

# 大学教員のキャリア・ステージと能力開発の課題

—広島大学教員調査と東北大学教員調査から—

石井美和<sup>1)</sup>\*

1) 東北大学大学院教育学研究科博士課程後期

## 1. 問題の所在と本稿の課題

### (1) FDをめぐる状況と研究動向

大学教員の養成は主に大学院博士課程で行われ、学位はその資格証明とも言われる。しかし、学位は研究能力を証明するものであり、大学院博士課程で行われるのは主に研究能力に関する教育・訓練である。さらに現在では、大学院修了後すぐに大学教員として入職する者は少数に留まっている。平成19年度学校教員統計調査によると、大学院修了直後に大学教員となる者は全体の10%に過ぎず、民間企業・官庁・研究所などを経て、教育経験を持たずに大学教員となる者は40%を越える。この数字が示すように、大学教員は多様なキャリアを持つ人材によって構成されているだけでなく、教育に関わるトレーニングを受ける機会は制度的に保障されていない状況であり、入職してからの現職教育であるFDが重視されているのである。そのため、日本のFDは教育に限定した能力・資質の向上として受け止められがちである。

大学教員の教育能力改善に特化してFDをとらえる傾向は、大学審答申などの政策文書に見られるFDの定義にも顕著に現れている。大学設置基準でのFDの努力義務化をもたらした1998年の大学審答申「21世紀の大学像と今後の改革方針について」では「個々の教員の教育内容・方法の改善のため、全学的にあるいは学部・学科全体で、それぞれの大学等の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修」としてFDの実施を推奨し、2008年に改正された大学設置基準では「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」としてFDを定義しており、FDを教育活動、特に授業内容や方法についての研究や研修として捉えていることがわかる。

授業改善に特化したFDの政策上の定義は、大学におけるFDの実践や研究に少なからず影響を与えていると考えられるが、近年の高等教育研究ではこのように教育活動に限定したFDの定義は狭義の定義の仕方であり、日本独自のFD認識として批判的に捉える動きがみられる。東北大学高等教育開発推進センター編(2007)は、FDはその字義からすれば「教授団の資質開発」として捉えるべき概念であり、欧米では多様な活動を指して用いられているのに対して、日本においてはファカルティの語に引きずられて教育活動に限定して用いられていることを指摘している。周知のように、大学教員の役割は教育のみに集約される訳ではなく、一般的に、教育・研究・管理運営・社会サービスの4つの側面を持つと言われているが、その内実が十分解明されたとは言えず、大学教員の役割論は流動的な状態である。このような状態においては、FDの実践や開発を進めると同時に、FD活動が目指すべき大学教員の資質とはどのようなものであるのか、大学教員の能力や役割の構造を把握する研究が不可欠であると考えられる。

例えば、大学教員の役割である教育・研究・管理運営・社会サービスの4つの側面に対して、全ての教員が同じバランスで労力を振り分けているとは考えにくく、他の役割との関係においても教育役割の位置づけや内容も異なってくるはずである。

\* ) 連絡先：〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内27-1 東北大学教育学研究科 a6pd1201@mail.tains.tohoku.ac.jp

諸外国においては、少なからぬ大学教員の役割や能力の構造に関する研究がある。とりわけ重要なのは、キャリア・ステージの視点である。Fulton & Trow (1974) は、全国規模の調査から年齢・職階が変化することにより大学教員の役割認識や価値観、関心の所在が変化することを明らかにし、年齢の増加に従い研究から教育へと関心が移っていくことを指摘した。より具体的な指標としては、教員の時間配分や研究業績 (Pelz & Andrews 1976, Blackburn, Behmer & Hall 1978, Bayer & Dutton 1977, Blackburn & Havighurst 1979) が採用され、年齢や職階によって研究・教育や管理運営、社会サービスのバランスは異なり、大学教員のライフコースはいくつかのキャリア・ステージを形成していると考えられている (Baldwin & Blackburn 1981)。

これらの研究の蓄積により、アメリカの大学教員のキャリア研究では、キャリア・ステージは新任・初期キャリア教員 (Early-career)、中堅教員 (Mid-career)、上級教員 (Late-career) の3段階に分けて捉えられるのが一般的になっている。近年では、大学教員の役割変化という現象面だけでなく、個人の生涯発達モデル、社会化モデルを援用したライフコースの視点 (Lawrence & Blackburn 1988) や個人的なライフイベントや環境要因など、多様な要因の影響 (Hagedone 2000) が強調され、これらが総合的に関連しあって個々の大学教員のキャリアが形成・発達していくと考えられており、そのプロセスやステージのあり方は複雑なものとして捉えられている。

そこでむしろ重要視されているのは、個々の大学教員によって多様で複雑なものと考えられるキャリア発達の過程を詳細に記述することに留まるのではなく、それぞれのキャリア・ステージに特有の課題を明らかにし、組織的なFD活動へとつなげていくという、キャリア・ステージの必要性に応じた専門性成長の視点である (Gappa, Austin & Trice 2007)。このような視点に基づき、テニユア取得までの初期キャリア (Adoms & Rytmester 2001)、テニユア取得後退職までの中期キャリアを対象にした研究が行われており (Baldwin, DeZure, Ally & Moreto 2008)、大学のプログラムも新任・初期キャリア教員 (Early-career)、

中堅教員 (Mid-career)、上級教員 (Late-career)、女性教員など多様な背景とキャリアを持つ教員ごとの課題に対応した内容になっている。たとえば、ミネソタ大学の公衆衛生大学院のFD計画は、教員を講師から名誉教授まで5段階に区分し、それぞれの段階の目標を設定してフォーラムやメンタリング、ワークショップを開催している (Garrard 2006)。このように、大学教員の役割や能力の構造に関する研究においては、年齢やキャリア・ステージの違いによる変化が重要視され、さらに各大学の組織目標や理念と結びつけたキャリア開発が課題とされている。

しかし、欧米特にアメリカの大学教員の初期キャリアは、テニユア獲得までの時期が想定され、そのための支援策が中心であり、中堅教員に対しては、テニユア取得後のモチベーション維持や新たな目標設定がFDの目標になるなど、キャリア発達は職階・昇進体系によって作られる面があり、日本の大学教員にそのまま適用できない。

そこで日本の現状を振り返ると、現在の大学教員論はキャリア・ステージの視点が欠落するか、甚だしく弱いのが現状である。研究者に関しては、大学院や流動研究員制度などのポストドク制度の有効性を検討するライフサイクル研究が行われており、未来工学研究所 (1998) や、科学技術政策研究所 (2000) が、大規模な調査に基づく研究を行っている。また、特に理系研究者において少数派の立場に置かれてきた女性研究者を対象とした研究として、坂東 (1981)、塩田・猿橋 (1984)、原 (1999) があり、大学教員に特化したライフサイクルについては、IDE東北支部 (2007) などの先駆的な取り組みが見られるものの、実証的な調査研究はほとんど見られない。

