

## [16]大学教育 : 16

<https://doi.org/10.15017/21959>

---

出版情報 : 大学教育. 16, pp.1-185, 2011-06. 九州大学大学教育研究センター  
バージョン :  
権利関係 :

特 集 テ ー マ  
(FD を再考する)

# ファカルティ・ディベロップメントと組織変革

— 2006年度から5年間の高等教育政策動向に学ぶ —

Faculty Development and Organizational Change

九州大学教育改革企画支援室・准教授 田中 岳

Office for the Coordination of University Educational Development Gaku TANAKA

キーワード：ファカルティ・ディベロップメント (Faculty Development), スタッフ・ディベロップメント (Staff Development), 組織開発 (Organizational Development), 大学教育改善 (Improvement of Teaching and Learning), 高等教育政策 (Higher Education Policy)

## 1. はじめに

本誌「大学教育」がFDを特集するのは、2006（平成18）年3月刊行の第12号以来である。当時は、「FDの経過、FDの展望」を特集とした。それから5年という時間が過ぎ、「FDを再考する」というテーマにより、再びFDが本誌で話題にされようとしている。そこで本稿は、2006年度からこれまでの間でFDに大きな影響を与えたと考えられる、大学外からのインパクト（政策動向）三つについてまずは振り返ることとする。そうすることで、再考にあたってのいくつかの論点が供されたと考えたからである。その三つを先取りするとすれば、「FD義務化」、「GP事業（競争的資金）」、「学位プログラム」となる。これらの外的インパクトは、教育の質保証という文脈で通底しているものの、それぞれが別個の課題への対策として起案されたものといえよう。しかしながら、FDというレンズで三つのインパクトを捉え返してみると、あたかも全体的なまとまりをもって今後のFDの方向性を提示していたかのようである。それぞれがFDにもたらすと思われるものを考察したうえで、次に、そうした動向に対する大学の状況を概観する。ここでは、これまでのFD（FD観）を更新させるような可能性が見られると同時に、課題も見え隠れすることだろう。更にまとめに代えて、これからの展開について考えることを試みながら、論点を共有するものである。

## 2. 三つのインパクト

### (1) FD義務化

2006年度以降のFDに関わる政策動向で大きなインパクトとして考えられるものは、いわゆる「FD義務化」といえるだろう。2008（平成20）年4月に施行された大学設置基準等の一部改正が、それに当たる。第25条の3（教育内容等の改善のための組織的研修等）に、『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。』と記述されたのである。改正までの文末は『実施に努めなければならない』であり、それまで大学関係者はこれを努力義務として理解してきたわけだが、この改正により実施義務となったわけである。これ

を後押しするかたちになったのが、2005（平成17）年の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」といえよう。この答申においてファカルティ・ディベロップメント（FD）という言葉が見られるのは、質の保証に関わる箇所において次のような記述である。

『高等教育の質の保証を考える上では、教員個人々の教育・研究能力の向上や事務職員・技術職員等を含めた管理運営や教育・研究支援の充実を図ることも極めて重要である。評価とファカルティ・ディベロップメント（FD）やスタッフ・ディベロップメント（SD）等の自主的な取組との連携方策等も今後の重要な課題である。』（22頁）

これを一読しただけでは、まるで評価との関係からFDが義務化へとすすんだように見えてしまうが、大学設置基準等の一部改正が行われる以前から、大学院に義務化の流れは見られた。2007（平成19）年には大学院設置基準で施行され（第14条の3）、また専門職大学院設置基準は2003（平成15）年の制度発足当初からFDの義務を盛り込んでいたのである（第11条）。このような大学院における先んじた流れをおさえたうえで、大学の置かれた状況を捉えておかねばならないだろう。ところで、大学院におけるFDは「大学院教育振興施策要綱」（実施期間：2006（平成18）年～2010（平成22）年）に記されている『大学院教育の実質化（教育の課程の組織的展開の強化）』を文脈としている。その発端は、2005（平成17）年の中央教育審議会答申「新時代の大学院教育―国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて―」である。認証評価制度のスタートが2004（平成16）年であることを補足し、改めて時系列で確認すると以下のようなになるだろう。

#### FD 義務化に関わる事項

- 2003（平成15）年 専門職大学院設置基準（第11条）
- 2004（平成16）年 認証評価制度
- 2005（平成17）年 中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像」答申  
中央教育審議会「新時代の大学院教育」答申
- 2006（平成18）年 文部科学省「大学院教育振興施策要綱」（～2010（平成22）年）
- 2007（平成19）年 大学院設置基準改正（第14条の3）
- 2008（平成20）年 大学設置基準改正（第25条の3） ※短期大学設置基準もこの年に改正

大学院にはじまったFD義務化は、評価との連携を踏まえつつ大学まで広がったように見受けられる。より大きな政策動向から見れば、質の保証のなかに位置づけられているといえよう。質の保証というメガトレンドを生じさせた時代背景や社会状況については稿を改めるとして、この義務化の真意を当時の新聞記事（インターネットによるもの）から掘り起こしてみたい。それは次のようなものである（URLは当時）。

毎日新聞 2007年7月9日 19時51分

<http://www.mainichi-msn.co.jp/shakai/edu/news/20070710k0000m010051000c.html>

中教審：大学教員の研修義務付け答申 伊吹文科相に

中央教育審議会（山崎正和会長）は9日、大学教員の授業内容や方法の改善を図るため、教

員向けの組織的な研修を各大学に義務付けるよう伊吹文明文部科学相に答申した。文科省は近く大学設置基準など関係省令を改正し、来年4月から施行する。

大学教員向けの組織的研修は「ファカルティー・ディベロップメント」(FD)と呼ばれ、すでに大学院では義務化。学部レベルでは全国国公立大の約8割が実施している(文科省の05年度調査)。同省は「FDの中身が重要だ。実施するだけでなく教育内容の実際の改善につながるものにしてもらいたい」と説明する。

中教審答申にはこの他、授業内容や成績評価方法を示した授業計画(シラバス)の作成や公表の義務化なども盛り込まれている。【高山純二】

この記事を読まれば、FDを実施していない約2割の大学に対して義務化という法的な強制力を発揮し、強いては大学におけるFDが全面実施されるといった量的な整備だけをねらったとは考え難い。教育改善につながるFDの質的な展開や充実を強く求めていることが窺える。それは、それまでのFDがいかに実施のアリバイづくり(中身が無い)と見られていたかということでもある。義務化という言葉は大学関係者の注目を集めたわけだが、実際にはFDの実質化が眼目だったといえる。大学にしてみれば、教育改善へ効果的に働きかけるFDという課題が、実施義務と共に手渡されたといったところである。加えて、評価制度のおかげで、手渡されたまま放置することもできない。いよいよ教育改善への志向が要請されたといえるだろう。

本稿が視野としている2006年度からの5年間で見れば、その前半に、FDの形骸化から実質化へのシフト(量的なものから質的なものを求める変化)が起こっていたことを確認できる。しかし、そのスタートが設置基準の改正という“形式”だったことは、皮肉だったと言わざるを得ない。また実質化ということで大学に期待された裁量が、FDとは何かといった理念やFDの分類、欧米の事例紹介、義務化の責任主体、あるいは大学教授職の再構築といった議論の時間に費やされることが多かったことは否めない。とはいえ、同時に、FD(教育改善)を事業(実践モデル)として推進するにはどうすればよいのかといった論点が浮き彫りになったことも忘れてはならないだろう。

## (2) GP事業(競争的資金)

次に考えられるインパクトとしては、「GP事業(競争的資金)」が挙げられるだろう。この一連の政策は、いわゆる「遠山プラン」(2001(平成13)年6月「大学(国立大学)の構造改革の方針」)に端を発している。これを受け、翌年2002(平成14)年には「21世紀COEプログラム」が、2003(平成15)年には「特色ある大学教育支援プログラム」が開始されたのである。この「特色ある大学教育支援プログラム」がその趣旨から「特色GP」と略されるようになり、これ以降に展開される類似のプログラムがプログラム名の略称にGPを付け加えて呼ばれるようになった。その趣旨とは、文部科学省のウェブサイトによれば概ね次のようなものである。

各大学・短期大学・高等専門学校等(以下「大学等」)が実施する教育改革の取組の中から、優れた取組を選び、支援するとともに、その取組について広く社会に情報提供を行うことにより、他の大学等が選ばれた取組を参考にしながら、教育改革に取り組むことを促進し、大学教育改革をすすめるものである。この「優れた取組」を「Good Practice」と呼ぶ。これは、近年、国際機関の報

告書などで「優れた取組」という意味で幅広く使われており、諸外国の大学教育改革でも注目されている言葉である。

さて、この GP 事業はどれほど拡充されたのであろうか。文部科学省は、国公私立大学を通じた大学教育改革の支援として次のような一覧でウェブサイトより発信している（2010年度までの実績）。

## 国公私立大学を通じた大学教育改革の支援

### 1. 大学教育の充実と高度な教育研究拠点の形成

#### (1) 大学教育の質保証と学生支援の推進

大学教育・学生支援推進事業【テーマ A】大学教育推進プログラム  
質の高い大学教育推進プログラム※特色 GP と現代 GP を発展的に統合  
特色ある大学教育支援プログラム  
現代的教育ニーズ取組支援プログラム  
大学教育・学生支援推進事業就職支援推進プログラム  
大学教育・学生支援推進事業【テーマ B】学生支援推進プログラム  
新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム  
大学生の就業力育成支援事業  
口蹄疫等家畜伝染病に対応した獣医師育成環境の整備

#### (2) 国際的に卓越した教育研究拠点形成と大学院教育の抜本的強化

大学院教育改革推進事業【テーマ A】グローバル COE プログラム  
大学院教育改革推進事業【テーマ B】組織的な大学院教育改革推進プログラム  
教育研究高度化のための支援体制整備事業  
21世紀 COE プログラム  
「魅力ある大学院教育」イニシアティブ

#### (3) 産学連携による専門的人材育成等の推進

先導的 IT スペシャリスト育成推進プログラム  
産学連携による実践型人材育成事業  
社会人の学び直しニーズ対応教育推進プログラム  
専門職大学院等における高度専門職業人養成教育推進プログラム  
法科大学院等専門職大学院教育推進プログラム  
資質の高い教員養成推進プログラム

#### (4) 大学間連携・共同利用の促進

大学教育充実のための戦略的産学連携支援プログラム

### 2. 「留学生30万人計画」と大学の国際化の推進

国際化拠点整備事業（1）グローバル30

国際化拠点整備事業（2）

長期海外留学支援

海外先進教育研究実践支援

国際共同・連携支援

戦略的国際連携支援

先端的国際連携支援

日中韓等の大学間交流を通じた高度専門職業人育成事業

3. 医学教育を通じた医師等人材確保対策と大学病院の機能強化

がんプロフェッショナル養成プラン

周産期対策のための医療環境の整備

大学病院における医師等の勤務環境改善のための人員の雇用

医師不足解消のための大学病院を活用した専門医療人材養成

周産期医療に関わる専門的スタッフの養成

看護師の人材養成システムの確立

大学病院間の相互連携による優れた専門医等の養成

社会的ニーズに対応した質の高い医療人養成推進プログラム

この GP 事業の位置づけは、国公立大学を通じた大学教育改革の支援である。すなわち、国公立の大学すべてを通じた競争的環境のもと、特色・個性ある優れた取組を選定・支援することで大学改革が一層推進されることをねらった政策である。とはいえ大学の側に立てば、この選定とは「競わされること」であり、支援は「資金の獲得」という読み替えになるのが正直なところだろう。鞭と飴であり、競争的資金と称される所以である。高等教育財政の問題が背後にあるものの、こうした政策にこれまでと違った高等教育政策の展開が見て取れる。GP 事業が推進されるさなかに、前述の中教審答申「我が国の高等教育の将来像」は示されているが、その中に、国の今後の役割としてそうした方向性を確認・強化するような箇所が見られる。それは、高等教育政策の手法は「高等教育計画の策定と各種規制」の時代から「将来像の提示と政策誘導」の時代へと移行するといった記述である。

では、この GP 事業と FD がどこで交錯するのだろうか。ポイントは大きく二つあるといえよう。

ひとつは、その趣旨に示されている、情報提供と参考という言葉である。例えば、採択された GP が一堂に会して取組みを披露し合うフォーラム（文部科学省主催）を思い起こして欲しい。フォーラムで行われるポスターセッションは、正に、採択 GP のポスターや資料（情報）が媒介となった提供と参考の場になっていたはずである。参加者は相互に交流する。その場面では、GP を軸とした大学における教育改善が話題の中心となっているのである。FD を大学の教育改善に資する活動全般といった広義で解釈するのならば、ポスターセッションの本番中はもちろんのこと、その事前や事後の活動は立派な FD に違いない。またそれらは、授業の内容及び方法の改善といった、教室場面における教師としての成長をイメージさせがちだった従来から続く FD とは違ったアプローチの FD に気づかせるものだったと考えられる。

