

6 日本の大学におけるFDの現状と課題 学生による授業評価から学生調査へ

圓月 勝博
(同志社大学)

1. はじめに

ファカルティ・ディベロップメント(以下FDと記す)という言葉が日本の大学に定着して久しい。しかし、その実態に関しては、教員の個人的努力に依存している部分が多く、組織的な推進体制が整備されたとは言い難い。また、FDとして総称される各種の取り組みが実際の授業改善に貢献しているかどうかに関しても、信頼できる教育効果測定方法やベンチマークが共通理解として確立しているわけでもない。FDがともすると儀礼的なものになる理由の一つは、議論がもっぱら学生による授業評価を中心に進み、学生の学習生活全体を理解する努力が不足していた点にある。学生による授業評価中心主義から脱却するためにも、組織的な学生調査を推進することが今後のFDの課題となるであろう。

そこで、本稿においては、まず、日本の高等教育政策におけるFDの位置づけの変遷を便宜的に三期に分けて概説した上で、「FDの義務化」と呼ばれる新たな動向を迎えた現状を分析する。上記の分析を踏まえた上で、FDの組織的推進に実践的に携わってきた大学教員の立場から、日本の大学における学生調査の必要性を今後のFDの課題として論じてみたい。

2. 日本の大学におけるFDの動向

2-1. 日本の高等教育政策におけるFDの位置づけの変遷

日本の大学において、FDが大学改革の一環として公的に議論されるようになった契機は、1998(平成10)年10月26日の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について 競争的環境の中で個性が輝く大学」である。この答申の第2章2-ivは、下記のように、FDを大学設置基準に「努力義務」として明記することを提言した。

各大学は、個々の教員の教育内容・方法の改善のため、全学的にあるいは学部・学科全体で、それぞれの大学等の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修(ファカルティ・ディベロップメント)の実施に努めるものとする旨を大学設置基準において明確にすることが必要である。

上記の答申を受けて、1999(平成11)年9月14日、大学設置基準には第25

条の 2「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない」が附則として追加された。FDという言葉は、上記の大学審議会答申および大学設置基準の附則追加によって、日本の大学において公的に認知されたと言えるであろう。

2004（平成 16）年 4 月 1 日、認証評価機関による大学評価が法制化されたが、上記の高等教育政策の動向を受けて、FD 関連の点検・評価項目が設定されている。たとえば、大学基準協会による大学評価において、「教育改善への組織的取り組み」という項目には、「必須不可欠」として次のような小項目が列挙されている。

- ・ 学生の学修の活性化と教員の教育指導方法の改善を促進するための措置とその有効性
- ・ シラバスの作成と活用状況
- ・ 学生による授業評価の活用状況
- ・ FD 活動に対する組織的取り組み状況の適切性
- ・ FD の継続的实施を図る方途の適切性

大学評価・学位授与機構における認証評価においても、「教育の質の向上及び改善のためのシステム」が基準 9 として設定されており、「ファカルティ・ディベロップメント」の適切な運営が大学評価基準として明記されている。このように、認証評価機関による大学評価の法制化に伴って、日本の大学における FD は「必須不可欠」なものであることが既定事実となった。具体的方策としては、シラバスの作成とともに、学生による授業評価だけが明記されていることに注意しておきたい。

2005（平成 17）年 9 月 5 日、中央教育審議会は、「新時代の大学院教育 国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて」と題された答申を提出した。上記答申の第 2 章 1（1）「教員の教育・研究指導能力の向上のための方策」においては、大学院設置基準に「FD の義務化」を明記することが下のように提言されている。

教育の課程の組織的展開の重要性にかんがみ、それぞれの大学院教育の現場における教育研究の特色、創造性等が阻害されることのないよう留意しつつ、各大学院における課程の目的、教育内容・方法についての組織的な研究・研修（ファカルティ・ディベロップメント（FD））を実施することが必要である。これを踏まえ、各大学において授業及び研究指導の内容等の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする旨の規定を大学院設置基準に置くことが適当である。

