

# F Dの組織化と教育経験の共有

大学評価情報室 小湊 卓夫

## 1. はじめに

1987年の臨時教育審議会第三次答申においてファカルティ・ディベロップメント（以下F Dと略す）の用語が使われ始めて以降、多くの大学でF Dが実施されてきた。文部科学省の調査<sup>1</sup>によれば、平成15年度には482の大学においてF Dが実施され、それは全大学の約69%におよぶ。また国立大学では97大学中（平成15年5月1日現在）92校、比率にして約95%もの大学においてF Dが実施されている。この状況を鑑みれば、日本の高等教育機関においてF D活動はほぼ定着しつつあると見てよいだろう。

その中でF Dの具体的な取り組みとしては、講演、ワークショップ形式が主流となっており、また学生の現状把握として授業評価アンケートが実施され、その結果を教員にフィードバックするために利用されることも多い。ここではF Dの対象はあくまでも教員個人に向けてのものであり、F Dをふまえて教員が自身の授業改善に役立てるといった観点が重視されていると言えよう。しかし、教員の活動は教育のみならず研究や管理運営等多様な活動があることを考慮するならば、個人で授業改善を行うには時間的制約が大きいことも事実である。さらによく言われることであるが、大学教員は研究トレーニングを受けてはいるが、教師としてのトレーニングを受けないまま授業を行わざるを得ない状況に立たされているのである。そのような背景を有する教員に対し、概論的な教育改善や授業改善の事例を伝えるだけではその効果は限定的なものとならざるを得ないことも容易に想像がつく。したがって、F Dの効率性や実効性を高めるためには従来の方法を踏襲するだけでは限界があることも考えられる。

研究領域では学会活動や採用・昇進時の研究業績の評価が行われ、日常生活の中でも教員間で研究についてのコミュニケーションは活発に行われている。このことが教員の研究活性を高める一つの制度として動いている。しかし教育に関してはそのような明示的な制度や組織化がなされていない。研究コミュニティがあつて教育コミュニティが不在であることは、教員の中心的活動が教育研究であることを考えれば不思議なことであるが、教育コミュニティの形成が今後のF Dにとって重要な観点となるだろう。

そこで本稿では、教育コミュニティ形成の観点から海外のF D活動をとらえ、九州大学において今後どのような方策が可能であるのか示唆を得ることを目的とする。

## 2. 九州大学におけるF Dの現状

ここでは海外のF Dの事例を見る前に、九州大学におけるこれまでのF Dを概観し、課題を抽出

---

1 文部科学省による教育内容、方法についての平成13年度から平成15年度までの結果は以下のURLを参照。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/005.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/005.htm)

することにする。

九州大学において教員の資質向上を目的とした全学研修会の開催は、平成10年に実施された「大学教育改善に関する研究会」にさかのぼる。この研究会は、平成10年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」に盛り込まれた大学教育改革への提言と、平成11年度からの新カリキュラム実施の双方についての理解を深め、九州大学の今後の教育について議論することを目的としたものであった。

当時、FDという用語は使用されておらず、この用語が初めて用いられたのは、平成11年の「教育方法研究・研修集会」における基調講演においてである。その後、全学FD実施体制が整備され、平成13年度より、大学教育研究センター（現高等教育総合開発研究センター）が企画し、教育審議会（平成16年度からは全学FD委員会）が実施責任を負うことになった。

表1 九州大学における全学FDの実施状況

	第1回	第2回	第3回	第4回
平成13年	(テーマ) 新任教官の研修	各部局におけるFDの推進	なし	なし
	(参加者) 131名	49名		
	(開催日) 7月	12月		
平成14年	基礎化学科目の授業改善	教養教育科目の授業改善	なし	なし
	166名	153名		
	7月	12月		
平成15年	新任教官の研修	適正な成績評価	言語文化科目の授業改善	なし
	151名	121名	135名	
	4月	9月	12月	
平成16年	新任教員研修	GPA制度の導入に向けて	18年度問題とその対応	大学院教育の新展開
	175名	188名	176名	不明
	4月	9月	12月	3月

