

大学経営政策研究

第14号 (2024年3月発行) : 55-71

## 研究会方式FD・SDにおける学びと運営 —研究会メンバーの語りから—

齋藤 芳子・東岡 達也・藤井 利紀



# 研究会方式FD・SDにおける学びと運営

—研究会メンバーの語りから—

齋藤芳子\* 東岡達也\* 藤井利紀\*\*

## 1. 問題の所在

### 1.1 FDにおける「組織的な研究」の困難

日本におけるファカルティ・ディベロップメント（FD）について、2008年改正の大学設置基準は「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。」（平成20（2008）年改正時の第二十五条の三）と定めた<sup>1</sup>。FDの内容は、義務化に先立ち「（前略）具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催などを挙げることができる。」（中央教育審議会 2005）とされた。現在では、これに数項目が追加された、文部科学省によるFD実施状況の調査項目<sup>2</sup>が各大学の実践を誘導しているとみられる。

FDのありふれた光景は「講演会のような研修イベントを『やる』こと」（松下 2011）で、その実践も蓄積されてきた一方、FDにおける「組織的研究」がどのようなものかは明確ではない。ただし研究というからには、新しい知見を生成するための活動を指すと定義するのが妥当であろう。授業改善に資するこうした活動は、これまで諸大学のFD担当部署を中心に行われ、個々の教員の活動としては注目されてこなかったFDの形態である<sup>3</sup>。実際、前述のFD実施状況調査にもこれに該当する項目はない。他方、「組織的研究」としては、「個人がもつ暗黙知を他者にも共有できる形式知に変換し、それを組織的知識へと統合化していく作業」（井上ほか 2012）を含めることができる。これもまたFDの調査項目でみれば直接該当するものはなく、「アクティブ・ラーニングを推進するためのワークショップまたは授業検討会」や「教育方法改善のためのワークショップまたは授業検討会」に可能性が認められなくもないという程度である。

FDの類型化においても、研究の要素は見落とされがちである。これまでによく参照されている枠組みは田中（2003: 97）によるものであるが、制度化型（トップダウン）と自己組織型（ボトムアップ）、伝達講習型と相互研修型の2軸4象限には、研究すなわち知識生産が明示的には表現されない（相互研修のなかに可能性はある）。そして、制度化型伝達講習一辺倒が批判され、自己組織型相互研修への変容の必要性が議論されてきたところである。

なお、アクティブラーニングの興隆に誘因されるように制度化型にも相互研修が増えているとともに、自己組織型を制度的に支える役割が注目されるようになり（田口 2008、田中 2011など）、実際に自己組織型の相互研修を仕掛けていくような試みも種々なされている。ただし、専門分野に関する教育能力開発は教員の自律性に基づかざるを得ない（絹川 2010: 102-3）という指摘が従前

\*名古屋大学高等教育研究センター \*\*岡崎女子短期大学

にあったことに鑑みると、専門分野別FDを制度的に支援することの矛盾や難しさに気づくところであるし、そのような実践が限られていることも頷ける。

しかし、昨今のDBER（分野別教育方法研究）への注目（たとえば、日本学術会議物理学委員会物理教育研究分科会 2020）からすれば、専門分野ごとのFDが自律性と制度化の間でどのように実践として根付きうるかは重要な観点である。その際には、「大学教員の教育者としての学識は、それぞれの専門性に根ざしながら学生の学習をエビデンスとして議論しあう教育コミュニティによって担保される」（松下 2008: 211）ことにも留意が必要であろう。大学組織よりも学会組織になじむ内容をもつDBERのコミュニティを大学組織がいかに支援するのかということが課題なのである<sup>4</sup>。

## 1.2 SDにおける汎用的集合研修からの脱却の困難

教員の広義の職能開発や事務職員の能力開発、すなわちスタッフ・ディベロップメント（SD）についてはどうか。大学設置基準にいわゆる「SD義務化」が盛り込まれたのは2016年（実施義務は翌年から）である。その条文は、「大学は、その教育研究活動等の適切かつ効果的な運営を図るため、職員を対象とした、必要な知識及び技能を習得させ、並びにその能力及び資質を向上させるための研修（第25条の3に規定するものを除く。）の機会を設けるほか、必要な取組を行うものとする。」（平成28（2016）年改正時の第四十二条の三）というものである。ここで対象となる「職員」には教職員全般が含まれる。

職員の能力形成には多様な方法が考えられるはずであるが、「研修=集合研修というイメージは大学関係者の間でかなり定着している」（夏目 2013）という実態がある。とくに学内での部署異動を前提とした事務職員には「多様な部課で通用する幅広い能力の形成が当面必要であるという事情」（夏目 2013）ゆえに、汎用的な内容の集合研修に偏りがちで、各部課に特有の内容を取り上げるまでは手が回っていないのが実情とされる。なかでも小中規模の大学においては特定の業務を担う人員がさらに限られることから、当該業務についての集合研修を学内で企画しがたいことが想像される。また、個々の現場の問題や課題は、各大学のおかれた文脈に依存し、その対応もまた各大学により異なると考えられる。このことから、大学をまたいだSDの有効性にも疑問符がつけられやすい（大津ほか 2024）。なお、文部科学省によるSD実施状況の調査においては、その6項目<sup>5</sup>のうちの1つが「業務領域の知見の獲得を目的とするもの」となっているものの、「大学経営を支える専門人材の育成のため、IR、アドミッション、学生支援等の政策課題的研修は数多く実施」（大津ほか 2024）されているという指摘があるように、これまで通常業務とされてきたものへの視座は希薄である。そのことは本邦における研究においても同様で、「日常的に発生し、とりたてて『高度』ではないような大学職員の『通常業務』は、研究対象としてはほとんど扱われてこなかった」（木村 2023）ところである。

