は、他人の教授法を見ることができ、さらにはティーチングの手法を観察し、さらには評価できる機会が与えられる。同レッスンは、前述の「学系ネットワーク

(Faculty Liaison & Graduate Student Liaison)」によって組織され、少なくとも各専門領域から1名、ならびにシェリダン・センターのスタッフが出席しなくてはならないことになっている。

(iii) 個人的な教育に関するカウンセリング

(Individual Teaching Consultation: ITC) の受講

ITC は、トレーニングを受けたカウンセラーが、授業、ゼミ、実験などをビデオに収録しながら観察し、教授方法や理論に対してフィードバックを与えるものである。カウンセリングを希望する者は、収録2週間前に、どこを見て欲しいかのリクエストを提出しなければならない(リクエスト・フォームは、シェリダン・センターのウェブページから入手できる)。なお、収録したビデオテープは、被観察者が保管することができる。

(iv) 形式に沿った評価結果の提出

シェリダン・センターでは、教育に関するフィードバックの仕組みを完成させることが、教育活動の成功の要という信条をもっているため、大学教育認定プログラム I のすべての受講生は、年度末に評価を受けなければならない。評価シートに必要な事項の記入することが、大学教育認定プログラム I の最終課題となる。

大学教育認定プログラム II (Teaching Certificate Program II)

大学教育認定プログラム II は、大学教育認定プログラム I を履修したもののみが参加することができる。大学教育認定プログラム II では、教員が多様な学生をひきつけることができるような、さまざまな授業で使う道具 (teaching tool) の使い方を学ぶ。このプログラムでは、下記のトピックを扱ったセッションが組まれている。

- 評価するための手段 (Assessment Tools)
- 教育機器を活用した教育活動 (Teaching with Artifacts)
- オンラインのディスカッション・ボードを活用した授業用ウェブサイト (Course Websites and Online Discussion Boards)
- マルチメディアを活用したプレゼンテーション (Multimedia Presentations)
- 授業でのコミュニケーションを活発にする道具 (Communication Tools)

大学教育認定プログラム II は、上記5セッションすべてへ参加し、それぞれのセッションで課される課題の提出によって修了となる。

大学教育認定プログラム III (Teaching Certificate Program III)

大学教育認定プログラム III は、「大学教員を目指す大学院生のためのセミナー (応用編) “Professional Development Seminar for Advanced Graduate Students”」とも呼ばれている。大学教育認定プログラム III では、「ブラウン大学を離れ、大学教員としての一步を踏み出すた

めに、継続的な教育の資質向上活動は重要である」との認識から、ティーチング・ポートフォリオの作成方法を学ぶことができる。このプログラムは、大学院修了2年前からの受講可能となっている。大学教育認定プログラム III で扱われるセッションの内容は、下記のとおりであり、7回に分けて実施される。

-ティーチング・ポートフォリオ (Teaching Portfolio) : 自らの教育信念の書き方や、シラバスの書き方など

-大学教授職を獲得するためさまざまな側面 (Other Critical Aspects of their Professional Development) : 履歴書の準備、カバーレターの書き方、面接の受け方

つまり、大学教員としての就職準備の支援を行うプログラムとなっている。

(出典：シェリダン・センターのウェブサイトを基に作成)

5. 日本の大学の FD 活動に対する示唆

シェリダン・センターでのインタビューを終え、また同センターのホームページを分析して見て、FD を組織化ならびに推進するためのキーワードは何かを改めて考えてみた。

シェリダン・センターのスタッフは、administrative support (事務の支援)、timing (適時性)、peer-observation (個別観察)、そして food (食べ物) が FD を組織化ならびに推進するためのキーワードであると言っていた。

これらキーワードが、シェリダン・センターの FD 活動にどのように反映されているかをみてみると、実際に、ブラウン大学は、事務のサポートがしっかりしているとのことであった。

次に、適時性についてみても、シェリダン・センターでは年間 56 回の FD を開催しているのであるが、FD 開催の時間帯にその特色がある。同センターでは、FD を正午から午後 1 時といったお昼休みの時間帯、もしくは、午後 4 時以降といった夕方の時間帯で実施している。加えて、お昼休みの開催であれば、「ランチは持参で。でも、ケーキとジュースがでますよ」という知らせがあり、また夕方以降の時間帯であれば、FD の後に必ず懇親会が開かれている。この開催時間について、シェリダン・センターのスタッフは”Refreshing, no stress pressure is good.”と言っていた。それに、各教員が授業を休講にしなくても参加できる。さらに、これはアメリカ文化なのかもしれないが、食べ物の影響も大きいようである。食事をしながら、ブラウン大学のティーチングについて語る。さらにはそこで仲間を作る。これも、FD 推進の要といえるのではないか。

加えて重要といえるのが、個別観察である。ブラウン大学の FD は講義 (セミナー) 形式のマス (集団) 型ものもあるが、ITC [Individual Teaching Consultation] というシステムが設けられていることである。1対1の関係を作ることによって、その関係が「批判的友人 (critical friends)」となる過程を狙っている。これはとても印象深かった。たしかに、自分のティーチングを大勢の前で見せるのは勇気のいることである。けれども、1対1の関係であれば、相談しやすいのではないだろうか。今後、日本の大学も、マス形式から個別形

式へといったFDのあり方を探ってみることもやるべきなのかもしれない。

また、FD活動が大学教員だけを対象としているのではなく、将来大学教授職を獲得しようとしている大学院生（ティーチングアシスタント）に対しても積極的に実施されていることが明らかとなり、今後の日本の大学院教育に対しての示唆を得ることもできた。

さらに、ブラウン大学では、さまざまな形式でのFD活動を実施されており、多くの教員がさまざまなスタイルで、みずからの教育をよりよくしていく支援体制が築かれていることが明らかとなった。日本の大学では、大きな会場に大人数の教員を集めての講演型FDが一般的であるが、このようなさまざまなスタイルのFD活動を実施していくことも重要であろう。

¹ <http://www.brown.edu/web.shtml> (2006/01/04)

² <http://www.brown.edu/web.shtml> (2006/01/04)

³ 1987年の設立当初は、Center for the Advancement of College Teaching (CACT)と呼称されていたが、1997年に設置者であるシェリダンを記念して、The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learningと改名された。(The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning, *Resources for the Brown Teaching Community*, 2004, p.12.)

⁴ http://www.brown.edu/Administration/Sheridan_Center/index.html (2006/01/04)

【参考資料】

以下に、シェリダン・センターにおける、「研修プログラム」、「サービス」ならびに「出版活動」の3領域をまとめた一覧表を示す。

〈シェリダン・センターにおける事業内容の一覧〉
〈出典：シェリダン・センターのウェブサイトを基に作成〉

研修プログラム
シェリダン教育フォーラム (Sheridan Teaching Forum)
シェリダン教育セミナー・シリーズ (Sheridan Teaching Seminar Lecture Series)
センターのサービス活動 (Services of the Center)
学系ネットワーク (Academic Departmental Liaison Network)
教員向け：教員セミナー (Faculty Seminar)
外部資金を獲得するためのコンサルテーション (Grant Consultation)
なかでも新任教員向けのサービス：
ブラウン大学新任教員研修 (New Faculty Orientation to Teaching at Brown)
教育に関する座談会 (Faculty Teaching Roundtable)
教員助言プログラム (Faculty Mentoring)
大学院生向け：
新任ティーチングアシスタント研修 (New Teaching Assistant Orientation)
シェリダン・センター大学教育認定プログラム (Sheridan Center Teaching Certificate Programs)
大学院生のための教育セミナー (Graduate Student Seminars)
ブラウン＝ウィートン教育ラボ (Brown/ Wheaton Teaching Laboratory in the Liberal Arts)
教員・大学院生向け：
専門領域別教育セミナー (Departmental Teaching Seminars)
個人的な教育に関するカウンセリング (Individual Teaching Consultation)
プレゼンテーションに関するコンサルタント (Presentation Consultation)
出版活動
<i>Teaching Exchange</i>
教育活動に関するハンドブック (The Sheridan Center Teaching Handbooks)
ウェブサイト (Website Resources)
オンライン・ワークショップ (Web Workshops)

ニューヨーク大学における FD 活動

池田 輝政・神保 啓子

はじめに

1. ニューヨーク大学の概要
2. 教育革新センターの位置づけと FD 目標
3. FD の組織体制
4. FD の活動
5. 教育革新センターFD の特徴

結び—日本への示唆

<調査日時等>

日時：2005 年 2 月 22 日

訪問先：ニューヨーク大学教育革新センター

CTE (Center for Teaching Excellence) , New York University

応対者：ケン・ベイン (Ken Bain)

教育革新センター・センター長

調査者：池田輝政・神保啓子・中井俊樹・青山佳代

はじめに

筆者らは 2005 年 2 月 22 日にニューヨーク大学の教育革新センター (CTE, Center for Teaching Excellence) を訪問した。当センターは、ニューヨーク市マンハッタン島ダウンタウンに所在し、2003 年にバンデビルト大学とノースウエスタン大学での FD 組織化の実績をもつケン・ベイン (Ken Bain) を初代センター長に迎えて設置された。FD の研究と実践に関して全米の関係者が注目する人物が、3 年間という短い期間でどのような組織化を進めたか、その現状と全体像についてヒヤリングの内容と収集した資料に基づき明らかにしてみる。

1. ニューヨーク大学の概要

合衆国第三代大統領トーマス・ジェファソンのもとで財務省長官を務めたアルバート・ギャラチン(Albert Gallatin)が創設者となり、ニューヨーク大学は 1831 年に創設された。宗教、民族、社会階層の違いを問わずに学べる高等教育機会を提供するという当時の理念が、ニューヨーク大学の最初の遺伝子として語り継がれている。

158 名の小規模な大学から出発して、いまや米国内でも指折りの大規模私立大学である。そのプロフィールは、14 の学部・大学院のなかに、パートタイム学生を含めると 4 万人近くがさまざまな学位コースで学び、20 カ国を超える多様な留学生が集い、常勤・非常勤を含む 16,000 名の職員が働き、そのうちの 3,100 名が専任教員として教える大学である。

表 1 学位別就学者数：2004 年秋学期 (<http://www.nyu.edu/ir/factbook/>)

Enrollment by Degree Level		
	Number	Percent
① Undergraduate	20,212	51.3%
② Graduate (Masters, Doctoral, Advanced Certificates)	15,884	40.3%
③ First Professional (DDS, JD, MD)	3,312	8.4%
Total	39,408	100.0%

キャンパスはニューヨーク市のダウンタウンに位置するグリニッチ・ビレッジのワシントン地区キャンパスを中心に、市内に点在する 5 つの地区キャンパスからなる。ストリートに面する建物群からなるヨーロッパ型の典型的な都市型大学である。ただし、治安に不安を抱える市街ということもあり、建物内の治安にも敏感で、各建物の出入り口は厳しいチェック体制が敷かれている。



図 1 ニューヨーク大学のメインビル

2. 教育革新センターの位置づけと FD 目標

初代センター長のケン・ベインは当大学の米国外交史の教授であり、ベスト・ティーチャー研究をベースにした FD 実践の第一人者として全米でも認められた存在である。

FD にかかわる彼の職歴・研究歴をひもとくと、ベスト・ティーチャー研究は 1986 年のバンデビルト大学文理学部教育センター長に就任したときから本格的に始められた。1992 年にはノースウエスタン大学に移り、シアール教育革新センター (Searle Center for Teaching Excellence) のセンター長として、ベスト・ティーチャーのグッド・プラクティスに学ぶ定性的研究の方法を確立した。そして 1996 年には、その成果に関する国際学会を全国規模で開始し、以後、彼の FD 研究法と成果は全米およびオーストラリアにおいて注目されるようになった。

教育革新センターに寄せられる大学の期待は、ニューヨーク大学長ジョン・セクストン (John Sexton) の以下の発言からも確認できる。

「ニューヨーク大学は教育を大事にしてきた歴史をもつ点ですぐれた研究大学である。わが大学は、研究と教育の分離を唱える人々とは一線を画してきた歴史をもつ。歴史をみれば、創造的な研究は知的刺激に富む教育なしにはありえない。新設の教育革新センターに期待することは、ニューヨーク大学の教育中心の実現をになう一翼となることである」。

上述のニューヨーク大学の教育中心の歴史とは、たとえば、教養教育プログラムを語る姿勢にも反映されている。そこでは体系的な知識よりはむしろ変化する世界を理解する方



図2 教育革新センターの HP

当センターのミッションとなる FD 目標は、今後の活動や発展のポテンシャルを占う上で重要なものとなる。以下にそれを訳出して見たが、そこには①学習する大学、②ティーチングの卓越性、③卓越性の質向上、④質向上の方法化、⑤学究活動としてのティーチング、の5つのゴールが高く掲げられている。

法論や実用知に重きをおくことが強調されている。大学院の教育分野をみても、経営、法、医、歯、社会福祉、教育、映像、観光などアカデミック分野というより、専門職分野に強みがあることがわかる。

したがって、上に紹介した学長発言のなかには、ニューヨーク大学の歴史と強みに寄与する FD の組織化の方向づけが期待されていることがわかる。

- ①学習する大学 (the learning university) をサポートする。そこでは、教師の学び (研究) と学生の学び (教育) が相互に利益をもたらす。
- ②学生の学びを育むために行われるすべてをティーチングと考えよう。そして、高い志の学びを奨励し促すことをティーチングの卓越さと考えよう。
- ③良きティーチングを増やしていこう。それはニューヨーク大学の確かな伝統であったし、普遍の現実でもある。
- ④ティーチングの卓越さをもっと容易に、もっと体系的に、そして特別なことではないものにしよう。ただし、最良のティーチングの実現には常にハードワークが必要であることを認識しておこう。
- ⑤コースをつくりさまざまな学習経験をすることは貴重かつ重要な知的営為—学問の一種—であると考えよう。そしてそうした知的営為が尊敬と報酬に値するものであることをかちとろう。

3. FD の組織体制

組織にはセンター長を支える専任スタッフが4名いる。その構成はTAプログラム担当センター長補佐、FD担当上級コンサルタント、コーディネーター (企画調整担当者)、事務職員からなる。

今回の訪問では、専任スタッフに会って交流する機会がなかったので、いま一つ具体的な活動状況が見えなかった。まだ3年という短い期間であり、それほど多くない専任スタッフ数であるので、来客にゆっくり対応する余裕はなかったのであろう。

専任スタッフ以外には、10名程度の学内協力職員コンサルタント (part-time consultants)、15名程度の学内教授協力グループ (senior faculty group)、少数の大学院生、ビデオ制作者など非常勤ベースのスタッフがセンター活動に関与している。

4. FD の活動

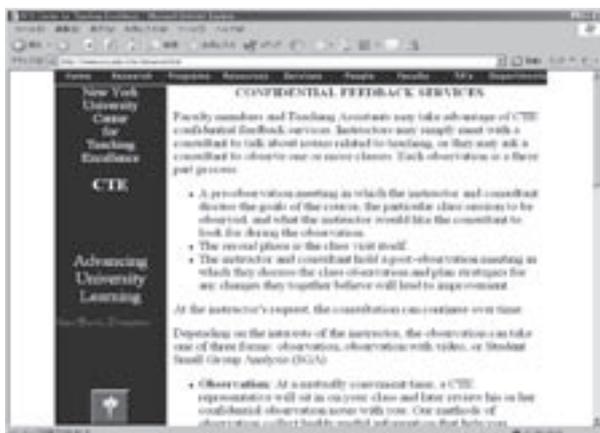
2004年9月現在における当センターFD活動の全体像については、(1) 教員個人に対する研修サービス、(2) 教員・TA集団に対する研修プログラム、(3) 研究およびリソース (教材・情報環境) によるサポート、(4) 学部・学科等との協同プロジェクトによるサポート、に分けて紹介する。

(1) 教員・TA個人に対する研修サービス

学期末の学生アンケート評価の向上のために情報フィードバックを欲する個人や、次学期の授業計画のために改善ポイントを確認したい個人のために、フィードバック手法による個別支援サービス (Individual Assistance) が提供されている。

個別サービスは、教員の昇進や身分保障 (テニユア) の基本要件として教授能力を新た

に追加した当大学の方針も背景にあって、毎年、多くの教員から利用されているといわれている。しかしそれを裏づける資料や数値については公表されていない。サービスの申込みはウェブ上（毎回の授業は <http://www.nyu.edu/cte/observe.html>、コース全体は <http://www.nyu.edu/cte/course.html>）からアクセスできる。



サービスを受ける個人は、センターの教室や会議室を使って、模擬授業を試みたり、コンサルティングを受けたり、ビデオで自分の授業を見直すことができる。ビデオ収録の場合は、授業を撮り終えたらその場ですぐにビデオを手渡す体制が敷かれている。

図3 個人サービスの受付画面

フィードバック手法では、①授業のビデオ収録支援、②授業観察によるフィードバック支援、③受講生小グループ分析によるフィードバック支援、④コース分析プロジェクトによる授業研究、によって個人の多様なニーズに応じた情報支援を行う。具体的には、個人の授業をビデオ撮影や参与観察や受講生調査などの方法を使って情報収集し、それを当該個人のみに戻元して自発的な活用を促すことになる。関連のサービスとして、個人が望めば、教授技法などに関する文献情報の推薦、センタースタッフとのアイデア交換、特定の問題点についての解決策の示唆、などコンサルティングも受けることができる。

(2) 教員・TA 集団に対する研修プログラム

集団を単位としたセンター独自の研修プログラムの開発と提供の方法論は、教員及びTAの間に対話の機会を促進する方法、すなわち、以下のような考え方に立つ対話促進法（Promoting a Conversation）である。

「高度な頭脳労働としてのティーチングは、以下の4つの問いについてわれわれが対話することから始まる。一つは『それぞれの学問で学ぶ意味とは？』、二つは『その学びをうまく育てるには？』、三つは『その学びの性質と成果を把握するには？』、そして最後に、『学びに対するわれわれの寄与を測定するには？』である。最初の問いはそれぞれの学問分野で異なるが、残りの3つの問いは学習の科学にかかわるさまざまな学問分野から解答を得ることになる。したがって、当センターでは、授業に対する科学的な分析に従事でき、教授・学習の研究成果から役に立つアイデアが見つけられるように、教授団の対話を促進していきたい」。

当センターでは、上記のような対話促進法を展開するための手段として、学科・学部・

全学の各レベルにおいてセミナー及びワークショップ(日程の詳細は、<http://www.nyu.edu/cte>を参照)が開催されている。

全学レベルについては、①ティーチング・ワークショップ(University Teaching Workshops)と、②ニューヨーク大学の著名な教師とラーニングについて語り合う連続セミナー(The Faculty Series on University Learning, FSOUL)、の二つに分けた企画となっている。

表2 全学レベルの研修プログラム例

(1) University Teaching Workshops
<p>FALL 2004 SEMESTER</p> <p>① Teaching 1 Oh! 1: Fundamentals Friday, September 10, 2004: 10 am - 4 pm</p> <p>② Teaching Large Classes Well Tuesday, October 5, 2004: 12-2 pm</p> <p>③ Fostering Great Discussions Wednesday, October 13, 2004: 12-2 pm</p> <p>SPRING 2005 SEMESTER</p> <p>① Problem-Based Learning Wednesday, March 9, 2005: 12-2 pm</p> <p>② What the Best College Teachers Do Wednesday, March 30, 2005: 12-2 pm</p> <p>③ Teaching and Technology 1Oh!1 Monday-Wednesday, May 23, 24, 25, 2005: 10 am - 4:45 pm</p>
(2) The Faculty Series on University Learning (FSOUL)
<p>Topic: How to Stimulate and Lead Wonderful Discussions March 10, 2005: 12:30-1:30PM GEORGE SHULMAN, Associate Professor of Individualized Study, Gallatin School of Individualized Study, and 2003 Distinguished Teaching Award Medalist</p>
<p>Topic: How to Motivate Students to Achieve Deep Learning April 5, 2005: 12:30-1:30PM LYNNE KIORPES, Professor of Neural Science and Psychology, Director of Graduate Studies at the Center for Neural Science, and 2003 Distinguished Teaching Award Medalist</p>

例えば、2004年秋学期の9月10日(金)に開催された1日ワークショップ「ティーチングの基本」では、①コース及びシラバスのデザイン法、②授業でのよい学習環境の作り方、③課題や授業外の学習環境の作り方、④学習内容の評価法、にわたる最近の理論と実践が学べる。参加者限定で対象者は教員及び院生である。昼食は無料で提供される。

またケン・ベインが自ら著した“*What the Best College Teachers Do*, Harvard University Press, 2004”のベスト・ティーチャー研究の知見も、2005年3月30日(水)のワークショップで学ぶことができる。

学部・学科レベルのワークショップについては、①「ティーチング・ポートフォリオ入門(Introduction to Teaching Portfolios)」(2004年9月23日木曜13-15時)が文理大学院との協同研修プログラムとして企画されている。それから大学院生限定であるが、②「ティー

チングとラーニングを語る (Statement on Teaching and Learning)』(2004年9月4日木曜 12-14時)のショートプログラムも提供されている。

(3) 研究およびリソース (教材・情報環境) によるサポート

スタッフの研究活動およびそれに関連するリソース (教材・情報環境) の開発・作成を、FD 活動のサポート・ツールとして使っていくことも重要である。

センターでの研究活動は、①「ティーチングに関する研究プロジェクトの支援」(Research-based Teaching Initiative)、②「全米科学財団の関連出版物の調査」(How People Learn)、③「ベスト・ティーチャー研究」(What the Best Teachers Do)、④「カーネギー教育振興財団のティーチング研究プロジェクト調査」(The Scholarship of Teaching)、⑤「アクティブ・ラーニング環境の調査」(Natural Critical Learning Environments)、という調査研究のテーマで現在は展開されている。

こうした研究活動と密接に関連しているリソース (教材・情報環境) については、①ウェブ上で閲覧できるリスト一覧やリンク集 (<http://www.nyu.edu/cte>)、②印刷物のニューズレター (CLASS ACT というタイトルのパンフレット)、そして③蒐集の蔵書・ビデオ、などを準備・提供して教師や院生個人あるいはグループ、全学・学部・学科のレベルに対して便宜を供与している。

(4) 学部・学科等との協同プロジェクトによるサポート

センターが独自に開発し提供するプログラム活動以外に、ニューヨーク大学内の他の組織やグループと協同するプロジェクト的あるいはコンサルティング的なサポート活動がある。それらには、①特定の院生グループに対して文理大学院が提供する「高等教育の教授・学習に関する2年集中の認定プログラム」(Teaching Certificate Programs) への研究協力、②歯学部臨床教員に対する「認定プログラム」(a certificate program) の開発協力、③ニューヨーク大学の最大規模クラスを担当する教員への情報フィードバックのサービス (Big Class Project)、④大学の教授・学習に関する基盤的な環境やツールの設計や開発への協力 (Support for Institutional Efforts to Improve Teaching)、といった内容が挙げられる。

5. 教育革新センターFD の特徴

短時間のセンター訪問であったので、FD 活動の実態について確認は確認できなかった。調査の焦点は自ずと組織のFD 活動全体の把握と施設・設備の現況、センター長のリーダーシップの特徴、資料の収集といった点に絞らざるを得なかった。

帰国後、この報告書を書くためにセンターのホームページの情報も参考にして、改めて分析と整理を行った。その結果、これまでに紹介したように、当センターは設置後の短期間にFD 活動の全体枠組みを整えつつ、個々の実績を積み上げる過程を始めたばかりである。

また当センター設置のイニシアチブはニューヨーク大学長ジョン・セクストンであり、

組織マネジメントの責任はセンター長のケン・ベインに任されている。その意味では、この二人の連携が良好である限り、当センターの発展は今後も続くであろう。

FD 活動の特徴は、ケン・ベイン氏の専門性と経験に裏打ちされたことが大きいと思われるが、戦略的な FD システムの構築を志向している点である。具体的には、センターのミッションとして明確な FD 目標、そのもとに個別ニーズ対応サービス、集団ニーズ対応プログラム、FD 活動を支える研究開発・リソース、他の組織・グループとの協働体制、など FD システムの構成要件を意識した組織づくりが注目に値する。

結びー日本への示唆

FD 研究をベースに実践的な組織活動が動き始めたのは米国でもつい最近であるというのが、ケン・ベイン氏の言葉であった。日本でも FD を大学組織として実践し始めたのはつい最近ではあるが、その実践を裏打ちする研究の展開や蓄積についてもこれからである。ニューヨーク大学の当センターの事例から学ぶことは、FD 活動の組織化の方法論はもちろんであるが、その背後にある実用に資する研究の方法論である。しかし、ここで紹介した以上のことがまだあると思うので、当センターには今後も注目をしていきたい。

【参考資料】

CLASS ACT: Activities and Services September (2004) , Center for Teaching Excellence, New York University

CLASS ACT : What Do the Best Teachers Do ?, Center for Teaching Excellence, New York University

Ken Bain, *What Makes Great Teachers Great ?* , The Chronicle Review, April 9,2004, pp.1-6.

Ken Bain, *What the Best College Teachers Do*, Harvard University Press, 2004.

シドニー大学における FD 活動

夏目 達也

1. シドニー大学の概要
2. シドニー大学教授・学習研究所について：同大学における位置づけ
3. FD に関する基本方針
4. FD の実施状況
5. FD プログラム
6. FD マニュアル
7. FD に関する課題
8. その他
9. その他の調査項目
10. 日本の大学の FD に対する示唆

資料 1. シドニー大学 教育学習プラン 2004-2006

資料 2. シドニー大学教員の昇進基準

資料 3. シドニー大学 教育改善基金の評価基準と配点

<調査日時等>

日 時：2005 年 1 月 10 日

訪問先：シドニー大学 教授・学習研究所

Institute for Teaching and Learning, The University of Sydney

応対者：マイケル・プロッサー (Michael Prosser)

同研究所 所長

キム・マクシェーン (Kim McShane)

同研究所 講師

調査者：夏目達也・近田政博・井手弘人

1. シドニー大学の概要

シドニー大学は 1850 年の創立で 150 年以上の歴史をもつ、オーストラリア最古の大学であり、オーストラリアを代表する研究大学である。

学生総数は 4 万 6,200 人(学士課程 16,563 人、大学院 29,637 人、留学生が全体の約 17%、約 7,000 人)、フルタイムの教職員 6,056 人(教員 2,547 人、職員 3,509 人)という規模である。卒業生には各界の著名人が多く、ハワード現首相もシドニー大学の出身である。

研究大学として積極的な活動を展開している。国内 8 大学で構成する研究大学グループや、AC21 (アジア、アメリカ合衆国、ヨーロッパ地域の教育・研究機関・産業組織による国際ネットワーク) などの中心的メンバーになっている。連邦政府からの研究資金面では、たとえばオーストラリア研究審議会の研究補助金では全豪でトップの 13%、全国保健・医学研究審議会の研究補助金でもトップの 15%を得ている。また、学士院の会員を務める教員が 100 名以上。王立学士院 (Royal Society) の会員も 3 名抱えている。

2. シドニー大学教授・学習研究所について：同大学における位置づけ

シドニー大学の教育改善のための研究と実践の中心的役割を担っているのは、シドニー大学の教授・学習研究所 (Institute for Teaching and Learning、以下、ITL と略) である。

ITL は機構的には教授・学習担当学長補佐 (Provost Vice-chancellor) と教育・研究評議会 (Academic Board) の下に置かれている (シドニー大学には、学長 (Vice-chancellor)、副学長 (Deputy VC)、学長補佐 (Provost. V.C.) が置かれている)。ITL の活動報告は、学長補佐と教育・研究評議会の両方に対して行う (学長補佐と教育・研究評議会は、ともに理事会 (Senate) の下に位置する)。

ITL は学部等には属しておらず、教育学部からも独立している (この点、メルボルン大学の高等教育研究センター (CSHE) が教育学部付属施設であることと対照的である)。同学部とは良好な関係を維持している。FD 研修では修了者に修了証 (certificate、diploma) を授与しているが、ITL はマスター等の学位の授与権をもたないため、教育学部が授与している。ITL は FD 研修のプログラムの開発・実施に関して、教育学部と連携している。

ITL は同大学の戦略プランおよび各学部の教授・学習計画における教授・学習関連分野の目的・目標の達成に向けて、学内の各組織および教職員をサポートする使命を負っている。以下のミッションを掲げている。「ITL は教育の質および学生の学習経験と成果の質を高めたり、確保することを援助するために、大学のコミュニティとともに働く。」

ミッションを遂行するために、中期計画を定めているが、この計画は大学の戦略プランや各学部の教授・学習計画の分析結果、全学の教育・研究評議会による各学部の計画の分析結果、さらには学長補佐や教育・研究評議会等の学内関連組織の責任者との議論等をふまえて策定される。2001-2003 年の計画のうち、主なものは以下のとおりである。

- ・ 他の研究大学の実践例やそこで用いられた方法を参考にしつつ、初年次の諸経験・進歩・進級等の状況を改善すること。

- ・ 学士課程および大学院の各コースにおける学生の経験や卒業後の進路等に関する質保証のデータを収集、分析、普及すること。
- ・ 各種学生調査の結果および教授活動の成果指標を含む質保証のプロセスの結果をよりよいものに改善すること。
- ・ 大学が全学的にサポートする学習支援ソフトウェア（WebCT）の導入を支援すること。スタッフ・カリキュラムディベロップメント活動、関連プロジェクトにおける IT の開発・実施を通じて行う。
- ・ 教授・学習の領域におけるアカデミックスタッフ・ディベロップメントを実施すること。
- ・ 研究活動とリンクした教授活動をさらに促進すること。
- ・ 上記の教授・学習関連の諸活動についての政策立案等に関して、全学をサポートすること。
- ・ ITL の研究活動を発展させること。

ITL は年度計画やそれに基づく各種プロジェクトを学外に対しても積極的に公表し、その質を常に検証し高めるように努めている。

所長を務めるのはマイケル・プロッサー助教授であり、今回の調査では同助教授からお話を伺った。

3. FD に関する基本方針

<シドニー大学における FD 活動の位置づけ>

シドニー大学における FD に関する基本方針は、中期計画に盛り込まれている。シドニー大学は、1999 年頃から全学の運営方針を大きく変更している。現在のミッションステートメントの冒頭に教授・学習活動を掲げるなど、教授・学習活動重視の方針を鮮明にしている。学生の学習をいかに促進するか、その質をいかに高めるかを重視しており、それとの関係で、教授活動にも力を入れている。

1999 年に、教授・学習担当の学長補佐（PVC）が置かれた。任期は 5 年。学士課程の教授・学習活動が全学のストラテジック・プランに位置づけられ、各学部が教授・学習活動を重視するような仕組みが出来上がった。

このような運営方針の変化の背景には、様々な事情がある。大きくは、政府の高等教育に対する基本方針ともいべきものがある。オーストラリアにとって高等教育は、第 4 の輸出額を占める重要産業になっている。そのため、留学生の維持・拡大を図る観点から、政府は高等教育の質の向上を重視している。大学にとっても、留学生の存在は無視できない存在になっている。

財政問題も大きな問題である。大学の財源のうち、連邦政府からの補助金は全体の半分程度を占めるに過ぎない。残りの半分は学生の授業料や各種補助金、企業との連携等で獲得しなければならない。そのため、より多くの学生を集めること、そのために教育の質を高めることが必要であり、学生中心の考え方の重要性に対する理解が全学的に広がり、従

来の教員中心の考え方からの転換が次第に進みつつある。

4. FD の実施状況

4.1 教育活動の重要性や FD の意義等は学内教員に理解されているか。

全学のストラテジック・プランに FD が位置づけられており、後述のように、財政的な誘導や昇進における教育活動の評価等の仕組み、および多様な研修プログラムの提供等により、FD の意義は学内教員に理解されていると思われる。

ストラテジック・プランに位置づけられる前の ITL が実施していた研修プログラムは、あまり効果がなかったため、全面的見直しを行った。見直しの一つとして、教員中心の考え方に立つ教授活動よりも、学生の学習活動を重視するようになった。

4.2 理解を促す上での課題やそのための工夫とはどのようなものか。他大学との対比でどのような特徴を有するのか。特徴を出すための工夫や、特徴的方法で実施するに至った背景・理由

1) 教授・学習、FD 活動に対する促進方策、インセンティブ=財政的誘導

教授・学習活動の質向上のための取組に対する教員のインセンティブを促すような多様なシステムを設けている。その一つは、2001 年導入されたパフォーマンス・ベースド・ファンディングである。成果に応じて予算配分をする方式である。具体的には、全学から各学部に配分される資金のうちの一定割合を中央に吸い上げて、学部の成果に応じて再配分するものである。その総額は大学の学士教育の予算総額の 7% (約 700 万ドル) にのぼる。成果は比較対象になり得る大学の当該学部の平均値との比較で評価される。つまり、研究活動に対するのと同様の資金配分が教授・学習活動について適用されるようになっている。全学に教授改善基金が設けられており、これが各学部の教授・学習計画の遂行を支える仕組みになっている (2005 年度は 150 万オーストリア・ドル=約 1200 万円)。

その他、Scholarship of Learning Index は 60 万ドル。これは授業研究、教育賞の成績、教授・学習に関する出版物等で点数化している。事項によって配点は異なる。配点は教育・研究評議会で決定している。

教員に対する評価は、教育・研究評議会が評価している。大学の経営組織に属する機関ではなく、教育・研究関係の組織が担当しているところが注目される。教員が各種の賞を獲得することにより、学部に資金配分されるし、教員自身の昇進にも好影響を与える仕組みになっている。教員の昇進基準 (スライド 20 を参照のこと) は教育・研究評議会が決定する。インセンティブは教員個人ではなくてほとんど学部組織に対して配分される。

2) ワーキング・グループの設置

全学で授業改善のためのワーキング・グループを設置している。これは教育・研究評議会 (アカデミック・ボード) の承認の下に設置されるものであり、以下のテーマ別に 5 つ設置されている。評価・品質保証、初年次教育、卒業生調査、研究と教育の結合、ICT であ

る。メンバーは各学部から選出された委員で構成されており、ITLのスタッフもそれぞれのワーキング・グループに参加している。授業改善のための活動をITLだけが担うのではなく、全学部からの委員派遣という形で全学的な協力の下で取り組んでいること、ITLのスタッフが加わることで全学の方針・意向を反映させていることが理解できる、これもFD活動を全学に普及させるための工夫の一つとみることができる。

5. FDプログラム

5.1 FDプログラムの作成主体はどの機関か。

FDプログラムは各種ある。主にITLが作成している。しかし、大学院レベルのプログラムについては、教育・社会事業学部も関わっており、とくにその修了証・学位は同学部が授与している。

5.2 プログラム開発の方法はどのようなものか。

この点については話を伺えなかった。

5.3 プログラムの内容はどのようなものか：対象者別、担当教育別の内容

ITLはアカデミック・ディベロップメントのために、多様なプログラムを用意している。主なものは以下のとおりである。

- ・「大学教授・学習の原理と実践プログラム」（別名、「3日間プログラム」）
- ・大学院サーティフィケート（Graduate Certificate）プログラム
- ・大学院ディプロマ（Graduate Diploma）プログラム
- ・教育学修士学位プログラム
- ・大学院生指導能力開発（postgraduate Supervision Development）プログラム
- ・PhDプログラム

以下、これらの内容について簡単に説明する。

- ・「大学教授・学習の原理と実践プログラム」（別名、「3日間プログラム」）

新任教員は参加が義務づけられている。年4回開催しており、1回平均約30名が参加している。次回以降の参加予定者のリストも作成している。このプログラムは、高等教育研究・学士プログラム（下記参照）の第1段階を構成しており、引き続き同プログラムを受講するための呼び水としての機能も担っている。2002-3年の2年間で247名の教員が受講している。

- ・高等教育研究・大学院サーティフィケートプログラム

1年間（2 Semester）のプログラムである。以下の4コースで構成され、受講者はパートタイムで受講する。「大学の教授・学習活動に関する考察と実践」「大学の教授学習活動」「教授・学習活動に関する研究」「研究活動と教授学習活動」。

教授方法の改善よりも学生の学習活動の支援方法の改善に力点を置いた内容になっている。学生の勉学活動や支援方策等に関する研究成果や教育理論を学ぶことを通して、教育者としての教員の資質を高めるとともに、学生の学習活動を理解しその質を高めるための支援を行えるようにすることを目的としている。ITLのスタッフが講義を担当しており、4コースを修了した教員には修了証を授与する。

受講料は学内教員の場合には大学が負担しているため原則として自己負担分はないが、修了後は後輩の受講者に対するメンターを務めるよう求められることがある。

上記「大学教授・学習の原理と実践プログラム」と異なり、大学本部が新任教員に受講を義務づけているわけではないが、獣医学部のように学部単位で新任教員全員に参加を義務づける場合もある。実際には、教員の間で受講を忌避したり拒否する傾向はないようである。むしろ受講希望者は多く、受講者を制限せざるを得ない状況にある。そのため、受講者を選抜するための基準を作成している。

・ グラデュエート学位 (Graduate Diploma)

教育・社会事業学部がプログラムを管理しており、修了者に対する学位も同学部が授与している。プログラムは全6コースで構成されているが、そのうちの4コースはGCの4コースで代替することができる。設定されているコースは以下のとおりである。「学ぶこと、知ること、考えることの心理学」「アカデミック関係職業：高等教育における挑戦」「成人学習と発達」「個別学習ポートフォリオ」「個別学習リーダーシップポートフォリオ」「高等教育における柔軟形態の学習の開発」。

受講料は教育・社会事業学部が負担している。受講を促したり、受講者の便宜を図るために、受講ハンドブックが作成されている。

・ 教育学修士学位 (Master of Education) プログラム

このプログラムも教育・社会事業学部が管理し、学位も授与する。プログラムは8コースで構成されており、そのうち6コースはグラデュエート学位プログラムで履修したコースで代替できる。残り2コースとして、コンピュータ通信技術 (ICT) および大学院研究指導の受講が必要となる。

・ ポストグラデュエート監督者能力開発 (postgraduate Supervision Development)

・ PhD プログラム

これらのプログラム受講者に対しては、ITLのスタッフが指導している。

これらの一連のプログラムの特徴は以下のとおりである。①「大学教授・学習の原理と実践プログラム」にみられるように、大学本部が新任教員に対して受講を義務づけていること、一部の学部は次段階のプログラムも同様の措置をとっていること、②各プログラム

ごとに修了証・学位を設定し修了者に授与している。この修了証・学位は教員の昇進の際に評価の対象とされており、受講を促す重要な要因になっていると思われること、③教授活動や学生の学習支援活動について段階的に学べるように、各種プログラムが設計されていること、④学習した内容が次のプログラムの一部を構成するなど、上位プログラムへの動機づけを含んでいること（その意味でも第1段階を義務としていることは、その後の受講を促す上で重要な意味を持っていると思われる）、⑤学内教員には受講料が無料とされており、受講を促進していることであること、⑥大学院レベルのプログラムについては教育・社会事業学部が学位を授与しており、プログラムの開発・実施を ITL だけの取組としていないこと（ITL の説明によると、学内における教育・社会事業学部の位置・役割はさほど大きなものではないとのこと。その意味では、この事業を通して、同学部のプレゼンスを全学に示す一つの機会になっている可能性があるように思われる）。

5.4 教授・学習活動の質向上のための ITL のプロジェクト

上記の FD プログラムのほかに、大学の教授・学習活動の質の向上を図るために、各種プロジェクトを実施しているが、そのうち主なものは以下の5つである。

①初年次教育、②評価と質保証、③卒業生の属性、④研究活動と連動した教授活動、⑤柔軟な形態の学習（情報・コミュニケーション技術）。それぞれの内容は以下のとおりである。

①初年次教育

各学部代表と執行部の代表で構成される初年次教育推進ワーキング・グループが中心になり、各学部の取組の内容について議論している。2003年度末までに、ほぼ全ての学部が初年次学生のための進路・移行サポート計画を実施している。その成果を ITL のホームページを通じて公表し、全学の構成員に周知するとともに、次年度の各学部の教授・学習計画に反映盛り込むように努めている。

ITL のスタッフは、初年次学生に対する進路指導や大学教育への移行支援のために、関連の委員会（SWOT, Sydney Welcome, Orientation and Transition）と緊密に連携して作業を進めている。チューターのための FD プログラムの実施に関しても、同様に作業を進めている。

②評価と質保証

これは学内の教授活動に対する評価を行うことを通して、その質の向上を図ることを目的とするものである。a. 学位プログラム評価、b. 研究単位評価、c. 個人教員へのフィードバック、d. 評価・質保証ワーキング・グループ、e. 優秀教員賞などがある。

a～c については「4.4. 教授活動に関する評価」で述べることとし、以下 d と e について簡単に説明する。

d. 評価・質保証ワーキング・グループ

2000年に ITL がワーキング・グループを立ち上げた。メンバーは各学部選出の委員、教

授・学習担当学長補佐、ITLのスタッフである。質保証のための全学の各種活動の内容や実施方法等についてコンサルタントを行うこと、学内教員が教授活動改善に向けて各種評価データを解釈したり活用できるよう支援すること、そのために討論集会等を開催することなどを任務としている。また、教授活動に関する研究を推進し、研究に基盤を置く教授活動のあり方について情報を提供している。

e. 優秀教員賞

優秀教員賞は全学で実施している事業であるようだが、ITLはその実施を側面から支援している。たとえば、応募予定者に対するセミナーを開催し、過去の受賞者に経験を語ってもらう、応募に必要な手続き等について情報を与える等である。また、全国の大学教員を対象とする全オーストラリア大学教授活動委員会賞への学内からの応募を支援している。

③卒業生能力・資質形成計画

シドニー大学は、学生が習得すべき能力・資質の包括的な基準を設定している。オックスフォード大学等の海外の大学の事例を参考にしつつ、大学自身の調査・研究に基づいて作成している。大きくは学識、生涯学習、市民性の3項目からなる。3項目について、具体的にどのような能力・資質が必要かを設定している。

④研究活動と連動した教授活動

⑤柔軟な形態の学習（情報・コミュニケーション技術）

5.5 教授活動に関する評価

シドニー大学では、教授活動に関して、いくつかの評価を実施している。一つは教育・研究評議会によるものであり、今ひとつは学生による評価である。

1) 教育・研究評議会による評価

教育・研究評議会は以下の要領で教授活動に関する評価を行っている。

まず、学部から提出される自己評価報告書を審査する。これは、学生のアンケート結果を反映させることが求められる。その審査を終えると、教育・研究評議会は各学部を訪問して関係者に対してインタビューを行う。さらに、学部の教員、学生、院生に対してもインタビューを行う（後述）。

2) 学生による評価

卒業生と在學生を対象に、シドニー大学における教育に関するアンケートを実施している。卒業生に対するものとして、卒業生進路調査を実施している。これは卒業生授業満足度調査（Graduate Course Experience Questionnaire、GCEQ）と就職状況に関する調査の両方を含んでいる。前者は在学期間中に受けた教育に関する評価を求めるものであり、その分析をITLが担当している。後者はキャリアセンターが実施している。

在學生を対象とするものとして在學生授業満足度調査（Student Course Experience Questionnaire、SCEQ）がある。これは年1回、課程単位で、無作為抽出により実施してい

る。なお、このほかに在學生を対象として研究活動に関する評価を行っている（Student Research Experience Questionnaire、SREQ）。これら在學生対象の調査は、ともにウェブで回答する方式が採用されている。

在學生を対象とするこれらのアンケートは、年に1度だけ実施する。これは科目ごとあるいは教員個人ごとに行うのではなく、コース全体に対して行う。この結果が学部に対する大学からの財源配分の基準になる。あくまで組織に対する評価である。この大学中央からの資金配分が、学生の学習に対する各学部および教員の配慮、注意を向けさせるうえで大きな力を持っている。つまり、学生アンケートでよい結果を得た授業については、学部に多くの補助金が交付される、そうでない場合には補助金が減額されることになる。つまり、教育の質を高め、学生の評価足高めることができれば、当該学部は多くの補助金を受け取ることができる仕組みである。学生アンケートの用紙はWEBで閲覧することができる。

3) その他の授業評価アンケート

その他の評価として、ユニット・オブ・スタディ評価（Unit of Study Evaluation）がある。これは3年ごとに実施しているものであり、個別授業について評価を行うものである。確認はできなかったが、おそらく抽出ではなく、インターバルから判断して全教員を体操としていると思われる。質問紙の内容は記述的内容が中心である。

4) アンケート結果の教員へのフィードバック

教員に対して個別にフィードバックを行っている。これはユニット・オブ・スタディ評価で結果の悪い教員が対象と思われる（確認できなかった）。上記のように、教育・研究評議会は学部から提出された自己評価報告書をもとに各学部を訪問してインタビューを行っている。おそらく、それとリンクする形で行われているものと思われる。

UOSの結果を学部単位で回収し、それを教育・研究評議会の担当委員が受領する。

各教員は自分の授業のうち成績のよいものと悪いものを自覚する。成績の悪い教員に対してはサポート体制をとる。全体から見れば、成績が上がった教員の方が下がった教員よりも多いようである。

5) 成績の悪い教員に対するサポート

各種：ピアレビュー、学部長レビュー、In-class survey, Focus Group Discussions

6) 政府補助金における評価結果の効果

連邦政府からの各大学への補助金の配分には、各大学で実施されている学生アンケートの結果が用いられていない。つまり、学内で行われるアンケート結果がよいからといって、連邦政府の補助金の額が増えるわけではない。学生アンケートの結果は、大学に対する社会的評価を高めること、それを通じて国の内外から学生を多く獲得することに貢献することである。各大学ともメリットをその程度として割り切って享受している。

その他のインセンティブは、サーティフィケートである。これは昇進の際に参考になる。Lecturer, Senior lecturer, associate professorなどの若手教員が主たる対象である。

6. FD マニュアル

「FD マニュアルを作成しているか。作成している場合には、その主体はどの機関か。また、マニュアル作成に関する工夫、苦勞とはどのようなものか。」

FD マニュアルは作成していない。その理由については質問しなかったが、FD を組織するためのノウハウは ITL 内に蓄積されているということのようである。

7. FD に関する課題

「FD を実施し普及させる上での課題とはどのようなものか。」

シドニー大学は研究大学であるだけに、教員は研究志向が強く、その反面教育活動への関心は決して高くない。これを高めることが ITL にとってはもちろん、大学全体にとっても課題であると思われる。

8. その他

8.1 シドニー大学 FD の特徴

シドニー大学 FD の特徴は、大きく以下の 3 点にまとめられる。①学生中心主義、②研究重視 (SOTL)、③教員主導 (教育・研究評議会の主導) である。

①は、教員の視点から教授活動の改善を重視してきた従来型の FD のあり方から、学生の視点に立ち学習活動の支援を重視する FD への転換を図っている状況をさしている。②は研究大学らしく、FD を研究活動とリンクさせることを重視するシドニー大学の方針を示している。③は、たとえば教員の教授活動に対する評価に関して、経営サイドからではなく、あくまで教育・研究評議会という教育サイドからの実施を重視していることをさしている。

8.2 他大学の高等教育研究センターと比較した場合の ITL の特徴

メルボルン大学高等教育研究科との差異は、研究をベースにした FD を行っていることである。その証拠として、ITL は多くの出版物を出している。ただし、メルボルン大学でも同様のことを指摘された。今後の調査が必要であろう。

8.3 用語の問題

・ Evaluation と assessment の差異について

Evaluation は教員に対する評価、assessment は学生に対する評価に用いる。これはアメリカなどと逆である。FD 活動に関しては、FD ではなく、academic development というタームを用いる。両者の差異については後で述べるとのことだったが、結局聴けずじまいになった。Academic development は教員対象の活動。概念はかなり広く、教育だけでなく研究も含むような印象である。

9. その他の調査項目

1) FD の種類、内容・概念、方法・実施形態

上記のように、一斉講義型のものもあれば、自己研修型のものもある。

一斉講義型のものとしては、以下がある。

- ・「大学教授・学習の原理と実践プログラム」（別名、「3日間プログラム」）
- ・教育研究（Graduate Certificate）プログラム
- ・大学院ディプロマ（Graduate Diploma）プログラム
- ・教育学修士学位プログラム
- ・大学院生指導能力開発（postgraduate Supervision Development）プログラム
- ・PhD プログラム

自己研修型として、ウェブを使用したプログラムも別途用意されている。ITL がこれらのプログラムの開発を担当している。

2) FD 支援ツール：開発状況：開発担当機関・者、他大学との連携、外部機関の協力、改訂の頻度、活用状況（活用量・頻度、利用拡大の方法）

FD プログラムは、主として ITL が担当している。しかし、大学院レベルのプログラムについては教育・社会事業学部が中心的役割を果たしており、ITL はそこに協力している。ウェブによる自己研修型支援ツールについては ITL が開発している。他大学との連携や外部機関の協力の状況については不明である。

3) FD の具体的な実施状況

・年間の回数：

プログラムの種類により異なる。「大学教授・学習の原理と実践プログラム」（別名、「3日間プログラム」）では、年4回開催している。その他は、学士課程・大学院レベルのプログラムであり、授業形式で毎週行われる。

・実施主体：学内専門部局（教員、その他）、一般教員、外部専門機関への委託、その他プログラムにより異なる。基礎レベルのプログラム（「大学教授・学習の原理と実践プログラム」）は ITL が担当しているが、大学院レベルは教育・社会事業学部が担当している。外部専門機関への委託は、現状ではされていないようである。

・主要対象者：新任教員、特定役職就任者、一定年数勤務者（例：10年目研修）

プログラムの種類により異なる。「大学教授・学習の原理と実践プログラム」は新任教員であるが、上位のプログラムは一般教員である。10年目研修のような一定年数勤務者を対象とする特別のプログラムは設けられていない。

・FD の対象教育：段階（学士課程、大学院課程）、対象内容（一般教育、専門教育、エクステンション講座、その他）

プログラムにより対象段階は異なる。多くは大学院レベルの講義として行われている。

プログラムの内容は、一般教育・専門教育というようなそれぞれの学問領域に関わるものではなく、教授活動や学生の学習支援のあり方に関するものが中心である。

- ・参加義務の有無、参加状況、教員の反応、参加促進策

プログラムの種類により異なる。「大学教授・学習の原理と実践プログラム」は新任教員に対して大学本部が受講を義務づけている。その他のプログラムについては学部により異なり、中には義務づけている場合もある。

教員の反応は悪くないようである。ITLの説明によると、プログラムの受講希望者は多く、受講を制限する必要がある。受講者の選抜基準を作成している。これは受講し修了証を得ていることが、教員の昇進の際に評価の対象となることが大きいようである。

- ・効果測定

- ・測定の主体：FD担当機関、教員による相互評価、専門家（学内外）
- ・効果測定の方法：参加者アンケート、測定指標の設定
- ・学生の授業アンケート
- ・実施状況、効果測定資料としての活用の有無

- ・フィードバック

- ・フィードバックの方法・体制は確立されているか。
- ・フィードバックの実績はあるか。

FDの実施方法・内容等の改善頻度、効果測定結果の活用実態

10. 日本の大学のFDに対する示唆

10.1 調査先選定の理由

- ・シドニー大学はオーストラリアを代表する研究大学であること。
- ・研究活動だけでなく、教授・学習活動を重視する方針をもっており、一定の実績を有すること。
- ・FDを企画・推進する専門の機関が設置されていること。
- ・大学全体として、FD活動を熱心に推進していること。

10.2 調査先大学FDの特徴

教育の質を改善するための取組を、教員の自発性に委ねているのではなく、全学的に取り組むための制度を整備していること、これにより、教員が授業改善に積極的に取り組まざるを得ない体制を作り出していることが同大学の大きな特徴であるように思われる。具体的には、以下のような特徴を指摘できる。

- ・全学の委員会（教育・研究委員会、その下の各種委員会等）が設置されており、全学でFD活動を進める体制ができている。
- ・委員会で決定される方針を遂行するために、各種WGが設置されており、学内各学部の代表で構成・運営されている。委員会やWGで決定された方針を各学部で実施に移

しやすい工夫がみられる。

- 授業等の評価やフィードバックをするシステムがある。
- 授業改善活動のための各種プログラムが開発されている。これらは教員のプロフィール（職歴、職務、ニーズ等）に対応して多様に用意されている。新任教員・スタッフに対しては受講が義務化されている。
- FD 活動の修了を認定する修了証を発行しており、これを取得することが昇進の際の参考資料となっている。
- ITL がその中心を担っており、その運営には全学の関連組織の代表等が参加するなど、全学の意見・要望を反映させる仕組みができています。
- ITL は FD 活動をたんに業務として実施しているのではなく、研究活動とリンクさせること、つまり研究活動を通じた新たな知見を FD プログラムに盛り込むことを重視している。研究の精神を忘れない教授・学習活動の推進ということができる。ITL の活動内容・研究成果を、ウェブや国内外の学会・セミナー等を通じて、学外に積極的に発信している。そのことを通じて、活動内容のいっそうの充実・発展を図っている。
- 同大学の取組は 1999 年頃から発展したものであり、まだ新しい。今後さらに大きく発展することも予想される。

10.3 日本の大学の FD に対する示唆

- 授業改善の取組を教員の自発性だけに委ねるだけでは、大きな効果は期待できない。
- 取組を促すような制度的枠組みが必要。また、教員が授業改善に取り組めるようなサポートを提供することが必要。
- 教員が自らの教授活動、授業改善に関して、どのようなニーズをもっているのか（取組を妨げる条件・要因、取組を促すための条件とは何か等も）を正確に把握することが必要。それに的確に対応するようなサポート、FD プログラムを作成することが必要。
- FD の企画を担当する中核的な組織が必要。それを全学による支援の下に運営すること、そのためのネットワークを創ることが必要である。
- FD プログラムの作成、その実施に全学の意見を反映させることが必要である。
- 中期目標・計画の内容が具体的であり、かつ ITL の活動がその中にしっかり位置づけられている。

【参考文献】

Institute for Teaching and Learning, *Annual report 2002-3: Enhancing teaching and student learning*, The University of Sydney.

