

【講演・パネルディスカッション】

看護系大学の将来を担う教員に対するFDのあり方について

—将来を見据えた組織的なFD企画のために—

【調査】

若手看護学教員に求められる資質・能力獲得状況と支援に関する

実態およびFD活動の方向性



日本看護系大学協議会

ファカルティ・ディベロップメント委員会

平成21年度・平成22年度活動報告書

巻 頭 言

日本看護系大学協議会
ファカルティ・ディベロップメント委員会
委員長 正木 治恵
(千葉大学大学院看護学研究科長)

本報告書は、日本看護系大学協議会ファカルティ・ディベロップメント (FD) 委員会の平成 21・22 年度の活動をまとめたものです。今期の FD 委員会では、FD が大学および大学院において義務化されている現状において、看護系大学協議会としての FD 活動のあり方を検討することを基本としました。そこで、2つのことに取り組みました。1つは、FD活動を体系的に実施していくためのFDマップの作成と活用です。現在、会員校である看護系大学のFD活動は体系的に整理されておらず、各大学が単発的な講演会等の開催に終始するなど、活動内容に偏りがある可能性が高いと認識しています。一方で、看護学教育の特徴を踏まえた特色あるFD活動を実施している大学も見受けられます。そこで、FD活動の体系的取り組みを可能とすべく、講演・パネルディスカッション「看護系大学の将来を担う教員に対するFDのあり方について一将来を見据えた組織的なFD企画のために」を開催し、参加者の感想と共に、その概要をまとめました。

2つめの活動は、「若手看護学教員に求められる資質・能力獲得状況と支援に関する実態およびFD活動の方向性」についての調査です。本協議会会員校のご協力のもとに本調査を実施し、若手看護学教員に求められる資質・能力獲得状況と支援に関する実態について、その調査結果をまとめました。

ファカルティ・ディベロップメント (FD) 委員会は、本協議会の法人化を機に、看護学教育質向上委員会として統合されることになりました。今回実施した調査結果から、看護系大学教員には、教育力、研究力、看護実践能力の3つの能力をバランスよく持ち合わせるという高度な能力が求められていること、ならびに個々の大学の枠を越えた系統的・組織的なFDの体制づくりが必要であることが明らかになりました。今後、看護学教員の能力開発のためのFD体制作りに関して本協議会が果たすべき役割を明確にし、各大学との連携・協働のもとに取り組んでいく必要があると考えます。本報告書がその基盤作りの一助となれば幸いです。

目 次

I. 【講演・パネルディスカッション】	1
看護系大学の将来を担う教員に対するFDのあり方について ー将来を見据えた組織的なFD企画のためにー	
講演 FDマップの作成と活用	3
パネルディスカッション 看護学教育・研究に関するFDの取り組みの実際	47
II. 【調査】	63
若手看護学教員に求められる資質・能力獲得状況と 支援に関する実態およびFD活動の方向性	

I . 講演・パネルディスカッション

看護系大学の将来を担う教員に対するFDのあり方について

—将来を見据えた組織的なFD企画のために—

【講 演】

FD マップの作成と活用

愛媛大学教育・学生支援機構 教育企画室 副室長

佐藤 浩章

大学・短大で FDに携わる人のための FDマップと利用ガイドライン

■目次

序文
開発の経緯
開発の方針
本書の利用方法
FDマップの利用ガイドライン
FDマップ
-ミクロレベル
-ミドルレベル
-マクロレベル
用語解説

平成21年（2009年）3月
国立教育政策研究所 FDer研究会編

目 次

序文	1
開発の経緯	2
開発の方針	3
本書の利用方法	5
FDマップの利用ガイドライン	6
FDマップ	9
— ミクロレベル	9
— ミドルレベル	10
— マクロレベル	12
用語解説	15

序文

現在、日本の多くの大学では、教育の質的保証を実現するために教育内容や教育方法の改革に取り組んでいる。ファカルティ・ディベロップメント（FD）はこれを実現するための手段のひとつである。

FDの必要性については、高等教育政策の中でも言及されてきた。1998年に大学審議会が『21世紀の大学像と今後の改革方策について』（答申）の中で最初に指摘し、1999年には各大学におけるFDの実施が努力義務化された。2006年には、改正された教育基本法において、教員が自己の使命を自覚して絶えず研究と修養に励んで職責を遂行しなければならないこと、養成と研修の充実が図られなければならないことが規定された。また、2007年度に大学院設置基準が見直され、2008年に大学設置基準が見直されたことにより、大学院教育課程及び学士教育課程においてFDの実施が義務化された。

これらの政策に対応するために、教育の開発及び改善を専従で担当する教職員から構成される組織、典型的には「大学教育センター」を設置する大学が、国立大学を中心として出現するようになった。また、国公立を問わず多くの大学が学内の教職員から構成されるFD委員会を設置するようになった。だが、大学教育センターにおいてもFD委員会においても、FDを実施するための明確な指針がないために、それぞれが試行錯誤しながらFDの企画・運営に取り組んでいるというのが実情である。

『大学・短大でFDに携わる人のためのFDマップと利用ガイドライン』（以下、本書という）の目的は、主として、大学教育センター等においてFDを専従で担当する教職員（以下、FDer：ファカルティ・ディベロッパーという）、FD委員会の委員、管理者など、FDを担当する大学関係者に、何がFDであるのか、FDの目標は何か、FDの効果的な実施方法はどのようなものか、FDの成果は何によって明らかになるのかについて一定の枠組みを提示することである。現在、多くの大学において様々なFDが取り組まれている。本書がFDの取り組みとしているものは、大学教育に携わる者としての教員のキャリア開発を目的に設計されたプログラム（以下、FDプログラムという）である。

本書は、FDプログラムの体系表（以下、FDマップという）、FDマップを利用するためのガイドライン（以下、ガイドラインという）、用語解説の3点からなる。いずれも、国立教育政策研究所の政策研究課題リサーチ経費による「FDプログラムの構築支援とFDerの能力開発に関する研究」（研究代表者：川島啓二）の成果の一部である。各大学の大学教育センター等において活動するFDer、FD委員会の委員、管理者などの関係者がFDプログラムのあり方を検討するための有用なツールとなることを期待している。

最後に、FDマップを含む本書の開発について、貴重なご意見やご提案をくださった共同研究の委員各位、国内外の大学で活動するFDer及び教職員各位、高等教育論を専攻する教職員各位に深く感謝を申し上げます。

FDマップ開発ワーキンググループ 委員一同

(1)

開発の経緯

FD マップを開発するためのワーキンググループ（以下、FD マップ WG という）が発足した契機は、国立教育政策研究所の研究プロジェクト（2007 年度）である「FDer 養成のためのプログラム開発」（研究代表者：川島啓二）の一環として 2007 年 10 月に開催した研究会である。このプロジェクトの目的のひとつが、日本の大学で活動する FDer のための支援組織である FD ネットワークのあり方を検討することであった。この研究会において、FDer が FD ネットワークに期待することとして、各大学が実施している FD プログラムを整理・体系化したり、FDer が FD プログラムを企画・運営するための指針を開発したりすることがあるとわかった。この期待に応えるために、FD プログラムを体系的に示した FD マップを開発するためのワーキンググループを組織し、以後、この FD マップ WG が中心となって開発を進めてきた。そして、開発した FD マップを、国立教育政策研究所の政策研究課題リサーチ経費による調査研究（前出）に関する研究会や国内外で開催される学会等において発表し（下記参照）、多くの知見を得た。

- 2007 年 11 月 第 1 回 FD マップ WG [国立教育政策研究所]
- 2008 年 3 月 「FDer 養成のためのプログラム開発」研修会 [愛媛大学]
- 2008 年 4 月 第 2 回 FD マップ WG [愛媛大学]
- 2008 年 5 月 日本高等教育学会・第 11 回大会 [東北大学]
- 2008 年 7 月 高等研究センター・第 42 回客員教授セミナー [名古屋大学]
- 2008 年 8 月 「FD プログラムの構築支援と FDer の能力開発に関する研究」研修会 [湘南国際村センター]
- 2008 年 10 月 Professional and Organizational Development Network (POD Network) と National Council for Staff, Program and Organizational Development (NCSPOD) による合同の年次大会 [Nugget Resort (Reno,Nevada,USA)]
- 2008 年 12 月 第 3 回 FD マップ WG [三重大学]

これらの場において得た知見等をもとに、FD マップの更なる開発と検討を進めた。その結果、次の 2 点を併せて開発することによって、FD マップの利用者の利便性を図ることとした。

- ・FD マップの利用方法を示した「FD マップの利用ガイドライン」
- ・FD マップ内で使用する用語の解説である「用語解説」

以上より、本書によって、「FD マップ」「FD マップの利用ガイドライン」「用語解説」の 3 点を公表するに至った。

開発の方針

FD マップの利用ガイドライン, FD マップ, 用語解説の開発の方針は次のとおりである。

1. FD マップでは, FD を実践する上で生ずる現状の様々な制約にとらわれることなく, FD プログラムとして考えられる活動の全体像を提示する。
2. FD マップでは, 人事, 財政, 学習環境等を含む FD に関するあらゆる事象を対象とするのではなく, プログラム化した FD (FD を目的として設計されたプログラム) に焦点をあてる。
3. ガイドラインの利用者として, 主に, 大学教育センター等で活動する FDer を想定するが, 同時に, FD 委員会の委員, 管理者, その他 FD に関心をもつ大学関係者にとっても有用なツールにする。
4. 用語解説に選出した用語は, FDer が FD プログラムを企画・運営するための共通の理解を得るための作業言語として使用する。各用語について, 多様な表現があると考えられるが, 今後の検討を進める中で, 必要に応じて修正したり採用したりする。
5. FD マップの枠組みは, 次の先行研究を参考にしながら, その基盤にあるキャリア開発 (career development) の理論を取り入れ, 大学教育に携わる者としての大学教員のキャリア開発の体系図としても利用できる設計にする。

レベル フェーズ	ミクロ 個々の教員 授業・教授法			ミドル 教務委員 カリキュラム・ プログラム			マクロ 管理者 組織の教育環境 ・教育制度		
	目標	方法	評価	目標	方法	評価	目標	方法	評価
I. 導入 (気づく・わかる)									
II. 基本 (実践できる)									
III. 応用 (開発・報告できる)									
IV. 支援 (教えられる)									

- Diamond, Robert M. Faculty, Instructional and Organizational Development: Options and Choices, in Kay Herr Gillespie ed. *A Guide to Faculty Development: Practical Advice, Example and Resources*. Anker Publishing, 2002, pp.2-8.
 - 日本図書館協会図書館利用教育委員会『図書館利用教育ハンドブック：大学図書館版』日本図書館協会，2003，209p.
 - 愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室『FD/TAD ガイドブック 2007』愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室，2007，27p.
6. すべてのFDeRがFDマップに提示したすべてのFDプログラムを一律に実現することを要求するのではなく，FD マップが示す全体的な枠組みを意識した上で，各大学のニーズや人的・物的資源にあわせて取捨選択することを推奨するようにする。
 7. FD マップに示した目標を達成する手段を立案するためには，より具体的な達成目標を設定し，実施計画を作成することを，利用者に推奨するようにする。
 8. 各大学においてFDプログラムを企画・運営するための具体的な手順等に関する情報については，刊行を予定しているハンドブック等において提供することとする。

本書の利用方法

本書は、FD マップの利用ガイドライン、FD マップ、用語解説の3点からなる。

「FD マップの利用ガイドライン」

FD マップを有効に利用するための指針である。FD マップを活用するために、FDer が把握しておく必要のあるFD マップの意義や対象、各大学で取り組むべき事項について説明している。

「FD マップ」

本書の中核をなすもので、大学教育に携わる教員を対象とするFD プログラムとして想定されるプログラムを体系的に整理し提示したものである。FD マップでは、FD プログラムを実施する対象を「ミクロ・レベル（授業・教授法の開発）」「ミドル・レベル（カリキュラム・プログラムの開発）」「マクロ・レベル（組織の教育環境・教育制度の開発）」に分類している。そして、各レベルにおいて、能力開発の段階（フェーズⅠ～Ⅳ）に応じた目標・評価の指標例・実施方法の例を明示している。

「用語解説」

FD マップ及びFD マップの利用ガイドラインにおいて使用している用語に関する解説である。初めてFD プログラムを企画・運営することになったFDer にとっても役立つツールとなるために、用語の解説だけでなく、事例を紹介したり、FD プログラムを効果的に運営するためのティップスを紹介したりしている。

FD プログラムを初めて企画・運営するFDer だけではなく、どの読者についても、FD マップの利用ガイドラインを読んだ上で、FD マップを利用することを推奨する。不明な用語があれば、「用語解説」を参考にして読み進めていただきたい。

なお、FD マップを利用する際の注意点については、「開発の方針」の6から8を参照していただきたい。

FDマップの利用ガイドライン

はじめに

FDer の使命は、教員自身に取り組む教育活動の改善を支援・促進することである。これを支援・促進するためには、個々の教員を対象とする領域、カリキュラム及びプログラムを対象とする領域、大学全体の教育環境及び教育制度を対象とする領域という 3 つのレベルで考えることが有効である。

FD マップは、FDer が、その 3 つのレベルを含む FD プログラムの全体的な枠組みを理解したり、実施している FD プログラムを FD マップに位置づけることによって現状を把握したり、今後の方向性を検討したりするためのひとつの指針である。

総論

1. 定義

FD マップは、大学教育に携わる大学教員を対象とする FD プログラムとして想定されるプログラムを俯瞰する体系図である。

2. 意義

FD マップを活用することによって、FDer が、現在実施している FD プログラムを振り返ったり、支援・促進が必要になる対象を明らかにしたり、FD プログラムを開発するための今後の課題に気づいたりすることができる。更には、他機関と共同して FD プログラムを企画・運営することを促進することができる。

3. 対象

FD マップの主な利用者として、大学教育センター等で活動する FDer, FD 委員会の委員、管理者など FD を担当する大学関係者を想定している。

各大学で取り組むべき項目

FDer に期待するのは、以下に提示する項目について、可能な項目から実現できるように努めることである。理想的には、これらを総合的に実現することである。

1. 理念の確認

- 教員自身に取り組む教育活動の改善を支援・促進するという FDer の使命を、FDer 等の所属組織の方針として明文化する。
- FDer 等に関する所属組織の方針を学内に周知し、理解者や協力者を増やし、合意を得

る。

2. 組織の確立

- FD の企画・運営・評価に責任を持つ部署と責任者を決める。
- 大学の公式の職務分掌の中に、FDer 等に関する規定を明記する。
- FD の企画・運営・評価を担当する責任者に、FD を遂行するために必要になる地位と権限を与える。

3. 現状の分析

- 学内外において実施している FD の実態を分析する。
- 所属する組織における FD の使命・目的を理解する。
- 所属する組織における個々の教員による教育改善に関する取り組み、カリキュラム及びプログラムの編成、教育環境や教育制度の現状を把握する。
- FD プログラムの対象者を、マイクロ（教員）、ミドル（教務委員）、マクロ（管理者）の 3 つにセグメント化し、各セグメントのニーズを明確にする。

4. 目標の設定

- FD プログラムの目標を、フェーズⅠ：導入（気づく、わかる）、フェーズⅡ：基本（実践できる）、フェーズⅢ：応用（開発できる、報告できる）、フェーズⅣ：支援（教えられる）の、4 つの領域によって明文化する。
- FD プログラムの対象者である各セグメントのニーズをもとに、FD マップが提示する目標をより具体化した達成目標を設定する。
- 一部の対象者のニーズに対応する達成目標についても併せて設定する。

5. 方法・手段の設定

- 設定した FD プログラムの達成目標を実現させるために必要になる方法や手段を具体的に設定する。
- FD プログラムの方法や手段を準備するために必要になる人的・物的資源や予算等を設定する。
- FD プログラムを実施する日時を設定し、実施日までの準備の手順を設定する。

6. 財政の確立

- FD プログラムの実施に必要な予算を毎年計上し確保する。
- 予算は目標の達成に必要な人員、研修、施設・設備、教材、広報手段を十分に調達できる額とする。
- 更なる予算を獲得するために、企画もしくは運営している FD プログラムに関連する競争的外部資金に関する情報を収集し、必要に応じて応募する。

7. 人員の採用と研修

- FDプログラムの企画・運営・評価を行うことのできる人員（例として、FDer, FD委員会の委員）を採用，育成する。
- FDプログラムの目標を達成するのに適した企画・運営者，講師，支援スタッフなどを選出，確保する。
- 確保した人員を対象として，研修を実施する。研修の内容には，指導法，教材の作成法，機器の操作法，評価方法，FDに関する専門知識，高等教育に関する専門知識などを含む。
- 研修のためのマニュアルを作成する。

8. 施設・設備，教材，広報手段の提供

- FDプログラムの目標を達成するのに適した施設・設備を用意する。
- FDプログラムの目標を達成するのに適した教材を準備する。
- 多様な広報手段によってFDプログラムの周知を行う。
- 教材を準備するための機器および作業環境を整備する。
- FDプログラムを企画・運営するためのマニュアルを作成する。

9. 協力体制の確立

- 所属する組織の構成員がFDプログラムに参加・協力する体制を確立する。
- 所属する組織の構成員が目標の達成度に関する評価に参加・協力する体制を確立する。

10. 評価の定着化

- FDプログラムの効果を定期的に評価する。
- FDプログラム全体の目標の達成度を評価し，その結果を学内外に公表する。
- 得られた評価の結果を，次に企画するFDプログラムの達成目標に反映させる。

FD マップ

マイクロ・レベル			
目的：個々の教員による授業・教授法の開発			
	目標		
	実施方法		
	評価指標の例		
フェーズⅠ： 導入（わかる） 新任教員 ティーチン グ・アシスタ ント（TA）	<p>① 教員の業務として授業の運営及び改善があることを説明することができる。</p> <p>② 所属機関（大学や学部など）の教育目標を説明することができる。</p> <p>③ 所属機関の授業やカリキュラムに関する基本的な事項や特徴を説明することができる。</p> <p>④ 所属機関の学生・教職員の特徴を説明することができる。</p> <p>⑤ 所属機関における教育・学習支援のための組織・仕組みを説明することができる。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. オリエンテーション 2. ガイダンス 3. 講演会 4. メディア学習（eラーニング、ビデオ・DVD 学習） 5. ちらし、グッズ、ポスター、カレンダー 6. ニュースレター、メールマガジン、WEB サイト 7. メーリングリスト 8. 文献リスト 9. 授業の手引き 	<ol style="list-style-type: none"> 1. プログラムの参加者・利用者数（①～⑤） 2. プログラムの参加者・利用者の満足度、目標の到達度（①～⑤） 3. eラーニング教材のアクセス数（①～⑤） 4. メーリングリストの登録者・利用者数（①～⑤） 5. WEB サイトのアクセス数（①～⑤）
フェーズⅡ： 基本（実践でき る） 新任教員	<p>① 授業を運営するための基本的な方法について説明することができる。</p> <p>② 所属機関や学習者のニーズを把握することができる。</p> <p>③ ②をもとに、担当する科目に適した目的・目標を設定することができる。</p> <p>④ 授業を運営するための基本的な方法をもとに、担当する科目の運営計画を作成することができる。</p> <p>⑤ 教材を作成するための基本的な方法を知り、これをもとに担当する科目で使用する教材を作成することができる。</p> <p>⑥ 授業を実施するための基本的なスキルを知り、これをもとに授業を実施することができる。</p> <p>⑦ 成績を評価するための基本的な方法を知り、これをもとに成績を評価することができる。</p> <p>⑧ 授業を評価するための基本的な方法を知り、これをもとに授業を評価することができる。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ワークショップ 2. セミナー 3. 授業公開プログラム 4. 模擬授業 5. コンサルテーション（個別、グループ） 6. 授業日誌のためのフォーマットの提供 7. メディア学習（eラーニング、ビデオ・DVD 学習） 8. 文献リスト 9. 授業の手引き 	<ol style="list-style-type: none"> 1. プログラムの参加者・利用者数（①～⑧） 2. プログラムの参加者・利用者の満足度、目標の到達度（①～⑧） 3. 同僚・先輩から見た行動の変容度（①～⑧） 4. eラーニング教材のアクセス数（①～⑧） 5. 学生による授業評価における満足度、目標の達成度、授業の改善度（①～⑧） 6. シラバスにおける目的・目標、授業計画、成績評価の方法に関する

