

啓蒙活動から相互研修へ

— 京都大学高等教育教授システム開発センターのFDプロジェクトをめぐって —

田中 每実

(京都大学高等教育教授システム開発センター)

From Enlightenig Activities toward Collaborative Work

— on the FD-projects of Kyoto University Research Center for Higher Education —

Tsunemi Tanaka

(Research Center for Higher Education, Kyoto University)

Summary

- 1) In Kyoto University Research Center for Higher Education, we have engaged in various FD-projects, trying to keep proper balance between the contrastive two FD models, the enlightening one and the collaborative one.
- 2) In Japanese universities nowadays, various FD-projects are organized rapidly and widely to cope with the administrative crisis brought by gradual decrease in the number of youth population. We can classify these FD-projects into four models along two axes. One axis means the “enlightening/collaborative” and the other means the “self-organized/institutionalized”. Therefore, we can enumerate these comparted four models the enlightening/self-organized one, the enlightening/institutionalized one, the collaborative/self-organized one, and the collaborative/institutionalized one.
- 3) Through the rapid and wide development of the FD-project in Japanese universities, main trend has been shifted slowly but steadily from the enlightening/institutionalized model toward the colaborative/self-organaized one. In this trend, proper balance between these two contrastive FD models should be kept in every project, as we have tried in Kyoto University Research Center for Higher Education.
- 4) Through facilitating the shift from the enlightening FD-projects into the colaborative FD-projects, the theory of education would be able to cure its constitutional morbidity as an instrument for the enlightenment.

主題について

本稿では、まず第1に、「啓蒙活動型と相互研修型」の相互補完をめざす京都大学高等教育教授システム開発センターの“Faculty Development”（以下、FD）プロジェクトの現況を紹介し、次いで第2に、「啓蒙活動型から相互研修型へ」とすすみつつある我が国のFDカリキュラム開発全般の現況と課題について論じ、最後に第3に、教育理論がFD開発をめぐるこのような「啓蒙性の克服問題」へ直面することが、教育理論そのものの原理的再構築を可能にすることを指摘したい。さしあたってまずは、FDを規定することからはじめよう。

1 “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⁽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、衰弱した常套句に墮してしまった。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、この兩者においてすでに、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、兩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・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。

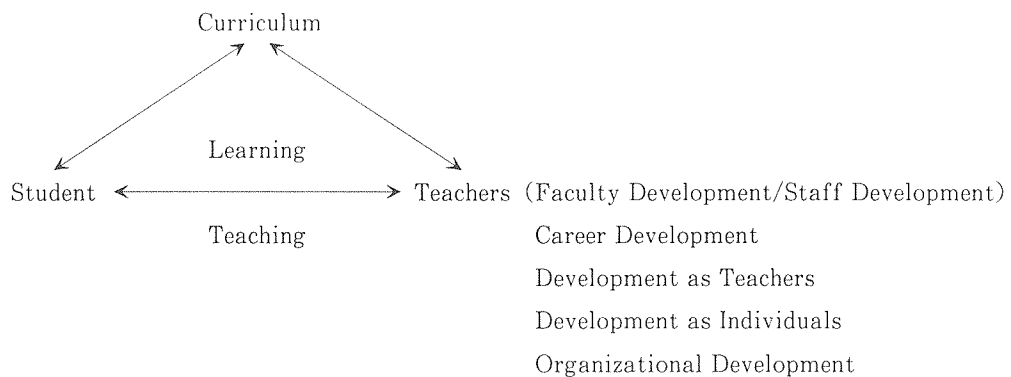


図1 FDを編み込む文脈の全体

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展開するものであるといえよう。

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。

2 京都大学高等教育教授システム開発センターのFD活動

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、この共同研究の蓄積を前提として、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。現行のスタッフわずか6名（教授2、助教授2、講師1、助手1）の体制では、ほぼ手一杯の状況である。

