

FDの難しさと面白さーコロナ禍を経て考えるー

松下 佳代
京都大学 教授

皆さんこんにちは。京都大学大学院教育学研究科の松下佳代です。

今までは「京都大学高等教育開発推進センターの松下です」と自己紹介していましたが、9月末にそのセンターが廃止されましたので、10月1日から教育学研究科に所属が変わりました。この講演の依頼をいただいた時点で、既にセンターの廃止が決まっていたので、そのようなセンターにいる人間がFDについてお話ししていいのかとも考えましたが、西垣先生からの、ぜひお願いしますとの言葉に励まされまして、今日はFDの話をさせていただきます。スライドではセンターのロゴもそのまま引き継いでいまして、下の組織名だけ、教育学研究科高等教育学コースという現在の所属を入れています。それではよろしく申し上げます。

はじめに

今回のタイトルについてどうすべきか悩んでいたのですが、私は2002年にセンターに着任して以来、ずっとFDに関わってきた中で、色々難しさを感じてきたのですが、その一方でコロナ禍の下、「FDって、こんな形でも展開できるんだな」という面白さを感じたところもありました。そこで副題に「コロナ禍を経て考える」と入れて、今回はFDの難しさと面白さについてお話ししたいと思いました（章末スライド1を参照）。

「あらためてFaculty Developmentについて考える」ということでしたが、先ほど辰巳砂先生からお話がありましたように、これまでのFD活動を振り返りつつ、少し理論的にも整理しながらお話しします。もう知っているという方もいらっしゃるかとは思いますが、頭の整理ということでお聞きいただければと思います。

1. 自己紹介

すでにお二人の先生から私の紹介をしていただきましたので、それに付け加えることはあまりないのですが、私が大学教育も専門的に研究し始めたのは2002年からのことで、それまでは初等中等教育をフィールドとしていました。ちょうど今、高大接続や初等中等教育、特に中等教育と高等教育の関係などが問われるようになっていきます。ですから、これまでの自分の研究歴をちょうど生かせる時代になったなと、私としてはありがたく思っています。現在研究フィールドにさせていただいているところには、大学もありますが、中学校、高等学校などもいくつかあります。

私は教育方法学の中でも、能力論、学習論、評価論などが専門で、実践を行いながら理論を考え、また、その実践の支援にも取り組んでいます。社会的活動としては、学会活動も行っていますが、他に教育政策にも関わっています。それから、日本学術会議の会員としても活動しています。

それでは、今日は50分、オンラインで50分というのは結構長いと思いますが、聞いていただければと思います。よろしく申し上げます。

2. FDはなぜ嫌がられるのか

この「FDはなぜ嫌がられるのか」というタイトルは挑発的かも知れませんが、今日は、たくさんの方にご参加いただいておりますが、実際に京大で行ってきた経験から、FDというのは必ずしも歓迎されるものではないと身をもって感じています。私達のセンターが廃止された理由について、執行部は明確に何か言っているわけではないのですが、やはりFDに対する忌避感、嫌だという思いが多少は関係しているのかな、と思っています。

それも踏まえて、そもそもFDとは何なのかということ考えた上で、そうした感情・思いに対して、どのようなアプローチができるか。私達が以前のセンターで行ってきたことの中で、コロナ禍の下で私達が本来目指していたFDができたとも考えていますので、まずそのことをお話ししたいと思います。その後で、コロナ禍というある種特殊な状況が解消された後、これからFDはどのような形で考えられるのかといったこととお話ししていきたいと思います。

まず、FDはなぜ嫌がられるのか。自分は嫌がっていない、自分は好きだという方もいらっしゃるかもしれません。確かに、日本の中でも何人かミスターFDと呼ばれていたような方がいらっしゃいます。ただ一般の教員の間では、FDというのはそれほど好まれるものではないと思います。

2.1 FDの義務化

ご存じのように、2007年の大学設置基準の改正でFDが義務化され、2008年4月から施行されました。また、大学設置基準の改正が今年9月にあり、FDについての条項は第11条の2に移動し、SDなどと併せて、まとまった形で大学設置基準の中に配置されるようになっていきます。

FDが義務化されてから15年近く経過する中で、FD自体大きく変化しています。教員の参加率はかなり上昇してきました。ただ、それに併せてFD活動が盛んになってきているかといえば、必ずしもそうは言えないと思います（章末スライド4を参照）。スライド5に示しているのは、文部科学省が毎年行っている「大学における教育内容等の改革状況について」という調査の現段階での最新版のもので、令和元（2019）年度—コロナ禍の直前—の大学における教育内容等の改革状況に関するものです（章末スライド5を参照）。

FDへの専任教員の参加状況は結構増えています。ご存じかと思いますが、現在、文部科学省の補助金を申請する際に、専任教員の4分の3以上がFDに参加していることが条件になっていることが多いです。京大の中でも4分の3条項をクリアするため、色々な工夫がなされています。そうしたこともあり、この「4分の3以上」というところが、平成27年度と比べ

ると、けっこう増えているわけです。「全員」参加というところも4分の1弱ぐらいあります。

一方で、具体的な内容を見ますと、「研究倫理に関する研修会」や「新任教員を対象とした研修会等」は少しだけ増えていますが、ほとんどは横ばいか、かなりの減少となっています。例えば、「教員相互の授業参観」、「アクティブ・ラーニングを推進するためのワークショップや授業検討会」、それから「講演会・シンポジウム等」、今日のこの講演会みたいなものですが、そういったものは、かなり減少しているわけですね。こうしたデータを見ますと、1つは、FDがアリの的な実施になっているということを感じます。言い方は少し変ですけども、例えば、京大でも教授会にはほとんどの方が参加され、その後に続けて講演会を年に1回くらい実施しています。それでFDに参加したことになっている部局が結構あります。一方、それとは別に、文科省が調査で一貫して尋ねている質問項目とは違った形でFD活動が行われていたり、あるいは自分達としては明確にFDと意識していないけれども、実際には教育改善につながっていたりする活動があるのかもしれません。いずれにしても、参加率が上昇している割には、それほどFD活動自体が活性化しているわけではないということがうかがえると思います。

2.2 PD (Professional Development) としてのFD

このような状況は、他の専門職と比較すると、やや傾向が違ってきます（章末スライド6を参照）。専門職、例えば医療従事者、あるいは技術士（エンジニア）などとの比較です。私は技術士会というところに呼ばれて講演したことがあります。技術士は専門職としての研修のシステムを非常にしっかりとつくられています。それから、初等中等教育の教員の場合も、CPD (Continuing Professional Development) がすでに当たり前となっています。医師の場合、卒前教育、つまり学士課程6年間で実施される教育と、卒後教育という、大学を卒業してから行われる教育が、本当にシームレスにつながっていて、制度化されています。

