

せ と る C. E. T. L. Quarterly

教育・学習活動支援センター広報 No.25

発行日 18. Nov. 2006

巻頭言 教職キャリアセンターの取り組み

教職キャリア副センター長 大崎 素史

2005年12月、教職キャリアセンターの開所式が行われました。本センターは、同年8月文部科学省の「大学・大学院における教員養成推進プログラム（教員養成GP）」に本学の「学校現場との連携による教職キャリア形成」が採択され、その一環として設置されたものです。

本センターの行う学生のための教育・学習支援の活動は、進路案内・相談、教育実習の指導、学校インターンシップの指導、東京都教育委員会・八王子市教育委員会及び学校や教育機関等との連携、教員採用試験のための受験案内・講座の開設、教職の資料・書籍類の収集と開示・閲覧、教員のための教育実践研究会・懇談会の開催、本学の教職ニュースの提供（ホームページを作成しています）、などです。なお、対象の学生には通信教育課程の学生も含まれます。さらに、卒業生（例えば、学校の教職員、社会教育関係職員、今後教育関係職員を志望される方等）も含まれます。

施設は、教育学部棟3Fに、教職キャリアセンター室、センター分室、授業実践研究室、教職相談室を設置しています。またA棟1Fに教職指導室、ウイスタムホールに教職資料センター（年中開館、9時～21時）があります。

担当教職員及び運営管理については、運営委

員会（委員長・馬場副学長、センター長・木全学部長、副センター長・藤平田・大崎・長崎の3人、山崎教務部長、久留米教育学部事務長、田中通教事務長）を中心に、ワーキンググループも機能しています。事務職員の体制は、教務課特設係、教育学部事務局、通教事務局教職係および専属のセンター員・豊島さんです。

さて、上記の取り組みはそれぞれ成果を挙げつつあると思いますが、学生の現状を知る一端として、特に、毎週昼休みの30分間センター室で開設している教職懇談会（実質的には相談会）のことを紹介いたします。

毎週火・木・金、12:30～13:00、センター室にて、4月以来実施してきました。担当者は副センター長の3人です。予約制でなくその日の相談・懇談なので、学生は気軽に来室していると思います。4～5月は3分に1人といった多人数でしたが、その後は10分に1人ほどです。

相談内容は「自分は教員になれるか、民間就職を選ぶべきか?」「留学をいつするのがよいか、つまり教職への可能性にどうつながられるか?」「いつごろから受験勉強したらよいか?」「受験参考書や問題集はどれが良いか?」「東京都と神奈川県ではどちらを受けた方が合格しやすいか?」「東京都と大阪府の両方とも合格したとき

にどのように辞退したらよいのか？」等々です。後期に入ると、新しい教職情報が出てきているので、相談内容は様変わりしつつあります。「教職大学院（平成20年開設の予定）はどういう制度か？」「東京教師養成塾に入るか、教員採用試験を受けるか迷っています。」等々です。

日常的な相談・懇談活動なので学生にとっては大変に喜ばれています。通教生や卒業生もときどき来室されています。

現在、早急に具体化を図ろうと企画段階にあるのが4年生の東京教師養成塾生や教員採用試験合格者による学生相談会の開催の日常化です。学生による学生のための新企画です。また、来年に向けて、本学卒業生の教員の懇談会や相談会を土曜日や日曜日に開催できないか検討中です。

そのためにも、ホームページの内容の充実と活用のあり方も検討中です。

<http://www.soka.ac.jp/kyoshoku/index.html>

特色ある他の取り組みでは、学校インターシ

ップの指導があります。2001年度から始めたシステムで、全国的にも先駆をきったものです。2006年度は、派遣小学校数19校、派遣中学校数10校、派遣学生数は199人（2～4年生）です。八王子市を中心に、あきる野市、多摩市、羽村市の公立学校と協定を結んで単位制として行っています。

このほか、教育実習の個人別指導・学校訪問等をはじめ、教職指導室における論文指導、授業の指導案の作り方の指導、教員採用試験における面接や模擬授業の指導などを教職指導講師（元校長・8人）が担当しています。このように地道で熱心な指導は、本学の教員養成の特色の一つになっています。

以上、特色ある活動にしばって紹介させていただきました。最後に、教職課程運営委員会の方々や事務局の方々の大変なサポートに心から感謝申し上げます。すばらしき教員の輩出のため、一層のご協力をお願いいたします。

前期授業見学会ならびに教育サロンを開催

7月3日（月）に本年度第1回の授業見学会が開催されました。法学部の池田秀彦先生のご協力をいただきまして、「法学入門」が見学講義に取り上げられました。授業終了後には、第3回の教育サロンも行われ、見学した授業の内容や方法などについて意見が交わされました。

続く7月5日（水）に行われた第2回の授業見学会では、同じく法学部の小島信泰先生の

「法学史」の講義が公開・見学されました。その後の教育サロンでも授業改善について活発に意見交換がなされました。

授業改善の大切な方途の一つは、授業の振り返りにあるとされます。CETLではこのような活動が振り返りの一助になればと考えています。

池田・小島両先生が見学会の感想をお寄せくださいました。

授業見学会の感想①

法学部 池田 秀彦

過日、私の授業（「法学入門：刑事裁判と人権」）が授業見学会の対象となり、山崎教務部長、坂本センター長、董先生が参加された。この講義

は、ビデオ映像とプリントを使用して授業を進めることが多いが、今回は、適当な映像がなかったため、プリントを基に授業を進めた。先生

方の視線を意識しながら授業を進めるのは初めてで、正直なところ多少やりにくいものであった。



学生に語りかける池田秀彦先生

学生には、事前に予告していたこともあり、またビデオ収録のためか、心なしかいつもと違う雰囲気が漂い、適度に張りつめた感があった。

授業を終えて教育サロン（授業についての懇談会）に臨み、授業の模様をビデオで確認しながら、センター長、董先生、センター員の方々から様々なご意見を伺った。ビデオで自分の授業を見るのは初めてで（あまり気乗りするものではなかったが）、映像を観ながら、自身の授業の至らない点にいくつか気づく結果となった。

先生方からは、予期せぬ指摘や質問もあり、実に参考になった。教員の一人として、授業アンケートなどを参考にしながら授業改善を心がけてきたが、共に教える側からの意見は、アンケートからはくみ取ることのできないものばかりであり、授業改善という点では、より効果的に思えた。

今、大学界は、少子化のなか生き残りをかけ、特色ある大学、魅力ある授業を目指して様々な改革に取り組んでいる。しかしながら、大学は、生き残りのためではなく、次世代を担う人間の育成の場として、如何に有為な人材を輩出するかが真剣に問われているのである。創大の建学の精神こそ人間育成の指標であることを痛感する。