そうした気づきは、GP 申請にあたって更に顕著といえるかもしれない。GP の申請には、学長名が求められ、大学として申請することが必須である。ひとりの教員の授業場面における創意工夫や、ひとつの研究室のユニークな取組みでは、GP 申請の萌芽にはなっても、実際の申請までこぎ

つけることは難しい。そこに不足しているものとは何だろうか。それは、組織性である。大学としての組織性が担保されているというストーリーがGP申請には重要な要素である。このストーリーの開発こそが、もうひとつのポイントといえよう。申請の取組みが、大学組織の文脈に位置づけられ、また大学組織を巻き込みながら、教育改善を推進するエンジン（起爆剤）となるように設計する力量が問われていたといってもよい。

2006年度からの5年間を考える時、政治的な状況変化はあるものの、GP事業（競争的資金）は一貫した政策であった。大学はその政策に誘導（翻弄）された5年間を過ごしてしまったと批判的に捉えることも可能であるが、この政策によって大学は、教育改善と組織的に向き合う機会を少なからず得たといえるのではないだろうか。学内に散在するGPの種を見つけ出し、時には育て、やがて申請書としてまとめあげ、評価（フィードバック）を受ける。GPを通じた相互の交流は、フィードバックの質を増幅させるかもしれない。こうしたプロセスに、組織として複数の人が関わるといふ経験の価値について大学が知った意義は大きい。その当初には、競わされることに対する違和感があっただろうにもかかわらず、実はFD（教育改善）のヒントが、そこに予期せず存在していたともいえるのである。

### (3) 学位プログラム

これまでの二つのインパクトに加えるものとして、最後に「学位プログラム」を挙げておきたい。これも前述の中教審答申「我が国の高等教育の将来像」における記述が、その端緒といえるだろう。第3章の新時代における高等教育機関の在り方、各高等教育機関の教育・研究の質の向上に関する考え方から続く、学位と課程に関わる箇所において次のような記述が見られる。

『現在、大学は学部・学科や研究科といった組織に着目した整理がなされている。今後は、教育の充実の観点から、学部・大学院を通じて、学士・修士・博士・専門職学位といった学位を与える課程（プログラム）中心の考え方に再整理していく必要があると考えられる。』（27頁）

また、この前提となる学位については、『国際的通用性のある大学教育または大学院教育の課程の修了に係る知識・能力の証明としての学位』（26頁）と記されている。合わせて着目しておくべきであろう。国際的な通用性を鑑みることは俎上にあったと思われるが、それよりも、教育計画の着想を転換させる示唆が表現されていることに留意しておかねばならない。それは、学部や大学院というような教員組織の条件を出発点として発想される学部教育や大学院教育から、卒業・修了に求められる知識・能力を起点に逆算される（学び手の側に立って企図される）教育への転換というものである。

この方向性は、中教審大学分科会の制度・教育部会に設けられた「学士課程教育の在り方に関する小委員会」へと引き継がれる。2007（平成19）年4月に始まったこの小委員会は、同年9月に審議経過報告「学士課程教育の再構築に向けて」を公表する。その後この報告に関する意見募集と審議が、制度・教育部会を中心に続けられ、2008（平成20）年3月には審議のまとめ「学士課程教育の構築に向けて」が取りまとめられるのである。これに対するヒアリング（大学・高等学校関係者）、意見募集が行われつつ再び審議が続けられ、2008（平成20）年12月に「学士課程教育の構築に向けて」を中教審が答申するのである。答申に至るまでの途中経過が公表され、意見募集などの手続き



を含めて審議が可視化されているのは、学士課程教育の課題に社会を巻き込んでいきたいという考えによるものと思われる。

果たして、この答申の冒頭には、「我が国の高等教育の将来像」の指摘を引き継いで、『学士課程教育を構築するには、学部・学科等の縦割りの教学経営が、ともすれば学生本位の教育活動の展開を妨げている実態を是正することが強く求められる。』（1頁）と記述される。より明確に、学生中心の教育を展開することが要請された表現といえよう。この教学経営について答申は、『「学位授与の方針」、「教育課程編成・実施の方針」、そして「入学者受入れの方針」の三つの方針を明確にして示すこと』（7頁）を実行策として挙げ、その実現には『学士課程教育の実践と管理運営を担う教職員の資質と能力に負うところが極めて大きい』（38頁）としている。教学経営を支持するためのFD・SDへの着目は当然といえるが、政策実現と人材開発を一体として提言している様は、これまでの答申ではあまり見られない踏み込み方といえるものだろう。更に答申は次のようにも警鐘する。『ユニバーサル段階において多様な学生が入学し、教学経営の在り方及びそれを担う教職員の在り方も大きな変化を迫られることになる中、その改革に向けた組織的な取組は急務である。』（42頁）。

学位プログラムという考え方は、学士課程にとどまらない。2011（平成23）年1月に公表されたばかりの中央教育審議会答申「グローバル化社会の大学院教育 ― 世界の多様な分野で大学院修了者が活躍するために ―」には、学位プログラムとしての大学院教育の確立といった記述が見受けられるのである。今後、学位プログラムという整理によって教育課程（カリキュラム）を考案していく傾向が弱まることはないだろう。その現場では、教職員の資質や能力を結集してカリキュラムと向き合うことが求められるはずである。もちろん、そのカリキュラムとは学生本位の教育展開であり、その活動が担保されるためには、教職員それぞれからのアプローチが学生を前に符合していく必要があるのではないだろうか。

例えば、ひとコマの授業だけでなく科目の学期全体として、ひと科目だけではなく科目群や課程として、授業ばかりでなく授業外も、また正課ばかりではなく正課外も、といった連動と連携のひろがりにおける学生の成長は、教員だけの仕事あるいは職員だけの仕事で完結することなどないはずである。時には、学生の手を借りることさえ考えられるかもしれない。そこでは、ひとりと全体が教育目標のもとで相互に関わり合うといった組織的な展開が、学生本位のカリキュラムを構築するために必要とされるであろう。であれば、本稿が見つめてきた2006年度からの動向において最も新しい論点である学位プログラムは、FD（FD観）を広げる可能性があるといえるのではないだろうか。学位プログラムという整理によってカリキュラムを再考する機会が得られたと同時に、併せて学生本位という意味を考えることでカリキュラムの捉え方も拡充されていくからである。つまり、カリキュラムにアプローチするFDへの志向が待たれているということである。

### 3. インパクトがもたらすもの

前節では、2006年度以降における政策動向の中から、今後のFDに大きな影響を与えるだろう外的インパクトとして、「FD義務化」、「GP事業（競争的資金）」、「学位プログラム」という三つをそれぞれ挙げて振り返ってきた。この三つは、高等教育政策の文脈において教育の質保証を根底に

置くと考えられるものばかりである。とはいえ、それぞれが緊密につながりあって展開されていたようには残念ながら見え難い。FD 義務化は評価との連携、GP 事業は予算配分との関連、学位プログラムは学位の国際通用性との連動など、それぞれ別の背景をもっていたと思われるからである。しかしながら、それら個別の政策が各大学にて具現されていくためには、詰まるところ、大学でそれらを担う人材の開発という課題にまで辿り着くのは自然であり、それがFD という手段にまで大きなインパクトを及ぼすことは必然ともいえる。FD から政策それぞれを見返してみれば、まるで予め考えられたFD 拡充策のようにも見えるのはそのためである。では、そのような個別の政策が、結果的にFD へもたらした（もたらす）と思われるものについて、前節を振り返ってまとめておきたい。

FD 義務化では、実際にFD をどのようにすれば実質的なものとして展開できるのか、事業（実践）モデルとしてのFD（教育改善）推進の具体策という課題が浮き彫りにされたといえるだろう。またGP 事業は、大学が教育改善と組織的に向き合う機会を提供することとなった。加えて、組織として複数の人がGP 実施のあらゆる場面に関わるというプロセスを体感できたことが、大学関係者にとって意味深かったといえる。学位プログラムには、カリキュラムを再考させる契機が潜んでいる。学生（学び手）本位という、教育から学習への転換とも呼ばれる現在の大学教育において、その実現には教職員一体となった総合力がこれまでに増して求められるといえよう。こうして三つのインパクトは、FD 実質化に資する方略への注目、教育改善の組織的な展開プロセスの経験、学生（学び手）本位カリキュラムを具現する組織力の発揮といったところを、結果的にFD へもたらした（もたらす）とまとめられるだろう。

ところで、これらは目に見えるいくつかの状況として既に大学までもたらされている。そのひとつとしては、ファカルティ・ディベロッパーの登場<sup>1)</sup>が挙げられる。FD 推進の専門家と呼ばれるこの職種は、大学におけるFD の実質化を担う責任者としての期待が寄せられつつある。教員が遭遇するだろう場面を想定しつつ、ニーズにも配慮した、きめ細かく効果的なFD プログラムの立案と実施、また授業コンサルティングの実施といった個別の教員支援などが仕事の具体例である。加えて、全学の教育改善について制度設計するところまでその職務範囲を広げている場合もある。FD 担当が兼務者や非専従者であったため散発的に行われがちだったこれまでのFD を、整然と方略をもって実施されるように改革できうる切り札、あるいは大学における教育改善の牽引役としての注目が集められている新たな傾向といえるだろう。

一方で、GP 実施の場面では、それらを通じて教育改善を推進させようとする教職員群の顕在化が見られる。大学における教育改善の手法を特に学んだということではないものの、所属する学部

---

<sup>1)</sup> 管見によれば、日本において「ファカルティ・ディベロッパー」という言葉が出現したのは、2007年3月26～27日に愛媛大学で開催された「ファカルティ・ディベロッパー養成講座」が最初だと思われる。因みに、それ以前の同講座は「FD ファシリテーター養成講座」と呼ばれている。この講座の主催である愛媛大学を拠点として活躍する、佐藤浩章氏（愛媛大学 教育企画室 准教授）が、日本におけるファカルティ・ディベロッパーの先駆と言ってよいだろう。2009年9月には、ファカルティ・ディベロッパーが集う全国組織として「日本高等教育開発協会（JAED）」が産声をあげたばかりである。JAEDでは、ファカルティ・ディベロッパーに「高等教育開発者」という訳をあてているようである。

参考 URL：日本高等教育開発協会 <http://www.jaed.jp/>

や大学院（あるいは全学）で実際に繰り返し広げられている教育実践のなかに課題を発見し、その解決・改善に向けて高い意識をもって取り組もうとする学内の改革推進者たち<sup>2)</sup>である。FD 専門家とは異なる視点で、大学における教育改善を担うキーパーソンたちといえるかもしれない。とはいえ、そのような教職員たちが、これまで学内に全く不在だったといえるだろうか。例えば、学部設置や学科改組などの現場では、担当の教職員が修羅場を一緒にくぐり抜けてきたはずである。おそらく普段の場面でも、改革を志向する同志的な教職員は存在しているだろう。GP 事業は、このような教職員たちが誰なのかをあぶり出したとも考えられるのである。

FD がカリキュラム開発を視野に入れることはどうだろうか。これも、そのこと自体は、高等教育研究者たちが紹介するところの FD 分類<sup>3)</sup>へ既に含まれていた。もとより FD は、教員（団）の教育力が向上するために講じるあらゆる手立てだったと確認できるが、日本においては授業及び指導能力の向上としての FD (Instructional Development) を焦点化する傾向が強かっただけである。FD 先進地のひとつとされる米国においては、今や ED (Educational Development) と表現されることが増えつつあると耳に入る。そこには、教員（団）の教育力向上としての FD が大学組織の教育力向上としての ED へと成長している様が見て取れよう。日本における動向（例えば、学位プログラム）では、教職員の総合力と組織的な展開が求められると前述した。こうした状況では、これまでの FD (Instructional Development) 観にこだわることなく、カリキュラム開発も FD に加え、ED として推進していくことが現場の実情に適っている<sup>4)</sup>といえるだろう。学生（学び手）本位カリキュラムの構築といった現実課題が、新しく築かれる FD 観（理念）よりも先行しているといったところである。

ファカルティ・ディベロッパーや、既存の学部・大学院に属する教育改善のキーパーソンたちは、力強い人的な資源といえる。こうしたメンバーを中心に据えて、ともすれば片手間であったかもしれない従来の FD を ED へと更新しながら推進することは理想型に違いない。しかしながら残念なことに、その“据え方”が容易ではないのである。その難しさを表層的に言ってしまうと、そうした改善の気運をもった組織を既存の組織にビルトインすることが、大学にとっていかに難しいかということになる。では、その表層から少し切り込むとどのような問題が見え隠れしているのだろうか。それは、例えば、ファカルティ・ディベロッパーとキーパーソンたちが上手く手を取り合える

<sup>2)</sup> 学内における改革推進者たちをより深く理解するために、デブラ・メイヤーソンが提唱している「Tempered Radicals」(Meyerson 2003) が参考となるかもしれない。日本において翻訳されたものには、『静かなる改革者』がある。本書の冒頭 (i 頁) には『人はどのようにして組織の内側から有意義な変化をもたらすのか。』とあり、『人は組織の中で信頼を保ち、用心深く歩みながらも、納得できない現状に対しては率直に発言し、ときには逸脱し、挑戦する術を見出さなくてはならない。』と続けられている。学部・大学院に属しながら内側からの改革を志向している教員あるいは現場の職員の有り様を理解するヒントとして挙げておきたい。

