

■ 調査研究

香川大学における教育改善活動と教員の意識

— 「3カ年計画」とネクスト・ステージ—

稲 永 由 紀
早 川 茂
武 重 雅 文

1. 序 —問題の所在と報告の意図
2. 調査概要と回答者の属性
3. 教員の志向性
4. 教育改善活動実態
5. 改善活動の必要性和要望
6. 総括 —真のネクスト・ステージにむけて

1. 序 —問題の所在と報告の意図

本報告の目的は、2003年初夏に実施した「大学における教育活動の改善に関するアンケート調査」の教員調査データを用いながら、香川大学教員が自らの教育活動、教育改善およびそのための活動に対してどのような考え方を持っているのかについて明らかにすることにある。

大学教授団の資質開発（Faculty Development、以下、FD）は、日本では1990年代頃から制度化されはじめ、この10年の間に、大学が生き残るための生命線とも呼ぶべき活動として、各大学ともその活動に力を置いてきている。その代表的なものが、「狭義のFD」と解される教育改善活動に関するFD活動で¹⁾、具体的には学生による授業評価の導入であったり、授業改善を含めた大学教員のための教育研修プログラムであったりする。

香川大学でも、全学的にこうしたプログラムや授業評価がおこなわれている。まず、教員に対する全学的な研修プログラムについては、4年前からおこなわれており、最初は、当時の近藤学長の主導で、1998年から3年にわたって実施されてきた（以下、「3カ年計画」）。「3カ年計画」は、すべての教員に最低1回はFDプログラムへの参加を義務づけるものであり、そのためのプログラムは年3回、合計9回開かれている。その内容は大きく、授業改善とカリキュラム改善に分けられ、そのうち3回（年1回）は合宿形式でおこなわれている²⁾。他方、学生による授業評価については、学部レベルでは経済学部が1993年度より「教育活動」評価を開始しているが、全学としては1997年度にワーキンググループを立ち上げ、1998年度後期から授業評価の全学実施以後、ほぼ2年おきにこうした評価が行われている。2000年度には、授業評価の他に「カリキュラム・授業等に関する全般的評価」を各学部

と全学共通教育を単位として導入し、次の2003年度実施分もその2本立てでおこなわれている。

調査当時、本学ではFD「3カ年計画」が終了しひととおり教員がFDプログラムを体験した段階にあった。授業評価についてもようやく定着の感が見られる時期であったといつてよい。それらと前後して、2002年4月には「大学教育開発センター」が発足し、その機能の一つとして「ファカルティ・ディベロップメントに関すること」(香川大学大学教育開発センター規則第3条4項)および発足当初は「授業評価に関すること」(同第3条3項)があげられた*3。つまり、本調査は、「3カ年計画」以降のFDプログラムにしても、授業評価にしても、こうした一連の教育活動改善のための活動に関わる新しい戦略を立てていかなければならない時期での調査である。データ収集時期がいささか古くなったにも関わらず、本調査結果をとりまとめて残しておくことにしたのは、このデータが「3カ年計画」後のネクスト・ステージに入る直前での香川大学教員の状況を示しており、これをベンチマークにすることによって、次の活動の成果を客観的に評価することが可能となるからである。

2. 調査概要と回答者の属性

本報告で使用するデータは、全国大学教育センター等協議会*4の協力の下で実施した文部科学省科学研究費「大学におけるFD・SD(教員職員資質開発)の制度化と質的保証に関する総合的研究」、ならびに文部科学省21世紀COEプログラム「21世紀型高等教育システム構築と質的保証」(両方ともリーダーは有本章・広島大学高等教育研究開発センター長)の一環として、2003年6月～7月にかけて実施された「大学における教育活動の改善に関するアンケート調査」のうち、教員対象におこなわれた調査(以下、教員調査)データの香川大学分である*5。

教員調査は、2002年度『2002 全国大学職員国公立大学編』を用いて、在職中の教授・助教授・講師の1/3を無作為抽出し、2003年5月末～6月上旬までに調査票を郵送し、7月中旬を第一次締切としておこなった。その後、6月下旬及び7月下旬に督促状を送り、8月上旬までには、本学分を含め全体の回収を終えた。

本学における配布数は113、有効回答数は47、回答率は41.6%*6である。回答教員の主な属性については、図1のとおりである。

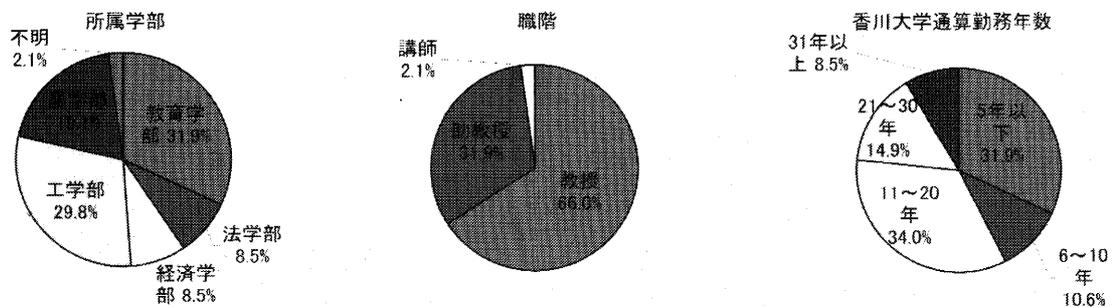


図1 回答教員プロフィール - 所属学部、職階、本学勤務年数

本アンケート調査では、教育活動全般を把握するために担当授業の目的や内容なども尋ねているが、本報告ではそのうち、教育改善活動に関する設問を中心に扱うことにした。また、比較対象として、必要に応じて全国大学教育センター等協議会加盟20校*7) に対して実施した同様の調査データを利用することにしたい*8)。