CETLの主催する「授業見学会」は、ともすればひとりよがりになりがちな授業運営を、第三者の目を通して改善することのできる有意義な機会である。本学に籍を置く教員が、常によりよき授業を心がけることは、創立者が、開学以来、建学の精神と共に掲げられている「学生のための大学」の実現の第一歩であろう。

授業見学会の感想②

法学部 小島 信泰

前期の7月5日に授業見学会を担当させていただきました。科目は法学部の専門科目の法史学で、その日は江戸時代の第一回でした。せっかくの機会でしたので、日頃から考えていたことを授業で実現させていただくことにしました。それは導入にパワーポイントを用いる授業です。ゼミ幹事の学生に色々とお教えいただき、一から手作りで挑戦してみました。操作は思ったより簡単でしたが、パワーポイントに相応しい内容を探すのが問題でした。どうしようかと思案していましたら、朝日新聞で「江戸しぐさ」を

連載している越川禮子さん（江戸しぐさ語りべの会主宰）が八王子で講演をされるということでしたので、これに参加することにしました。講演終了後にインタビューをさせていただき、江戸時代の遺産を学生にどう伝えるかをお聞きしてから、創大生へのメッセージをお願いしました。越川さんはとても喜ばれ、こんなふうにお話してくださいました。「日本のよさ、美しい、ハッピーな心を忘れないでください。笑顔がいい日本人、質素でも清潔な生活の日本人。そんな人になりたい。若い人は、根っ子がないと思

っているけど、みなさんの何代かまえの祖先たちは江戸時代に生きていました。江戸しぐさ（人を不愉快にさせない、心のこもった作法）を後世まで一緒に伝えていきましょうね。」

他にもう一つ的话题をパワーポイントで紹介してから、いつものシラバスに沿った講義を行いました。受講した学生からは、ビジュアルな授業はわかりやすいが、時間配分や内容の専門性に課題があるのではないか、といった意見が寄せられました。私としては、反省点もいくつかありますが、新たな試みから学ぶことは多かったと思います。そして何といても、終了後の教育サロンでCETLの関係者の方々から、授業

に関する具体的なご意見やご指導をいただくことができ、自分の授業を客観的に分析する機会を得ましたことが、最大の成果でした。



講義に取り組む小島信泰先生

夏季FD研修会及び研究大会の参加報告

CETLでは国内外のFD研修やワークショップの情報を提供してきました。特に夏休みにはさまざまな機会が用意されています。

私大連の研修会には文学部の大塚望先生と経済学部の確井健寛先生が参加されました。両先生より参加報告をいただきました。

さらに9月5日（火）には、CETLとして私立大学情報教育協会主催の「大学教育・情報戦略大会」に参加して、本センターの教育・学習支援の取り組みを紹介しました。

当日登壇された経済学部の高木功先生に、講演報告をお願いしました。

参加報告① 私大連FD研修会

文学部 大塚 望

今回FD研修会は8月7日と8日の二日間にわたり静岡県浜松市にて開催された。基調講演、事例報告、模擬授業など大変有意義な内容で、自身の教育活動を振り返る機会となった。以下、全体を振り返り、参加報告としたい。

まず、基調講演「高等教育の現状と私立大学教員の役割」では、「学生支援」が従来考えられていたような奨学金制度や学生生活支援といった枠を超えて、学習支援（授業の充実・改善）に直接結びついてきていること、さらに、学生の視点に立った大学教育の展開が重視される中で、学生支援は教育の外にあるのではなく「学

生支援のすべてが教育の一環」であると考えていかなければならないことが指摘された。そして、授業の私物化を回避し、私立大学教員としての役割を果たすためには「建学の精神」を実現するような教育活動、なにかんずく授業を展開すべきであるという主旨であった。本学では「学生第一」を掲げ教育活動を展開しているが、建学の精神「人間教育の最高学府たれ」「新しき大文化建設の揺籃たれ」「人類の平和を守るフォートレスたれ」を実際の授業の中で、あるいは広く学生支援の中で、どう実現していくのか再度真剣に取り組んでいかなければならないと感じた。

次に、事例報告「授業における学生への働きかけとフィードバック」では初等中等教育の指導法と大学教育における指導法との連続性を念頭に、実際の「初年次の導入教育」の指導例が報告された。フィードバックや場の読み取りといったことから、発言から討論に発展させるまでの指導、学習のプロトコルなど具体例が豊富であり、参考になる点が多くあった。

最後の全員参加の模擬授業では、10人程度のグループに分かれ、一人15分の模擬授業を行い意見交換した。良い授業には「双方向性」「目的

の明確化」「具体性」が必要であることを確認し、技術や方法などについても話し合った。また、何よりも学生がより深く学ぶきっかけとなり、意欲や可能性を引き出すような「熱意」ある授業が大切であり、そのためにも研究・教育の二本立てで取り組んでいく必要性を強く感じた。

二日間にわたる研修会は、具体的な教育方法から私立大学の教育のあり方まで幅広く学び、また、自身の授業や教育の在り方を振り返る良い機会となった。充実した教育活動を目指し、さらに研鑽していきたいと思う。

参加報告② 私大連FD研修会

経済学部 碓井 健寛

私大連主催のFD研修に参加させていただきました。2日間の研修の中で特に印象に残った参加型の模擬授業について報告させていただきます。

初日にワークショップ形式でグループ別に良い授業・悪い授業について議論を行いました。グループ構成は背景の全く異なる大学・学部の8人で、大半が教歴4年未満の新任教員でした。2日目に模擬授業を同じグループで行い、15分の模擬授業の後、10分で残りの7人が学生の立場で講義を聴き、感想・批判を行い、最後に5分で発表者に対して残りの7人が匿名でコメントシートを作成するというものでした。しかも模擬講義をどのように行うかは当月初めて明かされたため、参加者は全く普段の授業準備をする暇を与えられず、当然ながらスライドやビデオなどの使用もできません（もちろん誰1人として用意してきたものはいません）。したがって、与えられたホワイトボードとマジック1本のみの講義をすることが課題でした。

参加者は講義の要旨を「自分自身の頭と経験」のみで作成し、メンバーに配布します。この準備は初日の講演会終了後から翌朝8時半までと

いう限られた時間で、しかも、模擬授業の時間は15分間のみであるため、普段の授業をそのまま行うことはできません。それぞれのメンバーはどのような授業を行うか一晩悩みながら考えていました。

