

# 國學院大學學術情報リポジトリ

## A Case Study of FD Programs at Kokugakuin Univ. through Trends analysis of FD-related Papers

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2023-02-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 戸村, 理, 小濱, 歩 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.57529/00002131">https://doi.org/10.57529/00002131</a>

# 学術誌上のFD研究の動向からみた機関レベルでの FD実践の批判的検討

## —『大学教育学会誌』と國學院大學教育開発推進機構に焦点をあてて—

戸村 理・小濱 歩

### 【要 旨】

機関レベルでのFD実践が一般化される中、そのあり方を巡って、短期的にも中長期的にも問題を抱えている機関は少なくない。執筆者が所属する國學院大學教育開発推進機構も同様に、様々な課題を抱えているのが実情である。そこで本論文では、國學院大學教育開発推進機構の今後のFDのあり方を展望するために二つの検討を行った。第一は、我が国におけるFDの過去約三十年間の動向の検討であり、第二はこれまでに國學院大學教育開発推進機構が取り組んできた各種FD実践を整理し、各実践の実態を分析することである。前者については、学術誌上のFD関連論文の量的・内容的なレビューを行った。そして1997年のFD努力義務化前後で、FD関連論文の内容に変化がみられたことを明らかにした。後者については過去のFD実践を三つの型に分けて整理し、第一の検討から得られた視点をを用いて分析した。その結果、政策的・実践的視座に対応した実践的課題解決志向に偏ってきた傾向にあるとの見解に至った。以上より現在の教育開発推進機構は、今後の本学におけるFD実践をどのような方向性で進めていくか再検討を求められる段階にあり、教員の自主性と主体性はもちろんのこと、学術的視座に立脚した上で、大学理念・教育理念と実践性とを同時追求するような方向性を展望する必要があるとした。

### 【キーワード】

FD、大学教育学会、学術性と実践性、高等教育政策、研修・ワークショップ・講演会

## 1. はじめに

本論文では、以下の二つの検討を行う。第一の検討は、日本における過去約三十年間のFD（ファカルティ・ディベロップメント）の動向を、高等教育政策の影響を考慮しつつ、学術論文の量的・内容的なレビューによって把握することである。第二の検討は、國學院大學教育開発推進機構においてこれまでに実施されてきた各種FD実践を整理し、第一の検討から抽出された視点により分析することで、國學院大學におけるFD実践の現在位置を検証することである。最後に以上の検討結果を総合することで、今後の國學院大學（以下、本学）におけるFD実践の方向性を、試論的に考察することとする。

文部科学省の平成30年度学校基本調査（速報値）によれば、2018年5月1日現在、過年度卒業者を含む大学（学部）進学率は53.3%（過去最高）であった<sup>1</sup>。我が国の大学教育は、大衆化の段階を終えて、ユニバーサル化の段階にある。このユニバーサル化段階では、個人と高等教育との関係が大きく変化するとされている（金子 2005）。金子は個人が大学に進学し就職する過程を「進学・就職キャリア」とみなした。そして個人の進学・就職キャリアが多様化する中で、教育機関である大学と職業とのリンケージが流動的になり、人材

養成を社会的使命とする大学教育には、学生の基礎的能力を育成するべく、大学教育の質的向上が急務であるとした。

この金子の見解は、2005年に発表された中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」に対して示されたものである。しかしながら現在に至るまで、大学教育の質的向上、とくにそのエビデンスとしての学習成果の可視化を求める声は大きくはなっても、小さくなることはない。2008年の「学士課程答申」、2012年の「質的転換答申」といった高等教育政策レベルでの要求は言うに及ばず、18歳人口の減少、錯綜の感は否めないものの入学定員管理の厳格化といった社会的経済的背景にある中で、各機関レベルでもその経営的な「生き残り」の観点から、大学教育の質的改善は依然として教育的にも経営的にも大きな課題であり続けている<sup>2</sup>。大学教員に対しては、1999年の大学設置基準の改正によりFDの実施が努力義務化され、2007年には大学院課程で、翌2008年には学士課程においてその実施が義務化された。2017年からはいわゆるSD義務化とあいまって、教員には大学運営の高度化を担う役割に関しても、その資質向上が期待されている。

上記の日本のFD政策にあって、我が国のFD研究はどのような動向をたどっていたのか。ここではFDの動向を整理した先行研究について、代表的なものを抽出して言及しておく。日本におけるFDの一般的概略を整理したものに山内（2007）が、実践事例の発展段階の観点から段階論的に考察したものに佐藤（2015a）が、また理論的検討と国際比較での実証分析を行ったものに有本（1991, 2007a, 2007b, 2008c）がある。山内（2007）は対象期間を1987～2007年の20年間に設定し、前半10年を「問題意識を有する個人が自由意志で参加」する形態であった「啓蒙期」とし、後半10年を「大学あるいは教員集団によって組織化」された「導入期」とした。佐藤（2015 a）は、1960年代から1970年代を「萌芽期」、1980年から1990年代半ばまでを「始動期」、1990年代後半から2000年代半ばまでを「競争による急速な発展期」、2000年代後半から現在までを「連携による持続的な発展期」として、段階的に整理した。これらの年代による区分がある一方、有本は上述のそれぞれの研究において、FDの制度化（institutionalization of faculty development）という視点を提示した。以下、有本（2007c）の見解を適宜引用すれば、FDの制度化とは、「専門分野を基礎にした大学教員の資質開発の概念、理論、実践が高等教育のシステムへ定着するばかりか、システムを構成する機関、組織、集団、意識へ実際に定着することを意味する」（p.10）ことである。しかしながらこのFDの制度化には、形式的発展と実質的発展とが伴い、両者の間で温度差が伴うこともしばしばである。とりわけ日本型FDの制度化は、「自主性・主体性を基盤にした自己規制政策モデル（policy model of self-regulation）よりも、行政主導の合理的計画統制政策モデル（policy model of rational planning and control）」が支配的な特徴」（p.12）であるため、「今後は本来の広義のFDを担保した制度化への軌道修正的な展開が不可欠である」（p.15）とした。有本はFDの制度化に対して、五段階の制度化過程を辿るという理論的仮説をも提示し<sup>3</sup>、国際比較の観点から日本のFD制度化の現状を批判的に検証した。

