

日本の大学教育センター等の現状と課題 —日本版 CTL アセスメント基準を枠組みとした分析をもとに—

The Current Status and Issues of Center for Teaching and Learning in Japan: An Analysis Based on the Framework of the Japanese CTL Matrix

竹中 喜一 ・ 杉森 公一 ・ 西野 毅朗 ・ 吉田 博
(近畿大学) (北陸大学) (京都橘大学) (徳島大学)

Yoshikazu Takenaka ・ Kimikazu Sugimori ・ Takero Nishino ・ Hiroshi Yoshida
(Kindai University) (Hokuriku University) (Kyoto Tachibana University) (Tokushima University)

本研究は、日本の大学教育センター等の特徴と課題について「日本版 CTL アセスメント基準」を用いて明らかにすることを目的とする。具体的には①センターの特徴や課題は何か、②特徴や課題の背景は何か、③本基準の意義と課題は何か、の3つの問いについて、同基準を分析枠組みに用い、大学教育センター等に所属する教職員を対象としたインタビュー調査を実施した結果をもとに追究した。その結果、日本の大学教育センター等には同基準のカテゴリーである「組織構造」「資源分配とインフラ」「プログラムとサービス」に沿った特徴や課題があり、同基準に4つの意義や2つの課題を有することが示唆された。

[キーワード：大学教育センター等、高等教育開発、FD、日本版 CTL アセスメント基準]

1. 本研究の背景と目的

日本では Faculty Development (以下、FD) をはじめ、カリキュラム運営等の企画、実施、支援を主目的とする「大学教育センター等」(以下、センター)が設置されている(川島編、2020)。川島編(2020)によれば、2017年時点で約55%の大学でセンターが設置されている。

センターの実態に関する研究には、国内の大学については川島編(2020)が、国外の大学については池田他(2005)や杉森(2022)の調査結果などがある。川島編(2020)は、2017年に教育担当副学長等、学内の教育活動の責任者を対象とした網羅的な質問紙調査や、3大学の教育担当副学長に対するインタビュー調査を行った。ただし、センターの実務を担う教職員は対象に含んでおらず、コロナ禍や「教学マネジメント指針」や大学設置基準改正を経たセンターの状況を示すものではない。したがって、センターの実態に関する研究は、現在も蓄積の余地が残されていると考える。

センターの実態に関する研究を進めるべく、西野他(2022)はセンターの実態を評価する枠組みとして「日本版 CTL アセスメント基準」(以下、

本基準)およびその活用ガイドラインを開発した。本基準は、アメリカ教育評議会と POD ネットワークは、“A CENTER FOR TEACHING AND LEARNING MATRIX”(以下、CTL マトリクス)をもとに、日本のセンターの実情に合うようにアレンジしたものである。

本基準は以下の枠組みで構成される。まず「組織構造」「資源分配とインフラ」「プログラムとサービス」の3つの大きなカテゴリーのもとに、表1に示すサブカテゴリーがある。1つのサブカテゴリーあたり複数の観点が含まれる場合もあるため、全部で評価の観点は35観点となる。センターの評価者は各観点について6段階で評価し、所属するセンターの特徴や課題を把握することができる。

ただし、西野他(2022)の研究では、本基準およびその活用ガイドラインの「活用法や活用の有効性の検証」や、本基準を用いたベンチマークの開発といった課題が残されていた。

そこで本研究は、本基準を用いて日本のセンターの特徴と課題を明らかにすることを目的とする。具体的には、①センターの特徴や課題は何か、②特徴や課題の背景は何か、③本基準の意義と課題は何か、の3つの問いについて、本基準

を分析枠組みとしながら追究することを通して、本基準の有効性の検証と併せて、現状のセンターの特徴と課題を明らかにしていく。

表1 日本版 CTL アセスメント基準の構造

1. 組織構造 組織的な位置づけ、方針、センター責任者、センター教員、センター職員、学内外の協力、組織運営の質保証
2. 資源分配とインフラ 予算、場所と空間、センター員の配置、オンラインリソース、広報活動と評判
3. プログラムとサービス プログラムの範囲、対象とするレベル、対象とする相手、コンテンツ、アプローチ、働きかけの範囲、CTL のインパクト評価

