

大学教育の革新とFDの新展開

The reform of undergraduate education and new developments in FD

川島 啓二*

KAWASHIMA Kenji

Abstract

Since the publication on 24 Dec 2008 by the Central Council for Education of the report on ‘Towards the enhancement of undergraduate education’, it has not been ‘what are we teaching to students?’, so much as ‘what have students been enabled to do?’ that has come to be the learning outcome at the heart of university education reform. The background leading to this drastic reform is the sweeping transformation in basic assumptions regarding universities. In particular, the advent of the knowledge-based society has seen the role of the university as an educational institution change from being a transmitter of knowledge to being a learner-centered university. Faculty development (FD) and staff development (SD) have inevitably had to engage with and respond to these changing trends.

Ever since 1991, when Standards for Establishing Universities were revised, and which can be seen as the start of today’s university education reforms, the course of those reforms, that of educational improvements such as the spread of FDs and the various organizational reforms, have broadly speaking shown relatively independent courses of development (the parallel model of university education reforms). However, since the report on undergraduate education, students’ learning outcomes have become the focus, and the context of FD, which had previously emphasized improving staff teaching skills, and the context of organizational reform which had gradually come to see quality assurance of education as its most pressing concern, now began to be developed in an integrated way (the integrated model of university education reforms).

This leads to the question of how to position such an education system and teaching activities, and this also falls within the realm of qualifications and abilities now demanded of university staff, but it cannot be dealt with by the type of FD we have had in the past.

This new situation requires that the scope of FD be redefined. As stated above, in order to respond to the organizational developments in university education, we need to improve our skills and knowledge in 3 areas: a micro-level, where individual instructors aim to improve their teaching skills; a middle-level, including curriculum reform and management; and a macro-level concerned with organizational development. The FD map developed by the National Institute for Educational Policy Research as an FD support tool is a response to that need for a new definition of FD.

These changes in our view of learning which form the background to the advent of the knowledge-based society, and the systematic and structural nature of undergraduate education

*国立教育政策研究所 総括研究官

have made the systematic structure of education unavoidable. We are also on the brink of a major revolution in the profession of university teaching staff and in the character of FD, which underwrites that professionalism. This should be called a educational development in higher education.

はじめに

2008年12月24日に中央教育審議会から出された答申『学士課程教育の構築に向けて』（以下、学士課程答申と略記）は、入学者受け入れの方針としてのアドミッション・ポリシー、教育課程編成・実施の方針としてのカリキュラム・ポリシー、学位授与の方針としてのディプロマ・ポリシーという3つのポリシーの有機的運用と、それに基づく学習成果の参考指針としての「学士力」を提示し、大学教育の内容・方法にまで具体的に踏み込んだ答申として、各大学における改革努力を促し、今なお大きな影響を与え続けている。

そこでは、「学生に何を教えたか」ではなく、「学生が、何ができるようになったか」という学習成果が新たな教育の質の指標とされたことで、まさに大学教育観の一新を求めるものであると言ってよい。そのような大学教育と学習のプロセスを担う、最重要のアクターとして、大学教員の職能開発が問題になるわけであるが、同答申では、FDについての今までの取組と普及を認めつつも、「我が国全体として教員の教育力向上という成果に十分つながっているとは言い切れない。」(p. 38)として、FDの実質化を求めている。

しかしながら、答申が、現在のFDの課題として列挙するものは、実践的内容や評価文化の醸成、あるいはFD推進のためのしくみづくりなどで、答申全体のトーンである大学教育のパラダイム転換から要請される、FDの基本的考え方や範囲、大学教員の職能観については、学びの転換を踏まえた上での新しい大学教育の在り方に十分に対応しているとは言えない面がある。

そもそも、大学教育の内容・方法の革新が迫られるのであれば、大学教員に求められる職能も大きく変わらざるをえないし、FDの全体像も見直しを迫られるはずである。大学教育の革新にあわせて、FDも基本的な転換を迫られているのであり、そのことの意味が明確に整理される必要がある。

小論においては、転換を迫られているFDの新しい相貌を、その範囲や求められる大学教員の職能観に焦点を当てながら、どのような変容を迫られているのか、またどのような革新を果たしつつあるのか、改革の背景や理念、政策動向との関連を踏まえながら、描き出していくことを試みる。