模擬授業は各分野多彩な内容でしたが、メンバーは学生の立場でそれぞれの模擬授業を聞いていたので良い点、悪い点は思った以上にははっきりとしました。同業者としてのコメントは直接的で、中には学生アンケートでは見られないような厳しいコメントもありました。私も他大学の教員も授業を観察したり、見ていただいたりする経験が無かったため、授業内容をどのように改善すればよいのなかなか気づく機会がありませんでしたが、このようなグループワークにより、良い授業・悪い授業とはどういうものかを概念だけでなく体で実感できました。また、グループのメンバーは講義の要旨を悩みながら考える中で「最低限何を学生に伝えたいのか」という原点に立ち返ることができた、との証言もしていました。とても良い体験をさせていただき感謝している次第です。

参加報告③ 私立大学情報教育協会主催「平成18年度大学教育・情報戦略大会」

注目される本学CETLの教育・学習支援活動

経済学部 高木 功

本年9月5日、私立大学情報教育協会主催による「大学教育・情報戦略大会」が市ヶ谷の東京私学会館にて開催された。本大会において創価大学教育・学習活動支援センター（CETL）の活動と実績が「大学の教育力向上を目指したFDの取り組みの事例」として紹介されることとなり、CETLを代表して報告する機会をいただいた。本大会には全国から300名を超える私立大学の代表が集った。参加者の教育改革に対する強い関心と、真剣な姿勢が印象的であった。

本学は1998年4月、「創価大学教育ビジョン」が発表されて以来、「学生のための大学」を目指し、今日までCETLを推進軸として教育・学習支援に取り組んできた。今回の大会参加を通じて、私は以下の二つの点で、本学の実践の経験は大変な意義をもち、一つの大学教育・学習支援のモデルを提示していることを改めて認識した。



CETLの活動を紹介する高木功先生

第一は大学教育改革の基本となる「教育理念・目標」の普遍性である。基調講演において大南正瑛氏（立命館大学理事）は大学教育の質が問われているとして、学生教育の理念の明確化と大学教育のあり方に言及し、大学として人類

的・普遍的価値基準を備える必要を説いた。普遍的原理を具える大学とは、社会に貢献する高度な研究資源を育むと共に、ヒューマニズムと倫理性をもって人間を含む生態系の生命力の鼓舞に貢献する人材を輩出できる大学であると締めくくった。

誇るべきは、氏の言う普遍的原理については、本学はすでに創立者から与えられた建学の三精神と創価教育学の父、牧口先生の教育理念・実践においてすでに与えられている。私は意を強くし、発表の中で「創価教育」の淵源について触れた。プレゼンテーションの中で、「創価」とは「価値創造」の意であり、「学生のための大学」という本学の教育ビジョンは、いかなる境遇においても幸福、すなわち価値創造を可能とする創造的人間の育成を目指す牧口常三郎先生の創価教育の理念を背景としていることを紹介した。

第二には、「CETLを推進軸とした大学教育改革の革新性」である。基調講演に続いて創価大学を含めて3つの事例が紹介されたが、他の2つはそれぞれ職員を対象としたSD（職員開発）と教員を対象としたFD（教育開発）という特定分野の事例紹介であった。しかし本学CETLを軸とした改革の取り組みは学生を目的とした教員、職員を含む全学的な広がりを持って展開されているという点で革新的である。学生のための学習支援、教員のための教育支援という包括的な大学教育の組織的支援こそCETLの特徴である。そのためにCETLは学生のニーズを何よりも先に把握し、このニーズを各学部教員スタッフと教務部、学生部等の事務組織に伝え、サポートし

てきた。教育と学習の支援を行なう常設組織であるCETLを軸に、創価大学はカリキュラム改革と講義アンケートの実施による授業改善、そして学生サービスセンター（SSC）の組織化を実現し、「学生のための大学」創りを進めてきた。私の発表は午前中最後のプログラムで、正午を大きく超えていたが、CETLを推進とした創価大学の教育改革の事例には、参加者から強い関心

が寄せられた。このことはCETLの活動の革新性を反映していると思われる。

大学教育の改革という作業は今後ますます本格化することであろう。この度の発表を通して、「学生のための大学」を自身の教育・研究活動の中で具体化できるよう努力することをあらためて心に期した。

SD (Staff Development) を考える

FDという言葉は、すでに一般に知られるところとなりました。大学教員の職能開発（教育・研究・行政の力量開発）を指しますが、これに対して「SDを考える」のSDは、大学職員の職能開発を意味しています。大学職員が専門職職員として確立しているアメリカ合衆国では、FDとSDの区別はありつつも、それら相互の乗り入れや連携が見られるといえます。SDはFDと同様、重要な位置づけにあるのです。

高木先生の報告でも述べられたように、私立大学情報教育協会主催の大学教育・情報戦略大

会でも取り上げられるなど、SDはわが国の高等教育における重要なテーマになりました。

近年の大学改革はきわめて急速な展開を見えています。こうしたスピードに遅れることなく、適切に対応する必要性が、職員の観点からも期待されているのだと思われます。

こうした点は、本学の発展にとっても見逃すことできない重要なものといえるでしょう。

大変にお忙しい中、このテーマの本学の取り組みについて、企画課の澤登秀雄係長に現状と展望を語っていただきました。

本学の大学職員の職能開発

企画課 澤登 秀雄

ここ数年で大学を取り巻く環境は激変し、大学職員の業務もより高度化し専門性が求められている。その結果事務組織や業務は一層細分化され、一人の職員が大学業務の全体像を把握することがより困難な時代となった。だからこそ職員はどの部門に所属していても、自大学の教育研究に関する十分な知識と理解を持つとともに、高等教育界の動向を注視し、自大学の立ち位置を常に確認する必要がある。要するに内外ともに勉強することが改めて重要になった。そ

して教員と連携し、ヴィジョンや戦略を描く力を有する職員を育成することが、その大学の生き残りの鍵となるのではないだろうか。

本学でも昨年来、この専門性を有した上で全体的視野に立つ職員の育成の一助として、高等教育界の第一線で活躍する著名人による連続講演会、教務部長や大学事務局長等による本学の教育政策・管理運営に関する講義、主任職を中心に大学時事や基礎知識をレターにして全職員に発信するスタッフ・ディベロップメント・レタ

一、自分達で課題を設定し、研鑽・議論等を行うスタッフ・ゼミなどの研修を精力的に実施してきた。少しずつではあるが、職員の意識に変化が現れていると自負している。

2006年1月、創立者と会談したウラル国立大学トレチャコフ総長は「一番大事な根本は、何といっても、大学の理念に私心なく尽くしてくれている職員です」と、大学職員としての根本のあり方を語られた。私自身2004年度の1年間外部機関に出向し、たくさんの大学職員と接してきた実感として、勿論それが全ての基準ではないが、本学職員の、大学や学生に尽くそうとする精神性の高さは目を見張るものがある。一方、その精神性をいかにして政策に具現化し、実現していくか。「学生のため」という理念の共有から一歩踏み込んで「学生のために何ができるのか」—まさにこの「何ができるのか」に、職員の課題発見、企画立案、実行能力が問われている。