<p>フェーズⅢ： 応用・発展（報告できる，開発できる） 中堅教員</p>	<p>① 授業を運営するための多様な方法を知り，その中から，担当する科目の目的・目標の達成に適した方法を選択・開発することができる。</p> <p>② 教材を作成するための多様な方法を知り，その中から，担当する科目の目的・目標の達成に適した方法を選択・開発することができる。</p> <p>③ 成績を評価するための多様な方法を知り，その中から，担当する科目の目的・目標の達成に適した方法を選択・開発することができる。</p> <p>④ 授業を実施するための多様な方法を知り，その中から，担当する科目の目的・目標の達成に適した方法を選択・開発することができる。</p> <p>⑤ 授業を評価するための多様な方法を知り，その中から，担当する科目の目的・目標の達成に適した方法を選択・開発することができる。</p> <p>⑥ 多様な授業実践の事例を説明することができる。</p>	<p>1. ワークショップ セミナー 授業参観プログラム 授業公開プログラム 模擬授業 2. コンサルテーション（個別，グループ） 3. 授業日誌のためのフォーマット 4. メディア学習(eラーニング，ビデオ・DVD学習) 5. 文献リスト 10. 授業改善の成果報告（論文・報告書） 11. ティーチング・ポートフォリオ 12. 録音・録画サービス 13. 教科書作成の支援</p>	<p>る記載内容（①～⑧）</p> <p>1. プログラムの参加者・利用者数（①～⑥） 2. プログラムの参加者・利用者の満足度，目標の到達度（①～⑥） 3. eラーニング教材のアクセス数（①～⑥） 4. 学生による授業評価における満足度，目標の達成度，授業の改善度（①～⑥） 5. シラバスにおける目的・目標、授業計画、成績評価の方法に関する記載内容（①～⑥）</p>
<p>フェーズⅣ： 支援（教えられる） メンター教員</p>	<p>① ミクロ・レベルについて，他の教員を支援することができる。</p> <p>② 所属機関に適したFDプログラム（ミクロ・レベル）を企画・運営することができる。</p> <p>③ 大学教育関係の国内外の動向（特に，授業改善について）について説明することができる。</p>	<p>1. コンサルテーション（個別，グループ） 2. 文献リスト 3. 授業支援ツールの開発協力 4. チーム・ティーチング 5. ネットワーク化の支援</p>	<p>1. プログラムの参加者・利用者数（①～③） 2. プログラムの参加者・利用者の満足度，目標の到達度（①～③） 3. メンティによるメンター評価における満足度、目標の到達度（①）</p>

	<p>ミドル・レベル</p> <p>目的：教務委員によるカリキュラム・プログラムの開発</p>	<p>実施方法</p>	<p>評価の指標例</p>
	<p>目標</p>		

<p>フェーズⅠ： 導入（気づく・ わかる） 新任教務委員 新任教務委員 候補者</p>	<p>① 教務委員の業務としてカリキュラム（プログラム）を含む、以下同様）の運営及び改善があることを説明することができる。 ② 所属機関の教育目標を説明することができる。 ③ 所属機関の授業やカリキュラムに関する基本的な事項や特徴を説明することができる。 ④ 所属機関の学生や教職員の特徴を説明することができる。 ⑤ 所属機関におけるカリキュラムの編成に関わる組織や仕組みを説明することができる。</p>	<p>1. オリエンテーション 2. ガイダンス 3. 講演会 4. メディア学習（eラーニング、ビデオ・DVD 学習） 5. ちらし、グッズ、ポスター、カレンダー 6. ニュースレター、メールマガジン、WEB サイト 7. メーリングリスト 8. 文献リスト</p>	<p>1. プログラムの参加者・利用者数（①～⑤） 2. プログラムの参加者・利用者の満足度、目標の到達度（①～⑤） 3. eラーニング教材のアクセス数（①～⑤） 4. メーリングリストの登録者・利用者数（①～⑤） 5. WEB サイトのアクセス数（①～⑤）</p>
<p>フェーズⅡ：基本（実践できる） 新任教務委員</p>	<p>① カリキュラムを管理する基本的な方法について説明することができる。 ② 所属機関のニーズを把握することができる。 ③ 所属機関の目的・目標をもとに、現行のカリキュラムを分析することができる。 ④ カリキュラムを管理する基本的な方法をもとに、実務調整を進めることができる（例として、科目の追加・削減）。 ⑤ カリキュラムを管理する基本的な方法をもとに、カリキュラムの実施を管理したり、実施上の問題を解決したりすることができる（例として、受講の調整、資源の配分）。 ⑥ カリキュラムを管理する基本的な方法をもとに、カリキュラムを評価することができる。</p>	<p>1. ワークショップ 2. セミナー 3. コンサルテーション（個別、グループ） 4. メディア学習（eラーニング、ビデオ・DVD 学習） 5. 文献リスト</p>	<p>1. プログラムの参加者・利用者数（①～⑥） 2. プログラムの参加者・利用者の満足度、目標の到達度（①～⑥） 3. 同僚・先輩からみた行動の変容（①～⑥） 4. eラーニング教材のアクセス数（①～⑥） 5. カリキュラムを説明している資料の有無とその記載内容（改編の場合は、改編前と改編後の資料。成果報告書を含む）（①～⑥） 6. 学内外のステークホルダーによるカリキュラムの満足度（①～⑥）</p>
<p>フェーズⅢ：応用（報告できる、自分で開発</p>	<p>① カリキュラムを管理する基本的な方法をもとに、所属機関の目的・目標の達成に適した科目を配列することができる。</p>	<p>1. ワークショップ 2. セミナー 3. コンサルテーション（個別、</p>	<p>1. プログラムの参加者・利用者数（①～⑦） 2. プログラムの参加</p>

<p>できる)</p> <p>中堅教務委員 (経験者)</p>	<p>② 現行のキャリアグラムを分析し、問題を解決するための指針を提示することができる。</p> <p>③ ②について、キャリアグラムを管理する基本的な方法をもとに、実務調整を進めることができる(例として、科目の新設)。</p> <p>④ 新しいキャリアグラムの試行を管理したり、試行上の問題を解決したりすることができる(例として、台意の形成、資源の配分)。</p> <p>⑤ 新しいキャリアグラムの実施を管理したり、実施上の問題を解決したりすることができる(例として、台意の形成、資源の配分)。</p> <p>⑥ キャリグラムを評価する多様な方法を知り、その中から、所属機関の目的・目標の達成に適した方法を選択することができる。</p> <p>⑦ 他の機関(他大学や所属機関の他学部など)におけるキャリアグラムの事例について説明することができる。</p>	<p>グループ)</p> <p>4. キャリグラム開発の成果報告(論文・報告書)</p> <p>5. メディア学習(eラーニング、ビデオ・DVD学習)</p> <p>6. 文献リスト</p>	<p>者・利用者の満足度、目標の到達度(①~⑦)</p> <p>3. 同僚・先輩からみた行動の変容(①~⑦)</p> <p>4. eラーニング教材のアクセス数(①~⑦)</p> <p>5. キャリグラムを説明している資料の有無とその記載内容(改編の場合は、改編前と改編後の資料。成果報告書を含む)(①~⑦)</p> <p>6. 学内外のステークホルダーによるキャリアグラムに満足度(①~⑦)</p>
<p>フェーズⅣ：支援(教えられる)</p> <p>メンター教務委員</p>	<p>① ミドル・レベルについて、他の教務委員や教務委員の候補者を支援することができる。</p> <p>② 所属機関に適したFDプログラムを企画・運営することができる(ミドル・レベル)。</p> <p>③ 大学教育関係の国内外の動向(特に、キャリアグラムについて)について説明することができる。</p>	<p>1. コンサルテーション(個別、グループ)</p> <p>2. 文献リスト</p> <p>3. ネットワーク化の支援</p>	<p>1. プログラムの参加者・利用者数(①~③)</p> <p>2. プログラムの参加者・利用者の満足度、目標の到達度(①~③)</p> <p>3. メンターによるメンター評価における満足度、目標の到達度(①)</p> <p>4. 同僚・先輩からみた行動の変容(①~③)</p>

<p>マクロ・レベル</p> <p>目的：管理者による組織の教育環境及び教育制度の開発</p>		<p>評価の指標例</p>
<p>目標</p>	<p>実施方法</p>	<p>評価の指標例</p>

<p>フェーズⅠ：導入（気づく・わかる） 新任管理者 管理者候補者</p>	<p>① 所属機関の教育を担当する管理者の業務として、教育システムの管理及び改善があることを説明することができる。 ② 所属機関の教育目標を説明することができる。 ③ 所属機関の教育システムに関する基本的な事項や特徴を説明することができる。 ④ 所属機関の学生や教職員の特徴を説明することができる。 ⑤ 所属機関における教育・学習支援組織や仕組みを説明することができる。 ⑥ 高等教育に関する基本的な事項を説明することができる。</p>	<p>1. オリエンテーション 2. ガイダンス 3. 講演会 4. メディア学習（eラーニング、ビデオ・DVD学習） 5. ちらし、グッズ、ポスター、カレンダー 6. ニュースレター、メールマガジン、WEBサイト 7. メールマガジン 8. 文獻リスト 9. 会議・会合における発言・発言内容の支援</p>	<p>1. プログラムの参加者・利用者数（①～⑥） 2. プログラムの参加者・利用者の満足度、目標の到達度（①～⑥） 3. eラーニング教材のアクセス数（①～⑥） 4. メーリングリストの登録者・利用者数（①～⑥） 5. WEB サイトのアクセス数（①～⑥） 6. 会議・会合における発言内容（①～⑥）</p>
<p>フェーズⅡ：基本（実践できる） 新任管理者</p>	<p>① 教育システムを管理する基本的な方法について説明することができる。 ② ステークホルダーのニーズを把握することができる。 ③ 所属機関の目的・目標をもとに、現行の教育システムを分析することができる。 ④ 教育システムを管理する基本的な方法をもとに、実務調整を進めることができる。（例として、部局間の調整、専門部署の設置、人材の採用、学外との折衝） ⑤ 教育システムを管理する基本的な方法をもとに、教育システムを管理したり、運用上の問題を解決したりすることができる。（例として、部局間の調整、専門部署の設置、人材の採用、学外との折衝） ⑥ 教育システムを管理する基本的な方法をもとに、教育システムを評価することができる。</p>	<p>1. ワークショップ 2. セミナー 3. コンサルテーション（個別、グループ） 4. メディア学習（eラーニング、ビデオ・DVD学習） 5. 文獻リスト 6. 外部報告書の作成支援 7. 会議・会合における発言・発言内容の支援</p>	<p>1. プログラムの参加者・利用者数（①～⑥） 2. プログラムの参加者・利用者の満足度、目標の到達度（①～⑥） 3. 教職員からみたら行動の変容（①～⑥） 4. eラーニング教材のアクセス数（①～⑥） 5. 会議・会合における発言内容（①～⑥） 6. 教育システムを説明している資料の有無とその記載内容改編の場合は、改編前と改編後の資料。成果報告書を含む（①～⑥） 7. 学内外のステークホルダーによる教育システムの満足度（①～⑥）</p>

<p>フェーズⅢ：応用（報告できる、自分で開発できる） 管理者</p>	<p>① 教育システムを管理する基本的な方法をもとに，所属機関の目的・目標の達成に適した実施計画を作成することができる。</p> <p>② 現行の教育システムを分析し，問題を解決するための指針を提示することができる。</p> <p>③ ②について，教育システムを管理する基本的な方法をもとに，実務調整を進めることができる。（例として，部局間の調整，専門部署の設置，人材の採用，学外との折衝）</p> <p>④ 新しい教育システムの試行を管理したり，試行上の問題を解決したりすることができる。（例として，部局間の調整，専門部署の設置，人材の採用，学外との折衝）</p> <p>⑤ 新しい教育システムの実施を管理したり，実施上の問題を解決したりすることができる。（例として，部局間の調整，専門部署の設置，人材の採用，学外との折衝）</p> <p>⑥ 教育システムを評価する多様な方法を知り，その中から，所属機関の目的・目標の達成に適した方法を選択することができる。</p> <p>⑦ 他大学における教育システムの事例について説明することができる。</p>	<p>⑥)</p> <p>1. ワークショップ 2. セミナー 3. コンサルテーション（個別，グループ） 4. 教育システム開発の成果報告（論文・報告書） 5. メディア学習（eラーニング，ビデオ・DVD学習） 6. 文献リスト 7. 外部報告書の作成支援 8. 会議・会合における発言・発言内容の支援</p>	<p>⑥)</p> <p>1. プログラムの参加者・利用者数（①～⑦） 2. プログラムの参加者・利用者の満足度，目標の到達度（①～⑦） 3. 教職員からみた行動の変容（①～⑦） 4. eラーニング教材のアクセス数（①～⑦） 5. 会議・会合における発言内容（①～⑦） 6. 教育システムを説明している資料の有無とその記載内容改編の場合は，改編前と改編後の資料。成果報告書を含む（①～⑦） 7. 学内外のステークホルダーによる教育システムの満足度（①～⑦）</p>
<p>フェーズⅣ：支援（教えられる） 管理者</p>	<p>① マクロ・レベルについて，他の管理者や管理者の候補者を支援することができる。</p> <p>② 所属機関に適したFDプログラム（マクロ・レベル）を企画・運営することができる。</p> <p>③ 大学教育関係の国内外の動向（特に，教育システムについて）について説明することができる。</p>	<p>1. コンサルテーション（個別，グループ） 2. 文献リスト 3. ハンドブックの作成支援 4. ネットワーク化の支援 5. 会議・会合における発言・発言内容の支援</p>	<p>1. プログラムの参加者・利用者数（①～③） 2. プログラムの参加者・利用者の満足度，目標の到達度（①～③） 3. 教職員からみた行動の変容（①～③） 4. 会議・会合における発言内容（①～③）</p>

用語解説

以下の解説は、「FD マップの利用ガイドライン」及び「FD マップ」で使用している用語の解説である。FD 関係の一般的な用語だけでなく、本書に特有の用語についても解説している。例を示すなど、FDer が FD プログラムを企画・運営する上で役立つ工夫をしている。全体の構成は、最初に五十音順で用語を並べ、次に ABC 順で並べている。→は説明がある用語（を見よ参照）、⇒は関連する用語（をも見よ参照）を示している。

<あ行>

■オフィスアワー (office hour) 学生の授業に関する質問や学業に関する相談について、教員が研究室で相談に応じることができる時間帯のこと。教員はこれをシラバス等に記載するなどして、学生への周知を図る。学生は、教員が指定した曜日と時間帯、事前予約の必要性の有無等について確認し、面談に臨む。

■オリエンテーション (orientation) 新規採用された教員を対象として実施する説明会を意味する。所属機関の教育目標、所属機関において授業を担当する上で必要となる内容の概要、所属機関内において利用できる学習・教育支援施設とそれらが提供するサービスについて説明したり、教員として必要になる基本的な資料等を配布したりする。説明をするときのポイントは、たくさんの情報を詰め込もうとしたり、説明する内容のすべてを理解することを期待したりするのではなく、基本的な情報を短時間で端的に紹介したり、困ったときに誰からどのような支援を受けることができるのかを知る機会を与えたりすることである。大学教育センターのパンフレットやリーフレットを配布したり、大学教育センターやFDerの連絡先を伝えたりすることによって、大学教育センターが提供するプログラムやサービスへの関心を高め、参加を導きやすくすることができる。

⇒「ガイダンス」

■オリジナル・グッズ (novelty) 各大学（部局・組織を含む）が独自に開発した物品を意味する。広報用として開発されることが多い。各大学のロゴや連絡先（例として、電話番号、WEBサイトのアドレス）、授業のティップスなどを記載した物品を支援の対象者に配布することによって、その存在と役割を知らせたり、サービス内容などをアピールしたりする効果がある。オリジナル・グッズの例として、ボールペン、クリアホルダー、メモパッド、しおり、カレンダー、マウスパッド、エコバッグ、Tシャツ、タオル、マグカップ、皿、キーホルダー、ストラップ、扇子などがある。

<か行>

■会議・会合への参加・発言 (Being a member of committees) 所属機関内における委員会等の会議・会合に参加することは、FDerにとって、その存在と役割を印象づけたり、提供

するサービスを案内したりするのに有効である。フェーズⅠでは、参加可能な委員会等に参加させてもらうよう働きかけ、オブザーバとしての列席から始め、機会があれば正式な出席者となるように依頼をする。フェーズⅡ及びⅢでは、委員会等の業務を積極的に引き受けることが重要である。委員会関係者からの依頼に応じて、専門知識を提供したり、議論を取りまとめたりする。このようなFDerの活動を通して、委員会の関係者は、大学教育センターやFDerの存在と役割を知ったり、教育改善の仕組みを理解したりすることになる。

■ ガイダンス (guidance) → 「オリエンテーション」

■ 外部資金に関するデータ 例として、教育関係の競争的資金として文部科学省が支援するGP事業の採択件数、その他民間団体・財団が提供する教育改革支援資金の獲得件数などがある。

■ 各種報告書の作成支援 (Support for writing document) 例として、認証評価の報告書や法人評価の報告書の作成に求められる要件を助言したり、学内のデータや事実を収集・加工して提供したりする活動がある。役職の交代時には、業務引き継ぎのための報告書として、大学の現状や在任中に取り組んだ改革をまとめた文書を作成するのを支援することもある。

■ 学内の教育・学習支援組織 (learning/teaching support center) 例として、大学教育センター (FDの企画・運営や高等教育関係の調査研究を行う組織)、学生相談センター (生活相談、メンタルヘルス、履修相談を行う組織)、情報教育センター (eラーニング等の企画・運営・管理組織)、附属図書館 (情報検索法の指導やレファレンス・サービスを提供する組織) などがある。学生同士が学習を支援し合うボランティア組織を持つ大学もある。

■ カリキュラム (curriculum) 教育する立場にあるものが定めた教育目標の実現と達成を促すために、教育内容を学習者の学習段階に応じて計画的・系統的に配列したもの。狭義には教育課程と同義で、定められた条件を満たすことによって修了や卒業が認定される。
⇒ 「プログラム」

■ カリキュラム編成に関わる組織や仕組み カリキュラムの改革、あるいは新規のカリキュラムの開発に関わる部局内の委員会、全学組織等の組織に関する情報のこと。またそれらの組織においてどのような順番で、どのような手続きを経て意思決定するのかという仕組みについての情報のこと。

■ カリキュラム (プログラム) 評価 (program assessment) カリキュラム (プログラム) が教育目標を実現するものとなっているかどうかを点検すること。在学生、卒業生、卒業

生の就職先など、各ステークホルダーからの評価を受ける。実施方法として、質問紙調査やインタビュー調査がある。質問紙は、紙で配布する以外にオンラインの集計システムを利用することができる。インタビューの実施の方法として、面接以外に電話や電子メールを用いた簡易インタビューがある。どちらの調査であっても事前評価、事後評価、追跡評価とそれらの組み合わせで実施することができる。カリキュラムの評価でポイントになるのは、個々の授業に還元されない全体性であり、授業評価とカリキュラム評価では調査内容も評価対象も異なることに注意する必要がある。また、ステークホルダーの立場によって評価が異なることが予想されるため、可能な限り多面的に実施することが望ましい。

■観察 (observation) 事象の特徴を把握するために、聴取や文書データに頼らず、観察によってそれを行うこと。ミドル・レベルの観察者として、メンター教員やFDerを想定している。マクロ・レベルの観察者として、学長や学部長などの役職者、役職経験者、FDerを想定している。

■客観データ 本書で「客観データ」とある場合は、数値に代表されるような、ある指標に関して客観的に収集されたデータのことを意味する。大学教育関係のデータの例として、休退学者の数、成績の分布、平均的な取得単位数、図書館の利用者数、図書の貸出数、eラーニング教材の利用者数、就職率、進路の満足度、求人票の数、教育関連施設の利用率、入学志願の倍率、FDプログラムの参加者数などがある。

■キャップ制度 学生が単位を過剰に登録するのを防ぐために、1学期間あるいは1年間に履修登録できる単位の上限を設ける制度のこと。

■教育・学習支援のための組織や仕組み 大学教育センターなどFDを担当している組織の存在や役割、ならびに提供されているプログラムやサービスに関する情報。また学習相談窓口、初年次教育センターなど、学生の学習を支援する組織の存在や役割、ならびに提供されているプログラムやサービスに関する情報。

■教育業績 (educational performance) 教育に関係する全ての成果のこと。具体的には、以下の指標によって示すことができる。シラバス、各種教材・教具、授業風景を撮影した映像、学生による授業評価の結果、授業における学生の目標到達度、同僚からの評価など。教員の教育業績を評価する際には、複数の指標を使って、慎重に行う必要がある。