以上のようなFDの動向を背景とするとき、本学のFDへの取り組みはどのような学術的・実践的な位置にあるのだろうか。本学教育開発推進機構（以下、機構）は、本学におけるFD実践を牽引する非学部組織として、2009年に設置された。2018年で設置後十年となるわけだが、この機会を節目に自らが取り組んできたFD事業に関して、批判的に検証する必要があると考える。とくに機構は上述の有本の表現を援用すれば、「[学内]行政主導の合理的計画統制政策モデル」の手法によって設置された経緯があり、その点からも自らによる批判的な検証が一層求められるものと考え。もちろん検証にあたっては、自らの位置づけを客観的・相対的に検証するための認識上の視点（判断枠組み）が求められる。そこで本論文では、本学機構が学術的な見地からも実践的な見地からも依拠すべき学会と考へ参加してきた大学教育学会（旧一般教育学会）に着目する。具体的にはその学術誌上で展開されてきたFDに関する一連の議論を整理することで、分析上の視点を抽出し、自らの組織が行ってきたFD実践の位置づけを検証する試みを行いたいと考える。

以下、本論文の構成である。第二節では、大学教育学会の学術誌上で検討されてきたFDに関する議論について、量的及び内容的な点での検討を行う。続く第三節では、本学機構がこれまでに取り組んできたFD実践を三つに分類した上でそれぞれ整理を行う。そしてその考察の結果と第二節で抽出した視点を元にこれまでのFD実践の位置づけを検証する分析を行う。以上の議論を踏まえ第四節では、本学におけるFDのあるべき方向性について、これまでの本学におけるFD概念の質的転換をも考慮した試論的考察を行うこととする。

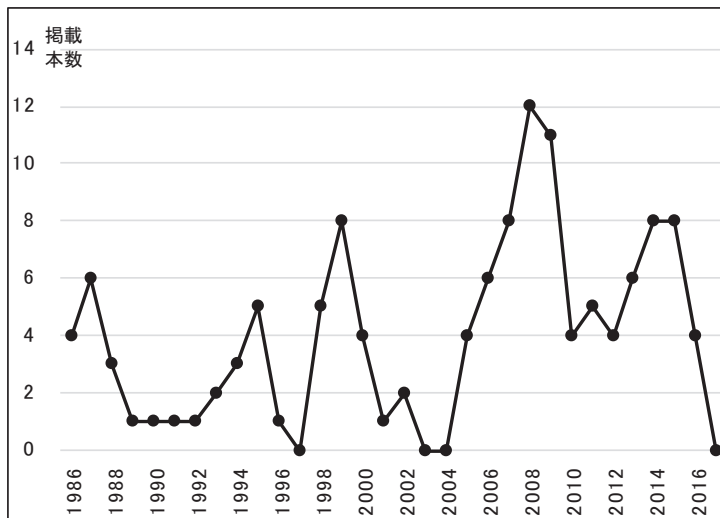
## 2. 『大学教育学会誌』におけるFDに関する議論の検討

以下では『大学教育学会誌』（旧『一般教育学会誌』も含む。以下、同誌と略記）に掲載された論文や報告、特集等（以下、論文で表記を統一）のうち、FDをテーマとしたものを抽出し、その量的動向と内容的な動向を整理する。同誌は大学教育学会が年二回刊行する学会誌であるが、同学会はウェブサイトによれば<sup>4</sup>、1979年12月に一般教育学会として発足した大学教育に関するパイオニア的学会である。大学設置基準の大綱化に伴う「一般教育」の廃止により、大学教育学会と名称変更したが、その活動の中心に変更はなく、「大学教員としての自己研究」活動、言い換えれば「FD型研究活動」に主眼が置かれ活動がなされている。このように同学会は、日本におけるFDの学術的・実践的活動の推進に大きく貢献をなしており、本論文の目的に最も合致する学会であるということができよう。なお分析対象とする同誌の範囲は、創刊号（1980年5月）から第39巻第2号（2017年11月）までの合計76冊とした。

## (1) 量的動向

図1は、同誌に掲載されたFDに関する論文をカウントし、その経年変化を図示したものである。これより同誌におけるFDの掲載実績には、約三十年間の中に大きく分けて五回のピークがあったことが確認できる。同誌は刊行後しばらくの間は、タイトルをみる限りFDが活発に議論されてはおらず、論理的文章の書き方など現在でいうところのアカデミック・ライティングに関する論文や話題が多くを占めていた。そうした中でFDに関する記述の第一のピークは、1987年であった。内容分析は後に預けるが、これは1985年に一般教育学会が（第四）課題研究としてFDを採択したことによるものであった<sup>5</sup>。議論の内容は、一般教育の改善方策について卒業生を含めた学生によるアンケートをどのように活用すべきかであり、授業科目や教員の特性の他、FD活動の概念をも踏まえつつ学会としての対応課題を検討していた。

図1 『大学教育学会誌』に掲載されたFDに関する論文の推移



出典 『大学教育学会誌』（各巻各号）より執筆者集計

第二のピークは、1995年である。ここでは絹川（1995, p.29）によれば、「1987年のアンケート調査報告以後、課題研究については特に発展がみられないで、今日に至っている（執筆者により一部改編）」とあり、大学関係者がその取り組みに肯定的であるにもかかわらずなかなか進展がみえないFDについて、その阻害要因を多面的に検討している。

第三のピークは、1999年である。これは「課題研究⑧FD活動の具体的展開」と、シンポジウムI「FD等の課題及びファカルティの活動のあり方—大学設置基準の努力義務規定等との関わり—」による。とくに後者に関しては、前節でも言及したFD実施の努力義務化を方向づけた大学審議会答申に対して、政策誘導での導入に懸念を示しつつも、批判だけに終始せず、前向きなFDのあり方を検討している。



第四のピークは、2008～2009年である。これは両年度ともにシンポジウムと多くのラウンドテーブルでFDが取り上げられたことによる。シンポジウムだけを見ても、2008年には「FDのダイナミックス—FDモデルの構築に向けて—」が、2009年には「FDのダイナミックス—FDモデル構築へむけた今後の課題—」が実施された。この期間における議論の特徴は、国内外のFDに関する研究蓄積ともあいまって、FDに関する多様な影響要因を考慮し、FDの個別性・動態性を包含したモデル構築を目指したことである。もちろん2007年の大学院課程、2008年の学士課程におけるFD実施義務化の影響も無視できない背景である。

最後の第五のピークは、2014～2015年である。これは研究期間を2012～2014年度までの三年間とした課題研究「FDの実践的課題解決のための重層的アプローチ」による一連の研究成果による。この研究は、大学教育の実際の現場での実践可能性を追求すべく、これまでの学術的知見・経験的データからのモデル構築を目指した研究であった。

以上、同誌におけるFDに関する論文の量的動向を概観した。第一から第二、第三から第四のピークまでの間には、他の区間と比べて比較的長い間隔が確認された。しかし三十年間という範囲でみれば、断続的にFD関連論文が散見されており、やはりFDが同誌の主要テーマであり続けたことが理解できる。それでは具体的にどのような議論がなされていたのか。次では内容分析を行う。

