

効果的なファカルティ・ディベロップメントの条件を考察する

—— デューイの反省的注意とセネットのクラフツマンシップ ——

谷 川 嘉 浩

京都大学大学院 人間・環境学研究科 共生人間学専攻

〒 606-8501 京都市左京区吉田二本松町

要旨 FD 義務化を経て, 外来的な FD も日本国内に定着したように見える。しかし, 実際の FD 実践・FD 概念は多義的で錯綜しており, 交通整理を要する。本稿では, FD 概念を整理し, FD の根本目的を示した上で, それに適合的な思想を検討し, 効果的な FD の理論的条件を明らかにする。FD のミッションは「教育」であり, そこでは「柔軟な適応力」と呼べるような, 反省的探求を営む力の涵養が目指されている。柔軟な適応力の内実を解明するために, 人間は現状に安定しない「未熟さ」があり, それが成長可能性を担保すると主張した, アメリカの哲学者ジョン・デューイの教育哲学を参照する。ここでは, 彼の「反省的注意」概念を検討し, その成果をアメリカの社会学者 R. セネットのクラフツマンシップ論から捉え直すことで, FD 活動それ自体が, 折り重なる反省的注意を大学全体に要求するような, 共同的反省的探求の側面を持つことを示す。なお, 末尾では 2017 年度に義務化されたスタッフ・ディベロップメントにも一定の評価を行う。

はじめに

ファカルティ・ディベロップメント（以下 FD と略す）は, 大学の現場で定着したかに見える。しかし, 概念上の混乱がしばしば指摘される他, 実施に当たっても戸惑いも見られる上, 成功と謳われる FD の事例も当事者による大学広報と化している面もあり, 理念と実質の乖離を埋める作業や, よりよい理念の追求は, まだ途上だというのが実情だろう。「人が不慣れな領野に踏み出そうとする」¹⁾ とき, 現状への反省や相対化をもたらす系譜学的な視点は重要だ²⁾。しかし, 現行制度の偶然性を理解した上で, 個々の教員や大学が独自の魅力的な取り組みを想像しても, 省令などによる縛りのある状況では, そもそも権利上その実行が封じられている場合も少なくない³⁾。また, 未来の学習者にとって, ラディカルな変革の構想も一定の魅力を持ちうるものの, 現在の学生にとって, いつ実現するとも知れない変革は画餅で

ある。これらを考慮し, 本稿では, あくまで現行制度を前提して, それを批判的に考察し, 問題点の超克を目指すことにする。

本稿の目的は, 日本型 FD の問題点の解明, 並びに, その超克のための理論的条件の考察である。そのためには, どうすれば FD のミッションを効果的に達成できるかを問う必要がある。理論的考察を旨とする以上, 本稿では事例・制度の検討は最低限のものとなる。代わりに, FD に適合的な思想を検討し, 具体的な議論からは見えづらい FD の多層的な構造と哲学的含意を明らかにする。さしあたり次節では, 国内外の FD 概念に検討を加え, 日本型 FD の問題点と FD のミッションとを明らかにすることから始める。

1. FD を交通整理する

FD は, 教員技能開発や教員能力開発と訳される。日本国内では 1980 年代に一般教育学会（現・大学教育学会）で, 大学教員の自主的な授

業改善が議論され、大学教員の能力開発に関する研究・活動がFDとして紹介された。この草の根的な動きとは異なる文脈で、行政もFDの重要性を認め、日本の大学制度に組み込もうとしてきた。1998年の大学審議会答申では、教育改革の一環でFDの必要性が提唱され、2005年には9月の中央教育審議会答申を受け、法的規定を与えられた⁴⁾。

行政のFD理解は二つに分かれる。1998年の答申では、FD活動は教員研修と捉えられた。このFDは、上意下達的な運用や一方的な説明会に終始しがちで、「自律的な専門職としての大学教員」の教育向上を生むものとは言い難い。しかし近年では、FDは授業内容・方法の改善と捉えられるようになった(2008年『学士課程の構築に向けて』など)。いずれの理解も、行政は教授法の改善に力点を置く点では共通する⁵⁾。国内の研究者によるFD紹介は、海外のFD概念を踏襲していたものの、教育改革的視点が乏しかったため、行政はその成果を十分摂取しないまま改革を進めた(『FD』9-10頁)。それゆえ、二つの文脈が生産的交渉を持たなかった⁶⁾。その中でFDが「義務化」されると、行政的理解が支配的になり、FD=教授法改善という等式が流布することになった(日本型FD)。

しかし、大学教員に求められる専門技能は教育に限られない。研究や社会貢献など、大学には複数の重要な領野があり、これらは相互浸透している。「教育能力そのものも、専門分野の幅広い知見や専門分野を越えた教養、最先端の研究成果を生み出す研究能力などがかわっており、授業改善を進めるためにも教員の全面的な能力開発が必要である」(『FD』7頁)。実際、FD原産地たる北米のFD活動には「教員のキャリア・プランニング、研究費獲得のための書類作成、出版、委員会活動、管理活動、指導スキルなどに対する支援」(『FD』26頁)が含まれるので、元来FDはトータルな技能開発を指す。

とはいえ、FD研究全般に視線を移せば、「人の数だけFDがある」と言われるほど、FDは多義的である。それらを交通整理するため、ここで、論者・運用者の力点に応じて、FD理解を二つに

分けよう。これまで見たFD理解は、いずれも「教員」に焦点を当てていた⁷⁾。こうした「教員中心のFD」は、FDの一つの捉え方に過ぎない。これとは別のFD理解を、「入れ子状のFD」と名付けよう。後者の典型としては、アメリカ最大のFD担当者のネットワーク Professional and Organizational Development in Higher Education (POD) が2008年に採用した定義がある⁸⁾。

PODはFD活動を「機関の既存のリソース(教職員、コース、プログラム)や構造を、創造的な見方や利用の仕方をするすることで、その潜在的な力を発揮させる」……ことを目的として、①教員の能力開発(Faculty Development)、②コースやカリキュラムを対象とする教授開発(Instructional Development)、③組織を対象とする組織開発(Organizational Development)の3領域において行うことであると定義している。(『FD』25頁)⁹⁾

