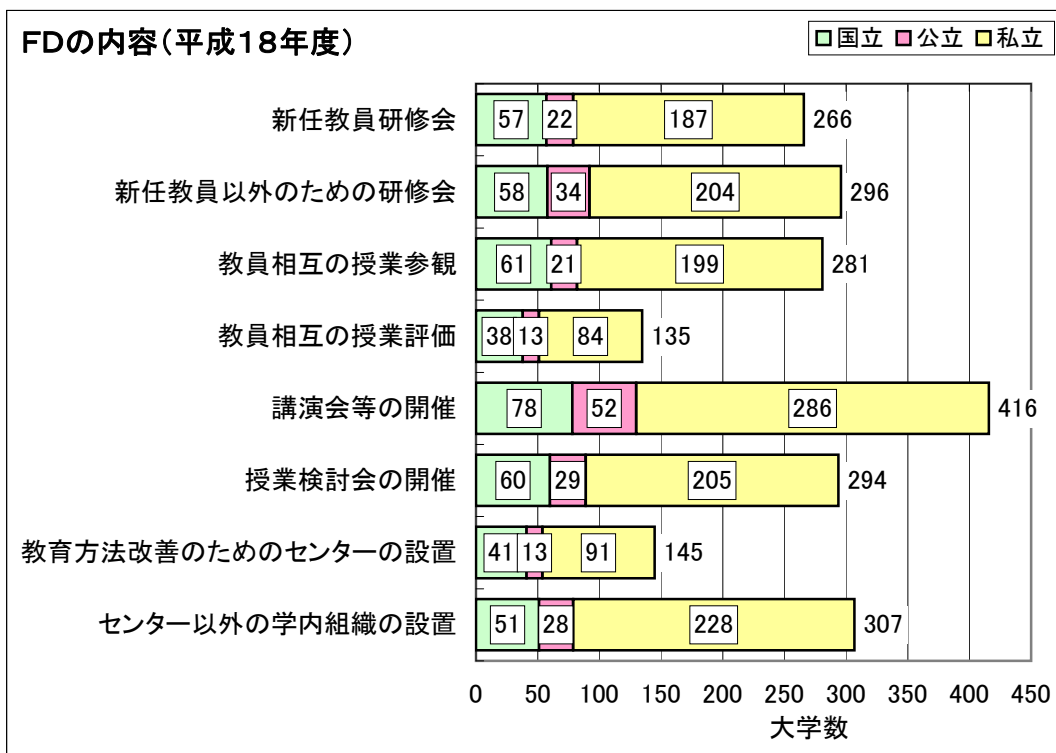
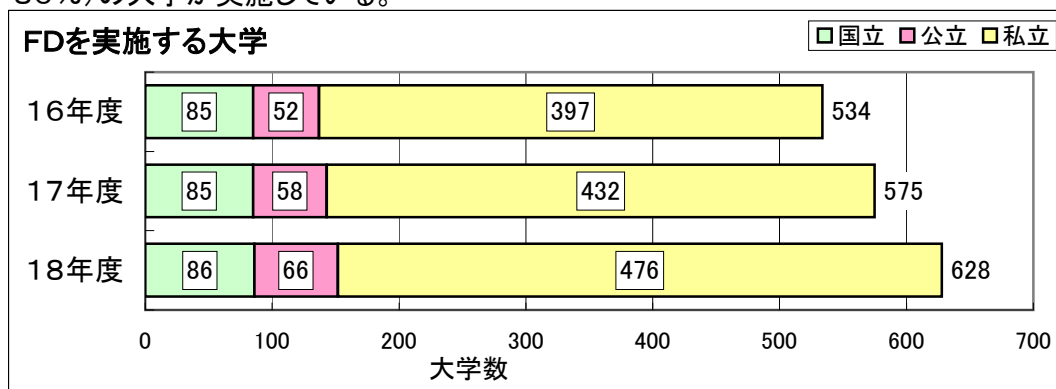


### 3-3 FDの実施状況

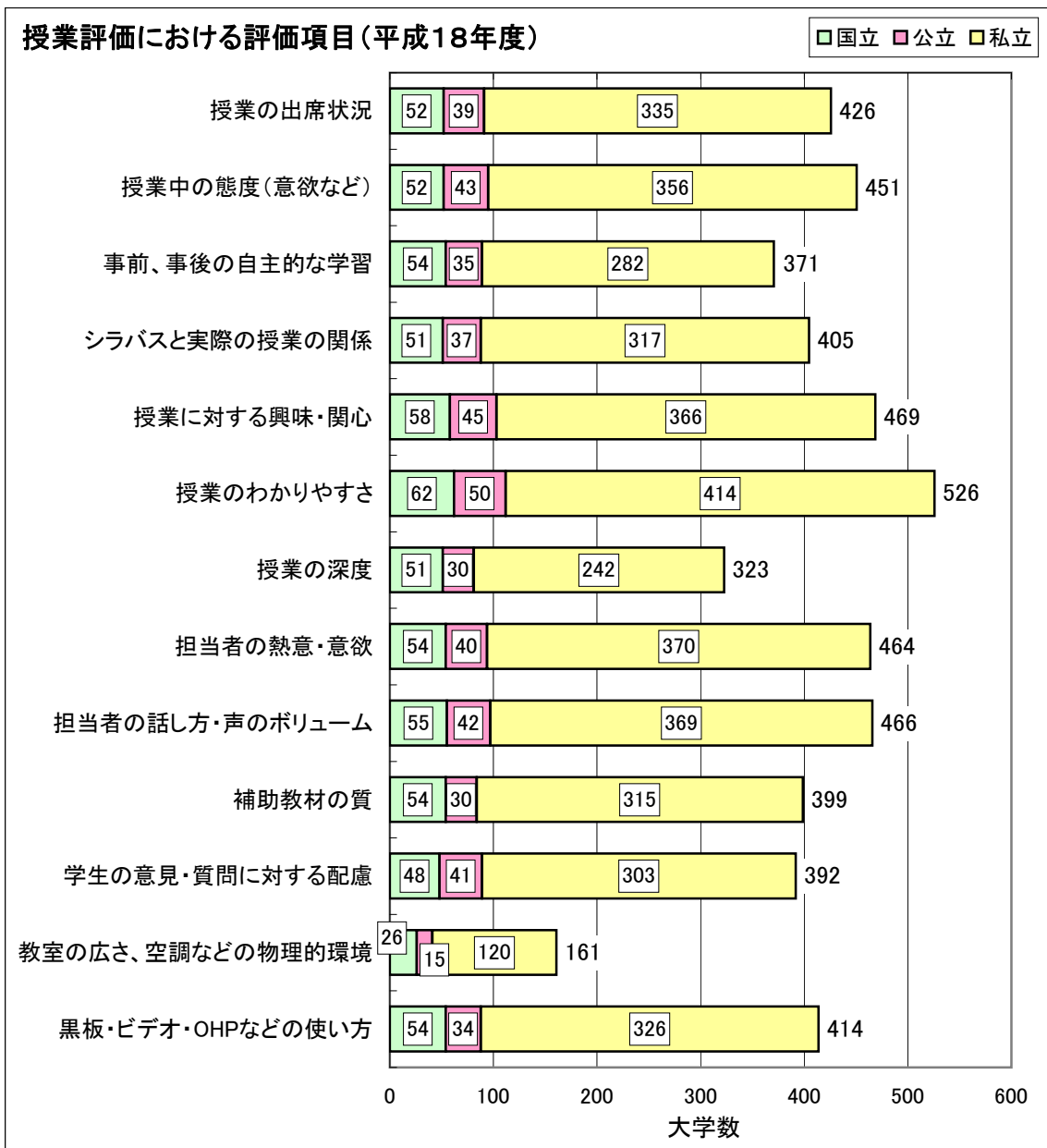
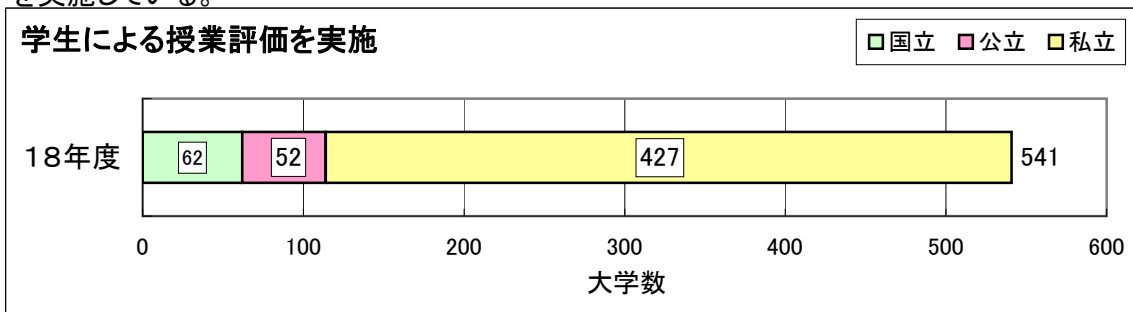
FDを実施している大学は、年々増加しており、平成18年度現在、628大学(約86%)の大学が実施している。



