

日本のFDの現状と課題

沖 裕 貴

— <要 旨> —

本稿は特集のテーマ「高等教育研究の現状とセンターの役割」に対する大規模私立大学からの問題提起である。

FD義務化から10年が経過した今、各大学でFDの必要性や、学習者中心の教育の確立、学習成果を基盤にした質保証などの意義が十分に理解されるようになったか。そして今後、どのような政策的、制度的な変革が予想され、どのように高等教育研究センターのようなFD推進組織に影響を与えるかについて論じた。

学習者中心の教育、学習成果を基盤にした質保証を定着させるためにも、あるいは教員の研究時間をより多く確保するためにも、実質的な教員の多様化に対応するエフォート管理や高度専門職の雇用・配置が推進され、各教員の教授能力の育成に力が注がれなければならないだろう。それは今後、18歳人口が激減し、パートタイム学生を含む社会人学生や国際学生を多数受け入れるためには避けては通れない道になる可能性が大きい。

1. はじめに

2008年、大学設置基準の改定が行われ、FD (Faculty Development) が義務化されて以降、各大学ではさまざまな種類のFD研修が取り組まれている。FDが包含する業務内容も多岐にわたり、ミクロレベルでは教授法やアクティブ・ラーニングの実施方法に関して、新任教員研修をはじめ各種ワークショップや講演、公開授業や授業研究会などが取り組まれている。また、ミドルレベルではカリキュラムやプログラムに関して、3つのポリシーの策定やカリキュラム・デザイン、あるいは教育効果の検証のための

実務者講習や講演などが取り組まれ、マクロレベルでは組織の教育環境・教育制度に関してワークショップやコンサルテーションなどが行われている。

しかし、はたしてこの10年でFDは定着したのだろうか。カリキュラム・マップやカリキュラム・ツリー、LMS (Learning Management System) などの道具や3つのポリシーなどの改革のための方法はミクロレベル、ミドルレベルに多数取り込まれてきたが、それらの改革の本質であった、大学教育を学習者中心に変えるという思想は本当に定着したのか、あるいは学生の学習成果を質保証する教育に移行したのだろうか。

1992年に実施された「カーネギー大学教授職国際調査」によると、フルタイムの大学教員の研究志向の強さは高い順にオランダ75.2%、日本72.5%、スウェーデン66.9%、ドイツ65.7%、イスラエル61.4%、イギリス55.7%、韓国55.6%、香港54.1%、オーストラリア51.8%、アメリカ50.8%となっていて(有本・江原1996:153、福留2011:255)、日本の大学教員の研究志向の高さが際立っている。また、有本らが参加して2007年に行われたCAP調査(Changing Academic Professionプロジェクト調査)でも日本の研究志向が71.7%と依然高い状況が続いている(福留2011:255)。はたして大学教員の教育のエフォートと教授能力はどのように尊重され、評価されるようになったのだろうか。

加えて日本は18歳人口の漸減期に入り、2031年には18歳人口が100万人を割ることが予想されている。2018年時点ですでに36%の私立大学が定員を割っている状況¹⁾で、今後日本の高等教育は生き延びることができるのか。諸外国のように18歳~22歳の人口のみに依拠しない高等教育が提案・模索され、パートタイム学生を含む社会人学生や国際学生は増える兆しがあるのだろうか。また、その前提となるであろう、より高いキャリアパスを目指した社会人学生や新たな「学び直し」の学生が増え、労働人口の流動化が起こるのだろうか。そのためのemployabilityに資する学習成果を保証する方向に大学教育は対応する準備を進めているのだろうか。

さらに根本的な課題として、大学教員の研究時間と研究資金は確保されるのだろうか。国立大学法人においては、運営交付金の漸減と、一部の研究重点大学の保護だけで、深刻に受け止められている日本の研究力の低下は防げるのだろうか。学生を確保できず存続の危機に瀕する私立大学においては、研究を続けることが可能なのだろうか。

これらの問題の解決策がこの10年で提示され、また定着してきたとは

とても思えない。しかし、FD 義務化の背景にある思想は、そこに用いられる道具や制度にとどまらず、教育が変われば大学が変わる、学習成果を重視した大学教育になれば、生き残れる可能性が高まることを主張しているように思われる。社会人学生や国際学生が増えるためには、修学期間と修学経費に見合う形で、その大学において何を身につけることができるのかが見えなければならない。また、学習成果の検証を基盤とした取り組みは、これまで経験と熱意のみに依拠してきた教育改革を合理的かつ省力化することにつながり、大学教員の研究時間の確保につながる可能性を秘めていると言えよう。それほど猶予期間は残されてはいないが、FD の本質的な理解と運用をいかに進めるかが、今後の大学はもちろん、日本における高等教育研究センター（FD 推進組織）における業務と研究にもっとも肝要なこととなろう。

