

一法	5/19	火-6	消費者法I
一法	5/21	木-3	超域文化BI
一法	5/21	木-6	(再) 中級フランス語BI
一法	5/22	金-2	EU法I
一法	5/23	土-2	空法・宇宙法
随選	5/19	火-3	国際理解講座・ドイツ語圏

特集

FDの推進

2008年4月よりすべての大学の学士課程にFDが義務づけられた。昨年末に出された中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」においても大学教育の質保証の観点から、FD・SDの協働による教育力向上が盛り込まれている。このように日本のFDを取り巻く環境は、形式的には整ってきているが、実質的な運用面ではどうなっているのか。今回の特集は、日本のFDの現状を整理するとともに、FDの「推進」に力をいれている大学をレポートした。

教育力を向上させるFD

大塚雄作 京都大学高等教育研究開発推進センター教授

「定型的FD」活動の普及

いわゆる「FD (Faculty Development)」が、大学設置基準により義務化されて1年が経過した。「いわゆる」と付したのは、「FD」の義務化は、大学設置基準25条の三の条文に依るというニュアンスが含まれている。そこでは、「FD」は「授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究」と定義されることになる。この定義は、設置基準に努力義務として「FD」が掲げられた1999年から、わが国の大学に周知されたものであるが、その間、大学で行われてきた「FD」、また、「FD」という言葉の使われ方を見ると、かなり型にはまった狭義なとらえられ方をしているように思われる。

図1は、京都大学高等教育研究開発推進センターが中心となって2007年6月に実施した関西地域の大学を対象(119大学が回答)にした「FDに関する実態とニーズ調査」において、調査時点での2年間に「FD」として学部単位あるいは全学で行った取組みを問うた項目の回答結果である。これを見ると、「授業評価の実施(97.5%)」、「外部講師によるFD講演会(71.4%)」などが上位を占めていることがわかる。

授業評価は、自己点検・評価の義務化の流れのなかでわが国では急速に広がり、ひと頃は、「FD」の代名詞的な位置づけにもされていた。また、外部講師を招聘しての講演会や研修会などは、最近では、一般に研修することが「FDする」と呼ばれるようになってきており、「FD」の定番と位置づけられる取組みでもある。そこで、この種の「FD」は「定型的FD」と呼ばれることがある。

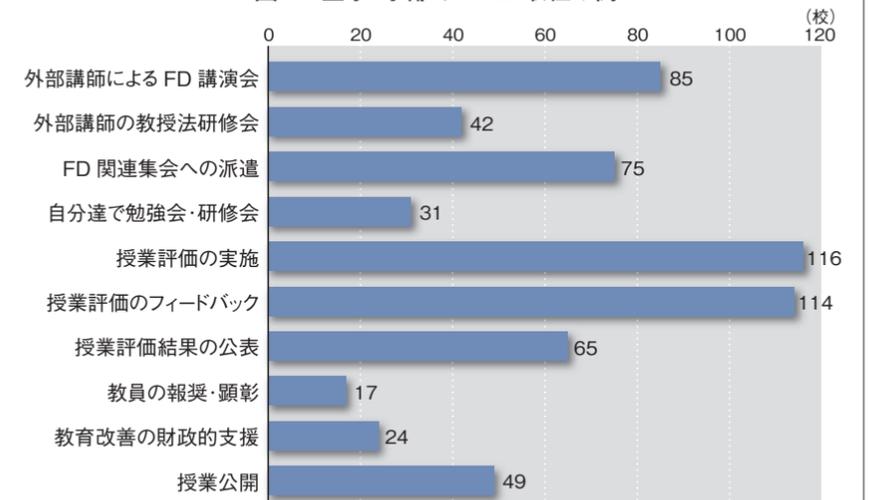
しかし、上記の調査において、「FD」が活発に行われているか、また、教育改善につながっているかという点についても問うた結果、若干、肯定的な回答が多かったものの、4段階評定の平均値は、活発度に関しては2.51、改善度に関しては2.63となっており、この種の項目が一般的に肯定的回答傾向のあることを考慮すれば、「定型的FD」活動は普及したが、それが実質的に機能しているかどうかは微妙な状況にあることが窺える(図2、図3)。

昨年末に発表された中教審答申「学士課程教育の構築に向けて(2008年12月24日)」においても、「FD」は普及したが、教育の改善には十分に結びついていないという総括もなされており、「定型的FD」から教育改善に結びつく「実質的FD」への進化が求められているところでもある。

