

未来のファカルティをどう育てるか —京都大学文学研究科プレ FD プロジェクトの試みを通じて—

田 口 真 奈

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

出 口 康 夫

(京都大学大学院文学研究科)

赤 嶺 宏 介

(京都大学大学院文学研究科)

半 澤 礼 之

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

松 下 佳 代

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

Towards Preparing Future Faculty: A Case Study of the PFF Program in the Graduate School of Letters, Kyoto University

Mana Taguchi

(Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University)

Yasuo Deguchi

(Graduate School of Letters, Kyoto University)

Kosuke Akamine

(Graduate School of Letters, Kyoto University)

Reino Hanzawa

(Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University)

Kayo Matsushita

(Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University)

Summary

The PFF program of the Graduate School of Letters, Kyoto University, is one of pioneering attempts of PFF in Japanese universities. This paper aims to describe the program against its international and national backgrounds, to evaluate it on the basis of, among others, interviews of its participants, and to outline its future prospects.

The program started in 2009, and now it is in its second year. It was planned and run by a project team that consisted of staff of the Center for the Promotion of Excellence in Higher Education and the Graduate School of Letters. The authors of this paper are among its members. The program is also authorized and supervised by the committee of Faculty Development of Kyoto University.

In 2009, 30 lecturers took part in the program. They were former students of the Graduate School of Letters, and taught as part time lecturers in undergraduate courses of the Faculty of Letters. The program was designed to be an example of mutual FD in which each lecturer was expected to peer review the classroom performances of his or her fellow lecturers. To carry out the task of mutual peer review, lecturers were asked to attend several lectures of their colleagues, discussion meetings that followed immediately after each lecture, and a half-day teaching seminar that was held at the end of

the entire lecture series.

Our research revealed that most participants positively and highly evaluated this program as a precious opportunity for improving their teaching skills. They also found that the program provided them with mental support and encouragement for their carrier making.

Admittedly, follow up studies are needed to assess whether this program really contributed to the development of participants' teaching abilities. It remains a problem how to sustain this program and to incorporate it into a regular graduate school-level curriculum of teaching training.

キーワード：プレ FD、OD 支援、相互研修型 FD、公開授業・検討会

Keywords: PFE, PD support, Mutual Faculty Development, Peer Review of Teaching

1. はじめに

大学教員が専門職であるとするならば、その専門職業人がどこで育成されるかということ、それは大学、それも実質的に多くの大学教員を輩出している研究大学ということになるであろう。しかし研究大学はその性格付けからして研究が重視されており、後継者養成という意味で研究者を育成するカリキュラムについては一定の議論と工夫がなされてきたが、教育者を育成するという意識はこれまで希薄であったといえる。研究大学に属する教員は研究者としての実績によりその職を得ることが多く、これまで何ら教育者としての側面を強調されてこなかったこと、研究大学はユニバーサル化による変化を最も感じにくい大学であることなどがその背景としてあげられる。しかし、これから大学教員になろうとする者たちが実際に職を得ることになる大学は多様であり、学生の学力も意欲も出身大学と同じとは限らない。出身大学で教えられたように教えるだけでは不十分であり、実際に多くの大学初任教員は教育方法に関して不安を感じている（田口ほか、2006）。

同じく教育をその職務にもつ他の学校種における教員養成では、教育実習を含む必要なカリキュラムの修得による免許制度や 1989 年からの教育公務員特例法による初任者研修の義務化など、制度的にその育成方法に関する議論がなされており、すでに教育経験や職能に応じた研修が体系化されている。大学教員は、こうした他の学校種における教員のみならず、医師、法曹関係など他の専門職を育成する立場にある。したがって、その専門職能力をどのように育成し、また向上させていくのかは、他の学校種を参考にしつつも独自に、かつ慎重に検討していく必要がある。

こうした背景の中、2008 年に答申された『学士課程教育の構築に向けて』において大学における教職員の職能開発の具体的な改善方策として「教育研究上の目的に応じて、大学院における大学教員養成機能（プレ FD）の強化を図る」という取り組みが指摘されたこともあり、研究大学を中心に、少しずつプレ FD の取り組みが広がっている。京都大学においても、2005 年から大学教員をめざす京都大学の大学院生を対象にした「大学院生のための教育実践講座」を実施しており、2009 年からは文学研究科のオーバードクター（以下、OD）¹⁾を対象とするプレ FD プロジェクトを新たに開始した。

本稿の目的は、文学研究科プレ FD プロジェクトを事例としつつ、日本においてプレ FD プロジェクトをどのように進めていくのかに関する知見を得ることである。そのため、まず国内外におけるプレ FD 活動を概観した上で、プレ FD の扱う範囲について整理を行う（2 章）。次いで、京都大学文学研究科において実施されているプレ FD プロジェクトについて、そのプログラム設計の特徴と具体的な実践について述べ（3 章）、プロジェクトの評価を行い、本実践を通して明らかとなった知見と課題を述べる（4 章）。最後に、文学研究科のプレ FD が直面している課題とその解決策の見通しを示した上で、人文学の維持・発展という観点からプレ FD の役割を考察し、プレ FD の今後の展望について論じる（5 章）。

2. プレ FD の動向

2.1. 海外事例

FD²⁾の国際的状況をみたととき、FD をどの段階から始めるかは国によって異なる。大学院生やポスドクに対する

表1 アメリカにおける PFF の展開

段階	実施年	参加校数	内容	財政支援
PFF1	1993-1997	17 クラスター、88 大学	PFF プログラムのモデルの開発	ビュー財団
PFF2	1997-2001	15 校の博士号授与大学が中心	各大学での実践、普及	
PFF3	1998-2000	4 団体	自然科学・数学分野でのモデル開発	全米科学財団
PFF4	1999-2002	5 団体／76 クラスター、295 大学（2002）	人文・社会科学分野でのモデル開発	アトランティック・フィランソロピー

（注）PFF Web（<http://www.preparing-faculty.org/>）より作成

TA 研修や PFF（Preparing Future Faculty）プログラムに最も力を注いでいるのは北米、特にアメリカである。イギリスでは、新任教員に対して、PGCHE（Postgraduate Certificate in Higher Education：高等教育資格課程）の取得が義務づけられているが、大学院生やポスドクに対する研修はそれほど盛んではない（ヨーロッパでは、他に、オランダ、ノルウェーでも新任教員に対する FD が義務化されている）。オーストラリアの高等教育は、イギリスの影響を強く受けているが、新任教員の FD の義務化はまだ行われていない³⁾。

したがって、私たちのプロジェクトを検討する上で最も参考になるのは、アメリカの PFF である⁴⁾。PFF とは、大学教員のキャリアに向けて大学院生（主に博士課程学生。ポスドクも含む）を準備させることである。PFF プログラムは、1993 年に、大学院協議会（Council of Graduate Schools: CGS）と米国カレッジ・大学協会（Association of American Colleges and Universities: AAC&U）による共同事業として始まった。したがって、PFF は、現在では普通名詞化しているものの、もともとは固有名詞であった。この固有名詞としての PFF プログラムは、4 つの段階をたどりながら展開した後、2002 年には終了している（表 1 参照）。

この PFF プログラムの特徴は次の 3 点にあった。

- ①ファカルティの役割と責任の全範囲（教育、研究、サービス）を扱う。特に、こうした役割と責任のどれに重きを置くかは大学によって異なるということを強調する。
- ②大学院生は複数のメンターをもち、メンターから、研究だけでなく教育、サービスについても指導を受ける。
- ③博士号授与大学と他のタイプの大学（リベラルアーツ・カレッジ、コミュニティ・カレッジなどの非研究大学）がクラスターを組んで、プログラムを実施する。

なかでも、「クラスター」というアイデアと組織形態は注目に値する。大学教員のほとんどは博士号授与大学（研究大学）で養成されるが、彼らが就職する大学は、多くの場合、非研究大学である。したがって、大学院生が研究以外の役割と責任（教育、サービス）について学ぶには、非研究大学で実習経験を積み、非研究大学の教員からもメンタリングを受けるのが効果的である。そのために、大学院生の所属する博士号授与大学を中心に異なるタイプの複数の大学がクラスターを組んで、PFF プログラムを実施するのである。

さて、CGS と AAC&U の共同事業としての PFF プログラム（1993～2002 年）が終了した後、PFF はどのように展開してきたのだろうか。本稿でそれを概観することはできないが、一つの事例を紹介しておこう。

インディアナ大学ブルーミントン校では、人文・社会学系の 3 つの学科（社会学、政治科学、コミュニケーション・文化）が PFF4 に参加して以来、PFF が継続されてきた。現在、実施されている PFF プログラムの一つは、ティール財団から助成を受けて行われている“Teagle Collegium on Inquiry in Action”というプログラムである。そこでは、人類学、生物学、コミュニケーション・文化、学習科学という 4 学科の教員・院生がこのプログラムに参加している。院生たちは、学生の学習について知るために、まず学習科学について学び、それをもとにティーチングのあり方を検討しているという（ロビンソン、印刷中）。教育改善において学生の学習に焦点が当てられる中で、学習科学が学際的な PFF プログラムにおいて共通教養とされている点は興味深い。必ずしも、上記の 3 つの特徴が引き継がれているわけではない。

このように、アメリカにおける PFF は、CGS と AAC&U の共同事業としての PFF プログラムを原型としながら、それにとらわれない形で継続されているといえるだろう。

2.2. 国内事例

国内では、FD の 1999 年の努力義務化をはじめとする制度的な後押しのもと、大学教員の資質向上に関する議論や取り組みが徐々に本格化している。ブレ FD はその名の通り、FD 活動の延長線上で取り組みが始められたといえてよい。そのため、それほど長い歴史をもっているわけではない。早くから取り組みを始めたのは広島大学であり、高等教育研究開発センターを中心に 1999 年から全学の博士課程学生向けに、「アカデミック・キャリアゼミ」という社会科学系研究科の共同演習科目を 2 単位相当のコースとして提供していた。これは、オムニバス形式の講義中心の授業であり、内容としては文系／理系研究者のキャリア形成、大学の自治と社会的責任論、授業見学、シラバス、評価等が盛り込まれたが、参加者の減少などの理由により 4 年間で中断したという（福留、2009）。前述したように、京都大学では FD 研究検討委員会主催による全学の大学院生を対象とした「大学院生のための教育実践講座」を 2005 年から実施している。ミニ講義、ディスカッション、ポディワークからなる丸 1 日のプログラムであるが、参加者の中から、より発展的な内容の講座への希望が寄せられたため、2008 年度からは、従来のコースを Basic コースとしてそれに平行開催する形で Advanced コースをもうけ、模擬公開授業・検討会、グループ討論を中心としたプログラムが行われている（河崎ほか、2010）。名古屋大学でも同時期である 2005 年より、高等教育研究センター主催による大学教員準備プログラムが実施されている。その内容は、授業デザイン、教授法、学生の発達・学習論などであるが、初年度は 3 日間のランチタイム（40 分）での実施であったものが（夏目、2009）、2010 年度からは教育発達科学研究科の正規科目として 2 単位を与える 4 日間のプログラムに拡張されている⁵⁾。