上記答申において、「FD の義務化」を大学院設置基準に明記することが提言されたことによって、日本の大学における FD の重要性は、飛躍的に加速するこ

とになった。

2006（平成 18）年 3 月 31 日，上記中央教育審議会の答申を受けて，大学院設置基準は，すみやかに改正され，第 14 条の 3 に「大学院は，当該大学院の授業及び研究指導の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」と明記されるに至った。2007（平成 19）年 4 月 1 日から施行される大学院設置基準が，大学設置基準の「実施に努めなければならない」という努力義務規定からさらに一步踏み込んで，「実施するものとする」という義務規定として F D を法的に定義したことは，当然，F D を学部教育においても義務規定とするための大学設置基準の改正を不可避とする。これが「F D の義務化」と呼ばれる最新の動向である。

日本の高等教育政策における F D の位置づけの上記の変遷を概観すると，それと連動して展開した日本の大学の F D の現状を便宜的に三期に分けることが可能であることがわかる。すなわち，F D が先進的な有志教員による自主的努力として実施されていた 1998 年以前の第 1 期，F D が各大学組織による努力義務として実施されるようになった 1998 年以後の第 2 期，そして，F D が各大学組織による義務として実施されることになる 2007 年以降の第 3 期である。2007 年以降の第 3 期における学生調査の重要性を論じるための準備作業として，次項においては，上記の区分に従って，第 1 期と第 2 期の F D の動向と経緯の概括を行ってみたい。

2 - 2 . F D 導入段階としての第 1 期（～1998 年）の動向と問題点

1998 年の大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の改革方策について」の中で F D という言葉が明記される以前にも，様々な大学教育改革活動が行われていた。しかし，それらの活動は，先進的な有志教員の自主的取り組みとして行われており，取り組みに関わっている教員も自分たちが行っている活動を必ずしもすべて F D という概念で理解していたわけでもなかった。その中でも，F D に関して明確な自覚を持っていた組織的な取り組みとしては，1980 年代後半から F D という用語を使用した大学セミナーハウスの大学教育懇談会，1990 年代前半から F D を課題として取り上げた日本私立大学連盟の教員研修プログラム，F D という言葉を企画名に明示して 1990 年代中盤に開始された大学コンソーシアム京都の F D フォーラムなどが先駆的な取り組みとして特筆に値する。

FD の導入に最も早くから取り組んできた組織は，大学セミナーハウスである。大学セミナーハウス自身が 1999 年に編纂した『大学力を創る F D ハンドブック』の「あとがき」によると，1987 年 10 月に開催された第 24 回大学教員懇談会は，「大学の魅力開発」と名付けられていたが，その折に「ファカルティ・ディベロップメント 大学教員評価の視点」という報告が行われたのが F D という言葉が正式に使われた初出例だそうである¹。「大学の魅力開発」というテーマのネーミングには，大学教育改革活動を普及しようとする当時のメ

ンバーの意気込みが偲ばれる。記念すべき第1回FDプログラムは、1990年に開催されることになるが、その機会に配布された『大学教員研修マニュアル』は、「ファカルティ・ディベロップメントとは何か」、「大学教授法の改善」、「カリキュラム開発」の3章から成っていた。「ファカルティ・ディベロップメントとは何か」という概念定義から論を起こした点は、先駆者ならではの正攻法だが、基本的には教授法とカリキュラムという枠組みで議論が進んでおり、学生の視点から見たFDという発想は、少なくとも前面には出てきていない。大学セミナーハウスが日本の大学のFD活動推進に与えた貢献には計り知れないものがあるが、その端緒において、FDを「教員評価」と関連づけて、FDを教員の視点からベクトルを強調する一方、学生の視点から考えるベクトルを軽視した点を冷静に再検討することが現在のFDの一つの課題であろう。

