

大学経営政策研究

第2号（2012年3月発行）：21-40

大学教員の授業への構え

— 「自営モデル」と「組織モデル」からの検証 —

小 方 直 幸

大学教員の授業への構え

—「自営モデル」と「組織モデル」からの検証—

小方直幸*

Teaching Stance of Faculty from an Approach of “Owned-operated Model” and “Organized-operated Model”

Naoyuki OGATA

Abstract

This paper examines the teaching activity of faculty from the program's or organizational point of view based on the national faculty survey conducted by University of Tokyo. By the analysis based on the two types of faculty, “owned-operated model” and “organized-operated model” set by the orientation to the improvement of teaching, “organized-operated model” faculty consist of one-third of the total, are understood as those who deal with the development of teaching contents and methods in earnest and place a high value on the experience of faculty development. They also try to inspire students to study longer time than “owned-operated model” faculty do.

1. 背景と目的

本稿は、大学教育とりわけ授業を組織的な営みとして捉える1つのアプローチとして、大学教員の授業・教育観に着目する。具体的には、大学教員の授業への構えをめぐるモデルを仮説的に提示した後、大学教員を対象とした既存調査を分析することで、そのモデルの妥当性の検証を行い、今後の研究への指針を得ることとしたい。

組織的な大学教育の展開として共同教育の可能性を探索した小方（2011）によれば、大学における教育、授業の組織的な実践というテーマを学術的に正面から論じた研究は多くない。その一方で、例えば中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008）では、学修の系統性・順次性が配慮されていない、学生の学習時間が短く授業時間外の学修を含め45時間で1単位とする考え方が徹底されていない、成績評価が教員の裁量に依存しており、組織的な取組が弱いといった指摘

*東京大学大学院教育学研究科 准教授

がなされ、組織的な教育課程の編成が政策的な課題の俎上に載っている。

しかし、上に挙げた組織的な教育課程の編成は、大学教員にとって必ずしも所与のものではない。大学教育の組織的な実践を支える1要素である教員間の共同がいかにかに困難かは、小方（前掲書）でも指摘されている。そうであるならば、受け入れの下地がないところに、組織的な教育課程編成をめぐる諸制度を持ち込んだとしても、うまく機能するとは思われない。また、現行の教育で機能している側面をかえって損なう可能性も否定できない。誤った轍を踏まないためにまず必要なのは、現行の大学教員の教育・授業行動とそれを支える信念・価値観を正確に理解することである。大学教員の授業・教育観や行動を捉える上で参考となる研究として、以下では大学教員の生活時間、研究室教育、そして大学教授学を扱ったものを取り上げる。

大学教員の生活時間は、大学教授職研究の一環として考察されてきた。国際的にみて日本の大学教員は教育志向が弱く研究志向が強いドイツ型といわれてきた（江原 1996）が、この系譜の特徴は教育と研究の双方を視野に入れている点にある。古くは宅間（1996）の研究者の生活時間研究や、最近の葛城（2011）のボーダーフリー大学教員の考察や長谷川（2011）の教育・研究時間比率の規定要因の分析等でも、「教育と研究」を分析の基本枠組みに据えている。その背景には「専門職としての大学教授職は、研究と教育の両方に関与するものであり、教育を強化するにしても、全く研究を看過することは出来ないし、そうすることになれば、もはや大学の機能を喪失することになり、大学教授職の価値を喪失することになる」（有本 2005）との認識があるからと思われる。

教育と研究への着目は、専門職としての大学教授職の理解には欠かせない枠組みである。だが、教育に対する考察は研究との相対的な関係で立ち現れることとなり、研究活動あるいは教育活動それぞれの中での分化や差異に関わる点は着目されにくい。例えば研究生産性を論じる際、教育時間の増大による研究時間の圧迫が検証されるが、教育時間が増大するメカニズムが解明されない限り、現実的な研究時間の確保の議論には結びつかない。教育時間について上記の調査研究では、授業だけでなく、授業への準備や授業以外での学生指導の時間といった、教育行動の分化の分析に使用が可能な調査票の設計になっているにもかかわらず、その点への言及は部分的なものにとどまっている。

研究室教育は、理工系の大学院教育を中心に考察されてきた。研究室教育はコースワークと対置されることが多く、大学教員の授業・教育観や行動を捉える枠組みとして参考となる。研究室教育について荒井は、「わが国の大学院の教育体制を支えているのが研究室制度と呼ばれるものである。研究室室内での徒弟制的な教育が基本となっており、講義よりも学生の所属するゼミ、指導教員による研究指導が主要な学習内容を形づくっている」（荒井 1996、212頁）と説明している。また愛媛大学（2008）によれば、研究室が授業外を含んだアカデミックな活動だけでなく、教育・研究と直接関係しないノンアカデミックな活動基盤としても機能しており、文系は研究室を人間教育の場、理系は教育・研究の一体的推進の場と位置づける傾向にあるとしている。

工学系大学院教育について濱中は、政府による研究室教育および教員による個人指導の問題点の指摘は誤りであり、「研究室教育は、専門基礎知識を補強し、語学教養知識不足を食い止め、交流能力の獲得に大きな効果をもたらしている」（濱中 2009、170頁）として、研究室教育の効用を

明らかにしている。また理工系の修士課程教育を考察した橋本・濱中・角田（2011）も、専攻長へのアンケート調査から、研究室教育に対する評価は高く、その背景として、既存知識体系の修得、新知識体系の修得、基礎的資質の修得という教育目標のうち、後2者と研究室教育とが深い結びつきにあることを仮説的に提示している。

研究室教育が組織の教育目標実現のために欠かせない装置とするならば、中教審答申のいう組織的な教育課程の編成を重視する議論とは異なり、研究室教育自体が組織的な教育のコアという解釈も成り立つ。その一方で、研究室教育の役割の大きさは、例えば学士課程教育を考えた場合、実質的な教育は学生の研究室配属後に開始されることとなり、その他の教育活動が形骸化する恐れもある。「アメリカやイギリスの学生は学期中に一生懸命勉強するのに対し、日本の学生は卒論や修論の締め切り間際に集中的に勉強する」（小笠原 2009、44頁）状況をよしとするのか。また、研究室の運営が個々の教員に専ら任されている場合、その教育成果は、研究室を運営する教員個人の力量や、教員と学生との人間関係という文脈に大きく依存する。さらに、研究室教育の考察は理工系かつ大学院段階が中心で、学士課程教育一般にも当てはまるのか、議論の余地は残されている。