<sup>3)</sup> FD がどのような要素で構成されているかについては、関 (1988等) や Gaff (1975), Menges (1985) らの整理が役立つ。①キャリア構築としての PD (Career Development あるいは Professional Development), ②授業及び指導能力の向上としての ID (Instructional Development), ③カリキュラムの開発や改善としての CD (Curriculum Development), ④教育の効果を高める組織の開発や改善としての OD (Organizational Development) の 4 種類がよく例示される。関 (1988等) の指摘として注目すべきは、組織開発がその当初から含まれていたことである。ヘファリン (Hefferlin 1987) と共に再検討しておくことが重要である。

<sup>4)</sup> 寺崎 (2006) も、現行の設置基準に見られる規程では、FD が「授業改善」という狭い範囲に限られてしまうことを指摘している。FD を広義に捉え、その場へ職員が参加することの意義にも触れていることは慧眼といえるだろう。

のか<sup>5)</sup>、職員がどのように参画するのか<sup>6)</sup>というようなものである。それらは、大学の組織文化に根差した問題群といえるものだろう。切り込んだ先に待ち受けていたのは、組織における文化づくりという積年の課題だったのである。

#### 4. まとめに代えて

前節までをまとめると次のようになるだろう。2006年度以降の高等教育政策にある「FD義務化」、 「GP事業（競争的資金）」、「学位プログラム」の三つはFDにとって大きな外的インパクトであり、それらは、FD実質化に資する方略への注目、教育改善の組織的な展開プロセスの経験、学生（学び手）本位カリキュラムを具現する組織力の発揮といったことをもたらそうとしている。実際の現場では、ファカルティ・ディベロッパーの登場、教育改善を推進させるキーパーソンたちの顕在化、カリキュラム開発をFDに加えようとする展開が見受けられるものの、FDをEDへと成長させようとするほど、組織文化づくりという課題と向き合わねばならない事態になるのである。

以上のようにFDを取り巻く現状を認識すれば、これからのFDは次のようなものになっていくのではないだろうか。まず、FDはますますEDを志向するだろう。すると、これまでのFD（Instructional Development）や、事務研修の延長とされがちなSD（Staff Development）は、大学の教育力向上という目的の下に再配置されていくことも求められる。教員と職員がそれぞれの持ち味を出し合って、学生（の成長）と向き合うといったところである。そのためには、これまで行われてきた教員・職員といった職制別の人材開発を、目標に応じてその関係者が集うテーマ別（例えば、カリキュラム開発）によって実施するという発想の転換がはじまらなければならない。EDとして教員と職員が共に切磋琢磨する機会をつくっていくのである。もちろん、FD（Instructional Development）や事務研修は、その職制における特性に考慮しながら継続される。

では、そうしたEDの推進を担う人材の確保はどうすればよいのだろうか。これには、ファカルティ・ディベロッパーやキーパーソンたちが既に出現していることを大いに活用することが考えられるだろう。そうした人材を有効に連携・連動させるためのネットワーク化を進めるといったところである。ところが、そこには注意しなければならない陥穽がある。例えばそれは、ファカルティ・ディベロッパーが、学外との繋がりを強化させ過ぎて学内と没交渉になってしまうことであり、また学内のキーパーソンたちにおいては、教育改善を担っている自負を純化させ過ぎて学内で先鋭・孤立してしまうことである。そのような状況へ陥らずに全体を組織立たせるためには、職員の活躍が望まれることは言うまでもない。学外とのネットワーク<sup>7)</sup>も、学内でのネットワークも、拓かれ

<sup>5)</sup> 前掲書『静かなる改革者』でメイヤーソンは、『社会的な変化は、大胆なトップダウンの改革や急進派の革新的な活動と、既存の組織の内側からの草の根的で段階的な努力の両方によって生じる。』（iv頁）と示している。大学における教育改善において、その牽引役としてファカルティ・ディベロッパーが活躍するばかりでも、あるいは粘り強く忍耐をもって働きかけるキーパーソンたちが活動するばかりでも、片方からのアプローチだけではその努力は消耗され徒労に終わってしまう可能性があるといえるだろう。

<sup>6)</sup> 事務職員の活躍についての議論は古くから存在する。専門性や専門職化、アドミニストレーターや教員と職員の間職種（第3の職種）提起など、最近では教職協働が挙げられよう。私立大で過去にあった議論が、国立大において法人化をきっかけに発生（再燃）していたりもする。対教員との関係性のなかで、職員のアイデンティティが語られることもあり、慎重な検討が必要な領域である。但し、大学の規模や立地、歴史によっては、教員と職員との進歩的な協力・分担といった現実が、理念（職員の在り方）に先行して現れている場合もある。

たものとして保持されながら、更に互いを繋いでいくようなイメージとして共有されることが肝要だろう。

最後に、これら二つを通底させるものとして「学習」を考えておくとよいかもしれない。EDの参加者、ネットワークの参画者そのどちらもが、学習を通じて改善や成長を獲得していると思われるからである。おそらく、その学習では、正解をただ持ち帰れる利便さよりも、実際の現場で起きていることの意味（価値）を考えさせられる面倒な場面が多くなるであろう。正解の無い課題と向き合う姿勢が求められるといったところである。ED参加者もネットワーク参画者も、多様な現場からやって来る。異なる現場での解決策が、そのまま別の問題に当てはまって上手く機能することはない。それは共通理解されているはずである。それ故、ED参加者やネットワーク参画者が集まり、学習することを通じて身に付けようとするものは、それぞれの現場なりに相応しい解を導くための発想の転換といったものになるのではないだろうか。加えて、その学習現場で培った人的ネットワークをも持ち帰ることができれば、大学における教育改善の志向はよりきめ細かい網の目となって、やがては組織文化を変えていく布石となっていくのではないだろうか。

本稿では、2006年度以降に見られた高等教育政策の動向を踏まえながら、FDへのインパクトやFDからの反応を軸に、これからの展開を考えることについて試みてきた。ごく最近に話題となったことや現在進行形で話題となっていることを素材にしたこともあって、データや文献による精緻な検証というよりは、実践や現場の感覚から仮説を生成するアプローチを主に採用したつもりである。そういった意味では、物議を醸す可能性も大きいだろう。とはいえ、それがFDに関する対話(Dialogue)を生じさせるのであれば、本稿も一定の責めを果たしたといえるかもしれない。

◇答申等の政策動向は以下 URL を参照されたい（年順）。

文部科学省 2001/06,「大学（国立大学）の構造改革の方針」※いわゆる「遠山プラン」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/gijyutu/gijyutu8/toushin/010701st.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu8/toushin/010701st.htm)

文部科学省：国公立大学を通じた大学教育改革の支援

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/)

文部科学省：大学教育の充実 — Good Practice —

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/gp.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/gp.htm)

中央教育審議会 2005/01/28,「我が国の高等教育の将来像」答申

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm)

中央教育審議会 2005/09/05,「新時代の大学院教育 — 国際的に魅力ある大学院教育の構築に向け

---

<sup>71</sup> 学外とのネットワークという点では、前掲の「日本高等教育開発協会（JAED）」が新しい。また GP 事業などによって、FD や SD を大学連携のテーマとした広域による地域連携が進んだ。先手を打ったといえるのは「FD ネットワークつばさ」（東日本が基盤）である。更にそこから南へ下れば、「FD・SD コンソーシアム名古屋」,「関西地区 FD 連絡協議会」,「四国地区大学教職員能力開発ネットワーク（SPOD）」等を数え上げることができる。「北海道地区 FD・SD 推進協議会」や、「九州地域大学教育改善 FD・SD ネットワーク（Q-Links）」の設立は最近である。関西地区 FD 連絡協議会の幹事校である京都大学は、FD ネットワーク代表者会議という全国会議を2008年から主催している。

て—」答申

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05090501.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05090501.htm)

文部科学省 2006/03/30, 「大学院教育振興施策要綱」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/18/03/06032916/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/03/06032916/001.htm)

文部科学省：制度・教育部会 学士課程教育の在り方に関する小委員会

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/018/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/018/)

中央教育審議会 大学分科会 制度・教育部会 学士課程教育の在り方に関する小委員会 2007/09/18,  
「学士課程教育の再構築に向けて」 審議経過報告

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/071017/001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/071017/001.pdf)

中央教育審議会 大学分科会 制度・教育部会 2008/03/25, 「学士課程教育の構築に向けて」 審議の  
まとめ

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/080410.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/080410.htm)

中央教育審議会 2008/12/24, 「学士課程教育の構築に向けて」 答申

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm)

中央教育審議会 2011/01/31, 「グローバル化社会の大学院教育 — 世界の多様な分野で大学院修了者  
が活躍するために —」 答申

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301929.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301929.htm)

## 文献一覧

Boyer, Ernest L. 1996, 有本章訳『大学教授職の使命 — スカラーシップ再考』玉川大学出版部.

文教協会 2010, 『大学設置審査要覧《平成22年改訂》』.

Gaff, Jerry G. 1975, *Toward Faculty Renewal: Advances in Faculty, Instructional, and Organizational Development*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Hefferlin J. B. L. 1987, 喜多村和之他訳『大学教育改革のダイナミックス — カリキュラムをいかに  
変革するか』玉川大学出版部.

IDE 大学協会 2008, 「進展する大学のFD」『IDE — 現代の高等教育』No.503.

IDE 大学協会 2009, 「GPの光と影」『IDE — 現代の高等教育』No.516.

絹川正吉・館昭編著 2004, 『学士課程教育の改革』（講座「21世紀の大学・高等教育を考える」第  
3巻）東信堂.

Menges, Robert J. and Mathis, B. Claude, 1988, *Key Resources on Teaching, Learning, Curriculum, and Faculty Development: A Guide to the Higher Education Literature*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Meyerson, Debra E., 2003, *Tempered Radicals: How Everyday Leaders Inspire Change at Work*, Boston: Harvard Business Publishing.

Meyerson, Debra E. 2009, 北川知子訳『静かなる改革者 — 「しなやか」に「したたか」に組織を  
変える人々』ダイヤモンド社.

佐藤浩章 2007, 「ファカルティ・ディベロップメントの持つ可能性と現状の課題」『いま大学教育

- に何が求められているのか』(BERD No.9) Benesse 教育開発センター.
- 関正夫 1988, 『日本の大学教育改革 — 歴史・現状・展望』 玉川大学出版部.
- 関正夫 1995, 『21世紀の大学像 — 歴史的・国際的視点からの検討』 玉川大学出版部.
- 関正夫 1997, 「Faculty Development に関する一考察 — 英・米の場合」 一般教育学会編 『大学教育研究の課題 — 改革動向への批判と提言』 玉川大学出版部, 251-262頁.
- 清水畏三 1997, 「FD をめぐる関連諸課題 — 米国は Teaching 優先時代へ」 一般教育学会編 『大学教育研究の課題 — 改革動向への批判と提言』 玉川大学出版部, 263-267頁.
- Sorcinelli, Mary Deane, Austin, Ann E., Eddy, Pamela L. and Beach, Andrea L., 2005, *Creating the Future of Faculty Development: Learning From the Past, Understanding the Present*, Bolton: Anker Publishing.
- 寺崎昌男 2006, 「FD 再考」 『大学は歴史の思想で変わる — FD・評価・私学』 東信堂, 5-24頁.
- 渡辺一雄編 2010, 『大学の制度と機能』 (教育政策入門 3) 玉川大学出版部.