## (2) 本稿の課題

大学教員の能力開発を大学教育の改善へとつなげていくためには、教員の意識改革や実践経験に基づく交流にとどまらず、大学教員の役割や能力の構造とその形成過程を含む多様なレベルの研究が必要であり、それらの研究成果と大学の組織的・人事的戦略とを結びつけていくことが重要であるが、日本においてはこのような観点からのFD研究はほとんど行われていない

のが現状である。すなわち、有効なFD活動を進めるためには、①教員の教育能力の構造、②教育能力の発達プロセスとキャリア・ステージの解明、③キャリア・ステージに対応したFD政策・プログラムの開発・実施とそれぞれの有効性の検証、④組織目標とキャリア・ステージに調和する人事政策の検討が求められる。

本報告では、これらの点について、過去に行われた大規模研究大学の教員調査の二次分析と、研究大学の教員調査をもとに、これらの課題を掘り下げ、仮説的にキャリア・ステージ論と人事政策の在り方、FDプログラムの在り方を論じることを目的とする<sup>1</sup>。

### (3) 使用するデータ

大学教員のキャリア・ステージのあり方と能力開発の課題、この2つの課題に対応した調査は、これまで行われていない。そこで本論文では、これらの課題を考察するために主に2種類のデータを利用する。

まず、①教員の能力構造を明らかにし、②キャリア・ステージを解明するために、1999年10月に広島大学教員調査（「教員組織及び教育研究の活性化に関する教員調査」、調査対象：全教員及び教務員1,781人、回収率：69.5%、1999年10月実施）を利用する<sup>2</sup>。この調査では、大学教員の教育能力の要素を尋ねる調査項目と、教育能力の獲得時期を問う項目が設定されており、教員の考える教育能力の構造化が可能であると考えられる。この調査をもとに、大学教員の能力構造の変化に基づくキャリア・ステージの枠組みを設定する。

次に、③各ステージに応じたFD開発の課題や人事政策のあり方を考察するために、「東北大学教員の能力開発支援ニーズに関する調査」（調査対象：全教員；回収数868人、回収率32.8%、2008年1月実施）を利用する。また、「東北大学教員のFDに関する意識調査」（調査対象：講師以上の全教員；回収数833人、回収率：51.5%、2007年1月実施）も一部利用する。なお、広島大学の教員調査は、実施から10年あまりが経過しており、大学を取り巻く社会環境の変化から現在の大学教員の意識に変化が生じている可能性は否定できない。また、この調査の分析結果を東北大学の教員調査に適応する際には、機関ごとの特質を考慮する必要があるが、研究大学を対象としているという共通性もあ

り、研究能力を含めた大学教員の教育能力の構造を質問項目に含む数少ない調査であることから利用することとした。

## 2. 広島大学調査に基づくキャリア・ステージの分析

### (1) 大学教員の能力の構造

大学教員は自らに必要とされる教育能力をどのようにとらえているのだろうか。大学教員の教育能力の向上を図るためには、どのような能力が必要とされているのか、またその能力がどのように形成されるのかを明らかにする必要がある。そこでまず、広島大学調査に基づき、大学教員の教育能力の構造を考察する。大学教育の目標は各教育段階によって異なる。また、教員の考える教育能力は教員の年代や職階によって異なると同時に教員のキャリアによっても規定されていると予測される。そこで、「教養的教育」「専門的教育」「大学院教育」の各段階について、重要だと考える教育能力を職階別にプロットしたのが以下の図である。

図1～3が示すように、教員の考える教育能力は教育段階ごとに大きく異なる構造を示している。図1の教養的教育では、分かりやすい授業を行う能力を中心として幅広い教養的知識と学生の意欲を引き出す指導力が重視されているが、図2専門的教育では、第一に専門分野の幅広い知識が必要とされ、さらに学生の意欲を引き出すことにより、専門的知識を学生に分かりやすく伝えることが専門的教育の能力として認識されているようである。図3大学院教育になると、最先端の研究能力と専門分野の幅広い知識が高く評価され、教養や分かりやすい授業は重視されない傾向にあり、教育段階によって重視される能力の構造は大きく異なっていることがわかる。

一方、職階別に見ると各段階ともに同様の構造を示しており、教員の考える教育能力に職階による差はほとんど見られない。大学教員が想定する教育能力の構造は、教育段階によって強く規定されている反面、職階による役割意識は薄く、共通したものとしてとらえられているようである。大学教員が想定する教育能力のイメージは職階などの属性を超え、大学教員全体に共有される規範的なものとして確立していると考えられる<sup>3</sup>。

## (2) 教育能力を獲得する時期

教育能力の構造を属性別に分析した結果、教育能力は属性に関わらず、大学教員全体に共通するものとしてイメージされていることが明らかになった。では、個々の大学教員は教育能力をいつ、どのような要因によって身につけ、「一人前」の教育能力を獲得したと感じるようになるのだろうか。また、この教育能力獲得のプロセスには、属性やキャリアの違いによる影響はないのだろうか。

広島大学教員調査では、教授の66%、助教授の48%、講師の41%が教育能力を「十分備えている」か「大体備えている」と回答し、獲得時期は平均して37.3歳、教員経験8年目の時期である。また、教員経験11年、40歳までに80%の教員が教育能力を獲得したと回答している。教員に必要とされる教育能力は教員全体に共通して確立しているが、その教育能力を獲得するまでには、10年程度の時間が必要とされているようである。しかし、この数字はあくまで平均であり、教育能力の獲得に至るプロセスや要因は教員の属性やキャリアなど様々な要素の影響を受けると考えられる。

そこで、教育能力の獲得時期が属性によってどのように異なるのか、その差異を検討した。①性差、②職階、③高等教育機関以外のキャリアの有無（高等教育機関のキャリアのみの場合を「内部キャリア」、高等教育機関以外のキャリアを持つ場合を「外部キャリア」とした）、④キャリアの種類、⑤専門領域、⑤文系・理系の5つの属性別に、教育能力を獲得した年齢・経験年数の平均値を比較した結果が表1である。属性ごとに一元配置分散分析により平均値の比較を行った結果、年齢、教員経験年数ともに有意差が認められたのは、有意確率1%以下で職階、有意確率10%以下で高等教育機関以外のキャリアの有無の2項目であった。年齢のみで有意差が見られたのは、専門分野であり、有意確率5%であった。教員経験年数のみで有意差が見られたのは、高等教育機関以外でのキャリアの種類であり、有意確率は5%であった。また、性別では年齢、教員経験年数ともに有意差が見られなかった。