生活時間や研究室教育の研究に比べると、大学教授学や授業の研究は十分な展開をみせるに至っていない。大学の授業改善に対する問題提起が日本教育方法学会で行われるようになるのは1980年前後だが、今なお教育方法学研究者や授業研究者が大学の授業研究に占める位置はさほど高くない（朝野 2009）。授業研究の嚆矢ともいえる取組は、現京都大学高等教育研究開発推進センターが行ってきた公開実験授業である。田中（2002）はそれを「大学の日常的実践の場をフィールドとする臨床的アプローチに沈潜して、教育実践と協働しようとする研究」と位置づけている。教育課程編成をマクロなレベル、研究室制度に支えられた研究室教育をミドルなレベルとすれば、授業研究は教員個々人の授業場面を対象としたミクロな実践的アプローチである。

教授学・授業研究論的アプローチの強みは、授業自体に焦点をあてるため、授業改善や教授活動を通じた教員の成長を検証できる点にある。しかし、教授内容そのものに自由度のある大学教育という文脈においては、個々の授業実践という文脈に根ざした改善は、総体としての教育プログラムの改善をもたらすことを必ずしも保証しない。あるいは、教授内容という文脈に左右されない方法論の抽出への志向が強まると、いわゆる授業スキルに特化した議論に向かいがちとなる。ミクロな実践的アプローチは、学問の体系的教授という教育プログラムの視点を希薄化させる力学も併せ持つことには留意が必要である。

本稿は、大学教員の授業への構え自体に着目することから、大学教授職論的アプローチというよりは、教育に特化した大学教育論的アプローチを採用している。また教員個人の教育・授業行動に着目するという点では教授学・授業研究論的アプローチに近いが、授業方法よりも授業観に目を向ける。それは、大学教育なканずく自身の授業を組織的な営みとして位置づけているか否かを検証するためである。

表1 授業への構えをめぐる理念モデル

	授業の所有者	授業の内容や方法・成績の評価方法	授業をめぐる学務・教務委員会や教授会での議論	授業をめぐる教員間の日常的交流	主たる教育対象	重視する授業形態
自営モデル	個人	自己責任	形式的	限定	研究室に所属する学生中心	研究室・ゼミでの少人数相手の教育
組織モデル	学部・学科や全学	授業間の調整前提	本質的	頻繁	学科や学部、場合によっては全学の学生	講義での不特定多数相手の教育

2. 授業への構えをめぐる仮説モデル

大学教員の授業に対する構えに関する理念的モデルとして、本稿では、自営モデルと組織モデルを提起する（表1）。両者を分ける基本的な軸は、担当する授業を個人の所有物と考えるのか、組織の所有物と考えるかにある。教養・共通教育の授業であれば、自分のものか—全学のものか、という軸が想定できるし、専門教育の授業であれば、自分のものか—学科あるいは学部のものか、という軸が想定できる。

なぜこうした持ち物論を提示するのか。従来の研究志向か教育志向という議論では、どういう教育を重視するかという点に踏み込めないし、そこに踏み込む統制モデルや参加モデルといった授業方法論の議論では、学生をいかに学習させ、学生に何を修得させるかという、学生軸の考察に収斂しがちであるし、コースワークモデルと研究室モデルの議論も、現状を所与とした上で各々のモデルの意図・機能の説明や、それがうまくいっているか否かという課題設定となり、教員がなぜコースワーク、研究室を重視するのか、教員自身の授業に対する信念や価値という、根本的な点が解明できないからである。

授業を個人のものとする自営モデルの場合、授業内容・方法・成績の付け方に責任を持つのも当然自分ということになる。授業は自己責任で行われる。フォーマルな学務・教務委員会や教授会の場では、授業担当者や授業科目名、時間割などの授業に関わる外形的な議論が中心となる。日常のインフォーマルな場面でも、授業の進捗や学生の反応等を教員間で確認、修正する必要がないため、教員間の授業についての情報交換は限定的なものとなるだろう。一般的に授業は、自身の狭義の専門分野¹⁾に依拠していることから、教員の意識にある授業を通じた育成対象は、研究室に所属する学生が中心になるだろう。そのため、授業形態も研究室やゼミをベースとした、比較的少人数の授業が重視されることになる。自営モデルは研究室教育にも連なるものであり、ある種徒弟制に近い。

これに対して、自身が担当する授業を組織のものとする組織モデルの場合、授業内容・方法・成績の付け方は、たとえ授業で扱う専門領域に精通しているのは自身だとしても、組織の教育目標との照合や授業間の調整、言い換えれば教員間での調整が前提となる。フォーマルな学務・教務委員会や教授会の場でも、学部の教育目標やそれを実現するための科目配置、授業の内容・方法、成績評価の基準や成果のチェックという、授業の内実に関わる議論が行われるであろうし、日常の授業実践における教員間の調整の頻度も高まるであろう。授業を組織のものとする場合、たとえ狭義

表2 担当している授業教科

	(%)					
	0科目	1科目	2科目	3科目	4科目	5科目以上
講義科目	23.9	21.6	23.4	11.9	7.7	11.5
演習・実験・卒論科目	5.0	3.0	4.5	6.4	9.1	72.0

の専門分野の授業を担当していても、広義の専門分野の中での授業の位置づけに対する意識が働き、他の授業との関わりにも配慮が行われ、教員の意識にある授業を通じた育成対象も、研究室の学生を超えて、学科や学部、場合によっては全学の学生となるだろう。組織モデルにおいては、講義等での学部の不特定多数を相手にした授業形態も重視されることになる。

もちろん現実、こうした単純な二項対立的なものではない。大学の教育プログラムは様々な授業科目の組合せから構成されているし、大学教員の多くは、一般的な講義科目だけを担当しているわけではなく、逆にゼミや演習科目だけを担当しているわけでもない。両者の境界は、明確なものというよりは重層的なものであろう。そうであれば、複雑なものを的確に捉えるモデルの構築が望ましいといえるが、現時点でそうしたモデルの端緒が立ち現れているわけではない。次善的な方策は、比較的単純なモデルを仮説的に設定し、その限界・課題も含めた検証を行っていくことである。

分析に用いるのは2010年2月に東京大学大学経営・政策研究センターが実施した「全国大学教員調査」である。既存調査を用いるのは以下の理由からである。第1に、授業・教育改善の志向性に関わる項目が部分的ながら設定されているからであり、第2に、教員の授業・教育への構えに対する分析アプローチが未確立な現状においては、新たな調査研究に着手する前に、既存の調査から何らかの方向性や道筋を析出することが重要と考えたからである。なお、この調査の回収数は5,311人だが、具体的な授業への取組も分析することから、また専門分野による相違も確認する意図から、「専門基礎科目」及び「その他の専門科目」の授業実践について回答のあった4,027人を対象とする²⁾。

3. 授業・教育改善に対する志向性

まず、担当している授業科目の分布（表2）を確認しておきたい³⁾。講義科目の担当は0科目から2科目に集中しており、講義科目担当者の69%がこのカテゴリーに入る。対照的に、演習・実験・卒論科目の担当は72%が5科目以上と回答している。講義科目に比して、演習・実験・卒論科目の担当が明らかに多い。この調査では、講義科目については受講者を100人以上、50人以上100人未満、50人未満とカテゴリー分けしているが、他の科目ではしておらず、厳密な意味での受講者数は把握できないが、表1で想定した自営モデルにカテゴライズされる、少人数相手の授業担当が中心になっていると考えられる。