本稿では、FD の将来を左右する要因を検討することを通して、高等教育研究センター（FD 推進組織）の今後の在り方を検討することを試みる。

2. 国内大学のFD推進組織の設置率と業務内容

全国国公立大学の高等教育研究センター（ここでは、より一般的な用語としてFD推進組織を用いる）の現状を把握するために、その設置率と業務内容に関するいくつかのデータに当たってみたい。

最近の調査として、大嶽らが2014年、全国国公立大学230大学に調査書を送付し、内139大学から回答を得た調査（大嶽他2014: 1-20）によると、全学的なFD推進組織を設置している大学は64大学で、回答数をもとにした設置率は46.0%となっている。また、FD推進組織は設置していないが、全学的なFDに関する委員会等を設置している大学は67大学、48.2%で、大部分の大学がFDの研究・推進にかかり、何らかの対応を行っていることがわかる。中でも国立大学法人では約8割が全学的なFD推進組織を擁し、私立大学の約三分の一と大きな格差を見せている。

一方、大学行政管理学会大学事務組織研究会が2013年に私立大学に特化して実施した調査（大学行政管理学会大学事務組織研究会2013: 114）によれば、回答のあった224大学のうち76大学（34.0%）がFD推進組織を設置し、7大学（3.0%）が設置予定と回答しており、これは大嶽らの調査とほぼ一致する数値となっている。しかし、「設置していない」と「未回答」の大学はそれぞれ77大学（34.4%）、64大学（28.6%）にのぼり、特

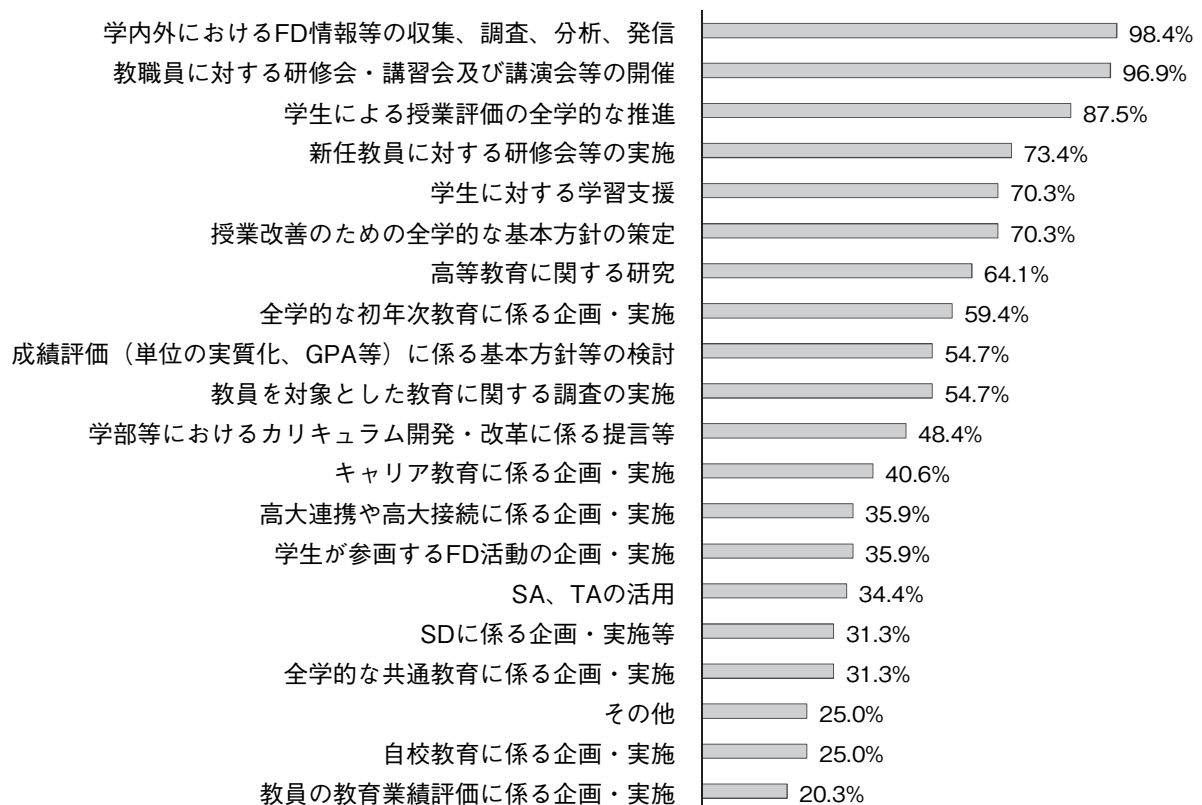
に中小の私立大学においては人員、予算面を含めて学内の FD 推進組織を設立することが困難で、省令施設を含めて対応を進めてきた国立大学法人との差は歴然である。