高等教育機関以外のキャリアの有無に関しては、外部キャリアと内部キャリアを比較すると、外部キャリアはやや年齢が高いが教員経験年数は短く、一方、内

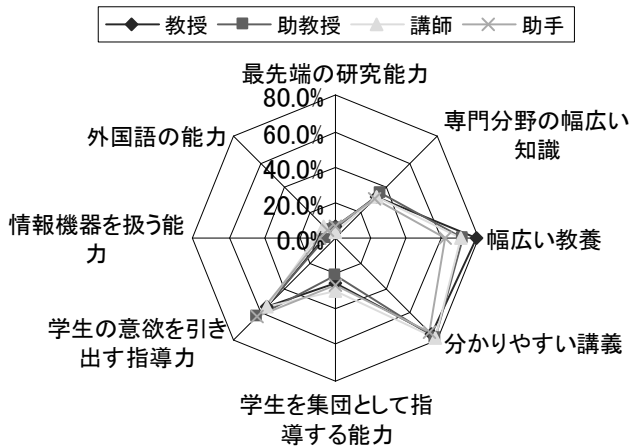


図1 教養教育の能力

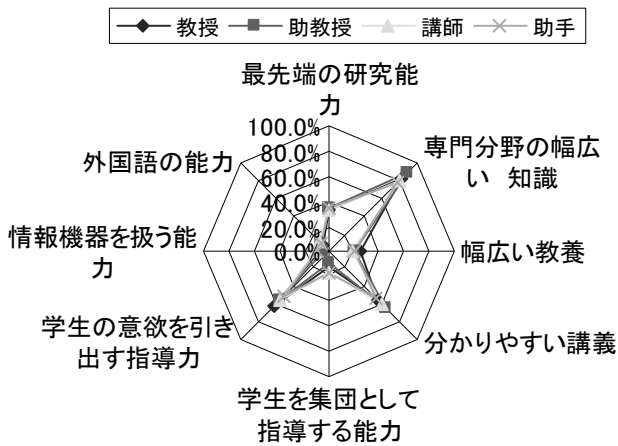


図2 専門教育の能力

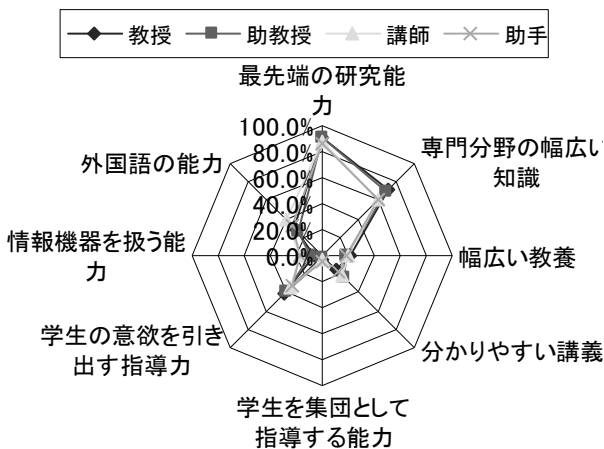


図3 大学院教育の能力

表1 教育能力を獲得した年齢・教員経験年数の平均値（広島大学調査）

	性別		職階				専門分野		キャリア		キャリアの種類			
	男	女	教 授	助 教 授	講 師	助 手	文 系	理 系	キ 外 リ ア 部	キ 内 リ ア 部	研 究 機 関	民 間 企 業	学 校 教 員	病 院
年齢 (平均値)	37.2	38.8	39.6	35.5	34.8	32.5	38.2	36.8	38.4	36.6	38.6	39.9	37.5	36.3
	F 値=2.128 p=n. s.		F 値=39.002, p<0.001				F 値=3.641 p<0.05		F 値=9.914 p<0.01		F 値=2.107, p=n. s.			

	性別		職階				専門分野		キャリア		キャリアの種類			
	男	女	教 授	助 教 授	講 師	助 手	文 系	理 系	キ 外 リ ア 部	キ 内 リ ア 部	研 究 機 関	民 間 企 業	学 校 教 員	病 院
教員経験年数 (平均値)	7.9	7.4	10.2	6.0	5.2	3.7	8.1	7.6	6.5	8.5	5.6	7.3	8.8	5.1
	F 値=0.285 p=n. s.		F 値=43.105, p<0.001				F 値=0.502 P=n. s.		F 値=12.877 p<0.01		F 値=1.216, p<0.05			

p：有意確率 ns：有意差なし

部キャリアは、年齢は低いが教員経験年数は短い時間でアイデンティティを達成している。このことは、教育能力を構成する要素が入職以前の職場において発達し、教育能力に転移しているか、もしくは30代後半という生活年齢がアイデンティティの達成に寄与していると推測される。

### (3) 教育能力の獲得要因

それでは、教育能力の獲得の要因となっているのはどのような経験なのだろうか。また、教育能力を獲得する時期によってその要因はどのように異なるのだろうか。表2は、教育能力を獲得した年齢を35歳以下、36～45歳、46歳以上の3つに分け、教育能力の獲得にどのような経験が寄与したと考えているかを比較したものである。表3が示すように、教育能力の獲得要因として、日常的な講義の積み重ね、研究の積み重ね、実験・論文指導などの日常的な教育研究活動が高く評価されている。その一方で、FD活動に対する評価は低い割合にとどまっているが、1991年という調査の実施時期を考えると、FD活動が十分に浸透していなかった可能性が高く、FD活動の認知や経験が少ないことが背景にあると考えられる。

教育能力を獲得した年齢別の特徴を見ると、46歳以

上で獲得した教員は、最も高い割合を示しているのが、研究の積み重ねの項目（62.5%）であり、他の年齢区分に比べても高い割合となっている。続いて講義の積み重ね、実験・論文指導、内地・外地留学、外部の研究会・学会が43.8%と同じ割合となっており、内地・外地留学、外部の研究会・学会は、他の年齢区分と比較して10%程度高い割合となっている。35歳以下で教育能力を獲得した教員は、36歳以上で獲得した教員に比べ、学部・大学院教育の評価する割合が高いのが特徴である。

以上から描かれる大学教員のキャリア・ステージの特徴として、以下の点があげられる。大学教員は、教育経験と生活年齢の上昇に伴って漸進的に教育能力を形成していると考えられ、40歳前後で教育能力を獲得したという認識に至る。また、そこで想定される教育能力は職階、年齢を超えて一定の構造を示しており、規範的に確立した大学教員像へ近づいていく直線的なプロセスとして捉えられる。

すなわち、キャリア・ステージは存在しているものの、ステージ移行の節目が不明確であり、いわば「通過儀礼」が存在しない連続的なプロセスとなっていると言うことができよう。アメリカの大学教員のキャリア・ステージ研究では、テニユア獲得が大きな節目と

表2 教育能力の獲得時期別に見た獲得要因(広島大学調査)

	外部の研究会・学会	教員同士の日常的な接触	内地・外国留学	実験・論文指導	講義の積み重ね	研究の積み重ね	教授法に関する文献	FD活動	学部・大学院で受けた指導	その他
35歳以下	32.9%	29.8%	31.0%	37.3%	55.7%	48.6%	7.5%	0.8%	18.0%	8.6%
36～45歳以下	33.8%	28.4%	28.4%	42.8%	68.9%	56.3%	5.0%	1.4%	7.2%	4.5%
46歳以上	43.8%	28.1%	43.8%	43.8%	43.8%	62.5%	3.1%	0.0%	6.3%	6.3%

