嘉庫　嘉悦大学学術リポジトリ　Kaetsu

University Academic Repository

高等教育の大衆化の時代における大学教員のためのプロフェッショナル・ディベロップメント

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-12-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 宇田川, 拓雄 メールアドレス: 所属:
URL	https://kaetsu.repo.nii.ac.jp/records/983

研究論文

高等教育の大衆化の時代における大学教員のための プロフェッショナル・ディベロップメント

Professional Development for Professors in the Age of Mass Higher Education

宇田川　拓　雄*
Takuo UTAGAWA

＜要約＞

日本では2008年に大学教員の教育能力強化を目的とするFDが義務化された。その現状は必ずしも成功しているとは言えないようである。原因は何なのだろうか。第二次世界大戦後、世界的に高等教育が拡大し、先進諸国では2000年前後に高等教育進学者が同世代人口の50%前後に達し、大衆高等教育の時代となった。日本では大学進学率は2009年に50%になった。この時代は急速なグローバル化とICT技術の発展が進み社会が大きく変化し、大学もその影響下にある。大学教員は就職前に学んだ知識・技術と就職後の職務経験だけで教育の質を維持し、高度化する専門分野で研究成果をあげるのが難しくなっている。そこで、大学教員にも他の専門職（医師、弁護士、建築家、看護師など）と同じく継続的な専門的能力開発研修（PD）が必要になった。欧米の多くの大学では教員にキャリア開発を含む包括的なPD研修を実施している。FDは包括的PDの一部と考えられる。日本のFDは高等教育の大衆化の過程の早い時期に制度化されたため、今となっては時代遅れになっており、近年の諸外国のPDと比べると見劣りがする。全大学一律で大学による実施が義務化されたため柔軟さを欠き、個々の研究者が自由に、学びたい時に、学びたい知識や技術を学べる制度になっていない。この点が日本のFDの弱点と思われる。

＜キーワード＞

高等教育の大衆化、ファカルティ・ディベロップメント（FD）、FDの義務化、トロウモデル、プロフェッショナル・ディベロップメント（PD）、包括的PD、アウトソーシング

1　はじめに

本稿では日本のファカルティ・ディベロップメント（FD）の特徴を高等教育の大衆化と

* 嘉悦大学経営経済研究所　客員教授

の関係で明らかにしたい。FD の意味は「大学教授団の能力強化」だが、「専門職の能力強化」を意味するプロフェッショナル・ディベロップメント（PD）の一種と考えられる。大学教員を対象に実施される PD は FD と呼ばれることもある。

高等教育における PD は高等教育の大衆化とともに出現したものである。第二次世界大戦前には、日本に限らず、どの国にも PD/FD は存在しなかった。日本では大学による FD 実施が政府によって義務づけられている。FD の趣旨は大学教員のティーチング能力向上であるから、FD が成果をあげることは教員にとっても、学生にとっても、大学や、ひいては社会にとっても良いことである。しかし、実際には必ずしも成功していないようである。

日本の FD は教授団（ファカルティ）を対象としていることと、教員の授業（ティーチング）能力の改善に力点があることが特徴である。諸外国の PD と日本の FD は幾つか相違点があり、日本の FD の特徴が弱点の原因となっているように思われる。弱点が何なのかを明らかにするために、まず、マーチン・トロウの高等教育モデルを手がかりに、PD/FD 出現の経緯を調べ、次に、日本で義務化されている FD と諸外国の最近の PD との違いを明らかにしたい。

2　高等教育の大衆化とFD

2.1　トロウの高等教育モデル

トロウの高等教育モデルは高等教育の変化を説明している。トロウモデルは 1976 年に最初のアイデアが発表されて以来、半世紀近くにもわたり、高等教育研究においてもっとも信頼される分析枠組みとして多くの研究者が引用している。ここでは彼の論文、「エリート段階、大衆段階、ユニバーサル・アクセス段階の高等教育に関する反省―第二次世界大戦後の現代社会における高等教育の形態と発展段階」（Trow 2006）を参照する（論文の英文タイトルの和訳は筆者による試訳である。以下、同じ）。

トロウモデルによれば、産業社会が発達すると高等教育進学率が上昇する。それが 15%を超えると高等教育がエリート型から大衆型へ、50%を超えるとユニバーサル・アクセス型に移行する。このモデルの原型は論文「エリート高等教育から大衆高等教育への移行における諸問題」（Trow 1976）で発表されたものである。トロウの考えは、日本ではいち早く翻訳書『高学歴社会の大学』（天野郁夫・喜多村和之訳　1976）で紹介されている。トロウの高等教育モデルは今もなお大きな影響力を持っているが、留意すべき点がある。

2.2　理念型について

第 1 の留意点は、このモデルは主にアメリカとイギリスの高等教育の発展を参照して組み立てられた「理念型」（ideal type）であることである。理念型とは、典型事例をもとに研究者が考えた概念モデルで現実の事象の理解に用いる道具である。実際にそのような構造のものが存在するわけでもないし、模範ないし理想として規範的な意味を持つものでも

ない。エリート段階から大衆化段階に進むときの高等教育進学率 15%という数値と、ユニバーサル・アクセス段階に進むときの進学率 50%という数値は理論的に得られたものではなく、いわば「目安」である。その数値は社会の仕組み、エリート層の厚み、高等教育政策、産業化の度合いなどによって国ごとに異なる。日本における高等教育システムの大衆化の説明にトロウモデルは当てはまる部分が多い。

高等教育の変化をもたらすのは産業化による急速な社会変化である。産業が高度化して高度な知識と技能とリーダーシップを持った有能な人材（エリート人材）が不足するようになり、エリートの仕事を担当できる人材の需要が高くなった。エリートの仕事を担当するには高学歴が必要である。高学歴者は高額の報酬と高い社会的地位の職に就くことが期待できるから、多数の大衆層学生が大学進学するようになる。従来は、大学はエリート学生の教育機関であったが、大衆化により大衆型に変化せざるを得なくなった。