1. 学士課程教育改革の背景～知識基盤社会における大学教育の役割～

近年の大学改革の最も重要な背景要因としては、知識基盤社会の到来に対応した人材の養成が求められていることが夙に指摘されている。学士課程答申においては、今日の大学教育の改革が、国際的な潮流として「学生が修得すべき学習成果を明確化することにより、「何を教えるか」よりも「何ができるようになるか」に力点が置かれている。」という認識を示し、その背景の一つとして、「グローバルな知識基盤社会や学習社会において、学問の基本的な知識を獲得するだけでなく、知識の活用能力や創造性、生涯を通じて学び続ける基礎的な能力を培うことが重視されつつある。こうし

た能力は、多様化・複雑化する課題（例えば、人口問題、資源エネルギー問題、地球環境問題など地球の持続可能性を脅かす課題）に直面する現代の社会に対応し得る自立した市民として不可欠なものである。」(p.8)として、知識活用能力や学び続ける能力の重要性を強調している。

さらに敷衍してみると、知識基盤社会においては、知識生産のスタイルが、共同的なものになってきており、チーム力が大きな鍵を握っているといわれる。そのような社会における大学の役割は、知識伝達の間から知識生産の間へと変化してきていること、とりわけ、先端的・専門的な知識の生産の場面においても、知識の生産と活用に関わる新たなスタイル、つまり、既存の知識の統合や研究開発プロセスにおけるチーム体制とその有効な機能化が必須であり、突出した個人の存在だけでは、現在の開発現場では対応できないことが指摘されている。別言すれば、知識を持っているだけではなく、知識を「場」に応じて活用できる人間の育成が大学にあらためて強く求められていることを意味しているのである。

では、知識を「活用」するために高等教育はどのような役割を果たすことになるのであろうか。佐々木毅は、高度技術がもたらす人間と社会の変容に対して、新たに出現した「現実」への問いかけを起点に、個人はどのように展開していくのか、錯綜する公共空間において自らの立ち位置を見いだす能力の必要性を指摘し、知識基盤社会における高等教育の重要性を強調している。そこでは、知識を活用するための「学習」が決定的に重要であり、その目的にそった大学教育の改革と再編成が前提視されているのである。

2. 学士課程教育の改革とそのシステム化

(1) 3つのポリシーによる構造化

周知のように、学士課程答申は、学習成果を担保するために三つのポリシーとその一体的運用を求めている。そのねらいは、第一義的には、学士課程教育の質保証のための枠組構築という文脈にあると解されようが、同時に、大学教育改善の活動が、人と組織がダイナミックに関連しながら、多面的・立体的に展開されるようになることを意味するし、またさらに、それを担うべき大学教職員の職能開発の在り方にも大きな影響を及ぼさずにはいない。

アドミッション・ポリシーとディプロマ・ポリシーは、大学のミッションの確認から人材育成目標の設定に至るコンセプトワークと制度設計の作業を求めるであろうし、カリキュラム・ポリシーは、上述の教育目標のカリキュラムへの落とし込みとそのマネジメント機能の充実・強化を要請する。つまり、学習成果という目的に沿って、組織および実施体制と、多元的なアクターが機能的にその役割を果たしていくこと（＝システム化）が図られなければならないのである。そして、そのことはとりもなおさず、それらを担っていく教職員の職能についても新たな位置づけとその明示化を求めることとなる。

別言すれば、3つのポリシーの有機的かつ一体的運用は、授業のみならずカリキュラムや学部・学科における実施体制、職員等によるサポート体制の設計と運用に至るまで、教職員に複合的かつ多面的な職能を要求していることになる。すでに相当数の大学で見られるように、事務的なデスクワークを越えた、それなりに専門的なスタッフがキャリア教育などのプログラムを支えていることは、決して珍しい光景ではない。大学教育は、それを支えている人的資源の調達は言うに及ばず、教育プログラムを提供する組織やマネジメントの在り方に至るまで、すでにシステムティックに展開しつつあるのである。