(出典)文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」(2008)

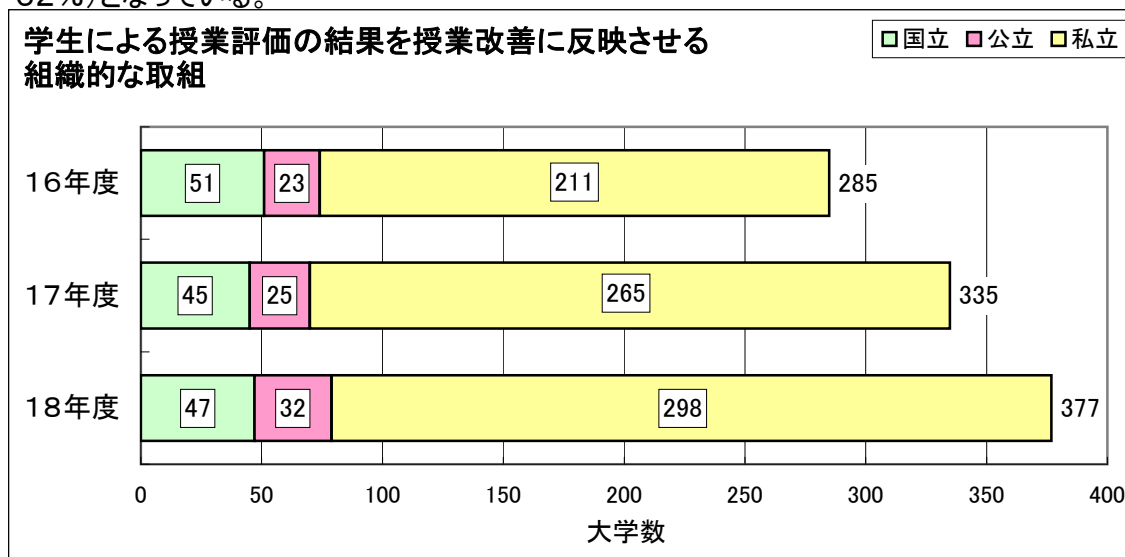
### 3-4 学生による授業評価の実施状況

平成18年度に、国立62大学(約71%)、公立52大学(約68%)、私立427大学(約75%)、国公私立全体で541大学(約74%)において、全学的な学生による授業評価を実施している。



## 《学生による授業評価の結果を授業改善に反映させる組織的な取り組み》

平成18年度に全学的な学生による授業評価を実施した大学のうち、授業評価の結果を授業改善に反映するための組織的取り組みが行われているのは、国立47大学(約54%)、公立32大学(42%)、私立298大学(約52%)、国公私立全体で377大学(約52%)となっている。



### 《組織的な取り組みの例》

(茨城大学)

学生の授業評価結果を大学教育センターで分析し、FDシンポジウムレポートとして発表し、学内専用サーバーで閲覧可能となっている。また、その結果を次年度の授業改善につなげている。

(大阪府立大学)

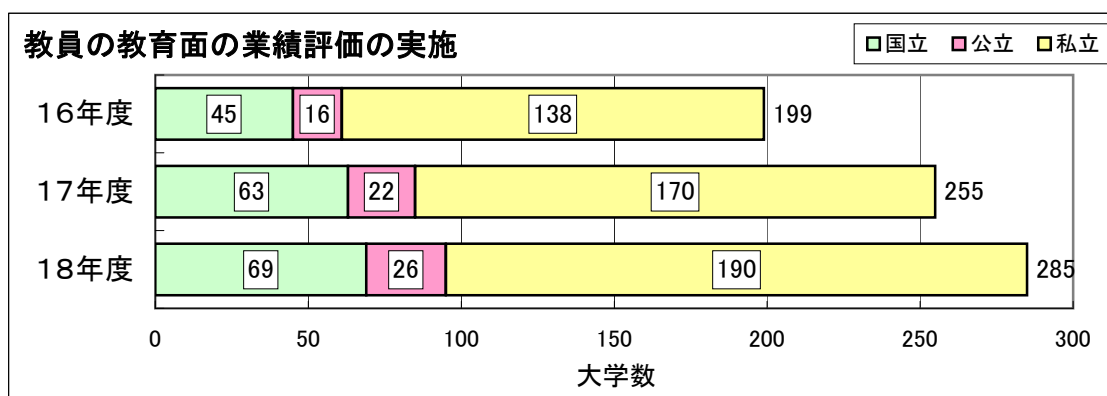
学生の授業評価結果を高等教育センターで分析し、評価の高かった教員は、セミナー等で講演を開催している。また、評価結果を授業担当教員に送付し、学内PCでも公開し、授業改善にフィードバックしている。

(大同工業大学)

各期ごとの学生による授業評価結果を授業担当教員に送付し、改善案等を提出させ、各学科長、授業開発センターが分析し、報告書を学内サーバーに登録し公表している。また、授業評価結果が一定水準に満たない教員に対しては、学長、授業開発センター長から改善を依頼している。

(出典)文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」(2008)

### 3-5 教員の教育面の業績評価の工夫



#### 《教員の教育面の業績評価の実施例》

##### (室蘭工業大学)

①教員による教育目標と達成度の自己評価、②学生による授業評価、③教育貢献評価、④総合評価(教育、研究、社会国際貢献、部局・大学運営)の4カテゴリーから成り立つ教員の教育活動に重きを置いた多角的評価を行っている。評価結果は各個人へ通知し、分析結果を報告書及びホームページ上で公表している。

##### (近畿大学)

学校法人近畿大学教職員評価に関する規定に基づき、教員による教育業績、研究業績、管理運営活動、社会活動等の各項目について自己評価を行っている。評価委員会において審査し、評価結果を賞与支給時に反映している。

(出典)文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」(2008)

### 3-6 大学教員及びFDの在り方に関する調査研究の動向

#### 1 「大学における教育活動の質的保証に関する研究」(広島大学・有本章教授他)

- 学士課程教育の目的について、日本が職業人養成志向(71%)であるのに対し、米国は市民養成志向(83%)。
- 学士課程教育を「うまくいっている」とする評価は、日本は11%に対し、米国は52%。一方、改善や活性化の必要性を感じる割合は日本が91%に対し、米国は10%。
- 各国とも約8割が過去5年間に「教育内容」の検討・策定を実施。日本は「教育内容」に比して「教育目的・目標」の検討・策定の実施率(66%)は低。日本の「教育内容」の検討の観点の上位は、「教養教育に対する社会的ニーズ」(50%)、「社会の情報化」(49%)、「社会の国際化」(39%)など。
- 日本は自学の同僚・構成員からの評価を特に意識するが、米国は外部を意識した多様な評価観点を重視。
- 教員の昇進審査において、日本は米国に比して「教育活動」の重視度が低。
- 各国共通して、学士教育課程のレベル向上の重要な対策として、教員の授業等の改善が上位。今後のFDの必要性は各国とも8割が肯定。
- 過去5年間の教育に関するFDの実施割合は日本73%に対し、中国89%、米国97%。FD活動の未実施率は日本(13%)が最高。
- FDによって、教員の資質・能力が「はっきり高まった」とする割合は米国46%、中国40%に対し、日本は9%。
- FDによって、「教員の使命・役割・資質に関して真剣に考える風土や雰囲気醸成された」とする割合は、米国63%、韓国31%、中国31%、日本は7%。
- FD実施状況の自己評価は、「良好」・「ある程度良好」は日本が43%に対し、中国78%、米国62%。
- 「FD活動の概念や内容に関する専門家が学内にいない」との回答が、日本73%に対し、米国は21%。FD活動の連携を推進する全国組織の必要性を日本では74%が指摘。日本の大学が全国組織に求める内容は「FD活動に関する情報」(52%)、「モデルとなるFD活動の開発・開催」(45%)など。

