# 第7章 啓蒙と相互研修の間－工学部 FD プロジェクトの意義－

田中毎実

## 7.1 はじめに－工学部プロジェクトの位置－

今回の工学部ディベート型 FD 企画については、私は、工業化学科、地球工学科、物理工学科の3つに参加することができたが、いずれの場合にも、高等教育の研究者として得難い貴重な体験であった。この体験の意味を繰り返し反芻しているが、あの体験の豊かさに言葉がうまく到達できないもどかしさがある。本稿では、この体験の全体について遺漏なく考えることはひとまずは断念して、このユニークな企画が我が国の今日の FD 事業展開のうちでもつ一般的意義だけに限定して、若干の議論を展開しておきたい。

工学部のこの企画には、幾つか意図がこめられている。この点、詳しくは第1章および第2章を参照されたい。このプロジェクトの客観的な意義を明らかにしようとする私たちの議論に必要な点だけに限って、意図をまとめるとすれば、以下のようになるであろう。

まず第1に、大学における教育アンケート調査は今日ではすでに広く実施されており、その結果をまとめる報告書も、かなり数多く刊行されている。しかし、これらの（多くの場合不必要なまでに浩瀚な）調査報告書が関係者たちによって自分たちの問題として広く読まれているとは、とても思われない。ここで大切なことは、せっかくの調査結果を、関係者たちに広く自分の問題として受けとめていただくための手だてを案出することである。教育アンケート調査の結果を前提にして教官側と学生側の役割演技によってディベートを実施するという工学部のこの企画は、調査結果を広く自分たちの問題として受けとめるためのきわめて巧妙な装置であるといえよう。

次いで第2に、FD 活動の準義務化以来、全国のとくに国立大学では、急速にさまざまなの FD 企画が実施されている。この流れのなかで、FD 企画の「伝達講習／制度化」型（本稿で後に用いる言葉で言えば「第Ⅰ類型」）から「相互研修／自己組織化」型（本稿の言葉で言えば「第Ⅲ類型」）への移行がなされている。しかし後に詳しく議論するように、第Ⅰ類型が組織化は容易であるが効果が浅いのに対して、第Ⅲ類型は効果は深いが非効率で組織化困難である。工学部のこの企画は、一律に実施されたアンケート結果を関係者を組織的に動員して広く自分たちの問題として受けとめさせるための装置であるから、効果の点でも組織化の点でも、第Ⅰ類型と第Ⅲ類型の間を狙っているように見える。

あらかじめこのような2つの意図があり、しかもこれが見事に達成されているという点に、この企画のユニークさがある。以下では、この企画のユニークさについての議論をもう少し突っ込んで展開することにしよう。そのためにはまず、「FD とは何か」という一般的な（しかし幾分不毛な）問いから始めなければならない。

## 7.2 "FD"という語の使用と定義

FDを、どのように規定するか。これについては以前、拙稿(注1)でさまざまな面からあれこれと考えてみたが、かならずしも明確な規定には達しなかった。この考察と幾分重複するが、ここではまず、現時点で了解可能な諸点について、大雑把に記述しておこう。

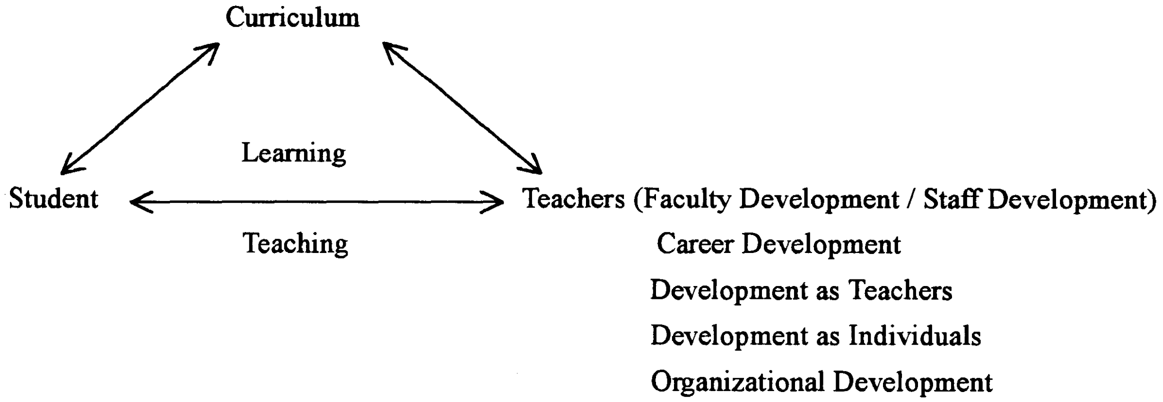
これまでのFD講演会ではしばしば、「これはフロッピー・ディスクのことではない」という冗談が枕にされた。しかしこの種の冗談は、FDという言葉の使用が日常化されるとともに、すっかり衝撃力を失い、衰弱した常套句に堕してしまった。しかしそれでも、FDという語には、今日にいたってもなお幾分かは、＜大学の日常性へ闖入してきたわけの分からない外来語＞というニュアンスがたしかに残存している。FDについて考える場合には、この言葉のもつ日常性と疎遠さという矛盾したニュアンスを見失ってはならない。

