

## 大学教員の能力開発をめぐる課題

羽田 貴史

---

### <要 旨>

本稿の目的は、Faculty development と呼称されている大学教員の能力開発についての諸問題を検討したものである。具体的には、①FDの概念、②大学教員の能力構造、③研究と教育の関係、④能力発達とキャリア・ステージの関係、⑤専門性発達の義務化、⑥専門性発達の責任主体の論点について、日本国内・諸外国の研究動向を批判的に検討し、課題を整理した。

その結果、大学教員の能力を研究、教育、管理運営、組織的市民性、学問的誠実性など全面に渡って発達させることが重要なこと、キャリア・ステージに沿った支援プログラムが必要なこと、こうした専門性開発の責任は、大学教員自身が第1に負うものであり、学部・学科など教員の属する組織運営が専門性開発を支援する責任を負うこと、教員・部局・センターのトライアングル構造と、キャリア・ステージに対応したプログラムが最大の課題であることを指摘した。

---

### 1. Faculty development (FD) の広がり と 再定義

FD活動は、我が国の大学教育の質向上を論じる上で欠くことができない。文部科学省調査「大学における教育内容等の改革状況について」(平成21年3月31日)によれば、90%の大学でFD活動が行われている。

しかし、FD活動が実効性を持つためには、いくつかの課題がある。そのひとつがFDの概念と大学教員の能力構造をどうとらえるかである。FDという用語は、98年大学審議会答申で「個々の教員の教育内容・方法の改善のため」の「組織的な研究・研修(ファカルティ・ディベロップメント)」と述べられたこともあり、教員個人の授業改善と理解されがちで、カリキ

---

東北大学高等教育開発推進センター・教授 大学教育支援センター長  
名古屋大学高等教育研究センター・客員教授

ユラムや施設設備など組織的な教育の改善が視野に入らない傾向があった。

その反省もあってか、2008 年の中教審答申『学士課程教育の構築に向けて』では、「FD を単なる授業改善のための研修と狭く解するのではなく、我が国の学士課程教育の改革を目的とした、教員団の職能開発として幅広くとらえることが適当である」と修正を行った。そこで課題は、開発すべき大学教員の能力とは何かということになるが、答申は、明確な定義をせず、「大学あるいは大学間の協同で主体的な論議を行い、大学教員の専門性をめぐる共通理解をつくり、社会に宣言することが求められる」と述べるにとどまった。大学教員の能力は政府が決定するものではなく、大学教員・大学・大学団体・学会など大学界が自らの専門性を明確にし、社会的に支持されて基盤を持つものであり、高等教育研究にとっても、取り組まなければならない大きな課題である<sup>2)</sup>。

## 2. 大学教員の能力構造について

### 2.1 大学教員研究と能力論

PD（専門性開発；Professional development）や大学教員に関する調査は相当数にのぼるが、能力構造の解明を目的としているものではない。例えば、90年代に行われた「大学教育活動の改善アンケート調査」（有本，1990）は、「すぐれた授業の条件」として 10 項目の要因を上げて調査したが、能力・資質と活動が混在しており、優れた教育を生み出す能力の抽出を目的としていなかった。「カーネギー大学教授職国際調査」（1992）は、大学教員のプロフィールや活動などから役割葛藤を明らかにすることを目的にした。そのため、大学教員の基本的活動である教育、研究、管理運営、社会サービスは、役割葛藤の枠組みに押し込まれ、それぞれが並列した関係で把握され、その相互関係は問われなかった<sup>3)</sup>。

大学教員の各活動は、時間資源の配分としては対立・葛藤する局面もあるが、研究と教育とは、他の高等教育機関と大学とを区別する本質的属性であり、後述するように教育能力と研究能力とは内的関連を持つ。葛藤モデルは、研究と教育と単純な二項対立に置くものであり、こうしたアプローチでは能力構造は明らかにならない。2007 年に行われた調査もこの枠組みに基づくものであった（有本 2008）。大学教員の能力開発を組織的に進めるためにも、研究手法の在り方も検討されねばならない。

## 2.2 大学教員研究のアプローチ

能力研究を実証的に進めるためには、3つのアプローチが考えられる。

第1は、教員対象調査によるもので、教員自身の能力観、キャリア等を把握し、能力形成過程を明らかにして個人・機関レベル、或いは国全体の政策策定に寄与するものである。教員調査は、所属している機関、専門分野、年代が特定できるように調査票が設計され、機関横断的に実施されることが多い。1980年代から技術者のキャリアと能力開発に関する研究蓄積があり（日本生産性本部生産性上級技術者問題研究委員会 1989、1990、1991a、1991b、福谷 2001、2007）、その成果も参照できる。

能力形成に影響を及ぼす機関の特性を把握しようとするれば、調査項目が拡大し、データの解釈に必要な情報が十分得られるとは限らないので、機関単位で参加し、配布・回収・分析を行う体制がより有効であり、コンソーシアムなどの組織が果たす役割も大きい。

第2は、学長・部局長を対象にした機関調査であり、組織目標・機能から求められる役割期待を明らかにするものである。大学教員は医師・法曹職と並ぶ古典的専門職ではあるが、独立自営できず雇用されて専門性を発揮する職業である。だからこそ、組織と個人の葛藤が生まれ、それを調和する活動としてPDが位置付けられるのである。

また、大学は、教員個人－基礎組織（学科）－中間組織（部局）－機関（全学）と重層的な構造を持ち、それぞれの階層において準拠する規範文化が異なっている。大学運営については、このモデルに基づく日本を対象にした実証研究も行われて、組織階層での共通性と階層間の違いが明らかになっている（広島大学高等教育研究開発センター、2007、Kitagawa & Oba、2010）。機関が教育目標を定め、教員に求める能力が変化したとしても、個人は直ちにその目標を支持せず、組織の求める能力像と個人の求める能力像は異なる。能力開発は、人事考課や人的資源開発と結びついている。各機関の分散化された人事政策によってどのような能力形成が現実に行われているかを把握するかも重要な課題である<sup>4)</sup>。