3. 教員の志向性

教育改善活動の実態について見ていく前に、大学での活動、とりわけ教育活動に関して、教員自身がどのような考え方を持っているのかについて、いくつかのデータを眺めてみることにしよう。

3-1 大学全体の活動における教育活動の位置づけ

－実際の活動における比重と昇進審査での比重

大学教員の活動は、大きく分けて教育、研究、管理運営、社会サービスの4つに分けられると一般的には言われている。その中で教育活動をどの程度重視して活動をしているのだろうか。表1は、教育、研究、管理運営、社会サービスといったそれぞれの活動に対して、どの程度重きをおいて活動をしているかを5段階（重視している～重視していない）で回答してもらい、そのうち「重視している」と積極的に回答した者の比率を示している。それをみると、教育活動を「重視している」と回答した者の比率は約6割であり、全体としてみれば「研究>教育>>管理・運営≒社会サービス」という図式が成り立つ。この傾向は協議会データをみても同様であり、研究と同程度に教育も重視している教員の姿が伺える。このことは、教育改善に熱心かどうかを5段階（熱心である～熱心でない）で回答させた結果にも表れており、「熱心である(21.7%)」と「ある程度熱心である(71.7%)」を足し合わせると、意識の上では9割以上が比較的熱心だと回答している。なお、これは協議会データの数値より若干高めである(22.7%+61.7%=84.4%)。

表1 実際に重きを置いている活動*9)

	香川大学	協議会計
①研究活動	72.3%	75.1%
②教育活動	59.6%	55.4%
③学内の管理・運営活動	10.9%	13.7%
④社会サービス活動	10.6%	11.5%
N(最大)	47	1692

設問: あなたは実際に、各々どの程度の重きをおいて活動されていますか。

表注: 数値は「重視している」～「重視していない」の5段階尺度で、「重視している」と回答した者の比率。

ただし、実際に教育活動を重視している教員が多いといえども、実際の昇進審査に結びついていないと感じていないようだ。同じ調査で、教員の昇任審査における所属学部での重視事項についても5段階評価で問うてみたが(表2)、教育活動が「重視されている」または「ある程度重視されている」

と回答した本学教員の比率は、15.2%であり、協議会加盟校の35.0%と比較すると少なくなっていることが分かる。教育活動への評価・報酬の如何に関わらず、本学教員が自らのミッションとして教育活動を重視する傾向にあるという事実は、将来的に大学として教育改善を進めるにあたって、それを遂行しやすい土壌が現段階で多少なりとも形成されていることを示している。

表2 昇進審査時に重要な活動

	香川大学	協議会計
①研究活動	87.2%	93.5%
③学内の管理・運営活動	32.6%	27.8%
②教育活動	15.2%	< 35.0%
④社会サービス活動	12.7%	15.8%
N(最大)	47	1704

設問:あなたの所属学部では、教員の昇進審査に際して、各活動は、現実にとどの程度重視されていますか。

表注:数値は「重視されている」～「重視されていない」の5段階尺度で、「重視されている」あるいは「ある程度重視されている」と回答した者の比率。

3-2 教育活動での志向性と改善に対する考え方

さて、その教育活動について、個々の教員は具体的にどういった志向性でおこなっているのだろうか。教員の教育活動の主たる部分を占める授業に焦点を絞ってしてみると、まず、前年度に学士課程教育で担当した授業（以下、「担当授業」）の教育目的について、4つの観点からそれぞれ5段階（関連がある－関連がない）で回答を求めた結果、表3に示したように、授業はどちらかというと、学問の専門家の養成よりはむしろ、幅広い一般的な資質を持った人材養成を意識しておこなっている教員が多いことが分かる。

表3 「担当授業」の教育目的

	香川大学	協議会計
③専門的職業人として必要な知識・資質を身につけさせる	57.4%	< 71.4%
②幅広い学問的興味・関心・知識を身につけさせる	53.2%	48.3%
①一般社会人として必要な知識・資質を身につけさせる	29.8%	24.4%
④学問の専門家(例. 研究者)として必要な知識・資質を身につけさせる	27.7%	< 52.1%
N(最大)	47	1723

設問:あなたが、昨年度の「担当授業」を行った際の教育目的は、①～④の各事項とどの程度関連していますか

表注:数値は「関連がある」～「関連がない」の5段階尺度で、「関連がある」と回答した者の比率。

本設問は、大学間に差が激しくでていた設問でもある。「専門的職業人養成」を「重視している」と回答した教員の比率は協議会校のうち本学が一番低く、また「学問の専門家の養成」についても福岡教育大学(24.0%)とならんで低い数値であった。かといって、その他2項目については全体の傾向とそう変わらない数値であったことから、協議会加盟校と比較した場合には、学士課程教育における