表3 教育能力の自己評価(東北大学調査)

年代別	うまくいっている	どちらとも言えない	うまくいっていない	経験年数別	うまくいっている	どちらとも言えない	うまくいっていない
30代	79.2%	16.7%	4.2%	5年以下	76.3%	21.3%	2.4%
40代	79.9%	17.9%	2.3%	6～10年	78.4%	19.8%	1.9%
50代	85.6%	12.5%	1.9%	11～20年	87.8%	9.6%	2.6%
60代	86.7%	10.7%	2.7%	21～30年	87.2%	11.2%	1.6%
職階別	うまくいっている	どちらとも言えない	うまくいっていない	31年以上	86.7%	6.7%	6.7%
講師	77.8%	17.3%	4.9%				
助教授	80.6%	16.5%	2.9%				
教授	85.0%	13.4%	1.6%				

なり、テニユア獲得のための支援が初期キャリアへのFDであり、テニユア獲得以降の燃え尽き症候群に対するケアや、増大する大学管理業務への訓練・支援が中堅キャリアへのFDとなる。テニユア獲得がキャリアの転換点として明確に位置づけられているアメリカの大学教員の教員採用・昇進制度と違い、日本の大学教員の採用・昇進制度はテニユア獲得にあたるキャリアの転換点が存在しない。大学教員の採用・昇進制度の特徴が背景にあり、日本の大学教員のキャリア・ステージは漸進的になっていると思われる。

### 3. キャリア・ステージとFDニーズ

#### (1) 東北大調査データの特徴

ここまで、広島大学調査を用いて大学教員の教育能力の構造とその職階による変化、教育能力の獲得要因を分析してきた。ここからは、東北大学調査を用いてキャリア・ステージごとのFDニーズの分析を行う。

具体的な分析を進める前に、広島大学調査と東北大学調査の相違点を確認し、東北大学調査のデータの特徴を指摘しておきたい。広島大学調査は、研究大学と

いう特性は同じだが実施時期は異なり、この間に教員人事制度を巡る大きな環境変化がある。広島大学調査は、任期制はごく部分的(助手)にしか導入されておらず、教授の採用は内部昇進ではなく、公募が推奨されているものの、内部昇進が一般的という状況下で実施された。漸進的な教育能力の形成は、このような環境に基づいて形成されている可能性がある。

しかし、東北大学調査が行われた2007年～2008年は任期制の導入から10年以上が経過し、任期制の定着度は広島大学調査とは異なっていると考えられる。図4は2008年東北大調査における経験年数別の任期制教員の割合と人数を示したものである。平均すると任期制教員は全回答者中26.6%を占めており、その分布は40代以下の若い年齢層に集中していることが分かる。ここから任期制の導入から時を経て、任期制が浸透していることが伺えるが、このような人事政策の変化は、教員のキャリア展望を大きく左右するものであり、能力形成に関する意識にも影響していると考えられる。

東北大学調査では、教育能力獲得の認識を問う質問項目は含まれていないため、「授業がうまくいって

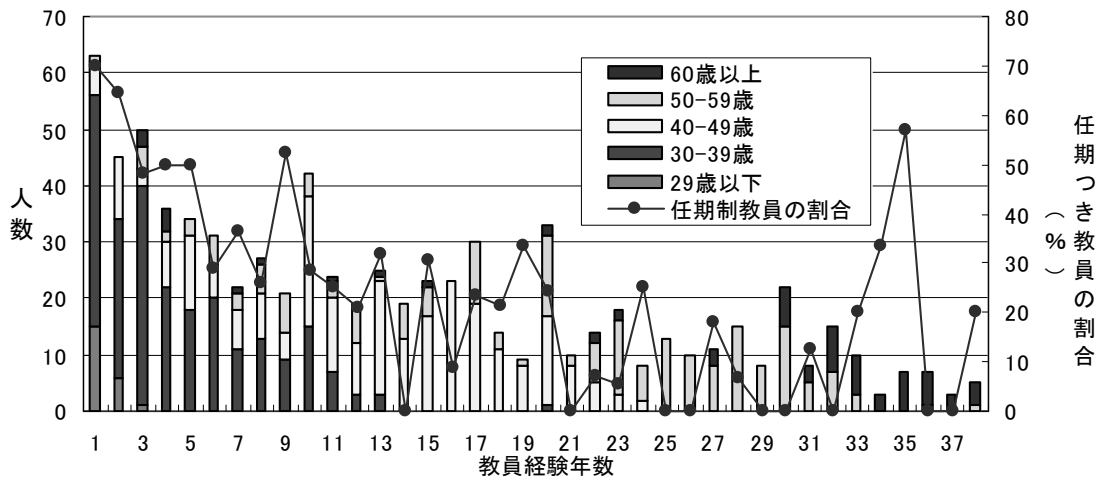


図4 教員経験年数別・任期つき教員の割合（東北大学調査）

いるか」という授業に対する自己評価の項目を利用し、教育能力の獲得とみなすこととした。授業の自己評価を職教員経験年数別に分析した結果が表3である。これによると、授業がうまくいっていると自己評価している割合は、経験年数6～10年の教員の78.4%から11～20年の教員では87.8%に増加し、それ以降はほぼ一定の割合を保っている。また、年代別では50代までに85.6%の教員が、授業がうまくいっていると回答し、職階別では講師の77.8%に対し、准教授80.6%、教授85.0%という値になっており、年齢・職階の上昇により漸進的に教育能力が獲得されていく認識が見られる。これらの結果より、広島大学調査で見られたキャリア・ステージの特徴に近い結果が東北大調査でも得られた。

## (2) FD ニーズの全体像

ここからは、東北大学調査（2009）を用いて、キャリア・ステージとFDニーズの関係を分析する。

表4は、東北大学でどのようなFD活動が行われ、教員はそのFD活動にどの程度参加しているのか、そのFD活動をどのように評価しているのか、部局長調査と教員調査の結果を示したものである。FD活動の内容として、「①講演主体の研修」「②ワークショップ形式の研修」「③授業相互参観型研修」「④専用相談窓口の設置」「⑤先輩教員による指導助言体制」「⑥学生による授業評価」「⑦教員評価(授業以外の要素も含む)」「⑧国内・海外研修等への参加援助」「⑨サバティカル

制度」「⑩TAによる支援体制」「⑪授業等の負担の軽減」の11項目をあげ、それぞれの項目に対する参加・実施の有無、必要性、重要性について解答を求めた質問項目である。部局長調査では、当該部局で実施しているFD活動とその重要性、有効性をたずね、教員調査では、自身が参加・利用したことのあるFD活動とその必要性、有効性をたずねている。