次に、より良い授業にするための条件について「極めて重要」と回答した割合に着目すると、「小規模クラス」45%、「担当授業数減」40%、「自主学習環境」35%、「教員間の交流」25%、「IT機器等の改善」20%、「TA等の補助員」15%の順であった。より良い授業には、小規模クラスで授業数も減らすことが重要という意見が多い（図1）。ただし、小規模クラスにすることと授業数を減らすことの両立は難しい。表3で簡単に説明しよう。5人の教員で1,000人の学生に授業を提供し、教員1人あたり200人を授業で対応すると仮定する⁴⁾。現在の1科目あたりの受講者数を

図1 より良い授業をするための条件

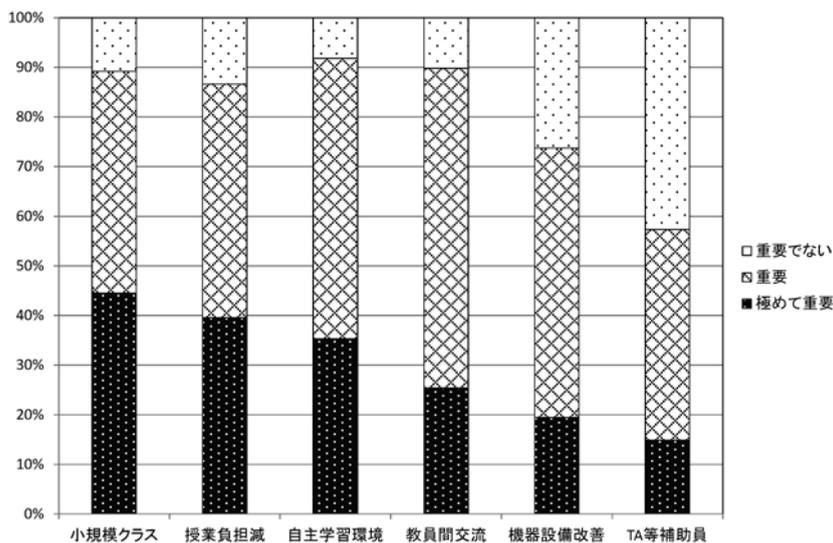


表3 受講者規模と科目数の関係

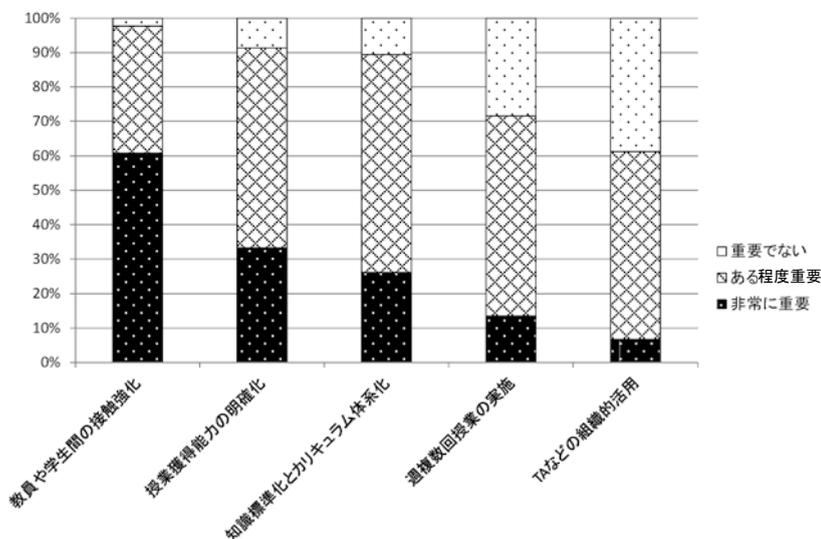
教員数	受講者総数	教員1人あたりの受講者数	1科目あたりの受講者数	教員1人あたりの科目数	総提供科目数
5人	1000人	200人	25人	8科目	40科目
			50人	4科目	20科目
			100人	2科目	10科目

50人とすると、教員1人あたりの担当科目数は4科目、科目総数は20科目となる。仮に受講者数を1/2の25人にしようとするれば、教員1人あたりの科目数は2倍の8科目、総提供科目数も同じく2倍の40科目となる。逆に受講者数を2倍の100人にすれば、教員1人あたりの科目数は1/2の2科目、総科目数も同じく1/2の10科目となる。授業数とクラス規模はトレードオフの関係にあり、上記の意見は教員を多く雇用でき財務基盤も頑強な大学を除き非現実的といえる。だが矛盾する双方を志向しているために、大規模な授業を機能させるための1方策としてのIT機器やTAの活用を重要と考える教員も相対的に少なくなっている⁵⁾。

同様の回答傾向は、大学教育を改善するための将来の方向性を尋ねた設問でも認められる。同じく「非常に重要」と回答した割合に着目すると、研究室・ゼミを通じた「教員や学生間の接触強化」が61%、「授業獲得能力の明確化」33%、「知識の標準化とカリキュラムの体系化」26%、「週に複数回の授業の実施」14%、「TAなどの組織的な活用」7%だった。組織モデルとしてカテゴリー化可能な、獲得能力を明確にし、カリキュラム全体や授業内容・教材の標準化を特に重視する教員は少なく、むしろ研究室・ゼミを単位とした教員と学生の接触を重視する声が強い(図2)⁶⁾。

以上の授業・教育改善に対する回答から、日本の大学教員の授業への構えとして、自営モデルに繋がる要素を志向する教員が多く、組織モデルに繋がる要素を志向する教員は少ないことが窺え

図2 大学教育改善の将来の方向性



る。多くの教員が少人数教育をベースにした教員と学生の接触を望む一方で、教育課程の組織的な編成や、それを実践する上で欠かせない教員間の交流を重要と考える者は少ないのである。

なお、大学教育の改善については将来の方向性だけでなく、現在行っているかについても「力を入れている」「ある程度」「行っていない」の別に尋ねている。「力を入れている」と回答した割合は高い順に、研究室・ゼミを通じた「教員や学生間の接触強化」が54%、「知識の標準化とカリキュラムの体系化」21%、「授業獲得能力の明確化」20%、「週に複数回の授業の実施」8%、「TAなどの組織的な活用」3%だった。数値や順位に若干の相違はあるが、将来の方向性とほぼ同様の傾向にある。大学教育の改善に関する設問は次節以降、将来の方向性に加えて現在の実践についても、分析目的に応じて適宜言及する。