日本私立大学連盟において、FDという言葉が最初に聞かれた機会は、1994年に開催された大学問題研修におけるフロアからの発言であったという。上記の発言を受けた日本私立大学連盟は、1995年、「大学の教育・授業を考える」と題されたワークショップを開催する²。上記ワークショップの企画と運営において中心的な役割を担うことになる山本浩が「委員の一人として運営委員会に加わった当初は...このプログラムのキーワードとも言うべきファカルティ・ディベロップメントという言葉自体よくわかっていませんでした」と誠実に述懐するように³、日本私立大学連盟の先駆的な取り組みにも、大学セミナーハウスと同様、FDの概念定義と領域設定に苦慮する第1期の特徴が読み取れる。日本私立大学連盟のFD第1期の成果報告書でもある『大学の教育・授業をどうする FDのすすめ』において、内容の充実度と説得力という点で、一頭地を抜いている報告は、安岡高志「学生による授業評価の試み 東海大学の場合」である。東海大学という日本を代表する大規模総合大学における組織的取り組みに基づいた安岡の報告は、具体的なFD方策を模索する当時の大学教育界において大きな影響力を発揮することになり、今もなお引き継がれる〈FD = 学生による授業評価〉という基本的図式を決定的に確立することになる。「組織的な取り組みがなければ、個人の努力だけにゆだねては、授業改善に期待が持てないことから、FDが叫ばれているわけです」と喝破する安岡の議論は、組織性を担保することが法的に要求されることになるFD第3期の課題を正確に予見しており、後に日本のFDの第一人者となる筆者にふさわしい透徹した明察を示している。しかし、授業評価を効果的に展開するためには、「平たく言えば教員評価をすべきだと思っています」と論を結ぶ安岡の報告には、先覚者特有の性急な一面性があり、教員中心主義を強く打ち出した点には、後の日本のFDに負の遺産となった面もあることも否定できない⁴。その点で、「学生の立場から考える学習の充実とは何なのかという観点」を提案する松岡信之の論考が学生中心主義の立場から安岡報告を補完する発言として注目に値するが、時代の制約によって、具体的な方法論や方策の提案には至らないまま、一般論に基づく提言にとどまっている。「学ぶことによって自分自身の色を見つけるこ

との楽しさを伝える工夫が、FDの内容として最も重要であると思います」という松岡の見識ある提言を具体化する方策を構築することは、FDの今なお新たな課題であり続けている⁵。

FD第1期を代表するもう一つの取り組みとして、1995年に開始された大学コンソーシアム京都のFDフォーラムがある。第1回のテーマが『『知の技法』が問い掛けたもの 大学の授業改善をどのようにすすめるか』であることは、大学教育に関心を少しでも持つ者に懐かしい思いを抱かせる。『知の技法 東京大学教養学部「基礎演習」テキスト』は、その副題からもわかるように、1994年に公刊された東京大学教養学部のテキストである。カルチュラル・スタディーズと総称される大衆文化研究にもいち早く目配りをした当時としては斬新な大学教養教育教材であり、日本を代表する研究大学でさえ学生の大衆的関心に配慮し始めているということから、ユニバーサル・アクセスを迎えた大綱化以降の大学教育のイコニック的存在に祭り上げられて、マスコミによっても大いに喧伝されたことからベストセラーになった書物である。『知の技法』の編者の一人である船曳建夫に加えて、現在の日本の大学改革のオピニオン・リーダーである絹川正吉を報告者に迎えたシンポジウムを中心にした大学コンソーシアム京都の第1回FDフォーラムには、全国から165名の聴衆が参加しており、FDに対する関心の急速な高まりが読み取れる。第1回FDフォーラムには、5つの分科会が設置されているが、大学コンソーシアム京都独自の姿勢を示す特徴としては、「授業計画・授業改善の進め方」という分科会を「講義」、「ゼミ・小集団授業」、「外国語教育」という授業種類別に3つ設置している点にある。日本の大学のFDは、第2期に入ると、2004年に法制化された認証評価機関による大学評価の大学基準協会の評価項目にも明記されていたように、学生による授業評価アンケートとともに、シラバスの作成と整備が重要な評価項目として認知されることになるが、その先鞭をつけた点で、大学コンソーシアム京都の先見の明が光る。また、当然のように、「学生における授業評価」という分科会も第1回からあった。「学生における」という表現は、今では生硬な印象を与えるが、公開授業による同僚評価（ピア・レビュー）との峻別を図ろうとするものであろう。大学コンソーシアム京都が評価主体である学生の位置づけに自覚的である点は、「現代学生気質と大学教育」という当時としてはユニークな分科会を設置していることにも示唆されている。大学コンソーシアム京都が早くから寄せていた学生の動向に対する関心は、関連組織である京都高大連携協議会や京都高等教育研究センターによる学生実態調査に継承されているが、その方法論的研究の成果は、今後の課題として残されている。