表1に見られるように九州大学では平成13年度と14年度に年2回、平成15年度は3回、平成16年度は4回、総計11回の全学FDを実施している<sup>2</sup>。また平成14年度を除き、新任教員を対象としたFDの開催を毎年度継続的に行っていることがわかる。またテーマの多くは全学教育の改善に関するものが選ばれている。FDの具体的な実施では、新任教員研修を除くほとんどのテーマにおいて、出席者全員が参加する全体会が開催され、テーマに沿った講演や全般的な問題点の整理が報告される。さらにその後、科目や課題ごとに分かれて複数の分科会が開催されより深い議論がなされる。最後にそれぞれの分科会において議論をまとめ、それを全体会で報告し、出席者全員で議論するという形態が定着しつつある。

九州大学における全学FDはまだ歴史が浅く、その中で課題を取り上げるには躊躇する部分もあるが、近年FDの組織化について議論されることが多くなったため、その観点から課題を述べてみたい。

まず①FDテーマの体系性と関連性を重視した取り組みに対する課題がある。平成13年度第2回

2 九州大学における全学FDの記録は、<http://mail.rche.kyushu-u.ac.jp/~rdche01/fd/index-fd.html> を参照のこと。

F Dの分科会において成績評価の分科会が設定され、また平成15年度第2回F Dが適正な成績評価というテーマで開催された。これを引き継ぎ、平成16年度第2回F DにおいてG P A制度の導入というテーマにつながっていったようであるが、それ以外のテーマにおいては関連性を見だしにくいものとなっている。分科会報告をうけ全体会で議論し、なにがしかの課題の抽出や方向性の共有がなされている以上、これをさらに有効活用し次のF Dのテーマへと活かしていく方策が求められよう。この点については全学の中期目標・中期計画に「全学F D委員会を設置し、系統的な全学レベルのF Dを企画し、実施する」ことが明記されているため、計画の進捗に期待したい。

次に②全学F Dの成果と効果の検証がある。先に述べた適正な成績評価のテーマは、平成17年度GPA制度の試行導入として結実した。しかしそれ以外のテーマではF Dの成果を具体的に上げることは困難である。全学F Dによって議論された課題を着実に制度形成や成果物にすることで、全学の教員に還元することが求められよう。近年、大学改革や大学評価の議論の中で、Plan-Do-Check-Actionといったマネジメント・サイクルの構築が求められるようになってきたが、F Dや教育改善の中でも同様のことが求められている。

さらに③ほぼ毎年行っている新任教員F Dの中身の充実化である。これまでの新任教員研修の内容は、あるテーマに沿った講演の他、九州大学の全学教育の概要と服務規律の説明が中心であった。全学教育の教育改善を新任教員の意識改善から行うという点では、この研修の開催に異論を唱えるものはいないであろう。しかしその内容は、教育改善への実効性あるものとなっているか疑問の残るところである。九州大学の教育目標ならびに全学教育の目標をはじめ、九州大学の全学教育の実施体制やカリキュラム、さらには全学教育実施上の諸手続までふくむきめ細やかな研修会が必要ではないだろうか。またそのようなきめ細やかな対応を実施するには半日の開催にこだわることなく、複数日の開催も考慮する必要があるだろう。また九州大学の教員としての自覚を得る必要性からも、新任教員研修に関しては義務化も視野に入れた検討が考えられる。そして課題の②にも関連することであるが、これまで実施してきた新任教員研修の中身とその検証をふまえて、九州大学版の新任教員向けハンドブック作成も考慮する時期にきていると思われる。

次に部局F Dの活動状況を概観しよう<sup>3</sup>。

表2 九州大学の部局F Dの実施状況

平成12年度	平成13年度	平成14年度	平成15年度
29回	29回	34回	36回

表2に部局F Dの開催数を記したが、多くの部局において開催されていることが伺える。この中には、連続した一連のF D開催を1回として報告しているものもあるため、実質的な開催数はもっと多くなるとと思われる。より具体的には、平成16年度の場合、11学部1学科中10部局が、また17学府（大学院）中12学府においてF Dが開催されている<sup>4</sup>。

