

# 中部大学におけるFD活動および教育評価活動 - 地方中堅私立大学の挑戦 -

三 浦 真 琴

---

## <要 旨>

1. ほぼ40年の歴史を持ち、規模的にはやや大きめの中堅校である地方の一私立大学 - 中部大学 - では、学生による授業評価が平成7年度から、FD活動が平成12年度から開始された。我が国全体の動向の中では、それぞれの活動の開始時期は次発、後発グループに属する。
  2. 学生による授業評価に関しては、当初、一部の教員の理解を得られなかったが、教員座談会、学生座談会、評価結果の公表など、学内の自己点検・自己評価委員会の働きかけによって、その意義は広く、そして深く浸透しつつある。13年度には、授業評価を実施した教員は、評価結果ならびに結果に対するコメントを公表している。
  3. FD活動に関しては、個々の教員の意識を覚醒することを目指し、各種講演会や宿泊研修、フォーラムなどを開催してきた。その結果、全学的な取り組みの他に、学科単位でのFD活動がみられるようになった。
  4. 以上の取り組みを通して浮き彫りになった課題は、授業評価やFD活動を推進するためには、制度を整備する前に、個々の教員間の意志疎通を図り、「大学教授職」の使命について再考する機運を盛り上げることが不可欠であるということである。
- 

## 1. はじめに

あらためて指摘するまでもなく、今や我が国の大学界には教育改革の大きな波が押し寄せ、かつて見られなかったほどの勢いで、各大学は教育改善に積極的に取り組んでいる。その取り組みの内容は多様であるが、主な

ものとしてシラバスの作成、ティーチング・アシスタントの活用、学生による授業評価、厳格な成績評価、ファカルティ・ディベロップメントなどがあげられる。そして同時に、研究活動だけではなく、教育活動もまた多様な評価の対象となってきた。その中で、次節以下の記述に関する全体の動向を簡単におさえておきたい。

学生による授業評価を実施する大学数は、平成4年度時点では僅か38校、全大学の7.3%にすぎなかった。同6年度には138校（25.0%）、8年度222校（38.5%）、10年度334校（55.2%）と、少しずつ実施校数は増加し、13年度には全体の4分の3以上（76.5%）の大学（513校）で実施されるに到っている。実態はともかくとして、この営みが多くで大学で取り入れられていることがわかる。

ファカルティ・ディベロップメント（以下、FDと略記）を実施する大学数は、平成5年度に僅か151校（全大学のうち28.2%）だったものが、同7年度177校（31.3%）、8年度183校（31.7%）、10年度226校（37.4%）と微増を続けていたが、12年度には341校（52.4%）へと急増している。周知のこととはいえ、授業改善や大学教授の職能開発の動きが、最近、特に大学設置基準において努力義務とされてから、急速に浸透しつつあることがわかる。

自己点検・自己評価を実施している大学数は、平成10年度533校、12年度598校、13年度616校と、最近では微増傾向にあるものの、全体の9割以上が取り組んでいる。ほぼ定着したといってよいだろう。しかし上記の数値によれば、自己点検・自己評価を実施していながら「学生による授業評価」や「FD活動」を実施していない大学もかなりの規模で存在することがわかる。平成12年度のデータに基づけば、自己点検・自己評価を実施するがFD活動をおこなっていない大学は257乃至310校（43.0%～51.8%）も存在することになる。同じく13年度には、自己点検・自己評価を実施する大学のうち授業評価をおこなっていない大学が103乃至158校（16.7%～25.6%）存在することになる。また自己点検・自己評価の結果を公表している大学数は、平成10年度412校、12年度481校、13年度505校と、実施校数よりやや少なくなる。外部評価に関してはさらに少なくなり、平成12年度では217校、13年度は264校で、全体の4割に満たない。

## 2. 中部大学の位置

中部大学は、大学としては僅か38年（学園としては64年）の短い歴史しかない地方の一私立大学である。現在、5学部17学科から構成され、約8,000名の学部学生を擁しているが、その規模は、我が国の大学全体の中でも、私立大学の中でも、上位からほぼ20%程度に位置する、やや大きめの中堅校である。その中部大学では、自己点検・自己評価が平成5年度から、学生による授業評価が平成8年度から、FD活動が平成13年度からそれぞれ本格的に実施された。平成5年度に設置された「自己点検・自己評価委員会」に2年遅れて「自己点検・自己評価小委員会」が設けられたが、これはいわば「授業評価に関するワーキング・グループ」としての位置づけを与えられている（以下、小委員会と略記）。上述の活動を実施している大学をその開始時期に応じて便宜的に先発・次発・後発に分類するならば、中部大学は、「学生による授業評価」に関しては次発、「FD活動」に関しては後発のグループに属する。