注) 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」に基づく研究。2003~2005年にかけて日本(343校)、中国(146校)、米国(206校)、韓国(25校)の学長からの回答を得て集計。

#### 2 「大学設置基準の大綱化に伴う学士課程カリキュラムの変容と効果に関する総合的研究」(広島大学・有本章教授他)

- 教員の教育・研究の志向については、「研究を重視」が31%、「教育を重視」が14%、「双方とも同じように重視」が54%。  
※ 1992~3年にカーネギー教育振興財団が実施した「大学教授職国際比較調査」によれば、日本は研究志向73%、教育志向28%であり、国際的に研究志向の強いグループに分類。
- 学生が所属大学の教員に強く望むこととして、高い割合を示すのは「わかりやすい講義を行う能力」(75%)、「学生の意欲を引き出す能力」(65%)、「学生の立場になって考えること」(53%)、「専門分野の幅広い知識」(48%)、「社会常識を身に付けていること」(46%)。

注) 科学研究費補助金による調査研究。平成11年に国私立大学21大学・2902名の教員、18大学・6199名の学生から回答。

### 3 「進路選択に関する振り返り調査」(株式会社ベネッセコーポレーション)

- 授業・教育システムに不満を持つ者は全体の33%。内訳を見ると、不満の多い順に、「外国語教育の授業」(48%)、「選択できる講義数の多さ」(40%)、「一般教養の授業」(37%)、「専門科目の授業」(22%)。
- 教員に不満を持つ者は全体の45%。内訳を見ると、不満の多い順に、「一人ひとりの関心に応じた指導」(66%)、「教員とのコミュニケーションの機会」(51%)、「授業のわかりやすさ」(50%)、「教員の人的魅力」(41%)、「学問分野の専門家としての教員のレベル」(20%)。

注)平成17年に全国の大学生6463名の回答を得て集計。

### 4 「大学生の教育効果に関する研究」(同志社大学・山田礼子教授他)

- 学生生活の充実度は、「充実している」24%、「まあまあ充実している」46%。大学での経験全般は「とても満足」7%、「満足」37%、「どちらでもない」37%など。
- 入学時点からの能力・知識の変容は、学生の自己評価によれば、外国語能力や数理的能力は低下。
- 「大学教員による活動の提供」をみると、「まったくなかった」とする割合は、「心の支えや励まし」67%、「授業以外でも学習内容を話し合う機会」66%、「教室での学習を実生活に応用する機会」66%、「専門的な目標を達成する手助け」56%、「教育課程や授業に対する助言や指導」47%、「知的にやりがいのある課題や励まし」46%、「学習能力を向上するための手助け」45%など。

注)平成17年10月~18年1月に全国国公立大学8校の大学生3961人の回答を得て集計。

### 5 「大学における教育改善と組織体制」(国立教育政策研究所・川島啓二総括研究官)

- 調査対象中、116大学に「大学教育センター等」が設置。設置の理由は、部局ごとでは成しえない全学的な教育改善。
- 「大学教育センター等」のうち6割以上の大学で「FDの企画・実施」、「授業評価の企画・実施」、「カリキュラム開発・改革」、「教養教育の充実・推進」、「共通教育の企画・実施」を担当。
- FDの活動実態としては、学内外の講演会の企画実施、ワークショップの企画・実施、他大学の状況の情報収集、現状や課題の分析・検討、資料収集など。
- 専任・兼任の教職員を置いているセンター等の割合は、それぞれ、①兼任教員を置いている70.7%、②兼任職員を置いている34.5%、③専任教員を置いている60.3%、④専任職員を置いている50.9%。
- 大学教育センターの自由記述によると、組織構成の問題(タテ・ヨコの連携)、人的資源の問題(教員・事務職員数の不足等)などの指摘あり。
- 今後も力を入れていきたい担当領域に関しては、「FDの企画・実施」(76.5%)、「授業評価の企画・実施」(57.4%)、「カリキュラム開発・改革」(57.4%)など。
- 今後の課題に関しては、「教育改善等の全学的な取り組みの展開」(93.1%)、「学内の教員からの理解の獲得」(84.5%)、「教育改善活動のための組織体制の整備」(81.9%)、「専門的な知見をもった教員の配置」(72.4%)、「学内の職員からの理解の獲得」(63.8%)、「センターのアイデンティティの確立」(61.2%)、「予算の拡充」(59.5%)、「学内の他のセンター等との連携強化」(56.9%)、「他大学の類似のセンターとの連携強化」(42.2%)などがあげられる。

注)平成17年11月調査、全国国公立大学472校から回答を得て集計。

6 「研究大学におけるFDの組織化に関する比較研究」(名古屋大学・夏目達也教授他)

- 調査対象の12大学では、いずれもFDの中心である高等教育研究センターを設置し、学内の関連組織との連携を工夫。
- 調査対象の多くの大学が学外機関とのネットワークを形成。米豪では、FD担当機関の全国ネットワーク組織が存在(米はPOD、豪はHERDSA)し、プログラム開発や情報収集等の活動を実施。
- 調査対象の大学における主なプログラムは、新任教員オリエンテーション、大学院レベルのディプロマ取得コース、授業改善支援プログラム、TA研修など。
- 教員の授業改善意欲を高めるため、教育活動に対する評価や教育実績の処遇への反映が見られる。高い評価の学部に対する学内資金の傾斜配分あり。
- 日本の研究大学におけるFD組織化の方法としては、①教育活動を重視する大学としての組織的取組(報奨、業績評価、FD部局設置等)、②ニーズにあった質の高いFDプログラムの開発、③FDプログラムへの教員参加の促進、④研究・調査の推進。

注) 科学研究費補助金「学生・教師の満足度を高めるためのFD組織化の方法論に関する調査研究」(平成16・17年度)。米国(7大学)、豪州(2大学)、NZ(2大学)、蘭(1大学)を対象に調査。

7 「英国高等教育資格課程における大学教員の専門性基準」(新潟大学・加藤かおり助教授)

- 欧州では、ポローニャ宣言等を機に、大学教員の資格課程も設置され、専門性を明らかにするための基準づくりが進行。1例が英国の高等教育資格課程(Postgraduate Certificate in Higher Education:PGCHE)。
- ディアリング報告書(1997年)を受けて、現在、約100の大学で新任教員に対する高等教育資格課程(修士課程レベル)を提供。多くの大学で取得を義務付け。
- 2003年の教育白書は、専門性基準の枠組みの作成を提唱。
- 資格課程の基本構造は、計60単位を1.5~3年で履修するパートタイム制(前半の30単位取得を正規採用の条件とする大学が多)。高等教育アカデミー(HEA)の認定プログラムの場合、30単位でHEA準会員、課程修了で正会員。
- プログラム内容はガイダンス、ワークショップ参加、プロジェクトの計画・実行、ポートフォリオ作成などで構成。実施部局はSDセンター、教育開発センター等。
- 「専門性基準枠組み(The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in Higher Education)」は公的な基準枠組みであり、高等教育教員に求められる専門性として、6つの活動領域、6つのコア知識及び理解内容、5つの価値観を提示。各大学は、これに基づき、自学の教育目標等を踏まえて設定。

