

大学経営政策研究

第1号 (2011年3月発行) : 129-144

教育における大学教員のコラボレーション

—「共同教育」の提唱—

小 方 直 幸

教育における大学教員のコラボレーション

—「共同教育」の提唱—

小方直幸*

Faculty Collaboration in Teaching: A Proposal of “Collaborative Teaching”

Naoyuki OGATA

Abstract

Various efforts for teaching improvement are introduced in recent Japan. The purpose of this article is to study faculty collaboration in teaching as an attempt because the concept of faculty collaboration in teaching is still ambiguous and its situation is not widespread. In the first section, college teaching is treated as an organized activity and faculty collaboration in teaching is positioned in the stream of teaching improvement. In the second section, the limitation of curriculum research in arguing faculty collaboration in teaching is shown and the concept of “collaborative teaching” is given. In the third section, research trend of “collaborative teaching” in the United States is surveyed and in the last section, the research direction of “collaborative teaching” in the future is provided with an analytical framework.

学位へと導くプログラムを構成し、それを複数の教員が担っているという事実は、大学教育が組織的な営みであることを示している。しかし、「組織的な営みとは何なのか」「教育が組織的に実践されているとはどういう状況を指すのか」と問われた際に、明確に回答できる大学人はどれほどいるだろうか。本稿は、教育が組織的な営みであることを考える一つの契機として、教育における大学教員のコラボレーション（共同）に着目し、「共同教育」というものを試論として展開する。

1. 組織的な営みとしての大学教育

(1) 組織的な教育の営みをめぐる周辺論

大学が教育組織であることを自覚させるためのFD、そのFDへの動機づけを確保するための教

*東京大学大学院教育学研究科 准教授

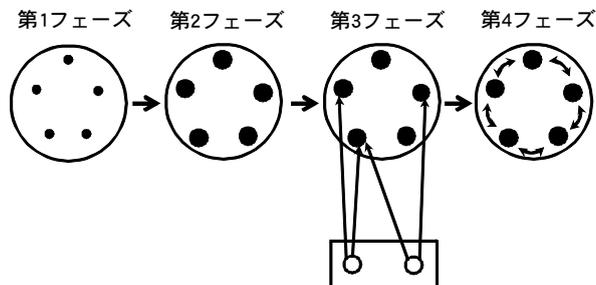


図1 教育改善のフェーズ

育に対する報酬システムの開発の重要性を説く絹川（2004）や、大学院教育に大学教員養成機能をもたせ、教授力を評価した採用選抜を行い、授業者としての成長を考慮すべきという寺崎（2009）の指摘は、何れも的を射ており重要である。学問に通じているだけでは不十分で教職としても専門家であることが望ましいし、それをサポートする仕組みの構築が必要という点に意を挟む者はいない。だが、これらは教育の組織性そのものの議論ではない。

2007年には大学設置基準が改正され、FDが義務化された。大学設置基準第25条の3には「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」とある。大学における教育内容等の改革状況調査（文科省）によれば、平成19年度には664の大学がFDを実施している。しかし、組織的にFDを行うことと、組織的な教育を目指してFDを行うこととは異なる。組織的なFDが組織的な教育を担保するわけではない。

ディプロマ・ポリシーに依拠したラーニング・アウトカムの確保や測定への関心も高まっている。プログラムごとに学習到達度を定め、プログラムが掲げる卒業時や卒業後の進路の達成を目指すことは重要で、組織的な凝集性も生みやすい。しかし、目標の設定やアウトカムの測定は、目標の共有・実践とイコールではない。目標の共有とそれに基づく授業実践とは、極めてプロセス的な問題であり、アウトカムベースの視点から議論するには限界がある。

(2) 教育改善のフェーズ

図1は、組織的な教育の営みを考えるために、大学教育の改善フェーズを仮説的に示したものである。外側の円はプログラム、内側の小さい黒丸はプログラムを担当する教員を指す。第1フェーズは授業評価やシラバスの導入などの授業改善の小道具もなく、全く個人の努力に依存していた段階である。第2フェーズは、授業改善のための様々な小道具が導入され、それを通じて個人レベルで教育能力の向上が行われた段階である。第3フェーズは、いわゆる大学教育センター等の組織がプログラムの外部に誕生し、各種のFD活動を通じて外部からのコンサルタントにより、個人レベル、あるいは組織レベルの教育改善を支援する段階である。敢えて一般化するとすれば、現在の大学教育はこの第3フェーズにあるといつてよい。

個々の教育プログラムが組織的に実践されているとは、第4フェーズに示したように、プログラムの中で授業担当者個々人がプログラムの目標を共有し、担当している授業科目のプログラムの中

での位置づけだけでなく、その教育内容や方法についても互いに了解し、日常レベルで教育改善に向けた実践が、個々の教員の相互交流を通じて行われている状態と考える。本稿で展開する「共同教育」の段階である。

