

## FD制度化の現状と展望

### 有本 章

小論は、わが国におけるFDの制度化に焦点を合わせ、その現状を分析し、問題点や課題を明らかにし、同時に今後の展望を試みるところに主眼が置かれている。内容は、①FDの制度化—その定義と必要性—、②日本型FDの特徴、③FDの制度化に関する調査研究、④現在の問題点と展望、⑤結論、から構成されている。主な結論は、①制度化は第1段階から第2段階への離陸が焦眉の急を告げている。②制度化にはセクター間、機関間、組織間、意識間に温度差が存在する。③狭義から広義のFDへの軌道修正的な展開が不可欠である。④専門職の追求はスカラーシップ再考と密接不可分に関係している。⑤FDの制度化は教員の資質を高め学問的生産性の質を高めることに目的がある以上、評価制度による質的保証のあり方が重要である。⑥FDの制度化では統制型と自己規制型の質的保証をいかに調整するかが重要な問題である。

#### キーワード

FDの制度化、日本型FD、狭義のFDと広義のFD、専門職、統制型と自己規制型

#### 問題の所在

大学院でのFDの義務化が先年着手された。すなわち、中央教育審議会答申「新時代の大学院教育」(2005年9月)の第2章1(1)「教員の教育・研究指導能力の向上のための方策」において、「教育の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。」と提唱した。それを受けて、「大学院設置基準第14条の3」において、「大学院は、当該大学院の授業及び研究指導の内容及び方法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。」と義務化が規定された。さらに、この度、2008年からの学士課程での義務化が着手される運びになった。その意味では、外国産の概念を輸入して開始された、日本における「FDの制度化」(institutionalization of faculty development)は、今や飛躍的な発展を遂げる段階に到達したと言わなければならない。

そもそもFDの制度化とは、端的にはシステム、機関、

組織、集団、そして意識へとFDが定着する過程と事実を示しているから、かかる営為が法的かつ行政的に着実に実現していることに他ならない。

しかし、形式的発展と実質的発展とは必ずしも同一であるとは限らない。それどころか、FD本来の理念を追求する大学教員の自主的・主体的な取り組みは果たしてボトム・アップの方式によって実現されているか、大学教授職(academic profession)という専門職(profession)の模索は果たして達成されているか、等の立ち入った詮索を試みるならば、そこには種々の問題や課題が山積している事実が察知できるに相違ない。

もし専門職の模索が醸成される以前に行政的な整備が先行し、一定の教科書化やマニュアル化に拍車をかけているのであれば、専門職の模索や構築は危ういばかりか、次第に遠のく可能性が強まるのは回避できない。システム、機関、組織、集団の全体が高邁な理念の追求を放棄して画一的な最低基準の達成に汲々とする陥穽に陥らざるを得ない。その危惧が多少でもある限り、進行している現状を手放して喜べないことになるし、その種の陥穽を克服するために今後の取組が期待される側面は存外少なくないと考えられる。

本稿では、かかる問題意識に立脚して、FDの制度化の現状と今後の展望に焦点を合わせて若干の考察を行うことにしたい。

#### 1. FDの制度化—その定義と必要性—

##### 1) FDの制度化とは何か

FD= Faculty Development (英国やヨーロッパではSD

= Staff Development) は「知識=専門分野を素材として成り立つ学問の府としての大学制度の理念・目的・役割を実現するために必要な『教授団の資質改善』または『教授団の資質開発』を意味する」(有本, 2005, p.80)。翻訳では通常、「大学教授団の資質開発」あるいは「大学教員の資質開発」として使用されることが多く、前者は教員個人よりも集団に力点を置き、後者は集団ばかりではなく個人をも範囲に包含する意味合いが強い。

いずれも、本質的な意味としては、大学教授職自体の質的向上を図ることによって、アカデミック・ワーク (academic work = 学事) の質的向上を追求する点に主眼が置かれ、具体的には学事を中心を占める研究、教育、サービスを主体に、さらに広く管理運営を含めて、仕事の質的向上を追求するところに力点があると解される。ちなみに、大学セミナー・ハウスの定義では「①大学の自己評価機能の開発、②個人と組織の研究機能の開発、③個人と組織の教育機能の開発 (大学教育研修)、④教員人事機能の適正化の実現 (大学教員評価)、⑤管理運営機能 (マネジメント能力)」であるとする (大学セミナー・ハウス編, 1995, p.146)。この筆者と大学セミナー・ハウスによる二つの定義は、本稿の中で重要な意味を持つ。第1は、FDは学事とは、専門職とは何かを問題にすること、第2はFDは広義の概念を追求すること、である。

第1は、究極にはアカデミック・ワークの質的向上の追求に目的が存在する以上、そもそも学事とは一体何かが重要な問題として問われることは避けて通れないことを意味する。言うまでもなく、知識の機能を基盤に成立する大学の仕事そのものが学事である以上、学事は知識の性格と密接な関係がある事実に辿りつかざるを得ない。知識 (knowledge) の機能は、発見・伝達・応用・統制から成り立つ。換言すれば、発見 (discovery) は研究 (research)、伝達 (delivery) は教育 (teaching)、応用 (application) はサービス (service)、統制 (control) は管理運営 (administration) である。大学が対象とする知識は、上級知識や専門分野 (academic discipline) である。大学の中核に位置する教授職が専門分野と関することは、大学教授職の性格を規定する (Clark, 1983, 1987; 有本, 1997, 2005)。FDが学事の質的向上と質的保証を意図する限り、このような知識あるいは専門分野の機能によって成立している学事全体と関わる大学教授団あるいは大学教員の資質開発を問うのは必然の帰結である。

このように考えると、FDの制度化とは、かかる専門分野を基礎にした大学教員の資質開発の概念、理論、実践が高等教育のシステムへ定着するばかりか、システムを構成する機関、組織、集団、意識へ実際に定着することを意味すると言わなければならない。それと同時に、大学教員の資質や力量が学事の質的保証を遂行するのに