少し古いデータになるが、国立教育政策研究所が 2008 年に調査した内容によると、国内の FD 推進組織の業務内容は、① FD の企画・実施、② 全学共通教育の実施・改善、③ 教育評価の企画・担当、④ 学習支援方策の開発・実施、⑤ 高大連携の企画・実施、⑥ インターンシップ事業の推進、⑦ アドミッション活動の担当・展開が挙げられている（国立教育政策研究所 2008）。諸外国に比べて多岐にわたる業務内容²⁾が国内の FD 推進組織に期待されている現状が見て取れるが、これは、FD 推進組織がその成り立ちから共通教育センターを母体に発足したところが多いことや、その後、アドミッション活動、高大連携を担当する部署との統合が進められたり、最近では学修支援や認証評価への対応を行う大学評価室をも包含して活動することが求められるようになったりしたことが影響していると考えられる。いずれにしても増え続けるニーズに応えるだけの人的対応と学内での支援は希薄なままで、多くの業務に四苦八苦する国内の FD 推進組織の現状が垣間見える。

これらの状況をより詳しく調査したものとして、日本大学の辻らが 2013 年に行ったものがあるが、回答があった 64 大学の FD 推進組織の業務内容は図 1 のようになる（辻他 2013: 53-67）。

図 1 より、主要な業務内容は構成比の多い順で「学内外における FD 情報等の収集、調査、分析、発信」（98.4%）、「教職員に対する研修会・講習会および講演会等の開催」（96.9%）、「学生による授業評価の全学的な推進」（87.5%）、「学生に対する学習支援」（70.3%）、「高等教育に関する研究」（64.1%）となっている。しかし、上述のとおり、構成比は比較的少ないが、共通教育や高大連携・接続、キャリア教育などの業務を担っている様子も伺える。

ただ、これらの FD 推進組織に所属する教職員については、自らのアイデンティティに対する学内外の低い認知度が足かせとなり、十分な貢献ができず、満足な評価が得られていないとの認識が強く、学内での FD 推進に対する忌避感や負担感も相まって、士気を高く保つことが困難な状況にあることが予想される。これはまた、FD 推進組織に所属する教職員、すなわち高等教育開発者（Faculty/Educational Developer）の資格要件が不明確な上、その能力開発の難しさが起因している可能性もあろう。



出所：辻他（2013）

図1 国内FD推進組織の業務内容（N=64）

3. 日本のFDの将来を左右する要因

本章では、今後の高等教育研究センター等のFD推進組織の業務と役割に大きく影響するものとして、日本のFDの将来を左右する3つの要因（①教員の多様性に関する動向、②「高度専門職」の動向、③大学教員の教授能力の証明）を検討したい。

3.1 教員の多様性の動向

国内においては専門職大学が設立され、実務家教員を多用するとともに、研究よりも実務的な教育を重視する姿勢が鮮明である（実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議 2015）³⁾。また、葛城が指摘するように、いわゆるボーダーフリー大学においては研究よりも教育に多くのエフォートが求められている現状が指摘されている（葛城 2015: 91-103、2016: 161-76）。海外においても、教育に専念する教員の増加

が指摘され、下に詳述するが、カナダでは TSF (Teaching-Stream Faculty) と呼ばれる教員がすでに一定数存在する。これらの動向が今後、FD の将来にどのような影響を与えるかについて考えてみたい。なぜならば、カナダにおいては高等教育研究センターのような FD 推進組織は、各学部・研究科の TSF との協力・支援関係を中心に活動を行い、全学的な FD を推進しているからである。つまり、各学部・研究科の TSF が、彼らが所属する学部・研究科のカリキュラム改革や授業改善の中心的な役割を担い、それを FD 推進組織が協力・支援する体制に移行しつつあるのである (沖 2017: 1-18)。

TSF の端緒は、1991 年、トロント大学 (University of Toronto) で 5 年任期の教育 (teaching) に専念する教員を講師 (tutor)、上級講師 (senior tutor) と呼ばれる終身契約に変更したことにある。TSF とは、オンタリオ州高等教育質保証協議会 (Higher Education Quality Council of Ontario) の定義によると、「労働協約 (collective agreement) や契約の覚え書き、もしくは政策文書で規定された、teaching only、teaching stream、teaching track 等の呼称で呼ばれ、その業務責任が教育 (teaching) や教育関連活動 (teaching-related activities)、教育関連研究 (teaching-related research) やサービス (社会貢献・管理運営) に限られているフルタイムの教員の契約を持つ個人」を指す (Vajoczki et al. 2011: 5)。労働協約ではそのような教員をテニユア・ストリーム、継続的もしくは終身雇用として扱うが、教育に専念していても、カナダでは (任期のある) 契約教員や非常勤教員は本定義に含まれていない。