4. 改善レベルの2層性—授業レベルとプログラムレベル

前節で考察対象としたのは、「より良い授業にするため」「大学教育の改善のため」について尋ねた2つの設問である。前者は、個人の授業改善、後者は教育プログラム全体の改善に対する考え方を尋ねたものといえる。そこで以下では、自営モデルと組織モデルに該当する変数を、個人の授業レベルと教育プログラムレベルに分けて設定し、その特徴を記述する。なお、双方の質問とも、「極めて重要」「重要」「非常に重要」「重要」という回答を足し合わせると多くの教員が肯定的な意見を持つため、以下の類型化の作業では、特に「極めて重要」「非常に重要」という回答に着目する。

個人の授業レベルについては、まず「教員間の交流」を「極めて重要」と回答した者を【教員交流前提】型とした。次に「教員間の交流」を「極めて重要」と回答していない者を対象として「小規模クラス」または「担当授業数減」を「極めて重要」と回答した者を【規模負担重視】型とした。さらに【教員交流前提】型と【規模負担重視】型に該当しない者で、「自主学习環境」または「IT

表4 授業—プログラムレベルにおける自営モデルと組織モデル

	交流前提	規模負担		交流前提	規模負担
教室a	462 (23%)	543 (27%)	教室b	308 (17%)	398 (22%)
研究室a	337 (17%)	647 (33%)	研究室b	420 (23%)	675 (38%)

注：教室aと研究室aは将来の方向性、教室bと研究室bは現在の実践

機器等の改善」または「TA等の補助員」を「極めて重要」と回答した者を【環境設備重視】型とした。そして、これらの3種類の何れにも該当しない者を【曖昧】型とした。【教員交流前提】型、【規模負担重視】型、【環境設備重視】型、【曖昧】型の分布は、それぞれ25%、41%、13%、21%である。

教育プログラムレベルについては、まず「知識の標準化とカリキュラムの体系化」または「週に複数回の授業の実施」または「TAなどの組織的活用」を「非常に重要」と回答した者を【教室】型とした。次に【教室】型に該当しない者で、研究室・ゼミを通じた「教員や学生間の接触強化」を「非常に重要」と回答した者を【研究室】型とした。これら2類型以外を【その他】型とすると、それぞれの分布は33%、35%、32%である⁷⁾。

上記の類型のうち、自営モデルに近いのは【規模負担重視】型と【研究室】型、組織モデルに近いのは【教員交流前提】型と【教室】型である。自営モデルと組織モデルの仮説に従えば、以下の①～④が確認されるはずである。

- ①【教員交流前提】型の場合【教室】型>【研究室】型
- ②【規模負担重視】型の場合【研究室】型>【教室】型
- ③【教室】型の場合【教員交流前提】型>【規模負担重視】型
- ④【研究室】型の場合【規模負担重視】型>【教員交流前提】型

表4をみるとまず、現在の実践（右の表）よりも将来の方向（左の表）で【教室】型が増えることがわかる。続いて①～④を確認すると、①は左側の表のみで確認される。【教員交流前提】型の教員は、現状はそうっていないが、将来の方向性としては教室での授業が重要と考えている。②と④は左右の表で確認される。矛盾する回答だが、研究室での教育を重視する教員は、少人数授業かつ少ない授業負担も望んでいる。③については何れも確認されなかった。教室での授業を重視するといっても、適切な授業規模や授業負担があると考える者が過半数を占める。また【教室】型は、組織的な教育志向と考えられる変数群から作成したが、教室での授業の重視は、組織的な教育に欠かせないと考えられる教員間の交流を必ずしも前提としておらず、【教室】型と組織モデルの間には乖離がある⁸⁾。

既存調査を用いていることもあって、表1に仮説として提示した各々のモデルを全て検証できているわけではなく不十分な点もあるが、以上から自営モデルや組織モデルと想定し得る回答傾向がある程度は得られたといえる。そこで以下の節では、個人の授業レベル、教育プログラムレベルに

表5 専門分野、教育活動時間、選抜制別にみた授業・教育改善タイプの分布

	授業改善				プログラム改善(将来)			プログラム改善(現在の実践)			(%)
	【教員交流前提】	【規模負担重視】	【環境設備重視】	【曖昧】	【教室】	【研究室】	【その他】	【教室】	【研究室】	【その他】	
	****				****			****			
専門分野											
人 社	26.0	46.0	11.8	16.2	28.4	39.8	31.8	18.2	44.2	37.5	
理 工 農	22.4	44.2	10.1	23.3	36.0	38.7	25.3	23.4	42.8	33.8	
医 療 保 健	25.8	30.6	17.8	25.7	34.2	23.0	42.8	33.1	19.7	47.2	
その他	30.6	41.4	12.4	15.7	35.9	36.4	27.8	26.5	40.7	32.8	
教育活動						*				***	
-25%	18.1	36.7	16.8	28.4	33.4	32.6	34.0	27.6	31.9	40.4	
26-50%	26.2	44.0	11.6	18.2	35.5	36.3	28.2	25.0	40.3	34.7	
51%-	31.0	45.0	10.0	14.0	36.0	33.8	30.1	22.3	39.6	38.1	
選抜性										**	
低	33.6	40.1	9.6	16.7	38.1	36.1	25.8	27.6	40.7	31.7	
中	23.5	41.2	13.7	21.5	36.0	33.7	30.3	24.5	36.2	39.3	
高	17.3	42.5	15.4	24.7	33.4	35.3	31.4	26.3	36.3	37.5	

注：分析可能な母数は、専門分野別が4,004人、教育活動別が3,166人、選抜性別が2,241人

****0.1%、***1%、**5%、*10%で有意

おける自営モデル、組織モデルに相当する各タイプの分布状況を確認した後、教員の教育行動との関係について考察する。

5. 自営モデルと組織モデルの分布状況

表5は、授業並びに教育プログラム改善の各タイプの分布を専門分野別、学期中の活動時間に占める教育時間の割合別、そして所属組織の選抜性別に示したものである。教育活動時間と選抜性については回答者が少なく、専門分野別の分析に比べて回答母数が限定されることを予め断っておく。

専門分野別に見ると、授業改善について【教員交流前提】型の割合に目立った相違はない。専門分野別の特徴として指摘できるのは、医療保健系で【規模負担重視】型が少なく【環境設備重視】型が多い点である。教育プログラム改善については、将来の方向性の場合、人文社会系で【教室】型がやや少なく、医療保健系で【研究室】型が少ないという特徴がある。この特徴は、現在の実践段階でみるとさらに顕著で、明らかに医療保健系は【教室】型が多く【研究室】型が少ない。職業資格と連動した教育を行う医療保健系では、他の分野よりも教室での学習に重きが置かれている。