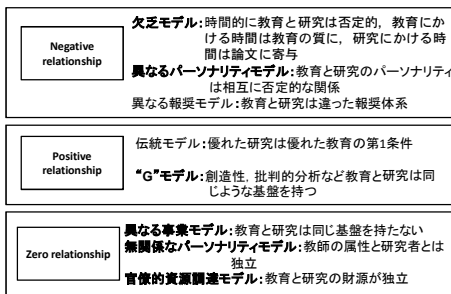
第3は、大学や教員に対する役割期待、活動から求められる能力期待である。大学組織が外部社会と多様な接続関係を持ち、組織的分業化や新たな業務の拡大が進むと、大学教員の能力構造は単一なものではなくなり、一層専門分化を遂げる。産学連携や評価、Institutional research部門などが新たに編成される場合には、これらの業務に従事する教員に期待される能力は、大学内部の利害関係者に対する調査だけでは明らかにならない。定性的資料の分析も、質問紙調査を補完する重要な方法である。

### 2.3 研究能力と教育能力との関連

大学教員の能力論にとって重要な論点は、研究能力と教育能力との関連である。日本におけるFD活動は、「研究重視の大学教員」を教育志向に向かわせるというアジェンダを暗黙の前提としてきた。そのため、大学は研究と教育と行う教育機関であり、大学教員もこの双方の能力が求められるにもかかわらず、対立的な二元構造で把握され、初期キャリアの教員の専門性開発活動は、研究能力の開発・支援を含むはずだが、いわゆるFD活動は教育能力向上のためという誤解さえ生まれている。教育と研究とを分化させて教員に担当させるような意見も安直に語られる<sup>5)</sup>。

近年、教育と研究との関係がもっともシビアな論争になったのは、イギリスである（以下は、Jenkins, 2004による）。イギリス教育省「高等教育白書」(The Future of Higher Education, 2003)が、「良い教育のためには、分野の最近の研究や考えに通じた学識が不可欠だが、卓越した教師であるために最先端の研究を行う必要はない」(4.31)と述べ、教育のみの大学を示唆したことがそのきっかけであった。

もともとイギリスは、ロビンズ報告(1963)が、大学教員は教えることと研究とを基礎に置き、創造的な仕事ができることがもっとも重要としていたように、伝統的に研究と教育とを不可分と考えていた。2003年の白書はこれを大きく転換するものであり、その根拠として、教育効果と研究業績の関係について、定量的研究のメタ分析を行ったHattie & Marsh (1996)が、教育と研究との関係は疎結合(Loosely-couple)であり、無関係と結論づけたことを引用していた。教育と研究との関係は、否定的、無関係、積極的の3つに区分できるが(図1)、彼らの結論は、相互に強い関係を見出せないというものであった。



Hattie, John & Marsh, H.W.(1996). "The Relationship Between Research and Teaching: A Meta-Analysis." *Review of Educational Research*, vol. 66-4.

図1 研究と教育との関係モデル

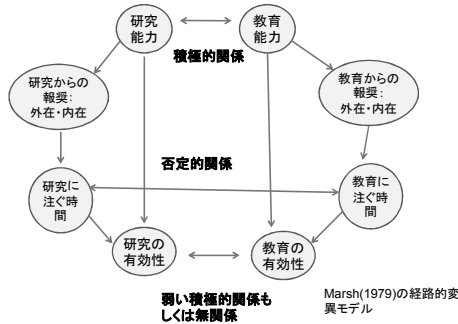


図2 経路的変異モデル

白書はこれを引用したが、翌年、当の Hattie & Marsh (2004) が、「根本的な問題は我々が何を望むかであり、その希望を実現する政策を考案することなのだ」と述べ、両者の関係を政策に直結させることを批判した。

高等教育の領域に限らず、公共政策は、さまざまな研究成果に立脚されることが期待されるが、相関関係の有無が、直ちに特定の政策に結びつくわけではない。経済成長と環境保護の関係のように、逆相関にある事柄双方を調和して進めなければならないのが現実の人間社会である。公共政策が成立するのは、合理性だけでなく正当性を含み、あるべき・望ましい姿を含むことも要請される。大学が非大学型高等教育機関と区別されるのは、ひとえに研究機能と教育機能を併せ持つからにはほかならない。こうした状況を背景に、イギリスでは、高等教育アカデミーが、学士課程教育、大学院教育の各段階、各専門分野で研究と教育との関係を強めるプロジェクトを進めている (Jenkins & Healy 2005, Jenkins, Healy & Zetter 2007, Healy & Jenkins 2009)。

Marsh (1979) は、教育及び研究能力とそれぞれの効果について、報奨や投入する時間という経路により、積極的な関係にある両者の関係が弱くなり、無関係として現われてくる経路的変異モデルを提示していた (図 2)。このモデルが妥当するなら、授業に要する時間がある一定水準に至るまでは、肯定的関係が成立することも示唆される。Zaman (2004) は、研究と教育に関する浩瀚なレビューを行っており、実証的研究は、専門分野、機関の多様性、教員のキャリア・ステージ、クラスサイズを考慮に入れておらず、信頼性に乏しいと指摘している。また、大学院学生は教員の研究による利益を感じているが、学生に関心を持たない研究志向の教員は自分たちに役立たないと感じているが、基本的には効果的なマネジメントで解決

できるとの論文を紹介している(Jenkins, Blaclman, Lindsay & Paton-Saltzberg 1998)。研究と教育との関係把握は、大学と大学教員の能力の本質に関わる論点であり、日本においても真摯な取り組みが必要である。

## 2.4 大学教員の役割と能力・資質

研究と教育だけが大学教員の役割でも能力でもない。教育活動といっても、大人数教育での講義で学生に分かりやすく知識を伝えるスキルと少人数の演習で学生の発言を引き出すスキルとは異なる (Lowman 1984=1987: 25)。学生指導・対人関係のスキルも必須の能力である。

