

## 大学教員の資質の開発・向上と大学の活性化 (続)

川嶋太津夫 (神戸大学大学教育研究センター助教授)

# 大学教員の資質の開発・向上と大学の活性化（続）

川嶋太津夫（神戸大学大学教育研究センター助教授）

1. 大学の活性化とFD—「小道具」ではなく「役者」が鍵—
2. 包括的かつキャリア・ステージに応じた「ファカルティ・ディベロップメント」の必要性—FDとは何か？—
3. 日本の大学を取り巻く環境の変化と「ファカルティ・ディベロップメント」—「舞台」転換のめまぐるしさ—
4. 「教育」に関わる「ファカルティ・ディベロップメント」  
(以上前号)
5. 「研究」に関わる「ファカルティ・ディベロップメント」—大学は「回り舞台」—
6. 「組織」に関わる「ファカルティ・ディベロップメント」—動きやすい「舞台」の設計—
7. 「個人」に関わる「ファカルティ・ディベロップメント」—「役者」の前に一人の人間として—
8. まとめ—「プロフェッショナル・コントロール」としての「プロフェッショナル・ディベロップメント」へ—

## 5. 「研究」に関わる「ファカルティ・ディベロップメント」—大学は「回り舞台」—

今日、これまで述べてきたように、大学教員にとってのいわば「表舞台」は教室での「教授活動」であるべきだ、との議論が強まっている。そして、その議論を支持する状況に日本の大学が置かれていることも確かである。しかし、大学教員の活躍の場は「教育」だけに限定されてはいない。もう一つの活動である「研究」も極めて重要である。

たとえば、大学の評価は何によって決まるのかについては、さまざまな考え方があるが<sup>1</sup>、最も重視されるのが、大学の「研究」の「質」と「水準の高さ」、言い換えれば、教員の「学問的生産性」であることは否定しがたい<sup>2</sup>。イギリスでは大学への補助金配分を決定する大学評価は、1985年に当時の大学補助金委員会(UGC)によって、まず「研究評価」から始められた。さらにアメリカの著名大学では、そのカタログの中で、教授団に何人ノーベル賞受賞者がいるかを競って掲載している。加えて、先にも指摘したように、わが国は21世紀に向けて「科学技術立国」を宣言したが、その推進役は当然大学と大学の教員が担うことになる。創造性や創意工夫が企業の死活を制するハイテク産業で働く人々を「ゴールド・カラー」と呼ぶ人がいるが<sup>3</sup>、その「ゴールド・カラー」の卵を教育・訓練してハイテク産業に送り込むのが、他ならぬ大学教員の役割である。その意味で、さしずめ大学教員は「プラチナ・カラー」であると呼ぶこともできる。

このように、いまや大学教員の研究能力は、それぞれが属する個別の大学に評価だけでなく一国の命運さえも左右するのだが、しかし、金属のプラチナは永遠にその輝きを失うことはないが、「人的資本」である大学教員は、消耗もし、疲弊もする。そこに、大学教員の研究能力の開発・向上に対する集約的な営みとしての「研究」に関わるファカルティ・ディベロップメントが必要となる理由がある<sup>4</sup>。

ところで、研究者の研究能力が停滞ないし低下する現象をBecherは「知的更年期“intellectual menopause”」、あるいは研究における「燃え尽き症候群“academic burn out”」と呼んでいる<sup>5</sup>。研究者の加齢と学問的生産性との関係は、たとえば古典的なLehmanの研究によれば、学問分野による格差があるとはいえ、全般としては30歳代後半に研究能力のピークが訪れると言われている<sup>6</sup>。

しかし、このことは必ずしも30代後半に研究能力の、いわば「発達」が止まるということの意味しない。その理由の一つは、人間の知能そのものに関する最近の見直しに求められる。それらによれば、確かに知的能力の頂点は20歳前後に現れるが、その後は従来の常識に反し、中高年になるに従いやや上昇傾向を示す部分もあることが明らかになってい

る<sup>7</sup>。第二にファカルティ・ディベロップメントの観点から見てとくに重要な理由は、論文本数で表される学問的業績と職位や地位との間に相関が見られたり<sup>8</sup>、論文執筆数が年齢とともに直線的に低下するのではなく、生産性の上昇期と下降期が交互に現れる「サイクル」をなしているという知見に基づく<sup>9</sup>。