カナダにおいて TSF 制度が急速に拡大を見せた 2008 年時点で、カナダの主要な 44 大学のうち 4 分の 1 強の 12 大学で同制度の導入が確認されている (Gravestock and Gregor Greenleaf 2008: 1-5)。それ以降の包括的な調査が実施されていないため、現在の TSF の導入詳細は未確認であるが、筆者がカナダのブリティッシュ・コロンビア大学 (University of British Columbia : UBC) で確認したところ、2015 年の秋時点で 255 名の TSF が在職し、全専任教員 2,336 名の約 11% を占めていた (沖 2017: 1-18)。他の教員については research-stream faculty (RSF) と呼ばれ、従来と同様に研究と教育双方に責任を負っている。TSF は制度として拡大しているが、特に研究重点大学においては人数としてそれほど大きな占有率に至っていない。その理由は、TSF 制度の導入が教育の質を維持・向上させながら、研究に専念できる体制を作ることがねらいであったためである。TSF 制度

は、一部の教員（TSF）に優れた教育実践と先進的な教育関連研究を重点的に委託し、他の教員（RSF）はその分を研究に充当する仕組みであると考えられる。

表1 TSFのテニユア資格と昇進のための規準（UBC 2014）

規準	講師への任用	上級講師への昇任とテニユア資格（あるいは上級講師への任用）	教育専念教授への昇任（あるいはテニユア資格のある教育専念教授への任用）
教育（teaching）	<ul style="list-style-type: none"> ・通常、学歴に関する資格を満たし、教育に関する能力と関与の証拠を示すこと ・主として教育の実演により判断される 	<ul style="list-style-type: none"> ・優れた教育の証拠を示すこと ・テニユア資格は、これまで規準に合致した高い基準の（教育、教育的リーダーシップおよび管理運営・社会的貢献）を維持しており、引き続き同等の努力を続けることが見込まれること 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育における顕著な業績の証拠を示すこと ・教授・学習の分野に顕著な業績を示すこと
教育的リーダーシップ（educational leadership）	<ul style="list-style-type: none"> ・通常、教育的リーダーシップを発揮することが見込まれる証拠を示すこと 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育的リーダーシップが発揮された事例を示すこと ・カリキュラム開発・改革と他の教授・学習に関する先進的な取組への参加の証拠を示すこと ・各自の専門分野と教授・学習における新たな開発の動向に常に気を配り遅れないこと 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育的リーダーシップにおける顕著な業績の証拠を示すこと ・大学が教授・学習に対する（州の）要求に卓越して応えるための、カリキュラム開発、コース設計、他の先進的な取組への持続的かつ革新的な貢献の証拠を示すこと
管理運営・社会貢献（service）	<ul style="list-style-type: none"> ・職務、大学ならびに社会への貢献は考慮されるが、教育における不足を相殺するものではない 	<ul style="list-style-type: none"> ・職務、大学ならびに社会への貢献は考慮されるが、教育における不足を相殺するものではない 	<ul style="list-style-type: none"> ・職務、大学ならびに社会への貢献は考慮されるが、教育における不足を相殺するものではない

出所：筆者作成

UBCでは2011年、これまで講師、上級講師の2つの職位しかなかったTSFに、大学教員の一般的な職位と同様、教授（professor of teaching）という職位を認めることを決定した。サバティカル（sabbatical）の機会や各種委員会への参加などもRSFと同一にし、実質的に一般教員と同様の権限を付与することも行われた。教授への昇進には、研究に代わって教育的リーダーシップや優れた教育、カリキュラム開発での業績が求められる。より新しい2014年度のTSFのテニユア資格と昇進のための規準（UBC 2014）は表1の通りである。また、2015年には同様の制度改革がトロント大学でも実施されている。

TSFはカナダのみならず、世界各国で増加している（表2）。この背景には、高等教育に進学する学生の急増、社会人学生や国際学生の増加がある。また、マス化もしくはユニバーサル化した大学における教育は、質的にも量的にもエリート段階から大きく異なることによる、教員の授業技術不足や負担増、学習成果に対する説明責任の強化もまた、各国共通の課題となっている。さらに、大学に対する目に見える研究成果の追求と、高等教育予算が相対的に先細りし、すべての大学に等しく予算配分、補助金配分をすることが困難になっている現状も同様で、国際的な研究成果を生み出せる一部の大学への重点的な予算配分の実施がほとんどの先進国で見られる。

加えて、カナダ、イギリス、オーストラリア、さらにアメリカでは、1990年代から2000年代前半にかけて、教育に対する説明責任について問題が指摘されうる有期雇用や契約雇用、非常勤教員への依存が急激に増加したことも背景に挙げられるであろう（Vajoczki et al. 2011: 14）。

多くの国々で、これらの状況の打開策の一つがTSF制度の導入であったと言えよう。また、各国とも名称こそ異なれ、不安定な教員のポストではなく、教育に特化したフルタイムの終身教員を任用し、彼らの身分を保障することによって教育の質と量を維持・向上させるとともに、カナダ同様、教授への昇進も可能にしてモチベーションの維持に努めている。TSF制度導入のもっとも大きなメリットは、教育（teaching）に焦点を当てた貢献や、学生のニーズに応え、学科固有のニーズを表明できることにある。また、教育に関与したいと考える教員に確かな雇用を提供することも然りである。TSFは終身雇用の専任でフルタイムの教員であり、非常勤教員とは異なりキャンパスに常駐するがゆえに、多くの時間を学生と向き合い、彼らの要望に焦点を当てて教育を担うことができる。