F Dのテーマに関してはそれぞれの部局における特質を反映したものが多一方、論文指導や遠

3 「九州大学教育情報」No.11, 12, 14の各号を参照。

4 「認証評価に関する実体調査」の結果を参照。九州大学内部からは以下のURLにアクセスが可能となっている。<http://hyoka.ofc.kyushu-u.ac.jp/analysis/>

隔教育、学生の就職動向といった全学的なテーマに繋がるものも多い。さらに教育改善に関するテーマのみならず、「教育行政の今日的課題を巡って」、「大学評価を巡って」といった、大学の抱える現代的課題を議論する場としてもFDを活用している実態が浮かび上がってくる。その意味において、部局FDは全学FDの範囲を超えた幅広い取り組みが行われているのが特徴である。

また、全学FDが講演会形式と全体会・分科会形式で実施されていたのに対し、部局FDの実施形態には多様性が見られる。教員のみを対象とした講演会形式、大学院生や学部生も参加し教員と議論する懇話会形式、教員相互の授業参観、教員とTAの研修といったように多岐にわたっているのが特徴である。

しかしながら、多様性を有する部局FDについてもいくつかの課題がある。①全学FDと部局FDにおけるテーマの重複である。このこと事態が決して悪いという意味ではない。それぞれが別個独立して行われているために、全学的に課題が共有しにくい状況になっている。これは言い換えれば組織的な取り組みの方法に関わる問題である。

したがって、②全学FDと部局FDの関連性が問題となる。九州大学では教育審議会のもとに全学FD委員会が組織され、その下に部局等のFD委員会が位置付いている。九州大学教育審議会規則第7条によれば、全学FD委員会は全学FDの調整とともに、部局等のFDに係わる連絡調整を行うことが明記され、その上で授業に関する各教員のコミュニケーション機能の強化を図ることが目的とされている。しかし、この調整機能が十分に発揮されていないために、部局FDの開催内容を吟味し全学FDに反映させ、教育改善に関する情報の共有と蓄積が果たせないままになっている。そのため、全学FDと部局等のFDとの連携が図れず、効率的なFDの実施が困難な状況であるといえよう。

上記において見てきたように、九州大学においては全学FD、部局FDとも実施されてはいるが、そこで得られた知見を視覚化、形式化する体制が十分にとられていないことがわかる。それは、九州大学の学生にあった教授法の蓄積、授業類型（知識積み上げ型の学習や体験授業等）に応じたティーチング・ティップスの開発、シラバス作成に関するガイドラインやハンドブックの作成といったような開発物がないことからそのことが伺えよう。九州大学の教育ニーズにあった授業改善のためのツールや教授法に関するティップスの作成と、教員の行う授業への支援を担う責任ある組織が必要であろう。またそのような活動をとおして九州大学の内部で、個々の教員の授業経験から得られた知見を共有する仕組みの構築が急がれる。

### 3. 海外におけるFDプログラムの組織的な取り組み

日本では通常FDを「教授団の資質開発」と訳し、特に教授技能の向上や授業改善の文脈の中で語られることが多い。しかし本来はそれよりも広い意味を有するものである。もともとFDは研究者としての専門知識の育成に主眼が置かれた取り組みであったが、アメリカでは1960年代から70年代にかけておこった学生運動を契機として教育領域の資質開発へとシフトしていった経緯がある。当時のアメリカでは学生の多様化（人種、学習歴等の多様化）、従来の講義スタイルや研究偏重への批判、教員雇用形態の変化（教員のモビリティの高まり）を背景として、FDが教授法修得や授業改善への取り組みへと変化していった。さらにイギリスをはじめとするヨーロッパ諸国では

SD (Staff Development) という用語が一般的に使われ、教員のみならず大学活動の担い手全てを対象とした幅広い研修プログラムが用意されている。

アメリカでは現在、FDに携わる教職員を組織化したアメリカ最大規模の団体であるPOD(Professional and Organizational Development Network in Higher Education)<sup>5</sup>があり、そこでFDを3つのカテゴリーに分けて定義づけている。

