

F Dの臨床論—F D担当者の臨床的感覚に注目して—

神 藤 貴 昭
(立命館大学文学部)

Clinical Studies of Faculty Development: Focused on Clinical Sense of Faculty Development Activities
Takaaki Shinto
(College of Letters, Ritsumeikan University)

Summary

Faced an "FD obligation" phase, Japanese Universities are carrying out various faculty development programs. There are two faculty development models, the "mutual training model" and the "technological-business model". The latter includes a PDCA cycle for improvement of educational activities. These two models are complementary in faculty development activities.

In this study, making reference to Sumeragi's (1996, 2002) clinical pedagogy, and Tanaka's (2003a, 2006, 2008) faculty development theory, it appears that these two models are unified by the "clinical sense of faculty development activities" of faculty development facilitators. "Clinical sense of faculty development activities" is defined as a "sense of faculty development facilitators to conduct faculty development activities as mutual trainings which are not operated by a technological-business model."

"Clinical sense of faculty development activities" is clarified through case studies of classroom consultation in a Japanese national university. In addition, institutional character supporting the "clinical sense of faculty development activities" of faculty development facilitators is discussed. So, it is pointed out that "coordinated mutual training type faculty development" is important for actual university educational practice.

キーワード：F D、相互研修、臨床的感覚、大学教育

Keywords：faculty development, mutual training, clinical sense, higher education

1. F Dの工学的経営学的モデルと相互研修型モデル

日本の各大学でF D (faculty development) と呼ばれる活動が実施されるようになり、F Dプログラムの目的や内容も多様になってきた。全学的なF Dを実施することを主な目的とした部局も、国公私立大学を問わず設置されてきた。それまで大学設置基準に「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。」(第二十五条の二) とされていたものが、2008年度から「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するものとする。」と変更されたことが、これらの状況に拍車をかけていると言える。

Diamond (2002) は、米国のF D担当者 (faculty developers) の協会 (POD) によるF Dのためのガイドの中で、大学教育を改善するアプローチとして、ファカルティ・メンバーに焦点を当てたF D (faculty development)、学生 (そして授業やカリキュラム) に焦点を当てた学生指導の開発 (instructional development)、さらに組織の構造と過程に焦点を当てた組織の開発 (organizational development) をあげている。このうち、F D (狭義のF Dと考えられる) については、「個々の教員の教授技術を改善することに力点が置かれる」としている。授業評価や授業の相互参観、新任研修など、概ねわが国でもこの方向でF Dが導入されている。⁽¹⁾

わが国では、F Dに関して上記のようなある程度 of 了解はあるものの、F D活動を企画し実施する側 (以下F D担当者⁽²⁾) の間に、F Dのなされ方をめぐる議論がある。その代表的なものは、安岡高志と田中每実の議論である。

安岡（2008）は、FDにおいて、重要な活動の一つとして、組織の「達成目標の周知と共通認識の浸透」をあげ、そこで「PDCAサイクル」を作動させてゆくことの重要性を指摘する。それに対して、田中（2008）は、PDCAサイクルを重視するFDのモデルを「FDの工学的経営学的モデル」⁽³⁾とし、「抽象物としてのPDCAサイクルのうちに教員のリアルな現実構成を封じ込めることは、明らかな倒錯である」としている。他方で田中は、「安岡のそれも含めて工学的経営学的モデルもまた、他のモデルと同様に教育現実のさなから、切実な必要性に即して、生み出されてきた。そのことも確かである」とし、「ここで求められるのは、FDの工学的経営学的モデルを教員集団の日常性に向けて繰り返し<ずらす>ことである」と結論づけている。田中（2008）は、<ずらす>ことの具体的イメージとして、「日常性の物象化的操作に対して日常性の豊かさの重視へ」「研修の客体としての教員への不信でなく研修の主体としての教員の信頼へ」等をあげている。ここで、何に向けて<ずらす>のかということ、教員同士が自主的に行うFD、いわゆる相互研修型FDである。田中（2003a）によると、「FD活動は、このような個別的な日常的教育活動を前提にして、自律的な実践者どうしが協働することでなければならない。「啓蒙活動」ではなく「相互研修」である」とされる。本稿では、これまで明らかにされてこなかった、「FDの工学的経営学的モデルを教員集団の日常性に向けて繰り返し<ずらす>こと」の意義とその方法について検討を行いたい。

2. 工学的経営学的モデルの「正しさ」

FD活動に限らず、あるいは大学教育に限らず、教育活動にPDCAサイクルを導入すること自体は、大学や学校が目的を持った組織である限り、合理的・論理的な考え方である。PDCAサイクルに基づくFD活動に対して、合理的・論理的なレベルでの反論はしにくく、例えば、「きつい」「しんどい」と異議を申し立てるような、身体性のレベルでの反論しかできない。もちろん、教員と学生の絶えざる相互行為の中で、設定されたPDCAサイクルの枠をはみだす（例：授業評価項目を変更したくなる、思ってもみない学生の学びがみられたなど）ことが多々あろうが、この絶えざるゆらぎの中で生成される感覚を、合理的・論理的に正当化し、説明するのは困難である。