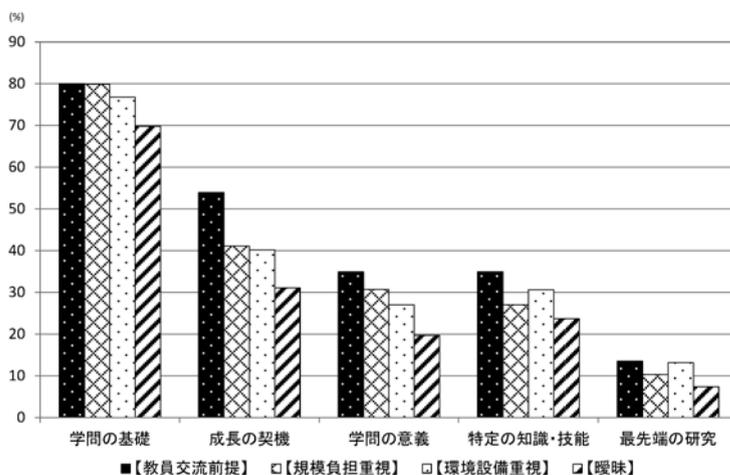
学期中の活動時間に占める教育時間の割合別に見ると、授業改善については、教育に割く時間の割合が多くなるほど【教員交流前提】型が多い。逆に教育に割く時間が少ない場合には【曖昧】型が多い。教育プログラム改善の場合、将来の方向性については、教育に割く時間の割合の影響は明確でない。現在の実践段階については、教育に割く時間が少ない者ほど【教室】型が多く【研究室】型が少ない傾向にあり、解釈が困難な結果が得られている。これは、診療時間等があり教育に割く時間の割合が低い医療保健系の特徴が反映されたためと考えられる⁹⁾。

選抜性別に見ると、授業改善については、選抜性が低い大学に所属する教員ほど【教員交流前提】型が多い。ただし【規模負担重視】型の割合は変わらず、選抜性が高い大学に所属する教員では【環境設備重視】型や【曖昧】型の比率が高くなる傾向にある。教育プログラム改善に関しては、選抜性による明確かつ系統だった相違は認められない。

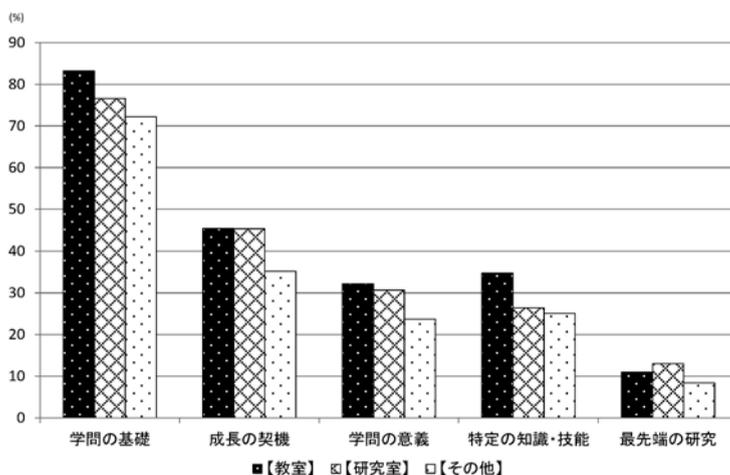
このように、授業改善に対しては専門分野、教育活動、選抜性による相違が一定程度認められたが、教育プログラム改善に対しては、専門分野による相違を除き明確な相違が抽出されなかった。自身の授業と教育プログラムが一体的に実践されていれば、両者の回答に齟齬は生まれにくいと考

図3 授業の力点（「非常に重視」と回答した割合）

A. 授業改善の類型別



B. プログラム改善の類型別（将来の方向性）



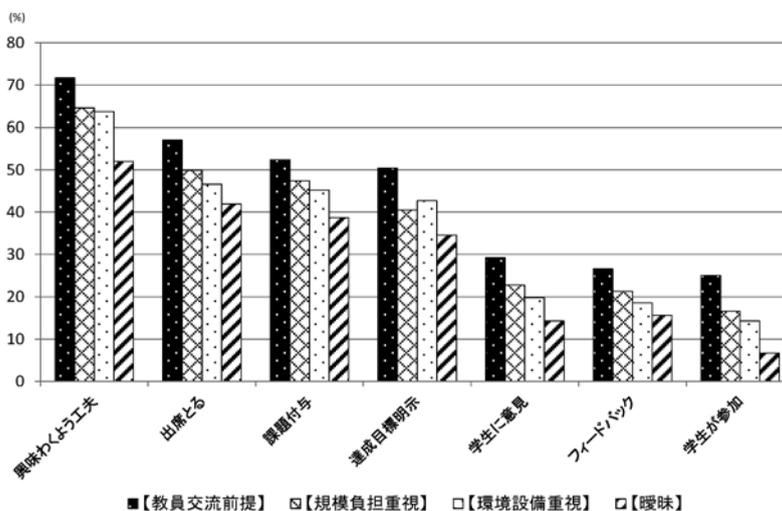
えられる。授業改善に対する設問項目と教育プログラム改善に対する設問内容は異なるし、設問の受け止め方にも左右されている可能性があり、拙速な解釈は避けるべきだが、一般的な教育プログラムの改善方向に対しては比較的共通の考え方を抱きつつも、実際の授業の改善方向にはより個別の文脈が反映されているといえる。

6. 授業実践とFDに対する効用観

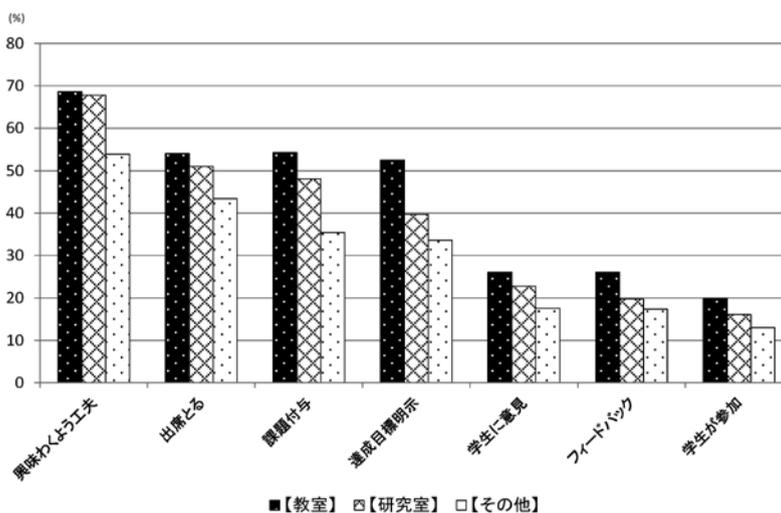
授業改善や教育プログラム改善に対する志向性は、授業実践とも関連している。授業の力点の在処について「非常に重視」と回答した割合に着目すると（図3）、授業改善については「学問基礎」