私は、京大の医学教育・国際化推進センターが実施している「現場で働く指導医のための医学教育学プログラム」に、すでに7、8年ほど関わっています。

これは、臨床実習で学生を指導したり、それから卒後の研修医を指導したりする、その指導医のために医学教育学を教え、学ぶためのプログラムです。このプログラムは、120時間の履修プログラムで、普段の授業はWebで実施されますが、その他にしっかり事前事後の学習が求められます。それから年に数回、対面の合宿もあります。授業は、1期で12名ほどの定員になっていて、6名ずつに分かれています。私はCurriculum Developmentという授業を担当していますが、授業開始が夜の7時で、そこから2時間、9時までであったり、遅いものでは9時から11時までであったりで、皆さんは勤務後にこの授業へ参加されています。日本中から、あるいは海外からも参加されることがありますが、その情熱には、本当に頭が下がる思いです。

医師や医療に関わる人達を取り巻く環境は本当に日進月歩で、例えば手術の方法、それから看護師であれば看護の仕方、考え方もどんどん変わっていくので、研修で自分達がプロフェッショナルとしてDevelopment、専門能力を開発していくというのはごく当たり前です。エンジニアもそうですし、初等中等教育の教師でも、CPDが制度化されています。もちろんそれらにはメリットとデメリットの双方があるとは思いますが。ただ、研修を受けながら専門職として成長していくのは当たり前だとされている点は共通しています。

一方、Faculty Developmentについて見ると、Facultyというのは大学教員のことなので、このFDの中には、FacultyのためのProfessional Developmentという面が入っていることになります。ですが、大学教員は他の専門職と比べて、FDに参加しながら自分達の専門能力を伸ばしていくのは当たり前、という雰囲気はあまりありません。FDが嫌がられている、忌避感があるということには、やはり、それなりのわけがあると思います。そこで今日は、身になるFD、やってよかったFDとはどんなものなのかということについて、これまで私が20年近くFDに関わってきた経験、特にコロナ禍での経験を踏まえて考えていきたいと思っています。

3. FDとは何か

3.1 広義のFD・狭義のFD

まず、FDとは何かということですが、これについては、広義のFD、狭義のFDという言い方がされています(章末スライド8を参照)。このあたりは、FD関係の教科書に必ず出て来る内容ですが、関正夫先生——かなり初期の段階で「Faculty Developmentに関する一考察」(関1986)という論文を書かれている——が、広義のFDを「教育の改善・改革・活性化に関連した研究・教育活動及びそれを支援する諸活動」、狭義のFDを「教員の教育研修」と定義しておられます。それから、有本章先生——長年にわたり大学教授職の研究を行い、日本の大学教授についての国際比較研究で多くの業績がある——も、広義のFDは「広く研究、教育、社会的サービス、管理運営の各側面の機能の開発を行うもの」、狭義のFDは「主に諸機能の中の教育に焦点を合わせるもの」と説明されています(有本2005)。

関先生の定義は、教育の改善・改革・活性化に関連した研究・教育活動といったように、教育活動に重きが置かれています。そして、狭義のFDを教育研修と捉えられています。一方、有本先生の説明では、大学教員の機能に焦点を当てています。大学教員には研究、教育、社会的サービス——あるいは社会貢献——と管理運営という4つの機能があるとされています。こうした説明は広く行き渡っている考え方ですが、この4機能全体を含むのが広義で、その中の教育機能に焦点化したものが狭義のFDであると説明されているわけです。

それから、大阪大学の佐藤浩章先生は、重層的FDについて紹介されています(章末スライド9を参照)。これは、アメリカにPODという、Faculty Developer(Faculty Developmentを支援する専門職)の団体がありますが、そこが出している考え方に沿ったものです。スライドの図の真ん中にある「質を重視した学習」という、学生の学習も入れると4つのレベルになりますが、教員に関わるということでは、授業改善、個々の教員が担当する部分に当たるマイクロ・レベル、カリキュラム改革などに関わる部局全体で取り組む活動に当たるミドル・レベル、組織開発Organizational

Developmentに関わるマクロ・レベルの3層です。PODの「O」はOrganizationalで、教員のProfessional Developmentと、その教員が所属する組織の開発であるOrganizational Developmentを行うということがPODのミッションです。この3層を人の面から見ると、授業担当者である個々の教員が関わるミクロ・レベル、部局の教務担当者が関わるミドル・レベル、教育担当副学長などが関わるマクロ・レベルに重層化され、そこにFD担当者であるFaculty Developerが支援のために入るという図になっています。

3.2 FDの概念整理

今まで申し上げてきたことをまとめると、まずFaculty Developmentは大きく分けてProfessional DevelopmentとEducational Developmentから成り立っています。Professional Developmentというのは教員の専門能力開発、Educational Developmentというのは教育活動の改善や開発に関わるものです。このProfessional Developmentの中には教員の4つの機能が含まれていて、最も狭い意味でFaculty Developmentが使われるときは、教育の部分が該当します。ただし、大学教員はこれら4つを同時並行で行っているわけですから、それらの全体を見るのが広義の方ということになります。それから、Educational Developmentについては、最も直接的に教員に関わる部分であるミクロ・レベルから、ミドル、そしてマクロへと広がっていく形になっています（章末スライド10を参照）。

3.3 設置基準の規定の功罪

FDが大学設置基準で義務化されたのが2007年だと冒頭で申し上げましたが、そこにある規定は「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」というものでした。先ほどの概念整理を踏まえてこの規定をご覧になると、大学設置基準がどの辺りをFDと呼んでいるのかということが、お分かりいただけるのではないのでしょうか。

まず、授業の内容及び方法の改善ということで、一番下のミクロ・レベルのところに当たります。それか

ら、組織的な研修及び研究です。この組織的な研修というのは、大学が、あるいは部局が責任をもって行う、教員に対する教育研修に当たります。Professional Developmentの面から見ると、教育のみに、つまり、教育、研究、社会貢献、管理運営のうち、教育だけに焦点化しているということです。その中でも、授業の内容と方法の改善と書いてありますから、授業の改善、ミクロ・レベルにだけ焦点を当てていることになっているわけです。

ですから、大学設置基準でのFDの概念は狭いという批判が、大学教育関係者や大学教育学の研究者、特にFDなどについて積極的に発言されている方々からはなされます。実際、この概念が狭いというのはその通りです。ただ見方を変えると、義務化される範囲は狭い方がよいとも言えます。義務化されたものが非常に広く捉えられていたとすれば、実施が大変になるからです。実際、文部科学省の担当の方などと話をしてみると、法令化する部分は全ての大学にクリアしてもらわないといけないので、最低限のところを規定に入れている、とおっしゃいます。つまり、意図的に狭くしている、というわけです。

そのため、確かに狭いのですが、それは大学設置基準の義務化という、義務の範囲をあまり広げずに、最低限こだけはやってください、ということを出しているものだということは知っておくべきかと思います。その認識がないと、この規定に書いてあることだけやればもうFDは終わり、ということになってしまいます。実際のFDは、これまで見てきたように、もっと広い概念です。大学設置基準のものは「最低限こだけはクリアしてください」というものであって、本来はもっと広いものだという捉え方をしていただければと思います（章末スライド11を参照）。

