

大学教員の教育力向上のための基準枠組み

Standards Frameworks for Professional Teaching in Higher Education

加藤かおり*

KATO Kaori

Abstract

Recently, it is a key issue in higher education to develop some indicators that prove the professionalism of teaching and demonstrate competencies of professional teaching by academics themselves. Such indicators, in other words, would be guidelines for development and implementation of systematic training programmes for new academic staffs.

This paper aims to contribute to the discussion on the issue in Japan. I describe what practical and possible ways are for developing and constructing the indicators for the professionalism of university teachers and teaching competencies in higher education, and compare three cases, two domestic cases in Japan and one foreign case as an advanced case.

Finally, I conclude that all of three cases, in despite of their different approaches of development, show that the professional standards are sorted into the following categories: commitment to learning community building, educational designing, implementation of teaching, and reflective improvement. I also demonstrate that the format of “standards framework” could be very helpful to retain and confirm a common ground or consistency of university teaching while the diversity and autonomy of universities are preserved.

1. 問題の所在と本論の目的

本論は、大学教員の教育力向上の取り組みにおいて、その取り組みの推進を支える基盤の1つとなるであろう教育力に関する「基準枠組み」に関して、その作成の意義および枠組みの内容として示されるべき具体的な要素を考察する。この考察を行う背景には、以下のようなわが国の現状に対する問題意識がある。

大学の教育力には、大別して、個人および教授集団としての大学教員自身の教育能力と、教育プログラムや教育システムなど教育の方策やプロセスがもつ教育力がある。しかしながら、後者は前者によって計画、設計され、実行される。このことから、前者の個人および集団としての大学教員自身の教育能力の開発や質の向上は、大学の教育力の向上の取り組みの根底をなす取り組みといえる。

このような大学教員の教育力向上の取り組みについて、平成20年の中央教育審議会答申は、「高度な専門職」としての大学教員の「職能開発」に位置づけるとともに、「高度な専門職である大学教員

*新潟大学准教授

に求められる専門性、FDによって開発すべき教育力に関する枠組み等の策定について検討する」(中央教育審議会 2008:44)ことを提唱した。このような提唱がこの時期になされたことは、つまり、これまでわが国の大学教員とは、その職業の専門性について明確な共通理解のない暗黙的な専門職である、という問題があることを示している。

一方大学の現場では、平成19年の大学院、および20年の学士課程におけるファカルティ・ディベロプメント(以下、FD)の法律上の義務化などの流れを受けて、FDのコア・プログラムとして、新任教員を対象とした研修を行う大学が増えつつある。中には、いくつかの大学が連携して共通プログラムを作成しようとする動きも出始めている。それらのプログラムの内容は、大学ごとの歴史や理念、業務上のガイドラインなどに関するオリエンテーションのレベルから、シラバスの書き方やプレゼンテーションの方法などのスキルや、学生の主体的な学びを引き出すための教授法の紹介など多岐にわたる。多くの場合、それらの内容設定は、各々の大学の抱える教員の教育活動に関わる課題意識やニーズを中心に、各機関において実施可能な範囲で行われている。こうした状況は、その大学の文脈やニーズにもとづいて自律的に行われているという意味では、評価されるべき取り組みといえる。しかしながら、教育力という全体性に鑑みて体系的な実践であるかという観点からすると、各機関における取り組み方には課題が残る。さらには、そもそも何をもって教育力といい、体系的であるとするのかという議論が十分になされていないということは、前述の答申における提言が示すとおりである。

このような国内の現状に対して、国際的な動向に照らした課題もある。第1に、政策レベルでの大学における教育の質の保証に関する議論において、高等教育機関における大学教員の教育能力の証明は、質の保証の1つの要件となりつつあることがある。

例えば、ヨーロッパ高等教育質保証協会(European Association for Quality Assurance in Higher Education: ENQA)による「欧州高等教育圏における質保証のための基準およびガイドライン(Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2005, Helsinki)」は、その第1章第4項に「教育スタッフの質保証について」のガイドラインとして、「各機関は、彼らのスタッフ採用や選定の手続きにおいて、すべての新スタッフが少なくとも最小限必要な能力レベルを持っていることを確認しなければならない。教育スタッフは、その教育の能力を向上させる機会を与えられなければならない。そのスキルを向上するよう奨励されるべきである(ENQA 2005)」ことを提示した。このENQAの取り組みには、英国、フランス、ドイツなどの欧州主要国をはじめ、デンマークやスウェーデンの北欧諸国が参加している。英国やドイツ一部の州、ノルウェーなどは、すでに、研修プログラムの修了を少なくとも新任教員に義務づけている。