図4 授業の方法（「力を入れている」と回答した割合）

A. 授業改善の類型別



B. プログラム改善の類型別（将来の方向性）

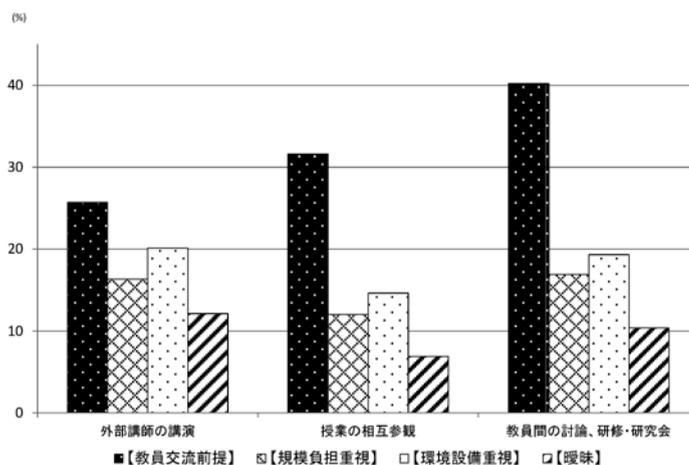


を教える、学生の「成長の契機」とする、自然、社会との関わりから「学問の意義」を教える、「特定の知識・技能」を習得させる、「最先端の研究」成果に触れさせる、の何れの項目に対しても【教員交流前提】型が他の類型よりも重視している。教育プログラム改善（将来の方向性）についても、「最先端の研究」成果に触れさせることを除く4項目で、【教室】型が他の類型よりも重視している。

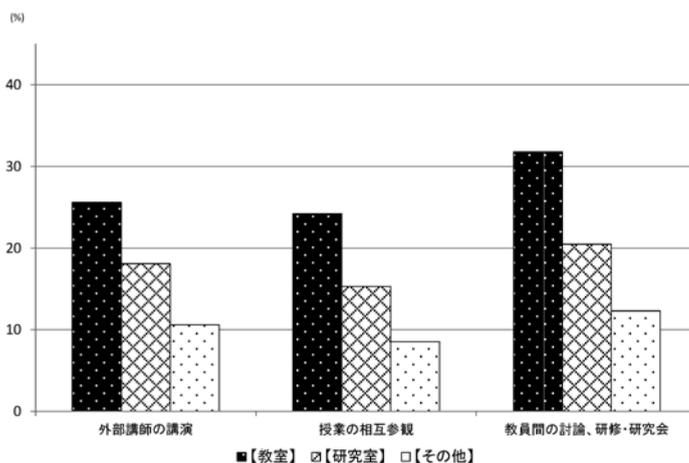
授業の方法に対する取組も同様の傾向にある（図4）。授業改善については【教員交流前提】型で、プログラム改善（将来の方向性）についても【教室】型で、「興味わくよう工夫」する、「出席とる」、

図5 FDの有効性（「非常に有効」と回答した割合）

A. 授業改善の類型別



B. プログラム改善の類型別（将来の方向性）



「課題付与」する、「達成目標明示」する、「学生に意見」を述べさせる、提出物の「フィードバック」、「学生が参加」する機会を作る、の何れの項目に対しても「力を入れている」と回答した割合が高い。

ただし早急な解釈は避けなければならない。【教員交流前提】型が【規模負担重視】型より10%ポイント以上高く回答したのは、授業の力点における学生の「成長の契機」の項目のみ、同様に【教室】型が【研究室】型より10%ポイント以上高く回答したのは、授業の方法における「達成目標明示」の項目のみである¹⁰⁾。得られたのは「組織モデルは自営モデルよりも授業の内容や方法の取組が全体的にやや熱心そう」という印象にとどまる。

自営モデルと組織モデルの間の相違は、FDの効用の点でも確認される（図5）。まずFDの経験

自体に相違があるのか確認しておこう。「外部講師の講演」、「授業の相互参観」、「教員間の討論、研修・研究会」の経験の有無について、授業改善類型（【教員交流前提】型、【授業規模負担重視】型、【環境設備重視】型、【曖昧】型）の間、プログラム改善類型（【教室】型、【研究室】型、【その他】型）の間で大きな相違はない¹¹⁾。

しかし、有効か否かの評価には明確な相違がある。授業改善類型においては、【教員交流前提】型で特に「授業の相互参観」、「教員間の討論、研修・研究会」に対して「非常に有効」と考える者が多い。また、プログラム改善類型の場合も、【教室】型は何れに対しても「非常に有効」と考える者が多い¹²⁾。組織モデルの教員は、教育の改善や教員としての成長の機会がよりオープンに開かれており（＝他からの学びにも開放的・親和的）、FDを通じた教員としての成長も自営モデルより実感していると考えられる。自営モデルの場合は、自身の学問に共鳴する学生がいる、ゼミや研究室の学生の成長など、より狭い範囲になるかもしれないが、同僚である教員を通じた成長というよりも、むしろ学生との直接的な関係を通じた成長観に支えられていると想定される。

7. 学生の学習行動への影響

授業への構えをめぐる自営モデルと組織モデルが、教員から見た判断ではあるものの、学生の学習行動とどのように連動しているか、最後に検証しておこう。学生の学習行動に関わると想定される設問は、授業における学生の理解度（目標と実際）及び授業の準備・復習として想定する学生の学習時間である。

これら3つを従属変数として、自営モデル、組織モデルの影響を検討したのが表6である。先述したように、活動時間に占める教育活動の比率や大学の選抜性に対しては回答者が少ないことから、ここでは設置者を用いることにした。設置者及び専門分野が教員の個人的意識や行動を外在的に規定する、いわゆる統制変数である。また、授業の力点や授業の方法は、これまでみてきたように自営モデル、組織モデルとも関連しているが、学生の学習行動を直接左右するのは、自営モデル、組織モデルという授業への構えなのか、個々の授業実践における力点（内容）や方法なのかを確認するために、モデルに投入することにした。なお、授業の力点と方法に関わる独立変数は、因子分析によって抽出された各々2つの因子得点を用いている¹³⁾。

授業の理解度については、目標も実際もまず設置者や専門分野間で異なる。理解度の目標や実際が相対的に低いのは私立大学や理工農系である。この傾向は目標としての理解度より実際の理解度でさらに顕著となる。これに対して資格・免許取得に直結する医療保健系では、授業理解度の目標も実際も高い。さらに、これらを統制した上でも、授業実践の影響も認められる。授業理解度の目標も実際も高いのは、【学問の基礎】を重視した授業である。また【点検重視】型の授業でも【参加重視】型の授業でも授業理解度の目標や実際は高いが、実際の理解度に着目すると【参加重視】型の授業の効果が大きい。これに対して自営モデル、組織モデルの相違は、授業の理解度に直接的な影響を及ぼしていない。

授業関連の学習時間についても、専門分野間の相違がまず明らかで、高い理解度を設定していた医療保健系では想定する学習時間も長い。また人文社会系に比べれば理工系でも想定する学習時間