4. FDへのアプローチ

4.1 FDに取り組まない理由

今までFDとは何かということを見てきました。では、そうしたFDに対してどのようなアプローチをしているのか、ということこれから見ていきます。

講演の最初に、なぜFDが嫌がられるのかというこ

とに触れましたが、FDに取り組まない理由は色々あります。本当に教員によってさまざまです（章末スライド13を参照）。4つのタイプを挙げます。まず、「深海魚」のように教育や教育改善に関心がないという大学教員も、一部ですが確かに存在しています。次に、かなり多くの教員に言えることは、「ブルシット・ジョブ」のような他の仕事に時間を取られているということです。ただしこれは、大学教員の4つの機能のうちどれを優先するか、それぞれの教員によって考え方が異なるからでもあるでしょう。優先順位は価値観によって異なると思います。多くの教員にとって“やらされる仕事”というのは、管理運営、社会貢献といったところでしょうか。特に京大のようなところでは、研究は大好きという人が多いので、やりたい仕事としての研究がまずあって、研究とやらされる仕事の間で教育に一番しわ寄せがいく、ということになります。教育については、一回授業をつくってしまえば、それをある程度繰り返すことで、一応の義務を果たせるという側面もなくはありません。他方、研究よりも教育こそが重要だと思っていられる方もおられるでしょうし、管理運営、大学を運営していくことが一番自分にとっては重要と思われる方もいらっしゃると思います。ただ、そうした4つの機能の間での時間の取り合いで教育にしわ寄せがいくことは、確かにあるだろうと思います。

それから、FDに取り組まない理由の3番目は、特に京大のような研究大学には結構いらっしゃるのですが、研究イコール教育という考え方は、研究している姿を見せていけば学生はついて来るといった考え方の先生です。

4番目の理由として、FDは役に立たない、もう少し強く言うと、専門職的自律性を脅かしていると感じているため、消極的であったり抵抗されたりする先生もいると思います。

1番目の深海魚の例えですが、これは上の方で色々なことがあっても、深海魚が棲む深海は状態が安定していてあまりそれに左右されないことから、外部の変化は自分に関係ないとかばかりに関心を向けない人達、という意味で使われています。それから、2番目のブ

ルシット・ジョブ問題は、何をブルシット・ジョブと見なすかは先生によっても違うかもしれませんが、私の経験でも、大学評価のさまざまなことであったり、センターの自己点検・評価委員長としての業務に関わったりして、「もう少し何とかならないか、こんなにデスクワークばかりやらされて」と思うことはあります。3番目に関しては、いわゆるフンボルト理念が大きな根拠になっていると思います。これは少し後でお話します。それから最後の4番目、これは抵抗ということです。教育社会学の広田照幸先生が「第一線大学教員はなぜ改革を拒むのか」という論文を書かれています。この論文は分野別参照基準への抵抗について議論しておられるのですが、FDにもあてはまると思います。

4.2 どう対応するか

4つに区分けしたそれぞれの問題に対して、どのように対応していくか。私もこのように整理したのは、ちょうどよい機会をいただいた今回が初めてです。ですが、以前からぼんやりとはありますが、こういったことは考えていたと思います（章末スライド14を参照）。

まず深海魚問題について、これはアメリカのカーネギー教育振興財団に行ったときにも言われたことですが、例えば授業評価が低い人といったところに焦点を当て過ぎると、FDに対して否定的な印象が付きまとうことになりかねません。深海魚と言われるような先生方の中には、例えば授業評価の評価が低いからといって、改善をあまり考えない方も少なからずいます。そのため、むしろよい教育をしている先生に焦点を当てて、例えば、大阪公立大学にあるかどうかは分かりませんが、ベストティーチャー賞みたいなものを多くの大学で設けているように、よい先生の方にリワードを与えていく形の方がよいと言われていました。

2番目のブルシット・ジョブ問題は、大学の組織全体の問題だと思います。大学教員の仕事の中のブルシット・ジョブ的なものを減らしていくことは、それこそ働き方改革ではないですけれども、とても重要な課題です。京大の場合、第4期になって、法人評価の仕事がかなり軽減されました。

3番目のフンボルト理念問題ですが、ベルリン大学を創設したフンボルトが、研究を通じて教育をするという理念を打ち立てたと言われているところから、そのように呼ばれています。ただ、これは、ベルリン大学が創設された1810年頃のエリート段階の大学でこそ通用する理想です。また、潮木守一先生が以前から研究されてきたことですが、フンボルト理念というのは本当は誰がつくったのか、これ自体が神話にすぎないのではないか、という指摘もあります。実際にフンボルト自身がそのような理念を唱えたことはなく、ベルリン大学の創設100周年記念の折に、哲学者のシュプランガーがベルリン大学の栄光をたたえるために、100年間歴史の片隅に埋もれていたフンボルトの大学構想を掘り起こし、その過程でフンボルト理念やベルリンモデルと今日呼ばれているものをつくり出して、それが世界に広がっていったというのが実際のところだと言われています。また、このフンボルト理念には、19世紀末以降、自然科学と技術が発展していく中で、精神科学、人文学の存在意義がだんだん低下していったときに、改めて精神科学の存在意義を主張するという意図も含まれていたとも言われています。そのため、大衆化した現代の大学において、このフンボルト理念が成り立つものなのかということもよく考えてみる必要があるでしょう。それから、こうした教員の多くは、自分の学生時代はこうだったとか、今担当している学生の中から非常に優秀な一部の学生を取り出して、彼ら彼女らは別にこちらが教育を工夫しなくてもどんどん自分で学んでいく、むしろ野放しにしておいた方が彼ら彼女らにとってはよい、といったことを仰ったりします。ただ、大学には本当に色々な学生が在籍しているので、一部の学生だけに合わせればよいわけではありません。もう一つ、授業で研究成果を伝えていくことは非常に重要です。しかし、研究成果を講義で伝えたり、それから研究活動に巻き込んでいったりすることも、単に色々な研究成果を話していればよいわけではなく、どのようにそれを伝えたり、巻き込んでいったりするのかということも、FDの課題になるでしょう。

今申し上げた大学のエリート段階云々というのは、ほとんどの方がご存じかもしれません。「大学教育の段階移行論」というものがあります。それはマーチン・

トロウという人が1970年代の半ばに提唱した、日本では大学進学率にほぼ置き換えてよいと思いますが、同年齢層の何%ぐらいが大学に進学しているかによって大学教育の性格が「エリート型→マス型→ユニバーサル型」へと変わっていくという理論です。提唱された当時は、ようやくアメリカがマス段階に入ったという状況でしたが、その後、多くの国々でユニバーサル段階に突入していくことになりました（章末スライド15を参照）。このトロウの予測はかなりの程度当たったということで、高等教育学・大学教育学ではよく知られているモデルなのですけれども、1810年段階、19世紀の初めから20世紀の半ばくらいまでは、大学はエリート段階にありました。ですが、日本の大学等進学率も2000年代半ばには50%を超え、ユニバーサル段階に入っています。こういうことを考えたときに、現在もエリート型のやり方がそのまま成り立つかどうかは疑問です。

ただ、ユニバーサル段階といっても、総じて大学全体で見るとユニバーサル段階に達しているということであり、大学の中にはエリート的な性格を残している大学もあります。例えば京大はそうですし、おそらく大阪公立大学も、ユニバーサル段階にあっても、エリート型の性格をまだ少し残している、そういった大学になるのかなと思います。