エリート型高等教育システムが大衆型に移行するのは簡単ではない。非エリート学生にはエリート学生に比べると経済力、学力、学習意欲などが十分でない学生が含まれている。そのような学生を「準備不足学生」（unprepared student）と呼ぶ。大衆高等教育において準備不足学生を上手に教えるために大学教員のティーチング能力強化を目的とする FD が出現したと考えられる。

2.3　トロウモデルの時代的限界

第 2 の留意点はトロウモデルには時代的な限界があることである。トロウモデルは 1970 年代に OECD 加盟国の高等教育データをもとに構想された。その後、2000 年代初めにかけて多くの国々で高等教育進学者が急増した。

トロウのモデルは大衆化を中核とする 20 世紀後半の高等教育の発展のモデルである。21 世紀初頭に先進諸国における進学率の急速な増加は安定化し、大衆化が成立した。現在の高等教育は、コロナ禍による影響、経済のグローバル化や ICT 技術の発達による影響、SDGs 実践の社会的要請、アカデミアへの政治からの圧力などに直面している。これらは日本に限らず世界的な課題である。トロウは 2007 年に亡くなっており、当然ながら、それ以降の急速な社会変化や高等教育の変化は見ていない。トロウモデルでは高等教育は大衆化段階以降にはユニバーサル・アクセス段階に移行すると説明されている。ユニバーサル・アクセス段階の高等教育システムの特徴についての記述の大部分はトロウの予測であって、それが現実とどれほど食い違っているかの研究は、これからの我々の課題である。

2.4　高等教育実践研究の欠如

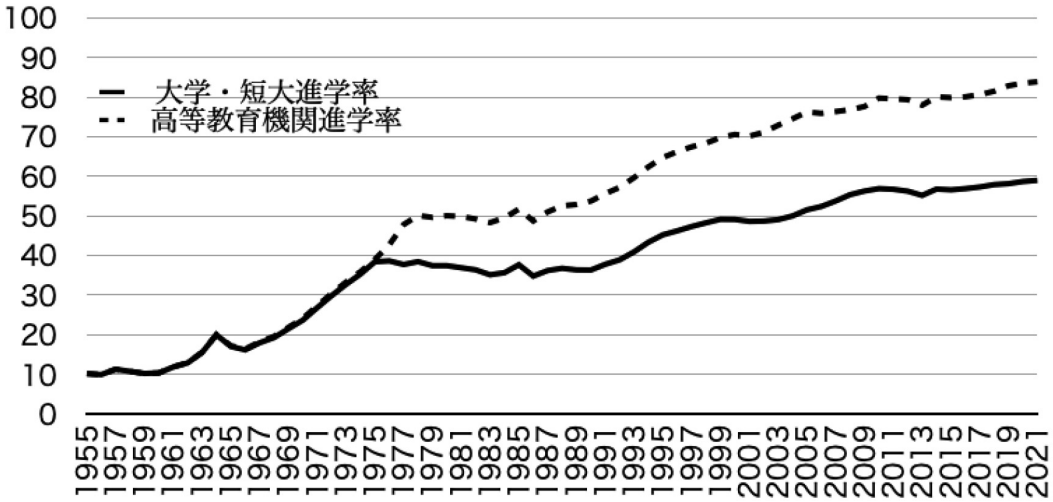
第 3 に、トロウは高等教育の実践に関する具体的な提案は行っていないことに留意する必要がある。高等教育カリキュラム、教授法、学生指導、入学試験、就職支援、中退防止、大学教授のあり方などが直面する課題は、社会や大学によって異なる。トロウは高等教育

の変容の方向の大枠を述べたのであって、どのように学生指導を行うか、どのように改善するかはティーチングの実践者である大学教員自身が工夫しなければならない。トロウは、説明はしてくれるが、教えてはくれないのである。

3　高等教育の大衆化の動向

3.1　日本の高等教育の大衆化

図 1 は日本の 18 歳人口の高等教育機関と大学（4 年制大学と短期大学）への進学率の 1955 年から 2021 年までのグラフである。どちらもほぼ一貫して増加している。



出典　学校基本調査 e-Stat
https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=dataset&toukei=00400001&tstat=000001011528&stat_infid=000031852309

図 1　日本における大学進学率（大学、短大）（%）

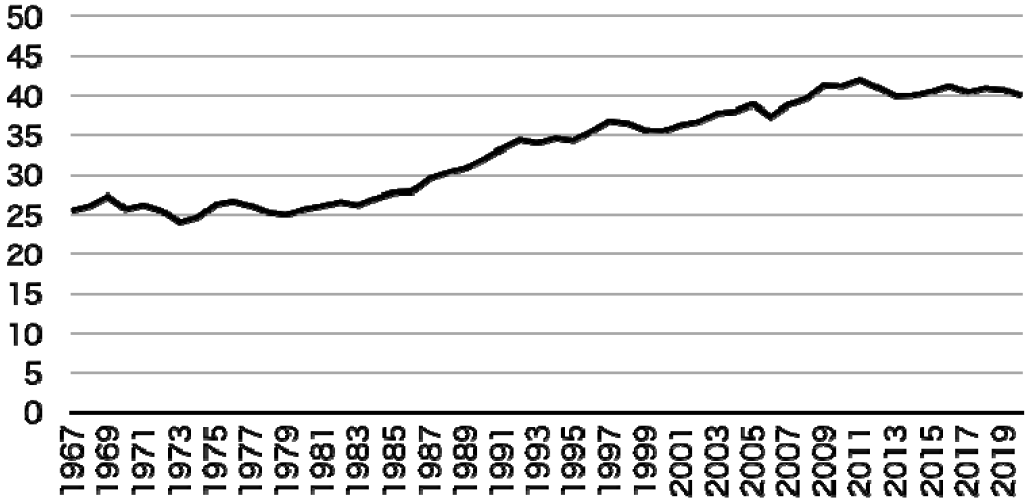
高等教育機関とは大学、短大、高等専門学校（4 学年進学者）、専修学校を含む。専修学校（専門課程）が 1976 年に高等教育機関として制度化されるまでは高等教育とは実質的に大学教育のことだった。諸外国でも大学のみを高等教育機関とする場合が多い。本稿では大学の大衆化について考察する。