教員の参加・利用率が50%を超える活動としては、「講演」「授業評価」「教員評価」「TAによる支援」があげられ、「TAによる支援」の利用率は77.3%に達している。必要性、有効性の評価を見ると、50%を超えているのは、「TAによる支援」の必要性59.6%、有効性53.6%のみであり、TAの配置がFDとして定着し、活用されていることが伺える。しかし、「講演」「授業評価」「教員評価」の必要性・有効性は20～40%にとどまっており、特に「授業評価」は参加率と有効性に46.6ポイントの開きがあり、教員が参加する機会が多い反面、評価が低いFD活動といえよう。

反対に、参加率は低いですが、必要性・有効性が高く評価されているのが「サバティカル」「授業軽減」である。「サバティカル」は参加率23.6%に対し、必要性・有効性は15～20ポイント上回っており、「授業軽減」は参加率19.0%に対し、必要性・有効性は15～29ポイント上回っている。これらの活動は教員のニーズが存在しているものの、まだ十分に展開されていない、新しいFDニーズとして注目し値する。「TAによる支援」の必要性・有効性が高いことも考え合わせると、教育

表4 FDの実施・参加と評価

	教員			部局長		
	参加している	必要である	有効である	実施している	重視している	有効である
講演	55.8%	28.6%	21.1%	64.1%	36.8%	28.6%
ワークショップ	30.6%	24.9%	23.3%	26.3%	15.8%	23.1%
授業参観	9.1%	15.3%	17.8%	32.4%	25.0%	22.2%
相談窓口	15.8%	16.4%	14.1%	18.4%	11.8%	18.2%
指導助言	17.9%	21.1%	20.1%	15.8%	22.2%	29.2%
授業評価	77.3%	41.7%	30.7%	94.7%	68.4%	65.7%
教員評価	66.2%	35.4%	28.1%	84.2%	63.2%	52.8%
研修参加	32.3%	40.5%	35.9%	27.0%	21.1%	25.0%
サバティカル	23.6%	44.6%	39.4%	34.2%	19.4%	40.7%
TAによる支援	74.1%	59.6%	53.6%	100.0%	68.4%	81.1%
授業軽減	19.0%	48.5%	44.1%	28.9%	37.8%	51.7%

負担の軽減が実効性のある教育活動の支援策として期待されているものと推測される。

つまり、大学教員の参加率の高いFDが必ずしも必要性・有効性が高いとは言えず、教員のFDへの参加状況と評価には、ずれが見られる。ここからは、現在実施されているFDが教員のニーズに十分対応したものとなっていない可能性が示唆される。

では、FDを企画・実施する側である部局長・専攻長はFDの必要性・有効性をどのように捉えているのだろうか、また、それは教員の考える必要性・有効性と一致するものなのだろうか。表4によると、部局長・専攻長が重視している割合、有効性が共に50%を超えているのは「授業評価」、「教員評価」、「TAによる支援」であり、「TAによる支援」の有効性は81.1%に達している。

つまり、教員の参加率が低い「サバティカル」や「授業軽減」などの、新しいニーズのFDに関しては部局長・専攻長も同様に有効性を認識しているが、授業評価や教員評価など導入から一定の期間が経過し、定着している活動に対する評価では、教員と部局長・専攻長の間認識のギャップが見られる。

### (3) キャリア・ステージごとのFDニーズ

さらに東北大学調査を用いて、キャリア・ステージに対応したFDの課題を検討する。ここでは、キャリア・ステージの指標として教員経験年数を採用し、教員経験年数によってFDへの参加状況やニーズがどの

ように異なるのかを分析した。教員経験年数を5年以下、6～10年、11～25年、26年以上の4つに区分し、表4と同じ11項目のFD活動に対する参加状況と必要性をまとめたものが表5である。

まず、教員経験年数による参加状況の変化を見ると、「指導助言」は教員経験年数が増加するに従って参加率が減少しており、5年以下の教員の参加率が32.8%であるのに対し、26年以上の教員の参加率は9.8%になっている。それに対して、「授業評価」、「教員評価」、「TAによる支援」は教員経験年数が増加するのに従い、参加率も上昇しているFD活動であり、特に「TAによる支援」を経験している割合は、5年以下の教員と26年以上の教員では30ポイント以上の開きがある。教員経験年数が少ない教員の中には、まだ授業経験のない教員も含まれていると考えられる。教員経験年数の増加に伴い「授業評価」、「教員評価」、「TAによる支援」の参加・経験率が上昇する背景には、経験年数による授業経験の違いが存在していると推測される。

そこで、教員経験年数によるFDの必要性の変化を見ると、教員経験年数によってFDに対するニーズが異なっていることがわかる。5年以下の教員では、指導助言の必要性が34.1%となっているが、教員経験年数が増加するに伴いその割合は減少していき、26年以上の教員では15%程度となっている。反対に、「TAによる支援」の項目では、経験年数が増加するに伴い必要とする割合が増加しており、5年以下の教員が55.6%であるのに対し、26年以上の教員の7割以上が



表5 経験年数別に見たFDの参加と必要性

	参加しているFD				FDの必要性			
	5年以下	6～10年	11～25年	26年以上	5年以下	6～10年	11～25年	26年以上
講演	62.1%	59.4%	59.9%	62.3%	31.7%	21.4%	33.9%	29.7%
ワークショップ	35.4%	37.5%	33.9%	27.2%	31.8%	23.3%	28.2%	22.6%
授業参観	9.2%	8.6%	10.3%	15.5%	17.6%	14.7%	16.1%	17.2%
相談窓口	16.9%	16.8%	19.6%	13.6%	18.4%	15.6%	18.9%	17.9%
指導助言	32.8%	18.0%	16.6%	9.8%	34.1%	26.4%	18.3%	13.7%
授業評価	77.0%	79.8%	87.6%	93.9%	44.4%	38.2%	47.1%	47.9%
教員評価	66.0%	69.5%	77.2%	81.7%	40.8%	33.3%	39.1%	38.8%
研修参加	44.3%	37.9%	29.3%	36.0%	46.7%	41.1%	43.8%	44.3%
サバティカル	20.0%	19.4%	31.7%	38.3%	40.9%	45.2%	56.6%	50.8%
TAによる支援	67.3%	71.1%	88.2%	97.4%	56.6%	60.0%	68.1%	73.3%
授業軽減	26.4%	17.3%	19.1%	26.3%	52.6%	50.0%	52.4%	57.8%

必要であると回答している。

また、サバティカルは教員経験11～25年の中堅の教員層において必要とする割合が高くなっている。また、「授業評価」や「研修参加」、「授業軽減」は、経験年数による割合の変化が少なく、特に「授業軽減」はすべての経験年数を通じて50～60%となっており、経験年数にかかわらず必要性が高い傾向にある。しかし教育能力を獲得する時期である教員経験6～10年の層で値が低くなっており、教員として自立したと感ぜられる時期にはFDへのニーズが低くなっていると考えられる<sup>4</sup>。