このように、PODは「入れ子状のFD」と言ってよい複層的なFD理解を採用する。ここで目指されるのは、各部分が全体との関係において、より効率的・効果的に機能できるよう計らうことであり、FDとはそれを試行錯誤的に追求する営みに他ならない。

北米のFDは、教授法改善に限らない広い視野——「何らかの全体論的な見方(a holistic view)」¹⁰⁾——を持つ。そこでは、教員の諸能力、組織の各部分の資源の相互依存性が意識され、全体論的な見方から改善がなされる。それに対し、日本型FDは、組織内・諸能力間の相互依存関係に無自覚である上に、FDの内実が教授法改善に限定され、要素主義的である。そこでは、ある教員が自身の授業改善に注力しても、その学習水準が同じ学科の別の授業より遥かに高度になれば、学習者の理解が追い付かない/他の授業での学習との関連が見えないなどの理由で学びが深まらず、改善努力が孤立して無為になりかねない。また、学科単位で教育改善がなされても、学習者はその学科に属する教員からだけ教育を受けるわけではないため、同様のことが生じかねない。また、ア

ラバマ大学がFDの一環として始めたマイノリティ・プログラムに注目すると問題が一層はつきりする。この試みの背後には、多様性への配慮が、組織としての寛容さを達成するだけでなく、学生への教育的効果を生むとの意図がある。要素主義的なFDから、教員の多様性確保などの発想が出てくるとは期待したい¹¹⁾。ことほど左様に、教育の効果的な実践のためには、要素の改善では不十分である。日本型FDの根本問題は、ここにあると言ってよい。

しかし、FDが要素主義的とされるのは故なきことではない。以下に示すのは、カナダのダルハウジー大学学習・教授センター長、リン・タイラーの発言である。

FDは教育改革を個人的問題にしがちで、矯正する(remedial)という意味があり、動機付けとしては弱く否定的、戦略的にも教員個人に対する侮蔑的なニュアンスが含まれ、[他の]教員から攻撃を受けやすい、FDという表現を使うと多くの教員が敬遠する、物理的環境を含めた大学政策全体の中で教育改善が行いにくい。(『FD』8頁、〔 〕は引用者の補足)

FDという言葉自体に、教員の特定技能の開発(＝要素の改善)と受け取られて仕方がない含みがある。語感への配慮からか、PODは2016年にFDの再定義を行い、「入れ子状のFD」全体を示す名称を変更し、入れ子の各区画にも別々の名称を与えた¹²⁾。また、非北米地域では当初から異なる表現が選ばれている¹³⁾。

FD理解や名称が地域や論者で大きく異なるように、FD概念には、何の統一性もないかのように見える。とはいえ、注意すべきは、全体論的な見方を強調するPODが、FD活動全体を「教育開発(Educational Development)」と名付けたことである。PODによると、教育開発は、「教えることと学ぶこと」に力点を置いており、スタッフと大学の「仕事の向上」は、「……教育実践の向上のための構造的レンズに重要な焦点がある」¹⁴⁾。FD概念の概説書でも、各国のFD関連活動を概

観した後で、「第1に指摘すべき点」に、共通して「教育の質保証システムの一環としてFD」が構想されていることが挙げられている(『FD』169頁)。要するに、多様なFD活動が達成すべく掲げているのは、個々の活動の直接の小目標だけではない。それらの小目標の背後に、遠くにある間接的な目的——FDのミッション——として、「教育」が常に掲げられているのである。

以上を踏まえると、本稿の目的は、FDの使命たる「教育」に立ち返り、その効果的実践のため条件を解明することで、日本型FDの要素主義を克服することだと言える。しかし、教育というミッションの効果的な実践のためには、その内実が明示されねばならない。次節では、FD要請の産業・行政的な背景に注目することで、それを明らかにしよう。

2. FDは「柔軟な適応力」の涵養を目指す

FDの背後には、大学の「入口」と「出口」における、ある構造的な変動がある。入口の変化は、「学生の多様化」として知られる¹⁵⁾。日本では1990年代以降18歳人口が減る一方で、戦後一貫して大学進学率は維持・増加している。「全入時代」「ユニバーサル化」と規定される近年は大学進学層が広がった上に、入試制度の多様化で、学力・能力・関心などの面で多様・多彩な学生が大学進学するようになった。すると、大学教育において、今までの前提がもはや自明視できない、あるいは、今までの前提が元々機能不全だったのが漸く明るみに出た、との認識が広がった。こうした大学の大衆化に伴う「学生の多様化」傾向は、海外でも見られる¹⁶⁾。さらに、「出口」側の問題も存在する。

いわゆる「バブル崩壊」後の「就職氷河期」の到来と就職活動の過熱化により、大学で何が身に着いたのかが重く問われるようになり、ディプロマ・ポリシーの明確化とともに、それにとまなう教育内容や教育方法の改善に迫られた。また、キャリア教育などの特別な目的をもった教育が必要とされるようになって

きた。(『生成』279頁)

日本の大学が「職業準備教育」に関して長らく前提してきた「供給者モデル」が危機に陥り、「需要者モデル」が台頭してきた¹⁷⁾。つまり、大学が送り出した学生を企業側で教育するモデルから、企業側に望ましい能力や技能を学生に身に付けさせるよう大学に(企業や行政が)要求するモデルへの移行が生じている。それは、大学への要求変化であると共に、学生に求める能力の変化でもある。企業は、自社への「適応」から、次々と変わりゆく状況に対応する「適応力」を求めるようになったのだ¹⁸⁾。このように、大学教育改革の要求が、教育的というより明確に産業的な背景を持つことは、様々に指摘される¹⁹⁾。