図 1 から、日本の大学進学率と高等教育進学率は 1963 年ごろ 15%を超え大衆化が始まり、大学進学率がユニバーサル・アクセス段階のはじまりの目安である 50%を超えたのは 2005 年ごろであることがわかる。

3.2　アメリカの大学進学の状況

図 2 はアメリカ 18–24 歳人口の大学在学率（2 年制、4 年制）のグラフである。アメリカでは 18 歳で高校を卒業するとは限らない。高校卒業後、何年か経ってから大学に進学

する学生も多い。そこで 18 歳人口の大学進学率ではなく、大学生年齢人口における在学率のグラフを参照する。



出典　National Center for Education Statistics, Digest of Education Statistics
https://nces.ed.gov/programs/digest/d21/tables/dt21_302.60.asp

図 2　アメリカ 18-24 歳人口の大学在学率（%）

アメリカでは、第二次世界大戦後、いち早く高等教育の大衆化が始まった。大学在学率はこのデータの最初の 1967 年の時点で 25%に達している。最も在学率が高くなったのは 2009 年の 41.3%で、そのあとほぼ平準化している。トロウモデルにおけるユニバーサル・アクセス段階への閾値の 50%に達した年はない。アメリカは 40%が閾値と考えるのが妥当と思われる。

日本でもアメリカでも第二次世界大戦後に高等教育の大衆化が始まり、2010 年ごろに大衆化が達成されたと言えるだろう。

4　日本のFD

4.1　FDは成功しているか

日本では FD の義務化以後、大学は毎年 FD 研修を実施し、多くの教員が参加している。佐藤浩章は中央教育審議会（2019）で「教学マネジメントを支える基盤―FD・SD の高度化に向けた提言―」[1] を行い、その中で次のような中央教育審議会（2008）の資料にある FD の評価を引用している。

- 一方向的な講義にとどまり、教員のニーズに応じた実践的な内容になっておらず、教員の日常的な教育改善の努力を促進・支援するに至っていない。
- 教員相互の評価、授業参観など、ピアレビューの評価文化が付いていない。
- 教育面の業績評価などが不十分であり、教育力向上のためのインセンティブが働きにくい。

FD の評価はネガティブである。FD が効果的に行われていないという報告である。何が原因なのだろうか。

4.2　FDの定義

FD は、日本には存在しなかった。1970 年代に教育学研究者によって紹介され、その後、文部科学省によって制度化された。上記の中央教育審議会の資料では、成功している大学と成功していない大学の違いは書かれていない。総じて「成功していない」という評価である。この場合、不成功の原因が個々の大学や大学教員にあると考えるよりも、日本の FD 制度の仕組みや理念、目的、考え方、あるいは定義が日本の大学の実情に合っていないと考えるほうが自然だろう。

文部科学省が公表している「FD の定義・内容について」[2)]（2008）では 3 つの文献が紹介されている。発表年度とその内容から見て文献（1）は文献（2）の、文献（2）は文献（3）の影響を受けていると思われる。以下､新しいものから順に内容を検討していこう。

文献（1）「我が国の高等教育の将来像」[3)]（中央教育審議会　2005）によれば、FD の定義と内容は次のように説明されている。

- 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の総称。その意味するところは極めて広範にわたるが、具体例として、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催などを挙げることができる。

FD を「授業改善目的」で「大学が組織的に取り組む」活動としており、その具体例として教員のティーチング（授業、教授）改善の諸活動例が示されている。

この定義を受け、実際に FD を行っている大学（流通科学大学　2019）[4)] では FD を次のように説明している。

- 「Faculty Development」略して「FD」は、授業をよりよくするために大学が組織的に取り組むことを指します。
- 時代と社会のニーズに即した質の高い大学教育を実現していくために、流通科学大学では「全学的一斉授業公開制度」を軸として、学生による「授業評価」や研修会、教員評価制度など多くの FD 活動に取り組んできました。

この例では FD は「授業改善目的」の「大学が組織的に取り組む」活動とされ、その内容は授業評価学生アンケート、授業参観、教育活動を含む教員評価の 3 つに簡素化されている。いずれもティーチング改善活動である。

文献 (2)『大学教授職と FD』(有本章　2005) は文献 (1) のもとになった論文と思われる。FD は次のように説明されている。

- FD…は知識専門分野を素材に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。

- FD は一般には広義と狭義の解釈が成り立つ。
- 狭義の FD は主に諸機能の中の教育に焦点を合わせる。…教育に関する FD は総論的には教育の規範構造、内容（専門教育と教養教育）、カリキュラム、技術などに関する教授団の資質の改善を意味する。

文献（2）から文献（1）への影響は、（2）では FD は「教授団が行う活動」とされていたが、（1）では「大学が組織的に取り組む」となり、主導権は大学にあるとされた。さらに（2）では FD には「広義と狭義の解釈」があるとされているが、（1）では狭義の解釈が採用されている。

文献（2）の 3 年前に発表された研究書である文献（3）『学士課程教育の改革』（絹川正吉・舘昭編著　2004）を見てみよう（同書、「14　大学教員の意識改革と実践」、絹川正吉）。

- FD の焦点を定める必要がある。FD を当面、…大学の機能不全を克服するための大学教員の資質開発に焦点を置くならば、専門知識の細分化によって機能不全になりつつある大学教育に焦点を結ばざるを得ない。…すなわち、FD の焦点の一つは、「学識論」の展開であり、学問の統合の探求である。

絹川は専門的研究の発展により知識が専門化、細分化され、そのため大学教育が機能不全になっていると考え、その克服には FD（大学教員の教育能力開発）が必要と主張している。論述が分かりにくいので、細かく見て行こう。