国際的に行われたカーネギー財団の大学教員に関する比較研究によれば、全体として日本の大学教員の研究志向は極めて高く、またアメリカでは年輩教授ほど教育志向が強まるのに、日本では年輩教授層でも依然研究志向が高い<sup>10</sup>。にもかかわらず、現実には、職位や職階と関係したり、生産性にサイクル現象が存在しているとすれば、大学としてそれぞれの教員の生産性が低下する時期に、その低下をくい止める努力が必要である。たとえば、教育負担を軽減したり、あるいはアメリカの大学のように「研究休暇（サバティカル・リーブ）」を制度化することが有効である。この「サバティカル・リーブ」は、当初それが教育のためであったにしろ、最も古いファカルティ・ディベロップメントの取り組みであった<sup>11</sup>。その意味で、日本では各大学に任期制の導入を文部省や大学審議会が求め、業績評価を強化しようと目論む一方で、教員の研究業績を高める重要な仕組みである「研究休暇」制度を推進しないのは、研究の高度化という目的に照らして片手落ちと言わざるを得ない。

さらに大学における研究に関しては、研究に必要な経費がこれまでの「講座費」ベースから、文部省科学研究費などのような「申請」ベースに比重が移ってきたことが重要な影響を与える。このことは、たとえ研究能力に優れていても、説得的な「申請書」が書けなければ十分な研究を遂行することができないことを意味する。もちろん申請した研究課題の内容こそが受理の可否を決めるとはいえ、申請書の作成にはある種の「ワザ」と「熟練」が必要であることも真実の一面である。アメリカの、特に博士課程の学生やポスト・ドクトラル研究員を幾人も抱える大学教授は、NSFや民間の財団からのグラントを獲得するために、教育以外の時間のかなりの部分を申請書作成に費やしていると言われるが、日本でもますますこの傾向が強まれば、いくつか研究の推進を妨げるような状況が生まれてくるのが懸念される。

たとえばまず最初に、これまでは、助手であれ講師であれ、大学に職を得れば「講座費」あるいは「教官研究費」として一定の研究費が自動的に配分されていた。しかし、「申請」ベースでの研究費確保が規範化されると、大学院修了直後の若手教員には申請書作成のノウハウがまだ獲得されていないので、研究活動が一番活発な教員層が必要な研究費が得られない、という矛盾した状況が生まれかねない。その問題を避けるためにも若手教員が、研究費獲得や研究費の効率的なマネジメントに関するノウハウを体系的に学習する機会を大学が設定する必要がある。確かに最近いくつかの大学で新任教員研修が試みられているが、大学や高等教育全般に関する講話中心のプログラムが主で、より実践的な内容に改める必要がある。

さらに、研究費配分方式の変化の影響は若手教員だけに限られない。国立大学及び主要な私立大学では、学部（学士課程）教育から大学院教育へ比重がシフトし、またポスト・ドクトラル制度の充実が図られているが、それによって日本でも先に述べたアメリカと同じ状況が生まれ、年輩教授はますます申請書作成に忙殺されかねない。さらに、近年の産学共同研究の奨励と推進により、大学教員は大学での教育・研究以外に、大学外のパートナーとの交渉に多くの時間とエネルギーを投入せざるを得なくなっている。しかし、個別の大学や国の命運を握る「プラチナ・カラー」の大学教員が、本来の職務である研究や教育の活動ではないところに余計な時間とエネルギーを消費することは「人的資源」の浪費以外の何ものでもない。そこで、研究や研究費獲得そして産業界との交渉を担当し、支援する組織の設立が望まれる<sup>12</sup>。

確かにClarkらが指摘するように、今やその実現が必ずしも自動的に保証される状況にないとはいえ<sup>13</sup>、洋の東西を問わず近代の大学を長く特徴づけ、大学教員の行動規範となってきた、19世紀のドイツに生まれ「教育と研究の統一」を唱道した「フンボルト理念」によれば、「教育」と「研究」の関係は、全く別の劇場で全く別の役者が演じている全く別のパフォーマンスではないし、そうであるべきではない。両者は、大学という同じ劇場で、主役である同じ大学教員が演じている、相互に関連したパフォーマンスでなければならない。「フンボルト理念」は、大学教員が行っている研究の最新の成果が、教室での授業に反映されなければならないと主張する。いわば大学という「劇場」は「回り舞台」