第2に、こうした研修プログラムは、例えば英国では、大学教員や高等教育機関の自主的な活動として開発されてきた経緯があり、1990年代以降、一部の教員ではあるものの、その自発的な大学教授職のプロフェッショナル化、すなわち専門職業能力に関する基準に基づく研修プログラムの実施や専門職の認定として発展した。2006年以降には、このような研修プログラムの多くが、政策的な関与をともなって、大学院レベルの資格証明課程として各機関において提供されている(加藤2008a)。すなわち、大学教員の教育職能に関する研修プログラムは、職能基準の設定とそれに基づくプログラム設計という過程を経ることにより、単なるスタッフ教育や職業訓練ではなく高度な専門職業資格を得るに値する「質」を保証すべき教育プログラムへと昇格したのである。

以上のようなわが国の現状や、世界的な動向から、わが国の大学教員という教育の専門職を、名実ともに高度な専門職業として確立し、専門職業人としてその専門性を向上させると同時に、新規

参入者を育成し、大学教育の質の保証に努めるためには、少なくとも次の2つことが喫緊の課題となっていることは明らかである。1つは、その専門性もしくは専門的な能力を示す指標となるもの、言い換えれば、大学における教育活動に携わる者として身につけておくべき力量として新任教員研修等のプログラムを体系的に提供するための目安となるものを、我々大学教員自身が作成すること。もう1つは、その目安に基づく体系的な研修プログラムを開発することである。

本論は、2つの課題のうち、まずは前者の指標作成について今後わが国における議論に資することを念頭におきながら、このような大学教員の教育職としての専門性の指標もしくは教育力量の目安を、どのように作成していくことが現実的に可能かつ意義あるものとなるのか、それら指標の内容はおよそどのようなものとなるのかを明らかにすることを目的とする。後者に関する議論は他の機会に譲りたい(加藤 2009b)。

具体的に、現存する事例の中から次の3つの事例、(1)先進的な事例としての英国における全英レベルでの教育職能の基準枠組み、(2)現時点で国内唯一の大学機関における試みとしての新潟大学における教員の基本的教育力の基準枠組みづくりの経験、(3)機関を超えた全国レベルでの試みとしての、国立教育政策研究所研究プロジェクトにおける新任教員FDのための基準枠組作成の経験をとりあげ、1)その作成の背景や過程、2)枠組みの内容、3)運用の状況や可能性について比較考察する。

2. 3つの事例：作成の背景、過程、内容、およびその運用

(1) 英国における「高等教育のティーチングおよび学習支援のための専門職能の基準枠組み (The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education: 以下 UKPSF)」

1) 作成の背景と過程

UKPSF は、その概要説明によれば、「高等教育特有の教育 (teaching) の本質を認識し、高等教育機関の自律性を尊重し、学生の学習を向上するための質を強化することについての大学側の理解を認識するため」(HEA 2006)の全英レベルでの枠組みである。すなわち、この枠組みは、高等教育におけるティーチングとは何かの共通認識であると同時に、個々の機関における実質的な適用を重視していること、そして枠組みが示す教育 (teaching) の質とは、「学生の学習を向上させる」教育の質であることを明示する。枠組みは次のような過程で作成された。

1997年、国家高等教育調査委員会(NCIHE)の報告書『学習社会における高等教育 (Higher Education in the Learning Society)』(通称、デアリング報告書)において、教育スタッフの研修プログラムの開発、および ILTHE (現 HEA) による認定の検討と新任教員の ILTHE 準会員資格取得の勧告がなされた。さらに2003年には、高等教育白書『高等教育の未来』において、教員のティーチングの専門性を開発するプログラムの基準として適用され、かつ高等教育機関の自律性および特質を示す基準の枠組みを作成することが提唱された。

これらの政策的な意向への対応として、2004年、全英学長会議 (UUK および SCOP) および全英の高等教育財政機関からの要請のもと、高等教育アカデミー (Higher Education Academy、以下 HEA) が調整役となり、基準枠組みの作成を開始した。約2年にわたる全英の高等教育機関との協議を経て、2006年に公表された。

国家レベルでの議論にもとづく取り組みとしては、このように政策主導によって行われたとはいえ、すでにプログラムを開発してきた現場の現状に照らして、「包括的で柔軟性のある、幅広い機関

