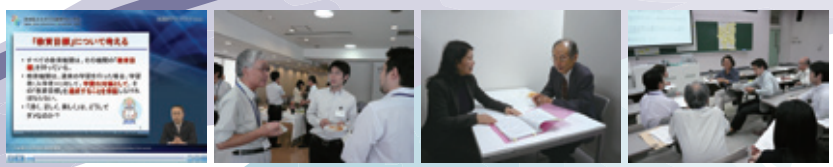
RITSUMEIKAN

平成20年度　文部科学省
質の高い大学教育推進プログラム

教育の質を保証する
教員職能開発と大学連携

～大学間連携を通じた実践的FDプログラムの開発
ならびに大学教員に求められる教育力量と職能の提案～

成果報告書



2011年3月
立命館大学 教育開発推進機構

2008年度質の高い大学教育推進プログラム採択

「教育の質を保証する教員職能開発と大学連携
ー大学間連携を通じた実践的FD プログラムの開発ならびに
大学教員に求められる教育力量と職能の提案ー」

成果報告書

2011 年 3 月

立命館大学教育開発推進機構

はじめに

本報告書は、立命館大学が2008年度に採択された質の高い大学教育推進プログラム「教育の質を保証する教員職能開発と大学連携－大学間連携を通じた実践的FDプログラムの開発ならびに大学教員に求められる教育力量と職能の提案－」の成果をまとめたものである。本取組の目的は、大学教員に求められる教育力量や職能の提案をめざすとともに彼らがその能力や力量を獲得することである。そのため、同じ教学上の悩みを抱える全国の中規模以上（学生数８千人以上）の大学によるファカルティ・ディベロップメント（FD）に関する大学間連携「全国私立大学FD連携フォーラム」をもとに「実践的FDプログラム」を開発するとともに、プログラムを活用し、新任教員を対象としたFD研修を2009年度より本学において実施した。

「実践的FDプログラム」とは、教員が自らの授業を専門分野と教育学の観点から省察することが出来る知識、技能、態度などを獲得してアクティブ・ラーニングをはじめとする実践する能力を修得する研修プログラムの総称である。プログラムは、教育学をはじめとした系統的な理論を伝えるオンデマンド講義、授業技術やコミュニケーション技術を育成するワークショップ、個々の教員のニーズに応える日常的な教育コンサルテーションから構成されている。立命館大学では、本学教員が本プログラムを受講することを通して、大学教員に求められる教育力量と職能を獲得することにより、大学教育の質を保証することをめざしている。また、「全国私立大学FD連携フォーラム」は、2008年12月に10大学により設立されたFDの分野において協力し合うことを目的とした大学間連携である。教育GPの採択期間中に加盟校は23大学にまで達し、中規模以上の私立大学による全国的なネットワークとして、地域を主体とした他のFDネットワークとは異なる貢献が期待できる。

本取組の成果として、一つ目は、大学の新任教員を対象とした2年間の系統的なFD研修プログラムを提案したことである。一般的な新任教員研修は、最近は系統性を重視したものも見られるようになってはいるが、講演会など単発的なものであったり、所属大学に関するオリエンテーション的なものが主流であり、教育経験が浅いか、または全く無い教員に教授法や成績評価の方法、学生理解について、知識と技能の両面から系統的に学ぶことができるプログラムとしては国内では初めてのものである。このことは、今後、大学教員の教育資格に関する議論にも貢献するものであると考える。二つ目は、大学教員の職能について、4つのアカデミック・プラクティス（教育・研究・社会貢献・管理運営）の観点から具体的に提案したことである。すなわち、4つの分野に配置した各講座の到達目標の総和が大学教員に求められる職能であると定義することにより、大学教員の職能に関する議論に一つの視点を提示した。しかし、われわれの提案には克服すべき問題点やさまざまな意見もあることから、今後、取組成果を広く公開することにより、さらなる検証を重ねたいと考えている。関係諸方面からの忌憚のない意見を期待したい。

教育開発推進機構　　沖　　裕貴

目　次

はじめに
取組目的、FD定義、FDマップ …… 6
実践的FDプログラム俯瞰図 …… 7
開発したオンデマンド講義一覧 …… 8
開発したワークショップ一覧 …… 10
実践的FDプログラムが保証する教授・学習支援能力 …… 11
取組の軌跡 …… 12

Ⅰ．全国私立大学FD連携フォーラム
（Japan Private Universities FD Coalition Forum）…… 27

Ⅱ．立命館大学における新任教員研修プログラム
1．概　　要 …… 35
2．教育コンサルテーション …… 38
3．ティーチング・ポートフォリオ …… 38
4．修了認定 …… 39

Ⅲ．取組の成果
1．ワークショップおよびオンデマンド講義について …… 40
2．第一フェーズ：受講者による自己評価 …… 43
3．第二フェーズ：運営主体による自己点検・評価 …… 50
4．第三フェーズ：プログラムの外部評価 …… 58

Ⅳ．取組を終えて
1．プログラム目標達成の視点から …… 60
2．本プログラムを実施したことによる学生の学びへの貢献の視点から …… 60
3．本プログラムの他大学への波及の視点から …… 60

付属資料
資料１：欧州における高等教育調査報告書（一部抜粋）…… 63
資料２：2009年度 教育GP中間報告会 概要 …… 65
資料３：ティーチング・ポートフォリオ中間報告書様式 …… 66
資料４：ボトムアップ法による演習シート …… 67
資料５：受講者によるティーチング・ポートフォリオ作成例（３件）…… 67
資料６：学協会等で発表した教育GPに関わる論文 …… 82

【取組目的】

本取組は、大学設置基準の改定に伴うFD の義務化を受け、立命館大学が中規模以上の私立大学に呼び掛け、設立された大学間連携「全国私立大学FD連携フォーラム」を基盤に、新任教員対象のプログラムを含めた実践的FDプログラムの開発と大学教員に求められる教育力量や職能の提案をめざしたものである。

実践的F D プログラムの内容は、①主に教育関連学に関する理論と、②授業技術やコミュニケーション技術に関するワークショップ、そして③先輩教員や受講生同士による日常的なコンサルテーションの三本柱から構成される。新任教員を対象とする２年間のプログラムの修了時には、受講者に大学教育の質を保証し、私立大学の困難な教育条件（クラス規模の大きさ・教員の持ちコマの多さ・学生の学力の多様性）を改善するために必要な、自らの授業を専門分野と教育学の観点から省察することができる知識、技能、態度、特にアクティブ・ラーニングを実践する能力の修得が期待できる。一方、本プログラムの到達目標は、英国の高等教育専門性基準枠組に相当する、大学教育の専門家としての具体的な教育力量と職能が提案されることも意味する。

【FD（Faculty Development）定義】

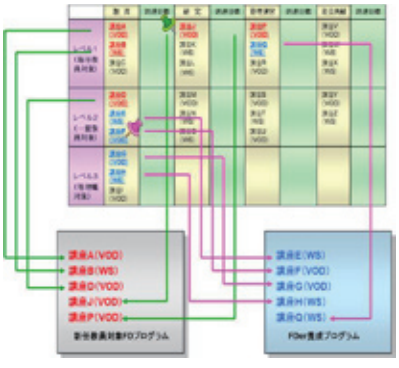
立命館大学では、FD（Faculty Development）を次のように定義している。

「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」

本定義は、大学設置基準の改訂によるFDの義務化に先駆け、2007年に立命館大学の学部・研究科等の合意により決定されたものである。その趣旨は、全学を挙げて組織的なFDを進めるため、各学部・研究科において多様であったFDに対する認識について共通理解を図るということにある。たとえばFDの目的を各学部・研究科のDP（ディプロマ・ポリシー）の実現におき、すべての日常的な教育改善活動をFDと認知し、教職協働や学生によるFDへの参画を積極的に促すことなど、次世代のFDへの提言も含めた内容となっている。

【FDマップ】

FDマップは、大学教員の４つのアカデミック・プラクティス,すなわち「教育」「研究」「社会貢献」「管理運営」のそれぞれに対し、オンデマンドによる講義とワークショップからなる複数の講座を配置したマトリクスで、実施大学ごとに受講対象者に応じて必要と思われる講座を抽出し、独自の研修プログラムを構成・運用するものである。（右図参照）。



参考：「FD マップ」佐藤，2008

【実践的FDプログラム俯瞰図】

第1フェーズ（個人評価）
受講生の受講状況とティーチング・ポートフォリオをもとに、教育コンサルタントの協議によって修了証を発行
第2フェーズ（組織評価）
取組の成果は、教学組織の改善や教育力強化をもとに教育改革総合指標（TERI）で検証
第3フェーズ（学術的・政策的評価）
学協会で報告、検証

内容
系統的な理論に関するオンデマンド講義と技術的なワークショップ、個々の教員ニーズに応える教育コンサルテーションで実現

体制
本学教育開発推進機構の教員と他大学の専門家および学部専門分野のシニア教員

具体例
高等教育論、教授学習理論、教育方法論、授業設計論、授業評価論、学習心理学、青年心理学、臨床心理学、および大学組織人として必要な管理運営、コンプライアンス等

◎3%の私立大学が20%の学生を擁する現状。強い学部自治が共通の課題
◎全国私立大学FD連携フォーラムをもとに講義、ワークショップの共同開発・共同利用
◎FDerや教育コンサルタントの共同育成
◎受講生のネットワークの構成（同期の人脈形成と将来のFDerや教育コンサルタントの育成）

私立大学の困難な教育条件
・クラス規模の大きさ
・教員の持ちコマの多さ
・学生の学力・学習意欲の多様性

目　的
大学教育の質保証

到達目標
大学教員に求められる教育力量と職能の育成

評　価

内　容
実践的FDプログラム

オンデマンド講義

ワークショップ

教育コンサルテーション

連　携
JPF 全国私立大学FD連携フォーラム
Japan Private Universities FD Coalition Forum
※実践的ＦＤプログラムは、全国私立大学ＦＤ連携フォーラムの協力の下、開発・運用しています。

カリキュラムや自らの授業の設計、実施、評価に関して、自らの専門分野と教育学の観点から、その適切性、妥当性、有効性を省察し、改善できる基礎的な能力

省察する能力の重要な観点にアクティブ・ラーニングを実現する知識・技能・態度の育成を置く

全国私立大学FD連携フォーラムにおいて先行事例を参考にした、大学教員に求められる教育力量と職能の内容や在り方の検討

【開発したオンデマンド講義一覧】

	大分類	対応レベル			分野	テーマ	氏名（敬称略）	所属（撮影時）
		LV1	LV2	LV3				
1	教育	●	●	●	高等教育論Ⅰ	現代の高等教育	金子 元久	東京大学
2	教育		●	●	高等教育論Ⅱ	高等教育研究史	有本 章	比治山大学
3	教育	●	●	●	高等教育論Ⅲ	大学改革とFD研究	江原 武一	立命館大学
4	教育	●	●	●	高等教育論Ⅳ	大学評価論	安岡 高志	立命館大学
5	教育		●	●	高等教育論Ⅶ	大学の国際化	モンテ・カセム	立命館大学
6	教育		●	●	高等教育論Ⅴ	高等教育政策：戦後日本の大学政策(転換期の大学政策、海外との比較)	高野 和子	明治大学
7	教育	●	●	●	高等教育論Ⅵ	接続教育：初年次教育の取組	山田 礼子	同志社大学
8	教育	●	●		教授学習理論Ⅰ	教授・学習の理論と教育実践（1）	永野 和男	聖心女子大学
9	教育	●	●		教授学習理論Ⅱ	教授・学習の理論と教育実践（2）	永野 和男	聖心女子大学
10	教育	●	●		教授学習理論Ⅲ	アクティブ・ラーニングの理論と実践における課題	三浦 真琴	関西大学
11	教育	●	●		教育方法論Ⅰ	教育工学の観点から	林 徳治	立命館大学
12	教育	●	●		教育方法論Ⅱ	高等教育における授業技術	木野 茂	立命館大学
13	教育		●		教育方法論Ⅲ	教育メディアの利用	宮田 仁	滋賀大学
14	教育	●	●	●	教育方法論Ⅳ	学習教材作成における著作権等の理解	坂井 知志	常磐大学
15	教育	●	●		教育方法論Ⅴ	学生授業評価の読み方と授業への活用	安岡 高志	立命館大学
16	教育	●	●		教育方法論Ⅵ	情報活用基礎：ICTを活用した学習コミュニティづくり	中島 英博	名城大学
17	教育	●	●	●	授業設計論Ⅰ	大学の授業の設計	沖 裕貴	立命館大学
18	教育	●	●		授業設計論Ⅱ	授業設計と授業方法・技術・評価	横田 学	京都市立芸術大学
19	教育	●	●		教育評価論Ⅰ	成績評価の意味と方法	鳥居 朋子	立命館大学
20	教育	●	●		教育評価論Ⅱ	目標準拠測定に基づく評価	野嶋 栄一郎	早稲田大学
21	教育	●	●	●	教育評価論Ⅲ	ティーチング・ポートフォリオとは	栗田 佳代子	大学評価・学位授与機構
22	教育	●	●		心理学Ⅰ	青年期の心理	白井 利明	大阪教育大学
23	教育	●	●		心理学Ⅱ	発達の原理と各段階の特性	西垣 順子	大阪市立大学
24	教育	●	●		心理学Ⅲ	臨床心理学の基礎と応用	串崎 真志	関西大学
25	教育	●	●	●	心理学Ⅳ	発達障害のある学生の学び －アスペルガー症候群を中心に－	荒木 穂積	立命館大学
26	研究	●	●	●	研究者倫理Ⅰ	教員と学生の教育・研究を促進するツールとしての研究倫理	望月 昭	立命館大学

27	研　　究	●	●		研究のアウトリーチ活動Ⅰ	研究者にできる多様なアウトリーチ活動の紹介	半田　利弘	東京大学
28	管理運営	●	●		大学管理運営Ⅰ	大学教職員のための大学管理運営基礎	肥塚　　浩	立命館大学
29	管理運営	●	●		大学管理運営Ⅱ	近年の大学改革の進展を踏まえた大学管理運営の新たな発想	山本　眞一	広島大学
30	管理運営	●	●	●	大学管理運営Ⅲ	リスクマネジメント：大学教員のためのキャンパスハラスメント	井口　　博	東京ゆまにて法律事務所
31	管理運営		●	●	大学管理運営Ⅳ	IR 入門	鳥居　朋子	立命館大学
32	管理運営			●	大学管理運営Ⅴ	業務改善のためのIR	池田　輝政	名城大学
33	管理運営			●	大学管理運営Ⅵ	大学管理職の職能開発	ブルース・ストロナク	テンプル大学ジャパン
34	管理運営		●	●	大学管理運営Ⅶ	PDCAを理解する	安岡　高志	立命館大学
35	管理運営	●	●	●	ＦＤ概論Ⅰ	大学におけるミクロ・ミドルレベルでのＦＤ活動	佐藤　浩章	愛媛大学
36	管理運営		●	●	ＦＤ概論Ⅱ	大学におけるマクロレベルでのＦＤ活動	川島　啓二	国立教育政策研究所
37	管理運営		●	●	プロジェクト・マネジメント	FD活動推進等の大学経営革新に活かすプロジェクトマネジメント	牧野　光昭	(社) 日本能率協会
38	大学独自	●	●	●	立命館学Ⅰ	学習者が中心となる教育をするために －立命館大学での教育－	中村　　正	立命館大学
39	大学独自	●	●	●	立命館学Ⅱ	立命館学園通史 －1900年～2008年－	坂本　和一	立命館大学
40	大学独自	●	●	●	立命館学Ⅲ	1980、90年代の『学園創造』－とくに、BKC開設・理工学部拡充移転、BKC新展開を中心に－	坂本　和一	立命館大学
41	大学独自	●	●	●	立命館学Ⅳ	立命館アジア太平洋大学（APU）はいかにして創られたか	坂本　和一	立命館大学
42	WS解説		●	●	授業設計論演習Ⅰ	シラバスと授業の到達目標の書き方	解説：井上　史子	立命館大学
43	WS解説		●	●	授業設計論演習Ⅱ	強制連結法による授業設計	解説：井上　史子	立命館大学
44	WS解説		●	●	教育方法論演習Ⅱ	良い授業のための留意点（話し言葉に着目して） －図形並べ－	解説：井上　史子	立命館大学
45	WS解説		●	●	教育評価論演習Ⅱ	ティーチング・ポートフォリオの作成	解説：井上　史子	立命館大学

◆ レベル１は、専任教員歴３年未満の新任教員、レベル２は、一般教員、レベル３は、管理職にある教員を想定。

【開発したワークショップ一覧】

	講　座　名	到　達　目　標
1	「授業設計論演習Ⅰ」 テーマ：シラバスと授業の到達目標の書き方	①シラバスと授業の到達目標を観点別に行動目標で表現できる（技能）
2	「授業設計論演習Ⅱ」 テーマ：強制連結法による授業設計	①強制連結法を用いて授業を設計することができる（技能）
3	「授業設計論演習Ⅲ」 テーマ：マイクロティーチングと評価	①強制連結法を用いて設計した授業を実施、相互評価することができる（技能） ②公開授業等において、授業評価を行う際に求められる観点を知り、適切な評価を行うことができる（技能、態度）
4	「教授学習理論演習Ⅰ」 テーマ：アクティブ・ラーニングの方法と実践～ピア・サポーターの活用を中心に	①ピア・サポーターを活用したアクティブ・ラーニングの方法を修得し、実践することができる（技能） ②各自が実践しているアクティブ・ラーニングの交流を通して、自らの授業を省察できる（態度）
5	「教授学習理論演習Ⅱ」 テーマ：アクティブ・ラーニングの方法と実践～ICTの活用を中心に	①ICTを活用したアクティブ・ラーニングの方法を修得し、実践することができる（技能） ②各自が実践しているアクティブ・ラーニングの交流を通して、自らの授業を省察できる（態度）
6	「教育方法論演習Ⅱ」 テーマ：良い授業のための留意点－話し言葉に着目して～図形並べ	①自分の指示すべき情報が、どの程度、口頭で的確に伝達されるかを体験する（知識） ②フィードバック（質問、聞き直し）がある場合とない場合で、どの程度口頭による指示の伝達が異なるかを体験する（知識） ③教員が得意とする言語情報(verbal communication）の限界を体験する（知識、技能）
7	「教育方法論演習Ⅲ」 テーマ：良い授業のための留意点－非言語・視覚情報の応用～無言面接	①自分の表情、アイコンタクト、態度が他人に与える印象を知る（知識） ②状況に応じて自分が相手に好印象を与える表情、態度、アイコンタクトを演じることができる（技能）
8	「心理学演習Ⅰ」 テーマ：聴き手に求められる力	①聴き手の姿勢や態度が話し手の話す意欲に影響することに気づく（技能） ②話す意欲を高める/損なう要因を知る（技能）
9	「心理学演習Ⅱ」 テーマ：受容的に聴く力～犬・バラ法	①犬、バラ法を用い、「あいづち」や「相手の言葉を繰り返す」技術を身に付ける（技能） ②相手の話の背景にある意見や気持ちを思い浮かべることができる（技能）
10	「心理学演習Ⅲ」 テーマ：アサーション・トレーニング	①自分の指示や指導の仕方の特徴を知る（技能） ②自分の気持ちも相手の気持ちも大切にした指示、指導ができる（技能）
11	「教育評価論演習Ⅱ」 テーマ：ティーチング・ポートフォリオの作成	①実際のシラバス教材、評価アンケートの結果等を用いてティーチング・ポートフォリオが作成できる（技能） ②授業改善のためティーチング・ポートフォリオを積極的に活用する（態度）
12	「大学管理運営演習Ⅰ」 テーマ：学部等における「人材育成目的」「教育目標」点検見直しと行動計画策定	①ツリー構造図を用いて、「人材育成目的」「教育目標」点検見直しができる ②「人材育成目的」「教育目標」にもとづく適正な行動計画を策定することができる

【実践的ＦＤプログラムが保証する教授・学習支援能力】

項　目	教授・学習支援能力
1. 学習活動の設計	1-1. 教授と学習に関する一般的理論を理解する。 1-2. 学生はいかに学ぶかを理解したコース設計ができる。 1-3. 学習者中心の授業の設計と計画ができる。 1-4. 学習者中心の授業に必要な目標設定とその適切な記述ができる。 1-5. 学習者中心の授業において適切な評価観点の設定と評価方法の選択ができる。 1-6. アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の設計と計画ができる。
2. 教授および学習活動の展開	2-1. 高等教育において学習者中心の授業を実施するための教授・学習方略、方術を理解する。 2-2. 学習を支援する様々なテクノロジーの特徴、利用方法を理解し、授業に用いる。 2-3. 学習展開に応じて柔軟に授業を修正・転換できる。 2-4. 学生と協同して授業を進めることに意欲をもつ。 2-5. 専門分野における調査研究や実践のプロセス、成果を積極的に授業に取り込む。 2-6. アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の実施ができる。
3. 授業の質の保証	3-1. 教授・学習方略、方術に応じた教育効果の評価方法を理解する。 3-2. 客観的かつ厳格な成績評価ができる。 3-3. 教育効果の評価結果について学生に効果的なフィードバックができる。 3-4. 自らの授業や実践を省察し、改善することができる。 3-5. アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の評価ができる。
4. 効果的な学習環境および学習支援環境の開発	4-1. 学習コミュニティの形成を促進する。 4-2. 様々なメディアやツールを活用し、効果的な学習環境の整備や学習支援ができる。 4-3. 学習支援のためのツールや環境の開発ができる。
5. 自己の専門性の継続的な発展	5-1. 学生の多様性を認め、尊重する。 5-2. 自らのキャリアの設計と継続的な開発に努める。 5-3. 大学教員集団の一員として働く。 5-4. 常に高等教育や教授法に関する新しい知識を取り入れることに努める。
6. 大学特有の必要とされる力	6-1. 立命館大学の教学について理解する。

【取組の軌跡】

[注]

1. 「GPミーティング」とは、教育GPに関わる教育開発推進機構教育開発支援センター教職員による定例会議である。
2. 「幹事校ミーティング」とは、全国私立大学FD連携フォーラム幹事大学（10大学）による会議である。
3. 「会員校ミーティング」とは、全国私立大学FD連携フォーラム加盟大学による会議である。
4. 「JPFF」は「全国私立大学FD連携フォーラム」、「FDer」は「ファカルティ・ディベロッパー」の略称。
5. 「＊」は、大学間連携に関連する行事を示す。

2008年度

2008年６月６日（金） JPFF設置に向けた懇談会（第１回）＊

－場　　所：立教大学池袋キャンパス

－参 加 校：関西大学、法政大学、立教大学、立命館大学、早稲田大学 （５大学）

2008年７月31日（木） 私立大学の抱える共通の教学課題に関する意見交換会＊

－場　　所：立命館大学朱雀キャンパス

－参 加 校：関西大学、慶應義塾大学、中央大学、同志社大学、法政大学、立教大学、立命館大学、早稲田大学、（８大学）

－テ ー マ：『「何を教えるか」から「何を修得させるか」への転換を目指して』

－内　　容：パネルディスカッション、ワークショップ、情報交換会

2008年７月31日開催：意見交換会

2008年10月16日（木） JPFF設置に向けた懇談会（第２回）＊

－場　　所：早稲田大学大隈会館

－参 加 校：関西大学、関西学院大学、慶應義塾大学、中央大学、同志社大学、法政大学、明治大学、立教大学、立命館大学、早稲田大学　（10大学）

2008年11月26日（水） 第２回GPミーティング

2008年12月６日（土） JPFF設立総会＊

－場　　所：立命館大学朱雀キャンパス

－参加人数：56名

－内　　容：設立総会、設立記念式典、情報交換会

2008年12月６日開催：設立総会

2008年12月12日（金） 第３回GPミーティング

2008年12月24日（水） 第４回GPミーティング

2009年１月12日（月） 平成20年度大学教育改革プログラム合同フォーラム

－場　　所：パシフィコ横浜（神奈川県横浜市）

－内　　容：ポスターセッション（質の高い大学教育推進プログラム）

－参 加 者：沖 裕貴、井上 史子

2009年１月14日（水） 第５回GPミーティング

2009年１月30日（金） 第６回GPミーティング

2009年２月16日（月） 第７回GPミーティング

2009年２月17日（火）～27日（金） 欧州視察＊

－視察場所：トゥエンテ大学（オランダ）、ヨーロッパ革新大学コンソーシアム（ドイツ）、ヨーロッパ大学協会（ベルギー）、オルボア大学（デンマーク）、European

Association for Quality Assurance in Higher Education（ENQA）主催 Seminar：
Centre of Excellence in University Education（フィンランド）

－参加人数：９名（JPFF加盟大学教職員を含む）

※付属資料１を参照

2009年２月17日～27日：欧州視察

2009年３月　第１回FDer養成プログラム＊

＜関東地区開催＞

－期　　日：2009年３月７日（土）

－場　　所：立教大学池袋キャンパス（太刀川記念館）

－テ ー マ：シラバスと授業の到達目標の書き方

－参加人数：28名

＜関西地区開催＞

－期　　日：2009年３月14日（土）

－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（敬学館）

－テ ー マ：シラバスと授業の到達目標の書き方

－参加人数：26名

2009年３月開催：FDer養成プログラム

2009年３月　幹事校ミーティング＊

＜関東地区開催＞

－期　　日：2009年３月７日（土）

－場　　所：立教大学池袋キャンパス（太刀川記念館）

－出席人数：17名

＜関西地区開催＞

－期　　日：2009年３月14日（土）

－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（敬学館）

－出席人数：14名

2009年３月11日（水）　ティーチング・ポートフォリオ学習会

－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（敬学館）

－テ ー マ：ティーチング・ポートフォリオをデザインする：授業改善および教育業績評価の新たな展開

－講　　師：土持ゲーリー法一（弘前大学21世紀教育センター教授）

－参加人数：18名

2009年３月11日開催：TP学習会

2009年３月30日（月）　第８回GPミーティング

2009年３月31日（火）　2009年度新任教員対象　教学部ガイダンス

－場　　所：立命館大学朱雀キャンパス

－テ ー マ：実践的FDプログラムの受講にあたって

2009年度

2009年４月15日（水） 第９回GPミーティング

2009年４月24日（金） FDプログラム検討ワーキング＊

－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（至徳館）

－テ ー マ：FDマップ開発ワークショップ

－講　　師：沖 裕貴

－参加人数：19名（JPFF加盟大学の教職員を含む）

2009年４月24日開催：FD検討ワーキング

2009年４月26日（日） 2009年度新任教員対象FDプログラムオリエンテーション

－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（有心館）

－参加人数：41名

－内　　容：新任教員対象FDプログラムについて、WebコースツールならびにSNSの利用について、ポートフォリオ作成ワークショップ、教育コンサルテーション担当教員との顔合わせ、懇親会

2009年５月　2009年度新任教員対象FDプログラム開始

2009年５月12日（月）第10回GPミーティング

2009年５月16日（土） 2009年度第１回JPFF幹事会＊

－場　　所：明治大学駿河台キャンパス（リバティタワー）

－出席人数：29名

2009年５月16日（土） 2009年度JPFF総会＊

－場　　所：明治大学駿河台キャンパス（リバティタワー）

－参加人数：80名

－内　　容：総会、パネルディスカッション、情報交換会

2009年５月16日開催：総会

2009年６月３日（水）第11回GPミーティング
2009年７月　教育コンサルテーショングループ別昼食会（前期）
2009年７月７日（火）第12回GPミーティング

2009年７月16日（木）　JPFF幹事校ミーティング＊
－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス／東京キャンパス（テレビ会議）
－出席人数：17名

2009年８月22日（土）　教育GP中間報告会＊
－場　　所：立命館大学朱雀キャンパス
－テ ー マ：教育の質を保証する教員職能開発と大学連携：大学間連携を通じた実践的FDプログラムの開発ならびに大学教員に求められる教育力量と職能の開発
－参加人数：116名
※付属資料２を参照

2009年８月22日開催：中間報告会

2009年９月７日（月）第13回GPミーティング

2009年９月８、24日　第２回FDer養成プログラム＊

＜関西地区開催＞

－期　　日：2009年９月８日（火）

－場　　所：同志社大学今出川キャンパス（至誠館）

－テ ー マ：良い授業のための留意点（話し言葉に着目して）－図形並べ－

－参加人数：４名

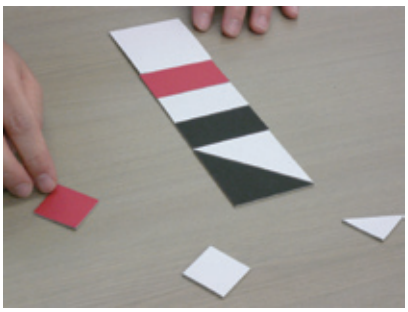
＜関東地区開催＞

－期　　日：2009年９月24日（木）

－場　　所：中央大学後楽園キャンパス（新３号館）

－テ ー マ：良い授業のための留意点（話し言葉に着目して）－図形並べ－

－参加人数：10名



2009年９月開催：FDer養成プログラム

2009年９月17日（木）　2009年度新任教員対象FDプログラム「授業設計論演習Ⅰ」

－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（敬学館）

－テ ー マ：シラバスと授業の到達目標の書き方

－講　　師：沖 裕貴

－受 講 者：27名（JPFF加盟大学の受講者２名を含む）

2009年９月17日（木） 2009年度新任教員対象FDプログラム「授業設計論演習Ⅱ」
－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（敬学館）
－テ ー マ：強制連結法による授業設計
－講　　師：井上 史子
－受 講 者：26名（JPFF加盟大学の受講者２名を含む）

2009年９月18日（金） 2009年度新任教員対象FDプログラム「授業設計論演習Ⅲ」
－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（敬学館）
－テ ー マ：マイクロティーチングと評価
－講　　師：井上 史子
－受 講 者：27名（JPFF加盟大学の受講者２名を含む）

2009年９月17日・18日開催：2009年WS

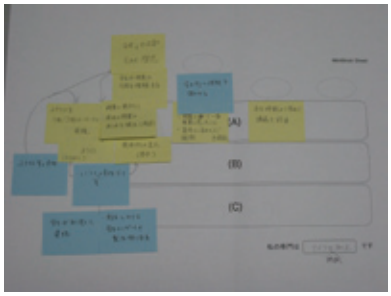
2009年９月28日（月） 第14回GPミーティング

2009年10月６日（火） 新任教員対象 教育コンサルテーション企画
－場　　所：立命館大学びわこ・くさつキャンパス（エポック立命21）
－テ ー マ：学生が求めるよい授業
－講　　師：安岡 高志
－受 講 者：９名

2009年10月23日（金） 第15回GPミーティング
2009年11月12日（金） 第16回GPミーティング

2009年11月14日（土） ティーチング・ポートフォリオ研修
－場　　所：立命館大学びわこ・くさつキャンパス（エポック立命21）
－テ ー マ：ティーチング・ポートフォリオについて
－講　　師：栗田 佳代子（大学評価・学位授与機構教授）

－受 講 者：24名



2009年11月14日開催：TP研修

2009年11月17日（火） JPFF幹事校ミーティング＊

－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス／東京キャンパス（テレビ会議）

－出席人数：16名

2009年12月　教育コンサルテーショングループ別昼食会（後期）

2009年12月３日（木） 第17回GPミーティング

2009年12月９日（水） 2009年度JPFF第2回幹事会＊

－場　　所：慶應義塾大学三田キャンパス（北館）

－出席人数：14名

2010年１月８日（金） 第18回GPミーティング

2010年１月16日（土） 2009年度新任教員対象FDプログラム「教授学習理論演習Ⅰ」

－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（敬学館）

－テ ー マ：アクティブ・ラーニングの方法と実践（ピア・サポーターの活用を中心に）

－講　　師：沖 裕貴

－受 講 者：22名

2010年１月16日（土） 2009年度新任教員対象FDプログラム「教授学習理論演習Ⅱ」

－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（敬学館）

－テ ー マ：アクティブ・ラーニングの方法と実践（ICTの活用を中心に）

－講　　師：林 徳治

－受 講 者：22名

2010年２月15日（月） 第19回GPミーティング

2010年２月16日（火） ティーチング・ポートフォリオ研修会

－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（至徳館）

－テ ー マ：ティーチング・ポートフォリオについて（機構教員向け）

－講　　師：鳥居 朋子、井上 史子

2010年３月　第３回FDer養成プログラム＊

＜関西地区開催＞

－期　　日：2010年３月５日（金）

－場　　所：関西学院大学西宮上ケ原キャンパス（G号館）

－テ ー マ：アクティブ・ラーニングの方法と実践－ICTの活用を中心に－

－参加人数：２名

＜関東地区開催＞

－期　　日：2010年３月18日（木）

－場　　所：法政大学市ヶ谷キャンパス（ボアソナード・タワー）

－テ ー マ：アクティブ・ラーニングの方法と実践－ICTの活用を中心に－

－参加人数：13名

2010年３月開催：FDer養成プログラム

2010年３月12日（金） 第20回GPミーティング

2010年３月18日（木） 2009年度JPFF第３回幹事会＊

－場　　所：法政大学市ヶ谷キャンパス（ボアソナード・タワー）

－出席人数：19名

2010年３月31日（水） 2010年度新任教員対象教学部ガイダンス

－場　　所：立命館大学朱雀キャンパス

－テ ー マ：新任教員対象FDプログラムの受講にあたって

2010年度

2010年４月23日（金） 第21回GPミーティング

2010年５月８日（土） 2010年度新任教員対象FDプログラムオリエンテーション
－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（有心館・諒友館）
－参加人数：45名
－内　　容：新任教員対象FDプログラムについて、Webコースツールならびに SNSの利用について、先輩教員との交流、ワークショップ、ティーチング・ポートフォリオについて、教育コンサルテーション担当教員との顔合わせ、昼食交流会

2010年５月19日（水） JPFF会員校ミーティング＊
－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス／東京キャンパス（テレビ会議）
－出席人数：21名

2010年６月　教育コンサルテーショングループ別昼食会（前期）
2010年６月２日（木） 第22回GPミーティング

2010年６月12日（土） 2010年度JPFF第１回幹事会＊
－場　　所：関西大学千里山キャンパス（尚文館）
－出席人数：20名

2010年６月12日（土） 2010年度JPFF総会＊
－場　　所：関西大学千里山キャンパス（尚文館）
－参加人数：70名
－内　　容：総会、パネルディスカッション

2010年６月12日開催：総会

2010年７月３日（土） 2009年度新任教員対象FDプログラム「教育方法論演習Ⅱ」
－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（敬学館）
－テ ー マ：良い授業のための留意点（話し言葉に着目して） －図形並べ―

－講　　師：宮浦 崇
－受 講 者：18名（JPFF加盟大学の受講者１名を含む）

2010年７月３日（土） 2009年度新任教員対象FDプログラム「教育方法論演習Ⅲ」
－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（敬学館）
－テ ー マ：良い授業のための留意点（非言語、視覚情報の応用）
　　－表現力とアイコンタクト、無言面接－
－講　　師：井上 史子
－受 講 者：18名（内JPFF加盟大学の受講者１名を含む）

2010年７月19日（月） 第23回GPミーティング

2010年７月29日（木） ティーチング・ポートフォリオメンタリング演習
－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（至徳館）／立命館大学びわこ･くさつキャンパス（アクロスウィング）
－テ ー マ：メンターについて（教育コンサルテーション担当教員演習）
－講　　師：鳥居 朋子・井上 史子

2010年８月５日（木）2009年度新任教員対象FDプログラム「心理学演習Ⅰ」
－場　　所：立命館大学びわこ・くさつキャンパス（プリズムハウス）
－テ ー マ：聴き手に求められる力
－講　　師：鳥居 朋子
－受 講 者：18名

2010年８月５日（木） ティーチング・ポートフォリオ作成演習
－場　　所：立命館大学びわこ・くさつキャンパス（プリズムハウス）
－テ ー マ：入門演習　－ティーチング・ポートフォリオについて
　　個別面談　－教育コンサルテーション担当教員によるメンタリング
－講　　師：井上 史子・教育コンサルテーション担当教員
－受 講 者：17名

2010年9月20日（月） 2010年度新任教員対象FDプログラム「授業設計論演習Ⅰ」
－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（敬学館）
－テ ー マ：シラバスと授業の到達目標の書き方
－講　　師：井上 史子
－受 講 者：30名（JPFF加盟大学の受講者２名を含む）

2010年9月20日（月） 2010年度新任教員対象FDプログラム「授業設計論演習Ⅱ」

－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（敬学館）
－テ ー マ：強制連結法による授業設計
－講　　師：林 徳治
－受 講 者：30名（JPFF加盟大学の受講者２名を含む）

2010年９月21日（火） 2010年度新任教員対象FDプログラム「授業設計論演習Ⅲ」

－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（敬学館）
－テ ー マ：マイクロティーチングと評価
－講　　師：沖 裕貴
－受 講 者：31名（JPFF加盟大学の受講者２名を含む）

2010年９月20日･21日開催：WS

2010年10月1日（金） 第24回GPミーティング

2010年10月８日（金） 2010年度第2回JPFF幹事会＊

－場　　所：立命館大学 東京キャンパス／衣笠キャンパス（テレビ会議）
－出席人数：20名

2010年10月８日（金） 2010年度JPFF臨時総会＊

－場　　所：立命館大学 東京キャンパス／衣笠キャンパス（テレビ会議）
－出席人数：36名

2010年10月8日（金） JPFFに加盟する大学のFDセンター長懇談会＊

－場　　所：立命館大学東京キャンパス

－参加人数：７名

2010年11月　教育コンサルテーショングループ別昼食会（後期）

2010年11月12日（金） 第25回GPミーティング

2010年11月20日（土） 2009年度新任教員対象FDプログラム「心理学演習Ⅱ」

－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（存心館）

－テ ー マ：受容的に聴く力（犬・バラ法）

－講　　師：岡田 有司

－受 講 者：15名（JPFF加盟大学の受講者２名を含む）

2010年11月20日（土） 2009年度新任教員対象FDプログラム「心理学演習Ⅲ」

－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（存心館）

－テ ー マ：アサーション・トレーニング

－講　　師：安岡 高志

－受 講 者：15名（JPFF加盟大学の受講者２名を含む）

2010年11月20日開催：WS

2010年12月　2009年度新任教員対象FDプログラム終了

2011年１月25日（火） 平成22年度大学教育改革プログラム合同フォーラム

－場　　所：秋葉原コンベンションホール（東京都千代田区）

－内　　容：分科会発表

－テ ー マ：質の高い大学教育の展開　－教育の質を保証する教員職能開発と大学連携－

－発 表 者：沖 裕貴、井上 史子

2011年１月26日（水） 第26回GPミーティング

2011年１月29日（土）ティーチング・ポートフォリオ検討会
－場　　所：立命館大学びわこ・くさつキャンパス（プリズムハウス）
－内　　容：2009年度新任教員提出のティーチング・ポートフォリオへのフィードバック、情報交換

2011年１月29日（土）2010年度新任教員対象FDプログラム「教授学習理論演習Ⅰ」
－場　　所：立命館大学びわこ・くさつキャンパス（プリズムハウス）
－テ ー マ：アクティブ・ラーニングの方法と実践（ピア・サポーターの活用を中心に）
－講　　師：江原 武一
－受 講 者：32名（JPFF加盟大学の受講者１名、国立大学の受講者２名を含む）

2011年１月29日（土） 2010年度新任教員対象FDプログラム「教授学習理論演習Ⅱ」
－場　　所：立命館大学びわこ・くさつキャンパス（プリズムハウス）
－テ ー マ：アクティブ・ラーニングの方法と実践（ICTの活用を中心に）
－講　　師：宮浦 崇
－受 講 者：32名（JPFF加盟大学の受講者１名、国立大学の受講者２名を含む）

2011年1月29日開催：WS

2011年２月23日（水） 第27回GPミーティング

2011年２月24日（木） 教育GPの取組に関する外部評価委員会＊
－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（至徳館）
－評価委員：JPFF加盟大学教職員６名

2011年３月６日（日） 大学コンソーシアム京都主催第16回FDフォーラム「組織的FDの取り組み～FD義務化から現在（いま）～」第４ミニシンポジウム発表
－場　　所：京都外国語大学
－発 表 者：沖 裕貴、井上 史子

2011年３月19日（土） 新任教員対象 FDプログラム 2010年度修了式・教育GP最終報告会
－場　　所：立命館大学 衣笠キャンパス（創思館）

Ⅰ．全国私立大学FD連携フォーラム
(Japan Private Universities FD Coalition Forum : JPFF)

1 設立目的：全国の中規模以上の私立大学が連携してファカルティ・ディベロップメントを推進することにより、日本の新しい「高等教育の質保証」標準を目指す。

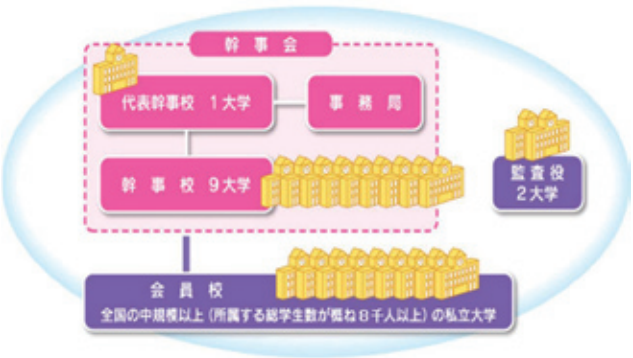
1 活動内容：・FDに関わる取組や研究の共同開発・実施
・FDに関わる教材・資料・情報の提供・共有
・全国への情報発信（ホームページの作成、広報誌の発行など）
・その他、設立目的を達成するために必要な活動

3 代表幹事校：立命館大学

4 幹　事　校：関西大学、関西学院大学、慶應義塾大学、中央大学、同志社大学、法政大学、明治大学、立教大学、早稲田大学（50音順）

会　員　校：青山学院大学、神奈川大学、北里大学、京都産業大学、甲南大学、國學院大學、国士舘大学、芝浦工業大学、創価大学、帝京大学、東京農業大学、東北学院大学、名城大学（50音順）

5 組　織　図



参加校一覧

6 規　　約：「全国私立大学ＦＤ連携フォーラム」規約

第１章　総　則

（名　称）

第１条　この連携体は、全国私立大学ＦＤ連携フォーラム（以下「本フォーラム」という。）と称する。

（目　的）

第２条　本フォーラムは、全国の中規模以上の私立大学が連携して、ＦＤ（ファカルティ・ディベロップメント）を推進することを目的とする。

（活　動）

第３条　本フォーラムは、前条の目的を達成するため、次の各号に定める活動を行う。

２　ＦＤに関わる取組や研究の共同開発・実施

３　ＦＤに関わる教材・資料・情報の提供・共有

４　全国への情報発信（ホームページの作成、広報誌の発行など）

５　その他、前条の目的を達成するために必要な活動

第２章　会員校

（会員校）

第４条　全国の中規模以上の私立大学のうち、本フォーラムへの入会を希望するときは、幹事会に所定の届出を行い、承認を得ることにより、本フォーラムの会員校になることができる。

２　前項の「中規模以上」とは、所属する総学生数が概ね８千人以上の大学とする。また、幹事会が会員校に相応しいと判断した大学もこれに含む。

３　参加単位については、大学や機関等組織体による参加とする。

４　会員校は、第３条に定めた諸活動に参加することができる。

５　本フォーラムを退会するときは、本フォーラムの事務局に届け出なければならない。

（会　費）

第５条　会員校は、本フォーラムの定めるところにより、毎年会費を納めなければならない。

第３章　組　織

（総　会）

第６条　本フォーラムは、原則として毎年１回総会を開催する。

２　総会は、全会員校をもって構成する。

３　各会員校は、当該会員校を代表して総会に出席する者１名をあらかじめ登録しなければならない。ただし、会員校に所属する他の者が、あらかじめ登録した者を代理し、または総会に陪席することを妨げない。

４　総会は、次の事項を審議する。

① 会費に関すること
② 年度ごとの活動方針、活動報告に関すること（予算、決算報告を含む）
③ 代表幹事校、幹事校および監査役の選出に関すること
④ 規約の改正に関すること
⑤ その他重要な事項

5 前項に定めるもののほか、総会の議事の運営に関し必要な事項は、総会で定める。
6 総会は、会員校の半数以上が出席しなければ、開会することができない。
7 総会の議事は、出席の会員校の過半数をもって決し、可否同数の時は、議長校が決する。

（代表幹事校および幹事校）
第７条 本フォーラムに、幹事校10校を置き、そのうち１校を代表幹事校とする。
2 幹事校は、会員校の中から選出し、総会で承認する。
3 代表幹事校は、第８条第３項第１号による幹事会の推薦に基づき、総会での承認を得て、選出される。
4 代表幹事校は、総会および幹事会を招集し、議長校となる。