表2 各国のTSF導入の経過と現状

国名	例示国	経過	現状
イタリア、オーストリア	オーストリア	<ul style="list-style-type: none"> ・1990年代初期の国家競争政策 (the National Competition Policy) の導入により、高等教育セクターに市場の差異化。伝統的な大学と研究重点大学、教育重点大学の差別化。 ・教育に関する強制研修と資格化 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育と研究双方の機能を持つ大学教員の任命の減少。 ・教員の研究と教育 (のバランス) に関しては結論を出さなかったが、自ら区分を指図するためにむしろ個人的なキャリアプランを出させる傾向。
フランス	フランス	<ul style="list-style-type: none"> ・一部の小規模エリート機関の大学への統合 	<ul style="list-style-type: none"> ・同じ価値の共有 ・教員個人の差異化 ・個人ごとに労働負担比率の柔軟化
	ドイツ、オランダ	<ul style="list-style-type: none"> ・すべての大学の予算モデルや教員条件の調整で、将来、エリート機関の大規模大学への統合の可能性 	
	スカンジナビア、ベルギー、オランダ	<ul style="list-style-type: none"> ・新たな職業ランキング (job ranking) の仕組みを開始した。個人の発展計画 (individual development plans) は垂直的にも (キャリア・ステージを通して) 水平的にも (同時にキャリア・ステージにおいて) も異なる大学教員の役割を認める 	
	ドイツ	<ul style="list-style-type: none"> ・ドイツ科学委員会 (The German Science Council) による個人の業績と将来のキャリアプラン双方の査定に基づく教育と研究 (比率) の多様化の提唱 	<ul style="list-style-type: none"> ・教員は教育か研究のどちらにより多く従事する職務に応募するかを自分で決める。教育活動には教育、カリキュラム開発、プロジェクト・グループ、そして評価の4つの特定業務に分類され、研究活動は調整、研究契約の獲得、研究ワーキンググループや委員会への参加から成る。
イギリス	イギリス	<ul style="list-style-type: none"> ・1990年、ポリテクの廃止と大学への統合 ・公的研究資金の研究大学への重点化 	<ul style="list-style-type: none"> ・2000年以降、教育専念教員の確立 (医学部、生物医科学が端緒) ・TSF、教育重点大学の増加と有期雇用の研究専念教員の増加 (全体の約半数)
アメリカ	アメリカ	<ul style="list-style-type: none"> ・アメリカの4339大学のうち、277大学が博士号を授与し、200以下の大学が研究重点大学として認知 ・他の大学の研究志向はかなり低い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・リーディング・ユニバーシティ (研究重点大学) は、研究活動と大学院生の教育に大きく集中 ・70%かそれ以上の、テニユアもしくはテニユア・トラックにいる教員の主要な機能は教育 (teaching)。 ・12%~15%の教員は研究が主要な役割

出所：Vajoczki et al. (2011: 11-4) を筆者がまとめたもの

一方、TSF のデメリットもまた明らかになっている。主要なデメリットは、この制度が教育と研究、サービスの間の業務負担の適切なバランス、いわゆる教育：研究：サービス=40:40:20 をなし崩しにし、教員団の内部にある文化的な齟齬（たとえば、第二の教員グループの出現）を生み出す危険性である（Vajoczki et al. 2011: 6-7）。

しかし、2011 年に Vajoczki らが行った TSF への調査によれば、TSF は自らのポジションについてかなり満足して従事しているように見受けられる。上記調査に参加した人の半数を超える者（53%）がもともと TSF の職を嘱望していたと報告し、87%が TSF の現在のポジションに満足もしくは非常に満足していると報告している。TSF にもし機会があれば伝統的なディシプリン・ベースの研究と教育を担う教員契約（RSF）に異動するかと尋ねると、75%が現在のポジションに残ることを選択すると答えている（Vajoczki et al. 2011: 4, 27）。カナダにおいて TSF の職を希望する者は、RSF が研究資金を獲得し、研究成果を挙げることに汲々とした生活を送っているのを見て、自らはより満足度の高い生活を送るために、新たな大学教員のポストとして創設された TSF に期待を見出そうとしていることがうかがわれる。