出所：西野他(2022)

2. 研究方法

上述の3つの問いを追究するために、本研究ではセンターに所属する教職員を対象としたインタビュー調査を行った。本研究でインタビューの候補者となったのは、国内にあるセンターに所属し、本基準をテーマとして過去に実施したワークショップ参加経験のある教職員であった。さらに、大学の規模等のバランスを鑑み、本研究の調査者間で協議し、調査者が知るセンターに所属する教員を候補者として追加した。その後、候補者にメールでインタビューの協力依頼を行い、表2の9つのセンターに所属する教職員から承諾を得た。インタビューは2022年12月～2023年3月の間に、Zoomを用いたオンラインによる1時間程度の半構造化インタビューで行った。回答者は各センターに所属する教職員1～3名であった。インタビューに先立ち回答者には本基準およびその活用ガイドラインを配付し、同基準に沿ったセンターの評価を行ってもらった。

インタビューで尋ねたのは、①回答者および回答者が所属するセンターの属性情報、②本基準の「組織構造」「資源分配とインフラ」「プログラムとサービス」の各カテゴリーに沿ったセンターの特徴や課題、③本基準の意義や課題についてであった。具体的に②では「『組織構造』のカテゴリーで得点が高かった（低かった）項目は何ですか。その理由は何ですか」といった形で問いかけを行った。

インタビュー終了後、各回答者から得られた発

話データについて逐語録を作成し、逐語録をもとに回答者が所属するセンターの特徴と課題を、本基準のカテゴリーごとに分類した。

表2 回答者が所属するセンターの概要

	設置種別	学生数	設立※
A	私立	1万～	10年～
B	私立	1万～	10年～
C	私立	5千～1万	1～4年
D	国立	5千～1万	1～4年
E	私立	1千～5千	1～4年
F	私立	1千～5千	1～4年
G	私立	1千～5千	1～4年
H	私立	1千～5千	5～9年
I	私立	～1千	1～4年

※「設立」は現在の名称になってからの年数を指す。

3. 分析結果と考察① センターの特徴と課題

以下では、インタビューの結果得られた回答から、表1のカテゴリーに沿って、センターの特徴と課題で主だったものについて、それぞれ回答者の発言もカギ括弧付きで引用しながら説明と考察を加える。なお、文中の括弧でくくったアルファベットは、表2に示すものと対応している。

(1) 組織構造① (組織的な位置づけ)

まず「組織的な位置づけ」について、本基準では学内機関としての位置づけや、センターの責任者と全学または学部等のトップ層との伝達ルートがあるかがポイントとなる。

学内機関としての位置づけについては、センター立ち上げの経緯から特徴をつかむことができた。たとえば、補助金の申請やそれに基づく取組を発端とするセンター(A,D)や、FD義務化(授業アンケートと研修)への対応を目的としたセンター(H)、ICT活用支援を目的に含む形で設立されたセンター(E,F,G)等があった。センターの責任者の交代によって組織的な位置づけが「ミクロレベル」から「教学マネジメント方面に」変わる様子が見られるセンターもあった(B)。一方で、位置づけは当初と変わらないセンターもあった。そのような中には「組織との連携ができていなくて、センターのミッションの見直しが必要なんですけど、設立当初からできていない」(A)といった課題として挙げるセンターもあった。

センターとトップ層の伝達ルートについては、公式のものを持つセンターがあった。特にセン

ター長が副学長の場合は「学長からの指示がほぼストレートに来る」といった形で、学長との対話を行う機会が確保されているセンターがあった(B)。「教育担当副学長と定期的に週1回打ち合わせの機会がある」(A)センターもあった。また、公式のルートがない場合も、センター長が「理事にいろいろ具体的な要求を日々突き付けるぐらいのことをしっかりやって」(D)いたり、学長関連の事務局を担う部署の「次長クラスの人が会議に来てくれて…学長会議で副学長や学長に(様子を)伝えられているのかな、という感じ」といった非公式のルートを持つセンターがあった(C)。

(2) 組織構造②(方針)