（幹事会）
第８条 本フォーラムに幹事会を置き、代表幹事校および全幹事校で構成する。
2 代表幹事校および幹事校の任期は２年とする。ただし、いずれも再任を妨げない。
3 幹事会は、次の事項を審議する。
① 代表幹事校の推薦に関すること
② 本フォーラムの活動に係る企画立案に関すること
③ 本フォーラムへの入会および退会に関すること
④ 総会の議案に関すること
⑤ 本フォーラムの運営に関すること
⑥ その他重要な事項であって、緊急に決定を要すること
4 幹事会が前項第６号の規定による決定をした場合には、総会その他の方法により、会員校に速やかに報告し、承認を受けなければならない。
5 幹事会は、必要と認めるときは、幹事校以外の会員校または者を出席させて、説明または意見を聴くことができる。
6 幹事会の運営については、この規約に定めるもののほか、幹事会で別に定める。

（監査役）
第９条 本フォーラムに監査役２校を置く。
2 監査役は、会員校の中から選出し、総会で承認し、会計を監査する。
3 監査役の任期は、２年とする。

（ワーキング・グループ）

第10条　本フォーラムの業務を遂行するため、ワーキング・グループを組織することができる。

２　ワーキング・グループの組織、運営等については、幹事会で別に定める。

（事務局）

第11条　本フォーラムの事務局は、代表幹事校に置く。

２　代表幹事校および幹事校は協力して事務局の運営にあたる。

附　則

１　この規約は、2008年12月６日から施行する。

２　この規約の施行後最初の代表幹事校、幹事校および監査役の任期は、総会で別途定める。

附　則（2010年10月８日　第４条の２、第７条の２、第９条の２の一部改正）

この規約は、2010度10月８日から施行する。

7 これまでの活動：

2008年６月６日（金） JPFF設置に向けた懇談会（第１回）

－場　　所：立教大学池袋キャンパス

－参 加 校：関西大学、法政大学、立教大学、立命館大学、早稲田大学 （５大学）

2008年７月31日（木） 私立大学の抱える共通の教学課題に関する意見交換会

－場　　所：立命館大学朱雀キャンパス

－参 加 校：関西大学、慶應義塾大学、中央大学、同志社大学、法政大学、立教大学、立命館大学、早稲田大学、（８大学）

－テ ー マ：『「何を教えるか」から「何を修得させるか」への転換を目指して』

－内　　容：パネルディスカッション、ワークショップ、情報交換会

2008年10月16日（木） JPFF設置に向けた懇談会（第２回）

－場　　所：早稲田大学大隈会館

－参 加 校：関西大学、関西学院大学、慶應義塾大学、中央大学、同志社大学、法政大学、明治大学、立教大学、立命館大学、早稲田大学 （10大学）

2008年12月６日（土） JPFF設立総会

－場　　所：立命館大学朱雀キャンパス

－参加人数：56名

－内　　容：設立総会、設立記念式典、情報交換会

2009年２月17日（火）～27日（金） 欧州視察

－視察場所：トゥエンテ大学（オランダ）、ヨーロッパ革新大学コンソーシアム（ドイツ）、ヨーロッパ大学協会（ベルギー）、オルボア大学（デンマーク）、European Association for Quality Assurance in Higher Education（ENQA）主催 Seminar：Centre of Excellence in University Education（フィンランド）

－参加人数：９名（JPFF加盟大学教職員を含む）

2009年３月　第１回FDer養成プログラム

＜関東地区開催＞

－期　　日：2009年３月７日（土）

－場　　所：立教大学池袋キャンパス（太刀川記念館）

－テ ー マ：シラバスと授業の到達目標の書き方

－参加人数：28名

＜関西地区開催＞

－期　　日：2009年３月14日（土）

－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（敬学館）
－テ ー マ：シラバスと授業の到達目標の書き方
－参加人数：26名

2009年3月　幹事校ミーティング
＜関東地区開催＞
－期　　日：2009年３月７日（土）
－場　　所：立教大学池袋キャンパス（太刀川記念館）
－出席人数：17名
＜関西地区開催＞
－期　　日：2009年３月14日（土）
－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（敬学館）
－出席人数：14名

2009年４月24日（金）　FDプログラム検討ワーキング
－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（至徳館）
－テ ー マ：FDマップ開発ワークショップ
－講　　師：沖 裕貴
－参加人数：19名（JPFF加盟大学の教職員を含む）

2009年５月16日（土）　2009年度第１回JPFF幹事会
－場　　所：明治大学駿河台キャンパス（リバティタワー）
－出席人数：29名
2009年５月16日（土）　2009年度JPFF総会
－場　　所：明治大学駿河台キャンパス（リバティタワー）
－参加人数：80名
－内　　容：総会、パネルディスカッション、情報交換会

2009年７月16日（木）　JPFF幹事校ミーティング
－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス／東京キャンパス（テレビ会議）
－出席人数：17名

2009年８月22日（土）　教育GP中間報告会
－場　　所：立命館大学朱雀キャンパス
－テ ー マ：教育の質を保証する教員職能開発と大学連携：大学間連携を通じた実践的FDプログラムの開発ならびに大学教員に求められる教育力量と職能の開発
－参加人数：116名

2009年９月８、24日　第２回FDer養成プログラム

＜関西地区開催＞

－期　　日：2009年９月８日（火）

－場　　所：同志社大学今出川キャンパス（至誠館）

－テ ー マ：良い授業のための留意点（話し言葉に着目して）－図形並べ－

－参加人数：４名

＜関東地区開催＞

－期　　日：2009年９月24日（木）

－場　　所：中央大学後楽園キャンパス（新３号館）

－テ ー マ：良い授業のための留意点（話し言葉に着目して）－図形並べ－

－参加人数：10名

2009年11月17日（火）　JPFF幹事校ミーティング

－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス／東京キャンパス（テレビ会議）

－出席人数：16名

2009年12月９日（水）　2009年度JPFF第２回幹事会

－場　　所：慶應義塾大学三田キャンパス（北館）

－出席人数：14名

2010年３月　第３回FDer養成プログラム

＜関西地区開催＞

－期　　日：2010年３月５日（金）

－場　　所：関西学院大学西宮上ケ原キャンパス（G号館）

－テ ー マ：アクティブ・ラーニングの方法と実践－ICTの活用を中心に－

－参加人数：２名

＜関東地区開催＞

－期　　日：2010年３月18日（木）

－場　　所：法政大学市ヶ谷キャンパス（ボアソナード・タワー）

－テ ー マ：アクティブ・ラーニングの方法と実践－ICTの活用を中心に－

－参加人数：13名

2010年３月18日（木）　2009年度JPFF第3回幹事会

－場　　所：法政大学市ヶ谷キャンパス（ボアソナード・タワー）

－出席人数：19名

2010年５月19日（水） JPFF会員校ミーティング
－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス／東京キャンパス（テレビ会議）
－出席人数：21名

2010年６月12日（土） 2010年度JPFF第1回幹事会
－場　　所：関西大学千里山キャンパス（尚文館）
－出席人数：20名

2010年６月12日（土） 2010年度JPFF総会
－場　　所：関西大学千里山キャンパス（尚文館）
－参加人数：70名
－内　　容：総会、パネルディスカッション

2010年10月８日（金） 2010年度第2回JPFF幹事会
－場　　所：立命館大学 東京キャンパス／衣笠キャンパス（テレビ会議）
－出席人数：20名

2010年10月８日（金） 2010年度JPFF臨時総会
－場　　所：立命館大学 東京キャンパス／衣笠キャンパス（テレビ会議）
－出席人数：36名

2010年10月8日（金） JPFFに加盟する大学のFDセンター長懇談会
－場　　所：立命館大学東京キャンパス
－参加人数：7名

2011年２月24日（木） 教育GPの取組に関する外部評価委員会
－場　　所：立命館大学衣笠キャンパス（至徳館）
－評価委員：JPFF加盟大学教職員６名

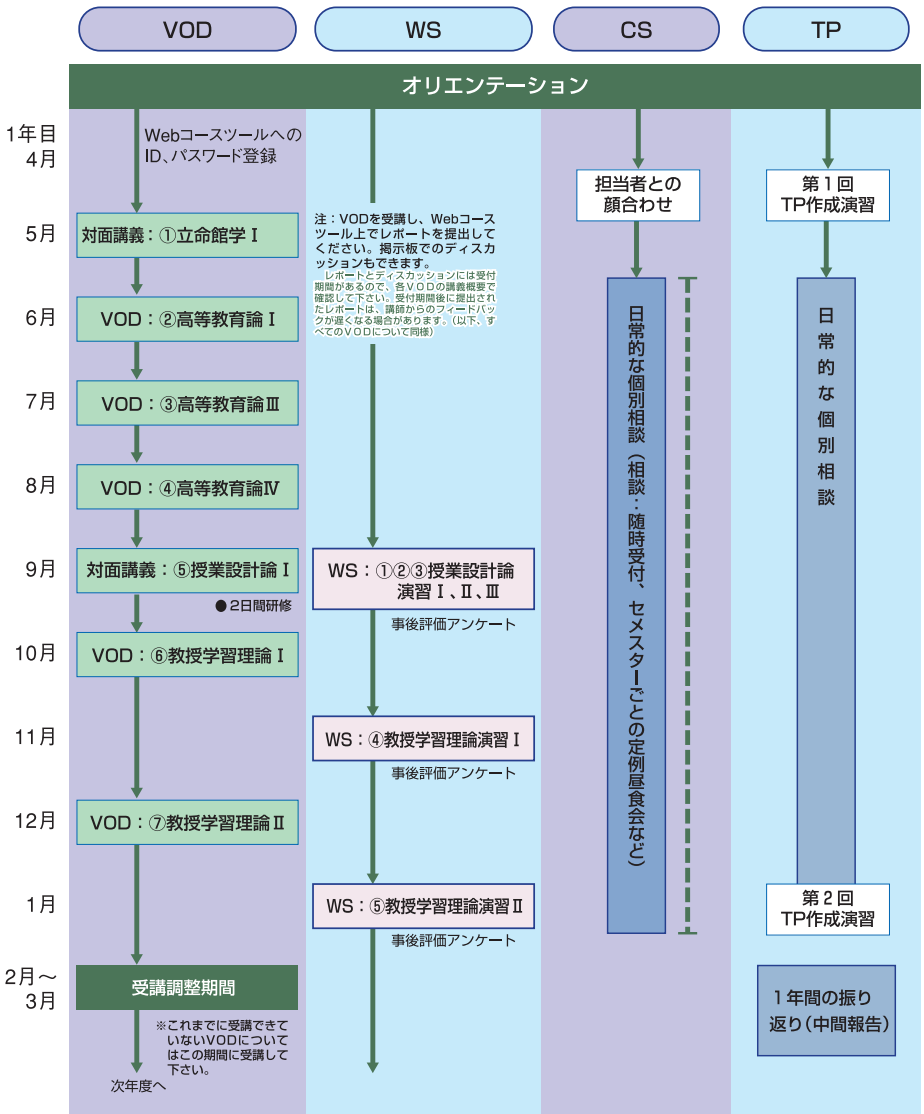
2011年３月19日（土） 新任教員対象 FDプログラム 2010年度修了式
教育GP最終報告会
－場　　所：立命館大学 衣笠キャンパス（創思館）

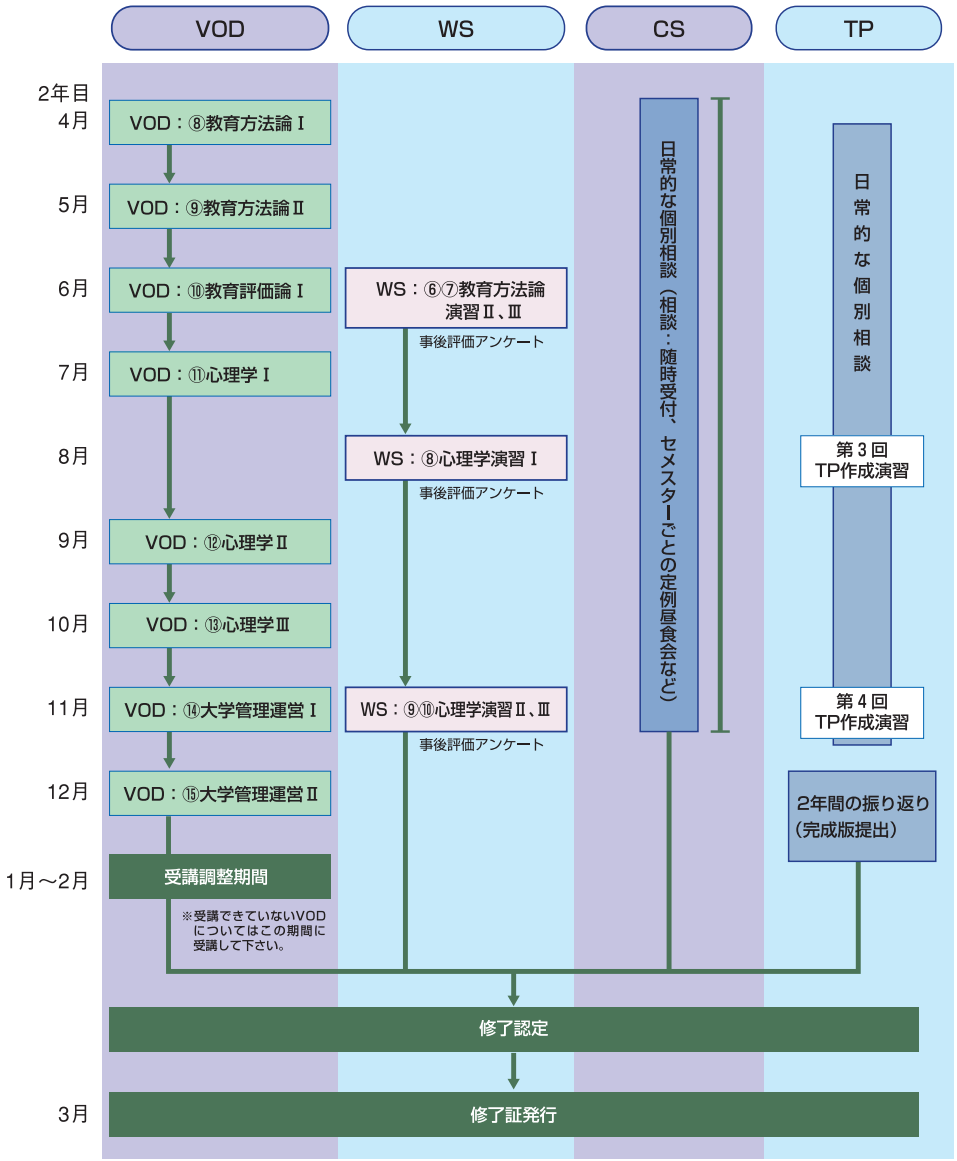
Ⅱ．立命館大学における新任教員研修プログラム

1 概　　要

受講期間：２年間（但し、４年まで延長可能）
対　　象　：本学に赴任する以前の教育歴が、専任教員歴３年未満
修了要件：①オンデマンド講義９/15本以上の受講と課題レポートの提出
　　②ワークショップ６/10本以上への参加
　　③研修終了時にティーチング・ポートフォリオの提出

受講の流れ





※各オンデマンド講義（ＶＯＤ）およびワークショップ（ＷＳ）は、出来る限り示す順に沿って受講する。
※教育コンサルテーション（ＣＳ）は予め決められたグループの担当者が行うが、グループを変更することも可能。
※ティーチング・ポートフォリオ（ＴＰ）の作成については、随時、教育コンサルタントやティーチング・ポートフォリオ作成支援担当者への相談も可能。

■■ 教授・学習支援能力に対応する新任教員研修講座 ■■

項　目	教授・学習支援能力	対応講座（VOD）	対応講座（WS）
1. 学習活動の設計	1-1. 教授と学習に関する一般的理論を理解する。	授業設計論Ⅰ 教授学習理論Ⅰ、Ⅱ	授業設計論演習Ⅰ
	1-2. 学生はいかに学ぶかを理解したコース設計ができる。	授業設計論Ⅰ 教授学習理論Ⅰ、Ⅱ	授業設計論演習Ⅰ
	1-3. 学習者中心の授業の設計と計画ができる。	授業設計論Ⅰ 教授学習理論Ⅰ、Ⅱ	授業設計論演習Ⅱ 教授学習理論演習Ⅰ
	1-4. 学習者中心の授業に必要な目標設定とその適切な記述ができる。	授業設計論Ⅰ	授業設計論演習Ⅰ
	1-5. 学習者中心の授業において適切な評価観点の設定と評価方法の選択ができる。	授業設計論Ⅰ 教育評価論Ⅰ	授業設計論演習Ⅰ
	1-6. アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の設計と計画ができる。		教授学習理論演習Ⅰ、Ⅱ
2. 教授および学習活動の展開	2-1. 高等教育において学習者中心の授業を実施するための教授・学習方略、方術を理解する。	教育方法論Ⅱ	
	2-2. 学習を支援する様々なテクノロジーの特徴、利用方法を理解し、授業に用いる。	教育方法論Ⅰ	教授学習理論演習Ⅰ、Ⅱ
	2-3. 学習展開に応じて柔軟に授業を修正・転換できる。		授業設計論演習Ⅱ、Ⅲ
	2-4. 学生と協同して授業を進めることに意欲をもつ。	心理学Ⅰ	教育方法論演習Ⅱ、Ⅲ 心理学演習Ⅰ
	2-5. 専門分野における調査研究や実践のプロセス、成果を積極的に授業に取り込む。	授業設計論Ⅰ 教授学習理論Ⅰ、Ⅱ	授業設計論演習Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ 教授学習理論演習Ⅰ、Ⅱ
	2-6. アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の実施できる。		教授学習理論演習Ⅰ、Ⅱ
3. 授業の質の保証	3-1. 教授・学習方略、方術に応じた教育効果の評価方法を理解する。	教育評価論Ⅰ	
	3-2. 客観的かつ厳格な成績評価ができる。	教育評価論Ⅰ	
	3-3. 教育効果の評価結果について学生に効果的なフィードバックができる。	教育評価論Ⅰ	心理学演習Ⅱ、Ⅲ
	3-4. 自らの授業や実践を省察し、改善することができる。	高等教育論Ⅲ 授業設計論Ⅰ	授業設計論演習Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ
	3-5. アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の評価ができる。	教育評価論Ⅰ	教授学習理論演習Ⅰ、Ⅱ
4. 効果的な学習環境および学習支援環境の開発	4-1. 学習コミュニティの形成を促進する。		教授学習理論演習Ⅰ、Ⅱ
	4-2. 様々なメディアやツールを活用し、効果的な学習環境の整備や学習支援ができる。	教育方法論Ⅰ	教授学習理論演習Ⅱ
	4-3. 学習支援のためのツールや環境の開発ができる。	教育方法論Ⅰ	教授学習理論演習Ⅱ

5. 自己の専門性の継続的な発展	5-1. 学生の多様性を認め、尊重する。	心理学Ⅱ、心理学Ⅲ	心理学演習Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ
	5-2. 自らのキャリアの設計と継続的な開発に努める。	高等教育論Ⅰ、Ⅲ、Ⅳ 大学管理運営Ⅱ	
	5-3. 大学教員集団の一員として働く。	高等教育論Ⅰ、Ⅲ、Ⅳ 大学管理運営Ⅰ	心理学演習Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ
	5-4. 常に高等教育や教授法に関する新しい知識を取り入れることに努める。	高等教育論Ⅰ、Ⅲ、Ⅳ	
6. 大学特有の必要とされる力	6. 立命館大学の教学について理解する。	立命館学Ⅰ	

2 教育コンサルテーション

教育コンサルテーションは、受講者の日常の授業や学生とのコミュニケーションに関わる疑問や問題をともに解決することを目指し実施するものである。高等教育経験を積んだ教員が、主に以下のような事柄について支援を行う。

- 授業の設計・実施・評価に関すること
- 学生とのコミュニケーションに関すること
- その他、学習や教育に関すること

教育コンサルタントとの相談内容は、相談者の同意が無い限り秘密厳守される。また、相談時間は原則として１時間程度である。

教育コンサルテーションは担当制で行う。全受講者を適宜グループに分け、原則として研修期間中は同じ教育コンサルタントが担当する。しかし、受講者から申し出があれば担当の教育コンサルタントを変更することができる。

研修期間中の面談方法や日時は、各教育コンサルタントが連絡を行う。担当の教育コンサルタントによっては、昼食会や懇親会なども独自に企画できる。参加は原則自由であるが、受講者同志の意見交換の場として参加を奨励している。

3 ティーチング・ポートフォリオ

一般的に、ティーチング・ポートフォリオは「教育業績を記録する資料の集合であり、１人の大学教員の教育活動について最も重要な成果の情報をまとめたものである」（セルディン、2007、３頁）と言われている。教員が自らの教育実践に関する記録を保存することによって、自らの教育実践を振り返り、授業改善に活用することができるとともに、その改善と教育実践の記録を蓄積・更新し続けることもできる。さらには、今後、教員としての人生を歩む限り、自身の研究に裏打ちされた確かな教育力を証明するものとして用いることも可能である。

実践的ＦＤプログラムにおいて、ティーチング・ポートフォリオを作成する目的は以下の３点である。

①自らの教育活動の中で改善が必要な分野を自己省察するのに必要な仕組みとして用いるため
②実践的ＦＤプログラムを受講したことによる自分の教育活動への効果を記録としてまとめるため
③自分の教育の有効性に関する確かな根拠と具体的なデータを集め、将来的な昇格に関する審査などに備えるため

■■ ティーチング・ポートフォリオ作成の流れ ■■

ティーチング・ポートフォリオ（以下、ＴＰ）を作成するための作業行程は以下の通りである。

［１年目］

４月　第１回ＴＰ作成演習

内容：※新任教員研修においてＴＰを作成する目的
※ティーチング・ポートフォリオの理解
※ＴＰ提出までの作業行程

１月　第２回ＴＰ作成演習

内容：※ＴＰ中間報告書の書き方（付属資料１参照）
※「教育の理念」の明確化作業（付属資料２参照）

［２年目］

８月　第３回ＴＰ作成演習

内容：※ＴＰを構成する各項目（教育の責任、教育の理念、教育の方法、教育の成果、今後の目標）の作成
※ＴＰ作成支援者との個別相談

11月　第４回ＴＰ作成演習

内容：※ＴＰを構成する各項目（教育の責任、教育の理念、教育の方法、教育の成果、今後の目標）の完成
※ＴＰ作成支援者との個別面談

4 修了認定

新任教員を対象とした実践的ＦＤプログラムの修了の認定は、受講開始から４年以内に所定の講座の６割以上を受講することを原則とし、オンデマンド講義へのレポート提出やワークショップへの参加状況、受講者が作成したティーチング・ポートフォリオ等にもとづいて本人の教育力量と職能の向上を評価し、教育開発推進機構が修了証を発行する。

この修了証は、受講者が私立大学の困難な教育条件（クラス規模の大きさ・教員の持ちコマ数の多さ・学生の学力と学習意欲の多様性）を改善するために必要な、自らの授業を専門分野と教育学の観点から省察することができる知識、技能、態度、特にアクティブ・ラーニングを実践する能力を修得するための研修プログラムを修了したことを証するものである。

Ⅲ．取組の成果

1 ワークショップおよびオンデマンド講義について

⑴ 受講者（学内新任教員）のワークショップに対する評価

全10回のワークショップでは事後評価アンケートを実施した。アンケートは、15の共通質問項目と３～４の個別質問項目（その講座の目標到達度を問う質問）により構成し、各項目について「１：そう思わない～５：そう思う」の５点満点で評価を行った。

■■ アンケート項目 ■■

１）回答者について（性別、年齢、職位）

２）共通質問項目

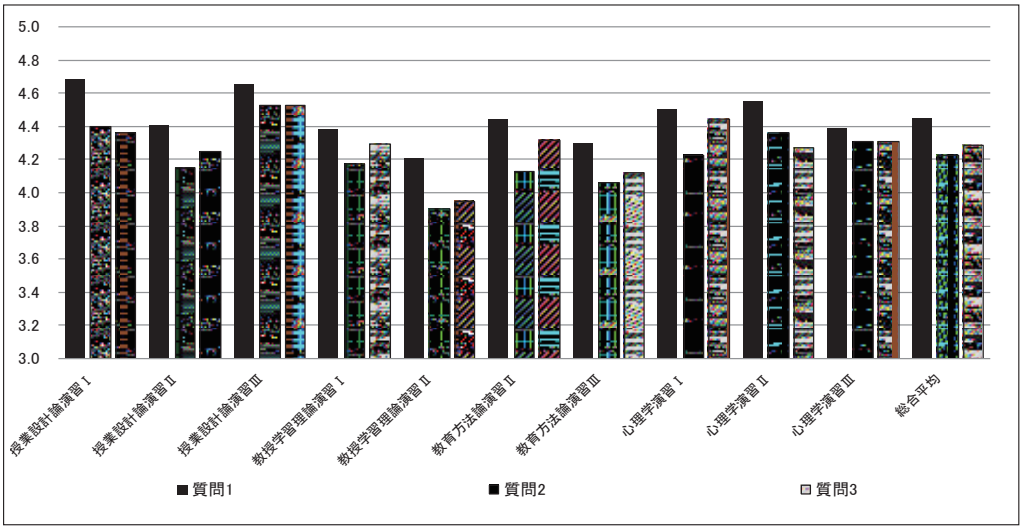
1 この研修を受講してよかった
2 他の教職員にも、この研修の受講を勧めたい
3 今後もこの研修を継続していくべきだ
4 この研修の目的は明確に設定されていた
5 研修参加に際し、研修目的や内容についてある程度知っていた
6 自分の能力開発や業務遂行上の必要性を感じ、この研修に参加した
7 講師の講義には説得力があった
8 教材・配布資料の内容はわかりやすかった
9 研修内容に比して、研修時間は適当な長さだった
10 研修の実施時期は適切だった
11 研修内容はわかりやすい順序ですすめられていた
12 演習グループの分け方は適切だった
13 適度なペースで学習できた
14 研修事務局の対応は丁寧だった
15 研修事務局は手際よく研修を運営していた

３）自由記述

■■ 集計結果 ■■

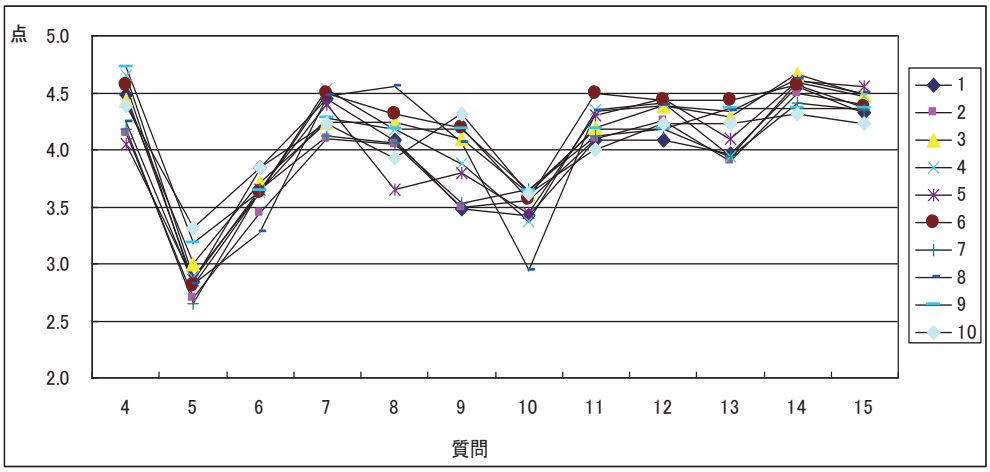
１）共通質問項目より、受講の満足度について尋ねる質問（質問１,２,３）についてまとめたのがグラフ１である。

結果より、全10回の総合平均得点は4.3ポイントであり、受講者は概ねワークショップの受講に満足していたと考えられる。



グラフ１．受講者の満足度

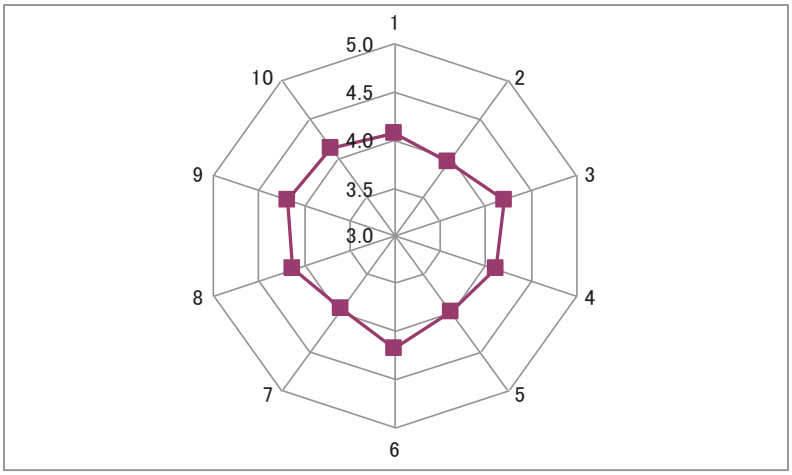
その他の共通質問項目（質問４～15）の平均得点をまとめたものが、以下のグラフ２である。



グラフ２．共通質問項目の平均得点

質問５（研修目的・内容の事前把握）と質問10（実施時期の適切さ）に対する評価が他と比べて低くなっており、受講者への事前の情報提供が十分でなかったことがわかる。また、研修の実施時期は、受講者の研修参加率を上げる重要な要因であり、より参加しやすい日程を考えていく必要がある。

次に、各ワークショップの到達目標の達成度について尋ねた質問について、その平均得点をまとめたものが、以下のグラフ３である。



グラフ３．ワークショップの到達目標の達成度

各ワークショップによって到達目標が違うため単純に平均値で評価することはできないが、総合した平均得点は 4.2 ポイントであり、概ね受講者は各ワークショップの到達目標を達成していたと推察できる。

2）受講者（学内新任教員）の自由記述による評価（例）

- 着任直後の授業では不安ばかりが先行し、ひたすら話し続けるという講義を行っていました。FDプログラムを通して。自分の中に授業に対する自信や余裕が生まれ、後期の授業では板書を中心にポイントを絞った授業を展開することができるようになりました。
- FDプログラムで得たことは早速授業で実践しています。その結果、授業の出席率も高く、総じて学生から良い感触を得ています。
- 新任の教員として有難いお話だったのですが、中には学部学科レベルの取組が必要なことがあったと思います。従って、学部全体を対象とする啓発が効果的と思います。
- 研修全体を通して、新任ではなく、授業になれてきた先生に研修をするといいのでは。
- 研修は楽しく受講できましたが、（ワークショップの開催）時期が難しいと思います。

2 第一フェーズ：受講者による自己評価

⑴ 2009年度新任教員研修修了者/受講が比較的良好な受講者へのアンケート結果

■■ アンケートの回収 ■■

配布対象者 20名　　回収率 55%　　有効回答率 50%

■■ アンケート項目 ■■

1）回答者について（性別、職位、教育経験）

2）教授・学習支援能力の修得度についての自己評価（4件法、「1．そう思わない～4．とてもそう思う」）

＜1．学習活動の設計＞

1-1　教授と学習に関する一般的理論が理解できた。

1-2　学生はいかに学ぶかを理解したコース設計ができる。

1-3　学習者中心の授業の設計と計画ができる。

1-4　学習者中心の授業に必要な目標設定とその適切な記述ができる。

1-5　学習者中心の授業において適切な評価観点の設定と評価方法の選択ができる。

1-6　アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の設計と計画ができる。

＜2．教授および学習活動の展開＞

2-1　高等教育において学習者中心の授業を実施するための教授・学習方略、方術が理解できた。

2-2　学習を支援する様々なテクノロジーの特徴、利用方法を理解し、授業に用いることができる。

2-3　学習展開に応じて柔軟に授業を修正・転換できる。

2-4　意欲的に学生と協同して授業を進めることができる。

2-5　専門分野における調査研究や実践のプロセス、成果を積極的に授業に取り込むことができる。

2-6　アクティブ・ラーニングを取り入れた授業が実施できる。

＜3．授業の質の保証＞

3-1　教授・学習方略、方術に応じた教育効果の評価方法が理解できた。

3-2　客観的かつ厳格な成績評価ができる。

3-3　教育効果の評価結果について学生に効果的なフィードバックができる。

3-4　自らの授業や実践を省察し、改善することができる。

3-5　アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の評価ができる。

＜4．効果的な学習環境の開発＞

4-1　学習コミュニティの形成を促進しようとしている。

4-2　様々なメディアやツールを活用し、効果的な学習環境の整備や学習支援ができる。

4-3　学習支援のためのツールや環境の開発ができる。

＜５．自己の専門性の継続的発展＞

5-1　学生の多様性を認め、尊重しようとしている。

5-2　自らのキャリアの設計と継続的な開発に努めようとしている。

5-3　大学教員集団の一員として働くことができる。

5-4　常に高等教育や教授法に関する新しい知識を取り入れることに努めようとしている.

＜６．大学特有の必要とされる力＞

6-1　立命館大学の教学について理解できた。

3）研修目標の達成度についての自己評価（４件法、「１．そう思わない～４．とてもそう思う」）

「自己の教育活動を省察し、アクティブ・ラーニングを実践できる力が身についた。」

4）新任教員研修プログラムに対する総合評価（４件法、「１．そう思わない～４．とてもそう思う」）

「大学教員の教育力の向上に、このプログラムは有用である。」

5）オンデマンド講義について

「あなたが理解が難しいと感じた講義について、あてはまるものをすべて選んで下さい。」

（15オンデマンド講義から複数選択可）

6）レポート課題について

「あなたがレポート課題の量が多いと感じた講義について、あてはまるものをすべて選んで下さい。」（15オンデマンド講義から複数選択可）

7）自由記述

「受講の障害となったこと」

「教育コンサルテーションへの意見」

「ティーチング・ポートフォリオへの意見」

「その他」

■■ 集計結果 ■■

1）回答者の内訳

・性別：男性　９名、 女性　１名

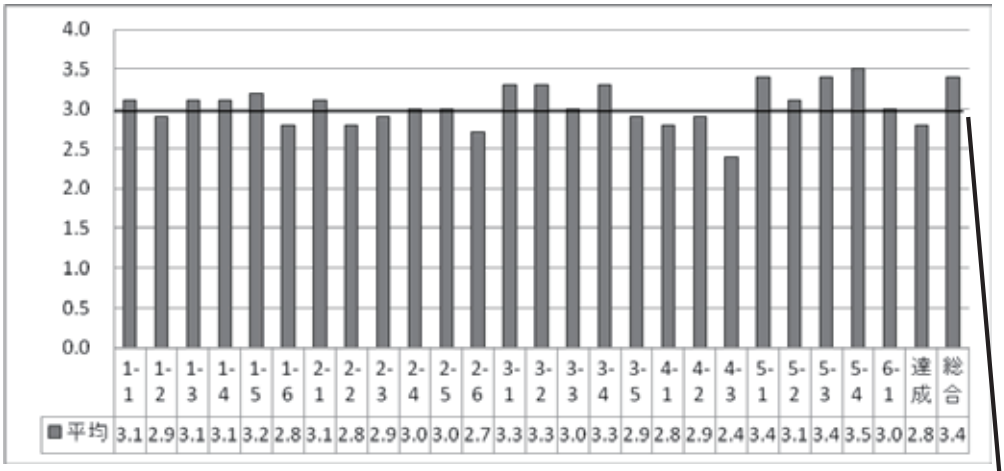
・職位：教授　１名、 准教授　４名、 助教　５名、 その他　０名

・教育歴：「ある」４名（高等教育 ４年以上 ２名、高等教育 ３年以下 １名、その他 １名）

「なし」６名

※入力ミスにより１名の回答を不適格値として集計より除外（自由記述は採用）

2）教授・学習支援能力の修得に関する自己評価

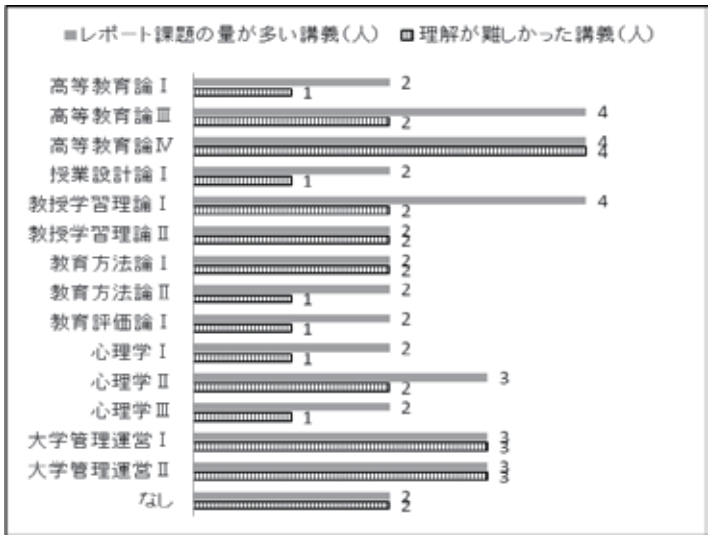


項目別の自己評価平均得点（4点満点）

3）研修目標の達成度とプログラムの総合評価の結果（4点満点）

- 研修目標の達成度の自己評価平均得点：2.8 ポイント
- プログラムの総合評価平均得点：3.4 ポイント

4）オンデマンド講義およびレポート課題について（複数選択）



5）自由記述

- **『受講の障害となったこと』**
  - ・ワークショップの開催日はできるだけ前（できれば３－４ヶ月前）に教えて頂ければありがたいです。
  - ・ワークショップの参加が学会と重なることがあり、参加できないものがありました。また、オンデマンド講義の締め切り前に長期出張が入った場合など、かなり前倒しで課題をやらなければならない状況がありました。
  - ・月１回のレポート提出は、結構負担になるかもしれません。月１回であれば、レポート課題の内容はもっと軽いものにしたほうがよいのではないかと思います。
  - ・理系の教員の評価基準は基本的に論文数であり、授業はあまり評価されないという現実があります
- **『教育コンサルテーションへの意見』**
  - ・少人数で和気あいあいとディスカッションできる機会でよかったと思います。
  - ・直接会っていろんな先生方とお話が出来る機会は貴重だと思います。非常に充実した昼食会で、実際に時間が短いと感じることもよくありました。
  - ・交流を深める良い機会だと思います。特に、FDプログラムが終わった後にも繋がりを活かせる何かがあればと考えています。
  - ・昼食会は他の先生の様子が分かってよかったです。また、教育コンサルテーションは非常に効果的でした。
  - ・サポートシステムがあることは大変心強く思いました。また、昼食会は新任教員同士のネットワーキングに役に立ちました。
  - ・私語対策などに関し貴重な意見交換ができました。他学部の先生方ともつながりをもて有意義でした。
- **『ティーチング・ポートフォリオへの意見』**
  - ・自分自身の教育について振り返る良いきっかけになりました。
  - ・自己の反省材料として一番有効でした。
  - ・何とか今年中に提出致しましたが、エビデンスを豊富に確保することは、新任教員には難しいと思われます。シラバス作成などもオムニバス形式であったり、複数クラスでの開講の場合、実際に執筆することが少ないため、「自分の科目」と堂々いえるものが少ないことが主な理由です。
  - ・これを作成することは非常によいと思います。実現は難しいことだとは思いますが、全ての教員に作成を誘導すべきだと思いました。
- **『その他』**
  - ・「うつ」の学生の心理状態についての講義、演習があると、研究室を運営する上で有用と思います。「うつ」の初期症状を発見することは重要と思います。
  - ・授業設計論や教授学習理論については、自分が担当する授業で実際に実践してはじめて身につく事もありました。一方通行のオンデマンド講義と演習形式のワークショップだけでなく

実際の授業での実践を目的とした課題があってもよかったかと思います。
・最初は面倒くさいと感じていたが、自分が講義を進めるにあたり、非常に役立つ内容が多く、大変勉強になりました。今後とも続けていくべきであると考えます。
・大変、有用なプログラムであると思います。これからの継続開催を期待します。
・任期のある教員にとって時間的に拘束されるのは厳しいと思います。
・個々の教員は様々な事情を持っているでしょうから、受講を義務付けるべきではないと個人的には思います。希望者を増やすためには、受講者は責任時間を減らすなどの措置が必要かと思います。

⑵ 2009年度新任教員研修未修了者へのアンケート結果

■■ アンケートの回収 ■■

配布対象者 22名　　回収率 27.3%　　有効回答率 22.7%

■■ アンケート項目 ■■

1）回答者について（性別、職位、所属、教育歴）
2）受講が困難であった理由（その他を含む14項目）について上位５項目を選択
3）自由記述
「新任教員研修全体について」
「オンデマンド講義およびワークショップについて」
「教育開発推進機構の教員によるコンサルテーションについて」
「受講者間のネットワークについて」
「その他

■■ 集計結果 ■■

1）回答者の内訳
・性別：男性 ６名
・職位：教授 ２名、 准教授 １名、 講師 １名、 助教 ２名
・教育歴：「ある」５名（高等教育 ４年以上 １名、高等教育 ３年以下 １名、その他 ３名）
無回答 １名
※入力ミスにより１名の回答を不適格値として集計より除外（自由記述は採用）

2）受講が困難であった理由について上位５項目を選択（表内の数値は選択した人数）

		項　　目	1位	2位	3位	4位	5位	計
時間調整	1	研修日程（とくにワークショップ）が自分の予定と合わなかった	3	1	0	1	0	5名
	2	研修を受講する時間がなかった	1	2	1	0	0	4名
研修への期待	3	研修を受講する必要性を感じなかった	1	1	0	0	0	2名
	4	研修内容（オンデマンド講義，ワークショップ）が自分のニーズに合っていなかった	0	1	1	0	1	3名
	5	研修内容に魅力を感じなかった	0	0	0	0	1	1名
研修負荷	6	研修形態（オンデマンド講義+ワークショップ）の負荷が大きかった	0	0	2	1	0	3名
	7	講座数（オンデマンド講義15，ワークショップ10）が多すぎた	0	0	1	1	1	3名
	8	すべての講座（オンデマンド講義，ワークショップ）を受講しないと修了できないと思っていた	0	0	0	0	1	1名
	9	内容が高度で理解が困難なオンデマンド講義が多かった	0	0	0	0	0	0名
	10	レポート提出が困難であった	0	0	0	0	0	0名
	11	ティーチング・ポートフォリオの作成が困難	0	0	0	1	1	2名
対　　応	12	事務局からの研修に関する情報提供が不足	0	0	0	1	0	1名
	13	その他	0	0	0	0	0	0名

3）自由記述

- **『新任教員研修全体について』**

・記述レポートの提出ができない月があるなど、ご迷惑をかけました。新任教員としてのデイリーの業務を考えると、１カ月１度の提出は負荷度の高いものでした。

・非常にありがたいが校務として位置付けられていないので優先するのが難しいです。また、実態として、任期付き教員には常に研究と教育の狭間にある、教育の評価体制が無い状態では教育のための時間を優先する事は個人の価値観に依存する物となり安定した受講が難しいです。

・ワークショップの内容自体は面白く魅力があるものと思いますので、日程の合う日には参加させて頂いておりました。ただ、教育が重要視されている中、現実ではまだまだ大学の若手教員には教育業績よりも研究業績が重視されるという雰囲気があるため、どうしても研究活動の方を優先してしまいます。２年間通して必須のプログラムとするのではなく、オープンに開講され、都合の良い時に自由に参加できるような雰囲気であればより参加しやすく良いものになるかと思います。

・新任教員の定義が形式的すぎます。本当の新任と長期の多職経験を経て、実務家教員として招聘された者も一緒に扱うことに納得がいきません。

● **『オンデマンド講義およびワークショップについて』**

・ワークショップは非常に充実していました。ワークショップ担当の先生の説明は非常にわかりやすく重要項目の再認識の場であり、楽しく行える内容でした。ただ行く意思はあっても試験監督や採点の他、時間外業務として発生する学科・学部の校務とが重なる事も多く行くのが難しかったです。オンデマンドは何より学ぶという姿勢で受講する事が出来ませんでした。いくつか提出したが業務的に行ってしまいました。（レポートは）無い若しくは半分程度でも良いと思います。

・オンデマンド講義は視聴だけはしていました。レベルは受講者によって異なるであろうが、自分をターゲットとしたものと考えれば、内容がどれも平易でした。

● **『受講者間のネットワークについて』**

・個人的には受講者間の交流が持てた事に研修内容以上にプログラムの価値を感じています。

・学部学科に関らず、教育についていろいろな先生方と意見を交換できる機会があるという点は良いと思います。授業だけでなく、研究室運営に関して議論や意見交換などができるような場があれば良いと思いました。