他方、研修以外の「必要な取り組み」について、その具体は議論の俎上にもほとんど載ったことがない。そのようななか、夏目（2013）は、自主的勉強会や、職務ガイド作成などのプロジェクトを通じた学習に効果が期待できるとし、萌芽的な取り組みを紹介している。

### 1.3 FD・SDにおけるコミュニティ支援の課題

FD・SDを考える際には、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」（ウェンガーほか 2002: 33）であるところの実践コミュニティ<sup>6</sup>をどのように形成・維持発展させていくかが課題とされ、とくにFDにおいて議論が蓄積されてきた。

さらに、そのようなFD・SDコミュニティの推進主体についても議論の的となってきた。教員集団の自律性やメンバーシップの観点（井下 2008）、ないしは現場との距離の問題（橋本 2009）により、ファカルティに所属する者たちによるべきという考え方（田口 2008）もあれば、教員集団には「手に余る事態」（絹川 2010: 82）が生じるなどして、FDの専門家を育てる必要性（佐藤 2008）も提起されてきたところである。いずれにせよ、「自主性に任せておけばFDが推進されるわけではない」（田口 2008: 26）ことは共通理解となっており、授業もしつつ大学教育研究も行うという「二重性に拠って他の同僚のFDを支援」（田中 2011: 159）するというFD担当部局のあり方が提示されるに至っている。

ここでDBERをFD担当部局のスタッフが支援する場面を考えると、当該スタッフの専門分野外の領域であった場合、すなわち同僚とみなされることのないコミュニティの支援にあたる場合に、それはどのように成立するのかという問題にいきあたる。この問題は、SDを教員が支援する場合や、特定テーマのSDをそのテーマに関わったことのない教員や事務職員が支援する場合にも、通底する。専門分野によらない基礎的な教育能力開発や多様な部課で通用する幅広い能力の形成を対象としているうちには視野に入ることのなかった、二重性を持ちうる支援スタッフにFD・SDの推進を依存することの限界という問題である。

## 2. 「研究会方式」FD・SDについての研究の目的と研究方法

### 2.1 「研究会方式」FD・SDの概要

特定分野において新しい知見を生み出す活動を通じてのFD・SDを指向する、「研究会方式」という取り組みが名古屋大学高等教育研究センター（以下、名大高七と称する）にある<sup>7</sup>。2008年に大学設置基準において授業FDが義務化された際に「組織的な研究」が含まれたことを受けて開始されたものである。「FD・SDコンソーシアム名古屋」事業（2008～2010年度）や文部科学省認定の「教育関係共同利用拠点」事業（2010～2014年度、2017年度～）に位置づけられ、教材制作や教育プログラム開発と、これらを用いた講習会の企画運営などを主な活動内容としている。活動を通じて、研究会メンバー自身が変容を遂げてFD・SDの中核人材となることが企図されているという稀有な事例である一方で、これまでに調査の対象となったことがないため、その存在や実状は知られていない。

研究会メンバーには学内外からの参画があるが、名大高七教員から1名以上が活動に参画し、研究開発ならびに講習会企画運営へのサポートを行なっている。しかし研究会のテーマは幅広く（図1参照）、担当する教員が研究会のテーマに必ずしも明るいわけではない。他方で、名大高七には『成長するティップス先生』（池田ほか 2001）を嚆矢とする教材・研修開発の実績があり、培われ