第3フェーズで展開されている外部コンサルタント方式は現在、共通・教養教育のマネジメント等を越え、個々の専門プログラムの教育改善や支援にまで踏み込みつつあり、第4フェーズへの橋渡しとなる可能性を有している。他方で、その限界にも留意が必要である。学問領域と授業の関係性を分析した山崎・安藤（1989）が、カリキュラムはハード・ソフト、純粋－応用の軸で異なり、授業方法はハード・ソフトの軸で説明できることを指摘しているように、学問分野ごとにプログラムの特徴は異なる。外部コンサルタント方式は、大学教育をめぐって一般化が可能な側面での支援が中心とならざるを得ないからである。

何れにしても、第4フェーズの議論は、個人としての教育能力の向上を下敷きにした教育改善論の延長線上に位置づけることは難しい。第4フェーズの意義や可能性を論じるには、組織としての教育プログラムの実践を下敷きにする必要がある。しかし、学士課程教育の研究を俯瞰した杉谷（2011）をみても、第4フェーズに関わる点を真正面から捉えた先行研究は少ないことがわかる。組織としての教育プログラムの実践という研究自体、これまで低調だったのである。

もっとも、既に1980年代から日本でも、大学のカリキュラム論の中で第4フェーズに関わる部分的な指摘はなされてきた。そこで続く第2節では、大学教育における教員のコラボレーションに関して、カリキュラム論を中心にその動向を概観した後、「共同教育」についての定義を提示する。第3節では、先行研究が比較的存在するアメリカを取り上げ、大学教育における教員のコラボレーションの議論を整理する。第4節では、共同の実践を考えるために共同をいくつかの層（レイヤー）として捉えることを提案し、「共同教育」研究の方向性について述べる。

2. カリキュラム論と「共同教育」

(1) カリキュラム論の可能性と限界

大学のカリキュラムとは、学習者の精神的・身体的発展にあわせ、当人に社会化を順調に行わせるために、知識の学習と技術習得を可能とさせる教育・研究上の計画構成（井門 1985）であり、たんに無秩序な授業科目の寄せ集めではなくて、ある教育目的を実現するために組織化された系統的な教育システム（喜多村 1999）である。

日本の大学にはカリキュラム論が不在だと指摘する声は以前からある（喜多村 1982、扇谷 1989）。何れも実証データに基づくものではないが、開設する授業科目相互の関連のなさ、学部・学科内で授業科目の内容や方法の分担や調整のための同僚間の話し合いのなさ、「重要な事項を審議」するはずの学部教授会で、カリキュラムの問題が真剣に論議されることのなさ、が挙げられている。仮に理論的に構造化されたカリキュラムが編成されていても、担当する教師の間にそれぞれの科目の授業内容、達成水準目標に関して合意や調整が成立してないならば、全体として統合された教育目的を達成することはできない（喜多村 1982）。これに対してアメリカでは、個々の担当科

目と自分が所属する学部学科のカリキュラムとの関連性について絶えず考慮し、カリキュラム改革・開発への関与が求められ、学科ではカリキュラムについての議論が頻繁に行われているという(喜多村 1999)

日本の大学のカリキュラムが抱える構造的な課題も指摘されてきた。例えば井門(前掲書)は、特定分野の教師・研究者の組織を指すファカルティやデパートメントはカリキュラムや課程とは関係ないはずだが、日本では学部・学科がカリキュラムを意味しがちであると批判し、カリキュラムを教育組織から独立したユニットとすることを要求しており、工藤(2007)は、カリキュラムの体系的・統一性・弾力性を欠く背景に講座制の課題を挙げている。

これらに依拠すると、カリキュラムにはあるべき規範があり、それが実現できれば、組織的な教育の営みが担保される、ということになる。カリキュラム不在の日本に対してアメリカには存在するとすれば、アメリカでは組織的な教育の営みが実現している、ということになる。また日本でも昨今はカリキュラムポリシーの策定等を通じて体系的なプログラムが構築されつつあり、組織的な教育の営みが実現しつつある、ということになる。

しかし従来のカリキュラム論は、日本批判にせよアメリカ礼賛にせよ、規範論ないし印象論の域を出ていない。また次節で紹介するように、カリキュラムが存在すると目されているアメリカでも、第4フェーズの実現は容易でなく様々な障壁がある。大学教育の組織的な営みという課題は、カリキュラム論だけでは解決することができない、また日本だけが抱える問題でもない。ヘファリン(1987)は、教室を神聖視するという伝統があり、いったん教室の扉が閉じられ講義がはじまったならば、そこでのなんらかの変革が行われるのはその教授の自発的意思によるか、それとも引退や交代という緩慢な自然的な過程によってしかありえない、と述べている。

