

教職課程設置大学における大学教員の専門性開発の実態に関する研究：

4年制公・私立大学に対するアンケート調査に基づいて

張揚^{*1}・下田 誠^{*2}・三石 初雄^{*2}・佐藤 吉文^{*3}・石塚 博規^{*4}・十枝内 康隆^{*5}・
菅沼 教生^{*6}・小谷 健司^{*7}・江島 徹郎^{*8}・岸 学^{*9}・渡邊 明彦^{*10}・入口 豊^{*11}・
赤木 登代^{*12}・吉田 晴世^{*13}・倉本 香^{*14}

教員養成開発連携センター

(2015年9月30日受理)

1. 研究目的

本研究の目的は、教職課程を設置している公私立大学が取り組んでいる大学教員の資質能力を高める活動の実態、その取組みの実施組織、活動の特徴・到達点と課題を明らかにすることである¹。

学校教育を取り巻く社会環境が急激に変化しつつあるなかで、学校現場で活躍する教員は従前より複雑な教育課題に対応しなければならない。いわゆる、新たな“教師力”が必要とされているという。その教師力の基礎を、将来に教員となる学生に身に付けさせるために、教師教育という独特な「使命」を背負っている大学・学部においては教員養成の高度化・専門化・実践化が提唱されている。その実現を保障するための大学教職員と組織が不可欠であるともいわれている。

しかしながら、教員養成の質を保障するために、現在教職課程設置大学・学部は何を目指し、どのように教職員個人及び大学機関全体の教育力向上を促し、より高い能力や知見を学生に身に付けさせるのか。そ

の活動の全体的な実態と課題はまだ十分に検討されていない。

既述の問題を解明するために、本研究グループは、国内外のFD・SD理念、大学のユニークな活動組織及び多様な教育改善実践を調査し、教員養成を実施する大学・学部における大学教員の専門性開発に関する実施組織と取組みの実態を把握しようとした。

2. 研究枠組み

2005年9月の中教審答申「新時代の大学院教育—教員の教育・研究指導能力の向上のための方策—」²を受け、教育の質保障や実質化が語られる文脈のなかで、質保障の措置として大学院段階でのFD義務化が図られるようになった。2008年12月の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」は、FDを教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組みの総称と定義した。

このような政策動向に誘導され、各大学における

*1 北海道大学 教育学研究院 (060-0811 札幌市北区北11条西7丁目)
*2 東京学芸大学 教員養成開発連携センター (184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)
*3 北海道教育大学 札幌校 (002-8502 札幌市北区あいの里5条3丁目1番)
*4 北海道教育大学 旭川校 教員養成課程 英語教育講座 (070-8621 旭川市北門町9丁目)
*5 北海道教育大学 旭川校 教員養成課程 英米文学講座
*6 愛知教育大学 (448-8542 刈谷市井ヶ谷町広沢1)
*7 愛知教育大学 自然科学系 数学教育講座
*8 愛知教育大学 自然科学系 情報教育講座
*9 東京学芸大学 教育心理学講座 学校心理学分野
*10 金沢大学事務局 (920-1192 金沢市角間町)
*11 大阪教育大学 (582-8582 柏原市旭ヶ丘4-698-1)
*12 大阪教育大学 国際センター
*13 大阪教育大学 教員養成課程 英語教育講座
*14 大阪教育大学 教員養成課程 社会科教育講座

FD活動は活発に行われている。一方で、諸先行研究によれば、現実としてはFDの組織化における停滞、FD活動内容の固定化及びFD活動と大学教員のニーズとの乖離など様々な課題は残されているという。

清水亮など(2009)は、各大学においては「組織的なFDが義務化されるなかで、FDの専門化、高尚化あるいは形式化が進み、いったんは教育に関心を向け始めた教員のいくらかはFDから再び距離を置くようになってきている」³ことを指摘している。

大塚雄作(2008)は、教員、職員、学生などの大学の構成員が、より自律的に自らの活動に従事できて、それぞれに実質的な成長をもたらされるようなFDの在り方が必要であることを言及しながら、「授業評価などのような外発的な方策の実施により、自主的・自律的という内発性を妨げる部分もある。多くの教員はFDを負担と思い、忌避するようになってきている」⁴ことを明言した。

城間祥子など(2013)の研究によれば、従来のFD活動はどの専門分野においても必要な基礎的内容が多く提供されてきたが、今後、既存の基礎研修に加え、専門分野ごとにカスタマイズされた研修プログラムを編成していくことで、ニーズに応じたFDを実現していくことが求められるという。

実際に、文科省2015年公表した「大学における教育内容等の改革状況等について」においても「教員のFDへの参加率は依然として低い状況(教員全員が参加した大学は約13%、4分の3以上の教員が参加した大学は約37%)である」⁵という問題を指摘している。

既述の諸問題を解明しようと思う際、FDについては、授業改善だけに閉じこめるのは妥当であるか否かを再考しなければならない。寺崎昌男(2008)は、日本のFD理解を狭小なものにし、「FDとは授業改善のための活動なのだ」と理解させるものになっていると批判し、FD活動は決して狭義の授業改善に絞られるものではない⁶と指摘している。また、松下佳代(2011)は、FDを「大学という組織において、教員(教員団)が、個人及び組織の教育改善に携わりながら、自らの教育能力を発達させていくこと」と再定義した。義務化されたFDを内発的に受け止められるように、FD概念を捉え直す必要がある。

そもそも、FD概念はアメリカで作られ、日本へ輸入されたものである。アメリカのPOD⁷では、3つの領域からファカルティ・ディベロプメントを定義し、教授団の資質向上、教育方法の開発と組織開発あるいはそれらの組み合わせを指している。ファカルティ・ディベロプメントは教員、職員、学生などの大学の構

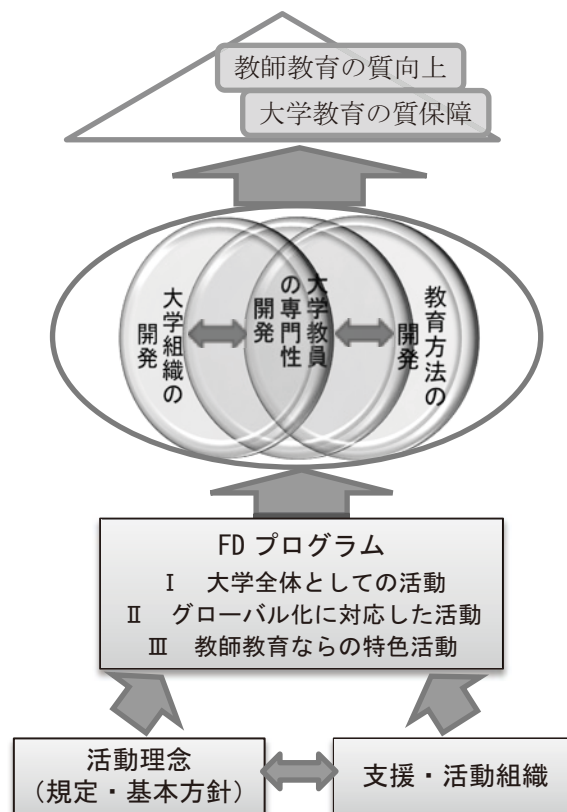


図1 研究の枠組み

成員が、より自律的に自らの活動に従事し、それぞれの実質的な成長を求めている。

3. 研究方法

3.1 調査対象校の選定について

2013年度、全国における教員養成系大学・学部の実態を把握するために、全国の教員養成系国立大学47校を対象とし「教員養成系大学・学部でのFD・SDに関する取組みについての調査」を実施した⁸。2014年度、教員養成を実施する公私立大学を対象にしてアンケート調査を実施し、大学における教員養成の現状と前年度実施したアンケート調査の対象校(全員4年制大学)の特徴を踏まえて、教職課程認定を受ける公私立大学のうち、4年制大学を選定対象に限定した。公立大学52校のうち、教職課程設置大学49校を全部調査対象として選定した。教職課程を有する私立大学のうち、121校を選定した。その選定基準については、次のような3つの観点から設定した。

- ① 戦後の教育改革と教員養成の歴史の観点から戦後、日本における教員養成の2原則、つまり「開放制」と「大学における教員養成」が確立された。その際、師範学校を母体として成立した「学芸大学・学芸学部・教育学部」、旧帝国大学における「教育学部」

または旧高等師範学校・文理科大学系大学における「教育学部」が新制教員養成系大学・学部となった。一方、同時期新制私立大学も発足し、新制大学の組織において「教育」と名のつく学科を設けていた私立大学は9校であった。1953年、教職課程認定制度が創設され、1954年教育職員免許法改正が行われ、また1960年代の大学の拡張期に当たり、とりわけ、私立大学が増加した。1960年代を分岐点にして、当時教職課程を設置する私立大学は246校であった。この246校から、優先的に調査対象校の候補を選定した。

② 教員養成の実施組織の観点から

2010年現在、教職課程を有する大学などは855校である。そのうち、数多くの私立大学は個別の免許しか出せない教職課程を有している。そのような大学においては、教職課程は他の学部・学科に置かれて、教員養成に関する課程、教員組織の面で不十分であり、教育課程、教員組織等について、教職課程認定基準を満たしていない点などが指摘されている。また、これまで実施したアンケート調査から明らかになった大学組織とFD・SD活動の緊密な関係性に基づき、教員養成学部・学科を有する私立大学を優先的に選定し、調査対象校の候補としてピックアップする。2014年版の全国学校総覧を参照し、教員養成系学部組織を有する私立大学45校を調査対象校の候補として挙げる。

③ 教職課程認定数の観点から

大学などにおいて、免許状の種類（一種免許状・二種免許状（高等学校教諭については一種免許状））ごとに、教職課程の認定を受ける。例えば、幼稚園教諭、小学校教諭、中学校教諭・高等学校教諭（一般科目教科別）、高等学校教諭（看護・情報・農業・商業・水産・福祉・商船）、特別支援学校教諭、養護教諭と栄養教諭である。教職課程認定を受ける大学などにおいては多様性がある。本調査の目的に沿って、小学校教諭と中学校教諭／高等学校教諭の養成に関しての教職課程を有する私立大学109校を調査対象校の候補とする。

3. 2 アンケート調査の回答状況について

調査対象は、教職課程を設置している公立大学49校である。そのうち、31大学はFD調査アンケートに回答し、回答率は約63%である。調査目的に沿って、それぞれ5つの質問を設定した。回答は全部有効で、KJ法をもって回答を分析した（分析結果有効である）。次に、教職課程を設置している私立大学121校についてである。うち、28大学はFD調査に回答し、回答率は約23%である。調査目的に沿って、回答を集約、カテゴリ化した（分析結果は参考データとなる）。

4. 公立大学におけるFDの実態について

4. 1 FDに関する規定・基本方針

調査質問票回答大学（以下、調査大学と略す）31校のうち、FDに関する規定・基本方針を持っている大学は計14校である。図2に示したように、規定・基本方針を作成してある調査大学のなかで、大学全体として作成している大学は12校（40%）で、学部として作成している大学は2校（6.7%）で、全体的に見ると、約47%の調査大学は明確なFD方針を持っている。また、約33%の調査大学は明確なFD方針を持っていないが、FD活動の支援を行っている。規定・基本方針を作成していないし活動も行っていない大学は6校で、全体の20%を占めている。

2008年以降、大学におけるFDが義務化されてきたが、本調査によれば、調査大学におけるFD活動は約8割の大学において行われているものの、まだ実施していない大学も存在している。2014年現在、教職課程を設置している49公立大学のなかで、少なくとも6校においてはFD活動が充分に行われていない現状が窺える。

4. 2 FDの支援組織

4. 2. 1 支援組織の形態

調査大学31校のうち、FDを支援・関係する組織を設置してFD活動を行う大学は27校であり、全体の約

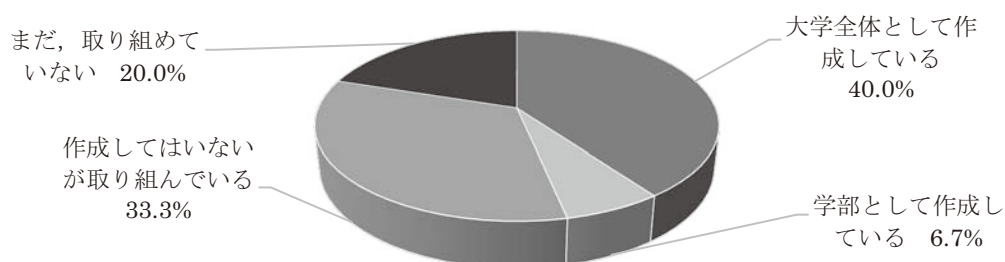


図2 公立大学におけるFD研修に関する規定・基本方針

87%を占めている。図3に示したように、63%の大学は委員会を設置し、約30%の大学はセンターを設置し、センターと委員会を設けている大学は全体の約4%を占めている。また、1大学は他大学と連携して教育学習支援チームを作り、FD支援活動を行っている。

4. 2. 2 支援組織の規模

調査大学におけるFD支援組織の規模とそこでの人員配置について述べる。FD支援組織に関する質問に回答した大学は27校である。回答によれば、FD支援組織は主に、教員と職員によって構成され、小規模のFD支援組織は4～5人の構成員、大規模のFD支援組織は26人の構成員を有している。図4に示したように、調査大学20校においては、20人以上の教職員によって構成されるFD支援組織を設けている大学は2校（全体の約7%を占めている）、10人以上20人未満の教職員によって構成されるFD支援組織を有している大学は12校（全体の約44%を占めている）、10人未満の教職員によって構成されるFD支援組織を持っている大学は13校（全体の約48%を占めている）である。

また、調査大学27校のFD支援組織の構成員について分析すると、うち、3大学のFD支援組織は教員、職員と研究員を全て有し、22大学のFD支援組織は教員と職員によって構成され、また、5大学のFD支援

組織は教員のみ構成されている。さらに、27校のFD支援組織における教職員の任用状態をみると、専任職員を有する大学は15校で、専任職員を有する大学は10校である。大規模の総合大学はFD支援組織の規模も大きいことが窺える。

4. 3 FD活動の内容

4. 3. 1 大学全体としてのFD活動

図5に示したように、31校の調査大学においてはFD支援組織が主に実施している活動は次の通りである（複数選択、上位3項目）。第1位は、FDに関する学内・外の講師による研修会の実施（実施率：77.4%）である。第2位は、授業評価の実施（実施率：64.5%）である。第3位は、初任教員向けのFD活動の推進（実施率：61.3%）である。一方で、授業評価が実施されても、授業評価の結果を有効に活用している活動（評価・表彰、研究発表、研修）が行われていない実態が窺える。図5に示したように、授業評価の結果を使った評価・表彰、授業評価の結果を使った研究発表および授業評価の結果を使った研修の実施率は、それぞれ3.2%、3.2%、6.5%、いずれも低い実施率である。