表6 自営、組織モデルと学生の理解度、学習時間

	目標とする 授業の理解度	実際の学生の 授業理解度	想定する授業 外学習時間
設置者			
国立	-	-	-
公立	-0.023	-0.024	-0.023
私立	-0.092 ****	-0.187 ****	-0.016
専門分野			
人社系	-	-	-
理工農系	-0.073 ****	-0.150 ****	0.095 ****
医療保健系	0.099 ****	0.076 ****	0.154 ****
その他	0.049 ***	0.027	0.103 ****
授業の力点			
【学問の意義】	0.002	-0.021	0.041 **
【学問の基礎】	0.094 ****	0.073 ****	0.068 ****
授業の方法			
【点検重視】	0.073 ****	0.094 ****	0.043 ***
【参加重視】	0.096 ****	0.151 ****	0.119 ****
授業改善レベル			
【教員交流前提】	0.010	-0.005	0.010
【規模負担重視】	-	-	-
【環境設備重視】	0.009	0.019	-0.011
【曖昧】	0.036 **	0.035 **	-0.051 ***
プログラム改善レベル(意識)			
【教室】	-0.019	-0.013	0.046 **
【研究室】	-	-	-
【その他】	-0.029	-0.006	0.047 **
プログラム改善レベル(実践)			
【教室】	0.027	-0.003	0.086 ***
【研究室】	-	-	-
【その他】	-0.047 **	-0.076 ****	-0.004
調整済みR2乗	0.059	0.103	0.068
F値	16.393 ****	28.947 ****	18.775 ****

は長くなっている。授業の力点や授業の方法も影響している。授業の力点は【学問の基礎】を重視する授業、授業の方法は【参加重視】型の授業で、想定する学習時間は長い。加えて、学習時間に対しては、自営モデル、組織モデルの間の相違も確認された。【研究室】型に比べると【教室】型の方が学習時間をより長く想定しており、かつ意識レベルよりも実践レベルで両者の相違がより顕著である。

組織モデルの教員は、教室における授業工夫をより積極的に導入している教員であることは前節で指摘したが、そうした授業行動特性を統制した上でも、【教室】型の教員は、学生の学習時間の確保を意図した授業を行っていた。金子（2011）は、日本の大学教員はゼミ・論文指導という少人数でのインフォーマルな学習に力点を置く一方、それが授業関連の学習時間の確保をもたらしていないことを指摘しているが、この結果はその指摘を間接的に支持している。他方で授業の理解度に対しては自営モデル、組織モデルが及ぼす影響は明確でなかったが、この結果は予め予想されることである。なぜならば、自営モデル、組織モデルの別は、個別の授業の理解度というよりも、授業と授業の関係性に対する理解や、教育プログラムの目標と授業の整合性といった点に現れると想定されるためである。

8. 結論

本稿の目的は、大学教員の授業への構えとして自営モデルと組織モデルを仮説的に設定し、既存の調査からその意義や課題の検証を行い、将来的な実証研究への見通しを得ることにあった。明らかになった知見を改めて整理すると、以下の3点に集約される。

第1に、自営モデルの教員は、授業は個人のもので、授業・教育改善は研究室やゼミベースの自己責任で考えるタイプ、組織モデルの教員は、授業はプログラム全体のもので、授業・教育改善も内容・教材の標準化やTAの活用による教室ベースで授業間の調整を前提に考えるタイプとした場合、教育課程の組織的な編成やそれを支える教員間の交流を重要と考える者よりも、少人数の教育で教員と学生の接触を望む者が多く、自営モデル志向が強いことが明らかとなった。実際に担当する科目も、講義科目よりも演習・実験・卒論科目が多かった。なお、多くの教員が少人数教育で少ない科目の担当を望んでいるが、一般に少人数教育は科目増をもたらし、科目分担数の増大は1科目あたりに十分な資源を投入することを妨げ、それがひいては授業の質に悪影響をもたらす可能性も否定できない。

第2に、授業・教育改善に対する考え方を、自身の授業と教育プログラム全般の改善の2つの段階に着目して検証すると、両者は必ずしも対応していないことが明らかとなった。授業改善レベルの【規模負担重視】型と教育プログラムレベルの【研究室】型には対応が認められたが、授業改善レベルの【教員交流前提】型と教育プログラムレベルの【教室】型には予想された対応が見出せず、授業改善レベルでは専門分野や教育活動に費やす時間、選抜性による相違が認められたが、教育プログラムレベルではその差が顕著でなかった。特に組織モデルに対しては、教育プログラムレベルの改善では将来的な方向性としても志向しているが、自身の授業改善レベルにまで降りた現実的な認識には至っていない。

第3に、授業・教育改善をめぐる自営モデルと組織モデルの相違は、教員の授業・教育をめぐる行動にも反映されていた。授業の力点や授業の方法という点から判断すると、組織モデルの教員は、少なくとも授業に対してより熱心であり、授業改善のために種々の方法も取り入れている層である。また、教員としての成長の機会をオープンに保持しているため、FDに対する評価が相対的に高く、自営モデルの教員に比して学生に授業外の学習時間も要求している層である。ただし自営モデルと親和的と考えられる研究室教育は、ノンアカデミックな機能も果たしているはずで、今回用いた調査票ではこの点までは汲みきれておらず、過小評価となっている可能性も否定できない。

組織モデルに基づく大学教育の運営は、容易に実現することが困難な教員間の交流や調整を前提とするため、自営モデルよりも超えなければならない課題が大きいし、たとえ実現したとしても手間暇がかかる。現在、学習の過程や成果への関心が高まっているが、組織モデルは、そうした種々の努力に見合う学習の過程や成果を保証するものなのか、という疑念を持つ読者は少なくないだろう。この点に対しては、以下のように答えておきたい。4年間を通じた学習時間の確保には、自営モデルに基づく個々の教員の自助努力ではなく、組織モデルに基づいた教育課程全体で学習させる仕組みが不可欠ではないのか。また個々の授業で教員が想定する学習成果は自営モデルでの担保も可能だが、教育プログラムとして標榜する学習成果の達成は、組織モデルに基づく授業間の調整な

くしては実現しないのではないか。

最後に、学習の過程や成果への着目は、学生を基軸としたもので、その重要性は今後さらに高まると考えられる。しかし同時に我々は、教育者としての大学教員の成長は、どちらのモデルに依拠した方が担保されやすいのかという、教員の基軸も考慮に入れる必要があることを付言しておきたい。自営モデルを前提とした学生基軸の重視は、大学教育の組織的な運営をもたらすものではない。他方で教員間の交流・調整を通じた相互理解の浸透は、教育プログラム以外の大学運営にも大きな副次的な効果をもたらすものである。