重要なのは「真のカリキュラム」とは何であるのかという理念的なものよりもむしろ、「組織的な教育の営み」というのは教員がどのように行動することなのか、という日常的・実践的な問いである。日本において、この点を考えるための実証的なデータはほとんどない。唯一といってもよい手がかりは、大学教員の授業観を問う調査に基づき、「私は講義の内容や進め方で、他の教師と話し合うことがある」が54.3%であることを紹介した大膳(1989)である。しかし、調査票で設けられた1つの質問への回答結果の紹介に過ぎず、性別、設置者、大学-短大の種別、学生総数、所属学部、大学院の有無、専攻領域による相違を検証した結果、統計的に有意な差がないとして詳細な分析からも除外されている。

(2) 共同とは何か—CollaborationとCooperation

本稿で用いる「共同教育」という言葉は、日本の現状では、理念としても実態としても市民権を得ていない。そのため、「共同教育」という言葉の定義が必要である。リーダーズ英和辞典をひくと、Collaborationは共同、合作、Cooperationは協力、協同である。広辞苑で共同と協同をひくと、共同は「二人以上の者が力を合わせる事、二人以上の者が同一の資格でかかわること」、協同は「ともに心と力をあわせ、助けあって仕事をする事」とあり、両者は同義で用いられることもある。他方で、ロングマン英英辞典は、Collaborationは「the act of working together with

another person or group to achieve something, especially in science or art]、Cooperationは「things that you do with someone else to achieve a common purpose」と定義している。

大学教員のCollaborationを論じたAustin&Baldwin (1991)は、Cooperationが一定の同意の下に行われるが自身の設定した目標に進むことを意味するのに対して、Collaborationはメンバー全体の利益となる成果を得るために、共通の目的に向かって相互に責任を持って調整しながら努力することと定義している。ここでは、Collaborationは下位語であって、多大なCooperationを必要とするとの位置づけがなされている。そして、Collaborationの意義を、他人の能力を相互に活かすことで、それなくしては単独ではたどり着けない成果や質の向上をもたらす点に求めている。

他方で協同学習の定義を試みた関田・安永(2005)では、一般的なグループ学習を共同学習と呼び、その一形態であるCollaborative Learningを協調学習と位置づけ、さらにCollaborative Learningの一形態としてCooperative Learning(協同学習)を定義している。ここではむしろCooperationはCollaborationより狭い意味で用いられている。さらに協働という用語もある。高等教育の領域では教職協働の重要性も指摘されているが(山本2002)、そこでの協働は異なる集団が目標を共有して協力するというニュアンスが強い。

このように類似の用語が併存する中で、用語の使用法に一貫性が必ずしもあるわけではない。それぞれの分野がそれぞれの文脈で操作的に定義して使用しているというのが現状である。本稿では、Austin&Baldwin(前掲書)の定義にならって、Collaborationに共同という訳語をあて、暫定的、試論的ではあるが、教育における教員のCollaborationを「共同教育」と呼ぶことにする。

3. 「共同教育」の形態、それを支える同僚と障壁

(1) 「共同教育」の形態

以下ではAustin&Baldwin(前掲書)を踏まえて、教育における共同の形態を整理する。教育における共同には、チーム・ティーチングとペアシステムがある。チーム・ティーチングは、役割軸でいうと、一人のコア教員が複数の専門家を束ねて行う「スターチーム」、年配教員が授業を行い若年教員やTAが議論を導く「階層的チーム」、教員の授業責任は同じだが各々の強みを生かす「スペシャリストチーム」、それぞれの専門性に必ずしも依存しない「ジェネラリストチーム」、そして全員が常に参加する「インタラクティブチーム」の5種類がある。また学問内-学問間の軸でいうと、「単一ディシプリン」「インターディシプリン」「マルチディシプリン」の3種類がある。さらに、1つの授業ではなく複数の授業に関連をもたせ、授業科目をまたいで受講させるクラスター・モデルも存在する。このように、その形態は様々だが、チーム・ティーチングとは、授業実践におけるフォーマルな教員同士の共同といえる。

これに対してペアシステムは、共同して授業実践を行うわけではないため、インフォーマルな教員同士の共同である。その代表に、New Jersey Institute for Collegiate Teaching and Learningの後援で行われたMaster Faculty Programが挙げられる。Master Faculty Programは教育の有効性と学生の学習を増進させるための教員主体のプログラムである。授業の観察者と被

観察者(=授業者)として教員がペアを組み、観察者と被観察者の役割はセメスターで入れ替わる。また、授業を受講している学生からも、観察者、被観察者と定期的にインタビューを受ける者が選ばれる。そして授業に関して教員間、教員-学生間で得られた情報に基づき、授業の改善を行う(Katz&Henry 1988)。

顕在化した形態として教員の共同とは呼べないが、授業におけるチーム・ティーチングやプログラム化された授業観察に加え、インフォーマルな日常の生活レベルで、教員同士で教育や個々の授業をめぐる意見交換が行われていたり、組織的に教育を重視する文化や風土が形成されていたりするケースも想定できる。チーム・ティーチングやプログラム化された授業観察のスムーズな実践を生む上でも、日常レベルでの教育をめぐる教員同士の相互交流や組織的文化・風土は重要であり、共同の一形態と呼んでよい。Feldman&Paulsen(1999)は、教員のモチベーションや優れた教育に対して教育の文化が果たす役割の大きさを指摘し、必要なアイテムとして、管理者レベルの教育へのコミットと支援、優れた教育や教育改善に関わる活動への教員の参加とそれを支える価値の共有、教育を含むスカラシップの広範な定義、採用時における教育能力の要求、教員同士の交流や共同、FDプログラム、実効的かつ支援的な学科長の役割、そしてテニユアや昇進への教育評価の適用、の8つを挙げている。