これとは別に14年度から、新たに教員の表彰制度が導入されたが、これはまだ緒についたばかりで、今後、必ず修正や改善がおこなわれていくこと必至である。即ち、その体裁も充分には整っておらず、効果も未知数であるので、本稿では詳しくは扱わない。本稿で扱うのは、教育評価活動の一つである「学生による授業評価」、ならびに「FD活動」である。「学生による授業評価」は、教員の授業改善を目的とするものであるから、当然、FD活動とも関わりが深い。というよりは、前者は後者の活動の一環として位置づけられるものであるから、両者を切り離して考えることはできない。

## 3. 中部大学における「学生による授業評価」

平成7年度7月に、中部大学において初めての「学生による授業評価」が開始された。これは翌年度からの本格的実施にむけての、いわばパイロット・サーヴェイであった。この試行によって、新機軸の導入に関してどのような問題が浮上するかを確認し、しかるべき対応策を勘案することが、その目的であった。

先ず同年5月に「自己点検・評価委員会」委員長より、「学生による授

業評価」を実施する旨が全教員に伝えられた。そこには「授業評価は教育効果を高めるのが中心課題であって、『学生による授業評価』はその入り口の第一歩に過ぎない」ことが明記されていた。すなわち、今後、授業評価の結果を一つの資料として、個々の教員が教育方法や内容を改善し、教育の質を向上させる活動へと展開する必要性と意義が記されていたのである。この時、既に第一回目の授業評価が十項目にわたる設問について5段階評価を求めるものであることも伝えられた（附録参照）。さらに前期における試行の結果を省察し、それを後期の実施に活用することも付記されていた。ところが学内では「教育効果を高める」ことを目的とした授業評価が勤務評定用の資料として扱われるのではないかと危惧や、学徒として発達途上にある学生が教員の職務を評価することの妥当性についての疑問の声が上がり、上記委員長のもとに届けられた。そのような声に応えるべく、同年6月には、授業評価が「授業改善の為の第一歩であること」を再度強調し、さらに「学生は多種多様な評価者の一つでしかないこと、評価結果は授業担当者に帰するものであり、したがって授業改善は教員個人の責任と努力に委ねられるものであって、管理者が具体的に指示するものではないこと」を明記した文書が配布された。ここに「学生による授業評価」を今後、いかなる教員評価にも援用しないこと、ならびに経営管理サイドが直接には授業に干渉しないことが明らかにされたのである。このことによって危惧を抱いていた教員の心理的抵抗感はなくなり、多くの教員が授業評価に参加することになったが、後にこれは別の新たな問題とつながることになる。そのことについては後述する。

試行段階にあった平成7年度前期では、授業評価の対象を講義科目に限定し、任意の一科目ークラスにおいて実施した。その試行を経て、同年度後期には実験・実習を伴う科目や演習科目、体育実技なども評価の対象に加え、翌年度からの本格的実施に向けての準備を整えたのである。

しかしながら、全教員が授業評価に参加したわけではなかった。平成8年度前期においては、全教員の4.5%が授業評価を拒否し、同年度後期には2.9%の教員が授業評価を実施しなかった。評価結果が勤務評定に取り入れられないにもかかわらず、評価に対して否定的な教員が存在したことには、二つの理由が考えられる。その一つは前述したように、教育を受ける学生がそれを授ける立場の人間を評価することへの抵抗感が強かったことである。これは例えばキース・モーガン（1996, 64頁）が「日本の大学では、授業に対する学生の意見を正式に汲み取ったり、教授の授業のやり方

を評価するといった考え方は驚くべき異質なものとされたままである」と指摘したとおりのことであり、多くの大学で関係者が苦悩する一面である。もう一つは、既に講義時間内において、自らの授業に対する評価を自発的に実施しており、他律的におこなわれる授業評価が必ずしも自分の授業実態に沿ったものではないとして、その価値や意義を認めないという姿勢を持つ教員がいたことである。

確かに全教員がそのように自発的な授業評価を実施するのであれば、組織として命令一下、全学的な授業評価に取り組みさせる必要などない。しかし実際には教員の意識に濃淡差、温度差がある。そこで、既に積極的であった教員には設問項目外の「自由記述欄」、並びに定着していた自前の評価を活用してもらうようにし、消極的な教員を「授業conscious」にすることを目指す大学全体の営みとして授業評価を継続することにした。