① 公開実験授業

平成13年度までの6年間にわたって、京都大学全学共通科目「ライフサイクルと教育」を公開し、授業後にその検討会を実施してきた^(注2)。通年授業で、毎週月曜日、年間20数回。授業は、2時45分から4時まで、授業検討会は、4時10分からおよそ5時45分まで。毎回、15名程度のFD関係者が、参観者として参加している。受講生は、ほぼ全学部にわたるが、教室のサイズに合わせて90人程度に押さえている。このプロジェクトの意図は3つある。第1に、90人規模の受講生を対象に、「何でも帳」や討論などを用いて双方向的授業を実施すること、第2に、授業をフィールドとして、ビデオ分析などの実証的授業研究・現象学的授業研究などを展開すること、第3に、授業検討会という形で相互研修としてのFDを実施することである。平成13年度は、第I期の3年間を終え、第II期の3年目である。第I期では、授業者は筆者の単独であり、授業や検討会や研究のおよその形式を確立した。第II期には、リレー式講義によって授業者と参観者とを大きく一致させ、相互研修の意味合いを増加させ、授業や検討会の新たなかたちを模索している。

② KKJプロジェクト

KKJ（京都大学慶應義塾大学連携ゼミ）は、京大センター提供の全学教育科目ゼミ（「教育とコミュニケーション」

半期4単位)と慶應義塾大学総合政策学部井下理教授ゼミを、通常ゼミ、電子会議室での相互討論、合同合宿という3つの場で展開する、学生主導型遠隔連携ゼミである。平成13年度で3年目の試行を終え、さまざまな研究報告をまとめつつある^(註3)。ゼミの途上では、ラインのこちらと向こう側で、かなり多数のスタッフがこの種のゼミの在り方について研究し、研修を続けた。バーチャル・ユニバーシティを射程においたきわめて密度の高いFDプロジェクトでもある。

③ 公開研究会

ほぼ月1回、年間9回程度開催してきた。20人から50人程度の主に近畿圏FD関係者が参加している。センター外の発表者は3分の2ほどであるが、テーマの多くは、FDに収斂しつつある。

④ 大学教育改革フォーラム

年1回、これまで6回実施してきた。最近は、FDに焦点づけて、3月末の土曜日に開催している。ここ2年ほどは、150人程度の全国のFD関係者が参加しているが、参加者は急角度で増加してきた。シンポジウムのパネリストの講演と討議の要旨は、本センターの紀要の各号^(註4)に収録されている。

⑤ 京大授業参観プロジェクト

本センターへの藤岡完治教授の赴任をきっかけとして、平成12年度から実施している。初年度^(註5)は、京大のすべての教官に「一緒に学びたいから授業を参観させていただきたい」旨の要請書を出したところ、60名以上の教官の参加をえた。一部の研究科を除くほぼ全研究科の教官が自主的に参加した。授業参観の後、学生の感想や授業者のインタビューを行い、間をおかずに参観者の側から所見を送付した。平成13年度の参観プロジェクトでは、関係者の日常的学習のためにメーリングリストを作成して連絡を取り合うとともに、組織的なFD活動が展開されている幾つかの研究科で、その組織的活動と連動する形で参観を実施している。

⑥ 京大各研究科FDプロジェクトへの協力

各研究科のFDプロジェクトに対しては、上記の授業参観プロジェクトの他にも、幾つかの協力をしている^(註6)。たとえば、工学研究科については、教育意識調査、学生の授業評価を用いるFDプロジェクト、そして教育に関する自己点検・評価などに関与している。薬学研究科、経済学研究科、農学研究科などについても、研究科内のFD組織などとの連携事業に関わっている。

⑦ 京大の自己点検・評価

平成12年度に包括的な仕方で行われた京大の全学自己評価^(註7)に際しては、おもに教育評価を中心にまとめる作業に従事した。

⑧ 京大の教育を考える全学シンポジウム

総長主催の1泊2日研修であり、一度の中断をはさみ、平成13年度には、第5回を迎えた^(註8)。12年度に引き続いて教育評価に焦点づけ、「京都大学における教育評価(授業評価、成績評価等)の在り方」をテーマに、8月31日・9月1日大津プリンスホテルにおいて参加者およそ180名(教官150名事務官30名)で開催した。例年、基調講演・パネルディスカッション・イブニングディスカッション・フリーディスカッション・全体会議などからなる。高等教育教授システム開発センターは、全体の企画、組織、運営、シンポジウム実施など、全面的に関与している。