The University of Sydney (2003), *Teaching and Learning Plan 2004-2006*.

Michael Prosser (2005), *Alignment of Institutional Academic Development Activities with Institutional Quality Assurance Policies and Processes*, Institute for Teaching and Learning, The University of Sydney. (パワーポイント説明資料)

資料 1. シドニー大学 教育・学習プラン 2004-2006 (翻訳: 近田政博)

*この計画で策定されている戦略は全学向けのものであり、個別の教員に成果を求めるものではない。

Faculties are asked to note that the strategies and targets in the plan are University-wide and do not commit individual faculties to particular outcomes.

1. 多様なバックグラウンドから集まった優秀な学生を惹きつけ、その成功を支援する

Attract and support the progress of high-achieving students from diverse backgrounds

1-1. 各学部の初年次教育プラン(faculty transition plans)を通して、新入生のスムーズな適応(the first year experience)を促進する

Improve the first year experience through implementing faculty transition plans

1-2. 優秀な学生を惹きつける機会を提供する

Enhance opportunities for high-achieving students

1-3. 公平性実現の対象となる学生 (equity target group 注: 社会的弱者など) をより多く惹きつけて、支援する

Attract and support more students from equity target groups

2. シドニー大学の学生が学習コミュニティの一員としてすばらしい経験を享受できるようにする

Ensure Sydney students enjoy an outstanding experience as part of a community of learners

2-1. 教育・学習における ICT (情報コミュニケーション技術) を管理面・インフラ面の両方から支援し、既存の学務システムの中に ICT を導入して、その質保障をはかる

Establish governance structures and infrastructure support for ICT in teaching and learning and integrate the Quality Assurance of ICT into existing academic mechanisms

2-2. シドニー大学の全学生が国際的な体験をできるように促進する

Improve the international experience for all University of Sydney students

2-3. シドニー大学の全学生がキャンパス内での社会的・教育的経験をできるように促進する

Strengthen the on-campus social and educational experience for all Sydney students

2-4. 国際的視野をもった研究中心の教育環境によって、どのような卒業生を送り出したいかというプラン (graduate attributes policy) を策定・改訂し、実行する

Develop and implement a revised graduate attributes policy consistent with an international-focused, research-led teaching environment

2-5. カリキュラムの一貫性、学生の学習量、教師の仕事量、学生の一般的スキルの発達などを考慮しつつ、学士課程の低学年向けのコア・カリキュラムのもつ効果を調査する

Investigate the advantages of a core curriculum for junior undergraduates to address issues of coherence, student and staff workloads, and the development of generic attributes

3. 研究重視の教育・学習環境の効用をもたらす

Realize the benefits of a research-intensive teaching and learning environment

3-1. 研究と教育の連携によって生まれる成果を評価し、その効用について学生と職員に自覚を促す

Audit the outcome of the research-teaching nexus and raise student and staff awareness of its advantages

3-2. 教育と学習において、探求中心のアプローチ (inquiry-based approaches) をもっと発展させ、広範に普及させる

Further develop and more widely distribute inquiry-based approaches to teaching and learning

3-3. 科学的根拠に基づく (evidence-based) 既存の教育実践を統合・強化する

Consolidate existing evidence-based teaching practices

4. 優れた教育を大学として認知し、支援し、報奨する

Recognize, support and reward teaching excellence

4-1. 学部および全学の教育賞 (faculty and University teaching awards) の対象範囲を拡大し、その重要性について自覚を促す

Increase the scope of faculty and University teaching awards and enhance staff awareness of the schemes

4-2. 教育改善基金 (Teaching improvement Fund) の成果を検証し、これを強化するために適切な措置を講じる

Examine the outcomes of the Teaching Improvement Fund and implement appropriate changes to strengthen the system

4-3. 教育・学習における指導力養成のためのプログラムを開発する

Develop programs to enhance academic leadership for teaching and learning

4-4. 非常勤の教職員が学生に高水準の学習経験を提供できるようにするための全学的な支援を行う

Provide university-wide support for casual staff to enable them to deliver a high quality learning experience for students

5. 数ある研究中心大学の中で、教育・学習のマネジメントと評価に関するシドニー大学のリーダーシップを強化する

Consolidate leadership among research-intensive universities in the management and evaluation of teaching and learning

5-1. 教育・学習の成果とプロセスについて、他大学のベンチマーキングを積極的に行う

Further develop benchmarking of teaching and learning outcomes and processes

5-2. 教育の成果指標システムとこれに基づく資源配分メカニズムを強化する

Enhance the system of teaching performance indicators and associated resource allocation mechanisms

5-3. 学生による教師、課程、科目、学習環境に関する評価の手段と方法を検証・改善し、ベストプラクティスの維持を図る

Inspect and improve current instruments and procedures for student evaluation of teaching, courses, units and experiences of the learning environment to maintain best practice

5-4. 教育の質を維持・評価するための方法の有効性について検証を行う

Conduct a review of the effectiveness of current procedures for managing and reviewing educational quality

【出典】

The University of Sydney (2003), *Teaching and Learning Plan 2004-2006*.

資料2. シドニー大学教員の昇進基準 (翻訳: 夏目達也)

シドニー大学教員の昇進の際の審査にあたって、教授活動の内容が評価対象とされている。評価の項目は以下の5項目であり、各項目について明確な評価項目と評価指標が設定されている。

①成果、②研究に立脚した教授、③学生中心の教授活動、④教授における Scholarship (学者としての良識、学識か?)、⑤教授におけるリーダーシップ

各項目の評価項目と評価指標

①成果

<評価項目>

適切なプランニングとデザインができていること、明確な目標設定ができていること、効果的な説明ができていること、教授に関するテクニックがあること、オンライン学習を取り入れていること、適切な評価とフィードバックがなされていること、学生評価を適切に活用していること。

<評価指標>

- ・教授活動のデザインとプランニング
- ・授業の目的に合致した教材の使用
- ・学生による評価の結果
- ・学生の学習を支援したり達成状況を記録するための広範で適切な評価技法の使用
- ・自己、同僚、学生モニター等による自己評価および評価の技法

②研究に立脚した教授

<評価項目>

学生の想像力に富んだ質問を促すこと、研究や学問的な洞察を学生と共有すること、教授活動の一部として一次資料や最近の発見を使用していること。

<評価指標>

- ・学生を研究活動に取り組みさせるためのカリキュラムを適切にデザインしたこと。
- ・教材は適切な分野における最新の研究成果を取り入れたこと。
- ・多様な研究方法に関して知識と実践を開発したこと。
- ・第1次資料の使用とデータの更新を促進したこと。
- ・学生の質問や想像力を刺激するために、自らの研究に基づく考察を共有していること。

③学生中心の教授活動

<評価項目>

教授活動が、学生の知覚や経験を重視したものであること、さらに学生と教科内容・教

員のパフォーマンスとの関係を重視したものであること。

<評価指標>

- ・教授活動の戦略を変更するために、学生の経験や評価を活用した証拠があること。
- ・Unit of Study をデザインし直すために学生の評価を適切に活用したこと。
- ・最近の学生評価の結果
- ・学習教材および評価のアプローチ・成果の例
- ・学習活動成果の評価の例

④教授活動における Scholarship

<評価項目>

教授活動と評価の戦略を選択し活用するために、研究業績を含む利用可能な最良の業績を系統的に活用していること、場合によってはそれぞれの研究領域において、教授方法に関する独創的な研究を展開していること。

<評価指標>

- ・教授・学習活動を改善するために、使用し得る最良の実績を系統的に使用していること。
- ・教授活動改善のため、系統的な考察と分析が活用されたことを証明すること。
- ・教授・学習活動に関する全国・国際会議、セミナー、講習会に参加したこと。
- ・研究資金提供の有無にかかわらず教育研究に効果的に参加したり、リーダーシップを発揮したこと。
- ・幅広く採用されている教科書や教材を開発したこと。

⑤教授におけるリーダーシップ

<評価項目>

チーム・ティーチングやコースの調整とマネジメントを行うこと、カリキュラムや政策の開発と監督を行うこと、若いスタッフのメンタリング（監督補佐としての行動を含む）を行うこと、教授専門スタッフとしての外部から認知されていること、教授活動の質に関して、他の大学・諸機関と比較対照を行うこと。

<評価指標>

- ・カリキュラムのデザイン改訂と評価に関して主要な役割を果たすこと。
- ・学習プログラムに関して調整とリーダーシップの役割を担うこと。
- ・教員のフォーラムや委員会において指導的役割を果たすこと。
- ・若いスタッフのメンタリング（監督補佐としての行動を含む）を行うこと。
- ・教授活動の革新および革新的教材の使用に関して褒賞されたこと。
- ・教授活動に関して外部から招聘されたこと、カリキュラムを開発したこと、助言を与えたこと。

【出典】

Michael Prosser (2005), *Alignment of Institutional Academic Development Activities with Institutional Quality Assurance Policies and Processes*, Institute for Teaching and Learning, The University of Sydney. (パワーポイント説明資料)

資料3. シドニー大学 教育改善基金の評価基準と配点 (翻訳: 夏目達也)

基準	配点	報奨金受領のための条件
教授活動における質	10	修了証のコピー。資格が大学の教授活動か高等教育のそれか不明の場合、説明書を必ず添付すること。修了証が外国語で書かれている場合には、公式の翻訳を添付すること。教育課程はパートタイムで1年以上の修業年限を有すること。
国・州レベルの教授活動賞の受賞	10	AUTU/CUTS/ACEの褒賞裁定書のコピー。申請できるのは受賞後4年間(全5回)のみに限定される。
国レベルの教授活動賞の受賞(最終審査)	5	褒賞裁定書のコピー。最終審査対象者の地位を証明する文書のコピー。
学内での受賞	5	褒賞裁定書のコピー。基準は以下のものを含む。教育賞で優秀賞、研究高等学位監督賞および教育開発基金賞で優秀賞。申請できるのは受賞後4年間(全5回)のみに限定される。
学部内での受賞	2	褒賞裁定書のコピー。褒賞がチームに授与されたものである場合、チームの人数分ではなく1つとして計算する。申請できるのは受賞後4年間(全5回)のみに限定される。
大学の教授活動に関する出版物		
・著書	10	出版データのコピー、重要なデータ、目次。出版物が大学教育に関する著作か、大学生のための商業的に出版された教科書かをとくに明記すること。書籍を共同で執筆した場合、学部内では1回のみ計算する。
・引用された章	2	出版データのコピー、重要なデータ、目次、該当する章の最初の頁、執筆章を示す部分を提示する。
・引用された論文	2	ジャーナルのデータのコピー、重要なデータ、目次、論文の最初の頁、執筆論文を示す部分を提示する。
・引用されない章と論文、出版された会議資料	1	出版データのコピー、要約、目次。該当する章・論文の最初の頁、共同で執筆した場合、学部内では1回のみ計算する。
大学の教授活動に関する会議資料、紹介資料	1	会議の詳細を示したコピー、要約、重要なデータと時間、共同で執筆した場合、学部内では1回のみ計算する。

メルボルン大学における FD 活動

井手 弘人

1. メルボルン大学の概要
2. FD に関する基本方針
3. FD の実施状況
4. 学生へのフィードバック調査
5. FD マニュアル
6. FD に関する課題
7. 日本の大学の FD に対する示唆

参考資料

メルボルン大学戦略的計画（抜粋）

メルボルン大学運営計画（2004 年版、抜粋）

<調査日時等>

日時 : 2005 年 1 月 7 日

訪問先 : メルボルン大学高等教育研究センター

Center for the Study of Higher Education, The University of Melbourne

応対者 : リチャード・ジェームズ(Dr. Richard James) 高等教育研究センター 准教授

ケリー・リー・クラウズ(Dr. Kerri-Lee Krause) 同センター 上級講師

調査者 : 夏目達也・近田政博・井手弘人

1. メルボルン大学の概要

メルボルン大学は1853年に創設され2003年に創設150周年を迎えた、オーストラリアで最も伝統ある大学の一つである。オーストラリアの大学で最も早く専門職教育を大学で開始した大学である¹。1980年代から本格化した大学統合政策（いわゆる「一元化政策」）により、Melbourne College of Advanced EducationとVictorian College of the Artsを合併し、現在、メルボルン大学にはおよそ40000名の学生が通っている（図1）。

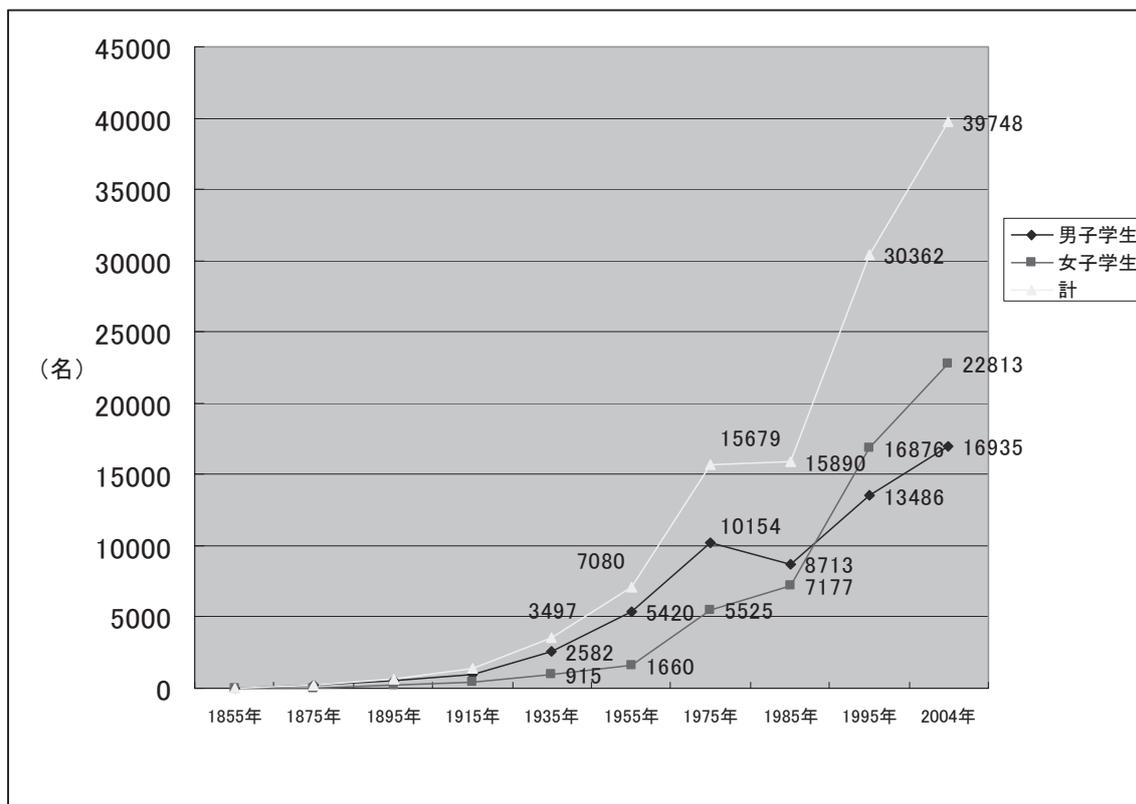


図1 メルボルン大学の学生数推移

2. FDに関する基本方針

メルボルン大学全体の組織の大枠は図2のとおりである。わが国の大学（特に国立大学法人）との違いで見れば、学部長や学科長が、学部もしくは学科とやや切り離された位置に置かれている点であろう。すなわち、学部長や学科長が全学の機構に対する学部・学科の「利益代表者」のような役割ではなく、全学機構の構成メンバーとして位置づけられることにより、学部長・学科長の立場は学部・学科の構成員とは分離されて学長及び理事の責任下にある教育研究の執行責任者という役割になっている。

¹ 杉本和弘『戦後オーストラリアの高等教育改革研究』東信堂、2003年、p.56

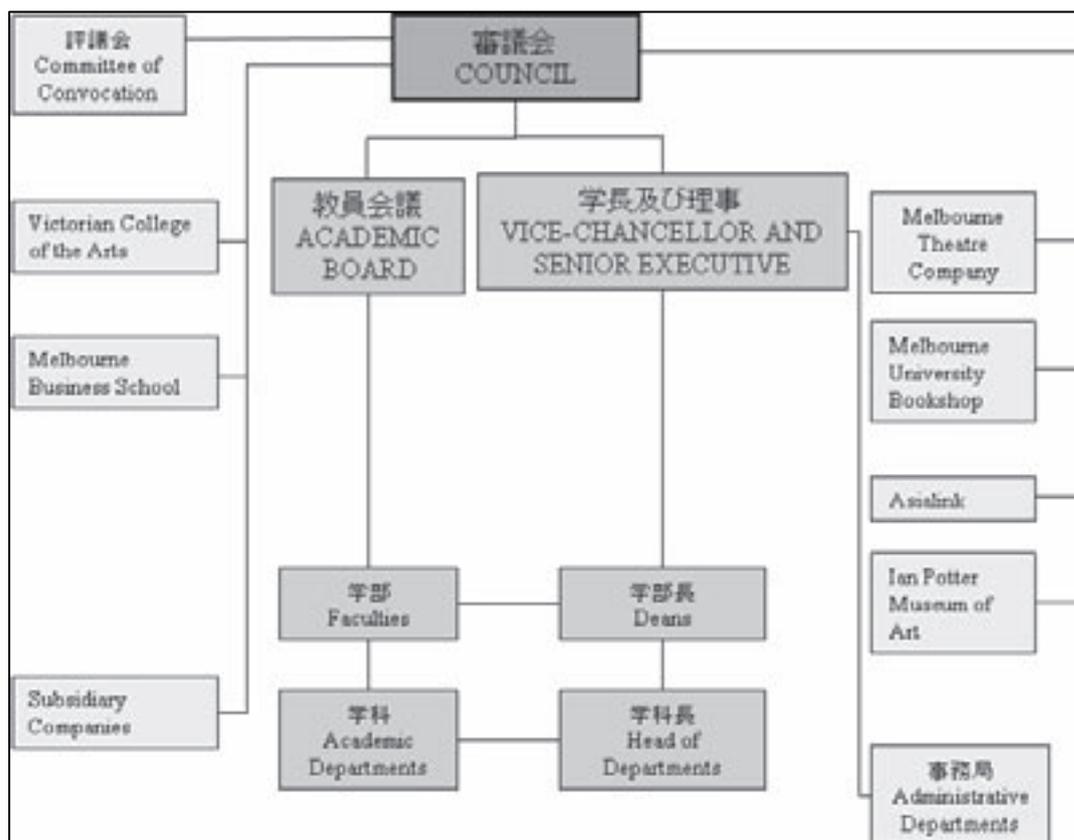


図2 メルボルン大学 機構図

この機構図の体制にそって、メルボルン大学では中期計画である戦略的計画（Strategic Plan）が策定される。FDは「学習の質」（Quality Learning）のドメインを支える活動の一環として、企画・実施されている。具体的な企画・実施に際しては年度ごとの運営計画（Operational Plan）がドメインごとに作成され、この運営計画にそって推進されることになる。運営計画には推進責任者が誰であるかが明記され、誰が、どういう権限で計画を推進し、その成果に対する学長や理事、審議会(Council)への報告義務を負うのかが明確になっている環境下で、FDもまた位置づけられている点を確認しておきたい。

メルボルン大学高等教育研究センター（CSHE, Centre for the Study of Higher Education、以下CSHEと略）は、いわばFDの「実施部隊」という位置づけになる。CSHEが単独で学内にFDを働きかけているというようなことではなく、戦略的計画などの大学執行部方針作成をサポートしながら、その承認を得た全学方針に基づいて実施している。ゆえに学内からの支持を得やすいと同時に、教育活動推進・FD参加等に関する直接的な反発を避けることができると思われる。メルボルン大学の中期計画の作成責任者は教育担当副学長で、ワーキンググループが設置されている（座長：Kwong Lee Dow教授）。計画書の作成担当者リストにセンター関係者は見あたらないが、インタビューを行ったリチャード・ジェームズCSHE准教授の話では、CSHEのスタッフが実質的な関与をしているということであった。

CSHEは教育学部附属の施設となっているが予算の大部分は大学執行部から配分されており、教育学部から来ている分は少ない。CSHEは政府の支援を受けて初年次教育の全豪調

査（数年に1度。これまでに3回）を担当しており、その成果と実績を持っていることがFDプログラム設計においても大きな強みをもっている。また全学の「優秀教員賞」制度はCSHEが実質的オーガナイズをしているが、受賞者の選定にCSHEが関与しているわけではなく、学内の委員会で決定しているとのことであった。

3. FDの実施状況

3.1 FDのインセンティブ

FDを組織化するにあたっては、受講する意義が対象構成員に明らかになっていることが重要であるが、メルボルン大学の場合は、教員の昇進に教育経験を考慮している点があげられよう。ジェームズ氏の話によれば、「10年前はさほど考慮されていなかったことであったが、戦略的計画推進の重視や高等教育の質が大学評価等で経営に直結していく環境になるにしたがって変化が生じた」ということであった。

具体的には、昇進に教員の教育活動が評価対象になり、FD（オーストラリアではAcademic Developmentと呼称するのが一般的）への参加度、学生評価の結果、教員のポートフォリオなどが用いられる。「研究でずば抜けた成果がある教員は別として、そうでない教員はいずれにせよ教育活動が評価の対象になる。学生の満足度が高まれば教員も満足できる。それがインセンティブになる」というジェームズ氏の言葉が大変印象的であった。その理由は、大学の施策として「研究主体」「教育主体」といったように、個々の教員をわざわざ事前に性格付けして評価しようという発想ではなく、基本的に大多数の教員が教育活動の評価を受けざるを得ない環境にあるのだという見方そのものに少々驚いたからである。これは研究志向の教員をどう教育にコミットさせるかというわが国の大学におけるFD機能への期待と全く異なる前提であり、大学が教育機関であるという自覚の表れにも見える。FDプログラムをデザインするときに、「教育機関」という前提がその大学の構成員に共有されているのかどうかは、単純な要素であるが大きなポイントになるだろう。

3.2 コアになっている理念

CSHEのFDスタンスは、現場の教員に授業改善の支援を提供するという視点で一貫している。特定の理論や方法論に依拠するのではなく、多くの教員との議論を通じて多くの方法を学んでいるといったところであろう。ジェームズ氏はそういった中から教育の原理をつくっていきたいと考えているようだ。ケリー・リー・クラウズ上級講師は、教員の多様な意見を参考にして、よりよいプログラムを作成していくことの重要性を強調していた。

3.3 FDプログラム

先述のとおり、FDプログラムの作成主体はCSHEである。FD参加は義務ではなく、教員側の意思を尊重することとしている。クラウズ氏によれば、「コア・コミュニティをつくり、満足度を高めること」がFDの重要なキーポイントとなるということであった。CSHEで行っている初年時教育などの全豪調査がプログラム開発の素材となっている点からしても、プログラムに深みを持たせる独自のリソースと教員のニーズとのマッチングが、FD組織化の成功につながるという印象を受けた。

CSHEが関わるFDプログラムの内容としては大別して以下のようなものがある。

(1) 新任教員研修

新任教員を対象にしたFDプログラムは2種類あり、2月及び7月の2回、セッションが開催されている。1つは教育職員としてのオリエンテーションプログラム(Academic Staff Orientation Program)であり、もう1つは効果的な教育の基礎を理解するためのワークショップ(Foundations of Effective Teaching workshops)である。

前者はメルボルン大学における研究開発の拡大発展を財政的(外部資金獲得など)・人的(研究スキルの訓練など)を中心に支援するリサーチ・イノベーションオフィス(Melbourne Research and Innovation Office)や人事部(Department of Human Resources)等との連携により開催しており、2004年は151名が参加している(2月:87名、7月:64名)。

後者は効果的な授業、少人数グループでの教育スキル、学生評価、マルチメディア教材の効果的な活用法など、より教育方法の基本に特化したもので、異なる学部・学科に所属する教員が教育に関して交流できる貴重な機会でもある。2004年は142名が参加している(2月:89名、7月53名)。

(2) 教育と学習における卓越性のためのプログラム—連続開催型の短期FD

このFDプログラム(Program for Excellence in Teaching and Learning, PETLと称される)は3月末と5月初旬に開催される(内容は3月、5月とも同様。朝9時から午後4時まで)。このプログラムでは、主として表1のような構成になっている。

<ul style="list-style-type: none">● 効果的な教育・学習のためのコア・スキルズ<ul style="list-style-type: none">— 教育研究のコンセプト・良い授業の基礎理論— 効果的な授業の計画と実践— 小規模クラス授業のスキル— 学生評価の質のためのアイデアと戦略● 同僚から学ぶ<ul style="list-style-type: none">— ティーチング・アワードを獲得した教員の経験を共有し、実践的な技法と秘訣を学ぶ● ティーチング・アワードに関する情報<ul style="list-style-type: none">— メルボルン大学ティーチング・アワード及びオーストラリア連邦政府大学教育ティーチング・アワードに関する情報● 効果的にテクノロジーツールの活用を授業実践活動に融合させる方法<ul style="list-style-type: none">— 学習の活動性を高めるためのパワーポイントとデジタルオーディオ・ビデオ教材活用を組み合わせる方法
--

表1 メルボルン大学PETLプログラムにおけるワークショップ内容

2004年のワークショップでは、13のワークショップに延べ358名の参加があった(参加者総数は170名)。

(3) 学部・学科単位のFDなど (Faculty and Department-based workshops)

CSHEでは、各学部で主催される独自のFDプログラムへの支援も行っている。プログラムにはカリキュラムや評価の国際化に関するもの(建築学科)、学部マネジメントにおける教育評価ワークショップ(経済学部)、少人数教育(工学部)、学習者のモチベーション

維持（看護学科）などがある。また、学部・学科のみならず、大学院学生会による新入生オリエンテーションにも支援を行っている。

(4) Certificateを授与する大学院プログラム (Graduate Certificate in University Teaching)

このコースは受講料を支払うプログラムで、対象者は25名程度に限定されている。個人の授業改善ニーズにあわせ、構成主義 (constructivism) 的なコース設計方法を採用しているのが特徴である。したがってこのFDは、個別のニーズをふまえて多様な内容をつくる「オーダー・メイド」プログラムになる。受講者の教育実践に有用な実践的プログラムのみならず、教育学的の研究的視点や理論に関するセミナーも含めた包括的なFDプログラムで、2年間のコースである。プログラムは現在学内教員のみを対象としているが、2006年からは学外教員対象のプログラムもスタートさせるということであった。

修了時に証明書(The Melbourne Certificate)が付与される。

(5) 学長コロキウム(Vice-Chancellor's Colloquium on Teaching and Learning)

教育及び学習に関する学長コロキウムも年に1回（12月）開催される。これは教育に関する講演会形式のFDというイメージに近い。講演者は先述したメルボルン大学内のティーチング・アワード受賞者のほか、同じく大学内で選出される支援サービスに関するアワード (Support and Service Awards) や連邦の教育アワードにノミネートされた教員などが担当する。セッションテーマは以下表2のようなものになっている。2004年は以下のようなテーマに対して、440名以上の教職員が参加した。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">● 大学において学生が学習に参加する方法● 効果的な評価とフィードバックの実践● 教育と研究の学術的なコラボレーションのあり方● 多様な学生のニーズをマネジメントする方法● メルボルン大学において学生が期待している経験とは |
|---|

表2 学長コロキウムでのセッションテーマ

4. 学生へのフィードバック調査

学生への授業評価をはじめとする教育評価には、以下の4種類がある。

- ・ 教育の質に関する調査（学部生・大学院生がそれぞれの専攻で行うもの）
- ・ 研究指導と教員のサポート調査（大学院生）
- ・ 事務及びサポートサービス調査（図書館、IT環境、健康管理とカウンセリング、体育設備など）
- ・ 留学生への調査（3年おき）

教育の質に関する調査については、大学院研究経験評価 (PREQ : Postgraduate Research Experience Questionnaire) とコース経験調査 (CEQ : Course Experience Questionnaire) があ

り、これらは卒業生到達度調査（GDS : Graduate Destination Survey）に用いられる。さらにこれらの調査は、全豪卒業後経歴審議会（Graduate careers council of Australia: GCCA）による全豪調査に活用されるが、CSHEはその学内調査の分析を担当していることになる。

また、企業による卒業生調査はCSHEではなく、応用経済・社会研究所（The Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research）が担当することになっている。

5. FDマニュアル

FDマニュアルは作成していない（これまでのCSHEでの経験と知見自体がFDプログラム設計を支えているという認識が強い）。

6. FDに関する課題

FDに関する課題は特に調査をしなかったが、マネジメント体制が十分構築されている中で、現場のFDプログラムがどのような配慮をしながら構成員の参画を促しているのかについてはさらにフィールドに入って詳細に調査してみる必要がある。

7. 日本の大学のFDに対する示唆

メルボルン大学の調査から、筆者が考えるわが国の大学に対する示唆点は以下のとおりである。

(1) 責任体制とインセンティブのあり方

責任体制とは、実施分担者というよりも「現場で実質的な責任をとる者」は誰かという点である。わが国の大学は2000年の大学審議会答申を受けて大学設置基準の改定でFDが義務化されたことが大きく影響して、FDの「実施」については急速に拡大していると言える。ところが、FDが「教育改善」という狭義の意味で捉えられていること、また、大学の現場では「実施」の実績が優先されてきたために、FD設計プロセスに実質的な責任をとる（とることができる）者が誰なのかが曖昧である場合は多く、その結果、FDを開催することによって得られる教育成果・活動成果への検証機能に至るまでの作用が、まだ発展途上であるという現実がある。そうすると、当然のことながらFDを「実施する」ことが目標・計画の主体になってしまい、イベントの積み重ねや単発の満足度測定で終わってしまいかねない。

メルボルン大学のFDプログラムも、個々の教員に合わせたFDプログラムを組み立てて実践するなど、授業現場で活動する教員に最も近い位置でのFD活動を目指している状況が見えるが、戦略的なプランに対するFDプログラムの方針策定や実績を全学に報告する担当者が計画段階から明示されていることや、かつそこにインセンティブ機能を付与する（certificate）形で「日常の運動体」とするための過程であると位置づけがより明確であると言える。

(2) 「証明書」とFDプログラムの高度化

筆者の所属組織である長崎大学では、「FD受講証明書」が発行される。しかしその扱い

は学部によって全く意味づけが異なる。具体的には医学部では助手から講師への昇進人事がある場合、FDに参加したかどうか条件の一つになっており、その際に「FD受講証明書」が大きな意味をもつ。実際にFD参加者名簿を見ると、医学部は若手の助手の参加が非常に多い。また工学部では、教員の個人評価の中でFD参加度が指標の一つとしてあげられ、受講証明書は「参加証明書」として教員個人が活用している。ところが一方で、受講証明書がただの「紙切れ」扱いになる学部も少なくない。

このような点で、メルボルン大学がFDプログラムを大学院レベルのプログラムに高めていることを知ったのは大きな収穫であった。複数学位の文化が定着していないわが国でどこまで有効かは分からないが、例えば、FD参加が「学位」になるというFDプログラムの高度化を検討してみるべきだろう。その観点からみれば、メルボルン大学がそうであったように、旧帝大系のみならず、地方国立大学の大学教育関連センターにおいて、教育学部との連携を「学位授与」の観点から強化していくことも検討する必要がある。

＜資料＞メルボルン・アジェンダ(The Melbourne Agenda)

「世界最高水準のメルボルン大学の形成」

(Making Melbourne one of finest universities in the world)

戦略的計画 (Strategic Plan, 抜粋)

3. 質の高い学習

目標 学部生と大学院生のためのすばらしい学習環境を作り、かつ維持すること

戦略 大学での学習及び教育的な成果の質を高めるために

3.1 優れた社会的、文化的、開放的な快適さを兼ね備えた安全かつ魅力的なキャンパスの維持

3.2 教員のアドバイスやフィードバックに対する日常的な、あるいは組織的な次元での対応を含めた、世界水準の学生支援サービス、機能及び施設の維持

3.3 あらゆる機会において、大学教員に専門的な研修の機会の提供

3.4 教育において卓越していることに対して、大学の評価と報酬制度において高い優先順位の付与

3.5 柔軟なコース構造と選択オプションの開発

3.6 教育と学習が、カリキュラム・デザイン、教育方法、提供方法及び教員－学生間での相互作用のあり方において世界最高水準であると認められることを保証すべく、すべての学士課程及び大学院課程の教育目標、教育方法及び提供方法を定期的に再検討

3.7 オンライン学習でも可能な知識と能力を獲得できるようにするために、すべての学士課程の学生に機会を提供

3.8 スタッフと学生の中で文化的多様性への感性を促進し、かつ、英語以外の言葉の研究を促進

大学の目標

2007年までに

3.1 学生－スタッフ間比率を維持もしくは改善

3.2 毎年の改善を保証するために:

毎年のコース経験アンケート(CEQ)及び大学院研究経験アンケート(PREQ)調査によって以下を測定

－教育・学習及び支援サービスに対する学生満足度

－研究指導と設備に対する高学位課程(大学院)学生満足度

－メルボルン大学における卒業生による学習経験に対する満足度

The University of Melbourne Strategic Plan Perspective 2004, pp.50-52より作成

運営計画 (Operational Plan, 抜粋)

大学運営目標2004

2004年の終わりまでに:

- 3.1 各学部は2004年の学生－スタッフ間比率について、2003年の学生－スタッフ間比率と等しく、もしくはそれよりも低くする目標を達成させる

(責任者:学部長)

- 3.2 国のコース経験アンケート(CEQ)の報告書で、卒業生の教育の質、基本的スキルの獲得ならびに大学での経験に対する全般的な満足への認識において、各学部の継続的改善を証明するように、2004年の運営成果調査で報告すること

(責任者:学部長)

- 3.3 2年ごとに行われている「2004年評価サイクル調査」における大学サービスに対する学生満足度で、パークビルおよびパークビル以外の両方のキャンパスにおいて支援サービスと学生満足度でさらに高水準の学生満足を達成すること

(責任者:学部長、副学長、教頭と研究記録係)

- 3.4 教育に責任をもつ2004年の全新任教員は、高等教育研究センターが行う効果的な大学教育の基礎についての集中プログラムを受けることになっているので、それについて教員会議に報告すること

(責任者:学長補佐(大学教員担当))

The University of Melbourne Operational Plan 2004, p.11より作成

オークランド大学における FD 活動

小湊 卓夫

1. はじめに：オークランド大学の概要
2. オークランド大学における教育支援体制と教職員研修センター
3. 教職員研修センターにおける FD の取り組み
4. 教職員研修センターと授業評価
5. 教員表彰制度
6. 研修制度拡張の試み
7. 日本の大学の FD に対する示唆

<調査日時等>

日時：2004年12月9日

訪問先：オークランド大学教職員研修センター

Centre for Professional Development, The University of Auckland

対応者：ロレーヌ・ステファニ(Lorraine Stefani)

教職員研修センター長

調査者：小湊卓夫

1. はじめに：オークランド大学の概要

オークランド(University of Auckland)大学は1883年に創立した120年の歴史を有するニュージーランドの大学(University)の一つである。ニュージーランドの大学は全て公立大学であり、8機関存在している。オークランド大学以外の大学としては、オタゴ大学(University of Otago)、カンタベリー大学(University of Canterbury)、ヴィクトリア大学(Victoria University of Wellington)、マッセイ大学(Massey University)、ワイカト大学(University of Waikato)、リンカーン大学(Lincoln University)、オークランド工科大学(Auckland University of Technology)がある。

その中でもオークランド大学は、ニュージーランドでも最大の規模を誇る研究大学の一つである。学生総数は、35,085人(学部生26,787人、大学院生8,298人、その内留学生4,760人)、フルタイムの教職員3,786人(教員1,826人、職員1,960人、全て2003年当時)となっており、これはマッセイ大学に次ぐ規模である。

オークランド大学では教養学部(Faculty of Arts)、創造芸術・産業学部(National Institute of Creative Arts & Industries)、教育学部(Faculty of Education)、工学部(Faculty of Engineering)、法学部(Faculty of Law)、医学・保健学部(Faculty of Medical & Health Sciences)、理学部(Faculty of Science)、神学部(School of Theology)の8つの学部とビジネススクールをあわせた9部局からなり、教育研究を推進している。さらに研究においては2004年にニュージーランド政府の高等教育委員会(Tertiary Education Commission)の評価において、最も高い評価を受けた研究センター大学でもある。

さらにオークランド大学は国際的な大学間ネットワーク作りに力を入れており、70以上の海外の大学と協定を結んでいる。また大学間の国際的なコンソーシアムであるUniversitas21ならびに環太平洋大学連合(Association of Pacific Rim Universities, APRU)にニュージーランドの大学としては唯一のメンバーとして加盟しており、大学の国際戦略を積極的に進めている。

2. オークランド大学における教育支援体制と教職員研修センター

オークランド大学では2002年～2004年の3カ年にわたる戦略的計画(Strategic Plan)を作成しており、教授・学習についての計画の中にFD(オークランド大学ではProfessional Developmentという用語を使用)が位置づけられている。教授・学習についての大学の目標を「知的な豊かさと学習環境の多様性の中で、基準を国際的に高いスタンダードにおいた学部と大学院の教育プログラムを提供すること」と定め、それを実現するために10の計画が立てられている。その中でFDについては、「教育の有効性を拡張し、教育と研究との間のつながりを持たせるために、全ての教職員に対し質の高いProfessional Developmentのプログラムを提供する」とされている。さらに戦略的計画を具体的に推し進めるための優先事項を盛り込んだOperational Planの中では、「教育の質を高める大学教員向け研修にとっての、オークランド大学の資格取得プロセスを確立する」と計画が立てられ、担当責任者と

して学術担当副学長と教職員研修センター所長が割り当てられている。

オークランド大学には教授・学習環境を整備し、教育の質を向上させるための支援組織として学生学習センター(Student Learning Centre)、遠隔教育センター(Centre for Flexible and Distance Learning)、英語自己学習センター(English Language Self-Access Centre)、そして教職員研修センターが設置されている。特に教職員研修センター以外の三つの組織は対象を学生に置いており、学習環境の整備を担う活動を展開している。

それらの組織とは異なり、教職員研修センターは、主に大学における教職員を対象として、教授・学習環境の整備とオークランド大学における教育の質保証を担う機関としての役割を担っていることが理解できよう。そのため、大学教職員研修センターは教育担当副学長の下に位置づけられ、教職員を対象とした資質向上のためのプログラムを多数提供している。また組織は15名のスタッフで運営されている。なおオークランド大学では従来のFD、SD、スキルアップのためのさまざまな研修等を包括する用語として、日本で用いられるFDではなく、プロフェッショナル・ディベロップメント(Professional Development 以下PDと略す)という用語を使用している。

教職員研修センターの目的・ミッションとしては次の内容が掲げられている。

- ① 教職員に対して適切な専門性の開発および個人的資質の開発とそのための訓練プログラムを提供する。
- ② 柔軟で革新的かつ効果的な教育を促進する。
- ③ 研究を推進し広める中で高等教育に結びつく批判的学識の構築に努める。
- ④ 学内の管理者に対し、助言や支援を行う。
- ⑤ キャリア・ディベロップメント活動を行うスタッフへの支援を行う。
- ⑥ 評価事業の展開とその後のフォローアップ支援を行う。
- ⑦ 優れた教育・研究への理解と支援ならびに表彰を行うための大学政策の立案支援を行う。
- ⑧ PDへの参加機会を幅広く提供する。
- ⑨ 現在の活動を批判的に振り返る機会を多く持ち、国際的、国内的、地域的な問題・傾向・研究を取り上げていく。
- ⑩ 学内における現在のニーズと将来的な方向性を決定するために、既存の学内グループと連携を図る。
- ⑪ 教員、大学院生の研究成果の向上を図る。

上記の目的から大学教職員研修センターの活動の特徴は4点にまとめられるであろう。

①PDの対象は教職員、管理職、大学院生まで含む幅広い層を対象とすること。②研修の内容は専門性を高め必要とされる資質の開発を行うこと。③教育研究活動を促進するための支援を行うこと。④研究者に求められる批判的態度や学識の育成に寄与すること、である。日本の大学のFDが教員を対象にした教育改善に大きな力点を置いていることから比較すると、職員や大学院生を対象としている点が大きく異なる。またPDの内容も日本のFDの

取り組みとは大きく異なるが、その詳細は次節で紹介する。

3. 教職員研修センターにおける FD の取り組み

教職員研修センターでは多岐にわたる研修を一手に担い実施していることが大きな特徴である。研修の範囲は、新任教職員、大学の使命とマオリ文化、女性、教育、研究、大学内の各種サービスと業務、マネジメントとリーダーシップ、情報技術から成り立っている。例えば、2004年に実施された研修の詳細なプログラムは以下の通りである。

○教育

- ・ 証明書発行の教育技能向上プログラム(Certificate of University Learning and Teaching: CULT program)
- ・ TA 研修 (オークランド大学ではチューターと呼ばれる)
- ・ マオリ族および太平洋諸島出身学生を相手とする TA 研修
- ・ 教授法 (大講義、アジア出身学生向け講義、体験学習、コースデザイン、グループワーク、アクティブ・ラーニング等)
- ・ 教育評価 (コース評価、授業計画評価等)
- ・ Cecil (教員・学生向けの教育支援システム) 研修

○研究

- ・ 研究能力向上研修 (プレゼンテーション技法、オークランド大学における研究政策と実践、パフォーマンス・ファンディング政策等)
- ・ 論文作成および出版に関する研修

○大学内の各種サービスと業務

- ・ 全学の構造とシステム (著作権、大学の役割、学術成果のレビュー等)
- ・ 組織と管理 (業務内容の管理、管理職職員向けの技能研修、プロジェクト管理、コンフリクト・マネジメント等)
- ・ 業務遂行 (マーケティング、顧客サービス、時間管理等)
- ・ コミュニケーション (インタビュー技能、非教員に対するティーチング技能、プレゼンテーション、自己表現技能等))
- ・ キャリア形成 (職員向けキャリア・プランニングとトランジション)
- ・ 福利厚生 (資産形成、退職後の計画、カウンセリング等)
- ・ 健康管理と安全対策

○マネジメントとリーダーシップ

- ・ 学部長向け研修
- ・ 女性向けリーダーシップ・プログラム
- ・ 管理職 (職員) フォーラム
- ・ 教職員向けのリーダーシップおよびマネジメント

○情報技術

- ・ 情報と IT リテラシーワークショップ
- ・ コンピュータ（初心者）
- ・ ワープロ
- ・ スプレッドシート
- ・ データベース
- ・ プレゼンテーション
- ・ WWW
- ・ E メールとその他各種
- ・ PC 無料研修コース

このように、オークランド大学では、教職員のみならず大学院生をも対象にした多様な研修会を数多く展開しており、年間 300 を超えるプログラムが実施されている。ここでは特徴的なプログラムとして、新任教職員研修、リーダーシップ研修、大学院生向けの研修を取り上げてみよう。

オークランド大学では新任教職員研修として3日間のプログラムを用意し、その受講を義務づけている。それは学長によるフォーマルな歓迎式典、教員に対するオリエンテーション、職員に対するオリエンテーションである。これらの研修は、新任教職員がオークランド大学の概要、組織構造、組織文化、学内の諸手続き等を学び、大学構成員としての自覚をうながすことを目的としたものである。特にニュージーランドの文化として重要視されるマオリ族の文化や伝統並びにそれに関する大学の基本方針の紹介がなされるのが特徴となっている。さらに海外、特に太平洋諸島やアジア地域の留学生の受入も多いことから、その地域出身の学生に関する説明も同時に行われる。これら欧米諸国とは異なる出身学生を受け入れる教員向けに、独自の研修プログラムも別途準備されている。

これらの研修終了後は受講修了書が渡され、オークランド大学の一員として認められるものとなっている。特に教職員が昇進する場合にはこのプログラムを受講していることが必須条件ともなっている。

次に、リーダーシップ研修は教員・職員・女性と三つにプログラムが分かれ、それぞれ、学長・副学長、幹部職員、幹部女性職員が講師となって研修が行われる。特に女性向けのリーダーシップ・プログラムは、女性教員向けのプロモーション研修、女性職員向けのキャリア開発研修ときめ細かなプログラムが用意されている。その背景には大学の基本方針として、女性教職員数の増加を掲げているという背景があるからである。これらの研修の中でも特に女性向けの研修が好評とのことであった。

さらに、大学院生の TA（オークランド大学ではチューターと呼ばれる）研修がある。授業で採用されたチューターは学生による評価を受けるため、多様な学生への対応、補助教材の準備、小グループでの教授技法等授業運営に関する研修から、自身の論文作成に関する技能向上や剽窃防止プログラムなど、大学院生の教育・研究両面にわたる支援が行われ

ている。

このように、多彩なプログラムの中身からもわかるように、PDの対象は、教職員スタッフ全員におよぶ。さらに、管理職、初任者、女性、初心者、教員、職員といったように、多様な大学の構成員のニーズに合ったプログラムをきめ細かく提供している点が教職員研修センターの大きな特徴となっている。

また上記に示された研修以外に教職員研修センター独自にFD研修を行っている。その目的はおもに教育の質向上を目指したものとなっている。それは学科ごとに20名から30名の参加者を集め、3時間のワークショップ形式で行われる。2003-2004では地理学、芸術、神学の3学科で行われた。2004-2005では全学科で研修を行うことを予定している。

4. 教職員研修センターと授業評価

オークランド大学で行われる授業すべてについて、授業評価が実施されている。授業評価に関しては教員用、チューター用、コース用の3種類のアンケートが用意されており、学生がそれに答える形となっている。

講義用とチューター用のアンケートの集計はすべて教職員研修センターに集約され、学科長ならびに教育質保証委員会にデータが渡される。渡されたデータは教育運営委員会、評議会へと伝えられる。さらに教員の自己評価ならびにピア評価の結果が、アンケートの集計結果と一緒に教職員研修センターへ集約されている。それらの結果の一部は教員のティーチング・ポートフォリオとして利用され、各教員は年度末ごとにそれを作成し、学科長に提出することとなっている。

教職員研修センターでは、教授法向上のためのコンサルテーションを行い、教員の授業改善への支援を行っている。授業評価結果の内容が、質問項目ごとに大学の平均値、学科の平均値、学部の平均値と3種類出され、個々の教員の結果がその平均値からどの程度乖離しているかが一目でわかるように記されている。そのためどの部分を改善しなければならないかが、教員ごとにデータで示される。したがって、コンサルテーションを受ける際には、授業評価結果に基づいてどの部分を改善するかが判断されることになる。

評価結果を個人にフィードバックさせ、教員の自発的な授業改善を支援するために、FDプログラムとコンサルテーションが準備されているのである。

またコース用のアンケートは、コースレビューとともに学科長の下に集計され、それぞれの学科長から教職員研修センターへとデータが集約される。このデータは学部長と学術プログラム委員会、評議会へとデータが渡され、カリキュラム作成時の基礎資料として利用される。

このように、授業評価アンケートのデータはすべて教職員研修センターに集約され、目的に応じてデータの分析とその結果が大学執行部と担当部局、教員に渡される。これによって、執行部レベル、部局レベル、教員レベルそれぞれの教育改善の基礎資料として使われる体制を整えている。具体的には、教職員研修センターへと集約された授業評価アンケ

ートの結果は、三つの目的で利用されている。①教員個人による教育改善、②教員の昇進のための判断材料、③外部評価への利用、である。

また授業評価アンケートの結果は、毎年教員が提出する自己評価書にも反映される仕組みがとられている。授業コマ数、指導学生数などとともに、一定のウェイト付けをした後、評点として出され、その結果は昇進の際に判断材料として使われている。

外部評価は3年ごとに学科レベルで行われており、このアンケート結果が利用されている。また政府が行う大学全体の機関評価にも利用される。ニュージーランドでは高等教育委員会(Tertiary Education Commission)が政府内に設けられており、そこが大学の機関評価を担っている。オークランド大学では2004年に機関評価を受けるため、学内に自己評価委員会が設立され、学内から選出された教員、副学長、質保証室(Quality Office)、教職員研修センター所長によって構成された。自己評価書を作成する際に授業評価アンケートも利用されている。さらに教職員研修センターが中心となって、2005年には大学の質保証のためのアクションプランが作成されるということであった。

このように、授業評価アンケートは教職員研修センターが集中的に取り扱い、アンケート結果の効率的な利用に役立っているといえよう。

5. 教員表彰制度

ニュージーランドでは優れた教育をおこなった教員を表彰する制度が、政府レベルで存在している。

政府の取組みは「優れた授業(sustained excellence)」「優れた共同授業(excellence in collaboration)」「新たなアイデアを実践した優れた授業(excellence in innovation)」の3領域に渡りそれぞれ3名、合計9名が選出される。表彰金は5,000NZ\$である。また、大学の教育全体を表彰する制度もあり、オークランド大学は2年連続で表彰されている。

オークランド大学では表彰を受けた教員に対し、優れた教育についての講演を(Teaching & Learning Showcase)を行っている。教職員研修センターではそれらの取組みの促進と支援を行っている。

6. 研修制度拡張の試み

教職員研修センターでは教職員研修を一手に担っているため、教職員のニーズ調査、ニーズに対応したプログラムの開発、を積極的に展開している。

研修への新たなニーズを探るために、各学科でのFD活動を今後積極的に展開していく予定であり、また教職員研修センターのリーフレットやウェブなどを通じて、教員個人のコンサルテーションも展開している。またこのような積極的展開をスムーズに行うために、大学の戦略計画やアクションプラン作成に教職員研修センター所長が加わり、主に教育の質保証の側面から計画立案に寄与している。

7. 日本の大学のFDに対する示唆

これまで、大学FDの取組みは、個別の大学がどのような取組みを行っているのかという点が大きく取り上げられてきた。それに加えてニュージーランドの大学では、政府による教育の質保証の取組みも盛んであるのが特徴である。教員表彰制度や研究費の傾斜配分システムなどはその現れである。

ニュージーランドの大学は8つと数は少ないが、学生や教員の獲得をめぐる英語圏の大学との競争と政府の政策のため、積極的な活動が行われていると思われる。

教職員研修センターの活動は一言で言うと、考えられる研修はすべて行うという姿勢である。教職員研修センター自体が教育担当副学長の下に置かれていることが、積極的活動が展開できる理由の一つであろうし、また14名というスタッフも日本の大学と比すると恵まれていよう。

FD活動を組織化するという視点から見れば、FDに関係するすべての研修を教職員研修センター単独で行うのは効率性の面から見て優れているかもしれない。また教職員研修センター所長は学内の意思決定にかかわる立場にもあるため、活動の展開がスムーズに行われているとも考えられる。さらに、大学自体が教員評価を行う際に、教育実績を重視しそれが昇進の条件にもなっていることが、多くの教員をFDに巻き込む原動力になっていると考えられる。このことから日本の大学のFDの組織化に対する示唆として3点挙げるができる。

第1に、オークランド大学では、大学教職員の資質向上の取組みとして中心となる部署として教職員研修センターを設けることで、活動の取組みを効率化することを可能としている。日本の大学ではさまざまな分野において多岐にわたる研修が行われているが、それは個別に行われたものである。それらの研修を一つの部署で扱うことによってプログラムを体系的に提供することが可能となり、それがFDを効率化、つまり各部署で重複する研修を避けることにつながっていると思われる。

第2に、資質向上のための研修をコーディネートする能力を有した人材の育成が重要である。多岐にわたる部局が存在する中で、どのような資質が教職員に求められているのか、そのためには誰がどういった内容の研修を行うべきかを総合的に判断できる人材の育成が求められよう。教職員研修センターのスタッフの配置を見ると、それぞれに役割分担が出来ており、多彩な人材がそろっている。そうであるからこそ多くのプログラムを体系的に提供することが可能になっていると考えられる。

第3にFDを大学教職員の昇進に関連付けることである。初任者研修を義務化し、段階的に研修内容を高度化し、各教職員のFD受講実績を記録することがオークランド大学では行われている。FDに対する教員の抵抗が無いかを尋ねたが、それは無いとの応えであった。それが言い過ぎであると推測されるにせよ、教職員が学内での昇進をはかる際には必ずFD受講実績が参照されている。これはFDを受けさせることが目的というよりも、得られるポストにどのような資質が求められているのかを明示するという目的が大きいと考えられる。

このように FD 受講実績と昇進とを関連付けることは FD 組織化にとって大きな働きを持っていると考えられる。

【参考資料とサイト】

University of Auckland(2002) The University of Auckland Strategic Plan 2002-2004.