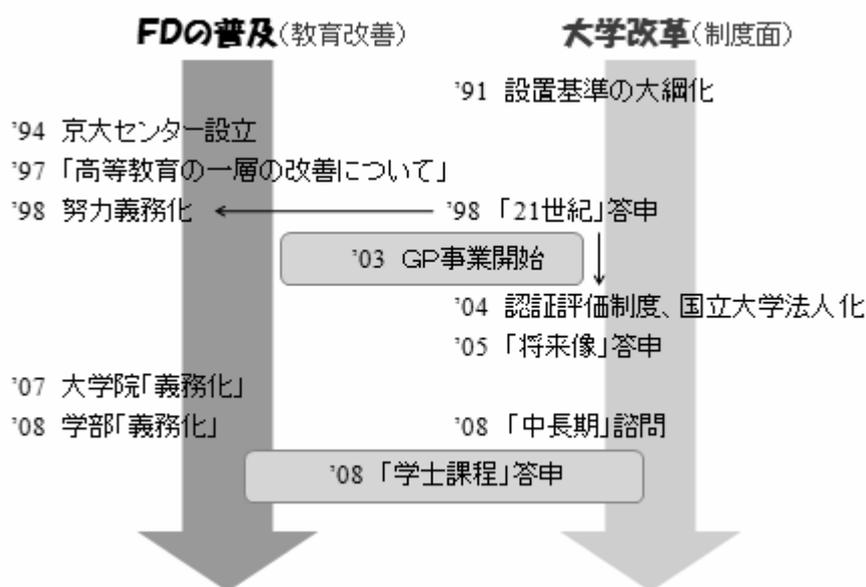
(2) 結節点としての「学習成果」

学士課程教育がシステムの的に展開される要因は、上述したような3つのポリシーの構造的に根ざすことによるだけではない。今日の大学教育改革のキーワードである「学習成果」を軸にして展開されてきた、制度改革や実践の積み重ね、さらには研究上の蓄積などが繰り返してきた歩みを顧みることによっても看取される。

今日の大学教育改革の端緒とされる、1991年の大学設置基準の改正、いわゆる「設置基準の大綱化」以来の大学教育改革の流れを振り返ってみると、その流れに対する二つの理解（＝ある種のモデル）が可能であると思われる。

一つは、「大学教育改革の並行モデル」（図1）とでも呼ぶべきもので、FDの普及といった教育改善の流れと、制度面における諸改革が、おおよそ相互に独自の進行してきた、という見方である。1990年代においては、1994年に、後に我が国におけるFD活動を牽引することになる、京都大学高等教育教授システム開発センター（現・高等教育研究開発推進センター）が設立され、また、97年に大学審議会から『高等教育の一層の改善について』が出されて、FDの推進が強く推奨された。同答申は、大学教育の内容・方法について、本格的に取り上げた初めての答申と言ってよい。さらに、大学設置基準の改正（＝FDの努力義務化）によって、大学教育改革の基本的なメニューとして、FDが確固とした位置を占めることとなったのである。このように、90年代は、FDをめぐる動き（しかも政策主導での）が活発化した時期であった。

図1. 大学教育改革の「並行」モデル



それに対して、90年代における制度改革は、規制緩和の波への対応に追われており、その考え方は、1998年の大学審議会答申『21世紀の大学像と今後の改革方策～競争的環境の中で個性輝く大学～』に結実することになる。

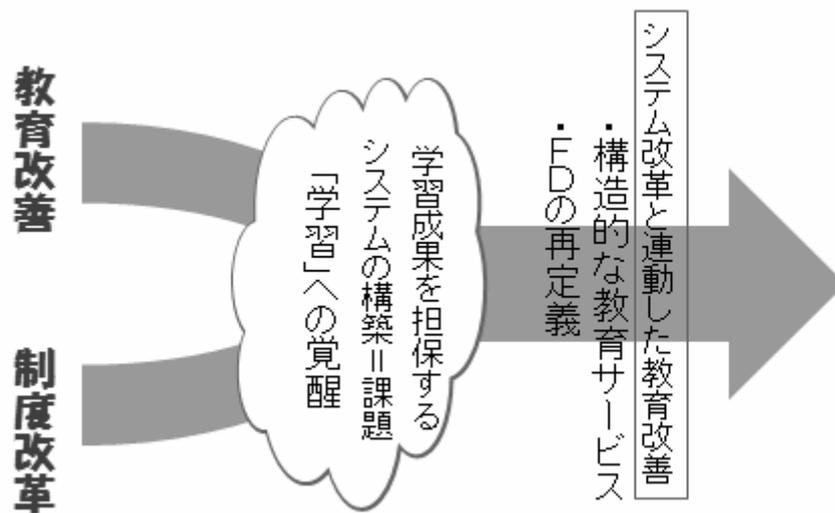
2000年代に入ると、2004年の国立大学の法人化、同じく同年には認証制度の導入といった、極めてドラスティックな制度改革が断行されたが、大学の教育改善やFDの問題とは基本的には別の文脈に位置づいていた。並行モデルはこのような状況を反映した捉え方である。