次に本基準の観点である「方針」では、ミッション、ビジョン、目標の明確さや活動との整合性、計画や改善の仕組みといった点がポイントである。組織に関する規程が整備されているセンターは多かったものの、「ミッションだったり、ビジョン、目標が完全に固まっているわけではない」(F)という回答もあった。また、「補助金対応の話になると中長期的なビジョンもありつつ、寄り道もかなり多い」(I)という発言に見られるように、突発的に生じる対応が優先される場合もあった。また、業務範囲について「センターとしてやるべきその本来的な業務と、そうでない領域っていう線引きっていうのを再策定」を予定しているセンターもあった(H)。

センターの活動については、「4月に年間計画を作って…トータルで何回やるみたいな」計画に基づき決めているセンターがあった(G)。また、中期計画として「認証評価までにやることと認証評価の後に着手することを決めよう」とするセンター(H)もあった。

なお、「今ある年間のルーティンの仕事は回っている」と定期的に行う業務の計画はあるものの、「5年後大学をどうするのか」等ビジョンが明確でないというセンター(C)や、「活動に計画性がない」ことを課題として挙げるセンター(E)があった。

(3) 組織構造③(センターの責任者)

「センター責任者」は、先述のとおり副学長が担う場合とそうでない場合に大別された。後者の場合は、過去に副学長や学長補佐の経験を有する教員(C,D)が担当するところも一部見られた。また、FD委員を経験してセンター長になる(H)

ケースや、センター専任教員として着任した後にセンター長となる(E)ケースもあった。

なお、センター責任者は必ずしも高等教育開発の経験あるいは専門性を有しているとは限らなかった。その場合は「私(センター員)のほうでいろいろと企画立案したものを見ていただいて、学内の組織的に問題ないかどうかの確認をいただくみたいな役割分担」(F)で業務を進めるセンターがあった。

また、「ばりばり動いてくれるタイプ」の責任者をもつセンターでは「こっち(センター員)が手を抜けない」(D)と、センター長がリーダーシップを発揮し、センター員のモチベーションに影響を与える様子もうかがえた。

センター長が業務の中心を担うセンターでは、授業の担当時間数を「前期後期で1つずつ」免除されている場合(H)もあった。センター長は「週1回1コマ分はきちんとFDの業務をやろう」と業務のモチベーションにつながっている様子が見られた。センター長の時間確保を大学として支援する事例といえる。ただし「現実(の業務量)はもっと多い」と、センター長の負担度合いが全面的にカバーされているとはいえないと考えられる。

(4) 組織構造④(センターの教職員)

「センター教員」について、センターに専属する教員についてはセンターの業務へのコミットメントは総じて高かった。「前職、前々職でも…FDに関することをいろいろしてきた」(F)といったように、概ね高等教育開発やデータサイエンス等関連する分野の経験や専門性をもっていた。

兼務の教員については、「教育に造詣が深い方がいて、他大学の状況もよくご存じで、その方は中核の先生」、「本業がもともと教育学、厳密に言う…開発教育学」と、教育学関連を専門とする教員が配置されるセンターが一部あった(G,I)。しかし、各学部から1名選出する方法をとるセンターや、「センター長が仲のいい先生をピックアップして、お願いベースでやってもらっている」(B)センターなど、必ずしも専門性に依拠しない選出の仕方もあった。

「センター職員」は、①専属の職員がいる(A,C,H)、②兼務の職員(B,D,E,F,G)、③職員がいない(I)場合に分かれた。専属の職員がいるセンターでも他部署同様、数年で異動対象になっていた。「センター専属にしてしまうと…キャリア的に課題がある」と考えられ、兼務の職員のみ配

置されるセンターもあった (F)。

また、「教務システムにも非常に詳しい」(D)、「インストラクショナルデザインの修士号を取って…シラバスの書き方講習会の時は、その人の資料がないとやれない」(C) など、専門性を有する職員が配置されるセンターもあった。「ICTを活用する」スキルの高い職員がいるセンター (F) では、Google のサービスの使い方と業務改善への活用に関する自主研修会を実施していた。ただし、職員が兼務である場合は「能力と業務的にはものすごく頼りになるんですけど、あんまり負荷かけられない」(E) と、専属の教員が業務分担で配慮せざるを得ない状況も見られた。

(5) 組織構造⑤ (学内外の協力)