この移行の原因は、日本の局所的・中期的な景気変動のみならず、1970年代以来の世界的な構造転換(による経済文化の変化)に求めることができる。社会学者のリチャード・セネットによると、ブレトンウッズ合意の崩壊により、「……大企業における権力が経営者から株主に移る」と同時に、「権力を得た投資家は長期的でなく短期的な利益を求める」ようになり、企業には「革新する、あるいは、新しい機会を見逃さない、さもなければ、変化をやり繰り返す」という不安定性が要請されるようになった。反対に、企業の安定性は、変化に対する適応力の欠如、「弱さの兆し」とみなされた²⁰⁾。かくして、組織が柔軟化されると、当然従業員に求められる能力もそれに従って変化する。柔軟なチーム構成や急速な変化へのキャッチアップなど、新しい組織像に合致する「不安定性」が従業員に求められる²¹⁾。セネットによると、「先端企業や柔軟な組織は、旧式の能力に固執するのではなく、新しい様々な技能を学ぶことのできる人材を求めている。動的な組織は、次々と変化していく一群の情報や実践を処理し、解釈する能力を重視している」²²⁾。

こうした情勢を受け、行政は、学士課程で育むべき能力を「学士力」と呼び、大学教育の方向性を規定した。学士力は、文化・自然・社会に関する「知識・理解」、倫理観・社会的責任などの「態度・志向性」、論理的思考能力・問題解決力な

どの「汎用的技能」、そして、「総合的な学習経験と創造的思考」から成る²³⁾。いわば、変化する状況に柔軟に応答して、自分なりに課題・目標を立て、自律的に試行錯誤する創造的で能動的な能力が理想化されている。いわば、学士力は、企業が求める不安定性を写し取ったものと言える²⁴⁾。本稿では、この能力を「柔軟な適応力」と呼ぼう。とすれば、学士力答申が学位授与の方針とされる限り、FDは、柔軟な適応力の涵養を促すものでなければならない²⁵⁾。では、この能力はどのようにして身に付けられるのだろうか。

3. デューイの「反省的注意」論①： 間接的目的、関心

アメリカの哲学者ジョン・デューイには *Democracy and Education* (1916) や改訂版の *The School and Society* (1915) などの教育哲学書がある。そこでの彼の主張は、状況への機械的な順応や、学習者の関心を無視した一方的な教授を批判し、自律的な探求を可能にする能力を培うべきだというもの。いわば、「適応」よりも「適応力」の必要性を説いたのである。そうした能力を身に付けるための「主要な条件」として、彼が教育の根本に据えたのは、現状に安定しない「未熟性 (immaturity)」であり、人間は、年齢や文化を問わず「未熟性」という形で成長可能性を秘めていると主張した (MW9, 46-58)²⁶⁾。以上からすると、デューイの教育思想は、前節の「柔軟な適応力」と親和的であると言ってよい。

柔軟な適応力は、自らの置かれた状況や問題への傾注を要する。ここから、柔軟な適応力の涵養を考える際に、「注意 (attention)」という補助線を引くことができよう。デューイは、注意を二種類に大別した (MW1, 97-103)。まず、「自動的 (spontaneous) 注意」と呼ばれるものがあり、これは、目前の直接的な対象に習慣的に応答させ、自己を機械的に没入させるような注意である。いわば、自己が「……今自分のしていることにひたすら没頭する」ことを指す。「それゆえ、多くのエネルギーを費やすけれども、意識的な努力は一切ない」し、「意識的な意図は一切ない」。目的達

成のための意識的な試行錯誤が生じず、仮に達成されても偶然的であり、対象への取り組みも気まぐれでしかない。これにデューイが対置するのは、「いささか間接的な (remote) 諸目的についての感覚」を伴う「反省的注意」である。ある一揃いの漢字 (= 目前の対象) の読み書きを覚えること (= 直接の目標) により、日本語の高い運用能力を達成しようとする (= 間接的目的) 場合のように、反省的注意は、目前の対象と直接紐づく目標に加え、その背後にある間接的目的を前提する。(MW1, 100-1)

反省的注意が生じるためには、間接的目的だけでなく、間接的目的と紐づいた「関心」が必要である。「関心は、……何らかの目的を持つあらゆる経験の中、対象の心を動かす力を意味する」(MW9, 137)。つまり、「関心の喚起」とは、対象との「何らかの繋がり (connection) の感覚を生じさせること」である (MW9, 136)。繋がりを感じ持たせるために、デューイは「仕事 (occupations)」を教育に持ち込む必要性を力説する。学校が「社会生活の一形態、共同体の一つの縮図」(MW9, 370) だとすれば、「学校環境 (school conditions) は、望ましい複数の仕事を提供するものである……」(MW9, 363)。

ここで「仕事と言っても、机に向かうとき、悪さや無為から遠ざけておくために子どもに与えられるような『忙しい課題』や演習の類ではない」(MW1, 92)。「仕事は、個々人の特徴的な素質 (distinctive capacity) と、その人の社会奉仕 (social service) との釣り合いをとる唯一のものである」(MW9, 318)。従って、学校に導入されるべき「仕事」とは、実験室における実験のように条件を整えた形で、社会生活の営みを再現する「一つの活動様態」である (MW1, 92 ; MW9, 22-7)²⁷⁾。デューイによると、社会生活には「……感覚観察を必要とするだけの合理性 (reason) がある。自身の助けになるもの全てを発見・識別すべく見回させるような、到達すべき目的に由来する何らかの必要性 (need) が、常に存在する」(MW1, 93)。要するに、デューイは、「仕事」を通じて合理性を教育に取り入れることで、「学習意図の形成に学習者自身を参加させ」²⁸⁾、学習者の内発的な

「関心」を引き出そうとしたのだ (MW1, 94-6)²⁹⁾。

まとめよう。反省的注意が首尾よく機能するとき、「関心」は、目前の対象だけでなく、遠くの間接的目的とも紐づいている。デューイによると、直接的な対象が「望ましいものや価値あるものに属すると感じられる」がゆえに、目下の行為は、間接的目的から「その惹きつけ、心を掴む力を借り受けている」(MW1, 101)。要するに、反省的注意が働くとき、目下の対象への取り組みを、間接的目的のための「手段」と捉える道具的視点と同時に、我を忘れて対象に没入するコンサマトリーな視点という二重性が生じるのである。