たスキルが研究会の活動に転移されているとも考えられる。

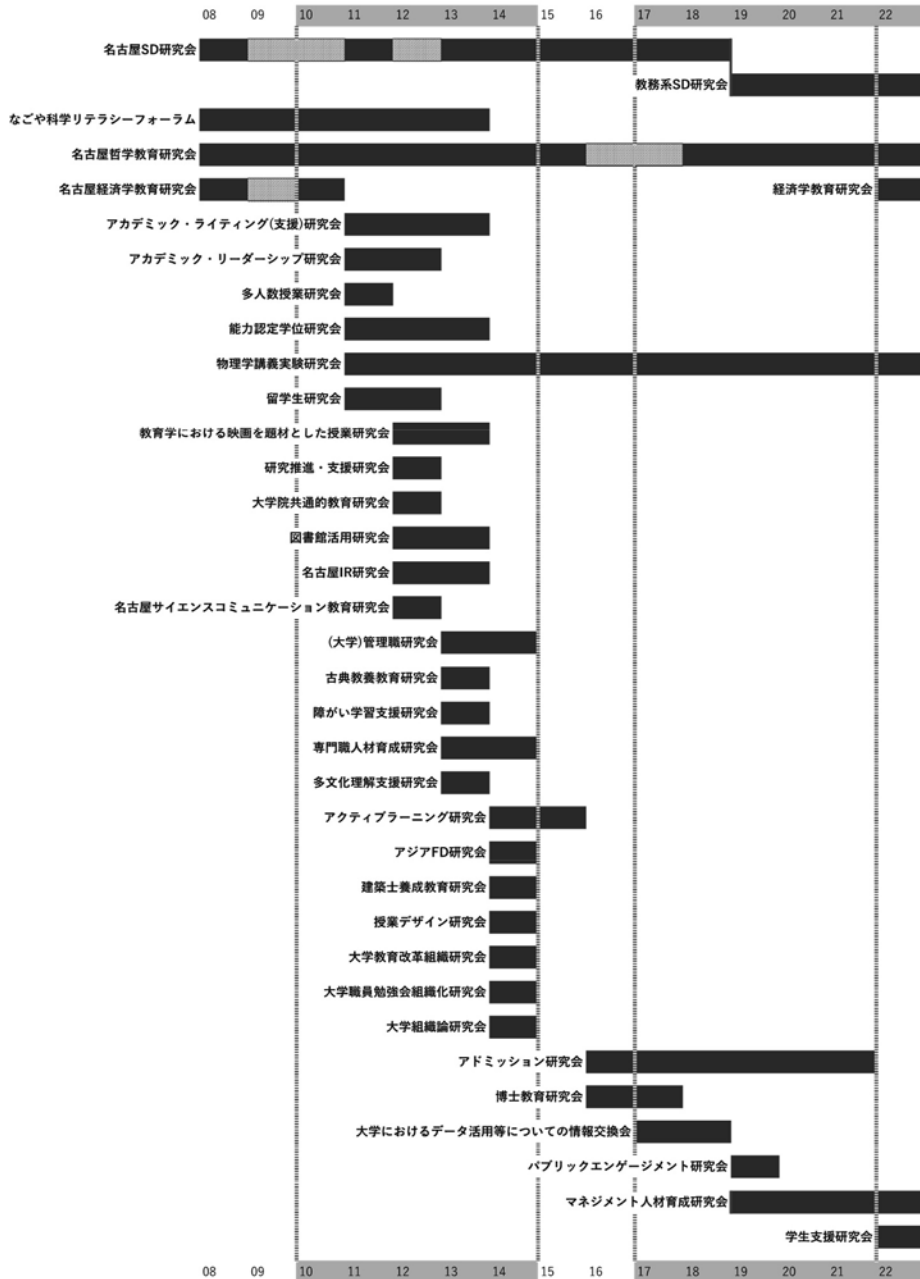


図1 高等教育研究センターにおけるFD・SD関連の研究会の変遷（2008～2022年度）

注) 斜線は休止を表す。上下の数字は年度を示す（網掛けは拠点認定期間を示す）。各研究会は設立年度にて表示。

備考) 2010～14年度の拠点では研究会の改廃が頻繁で、目標（教材制作、講習会を○回開催など）が達成されたら研究会を解散したり、まずは立ち上げて発展の可能性を探ったりしていた。また、名大高七教員の科研費プロジェクトとリンクさせたものも生まれた。他方で、名大高七が拠点認定をはずれた2015～16年度にも、活動を継続できた研究会が存在した。2017年度からの拠点では、研究会活動を通じた能力開発が明示的に射程に含まれるようになった。

出所：名古屋大学高等教育研究センターにおける各年度の報告書より、筆者作成

## 2.2 本稿の目的と調査方法

本稿の目的は、特定分野にかかるFD・SDを同僚性をもたないスタッフがサポートする「研究会方式」について、いかなる学びやその効果が生じているのか、それを担保する運営のあり方はどのようなものかを試行的に探索することである。具体的には、(1)研究会活動を通じて、研究会メンバーにはどのような学びや変容が起きていたのか、(2)それらの背景にある研究会の特徴はなにか、という2点について、メンバーに対する半構造化インタビューをもとに記述し、学びをもたらす企画運営のあり方について示唆を得ることとする。

インタビューの半構造化設問は、①セミナーの企画・運営側もしくは講師として携わるようになった経緯、②具体的にどのような活動をしているのか、③活動が自身の能力開発にどのように役立っているか／役立っていないか、④活動を通じて、自身の能力開発の方針や方法に変化があったか、⑤活動に対する意見、要望、以上の5項目とした。

インタビュー対象者は、名大高七教員からの情報をふまえ、研究会経験年数や活動内容が多様になるよう配慮して候補者6名を研究会現役メンバーのうちから著者らが選出した。候補者にはインタビュー趣旨と質問内容（前述の半構造化設問5項目）およびデータ取扱についての説明ならびに同意書書式を送付し、内諾を得たうえでインタビュー日時を設定した<sup>8</sup>。インタビュー冒頭で再度口頭説明を行い、同意を得てインタビュー開始とした。

インタビューは、2022年2月に、ひとりずつ75分程度をかけてオンラインで実施した。本稿著者のうち2名が参加し、進行は当該メンバーと関係をもたない著者が担当した。同意書にて了承を得たうえでこれを録音し、文字起こしをした。以下、本稿における発言の引用においては、「…」は中略、【】内は個人の特定を避けるための本稿著者による置換、()内は本稿著者による注を示すものとする。

なお、インタビュー対象者の詳細なプロフィールを示すことを本稿では控え、理解のために必要がある場合に教員／職員の別をF/Sの記号で紹介するにとどめる。各研究会のメンバー名が名大高七のWebサイトに報告書等の形で公開されていることから、詳細な属性を記し、誰がどの発言をしたかを紐づけると、個人とその発言とが容易に特定されうるためである。詳細なプロフィールに代えて、表1にインタビュー対象者の大まかな属性を示す。

表1 インタビュー対象者の属性

職域	大学教員2名、事務職員4名
大学設置形態	国立1名、公立1名、私立4名
参加時期	立ち上げから関与2名、設立後に参加4名
研究会での役割	代表者2名、一般のメンバー4名
研究会参加前に	小グループでの研修講師経験有 2名、教材開発経験有 0名

