

ファカルティ・ディベロップメントの組織化をめぐる

田 中 毎 実

1 はじめに

本稿では、「ファカルティ・ディベロップメント (Faculty Development/以下“FD”と略記する) の組織化」について議論する。「FDの組織化」とは、大学教員たちが、各自の日常的FD、すなわち各自の教育主体への自己形成活動を、組織的な集団活動へとまとめ上げ、自分たちを<学生集団へ意識的自覚的に向き合い教育する集団>へと形成することである。しかし、FDは本来、教育する個の形成であるとともに、教育する集団の組織化ないし形成でもある¹⁾。とすれば、「FDの組織化」という言葉は、元来「組織化」の意を含む語にあえて「組織化」の語を付加した奇態な言葉だということになる。しかし本稿では、教育する個の形成ではなく、教員する集団の形成に強調をおきたいので、あえてこの奇態な言葉を用いることにする²⁾。

この主題については、<論ずるより実行>という意見も、十分にありうる。たしかに、FDの組織化は、すぐ後で述べる今日の状況的必然性によって強いられて、全国のいたる所で広く展開されている。しかし、これまで全国のあちこちで（ともすれば孤立無援のままに）自生的かつ自発的にFDの組織化に携わってきた人々の多くは、今日では、その困難さにたじろぎ、次の一步を踏み出すことをためらっているようにさえみえる。今日の爆発的なFD組織化の流行は、先駆者たちが直面してきた困難やたじろぎや苦しみなどをきちんと継承することもなく、ただ漫然と、まるでゼロからの出発が可能であるかのごとくに、自分たちの歩みを始めている。これらの歩みは、いずれ前車の轍を踏むことになるだろう。本稿では、この有り得べき過ちをあらかじめ回避するために、これまで多くの人々が経験してきたFD組織化の意義と難しさについて、包括的かつ原理的に考えてみたい。

ちなみに、これまでFDに携わってきた筆者自身、控えめに言っても、あまり十分な達成感を感じていない。したがって、以下の筆者の議論も、組織化のモデルを示すものなどではありえず、むしろ組織化の直面する難しさを指摘するにとどまっており、困難の克服ないし回避について論ずる手前で終わっている。これ以上のポジティブな記述を行えば、記述はリアリティを失うと感じられるからである。この点、あらかじめ

お断りしておきたい。

さて、ここ数年の間に、大学院設置基準、大学設置基準などが改定され、「授業及び研究指導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」という文言によって、いわゆる「FDの義務化」がはかられた。さらに、中教審答申『学士課程教育の構築に向けて（答申）』（平成20年12月24日、いわゆる「学士課程答申」）でも、FDに強い焦点があてられた。「答申」では、それぞれの教育機関において入試からカリキュラムを経て卒業に至るまでの学生の歩みを組織的に導き支えるべき教員集団の存在に、強い関心が向けられた。そして、まさにそのように組織された教員集団を形成する集団的な営みとして、FDにかなりの文言があてられたのである。この動きに合わせて、我が国の個別高等教育機関ではさまざまなFD活動が爆発的に展開され、同時に、それらの活動を互いに支え合う互助組織としてのFDネットワークもまた、急速に全国的規模で組織化されてきた。

それにしても、個別機関におけるFD活動、さらにはこの活動を支えるべき互助的なFDネットワークは、どうすれば実効的に組織されるか。誰の目にも明らかのように、現に進められている活動や組織化のすべてが実効的であるわけではない。残念ながらこれらの多くは、教員たちの日常的な教育の営みに食い込むこともなく、ただ上滑りして、やがては消え去っている。携わる人々にとっては、辛苦のわりに手応えもなく報いられることもないむなしい活動である。FD活動とその組織化の基本的な課題は、なんとかしてそれらを教員たちの日常的教育改善へ食い込ませる術を見いだすことにある。活動の手応えは、それが日常的教育改善になにがしかの痕跡をしっかりと残したという実感にこそあるはずだからである。本稿では、この日常的教育改善への食い込みという角度から、FD組織化の現状と課題について、できるだけ多面的に考えてみよう。

2 「講義」という通弊

我が国で教員集団の組織化を大きく妨げてきたのは、大学教育を基本的には個人の仕事と見なし、教育の実践も改善も自閉的自足的な個人技とみなしてきた我が国の高等教育の伝統である。関連して思い起こされる