のニーズに適合する」(HEA 2005:2) ことが重視された。さらに、基準枠組み作成の政策決定に至るまでの過程や、基準枠組みの形式や内容などの作成の過程においては、大学教員や教育開発を担当するスタッフらによって構成される、自主的かつ教育現場の問題意識に起因した草の根運動の取り組みによる成果の蓄積があった。その代表的な例が、高等教育開発の専門職団体であるスタッフ教育開発協会 (Staff and Educational Development Association:SEDA) の専門職能基準 (SEDA PDF) とその基準に基づく大学教員の教育職能に関する認証事業である(加藤2008b)。

SEDA は、その教育職能の開発についての経験、たとえばロンドン内の大学で標準化された研修プログラムを開発し実施しようとして不成功に終わったこと、その後枠組みを用いてプログラムの開発支援や職能認証を行い、教員や機関の自律性を損なわずに成功したことなどをもって、全英の基準枠組み作成において意見や情報を提供するなど貢献した。そうした大学教員らによって自主的な専門職能の基準づくりや職能の認定活動が行われてきた背景には、教育職としての大学教員の「専門職業化 (プロフェッショナル化)」に関する強い関心があった(加藤 2009b)。

SEDA の創設時会長であるボーム(2010)によれば、大学教員の教育職能に関する基準枠組みをもつ意義には、次のようなことがある。①1つの専門職業成立のための要件、②自分達の能力の根拠、③活動の価値を示すもの、④専門職業人としての (アカデミアとしての) 根拠となるもの、外部 (政府、マネジメント) からの基準の押し付けを回避するもの。さらに、ボームは、そのような基準枠組みを利用することの利点として、次のことをあげる。①学習支援を行う全てのスタッフの認定を支援することができる、②教育の明確かつ柔軟性があり現実的で厳格な基盤となる、③研修を受けていない教員が自分の活動の正当性を主張する根拠とすることができる、④すべての教員が良い教育実践の効果的な学習支援について根拠をもつことができる、⑤各機関の文脈、学部や分野ごとに、枠組みについて自分たちに必要なトピックや目標の解釈を行うことができる、⑥ポートフォリオを用いて、どの程度実現したのかを示すなど、自己評価、同僚間評価を行うことができる、⑦継続的な教育職能開発の目安にできる。

2) 形式および内容

形式は、教育職能の「基準(standards)」ではなく、「基準枠組み(standards framework)」の形式が採用されている。これは前述の枠組み作成過程の説明にあるように、「幅広い機関のニーズに適合する」ための配慮による。

作成された基準枠組みは、6つの活動領域、6つのコア知識、5つのプロフェッショナルな価値観によって構成されている (表1参照)。6つの活動領域は、①学習活動の設計と計画および研究プログラムの設計・計画、②教授および (もしくは) 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、学生支援、ガイダンスの開発、⑤学問、調査研究、および専門的活動と教育・学習支援の統合、⑥実践評価、継続的な専門職業開発である。

さらに、専門性のレベルを示す基準として、①大学院生でティーチングアシスタントや経験のない新任スタッフのレベル、②学生の学習を強化するティーチングや学習支援の実質的な役割を果たすスタッフのレベル、③学生の学習を強化するティーチングについて同僚のメンターや促進役として実績を積んでいる熟達したスタッフのレベルの3つのグループが設定され、各経験のレベルによって、かかわる活動の範囲やかかわり方の深さに相違が設けられている (HEA 2006)。

3) 基準枠組みの運用

UKPSF は、各高等教育機関における運用として、各機関の試用期間中の新任教員を主な対象とする教授資格証明を取得する教育課程 (Postgraduate Certificate in Higher Education: PGCHE) のプログ

ラムを設計する際の指標として用いられている。

全英レベルの運用として、HEA は、UKPSF に基づいてそれらの教育プログラムの国家レベルでの認定を行っている。認定されたプログラムを修了した教員はその課程修了証明書を取得できると同時に、自己申請により、政策文書によって推奨されたHEAの準会員資格もしくは正会員資格を取得することもできる(加藤 2008a)。これらの資格は、プログラム修了の経路以外に、自分自身の教育実践の経験や知識について、UKPSF に照らした証拠をもって証明することによって、取得する経路もあり、国内外の大学教員に開かれている。2007年からは、この経路をもってシニア会員資格の授与も始まった。UKPSF は、個々の教員が自身の教育力について公的に証明する手段としても、運用することが可能となっている。

(2) 新潟大学における「基本的教育力の基準枠組み」

1) 作成の背景と過程

新潟大学における「基本的教育力の基準枠組み」は、FD、すなわち教育力向上の取り組みについての学内の内発的な課題に基づいて、FD の取り組みの目安として作成された(http://o-ced.ge.niigata-u.ac.jp/concept_ed/concept_ed01_2.php)。