授業においては専門職養成を比較的意識して「いない」、という解釈は可能だろう。

さて、そうした「担当授業」の質を向上させるのに、どのようなことが重要だと考えているのだろうか。本調査では、全25項目に対して、5段階（重要である～重要でない）で重要度に対する回答を求めた。そのうち、積極的に重要性を認めた項目（「重要である」と回答した本学教員の割合が4割を越えた項目：9項目）について、表4に挙げてみた。やはり重要なのは、授業内容の充実にむけての教員自身の努力に関する項目であり、7割を越えた項目はすべてこれに相当する。ただし、本学の場合に特徴的なのは、学生の「学び」に対する意識が比較的低いところにあるようだ。協議会校の合計と比較してみると、10%程度以上差があった項目は「教員が学生の質問や意見に関心を持つ（55.3%＜64.7%）」、「受講学生が熱心に学習する（42.6%＜57.3%）」「教員が学生の成長発達に関心を持つ（28.3%＜40.1%）」の3項目であり、いずれも、学生の態度・行動への考慮の項目であった。こうしたことを考え合わせると、授業の質向上には教員の努力が重要だが、学生の「学び」は比較的意識されてない、ということになるだろう。

表4 「担当授業」質向上のために重要な事項

	香川大学		協議会計	
	割合	順位	割合	順位
(2)担当授業の目的・目標を踏まえた授業内容(カリキュラム)とする	72.3%	1	72.5%	1
(11)教員が授業の準備を周到に行う	72.3%	1	71.1%	4
(12)教員が授業内容を工夫する	70.2%	3	71.4%	2
(13)教員が効果的な講義方法を工夫する(例. ポートフォリオ等)	70.2%	3	71.4%	2
(10)教員が豊富な知識を持っている	57.4%	5	56.4%	7
(6)教員が学生の質問や意見に関心を持つ	55.3%	6	64.7%	5
(1)「学部・学科」の教育目的をふまえて授業を行う	46.8%	7	47.7%	8
(4) 受講学生が熱心に学習する	42.6%	8	57.3%	6
(9)教員が優れた研究力を持っている	40.4%	9	35.6%	10
(17)授業のシラバスを学生に提示する	29.8%	10	30.4%	11
(5)教員が学生の成長発達に関心を持つ	28.3%	11	40.1%	9
(8)教員が学生の授業参加を促す	25.5%	12	27.4%	13
(25)教育施設・設備を充実させる(例. 視聴覚機器の整備等)	25.5%	12	26.2%	14
(21)教員が学生による授業評価結果を参考にして授業改善に努める	25.5%	12	25.7%	15
(18)少人数で教育を行う	25.5%	12	25.3%	16
(24)学生の学習施設・設備を充実させる(例. 図書館やパソコンの整備等)	21.3%	16	29.0%	12
(22)厳格な成績評価を行う(GPA制)	19.1%	17	18.1%	18
(16)視聴覚機器を有効に活用する	17.0%	18	19.8%	17
(7)教員が学生をほめるよう努力する	17.0%	18	15.8%	19
(19)授業でオフィスアワーを設ける	13.0%	20	7.9%	21
(23)受講学生の学習活動を組織的に支援させる(例. 学習相談室の設置)	10.6%	21	7.7%	22
(20)ティーチング・アシスタント(TA)を活用する	8.5%	22	11.3%	20
(15)国際的に標準とされるテキストを使って授業をする	6.4%	23	4.6%	24
(3)受講学生が豊富な知識を持っている	4.3%	24	6.2%	23
(14)英語を使って授業をする	2.1%	25	1.9%	25
N(最大)	47		1731	

設問: あなたの「担当授業」の達成レベル(質)を高めるためには、各事項はどの程度重要ですか。

表注: 数値は「重要である」～「重要でない」の5段階尺度で、「重要である」と回答した者の比率。

数少ないデータではあるけれども、香川大学の教員は研究・教育共に重視しており、専門性よりむしろ幅広い学問的興味・関心を引きつけるような授業を心がけていることが分かる。また、授業をよくするのは自分が提供する内容の充実に努力することが一番大切であり、目の前の学生の「学び」にまで深く関心が及んでいるとはいえないという点で、ある種ストイックな考え方を持っているようである。

4. 教育改善活動実態

それでは、そうした教員のこの5年間の教育改善活動とそれによる改善実感について、細かく見ていくことにしよう。

4-1 教育改善のためのプログラム

表5を見ると分かるように、本学の場合、回答教員全員が、この5年間で講義の内容・方法や学生の指導法に関するセミナーや研修会へ参加した経験を持っていた。この比率は他の協議会加盟校になく高い比率であり、特に「全学レベルのセミナー・研修会」への参加経験教員比率96%というのは群を抜いていた（協議会データでは38%）。これは確実に「3カ年計画」の結果だと言い切ることができよう。ただし、「学部レベルでのFD」や「同僚間での討議」といった部局レベル以下の活動は、そこまで活発でないようである。