- ① 教員開発 (Faculty Development) : 教員, 研究者としての個人の側面に焦点をあて、それぞれに必要な技能の向上を支援する取り組み
- ② 教授法開発 (Instructional Development) : カリキュラムや授業の設計に焦点をあて、そのための手法開発や評価をつうじて授業改善の支援を行う取り組み
- ③ 組織開発 (Organizational Development) : 教員の授業や学生のまなびへの支援を効果的・効率的なものとするための組織的・制度的・文化的改革を支援する取り組み

このようにアメリカにおいては、教員個人の授業改善を対象とした取り組みだけではなく、それを組織的に支援する領域にまでFDの概念を拡張し、いわゆる広義のFD概念が提唱され多種多様な活動が行われている。そのため、アメリカにおけるFD活動の範囲と内容も多様であり、様々な試みが行われているが、ここでは主要な3つの取り組みを紹介する<sup>6</sup>。

一般的に大学としての組織的な取り組みとして、教育活動に対する報奨制度や採用・昇進時における教育業績の評価<sup>7</sup>が多く大学で行われている。教育業績の評価それ自体が単独で行われることは無く、教員業績評価の1領域として組み込まれている。例えば、ミネソタ大学では教員報酬に関する方針を全学的に定め、教員の業績評価を実施している。具体的には、教育学部の教員業績評価制度では、年間の活動実績を教育 (teaching), 研究, サービス及びアウトリーチ, その他の4領域に分けて記述し、学部長との面談のもと評定を受けることとなっている。具体的な記入項目を以下に示す<sup>8</sup>。

- ・教育：①担当講義，②指導学生，③授業改善事項
- ・研究：①パブリケーション（論文，書籍，記事等）と報告，②外部資金
- ・サービス及びアウトリーチ：①学問分野におけるサービスとアウトリーチ，②管理運営，③社会貢献
- ・その他：その他の顕著な業績と将来計画

また教育領域の記入項目では次の情報を詳細に示さなければならない。

- ① 担当講義：科目名，授業形態（単独，共同講義），履修単位，学期，登録者数

5 以下のURLを参照のこと。http://podnetwork.org/

6 ここでの記述は、科学研究費補助金「大学における目標評価システムの構築に有効な成果指標の調査研究」および「学生・教師の満足度を高めるためのFD組織化の方法論に関する調査研究」での調査結果に基づいたものである。

7 ニュージーランドにおいては政府主導で教育活動に対する報奨制度が確立されており、「優れた授業 (sustained excellence)」「優れた共同授業 (excellence in collaboration)」「新たなアイデアを実践した優れた授業 (excellence in innovation)」の3領域にそれぞれ3名、合計9名が選出され、5,000NZ\$の表彰金が支給されている。

8 Department of Educational Policy and Administration, College of Education and Human Development, University of Minnesota を参照のこと。

- ② 指導学生：主専攻指導学生数と学生に授与された学位，非指導学生数と副専攻学生数
- ③ 授業改善事項：コースの改善事項と新たに開発したコースプログラムについての自己の果たした役割

これらの項目一つ一つについて，教育学部の目安あるいはスタンダードが決められており，3を平均値とした5段階で自己評価を行うこととなっている。ここで注意しなければならないのは全ての項目において平均以上をとらねばならないというわけではないことである。教員によっては教育を重視するもの，研究を重視するものと多様であり，それは許されることとなっている。教育学部の組織全体としてスタンダードを管理するという視点が貫かれているため，教員活動の多様性を担保している。これらの評価結果は数値化され，学部長の面談のもと教員の報酬および在任期間が総合的に判断され，その結果は教授会で報告され承認される手続きをとる。

教員業績評価は決められた予算制約のなかで，教員活動を公平に判断し，成果に基づいた配分システムを支える制度となっている。それとともに，教員活動を活性化させるために，信賞必罰の業績主義ではなく，組織としてのスタンダード管理が運用上の了解となっている点が興味深い。日本でも近年，教員業績評価制度の導入が進められているが，そのうえでも興味深い事例である。

大学の組織的取り組みの二つめとしては，新任教員や若手教員向け，あるいはTAおよび大学院生向けの研修を実施している点が挙げられる。調査を行ったペンシルバニア大学<sup>9</sup>，ブラウン大学<sup>10</sup>，オークランド大学<sup>11</sup>ではこれらの研修を行うための組織が整備されていた。特にペンシルバニア大学ではウォートンスクールの博士課程在籍の学生は課程修了までに研修が義務づけられており，大学教授職を目指す大学院生の教授能力育成に力を注いでいたのが印象的である（図1参照）。