また、教育は、単に知識や技能の形成を行うだけでなく、人格的発達を促す活動である。D.Kennedy は、「(学生たちは) 思慮深い大人たち、個人としての彼らの成長を手助けしてくれる教授たちとの、有意義な出会いを望んでいる。…しかしながら、多くの教授たちが、この種の責任を担う熱意はおろか、心の準備さえないまま大学に着任することは間違いない」

(Kenedy 1997=2008: 87-8) と述べている。強調されたことは少ないが、日本の大学教員には、いっそう当てはまるコメントである。スクール・リーダーとして大学生活を過ごす学生は、後期青年期にあたり、単なる職業人ではなく、社会人として成長するための模索を繰り返し、自己を形成していく。大学教員は、青年の指導者として成長発達を支援する役割を持つのである。ミシガン大学の心理学教授 McKeachie は、大学教員の役割として、①専門家 (expert)、②公的な権威 (formal authority)、③社会化の請負人 (socialization agent)、④学習援助者 (facilitator)、⑤自我の理想 (ego ideal)、⑥人間 (person) をあげている (McKeachie 1979=1984)。

大学教員は、対学生関係だけでなく、専門家として知識の内容やその応用について対社会的責任を負っている。大学に対する産業社会の期待が高まり、膨大な研究費が流入し、研究業績の競争が拡大し、捏造・偽造・剽窃など研究不正が深刻な問題となってきた (Broad & Wade 1982=牧野訳 2006)。また、研究組織の規模が拡大することで、研究成果にだれが責任を持つかが曖昧となり、オーサーの概念も揺らいでいる (山崎 2002)。

さらに、包括的特許政策のもとで、大学と産業界の関係が強まることで、研究方法や成果は、研究資金提供者との契約によって拘束され、研究成果は学界が共有できる公共財ではなく私財として扱われ、研究者が研究の結果、人体に有害な影響をもたらすことが分かっても、自由な公表は契約違反として訴訟の対象になってきた (Krimsky 2003=2006)。

つまり、現代の大学教員は、多様な利害関係者と入り混じりながら活動しており、利益相反関係のもとで、「不正行為をしない」という従来の消極的な行為規範ではなく、積極的に学問的価値を維持する行動をとる「学問的誠実性（Academic integrity）」が大学教員の重要な要件となっているのである（日本学術会議学術と社会常置委員会 2005）。

以上、大学教員の能力とは、研究・教育及び学生指導にとどまらず、管理運営や社会サービスの分野でも貢献し、組織内市民性（Organizational citizenship）を備え、学問的誠実性を内面化した全面的なものと捉えるべきである。もちろん、こうした能力は大学院修了時に完成するものではなく、他の専門職と同様、大学院での教育訓練、入職後の初期キャリアにおける自己研鑽、OJT、Off-JT を経て形成されていくものであろう。そうであれば、キャリアの全体を通じて自己を高め、能力形成を図っていくコアとなる資質・能力が重要である。それは、ドナルド・ショーンの示した反省的実践家（reflective practitioner）としての能力に他ならない。

### 3. 能力形成のステージ

#### 3.1 キャリア・ステージ研究と専門性開発

次に能力構造の研究にとって、キャリア・ステージの視点が重要である。日本に限らず大学教員組織は、職階構造をとっており、職階によって役割が異なる。当然、教員に求められる能力も入職から退職まで同一ではなく、各職階によって異なる。教育能力の形成には、どのようなステージが想定されるだろうか。社会的能力を含む専門性はどのような筋道を通して発展するのだろうか。そしてどのようなキャリア・パスを用意すべきか。専門性開発活動は、これらを解明した研究をふまえて展開されるべきであろう。

日本生産性本部上級研究委員会の研究においても、焦点のひとつは中堅以上のキャリア・パスをどのように構築するかであった。女性研究者や研究者のキャリア形成についてはいくつかの研究があるものの（塩田・猿橋 1983、1984、1985、政策科学研究所 1996、塚原・小林 1996、未来工学研究所 1998、原 1999、蔡 1999、石田 2002、和田 2000、東北大学高等教育開発推進センター・IDE 東北支部 2007）、日本の大学教員研究やFDに関する研究にはキャリア・ステージの視点が欠落してきた。

一方、アメリカにおいては、1970年代に加齢と役割変化を明らかにする関心から、全国規模の大学教員調査が行われるなど、研究蓄積が進んでい

きた<sup>6)</sup>。おおむね言えることは、アメリカの大学教員のステージは次の3つに区分され<sup>7)</sup>、大学によっては、これに対応して能力開発のプログラムが行われていることである。

○Early-Career faculty（就職からテニユア獲得）

- 教員は、よい教育と研究成果を出すことのプレッシャーにおかれ、初期キャリア教員を支援し、専門性を成長させることが主な課題
- ファカルティへの適応、テニユア獲得への支援が中心

○Mid-Career faculty（テニユア教員）

- テニユア獲得後の目標喪失、燃え尽き症候群への対処、変化への対応、意欲の継続が主な課題
- 中堅教員の役割を明確化し、新たな目標設定を支援すること
- 支援の内容は多様、役割に対応した新たな訓練を提供すること

○Late-Career faculty（退職前5～10年教員）

- 教員の課題は個人で多様、若い同僚との関係構築、加齢による学生との距離、仕事をしたいのに割り当てられないといった悩みを抱える

一例として、ミネソタ大学の公衆衛生大学院の教員開発計画は、講師、助教授、准教授、教授、名誉教授の各職階に分けて立てられており<sup>8)</sup>、助教授のキャリア上の主な仕事は、独立して研究を遂行できる計画を立てること、授業と学生指導の技術を発達させることとされ、メンタリングから効用を得る方法、連邦・州・地方及び民間の研究資金について理解・獲得方法についての情報提供がプログラムの主な内容となっている。