#### (4) 任期別に見たFDニーズ

図4で示したように、東北大学調査では、若い年齢層を中心に任期制教員が回答者の26%に達しており、教育能力の開発やキャリア・ステージに関する意識に及ぼす影響を考慮する必要がある。そこで任期の有無によって教員を分け、それぞれにおいてFDへの参加状況と必要性を比較した。表6が示すように、「研修参加」、「指導助言」への参加は全体的に経験年数の少ない教員において高くなっているが、特に任期制教員でその傾向が顕著であり、経験年数5年以下の任期制教員では4割が指導助言を経験している。

また、「サバティカル」への参加は任期なし教員の方が高くなっているが、経験年数別に見ると任期制教員の中でも経験年数11～15年の中堅教員では3割を超える教員が経験している。これらの結果から、同じ任

期制教員でもその地位や処遇には年齢や職階によって大きな違いがあることが推察される<sup>5</sup>。今回の調査では任期制の詳細については質問項目に含まれておらず、これ以上踏み込んだ分析はできないが、任期制がどのように運用され、教員のキャリア形成にどのような影響を及ぼしているのかについては、今後さらに詳細な調査・研究を行っていく必要がある。

同様に任期制教員と任期のない教員について、FDの必要性を比較したのが表7である。任期制教員は、5年以下の教員で「指導助言」を必要とする割合が高く、「研修参加」の必要性が経験年数とともに増加している。「授業評価」の必要性は、任期制教員では11～15年の中堅教員で高くなっているのに対し、任期制教員では5年以下の教員で高くなり、逆の傾向を示している。このことは授業評価の経験率を反映していると推察され、中堅の任期制教員は授業経験が少ない可能性が示唆される。

最後に、FDのテーマから見たFDニーズについて検討し、キャリア・ステージとFDニーズについてのまとめをしたい。教員経験年数別に見ると(表8)、経験年数の少ない教員は外部資金獲得や知的財産関係、研究活動に関するFDに高い関心を示し、授業方法に高い関心を持つのは11～25年を中心とする中堅層の教員である。入職後間もない教員層は、研究活動に強い関心を持ち研究と教育の両立を課題としていることが予測される。さらにこの結果を任期別に見ると違った傾向が明らかになる。11～15年の任期制教員は

表6 任期・経験年数別に見たFDへの参加

	任期なし教員			任期制教員		
	5年以下	6～10年	11～15年	5年以下	6～10年	11～15年
講演	63.7%	58.6%	59.0%	61.3%	59.0%	54.2%
ワークショップ	32.6%	32.2%	37.5%	37.9%	51.3%	45.8%
授業参観	11.1%	9.2%	12.9%	6.9%	7.7%	4.2%
相談窓口	15.3%	16.5%	15.9%	18.3%	18.4%	8.3%
授業評価	86.7%	79.5%	85.7%	69.3%	79.5%	70.8%
指導助言	24.1%	13.8%	9.8%	39.5%	28.2%	25.0%
教員評価	70.1%	70.1%	82.1%	63.5%	69.2%	58.3%
研修参加	38.4%	34.5%	30.5%	49.1%	47.4%	33.3%
サバティカル	29.8%	23.8%	29.8%	12.6%	7.9%	29.2%
TA	75.9%	78.2%	87.1%	61.5%	53.8%	68.2%
授業軽減	22.6%	18.4%	25.9%	29.5%	15.8%	16.7%

表7 任期・経験年数別に見たFDの必要性

	任期なし教員			任期制教員		
	5年以下	6～10年	11～15年	5年以下	6～10年	11～15年
講演	33.3%	21.3%	32.1%	30.0%	20.0%	33.3%
ワークショップ	31.5%	20.2%	27.4%	32.3%	31.6%	37.5%
授業参観	17.8%	13.6%	14.0%	16.8%	12.8%	20.8%
相談窓口	17.2%	16.1%	15.7%	19.4%	12.8%	13.0%
授業評価	51.7%	38.2%	40.5%	39.7%	40.0%	54.2%
指導助言	29.9%	23.9%	13.1%	37.1%	30.8%	25.0%
教員評価	43.2%	31.8%	34.1%	38.7%	38.5%	37.5%
研修参加	44.8%	37.1%	42.2%	48.4%	52.6%	66.7%
サバティカル	47.1%	46.5%	56.5%	36.4%	42.1%	56.5%
TA	62.8%	60.7%	68.6%	52.0%	56.4%	50.0%
授業軽減	52.9%	50.6%	55.4%	52.8%	48.6%	37.5%

表8 参加したいFDテーマ

	経験年数別			任期なし教員			任期制教員			
	5年以下	6～10年	11～25年	26年以上	5年以下	6～10年	11～15年	5年以下	6～10年	11～15年
授業方法	41.6%	46.5%	52.8%	38.2%	41.9%	44.6%	51.2%	40.9%	47.7%	65.2%
学生指導	38.0%	40.3%	36.6%	37.3%	37.6%	42.2%	29.3%	37.8%	36.4%	47.8%
コミュニケーション	24.9%	29.5%	27.5%	23.6%	21.5%	27.7%	19.5%	26.8%	31.8%	30.4%
ハラスメント	10.0%	15.5%	15.8%	17.3%	10.8%	20.5%	20.7%	9.4%	4.5%	21.7%
研究活動	34.4%	26.4%	20.4%	17.3%	32.3%	28.9%	13.4%	35.4%	20.5%	39.1%
外部資金	50.7%	41.9%	40.0%	27.3%	39.8%	39.8%	40.2%	58.3%	45.5%	56.5%
知的財産関係	27.6%	19.4%	21.1%	19.1%	17.2%	22.9%	19.5%	35.4%	13.6%	43.5%
社会貢献	21.3%	26.4%	23.0%	21.8%	12.9%	26.5%	23.2%	27.6%	27.3%	26.1%

授業方法や学生指導への関心が特に高く、他の教員とのキャリアの違いが示唆される。また、任期制教員は外部資金獲得のための情報や知的財産など、即戦力となるFDを希望しており、任期終了に向けた研究活動を重視していることが伺える。

#### (5) キャリア・ステージに対応した人事政策の課題

以上の分析により、キャリア・ステージに加え任期制が教員の能力開発に対する意識に影響を与えていることが明らかになった。教員の能力開発はFD活動によってのみ可能になることではなく、教員の採用や昇格、配置などの人事政策を含めて展開されるべきものである。そこで最後に、このような教員の意識や特性を踏まえて人事政策が行われているのか、東北大学調査を利用し、人事政策に関する意識を分析する。

まず、教員採用に関する意識を見てみよう。教員採用時に重視する要素（表9）としては、部局長・専攻長、教授、准教授を通じて研究活動・学位が重視されており、研究能力の重視が共通した認識となっていることが伺えるが、管理者層では同時に教育活動も重視する傾向にある。それに対して助教・講師では、研究活動・学位や教育活動はやや低い値になっており、大