以上、日本の大学におけるFD第1期の実態に関して、大学セミナーハウス、日本私立大学連盟、大学コンソーシアム京都の実績を中心に概括してきた。FD第1期とは、有志の教職員あるいは大学教職員の自主的努力に依存しながら、FDの概念定義と領域設定に関する基本的な意見交換をしつつ、FDを日本の大学に普及させる土壌作りをした導入期であった。第1期の議論を土台にして、

日本の大学のFD第2期は、教員評価との接点を模索しながら、学生による授業評価アンケートとシラバス作成を中心に進んでいくことになる。学生の視点から見た教育評価という視点が希薄なまま、教員評価が突出したことからわかるように、学生の学習活動の実態調査が学問的に展開されなかった点にこそ、今後の大きな課題を残したと言えるであろう。

2-3. FD普及段階としての第2期（1999～2006年）の動向と問題点

日本の大学におけるFDは、上述したように、1998（平成10）年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について 競争的環境の中で個性が輝く大学」の中にFDという言葉が明記された後、翌1999（平成11）年には大学設置基準にFD関連条文が文言追加されて、大学の努力義務として公的に認知されることになった。たとえば、大学コンソーシアム京都が加盟大学・短期大学49校を対象に行った内部調査（総合大学は学部別調査）によると、1998年以前にFD関連委員会等を設置したという回答が10であるのに対して、1999年以降にFD関連組織を設置したという回答は60にのぼっており、1999年を契機として、FDが日本の大学において努力義務として組織的に取り組まれるようになったことが示唆されている。1999年以降、日本の大学においてはFDの組織的普及が本格的に始動したと言えるであろう。

言うまでもなく、FDという新奇な取り組みを組織的に普及するにあたっては、当惑も大きく、「FDはフロッピー・ディスクではありません」というジョークが全国的に流行したのも、FDの組織的普及が始まったこの第2期のことである。本来ならば、各大学において、独自の具体的方策が迅速かつ活発に開始されることが期待されていたが、実際には、研究者集団として自己定義してきた日本の大学において、大学を教育機関として再定義することを求めるFDに対しては、FDと教員評価を無批判的に直結する論調も災いして、教員集団の心理的抵抗が大きく、大学の制度改革よりも教員の意識改革に重点が置かれる傾向が強かった。普及期特有の心理的障壁に直面した第2期においては、FDを努力義務として制度的に定着させることが当面の至上目的となったため、準備段階としての第1期の成果の中から、制度化が容易な方策が選択的に採用されることになった。

1999年以降のFD第2期を特徴づける方策は、上記の理由から、教員の意識改革を目的とする講演会等の実施とともに、学生による授業評価によって代表されることになった。学生による授業評価に関しては、日本の大学改革がモデルとするアメリカの大学においても早くから制度化されており、安岡が精力的に紹介した東海大学等の先進的な成功事例も準備されていたため、日本におけるFD後発の大学においても制度的導入に関する全学的合意が形成しやすかったのである。文部科学省の調査「大学における教育内容等の改革状況について」によると、2004（平成16）年までに、学生による授業評価の実施率は、国立大学では100%、公立大学と私立大学ではともに97%に達している⁶。文部科学省