慶応義塾大学大学院の高橋俊介教授は特にこの課題発見、企画立案能力を「What構築能力」とし、何かやりたいことを思いつく能力と思考特性の重要性を説いている。前述した全体への研修を継続する一方で、そういう能力を少しでも有する人材を発掘して、それを発揮する場を与え鍛えていくという育成手法が、これからの本学職員には非常に重要であるとする。またそれを身に付けさせるために、役職者や上司からの日常的な不断のアプローチも必要である。自分で考えたことを自分の責任で実行し、大学に何らかの貢献ができたと思えた時、特に本学職員はこの特性が更に伸びてくると思う。

創価大学が社会に価値ある存在としてあり続けるために、そして学生のために、自分は何をなすべきかを常に熟考し、時に無理解や反作用の壁に立ち向かいながら、積極果敢に実行し続ける、骨太の職員の育成が急務である。

海外FD最新事情① 『ベスト・ティーチャーとはどのような先生なのか?』

CETL特別センター員 安野 舞子

以下は、Ken Bain. *What the Best College Teachers Do*. (Harvard University Press, 2004) の紹介です。著者のベイン氏は歴史学者ですが、同時に、大学における教授・学習支援についても造詣が深い国際的に著名な研究者です。ヴァンダービルト大学、ノースウエスタン大学、ニューヨーク大学という三つの大学の教育・学習活動支援センターの所長を歴任され——ちなみに、ベイン教授がノースウエスタン大学のSearle Center for Teaching Excellenceの所長であった2000年にCETLから視察に訪れ、FDについてきわめて有益な提言をいただきました——現在は、

モンクレア州立大学のVice Provost for Instruction (教育活動担当副学長) およびTeaching and Learning Resource Center (教育・学習資源センター) の所長——いずれも、彼を招くために大学が新設したポストだそうです——をつとめておられます。本書はすでに、中国語・韓国語・スペイン語・カタロニア語に翻訳されています。

本書は、米国の大学における「ベスト・ティーチャー」が、どのような理念のもと、何をどのように実践しているのかを、実証的研究をも

とに分析したものである。その研究調査の被験者は、筆者が「ベスト・ティーチャー」と認定した63名の教員であり、彼らの所属機関は全入制の大学から研究系の難関大学——コミュニティー・カレッジから4年制大学および大学院まで——と様々である。各教員の専門分野も、自然科学、社会科学、人文科学と多岐にわたる。なお、ここで言う「ベスト・ティーチャー」の定義は、「学習を通じて、学生の考え方、行動、感性にポジティブな深い影響をあたえる教員」のことである。

被験者の選出方法は以下の通りである。

- ①学生へのインタビュー：知的・人格的成長に多大な影響をあたえた教員についての聞き取り調査
- ②教員との会話：「学生の学習成果に多大なる貢献をした教員」として名高い同僚についての聞き取り
- ③主な教員賞の受賞者リスト
- ④教員や学生からの推薦

データの収集は、以下6つの方法で行われた。

- ①フォーマル/インフォーマルな聞き取り調査
- ②教授 (teaching) に関する自己のアイデアを述べた講演や論文
- ③シラバス、課題シート、成績評価方法、講義ノート
- ④教室、その他の場所での授業見学 (ビデオ収録を含む)
- ⑤学生が書いたレポートや試験の解答用紙、プロジェクト作品、学生への聞き取り調査
- ⑥同僚からのコメント

本書は、「ベスト・ティーチャー」の特徴について6つの観点から分析している。

「ベスト・ティーチャー」は、

- I. 「人間はどのようにして学ぶか」について何を知っているのか？
- II. どのように授業の準備をするのか？
- III. 学生に何を期待しているのか？
- IV. 授業をどのように行うのか？
- V. 学生をどのように扱うのか？
- VI. 学生そして自分自身をどのように評価するのか？

I. 「人間はどのようにして学ぶか」について何を知っているのか？

- ・自分の専門分野についてよく知っており、その分野の歴史についてもよく理解している。こうした理解が、当該分野における思考パターンについて深く考えさせる機会をあたえ、自分が、さらには他者がどのような思考感覚のもとで当該分野を学ぶかについて理解させてくれる。
- ・「知識」は構築されるものであり、たんに受け入れるだけのものではない、ということを知っている。すなわち、新しい情報 (知識) が入ってきた場合、これまで五感を通して習得してきた情報 (知識) をもとにそれを理解し、自分のものとする。
- ・既存のメンタルモデル (心の奥底に染みついているイメージや仮説、ストーリー) を修正するには時間がかかる、ということを知っている。すなわち、既存のメンタルモデルのために、新しいモデルを受け入れられない学習者に対しては、まずはその学習者の声を聞く。すぐに誤りを指摘したり、「正しい」答えをあたえるのではなく、学習者が自分の誤った考え方に気づけるように誘導する。したがって、

情報をたんに記憶させるのではなく、学習者が自分で考え、感じ、行動できるように、豊富なコンテキストの中から「事実」を教える。

- ・「質問すること」は学習過程において非常に重要であり、メンタルモデルを修正する上でも必須である、ということを知っている。
- ・学習者は、外的動機付け（クラスで良い成績を取る、など）が加わると学習過程の中で学ぶ意味や喜びを見失い、内的動機付け（成績評価は気にせずに、純粋に学習事項に関心をもつ、など）を有していると、学習が長続きし、学習能力が向上することを知っている。したがって、学習者が自己の学習目的を達成し、能力を開発できるように、学生の学習成果に対する批判的/断定的なフィードバックを避け、改善の余地があることを強調し、学習者の向上心を刺激するための方法を常に模索し、「出来る者」と「出来ない者」というように学習者を二分しない。また、学習者間の競争を避けるために、協同的な学習を奨励する。さらに、成績評価制度が「賞罰制度」のようになり、そうした評価によって自分の学習が（教員によって）コントロールされていると学習者が思わないようにするためにも、成績評価は「相対評価」ではなく「絶対評価」を用いる。
- ・学習過程において、学習者が自分の誤りから学ぶことが大切であることを知っている。したがって、学期末テストの結果により成績評価を決定するのではなく、学習者が何をどこまで理解しているのかを確認し、誤りや不足があればその時点で修正できるように、一学期間を通して数回テストを受けるチャンスにあたえる。