● **『その他』**

・多くの方が尽力されたプログラムを有効に活用する事が出来ず申し訳なく思っています。次年度も継続し、何とか修了出来るよう時間を確保したいです。

3 第二フェーズ：運営主体による自己点検・評価

教育GPに関係する教育開発推進機構教職員により、以下の４項目についてプログラムに関する自己点検・評価を行った。以下は、各教職員からの意見を集約したものである。

注：◆は教員からの意見　　◇は職員からの意見

⑴ プログラムの妥当性（本取組の立命館大学および社会的ニーズの観点からの妥当性）

＊学習者中心の教学の方針を実現する一方策としての、本取組の目的やプログラム構成（オンデマンド講義（ＶＯＤ）、ワークショップ（ＷＳ）、教育コンサルテーション（ＣＳ）、ティーチング・ポートフォリオ（ＴＰ））は妥当であったか。

＊大学において教育の質を保証する取組として適切であったか。

◆　目的やプログラム構成は、バランスや網羅性という観点から妥当であったと思います。ただし、質の保証という意味では、厳密には、新任教員の研修効果を測定するまでの時間が限られていたため、果たして教育の質として保証ができたのかどうかを現時点で結論付けることは難しいと感じます。数年後のフォローアップ調査（質的なヒアリング調査や、ティーチング・ポートフォリオの改訂箇所などを手がかりに）ができると良いのかもしれません。

◆　本取組のプログラム構成（オンデマンド講義、ワークショップ、教育コンサルテーション、ティーチング・ポートフォリオ）は非常に良い構成であると思われます。ただし、オンデマンド授業やワークショップがこれで必要十分かと問われると必ずしもそうではないかもしれません。したがって基本的にはこのプログラムを維持しながら、改善を行う必要があるように思われます。今後必要なことは受講生に聞いてみる必要があるように思われます。

◆　初めての試みなので、適確な評価は難しいが、本取組の目的やプログラム構成は全体としておおむね妥当であり、大学において教育の質を保証する取組としても適切であったと考えられます。

◇　大学教員の職能向上に対して系統的・組織的に、且つ大学間連携で実施しようとした今回の取組は今後の大学の教学向上に向けて重要な意義を持っていると考えます。とりわけオンデマンド講義の編成による教員側の学習の自由度（時間的・空間的）の確保は、今後の同種の取組の大きな参考となり得ます。立命館大学にとっても実際に多くの新任教員に対して同プログラムを実施できたことは大きな前進であるし、今後ＧＰ終了後も継続した取組となることを期待します。

◇　国立大学法人と比べ、教育の質保証を組織的に進める取組は、私立大学が相対的に遅れていたことから、大規模私立大学が連携して、FD活動を進める全国組織が立ち上がったことは大変意義のあることでした。また、国立大学法人と私立大学では、その教育条件も大きく異なることから、同じような悩みを抱える組織が連携することは、その意味でも意義があります。

＜まとめ＞
概ね、本取組は立命館大学の「学習者中心の教育」という教学理念、および教育の質保証という社会的ニーズに対して妥当であったと評価できる。今後は、作成したコンテンツの継続的な改善、およびプログラムの質の検証が課題である。

⑵ プログラムの有効性（本取組の、立命館大学および連携大学に対する有効性）

※学習者中心の教育を進める上で、教員の職能開発に有効であったか。
※連携大学（全国私立大学FD連携フォーラム内）においてプログラムの汎用性はあったか。

◆ 学習者中心の授業という共通認識が十分でなかったように思われます。したがって、学習者中心の授業とは何を意味し、教員がどのように振る舞えばよいかなどオンデマンド講義とワークショップに組み込む必要があるように思われます。

◆ GP終了後に、本プログラムが効果的に稼働するためには、人的、コストが重要なキーワードになります。職能開発に有効であっても、それを継続していくためにはこれら課題を克服しなければなりません。今後は、本プログラムに参加する教員のモチベーションのための仕掛けが必要でしょう。そのためには、教員の意識、要望に応じたintroduction program for teaching skillsなどの導入プログラムなど必要かもしれません。連携大学においては、大学間で温度差があります。立命館大学だからできるというイメージを払拭するためにも中小規模の大学を対象にプログラムのPRを進めるのも良いと思います。

◆ 学習者中心の教育を進める上で、教員の職能開発には有効であったと考えます。また、連携大学においてもプログラムの汎用性はあったものと考えます。しかし、連携大学においては、個々の実施体制の問題が大きく、本学として十分な支援が行えたか、広報が行えたかは疑問が残るところです。今後のフォーラムの進め方や加盟大学以外の参加の際には、それらが重要となってくるでしょう。

◇ プログラムを汎用的に編成することと、各大学の事情に合わせた研修プログラムとしていくという事は両立の難しい課題ですが､オンデマンド講義を数多く用意し､その組み合わせでバリエーションを取りうる点でその課題の解決方向は示せていると思います。今後は、ワークショップ、教育コンサルテーション等の内容が各大学の事情に合わせて多様に展開していくことが課題ですし、本プログラムの定着に向けて重要な点であると考えます。

＜まとめ＞
新任教員の職能開発という点においては一定の有効性があったと評価できる。しかし、「学習者中心の教育」に対する意識の浸透が十分でなく、具体的にどのようにそれら意識の浸透を図るかが課題である。
大学間連携におけるプログラムの汎用性については、多くの大学で活用できる可能性はあると考えられるものの、個々の大学の実施体制等の問題もあり、期間中の汎用化が十分であるとは言えなかった。

⑶ プログラムの効率性（本取組の立命館大学における効率性（業務量、効率性を高める努力））

＊時間・人・費用の観点から効率性を高める工夫や努力が為されていたか。（ワークショップの集中開催や昼食会の合同開催、テレビ会議など）
＊教育GPを進める上での組織、体制は適当であったか。

◆　立ち上げ時は、実施者側の情報共有や教材開発など、必然的に時間を要するものであると考えます。そういった点で、効率性については妥当であったと思います。プログラムの運営体制としては十分であったと考えます。

◆　本取組は、受講する側から見て大変サービスの行き届いたプログラムだと思います。またアンケート結果から見ても高い評価を得ていると思います。逆に言えばGP主担当教職員のタスクが膨大であったと察します。とくに設計、教材開発については担当者の尽力は多大であったと思います。これは人的、コストから見ても再度タスクを見直す必要があると思います。例えば配布教材のペーパレス、受講者の準備など。

◆　本取組の、立命館大学における効率性については、時間・人・費用の観点から効率性を高める工夫や努力は認められますが、長期的に実施するためには、より一層の工夫が求められます。例えば教職員の役割分担について、これまでの実績をふまえて、再検討した方がよいかもしれません。

◇　私学において組織的FD活動を進める大学が少ない中では、GP採択校である本学が、その活動を先導していく必要がありました。その一方、組織運営に関してフォーラム参加校間で、応分の負担をシェアするには、今しばらくの時間的余裕が必要ではないかと思われます。しかし、関西と関東で活動の水準を合わせるためには、関東において中心的に責任を担う学校をつくることも、今後の重要な課題であると考えます。

◇　当初事務局の不手際が目立ったと思います。２年目に入ると改善点は目に付くのですがなかなかそこまで手をつけられないのが実情でした。１サイクルが終了しましたので、来年度以降はもう少し余裕ができてくるとは思いますが。

＜まとめ＞
事務局サイドから見れば、費用・時間に関する効率化は適切に図られていた。しかし、人的な効率化については、プログラムの構造上、多くの教職員のコミットメントを要するものであり、効率的であったとは言えない。
次年度以降、フォーラム加盟大学以外の大学への公開も始まることから、とくに事務局の省力化が大きな課題である。

⑷ プログラムの継続性（本取組の、立命館大学および連携大学における継続可能性）

＊採択終了後も、期間内と同等もしくはそれ以上の質の研修を提供することができるか。
＊本プログラムを広げるための外部へのサービス（講演会やワークショップへの講師派遣、プログラム設計のコンサルテーションなど）をGP期間内と同程度もしくはより密に提供することができるか。

◆ GP期間内に必要な教材やノウハウを蓄積することができたので、今後はこれを大学全体に広めてゆく必要があります。実質的なFD・SDとして学内に広めることを提案してゆくことが必要ですし、可能であると思います。

◆ 教育GP終了後は、予算の縮小に伴い、研修の質の維持向上や外部へのサービス提供に支障をきたす恐れはあるので、組織運営上の工夫が求められます。例えば今後３年間ほど継続して実施する過程で、次のステップの新しい、より適切な教員研修（FD）事業を構想したらよいのではないでしょうか。

◆ ワークショップの講師などは上記のように汎用性のある授業マニュアル等があればこれまでどおりに実施することが可能と思いますが、ワークショップやオンデマンドの変更やそのマネジメントに関しては専門的な知識を持った人が継続して業務にあたることが必要だと思います。また、多くの教員が研修に参加し修了するようになれば、そのマネジメントのための仕事量も増加するため事務局の体制も今以上に厚くしていく必要が出てくるように思います。

◇ GPは終了しますが、連携フォーラムの組織と、開発したプログラム（オンデマンド講義含む）は残るため、必要な再開発体制等の継続が課題です。新任教員研修プログラムの成果をあげつつ、連携大学との協力関係の強化を図る事が大切です。その意味では各大学で同プログラムが教員研修プログラムに系統的に組み入れられていくように働きかけを強めていくことが当面の課題であると思います。

◇ GP予算を使って様々なプログラムコンテンツを作り込んできたことから、これらを活用することは可能であると思われます。また、当初は無料としたフォーラム参加費用も有料化しており、安定的に運営するための基礎的条件は整っているものと思われます。

＜まとめ＞
教育ＧＰの採択期間終了後のプログラムの継続は、多くのＧＰプログラムに共通する課題である。本取組は、有料公開という方策により、一定の規模と質を今後も維持することは可能である。しかし、本プログラムをさらに充実させるためには、プログラムの継続的な評価と改善が必要であり、そのための専門的人材の育成や運営上の工夫、事務局体制の強化が課題である。

⑸ その他

⑸－１　新任教員研修の内容（オンデマンド講義・ワークショップの内容、構成）について

＊必須の講座、選択とすべき講座、入れ替えるべき講座はないか。

＊オンデマンド講義（15）、ワークショップ（10）は新任教員研修プログラムとして適当であったか。

◆　オンデマンドは、学術的見地から見てもすばらしいデジタルアーカイブと思います。今回は、制作者側の見地から開発していったもので、受講者側でのニーズ、コンテンツ、負担を考慮していなかったと思います。知識より受講者の意欲関心、負担を軽減させるコンテンツが必要と考えます。

◆　２年間の受講者のアンケート結果を点検し、難しすぎる内容、レポート課題の適切性を再度検証すべきだと考えます。ただし、その際には問題のある講座を抹消するのではなく、同じタイトルで別の講師の講座を立ち上げることにより、選択制を確保することが望ましいと思います。

◆　全体的に、すぐに授業に生かせるものを求めている先生が多いように感じます。高等教育の動向やそこにおける課題など、全ての先生が知っておくべき知識がある一方で、具体的な授業方法に関するオンデマンドもあるとよいように思いました。

◇　ワークショップ等の集合プログラムについては、見ていてやや参加教員と実施側の双方に負荷が大きかったのではないかと感じられました。内容を精選し、必須の部分とオプションとしての発展的内容に分けて整理を図るなどを検討されるのが良いのではないかと考えます。

◇　オンデマンド講義については、履修モデルを示し、多用なニーズに応えられるようにしたいです。他大学・高等教育機関への公開もふまえるといくつか例示するのが望ましいのではないでしょうか。ワークショップについては、１年目と２年目をあわせると頻繁に開催することとなり、特に先生方の負担が大きいです。学年歴などもふまえ、実施できる（実施・参加しやすい）時期を再検討する必要があります。

⑸－２　新任教員研修の実施形態について

＊オンデマンド講義、ワークショップ、教育コンサルテーションを三本柱としたことは適切であったか。

◆　三本柱としたこと自体は適切であったと考えられます。ただしコンサルテーションは実際にはあまり利用されなかったように思われます（それだけ優秀で問題のない新任教員であったので、望ましいことではあるけれども）。

◆　3つの柱から研修を構成したのはよかったと思います。教育コンサルテーションも回数は多くありませんが、新任先生同士のネットワーク作りや、情報共有の場として有意義だったと思います。

◇　単に知識的な研修ではなく、ワークショップ等を実施したことは、新任教員間での交流を促進する面でも効果的であったと考えます。

◇　適切であったと思います。オンデマンド講義は一方的な講義となりますのでWSでの対面講義は実際に授業を行う際に非常に参考になったのではないでしょうか。また、教育コンサルテーションがあることにより個々の意見なども聞くことができ、事務局にとってもよかったと思います。新任教員の先生方の意見等を伺うことができるいい機会でした。

⑸－3　新任教員研修の実施日程について

＊オンデマンド講義とレポート（視聴期間、レポート提出期間）の日程

＊夏休み中や土曜日開催のワークショップ

◆　本学におけるプログラム参加のインセンティブが不透明なため、日程的にも内容的にも負担感を受講者は持っているように感じられました。

◆　レポート提出期間を延ばしてみても、結果は同じであると思われます。日程はどのようにしても苦情は出るもので、実施者の都合でよいと思います。

◆　レポートはVODを有効にするためには必須のものだと考えますが、その難易度や分量、負担についてはある程度軽減する必要があると考えます。WSについては、現在の体制と受講者の参加できやすい日程を考えると、大幅な修正がしにくい現状があります。複数開講できればいいのですが、機構の体制が持たないでしょう。

◆　レポートを提出できない先生や、ワークショップに来られない先生が少なくなかったことを考えると、どのような日程で行うのかについては今後の課題だと思います。また、学内でFD研修がどの程度強く位置づけられるかにもよりますが、参加者を増やすためには、研修はきちんと受けなければならないものだという、大学や教員全体の認識づくりが必要だと感じました。

⑸－4　教育コンサルテーションの方法や実施について

＊グループ担当者制（グループの人数、学部別での編成）、各セメスターに1回の昼食会

◆　セメスター中の昼食会については、新任教員の率直な声を拾うことができ大いに意義があると感じますが、教員の担当授業（時間割、キャンパス等）のばらつき等があり、全員が揃うことはなかなか難しいと思います。それを補完する意味で、ワークショップの際の昼食（お弁当）の時間は、教員・スタッフ間のコミュニケーションの機会として有効に機能していたと感じます。

◆　グループ担当制は、良いことだと思います。現状では、集まれるのが各セメスターに一回の昼食会程度にとどまってしまい、今後は何らかの仕掛けで夕方からでも集まれるような場を設定できたらと思います。この場合も、やはり受講者側の教員にとって魅力ある関心の持てる仕掛けが必要でしょう。また役職別にも意識の差があります。助教の会などを設定しても良いかもしれません。

◆　現在のところこれ以上の負担は難しいですが、コンサルテーションやグループ担当制は新任教員対象FDプログラムのコアになる部分です。他の協力体制、特にプログラム修了生からのバックアップ体制をどのように図るかが今後の課題となると思います。

◇　昼食会は開催月をある程度決めてその中で開催をお願いする等グループによって開催回数が異ならないよう配慮しなければならないと思います。学部別での編成は新任教員にとって悩み等を共有できる場にもなり横の繋がりもでき、よい編成方だと思いました。

⑸－5　大学間連携（全国私立大学連携フォーラム）について
＊大学間連携の目的、意義、連携内での情報共有など

◆　大学間連携（全国私立大学連携フォーラム）のアイデアは優れていますが、その実施やさらなる定着には、いろいろな工夫が求められます。例えば何がネックなのかを、連携大学にも率直に問う必要があるのではないでしょうか。

◆　全国的に見て、本フォーラムの意義は計り知れなく大きいと思います。大規模私学からFDを提案していく際には、その基盤となるものでしょう。ただ、現在十分に機能しているとは言えないところがありますので、草の根ミーティングなどを中心に、参加して良かったと感じられるメリットを増やす努力が必要です。堅い講演や事例研究よりも、大規模私立大学が抱える問題点をフランクに話し合える場としていく必要があるのではないでしょうか。

◇　同じような規模の私立大学が抱える共通の悩みとしての部分を共同で解決していこうというコンセプトは多くの大学から支持されているように思えます。ただ一方でその意思が大学内で全体として共有されているかについての強弱が、フォーラムへの関与の強弱に現れているように感じられ、担当者においても苦慮されている様子がうかがえます。今後はGPの補助金の無い中で、フォーラムへの参加感とメリット感をいかに出すかがポイントであると思われます。

⑸－6　ティーチング・ポートフォリオの作成やメンターについて

◆　結果的にですが、TPの作成方法を個々人（メンターやメンティー）に委ねるのではなく、講師のモデルをもとに、完成イメージを共有しながら本学固有のTPを追求したのは、段階的な作業工程を認識する上で良い方法だったのではないかと思います。しかしながら、担当授業数や校務などの面で忙しい本学の新任教員にとっては、手間ひまのかかるTPの作成はかなりのプレッシャーだったかもしれません（皮肉なことに、TPの真の面白さは、その手間ひまの部分にあるとも言えるでしょうが・・）。逆に、その手間ひまをも楽しんで取り組まれた方々は、とても充実したTPを完成されたと感じますし、文字通り、本プログラムの最終成果物を手にされたと考

えます。今後は、新たなTPの作成やTPの改訂に際して、本学の新任教員にどこまでの完成度を求めるのか、シビアな検討の視点が求められるように思います。

◆　実施側に数回の研修を行ったことは非常に有意義でした。これにより、方向性をもって取り組むことができました。

◆　ティーチング・ポートフォリオの導入自体は望ましいことだと思われます。ただし、その形式や内容などについては作成しやすいように再検討する方がよいのかもしれません。また事前にオリエンテーションを十分に行わないと、受講生の仕上がりに濃淡が出てくるように思われます。

◆　これは非常に効果がある反面、過大な負担をかけるものであることも事実です。そのメリットを十分に説明するためには、各学部にその効用を説明するとともに、昇任人事等への利用を呼びかける必要があると考えます。また、一般教員向けにも、単に公開授業を行うよりも、TPを作ることによる授業省察セミナーを実施した方がより授業改善に役立つことを知っていただく必要があります。

◇　日常的な個別相談をできるメンターがいるのはとても良いと思います。ティーチング・ポートフォリオについては、学内での周知や扱い方についての整理が必要です。現在は新任教員のみが作成していますが、今後は大学として活用できるようにしていくのかどうかによっても、取り組む教員の姿勢が全く変わってくると思われます。修了生からの声にもあったように、ＴＰについてはとても大きな意味がありますが、先生方（メンター）の負担も大きいものです。今後この負担が拡大した場合も踏まえ、体制は要検討でしょう。修了生に先輩として協力してもらうなどの方法も考えられるでしょう。

⑸－７　その他、改善に向けての提案

◆　新任教員の方々からも声があがっているように、学内への周知を一層進める工夫が必要かと思います。とくに、学部執行部の理解を得ることは、新任教員が各種プログラムに主体的に参加する上で大きな支えとなるでしょうし、私たちプログラムの開発・提供・運営側にとっても活動の強い推進力になると考えます。

◆　対外的にも高く評価されており、設計－実施－評価が、今後のFDに大きく寄与することと思います。これら成果をスタンダード、マニュアル化してだれでもできるFDの普及に繋がることを願っています。

◆　今後、しっかり手応えのある実績を作っておく必要があり、それは成熟度でいうところのレベル４（受講者がいる組織の変容）が測られる必要があると考えます。

◇　次年度以降、外部へ広く公開することもあり、細かな面を含め、整備が必要です。また、外部への対応、また本学新任教員の受講者の増加に伴う対応等が増加するため、業務を省力化していかないと運用できません。ノウハウの蓄積と諸環境の整備が必要です。

4 第三フェーズ：プログラムの外部評価

FDにおいて連携する全国私立大学FD連携フォーラム加盟大学より６名の外部評価委員を委嘱し、プログラムの「妥当性」「有効性」「継続性」について口頭や書面による評価をいただいた。以下は、その結果を集約したものである。

●外部評価委員（６名、50音順、敬称略）

池田　勝彦　　関西大学　教育開発支援センター長、化学生命工学部教授
今田　晶子　　立教大学　大学教育開発・支援センター課長
大久保幸三　　早稲田大学　教務部FD推進センター課長
川上　忠重　　法政大学　FD推進センター長、理工学部教授
桑森　真介　　明治大学　教育開発・支援センターFD専門部会長、商学部教授
原　　真一　　同志社大学　教育開発センター事務長

●外部評価委員会の開催

2011年２月24日（木）13:00～14:30

●評価結果

⑴ プログラムの妥当性

妥当性については、おもに①「学習者中心の教育を実現する上で、本取組の目的やプログラム構成（オンデマンド講義、ワークショップ、コンサルティング、ティーチング・ポートフォリオ）は妥当であったか」、②「大学において教育の質を保証する取組として適切であったか」という観点から評価をいただいた。

結果より、プログラムがオンデマンド講義,ワークショップ、教育コンサルテーションを三本柱とするバランスのとれた構成となっており、また、内容も大学教員に求められる教育力や職能に関する講座が網羅されており、大学教員の教育力を育成できる可能性のあるプログラムとして評価でき、妥当であると考えられるという評価が大方であった。また、学生のラーニングの重要性の理解と教員の実践力の向上に重点をおいたプログラムにしたことは大学教育の質保証にもつながるものであり、そういった点からも本プログラムは妥当であるというご意見もいただいた。しかし、大学間連携を基盤とするプログラム開発については、連携大学内での本プログラムの認知度や活用度は十分でなく、他大学教員の職能開発プログラムという視点からみた妥当性については、プログラムの今後の広がりを待って、あらためて多角的に評価する必要があるということであった。

⑵ プログラムの有効性

有効性については、①「大学教員の職能開発に有効であったか」、②「連携大学（全国私立大学FD連携フォーラム内）においてプログラムの汎用性はあったか」という観点から評価をいただいた。

結果より、立命館大学における新任教員研修修了者の研修目標の達成度やプログラムの役立ち度に関する評価結果（本報告書40頁）より、十分新任教員にとって有効であったと推察されるが、身につけた知識・技能が授業にどれだけ反映されているかについては、追跡調査など検証の仕組みが必要であること、また、達成度より役立ち度の評価の方が高い結果となったということは、プログラムの仕組みは良いがそれを活用する仕掛けが十分でなかったと推察されるため、未修了者の意見も考慮し、さらなる活用に向けた仕掛けづくりの検討が必要であるという評価をいただいた。他大学への汎用性については、オンデマンド講義へのアクセス数やワークショップへの参加者数など、数値だけでは現れない状況もあるので簡単には判断することができないため、目に見える有効性を示す手立てを構築することが必要であるというご意見をいただいた。また、職員研修（SD）にも有効となる可能性が考えられるので、多様なプログラムの提案が今後期待されるということであった。

⑶ プログラムの継続性

継続性については、①「教育GP終了後も質の高いプログラムを提供し続けることが期待できるか」、②「本プログラムを広げるための外部へのサービス（講演会やワークショップへの講師派遣、プログラム設計のコンサルティング）をより密に提供することが期待できるか」という観点で評価をいただいた。

結果より、教職員がどれだけこれに力を注ぐことができるかが継続性の課題であり、教育GP終了後も同等の質・量を保つのは率直に言っても困難ではないか、教職員には相当な負担があるものと推測されるので息切れしないように省力化を図る必要があるといった評価をいただいた。また、研修のノウハウやコンテンツは蓄積しているのである程度の期間は今後も同程度のプログラム実施が可能であると考えられるが、長い目で見れば新規コンテンツの開発やワークショップには連携大学の支援が必要である。そのためには、連携大学へのメリットについて目に見える有効性が示されないと支援を得にくいのではないかという意見や、立命館大学の中で本プログラムが定着されることが先決であり、そこで有効性が確認されれば他大学にも広まっていくと思うので、学内コンセンサスをいかに得るかが重要であるという意見もいただいた。さらに、大学教員の職能開発と大学間連携は別の取り組みとするべきであり、後者は、同規模の私立大学間のFD連携の継続はそれだけで重要である。いずれにしても取組で得られた知見を共有できるシステムの構築が継続に必須であるというご意見をいただいた。

外部評価委員の皆様には、プログラムに対する評価や意見、今後のプログラム改善の方向性について熱心にご検討いただいた。この場を借りて深く御礼申し上げる。

Ⅳ. 取組を終えて

最後に、以下の三つの視点から取組を振り返る。

1 プログラム目標達成の視点から

受講者および運営主体による自己点検・評価結果より、本取組は、新任教員の自己の教育活動を省察する能力の育成およびアクティブ・ラーニングを実施する能力という点においては、その目標を概ね達成したと言える。ただし、プログラム修了率（28.2%）という点においては、当初の期待より低い数値であり、今後、受講者がより参加しやすい環境整備を図るとともに、受講の動機づけとなる仕組みを学内に働きかけていく必要がある。また、プログラムが保証する教授・学習支援能力に繋がる講座の位置付けを明確にするためのカリキュラムマップを作成するとともに、今後、講座編成の見直しも含めたプログラム全体の妥当性、有効性に関する継続的評価が必要である。

2 本プログラムを実施したことによる学生の学びへの貢献の視点から

授業アンケート結果について、新任教員研修修了者の中から「2009年度前期と2010年度前期が同一科目で、一人で担当した授業」がある教員を抽出し、①「学生参加型の授業の実施」、②「学生の学びと成長への役立ち感」、③「シラバスに記載された授業の到達目標の達成度」について比較を試みた。

その結果、データを抽出した新任教員の授業において、研修開始後間もなく（2009年前期）と、１年経過後（2010年前期）では、多くの教員が学生参加型の授業実施への意識が高まっている様子がうかがえた。また、受講した学生の学びと成長への役立ち感やシラバスに記載した授業目標の達成度も高まっている傾向が見られた。しかし、これらの結果が研修の成果によるものであるのか、他の要因が関係するのかなど、今後、引き続き多様なデータを収集するとともに、統計的な手法なども用いて詳しく検証していく必要がある。

3 本プログラムの他大学への波及の視点から

自己点検・評価の結果より、教育GPの採択期間中に、本プログラムの他大学への波及効果は十分とは言えなかったことが反省点である。しかし、本プログラムは、組織的・実質的なＦＤの取組として多くの大学から注目を集めているところであり、普及方法を工夫することにより大きな広がりも期待できる。次年度以降、本取組で作成した教材の一般公開や、全国私立大学FD連携フォーラム加盟大学によるプログラム活用モデルの共同開発といった方策により、本プログラムのさらなる周知を図りたい。

付　属　資　料

資料１：欧州における高等教育調査報告書（一部抜粋）
資料２：2009年度 教育GP中間報告会 概要
資料３：ティーチング・ポートフォリオ中間報告書様式
資料４：ボトムアップ法によるティーチング・ポートフォリオ演習シート
資料５：受講者によるティーチング・ポートフォリオ作成例（３件）
資料６：学協会等で発表した教育GPに関わる論文

資料１：欧州における高等教育調査報告書（一部抜粋）

教育の質を保証する教員職能開発と大学連携

～大学間連携を通じた実践的 FD プログラムの開発ならびに
大学教員に求められる教育力量と職能の開発～

欧州における高等教育調査（2008）
報　告　書

2009 年 5 月

全国私立大学 FD 連携フォーラム

立命館大学

１．調査の概要

１）調査目的

本調査は，1999 年のボローニャ宣言より 10 年を経過し，2010 年までにその高等教育改革のゴール達成の成果を出すことになっている EU 圏において，とくに他地域（国）との連携により大学教育改革に取り組む大学および連携体を訪問し，その先進的事例に直接学ぶことにより全国私立大学 FD 連携フォーラムにおける FD 活動に役立てることを主眼として実施した．

２）調査期間

2009 年 2 月 17 日（火）～27 日（金）

３）調査員

【立命館大学】
安岡　高志　教育開発推進機構教授
林　徳治　教育開発推進機構教授
井上　史子　教育開発推進機構講師
宮浦　崇　教育開発推進機構講師
金剛　理恵　教育開発支援課職員
【立教大学】
松山　真　大学教育開発・支援センター員，コミュニティ福祉学部准教授
伊藤　直子　大学教育開発・支援センター職員
【関西大学】
杉本　仁嗣　教務センター授業支援グループ職員
【同志社大学】
木村　優里　教育開発センター職員

４）調査先

①　トゥエンテ大学（University of Twente）
EU 圏において FD に先進的に取り組む大学として注目を集めている．
拠　　点：　オランダ　都市：エンスヘーデ
調査内容：　・トゥエンテ大学の概要
・教育の質を保証する教員対象研修プログラム
・外国人教員対象研修プログラム
・人的資源管理

② ヨーロッパ革新大学コンソーシアム
（ECIU; European Consortium of Innovative Universities）
EU 圏における大学間の FD 連携体であり，EU 圏 10 大学，オーストラリア，メキシコ，ロシアから各 1 大学が参加している．
拠　　点：　ドイツ　都市：ドルトムント
調査内容：　・大学間連携の戦略や現状・課題について
・リーダーシップ養成プログラムについて

③ ヨーロッパ大学協会
（EUA; European Universities Association）
EU 圏 46 カ国から 800 大学が加盟する EU 圏最大の大学連携体であり，EU の政策に連動して取組を進めている．大学間連携を推進するとともに，高等教育の質向上や国際化に注力している．
拠　　点：　ベルギー　都市：ブリュッセル
調査内容：　・ボローニャプロセスについて
・大学の組織評価(IEP)について
※ IEP（The Institutional Evaluation Program）とは，EUA が独自に開発し，加盟大学に対してヨーロッパ高等教育の専門家を派遣して実施している組織評価サービスである．IEP は組織構成，発展過程，理念と文化，大学におけるすべての活動（研究，教育，社会貢献）において助言を与えることにより加盟大学の教育目標の達成という使命を支援するものである．

④ オルボア大学（Aalburg University）
ECIU において FD プログラムの開発を担当する大学であり，オルボア大学の FD プログラムがデンマーク全土の大学で採用されている．
拠　　点：　デンマーク　都市：オルボア
調査内容：　・オルボア大学の概要
・新任教員対象 FD プログラムについて
・学生主体の授業モデル（Aalborg Model）について

⑤ HOQA 主催 授業改革セミナー　　※ 立命館大学の林教授，井上講師のみ参加．
北欧圏高等教育質保証連盟（HOQA）が主催し，欧州高等教育質保証協会（ENQA）が共催する「高等教育における授業改革セミナー」に参加した．
拠　　点：　フィンランド　都市：ヘルシンキ
開 催 日：　2 月 24 日，25 日

総括　～全国私立大学 FD 連携フォーラムへの提言～

本報告書の総括を全国私立大学 FD 連携フォーラムへの提言として，以下の 3 点について言及したい．

○ FD，SD プログラムの共同開発と実施に向けて
全国私立大学 FD 連携フォーラムがめざすことの一つは，似通った教育条件をもつ中規模総合私立大学が連携することにより，「最小の労力で，最大の効果」をあげるような，より実りある FD であると思われる．
今回調査した ECIU は，その設立経緯や目的，規模において本フォーラムと類似点が多く見られる組織であり，連携の維持発展のために ECIU が実施してきた（している）方略は，本フォーラムにも多くの示唆を与えるものと考えられる．中でも参考となるのが，加盟大学がそれぞれ何らかのプロジェクトや FD プログラム開発ワークグループのリーダーとして責任分担されている点である．各大学が役割を分け合うことにより一大学に負担が集中することが回避されるとともに，プロジェクト責任者として組織への帰属意識も高まることが期待される．今後，全国私立大学 FD 連携フォーラムがその連携を維持し，より質の高い FD・SD プログラムを共同開発していく上でも，是非，この点についても検討されることが望まれる．

○ 大学教育の質保証について
EUA におけるプレゼンテーションの概要は次の通りであった．40 カ国，250 件の評価を行った．この評価の目的は，教育機関が戦略的に意志決定をし，組織力を高めていくことである．EUA としては「質」の定義は存在しないと考えている．評価にあたっては，評価対象機関が考える「質」が基準である．評価の際に重要なことは，教育の質について，「改善し続ける」ということである．
評価対象が「質」に対して，より強くイメージを持つことにより，初めて社会的要求に対応しうる変化が可能となると考えている．最も重要な質保証の要素は革新的かつ創造的に改革を実行できる能力であると考えている．具体的にいえば，ゴールとしていかに良い目標（ターゲット）を作るかということである．
より良い質を確保するためのいくつかの必要要素はあるが，たとえその要素が欠落していたとしても，ゴールに向けてどの方向に進めていくかということのほうが重視されるべきである．したがって，戦略的に方針を考えることができるように方向付けることが，このプログラムの役割である．
これを見る限りにおいて，EUA が如何に実質的な大学改革に対する支援を行っているかが分かる．EUA は Plan が立てられない大学に「明確な目標，それを実現するための行動

目標，結果を何によって測定するかの評価指標，評価基準」を定めることができるように指導することを最大の目標としている．十分な Plan が無いままに形式的な評価を繰り返しても実質的な改善はあり得ない．もし，形式的な自己点検・評価を行っている大学・学部・学科などがあるならば，次回の自己点検・評価の到達目標を「十分な Plan を立てる」，すなわち，「明確な達成目標を定め，それを実現する計画を立てる」こととする勇気を持つことが必要である．

一方，認証評価機関も形式に捕われることなく，Plan が十分であれば，よしとすべきである．結果が出るまでには一定に期間が必要であり，評価機関がこの不可能なことを要求すれば，書類を整える形式評価にならざるを得ないことを評価機関は理解する必要があろう．

○　大学間連携について

この間 EU では，共同体としての大きな枠組みのなかで，ヨーロッパ高等教育圏の構築を掲げ，高等教育機関の改革が進められてきた．

今回訪問した大学・機関は，いずれも地域間，国家間，さらには全世界的な「高等教育機関」間の競争というものを非常に強く意識している．しかしながらこの競争は，連携・協働を妨げる要因ではなく，むしろ様々なレベルでの大学間連携を促進する方向へと作用している．他の高等教育機関と手をとりあうことで，それぞれが持つ独自性や特徴，いわゆる教育機関として個々が持つ「強み」について，互いに磨き合おうとするものなのである．それらが，課題解決，改善にむけた具体的行動に結びつき成果をあげていることは報告書に表れる通りである．

今回我々が目にした連携の形は，積極的な意義，価値を持った「強み」を高めていくための相互関係強化の形であった．私立大学 FD 連携フォーラムでは，参加各校が既に持つ「強みの部分」を連携・協働によって共有，さらには深化させることができる組織的風土の醸成，そして参加各校の「磨き合い」が不可欠となるだろう．

FD 推進という目的を共有し集う各校が，実践的な各種 FD プログラムを共同で開発し実施するこの取り組みでは，各テーマ，課題に即して，参加校それぞれが持つ「強み」が十分に発揮されなければならないだろう．それによって，得られる知見や経験はより大きなものとなるはずである．

資料２：2009 年度　教育 GP 中間報告会　概要

基調講演

22 日（土）10：30～12：00　　5 階 ホール

「21 世紀の教育改革の行方を探る」　　結城章夫　（山形大学　学長）

パネル討論

22 日（土）14：00～15：30　　5 階 ホール

テーマ「教育と研究の両立を目指す FD」

コーディネータ：江原　武一（立命館大学教育開発推進機構）

・パネリスト

結城章夫（山形大学学長），川口清史（立命館大学学長），後藤忠彦（岐阜女子大学学長・日本教育情報学会会長）

［趣旨］

カーネギー大学教授職国際調査・日本版によると、四年制大学の大学教員は、全体として研究志向が若干減少したものの、依然研究志向が強く、私立一般大学でも半数を超えている。しかしその一方で、高等教育が急速に大衆化し 1960 年代以降の約 50 年間に、大学は大学教員中心の研究重視型から学生中心の教育重視型へ大きく変わり、大学教員の役割として学生の教育はますます重要になった。今求められているのは教育か研究かと言う二律背反の議論ではなく、どちらも大学教員の役割として重要な教育と研究のバランスをどう図るかであり、FD はそれをどう支援するかが問われていると言ってよい。教職協働や学生参画、ピア・サポーターや ICT などの活用を通して、教育と研究の両立を目指す FD をどう設計するか、パネリストとともに考えたい。

ミニシンポジウム

■シンポジウムⅠ：テーマ「FD の組織化と評価」　　22 日（土）　15:45～17:45　2 階 202 教室

コーディネータ：沖　裕貴（立命館大学）

・シンポジスト：佐藤浩章（愛媛大学）、岩部浩三（山口大学）、宮浦　崇（立命館大学）

［趣旨］

FD は大学設置基準等で「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」と定義されている。FD は各大学の条件を踏まえた固有の取組であり、その実践はすべて個別の文脈に沿って理解し、評価されなければならない。しかし、各大学で切磋琢磨する「組織化」に至る活動は、決して固有性のみが強調されることはなく、共有や汎用につながるアイディアを隠し持つことが少なくない。本ミニシンポジウムでは、FD の組織化の方策について、教育コーディネータ制度による画期的な FD 組織化を実現した愛媛大学と、カリキュラム・マップを用いた実質的な FD 組織化を創造した山口大学の事例から学ぶとともに、FD の評価を、教学組織がどう変容したかという質的評価で検証を試みる立命館大学の事例をもとに考えたい。

■シンポジウムⅡ：テーマ「実践的 FD プログラムの開発と大学連携」

22 日（土）　15:45～17:45　（ホール）

コーディネータ：林　徳治（立命館大学）

・シンポジスト：池田勝彦（関西大学）、小川　勤（山口大学）、福井正康（福山平成大学）、井上史子（立命館大学）

［趣旨］
大学では、国立・私立、学生規模を問わず、困難な教育条件（クラス規模の大きさ、教員の持ちコマの多さ、学生の学力・学習意欲の多様性など）の克服を目指し、授業改善について様々な取り組みが行われている。本セッションでは,大学で取り組んでいる FD 活動についての事例を紹介して、今後の取り組みの方向性や大学間連携の在り方について議論したい。

■シンポジウムⅢ：テーマ「学生調査と IR」　　22 日（土）　15:45～17:45
(2 階 203 教室)
コーディネータ：鳥居　朋子（立命館大学）
・シンポジスト：山田礼子（同志社大学）、難波輝吉（名城大学）、野田文香（立命館大学）
［趣旨］
今日、学士課程教育の質的向上や「学士力」の内容をめぐる議論を背景に、学生の学習成果や授業の満足度等に関する調査に基づき、教育改善をはかる取り組みが注目されている.そうした文脈において、とりわけ学生の学びに関する情報・データの重要性とともに、それらの情報・データを実効性の高い教育改善にどのように活用していくかが問われている。まさに高等教育マネジメントの観点から、いわゆる教学領域の IR(インスティチューショナル・リサーチ)としての学生調査の有効性を検討する課題である。そこで、本ミニシンポジウムでは、国内外の大学における教学領域の IR に関する実践研究の知見を手がかりに、学生調査という側面から日本の大学における IR の問題点と課題を追究してみたい。

■シンポジウムⅣ：テーマ「これからの Staff Development(SD)の方向性」
22 日（土）　15:45～17:45　(2 階 205 教室)
コーディネータ：浅野　昭人（立命館大学）
・シンポジスト：樋口浩朗（山形大）、八重樫文（立命館大学）、田川千尋（パリ第十大学）、金剛理恵（立命館大学）
［趣旨］
昨年末に出された「学士課程教育の構築に向けて（中教審答申）」では、大学院等で専門的教育を受けた職員が相当程度いることが、職員と教員とが協働して実りある大学改革を実行するうえで必要条件になってくる」と述べている。しかし、今日、教育現場で求められている「インスティテューショナル・リサーチャー」や、「インストラクショナル・デザイナー」、「研究コーディネータ」、「学生生活支援ソーシャルワーカー」などは、既成の職員が担ってきた業務領域や、業務力量を超える専門性が求められるものであり、教員でもなく、職員でもない中間領域的な職種の可能性を示している。そこで、本ミニシンポジムでは、これからの職員像とその職能開発を、両シンポジストが歩んできた経歴を手がかりに,あえて教員と職員の違いにこだわって議論してみたい。

資料３：ティーチング・ポートフォリオ中間報告書様式

●●年度　新任教員教育推進費
教育改善のための FD 実践自己評価報告書
（ティーチング・ポートフォリオ中間報告）

※ 今年度，授業を担当されていない先生におかれましては２，３，５のみご記入下さい．

提出日	●●年（　　）月（　　）日
氏名	教職員コード（　　）
所属学部・機関	
内線	（　　）ー（　　）
1．教育の責任 （●●年度担当科目一覧）	●●年度に担当したすべての授業の概要，学生への支援（個別相談，クラブ活動），学外組織・機関への教育支援など．
2．教育の理念 （どんな教育をしたいか．）	教員として自分が大切にしている教育に対する考え，学生との関係など（「学習者中心の教育」を意識して）．
3．教育の方法 （どのように2．を実現しようとしているか．）	教育の理念にそって，自分が実施した授業方法など．（全ての授業について記述することはありません．自分の教育理念を最も実現しようとして実施したと考える方法について記述して下さい．）
4．教育の成果 （3．について，これまでにどのような成果があったか．）	教育の理念や方法にそって，実施したことに対する具体的な成果や改善点など．
5．短期目標 （4．をふまえて，●●年度はなにをしたいか．）	達成できたかどうかが，すぐに判別できるようなもの． （例）・●●年度前期の授業中に最低1回はアクティブ・ラーニングを取り入れた授業を行う． ・●●年度の新任教員研修に一度も欠席せずに参加する．

２．３．４の項目は一貫性があるように記述します．

資料５：受講者によるティーチング・ポートフォリオ作成例１

ティーチングポートフォリオ（最終稿）

●●●研究科　▲▲▲▲

平成 22 年 11 月 22 日

目　次

はじめに
1. 教育の理念
(1) 学び手である学生に関する教育理念
(2) 教員としての自分のあり方に関する理念
2. 教育活動の範囲及び責任
3. 教育の方法
(1)「学生に関する教育理念」に対応する教育方法
(2)「教員としての自分のあり方に関する理念」に対応する教育方法
4. 教育の成果
(1)理念との整合性
(2)学習成果評価の方法
(3)学習目標の達成度評価の分析と課題
5. 授業改善への努力（短期）
(1)授業アンケートや学生意見への対応
(2)教材開発
(3)授業改善のための自主的な研究活動
(4)コンサルテーションの利用
6.（将来の目標（長期）
7. 効果的な教育活動を証明する証拠の一覧
A シラバス
B 授業における教材および配布資料
C 授業における学生の成果物
D 授業アンケートの集計結果
E 学生からの意見
F 学生とのコミュニケーション記録
G 新規開発教材
H カリキュラムマップ

資料４：ボトムアップ法による演習シート

［注］栗田佳代子氏による立命館大学での新任教員を対象としたティーチング・ポートフォリオ研修会資料より抜粋（2009/11/14 開催）

はじめに

私は長らく実務の世界に携わってきたが，今から 10 年ほど前より，教育研究に身を捧げたいという思いが強くなり，アカデミックな研鑽を図るべく，一念発起し大学院に通い博士号（工学）を取得した．その後，念願かなって 2009 年 4 月に立命館大学大学院テクノロジー・マネジメント研究科教授に着任した．教育研究における私の強みは，長年の実務経験を生かして開発した，実践的な教育手法と独自の教材である．オリジナルに開発した教材を用いて，学生には理論の現実的な適用方法を分かりやすく指導することが可能となっている．そして，研究においては，現実的な課題解決に直結した研究テーマを発掘し，発表を行っている．私の持ち味は，このように豊富な実務経験とアカデミックな知識との融合から生まれものであり，学内外において一定の手ごたえを感じている．

1. 教育の理念

(1)学び手である学生に関する教育理念

私の教育理念において，もっとも重視する事項は，考える力，すなわち論理的，分析的及び批判的な思考力の育成を図ることである．以下ではこの理念を「考える力の習得の理念」と略称する．それらは実社会で応用の利くものとしたい．すなわち，実社会での課題に対して，その背景や原因などを自らの力で論理的に分析し，解決策を構築できるような能力の育成を目指したい．

次に重視する事項は，学生が能動的，自律的に学習するように導くことである．以下ではこの理念を「能動的学習能力の育成の理念」と略称する．そのためには，例えば，人間，社会，学問等に対する学生の関心を高め，学生の学習に対するモチベーションを刺激する様々な工夫をこらしたい．