University of Auckland(1999) The University of Auckland Planning & Accountability.

University of Auckland Sanate(2002) The Review and Evaluation of Teaching, Courses and Qualifications.

Centre for Professional Development(2004) *StaffDevelopment Programmes*.

Centre for Professional Development, <http://www.auckland.ac.nz/uoacpd/>

Teaching and Learning Support Units,

<http://www.auckland.ac.nz/uoacpd/about/teaching/supportunits/supportunits.cfm>

ワイカト大学における FD 活動

佐藤 浩章

1. ワイカト大学の概要
2. 教授・学習開発に関する基本方針と組織体制
3. 教授開発プログラムとサービス
4. 学習開発プログラムとサービス
5. 教授・学習開発のためのツールとリソース
6. FD 促進のための方策
7. ワイカト大学の FD の特徴と課題
8. 日本の大学の FD に対する示唆

<調査日時等>

調査日：2005 年 1 月 7 日

訪問先：ワイカト大学教授・学習開発機構

Teaching and Learning Development Unit (TLDU) , University of Waikato

応対者：ニール・ヘイ (Dr. Neil Haigh)

教授・学習開発機構長

調査者：佐藤浩章・鳥居朋子

1. ワイカト大学の概要

1964年に地元のハミルトン市民の要望で設立されたワイカト大学は、現在14,405名の学生と1,788名の教職員を抱えている。学生のうち2,460名(約17%)はマオリ系であり、学内の掲示は英語とマオリ語の併記となっている。芸術・社会科学学部 (Arts & Social Sciences)、コンピュータ・数学科学学部 (Computing & Mathematical Sciences)、教育学部 (Education)、法学部 (Law)、経営学部 (Management)、マオリ・太平洋開発学部 (Maori & Pacific Development)、科学・工学部 (Science & Engineering) の7学部で構成されている。そのうち、マオリ・太平洋開発学部は、ニュージーランド唯一の学部となっている。

2. 教授・学習開発に関する基本方針と組織体制

2.1 組織体制

ワイカト大学における教授・学習開発活動の中心を担っているのが、教授・学習開発機構である。ニュージーランドの8つの大学の中で、高等教育関係のセンターを持っているのは6つの大学である。ワイカト大学の機構は、他のセンターと比較して、スタッフ数等の規模は平均サイズである。

機構には、7名のアカデミックスタッフ(ディレクター1名、主任講師1名、講師2名、学習開発者1名、数学開発者1名、マオリ学習開発者1名)と3名の事務スタッフ(オフィス・コーディネーター1名、業績評価アドミニストレーター1名、受付職員1名)がいる。

図1 ワイカト大学教授・学習開発機構



2.2 教授・学習開発機構の基本方針

機構のミッションは、「ワイカト大学の学生とスタッフが、学習と教授における優秀性に向けて挑戦することを可能とする」である。機構の目的は、「どのレベルどの分野であれ、学生が、自ら学び、高等教育に必要とされるものを獲得するために必要なリテラシーと能力を開発することを手助けすること」にある。ここでは、欠点を正していくモデルではなく、発展・成長させるというモデルを採用している。また教員には、高品質のティーチン

グを提供するのに必要な教育学の知識・スキル・能力を自ら開発する手助けしている。また機構は、大学が重要視する下記の目標と価値を現実化させるように、活動をしている。

平等／多様性／リテンション／パートナーシップ／学習の質／研究面でのリード／
スカラシップによる刺激

2.3 歴史

1988年に学内に教授・学習委員会が作られた。これは、初めてワイカト大学が教員の支援に関心を示した時とされる。ヘイ博士が中心になり、教育に関心を持っていた教員が自主的なワークショップを始めた。1991年に、それまで別組織だったスタディ・スキルズ機構と統合して、現在の教授・学習開発機構が作られた。

3. 教授開発プログラムとサービス

機構スタッフは、様々な活動を通して、学生と全学のスタッフに関わっている。機構としての取組だけではなく、委員会やワーキング・グループ活動に貢献したり、学部・学科レベルでの取組を支援したりしている。

3.1 教員を対象としたプログラムとサービス

① コンサルテーション

教授・学習に関わるものであり、個別教員または教員集団を対象としている。

② ワークショップ

1講座3時間程度のものであり、平均して1つの講座には15名前後が参加している。※印のセミナーは、PGCertTT取得希望者（後述）には必須のものである。

表1 ワークショップのタイトル

高等教育におけるティーチングとラーニングの概念※	チュートリアル教育のファシリテーション※
スカラシップ・オブ・ティーチング&ラーニング入門※	授業評価のデザイン：マーキングとフィードバック
プログラム・授業のデザイン※	オンライン上のディスカッションの司会
レクチャー・シアター・テクノロジー入門	問題解決学習（PBL）
講義法：アイデアと情報の表現※	学生のニーズに合わせる
オンライン教育入門	評価の原則※
ビデオ会議	ディスカッションを導く
チューターの任命	実験のファシリテーションと演習授業

③授業参観とリフレクション支援

④業績評価支援サービス

試験採用から本採用への切り替え、昇進、就職、キャリア・レビューなどの際に、教員に必要な情報を提供している。具体的には、コンサルテーション、質問用紙のマスター作成準備などを行っている。

⑤リソース・ライブラリー

⑥高等教育分野でのポスト・グラデュエイト・サーティフィケート（PGCertTT）

自らの教授能力を開発し、公式の教育資格の取得を希望する大学教員に対して企画されたものである。機構が支援しながら、教育学部のプロフェッショナル・スタディ学部における授業として実施されている。資格取得後には、大学院ディプロマ、教育学もしくは哲学修士、教育学もしくは哲学博士といった資格を取得するような道がある。本資格の取得希望者としては現職の教員を想定しているため、一般的なプログラムとは異なり、「フレキシビリティ」、「真正性（シミュレーションではないという意味）」、「実践の共同体」、「会話」をコンセプトにプログラムは設計されている。プログラムの中では、セミナーへの参加（上記参照）、自らの教授活動の論文作成が課される。

⑦メンタリング・プログラムのコーディネーター

新任教員（メンティ）と、彼／彼女の面倒を見るメンターとをコーディネートする業務である。

⑧教員が教授活動に関わる調査や出版をする際の支援

3.2 組織を対象としたプログラムとサービス

全学の学内委員会、組織等における方針策定、実践開発という場面で機構のスタッフが関与している。関わっている主な委員会名は下記のとおりである。

教育の質諮問グループ／留学生支援グループ／学生サービスネットワーク／教育テクノロジー委員会／初年次教育プログラム委員会／リテラシーワーキンググループ等

3.3 教授・学習開発機構以外が取り組むFD活動

機構以外に、下記の組織がFD活動に取り組んでいる。

①Eラーニング・センター（Waikato Innovation Center for e-Education）

- ・コンサルテーション
- ・コース、セミナー
- ・ドロップ・イン・クリニック（短時間の相談）
- ・リソース提供

②学部・学科

- ・スタッフ・セミナー
- ・ティーチング支援リソースの提供
- ・褒賞

③全学レベル

- ・研究免除プログラムによるティーチングの開発
- ・会議等への参加、貢献

④オンライン FD

- ・ECTUS（外部団体）にアウトソーシング

4. 学習開発プログラムとサービス

4.1 全学における学習開発の位置づけ

上記で見たように、機構は教授開発と学習開発を対のものとして考えており、学習開発に関わっても、様々な支援を提供している。いくつかの学習開発プログラムは授業が始まる前から実施されている。専門のスタッフを揃えており、全学のセンターと学部単位の部門が連携して行っているのが現状である。

学習支援に関わる全学組織としては、下記がある。

教授・学習開発機構

教育開発センター（プレンティポリテク分校）

図書館（情報リテラシーチーム）

マオリ学生学習相談センター

国際センター

障害学生支援サービス

カウンセリングサービス

4.2 教授・学習支援機構が取り組むプログラムとサービス

①アカデミック・オリエンテーション・プログラム

学期の始まる直前の一日研修。スタディ・スキル教育や図書館案内を実施している。9時から12時までの3時間（昼食持参）かけて行われ、5ドルを徴収している。事前の申し込みが必要。

②個別指導

一対一で行われる学習支援のことであり、面談・Eメール・電話（TLDU ホットライン）で行われている。内容は下記のとおりである。

アイデアの明確化／文章添削／スタディ・スキルチェック／授業課題のフィードバック／レポート・論文・リサーチ申込書・博士論文の書き方／プレゼンテーション

③ワークショップ

スタディ・スキルに関わるワークショップである。マオリ語でも実施される。機構が独自で企画する場合、学部と連携する場合、学生主導で行われる場合がある。内容は下記のとおりである。

効果的読書術／ノートの取り方／時間の使い方／マインド・マッピング／論文作成法
／ピア・エデティング／テスト攻略法／課題のための情報収集／数学・統計学の基礎知識

④ドロップ・イン・クリニック

短時間の学習相談のことである。

⑤ポスドク向けサービス

ポスドク向けに博士論文の書き方などについて、オンラインリソースを提供している。

⑥リソース提供 (CD、ライブラリー)

⑦数学準備コース

図2 学習開発窓口がある図書館



4.2 学部が取り組むプログラムとサービス

芸術・社会科学部：マオリ学生支援コーディネーター、留学生向け TA

マオリ・太平洋開発学部：メンタリングサービス

経営学部：マオリ・メンタリングサービス、言語・学習支援サービス

科学・工学部：科学・工学における学習サポート

コンピュータ・数学科学学部：数学専攻学生のためのドロップ・イン・セッション

5. 教授・学習開発のためのツールとリソース

5.1 教授開発のためのツールとリソース

①PGCertTT 向けハンドブック

- ②TLDU ニュースレター
- ③TLDU TALK (ジャーナル)
- ④オンライン・ライブラリー
 - ・ カタログ (FD 関係書籍のリスト)
 - ・ 購入希望入力フォーム

5.2 学習開発のためのツールとリソース

- ・ CD-R (ワイカト大学での学習)

全学生に配布されるものであり、学習目的、スタディ・スキル、キャンパスマップ、連絡先などを見ることができる。

6. FD 促進のための方策

6.1 FD 参加のモチベーション

- ①全国レベルで実施される教育賞
- ②昇進・テニユア取得のためのティーチング・ポートフォリオ提出

昇進・テニユア取得のためには、自らの教育業績をまとめたティーチング・ポートフォリオを提出する必要がある。この材料の一部となるのが、FD 活動への参加記録であり、授業アンケートである。この役割は大きい。

- ③資格制度 (PGCertTT)

6.2 FD に教員を参加させるコツ

- ①個人レベル

ワークショップは有効な方法である。参加型の学習戦略を採用すべきである。また新人の教員に向けては、個人的に手紙を出して、参加を促すことも行っている。昼食に誘ったりして、教授・学習に関心を持ってもらうよう努力している。

- ②学部・学科レベル

学部・学科に入り込んでいく必要がある。待っていてもダメである。学部の意欲ある個人と共同で働くことが大事である。例えば、学部・学科の全体のプログラムレビューを行うこともその一つだ。また学科長との関係を密にすることも大事だ。会話を続ける必要がある。

また「～するのはどうでしょう」と、学部・学科の課題を見つけて解決策を提案していく形で持ちかけることが有効だ。例えば増えつつある留学生の問題について、関心のある人で討論する機会を設けることなどは良いアイデアだ。同僚から学ぶことが最も効果的だ。

- ③全学レベル

機構が先を見越して行動を起こし、イニシアチブを取る必要がある。大学の代表者たち、委員会、諮問委員会などと共に仕事をするすることで、大学の政策に影響を与えることが大切

である。機構のディレクターは以前に「教育・学習計画 (Institutional Learning and Teaching Plan)」を提起し採用してもらった。その後、この計画は各教員にまで下りて実施されている。ポリシーや計画が必要だ。また業績評価も有効である。そして、スカラシップ・オブ・ティーチングなどを通して、教育と研究の関係づくりをすることも大切である。

④全国レベル

全国レベルでは、教育面で優秀な教員を表彰する制度がある。Academic Audit Unit という組織があり、教育の質についてレビューを行っている。ここでの結果は予算配分には影響していない。

7. ワイカト大学のFDの特徴と課題

以上見たように、ワイカト大学のFDの特徴的な点は、その独自の資格制度にある。ワイカト大学では、体系的なFDプログラムを構築し、論文作成などを課すことによって、実質的な教授能力を向上させるシステムができあがっている。FDに参加したことがしつかりと形になるのは強い動機になると思われる。現在、英国やオーストラリアでは、全国規模での必修の大学教員資格の策定、実施が検討中のようにあり、ニュージーランドでもそうした議論が始まりつつあるという。程度の差はあれ、大学教員は研究志向が強いのはどこの国でも同じであり、自主性に任せるだけでは不十分なのであろう。

一方、機構長へのインタビューの中で、教授・学習開発機構の課題としてあげられたのが、スタッフ数の少なさである。高等教育の国際化、大衆化に伴い、大学生はますます多様化している。やりたいこととできることの格差が広がっている。活動を拡大していけば、サービスも拡大していく。教授・学習の開発をするには専門性が必要であり、個々の教員を支援しようとするれば数は足りないとのことであった。これを解決するための方策を問うたところ、各学部と教授・学習について議論する場を持ち、学部教員の中にサポーターを作る必要があるとのことであった。

8. 日本の大学のFDに対する示唆

本調査から得られた日本の大学のFDに対する示唆は下記の4点である。

8.1 階層別（全学、学部・学科、個別）にFD活動を実施しよう

FDへの参加呼びかけは、全学的に行うだけでは不十分である。上記見たように、各階層別にプログラムとサービスを提供する必要がある。

8.2 新人教員に働きかけ、一緒に仕事をしよう

大学教員になり、研究重視の学問生活を長らく送ってきた者に、教育の重要性を訴え、意識改革をしてもらうのはたやすいことではない。新人教員の段階でしっかりと教授・学習開発活動の重要性を理解し、共同で作業することが効果的である。

8.3 資格に結びつくFDプログラムを開発しよう

日本の大学には、テニユア制度がない。また採用・昇進にあたっては、教授活動が評価されることはまだ少ない。私見では、海外の大学で教員がFD活動に参加する最大の理由は、業績評価の際に教授活動がきちんと評価されることにある。恐らく日本においても、今後そのような状況になることが予想されるが、それを見越して、参加したことがしっかりと形になり、評価されるFDプログラムを開発する必要があるだろう。

8.4 学部教員の中にサポーターを作ろう

高等教育センタースタッフは、学部教員から孤立してしまうことが多い。そうならないために、学部教員の中に、教授・学習開発業務に関心と熱意を持ったサポーターを作る必要があるだろう。センターが企画する様々なプログラムやサービスに対し、学部の中で他の学部教員に、「彼ら／彼女らの理解できる言語で」説明をしてくれるはずだ。

クライストチャーチ教育大学における FD 活動

鳥居 朋子

1. はじめに：クライストチャーチ教育大学（CCE）の組織概要
2. PD プログラムを貫く精神：ピア・サポートの重視
3. PD の組織化
4. PD プログラムの事例
5. まとめ：PD マネジメントの視点から

資料 CCE における「すぐれた授業実践の一般基準」

<調査日時等>

日時：2005 年 1 月 10 日

訪問先：クライストチャーチ教育大学 専門職開発学科

Christchurch College of Education, School of Professional Development

応対者：キャロル・マッチ氏 (Dr. Carol Mutch)

専門職開発学科 副学科長

ミッシー・モートン氏 (Dr. Missy Morton)

専門職開発学科 リサーチ・コーディネーター

調査者：鳥居朋子・佐藤浩章

1. はじめに：クライストチャーチ教育大学（CCE）の組織概要

1878年に設立されたクライストチャーチ教育大学（Christchurch College of Education 以下 CCE と略記）は、ニュージーランドでも歴史のある高等教育機関（Tertiary Education）であり、学生数約 5,000 人、教員約 450 人の小規模な教育大学である。近年は留学生数も増加しつつある CCE では、幼児教育から初等・中等教育、教師の専門性の向上や支援サービスに至る教育活動を通して、質の高い教員養成教育が推進されている。こうした伝統に基づき、CCE では「教師教育」のマインドが構成員の間で重視されている。なおかつ、伝統的なマオリ文化を敬愛する精神のもと、学内における公式の表示や資料等にはすべて英語とマオリ語の双方が表記されている。また、CCE は同大学が位置するカンタベリー地域の教育機関の拠点校としての役割も果たしており、今回訪問した専門職開発学科（School of Professional Development）にはカンタベリー教育センターが併設されている。

CCE が提供しているプログラムには、小学校教員養成、中学校教員養成、幼児教育教員養成、教員の専門性開発、大学院研究、成人教育、障害者教育、児童文学研究があり、最近ではビジネスおよびコンピュータ、舞台芸術、スポーツ指導のプログラムが新たに設けられた。これらの多様なプログラムは、一部がコミュニティに公開され、なおかつ eラーニングでも提供されている。

CCE には、いわゆる高等教育研究センターに類するようなファカルティ・ディベロップメント（Faculty Development 以下 FD と略記）に特化した専門組織はない。全学的な連携のもと、それぞれの部局やスクールの教授学習支援機能を活用したプロフェッショナル・ディベロップメント（Professional Development 以下 PD と略記）が展開されている。以下では、そうした固有な形態をとる CCE における PD をいわゆる FD に相当するものとみなし、組織化の状況および具体的なプログラムを概観する。

図1 CCE のキャンパス



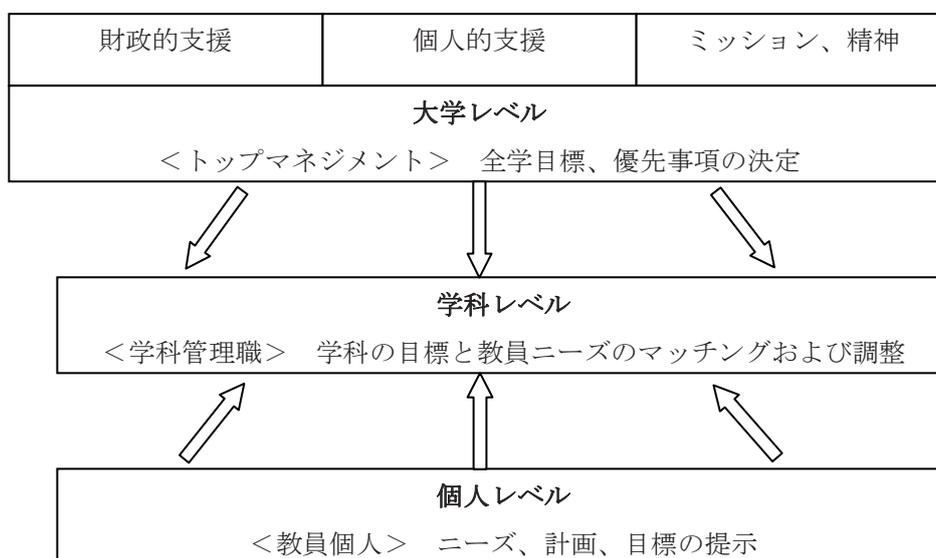
2. PDプログラムを貫く精神：ピア・サポートの重視

CCEには、全学レベルの目標を遂行する前提として、大学人が“良き職員 (good employee)”となること、すなわち CCE の教職員全員が“生き活きとした幸福な職員 (happy worker)”となることが追求されている。そのため、大学のストラテジック・プランにおける優先事項に基づく全学、学科、個人レベルの階層的な PD のアプローチが採られている。これらの重層的な PD のプログラムを貫く思想として、教職員同士の助け合いの精神に基づく同僚性 (collegiality) の発想が色濃く根付いている。マッチ氏によれば、元来、ニュージーランドは社会主義的な国策をとってきたため、相互扶助の思想が根強いことが大学における就労文化にも反映しているという。

3. PD の組織化

先述したように、CCE は小規模大学であり、なおかつ PD の専門部署を持たないという組織構成上の特色を有する。そこで、リサーチ・コーディネーターなどの特別な専門スタッフが担当する PD 以外の取り組みについては、基本的に各学科の管理職が実質的なコーディネーター役を担っている。各種支援に関しても、ニーズに対して柔軟に個別対応する形がとられていることから、学科レベルの管理職が果たす役割は大きいといえる。CCE における PD の組織化およびマネジメントに関する階層的な構造を簡単に示せば下図のようになる。

図2 CCE における PD の組織化およびマネジメントの階層的構造



3.1 三つの階層における計画策定

まず、大学レベルのトップマネジメントにおいては、三年間の目標が設定され、大学の実績報告書とともに政府の高等教育委員会 (Tertiary Education Commission) に提出される。

そこでの目標は、PDの優先事項に対応した成果指標を含んで設定される。こうして決定された全学の目標および優先事項にそくしたPDプログラムが運用に移される。

学科レベルにおいては、学科の年次計画および実績報告書がまとめられる。それに準じて、学科におけるPDの優先事項が定められる。専門職開発学科副学科長のマッチ氏によれば、学科レベルの管理職は、各種支援と教員ニーズなどとの調整作業を手がける一方で、年に2回の学長との面談において教員個人の計画および目標などの情報をもとに、学内の資金配分（専門職開発学科の教員85名に対し、単年度予算は約500万ニュージーランドドル）の直接交渉にあたっているという。

個人レベルにおいては、評価システムを通じて、全学ならびに学科の目標に照らしつつ教員個人の目標の適切性や資金の利用可能性が検討された後、最終的な目標が決定される。

3.2 三つの階層における実施

大学レベルでは、財務委員会（Finance Committee）と戦略的指導グループ（Strategic Leadership Group）が全学の優先事項に基づき、学科、人事部門、研究部門への資金配分を決定する。また、全学レベルのPDに関するイベントカレンダーが作成され配布される。

次に、学科レベルのコストセンターにおいて資金の再配分が決められる。ここでは、学科の優先事項にあわせて、教員個人のニーズ（研究休暇、補助金支援、コース受講や学会参加に関わる助成など）を考慮して資金の再配分が決定される。

教員個人のレベルでは、評価プロセスにあわせて、研究の諸活動、休暇、助成金などのニーズに見合った年次目標が調整され実行に移される。休暇が終了した時点で管理職に報告する義務がある。

以上のように、CCEにおいてはPD推進の階層的な体制を運用しながらも、実質的なPD組織化のかなめは学科レベルの管理職の任務にあるとみなせる。

3.3 評価活動

このように、大学、学科、個人レベルの三階層の構造をもつPDの組織化は、計画－実行の段階を経て、評価およびレポートの段階に移行するサイクルが形成されている。CCEにおける個人に対する具体的な評価活動は、フォーマルな評価とインフォーマルな評価との2つに大別される。フォーマルな評価は教職員の個人データファイルに記録される。ただし、これらの評価の目的は、昇給や昇進に直接的に結びつくものではなく、あくまでも教員の専門性や個人的資質の向上を促すことに焦点づけられているという。

3.3.1 フォーマルな評価

CCEにおけるフォーマルな評価プロセスは、以下の4つのステップで刻まれる。

- ・ 準備

教職員（教員およびスタッフ全員）は、前年度実績、次年度目標、職務内容の変更、休暇希望、支援を求めるための根拠資料などを文書で作成する。

- ・協議による検討

準備した文書に基づき、評価者（通常は学科レベルの管理職）および被評価者が協議する。職務内容の変更や休暇および助成金に関する合意が形成され、次年度の成果目標が定められる。

- ・実行

教職員は通常業務に加えて、承認された研究活動、休暇、コースの受講などを実行に移し、なおかつ記録をつける。

- ・評価

将来的な計画策定に向け、当該年度末あるいは次年度の初めに達成度が評価される。

こうした4つのステップを踏むことにより、教員個人の評価ポートフォリオが学内に公式に蓄積されていくことになる。

3.3.2 インフォーマルな評価

CCE におけるインフォーマルな評価は、同僚による日常的な評価活動がその中心を占めている。とりわけ、次世代のすぐれた教員を養成することを組織的な目標に掲げている CCE では、何よりも質の高いティーチングを実現することが目ざされており、チーム・ティーチングやモデリング、メンターの活用や同僚の相互批評が奨励されている。

とくに、専門職開発学科においてモデルとされているのは SNAP（self-negotiated appraisal process）と呼ばれる評価手法である。これは、学科内の複数の教員から成る小規模のチーム単位で行われる。チームは、比較的短時間で達成され得るような小さな課題を設定し、なおかつかれらの同僚グループから授業実践や研究活動についてのフィードバックを求める。チームは記録やポートフォリオを作成し、同僚グループへの定期的な報告を行う。いわば、チームの協働作業によって相互に同僚の評価活動を担う手法である。さらに、これらインフォーマルな評価の結果は、フォーマルな評価および昇進を検討する過程において参考に付される。

3.4 PD 参加の動機付け

CCE における PD への参加の動機付けとして重要な位置を占めているのが報奨（rewarding）の考え方とその仕組みである。報奨を広く捉えれば、1. 個人的な業績の伸張（教員としての適正、新しいスキル、秀でた実践、すぐれた学生評価、教員自身の職務に対する満足度など）、2. 昇進（役職、昇給）、3. 研究奨励賞（教員の PhD 取得の認定、すぐれた著作物、卓越した研究など）、4. 教育奨励賞（Teaching Awards）の4つが範囲に含まれる。

とくに、CCE の教育奨励賞に関しては、ニュージーランド政府が授与する教育奨励賞 (Excellence in Tertiary Teaching Awards) をモデルに設けられており、秀でた教育実践、すぐれた協働、際立った革新性、の3つの部門で受賞者が選ばれる。

さらに、それら3つの部門の受賞者は政府の教育奨励賞へのノミネートが約束され、最優秀の教員は首相から表彰を受ける (賞金は30,000 ニュージーランドドル)。

4. PD プログラムの事例

4.1 プログラムの内容と特徴：教員対象

CCE では教職員全体を対象にした能力開発を推進しているが、ここでは、とくに Academic Staff を対象としたプログラムの内容と特徴を概観する。

4.1.1 フォーマルな支援

先述したとおり、CCE の目標および“良き職員”となるための要件にみあった全学レベル、および学科レベルの職員開発が大学のフォーマルな支援のもとに展開されている。

具体的には、教員が CCE のコースを受講した場合の受講料の免除、同僚機関のコース受講料の割引、研究休暇、調査休暇、学会参加および研究のための費用提供、評価および昇進の複数ルートの提供、教育奨励賞および研究奨励賞などによる支援である。

4.1.2 インフォーマルな支援

一方、フォーマルな支援の他にインフォーマルな支援として、人事部門によるキャリアアカウンティング、カウンセリングにおける一連のアドバイスおよびその他のサービスの活用、個人の能力開発コース (例：財政計画、ストレス対処、公私の生活バランス、厚生)、支援ネットワーク、メンター、クリティカル・フレンズ (批評仲間)、同僚評価の奨励、機会均等の推進 (保育施設、休暇期間中のプログラムの低料金による提供) などのサービスが提供されている。

4.1.3 専門的能力の開発

上記のフォーマルおよびインフォーマルな教員支援のプログラムとあわせて、専門的能力の開発というテーマに特化したさまざまなプログラムが提供されている。

・ティーチング・スキルの向上

現職教員の教育を行っている CCE では、とくに成人学生を対象とするティーチング・スキルが重視されている。例えば、Certificate in Adult Teaching, Diploma in Adult Teaching and Learning などの修了証書の獲得を目標としたプログラムが提供されている。また、成人教育理論をふまえた応用教育研究の追究がはかられ、成人を対象とした授業実践のヒント (学習に対する理解と責任を示す、学習成果をまとめ次の学習を構想する、学習者に確認

を与える、など) がまとめられつつある。

なお、教員のティーチング・スキルの向上という側面についてみれば、CCE にはいわゆる「ティーチング・ティップス」などに類するような組織的に開発された PD 支援ツールはない。ただし、先に PD 参加の動機付けの項目でみた教育奨励賞の獲得に向けたすぐれた授業実践の指針として、一般基準 (general criteria) が提示されている。一般基準は、「すぐれた学習デザイン」(design for learning)、「学習の促進」(learning from teaching)、「ティーチングおよび学習の評価」(evaluating learning and teaching)、「専門性およびリーダーシップの向上」(professional development and leadership)、の4つのカテゴリーから成る。これらの一般基準に拘束力はないものの、個別の条件を満たすことが組織的に奨励されているため、個々の教員は各基準を意識しつつ、授業実践にあたることになる。すぐれた授業実践の一般基準の詳細については本文末の資料 (General Criteria/ Christchurch College of Education Teaching Awards 2003) を参照されたい。

- ・ 専門領域の強化

教員個々人の専門領域の知識、スキルを強化させるため、上級資格の取得を目標としたプログラムが提供されている。

- ・ コース、授業の開発

実際のコースや授業の質を向上するために、対面授業、遠隔およびウェブによる授業の開発に関するプログラムが提供されている。こうしたプログラムは、全学レベルの職員研修をはじめ、オンライン教授学習の修了証書を目標とした個別プログラム、図書館および ICT スタッフメンバーらとの協働によるコース開発など、さまざまなサポート体制が組み立てられている。

- ・ コース、授業の質の保証

評価システムの設計および適正化とその共有化をはかるプログラムが提供されている。

- ・ 研究プロフィールの開発

教育活動に重きをおきがちな CCE の教員のアカデミックスキルを強化するため、研究方法に関するコース、セミナーの提供や、それらにあわせた昇進ルート構築などが進められている。

- ・ 情報コミュニケーション技術 (ICT) スキルの向上

日々のコース運営や遠隔授業に不可欠な情報コミュニケーション技術の習得を目的とした、全学レベルの職員研修が開かれている。また、Diploma/Postgraduate Diploma in ICT Education といった修了証書の獲得を目標とするプログラムや、専門職開発学科が提供す

る CertOTL コース、ビジネス学科が提供する ModCom コースを受講できる体制が整えられている。

4.1.4 個人の能力開発

その他、専門領域に限定されない個人の能力開発として、以下のような支援が提供されている。

- ・ 資質向上の支援およびリフレッシュコース
これらは、金銭的サポート（受講料免除および割引）および休暇制度（PhD および EdD 取得のための6ヶ月を上限とする有給休暇）の2つの柱から成っている。
- ・ 調査休暇および学会参加のための資金補助
調査休暇および学会参加にともなう旅費等の資金補助が行われる。
- ・ 6週間のPD休暇計画の策定支援
休暇を必要とするPDプログラムの参加などについては教員個人と管理職との話し合いのもとで計画および休暇日程の調整がはかれる。
- ・ 無給休暇の計画準備
公的資金が提供されない休暇に関する計画策定および準備への支援が提供される。
- ・ 学科レベルにおける評価プロセスを通じた個人の目標設定
PDの実施の一環としての評価プロセスの適用、および個人の目標設定の支援が提供される。
- ・ 教員および一般職員対象の継続教育
教職員が一般的かつ標準的に有すことが望ましいと考えられているスキルとして、マオリ語、情報コミュニケーションスキルの向上にむけた継続教育の機会が提供される。

4.2 プログラムの具体例：教員のための研究と研究指導に関するPD

ニュージーランドの高等教育機関においても、欧米ならびにアジアの先進諸国と同様、市場化のもとでの外部資金の獲得が主要な論点となりつつある。こうした趨勢は、教員養成や現職教員の能力開発などの教育活動に軸足を置くCCEにおいても例外ではなく、いかにして外部評価に堪えうるような質の高い研究成果を挙げ、資金を獲得していくかが重要な課題となっている。そうした状況を背景に、CCEでは教員個々人の研究活動を促進し、支援する体制が整備されてきている。こうしたPDの強調点のおき方は、いわゆる研究重点

大学における PD のそれと異なっていることが指摘できよう。

ここでは、教員の専門的能力の開発プログラムの一例として、専門職学科のリサーチ・コーディネーターが中心となり提供している教員の研究支援にかかわるプログラムを概観する。同プログラムは、教員個人の研究能力向上と、学生に対する研究指導に関する資質向上を目的とした 2 つの側面に大別される。

4.2.1 教員の研究能力の向上のための PD

・研究計画書の作成

CCE では、研究の第一歩はすぐれた計画書の作成であるという認識のもと、コンサルテーション的な支援が提供されている。具体的な研究計画書の作成支援については、教員個人が関心を持つ領域を明確化すること、先行研究や既存の研究との関係における論理上の位置づけを確立し、研究テーマおよび方法論を確定することが強調される。

その他のポイントとして、研究遂行上の倫理規定や研究手順、研究の資金源の明記、また、研究成果の発表のための計画立案、研究の一貫性と質の保証に関わる方法などを計画書に盛り込むことが指導される。

・倫理規定についての検討

ニュージーランドにおける研究の倫理規定の歴史や、倫理規定の原則（インフォームドコンセント、自発的な研究推進、研究凍結の権利など）に対する理解を促進し、また、大学当局に対し研究の認可を求める手順についての習得もはかられる。

・データの収集と分析

研究に資するデータの収集と分析については、調査研究に対する回答や、期限内における遂行、研究資料の入手可能性などを考慮することが指導される。

・研究成果の発表

研究の成果を発表する際には、その目的と戦略および発表スキルについて考慮することが重視される。具体的には、発表の聞き手は誰なのかという点に配慮することなどである。

研究成果物の公開方法についても、インフォーマルおよびフォーマルセミナーや、学会報告や学会誌への投稿、その他の出版物などの選択肢があることが検討される。

さらに、これらの研究成果発表の活動を支えるものとして、CCE で開催される定期的なセミナー（教員セミナーおよび大学院生セミナー）や研究会、学術論文執筆のワークショップおよび共同出版の機会、「editor-in-residence」（CCE 所属の編集者）など支援体制がある。

・ピアレビュー（同僚評価）

同僚からの評価は、建設的な批判を提供するというメリットがあると認識されている。学内のさまざまな機会を活用し、教員コミュニティのなかで相互批判がなされることが促進されている。さらに、同僚からの批判やコメントに対し教員自身の反応を示す双方向的な関係が重要視されている。

4.2.2 教員の研究指導能力の向上のための PD

一方、教員の研究指導能力の向上という側面における PD については、研究指導という経験をいかにして効率的に積み重ねていくかという点が重視されている。具体的には、研究指導の規定、過程、結果に分けて検討される。なおかつ研究指導教員の役割や研究指導生（大学院生）の実態把握の方法についても重視される。

あわせて、研究指導教員の教育学領域に関する知識を強化すること、学生の研究計画書の評価や論文検討などの方法に力が注がれている。具体的には、評価者や指導者としての任務、学生への効果的なフィードバックの方法などが重要視されている。

また、研究活動や制作物の著作権に関する指導の方法も含まれる。

以上のような教員の研究能力および研究指導能力の向上を期したプログラムは、グループによるワークショップ形式や、教員とリサーチ・コーディネーターとのマンツーマンによる形式などで柔軟に提供されている。これまでのところ、こうした支援プログラムの評価に関しては、学生の研究指導、研究活動の管理、教員の PD 全般に関わる評価活動の一環で行われている。リサーチ・コーディネーターのモートン氏によれば、常に意識しているのは、CCE における研究の実践が明確に改善されているのかどうかという問いであるという。CCE においては、研究活動の評価を実施することは、研究者自身ならびに研究チームの発展にとって好機であるという認識のもと、研究能力の開発プログラムに対する評価活動が行われている。

5. まとめ：PD マネジメントの視点から

5.1 CCE における PD の特質および課題

以上概観してきたように、CCE における PD では、小規模な教育重点大学における研究成果の質の向上が目指され、教員の研究能力および研究指導能力の向上が戦略的に支援されていた。一般に、研究重点大学では教員の教育能力の向上に重点課題が設定されることを想起すれば、CCE における PD はあえて教員の「研究者」としての力量強化という資質向上を企図した課題設定のあり方とそのアプローチに特色があるといえよう。

なおかつ、CCE では教職員のピア・サポートの精神が尊重され、同僚性を重視した PD が機能していたことは注目に値する。フォーマルな支援では汲みつくせない教員個人のニーズや課題をインフォーマルな支援が受け止めているという印象であった。その背景には、長く教員養成および教師教育を中心に教育活動を展開してきた CCE の組織風土として、同

僚の教育実践から学びあう精神が息づいていることが指摘できよう。マッチ氏によれば、現在までのところはピア・サポートの精神や人材を大切にする組織風土に基づく PD は十分に機能していることから、当面はこうした路線を変更する可能性は低いとのことであった。

しかしながら、教職員の相互扶助精神に基づく PD の推進が、どれほど組織的かつ体制的に頑健であるかは一つの論点になり得る。とりわけ、CCE のように PD の専門部署を有さない機関では、PD にかかわる業務の多様化、専門化、高度化、複雑化に伴って担当者（とりわけ学科レベルの管理職）がきわめて繁忙になった局面で、いかにして全学的基盤にたった PD を継続的かつ安定的に運用していくのかが大きな課題となろう。

5.2 日本の大学の FD マネジメントへの示唆

日本の社会的文脈および大学における組織文化の違いはあるものの、今回の訪問調査によってニュージーランドの CCE における PD から得られた示唆をまとめると以下の点が挙げられる。

第一に、全学のミッションや優先事項にそくし、PD の組織化において大学レベル、学科レベル、個人レベルといった階層的な推進方法を採用することの重要性である。とくに、実施が決定された各種 PD のプログラムの年間計画および情報を一元的に集約し、カレンダーを作成して全学で共有している点は、教員個人の計画的な PD 参加を促すうえで有効であろう。

第二に、教員の研究指導能力の向上を組織的かつフォーマルに支援することの重要性である。ことに、大学院の「重点化」がはかられた日本の研究大学においては、大学院生の量的拡大のスピードに比して、研究指導の体制や方法論については開発が遅れていると言わざるを得ない。大学院生を対象にした研究指導を教員のティーチング・スキルおよびリサーチ・スキルが交わる領域として課題化し、組織的な支援体制を組むことが奏効すると思われる。

第三に、成人教育理論をふまえた応用教育研究の追究の重要性である。成人教育理論の適用対象は単に一般の授業を受講する成人学生にとどまらない。ティーチング・スキルの向上という課題に引き付ければ、教員もまた他者（同僚）の実践に学ぶ成人学習者のひとりであると捉えなおし、成人教育の理論および実践に基づく知見を PD のプログラム開発に反映していくことが大切であると考えられる。

【参考文献とサイト】

杉本和弘 (2004) 「11 章 ニュージーランド—『競争』から『協同』への高等教育政策転換」
馬越徹編『アジア・オセアニアの高等教育』玉川大学出版部。

Christchurch College of Education Teaching (2003), *Christchurch College of Education Teaching Awards*.

Christchurch College of Education (2004), *Academic Staff Reviews Application for Promotion*.

Morton, Missy, “Professional development for academic staff: Research and research supervision”,
10 January, 2005. (パワーポイント資料)

Mutch, Carol, “Staff development: prioritizing, implementing and rewarding”, 10 January 2005. (パ
ワーポイント資料)

Christchurch College of Education, *Negotiating the Supervision Relationship: A facilitated workshop
for supervisors in the Center for Postgraduate Studies School of Professional
Development*.