のホームページにおけるFD関連項目においても、「学生による授業評価の実施状況」の順調な進展が日本の大学におけるFDの展開を示す指標とされているのである。また、日本の大学におけるFD活動の実態に関する現時点での最も包括的な調査を参照しても、具体的なFD方策として、その実施率が突出した数値を示す取り組みは、学生による授業評価であることが確認できる⁷。2004年に法制化された認証機関による大学評価においても、当然のように、学生による授業評価の実施が点検項目として明記されたこともあって、日本の大学におけるFD普及段階であった第2期においては、〈FD = 学生による授業評価〉という基本的図式が確立したと言えるであろう。

〈FD = 学生による授業評価〉という基本路線が明確になったことには、今後のFDを考えるにあたって、功罪両面があることを冷静に確認すべきであろう。成果として評価すべき最初の点は、科目を担当する全教員に関与する制度を組織的に導入することによって、教員のFDに対する自覚を促すことに成功した点である。評価すべきもう一つの点としては、大学教育の受益者であるとともに評価者でもある学生の役割を明確にしたことにある。大学の教育改革を考えるにあたって、学生の視点に立つことの重要性を明快に確認した点は、日本の大学におけるFDの今後の方向性を考える上で注目に値する。

一方、今後課題を残した点としては、学生による授業評価は、個別的な学生フィードバックにすぎず、大学における教育方法・内容の改善等の努力を個々の教員の自主的努力に依存するという第1期の限界を脱却することができていない点が挙げられる。文部科学省の調査においても、「学生による授業評価の結果を改革に反映させる組織的な取り組み」という項目に関する限り、国立大学59%、公立大学30%、私立大学39%と実施率が激減しており、実施例として、信州大学のWEB利用の授業評価と兵庫医科大学のベストティーチャー賞選定の事例が例示されるのみである⁸。減密に言うと、信州大学の事例は、評価方法の改革であり、兵庫医科大学の事例は、教員奨励方策であり、学生の視点が組織的な方策に統合されていないという点において、第1期の限界を決定的に超えるものではない。この限界を脱却する方策としては、安岡などが提案したように、授業評価を全学的な教員評価に直結させる方策が考えられるが、大学教育の評価者の役割を受益者である学生に無条件に委ねてしまうことに対しては、授業評価と教員評価あるいは教育評価の混同を誘発して、大学の教育活動をかえって硬直化させてしまう危険がある。直接の受益者である学生を大学教育の評価者として明確に位置づけることは重要だが、カリキュラム改革なども視野に入れて、同僚評価や第三者評価等を組み合わせた複眼的な教育評価システムを慎重に構想するべきであろう。

今後の課題としては、学生による授業評価を組織的に展開するための方策が求められる。そのためには、受益者であると同時に評価者でもある学生の実態を大学が組織的に正確に把握して、単に個別正課科目に対してだけでなく、正課外教育も含めた大学教育プログラム全体に対するフィードバック機能を発

揮するための機関調査（Institutional Research）が必要になる。その中核となるものが本研究プロジェクトによって実施された組織的な学生調査である。

3 日本の大学のFD第3期における学生調査の重要性

3-1. 学生による授業評価の展開方策としての学生調査

FD第2期の最大の成果は、学生による授業評価を日本の大学に定着させた点にある。研究志向が強い日本の大学において、学生に対する関心を高めた点で、学生による授業評価の定着は、日本の大学改革に多大の貢献を行ったが、学生による授業評価をFDの主要活動として絶対視することによって、個別科目に対する学生満足度を教育評価の唯一の指標と考える傾向も誘発し、FDの組織的展開を袋小路に追い込んだ弊害もある。評価者である学生の学習活動の実態を包括的に調査するという視点が欠落していたのである。