表5 過去5年間の教育FD経験率

	香川大学		協議会計
1. 全学レベルのセミナー・研修会に参加したことがある	95.7%	>	37.6%
2. 学部レベルのセミナー・研修会に参加したことがある	21.3%	<	34.0%
3. 学外のセミナー・研修会に参加したことがある	19.1%		13.3%
4. 学会等で討議したことがある	6.4%		15.5%
5. 研修ではないが上司から個人的に指導を受けたことがある	6.4%		2.3%
6. 同僚間で討議したことがある	38.3%	<	45.6%
7. その他	0.0%		3.4%
8. まったくない	0.0%	<	17.3%
N	47		1727

設問:あなたは、この5年の間に、講義の内容・方法や学生の指導法に関するセミナーや研修会(FD活動)に参加された経験はありますか。(複数回答)

表注:数値は、経験した者の比率。

さらに、活動参加が「担当授業」の改善効果に結びついたかどうかについても5段階で回答を求めた結果、「改善された(6.4%)」「ある程度改善された(19.1%)」を足し合わせても25%程度にしかならない（協議会データでは合計44.7%）。もっとも、内容（テーマ）に対して教員個々人がもともと持っているレリバンスがこうした結果を大きく左右するため、内容の善し悪しをこのデータから読み取ることはできない。ただし、少なくともそうした実感に結びついていないということは、現状と

して読み取れる。

4-2 授業評価

次に授業評価の実施状況についてみると、今回尋ねている年度（2002年度）には全学的な「学生による授業評価」の実施がなかったにもかかわらず、40%の教員が実施したと回答を寄せた*10。この4割の教員は、学部レベルかあるいは個人的に授業評価を実施していたことになる。したがって、評価の形態については、表6に示したように、独自に作成した講義評価表を用いた教員が実施教員の44.4%と高い割合を占めている。さらに、授業改善に対する授業評価の有用性は高く評価されている（5段階尺度で「役だった」と積極的な回答をした教員の比率は38.9%。協議会データでは17.6%）。実施教員は授業評価に何らかの意義を見いだしているから実施しているのであり、そのことを考えれば当然の結果かもしれない。いずれにせよ、この数値が授業評価に対する本学の意識の高さを表してはいても、これが全学実施の波及効果なのか、もともと教育に熱心な教員が多かったからなのかは、今後詳細に検討をする必要があるだろう。

表6 授業評価実施形態

	香川大学		協議会計
大学(学部・学科)で作成した講義評価表を配布して学生に記入させた	33.3%	<	80.8%
自分独自に作成した講義評価表を配布して学生に記入させた	44.4%	>	12.1%
学生に直接面接して意見を問うた	0.0%		0.8%
授業の中で、講義方法や内容について学生と話し合う時間を設けた	11.1%		1.5%
その他	11.1%		4.7%
N	18		1203

設問：(昨年度「担当授業科目」を対象として学生による授業評価を「実施した」と選択した方のみ)それは、どのような形態で行われましたか。

表注1: 比率は、当該項目を選択した者の比率。

表注2: 「担当授業科目」とは、学士課程教育で担当した授業のうち、専門分野に近い講義形式のものを指す。

4-3 授業参観

次に、本学ではまだ全学的に位置づけられていない授業参観ではあるが、表7に示したように、それでも35%が何らかの形で授業参観の経験を持っている。本学の場合、自分の授業は参観されていないが他の教員の授業を参観した経験を持つ教員は29%で、協議会データ（19.4%）と比較しても若干高い数値になっている。また、自分の授業を参観された経験を持つ教員は他の教員の授業も参観しているようである。

表7 授業参観の経験

	香川大学		協議会計
1. 他の教員の授業を参観した	28.9%	>	19.4%
2. 自分の授業を他の教員が参観した	0.0%		5.7%
3. 他の教員の授業を参観したし、自分の授業を他の教員が参観した	15.6%		12.6%
4. したことがない	55.6%	<	62.3%
N	45		1704

設問:あなたは、授業参観の経験がありますか。(複数回答)

表注:数値は、経験した者の比率。

ただし、改善に役に立ったかどうかについて5段階評価で回答を求めると、積極的に有用性を認める回答(「役に立った」)を寄せた教員は5%にすぎず、協議会データ(同:24.6%)と比較してもそこまで積極的に改善実感を持っているとはいえないようだ。

5. 改善活動の必要性和要望

3. 4. を通じて、香川大学の教員が、効果の如何に関わらず、比較的教育改善活動に積極的に関わっていることが分かってきた。では、今後こうした教育改善活動に対してどういう考え方や要望を持っているのかについて、これもいくつかの設問から除いてみることにしよう。

5-1 教育改善活動の必要性

まず、教育改善の必要性があるかどうかについて把握するために、「担当授業」の改善や活性化の必要度について4段階尺度(「必要である」～「あまり必要でない」)で回答を求めたところ、「必要である」と回答した教員は42.6%であり、協議会データ(34.8%)と比較する高い数値になっている。更に、「ある程度必要である」と回答した教員を加えると93.7%に達することから、本学教員は授業改善や活性化は必要だと感じていることが分かる。