Christchurch College of Education

<http://www.cce.ac.nz/>

School of Professional Development, Christchurch College of Education

<http://www.cce.ac.nz/info/pdcq/>

資料 CCE における「すぐれた授業実践の一般基準」（抄訳）
（Christchurch College of Education Teaching Awards 2003 より作成）

*一般基準

以下の一般基準は、教育奨励賞の各部門に対応しており、個々の具体的な基準を満たした者が優秀者として選出される。

1. すぐれた学習デザイン

受賞候補者は、教育内容および教授法の根拠を示し、成績評価の方針と実践についての詳細を提示しなければならない。適切な学習資源についても記述あるいは例示する必要がある。すぐれた学習デザインを示す根拠は以下の通りである。

- ・ 教育内容の選択と教授法が主題および学習者のニーズに合致していること。
- ・ 教授法や導入のポイントを授業のトピックや主題などへ適応させるために、学習者の理解の水準や学習様式について把握していること。
- ・ 授業でとりあげる主題の目標、およびトピックやテーマについての学習方法と、成績評価の方式との間に一貫性があること。
- ・ 学習者が図書館やインターネットおよび他の資源を通じて研究方法を開発するよう奨励していること。
- ・ 文化、ジェンダー、民族や経験の違いなどの学習者個人やグループに関する情報と授業の環境とが対応していること。

2. 学習の促進

受賞候補者は学習者をひきつけ、かれらの批判的思考を促進していることを示さなければならない。学習の促進を示す根拠は以下の通り。

- ・ 授業の主題に対する熱意を表し、学習者に良い影響を与えていること。
- ・ 多様な学習活動を展開するとともに、それらの学習成果が測定されていること。
- ・ 教授法の選択や学習要求への応答がきちんとした根拠に基づいていること。
- ・ 学習に対する意欲が低く動機の弱い学習者にはたらきかけ、かれらの自発的な学習参加を促していること。
- ・ 学習者が批判的思考スキルや主題にそくした分析方法を獲得するような方法を採用していること。
- ・ コースの内容および構成において、学習者が自信を持ち力量を高めるように工夫されていること。

3. ティーチングおよび学習の評価

受賞候補者はティーチングを改善し学習者の自立を促すためいかなる評価を用いているのかを示さなければならない。ティーチングおよび学習の評価の根拠は以下の通り。

- ・ 授業で取り扱う主題の目標と、教授法および成績評価の方式とが対応していること。
- ・ コースの成果と学習が具体的に評価されていること。
- ・ 授業の内容や教授法の継続的な改善に評価が用いられてきていること。
- ・ 成果がみられなかった授業がその理由とともに検討され、結果的に改善に結び付けられていること。
- ・ 授業実践や教授法およびコースが一定の方式にそくして評価されていること（たとえば、同僚評価、学生による評価、調査など）。

4. 専門性およびリーダーシップの向上

受賞候補者は教育実践、専門領域におけるリーダーシップ、ティーチングおよび学習についての根拠を示さなければならない。専門性およびリーダーシップの向上の根拠は以下の通り。

- ・ 主題についての最新の知識を得て理解していること。
- ・ 授業実践と新しいスキルの開発を戦略的に行っていること。
- ・ 授業の方法やアイデアを同僚と共有していること。
- ・ 同僚たちを巻き込みリーダーシップを発揮していること。
- ・ 学識や実践に基づく著作の発表、およびセミナーや学会発表を行っていること。

トウェンテ大学における FD 活動

中島 英博・近田 政博

1. はじめに -トウェンテ大学の概要と教育目標-
2. トウェンテ大学の FD 組織 -ITBE の位置付けと役割-
3. ITBE が提供する FD プログラムの内容と工夫
4. 日本の大学の FD に対する示唆

参考文献

<調査日時等>

日 時：2004 年 9 月 20 日

訪問先：トウェンテ大学 情報・図書・教育サービス部門

Service Department of Information Technology, Library & Education (ITBE),

University of Twente

応対者： Dr. Hans van den Berg ITBE 専門職員
 Dr. Sjoerd van Geffen 学長補佐室 室員

調査者：中島英博・近田政博

本報告では、オランダ・トウェンテ大学の FD 推進担当者と面談し、調査した内容を報告する。事前の調査において、理工系中心の大規模研究志向大学ということがわかっていたため、調査では「教員が FD に参加する仕掛けをどのように作り、参加させているか」をテーマとした。

1. はじめに –トウェンテ大学の概要と教育目標–

1.1 トウェンテ大学の概要

トウェンテ大学は、オランダ東部トウェンテ地方に 1961 年に設立された。トウェンテ地方は古くから織物業の街として栄えていたが、国際競争の圧力により衰退を余儀なくされた背景を持つ。そのためトウェンテ大学は、最先端技術の研究拠点形成を通じた地域活性化という国策の下に設立された大学という一面を持つ。設立以来、コンピュータサイエンス、バイオテクノロジー、ナノテクノロジーの領域で世界的な研究成果を発表するとともに、大学に隣接するサイエンスパークへ産業の誘致を促進するために産学連携を積極的に進めている。こうした工学の領域に重点を置いた面は、名古屋大学とよく似た側面である。西部の長い歴史を持つ都市型大学とは異なり、緑の豊かな広大な敷地にアメリカの大学をモデルにして作られたオランダ唯一の本格的キャンパスを持つ大学（教育研究施設に加えて学生寮・スポーツ施設等を備える）である。

設立時は、工学系の教育プログラムしか持たなかったが、70 年代に社会科学分野、80 年代に行動科学分野、90 年代に健康科学分野を増設し、現在は文理あわせて 23 の教育プログラムを持つ総合大学となっている。2003 年度の学生数は、学士・修士課程が約 7058 人、博士課程が 627 人、教員数は 1477 人、職員数は 1241 人という規模となっている。全学の予算規模は、2003 年度時点で約 280 億円（約 2 億ユーロ）で、このうちの約 20%を外部資金の獲得によって賄っている。この外部資金の比率はオランダの大学の中では最も高く、産学連携に力を入れるトウェンテ大学の特徴を表している。

1.2 トウェンテ大学の教育目標

トウェンテ大学では、全学として次のような方針で教育を行っている。

- ・ 少人数のグループワークを重視した教育
- ・ 技術開発等を通じて社会貢献できる人材の育成
- ・ 全ての学生が主専攻と副専攻を持ち（major-minor system）、学際的な視野を養う

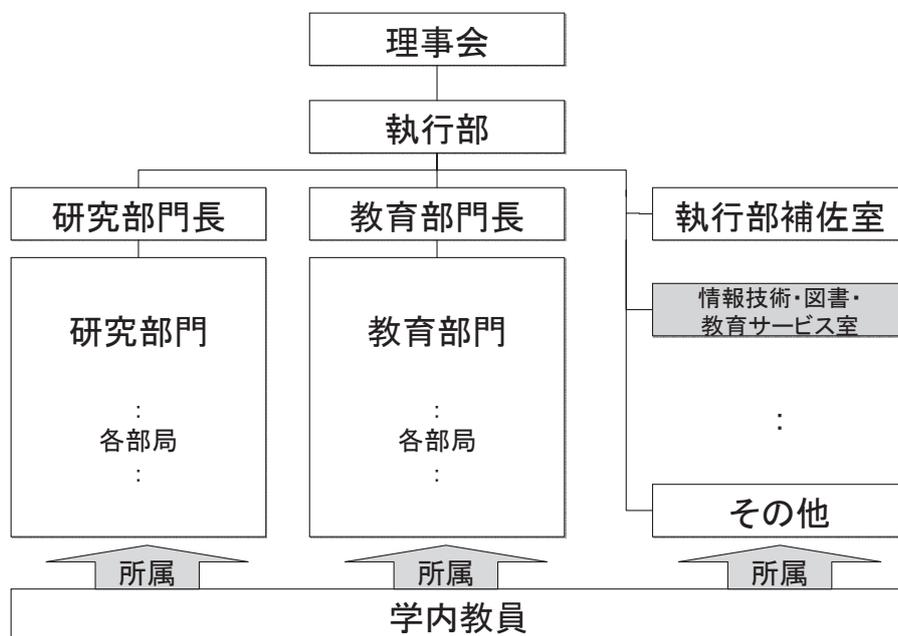
全学の FD の目標は、この教育目標の達成に向けて設定されるものと考えられる。しかし、全学の教育目標と FD の目標との関連については直接伺うことができず今後の調査によって明らかにすべき課題である。

2. トウェンテ大学の FD 組織 –ITBE の位置付けと役割–

2.1 全学における FD 組織の位置づけ

トウェンテ大学のFD組織について述べる前に、トウェンテ大学の組織構造について簡単に触れておく。トウェンテ大学の組織は、大きく分けて教育部門（Faculties）、研究部門（Institutes）、サービス部門（Service Departments）の3つがある。各教員は、教育部門と研究部門の少なくとも2つの所属を持ち、教育と研究にあたる。トウェンテ大学がこうした組織構造になったのは2001年とごく最近のことであり、それ以前は教育・研究に責任を持つ主体としての学部が置かれていた。教育組織と研究組織の役割を明確に分けて構成員がそれぞれの組織に所属する形態は、筑波大学など日本のいくつかの大学に似たものといえるかもしれない。しかし日本で見られるケースは、教員の所属は基本的に研究部門であり、教育部門へ出掛ける形で教育にあたるものが多い。トウェンテ大学の場合、教員が研究部門と教育部門の双方に在籍し、それぞれの部門長から研究活動の評価、教育活動の評価を受ける点が興味深い。オランダは国際比較の点から見ても日本と同様あるいはそれ以上に大学教員の研究志向の高い国である。そのため、かつての学部単位の組織では教員のエフォートを教育活動へ向けることが困難であったと言う。そこで一人の学部長が研究活動と教育活動の評価を行う形から、研究部門・教育部門それぞれの部門長が個別に評価を行う形にすることで、教育の質の底上げを図ったとのことである。

図1 トウェンテ大学の組織構造



さて、トウェンテ大学において教員の教育改善を支援する取り組みは、先に述べた3つの部門のうちサービス部門に置かれた情報技術・図書・教育サービス室（Information

Technology, Library and Education : 以下 ITBE) で担当している。サービス部門には他に、執行部補佐室、広報部門、施設・管財部、財務部、学生サービス部、国際・留学生部、図書館などがある。こうした点から ITBE は全学事務組織の一部と見ることもできるが、事務職員以外にも博士・修士の学位を持つ専門職や学内協力教員・兼任教員も多く所属している。責任と権限が与えられている面で、日本の大学の事務部門と単純に比較することができない。また、ITBE は教育学部や共通教育部門に附属する大学教育センターという位置づけではなく、自立性を持って立案した目標・計画の下で全学に提案を行う組織といえる。トウエンテ大学の研究部門には、高等教育政策研究センター (Center for Higher Education Policy Studies : 以下 CHEPS) が置かれている。CHEPS は国レベルの高等教育政策研究を行っている機関であり、学内の教育改善等のサービスを直接担当していない。

2.2 ITBE の概要

ITBE が行う教育改善支援サービスには5つの領域があるという。それぞれ、(1) 授業設計・教授法、(2) カリキュラム開発、(3) e ラーニング、(4) 教育評価である。この5つの教育改善支援サービス以外にも ITBE は図書館サービスと学内の IT インフラの整備なども行っている。名古屋大学でいうところの、図書館、情報連携基盤センター、情報メディア教育センター、高等教育研究センターをあわせた活動を行っており、教員の教育研究活動のバックアップを統合的に行うサービス部門といえよう。トウエンテ大学では、研究面・教育面の双方において IT の活用に特に力を入れており、e ラーニングの促進と支援も重要なサービスの一つとなっている。これらのサービスを ITBE に所属する 19 人のスタッフで行う。

それぞれの領域で行う具体的な活動内容は、下表の通りである。

表 1 ITBE の活動内容

授業設計・教授法	<ul style="list-style-type: none"> ● 学内外の大学教員に対する各種 FD コースの提供 ● 授業改善のための個別教員カウンセリング ● 教員間のネットワークづくり ● 教育改善プロジェクトへの参加 ● 学内の教育に関する研究会の企画・実施
カリキュラム開発	<ul style="list-style-type: none"> ● カリキュラム開発プロジェクトの推進
e ラーニング	<ul style="list-style-type: none"> ● e ラーニングのインフラ環境の整備 ● e ラーニングの促進と支援 ● 情報通信技術の活用に関連するプロジェクトへの参加
教育評価	<ul style="list-style-type: none"> ● 教育の質的向上・認証評価へ向けた各種取り組み (教員個別支援、組織支援、執行部へのアドバイス) ● 自己点検評価報告書の発行

3. ITBE が提供する FD プログラムの内容と工夫

3.1 FD の方針

ITBE では、教員に教育上の実践的なスキルを獲得させるという FD 方針を打ち出している。そのため、実践的なノウハウの獲得を意識した FD プログラムの編成となっている。その例として、以下 ITBE が提供する FD プログラムの一部を示す。

表2 ITBE が提供する FD プログラムの例

プログラム	対象	内容	期間など
トウェンテ大学教授法入門	新任教員	新任教員が必ず受けなければならないプログラム	不明
高等教育における教授・学習について	教員	大学における教員の役割についての概論を知り、教授スキルの向上に向けて、授業の準備、コースデザイン、教材開発、成績評価について講義・議論する	1日目：終日研修 2日目：半日研修 3日目：終日研修 合計 30 時間（うち 10 時間は自己研修） 受講希望者があれば随時行う
博士課程学生向け教授法ワークショップ	博士課程学生・非常勤講師	教授法スキル獲得のためのショートプログラムで、授業設計、自発的学習の促進に関するスキル獲得に加え、参加者から出される授業に関する悩み事について議論する	3日間＋2回の半日研修 合計 50 時間（うち 20 時間が自己研修） 開催日固定・年一回
ケーススタディ、シミュレーション、プロジェクト学習を活用した授業	学習内容の実社会での意味を教えた教員	ケーススタディなどを授業に取り入れるスキルの獲得に向けて、準備・設計、実践上よく起こる問題、試験の方法などについて学んでもらう	1日の終日研修 合計 10 時間（うち 2 時間の自己研修） 開催日固定・年二回

この他にも、創造的思考と知財管理、プレゼンテーションスキルなどのノウハウに加えて、オランダの教育システム、トウェンテ大学の教育方針といった内容のプログラムの提供している。また、対象も教職員全員を対象としたものや管理職職員を対象としたものなど多岐にわたる。プログラムの多くは、教育上の実践ノウハウに関するものがほとんどであるが、参加対象は教員だけではなく職員や大学院生にも開かれている。特に、新任教員には必須参加のプログラムを用意しており、博士課程学生向けのプログラムも多い。ITBE で提供する FD (SD を含む) プログラムは合計 68 プログラムある。これらのプログラムに

教員をどのように参加させ、どのように成果を評価するのか。以下では、この点について紹介する。

3.2 教員を参加させる仕掛け

FD プログラムに教員を参加させる仕掛けとして、トウェンテ大学ではトップダウン・アプローチとボトムアップ・アプローチの二つを組み合わせているという。トップダウンは、組織的なインセンティブ付与、ボトムアップは個人的なインセンティブ付与と言ってもよいだろう。トップダウン・アプローチは強力な全学的リーダーシップの下に行われるものが多い一方で、ボトムアップ・アプローチは ITBE が単独で取り組める活動が多い。

トップダウン・アプローチには主に以下の3つの仕掛けがある。

表3 インセンティブ付与のためのトップダウン・アプローチ

組織改革	2001 年に行われた組織改革で、教育部門（学部）と研究部門（研究所）の二つに教員は所属することとした。研究業績とは別に、教育実績については教育部門長と面談することで評価されるため、従来よりも教育に関する取り組みがより明瞭になり、構成員の教育改善努力を高めることにつながっている。
資源配分	全学は教育業績・研究業績の優れた部門へより多くの運営資金を配分するため、部門長は部門の業績を高める努力を行う。
人事戦略	教員を採用する際には教育経験の査定を行い、一定の基準に見たない場合には研修を義務づける。この査定を行うために、教員採用の専門部署が置かれている。

組織改革の部分では、講座の編成に際して教育部門長が研究部門長と協力して講座の編成計画を策定することになっている。このとき、教育プログラムや研究目標に基づいて学問分野が編成されるという。また、研究活動を免除した教育専門の教授職も大学として認めているという。一方で、2003 年に行った財務改革では、教育部門長や研究部門長が学科予算の 10% を特別裁量枠として用いることが可能となり、教育改善活動への柔軟な予算措置が可能になったという。組織的な教育改善に関する意見交換は、年 2 回執行部と教育部門長が集まって教育改善について検討するミーティングと、年 1 回大学執行部が各教育部門長の成果を評価するミーティングを設けて行っている。

いずれも組織全体に影響が及ぶ大掛かりな取り組みであるが、ITBE のインタビューはこの仕掛けが非常にうまく機能していると評価している。研究志向の大規模大学では、トップの意思決定の下で大幅な改革がなければ、教育改善は進まないということを示唆していると推察できる。

一方のボトムアップ・アプローチは、簡単にまとめると ITBE が各学部や所属教員と対話

して参加させる活動を指す。先に、ITBE の活動領域として授業設計・教授法、カリキュラム開発、eラーニング、教育評価の4領域を示したが、これに学内教員を参加させることがボトムアップ・アプローチである。ITBE には限られた人数のスタッフしか置かれていないため、各スタッフが教員に個人的に声を掛け、それぞれの活動に加わってもらうことで地道な教育改善のコミュニティ形成を進めている。特に、FD プログラムの講師は、ITBE から専門家を出すか、学内の教員が講師を努め、外部から講師を招くものはほとんどない。FD の講師を努める学内教員を見つけて、ITBE の活動に巻き込んでいくことが、ボトムアップ・アプローチの本質であるといえよう。

3.3 FD の実績

では、これらのFDが行われた結果は、どうだったのだろうか。下表は2004年に開催したプログラムの出席者数を示している。

表4 2004年のFD実績

ITBE 主催 FD 研修セ ミナー	トウェンテ大学教授法入門（新任教員必修研修）	35人
	情報検索法	14人
	博士課程学生向けセミナー（スタディティップス講習）	11人
	創造的思考法	11人
	教務委員会委員向けセミナー	9人
	プレゼンテーションスキル	8人
	シアタースキル（上級プレゼンテーションスキル）	4人
	コーチングスキル	4人
全学ワー クショッ プ	教育の神髄：高等教育のベストプラクティス	65人
	教育情報交換会（隔月開催）	平均10人
	トウェンテ大学の質保証と認証評価の情報交換会（隔月開催）	平均25人

これによると、ITBE が主催するFDセミナーの参加者は、トウェンテ大学の教員数から考えて必ずしも多いとはいえない。前節に示したように、どのセミナーもかなりの研修時間を必要とするものであり、ITBE が個人的に声を掛けて参加者を集めていることを考えると現時点の実績としては妥当なものとも考えられる。

3.4 FD の費用

ITBE がどれだけの予算を持ち、そのうちFDプログラムの開発・実施などにどれだけの費用をかけているかについては、確かめることができなかった。しかしながら、プログラムの実施にあたってどれだけの労力があるかについてうかがえる資料がある。それがプログラムの開発に要した時間である。下表は、それをまとめたものである。

表5 FDプログラム開発に要する時間

研修名	開発時間
トウェンテ大学教授法入門（新任教員必修研修）	1,000 時間
多文化教育セミナー	400 時間
教員向けセミナー	330 時間
学外向けセミナー	300 時間
各種研修プログラム開発	1,250 時間
その他の研修開発	200 時間

これ以外のものも含めて ITBE では合計約 3890 時間をかけているという。これは、約フルタイム 3 人分の費用に相当するらしく（FD プログラムの開発には、単位時間当たり約 75 ユーロ（約 9000 円）の費用がかかると考えている）、実際に ITBE ではプログラムの開発担当者として 3 人の専任スタッフを持っており、これを FD プログラムの開発に要する費用として外部への説明を行っている。

3.5 FD の評価

FD の評価については、プログラムレベルの評価と組織レベルの評価との 2 つがある。以下では、それぞれの内容について簡単に紹介する。

まず、プログラムレベルの評価について紹介する。原則として、FD の実施後に参加者へのインタビューと記述式のアンケートによりフィードバックをとっている。これによれば、新任教員向けの必修プログラムでは大多数の参加者が、内容に満足しているという。また、個別のプログラムでも概ね 6 割の参加者が、プログラムの目標を到達したと評価している。さらには ITBE が進めている様々なプロジェクトについても、9 割以上の教員が賛同を示しているという。これらの指標から見ても、ITBE の外からも FD については学内で一定の評価が得られているといえよう。

ただし、FD 評価の方法についてはいくつかの問題点の把握と改善策が検討されているようである。根源的な問題として、FD の成果が学生の学習効果に与えた影響を把握できていないという点である。これに対する改善策は難しく、現在のところ具体的な評価方法には至っていない。しかしそれに向けた努力を続けており、いくつかの改善策を検討している。その一部を紹介すると、次の通りである。

- ・ コース受講後、一定の時間（例えば 2 年）が経過してからの調査
- ・ コースが始まる前の教員による自己評価、同僚による事前評価
- ・ 教員の人事採用における教育成果の評価データを収集し、教育の質の向上に活用する一方の組織レベルの評価としては、次のようなものがある。いずれも、オランダの国レ

ベルの政策や全学的に用意されている仕掛けとして運用されているものといえる。

- ・ 成果指標に基づく評価：トウエンテ大学は全学の目標・計画にそって活動しており、大学執行部と各教育部門長・研究部門長が年2回会合の場を持ち、常に成果指標を用いた計画の進捗状況の把握を行っている。
- ・ 成果報告書による評価：各教育部門長・研究部門長は毎年、自己評価報告書を作成・提出して成果の評価を受ける。その評価項目には、前期の成果、次期の目標、評価の条件などが含まれる
- ・ 業績申告システムの運用：オランダの大学間で通用する業績申告の様式にそっており、教員の昇進の際に必要な教育経験について、一定の条件を満たしているかを確認できる。

3.6 付帯情報

インタビューでは、詳細については伺えなかったものの、ITBEが教育改善に関連する取り組みとして進めているさまざまなプロジェクトの紹介、FD実施の実務面に関する話を伺った。ここでは、それらを簡単に紹介しておく。

まず、ITBEが制作しているツールとしては、つぎのようなものがある。

- ・ 授業改善ポータル (Window on Professionalisation)
- ・ eラーニング環境 (Teletop)
- ・ 教員の業績申告システム (UFO)

またITBEでは、大学間で相互協力とネットワークづくりを進めており、「デジタル大学」(現在オランダ国内のみ10校加盟)、「ヨーロッパ革新大学コンソーシアム」(European Consortium for Innovative University)、「ヨーロッパ大学協会」(European Association of Universities)など、多くのコミュニティに参加している。

FDの実務面の特徴としては、基本的にすべてのコースは無料で提供し、受講キャンセルした場合は実際にかかる経費の半額をキャンセル料として徴収しているとのことである。ただし、学内外の依頼に基づいて随時実施する場合は、受講料は応交渉。また、FDプログラムはオランダ語と英語の2カ国語で提供しているという。ただし、英語のプログラムは比較的少数で、多くがオランダ語のプログラムであるのが現状である。

4. 日本の大学のFDに対する示唆

以上、トウエンテ大学のFDに関して報告してきた内容をまとめると次の通りである。

- ・ トウエンテ大学は、理工系を中心とした研究志向の強い大規模研究大学である
- ・ 教員の所属を教育部門と研究部門の2つに分け、それぞれの責任を明確にする組織改革を行った
- ・ FDでは教員に教育上の実践的なスキルを獲得させることを主眼においている
- ・ 教員を動員する仕掛けとして、トップダウン・アプローチ(資源配分を含めてトップ

の責任を問う仕掛け) とボトムアップ・アプローチ (ITBE が各学部や所属教員と対話して参加させる努力) の2つを同時に行う点が重要である

オランダのトゥエンテ大学は、筆者の本務校である名古屋大学とよく似た特徴を持つ大学といえる。そのトゥエンテ大学のFDに関して調べた中では、次のような点が示唆的であった。すなわち、(1) 執行部による強力なリーダーシップの下、組織改革を行っている、(2) 新任教員や博士課程学生向けの研修に力を入れている、というものである。インタビューにおいてはこれ以外にも、FDプログラムの実施機関と教育活動の責任者である学部長との連携を深めること、採用人事や昇進の際に教員の教育成果・業績を考慮するようにして、教育活動のインセンティブを高めること、研修プログラムの対象、目標、内容、方法についてわかりやすく広報すること、という点が強調されていた。

FDの組織的な推進についてはその責任を全学のトップに委ね、FDセンターは良質なプログラムの開発と個人的な教員の勧誘に徹するという点は、大規模研究大学のFDの方針として示唆的である。表面上は、ITBEが研修プログラムを準備・広報し、教員が自発的に申し込むという形に見え、名古屋大学が表明している「教員の自発性を尊重したFD」というコンセプトに近いように見える。しかしながら、ITBEがボトムアップ・アプローチというように、実際は教員に個人的に働きかける地道な活動に支えられていると推察される。

【参考文献】

“University of Twente: Strategies to initiate/support faculties in developing communities of teaching practice-UT experiences”, September 20, 2004.

(訪問調査に際してITBEとDUBの応答者が作成した資料)

Course brochure 2004, ITBE. (具体的なFD研修コースについてのプロシユア)

Cursusbrochure 2004, ITBE. (上記プロシユアのオランダ語版)

University of Twente: the entrepreneurial university. (大学プロシユア)

第3部 各大学のFD組織化の現状と課題

名古屋大学におけるFD組織化の現状と課題

愛媛大学におけるFD組織化の現状と課題

九州大学におけるFD組織化の現状と課題

長崎大学におけるFD組織化の現状と課題

名古屋大学における FD の現状と課題

夏目 達也

I. 名大の FD の現状

名古屋大学では、中期計画に FD を明確に位置づけている。平成 17 年度の中期計画は以下のとおりである。

「⑤教授法と技術の向上に必要な FD 活動の内容を充実する。

高等教育研究センターを中心として、海外の大学における教職員のための能力開発プログラムを調査・分析し、教育改善に取り組む。

教育方法についての多様な情報提供手段を検討する。また、各科目別 FD、学部教育 FD において授業実践報告を実施する。（以下、略）

⑥在学生及び卒業生に教育満足度調査を定期的実施し、教授・学習の質の見直しと改善に役立てる。

全学教育及び学部専門教育の授業評価アンケートの充実を図る。アンケート結果を教員に対する FD 研修に生かすための方策について検討する。一部の部局において、卒業生を対象にした教育満足度調査を実施する。」

つまり、ここでのポイントは、①教授法と技術の向上や、教育方法についての情報提供のための手段の一つとして FD を位置づけていること、②教職員の能力開発プログラムの研究・開発を FD 活動の前提ないし一環として位置づけていること、③科目別、学部別等比較的小さい単位で FD の実施を謳っている（ようにみえる）こと、④授業評価アンケートをたんに実施するだけでなく、その結果のフィードバックを行い FD の内容改善につなげることを明記していることである。とくに、①に関して高等教育研究センターの役割が明記されていること、②に関して学部別の FD の実施を謳っていることは注目される。後者の点については、FD の内容が授業実践報告に限定されていることについては多少の留保が必要であるが、名古屋大学では学部別 FD は必ずしも十分に行われてきたとはいいたいことを考慮すれば、このような計画は重要である（なお、科目別の FD は、下記のように、全学 FD ですでに実現している）。

1. 教養教育院における FD

1.1 全学教育科目担当教員 FD

名古屋大学では、全学共通教育の企画・運営を担当する組織として教養教育院が設置されている。その主催により、全学教育科目担当教員を対象とする FD（「全学教育科目担当教員 FD」、以下「全学 FD」と略）を春と秋の年 2 回開催している。この全学 FD は、かつては全学共通担当教官会議の一環として行われていたが、2002 年度から現在の全学教育科目担当教員 FD として実施されるようになった。春は 4 月、秋は 9 月、それぞれ授業開始直

前に開始している。参加者人数は以下のとおりである。

全学 FD への参加は義務づけられているわけではないが、教養教育院委員長名で各部署局長宛に全学教育科目担当者へ出席を要請している。さらに当日出席者の確認を行っている。このような手続きを経ていることあり、該当者全体に占める参加者の比率は約 3 割と決して十分とは言えないまでも、毎回一定数の教員の参加を得ていることは評価されて良いと思われる。

表：全学教育科目担当教員 FD の年度別・開催時期別の参加者数
(単位：人)

	4月	9月
2002年度	—	156 ¹⁾
2003年度	310	267 ²⁾
2004年度	338	194
2005年度	333	178

【注】 1) 2002 年度は、基礎セミナー担当教員のみの実施であり、2002 年 11 月に開催された。

2) 2003 年 10 月に開催された。

この FD は、出席者全員が一堂に会して行われる全体会と、担当する科目ごとに行われる科目別分科会の 2 部構成である。全体会では、総長・副総長からの挨拶、教養教育院執行部からの授業開始にあたっての留意事項等の説明、外部から招いた講師による講演と質疑応答、高等教育研究センター等からの報告が行われる。科目別分科会では、学生による授業評価アンケートの結果、評価の高かった授業担当教員から、授業の内容・方法や授業にあたっての配慮している事項等について報告してもらい、それについて参加者で議論している。いわばすぐれた実践のノウハウを伝達し、それを相互で学び、自己の授業実践に取り入れることをめざしている。

このような方法による FD に対しては、比較的多くの教員が参加して教育について語り合うことの重要性を指摘する意見もある。その一方で、マンネリ化している、全体会の内容が不十分である、全体会に比して分科会の参加者が少ない、分科会で実践報告を担当する教員の負担が大きい等の意見もある。

これらの批判的意見は全学 FD のあり方を見直す上で重要なものである。現在、全学 FD の企画・実施を担当している教養教育院 FD・データベース専門委員会で、内容や実施方法等の見直しについて議論している。

1.2 授業評価アンケート

全学教育に関しては、教養教育院が各セメスターごとに授業評価アンケートを実施している。平成 6 年度から実施しており、すでに 10 年以上の実績がある。対象者として学生だ

けでなく、教員、ティーチング・アシスタント（TA）をも加えている。

調査結果は報告書としてまとめられているほか、教養教育院のホームページで学内に公開されている。しかし、公表されているのは科目別の結果であり、個別の授業の結果については公表されていない。担当教員個人に報告されるほか、各科目部会に報告されるにとどまっている。アンケート結果をどのように授業改善につなげるかは、個々の教員の判断に委ねられており、教養教育院全体として明確な方針が決定されているわけではない。その点では、結果のフィードバックを行い FD の内容改善につなげるという中期計画の達成は、十分に担保されているとは言いがたいのが実情である。

なお、学部別の授業評価アンケートについては、教育、法、経済、医、工、農、情報文化の各学部で実施されている。

2. 各学部における FD

全学 FD が毎年 2 回、定期的で開催され、一定数の教員の参加を得ているのに対して、各学部における FD は必ずしも活発に実施されているとは言えない。その中では医学部が比較的熱心に FD に取り組んでおり、医学部附属施設として教育研究支援センターを設置している。

3. 教養教育院および各部局における FD 活動と、高等教育研究センターとの関係

高等教育研究センターは、高等教育に関する基礎的・実践的な研究を行うこと、それを通じて全学の教育改善に資することを使命としている。教養教育については、その企画・実施を担う教養教育院が設置されており、当センターは直接に教養教育に責任を負っていないが、教養教育の促進とその質の向上を諮る立場から、教養教育院の運営に積極的に参加している。現在は、センター専任教員のほぼ全員が教養教育院の各種委員会に所属しており、FD の企画・実施、学生による授業評価アンケートの企画・実施、全学教養科目部会の運営等に関わっている。

このうち全学 FD については、企画・実施を担当する FD・データベース専門委員会に委員を派遣している。ここでは、FD の内容・実施形態等に関してセンターの調査・研究の成果を反映させるべく、さまざまな提案を行っている。その一つは、各分科会への TA の参加促進である。TA は、本来、授業改善のために教員を補佐するために採用されているが、実態としては必ずしも狙いどおりの活用が図られているわけではない。そのため、授業実践者の一人としての自覚を高めてもらい、本来の職務を果たせるようにすることが必要である。分科会への TA 参加にはこのようなねらいがある。また、FD がマンネリ化しがちという批判意見にこたえて新鮮味を与えることも企図している。また、優れた教育実践を行っている教員を表彰するシステムとして、優秀教員賞を設けることを提言している（一部に慎重意見があり、いまだ実現していない）。

このほか、全学 FD について、高等教育研究センターでは、全体会の講演や分科会での実

実践報告を務めている。

一方、各学部のFDについては、高等教育研究センターは十分に貢献できていない。これにはさまざまな理由が考えられる。一つは、FDの必要性に対する各学部の認識がまだ十分高まっておらず、したがって高等教育研究センターにFD実施に関する協力要請が少ないことである。いま一つは、センターの活動内容が各学部に認識されていないことであろう。後者に関しては、2005年度から各学部に赴いて、研究科長等に面会してFD開催の案内を差し上げるようにしているが、残念ながらまだ多くの教員の認識になるには至っていない。その点では、高等教育研究センターのFD活動が不十分であり、広報活動等にも改善の余地があるといえる。

II. 外国調査から名大が学ぶべきもの

本研究で調査の対象としたのはアメリカ、オーストラリア、ニュージーランド、オランダの4カ国であり、これらの国の合計10程度の大学を対象に、それぞれのFDの実施状況について調査した。きわめて限られた数の事例ではあるが、基本的にミッションや規模が名古屋大学と比較的類似した大学を選択したこともあり、参考になる点、学ぶべき点は多い。I. で概観した名古屋大学のFDをめぐる状況に照らして、今後我々が学ぶべきことから、主にFDプログラムの開発と、FD実施のための条件整備（センターの活動を含む）という2つの観点から整理してみる。

1. FDプログラムの開発・提供

< 研究中心大学としての特質を生かしたFDプログラムの開発・促進 >

名古屋大学は研究中心大学である。中期目標には、以下のようなミッションが盛り込まれている。

- ・ 人文・社会・自然の学問の壁を越えた研究のコミュニティを創出し、世界屈指の知的成果を産み出す。
- ・ 先端のおよび多面的な学術研究活動と、国内外で指導的役割を果たしうる人材の養成を通じて、地域および産業の発展に貢献する。

水準の高い独創的な学術研究活動を行うこと、これを通して社会に貢献することを、大学として目指している。21世紀COEプログラムをはじめ、巨額の各種研究資金が名古屋大学に投入されており、たえず新しい研究成果を算出することが大学の責務となっている。各教員に対しても、高水準の研究成果を生み出すことが求められる。そのため、教員の意識では研究活動が最優先事項であり、教育活動は後回しにされがちである。また、大学全体としてもそれを是認しているような雰囲気がある。

これは名古屋大学に限らず、研究中心大学に共通する特徴ともいえるが、もちろん、教育は研究とともに大学教員の2大責務であり、教育活動の軽視が許されない以上、研究中心大学であっても教育改善に教員が取り組むこと、大学としてそれを促進・支援すること

は必要不可欠である。

問題はその方法であり、内容である。研究中心大学としての特質を無視して、FD 活動を進めることは期待される効果をあげるゆえんではない。研究中心大学としての特質を十分ふまえたうえで効果的な FD 活動を追求することが必要である。

研究中心大学の特質については、多くの事象が考えられる。ここでは、大学院重点化という点と、研究活動とのバランスという点に限定して取り上げる。

1.1 大学院教育の改善のための FD

名古屋大学は大学院重点大学であり、教員は大学院研究科に所属しており、学士課程は大学院のいわば付属組織となっている。学士課程の学生がまだ相対的多数を占めているとはいえ、大学院生の比率も在学者総数の 4 割に達する。大学院進学者が増加しており、授業も多くなっていることから、教員の指導の重点は、学士課程よりも大学院課程に向かいがちであり、結果として学士課程の教育の優先順位が低くなりがちであることは否定できない。同じ学士課程の教育でも、教養教育は専門教育と比べてさらに軽視される傾向にある。

これまで実施されてきた、そして現在も実施されている FD は主に学士課程を念頭に置いている。これは、①学士課程の方が大学院よりも学生数が多いこと、②一般にクラス規模が大きく多人数も少なくないなど、授業を行うための条件が厳しいこと、③学生の学力や勉強意欲等のばらつきも大きく授業を行う場合にも困難が多いこと等をふまえたものと思われる。

しかし、大学院重点化政策の中で大学院の学生も増加しており、それに伴って学士課程と類似した性格や課題を抱えるようになってきている。また、教員の意識の面でも指導の重点が学士課程から大学院に移っている。そのことを考慮すれば、FD 活動でも大学院の授業を念頭に置くことが必要になっている。

また、大学院の場合には、教育と研究指導が不可分の場合が多いため、授業場面だけではなく、研究指導に関する教員の能力の開発・向上も必要になっている。研究指導は個別・集団の両面にわたる場合があるが、いずれもまだどのような能力が必要なのか、必要な能力を習得・開発・向上させるための FD のあり方については、ほとんど着手されていない改題である。今後、この方面の研究を進めることが求められている。

1.2 大学院学生に対する研修・さらに PhD プログラムの改革へ

アメリカおよびオーストラリアの研究中心大学では、ティーチングアシスタントを務める大学院学生に対する研修が活発に行われていることが一つの特徴である。これは、教育課程の編成に関係している。アメリカの大学では教員による大人数の講義のほか、少人数に分かれての講義等が組み合わせられており、少人数講義の時間を TA が担当することが一般的である。わが国の大学では TA の仕事は教員のいわば補助的な役割に限定されている

が、アメリカでは TA は教育活動の重要部分を担っているのである。そのため、TA が教育活動を担うために必要な教授能力を習得することが不可欠であり、また学生の変化や研究の進展に対応して絶えずその能力を向上させることが必要になっている。それはたんに TA 個人の問題ではなく、大学全体にとっても重要な課題でもある。

わが国では事情が異なるので一概にはいえないが、教育の質を向上させるためには TA のもつ可能性を十分引き出すことが必要であるし、そもそもそのために TA が配置されているはずである。研究重点大学であり、大学院重点大学である名古屋大学では、大学院生の数が多く、TA も多く採用されている。院生であれば、現在はまだ TA をしていなくても将来 TA を務める機会が多い。とすれば、名古屋大学では TA 研修に積極的に取り組むことが必要である。

このような考えから、高等教育研究センターでは、大学院生を対象とした研修活動を 2005 年に開始した。5 月と 10 月に行ったランチタイム FD がそれである。5 月は教員を対象とする FD に大学院生の参加を認める形で行ったが、10 月のそれでは教員向け FD とは別に、大学院生のみを対象とした研修会を開催した。研修会には、3 日間でのべ 50 人の院生が参加するなど、高等教育研究センター単独で実施する FD 活動としてはかつてない盛会であった。この経験から、大学院生の TA 研修に対するニーズは大きいことを理解した。

1.3 日常的な FD 活動

しばしば日本の大学では合宿形式の FD 活動が実施されている。1 泊 2 日あるいは 2 泊 3 日程度のもので多いようである。合宿形式の FD 活動は、日々の業務をいったん離れて教授能力向上に集中して取り組めること、授業改善に不可欠な教員同士の仲間意識を形成できることなどメリットは少なくない。その一方、多くの教員は数多くの業務を抱え多忙であり、2～3 日拘束されることに対する抵抗は強いと思われる。とくに研究重点大学の場合にはその傾向は顕著である。

このような状況をふまえ、名古屋大学高等教育研究センターの取り組みは、日常型。「いつでも、どこでも、だれでも」というコンセプトである。それを具体化するものとして、オンラインの FD ツールを提供している。成長するティップス先生、ゴーイング・シラバスがそれである。前者は書籍やウェブ上で閲覧することができるし、後者はシラバスをウェブ上で展開するものである。そのため、各種の業務の合間のちょっとした時間を活用して教授能力改善に取り組むことができる。もちろん、インターネットに接続できる環境があれば大学外でもできるし、ツールの操作も簡単であり誰でもできる。

ランチタイム FD もこのような点を考慮して実施している。これは教授能力向上に必要な基礎的かつ不可欠な知識を、短時間で効果的に学ぼうという趣旨で開催しているものである。

このような短時間の FD に対しては、それで授業改善に必要な知識を学べるのか、したがってまた授業改善につなげることができるのか等々の疑問が予想される。授業改善に必要

な知識を習得するためには、かなりの時間が必要であり、ランチタイムという1時間足らずの時間では無理ではないかという疑問はもっともであろう。われわれも、ランチタイムだけで必要な知識が習得できるとは考えていない。

しかし、必要な知識の習得が必ずしも十分にできないという点では、1泊2日あるいは2泊3日程度の合宿でも同様ではないだろうか。授業改善に必要な知識（さらには技能を考慮すればなおさら）を、数日間程度のFDで獲得することには無理がある。せいぜいごく基礎的な内容を学ぶ程度にならざるを得ない。そこで学んだ知識を真に授業改善につなげるためには、日々の授業実践で活用するなどの長期間にわたる個人的な地道な取り組み・努力が必要である。そうであるならば、一定時間を確保できる合宿型FDでも、ランチタイムという短時間のFDでも、学べる知識の量とレベルはさほど変わらないことになる。このような考え方に立ち、ランチタイムFDでは、教員が思い立ったときに確実に授業改善の取り組みを始められるようにすること、その際に役立つ知識を的確に教授することに力点を置いている。

以上のような、ごく日常的なFD活動、短時間で手軽に行うFD活動というコンセプトは、諸外国でもみられるものである。

1.4 その他：教員に対する個別サービス（授業研究、授業ビデオ等）

研究中心大学にかぎったことではないが、名古屋大学における今後のFDのあり方を検討する上で見落とすことのできない点として、教員に対する個別サービスの提供をあげておく。そのひとつは、教員に対するコンサルテーションである。授業に関して悩みを抱える教員は少なくないと思われる。

他大学等で大学教員職を経験しないまま名古屋大学に赴任する教員は実際には少ないため、授業についての経験や知識をもたない教員はきわめて少ないと思われる。しかし、名古屋大学に新たに赴任してくる教員は、名古屋大学の学生や院生の学力や勉学の意欲・スタイル等に対する知識は当然ながらきわめて不十分である。このような教員にとって、授業を行う上で知っておくべき事項について学習する機会を設定することは重要である。さしあたり、新任教員研修を行うことが必要である。過去に実施された新任研修の内容を見ると、大学執行部による名古屋大学教員としての職務内容に関するごく一般的な留意事項の伝達が中心であり、教育活動に関するものは含まれていなかった。しかも、最近2年ほどはそれさえも実施されていない。

諸外国の例を見ると、オーストラリアのように新任教員に対して研修を義務として課している大学もある。名古屋大学で義務化すべきかどうかは議論の余地があるにしても、教育活動について何らかの情報や示唆の得られる研修を定期的に受けられるようにすること、それを実質化するための条件を整備することは必要と言えよう。

新任教員研修が一般に集団で実施されるのに対して、教員に対する個別の指導も教育の質を高める上で必要かつ有効な手段であろう。名古屋大学高等教育研究センターでは、授

業改善のための個別相談を実施しているが、その活動は活発とは言えない。個別相談を活性化するには、学内の広報のほかに、希望する教員に授業風景をビデオで撮影し、それを一緒に見ながらディスカッションをするなどの方法が検討されてよい。このような取り組みは、今回の調査ではブラウン大学で熱心に取り組まれている。

新任教員や経験の浅い教員に対しては、先輩の教員による個別指導を行う方法も有効であろう。いわばメンター制度であるが、これも名古屋大学高等教育研究センターで発足させた。メンターを務める教員の登録を促すとともに、メンターが適切に指導・援助を行えるように研修の機会を提供すること、さらにはメンターの指導を受ける教員の数を増やすことが必要である。

2. FD 実施のための条件整備

2.1 全学の方針における FD の位置づけ

全学の基本計画に教育活動やその充実のための FD を位置づけているかどうかは、大学によってまちまちである。シドニー大学のように、全学の計画（ストラテジック・プラン）に教育重視を掲げ、FD 活動の実施を位置づけている大学もある。

その一方で、アメリカの調査対象大学では、必ずしも全学計画に位置づけられているわけではない。

上記のように、名古屋大学の場合、中期計画に FD 活動を明確に位置づけており、FD を行う根拠は明示されている。

2.2 教員の処遇への反映

FD 活動に参加する教員を増やすためには、たんに教員の自発性に期待するだけでは不十分である。多くの教員は学内で多くの仕事を抱えており、多忙を極めている。その中で、教員の自発的意思によってのみ参加を呼びかけても、多くの参加者を得るのは難しい。全学教育科目担当教員 FD が一定数の参加者を得ているのは、該当の教員に出席を強制することこそしていないが、さまざまな形で参加の呼びかけを行っていることが大きく影響していると思われる。

一方、教育活動を重視しその質を高めること、そのために教員の教授能力の向上を促進すること、その手段として FD を位置づけることを大学全学の方針として確認するのであれば、FD への参加を完全な教員の任意とするのではなく、なんらかの形で義務とすることが必要であろう。

オーストラリアやアメリカの調査対象大学では、一定の強制力が働く仕組みが整えられている。一つはテニユア制度である。テニユアの取得にあたって教員は業績評価を受けるが、その業績は研究だけでなく教育も対象となる。

2.3 センターの活動

本調査では、各大学でFDを担当しているセンターを訪問し、FDの実施状況について調査した。大学によってセンターのスタッフの人数や活動内容等は多様である。同じオーストラリア国内で目的・性格の類似した大学同士のシドニー大学とメルボルン大学でも、センターの規模は異なり、活動内容も異なる。また、アメリカに目を転ずれば、今回の調査で対象とした研究重点大学は、いずれもスタッフの人数が比較的少なく組織は小規模であった。しかし、規模は小さくても充実したFD活動を展開している。その背景にはさまざまな工夫がある。たとえば、ニューヨーク大学の教育革新センター（CTE）の場合、学内教授協力グループや学内協力職員コンサルタントという立場の協力者を得て運営されている。

名古屋大学高等教育研究センターは、専任スタッフは教授1、助教授2、講師1、助手1の計5名という比較的小規模な組織である。したがって、できる活動内容もおのずと限られているが、工夫の余地はある。たとえば、センターには運営委員会が設置されており、各学部から選出された教員が委員を務めている。この教員はセンターの運営に共同で責任を負うことが求められている。彼らに、センターの活動の一端を担っていただくことを検討すべきであろう。

2.4 FDおよび関連諸活動を活性化するための多様な機関とネットワーク

小規模センターでも充実した活動を行うためのいまひとつ工夫は、学外の大学・諸組織との連携である。アメリカには、全米の大学のFD担当機関のネットワーク組織として、高等教育専門職開発ネットワーク（The Professional and Organizational Development Network in Higher Education, 以下、PODと略）がある。この組織は「ファカルティ・ディベロップメントや組織開発を通じた教授学習の質的向上に向けた活動を奨励すること」をミッションに掲げている。FD活動の充実・発展、普及等のために多様な活動を実施している。全米各地・各大学で実施されているFDの取り組みの経験やそこで得た成果・知見等を相互に交流しあうことを通じて、各機関の活動を充実させることが容易になる。

このような組織はオーストラリアにも設けられている。HERDSAがそれにあたる。こちらも同様の趣旨の組織である。

日本にはまだこれに該当する組織は設置されていないが、各大学の小規模組織が単独で試行しているよりも相互に情報交換をすることで活動内容を充実させやすいことは明らかである以上、組織の発足を検討する必要があるであろう。

このような組織は必ずしも全国レベルのものである必要はない。近隣の大学同士でも行うことにはメリットがある。全国レベルの組織を立ち上げ、運営するよりも、近隣の大学同士であれば運営は容易であるし、連携も緊密で機動性を高めることも可能であろう。すでに国内には中・四国の大学でネットワークが結成されている（事務局：愛媛大学）。名古屋大学高等教育研究センターでも、重点目標の一つに近隣大学との連携を掲げている。これまでのところ、公開講演会の開催・参加呼びかけ、ジャーナル・ニューズレター等の出版物やホームページを通じた情報発信が中心である。これを、より拡充させることが必

要である。

愛媛大学のFD組織化の現状と課題 ーネットワーク・アプローチによるFD体制構築ー

佐藤 浩章

I. 愛媛大学のFDの現状

愛媛大学の中期目標（2004年～）においては、「教育の質の向上及び改善」の項目に「教員の教授能力向上と意識改革を図る体制を整備する」と規定されている。中期計画では、実施体制については「各学部、各研究科のFD委員会及び全学のFD委員会を確立し、その機能を強化する」と書かれ、内容については「教育実践、教育改善について定期的にシンポジウム、研修等を企画・実施する」とある。記述された内容は一般的なものであり、大学としての位置づけは必ずしも高いものではない。

全学的なFDは、教育開発センター教育開発部と学生支援センターが担当している。

教育開発センター教育開発部では、教員の教授能力の開発・向上を目的とした教授支援（Teaching Support）と、学生の学習能力の開発・向上を目的とした学習支援（Learning Support）業務を担当している。現在のスタッフ数は、開発部長（兼任）1名、専任教員1名、兼任事務職員1名という体制である。前身の大学教育総合センター時代（2001年～2004年）は、全学FD委員会が設置されていたが、各学部FD委員会の活動報告以上の業務をしておらず、後述する教育コーディネーターの設置も検討されていたため、教育開発センター発足（2004年）に伴い廃止された。

学生支援センターは、アドミッション・オフィス、修学支援オフィス、学生相談オフィスの3つのオフィスからなっており、センター長（兼任）1名、副センター長（兼任）2名、専任教員3名という体制である。各オフィスの担当業務に関するFDを業務の一環としている。一方、各学部では、FD委員会が中心となり、専門教育に対応したFDを実施している。

1. 教育開発センター教育開発部の実施する教授支援（全学）

1.1 研修プログラム

教授支援に関わる研修はここ数年で体系化が進み、教員の多様なキャリア段階にあわせた多様な内容が提供されている（文末の表参照）。

（1）レベルI（導入段階）

・ 新任教職員研修教育オリエンテーション（参加）

毎年4月に、愛媛大学の教育の基礎的知識を習得することを目的として実施。本学の教育目標、共通教育制度、単位・学期制度、障害を持った学生への対応等に関わる説明を行う。コーホートの形成を意図した

<p>グループワークの機会も設定されている。人事課が主催するものであり、該当者がほぼ全員参加する。</p>
<p>・ FD/SD セミナー (参加)</p> <p>ベンチマークとなる国内外での先進事例を知り、アイデアを発想することを目的として、年に3、4回(学期毎に1、2回)開催している。学外講師が事例の紹介をすることが一般的である。これまではカリキュラム改革、キャンパスの施設設備改善、FDのあり方、成績評価方法などのテーマで実施されている。</p>
<p>・ 愛大 GP シンポジウム (参加)</p> <p>身近なグッドプラクティスから授業・カリキュラム改革に関するアイデアを発想することを目的に年1回開催している。従来、教育実践シンポジウムと称して、各学部からの代表教員に優れた授業実践を発表してもらっていたが、2006年度からは「学内 GP」としてプログラムを公募し、認定を受けた事例を発表してもらう形式に変更する。</p>
<p>・ 共通教育に関する学生とのワークショップ (参加)</p> <p>学生による授業・カリキュラムへの評価を知ること、学生と対話する態度を身につけることを目的として、年1回実施している。学生・事務職員とともに、授業・カリキュラムの良い点・改善点の洗い出しをワークショップ形式で行う。</p>

(2) レベルⅡ (基本習得段階)

<p>・ 教育ワークショップ (参加)</p> <p>インストラクショナル・デザインの基礎的知識・スキルを習得することを目的に、毎年7月に実施。学外の宿泊施設において一泊二日で行う。対象は、前年度の7月以降に本学に採用になり、大学での教育経験がない者であり、参加は原則必修である。近隣他大学からの参加者も含めて、毎年15名から20名程度が参加する。アイスブレイキング、シラバス作成法、講義法、成績評価法、模擬授業実施法までを、学部横断的なグループ(4～5名で1グループ)でのワークショップ形式で学習していく。</p>
<p>・ FD スキルアップ講座 (参加)</p> <p>授業実践に必要な特定のスキルの向上を図ることを目的に、毎年9月に10コマから15コマ(1回2時間)程度実施。内容は下記。近隣他大学からも含めて、参加者数は5名程度の講座から50名程度の講座まで様々である。全教員に告知はするが、参加は自主的なものである。</p> <p>[講座名] 講義法の基本/ノートのとり方の教え方/コミュニケーションスキルの教え方/教員のための話し方入門/良いシラバスの書き方/時間管理方法の教え方/レポート・論文の書き方の教え方/成績評価のコツ/ビジュアル教材作成法/E-ラーニング教材作成方法 (2005年度の例)</p>

(3) レベルⅢ (応用・発展段階)

<p>・ 中間期振り返り (MSF) (参加)</p> <p>Midterm Student Feedback と呼ばれる授業改善方法。授業を振り返り、客観的評価を知ることが目的。授業の中間期(7、8回目)に、教育コンサルタントが教室に入り、学生の意見を集約し、教員に伝える。学生の意見を把握しやすい。</p>
<p>・ 公開授業プログラム (参加)</p>

授業を振り返り、客観的評価を知ることが目的。教育コンサルタントが授業を見学、希望があればビデオ撮影をする。授業終了後に、授業実施者とコンサルタントが、授業記録や映像を見ながら、改善案を検討する。

(4) レベルⅣ (創作・発展段階)

・ 愛大 GP シンポジウム (発表)

授業実践を研究として客観的に検証し、その成果を口頭発表することが目的。授業実践のとりまとめ、発表を行う。

・ 大学教育実践ジャーナル (投稿)

授業実践を研究として客観的に検証し、その成果を論文化することが目的。授業実践のとりまとめ、執筆を行う。

(5) レベルⅤ (支援・指導段階)

・ 教育ワークショップ (講師)