以後、平成13年度に至るまでの間、設問の内容や項目数を三度にわたって変更した。それは、より授業の実態に即した評価がおこなわれるようにするためであり、授業改善のヒント・素材を得やすくするためである。何より、大学全体としての教育力を高めることが目的であるから、講義を進める上で最低限必要であると思われることを中心に、質問項目の修正を行った（なお、変更内容についても付録を参照されたい）。

このように一部の教員から批判を受けながらも授業評価は回数を重ねていったが、やがてこの営みが必ずしも功を奏さず、あるいは形骸化しつつあることを懸念する声の小委員会の中で起こった。すなわち、教員の中には評価結果の数値だけに目を通し、全体の平均値と比した高低に一喜一憂する、あるいはそのことにすら無関心な者がいるという事実が周知となり、折角の評価が改善に結びついていないことを反省する必要があると指摘する声である。

そこで小委員会では、平成8年度に本格的に開始された第一回目の授業評価の総括を行い、それを学内紙（中部大学通信第124号、平成10年2月20日）に掲載して、各教員の意識に働きかけることにした。その記事には総括だけではなく、教師に必要な態度・姿勢について、『問われる教師のモラルとセンス』との小見出しを附したコメントも掲載した。

引き続いて、小委員会は授業評価を実のあるものにするためには、授業改善という課題が教員個人の範疇に属するものではなく、大学全体で共有し、取り組むべきものであるという意識を構成員に持ってもらうことが必要であると考えた。そこで、それまで個々の教員に送付していた評価結果

を公開すること、ならびにその結果に対して個々の教員がコメントを付し、それも併せて公開することを目指した。しかし一足飛びには実現が困難であると考え、まずは委員が率先垂範よろしくそれぞれの評価結果を全面的に公開しながらの座談会を開催することにした（平成10年3月）。その模様は同年6月の学内紙（ANTENNA）に20頁にわたって掲載した。さらに、評価者である学生の声に耳を傾けることが、設問内容を含めて授業評価を見直す契機になると考え、翌年3月に大学院生を含む学生11名による座談会を実施した。その様子は特集号を組んで学内に伝えた（中部大学通信特集号、平成11年10月30日）。上記の一連の記事は中部大学自己点検・自己評価委員会の責任編集となっているが、実際に座談会などの企画をし、あるいは評価結果の分析をし、記事にしたのは小委員会の委員である。

この試みは、ある程度、功を奏したと考えられる。その効果をいくつか列記する。まず、それまで授業評価の結果を授業と同様に個人に帰するもの、別の表現をするならば聖域に属するものと捉えていた教員に、同様の悩みや問題を抱えている同僚がいること、したがって教室の壁をいちはやく取り払って、そのような情報を相互に交換する必要があると知らしめたこと、さらに評価値の高低に関係なく、その結果を自分なりに咀嚼して授業改善に役立てている教員が確実に存在することや、評価者である学生が真摯に授業評価に取り組んでいることも併せて伝えることができたことなどである。その結果、平成10年度には、前期・後期ともに授業評価を実施しない教員の比率は0.8%にまで減じ、11年度以降、この比率は0.2%から0.5%の範囲内におさまっている。つまり開始当初に見られた授業評価に対する抵抗感はかなり小さくなっていった。換言すると、この取り組みがやがて大学全体の教育力を底上げするものに結びついていくという意識が、教員集団の中に広がっていったのである。

既に述べたように、原則非公開であった授業評価結果を公開することによって、個々の教員が抱えている授業に関する諸問題を大学全体の問題として共有することが小委員会のねらいであった。平成11年度には、試行年度を含む4年間の授業評価結果を総括的に分析した報告書を刊行することになったが、その時に自らの評価結果を公開し、その結果に対するコメントを提供する教員を募った。この呼びかけに47名の教員（全教員の5分の1強）が応じた。このことには自らの評価結果を公開することに同意する教員が一定規模で存在することを掘り当てたという意味がある。これは授業評価の結果公開に向けて、一つの橋頭堡となった。また評価項目につい

ては、改善すべき教授者の立場だけではなく、評価者である学生の立場をも考慮する必要があるという認識に基づいて、再度、設問内容の見直しをした。

以上の経緯をふまえて、平成13年度前期には「学生による授業評価」が大きく変化する。設問内容に関しては、授業の基本的な事柄に対する14の設問に加えて学生の状況に関する質問を3つ設け、さらにアラカルト的に教員が選択できる設問を67問用意し、その中から2問を任意で選択できるようにした。また、それまで5段階評価だったものを9段階評価に改め、肌理の細かい評価ができるようにした。このように装いも新たになった授業評価の結果については、冊子（『学生による授業評価』）を刊行して、個々の教員の評価結果をその結果に対するコメントとともに公表した。その冊子は全教員に配布し、また教務課、図書館、及び各学部事務室に複数冊を置いて、学生も自由に閲覧できるようにした。このようにして、ようやく評価者が自らがおこなった評価結果と、その結果に対する被評価者からのコメントを見ることができるようになり、授業ならびに授業評価が「閉ざされた密室の中でのできごと」ではなくなりつつあった。