Austin&Baldwinは、研究における共同にも触れ、パラダイムが確立した成熟分野では理論検証が主となり生じやすいが、理論構築は単独で行う場合が多いため、未成熟分野は生じにくい、化学、物理などのハード・サイエンスでは起こりやすく、社会学や政策科学などのソフト・サイエンスでは起こりにくい、データ学問である生物学や物理学では単著が少なく生じやすいが、歴史学や哲学など言語学問では単著が多く起こりにくい、と述べる。こうした学問による研究特性が、教育における共同にも影響を及ぼしている可能性がある。LaCelle-Peterson&Finkelstein(1996)は、研究と同様に教育においても共同の可能性が分野間で異なることを明らかにしている。学科特性によるフォーマル、インフォーマルレベルでの教育をめぐる議論の頻度に着目した結果、一般的に教育をめぐる相互交流は低調としながらも、看護学科では教育における教員の共同が頻繁に取り組みられ、またより限定的だが、自然科学系でも実験の文脈で共同が起こっている。

(2) 教育的同僚の役割

Weimer(2010)は、学生による授業評価が昇進やテニユアのプロセスで使用されているが、教育のいくつかの側面について学生は適切に評価できないことを問題視する一方、教育における教員の共同を実現するには、教育的同僚を、研究において同僚を選ぶ際と同様に、慎重に選ぶ必要があると述べる。その理由を、十分な訓練を受けていない教員による観察では、学生による授業評価と変わらない視点しか提供できず、授業観察から学べるものが少なくなる点に求め、Teaching centerでは訓練された専門的な観察者が教育支援を行っているが、同様のことを同僚レベルで、また観察-被観察を相互に行うよう推奨し、同一学科内の同僚だけでなく、異なる学科の同僚の視点も役立つとしている。

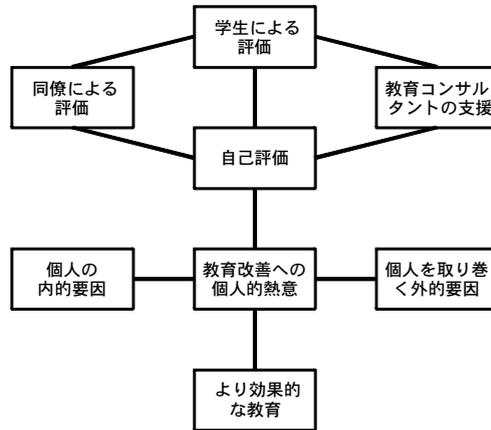
その上で、同僚としての教員の役割を7つにまとめている。第1は、共同制作者としての同僚で、

宿題や試験のデザイン等を少人数で共同開発し、それぞれの授業で試した結果を交換し合う。第2は、相互学習者としての同僚で、関連書籍を紹介しあうなど、教育・学習に関わる側面を学びあうことを目的とする。第3は、学生としての同僚で、学問を異にする教員が互いの授業に学生の立場で出席し、その視点から意見の交換を行う。第4は、質問者としての同僚で、シラバスや教育の思想、実践について互いに対話する。第5は、良好な関係の構築を前提として行われる批評家としての同僚である。常に賛同が得られる相互関係からの発展は望み難いため、関連の研究成果等も紹介しながら、効果的に教えるための手助けとなる助言を与える。第6は、仲裁者としての同僚で、年配教員からの様々なサジェスションを受ける。そして第7は、親友としての同僚で、業務上の成功や悩みを互いに共有する。

Keig&Waggoner (1994) も、契約、昇進、給与等の意思決定に教育評価が用いられ、特に学生による授業評価が重視されているが、それが捉えているのは表層的な授業スキルで実質的な教育の内容や効果ではないとし、評価とりわけ同僚評価が教育改善に寄与できる可能性を論じている。契約、昇進、給与等をめぐる総括的評価は、判定・査定を重視する一方で改善を重視しないため、教育を効果的に行おうとする教員の意欲をそぐ方向に働くとし、発達を重視する形成的評価に基づき、教員評価と改善を結びつける必要性を説く。Keig&Waggonerは、あまり実践されていないとしながらも、同僚を個人的にも専門家としてもよく知る教員による共同は、大学教育の改善に大きく寄与するものと位置づけている。そして、同僚の教育を改善の目的で評価する手法には、授業観察、授業録画、教材の評価、学業評価のあり方の診断、ティーチング・ポートフォリオの分析があり、各手法の目的、具体的手続き、課題について言及している。