「学内外の協力」についてはまず、センター内の連携や協働について、定例的な会議の場を設けるセンターが多くあった。委員会の中に「プロジェクト」と呼ばれる部会を設け、具体的な活動を月 2 回程度行うセンターがあった (H)。また、週 1 回程度、センター長やセンターの事務局を担う職員のようなコアメンバーでの打ち合わせ機会を設けるセンターもあった (C)。また打ち合わせではなくメールで「話し合わなければいけない課題が上がり次第、即座に」議論を始めるセンターもあった (D)。

学内のセンター以外の組織との連携については、FD への協力については「協力してくれる人はたくさんいるけど、1 回限りの人が多い」と、継続的に関与する教職員を確保するところに課題をもつセンター (D) があった。

学外資源の活用という面では、研修講師を学外に依頼するセンターが見られた。この他に「ちょっと前まで●大の●●先生 (※高等教育開発の専門家) に副センター長として入っていただいて…FD の資料を貰ったり、あと大学の政策の情報を貰ったりしながらセンターを進めていた (B)」とあるように、センターのリソース不足を補う方策として、学外人材を登用するセンターがあった。一方で「学外との繋がり、ネットワークづくりがなかなかできない」と課題を抱えるセンター (A) もあった。センター教職員が高等教育関連の学会等にネットワークを持つかどうか学外資源の活用に影響を与える可能性がある。

(6) 資源分配とインフラ① (予算、場所と空間)

資源分配とインフラのカテゴリーのうち、「予算」については恒常的な予算が認められるセン

ター (A,B,G,H) もあれば、そうでないセンターもあった (D,F)。後者のセンターは、教務課がもつ予算を活用したり、同じ機構内にある別組織の取組と紐づけ、その組織から予算を捻出したりするパターンがあった。

次に「場所と空間」については、センターの活動を行う空間の立地を特徴として挙げるセンターがあった (A,B,C)。たとえば、役員が近くにある、センターの教職員と一緒に執務する部屋がある、一般の教職員が集まり相談できる空間がある、といったものである。ただし、中には職員組織の改編に伴い、職員がセンター専属から「教務課と一体」になり教務課の部屋へ移動したセンターもあった (B)。その結果「あまり (職員の) 出入りがなくなってしまっている状況」で「コミュニケーションの質が少し落ちた」といったように、特徴から課題に転じる場合もあった (B)。また、キャンパス移転を控え、移転後の空間が担保されていないセンターもあった (C)。

(7) 資源分配とインフラ② (広報活動と評判)

「広報活動と評判」については、全体的な特徴として学内広報に力点が置かれる傾向にあった。Web サイト、報告書、ニュースレターなどの媒体による広報が一般的なものであった。加えて、センター員が「チラシを各学部専攻の事務室に直接」届けたり、教授会に「お時間をいただいて、無理やり参加させてもらったり」する学部等にアウトリーチ活動を行うセンターが見られた (D,F)。

また、学内広報に Google Workspace を用いるセンター (G) や、ワークショップ参加者にアフターフォローとして「専用の Google Classroom のクラスを設けていろいろ資料やお知らせを掲載」するセンター (F) もあった。Google Classroom については、コロナ禍の遠隔授業実施時に「教職員で質問し合うような Google Classroom のクラスを作って、ソーシャルメディア的」な場を作るセンター (H) もあった。

一方で、学外広報を行うセンターは少なかった。「学外には一切広報していない」(C)、「本学のリソースを考えても、よそになんか発信していくってことは本業ではないかな」(H)、「(補助金採択時に) 作ったもの (Web サイト) はあるんですけど、あまりきちんとその後アップデートしていない」(I) とあるように、センターのリソースあるいはミッションとの兼ね合いで、学外広報に焦点が当てられていないセンターがあっ

た。ただし、「SoTL じゃないですけど、何か実践報告みたいな形で…共著などの形で出していきたい思いは持っています」(H) と、学外への広報を実践研究という形で実現しようと構想するセンターがあった。

(8) プログラムとサービス① (対象とするレベル)

プログラムの「対象とするレベル」については、授業改善を主とするマイクロレベル、カリキュラム開発や改善を主とするミドルレベル、全学的な制度設計に関するマクロレベルの3つのレベルで、それぞれどのようなプログラムやサービスを提供しているかがポイントとなる。