ところで、授業評価を実施する際に、常に検討課題となったのが、学生への負担をいかに軽減するかということであった。全学的に授業評価が実施される週には、ほぼすべての学生が毎時間のようにマークシートと自由記述用紙に向かわなければならない。週末が近づくにつれて、学生の間にある種の疲労が見られるようになること、そして新鮮さが失われることを懸念する声は以前から小委員会の中にあった。そこで平成13年度前期に実施した授業評価の結果から、同一教員であれば、担当科目が異なっても評価結果に大きな違いはないということを読みとり、同年度後期には授業評価の対象をそれまでの一教員二科目から一科目に減ずることにした。科目数を減少した以外は同年度前期と同様の授業評価を実施し、その結果も二冊目の冊子として公表した。

ところが先に少しく述べたように、平成14年度より教員の表彰制度（「教育活動・改善表彰制度」、以下、「表彰制度」と略記）が開始された。これは研究業績に傾斜していた従来の教員評価を見直し、評価対象の裾野を教育活動にまで広げようとするものである。この表彰制度において評価対象となるのは教育活動・学務活動である。前者には教材の開発やテキストの作成などの教育改善活動、学生による授業評価、学生指導・課外活動指導、休講・補講などの講義の実施状況が含まれ、後者には学内行事の企

画・運営や学生募集あるいは就職支援などの活動が含まれる。平成7年度から開始した「学生による授業評価」は、その結果を勤務評定に用いないと明言していたため、教員表彰の資料とすべき授業評価を新たに構築した上で実施しなければならなかった。そこで作成されたのが、5つの項目に関して5段階の評価値を求める授業評価である。これは原則として全科目を評価対象にするものである。そのため、学生の負担を勘案して、従来の授業評価は今年度に関しては見合わせるようになった。また公平を期するため、授業時間ではなく、オフィス・アワーを使い、大学院生をアルバイトにやとって実施した。しかしその回答率には学科による大きなばらつきがみられ、また回答率はおしなべて著しく低かった。

そもそも授業評価を実施する目的は、授業を受けた学生の声を真摯に受け止め、それを以後の授業改善に役立てることであった。しかし14年度から新たに導入された授業評価は、授業改善よりは表彰を主たる目的としたものである。僅か5つの項目に対する5段階の評価だけでは、改善のための材料を得ることは難しい。学内にも従来の授業評価の再施行を求める声があり、現在、そのことについては検討中である。

#### 4．中部大学におけるFD活動

授業評価が簡素化されてしまったことに対して、不満や批判の声があがるようになったのは、小委員会の積極的な活動によって、授業評価の意義が教員の中に広く浸透し始めていたからである。それとともにFD活動が活発になったこともその背景にある。

中部大学では平成12年4月に大学教育研究センターが設置され、同年5月に「FD実施支援対策検討部会」が置かれた。以降、設置年度には各学科等から教員二名の出席を募って、一泊二日の「FD研修会」を開催したり、学外から有識者を招いて、三回の講演会を開くなどして、FDについての学習を重ねた。

このような準備作業を経て、翌年からは本格的なFD活動を開始した。まず平成13年1月から3月にかけて「授業作りに関するアンケート調査」を実施し、個々の教員がどのように工夫して授業作りを実践しているかについての回答を求めた。その結果は冊子にまとめると同時に全面掲載の可否を個々の教員に問い合わせた上で学内のWeb上に公表し、全教員が他の教員の授業改善に関する工夫等を知ることができるようにした。同年3月

にはカーネギー財団から上級研究員を招聘して、「大学教育システムの改善とFD支援」というテーマで講演会を開催し、FD先進国アメリカにおける教育改善や教室開放に関わる苦悩とその克服方法について紹介してもらった。そこでは先ず「teachingを大学教授の本務と見なすことが肝要であること」、そして「相互の教室に壁・垣根があるために、よき教育実践がある場合にも、それが教授集団の財産となり得ていないこと」、したがって「教室における実践を広く同僚教員に開放し、情報交換を図ることが必要であること」が強調された。この講演後に、学内で個々の教員の教育実践を報告するFDフォーラム（「私の授業作り」）の開催を予定していたので、まさに時宜を得た講演であった。