FD概念が組織的に輸入された端緒はおそらく、大学セミナーハウスにおける大学教員懇談会である。これよりもはるかに遅れて、教育行政レベルでは、大学審議会答申「大学教育の改善について」(平成3年)でのFD概念使用を受けて、『平成7年度　我が国の文教施策（新しい大学像を求めて－進む高等教育の改革)』で、詳細で具体的な規定がなされた。しかし、この両者においてすでに、FDの規定は、はっきりと食い違っている。大学教員懇談会が、「大学教員集団を対象とする組織ぐるみの活動であって、大学教員集団の能力を引き出し」、「それによって大学の教育・研究の質の維持・向上を図ろうとする活動」と規定したのに対して、『文教施策』は、「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り組みの総称」と規定している。開発されるべき能力を、前者が「教育・研究」にかかわる組織的能力としているのに対して、後者はもっぱら「授業」にかかわる組織的能力に限定しているのである。

このような食い違いは、両者だけにとどまらず、論者によってもっと多様な仕方で見いだされるが、総じて言えば、「教授内容の・方法の改善・向上の取り組み」（大学審議会）とする限定的な理解の方が、むしろきわめて稀である。ある人は、「特定領域における学術研究活動、教室における教授活動から、個人の経時的な専門的なキャリアの管理にまでわたる」(Mathis,B.C.)と規定し、さらに別の人は、「人間としての、専門職としての、学術コミュニティの一員としての全体的な成長」(Southern Regional Education Board)と規定する。もっと包括的な規定もある。狭義には「教師及び学者としての能力の改善」であるが、「アメリカでは」広義に「教員開発、授業開発、カリキュラム開発、組織開発の4つのアプローチを含むプログラムの企画・実施」がめざされる（関正夫）というのである。最後の関の包括的規定は、FDの包括的なレビューがなされている "Key Resources On Teaching, Learning, Curriculum, and Faculty Development" の全体的構成に類似している。この構成をあえて図示すれば、以下のようになる。

この図には、狭義のFDが、学生の発達やカリキュラムの展開、さらには職能成長、教師としての成長、個人としての成長、組織としての成長などと密接に結びついていることが示されている。FDはこのような全体的文脈のうちに編み込まれているのである。この考え方は、関の議論をもっと包括的かつダイナミックに受け継ぐものであるといえよう。

図1　FDを編み込む文脈の全体




しかし、この種の全体的な理解は、大学教育の日常的な組織的実践においては、必ずしも共有されていない。試みに、"Faculty Development" という語を、インターネットの検索にかけてみよう。たちまち数百件が検出されてくるが、それらはおおよそすべて、もっぱら大学の業務紹介のなかで、狭義の教育改善のための組織や制度との関連で、記述されているにすぎないのである。FD の（教育改善に限定されない）全体的理解は、大学の日常性において組織的に共有されているのではなく、むしろ組織的実践についての理論的反省によって、いわば「二次的に」得られるものであるにすぎないといえよう。

もっとも、FD を組織的教育改善の努力と狭く理解する場合にも、これがどのような文脈のうちに編み込まれているのかに目を向けることには、実践的にみてきわめて重大な意義がある。教育改善の組織的努力は、カリキュラムのありよう、教員集団と学生集団のありよう、組織や制度のありようなどによって制約されるとともに、逆に、それらへ変革的に働きかけるからである。このような具体的で全体的な理解なしに FD プロジェクトが組まれると、それは、当事者たちの日常的実践の文脈からは疎隔された一過的なお祭りとして、泡沫的なイベントに終わる見込みが高い。組織的改善の努力は、その日常的実践を組み込む全体的文脈への働きかけとの緊張のもとでのみ、有効な意味をもちうる。その意味では、FD の規定は、組織的教育改善の努力という限定的な理解を相対化して、この努力が編み込まれている全体的文脈に向かわなければならないのである。