取り組みの3つめとしては，授業の録画サービスや個人面談をとおして個々の教員に対するコンサルティングを実施している点である。例えばブラウン大学では新任教員や若手教員に対し，同じ専門領域の教員を紹介し授業支援を行うメンター紹介が行われている。授業に関するコンサルテーションには多くの授業経験が必要であり，人材も多くない。そういった中で，専門領域のベテラン教員を若手教員に紹介する制度は，コンサルティングの人材不足を補うための補完的的制度として有効であろう。

これらの取り組みはアメリカやオセアニア諸国の大学に多く見られるものである。それを日本の大学に導入すれば授業改善につながるかといえば，そうとは言えない難しさがある。またこれらの諸制度は各国独自の大学の文脈があり，その中で形作られたものであるため，導入にあたっては慎重を期さなければならないものである。日本においては授業自体が教員の専権事項との意識が強いいため，授業について詳細な情報を開示したり授業改善のためのアドバイスを仰ぐと行ったことは組織的には行われてこなかった。したがって，まずは教員の教育実績を明らかにし，議論できる場を作る必要があると思われる。それに有効な手段として教員業績評価制度をとらえることが重要であ

9 Center for Teaching and Learning, University of Pennsylvania <http://www.cfl.sas.upenn.edu/>

10 The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning, Brown University [http://www.brown.edu/Administration/Sheridan\\_Center/](http://www.brown.edu/Administration/Sheridan_Center/)