FDフォーラム「私の授業作り」とは、「密室状態にある授業・教室を開放し、授業改善のためのアイデア・意見交換を教員間で積極的におこなう」こと、ならびに「個々の教員の創意工夫を教員全体の共通の財産とする」ことを目的としたものである。学内の教員が、授業を進める上でどのような工夫を凝らしているか、その効果が実際にどの程度現れているか、あるいは工夫や改善を進める上でどのようなことが支障となっているかについて報告した後、報告者とフロアとの間で質疑応答、意見交換をおこなうというスタイルをとっている。専門分野や担当科目、職階、年齢、性別等の配分を考慮しながら、毎回、三名の教員に報告を依頼している。平成13年度には同様のフォーラムを三回（3月、5月、9月）開催した。ちなみに参加率（参加者数/教職員数）は、第一回目が25.3%、第二回目が31.9%、第三回目が27.5%であった。つまり全教職員の4分の1から3分の1弱が、他の教員の実践に興味を持って、このフォーラムに参加しているのである。

また、別に開催された会議等で参加できなかった教員のために、あるいは時間内で報告しきれなかったことや答えきれなかった質問に関する回答を知らせるために、「FDフォーラムニュース」を作成して配布した。第二回目以降のフォーラムでは、終了後にいちはやいニュースの刊行を求める声もあがった。このようにしてFDに対する教員の意識は少しずつ高まり、自発的なFD活動も始まるようになった。

それは例えば、独自にFD合宿などを開催する学科が現れるようになったことにみることができる。全教員を対象としたFDフォーラムは、「学生による授業評価」と同様、大学全体としての教育力の底上げを目指すものである。したがって、専門・教養、あるいは必修・選択、あるいは専攻領域などの科目特性を問わず、すべての授業に共通すると思われる課題をテ

ーマとしている。しかし、このようなフォーラムに触発されて、学科（具体的には学問領域・専門科目など）に固有の問題を教育改善の課題として取り上げる学科が複数現れてきたのである。このような学科単位の取り組みについては、大学教育研究センターが刊行する『中部大学大学教育研究』に毎年複数編の寄稿があり、その内容は全教員が知ることができるようになってきている。

このようにFD活動に対する認識が広がり、また深まりつつあることから、中部大学では14年度5月より、FD活動に関する全学的な組織（「FD推進委員会」）を立ち上げた。従来の「FD実施支援対策検討部会」は、すべての学部から一名ないしは複数の教員をその構成員として任命し、総勢10名で活動を展開していたが、さらに活動の裾野を広げていくために、副学長を委員長とし、各学部長、学生部長を含む38名からなる委員会を設置した。現在は「FD実施支援対策検討部会」の構成員を「FD推進委員会」の常任委員において、活動を継続している。

## 5. 「学生による授業評価」ならびに「FD活動」における今後の課題

以上が中部大学における「授業評価」ならびに「FD活動」の概要である。そこには先駆的な取り組みをしている大学の実例に学ぶなど、「次発」・「後発」校ならではの利点もあった。それと同時に、これらの活動の開始時期の早晩にかかわらず、我が国の大学が抱えている一般的な課題にも直面した。本節では、これまでの経験から浮き彫りにされた課題について、他に同様の活動を実践している大学を念頭に置きながら論じたい。

まず、「学生による授業評価」や「FD活動」の活性化という動向を見るにあたって、あるいは今後、有益な活動を継続的に展開していくことを見通すにあたって、『大学教授職 professoriate』の根幹にあるのは何より「教育」であるということを強調しておきたい。大学史を紐解けば明らかのように、「教育という機能は大学が誕生した時から存在し、研究等の他の様々な役割は後で付加されたもの」だからである（Altbach, 1991, p.23）。

とはいうものの、「現代社会において多くの国家で大学の役割が複合的かつ多面的になるにつれて、『中心的機能』である『教育』が曖昧なものになり、時として忘れられてしまう」（ibid., p.23）ことは否めない。大学が複合的・多面的な役割を持つようになったのは「19世紀以降の一世紀の間に、ドイツ、これに続いてアメリカなどの国々で、大学の主要な機能と

して研究が重視されるようになるにつれて、教授の役割が劇的に拡大し、専門職としての重要性が増してきた」ため（Ringer, 1969）教授職はほとんどすべての社会で「もっとも重要な専門職（key profession）」となり（Perkin, 1969）伝統的な職務である「教育」以外にも期待される職務が増加し、拡大したからである。しかしながら、周知のように、FD発祥の地であるイギリスやFD先進国のアメリカでは、研究など他の役割の増大とともに忘れられてしまいがちな教育という職務について、既に再検討あるいは再構築しようとする動きが早くから見られ、そして広く深く浸透している。

