

FD (Faculty Development) を考える

—日本型FDの問題点と方向性

安藤 幸一

要 旨

FD (Faculty Development) とは、19世紀初頭の、ハーバード大学における有給長期研究休暇 (サバティカルリープ) にその起源を求めると言われている。これは、大学教員の資質を担保するための研究活動支援と言い換えることもできるだろう。

しかし、アメリカでは、第二次大戦後、大学の数が急増し学生が多様化することによって、また、不況により学生数の減少が顕著になると、教員は研究活動にとどまらず、広く教育活動、ことに授業におけるプロフェッショナルとしての資質を問われることになる。アメリカにおいては、各職業専門分野の資質は、プロフェッショナル・ディベロップメント (PD) という、極めて自主・自律的な活動によって保証されてきたが、大学におけるFDも、研究活動支援の枠を超え、このPDの一環としてその重要性が認識され、教育のプロフェッショナルとしての資質向上をめざす集团的自己教育活動としての道を歩むことになる。

しかし、90年代以降、こうした異なった社会的・教育的環境の中で発達したFDが、日本においては政府主導で「輸入」され、2007年にはついに義務化されることになった。本来、極めて自主的な自己教育活動であったFDが「義務化」されることは、それ自体大きな矛盾である。あえて、これを「日本型FD」とよぶならば、私たちは、この事態にどのように対処したらよいのか、あるいは、むしろ大学改革の好機として積極的に捉えることも可能なのではないか、という思いをこめて記したものが、この研究ノートである。

キーワード：FD (ファカルティ・ディベロップメント)、PD (プロフェッショナル・ディベロップメント)、大学設置基準法、授業研究

1. アメリカのFD

アメリカ合衆国（以降アメリカと表記）における、FD (Faculty Development) の歴史は、1810年のハーバード大学における教員の研究活動のための長期有給休暇（サバティカル・リーブ）にその起源を求めることができると言われている。ハーバードは、アメリカ最初の高等教育機関であり、独立宣言（1776年）、つまり合衆国誕生に先立つこと140年前の創立という、「アメリカ」という国よりも古い歴史をもつ大学である。こうした教員の研究活動支援こそが、その後100年以上、1950年代まで続くFDの内実であり、それ以外の発想は当時なかったといえるだろう。ただ、研究・教育活動・思想的自由を守る目的で、テニユア (Tenure) と呼ばれる教員の終身在職権を保障する制度が、FDを補完する形で20世紀初頭には整備される。

戦後の社会的安定の中で、1950年代には大学数が急増し、同時に大学教授などのアカデミックな職業が脚光をあびる時代が到来した。この時代において、初めてFDが大学教員の研究活動の向上を、教員自らが自主的、組織的に保証する活動として登場してくる。

やがて、60年代後半から、いわゆるベビーブーマーが大量に大学に入学することによって、大学の様相は一変する。単に学生数が急増したという事実だけではなく、当時の公民権運動やフリースピーチ運動と相和して、大学の「当事者」としての様々な教育改革を要求する学生運動が顕在化するようになるのもこの時代である。

大学の根本的な変革を求める学生の要求は、日常的な問題、ことに教員の授業運営そのものに向けられることも多かった。70年代には、多くの大学で、この要求は、教員の学生による授業評価という形で現実のものになっていく。こうして、自らが「評価される」対象となることに対して、教員は根本的な発想の転換を否応なく迫られたのである。70年代にはこうして、それまで教員（研究者）支援の役割を果たしてきたFDは、大学教員による、授業改善を模索するための研究会や公開授業などを中心とする教育活動へと変質・発展していく。しかし、70年代終盤からは景気が落ち込み学生数が減り、教育予算も大きく削減され、大学の「冬の時代」が到来する。しかし、その苦境を脱するために、留学生やNon-Traditional Students、日本でいう社会人学生の受け入れが活発化し、多様化する学生に対応するさまざまな教育研究がFD活動の主眼となっていく。

そして、この学生の多様性と大学開放が、結果として冬の時代を乗り切る力を生みだしていったのである。90年代には、多様化した学生を学習者である主体としてとらえ、それまでの教師主導、知識注入型の授業のありかたを大きく見直すための授業研究活動が活発化する。教員は、研究者として一方的に知識を与える存在から、より良い学習環境を整え、学生の学びを保証する教育のプロとしての資質を問われることになるのであ