上記の取り組みは、FD 活動の延長線上でとらえられる。教育方法や技術に関する知識や、現在の大学の置かれている状況に関する理解、あるいは教育に対する意欲や、自分はどのような教育者になるのかといった信念等の醸成など、ファカルティを対象とした研修にも共通する要素がたぶんにある。しかしながら、マイクロティーチング等の形で模擬的に授業を実施することは可能であっても、実際に学生に教える活動を組み込んだプログラムではない場合、その効果には限界があると考えられる。一方、上記の知識や理解の獲得は不十分かもしれないが、TA 研修という形で現実の学習に関わる大学院生は数の上では多い。実際、日本の TA 制度は、「優秀な大学院学生に対し、教育的配慮の下に教育補助業務を行わせ、学部教育におけるきめ細かい指導の実現や大学院学生が将来教員・研究者になるためのトレーニングの機会提供を図るとともに、これに対する手当支給により、大学院学生の処遇の改善の一助とすることを目的とする」（1995 年度文部省通達文書）とされており、ブレ FD の理念と一致するところがある。しかしながら現実にはその制度は貧弱であり、問題点が多いことが指摘されている（子安・藤田、1996）。TA 制度を積極的に大学教授法研修のあり方へ拡充するべきだという提言もなされているが（近田、2007）、TA 予算の増額や採用枠の拡大、TA 業務の明確化、TA の給与や待遇面の改善、TA 制度の評価システムの確立など検討課題は多いという（北野、2006）。こうした中、北海道大学では早くから充実した TA 研修を実施しており、1998 年には組織的な TA 研修が行われている。同大学は、全学的な TA 研修をさらにすすめて、「TA の単位化」にも取り組んでいる。これは、「大学院生が従事する TA の実務または研修またはその両方について、それを履修単位として認定するための正規の授業科目を、大学院の教育課程に設定すること」であり、「いわば学内インターンシップのようなものである（栗原、2006、50 頁）」という。TA 研修を大学院の正規の教育課程に組み込むことは、TA に対する教育的な意義と同時に、教員の負担を軽減することからも重要である（小笠原、2006）という指摘は、大学教育の組織的な改善という意味からも注目に値する。

このように、一方で FD の義務化という外圧を契機としつつ、他方で多様化する学部教育改善という視点から、ブレ FD の試みは注目されており、近年ではよりアメリカの PFF プログラムに近い形での実施もみられる。たとえば、広島大学では、2007 年度広島大学大学院教育改革支援プログラム採択事業として、Ed. D 型大学院プログラムを開始しており、教育学研究科の博士課程後期の大学院生対象とした幅広いプログラムが試みられている。「先生のための先生」の養成を目的としており、各種講義に TA 業務を加え、かつ、広島大学内外で「教育実習」を行い、メンター教員（学外授業提供教員）の授業観察と授業実施、事後検討会などが加えられている（大橋・上野、2009）。筑波大学においても TF（ティーチングフェロー）制度を 2008 年から実施している。従来の TA とは異なり、授業の担当を可能とする TF という役割を新たに設け、選抜された TF に対して、研修プログラムを受講させるという。「将来大学に就職した際に、その第一日目から、十分な準備のもとに教壇に立つことができるようにする」ことを目標に掲げ、

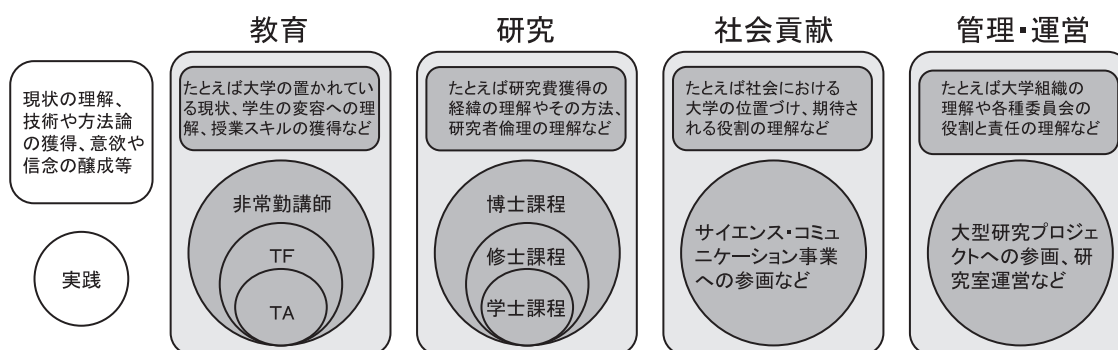


図1 プレFDの範囲

先進的な PFF プログラムを持つカリフォルニア大学バークレー校 GSI（Graduate Student Instructor, TF の別名）教育研究センターと連携しつつ、プログラムを構築中である⁶⁾。東北大学高等教育開発推進センターは、2010 年 3 月に認定を受けた教育関係共同利用拠点の拠点事業の一つとして、国際連携を活用した世界水準の大学教員養成プログラム（PFFP）を挙げており、日本の大学のモデルとなる大学教員養成プログラムを開発中であるという⁷⁾。

2.3. プレFDの範囲

以上のように、実際に実施されているプレFDの範囲は各大学によって様々である。ファカルティの職務を教育、研究、社会貢献、管理・運営にわけると、それぞれの役割に関する理解、知識や技術の獲得、あるいは意欲や信念の醸成などが考えられるが、いずれも実践が伴わなければ十分なレベルには達しないであろう（図1参照）。研究に関しては、これまで研究大学において学士から博士に至る過程で実践的に訓練がなされていると考えられる。教育に関しては、前述したように、TAやTF、あるいは本プロジェクトのように非常勤講師としての雇用等、責任と権限の範囲の異なるティーチングの経験をどうプレFDとして組み込んでいくのが課題である。社会貢献や管理・運営については、上述したPFFでは教育活動のみならず、サービス活動に関するメンターが確保され、各種の大学を訪問して組織目標を認識したり、教授会や委員会やFD活動に参加するなど多岐にわたる活動が組み込まれているが（吉良、2008）、日本においては、社会貢献や管理・運営に関する実践を明示的にプレFDとしてプログラム化する先行事例はみられない。しかしながら、たとえば2007年度から開始されたグローバルCOEは「人材育成の機能を持つ教育研究拠点」であることが重視されており、大学院生時代から共同研究者としてプロジェクト運営にも参画可能である。あるいは、日本の場合、博士課程の大学院生が研究室運営の一部を任されることもあるが、これを管理・運営面での実践ととらえることもできる。社会貢献の分野では、近年取り組みが行われているサイエンス・コミュニケーション事業（都築・鈴木、2009）への参加等を、この分野での実践ととらえることは可能であろう。いずれにせよ、近年、ファカルティの役割は、社会貢献や管理・運営などの分野においてもより複雑かつ広範になっており、何をどこまで準備段階で扱うのかは今後議論を要するところであろう。同時に、それらをどのように実施していくのか、たとえば大学院教育の正規科目として提供していくのか、報酬を伴う業務に研修を加えた形で実施するのか、あるいはこれまで慣習的に行われていたものを含めて組織的にプレFDとしてプログラム化していくのか等、今後、具体的な実践を通して議論を進めていく必要がある。

3. 京都大学文学研究科プレFDプロジェクト

3.1. プロジェクトの概要と実施体制

文学研究科プレFDプロジェクトは、文学研究科のODという正規ファカルティの予備集団を対象としたプレFDである。2009年度から開始されたこのプロジェクトは、研究室出身のODを非常勤講師として大学が雇用するOD支援策と、教育経験の無い、あるいは浅い講師による授業の質の担保というジレンマを解くべく、文学研究科から発案された事業である。本プロジェクト発足の経緯の詳細は第5章で述べるが、ここでは実際に実行に移されたプログラムを概観する。

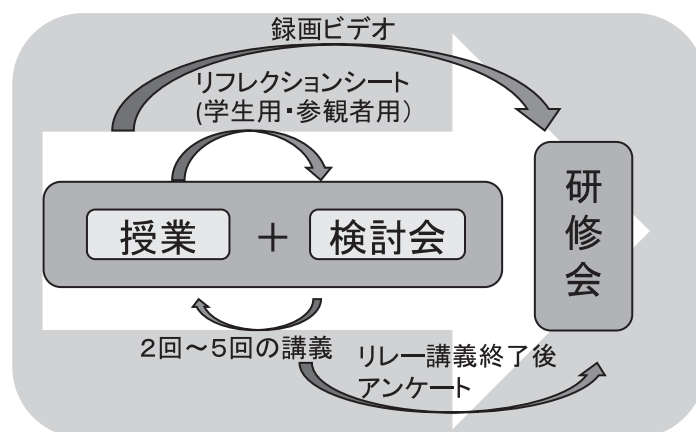


図2 文学研究科プレFDプログラム

表2 プレFDプロジェクトの参加者数（文学研究科）

	2009 年度（前期・後期）		2010 年度（前期・後期）	
講師	哲学基礎文化学系ゼミナールⅠ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ	25	哲学基礎文化学系ゼミナールⅠ・Ⅱ	15
	基礎現代文化学系ゼミナールⅠ・Ⅱ	6	基礎現代文化学系ゼミナールⅠ・Ⅱ	10
			行動・環境文化学系ゼミナールⅠ・Ⅱ	11
教務補佐員	1		4	
文学研究科教員	2		6	

本プログラムへの参加者となる OD は学部生向けリレー式入門講義を実施し、それらを同僚に公開し、授業終了後に授業検討会を行う。自ら授業を実施するだけでなく、他の OD の授業参観を行い、授業検討会に参加する。半期の授業でこのサイクルを繰り返し、学期終了時に研修会を実施し、その参加をもって総長名の修了証を授与する（図2）。