4. 3. 2 グローバル化に対応したFD活動

31校の調査大学においてはグローバル化を意識し

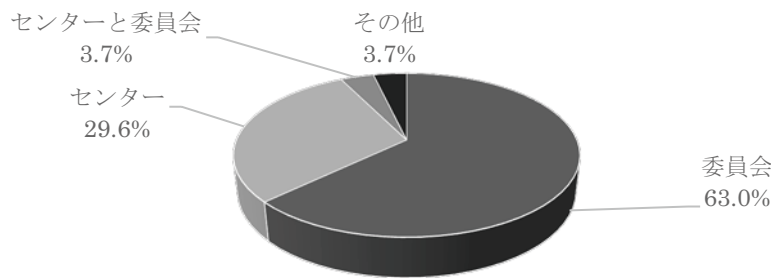


図3 公立大学におけるFD研修支援の学内組織

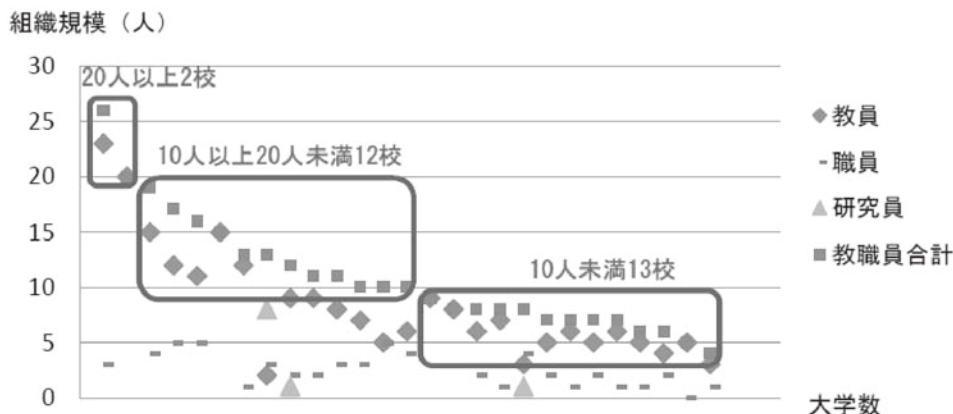


図4 公立大学におけるFD研修支援組織の規模

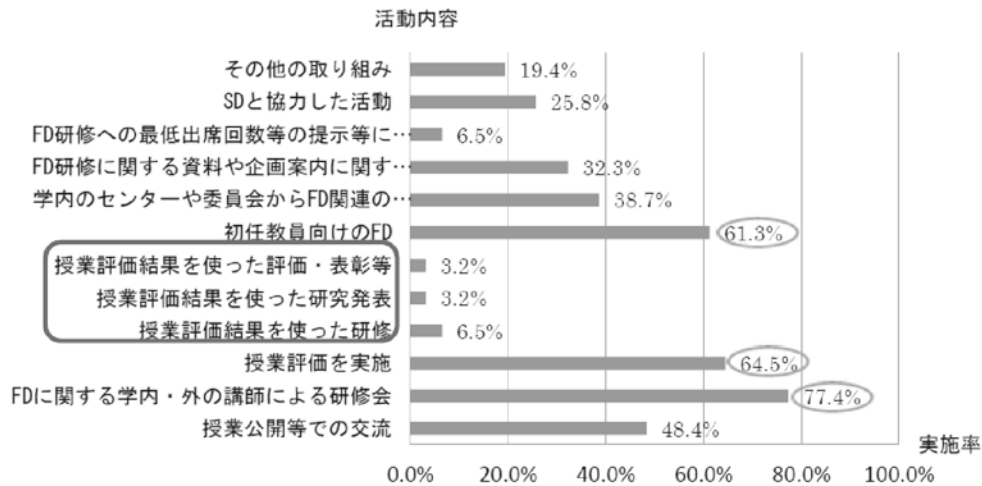


図5 公立大学におけるFD活動の全体的な実施状況

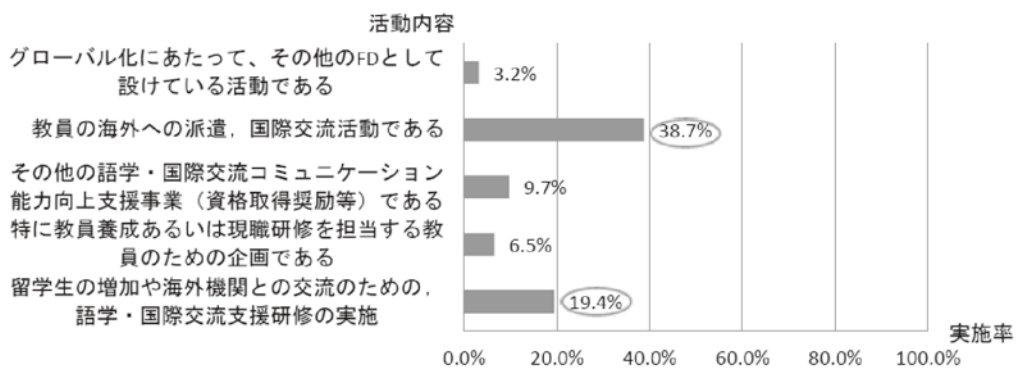


図6 公立大学におけるグローバル化に対応したFD活動の実施状況

ながらFD活動を展開する大学は15校である。図6に示したように、留学生の増加や海外機関との交流などによるグローバル化にあたって、主に実施されている活動は、教員の海外への派遣、国際交流活動（実施率：38.7%）と語学・国際交流支援研修の実施（実施率：19.4%）である。アンケート調査に関する回答によれば、各大学においてはFD活動が実施されているものの、グローバル化に対応したFD活動がまだ少ない。また、一部の大学はグローバル化に対応した活動を実施しても、それをFD活動として位置づけないことが明らかである。

4. 3. 3 特色ある教師教育FD活動

調査大学31校のうち、教師教育（教員養成・現職研修）に携わる大学ならではのFDシステムや内容についての取り組みを記述した大学は13校である。そのうち、特になしなどと回答した大学は8校である。表1は、5大学における取り組みをまとめている。

4. 3. 4 小括：残されている課題

FD調査アンケートを回答した31公立大学のうち、

表1 公立大学における特色ある教師教育FD活動の現状

研究会 修型	「小学校英語」をトピックとしたFD研修会など、現在の教育事情に即したFD研修会を行っている。(F大学)
授業参観 型	教員間の授業参観を実施し、問題点・改善すべき点などあればお互いに共有し解決するようにしている。(H大学)
	授業参観を年1回実施し、授業終了後参加教員による意見交換会を実施している。(I大学)
ワーク ショップ 型	教職専任教員を学科教員からなる全学的な委員会・部会を設置し、そのもとに免許教科ごとのワーキンググループがあり、教職専任教員と学科教員が学生の状況や課題を把握・共有し、履修指導や課題改善に協力して取り組む組織体制を構築している。(E大学)
情報共有 型	冊子「FD通信」のなかで、主に語学教育に関わる教員を中心にそれぞれの教員がどのような工夫をし、どのような問題をかかえているのかについて率直に語ってもらうコラムを設けて、教員相互の啓発と問題意識の共有をはかっている。(G大学)

約8割の大学はFD活動を実施している。そのうち、半数以上の大学は明確な規定あるいは方針を持っている。また、FD支援組織は主にFD委員会であり、その規模は各大学によって大きく異なっている。大学全体としてのFD活動を分析すると、公立大学におけるFD活動は基本的に大学全般的な授業改善や大学としての質保障を中心に行われている。そして、大学としての工夫は主に教員の意識を高め、より多くの教員に能動的・自発的にFD活動に参画させることである。

また、各調査大学の回答によると、FD活動の実施に当たって、4つの課題が挙げられている。第1に、公立大学の多くは小規模大学であるために、独自の専門的なFD研修できる体制が整っていない。第2に、多くの大学においては、FD活動が実施されているものの、参加者が少なく、活動自体が形骸化している。第3に、一部の大学においては、学生参加型FDへの対応および院生・ポストドク対象のプレFDへの対応が困難となっている。第4に、多くの大学は学校の規模や特色にあったFD研修の実施方法についてノウハウがない。

調査大学31校のうち、グローバル化に対応したFD活動を行っている大学は15校で、教師教育を意識してFD活動を展開している大学は7校である。この結果から、調査大学においては、教師教育を意識することより、グローバル化への対応は活発である現状が窺える。今後、教職課程を設置している公立大学においては、大学と地域の関係性を保ち、地域のニーズを満たす教職人材を育成する際にして、教師教育に関連している特色あるFD活動の企画・実施が必要だろうと考えている。

5. 私立大学におけるFDの実態について

5. 1 FDに関する規定・基本方針

調査大学28校のうち、FDに関する規定・基本方針を持つ大学は計16校である。図7に示したように、規定・基本方針を作成してある大学のなかで、大学全体として作成している大学は16校(59.3%)で、学部として作成している大学は0校で、約26%の大学・学部は明確なFD方針を持っていないが、FD活動の支援を行っている。規定・基本方針を作成していないし活動も行っていない大学は4校(14.8%)である。

調査大学から提供された補足資料を分析すれば、多くの大学のFD規則あるいはFDに関する規定は主にFDの実施趣旨(目的)、実施組織(構成)、審議事項(会議規定)、所管(庶務)及び改廃手続きなどいくつかの部分に分けられる。それ以外に、ある大学においてはFD委員会(運営)規定やFD推進方策などに関する諸規定も定められている。

5. 2 FDの支援組織

5. 2. 1 支援組織の形態

調査大学28校のうち、FDを支援・関係する組織を設置してFD活動を行う大学は26校である¹⁰。まず、FD支援組織の組織形態を分析する。図8に示したように、調査大学のうち、約73%の大学は委員会を設置し、約23%の大学はセンターを設置し、センターと委員会両方を設けている大学は全体の3.8%を占めている。

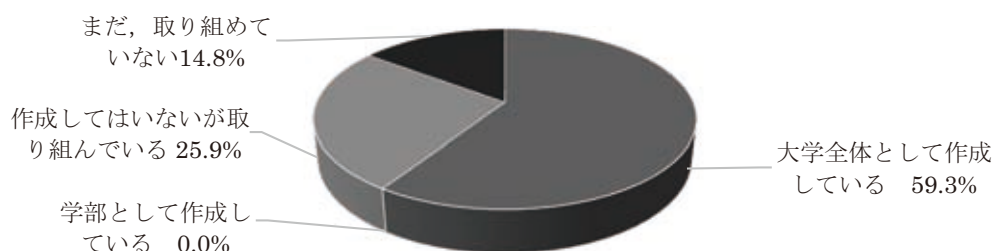


図7 私立大学におけるFD研修に関する規定・基本方針

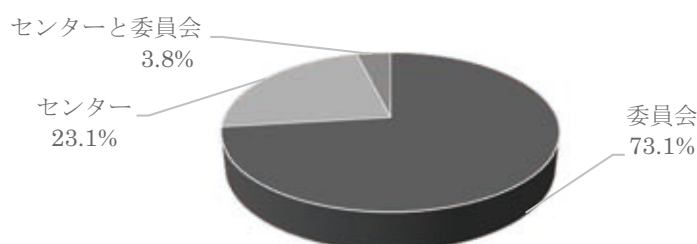


図8 私立大学におけるFD研修支援の学内組織

5. 2. 2 支援組織の規模

教職課程設置私立大学におけるFD支援組織の規模とそこでの人員配置などを分析する。FD支援組織は主に、教員と職員によって構成され、小規模のFD支援組織は4～5人の構成員であり、大規模のFD支援組織は29人の構成員を有している。図9に示したように、調査大学のなかで、20人以上の教職員によって構成されるFD支援組織を有している大学は3校で、組織規模が10人以上20人未満の大学は13校で、FD支援組織の構成員が10人以下の大学は10校である。

また、26大学のFD支援組織の構成員をそれぞれ分析すると、うち1大学のFD支援組織は教員、職員、研究員を全て有し、23大学のFD支援組織は教員と職員によって構成され、また、2大学のFD支援組織は教員のみ構成されている。さらに、26大学のFD支援組織における教職員の任用状態をみると、専任教員を有している大学は18大学で、専任職員がいる大学は16大学である。

FD支援組織の規模は大学の規模に応じて設置される特徴がある一方で、大学の規模とFD支援組織の規模とは必ずしも明確な相互関係を持っているとはいえない。

ない。大規模の大学におけるFD支援組織の規模も大きいであることが当然だと思われるが、一部の大規模の大学は4～5人の教職員によって構成されているFD支援組織を持っている。逆に、大学の規模が大きくないものの、かなり大規模であるFD組織を持っている単科大学もある。

5. 3 FD活動の内容

5. 3. 1 大学全体としてのFD活動

図10に示したように、28校の大学においてはFD支援組織が主に実施している活動は次の通りである（複数選択、上位3項目）。第1位は、授業評価を実施することである（実施率：89.3%）。第2位は、FDに関する学内・外の講師による研修会である（実施率：75.0%）。第3位は、授業公開などでの交流活動である（実施率：53.6%）。それに、調査大学のうち、一部の大学においては授業評価の実施に伴い、授業評価の結果を使った研修（実施率：21.4%）、評価・表彰（実施率：17.9%）および授業評価の結果を使った研究発表（実施率：14.3%）が行われている¹¹。

調査大学のうち、8つの大学（全体の28.6%を占めている）がFD活動を推進する際、SDと協力した活動

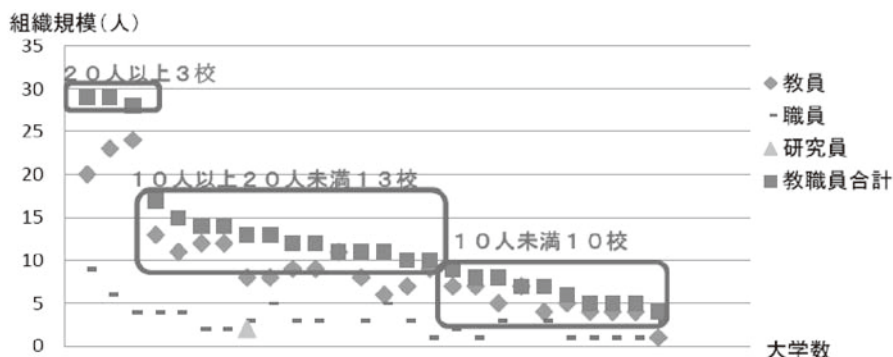


図9 私立大学におけるFD研修支援組織の規模

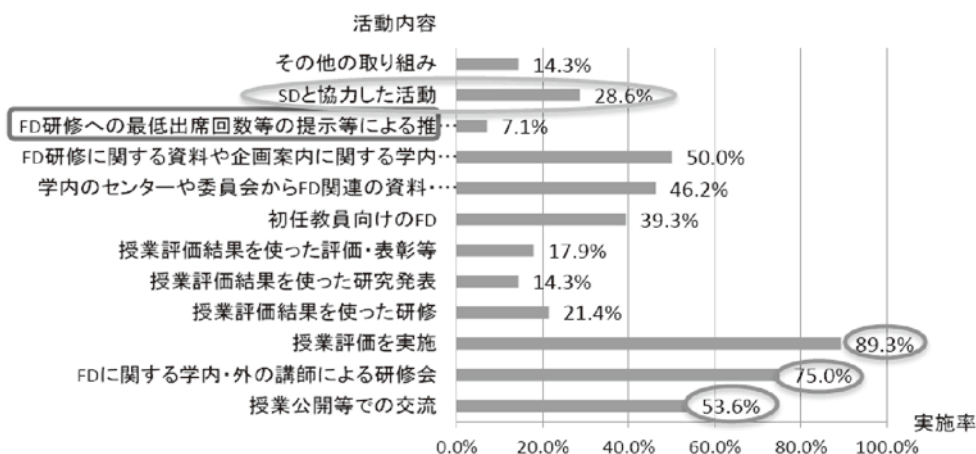


図10 私立大学におけるFD活動の全体的な実施状況

を実施している。全体的なFD活動をみれば、FD・SD協同活動の実施率が決して高くとはいえない状況であり、FDとSDの協同活動はまだ多く実施されていないことが推測できる。しかしながら、今後広い意味でのファカルティ・ディベロプメントの推進に当たり、新たな学内組織の構築と活動の企画を行う際に、教員と職員の相互理解と協力、さらに、FD・SD活動の協同実施が必須であろう。ゆえに、FD活動においては、SDと協力した活動の実施が非常に重要な意味を持っている。