学の管理運営に関わる立場の教員との意識の違いがあることが示されている。

この結果からは、教員採用においては研究活動・学位がまず重視されるが、教育活動の重要性も認識されるようになってきていることが推察される。しかし、日本の大学教員は生涯を通して勤務大学数が少なく、一つの大学で昇格を続け教員生活を終えるという内部昇格人事に特徴があると言われている。このような人事政策に対する批判から、任期制や公募制が導入されつつあるが、どの程度実施されているのかは各大学によって大きく異なると考えられる。

そこで、次に教員の昇格人事の方法について部局長・専攻長の回答を見てみよう（表10）。形式を満たせば昇格するというエスカレーター式昇格は、准教授への昇格・教授への昇格ともにほとんど行われておらず、内部昇格が行われる場合でも審査や公募候補者との競争を伴う形で実施されている。しかし、内部昇格は審査・公募を伴う場合を合わせても准教授への昇格では33%であるのに対し、教授への昇格では23%に縮小している。他方、昇格は行わず公募によって新たに人材を採用するという回答は、准教授の場合32.6%、教授の場合41.9%と職階があがるにつれて拡大してい

表9 教員採用時に重視する項目

	部局長	教授	准教授	専任講師	助教
研究活動	93.0%	94.5%	94.6%	75.0%	84.3%
教育活動	60.5%	47.1%	46.1%	43.8%	35.1%
社会貢献	11.6%	15.7%	22.1%	21.3%	18.0%
年齢バランス	20.9%	26.1%	14.9%	16.7%	15.4%
学位	83.7%	84.1%	74.1%	51.1%	52.7%
性別	2.3%	5.2%	1.5%	6.3%	5.1%
国際性	44.2%	44.3%	34.2%	31.3%	27.0%
協調性	51.2%	48.8%	37.3%	52.1%	43.9%

表10 昇格人事の有無と方法

	教授への昇格	准教授への昇格
公募は行わず、形式を満たせば昇格人事	2.3%	0.0%
公募は行わず、審査によって昇格人事	14.0%	23.3%
公募は行うが、実際は内部昇格	6.9%	9.3%
昇格は行わず、公募等による候補者から	41.9%	32.5%
一概には言えない	18.6%	16.2%

く傾向が見て取れる。准教授人事を中心に内部昇格は存続しているものの、競争公募が拡大・浸透していく趨勢は確かなものになっていると考えられる。

業績原理の徹底、人事の公平性という点から見れば、競争公募による人事の拡大は適切なものと受け止められるが、キャリア・ステージに対応したFD活動と人事政策という本論文の観点からは、慎重に検討することが求められる問題である。FDを単なる授業改善に留まらず、教員の能力開発の組織的な展開として捉えるならば、教員にどのような役割を期待し、その能力形成を支援していくかというキャリア・ステージを含めた人事政策の視点が欠かせない。そこで人事活性化策についての教員と部局長・専攻長の意識を比較すると（表11）部局長・専攻長と教授という管理運営に関わる層が外部人材の登用を特に重視しているのに対し、准教授以下では外部人材採用と同等かそれ以上に内部人材の育成を重視しており、外部人材登用と内部人材育成という二つの方向で人事政策について考え方が大きく割れている現状が推察される。

#### 4. まとめ

以上、本稿では2つの大学の教員調査をもとに、大学教員の能力の構造とそのキャリア・ステージの分析を踏まえ、キャリア・ステージに対応したFD・人事政策のあり方を検討してきた。最後に本稿の分析で得られた知見をまとめ、今後の課題を示してまとめたい。

本稿では、広島大学調査を利用し教育能力の構造とその発展のパターンを析出することを試みたが、大学教員の想定する教育能力は年齢や職階を超えて共通し

た認識を示しており、規範的に確立した教員像を形成していた。教育能力の獲得の要因となった経験としても、日常的な講義や研究の積み重ねが意識されており、大学教員は自身の教員としてのキャリア成長を自然成長的なプロセスとして認識していることが示された。つまり、教員自身にもキャリア・ステージの視点が弱いということを示唆していると言えよう。このような傾向は日本の大学教員の置かれた安定した雇用形態と固定的な教育・研究環境を反映しているものと思われる。

しかし、東北大学調査の結果の分析では、経験年数によるFDニーズの差異が明らかとなった。10年以下の若手教員は指導助言など個別的なFDの機会を必要としている一方、中堅層の教員はサバティカルによる研究・教育活動の活性化を期待していた。また、26年以上の教員経験を持つ退職前5～10年の教員はTAによる支援へのニーズが高いという結果が得られた。ここから、学生との年齢差が広がるため学生の変化に対応した教育活動に困難を感じていることが推測される。このように見ると、教員自身にとっても明確に認識されているわけではないが、教員経験の積み重ねは教員の教育能力の形成の度合いや学生との関係、研究者としての成長などと関連し、教員の抱える教育に対する課題に影響を及ぼしているものと推測され、自覚的とは言えないものの日本の大学教員の中にも職能成長のステージは存在していると考えられる。

また東北大学調査では、任期制教員の存在も大きな意味を持っていた。任期制教員においては、経験年数の少ない教員が指導助言を必要とするのに加え、経験年数が増加するのに伴い研修参加や授業評価を必要とする傾向があり、教員経験年数に比して授業経験が少

表11 有効な人事活性化策

	部局長・専攻長	教授	准教授	講師	助教
内部人材育成	41.5%	48.5%	54.7%	58.0%	59.0%
外部人材採用	70.7%	66.7%	52.8%	56.0%	59.7%
女性教員増加	22.5%	14.8%	16.0%	18.0%	15.7%
外国人教員増加	19.5%	17.5%	19.8%	8.0%	17.0%
社会人教員増加	14.6%	11.8%	13.2%	14.0%	14.3%
教授に任期制	7.3%	14.1%	12.3%	28.0%	27.3%

ないことが推測されるが、その背景には大学教員となる以前の職歴や大学内での所属機関が影響していると考えられる。このように教員のキャリア・ステージやそこにおけるFDニーズのあり方は経験年数に加え、任期の有無やその背景にある入職経路やキャリアによっても規定されていることが指摘でき、経験年数とキャリア・パターンの関連を踏まえたFDプログラムの策定が重要な課題として浮かび上がってくる。

このようなFDプログラムを策定するためには、どのようなキャリアの教員を採用するのか、採用した教員の昇進や配置をどのように行うのかという教員の人事政策を踏まえた長期的な視野に立つ必要がある。しかし、人事政策に関する意識の分析では教員層と部局長層の間に意見の乖離が見られるなど、採用から昇進までを含めた一体的な人事政策を策定する素地はまだ十分に形成されているとは言い難い状況であった。教員採用の際に重視する項目としては、部局長層は研究活動に加え教育活動を重視しているのに対し、教員層は研究活動重視の傾向が見られる。その反面、部局長層は外部人材の採用を有効な人事活性化方策として評価しており、内部人材の育成を支持する准教授以下の教員層と意見が分かれる傾向にある。公募制の拡大と内部昇進の縮小という趨勢の中で、任期制を含めた教員の雇用の流動化が進んでいることは、教員の育成策としてのFD活動に大きな影響を与える問題であり、教員の能力開発の問題を熟慮しないままの外部人材活用・公募人事の拡大はキャリア・ステージに対応したFDプログラムの形成を阻害する恐れがある。外部人材にどのような能力を求めるのか、また内部人材にどのような能力を期待し、その獲得を支援していくのか、教員に求める能力を具体的に設定していくことが今後の大学に求められるのではないだろうか。