上記教育ワークショップの講師をつとめることで、FD 企画力、授業実践力、コミュニケーション能力を向上させることを目的としている。現在、センタースタッフ以外に医学部教員 2 名が講師をつとめている。

・ FD スキルアップ講座 (講師)

上記スキルアップ講座の講師をつとめることで、FD 企画力、授業実践力、コミュニケーション能力を向上させることを目的としている。現在、センタースタッフ以外に医学部教員 2 名、総合情報メディアセンター教員 2 名が講師をつとめている。

・ FD ファシリテーター養成講座 (参加)

各学部で FD の中心となる担当者に必要な知識・技術・態度を習得することを目的に、9 月に 2 日間かけて実施している。FD の歴史や種類、研修プログラムの開発、コミュニケーション・トレーニングなどを学習する。全国の他大学からの参加者を含め、10 名程度が参加している。

・ 公開授業プログラム (ファシリテーター)

FD ファシリテーター養成講座での学習内容を応用する場として、各学部での公開授業の企画・実施を担当する。

これらの研修プログラムのうち、新任教職員研修教育オリエンテーションならびに教育ワークショップ以外の研修への参加は自主的なものである。以前は、全教員をローテーションで参加させるという組織化手段が検討されたこともあった。現在は、参加者数は重要な指標ではあるけれども、それよりも参加者の満足度を重視するようにしている。すでに実施した参加者満足度アンケートにおいても、「有意義だった」と回答する割合は平均 90% ほどであり、研修プログラムの評価は高い。

研修プログラムの企画・実施にあたって、重視している点は二点ある。第一に多様な教員のニーズに対応する「多様なプログラム設計」である。授業に関わる教員の課題は様々

である。そうした多様な課題を持つ教員に対して、概論的な研修プログラムを提供するだけでは不十分である。授業アンケートや教員の声を反映させて、多様なプログラムを設計している。

第二に「高い能力を持ったスタッフの採用」があげられる。センターでは、各学部とセンター間でネットワークを作ることを重視している。つまり、スタッフの人員不足を補うために、部局の教員を「研究員」として確保し、FDの講師やFDハンドブックの開発を依頼している。各部局の教員にとっては馴染みのある研究員を通すことで勧誘効果も高くなる。しかし研究員は誰でも良いわけではない。参加者アンケートでは、講師の授業実践力の高さも評価されている。研修の開催頻度を増やすよう要望も寄せられており、このような高い能力を持ったスタッフをどのように増員していくのが課題である。その点で、2005年度から開始されたFDファシリテーター養成講座は画期的である。この講座の受講者が各学部において、FDの中心人物となってくれることを期待している。

尚、上記では触れなかったが、2004年度からTAに対する研修を開始した。当初は共通教育を担当するTAのみが対象であったが、2005年度からは各学部でのTAに対しても研修を開始した。内容はTAの心構えやインストラクショナル・デザインの基礎、安全衛生等についての講義（2時間程度）である。講師はセンターの教員が実施する部分（前半）と各学部の教員が実施する部分（後半）がある。これもネットワークを活用した研修の組織化と言える。

1.2 相談

教員のFDニーズは多様であり、上記研修プログラムでも補えない授業スキルの格差がある。また研修は継続性の欠如という点で弱点がある。FDの目的は、「教員の行動変容を伴った授業改善」である。行動変容は、研修プログラムに1年に1回、2時間参加したところでもたらされるものではない。

そうした問題を解決するためには、個別対応を行う「授業コンサルティングサービス」が有効である。クライアントである個々の教員の授業を対象に、現状分析、代案提示、検証、改善を、担当のコンサルタントが継続して行うものである。

このサービスを開始するには、専門性を持った複数のスタッフが必要となる。本学では、教育開発センターと学生支援センターの専任教員が教育コンサルタントとして活動できるよう試験運用中である。具体的には、中間期の振り返り（MSF）において、授業に入り学生意見の集約、その結果を踏まえて授業担当者とコンサルティングをしている。一方、コンサルティングをする上で必要となる知識・スキル・態度をリストアップしているところである。これまで5名の教員がMSFの実施を受け、4名の教員（センター教員以外の他学部の教員2名を含む）がコンサルタントとして教室に入った。

その他、教員からの授業の悩み相談、学部・学科の担当者からのカリキュラムの見直し相談については随時受け付けている。メールや電話での相談が年に数件ある。相談内容は

秘匿性を原則とし、クライアント1名につき、コンサルタント1名が対応している。相談者は、センターが企画するFDに参加していたり、個人的な繋がりがある場合が多い。

1.3 調査

(1) 授業評価アンケート

研修プログラムの企画や相談の際に必要な基礎データとして、教育開発センターでは、1997年度より共通教育の全授業を対象とした授業評価アンケートを実施している。2003年度より学期中に二回実施されている。1回目の中間アンケートは、授業スキルを問う内容で実施され、結果がグラフ化されてすぐに教員に返却され、後半の授業改善に活用してもらっている。2回目の学期末アンケートでは、授業目標の達成度や授業全体の満足度を測定している。

公平さを確保するために、アンケート用紙の回収は受講学生が行い、直接センターに提出してもらっている。結果は成績採点終了後に個々の教員に返却される。データはセンターで統計処理し、結果はインターネットで公開（学内のみ）されている。センター内部では、クロス集計や自由記述欄の質的分析を実施しているが、そうした詳細な分析結果を個々の教員や管理職にフィードバックするシステムはない。その是非も含めて、検討する必要がある。

(2) 卒業生アンケート

2003年度より、卒業生（4回生）を対象としたアンケートを実施している。この中では、共通教育や専門教育といったカリキュラムに対する評価、ならびに学生支援サービスの評価を行っている。分析結果は学長を含めた管理職が参加する会議にて報告される。

2004年度までは経営情報分析室が実施していたが、2005年度からは教育・学生支援機構が実施することとなり、教育開発センターならびに学生支援センターのスタッフが質問項目の検討、分析を担当する。この結果のフィードバックも必ずしも明確ではない。カリキュラム改善に繋がるようなシステムづくりが求められている。

(3) 共通教育カリキュラム評価

学生のフォーカスグループを組織し、授業・カリキュラムの良い点・改善点の洗い出しをワークショップ形式で実施している。上記同様に聞き取った意見のフィードバックシステムはない。

1.4 開発

これまで、『大学教育実践ジャーナル』（本学教職員による教育実践報告・研究を論文化したもの）、『IECレポート』（季刊のセンターだより）、『FDハンドブックシリーズ』（「Vol. 1 シラバス作成から成績評価まで」「Vol. 2 成功するスタディ・スキルの教え方」）を刊行した。今後も使ってもらえる教材を開発する予定である。

2. 教育開発センター教育開発部の実施する学習支援（全学）

2.1 教育プログラム

2005年度には、新入生向けのスタディ・スキル講座（「教わる技術」「ノートのとり方」「タイム・マネジメント」）を試験的に開講した。受講者の評判は高く、2006年度は共通教育の正規科目として「新入生セミナー」が全学的に導入される。このセミナーで下記内容の授業を要望した学部センタースタッフが出向き出張講義を行う。また各学部において実施する場合には、担当教員向けの研修プログラムを実施する予定である。これらは、学生向けの支援であると同時に、各学部の教員への教授支援とも言える。

大学での学び入門／ノートのとりかた／タイム・マネジメント／キャリアの基本／コミュニケーション能力トレーニング／レポート・論文の書き方／プレゼンテーションスキル／リーディングスキル

2.2 相談

2005年6月から、図書館に学習相談窓口（スタディ・ヘルプ・デスク）を開設した。大学院生（スタディ・アドバイザー）と教員を配置し、学習に関わる相談業務を行っている。担当科目は、物理、数学、化学、生物を主とし、レポートの書き方、テスト勉強の仕方など一般的な相談にも対応している。センター教員はTAへの助言・教材開発を行っている。

2.3 調査

教育開発センターでは、2001年度より、新入生を対象として、高校で履修した科目を問う「高校履修歴アンケート」を実施している。また2003年度より、本学の入学動機や学習ニーズを問う「学習ニーズアンケート」を実施している。こちらも結果のフィードバックシステムが未整備である。とりわけ入学動機と学生の成績、休退学との関係分析は喫緊の課題である。

2.4 開発

在学学生から学生生活のアドバイス（学習を含む）を掲載した『新入生サバイバルガイド』を開発し、2005年度以降の新入生全員に配布している。

その他、教育開発部スタッフは、学長や副学長（機構長）の求めに応じて、時々に必要な教育課題についてのリサーチ、分析、提言作成、各種委員会での活動を行っている。とりわけ学長の諮問機関である経営政策室の下部組織である「教育企画戦略チーム」に所属し、予算を伴う大学全体の教育政策形成に強く関与している。こうした大学管理職管轄の組織へもネットワークを拡大することで、学内での地位を高めている。

3. 学生支援センターの実施する教授支援（全学）

学生支援センターでは、教員向けに「心の病を持つ学生への接し方セミナー」「障害を持

った学生向けの授業の仕方セミナー」「高大連携に向けた高校教員との意見交換会」などを企画し、教授支援を行っている。またこれらの事柄に関わる各種相談、調査、教材開発を実施している。

4. 各学部の実施する教授支援（各学部）

各学部では独自に次のような FD 活動を実施中である。教員相互の授業参観（法文学部、教育学部、工学部、理学部、農学部）、授業カンファレンス（教育学部、工学部）、全授業のビデオ撮影による自己診断（農学部）、学生モニターとの懇談会（工学部、理学部）、FD シンポジウムの開催（教育学部）、ワークショップの開催（医学部：CBT 問題作成、チュートリアル教育）。こうした活動に対し、センター教員は、コメンテーターや講師として関与している。

尚、2005 年度から教育コーディネーター制度が開始された。これは、各学部で教育改革の中心となる担当者を教育コーディネーターとして認知するもので、学長が進める教員の業務分担の具体化にあたる。従来の教務委員、FD 委員よりも積極的に教育業務に専念している。今後、各学部の FD の中心は彼らになることが予想されており、センターは彼らと共同・連携しながらネットワークを構築し、業務を進めていくことが不可欠となる。

II. 外国調査から愛媛大学が学ぶべきもの

本学が実施している FD の内容は、参加者数や提供プログラムの規模等で不十分な点は見られるものの、アメリカ、ニュージーランド等の FD センターと大きく変わるものではないことが確認された。しかしながら充実した海外の FD 活動と本学を比較した場合、今後課題とすべき点は下記だと思われる。

第一に、「カリキュラム評価システムの開発」である。現在の FD の中心は授業改善である。しかしながら個々の授業ではなく、カリキュラムの全体構造に問題がある場合がある。こうしたカリキュラムの評価、分析、改善案提示のための専門性の確保は、センタースタッフの課題である。

第二に、「FD の評価システムの開発」である。現在は、FD プログラム等の参加者に対し、満足度アンケートを実施しているが、参加者のフォローアップ調査を実施することで、プログラムそのものの実効性、有効性を検証していく必要がある。

第三に、「スタッフの充実」である。現状では全学の教員の教授支援をするには少なすぎる。もちろん専任教員が 1 名であることは、フットワークが軽いことでもありメリットもある。専任教員を増員しながらも、上述の教育コーディネーターとのネットワークを構築することで、スタッフの機能充実をはかっていかなければならない。

またこの問題を解消するために、第四に「FD センターのネットワーク化の推進」が必要である。すでに本学が中心となり、「FD ネットワーク中四国」が構築され、同地方・同規模・同学生層・同設置主体のセンタースタッフと情報交換、教材共同開発・研究をしてい

る。また、本学の限られた資源を活用しながら、業務を遂行していくためには、他の志向性を持った大学との連携が不可欠である。「研究志向」のセンターの研究結果を参考にし、「開発志向」のセンターの開発した教材・教具を入手することで、本学では「研修」や「相談」に注力した活動を行っていくことになる。

第四に、「FDの参加誘引の開発」である。海外のセンターで見出したFD参加誘引は、①テニユア取得時における教育業績の評価、②採用・昇進時における教育業績の評価、③飲食物であった。日本の大学はこれらを持っていない。これらの誘引が欠如している中でFDを実施するのはそもそも限界があることがわかった。厳密な教員の教育業績評価システムの構築が課題となる。

第五に、「マーケティング活動」である。海外のFDセンターは上記誘引があったとしても、更なる参加者を確保するために様々な誘引を考案していた。筆記具や卓上カレンダー等の各種広報グッズを用意することも大切である。また「文章執筆能力向上プログラム」などのように、各学部で教員が困っているような問題を顕在化させ、共同で教材・授業・カリキュラム開発をしないかどうかの売り込みに歩くということも必要である。待ちの姿勢ではなく、攻めの姿勢でクライアントを獲得・維持する努力も必要だ。

愛媛大学全学FDプログラム体系

レベル	番号	プログラム名	目的	内容	形態	タキソミー	成果	評価方法
	101	新任教職員研修教育オリエンテーション(参加)	愛媛大学の教育の基礎的知識を習得する。	本学の教育目標、共通教育制度、単位・学期制度の説明	講義	知識	参加者名簿	なし
レベルI (導入段階)	102	FD/SDセミナー(参加)	ベンチマークとなる学外先進事例を知り、アイデアを発想する。	学外講師による事例紹介、理論紹介	講義	知識	参加者名簿	満足度調査
	103	愛大GPPシンポジウム(参加)	身近なグッドプラクティスから授業・カリキュラム改革に関するアイデアを発想する。	学内の授業・カリキュラムの成功事例の共有	講義	知識	参加者名簿	なし
	104	共通教育に関する学生とのワークショップ(参加)	学生の授業・カリキュラム評価に関する知識を獲得する。学生と対話する態度を身につける。	授業・カリキュラムの良い点・改善点の洗い出し	WS	知識・態度	参加者名簿	なし
レベルII (基本習得段階)	201	教育ワークショップ(参加)	授業デザインの基礎的知識・スキルを習得する。	アイズブレインキング、シラバス作成法、講義法、成績評価法、模擬授業実施法	WS	知識・技術	授業案	満足度調査
	202	FDスキルアップ講座(参加)	授業実施に必要な特定のスキルの向上を図る。	発声法、講義法、課題解決型授業法、メディア教材作成法等	講義・WS	知識・技術	参加者名簿	満足度調査
レベルIII (応用・発展段階)	301	中間期振り返り(MSF)(参加)	授業を振り返り、客観的評価を学習する。	授業の中間期に、コンサルタントがアンケートの代わりに学生の意見を集約する。	実習	知識・態度	授業記録	満足度調査
	302	公開授業プログラム(参加)	授業を振り返り、客観的評価を学習する。	教育コンサルタントが授業を見学・ビデオ撮影してコンサルティング。	実習	知識・態度	授業記録	満足度調査
レベルIV (創作・発展段階)	401	愛大GPPシンポジウム(発表)	授業実践を研究として客観的に検証し、その成果を口頭発表する。	授業実践のとりまとめ、発表	発表	知識	ジャーナル	なし
	402	大学教育実践ジャーナル(投稿)	授業実践を研究として客観的に検証し、その成果を文章化する。	授業実践のとりまとめ、執筆	発表	知識	ジャーナル	査読
	501	教育ワークショップ(講師)	ワークショップの講師を務めることで、企画力、授業実践力を向上させる。	アイズブレインキング、シラバス作成法、講義法、成績評価法、模擬授業実施法	実習	知識・技術・態度	記録	事後報告書・討議
レベルV (支援・指導段階)	502	FDスキルアップ講座(講師)	スキルアップ講座の講師を務めることで、企画力、授業実践力を向上させる。	発声法、講義法、セミナー型授業法、課題解決型授業法、メディア教材作成法	実習	知識・技術・態度	記録	事後報告書・討議
	503	FDファンリテーター養成講座(参加)	FDファンリテーターに必要な知識・技術・態度を習得する。	公開授業の評価、合評会の司会、授業評価・カリキュラム評価の手法	WS	知識・技術・態度	ライゼン	事後報告書・討議
	504	公開授業プログラム(ファンリテーター)	FDファンリテーター養成講座での学習内容を応用する。	公開授業の評価、改善策の提案、コンサルティング	実習	知識・技術・態度	記録	事後報告書・討議

©教育開発センター 教育開発部 / 協力 森和夫氏

九州大学における FD の現状と課題 —系統的 FD 実施にむけての示唆—

小湊 卓夫

1. 九州大学の FD の現状と課題¹

九州大学において教員の資質向上を目的とした全学研修会の開催は、平成 10 年に実施された「大学教育改善に関する研究会」にさかのぼる。この研究会は、平成 10 年の大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の改革方策について」に盛り込まれた大学教育改革への提言と、平成 11 年度からの新カリキュラム実施の双方についての理解を深め、九州大学の今後の教育について議論し理解を深めることを目的としたものであった。

当時、FD という用語は使用されていなかった。この用語が初めて用いられたのは、平成 11 年の「教育方法研究・研修集会」における基調講演においてである。その後、全学 FD 実施体制が整備され、平成 13 年度より、大学教育研究センター（現高等教育総合開発研究センター）が企画し、教育審議会（平成 16 年度からは全学 FD 委員会）が実施責任を負うことになった。

FD は広くとらえれば、教員の資質向上を目指した総合的な取り組みであるが、九州大学における全学 FD は狭義の意味、すなわち教育改善に焦点をしばった取り組みが中心となっており、特に全学教育を対象としている。それに対し、部局等における FD は広義の FD 活動も行われている。以下、全学と部局等での FD の現状と課題を紹介する。

1.1 九州大学における全学 FD の現状

九州大学において全学 FD が組織的に継続して実施されるようになったのは、平成 13 年度からである。そこでは全学 FD の企画と実施を全学 FD 委員会が行い、高等教育総合開発研究センターがその活動を支援するという形式をとっている。より具体的には、教育審議会のもとに教務委員会と全学 FD 委員会が置かれているが、高等教育総合開発研究センターが FD 実施企画案を全学 FD 委員会に諮問し審議がなされ、その結果を教育審議会が承認するという手続きをとっている。しかしながら実際上の運用としては、高等教育総合開発研究センターが企画・運営を全般的に行っており、教育審議会や FD 委員会は承認組織としての性格が強い。

表 1 に見られるように九州大学では平成 13 年と 14 年には年 2 回、平成 15 年度以降は年 3 回以上の全学 FD を実施している。また平成 14 年度を除き、新任教員を対象とした FD² の開催を毎年度継続的に行っている。

全学 FD のテーマは、九州大学の全学教育実施上の課題を中心に高等教育総合開発研究センターにおいて企画案が作成される。特に、学生による授業評価アンケートの結果から見られる課題や今後生じるであろう新たな企画を盛り込んだ内容が検討される。さらに FD の

¹ この論考は九州大学高等教育総合開発研究センター淵田吉男教授と長野剛助教授の助言をふまえ、執筆されたものである。

² 平成 13 年度の新任教員研修では、九州大学の新任教員のみならず、全学教育を新たに担当する教員も対象としたものであった。しかし、平成 15 年度以降は、新任教員のみを対象とした研修となっている。

具体的な実施は、新任教員研修を除くほとんどのテーマにおいて、出席者全員が参加する全体会があり、そこではテーマに沿った講演や全般的な問題点の整理が報告される。さらにその後、科目や課題ごとに分かれて複数の分科会が開催されより深い議論がなされる。そしてそれぞれの分科会において議論をまとめ、それを全体会で報告し、出席者全員で議論するという3部会形式が定着しつつある。

表1 九州大学の全学FD

	第1回	第2回	第3回	第4回
平成13年	(テーマ) 新任教官の研修	各部局におけるFDの推進		
	(参加者) 131名	49名		
	(開催日) 7月	12月		
平成14年	基礎化学科目の授業改善	教養教育科目の授業改善		
	166名	153名		
	7月	12月		
平成15年	新任教官の研修	適正な成績評価	言語文化科目の授業改善	
	151名	121名	135名	
	4月	9月	12月	
平成16年	新任教員研修	GPA制度の導入に向けて	18年度問題とその対応	大学院教育の新展開
	175名	188名	176名	不明
	4月	9月	12月	3月

過去4年間の全学FDを振り返ったとき、いくつかの重要な課題が浮かび上がってくるが、ここでは2点を指摘しておきたい。

まず①FDテーマの一貫性と関連性を重視した取り組みに対する課題である。平成13年度第2回FDの分科会において成績評価の分科会が設定された。また平成15年度第2回FDが「適正な成績評価」というテーマで開催され、その後平成16年度第2回FDにおいては「GPA制度の導入に向けて」がテーマとして取り上げられた。このように成績評価に関しては関連したFDが複数回実施され、平成17年度からのGPAの試行導入につながっていった経緯がある。しかしそれ以外のテーマにおいては広く全学教育に関連したテーマを個別に取り上げたFDが開催され、相互の関連性を見だしにくいものとなっている。全学FDの実施からそれほど時間が経過していないため、これまでは九州大学の全学教育についての課題抽出を目的としてきた経緯はあるが、分科会報告をうけ全体会で議論し、課題の抽出や方向性の共有がなされている以上、これをさらに有効活用し次のFDのテーマへと活かしていく方策が求められよう。この点については九州大学内部でも議論があり、今後のFDの方向性が議論されてきた。その結果、全学の中期目標・中期計画には「全学FD委員会を

設置し、系統的な全学レベルのFDを企画し、実施する」ことが明記されている。

次に②ほぼ毎年行っている新任教員FDの中身の充実化である。これまでの新任教員研修の内容は、全学教育に関連するテーマに沿った講演の他、九州大学の全学教育の概要と服務規律の説明が中心であった。全学教育の教育改善を新任教員の意識改善から行うという点、さらには九州大学の教員としての意識を高めるという点ではこの研修の開催に異論を唱えるものはないであろう。しかしその内容は、教育改善への実効性あるものとなっているか疑問の残るところである。九州大学の教育目標ならびに全学教育の目標をはじめ、九州大学の全学教育の実施体制やカリキュラム、さらには全学教育実施上の諸手続までふまえたきめ細やかな研修会が必要ではないだろうか。またそのようなきめ細やかな対応を実施するには半日の開催にこだわることなく、複数日の開催も考慮する必要がある。また九州大学の教員としての自覚を持ってもらう必要性からも、新任教員研修に関しては義務化も視野に入れた検討³が求められる。

1.2 九州大学における部局FDの現状

九州大学は平成12年度から、教育組織と研究組織を分離した学府・研究院制度⁴を導入した。教育組織として学士課程教育を担う学部、修士・博士課程教育を担う学府を置き、研究組織を研究院として教育組織から分離した。教育組織と研究組織の分離は、今後の社会の潮流と大学への要請として、①グローバル化の本格化、②高度知識・情報社会の到来、③人口減少と低成長を背景とした成熟社会における価値観の変容、をふまえて柔軟に应变される教育研究拠点の形成することを目的としたものであった。その結果、研究院所属の大学教員を複数の学部・学府へと柔軟に配置することを可能としたのである。一方でそのような制度設計においては、教員の人事権が研究院にあることから、学部・学府教育における実質的な教育の責任体制が不明確になるという新たな問題が生じている。

そういった学府・研究院制度の中で、学部や学府の教育改善をテーマにした部局FDが行われている。そのため部局FDの実施主体は研究院、学部、学府、部門、学科とそれぞれの階層ごとに行われているのが実態である。

平成12年度から高等教育総合開発研究センターにおいて毎年度部局FDの調査が行われている。部局FDの総数は表2に示す。

表2 九州大学の部局FD

平成12年度	平成13年度	平成14年度	平成15年度
29回	29回	34回	36回

表2に掲載した部局FDの開催数の多寡については判断し得ないものの、多くの部局において開催されていることが伺える。この中には、連続した一連のFD開催を1回として報告しているものもあるため、実質的な開催数はもっと多くなると思われる。具体的には、平

³ 現在の新任教員研修では、欠席した新任教員に対し次回の研修への通知を出すとともに、部局長にも欠席した教員に対して研修へ出席するよう促す通知を出し、参加率を高める運用を行っている。

⁴ 学府・研究院制度の背景と目的については、「九州大学の改革の大綱案」および「平成15年度 自己点検・評価報告書—学府・研究院制度について—」を参照。

成 16 年度の場合、11 学部中 10 学部が、また 17 学府（大学院）中 11 学府において FD が開催されている。

FD のテーマに関してはそれぞれの部局における特質を反映したものが多い一方、論文指導や遠隔教育、学生の就職動向といった全学的なテーマに繋がるものも多い。さらに教育改善に関するテーマのみならず、「教育行政の今日的課題を巡って」、「大学評価を巡って」などのような、大学の抱える現代的課題を議論する場としても FD を活用している実態が浮かび上がってくる。その意味において、部局等の FD は広義の教員の資質向上を目指した広い取り組みが行われているのが特徴である。

部局 FD の実施形態においても多様性が見られる。教員のみを対象とした講演会形式、大学院生や学部生も参加し教員と議論する懇話会形式、教員相互の授業参観、教員と TA の研修といったように多岐にわたっているのが特徴である。

このように部局それぞれの特徴に合わせた部局 FD についてもいくつかの課題がある。①全学 FD と部局 FD におけるテーマの重複である。このこと自体が問題であるという意味ではない。それぞれが別個独立して行われているために、全学的に課題が共有しにくい状況になっている。これは裏返して言えば FD の組織的な取り組みの方法に関わる問題である。したがって、②全学 FD と部局 FD の関連性が問題となる。九州大学では教育審議会のもとに全学 FD 委員会が組織され、その下に部局等の FD 委員会が位置付いている。九州大学教育審議会規則第 7 条によれば、全学 FD 委員会は全学 FD の調整とともに、部局等の FD に係わる連絡調整を行うことが明記され、その上で授業に関する各教員のコミュニケーション機能の強化を図ることが目的とされている。しかし、この調整機能が十分には発揮されているとは言い難い。部局 FD の開催内容を吟味し全学 FD に反映させ、教育改善に関する情報の共有と蓄積が果たせないままになっている。そのため、全学 FD と部局 FD との連携が図れず、効率的な FD の実施が困難な状況であるといえよう。

1.3 授業評価のフィードバックと FD

授業改善を行う上で、学生からのフィードバックは重要な情報となる。九州大学では授業における「課題を検出し、それを如何にフィードバックし、更に学生の現状を把握しながら学生をどのように育て社会のニーズに応えていくことができるか」という観点から、授業評価を行っている。全学教育科目においては平成 9 年度まで、「学生アンケート調査」として授業調査が行われていたが、平成 10 年 7 月に実験科目を除く全学教育科目の全ての授業を対象にした、本格的な学生による授業評価が実施され今日に至っている。

授業評価アンケートは前期・後期の年 2 回実施され、その結果は各教員へフィードバックされる。その形態は、授業評価アンケートの分析結果を広報誌である「Radix」あるいは「九州大学教育情報」に掲載するとともに、集計データを冊子として教員に配布するというものである。そこでは集計データは授業科目ごとにデータが示され、個々の教員の担当した授業評価結果と比較できるようになっている。そういった形で授業評価アンケートの結果は教員個人へとフィードバックされ、その結果をうけて、教員個人が自発的に授業改善に取り組む資料として利用されることとなる。

これは部局等における授業評価についても同様である。学部においては 11 学部 1 学科⁵のうち全ての部局において授業評価が実施されていた⁶。その結果は教員へフィードバックされているが、中には教務委員会等において報告書を作成したり、部局における FD のテーマ選定に用いる部局もあった。一方学府においては、17 学府中 11 学府において授業評価が継続的に実施されていたが、そのうちの 2 学府は数年に一度といった不定期の実施であった。部局における授業評価の実施は、学府よりも学部で多く実施されている実態が伺える。しかしその活用方法においては、ほとんどが評価結果を教員にフィードバックするところで終わっており、組織的に活用される体制はまだ不十分であるといえる。

1.4 九州大学における FD の組織的な取り組み

大学の法人化に伴い策定された中期目標・中期計画において、FD の取り組みについて「全学 FD（ファカルティ・ディベロップメント）組織を充実させるとともに部局 FD 組織との有機的連携を図る」と中期目標が明記されている。そのもとに中期計画として 3 つの計画が策定されている。

- ① 全学 FD 委員会を設置し、系統的な全学レベル FD を企画し、実施する。
- ② 全学 FD 委員会の下に置く全ての教育組織等（全学教育、学部、学科、学府、専攻等）の FD 委員会に、各教育組織等の FD の企画・実施及びその報告を義務づける。
- ③ 全ての教員に年間 1 回以上の FD 企画への参加とその報告を義務づける。

これらの中期目標・中期計画において焦点が当てられているのは、全学 FD と部局 FD を連携させ、全学として系統立った FD の展開を試みるという点である。これは FD 実施上の計画として位置づけられているが、FD 実施後の効果検証とそのフィードバックを全学的に実施するという視点は弱い。それはむしろ教育成果を検証しその結果を改善に活かすという観点から計画が策定されているからである。

教育成果に関連した中期目標は、「大学教育の実施状況を多面的な観点から調査することにより、教育目標に沿った教育の成果・効果を検証しつつ教育改善に結び付けるシステムを確立する」とされ、関連する中期計画が策定されている。

- ① 学部生及び大学院生の履修状況、成績状況、資格取得状況、学位取得状況を定期的に調査し、教育目標に沿った履修がなされているか、全学教育、学部専攻教育、大学院教育のそれぞれの教育成果について包括的検証を行う。
- ② 学生による授業評価結果を分析し、学生の視点からの教育成果を検証する。
- ③ 卒業生及び修了生の進路の継続的な調査を実施し、教育成果を検証する。
- ④ 卒業生及び修了生を対象とした本学での学習の成果についての調査を実施し、教育成果を検証する。
- ⑤ 雇用者等を対象とした卒業生及び修了生の能力についての調査を実施し、教育成果

⁵ ここでの 1 学科とは、医学部保健学科を指す。保健学科はカリキュラム上医学科とは異なる体制をとっているために、別途調査を実施した。

⁶ これは認証評価に関する実態調査から得られた結果である。

を検証する。

- ⑥ 教員教育の内容・方法等についての改善を化張るため、目標達成度についての定期的な自己評価・外部評価を実施する。
- ⑦ 各教員組織は、授業担当状況、学生による授業評価、個々の教員による教育活動に係わる自己評価等を総合した教員の教育評価制度を確立し、その有効な活用を図る。
- ⑧ 全学教育の質の維持・向上を図るため、全学教育担当教員に対する教育評価制度を確立する。
- ⑨ 全ての授業科目について、学生による授業評価を実施することを教育組織及び担当教員に義務づけ、その結果を教員の授業改善に資する制度を確立する。

これらの計画は各種学生調査と教員の教育に対する評価を実施する体制を確立し、その結果を授業の改善へと活かすという視点からまとめられたものである。この計画を実現し制度を有効に活用するためにも、調査及び評価結果は全学FDならびに部局FDを通じて教員へと伝えられ、各々の教育組織に応じた改善策を議論する場としてFDを機能させることが前提条件となろう。

一方で、部局の中期目標・中期計画にもFDについての記述は多く見られる。11学部1学科の中期目標・中期計画全てにおいてFDについての記述が見られる。また大学院においても17学府中12学府においてFD関連の計画が策定されている。それらの多くはFDによる教授技能の向上や教育改善を図るといったものであり、また全学中期目標・中期計画との関連から、全学FDとの連携を図るといったものが大半である。そのためFDの効果検証とそのフィードバックによるマネジメントサイクル構築の視点は強くない。

このことは、これまで九州大学において実施されてきたFD実施の経験が大きく影響していると思われる。先にも見たように、定期的な全学FDが実施され、部局においても少なからずFDが実施されてきた。しかし、それらは個々に行われているものであり、相互の連携をとらずに行われてきた経緯がある。したがって、全学として、数多く行われているFDを系統立て、得られた知見を蓄積し効率的な実施を目指すことは当然の帰結と言えよう。日本の多くの大学でFDが実施され定着してきた現在、FD導入期は過ぎ、今後、FDの有効性が求められている現在、九州大学の掲げる系統だったFDをどのように実践し、またその実施が効果あるものかどうかの検証が求められているといふ。

2. 海外調査から得られた九州大学への示唆

今回の科学研究費補助金「学生・教師の満足度を高めるためのFD組織化の方法論に関する調査研究」によるFDの海外調査からは多くの示唆が得られた。しかし海外の大学の実践例は多様であり、それらをすぐに日本の大学に導入することは困難なものも多い。そのため、ここでは九州大学の教育研究活動の方向性が示されている中期目標・中期計画と関連するものを取り上げ、導入の実現性と改善の方向性が高いと思われる事例から、九州大学への示唆を導きたい。海外調査からの示唆として、①大学としての組織的な取り組みの方法、②教職員研修のための専門組織の重要性、③研修プログラムの多様性があげられる。以下ではその三点につき九州大学への示唆を取り上げたい。

2.1 大学としての組織的な取り組みの方法

海外の大学におけるFDの組織的な取り組みとして、①FDおよび教育活動に関する全学計画の立案、②授業に関するガイドライン作成、③教育実績の表彰と評価の3点が挙げられよう。FDおよび教育活動を全学の計画に明確に位置づけ促進を図ることは今回調査した全ての大学において見られた。特にFDがオセアニア諸国の大学（シドニー大学、メルボルン大学、オークランド大学）において明確に位置づけられているのが印象に残る。さらにメルボルン大学では「よい授業」についてのガイドラインである「教育学習を導くための9つの指針(Nine Principles Guiding Teaching and Learning in the University of Melbourne)」が作成され、教育実践に関する指針を共有する仕掛けがなされている。また今回調査を実施したオセアニア諸国の大学全てにおいて教員の採用・昇進において教育業績を評価する制度が確立している。特にニュージーランドでは政府主導のもと教員表彰制度が導入されているのが印象深かった。これらの制度はそれを支える高等教育機関の環境が重要であろう。したがって、まずはそのための環境整備が重要である。

九州大学でもFD活動を中期目標・中期計画に明記し組織的な対応を謳っている。さらに教育実績を盛り込んだ教員業績評価制度や優秀教員賞の検討も現在行われている。しかしこれらの施策を一気呵成に導入しても、その運用にあたって形骸化する危険性も十分はらんでいることが考えられる。というのも、これまで外的圧力によって施策が進められてきたと教員自身が感じているからである。そのため教員自らが内発的に教育改善の活動を行う環境をどのように作っていくかがポイントとなろう。そのための大きな施策は教員業績評価にあると考えられる。

教員の活動はこれまで研究業績を中心に評価がなされてきた。そのため教員が研究業績を積むことは自明のことであり、そのことが教育への関心を薄める要因にもなってきたことはこれまでも指摘されてきたことである。したがって、教員にとって授業を持つということは研究時間を減らされることと認識されることが多く、その結果「教育負担」という言葉が多く聞かれる。しかし、大学教員の活動は研究だけではない。大学組織を運営していくためには教育、研究、業務運営、社会連携等の活動が必須であり、これまでも組織全体としては明確には意識されないまま緩やかな分業によって営まれてきた。さらに、研究大学では、次世代の研究者育成が社会からの要請でもある。そのため、学士課程教育の充実と次につながる修士・博士課程教育の「実質化」は喫緊の課題であるが、そのためにも教育活動を評価するための基準を如何に形成するかが、まず重要であろう。

教員業績評価は教員の多様な活動を表に出して明らかにするという点に大きな意義があると考えられる。重要なのは人事考課や査定に利用するというよりも、教員の多様な活動を正當に評価する仕組みと基準を作り、教員の合意のもとに分業体制を確立することではないだろうか。ここでの分業とは、専門化を意味するのではなく、どの活動領域により大きな重点を置くかという意味である。したがって、教育や研究、業務運営に特化した教員を作り出すということでは決してない。

したがって、教員業績評価制度導入の目的はまず第1に多様な教員活動の可視化に置くことが重要である。それは所属の教員がどの領域にどれだけの時間を割いていかなる活動をしているかを明らかにするものとなろう。部局全体として誰がどのような活動をしているかが明らかになれば、組織全体として人的資源の配分や活動領域ごとの比重を考える際の

基準作りに寄与する。また組織内における教育や研究への人的資源の投入水準から、組織の教育や研究の目標遂行のための資源配分も明確になる。そこまで来て初めて教育カリキュラムとそこにおける個々の授業の位置づけも見渡すことが可能となるのではないだろうか。言うまでもないが、あくまでも基本は大学教員の自発性を尊重した制度運用を目指すことが重要である。

これまでの授業改善は個々の教員の努力に任されていた。そういった環境の中で突然組織的な対応を迫られても、何をどのように遂行すべきか対象や基準がはっきりしないのである。教員業績評価による教員活動の可視化はその対象や基準を明確にするという意味で、非常に重要なものと考えられる。また教員業績評価の項目に教育実績を組み入れることは、これまで私事化された教育を組織の責任として明確にするということになり、研究以外の教員活動を正当に評価するための足がかりになるという意味でも重要となる。

2.2 教職員研修のための専門組織

国内外を問わず FD の実施をはじめ教育改善や授業評価を行うための「大学教育センター」は多くの大学で設置されている。特に日本の「大学教育センター」の特徴は全学教育の実施ならびに教員を対象とした FD と授業評価をおこなう点にある。アメリカやオセアニアの多くのセンターは教育の質を向上させるために、教員を対象としたティーチングのみならず、学生の学習経験をより良いものとするためのラーニングの側面も対象として幅広く活動を行っている。ペンシルバニア大学教授学習センターの新任教員研修、ブラウン大学ハリエット・シェリダン教授学習センターの階層的な Teaching Certificate Program は大学院生も視野に入れた取り組みでありその好例である。また職員の資質開発も対象としたオークランド大学の教職員研修センターの活動も興味深い。このような海外の事例と比べてみるならば、日本のセンターの活動領域と対象は教員のティーチング技能の向上に特化しているきらいがある。

授業は、教員・学生と両者をサポートする職員とで成立する場である。そうであるならば、「よい授業」を行うためには教員のみならず、学習者である学生のまなびと支援者である職員のサポートについて、授業にどう取り組むかという観点からの方法論がないのは不思議なことである。

九州大学における「大学教育センター」の機能を担う組織に高等教育総合開発研究センターがある。当該センターは①大学教育に関する開発研究を担う大学教育開発研究部門、②九州大学独自の学際的プログラムである 21 世紀プログラムを開発・実施する 21 世紀プログラム教育開発研究部門、③入学者選抜方法に係わる企画・実施を支援する入学者選抜方法開発研究部門、の三部門から構成されている。その中でも大学教育開発研究部門は大学教育および自己点検・評価の方法についての研究ならびに FD の企画、他機関との連携協力を行うための組織として設置されている。しかし実際には業務の多くの部分を全学教育実施や FD 企画・実施、授業評価の集計と分析、他機関との連携協力、その他学内の調整等といった事務的な業務に費やしており、大学教育についての開発研究に費やす時間を多くとれていないのが現状である。FD を企画・実施し、授業評価アンケートを集計・分析することによる蓄積が多くあるものの、それを活かすための組織設計が不十分であるように思える。したがって、組織の目的である大学教育の開発研究を十分に遂行するためには、事

務的業務の削減、あるいは教員数の増加が求められよう。九州大学におけるFDの系統的な実施を中期目標として掲げている以上、上記の問題点は早急に解決しなければならない問題である。

これまでの九州大学のFDは教員を対象とした教授法向上と大学生像の現状理解に力点が置かれたものとなっている。しかし先に述べたように「よい授業」を行うためには、教員のみならず学生、職員についても対策をとらざるを得ない。九州大学が目指す教育目標に照らし、「よい授業」のためのガイドラインを作成し、授業を成立させる三者に対する支援を総合的に考えることが重要となろう。

組織の設計としてそれらを一組織が行うことも考えられるが、別の専門組織を設置し分業体制を敷くことも考えられる。その場合には組織間の目標のすり合わせと緊密な横の連携とが求められることとなろう。

2.3 研修プログラムの多様性

先に述べたが、九州大学のFDプログラムは教員を対象としたものが大半である。またFD実施後得られた知見をまとめた報告書は数少ない。対象が狭い上に成果が形となってわかりやすく提示されていない点が大きな問題であると考えられる。

海外の大学、特にアメリカやオセアニアの大学では新任教員、若手教員、TA、大学院生、教員個人、職員、管理職の教職員、女性教職員といった幅広い層を対象にしたきめ細やかな研修プログラムが用意されている。さらにそれぞれの対象に対しガイドラインやハンドブック、certification、コンサルテーション、改善ツール、リソースが豊富に提示されている。それまでの大学内部における活動蓄積をもとに開発されてきたものが多い。

授業改善や教育の質向上は個々人の努力に負う点が多いが、学生も含め大学の構成員が個々に対処するだけでは限界がある。個人に対する組織の支援があってはじめて個人の努力が活かされる場面も多いはずである。海外の大学における研修プログラムの多様性はそのことを如実に表していると思われる。

九州大学でも学内のFDで得られた知見を誰でも目に見える形にし、多様な層の対象者にきめ細かく提供していくことが今後求められている。これまでの実績を考えるならば、授業評価アンケートをもとにどのように学生に接するのかをハンドブックとしてまとめることも出来よう。また部局で行われている多くのFDから多様な授業の類型ごとにノウハウを集めて提供することも可能であろう。活動の成果を形にし、それに対するアクセシビリティを高める方策を考える時期に来ていると思われる。

3. おわりに

日本の大学ではここ十数年大学教育の改革が盛んに叫ばれ続けてきた。モデルとされるアメリカの大学の試みを次々と導入してきた経緯がある。シラバスをはじめ、ティーチング・ポートフォリオ、TA、授業評価、FD、オフィスアワー、GPA等、例を挙げれば枚挙にいとまがない。しかしこれらは個々独立に実施するものではなく一つの教育上のシステムとして運用されている点を意識する必要がある。それぞれの目的を意識し大学教育の向上にどのように関わっており、相互の関連性がどうなっているのかを常に意識しながら運用していく必要がある。これらを個々人に求めるのは限界がある。であればこそ、それら

の要素を各々の大学の状況に応じて位置づけ、全学的に運用していく専門組織が必要なのだと思われる。

日本の「大学教育センター」に課された課題は依然として多いもののチャレンジする意義は十分にあるはずである。そういった活動内容を大学の構成員に広く伝え、大学教育を名実ともに組織を挙げて実施する一つのきっかけにFDが位置づけられている。

【参考文献とサイト】

九州大学 『自己点検・評価報告書—学府・研究院制度について—』 2003年

九州大学高等教育総合開発研究センター 「九州大学教育情報」 No. 7、11、12、14

九州大学教育審議会規則

九州大学高等教育総合開発研究センター規則

九州大学総長補佐会 FD ワーキンググループ 「検討内容の概要」

学生による授業評価のまとめ

<http://mail.rche.kyushu-u.ac.jp/~rdche01/estimation/index-estimation.html>

九州大学全学FDの実施状況

<http://mail.rche.kyushu-u.ac.jp/~rdche01/fd/index-fd.html>

九州大学の改革の大綱案

<http://www.kyushu-u.ac.jp/kaikaku/taikou/taikou-index.htm>

長崎大学における FD の現状と課題¹

井手 弘人

I. 長崎大学の FD の現状

1. 中期目標・中期計画における位置づけ

長崎大学の中期目標及び中期計画²において、FD は以下の表 1 のように記載してある。

II 大学の教育研究等の質の向上に関する目標
(3) 教育の実施体制等に関する目標
○教育活動の評価及び評価結果を質の改善につなげるための目標 <ul style="list-style-type: none"> ・ 教育の質を向上させるために自己点検・評価システムを構築し、多様な外部教育評価にも柔軟かつ適切に対応する。 ・ 各種成果指標から明らかにされた教育に関する改善点について全学及び各部局で FD を開催し、その成果を実際の教育に反映させるシステムを完成させ、運営する。
(3) 教育の実施体制等に関する目標を達成するための措置
○教育活動の評価及び評価結果を質の改善につなげるための具体的方策 <ul style="list-style-type: none"> ・ 教育に関する適切な自己点検・評価を実施する。 <ol style="list-style-type: none"> ① 学生による授業評価及び教育目標達成度評価など適切な教育評価法を開発する。 ② 全学教育、専門教育、大学院教育の全ての授業科目について学生による授業評価を実施する。 ③ 卒業生による教育に関する事後評価、企業等による大学教育に対する評価の導入を検討する。 ④ 技術系における JABEE 審査など外部評価に積極的に対応する。 ・ 評価結果を適切にフィードバックするシステムを確立し教育改善へ直結させる。 <ol style="list-style-type: none"> ① 評価結果を教員個人、講座等、部局へ適切に還元する。 ② 評価結果をホームページ等により適切に学内外へ公表する。 ③ 評価結果を教育改善に効率的に連動させるために、FD などを活用した教育マネジメント・サイクルを確立する。 ・ 教員の教育業績に関する評価システムの確立と顕彰・処遇システムの整備 <ol style="list-style-type: none"> ① 教員の個人評価システムの中で、教育活動に関する点検・評価を実施し、特に高い評価を受けた教員には、一層の向上を促すための適切な措置をとる。 ・ 大学教育機能開発センター評価・FD 部門の機能と役割を明確化し、その機能を教育改善に有効に活用する。 <ol style="list-style-type: none"> ① 教育に関する全学的な自己点検・評価の実施方策の開発研究及び評価フィードバックシステムの開発研究 ② 学生による授業評価業務の実施 ③ 評価データの管理と全学的な視点からの分析
○教材、学習指導法等に関する研究開発及び FD に関する具体的方策 <ul style="list-style-type: none"> ・ 全学向けに以下の項目に重点を置いた FD プログラムを開発し、毎年効果的に全学 FD を実施する。 <ol style="list-style-type: none"> ① 高等学校と大学（低年次）カリキュラムの導入的接続 ② 全学教育と専門教育カリキュラムとの有機的接続 ③ 全学教育に関する目標到達度評価に沿ったシラバス作成 ④ 全学教育に関する効果的な教材開発法 ⑤ 全学教育カリキュラムに沿った授業管理法 ・ 教育の改善を不断に図る一助として、専門教育に関する各学部独自の FD を毎年開催する。

¹ 本報告は、福永博俊・長崎大学教育担当理事兼大学教育機能開発センター長、高橋正克・同副センター長並びに鶴丸弘昭・同センター評価・FD 研究部門長の指導・助言のもと作成されている。

² 長崎大学「中期計画・中期目標」ウェブページ (<http://www.nagasaki-u.ac.jp/plan/chuki/chuki.html>)参照。

<ul style="list-style-type: none"> ・ オンラインによるFDのシステムを構築し、講演形式・ワークショップ形式などの既存の実施方法と併せた総合的なFD実施体制整備を行う。 ・ FDプログラムとその成果を評価し、評価結果はホームページ等を通じて学内外に公表する。
<ul style="list-style-type: none"> ・ 大学教育機能開発センター評価・FD部門の機能と役割を明確化し、その機能を教育改善に有効に活用する。
<ul style="list-style-type: none"> ① 全学教育FDプログラムの研究開発と実施を主に担う。 ② 部局の要請に応じて各部局FDプログラム開発の支援を行う。

表1 長崎大学中期計画・中期目標におけるFDの位置づけ

中期計画・中期目標にあるFD関連内容をより具体的な機能として図示すれば図1のとおりである。「教育マネジメント・サイクル」の確立を通じて授業評価結果を、FDを通じて適切にフィードバックするシステムづくりを目指している。

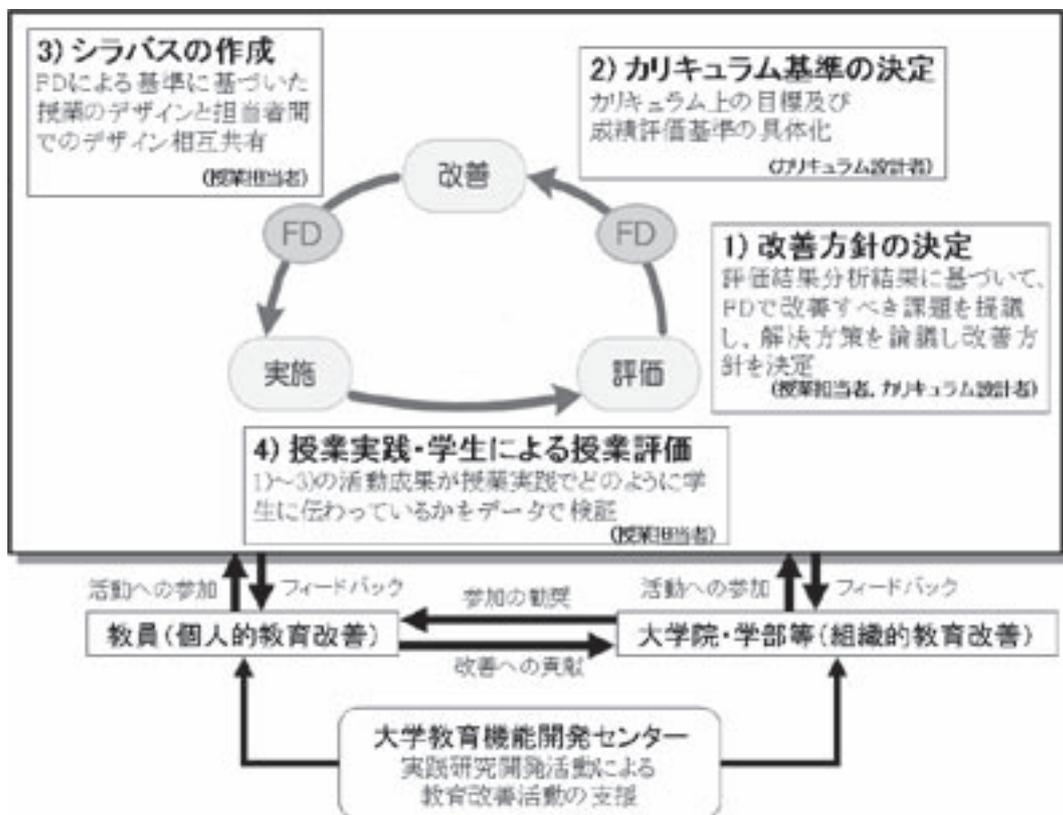


図1 教育マネジメント・サイクル

また、長崎大学の全学向けFDプログラムは、中期計画にあるとおり、学士課程の「接続」部分の観点を意識しつつ、授業づくりの活動を通じてカリキュラム構造の具体的改善活動を実践化・組織化することを目指している（図2）。これは、長崎大学が人文・社会、自然、生命科学の三大学院による「総合大学院大学」への移行を目指している³ことと深く関係している。いち早く大学院重点化にとりかかり、体制が確立した旧帝大系の大学の場合、