のは、筆者の所属する京都大学の教育にまつわる二つのエピソードである。

第一に、戦前、京都学派の中心にいた西田幾多郎、田邊元が、時計台裏に今日もなお現存する大講義室で定期的に行った講義。この講義には在校生、卒業生、同僚教員など、実に多くの人々が集まったが、西田も田邊も、講壇でひたすら自身の論理に深く沈潜し、自らの思考を孤独に紡いだ。かれらは時には言い淀んだが、その際には満員の聴講者の上を沈黙の時が通り過ぎ、聴講者は辛抱強く次の言葉を待った。たしかに講義への反応は、おおむね肯定的だった。しかし、西田、田邊が、聴講者たちへ、＜教育的・対話的に＞、すなわち自分なりに思索している相方＞から自分たちなりに思索する者への成長の途上にある相方＞へという仕方、向き合っていたとはとうてい思われぬ。さらに、第二に、潮木守一の『京都帝国大学の挑戦』⁹⁾。このスリリングな著書が記しているように、明治30年代京都帝国大学法科大学では、ドイツモデルのゼミナール方式導入などの斬新な試みがなされた。しかしこれらの意欲的な教育改善の試みは、文官任用試験用にひたすら筆記記憶させた東京帝国大学法科大学の一斉講義方式に比して合格率が圧倒的に低いという逃れようもない悲惨な結果によって、あっさりと打ち砕かれた。

大学授業には、講義や演習や実験や実習など、いくつかの類型がある。しかし、大学授業を思い浮かべる場合、私たちの念頭にすぐに浮かぶのは、教壇に立つ教員が学生集団に一方的に知識を伝授する光景である。大学授業の代表例は「講義」である。我が国の大学授業は、自由選択科目を導入し学年制から単位制へ転換した「大学も含めた大正自由教育」ともいうべき解放感に満ちた一時期などの若干の曲折を経ながらも、上記の二例にみられるように、おおむね旧態依然たる「講義」スタイルでありつづけてきた。したがって、これに対してはつねに、臨時教育会議の「教授ノ講義ヲ聴聞筆記シテ之ヲ記憶シ試験ニ及第スルヲ以テ能事ヲレリトスルノ弊ニ陥リ」¹⁰⁾という批判が有効だったのである。

3 学習の構えの劣化と教育要求の高度化

なぜこのように、旧態依然たる一方通行の独話的「講義」だけが優位でありつづけてきたのか。いくつかの理由が考えられる。第一に、近代大学においても近代学校固有の一斉教授方式¹¹⁾がじょじょに受容され、「講義」が、定型化された授業方式として受容されてきたこと。第二に、東アジアの儒教文化圏では伝統的に、授業の「変容的様式 (transformative mode)」(学習者の思考態度や探究方法の形成を重視する授業

様式)よりも「模倣的様式 (mimetic mode)」(知識や技能の伝達と習得を重視する授業様式)が優位でありつづけてきたこと。第三に、急速な近代化に向けて欧米の権威づけられた既成の知識技術を大量に伝達し、官僚や企業家や技術者など近代セクターの担い手を大量に育成するためには、一方通行の「講義」という権威主義的伝達方式がもっとも効率的だと考えられてきたこと。さしあたっては、この三つである。

しかし、我が国が高度に成熟した産業社会、情報社会へ移行するにつれて、学習の様式も大きく変わらざるをえない。できあいの知識や技術の受容だけではなく、無際限に創出される新たな知識や技術を(生涯を通して)学び続けるための「学習の仕方の学習」が求められ、さらには、新たな知識や技術を自ら生みだしていく創造力や想像力や構想力などが求められる。学生の側でも、高度産業社会に蔓延する個人主義化とともに、「模倣的様式」に馴染みやすい文化的背景(集団主義、共同体主義など)が大きく失われた。在来「講義」型授業形式は、不可避的に価値的に相対化され、実施そのものも困難となった。そればかりではない。大学の急速なユニバーサル化によって、「エリート段階」¹²⁾では支配的であったアカデミックな大学文化にあまり馴染むことのできない学生が、大量に入学してきているのである。

ところで、産業の高度化や国際化によって、高等教育に求められる教育成果は、際限もなく高度なものになってきている。たとえば企業は、苛酷な国際競争というきびしい経済環境のもとで、企業内教育に割く時間的・経済的・精神的余裕をすっかり失い、大学に対して自己利害による教育要求をあらさまに課しがちである。これに限らず、大学教育への要求は、法外に拡大してきている。大学教員は、一方の学習者の学習への構えの劣化と、他方の教育要求の拡大・高度化とに挟撃されて、きびしい対応を迫られているのである。

もっとも、一般の教員が日々の教育実践で直面しているのは、いわゆる「ステイクホルダー」なるもののはなはだ注文の多い「教育要求」などではない。「ステイクホルダー」なるものが課しているとイメージされる「教育要求」—このイメージは多くの場合リアルだが、時にはフィクショナルであり、場合によってはたんなる妄想である—に直面して呻吟しているのは、個々の教員ではなく、大学の執行部である。しかし執行部の危機意識は、往々にして個々の教員にまでうまく届かない。組織的危機に向けて成員の力を動員し調達することは、今日の大学経営のもっとも切実な課題である。この動員・調達の問題と大学教育改善の問題は、深く関連する。大学教員の力の動員・調達のもっとも大きな部分は、教育改善に向けられざるをえない。