であって、大学という劇場では常に「教育」と「研究」という二幕からなる劇が上演されているのである。どちらを欠いても、大学は大学たり得ないのである。その意味でも、教育に関わるファカルティ・ディベロップメントだけでなく、今述べてきたような研究に関わるファカルティ・ディベロップメントの充実が求められるのである。日本の大学教員の研究志向が強く、したがって放っておいても研究は可能だろう、という従来の姿勢では不十分で、科学研究の世界的な競争に日本が打ち勝つためには、国や大学による積極的な研究能力開発への関与が必要となるのである。

#### 6. 「組織」に関わる「ファカルティ・ディベロップメント」—動きやすい「舞台」の設計—

ここでいう「組織」に関わるファカルティ・ディベロップメントは、「組織開発“Organizational Development”」とも言われるが、それは「組織体としての大学が自らの目標を有効に達成するための組織の改善や創設を行う」<sup>14</sup>ことである。つまり大学教員の主たる活動である教育と研究のための「組織環境」の改善<sup>15</sup>、すなわち「舞台」の整備を行うことである。

たとえば、大学設置基準の「大綱化」以降、主要な国立大学が実施した教養部の廃止と新しい学部の設置や既設学部の改組、あるいは大学教育研究センター等を設立するなどの「組織改革」は、それが学部4年一貫教育体制の充実を目指し、また教育研究体制の改善を目的としていた点で、ファカルティ・ディベロップメントの一環と考えることができる。いわば、組織の「ソフト」面でのファカルティ・ディベロップメントとでも言えよう。

他方、組織の「ハード」面、すなわち施設・設備の改善、充実もまた緊急、かつ肝要なファカルティ・ディベロップメントの課題である。たとえば、馬越は、日本の大学、特に国立大学の学習空間の貧困さを嘆き、ファカルティ・ディベロップメント活動、特に「教育」面でのその活性化を強く求める大学審議会を批判し、こう述べている。

汚さも大学文化の一部と言うような諦めにも似た考え方を廃し、学生の学習意欲を喚起し、また教師の教授意欲を高めるような贅沢な学習空間（施設・設備）を作り出すことの方が、つまりFDインフラを整備することの方が、よい授業を作り出す早道かもしれません。<sup>16</sup>

体格の良くなった現代の大学生には狭すぎる机や椅子、教室内に講義の音がこだまする劣悪な音響設備、夏に暑く冬に寒い空調設備の不完全な教室、そしてどこか工場を連想させる無機質な学舎群、などなど大学、とりわけ既存の国立大学のインフラ環境には極めて劣悪なものがある。確かに、「大学貧乏」キャンペーンの後、キャンパスで新しい建物の建設が目につくようになったが、それもやはり新設部局の学舎建設が優先され、既存部局の学舎の改築、増設や図書館の新営には至らず、未だ大多数の学生と教員が「狭くて、古くて、暗い」教室や研究室で学び、教え、研究することを余儀なくされている。高度情報化社会を迎え、政府は情報通信基盤の整備が急務だと言明しているが、大学では学内LANのケーブルが、まるで洗濯ひものごとく、各学舎内の薄暗い廊下の天井に張り巡らされているのが現実なのである。

さらにこの「組織開発」という点でのファカルティ・ディベロップメントで重要な課題は、大学の「意志決定」の改善、効率化である。確かにこれまでの「学部（教授会）自治」の原則は、大学外部からの不当な介入を有効に防いできたという効用は認められる。しかし、現在のように大学のおかれている社会的、経済的環境が目まぐるしく変化する時代にあっては、ボトム・アップ式、全員合意型の意志決定方式では、その環境の変化の速さに大学が追いつけず、社会の変化から大学だけが取り残される懸念が生じてきた。大学審議会も学長や学部長が「リーダーシップ」を発揮できるような管理・運営組織への転換を強く求めている。この動きに対して、大学教員の中からは、従来の大学運営の「同僚制“Collegiality”」原理の危機であり、「官僚制“Bureaucracy”」の強化につながるとの反対や懸念が表明されている。しかし、多くの日本の大学はアメリカの大学と異なり、学長や学部長の選出権は教授団に担保されており、もし学長や学部長が教授団の意に反するような決定や行動を行えば、次の選挙で再任されないだけである。確かに官僚制のもとでは

意志決定の「ヒエラルヒー」は強化されるかもしれないが、しかし、ウェーバーの提唱した官僚制は、それと同時にコミュニケーションの回路を明確にすることと、そして特に重要なこととして、専門的な知識や技能を有する人々の分業体制をその特徴としている。教育と研究の専門職としての大学教員は、それ以外の仕事は他の専門職に任せておけば良いのである。その点で、大学教員だけでなく、大学の事務職員等の職能開発も日本の大学にとって喫緊の課題である。