その上で、形成的な教育評価は、審査・評価を主眼とした総括的評価とは切り離して、改善を目的として中立的立場で行うこと、教育活動は複雑でどの評価主体も単独では教育行動を十分に評価できないため、同僚、管理者、学生、教育コンサルタントが適切に関わること、教員は4-5年に一度は1年間の形成的同僚評価プログラムに参加することが望ましいこと、プログラムのデザインと実施のリーダーシップは教員がとるという教員によるガバナンスに基づくこと、適切な評価を行えるよう、教員は評価者として訓練される必要があること等を提唱し、図2に示すような形成的な教育評価のモデルを提示している。

この図で重要なのは、効果的な教育の実現には、評価を含む様々な要因が教育改善への個人的熱意に繋がる必要があるという、当たり前の事実である。言い換えれば、こうした評価が教育改善を積極的に行おうという教員のモチベーションを刺激する場合には効果を発揮するであろうし、モチベーションを疎外する場合には効果が期待できない、あるいは逆効果の場合もあり得る。教育における教員の共同は、大学教員全てが望ましいと考えているとは限らないし、むしろその逆さえある。その奨励や関連する制度の構築を行えば、共同が速やかに実現するといった単純なものではない。



出所：Keig&Waggoner (p.136) を一部変更して抜粋

図2 形成的な教育評価のモデル

(3) 共同の阻害要因と促進の方策

Keig&Waggoner (前掲書) は、教育改善に向けた同僚の関与への参加意欲をそぐ要因を4つ挙げている。第1は学問の自由である。何を教えるかを定める教員の権利は制限されてはならず、授業観察は教えるという学問の自由を侵害するという考え方が存在する。第2は、評価の代表性や正確性である。授業観察から教員の教育能力の全ての面は評価できない、少ない観察経験から教育活動を一般化することもできない、教育の複雑さや本質を捉えられる手法ではない、着目点が授業のスキルに偏向しがち、観察行為自体が授業のパフォーマンスを左右する、といった危惧がある。第3は評価の主観性である。教育評価が成果や中立性、普遍性といった客観性に基づくものではなく主観的になっているという批判がある。そして第4は、時間と報償システムである。教育改善に向けたこの種のプログラムの参加には多くの時間が要求されることへの不満があり、またそれを誘導するようなインセンティブや報償システムも整備されていない。

教育改善に向けた同僚の関与を促進するには、阻害要因を取り除くことが求められる。Keig&Waggonerは、同僚評価を学問の自由の侵害ではなく、審査を伴わない専門家としての成長・発展の機会を提供するものと位置づけること、評価の基準を一律に決めることはむしろできず、そもそも完全に客観的な教育評価は望めないと考えること、そして、教育や教育改善に教員が積極的に時間を割いてもよいと考えることを促すインセンティブや報償システムを導入することを重視している。また、評価の代表性や正確性という課題に対しては、唯一の方法に依拠するのではなく多様な情報を活用し、授業観察の機会を増やす等の工夫も必要となる。McKeachie (1987) も、同僚評価に限らず教育評価が改善に繋がるための重要な要素として、信頼、奨励、そして導きによる実践の3点を挙げ、審査・査定を目的とする評価とは異なるアプローチの必要性を提唱している。重要なのは、教育改善に向けた教育評価の導入ではなく、教育評価の導入の仕方なのである。

学問の自由と教育の関係という大学教授職の理念や規範に関わること、あるいは評価と客観性の関係という、教育における共同がもたらす意義の科学的根拠性に関わること、そして教育改善への

モチベーションを高めるための制度の整備の他にも、Austin&Baldwin（前掲書）は、教員の共同の実践に向けた提案をいくつか行っている。大学教授職としてのキャリアの早い段階から共同の経験を積み、年配の教員は若手教員に対してそうした場を積極的に提供すること、共同のプロセスは研究と教育の場面で異なるし複雑なため、何が要求されるのか（共に適した相手の発見、業務のペースやチームのスタイル、相互の関係性や責任の所在の議論、リーダーシップ、ファシリテーション、コミュニケーション、ネゴシエーションなど共同の際に必要なスキル等）を熟知すること、教員の相互交流や共同を拒む、学問の垣根や職階で異なる授業科目の分担といった障壁を克服し、大学院段階から共同の経験を積み、共同の価値や有用性に気づかせるためのFDプログラムを開発すること、そして大学教授職としての成功の概念自体を拡張し、競争と自治の強調を見直して、相互依存性や相補性をもっと評価する方向に舵を切ることを提唱している。

4. 「共同教育」研究の射程と展開の道筋

(1) 「共同教育」研究の射程

本稿では、大学教育を組織的な営みと理解し、「共同教育」を教育改善の第4フェーズとして位置づけて考察してきた。この点に依拠するならば、「共同教育」研究を行う意義を考える上で、3つの立脚点があると想定される。