この状況を一変させたのが、学士課程教育改革であると言ってよい。学生は4年間の学習経験を

経て「学士」の学位にふさわしい知識・技能を身に付けていなければならない。そのためには、大学教育の役割は「何を教えたか」ではなく「(学生が) 何ができるようになっていくか」、換言すれば、大学における学習経験を経てどのような学習成果を得たのかが問われるということになった。

このことは、「学習成果」を結節点として、今まで別途の道を行ってきた、教育改善の系と制度改革の系とが、分ちがたく結び合わされることを意味する。というのも、認証評価のような公的な質保証であり、各コースワークの教育目標から大学の人材養成目的に至る、いわゆる内部的な質保証にせよ、学習成果の説明スキームが、学習成果を生み出すはずの学習プロセスへのコミットメントを織り込んだ形での、新たな教育システムの構築に至らざるを得ないからである。そこでは、システム改革と連動した教育改善が展開されることが期待されている。

図2. 大学教育改革の「統合」モデル



このような流れを、「大学教育改革の統合モデル」(図2)と呼んでおこう。それをもたらした大きな要因は何と言っても、学生の学習とは、そもそも、いかなるものであるのか、といった「学習への覚醒」を背景とした、学習成果を担保しようとするような教育システムの構築という内外の動向を受け止めてのことであった。学生の学習をサポートするためには、学習環境や学習コミュニティといった、知識体系を授ける直接的な教授とは異なった機能も重要な役割を果たすようになる。「何を教えるか」は提供者である教員の行為によって容易にコントロールできる変数であるが、「できるようになる」ことを直接に教えることはできないからである。そのことは、きわめて多様化した、学生からの教育ニーズの広がりとも相俟って、大学に対して構造的な教育サービスの提供を要請する。そしてそれはとりもなおさず、そのような教育システムや構造的な教育サービスを統御することまでもが、教職員に求められる資質・能力ということになり、従来のFD観では到底フォローできなくなってくることになる。

結局、学士課程答申をきっかけとして、「学習成果」を媒介項とした教育改革の新しいフェーズが形成されつつあるといえる。従来、FDは学生の学習に最も近いところを研究開発してきたはずであるが、学士課程教育の構築という現代的文脈とその枠組形成に対しては、従来のFD像はいかにも狭く、学習プロセスとその質を保証するスキームへの展望に欠けていると言わざるを得ないのである。

③ 学習する主体への支援としての「学生支援」

学士課程教育のシステム化志向は、学生ニーズの多様化や学生の基盤的な態度形成に効果が期待されている、学生支援の領域の位置づけとも関わってきている。そこでは、正課と正課外教育との関係や職員の位置づけといった観点からのシステム化が課題となってきた。

いわゆる「全入時代」の到来に伴って、我が国の大学にはますます多様な学生が入学するようになり、各大学は、教育のみならず学生生活の面においても、そのニーズに応じた対応を迫られるようになってきている。また、グローバル化、情報化、産業経済の高度化・複雑化、さらには雇用市場の流動化は、学生を取り巻く環境や社会的基盤の変容を促し、現代の学生たちは、アイデンティティの確立や将来への見通しといった点で、従来とは異なった不安定な状況の中で、学問的・人間的成長を求められるという困難な課題と向き合うことを強いられている。大学における学習はもとより、学生生活に対する積極的な態度を持っていない学生が増加しつつあると言われており、大学教育が直面する困難な課題の一つになってきている。

そのような状況下で、学生相談、学習支援、キャリア支援など、従来から進められてきた学生支援を強化・充実しようとする取り組みが広がりつつあるが、最近の注目すべき傾向として、ピア・サポートなど、学生自身を、学生支援の取組や正課教育・正課外の諸活動、さらには大学教育の運営に参画させ、彼らのモチベーションや学習に取り組む積極的な態度を、その相互関係の中で高めていこうとする試みが広がってきている。また、その効果の高さも知られるようになってきている。実際、学生支援GPでもそのような取組が多く見られるようになってきている。

一方、学士課程答申においては、教える側の視点からだけでなく、学生の視点に立った大学教育の在り方が謳われ、学生の主体的な学びを促していくという考え方の重要性が指摘されている。このことは、知識基盤社会の到来に伴って、持てる知識を自らのおかれた環境に応じて再構成したり、活用したりする能力が求められていることを意味しているが、その前提として、学生の能動的な態度を涵養していくことは欠かせないものとなりつつある。