まず、マイクロレベルのFDについては、今回調査対象の全てのセンターにおいて提供されていた。具体的には、講演会や授業評価アンケート、ICT活用支援、ティーチング・ステートメント作成、授業コンサルティングなどが挙げられる。特に、コロナ禍で実施したICT活用支援は、センター活性化(C,H,I)や、センター設立(F,G)のきっかけになる場合もあった。

マイクロレベルの課題としては「今も(授業コンサルティング)を閉じてはいないんですが、なかなか手が回らないので…宣伝していない」(I)、授業アンケート結果を受けて「授業改善報告書を書いて、学科で意見交換会」を行う制度が報告書を集めるだけになっているといったように、FDのメニューにはなっているものの、リソース不足で十分提供できていないことや形骸化していることが挙げられた。

ミドルレベルやマクロレベルの支援は、「3ポリシーが出た時にその作成支援」をするセンター(A)や、「アセスメントマップの作成や、ルーブリックの整備」、「自己点検報告書の執筆」、認証評価の現地調査対応を担ったセンター(B)、共通教育を支援するセンター(F)、「副専攻のプログラムをつくる」センター(I)があった。しかし、3ポリシーやアセスメントマップについては「1回できてしまったので、そこは今はあまりない状況」といったように、継続的な支援には至っていないケース(A,B)が見られた。

それに対して、ミドルレベルの支援を定期的に行うセンターもあった。このようなセンターでは「カリキュラムアセスメント」の計画と結果の確認(C)や、学部の新カリキュラムを「一緒に作っている」(E)のような支援を行っていた。その際「1年目は実はセンター教員」で作業していたものを

「2年目の作業部会には学部の先生をかなり人数入れて…段々と向こう(学部)側にボールをお渡しして、自分たちが作ったもの」にしてもらうといった、センター主体から学部主体の取組に移行する戦略を立てているセンターがあった(E)。

また、そもそもミドルレベルやマクロレベルの支援を十分行えないセンターも散見された。「各学部から支援の要請があったとしても、とても対応できない」(A)、「学部長が権限を強く伝統的に持っている組織」(H)といった発言から、センターのリソースや学部の自治意識の強さなどが背景にあると考えられる。加えて、「マイクロでの教員の、現場の教員の支援をベースにセンターを動かしていきたい」(H)というセンター員のマイクロレベル志向も影響している可能性がある。

(9) プログラムとサービス② (対象とする相手)

プログラムとサービスの「対象とする相手」は、専任教員でも特に新任教員を対象とするセンターが多かった。次いで、非常勤講師を対象に含むセンター(B,C,F)があった。新任職員研修で高等教育行政の概論を講義するといった形で、職員を対象とした研修を行う、もしくは過去に行っていたセンターもあった(C,I)。

また、センターによっては大学間連携でFDのイベントを開催していた(A,E)。たとえばA大学では近隣の大学と大学間連携の協定を締結し、持ち回りでイベントを開催することになっていた。このようにFDの学外への提供をミッションに含むセンターがある一方、「学外に提供するプログラムまで作るセンターにするのか、機能範囲をどうするのかを決めないといけない」(G)と学外への展開を検討中のセンターや、「学外にとというのはちょっとしんどい」(C)と、意図的に学内向けに特化したプログラムを提供するセンターもあった。

(10) プログラムとサービス③ (CTLのインパクト評価)

「CTLのインパクト評価」については、FD実施後のアンケートで行うセンターが多かった。コロナ禍で実施した遠隔授業の個別相談会時のアンケート結果に対して「フィードバックするような動画を作った」(C)といったように、アンケートをFD参加者へのフォローアップに活用する例があった。

しかし「それ(アンケート)を有効活用できてるかかっていうと…あんまりうまくできてない」(B)、

「こういった形で定量的や定性的に評価するかの仕組みはまだ確立できていない」(F)といったように、どちらかというインパクト評価を課題として挙げるセンターが多かった。補助金の申請にも関与しているセンターで「補助金額等の目標はセンターの評価としてどうかと思いますし…」(I)と、指標の設定に悩むセンターも見られた。