現行の教育改革に関わる諸研究の多くがそうであるように、1つ目は、「共同教育」の実現を通じて学生の育成・成長が促進されるのかという、学生に関わる軸である。ただし、例えば教育のアウトカムを向上させることだけを考えるならば、様々に取り得る手段がある。「共同教育」の意義を考える上で、学生に関わる軸は必要条件ではあるかもしれないが、十分条件ではないし、第1節でも触れたように、アウトカムベースの視点は、必ずしもプロセスの重視まで担保しない。

2つ目は、「共同教育」を通じて教員の育成・成長が促進されるのかという、教員自身に関わる軸である。学際的な文脈での共同を考察したLattuca&Creamer（2005）は、共同を教員の学習という視点から捉えることを推奨しているが、教員の育成・成長への着眼は、教員の学習という視点も内包している。もちろん、教育力に関わる教員の育成・成長も、「共同教育」で全てが適えられるわけではない。なおShulman（1993）は、教育が学者のコミュニティから切り離されているとして、教育の地位を一般的な私有財からディシプリンベースの共有財にすべきと述べているが、「共同教育」は、学者のコミュニティとしての教育という点も射程に収めている。

「学生であれ教員であれ、「共同教育」はそもそも効果があるのか」。読者の関心はこの点にあるかもしれないし、教育改善が至上命題化しているともいえる現在、それもやむを得ない。しかし、学生であれ教員であれ、「共同教育」研究の意義は、彼ら・彼女らの育成・成長という効果の視点のみから論じられるものではない。現時点では仮説に過ぎないが、例えば学問分野や機関特性、管理運営や評価の仕組み、教員個人の属性等によって、「共同教育」が生じやすい場合と生じにくい場合とが想定され、「共同教育」生成のメカニズムの解明も重要といえる。これが3つ目の射程である。大学進学がユニバーサル段階を迎えた今、一律に教育改善論を展開すること自体、難しく

なっている。「共同教育」を、望ましいか望ましくないかという効果・規範論から論じる以前に、「共同教育」の事実自体を的確に把握することにも、高等教育研究上の意義が認められてよい。

(2) 「共同教育」のレイヤーとその導因

図3は、教育における共同の実践が生じる場面とその背景要因を示したものである。「共同教育」の研究に着手する際には、教育における教員の共同をいくつかの層（レイヤー）として捉えることが有効と考える。図の中央にあるキューブは、Keig&Waggoner（前掲書）においてSoderbergの教員評価モデルとして掲載されているものが援用できると考え、それをほぼ踏襲している。Soderbergのモデルでは、正規（Formal）と日常（Informal）の部分が、評価者（学生、同僚、管理者、その他）となっている。

キューブ全体は、プログラムないしプログラムを構成する個々の授業科目を指し、キューブの一つ一つのマス目は、「共同教育」の場面を表している。教員の共同は3つの軸から構成される。第1（縦方向）は共同が生じる時間軸である。時間軸は、授業の前の準備段階、授業の実践中の段階、そして授業の後の振り返り、省察の段階からなる。第2（横方向）は、共同が生じる授業の構成要素の軸である。この軸は、授業の目標・内容、授業で扱う素材・方法、そして授業の成果・成績の各項目から構成される。そして第3（斜め方向）は、共同が生じる文脈の軸である。この軸は正規の授業や委員会といったフォーマルな文脈と日常のインフォーマルな文脈とに分けられる。

このキューブのメリットは、教員の共同を細かくマッピングすることで、その実態に迫ることができる点にある。例えば同じチーム・ティーチングの授業といっても、教員の共同が特定の時間軸で特定の授業の構成要素についてのみ部分的に行われているのか、総合的な取組になっているのか、同じ授業観察・参観といっても、イベント的なものなのか、その授業の改善や教師としての教員の成長にまで踏み込んだトータルな取組になっているのか、またフォーマルないしインフォーマルな文脈での共同が、全体的に実現しているのか部分的に行われているのか、といった点をチェックできる。「共同教育」の研究においてコアとなるのは、まずこのキューブに関わる実態の把握である。

キューブの左右に位置するのは、教員の共同を促進する、あるいは阻害する導因である。一方は、機関の特性や学問分野、個人の属性といった、組織の風土・文化に関わる領域である。他方は、プログラムや個々の授業の企画、FD等の教育支援、教育に関わる教員の評価といった、制度に関わる領域である。「共同教育」の実態そのものではないため、サブ的な位置づけだが、「共同教育」の生成を左右する重要な要素である。なお、風土・文化と制度は相互依存的な関係にある。教員間の教育をめぐる交流を支える組織の風土・文化が構築されていれば、教員の共同がスムーズに行われる可能性が高く、制度も機能し易い。他方で、必ずしもそうした組織の風土・文化的な環境が整っていない場合、それを整えるべく諸策を講じることも必要だろうが、むしろ教員の共同を促進する制度を導入してテコ入れすることが、組織の風土・文化の形成にも寄与する可能性がある。風土から制度だけでなく、制度から風土へも矢印が向いているのはそのためである。