教育活動を理想的に実行しようと考え、多様な課題リストが作成されて、それらはPDCAサイクルのPとして記述される。ところが、それらはすべて、その言表から読み取れる限りでは、「よきこと」「やるべきこと」なので（「ポジティブ・リスト」である）、先に述べたように説得的な反論ができず、教員は粛々と課題をこなさなければならなくなる。ポジティブ・リストは、個々それぞれは正論であるので、拒否しにくいのである。

PDCAサイクルの中で設定される項目ではなくても、FD活動で一般教員が啓蒙される内容もそのようなことが多い。「シラバスには行動目標を書く」「学生主体型の授業が必要」「双方向型の授業にしなければならない」「授業評価をきちんとする」「ペーパーテストだけではなく真正の評価もしよう」など、それぞれ正論であるし、FDをする側は、一般教員にきちんと伝える必要があることがらである。

しかしながら、みたように、「ポジティブ・リストを示す人」と「ポジティブ・リストを示される人」の関係性は、非対称的である。すなわち、FD活動を企画し実施する側が、ポジティブ・リストの実行を要求したならば、要求された側は反論する合理的・論理的な言葉を用意しにくく、トップダウンのFDに甘んじることになる。

一方、羽田（2009）は、上記の田中（2008）の相互研修型FD論に対して、「大学の責任として教育プログラムを提供し、必要な教員を雇用・配置し、彼らの職能開発に責任を持つ組織論としてのアプローチが希薄であり、結果的に大学マネジメントが教育改革に責任を持たなくなる」としている。

もちろん、およそ教育活動を実施する際に、PDCAサイクルがまったくないのは不可能である。たとえば、極端な例として言う、「本学は自由放任教育をする」「本学は完全に教員の自主性に任せる」という目標を持って教育活動を実施するさいにも、それを維持し質を高めてゆくために、何らかの形でPDCAサイクルは必要とされる。したがって現実的には、相互研修が理想であったとしても、（ある程度の）PDCAサイクルの中での、相互研修ということを考える必要がある。そこで、次に述べるような、工学的経営学的モデルを教員集団の日常性に向けて<ずらす>ということが重要になってくるのである。

3. FD担当者の臨床的感覚

以上のような議論を踏まえて考えると、大学教育において、PDCAサイクルに代表される工学的経営学的モデル

を、教員集団の日常性に向けて繰り返しくずらす>こととはどのようなことになるのであろうか。また、それと関連して、FD活動を実施しているスタッフ、いわゆるFD担当者は、教員の前で、どのようにふるまうべきなのだろうか。

現実場面では、FD活動は、少なくとも大枠としては、PDCAサイクルに代表される工学的経営学的モデルによって、(その多くはトップダウン的な)合理性・論理性に基づき始められつつも、それをくずらし、相互研修として展開してゆくこととなるであろう。教員がPDCAサイクルで操作されているのではないような仕方にFD活動をずらし、相互研修としてFD活動を展開し、しかも、結果的には、大学全体のPDCAサイクルの一環になっていた、というようなFD活動になるべく、FD担当者は努力しているといえる。ここで、FD担当者は、何らかの臨床的感觉を作動させていると考えられる。

田中(2003b)は、「臨床的人間形成論」における臨床性について、「どんな言説も言説そのものの外部をもちえない以上、「教育現実への直面」を基準にして、臨床的言説と非臨床的言説とを区別することは、あきらかに誤りである」とし、「臨床的であることとは、教育現実を構成する一次的日常的言説との出会いによって、言説を不断に二次的に編みなおそうとする構えである」としている。PDCAサイクルのもとで、教員の「一次的日常的言説」をどれだけFD担当者が重視するかが、相互研修への展開に影響を与えるであろう。

ここでは、「FD担当者の臨床的感觉」をさしあたって、<工学的経営学的モデルによって操作されるのではないような仕方にFD活動をずらし、相互研修としてFD活動を展開するために、FD活動の現場で現実を省察しながら発動される、FD担当者の感觉>というように定義しておきたい。

「FD担当者の臨床的感觉」はどのような場面で発動されるか。例えば、全学的に授業評価を実施し、教育活動のPDCAサイクルを進める場合を考えてみよう。「P」は授業評価項目として明文化されることになる。例えば、「教員の授業は分かりやすかった」という項目である。FD担当者は、自らに課された「PDCAサイクルを展開する」という役割を考えると、授業評価の厳密な運用を厳しく要求し、したがってFD担当者の意図はどうか「教員を指導する」ことになる。しかし、それでは、教員は、工学的経営学的モデルによって操作されるという感覚を持つし、FD担当者も操作する側として立ち現われ、不本意な反発を受けることになる。学生からの授業評価得点が悪く「指導対象」となってしまった教員は、その時、精神的余裕がなかったのかもしれないし、研究が多忙だったのかもしれない。それは個々の文脈をみなければわからない。さらに言えば、一律に決められた項目による授業評価に反発するのは、ありえることである。FD担当者は、ある程度のところでこのような個々の事情を考えPDCAサイクルの厳密な適用を「やりすぎず」ことがないと、組織が緊張し、結局は大学全体の教育活動を改善することにはならない。