# 九州大学における FD 活動の歩み

Faculty Development in Kyushu University

九州大学学務部学務企画課・学務企画専門員 大津 正知

Student Affairs Planning Division Masatomo OHTSU

キーワード：高等教育政策 (Higher Education Policy), FD の制度化 (Institutionalization of Faculty Development), 中期目標・中期計画 (Mid-Term Object・Mid-Term Plan), 大学評価 (University Evaluation), GP (Good Practice), 質保証 (Quality Assurance)

## 1. はじめに

本稿では、本号の特集テーマ「FD を再考する」に関して、大学職員の立場から全学 FD の企画・運営並びに部局の FD 活動の調査を行った経験を踏まえ、九州大学の FD 活動の特徴や機能の推移について考察し、九州大学の FD 活動が、高等教育政策の流れに沿いながらも、独自の文脈のなかで展開してきた経緯を論じる。

FD に関する政策について簡単に振り返れば、平成10年の大学審議会『21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—』（答申）において FD に関する最初の言及がなされ、平成11年には大学設置基準に努力義務として記載された。さらに、平成16年に開始された認証評価では FD が評価基準の一つとなり、平成19年に大学院課程において、平成20年には学士課程において FD の実施が義務化された。

このように、高等教育政策としての FD の制度化が進むなかで、多くの大学が FD の実施を担う組織（大学教育センター等）を整備、充実させ、一部には FD を専従で担当する教員を配置する大学も現れている。また、FD に関する専門家集団の形成は、その研究、実践の成果の一つとして、FD プログラムの開発やその体系化（FD の類型、FD マップ等の提示）を進める役割を果たしている。

しかし、それらの FD モデルの提案は、FD そのものの理解には有用であったとしても、FD を専門としていない教員または組織が、その有用性を支持し、活用してきたかどうかは疑問である。

実際の FD 活動は、国際的動向をも踏まえた高等教育政策の流れ、大学教員（さらには教員集団）としての行動様式、大学独自の歴史的な文脈、それらの重ね合わせとして理解できる。そこで、九州大学における FD 活動の展開の意義を、高等教育政策を背景に、九州大学の独自の課題や組織の変遷を踏まえ、再考する。

## 2. 九州大学の FD 活動の変遷の概要

九州大学において、全学的に FD の用語を用いた取組（全学 FD）が開始されたのは、平成13年である。その後、毎年、新任教員研修を1回、教育改善に関するテーマで数回の全学 FD を実施す



る形式が定着している。新任教員研修は、九州大学の教育研究や組織、さらには学生指導のための基礎知識の習得を目的に、総長、理事、学内の教員による講演・解説等のプログラムで構成されており、この10年間に、目的、内容に大きな変更はない<sup>1</sup>。

一方、教育改善に関する全学FDに目を向けると、そのテーマは、時代の状況や学内の課題に応じて大きな変化を遂げており、高等教育政策の変遷とそれに対する大学側の受容のありさまをみることができる。そこで、全学FDの推移を中心に、九州大学のFD活用の変遷を概観してみたい<sup>2</sup>。

全学FDとして採り上げられたテーマを表1に示す。便宜的に、九州大学のFD活動の推移を次の第Ⅰ期から第Ⅲ期の区分を採用し整理してみよう。

第Ⅰ期 授業改善の啓蒙としてのFD（平成13～15年）

第Ⅱ期 政策、制度への対応としてのFD（平成16～19年）

第Ⅲ期 教育プログラム開発の誘導としてのFD（平成20～22年）

表1 全学FDのテーマ一覧（注：新任教員研修は除く）

開催時期	テ ー マ
第Ⅰ期 平成13～15年	「各部局におけるFDの推進」（H13.12）, 「基礎科学科目の授業改善」（H14.7）, 「教養教育科目の授業改善」（H14.12）, 「適正な成績評価」（H15.9）, 「言語文化科目の授業改善」（H15.12）
第Ⅱ期 平成16～19年	「GPA制度の導入に向けて」（H16.9）, 「18年度問題とその対応」（H16.12）, 「大学院教育の新展開」（H17.3）, 「大学評価を知る」（H17.9）, 「TAのあり方」（H17.12）, 「コアセミナーの目標と課題」（H18.9）, 「GPA制度が目指すこと」（H19.3）, 「認証評価で見出された九州大学の教育課題と今後の対応」（H19.9）
第Ⅲ期 平成20～22年	「教育GPを通じた教育改革」（H20.1）, 「学生の修学情報の管理・活用を通じた教育実践」（H20.9）, 「教育GPを通じた教育改革」（H21.1）, 「体験活動を通じた学習成果の達成について」（H21.9）, 「学習成果達成のための教育プログラム開発」（H21.1）, 「学生の自殺予防とメンタルヘルス対応」（H22.9）, 「学生の「学力」と「学ぶ力」はどのように変わったか～今日の初年次学生の学習特性について～」（H22.9）

第Ⅰ期は、九州大学におけるFDの開始時期であり、授業の改善を目的とする、いわゆる狭義のFDが実施された時期である。「各部局におけるFDの推進」というテーマで開催されている回も、全学への授業改善のFDの波及を目的としたものであった。また、基本的には全学FDの対象は、全学教育の授業改善に重点が置かれていた。

第Ⅱ期は、国立大学法人としてスタートした平成16年からの4年間とした。この時期は、FDがGPAや大学評価等の新たな制度への対応のために活用され、FDの位置づけが拡大した。また、法人化の前後に、大学教育研究センターの高等教育総合開発研究センターへの改組、全学FD委員会

<sup>1</sup> 平成22年からは新たな取組として、主に若手教員を対象に、コミュニティ・ビルディングのためのワークショップが始まっている。

<sup>2</sup> 部局のFD活動も全学FDと連動し、同じような傾向がみられる。6節で多少触れるに留める。

の設置があり、より全学的なFDの実施組織の構築が目指された。

第Ⅲ期は、GP等の教育プログラムの効果が認識されるようになり、また、学士力や学習成果（ラーニングアウトカム）等の学習者中心、到達目標中心の考え方が広まった時期である。この時期は、評価業務が一段落し、第2期中期目標・中期計画の作成の作業が行われており、より具体的な教育改善や教育の質保証に注目が集まっていた。そこで、GP等を活用した教育プログラムの開発や学内のグッド・プラクティスの掘り起こしなど、部局の教育改善を誘導することに力点がおかれたFDが実施された。

このような九州大学におけるFD活動の推移は、努力義務化という外的要因により開始されたFDが、FDの制度化や高等教育の質保証の流れのなかで、それらに対応しながらも、大学がその独自の形態にあわせてFDを教育改善に活用しようとしてきたものとして理解できる。それらの変化が、どのような要因のもとに起こったのか、次節以降で少し詳しくみていこう。

ところで、これまでFD活動の変遷について述べながら、そもそもFDとは何か、その定義について全く論じていないが、FDという用語の使用法の変化にこそ、大学のFDの受容のあり方が現れているので、あえて定義を行わず、FDが実際にどのように理解され、使用されてきたかのみに焦点を当てることにする。

### 3. 第Ⅰ期 授業改善としてのFD（平成13～15年）

大学審議会答申でのFDに関する提言（平成10年）、大学設置基準でのFDの努力義務化（平成11年）等の動きを受け、九州大学でも、平成10年には「大学教育改善に関する研究会」、平成11年には「教育方法研究・研修集会」が開催され、FD開催の準備がすすめられていた。平成13年、教育審議会を実施組織とし、大学教育研究センターが企画・運営を行う全学FDが開始された。

全学FDが開始された後の3年間の第Ⅰ期のFD活動の特徴は、FDを授業改善のための取組と解釈し、FDという取組自体を啓蒙したことであった。平成11年4月に改正された大学設置基準第25条の3（教育内容等の改善のための組織的な研修）に「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の実施に努めなければならない。」とあり、まさに、その文言の直接の影響を受けたFDであった。

もっとも、「授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究」とあっても、その実施に当たって詳細が定められている訳ではなく、自ずと大学独自の解釈が加わることになる。九州大学の文脈のなかで、第Ⅰ期のFDは、授業改善そのものというよりは、その伝達・啓蒙を目的に実施された。各部局の代表者を集めて合宿形式で行われた「各部局におけるFDの推進」では、授業改善のためのFDを各部局でも実施するよう促すために開催されている。

また、全学教育においては早くから授業評価が実施されており、また、教養部解体後に全学教育のマネジメントを担当していた大学教育研究センターが全学FDの企画・運営をおこなっていたため、全学FDの目的は、全学教育の科目部会内の教員の意識の共有が主な目的となった。しかし、それは、あくまで上からの改革で、教員の教育活動の支援という観点は低かったように思われる。FDが一般の教員にどのように受け止められていたか、アンケート結果を見ると、例えば、「基礎科学科目の授業改善」及び「教養教育科目の授業改善」をテーマにしたFDの満足度（5段階評価

の5と4)は、それぞれ、54.4%、42.5%と概して低い。FDの参加は動員されたものであること、また、FDへの参加者は、大学教員としての意識の変化が必要であることは認めつつも、教員の教育活動への具体的な支援を求めていることなどがあり、必ずしもFDを好意的には受け止めていなかった。

この時期は法人化に向けて、第1期中期目標・中期計画が作成された時期であり、完成された中期計画をみると、当時のFDに対する考え方が伺える。中期計画のFDに関する項目では、①全学FD委員会の設置並びに全学FDの実施、②部局でのFDの実施、③教員のFDへの参加義務、の3点が挙げられており、FDを開催すること自体が重要であったことが分かる。また、別の箇所では、授業評価を実施し、教育改善を行うことが記されており、教育改善とは、授業改善が中心的な課題であったことが伺える。

#### 4. 第Ⅱ期 政策対応としてのFD (平成16～19年)

平成16年4月、九州大学は国立大学法人としてのスタートを切った。法人化による大学への影響はここでは詳しく論じないが、FDにも確かな影響を与えた。法人として、中期目標・中期計画の実施が求められたこと、認証評価並びに法人評価の受診が義務付けられたことにより、第1期中期目標期間(平成16～21年度)の前半に当たる第Ⅱ期のFDの特徴は、評価制度そのもの、もしくは評価に対応するための新たな取組がテーマとして採り上げられたことにある。また、中期目標・中期計画の実施のための組織改革が図られたことも、FDの内容の拡大を促したといえるだろう。

表2に中期目標・中期計画に関する主な取組と関連する学内の組織改革の流れを示す。この時期は、既にFDという研修の場が設定されていたこと、政策による制度変更への対応が喫緊の課題であったこと、さらには、FDの推進による大学改革がある種のブームになっていたことがあり、それらが融合するのは自然な流れであったとも考えられる。

九州大学においては、いわゆる「ゆとり世代」の入学に合わせて、平成18年度に全学教育のカリキュラム改革が計画され、それに合わせ多くの学部でカリキュラム改革が実施された。そのカリキュラム改革が、中期目標・中期計画の達成の一つと位置付けられており、その際導入されたコアセミナー<sup>3</sup>やその翌年に正式導入されたGPA制度の円滑な実施のためにFDが活用された。

学内の組織改革に目を向けると、

表2 法人化後の主な取組・改組の流れ

年度	取組	組織改革	中教審答申
H16		全学FD委員会	将来像答申
H17	GPA 試行開始		大学院答申
H18	全学教育のカリキュラム改革	教育改革企画支援室、高等教育開発推進センター	
H19	GPA 導入, 認証評価自己評価書作成	学務部学務企画課	
H20	法人評価自己評価書作成		学士課程答申
H21	全学教育の伊都移転		

<sup>3</sup> 初年次の導入教育のための少人数セミナー。各学部で実施する。

法人化と同時に全学 FD 委員会が設置されていたが、平成18年6月には、高等教育総合開発研究センターが高等教育開発推進センターに改組され、全学教教育のほかに、学士課程教育全般や大学院教育についても業務の範疇になり、また、教育改革企画支援室が新たに設置され、教育担当の理事・副学長を支える組織が整備された。また、翌年には、学務部に新たに学務企画課が設置されている。

このように、中期計画・中期目標の達成、大学評価への対応という観点から、FDは授業改善という枠組みを脱し、大学に関する制度やカリキュラム改革へ対応するための啓蒙の装置として活用されるようになり、また、それに合わせて学内の組織改革も実施された。

もともと、認証評価を受診する段階で、全部局でも何らかのかたちで授業評価を実施するようになっており、授業改善のためのFDが実施されなくなったわけではない。その意味で、この時期のFDは、その内包を拡大するかたちで変化したと言える。

### 5. 第Ⅲ期 教育プログラム開発の誘導としてのFD（平成20～22年）

第Ⅲ期のFDは、GPを抜きに語ることはできない。平成19年に学務部に新たに学務企画課が設置され、中期目標・中期計画に関すること、GP等の競争的資金獲得の支援、FDや研究会の企画・実施等の業務を担当するようになった。同時に、GPの獲得を目指す部局が増えたこともあり、GPの獲得件数は飛躍的に増え、平成19年から3年連続で全国トップ（文部科学省高等教育局実施分）となった。表3に九州大学のGP等の教育に関する競争的資金の獲得件数を示す<sup>4</sup>。

このような経緯を踏まえ、学内の優れたGPを紹介し、教育プログラムの策定、外部資金獲得の申請の注意点など、GPの獲得を目指す部局の支援を行うことを全学FDの場で実施するようになった。このことが好評であったため<sup>5</sup>、GPに限らず、学内のグッド・プラクティスを題材にFDを実施する形式が定着した。

第Ⅲ期のFDの特徴は、伝達・講習型のFDから、学内のGP（グッド・プラクティス）を梃子に、同僚的關係性のなかから、教育プログラムの開発や修学指導の改善を誘導するタイプのFDへ変化したことである。それは、九州大学においてもGPが定着したこと、また、制度への直接の対応というよりは、学習成果達成のための教育課程の構築や教育内容・方法の改善へとFDの目的がシフトしたことから可能になった。

また、この第Ⅲ期は、全学FDを担当する学務企画課が箱崎に置かれたことで、全学FDの主体が、旧教養部の六本松キャンパスから、本部のある箱崎キャンパスに移ったことになり、それにより、全学FDの対象が、全学教育から学士課程教育へ、さらには大学院教育へとより拡大する傾向がみられるようになった。