注) 科学研究費補助金「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・18年度)。

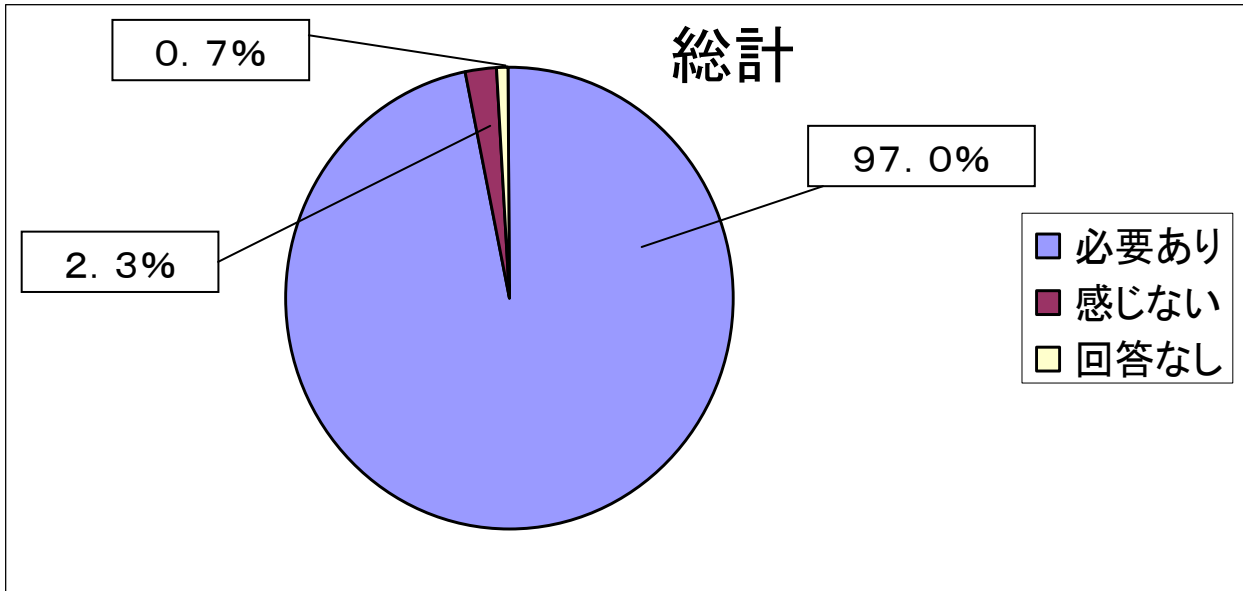
8 「英語教育に関する研究」(研究代表者 高田康成)

- (英語教育に関して)非常勤講師の教授能力対策を「とっている」が39.6%、「とっていない」が60.4%。

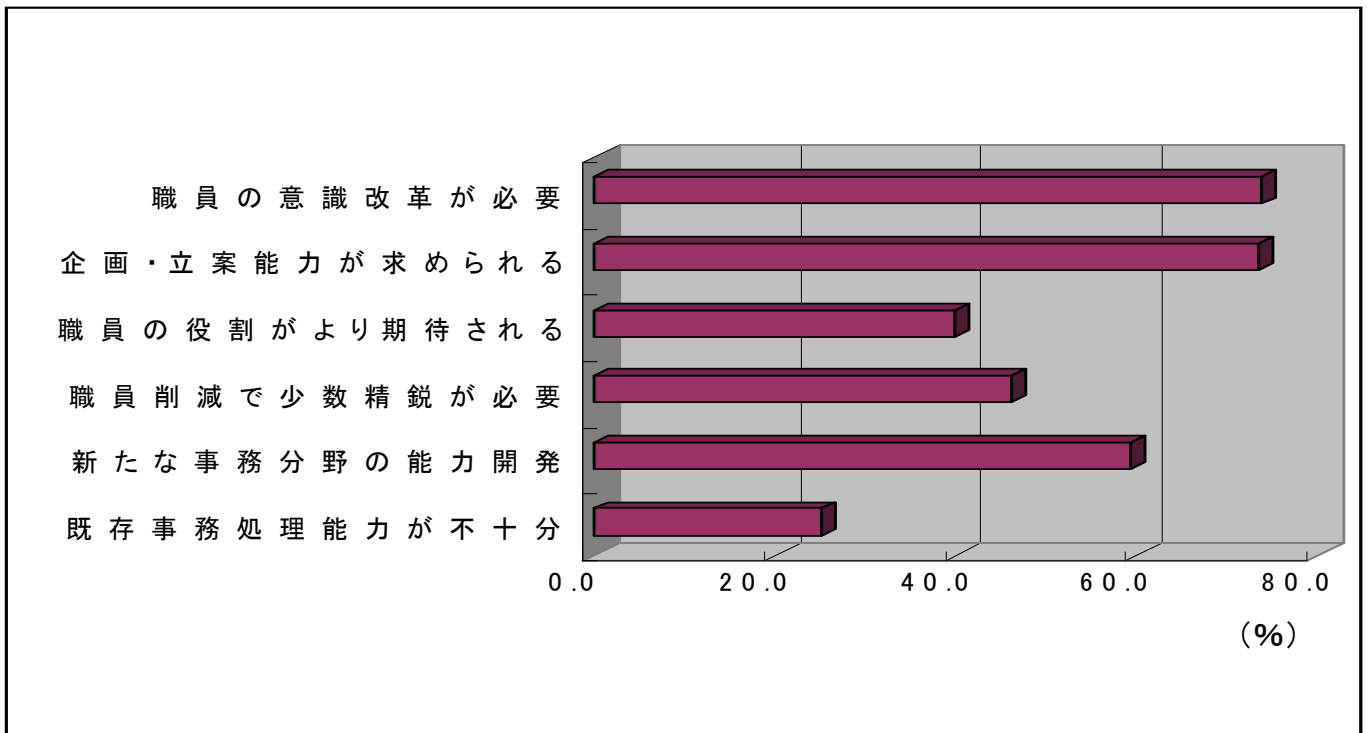
注) 文部科学省委託研究:平成14~15年度にかけて、全国の大学200校の学長及び英語担当教員を対象にアンケート調査を実施。