大学としては、学士課程教育全体を通して、学生の成長を促していく体制と環境を構築することが必須となりつつあり、学生支援が、学生生活を円滑に送ることができるようにするための支援としての補助的な機能にとどまらず、知識と意欲が好循環する回路を構築するための喫緊の課題となってきた。キャンパスライフを含めた学士課程全体を通して「学士力」を獲得していくというデザインの中で、学生支援を位置づけることが求められているのであり、大学教員に求められる機能も、このような観点からの再構成が課題となってくるであろう。

3. 学習成果の獲得を担保するための大学教員の「専門性」

それでは、学習者中心の大学における、大学教員の役割はどのようなものになるのであろうか。また、大学「教員」としての「専門性」は、どのような内容を持ち、どのように位置づけられるのであろうか。また、いかなる意味において、大学「教員」であるといえるのであろうか。学士課程答申には、次のような関連する指摘が見られる。

「大学教員の公共的な役割・使命、専門性が必ずしも明確に認識されないままになっている。」「大学教員の専門性をめぐる共通理解を作り、社会に宣言することが求められる。」(P. 39)

大学教員の「専門性」をどのように公共的に構築していくかは、これからの課題である。ただ、獲得した知識を使って何かができるようになることを、ストレートに教授することができないとす

れば、大学教員は知識体系やそのレリバンスを教授することを通じて、学生の学びを支援することが重要な役割になってくる。教授者としてだけではなく、支援者やファシリテーターとしての役割である。このことは、現在多くの大学で学生参加型授業が試みられる際に、学生の「気づき」を促すスキルや「ふりかえり」の手法として焦点化されている。また、学生の学習プロセスの基盤的条件や環境としての教育プログラムやリソース、さらには学習環境の構築に対して、大学教員はカリキュラム開発や組織開発の領域で、専門的に貢献することが期待されるようになってきている。

大学教育における専門性については、90年代のアメリカの議論にその先駆を認めることができるが、2000年代においては新たな文脈における、大学教員をとりまく環境変化、即ち、ユニバーサル化、知識基盤社会、システムティックな教育、学習に対する理解、組織の機能に対する理解、自らのキャリア開発についての理解等を織り込んだ、「大学教員の専門性」が求められるようになってきている流れがある。つまりは、自らと自らの属する組織が、所期の目的を達成するためのトータル・マネジメント能力が必要になってきているわけだが、その際にも、「学生の学習」の本質を踏まえた議論が前提となる。

4. 「FD」の範囲再考

(1) 大学改革の展開とFD

さて、そのように、学士課程教育改革がシステム的に展開されるべきものとすれば、「FD」というアルファベット2文字で包含されてきた教職員の職能開発も、授業レベルにおけるインストラクショナル・スキルの研修にとどまらず、プログラム・レベル、制度・組織レベルの教育改善活動をもその対象として、拡張的に自らの相貌を描くように至るのは理の当然ともいえよう。

1997年の大学審議会答申『高等教育の一層の改善について』は、大学における教育改善、とりわけFDについて初めて本格的に取り上げた政策文書として知られている。そこでは、高等学校での履修状況に配慮したきめ細かな指導（補習教育）の必要性や、「ボランティア活動や企業での実習など学外での体験学習を取り入れた授業科目」の開設とあわせて、「少人数・双方向の教育、実験・実習、フィールドワーク、ディベートなど」の工夫、「科目グレード制による段階的履修」、「ティーチング・アシスタント（TA）の活用」、「オフィスアワーの開設など教室外での指導」、「学期ごとの登録単位数の上限設定など、教育改善のための様々な手法が提示され、従来の教授法改善という考え方から、一歩踏み出した多様な方策の採用を提言していることが特徴である。

中でも強調されたのが、FDの組織的取り組みであり、「教育内容・方法の改善のための組織的取組が必要である。学生による授業評価の導入、新任教員のオリエンテーションの実施などのほか、教授法に関するマニュアルの作成、教科書など教材の開発なども有効である。従来、教育の内容・方法の改善は、多くの場合、個々人の努力によるものであり、その成果も個々の教員の情報にとどまっていた。今後は、個々の教員レベルだけでなく、全学的に、あるいは学部・学科全体で、非常勤講師の参加も得て、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）を推進することが必要である。」と述べられ、個人レベルではない、組織的な研修が強調されるようになったのである。

続いて、1998年10月の大学審答申『21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—』は、自己点検・評価の実施を「義務」に、外部評価の実施を「努力義務」化し、後の認証評価制度の導入に道を開いた答申として知られているが、FD関係では、学生による