しかし、官僚制が導入され、さらに強化されることによって、自律的な「専門職」である大学教員が「プロレタリアート」化するとは言えないであろう<sup>7)</sup>。官僚制の逆機能（弊害）として「縄張り意識」がしばしば批判されるが、現在の日本の大学の「講座あって学科なし」「学科あって学部なし」「学部あって大学なし」の状態の方が、かえってその弊害が顕著である。また確かに日本に限らず大学における意志決定は極めて非合理的、偶発的で「ゴミ箱」モデルと称されるが<sup>8)</sup>、いつ、どこで、だれが、どのような意志決定を行ったかが明確でなく、責任が不明確な現状は、むしろ「学部自治」の弊害の方が顕著に出ていると言わざるを得ない。現実には葛藤や矛盾を内包しているけれども、大学は一つの「統合された組織体」であり、単なる講座、学科や学部の「寄せ集め」ではないのである<sup>9)</sup>。

そして、この「統合された組織体」をいかに形成するかということが、「組織開発」としてのファカルティ・ディベロップメントで最後に残された、重要であるにもかかわらず、これまで看過されてきた課題なのである。つまり、「組織」に関わるファカルティ・ディベロップメントには、これまで述べてきた「ソフト」および「ハード」両面にわたる環境整備だけでなく、いかに大学教員の大学への忠誠心とアイデンティティを養成するかという課題も含まれるのである。というのも、たとえば、研究が快適に行える環境を整備し、その結果優れた研究成果が上がったとしても、その教員の大学への帰属意識が薄ければ、すぐに他の大学に移動してしまう。その結果、大学の評価は下がってしまうことになる。しかし、もし大学への強いアイデンティティが形成されていれば、その教員は大学の評価をさらに高める努力をしてくれるだろう。

この問題は、かつて Gouldner が「コスモポリタン」と「ローカル」との葛藤の問題として提起したが<sup>10)</sup>、日本では、それが極端に顕在化し、「統一された組織体」としての大学形成の大きな障害となっている。というのも、今述べたような「学部自治」を中心とする大学の管理・運営の仕組みと、日本の大学の教員人事のあり方から、各教員の帰属意識は、まずその講座にあり、大学そのものには共通の帰属意識を持ちにくくなっているからである。大学の教員は〇〇講座の教授、助教授として採用されるから、講座が教員にとっては一種の「城」であり「領土」である。そして教授が「領主」であり、助教授は「プリンス・オブ・ウェールズ（王位継承者）」なのである。したがって、それぞれの教員の意志決定の基盤は講座の利害にある。その結果、教員のアイデンティティと帰属意識は、講座→学科→学部→大学となるにつれて薄くなってしまふ。そこで、学科全体として、あるいは学部全体として、そして大学全体として望ましい決定でも、それが自らの講座の利益に反する決定ならば、反対ということになってしまう。他方、大学教員は研究者であり、研究者としての帰属意識は「学界」という、個別の大学を越えた、またさらには国境も越えた「知的共同体」に置かれる。したがって、日本の大学教員は、一方で各学問共同体の一員として「コスモポリタン（地球人）」であると同時に、他方で各講座の一員として極端な「ローカル（地方人）」でもある。その結果、自分は〇〇大学という組織の一員なのだという「組織人」としての意識やアイデンティティが欠落してしまうのである。

そこで、大学への共通の帰属感を育成するためのファカルティ・ディベロップメントが必要となる。たとえば、教員の基本的な所属組織を講座からアメリカの大学の「デパートメント」のようなより大規模な単位に変更したり、一部の私立大学で実施されているように、重要な問題に関しては全学教授会を開催するのも効果的であろう。また、これもアメリカの大学にあるような、「ファカルティ・クラブ」を設け、他学部の教員が食事をともにしつつ相互の理解を深めるのも有効かもしれない。今の日本の大学に求められているのは、大学内にある「見えざる壁」をうち崩し、教員の大学への帰属感を高め、「統一された組織体」を形成することである。これこそが、教育面や研究面でのファカルティ・ディベロップメントの基盤となるのである。