### 3-9 職員の能力開発に関する意識と実態

#### ◆ 多くの職員が感じる「能力開発の必要性」

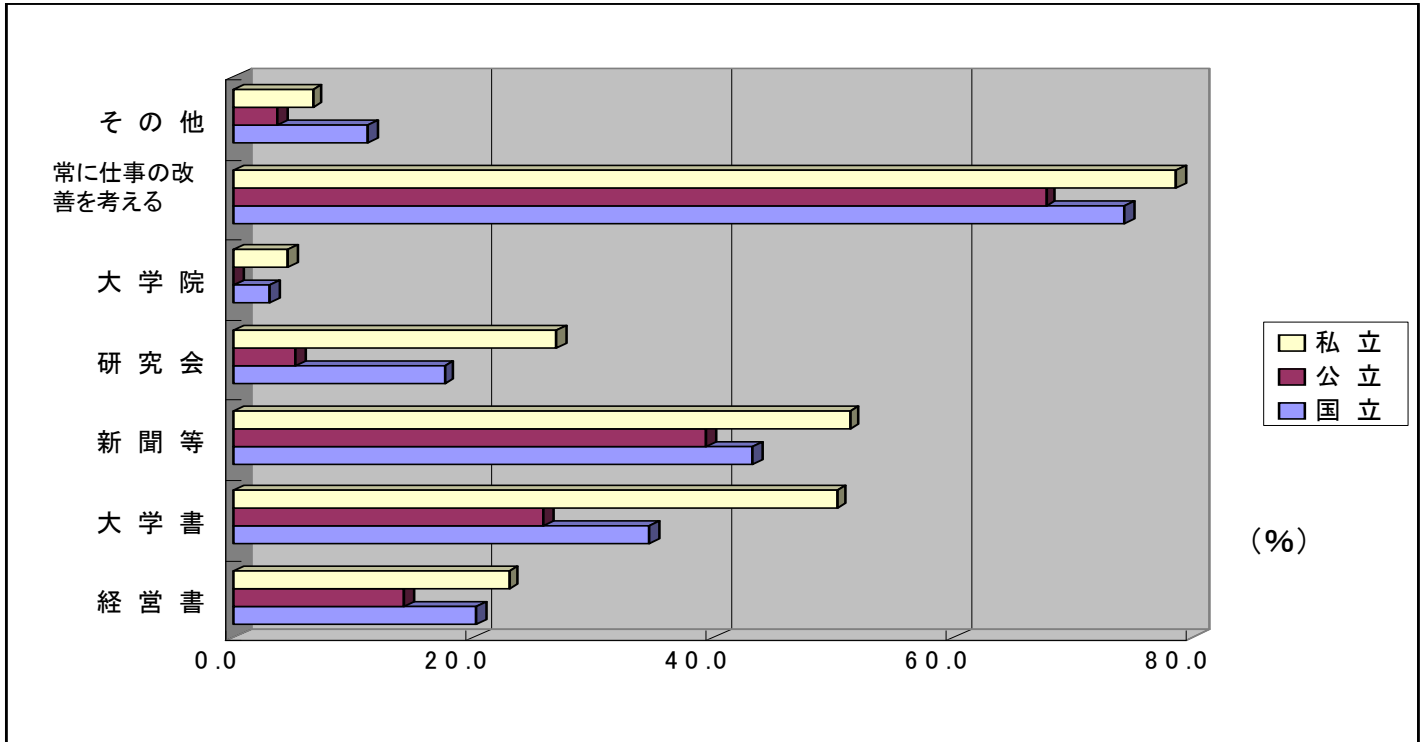


#### ◆ 能力開発が必要な理由

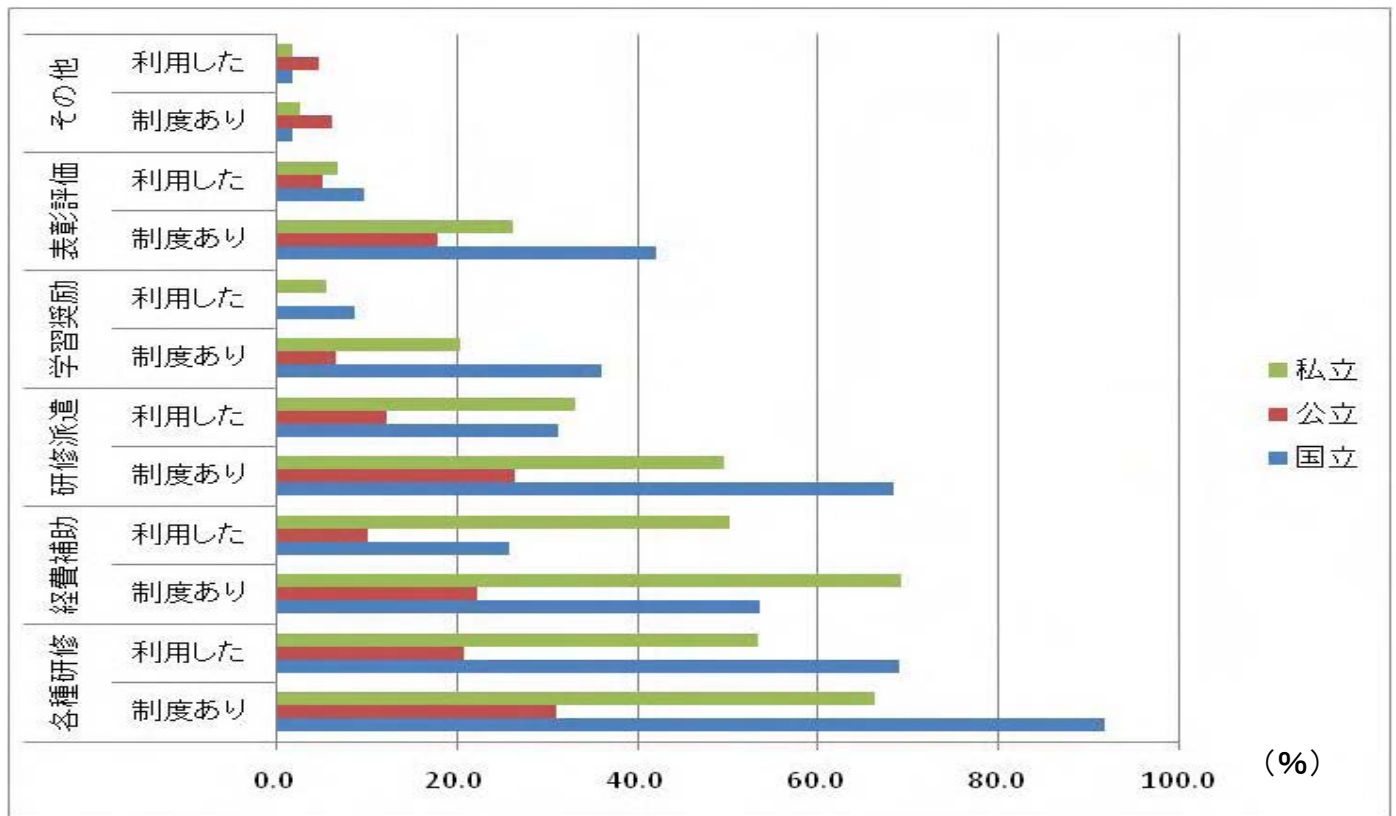




◆ 大学職員の自己啓発の実践



◆ 大学職員の能力開発のための制度と利用実態



(出典)山本眞一・広島大学教授の科研費調査  
平成15(2003)年2月に大学等職員5,000名を対象に実施した「大学職員の役割と今後の養成方策に関するアンケート」の結果

### 3-10 大学職員の学歴構成・勤続年数等

① 大学事務職員の大学種別特性

○ 大学種別・最終学歴別職員の分布

最終学歴	国立	公立4大	公立短大	私立4大	私立短大	不明	総計
博士	— (0.0%)	— (0.0%)	— (0.0%)	7 (0.5%)	1 (0.1%)	— (0.0%)	8 (0.3%)
修士	6 (1.7%)	3 (1.2%)	1 (0.8%)	43 (3.0%)	19 (2.3%)	— (0.0%)	72 (2.4%)
学士	192 (55.3%)	169 (66.0%)	72 (58.5%)	1,115 (77.6%)	463 (57.0%)	1 (50.0%)	2,012 (67.6%)
短大／高専	41 (11.8%)	32 (12.5%)	18 (14.6%)	186 (13.0%)	229 (28.2%)	— (0.0%)	506 (17.0%)
高校	108 (31.1%)	52 (20.3%)	32 (26.0%)	82 (5.7%)	95 (11.7%)	1 (50.0%)	370 (12.4%)
中学	— (0.0%)	— (0.0%)	— (0.0%)	1 (0.1%)	1 (0.1%)	— (0.0%)	2 (0.1%)
不明	— (0.0%)	— (0.0%)	— (0.0%)	2 (0.1%)	4 (0.5%)	— (0.0%)	6 (0.2%)
総計	347 (100.0%)	256 (100.0%)	123 (100.0%)	1,436 (100.0%)	812 (100.0%)	2 (100.0%)	2,976 (100.0%)

○ 大学種別・職位別の同一大学勤続平均年数（年）

職位	国立	公立4大	公立短大	私立4大	私立短大	不明	総計
理事			2.0	20.3	22.7		20.1
事務局長	1.9	1.9	1.5	15.4	11.6	34.0	10.4
部長	1.8	2.0		22.3	13.3		19.1
課長	9.4	3.2	2.6	19.2	14.7		16.1
課長補佐	23.4	3.0	2.6	18.1	14.5		15.9
係長	17.2	2.9	4.4	14.9	16.1		14.2
係主任	12.6	2.9	3.7	13.1	14.9		11.6
係員	5.1	3.4	2.4	7.1	8.1		6.6
その他		6.0	2.3	11.5	10.6		10.7
不明	11.0	2.5		8.4	10.3		8.6
総計	10.6	3.0	2.9	13.7	12.0	34.0	11.6