4. デューイの「反省的注意」論②： 感覚と思考の協働、自制性

直接の対象に注意が向けられるとき、対象に関する感覚が生じるはずだ。デューイによると、よくある教室内の「感覚観察」では、感覚の享受が自己目的化されるきらいがある。それに対して、社会生活における「正常な感覚は、なされるべきことをなす活動を方向づける際に、手がかりとして働く……」(MW1, 93)。要するに、対象に関する感覚の変化は、反省的な探究の方向性を決める手がかりであり、自己は「感覚の相対性」への注意が問われることになる³⁰⁾。自己は感覚を素朴に享受するだけでなく、何らかの目的を達成するために、その感覚を反省的に観察することが必要となる。すなわち、感覚と知性の協調が達成されねばならない。デューイにとって、「……仕事は、感覚の訓練と思考上の鍛錬の両方にとって理想的な機会を提供する」ものである (MW1, 92-3)。

感覚は活動を方向づける手がかりなのに対し、思考は、活動の「計画」、目的の「投影」、実現の「手段」などの取り決めに関わる。「思考はそれ自身のために起こるのでもなければ、思考それ自身に尽きるものでもない」とデューイは考える。フェティッシュに個別の思考に耽っては、自動的注意に陥りかねないからだ。(MW1, 92-4)

思考は、何らかの困難を乗り越える最善の方法を反省する際に、それに対処する必要性か

ら生じるのであり、かくして、思考は、計画を促す、つまり、辿り着くべき帰結を心の中で投影し、必要な手段やその手順を取り決めることを促す。(MW1, 93)

思考によって計画が構築される。しかし、計画にそぐわない感覚が与えられると、活動方針の再考が促され、手段や計画が変更されるかもしれない。かように、目的の達成のためには、感覚と思考の相補的な協働が必要であり、目的が遠ければ遠いほど、この協働は一層重要である。間接的目的の達成を旨とする反省的注意の成立のために、「感覚と思考の協働」は必須なのだ (cf. CM, 178)³¹⁾。

さて、感覚と思考の協働は、明らかに持続的な活動を前提する。つまり、単に目下の対象に没入するだけでなく思考により反省し、間接的目的の達成を成し遂げるためには、持続的に試行錯誤せねばならない。そこで要請される能力は、自分なりに追求すべき目的や問題を発見し、「問い」や「疑問」を通じて、「探究と解決の手助けになるように、自分の行為と想像をコントロールする」力である (MW1, 101-2)。「活動に時間がかかる場合、つまり、活動の開始と完成の間に多くの手段と障害がある場合、熟慮と粘り強さが必要とされる」(MW9, 134)。熟慮と粘り強さから成る「自制性 (discipline)」は、自己「コントロールの力」すなわち「問題を考察する習慣」のことである (MW1, 103)³²⁾。従って、自制性もまた、反省的注意に不可欠なのである (MW1, 102)。

反省的注意が働くとき、自己は、自身の関心に即して、変化する感覚に注意を払い、目的・計画・手段の柔軟な改訂に開かれた自制的な試行錯誤により、間接的目的の達成に邁進する。こうした反省的注意のあり方を考慮すれば、それが「柔軟な適応力」に相当することは明白である。とすれば、前節と本節で示されたのは、柔軟な適応力を育むための四つの条件——間接的目的、関心、感覚と思考の協働、自制性——に他ならない。

5. 探求のクラフツマンシップ —— 協調と導き

反省的注意が導く自己の活動を「探求」と呼び替えられるとすれば、プラグマティストの探求論が「科学者」をモデルにする以上、反省的注意も科学者をモデルで捉えることができる³³⁾。しかし、現場での感覚と、それに触発される思考の協働に対するこだわりは、科学者よりも職人を思い起こさせる (cf. CM, 10)³⁴⁾。実際、プラグマティズム第二波の一員を自認する R. セネットは、プラグマティックな探求を「経験のクラフト」と捉え、「職人 (craftsman)」をモデルに描き出している³⁵⁾。セネットは、各々の対象に没入しながらも、遠くの目的に配慮しつつ、反省的に試行錯誤する態度が見出せる人を「クラフツマン」と呼ぶ。

大工、ラボの専門家、指揮者は、良い仕事それ自体のために献身しているので、みなクラフツマンである。(中略)大工は、仕事をより早くすればもっと家具を売れるかもしれない。専門家は、彼女のポストに問題を委ねてしまえばその場は凌げるかもしれない。客員指揮者は、時計を見ていれば再雇用される見込みがもっと高まるかもしれない。献身などしなくとも、確かに人生は何とか乗り切っていくこともできる。クラフツマンは、引き込まれ (engaged) ているという特殊な人間の条件を象徴する。(CM, 20)

受動態で表現されるべき「引き込まれ」の態度として、クラフツマンは特徴づけられる。これは、反省的注意が働く状態、内発的に突き動かされる状態だと言ってよい³⁶⁾。

なお、科学者から職人へのモデル転換は、「科学疎外」——科学が「人々から遠い疎遠なものになっていく」こと——を回避できるという利点がある³⁷⁾。今日、科学者は、高度の専門化ゆえに外からは窺い知りがたいハイブrouな語感を持ってしまふ。「具体的な経験から哲学的な意味を作り出すことに献身してきた」プラグマティズ

ムにとって、社会生活からの疎外の印象を与えるのは問題がある (CM, 286)。それに対し、職人はそうした語感を持たない。職人にとって、技能発展が、感覚と思考の協働に基づくがゆえに具体的な経験に根ざすものである (CM, 10) 上に、技能発展から得られる「感情面での報酬」——自分の仕事への誇りと、人々の手の届く現実に関わること——が、社会生活との連続性を約束している (CM, 21)。職人モデルは、科学者モデルと同様、実験的で反省的な探究を含意するだけでなく、現代において科学者モデルが欠くかに見える「地に足のついた経験 (the experience, on the ground)」を示唆するという利点がある (CM, 291)。以上から、反省的注意が可能にするプラグマティックな探究を職人のメタファーで把握するには、一定の意義があると言えよう³⁸⁾。