Lawler & King (2000) は、FD担当者は成人教育論を援用する必要がある、また組織の風土や政治的状况に注意すべきだとしている。FD担当者は、対象となる教員に、一様に強制力を働かせるのではなく、総合的な判断力を持った一人の成人として教員を扱い、また、組織風土や組織の政治的状况を無視するのではなく、組織風土や組織の政治的状况を勘案しつつ、制度的余裕を持って大学のFD実施体制を構築し、精神的余裕をもってFD活動を実践することが必要となる。このあたりの余裕を認めること、あるいは余裕をつくっていくことは、「FD担当者の臨床的感觉」によるものであろう。

みてきたように、FD活動は「教授活動をこのように改善せよ」「PDCAサイクルを確立せよ」というような工学的経営学的モデルに基づく合理性・論理性でもってなされるという一面をもつ。他方で、相互研修という理想に向かっていかなければ、結局は教育活動は改善されない面がある。

FD活動を企画・実施するスタッフや部局からすれば、合理性・論理性をもとにPDCAサイクルに関わる活動をする際には(例えば教授活動の改善案を提示したり、授業評価を実施しフィードバックしたりする際には)、常に全体性(大学や学部の全体性・文脈、その個人の全体性・文脈)について考えを巡らす必要があるのである。中村(1992)は、「科学の知」の構成原理を、普遍主義・論理主義・客観主義としており、それらに対応させて「臨床の知」のそれをコスモロジー・シンボリズム・パフォーマンスとしている。このうち「パフォーマンス」について、「自己の内にパトス的(受動的・受苦的)な在り様を含みつつ、行為し、行動することになる」から立ち会う相手との相互作用が成立するとしている。<FD担当者が、工学的経営学的モデルに基づくFD活動の中でも(中でこそ)、「自己の内にパトス的(受動的・受苦的)な在り様を含みつつ」、「相手」に立ち会っていること>を捨棄したFD研

究、FD担当者論は、現実的ではないのである。

実際、これまで、「FD担当者の臨床的感覚」に関する研究は、ほとんどなされてこなかった。それは、社会が求める規範（PDCAサイクルに代表される工学的経営学的モデルを適用すること）のみを語ることで、教員集団の理想（相互研修コミュニティの実現）のみを語ることもない（もちろんこの2つを語ることは重要である）。

もちろん、FDの実践的研究自体は蓄積されつつある。佐藤（2009）は「FDの臨床的研究」の必要性を説いている。佐藤は、いわゆるA-Bデザイン（A=基本線、B=介入段階）により介入の効果を検討することがFDの臨床研究の基本手法となるとし、その事例を示している。また、神藤（2008）は、授業コンサルテーションの効果に関して検討している。これらは、実際のFDの現場に密着しており、FD活動実施者の自己反省的な視点を持つという点で、臨床的研究ではあるが、工学的経営学的モデル、PDCAサイクルの中に納まる研究であると言える。

4. 臨床教育学から考えたFD担当者の役割

これまでの議論をふまえて、FD担当者の役割を考えてみたい。その際に臨床教育学での議論が有用となる。皇（2002）は、京都大学の臨床教育学講座での活動について、「教育相談の役割を、子どもや教師が直面している「問題」を直接解決（消）するための支援活動としてではなく（そうした支援活動はある状況では極めて重要であると思う）、むしろ「問題」を見立てるその見立て方、語りの筋立て方を教師と共同して探り出し、その筋に差異を仕掛ける場面として相談を位置付けようと試みてきた。この手法を、カウンセリングと区別して教育相談（コンサルテーション）と呼んできた」と述べている。

ここで、「子どもや教師が直面している「問題」を直接解決（消）するための支援活動」という部分は、工学的経営学的モデル、PDCAサイクルの中に納まりやすい部分である。他方、「「問題」を見立てるその見立て方、語りの筋立て方を教師と共同して探り出し、その筋に差異を仕掛ける」という部分は、FD活動で言えば、まさに、FD担当者が「臨床的感覚」を持ってなすべき仕事である。

例えば、ある国立大学での「公開授業」で次のようなことがあった。授業終了後の授業検討会で、授業者に対して別の大学の教員が「分かりやすい授業をめざさねばならない。これは分かりやすい授業になっていない」と批判した。授業者は、これに、「そもそも分かりやすい授業をめざしていない」と反論した。「分かりやすい授業をめざす」というのはいわば「ポジティブ・リスト」の一つである。授業評価項目にもこのような項目が入ることが多いであろう。このような場合、FD担当者はどのようなことをなすべきだろうか。