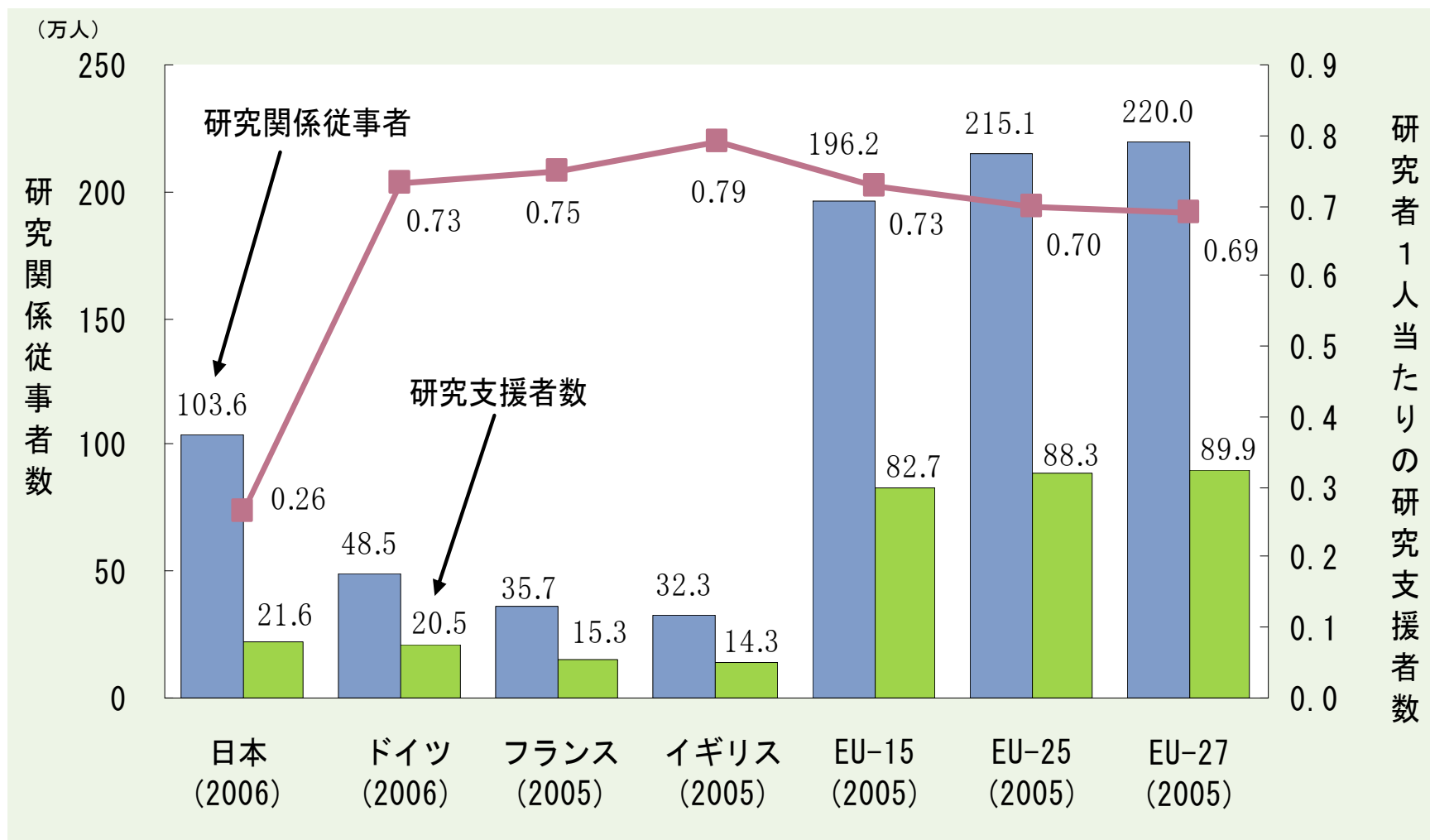
② 職員の能力向上のための専門職大学院・修士課程の設置の有効性（人）

最終学歴	大学院有効	研修制度有効	その他	不明	総計
国立	224 (64.6%)	86 (24.8%)	34 (9.8%)	3 (0.9%)	347 (100.0%)
公立4大	121 (47.3%)	104 (40.6%)	23 (9.0%)	8 (3.1%)	256 (100.0%)
公立短大	58 (47.2%)	56 (45.5%)	5 (4.1%)	4 (3.3%)	123 (100.0%)
私立4大	822 (57.2%)	492 (34.3%)	95 (6.6%)	27 (1.9%)	1,436 (100.0%)
私立短大	433 (53.3%)	321 (39.5%)	53 (6.5%)	5 (0.6%)	812 (100.0%)
不明	1 (50.0%)	1 (50.0%)	— (0.0%)	— (0.0%)	2 (100.0%)
総計	1,659 (55.7%)	1,060 (35.6%)	210 (7.1%)	47 (1.6%)	2,976 (100.0%)

(出典) 山本眞一・広島大学教授の科研費調査

平成15(2003)年2月に大学等職員5,000名を対象に実施した「大学職員の役割と今後の養成方策に関するアンケート」の結果

### 3-11 主要国における研究者一人当たりの研究支援者数



注) 1. 国際比較を行うため、各国とも人文・社会科学を含めている。

2. EU-15とEU-25はOECDの推計値である。

3. 研究支援者とは、研究者を補助する者、研究に付随する技術的サービスを行う者及び研究事務に従事する者で、日本では研究補助者、技能者及び研究事務その他の関係者である。

(出典) 日本 総務省統計局「科学技術研究調査報告」、その他はOECD「Main Science and Technology Indicators」

## 参考資料 7 FDをめぐる海外の動向

- 先進諸国においても、大衆化が進行する大学の質を維持向上させる観点から、教員の教育力向上を図ることが必要であるという認識は、概ね共通している。その中で、FDの推進について、大学関係者の主体的な活動およびその成果を基盤に、国が大学の教育開発および教員支援に積極的に関与している例として、イギリスがある。イギリスは、高等教育制度検討委員会（デアリング委員会）の報告、およびその報告に対する政策的指針を示した高等教育白書（2003）を踏まえて、大学関係者が協同して高等教育資格課程（Postgraduate Certificate in Higher Education, PGCHE）による履修証明の普及と基準に基づくプログラムの認定、ナショナルセンター（Higher Education Academy, HEA）の創設による各機関や機関間の連携および学問分野別の教育開発支援と教員の専門職能開発の支援、24の学問分野別の研究開発センター（Subject Centres）の設置、各大学の教授・学習センター（我が国の大学教育センター等に相当）の整備などの取組を積極的に推進している。
  
- 一方、専ら大学関係者の主体的な取組によって、FDの推進が図られているのはアメリカである。多くのアメリカの大学では、規模は様々であるが、教授・学習センター（Center for Teaching and Learning, CTL）がFDの中核として存在している。CTLには、専門性のある専任のスタッフ（教員とは限らない）が配置され、大学の教育方法の改善に先導的な役割を果たすとともに、TAの教育訓練、個々の教員への相談・支援などの業務を担っている。また、こうした個々のセンターの取組を支える基盤として、全国の多くのFD関係スタッフが参加する学会（Professional Organizational Development (POD) ネットワーク）が活発に活動をしている。

この他、様々な団体が、優れた実践やプロジェクトに対する資金的な支援を行うこともアメリカの特色である。アメリカ大学カレッジ協会（AACU）と大学院協会（CGS）の共同による「将来の大学教員準備（Preparing Future Faculty, PFF）」プロジェクトもその一つであり、複数の優れた大学を選定して「クラスター」を形成し、他大学に大学院生を志向させ、TAの実践的な訓練を行い、成果を挙げていると言われている。
  
- FDの推進と不可分の動きとして、注目されるのは、大学教員の教育活動に関する専門性、教育力のコンピテンシーを明確にしようとする試みがある。大学教員の役割・責務を明文化したものとしては、これまでもユネスコの「高等教育教員の地位に関する勧告」やアメリカ大学教授協会（AAUP）の職業倫理綱領などがあるが、最近の動きは、これらに比して、大学教育職に必要な学習者を中心において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）についての標準化の推進を意図しているという特徴がある。

- 前述のイギリスの場合、大学教員の専門性基準枠組み（The UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education）がある。これは、高度専門職業としての大学教育職の独自性についての認識を広めること、専門職業人としての大学教員の自律性(autonomy)を提示すること、そして、学生の学習の向上に関する理解を関係者に深めることを目的とする。基準枠組みの内容には、各機関における専門職能開発のプログラムの設計、プログラムの認定、個々の教員の継続的な職能開発の目安となるような、3段階の職能レベル、6つの教育活動の領域、6項目のコア知識内容、5項目の専門職業人としての姿勢が定められている。
  
- このような基準作成の動きは、ボローニャ宣言およびプロセスにおける欧州圏内の教育の質の保証に関する課題と連動して、欧州域へと発展しつつある。具体的に、欧州委員会（欧州連合行政執行機関）の欧州高等教育レベル教育者ネットワーク（NETTLE）プロジェクトでは、参加国の大学関係者の協働により、欧州圏における高等教育の教員が効果的かつ妥当な学習支援を行うためのコンピテンシーに関する枠組みづくりを進めており、今後の動きが注目される。