続いて大事な事項は，学生のコミュニケーション能力，説明・表現（プレゼンテーション）能力の育成である．以下では，この理念を「コミュニケーション及びプレゼンテーション能力の育成の理念」と略称する．そして，忘れてならないのは，学生が一般常識と専門分野における基本的概念・知識を十分に理解し，獲得できるよう努めることである．以下ではこの理念を「概念・知識の習得の理念」と略称する．特に専門分野に関しては，実務に活かせる実践的知識や分析ツール等の提供を行うことに留意したい．

(2)教員としての自分のあり方に関する理念

学生を育てる上で必要な教育能力を向上させるために，教員としての自分のあり方についても一定の理念を持つ必要があると考える．その理念の中でもっとも重視していることは，学生のアイデア等を活かしながら協力して授業を作り上げる姿勢である．以下では，この理念を「協創型授業の理念」と略称する．授業を学生への一方的な情報伝達に終わらせず，講義と課題演習をセットとした授業を構築し，課題についても学生のアイデア，知恵等を参考にしながら，より高い質の授業作りを目指して，常に改善を図りたい．

次に重視することは，授業やゼミにおける教育テーマが，現在の社会の諸課題に直結していることである．以下では，この理念を「社会との関係性重視の理念」と略称する．社会状況の大きな変化によって，社会（企業，自治体，ＮＰＯ，市民など）の側も大学に課題解決の糸口を求めている．大学がこうした社会の要請にこたえるために，できるだけ社会と接触する機会を増やし，社会の変化や現実の課題を積極的に授業の中で取り上げたい．

また，一律的な指導ではなく，学生個々人の個性や能力に合わせ，きめ細かく指導することも重視する．以下では，この理念を「カスタマイズ教育志向の理念」と略称する．

2. 教育活動の範囲及び責任

2009 年度及び 2010 年度の第１クオーター（以下「１Ｑ」というように略称）に以下の講義を担当した．

(1)専門科目

①技術経営概論(2009 年度1Q, 2010 年度1Q)

授業の概要

本授業の目的は，受講生が「ＭＯＴ(技術経営)」の全貌を体系的に把握できるようになることである．授業では，ＭＯＴに関する国内外の事例を参考に，講師が独自に作成した演習用の課題を用いて，学生が主体的に学習する．課題演習の取り組みを通じて，受講生は講義で得た知識を模擬的にシミュレーションし，実践力を身につけることができる．

対象者と規模：大学院１回生，受講生 30 名～40 名程度

②技術経営概論(2009 年度3Q, 2010 年度3Q)

授業の概要：本授業の内容は上記と同じだが，受講生が異なり，社会人学生が多い．社会人は一般学生に比較して勤務経験等が豊富であり，グループ討議の内容のレベルが高い．

対象者と規模：大学院１回生，社会人と一般学生 10～20 名前後

③プロジェクト戦略論(2009 年度1Q, 2010 年度1Q)

授業の概要

本講義ではプロジェクト・マネジメントの基本的な考え方を学び，新規事業進出などにおけるプロジェクト・マネジメントの実践的事例について考察し，グループによる課題演習を行う．演習課題は実例を参考に，講師が独自に作成したもので，課題演習への取り組みを通じて，受講生は講義で得た知識を実務に応用する模擬訓練を行う．

対象者と規模：大学院１回生及び２回生，受講生 30 名～40 名程度

(2)研究指導科目

①課題研究2(2009 年度前期･後期, 2010 年度前期)

授業の概要：2008 年９月入学の大学院１回生向けの演習（ゼミ）である．研究指導として，問いの立て方や研究方法等を指導するとともに，研究作業の進捗管理などもあわせて行う．

対象者と規模：大学院１回生，受講生１名

②課題研究1･2, 特別研究1･2(2009 年度後期, 2010 年度前期･後期)

授業の概要：2009 年４月，９月入学者向けの演習（ゼミ）である．内容は上記と同様．

対象者と規模：大学院１回生，２回生，受講生６名

③課題演習（2010 年度前期・後期）

授業の概要：2010 年４月入学者向けの演習（ゼミ）である．研究指導として，問いの立て方，研究方法等を指導するとともに，研究作業の進捗管理などもあわせて行う．そして，社会人学生には，仕事上で直面する課題の解決に直結する研究テーマの探索を指導する．

対象者と規模：大学院１回生及び社会人，受講生８名

④専門演習Ⅲ，Ⅳ（2009 年度前期・後期，2010 年度前期・後期）

授業の概要：経営学部 2007 年４月入学者向けの演習（ゼミ）である．研究指導として，研究の基本的考え方や研究の仕方を指導するとともに，卒論作成の指導をあわせて行う．

対象者と規模：経営学部３回生，４回生，受講生 27 名（2010 年度は 26 名）

（3）長期インターンシップ

プラクティカム１，２（2009 年度後期，2010 年度後期）

授業の概要：

プラクティカムは，長期インターンシップともいえるものである．インターンシップ先企業と教員が共同で実習課題を選定し，学生はその課題について 3 カ月から半年程度，主体的に分析，検討する．最終的に，実習先企業等に対して，解決策の報告，提案を行う．教員は課題設定，アプローチ法，調査，分析，成果の取りまとめ等において助言を与える．

対象者と規模：大学院１回生，受講生 2～3 グループ計５名程度

3．教育の方法

私が 2009 年度，2010 年度の担当科目で取り組んだ，もしくは取り組んでいる教育方法について，1．で述べた私の教育理念に対応させて，以下に述べる．

（1）「学生に関する教育理念」に対応する教育方法

私が最も重視している「考える力の習得の理念」に対応するために用いた教育方法は，グループによる課題演習である．課題への取り組みによって，学生は講義で得た知識を活用して自分の頭で考える訓練を行う．その意味で，課題演習は考える力をつける上で大きな効果を発揮する．課題演習に際しては，私はあらかじめ回答すべき項目を明示した回答フォーマットを作成し，回答しやすいように工夫した．学生は，回答フォーマットにしたがって自由に議論し，最善と信じる解決策に至るまで議論し，回答を作成する．そして，私は模範回答を用意し，授業の最後に，模範解答を学生に説明した．学生は自分たちが発表した内容と私の模範回答を比較することによって，理解力，分析力，提案力のレベルなどをチェックすることができる．それが次の学習に向けての励みにもなるものと考えられる．なお，学生の回答の質は，たまに，私の模範回答を上回ることがある．そうした場合には，私はＡ＋の評価点をつけている．ちなみに私は，学生の回答の評価については，模範回答を基準として，４段階程度で評価するようにしている（後述）．

「考える力の習得の理念」に対応するために用いたもう一つのユニークな教育方法は，

ゲームによる模擬的な実習方式の導入である．ゲームは「飛行機ゲーム」といい，一定時間内（15 分）に，グループ毎に紙で飛行機を工作し，飛行機の完成品や部品の数の多寡を競うゲームである．授業では，グループ毎にゲームの作戦をたてさせ，完成品や部品の数を計算して損益計算し，勝敗を決める．やみくもに生産を増やせば勝てるというように単純にゲームは作られていない．ゲーム後に，生産品，仕掛品の数量や関連費用に基づいて損益計算をする．そして，ゲームの結果について良かった点，悪かった点等の討議結果を発表させた．ゲームの後に，各グループで作成した飛行機の完成品や部品の数の多寡の違いがなぜ生じたのかを，関連理論を用いて説明した．自分たちが考えた作戦が，なぜうまく機能したのか，あるいは機能しなかったのか，その理由をグループ討議によって，学生に「振り返り」を行ってもらうことにより，理論を実践的に理解することが可能となる．このようにゲーム教材の実習を通してプロジェクト・マネジメントの基本的知識や理論を学生に学ばせた．

なお，グループによる課題演習やゲームに自主的に取り組む過程において，学生は講義で得た知識を確実に身に付けることができる．その点で「概念・知識の習得の理念」にもかなう教育方法であると考えている．そして，課題演習やゲームでは，学生にプレゼンテーションする機会を多くもたせた．これにより，「コミュニケーション及びプレゼンテーション能力の育成」にもつながるものとなっている．以上から，課題演習やゲームという教育方法は，学生の「疑う力」，「質問力」の育成に大いに役立っている．そのエビデンスとして課題演習の回答例を添付する．

私が次に重視している「能動的学習能力の育成の理念」に対しても，上記の課題演習やゲームという教育方法は，一定の意味があると考える．なぜならば，学生は演習課題等に能動的に取り組まなければ，良い回答が得られないからである．課題演習やゲームは，従来の受身で講義を聞くというパターンから，能動的に授業に参加するパターンへの転換を意味している．また，私は学生に，授業で取り上げるテーマに関連する課題（宿題）を事前に課し，結果を発表させた．宿題の内容は，例えば，「Ｔ株式会社の概要を調べておく」などである．その際に私は，授業において学生に調査方法についての簡単なガイダンスを行った．そのことによって，授業の理解が進むだけでなく，学生に自分で調べさせるという能動的な学習態度の育成を図った．

（2）「教員としての自分のあり方に関する理念」に対応する教育方法

私は「協創型授業の理念」を最も重視している．そのために私は，学生同士及び学生と教員とのディスカッションの中から出る意見やアイデアを参考として，課題の内容や授業の仕方などの改善を図っている．そのため，グループ演習においても，私自ら学生の中に入って議論に参加するよう心がけている．そして，学ぶことの楽しさを忘れないようにするため，ユーモアを心掛け，学生が質問や意見を言いやすい雰囲気づくりに努めている．

次に重視しているのが，「社会との関係性重視の理念」である．そこで私は，積極的に企

業等の方々と交流し，経営課題等の聞き取りを行うほか，外部の研究会，セミナー等に参加したり，展示会等に出かけたりして，社会の変化の兆しや課題をできるだけ早くとらえ，それらを講義に反映させるよう心がけている．また，授業において私は，学会等での最新の研究報告などを学生に紹介するようにしている．そして，自己の研究課題や研究成果を積極的に外部に発表し，それらに対する外部からのフィードバックについても，授業に反映させている．こうした大学と社会との「学び合い」を通じて，社会の新鮮な情報やリアクションを得ながら授業を進めることが可能となり，学生の関心は非常に高い．

また，「カスタマイズ教育志向の理念」に対応する教育方法として，私はゼミでは，学生の研究テーマ毎に，それぞれ違う先行研究や関連資料を提供し，学生に研究上のヒントや気づきのきっかけを与えるようにしている．その場合，学生の個性や研究の進捗状況に合わせて，粘り強くかつ綿密に学生に対応している．これらは「テーラーメード型」教育ともいえるが，学生の要求に機械的に対応するわけではない．あくまで，教員側が主導権を持って個々の学生に適合する適切な学習内容を提案しながら教育を進めている．その点で「提案型」教育ともいえる．こうした教育スタイルに対する学生に反応はよい．それらのエビデンスとして，私と学生とのやり取りに関するメールを添付する．

4. 教育の成果

(1)理念との整合性

概ね，理念と整合性のある授業が展開できたものと自己評価している．学生の出席率は高く(2010年度前期の経営学部ゼミを除く)，レポート等の提出物の質は想定通りであった．グループによる課題の発表内容は想定以上であった．理念として特に重視している「考える力」や「コミュニケーション力」の育成については，グループ討議等を中心とするアクティブ・ラーニングを実施した成果がよく表れたと感じている．

(2)学習成果評価の方法

専門科目やゼミの授業では，課題レポートや読書感想文の提出を求めた．また，授業についてはアンケートを求めた他，授業の意見や感想を定期的にチェックした（課題レポートに書かせる方法を採った)．

レポートは，ケース・スタディの討議課題について，グループで発表した内容とは別に，個人独自の見解をＡ４版４枚以内で論述させる方法を採った．また，グループ討議におけるケース課題の回答の成績評価については，恣意的な評価とならないようにするため，以下の評価基準を独自に設定した．評価基準は，ルーブリックに基づく評価法を用いて，事前にレベルＡからレベルＤの４段階で回答基準を作成し，ケース課題回答の回答シート及び発表内容を４段階で評価した（次表をご参照のこと)．なお，グループ評価と個人評価のバランスを取る必要があるため，全体の成績評価に占めるウェイトは，グループ評価が30%～40%程度とし，残りは個人によるレポートの成績及び出席点とした．

表　ケース課題回答評価基準

項目	レベルA	レベルB	レベルC	レベルD
ケース課題の回答（グループ討議による）	講義内容や課題の意味を、ほぼ完璧に理解し、課題フォーマットの趣旨に沿った回答をしている。内容には自分たちの独自の考えやアイデアが含まれている。	講義内容や課題の意味を、ほぼ理解し、課題フォーマットの趣旨に沿った回答をしている。しかし、内容は独自の考えやアイデアがやや不足している。	講義内容や課題の意味を、ある程度理解し、課題フォーマットの趣旨に沿った回答をしている。しかし、内容は独自の考えやアイデアが不足している。	講義内容や課題の意味を理解せずに、課題フォーマットの趣旨とは別に、思いつきで回答している。

(3)学習目標の達成度評価の分析と課題

①授業アンケート

テクノロジー・マネジメント研究科の学生の授業アンケートでは，全体的には，平均あるいはそれ以上と思われる水準を達成した．ただし，プロジェクト戦略論，技術経営概論ともに，予習と復習に関する評価値が低く出ていた．

経営学部のゼミの学生の授業アンケート評価は，シラバス目標達成に関しては，「大体できた」が平均を上回った．各項目別では，平均値と比較して，「教員とのコミュニケーション（授業中)」，「先生の熱心さ」，「授業の速度」，「授業内容の分量」，「スライドや教材提示の速度」，「印刷教材」などは高い評価を受けた．しかし，平均値と比較して，出席率がやや低く，「予習・復習が不足していた」ことがアンケートから分かった．

2)学生の意見

学生の意見は，総じて授業を評価する意見が多かったが，いくつかの問題点の指摘もあった．具体的には，グループワークによる課題の討議のための時間が短すぎて，じっくり考えることができなかったという不満が多かった．また，予習・復習の機会が少なすぎるという意見も多かった．学生の意見は，授業の後などにざっくばらんな雰囲気の中で聞くように心がけている．その方が学生の本音を知ることができると思うからである．

5. 授業改善への努力(短期)

(1)授業アンケートや学生意見への対応

テクノロジー・マネジメント研究科の学生の不満である「時間が短すぎて，じっくり考えることができなかった」という問題に対応するため，授業の１週間前にＷＥＢコースツール等に課題を載せて自宅等でじっくり考える時間を与えた．また，研究科と経営学部のゼミの学生の両方にあった「予習と復習の時間が不足している」という指摘に対しては，学生の学習時間を増やす工夫をした．例えば，予習に関しては，できるだけ事前に翌週の講義や演習課題について簡単に紹介し，ＷＥＢコースツールにオリジナルに開発したマテリアルや関連資料を張り付けて，予習を促した．復習に関しても，同様の資料をＷＥＢコースツールに張り付けるようにした．また，経営学部のゼミでは復習をかねて，関連す

る図書の通読を義務化し，月１冊のペースで学生に読書レポートを提出させた．

(2)教材開発

「考える力の習得」を図るためには，教材開発は極めて重要であると考えている．特に，授業における課題演習に用いる課題の作成には，もっとも気を配った．課題を作成するためには，できるだけ企業インタビュー等を行い，現場で問題となっているテーマに関する情報収集をするなどの努力を欠かさなかった．そして，通常の演習課題では対応できないような，まとまりのあるテーマに関する教育用として，2010 年度においては，新たなタイプの教材開発を行った．その一つは，すでに紹介した「飛行機ゲーム」であるが，他にも「商品開発法」と「ビジネス・プラン」がある．「商品開発法」は，新商品のアイデア創出を学べるよう設計した教材である．「ビジネス・プラン」は，作成の手引きと実例で構成されたビジネス・プランのひな形（ツール）である．どちらも，学生が手順にしたがって自習できるように設計しており，能動的学習能力の育成に役立てることを目的としている．

(3)授業改善のための自立的な研究活動

主な活動のひとつは，教育学に関する学会，学内外のワークショップや講演・学習会に参加し自己研鑽を図ったことである．例えば，日本教育情報学会の年会（2009 年 8 月）に参加し学習教育方法についての知見を高めたり，林徳治先生の主催する教育研究会に参加したりした．また，学習教育方法について自己啓発した．例えば，ドイツの大学を訪問し，学習法（英語による教育法，インターンシップ等）について意見交換した．

(4)コンサルテーションの利用

ＦＤ研修のワークショップには積極的に参加し，○○ 先生には，日頃の授業の悩みや学生への対処法など丁寧に指導を受けた．○○ 先生には，私が作成したカリキュラムマップに関して，内容を点検頂くとともに，たいへん有意義がコメントを頂いた．○○ 先生には，私が授業のグループ討議の評価で用いたルーブリックに基づく評価法について，懇切丁寧なコメントを頂戴した．いずれのコメントも示唆に富み，今後の改善活動に役立つ内容であった．

6. 将来の目標(長期)

長期的な目標としては，教学面における国際的な展開を図り，教学の質向上を目指したい．そのために必要なことは授業，カリキュラム及び教材の国際化と，研究の国際化である．ここでいう国際化とは，国際標準を意識した教学内容の整備という意味である．

まず授業，カリキュラム及び教材の国際化について考えると，日本企業の海外展開や国際交流等が一層，進展する中で，社会から大学に対して国際人の育成を期待する声が高まっている．そのため，教学面でも国内志向から国際志向が必須となっている．そこで，海外の大学の動向をみると，欧米ではカリキュラムや授業方法（インターンシップなど）の面で，興味深い事例が増えている．例えば，ドイツのハンブルク工科大学における先進的なグローバル・イノベーション・マネジメント（GIM）というプログラムがある．これはＥ

Ｕの支援を受けて実施している技術経営に関する世界的な共同教育プログラムである．このプログラムには，当ハンブルグ工科大学の他に，ストラスクライド大学 （スコットランド），オールボー大学 （デンマーク），スウィンバーン大学（オーストラリア）が共同実施している．このプログラムの目的は，世界市場に向けて新たな製品・サービスの企画，開発を行うスキルを学生に身につけさせることである．プログラムの実施期間は 2 年で，講義課目に加えて，インターンシッププログラムに参加しなければならない．インターンシッププログラムは，1 年目にストラスクライド大学で行われ，学生がチームを組んで，クライアント企業の課題に対して，企画から試作品の製作に至るまで取り組み，クライアント企業の課題の解決策を提案する．2 年目はハンブルク工科大学等において実施され，必修科目の一つとして国際チームによる製品開発プロジェクトがある．国際チームによる製品開発プロジェクトは，クライアント企業（ドイツ企業）のために，国際的なチームを組んで製品開発を行い，グローバルな視点で，製品開発の経験と知識を持つ学生を育成するものである．同様のインターンシッププログラムは他の大学で参加してもよい．このプログラムに対して，年間 22,000 ユーロの奨学金（「エラスムス」と呼ばれる制度）学生に支給されている．世界中から年間 800 人が応募し，枠は 10 人程度と競争率が高い．このプログラムは，英語で実施され，工学，科学及び技術分野の大学卒業生を対象としている．非ヨーロッパからの応募者も多いが，残念ながら日本人はいない．応募者の平均年齢は 25～30 歳である．当研究科においても，今後，上記のような先進的なプログラム，カリキュラムへの参加や，同様の国際プログラムの開発を検討する必要があると考えている．そうした国際志向の教学展開によって，国際的に通用する学生の育成が可能となると考える．

次に研究の国際化について考えると，国内に閉じた研究では研究レベルの向上に限界があるため，海外の大学，学会との切磋琢磨による研究レベルの向上努力が必要である．具体的には，海外の大学と提携して教員交流を促進し，海外の大学教員による講義，セミナー等を本学で行うことや，本学の教員が海外の提携先大学で講義，セミナー等を行うことである．また，研究交流として海外大学との共同研究の推進も必要である．さらに，国際学会での研究発表や論文投稿を積極化することも必要である．当研究科では，中国，ドイツの大学と交流協定を結んでおり，今後，本格的な展開を検討しているところである．

上記で述べた国際化を推進するために，ＭＯＴの海外事例を丹念に調査したい．特にＭＯＴに熱心である欧米の進んだ事例を研究する必要性を感じているところである．

7. 効果的な教育活動を証明する証拠の一覧

（頁の都合により省略）

資料５：受講者によるティーチング・ポートフォリオ作成例２

ティーチング・ポートフォリオ

立命館大学●学部　▲▲▲▲
2010 年 12 月 24 日作成

目 次

はじめに
１．教育活動の範囲および責任
２．教育の理念
（１）学び手である学生に対する教育理念
（２）教員としての自分の在り方に関する理念
３．授業の方法
（１）授業で伝えたいことがら
（２）授業方法
（３）学生とのコミュニケーション
（４）自分の専門分野の授業への反映
４．成果（省察）
（１）理念との整合性
（２）授業方法
（３）学生とのコミュニケーション
（４）自分の専門分野の授業への反映
５．授業改善への努力
（１）教材開発
（２）授業改善のための学内外の学習会や講演会への参加
（３）コンサルテーションの利用
（４）その他
６．将来の目標（中・長期）
（１）長期目標：どのような教育を行いたいか
（２）短期目標：立命館大学において実現したいこと
７．効果的な教育活動を証明する証拠の一覧
A．授業シラバス
B．授業における教材および配布資料
C．授業における成果物
D．学生とのコミュニケーション記録
E．授業アンケートの集計結果
F．FD プログラム・法学部 FD 茶話会資料
G．その他の資料

はじめに

私は，○○大学大学院法学研究院における助教経験，○○矯正管区矯正研修所・○○大学・○○ 短期大学での非常勤講師経験を経て，2009 年 4 月に立命館大学法学部に准教授として着任した．専任教員としてのキャリアのスタートにあたる 2009 年度，及び 2 年目の 2010 年度前期の教育活動について，本ポートフォリオで検証・総括を行うことにより，今後の教育活動に活かしていきたいと考えている．

１．教育活動の範囲および責任

【2009 年度】

2009 年度は前期に法学部生対象の 3 科目（刑事訴訟法（JA），基礎演習（19），法政英書講読Ⅰ（JD)），後期は法学部生対象の 4 科目（ケース＆ライティング（JA・JB・JC），展開演習（JF），法政英書講読Ⅱ（JC），法政英書講読Ⅱ（JD)）と，大学院生対象の 1 科目（特別演習）を担当した．また，法学部教員として，学生支援に関わる業務に従事した．

2009 年度担当授業（詳細は添付資料 A の授業シラバス参照のこと）

1 科目・クラス名：刑事訴訟法（JA）

概要：「刑事司法手続について，その意義や仕組みといった基本的理解を深める」ことと，「基本的理解を踏まえ，そのような手続的保障がなぜ必要なのか，また，どこまで必要なのかを考える」ことを目的に，捜査に始まる「一連の刑事司法手続を概観しながら，その意味」を解説しつつ，刑事訴訟法における諸問題に対する問題意識の形成を行った．前期集中 4 単位科目であり，2・3 限に配置された（＝昼休みを挟む）こと，また多人数であったことから，なかなか学生の集中力を持続させることが困難であった．しかし，初年度であったこともあり，視聴覚教材やパワーポイントを活用しながら，試行錯誤しつつも基本的にはオーソドックスなスタイルの講義となった．

規模：154 名

回生：3 回生以上

2 科目・クラス名：基礎演習（19）

概要：法学部 1 回生に対して共通に行われる小集団科目であり，「①報告する力（プレゼンテーション能力）の獲得，②論議する力（ディスカッション能力）の獲得，③読み・書く力の獲得」を具体的な到達目標に掲げながら，「導入期としての大学における学び方」を学ぶことを目的としている演習である．法学部共通のテキストを使用しているため，その内容に沿って，主に憲法を中心とした判例（ex. 内閣総理大臣の靖国神社参拝問題，外国人の公務就任権など）を題材として扱い，グループワークによる報告や議論を行う中で大学生としての学びのスキルを獲得していけるよう指導を行った．その際，学生による法的専門知識の習得のみならず，オリターや TA と連携しながら，グループワークが

円滑に進むよう支援することに重点を置いた.
規模：36 名
回生：1 回生

3 科目・クラス名：法政英書講読Ⅰ（JD）
概要：法学部副専攻科目として開講された英書講読科目であり，法学部専門科目である少年法の講義を未だ受講出来ていない 2 回生も受講対象に含まれたことから,Clayton A. Hartjen, Youth,Crime, and Justice: A Global Inquiry (Critical Issues in Crime and S), 2008 をテキストとして，基本的な「各国の少年非行に対する取組みの現状を理解」しつつ，「日本における少年法の現状，そして少年法のこれからについて」考える契機となるよう，少年法を学ぶ上での導入的な意味合いを持たせた．参加者は各自文献を購読して授業に臨むこととし，輪読によって「内容を把握」するだけでなく，授業において，報告者の理解と照らして，各学生が少年司法制度についてどのように考えるかを質問しながら，「内容の理解」を深めることにも留意した.
規模：19 名
回生：2 回生以上

4 科目・クラス名：ケース＆ライティング（JA・JB・JC）
概要：法学部司法特修課程の 1 回生を対象に行われる，憲法・民法・刑法分野それぞれの 3 人の教員によるリレー講義である．法学学習において求められる「事例を分析しながら，適用が考えられる憲法や民法，刑法などの法律の条文を想定し，事例のどの部分がその条文に規定された要件に当てはまるかを検討して，結論を導き出す」という一連の学習を通じて，「法律専門科目の講義に臨むに際して必要な事例解決能力および法律学的な文章表現力の基礎を身につける」ことを目的とした．導入講義 2 回と到達度検証試験 1 回を除く 1 分野 4 回の講義で構成され，私は刑法分野を担当した．具体的には「責任能力」を題材に，4 回の講義で 1 回ずつ導入・基礎・応用・ピアワークをそれぞれ行い，刑法学の基礎から事例（ケース）に対する法の適用を考えるまでの一連を解説しつつ，1つ1つの解説の間に大小の確認問題を挟んで実際に法学的文章を書かせること（ライティング）により，インタラクティブな授業実践を目指した．授業体制としては，前期からクラスを担当するオリター以外に ES を 2 名配置し，ライティングの時間帯には ES が個別学生に対して積極的に声をかけ，疑問点を解消する支援をしてもらうこと，また，授業における教材や解説についても ES のフィードバックをもらうことで，授業期間内での授業の補足・改善を行った.
規模：(3 クラス合計で) 252 名
回生：1回生

5 科目・クラス名：展開演習（JF）
概要：法学部法学科 2 回生に対して，3 回生から始まる専門演習の予行として，「演習において必要な①調べる，②まとめる，③提示する，④議論するというそれぞれの力を身に付けること．特に，自らの疑問を主体的に解決しようとする姿勢」を身につけることを目的に複数クラス開講される小集団科目である．本クラスでは「死刑制度をもつ日本社会に生きるということはどういうことなのか」について，「そもそも死刑とはどういう制度なのか」，「自分自身の問題として死刑制度をどう考えるのか」を探るべく，統計や文献資料から「現状をできるだけ正確に把握」しながら，議論することを目的とした．
演習開始時に死刑存廃に対する立場を表明してもらい，その後，死刑に関する論点 6 つ（死刑確定者の現状，終身刑，被害者問題など）について，4 名程度のグループによる 2 度の報告（1 週目は基本的理解を深めるための報告，2 週目は 1 週目の質疑を踏まえた補充的報告と各班による論点検討に関する報告）をしてもらい，それを基に議論を行うことを繰り返し，最終的に全体ディカッションと期末レポートによる意見表明を行ってもらった．また，授業終了後には当該演習受講者中の有志とともに，日本国内の刑事施設で唯一 TherapeuticCommunity（治療共同体）的手法を取り入れて被収容者処遇を実施している「島根あさひ社会復帰促進センター」を訪問し，実際に被収容者と共に TC へ参加することで，学生自身の「犯罪行為者観」を捉え直す契機を持つこともできた．当該授業は，報告・議論によって各学生の意見変化が顕著に表れた授業であり，本授業の実践内容については，2010 年度に仙台・東北学院大学で開催された刑事法学フォーラムにおける実践報告，「季刊刑事弁護」誌上での実践報告記事に結実している.
規模：30 名
回生：2 回生

6 科目・クラス名：法政英書講読Ⅱ（JC）
概要：法学部副専攻科目として開講された英書講読科目であり，Tony Ward and Shadd Maruna,Rehabilitation: Beyond the Risk Paradigm (Key Ideas in Criminology S.), 2007 をテキストとして，「裁判段階のみならず，刑事施設における処遇段階をも含んだ広義の刑事司法が目指すべきものとは何か」を考えることを目的とした．3 回生以上で受講を希望する学生は，既に一定の英語力を有する学生が多くみられることから，法政英書講読Ⅰと比してやや難易度の高い書籍の輪読を行った．ただ訳すのではなく，日本語の関連文献も参照しながら，筆者の意図をその背景も含めて理解するという意味での「内容の理解」を目指した．受講者が少数だったこともあり，非常に濃密な議論を行うことが出来た.
規模：3 名
回生：3 回生以上

7 科目・クラス名：法政英書講読Ⅱ（JD）

概要：法学部副専攻科目として開講された英書講読科目であり，Adam Sutton,Adrian Cherney,and Rob White, Crime Prevention: Principles, Perspectives and Practices,2008 をテキストとして,「犯罪予防理論と実践についての理解」を深めながら,「犯罪原因になり得る様々な社会問題」と犯罪の関連性についても考える機会となることを目的とした．3 回生以上で受講を希望する学生は，既に一定の英語力を有する学生が多くみられることから，法政英書講読Ⅰと比してやや難易度の高い書籍の輪読を行った．ただ訳すのではなく，日本語の関連文献も参照しながら，筆者の意図をその背景も含めて理解するという意味での「内容の理解」を目指した．受講者が少数だったこともあり，非常に濃密な議論を行うことが出来た．

規模：6 名

回生：3 回生以上

8 科目・クラス名：特別演習（QD）

概要：M１後期から，半年間，各自の研究テーマに従って修士論文の完成に向けて研究を開始するための科目として位置付けられており，具体的には，各大学院生の関心に沿った形で，研究テーマに関する文献講読，判例研究を行いながら，修士論文構想の具体化につなげていくことを目的としている．但し，本年は受講者中 1 名が家庭裁判所調査官補試験に合格したことで，1 年修了を志向したため，当該学生については課外時間を確保しながらかなり集中的な指導を行った．また，残りの受講生のうち 1 名は，M1 中途でロースクールへの進学を希望したため，論文テーマを決定するには至らず，もう 1 名は翌年度へ向けて資料収集と検討を繰り返し，テーマの絞り込みを行った（添付資料 C）．

規模：3 名

回生：M1（法学研究科）

その他

●法学会顧問として，学術講演会に関する相談役及び事前学習会講師を担当した．（添付資料 G）

●基礎演習クラス担当者として，単位僅少者・専門化プログラム選択・転籍希望者面談を実施した．

●プレオリ模擬講義講師として，翌年度新入生向けに「『法』とは何か？」についての模擬講義を実施した．（添付資料 G）

●高大連携の一環として，兵庫県立御影高校において,「犯罪行為者処遇の現状と課題」に関する講義を行った．（添付資料 G）

●法学部教員として，学生自治会が主催する法学部授業懇談会に参加し,「サブゼミアワーの目的とその活用方法」に関する意見交換を行った．（添付資料 G）

●法学部ゼミナール大会の審査員として，1 回生枠・一般枠の刑事法部門審査員を務めた．

●法政海外フィールドスタディ（キャンベラセミナー）の事前学習の一環として，オーストラリアの刑事司法制度についての講義を行った．（添付資料 G）

【2010 年度・前期】

2010 年度前期は，学部生対象の 3 科目（刑事訴訟法（JA），基礎演習（6），専門演習／卒業研究・論文（C6））と大学院生対象の 1 科目（特別演習（QI））を担当した．また，法学部教員として，学生支援に関わる業務に従事した．

2010 年度担当授業（詳細は添付資料 A の授業シラバス参照のこと）

1 科目・クラス名：刑事訴訟法（JA）

概要：前年度同様,「刑事司法手続について，その意義や仕組みといった基本的理解を深める」ことと,「基本的理解を踏まえ，そのような手続的保障がなぜ必要なのか，また，どこまで必要なのかを考える」ことを目的に，捜査に始まる「一連の刑事司法手続を概観しながら，その意味」を解説しつつ，刑事訴訟法における諸問題に対する問題意識の形成を行った．2009 年度の反省を活かし，配置を 1・2 限に変更していただいた．その他，具体的方策として，多人数授業の弱点を埋めるべく，マイクを回すことで学生の発言を促すこと，また，簡単な論述式の確認問題を毎回 2 問ずつ実施して講義内容の理解度を確認することとした．確認問題の解答については，翌週の最初に復習の意味も含めて解説を行ったが，その解説時にパワーポイントを使用する以外は，基本的にテキストと教科書，六法を集中的に使用し，学生の集中力が散漫にならないように留意した．大講義ながら出席率が高く，また講義後のメールによる質問にも細やかな対応を心がけたため，比較的充実した授業を実施できたものと思われる（添付資料 D）．

規模：232 名

回生：3 回生以上

2 科目・クラス名：基礎演習（6）

概要：法学部 1 回生に対して共通に行われる小集団科目であり,「①報告する力（プレゼンテーション能力）の獲得，②論議する力（ディスカッション能力）の獲得，③読み・書く力の獲得」を具体的な到達目標に掲げながら,「導入期としての大学における学び方」を学ぶことを目的としている演習である．法学部共通のテキストを使用しているため，その内容に沿って，主に憲法を中心とした判例（ex. 内閣総理大臣の靖国神社参拝問題，外国人の公務就任権など）を題材として扱い，グループワークによる報告や議論を行う中で大学生としての学びのスキルを獲得していけるよう指導を行った．その際，学生による法的専門知識の習得のみならず，オリターや TA と連携しながら，グループワークが

円滑に進むよう支援することに重点を置いた．しかし，2009 年度と比して，導入教育の時点で法学学習に上手く入っていけず，グループワークに充分に関与出来ていない学生が数名見られ，導入時の「法学」と学生自身がおかれている「社会」のつながりをいかに実感させ，興味・関心を持たせるか，来年度以降さらに工夫していく必要性を痛感した．また，法律専門職として法曹三者ほど認識されていない，現役の行政書士をゲストスピーカーとして招聘し，職務内容や法律専門職として社会に対してどのように貢献しているのか，その仕事の意義をお話いただき，学生からも活発な質問があった．

規模：36 名

回生：1 回生

3 科目・クラス名：専門演習／卒業研究・論文（C6）

概要：いわゆる学部ゼミにあたるもので，2009 年度は前任の教員が非常勤として出講されていたため，自身のゼミとしては 2010 年度が始動の年となった．前期は主にグループワークを中心として，刑事訴訟法を中心に少年法や刑事政策をも視野に入れながら，特に検討すべき法的論点を含む事件を題材にしつつ，報告・議論を行った．また夏期休暇中に龍谷大学法学部・斎藤ゼミ（刑事訴訟法）との合同ディベート合宿を実施し，「盗聴法の是非」と「少年審判における検察官関与の是非」についてそれぞれゼミ対抗ディベートを行った．学生は担当班ごとに自主的に準備を進め，想定していた以上の教育的効果を挙げたように思われる（添付資料 C）．3 回生は新規募集によって応募してきた学生，4 回生は前任者担当のゼミから引き継いだ学生であり，小集団であるゼミながら，一度に 2 学年分の学生それぞれについて，その関心やパーソナリティを理解しながら，指導していく難しさを感じた．特に 4 回生は就職活動や公務員試験受験，ロースクール受験等の準備で，ゼミに毎回出席することはかなり困難な状況であり，コミュニケーションが取りにくいことが多々あったが，ゼミ時間外にもインフォーマルに学生との個別面談・メール等活用しながら，就職活動についての相談を受けたり，可能な限り現状について話してもらったりすることで，人間関係の構築を図りつつ，教育的指導につなげることが出来たように思われる（添付資料 D）．

規模：35 名

回生：専門演習は 3 回生のみ／卒業研究・論文は 4 回生のみ

4 科目・クラス名：特別演習（Q1）

概要：M１後期から継続して，各自の研究テーマに従って修士論文の完成に向けた研究を行うための科目として位置付けられている．本年は，1 名の学生の関心に沿って「裁判員制度下における手続二分制の有効性」について，裁判員制度の運用状況や制度設立の際の議論等を丁寧に精査しながら，修士論文の骨子を固めていき，章立てを作成するところまでを具体的な目標とした．各公務員試験を受験しながらの受講となったため，5

月・6 月はなかなか実質的な作業が進められないことも多々あったが，可能な限りで資料の検討等を進め，試験が一定落ち着いた時期に，課外に時間をとって集中的に検討を行ったため，当初前期中に行うべく予定していた作業は全て完了することができた（添付資料 C）．

規模：1 名

回生：M2（法学研究科）

その他

●専門演習担当者として，単位僅少者面談を実施した．

●基礎演習クラス担当者として，単位僅少者面談を実施した．

●学生委員として，構内の禁煙運動，生活相談等，学生の生活や教育指導に関わる委員会業務を行った．

（※学生委員会に関する資料は，学生のプライバシーに高度に関わるものを多数含み，基本的に委員会終了後の持ち出し禁止のため，証拠一覧には一切収録していない．）

●法学部ゼミナール大会の出題委員として，1 回生枠の刑事法部門の出題を務めた．

●福岡医療福祉大学において，「更生保護制度」に関する集中講義を行った．（添付資料 A：シラバス）

●法学部入学希望者向けパンフレットのコラムとして「公訴時効の廃止」について執筆した．

2．教育の理念

（1）学び手である学生に対する教育理念

私が教育において重視している理念は，「自ら考えさせる・想像させる」教育たることである．すなわち，学生自身が今後の社会生活おいて，様々なバックグラウンドを有する他者とともに協働しつつ，自らの能力を発揮できるようになるためには，他者のおかれた立場や考え方，そして自分との間にある関係性を想像し，理解しようとすること，そのような多角的視点を持って自身の許容性・客観性を高めていくことが不可欠であり，大学教育を通してそのベースを形作ること，基礎的能力を獲得できるように促すことにある．

大学において，高校までとは異なる専門性の高い知識を身につけることが重視されるのは勿論である．しかし，それは学習者が受動的に教員から与えられたものを吸収することによってではなく，学習者自らが能動的に学びとっていくことによってなされるべきであり，さらに，自身なりの考え方について，説得力を持って説明できる創造性と論理性を身につけることで，彼ら自身の今後の可能性を大きく広げることになるものと考える．特に，本学のように学生数の多い大学においては，学部内・学内だけでも多様な他者が存在しており，そのような他者に対する理解，ひいては社会に対する理解を深める上では，絶好の環境であるともいえる．

具体的には，学生の「気付き」を可能な限り促進するような授業運営を行うことを目指している．実務や事件に関するドキュメンタリー等の視聴覚教材の活用，外部からのゲストスピーカーの招聘，外部施設（刑務所等）の参観，学生同士のディスカッション等，自分がそれまで持ち得なかった新たな視点の提供が出来得る機会を可能な限り授業に盛り込んでいる．また，教員からの一方的な教示に終わらないために，インタラクティブな交流の場を設け，講義サイズに関わりなく，授業中に学生を指名し，全体に対して意見を表明してもらうことや，コメントペーパーの活用，個別の質問メールへの対応等を行っている（添付資料Ｄを参照）．このような交流を授業内外双方で積み重ねていくことで，学生との信頼ある人間関係の構築にも資するものと考える．

（２）教員としての自分の在り方に関する理念

大学院在学中には，後輩院生や留学生の指導補助程度しか教育的経験を積んでいない私にとって，助教就任後以降これまでの教育活動は，常に自分自身にとっても試行的な取り組みを含みながら展開してきたと言って過言ではない．しかし，実際に授業計画―実践―検証というサイクルを行っていく中で，常に学生の意見に真摯に耳を傾けることと，学生に「振り回される」ことは全く似て非なるものであることに気付いた．ともすれば，インタラクティブシートや授業アンケートの一部回答によって，自身の授業計画の核が揺らぐことも少なくないが，そのような学生の意見に謙虚に耳を傾けつつ，すぐに出来得る改善は行いながら，一方で，受講学生に対して「何故自分がこの実践方法にこだわるのか」，すなわち授業計画・方法の意図をしっかりと学生に最初に説明し，その意義を理解してもらうためのコミュニケーションが不足していたことへの反省も行うことが必要であると考える．具体的には，日常の授業において学生から出た要望に対しては，全てすぐに応えるのではなく，きちんと学生の要望の意図を踏まえ，口頭でのコミュニケーションを重ねた上で，その対応の必要性を判断すること，また，授業アンケートの結果に対してはコメントシートによる対応により，こちらの意図をきちんと伝えることを実践している（添付資料Ｅを参照）．さらに，小集団科目においては，単位僅少者面談で対象に挙げられた学生のみならず，欠席が続く学生に対してオリター経由で生活状況を訊いてもらうことや，自主的に基礎演習・専門演習の学生全員に対して，簡単な近況に関する面談を実施している．

冒頭に述べたような教育に関する経験・知見の不足は一朝一夕に埋まるものではないが，自らも学生から学ぶことをモットーに，授業実践の検証と今後の課題抽出を的確に，かつ継続的に行っていくことが必要であると考える．また，近時，対応が困難であるとされる様々な障害を抱える学生への対応方法等についても研修が実施されて始めているが，自身でも基本的な知識の習得ときめ細やかな対応を心がけたいと考えている．そのような細やかな対応が，一般学生に対する姿勢にも結果的には繋がるものと思われるからである．

３．授業の方法

（１）授業で伝えたいことがら

2009 年度及び 2010 年度前期に担当した授業の中で，最も自身の教育理念が反映されたと評価できるのは，「展開演習」である．なぜなら，当該授業は前述の「２．教育の理念」において述べた「自ら考えさせる・想像させる」教育の実践がなされ，さらにその成果を様々な形で検証出来た貴重な機会であったからである．

本授業は，2 回生（法学科）対象の小集団科目であり，「死刑制度をもつ日本社会に生きるということはどういうことなのか」について，「そもそも死刑とはどういう制度なのか」，「自分自身の問題として死刑制度をどう考えるのか」を探るべく，統計や文献資料から「現状をできるだけ正確に把握」しながら，「死刑制度の是非」について議論することを目的とした（添付資料Ｂ）．

（２）授業方法

本授業は，演習開始時に死刑存廃に対する立場を表明してもらい，その後，死刑に関する論点 6 つ（死刑確定者の現状，終身刑，被害者問題など）について，4 名程度のグループによる 2 度の報告（1 週目は基本的理解を深めるための報告，2 週目は 1 週目の質疑を踏まえた補充的報告と各班による論点検討に関する報告）をしてもらい，それを基に議論を行うことを繰り返し，最終的に全体ディカッションと期末レポートによる意見表明を行ってもらった（添付資料Ｃ）．

（３）学生とのコミュニケーション

各回の報告と議論は，基本的には学生同士のコミュニケーションを成立させることを目指したため，議論の司会も学生に任せていたが，2 回目の報告において，特に補足すべき点や，学生の報告・意見に対して「気付き」に繋がる点については，積極的に質問を行い，私自身の意見も述べるようにした．また，授業終了後には当該演習受講者中の有志とともに，日本国内の刑事施設で唯一 Therapeutic Community（治療共同体）的手法を取り入れて被収容者処遇を実施している「島根あさひ社会復帰促進センター」を訪問し，実際に被収容者と共に TC へ参加することで，学生自身の「犯罪行為者観」を捉え直す契機を持つこともできた（添付資料Ｃ）．

（４）自分の専門分野の授業への反映

私が専門とする刑事法分野の問題は，市民にとっては主に報道を介してのみ接する「遠い世界の話」とも思われかねないものである．しかし，裁判員制度も開始された今，刑事裁判は決して「遠い」ものではない．そもそも，被害者としても，加害者としても，全ての人に犯罪に関与する（してしまう）可能性は等しく存在するのであり，われわれは犯罪が生じている社会において生きる一員であることに「気付く」こと，その結果，日常的に報道される内容や一般的世論に流されることなく，刑事司法制度と自身の世界の連続性を

意識した「社会の担い手」としての在り方を追究すべく，研究活動を行っている．このような私の専門分野における問題意識は，以下のような形で授業運営に反映されている．第一に，「死刑」を取り巻く問題について，「感情論」からの脱却を目指すべく，様々な観点から死刑を分析するようにトピックを選択している．被害者の問題も取り上げる一方で，死刑確定者の生活や，死刑判決の内容・基準，国連人権規約委員会の勧告内容をはじめとした死刑に関する国際的潮流，仮釈放の現状，そして死刑の代替刑として挙げられる終身刑にまつわる論点も多角的に取り上げてもらうよう，各グループに対して資料の収集に際して指導を行った．第二に，実際に刑事施設を訪問し，自らの身をもって，一人の人間としての「犯罪行為者」に接することで，「犯罪者」というレッテルはその人そのものではなく，飽くまでも一人の人間の一部に過ぎないことを実感してもらうことである．法学を学ぶ上で，人権という概念は，ともすると非常に形式的な概念であると捉えられかねない．しかし，現にそこに人間が存在し，その人の尊厳を尊重するということの意味を，自らの目で確かめてもらう機会になるように配慮した．