5. 3. 2 グローバル化に対応したFD活動

28校の調査大学においてはグローバル化を意識しながらFD活動を展開する大学は16校である。そのうち、留学生の増加や海外機関との交流などによるグローバル化にあたって、主に実施されている活動は、図11に示したように、教員の海外への派遣、国際交流活動（実施率：28.6%）と語学・国際交流支援研修の実施（実施率：25.0%）である。グローバル化に対応したFD活動は2つの特徴がある。

第一は、教員の海外への派遣、国際交流活動を行っている大学のうち、海外の協定大学を活用してFDに関する交流活動を推進している大学が多いことである。また、海外の協定大学以外の機関、組織を活かして国際交流活動を積極的に行っている調査大学もある。例えば、ある大学は国際教育に関するさまざまな世界的規模の年次総会（NAFSA（Association of International Educators）、EAIE（ヨーロッパ国際教育協会）、APAIE（アジア環太平洋国際教育協会）など）に国際交流担当の職員とともに教員を派遣し、連携校などとの打合せや情報交換を行う。

第二は、留学生の増加や海外機関との交流のために、教員向けの語学・国際交流支援研修の実施である。うち、国内研修のみ行っている大学は1校で、国

外研修のみ行っている大学は4校で、国内・国外研修を実施している大学は2校である。また、他の語学・国際交流コミュニケーション能力向上支援事業を行っている大学は4校である。例えば、ある大学は、教員のための英語研修プログラム「アカデミックライティング」を希望する専任教員たちに向けて実施している（1日間、定員12名）。

5. 3. 3 特色ある教師教育FD活動

調査大学28校のうち、教師教育（教員養成・現職研修）に携わる高等教育機関ならではのFDシステムや内容についての現在の取組みを述べた大学は16校である。そのうち、特になしなどと回答した大学は8大学である。他の8つの大学における取組みは、表2に示している研修会型、ワークショップ型、地域連携型の3つのタイプに分けられる。研修会型FD活動に関しては、m大学は教授法や成績評価に関する研修会等の講師を学内で探し、その研修会に大学院生も参加できる。ワークショップ型のFD活動に関しては、b大学はカリキュラムプランニングのできる人材の養成をテーマとして開催している。また、大学・地域連携型FD活動に関しては、g大学教育学部は、地元の市と連携して、「教員養成モデルカリキュラム開発プログラム」に取り組んでいる。

現在、調査大学においては特色ある教師教育FD活動がまだ活発に実施されていない一方で、各大学は教師教育に関わるテーマをめぐってさまざまな形式でFD活動の展開を模索していることが窺える。今後、私立大学は教職大学院の設置や免許課程の強化に当たって、特色ある教師教育FD活動の実施により、教職課程を担当する大学教員の能力向上と教職課程の質保障を図るのだろうと考えられる。

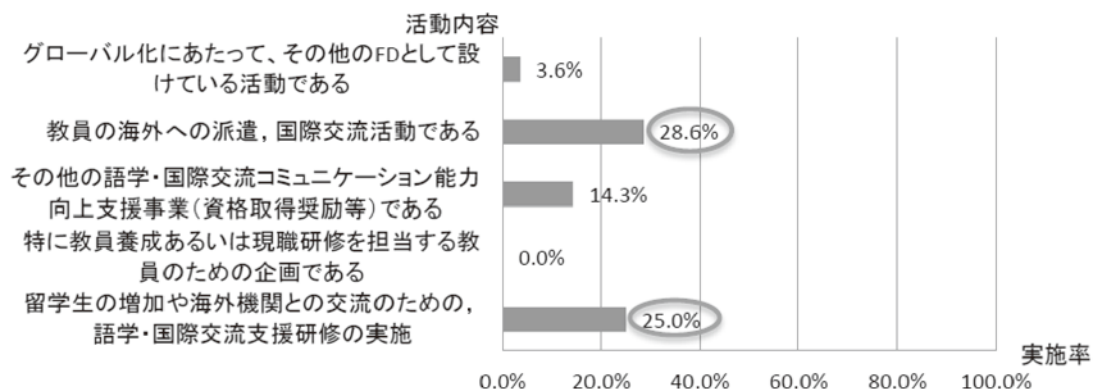


図11 私立大学におけるグローバル化に対応したFD活動の実施状況

表2 私立大学における特色ある教師教育FD活動の現状

研 修 会 型	教授法や成績評価に関する研修会等の講師を学内で探し、その研修会に大学院生も参加している。(m大学)
	大学院の設置に伴い、臨床的な実践研究の在り方や方向について、外部講師の招聘によって研修を行う。(n大学)
	新聞活用学習(NIE)の愛知教育大での取組み事例をテーマとしたFD講演会を行うなど、様々な教育の可能性について研修活動等を行っている。(i大学)
	教職支援センター主催で年1回全学教職員対象に「教職課程研修会」を実施している。内容としては、教職課程認定の現状、国の政策動向、中教審答申の解説、学位プログラムと免許教科の相関関係、教員の研究業績と担当科目の関係である。教員採用試験結果分析などを担当している事務部長、教職支援センター教員が講師となり解説し、質疑応答する。(t大学)
ワ ー ク シ ョ ッ プ 型	カリキュラムプランニングのできる人材の養成をテーマとして開催している。(b大学)
	教職に関する科目を担当している教員(専任及び兼任)を対象とした担当者会を開催している。担当者会では教員養成における最新の情報や本学の状況の説明、グループディスカッションにより情報共有を行っている。(l大学)
大 学 ・ 地 域 連 携 型	教育学部では、地元尼崎市と連携して、「教員養成モデルカリキュラム開発プログラム」に取り組んでいる。現在、幼児教育への研修依頼、外国語教育への研修依頼に応じている。この事業を生かして、大学内での授業研究の在り方の検討を行っている。その他、卒業生を対象とした、教育、保育実践フォーラムを毎年夏に開催し、教育・保育現場からの報告を卒業生・在学生が聞くと共に、大学教員にとっては、今後の指導への糧としている。(g大学)
	現在は、名古屋市教育委員会、市内小中学校、附属幼稚園・小学校との協力・連携によってインターシップの実施をはかり、個人レベルではあるが、現職教員と大学教員の相互において、教育実践を構築させ、相互の教育力の向上を目指している。特に、大学教員においては、教育実践への理解が深められている。今後は、大学院の充実に伴い、個人の取組から組織的な連携によって行っていく予定である。(n大学)

5. 4 小括：残されている課題

私立大学におけるFDアンケート調査の結果に基づき、下記のように課題をまとめる。

まず、FDの実施理念についてである。一部の私立大学においては、FDに関する規定が作成されていないことが窺える。そのような大学がFD活動の推進・展開に当たってどのような理念のもとで如何に企画しているかを把握するために、さらなる追加調査を実施する必要あると考える。

次に、どのような形態・規模である支援組織は大学教員の専門性開発に相応しい組織であるのか、また、そのような支援組織の構築が課題として残されている。FD支援組織の規模は大学の規模に応じて設置される特徴がある一方で、両者の規模は必ずしも明確な相互関係を持っているとはいえない。

最後に、大規模校におけるFD活動と小規模校におけるFD活動の展開には、両極化の問題が生じている。調査大学においてはグローバル化に対応したFD活動と教師教育における特色あるFD活動はある程度実施されている。特に、大規模の大学は多様な形式を持って活動を推進している。だが、地方にある小規模の大学あるいは単科大学におけるグローバル化に対応したFD活動と教師教育における特色あるFD活動が展開さ

れていない実態が窺える。FD活動の展開に伴い、ギャップが広がっていくおそれがある。

また、FD活動の実施にあたって、いくつかの課題が残されている。複数の調査大学から指摘されている共通の問題点は以下の通りである。

第1に、大学はFD活動を実施しても、実際に参加者が少ないことである。調査大学においてはFD研修への最低出席数の提示などによる推進システムの設置が少ない一方で、各調査大学ではFD研修への出席率が低いことが確実に存在している。例えば、FD活動のシステムや内容で工夫している点或いは課題について記述した20大学のうち、FD活動の参加率の低下に関して、教員が活動に参加しにくいこと、FDに対して教員の意識が薄いことを記した大学は6校である。

第2に、研修会や授業評価の結果などをどのように次の活動に結びつくかが課題になっている。数多くの大学では、研修会と授業評価がFD活動の定番になっている。しかし、その大学においては研修会や授業評価が施されても、教員は従来通りで授業をすることが多い。現段階で実施しているFD活動をどのように次の活動に結び付け、教師教育の質保障につながるかが課題として指摘された。

第3に、FD活動の検証と評価が十分に行われてい

ないことである。普通、FD活動が実施された後、主催側は参加者向きのアンケート調査を行い、調査結果を以てFD活動の効果を評価する。しかしながら、そのようなアンケート調査の回答は参加者の一時的な感想であり、実際に、当該FD活動は本当に参加者の能力発展に訳立つかどうか分からない。現在、殆どの大学はFD活動の検証と評価に悩まされている。

アンケートを回答した28私立大学のうち、グローバル化に対応したFD活動を行っている大学は16校で、教師教育を意識してFD活動を展開している大学は8校である。調査大学においてはグローバル化に対応したFD活動と教師教育での特色あるFD活動はある程度実施されている。特に、大規模の大学は多様な形式を持って活動を推進している。だが、地方にある小規模の大学あるいは単科大学においてはFD活動がまだ展開されていない実態が窺える。今後、グローバル化に対応したFD活動と教師教育を意識するFD活動は、さらに発展しうる余地がある。

そして、各大学はグローバル化に対応したFD活動を実施する際にして、従来の協定大学との連携によって大学教員の資質能力の向上を図るだけではなく、大学の現状を踏まえて多様な方法または、国内外の多くの機関、組織を活用し、さらに充実したFDプログラムを構築することが可能だと考える。現状を改善させるために、まず、大学においてはなぜFD活動が推進されていないかを把握する質的調査を実施しなければならない。次に、その大学のニーズに合わせてグローバル化に対応したFD活動あるいは特色ある教師教育FD活動の推進を促す企画案とサポートをする必要があるだろう。

(張 揚)

6. 教職課程設置公立大学のFDの実態に関する事例分析

前章までに公私立大学のアンケート調査に基づきFDの基本方針・実施組織、FD活動の実施状況(グローバル化に対応したFD活動及び教師教育ならでのFD活動を含む)等を論じてきたが、本章では公立大学のFDの実態とFD活動に係る課題を具体的に把握するために、二つの特色ある公立大学の事例研究を行う。一つは伝統を有し中規模の総合大学である北九州市立大学、もう一つは初等教育学科を設け創立以来、教員を輩出してきた都留文科大学である。いずれもアンケート調査に回答の大学であり、その魅力ある取組みから筆者らは訪問調査を実施し、その際の知見

をまじえ研究を行う。

前者を取り上げる理由は、近年北九州市立大学はトップダウン型のFDからボトムアップ型のFDに転換した。その改革は教員の内発的・自律的な取組みに基づくものであり、同大学のFDの実態に対し理解を深めることは、前章までに述べてきた多くの公立大学が抱える課題に示唆を与えるものと考えられ、また政府の統制の強くなる国立の教員養成系大学・学部のFDの推進にも資する情報を含むものと考えている。

後者を取り上げる理由は、山梨県都留市の単科大学である小規模の公立大学ではあるが、創立以来卒業生約3万人のうち4割弱が日本全国で教職についている等、教職支援に定評がある。そのFD活動も限られた人員・経費を積極的に活用したチームワーク重視の取組みが見られ、他大学の参考に供する内容と考えている。

6. 1 北九州市立大学におけるFDの実態に関する事例研究

本節では北九州市立大学を取り上げる。同大学の事例研究を進めるにあたっては、既刊の矢田俊文『地域主権の時代をリードする北九州市立大学改革物語』(前学長による大学改革の実践と提言を収録)並びに70周年記念事業の一環として刊行を続ける『シリーズ北九大の挑戦』とくにFDを主対象とする第3巻、そして平成23年度から平成26年度までの『北九州市立大学FD委員会活動報告書』等の文献資料を中心に¹²⁾、2014年12月8日と2015年9月1日の2回にわたり実施した訪問調査の際のインタビュー等をふまえ、同大学のFDの実態を把握し、小考を加えたい。

6. 1. 1 北九州市立大学の概要

北九州市立大学は1946年(昭和21年)の小倉外事専門学校の創設に始まり、1950年北九州外国語大学(外国語学部)への昇格後、爾來発展を続け、現在6学部・学群(外国語学部、経済学部、文学部、法学部、国際環境工学部、地域創生学群)、大学院3研究科(法学、社会システム、国際環境工学)と1つの専門職課程(マネジメント研究科)を有する総合大学である¹³⁾。2005年(平成17年)4月に公立大学法人に移行した。小倉南区の「北方」と若松区の「ひびきの」に2つのキャンパスを擁し、学生数は6,553名(学部6,061名・大学院492名)、教員数は263名(2015年5月1日現在)である。2016年に同大学は創立70周年を迎える。

6. 1. 2 北九州市立大学のFD研修に関する規程, 支援組織¹⁴

北九州市立大学のFD委員会規程(2008年4月適用)によると、「第1条 北九州市立大学の教育理念及び大学院・学部(学群を含む)の教育目標に基づき、ファカルティ・ディベロップメント(全学的に又は大学院・学部等組織的に行う教育方法の改善, 向上のための組織的な取り組みをいう。以下「FD」という)を推進することを目的として、FD委員会(以下「委員会」という)を設置する」とあり、同大学のFDの定義と共に、委員会型によりFDを推進することが示されている¹⁵。

委員会の所管事項としては、規程の第2条に教員の教育力向上や教育内容・教育方法の改善, 教育評価の改善に係る支援と推進, 大学教育に関する学内外の情報の収集, 分析及び学内外への情報発信, 教育システムの調査並びに提案等の事項をあげている。これらは一般的な事項といえるかもしれない。ただし、下記の中期計画にもられた内容の中には現在のボトムアップ型FDにつながる活動, また踏み込んだ改革も含まれている。

公立大学法人北九州市立大学第2期中期計画(平成23年4月～平成29年3月)によれば、FDの推進, 教育内容・方法の改善の中で、「教育力の向上に向け、ピアレビュー, 授業評価アンケートの活用, 教育ポートフォリオの定着化などFD(ファカルティ・ディベロップメント)を推進する。また、学生の学習成果を踏まえ、継続して教育内容・方法の改善を行う」と謳っている。特にピアレビュー, 教育ポートフォリオ, FDには解説を付し、最後のものは規程にみられる定義なので省略するが、ピアレビューについては「教員相互の授業評価, 授業参観, 授業観察など」, 教育ポートフォリオについては「教員が教育業績の記録を整理・活用する仕組み」とする。とりわけ教育ポートフォリオは全教員の教育活動報告書を所定のフォームによりウェブ上で公表するもので、同大学の教育改革への意気込みを感じさせる部分である。