ところで、「クラフツマンの働き方」が「素材のリアリティ (material reality) に下ろす錨を人びとに示す」可能性を、セネットは追求している (CM, 11)。彼によると、デューイは、クラフツマンシップを論じたプラグマティスト第一波の代表格であり (CM, 287-8)、「環境 (environment)」概念を通じて、素材からの「抵抗が、自然的であれ社会的であれ、何らかの文脈を持つこと、つまり、抵抗の経験が孤立した事象では決してないことを、彼 [=デューイ] は伝えようとした」 (CM, 226-7)。クラフツマンは、「素材=物質との継続的な対話に引き込まれ」ており (CM, 125)、対話を通じて、素材から伝わる抵抗を「教育的 (instructive) 経験」に変えることができるのだ (CM, 10)。

実際、セネットの読み通り、デューイは教師としての「^{マテリアル}素材=物質」、つまり「教材」の重要性を論じている (CM, 226)。

^{マテリアル}素材=教材への関心が十分あれば、……自動的注意は生じるだろう [が、それだけでは反省的注意は生じない]。(中略)教材に固有の魅力がなければ、(教師の気質や訓練、学校の先例や期待に応じて) 教員は「講義を面白くする」ことで、注意のために努力したり、賄賂を贈ったりして、取って付けた (for-

eign) 魅力で素材を取り囲むものだ。さもなければ、逆方向の刺激 (低い点数、留年の脅し、居残り、様々な仕方での個人的非難の表明、「注意するように」と……ひっきりなしに言い募ることなど) に訴えるだろう。あるいは、両方の手段からいくつかを利用するだろう。(MW1, 102)

キャッチーな話題を熟慮なく授業に外挿したり、学習者の関心や目的を無視した外的な要因 (脅しなど) を与えたりしても、反省的注意は生じない (cf. MW9, 133)。その学習者の関心と接続しうる目的を備えた「特定の活動」へと「引き込むような^{マテリアル}素材=教材を見つけること」、そして、「目的達成のための諸条件として」その教材を取り扱うことこそが、「教授 (instruction) の問題」である (MW9, 139)。

反省的注意を働かせるためには、「素材のリアリティ」への配慮——自己と素材の「協調 (co-operation)」 (CM, 226)——だけでなく、「教授の問題」に対処せねばならない。R. J. バーンスタインが、「熟練した導き」³⁹⁾ にデューイ教育哲学の核心の一つを見ているように、無批判的な学習者中心主義の烙印を押されたデューイは、実のところ、教員の役割を重視してもいた。教員は、適切な素材の構成などにより、学習者に「問題を自分自身のものとして実感するように導き、その結果として、その解決を見つけ出すために自己誘導的に注意を向けることができる」よう、学習者の「機会と動機」に配慮する必要がある (MW1, 103)。その際、「実に分別ある」教授というのは、教材を無理に興味深く見せようと繕うことなく、「その人を導いて、実在する繋がりを実感させること (to realize the connection) により、教材を面白くすること」である (MW9, 134)。

モリスやラスキンと共に、「デューイは、中世ギルドの作業場 (workshops) をモデルにしている」 (CM, 290) というセネットに即した本節の見方は、大学の教育現場を、職人コミュニティをモデルにした理論 (正統的周縁参加論)⁴⁰⁾ があることを考慮すれば、この見方は一定の妥当性があると考えられる。しかし、学習者と教員の「教え

一学ぶ」関係に対して、徒弟制度的な上下関係の連想が働きかねない。セネットは、「プラグマティズムのデモクラシーに対する信念 (faith)」の強調により、こうした階層性を回避している。彼によると、その信念の根拠は、「技能を成長させるよう人間を促す素質 (capacities) がある」。すなわち、注意の対象を特定化し、自分なりの疑問を抱き、状況を切り開くという素質である。「これらは、エリートに制限されておらず、人間に広く行き渡っている」(CM, 291)。能力の普遍性——ここには、他の学習者だけでなく、教員も含まれる——に訴えるセネットが、自己と素材の相互作用だけでなく、より広い共同的な経験へと視線を移すのに倣って、本稿の視野を拡げねばならない。

6. クラフツマンの折り重なる共同体

学習者と素材の対話的協調を念頭に置きつつ、議論を進めて来た。その際、素材＝教材は学習者に繋がりを実感させるようなもの——その学習者の「関心」との接続を意識したもの——であるべきだ、とデューイは主張していた。素材の設定や、学習者と素材の協調の際に、教員は「導き」という不可欠の役割を果たす。通常、こうした導きを首尾よく果たすには、様々な教材や多様な学習者に満ちた場(＝環境)に対する配慮が教師に要求される。すなわち、「熟練した導き」のためには、教材を媒介とした学習者と教師の協調関係だけでなく、ありうる様々な教材の比較考量、現行の素材の絶えざる修正・改善が求められる。要するに、教師は、想像力を駆使しながら、(ありうる素材や、学習者の関心も含む)学習の「環境」全体と協調する必要があるのだ(MW9, 131-45)。

セネットは、こうした対話的協調を持続的習慣の問題として位置付ける。工房内で職人たちが同僚や素材とテンポよく協働するように、習慣はリズムになぞらえられる。

あらゆるよきクラフツマンは、具体的な実践と思考の間の対話を行うものだ。この対話が

持続的習慣に発展し、そして、これらの習慣が問題解決と問題発見の間のリズムを確立する。(CM, 9)

ある教室で確立された探求の習慣＝リズムは、それがそこにいるみなに共有されている限りで、共同体の形成因であると言える。デューイはこう言った。

……みなが共同の目的を認識し、みながそれに関心を抱き、その結果、自分たちの特定の活動もその観点から統御する(regulate)のであれば、その人たちは何らかの共同体を形作っているのだ。(MW9, 8)

これは、個別の教員の授業改善、個別の学科の改善といった要素主義的な日本型FDが不十分であることの説明になっている(cf. 第一節)。要素主義は、改善努力を「浪費」(MW1, 37-56)しがちであるだけでなく、共同的な習慣に支えられた持続性を欠いている。共同体と言えるほどに、何らかの根本目的を共有し、集団のレベルで探求のリズム(＝習慣)が確立されていることが、効果的な目的達成のための条件なのではないか。というのも、習慣として確立された探求は、偶然的でも一時的でもなく、計画的かつ持続的だからである。