ここでは、第1に、授業者のめざす授業について、十分に授業検討会参加者の間で了解が得られていない段階で、批判がなされたという点が問題である。第2に、「分かりやすい」とはどういうことか、という議論への発展ができなかったことが問題である。授業で、ある知識を、学生の既存の知識にうまく足してゆくのも「分かりやすい」授業であるし、それまで漠然と分かっていたと思っていたことが、見事に崩れていくのも「分かりやすい」授業であると言える。つまり、皇（2002）の言葉を援用すると、ここでは、「分かりやすい授業」かどうかという「問題」を見立てるその見立て方、語りの筋立て方に着目する必要がある。それをする場を用意するのは、FD担当者の大きな役割である。

皇（1996）は「教育世界を一般論としてではなく、具体的な「問題」において問い、自明なものとして実体的に固定された教育の意味を、多義性と多元性へと解放すること、教育の諸概念を、前理論的な地点に押し戻して、そこからもう一度展開してみようとする試みが、臨床教育学の主題であると考えてみると、この立場は、「精神科学的教育学」の今日的な展開と称されている「解釈学的教育学」と課題を共有していることに気が付く」としている。さきの例で言うと、「分かりやすい授業」がいい、というのは一般的には「自明なもの」とであると言える。また、「「分かりやすい」とはどういうことか、という議論への発展」は、「多義性と多元性へと解放すること」である。さらに、先に指摘した「授業者のめざす授業について、十分に了解が得られていない段階で、批判がなされた」ことにより、「多義性と多元性へと解放すること」まで行きつかなかったと考えられる。皇が述べるような臨床教育学の主題を追求することに加えて、「多義性と多元性へと解放すること」を阻む要因に敏感であることも「FD担当者の臨床的感覚」であると言えるだろう。

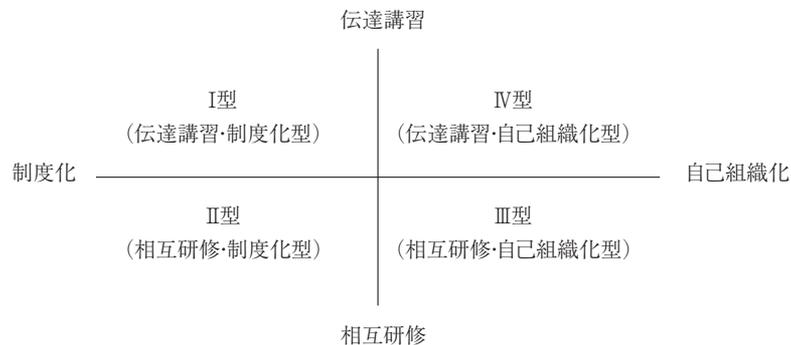


図1 FD組織の4類型 (田中, 2006)

5. 相互研修を実現するためのFDの型

次に、マクロな視点から「FD担当者の臨床的感覚」について考えてみよう。各大学で実施されているFDプログラムは、「研修会」「教育方法改善のための講演会等の開催」が多い(文部科学省, 2011)が、その多くは、知識を多く持っている人が、そうではない人に「啓蒙」するという形で行われていると思われる。

啓蒙型FDと相互研修型FD⁽⁴⁾という図式については、これまで議論されてきた。例えば、田中(2006)は、図1のようなFDの類型化を行い、このうちI型(伝達講習・制度化型)については「標準的なプログラムを設定し、多くの人々を集め、広く浅く効率的に啓蒙するのに適切である」とし、III型(相互研修・自己組織化型)については「少人数の仲間が相互研修を通じて、じっくりと深く互いに自己開発をするのに、適切である」としている。また「相反するI型とIII型は力動的に連関し、互いの間で循環しつつ発展する」としている。

III型は田中(2003a)が「少人数の仲間が相互研修を通じて、じっくりと深く互いに自己開発をするのに、適切である」と述べるように、教員にとっては魅力的であるが、前述したように、工学的経営学的モデルで進行してゆく大学教育のもとでは、実際的には、純粹にそれ自体でFD活動を展開してゆくのは困難でもある。各大学は、工学的経営学的モデルのもと、教育目標を設定し、例えば授業評価やFD合宿を実施するというようなことが要請されている。その主たる理由は、大学が社会(国民、産業界等)に対して説明責任を果たす際に、そのモデルで記述するのが最も明快であるからである。少人数の仲間での相互研修が散発的に生起していたとしても、それを説明責任を果たすための文章やデータにするすべと労力を我々は持たないし、そもそも安定した「成果」を予測しにくいのである。これが、III型の進展を妨げるもっとも困難な点であろう。

III型の現実的困難性はそれ以外にもある。ひとつは、さきにもあげたが、「結果的に大学マネジメントが教育改革に責任を持たなくなる」(羽田, 2009)という点である。さらに、III型のみでは、他大学や他学部といった異質なFDコミュニティとの交流が、自然発生的な形以外にはなされず、したがって閉鎖的なFDコミュニティの中での研修にとどまってしまう可能性が高い、という点があげられる。