II. どのように授業の準備をするのか？

一般に教員がいただく授業観というのは、「学生が何を学ぶか？」というよりは、「自分が何を教えるか？」というものである。そのような授業観においては、専門分野における「真実」を伝えながら、教員が学生に対して物事を教える行為であり、「伝達モデル」とも呼ばれている。しかし、ベスト・ティーチャーにとっての授業観は、「学生の学習を助け励ますために、自分は何ができるのか？」である。つまり、学生の学ぶ環境を創り出しながら、彼らの学習に従事することである。そのようなベスト・ティーチャーが授業に臨む際には、次のような疑問を自分に問うている。

- ・私のコースは、学生がどのような「大きな質問」に答えることを助けてあげられるだろうか？どのような技術や能力、資質をつけさせてあげられるだろうか？私はどのようにして、そうした疑問や能力に対する学生の関心を喚起させることができるだろうか？
- ・私のコースで取り上げる問題への解答を得るために、学生はどのような推論能力を持ち合わせている、または伸ばすべきであろうか？
- ・学生は、どのような「再構築」を必要とするメンタル・モデルをもっているであろうか？私はどのようにして、学生のそうした知的再構築の手助けができるだろうか？
- ・私のコースで取り上げる重要な問題への解答を得て自身のもつ先入観に挑むために、学生はどのような情報を必要とするだろうか？彼らはどのようにしてそうした情報を最大限に得られるだろうか？
- ・問題を理解することが困難で、そうした問題解決のための証拠や根拠を挙げることのできない学生を、私はどのように手助けできるだろうか？
- ・私はどのようにして、学生が何を既に知って

いて、私のコースから何を得ることを期待しているのかを知ることができるだろうか？私の彼らに対する期待と、彼らのコースに対する期待に横たわる相違を、私はどのようにして調和させることができるだろうか？

- ・私はどのようにして、学生が「学ぶこと」を学習し、自分の学習と思考を分析・評価し、書物や資料を効果的、分析的、積極的に読むことの助けができるだろうか？
- ・私はどのようにして、学生の成績を評価する前に彼らの学習状況を把握し、それに対するフィードバックを提供することができるだろうか？
- ・私はどのようにして、学生が常に思考する習慣がつくように（学生と）コミュニケーションできるだろうか？
- ・私はどのようにして、学生の成績評価の際に用いる知的・専門的スタンダードについて説明するのだろうか？私はなぜ、そのスタンダードを採用するのだろうか？私はどのようにして、そのスタンダードを用いて学生が自分の学業を評価できるように手助けできるだろうか？
- ・学生と私はどのようにして、学生の学習の性質、進展、質を最良に理解できるだろうか？
- ・学生の興味をそそるような技能や情報が豊富であると同時に、自身の先入観を再考させ自身のメンタルモデルを考察させるような批判的学習環境を、私はどのようにして創り出すことができるだろうか？私はどのようにして、学生が挑戦し、それに失敗しても、フィードバックを得て再挑戦できるような、安心した環境を創り出すことができるだろうか？

Ⅲ. 学生に何を期待しているのか？

ベスト・ティーチャーがもつ学生への信念や態

度は以下の通りである。

- ・学生一人ひとりの人格的価値を尊重する。したがって、「それぞれがユニークな存在であり、その人にしかできないことがある」と信じている。
- ・学生一人ひとりに目標を達成する力があることを信じる。
- ・学生の目標達成のために必要な助言はあたえるが、学習のコントロールはあくまでも学生自身の手ゆだねる。したがって、教員として優越的な立場に立つことを否定し、学生の学習活動に優越的な立場から指示をあたえるようなことはしない。
- ・自分のコースで授業についていけない学生がいる場合は、その学生の予備知識力や知的能力を疑う前に、まず自分のコース内容や教授方法について見つめ直す。
- ・人間の思考能力も人格的成熟度も可変的なものであり、人間は善く変わることができることを信じる。したがって、学生は、学習を通して知的および人格的成長を遂げることができることを信じる。

Ⅳ. 授業をどのように行うのか？

いかなる授業形式（講義、セミナー、ディスカッション、フィールド・ワークなど）であれ、以下の7つの原則を確認することができる。

①「批判的な思考」を育てる学習環境を創る。

- ・学生が関心をもち、重要であると感じる問題を解かせる。
- ・挑戦的かつ協力的な環境を設定する。
- ・問題解決のために、他の学生と協同的な学習をさせる。
- ・学生が挑戦し、失敗し、専門家からフィードバックを受けられる環境を設定する。

②学生の注目を集め、それを維持する。

・授業の始めに挑発的な質問や発言で学生の注目を集め、授業を通して学生の関心を惹きつける。

③専門的な内容ではなく、まずは学生が身近に感じることから授業を始める。

・授業の最初に学生の注目を集めるためには、専門的な内容から入る前に、学生が関心をもっているようなこと、または知っていそうなことについて話し始める。

④学生に授業への積極的な参加を求める。

⑤学生に授業以外で独自に学習に取り組むよう奨励する。

⑥学生に専門的に物事を考えさせる。

・授業に出てくる情報やアイデアを、当該専門分野の専門家が考えるように考えることを奨励する。

⑦多様な学習方法を用いる。

・教員が一方的に話をするのではなく、視覚的情報（写真、ダイアグラム、フローチャート、フィルムなど）を取り入れたり、学生同士で話をさせたり、各自で考えさせる時間を設けたりする。

V. 学生をどのように扱うのか？

学生に強い信頼を置き、「彼らは学びたがっている」と信じている。学生に心を開き、自身の知性の探求、夢、成功、失敗談を語り、学生にもそうした探求心や夢をもつことを奨励する。時には、自分の専門性を超え、生命への畏敬の念や生命探求の好奇心について語り合う。このように、学生を下に見ることは決してせず、共に学ぶ者として礼をもって接する。

VI. 学生そして自分自身をどのように評価するのか？

学生の学習を評価する時は、自分がいかにそ

の学習環境づくりを促進したか、その努力をも評価する。したがって、学生の成績評価と自身の教授評価との間には深い繋がりがあ

成績評価

・成績評価は、学生の学習努力をデジタル化しランク付けするのではなく、学生の学習を助けるために用いる。したがって、試験や課題は、学生の学習進捗を把握するための補助的役割を果たし、さらには自分の教授を評価する役割も果たす。

・成績評価をするにあたっての根本的な問いかけとは、以下のようなものである。自身の授業を通して、私は学生にどのような知的・人格的成長を遂げてもらいたいのか？その成長の度合いを測るものとして、どのような証拠を集めれば良いのだろうか？