教授については、昇進は業績に報いるとともに、教育研究のリーダー及び大学市民としてさらに参加する機会が与えられるものとし、教授がこうした機会について考えるために、サバティカル、メンタリングの情報や、アカデミック・リーダーシップ育成のための大学連携プログラム委員会プログラム、全米教育審議会のACE Fellow Programが位置付けられている。

### 3.2 日本の大学教員の初期キャリア

アメリカの大学教員のキャリア・ステージは、初期キャリアにおいてテニユア獲得が最大の通過点であり、テニユア獲得後は職階に応じた役割を果たすために各種のプログラムが成立していると言える。

他方、日本の大学教員のキャリア・ステージについて、取り上げた数少ない広島大学（1999）から描いてみれば、教育能力は平均37.3歳、教員経験年数平均8年目で一人前と自覚されている。東北大学調査（2008）もほ



は同様の結果となっている（石井 2010: 34-5、東北大学高等教育開発推進センター 2010）。広島大学調査では、教育能力の獲得要因は、日常的教育研究活動であり（図 3）、テニユア獲得が初期キャリアの重要なターゲットとなるアメリカとは大きな違いがある。

東北大学調査（2008）では、活動の有効性、必要な活動及び教員経験年齢との関係について質問している。その結果は、①教員と管理者層（部局長・専攻長）とで、PD 活動の効果に大きな差があり、管理者層は、学生による授業評価・教員評価を過大視する傾向がある（図 4）、②PD 活動の参加経験と有効性には大きな違いがあり、共通して授業軽減が高いこと（図 5）、③教員経験年齢によって PD 活動の必要性には違いがあり、5 年以下の教員は、指導助言を 3 人に 1 人は必要とし、サバティカルは経験年数 10 年以上の教員で 56%の教員が必要としている（図 6）。これは、ステージごとのニーズの多様性を示すものである。

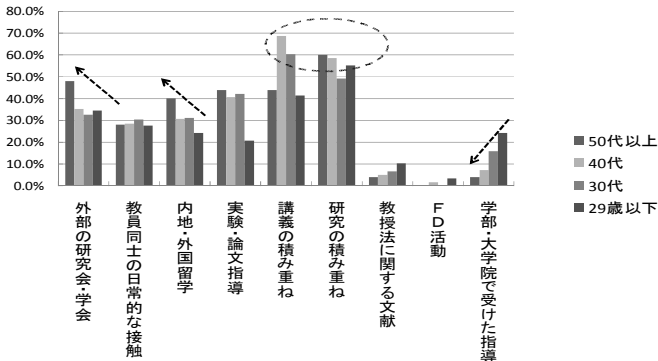


図 3 教育能力の獲得要因（広島大学 1999）

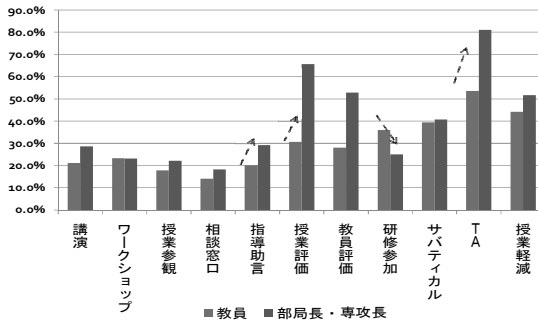


図 4 PD 活動の有効性（広島大学 1999）

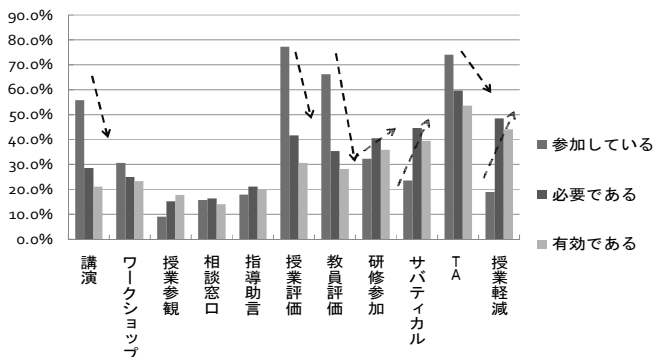


図5 PD活動の参加・必要性・有効性（東北大学 2008）

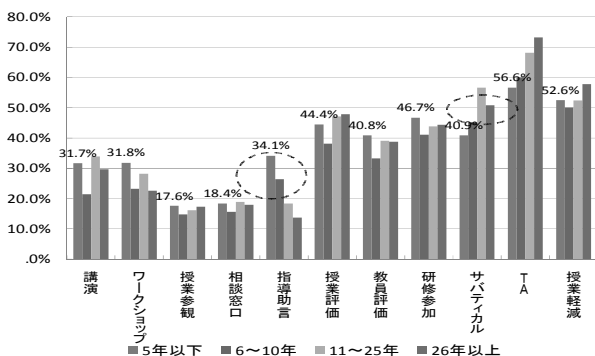


図6 有効性と教員経験年数（同上）

### 3.3 研究能力と年齢限界

キャリア・ステージと能力との関係では、年齢限界が問題となる。数学・理論物理学などの分野においては、創造的な成果を生み出す年齢が比較的若く、人文系においては高いと言われている。研究大学では、初期キャリア教員に対して担当授業や管理運営負担を緩和し、研究に集中させているが、経験的に研究能力形成の臨界期が初期キャリア段階にあると理解されているからである。政策科学研究所（1996）調査は、卓越した研究者のインタビューから、「研究者は、若いうちに自分の中に高いスタンダードを作ること…つまり研究とはこういう activity をもってこういうレベルをめざすもの、という具体的イメージを持つことが重要である」（p.105）という提言を導き出している。

初期キャリアにおいて研究能力の形成が大きな課題であることは、理解できることだが、このことは研究能力における年齢限界を意味するものだろうか。石田・佐野（1996）は、製薬・エレクトロニクス・素材（化学・鉄鋼）業種の民間研究所研究者に対する調査を行い、全般的に40歳代前半がピークという回答を得ている（図7）。しかし、個人差の問題という回答も29.4%あり、一概に言えないことが示唆される。90年代の日本生産性本部による国際比較では、イギリス・アメリカ・ドイツが技術者の能力には個人差があり、年齢限界を認めない意見が70%以上あったのに日本は80%以上が年齢限界を認めるという対照的な結果が導かれていた（図7、8）。