冒頭に述べた様々な教育改革の取り組みの起源は英米の大学にある。したがって、我が国の大学人は、その方法論・制度論だけではなく、その背景にある理念や哲学をこそ学ばなければならない。

イギリスにおけるFD（SD）活動の展開については、馬越（1981）、エルトン（1989）などに詳しいので本稿では割愛するが、そこには「専門職としての大学教授職」という職業観が通底していること、したがって「専門職としての規範（norms of the profession）が確立している」（Altbach, 1991, p.24）ことは、注記しておきたい。大学教育の質的な問題への対応がきわめて早かったのは、そのような「大学教授職の使命」に関する哲学や理念が確固たる伝統として根付いていたからである。他方のアメリカについても、これまでに多数の研究論文・著作が出されているので、同様の内容をここで繰り返すことはしない。但し、研究偏重主義が反省され、教育にウェイトを置く方向へと改革が進んだのは、「歴史的には教育が重視されてきた事実を前提にしている」（有本, 1996, p.169）からであるということについては、注意を促したい。さらにFD活動が活性化していく中で、教授職の使命観に変化が見られることも併せて記しておきたい。即ち、70年代から80年代にかけての時期には、大学教授の使命は“Scholarship of Teaching”と捉えられていた。90年代に入ると、教育に対する視点は“how to teach”という教授者主体の観点から“how to learn”という学習者主体の観点へと移行した。この動きにあわせて大学教授の使命は“Scholarship of Teaching and Learning”と捉えられるようになったのである<sup>1)</sup>。

このように、大学における教育の質を向上させんとする動きの背景には、大学教授の教育活動の反省がある。それは教授の重要な職務、あるいは使命の再確認あるいは再構築という作業を必然的に伴う。そのような作業が

不可欠であるとする理念を携えてこそ、教育改革は実のあるものになる。それが英米における教育改革、授業改善を目指す活動の基盤となっているのである。

我が国の大学界に広がりつつある「学生による授業評価」や「FD活動」は、実は教授職の使命を再確認する、あるいは再構築するための格好の契機であると捉える必要がある。授業評価やFD活動は教育改革の目的でも到達点でもないし、ましてや教育改善のための万能薬でも秘策でもない。授業評価やFD活動を制度化すれば、それで事足りれりとするのは皮相的であると断じなければならない。それは教育職にある者に不可欠な職務なのである。したがって、これらの活動を推進していくためには、教授職にある人間に、その「職」の専門性を深く再考する契機を準備する必要がある。カミングス（1971）や藤野（1986）の調査結果が現在にもまだ通用するのであるならば、あるいはがポイヤー（1990）の指摘が日本にも該当するのならば、自らの中で「教えること」を好意的に捉えて教授職を選択した、その動機を掘り起こし、再確認させることが何より肝要であると言わなければならない。以上が、教育改善のための活動を進めていく上で、重要な課題として考えられる一般的な、しかし根源的な事柄である。

次に「学生による授業評価」ならびに「FD活動」に関する個別具体的な課題について論じておきたい。

当然のことではあるが、「学生による授業評価」に関しては、形骸化しないように注意を払わなければならない。確かに我が国の大学では、アメリカのように「評価するものは必ず評価される、つまり相互に評価をし合うという、チェック・アンド・バランスの関係」（喜多村，1990，121頁）はまだ充分には構築されていないため、このような活動が文化的土壌に馴染まないというきらいはある。しかし、大学教員の職務の一つである「教育」の質を向上させるためには、実際にその「教育」を受けている学生の声を真摯に捉える必要があることを忘れてはならない。何より、大学教員は教育職に就くための訓練を受けていないのであるから、学生による授業評価はOJTのための貴重な資料であると思得なければならない。したがって、授業評価の実施後に、その結果を冊子にまとめて公表するだけでは不十分である。そこから授業改善のための材料が得られるように、結果をつぶさに分析する作業が必要であるし、そのような分析が可能となるような質問項目を設けることも同様に必要不可欠である。中部大学では、科目特性やクラス規模による評価値の違いなどについては分析をしてきたが、今

後は、例えば総合的・全体的な評価に個々の項目の評価値がどのように関連しているかを調べる重回帰分析などを実施する予定である。また、授業の評価者を学生に限定せず、同僚による評価ができるようにすることも必要であろう。既にいくつかの大学で実施されているが、中部大学においても教員が自由に他の教員の授業を参観し、参観後に忌憚のない意見交換ができるような仕掛けを検討中である。