## (2) 内容分析

ここでも図1に示した五つのピークを基本に、順を追って検討していく。まずは第一のピークである。第一のピークの特徴は、一般教育学会においてFD研究が本格化した時点を示している。この経緯については扇谷(1987)によると、一般教育学会では1985年8月の常任理事会にて課題研究の新設を検討し、FD研究が第4課題として決定した。その趣旨は、「大学の大量状況の下で世界の多くの国においては、大学教員のティーチング能力を向上させるFDが重視されているのに、日本は取り残されている。一般教育にとってとりわけティーチングが大事であるから、FDを学会の課題研究として設定する」というものであった(扇屋 1987, p.52)。そしてFDに対する意識の実態を把握すべく学会主導により実施されたのが、1987年2～3月に実施された「Faculty Developmentに関するアンケート調査」であった。この学会の動きに呼応する形で、各大学レベルで着手されていた授業評価を含む各種アンケートの実践事例が報告されたため、第一のピークとなったのである。この第一のピークは、佐藤(2015a)によれば「始動期」にあたる。だが同アンケートの調査報告によると、集計結果による現状の実態把握にとどまらず、米国を中心とした国際的な先進事例をも考慮しながら我が国におけるFDの方向性を模索しており、(日本型)FD概念形成への試みや、FDの阻害要因や成立要因、そして大学評価や教員研修システムの模索など、理念的検討、実態的検討、そして理念と実態とを架橋する制度構築の検討など、いわゆるグランドデザイン構築のための総合的な検討がなされていたことが読

み取れる<sup>6</sup>。

第二のピークでは、FDの重要性が定着した感にある中で、FD実現に対する阻害要因の検討が行われた。原（1995）は、FDに対する五つの阻害要因としてまず「FD活動の学問性の希薄さ」を挙げ、それに付随する阻害要因として「FD推進者の個性（リーダーシップ）」、「FDの実施体制（トップダウンでなくボトムアップ）」、「FD活動の具体的内容」、「FDという呼称の再考（の必要性）」を挙げている<sup>7</sup>。この第二のピークでは、第一のピークと比較して、組織的FD実現のための指針の検討が中心であり、いわゆる「狭義のFD」にまでは限定されていないものの、「FDを定着させるにはどうすればよいか」といった「現場感」が前面に出始めていた様子が理解できる。それはFDの阻害要因の突破口として、「教授会自治はFDにとって積極的因子なのか、または阻害要因なのか、もっと立ち入った議論が必要である」とした絹川（1995, p.30）の指摘からも理解出来よう。

第三のピークは1999年であるが、その前後でもFDへの言及は多い。例えば2000年においては、「FD活動の具体的展開」として各機関レベル、すなわち「現場」での取り組み事例が報告されている。しかしながら1999年は量的動向の箇所でも指摘したように、大学設置基準の努力義務規定化との関係から、第二のピークまでの議論と比較して、焦点が限定された感がある。具体的には、「政策（行政）的誘導」、「大学評価・教員評価・教育活動評価」、「大学教育観」といった焦点である<sup>8</sup>。誤解を恐れずやや抽象的にまとめれば、大学が持つ固有の理念・観念と実情との葛藤の中で、ボトムアップの志向を持つ大学が有す教育機能と、トップダウンの志向を持つ行政が執行する高等教育政策とが目に見える形で干渉し始め、その緩衝足り得るか否か議論の分かれるところではあったが、教育活動評価の必要性が認識され、そのあり方が検討されるといった実態にあったのではないか。以上の見解に立った場合、同誌におけるFDの議論は、第一～第二のピークとは明らかに議論の性質が変化し、FDをめぐる議論において、アクターとしての政府（行政）を見過ごすわけには行かなくなったとみることができよう。

第四のピークでは、政策的には大学院課程及び学士課程におけるFD実施の義務化、学術的には国際比較研究の充実や我が国におけるFD研究の蓄積といった要因から、第一節で述べた有本のいう「FDの制度化」段階に達した様相を、同誌から理解することができる。ただしその「FDの制度化」は必ずしも実質的發展が伴っているわけではない。また各機関によって形成的發展の度合いすら異なる。それゆえ一つの準拠枠組みとしての「モデル」を、学生（の学習支援）、政策（行政）、FD実践のコミュニティ、さらにはアカデミック・フリーダムといった多様な視点を踏まえた上で構築しようとする動きが生じたとも理解できる。

最後に第五のピークは、「FDの実践的課題解決のための重層的アプローチ」という課題研究名が示しているように、日本の各機関のFDの現場で発生する多様な課題に対して実践的に解決することを目的としていた。佐藤（2015b）は重層的フレームワークを提示するに際して、教育・研究・管理運営・社会貢献といった大学教員に求められる総合的な

能力を基本に、個人レベル（ミクロ）、学部・学科レベル（ミドル）、全学レベル（マクロ）といった重層構造でのFD実践の必要性和、問題解決のための五つのポイントを提示した<sup>9</sup>。第四のピークで検討された「モデル」が、より実践性に重きを置いて検討され、精緻化が試みられたと言えよう。

以上、第一～第五のピークで議論されていた内容から、同誌におけるFDの質的動向を検討してきた。この検討からわかることは、第三のピーク、すなわちFDの努力義務規定化が一つの転換点となって、同学会におけるFDの議論のあり方に変容がみられたことである。具体的には、FDの議論において政府（行政）の存在を無視することができなくなり、国内外の事例の蓄積ともあいまって、FDは「実践すべき」ものとして半ば強制的に認知されることになった。その結果、各大学の現場でFDが展開された一方で、意図せずして潜在的問題が顕在化し、逆機能により発生したともいえなくもないその問題に対する対応策を解決する方向へ、FD研究の動向がシフトしたと言えるのである。端的に言えば、当初の学術的視座に立脚した上で大学理念と実践性とを同時追求する志向から、政策的・実践的視座に対応した実践的課題解決志向へ視点がシフトしたと理解することができよう<sup>10</sup>。

### 3. 國學院大學教育開発推進機構におけるこれまでのFD実践の検討

もう一つの検討事項として本節では、これまでに國學院大學教育開発推進機構（以下、機構）が担当してきた各FD実践の整理・分析を行い、各実践の現在の位置を確認する。具体的にはまず機構が提供するFD実践の取り組みについてその概要を提示するとともに、三つの型に分類する。次に三つの型ごとに考察を行う。最後に前節で指摘した視点から議論を整理・分析し、機構が実施してきたFD実践の現在の位置を示す。