この取り組みに先んじて、平成18年12月にFDの課題を明確にするために開催された全学FD「学士課程および大学院教育実質化でのFDを問う」(ワークショップ)において、「何のためにFDをするのか、FD によって何を改善するのかが明確になっていない」、「教員間の共通認識がとれていない」、「教員は教育について経験的なことしか知らない。理論なしの実践はまずい」など、より本質的な、教員のFDや教育実践についての意見が出された。ワークショップの成果として、FDの目的や目標、およびFDの対象となる教育活動の全体性を構造化し、全学で共有することが課題としてあげられた。

この問題の解決策として、大学教育開発研究センター(現大学教育機能開発センター)は、教育の質向上の取り組みについての基盤整備が急速に進んでいる欧州の動向に関する調査研究の成果から、教員の基本的な教育力に関する「基準枠組み」の作成を全学FD協議会へ提案し、平成20年度より作成を開始した。

基準枠組みの作成の方法は、従来よく行われていたセンター等がその雛形を作成して全学の委員会等で議論し合意を図る方法とは異なって、まず学部などの経験や既存の知識を収集し、それを分類・整理し、洗練されたものへと形づくる方法をとった。具体的に、センター教員がコーディネーター役となり、①各学部および研究科からの良い教育実践の基準(部局で実施している教育賞の基準など)や、教育活動の領域や質に関わる情報の収集、②収集した情報をKJ法により分類、③枠組み内容の構成要素の抽出による試案の作成、④試案についての全学部や研究科との意見交換および議論、⑤試案の再構成とその案についての全学での再検討、⑥全学FD協議会における基準枠組みの名称、内容についての合意、という手順で行われた。

2) 形式と内容

学内の既存の情報から集約された基準枠組みの内容は、4つの活動領域、すなわち、Ⅰ大学、学部等の教育理念、目標、および社会のニーズ等に照らした教育プロセスの設計を行う、Ⅱ学生の学習を促進する授業の実践および運営(指導・支援・フィードバック・成績評価・学習環境づくり)を行う、Ⅲ学生の学習や教職員間の学習を尊重したコミュニケーションを行う、Ⅳ大学教育の専門職業人(プロフェッショナル)として教育改善・自己開発を行う、について、「科目レベル」と「課

程プログラムレベル」の2つのレベルごとに示された（表1参照）。

この内容に関する議論の中で、大学教育・大学教員としての質の一貫性を保ちつつ、個々の教員が自分の状況に合わせて適用し自身の基準をもって目標を確立することが可能な柔軟性のあるものでなければ、実質的な変容につながらないことから、その内容は具体的な目標よりもやや抽象度の高い「枠組み形式」の内容に収斂させることが望ましいとされた。

3) 運用

基準枠組みは、まず全学的な取り組みとして、新潟大学が提供する新任教員研修の体系的な設計を行う際の指標として用いられている。各部局の単位では、この基準枠組みを指標としてFD活動の方針方策を決定することとした。

(3) 国立教育政策研究所プロジェクトにおける「新任教員FDのための基準枠組」

1) 作成の背景と過程

「新任教員FDのための基準枠組」は、「FDプログラムの構築支援とFDerの能力開発に関する研究」（平成20～22年度、国立教育政策研究所政策研究課題リサーチ経費）の一環として、新任教員FDを各高等教育機関が開発することを支援することを目的としたワーキング・グループにより作成された（国立教育政策研究所 2009）。この基準枠組は、「各大学等で新たに着任する教員に必要な資質およびそれぞれに対応するFDプログラムに共通する観点を示したもの」（杉原ほか 2009: 71）である。

当初、同ワーキング・グループは、標準化されたFDプログラムのモデルを開発することを考えていた。しかしながら、すでに多くの大学が独自の新任教員研修などのプログラムを実施している現状の問題や、大学で実際に新任研修を企画実施するワーキング・グループのメンバー自身の状況に置き換えた時のそのプログラムの適用性、すなわち「自分たちの大学に当てはめられるだろうか」という疑問が生じた（国立教育政策研究所 2009）。

プログラムモデルの開発による支援の一般的な手順は、まず標準的なプログラムモデルを開発し、そのプログラムを各機関や部局などに導入する。この場合、利点として、①プログラムの標準化が同時にでき、国として機関としての統一が可能と考えられる、②個々での開発の労力を省くことができる、などがある。逆に短所として、①機関や部局の状況にそぐわない、条件をそろえないと成立しにくい、②プログラム実施者のプログラム設計能力が育成されない、などがあげられる。必ずしもFDの専門家ではないわが国のFD担当者（ファカルティ・ディベロッパー、FDer）の能力を開発するという今回の研究プロジェクトの目的に照らした際、FD担当者自身が自らプログラムを開発することを可能にするための支援として、プログラムモデルを開発し提示する方法以外の何ができるのかが検討された。検討の結果、各機関のFD担当者によるプログラム設計や実施の負担を軽減し容易にするツールとして、担当者がプログラム内容や方法の全体性を俯瞰できるもの目安となるものを作成することになった。その作成過程は、研究プロジェクトに参加している大学を中心に「新任教員を対象としてFD事例を集め、それらFDに含まれる共通要素を抽出し、新任教員FDの構成要素を構造化」（杉原ほか 2009: 71）するというものであった。