「実質的FD」への壁

では、「実質的FD」とは何かということになるが、この点に関しては、実は、まだ十分な解答が準備されているわけではない。現に、関係学会などにおいて、FDをどうと

図1 全学・学部でのFD取組み例



2007年6月実施・関西地区FD連絡協議会調査結果より N=119

らえたらよいかということについてはまだ議論が止まない段階でもある。

FDを字義どおりにとらえれば、「大学教員、あるいは、大学教員集団の成長、研鑽、資質開発」といったことになるが、それは、教育面に止まるものではなく、研究面や大学運営、社会貢献なども含めて、幅広くとらえ得るものである。定型的FDは、その点で、教育面に特化して普及したものであるが、授業評価にしても講演会にしても、それらが適切に活用されれば「教員の成長」全体にそれなりの効果は期待できるものであろう。しかし、それらがなぜ十分に機能しないのかというと、教育面に特化した狭義の「FD」のとらえ方が一つの壁になっているのではないと思われる節がある。

先に挙げた調査で、「FD」によってもたらされると考えられるいくつかの変化を取り上げ、それぞれが自らの大学にどの程度あてはまるかを、「4. あてはまる～1. あてはまらない」の4段階評定してもらった。その結果が、図4である。評定平均値は4に近いほど、そのような改善や変化のあった大学が多いということである。これによれば、全体的に「FD」による変化はそれほど顕著に見られるわけではないが、そのなかで比較的評定の高い項目に「教員の負担が増大(2.96)」が含まれている。また、逆に、「教員全体に活気が出た(2.30)」など、FDで期待される望ましい変化に関する項目は低い平均値を示している。

「FD」が課せられることによって、活気が出ないばかりか、負担感が増大しているということはどういうことだろうか。FDが自らを研鑽し向上させることであるならば、

大学教員にとっては自ら望むべき機会であって、決して避けるようなものではないはずである。しかし、今の大学人の中では、「FD」という言葉は非常にネガティブな響きをもって伝わるのが少なくないし、大学内で「FD」を推進しようとするとかかなり強い反発を受けたりもする。

FDの起源はサバティカル

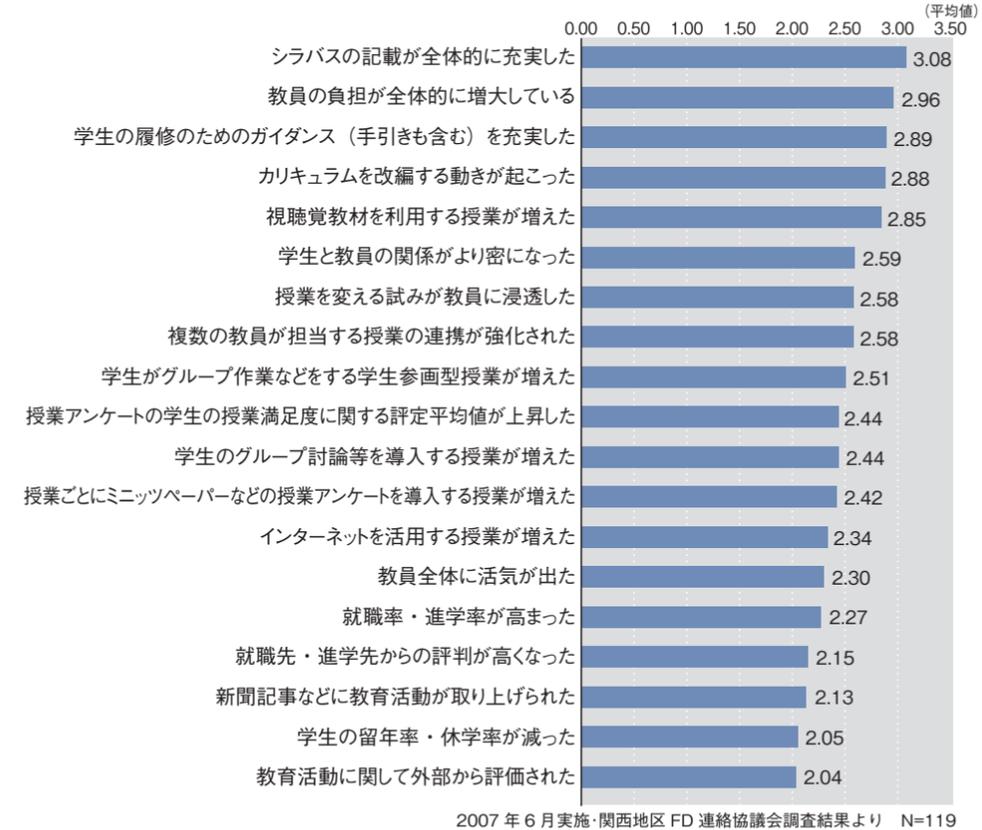
では、学会に参加したり、海外の大学で共同研究したりといった、研究のための研鑽の機会が多く与えられたとしたらどうであろうか。「教員」と言いながら、教育者というよりも研究者というアイデンティティをもっている大学教員は、おそらく、大いに活気が出るであろうし、一方で、そのような研鑽の機会を「負担」とは思わないであろう。