委員会組織は学長の指名する副学長1名(同1名は委員長を担う), 教務部長(同1名は副委員長となる), 学部長の推薦により学長が指名する者各学科・類各1名, 国際環境工学部長の推薦により学長が指名する者2名, 基盤教育センター長の推薦により学長が指名する者3名, 社会システム研究科・マネジメント研究科の各長の推薦により学長が指名する者各1名, その他学長が指名する者である。2014年度(平成26年度)は委員長1名, 副委員長1名, 委員17名, アドバイ

ザー1名の合計20名で構成されている。この人数は第3章の図3公立大学におけるFD研修支援組織の規模によれば、最大規模の1校である。

6. 1. 3 北九州市立大学のFD活動

上記のFD委員会の委員20名はいずれかのワーキンググループ(WG)に所属しており、2014年度は研修WG, 授業評価WG, FD活動広報WGの3つである。

この点は、北九州市立大学のFDの焦点であるが、2011年度(平成23年度)に同大学は従来のトップダウン方式から、WGを主体としたボトムアップ方式に移行した¹⁶。以下それぞれのWGの2014年度の活動概要をまとめる。

①研修WG

同WGの目的は、教育の質の向上を実現するために必要かつ役立つボトムアップ型研修を実施するとともに、学外FD研修等への教員の積極的参加を促し、FD活動の推進を図ることである。その内容は学内FD研修(講演会, セミナー, 新任教員研修など)の企画・実施, 学外FD研修等の情報発信と参加者の取りまと

表3 北九州市立大学の春季新任教員研修のプログラム¹⁷

[1日目] 制度研修		
	内容	担当者
1	北九州市立大学の現状	学長
2	本学の組織構成・教員の服務	教育研究担当副学長
3	基盤教育センターの位置づけ	基盤教育センター長
4	学生サービスの基本的な考え方	学生部長
5	ハラスメント	教育研究担当副学長
6	個人情報保護・情報セキュリティ	情報総合センター長
7	不正防止	研究委員会委員長
8	研究支援の取り組み	研究委員会委員長
9	入試・広報	入試広報センター長
10	教員評価	評価室副室長
11	教員の教務関係の仕事	教務部長
12	事務オリエンテーション (北方キャンパス・ひびきのキャンパス)	北方キャンパス: 各担当課/ひびきのキャンパス: 学務第二課
[2日目] FD研修		
	内容	担当者
1	北九州市立大学におけるFD事業への取り組みと展望	FD委員長
2	授業の質をステップアップするために	FDアドバイザー
3	立命館オンデマンドビデオ講義の視聴と解説	FDアドバイザー
4	模擬授業観察と講師との質疑応答	担当教員
5	グループ討論と発表 テーマ「授業をよくするための工夫: ビデオ講義や模擬授業から学ぶこと」	コーディネーター (FDアドバイザー)
6	個人ワーク ・授業計画とは・授業計画の立案	
7	新任教員交流会	

め、研修記録のとりまとめである¹⁸。以下、2014年度に即して具体的な活動をみていく。

(α) 新任教員研修 [春季・夏季]

日時：2014年4月3日・4日 (参加者11名)

会場：北方キャンパス／ひびきのキャンパス

北九州市立大学では公立大学法人化した2005年度(平成17年度)以来、春と夏に2回に分けて新任教員研修が実施されている。春季は4月に2日間、夏季は8～9月に1日間である。

夏季の研修では1学期の授業を振り返り、授業の工夫などを共有するグループワークを実施している。

(β) 研修会

北九州市立大学では2012年度(平成24年度)より各部局から出された研修の中で全学研修に相応しいものは、全学研修と位置付ける形で研修会を開催している。2014年度は下記の4件の全学研修会が開催された。

第1回(6月4日)経済学部主催「学部単位における就職支援—経済学部の取り組みを事例として—」

第2回(6月18日)図書委員会主催「大学教育・学習の転換とラーニング・コモンズ—千葉大学アカデミック・リンクの取組を中心に—」

第3回(10月22日)法学部主催「大学における著作権」

第4回(2015年1月6日公開授業・1月7日意見交換会)基盤教育センター教養教育部門主催「教養教育科目の公開授業および意見交換会」

なお、(α)(β)共にいずれの会も研修の効果を確認するアンケート調査が実施されており、各年度のFD委員会活動報告書に収録されている。

(γ) FDセミナー等参加報告

北九州市立大学では他大学、コンソーシアム等のFDに関する先駆的な取り組みを吸収する機会を継続的に設けている¹⁹。2014年度は下記の2件にFD委員が参加し、その参加報告もFD委員会活動報告書に収録されている。

9月12日 基盤ワークショップ研修(会場：山形大学)

11月17日 平成26年度教育改革国際シンポジウム「国際比較から見る今後の教育・教員政策とは—PISA・TALIS調査が与えた影響」(会場：文部科学省／国立教育政策研究所主催)

②授業評価WG

2014年度より2013年度までのピアレビューWGにかわり、授業評価WGが設置された。北九州市立大学では2008年度に授業評価アンケートを開始し、2013年度までは同様の項目で行い、教員へのフィードバック、学生への結果公開、非常勤講師科目の実施等検討が加えられてきた²⁰。2014年度には前年度の教員へのアンケート結果をふまえ、実施方法・質問内容の見直しが行われた。授業評価は基本的に全科目を評価するものとし、2014年度には報告書方式も加えられた。これは主に少人数の授業等では個人特定を避けるためアンケートが実施されないため、授業評価報告書に添えて報告するものである。授業評価アンケートの分析は教育開発支援室が行い、全学への浸透をはかるためFD委員会においても検討されている。

ところで、北九州市立大学のFDを語る上でピアレビューに言及しないわけにはいかない。同大学では2006年より一部の部局で授業のピアレビューを開始し、2008年からは全学部学科で実施されている。特に2008年度から2012年度は、部局のピアレビューを全学で共有する機会として「全学ピアレビュー報告会」も行われてきた。各学科内で行われてきたピアレビュー報告は各年度の『FD委員会活動報告書』で閲覧可能である²¹。当初、授業参観・ピアレビューには教員からの異論もあった中、2007年度(平成19年度)新設の授業科目「大学論・学問論」を理事長・学長が講義をし、それをFD特命教授がピアレビューするという斬新な取り組みを行い、同大学のFD活動の転機になったという。この当時のFD委員長(現、近藤倫明学長)の回想は示唆に富む²²。

授業のピアレビューの方法については、北九大スタイルとして3つの特徴が指摘されている。

1. 授業の良いところをできるだけたくさん見つける。(=同僚教員の授業を参観し、授業の良いところ、自分の授業に取り入れたいところをできるだけ多く見つけ、それらを授業担当教員に伝える。)
2. 学生の立場に立って授業を参観し、その授業から何を学ぶことができたか、その要点を簡潔にまとめる。(=学生の立場に立って授業を受けたとき、自分はこの授業から何を学ぶことができたかをレポートする。)
3. もし授業の改善点があれば、どうすれば改善できるかを提案する。(その授業の質をさらにステップアップさせることができるような工夫を提案する。)

以上の点をピアレビュー報告書にまとめることが勸

められている²³。

③FD活動広報WG

FD活動広報WGの目的は、FD委員会による活動とその成果を報告書としてまとめ、学内教職員に周知することで、FD活動の促進・充実を図ることである²⁴。また授業ベストプラクティスの選考も当該WGの仕事である。『FD委員会活動報告書』は2010年度より毎年作成されており、現在は概ね、はじめにFD委員長の巻頭言、FD委員会の活動概要・委員構成・議事録、FD研修報告（新任教員研修、FD研修会、セミナー参加報告）、授業のピアレビュー報告、授業ベストプラクティス、FDアドバイザーによるまとめから構成されている。

授業ベストプラクティスは、2011年度・2012年度は受講者50名以上の講義科目の中から授業アンケートの得点に基づいて、5名（2011年度）、7名（2012年度）の教員の科目を選んで、FD活動広報WGがインタビューを行い、その結果を文章化して授業担当者にチェックしてもらい、『FD委員会活動報告書』に掲載されたものである。

2013年度・2014年度は、少人数での語学授業、演習授業、北九大らしい授業、大学院授業科目などにもベストプラクティスの選択肢を増やし、「本学における特徴的な授業」として『FD委員会活動報告書』に収録されている。2013年度は5科目11名の教員（この中にはチームティーチング授業も含まれる）、2014年度は6科目8名の教員が選ばれた²⁵。

6. 1. 4 北九州市立大学のグローバル化に対応したFD活動

北九州市立大学は小倉外専専門学校を前身とし、北九州外国語大学に昇格（1950年）、その後1953年北九州大学と改称し2000年まで歩みを進め、現在の北九州市立大学に至る経緯からも知られる通り、外国語教育並びにグローバル人材の育成には当然ながら力を入れている。

グローバル化対応の教員研修としては、教育・学術上の国際協力を促進するために、同大学の協定校である大連外国語大学とオールド・ドミニオン大学との間で交換教員制度を実施している。両校とは相互に教員1名を派遣している。北九州市立大学からの派遣についてみると、前年度の9月に募集が行われ、大連外国語大学においては日本語の授業を派遣期間（1年間）担当する。オールド・ドミニオン大学においては担当科目は協議により決定する。

6. 1. 5 北九州市立大学の教師教育FD活動

北九州市立大学では外国語学部・文学部・法学部の3学部（2013年度入学生までは経済学部を含む4学部）において中学校及び高等学校の免許状取得のための教職課程を開設している。2014年度は4学部の実績として卒業生1030名に対し、免許取得者（実数）84名、教員就職者数（非常勤講師含む）は22名である。

教職課程は北九州市立大学において中核ではないとはいえ、特色ある教師教育FD活動も進めている。アンケート調査の回答によれば、同大学は教職専任教員を学科教員からなる全学的な委員会・部会を設置し、その下に免許教科ごとのワーキンググループ（WG）があり、教職専任教員と学科教員が学生の状況や課題を把握、共有し、履修指導や課題改善に協力して取り組む組織体制を構築している、とする。

6. 1. 6 小括：北九州市立大学におけるFD活動の魅力と可能性

まず前章に述べたFD調査アンケートの公立大学の回答との関係からまとめれば、北九州市立大学は中期計画の「FDの推進、教育内容・方法の改善」の項目にFD関連の計画を記し、FD委員会規程を定め、組織的にFD活動を進めている。FDの支援組織としては全学委員会型であり、部局推薦者を主力とした20名の委員（2014年度）により企画運営している。前述のように、公立大学のFD研修支援組織の規模としては最大規模である²⁶。

次に北九州市立大学のFDの焦点について述べると、2011年度からのボトムアップ型への移行が目目される。それまでの執行部主体のトップダウン型から、委員により構成されるワーキンググループ（研修WG・授業評価WG・FD活動広報WG）主体の活動に転換した点、関心がもたれる。こうした教員の内発的、自律的な取組みを支える仕組みも4年を経て定着してきている²⁷。同大学の活動をみる時、特に注目されるのは、その積極性のみならず機動的、柔軟な対応である。大学組織においても慣例や文化によって新たな取組みが前に進まないことは間々みられることであるが、同大学は教育の質向上をめざし、継続的に改善を進めている。そこからは、法人化後の学長（矢田前学長、近藤現学長）のリーダーシップを看取することができる。そして人材を適材適所に配置できたことも成功の鍵とみられる²⁸。とりわけ同大学のFDに関していえば、中溝幸夫FD特命教授・FDアドバイザーの存在は大きい。さらに通常であれば抵抗も強いとみられる全教員の教育活動報告書のウェブ公開など実現

できたのは、「教員の自治」「大学の自治」の尊重と若手教員による「ミドルアップ型」改革の推進に帰する面かもしれない²⁹。ただし、その背景には法人化(2005年)や少子化の中での受験生の減少などの危機感の共有もある。

そのほか注目し得る視点としては、北九州市立大学が新任教員研修に力を入れた点である。これは裏を返せば、教員の意識改革の難しさを前提とする。田村大樹FD委員会副委員長によれば、法人化の2005年以来、新任教員研修を受けた88名のうち、現在も在籍する教員は76名とし、その人数は前年の教員数267名のうち28.5%に相当するという。田村は「大学教員になってキャリアを確立した後初めてFDという言葉を知った者として、赴任時に実際にFDの洗礼を受けた者として、その違いは当然のことである。実際、近年本学のFD活動においては、洗礼を受けた若手教員が積極的な役割を果たしており、FDの質向上の原動力になっている」と新任教員研修を評価する³⁰。そして研修の効果測定についても、同大学は毎回新任教員研修の後自由記述を中心としたアンケートを実施しているが、今回『教師が変わる、学生も変わる』の編集に際し、振り返りのアンケートを行っている。回答を寄せた教員によれば、当初盛りだくさんと指摘された研修期間や情報量について、時を経て振り返ってみると、適切であったという考えに変わっている。また研修内容も授業運営に役立ったと好意的な反応がみられた。

いくつかの問題点を指摘するとすれば、FD研修への参加者の確保に悩む点は他大学同様、同大学においても随所にそうした言及がみられ、漆原朗子前FD委員長も述べる通り「FDの内容・方法の一層の工夫」は必要となるだろう³¹。また中野博文元FD委員長も述べる通り、学生のFD活動への参画をどのように進めるか³²、前章において他の公立大学も抱える課題として論じたものと重なるが、さらに検討を要する点である。

最後にインタビュー後の中溝の言葉に耳を傾けたい。

大学教員は、だれもが研究の面では、「専門家」です。したがって、「専門家に任せよう…」という意見が、個人的心情としても、組織としても“当然のこととして”大多数の賛同者を得がちです。この意見が、ともすれば教育活動・組織方策においても反映され、それがFD活動にも現れます。FD専門の教員やFDを専門的に担当する大学教育センターを設置すると、大多数の教員は「FDは専門家に任せよう…」(それでメシを食っているのだから)となりがちで、それが大勢を占めてし

まうことになるのです。その原因は、最初に述べた“研究の面での専門家という意識”がそうさせてしまうのだと私は考えます。この誤解を修正する、あるいはこの意識を払拭することが、FDを推進する大学組織としてポイントであると考えます。

そのためには、すべての大学教員は教育活動においては専門家(プロフェッショナル)なのだ、もしくは専門家であるべきなのだ…という意識を大学教員が持つことが、今の大学組織のFD活動において、もっとも重要なポイントであるというのが私の意見です。³³

まさにこの指摘はFDの生成アプローチに通ずるものと考えられるが³⁴、張・下田・三石(2015)において東京学芸大学を事例に「相互研修型FD」に親和的と述べた通り、日本の教員養成系大学・学部ならではの内発的研修を検討する際にも考慮すべき点であろう。

(下田 誠)

6. 2 都留文科大学におけるFDの実態に関する事例研究

6. 2. 1 都留文科大学の概要

本節では、都留文科大学の事例を取り上げる。都留文科大学は、公立大学として全国各地からの入学生を得て、山梨県と共に各地に教師を輩出している。ここでは、2014年12月18日の聞き取り調査を踏まえて、当大学におけるFDの実態を解明する。都留文科大学の前身は1953年に設立された山梨県立臨時教員養成所で、1955年に都留市立都留短期大学となり、1960年4月1日に、都留文科大学へと昇格した。現在、都留文科大学は単科大学として、1文学部1文学専攻科および大学院文学研究科を設置している。文学部は初等教育学科、国文学科、英文学科、社会学科、比較文化学科を有し、文学専攻科は教育学専攻を有し、大学院文学研究科は国文学専攻、社会学地域社会研究専攻、英語英米文学専攻、比較文化専攻、臨床教育実践学専攻を有している。2014年現在、学生数は3,360名、教員数(常勤)は82名である。