(11) 小括

インタビューの結果から、調査対象となったセンターの全体的な傾向としての特徴と課題について考察する。まず、「組織構造」のうち、組織的な位置づけの特徴として、役割を拡張するセンターと維持するセンターに分かれることが挙げられる。当初、補助金関連の取組やFD義務化(授業アンケートと研修)対応のように、特定の目的を果たすために設置されるセンターが、教学マネジメントや認証評価対応等に派生するなど、学内の教育活動を総合的に取り扱うようになるセンターがあった。一方で、設立当初の目的に沿った活動を維持するセンターもあった。なお、同じ大規模大学であってもB大学は前者、A大学は後者に該当していることから、規模の大きさと役割の拡張と維持が決まるとまでは言い切れない。

また、センターの構成員については、責任者がマネジメント中心か実務中心かに分かれていた。副学長(あるいは学内の管理職経験者)が責任者を務める場合は前者になる傾向にある。後者の場合、責任者の業務負担が課題になる。授業負担の軽減といったインセンティブを設けるセンターもあった。

職員については専属というよりも兼務で担当者が配置される傾向にあった。過去に専属の職員がいたが兼務に変わったり、退職等に伴う職員減員の補充がなかったりと、一部のセンターでは職員の配置が手薄になる課題を持っていた。なお、人的リソース不足を補うために、学外の教員を副センター長として起用し機能していたセンターもあり、センター員配置方法の1つのモデルになる可能性がある。

次に「資源分配とインフラ」について、特に広報活動で学内広報に力点を置く傾向が見て取れた。Webサイトや報告書に加え、学部へアウトリーチ活動を行いFace to Faceのコミュニケーションを通じて広報するセンターもあった。人的リソースとの兼ね合いで限界もあるが、こういった広報の方法は特にミドルレベルのFDを展開する

上で効果を発揮しうる。

学内広報に比べて、学外広報にはそれほど力点が置かれなかった傾向にあった。この点については課題と捉えているセンターは少なく、センターのミッションに学外への展開を含めない傾向にあることが示唆される。

最後に、「プログラムとサービス」ではマイクロレベル中心という特徴が見出せた。授業評価アンケートや講演会が中心だったFDに加え、コロナ禍をきっかけとして遠隔授業支援を担うセンターが多くあった。ミドルレベルの支援で、今後センターのモデルとなりうるものとしては、共通教育等の教育プログラム開発や、カリキュラムアセスメント等の教学マネジメントへの関与が挙げられる。なお、プログラムが形骸化したり単発で終わることが課題になったりするセンターがあった。プログラムの実質化や持続性を担保するGood Practiceに関する情報に対するニーズをもつセンターもあると考えられる。

また、もう1つの課題としてセンターのインパクト評価が挙げられる。個々の研修でアンケートを収集しているものの、その結果が活用できていなかったり、センターの取組全体としての評価が十分行えていないことが課題になる傾向があった。センターのKPIや評価方法については、実践と研究の両面で検討すべきテーマと考えられる。

4. 分析結果と考察② センターの特徴と課題の背景

これまでに述べたセンターの特徴や課題が生じる背景について、インタビュー結果から3つに大別できると考えられる。

1つ目は、センター員個人がもつ属人性にある。今回のインタビューでは、回答者個人がセンターの活動の中核を担う様子が見られた。たとえば「(以前は)一人センターみたいな感じなので、私が例えばIR(Institutional Research)が大事そうだと思ったらIRのところに行くとか…好き勝手にあちこちにアンテナを広げてネットワーキングして…」(E)、「組織的には(教育改善と学習支援は)ばらばらですけど、私は全てに共通して在籍しているので、私1人はつながっている」(D)といった回答からは、センター員個人が担当業務の方向性を決めたり、学内のネットワーキングの中核を担ったりする可能性があることが読み取れる。上記D大学の回答者は、センター長の役職ではな