石田・佐野（1996）では、年齢限界の理由も聞いており（複数回答）、その結果は、「創造性等発想力の問題」（31.2%）、「体力的問題」（28.7%）など自然的理由も上がるが、「管理業務多忙」（69.7%）、「研究以外の仕事による多忙」（54.5%）が圧倒的であった（図9）。和田（2002）は、大学・政府研究機関研究者2400名に対する調査から、大学の研究者のピーク年代が理学系及び工学系で40歳ぐらいと考えられていること、ピークがある理由は、「研究管理の雑務に追われ、物事を根本から考え直すような集中力、余裕が無くなって来るから」（50.2%）が過半で、「年齢の増加に伴い蓄積された知識・経験が固定観念となり、発想の柔軟性を阻害するから」（15.5%）、「物事を根本から考え直す勇気と努力がだんだん無くなって来るから」（14.6%）のような自然的理由は少数意見であることを明らかにしている（図10）。

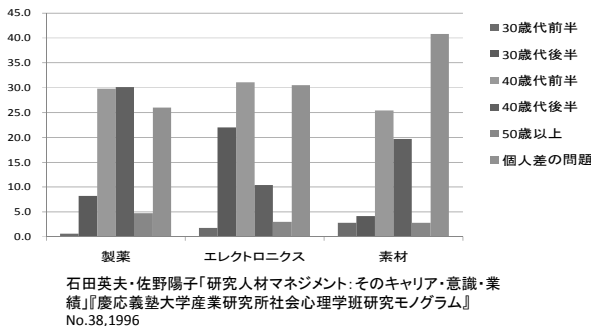


図7 技術者の年齢限界

つまり、研究能力について、加齢による能力の減衰という要素が関連するとしても、管理運営へのコミットが増加したり、民間研究所のように40

代以降はマネジメントへのキャリアに移行したりするなど、制度的要因が年齢限界を生み出しているのであり、キャリア・ステージは人為的な側面があることを認識したうえで専門性開発プログラムを設定する必要がある。

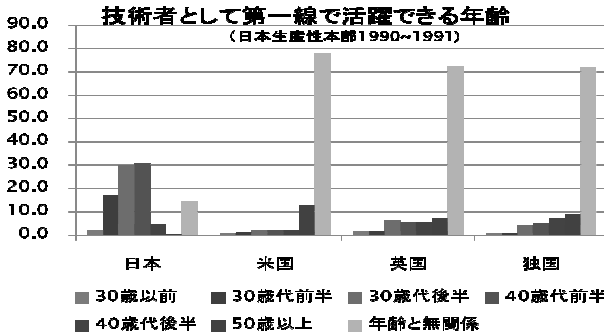
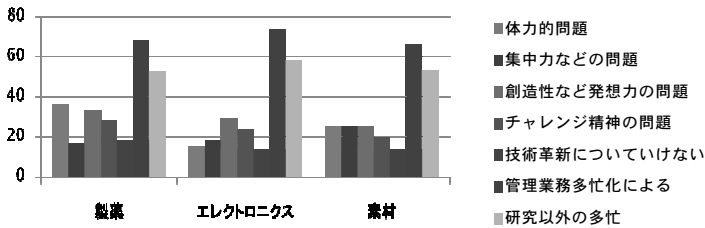
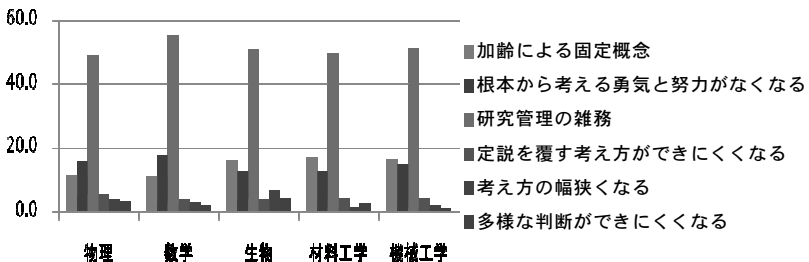


図 8 技術者の年齢限界の国際比較



石田英夫・佐野陽子「研究人材マネジメント:そのキャリア・意識・業績」『慶応義塾大学産業研究所社会心理学班研究プログラム』No.38,1996

図 9 技術者の年齢限界の理由



『創造的研究者のライフサイクルの確立に向けた現状調査と今後のあり方』2002年,創造力衰退の理由:大学教員1,429名

図 10 大学教員の年齢限界の理由

## 4. 誰が専門性開発に責任を負うのか

### 4.1 設置基準改正はFD義務化なのか？

責任主体の問題も専門性開発に関する論点である。2006年3月大学院設置基準の一部改正（第14条の3）、2007年7月大学設置基準一部改正（第25条の3）により、大学・大学院は、授業の改善のための組織的な研修及び研究を義務付けられた。これは「FD義務化」と説明されることが多い。

しかし、設置基準改正は、授業及び研究指導の改善のための組織的活動を義務付けたに過ぎない。授業の改善は、教員の能力開発に限らず、カリキュラムや施設設備の改善も含む。

一方、研究能力やその他の社会的能力など大学教員に必須の能力開発が、設置基準の規定に含まれない。これをFDと捉えるとすれば教員の能力の矮小化であり、高等教育局長通知（19文科高第281号）がそう説明したとしても、設置基準の規定をFD義務化と呼ぶのは正しい理解とはいえない。

### 4.2 専門職と専門性向上

19文科高第281号は、基準改正を大学に対する義務付けであると説明している。FDと呼称しながら、機関に対する義務付けはなされるが、主体である教員の職務としての権利・義務はあいまいである。日本のFD活動では、強制化された活動は教員の反発を招くとして、教員の自発性が強調されてきた。大学教員への義務ではないのは、こうした事情も背景にあらう。