ところで、「FD とは何か」という問いは、幾つかのもっと細かな問いに分岐する。たとえば、この言葉は、どんな文脈で、どう語られているのか。これらの言語使用は、何を露わにし、逆にそれによって何を隠蔽しているのか。あえて分析的に問うなら、その際、"Faculty"という語は、どんな集団を言い当てようとしているか。この場合、関連諸集団の階層的関係、集団と個との関係などは、どう理解されているか。さらに、"Development" という語の使用は、どんな能力の、どんな変化を露わにしようとし、同時にまた、それによって何を隠蔽しようとしているのか。

「FD」なる語は、これらの問いへの応答の仕方によって、それぞれの仕方で規定される。概念の明確化が強く要請されるような場合には、これに応えないわけにはいかない。さら

に、狭く縮こまった特殊な概念理解の拘束性が目にあまるような場合には、何らかの概念規定によって、この拘束を突破する必要がある。しかしこのいずれの場合にも、概念規定の営みは、それが問われる特定の状況と文脈のうちにある。状況性や文脈性を欠いた抽象的一般的な概念規定は、誰にも語りかけようのないものとして、たんなる空語である。以下の議論では、FD という概念をひとまずは「教育改善の組織的努力」として狭義に規定しておき、本稿での議論の進行によって、この議論の文脈において、FD そのものがじょじょに規定されることを期待したい。

### 7.3 FD 活動の現況とその課題ー啓蒙活動型 FD と相互研修型 FD とのバランスー

たとえば、京都大学高等教育教授システム開発センターは、平成6年の設立以来、大学教育の教授法(do)・教育評価(see)・カリキュラム(plan)の3部門で、幾つかの共同研究を進めてきた。そして、この共同研究蓄積を前提として、以下のような様々の FD プロジェクトを展開してきている。

①公開実験授業(注 2)
②KKJ プロジェクト(注 3)
③公開研究会
④大学教育改革フォーラム(注 4)
⑤京大授業参観プロジェクト(注 5)
⑥京大各研究科 FD プロジェクトへの協力(注 6)
⑦京大の自己点検・評価(注 7)
⑧京大の教育を考える全学シンポジウム(注 8)
⑨SCS 利用大学教員研修事業
⑩他大学 FD 活動への協力(注 9)
⑪研修機関への事業協力(注 10)

本稿で議論している工学部 FD 事業は、このうちの⑥に含まれる。センターの FD プロジェクトは、その内容からして2つの種類に分かれる。すなわち、トップダウンで組織される啓蒙活動型 FD(③、④、⑧など)とボトムアップでネットワーキングされる相互研修型 FD(①、②、⑤、⑨など)である。この啓蒙活動型と相互研修型の 2 つの FD 類型は、あとで詳しく論ずるように、互いに織り合わせ難い相反する特性をもっている（表 1 参照)。そして、この啓蒙活動と相互研修との調停は、たんにセンターが直面している課題であるばかりではなく、今日の我が国の FD プロジェクトが直面しているもっとも重大な課題なのである。

このさまざまな FD プロジェクトを展開するに際して、私たちが一貫して強調してきたのは、＜これらのプロジェクトはできるだけ「相互」研修であるべきだ＞ということである。大学における研究スタッフの大半は、教育の実践者でもある。たとえ大学教育を研究のフィールドとする私たちのような実践的研究者であろうとも、このような研究者と教育者との二重性を免れることはできない。大学教育の実践的研究者にとっても、自分自身の

日常的実践は、たんに自分の理論の適用などであることはありえず、つねに賭の要素を免れることはできない。それぞれの日常的実践の編み込まれた状況性や文脈性が、つねに理論の一般性を無効にしつづけるからである。さらに、教育に向き合う際の実践的研究者と他の同僚との間での違いは、たかだか教育実践についての反省の頻度が相対的多いという程度のことであるにすぎない。したがって、彼が、他の同僚に対して、上から教え込むような啓蒙的なスタンスを取ることなど、けっしてできない。大学教育においては、さらにいえばFDにおいては、専門家と素人という「啓蒙的」な構図は、徹底的に馴染まないのである。