## イギリスの大学教員の資質向上の取組について イギリスの教授・学習に関わるナショナルセンターについて

### ★ イギリス（名称：Higher Education Academy）

ミッション：学生の学習体験を最良のものとするよう教育機関、学界、スタッフを支援

予算規模：約 2,500 万ポンド（約 60 億円）、80%が HEFCE、SFC、HECW

設立経緯：2002 年に HEFCE, UUK, GuildHE によって組織された高等教育における教授・学習の質向上に関する委員会（TQEC）の提言（2003 年）に基づき、2004 年に ILTHE, LTSN, TQEF-NCT を母体として設立。

#### 目的：

- ・ 学生の学習体験に関わる政策に対して権威的かつ独立的な意見を言うこと
- ・ 教育機関の学生の学習体験改善に向けた戦略を支援すること
- ・ 高等教育におけるスタッフ（教員）の職業的能力開発と認証を先導、支援するとともに関連する情報提供を行うこと
- ・ 学生の学習体験を支援するあらゆる側面でのグッドプラクティスを普及すること
- ・ 学生の学習体験の質向上に向けた研究開発を先導すること
- ・ 機敏かつ効率的で説明責任を果たす組織となること

#### 機能：

- ・ 国のサービス／プログラムとの協働と運営
  - 連邦内の教授・学習センターや質保証フレームワークとの協働
  - NTFS (National Teaching Fellowship Scheme)、FDTL (the Fund for the Development of Teaching and Learning)の運営
- ・ スタッフ（教員）の能力開発と認証
  - スタッフの認証スキーム（Associate, Fellow, Senior Fellow）の開発
  - 教授・学習に関する教育プログラムの認証（Accreditation）
  - 継続的な職業能力開発のための認証枠組みの開発
  - 職業的基準枠組み（UK Professional Standards Framework）を開発
  - 新任スタッフ（教員）支援のための分野別情報や一般的な学習・教授に関わるリソースの提供（Postgraduate Certificate プログラムと関連）
- ・ 基本政策に関する討論と国への提言（現在のテーマは：学生の学習体験、学習・教授・評価における卓越性、研究と教育の関係、雇用者の責務）
- ・ 学生の学習体験の質向上のための研究と評価
- ・ 24 の Subject Center からなる Subject Network を通じた分野別の支援
- ・ 学習支援に関わる各種プロジェクトの実施：学習成果の測定、カリキュラム、e-learning、就職力、他
- ・ ネットワーキング：CETL Network, External Examiner List, IRNet ほか、各種ネットワークの整備と支援

## PGCHE プログラム設計基準としての専門性基準枠組みについて

(「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」(研究代表者 加藤かおり：平成17～18年度科学研究費補助金(基盤研究(C))研究成果報告書)より抜粋)

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)」, QAA(The Quality Assurance Agency for HE)のM(修士)レベル基準,そして大学内部の基準としてのその大学の教育目標や方針,戦略に基づいて設計されることになった。

とりわけ専門性基準枠組みは,第1に,各機関が「学習(者)中心」のプログラムを開発する際の基準づくりの指標となるような,高等教育の教育および学習支援に関わるスタッフの職業上の専門性(大学教育の専門家としての活動内容,必要な知識や態度など)についての英国初の国家基準枠組みであるという点において注目される。

第2に,専門性基準枠組みは,その枠組み内容の作成プロセスの側面からも注目に値する。枠組みの内容は,大学教育支援のための第3機関であるHEAを中心に,広範囲の大学関係者との2年間にわたる協議(consultation)によって,すでに実施されているプログラムへの適用性や今後立案される新たなプログラムの設計への実用性など,現実性に即して作成された。

### 1. 専門性基準枠組みの内容

#### 高等教育における教授および学習支援の専門性基準枠組み (The UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education)

この枠組みの核心には,高等教育におけるティーチングの独特の本質についての認識や,高等教育機関の自律性の尊重,そして学生の学習の向上に関する質の強化についてその分野の理解への認識がある。この枠組みは,専門的調査や知識創造の学問的本質や,教育学への学問的アプローチが,高等教育機関における学生の学習支援の独自の特徴を表すために結合することを認識するものである。

この基準枠組みは,次の役割を果たすことを目的とする。

- 学習支援に従事するスタッフの職業開発の支援を可能にする仕組みとなる。
- 学生の学習支援に対する専門的なアプローチが,創造的革新的かつ継続的な開発によって助成される手段となる。
- 学生や他の利害関係者に対し,スタッフが学生の学習経験の支援にもたらす職業的な専門性を明確に示す手段となる。
- 学生の学習経験の一貫性および質を支える手段となる。

### 枠組みの意味

この枠組みは、高等教育機関がそれぞれの基準を決定するために記述ベースのアプローチを示したものである。この基準の適用を明示するために、6つの活動領域、コア知識および専門的な価値観（すべて高等教育アカデミーの現存の認証スキームによる）が、機関ごとの職業開発プログラムにおける学習目標や評価活動に当てはめられる。

（各プログラム提供機関は、以下の基準内容レベルごとに、6つの活動領域、コア知識、価値観の各項目に関わる具体的な学習の到達目標と活動のプログラム、そしてその形成的なのかつ（または）累積的な評価活動について具体的な内容を設定する）

基準内容	適用されるスタッフの例
<p>1. 学生の学習経験に関する理解を、6つの活動領域の少なくとも2つの領域での取り組みや、必要なコア知識、専門家としての価値観をもって取り組むことを通して、行動で示すこと。</p> <p>すなわち、それらの活動領域に関わる実践に従事する能力、調査研究、学問および（若しくは）専門的な手法をそれらの活動に結び付けて取り入れる能力。</p>	大学院レベルのティーチングアシスタント、新任者で高等教育での教育の資格や経験の少ないスタッフ、専門職スタッフで多少の学習教授の支援活動を行う者。
<p>2. 学生の学習経験に関する理解を、全ての活動領域での取り組みや、コア知識、専門家としての価値観をもって取り組むことを通して、行動で示すこと。</p> <p>全ての活動領域に関わる実践に従事する能力、調査研究、学問および（若しくは）専門職業的な手法を、それらの活動に結び付けて取り入れる能力。</p>	学習教授（learning and teaching）に実質的な役割を果たし、学生の経験を強化する立場にあるスタッフ。
<p>3. 全ての活動領域において、コア知識および専門職業的価値観をもって、メンタリングや個人かつ（または）チームの指導を通して、学生の学習を支援し促進する。</p> <p>調査研究、学問および（若しくは）専門職業的な手法をそれらの活動に結び付けて取り入れること。</p>	経験を積んだスタッフで、同僚の学習教授（learning and teaching）を促しメンタリングするなど確立された実績を持ち、学生の学習経験を改善する立場にある者。

### 1. 6つの活動領域

- (1) 学習活動の設計と計画、研究プログラムの設計と計画
- (2) 教授、および（若しくは）学生の学習支援
- (3) 成績評価、学習者へのフィードバック



- (4) 効果的な学習環境, 学習支援, ガイダンスの開発
- (5) 学問, 調査研究, および専門職業的活動と教授学習支援の統合
- (6) 実践評価, 継続的な専門職業開発