「学識論」は見慣れない用語だが、ここでは大学教授職（scholarship、学者であること、その職業）に関する学問的研究と考えよう。FD は様々な専門分野の教育強化のために実施される。すると、一つの FD 枠組みの中に全ての学問が含まれることになる。その状況を研究するのが「学識論」であり、その結果として学問が統合されることになる。そして学識論の内容が展開され深化し、学問として発展することになる。イメージとしては FD をきっかけに高等教育の学問である学識論が諸学問の中核となる構造であろう。

絹川は、大学は本来の機能を十分に果たしておらず機能不全に陥っているが、それを克服するのが FD だと主張している。FD を新しい学問の一部分ととらえ、FD を学問的に研究しようとしていることは理解できる。しかし問題なのは、学問的研究成果である学問論をそのままの形で教育実践である FD に使うのは難しいことである。

FD について有本、絹川、舘らとは異なる見方もあるだろう。FD は大学が実践する「教員の授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組」、つまりティーチング強化の「活動」と「実践」である。FD をこのように理解する方が、授業を担当している大学教員には馴染みやすい。ティーチング強化活動の研究は実践研究であって学問研究ではない。文献（3）は FD の学問論を論じた学術的研究である。ここに学問研究者と実践者の立場の違いが見て取れる。

4.3　初期のFD論

文献（3)、(2)、(1）からFDの定義やFD活動についての考え方の変化の過程をたどってみた。さらに、FD論の背景を文献（3）で引用されている2つの文献、(4）と（5）にさかのぼって探ってみよう。

文献（4)「FDの構造と機能に関する専門分野の視点」（有本章　1997）で有本はFDを学問論、あるいは知識社会学の視点で研究すると述べている。有本は学問研究に志向しているが、その方向性は文献（3）の「FDの学問研究」という姿勢に受け継がれている。文献（4）では学問としての論理的整合性や新しい学問分野として、どのように理論構成を進めていくかが論じられている。

トロウモデルの出発点は、産業化による社会変化が高等教育システムの変化を引き起こしたという理解である。社会変化が高等教育の大衆化をもたらしFDを出現させたという見取り図が描けるだろう。FDについて考えるには社会変化の影響を十分に考慮する必要がある。

社会変化については有本は「社会変化…の影響を受けて大学制度の内部にFDが制度化される」(p.7）と述べているが、社会変化と高等教育の仕組みの変化の関係についての詳しい論述はない。

有本が研究を要約している「図1　FD制度の構造と機能に関する研究枠組み」(p.5）では、「FDの構造」が「FD」、「大学組織体」、「学問、知識」、「大学教授職」の4つの構成要素で表現されている。社会変化はFD構造に外から影響を与えている形で描かれている。FD構造にとって社会変化は外部要因であって、有本はそれについて詳しい考察は行っていない。図には高等教育の大衆化、学生の学習意欲・基礎学力・資質の低下、中退対策などのティーチングに関係する重要な項目は含まれていないことが注目される。有本の関心はFDについての抽象的学問的研究で、その視野は大学という狭い領域に限定されている。さらに学生教育の実践に関する具体的な課題についての言及もない。FD研究者にとって、FDや学生教育は研究対象であって直接働き掛ける実践の対象ではない。

4.4　FD論の時代的制約

有本のFD論研究の基盤と思われるのが、文献（4）の5年前に発表された文献（5)「諸外国のFD/SDに関する比較研究』（有本章編　1992）である。これはFDの研究動向に関する文献研究と、ジョージア州の高等教育機関4校で実施したFDに関するインタビュー報告を含む研究書である。

有本が「第1章　アメリカにおけるFD活動の動向」で引用している文献の出版年を調べると1975年から1990年の間である。引用文献の中でFDをタイトルにもつ文献は1988年の出版である。本書が参照しているアメリカにおけるFD研究は1970年半ばから1980年代の状況を要約し理論化したものであり、有本はそれを受け継いでモデル化している。

高等教育の大衆化について有本は「はしがき」に次のように書いている。

・ 戦後の高等教育は 1950 年代から 1970 年代半ばに大衆化を遂げ、学生や教員の増大を来したが、水増しや粗製乱造はやがて質低下を招来することからして、この時期には増員や養成には慎重な対応を欠かせない時期であった。

「戦後の高等教育」とはどこの国のものなのか明確な説明がない。同じ「はしがき」に「大学の短期大学を含めた概数で、機関数 1,100 校、学生数 250 万人、外国人学生数 2.8 万人、教員数 14 万人、職員数 17 万人を数える時代を迎えた」とある。日本の大学と短大の学生数が 250 万人を超えたのは 1989 年なので、数値から推測して、有本は 1990 年ごろの日本の大学教育の状況を述べていると考えられる。

有本は「戦後の高等教育は 1960 年代から 1970 年代半ばに大衆化を遂げ」と書いている。「大衆化を遂げ」が「大衆化が達成され、次の段階への移行である進学率 50%に達した」を意味するのであれば、有本の主張は誤りである。

日本の大学・短大進学率が 50%を超えるのは 2009 年、高等教育機関への進学率が 50%を超えたのは 1980 年である。高等教育機関ベースで見ても 1970 年代に大衆化を遂げたとは言えない。アメリカでも大学進学は 1970 年代半ば以降も増加し続けているから、この時期に大衆化を遂げたとは言えない。

以上から、有本は高等教育の大衆化の途中の段階での PD/FD 制度研究を行ったと考えられる。文部科学省の FD の定義は、1990 年ごろまでの PD/FD の状況を背景とした有本らの研究を参照している。

4.5　伝統的学生の減少と大学存亡の危機

FD は学生教育についての大学教員のための研修制度であるから、学生の資質や学力は重要な関心事である。有本は学生について次のように言及している（前出　はしがき）。

・ 1990 年代に予想される伝統的学生人口の減少は、一種の安定成長を続けてきた高等教育システムを縮小させるにとどまらず、大学を存亡の危機に直面させ、経営の見直しと教育研究の質の見直しを必至とする事態をもたらさんとしているのである。

この引用にあるような「1990 年代における伝統的学生数の減少」は実際に起きたのだろうか。「伝統的学生」がどのような学生を指すのかの説明がないが、仮に伝統的学生が「伝統的なエリート大学で学んでいたエリート学生」、つまりは「優秀な学生」を指すと考えよう。