大学教員は、それぞれが教育責任を負うそれぞれに固有の教育的な状況ないし文脈のうちに編み込まれている。彼らは、自分たちに固有の教育的な状況ないし文脈を、自分たち自身で読み込み、読みかえる。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。これが、FDに向かう私たちの基本的な考え方であるが、これは、公開実験授業プロジェクトによってじょじょに確定されてきた。このプロジェクトでは、とかく「専門家」とみなされがちなセンタースタッフの授業を、(「モデル」ではなく)「たたき台」としているが、この公開実験授業の検討会は、典型的な「相互」研修の場なのである。

しかし、公開実験授業でのFDには、非効率性という大きな欠陥がある。相互研修は、じっくりと深くなされるが、じっと待ってばかりでは、参加者はそんなに増えない。この欠陥を越える方途には、さしあたって２つが考えられる。１つには、授業参観プロジェクトのように、やる気のある側が(待つのではなく)こちらから出向いていくこと、２つには、公開実験授業のようなボトムアップ型FDと、関係者を一網打尽にするようなトップダウン型FDとを併用することである。先の紹介で示したように、私たちはこの２つをともに試みてきており、両者の調停という問題に直面しているのである。ところで、この私たちが直面している難問には、実のところ、我が国のFDの現況が、突出した仕方で示されているものとみて良い。

### 7.4 伝達講習／制度化型から相互研修／自己組織化型へ－FD第２期への移行

近年の高等教育の危機に対応して、我が国では急速に、ＦＤの組織化が進められてきている。この組織化には幾つかの類型がある。まず、「伝達講習」型か、「相互研修」型かという区分があり、次いで、トップダウンによる「制度化」型か、ボトムアップによる「自己組織化」型かという区分がある。この２つの軸をクロスさせると、４つのＦＤ組織化類型がみいだされる（図1参照)。

図1では、FDプロジェクトの典型としては４つの類型があることが示されている。この４類型の間の相関は、一見したところ大きく異なるⅠ型（伝達講習・制度化型）とⅢ型（相互研修・自己組織化型）とに、端的に示される（表1参照)。