2) 形式と内容

「新任教員FDの構成要素の構造化」にあたっては、各機関の人的および財政的リソースの状況や固有の文脈などその多様性に対応可能な表示形式が検討され、英国の事例などを参考に、基準枠組の形式が選択された。

作成された基準枠組は、①大学コミュニティについての理解、②授業のデザイン、③教育の実践、④成績の評価、フィードバック、⑤教育活動の自己改善・キャリア開発、教育開発の5領域から構成される(表1参照)。さらに、各領域について、情報収集した大学の取り組みを集約したFDプログラムの学習目標の構成要素(表1中の1-1, 1-2, 2-1, 2-2, 3-1, 3-2, 3-3, 4-1, 4-2, 5-1, 5-2に相当)と、さらにそれらの要素の具体例やトピックの例が表示された(国立教育政策研究所 2009)。

3) 運用

まず、ワーキング・グループは、所属機関における新任教員研修のプログラムについて基準枠組を用いて再構成を行い、自らの状況において適用可能であることを確認した。さらに、ワーキング・グループは、この基準枠組がより多くの大学における新任教員FDプログラムの開発支援のツールとして適用可能であることを確認し、開発支援をする際の課題を明確にするため、他機関のFD担当者へのデモンストレーションを行った。具体的に、平成21年度の大学教育学会ランドテーブルにおいて、参加した大学のFD担当者による枠組を用いての新任教員研修のプログラム設計を試行するワークショップを実施した。この試行は、参加者から、枠組を用いての作業について、「研修をプログラムするイメージがつかみやすい」「全体像が認識出来た」「自分の大学状況判断ツールとなる」などの評価を得ており、多様な機関での支援ツールとしての運用の可能性が確認された(杉原ほか 2009: 73)。