4.3 FDに対する教員の「抵抗」

先ほど申し上げた、FDに取り組まない理由の4番目のところを、もう少し深く見ていきたいと思います（章末スライド16を参照）。実は今、質保証に対する教員の抵抗について盛んに研究がなされています。先ほど紹介した広田先生や、他の日本の研究者の方も論文を書かれています。それらの研究では、諸外国、主にヨーロッパの研究が頻繁に引用されているのですが、例えば、高等教育における質はなぜ達成されないのか、について大学教員の側の見方が引用されています。このように、質保証に対する教員の抵抗は、日本に限らず多くの国々で見られることで、それには理由があるということになるかと思えます。

私の方で理由をまとめてみると、以下のようになります。一つは、先ほど触れたように、役に立たないと

いうものです。大学教育の内容は、領域・分野ごとに固有のものであるのに対し、FD支援者の多くは、その分野の専門家ではありません。なので、FDの専門家の話を聞いたり、FDの研修会に参加したりしても、なかなか自分の分野の教育改善につながるような、有益なアドバイスが得られないということもあり得ます。これは、私も長年FDに取り組んできた中で感じてきたことです。そこで、何らかの仕掛け、体制が必要ということになります。

もう一つは、専門職的自律性を脅かしているというものです。これは大学教育改革全体に対して言えることです。例えば、京大のセンターに少し関わりのあった人達が『反「大学改革」論』という本を出していて、そうした本からも強く読み取れるのですけれども、大学教育改革というものが、上（文部科学省）から、あるいは外（特に経済界）からの強い要求に沿う形で、多くの場合補助金を絡めて行われている、ということに対する忌避感です。そうした改革では大学や大学教員の自律性が損なわれているのではないかとということが、抵抗する先生方の頭の中にはあるのでしょうか。それに対しては、確かにその通りだと思うところもあります。しかし一方で、既得権にしがみついた職場の保守性に安住し、本来やるべき必要な改革も行わないことの口実になっている場合もあるように思います。ただ、総じて、上から・外からの要求——例えば大学設置基準がこういったように改正されて、義務化されたので、だからFDをやりましょうとか、経済界がこういう人材を求めているから、それに合った教育をやりましょうとか——に対して、そのまま従うような形で改革が進められていくことに対する抵抗感は、やはり一定程度、大学教員の中にはあると思います。

4.4 「抵抗」問題にどうアプローチしてきたか

そこで、私達のセンターがどのような形で抵抗問題にアプローチしてきたかを振り返ってみたいと思います（章末スライド17参照）。大学教育には——これは大学教育に関わらず言われることでもあるのですが——内容に関する知識 Content Knowledge と、方法の面、教授法、教育方法に関わる知識 Pedagogical Knowledge があります。しかし本当に必要なのは、

Pedagogical Content Knowledge という、ある領域についての教育方法に関する知識です。多くの場合、FDに関わる人達は、私も含めてですが、Pedagogical Knowledge は知っている反面、それぞれの分野の Content Knowledge については知らないわけです。特に、大学のように専門性が非常に高いところでは、本当にその領域の内容知識は知りません。したがって、Pedagogical Content Knowledge を身につけるには協働でやるしかないと考えています。分野固有性を重視しながら、それぞれの専門家の強みを活かして、教育改革を行っていくということです。

このときに、特に重要だと私が経験的に痛感してきたことは、部局の中心的教員——例えば教務委員長や、各部局で“あの先生は教育熱心だ”“あの先生の教育はすごいぞ”と言われるような先生方がいらっしやると思います——、そうした部局の中心的な教員との協働、またその部局の重要科目、あるいは重要課題での協働が重要だということです。それによって、特定の先生方や特定の科目での実践が波及効果を持つことになると思います。

実例を挙げると、京大の教育学研究科で行ってきたのが、特色入試で入学した学生の追跡調査です。あれだけ手をかけて特色入試を実施しているけれども、実際にそういった形で入学した学生はちゃんと大学に入って伸びているのかどうか、他の学生により影響を及ぼしているかどうかを調べたわけです。実は特色入試については部局による違いもありますが、教育学研究科の場合は、特色入試で入った学生は大学でもかなり好成績をおさめていてリーダーシップも発揮していることが分かりました。他に私が関わったところでは、薬学部でスモールグループ・ディスカッションという形のアクティブ・ラーニングを取り入れること——これは薬学教育全体で課題になっていることですが——の立ち上げに関わって、その効果検証を一緒に行ったりもしました。

それからもう一つの対応策は、分野間の差異よりも、共通性の方が重要になって来るようなところでFDを行うことです。例えば、プレFD・新任教員セミナー・アセスメント・ICT活用・反転授業といったところでは、むしろ共通性の方が重要になってきています。

専門職的な自律性については、私達のセンターのセンター長でもあった田中毎実先生が4つに分類されています。これ（章末スライド18の図）はよく引用されるのですが、伝達講習型と相互研修型、制度化型と自己組織化型という2つの軸で四象限を作り、FDを4つのタイプに分類しておられます。特にI型とⅢ型が主要なタイプで、この2つは力動的な相関のうちにあるけれども、全体的な趨勢としてはI型からⅢ型に移行しつつあると指摘されています（章末スライド18を参照）。相互研修・自己組織化型というⅢ型がこれから目指すべきFDのあり方だということを、田中先生は2003年の段階で主張されていました。

では、それから20年近く経った現在から見て、このⅢ型の方法は有効だったと言えるのでしょうか。本当にI型からⅢ型に移行しているのでしょうか。当時、私達のセンターが実際に行っていた方法は、公開実験授業・検討会というもので、センターの教員が授業を公開して、それについて皆で検討をするものでした。これをさらに、他の部局にも出前のような形で行ったりもしていました。しかし、当時も学内ではそれほど大きな手応えがあったわけではなかったのですけれども、全国的に見ても、結果的にはあまりうまくいかなかったように思います。文科省の調査結果を見ますと、I型に当たるようなものも減っているけれども、Ⅲ型に当たるようなものも減っています。ただ、これはもしかすると、Ⅲ型自体の問題というよりもその方法の問題かもしれないとも思っています（章末スライド19を参照）。そう思うようになったきっかけというのが、このコロナ下で相互研修型FDが実現した経験です。

5. コロナ下での相互研修型FD

5.1 「コロナ危機の中でも学び・教え続ける」

コロナ禍の下では大阪市大でも大阪府大でもおそらく大変苦勞されたと思うのですが、京大では4月3日に学生に向けた総長メッセージが出されまして、そこで「オンライン授業、オンライン教育リソースで学修機会の確保を」ということを当時の山極総長が訴えられ、5月7日からオンライン授業を開講することが公表されました。そしてこの1か月間を、その

ための準備期間とすることになりました。

協働体制も構築されていきました。全体方針を総長や教育担当理事がつくり、テクノロジー、インフラに当たる部分を情報環境機構、それからソフトに当たる部分、授業方法に当たる部分を高等教育研究開発推進センターが担うということで、LMSやZoomなどを準備し、サポートサイトを作り、講習会を開くなど、連携し合いながら進めました（章末スライド21を参照）。