必要不可欠な水準に到達していることを意味するものであり、別言すれば、大学教授職=専門職が確立されることを意味すると言わなければならない。その意味で、FDの制度化には大学への制度的定着の側面のみではなく、専門職構築の側面が同時に内包されているのである。後者の視点は、後述するように、第2のFDは広義の概念を追求するという問題と関係する。

## 2) FDの制度化はなぜ必要か

専門職志向を前提としたFDはなぜ必要であるかと言えば、本質的には大学は専門分野を基礎に研究と教育を必須の機能として発展する機関・組織であるからである。大学教員の専門職としての資質や力量が大学の仕事の質を規定し、ひいてはアウトカムの内容を規定する度合いは日増しに高まっているし、とりわけ今日では、研究者と同等かそれ以上に教員や教師の資質や力量が問われる状況が強まっている。様々な理由によって優れた教育、とりわけ教員が求められる理由は少なくないからである。すでに、大衆化が先行した初等・中等教育の世界では、学級崩壊、不登校、校内暴力、いじめなどが増加し、ベテラン教員でも学級経営が困難になっている現状がある。同様の現象が生じる可能性は、大衆化が急速に進行する高等教育の世界でも例外ではないだろう。今日の大衆化段階、あるいはさらにユニバーサル段階に突入した大学をはじめ各種の高等教育機関では、学生が「伝統的學生」から「ニュー・スチューデント」(社会人、留学生等を含む)へと変貌し、多様化した結果、教員と学生のかつて存在した「予定調和」は崩壊をきたした。いわゆる「大学の学校化」が急速に進行しはじめ、従来の小学校や中学校のような学校並みの「教授-学習」の過程を出現させているのである。今や18歳人口の半分以上が進学し、全入学時代が到来し、ユニバーサル・アクセスが本格化することになった以上、従来の大学入学水準に到達しない学生が進学する割合が増加した。大学は「売り手市場」となり、「消費者主義」が進行し、リメディアル教育、1年次教育、転換教育、といった新たな現象が顕著になり、学生の側では、大学1年生ではなく、「高校4年生」現象が出現したのでもある。このような状況が出現し始めた1990年代以来、「教育改革」やむしろ「教育革命」と言われる時代が到来し、大学教員の資質開発は当然の帰結となった。

その背景には、大衆化にとどまらず、グローバル化、知識社会化、市場化、人口減少化、生涯学習化、はては「知の再構築」など大学をとりまく種々の環境変化がある。例えば、グローバル化、知識社会化、市場化など世界的に進行している社会変化が、大学や高等教育の国際競争を激化させている今日では、各国は高等教育の質的保証によって優れた人材を輩出する課題に直面している。優れた医師、教師、看護師、介護士、建築士、弁護

士、税理士、司法書士、公務員、銀行員、政治家、各種事務職員、市民など、各方面の人材養成の質的保証が国や社会の将来の存亡を決める公算は高まっている。その多くが大学で学習し、教育を受けて養成される現在では、教員の資質や技量が詮索されるのは当然の帰結というほかない。このような状況の出現は、大なり小なり世界的傾向である。

## 2. 日本型FDの特徴

### 1) 大学審議会の答申

こうして、大学教員の専門職的資質の開発は重要な課題になるが、その点は、上で指摘した第2の問題を帰結する。日本のFDの移植元である英米では、概して広義のFDが問題にされてきたが、その前提には専門職論を意識しているからであり、実際、米国の全国的組織であるPODはProfessional Organization and Developmentの略称である(Alstete, 2000; Forest and Kinser, ed., 2002)。他方、日本では、専門職論の吟味に立ち入らず、知識の機能やそれと連関する学事の領域では、きわめて狭い範囲に限定してきたきらいは否めない。例えば、その典型的な定義は1998年の大学審議会の答申に見出せる(上で引用した2005年の中教審の答申はこの規定を踏襲している。)そこには、「iv) 教員の教育内容・授業方法の改善」の項において、FDは規定されており、次の記述がある。「各大学は、個々の教員の教育内容・方法の改善のため、全学的あるいは学部・学科全体で、それぞれの大学等の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修(ファカルティ・ディベロップメント)の実施に努めるものとする旨を大学設置基準において明確にすることが必要である。」すなわち、FDとは「組織的な研究・研修」であり、その実施が要請されている。さらに、この定義を補完するために、次の一連の記述が続く。「……真に教育の質の充実を図るためには、教員自身が教育者としての責任をこれまで以上に自覚し、自己の教授能力の向上のために不断の努力を重ね、学生の学習意欲を喚起するような授業を展開していくことが必要である。」「……より質の高い教育を提供していくためには、個々の教員の努力はもとより、大学あるいは学部・学科としての教育目標を明確に示し、その目標実現のための授業科目の開設及びカリキュラムの編成を行い、各教員はその趣旨に沿った授業内容・方法を決定するという一連の取組が必要である。」「そのような組織的な教育体制の構築の一環として、個々の教員の教育内容・授業方法の不断の改善のため、全学的あるいは学部・学科全体で、それぞれの大学の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修(ファカルティ・ディベロップメント)を実施することが重要になっている。一部大学でこうした取組が緒についたところであるが、大学全体としてはいまだ不十分な状況にある。このような取組

を行うことは、教育研究の不断の向上を図るために大学が本来的にその責務として行うべきものであり、各大学の一層の取組を促すためにも大学設置基準において各大学はファカルティ・ディベロップメントの実施に努めるものとする旨の規定を設けることが必要である。」(大学審議会, 1998)