そればかりではない。教育改善に向けて成員の力をうまく動員できる組織こそが、経営問題全般についても成員の力をうまく動員できると考えられるのである。ともあれ、本稿では、経営の問題について立ち入るつもりはない。今一度、本稿の主題である大学教育改善問題に立ち返ることにしよう。

個々の教員が直面しているのは、学生の急速で大きな変容である。これによって、これまでの教育の仕方では、うまくいかなくなる。この学生の変容という事実、すべての教員がストレートに直面しているわけではない。誰も、都合の悪い事態をく見て見ぬふりをする＜ことができるからである。よく知られているように、キューブラー＝ロスは、自分の疾患の致命性を告げられた患者が死を受容するまでには、否認、怒り、取引、抑鬱という四つの段階を踏むという。受容段階を含めたこの五段階は、ままたらぬ事態に直面したときの反応の五類型でもあるから¹⁰、学生の変容という自分にとって都合の悪い事態に直面する教員もまた、否認、怒り、取引、抑鬱、受容という五つの反応様式をとると考えてよいのである。

しかし現実を受容しない自己欺瞞をいつまでも続けることは、たやすいことではない。特定の大学や部局の教員教育意識調査報告書、自己点検評価書などを読んでみると、思いもかけず大量の授業改善の具体的な報告を見いだすことがある。ごく普通の教員は誰でも、学生の大きな変容をやむをえず受け容れ、それに合わせて自分の教育の仕方をなんとか変えようと、実にさまざまな工夫をしている。問題は、教育改善の努力が個々の教員レベルにとどまっており、学生集団に向き合う教員集団レベルにまとめあげられていないことにある。FDの組織化が求められるのは、このためである。

4 個人的教育改善と組織的教育改善—オープン化とローカリティ—

今日の多くの大学では、もはや（これまでの教育の仕方を受容し継承したり非自覚的に読み替えたりして）旧態依然たる「講義」を続けたのでは、授業にならなくなっている。無自覚性や非自覚性には、個人的・集団的な反省を加えざるをえない。しかし個々人の教育活動は、組織的教育活動の部分であるから、教育改善を個人レベルにとどめることはできない。教員には、教育実践の自閉性、自足性、個人性を突破することが求められる。つまり、互いの教育実践をオープンにし、自分たちの教育実践に相互的な反省を加え、個々人および集合体の潜在的な教育力を新たに発揮させることが、求められるのである¹¹。

たしかに、かなり多くの大学教員は、教育実践を個

人的に反省し、工夫と改善を加えている。しかし、この営みの個人性を突破し自分をオープンにすることは、あまりなされてはいない。たとえば、FD講演会、学生の授業評価、シラバス作成などはかなり普及しているが、授業公開や授業検討会などはあまり普及していない。たしかに、教育実践のオープン化は、とかく孤立し分断されがちな教員の力を結集させ、組織化された集団の力をもたらす。しかし、オープン化は、外から否応なしに自閉性を打ち破る強制力であり、自閉してきた当事者たちにとっては情性を覆される苦痛である。この強制性や苦痛が、オープン化を妨げる大きな要因なのである。

今日の大学では、全般的な組織改善に向けて成員の自発性をうまく調達できない組織は、あっさりと淘汰されかねない。教育危機に直面する教員は、自発的に教育改善に取りくむとともに、自分自身をオープンにして、自分を全体にむけてくりかえし組織しなおさなければならない。オープン化はたしかに＜強いられたい＞ものではあるが、とはいえこれがつねに成員に対して受動的強制的にのみ作用するとはかぎらない。場合によっては、強いられたオープン化が、内からの自発的自己変容と相互的促進的に作動する場合もありうる。たとえば、成員の自発性があてにでき、さらにこの自発性をうまく調達し正しく方向付け組織化するようなリーダーシップが存在する場合には、強いられたオープン化は、内からの自発的自己変容と相互的促進的に作動するかもしれない。

ところで、今日の個別高等教育機関における教育状況は千差万別であり、したがってローカリティを無視してFDの組織化について一般論を述べても、およそ意味がない。各大学は、ローカリティに合わせて一番適切な解（最適解）を求め、一定の教学体制を作り出している。ここで問われるべきは、それぞれがどんな最適解を見いだしているのか、それは想定されていたようにうまく機能しているのか、つまりは、それは＜真＞の最適解であったのかである。

ローカリティに即した個性的な大学教育を作るためには、ファカルティがこれを作ることでできるファカルティになっていかななくてはならない。個性的な大学教育の創造は、FDと同時に進行するのである。こうして、教育問題のありようはローカルであるが、それでも、かなり一般的な、つまりどこでもみられる教育問題がないわけではない。一つは、すでに述べた学生の行動様式の変容である。以前であれば、「みんな一緒に」といった集団主義・共同体主義の行動様式、つまりは「模倣的様式」に即した行動様式をあてにして、学生に向かうことができた。しかしこの様式は、もうほとんど影を潜めつつある。「講義」がうまく成り立