本プロジェクトへの参加者数は表2に示した通りである。初年度は2つの系、半期に3コースずつの授業が実施され、31名の講師を対象としてスタートしたが、2010年度には参加する系が3系となり、運営に加わる教員も当初の2名から6名へと拡大している。

プロジェクトは、全学組織であるFD研究検討委員会が実施者となり、それを媒介として文学研究科と、高等教育研究開発推進センター（以下、高等教育センター）が連携し、教育推進部の支援のもとで企画・立案・実施を行った。これは、総長名で修了書を発行するためにも本取り組みを京都大学の正式なプログラムに位置づける必要があったからである。図3は、2010年度当時の本プロジェクトの実施体制を示したものである。灰色で示した教務補佐員は学部・研究科とセンターをつなぐリエゾンとしての役割を期待されるものであり、本プロジェクトを実施する上で重要な位置づけを担っている。初年度は、予算措置が間に合わなかったため、高等教育センターで雇用し、次年度からは文学研究科で雇用された。いずれも文学研究科出身の若手であり、2009年度は1名で開始されたが、次年度からは各系の授業に連続して参加する系担当教務補佐員3名に加え、それらを統括するとともに、高等教育センターとの連絡調整役として1名の合計4名が雇用された。2010年度の教務補佐員は、前年度の本プロジェクトに講師として参加したODであった。教務補佐員の業務は、各授業におけるビデオの撮影、ミニ検討会での司会進行、学生のリフレクションシートの回収と検討会でのその内容の紹介、コーディネーターとなる教員とセンター教員との連絡調整、授業後のメーリングリストでの授業内容と検討会の内容の報告、研修会での補助など多岐に渡る。高等教育センターと文学研究科のプロジェクト担当者は年に数回の対面による会議と、スタッフ用のメーリングリストで情報共有を行った。また、教務補佐員とセンターのコーディネーター教員はメールも含めて頻繁に連絡をとり、プロジェクトの円滑な遂行を図った。

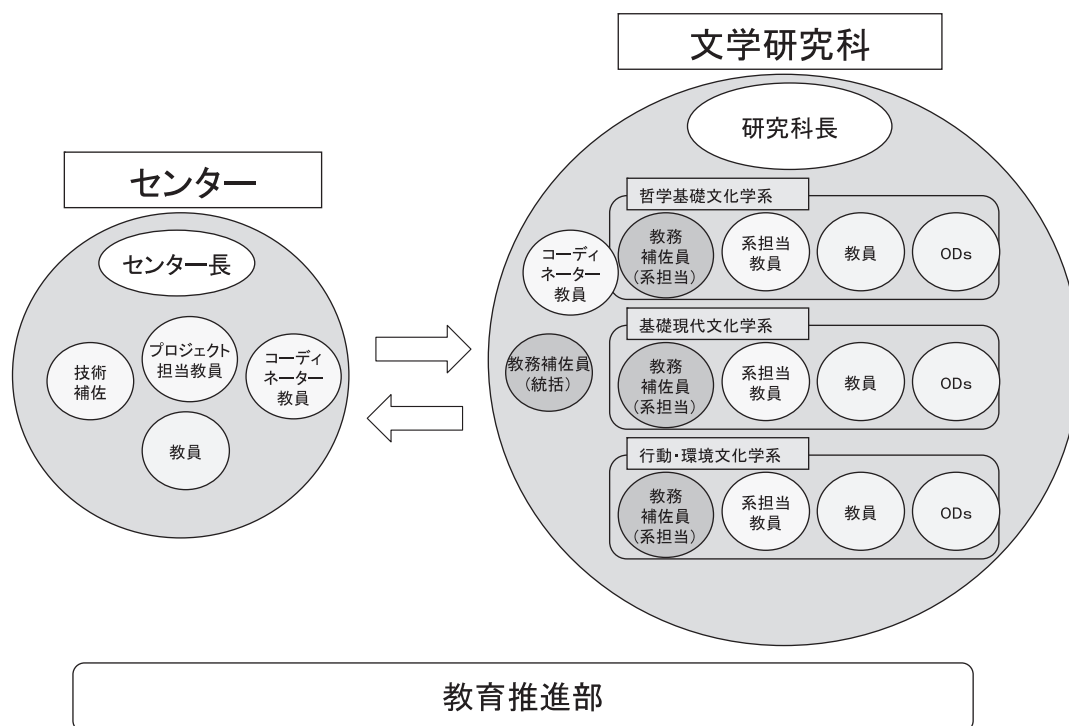


図3 プロジェクトの実施体制

表3 ミニ検討会の流れ

内容	話者	用いたツール	目安となる時間
(1) 参観者からの感想	参観者	リフレクションシート（参観者用）	10分
(2) 授業者からの感想	授業者	特になし	3分
(3) 学生からの感想	教務補佐	リフレクションシート（学生用）	2分
(4) 自由討議	全員	特になし	5分

3.2. 公開授業と検討会

このプログラムでは、自分自身で実施した授業を出発点としながら、相互に授業を検討しあう場として授業検討会が中心に据えられた。これは、高等教育センターが1996年より実施してきた公開授業・検討会が形を変えて引き継がれたものである（松下、2009）。同センターが実施してきた公開授業・検討会にはいくつかのステージがあるが（田中、2004）、共通しているのは、授業後の検討会を重視することであり、これまでは通常60分から90分程度の検討会が行われてきた。しかし、今回は授業参観ならびに検討会への参加を修了証授与の要件としたため⁸⁾、参加者への時間的な負担を鑑み、毎回の検討会の実施時間の目安を20分とする「ミニ検討会」を実施することとした。

また検討会では多様な視点の共有が重視されているため、検討会の場で授業者、参観者、学生という3つの視点の共有を目指して参観者用、学生用それぞれのリフレクションシート⁹⁾を利用した。ミニ検討会の流れは表3に示した通りである。実際には授業者からの感想と学生からの感想は入れ替わることもあり、また、参加者の人数によっては20分を上回ることも多かった。すべての発話はICレコーダーによって記録された。さらに、授業の内容と検討会における討議事項は教務補佐員によってその週のうちにまとめられ、全プロジェクト参加者を登録したメーリングリストにより配信された。これにより、担当教員はプロジェクトの進行度合いを知ることができるとともに、参加者は他の授業や検討会においてどのような内容が扱われているかを共有することが可能となった。

表 4 2009 年度後期研修会プログラムの実際

時間	プログラム	内容
14:00	開会式	開会の言葉
14:05	セッション 1. アイスブレイキング	自己紹介と公開講座を担当しての感想
14:25	セッション 2. ビデオ視聴	講義ビデオの視聴
14:40	セッション 3. 個人ワーク	ワークシートとリフレクションシートを用いた講義の振り返り
	セッション 4. 個人ワーク発表	
15:10	セッション 5. 学生の声の紹介	受講生に対するインタビュー結果の紹介
15:20	セッション 6. ミニ講義	高等教育研究開発推進センター教授・松下佳代「大学授業をどう創るか」
休憩		
15:55	セッション 7. グループディスカッション	テーマ別にグループ編成
16:25	セッション 8. 全体ディスカッション	各グループからの発表と全体討論
17:05	閉会式	閉会の言葉、修了証授与
17:15	情報交換会	

3.3. 研修会の目的とデザイン

研修会は、高等教育センター教員が中心となってプログラムを開発し、半期ごとに実施した。研修会のプログラムは、授業へのアプローチに関する多様な選択肢の獲得と自己の授業の相対化を目的として構成した。そのため、1) ミニ講義による情報提供、2) 授業デザインの振り返り、3) テーマ別のディスカッションという大きく3つのプログラムによって構成した。また、互いに実施した授業を出発点とするため、プログラムの始めには、授業の録画ビデオを各自1分ずつ抽出して編集したものを視聴した。さらに、コースを終了した学生の感想を提示するため、2009年度後期からは、学生インタビューの結果の報告を組み入れた。学生インタビューは高等教育センター教員が実施し、文学研究科教務補佐員がまとめを行うという分業を行った。

表4は、2009年度後期に実施された実際のプログラムである。1) の情報提供に関しては、2009年度は「大学の置かれている現状」に関するもののみであったが、2010年度は教授スキルや他大学における具体的な実践事例に関するものも組み込んだ。これは、プロジェクト参加者からの評価を受けて変更したものであるが、この点については第4章で詳述する。2) の授業デザインの振り返りに関しては、個別の授業を振り返り、検討しあうためのツールとして、Engeström (1994) の提案した枠組みを日本の大学の授業形態に即した形に改変したものを開発し、利用した(田口ほか、2010)。また、参加者同士の交流も本プログラムにおいては重要であると考え、閉会式のあとに情報交換会を設定した。情報交換会で供される飲食物は文学研究科の教員たちからの寄付で賄われた。

4. 未来のファカルティは本プロジェクトをどのように経験したのか

プロジェクト参加者は、プログラムに参加するODのほか、教育推進部等の職員、高等教育センターと文学部の教員、教務補佐員が含まれ、それぞれの立場からの評価が可能であるが、ここではまず、教務補佐員からのプログラム全体の評価について述べ、次いで本プログラムの対象者であるODからの評価を中心に論じる。教務補佐員からの評価を特に取り上げたのは、2010年度の教務補佐員である4名は、彼・彼女らもまたODであり、かつ、先述したように、昨年度のプロジェクトへの参加者でもあるために、未来のファカルティを育てるという本プロジェクトを多様な視点から評価するにふさわしい立場にあると考えたためである。

4.1. 教務補佐員からの評価

前述したように、2009年度に1名、2010年度は4名の教務補佐員がプロジェクトの運営に関わったため、この5名に対して、以下の3点についてアンケート調査を行った。具体的な質問項目は以下の通りであり、自由記述による回答を求めた。

■質問項目

- 文学研究科プレ FD の良い点について
- 文学研究科プレ FD プロジェクトの問題点
- 文学研究科プレ FD プロジェクトを今後良いものにしていくための視点や方法

分析に際しては、以上3点の質問項目について、得られた記述を内容ごとに分節化し、類似したものをまとめてカテゴライズするという作業を行った。カテゴライズにあたっては、初めに分節化した自由記述を内容ごとにまとめて小カテゴリーを生成し、その後小カテゴリーを意味内容が類似しているものどうしでまとめ、それを大カテゴリーとした。分析の結果得られたカテゴリーと自由記述の例について、以下に示す。