■教育システム 個々の授業及びカリキュラムに分類されない取り組み、制度、仕組みを指す。例として、GPA制度、オフィスアワー制度、履修登録の上限設定（キャップ制度）、単位制度の実質化の取り組み、教員の表彰規定、教育業績の評価などがある。

→「GPA」,「オフィスアワー」,「キャップ制度」,「単位制度の実質化」,「教員の表彰」,「教育業績」

■教育システム評価 大学の教育システムが教育目標の実現に沿ったものとなっているかを点検すること。各ステークホルダーから評価を受けることで、多面的に実施する。実施方法として、質問紙調査やインタビュー調査がある。質問紙は、紙で配布する以外にオンラインの集計システムを利用することができる。インタビューの実施の方法として、面談以外に電話や電子メールを使った簡易インタビューもある。どちらも事前評価、事後評価、追跡評価とそれらの組み合わせで実施することができる。

■教員の表彰 (teaching award) 教育業績の高い教員を称えること。ベスト・ティーチャー賞などの賞を与えたり、更なる教育改善のための研究費を支給したりすることもある。競争的環境をつくるというよりも、教育業績の高い教員が称賛される組織文化をつくることが重要である。表彰の際には、どのような指標を使用し、どのような手続きによって対象者を選出するのかを明確にしておく必要がある。

■教科書の作成支援 教員が授業で使用する教科書の作成を支援すること。作成にあたって必要な情報・知識・技能に関する助言を行う場合、必要経費の一部を負担するという支援の方法もある。教科書の作成作業を通して、教員は、授業の流れや授業で使用する専門用語を見直すことができる。作成した教科書は教員個人の業績とすることもできる。

■講演会 (lecture) フェーズ I では、教員が教育や教育改善に関する共通の知識を習得することを期待するために、講演会形式のFDプログラムは有効である。しかしながら、講演会は、技能や態度の習得には不向きであるために、フェーズ II 以降では、有効に機能しないことが多い。

■高等教育に関わる基本的な知識 所属機関を含む国内外の高等教育機関における教育に関する知識のこと。例として、歴史、哲学、教育制度、大学経営 (財政、目標)、大学評価、国際化、入学者選抜、大学と社会、教職員、教育・学習支援、学生支援などの領域がある。

■コンサルタント (consultant) コンサルテーションを担当するコンサルタントとなる FDer の役割は、データの収集・分析者であったり、カウンセラーであったり、情報の提供者であったりする。例として、教員や教員集団が担当する科目を履修する学生からコメントを収集したり、対象となる科目の授業評価の結果を分析したりした結果を当該教員や教員集団と共有して、共に課題を解決することがある。

コンサルタントに必要な知識やスキルとして、FD 及び教育関係の文献の知識、インタビ

ュー調査のスキル，データ収集・分析のスキル，観察のスキル，相談者に自信を与えること，共感などがある。

⇒「コンサルテーション」

■コンサルテーション (consultation) 個々の教員や教員集団から，教育に関する相談を受け，これに対応すること。例として，個々の教員と授業改善の方向性を検討したり，特定の学科の教員集団とカリキュラムのあり方を検討したり，管理者と大学運営のあり方を検討したりすることがある。

コンサルテーションの方法は主に 2 つある。ひとつは支援の対象者に直面する問題に関する情報を提供する方法（プル型）であり，もうひとつは FDer が必要であると考えられる情報を提供する方法（プッシュ型）である。

<さ行>

■授業改善の成果報告 教員が学内外において開催されるシンポジウムやパネル・ディスカッション等の成果報告会において授業改善の成果を発表すること。もしくは，所属機関が発行するジャーナルに授業改善の成果に関する論文を投稿するように教員に依頼することがある。

■授業公開プログラム 教員の授業を他者が参観するプログラムのこと。参観者として他の教員の授業を見ることによって学習する場合と，授業実施者として自らの授業を公開し，事後に参観者からフィードバックを得ることによって学習する場合がある。FDerは，所属機関の教員が授業公開する日を設定して学内に告知したり，事後の検討会で司会をつとめたり，助言を行ったりする。

■授業支援ツールの開発協力 メンターを務める教員がメンティになる教員と FDer が共同して授業の手引き・教科書・文献リストを開発すること。この作業を通して，メンター教員は他の教員を支援する能力を習得する。

⇒メンター

■授業日誌 (teaching journal/log) 教員が授業終了後に，授業を振り返る日誌のこと。FDer が予め授業日誌のフォーマットを作成して提供することもある。教員の授業改善に関する有益な根拠資料となる。授業日誌の代わりに，ブログを活用することもできる。

■授業の手引き (handbook on teaching) シラバスの書き方，授業の方法，成績評価の方法など個々の教員が授業を運営する上で必要になる基本的な知識やスキルを記した手引書のこと。大学や大学教育センターが中心となって授業の手引きを作成し，新任教員や現職の

教員に配布する。

■授業を実施する基本的なスキル (teaching skill) 例として、明瞭に話すことができる、わかりやすい板書ができる、教育機器・機材を操作することができる、破壊的言動（私語、遅刻、携帯電話等の使用、睡眠、暴言、虚言）に対応することができる、などがある。

■所属機関の学生・教職員の特徵 授業計画を作成したり、カリキュラムを編成したり、大学運営の方向性を考えるために、所属機関の学生や教職員の特徴を把握しておくことが重要である。具体的には、学生であれば意欲、気質、履修歴、生活実態、学習時間、学力、高校までの科目履修状況、教職員であれば、意欲、気質、専門領域などを把握することが重要である。学生の特徴については、所属機関が定期的実施している学生生活調査などの結果から把握することもできる。

■所属機関の授業・カリキュラムに関する基本的な事項及び特徴

①自分が担当する授業の内容、時間割、欠席・遅刻の扱い、成績評価方法、組織として取り組んでいる授業方法やカリキュラム（例 課題解決型授業、双方向授業）に関する情報。

②例として、カリキュラムの教育目標、内容、系統性、特色、組織として取り組んでいる教育方法や教育評価方法、これまでの展開やその経緯、所属機関での位置づけに加え、関連分野のカリキュラムを提供している他機関との違いなど。

■ステークホルダー (stakeholder) 大学のステークホルダーという場合には、大学の活動によって利益を享受すると考えられる関係者のことを意味する。ミドル・レベル、マクロ・レベル共に、狭義には大学と関係する学外の者を指す。具体的には、卒業生、卒業生の受け入れ先（就職先や進学先）の関係者、地域の官庁・企業・団体・学校の関係者などがある。だが、本来的には、学内の構成員である学生や教職員もステークホルダーに含まれる。

<た行>

■単位制度 (credit system) 大学設置基準が定めた学生に必要な学習量に関する規定のこと（第 21 条）。「学生がいかなる授業科目を選択しようとも、授業時間数を基礎に算出した単位数が同じであれば、学習内容・成果も同程度に評価する」という趣旨のもとに、1 単位を修得するためには、教室内外で 45 時間の学習時間が必要になると定めている。

■単位制度の実質化 1 単位を修得するためには教室内外において 45 時間の学習時間が必要になる。だが、実際には、授業外（教室外）の学習時間が大学によって異なるという指摘や 1 回あたりの授業内容の密度が十分ではないものもあるのではないかと懸念がある。このような実態を改善に結びつけるための取り組みのこと。

⇒「単位制度」

■チーム・ティーチング (team teaching) 複数の教職員が協力して授業を行うこと。メンティとなる教員は、モデルとなるメンターを務める教員の言動を間近で見て学習することができる。また、メンターを務める教員はメンティとなる教員の具体的な言動に対して直接的に指導・助言を行うことができる。これらの活動を通して、メンターを務める教員のコーチング力を開発することができる。FDerは、両者を仲介したり、メンターを務める教員にコンサルティングを行ったりする。

⇒「コンサルティング」、「メンター」

■ティーチング・ポートフォリオ (teaching portfolio) 教員の教育業績を記録した文書のこと。ティーチング・ポートフォリオの主な内容は、教育方針、授業評価の結果、学生の学習成果、同僚からのコメント、そして、これらを整理・要約したものである。

■ちらし (flyer) 大学教育センターやFDプログラムを案内するための1枚ものの配布資料のこと。ちらしのサイズは、A4だけではなく、A5やB5、それ以下の小さなものもある。FDプログラムを実施するときには、ポスターと併せて、プログラムの概要、実施日、実施場所、申込先を記したちらしを作成し、教員のメールアドレスに投函したり、学内で配布したりするのが有効である。

⇒「ポスター」、「リーフレット」、「Web サイト」

<な行>

■ニュースレター (news letter) 所属機関の関係者に所属機関内外の大学教育に関する情報を伝えるための刊行物のこと。紙媒体や電子媒体によって発行することができる。主な内容として、所属機関内において実施するFDプログラムの案内もしくは結果の報告、効果的な授業の方法に関するティップスの紹介、所属機関内の教員による授業の実践事例の報告、高等教育関係の文献紹介、国内外の高等教育に関する事象の紹介や説明、大学教育センターの行事予定の提示などがある。

■ネットワーク化支援 (support for networking/ building community of practice) 例として、学内で共通の関心を持つもの同士の自主勉強会（コミュニティ・オブ・プラクティス）の組織づくりの支援や、学外のネットワーク、大学教育関係の学会の紹介がある。このような比較的フォーマルなネットワークづくりの支援と併せて、所属機関内が開催するFDプログラムの参加者同志のネットワークづくりや、参加者と大学教育センターの関係者との継続的な交流など、インフォーマルなネットワークづくりの促進がある。

<は行>

■ パンフレット (pamphlet) 大学教育センターの役割, 組織, 活動内容, 連絡先などを記載した小冊子のこと。所属機関内外において大学教育センターの存在や役割を知らせることを目的として作成する。

⇒「ちらし」, 「リーフレット」, 「Web サイト」

■ (教育) プログラム (program) カリキュラムと同義で使用されることも多い。カリキュラム (教育課程) と区別してこれを使用する場合には, 教育課程であることが必須ではない。教育課程の一部である場合にも, 教育目標の到達と達成を促すために教育内容を計画的・系統的に配列した全体を意味することが多い。そのために, カリキュラムの中にはいくつかのプログラムが存在し, カリキュラム自体もプログラムのひとつの形態であると言えることができる。

⇒「カリキュラム」

■ 文献リスト (book list) 特定の分野やテーマに関する文献 (図書, 学術雑誌, 新聞記事, URLなど) の書誌情報をリスト化したもの。文献リストを作成するために, 附属図書館のレファレンス・サービス (参考調査) を利用することも有効である。紙媒体で作成した文献リストを所属機関の関係者に配布したり, 電子媒体で作成した文献リストをWeb上で公開したり, ニュースレターで紹介したりすることによって, 関連情報を広く提供することができる。

■ ポスター (poster) 大学教育センターやFDプログラムを案内するための1枚ものの掲示資料のこと。FDプログラムを実施するときには, ちらしと併せて, プログラムの概要, 実施日, 実施場所, 申込先を記したポスターを作成し, 所属機関内の掲示板に貼る。

⇒「ちらし」

<ま行>

■ マネジメント (management) 教育システムのマネジメントは, (1) 組織の向かう目標を明らかにし, (2) 目標へ向かうための手立てを機能させ, (3) 進捗を追跡する一連の取り組みを指す。重点課題への物的・人的資源の配分など, 指導力や調整力が要求される。

■ メーリングリスト (mailing list) 複数の人に同じ電子メールを配送できる仕組みのこと。所属機関内外において教育に関心がある関係者がメーリングリストを活用して, 教育関係の情報や意見を交換したり, 授業の実践上の疑問について投稿したり, FDプログラムの案内を送付したりするためのコミュニティを立ち上げるのが有効である。FDerには, 教育関係の情報を積極的にメーリングリストに投稿したり, 投稿者に応答したりすることが推奨

される。

■メールマガジン (mail magazine) 発行者が電子メールを利用して読み手に情報を提供するシステムのこと。情報を必要とするものが発行元にメールアドレスを登録することによって、情報を受けることができるようになる。大学教育センターが発行するニュースレターについても、メールマガジンとして発行することができる。

■メディア学習 (media learning) 一定の知識や情報を得るためにまとめられた講義やセミナーの要旨などのコンテンツを、Webやビデオ・DVDなどを通じて学習すること。文章、音声、映像とそれらの組み合わせによって学習することができる。フェーズⅠでは、オリエンテーションや講演会の内容をeラーニング教材やビデオ・DVD教材として加工し、講演会に参加できなかった関係者が後日に視聴できるようにしたり、繰り返し視聴できるようにしたりすることができる。フェーズⅡ以降では、授業のティップス等について学習するためにWeb教材やビデオ・DVD教材を開発し、教員に提供することがある。

■メンター (mentor) 仕事や人生において知識や経験が豊富な人のことをメンターといい、それが未熟な人のことをメンティという。メンターがメンティに対してキャリア形成や社会・心理的な側面で一定期間支援・助言することをメンタリングと呼び、企業においては人材育成に有効な手段であるとされる。企業においてメンターとなる人は上司や先輩であるが、ファカルティ（教授団）の場合は同僚教員の中でも特に、学長や学部長など管理者にある教員、ベテラン教員、先輩の教員が想定される。ただし、情報通信技術や最新の授業法といった専門的な知識・技術については、若年教員であっても知識や経験が豊富な教員のほうがメンターとして適当な場合もあるために、メンターに相応しい教員の選出に慎重を期する場合もある。適任者が見つかった場合には、メンター教員に何らかのインセンティブを与えることが必要である。

■メンタリング (mentoring) →「メンター」

■メンティ (mentee) →「メンター」

■模擬授業 実際の授業を想定して、教職員や学生を相手に短時間で行われる模擬授業。90分程度のものから数分～15分程度のもの（マイクロティーチングとも呼ばれる）までである。ワークショップやセミナーの事後に行うことで、参加者の学習成果を確認することができる。

<ら行>

■リーフレット (leaflet) 大学教育センターの役割, 組織, 活動内容, 連絡先などを記載した 1 枚ものの印刷物のこと。所属機関内外において大学教育センターの存在や役割を知らせることを目的として作成する。

⇒「ちらし」, 「パンフレット」, 「Web サイト」

■録音・録画サービス (recording service) 授業を録音・録画するサービスである。教員が自らの授業を振り返るのに有効なツールとなる。録音にはICレコーダー, 録画にはビデオを使用することが多い。録画の場合, 教員を撮影するカメラと学生を撮影するカメラの二台を用意するのが理想である。学生には, 撮影した映像を利用する目的を伝えておく必要がある。また教員が一人でカメラをセットできるように簡易な撮影キットを構築することもできる。録音・録画したものは, 電子媒体, DVD等, 利用者に都合のよい媒体で提供する。単独で学習することを好む大学教員に適したサービスと考えられている。教員自身が希望すれば, FDerが音声や映像を視聴しながらコンサルテーションを行ってもよい。

⇒「コンサルテーション」

<アルファベット>

■GPA (Grade Point Average) 特定の期間に履修した各科目の成績点 (grade point) に, その科目の単位数をかけた数値の総和を総単位数で除した数値のことである。GPAの算出方法の例として, まず, A, B, C, D, Eの5段階で評価される成績点に, Aを4.0, Bを3.0, Cを2.0, Dを1.0, E (不可) を0点として, 上記の要領で計算することがある。GPAを導入する主な目的として, 学生に自らの学習成果を経年的に振り返ることのできる指標を与えたり, 「履修した科目について責任を持って履修する」という姿勢を涵養したり, 成績改善の努力が具体的な数値に反映しやすいために学習への積極的な関与を促すことなどがある。

■PODネットワーク (POD Network: Professional and Organizational Development Network) 米国を中心とするFDerのための専門家団体のこと。年次大会の開催, 新任FDerのための研修会の開催, 刊行物の作成などの活動により, FDerの活動を支援している。他に, 英国の同様の団体としてSEDA, オーストラリアの同様の団体としてHERSDA, 世界規模の団体としてISEDなど, アジアを含む各国に同様のネットワークが構築されつつある。

■TA (Teaching Assistant) 大学院の学生が, 教員の指導の下で, 実験, 実習, 演習等の教育補助業務を行い, 学士課程の学生等に対する補助指導や助言を行う制度である。通常, これに対して手当を支給する。TAは, 大学院の学生が将来, 教員や研究者になるためのトレーニングの機会として, また, 経済的支援として機能する。

■WEBサイト (web site) ひとまとまりに公開されているWebページの集合体のこと。所

属機関の内外において大学教育センターの役割，組織，活動内容，連絡先などを知らせることを目的として作成する。FDプログラムの案内，大学教育センターが発行する報告書やニュースレター，授業に関するQ&A，大学教育関係の用語集を公開する例も見られる。

本書の構成について、日本図書館協会図書館利用教育が作成した『図書館利用教育ガイドライン：大学図書館版』（1989）が提示する枠組みを参考にしている。

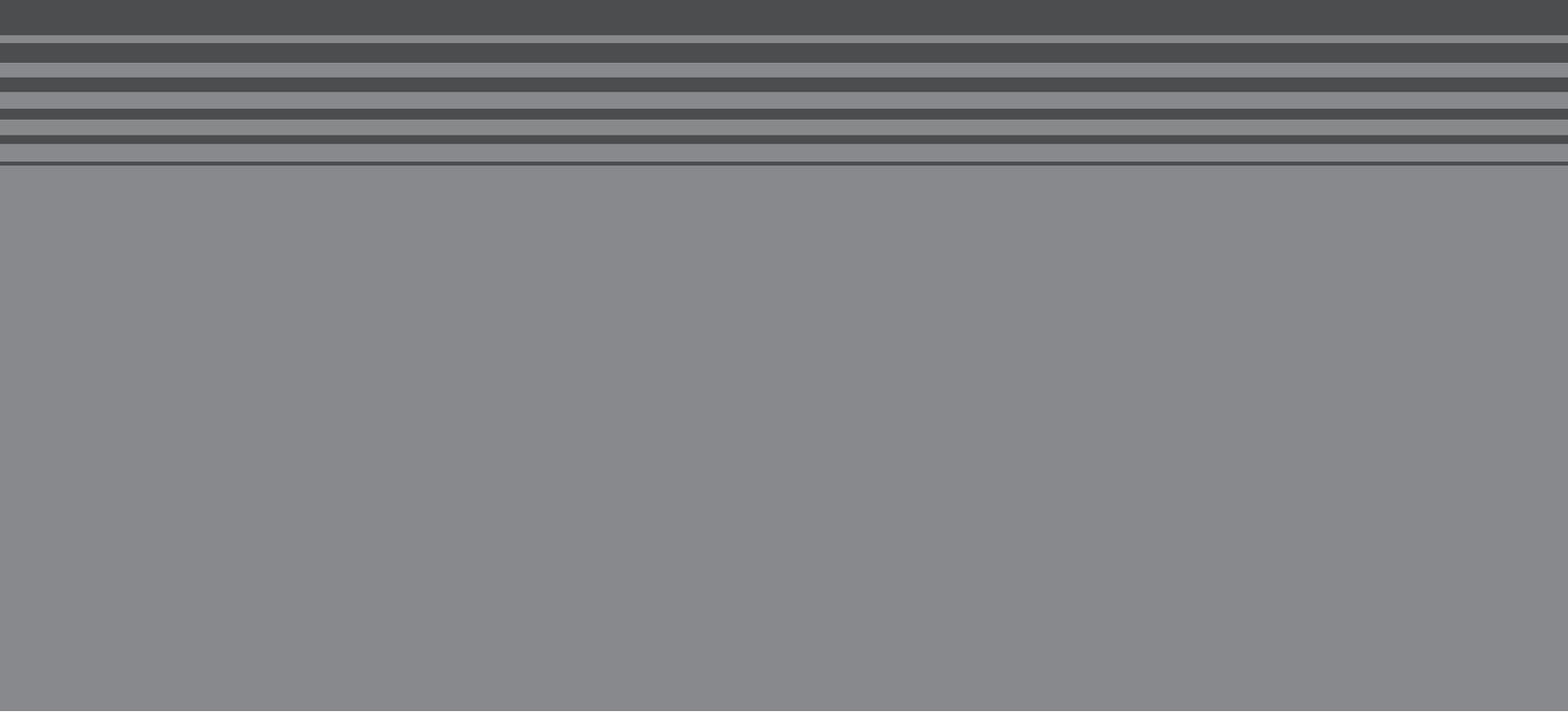
開発スタッフ

- 天野 智水（琉球大学 大学教育センター）
- 稲永 由紀（筑波大学 大学研究センター）
- 江本 理恵（岩手大学 大学教育総合センター）
- 岡田 佳子（長崎大学 大学教育機能開発センター）
- 沖 裕貴（立命館大学 教育開発推進機構）
- 加藤 かおり（新潟大学 大学教育開発研究センター）
- 川島 啓二（国立教育政策研究所 高等教育研究部）
- 菊池 重雄（玉川大学 経営学部国際経営学科，コア・FYE 教育センター）
- 葛城 浩一（香川大学 大学教育開発センター）
- 小島 佐恵子（北里大学 一般教育部，高等教育開発センター（兼））
- 佐藤 浩章（愛媛大学 教育・学生支援機構 教育企画室）
- 白川 優治（千葉大学 普遍教育センター）
- 城間 祥子（愛媛大学 教育・学生支援機構 教育企画室）
- 杉谷 祐美子（青山学院大学 文学部教育学科）
- 杉原 真晃（山形大学 高等教育研究企画センター）
- 富田 美加（茨城県立医療大学 保健医療学部，教育推進室）
- 長澤 多代（三重大学 高等教育創造開発センター）
- 中島（渡利）夏子（東北大学大学院 教育学研究科 博士課程）
- 中島 英博（名城大学大学院 大学・学校づくり研究科）
- 藤田 哲也（法政大学 文学部心理学科，FD 推進センター）
- 細川 和仁（秋田大学 教育推進総合センター）
- 山田 剛史（島根大学 教育開発センター）

