

## ファカルティ・ディベロップメントについて

川嶋太津夫（神戸大学・大学教育研究センター）

### 1．旧大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」にみる大学教育の現状認識

日本の大学は、教育の「品質管理 Quality Control」に失敗した。

日本の産業界における「品質管理」の成功

品質管理のための手段

- ・単位制度の実質化
- ・履修科目登録の上限設定
- ・厳格な成績評価
- ・カリキュラムの体系化/シラバスの充実

「大学版 QC 活動」としてのファカルティ・ディベロップメントの努力義務化（平成 11 年度）

### 2．ファカルティ・ディベロップメント Faculty Development とは

「大学は人なり」 教員の活性化なくして、大学の活性化はあり得ない

広義の FD： 大学の基本資産である大学教員の資質・能力の向上と開発

（英国では Staff Development と呼ばれている）

- ・職能開発 Professional Development（「Academic Profession」）  
大学教員＝教育者、研究者、奉仕者
- ・自己開発 Self Development
- ・組織開発 Organizational Development

狭義の FD： 大学教員の「教育者」としての資質・能力の向上と開発

「各大学は、個々の教員の教育内容・方法の改善のため、全学的にあるいは学部・学科全体で、それぞれの大学等の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修（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」

（「21世紀の大学像と今後の改革方策について」より）

### 3．英米におけるファカルティ・ディベロプメントの動向

#### 米国

1960年代：研究能力の向上が主眼

（教育負担の軽減、サバティカルの実施、研究費の増額など）

1970年代：教育能力の向上が主眼

（大学の大衆化、財政難、TAの増加、アカウントビリティなど）

1980年代：包括的な取組

（教員個人のキャリア・キャリア形成と大学の活性化との整合性）

1990年代：大学院生と新任教員に対する準備教育と職能開発としてのFDの充実

（たとえば、Preparing Future Faculty プロジェクト）

と大学教授職やその専門職務の見直し

（E. Boyer などによる “ Scholarship of Teaching ” 論など）

#### 英国

1960?70年代：教育能力の開発・向上が主眼

（高等教育機関の新増設による、新たな教育方法の開発、他分野からの教員の訓練、試補制度の導入）

1980年代：教職員という希少な資源の「開発と管理」という発想

（サッチャー政権下での高等教育予算の削減と新経営主義の台頭）

1990年代：「学習社会」への転換に伴い、大学教員の教育者としての役割の重要性の認識が高まり、また教育・研究評価の導入により、大学教員の資質・能力の向上が国及び機関レベルで重要課題に

（「デアリング報告」が、全ての高等教育機関に教員訓練プログラムを開設すること、各大学に高等教育学習教授機構 Institute for Learning and Teaching in Higher Education (Higher Education Academy へ改組予定)認定の教授法プログラムを開設し、試補期間中の教員は全てそのプログラムを履修することを提言）

### 4．日本のファカルティ・ディベロプメントの現状

1980年代： 諸外国の情報の紹介と有志の大学教員の間でFDの実践が開始

（臨時教育審議会での参考意見、大学セミナーハウスなど）

１９９０年代： １９９９年に大学設置基準において努力義務化される

#### 実施状況

年 度	国立大学	公立大学	私立大学	全 体
１９９６	４７	１	１３５	１８３
２０００	９４	１９	２２８	３４１
２００１	９６	２７	２８６	４０９

（文部科学省調べ）

#### 参加状況

F D 活 動	参 加 率（％）
全学レベルのセミナー・研修会への参加	37.6
学部レベルのセミナー・研修会への参加	34.0
学外のセミナー・研修会への参加	13.3
学会等での検討	15.5
上司からの個人的指導	2.3
同僚間での討議	45.6

（「大学における FD・SD の制度化と質的保証に関する総合的研究」、20 国立大学、1727 名の回答から）

### ５．ファカルティ・ディベロプメントの課題

FD が努力義務化されたにもかかわらず、大学や学部・学科レベルでの参加率は低迷。

努力義務化されたため、むしろ形式化、形骸化のおそれ

（FD の黎明期は、有志の数こそ少ないものの、熱心かつ実効的な活動であった）

大学教育研究センターなどの、いわゆる FD センターの設置は、それぞれの学問分野の専門研究者としての意識が強い大学教員にとって、むしろ教育活動を学問的活動と関係のない一般的、派生的でテクニカルな活動であるとのメッセージを与え、かえって FD への積極的関与を妨げている。

採用や昇進などの大学教員評価制度が依然として研究に偏しており、大学に「教育文化」が醸成されていない。

（カーネギー財団の「大学教授職の国際比較」調査によると、教育より研究に関心のある割合は 72.5%で、米・英・独以上である）

日本の大学教員には、「Academic Profession」としての意識と組織化の程度が低く、将来の国のリーダーの育成に責任を有する「専門職中の専門職（H. Perkin）」としての気概や倫理観と自律性が欠如している。また「学問共同体」の一員であるとの意識も低い。

## 6．ささやかな提言

研究志向が強いという現実をふまえ、大学全体（や学部）での教育改善の取組よりも、むしろ学問分野別の取組のほうが、日本の大学教員には受け入れやすいのではないかと。すなわち、教育活動も研究活動と同じ原理に基づいて、その質の向上を図る。

- （１）教育活動は、各学問分野の共同体の責務の一部である、という文化を学会で醸成する。
- （２）教員の教育活動の評価は、客観的「証拠」に基づいて行い、その成果は関係者で共有し、討議し、批判し、交換する。（たとえば「ポートフォリオ」）
- （３）個別大学による所属教員の評価ではなく、学問分野を同じくする「ピア・レビュー」を原則とする。

具体的には、各学会に教育改善プロジェクトを奨励するとともに、学問分野別のFDセンターの設置を図る。（英国では24の学問分野ごとに教授法開発センターが大学に設置されている）

開発に加えて準備も重要。

（大学院の教育に教員訓練プログラムを制度化する。つまり研究者 researcher の養成ではなく大学教員 faculty の養成へ。各大学でプログラムを開発するとともに、学問分野別のプログラムを開発する。）

学生に対する学習支援体制の充実。

FDサポート・スタッフの育成（授業デザイン、コミュニケーション、教育評価など）

大学教員の「専門職」性の確立。