1990 年代に日本の旧帝大などのエリート大学の定員が減った事実はない。全国の難関高校の卒業生が大学進学しなくなったというデータもない。有本の予想は当たっていない。なぜ有本はこのように考えたのだろうか。

高等教育の大衆化によって、以前はエリート層の優秀な学生が学んでいた大学に、学力がそれほど高くない大衆層出身の学生も入学するようになった。その結果、学生の平均的な学力は低下した。大学数も学生数も増えたから、大学教員がエリート型学生に接する機

会も減った。その結果、「伝統的学生」が減った、あるいは「優秀な学生が減った」「学生の質が落ちた」ように見えるのではないだろうか。

トロウの指摘によれば、大衆化が進んでも幾つかのエリート型の大学や学部は生き残り、以前と同じくエリート学生を教育し続けている（Trow 2006）。大衆化が進むと大学が大衆大学になり、その結果、エリート学生が消滅する、ということには実際にはなっていない。エリート学生は産業社会の発展にとって必要な能力をもった優れた人材として重要な役割を果たしている。産業化、グローバル化、情報化が進むと優秀な人材の数が不足するようになる。どの国でも少数のエリート大学がエリート人材を育成し続けている。

有本の主張は「大衆化により伝統型学生が減少し、そのことが大学を存亡の危機に直面させているので FD が必要である」というロジックになっている。前提が間違っており、高等教育システムは縮小せず、現時点でも大学は存亡の危機に直面していない。有本の学説は日本の FD の制度化に寄与したが、現実を説明する理論としては正しいとは言えない部分を含んでおり、修正を必要とする。我々にとっての重要な問題は、新しい現実をどのような理論モデルで理解するかである。

5　戦後アメリカの高等教育改革

5.1　GIビル

日本の高等教育に大きな影響を与えたアメリカの高等教育の大衆化について概観しよう。アメリカにおける戦後の高等教育改革には GI ビル（復員軍人援護法 1944 年成立）が重要な役割を果たした（宇田川　2015）。GI ビルとは第二次世界大戦の復員軍人に対して連邦政府が大学教育と職業訓練のための奨学金を供与する法律である。その額は多く、援助を受けた復員軍人は結婚して家族を養いながら教育・訓練を受けることができた。ある時期には大学生の約半数がこの補助金を受けていた。

GI ビルにより、それまで高等教育とは無縁だったミドルクラス（中間層）やワーキングクラス（労働者層）の出身者が大学生となった。そして大学が「良いところ」であることを知った学生たちの妹や弟も大学に進学し、さらにはその子どもたちも大学をめざすようになった。GI ビルに続き 1960 年代に貧困世帯向けの奨学金も整備され、アメリカの高等教育は急速に大衆化した。

裕福なエリート層学生と異なり、大衆層や労働者層出身の非エリート学生たちは大学で教育を受けて大卒資格を獲得し、給料の良い職業につきたいと願っていた。彼らは本気で勉強するつもりだった。エリート型学生対象の伝統的なティーチングは新しいタイプの学生に合わず、学生は授業が理解できず、大学教育の質が低いと社会問題となっていた。

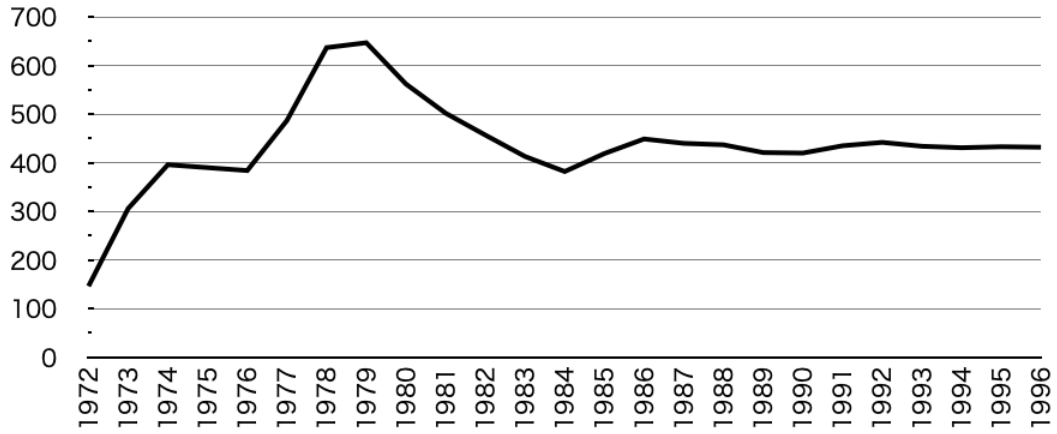
1970 年代と 80 年代にティーチング改善、テキスト・試験・シラバス・教材の流通、TA の採用などティーチング支援の仕組みが整備された。ピュー公益信託、リリー基金、カーネギー財団などの民間財団も高等教育改善資金の提供を始めていた。

5.2　FIPSEとアメリカ社会学会のティーチング支援

アメリカ連邦政府は 1972 年に「高等教育改善基金」（FIPSE）[5] を創設した（宇田川 2015）。これは競争的研究資金であるがティーチングの改善のための実践が重視されていた。学問的研究に熱心な研究大学ではなく、非エリート学生へのティーチング実践に熱心な教育系大学に優先的に配分が行われた。

アメリカでは大学教員のティーチング改善に学術団体（学会）が重要な役割を果たしている。例えば、伝統的に社会学教育を重視しているアメリカ社会学会（ASA）は 1972 年に「ASA ティーチングプロジェクト」を立ち上げ、FIPSE の第 1 回の補助金を受けてティーチング支援活動を加速させた。ワシントン DC の学会本部にティーチングセンターを創設し、出版部局を作り、会員から様々な科目のシラバスを集めて出版し会員間で共有した。年次大会でティーチング支援のワークショップを開いた。社会学部のティーチング改善支援のため、学会メンバーからなる学部診断チームを依頼された学部に派遣し、数日間滞在して評価診断を行い、改善案を示すという「学部診断プログラム」を実施していた。