その中で、神藤・川野(2008)は、上記の問題を克服するFDの型を検討している。つまり、実際にファカルティが直面する問題に沿ったFDが可能であり、また、学部間、FDコミュニティ間の学び合いが可能であり、さらに、組織へのFD義務化(「授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修および研究」)に対応できるFDのなされ方を「相互研修コーディネーター型FD」とした。つまり、相互研修を担保しつつも、III型のもつ困難を排することができ、工学的経営学的モデルの中にも位置付けられる、という現実的な相互研修モデルである。

6. 相互研修と工学経営学的モデルの間:「授業コンサルテーション」の事例を通して

次に、筆者が国立T大学の全学FDを担当する部局に在籍中にかかわったFD活動(中でも授業コンサルテーション)を事例に、相互研修コーディネーター型FDとして、FDを実施し企画する側が「工学経営学的モデル」を、教員集団の日常性に根差した「相互研修」にどのように「ずらし」てきたかについて検討し、「FD担当者の臨床的感覚」とはどういうものであるべきかを具体的に考えたい。

筆者が2005年度から2007年度まで在籍したT大学では、全学FD推進プログラムの一環として、2005年度より「授業コンサルテーション」を実施している。筆者は立ち上げから2007年度まで担当した(2005、2006年度は筆者がコンサルタント、2007年度は筆者を含む3名がコンサルタントとなった)。授業コンサルテーションは、T大学で新しく授業を持つ教員を主な対象にした企画であり(2009年度より新任教員以外も受け付けるようになった)、合宿形式の「FD基礎プログラム」の受講修了後に実施される。授業コンサルテーションでは、個々の教員と所属先の実情に沿った具体的で日常的なFDをめざした。なお、本稿では、筆者が在籍した2005年度から2007年度までを考察の対象とする。授業コンサルテーションは以下のような流れで実施された。

①FD基礎プログラム(1泊2日の大学教員初任者向けの合宿プログラム。内容はシラバスの作成法等の講習、模擬授業の計画・実施等。参加はT大学に当該年度に着任した新任教員のうち、T大学で授業をもつ教員)受講済みの教員が実施する実際の授業への参観、授業のVTR撮影、学生アンケート実施→②全学FD担当部局所属の教員(以下FD関連センター教員)による授業記録作成・学生アンケート整理→③授業研究会(FD担当者および授業者より授業概要説明・VTR視聴・議論。5～10名の参加者)

まず、①では、筆者等(FD関連センター教員)が、各教員の授業を参観し、簡単なメモ(授業内容、授業分節⁽⁵⁾、時間経過、特筆すべき発言や出来事)をとりつつ、授業をVTRに収めた。授業終了時には、学生へのアンケート(その日の授業で何を学んだかということと、授業に関する先生へのメッセージについて)を実施した。

その後、②では、VTRをもとに、FD関連センター教員が教務補佐員の助けを得て、詳細な授業記録を作成するとともに、それと併行して授業の主要部分の映像を編集し、DVDを作成した。授業記録は、時系列に沿って授業の展開過程(授業分節、話されている内容、学生との相互作用、板書など)がわかるように、紙冊子として作成した。DVDについては、授業の展開が分かるように、各授業分節から数分間の映像を抽出し、1つの授業で合計20分強になるよう編集した。さらに、授業より数週間後、前述の授業記録やDVD、学生アンケート結果をもとにした「授業研究会」を開催した(③)。この一連の流れの最終目的は、授業の把握と授業の改善だけではなく、参加者間での授業技術や教育上の問題点の共有化、さらには相互研修風土作りにあった。

通常、「授業コンサルテーション」という場合、ある個人へのコンサルテーションであり、秘匿性が重視される(佐藤、2009)。すなわち、個人が授業に関する何らかの悩みや問題点をコンサルタントに伝え、コンサルタントはそれに関して問題解決的に助言・援助する。これら一連の過程は、他者に知らせず、秘匿性を持って行われる。

これに対し、T大学での授業コンサルテーションは、上記①②は秘匿性を持った過程であるが、③は他者に開かれた過程であった。授業研究会は、当該授業に対して、授業記録やDVD、学生アンケート結果、さらには授業者本人や授業観察者のコメントといった豊富な資料をもとに、課題や優れた点を、研究会参加者が相互に知恵を絞って語り合う形式で行われた。始まりは、1名へのコンサルテーションという形式であるが、大学全体における相互研修型FDに接続させることをねらった。もちろん希望があれば秘匿性をもった環境でのコンサルテーションも排除していない。

授業研究会では、参加者一人一人が関心を持って参加している状態が望ましいと考え、あえて「動員」をかけることはせず、電子メールで全学的に開催を知らせはするが、対象となる教員の周辺講座のみに出席を働きかけるので、少人数の研究会(5～10名の参加者)となっていた。これらを通して、最終的には、大学全体が、教育のことを気軽に語ることのできる共同体となることを目的としたのである。