都留文科大学は創立60年以来、卒業生約3万人のうち、4割弱が日本全国で教職に就いている。現在、学生の約9割が日本全国から入学し、学生が卒業後地元に戻り、新たなネットワークを構築している。現在、教職支援センターは教職を目指す学生の教師としての実力を高めることに力を入れている。また、キャリア支援センターは全国38都道府県の同窓会組織と連携して、学生に向けて各地域の教員採用に対応した学習会を開き、教員採用試験対策を含め、教職に就く

予定である学生をサポートしている。

6. 2. 2 都留文科大学のFDの組織

都留文科大学では2009年4月にFD委員会規則を定め、FD委員会を設置している。委員会組織は11名の構成員を有している。うち、学術及び研究を担当する副学長1名、評価を担当する学長補佐1名、大学院研究科委員長1名、教務委員長1名、各学科から選出された教員各1名、事務局職員から選出された者1名である。委員会は定期的に会議を開き、議長は委員長が行っている。

都留文科大学のFDに関しては、個々の教員の教育活動に関わる課題をFDシンポジウムのテーマに取り上げる等々の取組みとともに、次のような特色あるFD活動がなされている。

一つ目は、都留文科大学の大学教員が全国の高校を訪問、また、都留近隣の教員たちをインタビューし、現場のニーズを把握し、現場の課題に対応する教員養成教育の実施を探っているということである。それを踏まえて、公表や反省会を開き、大学教員同士の情報交換を行っている。それは、大学構成員が、どのような大学であるのかを認識・把握し、その特徴をアピールすることなくしては、不可能である。つまり、そのこと自体が、「自然」な形でFDが定着しているという特徴を作り出している。

2つ目は、授業評価が教員評価のためのものではなく、授業改善のために実施すること、を徹底させようとしている点である。

FD委員会は授業アンケートの原案を出し、各学科から意見を求める。その後、FD委員会は各学科からの意見を反映する授業アンケートシートを作成し、年度ごとの前期と後期に「学生による授業アンケート」を行っている。授業アンケートは学生を取り巻く授業改善を行うことを狙って、毎年、半期に1教員1回の授業アンケートが当たるように実施している。授業アンケートは教員個人情報に関しては公開しないが、FD委員会委員長が結果を把握し、アンケートの結果をまとめ、毎年、大学報で授業アンケートの全体的な状況およびその年度の特徴についてコメントを出す。一方で、極端に評価の低い大学教員に対しては、FD委員会委員長が学科長を通して当該教員に改善の要望を伝え、教員が自主的に改善を行う。そのために、大学は授業アンケートを実施していると同時に、教員向けの「授業の工夫アンケート」を実施し、授業方法について交流している。この「授業の工夫アンケート」はオンラインで回答でき、強制的なものではない。ま

た、授業の工夫アンケートを実施する際にして、FD委員会は大学教員に「大学教育の場に携わっておられる先生方の声を吸収し、FD活動の活性化を目的とするものである」趣旨を説明し、年度末にアンケートの結果をオンラインで学内公開としている。

3つ目は、「改善」に徹した教員評価システムの追究という点である。

都留文科大学は全教員に対して教員評価を実施している（巻末参考資料参照）。当教員評価は、管理のためではなく、改善のための評価として位置づけられ、FD委員会によって実施されている。まず、年度の初め、全教員（大学に所属する専任の教授、准教授、講師）に教員評価目標申告票を配布して、各活動領域の評価期間における目標をSS（基準を大きく上回る予定、あるいは特記すべき貢献を行う予定）、S（基準を上回る予定）、A（基準に達する予定）、B（基準を下回る予定）という4段階でFD委員会に申告する。大学の標準的業務を果たせばA評価となるよう基準を設定している。また、その年度末ごろ、教員は、自己評価票をFD委員会に提出する。自己評価は、「教員評価基準」に基づいて4領域毎にSS、S、A、B、C（基準を大きく下回った）の5段階で行う。自己評価票に基づき、Bが連続したか、あるいはCの結果になった教員に対しては一概に個人責任とせず、当該教員が所属している学科長と学長が、条件整備の必要性も含めて当該教員と一緒に改善方法を探る。

一方で、都留文科大学FD委員会委員長によれば、大学教員がSあるいはSSを獲得することは必ずしも良いこととはいえない、という状況認識をする場合もある。例えば、SSを取得した教員はSSを取るために、過度な労働または精神的にストレスが溜まる可能性はある。当該教員が学科長に申告した場合には、学科長、学長はその教員の業務を適切に減らす努力をし、全体的な研究と教育の状況改善を促す。ここには、評価が「改善」のためのものであり、個人と同時に機関としての課題として把握するというスタンスが明確に示されており、一つの特徴となっている。

6. 2. 3 小括：都留文科大学のFD組織と活動についての考察

上記のような特徴をあげることができると思われるが、都留文科大学のFD活動は、その基盤として「チームワーク重視型のFD組織」を生成されてきているということである。

都留文科大学は教員が82名の単科大学であり、初等教育学科を設け教員養成を重要な柱として掲げてい

る。さまざまな分野の大学教員が就き、それぞれの分野においては独自の研究方法およびそれに即した授業方法があるために、都留文科大学においては授業に関する多様性の存在が認められている。したがって“ベストティチャー”は、多様異相な場では見いだすには無理がある、と判断している。そして大学経営層は小規模で多様な分野を持っている大学においてはトップダウンの授業改善の実施が不可能だとも判断している。したがって、大学経営者およびFD委員会はFDの推進に当たって、基本的にさまざまな形の会話を通して大学教員間の交流を促し、強いチームワークの形成に力を入れているということである。

もう一つは、日常的な学習生活で行うFD活動を大切にしていることである。FD活動の目的は教員の授業力を高めることにより学生の質を高めることである。この目的のもとで都留文科大学FD委員会は、どのようなFD活動を実施するかにかかわらず、常に教務担当と連携して学生の支援を行い、各学科では所属学生の日常的な学習生活にどのような課題があるかを積極的に把握し、学生を巻き込む授業改善を大学教員に期待している。その上で、大学教員のニーズに合わせて柔軟に支援している。地域に根ざし全国に門戸を開く公立大学では、経費、人事および情報など一定の制約があるものの、形式的FD活動ではなく、いつでもどこでも行えるFD活動を学生とともに常に追究することの重要性を提起しているといえるのではないだろうか。

なお、資料としては、公立大学法人都留文科大学ホームページ (<http://www.tsuru.ac.jp/>) の他、都留文科大学広報委員会 (2011～2014) 『都留文科大学報』 (第116号, 第119号, 第122号, 第125号), 『都留文科大学大学案内2015』, 『都留文科大学 (2014) 大学概要』を参照し、本部門の2014年度報告をもとに作成した。

(張 揚・三石初雄)

7. まとめ—PDに向けての展望

最後に国立の教員養成系大学・学部のFDの実施組織と取組みの実態に迫った張・下田・三石 (2015) と教職課程設置公私立大学のFDの実態に取り組んだ本稿の成果をふまえ、まとめと展望を述べたい。両稿は共に教員養成を実施する大学へのアンケート調査の結果を基礎とし、その分析結果をふまえ特色ある個別大学の事例分析を並行して進めたものである。

これにより、日本の教員養成に関わる国公立大学のFDの実施組織や取組みの現状は立体的に浮かび上がってきたものと考えている。

最後に両論文の検討をふまえ、日本の教員養成系大学・学部における内発的・自律的なPD (プロフェッショナル・ディベロップメント) の推進可能性を提言し、また将来の課題であるPDの効果測定の研究動向について言及することで本稿のまとめとしたい。

7. 1 大学教員の専門性開発について

7. 1. 1 国内外におけるPDの現状

アメリカにおいては、各職業専門分野の資質は、プロフェッショナル・ディベロップメント (以下、PDと略す) という、極めて自主・自律的な活動によって保障されてきた。アメリカ社会においては、ある専門分野に所属する人々が、自らのプロフェッショナルとしての資質を絶えず向上させるためのPDは、必要不可欠な個人学習活動である。大学教員も高い専門性を持っているために、教育のプロフェッショナルとしての資質向上を目指す集団的自己教育活動を行い、それがPDの一環とされている。

1975年、アメリカにおいては、高等教育における教授学習の発展に寄与する団体である Professional and Organizational Development (POD) Network in Higher Educationが創立された。PODはアメリカの高等教育機関におけるファカルティ・ディベロップメントの推進に大きく貢献し、それによるファカルティ・ディベロップメントを用いて、実際に全体の領域について定義している。つまり、①狭義の faculty development (個々の教員の職能開発), ② instructional development (授業やカリキュラムの開発), ③ organizational development (大学という組織の開発) という3つに区分し、それぞれの領域の開発を、プログラムを通じて促していくことをファカルティ・ディベロップメントとみなしている。

一方で、イギリスにおいては、1990年代以降、そもそも一部の教員の自発的な大学教授職のプロフェッショナル化活動は専門職業能力に関する基準に基づく研修プログラムの実施や専門職の認定として発展してきた。2006年以降には、大学教員の教育職能に関する研修プログラムは、国家による職能基準の設定とそれに基づくプログラムの設計という過程を経て、高度な専門職業資格を得るに値する質保証すべき教育プログラムへと昇格してきた。

同時に、イギリスにおいては、学習支援に従事するスタッフの専門職開発を支援する仕組みが構築され、

「学生の学習の促進を創造的、革新的、かつ継続的な開発を通じて支援するためのプロフェッショナルなアプローチによる手段；学生や他の利害関係者に対し、学生の学習経験を支援するスタッフのプロフェッショナルリズムを説明するための手段；学生の学習経験の質及び一貫性を支援するための手段」³⁵として全英高等教育専門職能力の基準枠組が作られている。現在、イギリスでは教育職としての大学教員の専門職業化の向上（PD）を実現するために、大学教員らによって自主的な専門職能の認定活動を行っている。

日本においては、羽田貴史によれば、「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、それを調和する職業としてのPDが位置付けられる」³⁶という。

現在、筆者が47校の国立教員養成系大学・学部を調べたところ、PDという用語を明確に打ち出している大学は少ない。収集した資料に基づいて、PDを積極的に取り入れている活動を行っている大学は東北大学と愛媛大学である。

東北大学高度教養教育・学生支援機構大学教育支援センターの英語略称はCPD（Center for Professional Development）であり、事業の一環としてユニークなPDプログラムを全大学の教員、ポスト・ドクター、大学院生（博士後期課程）に向けて実施している。

愛媛大学は授業の改善、カリキュラムの改善及び組織の整備・改革への組織的な取り組みの総称をFDとしている。そのような理念に基づき、活動を行い、「四国地区大学教職員能力開発ネットワーク（SPOD）」の幹事校として、四国地方におけるFD・SDネットワークを積極的に構築している。同大学はテニユア・トラック制度を導入し、新任教員に対して、能力開発（PD）プログラム（教育能力開発、研究能力開発、マネジメント能力開発）を実施している。

7. 1. 2 PDについての展望

専門職としての大学の教員職は、知識の発見、伝達、応用に対応して、研究、教育、サービスを主たる任務とする職業³⁷である。PDは、大学教員による自らのプロフェッショナルとしての資質を向上させるために自主的におこなってきた自己教育活動という意味を持っている。それは、2008年の中教審答申「高度な専門職としての大学教員の職能開発」、「高度な専門職である大学教員に求められる専門性」及び、近年よく検討されている大学教員の専門職の問題に深く関係するために、多くの研究者に注目されている。

現在、少数である研究型大学・総合大学はPDを意識し、自ら主体的に専門職の自己像を模索し、専門性の向上を促す新たな活動の内容を追究して、それをPDという言葉で表している。残念ながら、多くの教員養成系大学においてはそのような意識がまだ十分に醸成されていない。

だが、教員養成の専門化が提唱されているなかで、教員養成を担っている教職課程設置大学は専門化問題を回避できない。学校現場や子供の発達段階に応じて行動する教員として求められる専門性の基礎が大学段階において育成されるべきである。その専門性の基礎を育てるためには、いくつかの重要な要素が必要されている。うち、一番重要なのは大学教員である。大学教員は、大学の重要な構成員として、専門性の基礎を学生に身に付けさせることと直接に関わっている。

だから、大学教員は専門職を意識し、自身の意志と主体性によって個々人及び所属組織の専門性開発を行い、形成し、学生にも伝達することが望まれている。将来、教員になる学生を育てる教職課程設置大学であるからこそ、逸早く大学教員の専門性開発の重要性を意識できる。その大学はPDの理念を認識したうえで、組織的な活動を通して大学教員のPD意識を高め、そして大学教員個々人の自律的なPD活動を進めていくことが可能である。

（張 揚）

7. 2 教師教育PDのフレームワークの提案

前節では国内外のPDという用語及び活動の現状について概観してきた。引き続き、本節では教員養成系（教師教育）ならではの、そしてグローバル化に対応した大学の教職員の専門（職）性開発、「教師教育PD（Professional Development）」のフレームワークを提案する。なお、「教師教育PD」という表現については、後述する。

教員養成開発連携機構教員養成開発連携センター研修・交流支援部門では、2013年度・2014年度（平成25年度・平成26年度）の2年間、全国国立大学教員養成系大学・学部並びに教職課程を有する公立大学・私立大学へのFD・SDの実施組織と活動内容に関するアンケート調査を実施し、その情報を整理・検討してきた。この点は前稿・本稿で論じてきた通りである。

研修・交流支援部門では2014年度、HATO構成4大学（北海道教育大学・愛知教育大学・東京学芸大学・大阪教育大学）合同会議の下に、研修モデルプログラムの開発・試行に取組むFDワーキンググループ、SDワーキンググループを立ち上げ、その活動の

中で、4大学相互のFD・SDの実施組織の特徴や特色ある研修プログラムについて情報を共有すると共に、アンケート調査の結果を活用して全国国立教員養成系大学・学部及び教職課程を有する公立・私立大学のFD・SDの活動事例を一覧した³⁸。

アンケートの回収率は、前稿・本稿に述べる通り、国立大学は47大学中39大学から回収し（約83%）、公立大学は49大学中31大学から回収し（約63%）、私立大学は伝統的に教員養成に取り組む大学や教育学部を設置する大学などを中心に121大学を選定し、その大学の内28校から回収し（約23%）である。これらの情報を整理し、マトリックスを作成した。以上の回収率をふまえば、「網羅的」という表現が適当かは定かではないが、アンケート調査より整理した情報のみならず、前年度・本年度の訪問調査から得られた知見、FD・SDに関する文献研究、ワーキンググループにおける議論を経て完成させたものである。そうした意味で本表は、日本の教員養成系大学・学部、教職課程のFD・SDを広く整理し、FD・SDの現状の一面を示していることは確かであろう。

作業の過程で、私たちは収集した情報を具さに検討し、大学教員について8つの専門（職）性開発（PD）の柱を具体化した。すでに別の機会に簡略に紹介しているが³⁹、ここに再掲しておく。

すでに国立教育政策研究所は昨年（2014年）1月に報告書を出し、教員養成担当大学教員に望ましいFDプログラムを5つのカテゴリから紹介している。そちらと重なる点もあるとはいえ、調査対象や視点も異なることから、筆者らの独自性も有すると考えている。

第一に「大学人（教員養成系）として求められる力」である。国の教育政策や中教審の答申等を通じて、教員養成系の在り方を考える機会や世界の教員養成の動向に対する理解を深める機会は、これまでも各大学で単発・個別的なFD研修会として実施されている。