4．教育の成果

（1）理念との整合性

本授業では，基本的に自らの教育理念に整合する実践が果たされたと評価している．そのことは，学生の授業開始当初の意見と，期末レポートにおける意見の変化に最もよく表れている．当初，死刑存廃の賛否について，「わからない」という立場を取っていた学生や，「存続」の立場を取っていた学生が，最終的には存廃いずれかの意見を自ら説明できる理由をもって表明し，特に「廃止」の立場の学生が顕著に増えたことがわかる．中でも，これまであまり考えたことのなかった視点，つまり自分の中に無かった視点を得たことで，考え方が変わったということをレポートに上げる学生がみられ，意見変化の背後に「気付き」があったことをうかがわせるものがあった（添付資料C）．

（2）授業方法

グループワークにあたっては，参考文献一覧を作る段階から，可能な限り学生自身で資料を探させるようにし，あまり直接的に資料を提示しないようにしていたが，教員としてはどうしても当っておいてほしい資料に行きつききれない（＝その結果，報告の際の議論がやや浅いものになる）ということもあった．また，一つの資料で詳細なものを見つけてしまうと，それと異なる視点から書かれたものにはなかなか当ろうとしないグループもあり，議論のみならず，各論点の報告においても多様な視点に目を向けるような資料の収集・検討の指導が必要であると感じた．このことは，結論として，死刑廃止には賛成だが，代替刑として終身刑を導入することに賛成する（＝終身刑そのものの問題性と，刑罰の限界性についての検討には行きつけない）学生が多数であったこととも関連していると思われる．論点報告の段階からディベート方式にする等，対置される考え方を出さざるを得ない

仕組みを活用する余地もあるかもしれない．

（3）学生とのコミュニケーション

授業の第15回目においては，それまでのまとめとして，死刑存置派と廃止派に分かれてフリー・ディスカッションを行った．私は司会として，板書による思考マップのような形式で議論の流れをまとめつつも，ディスカッションの中で上がってこない疑問点等を補足的に提示したが，ディスカッションを進める中で各学生もレポートで書くべき意見がかなりまとめられたとの声が聴かれた．また，演習終了後の刑事施設参観では，参観後，宿泊施設で全員が集まってその日の参観について感想を述べ合い，今後，各学生が刑事施設について考えていきたい課題等を見直す契機にもなったようである（添付資料C）．

（4）自分の専門分野の授業への反映

当該授業は，報告・議論によって各学生の意見変化が顕著に表れた授業であり，本授業の実践内容については，2010年度に仙台・東北学院大学で開催された刑事法学フォーラムにおける実践報告，「季刊刑事弁護」誌上での実践報告記事に結実している．このフォーラムと特集は，裁判員時代の死刑をテーマとしており，学生という「市民」に「死刑」という問題がどのように捉えられるのか，またどのように議論していくべきなのかを考え直すための素材として，当日の参加者からも興味深く受け止められ，活発な意見交換が為された（添付資料C）．

5．授業改善への努力

（1）教材開発

小集団科目においては，各学生と密なコミュニケーションが可能となる分，グループの報告にあたっては，内容に関する指導のみならず，より判り易くまとまりのあるレジュメ形式や発表方法についても指導を行うべく，各授業でメーリングリストを作成し，受講生が相互に添付ファイル等を共有できる環境を構築している．

いわゆる市販の講義案を採用している刑事訴訟法を除く講義科目においては，非常勤講師を務めていた頃の経験から，基本的に要点部分にブランク入りのレジュメを作成し，学生に配布して，授業中に講義の進行に沿って学生にブランクを埋めてもらう方式を採っている（添付資料B）．刑事訴訟法においても，そのような独自レジュメの作成を考えたが，「穴埋め」式は一方でその「穴」部分しか学生の頭に残らない（また，学生もそこしか覚えない）というデメリットがあり，高度な抽象的思考と論述による解答を求められる刑事訴訟法の講義においては，ブランク入りレジュメは不向きであると考えている．そのため，2010年度の刑事訴訟法講義では，自ら能動的に書く作業を増やすため，毎回確認のための短い論述問題を課し，それに対する簡単な解説をパワーポイントで毎回実施するようにした（添付資料B）．

（2）授業改善のための学内外の学習会や講演会への参加

「2．教育の理念」においても述べた通り，立命館着任前には特に授業改善のために，何らかの学習会等には参加する機会が無かったため，立命館着任後に学部での FD 茶話会や研修，全学での FD プログラムへ参加した（添付資料 F）．

学部においては，企画委員会の主催で，定期的に FD 茶話会が開催されており，毎回のテーマに沿って，各教員の実践報告がなされている．私は着任後半年程度経過した頃に，主に講義での実践報告を行ったが，同機会に報告がなされた民法の授業では，毎回，受講生に質問等も書き込んでもらう出席カードを配布・回収しており，講義への出席率と成績の連関をみているという興味深い実践も知ることができた．また，法学部では，毎年，学生自治会の主催による授業懇談会が開催され，そこで教員と学生の代表者による意見交換が行われている．私も 2009 年度，2010 年度ともに出席し，学生からの率直な意見を聴くとともに，教員の意図をきちんと学生に理解してもらうコミュニケーションの場を持つことができた．全学 FD プログラムにおいては，プログラムの内容もさることながら，他学部の教員とのコミュニケーションによって，授業に対する見方や学生との向き合い方の共通点・差異の双方を比較できる点が，非常に有益だった．特に，マイクロ・ティーチングでは，短時間ながら他の教員の授業実践を相互に見て，率直な意見をもらえたことで，「言葉は明瞭」だが，「早口過ぎる」等，客観的に自身の授業態度を見直すことができ，意義あるピアワークができたと思われる．

（3）コンサルテーションの利用

全学 FD プログラムにおける，前述のようなコミュニケーションにおいても，新任教員の私にとっては，キャリアのある他の教員から，経験的知見を学ぶコンサルテーションの機会となったと思う．

また，法学部においては，複数クラス開講の科目については，科目ごとに「世話人」が存在し，世話人中心に定期的な担当者会議を行っている．特に，基礎演習のような小集団科目については，授業内容のみならず，クラスの状況や個別の学生の生活状況に関する相談等，比較的細かい点も相互にフォローされているため，新たな対応を考えなければならないような事態についても，他の教員のアドバイスを仰ぐことができる体制がある．このようなメタ支援は，今後，対応の難しい学生への支援においても，非常に有効に作用するものと思われる．

（4）その他

2010 年度前期，初めて福祉系大学での法学科目非常勤を担当したが，法学部学生とは異なり，そもそも法学に対する興味がないこと，一方で，法学に関連した福祉分野における社会的問題には関心があることを，どのようにうまく結び付けていくかを試された経験であった．今回は編入者のみのクラスで，受講者も僅少だったことから，比較的細やかな対応が可能であったが，来年度以降，より規模の大きいクラスに対して，いかに授業計画を立てるか，新たな戦略が必要であるように思われる．

6．将来の目標

（1）長期目標：どのような教育を行いたいか

私が専門とする刑事法学の研究領域は，刑法のような法律解釈学のみならず，実践と深く結びついた刑事訴訟法，また，社会学や心理学，福祉学とも関連の深い刑事政策，さらには哲学とも深く関わる犯罪学等，非常に学際的な領域である．学部教育においても，判例学習を中心とした法律解釈学だけにとどまるのではなく，可能な限り，他の領域を意識した，「社会に対する眼を拓く」教育を目指したい．具体的には，心理学や社会学等の他の領域の教員と連携した授業の実施や，刑務所のみならず，更生保護施設や福祉施設でのフィールドワーク等も取り入れたいと考える．

また，なかなか研究者育成が難しい時代であり，特に刑事政策や犯罪学については，司法試験科目から除外されたこともあり，各大学で講座が閉鎖される「学問的危機」の状況にある．しかし，社会の状況や，将来の実務家たるロースクール学生の学問的関心は，裁判中よりもその後の犯罪行為者の社会復帰へと向けられており，より一層，この研究領域の重要性は高まるものと考えられる．このような背景のもと，自身の研究を積み上げていくとともに，「将来の研究者」の育成の一環として，この研究領域に関心を抱く学生が現れるよう，教育活動においても人材の発掘を意識していきたい．

（2）短期目標：立命館大学において実現したいこと

立命館大学において，今後 3 年間は現在担当している主な講義科目・刑事訴訟法を中心に，2011 年度より新たに担当が決定している少年法講義等，講義科目の実践と検証を安定的なものにしていきたいと考えている．これまでの実践の検証と，現代的課題にも目配せしながら，授業計画のマイナーチェンジを繰り返してよりよい実践を目指す．

また，着任から 5 年を経過した時点で，順次，各担当授業内容の大幅な見直しをしていくことを想定している．授業実践は一定の期間を経て，各年度の学生の変化とともに検証する必要もあると思われることから，指定教科書の見直しや自作の教材の作り直し等についても，この段階で考えることを予定している．

7．効果的な教育活動を証明する証拠の一覧（添付資料）

（　頁の都合により省略　）

資料５：受講者によるティーチング・ポートフォリオ作成例３

ティーチングポートフォリオ

立命館大学 ●●学部 △△学科
■■ ◇◇
2010 年 12 月 24 日

目次

1. 教育の責任
2. 教育理念
3. 教育の方法
4. 教育成果
5. 今後の目標
6. 添付資料

1. 教育の責任

立命館大学での私の担当は，マイクロ機械システム工学科の学部生に開講される専門科目である．マイクロ機械システム工学科では，機械工学科で学ぶ専門科目に加え，電気工学の基礎とマイクロ機械システム特有の専門科目を教えている．私はその中でも，マイクロ機械システム特有科目と，電気工学を利用した実験科目を担当している．私が担当している講義は以下の通りである．

・マイクロ機械システム概論（学科専門科目）

2 人で 1 コマの授業を担当している．新入生に対して大学の専門科目への導入講義であるとともに，マイクロ機械システムについて一般的な知識を得ることを目的にしている．最終的にグループワークによるプレゼンテーションも行う．

・マイクロマシン実験 II （学科専門科目）

この実験授業では，「ピエゾアクチュエータの基本特性と応用」，「MOS トランジスタの特性評価実験」，「流体可視化」の 3 項目からなる実験を行っている．私は MOS トランジスタを担当している．

・マイクロマシーニング I （学科専門科目）

この講義では，マイクロ機械システムの製造方法について取り扱っている．実際に世の中で使われているマイクロ機械についても取り上げ，マイクロ機械への理解を深めるものとしている．

・マイクロマシーニング II （学科専門科目）

この講義では，マイクロ機械システムの製造方法について，マイクロマシーニング I で取り扱わなかった，より発展的なものについて取り扱っている．立命館大学の SR（放射光）

センターを利用した製造方法も取り上げている．

・マイクロシステム工学（1/15）（学科専門科目，他学科にも開講）

15 コマのうち 1 コマを担当している．マイクロ機械およびそれらの応用に関連する分野における先端的研究の現状を紹介する．私は，飛行するマイクロ機械をテーマに取り上げた．

2. 教育理念

私の専門である機械系の分野では，「数学」や「物理」などの基礎科目が機械系の専門科目ほとんどすべての基盤になっている．基礎科目をしっかり身につけることで，専門科目への展開が容易になる．マイクロ機械システム工学は，機械系だけではなく，電気系の素養も必要とし，さらにマイクロ機械システムに発展させた特殊な専門分野である．したがって，基礎科目，機械・電気の専門科目，マイクロ機械システムの専門科目と発展していく中で，それぞれの理解を深め，それぞれを応用させていくことができる力を身につけることが重要である．

このような特殊な学科の専門科目を教えるに当たって，次のことに重点を置いている．

私が行っている授業で「よく理解できた」という達成感と，「学習したことが役に立った」という満足感を，学生が感じられるような授業を行っていくこと．学生が学んだことを自分のものとして身につけて，応用していくために必要である．そのためには，それぞれの段階にいる学生に無理のないシラバスを作成して，よりスムーズな学習を促していかなくてはならない．また，わからないことが積み重なって授業を放棄し，発展していく学習のつまづきにならないよう配慮していかなくてはならない．そして，最終的には「学んでよかった」という充実感を感じ，次への学習に繋げることができるような講義を実践することが重要であると考えている．

学習内容をアウトプットすること．これは私が学生に一番取り組ませるようにしていることである．学生が授業を「よく理解できた」かどうかは，講義の内容を自分の言葉で説明できるかどうかと結びつく．また，学んだことをアウトプットすることにより，一つの学習を終えることができたという達成感を得ることができる．理工系の学生は，自分の持っている知識を他人に正確に伝える能力を持っていなければならない．自分の言葉で説明するライティング能力や，プレゼンテーション能力を身につけることは，社会に出て行く過程において必要なことである．

授業を通して社会で通用する能力を身につけること．大学において専門的な科目を学んでいく過程を通して，単なる専門知識を身につけるだけではなく，社会に出てから長期的に役に立つ能力を身につけることが，大学における「学び」であると考える．先のライテ

ィング能力，プレゼンテーション能力や，コミュニケーション能力などを伸ばしていかなければならない．また，より大きな課題に取り組む機会を設け，チームを組んだりすることでその課題を解決する体験を得ることも，大学時代の一つの「学び」であると考える．私は，このような体験が社会に出て新しい環境に入ったときにも生きてくる能力となると信じている．

3. 教育の方法

私は私の授業を学生にとってよりよいものにしようと模索しており，現在でも毎年改善を行っている．授業の改善は来年度以降も続けていくつもりであるが，ここでは今年度取り組んできたことを挙げていく．

板書＋配布資料を利用した授業の実践

マイクロマシーニング II では，講義ノート（B5）３ページにまとめたものを板書する形態をとっている．講義ノート３ページというのは，授業のために十分に準備してきた資料などの中から必要なものを精選し，かつ体系的にまとめ上げるためである．また，マイクロマシーニング I，II は文字情報だけではなく図解や図・写真などによる視覚情報を取り入れることが必要不可欠であると考え，ノートの解釈を補うための配付資料を必ず用意している（添付資料 A）．これにより，新しく学ぶ技術や専門用語などについて無理なく理解できると考える．

インターネットの利用

配付資料に関しては，印刷時に白黒になってしまう，写真などが判別しにくくなる，授業の復習や将来の卒業研究などに利用できる，などの理由から，立命館大学のオンラインシステムを利用して学生がいつでもダウンロードできるようにしている（添付資料 B）．これにより，学生はより鮮明なカラーの図や写真などで，わかりにくかったところをあらためて確認できる．現在マイクロマシーニング II の資料をアップロードしているが，今後著作権等の問題を解決して，マイクロマシーニング I の資料も同様にいつでも閲覧できるようにする予定である．

上記のオンラインシステムでは，学生の中間成績を表示できるようになっている．中間テスト後に点数を学生が確認できるようにして，現状での学習の達成度から後半における学習取り組みを自分で判断できるようにした（添付資料 C）．

これらの利用については授業中に必ずアナウンスし，学生が授業時間外に確認するように促している．

授業内ミニレポートの実施

数回の講義に１度（全体で５～６回程度），講義に関する内容をまとめるレポート課題を，

講義の最後の 20 分程度を使って行っている（添付資料 D）．ノートを見ながらでもよいので，自分の言葉で説明することを積極的に進めている．学生は言葉を自分で補いながら，また私が授業中に話したことを思い出しながら，レポートを仕上げることになる．なお，配点を以下のように定め，学生にもその旨を伝えることにより，ノートに記載したことを書き直すだけでは点数が上がらないことを認識させ，文章を書くモチベーションを与えている．

0 点 ・・・ 未提出，レポート内容の不備
1 点・・・ キーワード（8 割以下）が使われている
（レポートごとにキーワードを 4～6 個設定する）
2 点 ・・・ キーワードが使われている
3 点 ・・・ キーワードを使って文章ができている
4 点 ・・・ 自分の言葉を補って説明ができている

実験レポートの徹底指導

マイクロマシン実験では，3 週で 1 テーマの実験をこなし，4 週目はレポートの提出にまるまる充てられている．学生は必ずしも実験データのまとめ方を学んではいない．また実験の考察では，レポートを仕上げるために数行書いただけの稚拙なものもある．私は実験レポートとは，提出したものに A+ から F までの採点を行っていくものではなく，全員が A 以上を取れるようなレポートを提出させることであると考えている．そこで，レポートの構成，表やグラフの書き方，考察の内容などを詳細にチェックし，その場で訂正して再提出することを求めている．学生は何が悪かったのかを即座に理解することができ，その場で修正し，次の実験レポートでは同様の間違いをしないようスキルアップしていくことができる．通常のレポートは，授業時間外に一人もしくは友人と数人で完成させる．それでは身につけることのできないレポートに関する知識や，解決できない疑問点など，学生は，レポートチェックの場で教員に徹底指導を受けることができるだけでなく，自分からも質問をしやすい機会を得ることができる．

授業内容理解に向けた＋α レポートの実施

マイクロマシーニング I，マイクロマシーニング II のミニレポートを実施するときは，同時に授業内容の理解を深める目的で，プラスアルファの項目を設けている．マイクロマシーニング I では図 1 の項目を設けた（添付資料 E）．マイクロマシーニング II では裏面を利用して図 2 の項目を設けた（添付資料 F）．ミニレポートを行うことは授業はじめでアナウンスするため，これらの項目に答えるためには一定の集中力を必要とする．とくに質問に関しては，質問をひねり出すために批判的・懐疑的に授業を聞くことで学生の集中力は高まり，考える力を自然と呼び起こすことができる．

下記の設問に 3 分間で記入しなさい. ① 今日学んだ事柄のうち何が最も重要であると思いますか. ② 今日の講義の終わりに，真っ先に心に浮かんだ疑問は何ですか.

図 1 マイクロマシーニングの項目

下記に関する自由記入欄を裏面に設けている. ・授業の概要 ・授業に関連する疑問点など

図 2 マイクロマシーニングの項目

なお，質問に関してはここで挙がった疑問点の中で代表的なもの，説明の補足が必要と感じられたもの，その他学生の興味を促すものなどをピックアップして次の授業で回答するようにしている（添付資料 G）.

グループワークの実践

マイクロ機械システム概論では，入学したばかりの学部 1 年生を対象にしたグループワークを取り入れている．学生は自分たちでテーマ（マイクロ機械に関するもの）を見つけ，テーマについて調べ，最後に全員で発表しなければならない（添付資料 H）．このようなグループワークでは，自然にコミュニケーションが取れ，またそれぞれが自分の役割をきちんとこなすことが求められ責任感を持って活動することになる.

教員はファシリテーターとしてそれぞれのグループワークに支障がないか細かなチェックを行うことにより，より完成度の高い成果を学生に求めていくが，あくまでも学生主体であることを尊重し，自分たちの力で課題を達成することを重視していく．このような授業形態は，学生一人では解決できないあるいは解決に時間がかかることも，他人と力を合わせることでより容易に解決に結びつけることができることを認識するために非常に有意義なものである.

4. 教育成果

私は学生が私の授業によって体系的に知識を身につけることを期待している．そのために，わかりやすい授業内容の説明，明確な到達目標，系統的な授業スケジュールをシラバスで示している（添付資料 I）．学習評価はマイクロマシーニング I，II では小テスト，ミニレポート，定期テストが主であり，学生に内容の理解を求めるものである．一方でマイクロ機械システム概論やマイクロマシン実験では定期試験は行わず，平常点評価とレポート試験（マイクロ機械システム概論のみ）となっており，通常の授業におけるグループワークや実験，レポートの作成などを評価の主体としている.

マイクロマシーニング II の授業内ミニレポートでは，1 回目と 4 回目で多くの学生のレポート内容に改善が見られた（添付資料 J）．明らかに単語だけで記載していたものが，

文章で説明するようになっている．このような改善は私が意識的に行っていたものであり，学生の成長が感じられるもっとも喜ばしい成果である.

マイクロマシーニング I ではすでに授業改善などを取り入れ，学生が内容をよく理解できるように努めてきた．その結果，1 年目に比べ，2 年目になる今年の学生による授業評価が大幅に高くなった．1 年目と 2 年目の学生による授業評価結果の概要を表 1 に示す．詳細は添付ファイル K の通りである.

表 1 マイクロマシーニング I における学生の授業評価

		1 年目	2 年目
1	どの程度出席しているか	3.16	**4.31**
2	どの程度予習・復習しているか	2.10	2.09
3	この授業をどの程度理解できたか	3.37	**3.43**
4	授業に関する意見が反映されたか	2.86	**4.04**
5	どの程度学びと成長に役立ったか	3.67	**3.95**

私は，この結果の中でも「3. この授業をどの程度理解できたか」「5. どの程度学びと成長に役立ったか」が上昇したことを非常に誇りに思う．この 2 点こそが「よく理解できた」という達成感と，「学習したことが役に立った」という満足感を感じていることに他ならないからである.

マイクロマシーニング II では，ミニレポートで授業に対する感想を自由形式で求めた．そこで挙がった感想の中で，授業に関連するものを以下に記載する.

・ノートがすごくとりやすいです．人数もちょうどよくて聞きやすいです.
・板書も見やすく，授業スピードもちょうどよいと思います.
・ウェハ接合（シリコンフュージョンボンディング）のプロセスがよく理解できた.
・絵を使って説明されているのでわかりやすくていい.

ミニレポートを書く時間内におまけとして書くもので，決して強制していないのだが，上のような声を聞くことができた.

5. 今後の目標

短期の目標

私は学生が私の授業を理解し，応用することができる能力を身につけることを目標としている．そのためには，私の授業時間内で勉強しているだけでは足りないと感じている．学生の授業評価でも，予習・復習に用いる時間は，全科目の平均時間よりも低かった．マイクロマシーニング I，II は適切な教科書がないため，学生が予習や復習をした

くても，手をつけることができるツールがない．そこで，まずはオンラインシステムを活用した復習（あるいは予習）を行える形を整えたいと考えている．学生の授業アンケートの自由記述欄にもレジュメに演習課題が欲しいとの意見があった．このような意欲的な学生に時間外で課題をこなせるような問題を用意し，学生の学習時間を増加させていく．

また，私の専門分野であるマイクロ機械システムは，常に新しい技術が開発され，日々研鑽を重ねている．私は関連の学会（IEEE International Conference on Micro Electro Mechanical Systems）などに参加することによって，新しい研究情報を入手し，授業内容の応用として紹介したり，場合によっては授業に組み入れたりして行くことを心がけていく．技術は常に進化している．新しい技術に無知であっては，マイクロ機械システムの分野で人材を育成したことにならない．新しい技術に敏感であることの重要性を，学生が認識していく必要があると考える．

さらにFDを自分で継続するために，年間最低3冊FDに関する本を読むこと（2009年度の中間報告における目標の一つ）を毎年続けることを目標とする．

長期目標

私は，私の授業を常に改善し，学生にとってよりよいものにしていきたいと考えている．授業の実践にPDCAを取り入れ，毎回の講義ごと，そして1セメスターの講義ごとにPDCAを行って，よりよい授業を構築していく予定である．

また，現在私の講義において適切な（日本語の）テキストがないため，学生が予習・復習，授業の理解に大いに役に立つ教材の作成を行う予定である．マイクロマシーニングに関する最新の研究内容なども紹介し，学生にとって興味深くなるように工夫をしていきたいと考えている．

最後に，大人数を相手にする講義授業では決して簡単なことではないが，講義を通して学生の個別の性質を把握し，それぞれ個人の成長に役に立てるような柔軟な講義を実践できるよう，学生の名前を覚える，レポート内容の傾向を知る，などから始めていきたいと考えている．

6. 添付資料

（頁の都合により省略）

実践研究

「全国私立大学FD連携フォーラム」を通じた実践的FDプログラムの開発

沖　裕貴・井上史子・林　徳治・安岡高志
江原武一・金剛理恵・淺野昭人

要　旨

本稿では、大学設置基準の改定に伴うFDの義務化を受け、立命館大学が中規模以上の私立総合大学に呼びかけている大学間連携「全国私立大学FD連携フォーラム」を基盤に、新任教員対象のプログラムを含めた実践的FDプログラムを開発・実施し、大学教員に求められる教育力量や職能を提案する取組を報告する。実践的FDプログラムの内容は、①主に教育関連学に関する講義と、②授業技術やコミュニケーション技術に関するワークショップ、そして③メンターや受講生同士による日常的なコンサルテーションの三本柱から構成される。2年間のプログラムの修了時（連携する大学においてはさらに短期間のモジュール・プログラムの利用が可能）には、受講者に大学教育の質を保証し、私立大学の困難な教育条件（クラス規模の大きさ・教員の持ちコマの多さ・学生の学力と学習意欲の多様性）を改善するために必要な、自らの授業を専門分野と教育学の観点から省察することができる知識、技能、態度、特にアクティブ・ラーニングを実践する能力の修得を目指す。

一方、本講座の体系によって示される到達目標は、英国の高等教育専門性基準枠組に相当する、大学教育の専門家としての具体的な教育力量と職能が提案されることをも意味する。

なお、本稿は、平成20年（2008年）度「質の高い大学教育推進プログラム」に採択された『教育の質を保証する教員職能開発と大学連携』の概略について解説したものである。本取組は、沖裕貴を事業推進責任者として、上記7名の教職員を中心に2008年度～2010年度に渡り、実施されている。

キーワード

実践的FDプログラム、大学間連携、大学教員の職能

１．はじめに

2008年４月１日、大学設置基準が改正され、FD（Faculty Development） が義務化された。それに先だって公表された「学士課程教育の構築に向けて」では、大学教育の質の保証のために実質的なFDが推進されるべきであり、FD の定義に関しても日常的な教育改善活動が必要であると述べられている[1]。

加えて、同審議のまとめには、現在のFDの在り方に関して、①個々の教員ニーズへの対応、②ピア・レビューの定着、③FDの教学経営のPDCA （Plan-Do-Check-Action）サイクルへの位置付け、④FD実施体制の整備などの点で問題点が指摘されている。

本学では、2007年４月、今後のFD方針を確定し、(1)FDの目的は建学の精神、教学理念、各学部の教育目標（Diploma Policies）の実現にあること、(2)FDの内容は日常的なすべての教育改善活動であること、(3)FDは教職協働と学生参画で推進すること、(4)FDは効果検証を十分に行い、PDCAサイクルで充実を図ることを全学で確認した[2]。これは言うまでもなく上記審議のまとめで謳われた大学教育の質の保証を目指すFD の定義に合致するものであり、さらにそこで指摘された現在のFDの在り方に関する問題点の③に対応するものである。特に(2)の日常的な教育改善活動の効果検証には、2008年度より、本学の建学の精神と教学の理念ならびに各学部の教育目標への貢献を検証し、FD活動の包括的な評価を行う「教育改革総合指標・行動計画（TERI）[3]」を開発し、認証評価への対応を含めてPDCAサイクルを回すべく、日々の教育活動の自己点検・評価活動を進めている。

一方、上記審議のまとめでは、問題点の解決策として、各大学にワークショップ（以下、WS）やピア・レビューを取り入れた実践的FD の推進や、新任教員を中心に実務家教員や非常勤教員に対するFDの実施、教員の求めに応じて授業の実態を診断し、具体的な助言を行うコンサルテーションの充実などを提言しているほか、国の取組としてファカルティ・ディベロッパー（以下、FDer）[4] の養成、英国の高等教育専門性基準枠組[5] に相当する大学教員に求められる教育力量と職能の検討、大学教員の養成やFD プログラム・教材の開発支援、大学間の連携、学協会の支援・促進などを進めることが提言されている。

本取組はこれら解決策の提言を受け、広く大学間で共有することを前提に、主に中規模以上の私立総合大学[6] における実践的FDプログラムのモデルを開発・実施することを目的とする。特にその端緒として、(1)新任教員に対する実践的FDプログラム・教材の開発と共有、(2)大学教員、特に国立大学法人と比して一授業当たりの受講規模と学生の学力・学習意欲の多様性に大きな特徴を有する私立大学の教員に求められる教育力量と職能の検討、さらに (3)WSを企画実施するFDerの養成と、コンサルテーションを担うメンターの連携を中心的な課題とするものである。これは上記審議のまとめに示された、各大学及び国の取組のパイロット・モデルを構築・提示し、大学間で共有するものであると言えよう。

２．実践的FDプログラムの内容

図１に開発する実践的FDプログラムの俯瞰図を掲載する。

開発する実践的FDプログラムは、大学教員の４つのアカデミック・プラクティス、すなわち「教育」「研究」「管理運営」「社会貢献」のそれぞれに対して、講義（video on demand）、WS、コンサルテーションから成る複数のFD講座を配したテーブル（FDマップ）を用意し、そこから実施する大学ごとその対象に応じて必要なプログラムを抽出する形で開発する[7]。

それらFD講座の到達目標の総体は『大学教育の質を保証するために、カリキュラムや自らの授業の設計、実施、評価に関して、自らの専門分野と教育学の観点からその適切性、妥当性、有効性を省察し、改善できる基礎的な能力』を育成することにある。カリキュラムや授業を省察する能力とは、個々の教員の文脈に沿ってカリキュラムや授業を設計・実施・評価する能力で、その到達目標を具体的に提示すること自体が日本における大学教員に求められる教育力量と職能を提案することに相当すると考える。

一方、その省察する能力の重要な観点に、多くの私立大学が共通して抱える一方向型の大規模講義（マスプロ教育）の弊害を改善するためのアクティブ・ラーニング[8] を実現する知識・技能・態度の育成を置く。これらの指導は、理論に関する講義（video on demand）と実技を中心とするWSに加えて、本取組の大きな特色の一つである「メンターと受講者相互による日常的なコンサルテーション」によって実現する。コンサルテーションによる日常的なピア・レビューが個々の教員ニーズへの対応をより確かなものにするものと考える。

これまでのFD研修が実践的となり得なかった主な原因は、個々の教員ニーズに応えていなかったことや、多くが単発的な講演や研修に止まっていたためだと言われている[9]。本FD講座は、

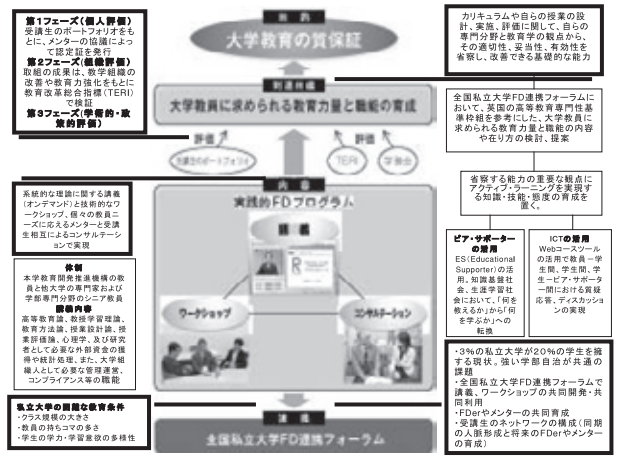


図１　実践的FDプログラムの俯瞰図

前述の審議のまとめで提言されたように、(1)系統的な理論、(2)実技WS、そして (3)個々の教員ニーズに応えるコンサルテーションの三本柱で構成し、修得した内容が今後の教員の教育力量向上に確実に役立つ「実践的」なものになることを重視している。

講義は受講者の利便性を考慮してWebで配信されるon-demandで行い、教育関連学（高等教育論、教授学習理論、教育方法論、授業設計論、授業評価論、発達心理学、青年心理学、臨床心理学）の理論、及び研究者として必要な外部資金の獲得や統計処理、また、大学組織人として必要な管理運営、コンプライアンスなどの職能を扱う。指導者と受講者あるいは受講者間の質疑応答や議論には、Webコースツール[10]を活用する。また、WSはICT（Information Communication Technology）やピア・サポーター[11]を活用し、私立大学における多様な学生への指導を念頭に置いた授業技術や、アサーション[12]・コミュニケーション技術などの実技演習と、受講者同士の公開授業と授業研究会の開催などを取扱う。さらにコンサルテーションは、受講者同士やメンターによる日常的なピア・レビュー（peer review）をその内容とする。

開発するFD講座の詳細は以下のとおりである。

（1）FD講座全体の到達目標

FD講座全体の到達目標（大学教員に求められる教育力量と職能）は、英国の高等教育専門性基準枠組を参考にしながら、本学と連携する他大学が共同して検討・提案する。現在、それらのたたき台として以下のものを検討している（表１）。なお、本表では主にアカデミック・プラクティスのうち「教育」に重点を置いた。他の「研究」「管理運営」「社会貢献」については今後の検討の中で追記するものとする。

表１　大学教員に求められる教育力量と職能（案）

- ◆ 認知的領域（知識・理解、思考・判断）
  - ① 教授と学習に関する理論を理解する。
  - ② 高等教育で利用可能な教授学習方略、方術を理解する。
  - ③ 学習を支援する様々なメディアやツールの特徴、利用方法を理解する。
  - ④ 教授学習方略、方術に応じた教育効果の評価方法を理解する。
  - ⑤ 自己の授業を省察することができる。
- ◆ 技能的領域（技能・表現）
  - ① カリキュラムや授業の設計において、目標達成型学習（outcomes-based learning）に必要な目標を記述し、適切な評価の観点と方法を選ぶことができる。
  - ② 効果的な学習活動の設計と計画ができる。
  - ③ 学習を支援する様々なメディアやツールを活用し、効果的な教授及び学習支援ができる。
  - ④ 効果的な教授及び学習支援のために必要に応じてツールや学習環境等の開発ができる。
  - ⑤ 客観的かつ厳格な成績評価と学習者へのフィードバックができる。
  - ⑥ 学習者の学習意欲を喚起、継続させるための効果的なコミュニケーションを行うことができる。

- ◆ 情意的領域（専門家としての価値観）
  - ① 学習者の個々の学習を尊重し、学習を深めることに意欲を持つ（学習者中心主義）。
  - ② 学習者がより深く学ぶための学習コミュニティの開発に意欲を持つ。
  - ③ 学習者の多様性を認め、機会の平等を促進することに意欲を持つ。
  - ④ 専門分野の研究のみならず専門分野の教育に関する研究に興味を持ち、その分野に発表したり、その分野の成果を自らの授業に取り込むことに意欲を持つ（教育の学問性を示す能力）。

（2）体　　制

1）開　発

各FD講座の開発は、本学教育開発推進機構の教育関連学の専門家を中心に、今後連携を進める他大学の専門家、各分野における第一級の専門家の協力を得て行う。同時に、各専門教育の教授内容を加味するために、それぞれの教員が所属する学部専門分野のシニア教員の協力も仰ぐ。

2）受講支援

FD講座は、その講義やコンサルテーションの全部または一部について、video on demandや、ICTによる掲示板、SNS[13]等を利用することにより、複数の大学の教員や非常勤教員の受講利便性に最大限配慮して実施する。

3）メンター、FDerの養成

本学においては、新任教員対象FDプログラムの受講者の各専門分野のシニア教員と教育関連学を専門とする教育開発推進機構の教員がメンターとなり、協働でコンサルテーションを担当する。また、本学ならびに他大学WSを担当するFDerの育成のために、連携する各大学のFD担当者や各学部の専門家の協力者を対象とした「FDer養成プログラム」を本学教育開発推進機構と連携する大学が共同で企画・実施する。

2007年度、英国の高等教育資格課程（PGCHE）の取組を視察した結果、PGCHEを修了した新任教員が次年度以降メンターやFDerとして活躍する事例が多数報告されていた。本取組においてもSNS等を活用しながら大学をまたがる同期の受講者同士のネットワークを整備し、各大学におけるメンターやFDerによる継続的・安定的な協力体制を構築する。

（3）FD講座の内容

1）各FD講座の講座名とテーマ

現在検討を進めているFD講座の講座名及びそのテーマは以下のとおりである（表２）。

表２　現在検討中のFD講座（案）

【分類】と分野	講座番号	講座名	種類	テーマ
【教育】 高等教育論<A>	L1EAV10	高等教育論Ⅰ	VOD	現代の高等教育
	L2EAV20	高等教育論Ⅱ	VOD	高等教育研究史
	L2EAV30	高等教育論Ⅲ	VOD	大学改革とFD研究
	L3EAV40	高等教育論Ⅳ	VOD	大学評価論
【教育】 教授学習理論<B>	L1EBV10	教授学習理論Ⅰ	VOD	教授と学習を巡る理論の変遷
	L1EBV20	教授学習理論Ⅱ	VOD	現代の教授学習理論
	L1EBW10	教授学習理論演習Ⅰ	WS	アクティブ・ラーニングの方法と実践（ピア・サポーターの活用を中心に）
	L1EBW20	教授学習理論演習Ⅱ	WS	アクティブ・ラーニングの方法と実践(ICTの活用を中心に）
	L1EBC10	教授学習理論相談Ⅰ	CSTN	各自のアクティブ・ラーニングの実践の相談
【教育】 教育方法論<C>	L1ECV10	教育方法論Ⅰ	VOD	高等教育の教授方略と教授方術
	L1ECW10	教育方法論演習Ⅰ	WS	教授方略と方術の分析と交流
	L1ECV20	教育方法論Ⅱ	VOD	高等教育における授業技術
	L1ECW20	教育方法論演習Ⅱ	WS	良い授業のための留意点（話し言葉に着目して）－図形並べ－
	L1ECW30	教育方法論演習Ⅲ	WS	良い授業のための留意点（非言語、視覚情報の応用）－表現力とアイコンタクト、無言面接－
	L1ECC10	教育方法論相談Ⅰ	CSTN	各自の教育方法、授業技術の相談
	L2ECV30	教育方法論Ⅲ	VOD	教育メディアの利用
	L2ECW40	教育方法論演習Ⅳ	WS	教育メディア利用の分析と交流
	L2ECW50	教育方法論演習Ⅴ	WS	授業におけるICTの活用(操作編）
【教育】 授業設計論<D>	L1EDV10	授業設計論Ⅰ	VOD	大学の授業の設計
	L1EDW10	授業設計論演習Ⅰ	WS	シラバスと授業の到達目標の書き方
	L2EDW20	授業設計論演習Ⅱ	WS	強制連結法による授業設計
	L2EDW30	授業設計論演習Ⅲ	WS	マイクロ・ティーチングと評価
【教育】 教育評価論<E>	L2EEV10	教育評価論Ⅰ	VOD	大学の授業の評価
	L2EEC10	教育評価論相談Ⅰ	CSTN	各自の授業の成績評価の相談
	L3EEV20	教育評価論Ⅱ	VOD	カリキュラムの分析と評価
	L3EEW10	教育評価論演習Ⅰ	WS	公開授業と授業研究
【教育】 心理学<F>	L1EFV10	心理学Ⅰ	VOD	青年期の心理
	L1EFW10	心理学演習Ⅰ	WS	聴き手に求められる力
	L1EFV20	心理学Ⅱ	VOD	発達の原理と各段階の特性
	L2EFV30	心理学Ⅲ	VOD	臨床心理学の基礎と適用
	L2EFW20	心理学演習Ⅱ	WS	相手の気持ちに立って話をする力（犬・バラ法）
	L2EFW30	心理学演習Ⅲ	WS	①自分の指示や指導の仕方の特徴を知る（技能） ②自分の気持ちも相手の気持ちも大切にした指示、指導ができる（技能）
	L2EFC10	心理学相談Ⅰ	CSTN	指導する学生に関する心理面での相談

【教育】 立命館学<G> －大学ごとに設定－	L1EGV10	立命館学Ⅰ	VOD	立命館大学の教育と文化
	L1EGV20	立命館学Ⅱ	VOD	立命館大学の歴史１
	L1EGV30	立命館学Ⅲ	VOD	立命館大学の歴史２
	L1EGV40	立命館学Ⅳ	VOD	立命館大学の歴史３
【研究】 外部資金の獲得<H>	L1RHV10	外部資金の獲得Ⅰ	VOD	各種外部資金を獲得する方法
	L1RHV20	外部資金の獲得Ⅱ	VOD	科研費を獲得する方法
【研究】 統計処理<I>	L2RIV10	統計学Ⅰ	VOD	人文社会系で用いる統計学
	L2RIW10	統計学演習Ⅰ	WS	人文社会系で用いる統計処理Ⅰ(SPSS)
	L2RIW20	統計学演習Ⅱ	WS	人文社会系で用いる統計処理Ⅱ(SPSS)
	L2RIW30	統計学演習Ⅲ	WS	人文社会系で用いる統計処理Ⅲ(SPSS)
【管理運営】 大学管理運営<J>	L1AJV10	大学管理運営Ⅰ	VOD	大学教職員のための大学管理運営基礎
	L1AJV20	大学管理運営Ⅱ	VOD	コンプライアンスとアカウンタビリティ
	L1AJW10	大学管理運営演習Ⅰ	WS	自己点検評価活動のための手続き
	L2AJV10	大学管理運営Ⅲ	VOD	大学管理職（課長、副学部長等）対象Ⅰ
	L2AJV20	大学管理運営Ⅳ	VOD	大学管理職（課長、副学部長等）対象Ⅱ
	L3AJV10	大学管理運営Ⅴ	VOD	大学管理職（部長、学部長等）対象Ⅰ
	L3AJV20	大学管理運営Ⅵ	VOD	大学管理職（部長、学部長等）対象Ⅱ
【社会貢献】 社会貢献<K>	L1SKV10	社会貢献Ⅰ	VOD	大学教員に求められる社会貢献
	L1SKC10	社会貢献相談Ⅰ	CSTN	各自の社会貢献の相談

※　講座番号の最初のL1、L2、L3は「レベル」を、３つ目のE、R、A、Sはそれぞれアカデミック・プラクティスである「教育」「研究」「管理運営」「社会貢献」の分類を、４つ目は分野を、５つ目のV、W、Cはそれぞれ「講義（video on demand)、WS、コンサルテーションを、最後の二桁の数値は同種の講座の通し番号を意味する。

２）モジュール・プログラム

実践的FDプログラムは、最終的に上記FD講座に用意される40種類以上の講義（video on demand）と20種類以上のWSのテーブル（FDマップ）から、到達目標を明確にした上で実施大学の体制や対象に応じてモジュール・プログラムとして抽出される（図２）。抽出されるプログラムとしては、新任教員対象FDプログラム、非常勤教員対象FDプログラム、シニア教員対象職能開発プログラム、TA対象TADプログラム、ピア・サポーター対象プログラム、事務職員対象SDプログラム、FDer養成プログラムなどが想定される。

たとえば、上記FD講座から抽出される新任教員対象FDプログラムの内容は以下のとおりである（表３）。

３）受講期間

本学における新任教員対象FDプログラムの標準的な受講期間は２年間とし、講義を年間15回程度、WSを夏期休業中ならびにセメスター中に年間10回程度実施する。

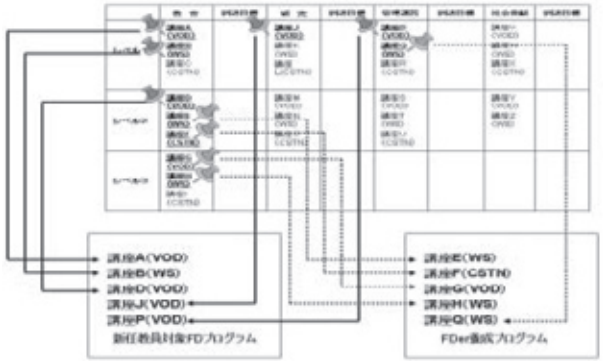


図２　FDマップからのモジュール・プログラムの抽出例

表３　新任教員対象FDプログラムのテーマと到達目標

＜１年目＞年間６本のVOD配信と２回のWSの実施（セメスター中）

講座番号	分　野	種類	テーマ	講 師	到達目標
	オリエンテーション	対面	研修の流れ ポートフォリオの書き方について説明	井上史子 加藤善子	
L1EGV10	立命館学Ⅰ （オリエンテーション）	対面 VOD	立命館大学の教育と文化	中村　正	①立命館大学の学生の特徴、学生文化を理解する（知識） ②立命館大学の教学の特徴を説明できる（知識） ③立命館大学の大学文化や理念・目的、学風、教育研究支援体制等を理解する（知識）
L1EAV10	高等教育論Ⅰ	VOD	現代の高等教育	金子元久	①日本及び世界の高等教育の状勢を説明できる（知識） ②自らの大学の置かれた立場と今後の対応を考えることができる（知識）
L2EAV30	高等教育論Ⅲ	VOD	大学改革とFD研究	江原武一	①日本及び世界の大学改革とFD研究の進展を説明できる（知識）
L3EAV40	高等教育論Ⅳ	VOD	大学評価論	安岡高志	①日本及び世界の大学評価の沿革と現状ならびに今後の方向性について説明できる（知識）
L1EBV10	教授学習理論Ⅰ	VOD	教授と学習を巡る理論の変遷	永野和男	①経験主義、行動主義の教授学習理論を説明できる（知識）
L1EBV20	教授学習理論Ⅱ	VOD	現代の教授学習理論	永野和男	①構成主義、社会的構成主義の教授学習理論を説明できる（知識） ②高等教育におけるアクティブ・ラーニング、学習者中心の考え方や学習成果を尊重する思想の理論的背景を説明できる（知識） ③自らの授業にアクティブ・ラーニングを取り込む意欲を持つ（態度）
L1EBW10	教授学習理論演習Ⅰ	WS	アクティブ・ラーニングの方法と実践（ピア・サポーターの活用を中心に）	加藤善子	①ピア・サポーターを活用したアクティブ・ラーニングの方法を修得し、実践することができる（技能） ②各自が実践しているアクティブ・ラーニングの交流を通して、自らの授業を省察できる（態度）