図 3 は ASA の学部教育部会（SUE）[6] の会員数のグラフである。1970 年代に部会会員数が急増している。会員が自発的にティーチング改善に取り組んでいることを示している。このデータは筆者が 1996 年に ASA 本部を訪問したときに入手したものである。SUE のメンバー数は、21 ある部会で 4 番目に多く、1996 年の年次大会の SUE 部会の参加者数は、ジェンダー部会に次いで 2 番目に参加者が多かった。会員のティーチングへの関心はきわめて高く、ティーチング改善活動の主体は教員個人であった。



出典　アメリカ社会学会本部内部資料

図 3　アメリカ社会学会学部教育部会（SUE）会員数（人）

社会学会以外でも歴史学会、英語教育学会、物理学会メンバーのティーチング支援を開始しており、アメリカ高等教育協会（AAHE）などの高等教育改善を使命とする団体も年

次大会や支援プログラムを開催していた。1976 年には高等教育におけるティーチング（教えること）とラーニング（学ぶこと）の改善を目的とする学会 POD（he Professional and Organizational Development Network in Higher Education）が創設されている。

5.3　PFFイニシアチブ

アメリカにおける大学のティーチング改善活動として PFF（大学教員養成研修）[7] がよく知られている（宇田川　2017）。PFF とは 1990 年ごろから北米の研究大学が、大学教員採用をめざす新規博士号取得者の就職対策として始めた研修で、正規カリキュラム外の任意参加のプログラムである。受講生はティーチング方法、シラバスの作り方、ルーブリックス等のツールの使い方、採用書類として提出するティーチングポートフォリオ、ティーチングプラン、志望動機エッセイの書き方などを学ぶほか、ベテラン教員の授業の参観、授業実施経験なども行うなど、様々なメニューをこなさねばならない。PFF の内容は大学や学部によって異なる。研修の長さは半日程度から数カ月に及ぶものまである。

PFF は「PFF イニシアチブ」[8] というプロジェクトによって全国展開された。PFF イニシアチブは全米の大学院の組織である大学院協議会（CGS）と全米の短大と 4 年制大学の組織である全米カレッジ・大学協会（AAC&U）が共同で 1993 年から実施したプロジェクトである。アメリカ国立科学財団（NSF）と 2 つの民間財団（ピュー・チャリタブル・トラストとアトランティック・フィランソロピーズ）が財政援助を行った。プロジェクトは 4 つの時期にわかれ、2002 年まで続いた。

5.4　UCバークリー校におけるPFF

アメリカの主要な研究大学には PFF プログラムがあるが、その全てが PFF イニシアチブの支援で作られたわけではない。例えば、カリフォルニア大学バークリー校（UCB）では毎年夏季に PFF プログラムを実施しているが、そのルーツは大学院生会による TA（ティーチング・アシスタント）講習会である。

1980 年代に UCB をはじめ、大学院を持つ研究大学では院生を TA として雇用し教員の授業補佐、試験採点、あるいはゼミ、実験、さらには授業担当まで任せることが普通に行われていた。大学院のない大学から来た院生は TA の指導を受けた経験がなかった。学生を教えた経験も、教え方の教育を受けた経験もない院生が大半だった。教員も TA を使った授業運営に慣れていなかった。

このような状況で、UCB の大学院生会では院生を支援する目的で、1885 年からハンドブック（Cohen et al.　1992）を作り講習会を開いて先輩が後輩を指導する形で院生に TA の職務を教えていた。UCB 本部ではその成果を評価し、1993 年にハンドブックの版権を買い取り、博士号取得者 2 名を専門職員として雇用し、ティーチングを支援する GSI センターを設立した。このセンターは今でも UCB のティーチング支援の中核を担っている（宇田川　2005）。

以上のようにアメリカの戦後の高等教育改革ではティーチング改善の実践活動が盛んであり、大学教員は自発的に様々なティーチング支援プログラムに参加していた。アメリカの PD/FD の本体は教員や大学の自発的な参加による実践活動であり、連邦政府や州政府が全ての大学を対象に一律に教育強化研修を義務づけることはあり得ない。

日本に FD を紹介した研究者は主に文献研究を行ったと思われる。彼らは当時のアメリカの活発なティーチング改善のための実践には言及していない。有本の研究（前出　1992）にはジョージア州の大学におけるインタビュー研究が含まれているが、インタビューが行われたのは 1988 年である。ジョージア大学は PFF 活動に参加しているが、それは第 4 期（1999–2002）であり、インタビューが行われる 10 年以上後のことである。

6　大学教員のための継続的PDの必要性

先進諸国では 2010 年頃以降は大学進学率の急増が収まり、学生数も安定し、大衆化が達成されたと言えるだろう。大衆化は大学教員の職務のあり方にも影響をもたらした。エリート段階の 1950 年と大衆段階の 2010 年で比べると、日本の学生数[9] は 12.8 倍（米国 7.8 倍）[10]、大学教員数は 9.5 倍（米国は 5.8 倍）に増加している。日本の専任の大学教員の数は 2020 年現在で約 20 万人いる。様々な専門分野、経歴、研究能力、教育能力、キャリアを持つ多数の大学教員が、多数の多様な背景や資質を持つ学生を教育する仕組みが作られている。

現代はグローバル化と情報化の進展により社会が大きく変化しつつあり、大学もその影響を免れない。大学教員は就職前に学んだ知識、技術、経験だけでは多様化する高等教育の質を維持し、高度化する専門分野で研究成果をあげるのが難しくなっている。研究、教育の両面で積極的に最先端の知識技術を学び続ける必要がある。大学院での研究の訓練を受けていない実務者教員も増えている。大学教員にも他の専門職（医師、弁護士、看護師、建築家、技術者など）と同じく「継続的な PD」が必要と考えられるようになった。欧米の多くの大学では教員に教育能力 PD だけでなく、研究能力強化 PD やキャリア開発 PD を含む包括的な専門的職業能力の開発を支援する PD を実施している。その例を見てみよう。