第二に「附属学校・教育委員会等関連機関との連携、児童・生徒・学生の実際を知り、授業を改善する力」である。教員養成系大学・学部、教職課程を担当する教員は附属学校を知り、附属学校教員との連携が求められており、また教育委員会を始めとする教育関係機関との連携はますます重要になっている。

第三に「教員養成カリキュラムの実際を知り、創り変える力」である。教員養成系大学には教育科学・教科教育・教科専門の教員が配置されており、互いの視点を知ることや、教科専門の教員においても教員養成カリキュラムの実際を知り、さらに高度な実践支援を

行うことが期待されている。

第四に「教育実習関連科目の現状と在り方を変える力」、いくつかの大学で、すでに教職実践演習関連の研修や海外における教育実習の開発・運営・引率もなされているが、そうした取組みがこれにあたる。例えば、愛知教育大学の「Ai-Chinju Support Project」は2004年よりスタートし比較的早期の取組みといえる。愛知教育大学の協定校である晋州教育大学校との間で1週間程度学生を相互派遣し、小学校において授業を行なっている。2014年度からは単位互換が実施されている⁴⁰。

第五に「学生の生活と気質の特徴と学習スタイルを探る」とは、教員養成系大学の学生は比較的まじめな学生が多いといわれるが、その学生の特徴に対する理解を深め、教育改善に活かすことである。

第六に「職員と協働する力」は、2014年2月の「大学のガバナンス改革の推進について」（審議まとめ）の中にも「教職協働」という言葉とともに、教員と職員の協働は注目されている。すでにいくつかの大学ではFDとSDは相互に関連するものとして、教職員が共に研修する研修会や合宿を開催するものが見られる。

第七に「FDネットワークの構築」は、近年大学間連携の教職員研修の取組みが盛んである。有名なものには、FDネットワークつばさや四国地区大学教職員能力開発ネットワーク（SPOD）等、先駆的・先進的な活動があり、そうしたネットワークを集約するものとして大学コンソーシアム京都もよく知られる。こうした取組みは大学の競争や淘汰というより、大学間連携により共に手を携え教育改善に取り組もうという動向であり、今後もさらに広がりを見せるものと考えられる。

第八に「FDの効果検証」は多くの大学で苦労を重ねている部分であり、独自の評価指標の開発やティーチング・ポートフォリオ、セルフレビュー等、量的のみならず、質的に効果を検証する取組みも見られる。以上は教員養成系大学・学部及び教職課程の教員の専門（職）性開発に関する柱であるが、研修・交流支援部門では今後教師教育PDの構造化を図り、系統的・体系的に研修を進めていくことを計画している。

最後に本章のフレームワーク作成の過程で明らかになった大学教職員の専門（職）性開発に関する基本視点―「教師教育PD」の提案―について述べておきたい。

教員養成開発連携機構研修・交流支援部門では、2年間の活動の中で教員養成系のFDの現状を把握すると共に、基本視点の明確化にも努めてきた。これまで

FDはややもすると、対象に分化する傾向があった。例えば、FDといえば教員の研修、SDといえば職員の研修、ブレFDといえば博士後期課程の大学院生の大学教員準備講座といった対象別の活動である。ここではそうした垣根を越えてPD (Professional Development) という表現で、大学教職員の専門 (職) 性開発、職能開発を再構成することはできないかと考えている。また私たちは内発的・自律的な教育改善の取組みを考える上で、PDという概念、専門性開発または専門職性開発といった言葉で、教職員の研修を捉え直していきたいと考えている。そして一般に「教員養成」といわれるが、筆者らは養成・採用・研修を含めた意味で「教師教育」という用語を、ここでは使用する。

第5章の事例研究で論じた北九州市立大学においても、FDアドバイザー・FD特命教授の中溝は「グローバルレベルでは、従来のFD (ファカルティ・ディベロップメント)」という用語からPD (プロフェッショナル・ディベロップメント) という用語への変遷があると指摘している。そして中溝は「その理由は、大学教員には研究のプロフェッショナルとしてばかりでなく、”教育のプロフェッショナル”を目指して、教員自身が教育について学ぶという姿勢が必要不可欠になってきたから」であると続ける⁴⁾。中溝の重点は“教育のプロフェッショナル”にあり、それは大学教員の研修の焦点であるが、今後は管理・運営、社会貢献・サービス、労働環境その他に関する研修・支援もまたPDとのかかわりで検討を要する点である。そして教員養成系 (教師教育) としては教師教育PDの開発・試行が喫緊の課題である。

もう一点、これまでのFDやSDは筆者の所属する東京学芸大学においてもそうであるが、やや単発個別の活動であった。今後はより体系的に、教職員のキャリアステージに応じた研修を考えていく必要がある。とりわけ大学教員のキャリアステージに応じた研修の体系というのは、教員養成系に限定せずとも、従来あまり作成されてこなかった。

なお、PDという表現は第一節で紹介した国内外の動向をふまえて提案するものである。ここで改めて使用するねらいは、FD・SDの持つトップダウン的なイメージや、やらされ感を払拭しようといった意味のみならず、教員養成系の教職員が協働してそれぞれの専門 (職) 性を伸ばし、力を発揮することや、大学構成員の自発性・能動性を引き出すエンパワーメントシステムを創出しよう、といった積極的な意味を込めている。

(下田誠)

8. 研修プログラムの効果・検証に関する基礎研究

本節は研修の効果・検証に関する研究動向を見ておきたい。PDもまたその効果が検証され、PDCAサイクルを回し、その改善と質向上が、今後重要な課題となると思われるからである。本節では主に『日本教育工学会誌』等の研究動向を整理し、今後の検討のために基礎的な分析視角と研究動向を探った。

8. 1 近年のFD・SDに関する諸論説

日本のFD・SDに関する研究は、一般教育学会の研究誌『一般教育学会誌』等で1980年前後から進められてきている。その検討と研究は、1991年の大学審議会答申での「ファカルティ・ディベロップメント」の提起、2008年の中央教育審議会答申での「FDの義務化」にも関わり、様々な議論と試行錯誤が展開されてきている。

それらの経緯の中で、FD・SDの計画と実施、意味づけ等の議論と試行錯誤の中で、多様な取組みが見られ、その実施の妥当性、効果・意味と課題についての議論もなされてきている。

なお、ここではFD・SD概念を狭義と広義の捉えることの必要性も指摘されていることに留意し整理を試みた (八王子セミナー・ハウス編『大学力を創る』1999, 寺崎昌男『大学は歴史の思想で変わるFD・評価・私学』2006, 寺崎昌男『大学自らの総合力』(2010) 等。有本章『大学教授職とFD』2005, 村上正行・山田政寛「大学・FDに関する研究における教育工学の役割」『日本教育工学会論文誌』36 (3) 2012 等)。

本節では、次項で触れるように、基本的にはこの狭義と広義のFD・SDに関して区別しながら、実施ならびに研究動向の概要を見ておきたい。

8. 2 FD・SD研究における研修内容の対象化

吉崎静夫・益子典文は、「特集号『大学期の改善・FD』刊行にあたって」の中で、「大学教育の改善・FD」を特集し投稿された論考を基に、「特定の授業の改善に関する研究」「授業改善のための手がかりの明確化と取得方法」「学習者・学習の場をつなぐ実践とその効果」「高等教育機関における担当者の認識」に類型化している。そこでの狭義のFDとは、前者の「特定の授業の改善に関する研究」「授業改善のための手がかりの明確化と取得方法」として、後者2つは広義のFDに相当するものと捉えている ((『日本教育工学会論文誌』36 (3) 2012)。

また有本章は広義の概念に関して「教育と研究を基礎に大学教授職の資質改善を目指す運動」と定義し(前掲p.126),「定義の多様性はFDの活力」(前掲p.124)にふれ,アメリカにおけるFD活動の特性を指摘している。

田口らは,「FDとしての公開授業の類型化」を13大学の事例をとりあげながら試み,その目的と形態,内容に関しての考察を加えている(田口真奈・藤田志穂・神藤貴昭・溝上慎一(2004)「FDとしての公開授業の類型化—13大学の事例を基にして—」『日本教育工学会誌』27(Suppl))。

また,鈴木克明は「大学教育における教育方法の改善・開発」の中で,「授業設計学から見た大学教育」と「授業と授業以外の大学教育改善」に分けて,FDに関しての考察を進めている(同前)。ここでは,「教育改善を組織的に進める専門職として配置が進められてきたFD担当者(Faculty Developer:ファカルティ・ディベロッパー)は,高等教育機関におけるID(Instructional Design)専門家として十分な知識を持ち合わせている必要がある」と指摘している(同前,pp.171-179)。そこで紹介しているのは,愛媛大学が整理した「FD担当者に求められる専門性」(愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室(2008)『FD担当者必携マニュアル第1巻改訂版—FDプログラムの開発・実践・評価—』)を基にしたFD担当者(ファカルティ・ディベロッパー)の専門(職)性である。

この愛媛大学の取り組みをもとに,国立教育政策研究所は,FDを「大学教育に携わる者としての教員のキャリア開発を目的に設計されたプログラム」と捉え,ミクロ,ミドル,マクロの3レベルに対して,I:導入,II:基本,III:応用,IV:支援の4フェーズで構造化することを提起している(川島啓二代表(2009)『大学・短大でFDに携わる人のためのFDマップと利用ガイドライン』国立教育政策研究所)。

これらの議論を参考にしながら,ここでは暫定的ではあるが,狭義とは,教員の教育技法(学習理論,授業法,講義法,討議法,学業評価法,教育機器利用法,メディア・リテラシー習熟度)を改善するための支援やアセスメント(学生による授業評価,自己点検・評価活動とその利用,同僚による教授法評価,教員諸活動の定期的評価),その直接的奨励策(優秀教員の表彰)等を指しており,広義とは,①研究環境整備と支援,②カリキュラム改善プロジェクトへの助成,③研究と教育に関する学内外共同研究組織の構築と条件整備,④大学教員の倫理規定と社会的責任の周知,⑤大学理念(ディプロマポリシー等)・管理運営

についての理解等を含むと捉えておきたい。

8. 3 授業や研修の効果検証方法に関する開発動向 (狭義FDの類型に相当)

このような「狭義」のFD・SDの効果検証に関しての研究として,次のような事例をあげることができる。ここでは,FDに関する効果・検証方法に関するごく最近の研究動向を整理している村上正行・山田政寛(2012)の「大学教育・FDに関する研究における教育工学の役割」等を参照している。

1) 授業アンケートによる分析とそのフィードバックに関する研究

- ・テキストマイニング(ソフト)を駆使した,自由記述の分析とその活用に関する研究(松河英哉・齋藤貴浩(2011)「データ。テキストマイニングを活用した授業評価」『日本教育工学会誌』35(3))
- ・因子分析による効果検証方法(中原淳『職場学習論』2010東京大学出版会)

2) 公開授業・授業検討会や授業観察に関する効果の検証方法の研究

- ・授業研究の一方法として古くから取り組まれている,教師の教職経験等の「熟達化」の度合いによる,授業記録の書き方,分析の仕方の相違に着目した研究法である。
- ・具体的には公開授業と授業の検討にあたっての評価,分析視点と評価指標設定に関する研究である。(南木陸彦・高尾義明(2006)「全学的授業参観・公開制度(オープンクラスウイーク制度)とその効果」『京都大学高等教育研究』7, pp.269-287),田口真奈・藤田志穂・神藤貴昭・溝上慎一(2004)「FDとしての公開授業の類型化—13大学の事例を基にして—」『日本教育工学会誌』27(Suppl))
- ・この評価方法に関しては,1年間の'エスノグラフィによる観察記録を基にした,学習時の協働・共同研究の効果に関する研究(質的研究)という手法も用いられている(森(2009)「初年時における協調学習のエスノグラフィ」『日本教育工学会誌』33(1))

3) 授業コンサルテーション

- ・愛媛大学教育企画室の事例に焦点をあて,アンケート調査結果を基に分析を試みている(佐藤浩章(2009)「FDにおける臨床研究の必要性とその課題—授業コンサルテーションの効果測定を事例に—」『名古屋高等教育研究』9, pp.179-198)
- ・徳島大学における授業コンサルテーションの試みが事例をあげながら紹介,吟味されている(門中さや

か・香川順子・神藤貴昭・川野卓三・吉田博・宮田正徳・曾田一二 (2010) 「大学における授業コンサルタントのスキルに関する研究—徳島大学の事例を基に—」『日本教育工学会誌』34 (Suppl)

- ・大分大学におけるICTを活用したコンサルテーションの事例分析 (尾澤重知・牧野治敏・岡田正彦・西村義博 (2009) 「FD一環としての授業集録・オンデマンド配信の実施と試行的評価」『日本教育工学会研究会報告書』, 未見JSETO902)

4) ポートフォリオによる効果検証の試み

- ・ポートフォリオを活用した授業改善の試みの中で, その系統性に留意したコースポートフォリオの試みもなされ, その実施後の効果と課題についての考察も行われている。坂井博之・田口真奈らは, 教師が担当した授業について, 授業デザインとその実施, 学生の学びの記録の分析を通して「大学教員のためのコースポートフォリオ実践プログラムの開発」を行っている (『日本教育工学論文集』36 (1), 2012)
- ・ポートフォリオを介して, 自らの授業実践を設計し, 実施, 振り返りを行うシステムについての提言と試行プランの提示も紹介されている (酒井博之・田口真奈・笹尾真剛・大山牧子 (2009) 「大学教員のための教育研修支援システム「MOST」の開発—KEEP Toolkitを活用したFD教育改善に向けて—」『日本教育工学研究報告集』, 未見JSETO9-5)

8. 4 カリキュラム改善や組織的FD・SDに関する開発動向 (広義FDの類型に相当)

- ・学士課程全体の改善を視野に入れた取組みの中で, FDを位置づけた新潟大学の試みがあり, その実施過程での実施状況に関する検討状況が考察されている。それは新潟大学の学士課程全体での取組みであり, 「プログラムFD」と呼ばれ, 「教育プログラムの人材育成目的に基づき, 新潟大学の4つの教育目標領域の枠組みの観点から具体的な到達目標を教員集団によって継続的に検討すること」として定義されている (『日本教育工学会論文誌』36 (2) 2012)。
- ・同じように, 徳島大学においても大学としての試みが展開されており, その実態把握と考察がなされている (香川順子・田中さやか・神藤貴昭 (2009), 徳島大学におけるFD実施組織の発達過程に関する一考察—プログラムの実質化とセンターの役割に注目して—)『日本教育工学会研究会報告書』JSETO9-5)。
- ・その他に, 島根大学における全学初年時教育プログラム構築過程に関する効果検証の試みがある (山田剛史・森明子「Evidenceに基づく初年時教育プログ

ラムの構築—モデル授業の効果検証を踏まえて—」『初年時教育学会誌』2: pp.56-63)。

今後, 他学会等での研究成果を基に, 教員養成系学部・大学ならではのFD・SDプログラムの実施過程の効果検証方法を具体化する必要がある。

(三石初雄)

謝辞 (1)

本論文は「大学間連携による教員養成の高度化支援システムの構築—教員養成ルネッサンス・HATOプロジェクト—」[文部科学省国立大学改革強化推進補助金事業] の研究成果の一部である。

謝辞 (2)

本論文の北九州市立大学の事例研究にあたっては, 2度の訪問調査を実施した。当日ご対応いただいた下記の教職員 (敬称略) に重ねて感謝の意を記したい。

[第1回: 2014年12月8日] FD委員会

岩松栄子・緒方陽一・川嶋豊一・末永真衣・岡本早絵

[第2回: 2015年9月1日] FD委員会

柳井雅人・中溝幸夫・田村大樹・橋本義徳・山本愛

また, 本論文の都留文科大学の事例研究にあたっては, 下記のような日程で訪問調査を実施した。訪問調査当日には, 下記の方々にご対応をいただくとともに, その後の問い合わせに対しては田中昌弥教授にお世話になった。この場で改めて感謝の意を記しておきたい。