#### (1) FD実践の概要

機構が2009年に設置された組織であることはすでに述べた。機構は、教育開発センター、共通教育センター、学修支援センター、ランゲージ・ラーニング・センター、教職センターの五つのセンターで構成される非学部組織であり、教職センターを除く各センターには、機構に所属する専任教員が1～2名配置されている。この中でFD事業を主として担当するのは教育開発センターであり、年間を通じて多様なプログラムを提供している<sup>11</sup>。表1は教育開発センターが提供するFD実践について、機構の関与の程度によって三つの型を設定し、それぞれのプログラム名、概要を整理したものである。ここで機構の関与の程度という点について説明しておく。これは機構所属の専任教員のみで（＝内部）、プログラムの企画・運営・実践・省察といった最初から最後までをすべて直接的に担当するか否かで（＝直接）区分したものである。これらをすべて担当する場合が内部直接型である。そして外部から有識者を招き、広く高等教育に関する諸問題について、学術的であったり、



実践的であったりさまざまな視点について講演の形式で知を共有するものが外部型である。機構の専任教員が実際の現場でのFDに原則関わることはないが（現場に一任）、プログラム全体の年間を通じた定期的なマネジメントや、各実践から得られた知見を集約・総合し、適切な形でフィードバックする機会を提供することを主たる任務とするものが間接型である。このような機構の関与の程度によって整理した場合、内部直接型に該当するのは新任教員研修とFDワークショップであり、外部型に該当するのはFD講演会であり、間接型に該当するのはFD推進事業（学部FDとグループFD）である。以下ではこの三つの型のそれぞれについて分析を行う。なお内部直接型の新任教員研修については、毎年研修内容の一部が一定であることなど他の研修と性格が異なることを考慮し、また間接型のグループFDについてもプログラム自体が始まってまだ三年間と短いことを考慮し、本論文では分析の対象から除外した。

表1 國學院大學教育開発推進機構が管轄するFD実践の一覧

機構の 関与	プログラム	概 要	
内部 直接型	新任教員研修	新規新任教員を対象に、年3～4回の研修を実施。校史、シラバス、成績評価等について、講義や演習形式で行う。	
	FDワークショップ	年3回程度実施。毎回1つのトピックを取り上げ、演習形式で実施。	
外部型	FD講演会	外部から有識者を招き、1つのトピックについて講義を受講。	
間接型	FD 推進 事業	事業内容	学部単位で継続的に取り組む教員の職能開発に関するプロジェクト。
		申請条件	申請者は学部長、受任担当者は別。毎年各学部1件申請可。
	予 算	一事業あたり100万円以内の予算とする。	
	成果報告	中間報告と最終報告書の提出及び成果報告会での報告義務。	
グループFD	事業内容	教育と学修の成果向上を目的とした以下のいずれかに該当するプロジェクト。 ①カリキュラムの改善化や体系化②教育組織及び学修環境の整備③教員の教育力開発④授業内容や方法の工夫改善	
	申請条件	2名以上の専任教員で実施（事業推進の協力者に兼任講師や職員を含むことも可）。	
	予 算	申請課題1件あたりの金額は、申請件数と予算枠で調整。	
	成果報告	中間報告と最終報告書の提出及び成果報告会での報告義務。	

出典 過年度実績より執筆者作成

## (2) FD実践の整理・分析

### ①内部直接型：FDワークショップ

FDワークショップは表1に示したように、毎回1つのトピックを掲げて、演習形式でそのトピックの内容把握を目指す取り組みである。表2は、これまで実施したFDワークショップについて、実施年度、担当講師の所属（内部か外部か）、タイトル名について一覧にしたものである。以下では、年度、担当、タイトル（内容）の順にみていきたい。

まず年度をみると、当初二年間こそ回数は少なかったが、2012年度以降、年三回から四回の頻度で実施していることが理解できる。したがって2012年度から現在の形式が定着し

たといえよう。

次に担当をみると、初期は講師を外部に完全に依存しており、機構に所属する専任教員ですべてを運営するようになったのは、2016年度からであった。機構は当初、高等教育を専門としない若手教員四名によって設置された。したがって高等教育に対する知見に明るいとは言えず、いわばOJTによってその学術的・実践的知識を蓄積していった。そして2013年度からは内部が占める割合は高くなり、2016年度以降は機構内の専任教員でFDワークショップを開催するに至ったのである。以上を踏まえると、FDワークショップは、当初は外部型のFD実践としてスタートし、機構所属の専任教員が学内外での経験や研修を経て講師役を任せられるまでに成長するのを待って、内部直接型へと変容していった過程を理解することができる。改めて言及するまでもないが、高等教育を専門としない教員、しかも若手教員がFDの講師役を務めるまでに成長するには、一定の時間を必要とする。FD担当者を早急に内部化するなら、外部から適切な人材を獲得したほうが得策である。しかしながら機構の設置準備段階において、機構所属教員が学内の教育研究環境・条件に明るいことが望ましいとの判断がなされた結果、外部型から内部直接型への成長のプロセスを踏んで担当者の育成を図ることを選択したものと考えられる。

最後にタイトル(内容)をみると、一貫して実施されたことに「シラバス」がある。シラバス作成は学士課程教育の根幹である個々の授業運営に直結するものである。ゆえに機構専任教員は、外部の講師から2010年度に基礎的内容を、2011年度に発展的内容を学ぶことで、その翌年である2012年度からは自らでFDワークショップを担当するようになった。それではシラバス作成以外は何のようであったか。これについても考慮すると、大まかで

表2 FDワークショップの年次別一覧

年度	担当	タイトル
2010	外部	「授業設計論1」(シラバスと授業)
2011	内部	「授業設計論1」(シラバスと授業)
2011	外部	「教育方法論演習2」(良い授業のための留意点-話し言葉に着目して)
2012	内部*	「國學院大學校史」
2012	外部	「教育評価論演習-学習達成評価-」
2012	内部	「シラバスと授業の到達目標の書き方」
2012	外部	「良い授業のための留意点(非言語、視聴覚情報の応用)」
2013	内部*	「國學院大學校史」
2013	内部	「日本の高等教育をめぐる情勢と國學院大學」
2013	内部	「シラバスと授業の到達目標の書き方」
2013	外部	「聴き手に求められる力」
2014	外部	「ルーブリック評価の実際-学修達成度評価の方法-」
2014	内部	「シラバスと授業の到達目標の書き方」
2014	内部	「良い授業のための留意点(話し言葉に着目して)-図形並べ-」
2015	外部	「ルーブリック評価の実際-学修達成度評価の方法-」
2015	内部	「シラバスと授業の到達目標の書き方」
2015	内部	「良い授業のための留意点(非言語、視聴覚情報の応用)」
2016	内部	「マイクロティーチング」
2016	内部	「シラバスと授業の到達目標の書き方」
2016	内部	「アクティブラーニングとジグソー法」
2017	内部	「マイクロティーチング」
2017	内部	「シラバスと授業の到達目標の書き方」
2017	内部	「大学の成績評価」
2017	内部	「やさしい反転授業教材撮影法」
2018	内部	「インストラクショナルデザイン①」
2018	内部	「大学の成績評価」
2018	内部	「シラバスと授業の到達目標の書き方」
2018	内部	「インストラクショナルデザイン②」