出所：筆者作成

分析においては、まず、能力開発への影響と、それらと関連して語られた研究会方式の特徴や運

営のあり方を、著者3名の検討によりコード化して記述する。そのうえで、研修効果測定のパラダイムであるカークパトリック・モデル（後述）に即してFD・SDとしての効果がどのような段階に達しているのかを検討し、それらの効果をもたらした背景を考察する。

### 3. インタビューの結果

#### 3.1 研究会に参加した経緯と個々の活動概要

設問①において、研究会に参加した経緯を尋ねたところ、研究会メンバーからの声かけが4名、センターからの声かけが1名、自分から名大高セにアクセスが1名であった。各インタビュー対象者の参加経緯と参加時期については、表2のとおりである。もともと名大高セとつながりがあった者は2名しかおらず、研究会を越えた紹介もあったことから、立ち上げ期を除いては研究会による自主的なメンバー獲得がなされている様子が見えてくる。

表2 インタビュー対象者の参加経緯と参加時期

参加時期	参加経緯
初期メンバー	以前からこの分野に関心があり、いざ進出しようと考えて自ら名大高セにアクセスした。名大高セと問題意識を共有したのち、自ら知り合いに声をかけてメンバーになってもらうなど、研究会立ち上げ前の任意グループ活動の段階から関わった。
初期メンバー	別研究会のメンバーと知り合いであったため、そのつながりでセンターから声かけされた。当該メンバーとは初めて知り合ってから断続的に何かしらつながりがあり、いろんなところで声をかけてもらっていた。
途中参加	もともとこの分野のことを一人で黙々とやっていたところ、研究会メンバーから声かけされた。
途中参加	別件でセンター教員や研究会メンバーと知り合いであったため、研究会の拡充期に声かけがあった。初めは「ちょっと出てみない？」という軽い感じで声をかけられたが、じつは異分子を入れようとして呼ばれた一人らしい。
途中参加	ある研究会メンバーからたまたま目をかけてもらっていて、声かけされた。
途中参加	自身の活動を知った研究会メンバーから声かけされた。別件でセンター教員と知り合いだったことも背景にあったと思われる。

注) 参加経緯についての実際の発言には各種個人情報が含まれていたため、本表における参加経緯の表現は聞き取った内容をもとに著者らが作成したものである。

出所：筆者作成

なお、声をかけられたときの感想としては、「大変だとかいうよりは、声をかけてもらえるというのは何にせよ有難いこと」というような受け止めのほかに、大きく2つがあった。1つは「私が本当にここでやっていけるだろうかというぐらいに思っていた」など、自身を未熟な存在と位置付けるものである。もう1つは、「すごいなと…自分なりに咀嚼して、アウトプットに変えていくということです。まだまだ自分は本当にインプットインプットインプットというような感じだったの」など、アウトプット活動への感嘆である。

設問②では、研究会のなかでインタビュー対象者自身が取り組んできた活動内容を確認した。主



な活動としては、教材作成（5名）、研修講師（5名）、講習会の企画運営（6名）が挙げられた。このほか、学会等のイベントでの発表（4名）や論文・記事などの執筆（1名）もあった。研究会会合の取回しに中心的に関与していたのは3名となり、研究会代表2名以外のメンバーでも参謀的な役割を担い研究会運営に中心に関わるケースがみられた。

## 3.2 能力開発への影響

設問③と④では、研究会は能力開発に役立ったのか、能力開発のあり方に変化をもたらしたかを尋ねた。以下、能力開発への影響（A）と活動の特徴（B）にわけて記述する。

### 3.2.1 能力開発への影響（A）

「研究会方式」の能力開発への影響についての発言は、アウトプットする経験が成長の機会になると認識されている（A1）、職場への援用がなされている（A2）、自身の能力形成に変化があった（A3）、という3点に集約された。

#### A1) アウトプットする経験が成長の機会になると認識されている

アウトプットすることそのものが大切という認識が共通してあった。「言語化できない、文章化できないものというのは整理ができてないということを感じるの、その訓練と思うと必要なことかな」といった言及である。加えて、「新しい企画とか…変えましようみたいな形のものって、やっぱり（現場では）少ないかなと思うんですね。」などと、研究会の意義や目的と結びつけた発言もみられた。今後について「ちょっとマンネリ化してきているので、新しいことを始めた方がよいタイミングだと思います。」「裾野を広げるという意味でやっぱ【業務】に特化しない部分をちょっと一緒に新たに立てられるといいのかな」となどと構想を語るケースもあり、アウトプットに前向きに取り組んでいる様子がうかがえた。

アウトプットすることが学びの目標となっている様子もうかがえた。「是非1つは何か残したいと思っていましたので、それが1つ目標になった」、「こういう分野で自分が話せることがあるとか、そういうことを徐々に認識し始めた」という具合である。関連して、講師をするセミナーの案内に対し「学内の方からいろいろ反響」があったという発言もあった。

アウトプットのために自身の経験を振り返ることができたことも指摘された。「それぞれの節目でそれぞれ感情が違って、自分がどうやってきたのかを振り返ることになりました。」「必死で目の前のことだけやってましたけど、当時こうだったとか、そういうふうに振り返る機会とかいうのを頂けたというのが一番大きな気がします。」などである。

アウトプットに向けての行動も言及された。「自分の話を一般化出来るようには意識している」、「キャッチアップしているつもりでも話す側になると古い情報になったりするので…勉強は続けています。」とのことであった。