L1EBW20	教授学習理論演習Ⅱ	WS	アクティブ・ラーニングの方法と実践（ICTの活用を中心に）	林　徳治	①ICTを活用したアクティブ・ラーニングの方法を修得し、実践することができる（技能） ②各自が実践しているアクティブ・ラーニングの交流を通して、自らの授業を省察できる（態度）

＜１年目＞１本のVOD（集合研修）と３回のWSの実施（夏期休業中１泊２日）

L1EDV10	授業設計論Ⅰ	対面 VOD	大学の授業の設計	沖　裕貴	①カリキュラムや授業の設計において、学習成果を明確にし、適切に到達目標（行動目標）を設定することができる（知識、技能） ②カリキュラムや授業の設計において、適切な評価の観点と方法を選ぶことができる（知識、技能）
L1EDW10	授業設計論演習Ⅰ	WS	シラバスと授業の到達目標の書き方	沖　裕貴	①シラバスと授業の到達目標を観点別に行動目標で表現できる（技能）
L2EDW20	授業設計論演習Ⅱ	WS	強制連結法による授業設計	井上史子	①強制連結法を用いて授業を設計することができる（技能）
L2EDW30	授業設計論演習Ⅲ	WS	マイクロ・ティーチングと評価	井上史子	①強制連結法を用いて設計した授業を実施、相互評価することができる（技能） ②公開授業等において、授業評価を行う際に求められる観点を知り、適切な評価を行うことができる（技能、態度）

＜２年目＞年間８本のVOD配信と５回のWSの実施（セメスター中）

L1ECV10	教育方法論Ⅰ	VOD	高等教育の教授方略と教授方術	林　徳治	①高等教育で用いられる教授方略と方術を説明できる（知識） ②自らの授業の教授方略と方術を分析し説明できる（技能）
L1ECV20	教育方法論Ⅱ	VOD	高等教育における授業技術	木野　茂	①授業運営に必要な指導技術の留意点を説明できる（知識） ②自らの授業における指導技術を省察できる（態度）
L1ECW20	教育方法論演習Ⅱ	WS	良い授業のための留意点（話し言葉に着目して） －図形並べ－	宮浦　崇	①自分の指示すべき情報が、どの程度、口頭で的確に伝達されるかを体験する（知識） ②フィードバック（質問、聞き直し）がある場合とない場合で、どの程度口頭による指示の伝達が異なるかを体験する（知識） ③教員が得意とする言語情報（verbal communication）の限界を体験する（知識、技能）
L1ECW30	教育方法論演習Ⅲ	WS	良い授業のための留意点（非言語、視覚情報の応用） －表現力とアイコンタク	野田文香	①自分の表情、アイコンタクト、態度が他人に与える印象を知る（知識） ②状況に応じて自分が相手に好印象を与える表情、態度、アイコンタクトを演じることができる（技能）
L2EEV10	教育評価論Ⅰ	VOD	大学の授業の評価	鳥居朋子	①授業の到達目標（行動目標）に沿って適切な評価方法と評価基準を設定できる（技能） ②教授方略、教授方術に沿って適切な学習成果の評価方法を検討し、開発（例：ルーブリック評価等）できる（知識、技能） ③自らの授業に関して客観的かつ厳格な成績評価と学習者への適切なフィードバックを心がける（態度）
L1EFV10	心理学Ⅰ	VOD	青年期の心理	白井利明	①発達心理学の一領域である青年心理学の基礎的事項を説明できる（知識） ②青年期における心の葛藤、発達課題を説明できる（知識） ③指導する学生に対して、青年期の心理を理解した上で対応することを心がける（態度）
L1EFW10	心理学演習Ⅰ	WS	聴き手に求められる力	井上史子	①聴き手の姿勢や態度が話し手の話す意欲に影響することに気づく（技能） ②話す意欲を高める／損なう要因を知る（技能）

L1EFV20	心理学Ⅱ	VOD	発達の原理と各段階の特性	西垣順子	①発達と成長の原理を説明できる（知識） ②各発達段階（乳幼児期、児童期、青年期）の特性を説明できる（知識） ③青年期の発達課題に絡み、自殺や不登校、鬱などの原因、兆候と傾向、予後などを説明でき、自らの教育活動の中で参照できる(知識、技能、態度)
L2EFV30	心理学Ⅲ	VOD	臨床心理学の基礎と適用	串崎真志	①臨床心理学の理論、特に精神分析学とその心理療法の基礎事項を説明し、必要な事例に適用できる（知識、技能） ②心理療法を行う上での留意点を説明できる（知識、技能） ③昨今大学でも増えつつある発達障害（LD、ADHD、高機能自閉症等）の学生の症例と対応を知り、適切に対処する態度を持つ（態度）
L2EFW10	心理学演習Ⅱ	WS	相手の気持ちに立って話をする力（犬・バラ法）	野田文香	①犬バラ法を用い、「あいづち」や「相手の言葉を繰り返す」技術を身につける（技能） ②相手の話の背景にある意見や気持ちを思い浮かべることができる（技能）
L2EFW20	心理学演習Ⅲ	WS	アサーション・トレーニング	加藤善子	①自分の指示や指導の仕方の特徴を知る（技能） ②自分の気持ちも相手の気持ちも大切にした指示、指導ができる（技能）
L1AJV10	大学管理運営Ⅰ	VOD	大学教職員のための大学管理運営基礎	肥塚　浩	①大学管理運営の歴史、現状、方向性を説明できる（知識） ②適正な大学管理運営のための法令や規則、基礎データを説明できる（知識）
L1AJV20	大学管理運営Ⅱ	VOD	コンプライアンスとアカウンタビリティ	山本眞一	①大学に求められるコンプライアンスとアカウンタビリティについて説明できる（知識） ②大学教職員としてコンプライアンスとアカウンタビリティを尊重し、遵守する姿勢を持つ（態度）

４）修了認定

新任教員対象FDプログラムの修了の認定は、講義（video on demand）におけるレポートやWSでの提出物、さらに公開授業や授業研究会における自らの授業の省察レポート、アクティブ・ラーニングを進めるための教学改善提案等を含めたポートフォリオに基づいて、メンターが本人の教育力量と職能の向上を評価し、教育開発推進機構が認定証を発行する。

３．新任教員対象FDプログラムの特徴

（１）ピア・サポーターの活用

特に中規模以上の私立総合大学においては、学生の学習意欲や学力が近年大幅に多様化しつつある。本来ならば多様な学生に対応できるように小規模授業を多数配置すべきであるが、さまざまな制約条件から一定の限界もあり、大規模授業への早急な対応が求められている。このような中、大学教育の質の向上は最も重要かつ喫緊の課題となっている。この課題を解決するためには、欧米の諸大学の事例を見るまでもなく、本学においてもすでに700名規模で導入しているES（Educational Supporter）等、ピア・サポート制度の充実が欠かせない。特に教育の質的向上は、知識基盤社会や生涯学習社会の出現により『教員が何を教えるか』から『学生が何を学ぶか』への転換にかかっていると言って良い。教職員の指導のもと学生同士が教えあい、学びあうピア・サポート制度は、一方向型の大規模講義（マスプロ教育）の弊害を改善し、学生の主体的・能動的な学びを引き出す「アクティブ・ラーニング」の要となる。このような授

業を実現するためのカリキュラム設計や授業設計・実施・評価の知識、技能、態度の修得が新任教員対象FDプログラムの講義（video on demand）やWS、コンサルテーションの主要な課題となる。

（２）ICTの活用

本学では、全教員と学生に利用可能なWebコースツールが全学的に導入されている。現在の稼働率は全授業の２割程度であるが、これをさらに活用することにより、学生同士や学生－教員間、あるいは学生－ピア・サポーター間における授業外での質疑応答、ディスカッション等を活性化し、アクティブ・ラーニングを充実することができる。新任教員対象FDプログラムでは、多くの質疑応答やディスカッションをWebコースツール上で行い、ピア・サポーター等を導入した授業外の学習支援を企画・実施できる能力を効果的に育成するものとする。

４．大学間連携と今後の展開

もとより実践的FDプログラムの開発ならびに大学教員に求められる教育力量の提案は一大学のみで実現できるものではない。また、審議のまとめにも指摘されているように、私立大学では大学教育研究センター等の組織が未整備であり、個別に新任教員をはじめとするFDプログラムを開発することが困難な事例も散見される。一方、伝統校が多い中規模以上の私立大学では、法人化によって急激な変貌を遂げる国立大学法人に比べ、学部間の連携や全学的な取組が遅れている現状が指摘されている。現在、一部に国公立大学法人を中心としたFDネットワークや地域の国公私立大学を束ねる大規模FDネットワークが構築されつつある[10]が、私立大学は、その困難な教育条件（クラス規模の大きさ、教員の持ちコマの多さ、学生の学力・学習意欲の多様性）や全学的な体制の未整備のため、これらのネットワークだけでは十分な対策とならない可能性が濃厚である。

本取組の重要な意義は、上記の課題を共有する中規模以上の私立総合大学のFD連携（全国私立大学FD連携フォーラム）を構築し、実践的FDプログラムを共同開発・共同実施することにより、私立大学の教育の質を保証するところにある。少なくとも、学部自治が強く、全学的なFDの取組が困難だと言われる、全国の学生数の20%（54万人）を擁する大規模私立大学22校（全大学の3%相当）が集結し、結束してFDに立ち上がるだけでも、その影響力と意義は想像を絶するものがあると言えよう。

前述したとおり、実践的FDプログラムの開発では、モジュール型のプログラムや講義（video on demand）の開発、FDer養成プログラムの共同実施、受講者のネットワーク形成、大学教員に求められる教育力量と職能の検討など、複数の大学と共同で行う企画を基本としている。特に受講者のネットワークが将来のメンターやFDerの育成のみならず、個々の大学の壁を越えた、次世代の大学教育を担う「同期」の人脈形成につながることの意味は大きい。また、これらの取組は今後、非常勤教員対象FDプログラム、シニア教員対象職能開発プログラム、TA対象TADプログラム、ピア・サポーター対象プログラム、事務職員対象SDプログラム等の開発等に発展させていく予定である。

全国私立大学FD連携フォーラム結成に向けたこれまでの進捗状況（2008年12月31日現在）は以下のとおりである（表４）。

表４　全国私立大学FD連携フォーラム結成に向けた進捗状況

◆設置に向けた懇談会（第１回）
－日時：2008年６月６日（金）13:00～15:00
－場所：立教大学池袋キャンパス
－参加校：関西大学、法政大学、立教大学、立命館大学、早稲田大学（５大学、50音順）
◆私立大学の抱える共通の教学課題に関する意見交換会
－日時：2008年７月31日（木）12:00～18:00
－場所：立命館大学朱雀キャンパス
－参加校：関西大学、慶應義塾大学、中央大学、同志社大学、法政大学、立教大学、立命館大学、早稲田大学（８大学、50音順）
－テーマ：『「何を教えるか」から「何を修得させるか」への転換を目指して』
－内容：パネルディスカッション、ワークショップ、情報交換会
◆設置に向けた懇談会（第２回）
－日時：2008年10月16日（木）14:00～16:00
－場所：早稲田大学
－参加校：関西大学、慶應義塾大学、中央大学、法政大学、明治大学、立教大学、立命館大学、早稲田大学（８大学、50音順）
◆設立総会ならびに設立記念式典
－日時：2008年12月６日（土）12:30～14:00（設立総会）、14:00～16:30（設立記念式典）
－場所：立命館大学
－総会参加校（幹事校）：関西大学、関西学院大学、慶應義塾大学、中央大学、同志社大学、法政大学、明治大学、立教大学、立命館大学、早稲田大学（10大学、50音順）

５．取組の評価体制

最後に本取組の評価方法について述べる。本取組の評価は下記の３つのフェーズで実施する。

第１フェーズ：「修了認定」で述べたとおり、実践的FDプログラムを受講した教員が作成するポートフォリオをもとに、メンターの協議によって認定証を発行する「個人評価」を行う。

第２フェーズ：「教育改革総合指標・行動計画（TERI）」をもとに教学組織の改善、教育力強化を評価する「組織評価」で行う。「学士課程教育の構築に向けて」に指摘されているように、FDは教員の個人的な活動に止まらず、組織的に行われる日常的な教育改善活動でなければならない。新任教員をはじめ、実務家教員や非常勤教員、さらにはシニアの専任教員であっても、実践的FDプログラムをはじめとする各種取組の成果は彼らが参画する教学組織の改善や教育力強化で測ることが望ましい。本学では、すでにそれらを検証する指標であるTERIを開発し、運用を始めている。「組織評価」は本指標をもって毎年実施する予定である。

第３フェーズ：提案する大学教員に求められる教育力量や各種プログラムの「学術的・政策的評価」で行う。この点に関しては、学内や連携する大学の個人や組織評価だけでは不十分であり、本学会や日本高等教育学会、大学教育学会、（社）日本私立大学連盟や（財）大学基準協会などの学協会で積極的に成果を報告し、議論、点検、評価に付し、今後の改善に活かす必要があるものと考える。

注

1）中央教育審議会大学分科会　制度・教育部会『学士課程教育の構築に向けて－審議のまとめ－』中央教育審議会、2008年、38頁。
　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が目指すもの、各大学が掲げる教育目標を実現することを目的とする、教員団の職能開発として幅広く捉えていくことが適当である。また、FDの実質化には＜中略＞教員の個人的・集団的な日常的教育改善の努力を促進・支援し、多様なアプローチを組織的に進めていく必要がある。

2）本学のFDの定義は、「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、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」と規定された。2007年。

3）沖裕貴・井口不二男・新野豊・淺野昭人・南浦秀史・陰山賢博「教育改革総合指標（TERI）の開発－FDの包括的評価を目指して－」『立命館高等教育研究』第８号、2008年。
　「教育改革総合指標」は、高等教育の質を保証し、大学の個性化や競争力強化、説明責任、コンプライアンス等の社会的要請に応えるための取組をPDCAサイクルの中で適切に企画・実施し評価すると同時に、すべての教育改革活動、すなわちFD活動を「成熟度（maturity）」として包括的に評価する指標である。その設計思想には研修の効果検証指標として広く利用されているカークパトリック・モデル（D.L.Kirkpatric、1959）の第４レベル（Results：組織変容、業績向上）と、米国のマルコム・ボルドリッジ国家品質賞にも用いられる、組織のマネジメント能力を評価するCMM（Capability Maturity Model）を採用した。さらに成熟度レベルとして評価される定性的評価に加えて、卒業生調査や授業アンケート、学生調査などの定量的評価をIR（Institutional Research）として具備し、併せて成熟度レベルを向上させるための４年間の行動計画を併せ持つ総合システムとして2008年度より運用を始めている。

4）中央教育審議会大学分科会　制度・教育部会『学士課程教育の構築に向けて－審議のまとめ－』中央教育審議会、2008年、61頁。
　ファカルティ・ディベロッパー（FDer）とは、FDを担当する専門スタッフのことを指す。集合研修の講師、個別教員に対する授業コンサルテーション、カリキュラム開発等の業務を行う。教授・学習支援センター等の組織に所属している。教員の場合と職員の場合があり、前者は授業を担当するがその科目数は一般教員に比較して少ない。後者は授業を担当せずに教育支援の業務を行うが、修士号以上を持つ専門職として位置付けられている。FDerの持つ専門分野は教育学、心理学、言語学、情報科学など様々である。諸外国では全国レベルでのFDerの専門職集団があることも多く、事例共有や相互研修を通して、能力開発に取り組んでいる。

5）加藤かおり「英国高等教育資格課程における専門キャリア開発の基準と構造に関する研究」平成17年度～平成18年度科学研究費補助金（基盤研究（C））研究成果報告書、2007年。
　イギリスの大学において、新任教員等を対象に、大学教育を担当する専門家としての基礎的な能力の育成を目指して提供されるプログラムはPGCHE（Postgraduate Certificate in Higher Education）と呼ばれ、公的な設計基準（The UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education：高等教育専門性基準枠組）に準拠し、当該大学の教育目的等を踏まえた内容によって構成されている。この基準枠組は2003年の「高等教育白書」で提言され、その後FD推進のナショナルセンターである高等教育アカデミー（HEA）が中心となって、2006年に策定された。

6）フォーラムの規約（案）では、中規模以上の私立大学について以下の定義が規定されている。

第４条　全国の中規模以上の私立大学のうち、本フォーラムの活動に賛同するときは、本フォーラムの会員校になることができる。

２　前項の「中規模」とは、所属する総学生数が概ね１万人以上の大学とする。また、幹事会が会員校に相応しいと判断した大学もこれに含む。

7）佐藤浩章、長澤多代、中島英博、稲永由紀、川島啓二「FDプログラムの体系化を目指したFDマップの開発」『日本高等教育学会第11回大会発表要旨集録』日本高等教育学会、2008年、218-221頁。

本取組においては、大学教員の４つのアカデミック・プラクティスのそれぞれに対して、講義、WS、コンサルテーションから成る複数のFD講座を配したテーブルを、佐藤らの命名に従い、FDマップと呼んでいる。

8）伝統的な教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。発見学習、問題解決学習、経験学習、調査学習などが含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどを取り入れた授業を呼ぶこともある。また、日本では学生参画型授業とも呼ばれ、学習者中心主義の教育の範疇に入る。

9）中央教育審議会大学分科会　制度・教育部会『学士課程教育の構築に向けて－審議のまとめ－』中央教育審議会、2008年、37-39頁。

10）Webコースツールとは、ブリティッシュ・コロンビア大学で開発され、（株）Blackboard社が提供しているe-learningシステム。本学では、2002年度より本システムを全学・全科目に導入した。Web上に一授業ごとの頁があり、その中で教員が受講者にデジタル教材を配布したり、電子掲示板にて教室外でのディスカッションや質疑応答が行える。

11）ピア・サポートとは、同じ学生同士（peer）が、専門性を持つ教職員の指導（supervision）のもと、仲間同士で援助し、学び合う仕組みを意味し、アメリカで1960年代から導入されていた、一年次支援プログラムにおけるピア・リーダーシップが語源である。ピア・サポートを行う学生は日本でピア・サポーターと呼ばれることが多いが、立命館大学では、新入生を支援する「オリター」「エンター」、授業において学部上級生が下級生を支援する「ES（Educational Supporter=Student Assistant）」、マルチメディアルームでの利用者を支援する「レインボースタッフ」、キャリア教育を支援する「スチューデンツ・ネットワーク」など多彩なピア・サポーターが活躍している。

12）林　德治・沖裕貴編著『相互理解を深めるコミュニケーション実践学』ぎょうせい、2007年、62頁。アサーション（assertion）の考え方は、1960年代から70年代にかけて、人種差別や性差別などアメリカにおける基本的に人権を巡る社会的・文化的変革の運動を土台として発展してきた。その後、欧米を中心に、広く日常生活の中で習慣や馴れ合いによって起こりがちな社会的失敗を予防するために、また、学び損なってきた対人関係スキルのトレーニングのために、マネジメントの場面を中心に取り入れられてきた。現在では、欧米に限らず日本でも、企業内研修や医療スタッフ研修、生徒、学生同士のピア・サポート実習など様々な分野で活用されている。アサーションの柱は「誠実」「率直」「対等」「自己責任」であり、その理論ではコミュニケーションを①アグレッシブ（aggressive）、②ノンアサーティブ（non-assertive）、③アサーティブ（assertive）の三つに分ける。

13）SNS（Social Networking Service）の略。実社会での人間関係をもとにしてWeb上に形成されたオンライン・コミュニティ。参加者が加入する際、入会者の紹介や個人情報の入力が求められるため、信頼性が高いコミュニティが構築でき、コミュニケーションの活性化を図ることができると言われる。

14）国内のFDネットワークとしては、①旧帝国大学系を中心とした「研究型高等教育研究センター」が主導する地域ネットワーク（東北大学高等教育開発支援センターを中心とした東北地区高等教育コンソーシアム、名古屋大学高等教育研究センターが主催するFD・SDコンソーシアム名古屋等）、②地方国立大学法人の「実践的大学教育研究センター」が主導するネットワーク（愛媛大学と国立教育政策研究所等の連携）、③地域の国公私立大学のFD連携（山形大学「つばさ」、関西地区FD連絡協議会、大学コンソーシアム京都等）などが見られる。

【参考文献】

沖裕貴「立命館大学におけるFDの再定義の課題」『大学教育と情報』Vol.15 No.4、（社）私立大学情報教育協会、2007年、2-4頁。

青山征彦・久保田享『はじめての教育効果測定－教育研修の質を高めるために－』堤宇一編著、日科技連、2007年。

Development of Practical FD Programs via “Japan Private Universities FD Coalition Forum”

OKI Hirotaka（Professor, Institute for Teaching and Learning）
INOUE Fumiko（Lecturer, Institute for Teaching and Learning）
HAYASHI Tokuji（Professor, Institute for Teaching and Learning）
YASUOKA Takashi（Professor, Institute for Teaching and Learning）
EHARA Takekazu（Professor, Institute for Teaching and Learning）
KONGO Rie（Administrative Staff, Office of Development and Support of Higher Education）
ASANO Akito（Deputy Managing Director, Division of Academic Affairs）

Abstract

This paper attempts to describe the project of developing and implementing practical FD programs including the program for new appointees, and proposing the framework of academic functions via “Japan Private Universities FD Coalition Forum”.

The practical FD programs consist of 1) lectures of educational theories, 2) workshops on instructional and communication skills, and 3) continuous consultation among mentors and participants. Upon completion of two-year program (at the other universities it is possible to utilize shorter module courses according to the facilities and the staff) participants are required of knowledge, skills and attitudes, especially abilities to realize active learning, necessary to ensure quality of university education and improve difficult conditions of private universities such as big class size, many teaching subjects, and variety of students' academic abilities and eagerness to study.

On the other hand this project also proposes the framework of academic functions, which are equivalent to The UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education, from the sum total of the objectives shown in the structural table of FD seminars (FD map).

Key words

Practical FD Programs, FD Intercollegiate Alliance, Academic Functions

論文

実践的 FD プログラムにおける 大学教員の教授・学習支援能力の検討

── オランダにおける「基礎教授資格」(BTQ) を参考として ──

井 上 史 子
沖 裕 貴
金 剛 理 恵

要 旨

中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（文部科学省、2008）では、学士課程教育の構築が我が国の将来にとって喫緊の課題であるという認識のもと、質の高い教育を行うための教職員の職能開発を行う FD や SD の改善充実が課題の一つとして取り上げられている。FD の努力義務化以来、多くの大学において FD は普及しており、その取組も FD に関するネットワークの構築や FD を専門的に行う人材の養成といった、従来の教員の日常的授業改善といった枠組みを越えた広い意味での FD への取組もみられるようになってきている。このような取組をいかに実質化するかが今後の大きな課題であり、そのためには FD を通じてめざすべき目標や教員に対する教育業績評価を適切に行うための大学教員として必要な職能や教育力の内容を明らかにする必要がある。本稿では、本学と同様、大学間連携により教員の教授能力を担保する取組を実施しているオランダの大学における「基礎教授資格」（BTQ）を参考に、「実践的 FD プログラム」[1] における大学教員の教授・学習支援能力と、その評価方法について検討する。

キーワード

FD（Faculty Development）、BTQ（Basic Teaching Qualification）、
ティーチング・ポートフォリオ、大学教員の職能、実践的 FD プログラム

1．高等教育における近年の動き

（1）大学教員の職能開発の必要性

2008 年末の中央教育審議会答申では、学士課程教育の充実を支えるための教職員の職能開発の必要性が強調されるとともに、「FD（Faculty Development）を通じてめざすべき目標の設定や、教員に対する業績評価を適切に行うためには大学教員として必要な職能や教育力の内容を明らかにすることが重要である。」ことが明記されている。その一方で、「日本においては、総じて、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。ユニ

バーサル段階を迎え、大学が多様化し、大学とは何かが問われるのと同様、大学教員とは何かも自明でなくなっている。まずは、それぞれの大学あるいは大学間の協同で主体的な議論を行い、大学教員の専門性をめぐる共通理解をつくり、社会に宣言することが求められる。」として、大学教員の専門性の明確化と評価体制の確立のために、さまざまな視点からの議論が広く行われることが期待されている。

高等教育の役割の変化は社会経済の変化に起因するところが大きく、それは高等教育を担う教員の役割変化もまた、社会の動きを大きく反映することを意味している。

アメリカのマーチン・トロウ（Trow、1973）は、高等教育のユニバーサル化、マス化が進むにつれ、その国における高等教育システムの特徴（高等教育機会に対する姿勢、アカデミック・スタンダードとカリキュラム、内部ガバナンスなど）は質的に変化すると論じたが、このような変化はアメリカだけでなく、イギリスやオーストラリア、日本など、高等教育進学率が上昇している多くの国々でも同様の変化がみられている。すなわち、高等教育の大衆化は、新しい学生層（成人学生、パートタイム学生、留学生、女子学生、リカレント学生）を生み出すとともに、それら学生への対応が教員に要請されることとなったのである。このことは、「大学教授職は社会的存在である以上、社会のさまざまな側面から期待がかけられるのは当然のなりゆき」（有本、2005）であり、国家から、社会から、あるいはステークホルダーからと、さまざまな方面からの期待と圧力を調整しながら、現代の大学教員はその使命や役割を的確に遂行することが求められている。

（2）大学教員に対する考え方

ボイヤー（Boyer、1990）は、アメリカの大学世界の仕事は、時代の変遷に伴って教育からサービス、そして研究へと移行した過程について論じ、アメリカ高等教育の活力を維持するには教授職の仕事をもっと創造的に捉えること、すなわち、「発見」、「統合」、「応用」、「教育」という 4 つの「学識（Scholarship）」の概念から教員の知的活動を捉え直すべきであると提唱した。しかし、大学教員に求められる専門性を完全に明確にするには、その仕事に求められる知識や技能をさらに詳細に調査する必要があり、現代のアメリカ大学教員の中には「教育」、「研究」、「社会サービス」、「管理運営」という大学教員に求められる 4 つのプラクティスに必要な一般的あるいは専門的な知識、技能を定義するまでは、彼らの仕事を的確に評価したり、支援を提供したりすることは困難であるという考えもある[2)]。

日本においては、有本（2005）によれば、大学教授職は「大学に奉職し、専門分野を専攻し、学術活動に携わり、固有の文化を擁している教授、助教授、講師、助手など大学教員の総称である。」と定義され、大学に所属して、学事に従事する専門職を意味すると述べられている。また専門職は、専門分野の知識の機能に対応した「研究」、「教育」、「サービス」、「マネジメント」に呼応した役割を果たすとして、その一つの役割として「専門職は教育の役割を担当する職業である。」としている。日本の大学教員にも「教育」、「研究」、「社会貢献」、「管理運営」の 4 つのアカデミックプラクティスを果たすことが期待されているが（中央教育審議会、2008）、1990 年代より、高等教育の大衆化や国際化などの変化を背景として、とりわけ「教育」に力を注ぐことが求められていることは周知である。しかし、日本の大学教員に対する研究に対する意識に関する

調査結果をみると、研究志向の教員の比率は 1990 年代から 2000 年代に入って減少してきているとはいえ、依然として日本の教員の中には研究を重視する傾向があり、大学教員は「研究指向というエートスと大学内外からの教育要請という狭間でダブルバインド状況に陥っており」（橋本、2001）、このジレンマは今後も続くとみられている。

さらに、現在の大学教員に求められる職能開発が、教員のライフサイクルという視点を抜きにして語られる傾向があるという指摘もあり[3)]、単純に「大学教員」という括りのなかでその専門性を論じることの危険性にも留意しながら検討を行う必要がある。

（3）教育業績の評価

これまで一般的に大学教員の業績評価はおもに研究業績に重きが置かれてきた傾向が見られ、教育業績の評価は、研究業績の評価と比して、その成果を明らかにするのに時間がかかることや数量的な効果検証が困難な部分も多いことなどから、適切な教育業績の評価は日本においてもまだ試行錯誤の段階にあるといえる。

カナダやアメリカの大学では、大学教員の教育業績を評価する方策の一つとしてティーチング・ポートフォリオ[4)]が導入されている。高等教育界におけるティーチング・ポートフォリオという概念は、1986 年にカナダ大学教員協会（Canadian Association University Teachers: CAUT）において初めて用いられたとされている（土持、2007）。その後、テニュア（終身在職権）制度があるアメリカにおいて、テニュア審査を受ける際の教育業績資料として急速に広まり、現在では 2,000 以上もの大学が採用しているといわれる。日本では、1990 年代末にティーチング・ポートフォリオの概念が杉本（1997）により紹介されたといわれるが、それが大学教員の教育業績評価の資料として用いられるには時期尚早であったらしく、その後は初等中等教育における児童生徒の学習活動の振り返りのためのラーニング・ポートフォリオとして普及した（栗田、2009）。しかし、大学教員の教育力向上が叫ばれる中、前述した中央教育審議会答申（2008）のなかで、大学教員の教育業績評価の仕組みの一つの例としてティーチング・ポートフォリオが取り上げられ、その導入・活用について積極的に検討することが期待されている。さらには、（財）大学基準協会による 2011 年度実施予定の第二期認証評価に適用する新評価基準のなかでも、「大学教育の成否は、教員組織の適切さと同様、組織を構成する教員個人の資質・能力・態度といった個人的要因によって左右される面が少なくない。」として、教員・教員組織の評価が大きく取り上げられており、教員の教育力に対する視線はますます厳しくなっているといえよう

本稿では、ティーチング・ポートフォリオが「自己の教育活動のなかで改善が必要な分野を自己省察するのに必要な仕組みとして用いる。」（Seldin、2003）という機能をもつことに注目し、大学教員の教育に関する能力を可視化する一方策として、また、新任教員を対象とした教員研修プログラムである「実践的 FD プログラム」の効果検証のための一資料として用いるためとして、その導入について提案した。

2. オランダにおける大学教員の職能開発

（1）諸外国の動き

大学教員の職能開発に対する世界的な動きは、教育の質保証への対応と、知識基盤社会、生涯学習社会を背景とする学習者中心の教育への転換を契機として、拡がりをみせてきたと考えられる。

欧州において大学教員の職能問題にいち早く取り組んできたイギリスでは、「90 年代以降、個々の教授能力の開発を中心としながらも、より組織的に、それも機関を超えて国レベルで機関全体を網羅するような義務的な取組へと変容」（加藤、2007）し、ASD（academic staff development）として教員の職能開発が進められている。とりわけ、新任教員を対象とした「高等教育資格課程（Postgraduate Certificate in Higher Education、以下 PGCHE）」は、教員の専門的職業活動の一つである「教育活動（learning and teaching）」において、大学教員の教育力の保証を目指した制度として注目される。PGCHE は、2006 年以降公的な基準枠組みとしての「専門性基準枠組み（The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in Higher Education）」や QAA（The Quality Assurance Agency for HE）の M（修士）レベル基準で、その大学の教育目標や方針、戦略にもとづいて設計される教員研修プログラムである。受講者は約 60 単位の授業を 2 ～ 3 年以内に修了する。PGCHE は、新任教員の正規採用条件であるが、経験ある正規採用教員の中にも取得する者がいるという報告もある。

イギリス同様、大学教員の専門性について議論されてきたアメリカにおいては、高等教育機関の自治が強いことから、連邦・州政府やアクレディテーション機関の影響はあまり強くないといわれるが、アクレディテーション団体が発行するハンドブックの中に教職員の評価基準という形で職能開発に関する記述を読み取ることができる。中島（渡利）（2009）の調査によれば、アメリカ中部のアクレディテーション団体のガイドブックの中に、「教員等の専門家（TA 含む）は、教育活動等の活動において卓越性を示し、継続的に職能成長を示すこと。」、「教育、研究、スカラーシップ、サービスの活動における教員の発展・成長に対して大学は適切な支援をすること。」とあり、教員には大学が求める基準を満たすよう職能成長する自己責任があり、大学には教員の職能成長を支援する責務があると捉えられていることがわかる。しかし、教員の職能開発が教員評価と結びついているところは、能力主義にもとづく給与体系をとるアメリカの特徴であり、終身雇用制度を基本に展開されてきた日本の大学教員の専門性に関する議論とは一線を画している感は否めない。

日本と同様に学生の多様化、国際化が進むオランダの大学でも、大学教員の職能開発と教員評価が結びつく形で大学教員の職能に関する議論が進められているが、教員のライフステージに応じたキャリア形成への視点が強調されている点に特徴があるといえる。この考え方は、近年の日本の FD 活動の方向性に近いものがあり、本学における職能開発への示唆を得るべく、今年度、視察を行った。次に、オランダの大学における教員の職能開発について述べる。

（2）大学における労働契約

1990 年代後半より、EU 諸国においては高等教育の大衆化やグローバル化を背景として高等教育システムの国際化や人的流動性に焦点を当てた大学教育改革が進められている。その改革を推し進める契機となった『ボローニャ宣言』（1999）[5] がヨーロッパ次元（European Dimension）の高等教育の創立をめざす一方で、EU 各国では、政治的、文化的、経済的背景をもとに独自の施策に対する模索が続いている。

「ダッチ・モデル」（日本語では「オランダモデル」）という言葉が 1990 年代後半に欧米の、おもに経済界でもてはやされたが、これは 1980 年代からの深刻な経済不況からわずか 15 年あまりで脱出し、いわゆる「オランダの奇跡」をもたらした経済・社会システムをいい表した言葉である。「ダッチ・モデル」の特色の一つは、「コンセンサス（合意形成）」システムにあり、オランダではこのためのシステムが社会内部のいたるところに張り巡らされているといわれている。すなわち、オランダでは、人々は時間をかけてでも話し合い、相互に合意形成をした上で検証し、本格的実施にいたるという考え方が浸透しているのである。

たとえば高等教育においては、1997 年に各大学と大学の教職員組織が最初の「労働協約」（Collective Labor Agreement、以下、CAO）[6] の合意に達し、その後、幾度かの改訂を経て、2008 年に最新の CAO が公開された（2008）。その内容は、「雇用者と非雇用者の責務」、「募集および採用と雇用」、「能力開発、査定、パフォーマンス評価と訓練」など、全 18 章から構成されている。この CAO の役割として、雇用者である大学側と非雇用者である大学教職員との関係を明確にし、労使間の揉め事を避けることがその第一義の目的であることはいうまでもないが、それに加え、大学に奉職しようとする者に対してその職に期待される役割や能力を明らかにすることにより、個人のキャリア形成をも奨励するねらいも含んでいると考えられる。なぜならば、この CAO を作成しているのと同じ機関により、これまでの政府による一般的な職務評価システムをより大学に特化する形で、大学内の具体的な職務やそれに必要とされる能力、職務の程度についてより明確に表した「大学職務分類システム」（The university system for job classification: UJC）が 2003 年に公開され、2005 年 1 月より全国的に実施されているからである。次に、この「大学職務分類システム」の目的と概要について述べる。

（3）職務分類システム

「大学職務分類システム」（The university system for job classification、以下、UJC）は、大学組織に関わるすべての職務を整理するものであり、世界規模のコンサルティング会社であるヘイグループ（Hay Group）による職務評価方法であるヘイメソッド（Hay method）にもとづいて設計されている[7]。UJC の特徴は、「公開性」と「透明性」にあるとされ、これにより大学組織における雇用者、非雇用者双方で容易に職務内容やその程度および範囲が合意できるとともに、非雇用者にとっては、各職務に必要とされる能力概要やその職務に期待される成果を具体的に把握することができるため、自己のキャリア・パスを明確に描くことが可能となる。以下は、UJC のおもな項目である。

- 職名
- 職務の目標
- 職務の組織的背景
- 職務に求められる成果：核となる業務とそのガイドライン、達成目標、業務事例

- 職務の程度（レベル）
- 職務の程度の分類基準
- 職務の程度の定義
- 職務の程度分けの規則

しかし、UJC は一般的な職務概要を示したものであり、その意味ではオランダの全大学に適用できるとする一方で、個々の大学特有の職務や業務期間については、それぞれの大学と非雇用者との間で合意されるのが望ましいともいわれている。では、UJC において大学教員の職務はどのように分類、定義されているのだろうか。2008 年度版 CAO のなかでは、UJC にもとづき、「アカデミック・スタッフ」は「教授」、「准教授」、「助教授」、「講師」、「その他教職員」とされ、これらは 'Education and Research Job Family' として一つのカテゴリーに分類されている。さらに各大学は、UJC による分類をもとにその大学に所属する教員が身につけておくべき教育に関する能力について、その職務内容やレベルごとにさらに細かく分類、定義を行っている。たとえばトゥエンテ大学、デルフト工科大学、アインホーヘン大学の 3 大学共同による定義では、「助教授 1」は、さまざまな種類の教授方法（講義、個別・集団指導など）を用いて学士課程と修士課程の多様な学生集団を指導するとともに、率先して教育内容や教授方法、コースデザイン、テストや学習教材を開発し普及させることや、教育改善に関する提案書を作成したり、それを実行することが期待されている。また「助教授 2」は、教育プログラムのうちのある部分について担当するとともに、積極的に教育プログラムを開発したり、評価方法の改善を提案したりすることが役割とされている。

前述したが、このように、大学ごとに大学教員の職務や能力、期待される役割や成果を具体的に明らかにすることにより、大学側にとってはその大学にとって必要な教員を雇用することが可能となり、教員側にとっては自分がその大学において期待される能力や役割を常に意識することができるとともに将来的なキャリア・パスを描くことが可能となる。このような大学教員の職能や役割に関する「公開性」、「透明性」は、日本の若手教員や大学院生にとっても重要であり、大いに参考になるシステムであるといえるだろう。そして、オランダの大学教員をめざす者にとって必須であるのが、次に述べる「基礎教授資格」（Basic Teaching Qualification: BTQ）である。

（4）基礎教授資格

オランダの大学では、教員は「基礎教授資格」（Basic Teaching Qualification 、以下 BTQ）と呼ばれる資格をもつことが望ましいとされている。これは、「オランダ質保証協会」（The Accreditation Organization of the Netherland and Flanders、以下 NVAO）が推進するオランダ高等教育における質保証のための方策の一つであり、14 大学が共同し、大学教員の基礎的教授能力を判断するための基準として 2008 年に合意したものである。この合意以前に採用された BTQ をもたない教員（とくに新任教員）は、約 2 年間（約 200 ～ 250 受講時間）でこの資格を取るための機会が大学側から提供される。これにより新任教員は教育に関する訓練を受けることができ自己の教授能力を伸ばすことができるとともに、大学側にとっては、教員が基礎的な教授技術をもっていることが保証されるというメリットがある。

各大学は、独自に設定した大学教員の教授能力の定義にもとづいて BTQ 取得のための研修プログラムを作成する。そして、そのプログラムの質が適切であると NVAO などの質保証機関に認められれば、その大学で提供された BTQ をもつ教員の昇進や、他大学への移動が有利になる。次に、筆者が 2009 年度に訪問調査したトゥエンテ大学の BTQ プログラムを紹介する。

（5）トゥエンテ大学の概要[8)]

トゥエンテ（Twente）大学は 1961 年に設立された比較的新しい大学であり、当初はオランダ北東部の地域活性化のための高度職業訓練機関として創設されたが、その後大学に昇格し、オランダで 3 番目の工科大学となった。トゥエンテ大学以外にデルフト工科大学、アインホーヘン大学が工科大学としてあり、2005 年にこれら 3 大学は 3TU として連盟を結成し、2008 年より修士課程のすべてのカリキュラムを共通とする単位互換制度を開始している。トゥエンテ大学はオランダ唯一のキャンパス型大学であり、ドイツ国境に近いこともあって、ドイツからの留学生も多く在籍していたところに、さらに『ボローニャプロセス』により EU 諸国内での学生の流動性が進んだ結果、多様な学生に対応するための教員の教育力向上が大きな課題となっている。

1）教育センターの役割

教員の教育力向上のためのプログラムは、トゥエンテ大学の教育センター（Educational Service Center）が提供している。教育センターは学部から独立した組織であり、以下のような機能をもっている。

- 大学理事会、教員、学生組合を対象としたサービスを行うこと。
- カリキュラム改革とコースデザインを行うこと。
- EU が求める基準に合致するよう、教育の質保証を行うこと。
- ICT を教育に活用すること。
- 教員の能力開発、専門職化を支援すること。

教育センターのスタッフはそれぞれの専門分野に関する修士以上の学位をもつだけでなく、初等中等教育や高等教育での教員経験が最も重視される。スタッフは教育コンサルタントとして、あるいはティーチャー・トレーナー（Teacher trainer）と呼ばれる教員のトレーナーとして教員研修の企画・設計・運営を担当する。また、スタッフの大学間での移動も頻繁に行われている。教育センターの具体的な活動は、①教員を対象とした教育に関する講演会の開催、②公開授業の開催、③個人へのコンサルテーションやコーチング、④授業技術に関するワークショップの開催、⑤ BTQ プログラムの提供などである。トゥエンテ大学では、もともと独自の教育の質保証システム（Pedagogical University Training Twente: DUIT）を開発・実施しており、それをもとに BTQ プログラムが 3TU で共同開発された経緯がある。最初のプログラム開発は 3TU の人事委員会と教育センター主導で行われたが、教員の間から「時間的にプログラムへの参加は困難」という声があがり、以下の方針にしたがってさらに実行性のあるものとされた。

- 教員個々人の状況に応じた、よりフレキシブルなスケジュールとすること。
- より実践的な内容（学部の授業に直結したもの）にすること。
- より参加者のニーズにあったものにすること。（「コース中心」から「参加者中心」へ。）

図 1 は、3TU で提供されている BTQ プログラムのラーニング・パスである。受講者は、どの

ような研修プログラムにするかを自分で決定でき、受講時期なども自分でプランニングできる。しかしすべて受講者任せというわけではなく、受講期間中は、同じ専門領域の同僚メンター、センタースタッフ、学部のコーチンググループが常に受講者の支援に当たる。3TU においては 2009 年度からは新任教員に対して BTQ プログラムへの参加が義務化されたが、それ以外の「熟練教員」（experienced teacher）に対しても義務化するかどうかは今後の検討課題としている点は、本学の状況と同様である。

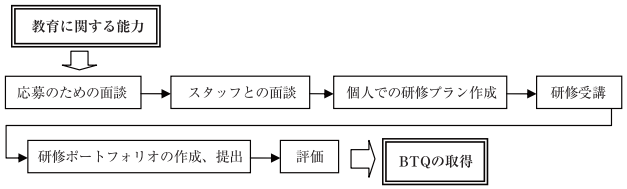


図 1　3TU における BTQ プログラムのラーニング・パス

2）BTQ における大学教員の教授能力

2009 年 6 月、オランダ 14 大学のティーチャー・トレーナーが協議し、BTQ が保証する大学教員の教授能力として 6 項目が合意された[9]。それぞれの項目には幾つかの下位目標が置かれ、それら下位目標については、各大学の実情により自由に設定することができる。以下は、BTQ が保証する教員の教授能力の 6 項目である。

①授業の設計（Design education）
②教授に関する知識（Teaching education）
③授業の質の保証（Ensure the quality of teaching）
④授業の構成と調整（Organize and coordinate teaching）
⑤自己の専門性の開発（Shape one's own professionalism）
⑥ICT の設計と実施における強みの統合（Integrate a specific emphases in design and implementation ICT）

第 6 番目の項目は、たとえば 3TU が工科大学である特色を生かした教育をめざすように、各大学の特色や強みに応じた能力定義ができることになっている。そして、これら定義にもとづいて、表 1 に示したような研修プログラムが各大学において設計、提供される。