授業研究会について、今少し詳しく述べてみよう。授業コンサルテーションのプロセスの中で、中核となるのは授業研究会である。授業研究会は以下のような手順で進めた。所要時間は全部で1時間20分ほどである。

①授業の簡単な説明(授業コース全体のねらい/本時の授業のねらいなど：授業者より5～10分)→②授業DVD視聴(30分)→③授業参観者報告・学生アンケートから読めること(センター教員より5～10分)→④授業者解説(当日の様子/授業でうまくいっている点・困っている点など各論：授業者より5～10分)→⑤自由討論(あるいは課題討論15～20分)

T大学に着任した新任教員のうち、授業をもたない教員などを除き、2005年度から2007年度まで、29名の教員に対して授業コンサルテーションを行った。

授業コンサルテーションの効果を検証するため、29名のうち、授業研究会後、当該年度内に授業がなかった

表1 事後アンケート結果 (数字は人数)

	あてはまる	どちらかといえば あてはまる	どちらかといえば あてはまらない	あてはまらない
授業研究会により、自分の授業について 気づきがあった	18	1	0	0
授業研究会での議論が役に立った	12	6	1	0
授業記録(授業研究会で配布されたもの) が役に立った	15	2	2	0
授業研究会の後、授業を改善した	10	7	2	0
学生アンケートが役に立った	13	5	1	0

1名を除き、対象者28名に事後アンケートを実施した(授業研究会終了後2～10ヶ月後に送付。教員の専攻は文科系・理科系にわたり、職位は講師・助教授(当時)。年齢は30～50代)。また、授業研究会でどのような議論や問題解決がなされたかを検討するため、各回の授業研究会における発言を録音し、テープ起こしを行った。

まず、授業研究会(任意の5回分を抽出)での議論内容例を以下に示す。

- ・ 数学に興味を持たせる話の効果、板書のスピードと板書後の待機の時間、学生を指名したさいに答えられない場合への対処とそうならないための方法、授業進行中に授業計画の急な変更を余儀なくされた場合の対処等。
- ・ 穴埋め式スライドの効果、学生の出席確認、薬学部における4年制課程と6年制課程並立の問題等。
- ・ 導入時の「トピックス」の効果、小テストをどう位置づけどう行うか、学生の集中を持続させる方法等。
- ・ 野外実習をどう組み入れるか、学生の集中を持続させる方法等。
- ・ ポイントをどのように学生に伝えるか、小テストをどのように行うか等。

次に、授業研究会で当該授業者の悩みに、参加者が行った問題解決の提案の事例を以下に示す。

- ・ コンピュータの入門授業を担当している工学部教員。多様な学科・高専の学生が参加する授業であり、学生の保持する知識や技術のばらつきが大きい。一斉に授業がしづらく、いかに効果的な教育を行うかについて悩んでいる。
→ 熟達学生とそうでない学生をグループにして教え合う形式を提案。
- ・ 微生物学の授業を担当している工学部教員。授業のテンションについてこない学生をどう授業に参加させるか。→ 課題を出し、学生を3～4名のグループにして発表させることを提案。

次に、事後アンケート結果について表1に示す。対象者29名中19名より返信があった。各項目とも「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」への評定が多く、「どちらかといえばあてはまらない」への評定が少みられ、「あてはまらない」への回答はみられなかったことから、概ね効果があると認知されたといえる。

また、事後アンケートでの「本活動の良かったところをお書きください」という設問に関する自由記述例は以下のようであった。

- ・ 具体的なアドバイスをいただけたところ。
- ・ 経験豊かな先生方からのご意見を伺えた。
- ・ 授業をビデオなどを通じて客観的にみることができた。
- ・ 授業方法について、第三者から意見をいただけた。
- ・ 自分の話し方やスライドのポインターでの指示のしかたのくせがよくわかった。

さらに、「本活動によって、ご自身の授業で気づかれたことや改善されたことは何でしょうか」という設問に関する自由記述例は以下のようであった。

- ・ 学生の方を向いている時間が思った以上に少なかった。
- ・ やはり16回首尾一貫したシナリオが重要だと実感しました。平成18年度前期に新規講義を2科目担当しますが、反映させるつもりでおります。
- ・ 言動のクセに気づき、改善するよう努力しています。

- ・演習時、授業についていけない学生を前の方に集め、集中的に指導する。
- ・講義の前に試験問題を作る。ゆっくりわかりやすく話す。

以上のように、T大学の新任教員向けFDは、当初は「FD基礎プログラム」という半ばトップダウンのFDプログラムへの参加から始まるが、その後、授業コンサルテーションという個々の教員、さらには研究室の文脈の中に落とし込む形で展開された。秘匿性を持った形ではなく、開かれた研究会とすることによって、アンケート結果にあるように、授業コンサルタントからだけではなく、「経験豊かな先生方」や「第三者」からコメントを得ることになった。授業研究会では、授業者の所属する専攻からの参加者を中心しつつも、それ以外の部局からも参加者がみられ、相互研修の場づくりとなったと考えられる。