## 7. 「個人」に関わる「ファカルティ・ディベロップメント」—「役者」の前に一人の「人間」として—

大学は、各学問分野の自律的な専門家の集合体である。それは、中世の大学の成り立ちが、「教師のギルド＝ユニベルシタス」にあることから明らかである。いわば、さまざまな専門店が入居している「ショッピング・モール」のようなもので、大学教員はそれぞれの専門店の「経営者」であり、大学は彼らに場所と設備を提供して「大家」のような存在である。そして、ショッピング・モールが、それぞれ婦人服、スポーツ用品、あるいは食品など、類似の商品を扱う専門店が同じフロアや区画に集まっているのと同じように、大学では、同じ学問分野の専門家がそれぞれの「学部」を構成している。確かに、研究者としての大学教員と大学との関係を見れば、これは真実であり、前節でも述べたように、そのことが共通のアイデンティティや大学への帰属感を成立しにくくさせている大きな原因となっている。

しかし、大学は教育機関であり、大学人は研究者であると同時に教員でもある。そして、教育は、教育内容の「系統性」や「順序性」を前提とすることから、当然大学教員間での「分業」や「協同」を必要とする。そこに「統一された組織体」としての大学への帰属感と共通のアイデンティティを必要とする第一の理由がある。またさらに研究を通じて大学の評価を高める貴重な「人的資本」としてその大学への貢献を促すためにも、教員の大学への忠誠心と一体感を高めることは必要かつ重要な課題である。そして、大学に限らず、組織の目標とその成員個人の目標とが一致した時に、組織の活力は一番高まる。なによりも教員個人の希望や目標と、大学の使命や共通の目標の一致させることが、大学の活性化にとって必要なのである<sup>2)</sup>。

つまり、その大学で教育と研究に従事することが、教員個人の自己実現につながり、その基盤となることが重要なのである。そこで、教員一人ひとりの「個人としての成長」を促し、それぞれの「キャリア開発」と「生活設計」を支援する観点からのファカルティ・ディベロップメント、つまり「パーソナル・ディベロップメント」への努力が大学に求められるのである<sup>2)</sup>。教授団の教育能力・研究能力の充実・改善は、教員一人ひとりの人間としての十全な成長無くしては成立し得ない。

たとえば、「キャリア開発」の面では(1)就職前“Precareer”、(2)新任時代“Career Entry”、(3)若手時代“Early Career”、(4)中堅時代“Midcareer”、(5)ベテラン時代“Late Career”、といった、それぞれのキャリア段階ごとに固有の問題が生じて来ると考えられる。しかし、特に注目しなければならないのは、「中堅時代」に現れる「キャリアの停滞期“Career Plateau”」という現象が、大学教員として、そして一人の人間として、その資質を十全に開発・向上させる際に大きな障害となっていることである<sup>2)</sup>。というのも、大学教員に限らないが、「中年(ミドル・エイジ)」と言われる40歳から50歳にかけての時期は、人生で最も生産性の高い年代であると同時に、「危機」や「転換期」を迎える段階でもあるからである<sup>2)</sup>。とりわけ、この年代に大学教員にはこの「キャリアの停滞現象」と呼べる「危機」が、いくつかの局面で現れる。

一つは大学という組織に特有の構造的なもので、一般企業とは異なり大学の職階が、「助手→講師→助教授→教授」というわずか4つに限られていることから引き起こされる。日本では、多くの教員が40歳から50歳にかけて教授の地位にまで到達し、キャリアの「段階」という点では「最終地点」に達してしまう。そこで教員は一種の「行き止まり」感に襲われることになる。二つ目に、この年代は、大学教員として採用されてから10年から20年経過していることになるが、その間大学を移動することはほとんどない。たとえば、先ほどのカーネギー財団の国際調査によれば、日本の大学教員は、平均すると20年の勤務の間に0.5回しか移動していない<sup>2)</sup>。ほとんどの教員が、一旦ある大学のある学部に就職すると、学生の顔ぶれは変わるにしても、毎年同じ科目を同じ学年に10年、20年と繰り返し教え続けているのである。このことは、授業をある意味で「極めた」ことになるかもしれないが、ややもすると「退屈さ」や「慣れ」にすぐ転化してしてしまうことを意味する。そして最も重要なことは、「研究」に関わるファカルティ・ディベロップメントのところでは指摘したように、学問分野によっては、この40歳から50歳がちょうど「知的更年期」とも重なるという事実である。さらに、この年代は、男性であれ女性であれ、同世代の他の人々と同じく、家庭や地域社会での責任も急激に増してくる。