こうした定義と一連の補足では、FDはあくまで「教員の教育内容・授業方法の改善」のために行われる研修主体の活動とみなされており、専門職の模索と構築を強く意識した定義は皆無である。米国のエブル＝マッキーはFDの領域は「①個人開発、②専門職開発、③授業開発、④カリキュラム開発、⑤組織開発」を含むとしている(Eble and McKeachi, 1985)。この初期の定義に照らしてみても、日本の定義は③に限定され、その他の領域、特に②の領域が欠如している。もし専門職を模索する概念を重視するならば、知識の機能では発見・伝達・応用・統制の全域を包括し、学事の領域では同じく研究・教育・サービス・管理運営の全域を包括することが看過されてはならないはずであるにもかかわらず、その視点への踏み込んだ言及は欠落したままである。すなわち、知識の機能では伝達、学事の領域では教育のみに特化するが故に、コアに相当する部分へ焦点を合わせているものの、他の知識、専門分野、専門職への連関性は除外され、概して狭い範囲の制度化が追求されているのである。大学審議会のこの定義によってその後の法的かつ行政的レベルの制度化が進行している事実を勘案すると、そこには「日本型FD」が形成され、その特異性が存在すると言って過言ではあるまい。

### 2) 学問的解釈と行政的解釈

しかも、そこには学問的解釈よりも行政的解釈が優先的に発展を遂げた事実が濃厚に反映されていると観察できる。言ってみれば、学者主導よりも行政主導の解釈である。なぜならば、学問的解釈を優先するならば、当然ながら専門職論を看過できないし、広義のFD論を担保せざるを得ないにもかかわらず、その欠如は明白であるからである。学問的には1980年代の英米の先進事例を翻訳によって移植し始めた時期以来、広義の概念を包含してきた。その事実、翻訳紹介された文献を見れば一目瞭然である(伊藤, 1990)。これに対して、1998年の大学審議会の答申を基盤にした制度的な半義務化の段階では狭義の概念に限定する方向が定着した。周知のとおり、英国ではSD(staff development)、米国ではFD(faculty development)が使用され、前者が教員と職員を含む概念、後者は教員のみ概念である(有本, 1989, 1991)。日本では、最初両概念を併記して使用していたが、1998年の半義務化以降はFDのみを使用することになった。英国のSDの場合でも、米国のFDの場合でも、制度化過程には、専門職の自主的かつ主体的な自己形成論が潜

在的かつ顕在的に展開されていると観察できる。大学教員の自主性・主体性→ボトム・アップの動き→大学への制度化→専門職の模索→大学教員の自主性・主体性の構造、という循環運動が成立しているとみなされる。これに対して、日本では最初は翻訳によって学問的にFDの広義の概念がそのまま導入されたにもかかわらず、間もなく大学審議会の答申を踏まえてシステムレベルをはじめ機関や組織において行政的施策が遂行される段階に至ると、たちまち狭義の概念へと変質した。換言すれば、政策→トップ・ダウンの動き→大学への制度化→専門職の模索の欠如、という構図が成立したのである。行政的な狭義の概念の制度化には成功した半面、広義の概念を捨象したが故に、FDの当事者かつアクター役の大学教員自身には専門職の模索・確立に不可欠なプロセスであるところの自主性、主体性、自己規制の意識や行動が等閑に付される結果を招いたとみなされる。

なぜ、専門職を醸成する方向での力学が作用しなかったのかを問題にすると、大学内外の力学に注目する必要がある。内部に注目すると、翻訳による移植が推進された1980年代には、大学の中に多少自主的な取組みは行われていたし、学協会の取組も行われていたが、それらは全国的な大きな潮流となるまでに至らなかった。これに対して、1991年の大綱化政策によって自己点検評価が要請された事実を想起すると、それはFDの一環として大学教授団の自主性・主体性を重視し、なんらの規制も行われていないことが窺える。しかし、7年後の1998年の大学審の答申では外部評価として「第三者評価」の導入が提唱されたのであるから、事態は一変した(大学審議会, 1998)。自己点検・評価が客観性やアカウントビリティを欠如する点を指摘して、外部からの厳しい評価を不可欠としたのである。この時点で専門職を大学人が自らの手で模索し、形成する可能性は大幅に後退した。しかも半義務化されたFDの内容は、上記した研修方式であることに加え、狭義の内容へ特化した結果、専門職の概念からは距離を置く方向へ展開したことは自明である。

要するに、行政的な制度化はFDの法的義務化が実現した事実に見られるごとく、足早に実現をみたにもかかわらず、1991年から1998年の間には奨励された大学人自ら専門職を模索し形成する可能性は大幅に後退した。この7年間は、日本の大学史の中に位置づけて観察すれば、大学教員が自己研究を制度的に期待され、自己点検・評価を制度的に模索した画期的な時期であったにもかかわらず、十分な成果を上げるまでに至らなかった。果たして、わずか7年間で所期の成果が上がるのか否か、学問的な検証は十分に行われないうまま、「第三者評価」へと転換した。かくして貴重な実験的な時期を挿入したにもかかわらず、肝心要の専門職形成の営みは等閑に付され、定着する機会を喪失した。専門職の形成が自主性・

主体性を基盤に行われる点を強調すれば、「外部評価」が制度化され、「機関別認証評価」が制度化されるに至った現段階では、その方向への動きは遅々として緩慢であり、ボトム・アップが醸成されず、むしろ現実のトップ・ダウンとのズレを拡大した。

かくして、フランス・ファン・フークト (Frans A. van Vught) が指摘した高等教育政策モデルを援用すれば (Vught, 1994)、日本型FDの制度化は自主性・主体性を基盤にした自己規制政策モデル (policy model of self-regulation) よりも、行政主導の合理的計画統制政策モデル (policy model of rational planning and control) が支配的な特徴であると言って過言ではあるまい。