○はFD マップ WG の委員

国立教育政策研究所 政策研究課題リサーチ経費による研究
「FDプログラムの構築支援と FDer の能力開発に関する研究」
大学・短大で FD に携わる人のための FD マップと利用ガイドライン

発行日 平成 21 年 3 月
発行者 国立教育政策研究所
〒100-8951 東京都千代田区霞が関 3-2-2
連絡先 国立教育政策研究所 高等教育研究部
fder@nier.go.jp
研究代表者 川島 啓二



講演に関する質疑応答

司会者：時間がありますので質問の時間を取ります。皆様ご自由に挙手をお願いします。ご所属とお名前をおっしゃってからご質問下さい。では、質問者の方、お願いします。

フロア質問者：佐藤先生がご説明された FD マップを自分で付けたときに、フェーズの 1 と 4 に印がついたのですね。なぜ自分は 4 を付けたのだらうと思った時、やはり支援する立場に置かれているので、立場上支援をするような役割を取り、その支援について経験的に学んでいることもたくさんあります。組織的な FD ではなく、経験を積み重ねることによって開発される能力は、どのように位置づけられていらっしゃるかご説明いただければと思います。

佐藤章弘先生：ありがとうございます。現状を見たときに、ご質問のようにマップのフェーズについては、とびとびで付くということは考えられる訳です。一番やりやすい所から行えば良いので、必ずしも 1. 2. 3. 4 の順番でプログラムを開発して、実施していく必要はないと思います。今おっしゃられたように経験で学ぶというこれも 1 つの FD 研修の能力開発の形態です。よく OJT と言いますし、看護でも似たような表現があるかと思えますけれども、背中をみて学ぶとかですね、それにも名前をつけたら良いと思うのです。例えば、FD の OJT プログラムというふうに名前をつけた瞬間にプログラムに変わる訳です。そうすると業績が増えますし、FD 委員としては、実はこういうことも行っていますと言えます。しかし、プラスして OJT は OJT なの評価が必要になります。きちんとフィードバックをこまめにして、次の新任の FD 委員に対して、例えば OJT で仕事を覚えていただくのですが、定期的に面談をしていたかとか、あるいはその新任の引き継ぎ相手から自分のコーチングがうまくいったかどうかという評価をもらうとかです。FD は、すべてがすべて off JT ということではないです。大きく分けると、今出てきた OJT と off JT、それからもう一つ自己啓発があります。プログラムに参加する訳じゃないけれども、自分で本を読むとかです。この FD マップの中にも実施方法で書いていますが、自分で本を読んで自分で学習するとか、教科書を書くとか、これ自体も大きな能力開発です。今出たのは OJT がメインになっていますから、ちょっと違和感をもったかもしれませんが、そういう形で読み替えていただくと良いと思います。

フロア質問者：はい、ありがとうございます。

司会者：他にいかがでしょうか。

佐藤章弘先生：逆にご質問させていただいてよろしいですか。看護教育の分野でこういっ

たマップ作りの可能性はあるのでしょうか。

司会者：はい、もちろんあると思います。マザーマップになるということでしたが、例えば私の所属している大学であるとしたら、まず FD 委員会で年度初めにこのマザーマップの作成をしていなければ作成をする。すでに作成したものがあればそれを見直すことで、共通の概念や言葉でコミュニケーションが盛んになると思います。そして次に学内のニーズを知って、そのニーズを委員会で吸い上げて、こういうことをうちのスタッフには学んでもらいたいということがあれば、そのような必要性も含めて細かいプランを立てていくことができると思います。つまりこの概念枠組みがコミュニケーションの道具になると思います。具体性をもっていますのでかなり使えると思いました。

佐藤章弘先生：ありがとうございます。おっしゃる通りこれはたたき台ですから、FD マップを活用して、ミクロ、ミドル、マクロという観点から自分たちの現状は今どうなっているのか関係者の皆さんでご議論されたら良いと思います。ここについてはやはり必修にしないといけないというものもあると思います。例えばフェーズ 1 のレベルですが、導入レベルの教育にしても、研究にしても、管理運営に関してもここは必ず受けてもらうというものになるのではないかと思います。フェーズ 2、フェーズ 3 になってきますと、オプションでも構わない。今だと 2、3 もすべて必修です。私も良く FD の依頼を受けますが、「先生今回全員参加で臨みます。」と言われると、フェーズ 1 のレベルであれば良いのですが、フェーズ 3 のレベルを全員参加だとしたらこちらとしてもやりにくいです。参加者として「これはオプションだから、私には必要ない。」と思いながら席にいる人たちがたくさんいる中で、私が喋るのは非常にやり難いです。だからマップを見ながら、どの部分を本当に必修にしなければいけないのか、例えばセクシャルハラスメントとかアカデミックハラスメントの話はフェーズ 1 の中身に入ってくると思います。私が今回行った Kings College という大学ですと、修士や博士課程の論文指導をすることになっている先生たちは必ず受けなければいけないというプログラムもありました。それは論文指導の過程で色々なトラブルが起きるからです。このようなことは FD 委員会の業務であると同時に人事課の内容でもあるのです。職員管理という意味でこれは絶対に聞いてもらわないといけない、そういう分野もこのマップを使いながら、あぶり出していくことができると思います。そのようにお使いいただければと思います。

司会者：その他にいかがでしょうか。私から質問させていただきたいと思いますが、ディベロッパーというのが専任であれば良いのですが、専任でいた場合に、ファカルティあるいはスタッフ数、最低 1 つの単科の学部でも 50 名から 60 名いると思いますが、スタッフ数に対してどのぐらいの専任の方がいるのが理想なのでしょうか。

佐藤章弘先生：この質問も時々受けますが、私は専任でこのファカルティディベロッパーをやっております。本学の教員が全学で 760 名、それで専任のフルタイムのディベロッパーが 3 名おります。准教授 2 名と助教が 1 名おりますけれども、もう 1 人か 2 人欲しいとは言っています。この質問をアメリカのポットという団体にしましたところ、教員 200 人につき 1 人ぐらいを 1 つの目安としているという回答が返ってきました。そうすると大学によっては「うちいらんないじゃない。」とか、「うちの学部いらんない。」とか言われる時もありますが、それは歴史があるところでの話です。日本の場合はほとんど FD をこれまで行っていませんから、初期投資としてはある程度の人数は必要だろうというふうに思います。ただ今は財政状況も厳しいですし、なかなかディベロッパーを各大学で増やすというのは難しい状況にあります。そして、日本の場合はセンターに対する、つまり学部には所属してない教員に対して「彼ら彼女達は仲間じゃない。」という思いが非常にあります。私も当初は大変な思いをすることが多かったですけれども、最近は大分楽になりました。学部の先生たちがご自身の専門分野を持ちながら今日のように FD 委員としてとか、センターの兼任として関わらざるを得ないという状態が多分続くのだらうと思います。ただそれにしても他の委員会と同じようなサイクルで回すのではなくて、比較的ちょっと長めにする。うちの教育コーディネーターは、原則 2 年を 2 期やって下さいとお願いしています。ですから 4 年間は、つまり学部の学生が 1 年生から 4 年生になるまでは変わらずやっていただきたいと、これがカリキュラムの責任者としてのお仕事ですよとお願いをしています。他の委員会と区別して少し任期を長くするとか、それから皆さんも感じていると思いますけれども、通常の授業をしながら FD の業務をやるのは非常に大変です。若干の授業の削減ですとか、予算も付けないといけませんし、配慮がないと思いだとか熱意だけではやれない仕事です。そういうことを言っていると燃え尽きてしまう仕事です。こういう話は管理職にしていますが、なかなかそれをご理解いただけません。教員だから当然ではないかといわれる時もありますが、それなりの配慮が必要だらうと思います。話を絡めていうとアメリカなりイギリスでこういうディベロッパーの仕事をしている人たちは一体どのようなバックグラウンドを持っている人たちがやっているんだらうかと、これは私の関心でもあってよく聞いて回るんですけども、教育学をそのままやってこの仕事をやってますという人はそんなに多くはないです。看護の人もおられましたよ、看護をずっとやってきたけれども、やはり教育に非常に興味があって看護教育専門の教授法だとかカリキュラム開発の仕事をするようになったと、それでそれもさらにはまって看護だけではなくて全学的な教育改革の仕事をするようになったという話もあります。うちにも実は 1 人そういうスタッフがおりまして、彼女は学生支援センターの方に移りました。そういうバックグラウンドで、皆さんの中にも色々ご専門をお持ちだと思いますが、そこから移って専任でこの仕事をするということも、今後はキャリアとしてはあると思います。ありがとうございます。

司会者：ありがとうございます。

フロア質問者：今日は素晴らしいプレゼンテーションありがとうございました。このマップに関してお話を伺うのは2回目ですが、質問が3つほどあります。

佐藤章弘先生：はい、どうぞ。2回も聞いていれば、質問もたくさんありますよね。

フロア質問者：1つはこのマップを使った結果、私たちがFDの活動をしたかしないかというアウトカムだけではなくて、それ以外にどのように効果を測定していくべきなのかということが1つと、それから高等教育の中では学部教育と大学院教育があると思うのですが、学部教育と大学院教育との違いを、このマップを作成する時点でどのように意識してお作りになったのかということについてお願いします。

佐藤章弘先生：まずは、やった、やらないというだけではなくて、効果測定の話ですね。これは皆さんのお仕事にもそういうことも言われてくるのではないかと思うんです。例えば毎年年度報告書を書かないといけないかもしれません。今年はFD講演会2回行いましたとか、授業アンケートをしましたとか皆さん書かれると思います。では講演会をしたその成果はどうなったかというのがさらに問われてくる時代です。これはイギリスやアメリカの先行事例を見ても非常に難しいです。FDの効果測定というのは非常に難しいといわれています。どのような困難さがあるのかというと、FDを受けた対象の方は大学の教員ですから、大学の教員に対して、例えばテストをしますとかなると大学の先生は嫌がります。「効果があつたかどうか質問させてください。」というの嫌がりますよね。対象者として効果を測定しにくいということと、それからダイレクトに効果が表れにくいです。例えば授業コンサルテーションについて先ほどご紹介しましたが、個々の先生の授業に入って、その先生の授業の受講者の学生から意見を聞いて、その先生にアドバイスをしてということ半年から1年にかけて行いました。結果は様々で、私に関与することによってすぐに結果が出て非常に学生の評判が良くなったという先生もいますし、3年から4年かけてやっと上向いてきたという先生もいます。もっとひどいのは私に関与することによってアンケートの結果が下がるということがあります。これは臨床に関わっている看護の方だったら分かると思いますが、クライアントとかに関わっていった結果として、関与した結果ある値が落ちてしまう、満足度とかが下がる場合があります。例えば授業アンケートでいうと学生に私はこの授業はどうですかと何度も聞いていますから、学生がだんだんクリティカルになってきます。基準を高めていくものですから、結果が下がってしまいます。数値だけを見ると授業コンサルテーションの成果が出てないと、逆効果ではないかと見られます。数字だけで見るとそういうふうになります。研修の成果の測定のレベルはいくつかあって、これはカックパトリックという人が言っていますけれども、最初はまず満足度です。これは、研修があると必ずアンケートが用意されていると思いますが、まさに研修の測定の1つの事例です。イギリスの人たちが言っていますが、これはハッピーシートと言っていて、まずここで悪いという

結果はあまり出てこないです。講師を呼んで、特に外部の人を呼んで、「全然つまらなかった」とかそういうことは書きにくいですね。皆様方が学部や大学でFDを行っても殆どハッピーという結果が出てくると思います。ですからこれはあまりあてになりません。満足度の次の第2レベルが、学習したかどうかということで、これはテストをしたりとか、直接聞いたりしないといけません、ここまでは直後にアンケートを取ったりして聞くことはできます。つまりハッピーシートにプラスして、あなたはこういう目標を達成できたかどうかという項目を付ければ良いんです。その次の段階の第3レベルは、本人の行動が変容したかどうかです。これは研修が終わってから半年後とか1年後に、例えば「前回eラーニングの研修がありましたけれども、あなたは本当にeラーニング使っていますか」という質問を、終わってからフォローアップ調査しないといけません。最終的な第4レベルは、成果が出ているかどうかということで、具体的には、その先生がeラーニングを使った授業で学生の満足度が上がったかどうか、あるいは学生の力がついたかどうかというところまで見なければいけないのです。大体この4段階で研修の測定をしようと言っているのですが、考えた当の本人もレベルの3、4は非常に難しいと言っていて、民間企業も含めてレベルの3、4まで行っているところはとても少ないです。ですから一般論としてはFDの成果測定は難しいですが、レベルの2までできると良いと思います。せめてハッピーシートを超えて研修の目標を到達したかどうかというところまで、質問項目に入れることによって、これまでとは違うもう少し深い評価になるのではと思います。

それからもう一つの質問ですが、このシートを作る上で主に想定していたのは、学部の授業です。大学院教育における例えば論文指導とかというのは、このマップでカバーできないことはないと思いますが、あまりそこまで踏み込んで作ってはいないです。日本のFDの現状から言っても大学院でのFDですね、もっと含めると論文指導ということが1つ出てくるとは思いますけど、これはまだまだ開発途上の段階で、いくつか実践事例が出てきている程度であります。もう少し時間がかかるのではないかと考えております。よろしいでしょうか。

フロア質問者：3つ目の質問ですが、現状の大学教育の問題点に対処するためにこのマップは作られたのかなと私は理解しています。最初に先生がお話になった教員になるための資格ということをおっしゃっていましたが、これから教員になるような人に対しての教育を改善しながら、現在教員をしている人たちの質を上げて行くためにという2本立てにしていかなければならないのかなと思いました。その辺に関しては先生のお考えはどうでしょうか。

佐藤章弘先生：おっしゃる通りだと思います。先ほど講演の前に打ち合わせ室でお話していたのは、看護教員の方たちについて、このマップを使って独自の資格を認定するとか、協会として資格を認定するとか、新任の方についてはこのマップに基づいた研修を受けていただくとかですね。新任の方たちに対する研修は最初に手をつけやすいと思います。問題なの

は新任以外の方たちですけれども、新任以外の先生達の研修をどうするかというのは、イギリスでも一番頭の痛い問題だということです。イギリスの場合は「研修っていうのは新人が受けるものでしょ。」という認識が教員のなかで定着していますから、中堅とかベテランの先生達を研修に引っ張って来ることは大変難しいと言って、殆ど匙を投げている状態です。だから新しく入って来る人たちに関してはものすごく手間をかけています。少しお話ししましたが、資格を取るには2年ぐらいかかります。仮採用期間中に研修を受けたり、セミナーを受けて勉強したり、授業のコンサルテーションを3回くらい受けたりとか、ティーチングポートフォリオを書くとか、実践を論文にするとかさまざまなことを課せられて資格を取らないと継続して雇用されません。これにかかる手間はものすごいものですが、これは国としては20年後、30年後を見越しているんですね。20年後、30年後の英国の大学教育のためには今やらなければいけない。退職される先生達は自助努力でやっていただくと、こういう切り分けをどうもイギリスではしているようです。ただ日本の場合はそうも言っていられないので、ベテランの先生たち、中堅の方たちに対してもこのマップを使いながら研修していただかないといけません。正直言ってベテランの先生は、教授法を変更することは難しいと思います。私が授業コンサルテーションをやっていますが、2年かかっても3年かかってもなかなか改善しない先生もいます。その先生は早口が問題だということを学生に指摘されて本人も分かっていますが、自分ではゆっくり話しているつもりなんですけれども、もうどうにもならないんですよ。30年、40年やってきた行動パターンを1年で変えるのは難しいことですよね。だからベテランや中堅の先生については、ミドル、マクロの方で攻めていくしかないです。新人の先生に関しては徹底してミクロの方からトレーニングして行くという、こういう切り分けが必要ではないかと思います。よろしいでしょうか。ありがとうございます。

司会者：それではお時間になりましたので、またご質問があるようでしたら、パネルディスカッションでまとめてお受けしていただきたいと思います。佐藤浩章先生本当に貴重なお話をありがとうございました。

【パネルディスカッション】

看護学教育・研究に関するFDの取り組みの実際

愛知県立大学 教授

山口 桂子

三重県立看護大学 学長

村本 淳子

兵庫医療大学 副学長

佐藤 禮子

司会・聖路加看護大学 教授

松谷美和子

看護学教育・研究に関するFDの取り組みの実際 －愛知県立大学看護学部の事例－

愛知県立大学看護学部 教授
山口 桂子

愛知県立大学は、平成19年4月より法人化され、2年後の平成21年4月、旧来の愛知県立大学と愛知県立看護大学が統合、新大学として発足したが、平成7年以来の愛知県立看護大学の教育理念を新大学のカリキュラムにも引き継ぎ、地方自治体からの運営交付金を主たる経営財源とする大学として、地域社会とのつながりを重視した教育を行ってきた。中でも、看護実践能力を確実に身につけた看護職の育成は、従来からの本学部の主たる教育目標であるが、FDもこれらの目標達成を大いに意識して実施してきたと考えている。

本稿では、看護学教育・研究に関するFDのあり方を考える上での話題提供の意味をもって、本学部(平成20年度までは愛知県立看護大学、平成21年度は愛知県立大学看護学部、以下、併せて「本学部」とする)が行ってきたFDの実施状況を紹介する。

1. 本学部のFDの基本方針と委員会活動の経過

本学部では平成15年度からFD委員会が設置され、学部内での共通認識を得ること、基本方針を定めることにまずは時間を費やしたが、平成17年度からは、「本学部の教育理念を実現するために教員の教育能力の向上への支援及びその評価を行い、大学全体の教育機能の向上を図る。」ことを基本方針として、1)教育内容の検討、2)教育活動評価、3)教育方法向上支援の3本柱による具体的活動を開始した。これらは本学部の教育理念をスタートとして一連の流れの中に位置するものであるが、特に、2)と3)についてはFD委員会が中心となり、具体的な計画・実施を進めた。

2. 学生による授業評価について

教育活動評価については、学生による授業評価と教員へのフィードバックを中心に実施した。まずは初年度、他大学の例を参考として評価項目の設定から開始し、原則として全ての講義・演習科目を対象に授業評価を導入、現在も継続実施している。実施にあたっては、学生・教員等への目的周知のための説明に十分な時間を費やし、理解を得られるように努めた。その結果、講義・演習科目全体では、開始初年度と次年度以降の評価得点には明らかな改善が見られ、フィードバックの効果とみることができるが、頭打ち傾向も見え始めている。今後は、学生・教員ともに評価に“慣れる”ことなく、個々の教員における改善事例の提示や教員間の授業参観による評価の実施など、さらなる活用を検討していく予定である。

一方、実習科目については、看護学教育の主たる方法であり、大きな特徴であるものの、その科目特性上、講義用の評価項目の適用には難があるため、授業評価が実施されている例が少ない中で、実習科目に適した項目設定のための検討を重ねた。また、実習施設における指導体制等も評価対象となるため、実習施設の了解を得ることが必要であったが、本学部が実習を行う50施設以上の担当者と各領域担当教員が個別の話し合いを重ね、平成20年度からはほぼすべての実習施設の了解をいただき、実施に至っている。これについて

も開始初年度と次年度の間の評価得点には明らかな改善が見られ、フィードバックの効果が現れているが、各実習施設や時期による得点のばらつきが多いことから、更なる分析を重ねることによって教育方法向上支援の対策に結びつけることが可能になると考えている。