5.2 コロナ下でのFD：before/with/after コロナ

当時の北野正雄教育担当理事が、当時の状況についてイラストを描かれました（章末スライド22を参照）。とてもよくできているのでお借りしました。コロナ禍の前はフェイス・トゥ・フェイスが主要なやり方で、オンラインの活用は、LMSすら京大では広がっていないという状況でした。京大ではPandA（パンダ）というLMSを使っているのですが、これは独自に開発されたもので、色々なことができる反面、かなり複雑で、利用するための壁が高く、ごく一部の人が使っていませんでした。それが、COVID-19の波が押し寄せてきてからは、この高い壁をよじ登って、使う側に移動しなければならなくなりました。そこで、私達のセンターと情報環境機構が、この壁を各教員がよじ登って、使う側に移るお手伝いをしたということになります。当時はまだafterの段階ではありませんでした。コロナ禍が去ったならばどうなるか、ということも考えていました。壁は半分低くなったとして、その後どうなるのかということです。

そのような中で私達のセンターが行ったことの一つが、オンライン授業のサポートサイトを作るということでした。「オンラインでもできること オンラインだからできること」というキャッチフレーズを作り、田口真奈先生が中心となって、その後大阪公立大学に移られた長岡さん達も一緒に取り組んでくれたのですが、例えば著作権処理はどうすればいいのかといったようなことについて、たくさんのコーナーを作り、サポートを行っていきました。非常に多くの人達に閲覧していただきました。学内だけではなく、全国の、特に自前のセンターを持っていないような中小規模の大学の先生方もよく見てくださっていたようです。

(章末スライド23を参照)。

5.3 オンライン／ハイブリッド型授業講習会

また2020年度は全部で42回、オンライン／ハイブリッド型授業講習会をその都度のニーズに応える形で開催してきました(章末スライド24を参照)。スライドで色分けしているのは、それぞれ別のシリーズだという意味になります。例えば、スライドで緑の部分は「私のオンライン授業」というシリーズで、先生方をゲストとしてお招きして、自分はどんな工夫をしているのかということをお話いただきました。

例えば第3回では、オンライン授業での板書について、農学研究科の藤澤先生にお話をいただきました。化学式や数式、文学部でも変わった文字などがありますが、そういったものをどうしても板書したいけれども普通に板書をしてビデオに撮るのではとても見づらいのでどうすればいいかという悩みに対して、iPadなど色々な機器で試行錯誤した結果、どのような方法がよかったのかということを実演しながら報告してくださいました。それから、スライドのピンクの部分は学生支援に関わるところで、カウンセリングルームの先生に来ていただいたり、図書館の利用についての企画といったようなことも考えたりしていきました。このように、色々な各部局の先生にお越しいたいただき、話をいただきました。また、教育担当理事の北野先生や学生担当理事の川添先生といった、執行部の方々にもお越しいたいでいます。

2021年度の講習会は大分回数が減りましたが、それでも17回開催し、全て録画をして学内限定公開しました。視聴数もそれなりにありました(章末スライド25を参照)。

5.4 コロナ下でのFD

このコロナ下でのFDには、教職員の方々が大変自発的に参加してくださいました。オンラインで、昼休みの約45分間、気軽にビデオオフで参加してくださいということで、さまざまな部局から、教員、職員、アドミニストレーターの区別なく参加がありました。私たちはこれまで「相互研修型FD」を繰り返してきましたが、「あっ、本当にこれが相互研修型FD

なんだな」ということを、とても強く実感した2年間でした(章末スライド26を参照)。

なぜこのようにFDが展開し得たかといえば、やはり全学共通の課題、Keep Teaching & Learning, Onlineという課題があり、否応なく課題に直面して、それぞれが工夫を積み重ねた。その結果、分野の違い、部局の違いを越えて、テーマと工夫が共有できたということがあると思います。スライドにテーマの例を挙げていますが、双方向性をどう担保するかとか、実験や実習はどうやればいいのかとか、課題の提出はどうするのかとか、色々なことがあります。オンラインでテストをどのように実施すればいいかといったようなこともありました(章末スライド26を参照)。各教職員の自発的な努力と、それから総長・理事のリーダーシップ、そして情報環境機構と私達のセンターのサポートという三者が絡み合ったことで、うまく連携できたと考えています。

5.5 コロナ下の経験から学べること

ただ、コロナ禍の下でのような全学共通の課題ができることは稀です。では、ここから何が学べるかということですが、以下の3つがあると思います(章末スライド27を参照)。

まず、事例から相互に学ぶ・共有することです。事例からは、授業の工夫だけでなく、一人の教員が、研究、教育、社会的サービス、管理運営という4つの機能、4つの仕事の中で、どのように教育にかかる時間を捻出しているかといったことも含めて学べるわけですね。そしてまた、教員がどんな実践を行い、それに対して学生がどう反応し、学んでいったのかということ、そういったことを統合的に知ることができるというのが大きな強みであったと思います。

それから、昼休みに45分だけ、ご飯を食べながらでも参加できるような形で、研修のコストを小さくできたことです。これは、主催者側と参加者側双方にとってです。そうでなければ、年に42回もの講習会ではできませんでした。

さらに、研修と実践を往還できたということがあります。学んだことをすぐ実践してみる、実践してみた結果をまた持ち寄る、ということができたことです。

これも非常に大きかったと思います。

6. FDのこれから

それでは最後に、FDのこれからについて申し上げたいと思います。これからのFDのテーマとして、これらは全く私の主観、私見ですけれども、3つあげました。第1に、FDの対象がこれからさらに拡大していくということ。2つめは、アセスメントと評価。3つめは、教育におけるICT活用が今以上に求められるようになるということです。これらのことにFDも関わり合っていく必要があるだろうと考えています（章末スライド29を参照）。

6.1 FDの対象の拡大

まず、1番目のFDの対象の拡大ですが、この2022年9月の大学設置基準改正で、FDとSDが第11条にまとめられたのですけれども、そこに「学生に対する教育の充実を図るため」という文言が加わりました。もう一つ重要な点は、「指導補助者（教員を除く。）」に対しても必要な研修を行うものとする、と規定されたことです。

この指導補助者というのは何かということですが、これは、新たに設置基準の8条の3に規定がありまして、大学は、各授業科目について、当該授業科目を担当する教員以外の教員、学生その他の大学が定める者——これが指導補助者です——に補助させることができる、とあります。その指導補助者に「授業の一部を分担させることができる」とも書かれています。要するに、TA——TAは院生のことが多いかと思いますが——だけではなく、SAやLA、スチューデント・アシスタントやラーニング・アシスタントと呼ばれているような学生——上級生で、その授業をかつて受講した人が下級生に指導する形で、実際に色々な大学で活用されているとは思いますが——、それが授業の一部を分担することが法的に認められたということです。ただしそのためには、その人達に対する研修をきちんと実施する必要があるとされており、また、その彼女らと協働する教員に対するFDも必要になります（章末スライド30を参照）。

それから、順番は前後しますが、大学院設置基準の改正が2019年にもあり、そこで、博士課程の学生が修了後、自らが有する学識を教授するために必要な能力を培うための機会を設けることが、努力義務として規定されました。つまり、大学教員になろうとする大学院生に対する研修機会を設けるということです。例えば私達のセンターでは、以前からプレFDを行ってきたのですが、それが今、特に研究大学で、博士後期課程を出た学生が大学教員を目指すような大学ではどの大学でも求められるようになったということです（章末スライド31を参照）。