TSF は、専門職大学に見られるように、今後日本においても増加する可能性が高く、ボーダーフリー大学における実質的な TSF まで考慮に入れると、すでに非常に大きな比率の大学教員が TSF として勤務していることが予想される。しかしながら、日本の大学のエフォート管理は不十分なため、名目上は一般教員と同じ資格で雇用され、雇用や昇進については研究業績を挙げることを期待されているのである。仮に彼らのエフォート管理を明確にし、教育業績および研究として位置づけられる教育関連研究を正当に評価することができれば、FD 推進組織は彼ら自身の教育や教育関連研究の支援を行ったり、また彼らと協働して、あるいは彼らを通して学部・研究科に対する FD 活動を展開できたりする可能性があるだろう。彼らは教育や学習支援の専門家であるがゆえに、学習者中心の教育の推進や学習成果を基盤にした教育を定着させることにつながることを期待できよう。ただし、彼らを第二教員グループに貶めないための綿密かつ丁寧な議論と政策が必要であることは言うまでもない。

3.2 高度専門職の創出

2014年の中央教育審議会大学分科会では大学が行うべきガバナンス改革や国が行うべき改革支援として「高度専門職」の育成が議論された（中央教育審議会大学分科会、2014）。そこでは、リサーチ・アドミニストレーター（URA）やインスティテューショナル・リサーチャー（IRer）、カリキュラム・コーディネーターなど、海外諸国にも見られる高度専門職（プロフェッショナル人材）の導入と配置が提言されたが、その定義や身分・処遇、雇用形態、キャリアパスに関する制度整備が不十分であるために、現在においても各大学で模索が続いている。多くの場合、任期付きの職員や助教として雇用されたり、大学教育再生加速プログラムなどの競争的資金の獲得・実施のための即戦力として短期雇用されたりしている事例がほとんどであり、不安定な待遇を余儀なくされている。

これらの新たな職とFD推進組織における協働体制は、今後のFDの動向に多大な影響を与えることが必至である。たとえば、カナダのUBCのFD推進組織であるCTLT(Center for Teaching, Learning and Technology)においては、約80名在職するスタッフの大部分が高度専門職であり、センター長をはじめ数名在職する教員はTSFとなっている（沖 2017: 1-18）。

アメリカにおいては、職員の一部がジェネラリストではなくプロフェッショナルとして存在し、位置付けられている。プロフェッショナルは高度専門職として、専門職団体を持ち、学会活動を行っていることも多く、雇用されている大学での予算が打ち切られれば、教員と同様に大学間移動が前提となっている。この制度は、研究・教員職ポストの削減を受けて、大学職員市場がPh.D.取得者の就職市場として浮上したことから始まった。職員は、現職キャリアアップとしてPh.D.を取得するケースと大学院生が直接高度専門職として入職するケースがあると言われる。高度専門職が多い部門・領域は、IR、アセスメント、学生支援、学習支援、エンロール・マネジメント等である。専門職の育成・支援するシステムとして、学会、専門職団体、大学院が大きな役割を果たしている。また、専門性を身につけた職員と教員がチームを組み、プロジェクトや部門を運営することが日常化している（山田 2010: 59-60）。

たとえば米国コロンビア大学の「Education, Assessment, and Evaluation Specialist」の職務記述書内容では、応募する際に最低限満たされていなければならない条件として8年間の関連実務経験等が求められ、最低限の学歴・資格としては教育心理学、教育設計あるいは成人学習の専門分野にお

ける修士号が、さらには望ましい資格としてこれら専門分野における Ph.D. が記載されている。また、採用後に要求される職務義務についても詳述されているのが常である（渡邊 2013: 89-99）。

国内においてもさまざまな分野で修士号や Ph.D. を持った高度専門職の雇用が増加している今日、できるだけ早急に彼らの身分・処遇、雇用形態やキャリアパスを明確にし、大学教育に位置づけることが肝要となろう。その際には、高等教育研究センターのような FD 推進組織の活動に、各学部・研究科や事務組織に所属する彼らの関与が大幅に増加するとともに、FD 推進組織そのものの中心的な人材としても、彼らが活躍することが予想される。それはアメリカやカナダにおける FD 推進組織の現在の姿に他ならない。

3.3 大学教員の教授能力証明

イギリス、オーストラリア、北欧の大学においては、大学教員の教授能力を担保するために、大学院生から研修（Preparing Future Faculty Program）を用意し、雇用されてからも数百時間にのぼる研修を課して修了証を発行しているところが多い（表 3）。一方、アメリカやカナダでは研修はあるものの、FD 推進組織が行う研修は、教員のエフォートに見合う教育上の成果の達成を支援するものとして実施されており、むしろ教員評価に対する支援型と呼ぶのが適切なものである。

日本における大学教員の教育評価や教育貢献は、エフォートへの明記も含めて極めて曖昧であり、新任教員研修の受講すら義務化されていなかったり、オリエンテーションとして短時間しか開催されたかたりするものがほとんどで、十分な議論がなされていないのが現状である。今後多くの大学で社会人学生や国際学生、さらには意欲と学力に課題を有する国内学生を受け入れるに当たって教員の教授能力の育成が鍵となるが、それがどのように行われるのか、また評価されるのかについては定式化されていない。当然、今後の FD を左右する大きな課題となるであろう。