表1 3つの基準枠組み事例の内容比較

	(機関レベルでの試み) 新潟大学における基本的教育力の基準枠組み	(全国レベルでの試み) 国立教育政策 研究所プロジェクトにおける新任教 員FDのための基準枠組	(英国) 全英高等教育専門職能の基準 枠組み
① 枠組みの目的・意味	<ul style="list-style-type: none"> この枠組みは、新潟大学の教員が、本学の教育理念「自律と創生」を実現すること、学問を愛し、学ぶ喜びを学生や他の教職員と分かち合うコミュニティを構築することを目指し、教育実践を行うための目安である。 この枠組みをもとに、新潟大学は、研修プログラム等を体系的に設計し、その実施をもって基本的教育力の向上に取り組む。(枠組み前文) 	<ul style="list-style-type: none"> 「基準枠組」は、新任教員FDに共通の構造を可視化したものであり、各大学等で新たに着任する教員に必要な資質およびそれらに対応するFDプログラムに共通する観点を示したもの。 プロジェクトは、FDに関する実践事例を大学間で集約・共有化し、より質の高いFDプログラムを協同的に開発することを支援する。 	<ul style="list-style-type: none"> 学習支援に従事するスタッフの専門職能開発を支援する仕組みを構築する。 学生の学習の促進を創造的、革新的、かつ継続的な開発を通じて支援するためのプロフェッショナルなアプローチによる手段 学生や他の利害関係者に対し、学生の学習経験を支援するスタッフのプロフェッショナルリズムを説明するための手段 学生の学習経験の質および一貫性を支援するための手段
② 教育活動の領域	<ol style="list-style-type: none"> 大学、学部等の教育理念、目標、および社会のニーズ等に照らした教育プロセスの設計を行う。 学生の学習を促進する授業の実践および運営(指導・支援・成績評価・フィードバック・成績評価・学習環境づくり)を行う。 学生の学習や教職員間の学習を尊重したコミュニケーションを行う。 大学教育の専門職業人(プロフェッショナル)として教育改善・自己開発を行う。 	<ol style="list-style-type: none"> 大学コミュニティについての理解(同僚とのコミュニケーションを含む) 授業のデザイン(目標設定、実施計画、成績評価) 教育の実践 成績の評価、フィードバック 教育活動の自己改善・キャリア開発、教育開発 	<ol style="list-style-type: none"> 活動領域 <ol style="list-style-type: none"> 学習活動の設計と計画および研究プログラムの設計・計画、 教授および(もしくは)学生の学習支援、 成績評価、学習者へのフィードバック、 効果的な学習環境、学生支援、ガイダンスの開発、 学問、調査研究、および専門的活動と教育・学習支援の統合、 実践評価、継続的な専門職業開発
③ 基礎にある知識・スキル	<p>(科目レベル)</p> <ul style="list-style-type: none"> 専門分野の教育内容についての知識、科目や授業の設計のための基礎知識、および受講する学生の学習状況に関わる基本情報 学生の学習を深める指導や支援の方法、授業運営の方法、評価方法についての基礎知識 学生の学習に効果的なコミュニケーションやプレゼンテーションの意味や方法について基礎知識 専門職業人のあり方について基礎知識 <p>(課程レベル)</p> <ul style="list-style-type: none"> 専門分野の教育水準や全体構造、課程プログラム設計のための基礎知識、社会の大学教育へのニーズに関わる基本情報 課程プログラムの管理運営方法およびプログラム管理運営者の役割についての基礎知識 集団や組織におけるコミュニケーションの方法について基礎知識 課程プログラムの質の保証の意味や方法についての基礎知識 	<ol style="list-style-type: none"> 1-1 大学に関する基礎知識 1-2 同僚とのコミュニケーション(スキル) 2-1 授業デザインのための基礎知識 2-2 授業デザインのためのスキル 3-1 教育実践に関する基礎知識 3-2 学習者中心の授業および学習支援を実現し、学生の学習を促進する(スキル) 3-3 学生と適切なコミュニケーション(スキル) 4-1 教育の評価やフィードバックについての基礎知識 4-2 適切な成績評価およびフィードバック(スキル) 5-1 自己改善・キャリア開発や教育開発に関する基礎知識 5-2 自己改善・キャリア開発や教育開発のためのスキル 	<ol style="list-style-type: none"> 2. コア知識 <ol style="list-style-type: none"> ①専門科目内容の知識理解 ②科目領域や学問レベルでの適切な教授学習方法 ③学生がいかに学ぶか(一般的な学習理論と専門分野別で) 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質の保証と専門家としての実践力向上の意味

<p>④ プロ フェ ッシ ョナ ルな 意識 ・姿 勢</p>	<p>(Ⅰ. 教育プロセス設計において)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 大学や学部等の教育理念のもと、自ら信念をもって科目や授業の設計を行う。 ・ 大学の教育理念や目標、社会の教育へのニーズや学生の実態を考慮した課程プログラムの設計に参画する。 <p>(Ⅱ. 授業の実践・運営において)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学生の学習を動機付けて促進するため、学習のプロセスに関する論理的な根拠をもち、学生の考え方、努力に配慮した教育実践、および学習環境づくりを行う。 ・ 学生に学問をする喜びを伝え、熱意をもって授業実践に取り組む。 ・ コーディネーターなど多様な役割を果たしながら、課程プログラムの運営に参画する。 <p>(Ⅲ. コミュニケーションにおいて)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習者としての学生を尊重し、公正・公平に対応する。 ・ 相互に学びあう教育担当集団として、同僚と十分なコミュニケーションを図る。 ・ 教育担当部局内外の学生や同僚の人格を尊重し、公正・公平に対応する。 <p>(Ⅳ. 教育改善・自己開発において)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 継続的かつ適切な教育改善のための、目標設定、計画および実行、評価などにもとづく省察を行う。 ・ 大学教員としての専門職業人(プロフェッショナル)の意識をもって、日常的な自己開発に取り組む。 ・ 教育の質の保証、ならびに質の向上の観点に立ち、課程プログラムの改善に取り組む。 ・ 教育担当部局における自身の役割を理解し、組織的な教育改善に努力する。 		<p>3. 価値観</p> <ol style="list-style-type: none"> ①個々の学習者を尊重する ②研究、学問、および専門的実践すべてのプロセスとアウトカムズを取り入れることに意欲を持つ ③学習コミュニティ開発へ参加する ④高等教育への参加を奨励し、多様性を認め、機会平等を促進することに意欲を持つ ⑤継続的な専門職業開発と実践評価に参加すること
---	---	--	---

(注) 本表は、各枠組みの内容文はそのままに、左端の①から④について表示方法を加工し作成された。出典は以下のとおり。

http://o-ced.ge.niigata-u.ac.jp/concept_ed/concept

国立教育政策研究所, FD 公開セミナー報告書『FD 実質化のための提案～「FD マップ」 「基準枠組」の活用による教育改善』, 2009.