ただし、その理由について複数回答で尋ねてみると、表8に示したように、「学生に意欲を持って学習してもらうため」が圧倒的に多い(93.2%)。さらに全体としてしてみると、現在の高等教育を取り巻く状況やそれにとりまなうシステム上の変化を考慮にいたした上で、というよりも、目の前の学生と自分の責務という点から必要だと感じている傾向が伺える。この点は、協議会データの傾向ともほとんどかわりはない。

表8 「担当授業」の改善・活性化が必要な理由

	香川大学	協議会計
1. 学生に意欲を持って学習してもらうため	93.2%	91.1%
10. 大学教員は大学教育の改善に努める責務があるため	45.5%	51.1%
2. 学生に豊富な知識を習得してもらうため	45.5%	51.0%
3. 大学教育のグローバルスタンダード化への対応のため(JABEEなど)	18.2%	15.4%
9. 高校教育との接続の問題(学力の多様化など)に対応するため	13.6%	15.8%
8. 社会の情報化・国際化に対応したカリキュラム編成の必要性のため	9.1%	15.7%
6. 生涯教育機関としての大学の役割が増大(社会人学生の増加等)してい	9.1%	12.1%
4. 学生(18歳)人口の減少に伴う大学生残りのため	6.8%	4.8%
5. 外国人留学生に入学してもらうため	6.8%	1.9%
11. 教育活動が大学評価の対象となっているため	4.5%	< 10.2%
7. 社会や国民からの大学教育批判に応えるため	2.3%	8.8%
12. その他(具体的にご記入下さい:)	2.3%	6.0%
N	44	1536

設問: 「担当授業」の改善や活性化が「必要である」「ある程度必要である」と回答した方のみ)授業の改善と活性化が必要であるとお考えになる理由は何でしょうか。(複数回答)

表注: 数値は、当該項目を選択した者の比率。

5-2 FDプログラムへの具体的な要望

更に、「今後受けてみたいセミナーや研修会のテーマ」について複数回答で尋ねてみると、表9に示したように、「講義方法」を筆頭に、講義や指導の方法を中心にニーズがあることがわかる。本設問では同時に、研究や社会サービス、管理運営などの分野も含めてそのニーズを問うているが、全体としてはやはり「狭義FD」への集中的関心が見られる。ただし、本学の場合、協議会データとの比較の中で明らかに異なっていたのは、「学生の評価の仕方」に関するニーズの少なさであった。3-2において、授業の質向上には教員の努力が重要だが学生の「学び」は比較的意識されていなかったことが明らかになってきたが、それが反映された結果とみることができよう。

表9 今後受けてみたいセミナーや研修会のテーマ

	香川大学		協議会計	
	比率	順位	比率	順位
1. 講義方法	57.5%	1	> 48.1%	1
6. 討論の技法	25.0%	2	28.4%	2
3. 学生の指導方法	25.0%	2	28.1%	4
4. カリキュラムの組み方	20.0%	4	15.6%	7
8. 卒業論文の指導方法	15.0%	5	9.0%	10
7. 教員と学生との関係作り	12.5%	6	19.3%	5
5. テスト問題の作成	12.5%	6	16.2%	6
12. 大学論・高等教育論	12.5%	6	15.1%	8
2. 学生の評価の仕方	7.5%	9	< 28.4%	2
9. 研究活動のあり方	7.5%	9	10.4%	9
11. 社会サービスのあり方	2.5%	11	8.1%	11
13. その他()	2.5%	11	5.7%	13
10. 管理・運営のあり方	0.0%	13	6.1%	12
N(最大)	40		1361	

設問: 現在、受けてみたいセミナーや研修会のテーマがありましたら当てはまるもの全てを選択してください。(複数回答)

表注: 数値は、当該項目を選択した者の比率。

5-3 教授法関連サービス窓口の必要性

こうした改善活動に関連して、「講義法についての相談や、授業改善のための資料・情報の提供を行うサービス窓口が大学・学部内にあったらよいと思われるか」と尋ねたところ、積極的ではないにせよ、あったほうがよいという認識が大半を占めた（4段階尺度「あったほうがよい」-「必要ない」のうち、「必要である」が23.4%、「どちらかといえばあったほうがよい」が51.1%）。協議会データでも同じ傾向にある。この数値を、積極的なニーズがあると取るのか、そこまでニーズがないと取るのかは、解釈が微妙なところである。

ただし、冒頭でもふれたように、調査当時本学にはすでに、「大学教育開発センター」という、こうした窓口を担う組織がすでに設置されていた。実は本調査において、「あなたの大学・学部内には、講義法についての相談や、授業改善のための資料・情報の提供をおこなうサービス窓口があるか」という問いが設定されていたのだが、「既にある」と回答したのはわずか4.3%で、55.3%が「現在はない」と回答していた。本調査の後、大学教育開発センターは全学共通教育担当教員対象のFDなどを企画・開催したりしてはいるが、はたして現在、こうしたサービスの窓口として本センターが認識されているかどうか、気になるところである。