る。

筆者は、1987年から89年にハワイ大学で、89年から98年まではウエスタンオレゴン大学で教員生活を送ったが、FDは学部・学科を超えた教育活動として定着していた。

定期的な授業研究会や学外研修なども活発に行われていた。ことに記憶に残る研修は、夏季休暇中に国際教育に携わる教員12名が、メキシコの協定大学を5泊6日のスケジュールで訪問し、様々な講習会、教職員との意見交換会、またサマースクールの授業見学や学生との懇談などを行ったことである。この研修には、参加教員の10名が配偶者とともに参加しており、帰国後も家族ぐるみで交流を続ける、といった「副産物」の成果も大きかった。

こうしたFDは、この例のように専門分野や学科単位で企画提案し、他の教員に呼び掛けることが多く、教員による自主的な自己啓発活動という側面が強い。学長、学部長などのアドミニストレーターが全教員に向けて教員研修を企画し、しかも参加を促すというケースはまれである。基本的に個々の教員は、自らのFDに責任を持っており、前述したサバティカル・リープなどを有効に使い、一学期間あるいは一年間の有給研究期間に、海外を含む学外での研究やフィールドワークを行うことが一般化している。

総じて、アメリカのFDの理念をまとめてみると、以下の3点を挙げるができるように思う。

- ① 大学教員による自発的な（集团的）自己教育活動
- ② 学生（学習者）を教育主体と捉えた授業改善活動
- ③ 教育のプロフェッショナルとしての大学教員の資質向上

近年、日本語に訳されることなく急速に広まった「FD」と呼ばれる活動にどうしても違和感を覚えてしまうのは、おそらくこの理念と日本の現実との間の不整合性にあるのではないかという思いをもっている。まったく文化的土壌が異なる教育環境の中で培われたFDが、その理念や歴史的経緯を正確に理解することなく、形だけの「輸入」が行われた結果とその問題点については後に詳述したい。

2. プロフェッショナル・ディベロップメント (PD)

FDとは、大学教員が、教育のプロフェッショナルとしての資質を担保するための活動であり、アメリカにおいては、教育に限らず、法律、医療、福祉などあらゆる専門分野において行われているプロフェッショナル・ディベロップメント（以下PDと表記）の一環として捉える必要があるだろう。

国家資格というような、中央政府の権威を使ったシステムが一般的に存在しないアメリカ社会においては、ある専門分野に所属する人々が、自らのプロフェッショナルとし

ての資質を絶えず向上させるためのPDは、必要不可欠な日常的自己教育活動であると言える。日本のように、国家資格試験に合格することによって、自らの専門性を認定してもらおうという制度からは、なかなか理解しにくいこの発想を理解するために、国際教育者の全国組織であるNAFSA全米国際教育者協会（以下NAFSAと表記）の活動を例に挙げながら、アメリカのPD、そしてその一環であるFDの本質に迫ってみたいと思う。筆者は、ウエスタンオレゴン大学の教員としての授業の傍ら、国際教育部ディレクターとして国際交流、留学生アドバイジングなどを担当していた関係で、このNAFSAに参加し、実に多くのことを学ぶことができた。（「大手前大学社会文化学部論集」第3号「アメリカにおける国際教育」参照）

NAFSAで最も多く語られる言葉の一つは、このプロフェッショナルという言葉であり、そこには単なる専門家という以上の自分自身の仕事に誇りを持った生き方への強い思いがこめられている。1995年に作られた「NAFSA国際教育者のプロフェッショナル資質能力のための覚書」(Statement of Professional Competencies for International Educators)によると、プロフェッショナル組織とは以下のように定義されている。

- ① その仕事が体系的な一つの知識に裏打ちされて遂行されている。
- ② （会員制度などにより）会員を全体的に統括している。
- ③ その仕事が社会的に価値のあるものである。
- ④ プロフェッショナル協会などの形態を持って組織化されている。
- ⑤ 倫理綱領を遵守している。
- ⑥ 一つの機関あるいはヒエラルキー的な制度内においてその仕事が遂行されている。