図２　FD 組織化の４類型

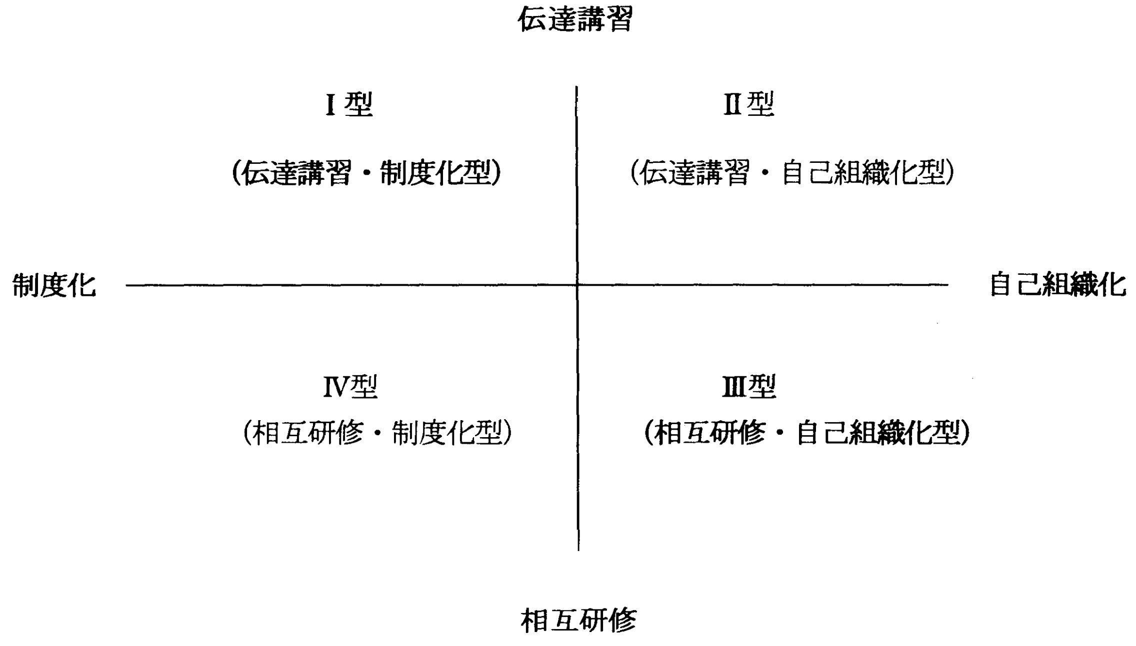



表１　FD 組織化Ｉ型とIII型の比較

| | Ｉ型<br>（伝達講習／制度化型） | III型<br>（相互研修／自己組織化型） |
|---|---|---|
| 参加動機 | 他動的 | 自発的 |
| 達成効果 | 啓蒙<br>浅く一過的 | 自己開発<br>深く持続的 |
| 組織化方式<br>マニュアル化<br>プログラム化 | 全体への呼びかけ容易<br>可能で容易<br>均質で構成可能 | 組織化の偏り<br>不可能か困難<br>予見も構成も困難 |
| 操作と効率 | 操作可能で効率的 | 操作困難で非効率 |
| 他類型へ | III型への移行も可 | Ｉ型の指導者研修も可 |

表１にあるように、Ｉ型が、効率的なプログラムを設定し多くの人々を集めて広く浅く啓蒙するのに適切であるのに対して、III型は、少人数の仲間が相互研修を通じてじっくりと深く自己開発をするのに適切である。両者の特質は、相反する。しかし、一方で、啓蒙

活動型プログラムから出発したプロジェクトが相互研修型プロジェクトへと深められるのは、現に全国のあちこちの大学でしばしば見られるところであり、さらに他方で、私たちの公開実験授業でみられるように、Ⅲ型相互研修の仲間が、自分たちのフィールドに帰ってⅠ型研修をくむこともしばしばある。後者の場合、Ⅲ型から出発してⅠ型プログラムを組む仲間たちは、いずれこの企画をⅢ型にまで発展させることを念頭に置いている。相反するⅠ型とⅢ型は、互いの間を循環しつつ発展する力動的な相関のうちにある。今回の工学部 FD プロジェクトのユニークさは、この移行過程に位置づけてみることによってあきらかなものとなる。

### 7.5 工学部企画のユニークさとその将来

本稿のはじめに述べたように、工学部のこの企画には、幾つか意図がこめられている。今一度繰り返すなら、まず第1に、教育アンケートの調査結果を、広く、自分の問題として、受け止めるための手だてとして、調査結果を前提にして教官側と学生側の役割演技によってディベートを実施するということである。さらに第2に、一律に実施されたアンケート結果を広く自分たちの問題として受けとめさせるために関係者を組織的に動員するプロジェクトであり、効果の点でも組織化の点でも、FD 企画の第Ⅰ類型と第Ⅲ類型の間を狙っている。この両方の意味で、今回の企画は、Ⅰ型からⅢ型への移行という今日の教育状況にまさに適合している。この点に、この企画のユニークさがある。

この企画は十分に成功したのであろうか。事後アンケートを見る限りでは、参加者の多くは、この企画から教育実践を改善する何かのきっかけをえているようにみえる。その意味で、ひとまずこの段階でこの企画は有意義であったといえるであろう。しかし、これがこのままの形式で実施されることには、限界があるかもしれない。

たとえば、事後アンケートでは、多くの参加者が、教官による学生の役割演技ではなく、学生自身の参加を提案している。この企画本来の意図が、教育調査の教官による深い読みという啓蒙におかれている以上、役割演技には、中途半端さや気恥ずかしさがつきまとうにしても、それなりの意義がある。この学生役割を学生自身が行うことになれば、アンケートの読みという啓蒙的な企画を超えた新たな企画が実施されることになるであろう。これは今回の企画の延長上に考えられるであろうか。そうであるようにも、そうでないようにも見える。それというのも、今回の企画の相互研修的／啓蒙的な特性は、未だ十分に力を発揮していないようにも見えるし、一巡してその力をすでに十分に発揮したようにも見えるからである。今後の企画は、この点に関する十分な自己評価を手がかりにしてなされるべきであろう。

注

(1) 田中毎実「定時公開実験授業＜ライフサイクルと教育＞(2)－＜一般教育＞と＜相互研修＞に焦点づけて」（『京都大学高等教育教授システム開発センター紀要　京都大学