5-4 教育活動に対する報奨の必要性

最後に触れておきたいのは、教育活動に対する報奨の問題である。前に、本学教員は、報奨よりも自らのミッションとして教育活動改善を重視していることに触れたが、「優れた授業や教育改善の試みに対して、何らかの形で報われた方がよい」かどうか、5段階尺度（「報われるのがよい」～「報われなくてよい」）で尋ねたところ、「報われるのがよい」あるいは「ある程度報われるのがよい」と回答した教員は、あわせて65.9%を占めた（31.9%+34.0%）。この傾向は協議会データとほぼ同じである。

報奨の方法については、表10に示したように、「研究費や研究旅費」の給付が一番高く、あとはほぼ並んでいる。また、協議会データとの違いは、「昇進時に重視する」を選んだ教員の比率が、本学30.0%に対し協議会データ40.7%と、本学のほうが低くなっており、ここでもやはり、昇進時の教育活動評価が改善活動のインセンティブとしてそこまで強く働くと考えにくい本学の特徴が伺える。

表10 教育報償の方法

	香川大学	協議会計
5. 研究費や研究旅費を給付する	43.3%	42.4%
1. 教育賞のような賞を与える	33.3%	29.9%
2. 昇進時に重視する	30.0%	< 40.7%
3. 給料やボーナスを上げる	30.0%	37.2%
4. 教育の準備や研究のための特別休暇を与える	23.3%	37.0%
合計	30	1184

設問：（優れた授業や教育改善の試みに対して「報われるのがよい」「ある程度報われるのがよい」と回答した方のみ）どのような方法で報われるのがよいと思いますか。（複数回答）

表注：数値は、当該項目を選択した者の比率。

6. 総括 ー 真のネクスト・ステージに向けて

以上、データから、香川大学における教育改善活動と教員の志向性について見てきたが、今回は、回答教員数の関係で本データが各学部別分析を含めた詳細な分析に耐えられないと判断し、大学としての全体傾向から何が読み取れるかにとどめて論じてきた。限定的な知見からではあるが、最後にいくつか特徴や課題をまとめて、総括としたい。

6-1 「〈超〉狭義FD」からの脱却 ー 「3カ年計画」の功罪

本調査からまず言えることは、「3カ年計画」によって教員の教育改善活動ならびにそのためのFDの必要性は浸透してきた、ということである。自らのミッションとして教育改善を位置づけ、自発的かつ積極的に自らの授業改善に取り組む教員の存在は、「3カ年計画」後のネクスト・ステージにおいて、大きな力となっているはずである。

ただし、授業改善そのものは、教員個人で取り組める部分が多い。本調査で分かったのは、教育改善活動の中でもとりわけ、自らの講義・指導方法改善に教員の関心が集中していることであったが、大学として重要なのは、個別教員による授業改善への支援と同時に、学科・学部・大学全体としての教育プログラムの統一性をどう確保するか、あるいはそれを個人の教授内容・方法にどのように反映していくのか、といった、大学教育をシステムとして改善していくための取り組みである。後者は、教員個人の力量を超え、教員集団での改善・対応が求められる部分であり、この〈個人問題〉と〈システム問題〉は教育改善を考える際の車の両輪である。

本調査時点までに実施されたFDプログラム、主として「3カ年計画」のテーマは、基本的には講義・指導方法が中心に取り扱われ、教育改善の中でも〈個人問題〉に集中した「〈超〉狭義FD」プログラムとなっていた。FDの重要性を個々の教員に訴えるという点では個々の教員の実感に近いテーマ設定が必要であり、その意味で「3カ年計画」は戦略的には成功したとあってよい。だが、それは同時に、〈システム問題〉の見落としにつながる危険性をはらんでいる。

この識別は、FDプログラムの企画・方法論とも大きく関連する。大学が組織としてFDプログラムを仕掛ける場合、〈個人問題〉に対しては、個別ニーズに応じて個々の教員が自由に選択できる、いわば個別ニーズ対応型での仕掛けが必要となるし、教授集団として取り組んでいくべき〈システム問題〉については、対象となる教授集団全体に網をかけたFDプログラムとして、該当部局とタイアップしながら仕掛ける形を考えなければならなくなるからである。

いずれにせよ、まずは、教育改善FDプログラムを仕掛けるに際しての「教育改善＝授業改善」認識からの脱却が、今後の重要な課題として指摘される。もっとも、それ以前に、FDが本来、教育面での資質開発のみならず、様々な組織レベル・領域での資質開発すべてに及んだ概念であることも、再確認しておきたい^{*11}。

6-2 教育改善における「学生不在」の解消

前節での「教育改善＝授業改善」認識に関連して、本調査結果でもう一つ指摘しておかなければならないのは、〈個人問題〉のなかでも、講義・指導方法改善に関する高い関心と高い改善取組状況とは裏腹に、授業を受講する学生の「学び」やそれを支える背景へはそこまで意識が配られているよう