まず一人の人間として「中年期の危機」を乗り切らなければ、大学での教育活動や研究活動の充実や改善はとうてい望めない。しかし、日本の大学は一般企業に比して、教員のキャリアの問題や自己啓発、そして心理的な危機に関して驚くほど無関心であった。停年退職の教員を対象に、健康管理や年金に関する講習会を開催するのがこれまでの精一杯の試みであった。さらに大学では、企業の人材開発に関する研究は極めて盛んに行われているけれども、「ミドルの危機」も含めて、自らの「人的資本」である教員の「開発」や「管理」に関しては全くと言って良いほど無関心である<sup>2)</sup>。

いかに教授能力に優れた教育者であり、また独創的なアイデアに富んだ研究者であっても、心と肉体が病んでいては、その能力を十全に発揮できない。特に、現在「任期制」の導入が試みられているが、任期制が規範化すれば任期終了後に再任されるにしろ、あるいは他大学へ転出せざるを得ないにしろ、大学教員にとっては極めて大きなストレスとなることは間違いない。その意味でも、何よりも今の日本の大学に求められているファカルティ・ディベロップメントは、教育や研究のファカルティ・ディベロップメントよりも、その前提となる教員一人ひとりの人生の充実を図る「パーソナル・ディベロップメント」ではなからうか。

#### 8.まとめー「プロフェッショナル・コントロール」としての「プロフェッショナル・ディベロップメント」へー

第3節で整理したように、21世紀へ向けて、今こそ日本の大学の質的充実と変革が求められている。しかし、活性化させなければならないのは、何も文部省や大学審議会が要請する「教育機能」だけではない。大学の「資本」としての教員を、あらゆる側面について、それも大学院時代も含めてキャリア全体を通じて、その資質の向上と開発（ファカルティ・ディベロップメント）に大学は取り組まなければならない。

しかし、いったいどのようにすれば、ファカルティ・ディベロップメントは効果的に実行されるのだろうか。Schusterによれば、ファカルティ・ディベロップメントの成否は、プログラムの技術的な側面ではなく、教授団を含む全ての大学関係者が、大学及びその教授団の活性化にコミットできるか、その「意識」のありようにかかっていると指摘する<sup>3)</sup>。確かに関係者の「意識改革」、つまり「内発的」なファカルティ・ディベロップメントと大学改革への取り組みが最も重要かつ、効果的であることは理解できる。しかし、その「意識」の変化は、「ファカルティ・ディベロップメントが大切だ」とか「日本の大学は変わらなくては」といった、単なるかけ声だけではなかなか変わらない。それは、「行動」の変化によって、より良い「結果」（より「悪い」）がもたらされることによって初めて生じるものである。しかし、その「行動」は行為者の「意識」が変わらなければ、変化しない。そして「行動」が変わらないと「結果」は変化しない。つまり、「……→<意識>→<行動>→<結果>→<意識>→……」という、「卵が先か、鶏が先か」と同じ論理循環に罣にわれわれ大学教員は今おかれている。

もちろん、意識改革に基づく内発的なファカルティ・ディベロップメントこそ、最も持続可能な大学活性化のあり方である。しかし、それは最も困難な選択肢でもある。ところが、何度も指摘したように、今現在日本の大学のおかれている状況は、意識改革が浸透するのを待ち続けることができるほど恵まれてはいない。そこで、何らかの積極的な戦略を講じる必要性が出てくるのである。

まず第一に「短期的な戦略」として、「外在的」に意識を変える戦略が効果的である。たとえば、第4節にも述べたように、「インセンティブ」として、教育や研究で優れた成果をあげた教員に対して、何らかの「報償」を与える。つまり「アメと鞭」で行動を変えるのである。加えて、学長や学部長の「リーダーシップ」の発揮も有効な手段となる。学長や学部長自らが「範」を示し、あるべき大学教員の「役割モデル」となって、率先して行動する。それでも、教員が「行動」を変えようとしなければ、直接「職務命令」を出してでもファカルティ・ディベロップメントに参加させる。「報償」にしる「リーダーシップ」の発揮にしる、外在的に教員の「行動」を変えたことにより、授業が改善されたとか、研究成果が大いにあがったなど、「結果」に変化が生じれば、ファカルティ・ディベロップメントと大学活性化に対する教員の「意識」も自ずと変化するであろう。