しかしながら、授業者（コンサルテーション対象者）は、ただ単に「教えられる側」ではなかった。参加者が授業者から示唆を得るという場面も見られた。これは通常の授業コンサルテーションではみられないことであり、相互的な研修であったことを裏付ける場面であるといえる。例えば、以下は授業研究会での会話である。

参加者「それから、私も大変困っているのは、先ほど言われた例えば試験の範囲とか、あるいはそれをどこから出すということについて、彼らが認識している範囲内から出すとほとんどできない。（中略）1年生、2年生、3年生と段階を踏むごとに、要するに自分でやらなければいけないという意識を、いかに授業全体でつけていくかということ唱えているんですが、なかなか賛成してくれなくて、うまくいっていないんですが、〇〇工学科の方は何かそういうことをされていますか、という質問なんです」

授業者「そうですね、それはよくうちの学科でも議論に上がります。1つ良かったことというか、私の意見なんですが、できるだけ1年生で教える授業は若手の先生の方がよいのではないですか、逆に高学年になってきた方が専門のより深いところをやって、最初のところは浅くて、やはり近い人の方が学生も入りやすいので、ということで一応そういうふうにしていただいて、この授業が変わったんです」

このように、授業コンサルテーションという形で、対象者（新任教員）の授業を詳細にコンサルテーションするだけでなく、さらにそこから出てきた話題をもとに、参加者も含めた相互研修に広がる、ということがみられたのである。⁽⁶⁾

また、授業研究会では、隣接領域の教員同士であっても意外と把握していない点があることに気づき、理解し合うようになるといったこともみられた。例えば、授業研究会で「Fortran 言語」はもう不要であるという前提で話をしていた工学部教員がいたが、同じ学科の隣接講座の教員が、「Fortran 言語」が今も必要であるということ述べた。その後、講座共通の授業では、学生に対して「Fortran 言語」が必要な前提で教育をする必要があるということを確認し合った。

これまでのFDではややもすると、教育上の問題を、過度に個人の問題にし、個人の資質向上や努力を要求することが多かったが、ファカルティ集団でお互い資質向上し合う風土づくりにシフトしてゆく必要があろう。これは、工学的経営学的モデルを相互研修にずらしてゆくことであり、個人対象の授業評価や授業コンサルテーションにおける各種サービスだけではなく、上の会話のような場面をつくってゆくよう絶えず工夫してゆくことが、「FD担当者の臨床的感觉」であると言えよう。

T大学でのFD実践は、トップダウンでの「FD合宿」を、個々の文脈を重視する「授業コンサルテーション」、さらには「相互研修文化の構築」へとずらしてゆく試みであった。工学的経営学的モデルで一連の活動を記述すると、「新任教員による教育の質（シラバスの充実、授業行為、学生観察、成績評価）保証のため、新任教員全員を対象とする合宿および授業コンサルテーションを企画した。教員や学生へのアンケートによると概ね教育力向上につながったと言える」となるが、実際は、教員の個々の文脈や各講座の文脈に埋め込まれたローカルな相互研修型FD実践へと進んでいったのである。さらに言うと、授業コンサルテーションにどうしても抵抗を感じる教員とは丁寧に話し合い、不参加となることもあった。このように、工学的経営学的モデルのもとでは見過ごされるような個々の文脈に沿ったFD活動が、FD担当者の「臨床的感觉」の発動によって行われているのである。

7. まとめと若干の課題

本研究では、まず、この間、展開されてきた、FD活動のなされ方に関する議論について整理した。すなわち、

「相互研修型モデル」と「工学的経営学的モデル」(P D C Aサイクルの導入がその代表)である。

その後、この2つのモデルは、F D活動を推進するにあたって、相補的であり、どちらに力を入れるかといった濃淡の差はあったとしても、併存が不可避であることを示した。そしてその中で相互研修を担保するのが「F D担当者の臨牀的感覚」であることを指摘し、その内実について検討した。

今後の課題としては、第1に、F D研究・実践を豊かにしてゆくには、すでに蓄積のある初等・中等教育の臨牀的教師教育研究との研究交流が必要であるという点である。浅野(2009)が「小中学校における授業研究との交流のなかで、大学の授業研究が進んでいくことだろう」と述べているように、授業研究だけではなく、教師教育の分野の蓄積をどのようにF D研究・実践に生かしてゆけるのかも、検討課題であると言える。

第2は、より根源的な問題であるが、本稿で指摘した<F D担当者の臨牀的感覚>は、あくまで改革の波の中にいる現状の大学の中で、どのようにやりすごしながら相互研修型F Dを担保していくか、ということにかかわる感覚であるという意味合いが強い。その意味では、過渡的な対症療法にすぎないとも言える。

したがって、他方で、F Dにおける相互研修の要素を、どのようにすれば、工学的経営学的モデルとそれに基づくP D C Aサイクルに違和感なく落とし込むことができるのか、あるいはできないならば、それに代わる相互研修型F Dの質保証の方法はないのか、ということを考えなければなるまい。本稿で指摘した<F D担当者の臨牀的感覚>を考えるにあたって、他方でこのようなことの地道な説明が必要であろう。