法令に限らず、大学教員の能力開発そのものを定義づけ、権利義務関係を定めている事例は僅少である。大学基準協会『『大学基準』およびその解説』（昭和54年2月20日改訂）が、「3 教員組織と教員の責務・資格について」において、「教授は、各自の専門において、自ら学術の進歩ならびにその教育に対して責任を負うものである」としていたのが数少ない例であらう。しかし、その後の改訂で、この規定は廃止されてしまった。

ところで、専門職概念の中核には、高度に体系化された知識・技術を独占的に提供し、職業団体を形成して、自律的に選抜・養成や職業倫理を形成し、職能向上と同業者としての利益を保護する集団としての特性がある。日本の場合には、国民国家成立以前に専門職集団が形成されたのではなく、専門職それ自体が国家の手によって創出されたため、自律的に職能向上を図る仕組みは弱い。しかし、専門職に能力開発が義務付けられている例は皆無ではない。

弁護士は、日本弁護士法（昭和 24 年 6 月、法律第 205 号）で、「深い教養の保持と高い品性の陶冶に努め、法令及び法律事務に精通しなければならない」と能力開発を義務付けている。さらに、日本弁護士会への弁護士登録を義務付け、日本弁護士会連合会は、弁護士職務基本規程（会規第 70 号）で「弁護士は、教養を深め、法令及び法律事務に精通するため、研鑽に努める」（第 7 条）と定め、職務能力の向上を義務化している。

医師の場合は、日本医師会は社団法人であり、弁護士団体とは法的性格が違うが、その定款は、「医道の高揚、医学及び医術の発達並びに発展及び公衆衛生の向上を図り、もって社会福祉を増進することを目的」（第 4 条）とし、事業として、医学教育の向上に関すること、医師の生涯研修に関する事業を掲げている（第 5 条）。

これに対して、大学団体は専門職たる教員の能力開発を自己の責務としていない。国立大学協会定款は、「国立大学が質の高い教育、学術研究及び社会貢献を推進するために必要な事業」（第 5 条(1)）を定め、日本私立大学連盟定款や日本私立大学協会定款は、目的とする事業として、「大学の教職員並びに学生の福祉、厚生に必要な事業」を掲げているが、大学教員の能力開発は、大学団体の事業目的に掲げられていない。

諸外国においては、大学教員の専門職団体それ自体があるわけではないが、専門学会、大学教員組合、科学者団体などの組織では、能力開発を明確に位置付けている。

アメリカは、全米教授連盟が、Statement on Professional Ethics（1987 に評議員会で承認）で、専門分野での最上の学術性と倫理基準を保つことなどを教授の規範としている（AAUP 2001）。カナダは、各大学の集団協約で専門性開発に関する義務とサバティカルや学問の自由の保持などの権利を明記している（羽田・土持 2009）。イギリスは、高等教育アカデミーが認定する高等教育資格課程（PGCHE）を取得することが多くの大学で正規採用の条件となっている（加藤 2008）。

一方、イギリス最大の大学教員組合（UCU: University and College Union）は、スタッフ・デベロップメントをその事業目的に位置づけ、支部の学習担当者用の手引き（Bargaining for staff development: A practical guide for UCU learning reps, revised, 2007）で、大学と協定書を結び、大学での SD に積極的に関与することを進めている。専門性開発は大学教員自身の役割に結びつき、不十分であるにせよ専門職団体を含め、規範化されていると言えよう。

だが、日本の FD 議論には義務化されることへの忌避感や、教員の自発性を重視する意見が表明されることが多い<sup>9)</sup>。筆者の観察では、こうした傾向は過去にはあったろうが、大学教育をめぐる課題が共有されてきた現在、大学教員の内部において、義務か自発かが本質的な対立軸とは思えない。

そもそも専門家として、義務化か自発的かを問わず、自己の能力を高める有益な活動であれば、積極的にコミットするのが、本来の姿ではないだろうか。FD への反発があるとしたら、専門教育の固有性や教員の必要性和合致しない活動の持つ稚拙さに起因するのではないだろうか<sup>10)</sup>。

仮に、医療専門家が、最良の医療を提供するために自己の技術の向上を、自発性が大事で義務付けられるのは反対であるといった議論をしたら、患者はどのように感じるであろうか。専門職が自己の専門能力向上を職業倫理として規範化すること、自律的な内部規範化すら否定するようでは、専門職の名に値しない<sup>11)</sup>。

#### 4.3 専門性開発活動の担い手

各大学で営まれる専門性開発活動にとって重要なことは、担い手の問題である。上記述べてきたことから導かれることは、専門性開発活動の責任主体はまず大学教員自身である。40 年以上にわたって複数の大学で学長・副学長・学部長・学科長を務めた Brown (2003) は、次のように述べている。

大学教員は彼ら自身の開発に独立した専門的責任を有している。病院は医者を開発しないし、大学は教授を開発しない。病院と大学は開発の手助けはする。それは機会と手段を提供し、時には手当も提供する。しかし、究極的には、専門職それ自身が彼らの開発計画を練り、実行するのである。

大学教員の専門性開発も、それぞれの国の組織文化に埋め込まれている。榎原 (1995) は研究開発人材の研修についての日米比較で、日本は社内研修の OJT が基本で、アメリカは研修の責任は研究開発者個人に属し、企業は社外での教育の機会提供が主な役割であると指摘している。先の設置基準による義務化が大学に対するもので、教員個人に課せられず、それゆえに個人としての責任と自覚を問わずに、大学組織ぐるみの OJT として FD が展開する構図は、まさに日本の組織文化の帰結ということができよう。

しかし、利益相反に表れているように、教員個人の役割と判断が問われている現在、大学教員自身が専門性開発の責任主体であることを明確にすることなしに、大学教員も大学もその責任を果たすことはできない。