注：

- 1) ここでいう狭義とは、例えば学部名や学位名から想定される教育学や経済学、工学といった広義の専門分野ではなく、教育社会学や労働経済学、土木工学、さらにはその中で自身が専門とする領域といった、より教員の研究分野に近い下位領域の専門分野を指す。
- 2) 調査の詳細は<http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat88/>を参照。
- 3) 設問は一学期に担当するコマ数を尋ねているが、1年を想定したと思われる回答もあるため、担当コマ数の平均を用いるのではなく、担当コマ数の分布に着目することにした。
- 4) 単純に議論するために、ここでは取得単位数は考慮していない。受講する授業科目数が減れば取得できる単位数が減り、扱える内容も減るため、授業数の削減には限度があることはいうまでもない。
- 5) 授業改善の条件について、「極めて重要」を1、「重要」「重要でない」を0として相関係数を求めると、相関が最も高いのが「小規模クラス」と「担当授業数減」(0.280)である。次が「TA等の補助員」と「IT機器等の改善」(0.260)や「TA等の補助員」と「自主学習環境」(0.237)で、人員を含む施設・整備面に関わる項目間の相関が高い。これに対して「教員間の交流」は、「自主学習環境」「小規模クラス」「担当授業数減」と相関があるものの、それぞれ0.127、0.139、0.152にとどまる。
- 6) 教育改善の将来の方向性についても「非常に重要」を1、「ある程度重要」「重要でない」を0として相関係数を求めた。相関が最も高いのは「教員や学生間の接触強化」と「授業獲得能力の明確化」(0.280)である。次に相関が高いのは、「知識の標準化とカリキュラムの体系化」と「授業獲得能力の明確化」(0.228)である。「知識の標準化とカリキュラムの体系化」は「週に複数回の授業の実施」とも0.205とある程度高い相関を持つ。一方、「教員や学生間の接触強化」と「知識の標準化とカリキュラムの体系化」との相関は0.146、「週に複数回の授業の実施」「授業内容、教材の標準化」との相関はそれぞれ0.099、0.059にとどまる。「授業獲得能力の明確化」は、自営モデルと組織モデルの2つの文脈で語られているが前者が優勢であること、研究室・ゼミベースの授業の強化は、授業の標準化と相対立する概念ではないが、強く連動していかない。
- 7) これはプログラム全体の将来の方向性に対する意見に基づく類型化だが、現在実践しているかという問いに基づいて同様の類型化を行うと、【教室】型、【研究室】型、【その他】型の分布はそれぞれ25%、37%、38%だった。実際に行っているかという実践段階では、【教室】型の比率が減

少する。

- 8) 今回用いた類型化にはいくつか課題がある。第1に、多くが肯定的な意見を持つ状況下で、この類型化を「極めて重要」「非常に重要（あるいは「力を入れている」）」への回答をベースに抽出したことによるバイアス、限界である。第2に個人授業レベルの「小規模クラス」「担当授業数減」を自営モデルと見なすことの妥当性に関わる課題である。第3に、教育プログラムレベルでは【教室】型でありながら個人の授業レベルでは【教員交流前提】型では必ずしもないというのは、組織モデルへの「総論賛成、各論反対」の態度表明ともいえ、主観的評価に依拠した議論の限界も示している。
- 9) 活動時間に占める教育の割合が25%以下の者は、人社系の14%、理工系の30%に対して医療保健系は41%となっている。
- 10) 教育プログラム改善に関しては、現在の実践について尋ねた場合も検討したが同様に顕著な相違は認められなかった。
- 11) 【教員交流前提】型、【授業規模負担重視】型、【環境設備重視】型、【曖昧】型による経験者の割合はそれぞれ「外部講師の講演」（85%、83%、84%、82%）、「授業の相互参観」（51%、46%、45%、39%）、「教員間の討論、研修・研究会」（75%、71%、70%、64%）である。また【教室】型、【研究室】型、【その他】型（将来の方向性）による経験者の割合はそれぞれ「外部講師の講演」（83%、85%、81%）、「授業の相互参観」（48%、48%、42%）、「教員間の討論、研修・研究会」（73%、72%、67%）であり、現在の実践の類型別にみてもほぼ同様の結果がであった。
- 12) 図中には将来の方向性に関するプログラム改善類型の結果を示したが、現在の実践に関するプログラム改善類型に基づいた分析でも、ほぼ同様の結果が得られた。
- 13) 授業の力点に関しては【学問の意義】（「自然、社会との関わりから学問の意義を教える」「学生の成長にきっかけを与える」から構成）と【学問の基礎】（「確実に学問の基礎を教える（+）」「最先端の研究成果に触れさせる（-）」から構成）の2つの因子が、授業の方法に関しては【点検重視】（「最終試験の他に小テストやレポートなどの課題を出す」「コメントをつけて課題などの提出物を返却する」「出席をとる」「達成目標を明確にする」から構成）と【参加重視】（「授業中に学生の意見や考えを述べさせる」「グループワークなど、学生が参加する機会をつくる」「授業内容に興味をわくような工夫」から構成）の2つの因子が抽出された。

参考文献：

- 浅野誠 2009「大学教育と授業研究」日本教育方法学会編『日本の授業研究（上巻）』学文社、155-163頁。
- 荒井克弘 1995「専門職業教育としての大学院」市川昭午・喜多村和之編『現代の大学院教育』玉川大学出版部、208-223頁。
- 有本章 2005『大学教授職とFD』東信堂。
- 江原武一 1996「教育と研究のジレンマ」有本章・江原武一編著『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部、147-165頁。

- 愛媛大学教育・学生支援機構 2008『愛媛大学における研究室教育の現状と課題—研究室マネジメントに関するインタビュー調査報告書—』。
- 小笠原正明 2009「学習させる授業と「2つの文化」」『IDE現代の高等教育』No.515、IDE大学協会、44-48頁。
- 小方直幸 2011「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—」『大学経営政策研究』第1巻、東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策コース、129-144頁。
- 金子元久 2011「大学教育の基本課題」（中教審教育振興基本計画部会資料）。
- 葛城浩一 2011「ボーダーフリー大学教員の大学教授職に対する認識」『大学論集』第42集、広島大学高等教育研究開発センター、159-175頁。
- 杉谷裕美子編 2011『大学の学び』玉川大学出版部。
- 宅間宏（研究代表者）1996『大学等における研究者の生活時間に関する調査研究』平成7年度科学研究費補助金総合研究(A)研究報告書。
- 田中每実 2002「大学教育の実践的研究を介して臨床的人間形成論へ」『京都大学高等教育研究』第8号、京都大学高等教育教授システム開発センター、1-18頁。
- 橋本弘信・濱中義隆・角田敏一 2011「研究室教育再考—理工系大学院の教員意識の分析—」『大学評価・学位研究』第12号、29-48頁。
- 長谷川祐介 2011「生活時間」有本章編著『変貌する世界の大学教授職』玉川大学出版部、180-200頁。
- 濱中淳子 2009『大学院改革の社会学—工学系の教育機能を検証する—』東洋館出版社。