表3 各国の新任教員の研修時間の比較

国(大学)	研修時間等
イギリス	「高等教育における教授及び学習支援のための専門性基準枠組み」(the UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in Higher Education)に基づいたプログラムを受講させることにより、専門職能認定を行う。
ドイツ	3年間で200単位(1単位45分)の研修プログラム受講で教育能力証明を取得。
フィンランド	60単位(1年間のフルタイム学習に相当)の研修を実施。
オランダ	300時間の訓練を伴う「高等教育国家資格」を取得。ティーチング・ポートフォリオ作成を重視。
スウェーデン	教授法に関する内容を10週間で学習。
デンマーク	着任後3年以内に150時間の大学教員プログラム受講を義務化。
スイス	200時間程度の研修を伴う資格が義務化。
日本(愛媛大学)	テニユアの条件。必修80時間、選択20時間の合計100時間
日本(立命館大学)	6WS+CPの発表会で、約16時間程度。以前はVOD15本(レポート作成)=3h×15=45h。WS10本=2h×10=20h。TP=10h。合計75時間。

出所：加藤(2013:112-20)より筆者作成

4. おわりに

FD義務化から10年が経過して、各大学のFD活動そのものは活発に取り組まれるようになった。しかしながら、FDが含意する学習者中心の思想や学習成果に基づく質保証といった方向性は、細かな道具や制度の導入の中でむしろ薄まってきているように思われる。高等教育研究センターのようなFD推進組織は、そのような状況の中で、何に取り組み、どのような存在感を示せばいいのか。「日本における高等教育研究の現状とセンターの役割」と題する今回の名古屋大学高等教育研究センター主催の20周年記念シンポジウムはそれを多角的に検討する試みであったかと思われる。

当初、筆者からは大規模私立大学のFD推進組織の立場からの検証を求められていたが、私立大学と国立大学、特に国立大学法人の研究重点大学と違いが大きく、議論が深まらないことを懸念して、さらに俯瞰した形での問題提起を行った。それが今後、高等教育研究センター等のFD推進組織の活動や業務、研究に大きく影響するであろう、日本のFDの将来を左右する要因に関する議論である。

制度的に認知されたTSF等の教育専念教員の増加は、研究専念教員の増加とともに世界各国で見られる現象であり、第二教員グループの出現による教員団の分断という危険性をはらみながらも、今後ますます増加していくことが予

想される。ボーダーフリー大学や専門職大学をはじめとして、実質的に教育をエフォートの中心に据えざるを得ない、あるいは制度的にそれを求められている大学や教員が増えていく中で、FD 推進組織は彼らとの連携や彼らを通じた教育改革を活動の中心に据えていくことが求められていくだろう。その際に大きな課題となるのが彼らのエフォートの管理である。高い教育の比率を正当に評価し、また教育関連研究を彼らの昇進や採用につながる研究業績として認めることが、教員団の分断への有効な手立てとなるだろう。

一方、それは必ずしも残りの教員が研究のみに専念することを可能にするわけではない。学習者中心の教育の実現や学習成果を基盤にした質保証は、やはりすべての教員のたゆまぬ努力の結果、実現するものである。そのためには、教育に関する十分な研修、すなわち教授能力の証明につながる FD 推進組織による支援が欠かせない。諸外国に比してかなり手薄な支援内容は、大学教員の教授資格の取得を義務化する、しないに関わらず重要なものであり、テニユア・トラック制度の設計の中で各大学とも議論を進める必要があるだろう。採用や昇進の際にはエフォートの中の教育の占める割合をしっかりと評価する仕組みが早急に求められる。少なくとも各教員が、自らのエフォートのうち、教育がどれくらいを占めるのかを事前に申告し、学部・研究科が把握することから始めなければならないだろう。

高度専門職の導入、配置も喫緊の課題である。もはや大学は教員と事務職員だけでは賄いきれない業務内容と業務量を抱えている。諸外国ですでに一般化しているのは、修士号や Ph.D. を取得した高度専門職が、学生の生活から入学、学習、就職までを支援するとともに、質保証の要となる学習成果の測定やカリキュラムの策定を中心的に担う仕組みである。重要なことは彼らの雇用形態やキャリアパスを明確にすることで、彼らの活躍の場を早急に整備し、学生の学びを充実する手立てを推進しなければならない。また、当然のことながら、FD 推進組織は彼らをもっとも多く所属する組織となることから、今後の高等教育研究センター等の役割や業務、研究の内容に大きな影響を与えることになるだろう。

注

- 1) 定員割れ大学は 2016 年に 44.5%であったのが、この 2 年間減少に転じている。それは、私大の受験料割引等を導入する大学が増え、複数出願がしやすくなったことで受験生 1 人当たりの出願校数が増えたことと、入学定員超過率の厳格化により都市部の大規模私立大を中心に定員超過を是正する動きがみられ、合格者数が減少しているためであると言われる（河合塾 2018）。
- 2) たとえばアメリカの FD 推進組織の主な業務は、① 教員や大学院生を対象とした教育方法に関するワークショップやコンサルテーション、② 学内の教育改善活動への資金提供、③ 教育改善に関する資料の作成や提供、④ オリ