たない大きな原因は、学生のこの行動様式の変容にある。加えて、急速な変化を特徴とする今日の高度産業社会では、一定量の力を身につければ教育は終わりというわけにはいかない。たえまない社会変動に向けて、学生には、つねに自分の現状を超えていく創造力やイマジネーションや構想力をつけさせることが必要である。適応性は高いが受動的であるような人間では困るのであり、学生をその個性を生かした能動的学習主体へと形成することが求められる。ここで求められているのは、一般的な教育目標像ではなく、むしろ目標像の個人化・主体化である。

すべての学生に対して一律に「かくあれ」という形の教育をすることは、もはや難しいばかりではなく、間違っている。学生たちを均並みに一定の方向に誘導することはできない。学生の状態から教員も学び、教員自身が変わりながら学生たちに個別的に働きかける。個性的な学習主体どうしの連携からなる「ティーチングとラーニングの共同体」が、作りだされるべきである。今日の高等教育における「ティーチングからラーニングへ」というスローガンが実現されるためには、このような相互性による共同体¹⁹が作られなければならない。ティーチングとラーニングの過程は、相互性による共同体の構築過程でもあり、しかもこの過程は、教員の側ではFDの過程である。教員集団は、自分たち自身が集団的に変わりながら学生集団を変えていくのである。それにしても「学生を変える」とはどんなことか。少し原理的な一般的な局面にまでさかのぼって、具体的に考えてみよう。

5 学生を「分かる」こと、「伝える」こと、「変える」こと

これまで「教育」とは、端的に言えば「望ましい力を身につけさせる」ことだと考えられてきた。しかし、「望ましい力」なるものは、教育状況のありようによって、大きく変わる。幾度か述べた「ステイクホルダー」を考えればあきらかなように、「望ましき」について語る人は無際限にイメージできるのであり、この膨大な主体間の合意が（たとえイメージのなかでさえ）たやすく成立するとも考えがたい。しかし不確定なのは、「望ましい力」だけではない。「身につけさせる」という活動もまた、不確定かつ不安定なのである。

そもそも、相手のことを分かり、相手に何かを伝え、相手を変えるということは、すべてけっして容易なことではない。自分の子どもや配偶者を振り返ってみればあきらかだが、誰よりも自分自身がそうである。自分の気持ちがどうしてこうなのかよくわからない。こうあってほしいと自分に望んでも、どうしてもそうはならない。自分自身ですらこうなら、30名も50名も

100名もの他人の学生のことを「分かり」、何かを「伝え」、かれらを「変える」などということは、至難であるはずだ。

もちろん、学生のことをある程度分かり、かれらに何かを伝え、かれらをある程度変えることは、できないわけではない。たとえば、3～4歳の子ども一人を扱うのはやっかいだが、この年齢の子どもを10人も集めれば、話は別である。年若い女性でも、この子どもたちならなんとかコントロールできる。相手が集団だからである。つまりここには、集団の力が働くのである。教育は、一人のパーソナリティの全体を変えようとするわけではない。一定の集団を相手に、集団の力を利用して、一定の限定した目的にむけて、限られた変化をもたらそうとする。本来、このように慎重にささやかな営みであるからこそ、教育には可能性があるのである。

では、学生へ教育的に働きかけるというのは、どういうことか。〈この〉学生たちを理解し、〈この〉状況にあわせて目標を見直し、〈いまここで〉適切と思われる仕方で働きかけ、〈この〉成果を検証し、評価し、もう一度〈この〉学生たちを理解しなおし、目標を見直し、もう一度働きかけ、評価し・・・というプロセスをくりかえす。これが、教育的に働きかけるということである。この教育的働きかけのプロセスにはつねに、教員自身の自己理解の進展と自己変容とが随伴している。つまり、教育のプロセスはいつでも、教える者と学ぶ者の相互変容という全体プロセスの部分である。集団の場合も同じである。教員の間で教育目標について合意を形成し、〈この〉学生たちの理解をこころみ、〈この〉学生たちに働きかけ、その働きかけを評価し、再度働きかける、というプロセスを繰り返していく。ここでも教える教員集団と学ぶ学生集団の間には、相互性がある。そして、〈この〉とか〈いまここで〉という言葉から明らかなように、教育的働きかけは常に、具体的でローカルな文脈のうちにあるといえるのである。