このような「短期的戦略」に加えて、「長期的戦略」も必要である。つまり、すでに意識も行動も固着してしまった現役の教員の意識と行動を変化させることは、今も述べたように極めて困難な課題である。そこで、将来の大学教員候補、つまり大学院生に対して、自己変革の必要性とファカルティ・ディベロップメントの意義を繰り返し教育する（「予期的ファカルティ・ディベロップメント」）<sup>2)</sup>。ハーバード大学のデレク・ボク・教授学習センターに代表されるアメリカの大学にあるファカルティ・ディベロップメント・センターは、主に大学院生を対象に活動を行っているのである。

そして何にもまして重要なのは、日本の大学教員が「専門職」、つまり「大学教授職“Academic Profession”」として自律し、専門職としての義務と責任を遂行することである。アメリカには、大学横断組織としての「アメリカ大学教授連盟“American Association of University Professors”」があり、地位向上、待遇改善の運動とともに、専門職としての「倫理綱領」を定め、自分たちの行動に責任を負う努力をしている。また、それぞれの学術団体も独自に「倫理綱領」を定め、自らの教育と研究に責任を持つ努力をしている。しかし、日本では、いまだ大学教員全体としても、またそれぞれの学会にしても、「専門職」としての行動基準が確立されていないばかりか、自分たちが専門職であるとの共通認識さえ成立していない。専門職とは、自らの職務に外部からの介入を許さないと同時に、その職務に対しては自律的に責任を負うものである。ところが、「自己点検・自己評価」の問題や「任期制」の導入の経緯を見る限り、日本の大学教員の状況は、「いまだし」の感が強い。結局、自己責任の原則に従い、自らがファカルティ・ディベロップメントに積極的に取り組み、日夜大学における教育と研究の改革に邁進しない限り、日本の大学にも、日本の社会にも、そして大学人自身にも決して明るい21世紀は訪れないのではなからうか。

## 【註】

1. 喜多村和之「大学評価とは何か—アクレディテーションの理論と実際—」 4—25頁、東信堂、1992年。新堀通也編「大学評価—理論的考察とその事例—」 97—101頁、玉川大学出版部、1993年。
  2. A. M. Catter, *An Assessment of Quality of Graduate Education*, American Council on Education, 1966. や、毎年発表される *U. S. News and World Report* 誌による、アメリカの各大学の学士課程教育のランキングも、数ある指標のなかで「教員の研究の質“Quality of faculty/Academic reputation”」を第一にあげている。
  3. Kelly, R. E., *The Gold Collar Worker: Harnessing the Brainpower of the New Workforce*. Addison-Wesley, 1985.
  4. 研究能力の開発・向上に対する取り組みを「専門職能開発“Professional development”」と呼ぶ場合もあるが（前掲 新堀通也編 83頁）、専門職としての大学教員（“Academic Profession”）の役割は、ここで改めて述べるまでもなく、研究者のそれだけに限定されず、教育者としての役割もある（というより、それこそ中核的役割である、というのが最近の大学教員をめぐる議論の中心テーマである）。そこで、前者の役割に関わる能力の開発・向上に関するファカルティ・ディベロップメントを指すには「研究能力開発」とするのがより正鵠を得ている。
  5. Tony Becher, *Academic Tribes and Territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Open University Press, 1989. pp.118-122.
  6. H. C. Lehman, *Age and Achievement*. Princeton University Press, 1953.  
たとえば、学問分野別にみると、以下の年齢層が研究能力のピークだとされる。
- |       |         |
|-------|---------|
| 化学    | 26歳—30歳 |
| 物理、数学 | 30歳—34歳 |
| 地理、医学 | 35歳—39歳 |
| 哲学    | 40歳—44歳 |
7. 高橋恵子・波多野諒余夫「生涯発達心理学」 53—62頁、岩波書店、1990年。
  8. 新堀通也編著「学者の世界」 74—78頁、福村出版、1981年。