³ 「総合大学院大学」移行については、2000年2月に出された『長崎大学・大学改革案』が大きな契機となっている。詳細は長崎大学「大学改革」ウェブページ (http://www.nagasaki-u.ac.jp/plan/pln_kaikaku.html)参照。

基礎学部と大学院の関係構造は従来どおり（理学部－理学研究科、文学部－文学研究科、工学部－工学研究科など）であるが、いわゆる「旧六」と呼ばれている旧制単科医大系統の大学等の場合では、従来あった基礎学部対応型の大学院編成から総合型の大学院に再編されたうえで重点化を目指すケースが多い。長崎大学も医学・歯学・薬学の各研究科が医歯薬学総合研究科に、工学・水産学・環境科学の各研究科が生産科学研究科として再編・整備されているところである。

こうした融合型の大学院編成は、大学院教育で大きなメリットがある（例：工学系の学生が水産学系の講義を受講して修了単位に含まれる）が、融合型であるがゆえに基礎学部の形態を維持している学士課程教育との関係や、さらに低年次の教養教育（長崎大学では教養教育は全学部で低年次のみ）及び学部専門基礎教育、さらには多様化の一途をたどる高等学校教育との関連など、検討すべき課題はむしろ学士課程に顕在化する可能性が強い。大学院教育が中心となることにより学士課程教育に教員が「出向く」形になっていくことも、学士課程教育の質の維持及び向上を持続させるシステム構築の必要性が問われる要因となりうる。

長崎大学ではこうした現実の状況を踏まえて、全学的なFDのターゲットは学士課程に置いている。さらに、1991年のいわゆる「大綱化」以後の教養教育に関する一連の教養教育改革にも関わる形で、3つの観点から「接続」（articulation）を考えること、また、検討した結果が授業実践に具体的に反映されるように、3つの方略からFD成果物を導出することを目指しているのである。

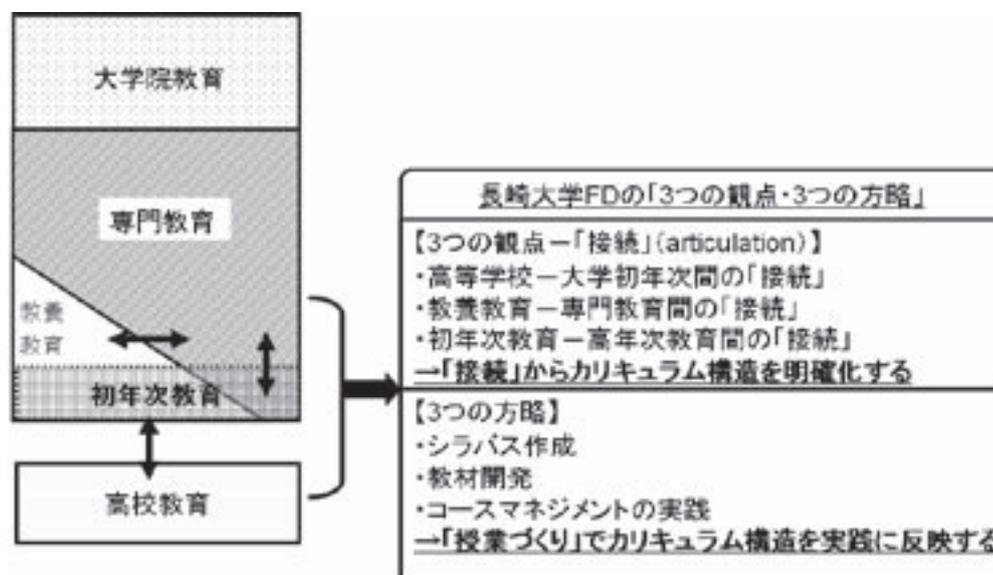


図2 長崎大学FDの観点と方略

2. 教育改善のための全学組織

さて、こうしたFDプログラムを実施する際、現実的に大学教育機能開発センターだけで運営することは困難である。具体的に言えば、大教センターには規程上、企画・実施の職務は明記されているが、企画・実施するFDを全学的にオーソライズする機能については曖昧な部分が多かった。実際に、大教センター設置（2002年）にあわせて設置された教育改善の全学的な委員会である「教育改善実施委員会」は教務委員会（当時の委員長は学長）の傘下となっていた。この結果、教育改善実施委員会の決定事項は教務委員会に「上程」されるものとなり、教務委員会で学部持ち帰りの審議事項となった場合、その審議は各学部の教務委員会に下ろされるため、各学部から選出された教育改善実施委員会の委員に伝達されないまま学部で審議されてしまうというケースが多発したことがあった。

そこで法人への移行に伴う委員会組織の見直し作業で、教育改善実施委員会は教育担当理事直下の全学委員会とし、教務委員会と同等の位置づけをもつ「教育改善委員会」に位置づけられることとなった。教育改善委員会は、大教センターから提出されるFD年間計画プログラム案の審議と承認を与えるほか、FD参加者に対して受講証明書を発行する権限、認定されたFDプログラムに「長崎大学FD」の名称を付与する権限を有するなど、オーソライズ機能をもった委員会として活動している（図3参照）。

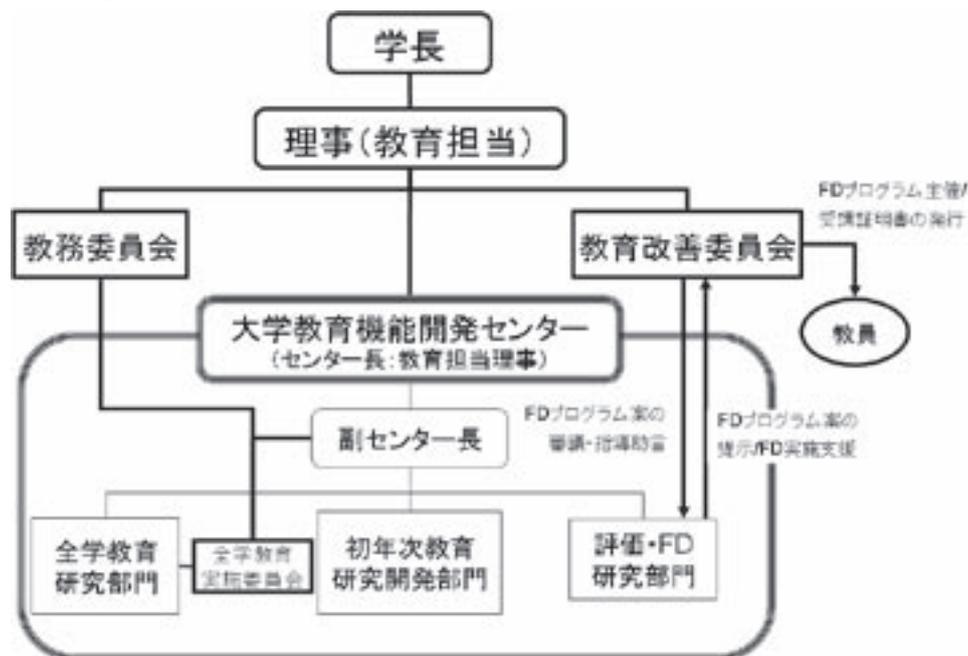


図3 大教センターと関連委員会の組織図

3. 長崎大学FDプログラム

長崎大学のFDプログラムは全学と各学部によるものの2つに分けて行われている。全学のFDプログラムについては、中期計画・中期目標との整合性を図りつつ教育改善委員会によって制定された「全学における教育改善のためのファカルティ・ディベロップメントに関する指針」（FD指針）にそって、大学教育機能開発センターが教育改善委員会に前年度（毎年12月頃）に「長崎大学FD年間計画（案）」を提示し、審議のうえ承認を受けたものに関して実施することになっている。

長崎大学の「全学FD」という枠組みは、学長補佐体制における長崎大学FD草創期(2000～2002)に作られたものである。大教センターが設置された2002年度からは、先述した教育改善委員会体制や全学FDプログラムの指針づくりなどの体制整備、及び大教センターが企画・実施するFDプログラムの戦略形成と実践の開始といったFDシステムの基盤整備期(2002～2003)、特色GPの採択に伴う初年次教育関連FDの推進や教材開発FDのプログラム充実といったFDプログラムの多様化期(2004～)に分けることができる(表2)。

また、各学部によるFDが行われており、特に大教センターからは、e-ラーニング等に関わる学部主催FDに対して、教育基盤推進を担当している教員が講師及び設備支援を行う等の方法で協力している。

回	日時	テーマ	対象者
平成12(2000)年度			
1	2000.12.1-2	「変えよう授業、変わろう大学」 (長崎大学におけるFDについて、ほか)	現任教官(講師以上)
平成13(2001)年度			
2	2001.5.22	長崎大学がめざすもの(学長講演)ほか	新任教官
3	2001.10.2-3	「変えよう授業、変わろう大学」 (教養教育の再構築、学生による授業評価)	現任教官(講師以上)
4	2002.3.11	「変えよう授業、変わろう大学」 (教養セミナーはこんなにおもしろい、ほか)	平成14年度教養セミナー担当者
平成14(2002)年度 (第6回FDから大学教育機能開発センターが企画・実施)			
5	2002.4.10	長崎大学が目指すもの(学長講演)ほか	新任教官
6	2002.9.17	「授業デザインの方法」	現任教官(助手以上) 平成14年度全学教育必修科目担当者
7	2002.12.14-15	「教養セミナーの実践と課題」	平成15年度教養セミナー担当者
8	2003.3.3-7	「授業評価結果の活用:教材作成研修」	現任教官(助手以上)
平成15(2003)年度			
9	2003.4.9	「長崎大学の理念と歴史」	新任教官
10	2003.9.16	「全学教育の具体的課題と改善方策」	平成15年度全学教育各科目専門委員会委員 平成15年度全学教育担当者
11	2003.12.13-14	「教養セミナーを創る」	平成16年度教養セミナー担当者 教養セミナー専門委員会委員 教養セミナーに関心のある教官
12	2004.3.8-11	「21世紀型教育環境への招待 —e-learning教材開発の実践」	平成16年度全学教育担当者 e-learningでの授業実践・教材作成に関心のある教官
平成16(2004)年度			
13	2004.4.5	「国立大学法人長崎大学の 理念・歴史・教育」	長崎大学に新たに着任した教育職員
14	2004.9.14	「全学教育を創る —具体的課題・解決方針の決定」	平成16年度全学教育担当教員 平成16年度全学教育各科目専門委員会委員
15	2004.10	メンタルヘルス講演会	教職員(メンタルヘルス懇談会、保健管理センター主催)
16	2004.12.3	長崎大学学生生活研究会	理事、副学長、各学部教務委員長、教職員(学生委員会主催)
17	2004.12.11	「ディスカッションをしかける、『つながり』を創る—学生の議論を促す教養セミナー授業づくり」	平成17年度教養セミナー担当予定者
18	2005.3.7-10	「課題探求・解決型授業の支援」	平成17年度全学教育担当予定者

平成 17(2005)年度			
19	2005. 4. 4	「長崎大学歴史散歩 －150年をふりかえる－」	長崎大学に新たに着任した教育職員
20	2005. 6. 14、21	「初年次教育実践研究会：高校－大学の 『接続』を考える－数学の場合－」	初年次教育の数学に関心のある教職員
21	2005. 9. 12-16	課題探求・解決型授業の支援（Ⅱ）	平成 17 年度全学教育担当者

表 2 長崎大学 FD プログラム（2000～2005）

II. 外国調査から長崎大学が学ぶべきもの

1. FD プログラムの構造的明示と階層化

図 2、表 2 で前述したように、長崎大学 FD は大学の教育戦略及び大教センターの現実的な位置づけのもとで企画・実施されてきた。しかしながらそれらは並列的に提示されたものであり、FD プログラム相互間の位置づけ明示は不十分である。また、同様の趣旨をもつ FD プログラムを数年間維持してきたが、これらの FD プログラムが、例えば「基礎－応用」といった一種の階層性をもって時系列に展開されたわけではなく、同様のものをマイナーチェンジして提供している状況である。全学的な FD 活動がはじまって日が浅いこともあり、FD 活動自体の浸透を図るうえでは意味があったかもしれないが、FD 参加の「リピーター」が出現しはじめて今、より深化した段階を意識した FD プログラムを検討し、提供すべき時期に来ていると言える。

この点、今回の外国調査は大変示唆に富む点が多かった。具体的には、シドニー大学やメルボルン大学など、FD プログラムに「階層性」が設けられている点である。

シドニー大学 ITL（教授・学習研究所, Institute for Teaching and Learning）では「3 日間プログラム」と呼ばれる教授・学習原理と実践に関わるものから、資格証を発行する Graduate Certificate プログラム、さらにはディプロマや教育学修士を授与する学位プログラムに至るものが、アカデミックディベロップメント・プログラムの一環として提供されている。メルボルン大学でも同様の構造による FD プログラムが提供されると同時に、教員個人のニーズにより特化したオーダーメイド型 FD プログラム（M.Ed 学位プログラムの場合）の提供が行われていた。

現実的に、短期間に学位取得型 FD プログラムを構築することは難しい部分もあるが、少なくとも現行行っている受講証明書発行のシステムを活用して、「階層性」をもった FD プログラムの体系を構築することは可能であろう。ただしこれはあくまでもプログラム設計のレベルでの可能性であって、システム構築という、よりマクロな観点から言えば、外国の大学で行われているような証明書取得者へのインセンティブ付与のあり方に係る論議と同時並行で行われる必要がある。

2. 大学院学生（TA）に対する FD プログラム構築

長崎大学 FD で、構想としては以前からあがっていながら未だ未着手の FD プログラムとして、ティーチングアシスタントに対する FD システムの設計とプログラム構築・実践がある。すでに国内では北海道大学が本格的な活動を展開しており、今回の外国調査でもアメリカおよびオーストラリアでティーチングアシスタントを務める大学院学生に対する研修が行われている。大学院生を対象にした FD は、今回の調査対象には入っていないが韓国の

大学でも活発な展開がなされており⁴、アジアの大学にも浸透しつつある FD プログラムである。TA の役割が限定的なものとなっているわが国の現状を勘案した場合、ペンシルバニア大学のような教育活動における積極的な TA の役割を期待するのは難しい部分もある。しかし「学生支援」の視点で TA の役割を拡大させること、また、特に時間外学習における TA の位置づけと支援のあり方を明確化することによって、現状を前提とした重点的な TA 向け FD プログラム設計と実施は可能であると考えられる。

3. 大学 FD プログラムの他大学教員への開放

オーストラリアの訪問調査大学において印象に残ったことは、自大学で行っている FD プログラムを他大学教員にも開放して募集するということであった。わが国でも大学間の FD ネットワーク構築がいくつかの地域で動いているが、各大学で行われている FD プログラムに相互参加する中からネットワークの実質化を推進していくことも重要である。

長崎大学 FD への他大学からの参加は、まだ一昨年の名古屋大学教養教育院教員 2 名の参加しかないことを考えれば、（意識しているわけではないけれども）まだ大学内で「閉じた」FD でしかない。単なる「交流」ではなく、FD プログラム自体をより広く公開し参加していただく中から改善点を指摘していただくことができるように、長崎大学の現場実践に直結した FD プログラム開発研究のシステムの一部として、他大学教員も参加できるような体制を検討すべきであろう。

⁴ 例えば、ソウル大学教授学習開発センター（SNU-CTL, Seoul National University Center for Teaching and Learning）では、教育支援室がアカデミック・ライティング習得の支援を行う TA のための FD ワークショップなどが展開されている。

資料編

カーネギー財団における Scholarship of Teaching の変遷

Scholarship of Teaching and Learning が変革する高等教育改善の試み：制度・文化・テクノロジーの観点から

オーストラリア高等教育研究開発学会発表者に対するアンケート調査

高等教育専門職組織開発ネットワークの概要

FD プログラムへの教員参加を高めるためのノウハウ

教授・学習センター設置・維持のためのグッド・プラクティスに学ぶ 10の原則

全米の大学教授学習センターのリスト

カーネギー財団における Scholarship of Teaching の変遷

中島 英博

1. はじめに

Scholarship of Teaching (SOT) は、当時カーネギー教育振興財団理事長であったアーネスト・ボイヤーが、90年に著書『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』(有本章訳、1996年)の中で示した概念である。その後、カーネギー財団では現在の CASTLE プログラム¹を中心に Scholarship of Teaching and Learning (SOTL) の普及に努めている。

しかしながら、ここで示した SOT と SOTL では、その概念がかなり異なるように思われる。この点について、カーネギー財団の上級研究員であり同財団知識メディア研究所長の飯吉透氏から話を伺う機会を得た。

2. ボイヤーの Scholarship of Teaching

ボイヤーは 1979 年から 95 年の間、カーネギー財団の理事長を努めた人物である。当時の高等教育関係者の間では、大学に籍を置く学者の基本的な職務は研究にあるのか、教育にあるのかという論争があり、学者とは第一義的に研究者であるという評価が支配的であった。そうした「研究か教育か」という二元論的論争に対し、彼は著書の中で学者の基本的な職務を単一の「学識 (Scholarship)」という概念で統合し、それに付随する 4 つの学識が学者の基本的な職務であると示した。

ボイヤーが示した 4 つの学識とは、発見 (discover)、統合 (integration)、応用 (application)、教育 (teaching) の 4 つを指す。これに従えば、学者の職務は「調査研究によって新たな知識を生み、それらの関連を追求しながら、理論と実践の橋渡しをし、知識を効果的に学生に伝達すること」と言うことができる。ここで示された 4 番目の学識、Scholarship of Teaching が指すものは、「ある専門分野の学者の使命として、知識を伝達し、後継者を育てることを主眼とする」活動である。そして、そこでの教育は、その専門分野の知識に精通して深く没頭した者が、たゆまぬ勤勉と研究を通じて行う活動である (有本、p.49)。

これらに従うと、Scholarship of Teaching とは、学者自身が自分の専門領域における研究活動を通じて得た知見を、学生に伝えるために教育実践上の工夫や努力を重ねるという職務を指すものと言える。すなわち、教員の個人的活動が基本であり、飯吉氏も「個の学者としての責務と自覚を促しているということ」との見解を示している。しかしながら、現在のカーネギー財団が提唱する Scholarship of Teaching and Learning の概念は、これとは異なる。以下では、この変遷についてまとめる。

3. シュルマン以降の Scholarship of Teaching and Learning

ボイヤーが示した Scholarship of Teaching は多くの教員に影響を与えたものの、それが優れた教育実践 (Excellent Teaching) につながるために、具体的にどう取り組めばよいのかに

¹ Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning Program in Higher Education

ついてボイヤーは何ら言及していない。そのため、どのような活動が SOT なのか、教員の間でその概念の解釈に大きな差が生まれていた。

97 年より現在のカーネギー財団理事長を務めるリー・シュルマンは、理事長に就任するとすぐさま、ボイヤーが唱えた SOT を抽象的な概念にとどまらせることなく、具体的な取り組みとして発展させる取り組みに着手した。ボイヤーはその著書の中で、「優れた教育実践が学者の基本的活動 (scholarly work) に沿った取り組みを通じて得られる」と述べている。シュルマンはこの点に注目し、学者が専門職として質を保つために機能し、学者の基本的活動の拠点となっている学会コミュニティに注目した。

学者があらゆる研究活動を進める上で基本的に行う活動は、文書化 (documentation)、発表 (exchange)、相互評価 (peer review) である。そして、これを機能させる場所が学会というコミュニティである。学会の存在とそこにおける活動を通じて、専門職が活動の質を保ちながら、説明責任を果たすことができる。しかしながら、教育活動において同様のコミュニティが十分に機能しているとは言い難い。そこで、これら 3 つの基本的活動を教育の領域でも進めていく取り組みが現在の Scholarship of Teaching and Learning²の原型となっている。

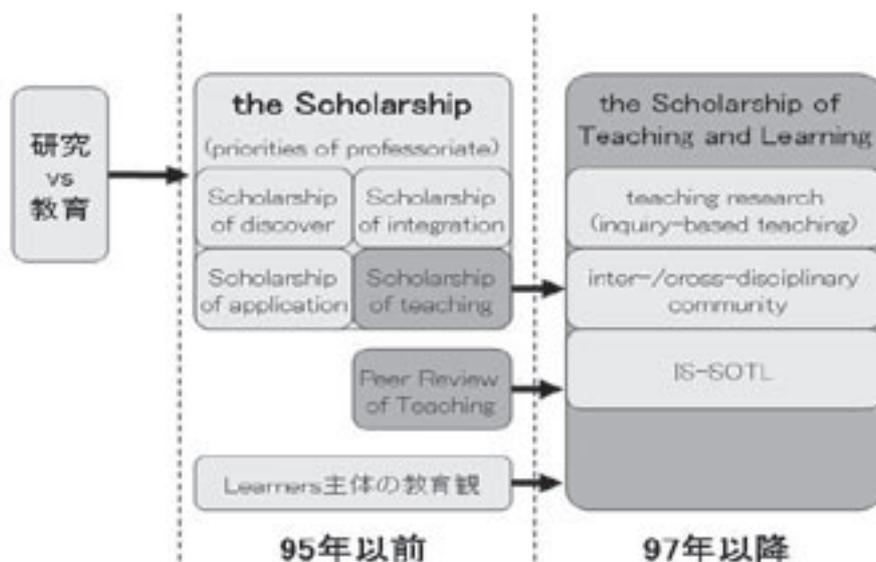


図 SOTL の変遷

もともとシュルマンは、パット・ハッチングスらと共に、80 年代よりアメリカ高等教育学会 (AAHE) で同僚評価を通じた授業改善 (Peer Review of Teaching) プロジェクト³を進めてきた中心人物である。ボイヤーが示した SOT に PRoT の流れを融合し、発展的に進化させたものが、シュルマン以降の SOTL であり、現在 SOTL という場合はボイヤーの SOT

² 飯吉氏によれば、Scholarship of Teaching に Learning が加わり現在の SOTL と呼ばれるようになった理由は、最近の 10-15 年ほどの間にアメリカの教育界全般で見られるような「Learning」や「Learners 主体の教育観」の流れに呼応したものである。

³ PRoT に関する詳細は Hutchings (1995)を参照。

ではなく、シュルマン以降の SOTL を指す。

4. SOTL の普及・促進

上述のように、現在の SOTL は、Peer Review を中心、または前提として教育実践や教授知識の公開や実践コミュニティとしての知識の構築を目指しており、その具体的取り組みは、CASTLE プログラムとして知られている。その詳細については既に多くの研究者が紹介しているため、ここではカーネギー財団が SOTL の概念と CASTLE プログラムを普及させる方法論としての特徴についてのみ触れておく。

飯吉氏によれば、シュルマン以降の SOTL 普及の初期段階では、次の 2 点を重視した活動を行ってきたという。

- (1) 自らの教育実践を「研究の対象」とするアクションリサーチ的アプローチの推奨
- (2) 学問領域横断的・機関横断的なコミュニティ作り

この特徴は、Hutchings and Shulman (1999) でも言及されており、カーネギー財団が意図的に取り組んできたことがうかがえる。

前説に示したように、教育活動においても学者の基本的活動 (scholarly work) に沿った取り組み、すなわち学会コミュニティの活動を通じた取り組みをするのであれば、上記 1 点目については概ね理解が得られるであろう。これは、自らの教育実践を文書化し、文献やセミナーでの発表を通じて同僚からの評価を得る活動であり、研究の世界では当然のこととして長年積み重ねられてきた活動である。全ての学者が教育を「研究」という概念のルーツは、ここに求めることができるだろう。しかし、シュルマン以降の SOTL は、ボイヤーの示した概念を、教育実践の研究論文という具体的な形にしたという点で SOT と異なると言える。

一方で、冒頭で示したように「教育は、その専門分野の知識に精通して深く没頭した者が、たゆまぬ勤勉と研究を通じて行う活動である」であり、それが「互いの最新の業績を開示し、吟味し合うことを通じて、学問分野を築いていく」(飯吉、2002) 活動であれば、本来 SOTL は各学問分野ごとに進められるべき活動であろう。よって、上記 2 点目については、別の観点からの説明が必要である。

これについて飯吉氏は、本来であれば SOTL は専門分野ごとに働きかけ、例えば、各専門分野の学会誌に教育研究のセクションが設けられるなどで普及すべきであることを認めながら、次のような説明をしている。教育の学識の重要性が認知されたとはいえ、未だ教員の間では、学者の第一義的な職務は研究であるという考え方が支配的である。自らの教育実践を「研究」する教員は確実に存在しているが、それが新たな学問分野を築けるほどの業績の開示と吟味を進めるには、学問分野ごとの学会では少なすぎる。これでは、SOTL が持続的な活動には至らず、早晩衰退していく。まず、SOTL をコミュニティとして持続させるためには、一定数以上の参加者を保持しながらコミュニティを拡大させる取り組みを最優先する必要がある。こうした説明に従えば、学問領域横断的かつ機関横断的なコミュニティ作りは、SOTL を一つの研究分野としていかに早く成熟させるかという課題に対して出された一つの回答と言える⁴。

⁴ Shulman (2004)でも、同様の点から学問領域横断的・機関横断的なコミュニティ作りの必

5. コミュニティから学際領域の学問分野へ

上述のような背景があり、SOTL は学問領域横断的かつ機関横断的なコミュニティにおける研究活動として、急速に普及してきた。飯吉氏はこうした学際的活動の発展において重要な役割を果たしたのが、CASTL プログラムの一つであるカーネギー・スカラーであると指摘する。カーネギー・スカラーは財団のウェブサイトで紹介されている通り、生物学、物理学、歴史学など様々な専門分野をもつ教員が選ばれている。カーネギー・スカラーは多様な専門領域の教育活動を媒介する通訳者としての役割を果たしていると言う。例えば、教員が自ら実践した新たな教授法の効果を見るために、歴史学を専門とする教員が数人を対象としたインタビューに基づく研究を、物理学を専門とする教員がアンケート調査の結果を用いた多変量解析の研究を持ち寄ったとする。この時、互いの専門分野の流儀に沿って議論が互いの研究手法の妥当性を吟味することに終始しては、学問分野としての発展は望めない。ここでそれぞれの研究の意義を双方が納得できる議論を作ることが、カーネギー・スカラーの役割である。

ところで、カーネギー財団は、カーネギー・スカラーには意図的に教育学を専門とする教員を入れていないという。これは、様々な専門分野を持つ教員で構成されたコミュニティの中で、教育学者が各教員の「研究」を教育学の領域では既知のものとなし、教育学者が研究知見に基づいて提唱する理論やモデルをコミュニティで強要したりすることを避けるためであるという。稚拙であっても「互いの最新の業績を開示し、吟味し合うことを通して、学問分野を築いていく」というプロセス自体を根付かせなければ、SOTL が本質的に普及しないという考え方である⁵。そのため、カーネギー財団は FD という言葉も意図的に排除しており、FD 活動とは常に一線を画してきたと説明する。

取り組みを始めてから 7 年が経った現在、International Society for the Scholarship of Teaching and Learning (IS-SOTL) という学会組織⁶が立ち上がり、結果的に FD を研究・実践するコミュニティとの交流も進み始めているという。立ち上げから 10 年足らずで発展したことを考えるとカーネギー財団の功績は多大である。しかしながら、アメリカ高等教育全体を見ると、CASTL や IS-SOTL に関わる教員はまだごく一部である。現在の SOTL を、CASTL や ISSOTL などのコミュニティを越えて、どれだけ広範に普及・浸透させられるかが、カーネギー財団にとっての今後の課題である。また、飯吉氏によれば、アメリカにおいても、未だにボイヤー時代の SOT のみを中心に考えている学術団体や大学があり、現在の SOTL との違いがはっきりと理解されていないと感ずることがあるという⁷。

6. おわりに

以上からわかるように、ボイヤーの示した Scholarship of Teaching と、現在のカーネギー

要性が述べられている。

⁵ 飯吉氏はこの点を「他人に与えられた切れ味よい刃物より、切れ味悪くとも自分たちで作った刃物の方が愛着を持って使える」と説明した。

⁶ 2005 年度のカンファレンスは 10 月 14 日からカナダ・バンクーバーで開催される (<http://www.isSOTL.indiana.edu/ISSOTL/> 参照)。

⁷ 各大学に点在するボイヤーセンター等がその例と言える (http://www.messiah.edu/boyer_center/ などを参照されたい)。

財団が提唱する Scholarship of Teaching and Learning の概念は、基本的に異なるものと言ってよいだろう。言うまでもなく、SOTL は SOT を起源に発展させたものである。しかし、ボイヤーが SOT を大学教授職の個人的な責務として示したのに対し、シュルマン以降の SOTL では教育実践の研究論文と、それを共有するコミュニティを作るという具体的な形で Scholarship を表した点で、大きく異なる。

カーネギー財団は SOTL を通じて、個々の教員の教授活動に対する意識と行動を変えること、大学の文化と価値観を変えることに一定の成果をあげている。SOTL 流の FD は、日本の大学にすぐさま適用できるものではないが、FD 推進者・推進部局が学ぶものは多いと言えよう。

【参考文献】

- Glassick, C., Huber, M., Maeroff, G. and E. Boyer (1997) "Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate," Special Report, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Jossey-Bass.
- Hutchings, P. (1995) From Idea to Prototype: The Peer Review of Teaching - A Project Workbook Ring Binder.
- Hutchings, P. and L. Shulman (1999) "The Scholarship of Teaching, New Elaborations, New Developments," Change, Vol.31, No.5, pp.10-15.
(see <http://www.carnegiefoundation.org/elibrary/docs/printable/SOTL1999.htm>)
- Hutchings, P, Marcia, B. and C. Bjork (2002) "The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Annotated Bibliography," Revised and Updated.
(see <http://www.carnegiefoundation.org/elibrary/docs/bibliography.htm>)
- Shulman, L. (2004) "Visions of the Possible: Models for Campus Support of the Scholarship of Teaching and Learning," in Becker, W. and M. Andrews, eds. The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education, Indiana University Press.
- アーネスト・ボイヤー (有本章訳) (1996) 『大学教授職の使命』 玉川大学出版部。
- 飯吉透 (2002) 「カーネギー財団の試みー知的テクノロジーと教授実践の改善 (上)」『アルカディア学報』(教育学術新聞) 2051 号。
(<http://www3.ocn.ne.jp/~riihe/arcadia/arcadia66.html> 参照)。

Scholarship of Teaching and Learningが変革する 高等教育改善の試み：制度・文化・テクノロジーの観点から

飯吉 透, Ph.D.

カーネギー財団上級研究員・知識メディア研究所所長
日本私立大学協会私学高等教育研究所客員研究員
中部大学客員教授



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

名古屋大学 2005年11月18日

1

カーネギー財団について

- 教育の進展に関する学術調査や政策研究を行う研究財団
(独立法人シンクタンク)
- 1905年設立
- 初等・中等・高等教育、専門家教育の改善と進展に関する
13のプログラム・プロジェクト
- プログラムを通じた助成活動
- 他の助成財団とのパートナーシップ



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

2

FDに関連するプログラム・プロジェクト

- Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning (CASTL)
- Carnegie Initiative on the Doctorate (CID)
- Strengthening Pre-Collegiate Education in Community Colleges (SPECC)
- Integrative Learning Project (ILP)
- Knowledge Media Laboratory (KML)

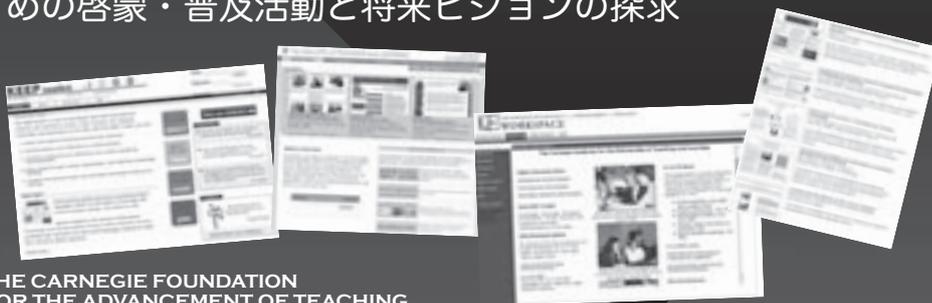


THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

3

Knowledge Media Lab (KML) : ミッション

- マルチメディアやネットワークテクノロジーを利用した教育の質的改善に関する調査・研究・開発
- より多くの教員・学習者・教育機関が、「教授・学習に関する内在的経験や知識を外在化し、知の実践コミュニティとして共有・蓄積可能にする」ための支援・提言
- 教育におけるこのようなテクノロジー利用を促進するための啓蒙・普及活動と将来ビジョンの探求



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

4

広義のFDを構成する3要素

教員開発
(Faculty Development)
教員・研究者・一個人の各立場で必要
とされる知識・技能の向上を支援

教授開発
(Instructional Development)
講義・実習用教材やカリキュラムなど
の設計・開発・評価・改善を支援

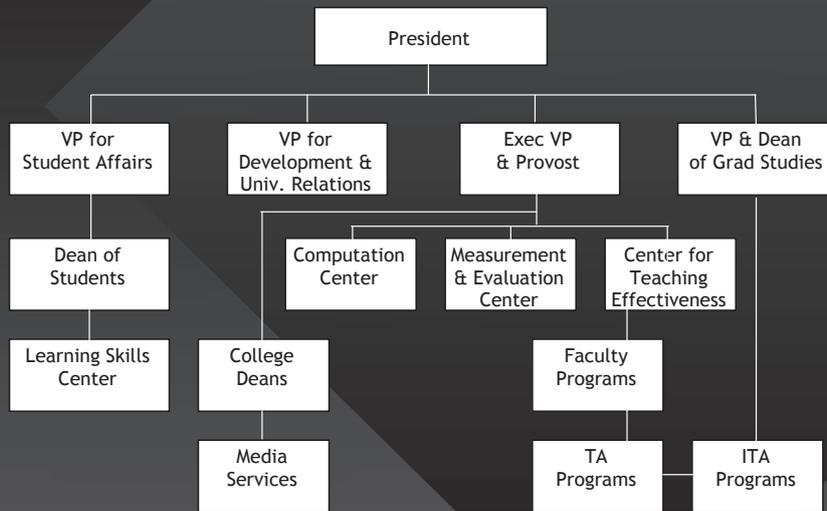
組織的開発
(Organizational Development)
FDを促進・普及するための組織的・制
度的・文化的改革を支援

Professional and Organizational Development Network in Higher Education (POD) の定義より

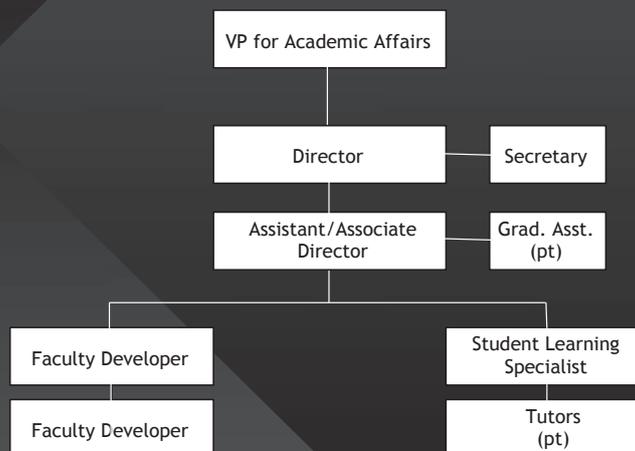
FDの支援体制作りに必要なもの：



FD組織モデル2



FD組織モデル1



アメリカの高等教育におけるPD/FDの歴史

- 元来は、研究者としての専門知識の育成に主眼
 - 「研究分野を熟知している=よく教えられる」という前提に基づく
 - 研究休暇制度（Harvardで1810年に始まる）
- 社会や経済における変化の影響（例：1960-70年代の学生運動や石油ショックによる不況）
 - 既存の講義スタイル、研究・知識偏重主義への批判
 - 学生の多様化（年齢、人種、文化、社会経済的階層、社会人の就学など）
 - 大学教員の雇用形態の変化（「無制限」な雇い入れの終焉、終身雇用制度の導入）



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

9

効果的なFD推進のための指針

1. 教授実践を公開し、同僚に精査してもらい「文化」の普及と促進。
2. 教授・学習活動に対する自省(self-reflectiveness)の奨励。
3. 教授効果を高めることに主眼をおいた「未来の教員」の育成方法の確立。
4. 教員の「教えと学び」に関する知識や技能の探求を支援する大学ワイドなプログラムや機関の設置。
5. 教える能力を高めるための助成・奨励プログラムの開発。
6. 学科・学問領域の枠を越えて、教授方法に関する興味や教えに関する「悩み」を共有する（複数の）同僚グループの形成。
7. Mid-careerにいる教員が、他の学問分野や学界の外で「次の職」を得るための「道」の提供。



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

*“Faculty Development in a Time for
Retrenchment” (Astin, et al., 1974) より*

10

アメリカの高等教育におけるPD/FDの歴史（続）

- 1960代の終わりには、アメリカの高等教育におけるFDプログラムの数は、50未満。
- 専任のコーディネーター・ディレクターを置くFDプログラムが設置された大学（短大を除く）は、1970年半ばには40%+、1990年半ばには約70%に増加。
- 1990年代の主流は、FDプログラムの改善やTeachingの質的向上。
 - 教育奨励賞の改善や学部・学科長の積極的関与。
- 2000年代の主流は、Learningの質的向上。
 - 教授・学習ポートフォリオなどの導入。「学習の証拠」をどのように収集し、教育改善に役立てるか。



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

11

1990年代のFD改善・拡張の主眼

- 新任教員の育成と保持
- 多様な文化・人種への配慮
- 学部・学科長のリーダーシップとサポート
- ティーチング・アシスタントの養成
- 教育の質的評価
- 包括的なFD
- テクノロジー利用による遠隔教育
- 非常勤教員の養成
- カリキュラム開発（ニューテクノロジーの利用も含む）
 - Teaching, Learning and Technology Group



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

“Faculty development’s role in improving undergraduate education” (Graf, Albright & Wheeler, 1992) より

12

FDが成功しているかを測る基準

- 授業評価の点数の増加
 - 一面的&「No Child Left Behind」的弊害
- 大学から見た「教員の研究活動」の成功基準との比較
 - 助成金の獲得額・数、学会発表や論文の件数、他の研究者へ影響力、学外からの評価、メディアや学界への「露出度」
 - 日本では、まだ「National Conversations」が、それほど活発ではない。
- 学内でのFD熱の高まり
 - 自発的取り組みの多さ、FD活動に積極的に参加する教員数、教育に関する話題・会話の多さ
- 教員自身のFDに対する満足度
- 学生の授業や教員に対する満足度



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

13

表彰制度の改善

- 既存の「教育活動・改善表彰制度」は、全専任教員を対象とした業績成果の評価が中心。
 - 優れた成果をどのように、解りやすく公開するか？
 - 「情熱や意気込み」をどのように伝えるか？
- 成功の前に、まず「問題」や「失敗」ありき。



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

14

社会 asahi.comトップ > 社会 > その他・話題

失敗を生かせ、科学技術の事故データベース

2005年01月24日 10時43分

科学技術に関連する過去の事故やトラブルを教訓にして新たな失敗を防ぐため、独立行政法人・科学技術振興機構が「失敗知識データベース」の公開を、ホームページ上で始めた。原子力施設やロケットなどの大規模事故から、交通事故や階段での転倒、テレビの発火など身近なトラブルまで約1100例を紹介。原因、関係者の行動、学ぶべき教訓などを解説している。

「失敗学」が専門の畑村洋太郎・工学院大教授らが、4年がかりで作成。キーワードから具体例が検索できるほか、航空・宇宙、原子力、自然災害など15の分類からも失敗例を探し、絞り込める。被害状況や原因、教訓、後日談なども記載。当事者へのインタビュー、情報源や参考になる文献も紹介している。

H2ロケット8号機の失敗（99年）などを盛り込んだ。スペースシャトル・コロンビア号の帰還失敗（03年）や「COWラン加工工場の露界事故（99年）」など、社会への影響が大きい失敗例は「失敗百選」に選び、より詳しく解説した。

畑村教授は「失敗を防ぐには、他の業界や社会の失敗から学ぶことが重要。単なる事例集ではなく、教訓や再発防止のヒントを分かりやすく解説した」と話す。

asahi.com



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

15

表彰制度の改善

- 既存の「教育活動・改善表彰制度」は、全専任教員を対象とした業績成果の評価が中心。
 - 優れた成果をどのように、解りやすく公開するか？
 - 「情熱や意気込み」をどのように伝えるか？
- 成功の前に、まず「問題」や「失敗」ありき。
 - 教えの中にある「問題」を明確にし、改善の試みの「過程」や「教育的イノベーション」を支援する表彰・助成制度も可能（例：MIT・HHMI）。
- 各自の試みから学び合い、積み重ね合うフォーラムやコミュニティの形成が必要。
 - 授業改善について、興味や関心を共有する教員グループによる試みの支援。
 - インターネット・イントラネットの利用（例：COPPER）。



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

16

FDの成功例と秘訣

● University of Michigan

- FDプログラムのパイオニア（1962年に開始）
- 全学を挙げた組織的・長期的な取り組み
- 学内の様々なニーズやプロジェクトとFDをリンク

● Georgetown University

- Center for Teaching and Learning、カリキュラム開発支援部門、教育メディア・テクノロジーサポート部門を統合
- 他大学の教員・センターも巻き込んでのFDコミュニティ作り

● University of Oklahoma

- 豊富なリソース・情報の提供によるFD支援
- 「Team-Based Learning」などのテーマごとに、具体的な教員の取り組みを紹介



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

17

これからのFDは、どうあるべきか？



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

18

Scholarship of Teachingから Scholarship of Teaching and Learning(SOTL)へ

- Scholarship of Discovery
- Scholarship of Integration
- Scholarship of Application
- Scholarship of Teaching
(Scholarly Teaching)

(Boyer, 1990, “Scholarship Reconsiders”)



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

19

Scholarship of Teaching and Learningが促す FDのパラダイム転換

専門分野における研究活動と同様、教育活動においても、
「学究性を追求し、研鑽を深め、進歩させる」という、
「実学的」な考え方や試み。

- 教授実践を公開する。
- Peer Reviewを通して、「建設的」意見交換を行う。
- 互いの実践から学び合い、個人・コミュニティとして
教育実践の改善に関する知識と経験を積み重ねる。



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

20

“Professional Rationale” for SOTL

“We can treat our courses and classrooms as laboratories or field sites in the best sense of the term, and can contribute through our scholarship to the improvement and understanding of learning and teaching in our field.”

(Shulman, 2005, “From Minsk to Pinsk”)



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

21

SOTL流Faculty Development改革とは、
大学における「教授実践」の文化や
価値観を変えること。



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

22

SOTL流Faculty Development改革とは、
大学における「教授実践」の文化や
価値観を変えること。

個々の教員の価値観・教授活動に対する
意識と行動の変容

教授実践コミュニティの形成

教育機関としての大学の意欲的な取り組み



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

教育実践コミュニティの特性と価値観

実践	Good	Better	Best
コミュニティ の特性	Communal 共有的	Collaborative 協調的	Competitive 競争的
価値	Product 現状	Process 改善の過程	Product 理想的モデル



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

教育実践コミュニティの特性と価値観

実践	Good	Better	Best
コミュニティの特性	Communal 共有的	Collaborative 協調的	Competitive 競争的
価値	Product 現状	Process 改善の過程	Product 理想的モデル

Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning (CASTL)

SOTLリーダー養成のための各大学の教員を対象とした一年制のフェローシッププログラム (1998-)



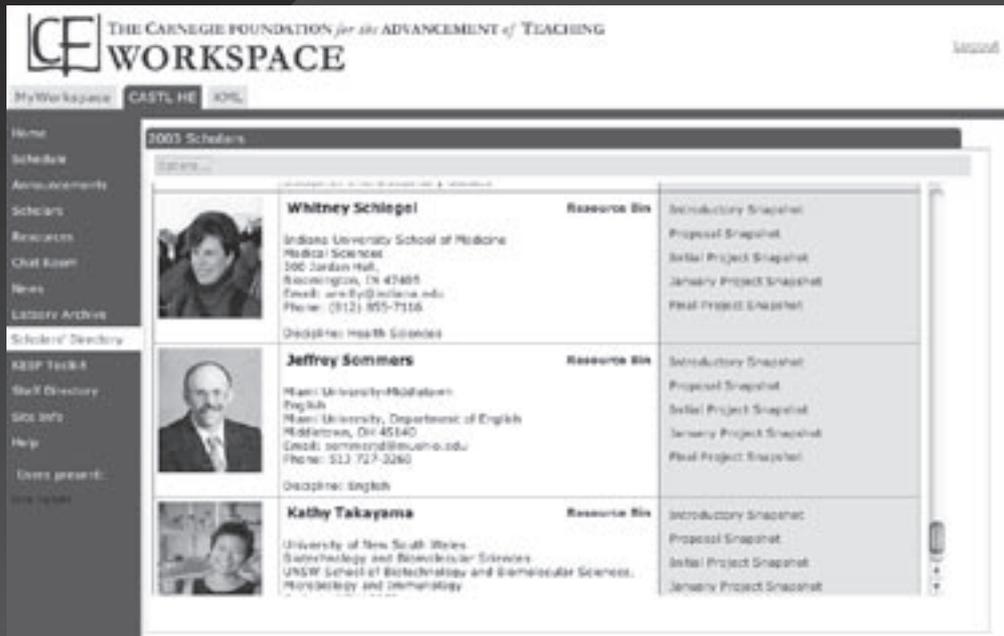
CASTL Campus Program:
大学機関レベルでのSOTL連絡協議会

CASTL: 学際的コミュニティー

生化学
 ビジネス
 化学
 コミュニケーション
 経済学
 教育学
 工学
 文学
 語学
 歴史学
 複合領域分野

法学
 数学
 芸術学
 哲学
 物理学
 政治学
 心理学
 宗教学
 社会学
 神学
 公衆衛生学

CASTL Workspace



The screenshot displays the '2003 Scholars' section of the CASTL Workspace. It features a grid of scholar profiles, each including a photo, name, affiliation, contact information, and a list of project snapshots.

Scholar Name	Resource Bin	Project Snapshots
Whitney Schlegel Indiana University School of Medicine Medical Sciences 300 Jordan Hall, Bloomington, IN 47405 Email: wschleg@indiana.edu Phone: (317) 855-7316 Discipline: Health Sciences	Resource Bin	Introductory Snapshot Proposal Snapshot Initial Project Snapshot January Project Snapshot Final Project Snapshot
Jeffrey Sommers Miami University-Middletown English Miami University, Department of English Middletown, OH 45140 Email: sommersj@miamioh.edu Phone: 513 727-3260 Discipline: English	Resource Bin	Introductory Snapshot Proposal Snapshot Initial Project Snapshot January Project Snapshot Final Project Snapshot
Kathy Takayama University of New South Wales Biotechnology and Biomolecular Sciences UNSW School of Biotechnology and Biomolecular Sciences, North Sydney and Kensington	Resource Bin	Introductory Snapshot Proposal Snapshot Initial Project Snapshot January Project Snapshot

CASTLの概要



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

国際的な学問分野として発展中

International Society for the Scholarship of Teaching and Learning

INTERNATIONAL SOCIETY
ISSOTL
SCHOLARSHIP · TEACHING · LEARNING

Commitment, Community, and Collaboration

2005 Conference
October 14 - 16, 2005 • Vancouver, British Columbia

University of British Columbia Vancouver, British Columbia Malaspina University College

<p>Conference</p> <ul style="list-style-type: none"> Welcome Agenda Plenary Presenters Program & Abstracts Sponsors & Exhibitors 	<p>Presenters</p> <ul style="list-style-type: none"> Registration Dates & Deadlines Call for Proposals Proposal submission forms 	<p>Local Arrangements</p> <ul style="list-style-type: none"> Travel Accommodations 	<p>The Society</p> <ul style="list-style-type: none"> Purpose Founding Committee Membership-Join ISSOTL now Publications 2004 Conference Future Meeting Sites
--	---	---	--

Conference Co-hosts: **MALASPINA** University College THE CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

国際SOTL学会



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

ISSOTL 2006-2007



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

<http://www.issotl.indiana.edu/ISSOTL/>

31

Knowledge Media Lab (KML) の 研究開発・普及活動の概要

- 教授と学習に関する経験や知識を伝達可能にするための「概念的フレームワーク」や「知識表象・構築モデル」の考案。
- 「知識表象・構築」を個人や実践コミュニティ(Community of Practice)として、より簡単に効果的に行うためのツール、リソース、システム（電子ポートフォリオ、ナレッジマネジメントツール、マルチメディア知識ベース、知識コミュニティ支援システムなど）の設計・開発・実証的評価。
- 「Proof of Concept」に基づいた「教育的知識構築のためのテクノロジーの効果的利用」の大規模なマーケティング・普及を目的とした戦略的パートナーシップ・ネットワークの構築。



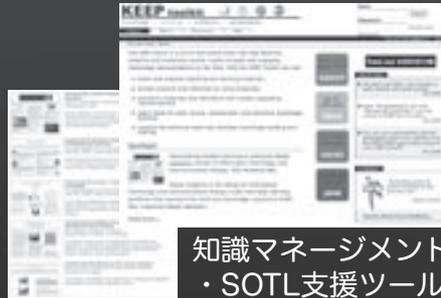
THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

32

Knowledge Media Lab (KML) の 研究開発・普及活動の概要



マルチメディアを利用した
電子ポートフォリオ



知識マネージメント
・SOTL支援ツール



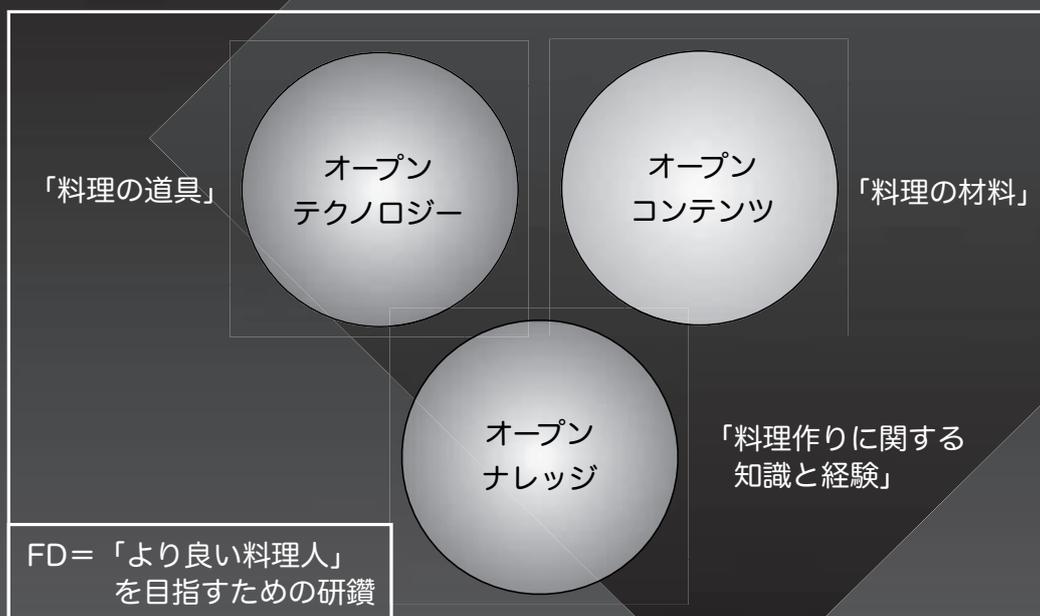
オンライン協調・
知識共有システム



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

33

開かれた教育の三構成要素



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

34

開かれた教育の三構成要素

オープン
テクノロジー

DSPACE

IMS

Pachyderm

KEEP toolkit

Moodle

LIONSHARE

OSP
portfolios

KI

portal
by JASIG

and more...

THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

35

代表的なオープンテクノロジー・プロジェクト

- Open Knowledge Initiative (MIT) 2001-
- Sakai Project (U. of Michigan, Indiana U., MIT, Stanford & uPortal) 2003-
- uPortal (U. of Delaware, JA-SIG, etc.) 2001-
- Open Source Portfolio Initiative (U. of Minnesota, Delaware, Indiana U., U. of Michigan, Carnegie Foundation, r · smart, etc.) 2003-



36

オープンソース教育ソフトウェアの原価

オープン
テクノロジー



(\$6.8M, 2003)



(\$0.8M, 2001)



(\$0.45M, 2002)



(\$7M, 2004)



(\$0.5M, 2003)



(\$0.25M, 2003)



(\$1.2M, 2003)



(\$1M, 2003)



(\$3M, 2001)



(\$3M, 2001)



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

37

オープンソース・テクノロジーのメリット

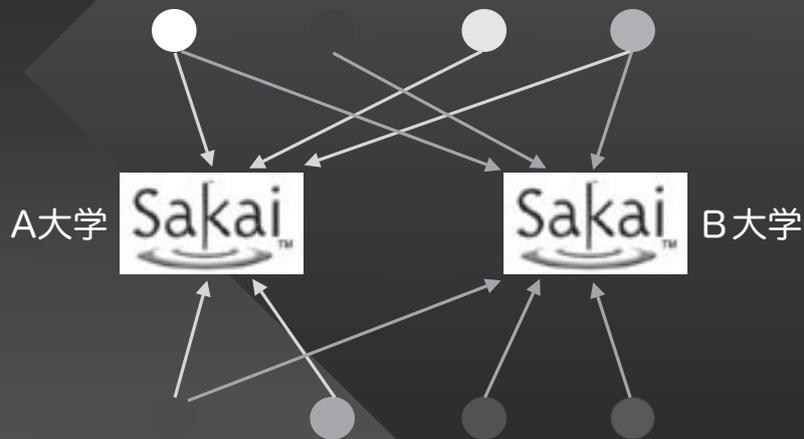
- 特定のCommercial Venderに束縛されず導入できる。
- ライセンス料がかからない。
- Commercial VenderのM&A、倒産などの理由で、ソフトウェアが市場から姿を消さない。
- 開発プロジェクトが終息しても、ソフトウェアを引き続き利用・改変することができる。
- 個々の大学のニーズに応じて、自由に必要な機能やツールを付加できる。
- オープン・スタンダードによって、複数のソフトウェアのインテグレーションを比較的容易に行なえる。



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

38

各大学固有のe-Learningに対するニーズに対応可能



Sakaiに準拠した教授・学習ツールモジュール群



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

39

オープンソース・テクノロジーを取り巻く課題

- 将来に渡ってのサポートや開発継続が不確実（主として資金の問題）。（Mellon財団の提唱する「Educore」構想）
- 成功のために、デベロッパー・ユーザーのコミュニティの形成が不可欠。（Sakai Enterprise Partners Program）
- 「オープンソース」の共通定義が必要（特に、ライセンスングについて）。
- 「無料」のソフトウェアを利用する各大学における十分なサポート体制・予算の確保。
- 大学にとってのソフトウェアを「乗り換える」難しさ。（例：ChefからSakaiへの移行）
- Commercial Venderとの共存共栄モデルの模索。（例：r・smart, IBM, Sun Microsystems, etc.）。



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

40

成長するSakai Educational Partners Program

- SEPP加盟大学・機関：80+
- 本質的に重要なのは、オープンソースのメリットを活かし、「真に教育的イノベーションを推進できるLMS」を複数の大学が共同開発すること。
- プロジェクトの運営体制の見直し
- 教授・学習ツールに関するワーク・グループ：14+
- 真の価値は、オープンソースLMS・ツールの効率的開発やソフトウェア自身の経済的競争力にあるのではなく、その過程で生まれる「テクノロジーを利用した、より効果的な教えと学び」に関するディスカッション・知識・経験の共有にあるのではないか？



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

41

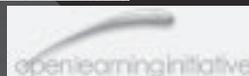
開かれた教育の三構成要素



42

代表的なオープンコンテンツ・プロジェクト

- Multimedia Educational Resources for Learning and Online Teaching (MERLOT), California State University System, 1997-
- OpenCourseWare (OCW), MIT, 2001-
- Open Learning Initiative (OLI), Carnegie Mellon University, 2003-
- Sharing of Free Intellectual Assets (SOFIA), Foothill College, 2004-



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

43

オープンコンテンツを巡る課題

- 知的所有権の扱いをどうするか？（例：Creative Commons）
- コンテンツ・プロバイダーにとって、サービスの対象となるユーザーを特定し、そのユーザーに最適なコンテンツとサービスを提供することは重要か？
- オープンコンテンツのUser Studyは、何を、どのように調査・研究するべきか？（例：動機、利用方法、満足度）
- コンテンツのローカリゼーションや翻訳を、誰が、どのように行なうか？
- 教材の質を、どのようにして確保・維持するか？Peer-Reviewは、必要か？（OCW、MERLOT、SOFIAの対比）
- オープンコンテンツ、オープンコンテンツ・プロジェクトをどのように継続的に維持するには、どうすればよいか？
- 複数のプロジェクト間の連携や協力をどのように行なうか？
- ユニバーサル・アクセスをどのように実現するか？（例：Federated Search）



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

44

オープン
テクノロジー

オープン
コンテンツ

「知の料理人」として、これらの「教えのための『道具』
と『材料』」を使いこなすことが求められる。

疑問：他の料理人は、どうしているのか？



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

45

これらのオープンテクノロジーやオープンコンテンツが、「ど
のようにデザイン・開発・利用されたか」という経験や知識
は、共有され蓄積されなければならない。

これによって初めて、「教えと学びのイノベーション」を目指
す実践コミュニティを形成し、成長させることが可能にな
る。



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

46

開かれた教育の三構成要素

オープン
テクノロジー

オープン
コンテンツ

オープン
ナレッジ



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

47

教えに関する3種類の知識

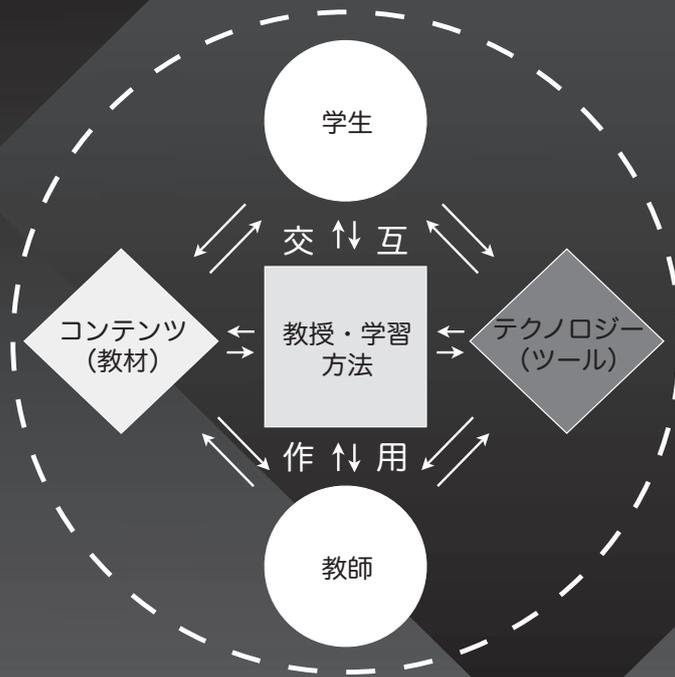
- Pedagogical Knowledge (教え方に関する知識)
- Content Knowledge (教科・専門分野の内容に関する知識)
- Pedagogical Content Knowledge (特定の内容を効果的に教えるための知識)



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

48

ここでいう「知識(ナレッジ)」とは?



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

49

ここでいう「知識(ナレッジ)」とは?

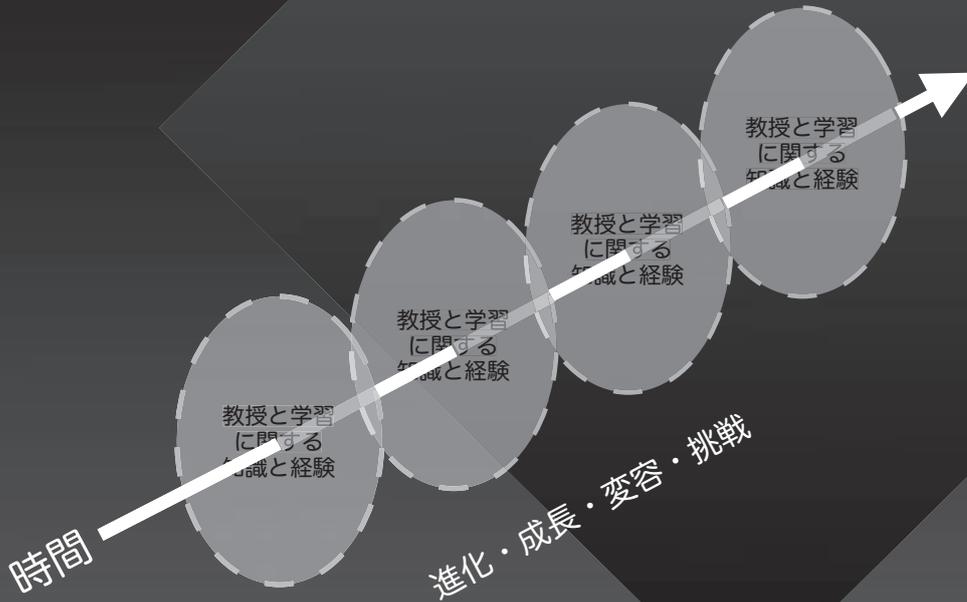
教授と学習に関する
経験的知識



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

50

このような知識と経験を継時的に記録し蓄積していくことは容易ではない



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

51

このような知識をどのように扱い、
どのように整理すればいいのか？



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

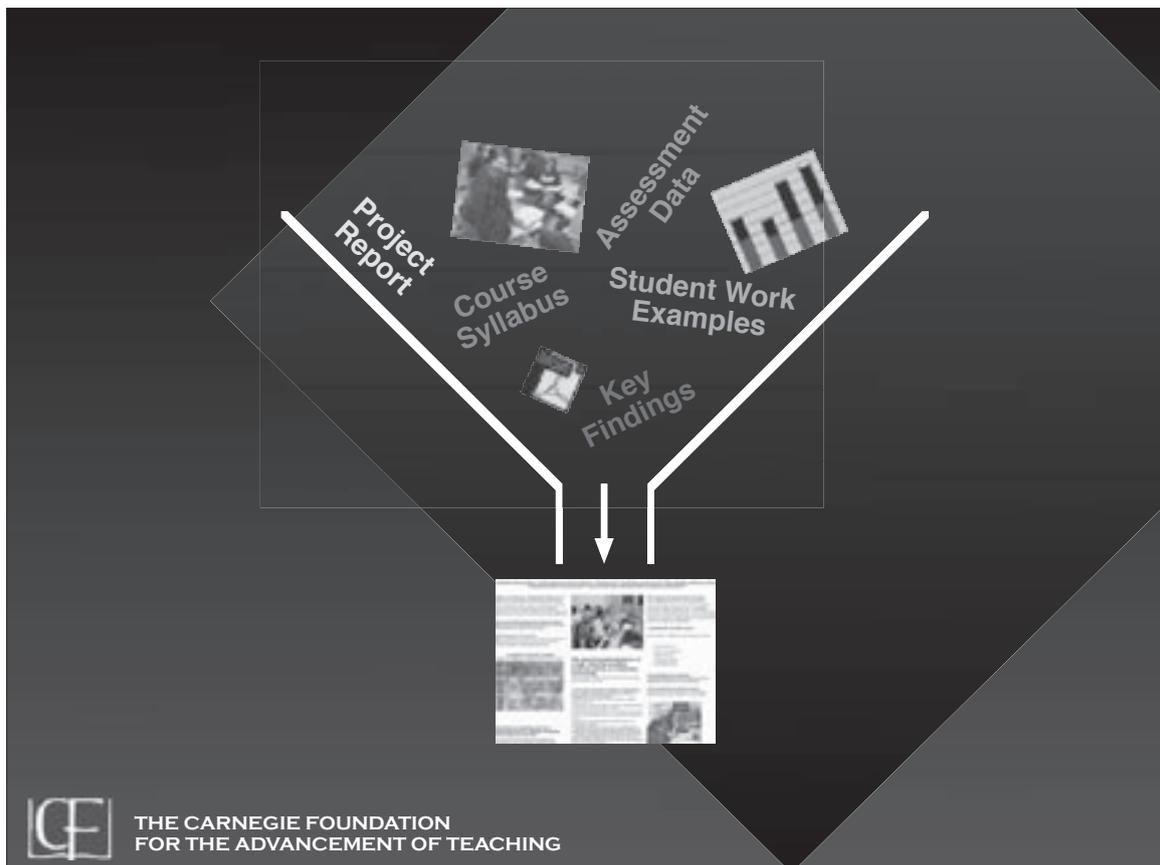
52

マルチメディア電子ポートフォリオ： 表象モデルやフォーマットの模索

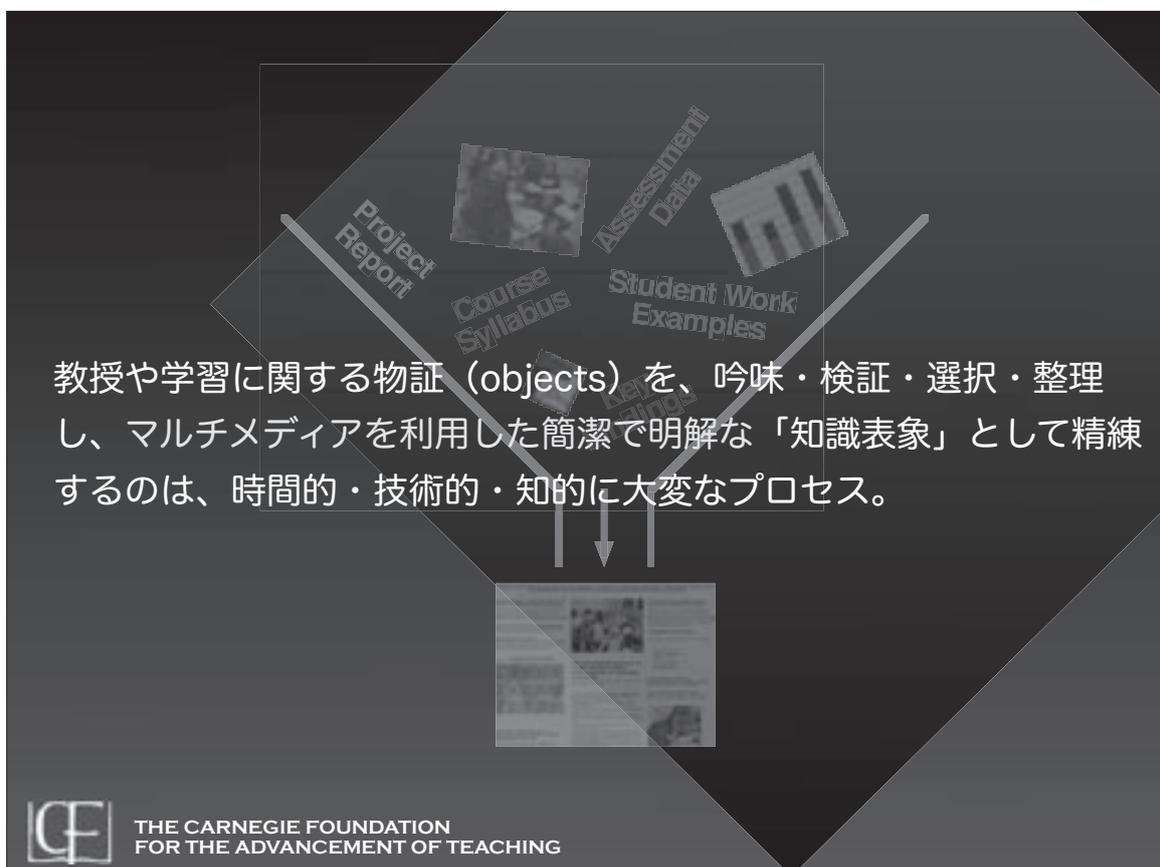


課題と問題点

- 教員や学生の興味・関心の欠如
- 知的・テクノロジー的困難
- 時間効率
- 対投資効果 (Return on Investment)
- 継続的な「振り返り」プロセスにおけるサポートやガイダンスの欠如
- Reflective Writingやマルチメディア電子ポートフォリオ作成に必要なリテラシーの育成
- 持続性 (Sustainability) の確立



55



56

SOTL支援ツールの必要性

- 教授と学習の様々な側面を反映する物証（シラバス、教材、教授-学習過程における成果物など）の選定
- 分析と内省(reflection)を促進と支援
- 物証と内省を整理し、理解しやすい知識表象に精練
- 知識ベースを構築し、蓄積された知識を必要に応じて提示



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

57

KEEP Toolkit : 知識マネジメント・表象ツール

KEEPtoolkit

Home About Resources Forum Help

We are here: Home

The KEEP Toolkit is a set of web-based tools that help teachers, students and institutions quickly create compact and engaging knowledge representations on the Web. With the KEEP Toolkit you can:

- select and organize teaching and learning materials.
- prompt analysis and reflection by using templates.
- transform materials and reflections into visually appealing and intellectually engaging representations.
- share ideas for peer-review, assessment, and collective knowledge building.
- simplify the technical tasks and facilitate knowledge exchange and dissemination.

Spotlight

Making Connections: Documenting Competencies with ePortfolios (2005)
University of Waterloo

A professor demonstrates the format and usefulness of ePortfolios by sharing her teaching portfolio, which documents her consistency as higher education teacher. Her students can use this model as they begin to integrate their knowledge, documenting their own competency in History. Read more...

See the Summer 2005 KEEP Toolkit eNewsletter

NOTE: Web Browser/Flash Compatibility Details

What's New

- Create galleries of aligned groups, customise gallery information, and organize it all with ease with the improved gallery tool. 11/1/05
- The KEEP Toolkit now allows you to edit your membership information and newsletter subscription. 11/1/05
- Explore the new cases in the KEEP Toolkit Case Studies Gallery. From select cases, you can download featured templates for your KEEP Toolkit account and edit your own template instantly. 09/31/05
- Share your experiences using the KEEP Toolkit at the new KEEP Toolkit Forum! 08/31/05

What's New

"The KEEP Toolkit is our tool of choice because we've seen proof of concept in our work. It's so simple to use, even those students who are most afraid can learn how in 5 minutes. It's one of the best features-to-be able to do so much with little computer ability."
Tracy Fournight
University of Waterloo, Canada

Quickly Share Your Feedback...

(<http://www.cfkeep.org>)



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

58

KEEP Toolkit: Snapshotツール




**THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING**

- 様々な教授・学習データや情報、教材、シラバスなどを reflection や annotation と共に「contextualize」し、まとめる過程を支援する
- 簡潔明瞭な記述を促進する
- ポートフォリオをまとめる際に必要な、概念的フレームワークや補助的質問、ガイダンスなどを提供する
- 記録・表象開発の過程を、知的により興味深く、専心できるものにする

59

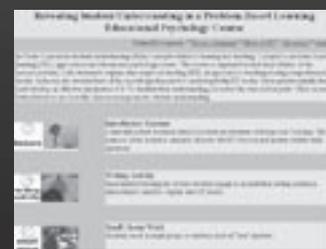
知識表象のフレームワークやモデルを「Snapshot」テンプレートを通して提供



SOTLプロジェクト用
テンプレート



コース改善プロジェクト用
テンプレート

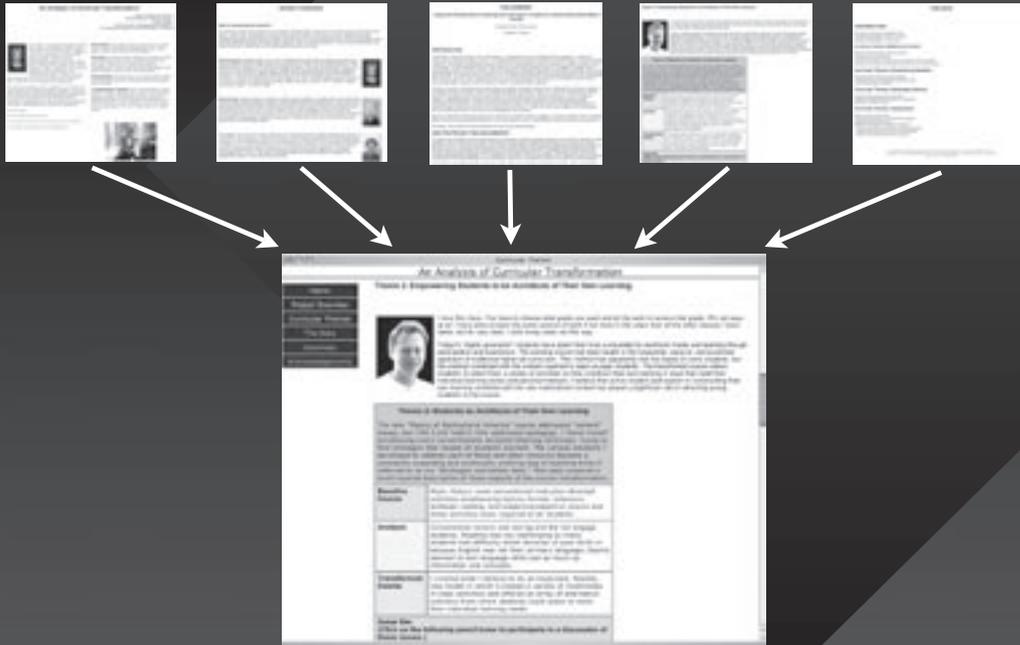


ビデオを利用した授業分析用
テンプレート


**THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING**

60

「Snapshot」をグループ化し、目的に応じた電子ポートフォリオを組み立てる



トピックや目的に合わせて選り集められた電子ポートフォリオをグループ展示

Howard Hughes Medical Institute KEEP Toolkit Project

HHMI professors are documenting and sharing their ongoing work with HHMI, their peers, and eventually the greater educational community, in a comprehensive yet accessible format.

	Manuel Arce University of California Santa Cruz	Hughes Undergraduate Research Laboratory Manuel Arce's research focuses on RNA processing and the structure and function of RNP, with special attention to the role of RNA processing in genome function and evolution. To encourage the development of scientists, he will recruit undergraduate students to participate in a research group that will conduct genomic studies of splicing in <i>Fusaria</i> and <i>Neurospora</i> spp., the eukaryotic agent of malaria.	Aug 18, 2005
	Utpal Banerjee University of California Los Angeles	True Functional Genomics as an Undergraduate Research Experience As a researcher in the field of Drosophila genetics and developmental biology, Utpal Banerjee is currently studying gene transcription and transcription control of neural and hematopoietic development. Using the <i>Drosophila</i> eye, postnatal undergraduates will work in Dr. Banerjee's lab to determine the function of a large number of genes in the eye that are currently defined only by their early larval mutant phenotypes.	Aug 25, 2005
	Sarah Egin Washington University in St. Louis	Integrating Genomics into the Biology Curriculum Sarah Egin's research focuses on the role of chromatin structure in gene regulation in fruit flies. In addition to developing an undergraduate course in genomics research and integrating genomics investigations into existing freshman/undergraduate biology courses, she will also work with 6-12 teachers to develop genomics materials for their classrooms.	8/25, 2005
	Ellen Fanning Western University	A Community of Scholars: A Project to Enhance Personalized, Inquiry-Based Undergraduate Education Ellen Fanning studies how DNA tumor viruses disrupt cellular proteins to circumvent the cell cycle regulation process and replicate themselves. She will recruit freshmen to spend the summer before their sophomore year as full-time research interns, rotating through several labs. During the next two summers, students may return as full-time research fellows, continuing their research and mentoring new interns.	Sep 15, 2005
	Hilary Gabrels Northwestern University	Undergraduate Success in Science Hilary Gabrels studies the basic chemical and biological mechanisms by which their model amoeboid organisms signal and develop. She will create the Undergraduate Success in Science program at Northwestern University. It will feature a summer workshop focusing on building skills that will allow students to excel in science.	8/24, 2005

複数のツールの相乗的利用による 「学びと振り返りのコミュニティ」の支援

Howard Hughes Medical Institute KEEP Toolkit Project

KEEP professors are documenting and sharing their ongoing work with KEEP, their peers, and eventually the greater educational community, in a collaborative yet accessible format.

Harold Amos University of California-Santa Cruz	Hughes Undergraduate Research Laboratory Harold Amos's research focuses on RNA processing and the structure and function of RNA, with special attention to the role of RNA processing in gene function and regulation. He focuses on the development of genetic models for animal and plant underpinnings to participate in a research group that will conduct genome studies of coding in humans and Escherichia coli. The structure of RNA is central.	Aug 18, 2005
Ughal Benayon University of California-Santa Cruz	From Functional Genomics to an Undergraduate Research Experience As a researcher in the fields of Drosophila genetics and developmental biology, Ughal Benayon is currently studying signal transduction and transcriptional control of neural and hematopoietic development. Using the Drosophila melanogaster as model organism, he aims to identify and characterize the function of a large number of genes in the eye that are currently defined only by their early larval mutant phenotypes.	Aug 25, 2005
Sarah Elgin Harvard University in All Cities	Integrating Genomics into the Biology Curriculum Sarah Elgin's research focuses on the role of pleiotropic proteins in gene regulation in fruit flies. In addition to developing an undergraduate course in genomic research and incorporating genomics into existing first-semester biology courses, she will also teach 100-1-2 teachers to develop genetics materials for their classrooms.	Apr 21, 2005
Ellen Fleming University of California-Santa Cruz	A Symposium of Students: A Program to Enhance Personalized, Inquiry-Based Undergraduate Education Ellen Fleming studies how RNA-interference can regulate gene expression in fruit flies. In addition to developing an undergraduate course in genomic research and incorporating genomics into existing first-semester biology courses, she will also teach 100-1-2 teachers to develop genetics materials for their classrooms.	Feb 15, 2005
Henry Gobet University of California-Santa Cruz	Undergraduate Science in Science Henry Gobet studies the basic chemical and molecular mechanisms by which living organisms affect their environment and vice versa. He will teach a course in environmental science and molecular genetics and incorporate genomics into existing first-semester biology courses. He will also teach 100-1-2 teachers to develop genetics materials for their classrooms.	Apr 21, 2005

Contact information form on the right:

Name: _____
 Title: _____
 Email: _____
 Subject: _____

電子ポートフォリオギャラリー + オンラインディスカッション、
Wiki、Blog、Social Networkingツールなど)

THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

63

学習マネジメントシステム(LMS)への統合

CF WORKSPACE

MyWorkspace | CAST | HET | Elementary Library | IBC | LMS

My Profile
My Resource Bin
My Snapshot Bin

KEEP Toolkit

Membership
My Account
Help
Link present
New Report

KEEP Tool Title Bar

My Dashboard

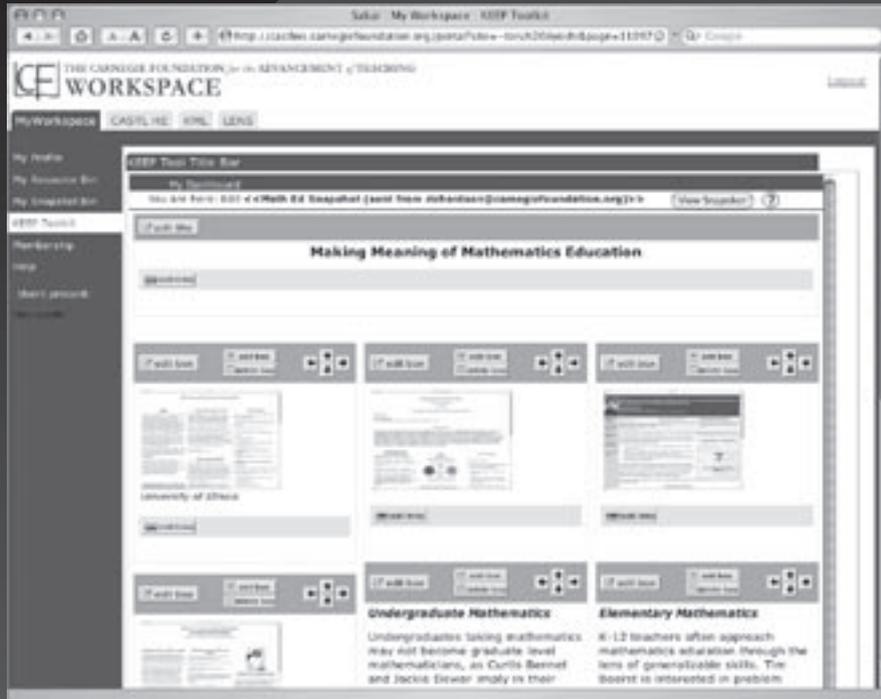
You are here: My Dashboard

Snapshot Title (click title to view)	Public View?	Share in Workspace?	Ball	Last Updated	Date Created
A/B/C/D - Template Portfolio (sent from library@cf.edu) (sent from kyan@cf.edu.com)	Yes	Yes		Apr 21, 2005	Apr 21, 2005
A/B/C/D - Template Portfolio (sent from library@cf.edu) (sent from kyan@cf.edu.com)	Yes	No		Apr 21, 2005	Apr 21, 2005
Blank Snapshot	Yes	No		Feb 22, 2005	Feb 22, 2005
C/D TEMPLATE Department Snapshot	No	No		Apr 18, 2005	Feb 22, 2005
C/D TEMPLATE Secondary Format Snapshot	Yes	No		Feb 22, 2005	Feb 22, 2005
C/D TEMPLATE Innovation Snapshot	Yes	No		Feb 22, 2005	Feb 22, 2005
Class Anthony	Yes	No		Feb 22, 2005	Feb 22, 2005
Compassion	Yes	Yes		Oct 27, 2004	Oct 07, 2004
Copy 1 Yaku 8/14/2004 (sent from kyan@cf.edu.com)	Yes	No		Feb 22, 2005	Feb 22, 2005
Introductory Snapshot	Yes	No		Apr 20, 2005	Apr 20, 2005

THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

64

KEEP Toolkit : Sakaiプラットフォームにも対応



 THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

65

分散的ネットワークによるSOTL知識ベースの構築 (Distributable KEEP Toolkitを利用)



 THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

66

オープンナレッジを巡る課題

- 教育的な知識や経験は、様々なレベルや利用目的に合わせ、どのように表象・共有・蓄積可能か？
- どのようなメディア・方法・知的支援ツールを使えば、知識や経験の表象・共有・蓄積を、より効率的・効果的に行なえるか？
- 様々なテクノロジーを利用して、どのように持続性のある活性化された知識コミュニティを構築することができるか？
- 既存のオープンテクノロジー／オープンコンテンツ・プロジェクトに、どのようにオープンナレッジを付加・融合していくか？

教えと学びとテクノロジーの 知的コミュニティの構築に向けて

教えと学びとテクノロジーの実践コミュニティ



学生



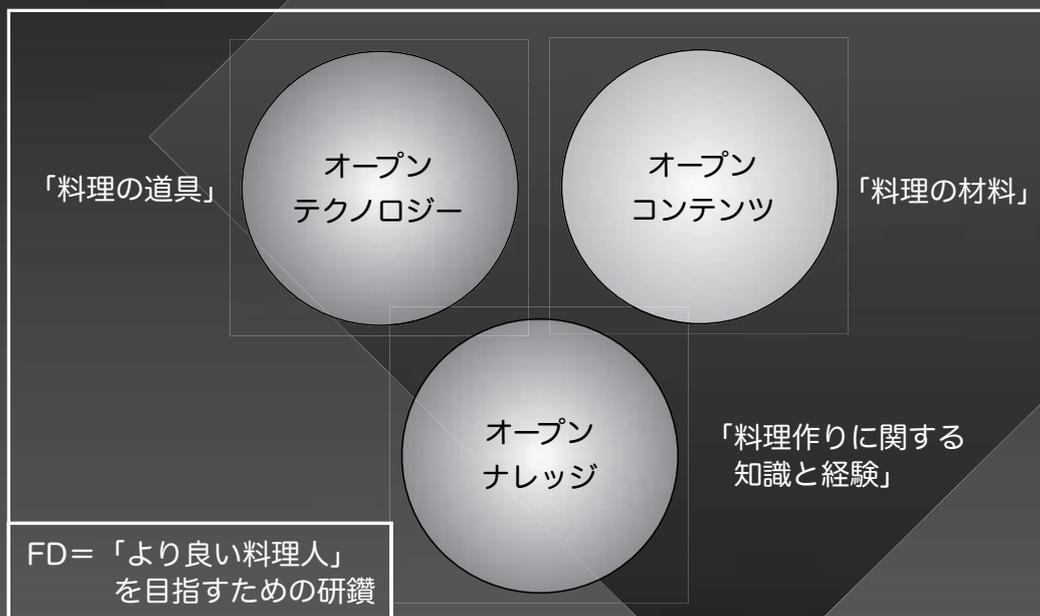
教員



アドミニストレーター



開かれた教育の三構成要素



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

69

カーネギー財団 飯吉 透

Email: iiyoshi@carnegiefoundation.org

カーネギー財団 知識メディア研究所Webサイト

<http://www.carnegiefoundation.org/KML>

関連文献 (日本語)

<http://www.riihe.jp/arcadia/arcadia.html>

「オープンソース・教育ソフトウェア開発の台頭—米国の高等教育とテクノロジー」(No.171)

「IT基盤整備の課題—教育の質的改善実現に向けて」(No. 106 & No.107)

「変革への道程—オンライン教育と大学」(No.83 & No.84)

「MITの挑戦—高等教育の「中身と器」の公開」(No.67)

「カーネギー財団の試み—知的テクノロジーと教授時実践の改善」(No.66)



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

70

オーストラリア高等教育研究開発学会発表者に対するアンケート調査
－教員の参加度を高めるための方法論－

近田 政博

1. HERDSA の活動目的
2. 会員資格
3. 年次大会
4. HERDSA における FD の定義
5. Academic developers に対するアンケート調査
6. アンケート結果
7. 日本の大学に対する示唆

参考サイト

資料1 HERDSA シドニー大会参加者へのアンケート依頼文（日本語）

資料2 HERDSA シドニー大会参加者へのアンケート依頼文（英語）

<HERDSA シドニー大会への出席>

日時：2005年7月3日～6日

会場：オーストラリア・シドニー大学

参加者：夏目達也・近田政博

1. HERDSA の活動目的

オーストラリア高等教育研究開発学会 (Higher Education Research and Development Society of Australia Inc. : 以下 HERDSA と略す) は、高等教育における教授・学習の向上に寄与する人々のための学会である。その活動目的は次の4点である。

- ・ 高等教育部門に進歩をもたらす
- ・ 教授・学習の向上に寄与する
- ・ 教授・学習・リーダーシップ・政策に関する研究を奨励し、普及を図る
- ・ 高等教育への優れた貢献に対して報奨する

2. 会員資格

HERDSA には高等教育における教授・学習の向上に関心をもつ人なら誰でも入会できる。教員、研究者、事務職員、サポートスタッフ、コンサルタントなど、さまざまな職種の人々と交流することができる。

3. 年次大会の概要

2005 年 7 月にシドニー大学で年次大会が行われ、本科研のチームからは夏目達也・近田政博の2名が参加した。ホスト役はシドニー大学教授学習研究所。全体テーマは“Higher Education in a Changing World” (変動する世界における高等教育)。これに基づく小テーマは次の3点。

1) Changing higher education communities: learners and teachers

変容する高等教育コミュニティ：学習者と教師

2) New teaching for new students in a new context: pushing the boundaries

新しい環境、新しいタイプの学生に適した新しいティーチング：拓がりゆく高等教育

3) Higher Education and the public: participating in changing agendas

高等教育と社会との関わり：変化する課題にどう取り組むか

シドニー大会の参加者は443名、参加国・地域は下記の通り。オーストラリアとニュージーランドが圧倒的に多いが、他の英語圏諸国からの参加も多い。非英語圏諸国からはオーストラリア留学経験者などが多く参加しているようであった。

オセアニア：オーストラリア、ニュージーランド

アジア：マレーシア、香港、中国、台湾、日本、インドネシア、シンガポール、タイ、アラブ首長国連邦

ヨーロッパ：チェコ、スウェーデン、デンマーク、イギリス、アイルランド、フィンランド

アフリカ：南アフリカ、ボツワナ
アメリカ大陸：カナダ、アメリカ

280 件に及ぶ発表のタイトルを概観すると、ティーチングに関する研修報告の他に、教授法、授業設計、各専門分野別の授業実践報告など、扱われているテーマは多岐にわたる。あえて日本において相当する学会を挙げれば大学教育学会が類似していると思われる。ただし、日本の大学教育学会が大学教員中心のアカデミックな組織であるのに対し、HERDSA は多様な職種の人々が参加しており、参加者相互の交流と意見交換を重視しているという特徴がある。

4. HERDSA における FD の定義

HERDSA においては、教員を対象とする教育に関する研修の意味で FD という用語は用いられていない。これに代わる用語も定義されていない。

シドニー大会のプログラムをみる限り、相当する表現としては Academic Development もしくは Teaching Development が用いられている。Academic Development は概念上、研究や産学連携などに関する研修も含まれるので、教育活動や授業改善に限定する場合は Teaching Development が用いられる。ただし日本と異なり、Teaching Development は教員のみならず、事務職員や大学院生を対象に含むことが多い。

教授・学習センターのような機関に従事するスタッフは、academics（研究者）と non-academics（研究者ではない専門職）からなる。センター長や教授・准教授ポストには academics になるのが通例である。教員研修のための専門スタッフは Academic developer と通称され、academic のポストである。一般に、Academic developer になるためには修士号以上が求められる。

HERDSA は各専門分野の教員(academics)に加えて、教授・学習センター系の Academic developer、および non-academics が相互交流を図る場としての性格が強い。



HERDSA2005 年大会（於：シドニー大学）

会場には随所にコーヒーやスナックが用意され、参加者がいつでもどこでもリラックスしてコミュニケーションを図れるような配慮がなされている。

5. Academic developers に対するアンケート調査

シドニー大会ではティーチングに関する研修についての発表は 20 件近くみられた。筆者は実際にこれらの研究発表を参観し、帰国後に発表者 26 人に対して電子メールによるアンケートを実施した（2005 年 7 月 15 日送付、同月末締切、資料 1・2 を参照）アンケートの目的は、こうした研修プログラムに対する教員の関心・参加度を高めるための実践的・具体的なノウハウを抽出することである。締め切りまでに、彼らのうち 11 人から返答を得ることができた。彼らの所属大学と国・地域名は次の通り。彼らの多くは、教育・学習関係のセンターないし研究所に勤務している教育研修の専門家である。

オーストラリア	シドニー大学 (The University of Sydney)	(2 人)
	アデレード大学 (The University of Adelaide)	
	オーストラリア国立大学 (The Australian National University)	
	ジェームズ・クック大学 (James Cook University)	
ニュージーランド	マッシー大学 (Massey University)	(2 人)
	東部工科大学 (Eastern Institute of Technology)	
イギリス	オックスフォード・ブルックス大学 (Oxford Brookes University)	
スウェーデン	ルンド大学 (Lund University)	
台湾	国立台湾海洋大学	

6. アンケート結果

アンケート回答を、大学としての組織的な工夫、研修上の工夫、その他の工夫に分けて整理すると次のようになる。本来このアンケートは教育研修上のノウハウ・工夫について尋ねたものであるが、実際に得られた回答は多岐にわたる内容であった。

6.1 大学としての組織的な工夫

教育活動に対する報奨・評価システムづくり

- ・ 教授・学習にも研究と同等の厳格さを求める。
- ・ 教員の昇進基準の中に教育活動の重視が含まれていなければ、ワークショップやセミナーを提供しても意味がない。
- ・ 昇進基準を定めることが教育の改善を促進する。
- ・ 昇進は、授業改善に対する教員の関心を高める上でも非常に重要である。本

大学では教員研修でよい成果を修めることが昇進の際に考慮されている。

- ・ 昇進のために「よい授業」を行うことは不可欠である。優れた授業を行った者への報奨は重要であり、そのような機会が与えられない大学では、教員が研究と同じように教育に関心を持つことは不可能である。
- ・ オーストラリアでは大学での教育活動に関する報奨制度が設けられており、また本大学にも独自の報奨制度がある。
- ・ 大学でテニユアを取得するためには「Teaching at University」というコースを受講することが全教員に義務づけられている。

FDを行う専門機関の設置

- ・ FDを担当するセンターは事務系統の組織ではなくて、他部局から独立している方が望ましい。

6.2 研修上の工夫

教員が互いに相談し、励まし合うシステムをつくる

- ・ 大学の中で「学習者コミュニティ」を形成する。あらゆる学科が独自の学習者コミュニティをもつと同時に、学際的な学習者コミュニティをもつことが授業改善につながるのである。
- ・ 受け身になるのではなく、自ら学ぶことに強い責任を感じるようなコミュニティを作る。

細かな研修ノウハウの共有

時期・時間の設定

- ・ 教員に対して重要と思われるトピックを選び、随時そのテーマが適切であるプログラムを年間プログラムで設定する。例えば、次期semesterの授業計画の〆切が近づいている時期に「授業デザイン」のワークショップを開催する。
- ・ ワークショップは短期で設定する。
- ・ ワークショップは1時間半だとあまりに慌ただしかったので、2時間にしたところ、上手くいっているように見受けられる。
- ・ ワークショップは丸一日費やすよりも短時間の方が効果的である。少なくとも2時間くらいのセッションで始めるべきだ。
- ・ 多くの参加者を募るためにレクチャーは短くする。
- ・ 3～4時間なら誰でも参加できる。
- ・ カリキュラムレビューのようなコンサルタント業務なら、少し長い時間を設

定する。

- ・ 自分達のスケジュールはスタッフが予定を把握できるように年間計画に組み入れて打ち出す。
- ・ 随時セミナーを、スタッフや各キャンパスの諮問委員会の要望に合わせて行う。
- ・ 短期のワークショップは、学科内で人気を博している。
- ・ ワークショップは授業の合間、または昼休みに開催するのが望ましい。
- ・ ワークショップは短時間が好ましい。ほとんどのワークショップを1時間半～3時間の長さで設定すること。長時間かかる場合は、シリーズものにして企画すべきである。例えば毎週1回、1時間半にして4週間にわたって開催する。
- ・ 短時間の教員研修はたいてい2～3時間であり、時間帯もさまざまである。どの時間帯にどれだけの時間をかけて開催するのが一番多く参加者を募れるか、‘magic formula’をまだ発見できずにいる。
- ・ 新任教員向けの研修を授業のない日に設定している。

広報活動

- ・ 個人的にアプローチしたり、全学や研修開発室によるメールやウェブ、パンフレット、ニューズレターを活用する。
- ・ 案内状をセミナーの1週間前に配信する。
- ・ 2週間前にはEメールにて全研究スタッフに通知を配信し、2日前にもう一度メールを送る。
- ・ 事前に必要な教材を1セットにして送り、受講者に目を通してもらう。
- ・ ワークショップの3～4週間前には開催を通知し、1週間前に再度通知する。
- ・ チラシは年度始めに作成する。
- ・ 全ての教員に配布する。
- ・ コースごとに参加者名簿を作成する。
- ・ 1週間前に確認のメールを配信する。タイトルは「What's On Next Week」。
- ・ 予告なく欠席したメンバーにも代金は請求する(我々は参加者にはコースごとに会費を請求している)。

研修対象

- ・ すでに親しい関係を築いているような限られた学科の教員を対象にする。
- ・ 新任教員のための必須の研修プログラムをもつ。
- ・ 新任教員が新しい環境下で教育意欲をもち、授業を実践できるように、組織

的な研修システムを開発する。

研修目的

- ・ 「Graduate Certificate in Education」という現職教員向けの学位取得コースが提供されている。
- ・ 周りの教員のことを調べて、彼らが何を必要としているか理解する。
- ・ 教員の必要に応じたサポートを提供する。
- ・ さまざまな分野の教員同士が交流の時間をもつことを目的とする。
- ・ 戦略的計画に焦点を当て、教育・学習の質の改善に大きな焦点をあてることを目標としている。

研修方法・内容

- ・ 研修の最初に、グループ単位で導入的な教授法(遅刻者を考慮しての、ちょっとしたディスカッション)を用いる。
- ・ セミナーまたはワークショップの論点や目標を簡単に紹介して、セミナーでどんなことができるようになるのかを示す。
- ・ 数枚程度のパワーポイントでワークショップのねらいと成果について説明する。
- ・ (各回、違う分野から招いた)ゲストスピーカーに実践例を報告してもらう。
- ・ ゲストスピーカーが話した内容について、要点を理論的に意味づけしながら説明する(その時に応じてパワーポイント、小冊子を使用する)。
- ・ グループワークを取り入れる。
- ・ 臨機応変に発展的話題を取り上げる。例えば、ブラックボードのような授業マネジメントシステムを使ってどう授業を改善するかを話し合う。ウェブによるディスカッションなど。
- ・ 最後は必ず内容について評価してもらう。
- ・ 適当にテーブルを4～5人ずつのグループに分かれるようにセッティングし、記録係を決め、参加者にはそれぞれ名札を用意する。
- ・ ミニ講義の後は、すぐにグループ学習に移行する。
- ・ 劇やケーススタディやロールプレイ、同僚評価や創作活動を活用する。
- ・ ワークショップの講師はベテランスタッフに担当してもらう。これにより職場間の仲間意識が高まる。
- ・ 短いプレゼン(30分)、小人数グループによるディスカッション、事例報告、計画、質疑応答という一連の流れで行う。最初にグループ分けの際は自己紹介をする。

- ・ ワークショップは、方針(principles)、計画(policy)、実践(practices)－the three Ps－の相互作用に基づいて組織化する。
- ・ 受講者からのフィードバックを活用し、次のセッション時には内容を改善して提供できるよう取り組む。
- ・ 参加者に自己紹介をさせたり、ワークショップごとにコーヒーを出したりして、参加者による意見の交換を促す。
- ・ Academic developers（研修のための専門スタッフ）と教員は普段あまり接触がないので、研修をスムーズにするために、ワークショップはむしろ一般の教員を表に出すようにしている。例えば、3～5人の教員による特定のトピック(オンラインによるディスカッション、ケーススタディ、問題解決学習など)を選んで、自身の授業経験を語るパネルセッションなど。
- ・ 研究と授業の相互関係を教員が理解し活用するために「教育・学習の学識」(scholarship of teaching and learning)のセオリーを適用する。
- ・ Boyer の学識理念とアメリカのカーネギー教育振興財団の資料を活用した「教育・学習の学識」に基づくワークショップをスタートさせる。
- ・ 大学での教育の学識に対する教員の関心を高めるために研修プログラムを設ける。
- ・ 同僚のスタッフに、大学での教育や学習に関する文献を紹介する。
- ・ 高等教育の文献を紹介する。教育の学識に関して知ってもらうことで、授業に取り組むことの重要性を認識してもらえらる。
- ・ 教員に授業の体験談を話してもらうと、彼らが抱えている問題点が明らかになる。問題点をさらに詳しくもう一度話してもらうと、彼らがいかに問題を教員としての概念と理解力で捉え、学生のことを置き去りにしてしまっているのかがわかる。
- ・ 教員同士がもっと話し合うべきである。私の勤めるエンジニアリングにおいては教員間のコミュニティを形成するのに4、5年かかった。

教材作成

- ・ 各ワークショップには小冊子を準備し、研修材料(例：科目概要、成績基準の例、グループ活動など)、関連文献(書籍や重要論文からの章の引用)、研修方針、ワークシート、チェックリスト、実際の教授法を載せる。
- ・ ハンドアウト、ケーススタディを準備する。
- ・ ワークショップの内容にあわせて、いくつかの参考資料を用意する。関連文献やウェブサイトのコピーなど。

食事サービス

- ・ ワークショップの後にはお茶とお菓子を準備する。長時間にわたる場合は昼食を用意する。
- ・ まず飲み物を出す。途中で休憩を入れ、マフィンやビスケットなどお菓子と飲み物を振舞う。
- ・ 一日かかるセミナーでは昼食を用意する。
- ・ 丸一日かかるワークショップを開催する時には軽食を用意する。簡単に利用できるコーヒーマーカーも常備している。

6.3 その他の工夫

- ・ 学生からのフィードバックをインターネット上で詳しく公開する。
- ・ 主要な大学の委員会(諮問委員会、教育研究委員会、大学院研究委員会、倫理委員会)と密に連絡を取り合う。
- ・ HERDSA のような高等教育学会に進んで参加し、その一員になるよう勧める。

7. 日本の大学に対する示唆

アンケート回答において多く見られた意見には、日本の大学でも有益だと思われる点がいくつかあった。それらを 10 項目にまとめると以下のようなになる。

- ・ 教育活動や研修経験を教員の昇進基準の一つとして考慮する仕組みを作ること
- ・ 短時間の研修が望ましい(受講者数を増やし、効果を高める上で効果的)
- ・ 研修テーマは受講者のニーズに合致したものにする
- ・ 研修の案内は、さまざまな媒体を通じて、きめ細かく行うこと
- ・ 研修対象として新任教員を重視すること
- ・ 研修のねらいと期待される成果を説明すること
- ・ 受講者が主体的に研修に参加できるように、グループワークを取り入れること
- ・ 研修の中で重要な概念(たとえば「教育の学識」など)について説明する
- ・ 適切な研修教材を準備すること
- ・ ドリンクやスナックなどを用意し、打ち解けた雰囲気をつくること

注目すべきは、教育研修の実践ノウハウを聞いているにもかかわらず、教育活動や教育研修の経験を昇進基準の一つとして取り入れるべきであるとする意見が多く出されたことである。直接的な研修ノウハウでないにもかかわらずこれだけ多く指摘されているということは、このことが教育研修に密接に関わる問題であることを意味しているのではないだろうか。

また、これらの中には、すぐに実施できることと、そうでないものがある。たとえば、研修のねらいと成果を説明すること、きめ細かく研修案内を行うこと、ドリンクやスナックを用意することなどは、研修実施機関の判断で実現可能である。一方、教員の昇進基準の問題は、研修実施機関よりもむしろ大学全体の教育方針の問題であり、執行部のリーダーシップや各学部との調整作業が不可欠である。まずは上記の項目の中から、各大学において比較的实现が容易なものを選んで着手してみてもどうか。

【参考サイト】

HERDSA 公式サイト <http://www.herdsa.org.au/>

シドニー大会公式サイト <http://www.itl.usyd.edu.au/herdsa2005/>

資料1 HERDSA シドニー大会参加者へのアンケート依頼文（日本語）

様

先日の HERDSA ではあなたの発表をとっても興味深く拝見しました。私は名古屋大学高等教育研究センターの近田政博と申します。HERDSA への参加は初めてでしたが、フレンドリーな雰囲気と活発な意見交換を楽しむことができました。

実は、一つお尋ねしたいことがありましてメールを差し上げました。私どもの大学は日本の数ある大学の中でも典型的な研究センター大学であるため、教員の関心は主として研究活動に向けられています。学生の授業参加度を高めるためには、まずは教育活動や授業改善を重視する教員コミュニティを作る必要があります。当研究センターはそうした使命を担って活動しています。

そこで、貴大学でアカデミックデベロップメントを推進されるにあたり、教授陣の参加を高めるために蓄積されてきたノウハウについて、差し支えない範囲で教えて頂けないでしょうか。できるだけ具体的で実践可能なノウハウを知りたいのです。たとえば、研修の時間設定、研修の対象、広報方法、プログラム上の工夫、教材作成上の工夫、軽食のサービスなど、いろいろ考えられるかと思います。HERDSA 会員から頂いた意見やコメントを、名古屋大学の授業改善に役立てたいと考えています。下記にいくつかの項目を列記しますので、コメントをいただければ幸いです。

時期の設定

広報活動

研修内容

研修目的

教材作成

記念品

食事サービスなど

その他

資料2 HERDSA シドニー大会参加者へのアンケート依頼文 (英語)

Dear Dr.