前に述べたTA、SA、LAへの研修やこのプレFDといった形で、FDやそれに類する研修の規模と対象が拡大していくことになります。

6.2 アセスメント・評価

2番目のアセスメントと評価については、大阪公立大学では以前から力を入れ取り組んでおられることだと思いますけれども、この学修者本位の教育への転換というのは、今後強まりこそすれ、弱まることはないと考えられます。何を学び、身につけることができたのかということが必ず問われることになるわけです。それが、大学全体レベル、例えば大阪公立大学全体のレベル、それからそれぞれの学部とか学科に関わる学位プログラムレベル、さらに各教員の担当する授業科目レベルのそれぞれで問われることになります。アセスメント・評価では、それぞれで何を学び、身につけることができたのかということを見ていく必要があります。これは「教学マネジメント指針」の中に具体例が出ていますので、それを参考にされるといいと思います。

ただ、こうなると、「測りすぎ」、よく言われる「評価疲れ」ということが起きやすくなります。この「測りすぎ」については、少し話題になった本があります。原題は「The Tyranny of Metrics」、つまり、Metrics、心理測定学がメインなのですが、その暴政、専制政治のようなものが描かれています。測りすぎに陥らないで、どういうふうにしてこのアセスメント・評価を行っていくのかということは非常に大きな課題で、それこそ評価・アセスメントの専門家が関与すべき、また関

与できる領域なのではないかなと思っています。例えば、ピーター・エルボウという人は、「ほど良い評価」が求められると述べています。完璧を求め過ぎないということです（章末スライド32を参照）。

6.3 教育におけるICT活用

3番目の教育におけるICT活用については、afterコロナのFDという課題に直結します。コロナ禍でFacultyは、オンラインを一応使いこなすことができるようになりました。授業のレパートリーが増えたこととなります。ICT活用に関する能力開発、Faculty Developmentが行われたわけです。その段階に至ったところで、その能力をどう活かし、さらに伸ばしていくのかという、リスクリソグ的なことが、これから問われることとなります。

京大では、執行部の方針でオンラインからフェイス・トゥ・フェイスに戻る事が主流になっていますが、やはりこの2つをうまく使い分けるとかブレンドするとかいったことが求められるのではないかと個人的には考えています。これは授業改善にとどまらず、カリキュラム改革や組織開発も関わります。ミクロ・レベルだけではなく、ミドル・レベルやマクロ・レベルにも関わってくると思います。つまり、限られた教員のリソースをどこに充てるかということです。例えば、大人数講義をオンデマンドで開講して、少人数授業を増やすとか、COILと呼ばれるようなオンライン国際協働学習を広げていくとか、あるいは時間的・空間的に制約のある社会人の学び直しにオンラインをいかに活用していくか、そういった形でオンラインとフェイス・トゥ・フェイスの使い分けとブレンドを考えていくことが、これからFDで必要になっていくのではないかなと思っています（章末スライド33を参照）。

以上で私の講演を終わります。ご清聴ありがとうございました。



大阪公立大学
第1回教育改革フォーラム
「あらためてFaculty Developmentについて考える」
2022.10.12@オンライン開催

FDの難しさと面白さ —コロナ禍を経て考える—

京都大学大学院教育学研究科
松下 佳代
matsushita.kayo.7r@kyoto-u.ac.jp



OUTLINE

- FDはなぜ嫌がられるのか
- そもそもFDとは何か
- FDへのアプローチ
- コロナ下での相互研修型FD
- FDのこれから



FDはなぜ嫌がられるのか



FDの義務化

- FDの義務化
 - 「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」
(大学設置基準第25条の3、2007年改正・2008年施行 → 第11条の2、2022年改正)
- FDの変化
 - 参加率は上昇 ↔ FD活動は減少傾向
 - アリバイ的な実施が増えた？
「FD活動」に含まれないFDがある？

PDとしてのFD

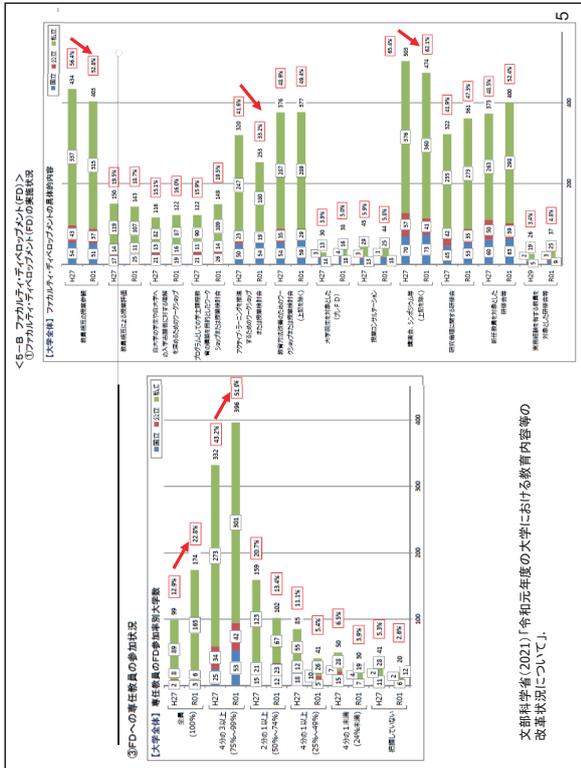
- Professional Development
 - 他の専門職：医療者、技術士、教師・・・
 - CPD(継続的専門能力開発)は当たり前
 - e.g. 指導医のための教育プログラム
- FDにはPDも含まれる
 - Faculty Developmentは、Faculty(大学教員)のProfessional Development

なのに、なぜFDは嫌がられるのか？

身になるFDとはどんなものなのか？

→コロナ下での経験をふまえて考える

(<http://cme.med.kyoto-u.ac.jp/fcme/>)



FDとは何か

広義のFD、狭義のFD

- 関(1987)
 - 広義：「教育の改善・改革・活性化に関連した研究・教育活動及びそれを支援する諸活動」
 - 狭義：「教員の教育研修」
- 教育に焦点
 - 教育活動(広義)と教育研修(狭義)
- 有本(2005)
 - 広義：「広く研究、教育、社会的サービス、管理運営の各側面の機能の開発」
 - 狭義：「主に諸機能の中の教育に焦点を合わせる」もの

● 大学教員の機能に焦点

● 4機能全体(広義)と教育機能(狭義)

・関正夫(1986)「Faculty Developmentに関する一考察—英・米の場合」『一橋教育学会誌』8(1)、60-71。

・有本重(2005)『大学教員職とFD—アメリカと日本—』東信堂。

佐藤(2015)：重層的FD

cf. POD*のFD概念
 * POD = Professional and Organizational Development Network in Higher Education、
 米国のフアカルティ・デベロップメント専門職団体