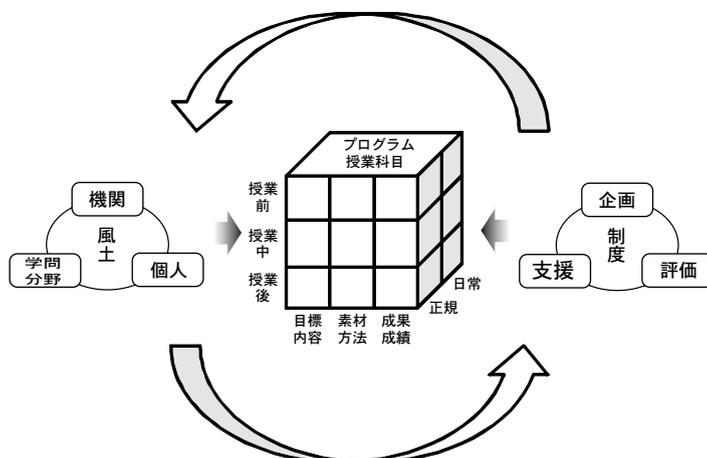


図3 教育における共同のレイヤーとその導因

(3) 「共同教育」研究の方向性

教員の共同に関わる研究が低調だったという事実は、「共同教育」が実質的な形ではほとんど行われてこなかった証左であるかもしれないが、特定の大学や学問分野、あるいは科目においては、個人的な理由による偶発的な取組を超えて、既に日常茶飯に実践されている事柄かもしれない。はっきりしているのは、高等教育研究のテーマとして明確な意義づけが行われてこなかったということである。その意義について、「共同教育」研究の射程としていくつか提示したものの、それを説得的に提示する実証的なデータが手元にあるわけではない。そのため、「共同教育」研究の意義を検証していくためにも、実証的に実態を明らかにしていくことが、まずは必要と考える。具体的なデータ収集の着眼点は、図3に示したキューブの第3（斜め方向）、共同が生じる文脈の軸だろう。

正規（フォーマル）な文脈での「共同教育」を対象とする場合、例えばチーム・ティーチングや授業観察が実施されていれば、その時間的（第1軸）、授業の構成要素的（第2軸）面を丁寧に記述・考察することである。次に、その特性による学生の学びや教員の学び・教師としての成長への影響を、丹念に検証することである。そこでは事例的、質的な授業研究が主となると思われる。同じ正規の文脈といっても、教授会や委員会レベルでの「共同教育」に関わる議論や取組の考察は、参与観察の実施可能性もハードルが高く、データ収集が容易でない。むしろ、後述する日常（インフォーマル）な文脈での調査に付随して、関連する情報を収集するという方法を採用しかない。

日常（インフォーマル）の文脈での「共同教育」を対象とする場合、普段の教員の生態分析が中心となる。授業やプログラム全体に関して、教員の間で話題にのぼる頻度、話題となる場面、話題にする際の相手やその広がり、話題の具体的内容の情報を、個人へのインタビューを通して収集することになる。その際、話題にすることが多いのであれば、またほとんど話題にすることがないのであれば、それぞれの理由を、図3の左右に示した風土や制度を考慮しながら明らかにすることも求められる。インタビューに基づく情報収集が蓄積され、一般化した尋ね方が構築できれば、大規

模な量的な調査等の実施により、日常レベルの「共同教育」のパターン化や規定要因の分析への道も拓かれる。

なお、「共同教育」の実態を明らかにしていくプロセスで、大学教授職の概念の再考というテーマとも対峙せざるを得なくなるだろう。「共同教育」の阻害要因の一つとして、学問の自由論が挙げられていたことから明らかなように、「共同教育」の行方は大学教授職の概念と密接に関わるからである。ポイヤー（1996）は、スカラシップを発見、統合、応用、教育に求めたが、「共同教育」の議論は、大学教授職において教育に明確な位置づけを付与するという作業を越えたところにある。

一例を挙げれば、大学教育という文脈における同僚性の議論である。例えば、初等中等教育の領域では、教師たちが学び育ち合う同僚性の構築（佐藤 2005）の意義が指摘され、教師の同僚性をチームという視点から発展的に位置づけようとする動きもある（紅林 2007）。また、大学の領域でも研究においては、従来からピア・レビューが一般的に用いられてきた。第3節でみたように、ピア・レビューは教育活動でも位置づけ得るものなのか、そうだとすれば、研究のピア・レビューとの異同は何処にあるのか。これらをまずはディシプリンベースで考えていくことが求められるだろう。

教育における大学教員のコラボレーションというのは、耳慣れない言葉であるに違いない。「共同教育」という造語も、どこまで適切なものか筆者自身まだ確信はない。その意味で本稿は、教育における大学教員の共同が望ましい、「共同教育」を推進すべきだ、という前提に必ずしも立っていない。むしろ、教育における大学教員の共同とは何かを整理する作業を通して、「共同教育」というテーマに着目する意義や将来の展開可能性を見極めるステップとしたい。