・学生の学習の証（あかし）は、試験、課題レポート、プロジェクト、（授業での）発言から得られる。

・成績評価の目的は、学生をランク付けすることではないのであるから、「相対評価」方式は用いない。

教授評価

・自分の教え方について評価する際、一般に教員は、自分のパフォーマンスに基づいて行うことが多い。したがって、最新の技術を駆使して授業をしたか、学生のディスカッション参加を効果的に促すことができたか、きれいに板書できたか、試験の答案用紙やレポートをすぐに返却したか、などなどが評価項目となりがちである。確かにこれは、教員の実践力について評価することはできるが、これでは、「教員が何をしたか」が主流になってしまい、「学生が何を学んだか」という視点を欠い

てしまう。その反面、ベスト・ティーチャーは、「私のティーチングは、学生が感じ、考え、行動することにポジティブな変化をあたえるよう、学生の学習を助け、促進させたか？」を基準に自分の教え方を評価する傾向にある。このようにベスト・ティーチャーは、専門分野の違いに関わらず、以下の4点を自問する傾向にある。

- ①使用教材は学ぶに値するものか？
- ②コースで教えようとしていることを学生はしっかり学んでくれているか？
- ③私は学生が学習するように手助けし、促進できているか？
- ④学生の学習に害をあたえるようなこと（例：短期間でしか覚えていないような記憶力をつける授業、当該分野に関心をもってもらうどころか興味を失せさせてしまう授業、など）をしてはいないか？

- ・上記の自問に自答するために、ベスト・ティーチャーは自ら掲げた（学生の）学習目標を振り返ったり、学習効果の反映としての学生の学習成果（課題レポートや課題作品、試験の解答用紙など）を見直したり、そうした学習成果を評価する方法を分析したりする。
- ・ティーチングを評価する際は、総合的な視点から見るようにしている。

- ・シラバス
- ・学生の学習成果
- ・ティーチング・ポートフォリオ
- ・学生の授業評価
- ・同僚からの評価

ここで留意しなければならないことは、「学生の授業評価」は、個々の学生の価値観や状況によって左右されるということである。例えば、授業で学ぶ事柄を学生自らが分析し、統合し、評価できるように教員が当該授業をデザインしていたとする。たんに「事実をたくさん覚えること」を期待していた学生にとっては、その授業は低い評価になるであろうし、一方、そのように自ら考える力を付けさせる授業を期待していた学生にとっては高い評価になるであろう。また、コースが「選択科目」であり、そのコースに興味をもって履修した学生の授業評価は高くなる傾向にあるが、本人の興味のいかなを問わずコースが「必修科目」である場合、授業評価は低くなる傾向にある。このように、「授業評価」は個々の学生の価値観や状況によってまちまちであるので、学生からの評価が低いからといって必ずしも当該授業の質が悪いとは言えない。その逆もまた然りである。したがって、学生の授業評価は、あくまでも検討材料の一つであり、あまりにも重視し過ぎることはしない。

海外FD最新事情②

ドイツにおける高等教育政策とFD「ブーム」

CETL特別センター員 牛田 伸一

2005年1月にドイツ連邦憲法裁判所が公立大学の授業料徴収は合憲との判断を下してから、ドイツのほとんどの州において授業料の徴収がはじまりました（早くも06年度冬学期からはじめた州もあるほどです）。年間換算にして、それまでの約200ユーロ（3万円）程度の大学在籍登

録料から、授業料としての1000ユーロ以上（15万円以上）にまでなる値上げが実施されたことになります。ドイツでは教育政策の策定主体が「文化高権」（Kulturhoheit）により各州政府に帰属していますから、導入時期やその金額も州ごとに異なる場合があるにせよ、連邦憲法裁判所

まで引っ張り出されることになった重大懸案に、ようやく終止符が打たれたことになります。02年当時、ブレーメン大学の友人が「いま26セメスターに入ったよ」とばつが悪そうに語ってくれたことが思い出されます。彼ももういままでのようにのん気に研究を続けてはいられないでしょう。たった1年でこれまでの5年分以上の出費になるのですから。

この出来事は単なる「ドイツの大学授業料の導入・値上げ騒動」だけを意味するものではありません。そこには近年のドイツ高等教育に象徴的な雰囲気——「もうそんな余裕はない……」とでも表現できるかもしれません——が滲み出ています。そしてそれはドイツのFD事情（一方ではHuberがFD「ブーム」と述べ、他方ではQuweistはFDの「著しい発展」と総括しており、現状認識はきわめて対照的です¹¹⁾）にも少なからず関係しています。そのため、言わずもがなのことですし、話が際限なく広がる危険もあるのですが、ドイツにおけるFD事情の話を進める前に、高等教育政策のこれまでの流れを簡潔に確認する必要があるでしょう。

ドイツ国内の必要性だけから高等教育政策が打ち出されるのは、60年代中頃から70年代前半オイルショック以前にかけての大教育改革期が過ぎ去って以降、最近ではほとんど稀だと言って差し支えないと思われます。なぜなら、ほとんどがEU全体の方針やいわゆるグローバル化への対応に迫られて、提案が出されてきているというのが妥当な見方とされるからです。

EU全体の方針に眼を向けると、有名なところでは87年の「エラスムス計画」や93年の「ソクラテス計画」が挙げられます。ここでは、欧州域内の学生・教員の交流の促進、欧州大学間の単位互換制度の導入が計画されました。さらに99年にはEU29カ国による教育大臣会議の結果、

「ボローニャ宣言」が採択されています。これは先の計画をいっそう具体化した内容になっていて、互換性のある学位システムの導入（Bachelorの導入）、学部と大学院の二段階構造の確立（Masterの導入）、単位制の導入、カリキュラムの共同開発の促進などが提案され、加盟国は2010年までにその実現を目指すことになりました。これらには、有り体に言えば、グローバル化の波に飲み込まれないように「欧州高等教育圏」を構築することで、国際競争力の向上を図りたいとの願いが込められていると見られます。

ドイツ高等教育は、全体の制度設計の改変から推察すると、いわゆる欧州標準化（アングロアメリカ化とでも言えるでしょう）の道へと明らかに舵を切っています。たとえばそれは特に新たな学位制度の導入に顕著にあらわれています。中世以来の学位授与権はギルドとしての大学のメルクマールだとされてきました。学位授与権が大学存立の要件であり、その質保証が大学そのものの存続基盤だったのです¹²⁾。こうした大学存立の要件にすら変化の波が押し寄せているわけです。旧来の学位制度（DiplomやMagister）も残されたとはいえ、欧州標準化による上からの学位の標準設定は、不可避的に白黒をはっきりさせようとする大学外部からの要求傾向を生み出します。基準を満たしているか、満たしていないのか、あるいは満たすように努力しているのかについての判断が必然的にともなわれるわけです。それはまた適正な査定・評価をどう実施するかについての課題を生じさせることになりました。これはドイツでも第三者評価機関の設置が進められる一つの契機になっています。