「FD活動」に関しては、改めて指摘するまでもなく、その成否は教員の意識をどれだけ高めることができるかにかかっている。しかしそのような活動を進めるにあたって、「各教員の意識を改革する必要がある」とのスローガンを前面に押し出して声高に叫んでも、さしたる実効はない。意識を改革するために何が必要なのかをこそ考えなければならない。ましてやそれを技術的な方法論の地平で捉えてはならない。井上（1999）が指摘するように、「大学授業の充実を、単に教室での授業方法とかシラバスやマルチメディアの活用といった小道具の使い方のレベルでの議論に矮小化して捉えてしまうと、教育技術論のみに問題関心が押し込められてしまい、広い視野からの総合的で多角的な検討を怠りがちになる危険性がある」ということを失念してはならないし、「FDに寄せられた期待と要請は、教授技法の開発だけで解決できるほど浅くない」と考えなければならないからである。

本稿を結ぶにあたって、再度、次のことを強調しておく。それは、大学の重要な役割の一つである教育について見直しが迫られているということ、一世紀以上に及ぶ歴史の中で、ようやく我が国の大学教授の在り方に対する反省が具体的になってきたと捉える視点が必要であるということである。そこで検討しなければならない事柄は、「教授法」といった技術の次元に止まるものではなく、大学教授の在り方、価値観、倫理観、態度にまで及ばなければならない。つまり大学教育の見直しやFD活動を大学教授の職分再考のための機会として捉える必要があるということである。

そしてこれを機に、伝統的専門職としての規範を有するイギリスや、新たな規範を積極的に定義しようとするアメリカと比較すると、我が国には拠り所となる「大学教授モデル」が存在しない（あるいは希薄である）こと、換言するならば、大学教授の職業規範や職業倫理が曖昧である（あるいは十分に議論されていない）ことを改めて深く認識し、自発的に、主体的に大学教授の「使命感」や「職業倫理」が構築されていくことを切に望むものである。

注

1) アメリカにおけるこのような動向については、例えば Dezure & Marchese (2000) や、Huba & Freed (1999)、Wenger (1999)、Chaiklin & Lave (1995) などを参照されたい。

## 付録 1 中部大学における「学生による授業評価」の質問項目（但し、講義科目に限る）

なお平成7年度から12年度までは5段階評価、13年度は9段階評価で実施した。

平成7年度前・後期

- 設問1 教員の言葉は聞き取りやすいものでしたか。
- 設問2 教員は学生に語りかける態度でしたか。
- 設問3 教員は十分に準備し、意欲的でしたか。
- 設問4 板書やプリント、OHP、宿題、演習などが講義の理解を助けましたか。
- 設問5 シラバスもしくは講義要項と講義内容は大体一致していましたか。
- 設問6 講義の配分時間は適切と思われましたか。
- 設問7 講義の全般についてよく理解できましたか。
- 設問8 講義によって、次の段階や関連分野への興味をそそられましたか。
- 設問9 総合的に判断し、良い講義だったと思いますか。
- 設問10 教員と講義以外の場でも接触したいと思いませんか。

平成8年度前期

- 設問1 教員の言葉は聞き取りやすいものでしたか。
- 設問2 教員は学生の反応を確かめながら講義をしましたか。
- 設問3 教員は十分に準備し、意欲的でしたか。
- 設問4 板書（プリント、OHPなど補助手段を含む）が講義の理解を助けましたか。
- 設問5 授業計画もしくは講義要項と講義内容は大体一致していましたか。
- 設問6 講義の進め方は適切でしたか。
- 設問7 講義の全般についてよく理解できましたか。
- 設問8 講義によって、さらなる学習意欲をそそられましたか。
- 設問9 総合的に判断し、良い講義だったと思いますか。
- 設問10 講義によって教員に親近感を覚えましたか。

平成8年度後期～平成12年度後期

- 設問1 教員の言葉は聞き取りやすいものでしたか。
- 設問2 教員は学生の反応を確かめながら講義をしましたか。
- 設問3 教員は十分に準備し、意欲的でしたか。
- 設問4 板書（プリント、OHPなど補助手段を含む）が講義の理解を助けましたか。
- 設問5 授業計画もしくは講義要項と講義内容は大体一致していましたか。
- 設問6 講義の進め方は適切でしたか。
- 設問7 講義はよく理解できましたか。
- 設問8 講義によって、さらなる学習意欲をそそられましたか。
- 設問9 総合的に判断し、良い講義だったと思いますか。
- 設問10 講義によって教員に親近感を覚えましたか。
- 設問11 あなたはこの授業に対して意欲的な勉学の取り組みをしましたか。