とはいえ、デューイによると、「共同体」という言葉は「その一語に対応して単一の事物が存在すると思わせがち」だが、現代社会に存在するのは「多かれ少なかれ緩く繋がった(loosely connected)」複数の共同体である。彼によると、見方次第で多様な切り分け方が可能な、折り重なる共同体があるというのが実情である(MW9, 25)。

これと同じことが、大学という社会にも当てはまる。ある教室・研究室・研究会などは、それが属する学科・部局と折り重なった共同体だと見ることができる。要素主義に陥り、互いの反省的注意を浪費させないためには、折り重なる共同体から成る大学が、全体として「知的かつ社会的な可能性の共有されたヴィジョン」を共有し、「学識者の共同体」になる必要がある(SR, 80)。アメリカでFD的な動きが拡がる契機となった有名な

報告書の終盤でも、共同性や共同体の重要性に注意が向けられている。

教授に関するキャンパス規模の協働的な努力により、〔教員は〕互いを豊かにし合うことができる。個人の創造性が承認・主張されている場合でさえ、研究者たちが「知のネットワーク」について一層多くを語っているように、〔教育だけでなく〕協働的な研究にも似たことが言える。(SR, 80)

FDの構成自体、反省的注意の構成をなぞるように、直接の目標（＝個別のFD活動）と間接的目的（＝教育という目的）という二重性を持つ以上、反省的注意を学習者に涵養しようとする大学共同体の教職員もまた、FDの実行のために、反省的注意を働かせる習慣を備えていなければならない。教室という小さな共同体だけでなく、大学を構成する折り重なる共同体が連携し合いつつ、反省的注意を重層的に働かせ合うことが必要なのである。こうした見方は、日本型FDが陥りがちな要素主義を中和する「何らかの全体論的な見方」を導入するものだと言えよう。

「折り重なる共同体」という観点から、①相互研修型FDの理念と、②スタッフ・ディベロップメント（以下SDと略す）を検討してみよう。①「啓蒙型FD」と呼ばれる講演・講習を聞かせるだけのFDと対比して、「相互研修型FD」を提唱する議論がある（『生成』284頁）。これは、FDの遂行には、反省的な試行錯誤を遂行する持続的な共同体を作る必要があると認識した理念だと見ることができ、その限りで有効なものと考えられる。②2016年3月に文部科学省の省令の公布で大学設置基準が改正され、SD——教職員が大学の「運営に必要な知識・技能を身に付け、能力・資質を向上させるための研修」——が、翌年度4月から各大学に義務化されることとなった。SDでは、従来のFD（教授法改善）に加え、大学運営の能力、そして、研究活動の「適切かつ効果的な運営」のため、教職員全体の「技能・資質」向上が謳われている。好意的に見れば、要素主義的なFDを補う試みに思える。しかし、実際

は、要素（FD）に別の要素（SD）を接ぎ木した要素主義の産物に他ならない。また、「義務化」という外からのアプローチが、大学にFDの共同体化を可能にするものとは思われない。2017年度のSD義務化以前から、多くの大学が既にSDに着手している。制度的に抜きがたい要素主義の側面を、これらの具体的実践が超克するかどうかは、別途検討せねばならない。

ところで、近年の「大学改革」では、反省的・自制的な探求を強いられながらも、探求を導く「目的」は、変更不能なものとしてトップダウン的に外挿されているとの指摘がある⁴¹⁾。本稿が依拠するデューイの思想では、目的はどのように位置づけられているのだろうか。セネットによると、デューイの*Democracy and Education*は先駆的なクラフツマンシップ論を展開している。そこで論じられる探求は、「帰結に対する配慮を意識的に含む」(CM, 287-8)。この意識的な配慮は、「目的」と呼ばれるものに他ならない。デューイによると、「一定の時間を要し、その時間経過に伴って累積的に成長する活動があるとすれば、目的は、結末、つまり、ありうる終結の先んじた予見を意味する」(MW1, 108)。

デューイが提示する目的概念は、「目的を実現する試みに先立って形成されうるかのように」取り扱われてはならない。目的は（遠いものであるほど）大抵漠然としており、実践の中で「柔軟(*flexible*)」に明確化されていけばよく、自己の活動を首尾よく方向づけ(*direct*)さえすれば十分なのだ。つまり、「最初に立ち現れる目的は、試験的なスケッチでしかなく」、「その目的を実現しようと努める行為こそが、その価値を試すことになる」。「要するに、目的は、実験的なものであり、それゆえ、行為の中で試されるにつれて絶えず成長していく」(MW1, 111-2)。目的自体が、柔軟な改訂に開かれているのである。

目的の成長（＝絶えざる改訂）は、目的と手段の以下のような連関を前提とする。

あらゆる手段はそれが達成されるまでは当座の目的である。あらゆる目的は、成し遂げられるや否や、活動をさらに推進するための手

段になる。(MW1, 113)

教授法改善の手段として、同僚に講義を公開するとしよう。その際、公開講義自体が当座の目標である。公開講義による教授法改善も、その改善が連鎖的に教員の研究能力の向上を生むとの目的や、大学の教育の質向上のための手段になると捉えることもできる。デューイは、何らかの活動が持続性を持つとすれば、継起的に更新される目的と手段の一体性が存在すると考えており、セネットは、この点に探求のクラフツマンシップを見出している。FDの目的が「教育」という漠としたスケッチである以上、FDの遂行のためには、改訂に開かれた「継起的な目的」の共有により、共同体を構成する必要があるのである。