授業評価の実施を推奨し、FDの実施を「努力義務」化することを提言した。また、GPA制度の導入、履修科目登録の上限設定など、「責任ある授業運営と厳格な成績評価の実施」や「成績評価基準の明示」を強調し、単位制度の趣旨を踏まえたその実質化を求めることとなった。

さらに、同答申には、知識の主体的な活用能力の育成を強調するという、注目すべき特徴もある。そこでは、時代認識や社会状況の展望を踏まえた大学改革の基本理念として、「主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力」即ち「課題探求能力の育成」が大学教育の目的として明示されることとなった。このことはつまり、大学におけるFD活動は、高度な知識の効果的教授法の開発にとどまらない（とどまれない？）ことを意味し、さらには教育目的の問題と密接につながってくることになる。また、教育目的の変化は教育方法のあり方にも反映されてくるであろう。そうなれば、大学における、教育目的、教育方法、そして改革のための方略を一つのシステムとして捉えようとしなければならなくなる、つまり、FD活動に「組織性」「体系性」「総合性」が求められるのである。ただ、当時において、そこまでの視野を持ったFD論が広く展開されていたとは言い難い。

2000年代後半になってくると、教育の質保証や実質化が語られる文脈の中で、質保証の基幹的装置としての設置基準上の規定によって、FDの推進が図られるようになった。当時は、グローバル化や科学技術の高度化に対応する大学院改革が進展した時代であり、大学院教育の実質化が求められた。中央教育審議会答申『新時代の大学院教育～国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて～』を受けて、大学院設置基準の改正が執り行なわれ、大学院段階におけるFDの義務化が果たされることとなった。

さらに、学部段階における、「FDの義務化」として知られる、大学設置基準の改正（平成19年7月）においては、以下のように規定された。

（教育内容等の改善のための組織的な研修等）

第25条の3 大学は、当該大学の授業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。

ここで言及の対象になっているのは、「大学の授業の内容及び方法の改善」であり、概念構成は従前のままで狭義のFDである。もちろん、大学設置基準は、大学としての最低基準を定めたものであり、後述するように、学士課程教育改革という文脈においては、関連する動向とあわせて総合的に理解する必要があることは言うまでもない。

実際、翌年12月の学士課程答申においては、大学教員の職能開発を重視する方向が打ち出されており、FD概念は変化してきている。そこでは、大学教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組とされてきたFDに代わって、「FDを単なる授業改善のための研修として狭く解するのではなく、我が国の学士課程教育の改革を目的とした、教員団の職能開発として幅広く捉えることが適当である。」（「学士課程教育の構築に向けて」）と述べられている。

その際に留意しなければならないのは、「我が国の学士課程教育の改革を目指した」と言ったときに、学生の学びを基点とした大学教育への転換、つまり、大学教育改善のアプローチの変化という文脈の中で、大学教員観を考察する必要があることである。つまり、一般論として、「授業法から職能開発へ」という流れがあるわけではなく、また、従来型の大学教員の職能開発が目指されているわけでもなく、学習者中心の大学教育を構築するための、大学教員の「職能」の在り方が問われているわけであり、それにあわせてFDの範囲についても再検討が求められよう。

(2) FDの再定義

例えば、既に愛媛大学においては、FDを「1. FDとは、教育・学習効果を最大限に高めることを目指した、 1. 授業の改善 2. カリキュラムの改善及び3. 組織の整備・改革 への組織的な取組の総称のことである。」と定義している。

また、立命館大学においては、「学生の参画」をFD活動の要件として次のように明確に定位している。

「建学の精神と教学理念を踏まえ、学部・研究科・他教学機関が掲げる理念と教育目標を実現するために、カリキュラムや個々の授業についての配置・内容・方法・教材・評価等の適切性に関して、教員が職員と協働し、学生の参画を得て、組織的な研究・研修を推進するとともに、それらの取組の妥当性、有効性について継続的に検証を行い、さらなる改善に活かしていく活動」(2007/05/07 教学対策会議)

FDの定義については、授業改善だけに閉じこめるのは狭隘に過ぎ、ファカルティへの研究支援やファカルティの集団的な教育能力に至るまで考察の対象に入れるべきであるとの指摘が久しくなされてはきた。そこでは、教員のキャリア開発や研究支援等を視野にいれ、教員の権利としてのFDという観点が提示されるなど、FDという言葉通り、あくまでも教員の視点を中心であった。だが、今次の問題意識は、学士課程教育全体の構成とマネジメントという観点を出発点としており、そこからの、基本的な考え方の再整理が図られているところが大きく異なるといえよう。