そして、NAFSAの根幹的活動ともいべきPDについては、この覚書は以下のような定義を行っている。

- ① 個々人が現在の仕事を遂行するに必要な知識や技術を向上させる。
- ② 個々人の職務遂行の中で、それが現在必要とする“以上”の技術や能力を獲得していく。（“ ” 筆者）
- ③ 教育機関としての活動を遂行する教育機関自身の能力をより豊かなものにする。
- ④ 国際教育分野の活動内容をより発展させる。
- ⑤ NAFSAをより効果的なプロフェッショナル組織に育てていく。

ここには単なる現状における個人の能力や技術の向上にとどまらず、教育機関や国際教育分野全体の発展を見据えたPDの基本姿勢を見て取ることができる。

さてそれでは、このPDは具体的にはどのような形で実現されているのだろうか。その実際の運営を担うのが、教育研修委員会（Education & Training Committee）であり、ここでは、様々なPDプログラムを企画する。筆者が活動していた90年代には、具体的に4つのプログラムとして実施されていた。その第一は基礎ワークショップ(Foundations

Workshop)、第二はプロフェッショナル実務ワークショップ (Professional Practice Workshop)、第三はトレーナー集団 (Trainers Corps)、そして最後にプロフェッショナル到達認定証書プログラム (Certification of Professional Achievement) である。

このうちで、特筆すべきはトレーナー集団であろう。これは、ワークショップを指導する講師養成プログラム、そしてその講師自身のネットワークのことである。各地域から選ばれた講師が全米から集まり、共通のカリキュラムのもとに体系的な知識と指導方法の研修を受け、互いの協力体制を作っていくのである。ここで研修を受けた講師が中心となって、全国のそして地区大会での上記二種類のワークショップを組織していく。こうして全米で共通のテキストとカリキュラムを使い、全体で確認された共通の基礎知識が多くのメンバーのプロフェッショナルとしての仕事の土台作りにも貢献していくのである。最後のプロフェッショナル到達度証書は、いわば協会内で認定した、専門性証明である。前述したように、国家資格のないシステムにおいては、こうして自らの専門家集団によって、厳しい専門性の審査が実施されている。

しかしこの専門性保証は、実は他の専門家集団においても共通にみることができる。たとえば、それは、民間の法律家組織であるBar Associationが、それぞれの州のBar Exam (法科試験) を課し、それに合格することによって、初めて当該州における、法律家 (弁護士等) として「認められる」というシステムに象徴的に表されている。実際には、法科大学院を修了し学位をもっていれば、州政府に登録することによって法律家としての仕事をするのは不可能ではない。ただ、Bar Examに合格して認定されていない場合は、社会的な信用を得ることはできず、現実問題として弁護士などの仕事はできない。

これは、大学認定制度 (アクレディテーション) を考えると更に明確に理解することができる。新規に大学を設立するためには、基本的に州政府の認可を受けなければそれで可能である。州政府はいわば書類審査をするだけであり、日本の文部科学省のように教員構成や教育内容の細部にまで立ち入ったチェックは行わない。大学の質を保証するのは、大学協会による大学認定基準協会という第三者民間機関 (NPO) であり、この協会の厳しい審査に合格して初めて大学としての信用を得ることができるのである。連邦政府による学生向けの奨学金なども、このアクレディテーションをパスした大学の学生にのみ、その受給資格が与えられる。そういう意味では、アクレディテーションとは、大学にとって学生募集の生命線であるともいえる。

しかし、民間の同業者集団による「身内」の審査に対する懐疑が、完全に払拭されたわけではない。そのためにも、専門家組織は、NAFSAのプロフェッショナル組織の条件にもあったように、倫理綱領を必ず整備している。この倫理規定をもとに、その実践的な質を客観的に検証する内的努力を行っているということが重要である。

さて、NAFSAのPDをここでまとめてみると、まず、国際教育分野で必要とされる知識と経験を、少しでも多くの現場で働く人々が共有できる「場」としてのファウンデーションズ・ワークショップが整備された。これらは、全国各地域で行われている様々な学習会の集大成として徐々に完成していったものであるが、これも前述したような全国的な横のつながりが密でなければ不可能であったであろう。この横のつながりを制度化したものが、トレーナー部隊 (Trainers' Corps) である。