次のレベルの担い手としては、FD を任務として全学的に設置されたセンターやFD委員会が上げられることが多い。しかし、大学教員は学部・研究科に属して活動するのであり、採用・昇進など人事政策の責任を持つこれらの組織と部局長・学科長の役割は極めて大きい。FD概念はアメリカから積極的に導入されたが、センター類の活動に注目され、部局長の役割が十分に理解されてこなかった。アメリカで刊行されている各種の部局長向けハンドブックは、専門性開発に関する彼らの責任を明記している。

例えば、Hecht (1999) は、「教員は独立して働くものとはいえ、学科長は教員の活動の質に最終的な責任を持っている。学科長は新しい教員を勧誘し、選考し、授業負担と委員会の仕事を割り当て、業績を評価する。学科長は、個人の強みを促進し、集団的な成功を最大化する方法で教員の仕事の割り当てに責任を持つのである。個々の教員の成長と専門性の発達に直接影響を与える管理者はいない。学科長は、テニユア・ノンテニユア双方の教員の専門性発達の促進に責任がある」と述べている。

もちろん、学科長の役割は日米において異なる。しかし、学科長の権限の違いは、合議体としての教授会が担うのか、独任制機関としての部局長・学科長が負うのかというは権限配分の問題にすぎず、教員組織が役割を果たすことは共通している<sup>12)</sup>。組織のニーズと教員個人のニーズ双方がもっとも顕現化するのが部局であり、教員の専門性開発に責任を持つのは、教員組織である。専門性開発に寄与する《教員個人－部局－センター》のトライアングル構造とキャリア・ステージに対応した専門性開発プログラムこそ、大学教員の専門性と大学教育の質を高める最大の課題である。

## 注

- 1) FD は、アメリカにおいて組織改革を含む特殊な使われ方をしていた。諸外国における概念について、東北大学高等教育開発推進センター(2009)参照。
- 2) 本稿では、教育改善一般ではなく、大学教員の能力開発について論じ、専門性開発 (Professional development) という用語を充てる。
- 3) 大学の管理運営に大学教員が参加することは、教育研究の自由の制度的保障として歴史的に形成されたものであり合理性がある。現実的には、研究や教



- 育と管理運営への参加とが葛藤をもたらすことは当然起こるが、文脈や状況によって生じる問題でもあり、一般的に対置するのは妥当ではない。
- 4) 広島大学高等教育研究センター（2007）では、大学が、世界的研究教育拠点を目指す場合には、博士学位の保有と国際性が重視されるが、それ以外は大きな差はなかった。教養教育拠点を目指す組織でも、研究活動はある程度重視しており、組織の性格にかかわらず、大学教員の能力の中核に研究能力を位置付け、教育能力は入職後形成されるものと考えている。
  - 5) 大学教育学会第 29 回大会シンポジウムは稀な例である。同シンポジウムで、館昭氏は、教育と研究の分離を「最も貧困な発想」と指摘し、緻密な検討を行う必要性を指摘したが、日本の研究では十分な発展を見ていない。
  - 6) アメリカの若干の研究動向と、日本の大学教員調査からの試行的な分析は、石井（2010）参照。
  - 7) Oosthuizen & Sharpe, 2005, Gappa & Trice, 2007 などをもとに要約。
  - 8) (<http://www.sph.umn.edu/>, 2010.12.24)
  - 9) 例として、田中毎実、2009、『大学教育学会 課題研究報告書 FD のダイナミクス』。
  - 10) 例えば、蔡(1999)は、日韓両国の理工系大学教員を対象にした調査で、組織コミットメントよりもプロフェッショナルコミットメントが高い研究者の研究成果が高いことを明らかにし、忠誠心を高める人的資源管理は有効でないと指摘している。教育を課題とする FD の場合、組織目標に沿って教育活動の改善を促す組織コミットメント型である。この場合、研究生産性が高く、組織リーダーシップを発揮する教員のモチベーションを高められないことを示唆している。FD 論はこうした実証的成果に基づくべきである。
  - 11) 基礎理系の場合、職業として大学教員を選ぶ動機は、多様な情報や職業の選択肢の中で段階的に選択するのではなく、自分の好きな研究をしたいために大学教員を選択すると言われる（国立教育政策研究所・日本物理学会キャリア支援センター 2009: 110）。当然、やりたくないことはしたくないという行動様式が導かれるが、それは、職業人として未熟であり、職業的社会化の不十分さを示すに過ぎない。こうした未熟さを大学教員固有の行動原理のように捉えて専門性開発を論ずるべきではない。
  - 12) 東北大学での調査では、2002-2006 年の 4 年間に 15 研究科で 59 の FD 活動が行われている（高等教育開発推進センター 2007）。

## 参考文献

- 有本章、1990、『大学教育の改善に関する調査研究－全国大学教員調査報告書－』広島大学大学教育研究センター。
- 有本章、2008、『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部。
- 蔡芒錫、1999、『プロフェッショナルの研究成果の決定要因－研究者の組織行動・研究成果・人的資源管理』慶應義塾大学出版会。
- 福谷正信、2001、『R&D 人材マネジメント』泉文堂。
- 福谷正信、2007、『研究開発技術者の人事管理』中央経済社。
- 羽田貴史・北原良夫・猪股歳之・石井美和、2009、「研究大学における大学院教員の能力開発の課題」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第4号。
- 羽田貴史・土持法一、2009、「カナダの Educational development とネットワーク」『ファカルティ・ディベロップメントを超えて－日本・アメリカ・カナダ・イギリス・オーストラリアの国際比較』東北大学高等教育開発推進センター。
- 原ひろ子、1999、『女性研究者のキャリア形成』勁草書房。
- 広島大学、1999、『広島大学白書④ 新しい大学像を求めて』。
- 広島大学高等教育研究開発センター、2007、『COE 研究シリーズ 27 大学の組織変容に関する調査研究』。
- 石田英夫・佐野陽子、1996、『研究開発人材のマネジメント』慶應義塾大学出版会。
- 石田英夫、2002、『研究開発人材のマネジメント』慶應義塾大学出版会。
- 石井美和、2010、「大学教員のキャリア・ステージと能力開発の課題－広島大学教員調査と東北大学教員調査から」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第5号。
- 和田幸男、2000、『調査資料 72 創造的研究者・技術者のライフサイクルの確立に向けた現状調査と今後のあり方』。
- 加藤かおり、2008、「英国高等教育資格課程（PGCHE）における大学教員の教育職能開発」『高等教育研究』第11集。
- 国立教育政策研究所・日本物理学会キャリア支援センター、2009、『ポストドクター問題 科学技術人材のキャリア形成と展望』世界思想社。
- 未来工学研究所、1998、『流動的研究体制と研究者のライフサイクルに関する調査』。
- 日本学術会議学術と社会常置委員会、2005、『科学におけるミスコンダクトの現状と対策－科学者コミュニティの自律に向けて』。