注 担当の「内部」は機構所属専任教員、「内部\*」は非機構所属の本学専任教員、「外部」は他大学に所属する教員を示す。

出典 過年度実績より執筆者作成

はあるが2015年頃までは、教員の教授上の認知能力、とくに学生との一対一での対応で重視されるようなコミュニケーション能力の資質向上に関するワークショップが外部講師を中心に毎年実施されていたことが理解できる。該当するのは「良い授業のための留意点」(2011～2012年度、2014～2015年度)、「聴き手に求められる力」(2013年度)である。そのようなワークショップの担当講師はほぼ外部講師であり、まさに機構専任教員の専門からは「遠い」領域が採用されていた。しかしながら2016年度以降にこの傾向は一変した。具体的には、教育工学的知見に基づいた具体的な教育技法(「アクティブラーニングとジグソー法」(2016年度)、「やさしい反転授業教材撮影法」(2017年度)、「インストラクショナルデザイン①・②」(2018年度))や、高等教育評価論・教育心理学的の知見に基づく評価方法(「大学の成績評価」(2016～2017年度))といったものにワークショップの内容が変更されている。内容面をより深くみれば、学術上の理論的知見にも言及するようになっていくことが注視される。

## ②外部型：FD講演会

FD講演会は表1に示したように、外部から有識者を招き、ある特定のトピックについて60～90分程度の講演形式で実施される。表3は、これまで実施したFD講演会について、年度、タイトル(内容)を一覧にしたものである。まず年度をみると、唯一例外として初年度である2009年度のみ、FD講演会は二回開催された。これは機構が2009年に設立されたこととあいまって、FD全般、すなわち大学教(職)員の資質向上に関する全般的な話題について、その基礎的知見を機構教職員が皆で理解し共有することを目的としていた。その意味で第一回目は、キックオフイベントとしての側面が強いものであった。これを踏まえた上で次に2009年度2回目以降から2018年度までを内容別にみると、おおよそ三つの観点に大別することができる。第一に高等教育政策と本学学士課程教育との接点という観点、第二に個別の授業運営に資することという観点、そして第三に大学教育における学修・学生支援という観点である。以下、順に分析していく。

第一の観点は、「学士課程答申」(2008)や「質的転換答申」(2012)に代表される文部科学省による学士課程教育の質保証を主眼とした一連の高等教育政策に対して、大学がどのような行動をとるべきかという、政策と大学との接点を理解することを前提に実施されたものである。これに該当するのは、2009年度や2014年度に実施された講演会である。ここで先に接点と表現した理由を述べる。それは講演会の内容が、当時はまだ策定と公表が義務付けられてはいなかった三ポリシーの策定(とそれに連動するPDCAサイクル等のチェック体制)や、学部教育から学士課程教育へとカリキュラム設計概念が移行するなかで、成績評価の厳格化を含む質保証の観点からのカリキュラム評価と再設計のあり方など、実際に以後の高等教育政策において義務化<sup>12</sup>や評価につながるものだったからである。

第二の観点は、個別の授業運営に資することを目指したものであるが、これに該当するのは、2010、2011、2013、2016年度に開催された講演会である。ただしこれら4つの講演

会は、2011年度以前と2013年度以後とでは、若干、性質が異なる。というのも2010、2011年度では、まだ「学生参加」の意味するところが比較的多様であり、どのように理解するかについては、形式的にも実質的にも教員の裁量に任せる部分がかかなり大きいものであった。そのため講演会で得た知見をどのように活用するかについては、一定の「緩さ」が担保されていた。しかしながら2013、2016年度では、アクティブラーニングという教授方法・形態が「質的転換答申」(2008)によって示されたことともあいまって、半ば制度化されたため、そのような文脈で講演会が開催されていた感が否めなかったと言える<sup>13</sup>。反転授業に関しても、アクティブラーニングのさらなる充実化という文脈に位置づけられよう。

第三の観点は、大学教育における学修・学生支援に関するものだが、これに該当するのは、2012、2015、2017年度に開催された講演会である。現代の高等教育において学修・学生支援に関するさまざまな配慮は、欠くことのできない検討事項である。機構内の学修支援センターからの要請もあって、2012年度からほぼ隔年で実施された。様々な障がいを持つ学生への学修支援、およびそこで必要とされる合理的配慮をどのように進めていくかという点について本学の方針を決定する際には、その専門的知見に加えて、行政や他大学の動向等をふまえながら総合的に検討する必要がある。ゆえに毎年異なる方面から講師を招き、日々刻々と変わる現状について、情報収集と整理、さらには知の共有を図る機会として設定されていた。

表3 FD講演会の年次別一覧

年度	タイトル(内容)
2009	「教員の能力開発と大学教育開発の課題—大学の担い手をどう育てるか—」
2009	「学士課程教育の構築に向けて—3つのポリシーの実現方策とシラバス—」
2010	「『縁』コミュニティによる離脱者ゼロ計画—ICTを利用した学生支援システムの現状と課題—」
2011	「教養教育における学生参加型授業の開発と改善」
2012	「発達障害がある学生の理解と対応」
2013	「主体的に学び続ける学生をいかに育成するか—アクティブ・ラーニングの可能性—」
2014	「カリキュラムの評価と再設計～その原理とプロセス～」
2015	「高等教育段階における障害のある学生支援について」
2016	「反転授業を組み合わせたアクティブ・ラーニングの取り組み」
2017	「合理的配慮とは何か—大学における障害学生支援の現在—」
2018	「学士課程教育の質保証とIR」

出典 過年度実績より執筆者作成

### ③間接型：FD推進事業

FD推進事業は表1に示したとおり、学部FD事業とグループFD事業とに分けられる。前者は学部単位で一つのプロジェクト、後者は学部学科を横断した有志の教員によって実施されるプロジェクトであり、ともに広く教員の職能開発や授業改善に資することを目的とする。両者とも教育開発センター委員会での審査により実施の可否が決定され、機構より予算が措置される。機構が直接的に実践に関与することは原則としてなく、機構の役割