Higher Education Academy (HEA), 2006, *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education.*

3. 3つの枠組みの共通性および相違等についての考察

3つの枠組みの、(1)表示形式、(2)作成プロセス、(3)内容、(4)運用状況について、次のような類似性や相違点が考察された。

(1) 表示形式

3つの事例とも、基準枠組みを実際に適用する際の、実践現場の状況、たとえばそれぞれの機関ごとの文脈や条件の違いなど、現場の多様性を重視している。その背景として、作成以前にすでに実践が走り出してしまっている状況がある。同時に、高等教育という教育レベルとして、1つの教育機関として、大学教員という職業領域としての一貫性や公共性に配慮している。この多様性という現実と、一貫性や公共性という理念の両面を両立させるため、単なる「基準」ではなく「枠組み」の表示形式を選択している。

英国での議論においては、作成の賛否がある一方で、専門職業としての確立および専門職業人としての自律性維持の要件として、自らの行動規範や力量の基準をもつことの重要性についての認識があった。そうした認識に対し、「基準」は、ともすると自由を拘束し、枠にあてはめ画一的に管理支配しようとする、きわめて大学の自律性に相反するものといったイメージを与えることも事実である。実際、新潟大学における作成の過程においてもしばしばそのような異論反論がみられた。しかしながら、専門職業としてのあり方やどうやって自律性を示すのかについての議論を進めていくことにより、共有できるツールとしての「枠組み」という形式が妥当であることについて共通理解を得ることができる（新潟大学 2010:66-77）。

(2) 作成プロセス

3つの事例はいずれも、形式的でない実質的な教育の質の転換を促す必要性から、枠組みの内容について、実践の当事者である大学教員がすでにもっている経験や知識を引き出し、集約するプロセスをとっている。このプロセスの重要性として次のことがあげられる。

大学における基本的教育力の基準枠組みづくりとは、大学内にすでに経験的、暗黙的にもっている教育実践の全体像を、すべての教員が共有して目安とすることができるように、可視化しようとする試みでもある。その経験や暗黙知の体系化によって、大学の教授集団の持つ教育力とは何かその全体（性）を大学教員自らが示す、すなわち「私たちは（教育職として）何者か」を示す「私たち（教員）のもの」であることにより、共感を持って、自覚的に受け入れることが可能となる。

(3) 内容

3つの事例は、英国、日本の一機関、FD担当者グループのプロジェクトそれぞれの実践の中から作成されたにもかかわらず、教員の教育力にかかわる活動領域が、①大学教育コミュニティ（もしくは学習コミュニティ）の形成力、②教育デザイン力、③教育の実践力、④教育改善力に関わる内容に集約されている（表1の②の項目参照）。とりわけ、新潟大学の事例において、学部等の現場の教員の持つ知識情報の中に、英国の事例との共通要素がすでに見られたということは、興味深い。

さらに、各活動領域にかかわって必要とされる知識・スキル・態度(姿勢)に関しても、内容を1つ1つみていくと類似する内容となっている。しかしながら、その表示方法については、国内の事例と英国の事例とに相違が見られる。国内の事例は、活動領域ごとに知識などの枠組み内容が表示

されている。それに対して、英国の事例は、すべての活動領域に関連するものとして、コア知識および価値観という形式で表示されている。それは、例えば②の教育デザインおよび③の教育の実践について想定されるような「学生の学習についての知識」や「授業方法や成績評価の方法についての知識」などの重複を避け、「コア知識」として一本化し表示している。

(4) 運用状況

基準枠組みの運用については、すでに3つの事例とも、機関における新任教員を対象とする研修や教育課程のプログラム設計の指標として実際に運用している点、基準枠組みの目的がFD活動を規定することではなく、あくまで活動の現場を支援するツールとしての運用することにある点等について共通している。

一方、相違点としては、英国の事例が大学における教育職の専門職業化、資格化に関する「公的」な方針に基づき運用されているのに対し、わが国における事例は、FD担当者を中心とする実践現場の「私的」な運用に留まっていることがあげられる。

4. まとめ—今後の議論展開へ向けて

教員の教育力の向上とは、個人のレベルでは教員の教育意識や行動の変容である。このような変容を効果的にもたすためには、人が自分の活動過程を「振り返ること (reflection)」によって自分の課題を考えるプロセスが重要である (Brookfield 1986, Mezirow and Associates 2000)。効果的な振り返り(省察)には、振り返るための観点、すなわち変容したいことの全体性を俯瞰できる目安が必要である。そして、教員集団としての教育力の向上は、教育職集団としてその専門職業の確立や維持活動としての質の保証を意味し、その専門職業の質の根拠が必要である。しかしながら、現状では、わが国の大学教員に広く共有されるそうした目安も根拠もない。したがって、そのような目安や根拠となるものは、大学教員の教育力向上もしくは専門職能としての教育職能開発のための基盤の1つとして整備されるべき要件であるといえる。