1) 文学研究科プレ FD プロジェクトの良い点

はじめに、文学研究科プレ FD プロジェクトの良い点について尋ねた結果得られた記述を整理したものを表5に示す。誰にとって良い点であったのかという視点から「担当教員にとって／教務補佐員にとって」「プロジェクト運営にとって」という二つの視点を得られた。教務補佐員はODもしくは大学院生であり、授業を担当した教員と近い立場にいる。したがって、担当教員としてという視点と教務補佐員という視点は区別せずに取り扱うことにした。また、大カテゴリーとしては「授業」「人間関係」と「責任の分散」が得られた。「授業」や「人間関係」を構成する小カテゴリーや記述例から、大学教員になるための教育実習という本プロジェクトの目的が達成されていることがうかがえるだろう。また、相互に学び合うことによって教育や研究に対する意識の深まりが見られたことは、相互研修型FD（田中、2002）を目指す高等教育センターの方向性とも合致した結果であると考えられる。

表5 文学研究科プレ FD プロジェクトの「良い点」

誰にとっての よい点か	大 カテゴリー	小 カテゴリー	記述例
担当教員に とって／ 教務補佐員に とって	授業	客観視	「他の授業を見た上で、その後の検討会に参加を重ねていくと、それにより自らの授業法を客観視することができるようになった」
			「自らの授業を（なかば強制的にはあるが）客観的に振り返り、反省の機会を持つことができる点が、高く評価できる」
		大学教員への 移行	「研究中心の大学院生から教育のスキルが必要になる大学教員への架け橋として、本プロジェクトは有効に機能している」 「大学教員になるための授業構成法を学ぶという現場のニーズは高い」「大学教員の教育実習としての本プロジェクトは、現場のニーズにもとづくものであり、その機能が大学・大学院の中に取り込まれて有機的に組織されることは現場の講師にも大学という組織にとっても必要かつ有益だろう」
	人間関係	他者との学び	「授業に対する意見や感想も（他の研究室からの意見や感想は）、専門外ならではの新鮮な切り口や視点があり、よい刺激となっている」 「このプロジェクトのよい点は、やはり担当講師が授業を行い、そしてそれについて他の担当講師と授業研究できるところだと思います」
		意識の共有	「授業や就職などについて同じような悩みや疑問を抱いている者同士の交流の場としても、プレFDは機能していると言える」 「同じ系の『横のつながり』ができ、『良い授業をする』という共通の目標に向かって『絆』が生まれた（ように思う）」
		横のつながり	「専門研究がたこつば化している中で、このプロジェクトを通じて横のつながりを持つことは、自分の研究を進める上でもよい影響を与えています」 「（横のつながりができたことで）専門の研究に没頭してばかりいては得られない広い視野を得る機会になったと思う」
プロジェクト 運営にとって	責任の分散	発言の容易さ	「事実上（書類上の如何に関わらず）、実務に関する最高責任『者』はいなかったようです（強いて言えば、各部局間の会議が、最も責任を負うものであったように思います）が、このことは、教務補佐も会議に参加し発言できたゆえに、よかったのではないかと思います」

表6 文学研究科プレFDプロジェクトの「問題点」

大カテゴリー	小カテゴリー	記述例
授業と事後検討会	講師の不安	「経験のないまま大学で、しかも京都大学で講義するというに強い不安を感じる講師の方を幾人か見てきました」
	授業内容の設定	「(大学では何を教えるべきかという点に不確定性が存在するため) 教える側と学ぶ側でプレFDの授業内容に関して、何を教えるか、何を学びたいかという間に、齟齬が生じやすいという構造的な問題点が存在する」
		「本プロジェクトに対して単なる概説性だけではなく、専門性を求めるニーズも無視することはできない。それにより、教える側で専門性と概説性のバランスをどのくらい取ればいいのか、という迷いが生じ、学生間でもそれに応じて多様な欲求が分裂する方向にある」
	京大という文脈	「京都大学のみでプレFD研修を受けたとしても、他大学でその成果を発揮できるかどうかは未知数です。現実的に考えた時、このプロジェクトに参加する担当講師の先生方の多くが京都大学以外に就職することになるでしょうから、京都大学の学生だけを対象にするプレFDでは心もとないところがあります」 「プレFDという視点と京大らしさという点のいずれを優先すべきか、迷うことが度々ある。つまり、『今後の(京大に限らない)大学での授業、もしくは就職試験での模擬授業などを想定した授業』という視点から評価すべきか、『京都大学文学部での授業』という視点から評価すべきかという違いである」
人間関係	他の教員の理解のなさ	「教育栄えて研究減ぶという考えがいまだ根強いように感じる」
		「プレFDに好意的な先生でも、良い教育=良い研究者(=後継者)育成としか捉えておらず、研究者を志望しない=大学院に進学しない学生が度外視されているように感じるものがしばしばある」
研修会	プログラム改善の必要性	「全体的に時間が足りず、内容がつまみきれすぎている」
プロジェクト運営	他系の不参加	「就職を目指しているOD個人が、たとえプレFDプロジェクトに参加し、修了証を得たいと考えても、系全体がプロジェクトに不参加の場合、個人の希望はかなえられない」
	責任者の不在	「勿論、最高責任『者』の不在ゆえの混乱もありました。典型的には、講師や教務補佐が文学部で聞いた話と、高等教育センターで聞いた話が食い違うというものです」

2) 文学研究科プレFDプロジェクトの問題点

次に、文学研究科プレFDプロジェクトの問題点について尋ねた結果、得られた記述を整理したものを表6に示す。大カテゴリーとして「授業と事後検討会」「人間関係」「研修会」「プロジェクト運営」と、様々な水準のカテゴリーが生成され、教務補佐員はプロジェクト全体に対して様々な問題点を感じていることが明らかになった。特に「授業と事後検討会」を構成する小カテゴリーである「授業内容の設定」については、実際に授業を担当した非常勤講師からも類似の意見が多く出されており、また、事後研修会でも度々議論のテーマとしてあがっていた。この点について、「プロジェクトとしては方向性を設定しない」という方向性も含めて、プロジェクトの立場を明確に示す必要があるかもしれない。

それでは、教務補佐員はこれらの問題に対して、どのような改善案を提示したのだろうか。その点について次に述べる。

3) 文学研究科プレFDプロジェクト改善のための視点・方法

本プロジェクトが抱える問題点に対して、教務補佐員からは様々な改善のための視点・方法が示された。その内容を整理したものを表7に示す。表7では、提示された改善案にカテゴリー名を付け、その改善案によって改善することができるとされた問題点を対応させて表記した。また、改善案と問題点の具体的な関連について書かれた記述を記述例としてあげた。そして、それぞれの改善案が本プロジェクトのどの側面に位置づいているのかという点から「内容的側面」「形式的側面」「対人的側面」の3つに分類した。多方面で問題とされている「授業内容の設定」については、具体的な対応も含めた豊かな記述が得られ、「授業内容の方向性の決定と明示」が重要であることが示された。示された具体的な対応は次の通りである。

表7 文学研究科プレFDプロジェクト改善のための視点・方法

	改善案	問題点	記述例
内容的側面	授業の方向性の決定と明示	授業内容の決定	「学生に向かってプロジェクトの方向性を明示することは必要である。本プロジェクトはシラバスなどで方向性を事前にもっとわかりやすく説明する必要がある。そうしないことで実際に学生にも混乱が生じているからである。事前説明を丁寧に行うことで、教える側と学ぶ側の齟齬は解消されないまでも、許容可能な範囲内に収まるだろう。さらにはそのことにより、本プロジェクトの全体的な方向性や目的が参加者全体に共有され、参加者がプレFDをより有効に活用できることにつながると考えられる」
形式的側面	事前研修	講師の不安	「ここでは前年度の授業のDVDを上映して、授業の感触を掴んでもらうことで講師の不安の解消に努めます。また、検討会の趣旨を説くとともに、可能ならば検討会を撮影したビデオを上映するなどして全体像を理解してもらうとよいと思います」
		京大という文脈	「『今後の（京大に限らない）大学での授業、もしくは就職試験での模擬授業などを想定した授業』という視点から評価すべきか、『京都大学文学部での授業』という視点から評価すべきかという問題については、このような違いがあることを各講師が事前に認識し、どちらを目指して授業するのかを考えて授業計画を組み、検討会ではそれに従って評価すべきである。そのためにも、プレFDに参加する各系で、半期のリレー講義が始まる前に研修会を行うことを提案する」
	他大との連携	京大という文脈	「大学コンソーシアムを活用して他大学の学生を相手にした講義ができるような環境だとプレFDの効果が一層高まるでしょう」
	研修内容の事前連絡	プログラム改善の必要性	「全体研修会の時間的問題については、たとえば、事前に用意したワークシートに対する反省や、当日グループに分かれて行うディスカッションの内容について、参加者に事前に通知し、あらかじめ考えてきてもらうことで、時間の短縮が図られ、ディスカッションやミニ講義に多くの時間を割くことができる」
対人的側面	部局による精神的バックアップ	他の教員の理解のなさ	「結局は文学部の全面的なバックアップをお願いします、ということに尽きると思う（情報交換会にポケットマネーで飲食物を提供していただくなどの物理的・経済的バックアップも、もちろんありがたいが、ここで言っているのは精神的なバックアップ）」

「本プロジェクトの問題点に対応するためには、二つの方向性が挙げられる。一つは、教科内容の不確定性をできるだけ狭めていく方向性。もう一つは、不確定性のあることを大学教育の特徴としてポジティブに受け止め、それを活かしていく方向性である。まず、不確定性を減らす方向性であるが、これはその分野の概説を網羅的、体系的に教えるというものである。次に、不確定性をそのまま活かす方向性であるが、これは概説性を排除することを意味するのではなく、専門性を教えるために必要最低限の概説性を授業に取り入れる方向性である。このように、教育内容が不確定であるということに対しては、主に二つの対応可能な方向性があり、それぞれに長所と短所をもっている。教育ということに専念するならば前者の概説性の方向性、研究も含めた高度な大学教育が可能などころでは後者の方向性があるように思われる。このように整理すると、京都大学文学部では後者のやり方がより適合的だと思われる。」