3. 教育目標の達成に結びつけるFDの実施

教育方法向上支援に向けては、年度当初に教員を対象としてニーズ調査を行い、それにそったプログラム設定を続けている。平成20年度・21年度ともそれぞれ7プログラムを実施したが、一般的な教育技術、研究等の企画については、「統計解析ソフト SPSS」関連など平成17年度に初めてニーズ調査を行ったときからの希望が継続されたものもある。

一方、看護技術等の項目については、個々の教員のニーズもあったが、むしろ、「看護実践能力の育成」を本学部の人材育成方針としてより明確に位置づけたこととの関連で、教員全体の看護技術教育力向上を目標として、カリキュラムや技術教育を検討する委員会からの要望で企画された。当時、大学統合を控え、看護学部としての存続意義をどのように位置づけるかが連日のように論議されたが、少人数体制における技術教育を徹底させるためには技術演習にかかわる教員数を増やすこと、その教育能力レベルを一定以上に保つことが必須であり、それを保障するための試みとして専門科目担当教員全体を対象とした「フィジカルアセスメント」や「日常生活援助技術」のプログラムが計画・実施された。

これらの計画は、予算上の問題もあり内部講師によって実施されたが、医師免許を持つ疾患学の専任教員がフィジカルアセスメントの一部を担当したり、看護学の各専門領域の准教授や講師が担当するプログラムに他領域の教授が参加・受講するなど、学内の各教員の専門性を尊重し、人材活用する姿勢が職位や領域を越えた研修を可能にした。現在は、特に若手・新任教員や教員をめざす大学院生をも対象として継続されているが、組織としてのFD企画が、学部のめざす教育をより明確に示すことにつながると考える。

4. 今後の課題

以上、本学部の実施状況の概略を述べたが、今後に向けての課題としては、やはり①予算確保と②本来の意味でのニーズの把握とそれに即したプログラム作成があげられる。

①予算確保については、限られた範囲内ではあっても学部が独自に利用できる予算を確実に計上し、効果的な運用ができるような計画・実施につなげていきたい。

②については、学部がめざす教育のためのFDプログラムと各レベルの個々の教員のニーズとの整合を、いかにバランスよく計画・実施できるかである。特に、日々の教育・研究業務が一段と煩雑さを増す中での時間の確保、参加しやすい日程調整などの具体的な計画上の工夫や配慮は成果に直結する。

以上をふまえ、今後も看護学教育・研究に必要なFDの在り方について探っていきたい。

三重県立看護大学の取り組み

三重県立看護大学 学長
村本 淳子

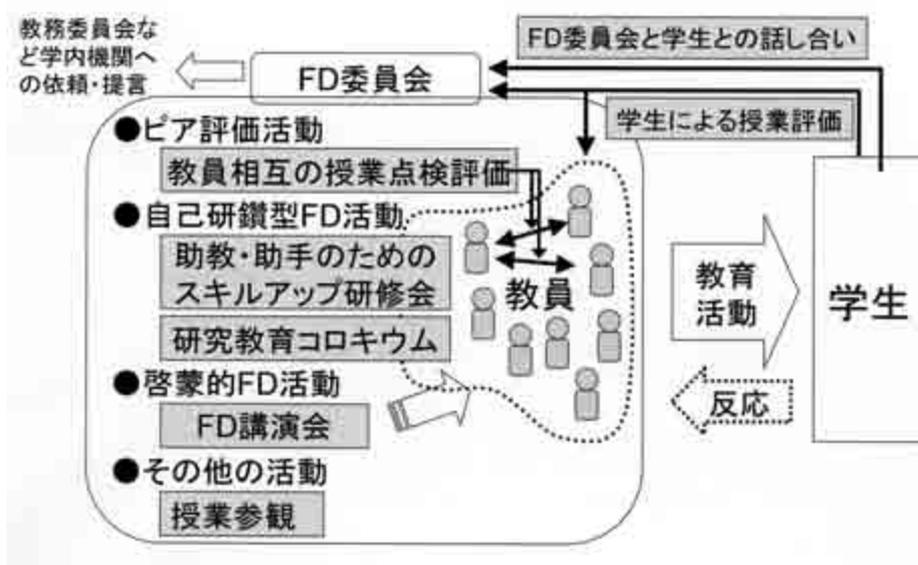
本学の FD 活動は、本学の教員構成や特徴等を考慮して FD 委員会を中心に、学内の関係各委員会等との連携・協同のもと、大学全体で取り組んでいる。

1. FD 活動の歩みと経緯

本学は、平成 13 年度に「学生による授業評価」を導入し、それ以降、平成 14 年度は研修会を年 6 回開催し、15 年度には FD 特別委員会を設置し、教務委員会を中心にして「教員相互による授業評価」を導入し、16 年度には「学生とともに創る教育」を教職員グループで討議を行うなど、毎年大学評価を行っていく中で、必要な FD を行ってきた。そして平成 17 年度から平成 19 年度まではこれまでの FD を定常的活動として実施してきた。

さらに平成 20 年度の FD の組織的取り組みの義務化、平成 21 年度の本学の独立行政法人化にともない、FD 特別委員会を FD 委員会として FD の強化につとめている。

2. 本学の状況と FD 活動の概要



3. FD 活動の実際

1) ピア評価活動

「教員相互による授業点検評価」は、教員間でピア評価を実施し、対象教員の教育力向上をはかる。評価者となり他の教員の授業を見ることで自分の授業を振り返ることを目的としている。概要は専任教員を対象に、年 1 回、臨地実習を除くすべての授業について点検評価を実施する。

2) 自己研鑽型 FD 活動

- ①「研究教育コロキウム」は、毎月 1 回 1 名の専任教員が自分の教育・研究分野から話題提供し意見交換を行うことにより、相互研鑽につとめるとともに本学の研究・教育にかかわる環境条件や能力を相乗的に高める。
- ②「助教・助手のためのスキルアップ研修会」は、実習において教育の最前線として学生に接する助教・助手の教育能力向上を図ること目的としている。

3) 啓蒙型 FD 活動

「FD 講演会」は、教職員を対象に年 1 回、外部から講師を招き、教育や FD 等に関する情報を教職員に紹介するとともに、教育改善への意識の醸成を図る。

4) その他の活動：「授業参観」

5) 「学生による授業評価」

授業や実習の内容、方法を評価し、その質を保証するために、学生からの評価をうける。臨地実習を含む全ての授業科目において、「学生による授業評価アンケート」を実施し、教員に結果をフィードバックする。

6) 「FD 委員会と学生との意見交換会」

4. 本学 FD 活動の成果と課題

5. 今後の方向性

1. 大学教育の質保証を担保する FD

大学教育は、学問を学ぶ者とそれを教授する者によって構築される活動であると言えるが、大学教育の質を保証するのは、大部分が教員の教育力にかかっている、といっても過言ではない。学生の質を問題にしがちであるが、入学を許可した学生に対する責任は、その大学が負うものである。自大学の学生の質を改善・向上するには、常に現状を見極めつつ教育力の質の改善・向上に取り組むことが必要であり、そこにファカルティ・ディベロップメント（FD）の意義があるといえる。

FD は、2008 年 12 月中央教育審議会の答申で（学士課程教育の充実を支える）教員の職能開発の重要性とその実質化の項に示されているが、1999 年に FD 実施の努力義務が定められ、2008 年から義務化されている。一人ひとりの大学教員の能力開発を高めるための方策の 1 つとして組織レベルでの FD 活動が重要であると考えられる。

兵庫医療大学は医療系複合大学であり、ボーダレスな教育環境を標榜して各専門職者育成に励みつつ 4 年目を迎える。新設大学として組織レベルでの FD をどのように取り組んでいるのかについて述べる。

2. 新設大学における教員の意識改革と教育力の向上をめざした FD への取り組み

本学は、2007 年 4 月に兵庫医科大学の姉妹校として開設された新設大学である。学部構成として、薬学部、看護学部、リハビリテーション学部、共通教育センターの 3 学部 1 センターより構成されおり、さまざまな背景をもった教員が寄り集まっている医療系の複合大学である。本学では開設と同時に副学長を委員長とする全学 FD 委員会が組織されている。

FD 委員会が組織され取り組んだ 1 つ目は、大学教員の意識改革としての FD である。全教職員が FD に関する共通認識がもてるように、「FD とは何か」について資料を配布し、FD の解説を行った。さらに、本学の教育理念を基に FD 委員会規程を委員とともに作成し、全教職員に対して FD の基本方針を明示した。FD の方針は、教員個人および教員組織としての教育能力を開発・改善し、もって本学の教育研究機能の向上を図ることを目的とし、1) 個々の教員の教育力の向上、2) 集団・組織としての教育力の向上、3) 学部間の相互理解力の向上、4) 教員の研究力向上及び相互協力体制による研究力の向上、5) 本学としての教育及び研究の質の向上、を活動方針としている。そして、新しい教職員が就任するたびに FD 委員会規程を配布し、本学 FD の基本方針を理解してもらうよう努めている。

2 つ目は開設年次として、教育経験の浅い教員が多いという特徴から、主に教員個々の教授力を高めるための FD である。まず、授業に関する現状把握を行うために、授業展開や教授方法ならびに学習状況について FD 委員による授業参観を行い、その結果を質的に分析し全教職員に公表した。また、教育方法を専門とする外部講師を招聘し、講義の内容構成や教材の工夫、教育方法に関することをテーマとした講演会を開催し、合わせて 3 学部と共

通教育センターが各々の教育の特徴や特殊性について発表・討議した。2年目・3年目は、教員個々および集団・組織としての教育力の向上と学部間の相互理解力の向上をねらいとして、外部講師による「学士課程教育と学士力」や「教育成果の測定と授業改善への活用」といった講演、および教職員の横断的グループによるグループ討論を組み合わせたワークショップ形式でFD企画を行った。

3. 新設大学における看護学教育力・研究力を高めるためのFD活動

本学看護学部のFD活動は、看護学部の教育理念と全学FDの基本方針に基づいたFD活動を行っている。看護学部におけるFD活動は、1)教員の教育力・研究力の向上をめざした啓発型のイベント的・組織的FDと、2)教員の相互研修を促進するための日常的・自己組織化型FDを実践できる環境づくりを主眼としている。

1) 教員の教育力・研究力の向上をめざした啓発型のイベント的・組織的FD

イベント的・組織的FDは、看護学部の全学FD委員会を中心として、年に数回FD企画をしている。本学は新設大学であるため、看護学の学士課程教育としての基盤づくりに必要なトピックスを取り上げており、看護学部で企画したFDは、学部間の相互理解を促すために全学の教職員が参加できるようにオープンにしている。具体的な活動として、開設年次と2年目は、「看護学の大学教育のあり方」や「学生の主体的な学びを育む教授-学習方法」といったテーマで外部講師による講演会を企画した。9割の教員が着任した3年目は、創業期にある本学が今後どのような特徴をもった大学として発展できるかということを中心に、「本学看護学部のブランド力を高めるための戦略について」と「卒業時到達目標の明文化」という内容で講演とグループ討論を織り交ぜたFD企画を行った。

教員の研究力を高めるためのFDとしては、科学研究費助成等に関する申請を促し、経験豊富な教員により個別で申請書の書き方の指導を行い、また、研究開始や研究の促進に対して相談・指導にあたっている。

2) 教員の相互研修を促進するための日常的・自己組織化型FDを実践できる環境づくり

良い教育は、教育や研究活動についてオープンな雰囲気ですべて自由に語り合える環境から生まれると考えている。そこで、本学の4領域（基盤看護学、療養支援看護学、家族支援看護学、生活支援看護学）の看護学研究室を確保・整備し、その場を有効活用して教員が自由に教育や研究に関して日常的に語り合えるような環境づくりに努めている。そして、各領域で行っている講義の授業資料や研究成果を誰もが閲覧できるように、それぞれの研究室でファイリングし蓄積している。

4. 今後の課題

新設大学としてのFD活動がかかえる課題は山積している、というのが実感である。2学部が完成年度を迎え、1学部が未踏の終盤戦を迎えようとする段階にある。学生によって示される本学の教育力について真摯に向き合うためには、覚悟が必要であると考えている。学生と教員そして職員がそれぞれの現状分析を確実にし、改善・向上に取り組むためのスキルをいかに身につけることができるか、そのためのFD企画の推進である。

パネルディスカッション

司会者：それでは、ディスカッションに移りたいと思います。3つの大学の先生方からそれぞれユニークなFD活動をお話いただきました。お時間の関係もありますので、どこか共通点となる課題が見つかりましたら、その点にフォーカスをあてたいと思いますが、いかがでしょうか。このように解決しようと思っている、あるいはこういう試みを始めているなどありますでしょうか。もちろん今のお話の中でこのところを十分にお伺いしたいということがありましたら、どうぞご遠慮なくお願いいたします。

フロア質問者：先生方ありがとうございました。佐藤浩章先生からお話がありましたように、ミクロの部分というところで、具体的にはそういう形で進んでいるのかなというふうに思いました。それでミクロの部分の授業評価について質問させていただきます。授業評価は学生の授業評価、あるいは教員参加による授業評価などがなされているようです。そして、個人の教員に授業評価の結果を返していることは大方されていることだと思うのですが、村本先生が全体で共有することが課題だとお話されました。そのことについて、先生方に大学全体で共有する方法としてお考えがありましたらお聞かせください。それからもう一点、大学全体で個人の授業評価の結果を公開することについてご意見をお伺いしたいと思います。よろしく申し上げます。

司会者：ありがとうございます。では今のご質問に対して、山口先生お願いします。

山口先生：私の所属する大学では、まず授業評価した結果を個人の教員に返します。そして、領域別に専門領域や教養科目の領域、それからいくつかのカテゴリーに分けて平均値を全部公表しています。それは学生にも公表しています。この授業評価の結果に関しては、業務実績といえますか、いわゆる個人の教員の給与とかに繁栄させないことを前提として当初始めました。個人の教員にはもちろんフィードバックしています。

ところが今回大学が統合しましたら、統合したところのもう1つのキャンパスの方で、個人名を全部公表した形で報告書が毎年出ていました。それを本学部も踏襲しないといけないことに来年ぐらいからなりそうです。その辺りのコンセンサスを内部で取っていかなければならないのですが、評価されたものは個人名を開示し、それに対してその個人がコメントをして公表するというのを今年の1年生の担当者から始めています。だんだんそういう形になって行く予定です。

司会者：村本先生お願いします。

村本先生：本学では、まだ個人名までの公表はしていませんが、全部の結果を出して「あ

あなたはこのくらいの所ですよ。」という形で、全体の点数と教員個人の点数だけを入れてお返ししています。ただその点数が悪い場合や、何年にわたっても悪い場合においては、教務委員長がその教員に対して「なぜそういうふうになっているのか。もう少しこういう所を気をつけていただきたい。」ということの説明しながら終了しています。ただ先ほども言いましたように教育、研究、地域貢献、それから経営、それらが全部それぞれの個人の点数とそれから定性、定量の評価で出ますので、名前は伏せます。個人名は伏せてどのレベルであるかは出しております。教員数は多くありませんのでおのずと誰がどの辺りなのかというのは予測がつく状況になっています。

司会者：佐藤禮子先生お願いします。

佐藤禮子先生：医療大学には自己点検評価委員会というものがあります。その中に自己点検評価教育部会があり、私が委員長をしています。自己点検評価教育部会の中では授業評価は非常に大きな部分を占めるということで、まずは全学共通の授業評価表を作ることになりました。ただ、授業評価はそもそも何のために行うのかです。毎回の授業を評価という名目は使わなくても、多くの教員は毎回授業の終わりに「今日の授業は、どうでしたか。」と各自で個別の評価を行っているのが現状です。ただ「授業評価をしていない教員もいるじゃないか。」と学生から教員に対する不満が出るのはそこです。本学では学長が「とにかく授業評価を全教員が行うことを進めていきたい。」という意向でした。自己点検評価教育部会では、授業評価を全学で一斉に行い、評価した結果をカリキュラムの改善に繋げていくということの主たる目的として実施しようと考えています。しかし、その前にそれぞれの授業で学生の声を教員に反映させて欲しいという学長の意向があり、その評価表を用いて授業評価を中間的に行いました。授業評価表は、学生用と教員用を作り、学生による評価と教員自身が期待した評価あるいは予測した評価をつけることになっています。学生の評価と教員自身が期待した評価の間にどれだけの差があり、その差は何であるのかをきちんと教員自身が分析をして次の授業評価に生かしています。またカリキュラム全体にそれを生かし、出てきた結果に対しては公表することを進めております。今年度が完成年度になりますので、この1年間はそれを確実に義務化して行うという方向で考えているところです。以上です。中間的に行った評価は、それぞれの教員が分るようになっております。

司会者：ありがとうございました。

フロア質問者：学生の評価と教員自身の評価の差を検討することが大事だということに、非常に共感しております。それから大変申し訳ありませんが、佐藤浩章先生にもう1つ質問をお願いしてよろしいでしょうか。山口先生の大学では個人名も公開しているということで、この辺については教員間にも色々意見があるかと思うのですが、諸外国におきましては

個人名を公開していくような流れになっているのでしょうか。よろしくお願いします。

佐藤章弘先生：日本のFDの特徴というのがいくつかありまして、1つは私のようなデベロッパが少ない大学では先生方同士で授業公開をするというやり方です。授業公開自体はありますが、非常に日本独特のものといってもいいと思います。というのは諸外国でいうとコンサルタント、私のようなコンサルタントが1対1で行うとか、どちらかの大学さんでしたか、2名程度の同僚の教員でやるという非常に少人数で行う方法もあります。例えば全学に公開するとか、たくさんの先生が来られるというのは、これは日本の初等中等教育の歴史を踏まえての事で非常に独特だと思います。

それから授業アンケートですが、授業アンケートはFDそのものにはならないです。つまり授業アンケートというのは現状の評価です。現状がどうなっているのかを踏まえて、例えば自分の話し方が弱いとすればどう取り組むか、ここがFDの部分です。その現状認識のデータというのは基本的に個人情報になります。それを公開して、個人名も出して掲示板に貼る大学もありますが、このようなことは諸外国ではまずないです。日本の大学では結構ありますけど、公開したところで関心のない先生にとっては全く意味がないです。最初はちょっとドキドキするところはあるかもしれませんが、2年目3年目となると殆ど効果はないと思います。個人業績のときに個々の先生が授業アンケートのデータを「私は自分でこれだけ成果を上げています。」と利用することはあります。基本的にはその情報は個人のもので、他の国々でいうと公開というのは一般的ではないと思います。

司会者：山口先生お願いします。

山口先生：看護系では珍しいかもしれませんが、私立系の大学では、大分前から個人名公表のまま報告書が出されていました。本学では、そのようなことを経験している教員が多かったことと、最終的には学長方針で決定されたものですから、あまり学内の論議なく、その形を取ることになって3年が過ぎているという現状です。

司会者：ありがとうございます。それでは、もう1つぐらい質問を受けたいと思います。

フロア質問者：私はFD委員をしておりましたが、そのFD委員会の活動の中でFD活動が日常化するというような目標にしていこうという合意がありました。実際にその日常化というのは、どのような水準やマグニチュードに至った時に、日常化したと判断することが出来るのかを、佐藤浩章先生を含めて4名の先生に伺いたいと思います。どうぞよろしくお願いします。

司会者：FD活動の日常化ということでお願いします。では、山口先生からお願いします。

山口先生：私どものところでは、先ほど申し上げましたように「ある 1 つの目的に向かったときに、その事をためらいなく参加したい人が参加できる。」ということではないかと思っています。計画を上手くすれば、参加したい人は参加できる、したくない人はもちろんいますが、「参加しようかな、したらどう思われるかな、しなかったらどう思われるかな。」というようなところを少し取り除きながら、自分のニーズに合わせて参加できるようになることかなと思っています。

司会者：村本先生お願いします。

村本先生：私は PDCA サイクルが普通の授業、研究を行っていく中で、自然に自分自身のものとなって、何かやっていく時に今これがどのレベルにあるのか、それはどういうところに行って、次どのレベルに行かなければならないかを、日常の中で自分で考えられるようになるということが、私は日常化ではないかと思っています。