実は、FDの起源を辿れば、19世紀初頭に、ハーバード大学において、サバティカルを教員に与えたことをFDと呼んだことに始まるとされている。サバティカルは、授業の負担から離れて、教育というよりも、直接的には、研究面での力量を蓄える機会と位置づけられる。むしろ、フンボルトの大学理念をもち出すまでもなく、研究の深化を通して、教育面も自ずと充実するということが期待されていたのであろうが、力点の置かれ方は明らかに今の「FD」とは異なっていた。

その力点が、グローバル化、ユニバーサル化の時代の流れに沿って教育面に遷ってきたのは、日本だけのことではなく世界的趨勢でもあり、ごく自然な成り行きであった。また、同時に、研究面に関しては、多くの学会が設立されたり、インターネットや国際交流が普及するなど、制度的に配慮する必要もなく、日常的に、研鑽の機会が格段に整えられてきたということも、その力点の遷移を助長してきたと見ることができよう。

そのなかにあって、大学教員が研究面と同様に教育面にも目を向けられるようになるためには、ただ、教育に関する「FD」を導入するというのではなく、

図4 FDによる教育の変化や改善に関する当てはまりの程度の評定平均値



ニングを引き出すために、主体的に授業に参加することができるような「学生参画型授業」と呼ばれる授業方法の導入がしばしば奨められる。確かに、筆者自身、自らの授業で毎回簡単な授業アンケートを実施してみると、一方向的な講義では居眠りする学生も多いのであるが、ビデオを見せたり、グループ討論やグループワークをさせたり、その成果発表会などを実施するなど、学生自身が動く機会を導入すると、授業の評定平均値が

きめんに上昇する。しかし、実は、それだけで「いい授業」になっ

ていない。インパクトのあるビデオやグループ討論などでは確かに、学生は、その授業時間内は惹き付けられるが、往々にして、「おもしろかった」で終わってしまう危険性も大である。そうであれば、学生が授業に参加しているとも言い難いということでもあろう。一方向的なトーク中心の通常の講義であったとしても、その話に集中して、いろいろと考えを広げ、新たな発見を得るといった場合もある。一方向的な講義による授業は、参加型授業の範疇に入れないが、その場合には、学生はまさに授業に参加していると言えるだろう。

授業に参加すること

そもそも教育というのは、小手先で授業の方法を変えたくらいですぐによくなるものではない。

最近の「FD」講演会などでは、学生のアクティヴ・ラー

るということは決してない。インパクトのあるビデオやグループ討論などでは確かに、学生は、その授業時間内は惹き付けられるが、往々にして、「おもしろかった」で終わってしまう危険性も大である。そうであれば、学生が授業に参加しているとも言い難いということでもあろう。一方向的なトーク中心の通常の講義であったとしても、その話に集中して、いろいろと考えを広げ、新たな発見を得るといった場合もある。一方向的な講義による授業は、参加型授業の範疇に入れないが、その場合には、学生はまさに授業に参加していると言えるだろう。

要は、学生が授業に参加すること、授業の型ではなく、学生が何かに繋がれるかどうかということによるのである。それは学生同士であったり、教員と学生であったり、あるいは、内容との繋がりであったりするが、いずれにしても、ここでもやはりある種のネットワークが生成され、学びの共同体(learning community)が形成されるという視点からとらえることができる。そして、その共同体の成員としての確固たる居場所を築いていくプロセ