このように授業の方向性を示すという点については、先にも述べたプロジェクトの立場を明確に示す必要性と対応しており、授業を行う非常勤講師にとって自らの授業構成を考える上で重要であるだけでなく、上の記述にあるように授業を受講する学生にとっても大きな問題となるため、今後検討していく必要のある課題であると考えられる。また、「形式的側面」を構成する3つの改善案は今後の本プロジェクト運営にとって重要な視点である。学内研修の質の向上や量的拡大、そして学外との連携は、本プロジェクトに参加した教員の教育効果を上げるかもしれない。しかしその一方で、彼らの研究時間の減少や、プロジェクトに頼った大学教育への関わり（自主的な教育活動の減少）を引き起こしてしまうかもしれない。本プロジェクトの問題点としてあげられた「授業内容の設定」では本プロジェクトの方向性を示すことの重要性が指摘されたが、運営側のプロジェクト参加者への関与の程度についても、プロジェクトの方向性を示す必要があると考えられる。

最後に、「対人的側面」を構成する「部局による精神的バックアップ」の重要性についてはいまさら指摘するまでもないだろう。本プロジェクトに参加している教務補佐員や講師は皆、OD や PD であり精神的にも金銭的にも不安定な立場におかれている。彼らの周囲にいる者は、その状況を理解し、そして彼らの取り組みを見守るという視点が必要なのではないだろうか。

4) まとめ

第一に、教務補佐員からの評価によって示されたのは、リレー講義による「授業」の困難さだと考えられる。それは授業の方向性をプロジェクトとしてどう定めるかという点に関わる問題である。先に示したように、本プロジェクトの問題点として「授業内容の設定」があげられた。そして、プログラムに参加した OD からの評価にもどのような授業を行うのかという点に関する問題があげられた。通常、授業の方向性はその授業を担当する教員が決定する。その方向性にそって教員は授業の内容を構成する。教員は、半期の授業の中で、学生の反応によって学期の初めに考えていた方向性の修正を迫られたり、それによって内容の大幅な改変を行う必要が生じたりすることもある。一部の例外を除けば、授業の方向性が外部から決定されることはないし、授業者が外部の人間に方向性の決定を求めることもない。しかし本プロジェクトは一部の例外であった。複数の講師がリレー形式で行う授業であること、非常勤講師の教員としてのキャリアが十分ではないことから、授業の方向性のある程度プロジェクトを運営する側で定める必要があったという事実が、教務補佐員からの評価からうかがえる第一の点であるだろう。この点については、先述している通り「方向性を定めない」という方向性も含めた上で議論し、本プロジェクトに参加する OD に示していく必要があるかもしれない。

第二に、授業の方向性がプロジェクトとしてはっきり示されていないという問題について、教務補佐員の評価から、OD 間のやりとりによってその問題を解消しようとする流れが見られた。これは、表 5 に示した「他者との学び」「意識の共有」といった小カテゴリーからうかがうことができる。OD が単独で決めることが困難な授業の方向性について、他の授業者の授業を観察すること、そして授業内容を検討会で議論することによって、OD 個人個人が、自らの方向性を軌道修正する、もしくは反省する機会となったのではないだろうか。授業の方向性が事前に明確に示されることはなかったが、授業と検討会を通じて、それが作られていったといえるかもしれない。教務補佐員に対するアンケートによって得られた表 5 の「人間関係」といった大カテゴリーや「他者との学び」という小カテゴリーからわかるように、教務補佐員は検討会の有効性を一定程度認めているといえる。本プロジェクトが持つ問題点に対処する機能を持つ授業参観と検討会、これが教務補佐員からの評価からうかがえる第二の点であると考えられる。

今後は、第一に示した授業の方向性の事前の提示を行い、ある程度リレー講義の方向性を定めること。そしてその上で第二に示したように検討会の持つ相互研修という機能に着目し、事前の方向性がどのように議論され、変容していくのかという点も含めてプロジェクト全体の構成を考えること。こういった作業が必要になるだろう。

4.2. プログラムに参加した講師からの評価

プログラムに参加した講師からの評価を得るため、2009 年度の前期、後期に実施した研修会への参加者に対して、研修会への評価アンケートを実施した。また、2009 年度のプレ FD プログラムへの参加者全員 (31 名) に対して、本プログラム全体に対するアンケートを実施した。具体的な質問項目は以下の通りであり、自由記述による回答を求めた。

■質問項目

- ・研修会に対するアンケート
 - 良かった点、参考になった点
 - 改善した方がよいと思われる点
- ・プログラム全体に対するアンケート
 - 良かった点
 - 改善すべき点
 - 来年度以降もプレ FD を継続すべきかどうか、継続するとしたらどのような形が望ましいか

上記資料をもとに、本節では、講師が本プログラムをいかに評価したのかを見る。その際、一つの視点を定めるこ

ととする。実際、講師たちがみな同じ評価を下したわけではない。出身研究室や講師歴、その他の要因によって多岐にわたる評価がみられる。のみならず、ときには本質的な点において互いに対立する評価もみられる。このような事情にあっては、ここで、あらゆる評価の記述を網羅することはできず、何らかの選択は避けられない。ここでは、同一の講師を、二つのアスペクト、すなわち 1) OD、2) 授業者において現れる者としてみる。そうして、本プログラムの意義を基本的には認めたうえでその改善・発展への寄与を意図する記述が、それぞれのアスペクトのもとに選択・整理され、報告される。

1) OD としての講師

講師は、研究者としての自らのキャリアにおいて、将来のファカルティへと向かいつつある者としては、OD である。OD は、a) 非常勤講師としての身分保障、b) 大学施設（とりわけ図書館）の利用の便宜、c) 将来の就職における有利さの 3 点において、プロジェクトを肯定的に評価した。なお、c) が、主に講師の経験の浅い OD たちによって挙げられたことには注意を要する。「今後教育者としても人生を歩むことになる者にとってそのまさに一歩目である OD 1 年目から京都大学で授業を行うということが何にも代え難い貴重な経験となるだけでなく、他の非常勤ポストにつくための教歴をつけるという意味で、必要不可欠であると思われる」（講師 A・講師歴 1 年）。とはいえ、プログラムへの参加が就職において有利であるか否かは、これから実証されるべき事柄である。

なお、OD＝講師は、同じ時点において、同じ身分の OD＝講師とともにある者としてもある。文学部に属する専修の多様性ゆえ、研究室が異なれば、その文化も大きく異なることがある。ここで、教育に関する価値観や態度の相違という問題が生じもする。それにもかかわらず、というよりむしろ、それゆえにこそ、異なる研究室に属する講師との交流により、講師自身の研究や生活が刺激されるという、実際にプログラムが実施される前には思いがけぬ利益が、次のように多く指摘された。「今回の FD 研修では、自分と似たような状況にあるにもかかわらずこれまでまったく没交渉に近かった他研究室の OD と、同じ課題に一緒に取り組む中で、いろいろな意見交換ができた」（講師 B）、「研究上だけでなく、精神的にも得るものが多かった」（講師 C）。そのため、文学部に限らず、他学部における同様の試みがあるならば、それにも参加したいという希望すら挙がっている。

2) 授業者としての講師

講師は、学生に向かい授業を行う者としては、授業者である。そして、これがプログラムを評価する主体の最も重要なアスペクトであるといえる。本プログラムの特徴をなす、授業後の検討会も、学期末の研修会も、授業をめぐってのものであり、それゆえプログラムの評価、プログラムの改善点の指摘もまた主にこれをめぐるものとなるからである。

そこで問題となったもののうち、いわば焦点は、「良い授業とは何か」という問題である。これは、それ自体としては、大きな問題であるが、ここでは本プログラムの事例にそくしてごく手短かに確認するとどめる。授業は学生のためになされる以上、当然、この問題を考えるうえでは学生が決定的な位置を占める。学生も（少なくとも潜在的には）本プログラムへの重要な参加者であり、そして本プログラムを評価しうる主体であり、実際に、授業後のリフレクションシートや学生インタビューにおいて評価した。しかし学生の間で授業の「良さ」の評価はわかる。たとえば、その学生が、研究者志望・大学院進学志望であるか、就職志望であるかによって。それではどうすればよいのか。授業を行う側における、授業の方法論が必要である。その方法論は可能であるのか。必要である以上は、もちろん可能でなければならない。可能であるとすれば、その方法論は授業の前に学ばれるものなのか、授業の後に具体的な検討を通じて獲得されるものなのか。授業者にとって、これは択一的な問いではない。方法論は事前に学ばれうるし、事後に具体的な検討を通じて獲得されうるものでもある。この問題に関して、授業者による研修の評価および批判を、A) 事前と B) 事後の二つに関して整理する。

A) 初年度（2009 年度）には事前研修が行われなかったが、これが要望された。その目的ないし理由は以下の 3 点である。第一に、上述のような方法論の事前の学習。「授業をする前に、そもそも授業とはどのように構成するものであるのかといった、簡単な講習会のようなものがあれば、初めて授業を展開する者にとっても参考になりその結果、最初の貴重でありながら僅かしか与えられない経験の場を、より有効に使うことができたのではないかとも思われました」（講師 D）。しかしそれだけではなく、第二に、講師同士における事前の意思の統一。これは前述したような講師同士の連帯をより一層強固にしうるだろう。また、第三に、リレー講義全体のプランの統一。2009 年度のリレー

講義では、いずれの系においても、授業の内容や方法の決定はそれぞれの授業者の自由に任された。それゆえ、プランの統一は当該年度のリレー講義の枠全体のデザインと反するもののようにみえる。しかし、このような授業デザインの自由とプランの統一とを両立させることは可能だろう。たとえば、授業内容は授業者によって雑多であっても、その排列の仕方は、より入門的なものから始めるようにすることはできるだろう。

B) 授業後の具体的な検討は、次の2点において肯定的に評価された。第一に、ワークシートの作業において、自分の授業のDVDを見ながら分刻みで構成を分析し検討することを含め、自らの授業の客観的な検討を可能にしたこと。「自分の授業をビデオに撮り、一回の授業について分単位で内容を分析したり全体の構成を見直したりすることによって、反省的に考えることができた」(講師E)。経験の少ない講師も、自分の授業を客観的に見る機会は少ないため、この点を高く評価する。「自分の教える所を客観視する場は、なかなかありません。今回実際に授業をした後で意見を聞くことで、無自覚だった癖などに気づいたり、参考にできた点もたくさんありました」(講師F・講師歴4年)。そのみならず、第二に、他の授業者の行う授業の参観や、研修会でのビデオ上映による授業紹介によって、授業の方法の多様性、授業の工夫の余地を認識させたことも評価された。