教育の場面では、具体的な目標を立てて実践にあたると、多くの場合、当初の目標とは食い違うことが起こる。思いもかけない「ずれ」が生じるということは、モノの生産では、計画外の「オシヤカ」ができることなので、困ったことである。しかし、人間の教育の場合、そうではない。思いもかけないずれが生じるということは、相手側がただ機械的に反射しているのではなく、能動的・主体的に反応しているということかもしれない。教育は、被教育者を自立的主体へと形成する仕事である。したがって、相手側の能動的主体性の現れでもありうる「思いもかけないこと」は、安易に排除されるべきではなく、むしろできるかぎり尊重さ

れるべきである。これを大切にしないのでは、およそ教育とはいえない。教員には、「思いもかけない結果」「ずれ」を無視せず、むしろそれに敏感であることこそが求められるのである。

それでは、「分かる」「伝える」「変える」とはどんなことか。ここでは、「分かる」ことだけに限定して考えてみよう。

まず、個人としての教員が「分かる」というレベル。学生のことがとてもよく分かる教員もあり、あまりよく分からない教員もある。むしろ筆者自身を含めて、<よく分かっているつもりで実際にはあまり分かっていない>教員こそが多数派だというべきかもしれない。<受容的で理解がある>、<受け身の力・聞く力がある>という度合いは、教員によって違う。当初この力の低かった教員が、教員歴の積み重なるにつれて目を見張るばかりに大きく伸びるということもないわけではないが、一般には、あまりそのような質的変容を期待すべきではない。分かる力には、個々の教員それぞれに個性的な限界がある。そればかりではない。分かる力には、年齢にもよる差もある。

柳田国男は『小さき者の声』¹⁹⁾のなかで、教員は「子どもたちを此岸から彼岸へ渡し渡し守りだ」という。教員が、子どもたちを彼岸に渡して此岸に帰ってくると、また同じ年齢の子どもたちが待っている。その子どもたちを彼岸に渡して帰って来ると、また同じ年齢の子どもたちが待っている。これを繰り返していくうちに、渡していく子どもたちの年齢はまったく変わらないのに、渡し守りだけが歳を取ってくる。たとえば、大学の教員は学生に対してある時までは兄姉役であるが、ある時から父母役であらざるをえなくなる。年齢とともに教員は、学生に対して役割転換を重ねなければならないのである。この場においても、教育は、異世代間の相互形成である。

年の差の離れていく学生について分かることは、ますます難しくなってくる。学生による授業評価の結果に一般的に示されているように、教員の年齢が上がるにつれて評価は低くなる。その代わりに、学生と適切な距離をとる技術などは、より多く身につけられてくる。技術は増すが、分かる力は落ちる。これを訓練で補完する可能性もないわけではなからうが、それには限界がある。個人としての教員ではなく、互いを補い合う集団としての教員のことが考えられるべきなのである。

次に、集団としての教員が集団としての学生のことを「分かる」というレベル。どうすれば、こんな理解が可能となるのか。

集団としての学生を理解するありふれた方法が、たとえば入試である。これは、学生の学力水準を計るもっ

ともありふれた方法なのだが、今日では入試のいわゆる「多様化」によって、多くの大学ではむしろ、入試が学力理解機能を十分にもちえなくなりつつある。それでは、入試とは別の集団理解の方途はあるのか。それぞれの大学はこの種の集団理解のために、入学直後の関連調査などの代替方策を考えている。それでは、得られた集団的学理解に即して集団的教育目標を設定する場合、その合意はどのように形成されるか。この合意形成の仕方についてもまた、ローカリティがある。それでは、成果の検証についてはどうか。たくさん成果検証データが収集されているようだが、それらは十分有効に使われているかどうか。さらにいえば、個々の教員は、日常的教育実践を通して学生たちについて理解を深めていくが、この個人レベルの理解なし知識は、集団レベル、組織レベルの理解や知識にうまく繋がっているのか。どう考えても、組織的な理解よりも個人的な理解の方が、はるかにきめ細かく水準も高い。これに比べればはるかに粗雑な集団的理解を個人的理解の水準にどうやって到達させるのか。これもまた問題である。学生を「分かる」こと、「伝える」こと、「変える」ことは、実践者なら誰でも痛切に承知しているように、簡単なことではない。それぞれの大学の存在するローカルな文脈において、学生集団に向き合う教員個人の活動と教員集団の活動が相補うことによって、しかも個と集団がともに形成を達成することによって、この実践はかろうじて現実的な成果を生み出すことができるのである。

さて、これまで大学教育実践における具体性やローカリティや相互性の大切さを強調してきた。これを前提としてFDの組織化について総括的に議論する前に、今日の学士課程教育を取り巻く状況についての一般的で常套的な議論について触れておこう。

6 常套的議論から自前の議論へ

今日の大学教育に関する常套的な議論を構成する必須アイテムとしては、たとえば「グローバル化とユニバーサル化」、「知識基盤社会」、「量から質へ」、「ステイクホルダーへのアカウンタビリティ」、「ティーチングからラーニングへ」などを挙げるができる。これらについては、「学士課程答申」でも一通り触れている。これらのアイテムからなる常套的議論を支えているのは、産業や経済や国家の論理であり、たとえば文化をどう考えるかといった問題は、なかなか視野に入らない。常套的議論の内実には、もうすこしだけ立ち入ってみよう。