## 2. コア知識及び理解

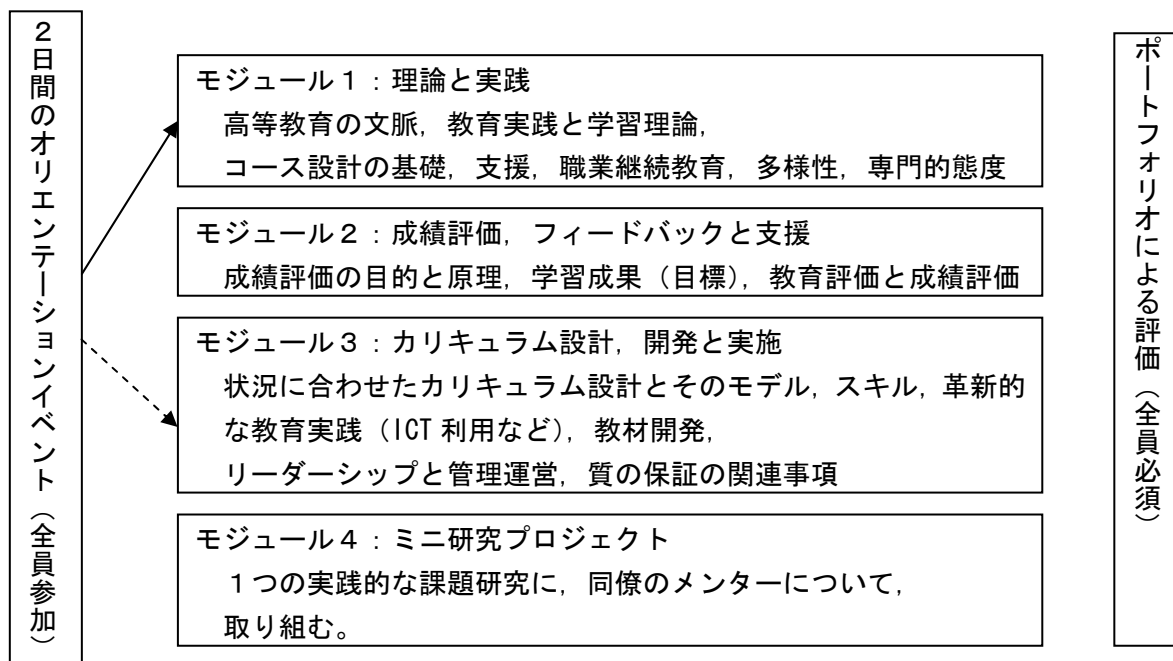
- (1) 専門科目内容の知識理解
- (2) 専門科目領域や学問的プログラムレベルでの適切な教授学習方法
- (3) いかにより学生が学ぶか, 一般論と専門領域で
- (4) 適切な学習テクノロジーの利用
- (5) 教育効果の評価方法
- (6) 質保証と専門家としての実践的強化の意味

## 3. 専門家としての価値観 (原則)

- (1) 個々の学習者を尊重する。
- (2) 関連する調査研究および (若しくは) 専門的実践のプロセスと成果を意欲的に組み合わせる。
- (3) 学習コミュニティの開発に意欲をもつ。
- (4) 高等教育への参加を奨励し, 多様性を認め, 機会の平等を促進することに意欲をもつ。
- (5) 継続的な専門キャリア (職業) 開発および実践評価に意欲をもつ。

資料 : [www.heacademy.ac.uk](http://www.heacademy.ac.uk)

図 レスター大学の PGCAPHE プログラムの構造



# アメリカにおける教員の資質向上の取組について

## POD Network について

### 名称：

Professional and Organizational Development Network in Higher Education  
(高等教育における職業的、組織的開発ネットワーク)

### 概要：

高等教育の学習や教授の改善に関する実務者、指導者の育成、支援のための団体で、

- ・ FD (TA development も含む) 担当者
- ・ 教員
- ・ 管理 (事務) 職員
- ・ コンサルタント
- ・ その他、高等教育における学習と教授の価値を尊重すべき役割を担当する者

からなり、現在、米国とカナダを中心に 1,600 名の会員が所属 (うち 23 名は他国)。

### 目的：

- 出版物、会合、コンサルティング、ネットワーキングを通じた会員に対する支援、サービスの提供
- FD に関心のある人々に対するサービスやリソースの提供
- 高等教育機関における 3 タイプの改善 (★) の重要性に対する教育指導者達の理解を促すための国レベルの支援活動の推進

### ★ 3 タイプの改善：

**Faculty Development** : 主として個々の教員 (Faculty Member) に対するプログラムのことを指す。教育者 (Teacher) としてのプログラム、学者・専門家 (Scholar and Professional) としてのプログラム、個人 (Person) としてのプログラムなどが提供される。

**Instructional Development** : 高等教育機関におけるコース編成やカリキュラムの設計、学生の学習に重点をおいたプログラムのことを指す。教材の改良やメディアの利用なども、このプログラムに含まれる。

**Organizational Development** : 教員や学生を効果的かつ効率よくサポートするための高等教育機関の組織構造に重点をおくものである。例えば学科長や学部長などの事務管理の改善や、組織構成、事務管理体制の改善などが含まれる。

### 会員サービス：

- 年会 (Annual Conference) の開催
- 会員名簿及びネットワーキングガイドの配布
- ニュースレターの発行
- 会員の執筆による会誌 (Annual Sourcebook) の発行 (年刊)
- 実務者ハンドブックの発行 (半年に一回内容を更新)
- 会員の研究のためのシードマネーの提供
- その他、随時の出版物

### 助成金及び授賞などの事業：

- POD Network Grant Program : 会員が行う FD 分野の新しい知識、手法に関する試みに対して年間最低 \$ 3,000 × 2 件を助成。

- **POD Innovative Award** : 学習及び教授の改善に資するイノベーティブなアイデアに対し、年会において賞を与える。
- **Robert J. Menges Honored Presentation Award** : 年会における優れたセッションを表彰する。
- **Diversity Travel Grants** : 年会に参加するための旅費の助成。
- **Faculty/TA Instructional Development Internship Grants** : 会員機関が実施する有色人種を対象とした FD 関連分野のインターンシップに対する支援 (\$4,000)。同時に年会に出席するための旅費も助成 (\$1,000)。
- **Start-Up Grants : Teaching and Learning Center** の立ち上げなどに関わる費用として、1 件あたり \$300 を支援。
- **National Institute for New Faculty Developers** の運営 : 2, 3 年に 1 回開催される FD 実務担当者のための全国ワークショップの開催、運営。

# スタンフォード大学のFDセンター Center for Teaching and Learning (CTL) について

## 特徴

アメリカでも歴史があり、規模が大きい組織

ターゲットは、教員のなかでも新任者およびTA  
(教授法を確立した教員より未熟な教員のほうが  
伸ばすのが容易)

学内の支持により運営  
(支持がなければ組織の規模縮小、廃止も  
→顧客志向、絶え間ない自己改革)

自主参加  
(学びたいものだけが参加→高い教育的効果)

## 組織

学部1・2年の教育の企画・運営を行う組織の下部組織

### 【構成員】

アカデミックスタッフ

- 人文、社会、自然・工学、授業用機器担当(4名)

オーラルコミュニケーションスタッフ

- 口頭での表現を専門的に指導する(3名)

リエゾン

- 部局とCTLの連絡調整係(41名)

コンサルタント

- ワークショップ、授業相談をおこなう院生(15名)

管理スタッフ(4名)

## CTLの業務内容

- ・ 講習用テキスト・ビデオの作成・発行、貸し出し
- ・ 教育改善の取組への財政的支援  
教員がFDに関する講演会に参加するときの旅費、FDに関するメーリングリスト運営
- ・ 授業改善のワークショップ・講演  
題目の例 「大人数授業の行い方」「自然科学と工学の授業をデザインする」  
「人前で上手に話をする方法」「授業フィードバックを自分のキャリアに活かす」
- ・ 部局への出張ワークショップ  
題目の例 「コースデザイン」「教育目標を決定する」「クラス内で起こる典型的な問題を解決」
- ・ 優秀教員の講演
- ・ 授業でのテクノロジー利用支援  
題目の例 「パワーポイントの使い方」「授業のウェブサイトを活用する」
- ・ ティーチング・コンサルテーション(授業相談)  
授業のことで悩む教員の相談にのって、3つの解決策を提案
  1. 授業撮影(自分の授業をビデオで鑑賞)
  2. 授業観察(CTLのスタッフが授業観察、助言)
  3. 学生による授業評価
- ・ ティーチング・ポートフォリオ(TP)講習  
大学教授職を目指す大学院生に、教育実績を示す履歴書(TP)の作成を指導  
アメリカでは教員採用・人事査定の際に、教育実績が非常に重視される

## その他特筆点

少人数での教育を重視(限られた予算で最大の効果を出す秘訣)

FD以外にも大学生のコミュニケーション能力向上の取り組みや学習相談も展開

講義での教授法以外でも、研究室運営、成績評価、成績の低い学生への対応、自習活動の促進  
など教育にかかわる幅広い指導法を開発、伝授