### 3) 大学・行政・市場の関係

いま行政主導の合理的計画統制政策モデルと指摘したが、130年間の日本の高等教育政策の歴史に照らせば、それは戦前・戦後を通じてほぼ一貫して踏襲されてきた基本的な構造であり、殊更目新しいことではない。バートン・クラーク (Burton Clark) の国家、大学、社会(市場)のトライアングル・モデルを援用すれば、国家の大学への支配力が大きい構造を呈している (Clark, 1983)。この伝統に位置づければ、最近では社会の占める比重が拡大し、市場原理が大きな力を発揮しはじめており、国家は市場化を大学政策へ導入せざるを得なくなっている。1991年の規制緩和政策以後、この方向へ拍車をかけており、大学評価は需要と供給の市場原理を基盤に遂行される度合いを高めたことは否めない事実である。大学における教学よりも経営の論理が重視され、知的共同体であった大学は次第に知的企業体へと変貌することになった。学部自治、学問の自由、教授会、評議会などが力を発揮する時代から、大学自治、役員会、経営協議会などが力を発揮する時代が到来した。「評判」(reputation) をめぐる大学間の企業的な市場競争によって、持てる大学と持たざる大学の分解と格差社会が出現し、弱肉強食が跋扈しはじめた。この現象が極端になると、市場原理の先行している米国で指摘されているアカデミック・キャピタリズム (大学資本主義) へと帰着するに相違ない (Slaughter and Leslie, 1997)。こうして、一方で、国家を機軸にした行政主導力が増強し、他方で需要と供給の経済の論理を機軸とした市場化が顕著になる時代が到来しており、その中で大学や大学人が学問の論理を機軸にアカデミック・オートノミーを発揮できる度合いは徐々に狭小化している。この現状の打開にはFD活動と関わる側面が少なくない。上記の通り、日本においてこの時期にFDの制度化が急速に推進された事実は、この種の大学政策や大学改革の潮流との関係が深いことを裏書きしており、FDの本質が阻害される傾向の中であって、大学教授職が専門職性の追求によって、現状打開を導けるかが問われているのである。

### 3. FDの制度化に関する調査研究

以上のような過去15～20年間に生じた構図は、理論的に指摘できるだけでなく実際に実証的な調査の結果にも具現しているはずである。その点、筆者達が手がけた全国調査と国際調査が現状を検証する手掛かりになる。これらの調査を基に実証的な結果を概観すると、この間の時期に生じた動向は、上で指摘した傾向を如実に物語ると解される。結論を先に言えば、量的発展は急速に進行した半面、質的發展は立ち遅れた事実である。外国の概念を移植してシステム内に定着を試みるには、質量の両面において十分な成果を期待しなければならない。その意味では、量的には多少の進展を見たと同時に、質的には種々の問題を露呈したと観察できるのである。

#### 1) 全国調査の結果

理論的仮説として、制度化は段階的に発展するとみなし、5段階の制度化モデルを設定した。すなわち、それは①氷河期（FDは教員によってフロッピーディスクとされている程度の段階）、②模索期（講演会開催・委員会設置による研修の段階）、③安定期（教員によって成功していると思われる段階）、④挫折期（トップ・ダウンの機能麻痺など問題が発生する段階）、⑤創造期（現状を見直し新たな創意工夫を行う段階）、である。このモデルを調査に適用した結果、その量的分布が明らかになった。表1「FD制度化の段階」に示したように、学長対象に行った全国調査（2003年実施、全国の学長321名回答）によれば、①の状態に低迷している大学が全国で5%程度存在（国立0%、公立8%、私立6%）するという回答が得られている（有本、2005、p.201）。原始状態（氷河期）がなおも温存されているとの事実には驚かされるが、調査を実施した4年前では笑えない現実であったのである。

国内調査の結果によれば、制度化は決して直線的に発展するのではなく、前進と後退を繰り返しながら螺旋的発展を遂げる事実が判明した。この発展段階の第1位相から第5位相の間に個々の大学にみられる制度化の現実が点在しており、自から先進と後進のセクターや機関が

表1 FD制度化の段階

| 段階     | 状態        | 平均値 | 国立 | 公立 | 私立  |
|--------|-----------|-----|----|----|-----|
| 1. 氷河期 | フロッピーディスク | 5   | 0  | 8  | 6   |
| 2. 模索期 | 講演・委員会    | 53  | 56 | 65 | 50  |
| 3. 安定期 | 一応の成功     | 21  | 32 | 11 | 19  |
| 4. 挫折期 | 問題発生      | 14  | 12 | 5  | 17  |
| 5. 創造期 | 見直し・創意工夫  | 7   | 0  | 11 | 9   |
| 計      | N(=100%)  | 321 | 66 | 37 | 217 |

見られる。最頻値は②③であり、第2位相から第3位相に集中している。この事実を勘案すると、大半の大学は④の挫折以前の穏和な無風状態を進行中であることが分かる。その半面、現状では極めて少数の大学に過ぎないとしても、すでに挫折に直面し挫折をバネに創造的な取組を開始している若干の大学が存在する事実も判明した。内容的には、①狭義のFDの限界に直面して、広義のFDへの展開が必要になったこと、②トップ・ダウンの実践が壁に突き当たり、ボトム・アップの実践への打開が必要になったこと、③専門職性の希薄な意識を問いつつ直すことが必要になったこと、等である。

日本の制度化は英米のモデルとは対照的に教育に特化した狭義のFDコンセプトを中心に展開されてきたから、その範囲内で成功を収めても、決して本来の広義のコンセプトを担保したFDを達成したとは言えないであろう。したがって、体験した挫折や失敗は狭義の概念の範囲内のそれを意味しているに過ぎず、専門職構築に通じる真のFDに目覚めるまでに至っているのではない。