かったが、回答者がセンター長と教務部長や IR 室長を兼務する場合も、同様の回答が見られた。

属人性には利点もある。「身近な先生に（ループリックについて）話を聞くと『あの先生何かやってるらしいよ』と噂話が来る」(D) ところから FD の事例紹介のコンタクトを取ることができたり、「法人の理事長とか執行部でコミュニケーションを密に取れる」(E) など、センターの生産性や効率性を高める契機となる。「教員個人としては少しずつ（学科長とコミュニケーションを取れる状況を）作っているところですけど、組織としてコミュニケーションがなかなか、そこまでは整っていない」(H) という回答からは、属人性の脱却を図ることを次のステップに向けた課題と考えるセンターがあると読み取れる。実際に、センター立ち上げに貢献した教職員が定年等で退職したセンターでは「なかなか十分経験が引き継いでいない」と課題を感じる声もあった (A)。属人性には、担当者の交代によりセンターに新たな課題が生じる可能性を含む。

属人性の他にも、2 つ目の要因として学内の他組織の状況との兼ね合いが挙げられる。たとえば組織の規程や年間計画があったとしても「(センターの位置づけが) 誰も拾わないボールを拾う部署のようなどころがあって」補助金対応等の突発的に発生する業務を担う場合があった (I)。また、学部からのニーズに対応する形で業務が決まるセンターが複数見られた。特に、コロナ禍はセンターのニーズに大きな影響を与えたと考えられる。危機への対応ということもあり、センターのニーズが高まるきっかけになったという回答が複数見られた。たとえば、オンラインの「授業実践とかの部分でサポートであったりとか有益な情報を提供してほしいというニーズは高まった」(H) という回答が見られた。「コロナに対応する時に ●●グループ（遠隔教育を支援する組織で、センターの前身）が学内の教育システムをどうするか、LMS をどう活用するか教員や学生のサポートに回った」ことが法人側に認められ、発展的に現在のセンターが立ち上がったというケースもあった (G)。

学内のニーズが高いことは、センターとしての特徴にもなるが、一方で「我々の方からこういうプログラムを学生向けに提供しましょうとか、教職員向けにワークショップやりましょうみたいな感じにはなっていない」(E) といった、センター

の主体性やミッションが曖昧になる課題が生じうる。

ここまで挙げたものは学内に起因する要因であったが、学外に起因するものも考えられる。3 つ目の要因として挙げられるのは、補助金や認証評価のような学外からの影響である。たとえば G 大学ではティーチング・ステートメントの作成が全教員必須となっているが、「助成金事業とかの絡みがあって、事務局が結構推進して」実施できたということであった。補助金は経営にも直結することから、関係する取組は事務局の後押しが得られやすくなる可能性がある。

また、「認証評価の対策ですよ、内部質保証の。それでアセスメントをやらないとアカンということで」(C)、「改革総合支援事業とか、ああいものにかかる FD 領域の点数に関しては、2024 年度ぐらいまでには満点に」(H) といった回答から、補助金や認証評価がセンターとしての活動方針を決める原動力となっている様子も見受けられた。

こうした傾向はセンターの意義が確立する要因となる一方で、「(補助金採択時に) 作ったもの (Web サイト) はあるんですけど、あまりきちんとその後アップデートしていない」(I) といったように取組の形骸化につながるリスクもあると考えられる。また、補助金や認証評価への対応でセンターの他の活動に割くリソースが不足するおそれもあるだろう。

5. 分析結果と考察③ 本基準の意義と課題

最後に、インタビュー結果から本基準の意義と課題についてまとめる。意義については 4 つに分類することができた。

1 つ目は、センターの振り返り促進という点である。たとえば「自分の活動を振り返るという意味で良かった」(C)、「運営する個人としては少し整理整頓にすごく役立ちましたし、何よりそのできる部分、できない部分っていうのが分かるようになった」(H) などの回答があった。

2 つ目は、「どういう課題があって、それに対して、今後どうしていかなくちやいけないか。またそれも具体的に、何年ぐらいとか、あるいはこういうアイデアでとかって、そういうのを考えるきっかけになった」(E)、「センターを動かすときに何を考えたらいいかどうかの指標、計画立てたりするときの指標にもなる」(F) といった回答か

ら、センターの方向性の検討に活用可能であると考えられる。

3つ目は、センターの変化への気づきである。今回、インタビューの半年前にも本基準を用いてセンターを評価した回答者がいたが、インタビューにあたり再度評価したことにより「半年経つと（活動等の）内容が変わっている」（G）実感をもつという回答があった。複数回の評価により、過去と比較した相対的な評価を行うことも可能になると考えられる。