- 日本生産性本部、1989、『研究開発技術者のキャリアと能力開発－89 生産性上級技術者問題研究委員会報告書』。
- 日本生産性本部生産性上級技術者問題研究委員会、1990、『ドイツの技術者・日本の技術者－技術者のキャリアと能力開発』。
- 同、1991a、『米国の技術者・日本の技術者－技術者のキャリアと能力開発』。
- 同、1991b、『英国の技術者・日本の技術者－技術者のキャリアと能力開発』。
- 榊原清則、1995、『日本企業の研究開発マネジメント』千倉書房。
- 政策科学研究所、1996、『真に独創的な研究者の能力向上及び発揮条件に関する調査』。
- 塩田庄兵衛・猿橋勝子編、1983-1985、『婦人研究者のライフサイクル研究調査』。
- 東北大学高等教育開発推進センター、2007、『CAHE TOHOKU Report 13 東北大学のFD実施状況と展望』。
- 東北大学高等教育開発推進センター、2009、『ファカルティ・ディベロップメントを超えて－日本・アメリカ・カナダ・イギリス・オーストラリアの国際比較』東北大学出版会。
- 東北大学高等教育開発推進センター、2010、『CAHE TOHOKU Report 32 研究大学における大学院教員の能力開発の課題』。
- 東北大学高等教育開発推進センター・IDE 東北支部、2007、『CAHE TOHOKU Report19 大学教員のライフコースとは』。
- 塚原修一・小林信一、1996、『日本の研究者養成』玉川大学出版部。
- 山崎茂明、2002、『科学者の不正行為－捏造・偽造・盗用－』丸善株式会社。
- American Association of University Professors, 2001, *Policy Documents & Reports*.
- David G. Brown, 2003, *Developing Faculty to Use Technology: Programs and Strategies to Enhance Teaching*, Anker.
- Donald Kennedy, 1997, *Academic Duty*, Harvard University Press. (=2008、立川明他訳、『大学の責務』東信堂。)
- William Broad & Nicholas Wade, 1982, *Betrayers of the Truth Fraud and Deceit in the Halls of Science*, Simon & Schuster. (=2006、牧野賢治訳、『背信の科学者たち 論文捏造－データ改ざんはなぜ繰り返されるのか』講談社。)
- Judith M. Gappa, Ann Austin & Andrea G. Trice, 2007, *Rethinking Faculty Work Higher Education's Strategic Imperative*, Jossey-bass.
- J. Hattie & H.W.Marsh, 1996, "The Relationship Between Research and Teaching; a Meta-analysis", *Review of Educational Research*, 66(4).
- J. Hattie & H. W. Marsh, 2004, *One Journey to Unravel the Relationship between*

- Research and Teaching. Research and teaching: Closing the divide?*, An International Colloquium, Winchester, 18-9.
- Mick Healy & Alan Jenkins, 2009, *Developing Undergraduate Research and Inquiry*, The Higher Education Academy.
- Irene W. D. Hecht et al, 1999, *The Department Chair as Academic Leader*, ACE.
- Alan Jenkins, Tim Blacman, Roger Lindsay, Renee Paton-Saltzberg, 1998, "Teaching and Research: Student Perspectives and Policy Implications", *Studies in Higher Education*, 23(2).
- Alan Jenkins, 2004, *A Guide to the Research Evidence on Teaching: Research Relations*, The Higher Education Academy.
- Alan Jenkins & Mick Healy, 2005, *Institutional Strategies to Link Teaching and Research*, The Higher Education Academy.
- Alan Jenkins, Mick Healy & Roger Zetter, 2007, *Linking Teaching and Research in Disciplines and Departments*, The Higher Education Academy.
- Fumi Kitagawa & Jun Oba, 2010, "Managing Differentiation of Higher Education System in Japan: Connecting Excellence and Diversity", *Higher Education*, 59-4.
- Joseph Lowman, 1984, *Mastering the Techniques of Teaching*. Josse Bass. (= 1987、阿部美哉監訳、『大学のティーチング』玉川大学出版部。)
- H. W. Marsh, 1979, *Annotated Bibliography of Research on the Relationship between Quality of Teaching and Quality of Research in Higher Education*, University of Southern California, Office of Institutional Studies.
- Wilbert James McKeachie, 1979, *Teaching Tips; A Guide Book for the Beginning College Teacher*, 7<sup>th</sup> ed., Lexington. (= 1984、翻訳『大学教授法の実際』玉川大学出版部。)
- Sheldon Krinsky, 2003, *Science in the Private Interest: Has the Lure of Profits Corrupted Biomedical Research?*, The Rowman & Littlefield Publishers, Inc.(= 2006、宮田由紀夫訳、『産学連携と科学の墮落』海鳴社)。
- McKay Oosthuizen & Sharpe, 2005, *The Problems Faced by Academics at Various Stages in Their Careers-The Need for Active Institutional Involvement*.
- Mohammad Qamar uz Zaman, 2004, *Review of the Academic Evidence on the Relationship Between Teaching and Research in Higher Education*, Department for Education and Skills.