しかし、いかに工夫すべきか。授業のどの部分をどのように変えるべきか。授業のどの部分がどのように良く、どの部分がどのように悪いのか。2009年度の研修会は、時間の制約もあり、この点の検討には不十分であったことが指摘され、より具体的に授業を分析・検討することが要望された。そのために、具体的には、次のような提案がなされた。a) 研修会では、各授業者の授業が、それぞれ1分、ビデオで上映されるのみであったが、ビデオをさらに長く詳しく見ること。それを見つつ、b) 議論の時間をさらにとること。また、その際には、c) 教員からの積極的な参加や助言があるとよい。のみならず、中学校や高校における教育実習のような、教員による教育の要望もみられる。d) その際また、授業の何が良かったのかについての問いには、必ず、学生による「良さ」の評価をも折り返さなければならない。それゆえ、研修会が開かれるまでに、そのデータの蓄積が必要となる。しかし、2009年度は、そもそも授業に出席した学生自体が少なく、インタビューが行われたのは更に一部の学生に対してのみであった。それに加え、彼らはおおよそリレー講義に好意的な学生であった。とすれば、学生による評価を正確に把握するためには、少なくとも、インタビューは出席した学生全員を対象に行うべきであろう。なお、a) と b) とを実行する場合、研修会の時間は、実際に費やされた3時間を大幅に超えることになるはずである。

「はたしてプログラムは有効だったのか」。この最終的・決定的な問いに答えることができるのは、しかし、プログラムに参加した講師だけではない。「大所高所から見れば、このプロジェクトの真の成否は、今回参加した私たち講師陣がファカルティにならないと分からないと思う。『研修修了書』が就職に際して本当に有効なのか否か(『乱発』にすぎなかった、という危険もありうる)は、ある程度長いスパンを取った追跡調査—学振特別研究員に対して行われているような—をしてみなければ分からないだろう」(講師G)。この点を理由として挙げる者を含め、殆どの講師はプログラムの継続を望んでいる(継続すべきでないとの回答は得られなかった)。そのためには、本節にて報告された評価をも踏まえたうえで、持続的な制度が構築されていかななければならない。

4.3. 本プロジェクトの評価

以上のように、本プロジェクトは、1年半の実施を経て、その効果と課題が明らかとなりつつある。まず、プロジェクトの効果としては、「授業」を自ら振り返り、あるいは「授業」について系を越えて語り合う機会が得られたという点で意義が見いだされており、何よりも文学研究科の中に「教育という関心事でも結ばれているという文化」(田口、印刷中)が育まれつつあるという点で大きな効果をあげたといえるだろう。また、次章で詳述される、本プロジェクト発足の直接的な動機であった「OD支援」という意義については、プロジェクト参加者の誰もが一致して認めており、それは単なる身分保障と図書館等の施設利用の便宜を越えて、OD同士の人的交流の場が新たに創出されたという意味でも効果があったといえる。もっとも、人的交流、文化の創造といった効果は、今のところプロジェクト参加者に限定されており、教員については、教務補佐員が「他の教員の理解のなさ」を問題としてあげていることにもみられるように、まだ十分波及しているとはいえない。さらに、プロジェクト参加者が具体的にどの程度、「教育者として成長したのか」という観点についても十分な評価は行えていない。前節で述べたようにある程度のスパンを取った追跡調査が必要であるし、その際の評価基準もまた、本プロジェクト参加者間で常に創り続ける必要がある。

2章で整理したように、ブレFDとしてどこまでを扱うのかは、実施者ごとにばらつきがあるが、本ブレFDがどの範囲をどの程度扱っていくのかについては、今後、他大学の先行事例を参考にしつつ検討していく必要がある。特に、京都大学という文脈に限定した中で「良い授業」を追求していくことでよしとするか、あるいは京都大学以外の文脈を何らかの形でプロジェクトのデザインに組み込むべきかについては、事前研修の整備や事後研修の充実などを含めて、実施体制を再検討していく必要がある。

最後に、本プロジェクトの授業を受講した学生からの評価は、重要な観点であるが、これについては受講生に対するアンケート調査とインタビュー調査を継続中であり、別途、報告の機会をもちたい。

5. プレFDの今後の展望

本章では、まず1) 文学研究科のブレFDが企画された経緯について触れ（5章1節）、次に2) プレFDの意義を、「人文系大学院の役割やそこで学ぶ大学院生のキャリア目標そのものの再定義」という、広い文脈の中で捉え直し（5章2節）、さらに3) プレFDが直面している課題とその解決策の見通しを示した上で（5章3節）、4) 人文学の維持・発展という観点からブレFDの役割を考察する（5章4節）。これらの論点を通じて、全体として、ブレFDの今後の展望を描くことが本章の目論見である。

5.1. プレFDの経緯：ジレンマとその解決

文学研究科のブレFDは、研究科のみならず、京都大学全体にとっても初めての試みだったが、実際のところ、それは、大学教育についての何らかの理念から出発したものでも、文学研究科におけるFDの推進といった動機から企画されたものでもなかった。むしろ、それは、教授会に対して、いささか唐突に提案された「オーバードクター支援策」がもたらした、ある種の「ジレンマ」を解消するために発案された。ブレFDの計画は、「OD問題」という、FDとは異なった文脈の中で、いわばアドホックな仕方でも生み出されたのである¹⁰⁾。

2008年秋、当時の芋坂直行文学研究科長は、研究科長裁量経費を当てることで、研究科出身のOD多数を非常勤講師として採用し、（文学部に6つある）「系」ごとに、主として学部一・二回生向けの、入門リレー講義を開講する案を教授会に示した¹¹⁾。研究科長によれば、その目的は二つ。一つは、研究室の先輩に当たるODと直接触れ合う機会を学部生に与えることで、学部生の、専門の研究に対するモチベーションを高め、ひいては（近年、低迷気味の）大学院進学率を向上させること。二つ目の目標は、多数のODを文学研究科の非常勤講師に任用することで、彼ら彼女らに大学生向けの授業を行う機会を提供するのみならず、大学の図書館やコンピュータアカウントの利用の権利や日本学術振興会の研究助成への応募資格を与えるなど、研究上の有形無形の便宜を図ること。即ち、OD問題を少しでも改善することを目指す「OD支援策」という意味も、このリレー講義には込められていたのである。

この研究科長の提案に対する各系の反応は複雑だった。文学研究科にとって、相変わらず深刻な「OD問題」に対する（抜本的な解決策ではないにしろ）対処療法的な方策として、このODリレー講義が一定の意義を持つことは否定できない。とはいえ、学部生向けの入門講義には、担当するテーマに関する大局的な視点や、初学者には難解な専門的内容を分りやすく噛み砕いて伝える高度の能力が要求される。実際、文学研究科では、通常、他大学の教授や准教授クラスの専任教員が非常勤講師を務めることが、これまで慣例となってきた。研究歴や教歴の浅いODに、果たして一・二回生向けの入門講義を任せることができるのか。多数のODが、学会発表風の生硬な授業を入れ替わり立ち代り行えば、専門の研究に対する学部生の意欲は、掻き立てられるというより、むしろ減退させられてしまうのではないか。ファカルティの間では、OD連続講義の学生に対する効果を疑問視する声が少なからず聞かれた。「OD支援策」と「授業の質の確保」のどちらを優先させるのか。OD連続入門講義という研究科長案は、このような「ジレンマ」をファカルティに突きつけたのである。

だが、このジレンマこそが、ブレFDの「生みの親」となった。確かに、教歴や研究歴の浅いODの授業能力は、ベテラン教員のそれに比べて劣るだろう。だがしかし、いや、だからこそ、この連続講義をODの授業能力を高める機会と捉えるべきではないか。そのためには、単に数回の講義を担当させるだけではなく、それにFD研修の要素を組み合わせることで、連続講義自体を、ODを対象とする「大学における授業の教育実習の場」として捉え直したらいいのではないか。ODに非常勤講師を委嘱することで、彼らの授業能力の向上を図り、あわせてOD支援も行う。

むしろ、教員としての技量を磨く機会を、文学研究科がODに対して提供すること自体が、一つの重要なOD支援策になりうるのではないか。

さらに京都大学は日本の他の研究型大学と同様、「大学院大学」と位置づけられ、組織上は、大学院が学部を併設している形になっている。このような観点から見れば、教育大学付属の小中高校のように、京都大学の各学部は、専任教員による実験的な授業と並んで、実習生による教育実習が日常的に行われてしかるべき、いわば「大学院付属」の教育機関と見なしてもよいのではないか。そこでは、明確に「実習」として位置づけられた授業の聴講生として、未来の大学教員の養成に参画する自覚と責任が、学部生にも求められてしかるべきである。

以上のような発想にもとづき、ODによる授業の質が必ずしも高くないことを織り込んだ上で、連続「講義」に「教育実習」の意味を持たせ、そのことを聴講生に周知徹底することで、先のジレンマを解消する。端的に言って、「授業の質が確保できないこと」を、(卒業生による実習授業を行わざるをえないという) 研究型大学が引き受けるべき「必要なコスト」と捉えることで、ジレンマの一角を崩すこと。これがプレFDの発端となった動機だったのである。

この発想の機縁となったのは、一つには、高等教育センターが2005年度から実施している「大学院生のための教育実践講座」であり、いま一つは、同センターが掲げる「相互研修型FD」という理念であった。

上記の院生研修は、高等教育センターによって企画・運営され、受講生には、研修後、「修了書」が発行される。同様に、文学研究科のプレFDに対しても同センターの協力を仰ぎ、研修終了後には何らかの修了書を発行してもらう。自らの大学教員としての能力や、FDに対する理解や積極性を保証・証明するものとして、ODは、この修了書を、各自の今後の就職活動に活用することができる。一方、このように研修の成果を「修了証」という目に見える形で具体化することで、ODのプレFDに対するインセンティブを高める効果も期待される。

また初等中等教育と異なり、大学での講義、特に人文系のそれには、各講師の問題意識や個性を反映した、幅広い多様性や高い自由度が確保されてしかるべきである。このような考えに立てば、特定のベテラン教員が、多数の実習生を一定の型に当てはめつつ指導する、初等中等教育における教育実習のスタイルに比べ、実習生同士が、互いに自発的に啓発しあう「相互研修型アプローチ」の方が、人文系の大学教育実習には相応しいと言える。