ではなかった、ということだろう。授業は学生との相互行為で成り立っている。調査では一方で、授業改善は学生に意欲を持って学んでもらうために必要であると回答した教員が圧倒的に多かったが、眼前の学生がこれまでにどういったことを学び、何を理解し／理解できず、どのような教育（あるいは支援）をすれば彼らの学びが達成されるのか、について知ろうとしなければ、いくら視聴覚機材の使い方や話し方などの教授技術の訓練をしたとしても、それが実際の授業改善に結びつくのかどうかの保証はない^{*12}。授業評価などで学生を一見意識しているように見えて、実は自分のことを懸命に考えていただけであった、という皮肉な構造に陥ってしまっていないかどうか、常に点検しておく必要はあるだろう^{*13}。

6-3 啓蒙・受動型FDプログラムから、実感・能動型FDプログラムへ

本調査では、FDプログラムを受けたことによる改善実感の低さが明らかになっている。この改善実感の低さは、ネクスト・ステージにおいては考慮すべき重要な課題である。もっとも、調査時点までのFDプログラムが基本的に、FDの必要性を学内に浸透させる目的で組まれたことを考えれば、この結果は当然のことかも知れない。ただし、われわれはしばしば、マspro型の講義よりも少人数授業の方が授業効果（の実感）が高いことを、経験として語ることがある^{*14}。FDプログラムにしても、同じことが言えはしないだろうか。すでに触れたように、香川大学の教員には、自らのミッションとして教育改善を位置づけ、自発的かつ積極的に自らの授業改善に取り組む教員が比較的多い。このことは、啓蒙目的の受動的なFDプログラムが本学ではすでにその役割を終えており、ネクスト・ステージでは教員個人の改善実感に直接的に結びつく別の方法論を模索しておかなければならないことを意味している。もっとも、こうした事業に実施者側として関わった教職員にとっては、事業をやり遂げたという「実感」は大いに沸くだろう。ただし、こうした事業の目的は、実施者側ではなく、参加者側における効用感や実感の向上にあることを、忘れてはならない。

関連して、FDプログラム等で生まれたソリューションの反映方法にも、実感という点で同じことがいえる。本学では、FDプログラムや授業評価などがおこなわれる度に、記録として報告書がいくつか出されている。これら報告書で抽出されたソリューションが実際の活動の上で検討・反映される形になってこそ、改善活動目的は達成されるのであり、その改善実感が次の改善活動へのインセンティブとなる。そうでなければ、単に「改善活動をやっている」というアリバイ工作に多くの教職員が大量の時間を費やただけになってしまい、下手をすれば、改善事業そのものが業務改善対象としてとりあつかわれてしまった、ということになりかねない。PDCA（Plan-Do-Check-Action）サイクルを意識した事業を組むことが、中長期的に大きな課題として残される。

6-4 教育改善におけるセンターの役割

最後に、本報告が掲載されるであろう紀要との関係で、教育改善に資する本センターの役割に触れておきたい。本センターは構想時、共通教育統括組織から全学的な教育改善に資する組織への展開が意気込まれていた^{*15}。設置から4年が経過しようとしている今、果たしてそうした意気込みに答えた活動が実現できているのだろうか。範疇に入れる対象は、共通教育から専門課程も含めた本学のすべての教育活動へと拡大したのだろうか。また、そうしようとしてきたのだろうか。さらに、教育改善を仕掛ける上で、個別経験則に頼らない現状の正確な把握と分析を常に念頭に置いてきたのだろうか。

FDプログラムに絞っていえば、FDは基本的にボトムアップでおこなわれることが重要であると言われている^{*16}が、それにつながる活動を、あるいは各個人や講座・学部等部局ですでに自発的におこなわれている活動に対する支援を、どれだけ仕掛けられるよう努力してきていただろうか。振り返って設置当時の意気込みを思うと、問いは尽きない。

すでに紹介したように、本調査当時、学内に教育改善活動の支援窓口となるセンターがあるかどうかの認識は、そこまで高くなかった。調査から3年経った現在、本センターがそうした窓口として認識され、気軽にかつ広く利用されているだろうか。確かに、本センターのみならず、センターと呼ばれる組織の学内的な位置づけは、各学部との絡みで難しいところもある。だが、本センターのこうした教育改善活動への仕掛けには実にさまざまな角度からのアプローチが必要であるし、現状把握と課題析出、それに基づくFDプログラムの企画立案とその体系化、実施のための資源動員と調整に費やす労力は、各部局の教員が個々に教育・研究活動の片手間におこなえるほど生易しいものではない。その意味で、本センターが本学の教育改善に対して果たす役割は、依然として重要性を増している。だからこそセンターには、FDプログラムを含めた、適切かつ中長期的な教育改善活動戦略がなおさら求められる。

「3カ年計画」後、もうすでに次の3年が経過しようとしている。この間、省令化や大学統合、独立法人化など、様々な荒波にさらされながらではあったが、センターを軌道に乗せるだけの努力はしてきたと自負している。その上で今、FDプログラムも本センター自体も、〈真の〉ネクスト・ステージに向けての展開が待たれる。