先に記したFDの目的の変化に応じ、参加者に関しても、部局ごとの割り当てによる動員を廃し、自主的な参加を基本とした。しかし、結果として参加者が大きく減るような事

表3 GP等の教育に関する競争的資金の獲得件数

年度(平成)	16	17	18	19	20	21
獲得件数	4	4	4	15	13	12

<sup>4</sup> 九州大学：教育プログラム採択状況<<http://www.kyushu-u.ac.jp/education/action.php>>

<sup>5</sup> 参加者のアンケート結果では、常に9割前後が有意義であったと回答した。

態には至っていない。

この時期は、FDの実施体制やGPA等の教育制度の整備はほぼ終了し、実質的な教育の質保証が求められるようになっていた。そこで、制度の伝達・講習型のFDから、実際の教育の場である部局にあって必要とされる情報を同じ立場の部局教員が解説、意見交換を行うという形式を採用し、同僚的な関係によるFDが実施された。

## 6. 部局におけるFDの状況

ここまで、全学のFD活動についてみてきたが、部局のFDについても簡単に触れたい。部局のFDの実施状況は、毎年調査されており、表4にその結果を示す。

表4 部局におけるFD開催数

年度(平成)	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
実施回数	29	34	36	32	42	56	70	60	73	76

ここで注意すべきは、FDの厳密な定義はなされておらず、また、回数は一連の流れのものをどのようにカウントするかで異なり、さらには、報告漏れもあると考えられるため、正確な意味での回数を比較することはできない。しかし、それでもこの10年間で着実に実施回数が増えている様子を伺うことができる。

内容の推移に関しては、先の第Ⅰ～Ⅲ期の区分にほぼ当てはまるが、第Ⅰ～Ⅲ期の区分の境が曖昧であること、第Ⅰ期に開始された授業改善に関する取り組みが継続されていること、GP等の取組を実施している部局とそうでない部局の対応の差が大きいこと、学生指導（留学生、学生のメンタルヘルス等）に常に一定の関心があること、教員のキャリア（科研費の申請、サバティカル等）に関することもFDの一環として実施されていること、授業改善の方法では、授業評価の活用に加え、GP等の影響もあり、英語による授業法や教材開発などの新たな取組が加わってきたことなどが特徴として挙げることができる。

平成22年度の報告のなかから、部局FDの例（教育学部、工学部・工学府／エネルギー量子工学部門、農学部・生物環境資源科学府）を表5に示す。

教育学部においては、FDを授業改善の取組として、授業アンケート、授業参観、学生からの意見収集を着実に実施していることが報告されている。工学部・工学府／エネルギー量子工学部門では、2回のFDとも外部資金によるプログラムの成果の還元を目的としており、農学部・生物環境資源科学府においても、4件の教育プログラムのカリキュラム開発の説明、成果報告がなされている。

ここで、特筆すべきこととして、平成21年度から学内GPとも呼べる「教育の質向上支援プログラム（EEP）」が開始されたことを挙げておく<sup>6</sup>。平成21年度に8件、平成22年度に11件が採択され、

<sup>6</sup> 九州大学：教育改革企画支援室<<http://www.kyushu-u.ac.jp/education/er/eep.html>>

表5 部局FDの例

部 局	内 容	類 型
教育学部 (※後期も同様の内容を実施)	教員相互に授業を見学することを通して、自らの授業改善につなげるため、他教員の授業見学を実施。5/24~28	授業参観
	学生と教員が授業や学生生活をめぐって自由に懇談することを通して、問題・課題を見いだしてそれを解決していくため、学生の懇談会実施。6/16	学生との情報交換
	前期に実施した授業評価アンケート結果をもとに、教員が自分達の授業について振り返るFD研修を実施。9/8	授業評価
工学部・工学府/エネルギー量子工学部門	EFPの一環としてハワイ大学マノア校における英語研修に参加した教員による、研修内容の報告、並びに英語による授業法に関する検討会を実施。6/10	授業法改善
	「問題解決能力を育てる原子力総合教育カリキュラムの構築」の実施概要を担当教員が説明し、外部参加者と意見交換を実施。その後、学生による成果報告会と討論会を実施。	カリキュラム開発
農学部・生物環境資源科学府	副専攻代表者教員を講師として、平成22年4月から生物資源環境科学府が再編されたことに伴うカリキュラムの改正の周知徹底を図る。4/28	カリキュラム開発
	種々の情報セキュリティインシデントの防止やインシデント発生時の早急かつ円滑な対応するため、「著作権侵害とP2Pファイル交換ソフト」、「ファイル交換ソフトの仕組み」等について説明・解説。6/23	情報リテラシー
	サバティカル制度の主旨、内容、実質的運用の確認。7/21	教員のキャリア形成
	「G30第1期選考と学生受け入れまで」、「農学部国際コースカリキュラム概要」、「農学部国際コース留学生の研究分野受け入れと卒論研究」の説明会。9/22	入試、カリキュラム開発
	新たに開始された「オープンプロブレムスタディプログラム」、「アジア環境農学研究の高度・包括化に携わる若手研究者の戦略的育成」の実施状況についての報告。今年度終了する「アジア農学教育の国際プラットフォーム形成」の成果の概要、ならびに構築・蓄積した教育コンテンツの紹介。3/9	カリキュラム開発

その多くが部局内でのFDに活用されている。文部科学省のGP予算削減に対応する意味合いもあったが、部局の教育改善を支援し、その成果を広げるといふ、誘導策の一つとしての第Ⅲ期のFDと連動して機能した例である。

## 7. まとめ

九州大学における10年間のFD活動の推移をみてきたわけだが、その内容の変遷をやや図式的に整理したのが、表6である。

表6 九州大学のFD活動状況の推移

	目的	特徴	外的要因	実施組織
第Ⅰ期	授業の改善	FDそのものの啓蒙。全学教育の授業改善が中心。伝達・講習型。	答申，設置基準の改正	教育審議会，大学教育研究センター
第Ⅱ期	新たな制度，政策的課題への対応	制度の説明，周知のためのFD。(FDが授業改善以外の意味を持ち，実施体制の整備が図られた。)	法人化，大学評価	全学FD委員会，高等教育総合開発研究センター
第Ⅲ期	教育プログラムの開発，教育方法の改善	対象が学士課程教育，大学院教育に拡大。学内の事例を参考にした同僚的FD。自主的な参加が基本。	GP，学習成果重視の流れ	全学FD委員会，高等教育開発推進センター，教育改革企画支援室，学務企画課

この間，教育の質保証とは何かという観点から，FDが理解され，実施されてきたとも捉えることができる。第Ⅰ期の教育の質は授業であり，第Ⅱ期は評価や制度的保証であり，第Ⅲ期に至り，教育のプロセスや改善のサイクルによる質保証の時代を向かえ，そのなかにFDが位置付けられようとしている。換言すれば，FDによる大学改革という認識を改め，教育改善のサイクルのなかで適切にFDを活用しようとしてきた過程ということになる。

高等教育政策の動向を踏まえ，必要とされるFDを実施する義務を十分認識しつつも，単なる外部からのFDの移植では容易に機能するとはないだろう。改めて考慮すると，九州大学は豊富な教育資源を有しており，その有効な活用こそが，同僚的機能の効果により，本学の教員集団に受け入れられる可能性が最も高い。九州大学のFDは，政策としてのFDの制度化に応じて始まり，また変化してきたが，現段階では，GP等を手段の一つにして，徐々に大学の文脈のなかに吸収されつつあると言える。

もちろん，FDによる授業改善が不要ということではない。しかし，九州大学には，「ティーチング&ラーニング・センター」のように，直接教員の教育活動の支援を行う組織が存在しないこと，個々の教員の授業の内容について口を挟みにくい文化的状況があることなど，授業改善にFDが特に有効な手段とはなりにくい現状にある。むしろ，教員の採用や評価の在り方の問題と言えるかもしれない。もっとも，他大学では，教員の教育活動を支援するFDのメニューを揃えるという先進的な事例があり<sup>7</sup>，新任教員研修と連動させて，教員のキャリアのステージごとにFDを設定することは十分考えられる。

最後に，これからの九州大学のFDについて述べておきたい。文部科学省による競争的資金の拡大は見込めない状況ではあるが，それでもGPを継続する部局の動き，G30等の継続されるGP事業，EEP等の学内支援の継続により，教育プログラムの開発に連動したFDの流れは大きくは変化

<sup>7</sup> 一例として名古屋大学高等教育研究センター<<http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/index.html>>の取組を挙げておく。

しないと思われる。しかし、問題は、GPが副専攻的プログラムの活用には有効であったとしても、学位プログラムの構築に全面的に寄与したとまでは言えないことである。平成20年の中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて』（答申）に記されているように、学位授与の方針を明確にし、その到達目標に至るカリキュラムの整備、教育方法の改善を実施するためにFDが活用されて初めてFDが実質化されたと言えるだろう。



# 文学部・人文科学府における授業評価とFDについて

On Faculty Development and Assessment by Students in the School of Letters and  
the Graduate School of Humanities

九州大学大学院人文科学研究院・教授 高木 彰彦

Faculty of Humanities Takagi Akihiko

キーワード：Faculty Development, Assessment by Students, Curricula, Teaching Assistants

## 1. はじめに

筆者は、本誌10号（2004）に「文学部および大学院人文科学府における「学生による評価」の取り組み」と題した拙稿を寄稿したことがある。その内容は、2001年度に開始した「学生による授業評価」の概要について紹介するとともに、その成果と課題について述べたものであった。文学部および大学院人文科学府において、学生による授業評価を導入し、その結果を踏まえたFDを実施するようになってから、ちょうど10年になる。

後述するように、この間、文学部・人文科学府では、授業評価のみならずカリキュラムや教育環境等についても学生に対して調査を実施し、その結果をFDにおいて教員間で意見交換することによって、学生を取り巻く教育環境の継続的な見直しを行ってきた。つまり、文学部・人文科学府におけるFDの特徴は、それが授業評価と密接に結び付いていたことである。このような特色を持つFDを実施して以来10年が経過した。10年という期間は、これまでの取り組みを振り返り、今後の行く末について思案するにはちょうど良い頃合いでもあろう。

そこで、このたび、本誌16号において『FDを再考する』という特集が組まれるにあたって、文学部・人文科学府における学生による授業評価およびFD実施の10年間を振り返るとともに、今後のFDのあり方について検討してみたい。

## 2. 文学部・人文科学府における授業評価とFDの取り組み

九州大学文学部では、2001年度にFD委員会を設立し、同委員会のもとで「学生による授業評価」および「カリキュラム・教育体制に関する調査」を実施し、授業の改善および教育体制の改善に努めてきた。また、翌2002年度からは、大学院人文科学府においても、同様な授業評価と調査を実施してきた。当初、後期の授業のみ実施してきた学生による授業評価は、2009年度からは前後期とも実施されるようになり今日に至っている。これらの結果を踏まえて教員全員を対象としたFDを実施し、授業評価の結果およびカリキュラム・教育体制に関する調査結果の概要を報告するとともに、意見交換を行ってきている。そして、これらの調査およびFDの記録等を、九州大学文学部FD委

員会による『九州大学文学部・大学院人文科学府 授業評価・教育体制に関する調査報告書』各年版として毎年刊行してきた。

文学部・人文科学府における学生による授業評価には、大まかに言って、二つの特徴があると思われる。一つは、授業評価のみならず教育体制・カリキュラムに関する調査も実施し、学生から寄せられた意見や要望を関連委員会に検討を依頼することによって、カリキュラムや学生の教育環境の改善を図ってきたことである。その結果、学生から寄せられた要望に応じて、2004年に web シラバスが整備されたし、その後、休講や授業に関する連絡等も携帯等でアクセスできるような対応も行った。また、時間割上の授業科目の重なりを防ぐ工夫、すなわち、共通科目と専攻科目とが重ならないよう配慮したことは、従来、教員相互間での時間割調整に消極的だった文学部においては画期的な出来事であった。さらに、教室における AV 機器の設置、講座演習室の窓への網戸の設置、トイレの美化といった環境改善もなされた。このように、学生の要望や意見に応じて教育環境やカリキュラムの改善がなされてきたのである。

もう一つは、年度ごとにテーマを決め、カリキュラム上の課題等について、学生に積極的に問いかけたことである。たとえば、大学院人文科学府の必修科目である「現代文化論」に関する質問を設けたり、学部一年生向けに導入された「コアセミナー」についての質問を設けたり等、それぞれの時期におけるカリキュラム上の課題等について学生に問いかけたのである。調査結果の分析報告として行われる FD の場で教員相互の意見交換がなされることから、結果的に、こうした問いかけは、学生の修学環境の改善につながったのみならず、これらの事項に対する教員の認識を改めるとともにカリキュラムや教育体制の継続的な改善につながった。

現代文化論に関して言えば、担当の3講座が人文基礎専攻および歴史空間論専攻に属していることから、言語・文学専攻の学生に即したテーマを欠くことがわかり、非常勤講師枠を利用して言語・文学分野の現代文化論科目を増設した。コアセミナーについても、学生から寄せられた意見を踏まえ、クラスサイズや担当教員体制の見直しを行った。また、学生支援室の設置についても、寄せられた意見を踏まえてパソコンを増設するなどの改善を行うことができた。