#### 2) 国際比較調査の結果

専門職の資質を形成する観点からFDの制度化が遂行されていないことは、国際比較によって検証することが可能である（有本・大膳・藤村・浦田ほか、2007）。その効果はどのような実態になっているか、大学教員の主要な4つの活動を実施するのに必要な能力や資質の形成にFD活動は効果を発揮したか否かについて質問した(表2)。日本では、「教員の教育能力・資質」は「ある程度」までを含めると高まりが見られるものの（76.0%）、中国（91.6）、米国（97.4%）ほど高まっていない。特に、「高まった」は日本（9.2%）と中国（43.9%）、米国（46.4%）の間に格差があり、米中との格差が大きい。また、大学教員の他の主要な役割である、「研究」、「社会サービス」、「管理運営」に関する能力・資質に関しても、日本で「高まった」とする割合は低く、それぞれ、1.9%、1.5%、0.4%に過ぎない。

FD活動は、授業を中心とする教員の教育に関する能力や技術などの資質開発に重点を置く狭義の概念の範囲内では高まりを見せているものの、広義の概念を担保した学事全般への広がりまでに至っているとはいえないといえる。なお、中国（39.2%）、米国（20.5%）では、「研究」面でのFD効果は出ているが、「社会サービス」（中国16.7%、米国5.0%）や「管理運営面」（中国7.7%、米国17.0%）での進捗状態は思わしくない。それでも日本に比較すると遙かに幅広い能力・資質の開発に関係していることが分かる。

FD活動を実施したことで、「教員の使命・役割・資質に関して真剣に考える風土や雰囲気醸成されたか」と質問した(表3)。その結果は、米国（62.9%）、中国（30.6%）、日本（6.9%）となり、米中に比較して、とり

表2 FD活動の成果

①教員の教育能力・資質

p<0.001

|            | 日本    | 中国    | 米国    | 合計    |
|------------|-------|-------|-------|-------|
| 高まった       | 9.2%  | 43.9% | 46.4% | 28.2% |
| ある程度高まった   | 66.8% | 47.7% | 51.0% | 57.9% |
| あまり高まっていない | 16.2% | 8.4%  | 0.0%  | 9.3%  |
| 高まっていない    | 3.0%  | 0.0%  | 2.1%  | 2.1%  |
| 対象としていない   | 4.8%  | 0.0%  | 0.5%  | 2.5%  |
| 合計         | 271   | 107   | 192   | 570   |

③教員の社会サービスの能力・資質

p<0.001

|    | 日本    | 中国    | 米国    | 合計    |
|----|-------|-------|-------|-------|
|    | 1.5%  | 15.1% | 5.0%  | 5.0%  |
|    | 20.5% | 47.3% | 41.3% | 32.1% |
|    | 28.4% | 31.2% | 12.8% | 23.7% |
|    | 4.5%  | 3.2%  | 31.3% | 13.2% |
|    | 45.1% | 3.2%  | 9.5%  | 25.9% |
| 合計 | 264   | 93    | 179   | 536   |

②教員の研究能力・資質

p<0.001

|            | 日本    | 中国    | 米国    | 合計    |
|------------|-------|-------|-------|-------|
| 高まった       | 1.9%  | 34.0% | 20.5% | 13.9% |
| ある程度高かった   | 23.2% | 50.5% | 51.9% | 37.8% |
| あまり高まっていない | 27.8% | 12.4% | 8.1%  | 18.3% |
| 高まってない     | 5.3%  | 3.1%  | 13.0% | 7.5%  |
| 対象としていない   | 41.8% | 0.0%  | 6.5%  | 22.4% |
| 合計         | 263   | 97    | 185   | 545   |

④教員の管理運営能力・資質

p<0.001

|    | 日本    | 中国    | 米国    | 合計    |
|----|-------|-------|-------|-------|
|    | 0.4%  | 13.2% | 7.7%  | 4.8%  |
|    | 18.8% | 52.7% | 31.9% | 28.9% |
|    | 25.6% | 27.5% | 17.6% | 23.6% |
|    | 6.8%  | 4.4%  | 33.5% | 15.9% |
|    | 48.5% | 2.2%  | 9.3%  | 26.8% |
| 合計 | 266   | 91    | 182   | 539   |

表3 FD活動実施によって教員の使命・役割・資質に関して真剣に考える風土や雰囲気が醸成されたか

p<0.001

|             | 日本    | 中国    | 米国    | 合計    |
|-------------|-------|-------|-------|-------|
| 醸成された       | 6.9%  | 30.6% | 62.9% | 30.7% |
| ある程度醸成された   | 71.9% | 62.8% | 35.6% | 57.8% |
| あまり醸成されていない | 18.6% | 5.8%  | 0.5%  | 9.9%  |
| 醸成されていない    | 2.6%  | 0.8%  | 1.0%  | 1.7%  |
| 合計          | 274   | 121   | 202   | 597   |

わけ米国に比較して、自主的・主体的な意識改革は「醸成された」といえる段階に到達していない事実が窺える。

以上の国際調査は調査全体の一部に過ぎないが、日米中の比較によって、制度化の実態を比較すると、日本の制度化の問題点が浮き彫りになる。日本の概念は狭義に留まり教育に特化しているから、その範囲内では外国よりも先行しているかと言えば、結果はそうならない。教育中心の狭い範囲内で比較してみても、米中に比べて成熟度はいまだ低い段階に留まっているのである。したがって、日本の立ち遅れは、単に広義のFDに該当するばかりではなく、狭義のFD自体にも該当することを示しており、2重の限界を露呈していると解される。その点が国際比較した場合に得られる日本型の「負」の特徴であり、今後その克服を早急に達成しなければならない限界を示していると解される。