大学教授の PD には様々なタイプがあり、実施機関ごとに力点が異なる。例えばオランダのライデン大学では教育能力向上のための研修「高等教育における教師のプロフェッショナル・ディベロップメント」[11] を行っている。オーストラリアのエディス・コワン大学では「研究者のためのプロフェッショナル・ディベロップメント・フレームワーク」[12] という研究者を支援する組織を持っている。対象者は教授団に限定せず、教員の授業能力向上が主な目的の日本の FD とは大きく異なる。専門職としての研究者のキャリアの広範な支援を行う仕組みであって、(1) 個人の資質の発達と専門的能力の発達の支援、(2) 研究能力の向上支援、(3) 研究のマネジメントの支援、(4) 研究と社会との関係の結び方と研究が社会にインパクトを及ぼす方法の支援など、多様な内容である。

イギリスのロチェスター大学のメディカル・センターの「大学教員のキャリア・ディベロップメント・ワークショップ」[13] やアメリカのバンダービルト大学の「中堅キャリア・スキル構築プログラム」[14] のようにキャリアの段階ごとの支援プログラムを用意している例もある。

オックスフォード大学の PD には「研究論文の出版、学会参加、研究促進のためのスキルの獲得」などの研究支援に加えて「ティーチング、学会・研究会、研究予算のマネジメント、研究資金獲得、効率と生産性を向上させるための時間管理などのスキル獲得」といった研究以外のパーソナルな領域の支援も含まれている [15]。

以上のように、アカデミックなキャリアについては、大学院修了者、ポスドク、種別の異なる大学からの移動、他の職種（企業、公務員、財団、研究所などの社員、職員、研究員）などが大学教員になったり、大学教員が起業や他職種に転職したりするなど、キャリアコースが多様化している。それらのキャリア展開のための開発訓練が広義の PD である。

PD についてはアウトソーシングも重要である。アメリカの多くの大学は自前ではカバーできない課題を外部のアウトソースに委託している。教員の参加費用の全部ないし一部を負担する支援を行っている大学もある。

アメリカのデトロイトに拠点を置く NCFDD（全国 FD・多様性センター）[16] は PD を担当していた大学教員たちが大学を退職して 2010 年に設立した大学外部のアウトソーシング PD 組織である。教育研究能力向上の知識や技術の教育訓練、カウンセリング、学生教育（授業）方法の実地指導、FD をテーマとしたワークショップ、オンラインの PD 研修やメンタリングサービス、12 週間のオンライン合宿訓練などを提供している。

オンライン合宿訓練の参加費用約 40 万円で大学が全部、または一部を負担することもあるが、大学に所属していない個人が大学就職をめざして私費で参加することもある。参加者はテニュア獲得、昇進と昇任、論文作成、外部資金獲得、効果的な教育スキル、研究資金獲得スキル、アカデミックコミュニティへの加入や研究コミュニティの作り方などの知識やスキルを求めて参加している。2020 年時点でアマースト大学、コロンビア大学、コーネル大学、カリフォルニア大学、アリゾナ大学、ノースカロライナ大学などの著名大学を含む 180 校以上の大学が契約を結んでいる。それぞれの大学では自前の PD/FD コースや研修を実施しているが、その次のレベルの PD/FD として NCFDD のコースを指定している。教員は自分の希望する知識、スキルの取得のために自分に合った講習を受けることができる。

ウィスコンシン州に本社を置くマグナ（Magna Publications）というアウトソーシング・サービスでは個々の教員が強化したい項目をオンラインで個別に料金を支払って学ぶことができる [17]。例えば「準備不足学生の教え方」は $199、「オンラインと対面型のハイブリッド授業で自信をもって教える方法」は $19–$399 など、およそ大学でのティーチングのスキルに関係ある項目はほとんど用意されている。リーダーシップを学ぶ講座 $329 もある。

日本では教授団を対象とする教育支援のためのFDが文科省によって義務化制度化されたため、アウトソーシングサービスが育つ環境が整っていない。国による画一的義務的で固定的な研修サービスよりも、民間の企業同士の競争によって生き残った質の高いサービスの方が、研修を受ける教員にとってははるかに役に立つだろう。

7　おわりに

前出の佐藤浩章による中央教育審議会教学マネジメント資料では「大学教員には教育資格がない。資格を持たない最後の専門職。この状況に終止符を打つ時」として「大学教員の教育能力資格の取得を必須化する」という提言が行われている。その根拠は「大学教員は教育職であるにも関わらず、大学教員の養成機関である大学院で教育の専門職としての訓練もうけず、大学教授職にかかわる専門知識も技術もなしに、いきなり大学教育の現場に立たされた」という喜多村の指摘である。

この見解はPDの実態とは異なる。諸外国ではTAから管理職までの様々な段階で職務遂行に必要な様々な知識や技術に関するPDが実施されている。大学院生向けのティーチング訓練も行われており、また、大学院時代にティーチング訓練を受けなかった中堅大学教員向け、あるいは実務者教員にも、ティーチング訓練の機会が提供されている。

佐藤浩章が大学教員の資格化を支持する根拠としてイギリス、スウェーデン、フィンランド、ドイツ、スイス、オランダ、デンマーク、フランスのFDの例を紹介している。それによれば、各国で高等教育ティーチング能力の資格化が進んでおり、大学教員職の資格化が推進されているように見える。この指摘は正しいとは言えない。

佐藤浩章が例を挙げているオランダの「大学教員のティーチング資格認定制度」（University Teaching Qualification）についてやや詳しく見てみよう。筆者は2011年にオランダのライデン大学とデルフト工科大学を訪問し、ティーチングに関するPDの調査を行った[18)]。