まず、「アカウンタビリティ」について。大学は「外部説明が不十分だ」と非難されることが多いが、外部説明云々の前に、むしろ、大学には自分のことが

よく分かっていないのではないか。大学の集団的自己認識は、たんに外部説明のためにばかりではなく、自己改善のためにも、不可欠の前提である。しかし集団的な自己認識は、自己点検評価委員会などを数回開催したらどうにかなるほど生やさしい課題ではない。アカウンタビリティを云々する常套的議論には、この大切で難しい集団的な自己認識形成の問題が、往々にしてすっぱりと抜け落ちがちである。さらに、「質の保障」とか「アウトカム重視」とかのスローガンも、高唱されている。しかしここでも、「ほんとうに量は確保され保障されているのか」とか、「具体的な教授学習過程の繊細な理解抜きに、結果だけを論ずることに、どんな意味があるのか」といった疑問が生じてくる。この種のスローガンは、おうおうにして特定の「部分」だけに騒々しくスポットライトを当て、結果として「全体」への具体的に生々しい感覚を失わせがちなのである。

もちろん、常套的議論のすべてが、無意味であるわけではない。たとえば、この種の議論で必ず言及される「グローバル化とユニバーサル化」について。これはおそらく、今日の大学教育関係者すべてにとって、見過ごすことのできない普遍的でしかも本質的な問題である。しかし、グローバル化とユニバーサル化が提起するのは、それぞれまったく別の問題である。ユニバーサル化のもたらすのは、量的に水膨れした入学生たちの基礎的な学力をどう保障するかという問題であり、グローバル化が提起するのは、急速に進む国際化のなかで比較的高度な学力をもつはずの学生たちに国際水準の学力をどう保障するかという問題である。したがって、ユニバーサル化とグローバル化が問題になる度合いは、各大学のおかれるローカルな文脈によって、まったく異なる。学生の低学力に苦しむ大学から、学生に世界水準の学力をどう保障するのかで苦しむ大学まで、大学もさまざまである。したがってこれについても、それぞれの大学がそれぞれに、ローカルな最適解を求めるほかはない。つまりここでも、個別性と日常性とローカリティこそが、一番肝心なのである。

次に、教育の終わらないし目標 (an End) に関する常套的議論をみてみよう。これについては、「ラーニング・アウトカムズ」とか「コンピテンス」とか「社会人基礎力」とか「学士力」とかの、さまざまな言葉が飛び交っている。「学士課程答申」では、「学士力」という言葉が使われた。この言葉がもちだされたのは、おそらく「大学はその名に値し・国際的に通用する仕方・きちんと学生を教育してきたのか」という痛切な反省があるからである。大学が大学である限り、「学士」のディプロマを与えるための一定の基準ないし標準があるはずだ。この基準や標準に合った

教育がきちんとなされているのか。こんな反省が、根底において議論を駆動している。「学士力」という普遍的力を想定せざるをえない必然性は、たしかにある。しかし、いざ「それは何か」と正面から問われると、議論はたいそう難しくなる。「学士課程答申」には参考例ないし例示として、「学士力」の構成要素、さらには要素間の相関を示す表が、掲げられている。たとえば参考例や例示であろうとも、ひとたびこの種の文書に掲げられれば、それらは一定の拘束力をもつ。少なくとも、それぞれの大学は、この例示を参考にして自分たちのローカリティに即した目標を考えることを強いられる。例示を見据えながら、「学士力」の内実を、各自のローカリティのなかで、自分たちなりに読み込み、内実を与えていく。こうするほかはないのだろうか。

結論を急ぐなら、＜どういう力を身につけさせるのか＞という教育目標を考える時、もっとも大切なことは、＜自分たちのローカルな日常的教育現実にしかりと根差さない議論はしない＞ということにつきる。目標を立てるという要求の出所は、教員たちかもしれない、学生かもしれない、時代かもしれない、いろいろな利害関係者・機関かもしれない。それらの錯綜する要求を自分たちのローカリティに依拠しつつきちんと聞き分けて、自分たちの集団的な意思決定に結びつける。このような無理なく自然な意思決定の回路をどう作るのか。これが肝心の問題である。きちんと聞き分ける耳をもつこと、聞き分けたことを自己状況にふさわしい形で加工し、集団的な決定に結びつけていくこと。全国の大学はそれぞれの仕方での課題を達成するほかはない。