注

- (1) F Dの範囲を広くとらえる考え方もある。たとえば、絹川(1999)は、F Dの内容として、教員の教育技法だけではなく、大学の理念・目標を紹介するワークショップ、ベテラン教員による新任教員への指導、カリキュラム改善プロジェクトへの助成、教育制度の理解、アセスメント、教育優秀教員の表彰、教員の研究支援、大学の管理運営と教授会権限の関係についての理解、研究と教育の調和を図る学内組織の構築の研究、大学教員の倫理規定と社会的責任の周知、自己点検・評価活動とその利用をあげている。
- (2) 全学F Dセンター等に所属し、F D活動に従事する教員をこのように呼ぶことにする。
- (3) ここでは、「P D C Aサイクルに基づき品質管理をするモデル」という意味で用いる。
- (4) 相互研修型か啓蒙型か、あるいは、トップダウンかボトムアップかというような視点でF Dをとらえるのは、分かりやすいが、この2つをもとに実際行われているF Dプログラムを分類するのは難しいことも事実である。例えば、ある学科が自らの文脈に基づいて「この人の話をぜひ聞いてみたい」と考え、ある専門家を呼んできて「啓蒙」してもらった場合を考えると、これは自主的なF D活動であり、啓蒙でありながら、相互研修的には意味があることである。
- (5) 石原(1999)は、「授業研究では、授業(通常は1時間の授業であることが多いが、数時間の授業の場合もある)をいくつかのまとまりに分けることを分節化と呼び、その分節を用いることによって授業の展開過程を記述したり、構造的にとらえるなどしています」としている。
- (6) Cox(1999)は、大学授業において、複雑な問題や途上の問題がある場合は、1対1の授業コンサルテーションではなくラーニングコミュニティ・アプローチが良いとしている。

文献

- 浅野誠(2009)。「大学における授業の研究」日本教育方法学会(編)『日本の授業研究』(上巻)155-163頁。
- Cox, M. D. (1999). Peer consultation and faculty learning communities. In C. Knapper & S. Piccinin (ed.), *Using consultation to improve teaching* (New directions for teaching and learning, no.79, pp.39-49). San Francisco: Jossey-Bass.
- Diamond, R.M. (2002). Faculty, instructional, and organizational development: options and choices. In Gillespie, K.H. (ed.) *A guide to faculty development: practical advice, examples, and resources* (pp.2-8). Bolton: Anker.

- 羽田貴史 (2009). 「大学教育改革と Faculty Development」 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：日本・アメリカ・カナダ・イギリス・オーストラリアの国際比較』 東北大学出版会, 5-22 頁.
- 石原正敬 (1999). 「授業過程の分節化による授業分析」 日比裕・的場正美 (編) 『授業分析の方法と課題』 黎明書房, 55-68 頁.
- 絹川正吉 (1999). 「FD とは何か」 大学セミナー・ハウス (編) 『大学力を創る：FDハンドブック』 東信堂, 15-18 頁.
- Lawler, P. A. & King, K.P. (2000). Planning for effective faculty development using adult learning strategies. Malabar: Kreieger.
- 文部科学省 (2011). 「大学における教育内容等の改革状況について (概要)」
- 中村雄二郎 (1992). 『臨床の知』 岩波書店.
- 佐藤浩章 (2009). 「FDにおける臨床研究の必要性とその課題」 『名古屋高等教育研究』 9号, 179-198 頁.
- 神藤貴昭 (2006). 「大学における授業コンサルテーションの実施とその評価」 『日本教育心理学会第49回大会発表論文集』 492 頁.
- 神藤貴昭・川野卓二 (2008). 「全学FDの構造と機能」 『大学教育研究ジャーナル』 5号, 1-12 頁.
- 皇紀夫 (1996). 「『臨床教育学』とは」 和田修二・皇紀夫 (編著) 『臨床教育学』 アカデミア出版会, 33-80 頁.
- 皇紀夫 (2002). 「教育「問題の所在」を求めて」 小林剛・皇紀夫・田中孝彦 (編) 『臨床教育学序説』 柏書房, 197-211 頁.
- 田中每実 (2003a). 「ファカルティ・ディベロップメント論－大学教育主体の相互形成－」 京都大学高等教育研究開発推進センター (編) 『大学教育学』 培風館, 87-106 頁.
- 田中每実 (2003b). 『臨床的人間形成論へ：ライフサイクルと相互形成』 勁草書房.
- 田中每美 (2006). 「FDの現在と課題」 『大学教育学会誌』 28 卷 1号, 36-39 頁.
- 田中每実 (2008). 「FDの工学的経営学的モデルとその生成性の回復のために」 『大学教育学会誌』 30 卷 1号, 54-56 頁.
- 安岡高志 (2008). 「目標達成のためのFDの在り方について」 『大学教育学会誌』 30 卷 1号, 52-53 頁.