有本章が適切に指摘するように、今後の日本の大学におけるFDの課題は、「研究・教育・学習の全体を射程に入れた統合の問題」である⁹。研究と教育の統合の問題は、別の機会に譲るとして、本研究プロジェクトが関心を寄せる領域は、教育と学習の統合の問題である。その観点に立つと、刈谷剛彦の「大学の教育改革は、学生たちの『学習改革』と結びついたときにはじめて意味をもつことになる」という指摘を受けて、「学生の学びや経験の発展を評価指標とした『教育システムの改善・発展』」を提案する溝上慎一が示す方向性にFD第3期の課題解決の可能性が浮かび上がる¹⁰。

3-2. 教育改革と学習改革を結びつけるIR

教育改革と学習改革を結びつける方策として、参照すべき先行事例は、アメリカなどの大学における機関研究（Institutional Research、以下IRと記す）と呼ばれる事業部門である。諸外国の大学におけるIRの実態に関しては、他の報告者との重複を避けるために割愛して、日本の大学におけるFDとの関連に議論を絞ってみたい。

IRの業務には、「学生による授業評価事業の実施」が含まれているが、それが「学生の学習成果の評価のためのデータ収集およびアセスメント実施と分析」というさらに包括的な事業目的に結び付けられている点に注目したい¹¹。現在、日本の大学に定着した学生による授業評価においては、文部科学省の調査によると、「授業の出席状況」や「授業中の態度（意欲など）」が代表的質問項目として挙げられている¹²。しかし、「授業の出席状況」や「授業中の態度（意欲など）」が望ましくない学生がいたとしても、その原因が当該科目の授業内容・方法等に起因するのか、それとも、カリキュラム・デザインや回答した学生の科目履修以前の学習生活にするのかを特定することができない。学生による授業評価は、あくまで個別科目に関する定点観測にすぎないので、学生の学習意欲の不足を確認することはできたとしても、その原因の特定や組織的解決の方策等には直結しないのである。学生による授業評価のこのような限界を脱却する

ためには、定点観測から得たデータを組織的に統合する教育システムを整備することによって、教育改革を学習改革に発展させる方策が必要になるであろう。本研究プロジェクトが注目するIRは、日本の大学におけるFD第3期の課題に応えることが期待されているのである。

4. おわりに

日本の大学においても、学生による授業評価を中心にしたFDが定着した。定点観測である学生による授業評価結果をさらに包括的な学生調査の中で適切に位置づけることによって、教員の個人的努力に過度に依存するFDの現状を打開して、正課カリキュラム改革から正課外教育の充実や学生サービスなどにも有機的に統合すること方策が現在の日本の大学に必要とされている。学生調査を中心にしたIRがFDの組織的推進という観点からも注目できる理由は、山田礼子が言うように、IRが「教育改革、組織改革を支える」取り組みとして大きな可能性を有しているからに他ならない。

注

- 1 財団法人大学セミナーハウス編『大学力を創る FDハンドブック』東信堂，1999年，235-6ページ
- 2 日本私立大学連盟編『大学の教育・授業をどうする FDのすすめ』東海大学出版会，1999年，201ページ
- 3 同上書，190ページ
- 4 同上書，112ページ
- 5 同上書，173，188ページ
- 6 文部科学省「大学における教育内容・方法の改革状況について」，インターネット，http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/06/06060504/002.htm（2007/1/31にアクセス）
- 7 国立教育政策研究所「大学における教育改善と組織体制」（2006年）
- 8 文部科学省「大学における教育内容・方法の改革状況について」，インターネット，http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/06/06060504/002.htm（2007/1/31にアクセス）
- 9 有本章『大学教授職とFD アメリカと日本』東信堂，2005年，256ページ。
- 10 溝上慎一編『学生の学びを支援する大学教育』東信堂，2004年，22-3ページ
- 11 山田礼子『一年次（導入）教育の日米比較』東信堂，2005年，29-46ページ
- 12 文部科学省「大学における教育内容・方法の改革状況について」，インターネット，http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/06/06060504/002.htm（2007/1/31にアクセス）