たとえば、筆者の所属する京都大学は、部局の自治が強く、トータルな意思決定がとても難しい大学である⁹⁾。京大でも、実際の教育場面に目を向けてみると、実にさまざまな教育改善や実質的なFDがなされている。私自身はこの事実を、ここ10年あまりの京大内でのさまざまなフィールドワークや、学部をもつ10の研究科への教育改善・FDヒアリングなどを通じて、じょじょに確認し理解してきた。これらの教育改善ないし実質的FDは、各部局での日常的な営みである。しかもこれらの活動の多くでは、＜研究体制を維持発展させていくための教育＞という特殊な利害が前面に出ている。こんなことでは、＜研究者にならない大量の学生をどうするのか＞という問題が噴出せざるをえない。京大にとってもっとも難しい問題は、この根絡みになった研究志向の見直しを含めて、個別部局の実態や意思を生かしながら、どうすれば教育に関する全学的な連携体制や意思決定システムを実質化していくことができるかという問題である。

京大もまた、全国の諸大学と同じように、自分たちのローカリティに依拠しつつ利害関係者・機関の要求を聞き分け、集団的意思を確立するという、普遍的課題に直面している。FDはこの集団的意思の確立と強く関わっているのである。

7 FD組織化の課題

「学士課程答申」は、各大学に、ディプロマポリシー、カリキュラムポリシー、アドミッションポリシーをどう立てているのかを問いかけている。つまり、統一的なポリシーがあるのか、ないとすればそれをどう作るのか、このポリシーを実現させる体制があるのか、ないとすればそれをどう作るのかなどを、問いかけているのである。きわめて大切な問いかけであるが、この答申以後には、＜ポリシーや実施体制がないわけではない＞ことをただ証拠立てるためだけの文書が全国で一斉に書かれている。もちろん、これはこれで無意味なことではない。むしろ、これまで大学自身によってこのような問いかけがなされなかったこと自体が奇妙なことであり、それぞれの大学が否応なしにこれについて考えざるをえなくなったということは、大学の社会的責任（とくに教育責任）からして、けっして無意味なことではない。しかしたんなるアリバイ作りのための文書作成だけに終わるとすれば、これにはあまり意味はなく、むしろ関係者の徒労感や疲弊感を増幅させるだけの結果になるだろう。

教育目標について合意を形成し三つのポリシーに基づく教育実施体制を構築しようとする場合、この体制構築は、なにも無から出発するわけではない。教育体制構築のための前提条件は、あらかじめ存在している。どんな大学もその履歴をみれば、さまざまな変化にさまざまな仕方でも向き合ってきたのであり、その結果、個人レベルでも制度レベルでもすでにかかなりの関連する蓄積がある。この既存の蓄積こそが、教育の実施体制を構築する場合の不可欠の前提である。この蓄積の上にさらに積み上げていく形で実施体制を構想してこそ、私たちはリアルな出発点にたつことができる。つまり、ここで問われているのは、ローカルな日常性に根ざした形で、教育改革の組織化、さらにはこの教育改革を担う主体を形成するFDの組織化を進めていくことである。

FDの組織化は、ローカルな最適解を求めるダイナミックなプロセスである。先の議論を今一度繰り返すことになるが、このプロセスを＜PDCAサイクルを回す＞などと表現することは、幾重にも間違っている。計画の遂行にともなって多くの場合、意図しなかった反応が出現する。その意図せざる反応の扱い方は、人間に関わる場合とモノの生産に関わる場合とでは、まっ

たく異なる。人間の場合には、意図せざる反応や当初計画のズレがあらわれるとすれば、＜これは当事者たちの主体的な反応の結果かもしれない＞と考えるべきである。モノの生産の場合は、不具合な「オシャカ」ができたら駄目だから、計画から逸脱した部分は削り取らなければならない。人間の場合は、これを削り取るわけにはいかない。FDの組織化を考える場合にも、モノの生産モデルでは考えるべきでなく、人間の形成モデルで考えなければならない。モノの生産モデルと堅く結合したPDCAサイクルなどによって把握するわけにはいかないのである。

結局のところ、個性ある学士課程教育を構築するプロセスは、そのような教育を担うことのできるファカルティができればプロセスと並行して、進んでいく。「個性ある学士課程教育の創造」とFDの組織化とは、パラレルに、互いに切りはなすことのできない仕方、進んでいくのである。

これまでの大学関係の答申では、たとえば＜競争の中で個性輝く大学＞というスローガンなどで、教育の領域に競争原理を取り入れようとしてきた。しかし「学士課程答申」は、競争と協同、多様性と標準性のあいだにバランスをとろうと提言している。競争の中で個性輝く大学になったのはよいが、次々に経営的に破綻したのでは、何の意味もない。これまで強調してきたように、個性的な学士課程教育のあり方は、自分たちで作っていかざるをえない。もちろん、FDも、それぞれのローカリティに即して個性的であらざるをえない。それでは、このように個性を発揮する力が、各大学に十分にあるか。現在の状況では、どこの大学でもこの点で十分とはいえない。ここでは、お互いに支え合わざるをえない。共同が求められているのである。今日では、大学の個性化は、このようにお互いに支え合うことによってこそ進めていくことができる。ここ数年、全国では急速に、FDの連携ネットワーク作りが進められてきているのである。