4つ目は、明確になった特徴について、ある程度客観的な形で可視化できるという意味で、「学外に向けての広報」（E）に活用できるという意義も見出せる。この意義は、「エキスパートの方との対話のときに…これをやった上で、お互いのお話をする」（E）など、高等教育開発の専門家からフィードバックを受ける際にも活用できるという回答もあった。

一方で、本基準には2つの課題が見られた。まず、「何か本学のセンターにはちょっとそぐわない部分があるな、という感じはしました（C）」とあるように、本基準に沿った評価を行うのが難しいセンターがある点である。この点に関しては本基準と併せて、西野他（2022）で示した本基準の活用ガイドラインで「評価がつけられない項目については、得点無記入で構いません」と示してはいるものの、評価の観点や基準が妥当かどうかは検討の余地があることが示唆された。

加えて、「次どうしたらいいのかっていうような事例とかがあると、さらに良いフィードバックといえますか情報提供という形になる」（F）という回答があったように、改善に向けた方策例の情報提供に対するニーズがあることが明らかになった。

6. まとめと今後の課題

本研究では、①センターの特徴や課題は何か、②特徴や課題の背景は何か、③本基準の意義と課題は何か、の3つの問いについて追究することを通して、日本のセンターの特徴と課題を明らかにし、本基準の有効性を検証することを目的としていた。以下では、上記3つの問いに対する結論をまとめる。

まず、①については「組織構造」のうち、組織的な位置づけの特徴として、役割を拡張するセンターと維持するセンターに分かれることや、センターの責任者がマネジメント中心か実務中心かに

分かれること、職員は兼務で配置される傾向にあることが明らかになった。「資源分配とインフラ」については、学内広報に力点が置かれる傾向にあり、「プログラムとサービス」ではミクロレベル中心という特徴が見出せた。一方で、FDの形骸化や継続性や、インパクト評価に課題を抱える傾向にあることも明らかになった。

②については「センター員がもつ属人性」「学内の他組織との兼ね合い」「補助金や認証評価のような学外からの影響」でセンターの特徴と課題が規定される要素になりうることが示唆された。

最後に③について、本基準はセンターの「活動の振り返り」「方向性の検討」「変化への気づき」「学外への特徴の広報」に活用できる可能性があることが明らかになった。本基準の課題については「評価の観点や基準の妥当性」「評価結果に基づくフィードバック」の2つが挙げられた。

以上の示唆は、特にここ数年で設置されたものを含む日本のセンターの特徴と課題を示した点において、高等教育研究の学術的意義を有する。また、今後センターを設置または改善する際の指針として、文中に挙げた Good Practice とともに活用できる点において実践的な意義もある。

しかし、本研究で取り上げた事例は限られている。たとえば文部科学大臣から「教育関係共同利用拠点」に認定されている大学のセンターでは、学外広報に力点が置かれていると想定される。こうした点から、今回の対象となったセンターで見られた特徴や課題は、網羅的というよりは限定的なものとして解釈の方が妥当であろう。今後、同様のインタビューを他大学のセンターを対象に行うことにより、今回明らかになったセンターの特徴や課題の傾向を精緻化する余地がある。

参考文献

- 池田輝政・神保啓子・中井俊樹・青山佳代（2005）「FDを持続的に革新するベンチマーキング手法の事始め」大学論集 37, 広島大学高等教育研究開発センター。
- 川島啓二編（2020）『大学における教育改善等のための組織体制のあり方—12年間の組織体制の変化と課題—』高等教育研究叢書 152, 広島大学高等教育研究開発センター。
- 杉森公一（2022）「ファカルティ・ラーニング・コミュニティ—対話型省察的実践のアクションリサーチ—」『北陸大学紀要』 52, 308-319。

西野毅朗・杉森公一・吉田博・竹中喜一（2022）
「日本版 CTL アセスメントツールの開発」『高
等教育開発』1, 46-54.

Wright, M.C. (2023). *Center for Teaching and
Learning: The New Landscape in Higher
Education*. Johns Hopkins Univ Press.

謝辞

本研究のインタビューにご協力いただいた方に
御礼申し上げます。また、本研究は JSPS 科研費
（研究課題番号 21K02655）の助成を受けたもの
です。