It is a pleasure to write you. I am Dr. CHIKADA Masahiro, an associate professor of Center for the Studies of Higher Education, Nagoya University, Japan. I am impressed with your presentation at HEDSA Conference last week. As it was the first time to participate in HERDSA, I enjoyed the friendly atmosphere and active discussion.

Today, I beg a favor of you. Can I ask you any concrete know-how or tips based on your experience in order to encourage and involve professors into teaching development? Nagoya University where I work is a typical research-intensive university in Japan. Many professors would pay attention to research outputs rather than to teaching activities. So we have recognized the importance to organize the teaching community for improving the teaching and learning.

That is why I need your advice as an academic developer on the effective and sustainable ways to make professors drop in the workshops for teaching & learning development. If possible, could you please give me a brief comment concerning the timing, advertising, workshop contents & objectives, making courseware, preparing freebies, light meals & drinks and any other incentives? We will make use of your advices for brushing up our workshops.

I am happy if you could reply to me until the end of July.

Thank you for your cooperation. Please keep in touch.

Sincerely Yours

Masa

Timing

Example: short time is better than whole day.

Advertising

Example: Recruit personally is more effective than formal announcement.

Contents

Example: Complex of mini-lecture, group discussion and feed back is useful.

Objectives

Example: Young scholars require how to teach at undergraduate courses.

Courseware

Example: Handy and small booklet with figures is more attractive.

Freebies

Example: Prepare free booklet and small stationary.

Meals

Example: Free coffee and light meals to relax the atmosphere.

Miscellaneous

Example: 2-3 days before the event, email to remind.

高等教育専門職組織開発ネットワークの概要

中井 俊樹

1. 組織の目的と会員

高等教育専門職組織開発ネットワーク（The Professional and Organizational Development Network in Higher Education：以下、POD）は、1975年に設立された高等教育における教授学習の改善に関する全米で最も古い専門職組織である。

PODのミッションは、「ファカルティ・ディベロップメントや組織開発を通じた教授学習の質的向上へ向けた活動を奨励すること」である。また、ビジョンとしては、「21世紀には、PODは教育開発のためのガイドラインをさらに発展させ、姉妹団体との提携をより強固なものとし、教育開発者の交流や研究プロジェクトを促進して、教授学習のさらなる改善を目指す」ことを掲げている。

PODが、組織の活動の上で重視している価値は次の8つの項目である。(1)個人開発、専門職開発、授業開発、組織開発、(2)人間的で協調性のある組織および経営管理、(3)多様な視点と多様な会員、(4)地方、地域、国、国際レベルで協力的な教育開発ネットワーク、(5)教員、アドミニストレーター、大学院生のためのプログラムを通じた、教授学習の改善、(6)教育開発理論や実践の研究の発掘と情報収集、(7)倫理的行動に関するガイドラインの確立、(8)実践と研究に対する評価である。

PODの会員は、アメリカやカナダのFDを担当するセンターのスタッフ、学部長、教員、学長、学生課の職員、教育コンサルタントなど多様である。表1は、アメリカ国内のPOD会員を持つ機関をカーネギー教育振興財団の高等教育機関の分類で示したものである。博士号授与機関においてPOD会員が多いことがわかる。アメリカ以外では、カナダから33、その他の国から16の教育機関が、PODの会員となっている。

表1 POD会員を持つ機関

タイプ	機関数	POD会員 を持つ機関数	全体に占める割合
博士号授与機関	261	149	57.09%
修士号授与機関	611	140	22.91%
学士号授与機関	608	57	9.38%
準学士号授与機関	1,668	27	1.62%
その他	514	18	3.50%
合計	3,662	391	10.68%

出所：POD (2004) *POD Network News*, Spring/Summer 2004

2. 活動

POD は、3つの目標にそって活動を行っている。第一に、出版物、会議、コンサルティング、ネットワークを通して、会員へサポートやサービスを提供する。第二に、ファカルティ・ディベロップメントに関心のある人々や団体へ、サービスや資源を提供する。第三に、高等教育機関における教授団の価値、授業開発の価値、そして組織開発の価値を、教育分野のリーダー達に広め、理解を進める。

POD は年次大会を開催している。年次大会には、ファカルティ・ディベロップメントの分野に関連する多くの人々が参加している。具体的には、アドミニストレーター、教員、ティーチングアシスタント研修者、大学院生、出版者、高等教育組織のスタッフなどである。2005年の年次大会は、10月27日から30日の4日間、ウィスコンシン州ミルウォーキー市で開催される。

3. PODによるFDの定義

POD はファカルティ・ディベロップメントを、相互にオーバーラップする3つの領域から定義している。教授団資質開発 (Faculty Development)、授業開発 (Instructional Development)、組織開発 (Organization Development) の3領域である。以下ではその3領域を POD の枠組みに沿って紹介する。

3.1 教授団資質開発 (Faculty Development)

教授団資質開発とは、一般に個々のファカルティを対象としたプログラムをさす。このタイプのプログラムでもっとも頻繁に対象とされるのが、「教師としてのファカルティ (the faculty member as a teacher)」である。教授団資質開発の専門家は教育活動に対してアドバイスをする。教育には、クラス運営、学生の成績評価、授業中のプレゼンテーション・スキル、質問の方法、そして授業デザインとプレゼンテーションにまつわるあらゆる側面を網羅する。また、教員と学生のインターアクションに関わる側面、たとえば教員が生徒に行うアドバイス、チュータリング、教育方針、アドミニストレーションといったことも領域に含まれる。

第二に対象とされるのは、「学者や専門家としてのファカルティ (the faculty member as a scholar and professional)」である。こうしたプログラムでは、キャリア形成、学者としての専門的スキルの向上 (たとえば研究計画書の書き方)、出版、会議での活動、その他ファカルティに必要とされるさまざまな活動にアドバイスをする。

第三に対象となるのが、「個人としてのファカルティ (the faculty member as a person)」である。これには、健康管理、対人関係、ストレス、タイム・マネジメント、自己啓発などが含まれる。

3.2 授業開発 (Instructional Development)

授業開発のプログラムは、「コース」、「カリキュラム」、「学生の学習」を対象とする。このアプローチでは、教員は教授法をデザインするチームのメンバーであり、インストラクショナル・デザインの専門家と一緒に、教育目標の達成に適した授業内容の構成と教育方法を開発する。

また、このプログラムは、コースが学部全体の、そして大学全体のカリキュラムにどのように適合しているかという問題も検証する。さらに、学習を最大化できる教育目標と教育方法を定義し、目標達成度の観点からコースの効果を評価し、コースで使用する教材を開発し評価する。多くのプログラムには、メディアの活用方法も含まれる。

授業開発のプログラムには、ティーチングアシスタントを対象とするプログラムもある。さらに、教授法の効果についての調査や研究できるよう支援したりするような授業研究部分が含まれることもある。

3.3 組織開発 (Organization Development)

組織開発プログラムが対象とするのは、「教育機関の組織構造とその構成要素」である。効率的で効果的に教員と学生をサポートすることのできる組織構造を確立できれば、教授学習は自然と質向上し成功するという考えが背景にある。

このプログラムが提供する活動の一つに、学部長、学長、またはその他の意思決定者に対するアドミニストレイティブ・ディベロップメント (Administrative Development) がある。執行部によって策定される方針が、コースをどのように教え、ファカルティをどのように雇用・昇進させ、学生をどのように入学許可・卒業させるかという問題に影響を及ぼすからである。

また、授業への教員の配置やその他の組織上の問題について、大学の下位ユニットに理解させるような活動もある。さらに、ファカルティの個人的問題を扱うプログラムもある。ファカルティがどのように評価されるのか、大学変革にどのようにして対応するのかなどがトピックとされる。

【参考サイト】

The Professional and organizational Development Network in Higher Education

<http://www.PODnetwork.org/contact.htm>

FD プログラムへの教員参加を高めるためのノウハウ

翻訳：中井 俊樹

1. 食事

- ・ 無料の食べ物を提供する。
- ・ ランチタイムに設定し、無料のピザを提供する。
- ・ ブラウンバッグランチ（持ち込み弁当型のランチ）にして、無料のコーヒーを提供する。
- ・ 高級なコーヒー、新鮮なベーグル、マフィン、ジュースを準備する。

2. 時期設定

- ・ 時間割や学期のリズムに注意する。
- ・ 午後3時から5時にかけて行うのが有効である。
- ・ 半日や一日中よりも50分などの短い時間にする。
- ・ 同じイベントを異なる時間に複数回設定する。
- ・ 学期の初めの時期が有効である。

3. 記念品

- ・ 講演者が執筆した本、もしくは講師が推薦する本を提供する。
- ・ すべての参加者に無料の本を提供する。

4. 広報活動

- ・ 「このイベントから何が得られるのか」を事前に説明する。
- ・ 広告に掲載する。
- ・ 1ページのニューズレターを送る。
- ・ イベントを売り込む必要がある。
- ・ プログラム開発に関わったメンバーに他の人を誘ってもらう。
- ・ 事前に教員からコメントや質問を受け付け、講演者から回答をもらう準備をさせる。
- ・ 座席に制限があることを伝える。
- ・ 全体に呼びかけるよりも、個人的に誘う。
- ・ 学部長や学科主任から教員にメールを送ってもらう。
- ・ メールを送るときには、個人あてに送る。

5. 欠席者対策

- ・ 欠席者が予想されるため、部屋の収容量の120%の教員の参加を受けつける。
- ・ 予約なしの参加者も現れるため、欠席者については許容する。
- ・ すべての参加者が現れてもいように、十分な量の配布資料を準備する。
- ・ 欠席者がいる場合、イベントが始まる時に通知して思い出させる。
- ・ 欠席者がいた場合、終了後参加しなかったことに対して残念であるが、万事問題がないこ

とを願うとメールで伝える。

6. リマインダー

- ・ 登録後、彼らが受け入れられたことを通知する。
- ・ イベントの2, 3日前にメールで注意を促す。
- ・ 追加の情報（場所、当日までのリーディングス、イベントへの行き方）を加えて、リマインダーを送る。
- ・ 欠席の場合は連絡するように求める。
- ・ 前日に学生やアシスタントからすべての参加予定者に電話させる。

7. 教員が参加したくなるようにイベントの評判を高める

- ・ 質の高い講演者やワークショップを企画する。
- ・ 時間通りに開始し、終了するように確かめる。
- ・ 他の学科やプログラムとの共催にする。
- ・ 学科主任を招待する。
- ・ ワークショップの企画段階から教員を参加させる。
- ・ すでに研究について話したことがある人を招待して、教育についても話してもらう。
- ・ 教員に発表させる。そうすると、その同僚がサポートするために参加する。

8. 欠席者問題への対応

- ・ 参加の登録が必要ない場合でも、参加を連絡してくれた人に、軽い食事と配布資料を用意することを伝える。
- ・ 「参加予定者が欠席の場合も食事代が発生するので、やむをえずキャンセルする場合は連絡してほしい」と伝える。

【解説】

この資料は、コロンビア大学教養大学院教授センター (Teaching Center, Graduate School of Arts & Sciences, Columbia University) のセンター長であるジュディス・ギバー氏 (Judith Gibber) とのメール交換の中で紹介されたものを、許可を得て翻訳したものである。原文は “To ensure attendance at events and minimize no-shows From POD archives” というタイトルの資料である。

この資料は、教員の FD プログラムの参加を高めるためのノウハウを、高等教育専門職組織開発ネットワーク (Professional and Organizational Development Network in Higher Education) のメンバーリストのアーカイブからギバー氏によってまとめられたものである。したがって、これはさまざまな人の実践ノウハウであり、いくつかのノウハウの中には相互に矛盾するものもある。

教授・学習センター設置・維持のための グッド・プラクティスに学ぶ 10 の原則

翻訳：佐藤 浩章

1. あらゆる立場の声を聞き取りながらセンターを取り巻く関係者を形成していく。

原則は教員たちの立場を基盤にしながらも、管理職、TA、学生の声を聞き取る。教員も、新人、中堅、ベテランがそれぞれどのようなニーズを持っているのかを知る必要がある。

2. 効果的なプログラム運営ができるリーダーを確保する。

ビジョン、参加、時間、エネルギーを持った人間が、サービスを創出、開発、維持、評価をする。センター長は専任であることが望ましい。スタッフ数が少ない場合は、学部から優秀な教員を兼任として集める。

3. 自分たちがやっているという教員の意識を強調する。

自分たちがやっているという教員の意識（オーナーシップ）が強く、参加度が高い FD プログラムは効果も高いことが明らかになっている。また、絶え間なく教員のニーズを把握することで、教育改革のリーダーとなる学部教員との接点ができる。多様な教員からなる諮問委員会を作ることとも運営の手助けになる。

4. 管理職の関与を引き出す。

管理職が FD の概念を理解、賛同し、教育改革がしやすい環境を作ることは不可欠である。管理職には、センターを信頼し、全学レベルでセンターの価値を認識してもらうよう行動してもらう必要がある。センター長が学部長や学科長に定期的に会い、ニーズやアイデアを聞き取ることも大切である。

5. 原則、明確な目標、評価手法を開発する。

センターの「原則」とは、FD の定義や本質的な目標を表現したものである。具体的な目標や主たる業務を決定したり、予算配分や資源配分の優先順位づけをしたりする際に役立つ。「明確な目標」を設定する際は、全てセンターができると考えるのではなく、教員から望まれるものを設定する。センターは日々、評価の重要性を説明しているのだから、この目標の「評価手法」を考える必要がある。また「評価」は年次報告やピア・レビューをうける際に必要となる。

6. 組織の中で戦略的にセンターを位置づける。

成功しているセンターの長は、幹部管理職（教育担当副学長もしくは副学長補佐等）へ直接報告することで、トップと繋がるラインを持っている。このことは、センタースタッフが教育や財政的支援に関してトップと繋がりがあることを教員に示すことになる。組織構造のみならず、キャンパス内でのセンターの場所も重要である。アクセスが良く、目につく場所に設置する。

7. 組織の強みを活かした活動から始め、多様な機会を提供する。

経歴の異なる教員が持つ多様なニーズに対応して、多様な研修の機会を作る。例えば、個別コンサルテーション、全学ワークショップ、新人研修（オリエンテーション、メンタリング、セミナー）、ベテラン教員向け研修（マスター教員ワークショップ、IT活用セミナー、メンタリング）などである。ただし限られた資源と経験しかない段階では、現在の組織の強みを活かしながら、小さくても質の高いプログラムを提供すべきだ。

8. 同僚意識と共同体意識の形成を促す。

多くの教員は分野が異なる教員との交流を欲している。こうした繋がりから口コミで広まるFDなら参加しやすい。キャンパスの中で、教育についての議論が沸き起こるようになることがセンターの役割である。授業を担当する教員を孤立させないようにして、使えるアイデアを同僚と共有する方法を考えることが必要だ。

9. 協同的な支援体制を構築する。

センターはスタッフ数も予算も限られているので、単独で動くのではなく他の学内組織（副学部長室、学部長協議会など）と連携し、既にある活動やプログラムを修正する形でFDを推進する。こうすることで、学内での認知度は高まり、財政支援を受けることもできる。

10. 表彰と報酬を提供する。

FDに参加する教員には、表彰と報酬を求めるニーズがある。授業数削減や少額の授業改善経費、教育系研修への参加旅費など、参加を動機づける公式、非公式の様々な手段を使用する。最初は、教員の満足度はあまり高くないが、経費もあまりかからない賞賛（記念板、ギフト、メンターの称号授与など）から始めると良い。

【解説】

本文（「グッド・プラクティスに学ぶ10の原則」）は、『FD入門』（原題 Kay Herr Gillespie ed. *A guide to faculty development*, Bolton, MA, Anker Publishing Company, Inc.）に収められている、Mary Deane Sorcinelli の論文“Ten Principles of Good Practice in Creating and Sustaining Teaching and Learning Centers”の中で示されているものである。

著者は40年に渡る、教授・学習センターでのファカルティ・デベロッパーとしての経験を活かし、本原則をまとめた。文中で著者は、本原則は「命令や指令といった類のものではなく、立ち上げ段階でのガイドラインである。順番も直線的に整理されたものではなく、センターが存在していない段階からセンターができあがるまでを緩やかに並べた程度である。」と述べている。

「10の原則」は本文どおり翻訳したが、各原則の説明は筆者が要約したものである。詳しくは原文をあたっていただきたい。

全米の大学教授学習センターのリスト

アラバマ州

Center for Teaching and Learning, University of Alabama

<http://www.sa.ua.edu/CTL/>

The Instructional Media Group, Auburn University

<http://www.auburn.edu/img/>

アリゾナ州

Faculty Development Page, University of Arizona

<http://w3.arizona.edu/~facdevel/facdev.html>

Center for Learning and Teaching Excellence, Arizona State University

<http://clte.asu.edu/>

Consortium for Instructional Innovation, Arizona State University

<http://rodan.asu.edu/cii/>

Faculty Development Program, Northern Arizona University

<http://www.nau.edu/facdev>

アーカンソー州

Center for Research on Teaching and Learning, University of Arkansas-Little Rock

<http://www.uarl.edu/~crtldept/index.html>

The Teaching and Faculty Support Center, University of Arkansas-Fayetteville

<http://www.uark.edu/misc/tfscinfo/TFSC.html>

Instructional Development Center, University of Central Arkansas

<http://www.uca.edu/divisions/academic/idc/>

Teaching and Learning Center, John Brown University

http://www.jbu.edu/academics/tile/faculty_development

カリフォルニア州

Office of Faculty Development, Azusa Pacific University

<http://home.apu.edu/%7Ebsimmero/FacHome/IndexFD.htm>

Technology and Learning Program, California State University-Chico

<http://www.csuchico.edu/tlp/>

Faculty Center for Excellence in Teaching, California State University-Hayward

http://imctwo.csuhayward.edu/faculty_dev/default.htm

Faculty Center for Professional Development, California State University-Long Beach

<http://www.csulb.edu/centers/fcpd/>

Academic Computing Services, California State University-Long Beach

<http://www.csulb.edu/acs/>

Center for Excellence in Learning and Teaching, California State University-Northridge

<http://www.csun.edu/~celtact/>

Faculty Center for Professional Development, California State University-Pomona

http://www.csupomona.edu/~faculty_center

Learning and Technology Roundtable, California State University-Pomona

<http://www.csupomona.edu/~lsgonick/tltr/home.html>

Center for Teaching and Learning, California State University-Sacramento

<http://www.csus.edu/ctl/index.html>

Teaching Resource Center, California State University-San Bernardino

<http://trc.csusb.edu/>

Office of Educational Development, UC Berkeley

<http://uga.berkeley.edu/sled/oed.html>

Instructional Technology Program, UC Berkeley

Graduate Student Instructor Teaching and Resource Center, UC Berkeley

<http://www.grad.berkeley.edu/gsi/>

Teaching Resources Center, UC Davis

<http://trc.ucdavis.edu/TRC/>

Instructional Resource Services, UC Irvine

<http://www.irc.uci.edu/>

Office of Instructional Development, UC Los Angeles

<http://www.oid.ucla.edu/>

Center for Teaching Development, UC San Diego

<http://www.ctd.ucsd.edu/>

Instructional Development, UC Santa Barbara

<http://id-www.ucsb.edu/ID/home.html>

Teaching Assistant Development, UC Santa Barbara

<http://id-www.ucsb.edu/IC/TA/ta.html>

Center for Teaching Excellence, UC Santa Cruz

<http://catsic.ucsc.edu/CTE>

Center for the Enhancement of Teaching, San Francisco State University

<http://www.cet.sfsu.edu/>

Center for Teaching and Professional Development, Sonoma State University

<http://www.sonoma.edu/CTPD/>

Center for Excellence in Teaching, University of Southern California

<http://www.usc.edu/dept/provost/cet/>

The James Irvine Foundation Center for Scholarly Technology, University of Southern California

<http://www.usc.edu/Library/CST/index.html>

Center for Teaching and Learning, Stanford University

<http://ct.stanford.edu/>

Commission on Technology and Learning, Stanford University

<http://www.stanford.edu/group/CTTL/>

コロラド州

Faculty Teaching Excellence Program, University of Colorado

<http://www.colorado.edu/ftep/>

Instructional Technology Research Center, University of Colorado

<http://www.colorado.edu/itrc/>

コネチカット州

Office of Teaching Fellow Preparation and Development, Yale University

<http://www.yale.edu/graduateschool/mcdougal/tfpd/index.html>
Faculty Center for Learning Development - University of Hartford
<http://fcd.hartford.edu/>

デラウェア州

Center for Teaching Effectiveness, University of Delaware
<http://www.udel.edu/cte>
Toolkit for Teaching with Technology Site, University of Delaware
<http://www.udel.edu/learn/technology/>

コロンビア特別区・ワシントン D.C.

George Washington University's Teaching Center
<http://gwis2.circ.gwu.edu/~utc>
Georgetown University's Teaching, Learning and Technology Roundtable
<http://www.georgetown.edu/irvinemj/roundtable/>
Office of Training Technology, OTT SPIDER
<http://www.ott.navy.mil/>
The Teaching, Learning & Technology Roundtable - American University
<http://gurukul.ucc.american.edu/tltr/>

フロリダ州

Educational Technology, Embry Riddle Aeronautical University
<http://edtech.erau.edu/>
Faculty Center for Teaching and Learning - University of Central Florida
<http://reach.ucf.edu/~fctl>
University of Florida's Center for Excellence in Teaching
<http://www.ucet.ufl.edu/>
University Learning Resources - Florida Atlantic University
<http://www.fau.edu/divdept/learnrsc/ULR.html>
Academy for the Art of Teaching, Florida International University
<http://academy.fiu.edu/>
Florida State University's Program in Instructional Excellence
<http://www.fsu.edu/~pie/>
Center for 21st Century Teaching Excellence, University of South Florida
<http://www.cte.usf.edu/>

ジョージア州

Faculty Development, Armstrong Atlantic State University
<http://www.nt.armstrong.edu/FACULTY.htm>
The Office of Instructional Support & Development, University of Georgia
<http://www.isd.uga.edu/>
Institute for Higher Education, University of Georgia
<http://service.uga.edu/ihe/>
Center for Excellence in Teaching, Georgia Southern University
<http://www2.gasou.edu/cet/>
Center for the Enhancement of Teaching and Learning, Georgia Institute of Technology
<http://www.cetl.gatech.edu/>

Center for Teaching and Learning, Georgia State University
<http://education.gsu.edu/ctl>
Center for Excellence in Teaching and Learning, Kennesaw State College
<http://www.kennesaw.edu/cetl/>

ハワイ州

Center for Instructional Support, University of Hawaii
<http://www.cis.hawaii.edu/>

アイダホ州

Center for Excellence in Teaching, Lewis-Clark State College
<http://www.lcsc.edu/education/cetl/default.htm>
Center for Teaching and Learning, Idaho State University
<http://www.isu.edu/ctl>

イリノイ州

Office of Teaching Excellence and Faculty Development, Bradley University
<http://www.bradley.edu/oteFD/>
Center for Teaching and Learning, University of Chicago
<http://teaching.uchicago.edu/>
Center for Teaching Excellence, Columbia College Chicago
<http://www.colum.edu/faculty/teaching>
Council for Excellence in Teaching and Learning, University of Illinois at Chicago
<http://www.uic.edu/depts/oaa/cetl>
Center for Teaching and Learning, University of Illinois at Springfield
<http://www.uis.edu/%7Ectl>
Office of Instructional Research, University of Illinois - Urbana-Champaign
<http://www.oir.uiuc.edu/>
Center for the Advancement of Teaching, Illinois State University
<http://wolf.its.ilstu.edu/CAT/>
Searle Center for Teaching Excellence, Northwestern University
<http://www.nwu.edu/scfte/index.html>
Excellence in Learning and Teaching Initiative, Southern Illinois University Edwardsville
<http://www.siu.edu/%7Eecsantan/>
Faculty Development Office, Western Illinois University
<http://www.wiu.edu/users/miFDo>
Chicago Area Faculty Development Network
<http://www.caFDn.net/>
Center for Excellence in Teaching and Learning, College of Lake County
<http://clconline.clc.cc.il.us/tlc/>
Teaching and Learning Center, College of DuPage
<http://www.cod.edu/dept/tlc>
Faculty Development Program, Knox College
<http://deptorg.knox.edu/facdev>

インディアナ州

Indiana University's Teaching Resource Center
<http://www.indiana.edu/~teaching/>
Indiana's Teaching and Learning Technology Lab

<http://www.indiana.edu/~tlt/>
IUPUI's Center for Teaching and Learning
<http://www.center.iupui.edu/>
Center for the Enhancement of Learning and Teaching,
Indiana-Purdue University at Fort Wayne
<http://www.ipfw.edu/celt/>
The University Center for Excellence in Teaching,
Indiana University South Bend
<http://www.iusb.edu/~ucet>
Indiana State University's Center for Teaching and
Learning
<http://web.indstate.edu/ctl/>
Educational Technology Development Center,
University of Notre Dame
<http://www.nd.edu/~edtech/>
Kaneb Center for Teaching and Learning, University
of Notre Dame
<http://www.nd.edu/%7Ekaneb/>
Center for Instructional Excellence, Purdue University
<http://www.cie.purdue.edu/>
Campus Instructional Consulting, Indiana University
at Bloomington
<http://www.iub.edu/%7Eteaching>

アイオワ州

Center for Teaching Excellence, Iowa State University
<http://www.cte.iastate.edu/homepage.html>
University of Iowa's Center for Teaching
<http://www.uiowa.edu/~centeach/>
University of Northern Iowa's Center for the
Enhancement of Teaching
<http://www.uni.edu/teachctr/>

カンザス州

Emporia State University's Teaching Enhancement
Center
<http://www.emporia.edu/www/tec/homepage.htm>
Instructional Development and Support, University of
Kansas
<http://www.ukans.edu/~ids/>
Center for Teaching Excellence, University of Kansas
<http://eagle.cc.ukans.edu/~cte/>
Center for the Advancement of Teaching and Learning,
Kansas State University
<http://www.ksu.edu/catl/>
IDEA Center, Kansas State University
<http://www.idea.ksu.edu/>
The Center for Teaching Excellence and Learning
Technology, Fort Hays State University
<http://www.fhsu.edu/ctelt/>

ケンタッキー州

Desktop Training Services, University of Kentucky
<http://www.uky.edu/IS/Training/>
University of Louisville's Instructional Quality
Enhancement Lab
<http://athena.louisville.edu/it/itis/iqe/>
Center for Teaching and Learning, Western Kentucky
University
<http://www.msc.wku.edu/Dept/Support/AcadAffairs/CTL/home.htm>

ルイジアナ州

Centers for Excellence in Learning and Teaching,

Louisiana State University
<http://www.disd.lsu.edu/>
Teaching and Learning Resource Center at the
University of Louisiana at Monroe
<http://www.nlu.edu/tlrc/>
Educational Technology Review Center, University of
Southwestern Louisiana
<http://www.etric.usl.edu/default.htm>
Center for the Advancement of Teaching, Xavier
University of Louisiana
<http://cat.xula.edu/>

メイン州

Center for Teaching Excellence at the University of
Maine
<http://www.umaine.edu/teaching/>
Center for Teaching, University of Southern Maine
<http://www.usm.maine.edu/~cft/>

メリーランド州

The Center for Teaching Excellence, University of
Maryland
<http://www.cte.umd.edu/>
Teaching Technologies, University of Maryland
<http://www.inform.umd.edu/TeachTech/>
Center for Instructional Advancement and Technology,
Towson University
<http://saber.towson.edu/ciat/>
Center for Educational Resources, Johns Hopkins
University
<http://cer.jhu.edu/>
Faculty Development Center, University of Maryland,
Baltimore County
<http://www.umbc.edu/FDC>

マサチューセッツ州

Derek Bok Center for Teaching and Learning, Harvard
University
http://www.fas.harvard.edu/~bok_cen/
The Teaching and Learning Laboratory, MIT
<http://web.mit.edu/afs/athena.mit.edu/org/o/odsue/tll/www/index.html>
Center for Teaching, University of Massachusetts -
Amherst
<http://www.umass.edu/cft/>
Faculty Teaching Center, University of Massachusetts
Lowell
<http://www.uml.edu/centers/FTC>
Educational Technology Center, Northeastern
University
<http://www.edtech.neu.edu/>
Center for Academic Excellence, Tufts University
<http://ase.tufts.edu/cae>
Center for Effective University Teaching, Northeastern
University
<http://www.northeastern.edu/ceut>

ミシガン州

Faculty Center for Instructional Excellence, Eastern
Michigan University
<http://www.emich.edu/public/fcie/fcie.html>
The Robert and Mary Pew Faculty Teaching and
Learning Center, Grand Valley State University
<http://www4.gvsu.edu/ftlc>

Center for Excellence in Teaching and Learning,
Kettering University

<http://www.kettering.edu/cetl>

Center for Research on Learning and Teaching,
University of Michigan

<http://www.umich.edu/~crltmich/>

Media Union - University of Michigan

<http://www.ummumich.edu/>

Michigan State University's Teaching Assistant Home
Page

<http://www.msu.edu/~taprog>

Center for Teaching, Learning and Faculty
Development, Michigan Tech University

<http://www.admin.mtu.edu/ctFD/>

Office for Teaching and Learning, Wayne State
University

<http://www.lib.wayne.edu/otl>

Western Michigan University's Center for Teaching
and Learning

<http://www.wmich.edu/teachlearn/>

Western Michigan University's Enhanced Teaching
with Technology Institute

<http://www.wmich.edu/etti/>

ミネソタ州

Center for Faculty Development, Augsburg College

<http://www.augsburg.edu/facdev>

Center for Professional Development, Bemidji State
University

<http://www.bemidjistate.edu/CPD>

Faculty Center for Teaching Excellence, St. Cloud
State University

<http://www.stcloudstate.edu/~teaching>

Center for Faculty Development, Mankato State
University

<http://www.mankato.msus.edu/dept/cenfFD/welcome.html>

University of Minnesota's Center for Teaching and
Learning Services

<http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/>

Learning Enhancement Services, St. John University /
College of St. Benedict

<http://www.csbsju.edu/les/>

Center for Scholarship and Teaching, Macalester
College

<http://www.macalester.edu/cst>

Center for Innovation in the Liberal Arts, St. Olaf
College

<http://www.stolaf.edu/depts/cila>

Center for Teaching and Learning at Minnesota State
Colleges and Universities

<http://www.ctl.mnscu.edu/>

ミシシッピ州

Center for Education and Learning Technology,
University of Southern Mississippi

<http://www.usm.edu/celt>

ミズーリー州

Program for Excellence in Teaching, University of
Missouri-Columbia

<http://www.missouri.edu/~petwww/>

Technology for Learning and Teaching Center,
University of Missouri-Kansas City

<http://www.umkc.edu/tltc/>

Center for Teaching Excellence, University of
Missouri-St. Louis

<http://www.umsl.edu/services/cte>

Center for Excellence in Teaching, Missouri Western
State College

<http://www.mwsc.edu/cet>

Northwest Missouri State University's Center for
Information Technology in Education

<http://www.nwmissouri.edu/~cite>

Center for Teaching Excellence, Rockhurst University

<http://cte.rockhurst.edu/>

Center for Scholarship in Teaching and Learning,
Southeast Missouri State University

<http://cstl.semo.edu/cstl/>

The Teaching Center, Washington University in St.
Louis

<http://ascc.artsci.wustl.edu/~teachcen/>

Center for Teaching Excellence, Saint Louis
University

<http://www.slu.edu/colleges/gr/cte/>

モンタナ州

Center for Teaching Excellence, University of
Montana

<http://www.umt.edu/cte/history/>

ネブラスカ州

Academic Development and Research Center,
Creighton University

<http://mentor.creighton.edu/>

Center for Faculty Development, University of
Nebraska, Omaha

<http://cid.unomaha.edu/~wwwcFD/>

ネバダ州

Excellence in Teaching Program, University of
Nevada-Reno

<http://www.unr.edu/acaff/etp>

Instructional Technology, University of Nevada-Reno

<http://www.unr.edu/unr/edtech/index.html>

University Teaching and Learning Center, University
of Nevada-Las Vegas

<http://www.unlv.edu/centers/tlc/>

ニューハンプシャー州

The UNH Teaching Excellence Program, University of
New Hampshire

<http://www.unh.edu/teaching-excellence/index.html>

ニュージャージー州

Teaching Excellence Center, Rutgers University's
Camden Campus

<http://camden-www.rutgers.edu/Camden/TEC/index.html>

Teaching Excellence Center, Rutgers University - New
Brunswick

<http://teachx.rutgers.edu/>

Teaching Excellence Center, Rutgers University -
Newark Campus

<http://tecn.rutgers.edu/>

Rutgers' University Teaching Assistant Project

<http://taproject.rutgers.edu/>

Teaching, Learning & Technology Center, Seton Hall

University

<http://www.tlhc.shu.edu/>
Teaching and Learning Center, Rider University
<http://tlc.rider.edu/>
Faculty Center for Excellence in Teaching and Learning, Rowan University
<http://www2.rowan.edu/open/depts/faccent>

ニューメキシコ州

Center for Teaching Excellence, Eastern New Mexico University
<http://www.enmu.edu/~hulette/ctepages/ctehom~1.htm>
Center for Educational Development, New Mexico State University
<http://www.nmsu.edu/~ced/>

ニューヨーク州

Center for Teaching Excellence, Canisius College
<http://www.canisius.edu/cte>
Institute for Learning Technologies, Columbia University
<http://www.ilt.columbia.edu/>
Center for New Media, Columbia University
http://www.cnm.columbia.edu/html/about_cnm.html
Center for Learning and Teaching at Cornell
<http://www.clt.cornell.edu/>
Cornell's Academic Technology Center
<http://www.cit.cornell.edu/atc/>
Center for Teaching Excellence, Hofstra University
<http://www.hofstra.edu/CTE>
Faculty Development Page, Ithaca College
<http://www.ithaca.edu/orgs/facdev/facdev1/>
Center for Teaching Excellence, New York University
<http://www.nyu.edu/cte/>
RPI's Center for Innovation in Undergraduate Education
<http://www.rpi.edu/Departments/Academic.html>
Center for Excellence in Teaching and Learning, University at Albany-SUNY
<http://www.albany.edu/cetl/index.html>
Center for Learning and Teaching, State University of New York -Binghamton
<http://www.clt.binghamton.edu/>
Teaching and Learning Resources, State University of New York-Buffalo
<http://wings.buffalo.edu/libraries/projects/tlr/>
Educational Technology Center, SUNY-Buffalo
<http://www.etc.buffalo.edu/>
Teaching, Learning and Technology Center, SUNY - Oneonta
<http://www.oneonta.edu/academics/TLTC/about.html>
Center for Teaching and Innovation, SUNY - Oswego
<http://www.oswego.edu/~ctrteach>
Center for Excellence in Learning and Teaching, SUNY - Stony Brook
<http://www.celt.sunysb.edu/>
Center for Support of Teaching and Learning, Syracuse University
<http://cstl.syr.edu/>
Center for Teaching and Learning, St. Lawrence University
<http://www.stlawu.edu/ctl>

ノースカロライナ州

Faculty Center for Teaching and Learning, North Carolina State University-Raleigh
<http://www.ncsu.edu/fctl/>
Center for Faculty Development, University of North Carolina-Asheville
<http://www.ctl.unca.edu/>
Center for Teaching and Learning, University of North Carolina-Chapel Hill
<http://www.unc.edu/depts/ctl/>
Academic Technology and Networks at the University of North Carolina-Chapel Hill
<http://help.unc.edu/>
Center for Instructional Technology, University of North Carolina-Chapel Hill
<http://www.unc.edu/cit/>
University Teaching and Learning Center at the University of North Carolina - Greensboro
<http://www.uncg.edu/tlc/>
Teaching and Learning Center, University of North Carolina-Pembroke
<http://www.uncp.edu/teaching/>
Center for Teaching Excellence, University of North Carolina-Wilmington
<http://cte.uncwil.edu/>
Faculty Center for Excellence in Teaching and Learning, Western Carolina University
<http://facctr.wcu.edu/>
Center for Teaching, Learning, and Writing, Duke University
<http://www.ctlw.duke.edu/>

ノースダコタ州

Office of Instructional Development, University of North Dakota
<http://www.und.nodak.edu/dept/oid>
Center for Innovation in Instruction, Valley City State University
<http://www.edutech.nodak.edu/>

オハイオ州

Center for Teaching, Learning and Technology, Bowling Green State University
<http://www.bgsu.edu/offices/ctl/>
Case Western Reserve Center for Innovations in Teaching and Education
<http://www.cwru.edu/provost/UCITE>
Center for the Enhancement of Teaching and Learning, University of Cincinnati
<http://www.uc.edu/cetl>
University Center for Teaching and Learning, Cleveland State University
<http://www.csuohio.edu/uctl>
Faculty Professional Development Center, Kent State University
<http://www.kent.edu/fpdc>
Ohio State University's Faculty and TA Development
<http://www.acs.ohio-state.edu/education/ftad>
Wright State University's Center for Teaching and Learning
<http://www.wright.edu/ctl>
Center for Teaching and Learning, Otterbein College
<http://www.otterbein.edu/academics/CTL/index.htm>

オクラホマ州

Instructional Development Program, University of Oklahoma
<http://www.ou.edu/idp>

オレゴン州

Center for Excellence in Learning and Teaching, Concordia University Portland
<http://celt.cu-portland.edu/>

University of Oregon's Teaching Effectiveness Program
<http://www.uoregon.edu/%7Etep>

Center for Academic Excellence, Portland State University
<http://www.oaa.pdx.edu/cae>

ペンシルバニア州

Teaching and Learning Enhancement Center, Bloomsburg University
<http://orgs.bloomu.edu/tale>

Eberly Center for Teaching Excellence, Carnegie Mellon University
<http://www.cmu.edu/provost/teaching/center.html>

Center for Innovation in Learning, Carnegie Mellon University
<http://cil.andrew.cmu.edu/index.html>

Kutztown University Center for Enhancement of Teaching
<http://www.kutztown.edu/acad/CET/>

Teaching and Learning Center, Lasalle University
<http://www.lasalle.edu/services/tlc/tlc.shtml>

PennTeach Network, University of Pennsylvania
<http://www.upenn.edu/pennteach/>

Center for Excellence in Learning and Teaching, Penn State University
<http://www.psu.edu/celt>

Center for Learning and Academic Technologies, Penn State University
<http://www.clat.psu.edu/>

National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, Penn State University
<http://www.ed.psu.edu/cshe/htdocs/research/NCTLA/nctla.htm>

Schreyer Institute for Innovation in Learning, Penn State University
<http://www.inov8.engr.psu.edu/>

Education Technology Services, Penn State University
<http://cac.psu.edu/ets/>

University of Pittsburgh's Center for Instructional Development and Distance Education
<http://www.pitt.edu/~ciddeweb/>

University of Pittsburgh's Learning, Research and Development Center
<http://alan.lrdc.pitt.edu/lrdc/>

The Awareness of Teaching and Teaching Improvement Center, Temple University
<http://www.temple.edu/attic/>

The Temple Teaching Academy, Temple University
<http://www.temple.edu/teachingacademy/>

Center for Teaching and Learning, Washington and Jefferson College
<http://www.washjeff.edu/clt/>

Faculty Center for Teaching, Muhlenberg College

<http://www.muhlenberg.edu/cultural/fct/fct.html>

ロードアイランド州

The Sheridan Center for Teaching and Learning, Brown University
<http://sheridan-center.stg.brown.edu/>

Brown University Scholarly Technology Group
<http://www.stg.brown.edu/stg.html>

Bryant College Faculty Development Center
<http://www.bryant.edu/~facdev>

Center for Teaching Excellence, Providence College
<http://www.providence.edu/cte/>

サウスカロライナ州

Center for Effective Teaching and Learning, College of Charleston
<http://www.cofc.edu/~cetl/>

Office of Teaching Effectiveness and Innovation, Clemson University
<http://www.clemson.edu/OTEI>

テネシー州

The Teaching Center, Belmont University
<http://www.belmont.edu/tcenter/tcenter.html>

Teaching, Learning and Technology Roundtable, Middle Tenn. University
<http://www.mtsu.edu/~itsc/>

Rhodes College's Teaching, Learning and Technology Workgroup
<http://www.rhodes.edu/Default1.htmls/trt.html>

Teaching Materials Center, Southern Adventist University
<http://tmc.southern.edu/>

Academic Resources, Union University
<http://www.uu.edu/centers/faculty/>

Vanderbilt University's Center for Teaching
<http://www.vanderbilt.edu/cft>

Walker Teaching Resource Center, University of Tennessee at Chattanooga
<http://www.utc.edu/Teaching-Resource-Center/>

テキサス州

Adam's Center for Teaching Excellence, Abilene Christian University
<http://www.acu.edu/cte/>

Instructional Technology Center, University of Houston-Clear Lake
<http://www.cl.uh.edu/itc/itchp.html>

Center for Technology in Teaching and Learning, Rice University
<http://cttl.rice.edu/>

The Center for Teaching Excellence, Southern Methodist University
<http://www.smu.edu/~cte/>

The Center for Teaching Excellence at Texas A&M University
<http://www.tamu.edu/cte>

Southwest Texas State University's Faculty Advancement Center
<http://www.fac.swt.edu/fac.html>

Center for Teaching Excellence, St. Edward's University
<http://www.stedwards.edu/cte>

Center for Teaching Effectiveness, University of

Texas-Austin
<http://www.utexas.edu/academic/cte/>
Center for Effective Teaching and Learning,
University of Texas-El Paso
<http://www.utep.edu/cetal>
Center for Teaching Excellence, Texas Christian
University
<http://www.cte.tcu.edu/>
Texas Tech University Teaching, Learning, and
Technology Center
<http://www.tlct.ttu.edu/>

ユタ州

Brigham Young University's Faculty Center
<http://www.byu.edu/fc>
Center for Faculty Excellence, University of Southern
Utah
<http://www.li.suu.edu/library/cfe/>
Center for Teaching and Learning Excellence,
University of Utah
<http://www.ugs.utah.edu/ctle/index.htm>

バーモント州

Instructional Technology, Middlebury College
<http://www.middlebury.edu/~its/IT/>
Faculty Professional Development, University of
Vermont
<http://www.uvm.edu/~training/dist.html>
Center for Teaching and Learning, University of
Vermont
<http://ctl.uvm.edu/>

バージニア州

Faculty Development Center, Radford University
<http://www.runet.edu/~FDc/>
University of Virginia's Teaching Resource Center.
<http://www.virginia.edu/~trc/home.html>
Center for Educational Technology, Virginia Tech
University
<http://www.edtech.vt.edu/idi.html>
Center for Teaching Excellence, Hampton University
<http://www.hamptonu.edu/CTE>

ワシントン州

Instructional Design/Faculty Development, Central
Washington University
http://www.cwu.edu/www/cwu_univ.html
Teaching & Learning Center, Eastern Washington
University
<http://tlc.ewu.edu/>
Center for Teaching and Learning, Pacific Lutheran
University
<http://www.plu.edu/~ctl>
Instructional Development, Seattle Pacific University
<http://www.spu.edu/depts/insdev/index.html>
Center for Instructional Development and Research,
University of Washington
<http://depts.washington.edu/cidrweb/>
UWired Center for Teaching and Learning,
University of Washington
<http://www.washington.edu/uwired/>
Office of Educational Assessment, University of
Washington
<http://www.washington.edu/oea>

Center for Instructional Innovation, Western
Washington University
<http://pandora.cii.wwu.edu/cii/>

ウェストバージニア州

Center for Instructional Technology, Marshall
University
<http://www.marshall.edu/it/cit>

ウィスコンシン州

Instructional Development and Authoring Lab,
University of Wisconsin-Oshkosh
http://idea.uwosh.edu/media_services/IDEA/IDEAhome.html
Engineering Learning Center, University of
Wisconsin-Madison
<http://www.engr.wisc.edu/elc>
Collaborative Learning Website, University of
Wisconsin-Madison
<http://www.wcer.wisc.edu/nise/cl1/>
Center for the Improvement of Instruction, University
of Wisconsin-Milwaukee
<http://www.uwm.edu/Dept/CII/>
Platteville Teaching Excellence Center, University of
Wisconsin
<http://vms.www.uwplatt.edu/~tec>
Teaching Improvement Page, University of
Wisconsin-River Falls
<http://www.uwrf.edu/tip/>
Undergraduate Teaching Improvement Council,
University of Wisconsin System
<http://www.uwsa.edu/utic/home.htm>

ワイオミング州

Center for Teaching Excellence, University of
Wyoming
<http://uwacadweb.uwyo.edu/cte/>

平成 16～17 年度科学研究費補助金 基盤研究(B)(2)
学生・教師の満足度を高めるためのFD組織化の方法論に関する調査研究

2006年3月

発行 名古屋大学高等教育研究センター
TEL 052-789-5696
FAX 052-789-5695
Email info@cshe.nagoya-u.ac.jp