4. 現在の問題点と展望

理論的に考察してみても、実証的に調査結果を分析してみても、日本におけるFDの制度化には現在種々の問題点があることが理解できる。一口で言えば「日本型FD」の進行である。例えば、筆者はすでに前年に次の問題が露呈していると指摘した。「①研究志向が強い風土の反省に立って、教育への取組の見直しが行われているものの、依然として研究志向と教育志向との間に葛藤が強い。②制度化がトップ・ダウンで行われているため、教員集団全体のコンセンサスが得られないばかりか、大学を底辺から動かす講座や学科のレベルでの動きが緩慢であり、ボトム・アップの取組が実現できない状況が出現している。そこでは、アメリカで行われているような取組、例えば授業参観、モニター制、ポートフォリオ、形式的評価よりも形成的評価などを活用すること、ピアー（同僚）間での研修やワークショップを行うことなどが十分定着しているとは言えない。換言すれば、個々の教員が本気で自主的、主体的、積極的に取組む土壌がシステマ的・組織的に培われるまで成熟していないのである。③狭義の概念に特化するのに性急なあまり、広義の概念が十分担保されていない実態があることは、第2段階以後の中長期のFDの発展を促すのに自から限界を招くのではないかと危惧される。④輸入概念を固有の文化や風土の中に翻訳する段階から、日本独自の創造的な概念の創出への転換を行う段階への移行過程が十分ではなく、むしろ行政主導や「外圧」によって仕方なく消極

的に動く体質が観察される。これらの現状は、日本の大学の文化、風土、伝統を刻印している現象であり、日本的FDの進行を物語ると言って過言ではあるまい。」(有本, 2006)

以上を踏まえて、簡単に整理すれば、概して第1段階の制度化にとどまり、課題が少なくなく、第2段階への離陸が期待されると言えるだろう。まず、第1段階の制度化の特徴として指摘できる点は、規範構造が曖昧な状態に低迷している問題であり、具体的には次の事実反映されている。狭義のFDが支配し、広義のFDを担保していないこと、トップ・ダウン型が支配し、文部科学省の行政主導と大学の執行部主導であること、教員自身の自主性・主体性が欠如または希薄であること、などが顕著である。これに比較して、ボトム・アップ型支配が弱いこと、研修型が中心に遂行されていること、失敗・挫折以前の段階に留まり失敗・挫折経験をバネに創造的な取組を開始している大学は少ないこと、などが顕著である。その結果、専門職性を問う視点が醸成されていないことが注目に値する。

したがって、これらの問題を踏まえると、第2段階の制度化の課題としては、専門職の模索や確立を前提にした規範構造を設定することが不可欠である。具体的な対策としては、広義のFDを担保すること、スカラシップを見直して研究・教育・学習の連携統合を行うこと、ボトム・アップ型への転換を図ること、失敗の経験を生かした創造的な取組を行うこと、専門職の確立を追求すること、などである。

これらに加えて、量的整備から質的整備への転換を図ることも重要な課題として指摘できるはずである。第1段階のFD制度化は、概して量的整備の段階に留まっており、教育研究の質的保証や専門職の模索などの質的側面へ踏み込む度合いが十分とは言えないことが観察できる。この時期の中核を形成している研修型が参加者の数量、研修回数など量的側面を重視する傾向があるのに対して、それを克服して、むしろ質的發展、教授-学習過程の向上、FDの内容の向上=研究・教育・学習の向上などの質的保証への深化を図ることが肝要である。そのことは具体的には、研究・教育・学習の連関性を意図したスカラシップの構築を通して、学事に関わる仕事の出力効果を高めることに他ならない。特に狭義のFDの制度化に焦点を合わせて見るならば、教員・カリキュラム・学生の出力効果を最大限に高めることを企図して、教育目標の達成、教育効果の向上、学生の満足度、学生の学力向上、を十分に追求することである。

したがって、スカラシップの概念の再構築は欠かせないし、アーネスト・ボイヤー (Earnest Boyer) が提唱したように、スカラシップ (scholarship 学識) の再考とその実践を評価によって検証することが課題となる。それは、発見 (discovery 研究の学識)、統合 (integration

専門分野間の関連を明らかにする学識)、応用 (application 学問の成果を社会に関連づける学識)、教育 (teaching 発見・統合・応用を有機的に統合する学識) から構成される構成要素の中で、研究優位の構造を見直し、教育によって統合するという構図である (Boyer, 1990)。

当然ながら、その規範構造のFDの実践への適用は学事の仕事の中軸を形成する教育研究の質的保証であり、さらにそのFDの主役への適用は学事の担い手である教授団ないし教員の業績に対する自己点検・評価と第三者評価の機関別認証評価が重要性を高める。

## 5. 結論

以上、縷々論じてきたように、日本の現在におけるFDの制度化には種々の問題点や課題が山積していることが理解できる。結論的には次の諸点が指摘できる。

第1に、制度化の第1段階から第2段階への離陸が焦眉の急を告げている事実がある以上、いかなる理論的かつ実践的な対応が欠かせないかを吟味する必要がある。特に専門職論を包括した規範構造を再構築することが重要な課題となる。第1段階が辿ったように、専門職の模索や構築を欠如したまま狭義のFDを追求すると、部分的には成功を取っても、早晚限界に遭遇して、所期の目的である大学教授職の資質や力量を高める方向へ向かわないという危惧がある。

第2に、制度化にはセクター間、機関間、組織間、意識間に温度差が存在する事実がある以上、個々の長所と短所を見極めて、改善の方向を探る必要がある。舶来概念の日本のシステムへの移植と定着の過程を制度化の観点から辿ると、概して日本型FDの特徴が察知できるとしても、セクターや機関の総てが画一的に同一方向へ進行しているのではない。上で紹介した実証研究に依拠すれば、国公私間には差異があり、先進的な機関と後進的な機関には格差が存在する。大半の大学は研修型、トップ・ダウン型、安定型を示すのに対して、一握りの大学は挫折を経験し、新たな創造的な取組みに着手し、第2段階への離陸を試行していると観察できる。これら各発展段階に応じた改革が必要である。

第3に、上記第1で言及した規範構造の問題と通低するが、従来は行政主導の狭義のFDが支配的である以上、今後は本来の広義のFDを担保した制度化への軌道修正的な展開が不可欠である。学問的定義と行政的定義が一致せず温度差がある点に日本型FDの特徴を現出する原因の一端があると解されるから、不一致をもたらす障壁を徐々に除去する方策が欠かせない。現状はすでに犀が投げられて後戻りできない段階に到達していると判断するならば、現状の軌道修正によって学問的定義へ極力近づける方法を探るしかない。少なくとも現在の狭義の定義を推進すれば、学問の発展を十分醸成する方向を導く