さらに、2010年には、本学の「教育の質向上支援プログラム (EEP)」に採択された「人文学共通教育方法の充実に関する研究」の一環として、試作版教科書を用いて部局外の教職員にも参加を呼びかける公開授業を実施した。これは、授業評価結果の分析の域を出なかったこれまでの FD 活動を変える斬新な試みだった。今後もこうした企画を継続し、教員が互いの授業方法を公開することで、相互に認識を深め、教育方法・内容の質的向上がもたらされることを期待したい。

このように、文学部・人文科学府における FD の特徴は、それが授業評価や教育環境の改善と密接に結び付いていることが特徴である。すなわち、学生による授業評価を通じた FD の取り組みは、学生の意見や要望がフィードバックされ、教育環境やカリキュラム等の継続的な見直しや改善につながっており高く評価できる。しかしながら、依然として解決されない問題や課題もみられる。拙稿 (2004) では、学生による授業評価の課題として、①調査項目の設計から調査票の印刷、配布、回収、集計、分析、FD の開催へと至る一連の作業量が膨大なものとなり、担当教員の負担が大きいこと、②学生による授業評価をどの委員会が担当するのかという問題 (FD 委員会か自己点検・評価委員会か)、③教員・学生の授業評価に対する意識を高めること、の3点を指摘しておいた。

①・②については、当時は本学全体を束ねる FD 委員会が存在しなかったことから、全学組織としての FD 委員会を設置し、部局委員会との連携を保ちながら共通化できる部分は共通化することで、負担の軽減を図るとともに、部局間の横のつながりを密に保ち部局間の比較検討も行うこと、すなわち、「全学的な組織体制作りを行い、専門スタッフによって授業評価等の調査を実施していくことが必要である」ことを主張した。もちろん、今日では、本学にも全学教育 FD 専門委員会が存在し、全学教育等 FD の企画・運営を担っている。しかしながら、筆者が意図したような FD 全般のマネジメント機能や部局間の連携といった機能は有していないように思われる。したがって、拙稿（2004年）での主張は未だに妥当性を有すると思われる。一方、③については、まがりなりにも10年間授業評価と FD を行ってきた、教員や学生の意識はそれなりに高まってきていると思われるし、教育環境やカリキュラム等の継続的な見直し自体が意識の高まりの成果と言ってよいであろう。

このように、文学部・人文科学府では、継続的な教育環境の改善が図られてきたものの、10年前に指摘した全学的な FD の実施組織の設置という課題は依然として残っている。以下では、このことも含めて、授業評価を含めた FD における今後の課題について検討してみたい。

### 3. 授業評価と有機的に結びついた FD の確立を目指して

#### 1) 全学的な FD 組織と授業評価体制の確立

全学的な FD 組織の設置とそれと密接に関わる授業評価体制の確立を、まず最初に提案したい。前章でも指摘したように、本学には全学教育 FD 専門委員会という組織があり、全学的な FD の企画・運営等を行っている。全学 FD では、昨年度の場合、初任者研修やメンタルヘルス、初年次学生の学習特性などがテーマとして取り上げられており、教員の能力開発という意味では、全学的な取り組みとしてそれなりの役割を果たしている。しかし、同委員会が自前の組織を持ち FD に関するさまざまな事項に対処しているわけではないし、学生による授業評価を担っているわけでもないため、FD で取り上げられるテーマも学生目線からのものが取り上げられにくい状況にある。

前章で述べたように、学生の意見や要望を教員の授業の改善に有効に結びつける必要があり、そのためには、文学部・人文科学府が実践したように、授業評価アンケートの結果を FD と結びつけることが肝要である。つまり、全学 FD 等を担当する委員会に自前の FD 担当組織を持たせるとともに、全学的な授業評価実施組織を設置し、両者の密接な関連性のもとで部局の FD 活動と相互連携を深めるような、そういった全学的な FD の取り組みを実現することが望まれる。さらには、この全学的 FD 組織に部局の授業評価および FD 活動の企画・運營業務の一部を担わせれば個々の教員レベルでの FD や授業評価に係る業務の負担軽減にもなる。授業評価アンケートの調査項目についても、全学共通の項目と部局独自のものとを併用するような調査票の設計を行い、集計・分析を一元化するとともに、それを FD 活動に有機的に結びつけるような手立てができれば、授業評価を踏まえた、部局横断的な FD 活動を実施することが可能になる。

こうした構想を実現するためには、各部局の授業評価担当者や FD 担当者が互いに知恵を出し合い、全学と各部局の連携のもとで授業評価を実施するとともに、その結果を踏まえた全学的な FD の取り組みを継続的に行っていく仕組みを形成していく必要がある。

## 2) 教育中心のFDの確立

どんな組織や職場にも教育機能は存在する。たとえば企業においては、一人前の社員や工員になるために社内教育や技能訓練が行われる。言うまでもなく大学は教育機関である。ならば、教育機関における教育と企業等の組織における教育との相違はどこにあるのか。それは授業である。教育機関における教育は、それぞれの組織において一人前になるための知識や技能を提供するにとどまらず、授業を通じて、学生に幅広い知識を涵養し、その人格形成に役立てることにこそ本来の意義を有するのである。したがって、大学における教育とは、いかに優れた授業を行うかにかかっているといても過言ではない。

ところで、最近、筆者は全学の委員会において、教員採用の審査会や研究評価の審査会に出席する機会が多くなった。そうした席で、「教育観」について違和感を抱くことがままある。それは、審査会でプレゼンテーションをする候補者たちが、教育面における抱負や教育歴を述べる際に、学部学生の実験の手ほどきをきちんと行うといった内容を語ることが多いためである。これは自然科学系、とりわけ工学系の候補者に顕著である。本学は博士課程を有し、研究者養成を重視する研究中心の大学である。そのため、候補者たちが審査会において、後輩の学生たちに研究者としての手ほどきを与えることを教育だと称してもおかしくはないかもしれない。しかし、これでは企業の社内教育とどこが違うのだろうか。やはり、教育機関に奉職するつもりで審査会に臨む以上、そこでの教育とは、徒弟制度的にノウハウやスキルを教えることではなく、授業を通じて実践されるべきものであると考える。そう思うのは、いかに研究中心の大学であろうと大学は研究機関ではなく教育機関であると考えからである。

したがって、FDを考える際にも、教育中心のFDを考えるべきである。上述のように、自然科学系の教員の中には、ともすれば授業よりも研究を中心に考えてしまい、授業やそれを通じて教育能力の改善を図るFD本来の目的や機能が誤解されてはしないかと、筆者は思考する。

## 3) ティーチング・アシスタント(TA)の有効活用

近年は、多くの授業でティーチング・アシスタント(以下TA)の配置がみられるようになった。しかし、多くの場合、TAの役割は、大人数の講義において出欠をとる等の補助的業務を担うに留まっている。一方で、TAは学生の職歴にもなりうる重要な職務でもある。TAの経験は履歴書の職歴欄に堂々と書いてよいのである。逆に言えば、出欠をとる程度の業務しか経験させていなくて、TAの経験有りと大学院生等の履歴書に書かせるのも問題であろう。履歴書に記載するのであれば、TAの本来の職務内容を経験させるべきであろう。それでは、TA本来の職務とはどのようなものか。文科省のHPを見ると、2006年11月に開催された中教審の大学分科会制度部会(第22回)における配付資料にTAに関するものがある([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/07011713/001/002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/07011713/001/002.htm))。これによれば、TAとは、「優秀な大学院学生に対し、教育的配慮の下に、学部学生等に対するチュータリング(助言)や実験、演習等の教育補助業務を行わせ、大学教育の充実と大学院学生のトレーニングの機会提供を図るとともに、これに対する手当ての支給により、大学院学生の処遇の改善の一助とすることを目的とした制度」とされ、予算や人数の拡大は言うまでもなく、TAの資質向上のための研修会の開催やTA制度の評価システムの確立、TA経験

を教員業績や履歴として評価する必要性が謳われている。また、件の TA に関する資料が、「教員の養成とファカルティ・ディベロップメント等について」という議題の資料として配付されていることも重要である。つまり、中教審のこの部会では、教員の FD との関連で TA の効果的活用が強調されていることが窺われるのである。

さらに、こうした TA 本来の業務に加えて授業評価業務の一部を TA に担わせることができれば、学生と教員との媒介的存在として、FD において授業評価と有機的に結びつけた TA の効果的利用を図ることも可能になる。以上のように、TA を教員の FD と授業評価とをつなぐ存在として位置づければ、教員の能力開発の向上、負担の軽減、TA の資質向上とさまざまな効果が期待できる。

#### 4. おわりに

小稿では、文学部・人文科学府における10年間におよぶ授業評価と FD の取り組みを踏まえて、授業評価と密接に結びついた FD の確立の必要性について提唱した。FD の実質的業務や授業評価業務を担う全学的組織が本学において十分に確立されていないことに鑑みれば、FD 機能と授業評価機能とを効果的に結びつけ、さらには、これまた十分な効果を発揮していない TA の役割を FD と授業評価活動に結びつけるならば、授業評価をはじめとする教育環境に対する学生の要望をフィードバックさせ、教員の FD に反映させるとともに、TA の役割を実質化することにもつながり、本学における教育機能の改善にとって相乗効果を発揮することになる。FD・TA・授業評価を三位一体的に活用する制度の確立が大いに望まれる。

#### 文 献

九州大学文学部 FD 委員会『九州大学文学部・大学院人文科学府 授業評価・教育体制に関する調査報告書』各年版。

高木彰彦：文学部および大学院人文科学府における「学生による評価」の取り組み、『大学評価』10, 2004, 1-12.

# 大学の自己省察としてのファカルティ・ディベロップメント

九州大学高等教育開発推進センター・准教授 長野 剛

本稿は、個々人が環境への適応を図って〈学ぶ〉ことの一部に社会的営為としての〈教育〉の活用があるという思いを前提にして、ファカルティの「何であるか？」を反芻しながら、〈教育〉にまつわる問題の解決を旨とするFDの限界について検討し、先達と後世とが〈学び〉をより十全なものへ近づけようとして切磋琢磨する場づくりとしてのファカルティ・ディベロップメントを提起する試みである。

キーワード：ファカルティ・ディベロップメント、問題解決、研究拠点と学府

## 1. 〈ファカルティ・ディベロップメント〉と〈FD〉の相違

ファカルティ・ディベロップメントは、それが大学で言われるようになってから十年以上を経ている。大学に自助努力を求める他のカタカナ英語がその度に日本語に置き換えられるのとはちがいで、現在なおカタカナ英語のまま責務を表わすキャッチ・フレーズとして用いられている文言である。ファカルティ (F) とは「何であるか？」についての通念が次第に形成されつつあるとは言い難いので、ディベロップするのが「何であるか？」は曖昧である。にもかかわらず、ディベロップメント (D) を図ってきている。大学人は、ファカルティ・ディベロップメントという文言を口にするとき、あたかも仮説なしの検証や理念なしの努力のことを言っているかのようなきまりのわるさを覚えるからだろうか、FD と言い慣わしている。

FD は、発育・発達・成長・発展・進展・開発・拡張など、いずれであっても悪いはずのない D (ディベロップ) を努力するうちに F (ファカルティ) が明らかになるはずなので、努力しないことには何も始まらないはずという促し方になっているのではないだろうか。たとえば、「(成しつつあることの積み重ねである) 成績についての評価」を短縮して「成績評価」と言い慣わすうちに、「成績」=「評価」となり、成績の「何であるか？」は不問にして、評価を「どうするか？」となったように、D を努力するうちに明らかになるのが、ファカルティの F とはかぎらない。それが、ファイトの F ということもある。

物事の「何であるか？」という問いに取り組む努力— Knowing What の流儀—は、事実を評価せずに提示することにより、未来の可能性、ディベロップメントの可能性を把握する。この可能性にひらかれた物事の投企的把握の仕方は、ファカルティを特徴づけると思えるが、評価しないので判断をくだすことがなく、判り難い。

一方、物事の「何であるか？」はともかく、見いだされた問題の解決を「どうするか？」に取り組む努力— Knowing How の流儀—は、努力の一つひとつに対する「望ましい (好い)・望ましくない (好くない)」「良い・悪い」「優れている・劣っている」といった評価判断なしには前進できない。問題を解決しようとする努力は、後退でなく前進しようとするように、消極的であるよりも

積極的であろうとするように、ネガティブ思考よりもポジティブ思考をしようとするように、常に評価判断をしているので、事実にとどまることは難しい。

物事の「何であるか？」に取り組んでいる学問は、机上の空論と揶揄される評価を被っても、評価の判断を訂正しようと躍起になることはない。評価の判断ひいては感情と距離を保つことによって学問であろうとする。Knowing What の流儀が Knowing How の流儀を評価することはない。評価に動機づけられて努力する Knowing How の流儀が Knowing What の流儀を評価することはない。大綱化そして法人化と大学が被る評価を引き受ける状況のなかで、FD はファカルティ・ディベロップメントの鬼子となっている。