- 授業改善(ミクロ・レベル)：個々の教員
- カリキュラム改革(ミドル・レベル)： 部局
- 組織開発(マクロ・レベル)： 全学

（佐藤，2015，p. 51）

・佐藤(2015)「重層的FDのフレームワークとFDの実践的課題解決のための5つのポイント」『大学教育学会誌』37(1)，51-54。

FDの概念整理

- Faculty Development
 - Professional Development (教員の専門能力開発)
 - 教育 研究、社会貢献、管理運営
 - Educational Development (教育活動の改善・開発)
 - 組織開発 (全学)
 - カリキュラム改革 (部局)
 - 授業改善 (教員)

設置基準の規定の功罪

- 大学設置基準の規定
 - 「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」
- この概念は狭いという批判
 - Professional Developmentの面：教育のみ
 - Educational Developmentの面：授業改善のみ
- 見方を変えたと…
 - 義務化されるFDは狭い方がよい、ともいえる
 - ただし、FDはもつと広い概念であることを理解しておくことが必要

FDへのアプローチ

FDに取り組みまない理由

- ①「教育や教育改善に関心がない」
- ②「他の仕事に時間がとられる」
 - やられる仕事(管理運営、社会貢献)とやりたい仕事(研究)の間で、教育にシワ寄せ
- ③「く研究＝教育」だ
 - 研究している姿を見せたいれば、学生はついてくる
- ④「役に立たない」「専門職的自律性を脅かしている」(広田, 2016)

◆ 深海魚

◆ ブルシット・ジョブ

◆ ファンボルト理念

◆ 抵抗

* グレーバー, D. (2020)「ブルシット・ジョブ」をどう扱うのか?—「自己理解の進歩」と「後退」—『アルテリア学報』246号, 14
 * 広田照幸 (2016)「第一級大学教員はなぜ改革を拒むのか—分野別参照基準の活用について考える—」『大学評価研究』(15), 37-46.

どう対応するか

- ①「深海魚」問題
 - この問題に囚われるすぎると、FDにネガティブなイメージをもたらす
- ②「ブルシット・ジョブ」問題
 - 大学教員の仕事の中のブルシット・ジョブを減らす = 組織開発の課題
- ③「ファンボルト理念」問題
 - エリート段階*の大学の理想、これ自体が「神話」(潮木, 2007)
 - 自分の学生時代、一部の優秀な学生を想定
 - 授業でいかに研究成果を伝えるか、研究活動に巻き込むかもFDの課題
- ④「抵抗」問題
 - 複雑で根深い

* 潮木 孝一 (ed.)「ファンボルト理念」は神話なのか?—自己理解の「進歩」と「後退」—『アルテリア学報』246号, (https://www.shidaikyo.or.jp/riho/research/246.htm)

【参考】大学と大学生の変容

- 大学教育の段階移行

	エリート型	マス型	ユニバーサル型
大学在学率	～15%	15～50%	50%～
高等教育機会	少数者の特権	相対的多数者の権利	万人の義務
高等教育構図の特色	同質性 (共通の高い基準)	多様性 (多様なレベル)	極度の多様性 (共通の水準の喪失)
主要な教育方法・手段	個人指導、ゼミナール制	多人教講義 + 補助的ゼミ	通信・TV・コンピューター、教育機器等の活用

(トロウ, 1976, 一部抜粋)

————— エリート型 —————

————— マス型 —————

————— ユニバーサル型 —————

* トロウ, M. (1976)『高学歴社会の大学』(天野郁夫・喜多村一之輔訳)東京大学出版会.

FDに対する教員の「抵抗」

cf. 質保証に対する教員の「抵抗」についての研究

- ①「役に立たない」
 - 大学教育の内容は高度に領域固有
 - FD支援者の多くは、その分野の専門家ではない
 - 有益なアドバイスが得られない
- ②「専門職的自律性を脅かしている」
 - 「上(文科省)から、外(経済界)からの要求に従うだけで、大学・大学教員の自律性が損なわれている」(抵抗派)
 - ← 「既得権に安住する現場の保守性のせい、必要な改革がなされない」

* 広田照幸 (2016)「第一級大学教員はなぜ改革を拒むのか—分野別参照基準の活用について考える—」『大学評価研究』(15), 37-46.
 * Cardoso, S., Rosa, M. J., & Stensaker, B. (2016). Why is quality in higher education not achieved?: The view of academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 950-965.
 * 元澤奈緒子 (2022)「大学教育の質保証に対する教員の「抵抗」の合理性」『教育学研究』89(2), 207-219.

「抵抗」問題にどうアプローチしてきたか

- ①有用性について
 - 各部署の教員と協働する
 - 分野固有性を重視しながら、それぞれの専門家の強みを活かす
 - 特に、部署の中心的教員との、部署の重要科目/課題での協働
 - (例1) 特色入試で入学した学生の追跡調査
 - (例2) 薬学部のアクティブラーニング科目の支援、その効果検証
- 分野間の差異より、**共通性の方に焦点化する**
 - ブレFD、新任教員
 - アセスメント(効果検証)
 - ICT活用、反転授業

【内容】 Content Knowledge (CK) / Pedagogical Content Knowledge (PCK)

【方法】 Pedagogical Knowledge (PK)

17

②専門職的自律性について

- FD組織化の4類型：研修方法 × 意思決定 (トップダウン・ボトムアップ)
- I型とIII型は「力動的な相関のうちにある」が、I型からIII型への移行は「全国的趨勢」(田中, 2003)

自己組織化

伝達講習

相互研修

制度

I型 (伝達講習・制度化型)

II型 (伝達講習・自己組織化型)

III型 (相互研修・自己組織化型)

IV型 (相互研修・制度化型)

18

田中 雅夫 (2003) 「ファカルティ・デベロップメント論—大学教育主体の相互形成—」京都大学高等教育研究開発推進センター「大学教育学」誌掲載、pp.87-106.

III型の方法は有効だったか？

- 想定されていた方法：「公開実験授業・検討会」
- しかし、結果的にはうまくいかなかった（京大でも、全国的にも）
- I型も減っているが、III型も減っている
- III型自体の問題というより、その方法の問題？

【大学全体】 ファカルティ・デベロップメントの具体的な内容

年度	公立	私立
教員相互による授業参観	H27: 54 (15.4%) R01: 51 (52.8%)	H27: 434 (156.4%) R01: 403 (52.8%)
教員相互による授業評価	H27: 17 (14.1%) R01: 11 (10.7%)	H27: 150 (19.5%) R01: 143 (18.7%)
講演会、シンポジウム等 (上記を除く)	H27: 70 (57.1%) R01: 73 (41.1%)	H27: 376 (66.4%) R01: 300 (62.1%)

19

京都大学高等教育教員システム開発センター(2001)「大学授業のフェーリング—京大公開実験授業」玉川大学出版部。

コロナ下での相互研修型FD

20

「コロナ危機の中でも学び・教え続ける」

- 4/3 「学生に向けた総長メッセージ」
 - 「オンライン授業、オンライン教育リソースで学修機会の確保を」
 - 協働体制

- 5/7 オンライン授業開講

21

コロナ下でのFD: before/with/after コロナ

(前)教育担当理事・北野正輝氏(作成)

22

オンライン授業サポートサイト

Teaching Online@京大
(<https://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/connect/teachingonline/>)