おわりに

本稿の結論は以下の通りである。FDは大学に対する「全体論的な見方」を持った複合的な改善である一方で、日本型FDの問題点が要素主義にあった。また、「教育」をミッションとするFDが涵養しようとするのは「柔軟な適応力」とでも言うべき探求の力であり、それは、デューイのいう「反省的注意」を持続的に働かせる習慣に相当する。反省的注意論を、セネットのクラフツマンシップ論から見たとき、「共同の実験、つまり、集団的な試行錯誤」(CM, 288)を遂行する折り重なる共同体として、大学を捉えることができる。大学を構成する学生と教員の双方が度々入れ替わるという流動性を考慮すれば、FDの効果的な遂行のためには、意識的な「共同体」化によって「集団的な試行錯誤」の習慣を確保しようとすることは、一層重要であると考えられる。

人(=要素)を単純に加算すれば共同体が出来上がるわけではないように、大学では、何らかの全体論的な見方を通じて、各要素への反省的注意を怠らないクラフツマンの共同体が製作^{クラフト}されねばならない。クラフトという職人的メタファーは、それが不断の試行錯誤の実践であり、そのプロセスに終わりが無いことを示唆する。セネットが言うように、クラフツマンが体现する精神は、自身

の製作実践をどこまでも工夫し続け、よりよいクラフトの追求を怠らないからだ。ここでは、前述のように、目的が柔軟にクラフトされていくだけでなく、活動の評価基準も柔軟にクラフトされていく。セネットによると、ラスキンやモリスと共に、デューイは、クラフツマンたちが「自分たちの仕事の質を、共同の実験(shared experiment)、つまり、集団的な試行錯誤の観点から評価する」よう促していた(CM, 288)。この発想が正しければ、例えば大学改革の試みは、大学内での「集団的な試行錯誤の観点から」査定されるべきものということになる。「クラフツマンは、仕事の最中に間を取って、自分のしていることについて反省することができる」(CM, 296)、つまり、クラフツマンはクラフトしながら考える習慣を持つものだというセネットの指摘には傾聴すべきものがある。この観点からすれば、FDは、大学をよりよい共同体に仕上げ続け、その最中に絶えず反省する、不断の過程だと捉えられねばならないからだ。

注

- 1) Pierce, C. S., *The Essential Pierce*, vol. 1, (Indiana : Indiana University Press, 1992), p. 113
- 2) Canaan, J. E., et al., (eds.) *Learning and Teaching Social Theory*, (Birmingham : C-SAP University of Birmingham, 2006), p. 40
- 3) 國分功一郎『民主主義を直感するために』(晶文社2016年)213頁
- 4) 京都大学高等教育研究開発推進センター編『生成する大学教育学』(ナカニシヤ出版 2012年)278頁 本書を『生成』と略し、頁数と共に本文に記す。
- 5) 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』(東北大学出版会2009年)5-7頁 本書を『FD』と略記し、頁数と共に本文に記す。
- 6) 二つの文脈を交点でなされた研究として、寺崎昌男『大学は歴史の思想である』(東信堂2006年)や前掲の『FD』がある。
- 7) FDとしてはやや異端の「学生FD」も、教員中心のFDの一つと考えられる。学生FDは、教授法改善の際に学生の参加を重視するものであり、やはり「教員」が問題の中心にある。学生FDの詳細は、木野茂編『大学を変える、学生が変わる』(ナカニシヤ出版2012年)、木野茂監修『学生サミット奮闘記』(ナカニシヤ出版2013年)を参照せよ。
- 8) 後述のように2008年の定義は改訂されている。ここでは議論の流れのため、過去の定義を活用