## 2. FD 活動がなくても存続してきたファカルティがある

もしもファカルティ・ディベロップメントなるものが言われず、大学が評価を被る FD の報告書を作成していなければ、その大学は現在の大学と何がどのようにちがっていたのだろうかと思像することがある。ファカルティ・ディベロップメントなる文言が登場しなくても、大半の大学人は、個々人にとっての大学（職場）、学問・研究（生業）、講義・授業・ゼミ・論文指導など学生とのかかわり（職能）の「何であるか？」を考えると、FD に相応する努力を試行錯誤していたのではないだろうか。この想像が絵空事に思えるのは、被る評価をより良くするために行ってきた FD の報告書の作成という外向きの努力（extraverted effort）のあれこれをなかったことにするのが絵空事になるからではないだろうか。

常に試行錯誤しているので評価を被るために整理する暇のない努力、数値化や言語化によって別物になる努力、体験そのものなので評価を被りようがない努力、投企的（将来に実を結ぶことを意図する）努力なので評価を先送りする努力など、FD の報告書には掲載されない大学人個々の内向きの努力（introverted striving）が、ファカルティの命脈を保っているのではないだろうか。

もちろん、外向きの努力は内向きの努力を斟酌している。しかし、この斟酌には限界がある。なぜなら、外向きの努力が斟酌する内向きの努力は、内向きの努力からすると相変わらず外向きのままだということがあるからである。外向きの努力には、たとえば、ピカソの絵画が素晴らしいのは、私個人がそう感じているからではなく、専門家をはじめとして皆が素晴らしいと口をそろえて言うから素晴らしいと判断するところがある。外向きの努力は数を頼みにする多数派の努力である。このことが、〈ふつう〉や〈あたりまえ〉を収集し組み合わせても深化につながらないという限界をもたらしている。一方、内向きの努力は、〈ふつう〉や〈あたりまえ〉に組みすることのない少数派の努力であろうとしているが故に内向きの努力である。したがって、内向きの努力が多数派の努力になることはない。ここに、内向きの努力の限界がある。

ファカルティは、多数派の努力の共同体だろうか、それとも、少数派の努力の機能体だろうか。両者の織りなし具合がファカルティそれぞれを特徴づけるのではないだろうか。

なお、大学をファカルティとして維持するうえで厄介なのは、結果に興味をひきつけられる Knowing How の流儀と、過程に関心をよせる Knowing What の流儀とが、互いに相手を能力が劣っていると見なしかねないことである。個々人は、何事であれ、その気になればなるほど、それぞれが慣れ親しんだ流儀を採るという限界をかかえている。努力が外向きであるか内向きであるかは、

役割のちがいで認め合いやすい。しかし、Knowing How の流儀と Knowing What の流儀とは、流儀であるが故に、許容し合うことが難しい。この難しさは、Knowing How の流儀が政策としての大学教育に興味をひきつけられ、Knowing What の流儀が臨床としての日々の講義担当体験に関心をよせるときに顕在化する。

ファカルティを構成するパートナー間の流儀の異なりをファカルティ全体として許容し合えるかどうかは、教育課程（カリキュラム）が、学生が Knowing How の流儀と Knowing What の流儀とを往来する仕組みを備えているかどうかにかかっている。

### 3. 〈教育〉と〈学び〉を切り離す

教育課程（カリキュラム）は、教育する側が考える教える順番や内容の割り振りである。この教育課程にのっとる学ぶ側の体験過程がどのようになっているかについては、これまで体系化を図ってきていない。教育（授業）の改善を旨とする FD は、教育する側（教え手）の変化が学ぶ側（学び手）に及ぼす影響を検討して教育課程を改善することになる。学び手の学ぶ体験の過程の雛形（モデル）づくりは、これからの課題である。しかし、日本において、教え手と学び手とを切り離すのは容易なことではない。

社会には『人間に他から意図をもって働きかけ、望ましい姿に変化させ、価値を実現する活動（広辞苑第三版）』あるいは『望ましい知識・技能・規範などの学習を促進する意図的な働きかけの諸活動（広辞苑第六版）』である教育を行う仕組みとして法的に定められた学校がある。一方、学ぶということは、個々人が環境に順応・適応しようとして日々の生活において知らず知らずのうちにも行っていることである。個々人は社会に学校の制度がなくても学びつつ生きていく。広辞苑の学ぶについての説明は、『①まねてする。ならって行。②教えを受ける。業を受ける。習う。③学問をする』と、第三版も第六版もまったく同じである。

ちなみに、Oxford Advanced Learner's Dictionary（第八版）の education の項には「a process of teaching, training and learning, especially on schools or colleges, to improve knowledge and develop skill.」と書いてある。この education の説明とちがって、広辞苑では、望ましさや価値のあることの「何であるか？」は、教え手が決めることになっている。学習指導、生活指導、進路指導などと教え手の指導力の成果を学び手に確かめてきており、学び手の学ぶ体験の「何であるか？」を不問にしてきたことの限界に、現在、立ち至っているのではないだろうか。

ファカルティとしての大学を構成している学者・研究者たちは、学ぶことを生業・職業にしている学徒たちである。ファカルティとしての大学は、学徒であろうとする後世たちが先達学徒たちの姿に学ぶことの「何であるか？」を垣間見る場なのではないだろうか。大学人が専らにしている領域の知識に長じている専門家であるのは当然のことであり、大学がファカルティになるかどうかは、専門家が学ぶことに堪能な有識者ないし学識者でもであろうとしているかどうかにかかっているのではないだろうか。

大学は、研究の拠点であるのみならず、社会が学問の中心として承認し、時代に応じた社会的要請の「何であるか？」を社会に提示することが期待されている学府でもある。ファカルティ・ディベロップメントという文言は、専門性を高めるうちに細分化してきた諸々の研究を、系としての学



識に統合する組織的な試みを期待してのものなのではないか。この統合の試みは、Knowing What の流儀を採って大学が自らを総合大学の「何であるか？」と問いを起こすようになったところに、あるいは、全学教育そして教養教育の「何であるか？」を問うところにも兆している。

ファカルティとしての大学を、学ぶことに堪能な学徒たちの集団として捉えるとき、教育と学びは切り離されることになる。しかし、この捉え方は、問題の解決を図る会議では扱い難い。教養部制度が廃止された後も、教養にかかわる講義の担当者たちが、それぞれの苦心惨憺を愉快地に交換する場があった。そこでは、教育は厄介であっても問題ではなく、面倒見の好さと厳しさが両立し、失敗をユーモア交じりに語るなどアンビバレントをこそ引き受けるところに、ファカルティの「何であるか？」が発露していた。こうした場が、FDが言われるようになった途端に、会議（や研修）として組織化された。とある区分を代表する委員たちが、それぞれの区分の役割を斟酌して、何らかの問題の解決策を了承する会議には、そちらの問題をこちらが解決するという構図があり、「こちらの無智を励みにして、こちらが涵養しつつある学識が、もしかしたら、そちらにとっても意味があるかもしれませんね」というような学徒たちが構成するファカルティの規矩は、無用とされるようになった。

FDが言われるようになって間もない頃、教養にかかわる講義のあり方をめぐる会議で、その場に出席していないある講義担当者の「講義室には魑魅魍魎が跋扈している」という見解が紹介された。同感の笑いが生じた。この同感の仕方に二通りあった。一つは、魑魅魍魎は基本的知識が不足している学び手を指していると受け取った同感であり、もう一つは、どうしたら講義が手応えのあるものになるかを試行錯誤している教え手も魑魅魍魎の一人であると受け取った同感である。前者の同感においては、教え手が学び手を対象化して捉えている。対象化された学び手は操作の対象であり、教え手は操作者である。後者の同感においては、教え手も学び手であり、学び手も教え手である。この同感の仕方は、問題の所在を曖昧にするので、問題の解決を念頭におくFDの対象外となる。

#### 4. 〈問題の解決〉と〈問題の発見〉の隔たり

入学者選抜にも授業にもかかわって、「問題解決能力も重要だが、それよりも問題を発見することが大切」と誰ともなく気づきながらも、問題を発見することの「何であるか？」については、好奇心とか想像力とか創造性とか繰り返している現状がある。

それが問題であるという見なしは、その解決策が具体化していない段階においては、おしなべての賛成がえられる（総論賛成になる）。では、賛成がえられた問題を解決しようということで、解決策が講じられると、立場のちがいが明らかになる（各論反対になる）。たとえば、理解できない授業は問題であるが、この問題の解決策として、授業担当者は学生に予習・復習そして質問することを求める。学生は授業担当者に学生の既知を確かめたうえで丁寧でわかりやすい解説を求める。立場がちがうので解決策がちがっても問題の解決への努力をするのは、問題が解決することによって両者にメリットが生じる場合である。メリットが生じるのであって、立場が同じになるわけではない。したがって、生じたメリットを維持しようとする、解決策がちがうので袂を分かたず新たな問題が見いだされる。新たな問題には、デメリットを被った者が見いだす、以前より複雑な問題も

加わる。問題の解決には、その解決によって新たな問題が見いだされるという限界がある。したがって、問題の解決においては、新たな問題が生じたとしても、それまでの問題の解決にあたった者たちが引き続いて関与するべきがない（責任のとりようがない）ところまで問題を細分化するという方法がとられる。

また、困ったことを解消するためには「こうあってほしい」という希望が解決策として念頭にあるから見いだされる問題もある。困ったことが解消するのは問題が生じないように対策をとるということであり、問題の解決ではないのだが、この場合、対策を権威づけることになる。権威づけの役割を担うのは、お上であり上司であり先進国である。この対策の実施は、お上、上司の指導力や先進国の影響力の証になるが、困ったことを問題に置き換えているので、問題が生じたときに、その解決を一から検討しなくてはならない。困ったことと問題とが混同されているとき、Knowing What の流儀で問題の「何であるか？」を確かめようとすると、Knowing How の流儀に「(異議があるなら) 解決策の代案を出してください」と求められることがある。

Knowing How の流儀でなされる問題の解決は説得を旨としている。説得が功を奏しするとき、説得力ひいては指導力があることになる。一方、Knowing What の流儀は物事の説明を旨としている。説得するつもりがないので問題を見いだすのは容易ではない。しかし、Knowing What の流儀が見いだす問題は、立場を越えて共有する問題であり、解決することよりも、取り組み続けることに意味のある問題なのではないだろうか。ここでまた、両方の流儀の相容れなさが明らかになる。Knowing How の流儀においては、解決の目処が立たないことを問題とは見なさないからである。

問題の解決の限界は、学校において試験問題を想定した教科教育が、Knowing How の流儀で正答のある問題の解決（解法）を指向していることの限界でもある。制度としての学校教育の改善は、児童・生徒の知識の欠如・不足、技能の未熟さなどを問題とを見なすが故に、その解決を図ろうとする働きかけ方の改善である。このことには説得力がある。一方、大人である親や教師が、ちんぷんかんぷんであろう物事だらけの環境に子どもが適応しようとして試行錯誤する様子を、つまり、子どもが学ぶ過程を観察して、生きるということの「何であるか？」について考えなおし、子どもに人間や社会や自然の「何であるか？」を説明しきれないことに気づき、学びの余地—我が身の無智—を見いだすという Knowing What の流儀は、学ぶことを教育から切り離すので、教育を改善しようとする努力を説得することにはならない。

学ぶことに堪能な学徒たちが集まったファカルティとしての大学には、より深く奥まったところに根をはっているので将来問題として発露する可能性のある課題の発見を旨とし、その根から現在派生している問題の解決は社会に委ねるといふところがあるのではないだろうか。

## 5. 授業と講義を区別する

学校における教科教育には指導要領としての教科書がある。教科書には「ためになる」ことが掲載されている。何の「ためになる」かが不明な書籍は教科書とは呼ばれない。教科書はその成績が評価を被る試験の「ためになる」。この「ためになる」は、問題を解くことが「できる」と同義的に用いられる。「ためになる」と「できる」は、学校の授業を経験するうちに巣くってしまう。大学は「できる」ようになるので「ためになる」学習が学生の自学自習に委ねられるかぎりにおいて、

学校ではなくファカルティに近づくのではないだろうか。

教養教育科目の授業と専攻教育科目の授業を対比させて、専攻教育科目の授業が「ためになる」のに対して、教養教育科目の授業は「ためにならない」と教養にかかわる講義で言い放つ学生がいる。「ためになる」から授業であり、「ためにならない」のは授業ではないということである。理解「できる」のが授業であり、理解「できない」のは授業ではないということでもある。講義室には、こうした言い放ちに頷く学生が何人もいるかのように観える。しかし、言い放った当の学生と一対一で対話すると、日頃から内言レベルで行っている Knowing How の流儀と Knowing What の流儀との葛藤を、聴講者たちを代表して、講義担当者に挑んでみたという場合がある。この葛藤が、一回きりで途切れないように、学生の揺れ動きに付き合うファカルティとしてのパートナーシップがあるのではないだろうか。