以上のような見通しの下で、その骨格がデザインされた文学研究科プレFDは、高等教育センターの協力を全面的に仰ぐ形で、同研究科の思想文化学系と現代文化学系の企画として、2009年4月から始められたのである。

5.2. プレFDの意義：制度と理念の一面性の暴露

以上のような経緯で発案されたプレFDを、大学教育の質の確保や、それにつながる教員の職能開発といった、FD本来の観点から見直すと、どうなるのか。そこには、どのような意義が見出せるのか。

そもそも人文系の多くの分野では、ほとんど全ての研究職は高等研究機関の教育職を兼ねている。人文学の研究を職業として続けていくためには、好むと好まざるとに関わらず、教育に従事せざるを得ないケースが多いのである。実際、文学研究科のODも、高等教育機関の教育職への就職を目指してきたし、現に少なからぬ者がその職を得てきた。

一方、文学研究科(ないしは旧制大学の文学部)は、その設立以来一貫して、人文学の「研究者」を養成することを第一の目標に掲げてきた。大学院演習での発表や、それを通じた修士論文や博士論文の執筆といった大学院教育の根幹を成す活動、さらには専門書や専門雑誌を備えた図書館といった施設は、優れた「研究者」を生み出すことを主眼に置いて運営されてきたと言ってよい。人文系の大学院は、「研究者」養成機関として制度設計されてきたのである。

それに比して、高等教育機関の「教育者」養成という観点から文学研究科を見れば、そのための教育実習の機会はもちろんのこと、教育法の授業や演習、授業のノウハウを蓄積したデータベースなど、制度化されたシステムが、そこにはほとんど存在していなかったことに改めて気付かされる¹²⁾。

文学研究科は、現実には、高等教育機関に対して「教育者」を送り出す役割を担ってきたが、そのような役割に対応する制度設計を怠ってきたのである。この意味で、研究者の養成のみ偏った文学研究科の制度設計は、極めて一面的なものと評せざるを得ない。

同様のことは、制度面に止まらず、多くの大学院生が共有するキャリア目標、ないしはロールモデルについても当てはまる。人文系の大学院生の多くは、優れた「研究者」になることを自らの目標として設定し、当該の専攻分野における過去の卓越した研究者を、自分のロールモデルと見なししてきた。その際、そのロールモデルの教育能力の低さは、

大きな欠点と見なされないばかりか、場合によっては、その人物の研究への没頭ぶりを陰画的に浮き彫りにするエピソードとして好意的に受け取られるケースすらありえたのである。またより一般的に言って、「研究者」と「教育者」が、一人の人間が持つ、場合によっては相反する二つの役割、即ち、一種のダブルロールとして捉えられてきたことも否めない。ある人物が、よき研究者であるためには、場合によっては、ある程度、よき教育者であることを断念せざるをえない（逆もまた真）という訳である。そこには、たとえば、「教育型研究者」ないしは「研究型教育者」、さらに端的に言って「教研者（tesearcher）」とでも呼べるような、教育者と研究者という二つの役割を統合的に捉える言葉ないし視点が欠けていたのである¹³⁾¹⁴⁾。

文学研究科プレFDの最大の意義の一つは、それが、以上のような大学院制度ないしロールモデルの一面性ないしは欠陥を、図らずも露呈させた点にある。このことは、コーディネーターや非常勤講師さらには教務補佐員など、プレFDに関わった文学研究科関係者の多くが、FD活動を手探りで進めていくに当たって、身をもって実感せざるを得ない事態だったのである。

このような共通認識を踏まえれば、先の「ジレンマ」自体が、実は、文学研究科が孕んでいた制度と理念の双方にわたる一面性の当然の帰結であることが理解できる。授業担当能力に疑問符がつけられたODは、他ならぬ文学研究科の修生である。責任の一旦は、彼ら彼女らの教員としての能力を高める機会を、これまで十分に提供してこなかった研究科そのものにあるとも言えるのである。先のジレンマは文学研究科にとって、いわば自業自得の事態だったのである。

またプレFDは、他大学に常勤ないし非常勤の講師を送り出す役割を果たしてきた文学研究科の社会的責任をも改めて痛感させる結果となった。自らの教え子でもあるODに、自らの大学の授業を担当させることに躊躇を覚えた文学研究科のファカルティの多くは、同じODを、他大学の非常勤講師として、これまで積極的に推薦してきたのである。文学研究科は、まず何よりも、自らが生み出したODに母校で授業実習を受けさせた上で、彼ら彼女らを他大学に講師として派遣するのが筋というものではないのか。さらに、研究大学としての社会的責任は、何もファカルティやODのみが負う事柄ではない。大学院「付属」大学に進学した者として、学部学生もまた、OD連続講義の聴講者となることで、教育実習、ひいては未来のファカルティの養成に協力する責任を負っているのである。このように、プレFDは、文学研究科が全体として引き受けるべき責任をも、関係者に痛感させたのである。

プレFDの意義は、このような現状認識をもたらしただけにのみ止まらない。よりよい授業を共通の目標として、相互に議論し研修しあう機会や人的なネットワークを、それは、研究科史上、初めて生み出したのである。よりよい論文、よりよい学会発表を目指して議論しあう場は、これまで「教室」として存在していた。というより、そのような議論の場として機能することが、「教室」なるものの存在意義だったのである。それに加え、プレFDによって、教室の垣根を超えて教育について議論する場が確保されたことは、他ならぬ当のODたちに新鮮で魅力的な事態として映った。プレFDによって、ODたちの授業能力が実際にどれだけ高まったかは、今後の検証を待たねばならない。ただ今回の相互研修型プレFDは、少なくとも、教室や系の枠を超えて、教育について語り合う共通の体験をODたちに与えた点で、「卓越した単なる研究者から、優れた教研者へ」という、彼ら彼女らのキャリア目標の再定義に少なからず寄与しうると期待される。

5.3. プレFDの課題とその克服：多部局化・多機関化へ

文学研究科が直面している課題は、上記から既に明らかである。長年の「片肺飛行」を脱し、高等教育機関の教員を育成する制度的基盤を整えること。その中で、「よき研究者」から「よき教研者」へと、大学院生のキャリア目標を再定義すること。さらには、他大学の教員を供給する研究型大学院としての社会的責任を明確に掲げ、その一環としてOD等による教育実習を積極的に展開し、そのことを、学部受験生を含め、広く社会一般に公示すること。端的に言って、「日本のエコール・ノルマル・スペリウール」ないしは、「大学教員養成の専門職大学院」として自己を再定義し、それに合わせた制度設計を行うことである。

このような仕方では設計された制度の中核を担う「大学教育実習」のパイロットケースとしての役割を効果的・恒常的に果たすことが、プレFDの使命である。ただし、プレFDがこの役割を担うために乗り越えるべき課題は少なくない。以下、それらのうち3つを挙げておこう。

- 1) 既に述べたように、OD 連続講義にかかる非常勤講師の人件費は、文学研究科長の裁量経費からの支出によってまかなわれている。この経費の使途は、文字通り、研究科長の「裁量」に委ねられており、それは、研究科長の意向にもとづいて、またその時々研究科の財政事情に応じて、当然、変更されうる。特に、今後、大学全体の大幅な予算削減が予想される中で、OD 連続講義の来年度以降の継続に関しては、何の見通しも立っていないのが現状である。プレ FD を継続するための財政的な基盤の確保が、深刻で大きな課題となっているのである。
- 2) また連続講義や相互研修で蓄積された講義に関するノウハウや各講師の体験を、いかに蓄積し、年度をまたいで次の世代へと伝えていくかも、プレ FD の大きな課題である。
- 3) さらに、京都大学の学部生は、中等教育の達成度が比較的高くかつ均質であり、加えて文学部の授業も少人数で行われることが多い。一方、より多様な学生を対象として、より大人数の講義が行われるケースも、他大学では多い。その意味で、京大での教育実習は、他大学での授業の実態を反映しきれていないという懸念がぬぐえない。他大学の現状に即した実習の機会をいかにして確保するかも、プレ FD の一つの課題なのである。

これらの課題の解決は、いずれも一部局としての文学研究科が対処できる範囲を超えているように思える。まずプレ FD を継続するための財政基盤を強化するためには、自然科学系や社会科学系の大学院を含めた、学部横断的な連携体制を構築し、従来通り高等教育センターの協力を仰ぐのみならず、大学本部からの財政支援を直接受ける必要がある。つまり、OD 連続講義と結びついたプレ FD は、全学的な取り組みへと展開されるべきなのである。「文学研究科」プレ FD から「京都大学」プレ FD へのスケールアップが不可欠だと言える。

また年度を超えた情報の蓄積に関しては、インターネット上での教員の情報交換システムである「コモンズ」の活用が有効だろう。具体的には、高等教育センターが構築している MOST システム内に、プレ FD のコミュニティを設置し、そこに各年度の情報を蓄積していくという方策が考えられる。この点でも、高等教育センターとの更なる連携の強化が不可欠である。

さらに多様な学生層に対する教育実習の機会は、複数の大学が共同で授業を運営する、大学間コンソーシアムを利用することで実現可能である。たとえば、京都大学も加盟している「大学コンソーシアム京都」での授業を、OD 連続講義に当てるという案が検討されてしかるべきだろう。この場合、第2章で触れた、アメリカの PFF プログラムで採用されている大学間「クラスター」の発想を取り入れ、非研究大学の教員が OD に助言を与えることも効果的だと思われる。プレ FD は、一大学の枠を超えて、大学間のネットワークを利用する活動へと進んでいくべきなのである。

いずれにせよ、プレ FD が直面している課題の克服のためには、その多部局化・他大学化が避けて通れないというのが現在の見通しである。OD 救済策へのアドホックな対処から始まったプレ FD は、文学研究科そのもののアイデンティティの再定義という、組織開発的な課題をも視野に入れつつ、一つの部局・一つの大学に囚われない活動を志向しつつあるのである。