一方、本論の3つの事例の比較考察により、そうした目安の内容は、少なくとも枠組みレベルにおいては国や機関を問わず共通性があり、概ね①大学教育コミュニティ(もしくは学習コミュニティ)の形成力、②教育デザイン力、③教育の実践力、④教育改善力に関わる内容に収斂されることが明らかになった。つまり、すべての大学教員が共有し適用可能な枠組み内容はほぼ一定の枠の中に確定しているといえる。しかもそれらの内容は、新潟大学の事例に見られたように、暗黙的とはいえ、すでにある程度教員の中に点在している状況でもある。残る課題は、その内容をどのような表示形式で記述するかにあるといえる。

同時に、この要件とあわせて、教育力向上の取り組みを実質を伴う組織的な取り組みとして展開するためには、少なくとも次のような要件の整備も必要である。第1に、枠組みにもとづく機関や部局での取り組み方針の策定、第2に、枠組みにもとづく研修プログラムの設計(学習目標、計画等)とその記述、第3に、枠組みの内容に関わる(研修での学習内容ともなる)知識やスキル、態度の内容、その幅やレベルの検討とその記述である。この際、研修プログラムについては、従来の大学の講義や演習をモデルとするのみではなく、現代的な専門職業人に求められる日常の教育実践における省察を中心とした、教員の日常業務に組み込まれるオンザジョブ型の形式にも配慮すべきであろう(加藤 2009b)。

最後に、基準枠組みの運用について、英国の事例と国内の事例との相違点として、前者が公的な運用へと発展しているのに対し、後者は私的な運用に留まっている点が看取された。私的な運用は、それが少なくともその機関内において実質的に機能し、発展性を伴う場合においては、正に自律的な行為といえる。ただし、そのような運用は、教員の私的な熱意や努力によって成立している場合が多く、昨今の教員の多忙感が増す中では、継続を維持することは困難でもある。なぜ優先的に取り組まなければならないのかにかかわる公的な意義づけ、優先的に取り組むことを奨励し可能にする制度についての具体的な議論も必要であろう。

参考文献・引用文献

- 加藤かおり、2008a、「英国高等教育資格課程（PGCHE）における大学教員の教育職能開発」、日本高等教育学会編『高等教育研究』第11集、玉川大学出版部、pp145-63。
- 加藤かおり、2008b、「英国における大学教員の専門職能開発と教育開発」、(財)大学基準協会大学評価・研究部『大学評価研究』第7号、pp73-82。
- 加藤かおり、2009a、「英国におけるスタッフ・教育開発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超えて』、東北大学出版会、pp101-38。
- 加藤かおり、2009b、「専門職業人としての大学教員とその養成・研修－英国における事例の考察から－」、大学教育学会編『大学教育学会誌』第31巻第2号、pp45-49。
- 国立教育政策研究所、2009、FD公開セミナー報告書『FD実質化のための提案～「FDマップ」「基準枠組」の活用による教育改善』。
- 杉原真晃、川島啓二、加藤かおり、岡田佳子、2009、「FDプログラムの開発を支援する－「新任教員FDのための基準枠組」をツールとして－」、大学教育学会編『大学教育学会誌』第31巻第2号、pp71-74。
- 中央教育審議会、2008、答申「学士課程教育の構築に向けて」、文部科学省。
- 新潟大学全学教育機構・大学教育機能開発センター、2010、教育コンピテンシー事業にかかるシンポジウム報告書『大学における基本的教育力の基準枠組み作成の意義と今後の課題』。
- Baume, D., 2010, "Development and benefits of a teaching standards framework," 教育コンピテンシー事業にかかるシンポジウム報告書『大学における基本的教育力の基準枠組み作成の意義と今後の課題』、新潟大学全学教育機構・大学教育機能開発センター。
- Brookfield, S., 1986, *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Buckingham: Open University Press.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki.
- Higher Education Academy (HEA), 2005, "A standards framework for teaching and supporting students learning in HE-consultation documents".
- Higher Education Academy (HEA), 2006, *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*.
- Mezirow and Associates, 2000, *Learning as Transformation: Critical Perspective on a Theory in Progress*, San Francisco, Jossey - Bass.