平成13年度前・後期（全67問に及ぶ自由設問については割愛した）

【授業に関して基本的なことをお尋ねします】

- 設問1 教員の言葉は明瞭で聞き取りやすいものでしたか。
- 設問2 教員の板書（またはOHP等の表示）の仕方はわかりやすかったですか。
- 設問3 講義中の教材（テキスト・プリント等）の使い方は適切でしたか。
- 設問4 毎回の講義の主題・テーマが明確に示されていましたか。
- 設問5 講義の進度は適切でしたか。

【教員の授業に関する姿勢についてお尋ねします】

- 設問6 講義中に教員に熱意を感じましたか。
- 設問7 教員は学生の反応を確かめながら講義をしていましたか。
- 設問8 教員は学生に対して公平に接していましたか。

【授業の内容についてお尋ねします】

- 設問9 講義はシラバスにそって進められていましたか。
- 設問10 この講義に触発されて自分の考えが広がりましたか。
- 設問11 講義内容の難易度は妥当なものでしたか。
- 設問12 教員は講義内容に対する理解が深まるように工夫していましたか。

【授業に対する満足度についてお尋ねします】

- 設問13 この講義を総合的にみて十分な満足が得られましたか。
- 設問14 この講義を他の学生や後輩に推薦したいと思いますか。

【あなた自身についてお尋ねします】（以後の質問については5段階評価）

- 設問15 あなたはこの授業にどの程度出席しましたか。
- 設問16 あなたのこの授業を受けるに当たっての予備知識・基礎知識は十分でしたか。

設問17 授業内容をどの程度理解できましたか。

## 付録2 中部大学における「学生による授業評価」の推移

平成7年	パイロット・サーヴェイ	基本設問項目数10、5段階評価
平成8年前期	本格的実施・設問変更	基本設問項目数10、5段階評価
後期	設問変更	基本設問項目数11、5段階評価
(以後、平成12年まで継続)		
平成10年	8年度実施の授業評価についての総括(学内紙に掲載) 小委員会委員による評価結果公開ならびに座談会の実施	
平成11年	学生による座談会の実施	
平成13年	設問変更	基本設問項目数14、9段階評価
(以上、自己点検・自己評価委員会が実施)		
平成14年	実施母体変更・設問変更	設問項目数5、5段階評価
(教育活動・改善表彰制度委員会が実施)		

## 参考文献

- Altbach, Philip G. (1991) "The Academic Profession", *International Higher Education An Encyclopedia*, ed. by Philip G. Altbach, Garland Publishing, Inc.
- 有本章 (1996) 「日本の大学改革への含意 - 訳者解説にかえて」『大学教授職の使命 スカラシップ再考』E. L. ボイヤー、有本章訳、玉川大学出版部
- 有本章 (1999) 「ファカルティディベロップメントの歴史と展望」『IDE現代の高等教育』No.412
- Boyer, Ernest L. (1990) *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
- Chaiklin, Seth & Lave, Jean (eds.) (1995) *Understanding Practice : Perspectives on Activity and Context (Learning in Doing : Social, Cognitive and Computational Perspectives)*, Cambridge University Press
- Cummings, William K. (1971) *The Changing Academic Marketplace and University Reform in Japan* (Harvard Ph.D. thesis) 岩内亮一・友田泰正訳 (1972) 『日本の大学教授』、至誠堂
- Dezure, Deborah (Editor) & Marchese, Theodore J. (2000) *Learning from Change: Landmarks in Teaching and Learning in Higher Education from Change Magazine 1969-1999*, Stylus Publishing, LLC.

- Elton, Lewis (1987) *Teaching in Higher Education: Appraisal and Training*, Kogan Page Ltd., 香取草之助(監訳)(1989)『高等教育における教授活動一評定と訓練』、東海大学出版会
- 藤野正三郎(1986)『大学教育と市場機構』、一橋大学経済研究叢書36、岩波書店
- Huba, Mary E. & Freed, Jann E. (1999) *Learner-Centered Assessment on College Campuses: Shifting the Focus from Teaching to Learning*, Allyn & Bacon
- 井上 理(1999)「ファカルティディベロップメントの課題」『IDE現代の高等教育』No.412
- 喜多村和之(1990)『大学淘汰の時代 消費社会の高等教育』中公新書
- Morgan, Keith - John (1996)「外国人教授からみた日本の大学教師」(安原義仁訳)『IDE現代の高等教育』No.376
- Perkin, Harold (1969) *Key Profession: A History of the A. U. T.* Routledge and Kegan Paul
- Ringer, Fritz (1969) *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1933* Harvard University Press
- 馬越 徹(1981)「英国における大学教員教育(Staff Development in Universities)の展開」、『高等教育研究紀要』2、財団法人高等教育研究所、pp.13-27
- Wenger, Etienne (1999) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press