NAFSAには海外協力平和部隊 (Peace Corps) 経験のあるメンバーが多く、コア (Corps) という呼び名もそうしたところからつけられたものと思われるが、この名称に象徴的に見ることのできるNAFSAのプロフェッショナルに対する考え方は、必要とされることをその場に実際に行き行って供給する、という徹底した「現場」主義である。また、一部の専門家を作り出すのではなく、一人でも多くのプロ意識をもった仲間をあらゆる地域から掘り起こすために、予算が足りずに大会や研修会などに参加できないメンバーのために援助金制度を設けており、一人でも多くの人が、PDの恩恵にあずかることができるよう心を配っている。こうして、新しいメンバーが自分の地域にいながら、国際教育のプロフェッショナルとして、全国にそして世界につながっていくための土壌が作られていくのである。

さて、国際教育者のプロフェッショナルとしての資質を担保するためのPDについて、NAFSAという全米組織を例にとり、その概観を見てきたが、ここで大学のFDにもう一度立ち返ってみたい。

おそらく大学教員のプロフェッショナルとしての自らの資質向上をめざすFDにとって、もっとも大きな障害となったのは、大学という高等教育機関が、ここ半世紀ほどの間に、その機能や社会から期待される役割が大きく様変わりし、あるいは、その多様化が、人々にはっきりと見える形で顕在化したということにあるだろう。

これまで、研究をその唯一主要な仕事としてきた大学教員にとって、多様化する学生を対象とした授業運営や教授法研究を初めとして、生活面での学生支援、学生勧誘、地域サービス、助成金申請、学部・学科管理等々、多種多様な責務が課されることに対する適応は予想以上の障壁であったことは容易に想像できる。しかし、こうした難関を乗り越えることができたのは、自らの専門領域の「自治」「自律」の思想が、その文化に深く根付いたアメリカの伝統があるからではないだろうか。その伝統は、自治体がまず形成され、大学がその自治をになう市民の養成を目的として創設され、その後、一番最後に州の連合体としての連邦政府 (国家) が形成された、という歴史の中で培われてきたという事実は重要である。

一方、近代国家が成立することにより、地方自治体は中央政府主導のもとに管理運営

され、大学は、私立大学を含めて、中央官僚機構に完全に指導管理されるという歴史と制度をもつ日本において、大学の意識改革が一向に進まないのは、そこに根本的な原因があるように思う。次節では、FDが、こうした歴史と制度をもつ日本に導入された経緯をたどってみたい。

3. 日本に「輸入」されたFD

90年代から、アメリカのFD活動は、全米的なネットワークの構築の中で、更にカナダ、イギリス、オーストラリアなどとの国際的な連携を模索するようになる。こうした世界的なFDの普及の影響を受ける中で、日本では、1998年に大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的個性が輝く大学—」が公表され、これを受けて翌99年には大学設置基準法が改正される。設置基準第25条においては、以下のようにFDを努力義務として公示した。

「大学は、当該大学の授業の内容および方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない。」

これ以前にも、授業改善の必要性を唱える議論が中教審大学部会の議事録に見ることはできるが、こうして、明確な設置基準の改正によってFDの導入が明示された意味は大きい。ここから、日本の大学においても、FDという言葉が聞かれるようになり、各大学において、教育研究・開発センターなどの設置が加速化する。しかし、努力義務、いわば「ご協力をお願いします。」といった告知がほとんど無力であることも事実であり、ついに2007年には、再び大学設置基準改正が行われ、FDが義務化されることになる。これは、2008年から実施されている現行の大学設置基準の第25条3項に、以下のような文言として記されている。

「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。」

この条項には、義務化という言葉で記されていないが、その意味するところは、99年の改正文と比較すれば明らかである。

また、その他複数の、文部科学省からの通達文や議事録に、「FDの義務化」という言葉が明記されている。

ここで、もう一度アメリカのFDに立ち返ってその理念を確認してみると、日本で行われているFDとの様々な相違点が浮かび上がってくる。

そもそも、アメリカにおけるFDが、大学教員による自らのプロフェッショナルとしての資質を向上させるために自主的に行ってきた自己教育活動であるならば、その理念は、日本に「輸入」された時点ですでに大きく変質してしまったのである。当然ながら、