表 1　トゥエンテ大学の BTQ プログラム概要（2008-2009）

●受講希望者からの参加の申し出　→　参加の受理	
コース参加時間：90 時間	個別の活動時間：総 110 時間
○導入コース：25 時間 ・「高等教育における教育」	
○授業設計：6-18 時間 ・授業設計（6 時間）、または授業設計にもとづいた課題の構成（18 時間）	○各講義課題の提出
○授業技術：22 時間 ・授業の活性化（6 時間）・ボイストレーニング（6 時間）・メディアを活用した授業（5 時間）・学生の指導（5 時間）	○各講義でのテスト ○メンターとの面談
○評価方法：8-14 時間 ・一般的なガイダンス（2 時間）・テストによる評価（6 時間）と / または他の評価方法（6 時間）	○レポート作成
○教育評価：6 時間	○ポートフォリオの作成
○選択コース：5-23 時間	
●トレーニングの終了	
●評価委員会による成績評価	
● BTQ 資格の取得	

先にも述べたが、オランダの大学においては、大学教員に求められる職務能力の基準が分類手法を用いて職位ごとに明確にされており、これは日本においても大学教員の専門性を明らかにすることやライフステージに応じた職能開発を進める上で必要な視点であると考える。また、大学教員に求められる職務能力のうち教育に関わる能力については、その到達目標が BTQ により教授と学習の観点から項目ごとに具体的に明示されている点は、本研究においても、適切な研修カリキュラムや研修方法を検討する上で、また研修成果の評価手法や評価観点を決定する上で重要な示唆を与えるものと考える。次に、BTQ を参考に開発した、立命館大学における教員研修プログラムである「実践的 FD プログラム」が保証する大学教員の教授・学習支援能力とその評価方法について述べる。

3．立命館大学における実践的 FD プログラム

（1）「実践的 FD プログラム」が保証する教授・学習支援能力

「実践的 FD プログラム」は、2008 年度に立命館大学において採択された質の高い大学教育推進プログラム『教育の質を保証する教員職能開発と大学連携～大学間連携を通じた実践的 FD プログラムの開発ならびに大学教員に求められる教育力量と職能の開発～』をもとに、大学間連携を通じて開発・運用している教員研修プログラムの総称である。現在、立命館大学では、2009 年度新任教員を対象に教育に重点を置いた「実践的 FD プログラム」による研修を開始しているが、このプログラムを運用するにあたり、オランダの BTQ を参考に「実践的 FD プログラム」が保証する教授・学習支援能力を設定した。

BTQ を参考にした理由は、14 大学の連携により教員研修プログラムや職能開発が行われている点が、本学が代表幹事校を務める大学間連携「全国私立大学 FD 連携フォーラム」[10] を基盤

として「実践的 FD プログラム」開発や職能開発を行っている状況に似通っていること、教員の教授能力を到達目標で表し、それに準拠した形で研修プログラムが構成されていることにある。「実践的 FD プログラム」においては、教員に求められる教育に関わる能力をいくつかの観点から分類し、それぞれに到達目標を設定、それらにもとづいて研修プログラムを構成するという方法を導入した。また、到達目標については、本学の教学の考え方である「学習者中心の教育」や、「実践的 FD プログラム」がめざすところの「アクティブ・ラーニングを実践できる能力」を中心とするよう修正を行った。さらに、BTQ では教員に求められる教育に関する能力は 'Teaching' と表されているが、その内容には学生の学習に関わる記述も含まれているところから、本研究では、大学教員に求められる 4 つの役割（教育、研究、社会貢献、管理運営）を果たすために必要とされる能力の総体を「職能」と捉え、その内の「教育」に関わる能力を「教授・学習支援能力」とした。「教授・学習支援能力」は、「教授能力」と「学習支援能力」の両方をさす。

Bloom, B.S. らが提唱した教育目標分類学（taxonomy）は、すべての教育目標を行為動詞で記述し、「授業者による学習者への働きかけが終わった時点で、授業者が学習者に証明できるようになってもらいたい行動」をもとに目標を記述するというものである。

授業では、大学の教学の理念・目標を受け、各学部・学科のディプロマ・ポリシーが策定される。さらに各授業の到達目標との整合性を合理的、体系的に説明するものがカリキュラム・ポリシーである（沖、2007）。これらの関係性を合理的に表現する道具がカリキュラム・マップであり、カリキュラム・マップは、ディプロマ・ポリシーと同じく観点別に示された各授業の到達目標との間の整合性を明示するマトリックスをいう。これにより、どの科目でどのディプロマ・ポリシーを実現するかが明らかとなり、ディプロマ・ポリシーの達成をどの授業で保証しているかを説明できることになる。教員研修も授業と同様、研修目的の上に大学の理念・目標があり、それをもとに各研修の目的（ディプロマ・ポリシーに当たるもの）が設定される。そして、それを実現するための各講座の到達目標と、講座との関係性を明示するカリキュラム・マップの作成が必要である。

以下の表 2 には、「実践的 FD プログラム」が保証する到達目標である教授・学習支援能力を、表 3 には、それら能力を身につけるための現在までの講座の配置状況を示した。

表 2 「実践的 FD プログラム」が保証する大学教員の教授・学習支援能力

項　目	教授・学習支援能力
1. 学習活動の設計	1-1. 教授と学習に関する一般的理論を理解する。 1-2. 学生はいかに学ぶかを理解したコース設計ができる。 1-3. 学習者中心の授業の設計と計画ができる。 1-4. 学習者中心の授業に必要な目標設定とその適切な記述ができる。 1-5. 学習者中心の授業において適切な評価観点の設定と評価方法の選択ができる。 1-6. アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の設計と計画ができる。
2. 教授および学習活動の展開	2-1. 高等教育において学習者中心の授業を実施するための教授・学習方略、方術を理解する。 2-2. 学習を支援する様々なテクノロジーの特徴、利用方法を理解し、授業に用いる。 2-3. 学習展開に応じて柔軟に授業を修正・転換できる。 2-4. 学生と協同して授業を進めることに意欲をもつ。 2-5. 専門分野における調査研究や実践のプロセス、成果を積極的に授業に取り込む。 2-6. アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の実施ができる。
3. 授業の質の保証	3-1. 教授・学習方略、方術に応じた教育効果の評価方法を理解する。 3-2. 客観的かつ厳格な成績評価ができる。 3-3. 教育効果の評価結果について学生に効果的なフィードバックができる。 3-4. 自らの授業や実践を省察し、改善することができる。 3-5. アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の評価ができる。
4. 効果的な学習環境および学習支援環境の開発	4-1. 学習コミュニティの形成を促進する。 4-2. 様々なメディアやツールを活用し、効果的な学習環境の整備や学習支援ができる。 4-3. 学習支援のためのツールや環境の開発ができる。
5. 自己の専門性の継続的な発展	5-1. 学生の多様性を認め、尊重する。 5-2. 自らのキャリアの設計と継続的な開発に努める。 5-3. 大学教員集団の一員として働く。 5-4. 常に高等教育や教授法に関する新しい知識を取り入れることに努める。
6. 大学特有の必要とされる力	6-1. 立命館大学の教学について理解する。

表 3 「実践的 FD プログラム」カリキュラム

	教授・学習支援能力	教　育	研　究	社会貢献	管理運営
①	学習活動の設計 （最少受講時間数：7.5 時間）	授業設計論Ⅰ・Ⅱ (VOD)、 授業設計論演習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ (WS)			
②	教授および学習活動の展開 （最少受講時間数：20 時間）	教授学習理論Ⅰ・Ⅱ (VOD) 教授学習理論演習Ⅱ (WS)、教育方法論Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ (VOD)、教育方法論演習Ⅱ・Ⅲ・Ⅴ (WS) 心理学Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ (VOD)、心理学演習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ (WS)			
③	授業の質の保証 （最少受講時間数：7 時間）	教育評価論Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ (VOD)、教育評価論演習Ⅱ (WS)、教育方法論Ⅳ (VOD)、教育方法論演習Ⅵ (WS)			
④	効果的な学習環境および学習支援環境の開発 （最少受講時間数：3.5 時間）		情報活用基礎 (VOD)、情報活用基礎演習 (WS)	生涯学習論Ⅰ (VOD)	
⑤	自己の専門性の継続的な発展 （最少受講時間数：6 時間）	高等教育論Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ (VOD)	研究のアウトリーチ活動Ⅰ (VOD)、研究者倫理Ⅰ (VOD)		大学管理運営Ⅰ・Ⅱ (VOD)
⑥	大学に特有の必要とされる力 （最少受講時間数：5.5 時間）	立命館学Ⅰ (VOD)、教授学習理論Ⅲ (VOD)、教授学習理論演習Ⅰ・Ⅲ (WS)			

※　表内 VOD は「ビデオ・オンデマンド」、WS は「ワークショップ」

※　表内の「最少受講時間数」は、1 つのオンデマンド講義が約 45 分、各ワークショップ講座が 120 分で構成されていることから算出した。しかし、受講者はオンデマンド講義を繰り返し視聴することも可能であり、また各講義では課題レポートを提出する必要もあることから、受講者は 1 つのオンデマンド講義を修了するために BTQ プログラムと同様、個別の活動時間を要していると考えられる。

（2）研修成果の評価

授業においては、その到達目標が達成されたことを示すには厳格な成績評価が求められる。目標があっても、学習者に目標を達成させるための授業における手立てと厳格な成績評価がなければ、単に目標を掲げたに過ぎないことになる。初等中等教育においては、テストなどで測ることの出来ない「関心・意欲・態度」や「思考・判断」の評価にポートフォリオ評価やルーブリック評価が用いられているが、大学においては、まだそれら評価方法に関する研究ははじまったばかりであるといえる。

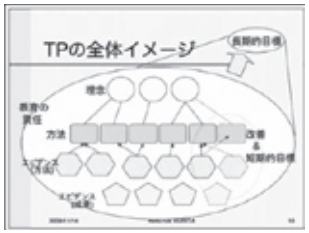


図２　ティーチング・ポートフォリオ全体イメージ
※栗田による教員研修資料より抜粋 [11]

アメリカやカナダでは、ティーチング・ポートフォリオが、おもに昇進や教育業績評価のツールとして用いられてきたことは第１節で述べた通りである。しかし、立命館大学における「実践的 FD プログラム」への導入にあたっては、受講者の教育活動の自己省察のための資料として用いることに重点を置くこととした。つまり受講者は、ティーチング・ポートフォリオの作成支援者（メンター）との面談を通して、研修終了時にティーチング・ポートフォリオを研修成果の一資料として作成するのである。

受講者が、「実践的 FD プログラム」の到達目標である「カリキュラムや自らの授業の設計、実施、評価に関して、自らの専門分野と教育学の観点から、その適切性、妥当性、有効性を省察し、改善できる基礎的な能力を身につける。」ことを達成できたかどうかは、各講座の受講の程度やティーチング・ポートフォリオの評価をもとにメンターと受講者本人（メンティー）、教育コンサルタントとの協議により判断される仕組みである。ティーチング・ポートフォリオの作成にあたっては、１人のメンターに対してメンティー２～３人というのが妥当な人数といわれているが、ティーチング・ポートフォリオの概念が導入されて間もない日本においては支援者であるメンターの育成がまず急務であり、立命館大学においても、現時点では 40 名余りの受講者に対して２名のメンターしか対応できないのが実情である。そこで、立命館大学の現状に即した研修方法を開発するべく、試行的実践 [12] をもとに、多人数研修でも活用できるティーチング・ポートフォリオ作成のための日本型ワークショップを導入した。

日本型ワークショップは、栗田（2008）らによって研究されている方法であり、事前に受講

者同士のペア・ワークにより自己の教育理念や日常の教育活動をまとめ、それを２泊３日などの短期集中研修で完成させることから、通常アメリカやカナダの大学などで行われている４日程度の日程で１人のメンターが２～３人のメンティーを個別に担当して作成する方法に比べ、効率がよく完成度が高い作成方法であるとしている。実際に受講者がティーチング・ポートフォリオを書く過程においてはメンターとの個別相談も必要ではあるが、しかし、メンターの人数に比して受講者の人数が多い場合には有効なワークであると考えられている。本学では、栗田氏を講師に招き、2009 年 11 月に日本型ワークショップを開催した。しかし、このワークショップでは２時間という時間的制約もあったことから導入部分のみの実施となった。具体的には、ティーチング・ポートフォリオの目的や意義について簡単な講義を講師より受けた後、まず自己の日頃の教育活動を付箋紙に書き出し、似たような活動についてグループ化し、そこから受講者同士のペア・ワークにより相互に教育理念を導き出すという内容であった。今後、今回のワークショップで明らかにした個々の教育理念や教育活動をもとに、具体的に受講者がティーチング・ポートフォリオを作成できるような支援体制を整える予定であるが、その結果については別に報告する。

４．結　び

本稿では、FD を通じてめざすべき目標や大学教員の教育業績評価を適切に行うために大学教員の職能を明らかにすることを目指し、オランダの大学における基礎教授資格（BTQ）を参考に、本学で開発、運用している「実践的 FD プログラム」が保証する大学教員の教授・学習支援能力とその評価手法について報告した。

「実践的 FD プログラム」が保証する教授・学習支援能力は、大学授業における教育の質を保証すると同時に、これまで曖昧にされてきた大学教員の教育業績評価に一つの視点を提供するものである。また、これら教授・学習支援能力を身につけるための教員研修プログラムと研修成果の評価手法の開発も同時に行われている点は、文部科学省が推奨する「FD の実質化」に向けて一つのモデルとなることが期待される。

今回提案した大学教員の教授・学習支援能力の内容や、教育活動の自己省察のためのティーチング・ポートフォリオのあり方に関する妥当性、有効性については、三段階での評価を予定している。すなわち、受講者による個人評価、プログラムの運営主体である教育開発支援センター教職員によるプログラム評価、そして関連する学協会などにおいて研究成果を報告・発表し広く意見を求める。個人評価やプログラム評価の具体的手法については現在検討中であり、また、教員のライフ・ステージに即した専門性に関する検討はこれからである。今後、本学の教職員をはじめ、連携する他大学の教職員の協力のもとに、引き続きその検証とモデルの改善および普及に努めたいと考える。広く関係諸方面からの忌憚のない意見をいただければ幸いである。

注

1）「実践的 FD プログラム」は、FD マップと称するマトリクスに、大学教員の４つのアカデミック・プラクティス、すなわち「教育」「研究」「社会貢献」「管理運営」のそれぞれに対し、オンデマンドによる講義とワークショップからなる複数の講座を配置し、実施大学ごとに受講対象者に応じて必要と思わ

れる講座を抽出し、独自の研修プログラムを構成・運用するものである。現在、立命館大学では、2009 年度新任教員を対象に「教育」に重点を置いた研修を開始している。

2）アメリカの POD（Professional and Organizational Development Network in Higher Education）はファカルティ・ディベロッパー（FDer）と呼ばれる、大学においておもに FD 活動を担う人々を中心としたネットワークであり、FD に関わる研究や調査活動を行っている。近年は、とくに大学教員の職能や FDer の資質、教員研修センターの役割、教員へのコンサルティング手法の開発などについての提言を行っており、その中で、大学教員の役割や使命、専門性に関する再検討も行われている。

3）羽田（2009）は、「FD 論には、教員の職能開発が年齢や職階によって異なるという視点が欠落するか、甚だしく弱い。」として、これまでの FD 研究のあり方に対してクリティカルな視点から分析を行っている。そして、教員のライフ・ステージに沿った役割取得を促進することや、教員集団の組織的な教育活動を推進する体系的な FD 政策樹立のため、大学教員の生涯にわたる専門性発達の解明が急務であると述べている。

4）ポートフォリオの定義にはいくつかのものがあるが、たとえば Peter Seldin は、「教育業績を記録する資料の集合であり、1 人の大学教員の教育活動について最も重要な成果の情報をまとめたものである。」とし、また栗田は、「自らの教育活動について振り返り、自らの言葉で記し、多様なエビデンスによってこれらの記述を裏づけた教育業績についての厳選された記録」と定義する。

5）『ボローニャ宣言』では、2010 年までに欧州圏における高等教育制度の規格の標準化を目指している。また、「ヨーロッパ高等教育圏」の構築に向けて『ボローニャ宣言』に述べられた内容を実現していく一連の取組の過程を『ボローニャプロセス』と呼び、EU 地域内において大学間の流動性を促進することや、ヨーロッパ高等教育の魅力を高めることなどを目指した改革が進められている。

6）オランダの大学における「労働協約」（CAO）は、「オランダ大学協会」（Association of Cooperating Dutch Universities: VSNU）が各大学を代表し、大学に関わる各労働団体（Federation of Dutch Trade Unions、Civil Servants' Centre/General Federation、CNV union、Federation for Intermediate and Senior Staff）と 1997 年に最初に締結した。その後、2003 年に改訂され、2008 年に最新版が公開されている。

7）ヘイグループは国際規模のコンサルティング会社であり、企業や公的機関、大学などの職務業績評価や運営管理へのコンサルティングを行っている。Hay method は職務評価のための手法であり、各職務に共通して必要とされる 'Know-How'、'Problem Solving'、'Accountability' の 3 要素 について調査を行い、その結果を分析、測定することにより個人の業績評価ができるという考えにもとづいている。

8）2009 年 2 月 18 日にトゥエンテ大学で行ったインタビューによる。

9）2009 年 6 月 24 日にトゥエンテ大学教育センターのティーチャー・トレーナーである Maria van der Blij 氏にメールで行った調査による。

10）「全国私立大学 FD 連携フォーラム」は、同じ困難な教育条件（クラス規模の大きさ、教員の持ちコマ数の多さ、学生の学力・学習意欲の多様さ）を持つ中規模以上の私立大学が連携することによりこれら諸問題の克服を目指すだけでなく、その過程において、大学教員に求められる職能の検討・提案も行おうとするものである。2009 年 11 月現在、19 大学が参加する連携体となっている。

11）立命館大学における新任教員を対象とした「実践的 FD プログラム」の 2009 年度受講者を対象に、栗田佳代子氏を講師に招き 2009 年 11 月 14 日に実施したティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップにおいて栗田氏より提示されたパワーポイント資料の一部より抜粋したものである。

12）これまでに大学評価・学位授与機構の栗田佳代子らは、「直輸入型ワークショップ」と「日本型ワークショップ」と呼ばれるワークショップを 2008 年度に試行実施している。「直輸入型」は、アメリカで現在実施されているティーチング・ポートフォリオをそのままのツールや実施日程で行うものである。「日本型」は、「直輸入型」ワークショップを基礎にして、日本の大学に適応するようツールの簡略化や実施日程を短縮するなど集中的に作成できるよう改変を行ったものであり、本学ではこの「日本型ワークショップ」を取り入れた。

【参考文献】

・有本章『大学教授職と FD』東信堂、2005 年。
・江原武一『大学のアメリカ・モデル - アメリカの経験と日本』玉川大学出版部、1994 年。
・沖　裕貴「観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造―理念・目標、ディプロマ・ポリシー、シラバスとの関連において―」『立命館高等教育研究』第 7 号、2007 年、61-74 頁。
・沖裕貴・井上史子・林徳治・安岡高志・江原武一・金剛理恵・淺野昭人「『全国私立大学 FD 連携フォーラム』を通じた実践的 FD プログラムの開発」『立命館高等教育研究』第 9 号、2009 年、159-174 頁。
・加藤かおり「英国高等教育資格課程における専門キャリア開発の基準と構造に関する研究」日本学術振興会科研費補助金（基盤 C）、平成 17 ～ 18 年。
・カーネギー大学教授職国際調査・日本版、1992 年、2007 年。
・栗田佳代子「日本におけるティーチング・ポートフォリオの可能性と課題―ワークショップから得られた知見と展望―」評価結果を教育研究の質の改善・向上に結びつける活動に関する調査研究会報告書、2009 年。
・杉本　均「アメリカの大学におけるティーチング・ポートフォリオ活用の動向」京都大学高等教育叢書 2、1997 年、14-30 頁
・中央教育審議会「学士課程の構築に向けて（答申）」、平成 20 年。
・土持ゲーリー法一『ティーチング・ポートフォリオ授業改善の秘訣』東信堂、2007 年。
・中島（渡利）夏子「第 2 章アメリカにおける FD とそのネットワーク」東北大学高等教育開発推進センター編『ファカルティ・ディベロップメントを越えて』東北大学出版会、2009 年、23-58 頁。
・長坂寿久『オランダモデル 制度疲労なき成熟社会』日本経済新聞社、2000 年。
・橋本鉱一「アメリカにおける大学教員―90 年代の変容を中心として―」大学評価・学位授与機構研究紀要学位研究第 15 号、2001 年（平成 13 年）11 月、25-37 頁。
・羽田貴史「第 1 章大学教育改革と Faculty Development」東北大学高等教育開発推進センター編『ファカルティ・ディベロップメントを越えて』東北大学出版会、2009 年、3-22 頁。
・ピーター・セルディン著、栗田佳代子訳『ティーチング・ポートフォリオ作成の手引き』玉川大学出版部、2007 年。
・ボイヤー E. L.、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 年。
・マーチン・トロウ、天野郁夫・喜多村和之訳『高学歴社会の大学―エリートからマスへ―』東京大学出版会、1976 年。
・Association of Universities in the Netherlands, *Collective Labour Agreement(CAO) of Dutch universities, 1 September 2007 to 1 March 2010*, Hague, VSNU, 2008.（http://www.vsnu.nl/web/file?uuid=04d867ef-8e16-489e-b108、2009 年 11 月 16 日）
・Hay Group「ヘイグループについて」（http://www.haygroup.com/jp/about/index.aspx?ID=4808、2009 年 11 月 9 日）
・L.B. Nilson (eds.), *To improve the academy Vol.28*, San Francisco, John Wiley & Sons, Inc., 2010.

Discussion to University Teachers of the Teaching Competences in Practical FD program
—Referred to the Basic Teaching Qualification (BTQ) in the Netherlands—

INOUE Fumiko (Lecturer, Institute for Teaching and Learning)
OKI Hirotaka (Professor, Institute for Teaching and Learning)
KONGOU Rie (Administrative Staff, Office of Development and Support of Higher Education)

Abstract

Central Education Council Report regarding “Towards Structure of Education in Undergraduate Programs” (Mext, 2008) said that it is one of the essential issues to improve and strengthen FD and SD which helps the staff develop academic and professional competencies in order to solve our urgent issue of establishing undergraduate programs in universities in Japan. Since the partial revision of the university establishment standards that announced obligation to endeavor FD, 1999, FD has been widely practiced and many new activities such as constructing regional FD networks and/or nurturing academic developers have been challenged instead of conventional ones that help academic staff improve in the content of courses and in instructive methods in class. It is our new task how to substantiate these attempts, and in order to realize it, academic competencies should be clarified so that educational achievement evaluation for academics may be properly conducted. This paper attempts to discuss what teaching and study supporting competences of the academics are, and how they should be evaluated in the Practical FD programs on the basis of Basic Teaching Qualification (BTQ) at the universities in the Netherlands.

Key words

Faculty Development, Basic Teaching Qualification, Teaching Portfolio,
Academic Competencies, Practical FD programs

実践的 FD プログラムの開発
- 大学教員の教授・学習支援能力の提案 -

Development of the Practical FD programs
- Proposal of Faculty’s Competencies in Teaching and Supporting Learning -

井上　史子*1/沖　　裕貴*2/林　　徳治*3

＜和文抄録＞

1999年のファカルティ・ディベロップメント（Faculty Development，以下，FD）の努力義務化以降，多くの大学においてFDが普及してきている．また，その取組もFDに関するネットワークの構築やFDを専門的に行う人材の養成など，従来の授業改善という枠組みを越えた広い意味でのFDへの取組もみられるようになってきている．このような取組をいかに実質化するかが今後の大きな課題であり，そのためにはFDを通じてめざすべき目標や，教員に対する教育業績評価を適切に行うための大学教員として必要な職能や教育力の内容を明らかにする必要がある．

本稿では，オランダの大学における大学教員の基礎教授資格（Basic Teaching Qualification）を参考に，実践的FDプログラムが保証する大学教員の教授・学習支援能力[注1]およびその評価手法について提案した．

＜キーワード＞

FD，実践的FDプログラム，大学教員の教授・学習支援能力，ティーチング・ポートフォリオ

1. はじめに

2008年度に質の高い大学教育開発推進プログラム（教育GP）に採択された「教育の質を保証する教員職能開発と大学連携－大学間連携を通じた実践的FDプログラムの開発ならびに大学教員に求められる教育力量と職能の提案－」をもとに，立命館大学では，FDに関する大学間連携である「全国私立大学FD連携フォーラム（JPFF）」[1]を通して開発されている実践的FDプログラムの運用を進めている．2008年度は，「FDマップ（創造型）」（沖，2008）の作成[2]や，学内体制の整備，各講座の開発，他大学とのFDに関する大学間連携の確立など，実施体制の整備を行い，2009度は，立命館大学に新規採用された専任教員歴3年未満の教員42名を主要な対象者として，実践的FDプログラムの本格運用を開始し，半年が経過したところである．

本稿では，立命館大学における新任教員を対象とした実践的FDプログラムの実施状況について述べるとともに，大学教員に求められる4つの役割のうち「教育」に焦点を当て，本実践的FDプログラムが保証する大学教員の教授・学習支援能力およびその評価手法について

論文受理日：
*1 INOUE Fumiko ： 立命館大学教育開発推進機構（〒603-8577　京都市北区等持院北町56-1）
*2 OKI Hirotaka ：立命館大学教育開発推進機構（〒603-8577　京都市北区等持院北町56-1）
*3 HAYASHI Tokuji：立命館大学教育開発推進機構（〒525-8577　滋賀県草津市野路東1丁目1-1）

［注１］：本研究では大学教員に求められる４つの役割（教育，研究，社会貢献，管理運営）を果たすために必要とされる能力の総体を「職能」と捉え，その内の「教育」に関わる能力を「教授・学習支援能力」と設定した．なお「教授・学習支援能力」は，「教授能力」と「学習支援能力」の両方を指す．

提案する.

2. 実践的FDプログラムの概要

実践的FDプログラムとは，大学教員に求められる4つの役割，すなわち「教育」「研究」「社会貢献」「管理運営」のそれぞれの役割に対し，おもに教育学の理論に関するオンデマンド講義（以下，VOD）と，コミュニケーションなどの実技を中心とするワークショップ（以下，WS）からなる複数の講座をレベル1からレベル3に分けて配置した「FDマップ（創造型）」を作成し，プログラムの実施大学が対象者に応じて必要と思われる講座をその中から適宜抽出し，研修プログラムを構成するというものである（図1参照）.

ここでいうレベル1は「専任教員歴3年未満の新任教員」を，レベル2と3は「専任教員歴3年以上の教員」を想定しており，レベル3はその中でも「各部局において管理職の立場にある教員」を想定している. 現在，4つの役割全体でVOD63講座，WS39講座の計102講座が配置されており，その内，「教育」を中心にVOD15講座，WS10講座が2008年度に開発を終えた. 現在はこれらに加え，VOD15講座，WS5講座が開発中である.

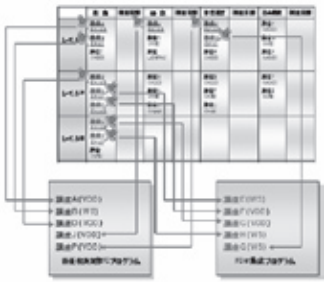


図 1. モジュール・プログラムの抽出

立命館大学では新任教員を対象とした実践的FDプログラムとして，2008年度に開発されたVOD15講座，WS10講座の受講を2009年度5月より開始するとともに，個々の受講者のニーズに応えるため，高等教育経験を積んだ先輩教員による教育コンサルテーション，および受講者によるティーチング・ポートフォリオ作成支援なども実施している. ティーチング・ポートフォリオ導入の理由は，これが「自己の教育活動のなかで改善が必要な分野を自己省察するのに必要な仕組みとして用いる.」[3]（Seldin，2003）という機能をもつことに注目し，新任教員を対象とした実践的FDプログラムの効果検証のための一資料として，また，大学教員の教育に関する能力を可視化する一方策として用いることが可能であると判断したことによる. 具体的なティーチング・ポートフォリオ作成支援への取組については後の項において述べる.

3. 大学教員に求められる教育力

(1)専門職としての大学教員

2008年末の中央教育審議会答申[4]では，学士課程教育の充実を支えるための教職員の職能開発の必要性が強調されるとともに，「FD（Faculty Development）を通じてめざすべき目標の設定や，教員に対する業績評価を適切に行うためには大学教員として必要な職能や教育力の内容を明らかにすることが重要である.」（「学士課程教育の構築に向けて」，p.39）ことが明記されている.

マーチン・トロウ（Trow，1973）は，高等教育のマス化，ユニバーサル化が進むにつれ，その国における高等教育システムの特徴（高等教育機会に対する姿勢，アカデミック・スタンダードとカリキュラム，内部ガバナンスなど）は質的に変化すると論じた[5]が，このような変化はアメリカだけでなく，イギリスやオーストラリア，日本など，高等教育進学率が上昇している多くの国々でも同様の変化がみられている. すなわち，高等教育の大衆化は，新しい学生層（成人学生，パートタイム学生，留学生，女子学生，リカレント学生）を生み出すとともに，それら学生への適切な対応が教員に要請されることとなったのである（江原，1994）[6]. このことは，「大学教授職は社会的存在である以上，社会のさまざまな側面から期待がかけられるのは当然のなりゆき」（有本，2005）であり，国家から，社会から，あるいはステークホルダーからと，さまざまな方面からの期待と圧力を調整しながら，現代の大学教員はその使命や役割を的確に遂行することが求められているといえる. また，ボイヤー（Boyer，1990）は，アメリカ高等教育の活力を維持するには教授職の仕事をもっと創造的に捉えること，すなわち，「発見」，「統合」，「応用」，「教育」という4つの「学識（Scholarship）」の概念から教員の知的活動を捉え直すべきであると提唱した[7]. しかし，大学教員に求められる能力を明確にするには，その仕事に求められる知識や技能をさらに詳細に調査する必要があり，現代のアメリカ大学教員の中には「教育」，「研究」，「社会貢献」，「管理運営」という大学教員の4つの役割に必要な一般的あるいは専門的な知識，技能を定義するまでは，彼らの仕事を的確に評価したり，支援を提供したりすることは困難であるともいわれている[8].

日本においては，大学教授職は「大学に奉職し，専門分野を専攻し，学術活動に携わり，固有の文化を擁している教授，助教授，講師，助手など大学教員の総称である.」（有本，2005）と定義され，大学に所属して，学事に従事する専門職を意味する[9]. また専門職は，専門分野の知識の機能に対応した「研究」，「教育」，「サービス」，「マネジメント」[注2]に呼応した役割を果たすとして，その一つの役割として「専門職は教育の役割を担当する職業である.」とされている. 日本の大学教員にも「教育」，「研究」，「社会貢献」，「管理運営」の4つの役割を果たすことが期待されているが（中央教育審議会，2008），1990年代より，高等教育の大衆化や国際化などの変化を背景として，とりわけ「教育」に力を注ぐことが求められていることは周知の通りである. しかし，日本の大学教員に対する研究に対する意識に関する調査結果[10]をみると，依然として日本の教員の中には研究を重視する傾向があり，大学教員は「研究指向というエートスと大学内外からの教育要請という狭間でダブルバインド状況に陥っており」（橋本，2001）[11]，このジレンマは今後も続くとみられている. さらに，大学教員の職能開発が，教員のライフ・ステージという視点を抜きにして語られる傾向があるということも指摘されており[12]，単純に大学教員という括りのなかで論じることの危険性にも留意しながら検討を行う必要があるといえる.

(2)大学教員の業績評価

これまで大学教員の業績評価はおもに研究業績に重きが置かれてきた. これは，我が国が「戦前以来ドイツモデルを範にして取り入れて近代大学を構築し，整備したために，研究神話が高等教育システム全体を席巻する結果を帰結した」（有本，2005）[13]ことに起因してると考えられている. また，教育業績の評価は，研究業績の評価と比して，その成果を明らかにするのに時間がかかることや数量的な効果検証が困難な部分も多いことなどから，適切な教育業績の評価は日本においてもまだ試行錯誤の段階にあるといえる.

カナダやアメリカの大学では，大学教員の教育業績を評価する方策の一つとしてティーチング・ポートフォリオが導入されている[14]. 高等教育界におけるティーチング・ポートフォリオという概念は，1986年にカナダ大学教員協会（Canadian Association University Teachers：CAUT）において初めて用いられたとされる（土持，2007）[15]. その後，テニュア（終身在職権）制度があるアメリカにおいて，テニュア審査を受ける際の教育業績資料として急速に広まり，現在では2,000以上もの大学が採用しているといわれている.

日本では，1990年代末にティーチング・ポートフォリオの概念が紹介されたといわれるが，それが大学教員の教育業績評価の資料として用いられるには時期尚早であったらしく，その後は初等中等教育における児童生徒の学習活動の振り返りのためのラーニング・ポートフォリオとして普及した（栗田，2009）[16]. しかし，大学教員の教育力向上が叫ばれる中，前述した中央教育審議会答申（2008）のなかで，大学教員の教育業績評価の仕組みの一つの例としてティーチング・ポ

［注2］：有本による著書（『大学教授職とFD』，p.5）では，「研究」「教育」「サービス」「マネジメント」の順に記されており，ここでは有本による定義を引用したため，そのままの記述を用いた.

ートフォリオが取り上げられ，その導入・活用について積極的に検討することが期待されている．さらには，(財)大学基準協会による2011年度実施予定の第二期認証評価に適用する新評価基準のなかでも，「大学教育の成否は，教員組織の適切さと同様，組織を構成する教員個人の資質・能力・態度といった個人的要因によって左右される面が少なくない．」[17]として，教員および教員組織の評価が大きく取り上げられており，教育力に限らず教員の職能の全体像を明らかにすることや，それを正しく評価することへの期待はますます高まっているといえよう．

諸外国においても，FD推進の不可分の動きとして大学教員の教育に関する能力を明らかにしようとする試みが注目されている．とくに近年は，学習者中心の教育に関する知識や態度，さらには実践に適用するための具体的な能力(コンピテンシーまたはコンピテンス)の標準化を促進することを意図している点に特徴があるといわれる[18]が，次に，この能力（コンピテンスまたはコンピテンシー）の概念について考える．ところで，日本では「能力」に対してコンピテンスやコンピテンシーという用語が併用されているが，本稿においては，この概念を提唱したマクレランドの弟子であるスペンサー（L.M. Spencer）による著書を参考としていることから，本著の訳者による解釈にもとづき，「コンピテンシー」を用いることとする．

(3)コンピテンシーの概念

コンピテンシーの概念は，1970年代にハーバード大学心理学教授のマクレランド（D. C. McClelland）によって提唱されたものであり，その後，スペンサーやEQ（Emotional Intelligence Quotient）の提唱者であるゴールマンなど，彼の弟子たちによって研究が引き継がれ実際に活用可能な形への具体化が進められてきた．[19] スペンサーらによる原著‘Competence at Work’[20]では，コンピテンシーとは，「ある職務または状況に対し，基準に照らして効果的，あるいは卓越した業績を生む原因として関わっている個人の根源的特性」[21]と定義されており，卓越した業績を峻別する人材の能力を指す．この根源的特性とは「さまざまな状況を超えて，かなり長期間にわたり，一貫性をもって示される行動や思考の方法」[注3]であり，①「動因：個人が行動を起こす際に常に考慮し願望するさまざまな要因」，②「特性：身体的特徴，あるいはさまざまな状況や情報に対する一貫した反応」，③「自己イメージ：個人の態度，価値観，自我像」，④「知識：特定の内容領域で個人が保持する情報」，⑤「スキル：身体的，心理的タスクを遂行する能力」の５つのタイプがあるとされている．

コンピテンシーのタイプとレベルは，人材マネジメントを企画する際に有用な視点を与える．たとえば，「知識」と「スキル」のコンピテンシーは目に見えやすく，比較的表層に位置する人間の特性である．一方，「自己イメージ」，「特性」，「動因」に関わるコンピテンシーは見えにくく，より深く人格の中核に位置する．したがって，「知識」と「スキル」のコンピテンシーは比較的開発しやすく，能力維持にもコスト効果性が高いといえるが，「動因」や「特性」といった中核的人格は評価することも開発することも難しく，予めこれらの特性を備えた人材を選ぶことが，もっともコスト効果性が高くなるといわれている[22]．また，「自己イメージ」にかかわるコンピテンシーはこれら２つの中間に位置し，かなりの時間と労力を要しはするが，訓練などを通して変容は可能であるとされている．図２は，コンピテンシー特性の５つのタイプの関係を図式化したものである．

スペンサーは，多くの組織は表層の「知識」と「スキル」のコンピテンシーにもとづいて人事選考を行い，採用した新入社員は根源的な「動因」や「特性」のコンピテンシーをすでに備えている，あるいは入社後の訓練で開発できると仮定しているが，しかし，この順序は逆の方が実はコスト効果性は高いと論じる．これは，近年の経済不況により，その財政基盤の強化や経営体質の改善が喫緊の課題となっている大学（とくに私立大学）にとっては考慮を要する点であり，新規に

[注3]：スペンサーらによるコンピテンシーの定義と同様，実践的FDプログラムにおける「教授・学習支援能力」も，外的に行動として顕在化しているかどうかで測定でき，後天的に学習し，獲得し，変容可能な能力として捉える．

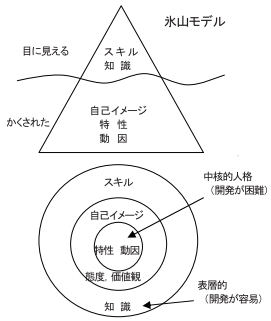


図２．中核と表層のコンピテンシー

出典：L.M.スペンサー他，梅津祐良他訳「コンピテンシー・マネジメントの展開」，生産性出版，2001，p.14

教員を採用する際に，これら大学教員のコンピテンシーを明確にしたうえで選考のための視点の一つに加えることも検討していく必要があると考える．

たとえばオランダでは，後述する「大学職務分類システム」（The university system for job classification，以下，UJC）とともに「能力指標」（Competence Instrument for the Dutch Universities）作成プロジェクトが大学間で進められており，大学教員に必要な能力として５つのクラスター（①Mental ability，② Personal effectiveness，③Influencing，④ Leadership，⑤Achievement drive）からなる具体的な「基本的傾向」（Basic Material）が提案されている[23]．このような能力指標を作成するにはインタビュー調査など，多くの時間と労力，経費を要するだけでなく，適切な調査手法の選択が求められ，実際に行うことは容易ではない．しかし，大学において適切な人材配置を行うためにも，また大学教員に必要とされる能力を明らかにする上でも重要な視点の一つであり，今後，日本の大学においてもこのような能力指標の開発が求められてくると考えられる．

(4)諸外国の動き

大学教員の職能開発に対する世界的な動きは，教育の質保証への対応と，知識基盤社会，生涯学習社会を背景とする学習者中心の教育への転換を契機として，拡がりをみせてきたと考えられる．

欧州においてこの問題にいち早く取り組んできたイギリスでは，「90年代以降，個々の教授能力の開発を中心としながらも，より組織的に，それも機関を超えて国レベルで機関全体を網羅するような義務的な取組へと変容」（加藤，2007）[24]し，ASD（academic staff development）として教員の職能開発が進められている．とりわけ，新任教員を対象とした「高等教育資格課程（Postgraduate Certificate in Higher Education，以下，PGCHE）」は，教員の専門的職業活動の一つである「教育活動（learning and teaching）」において，大学教員の教育力の保証をめざした制度として注目される．PGCHEは，2006年以降公的な基準枠組みとしての「専門性基準枠組み（The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in Higher Education）」やQAA（The Quality Assurance Agency for HE）のM（修士）レベル基準で，その大学の教育目標や方針，戦略にもとづいて設計される教員研修プログラムである．受講者は約60単位の授業を２～３年以内に修了する．PGCHEは，新任教員の正規採用条件であるが，経験ある正規採用教員の中にも取得する者がいるという報告もある．

イギリス同様，大学教員の職能について議論されてきたアメリカにおいては，高等教育機関の自治が強いことから，連邦・州政府やアクレディテーション機関の影響はあまり強くないといわれるが[25]，アクレディテーション団体が発行するハンドブックの中に教職員の評価基準という形で職能開発に関する記述を読み取ることができる．中島（2009）の調査によれば，アメリカ中部のアクレディテーション団体のガイドブック

の中に，「教員等の専門家（TA 含む）は，教育活動等の活動において卓越性を示し，継続的に職能成長を示すこと．」，「教育，研究，スカラーシップ，サービスの活動における教員の発展・成長に対して大学は適切な支援をすること．」とあり，教員には大学が求める基準を満たすよう職能成長する自己責任があり，大学には教員の職能成長を支援する責務があると捉えられていることがわかる．しかし，教員の職能開発が教員評価と結びついているところは，能力主義にもとづく給与体系をとるアメリカの特徴であり，終身雇用制度を基本に展開されてきた日本の大学教員の職能に関する議論とは一線を画している感は否めない．

日本と同様に学生の多様化，国際化が進むオランダの大学でも，大学教員の職能開発と教員評価が結びつく形で大学教員の，とくに教育力に関する議論が進められているが，教員のライフ・ステージに応じたキャリア形成への視点が強調されている点に特徴があるといえる．この考え方は，近年の日本の FD 活動の方向性に近いものがあり，筆者らが注目する大学教員の教育力解明への示唆を得るべく，2009 年度に視察を行った．次に，オランダの大学における教員の教授能力[注 4]開発について述べる．

4．オランダの大学における教授能力開発

(1) 大学職務分類システム（UJC）

UJC は，オランダの大学組織に関わるすべての職務を整理するものであり，世界規模のコンサルティング会社であるヘイ・グループ（Hay Group）による職務評価方法であるヘイ・メソッド（Hay method）にもとづいて設計されている[26]．UJC の特徴は，「公開性」と「透明性」にあるとされ，これにより大学組織における雇用者，被雇用者双方で容易に職務内容やその程度および範囲が合意できるとともに，被雇用者にとっては，各職務に必要とされる能力やその職務に期待される成果を具体的に把握することができるため，自己のキャリア・パスを明確に描くことが可能となる．

UJC のおもな項目としては，①職名，②職務の目標，③職務の組織的背景，④職務に求められる成果：核となる業務とそのガイドライン・達成目標・業務事例，⑤職務レベル，⑥職務レベルの分類基準，⑦職務レベルの定義，⑧職務レベル分けの規則などがある．しかし，UJC は一般的な職務概要を示したものであり，その意味ではオランダの全大学に適用できるとする一方で，個々の大学特有の職務や業務期間については，それぞれの大学と被雇用者との間で合意されるのが望ましいともいわれている．では，UJC において大学教員の職務はどのように分類，定義されているのだろうか．

オランダの大学における 2008 年度版労働協約のなかでは，UJC にもとづき，「アカデミック・スタッフ」は「教授」，「准教授」，「助教授」，「講師」，「その他教職員」とされ，これらは‘Education and Research Job Family’として一つのカテゴリーに分類されている．さらに各大学は，UJC による分類をもとにその大学に所属する教員が身につけておくべき教育に関する能力について，その職務内容やレベルごとに細かく分類，定義を行っている．

たとえばトゥエンテ大学，デルフト工科大学，アインホーヘン大学の 3 大学共同による定義では，「助教授 1」は，さまざまな種類の教授方法（講義，個別・集団指導など）を用いて学士課程と修士課程の多様な学生集団を指導するとともに，率先して教育内容や教授方法，コースデザイン，テストや学習教材を開発し普及させることや，教育改善に関する提案書を作成したり，それを実行することが期待されている．

また「助教授 2」は，教育プログラムのうちのある部分について担当するとともに，積極的に教育プログラムを開発したり，評価方法の改善を提案したりすることが役割とされている．前述したが，このように，大学ごとに大学教員の職務や能力，期待される役割や成果を具体的に明らかにすることにより，大学側にとってはその大学にとって必要な教員を雇用することが可能となり，教員側にとっては自分がその大学において期待される能力や役割を常に意識することができるとともに将来的なキャリア・パスを描くことが可能となる．

［注 4］：オランダの大学では教員に求められる教育に関する能力は「教授能力」という言葉で表現されているが，その定義には学習支援にかかわる記述も含まれており，本稿でいうところの「教授・学習支援能力」と同じ能力を意味すると思われる．

このような大学教員に必要とされる教育に関する能力や役割に関する「公開性」，「透明性」は，日本の若手教員や大学院生にとっても重要であり，大いに参考になるシステムであるといえるだろう．そして，オランダの大学教員をめざす者にとって必須であるのが，次に述べる基礎教授資格（BTQ）である．

(2) 基礎教授資格

オランダの大学では，教員は基礎教授資格（以下，BTQ）と呼ばれる資格をもつことが望ましいとされている．これは，「オランダ質保証協会」（The Accreditation Organization of the Netherland and Flanders，以下，NVAO）が推進するオランダ高等教育における質保証のための方策の一つであり，14 大学が共同し，大学教員の基礎的な教授能力を判断するための基準として 2008 年に合意したものである[27]．この合意以前に採用された BTQ をもたない教員（とくに新任教員）は，約 2 年間（約 200～250 受講時間）でこの資格を取るための機会が大学側から提供される．

これにより新任教員は教育に関する訓練を受けることができ自己の教授能力を伸ばすことができるとともに，大学側にとっては，教員が基礎的な教授能力をもっていることが保証されるというメリットがある．各大学は，独自に設定した大学教員の教授能力の定義にもとづいて BTQ 取得のための研修プログラムを作成する．そして，そのプログラムの質が適切であると NVAO などの質保証機関に認められれば，その大学で提供された BTQ をもつ教員の昇進や，他大学への移動が有利になる仕組みである．

(3) BTQ における大学教員の教授能力

2009 年 6 月，オランダ 14 大学のティーチャー・トレーナー（教員研修の担当者）が協議し，BTQ が保証する大学教員の教授能力として 6 項目（①授業の設計，②教授に関する知識，③授業の質の保証，④授業の構成と調整，⑤自己の専門性の開発，⑥各大学の特色）が合意された[28]．それぞれの項目には幾つかの下位目標が置かれ，それら下位目標については，各大学の実情により自由に設定することができる．また第 6 番目の項目は，各大学の特色や強みに応じた能力定義ができることとなっている．そして，これらの定義にもとづいて設計された研修プログラムが各大学において提供される．

表 1 は，オランダのトゥエンテ大学における研修プログラム例である[29]．

表 1．トゥエンテ大学における BTQ プログラムの概要（2008-2009）

●受講希望者からの参加の申し出　→　参加の受理	
コース参加時間：90 時間	個別の活動時間：総 110 時間
・導入コース：25 時間 ・「高等教育における教育」	
・授業設計：6-18 時間 ・授業設計（6 時間），または授業設計に基づいた課題の構成（18 時間）	・各講義課題の提出
・授業技術：22 時間 ・授業の活性化（6 時間），・ボイストレーニング（6 時間），・メディアを活用した授業（5 時間）， ・学生の指導（5 時間）	・各講義でのテスト ・メンターとの面談
・評価方法：8-14 時間 ・一般的なガイダンス（2 時間），・テストによる評価（6 時間）と/または他の評価方法（6 時間）	・レポート作成
・教育評価：6 時間	
・選択コース：5-23 時間	
●トレーニングの終了	
●評価委員会による成績評価	
●BTQ 資格の取得	

5．大学教員の教授・学習支援能力の提案

(1)実践的FDプログラムが保証する教授・学習支援能力

実践的FDプログラムが，2008年度に立命館大学において採択された質の高い大学教育推進プログラム「教育の質を保証する教員職能開発と大学連携～大学間連携を通じた実践的FDプログラムの開発ならびに大学教員に求められる教育力量と職能の開発～」をもとに，大学間連携を通じて開発・運用している教員研修プログラムの総称であることは前述したとおりである．現在，立命館大学では，2009年度新任教員を対象に教育に重点を置いた実践的FDプログラムによる研修を開始しているが，このプログラムを運用するにあたり，オランダのBTQを参考に実践的FDプログラムが保証する教授・学習支援能力を設定した．BTQを参考にした理由は，14大学の連携により教員研修プログラムや教員の教授能力開発が行われている点が，本学が代表幹事校を務める大学間連携「全国私立大学FD連携フォーラム」を基盤として実践的FDプログラム開発を行っている状況に似通っていること，教員の教授能力を到達目標で表し，それに準拠した形で研修プログラムが構成されていることにある．

表2.「実践的FDプログラム」が保証する教授・学習支援能力

項　目	教授・学習支援能力
1. 学習活動の設計	1-1. 教授と学習に関する一般的理論を理解する. 1-2. 学生はいかに学ぶかを理解したコース設計ができる. 1-3. 学習者中心の授業の設計と計画ができる. 1-4. 学習者中心の授業に必要な目標設定とその適切な記述ができる. 1-5. 学習者中心の授業において適切な評価観点の設定と評価方法の選択ができる. 1-6. アクティブ・ラーニング（とくにPBL）を取り入れた授業の設計と計画ができる.
2. 教授および学習活動の展開	2-1. 高等教育において学習者中心の授業を実施するための教授・学習方略，方術を理解する. 2-2. 学習を支援する様々なテクノロジーの特徴，利用方法を理解し，授業に用いる. 2-3. 学習展開に応じて柔軟に授業を修正・転換できる. 2-4. 学生と協同して授業を進めることに意欲をもつ. 2-5. 専門分野における調査研究や実践のプロセス，成果を積極的に授業に取り込む. 2-6. アクティブ・ラーニング（とくにPBL）を取り入れた授業の実施ができる.
3. 授業の質の保証	3-1. 教授・学習方略，方術に応じた教育効果の評価方法を理解する. 3-2. 客観的かつ厳格な成績評価ができる. 3-3. 教育効果の評価結果について学生に効果的なフィードバックができる. 3-4. 自らの授業や実践を省察し，改善することができる. 3-5. アクティブ・ラーニング（とくにPBL）を取り入れた授業の評価ができる.
4. 効果的な学習環境および学習支援環境の開発	4-1. 学習コミュニティの形成を促進する. 4-2. 様々なメディアやツールを活用し，効果的な学習環境の整備や学習支援ができる. 4-3. 学習支援のためのツールや環境の開発ができる.
5. 自己の専門性の継続的な発展	5-1. 学生の多様性を認め，尊重する. 5-2. 自らのキャリアの設計と継続的な開発に努める. 5-3. 大学教員集団の一員として働く. 5-4. 常に高等教育や教授法に関する新しい知識を取り入れることに努める.
6. 大学に特有の必要とされる力	6-1. 立命館大学の教学について理解する.