5. 「高等教育開発」の理念とツール

(1) ツールとしての「FDマップ」の可能性

国立教育政策研究所では、平成20年度から、研究プロジェクト「FDプログラムの構築支援とFDerの能力開発に関する研究」という開発研究を展開している。その中で、『大学・短大でFDに携わる人のためのFDマップと利用ガイドライン』(以下、FDマップ)を作成し提案してきた。本稿において、特に注目されたいのは、本マップによるFD全体像の提示である。

FDマップの概要を説明しよう。まず、今回提示したFDマップは実施対象(レベル)と実施対象の段階(フェイズ)の組み合わせから構成されている。なお、FDマップはプログラム化したFD(FDを目的として設計されたプログラム)に焦点を当てているので、学習環境や学生支援といった領域は対象としていない。

表1 FDマップの基本枠組み

レベル フェイズ	ミクロ 授業・教授法			ミドル カリキュラム			マクロ 組織		
	目標	実施 方法	評価 指標例	目標	実施 方法	評価 指標例	目標	実施 方法	評価 指標例
I. 導入(わかる・気づく)									
II. 基本(実践できる)									
III. 応用(報告できる, 開発できる)									
IV. 支援(教えられる)									

レベルは、ミクロ、ミドル、マクロの3つからなり、ミクロ・レベルの焦点は個々の教員とその授業、ミドル・レベルの焦点はカリキュラムやプログラムであり、マクロ・レベルの焦点は大学の組織や制度である。

先に述べたように、『学士課程教育の構築に向けて』（2008）では、FDの定義について「FDを単なる授業改善のための研修と狭く解するのではなく、我が国の学士課程教育の改革を目的とした、教員団の職能開発として幅広く捉えることが適当である」としているが、学士課程教育そのものが、構造的・システムの以上、FDの領域もそれに対応する必要がある。本マップではこの新しい定義に対応している。

フェイズは、Ⅰ. 導入、Ⅱ. 基本、Ⅲ. 応用・発展、Ⅳ. 支援からなる。FDの存在を認識したり、授業に関する基本的な概念などを理解したりする段階（フェイズⅠ）から、個々の教員が、適切な目標を設定したり、効果的なシラバスを作成したりできる段階（フェイズⅡ）、多様な授業法を知り、目標にあった授業法や評価法を選択できる段階（フェイズⅢ）と続き、さらに、FD担当者となって他の教員を支援したり、自らFDプログラムを企画・立案したりできる段階（フェイズⅣ）へと至る構成になっている。

本マップの利用者には利用目的を尋ねているが、「本学でも授業評価と講演会、ワークショップなどを実施していますが、これまでの活動を体系的に整理し、今後の活動の方向性を見いだすのに役立つのではないかと考えております。」として自大学のFD診断に利用されている一方、当初の想定を越えて、学習支援・教育開発センターの立ち上げや評価に向けての参考資料として活用するといった例も見られた。

このように、FDマップは、診断やプログラム開発、さらには評価といったところで、実際に使用されることを想定したツールであり、実践・評価・改善といったプロセスを、大学教育改善の文脈に組み入れることをねらいとしながらも、FD観の転換とその全体の明示という点でも、問題提起を行なっている。

(2) FDから高等教育開発へ

FDマップのそもそもの目的は、従来は明確でなかったFD担当者の業務領域とその目的・効果・評価などを明示化し、「見えない苦労」を「見える苦労」に転化していこうという意図を有するものであった。（佐藤浩章による。国立教育政策研究所『FD実質化のための提案』p. 66-67）

しかしながら、上述の文脈に即して考えるならば、「FD」が包含すべき範囲について、今後のありうべき領域を試みとして提示したものとして評価されても良いであろう。事実、FDマップを利用した方へのアンケート調査結果によれば、我々が直接的に期待していた「自大学のFDプログラムの傾向診断」（55.4%）もさることながら、「自大学のFDプログラムの全体構成を検討・展望」（73.0%）、さらには「大学教育センターやFD委員会の活動の評価・改善」（52.7%）といった用途にも利用されていた。つまり、FDマップ自体が、組織開発のツールとして活用されているのである。

このように広がりと深まりを見せている大学教育改善の取組と活動について、ここに至っては、知見の整理、背景となる哲学と理念、研修プログラムの開発、専門スタッフの在り方やその育成、ひいては資格制度の検討など、開発的な観点が必要になってきている。理論、実践、制度構築の全ての面において課題が山積しており、それらの課題を、社会的に責任を持って受け止める公的な基盤構築が求められている段階に至っているのである。少なくとも、開発研究の理念と現実的な展開