図2 FD活動がどのくらい活発か

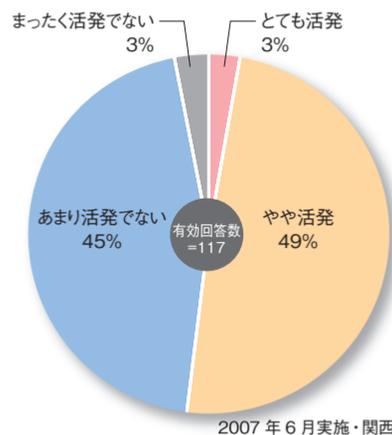
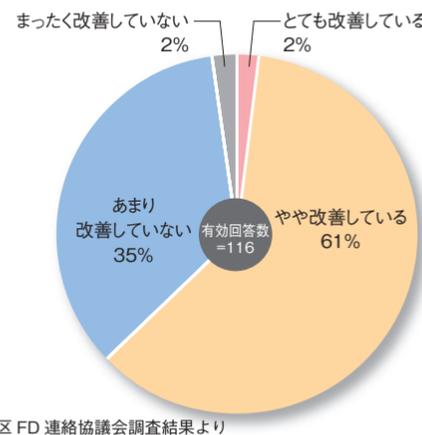


図3 FD活動で教育が改善したか



2007年6月実施・関西地区FD連絡協議会調査結果より

すが、まさに学びということである。その意味で、教育の場は、教授者のもつ知識とか技能を、一方向的に学習者へ伝達・注入する場ではなく、教授者と学習者が新たな繋がりを共に創り上げる「繋ぎ」の場ととらえられる。大学教員の学びであるFDも、以下、この視点から見直してみることしたい。



繋ぎの場の形成

FDを大学教員の学びであるととらえるならば、FDは、教員同士、あるいは、教員と事務職員、学生などとの「繋ぎ」を創り出し、ある種のFD共同体とでも呼ぶべきコミュニティを形成していくことであると言い換えることができよう。それは、学部、学科、講座といった所与の組織である必要はなく、ある場合には、外国語とか数学とかいった特定の授業科目のなかで生まれることもあるであろうし、また、多分野にわたる全学共通科目の枠のなかで生まれることもある。

実は、このようなとらえ方からすると、大学のなかには既に、学部等の所与の組織とは別に、教員などが自主的に教育にかかわる勉強会や懇談会などを行っていたり、また、教務にかかわる委員会などでの情報共有や意見交換を通じて、そのような「繋ぎ」が生じているということも、意識するしないにかかわらず起こっていることであって、それらもまさに広くとらえればFDということになる。逆に、全学で講演会を実施したからと言って、単なる寄せ集めになってしまって、そこに「繋ぎ」が得られなかったとすれば、結局、定型的FDは機能していないという総括から抜け出すことはできないであろう。つまり、大学設置基準に記されている「組織的」という言葉は、「繋ぎ」を保障するコミュニティという枠組においてとらえられるべきであって、器としての「組織」でトップダウンに定型的FDをやればよいということではないのである。教員同士がボトムアップに繋がる場を準備し、そこからある種のFD共同体が生成されるような触媒的役割を果たすことが、大学なり、学部なりのマネジメントに求められていくことになるだろう。

その種の「繋ぎ」が得られる範囲というのは、大学によっては、研究面での学問共同体とかなり近い構成にな

るかもしれない。扱う分野の多様性とそれぞれの専門性に沿った教育は、大学教育ならではの特色でもあり、学問領域が違えば、取り組むべき教育的課題もかなり違って来るであろう。さらに、同じ学問領域であったとしても、学部と大学院では異なるし、大学によっても、学生によっても特有の教育的課題があるはずで、その意味で、FD共同体として形成されるべきコミュニティは、まずはかなり限定された範囲に絞られることになるだろう。

そのように、日常の教育場面において共有できる範囲での「繋ぎ」を確保し、そのローカリティにおける教育的課題を共有することができれば、問題意識も明確になり、そうなれば、FD講演会などにも自ら主体的に参画する形で臨めるであろうし、また、授業アンケートなどから得られる情報も的確に活用していく道も拓けるというものである。



公開授業・検討会の取組み

教員相互の「繋ぎ」を重視する取組みの一つとして、京都大学では、「公開授業・検討会」を十年来続けてきている。「公開授業・検討会」は、ある授業を公開して、他の教員が自由に参観するとともに、授業直後に1時間程度、その授業についての意見や感想を交換し合う検討会を行うというものである。自らの授業を開いて、様々な視点からの「見え」に触れるとともに、そこでの議論を通じて、担当教員自身、自らの授業をふりかえる機会とし、また、教育にかかわる「繋ぎ」を広げていくことが企図されている。

2009年度に、京大では、文学研究科のオーバー・ドクター(OD)のプレFD(将来大学教員になる大学院生のための教育研修:preparing future faculty)として、ODが数コマずつ分担するリレー講義をすべて公開し、授業終了後、20分程度のミニ検討会を実施する企画を進めている。そのリレー講義に参加するODは、プレFDの一環として、他の授業の参観とミニ検討会にも6回以上参加することが求められている。