日本の社会的・文化的土壌、そして教育制度が、アメリカのそれと根本的なところで異なるからである。

まず、アメリカには、日本の文部科学省にあたるような官庁は存在しない。もちろん連邦政府には教育行政を担当する官僚機構は存在するが、小・中・高校や大学の教育内容にまで立ち入った「指導・監督」は行っていない。第一、アメリカには、2校（陸・海軍大学）を除いて国立大学も存在しない。すべて、公立（州立、郡立）あるいは私立である。基本的に公立も私立もそれぞれの大学が自主的に定めたMission（建学の理念）に基づき、教育活動をおこなっているのであり、自治の精神は徹底している。また、大学の資質を保証する機関は、行政ではなく、前述したように、第三者評価機関である大学基準協会という民間非営利団体（NPO）である。

そうした教育制度の中では、中央政府が教員のFDを提言したり、まして義務化するという発想そのものを理解することさえ難しいであろう。

さて、それでは、日本ではFDについてどのような理解がされているのだろうか。2005年に公示された中教審答申「我が国の高等教育の将来像」によると、「FDとは、教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取り組みの総称。その意味するところは極めて広範にわたるが、具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催などを挙げることができる。」と用語解説されている。また、2008年の「学士課程教育の構築に向けて」においては、「FDの定義や内容は、論者によってさまざまであり、単に授業内容・方法のための改善のための研修に限らず、広く教育の改善、更には教育活動、社会貢献、管理運営に関わる教員団の職能開発の活動全般を指すものとして用いられる場合もある。」という説明が行われている。

これらの用語解説にまちがいがあるとは思えないが、しかしアメリカで使われているFDとの間に大きな違和感を感じてしまうのは、前項で詳述したように、プロフェッショナル・ディベロップメントをその基盤とした社会的・文化的土壌がないところへの形だけの導入であることが一番の原因であろう。異なった社会で生みだされた教育文化から学ぶことは可能である。しかし今、その結果として様々な不適合症状が出てきていることに注意を向ける必要があるのではないだろうか。この点につき、更に次節で、日本の大学の現状の中で近年明らかになってきている不適合の原因を、その制度的背景および歴史的経緯の中で探ってみたい。

4. 日本型FDを考える

90年代以降、何度も中教審答申等の課題の一つとして提示されるFDを、あえて「日

本型FD」と呼ぶとするならば、これにはいくつかの特徴がある。

まず、中央官庁（文部科学省）主導の有識者委員会提案によって導入されたということ、第二には、そのFDが義務化されることによって、はじめて大学が本格的に動き始めたということ、第三には、大学あるいは個々の教員間のFDに関する認識がまちまちであり、あるいはその主旨に関する共通認識が確立されていないこと、である。

しかし、この3点は実は一つの文脈の中で相互関連しており、ある意味、日本の大学文化状況を直接的に反映していることは興味深い。

つい最近まで、教員の任期制度はなく、ひとたび採用されれば自動的に永年雇用となった日本の大学においては、アメリカの大学のようにテニユア（終身在職権）を獲得するために、自らの教員としての資質をたえず向上させようとする必要性は、意識上希薄であったといえる。しかし、大学生の多様化が進行する中で、学生の受講態度や学力低下などの問題が顕在化することで授業運営が難しくなり、授業は研究の障害になるとさえ考える教員が出現する。

実はこのことは、突出した大学数を数えるアメリカでも、ことに70年代以降問題になってきたことであり、少人数制で学生一人一人の教育に力を入れ、教養をきちんと身につけさせることに主眼をおくりベラルアーツカレッジが、研究に主眼をおく総合（研究）大学と明確な一線を画して、その重要性が再認識されるようになる。

この、専門分野よりもあえて教養、基礎学力に焦点をあてた授業研究が、FDの主要テーマとして浮かび上がってくるのである。非常に狭い領域の専門分野を、その専門家である教員が一方的講義形式で伝達する、という古い意味での大学教育に風穴があき始めたのである。