司会者：佐藤禮子先生お願いします。

佐藤禮子先生：質問の内容を上手く組み取れているかどうかかわらないですけども、FD って何だろう、FD の定義というのは私たち委員会の中でも、みんなであらゆる情報を集めて議論しました。つまりは大学の教員であるならば教員としての役割がきちんとできる、では教員の役割は何だろうということになります。今求められているのは学士力ですから、それを学生が身につけられるように教育することだと思います。学士力といってもそれぞれ学部の特徴がありますから、教員が自分たちの責任としてどのように学生を教育し、その学生が育つかということについて取り組む活動であるとするならば、すべてがそこに入ること、あまり FD という言葉に拘らなくなりました。ですから日常という意味では、例えば、本学の看護学部では、それぞれの先生方が担当している授業科目に対して責任を持ち、自分がどのような授業をしたか、講義資料をいつでも誰でも見られるように所定の場所に全部ファイリングしています。つまり自分たちが何をしているのかを共通理解できる場を作って、日常的に自分たちが授業に対してここが足りないからこうしようとか、ああしようというように思える環境を作り、各教員がそうなればそれが日常化ではないかなというふうに思いました。ことさらどこかに行って何かを学ばなければいけないときは、それは自分にとっての課題であるという認識になるのではないかと思います。

司会者：ありがとうございます。それでは、佐藤浩章先生お願いします。

佐藤浩章先生：今のお三方の先生方のコメントが本当に素晴らしいと思います。その通りだと思います。私も共感するところは多いです。私なりに言いますと、組織全体が、それは

学部でも大学全学でもそうですが、学習ですね、学びということに焦点化していくことだと思います。例えば予算があるときに、今までだと研究費をどう確保するかとか、すぐそういう話になったかもしれません。ですが、この予算は学生の学習をもっと促進するために使えないだろうかとか、建物の教室を決めるときにも何人詰め込めるかではなくて、学生の深い学びをもっと促進するためにはどうできるかと、常に学生の学び、つまり学習ということに焦点化された組織になることが日常化だと思います。そして、それは決して学生だけではなくて教員も職員も管理者もそうなんです。全体として学習共同体とか、学習組織という言い方をしますけれども、組織全体が学生も学ぶけれども教員ももっと学ぶ必要があるだろうと、教員ももっと学ぶためには何ができるだろうかということ、常に組織の中で議論できるような環境ができたときにそれが日常化だと思います。ですから例えば毎月のように勉強会を行っているということが、日常化というわけではないと思います。頭の中で大学に所属している人達が常に学習組織に所属しているという意識を持てることが日常化だと思います。

司会者：佐藤浩章先生ありがとうございました。佐藤浩章先生のご講演に始まりまして、3人の先生方の貴重なそれぞれのお立場でのお話、そしてみなさんの質問で、このパネルディスカッションを充実させていただきました。佐藤浩章先生の講演にありましたが、ミクロレベルやマクロレベルのFD活動ですね、初めて教員になった方の必須アイテムがあると思います。エッセンスのようなものをどう教えていけばいいのかというような最小の必修の事柄、それから授業に困ったときにコンサルを受けられるような常設のしくみ、そしてハラスメントのような内容であるとか、あるいは教育の新しい知見であるとかをみんなで学ぶといった大きな視点でのFD企画、これらのことを上手く組み合わせて充実したFD活動を看護の中でも展開できたら、最終的には学生に恩恵の多い教育ができるのではないかと思います。今日は先生方、大変ありがとうございました。

日本看護系大学協議会 FD 委員会主催講演・パネルディスカッション
アンケートへのご回答のお願い

日本看護系大学協議会 F D 委員会

本日の講演・パネルディスカッションにご参加いただきありがとうございました。
今後の FD 及び日本看護系大学協議会（以下、協議会）活動の参考にさせていただきたく、次の質問にお答えください。
よろしくお願いいたします。

1. あなた自身について教えてください。該当するものに○をつけてください。

(1) 職位： 教授 准教授 専任講師 助教 助手 その他 ()

(2) 学内 FD 企画との関わり

① 現在、企画に携わっている ② 過去には携わった ③ 企画には携わったことがない

2. 本日の企画内容についてご回答ください。(①～③の該当するもの○を付けてください。)

(1) 講演：「FD マップの作成と活用」について

① 大変有意義だった ② まあまあ有意義だった ③ あまり有意義でなかった

(2) パネルディスカッション：「看護学教育・研究に関する FD の取り組みの実際」について

① 大変有意義だった ② まあまあ有意義だった ③ あまり有意義でなかった

(3) 本企画のテーマ「看護系大学の将来を担う教員に対する FD のあり方について

ー将来を見据えた組織的な FD 企画のためにー」について

① 大変重要なテーマと思った ② まあまあ重要なテーマと思った ③ 重要性は低いと思った

3. 今後の協議会での活動についてご回答ください。

(1) あなたの大学等の FD で、協議会会員に紹介するとよいと思われる取り組みがありましたら記載してください。

(2) 本日の企画に関する感想やご意見、また、協議会における FD に関する今後の活動へのご希望やご意見がありましたら記載をお願いします。

ありがとうございました。

日本看護系大学協議会 FD 委員会主催講演・パネルディスカッション 終了後アンケート

□調査内容：

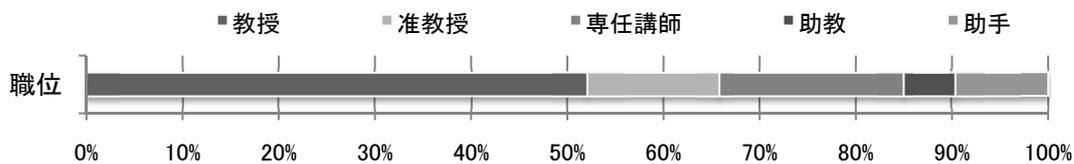
1. 企画内容の評価 ①講演、②パネルディスカッション、③企画テーマ
2. 今後の協議会での活動について、①FDに関する企画の希望内容、②感想および意見(自由記載)

□調査結果：

1. 参加者 108 名 (事前 77 名、当日 31 名) (欠席者 9 名) アンケート回答者 73 名 (回収率 67.6%)

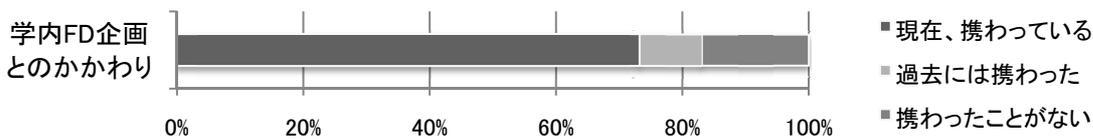
2. 対象の属性 (n=73)

- (1) 職位：教授 (38) 准教授 (10) 専任講師 (14) 助教 (4) 助手 (7) その他 (0)



- (2) 学内FD企画との関わり (n=71)

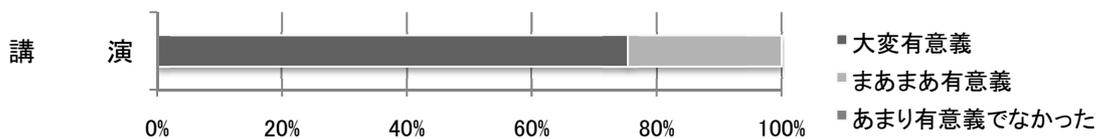
：現在、携わっている (52)、過去には携わった (7)、携わったことがない (12)



□企画内容について

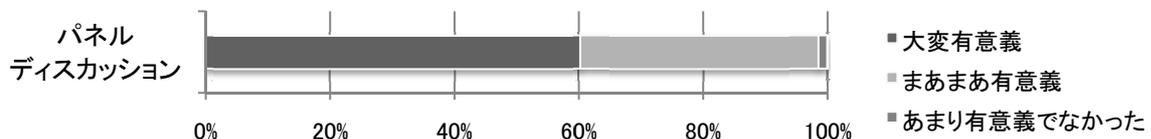
1. 講演：「FD マップの作成と活用」について (n=73)

：大変有意義 (55)、まあまあ有意義 (18)、あまり有意義でなかった (0)



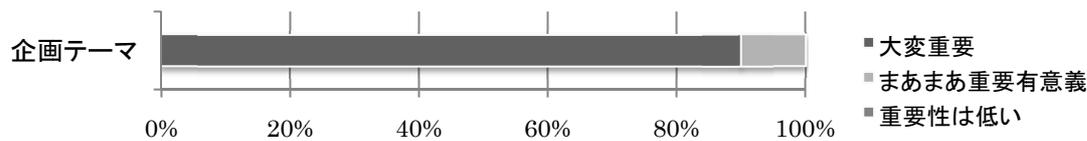
2. パネルディスカッション：「看護学教育・研究に関するFDの取り組みの実際」について (n=68)

：大変有意義 (41)、まあまあ有意義 (26)、あまり有意義でなかった (1)



3. 企画テーマ：看護系大学の将来を担う教員に対するFDのあり方—将来を見据えた組織的なFD企画のために (n=71)

：大変重要なテーマ (64)、まあまあ重要 (7)、重要性は低い (0)



□今後の協議会での活動について

1. あなたの大学等のFDで、協議会会員に紹介するとよいと思われる取り組み

- ・WEB上で学生と教員が授業評価について対話できる仕組みがある。
- ・学生による授業評価を各教員に返し、その結果どのように思ったか、改善や工夫した点をレポートし、報告書に全部公表している(会場でもディスカッションがあったように)
- ・マザーマップを作成してる看護系大学があれば紹介してほしい。
- ・実習指導に関するFDについて
- ・FDマップについて
- ・本日のような講演を全教員対象に。
- ・FD後のグループワーク
- ・FDというconceptではなく新しいconceptのもとに各大学の理念における看護基礎教育の発展性を論じられたらと思う。

2. 本日の企画に関する感想や意見、協議会におけるFDに関する今後の活動への希望や意見

- ・大変参考になった、FDマップを活用してみたい(7)
- ・これまではやみくもにすすめていたので参考になった。 ・企画者としての悩みが消えた。
- ・大学教員としての資格を明確にしていくような活動が必要と思う。
- ・佐藤禮子先生の客観的な分析が素晴らしかった。佐藤先生のような管理者がいるといいと思った。
- ・FDはイベントではなく日常として広めることができるとありがたい。
- ・課題は多い。 ・中堅、ベテランこそ受けてほしい。 ・自分の大学では難しい。
- ・PPの資料が欲しかった(3) ・PPの字が小さく読めなかった ・時間が足りなかった(3)
- ・新カリや看護の質の視点から見ると、もっと独自の活動の紹介が欲しかった。他領域との打合せが必要なカリキュラムでは時間のロスが大きく無理があり、時間外を少なくすることが必要と思う。
- ・マクロレベルの取り組みは大学独自では難しいので協議会で企画してほしい。
- ・マイクロ、ミドル、マクロ別に実質的なFD企画をしてほしい。
- ・大学院課程のFDについて希望。
- ・看護に特化したモデルケース
- ・助手や助教の具体的な活動を共有できる場がほしい(助手)

Ⅱ. 調 査

若手看護学教員に求められる資質・能力獲得状況と支援に関する

実態およびFD活動の方向性

若手看護学教員に求められる資質・能力獲得状況と支援に関する 実態およびFD活動の方向性

I 研究の主旨

看護の教育現場においては、より多彩な教育実践能力が求められるが、中でも、臨地実習を主に担当する若手看護学教員(以下、若手教員とする)の多くは、看護者としての自身の経験が浅いことや、大学における教育経験、臨地実習指導の経験も少ないことなどから、学内外の教育場面において種々の緊張や戸惑いを経験しているものと推察される。

本年2月、厚生労働省医政局看護課は「今後の看護教員のあり方に関する検討会報告書」を公表し、その中で看護教員に求められる資質・能力としての、「向上すべき資質」と「求められる能力5領域:「教育実践能力」、「コミュニケーション能力」、「看護実践能力」、「マネジメント能力」、「研究能力」をあげたが、現行制度においては、若手教員が教員としての道を歩み始めるまでにこのような資質・能力を体系的に身につける学習機会を持てることはまれであり、その能力の研鑽は就職後の現任教育にゆだねられている。

一方、大学におけるFD活動が義務づけられ、さまざまな教育実践力向上のための研修や組織的な取組が実施されるようになったが、臨地実習を含む看護教育実践能力に関するFDの実施については、必ずしも容易ではない。

そこで、本委員会では、看護系大学におけるFD活動のための基礎的資料を収集し、そのニーズや方向性を明らかにする目的で調査を実施し、若手教員の自己評価からみる教育実践力の獲得状況とFDへのニーズ、支援方法等について分析・検討を行った。

II 目的

①若手教員が求められる教育実践上の資質・能力(以下、資質・能力とする)について、各教員の自己評価から獲得状況の実態を知るとともに、FD活動へのニーズや支援等に関わる認識を明らかにする。

②上記結果からみる課題とFD活動への具体的ニーズなどから、FD活動計画や実施についての今後の方向性を明らかにする。

III 方法

調査方法: 自記式無記名式質問紙調査法

調査期間: 2010年6月~8月

調査対象: 日本看護系大学協議会会員校に所属し、①看護師免許を有する看護教員(講師・助教・助手)、②平成22年7月1日現在、4年制看護系大学の教員経験歴1年以上5年未満(4年制大学以外の教員経験があってもよい)、の条件を満たす教員、各大学から5名以内 合計約1,000名程度。

調査内容: 資質・能力に関する項目(「今後の看護教員のあり方に関する検討会報告書」(厚生労働省医政局看護課, 2011))を参考に作成した19項目(「有している: 5」~「有していない: 1」の5段階評定法による回答)のほか、所属施設における新任教員に対する支援体制・FD活動に対するニーズと課題に関する項目等についての認識(自由記載による回答)、および個人属性、所属施設の属性などについて、回答を求めた。(調査票は資料として添付する。)

倫理的手続き：本FD委員会委員の所属する大学の研究倫理審査委員会の承認を得て実施した。

IV 結果

1. 回答者の概要（表 1-1～表 1-7）

研究参加の承諾が得られたのは、193 校中 122 校(63.2)%で、122 校における配布総数は 544 名、回収数は 357 名 (65.6%) であった。さらに、今回の対象条件である「4 年制看護系大学の教員経験歴 1 年以上 5 年未満」を満たしていたのは、271 名 (75.9%) であった。

回答者の主な属性別状況は、職位では、助教が 173 名 (63.8%) を占め、次いで助手 59 名 (21.7%)、講師 39 名 (14.4%) であった。年齢では、30 歳代が最も多く約 60% を占め、次いで 40 歳代が多くなっていた。また、最終学歴では博士前期(および修士)課程修了者が 66.0% と最も多かったが、博士後期(および博士)課程修了者は約 10% であった。その他、臨床の実務経験では 90% 以上が 3 年以上の経験を有し、5～8 年未満が 32.1% と最も多かったが、12 年以上も約 20% を占めていた。教育経験では 4 年制大学における教員経験は 3 年未満が 60.1% を占めていたが、4 年制大学以外の教員経験を有したのは約 25% であった。

また、現在、講義科目・演習科目・実習科目それぞれについて、担当している(評価を含む)か否かでは、講師では 97.4% が講義科目、97.4% が演習科目、92.1% が実習科目を担当していた。同様に助教では、講義科目 53.3%、演習科目 68.7%、実習科目 92.4% であり、助手では、14.0%、54.2%、84.7% がそれぞれ担当していた。

さらに、表には示していないが、回答者が所属する大学の属性では、国立大学 31.2%、公立大学 26.8%、私立大学 42.0% と、私立大学の所属がやや多かったが、看護系学部が設置されてからの年数では、5 年未満 27.8%、5 年～10 年未満 20.4%、10 年～15 年未満 30.7%、15 年以上 21.1% と、ほぼ均等であった。

表1-1 回答校

	総数	回答数	割合
国立	42	31	73.8
公立	46	32	69.6
私立	105	59	56.2
総数	193	122	63.2%

表1-2 配布数

配布人数	学校数	配布数	
1名	2	2	回収数 357
2名	6	12	
3名	13	39	
4名	14	56	回収率 65.6%
5名	87	435	
総数	122	544	

<回答者の概要>

表1-3 職位別:年代・実務経験年数

	総数	年代					実務経験年数				
		20歳代	30歳代	40歳代	50歳代	60歳代	～3年未 満	3年～5年 未満	5年～8年 未満	8年～12 年未満	12年以上 ～
助手	59	13	36	9	0	1	3	14	19	12	11
助教	172	8	120	41	2	1	13	39	58	33	29
講師	39	0	11	23	5	0	2	1	10	11	15
計	270	21	167	73	7	2	18	54	87	56	55

表1-4 職位別:教員経験年数(4年制大学)

	総数	教員経験年数(4年制大学)			
		～2年未 満	～3年未 満	～4年未 満	～5年未 満
助手	59	27	17	9	6
助教	173	45	56	31	41
講師	39	10	8	10	11
計	271	82	81	50	58

表1-5 職位別:教員経験年数(4年制大学以外)

	総数	教員経験年数(4年制大学以外)						
		なし	あり	「あり」の年数				
				～2年未 満	2年～3年 未満	3年～5年 未満	5年～10 年未満	10年以上 ～
助手	59	50	9	4	1	2	2	0
助教	172	136	36	3	8	8	9	7
講師	39	17	22	3	2	4	6	7
計	270	203	67	10	11	14	17	14

表1-6 職位別:学歴等

	総数	学歴種別(看護基礎教育)			総数	最終学歴		
		大学	短大	専門学校		博士後期	博士前期	学士
助手	57	31	14	12	56	1	17	38
助教	170	104	31	35	173	21	128	24
講師	38	10	12	16	39	4	32	3
計	265	145	57	63	268	26	177	65

表1-7 最終学歴と学歴種別(看護の基礎課程)

	最終学歴	学歴種別(看護基礎教育)			合計
		大学	短大	専門学校	
	博士後期	16	5	4	25
	博士前期	86	39	49	174
	学士	43	10	10	63
	合計	145	54	63	262

2. 看護教員の資質・能力に関する獲得状況（表2）

表2には、看護教員の資質・能力に関する項目としてあげられた、「向上すべき資質」3項目と「求められる能力」16項目についての獲得状況の度数分布と平均値、標準偏差を示した。その中で、平均値が最も高かった項目は、「向上すべき資質」の「多様な個性を尊重する人権意識や倫理観、看護に関する価値観」(4.11(SD.71))で、唯一4点台を示していた。それ以外では、「求められる能力：マネジメント力」に属する「提示するべきか守るべきかなど個人情報適切に処理、管理する能力」(3.87(SD.82))、「向上すべき資質」の「対人関係における自己の表現力や相手に対する理解」(3.85(SD.78))が高値を示した。また、「求められる能力：コミュニケーション能力」に属する「他の領域の教員、実習施設との連携、協働する能力」(3.70(SD.81))、「実習施設との調整能力」(3.64(SD.90))も前述の3項目に次いで、高い平均値を示した。

一方、平均の低い項目では、「求められる能力：教育実践能力」に属する「時代の要請にあったカリキュラムを作成し、それを授業展開、評価、改善する能力」(2.81(SD1.14))、「求められる能力：マネジメント力」に属する「運営に主体的に参画でき組織目標の達成に向け、リーダーシップが発揮できる能力」(2.88(SD.98))の2項目のみが2点台であった。また、それら以外では、「求められる能力：教育実践能力」に属する「自らの専門領域だけでなく、全ての領域とのかかわりを意識して教育を展開する能力」(3.04(SD1.13))、「多様な学生等に対応する指導力」(3.12(SD.95))、「求められる能力：研究能力」に属する「日々の教育活動の中に課題を見出し、研究に取り組める能力」(3.13(SD.99))が低値を示した。