本稿での分析は、探索的なものであり非常に限られたものである。教育能力を獲得した以降のMiddle-Careerの段階にある教員の直面している困難や課題など、各キャリア・ステージの教員が抱える課題をより詳細に分析するためには、それぞれの教員が持つ入職までのキャリアや専門分野の状況など多様な要因との関連を踏まえる必要があり、ライフコース研究に見られるような質的な調査やケーススタディの実施も重

要な課題である。また、質的な調査と量的な質問紙調査を組み合わせるなど、研究手法の開発を含め今後大学教員のキャリア・ステージに関する体系的な研究を発展させていくことが求められる。

## 参考文献

- Adams, M. & Rytmester, C., 2000 "Beginning the academic career: How can it best be supported in the changing university climate?" L. Richardson & J. Lindstone (Eds), *Flexible Learning for a Flexible Society*, 20-29. (Proceedings of ASET-HERDSA 2000 Conference, Toowoomba, Qld, 2-5.)
- Baldwin, R. G. & R. T. Blackburn, 1981, "The Academic Career as a Developmental Process-Implications for Higher Education." *The Journal of Higher Education*, 52 (6), 598-614.
- Baldwin, R. G., C. J. Lunceford, & K. E. Vanderlinden. 2005. "Faculty in the Middle Years: Illuminating an Overlooked Phase of Academic Life". *The Review of Higher Education*. 29 (1). 97-118.
- Baldwin, DeZure, Ally & Moreto, 2008, "Mapping the Terrain of Mid-Career Faculty at a Research University: Implications for Faculty and Academic Leaders." *CHANGE*, September/October 2008.
- 坂東昌子 (1981) 『女性と学問と生活 婦人研究者のライフサイクル』 勁草書房。
- Bayer, A. E. & J. E. Dutton, 1977, "Career age and Research-Professional Activities of Academic Scientists." *Journal of Higher Education*, 48, 132-4.
- Blackburn, R. T., C. E. Behmer, & D. E. Hall, 1978, "Research Note: Correlates of Faculty Publications." *Sociology of Education*, 51, 132-41.
- Blackburn, R. T. & R. J. Havighurst, 1979, "Career Patterns of U.S. Male Academic Social Scientists." *Higher Education*, 553-72.
- Fulton O., & M. Trow, 1974, "Research Activity in American Higher Education." *Sociology of Education*, 47, 29-73.
- Gappa, J. M., A. E. Austin, & A. G. Trice. 2007. *Rethinking Faculty Work: Higher Education's Strategic*

*Imperative*. Jossey-bass.

Gappa, Austin & Trice 2007, *Rethinking Faculty Work: Higher Education's Strategic Imperative*.

Garrard, J., 2006. The SPH Faculty Development Program (<http://www.sph.umn.edu/faculty/resources/home.html>)

未来工学研究所 (1998) 『流動的研究体制と研究者のライフサイクルに関する調査』.

原ひろ子編 (1999) 『女性研究者のキャリア形成—研究環境調査のジェンダー分析から』 勁草書房.

Hagedone, L. S., 2000, "Conceptualizing Faculty Job Satisfaction: Components, Theories, and Outcomes". *New Directions for Institutional Research*, 105., 5-20.

IDE東北支部 (2007) 『CAHE TOHOKU Report19 大学教員のライフコースとは』.

科学技術庁・科学技術政策研究所 (2000) 『創造的研究者・技術者のライフサイクルの確立に向けた現状調査と今後のあり方』.

Oosthuizen, P., L. McKay & B. Sharpe, 2005, "The Problems Faced by Academics at Various Stages in Their Careers-The Need for Active Institutional Involvement," WORKING PAPER SERIES by ACADEMIC COLLEAGUES, Volume4, November 2005, council of Ontario Univer Sities.

Pelz, D.C. & F.M.Andrews.1976, *Scientist in Organizations. Revised edition*. New York: Wiley.

Lawrence, J. H. & R. T. Blackburn, 1988, "Age as a Predictor of Faculty: Three Conceptual Approaches." *The Journal of Higher Education*, 59 (1).22-38.

塩田庄兵衛・猿橋勝子編 (1984) 『婦人研究者のライフサイクル調査研究V』 科研費総合研究A報告書.

東北大学高等教育開発推進センター編 (2009) 『ファカルティ・ディベロップメントを超えて—日本・アメリカ・カナダ・オーストラリアの国際比較—』 東北大学出版会.

等教育学会第12回大会自由研究発表「大学教員のキャリア・ステージと能力開発の課題—広島大学教員調査と東北大学教員調査から—」(発表者:羽田貴史, 石井美和, 共同研究者:猪股歳之, 米澤彰純, 北原良夫)に基づくものである.

<sup>2</sup> データの利用にあたって, 広島大学高等教育研究開発センターの村澤昌崇准教授にご協力いただいた. 記して謝意を表したい.

<sup>3</sup> なお, 職階だけでなく年代, 関心の所在(教育志向か研究志向か), によっても教育能力の構造にはほとんど差異が見られなかった.

<sup>4</sup> 今回の調査では, 一般的に行われているFD活動へのニーズを尋ねており, この結果が中堅層の教員が教育活動に関する支援を必要としていないことを必ずしも意味しているものではないと考えられる. 教員経験年数6~10年の教員は, 入職直後のファカルティへの適応や一人前の教育能力の獲得が課題となる時期を終え, 安定した状態にある反面, 役割やその後の展開が見えにくく, 新たな目標の喪失や意欲の継続など独自の課題を抱えている可能性の高い時期であるにもかかわらず, 政策的な課題として取り上げられてこなかったとして, 欧米では研究対象として注目を集めつつある(Baldwin, Lunceford & Vanderlinden 2005).このような教員層の抱える課題を探るためにはより詳細な調査の設計が必要であり, 今後の課題といえる.

<sup>5</sup> 任期制教員の処遇に関しては, 年齢や職階に加え専門分野や部局によって大きな違いがあると考えられるが, 本稿では紙幅の関係から十分に考察することができなかった. 任期制の実態を含め, 専門分野・部局別の教員のキャリア・ステージの詳細やFDニーズとの関係の分析は今後の課題としたい.

---

<sup>1</sup> 本稿は, 東北大学高等教育開発推進センター教育改革基盤経費による「大学院重点大学における組織経営と教員の能力開発(FD)の有機的連携に関する研究」の成果であり, 日本高