ドイツ高等教育政策は、一方ではこうした欧州標準化の要請に対応した改革に取り組んでいるのですが、他方では自国の国際競争力向上の旗を掲げて、国内の大学や大学教員の差別化・

多様化にも力点が置かれています。98年以降の高等教育大綱法の矢継ぎ早の改正（4・5・6次改正）には、大学の自由裁量を大幅に認める措置、予算配分の業績主義の導入、冒頭で挙げた授業料徴収の例外規定、Juniorprofessur（准教授）の導入、大学教員給与の業績主義への転換などが盛り込まれました。さらにはエリート大学構想まで打ち出され、研究・教育にすぐれた業績を持つ大学に研究助成が施される「トップ大学プログラム」が実施されることになったのです。

90年代以降、ドイツが手厚い社会保障と財政赤字の狭間で苦しんできたことはよく知られています。そこには、授業料無償というきわめて手厚い保障がおこなわれていた高等教育（このことはむしろ、教育の手が隅々まで行き届いていたことを意味するものではありませんが）も含まれていました。しかしグローバル化の足音が近づく80年代半ばから次第に規制緩和政策が進められ、非効率的な研究や学生に支出できる財政的な余裕はなく、逆に厳しい競争原理と効率的な資源配分こそが、国際競争を勝ち抜くために必要とされる、といった雰囲気が充満していきます。そしてここでも資源配分の適正化のために、大学の質とその評価、教員の研究・教育業績に見合う査定・給与配分などに問題のフォーカスが絞られていきます。先日あるドイツの大学教授の来日記念講演のお手伝いに参加しましたが、こうした一連の動向を彼はAmerikanisierung、つまりアメリカ化だと嘆いて(?) いました。

それでもこうした変化の進度（特に授業料の導入について）は、まるで芋虫の歩みのごとくのろのろとしていることもまた事実です。授業料の導入だけでも十数年の歳月を必要としたのですから。これを甘やかされた国民の「ドイツ

病」と見るか、それとも大学の等質性や学問の自由などの理念への固執と捉えるかは、意見が大きく分かれるところだと思います。

さて、大胆にもきわめて大雑把にドイツの高等教育政策の動向を確認してきましたのですが、特にその中でも大学教員の雇用・給与制度の抜本的な改革について少々突っ込んで紹介しておきましょう。この動向からもFD「ブーム」が続いている理由、それこそブームどころか定着した研究テーマとなっている理由が浮かび上がってきます。

先ほども少し触れましたが、2002年2月に高等教育大綱法の第5次改正が公にされました。この改正は、Scheuermannによると¹³、次のような問題を解決するために取り組まれたとされます。

- ・後進研究者の資格付与であるHabilitation（大学教授資格取得）に時間がかかりすぎること、
- ・国際的に比較してもPromotion（博士号）取得者がその後大学教員になるまでのきわめて長期の間、自己の責任で生計を立てなければならないこと、
- ・大学への就職時の平均年齢が高すぎること、
- ・大学教員の給与基準は業績よりも年功序列に傾きすぎていること、
- ・教育に積極的に取り組もうとさせる、教育についての業績上の重みがないこと、
- ・産業競争と諸外国の大学との競争の中で、新たな学問的業績を促して競争力を強化するような報酬の仕組みが十分ではないこと。

特に最初の三つは研究者養成に関する問題です。ドイツの伝統的な研究者養成の仕組みは、博士号取得後にさらに大学教授資格を取得するという（二つの大論文、Dickes Buchを仕上げるということになります）、いわば二段構えの構造になっていました。ドイツ学術審議会の報告によると、

かなりの若手研究者が、博士号取得後から大学教授資格取得にかけて、ほとんど失業状態にあるといいます。すでに研究助手や研究員の職は、教授資格論文が仕上がる以前に打ち切りになっていることも、しばしば見られるとされ、この伝統的な二段構えの構造そのものが、こうした弊害を生み出しているとされます。研究者養成に時間がかかるばかりか、若手研究者にとっては生活基盤が不安定な中で研究を継続しなければならず、しかも長年の努力の末に資格を得たとしても、それに見合うだけの職が（つまり academic position）が約束されているわけでもないのです。

こうした問題の解決のために提案されたのが Juniorprofessur（准教授）の導入です。若手研究者は博士号取得後にこの職に就き、最長で6年間の継続が許されます。3年で一度過去の業績が審査され、そこで残りの3年以内に大学教員としての学問的能力を証明できるような業績を達成できるかどうかが見通され、継続かあるいは打ち切りかの決定が下されることになります。その後正式な大学教員や研究機関の研究職の道が開かれるとされます。精神科学（Geisteswissenschaft）系からは、6年は短期間すぎるとの批判も出されているのですが、それでも30歳以上50歳未満の研究者には、将来の職を見通しながら、生活基盤が安定した中で自立的に研究かつ教育することが、制度上は可能になったのです。

このように見ると、Juniorprofessurは大学教員のための採用前提だとも言えなくもありません。いわゆる適性把握期間が用意されるわけです。しかも、繰り返しになりますが、6年間でしっかりと業績を残して、研究者の適性ありと認められた場合は、引き受け研究機関が正の大学教員として採用することになっていますから、

これまでの問題を解消する、新たな仕組みだといえるでしょう。

ドイツでは教授職の昇進についても独特な仕組みを維持してきました。教授職は序列的に下からC1、C2、C3、C4に差異化されていて、たとえばC1からC2にキャリアを上げたい場合には、原則的には現所属大学を変更しなければなりません。つまり同一大学での昇進はあり得なかったのです。しかし、98年の高等教育大綱法第4次改正でこの見直しが提案されると、すぐさま第5次改正の目玉となったJuniorprofessurの制度につながわれました。すなわち、同一大学でC1に位置づくJuniorprofessurから正の大学教員の入り口であるC2への昇進が可能になったのです。

いずれにしても制度設計者の側からすると、新たな仕組みは国際基準にも対応すると見られているようですし、国際競争力向上の観点からも重要だと考えられているようです。そして何よりもいままでの制度による最大の弊害は、同一学内昇進の禁止が遠因にもなって、大学の教員配置の人事計画があまりにあいまいだったため、若手研究者は将来の大学教員需要とはまったく関係なく大学教授資格を取得していたことにあるとされています。なぜなら、需要と供給の極端なミスマッチは、その後多くが失業と同義の私講師としての立場に置かれていることを構造的に生み出していたからです。