以上より、全体としては、「向上すべき資質」においては比較的高い自己評価であるのに対し、「求められる能力：教育実践能力」では低い評価である傾向が見られた。

表2 資質・能力の獲得状況

調査項目	回答数	度数分布(%)					平均	標準偏差
		十分有している	少し有している	どちらともいえない	あまり有していない	ほとんど有していない		
向上すべき資質	271	44 (16.2)	164 (60.5)	43 (15.9)	19 (7.0)	1 (3.7)	3.85	.78
	271	78 (28.8)	154 (56.8)	31 (11.4)	8 (3.0)	0	4.11	.71
対人関係における自己の表現力や相手に対する理解 多様な個性を尊重する人権意識や倫理観、看護に対する価値観	270	24 (8.9)	109 (40.4)	110 (40.7)	25 (9.3)	2 (0.7)	3.47	.81
人間として、看護職として学生等の目標となることのできる人間性	271	20 (7.4)	61 (22.5)	71 (26.2)	86 (31.7)	33 (12.2)	2.87	1.14
時代の要請に合ったカリキュラムを作成し、それを授業展開、評価、改善する能力	271	22 (8.1)	88 (32.5)	67 (24.7)	68 (25.1)	26 (9.6)	3.04	1.13
自らの専門領域のみでなく、全ての領域とのかかわりを意識して教育を展開する能力	271	23 (8.5)	109 (40.2)	87 (32.1)	43 (15.9)	9 (3.3)	3.35	.96
授業設計・実施	271	21 (7.7)	106 (39.1)	81 (29.9)	52 (19.2)	11 (4.1)	3.27	.99
学生等が、リアリティーを感じながら自分の課題として学ぶことができる学習環境を設定する能力	271	17 (6.3)	84 (31.0)	90 (33.2)	75 (27.7)	5 (1.8)	3.12	.95
学生等の体験や臨床実践の状況を教材化して学生等に説明する能力 (教材化のためには、さらに学生等及び患者理解の能力、言語化能力、状況把握能力などが必要である)	270	17 (6.3)	126 (46.7)	81 (30.0)	36 (13.3)	10 (3.7)	3.39	.92
多様な学生等に対応する指導力	268	17 (6.3)	96 (35.8)	97 (36.2)	48 (17.9)	10 (3.7)	3.23	.94
学生等が自らの能力開発に将来活かすことができるような客観的な評価を行う能力	271	30 (11.1)	136 (50.2)	68 (25.1)	34 (12.5)	3 (1.1)	3.58	.89
学生等に対するコミュニケーション能力 (学生等が抱えている精神的、身体的な課題に対応できるカウンセリング能力、教育的視点や有する知識を正確に伝える能力)	271	21 (7.7)	123 (45.4)	91 (33.6)	31 (11.4)	5 (1.8)	3.46	.86
学生同士のコミュニケーションを支援する能力	271	33 (12.2)	147 (54.2)	69 (25.5)	20 (7.4)	2 (0.7)	3.70	.81
他の領域の教員、実習施設と連携、協働する能力	270	36 (13.3)	136 (50.4)	67 (24.8)	26 (9.6)	5 (1.8)	3.64	.90
実習施設との調整能力	270	16 (5.9)	102 (37.8)	101 (37.4)	43 (15.9)	8 (3.0)	3.28	.90
看護実践能力	270	62 (23.0)	126 (46.7)	69 (25.6)	14 (5.2)	0	3.87	.82
学生等に適切に教えることを目的として、看護の基本技術に加え、最新の医療に関する技術や知識を有し、看護を実践する能力	271	13 (4.8)	56 (20.7)	108 (39.9)	74 (27.3)	20 (7.4)	2.88	.98
マネジメント能力	271	27 (10.0)	93 (34.3)	94 (34.7)	48 (17.7)	9 (3.3)	3.30	.98
運営に主体的に参画でき組織目標の達成に向け、リーダーシップが発揮できる能力	271	19 (7.0)	83 (30.6)	96 (35.4)	61 (22.5)	12 (4.4)	3.13	.99
専門分野の研究に関する最新情報を収集し、教育に活用できる能力	271	19 (7.0)	83 (30.6)	96 (35.4)	61 (22.5)	12 (4.4)	3.13	.99
日々の教育活動の中に課題を見出し、研究に取り組める能力	271	19 (7.0)	83 (30.6)	96 (35.4)	61 (22.5)	12 (4.4)	3.13	.99

3. 看護教員の資質・能力に関する獲得状況の対象属性別比較（表 3-1～3-6）

資質・能力に関する獲得状況について、主な対象属性による一元配置分散分析および多重比較の結果を表 3-1～3-6 に示した。

まず、職位（表 3-1）による比較では、すべての項目で有意な差がみられ、多重比較においては講師・助教と助手の間で有意差のある項目が多く見られた。中でも講師と助手の平均値の差は大きく、「求められる能力」の「教育実践能力」や「研究能力」などに含まれる 4 項目では 1.0 以上の差が見られた。

また、年代別（表 3-2）でも多くの項目で有意差が見られたが、40 歳代以降で高くなる傾向が見られた。

実務経験年数（表 3-3）では、「求められる能力」の「看護実践能力」では 3 年未満の群が他よりも低く有意な差があったが、それ以外では実務経験年数による差がなく、むしろ高い傾向にあった。これに関連して、別に設定した「新任の 4 年制看護系大学教員に必要な看護職の実務経験年数はどれくらいか」の質問に対しては、全体では 5.14 (SD2.06) 年であったが、助手のみでは 5.84 (SD2.41) 年と、やや長い傾向にあった。

学歴（表 3-4）では、看護基礎教育の学歴種別ではほとんど差が見られなかったが、最終学歴では、有意差のある項目が多く見られた。特に、「向上すべき資質」、「求められる能力：コミュニケーション能力」においては有意差がほとんどなかったのに対し、「求められる能力」のコミュニケーション能力以外の領域ではすべてに有意差がみられ、学士修了者と博士後期課程・博士前期課程修了者との間に差がみられる傾向が顕著であった。

4 年制大学における教員経験年数（表 3-5）による比較では、「教育実践能力」や実習施設との「コミュニケーション能力」に関する項目で、経験の長い群に有意に高い項目があったが、全体的には差のある項目は少なかった。その他の教育経験別（表 3-6）では、大学以外での教員経験「あり」群、教員養成研修受講「あり」群で、主に、「求められる能力：教育実践能力」の各項目で、有意に高い値を示していた。また、大学院における TA 経験を有する群では、マネジメント能力・研究能力に関して、有意に高い項目が見られた。

また、設置主体や設置からの年数など、回答者が所属する大学の属性別比較を行ったが、有意差のある項目はほとんど見られなかった。

表3-1 属性別平均の比較:職位別

	職位 ()は回答数			p	多重比較 (助:助手, 教:助教, 講:講師)
	助手 (59)	助教 (173)	講師 (39)		
向上すべき資質	3.64	3.87	4.08	*	助<講 *
	3.98	4.09	4.41	*	助<講 *, 教<講 *
	3.17	3.52	3.74	**	助<教 *, 助<講 *
教育課程	2.25	2.76	3.87	**	助<教 **, 助<講 **, 教<講 *
授業設計・実施	2.75	2.97	3.85	**	助<講 **, 教<講 *
教育実践能力	3.07	3.31	3.92	**	助<講 **, 教<講 *
求められる能力	2.88	3.28	3.82	**	助<教 **, 助<講 **, 教<講 *
	2.83	3.12	3.59	**	助<講 **, 教<講 *
	2.95	3.45	3.77	**	助<教 **, 助<講 *
	2.81	3.27	3.71	**	助<教 **, 助<講 **, 教<講 *
	3.20	3.59	4.08	**	助<教 **, 助<講 **, 教<講 *
コミュニケーション能力	3.25	3.47	3.69	*	助<講 *
	3.51	3.71	3.95	*	助<講 *
看護実践能力	3.31	3.66	4.03	**	助<教 **, 助<講 *
	2.98	3.29	3.66	**	助<講 **, 助<講 *
マネージメント能力	3.64	3.88	4.15	*	助<講 **, 助<講 *
	2.34	2.95	3.41	**	助<教 **, 助<講 **, 教<講 *
研究能力	2.80	3.33	3.92	**	助<教 **, 助<講 **, 教<講 *
	2.76	3.14	3.67	**	助<教 **, 助<講 **, 教<講 *

*項目の内容の詳細は表2を参照して下さい p: 一元配置分散分析の検定, * p<.05 ** p<.01 (多重比較も同様)

表3-2 属性別平均の比較：年代別

	年代 ()は回答数					多重比較			
	20歳代 (21)	30歳代 (167)	40歳代 (73)	50歳代 (7)	60歳代 (2)		p		
向上すべき資質	対人関係理解	3.43	3.86	3.93	4.57	2.00	**	20歳代<50歳代** , 60歳代<30歳代** , 60歳代<40歳代** , 60歳代<50歳代**	
	人権意識・倫理感	3.90	4.04	4.34	4.29	4.00	*	30歳代<40歳代*	
	人間性	2.86	3.51	3.56	4.14	2.00	**	20歳代<30歳代** , 20歳代<40歳代** , 20歳代<50歳代** , 60歳代<40歳代** , 60歳代<50歳代**	
求められる能力	教育課程	カリキュラム作成・展開	2.38	2.62	3.30	3.86	2.00	**	20歳代<40歳代** , 20歳代<50歳代** , 30歳代<40歳代** , 30歳代<50歳代**
		すべての領域の教育	2.62	2.85	3.51	4.14	3.00	**	20歳代<40歳代** , 20歳代<50歳代** , 30歳代<40歳代** , 30歳代<50歳代**
	授業設計・実施	学習環境の設定	2.90	3.31	3.51	4.00	3.00	*	
		説明能力	2.86	3.26	3.40	3.57	3.00		
	学生等指導・評価	学生指導力	2.43	3.06	3.36	4.29	2.50	**	20歳代<30歳代** , 20歳代<40歳代** , 20歳代<50歳代** , 30歳代<50歳代**
		形成的評価能力	2.86	3.36	3.58	3.71	2.50	*	20歳代<40歳代*
	コミュニケーション能力	客観的評価能力	2.67	3.23	3.36	3.71	2.50	*	20歳代<40歳代*
		学生とのコミュニケーション能力	2.86	3.56	3.77	4.14	3.00	**	20歳代<30歳代** , 20歳代<40歳代** , 20歳代<50歳代**
	看護実践能力	学生同士のコミュニケーション支援	3.19	3.43	3.58	3.86	3.00		
		実習施設との連携協働	3.14	3.72	3.79	4.00	2.50	**	20歳代<30歳代** , 20歳代<40歳代**
マネジメント能力	実習施設との調整能力	3.10	3.60	3.86	3.83	3.00	**	20歳代<40歳代**	
	看護実践能力	3.14	3.28	3.31	3.71	2.00			
研究能力	個人情報処理能力	3.48	3.89	3.97	4.14	2.00	**	60歳代<30歳代** , 60歳代<40歳代** , 60歳代<50歳代**	
	リーダーシップ	2.19	2.85	3.10	3.71	1.50	**	20歳代<30歳代** , 20歳代<40歳代** , 20歳代<50歳代** , 60歳代<50歳代**	
研究能力	研究の活用	3.00	3.26	3.45	3.71	2.00			
	研究能力	2.76	3.16	3.16	3.57	1.50	*		

*項目の内容の詳細は表2を参照して下さい
p:一元配置分散分析の検定, * p<.05 ** p<.01(多重比較も同様)

表3-3 属性別平均の比較:実務経験年数別

求められる能力	実務経験年数						p
	3年未満 (18)	3年～5年未満 (54)	5年～8年未満 (87)	8年～12年未満 (56)	12年以上～ (55)		
向上すべき資質							
対人関係理解	4.22	3.70	3.85	3.82	3.91		
人権意識・倫理感	4.33	4.02	4.03	4.07	4.31		
人間性	3.67	3.40	3.40	3.46	3.62		
カリキュラム作成・展開	3.00	2.63	2.70	2.79	3.15		
すべての領域の教育	3.22	3.02	2.84	3.00	3.36		
学習環境の設定	3.33	3.15	3.33	3.41	3.49		
説明能力	3.33	3.15	3.11	3.39	3.51		
学生指導力	3.67	2.87	3.02	3.18	3.29	*	
形成的評価能力	3.71	3.22	3.25	3.45	3.58		
客観的評価能力	3.50	3.24	3.09	3.16	3.42		
学生とのコミュニケーション能力	3.89	3.33	3.53	3.64	3.73		
学生同士のコミュニケーション支援	3.83	3.37	3.44	3.43	3.49		
実習施設との連携協働	3.89	3.59	3.59	3.86	3.76		
実習施設との調整能力	3.83	3.31	3.54	3.80	3.87	**	
看護実践能力	2.72	3.33	3.18	3.43	3.39	*	
個人情報処理能力	4.06	3.76	3.77	4.11	3.84		
リーダーシップ	3.39	2.69	2.80	2.93	2.98		
研究の活用	3.61	3.19	3.23	3.50	3.22		
研究能力	3.33	3.04	3.11	3.32	3.00		

*項目の内容の詳細は表2を参照して下さい p:一元配置分散分析の検定, * p<.05 ** p<.01

表3-4 属性別平均の比較・学歴

求められる能力	学歴種別(看護基礎教育) ()は回答数				最終学歴別 ()は回答数				
	大学 (145)	短大 (57)	専門学校 (63)	p	博士後期修了 (26)	博士前期修了 (177)	学士修了 (65)	p	多重比較
向上すべき資質	対人関係理解	3.86	3.74	3.98		4.04	3.89	3.68	
	人権意識・倫理感	4.09	4.12	4.17		4.31	4.15	3.95	
教育実践能力	人間性	3.46	3.49	3.46		3.77	3.48	3.32	学士<後期*
	カリキュラム作成・展開	2.77	2.79	3.02		3.38	2.95	2.25	学士<後期** , 学士<前期**
教育実践能力	すべての領域の教育	2.92	3.16	3.22		3.62	3.14	2.60	学士<後期** , 学士<前期**
	学習環境の設定	3.33	3.39	3.37		3.38	3.45	3.08	* 学士<前期**
教育実践能力	説明能力	3.23	3.35	3.32		3.38	3.44	2.82	** 学士<後期** , 学士<前期**
	学生指導力	3.00	3.32	3.25	*	3.46	3.20	2.78	** 学士<後期** , 学士<前期**
教育実践能力	形成的評価能力	3.28	3.54	3.48		3.77	3.45	3.08	** 学士<後期** , 学士<前期**
	客観的評価能力	3.22	3.28	3.24		3.64	3.31	2.88	** 学士<後期** , 学士<前期**
求められる能力	学生とのコミュニケーション能力	3.52	3.67	3.67		3.77	3.63	3.37	
	学生同士のコミュニケーション支援	3.39	3.58	3.54		3.38	3.51	3.34	
求められる能力	実習施設との連携協働	3.65	3.75	3.78		3.92	3.73	3.51	*
	実習施設との調整能力	3.61	3.67	3.74		3.81	3.66	3.51	
求められる能力	看護実践能力	3.26	3.33	3.27		3.27	3.41	2.94	** 学士<前期**
	個人情報処理能力	3.86	3.81	3.92		3.77	3.98	3.60	** 学士<前期**
求められる能力	リーダーシップ	2.87	2.91	2.90		3.12	3.03	2.38	** 学士<後期** , 学士<前期**
	研究の活用	3.30	3.39	3.25		3.96	3.44	2.68	** 前期<後期* , 学士<後期**
求められる能力	研究能力	3.16	3.16	3.10		3.85	3.20	2.69	** 前期<後期** , 学士<後期** , 学士<前期**

*項目の内容の詳細は表2を参照して下さい

p:一元配置分散分析の検定, * p<.05 ** p<.01(多重比較も同様)

表3-5 属性別平均の比較: 教員経験年数(4年制大学)別

	教員経験年数(4年制大学) ()は回答数				p	多重比較
	~2年未満 (82)	~3年未満 (81)	~4年未満 (50)	~5年未満 (58)		
向上すべき資質	対人関係理解	3.82	3.74	4.00	3.93	
	人権意識・倫理感	4.07	4.06	4.24	4.14	
	人間性	3.46	3.41	3.50	3.56	
教育実践能力	カリキュラム作成・展開	2.73	2.72	3.02	2.88	
	すべての領域の教育	2.99	2.88	3.16	3.26	
求められる能力	学習環境の設定	3.21	3.22	3.50	3.59	*
	説明能力	3.09	3.17	3.46	3.52	*
	学生指導力	3.04	3.02	3.36	3.17	
	形成的評価能力	3.23	3.26	3.52	3.67	*
	客観的評価能力	3.15	3.08	3.33	3.48	
コミュニケーション能力	学生とのコミュニケーション能力	3.50	3.43	3.74	3.74	
	学生同士のコミュニケーション支援	3.51	3.28	3.60	3.50	
看護実践能力	実習施設との連携協働	3.68	3.48	3.78	3.95	**
	実習施設との調整能力	3.55	3.45	3.74	3.93	*
マネージメント能力	看護実践能力	3.18	3.23	3.27	3.48	
	個人情報処理能力	3.79	3.84	3.90	4.00	
研究能力	リーダースhip	2.76	2.75	3.10	3.05	
	研究の活用	3.12	3.21	3.38	3.60	*
	研究能力	3.02	3.06	3.24	3.29	

*項目の内容の詳細は表2を参照して下さい p: 一元配置分散分析の検定, * p<0.05 ** p<0.01 (多重比較も同様)

表3-6 属性別平均の比較：その他の教育経験別

向上すべき資質	大学以外での教員経験別				TA経験別		教員養成研修の受講別		
	なし (203)	あり (67)	P		あり (114)	なし (156)	あり (29)	なし (242)	P
対人関係理解	3.86	3.84			3.94	3.79	3.93	3.84	
人権意識・倫理感	4.10	4.18			4.15	4.09	4.41	4.08	*
人間性	3.47	3.51			3.53	3.43	3.66	3.45	
カリキュラム作成・展開	2.65	3.30	**		3.03	2.65	3.79	2.69	**
すべての領域の教育	2.93	3.40	**		3.11	2.99	3.90	2.94	**
学習環境の設定	3.31	3.46			3.34	3.35	3.90	3.28	**
説明能力	3.20	3.48	*		3.33	3.22	4.00	3.19	**
学生指導力	3.01	3.43	**		3.14	3.10	3.69	3.05	**
形成的評価能力	3.33	3.55			3.45	3.33	3.93	3.32	**
客観的評価能力	3.21	3.30			3.33	3.16	3.69	3.18	**
学生とのコミュニケーション能力	3.49	3.82	*		3.56	3.58	4.03	3.52	**
学生同士のコミュニケーション支援	3.44	3.52			3.42	3.48	3.72	3.43	
実習施設との連携協働	3.72	3.61			3.77	3.64	3.83	3.68	
実習施設との調整能力	3.65	3.61			3.64	3.63	3.93	3.60	
看護実践能力	3.31	3.18			3.37	3.21	3.54	3.25	
個人情報処理能力	3.85	3.94			4.00	3.78	4.07	3.85	*
リーディングシップ	2.84	3.00			3.10	2.72	3.34	2.83	**
研究の活用	3.27	3.37			3.59	3.08	3.55	3.27	**
研究能力	3.13	3.12			3.33	2.99	3.45	3.10	**

*項目の内容の詳細は表2を参照して下さい

p: 一元配置分散分析の検定, * p<.05 ** p<.01

4. 若手教員の資質・能力の獲得状況における共通性 (表 4-1, 表 4-2)

これまでに述べた結果においては、厚生労働省医政局看護課(2011)によって示された看護教員に求められる資質・能力の各領域に添って分析を進めてきたが、今回の調査における資質・能力の獲得状況からは、「向上すべき資質」と「求められる能力：5領域」の枠組みとは異なった共通性を示す傾向が示された。そこで、この19項目がどのような共通性を有しているのかを明らかにする目的で因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った結果、表 4-1, 表 4-2 に示すような5因子(累積寄与率 58.7%, KMO=0.92)が抽出され、

それらの内的整合性を示す Cronbach's α の値は、第3因子で.714のほか、.812~.886と高い値を示した。

これらに対し、第1因子「教育実践を支える予備力」、第2因子「教育を実践する能力」、第3因子「人間性や倫理観」、第4因子「施設とのコミュニケーション力」、第5因子「教育全般を見渡す能力」と命名した。

第1因子の「教育実践を支える予備力」は、「求められる能力：看護実践能力、マネジメント能力、研究能力」の領域の5項目で構成され、「教育を実践する能力」は、「求められる能力：教育実践能力、コミュニケーション能力」の領域項目の中で、直接の学生指導に関わる7項目で構成された。また、「人間性や倫理観」は、「向上すべき資質」の3項目であり、「施設とのコミュニケーション力」は、「実習施設との連携協働」、「実習施設との調整能力」の2項目であった。「教育全般を見渡す能力」は、カリキュラム作成・展開、すべての領域の教育、の2項目であった。

以上より、若手教員の資質・能力の獲得状況の自己評価における共通する傾向が明らかになったが、特に第2因子「教育を実践する能力」については、もともとの「教育実践能力」の5項目と、「コミュニケーション能力」の2項目とを、「学生への直接的な関わり」として1つの領域にとらえ、自己評価していることが示唆された。また、第5因子「教育全般を見渡す力」は自己評価の低かった教育実践能力の2項目から構成されたが、若手教員にとっては、当面、これらへの関心度が低いことによるものではないかと推測された。

今後のFD活動に際しては、この共通性が意味する内容的な傾向を踏まえたうえでのプログラムの計画がより効果的なのではないかと考えられる。

表4-1 因子分析の結果(主因子法:プロマックス回転-パターン行列, KMO=0.92)