【謝 辞】

アンケートに回答頂いた香川大学教員のみなさまに、この場を借りて厚く御礼申し上げます。また、本稿中「はじめに」および「5. 課題」は、一部、名古屋大学高等教育研究センター第40回招聘セミナー（2004年6月）での稲永の報告を元にしており、本学での活動状況をまとめ発信する機会を与えていただいた名古屋大学高等教育研究センター関係者のみなさまにも、厚く御礼申し上げます。

- *1 FD(Faculty Development)自体は「大学教授団の資質開発」という意味しか持たない。したがってその内容は、学生教育に関するものから、研究、管理運営、社会サービスにわたるまで、多岐にわたっている。だが、日本へは主として教育改善に関わってFDが紹介されたことから、「FD=教育に関する大学教授団の資質開発」として解される向きが強い。この解釈の相違について、本来的な意味で使われる前者の場合を「広義のFD」、教育関連に特化して使われる後者の場合を「狭義のFD」として識別することができる（有本章(2005)『大学教授職とFD』東信堂）。
- *2 「3カ年計画」の内容については、香川大学『香川大学FD研修会報告書』（平成12年度～14年度毎年発行）を参照のこと。
- *3 その後、「学生による授業評価」は大学評価委員会の元にあるワーキンググループを中心におこわれることになったため、現在の規則では「大学教育に係る自己点検・評価に関すること」となっている。
- *4 本学大学教育開発センターは2003年7月に本協議会に加盟した。
- *5 本調査では、教員調査の他に、学長・学部長に対する調査が同時期に実施されている。
- *6 対象教員の中に含まれていた、停年退職等離職教員分5部と実施年度の学部長職者のうち教員としてサンプリングされた分2部の合計7部については、配布数より除外した。調査拒否として返送された1名については、無効回答として取り扱った。これは時期的な問題でサンプリングに用いた資料の年度と実施年度が1年異なったために生じたものである。
- *7 調査当時、加盟校は、北海道、東北、茨城、筑波、東京、新潟、信州、名古屋、京都、神戸、鳥取、広島、山口、香川、愛媛、福岡教育、九州、長崎、熊本、琉球の各大学である。その後、毎年のように加盟校は増え続けており、そのほとんどは、教養部解体後の教養教育立て直しや教育改善が目的で設置されたセンターである。
- *8 これとは別に、全国的な傾向を見るために、すべての国公立大学の教員を母集団とした同じ調査を同時期に実施しているが、今回、このデータは取り扱っていない。なお、本調査分析全体の報告については、広島大学高等教育研究開発センター編(2004)『FDの制度化に関する研究(1)－2003年度大学長調査報告－[大学教育改善の全国調査(学長篇)](COE研究シリーズ第9号)』、同編(2004)『FDの制度化に関する研究(2)－2003年度大学教員調査報告－[大学教育改善の全国調査(教員篇)](COE研究シリーズ第10号)』および有本章編(2005)『大学におけるFD・SD(教員職員資質開発)の制度化と質的保証に関する総合的研究(平成14-16年度文部科学省科学研究費補助金研究成果報告書)』を参照のこと。特に有本章編(2005)では、全体分析と同時に、センター等協議会加盟校における具体的な取り組みも含めた各大学事例分析も収められている。
- *9 以降のすべての表について、研究プロジェクトにおけるデータ取扱の制約上、「協議会校」は香川大学サンプルを含めた数値となっている。また、不等号はあくまでも目安としてつけているだけである。
- *10 厳密に言うと、「学士課程教育で担当した授業のうち、自身の専門分野に近い講義形式の授業(筆者注:全学共通、専門を問わない)」での授業評価実施である。
- *11 当然、大学教育に携わっているのは教員だけではないので、教育改善活動そのものはFDを越えてスタッフ全体に及ぶはずである。その意味では、SD(Staff Development)まで視野に入れながら改善活動を考えなければならない。これに領域の問題を加味すると、大学全体として教職員の研修をどう考えていくのかという視点で検討することが不可欠になってくる。
- *12 「3カ年計画」後の2003年3月、高校と大学との〈接続〉をテーマとしたFDを全学共通教育担当予定教員

対象に開催した際、フロアから、「私は全学共通教育を上から云われてやっているだけであり、しかも今回のテーマがどうして全学共通教育に関係しているのか理解できない」といった趣旨の意見が相次いだ。この感覚は、相手の素性を知らずに研修で教わったセールス術やマニュアルに従ってセールストークをひたすら展開するセールスマンの感覚とよく似ている。

- * 13 実際に本学学生に個別にヒアリングをしてみると、比較的授業を熱心に聴講している学生ですら、本学で実施している「学生による授業評価」において設定した項目の意図が必ずしも設定者の意図通りに伝わっていないことや、授業評価の効果に疑問を持っていることなどが分かってくる。
- * 14 本学で実施している「学生による授業評価」報告書でも、しばしば大人数講義よりも少人数講義の方が学生の授業満足度が高くなることが指摘されている（例えば香川大学(2004)『平成15年度学生による授業評価報告書』）。
- * 15 香川大学教養教育調査研究部会(2001)「(特集) 香川大学全学共通教育シンポジウム ―大学教育開発センター設置に向けて」香川大学教養教育調査研究委員会『香川大学教養教育研究』第6号、1-25頁。
- * 16 有本章(2005)前掲書。