さらに、「良かったと思うことの1個が、同じテーマを延々やり続け…やって直して直して直してとなっていたんだと思うので、それはいい経験だったと思います。」「書き方という所がだんだん身についてきたという、そういった実感はあります。まだまだの所もちろんあるのですけれ

ど。」と、アウトプットを繰り返すからこそその成長にも言及があった。

### A2) 職場への援用がなされている

事務職員においては、部下との接し方に変化がみられ、それによって部下の反応も変化した事例もあった。「ややもすると上司の決裁さえ下りればいいというようなところもあるのですが、そうじゃなくて、【仕事内容】というのはこういうふうな段取りで…ここで承認を得て、ここで決まるんだということとかを学んでもらえるきっかけの話をするのも最近出てきた」結果、「作業だったものが、たとえば、こういった【取り組み】するといいんじゃないかみたいな…ことが出てはいます。」といった事例である。

また、研究会同様に、若手が講師をするという仕組みを取り入れたり、同じことを繰り返し実践してもらったりという事例があった。「【所属組織】にも、私がここで安心した経験を入れました。だから若手に研修をやらせる時に…内容の質のところはやっぱりちょっと【年配者】が見てあげた方がいいよねと」などである。そこでは「この研究会に入れてもらった時の【メンバー】達の楽しいトークというか、あれを再現しているつもり…この研究会のワクワク感みたいなのを【教育プログラム】では体験してもらおうつもりでやっている」とのことであった。

そうした背景には、若手を育てるという意識が生じてきたという変化もあった。「彼らが何かやり遂げたものを証として残していけるようにやっぱり支援するというのですかね、…残っていくと、彼らの自信になるというのはよく見えるので。これが【所属組織】にとって好影響を及ぼすのは間違いないなという実感はあります。」といった発言があった。

別の観点として、本質に目を向けるという研究会での経験が職務に役立つという事務職員の発言もあった。「私が先生方に話をする時に、心地良く聞いてもらえる、…、先生が聞きたいことが多少分かるというか…どこの部局で委員会に入っても、事務側の委員としてある程度役には立っていると思います。…それは本当にこの議論が役に立っている」とのことであった。また、自身の担当外の内容でも「詳しくないけど、こういった所に載っているというのを聞いたよというので伝えて」あげることができているという話もあった。

### A3) 自身の能力形成に変化があった

「講師をやると、色々勉強しないといけない」、「本当にずっと学び続ける…人がいるということを目にできて、自分自身もそれに対して刺激される」というような基本姿勢への影響はもとより、読む本がかわった、調べ方を知った、業務勘がないところでも調べられるようになった、本質的なことに目を向けるようになったなど、新しい学びが増えていることが種々発言された。「視点が変わったのかもしれないです。…【分野名】のような本とかを見るようにはなっているかな」、「直接業務したことがないことに対しても調べに行ったりとかすることが出来るようになったのかなと」などの発言である。さらに「バランスというのですかね。読み物は読み物として大事だけど、でも大学教育で本質的に大事にしていることって人それぞれだし、たぶん、(そこに) 耳を傾けなきゃいけないみたいなのは、たぶんこの研究会で得られたというか、何かを調べものする時には、得られたことかも」という発言もあった。

また、一人で抱え込まずに協働するという意識が生まれてきたことが語られた。「出来るところ

を伸ばそうみたいな感じに変わってきた感じはあります。」「知らなかったら教えてと聞けばいいんだと…自分が全てオールマイティに出来なくてもいいというふうには思えるようになったのかなという気はします。そこは大きいかな」といった発言である。

ただし、こうした変化が研究会の直接的な効果なのかについては、「プレテストとポストテストをやらないといけないんじゃないかと」、「資質なのか環境なのかというところが、いまだにまだ、「うーん?」というところがあります」といった発言や、年齢や職位もこの間に変わっていることを指摘する発言があった。

### 3.2.2 活動の特徴 (B)

「研究会方式」の活動の特徴については、制約が少なく自由な活動である (B1)、コミュニティが継続される効果がある (B2)、活動の方向性に独自性がある (B3)、大学という看板にメリットがある (B4) という4点が語られた。

#### B1) 制約が少なく自由な活動である

「私たちがやりたいことをすごくサポートしてもらっている」、「これをやりなさいというふうにあまり言われない」、会合でも「図々しく言わせてもらっている」など、自由さに言及した人が多かった。ただし、その自由さには困難もときにあり、「何でもやっていいよ的なものが苦手なのかもしれないです。…どういうふうに皆を巻き込んでいこうかみたいなところの難しさはすごく感じています」というリーダー役からの発言が1件あった。

ただし、研究会の活動の方向性について「コンサル的なことをして頂きたい…やっぱり教育学的な視点を頂きたい」という要望も1件あった。ただし発言者は「おんぶに抱っこみたいな感じになっちゃうので、なかなか言いづらい」と付言している。

なお、「レギュラーなミーティングは大事だなと思っています。」「会合自体は負担感としてはない」とのことで、義務感のようなものは語られなかった。

#### B2) コミュニティが継続される効果がある

1回きりの研修と異なる長い付き合いのなかで醸成される人間関係に言及が多くあった。「やっぱり差として大きいのは人との繋がりです。内容もあるとは思いますが…大きな関係の構築…ここが深いものになるかどうかは大きな違い」といった発言である。その背景には「…経験に裏づけされている話なんだけど押しつけがましくないと言うのですかね。…世代交代が割と上手くいったパターンは、諸先輩方の人徳によるところが大きい」、「ご意見をしたところもあったと思うのですが、いろいろ取り入れて頂いて本当にいい関係でやらせて頂いている」というように、好ましい人間関係が指摘された。そうしたなかで「役割分担じゃないですけど、【ほかのメンバーのネタ】をいかに意義付けするかとか、理論的に整理するかとか、そっちの役回りを務めた」結果として「皆の力を合わせて新しいものができた」や、「…誰も全体像は分かってないなという、皆部分的に知ってるんだよみたいな。」というように、経験や知識を持ち寄ることができている様子も語られた。