11 Centre for Professional Development, University of Auckland <http://www.auckland.ac.nz/cpd/>

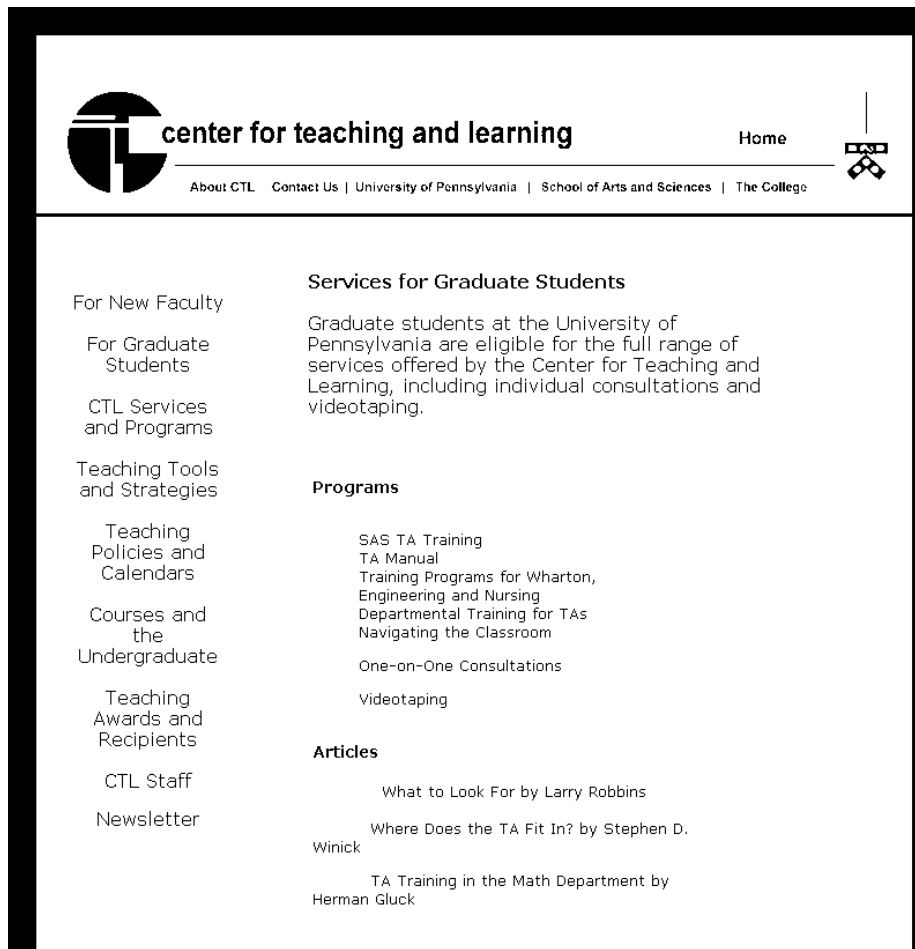


図1 ペンシルバニア大学 大学教授学習センターのウェブサイト

る。

教員の活動はこれまで研究業績を中心に評価がなされてきた。そのため教員が研究業績を積むことは自明のことであり、そのことが教育への関心を薄める要因にもなってきたことはこれまでも指摘されてきたことである。したがって教員にとっては授業を担当するという事は研究時間を減らされることと認識されるため、「教育負担」という言葉が多く聞かれる。しかし、大学教員の活動は研究だけではない。大学組織を運営していくためには教育、研究、業務運営、社会連携等の活動が必須であり、これまでも組織全体としては明確には意識されないまま緩やかな分業によって営まれてきた。問題はそれらの活動を評価するための基準を如何に形成するかであろう。

教員業績評価は教員の多様な活動を明らかにするという点に大きな意義があると考えられる。重要なのは人事考課や査定に利用するというのではなく、教員の多様な活動を正当に評価する仕組みと基準を作ることであり、教員の合意のもとに分業体制を確立することではないだろうか。ここでの分業とは、専門化を意味するのではなく、どの活動領域により大きな重点を置くかという意味である。したがって、教育や研究、業務運営に特化した教員を作り出すということでは決してない。

したがって、教員業績評価制度導入の目的はまず第1に多様な教員活動の視覚化に置くことが重要である。それは所属の教員が何にどれだけの時間を割いてどのような活動をしているかを明らか

にするものとなろう。部局全体として誰がどのような活動をしているか、すなわち教員活動のプロファイルが明らかになれば、組織全体としての活動水準も自ずと明らかになり、評価基準の設定とその合意を容易にするものと考えられる。

これまでの授業改善は個々の教員の努力に任されていた。そういった環境の中で突然組織的な対応を迫られても、何をどのように遂行すべきか対象や基準がはっきりしないのである。教員業績評価による教員活動の視覚化はその対象や基準を明確にするという意味で、非常に重要なものと考えられる。また教員業績評価の項目に教育実績を組み入れることは、これまで私事化されてきた大学の授業を組織の責任として明確にするということにつながり、研究以外の教員活動を正当に評価するための足がかりになるという意味でも重要となろう。

#### 4．海外における教育経験の共有化の取り組み

これまで述べてきた事例は海外の多くの大学で実施されているものが多く、主流となる取り組みであった。しかし近年アメリカの高等教育界では、教育コミュニティの形成に力点を置いたFDプログラムが見られる。その一つがScholarship of Teaching and Learning（以下SOTLと略す）である。それは「教授実践を記録・顕在化し、それを教師同士が分かち互いに吟味し合い、互いの教授・学習に関する実践的知識を積み重ね合う試み」と定義されている<sup>12</sup>。つまり個々の教員の教育実践を記録として残し、他の教員と共有し、それを一つの研究対象としてあつかうことで、教育上の実践的知見を抽出する試みである。このSOTLの一つの事例がカーネギー財団のCarnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning（以下CASTLと略す）と呼ばれる研究助成プログラムである<sup>13</sup>。

CASTLに関わった教員達の教育実践を記録し、知見を整理して公開したマルチメディア・ポートフォリオがウェブ上で公開されている（図2参照）。ここでは教員が新たに開発した教授法の実践とそこから得られた知見が簡潔に整理され、誰でも気軽に閲覧できるようになっている。またそのような実践をウェブ上で簡潔にまとめて表示するためのツールであるKEEPtoolkitも開発され、手軽に使えるよう提供されている。