- した。
- 9) POD の持つ FD 理解の多層性は、異なる領域に力点を置いた専門家（教授法開発や組織開発）が集まって POD を設立したことに起源がある。詳細は、ケイ・ガレスピーほか編、羽田貴史監訳『FD ガイドブック』（玉川大学出版局 2014 年）267-89 頁を見よ。
 - 10) POD “What is Educational Development ?” (2016) <http://podnetwork.org/about-us/what-is-educational-development/> (2016 年 10 月 17 日閲覧)
 - 11) 「マイノリティの大学院生をカレッジの教員に任用するために、多大な努力が払われねばならない」とボイヤーは主張し、アラバマ大学のプログラムを高く評価した (Boyer, E. L., *Scholarship Reconsidered*, (Princeton, New Jersey: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990), pp. 66-7 以下では本書を SR と略記する)。
 - 12) 2016 年の POD による定義では、2008 年の定義で (狭義の) FD と呼ばれた教員の能力開発に当たる部分が、キャリア・ステージに対応した名称に替えられている。
 - 13) 各国の FD に類する概念は、アカデミック・ディベロップメント (オーストラリア) など、様々な名称で呼ばれる (各国の FD 概念の力点や実際の運用は多少異なる)。『FD』の当該国の章 (2-5 章) を見よ。ただ、いずれの地域も、FD が「全体論的な見方」の下で行われる点は共通する (『FD』172 頁)。
 - 14) POD, “What is Educational Development?”
 - 15) 広田照幸ほか編『大衆化する大学——学生の多様化をどうみるか』(岩波書店 2013 年)、および『生成』4 章を参照せよ。
 - 16) 大学は「大規模かつ多様な学生の集団」に相対しており、「学生に対する、教えることに対する、カリキュラムに対する一層の注意が要請されている」とボイヤーは指摘する (SR, 76)。また、蓮見重彦ほか編『大学の倫理』(東京大学出版会 2003 年) 94-118 頁の記述も参考になる。
 - 17) 広田照幸ほか編『教育する大学——何が求められているのか』(岩波書店 2013 年) 70-3 頁 本田由紀『教育の職業的意義』(筑摩書房 2009 年) 47-55 頁
 - 18) 宮台真司『宮台教授の就活原論』(筑摩書房 2014 年)
 - 19) 職業教育の前景化に、各国の大学がどう対処したのかは、黄福涛「コンピテンス教育に関する歴史的・比較的研究」『大学論集』第 42 集 2011 年 pp. 1-8 を見よ。
 - 20) Sennett, R. *The Culture of the New Capitalism*, (New Haven & London: 2006), pp. 37-41
 - 21) 社会学者の本田由紀は『教育の職業的意義』で、教育が何らかの形が将来の仕事に役立つという要請を不可避とみなし (90-8 頁)、「柔軟な専門性」という概念を提案する。それは、「初発の専門知識を核としつつ、それに関連する事柄へと、認識や行動を広げてゆくプロセスであり、むしろ世の中の動きの全般においてそうしたプロセスこそが常態と言ってもよいだろう」(195 頁)。
- 柔軟な専門性とは、身に付けた専門性の基礎や核となる知識や発想を応用していく力の謂いである。専門性を涵養する大学教育と、「適応力」を求める実業界との調停する試みで、やはり汎用性が重視されることは注目に値する。
- 22) Sennett, *The Culture of the New Capitalism*, p. 115
 - 23) 中央教育審議会大学分科会「学士課程教育の構築に向けて (審議まとめ)」(2008 年 4 月 10 日) 16 頁
 - 24) 同答申では、「統合的な学習経験と創造的思考力」とも名付けられ、「これまでに獲得した知識・技能・態度などを総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力」と説明される。
 - 25) 教授法改善としての FD が求められるのは、さしあたり学士課程の教育である。大学院教育では、高度な専門性ゆえ、教員の研究技能と教育技能とが相互浸透の関係にあることは、日本国内でも共通了解となっている (cf. 『生成』)。
 - 26) 慣例に倣い、デュエイ著作集からの引用は、初期 (EW)、中期 (MW)、後期 (LW) の別を示した上で巻数を表示し、頁数を続ける。
 - 27) 「仕事」の導入は、素朴な職業訓練教育に回収されかねないとの批判を受ける。しかし、ここでの「仕事」は、職業訓練的な既定の作業ではなく、対象への専一的な注意を要請する単元の謂いである (MW1, 93)。
 - 28) 河野哲也『道徳を問いなおす』(筑摩書房 2011 年) 69 頁
 - 29) 学習内容と「日常的経験」とを連絡することで、学習者が「生き生きとした動機」を持つこと、「動機を実感する」ことの重要性に、デュエイは繰り返し言及する (MW1, 60)。
 - 30) 哲学は古くから感覚の相対性を論じたが、パークリのように否定的な扱いが大半だった (富田恭彦『観念論の教室』(筑摩書房 2015 年) 138-48 頁)。しかし、「この種の感覚は、認知的・知的なものというより、情緒的・実践的なものである。それらは、今までの適応の中断されたことから生じる、変化のショックである。行為の方向を変えろ、というシグナルなのである」とあるように、デュエイは、行為の習慣の転換点になりうるとして、感覚の相対性に積極的価値を認める (Dewey, J., *Reconstruction in Philosophy*, (New York: Dover Publications, 2004), p. 50)。
 - 31) なお、仕事を通じて「感覚と思考の協働」をデュエイが力説するのは、哲学的な二項対立が背景にある。西洋の哲学的伝統では、「手」—身体—感覚と「頭」—心—思考という対比を構築した上で、常に不完全なものしか実現できないとされた前者を劣位に、完全・不変の真理に接近できるとされた後者に価値が置かれてきた。デュエイはこれを不当な「区画化」だして痛烈に批判した (Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, pp. 60-6)。区画化を批判し、「感覚と思考の協

- 働」を力説したデューイを、セネットは高く評価している (Sennett, R. *The Craftsman*, (New York: Penguin Books, 2008), pp. 226-7 なお、以下では本書を CM と略記する)。
- 32) cf. Hook, S. ed., *John Dewey: philosopher of science and freedom*, (New York: Barnes & Noble, 1950), p. 155
- 33) Rorty, R., *Objectivity, Relativism and Truth*, (New York: Cambridge University Press, 1991), p. 39
- 34) 教育学者の早川操は、経験のクラフトに関する萌芽的な議論を展開した。市村尚久ほか編『経験の意味世界をひらく』(東信堂 2003 年) 176-81 頁
- 35) 職人 (クラフツマン) とは言っても、この場合の「クラフツマンシップは、熟練の手作業的労働よりもはるかに幅広い」(CM, 9)。
- 36) この直前で「憑かれたように」(CM, 19) とも言われるように、セネットは職人的な取り組みにある種の受動性が伴うと見た。こうした表現は、自己の内発性を自己の外側から換言したものだと言える。『人間存在論』第 23 号掲載の論文 (「デューイ宗教論における『不安定な覚醒者』——憂鬱, 科学的方法, レトリック」) で、この種の受動性を「覚醒」の問題として論じた。蓮見重彦ほか編『大学の倫理』(東京大学出版会 2003 年) 50-1 頁
- 37) セネットが職人の例として科学者を挙げたように、科学者の活動も職人モデルで捉えられるので、メタファー転換によるデメリットは少ないと思われる。
- 38) Dewey, J., *On Experience, Nature and Freedom: representative selections*, (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1960), p. xii
- 39) 三尾忠男ほか編『FD が大学教育を変える』(文芸社 2002 年) 97-102 頁
- 40) 藤本夕衣ほか編『反「大学改革」論』(ナカニシヤ出版 2017 年) 16-8 頁

Investigations into the Bases of the Effective Faculty Development —— John Dewey on the “Reflective Attention” and Richard Sennett on the “Craftsmanship” ——

Yoshihiro TANIGAWA

Graduate School of Human and Environmental Studies,
Kyoto University, Kyoto 606-8501 Japan

Summary Faculty Development (FD) has become common in Japan. But it seems to be ineffective because the ideas of FD in Japan are lacking some holistic view. This paper aims at clarifying some theoretical conditions of the effective FD. The researchers have pointed out that its primary ends lie in education. I will define its educational ends in the light of the industrial world's need for FD. The capacity they need may be called the “power of the flexible adjustment”, and this can be identified with the “reflexive attention” which John Dewey, an American psychologist, set up as the ends of his educational philosophy. According to his thoughts, I will elucidate some bases to develop reflexive attention which enables us to acquire the habits of reflexive inquiry. In *The Craftsman*, Richard Sennett, an American sociologist, insists that Dewey's philosophy has some practical implications. From his viewpoint, FD may be interpreted as the communal or cooperative craft of education that needs faculty members to have the reflexive regards for each. This view would imply the importance of having “a holistic view” by crafting the communities for FD.