FDについては、関連する啓蒙は大幅に進展してきており、一定の普及と制度化がなされてきた。この啓蒙的日常化は、FD活動の基盤が築かれたという点では、ポジティブな条件である。しかし日常化とともに、「講演」「合宿研修」「学生による授業評価」「授業の相互参観」などからなるFDのステレオタイプが出現してきた。このいわば「定番メニュー」は、主として合衆国から直輸入された特殊な活動様式が形式化・形骸化されたあげくの所産であり、その大半は、日常的な教育改善活動などとは直接に結びつかないたんなるイベントである。これには啓蒙以外の意味はあまりなく、なぜこんな活動なのかという疑問に対しては、何らかの意味が後付的になんとか捻出されるほかはない。こ

れこそが、今日FDについて考えようとする、大学構成員の多くがどうしても無意味感、徒労感、忌避感などにつきまとわれざるをえない根本原因である。私たちがFDについて考えるのは、啓蒙的FDの普及がもたらすこの両価的な状況（つまりFDの日常化と無意味化）のさなかにおいてである。

それでは、FDの意味のある組織化はどうすれば可能になるのか。これまでの考察から明らかなように、組織化を考える場合の前提は、＜啓蒙型研修はすでにその使命を終えつつあるが、いまだFDの新たな組織化の形はみだされていらない＞という事実である。今日のFDの基本的な課題は、＜どうすれば定番化した非日常的FDを、個人的組織的な授業改善、学習支援体制の整備、カリキュラム改善などの日常的教育改善の文脈のうちに組み込むことができるのか＞にある。いいかえれば、まずくどんなFDがなされるべきかが問われるのではなく、むしろ＜どうすれば日常的で自生的な教育改善活動をFDにつなぎ、これをアカウンタブルなものに仕立て上げることができるのか＞こそが、問われるべきなのである。

注

- (1) 京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』培風館2003の拙稿「5章 ファカルティ・ディベロップメント論」を参照。
- (2) FDの規定や諸外国での使用については、東北大学高等教育開発推進センター編『ファカルティ・ディベロップメントを超えて』東北大学出版2009を参照されたい。
- (3) 潮木守一『京都帝国大学の挑戦』講談社学術文庫1997を参照。
- (4) 寺崎昌男『大学教育の創造—歴史・システム・カリキュラム—』東信堂1999を参照。
- (5) 近代学校については、拙稿「教育関係の歴史的生成と再構成—システムと相互性」（森田尚人他編『近代教育思想を読みなおす』新曜社1999所収）を参照。さらに、大学の近代学校化については、二つの拙稿、すなわち、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2002）所収の拙稿ならびに「大学の学校化—大学教育改革の行方と教育理論—」（『教育学年報9：大学改革』世織書房2002）を参照されたい。
- (6) 佐藤学『教育方法学』岩波書店1996を参照。
- (7) マーチン・トロウ、天野郁夫 喜多村和之訳『高学歴社会の大学—エリートからマスへ』東京大学出版会1976を参照。
- (8) 拙著『臨床的人間形成論—ヘーライフサイクルと相互形成—』勁草書房2003を参照。
- (9) 教育実践のオープン化による連携の場を、カーネギー研究所のメンバーは、「コモンズ」（共有地）と呼んでいる。Pat Hutchings and Mary Taylor Huber, *Building the Teaching Commons* (<http://www.carnegiefoundation.org/index.asp>) を参照されたい。したがって、この「コモンズ」における連携を結ぶ理念は、“Scholarship”である。この議論は首尾一貫しているが、我が国においてそのまま通用するとは考えにくい点がある。筆者は、FD連携の契機（理念ではない）は、“Scholarship”という理念ではなく、むしろ＜同一の学生と対峙する同一の教員集団＞という事実だと考えている。この点については、別の機会にもっと詳細に議論するつもりである。
- (10) ここでの「相互性」については、前掲拙稿『臨床的人間形成論—』を参照。
- (11) 上田薫『ずれによる創造 人間のための教育』（上田薫著作集）黎明書房1993を参照。
- (12) 柳田国男『小さき者の声』（定本柳田国男集 第二十巻）筑摩書房を参照。
- (13) 京大センターのホームページには、紀要や叢書のPDFファイルが掲載されている。これらのうち、とくに叢書に多く掲載されている京大内のさまざまな教育調査報告を参照されたい。京大内の部局の関連報告については、京大のホームページからアクセスできる「京都大学FD研究検討委員会」のホームページを参照。

〔京都大学高等教育研究開発推進センター センター長〕
〔中部大学大学教育研究センター 客員教授〕