このように自らの授業で開発した教材や授業のシラバス等を広く公開し、共有する活動であるOpen Educationは全米の多くの大学で取り組み始められている。特に日本でもコンソーシアムが結成され広く呼びかけられているものに、マサチューセッツ工科大学のOpen Course Ware（以下OCWと略す）がある。現在日本では東京大学、東京工業大学、早稲田大学、慶応大学、名古屋大学、京都大学、大阪大学の7大学が日本OCW連絡会に加盟しており、授業の公開が行われている。

また同様の取り組みとして、ミシガン大学を中心としたSakai Project、カリフォルニア州立大学を中心としたMERLOT等数多くの取り組みが展開中であるが、これらの取り組みは教員個人の授業を集積したものと単純にとらえてはならない。多くのアメリカの大学では授業を設計する段階でそれを支援する人材と組織が配置されている。通常Instructional Designer<sup>14</sup>と呼ばれる授業設計の専

12 SOTLについては飯吉透「アメリカにおけるFD最新事情：Scholarship of Teaching and Learningとテクノロジーを巡って」中部大学教育研究 第4号、2004を参照。

13 CASTLについては<http://www.carnegiefoundation.org/programs/index.asp?key=21>を参照。



The Collection (by date)

The full collection of 28 projects developed from 1998 to the present by K-12 and higher education scholars. The most recently completed projects are at the top.

The collection can also be viewed according to an alphabetical listing of scholars, or sorted by higher education and K-12 projects.








	<b>Tim Boerst</b> Fifth Grade Jane Addams Elementary Redford, MI	<b>The Development and Use of Representations in Teaching and Learning about Problem Solving: Exploring the Rule of 3 in Elementary School Mathematics</b>	2003  project overview » view site »
	<b>Vanessa Brown</b> High School English, Special Education Philadelphia Writing Project Philadelphia, PA	<b>Human Agency, Social Action and Classroom Practices: What happens when teachers move over to allow students to pave their own path towards enacting change?</b>	2003  project overview » view site »
	<b>Sarah Capitelli</b> First/Second Grade Melrose Elementary School Oakland CA	<b>Learning from our conversations in English: Using video in the bilingual classroom as a tool for reflection on English language learning and teaching</b>	2003  project overview » view site »
	<b>Renee Moore</b> High School English Broad Street High School Shelby, MS	<b>Culturally Engaged Instruction (CEI): Putting theory into practice</b>	2003  project overview » view site »
	<b>Curtis Bennett</b> Loyola-Marymount University Mathematics	<b>Advanced Mathematics for Secondary Teachers: Course Portfolio</b>	2003  project overview » view site »
	<b>Joan Cone</b> High School English El Cerrito High School El Cerrito, CA	<b>Heterogeneous Grouping and High Standards in an Untracked Advanced English Class</b>	2003  project overview » view site »
	<b>Yvonne Divans Hutchinson</b> High School English King Drew Magnet High School	<b>A Friend of Their Minds: Capitalizing on the Oral Tradition of My African American Students</b>	2003  project overview » view site »

図2 カーネギー財団のマルチメディア・ポートフォリオ

門家があり、授業設計のみならず教材作成や授業評価方法についてのきめ細かな助言を行う組織的な取り組みがなされている。日本におけるOCWではそのような組織的支援体制が手薄である。そのため公開されている教材の質という点においては大きなばらつきがあるのも事実である。授業や教材を公開することにより、教員同士で教育実践を共有しより質の高いものとするためにも、授業設計や教材作成への組織的支援体制の確立が急がれる。

## 5. 教育経験から抽出された知見への組織的取り組み

それぞれの大学で個々の教員が教育実践を積み、教授技法を蓄積していくことは重要なことであるが、それを組織的に吸い上げ全学に還元することは、FDを効率的、効果的に実施していくうえ

14 Instructional Design の代表的なテキストとして、W・ディック、L・ケアリー、J・O・ケアリー『初めてのインストラクショナルデザイン』ピアソン・エデュケーション、2004年がある。

で更に肝要なことである。日本でのFDにおいて教員の教育経験からティーチング・ティップスを作成したり、「よい授業」についてのガイドラインを作成する大学が増えているが、それは個別の大学の限られた教員の中で共有されているにすぎない。学内のみならず広く全国的に大学教員の教育経験からの知見を吸い上げ一般化出来れば、よりよいものを作れる可能性がある。