5.4. おわりに：人文学の未来のために

再三繰り返してきたように、文学研究科プレ FD は、OD 救済策を機縁に始まった。「なぜ自分は、人文学を研究しているのか。」社会的・経済的な成功のあてもなく、安定した就職の保証すらない不安定な OD 生活の中で、多くの若者が、このような自問自答を迫られただろう。昔も今もそして将来も、OD たちの率直な思いは次の一語に尽きるのではない。「それが自分にとって一番、面白いから、知的に興味がでるから。だから自分は人文学が好きでやっているのだ。」そう、人文学とは、何をおいても「面白い」学問なのであり、それゆえ、医学などの実学系に比べて、社会の役に立つことが少なく稀であるにもかかわらず、今日まで、その命脈を保ってきたのである。このような意味で、人文学の生命線とも唯一の強みとも言える「知的面白さ」こそ、われわれ人文学徒が、後に続く世代に伝えるべき事柄なのである。もちろん「何がいかに面白いか」は、各人の感性の違いによって様々に異なりうる。個々の教師にできることは、自らが面白いと感じたことを、生き生きとした自分の言葉で、率直に、目の前にいる学生に伝えることしかない。そのことで、学問の知的面白さに対する共感の輪を生み出す授業を、今後、OD たちが職を得ていくだろう各大学で展開していくこと。このような、学問の魅力の受け渡しの連鎖を、あちこちのクラスルームで実現させ、人文学という、ややもすれば吹き消されがちな灯火を、次の世代に引き継ぎ、広めていくこと。様々なテクニクや制度論を超えて、これこそが、今回のプレ FD の、いささかナイーブだが、同時に切実でもある究極の目標だっ

た。次世代への浸透なくして、人文学の未来はなく、京都大学文学研究科の未来もない。文学研究科プレFDは、ささやかながらも、京都大学文学研究科と日本の人文学の未来を切り開く、一つの試みなのである。

謝 辞

本論文執筆にあたり、貴重なデータをお寄せいただいた教務補佐員の小城拓理さん、杉山卓史さん、田林千尋さん、三宅岳史さんに深くお礼申し上げます。また、本プロジェクトにご参加いただいたODのみなさま、プロジェクトご担当の永井和先生、福谷茂先生、吉岡洋先生、吉田豊先生、伊藤公雄先生、文学研究科長であられた芋坂直行先生、赤松明彦先生、高等教育研究開発推進センタースタッフ、教育推進部のみなさま、特に呑海和彦さん、有田桂嗣さんにこの場を借りてお礼申し上げます。

なお、本論文は1章、2章2、3節、3章、4章3節を田口、2章1節を松下、4章1節を半澤、4章2節を赤嶺、5章を出口が分担執筆し、全体の調整を田口と松下で行った。

註

- 1) ODとは、大学院の博士課程を修了した後、未だ専任の研究職についていない研究者を一括して指す言葉である。既に博士号を取得した者、未取得の者。大学等の高等教育機関における非常勤教員としての教歴を有するもの、有しない者。ODの内実は様々であり、それはそのまま、プレFDの対象者が多様であることを意味する。多くのODは出身大学院における正式な身分を持たず、その研究環境は劣悪で不安定である。
- 2) 諸外国では、“faculty development”という語はあまり使われず、使われても否定的なニュアンスをもつ言葉として忌避される傾向にある。近年では、教員・教員団の職能・資質開発については“professional development”（専門性開発）、ティーチング、カリキュラム、マネジメントなどの教育改善については、“educational development”（教育開発）に代えようという動きが強まっている。ただし、本稿では、「プレFD」との関係を明確にするために、一貫して「FD」を用いている。
- 3) 国際シンポジウム「大学教育開発とネットワーク・大学院教育の役割」（東北大学、2010年8月24日）におけるD. J. Schönwetter (POD)、L. Shriver (SEDA)、G. Crisp (HERDSA)、J. Mighty (STLHE)の各氏の報告にもとづく。なお、POD、SEDA、HERDSA、STLHEはそれぞれ、アメリカ、イギリス、オーストラリア、カナダを本拠地とするFD (PD, ED)のネットワーク組織である。
- 4) PFFの内容については、PFFのウェブサイト (<http://www.preparing-faculty.org/> 2010年8月9日取得)を通じてかなり詳細な情報を得ることができる。以下でのPFFの展開と特徴についての説明も、ウェブサイトの記述に依拠している。なお、日本語では、和賀(2003)、吉良(2008)などで紹介されている。
- 5) <http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/service/grad/>
- 6) 筑波大学大学院共通科目「職業としての大学教育」暫定シラバス http://www.tsukuba.ac.jp/education/g-courses/pdf/h20_kaikou_kyoutsuukamoku/01ZZ022.pdfによる
- 7) 東北大学高等教育開発推進センター教育関係共同利用拠点リーフレットによる
- 8) ただし、必要な授業担当回数、授業参観ならびに検討会への参加回数はコースによって異なる。現時点では、授業担当回数を2回以上、検討会への参加回数は自らの担当授業回数を含めて6回以上が共通の要件となっている。すべての要件を満たして修了証の授与に至ったのは2009年度は31名中26名であった。
- 9) 学生用のリフレクションシートは高等教育研究開発推進センターから原案を提示し、文学研究科で改訂して利用した。学生の実名を記入させるかどうかについては、コースによって記入欄を設ける場合と削除した場合とがあったが、2010年度からはすべてのコースで学生に記名させる欄を設けている。
- 10) ODの現状を、改善されるべき「問題」（即ち「OD問題」）として捉えるという視点は、既に1970年代から存在する（日本科学者会議編（1983）「オーバードクター問題：学術体制への警告」）。
- 11) 文学研究科における「系」とは、大雑把に言って、かつての「学科」に相当するユニットであり、思想文化学

系・現代文化学系・行動文化学系・歴史文化学系・東洋文献文化学系・西洋文献文化学系からなる。

- 12) 文学研究科では90年代からTAの任用が行われているが、その教育活動は、文字通り、アシスタント的な補助的業務に限られており、教務補佐員やアカデミックセクレタリーの仕事を兼ねているケースも多い。
- 13) もちろん、「研究者」といった造語を案出したとしても、それが持つ「教育者」としての側面と、「研究者」としての側面の「対立・矛盾」が解消されるわけではない。それはたとえば、「建築家」が、「技術者」と「芸術家」という、時として相反する側面を抱え込んでいるのと同様である。だが、これらの多面的な要素を有しながら、「建築家」が専門職の一種として、明確なアイデンティティを確立しているのに対し、未だに端的な名前を持たない、「教育者」兼「研究者」はそうではないことが、ここでの問題なのである。
- 14) 制度の一面性とキャリア目標の一面性は、互いに相手を助長しあう関係にある。「教育者」養成の視点を欠いた制度の下で育つ院生たちの視線は、「(「よき教育者」になることへの配慮を欠いた形で) 自ずと「よき研究者」になることへと向けられるであろう。また教師も学生も、そのようなキャリア目標を共有している限り、彼らの目には、制度の一面性は欠落とは映らないだろうからである。

引用文献

- 近田政博 2007 「研究大学の院生を対象とする大学教授法研修のあり方」『名古屋高等教育研究』7、147-167頁。
- Engeström, Y. 1994 *Training for change: New approach to instruction and learning in working life*. Geneva: International Labour Office. (松下佳代・三輪建二 監訳 2010 『変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人への活動理論』鳳書房。)
- 福留東土 2009 「大学教員準備プログラムの意義と課題」大学コンソーシアム京都『2008年度第14回FDフォーラム報告集』221-227頁。
- 河崎美保・藤本夕衣・松下佳代 2010 「大学院生のための教育実践講座—大学でどう教えるか」京都大学高等教育叢書28『大学教員研修のための相互研修型FD拠点形成2009』173-212頁。
- 子安増生・藤田哲也 1996 「ティーチング・アシスタント制度の現状と問題点：教育学部教育心理学科のケース」『京都大学高等教育研究』2、77-83頁。
- 北野秋男 2006 『日本のティーチング・アシスタント制度—大学教育の改善と人的資源の活用—』東信堂。
- 吉良直 2008 「アメリカの大学におけるTA養成制度と大学教員準備プログラムの現状と課題」『名古屋高等教育研究』8、193-215頁。
- 栗原正仁 2006 「TAの単位化」『TA実践ガイドブック』玉川大学出版部、50-66頁。
- ロビンソン, J. M. 印刷中 「SOTLを支援する小規模な教員ネットワークの形成」松下佳代編『大学教育のネットワークを創る』東信堂。
- 松下佳代 2009 「京都大学センターによるFDの組織化：そのサステナビリティとスケーラビリティ」(全体シンポジウム「変革をささえる教育工学：サステナビリティとスケーラビリティ」)『日本教育工学会第25回全国大会講演論文集』27-28頁。
- 夏目達也 2009 「名古屋大学における大学教員準備プログラム」大学コンソーシアム京都『2008年度第14回FDフォーラム報告集』228-234頁。
- 日本科学者会議編 1983 『オーバードクター問題：学術体制への警告』青木書店。
- 大橋隆広・上野哲 2009 「高等教育政策と大学の自己変革」広島大学大学院教育学研究科紀要、55-64頁。
- 小笠原正明 2006 『TA実践ガイドブック』玉川大学出版部。
- 田口真奈 印刷中 「誰がどのようにFDを推進するのか—専門家モデル・同僚モデルと2つのサポートモデル—」松下佳代編『大学教育のネットワークを創る』東信堂。
- 田口真奈・半澤礼之・松下佳代 2010 「授業デザインのリフレクションを促す大学教員向けワークシートの開発と評価」『日本教育工学会研究報告集』10-3、151-156頁。
- 田口真奈・西森年寿・神藤貴昭・中村晃・中原淳 2006 「高等教育機関における初任者を対象としたFDの現状と

課題」『日本教育工学会論文誌』30(1)、19-28 頁.

田中毎実 2002 「大学授業研究から大学教育学へ」京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業研究の構想—過去から未来へ—』東信堂、185-206 頁.

田中毎実 2004 「『公開実験授業』とは何か—平成 8 年度から平成 15 年度までの中間的総括」京都大学高等教育叢書 19『平成 15 年度公開実験授業の記録および公開実験授業 8 年間の中間的総括』43-114 頁.

都築章子・鈴木真理子 2009 「高等教育での科学技術コミュニケーション関連実践についての一考察」『京都大学高等教育研究』第 15 号、27-36 頁.

和賀崇 2002 「アメリカの大学におけるファカルティ・ディベロップメントの発展に関する一考察—ティーチング・アシスタント制度の機能拡大に着目して—」『教育学研究集録』26、47-56 頁.