表3.「実践的FDプログラム」における講座配置状況　(2009年12月現在)

教授・学習支援能力	教　育	研　究	社会貢献	管理運営
1. 学習活動の設計	授業設計論Ⅰ・Ⅱ(VOD)，授業設計論演習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ(WS)			
2. 教授および学習活動の展開	教授学習理論Ⅰ・Ⅱ(VOD)，教授学習理論演習Ⅱ(WS)，教育方法論Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ(VOD)，教育方法論演習Ⅱ・Ⅲ・Ⅴ(WS)，心理学Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ(VOD)，心理学演習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ(WS)			
3. 授業の質の保証	教育評価論Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ(VOD)，教育評価論演習Ⅱ(WS)，教育方法論Ⅳ(VOD)，教育方法論演習Ⅵ(WS)			
4. 効果的な学習環境および学習支援環境の開発		情報活用基礎(VOD)，情報活用基礎演習(WS)		
5. 自己の専門性の継続的な発展	高等教育論Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ(VOD)	研究のアウトリーチ活動Ⅰ(VOD)，研究者倫理Ⅰ(VOD)	心理学Ⅳ(VOD)	大学管理運営Ⅰ・Ⅱ(VOD)
6. 大学に特有の必要とされる力	立命館学Ⅰ(VOD)，教授学習理論Ⅲ(VOD)，教授学習理論演習Ⅰ・Ⅲ(WS)			

※　表内VODは「ビデオ・オンデマンド」，WSは「ワークショップ」

ブルーム（Bloom, B.S.）らが提唱した教育目標分類学（taxonomy）は，すべての教育目標を行為動詞で記述し，「授業者による学習者への働きかけが終わった時点で，授業者が学習者に証明できるようになってもらいたい行動」をもとに目標を記述するというものである．授業では，大学の教学の理念・目標を受け，各学部・学科のディプロマ・ポリシーが策定される．さらに各授業の到達目標との整合性を合理的，体系的に説明するのがカリキュラム・ポリシーである（沖，2007）[30]．これらの関係性を合理的に表現する道具がカリキュラム・マップであり，カリキュラム・マップは，ディプロマ・ポリシーと同じく観点別に示された各授業の到達目標との間の整合性を明示するマトリックスをいう．これにより，どの科目でどのディプロマ・ポリシーを実現するかが明らかとなり，ディプロマ・ポリシーの達成をどの授業で保証してい

るかを説明できることになる．

各大学で行う教員研修も授業と同様，研修目的の上に大学の理念・目標があり，それをもとに各研修の目的が設定されることから，その目的を実現するための各講座の到達目標と，講座との関係性を明示するカリキュラム・マップの作成が必要となる．

表２には，実践的FDプログラムが保証する教授・学習支援能力を，表３には，それら能力を身につけるための現在までの講座の配置状況を示した．

(2)研修成果の評価

授業においては，その到達目標が達成されたことを示すには厳格な成績評価が求められる．目標があっても，学習者に目標を達成させるための授業における手立てと厳格な成績評価がなければ，単に目標を掲げたに過ぎないことになる．初等中等教育においては，テストなどで測ることの出来ない「関心・意欲・態度」や「思考・判断」の評価にポートフォリオ評価やルーブリック評価が用いられているが，大学においては，まだそれら評価方法に関する研究ははじまったばかりであるといえる．

アメリカやカナダでは，ティーチング・ポートフォリオが，おもに昇進や教育業績評価のツールとして用いられてきたことは前述した通りである．しかし，立命館大学における実践的 FD プログラムへの導入にあたっては，受講者の教育活動の自己省察のための資料として用いることに重点を置くこととした．すなわち受講者は，ティーチング・ポートフォリオの作成を支援するメンターとの面談を通して，研修終了時にティーチング・ポートフォリオを研修成果の一資料として作成する．

本実践的FDプログラムにおけるティーチング･ポートフォリオの構造は，①「教育の責任（担当授業）」，②「教育の理念」，③「目的と方法」，④「成果」，⑤「今後の目標（短期・長期）」の５項目から成り，それに，③や④を裏づけるための「証拠資料」が添付される．その他，各自が必要と考える項目はメンターとの協議により決定される．図３は，実践的FDプログラムにおけるティーチング・ポートフォリオの全体イメージである．

受講者が，実践的 FD プログラムの到達目標である「カリキュラムや自らの授業の設計，実施，評価に関して，自らの専門分野と教育学の観点から，その適切性，妥当性，有効性を省察し，改善できる基礎的な能力を身につける．」ことを達成できたかどうかは，各講座の受講の程度やティーチング・ポートフォリオの評価をもとにメンターと受講者本人，教育コンサルタントとの協議により判断される仕組みである．

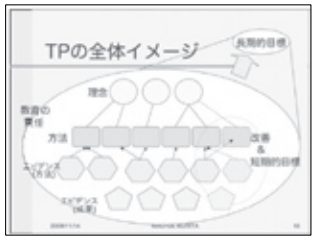


図３．ティーチング・ポートフォリオ全体イメージ
※栗田による教員研修資料より抜粋

ティーチング･ポートフォリオの作成にあたっては，１人のメンターに対してメンティー（支援を受ける側）2〜3 人というのが妥当な人数といわれるが，ティーチング・ポートフォリオの概念が導入されて間もない日本においては支援者であるメンターの育成がまず急務であり，立命館大学においても，現時点では 40 名余りの受講者に対して２名のメンターしか対応できないのが実情である．

そこで，立命館大学の現状に即した研修方法を開発するべく，先行実践[10]をもとに，多人数研修でも活用できるティーチング・ポートフォリオ作成のための集中型ワークショップを導入した．集中型ワークショップはもっとも効率がよく完成度が高い作成方法として，

栗田（2008）らによって研究されている方法であり，事前に受講者同士のペア・ワークにより自己の教育理念や日常の教育活動をまとめ，それを２泊３日などの短期集中研修で完成させる．実際に受講者がティーチング・ポートフォリオを書く過程においてはメンターとの個別協議も数回程度必要ではあるが，しかし，メンターの人数に比して受講者の人数が多い場合には有効なワークであると考えられている．

本学では 2009 年 11 月に導入のための集中型ワークショップを実施したところであり，今後，具体的にティーチング・ポートフォリオ作成支援体制を整える予定である．

６．おわりに

本稿では，FD を通じてめざすべき目標や大学教員の教育業績評価を適切に行うために大学教員に求められる４つの役割のうち，とくに「教育」に関する能力に注目し，本学で実施している実践的FDプログラムが保証する大学教員の教授・学習支援能力とその評価手法について提案した．

実践的FDプログラムが保証する教授･学習支援能力は，大学授業における教育の質を保証すると同時に，これまで曖昧にされてきた大学教員の教育業績評価に一つの視点を提供するものであると考える．また，これら教授・学習支援能力を身につけるための教員研修プログラムと，その研修成果の評価手法の開発が並行して行われている点は，文部科学省が推奨する「FDの実質化」に向けて一つのモデルとなることが期待される．

しかし，今回提案した大学教員の教授・学習支援能力の内容や，教育活動の自己省察のためのティーチング・ポートフォリオのあり方に関する妥当性，有効性については未だ検証途中であり，また，教員のライフ・ステージに即した能力開発に関する検討もこれからである．

今後，本学の教職員をはじめ，連携する他大学の教職員の協力のもと，引き続きその妥当性，有効性の検証と提案したモデルの改善と普及に努めたい．

【引用・参考文献】

1) 沖裕貴・井上史子・林徳治・安岡高志・江原武一・金剛理恵・淺野昭人，「『全国私立大学FD連携フォーラム』を通じた実践的FDプログラムの開発」，立命館高等教育研究第9号，2009，pp. 159-174
2) 沖裕貴他，「『FDマップ』を用いた実践的FDプログラムの開発」，日本高等教育学会第12回大会発表要旨収録，2009，pp. 116-119
3) ピーター・セルディン著，大学評価・学位授与機構監訳，栗田佳代子訳，「ティーチング・ポートフォリオ作成の手引き　大学教育を変える教育業績記録」，玉川大学出版部，2007，p. 3
4)「学士課程教育の構築に向けて(答申)」，中央教育審議会，2008
5) マーチン・トロウ，天野郁夫・喜多村和之訳，「高学歴社会の大学―エリートからマスへ―」，東京大学出版会，1976
6) 江原武一，「大学のアメリカ・モデル - アメリカの経験と日本」，玉川大学出版部，1994，p. 33
7) ボイヤー E. L. ，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
8) L. B. Nilson (eds.) (2010)，*To improve the academy Vol. 28*，San Francisco，John Wiley & Sons，Inc.
9) 有本章，「大学教授職とFD」，東信堂，2005，p. 4
10) カーネギー大学教授職国際調査・日本版，1992年，2007年
11) 橋本鉱一，「アメリカにおける大学教員 - 90年代の変容を中心として－」，大学評価・学位授与機構研究紀要学位研究第15号，平成13年
12) 東北大学高等教育開発推進センター編，「ファカルティ・ディベロップメントを越えて」，東北大学出版会，2009，pp. 12-14
13) 有本章，「大学教授職とFD」，東信堂，2005，p. 16
14) 土持ゲーリー法一，「ティーチング・ポートフォリ

オ授業改善の秘訣」，東信堂，2007
15)同上，p. 114
16）栗田佳代子，「日本におけるティーチング・ポートフォリオの可能性と課題－ワークショップから得られた知見と展望－」，評価結果を教育研究の質の改善・向上に結びつける活動に関する調査研究会報告書，2009，p. 1
17)「新大学評価システムガイドブック－平成23年度以降の大学評価システムの概要－」，財団法人大学基準協会，2009，p. 10
18）「学士課程教育の構築に向けて－参考資料7：FDをめぐる海外の動向－」，中央教育審議会，2008，p. 122
19）L. M. スペンサー他，梅津祐良，成田攻，横山哲夫訳，「コンピテンシー・マネジメントの展開」，生産性出版，2001，p. i
20） Spencer, L. M. & Spencer. S. M. (1993), *Competence at Work*, Canada: John Wiley & Sons, Inc.
21）L. M. スペンサー他，梅津祐良，成田攻，横山哲夫訳，「コンピテンシー・マネジメントの展開」，生産性出版，2001，p. 11
22）同上，p. 15
23)Competence Instrument for the Dutch Universities Manual, http://www.maastrichtuniversity.nl/web/Sitewide/MUO/CompetenceInstrumentForTheDutchUniversities.htm（2009/9/11検索）
24)加藤かおり，「英国高等教育資格課程における専門キャリア開発の基準と構造に関する研究」，平成17年度～平成18年度科学研究費補助金（基盤研究(C)）研究成果報告書，2007
25）東北大学高等教育開発推進センター編，「ファカルティ・ディベロップメントを越えて」，東北大学出版会，2009，pp. 23-58
26)Hay group　http://www.haygroup.com/jp/index.aspx（2009/11/09 検索）
27)Association of Cooperating Dutch Universities (2008), *Collective Labour Agreement (CAO) of the Dutch Universities*, Utrecht
28）2009年6月24 日にトゥエンテ大学教育センターのティーチャー・トレーナーであるMaria van der Blij氏にメールで行った調査による.
29）2009年2月18日にトゥエンテ大学で行ったインタビューによる.
30）沖裕貴，「観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造―理念・目標，ディプロマ・ポリシー，シラバスとの関連において―」，立命館高等教育研究第7号，2007，pp. 61-74
31）栗田佳代子，「日本におけるティーチング・ポートフォリオの可能性と課題－ワークショップから得られた知見と展望－」，評価結果を教育研究の質の改善・向上に結びつける活動に関する調査研究会報告書，2009，pp. 14-21

報告

「ヨーロッパ大学協会」の視察結果から大学評価の在り方を問う

安岡高志・金剛理恵
宮浦崇・井上史子
林徳治

要　旨

2009 年 2 月、EUA が高等教育機関に対して行っている組織評価、および「質保証」に関する活動に重点をおいて視察を行った。この結果、EUA が対象とする機関は、戦略的な目標を持っていない場合が非常に多く見られるとのことであった。戦略的な目標が考えられることは「質」という点で重要な要素であり、これが一つのゴールであると EUA は考えており、それをどれだけ達成したかということはそれほど重要視していないとのことであった。本報告では日本でも EUA 型の組織評価の導入を提案する。

キーワード

認証評価、自己点検・評価、教育目標、評価機関、ヨーロッパ大学協会

第Ⅰ部　ヨーロッパ大学協会（European University Association）の視察結果

Ⅰ-1　はじめに

2009 年 2 月、筆者らは欧州の高等教育機関の調査を行った。調査の目的は、「ボローニャ宣言」（1999 年）より 10 年が経過し、2010 年までに高等教育改革におけるゴール達成の成果が求められている欧州において、その成果を挙証するための大学評価や質保証の在り方を調査することにより、日本の高等教育改革への示唆を得ることにある。調査の実施にあたっては、「高等教育改革が進んだ欧州において、改革の成果を測るための組織評価の手法について調査すること」、「欧州における高等教育の質保証の在り方を参考に、今後の日本における質保証について提言すること」を具体的目標とした。

今回の調査では、「ヨーロッパ大学協会（European University Association：以下、EUA）」を主要な調査対象としており、とくに EUA が高等教育機関に対して行っている組織評価および質保証に関する活動について重点的に聞き取りを行った。主な質問事項は、①「ボローニャ宣言」後の欧州高等教育の状況、②EUA で開発された大学評価のための組織評価手法の概要、③開発さ

れた組織評価手法の活用状況、④実際に組織評価を実施する上での視点などである。

なお、以下のⅠ-2からⅠ-5の内容は、EUAの副事務局長：Andre Sursock氏（質保証：Quality Assurance 担当）と Project Officer である Elizabeth Colucci 氏（国際化担当）のプレゼンテーションと質疑応答を要約したものである[1)]。また、本調査は平成 20 年度質の高い大学教育推進プログラム「教育の質を保証する教員職能開発と大学連携（立命館大学）」の経費によって行われたものである。

Ⅰ-2　ボローニャ宣言について

世界中の教育関係者は「ボローニャ宣言」の名称についてはよく知っているが、その内容については十分把握していないことが多い。また、欧州の大学関係者においても内容を「十分に」理解している者は少ないというのが実情である。

1999 年、EU 各国の教育担当大臣は、統一的な高等教育を進めるための会議を開催した。そのねらいは、欧州では歴史的に非常に多種多様な高等教育制度が築かれてきており、この多様性のなかに「欧州高等教育圏（European Higher Education Area：以下、EHEA）」を作り上げようとすることにある。すなわち、高等教育機関の協力、学術的交流、そして透明性の確保という３つの視点を重視した EHEA を確立しようとするものである。この会議において出された「ボローニャ宣言」とそのプロセスは、政治的権力や強制力を持つ指令的なものではない。現在の EU 政府は高等教育に対して政策的強制力を持っていない。したがって「ボローニャプロセス」は EU 加盟の政府間の合意のもとで進められる取組である。これはあくまでも自主的な合意内容であり、その内容を国、各大学に義務づけるものではなく、すべての国や各大学が自主的に参加し改革改善するものである。つまりボローニャプロセスの意義については各国政府がそれぞれに解釈し、それぞれに対応するため、多種多様な形での取組として現れてくることになる。

この取組の目的、目標は、高等教育機関における学生やスタッフ（教員・職員両者を指す）のモビリティ（流動性）を大きくし、将来のキャリアに対する準備を容易にすると同時に、欧州市民としての能力獲得を目指すというものである。すなわち、民主主義、学問の自由という２つの原則にもとづいて、高等教育に対するアクセスを自由化しようというものである。ボローニャプロセスでは、欧州の伝統的な様々な高等教育修学の形態を（呼称も様々であるが）、３種類の形態、すなわち「学士」「修士」「博士」の３つの課程に編成することによって互いに互換性を強めていくという流れを作ってきたことが最もよく知られている。いわゆる欧州全体を視野に入れた資格枠組（National Qualification Framework：NQF）を確立することで、国境を越えて、各課程のレベル設定とそれが確保されることを目指した取組である。したがって、国ごとに各課程の統一がなされ、また欧州レベルでも統一がなされなければならない。さらに、教育機関ごとに内部・外部による質の評価を行うことも要求されている。このような課程の統一や質の評価を行う理由は、各国で受けた資格の国際的通用性を保証するためであることは言うまでもない。

「ヨーロッパ単位互換制度（European Credit Transfer System：ECTS）」も活用されているが、各国によって高等教育の内容が異なるため、どのような教育内容であるかということを説明する補助的なディプロマを発行することも各国機関が行っている。しかし、共通理解しておかなければならないことは、この単位互換制度は未完成の状態にあるということである。

しかし、「学生中心」という教育の考え方への転換を契機に、ボローニャプロセスを進める中で生まれてきた様々なツールを学生が活用するようになってきている。たとえば、欧州各国では、これまで高等教育において学士課程というものが多くの国で存在しなかった。高校卒業後６年間の高等教育を経ないと職業の機会を得る事ができなかったのである。それを学士４年、修士２年というように分けて早期の就職の機会を図るとともに、学士課程修了後に次の課程（修士）への進路選択の自由、流動の自由を実現するため、さらなる改善が現在行われている。各国の労働市場においても、４年での学士資格取得者への対応が要求されているところである。

Ⅰ-3　高等教育の質保証（Quality Assurance）について

欧州では「質」というものを３段階に分けて考えている。第１段階は各教育機関レベルである。教育の「質」というものはその教育機関自身にあり、その教育関係機関のすべての関係者が教育の「質」に責任を持つべきであると確信している。第２段階は国家・地域レベルである。国家レベルでは、各国それぞれ異なった質の保証のためのシステムが採られている。第３段階では、協力と交流、流動性（モビリティ）を推進するために欧州レベルのフレームワークを構築し、これらを進めるためのガイドラインを発行している。それは教育機関の内部評価についてのガイドラインや外部評価に関するガイドラインである。また、監査・評価組織で良い監査業務を行っている組織をリストアップする組織が作られている。さらに、欧州レベルの教育の「質」について討議するフォーラムが形成され、定期会議は毎年 11 月に行われている。質保証に関して EUA が行っていることは、各教育機関に対して、内部評価をする際のガイドライン、および評価プログラムの提供、さらに「質」の向上を図るためのプログラムの提供も行っている。EUA は、外部の評価機関がガイドラインを作成する際には必ずその討議の場に参加してきている。

EUA は「質」というものには一つの定義は存在しないと考えており、「質」はこうあるべきだということはないことを前提にしている。評価にあたっては、評価対象機関が考える「質」が基準であり、評価の際に重要なことは「改善し続けている」ということで、そのことが「質」が良いということである。すなわち、評価対象が内部に持つ「質」について強くイメージを持って、はじめて社会的要求に対応しうる変化が可能となるのであり、最も重要な質保証の要素は「より革新的で創造的な改善をすすめる組織か」ということである。

EUA が行っている質保証のためのプログラムは自主的なものであり、義務ではなく、対象の機関が申し込むことによって行われる。申し込むという行為が行われた時点で、既に何らかの改善、変革（change）を望む経営陣が存在しており、組織のゴールはいかに良い目標（ターゲット）を作るかということに集約される。より良い質を確保するためのいくつかの必要な要素はあるが、たとえその要素が欠落していたとしても「変えたい」という意識を経営陣が持っているならば、ゴールに向けてどの方向性に進めていくかということの方が重視されるべきである。仮に、大学が評価を受ける前に明確な目標を持っているならば、それが強ければ強いほど結果は明確に出てくる。しかし、対象となる機関は戦略的な目標を持っていない場合が非常に多い。この場合、戦略的に考えられることが「質」という点で重要な要素なので、大学の経営方針として、あるいは全体として戦略的に方針を考えることができるように方向付けることが、このプログラムの役割である。それをどれだけ達成したかということは現時点ではそれほど重要視していない。具体

的に良い質を確保するための必要要素としては、機関の意志決定組織の柔軟性や産官学との連携、教育プログラムの構築の適切性などである。評価を受けることで「被害者」にならないためには、教育機関としての内部の「強み」が必要であり、また、自らの「強み」を独自に高めることも必要だが、他の教育機関との連携のもとで互いに磨き合うことも重要である。

Ⅰ-4　EUA について

EUA は、2001 年 に 'Association of European Universities' と 'Confederation of European Union Rectors' Conference' の発展的統合により、事務局をベルギーのブリュッセルに置いて設立された。欧州の高等教育に関係する機関の中で最大の規模を持つ協会組織である。会員数は欧州 800 余りの大学と 22 の国の国立大学総長協会から組織されており、国別に見ると 46 カ国が加盟している。欧州以外の国も参加しており、ロシア、スイス、アルメニア、アイスランドなどがある。

欧州の政策に関する討議の場に、大学の立場から意見を述べることが EUA の使命であり、EU の政策決定者と定期的に会談を持っている。また、加盟する大学の意見聴取や、大学間の交流を奨励するような機会の提供などに加えて、お互いのグッドプラクティスを紹介するような業務も行っている。また、EUA は国際化にも力をいれており、アジアや南北アメリカ、アフリカでも活動を始めている。これら活動は協力関係という形をとり、相互に高等教育におけるグッドプラクティスを情報交換することにより、学び合うことを目的としている。

EUA の会員校は各種サービスを受けることができ、その一つに「組織評価プログラム（The Institutional Evaluation Program：以下、IEP）」がある。これは、EUA 内に組織された運営委員会により開発、運用されているプログラムであり、申請大学に対して高等教育の専門家を派遣し組織評価を行うというサービスが提供されている。

Ⅰ-5　IEP について

EUA が提供する IEP は 1994 年から実施され、欧州および欧州以外の国の様々なタイプの評価機関について、40 カ国、約 250 件の評価（2009 年度現在）を行ってきた。エリア、国ごとに教育機関がグループになって評価するということも行っている。IEP の目的は、各大学の「組織構成」、「発展過程」、「理念と文化」、「大学におけるすべての活動（研究、教育、社会貢献）」に対して助言を与えることにより、その大学の教育目標の達成という使命を支援するということにある。すなわち、教育機関が戦略的に意志決定をし、またガバナンス能力を高めるというものである。教育機関といっても多岐にわたるため、具体的な評価段階では特定分野、要素について見ていくことになる。また、各機関の自己評価を重要視し、その教育機関が持つ「強み」と「弱み」を自ら理解するように支援している。

評価にあたっては国境を越えた評価チームを組織し、審査員として教育機関に派遣する。審査委員は大学の総長（あるいは経験者）、副総長（あるいは経験者）、現役の学生から構成される。学生も審査員のメンバーとして入っているが、欧州では大学側が学生の団体と連携するのは珍しいことではない。また、総長、副総長は審査にあたって EUA の研修を受けた後、数年間評価業務を行うのが一般的である。一方、学生審査員については、欧州では学生団体が組織化されており、学生組合が欧州レベルでも構築されていることから、EUA はそれら団体に対して審査

員の条件や基準を提示する。そして、学生組合から 1 名の候補者の推薦を受け、審査・研修の後、審査員として活動することになる。学生審査員の主な役割は学習環境の査定である。従来は修士、博士の学生を中心に評価を依頼してきたが、若い学生の気持ちを十分に反映させるために学士課程の学生も必要であることを最近認識している。評価期間の一般的な日程は次の通りである。たとえば、各機関からその年の春に評価の申し込みがあれば、10 月初旬に評価のためのワークショップに招待する。各機関の自己評価を中心とするプログラムであるため、そのワークショップにおいて自己評価の進め方について説明する。その後、4 ヶ月間に各機関は自己評価を行う。自己評価には大学全体が参加することが必要であり、また EUA のコンサルテーションの期間も確保されており、評価期間中 2 回ほど EUA の評価チームがその機関を訪問する。翌年 6 月には評価報告書が出される。

Ⅰ-6　調査のまとめ

今回の調査では、EUA における組織評価手法の概要、「ボローニャ宣言」後の欧州の高等教育の状況、教育の質保証の在り方を中心に聞き取りを行った。

欧州における高等教育機関を対象とした組織評価手法については、EUA を基盤に開発された IEP と呼ばれる手法について具体的に知ることができた。聞き取り調査でも述べられていたように、IEP の重要な役割は、対象大学の教育目標の達成という使命を支援するということにある。大学自身の自己評価を重要視し、その教育機関が持つ「強み」と「弱み」を自ら理解するように支援している。日本では、「評価」に対してネガティブなイメージを持つ傾向があり、大学評価に対して、評価される側に「評価疲れ」を引き起こすことや、大学の自治が損なわれるといったことへの懸念から否定的な意見が少なからずあると筆者らは感じている。しかし、EUA が行っているような組織評価の視点、すなわち「その教育機関が持つ強みと弱みを自らに理解させ、教育目標の達成を支援する。」という考え方を取り入れることにより、より大学評価への理解が進むとともに、各大学の個性化や特色化も進むものと推察される。

教育の質保証については、EUA の大学評価の方針は如何に実質的な改革ができるようにするかを明確な目的としており、目的を達成するために何をすべきかを基本としていることが分かった。これに対して日本の第三者による大学評価の在り方は IEP のような指導機関が存在しないために形式的になりがちであると言わざるを得ない。日本のような大学評価を繰り返しても十分な改革の進展は期待できない。今後、日本では、大学評価において実質的な改革となるような方策を講じる必要がある。

以上の調査結果をもとに、第Ⅱ部では、今後の日本における大学評価の在り方について提案する。

第Ⅱ部　日本の認証評価に対する EUA 型評価導入の提案

Ⅱ-1　はじめに

現在、教育の質保証の一つとして注目されているのが、第Ⅰ部で EUA においても強調されていた「その組織が改善のサイクルを構築しているかどうか」ということである。すなわち、改善

のサイクルを機能させることのできる組織は質保証に向かって改善が繰り返されるので、それが質保証につながると言うことである。組織の改善サイクルとは中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008 年）でも謳われている PDCA サイクルのことである。高等教育界では PDCA サイクルが用語としては一般化しつつあるが、各々が持つ PDCA サイクルのイメージについてはバラバラであり、PDCA サイクルが機能するための条件も十分には理解されていないのが現状である。

第Ⅱ部では、「PDCA サイクルが機能する条件は何か」、「成果を出すまでに要する期間」、「戦略的な計画の必要性」、「大学評価において最初から成果を要求することは不可能であること」などについて述べ、実質的な改革を行うためには第Ⅰ部で紹介した EUA における IEP のようなサービス機関が必要であることを提言する。

Ⅱ -2　PDCA サイクルが機能するための条件

PDCA は Plan（計画）・Do（実行）・Check（評価）・Action（改善）の頭文字を取ったもので、これが目的達成のためにスパイラル状に回る仕組みのことを一般的に PDCA サイクルと呼んでいる。最初に工業製品の品質管理のために用いられたことから、工学的経営学的モデルとも呼ばれ、教育には馴染まないという意見もある[2)]。しかし、現在では一般のサービス業、病院、NPO 法人などでも積極的に導入され、先述したとおり中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008 年）においても、人材像を明確にし、PDCA サイクルの運用により組織改善を実現すべきであることが記述されている。しかし、用語としては一般化してきてはいても、PDCA サイクルが機能するための条件についての共通認識は十分ではない。以下に、PDCA サイクルが機能するための 4 つの条件を示す[3), 4)]。

第 1 条件は、計画において次の 4 項目を策定できる組織であることである。すなわち、「1. その組織として何を達成すべきか（その組織が発展するために何を達成すべきか）という目標を策定できる」、「2. 目標を達成するために具体的に何をすべきか行動目標や行動する際の心得を策定できる」、「3. 目標の成果を何によって測定するか評価指標を策定できる」、「4. 評価を行う際の基準となる評価基準を策定できる」ことである。

第 2 条件は、実行において各自の行動が目標の達成に資することを常に確認・実感することができるように目標に対して共通認識を持ちつつ、計画の遂行にあたる組織であることである。

第 3 条件は、計画において策定された評価指標と評価基準にしたがって評価を行う組織であることである。また、評価のために必要なデータは計画的に収集・整理されるように日常業務の中に組み込まれている組織であることである。

第 4 条件は、評価結果や前回の目標、社会状況などのデータや事実にもとづいて、改善が連続性のある形で次の計画として策定されていく組織であることである。

以上のような条件が整っている組織を「PDCA サイクルが効果的に機能する組織」と言うことになるが、PDCA サイクルは計画・実行・評価・改善の繰り返しであり、未来に向かって努力するものである。一般的に大学における質保証は自己点検・評価をもとに行われるが、この自己点検・評価に対するイメージが、過去に向かって点検・評価を行うというように考えられている様子が見受けられる。しかし、PDCA サイクルを自己点検・評価に適用することにより、達成目標

を定め、その達成のために努力し、最初に設定した評価指標と評価基準にしたがって評価を行い、これにもとづいて改善するという、未来に向かっての営みに変わるのである。

Ⅱ -3　PDCA サイクルによる成果を出すまでに必要な期間

PDCA サイクルは計画を立て、それを実行し、評価を行うわけであるので、成果を出すためには一定の期間が必要であることは容易に理解できる。しかし、先に述べたように、計画が立てられてはじめて PDCA サイクルが始まることについての理解はなかなか得られ難い。計画において策定しなければならない 1 番目は達成目標であるが、従来明確な教育目標を定めたことのない者にとっては、教育における明確な達成目標を定めることは容易なことではない。ましてや組織の構成員が共通に納得する達成目標を定めることは至難の業である。策定の 2 番目は達成目標を達成するために共通して行う行動目標や心構えを決めることであるが、ある意味自由に行動してきた大学人にとって、これも容易に決められることではない。策定の 3 番目、4 番目は成果を測定する評価指標と評価基準であるが、従来教育効果は測定できないものとしてきた者にとってはこれも難題である。このように、計画のみを考えても極めて困難であることが予想されるが、現実はこれらを策定する以前に教育における達成目標や評価指標を策定すること自体、イメージできない者も少なくはないと思われる。

著者らの経験によれば、自力で PDCA サイクルを理解し、実行することは非常に困難なことであり、一般的には専門家や経験者によるワークショップや研修を受けることによって、はじめて PDCA サイクルが理解される。しかし、ワークショップや研修に参加して PDCA サイクルを理解しても、それを自己の組織に浸透させている例は極めて少ない。

立命館大学では 2007 年に教学組織において PDCA サイクルを導入し、「成熟した組織」となることに努めることが合意されており、その組織の成熟度の評価基準も定めている。本学における「成熟した組織」とは、PDCA サイクルを廻すことにより、教育目標が達成できる組織のことを意味している。

表 1 は、カークパトリック・モデルとハンフリーの成熟度モデル（CMM、Capability Maturity Model）を参考に新しく「教育改革総合指標」として本学において開発された成熟組織の評価基準である[5)]。一般的にはその組織の活動状況を一段階上げるのに 2 年を要すると言われている。この意味において、立命館大学ではすでに 2007 年度より学部などの教育目標を具体的に定めるなど積極的に取組んでいるが、現時点でもその多くは第 2 レベルに留まっており、成熟組織を構築するためには長い時間が必要であることが分かる。このように、PDCA サイクルが機能し、成果を得るまでには多くの努力と時間が必要であることは容易に理解できることである。

表 1　立命館大学における「教育改革総合指標」の成熟度評価基準

第 1 レベル	形式的な検討であったり、検討が行われていないレベル
第 2 レベル	具体的な検討が行われたが、学部教員全体の合意が得られていないレベル
第 3 レベル	整合性が検討され、合意が得られ、周知されているレベル
第 4 レベル	社会のニーズの変化に対して機敏に対応するための継続的、組織的な体制が整っているレベル

Ⅱ -4　戦略的な計画の必要性

第Ⅰ部で紹介した EUA における質保証においては戦略的目標、PDCA サイクルでは達成目標という用語が用いられたが、ここで、これらの関係を整理してみたい。

EUA が言うところの質保証における戦略的目標とは、大学の経営方針として述べられていることから、組織の発展や存続のために成果が期待できるものであることを意味していることが分かる。PDCA サイクルにおける達成目標については、先に述べた通りその組織が発展するために何を達成すべきかを考えていることから、これも経営方針にあたり、この二つは同意語であると見ることができる。したがって、戦略的目標、達成目標のいずれであれ、組織の発展や存続を目的に何を達成すべきかについて目標を策定すべきということになり、この目標に合う施策である必要があることを意味している。

日本で最も馴染みの深い PDCA サイクルを例に、達成目標がない場合、現場に何が起こるかについて考えてみる。PDCA サイクルが始まる条件は、計画において 4 つの項目を策定できることであり、その最初の項目が達成目標を定めることであった。もし、この達成目標の策定がなければ、これに続く行動目標、評価指標、評価基準はあり得ない。なぜなら達成目標を達成させるために行動目標を定め、達成目標がどの程度達成されたかを見るために評価指標を定め、どの程度達成されていれば満足の得られる結果であるかを見るために評価基準が策定されるからである。このように、達成目標を策定することが如何に重要であるかが分かるが、日本の大学社会はこれまで、この達成目標を定めずに様々な改革に取り組んできているように見受けられる。その結果、改革を行うことが目的・目標化してしまい、改善・改革が大学運営と結びつかないものとなり、徒労が評価疲れを招いたものと推察される。

Ⅱ -5　日本における大学評価の在り方

中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008 年）において、人材育成像を明確にすることや PDCA サイクルを構築すべきことが謳われたことから、今後の大学における自己点検・評価は、表現は別にしても、「目標を明確に定め、その目標をどの程度達成したかを明らかにすること」が問われることは必至である。しかし、これまで述べてきたように、従来具体的な達成目標を定めずに取り組んできた大学人が、たとえば PDCA サイクルにしたがって行動し成果を得るためには、多大な努力と時間を要することは容易に想像される。とくに 2004 年度から始まった 1 回目の大学評価（認証評価）において明確な達成目標を要求していないとすれば、次の大学評価まではその延長線上にあると考えられ、途中から大学自身が自主的に主体的に方向転換をすることは極めて困難であると推察される。現実的な対応を想像するならば、2 回目の大学評価を機に方向転換を模索する大学が大多数であろう。第Ⅰ部で述べたように EUA における調査でも「大学が戦略的な目標を持っていない場合が非常に多く」と述べられており、日本においてもこの傾向は同じであると考えられる。もし、評価機関が大学に対して改善サイクルの成果までを要求するのであれば、要求に応えられる大学はごくわずかに留まり、結局従来通り自己点検・評価の目標を明確にしないままの評価活動を継続することになるであろう。

ここで理解しておかなければならないことは欧州と日本の評価システム全体の異なる点である[7]。欧州では EQAR（European Quality Assurance Register for Higher Education）と言われる組織に評

価団体が申告して認められると評価団体となることができる。EQAR は 4 つの団体により設立されたものであり、その一つが EUA であり、EUA の活動の一つが IEP の提供である。もう一つの組織は欧州高等教育質保証協会（European Association for Quality Assurance in Higher Education、ENQA）で、EQAR 設立までは主にガイドラインの作成などを担当していた組織であり、現在は広報活動などを行っている。すなわち、欧州の評価システム全体の中に指導するサービス機関が含まれている。

しかし、日本には EUA の IEP のようなサービスを提供する機関がないことから、認証評価機関は日本にも IEP を提供する組織を作るか、EUA の IEP のようなサービスを担うべきであると思われる。認証評価機関が現実的な対応をするとすれば、PDCA サイクルに基づく第一回目の評価の視点は質保証に関しては戦略的なプランが立てられることとすべきである。

従来の達成目標を明確にしない形での自己点検・評価を断ち切るためには、PDCA サイクルは Plan（計画）において明確な達成目標が定められたところから始まるということを浸透させ、達成目標が立てられるように方向付けをすることを評価機関に期待したい。また、このことは、各大学内での自己点検・評価の在り方も同様であり、見掛け上の一時的な成果を提示するよりも、経営方針に沿うしっかりとした達成目標を策定することこそ重要であることを認識すべきであると考えている。

Ⅱ -5　おわりに

第Ⅱ部では、EUA における戦略的目標と PDCA サイクルにおける達成目標は、表現は異なるが目指す意味は同じであり、大学経営に根ざした目標を策定することが如何に重要であり、困難であるかについて述べた。また、組織が成果を出すまでには多大な努力と長い時間が必要であることについても言及した。したがって、評価機関や学内の評価においても大学経営に根ざした十分な目標ができるまでは成果を期待すべきではない。すなわち、このような評価機関や組織の姿勢が、従来行われてきた大学評価から、機能する改善サイクルへ移行するための近道であると筆者らは考える。

参考文献

1）　全国私立大学 FD 連携フォーラム立命館大学、“ 欧州における高等教育調査（2008）報告書 ”、2009 年 5 月
2）　田中毎実、FD の工学的経営学的モデルとその生成性の回復のために、大学教育学会誌、第 30 巻第 1 号、2008 年、54-56 頁
3）　安岡高志、自己点検・自己評価に関する評価基準の必要性、大学教育学会誌、第 26 巻第 2 号、2004 年、89-94 頁
4）　安岡高志、自己点検・評価や認証評価に必要な評価者養成、大学教育学会誌、第 27 巻第 2 号、2005 年、129-134 頁
5）　沖裕貴　他 5 名、教育改革総合指標（TERI）の開発―FD の包括的評価を目指して―、立命館高等教育研究、第 8 号、2007 年、93-107 頁
6）　中央教育審議会、学士課程教育の構築に向けて（答申）、2008 年
7）　http://www.eqar.eu/about/introduction.html http://www.enqa.eu/agencies.lasso　2011.11.30

A Study of the University Assessment

- Based on the research of European University Association -

YASUOKA Takashi (Ritsumeikan University, Institute for Teaching and Learning)
KONGO Rie (Ritsumeikan University, College Office of Social Sciences)
MIYAURA Takashi (Ritsumeikan University, Institute for Teaching and Learning)
INOUE Fumiko (Ritsumeikan University, Institute for Teaching and Learning)
HAYASHI Tokuji (Ritsumeikan University, Institute for Teaching and Learning)

Abstract

In February 2009, we made research on the organizational assessment and quality assurance in European University Association (EUA). As a result, it was found that many institutions of higher education did not have strategic goals. However, strategic standpoint was an important element in terms of the quality, and it was considered as objective of the university assessment in EUA. Degree of achievement of a goal was not very important for them.

This paper attempts to propose the introduction of the organizational assessment of the EUA type into Japan.

Key words

University Assessment, European University Association, strategic goal, The Institutional Evaluation Program, European Credit Transfer System

立命館大学　教育開発推進機構

〒603-8577　京都府京都市北区等持院北町56-1
E-mail fd71cer@st.ritsumei.ac.jp
H P　http://www.ritsumei.ac.jp/acd/ac/itl/

【衣笠キャンパス】
至徳館4階
電 話　075−465−8304　　FAX　075−465−8318

【びわこ・くさつキャンパス】
アドセミナリオ1階
電 話　077−561−2809　　FAX　077−561−5296