入学当初から授業らしくない講義があると気づいている後世もいる。そういう後世は、教養にかかわる講義を「ためになる」とも「ためにならない」とも言わない。講義室を、問いをめぐって考える場にしている。成績の評価法については、確かめる様子がなく、泰然としているようにも観える。そして、まだ理解「できない」としても何か (something) があるので「毎週、心待ちにしている」講義を見いだしている。そういう講義は、週に一コマでもいい。このような後世は、友達が三人より五人、五人より十人と多数いる必要はなく、三人より二人、一人でもいいから親友と出遭えたらいいと思っている様子がある。このような後世の、理解「できない」にもかかわらず、授業ではないから惹かれる講義があるという気づきは、何か (something) の造詣を深めようとする姿勢の萌芽ではないだろうか。その感性ゆえに、〈ふつう〉や〈あたりまえ〉に首をかしげるファカルティのパートナーとして頼もしい後世は存外が多い。

中央教育審議会は、初等・中等学校における授業と大学で加わる講義とを区別していない。文部科学省の用語集に「講義」という用語がないのかもしれないが、その答申で、FDを『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組の総称。』と定義し、講義でなく授業に言及している。そして、FDの具体的な例として『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。』としている。いずれの具体例も、初等・中等学校の授業にかかわって実績を積んできている実践である。

中央教育審議会は、大学に、ファカルティの「何であるか？」の捉えなおしを促している一方で、ファカルティの教育課程を初等・中等学校の授業の延長上に位置づけている。『大学設置基準等においては、こうした意味でのFDの実施を各大学に求めているが、FDの定義・内容は論者によって様々であり、単に授業内容・方法の改善のための研修に限らず、広く教育の改善、更には研究活動、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FDの語を用いる場合もある。』と書いている。ここにも大学の教育課程には、初等・中等学校の授業とは異なった講義が織り込まれているという想定はうかがえない。

ファカルティとしての大学には、どの年次であっても聴講でき、人文学であれば不可能の「不」、社会学であれば不完全の「不」、自然科学であれば不確実の「不」の「何であるか？」を考える機会となる講義が開講されているのではないだろうか。

## 6. 評価のための指標は問いを封じる

点検・評価と言うが、評価の指標が点検そして思考まで規定することは、繰り返し確かめておきたいことである。

聴講者が講義に臨んで、「なぜ?」「そうかなあ?」「だがしかし?」などといった問いをめぐって考える過程を書く聴講メモと、学生が評価を被ることを前提として作成するレポートには対照的なちがいがあある。聴講メモからは、Knowing What の流儀を採って、日々の体験を掘り起こすように考えている様子がうかがえる。聴講メモは、何よりも、講義担当者の学識もどきに穴が開いていることを気づかせてくれる。聴講者の多い講義の聴講メモになると、次の講義までに埋めきれない数の穴が見つかる。時には、講義担当者の専攻領域に閉じていたのでは埋めようがないほどの深い穴があることを指摘する聴講メモに遭遇する。そういう Knowing What の流儀のもとでの問いへの取り組みは、他の講義の問いかけが引き金（トリガー）になっているので相当に手強い。と同時に、後世に手強い問いをめぐらせる思考をもたらしている講義担当者たちが、パートナーとしてファカルティを構成していることが心強く思える。

ところが、学期末の最終レポートの作成になると、大半の聴講者が教わる学生に変身して、聴講メモを書くときの Knowing What の流儀を手放してしまう。先生が授業で教えたこと、つまり授業で教わったことに、辞書から写した字義やインターネットで検索した事項を加えると、かくかくしかじかになりましたと、作成者が誰であってもよい報告書もどきのレポートになる。成績に点数をつけて評価せざるをえないとしても、思考の主ならではの視点が見当たらず、帰結が先にあったにちがいないレポートの作成を課すのは、聴講メモの書き手たちに、講義の最期にとり繕いを強いることになっているのではないかと危惧することになる。

できるだけ良い評価をえるために、当てられる物差し（評価のための指標）を前提にして作成されるFDの報告書は、中間試験や期末試験の代わりに学生が作成するレポートのようにならざるをえない。聴講メモを読むことのない中央教育審議会は、「学士課程教育の構築に向けて」の答申（平成20年12月24日）を『ファカルティ・ディベロップメント（FD）は普及したが、教育力向上に十分つながっていない』と概括して作成することになるのだろうかと思う。

講義担当者（先達）を鍛える Knowing What の流儀に堪能な聴講者（後世）がいることは、大学がファカルティであることの証になると考える。ファカルティでは、Knowing How の流儀がまだ素朴であるが故に、Knowing What の流儀を直接的に表現する低年次の後世たちに鍛えられる先達が、緻密になりつつある Knowing How の流儀と深まりつつある Knowing What の流儀の両方を往来する高年次の学生を鍛えるということになるのではないだろうか。先達として鍛えられがいのある後世が新生のなかに少なくなっているのなら心許ないが、そんなことはない。むしろ、先達として鍛えられがいのある後世が、高年次になるにつれ、大学院に進学するにつれ、鍛えがいのある後世ではなくなるどころに、工夫のしどころがあるのではないだろうか。

ファカルティでの学びの「何であるか?」という問いへの応えを、先達と後世が問いを交換し合っで学ぶ切磋琢磨であるとする、中央教育審議会の答申が言う『教育力向上』を測る評価の物差しは、どこにどのように当てるのだろうか。もっとも、「なぜ、ファカルティ・ディベロップメントなのか?」「なぜ、初等・中等学校でなく、大学がファカルティなのか?」「なぜ、FDが教育FDに

なってしまったのか？」などと「なぜ？」と問いを起こしていたのでは、FDの報告書は仕上がらない。評価のための指標は、レポートの作成が問いを封じるように、思考をとりあえず処理するための思考にしてしまう。

## 7. 学生たちは、したたかに育っている

学生のなかには、レポートを作成するときの判っていることを組み合わせるような思考と、対話するときの掘り起こすような思考とを使い分けている者が少なからずいる。

ついこのあいだまで、多くの大人が、最近の若者は云々と恵まれた社会環境にその原因を帰するような言い方をしていたが、ここに来て、社会の将来を展望することのできない大人たちがやってきたことの「何であるか？」を自己省察したらどうだろうと言っているかのような若者の眼差しがある。対処療法的な工面では、その底が浅いことを見破られるようになってきている。若者たちは、主体性までも教えようとしている教育に辟易しているのかもしれない。

子どもの頃から情報の洪水のなかを泳いできた若者たちは、情報の「何であるか？」について体験的に知っているので、検索して収集する情報と学んで獲得する知識とは異なっているのではないかと考えるようになってきている。教わったことよりも、自ら考えて確かめたことを信じるほかないという思いが、社会全体の Knowing How の流儀への偏りを Knowing What の流儀へ引き戻そうとしているかのようでもある。

社会の不安定さについては、大人よりも子どもの方が、よく心得ている。子どもは社会が不安定であることは理解できないが、大人がうろたえて不安定になっている様子から、大人をそうさせている社会の「何であるか？」を察しようとする。そういう子どもが、高校生を経て、学生になっている。

学生たちにしたたかさを見いだそうとする姿勢が、学生それぞれの可能性にはたらきかけることになるのではないだろうか。したたかさは、競い合う状況において獲得されとはかぎらない。むしろ、大学入試という関門をくぐって、学びを競い合わなくてすむはずの環境にたどりついており、揺れ動く体験をとおして学びを深めようとしているにもかかわらず、あれもこれも競い合って「する」にこしたことはないと大学が言っている気配があることに、戸惑っているのではないだろうか。

## 8. 組織が「する」努力は評価を被ることを前提とする

個人が競い合いに巻き込まれまいとする場合は、「しない」という選択の仕方がある。しかし、競い合っている（競い合わされている）組織には「しない」という選択肢はない。競い合いに勝つためにも負けないためにも、努力「する」しかない。

組織は、組織の外にいて競い合いの勝負（順位づけ）を判定するために評価者が用いる比較の物差しで測ることのできる努力を「する」ことになる。比較する評価者は、同じ物差しを複数の組織に当てる。したがって、同じ物差しを当てての評価を被る複数の組織の「する」努力は、同じあるいは似通ったものになる。ある組織に特有の「する」努力を測る物差しを評価者はもっていない。

組織の「する」努力があれこれになるのは、評価者があれこれいるからである。文部科学省という評価者は、大学が受験生を評価者とした場合の努力、在學生を評価者とした場合の努力、企業を

評価者とした場合の努力、地域社会を評価者とした場合の努力など、評価者をちがえて「する」努力の評価も評価する評価者である。大学が競い合うつもりになると、幾重にもなった評価を被ることになる。

企業は競い合いに勝つことによって存続を図る。では、大学が競い合うつもりになるとき、その相手として誰を想定しているのだろうか、と考えてみる。競い合うつもりになるのは、Knowing How の流儀が自負する戦術があるからだが、だとすると誰を負かすつもりなのだろうか。経営組織としての大学には競い合う似通った相手がいるとしても、ファカルティとしての大学には、競い合う相手はいないのではないだろうか。

## 9. Knowing What と Knowing How そして Knowing That へ

Knowing How の流儀のない Knowing What の流儀はないが、Knowing How の流儀はそれに閉じて、「できる」と「ためになる」を実現する。「できる」ことが「ためになる」うちに、目的と手段の同一視が生じかねない。Knowing How の流儀は、答えにたどりつくことが「できる」から「ためになる」知識を手続き知識として収集する。Knowing What の流儀が構造化を図ろうとして獲得する知識は、その適用に関することも含んでいるので、より全体を見通し、アプローチを決めてから物事に着手する学びになる。そして、アプローチのレパートリーが増えるにつれ、知識が体系的になる。

評価指標を念頭においてFDの報告書を作成するのは、収集する知識を手続き化して、答えがあり定型化された練習問題をこなすようなこと、マニュアル化が可能な仕事を処理するようなことになる。Knowing What の流儀はKnowing How の流儀を妨げかねないが、Knowing What の流儀がなければ、学びは手続き知識の収集にとどまってしまうかねない。Dの努力をする前にFの「何であるか？」の、国際化の努力をする前に国際の「何であるか？」の、社会性を培う前に社会の「何であるか？」の、人間性を陶冶する前に人間の「何であるか？」の問いに取り組むKnowing What の流儀を経ることがなければ、あれこれの知識を関連づけて体系にすることにならない。

ファカルティの「何であるか？」という問いへの取り組みにおいては、知識の源の捉えなおしはもちろんのこと、類推や洞察に賭けて醸成のときを待つかのような、教えることができず、心がけたからといってそうなるものでもないKnowing That の流儀を採ることになると想える。Knowing That の流儀を採る学びは、収集や獲得でなく、勇気を必要とする捨象と抽象になると想える。

なお、Knowing That の流儀を保つには、優劣判断だけでなく好き嫌い判断と、したがって感情と距離をとることが不可欠になる。Knowing That の流儀が見いだすファカルティの「何であるか？」は、認識することがそうであるように、寛容さや根気強さを備えているように想える。

## 10. 問いへの取り組みとしてのファカルティ・ディベロップメント

学校教育の授業に慣れ親しんでいるせいだろうか、私たちは質問されるとき、その質問の意図や由来を「あなたが、そのような質問をするのは、なぜですか？」と訊ね返して確かめることがない。ある問いに共々に取り組むということは、答えにたどり着くことではなく、「なぜ？」をあたためることである。

もし学生に、「先生は、大学ならではの学びとは、どんな学びと考えていますか？」と訊ねられたら、「あなたが、このことは大学ならではの学びだと思うのは、どんなことですか。あるいは、どんな講義を、大学ならではの学びではないと思いますか？」と訊ね返す。そうすると、大学の定義づけではなく、大学生生活の体験と講義担当体験の交換へと展開する。体験の交換は、それぞれの立場を越え出ることになるので、解決する問題の特定ではなくなる。

たとえば、現行のシラバスシステムを、「なぜ、この履修制限の仕方にしたか」「なぜ、各回の講義の主題を、このようにしたか」「なぜ、成績の評価の方法をこのようにするか」「なぜ、レポートを課すか」「なぜ、レポートのテーマをこのようにしたか」といった講義担当者の意図を公開するシステムにするなら、シラバスシステムが、指導や管理の道具としてではなく、ファカルティ・ディベロップメントを具体化する一つになる。

また、総合科目の講義において、聴講者（学生）を前にして、担当者（教員）たちが互いの見解の相違をめぐって対話し、そこへ聴講者が参加する機会を設けるなら、ファカルティ・ディベロップメントの具体化になる。

現行の教育課程は、幾多の制約があるにもかかわらず問題が生じないように入念に構築されたものである。そうした努力の実績があるからこそ、手続き知識の自学自習を学生に委ね、構造化を図りながら知識を獲得する講義を教育課程に組み込むことが可能になると考える。

ファカルティ・ディベロップメントは、大学に自己省察を、自らの「何であるか？」を自問自応することを促す問いかけなのではないだろうか。大学が研究拠点としてのみならず学府（学問の中心）でもあろうとするとき、Knowing How の流儀を伴う Knowing What の流儀で学ぶ学生たちは、学徒として Knowing That の流儀にも堪能な先達たちと切磋琢磨することになり、学ぶ体験過程を後世学徒のそれにすることになるのではないだろうか。