大学教授職の専門職性の発展を達成するのは甚だ困難であろう。その意味で、現在までに欠落している広義のFDの担保と専門職の模索は今後追求すべき不可欠の課題である。

第4に、専門職の追求はスカラシップの問い直しと密接不可分に関係している以上、スカラシップ再考が必要である。指摘したように、大学教授職は専門分野を基礎にした学事にかかわる専門職であるから、知識の機能を十分に遂行して、学問の発展、ひいては社会の発展に貢献することが社会から付託された何よりも重要な使命として期待されている。従来大学教授職は、知識の機能の中では、発明発見をもっとも重視する傾向があったが、実際、最近の200年間は研究パラダイムが支配してきた事実は否めない。現在の大学では、ジル・ニコルズ (Gill Nicolls) が指摘するように、19世紀の近代ドイツ大学の台頭以来、世界的に優位になった研究パラダイムが定着したとみなされる (Nicholls, 2005, p.11)。この傾向は、カーネギー国際調査によって実証されたように、特に日本の大学では根強い (Altbach, 1996; 有本・江原, 1996)。表4のごとく、日本の大学教員に「教員の関心は研究と教育のどちらか」と尋ねると、カーネギー調査 (1992年, 回答者1797人) の「教育志向」(27.5%) に比較して、最近の全国調査 (2007年, 回答者1087人) では、全体 (国立・私立等のセクター合計) において、「教育志向」(32.3%) と回答した教員比率は危険率1%において有意に拡大しながらも、「研究志向」(67.7%) は依然として高率を示した。この傾向は、大学での研究の重要性は減じないと推察される21世紀の知識社会では、依然として持続するに違いない。

しかしながら、研究が重要であると同時に、それと同等かむしろそれ以上に教育が重要であることを忘れてはならないはずである。研究をスカラシップ (学識) と同等とみなすスカラシップ観は大学が高等教育機関であり、ユニバーサル・アクセスや生涯学習の時代に突入する21世紀には、かなり大きな限界に直面せざるを得ない。上出のボイヤーが提唱したように、研究、応用、

統合、教育の中で教育を上位概念として統合する視点が重要性を増している。中世大学では教育、近代大学では研究がそれぞれスカラシップの優位性を保持したが、21世紀では教育の復権が期待される。さらに、この説の限界を克服して、学習を重視する視点が欠かせない。高等教育の大衆化が発展し、ユニバーサル・アクセスが実質化する時代には、学生の学習を重視した視座から、研究、教育、学習の統合を構築することが重要であるに違いないから、学生の自主性・主体性を尊重し、学習の質的保証を担保した研究や教育が不可欠となる。

第5に、FDの制度化は教員の資質を高め、学問的生産性の質を高めることに目的がある以上、評価制度による質的保証のあり方が重要である。もとよりFDの制度化と評価制度は不即不離の関係にあり、制度化が追求する研究・教育・サービスなどの学事活動の成果を対象にした十分な評価が行われなければ、所期の目的を達成できない。その際、2004年以来実施されている機関別認証評価は、法的拘束力を持つが故に、極めて大きな役割を担っている。2008年からFDの義務化と直結するはずだから、少なくとも、上述文脈から、認証評価の標榜する指標と質的保証の水準が狭義のFDに限定されることなく、広義のFDを担保することによって、専門職の模索や構築との整合性を十分追求するものでなければならぬ。

第6に、FDの制度化には統制型と自己規制型の質的保証のあり方が作用している以上、いずれの調整型が支配的になるかは重要な問題となる。日本の高等教育の歴史を回顧すると、戦前戦後を通じて国家政府によるシステムの統制が強く作用してきた半面、大学や大学教員による自己規制が抑制されてきたために、質的保証の過程に統制型優位の構造を形成した。1990年代からの大学設置の大綱化・規制緩和政策は、国家統制、計画、事前評価を弱め、大学の自己規制、競争、事後評価を強めた。教育の世界に需要と供給の市場原理を導入すると同時に、大学間の市場競争によって得られる業績や評判によって質保証や格付けが決定される傾向を強めた。しかも従来大学の設置審議会方式を弱め、アクレディテーション方式を強めたが、市場原理の歴史が浅い日本の風土では、この方向を成功させる条件が欠如しているが故に、一種の混乱状態を招来して、質的水準の維持が困難な状況が露呈することになった。

成功するには、大学教員の専門職を模索する自主的・主体的活動が下支えする必要があるにもかかわらず、上述したように、それは脆弱な段階に停滞したままである。その間、従来政治的調整や官僚的調整から専門職的調整へ転換する試みは十分に醸成されないまま、むしろ現実に進行したのは市場的調整の作用であり、その失敗である。例えば、定員割れによって地方の小規模私立大学は淘汰される可能性を強めている。他方、大規模大

表4 教員の関心は教育と研究のどちらか

(全体)  $p < 0.01$

|            | 1992年        | 2007年        | 合計            |
|------------|--------------|--------------|---------------|
| 主として教育     | 63<br>3.5%   | 56<br>5.2%   | 119<br>4.1%   |
| どちらかといえば教育 | 432<br>24.0% | 295<br>27.1% | 727<br>25.2%  |
| どちらかといえば研究 | 993<br>55.3% | 583<br>53.6% | 1576<br>54.6% |
| 主として研究     | 309<br>17.2% | 153<br>14.1% | 462<br>16.0%  |
| 合計         | 1797         | 1087         | 2884          |