オランダには国立の研究大学が14校あり、それぞれがPFFを含むティーチング研修を実施していた。2008年に14大学のコンソーシアムが「ティーチングの基礎的な質に関する基準」を承認し、共通のUTQ制度が作られた。やがて14の研究大学以外の大学もこの制度に加わり、全国の大学の教員が取得すべき資格となった。オランダの研究大学では修士レベル以上は英語で授業が行われる。学部レベルでも英語での授業が多い。

UTQは各大学が実施するが、自前で行うところとアウトソーシングサービスを使う大学がある。ユトレヒト大学が実施しているサービスの例[19)]では研修時間数は125時間、参加費用は1人約40万円、コースは、授業設計と教授法、教育指導実習、ポートフォリオ作成の3つの部分からなる。コースは複数の研修からなり、新採用講師は2年以内に全コースの受講が義務づけられている。

この資格は各大学の自発的な協定に基づくもので、政府が命じて作らせたものではない

（VSNU　2018）[20]。欧州連合（EU）成立後、域内での単位の互換性や学生・教職員の流動性を高める高等教育政策が成立したが、各国の大学の自主性を縛るものではない。

他方、世界の高等教育への影響力が大きなアメリカでは、政府による大学教員資格制度は存在していない。

世界的に大学教授職の国家資格化や大学教員の免許化が進んでいるわけではなく、資格化が進んでいる場合でも、大学当事者自身の努力によって、大学教授職に必要な知識、スキルを自ら学ぶ仕組みが整えられつつある。

先進的な PD に比べると、日本の FD が安価で簡単で時間数が短く、かつ教員や研究者、研究者候補者の必要に応えていないことがはっきりするだろう。

PD として好ましいのは、現職の大学教員だけでなく、大学教員をめざす院生、OD、あるいは実務型教員をめざす他の専門職従事者なども対象とした研修で、各自が自分のキャリアの実現のために、強化したい知識、技術、資質を自分で選び参加できるタイプのものであろう。目的、想定する対象者、時間数、レベルなどによって様々な形になる。それを一つの大学が自力で実施することは不可能だろうから、大学間連携、学会との連携、諸外国の大学との連携、あるいは国内外のアウトソーシングサービスの利用など、多種多様なプログラムにならざるを得ない。

研修の結果が個人の研究、教育、社会貢献の実績に反映され、結果的に所属大学の評価が高まり大学の競争力も増す。日本で義務的に実施されている FD の仕組みは、包括的 PD と様々な点で大きく異なっており、大学教員個人のキャリア開発と専門的能力の開発を十分に支援するものになっていない。この点が日本の FD の弱点で、改善が必要と思われる。

参考文献

［1］天野郁夫・喜多村和之（訳）（1976）、『高学歴社会の大学』、東京大学出版会
［2］有本章（2005）、『大学教授職と FD』、東信堂
［3］有本章（編）（1992）、『諸外国の FD/SD に関する比較研究』、広島大学大学教育センター
［4］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』、広島大学大学教育センター、第 26 集、pp. 1-26
［5］宇田川拓雄（2015）、「アメリカ社会学会におけるティーチング支援 ―ハンス・O・マウシュの功績とその遺産― 」、『高等教育ジャーナル―高等教育と生涯学習―』、北海道大学、No. 22、pp. 33-42
［6］宇田川拓雄（2017）、「米国における PFF イニシアチブの影響と大学教員の職務の再定義」、『高等教育ジャーナル―高等教育と生涯学習―』、北海道大学、No. 24、pp. 43-52
［7］絹川正吉・舘昭（編著）（2004）、『学士課程教育の改革』、東信堂
［8］Cohen, R., et al. (1992), *Learning to Teach: A Handbook for Teaching Assistants at U. C. Berkeley* (1985), 6th Edition, 1992
［9］Trow, M. (1976), Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education, *Twentieth Century Higher Education*, 2010
［10］Trow, M. (2006), Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII, *Twentieth Century Higher Education*, 2010

注　（ウェブページは2022年4月10日現在で取得）

1）　佐藤浩章（2019）、教学マネジメントを支える基盤 ―FD・SD の高度化に向けた提言―　https://www.mext.go.jp/content/1417857_002.pdf
2）　文部科学省（2008）「FD の定義・内容について」「大学教員の基本的な在り方について」　https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/06102415/006/003.htm
3）　https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm
4）　https://www.umds.ac.jp/facility/ksc/education-support/faculty-development/
5）　Fund for Improving Post Secondary Education
6）　Section on Undergraduate Education
7）　Preparing Future Faculty
8）　Preparing Faculty Initiative　https://preparing-faculty.org
9）　文部科学省（2021）学校基本調査年次統計　https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=dataset&toukei=00400001&tstat=000001011528&stat_infid=000031852309
10）　Digest of Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education
11）　Teacher Professional Development in Higher Education　https://www.universiteitleiden.nl/en/iclon/higher-education
12）　Researcher Professional Development Framework　https://intranet.ecu.edu.au/research/for-research-staff/researcher-professional-development-at-ecu/researcher-professional-development-framework
13）　Faculty Career Development Workshops　https://www.urmc.rochester.edu/clinical-translational-science-institute/education/faculty-career-development.aspx
14）　Mid-Career Skills Building Program　https://www.vumc.org/faculty/mid-career-skills-building-program
15）　Personal and Professional Development　https://www.ox.ac.uk/research/support-researchers/personal-and-professional-development
16）　National Center for Faculty Development and Diversity　https://www.facultydiversity.org
17）　Teaching Strategies and Professional Development for Teachers and Faculty　https://www.magnapubs.com/product-category/faculty/
18）　Professional Development in Academia and Redefinition of Professorship, Lecturer, FD Seminar, Asian Institute of Technology, Thailand, August 2011.
19）　Teaching in Higher Education (BKO/UTQ Course in English), Utrecht University　https://www.uu.nl/en/professionals/programmes/teaching-in-higher-education-bkoutq-course-in-english
20）　Professionalisation of university lecturers The UTQ and beyond, VSNU, 2018 https://www.universiteitenvannederland.nl/files/documenten/Professionalisation%20of%20university%20lecturers.pdf

（令和 4 年 4 月 25 日受付、令和 4 年 7 月 6 日再受付）