福田誠治学長・副理事長

平野耕一准教授・学長補佐・FD委員会委員長

田中昌弥教授・教職支援センター長

注

- 1 本稿は第1章～第5章, 第6章第2節, 並びに第7章第1節を張, 第6章第1節と第7章第2節を下田, 第6章第2節と第8章を三石が執筆を担当した。
- 2 教育課程の組織的展開の重要性にかんがみ, それぞれの大学院教育の現場における教育研究の特色, 創造性等が阻害されることのないよう留意しつつ, 各大学院における課程の目的, 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 (FD)) を実施することが必要である。これを踏まえ, 各大学におい

- て授業及び研究指導の内容等の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする旨の規定を大学院設置基準に置くことが適当である。
- 3 清水亮 (2009) 「FDの南北問題 — FD vs. 組織・個人」『学生と変える大学教育 — FDを楽しむという発想—』ナカニシヤ出版, pp.210-225
 - 4 大塚雄作 (2011) 「FDコミュニティの形成と評価の役割 — 『組織的FD』の実質化に向けて」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育のネットワークを創る』東信堂, pp.143-167
 - 5 文部科学省ホームページ「大学における教育内容等の改革状況について」(平成25年度) http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1361916.htm (最終閲覧日: 2015年9月12日)
 - 6 寺崎昌男 (2008) 「FD試論 — その理解と課題をめぐって」『IDE現代の高等教育』No.503, pp.5-6
 - 7 1975年, アメリカにおいては, 高等教育における教授学習の発展に寄与する団体である Professional and Organizational Development (POD) Network in Higher Education が創立された。PODはアメリカの高等教育機関におけるファカルティ・ディベロプメントの推進に大きく貢献し, それによるファカルティ・ディベロプメントの定義も最もよく知られている。
 - 8 張揚・下田誠・三石初雄 (2015) 「教員養成系大学・学部におけるFDの実施組織と取組みの実態に関する研究 — 国立大学を対象としたアンケート調査結果に基づいて —」(『東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ』第66集, 参照 (以下, 「前稿」と略称)。
 - 9 無回答大学は4校である。
 - 10 無回答大学は2校である。
 - 11 調査によれば, 教職課程設置公立大学と比較して私立大学は, より積極的に授業評価の結果を活用していることが窺える。
 - 12 矢田俊文 (2010) 『地域主権の時代をリードする北九州市立大学改革物語』九州大学出版会。北九州市立大学監修/田部井世志子・生田カツエ編 (2014) 『学生サポート大作戦 — 寄りそう学生支援』(シリーズ北九大の挑戦1) 九州大学出版会。北九州市立大学監修/真鍋和博著 (2015) 『「自ら学ぶ大学」の秘密 — 地域課題にホンキで取り組む4年間』(シリーズ北九大の挑戦2) 九州大学出版会。北九州市立大学監修/中溝幸夫・松尾太加志編 (2015) 『教師が変わる, 学生も変わる — ファカルティ・ディベロップメントへの取り組み』(シリーズ北九大の挑戦3) 九州大学出版会。
 - 13 2001年度 (平成13年度), ひびきのキャンパスに理工系の国際環境工学部が開設され, 2009年度 (平成21年度) に北方キャンパスに地域創成学群が開設された。
 - 14 北九州市立大学のFDは2006年度 (平成18年度) に体制整備が進められ, FD委員会の下, その主たる活動は①新任教員研修の充実, ②授業のピアレビュー, ③授業アンケートの活用, ④教員活動報告書の公開, ⑤シラバスの充実である。こうした整備の背景には大学設置基準によるFDの義務化と認証評価の実施 (「平成21年度実施大学機関別認証評価 評価報告書 北九州市立大学」独立行政法人大学評価・学位授与機構, 2010年) にあったとされる。2007年度 (平成17年度) にはFD特命教授を採用し①②を積極的に進めている (近藤倫明「北九州市立大学の教育改革」前掲『教師が変わる, 学生も変わる』pp.11-12参照)。
 - 15 前稿において, 国立教員養成系大学・学部のFDの実施組織にはⅠ部局横断型独立組織, Ⅱ全学委員会型組織, Ⅲ並存型組織の3類型が見られることを論じた (p.568)。北九州市立大学のFDの実施組織はⅡに相当する。
 - 16 2015年9月1日実施の訪問調査によれば, ボトムアップ型FDのモデルとなったのは, 「国際環境工学部のFD活動」であるとされる。国際環境工学部は, ひびきのキャンパスにあり, そこでは8名の委員によるFD部会がアイデアを提出し, ①教育力向上プロジェクト, ②少人数テーマ特化型FD研修を実施してきた。
 - 17 中溝幸夫「新任教員FD研修プログラム」前掲『教師が変わる, 学生も変わる』p.136参照。また『平成26年度北九州市立大学FD委員会活動報告書』p.13参照。
 - 18 『平成24年度北九州市立大学FD委員会活動報告書』p.3。
 - 19 2013年度は岡山大学のI*See2013 (教育改善学生交流フォーラム) と大学コンソーシアム京都のFDフォーラムへの参加, 2012年度は大学教育学会大会, SPOD (四国地区大学教職員能力開発ネットワーク) フォーラムへの参加といったように, 特色ある活動として知られる組織への視察を行い, FD委員の意識を高める工夫がされている。
 - 20 江島広二・増田竜彦「授業評価アンケートの分析」によれば, 2009年度から2013年度の5年間の授業評価アンケートについて評価項目 (18項目) のほぼすべての得点が年度を追うごとに高くなっていることが指摘されている (前掲『教師が変わる, 学生も変わる』p.185参照)。
 - 21 中溝幸夫「授業のピアレビュー: 基本的考え」前掲『教師が変わる, 学生も変わる』p.26参照。2014年度の場合, ピアレビュー実施回数は部局により1回~15回である (『平成26年度北九州市立大学FD委員会活動報告書』p.81参照)。
 - 22 近藤倫明「FD活動の試行期: 平成18・19年度」前掲『教師が変わる, 学生も変わる』p.14参照。
 - 23 前掲中溝「授業のピアレビュー: 基本的考え」参照。な

- お, 浅羽修丈によるピアレビューの視座・視点・価値観も有用である(浅羽「授業のピアレビューの質を高めるために必要な羅針盤」前掲『教師が変わる, 学生も変わる』p.61参照)。授業を漫然とみていてもその成果は乏しい。前稿に筆者が紹介した成田喜一郎の授業観察記録シートともつながる部分である。
- 24 『平成24年度北九州市立大学FD委員会活動報告書』p.3。
- 25 2011年度から2013年度の報告書に収録されたベストプラクティスについては前掲『教師が変わる, 学生も変わる』に再録され, 再録に際し, 授業担当者のコメント(教育哲学や授業改善の軌跡, 取組みへの提言等)が追加されている。なお, 授業ベストプラクティスの詳細については中溝のコメントを参考にした。
- 26 北九州市立大学のFD委員会が最大規模であることにに関して, 中溝のコメント(2015年9月8日)によれば, そのポイントは「専門分野を異にする全ての学科, 類から最低1名がFD委員を担当する」という原則(ポリシー)にあるとしている。
- 27 2014年度の中溝幸夫「平成26年度のFD活動を振り返って」によると「昨年に引き続いて, ボトムアップ式のFDとトップダウン式のFDが定着してきています」(『平成26年度北九州市立大学FD委員会活動報告書』p.117)とあるように, 実のところ, 2011年度からの同大学FDの核心はボトムアップ型とトップダウン型の有機的な連関にこそあると考えられ, 中溝もインタビューの中で双方のバランスの重要性を指摘している。
- 28 FD活動は「エンドレスな作業」であり, 「ゴールははるか彼方」(近藤前掲「北九州市立大学の教育改革」前掲『教師が変わる, 学生も変わる』p.12)とすれば, ここに「成功」と記すのは同大学の教職員の意に反するものかもしれないが, 少なくとも『教師が変わる, 学生も変わる』収録のFD活動10年を振り返れば, その尽力に対し「成功」の言葉も許されるだろう。
- 29 矢田前掲『北九州市立大学改革物語』p.68, p.71, pp.72-78参照。
- 30 田村大樹「新任教員研修の評価」前掲『教師が変わる, 学生も変わる』pp.150-151参照。
- 31 漆原朗子「FD活動の現状と課題:平成25・26年度」前掲『教師が変わる, 学生も変わる』p.21参照。
- 32 中野博文「FD活動の挑戦と挫折の記録:平成20~22年度」前掲『教師が変わる, 学生も変わる』p.19参照。
- 33 2015年9月8日初稿への中溝のコメントより。前掲『教師が変わる, 学生も変わる』の「あとがき」においても大学教員は研究のプロフェッショナルであると共に, 大学教育のプロフェッショナルである必要があり, そのための育成を組織的に行うことをFDの目標としてまとめている(p.221)。
- 34 松下佳代(2011)「まえがき—スタンダード・アプローチと生成アプローチ」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育のネットワークを創る—FDの明日』東信堂。
- 35 加藤かおり(2010)「大学教員の教育力向上のための基準枠組み」『国立教育政策研究所紀要』第139集, p.44。
- 36 羽田貴史(2011)「大学教員の能力開発をめぐる課題」『名古屋大学高等教育研究』第11号。
- 37 有本章(2005)『大学教授職とFD—アメリカと日本—』東信堂, p.15
- 38 「〔資料1〕教員養成系(教師教育)ならではの, そしてグローバル化に対応したモデルFDプログラム」, 「〔資料2〕教員養成系(教師教育)ならではの, そしてグローバル化に対応したモデルSDプログラム」『平成26年度教員養成開発連携機構研修・交流支援部門年次報告書』2015年。
- 39 教員養成開発連携機構『平成26年度HATOプロジェクトシンポジウム—教員養成の質保証を目指して—(平成26年度活動概要)』2015年2月28日。同資料はウェブサイトにおいて閲覧可能である。
- 40 真島聖子・山根真理・梅田恭子・江島徹郎・上田崇仁・土屋武志・李榮晩・姜洪在「Ai-Chinju Support Project 2014—日韓単位互換授業「海外教育演習」の取り組み—」(2015)『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』5, pp.185-193
- 41 『平成24年度北九州市立大学FD委員会活動報告書』p.125。

主要参考文献

- 有本章(2005)『大学教授職とFD—アメリカと日本—』東信堂
- 梶田叡一(2010)『教育評価(第2版補訂2版)』有斐閣
- 加藤かおり(2010)「大学教員の教育力向上のための基準枠組み」『国立教育政策研究所紀要』第139集, pp.37-48
- 川島啓二(代表)(2009)『大学・短大でFDに携わる人のためのFDマップと利用ガイドライン』国立教育政策研究所
- 川島啓二(2010)「大学教育の革新とFDの新展開」『国立教育政策研究所紀要』第139集, pp.9-20
- 北九州市立大学監修/田部井世志子・生田カツエ編(2014)『学生サポート大作戦—寄りそう学生支援(シリーズ北九大の挑戦1)』九州大学出版会
- 北九州市立大学監修/真鍋和博著(2015)『「自ら学ぶ大学」の秘密—地域課題にホンキで取り組む4年間(シリーズ北九大の挑戦2)』九州大学出版会
- 北九州市立大学監修/中溝幸夫・松尾太加志編(2015)『教師が変わる, 学生も変わる—ファカルティ・デイベロップ

- メントへの取り組み』(シリーズ北九大の挑戦3)九州大学出版会
- 木野茂編 (2012)『大学を変える, 学生が変わる—学生FDハンドブック』ナカニシヤ出版
- 京都大学高等教育研究開発推進センター編 (2011)『大学教育のネットワークを創る—FDの明日』東信堂
- 国立教育政策研究所 (2008)『大学における教育改善等のためのセンター組織の役割と機能に関する調査研究—研究成果報告書』
- 国立教育政策研究所 (2014)『国立大学教員養成系大学・学部において優れた取組をしている大学教員に関する調査報告書』(研究代表者 大杉昭英)
- 清水亮等編 (2009)『学生と変える大学教育—FDを楽しむという発想—』ナカニシヤ出版
- 城間祥子等 (2013)「大学・短大・高専教員の研修ニーズとFDの課題」福島大学『大学教育研究ジャーナル』第10号, pp.67-79
- 田口真奈・藤田志穂・神藤貴昭・溝上慎一 (2004)「FDとしての公開授業の類型化—13大学の事例を基にして—」『日本教育工学会誌』27 (Suppl)
- 東北大学高等教育開発推進センター編 (2008)『研究・教育のシナジーとFDの将来』東北大学出版会
- 東北大学高等教育開発推進センター編 (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—』東北大学出版社
- 寺崎昌男 (2006)『大学は歴史の思想で変わる—FD・評価・私学』東信堂
- 寺崎昌男 (2008)「FD試論—その理解と課題をめぐって」『IDE現代の高等教育』No.503, pp.5-6
- 寺崎昌男 (2010)『大学自らの総合力—理念とFDそしてSD』東信堂
- 八王子セミナー・ハウス編 (1999)『大学力を創る』
- 羽田貴史 (2011)「大学教員の能力開発をめぐる課題」『名古屋大学高等教育研究』第11号, pp.293-312
- 真島聖子・山根真理・梅田恭子・江島徹郎・上田崇仁・土屋武志・李榮晩・姜洪在「Ai-Chinju Support Project 2014—日韓単位互換授業「海外教育演習」の取り組み—」(2015)『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』5, pp.185-193
- 門中さやか・香川順子・神藤貴昭・川野卓三・吉田博・宮田正徳・曾田一二 (2010)「大学における授業コンサルタントのスキルに関する研究—徳島大学の事例を基に—」『日本教育工学会誌』34 (Suppl)
- 村上正行・山田政寛 (2012)「大学・FDに関する研究における教育工学の役割」『日本教育工学会論文誌』36 (3)
- 矢田俊文 (2010)『地域主権の時代をリードする北九州市立大学改革物語』九州大学出版会
- 山田剛史 (2010)「大学教育センターからみたFD組織化の動向と課題」『国立教育政策研究所紀要』第139集, pp.21-35
- 吉崎静夫・益子典文 (2012)「特集号『大学期の改善・FD』刊行にあたって」『日本教育工学会論文誌』36 (3)
- Kay J. Gillespie, Douglas I. Robertson, and associates (2009). A Guide to Faculty Development, Second Edition.