筆者も何回か、その企画に参加したのであるが、そのミニ検討会での他のODのコメントは、門外漢ではまったく指摘できない内容的な問題をはじめ、板書の仕方や配付資料の構成、しゃべり方などに至るまで、歯に衣着せぬ厳しい指摘があったりもするのに驚かされた。そこにはす

でにある種の学問共同体と言うべき院生コミュニティが形成されているからこそそのやりとりとも感じられたが、であるからこそ、その「繋がり」に基づくローカリティにあって展開される議論は、身近な課題として授業者にも参観者にも、引いては、そのコミュニティにおいて共有されるようになっていくのではないかと期待を抱かせるものであった。

もちろん、その鋭いコメントのやりとりが、授業改善に結びつくかどうかは微妙な問題であって、そのコミュニティ内にいることでかえって見えない課題もある。例えば、そのコミュニティ内ではあらかじめ説明しておくことが当然の用語があったとして、その説明を忘れた授業者がいれば、「その用語の説明をすべきだった」というコメントが寄せられることになる。しかし、授業でわからないという体験をすることで、授業外での自習が促され、次に繋がる学びになるということもあり得る。そんな別の視点からすれば、「その言葉は、自学に結びつくという意味で、特に説明はなくてもよい」というコメントが寄せられたりも、授業改善を立体的に把握できるようにもなるのである。

そういった別の視点は、共同体外から取り入れることが有効である。ローカルなコミュニティをベースに、それを越えた多領域からの人の相互作用の場をしかけることで、多様な視点からの「見え」や、異領域の共通課題、共有可能なノウハウなどを浮き彫りにする機会を得ることも可能になる。

そのような「繋ぎ」の場は、公開授業・検討会のみならず、様々な可能性があって、直接、教育を扱う場である必要はない。たとえ、研究に関する情報交換の場であったとしても、「繋ぎ」が得られるのであれば、教育改善に十分に結びつき得る。ある種の相互作用が生じて、「繋ぎ」がいろいろな形でできる場は、それこそ、それぞれの大学や部局等のローカリティにおいて、自由に模索していく余地が残されているところである。



FDネットワーク形成の意義

FDに関するネットワークは、学内に止める必要はないし、むしろ、学外にも求めていくことが望まれる。特に、

大学には様々な規模のものがあり、とりわけ、規模の小さな大学では、FDをどのように進めていくかという点でいろいろな難しさも抱えており、大学間の連携組織は、大きな助けにもなり得る。

そこで、京都大学では、2007年に、同志社大学、立命館大学、大阪市立大学などに呼びかけ、関西地区FD連絡協議会(関西FD)という大学間ネットワークの設立をしかけた。そして、100機関に及ぶ参加を得て、2008年4月25日の設立総会をもって正式に発足し、現在では、120ほどの大学によって活動が進められている(<http://www.kansai-fd.org/>)。

具体的には、シンポジウムやワークショップの連携企画を行うワーキンググループ(WG)、共同研究を実施する研究WG、その他、広報や情報提供など、5つのワーキンググループを設置して、活動を進めてきている。例えば、研究WGでは、授業評価に関する共同研究を進めるサブグループ、また、特に、携帯電話を利用した出欠管理・授業アンケートシステムに関する研究開発をするサブグループなどが組織され、それぞれの課題を共有し合い、また、FDに関する課題を共に議論し合いつつ、「繋ぎ」を得る機会と場を相互に提供し合ってきているところである。

この種の大学間ネットワークは、FDなどに関する専門家を十分に確保できない大学のみならず、学内ではネガティブな印象をもつ教職員がまだまだ多いなかで、FDにかかわる役割を担った者同士が、FDにかかわる情報を交換する場であるとともに、担当者としての労苦を分かち合える新たな繋がりを得ることで、FDを推進するエネルギーの交換の場にもなっている。

このように、FDにかかわる様々なレベルにおけるネットワーク化を図り、「繋ぎ」の場を準備していくことは、実質的FDをもたらすという点で、今考えられる最善の方向性ではないかと思われる。少なくとも、FDによって教育が活性化したという感覚は、決して、ある一人の教員が自分だけ得られればよいというものではなく、まずはそれぞれのローカリティにおいて共有されるべきものであるし、またそうでなければ、その充実感も持続するものにはならないであろう。そして、そのようなFD共同体に参画していくこと自体を、FDにおける「学び」ととらえる考え方を共有できるネットワークを広げていきたいものである。 ■