多様性のあるメンバー構成について、「面白いメンバーだと思います。これがなかったら多分繋がってない」、「自分が直接・・・経験してないことを知る機会にもなる」一方で、「まあ皆困って

いるところは共通しているなという感じ]、「同じ大学で他分野の方よりかは、大学は違うけれど同じ分野の人のほうが思考が似ている」(F)、「勉強したいとか、知りたいとか、そういうふうな思いを持つというのが特殊なことではないというふうに思えたというのは、有難い」(S)という意見もあり、新しさと共通性が共存している様子がみられた。

### B3) 活動の方向性に独自性がある

実践にむけての方針をたてることを重視したり、折に触れて基本となる価値観に立ち戻って議論したりすることが、研究会の特徴として挙げられた。「ケースを皆で話し合っ、こういうふうなことをやるといいよねみたいな雰囲気のものはない」「この研究会のいいところは、たぶん、裁量の範囲を考えると多かった(こと)」という認識である。こうした考え方がベースとなり、開発においても「(メンバーの)個性が出せるところと、効率化して共通化するところと、メリハリを」つけていきたいという発言があった。

研究会が裁量を重視する背景には名大高セ教員の存在もあるとされ、「先生方が割と、それはそうだけど本質的にはこっちが大事だろうみたいなことをパッと投げかけて」くれることが肯定的に語られた。関連して、「【大学院】とか…大学職員のたぶん1%に必要なことをやっていると思うのですが、たぶんここでやっているのは大学職員の90%に必要なこと…現場の9割の人がたぶん対応をしなきゃいけないこと」という比較も語られた<sup>9</sup>。

### B4) 大学という看板にメリットがある

運営側に対しては、「割とお世話になっていて、すごくバックアップしてもらっている」という発言に代表されるように、肯定的な意見が占めた。そのなかでも、セミナー集客やメンバー獲得の面で「名古屋大学のセンターでやってくれていると言うのは職員が安心して参加する大きなきっかけ」、「委嘱状を出してもらおうと…引き受けやすい」、「拠点の方のバックアップも頂いて、名古屋大学を越えて全国的にいろいろ人の繋がりをもちつつ活動が広がっている形になってきた」といった実利面を挙げる人が多かった。他方、大学が絡むことで「少しピリッとした雰囲気になるので、非常に活動の上では支えになっている」(F)というように、精神的な面を挙げる人もいた。

## 4. 考察

カークパトリック・モデル(Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016)は、研修参加者の「反応」、「学習」、「行動」、「業績」という4段階を用いて研修の効果を検討することが、研修の効用を知り、開発・改善をするために必要であるとする。以下、この枠組みに照らして、「研究会方式」の効果とその背景を今回の6名へのインタビュー結果から暫定的に検討する。

「反応」としては、「大事な研鑽の場」というように、好ましいものとして認識されていた。他方で、参加当初に抱いたという、自分に務まるだろうかという不安や、すごい事をしているという感嘆も、「反応」といえる。参加障壁のほどよい高さが、継続的なコミュニティによって成立し、新たな参加者にとっての動機となっている可能性が考えられる。

「学習」としては、まず、繰り返し講師を務める、なんども書き直しをする、といった反復によって、書き方や話し方が磨かれてきたことが挙げられる。また、目前の業務をどうするかではなく、

どういった方針で臨めばよいかを考える姿勢が身についたことも述べられた。それらは、研究会の先輩メンバーたちや名大高セ教員の声かけに端を発していたことも併せて語られた。さらに、決められたとおりに学ぶことしかしてこなかった人が、自分にもできることがあると感じ始めたという「意識変容」(メリアム・カファレラ 2005)の側面も、ここに区分することができる。その背景には、名大高セという看板の存在がみられた。

「行動」としては、常に情報更新に努めたり、自身の業務を振り返って一般化したりするようになったこと、研究会で得られた学び方を日々実践していること、研究会のような学びのあり方を自身の職場に援用していることが該当する。カークパトリック・モデルでは「行動」「業績」の段階こそが研修の真の効用であるとしており、この段階に相当する語りが得られたことは、「研究会方式」の研修としての効用の一端を示しているといえよう。

「業績」としては、職場に援用した結果としての部下の変容や、研修講師依頼がくるようになったことを挙げられる。これらは、すべてのインタビュー対象者に生じた変容ではないものの、研究会での活動年数もさまざまであることを考えれば妥当な結果といえる。

以上のとおり、今回の調査からは「研究会方式」に研修としての効用が認められ、その背景として、継続する友好的なコミュニティであること、アウトプット型であること、名大高セの看板、方針や本質を重視する雰囲気やを挙げることができた。これらの背景は第3章においてインタビューをコード化した内容とも合致するが、唯一「B1: 自由な活動である」は、ここでの検討には表出しなかった。学習者が学習の目的、内容、方法などを管理決定していく学びのスタイルは自己決定型学習と呼ばれるが、学習者が初めから自己決定性をもつのではなく、それは学習のプロセスで獲得されるものであり、到達目標である(クラントン 2006)。他方、今回のインタビューで自由さに困難を感じていたのは1名であり、ほか5名は研究会参加前から一定の到達をしていた、もしくは意識することなく到達できた可能性が考えられる。このことが「研究会方式」に有効性をもたらしているかもしれない。