は要請に応じてコンサルティング活動を行う他、中間報告書の提出、予算の執行状況のチェック、最終報告書の提出と成果報告会の実施などである。

表4は、これまで実施したFD推進事業について、学部ごとに経年で整理したものである。表4より明らかなことは、学部ごとにFD推進事業での取り組みが大きく異なることである。順にみるとA学部では、一貫してカリキュラムと授業改善の方策を検討していた。B学部では、一つのプログラムを三年程度の周期で実施しており、B学部教育という制度設計を経た上で、アクティブラーニングや初年次教育の設計がなされ、カリキュラムの実効性の検証へと進んでいたようである。C学部では、2015年度以降、導入教育や初年次教育科目に特化した取り組みがなされていた。D学部では、アンケート調査を重ねることで経年での学生の学力実態を把握するよう努めており、その学力実態から学部運営さらにはカリキュラム改善に資することを目指して実践されていた。最後にE学部では、教員養成系学部という特徴から、教員養成に資する実践的指導力の向上に焦点がおかれた取り組みがなされていた。

学部ごとに学士課程教育の運営上の課題は異なるから、学部FD推進事業の取り組みのあり方にも大きな差異がみられることは当然である。ただし異なる取り組みから得られたさまざまな知見を共有する営みは必須である。そこで間接的な役割

表4 学部FD推進事業の年度別学部別一覧

西暦	学部	タイトル
2012	A学部	導入教育及び初年次教育科目の授業改善
2013	A学部	授業改善及びカリキュラム改訂の基本方針策定
2014	A学部	授業改善及びカリキュラム改訂の基本方針策定
2015	A学部	カリキュラムおよび授業改善の基本方針検討
2016	A学部	カリキュラムおよび授業改善の基本方針検討
2017	A学部	カリキュラムおよび授業改善の基本方針検討
2018	A学部	カリキュラムおよび授業改善の基本方針検討
2012	B学部	B学部教育における本格的 PDCA サイクル始動のための準備作業
2013	B学部	B学部教育における本格的 PDCA サイクルの準備作業
2014	B学部	B学部教育における本格的 PDCA サイクルの成果検証およびアクティブラーニング導入に関する基礎的研究
2015	B学部	B学部教育における本格的 PDCA サイクルの成果検証およびアクティブラーニング導入に関する基礎的研究
2016	B学部	B学部におけるアクティブラーニング導入および初年次教育手法の研究
2017	B学部	B学部における新カリキュラム導入に向けた初年次教育の手法の研究
2018	B学部	B学部新カリキュラムの実効性の検証
2012	C学部	4年間を見通した教育改善を目的とした学生による主観的な学修の達成度に関する調査
2013	C学部	在学中の学修達成度と教育改善に関する意識調査
2014	C学部	導入教育における主体的な学びの促進
2015	C学部	リーダーシップ教育を行うための能力とスキルの獲得
2016	C学部	基礎演習 A・B における外部評価を通じた授業改善
2017	C学部	基礎演習 A・B におけるFA制度を用いた授業改善
2018	C学部	基礎演習 A・B におけるルーブリックの作成・授業導入、および実践のためのコーチングスキル研修
2012	D学部	アンケートの実施の簡便化による授業運営、学部運営の向上プログラム
2013	D学部	アンケートの実施の簡便化による授業運営、学部運営の向上プログラム
2014	D学部	アンケートの実施の簡便化による授業運営、学部運営の向上プログラム
2015	D学部	アンケートの実施の簡便化による授業運営、学部運営の向上・改善化プログラム
2016	D学部	学生に対する効率的なアンケート・学力調査ならびに有識者の外部評価による授業運営・学部運営の改善化
2017	D学部	学生に対する効率的なアンケート・学力調査による授業運営・学部運営の改善化
2018	D学部	学生に対する効率的なアンケート・学力調査に基づく授業運営・学部カリキュラム改善への検討
2012	E学部	「人づくりのプロ」を育てる学部教員の実践的指導力の自己開発
2013	E学部	「人づくりのプロ」を育てる学部教員の実践的指導力の自己開発
2014	E学部	「人づくりのプロ」を育てる学部教員の実践的指導力の自己開発
2015	E学部	「人づくりのプロ」を育てる学部教員の実践的指導力の自己開発—教育実習・保育実習に焦点をあてて—
2016	E学部	「人づくりのプロ」を育てる学部教員の実践的指導力の自己開発
2017	E学部	「人づくりのプロ」を育てる学部教員の実践的指導力の自己開発—学校インターンシップの現状と課題の把握—
2018	E学部	充実した『理論と実践の往還』による教育インターンシップに向けた学部の関わり方

出典 過年度実績より発表者作成



を担う機構では、年度末に成果報告会を開催することで、各取り組みから明らかとなった成功要因や阻害（失敗）要因等の共有に努めた。FD推進事業は、本学における教育改善上の実践性という観点では、大きく寄与しているものと判断できる。なお機構の間接的な役割のうち、コンサルティング活動については未だ十分とは言えない状況にある。コンサルティング機能の強化により実践性の一層の高度化はもちろん、実践性と学術性の双方に供する取り組みの蓄積が求められる。

### （3）FD実践の現在位置

ここまで機構が管轄するFD実践について、内部直接型、外部型、間接型の順にその内容を考察してきた。前節の最後では、『大学教育学会誌』の分析から、「FDにおける当初の学術的視座に立脚した上で大学理念と実践性とを同時追求する志向から、政策的・実践的視座に対応した実践的課題解決志向へ視点がシフトした」と述べた。本設の最後では、この視点から機構が管轄するFD実践の現在の位置づけについて考察する。

まず内部直接型（FDワークショップ）であるが、内部直接型としながらも当初は外部型であり、徐々に直接型へと変容したことはすでに述べた。では最も早く内部化、すなわち内部の専任教員が担当するようになったワークショップの内容は何か。それはシラバスの書き方であった<sup>14</sup>。先にも述べたが改めて言うまでもなくシラバスは、当該授業科目の到達目標を明示し、学習内容、準備学習、成績評価の方法・条件等を示す最も基本的なツールである。したがって学士課程教育の質保証を考える上でシラバスの改善は最も優先的に取り組む事項であるが、本学の場合、それは学術的な視座やニーズというよりもむしろ、本学学士課程教育上の現実的課題や、教員のシラバス作成の実情という実践的課題への解決・対応にウェイトを置いていた側面は否定できない。2016年度以降に完全内部化が実現して初めて、引き続き実践性を重視しつつも、教育工学や高等教育評価論に基づく学術性にも配慮するようになったと言える。