日本の大学では、研究こそが大学教員の仕事の主要部分であり、授業や学生支援に関しては、仕方がないから行う「副業」程度に考えている教員が、今現在でも存在するという現実がある。ところが、一方では、高校卒業生の52%が大学進するという2009年の統計にも明らかなように、何を学びたいのかという目標は明確ではないが、とにかく大学に行くことが重要であると考えた学生が多数存在するという厳然とした現実がある。そして、今、多くの保護者が大学に求めているものは、大学生として恥ずかしくない最低限の「教養」教育と、卒業後きちんと就職させてほしいという切実な願いである。

つまり、大学が大きく様変わりしてきたにも関わらず、その現実を直視することなく、専門分野の研究や学会業績にのみ重きをおいた教員採用が行われ続けてきた結果、教員の意識と学生あるいは保護者の期待するものとの決定的なミスマッチがおきてしまったということが、現在日本の大学が抱える問題の根源的な理由である。

アメリカにおいては、上述したように、かなり早い時期に授業研究が本格化し、研究者としての専門性と、自らの研究成果を教材とした学びの場である授業運営の専門性を

併せ持つ大学教員像が定着した。大学教員は、授業に対する学生評価を活用し、より良い授業を生み出していく教育のプロフェッショナルとしての意識が高く、受講態度の悪い学生についても、「より良い授業を生み出すためのメッセージを教員に発信している。」と理解することが普通である。授業がうまくいかないことを、自らの授業改革の動機づけにするのではなく、学生に責任転嫁する教員は当然授業評価点が低く、テニユアを獲得することもできずに大学教員としては脱落していくのである。

ここで、上述した文部科学省主導による日本型FDの特徴についてもう一度振り返ってみたいと思う。まず、FDが中央官庁からの通告で義務化されることによって、大学が本格的に動き始めた、という経緯はきわめて日本的である。しかし、日本の教育行政制度の中では、きわめて自然な事象であり、あえてこれを批判することはできないであろう。ただ、問題は、FDという教育のプロフェッショナルとしての資質保証という、極めてアメリカ的な「自己教育活動」を義務化したところにある。大学当局としては、あわてて外部からの専門家による講演会や研修などを開催し、ともかくこの義務化通達に応えようとした。その結果、多くの大学現場では「FDとは、義務的に出席しなくてはならない研修あるいは講演」といった、非常に皮相的であやまった理解がされたことも多かったのではないだろうか。アメリカで始まった、大学教員による自主的で積極的な集団的自己教育運動としてのFDは、その理念をほとんど理解されることなく、日本全国に普及していくことになったのである。

今、私たちは、そうしたこれまでの経緯を再確認し、日本に普及し始めたFDの理念について、きちんと討議を重ね、共通認識・理解をもつことが緊急の課題である。それゆえにこそ、FD活動とは、まず自らの現場で、教員同士が心を開いて語り合うことのできる「場」の設定から始めるべきであろう。研修・講習会の必要性やテーマ設定は、その話し合いの中から自ずと出てくるものであり、それこそがFD活動の本来の姿であるはずである。

FD義務化という一種の「強制」に対して、それをむしろ一つの好機として、今、大学や教員が抱えている様々な問題に対処していくこと、それこそを、今後の日本型FDの向かうべき方向性として設定すべきであろう。アメリカのFDをそのまま移植するのではなく、日本の、そして各大学の文化的土壌になじむ形での導入が、今求められているのだらうと思う。それを成し遂げられるのは、日々学生と向き合っている現場の教員をおいて他はない。

日本におけるFDとは、大学教員にとって、今大学が直面している様々な問題と向き合い、互いの力を結集し、閉塞的な現状を打開していくために必要不可欠な、唯一すぐ実行できる「日常活動」なのではないだろうか。

参考文献

- Mary D.Sorcinelli, (2005) : Creating the future of faculty development: Anker Publishing
Gmelch, W.H. & Misklin, V.D. (2004) : Charing an academic department: Artwood publishing
Marv Baron (1998) : The first fifty years, A walk through NAFSA history
大塚雄作 (2009) : 教育力を向上させるFD: リクルート・カレッジマネジメント
FD推進センター (2008) : 学生の視点に立った教育改革を考える: 日本大学
金子元久 (2007) : 大学の教育力: 筑摩書房
中央教育審議会答申 (2005) : 我が国の高等教育の将来像: 文部科学省
中央教育審議会答申 (2008) : 学士課程教育の構築に向けて: 文部科学省