Scheuermannは、「高等教育大綱法の新しい人事構造や資格取得進路の新たな構成は、いままでの弊害を除去することだろう」と自信たっぷりに述べています。彼のシミュレーションによると、Juniorprofessurは5・6年後に正教授職のポストが空くところで設置されるといいます。したがって、大学教員としての適性判定（つまり、これまでの大学教授資格取得に代わる）は

まさに将来的展望の中で行われることになります。将来の職を得るかどうかはまさに自分が業績をしっかりとあげるかどうかだけに依存するわけです。

Juniorprofessurについてはこうした積極的な見方がほとんどですが、それでも否定的な見解が述べられてもいます。たとえば『デア・シュピーゲル』には、「注意した方がいい！改革という美名に隠れてトロイの木馬のようにアメリカ的な考え方が忍び込んでいる。Juniorprofessurは大学に新たな活気を与えるべきとされる。…けれども唯一獲得されることは人件費削減である。（個人的には、「トロイの木馬のように…」とは大げさで、誰から見てもアングロアメリカ的だと思えるのですが……）」大学へのその他の諸改革が志向しているAmerikanisierungへの拒否反応は、さまざま繰り出されてはいますが、このJuniorprofessurの制度自体はもうすでに動き出していて、旧制度は09年で終わりとなります。たしかに最近では新聞の研究者公募欄にJuniorprofessurの募集が頻繁に見られるようになりました。それもそのはず、連邦政府は02年～06年に3000人分のJuniorprofessurの基礎整備に、日本円で約270億円を手始めに用意したくらいですから。

2002年第5次高等教育大綱法改正のもう一つの要件は、大学教員の給与に業績基準を導入することにあります。年功序列の典型だった給与の制度設計を、研究・教育業績主義へと転換することが提案されました。その骨組みは二階建て構造、つまり教授職の序列に給与の最低支給額を定めて（現行ではW1、W2、W3、W4と呼ばれています）、研究・教育業績をそこに上乗せする仕組みです。ちなみに来日講演に訪れたドイツの教授先生と話す機会を得たと書きましたが、その先生の友人の大学でも、ついに論文の

数やその種類をデジタル化して換算するポイント制が施行されているそうです。もちろんそれが給与に反映されるわけですから、業績主義はドイツの大学でも着実にはじまっているのです。

力説されるのは、できれば給与には上限がもうけられないようにするとの提案です。これによってドイツの大学は、経済界によって要請されているような、すぐれた能力を有する研究者を獲得でき、引いては諸外国の先端大学と対等に渡り合えるだけの力を得ることができるとされています。Scheuermannは業績主義導入についても強気に次のように述べています。「この給与改革は大学やその他の研究機関に次の機会を提供できる。それは、中心となる研究者を、財政的な『刺激』によって支援することで、研究の戦略上の目的設定、その成果や収益へと方向づける有効な手立てになる。そうすることで国内や国際学問市場の中で最先端の研究者を獲得する競争に耐え得るのである。（学問市場Wissenschaftsmarktには象徴的な何かが表われているように思われます）」ここでも頻繁に登場する言葉は「国際競争力」の文字です。

大学教員の雇用・給与制度改革についての以上のような動向は、賛否両論の論争を巻き起こしています。それぞれ別個に眺めるとさほど問題ないようにも思えるのですが、大学の自由裁量を大幅に認める措置や大学への予算配分の業績主義など、もう一つ大きな変化の関連で見ると、批判が出されるのも無理はないともいえそうです。それについては、坂本センター長がわたしに紹介してくださったドイツ語の文献に詳細がありますので、是非次回にでも紹介させていただければと思います。

そろそろ本題のドイツFD事情の端緒くらいは触れておかなければなりません。こうした動向の確認からFDがドイツでも注目されてきた（い

る)理由が見えてくるのではないのでしょうか。
まずは言葉の問題から整理しておきます。

FDには一般的に「大学教授学 (Hochschuldidaktik)」という単語が相当するといわれていますが、「大学教授学の養成・研修活動 (Hochschuldidaktische Ausbildung und Weiterbildung)」が、より厳密に対応しているのではないかと思います。普段からわたしたちが抱いているFDの語感にフィットするのは、やはり後者の長ったらしいドイツ語、つまりAcademic Staffの職能開発のための具体的な実践活動の方でしょう。前者については解釈学的方法なり実証的方法なりを駆使して、高等教育の諸事象を科学的な網に引っ掛けて解明し、それによって教育改善活動の基盤を得ることに主眼が置かれます。「大学教授学」の言葉の下に高等教育研究と教育実践の改善活動が包含されると考える場合もあります。

この「大学教授学」の経緯を振り返った論考は散見されますが、共通するところはそれが「影のような存在——惨めな存在の意」(Helmke/Krapp)だったというものです。つまり、省みられることなく細々と研究分野としての命脈だけが保たれてきたということなのでしょう。し

かしついにこの影が日向に踊りでる時期が訪れました。その理由は、すでに述べた高等教育政策の動向から推察されるように、あの大学の質保証と評価の文脈に見出すことができます。半ば強制的に大学に自助努力を要請する高等教育政策の方針から、教育改善への方途を発掘し開発する「大学教授学」に再び注目が集められたからです。津田教授はその点を次のように述べています。「大学教授学ブームは、大学教育の評価や質保証をめぐる議論が、EUの高等教育圏構想や国際化社会を背景として1990年以降盛んとなり、大学教授学の需要が急速に増大したことを要因としている。」事実、90年代中頃からこのテーマについての論考や著書が刊行されはじめました。それはFD(大学教授学)「ブーム」のはじまりといえるものです。

注

- 1) なおQuweisの言葉は新潟大学の津田純子教授の論考による。
- 2) この主張は明治大学の別府昭郎教授の論考による。
- 3) Scheuermann, R.: Die Dienstrechts- und Besolungsreform für Hochschullehrer. In: Farber, G. u. Renn, S.: Zehn Jahre Hochschulreformen seit dem Eckwertepapier. Berlin 2004.

Information

○ 今年のCETLの窓口業務は12月22日(金)で終了となります。新年の受付は1月10日(水)から再開します。時間帯は通常のとおりの12時30分～17時です。

編集後記

SDは大学改革の流れに対応するための大切な取り組みです。本学の「教職学一体」の理念にはきっと、FDとSD(Staff and Student Development)を一体的に取り組むとの意味が込められているのだと思います。(U)

C. E. T. L. Quarterly No. 25

編集・発行

創価大学 教育・学習活動支援センター

〒192-8577 八王子市丹木町1-236

Tel: 042 (691) 9782 内線 2146

E-mail: cetl@soka.ac.jp