## 5. まとめ

本稿では、大学設置基準の掲げる「組織的研究」や「必要な取り組み」等に相当し、現状では手薄である専門分野や特定業務にかかるFD・SDの活動として、名古屋大学高等教育研究センターにおける「研究会方式」に着目し、専門性をもたないスタッフが支援する教職員能力開発の効果についてメンバーへのインタビューをもとに試行的に検討した。

その結果、「研究会方式」における自主的かつアウトプット重視の協働作業のなかでの学びは、インタビュー対象となった研究会メンバーに好意的に受け止められ、個々の学び方の変容や、職場への援用をもたらすなど、有効なものであった。「研究会方式」の特徴としては、活動の自由度、コミュニティの継続、本質の追及、アウトプット経験ができることが抽出された。他方で「研究会方式」は、大学の看板によって成立している面があり、名大高セ教員によるファシリテーションをときに必要としていることも指摘された。学び手の自主性を保ちつつ、本質へ眼差しを向けられるようにサポートする難しさも垣間見えたところである。メンバーについて、次世代への継承という

側面はすこし語られていたものの、どのような資質やレディネスがメンバーに求められるかという点は解明できなかった。

「研究会方式」にはFD・SDとしての有効性があるとみられるが、すべての教職員が一拠点の「研究会方式」で能力形成をするというのは非現実的である。研究会活動を通じて、研修講師や教材作成を担える人材が育っていることから、彼らの職場やグループに還元して貰うことで「研究会方式」のエッセンスをもったFD・SDが広がることを期待することになるのであろう。実際にそうした兆し、すなわち職場への援用や講師依頼が現れ始めていることも、本稿で明らかになったところである。

なお、本稿は、インタビュー対象者が6名に過ぎないことや、インタビュー対象者の個々の役割や背景によらない形で結果を概観していること、現行の研究会だけを対象としていることなどの制限から、「研究会方式」の内実に深く迫ったものとはなっていない。この点の解明は、研究会自体の今後のさらなる発展と、その調査分析を待つことになる。

## 注

- 1 「FDの概念には広義と狭義の両方の区別があることは（中略）通説となって」（有本 2005: 208）おり、「単なる授業改善のための研修と狭く解するのではなく、（中略）教員団の職能開発として幅広くとらえることが適当」（中央教育審議会 2008）とされつつも、当面のFDは「専門知識の細分化によって機能不全になりつつある大学教育に焦点を結ばざるを得ない」（絹川・館 2004: 316）とされてきた。本稿においては狭義を採用する。
- 2 項目は以下のとおりである。「教員相互の授業参観」「教員相互による授業評価」「自大学の学生や自大学への入学志願者に対する理解を深めるためのワークショップ」「プログラムとしての学士課程教育の構築を目的としたワークショップまたは授業検討会」「アクティブ・ラーニングを推進するためのワークショップまたは授業検討会」「教育方法改善のためのワークショップまたは授業検討会」「授業コンサルテーション」「講演会、シンポジウム等（上記を除く）」「研究倫理に関する研修会等」「新任教員を対象とした研修会等」「実務経験を有する教員を対象とした研修会等」（文部科学省 2023）
- 3 初中等教育のように、大学段階においても授業研究は成立するはずであるが、学会報告等を見る限りにおいて、FD担当者の実践を除けばそれらが組織的になされているとは言い難く、プレFDの一部に研究的要素を含むものが存在する程度である。他方、教学IRは組織的研究とみられるものの、教育プログラム全体の質保証の側面が強く、各授業や教員個々に焦点化しづらいために、その職能開発までには距離がある。
- 4 FD努力義務化を推奨した1998年の大学審議会答申では「全学的にあるいは学部・学科全体で」「組織的な研究・研修」の実施に努めるという文面であった。研究と研修が入れ替わった経緯は不明であるが、大学をまたぐことが当初想定されていなかった点は、大学関係共同利用機関における教職員の能力開発が推進されるに至り、緩和済みである。

- 5 項目は以下のとおりである。「コミュニケーション能力の向上を目的とするもの」「戦略的な企画能力の向上を目的とするもの」「マネジメント能力の向上を目的とするもの」「業務領域の知見の獲得を目的とするもの」「大学問題に関する基礎的な知識・理解等を深めることを目的とするもの」「教学支援を目的とするもの」(文部科学省 2023)
- 6 実践コミュニティは、そこに参加する個人の自己決定型学習を促進する。自己決定型学習の過程における重要な要素は仲間集団による支援であり(クラントン 2006: 184)、個人学習ではなく、集団のなかで他者と関わりながら進めるものとされる(クラントン 2006: 147)。関連する概念として、「学びの共同体(ラーニング・コミュニティ)」(たとえば、三品 2017)や「学習する組織」(センゲ 2011)などを挙げることができる。
- 7 研究会活動については、名大高セの自己評価報告書や年度ごとの報告書に、活動状況が記載されている。これらは名大高セのウェブサイトから閲覧できる。
- 8 当時は著者らの所属部署に研究倫理審査の仕組みがなかったため、同僚教員との意見交換を通じて本インタビューの実施に必要な配慮がなされているかを確認した。
- 9 これに関連して、事務職員の会合では「結構細かく厳密に考える」、「実務の話題ばかり盛り上がり」という発言があった。「30分以内にベターな解を求めるのが、たぶん実務だと思うんです。…これで納得するならいいわ、みたいな、去年もそうだったんだろ、みたいな。」という説明から、実務、大学院教育、研究会方式の特徴が読みとれる。