基盤の支えが求められている。また、その学術的な価値を確立することも、教育活動を大学評価や教員評価の領域で適切に位置づけるためには欠かせない課題となろう。

従来の考え方に基づくのであれば、開発研究は、教育実践の領域に含まれるものとして、学術的な研究とは一線を画するものとして理解されてきた。しかしながら、例えば数多くのFDプログラムの事例から、ある視点に基づいて共通する要素を帰納的に抽出し、汎用的なモデルを構築してフィードバックを受けながら改善していくプロセス、さらには、そのモデルが実践に取り入れられていく回路を構想・設計していく営みは、すぐれて知的で創造的な性格を有する。それらは、従来の経験科学が前提としてきた反証可能性に基づく「命題知」ではないのかもしれないが、数多くの実践によって検証されるという意味において、幅広く共有されている「臨床知」といえる。大学を取り巻くシステム環境の激変が、新たな大学教育の在り方を根源的に求めている今日、高等教育研究もその方法論的前提を問い直されてしかるべきであろう。仮説の確からしさを競う経験科学のパラダイムは、現実の課題に対してインプリケーションを提示することはできても、改革・改善のプロセスに繋がる「環」を結ぶことはできない。国立教育政策研究所プロジェクトは、それらの一連のファンダメンタルな問いにプラクティカルにコミットメントする意図から推進されてきた。換言すると、それは、開発研究の持つ可能性と奥行き、さらには、その学術的・社会的な意味を明らかにしようとする射程を有するものである。

6. まとめ

小論においては、知識基盤社会の到来が学習観の転換をもたらし、それが、大学という教育空間においては、「学習成果」こそが大学教育の重要かつ基本的な指針として、諸制度や教育改善活動が系統的に構築・展開されていく潮流にあることを明らかにしてきた。そして、その動向に沿って、FD観も見直しが必要であり、大学教員の職能やFDの領域も新しい展開を提示してきた。

ただ考えてみれば、このようなシーンは、GP事業をめぐって、我が国高等教育に現出され、馴染みのある光景でもあろう。GF事業の実施は、教育改善の実施と展開が、教育コンテンツのみならず、プログラムや組織・制度の問題でもあることを、各大学の担当者にリアルに感じさせる体験でもあった。プログラムを企画し、実施し、評価するという一連のプロモーション活動、しかも政策動向や周辺他大学の状況や動向を注視しながらの活動は、実施体制や効果的な後方支援、スタッフの配置の重要性、適合的な組織デザイン、大学のミッションとの整合性を満たした上で、プログラム企画力とマネジメント機能の重要性を実感させるのに十分なものであった。GP事業というエクストラ・プログラムであることの限界はあるにせよ、「学習成果」を基点とした教育改善プログラムの系統的展開は、すでにリアリティのある構図なのである。

「大学は複雑な組織であるから・・・」これは、大学改革に消極的なメンバーから発せられることの多かったフレーズである。しかしながら、今、その複雑さ＝システム化を梃子に大学教育の改革が進展しようとしている。このことに関わる知見の構成は、緒についたばかりであり、その推進は、我が国高等教育の新しい発展に寄与するであろう。本研究所のプロジェクト研究はその嚆矢となるものであろう。

参考文献

大学審議会『高等教育の一層の改善について（答申）』、1997

大学審議会『21世紀の大学像と今後の改革方策について－競争的環境の中で個性が輝く大学－（答申）』、1998
中央教育審議会『新時代の大学院教育－国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて－（答申）』、2005
中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』、2008
国立教育政策研究所『大学・短大でFDに携わる人のためのFDマップと利用ガイドライン』、2009
国立教育政策研究所『FD実質化のための提案～「FDマップ」「基準枠組」の活用による教育改善～』、2009
独立行政法人日本学生支援機構『平成21年度全国学生指導研修会報告書』、2010
独立行政法人日本学生支援機構『平成19年度学生支援GP事例集』
独立行政法人日本学生支援機構『平成20年度学生支援GP事例集』
『大学は歴史の思想で変わる』寺崎昌男、東信堂、2009
立命館大学教育開発推進機構ホームページ <http://www.ritsumeit.ac.jp/acd/ac/itl/index.html>
愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室ホームページ
http://www.ehime-u.ac.jp/information/organize/education_center/planning.html
佐々木毅『知識基盤社会と大学の挑戦』、東京大学出版会、2006