学は学部を増設し、定員を増加させているから、その煽りを受けて小規模大学の淘汰を早めつつある。大学の大都市集中を抑制する工場法を適用したように、大規模私立大学の巨大化を抑制する新工場法が必要となっている現実がある (Arimoto, 2005, p.64)。構造的に、いくらFDを推進しても、学生を呼び込み、質的保証を行うための前提が成り立たない。こうした「市場の失敗」は、大学格差や教育格差の拡大をはじめ、学事の質的保証の失敗を招き、教育研究の質の後退、とりわけ教育の質の形骸化をもたらしつつある (Arimoto, 2007)。学生の学力低下が進行し (例えば、岡部・戸瀬・西村, 2000)、他方でこの種のメカニズムが進行している。市場原理は究極的にはアカデミック・キャピタリズムに帰結する力学を孕み、経営の肥大化と教学の無力化を辿る。米国では、ゲリー・ローズが論じているように、経営担当専門職員 (managerial professionals) が増加している事実がある (Rhodes, 2007)。日本も同様であり、大学教授職の地盤沈下が生じている。その再建には、構造的な格差の是正と同時に、学事の仕事に責任と使命を担っている大学教授職=専門職に期待する度合いが大きいに相違ない。今日、政治的調整や官僚制的調整が再び強まる背景がある傍ら、果たして専門職による専門的調整が可能であるかという問題に帰着するのであり、具体的には大学内外でその土壌と風土を醸成できるか否かが問われるのであり、それはとりもなおさずFDの制度化の直視と再考に他ならない。

#### 引用文献

- Alstete, J.W. (2000), *Posttenure Faculty Development*, Jossey-Bass
- Altbach, P.G. (1996), *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
- 有本章 (1989), 外国の大学授業 - FD/SDの動向と実態, 片岡徳雄・喜多村和之 (編) 『大学授業の研究』, 玉川大学出版部
- 有本章 (1997), FDの構造と機能に関する専門分野の視点 大学論集26集, 広島大学大学教育研究センター
- 有本章 (2005), 大学教授職とFD - アメリカと日本 -, 東信堂
- Arimoto, A (2005), National policy shift on social stratification in higher education, *Higher Education Forum*, v.2, March 2005, pp.55-69.
- 有本章 (2006), 教師の資質向上を支えるFD活動 - その必要性と課題 - 看護展望第31巻第3号, メジカルフレンド社, 17-23頁。
- Arimoto, A (2007), Reflections on the changing relevance of the academic profession in Japan. In Maurice Kogan and Ulrich Teichler, eds., *Key Challenge to the Academic Profession*, UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge/International Center for Higher Education Research
- Kassel, INCHEP-Kassel, Paris and Kassel, pp.29-47.
- 有本章 (編) (1991), 諸外国のFD/SDに関する比較研究 高等教育研究叢書12, 広島大学大学教育研究センター
- 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。
- 有本章・大膳 司・藤村正司・浦田広朗ほか (2007), 大学教授職に関する国際調査 (日本版) - 2007年調査と1992年調査との比較 - 日本高等教育学会第10回大会, 名古屋大学, 2007年5月27日
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered*, Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (= 有本章訳 『大学教授職の使命 - スカラーシップ再考 - 』, 玉川大学出版部, 1996)
- Clark, B.R. (1983), *Higher Education System: Cross-national Organization*, Berkeley: California University Press (= 有本章訳 高等教育システム - 大学組織の比較社会学 -, 玉川大学出版部, 1994)
- Clark, B.R. (1987), *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*, Berkeley: University of California Press.
- 大学審議会 (1998), 21世紀の大学像と今後の改革方策について (答申)
- 大学セミナー・ハウス編 (1995), 続大学は変わる - 大学教員懇談会 - 10年の軌跡, 国際書院
- Eble, K.E.E., and McKeachie, W.J. (1985), *Improving Undergraduate Education through Faculty Development*, Jpssey-Bass.
- Forest, J.J.F and Kinser, K. ed., (2002), *Higher Education in the United States: Encyclopedia*, ABC-Clio Inc.
- 伊藤彰浩 (編) (1990), ファカルティ・ディベロップメントに関する文献目録及び主要文献紹介, 広島大学大学教育研究センター
- Nicholls, G. (2005), *Challenge to Scholarship: Learning, Teaching and Research*, London: Routledge.
- 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄 (2000), 小数ができない大学生, 東洋経済新報社。
- Rhodes, G. (2007), The study of the academic profession. In Patricia J. Gumpert, (ed.), *Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S. and Leslie, L.L. (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, The Johns Hopkins University Press.
- Vught, F.A. van (1994), Policy models and policy instruments in higher education: The effects of governmental policy-making on the innovative behavior of higher education institutions. In John C. Smart, (ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, V.10, New York: Agathon Press, pp.86-125.



ありもと あきら  
有本章

比治山大学高等教育研究所長・教授、広島大学  
名誉教授。学術会議連携会員、日本教育社会学  
会理事、日本高等教育学会理事、ユネスコ世界  
科学委員会委員、アジア太平洋地域議長、8カ  
国教育研究プロジェクト運営委員、等。高等教  
育学会会長、教育社会学会長、大学基準協会  
あり方委員会委員、大学評価・学位授与機構運  
営委員、等歴任。専門は大学・高等教育論、教  
育社会学。「大学力」(共編、ミネルヴァ書房)  
「大学教授職とFD—アメリカと日本」(東信堂)  
など著書多数。

## Present Situation and Perspective of Institutionalization of Faculty Development in Japan

Akira Arimoto

This paper focuses on the institutionalization process of FD (Faculty Development), analyzing its present situation, clarifying the problems, and giving a tentative future perspective. This paper mainly consists of the following: 1) institutionalization of FD: its definition and necessity; 2) the characteristics of FD in Japan; 3) national and international studies on the institutionalization of FD; 4) the current issues and a tentative future perspective; and 5) concluding remarks.

### Keywords

institutionalization of FD, Japanese mode of FD, narrow and broad meaning of FD, academic profession, control and self regulation.