参考文献

有本章2005『大学教授職とFD』東信堂。

井門富二夫1985『大学のカリキュラム』玉川大学出版部。

扇谷尚1989「大学教育（学士課程）の総合的な再検討」『一般教育学会誌』第11巻第2号、41-45頁。

小笠原正明2009「教育業績を正しく評価できるか」『大学教育学会誌』第31巻第2号、27-31頁。

岡田一彦・安永悟2005「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』第1号、10-16頁。

加藤かおり2009「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—」『大学教育学会誌』第31巻第2号、45-49頁。

喜多村和之1982「日本の大学における教授と学習」ロンドン大学・大学教授法研究部（喜多村・馬越・東訳）『大学教授法入門—大学教育の原理と方法』玉川大学出版部、11-31頁。

喜多村和之1989「大学の授業—反省と展望—」片岡徳雄・喜多村和之編『大学授業の研究』、玉川大学出版部、255-264頁。

喜多村和之1999『現代の大学・高等教育—教育制度と機能』玉川大学出版部。

絹川正吉2004「大学教員の意識改革と実践—FDの論理と実際—」絹川正吉・館昭編著『学士課程

- 『教育の改革』東信堂、311-335頁。
- 工藤潤2007「講座制の歴史的変遷とその功罪」『大学教育学会誌』第29巻第1号、119-123頁。
- 紅林伸幸2007「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—」『教育学研究』第74巻第2号、174-188頁。
- 佐藤学2005「同僚性による教師の連帯と成長—学びの専門家として—」『教育と医学』第53巻10号、12-19頁。
- 杉谷裕美子2011『大学の学び—教育内容と方法』リーディングス日本の高等教育2、玉川大学出版部。
- 大膳司1989「よい授業とは—教員からみて—」片岡徳雄・喜多村和之編『大学授業の研究』、玉川大学出版部、37-51頁。
- 寺崎昌男2009「大学教員はいかなる意味で教育者か—初・中等学校教員との対比において考える—」『大学教育学会誌』第31巻第2号、3-12頁。
- ヘファリン（喜多村和之・石田純・友田泰正訳）1987『大学教育改革のダイナミックス』玉川大学出版部。
- ポイヤー（有本章訳）1996『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』玉川大学出版部。
- 山崎博敏・安藤由則1989「学問領域と授業」片岡徳雄・喜多村和之編『大学授業の研究』78-94頁、玉川大学出版部。
- 山本眞一2002「大学の組織・経営とそれを支える人材—編集意図の説明を兼ねて—」『高等教育研究』87-107頁。
- ローマン（阿部美哉監訳）1989『大学のティーチング』玉川大学出版部。
- Austin, A.E. and Baldwin, R.G., 1991, *Faculty Collaboration: Enhancing the Quality of Scholarship and Teaching*, ASHA-ERIC Higher Education Report, No.7, The Gorge Washington University.
- Feldman, K.A. and Paulsen, M.B., 1999, "Faculty Motivation: the Role of a Supportive Teaching Culture?" in Theall, M. ed., *Motivation from Within: Approaches for Encouraging Faculty and Students to Excel*, New Directions for Teaching and Learning, No.78, Jossey-Bass, pp.71-78.
- Katz, J. and Henry, M., 1988, *Turning Professors into Teachers: a New Approach to Faculty Development and Student Learning*, Collier Macmillan.
- Keig, L. and Waggoner, M.D., 1994, *Collaborative Peer Review: the Role of Faculty in improving College Teaching*, ASHA-ERIC Higher Education Report, No.2, The Gorge Washington University.
- LaCelle-Peterson, M.W. and Finkelstein, M.J., 1996, "Institutions Matter: Campus Teaching Environments' Impact on Senior Faculty", in Finnegan, D.E., Webster, D. and Gamson, Z.F., ed., *Faculty and Faculty Issues in Colleges and Universities*, ASHE Reader Series, Second Edition, Person Custom, pp. 287-294.

- Lattuca, L.R. and Creamer, E.G., 2005, "Learning as Professional Practice" in Creamer, E.G. and Lattuca, L.R. ed., *Advancing Faculty Learning through Interdisciplinary Collaboration*, New Directions for Teaching and Learning, No.102, Jossey-Bass, pp.3-11.
- McKeachie, W.J., 1987, "Can Evaluating Instruction Improve Teaching?" in Aleamoni, L.M. ed., *Techniques for Evaluating and Improving Instruction*, New Directions for Teaching and Learning, No.31, Jossey-Bass, pp.3-7.
- Weimer, M., 1990, *Improving College Teaching: Strategies for Developing Instructional Effectiveness*, Jossey-Bass.
- Shulman, L.S., 1993, "Teaching as Community Property", *Change*, Vol.25, pp.6-7.
- Weimer, M., 2010, *Inspired College Teaching: a Career-Long Resource for professional Growth*, Jossey-Bass.