【参考資料】

都留文科大学における教員評価の実施に関するガイドライン

施行 平成 26 年 4 月 1 日

1. 教員評価の目的

本学における教員評価の目的は、これまで本学が自主的なルールで行ってきた自律的・主体的な点検評価を発展させ、明文化することで、負担の適正配分と教員の努力の正当な評価を行い、教育・研究等の活性化と質的向上に必要な諸条件の整備・改善を図ることで、大学の基本理念の実現をさらに進めることである。

2. 評価の領域

評価は、「教育」、「研究」、「大学運営」、「社会貢献」の 4 領域について行う。個人の総合評価は、領域間でバランスのとれた業務遂行の概観、教員間の序列づけや事務作業の増加につながるおそれがあることから作成しないこととする。

「授業についての学生アンケート」は、非常勤講師を含むすべての授業担当者が実施することとし、総評を「学報」で公表するが、ここで定める教員評価には含まず、問題が認められた授業について FD 委員長が学科長等を介して改善を依頼する。

3. 評価の対象

教員評価の対象は、本学に所属する専任の教授、准教授、講師とする(以下「教員」)。特任教員は対象としない。

ただし、以下の者は、4 領域の全部または一部について評価の対象から外す。

- ① 出産休暇・育児休暇・介護休暇を取っている者(4 領域すべて)
- ② 傷病手当を受けている者(4 領域すべて)
- ③ 停職処分を受けている者(4 領域すべて)
- ④ 出講停止措置を受けている者(「教育」領域)
- ⑤ 就学前の子どもを養育中の者(申告により「研究」領域)
- ⑥ 評価期間中、学外研究に出ている者(「教育」「大学運営」「社会貢献」領域)

その他の事情については、本人の申告により FD 委員会にて配慮の必要性と方法を検討する。

4. 評価期間

評価は、「教育」、「大学運営」領域については過去 1 年度分、「研究」領域については過去 3 年度分、「社会貢献」領域については過去 2 年度分の業績について実施する。

5. 評価の方法

- ① 教員は、毎年 4 月に、別に定める「教員評価基準」に基づいて目標申告票を作成し、

各活動領域の評価期間における目標を次の 4 段階で FD 委員会に申告する。

SS(基準を大きく上回る予定, あるいは特記すべき貢献を行う予定)

S(基準を上回る予定)

A(基準に達する予定)

B(基準を下回る予定)

本学の標準的業務を果たせば A 評価となるよう基準を設定する。各教員は、仕事の力点の置き方によって、SS から B の範囲で申告できるが、S 評価 1 つにつき B 評価 1 つ、SS 評価 1 つにつき B 評価 2 つを相殺した平均が A 評価以上になるようにする。

- ② FD 委員会は、各教員の目標を当該学科長に示し、学科長は、必要のある場合、各教員に学科としての要求を示し、あるいは教員の状況に応じた配慮の可能性を検討する。
- ③ 教員は、3 月末に自己評価票を FD 委員会に提出する。自己評価は、「教員評価基準」に基づいて 4 領域毎に次の 5 段階で行う。

SS(基準を大きく上回った, あるいは特記すべき貢献を行った)

S(基準を上回った)

A(基準に達した)

B(基準を下回った)

C(基準を大きく下回った)

- ④ FD 委員会は、各教員から提出された自己評価票について確認を行い、評価を確定した上で教員本人に通知する。

- ⑤ 教員は必要に応じて修正申告、異議申し立てを行う。

⑥ 改善策の実施

- ・ S 評価と相殺の上で B 評価が残る場合、あるいは事前の申告以外で B 評価の領域が生じた場合、当該教員は次年度の目標申告の際に改善計画を示す。原因が必ずしも教員個人の問題だけではないと当該教員が判断した場合には、学長、副学長、学科長と改善策について協議することができる。

- ・ S 評価と相殺した上で B 評価が二つ以上の領域で残る場合(「社会貢献」が無評価の場合、ここでは B 評価と見なす)、あるいは C 評価の領域がある場合には、学長と改善に向けての面接を行う。学長は、評価結果を教員個人の責任とのみ見るのではなく、システムや職場環境に課題がないかを含めて検討し、共に改善策を講じる。学長との面接は、評価結果が出た年度の初めと、次年度の初めに行い、1 度目は改善策の立案、2 度目はその検証とする。

- ・ SS 評価および S 評価について、学長、副学長、学科長は、負担の偏在がないかを検討し、必要があれば是正を図る。

- ・ 教員個人の課題により複数年にわたって改善が見られない場合には、FD 委員会が改善に向けた勧告を行う。SS 評価、あるいは 2 つ以上の領域で S 評価となり、それ以外の領域もすべて A 評価以上となった教員で、特に優れた貢献が認められる者は表彰の対象とする。

⑦FD委員会は、結果の概要と改善すべき課題を教授会に報告する。
【参考】

教員評価基準

1. 教育

主項目

- ①年間5コマの授業を担当した。(役職等による減コマ措置がされている場合にはそれに応じたコマ数とする。休講した際は、補講等の代替措置をとり、自己評価票に具体的に記入すること。それを欠いた場合は、この項目を満たしていない扱いとなる)
- ②卒業研究指導学生の受け入れ
- ③オフィスアワーの設定(4月以降に作成する一覧で掲示する)
- ④「授業についての学生アンケート」の実施(または代替報告書の提出)
- ⑤FD活動への参加1回
(FD講演会・研修会、全学・学科等での授業内容・学生指導等の改善・調整に関する検討会、全学・学科等での授業公開・学習会、その他自主的なFD活動)

副項目

- ①修士論文指導学生の受け入れ(1名につき3点)
- ②研究生の受け入れ(1名につき1点)
- ③余儀なく担当している持ち出しコマ(0.5コマ分につき2点)
- ④受講者が150名を超える多人数授業の担当(0.5コマ分につき1点)
- ⑤海外フィードバックの指導・引率(1授業につき3点)
- ⑥海外語学研修の引率(1研修につき2点)
- ⑦国内フィードバックの指導・引率(1授業につき2点)
- ⑧教育実習訪問指導(1回につき1点)
- ⑨授業の工夫アンケートへの回答(1点)
- ⑩FD活動への2回以上の参加(1点)
- ⑪課外活動、自主ゼミの指導(1団体、ゼミにつき2点)
- ⑫全学的な教育プロジェクトでの業務(1プロジェクトにつき2点)
- ⑬各種採用試験対策への協力(1回につき1点)

- ・主項目をすべて満たしている場合をA評価とする。
- ・主項目をすべて満たした上で、副項目での合計が5点以上になる場合をS評価、10点以上になる場合をSS評価とする。
- ・主項目を一つ満たしていない場合をB評価、二つ以上満たしていない場合をC評価とする。

3/6

る。

- ・副項目での合計が5点以上になる場合は、B評価と相殺してA評価と見なす。ただし、次年度以降は、特別な事情がない限り、主項目をすべて満たすよう調整することが望まれる。

2. 研究

主項目

過去3年間に、研究論文あるいはそれに準ずる研究業績(実技系の場合は、展覧会・コンサート等、それらに相当する業績)を1本発表した。

副項目(以下は1年単位で評価)

- ①主項目を上回る研究論文等の発表(論文1本換算につき3点)
- ②学会発表およびそれに準ずる研究会での発表(1回につき2点)
- ③学術賞の受賞(1回につき5点)
- ④学外でのシンポジウム等の企画・パネリスト・コメンテーター(1回につき2点)
- ⑤学内でのシンポジウム等の企画・パネリスト・コメンテーター(1回につき1点)
- ⑥科学研究費等の外部補助金の申請(1回につき1点)
- ⑦科学研究費等の外部補助金の採択(1回につき2点)
- ⑧学内外の研究プロジェクトへの正規メンバーとしての参加(1プロジェクトにつき2点)
- ⑨博士号取得(5点)
- ⑩単著(研究書)の出版(5点)

- ・主項目を満たしている場合をA評価とする。
- ・主項目を満たした上で、副項目での合計が5点以上になる場合をS評価、10点以上になる場合をSS評価とする。
- ・主項目を満たしていない場合をB評価、過去6年以上、主項目に対応する業績がない場合をC評価とする。
- ・副項目での合計が5点以上の場合、B評価と相殺してA評価と見なす。ただし、次年度以降は、特別な事情がない限り、主項目を満たすことが望まれる。

3. 大学運営

主項目

各種委員会委員を2つ(役職者、委員長、特に負担の重い委員会の場合は1つでも可)務めた。

4/6

- ・副項目に該当する活動, または, それ以外にFD委員会が社会貢献と認める活動を一つ以上行った場合には, 主項目を満たしていると見なし, A評価とする。
 - ・主項目を満たした上で, 副項目での合計が5点以上になる場合をS評価, 10点以上になる場合をSS評価とする。
 - ・「社会貢献」領域は, 相手側の要望との関係で成り立つ面があり, 一律に義務づけるのは無理があるため, 活動・業績があればA評価以上とし, 無い場合は無評価とするが, 基本的には全教員が何らかの社会貢献活動を行うことが望まれる。
- 本評価基準については, 年度ごとに見直しを行うこととする。

- 副項目
- ① 学科長・教授会選出 4 委員長(5 点)
 - ② 委員長(1 ポストにつき 3 点)
 - ③ 特に負担が多い委員会の委員(1 点)
 - ④ 入試出題(1 回につき 1 点)
 - ⑤ 入試採点, 試験監督, 入試当日業務(1 回につき 0.5 点)
 - ⑥ 高校訪問(担当委員の場合 1 日につき 0.5 点, それ以外の依頼による場合 1 点)
 - ⑦ 高校生向け出張講義(1 回につき 1 点)
 - ⑧ 夏期オープンキャンパス出席(学科長, 担当委員以外)(1 点)
 - ⑨ 秋期オープンキャンパス授業公開(1 授業につき 0.5 点)
 - ⑩ 就職支援(企業訪問, 教育委員会等訪問, 就職先開拓)
(担当委員の場合 1 日につき 0.5 点, それ以外の依頼による場合 1 点)
 - ⑪ 特別業務の企画運営(新規事業, 協定校関係, COC, 各種行事, 課程認定作業等)
(1 企画につき, 各種委員相当 2 点, 責任者 3 点)
 - ⑫ 上記業務への部分的協力(1 回につき 0.5 点)

- ・主項目を満たしている場合を A 評価とする。
- ・主項目を満たした上で, 副項目での合計が 5 点以上になる場合を S 評価, 10 点以上になる場合を SS 評価とする。
- ・主項目を満たしていない場合を B 評価, 委員会等の業務を事実上担っていない場合を C 評価とする。
- ・副項目での合計が 5 点以上の場合, B 評価と相殺し, A 評価と見なす。ただし, 次年度以降は, 特別な事情がない限り, 主項目を満たすことが望まれる。

4. 社会貢献

- 主項目
社会貢献に該当する活動を行った。
- 副項目
- ① 都留市等地方公共団体・政府関係諸機関・市民団体への有識者としての協力
(各種委員相当 2 点, 助言者等としての単発的協力 1 点)
 - ② 地域交流研究センターの運営(1 役につき 2 点)
 - ③ 学会運営(役員, 委員, 大会運営等) (1 役につき 2 点)
 - ④ 講演会, 講習会, 社会人・高校生以外の子ども向け出張講義(1 回につき 1 点)
 - ⑤ 大学間協定や本学の必要に基づく他大学等での非常勤講師(0.5 コマ分につき 2 点)

教職課程設置大学における大学教員の専門性開発の実態に関する研究：

4年制公・私立大学に対するアンケート調査に基づいて

Research on the Current Status of Faculty Professional Development in Universities with Teacher Training Courses:

Based on the Results of a Questionnaire Survey to Four-year Public/Private Universities

張 揚^{*1}・下田 誠^{*2}・三石 初雄^{*2}・佐藤 吉文^{*3}・石塚 博規^{*4}・
十枝内 康隆^{*4}・菅沼 教生^{*5}・小谷 健司^{*5}・江島 徹郎^{*5}・岸 学^{*2}・
渡邊 明彦^{*6}・入口 豊^{*7}・赤木 登代^{*7}・吉田 晴世^{*7}・倉本 香^{*7}

Yang ZHANG, Makoto SHIMODA, Hatsuo MITSUISHI, Yoshifumi SATO,
Hiroki ISHIZUKA, Yasutaka TOSHINAI, Norio SUGANUMA, Kenji ODANI,
Tetsuro EJIMA, Manabu KISHI, Akihiko WATANABE, Yutaka IRIGUCHI,
Toyo AKAKI, Haruyo YOSHIDA and Kaori KURAMOTO

教員養成開発連携センター

Abstract

The objective of this study is to reveal the current status of faculty professional development (PD) in public and private universities with teacher-training courses.

The social environment surrounding school education is rapidly changing. Under such circumstances, teachers working in schools must deal with more complex educational challenges than ever before. In other words, new “teacher capabilities” are needed. The sophistication, specialization and implementation of teacher training have been advocated in faculties and universities with the unique “mission” of teacher education in order to provide students who will become teachers in the future with the basics of these teacher capabilities. This study is intended to take in an overview of the possibilities of PD in teacher training faculties and universities in Japan with reference to the current status of Faculty Development (FD) activities in public and private universities with teacher-training courses.

This study consists of three main parts. The first reveals the current status of FD in public universities with teacher-training courses (e.g. regulations/basic policy, support structure, FD activities, training in accordance with globalization and training unique to teacher education) based on the results of a questionnaire. The second reveals the current status of FD in private universities with a teacher-training courses based on the results of the questionnaire. (There was a low response rate for private universities, so this is limited to serving as reference data.) The third is distinctive cases of public universities in

*1 Hokkaido University (Kita11, Nishi-7, Kita-ku, Sapporo, Hokkaido, 060-0808, Japan)

*2 Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

*3 Hokkaido University of Education, Sapporo Campus (1-3, Ainosato 5-3, Kita-ku, Sapporo-shi, Hokkaido, 002-8501, Japan)

*4 Hokkaido University of Education, Asahikawa Campus (9chome, hokumon-cho, Asahikawa-shi, Hokkaido, 070-8621, Japan)

*5 Aichi University of Education (1 Hiroosawa, Igaya-cho, Kariya, Aichi, 448-8542, Japan)

*6 Kanazawa University (Kakuma-machi, Kanazawa-shi, Ishikawa, 920-1192, Japan)

*7 Osaka Kyoiku University (4-698-1 Asahigaoka, Kashiwara, Osaka, 582-8582, Japan)

light of the questionnaire.

The conclusion of this study is that there is a necessity for voluntary and autonomous training of university teachers in teacher training faculties and universities in Japan. There is then a proposal for professional development (PD) unique to teacher training (teacher education).

Keywords: Public and private universities with teacher-training courses, professional development, faculty development, bottom-up / top-down training

Center to Support Partnership in the Advancement of Teacher Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: 本研究は教職課程設置の公・私立大学における大学教員の資質能力を高める活動の実態を明らかにすることを課題としている。

学校教育を取り巻く社会環境が急激に変化しつつあるなかで、学校現場で活躍する教員は従来より複雑な教育課題に対応しなければならない。いわゆる、新たな“教師力”が必要とされているという。その教師力の本質と内容を問い、教員養成と教員研修つまり教師教育という独特な「使命」を背負っている大学・学部においては教員養成の高度化・専門化・実践化が提唱されている。本研究は教職課程設置の公・私立大学のFD活動の現状を参考に、日本の教員養成系大学・学部のFDの可能性を展望するものである。

本研究は大きく3つの部分から構成される。第1にアンケート調査の結果に基づき、教職課程設置公立大学のFDの実態（規程・基本方針、支援組織、FD活動、グローバル化に応じた研修、教師教育ならではの研修など）を明らかにする。第2にアンケート調査の結果に基づき、教職課程設置私立大学のFDの実態を明らかにする（私立大学は回答率が低いため参考データにとどまる）。第3にアンケート調査を踏まえ、特色ある公立大学の事例研究をおこなう。

本研究の結論としては、日本の教員養成系大学・学部における大学教員の内発的・自律的な研修の必要性であり、教員養成系（教師教育）ならではのプロフェッショナル・ディベロップメント（PD）を提案する。

キーワード: 教職課程設置の公・私立大学, プロフェッショナル・ディベロップメント, ファカルティ・ディベロップメント, ボトムアップ型・トップダウン型研修