エンターション、コース中間のアセスメント等であり（中島 2009）、イギリスのFD推進組織が主導的に担っている業務は、① 学習・教授の専門職能開発の機会提供、② 初期レベルのティーチングスタッフ研修、③ ティーチングスタッフ（院生）の研修、④ 学習・教授の学問性の推進、⑤ 学習テクノロジー利用の促進、⑥ 新任スタッフのオリエンテーション、⑦ 学習・教授の革新性の奨励、⑧ 学習・教授戦略の実現、⑨ 学習・教授の修士課程、ディプロマ課程、⑩ 学習・教授の質向上である（Gosling 2008=加藤 2009）。また、オーストラリアのFD推進組織の50%以上が実施している業務は、① 教育に関する能力開発、② 政府の報償・補助金制度への支援、③ 政策開発の支援、④ 教育の質保証・評価、⑤ 教授活動に関する公式課程の設置である（CADAD 調査 2006=夏日 2009）。

- 3) 加えて、文部科学省では「制度・教育改革ワーキンググループ」で実務家教員の雇用促進を議論しており、実務家教員の定義や導入の課題等について整理している（文部科学省 2018）。

参考文献

- 有本章・江原武一編著、1996、『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部、p.153。
- 大嶽龍一・辻忠博・雨宮史卓、2014、「全学的なFD等教育開発の効果的推進を見据えた教職員の意識と大学組織の在り方－FD等組織調査対象大学と日本大学との比較も踏まえて－」『日本大学FD研究』2: 1-20。
- 沖裕貴、2017、「カナダおよび先進諸国の教育専念教員の実態について－導入の背景、特徴、課題－」『中部大学教育研究』17: 1-18。
- 加藤かおり、2009、「第4章 英国におけるスタッフ・教育開発とそのネットワーク」『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』、103-37。
- 加藤かおり、2013、「北欧諸国における大学教育のプロフェッショナル認定の仕組みに関する比較研究」『大学教育学会誌』35(2): 112-20。
- 河合塾 Kei-Net、2018、「私立大 定員割れ大学数は2年連続で減少」。
(<https://www.keinet.ne.jp>, 2018.10.16)
- 葛城浩一、2015、「ボーダーフリー大学教員の大学教授職に対する認識(5)－先行研究で得られた知見との比較を中心に－」香川大学大学教育基盤センター編『香川大学教育研究』12: 91-103。
- 葛城浩一、2016、「教育と研究の両立という大学教授職の理念に疑問を呈している教員とは－ボーダーフリー大学に着目して－」『大学論集』48: 161-76。
- 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」。
- 文部科学省、2015、「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の在り方に

- ついて（審議のまとめ）」。
- (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/061/gaiyou/_icsFiles/afieldfile/2015/04/15/1356314_1.pdf, 2018.10.29)
- 大学行政管理学会大学事務組織研究会、2013、「第2回全国私立大学事務組織実態調査報告」『大学事務組織研究』3: 114。
- 中央教育審議会大学分科会、2014、「大学のガバナンス改革の推進について（審議まとめ）」。
- 辻忠博・雨宮史卓・光澤浩・品田泰崇・大嶽龍一、2013、「FD等教育開発推進関連組織に関する実態調査－調査対象大学の実態と課題－」『日本大学FD研究』1: 53-67。
- 中島（渡利）夏子、2009、「第2章 アメリカにおけるFDとそのネットワーク」『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』、25-58。
- 夏目達也、2009、「第5章 オーストラリアの大学における Academic 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』、141-68。
- 福留東土、2011、「第14章 研究と教育の関係」有本章編著『変貌する世界の大学教授職』玉川大学出版部、254-73。
- 文部科学省、2018、「実務家教員の雇用促進について」。
- (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/043/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/05/28/1405040_3.pdf, 2018.10.29)
- (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/043/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/08/03/1407795_3.pdf, 2018.10.29)
- 山田礼子、2010、「専門職としての大学職員の潮流：米国の大学を中心に」『大学教育学会誌』32(2): 59-60。
- 渡邊聡、2013、「アメリカの大学職員とキャリアパス－さまざまな事例をもとに－」山本眞一編『高等教育研究叢書』123: 89-99。
- Gravestock, P., and Gregor Greenleaf, E., 2008, “Overview of Tenure and Promotion Policies across Canada”, University of Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education, 1-5.
- University of British Columbia, 2014, “The Professor of Teaching Stream: Criteria for Tenure and Promotion”, *Faculty Relations*.
- Vajoczki, S., Fenton, N., Menard, K., and Pollon, D., 2011, *Teaching-Stream Faculty in Ontario Universities*, Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.