次に外部型であるが、これは2009年度の第一回目を除くと、先に述べたとおり、高等教育政策や個別の授業運営、そして大学教育における学習・学生支援という観点で整理できるものである。これらはまさしく、政策的・実践的視座に対応した実践的課題解決志向の視点に依拠した取り組みにはかならない。少々穿った見方をすれば、FD講演会でとりあげたアクティブラーニングのメソッドや学習・学生支援も、しばしば高等教育政策上の重要課題として取り上げられ、その対応が迫られていたものである。機構としてもその対応に迫られて実施していたのが実情であることは否定できない。したがってその意味も加味すれば、機構は、FD講演会の企画立案及び実施に際しては、学術的視座に立脚した上で大学理念と実践性を同時追求するといった志向をほとんど有していなかったと考えられる。

最後に間接型であるが、そもそもFD推進事業は学部ないしは有志で構成されるグループのニーズを最優先する取り組みであり、その性格からも実践性に重きが置かれることは

自明である。とはいえ、前述の通り、コンサルティング活動等を介して、学術的視座を踏まえた実践的知見を提供する形で支援を行っていくことは可能である。しかしながら機構では、このFD推進事業の制度化（実施）に係る諸対応に追われ、その点に関して十分な対応をとっていたとは言い難い。開始後七年を経て、学部FD推進事業は、学部によっては、事前や中間、事後の審査等があるとはいえ、「マンネリ」や「ルーティン化」の側面がないとは言えない状況にある。この点においても、単なる実践性に終始しない、学術的視座に立脚した上で、大学理念や建学の精神とまでは言わないまでも、学部学科の学問的特性や教育理念と実践性の双方に配慮したコンサルティング活動を、機構教員が担えるようになることが求められよう。

以上、内部直接型、外部型、間接型の順に、第二節で抽出した視点から考察してきた。考察の結果明らかとなったのは、機構が管轄するFDが、機構の関与の度合いこそ異なるものの、総じて政策的・実践的視座に対応した実践的課題解決志向に偏ってきた傾向にあるということである。このこと自体は、そもそも機構が、大学設置基準の大綱化以降に始まる大学改革及び学士課程教育の質保証の推進という社会的・学内的背景のもとで設立された経緯があることを考慮すれば当然である。さらには第一節で述べた有本の言を執筆者が一部改訂して述べれば、「自主性・主体性を基盤にした自己規制モデル」ではなく、「学内」行政主導の合理的計画統制モデル」によってトップダウンで設置され、学内の実践的課題の解決を第一義とした経緯がある以上、機構のFDに対する上述の現状の姿勢は、その設置意図に即して当然の帰結であるとも言える。そのこと自体については、ここで是非・好悪の価値判断を下すことにあまり意味はないであろう。重要なことは、機構のFD実践を今後どのようにしていくべきか、あらゆるレベルで議論することである。なぜならばこれまでの分析が示しているように、本学のFD実践は、これまでの段階を超えて、新たな段階・方向性を模索するまさに過渡期を迎えていると認識することができるからである。

#### 4. まとめと今後の課題

ここまで本論文では、國學院大學におけるFD実践の今後の方向性を検討することを目的に、二つの検討を行ってきた。第一の検討は日本における過去約三十年間のFDの動向を把握することであり、第二の検討は國學院大學にて機構が担ってきたFD実践について整理し、第一の検討から抽出された視点によってその現在位置を検証することであった。その結果、本学のFD実践は、機構設立の経緯ともあいまって、政策的・実践的視座に対応した実践的課題解決の志向に偏っていたきらいがあるとの結論に至り、それは一方では本学のFD実践が、新たな段階や方向性を模索する時期にあることをも意味する、との見解を示した。

第一節で言及したが、FDの制度化は、大学教員の資質開発の概念、理論、実践が高等教育システムを構築する機関、組織、集団のみならず意識にまでも定着する必要がある。

この意識レベルまでの定着をどのように組織として進めていくかということが、現在の機構に問われている課題であると言えよう。この課題に答えていくためには、単に実践的課題解決の志向を追求するばかりではなく、学術的視座に立脚しつつ、本学の理念（建学の精神や教育理念）と実践性とを同時追求する志向が機構には改めて求められてくるのではないだろうか<sup>15</sup>。本学にFDが根付いて十年の月日が経過したが、今後は、学内行政主導ではなく学内構成員の水平的関係性によって、本学FDの新たな段階・方向性を模索する必要があると言えよう<sup>16</sup>。

なお本論文には課題が多い。その課題を二点示すことで、本論文を終えたいと考える。

一点目は、本論文の第二節で実施したFDに関する学術的研究の量的動向及び内容分析のさらなる精緻化である。今回は種々の制約により『大学教育学会誌』掲載の論文に分析を限定した。しかしながらこの検討だけでは不十分であることは自明である。同学会に限定しても、年次大会の発表要旨集も分析対象に含めたほうが良いことは言うまでもない。また関連学会でもFDに対する議論は活発に行われており、分析対象に含めることが肝要である。加えてFD実践は各機関で実施されるものであるから、各機関で刊行されている紀要等も分析対象に含めることが同様に求められる。もちろん対象の量的側面（範囲）だけでなく、質的側面における内容分析の精緻化は言うに及ばずである。

二点目は、機構がこれまで従事してきたFDに関して、外部からの評者を交えて振り返りを行うことである。本論文では学術論文の動向から抽出した視点による分析を試みたが、FDにおいてはやはり実践的な視点からも絶えず外部の視点によって検討を行う必要がある。機構では客員研究員制度を有しており、その実現は十分可能であると考えられる。

## 参考文献

- 有本章（1991）「第1章 アメリカにおけるFD活動の動向」有本章編『高等教育研究叢書 12：諸外国のFD/SDに関する比較研究』, pp.1-22.
- （2007 a）「本研究のまとめと今後の課題」有本章編『高等教育研究叢書 92：FDの制度化と質的保証（後編）』, pp.101-121.
- （2007 b）「序章 FD制度化に関する研究—研究の視座と枠組—」有本章編『高等教育研究叢書 98：FDの制度化に関する研究（3）』, pp.1-13.
- （2007 c）「FD制度化の現状と展望」『メディア教育研究』第4巻第1号, pp.9-18.
- （2009）「日本型FDの制度化における問題点と課題」『比治山高等教育研究』第1号, pp.3-18.
- 一般教育学会FDアンケート調査実施委員会「Faculty Developmentに関するアンケート調査報告」『一般教育学会誌』第9巻第2号, pp.64-122.
- 扇谷尚（1987）「ファカルティ・ディベロップメントとは何か—一般教育学会の取組みと検討課題—」『一般教育学会誌』第9巻第2号, pp.52-55.
- 金子元久（2005）「高等教育ユニバーサル化—「グランドデザイン」への3つの論点」『アルカディア学報』日本私立大学協会私学高等教育研究所217
- （1995）「セッションⅡ「Faculty Developmentの研究」（第四課題研究）を司会して」『一般教育学会誌』第17巻第1号, pp.29-30.
- 網川正吉（1999）「大学教員評価システム」『大学教育学会誌』第21巻第2号, pp.21-125
- 佐藤浩章（2015a）『ファカルティ・ディベロップメントの構造と評価に関する研究』（博士学位申請論文）

pp.35-58.