		第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子
向上すべき資質	対人関係理解	-0.090	0.028	0.774	0.073	-0.088
	人権意識・倫理感	-0.008	0.097	0.559	-0.081	0.127
	人間性	0.249	0.050	0.451	0.087	-0.110
	カリキュラム作成・展開	0.073	0.053	0.054	-0.069	0.755
	すべての領域の教育	0.064	0.052	-0.152	0.165	0.768
	学習環境の設定	0.289	0.504	-0.090	-0.024	0.111
	説明能力	0.337	0.533	-0.042	-0.078	0.054
	学生指導力	-0.139	0.544	0.135	0.013	0.236
	形成的評価能力	0.005	0.825	-0.024	0.036	-0.056
	客観的評価能力	0.053	0.759	0.062	-0.079	0.027
求められる能力	学生とのコミュニケーション能力	-0.074	0.550	0.366	0.054	-0.088
	学生同士のコミュニケーション支援	-0.096	0.431	0.239	0.215	-0.031
	実習施設との連携協働	0.015	-0.076	0.124	0.818	0.031
	実習施設との調整能力	0.030	0.068	-0.020	0.733	0.069
	看護実践能力	0.688	0.151	-0.190	0.178	-0.129
	個人情報処理能力	0.407	-0.012	0.305	0.074	-0.015
	リーダーシップ	0.489	-0.131	0.359	-0.025	0.197
	研究の活用	0.882	-0.121	-0.036	0.007	0.067
	研究能力	0.764	0.057	0.057	-0.107	-0.004
	因子関相関行列		I	II	III	IV
I						
II			0.603			
III				0.516		
IV					0.433	
V						0.702
因子寄与率 (%)		44.7	9.6	5.9	4.7	3.9
累積寄与率 (%)		44.7	54.4	60.2	65.0	68.9

*項目の内容の詳細は表2を参照して下さい

表4-2 項目の共通性

		第1因子 (教育実践を支える予備力)	第2因子 (教育を実践する能力)	第3因子 (人間性や倫理観)	第4因子 (施設とのコミュニケーション力)	第5因子 (教育全般を見渡す力)
向上すべき資質	教育実践能力			対人関係理解 人権意識・倫理感 人間性		
	教育課程					
求められる能力	授業設計・実施		学習環境の設定 説明能力 学生指導力			
	学生等指導・評価		形成的評価能力 客観的評価能力 学生とのコミュニケーション能力 学生同士のコミュニケーション支援			カリキュラム作成・展開 すべての領域の教育
	コミュニケーション能力				実習施設との連携協働 実習施設との調整能力	
看護実践能力	看護実践能力					
	個人情報処理能力					
	リーダーシップ					
	研究の活用					
マネジメント能力	研究能力					
Cronbach's α		$\alpha = .845$	$\alpha = .886$	$\alpha = .714$	$\alpha = .818$	$\alpha = .812$

*項目の内容の詳細は表2を参照して下さい

5. 若手看護系大学教員に対する現在の支援体制（大学で行われているFD活動を含む）について（表5）

1) 対象者

分析対象者は271名で、そのうち「支援体制なし」と記述した者43名（15.9%）、記述なしが25名（9.2%）であった。

また、記述はあるものの、記述内容が「FD」、「FD活動」、「教育」、「研究」のように具体性の無いものは分析から除外した。

2) FD活動あるいは支援体制

①「全学的なFD（全学教員を対象）」、「看護学部あるいは学科内等でのFD（集団を対象）」、「領域（分野）内での支援（個人を対象）」に分類された。

②「若手教員を対象にした全学的なFDあり」と回答した者は16名（5.9%）であった。

③組織だったFD活動は少なく、ほとんどが「領域（分野）内での支援」であった。

3) 若手教員に対して取られている支援体制

「看護学部あるいは学科内等での支援（集団を対象）」、「領域（分野）内での支援（個人を対象）」として記述されていた具体的な内容を分析した。

若手教員に対して取られている支援は、表5に示すように6つのカテゴリーに分類できた（複数回答あり）。

研究能力向上のための支援である「研究活動の確保」は、研究のための研修、共同研究に参加、研究時間の確保であった。

教育実践基盤づくりのための学習支援である「学部(学科)内の勉強会」は、カリキュラム、フィジカルエグザミネーション、看護診断、倫理観であった。また「他大学との研修・交流」は、セミナー、ワークショップ、能力開発ネットワークであった。

大学組織・運営理解のための支援である「オリエンテーション」は、教育理念、カリキュラム、学生支援体制、シラバス、研究費獲得であった。

4) 領域（分野）内での支援

個人を対象にした支援は、領域（分野）ごとに行われていた。直属の上司（教授・准教授）による支援は、指導、助言、相談、サポートであった。「プリセプター・プリセプティ制度があり」と回答した者は2名であった。

表5 若手教員に対して取られている支援

カテゴリー	サブカテゴリー	
教育実践能力向上のための支援	教授力	授業参観、公開授業 模擬授業、授業（講義・演習）準備の指導 授業案作成の指導 授業の進め方（展開）の指導 授業評価・助言、シラバス作成の指導 カリキュラムデザインの指導
	臨床指導力	実習（施設）研修 臨地実習指導
	学生指導力	指導の振り返り 学生の特性に合わせた指導方法
	コミュニケーション力	学生・実習先との関係づくり
研究能力向上のための支援		研究活動の確保 直接的な研究指導 研究報告会の実施
教育実践基盤づくりのための学習支援		同僚間の意見交換会 学部(学科)内の勉強会 他大学との研修・交流
大学組織・運営理解のための支援		オリエンテーション キャリアアップ指導 会議・会合（委員会）への参加
社会貢献のための支援		社会的活動の実施指導
メンタルヘルスのための支援		精神的サポート

6. 若手看護系大学教員が臨む支援体制（臨床研修・スーパーバイザー・継続教育・ラダーの提示など）について（表 6）

1) 対象者

分析対象者 271 名で、そのうち未記入は 49 名 (18.1%) で、具体性のない回答 11 名 (4.1%)、
「特になし」という回答 5 名 (1.8%)、「望まない」という回答 3 名 (1.1%) であった。
それ以外の 203 名 (74.9%) の回答を分析した（複数回答あり）。

2) 若手教員が望む支援体制

若手教員が望む支援体制は、【十分なオリエンテーション】【相談できる相手】【研修の機会】
【上司からの支援】【職場環境の整備】【研究指導】の 6 つのテグリーに分類できた（表 6 参照）。

3) 若手教員が望む支援体制のストーリーライン

上述したカテゴリーから以下のストーリーラインが考えられた。

若手教員は、【十分なオリエンテーション】を受けた上で、[スーパーバイザー][モデル][ブリセプター][ピアグループ][学外の相談者]など、それぞれ立場は異なるが【相談できる相手】の存在を望んでいた。

また、教育手法や実習指導方法などの[教育の基本を学ぶ機会]や[臨床研修]、[体系化された継続教育]など、大学に【研修の機会】があることも望み、さらに【上司からの支援】として[話しやすい雰囲気]の中で、[励まし]や[評価]を得つつ、[経験に応じたラダーの提示]を求めている。[マンパワーの確保]や[教育と研究の両立への理解]、[ライフワークバランスへの配慮]といった【職場環境の整備】も期待していた。

そして、[研究遂行の直接指導]のみならず、[研究資金獲得の援助]や [研究フィールドの確保]に対しても支援を希望しており、[研究時間の確保]や[共同研究の機会]が提供されることで、【研究指導】の支援を得て、自己の研究能力を向上させることができると考えていた。【 】はカテゴリー、[]はサブカテゴリーを示す。

表 6 若手教員が望む支援体制

カテゴリー	サブカテゴリー
十分なオリエンテーション	
相談できる相手	スーパーバイザー
	モデル
	プリセプター
	ピアグループ
	学外の相談者
研修の機会	教育の基本を学ぶ機会(教育手法・実習指導方法)
	臨床研修
	体系化された継続教育
上司からの支援	励まし
	評価
	話しやすい雰囲気
	経験に応じたラダーの提示
職場環境の整備	マンパワー確保
	教育と研究の両立への理解
	ライフワークバランスへの配慮
研究指導	研究資金獲得の援助
	研究遂行の直接指導
	研究フィールドの確保
	共同研究の機会
	研究時間の確保

7. 若手看護系大学教員が臨地実習で感じる困難さについて（表7）

1) 若手看護系大学教員が臨地実習で感じる困難さ

若手看護系大学教員が臨地実習で感じる困難さは、8つのコアカテゴリーに分類できた（表7参照）。

「困難はない」の回答も数名あり、意味不明の回答とともに分析対象から除外した。

2) 若手看護系大学教員が臨地実習で感じる困難さに対する対応について

教員として中核となる「効果的な実習指導」が最も多く、学生の学習状況に合わせた個別指導に困難を感じていることが理解できる。対策としてロールモデルや事例分析などによる学習が考えられる。

「上司や教員間の意見の不一致や連携の不足」が挙げられており、上司が実習状況全体を把握し、問題はないのか査定し、対応策を協議するなど改善する必要があると考えられる。

臨床状況において生じる予測不能の事態や倫理的ジレンマは、若手教員にとって対応が困難な場合がある。事例検討など事前に対応についてシミュレーション研修などの対策が必要であると考えられる。

若手教員が臨床においてその立場の弱さから教育方針について調整できない場合があり、上司による調整の必要があると考えられる。

表7 若手教員が臨地実習で感じる困難さ

コアカテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー
実習環境の整備と大学と施設の教育方針との不一致の調整	実習場所理解に基づく学習に適した環境整備のための関係者との調整	管理者との関係形成と調整
		スタッフとの関係形成と調整
		非協力的なスタッフとの調整
		実習指導者との調整
		様々な実習関係者との調整
		実習場所の理解と関係不足
	施設の特徴の理解に基づく大学の方針との不一致の調整	大学と実習施設との方針のずれ
		施設の方針に合わせた指導
学生の学習状況に対応し教授技術を活用した効果的な実習指導	学生の学習状況査定に基づく意欲や個性、主体性を促す指導	学習意欲を高め動議付けできる指導
		学生のレディネスや個性、習状況に対応した指導
		学生の主体性を活かす指導
		学習状況を形成評価した指導
	看護学教育の構造の理解に基づく教授技術	原則を応用した指導
		学生の思考を深化させる指導
		実習現象の教材化
		関連する領域の学習と関連づけた指導
	対象理解と看護過程展開の指導	病態と看護の関連の指導
		看護過程の指導
		学生の記録への指導
		看護技術の指導
		患者との関係形成と患者理解
	カンファレンスの効果的な運営	カンファレンスの効果的な運営
	学生の実習上の問題や個人的問題への対応	メンタルヘルスに問題にある学生への対応
		学習に関する多様な問題を持つ学生への個別対応
		学生の生活態度や悩みへの対応
	上司や教員間の連携・支援の不足	上司との相互信頼欠如と支援不足
上司との方針の不一致		
上司との信頼・相互理解の欠如		
教員間の調整と連携の不足		教員間の調整と連携の不足

実習場所における ギャップへの対応 と倫理的ジレンマ	大学の教育内容と現場の実践 レベルのギャップ	大学の教育内容と現場の実践レベ ルのギャップ
	施設や実習指導者との意見対 立や患者への倫理と学生の学 習保証のジレンマ	施設への気遣いとジレンマ
		指導者・学生間の意見対立によるジ レンマ
	臨床との関係調整による学生 擁護	実習指導者の態度からの学生保護
専門外領域の指導 や最新医療情報・実 習評価への自信欠 如	未経験・専門外領域や最新医療 情報不足に関連した指導力へ の自信欠如	臨床状況の理解不足
		臨床実践経験の不足による自信欠 如
		最新の医療情報不足
		未経験の実践場所における指導へ の自信欠如
	学生評価に対する確信の欠如	専門外領域における指導への自信 欠如
		学生の評価に対する困難さ
	実習指導に対する不確かな評 価	学生の評価の教員間のずれ
		実習指導への自己評価の不安
不適切な実習条件 やマンパワー不足 のもとでの指導の 負担	実習目的に合う施設や受け持 ち患者の確保困難	実習指導への他者評価の欠如
		受け持ち患者選択の困難
		適切な実習施設確保の困難
	複数施設かけもちや遠方施設 への移動による負担	目的に適合しない実習体制
		複数施設かけ持ちによる負担
	限られたマンパワーや担当学 生数の多さの中での学生・部下 への指導の負担	遠方の施設への移動による負担
		専任指導者の不在
		教員のマンパワーの不足
		指導時間の確保困難
	指導者の体制に応じた指導不 足への対応	担当学生の多さの負担と指導のバ ランス
複数指導者間の指導の不一致の調 整		
実習指導者の指導不足への対応		
長い拘束時間と実習外業務の 遂行困難	実習指導者と学生への指導の両立	
	実習外業務との両立困難	
単独での迅速判断 や想定外の事態発	単独での迅速判断や想定外の 事態発生への対応困難	実習の拘束時間の長さ
		単独での判断による責任の重さ
		想定外の事態発生への対応困難

生への対応困難		迅速な判断を要する時の対応
実習場所における 立場の弱さ	実習場所における立場の弱さ	実習場所における教員の業務制約 や立場の弱さ
		助手の役割の不確かさ
		年齢が若いことによる臨床からの 軽視

8. 若手看護系大学教員が必要と考える4年制看護系大学教員としての資質・能力について(表8)

看護系大学の若手看護学教員が、看護教員に特に求められる能力・資質について自由に記載した内容を分析し、カテゴリー化を行った(表8参照)。

その結果、看護実践や教育活動の中から研究課題を見だし、研究活動の成果を実践や教育に還元するといった「教育・実践・研究の連関へ学究的に参与する能力」が抽出できた。研究能力に関する記述は最も多く、回答者271名のうち45%が研究能力について述べていた。教育・指導力については、さまざまな視点からの記述があった。教育・実践・研究のバランスについては、3つの立場がみられた。一つは研究能力(に基づく教育)の重視、一つは実践能力(に基づく教育)の重視、もう一つは研究と教育の両立およびバランスの重要性を述べていた。

対立した意見としては、臨地実習指導の重要性と情熱の記述がみられる一方、臨地指導については実践者に委ねるべきという記述があった。

看護系大学における看護教員の資質については、看護教育を意識した高い倫理観と人間性、ゆるぎない看護観、看護への情熱などが特徴的であったほか、政治力、自己統制力、精神的な強さ、大学人・組織人としての自覚の記述があった。

表8 「4年制看護系大学教員」として、特に必要な資質・能力

コアカテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー
教育・実践・研究の 連関へ学究的に 参与する力	教育⇔研究⇔実践を実現する 意思と力	教育⇔研究⇔実践を実現する意思と力
	研究能力、学究的能力	研究能力
		論理的思考力
		広範な知識力
		国際力
		専門領域の知識・技術・経験
		看護学士課程における教育力
	看護実践能力	看護実践能力
	コミュニケーション能力	協働する能力
		関係調整能力
		マネジメント能力
	教育学の知識基盤	教育学の知識
自己開発力	自己開発力	
	自己更新力	
学習支援力	学習支援力	分かりやすく教える能力
		多様性に応じた教育力
		現代の学生の特性に応じた教育力
		学習支援力
		学習者主体の教育力
		臨床教育力
	学生支援力	学生サポート力
看護学教育者の 資質	看護学教育者としての資質	倫理観と人間性
		教育者・組織人としての自覚
		政治力、判断力、行動力
		自己統制力
		強靱さと柔軟性
		自己の看護哲学
		看護への情熱
		学問への真摯な姿勢
		探究心
		役割モデル

V 考察

以上、若手教員に求められる資質・能力獲得状況と支援に関する実態調査の結果について述べたが、これをもとに、今後のFD活動の方向性の視点から考察する。

教員の自己評価から見た今回の調査では、「向上すべき資質」の獲得状況が高い一方、「求められる能力」の中の教育実践能力については低いという全体傾向が示されたが、「向上すべき資質」については、自らの対人関係力や人権意識・倫理感・看護観などの自己評価が高く、経験の少ない教員であってもこれらには自信を持って臨めているものと推察された。一方、「求められる能力」の中で評価の低い項目は、教育実践能力の中のカリキュラムを作成し展開することや全ての領域とのかかわりを意識して教育を展開する、また、マネジメント能力の中の組織目標の達成・リーダーシップの発揮など、教育活動・運営の全般に関わる項目であったが、助教や助手を中心とした若手の回答者にとっては、自らの領域や担当科目以外にまで関心を持って従事することが難しい状況にあることを反映したものである。しかし、本来は、教育目標に基づくカリキュラム構造や授業講成など教育課程全般を把握したうえでの担当教科（実習等）の位置づけの理解、教科教育方法の具体化がなされるべきであり、これらの能力向上をめざすための支援活動は、看護系学部が組織として行うべきFD活動の重要な着目点といえるのではないだろうか。

次に、回答者の属性別比較の結果からは、職位別において、特に助手の自己評価がすべての項目で有意に低いことが示された。講師と助手・助教間の有意な差については当然のことといえるが、助手と助教についても、すべての項目で助教が上回り、教育実践能力や研究能力などの10項目で有意に高い結果であった。この結果についても、大学教員の職位に関して、2007年以降、助手と助教が明確に区分されたことを考えると当然のことのようにも思えるが、学生の教育における助教と助手の明確な役割分担、教員間の指導・支援等についての各大学の見解や体制が必ずしも統一・徹底されていない感がある現状を踏まえると、この結果を慎重に受け止める必要があると考えられる。すなわち、本調査に回答した助手の対象属性を見ると、4年制大学教員経験年数「3年未満」が74.6%(助教は58.4%)を占め、年代では「20歳代」22.0%・「30歳代」63.1%(助教は4.7%・69.7%)、最終学歴「学士」が67.9%(助教は13.9%)といったまさに若手教員の特徴を有していたが、本調査時点で実習科目・演習科目を評価まで含めて担当していると回答した助手は、実習科目84.7%、演習科目54.2%で、助教の92.4%・68.7%、とあまり差が見られなかった。これらのことから、各大学における助手と助教の教育上の役割が明確に分けられていない現状があらためて確認され、教員としての経験の浅さや教育を支える予備力に対する自信のなさなどが、助手の自己評価の低さに影響しているのではないかと推察された。

一方、上記を裏付ける内容としては、調査後半の自由記述による”支援”についての回答において、新任(若手)教員の困難の内容や希望する支援体制に関する“切実な声”として具体的に示された。特に、看護系大学の看護教員に求められる能力・資質として、教育・実践・研究の3つの能力を求められること、ならびに研究と教育の両立およびバランスの

重要性が述べられていた。一方で求められる能力とその重責に困難感を示すと共に、支援体制の乏しさを指摘していた。それらより、大学の看護教員に求められる能力は多岐にわたり、看護実践経験を有するのみの新任（若手）教員が個人レベルで習得できるものではないこと、そのため系統的な FD による支援やサポート体制が必須であることが、これらの結果からも示唆された。

このような若手教員の実情に対する FD 活動としては、同じ教科を担当する教授、准教授がともに実践事例を振り返り、「できている、できていない」について一つひとつ適切に評価を示すような、教育実践に対する細やかな指導や、適切な他者評価の重要性があげられる。今回の調査はあくまでも教員自身が評価した資質・能力の獲得状況であり、自らの学歴や研究歴に対する不足感の認識が自己評価に影響を与えた可能性も否定できない。こういった若手教員の自己評価の傾向をもとにして、各大学がそれぞれの状況に合わせた FD プログラムの企画・実施や、キャリアアップの道の保障について検討していく必要があると思われる。

VI まとめ

以上より、技術指導や臨地実習教育がカリキュラムの中で大きな位置を占める看護学教育・看護系大学に特徴的とも言える課題が示されたが、各大学においては、教員定数の制約や教員確保困難性の問題とも絡み、一定レベル以上のキャリアを有する教員による教育を常に維持できるわけではない。よって、各大学がそれぞれにおける状況をふまえ、系統的・組織的な FD の体制づくりが必要であることが明らかになった。本調査がその一助となれば幸いである。

また、本協議会においては、今後、看護学教員の能力開発のための FD 体制作りにおいて本協議会自体が果たすべき役割を明確にし、各大学との連携・協働のもとに取り組んでいく必要がある。看護学教育の質向上のために、まずはその基盤作りが重要課題であると考えられる。

日本看護系大学協議会「ファカルティ・ディベロップメント委員会」

正木 治恵（委員長、千葉大学）
林 優子（大阪医科大学）
松谷美和子（聖路加看護大学）
宮本千津子（東京医療保健大学）
村上 明美（神奈川県立保健福祉大学）
小川 妙子（群馬県立県民健康科学大学）
佐伯 由香（筑波大学）
鈴木 久美（兵庫医療大学）
山口 桂子（愛知県立大学）
和住 淑子（千葉大学）

平成23年3月31日発行