## 謝辞

インタビューにご協力いただいた皆様、実施に際しサポートをいただいた名古屋大学高等教育研究センター[質保証を担う中核教職員能力開発拠点]に御礼申し上げます。

## 参考文献

- 有本章 2005 『大学教授職とFD—アメリカと日本』 東信堂。
- 中央教育審議会 2005 「我が国の高等教育の将来像(答申)」。
- 中央教育審議会 2012 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」。
- クラントン, P. A. (入江直子・豊田千代子・三輪建二 訳) 2006 『おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容をめざして(五版)』 鳳書房。
- 橋本勝 2009 「FD を楽しむという発想」 清水亮・橋本勝・松本美奈編 『学生と変える 大学教育』 ナカニシヤ出版、239-248。
- 池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹 2001 『成長するティップス先生』 玉川大学出版部。
- 井下理 2008 「FD の多義性と活動の課題」 『IDE 現代の高等教育』 503、10-16。
- 井上史子・土持ゲーリー法一・沖裕貴 2012 「組織的な知識創造を目指したFDの検討」 『教育情報研究』 27 (3)、45-53。 [https://doi.org/10.20694/jjsei.27.3\\_45](https://doi.org/10.20694/jjsei.27.3_45)

- 木村弘志 2023 「大学職員による『上手な』学生対応業務の遂行—具体的なケースへの逐語録データ分析から—」『大学教育学会誌』45(2)、59-69。
- 絹川正吉・館昭編 2004 『学士課程教育の改革』東信堂。
- 絹川正吉 2010 「一般教育学会におけるFD研究の展開」大学教育学会30周年記念誌編集委員会編『大学教育研究と改革の30年—大学教育学会の視点から』東信堂、79-105。
- Kirkpatrick, J. D. and Kirkpatrick, W. K. 2016 *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation [Kindle edition]*, Association for Talent Development.
- 松下佳代 2008 「VI-A. 相互研修型FDとSoTL」『京都大学高等教育叢書』26、209-223。
- メリアム, S. B., カファレラ, R. S. (立田慶裕・三輪研二 訳) 2005 『成人期の学習—理論と実践』鳳書房。
- 三品陽平 2017 『省察的実践は教育組織を変革するか』ミネルヴァ書房。
- 文部科学省 2023 「令和3年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」。URL: [https://www.mext.go.jp/content/20230908-mxt\\_daigakuc01-000031526\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230908-mxt_daigakuc01-000031526_1.pdf) (最終アクセス 2024年2月10日)
- 文部省大学審議会 1998 「21世紀の大学像と今後の改革方策について（答申）」(平成10年10月26日)。
- 夏目達也 2013 「大学職員の主体性を尊重した職務遂行能力の形成—国立大学を中心に—」『名古屋高等教育研究』13、5-24。
- 日本学術会議物理学委員会物理教育研究分科会 2020 『提言「物理学における学問分野に基づく教育研究 (DBER) の推進」』。URL: <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-t295-3.pdf> (最終アクセス 2024年2月10日)
- 天津正知・坂本規孝・小山敬史・齋藤芳子・宮林常崇・中島英博 2024 「一般職員を対象とするマネジメント研修の開発と試行—マネジメント人材育成研究会の活動—」『大学職員論叢』12：印刷中。
- 佐藤浩章 2008 「愛媛大学におけるFDの取り組み」東北大学高等教育開発推進センター編『研究・教育のシナジーとFDの将来』東北大学出版会、83-99。
- センゲ, P. M. (枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子 訳) 2011 『学習する組織—システム思考で未来を創造する』英治出版。
- 田口真奈 2008 「FDの推進主体は誰か」『IDE 現代の高等教育』503、21-26。
- 田中每実 2003 「ファカルティ・ディベロップメント論—大学教育主体の相互形成」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』培風館、87-106。
- 田中每実 2011 『大学教育の臨床的研究—臨床的人間形成論第一部』東信堂。
- ウェンガー, E・マクダーモット, R・スナイダー, W. M. (野村恭彦監修、櫻井祐子訳) 2002 『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社。



## **Learning and Management of ‘Study Group Style’ in terms of FD/SD: Through the Narratives of the Group Members**

Yoshiko SAITOH Tatsuya TOOKA Toshiki FUJII

### **Abstract**

While the Standards for the Establishment of Universities has called for “organized research” to improve teaching and “necessary initiatives” to develop the skills of staff, they have not been duly focused upon. In particular, activities related to specialized fields and specific tasks are lacking. This paper focuses on the “study group style” of FD/SD organized by the Center for Studies of Higher Education at Nagoya University, where FD/SD in specific fields is supported by non-specialist staff. The learning and effectiveness of “the study-group style” were preliminarily examined through interviews with six members.

The results have shown that output-oriented learning in the “study group style” was received favorably by interviewed members, and that changes in learning styles and application to the workplace had occurred. Four features are pointed for this background freely determined activities, a continuous community, unique policy, and the advantage of university signboards. These preliminary results indicate that the “study group style” had reached the stage of “behavior” and “results,” which are considered to be the true benefits of training in Kirkpatrick’s model for measuring training effectiveness. At the same time, it has been understood that the CSHE staff needed to support the policy direction while maintaining the freedom of member activities.