—— (2015b)「重層的FDのフレームワークとFDの実践的課題解決のための5つのポイント」『大学教育学会誌』第37巻第1号, pp.51-54.

関正夫 (1986)「Faculty Developmentに関する一考察—英・米の場合—」『一般教育学会誌』第8巻第1号, pp.60-71.

館昭 (1999)「大学の自己評価・大学評価システムとFD」『大学教育学会誌』第21巻第2号, pp.18-20.

寺崎昌男 (1999)「アカデミック・フリーダムと大学審議会答申」『大学教育学会誌』第21巻第2号, pp.26-28.

戸村理、小濱歩 (2018)「学内FDプログラム支援における中間組織の役割」大学教育学会第40回大会発表資料。

原一雄 (1995)「FD活動の阻害要因とその克服策」『一般教育学会誌』第17巻第1号, pp.21-24.

—— (1999)「FD活動のあり方と今後の実践課題—努力義務規定は果たして必要か—」『大学教育学会誌』第21巻第2号, pp.13-17.

山内正平 (2007)「FDの20年を振り返って (シンポジウム FDのダイナミクス—現状の把握と課題の析出—)」『大学教育学会誌』第29巻第1号, pp.86-89.

松下佳代 (2017)「学習成果とその可視化」『高等教育研究』第20集

吉田文 (2017)「学修成果の可視化に関する政策動向」『IDE現代の高等教育』No.590, 2017年5月号。

## 注

1 文部科学省 (2018)「学校基本調査—平成30年度結果の概要— (調査結果の概要：高等教育機関)」より転載。[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afieldfile/2018/08/02/1407449\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2018/08/02/1407449_3.pdf) (2018年10月20日閲覧)

2 吉田 (2017, p.16)は学習成果に関する高等教育政策の動向を概観した上で、競争的資金による政策的誘導と、省令改正による政策的強制という2つの方策によって、学修成果の可視化は「日本の大学がとるべき道となった」としている。

3 この五段階は「氷河期 (FDは教員によってフロッピーディスクとされている程度の段階)」、「模索期 (講演会開催・委員会措置による研修の段階)」、「安定期 (教員によって成功していると思われる段階)」、「挫折期 (トップダウンの機能麻痺など問題が発生する段階)」、「創造期 (現状を見直し新たな創意工夫を行う段階)」である (有本 2007c, p.13)。

4 大学教育学会ウェブサイト「学会概要：大学教育学会の特質」より転載 (<http://daigakukyokugakkai.org/site/outline/> 2018年10月20日閲覧)

5 関正夫 (1986)「Faculty Developmentに関する一考察—英・米の場合—」『一般教育学会誌』第8巻第1号, pp.60-71.

6 一般教育学会FDアンケート調査実施委員会 (1987)「Faculty Developmentに関するアンケート調査報告」『一般教育学会誌』第9巻第2号, pp.64-122.

7 五つの阻害要因の表記に関しては、文意を汲み、執筆者らで文言を改訂したことをことわっておく。

8 原 (1999)、館 (1999)、絹川 (1999)、寺崎 (1999) による。

9 佐藤 (2015b, pp.53-54.) によれば、問題解決のための5つのポイントは、①「つかむ (Understanding) : 組織の現状を理解する」、②「つくる (Design) : 全体像 (big picture) を描く」、③「つなぐ (Tuning) : 人・知識、情報を超越的につなぎ、調和させる」、④「つみあげる (Accumulation) : エビデンスを積み上げる」、⑤「つたえる (Dissemination) : 実践を発信し普及させる」の五つである。

10 寺崎 (1999 p.26)はFDの努力義務化に対して、「「義務」を意味する強制力を持つ」とし、それを危惧する「具体的光景」をも述べていた。

11 機構設立以前には、「FD委員会」なる会議体が存在していた。FD委員会の構成員は教務部長を委員長に、教務部委員 (二名) と、A学部、B学部、C学部、D学部の教務委員 (A学部のみ二名、他は各一名ずつ)、教務課長一名とで構成されていた。過去の記録を散見すると、全学レベル、各学部学科レ



- ベルでの問題点を教職員で共有する場として設けられており、具体的なFD実践やプログラムを企画・運用する組織体とまでは至っていなかったと考えられる。
- 12 DP-CP-APのいわゆる三ポリシーは、2005年のいわゆる「将来像答申」で初めて言及された。以後、学校教育法施行規則の改正・施行を受ける形で、2017年より策定と公表が義務化された。なおこの政策動向を受けて、國學院大學でもポリシーの策定と見直しが行われた。現在公開されているものは、見直し後のそれである。
- 13 形式的な理解であれ、アクティブラーニングという用語については、本学教職員の多くが政策文書などからこの時点ですでに理解していたと推察する。
- 14 シラバス作成を担当した専任教員は、2011～2014年においては学部所属の機構兼担教員（教務部長）であり、2015年度以降は機構所属の専任教員が担当した。
- 15 ここで指摘したFDを模索する一つの試みとして、執筆者らは本学教育開発推進機構のような非学部組織であり、学部と執行部との間に位置する中間的な組織が、学内のFD実践において果たし得る機能について試験的に検証した（戸村・小濱 2018）。詳細には非学部かつ中間的な組織が提供するFDプログラムについて、プログラムそのものの阻害・推進要因をケース・スタディの手法から探索的に検討した。分析の結果、阻害要因にも推進要因にも変化し得る中間要因なるものを見出し、前述の組織がこの要因へ積極的な働きかけを行うことで、同要因が推進要因へと成り得る可能性を提示した。なおこの知見については近々、学術論文として公刊する予定である。
- 16 本学では「学生による授業評価アンケート」や「学生リアル調査」を実施しており、こういった各種の調査結果（エビデンス）も用いて議論すべきであることは言うまでもない。