オンラインでも
オンラインだから
できること

よくある質問を基にしました。
【学内限定・要ログイン】
+ 詳しくはこちら

オンライン授業に関するFAQ

オンラインと対面があります。
> 授業: 7/20 (月) 12:10~
+ 詳しくはこちら

よくある質問を基にしました。
【学内限定・要ログイン】
+ 詳しくはこちら

よくある質問を基にしました。
【学内限定・要ログイン】
+ 詳しくはこちら

3/20 4/27 (9,000PV)

5/7: 前期授業の開始

10/1: 後期授業の開始

23

オンライン/ハイブリッド型授業講習会

- 2020年度(42回、参加者数 3,905名、視聴数 4,573)

期	回数	タイトル	講師
前期	1	基礎から学ぶ「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)
	2	「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)
	3	「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)
	4	「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)
	5	「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)
	6	「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)
	7	「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)
	8	「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)
	9	「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)
	10	「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)
後期	11	「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)
	12	「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)
	13	「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)
	14	「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)
	15	「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)
	16	「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)
	17	「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)
	18	「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)
	19	「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)
	20	「オンライン授業」の準備と実践	高橋 真由美 (工学部)

24

● 2021年度(17回、参加者数 1,329名、視聴数 659)

No.	日付	タイトル名	担当(所属・職階)
1	2021年 3月28日	ハイブリット型授業講習会(第2回)	藤原 隆(センター)
2	4月8日	TA講習会(第1回)	松下山代(総合センター)
3	4月9日	Teaching Online Workshop for Faculty & TA	松下山代(総合センター)
4	4月21日	教員調査からかき立てたコロナ下の大学の授業	佐藤 友知(センター)
5	5月12日	協理学業課でのオンライン授業の取り組み	高木 紀明(人間環境学研究所教授)
6	5月28日	ごはなを社内で見る! オンライン授業@前大	杉原 保史(学生協賛支援センターコーディネーター)
7	6月10日	ミニディスカッションフォーラム(第7回)	田口 真奈(センター) 佐賀 智(学務部推進センター) 辻本 崇(総合センター) 山本 崇(国際高等教育推進センター)
8	6月22日	ハイブリット型授業講習会(第3回)	山本 崇(国際高等教育推進センター) 西田 友直(国際高等教育推進センター)
9	7月8日	ポストコロナの大学授業(第4回)	山本 崇(国際高等教育推進センター)
10	7月19日	ミニディスカッションフォーラム(第8回)	山本 崇(国際高等教育推進センター)
11	9月13日	ポストコロナの大学授業(第5回)	山本 崇(国際高等教育推進センター)
12	9月21日	ポストコロナの大学授業(第6回)	山本 崇(国際高等教育推進センター)
13	10月9日	ポストコロナの大学授業(第7回)	山本 崇(国際高等教育推進センター)
14	10月20日	ミニディスカッションフォーラム(第9回)	山本 崇(国際高等教育推進センター)
15	11月18日	ポストコロナの大学授業(第8回)	山本 崇(国際高等教育推進センター)
16	12月1日	ポストコロナの大学授業(第9回)	山本 崇(国際高等教育推進センター)
17	12月28日	ポストコロナの大学授業(第10回)	山本 崇(国際高等教育推進センター)

コロナ下の経験から学ぶこと

- コロナ禍のような全学共通の課題ができることはまれ
 - 事例から相互に学ぶ・共有する
 - 一人の教員が、4つの仕事の中で、どう教育をやりくりしているか
 - その中で具体的にどんな実践を行ったか
 - それに対して学生はどう反応し、どう学んだのか
- このような例外的状況から何か学べることはあるのか?
 - 縦断的に知るができる
- 研修のコストを小さくする
 - 主催者にとっても参加者にとっても
- 研修と実践を往還する
 - 学びながら使う/使わなければならない

コロナ下でのFD

- 自発的なFDへの参加
 - オンラインで、昼休みの約45分、気軽に
 - 多様な部局から
 - 教員、職員、アドミニストレーターの区別なく
- なぜ、こんなふうにFDが展開しえたか
 - 全学共通の課題(Keep Teaching & Learning, Online)に放り込まれ、部局や分野の違いを越えてテーマとそれぞれの工夫が共有できた
 - (例) 双方向性、課題提出、板書、数式・手書き、実験・実習、学習評価、成績評価、メンタルヘルス、学生支援…
 - 各教職員の自発的努力(ボトム)、総長・理事のリーダーシップ(トップ)
 - + 機構・センター(サポート)

FDのこれから


これからのFDのテーマ
29

① FDの対象の拡大

② アセスメント・評価

③ 教育におけるICT活用



FDの対象の拡大

30

- 大学設置基準の改正(2022年)
(組織的な研修等)
 - 第11条 大学は、当該大学の教育研究活動等の適切かつ効果的な運営を図るため、その教員及び事務職員等に必要な知識及び技能を習得させ、並びにその能力及び資質を向上させるための研修(次項に規定する研修に該当するものを除く。)の機会を設けることその他必要な取組を行うものとする。
 - 2 大学は、**学生に対する教育の充実を図るため**、当該大学の授業の内容及び方法を改善するための組織的な研修及び研究を行うものとする。 ←第25条の3+
 - 3 大学は、**指導補助者(教員を除く。)**に対し、必要な研修を行うものとする。

(授業科目の担当)

- 第8条の3 大学は、各授業科目について、当該授業科目を担当する教員以外の教員、学生その他の大学が定める者(以下「指導補助者」という。)に補助させることができ、また、十分な教育効果を上げることができると認められる場合は、当該授業科目を担当する教員の指導計画に基づき、**指導補助者に授業の一部を分担させることができる。**



これからのFDのテーマ

29

① FDの対象の拡大

② アセスメント・評価

③ 教育におけるICT活用



アセスメント・評価

32

- 大学院設置基準の改正(2019年)
(研修の機会等)
 - 第42条の2 大学院は、**博士課程(前期及び後期の課程に区分する博士課程における前期の課程を除く。)**の学生が修了後自らが有する**学識を教授するために必要な能力**を培うための機会を設けること又は当該機会に関する情報の提供を行うことに努めるものとする。

PREPARING FUTURE FACULTY PROGRAM
Kyoto University
Center for the Promotion of Faculty Life Education
<http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/prefd/>

- **FDの対象**
 - プレFD: 博士課程院生/OD、ポスドク
 - TA(Teaching Assistant): 院生
 - SA(Student Assistant): 学生
 - 彼らと協働する教員

教育におけるICT活用

- after コロナ

(前教育担当理事・北野正雄氏作成)

- after コロナのFD
 - ファカルティがonlineを使いこなすという能力(レパトリー)をある程度獲得した = faculty development
 - その能力をどう活かし、さらに伸ばしていくか(reskilling)
 - x onlineからface-to-faceに戻る
 - O onlineとface-to-faceをうまく使い分ける/ブレンドする
 - 授業改善から、カリキュラム改革、組織開発へ
 - 限られた教員のリソースをどこにあてるか？

(例) 大人教講義をオンデマンドにし、少人数授業を増やす
COIL (オンライン国際協働学習)
社会人の学び直し