アメリカでは1980年代後半からアメリカ高等教育学会（American Association for Higher Education）で、Chickering と Gamson を中心とする研究グループが、「学士課程教育における優れた実践のための7つの原則（Seven Principles for Good Practice in Higher Education）」（以下「7つの原則」と略す）を開発した<sup>15</sup>。この「7つの原則」は全米で最も広く知られた教授法であり、多くの大学でFD等に活用されている。それは実践的な教授法を7つに簡潔にまとめ、学生を学習のプロセスに巻き込む（involvement）ことを主眼に開発されている。それを表3に示す。

表3 「学士課程教育における優れた実践のための7つの原則」

1	教員と学生のコンタクトを促す
2	学生間で協力する機会を増やす
3	能動的に学習させる手法を使う
4	素早いフィードバックを与える
5	学習に要する時間の大切さを協調する
6	学生に高い期待を伝える
7	多様な才能と学習方法を尊重する

全米の多くの大学では、それまで蓄積してきたティーチング・ティップスを「7つの原則」に従って分類し直しウェブ上で公表している。そこでは「7つの原則」をどのように具体的に展開するのか、詳細に述べられている。

さらにこの「7つの原則」は教員向けの教授法のみならず、学生編、大学事務編と3種類の冊子が作成されている。特に教員編と学生編は7つの原則それぞれに7～10個のチェックリストが並んでおり、手軽に使えるものとなっている。大学事務編では授業の中身ではなく、カリキュラム、学生支援、設備等の授業環境に関する6つの項目が並べられ、それぞれに11のチェックリストがついている。

大学での授業は教員と学生とカリキュラムによって成立するが、「7つの原則」に見られるように授業を成立させるための大学の環境整備に着目している点は重要であろう。学生を授業に積極的に参加させるためには、教員の積極的な姿勢、学生の大学における学びの姿勢とともに、大学における学習環境がそれらをサポートできるよう整備されていることが重要と考えられているのである。

この「7つの原則」はあらゆる学問分野の教員が授業において利用できることを念頭に作られたものである。そのため日本の大学においてもそれを利用することが可能ではないだろうか。アメリカと日本の学生の気質の違いや、大学における組織文化の違いを考慮に入れ検証する価値は十分に

15 Chickering, A. and Gamson, Z. (1987) "Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education", *AAHE Bulletin*.

あると思われる。これまで、大学の中で蓄積されてきた教授法のノウハウやティップスを「7つの原則」を基準にして整理し直し、各々の大学の文脈に適合的な具体的実践集を作成することからはじめ、「7つの原則」の原則の見直しを適宜行うことで、日本の文脈にあった「7つの原則」を作成することは可能であるかもしれない<sup>16</sup>。諸外国の経験から作成の手法を学ぶことは重要であろう。

## 6. まとめ

これまで、九州大学におけるFDを概観し、課題として教育経験の蓄積とその視覚化と共有の必要性を指摘した。また海外における組織的なFDの事例として、教員業績評価制度、SOTL、「7つの原則」を取り上げながら、日本における適合可能性とその条件を検討した。ここで取り上げた事例は全て教員の教育経験の視覚化と共有を主題としたものである。これまでのFDは教員個人を対象に行われ教員個人で授業改善を進めることが求められてきた。しかし大学教員は教育のみならず研究やその他の活動も求められるため、個人の努力で出来ることは限られたものでしかない。したがって、教育に対する大学の組織的な支援が重要性を増すと考えられる。九州大学においても今後FDを実効性あるものとするためには、学内で蓄積された教育上の知見を諸外国のひそみに倣い共有する施策が必要であると考えられる。またそのような活動をつうじて学内における教育コミュニティ形成の可能性と九州大学における教育のスタンダード、あるいは九州大学での経験（Kyushu Experience）を学生が実感できる方策を考えることが重要であろう。

---

16 他国の事例として、オーストラリアのメルボルン大学では教育のガイドラインを同様に作成している。“Nine Principles Guiding Teaching and Learning in The University of Melbourne: The framework for a first-class teaching and learning environment”.