9. Robert T. Blackburn, "Faculty Career Development: Theory and Practice", pp.61-77. in Shirley M. Clark and Darrell R. Lewis eds., *Faculty Vitality and Institutional Productivity: Critical Perspectives for Higher Education*. Teachers College Press, 1985.
10. 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、1996年。
11. 前掲 新堀通也編 82-83頁。
12. たとえば立命館大学の「リエゾン・オフィス」など。
13. Burton R. Clark ed., *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan*. University of California Press, 1993. Clarkは比喩的に、これまでのように大学内で「教育と研究の統一」が実現されていた状態を「結婚」、大学内で教育と研究が組織的に分離した状態を「別居」、そして「教育」機能だけが大学に残り「研究」機能が大学外で遂行されている状態を「離婚」、とそれぞれ表現している。
14. 前掲 新堀通也編 85頁。
15. John A. Centra, "Faculty Evaluation and Faculty Development in Higher Education" in John C. Smart ed., *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. V, 1989, Agathan Press, p.169.
16. 馬越徹「コメント」(北海道大学、大阪大学、神戸大学、名古屋大学編「全学共通教育改革の現状と課題」 1997年、11頁。
17. John Dearlove, "The academic labour process: from collegiality and professionalism to managerialism and proletarianisation?", *Higher Education Review*, Vol.30, No. 1, 1997. pp.56-75.
18. J. G. マーチ・J. P. オルセン著/遠田雄誌・アリソン・ユング訳 「組織におけるあいまいさと決定」 有斐閣、1986年、169-214頁。
19. 一つの例として、同じ大学でも、学部によって授業時間が異なる(90分と100分)ことさえある。
20. A. Gouldner, "Cosmopolitans and Locals-1", *Administrative Science Quarterly*, Vol.2, 1957.
21. Carole J. Bland and Constance C. Schumitz, "An Overview of Research on Faculty and Institutional Vitality" in Jack H. Schuster, Daniel W. Wheeler and et.al., *Enhancing Faculty Careers: Strategies for Development and Renewal*. Jossey-Bass, 1990, p.48.
22. Centra, op. cit., p.169.
23. Roger G. Baldwin, "Faculty Career Stages and Implications for Professional Development" in Schuster et. al. pp.24-27.
24. ダニエル・レビンソン/南博訳 「ライフサイクルの心理学 上下」 講談社、1992年。
25. 前掲 有本章・江原武一編 191頁。
26. 人生の発達段階としても、また大学の中でのポジションとしても、まさしく「ミドル」である助教授の現状と問題点に関しては、拙稿「助教授 イン クライシス」(『大学教育研究』 第5号、神戸大学大学教育研究センター、96-108頁)を参照のこと。
27. Jack H. Schuster, "The Needs for Fresh Approaches to Faculty Renewal" in Schuster et. al. p.16.
28. ただし、Beckerによると、大学院における専門職への社会化の過程で、学生は「権威あるベルソナ」の源泉としての教師の真似をしてしまうと指摘している。とすれば、現在の教員の意識と行動が変わらなければ、自己変革に消極的な大学教員の再生産が永久に続くことになる。(ハーワード・S・ベッカー/佐野敏行訳「論文の技法」 講談社、1996年、65-90頁)

# Faculty Development and Vitalization of the University: Toward "Professional Development" as "Professional Control"(Part II)

KAWASHIMA, Tatsuo(Associate Professor, R.I.H.E., Kobe University)

Recently much has been discussed about the necessity of "Faculty Development(FD)" at Japanese Universities. But in most cases the notion of FD is limited only to an effort of "improvement and development of professors' teaching capability". However, this rather narrow notion of FD overlooks the very important social responsibilities of university professors as an "academic profession". As an "academic profession" the university professors are expected to serve not only as "teachers" but also as "researchers" as well as "service providers" to society in general. These are the social responsibilities of university professors as an "academic profession". For them, therefore, simply to develop their capability of teaching is not sufficient. They have to develop their ability as researchers and service providers as well. At the same time, they take the principle role to run their universities too. They have to be rational decision makers and effective organizers. In this sense they have also to develop and improve their capability as "managers" of their own universities. All of these aspects of FD should be redefined as "Professional Development(PD)", since faculty are the principal and critical "asset" or "capital" for the university and society as a whole.

In addition to develop themselves professionally, university professors need to develop themselves as "individual persons" too. Thus today we need to organize the effort of FD program to improve and develop university professors' capability and competence professionally as well as individually".

Furthermore, since the needs of university professors for FD at different career stages could be different, we must also take the career stages into consideration when we organize the FD programs at the university.

Following the Part I, that discussed the general background necessitating the total FD efforts at Japanese universities today, especially those focused on the improvement of teaching, this article develop the argument on the necessity of FD in the areas of "research development" responding to "intellectual menopause", "university management" and "organizational development" allowing the university president to take the lead, and "personal development" focusing on the critical stage of "middle age".

The main obstacle which makes difficult to implement the FD programs in Japan lies in the fact that Japanese university professors do not yet realize themselves nor are organized as "academic profession". Like other professions the university professors as "profession" have to be self-disciplined and be accountable for their jobs and results to society as a whole. Otherwise the Japanese university professors would still allow the government and other interest groups to intervene and direct on university matters.