高等教育研究』第 3 号 1997 年所収）を参照。なお、大学教員懇談会については、大学セミナーハウス編『続大学は変わるー大学教員懇談会 10 年の記録』国際書院 1995 年を参照。以下の Mathis については、Mathis,B.C.,"Faculty Development", in Mitzel,H.E.,(eds.) Encyclopedia of Educational Research.(5th ed.)Free Press,1982. さらに関連して、放送教育開発センター『教授システム設計とファカルティ・デベロップメント』1983 年も参照。Southern Regional Education Board については、Crow,M.I.,Milton,O.,Moomaw<W.E.,and O'Connel,W.R.Jr.(eds.),Faculty Development Centers in Southern Universities.Atlanta : Southern Regional Education Board,1976 を参照。関については、関正夫「大学教育改革の方法に関する研究ーFaculty Development の観点からー」広島大学大学教育研究センター、1989 年　を参照。最後に、"Key Resources" については、Robert J. Menges and B.Claude Mathis,Key Resources on Teaching, Learning, Curriculum, and Faculty Development, Jossey-Bass Publishers 1988　を参照。

(2) 毎年の実施報告については、京都大学高等教育教授システム開発センター編『京都大学高等教育叢書』の関連各号を参照。包括的には、2 冊の出版物、すなわち、京都大学高等教育教授システム開発センター編『開かれた大学授業をめざして』1997、『大学授業のフィールドワーク』2001 玉川大学出版部 を参照。

(3) KKJ については、田中毎実「ラインの向こうとこちらー遠隔ゼミにおける学生集団・教員集団の異文化性ー」（平成 13 年度電気・情報関連学会連合大会講演予稿集／日本学術会議シンポジウム「バーチャル・ユニバーシティと教育改革」講演Ⅱ）、京都大学高等教育教授システム開発センター編『京都大学高等教育叢書』第 7 号 2000、京都大学高等教育教授システム開発センター編『京都大学高等教育研究』第 6 号 2001B、神藤貴昭・田口真奈「授業枠のゆらぎー大学生における学生主導型授業構築の可能性」教育方法学研究,26、2000、田口真奈・村上正行・神藤貴昭・溝上慎一　「大学間合同ゼミにおけるインターネットの役割」教育工学雑誌,24、2000　などを参照されたい。なお、私たちは現在、バーチャル・ユニバーシティに関する総合的研究プロジェクトを進めているが、これは、３つの助成金によるものである。つまり、科学研究費基盤研究 B「バーチャルユニバーシティ構築の基礎付けに関する総合的研究」（研究代表者田中毎実／平成１３年度～１５年度）、および、同特定領域研究(A)(1)「高等教育におけるメディア教育・情報教育の高度化に関する研究」（研究分担者田中毎実）、そして、松下視聴覚教育助成（第８回研究開発助成）「メーリング・リストによる協働授業構築と教員の日常的相互研修ーインターネットを用いた遠隔大学間合同ゼミ実践を通してー」（助成対象者田中毎実）である。

(4) 京都大学高等教育教授システム開発センター紀要『高等教育研究』1 号-6 号、1996-2001 を参照。

(5) 京都大学高等教育教授システム開発センター編『京大授業参観プロジェクト／高等教育叢書第 11 号』2001 を参照。

(6) たとえば、工学研究科の実施した教育意識調査に関しては、京都大学工学部学習意欲調査委員会『一般教育における工学部学生の学習意欲の向上策に関する調査研究報告

書』1998年3月 を、FDプロジェクトについては、京都大学高等教育教授システム開発センター編『高等教育叢書』12号 2001 などを参照。さらに、経済学研究科のFDプロジェクトについては、京都大学大学院経済学研究科・経済学部FD研究会（代表：八木紀一郎）『経済学・経営学ファカルティ・ディヴェロップメント(FD)研究報告書』2000年3月 を参照。

(7) 京都大学自己点検・評価委員会『京都大学自己点検・評価報告書II 2000』2001年3月 を参照。

(8) この全学シンポジウムの記録については、たとえば、全学シンポジウム実行委員会『全学シンポジウム 京都大学における教育評価 報告書』2001年 を参照。

(9) )私たちが参加したFD事業については、当該校から総括的な報告書が出されるのが通例である。たとえば、鳥取大学教授方法調査研究会編『わかりやすい講義をめざして』2000年、山形大学教養教育改善充実特別事業報告書『教養教育 授業改善の研究と実践』2001年3月、大阪大学全学共通教育機構・教育法法研究委員会『創造と実践 No.1』2001年3月 などを参照。

(10) たとえば、大学セミナー・ハウスの研修事業について、大学セミナー・ハウス『平成10年度 大学セミナー・ハウス年報 1998-1999』1999年10月31日 など参照。