⑨ SCS利用大学教員研修事業

メディア教育開発センターとの共催で、平成13年度までに3回実施した。上記の京都大学公開実験授業をSCSを用いて拡張した形で実施することをめざしたプロジェクトである。実際の検討会のリアリティにどうしても追いつけないなどの、もどかしさを感じてきたが、この企画を通じて、全国の公開授業実施校が連携し、ネットワークをくみ

はじめている。

⑩ 他大学FD活動への協力

センターのスタッフが、全国の国公立大学などで研修事業へ協力している。国立大学については、総計すれば、全体の3分の1あまりへの参加実績をもっている^(註9)。

⑪ 研修機関への事業協力

本センターは、メディア教育開発センターとは、上記のSCS利用大学教員研修事業のほかにも、さまざまなFDプロジェクトなどで、多角的に連携している。このほか、大学セミナーハウスおよび大学コンソーシアム京都における大学教員研修についても、密接な協力関係にある^(註10)。

以上のような京都大学高等教育教授システム開発センターの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クされる相互研修型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く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。

3 センターが直面する課題——啓蒙活動型FDと相互研修型FDとのバランス——

これまで述べてきたさまざまな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の同僚との間での違いは、た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、とにかく「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。

4 伝達講習／制度化型から相互研修／自己組織化型へ — F D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、F D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F D組織化類型がみいだされる（図1参照）。

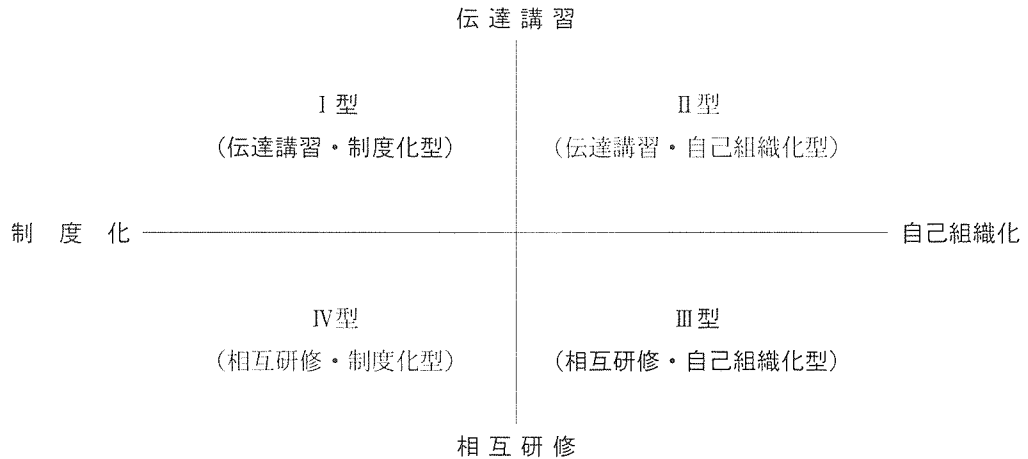


図2 F D組織化の4類型

図1では、F D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）。

表1 F D組織化I型とIII型の比較

	I型 (伝達講習／制度化型)	III型 (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 浅く一過的	自己開発 深く持続的
組織化方式 マニュアル化 プログラム化	全体への呼びかけ容易 可能で容易 均質で構成可能	組織化の偏り 不可能か困難 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見られるように、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。

ところで、全国的なレベルで見ると、さまざまなFDプロジェクトは、まさにこの2類型を跨ぐ巨大な移行過程のうちにあると、いえるのである。以下では、啓蒙活動型FDの一つの典型例を取り上げてその命運について論じ、それによって、〈全国的レベルでの啓蒙活動型FDからの移行〉の不可避性を立証する。そして最後に、この移行の教育理論にとってもつ原理的意味について考えてみる。

5 啓蒙活動型FDから相互研修型FDへ — 名古屋大学『成長するティップス先生』をめぐる —

名古屋大学高等教育研究センターは、その「存在理由を具体的な形にする」ために、「名古屋大学のための授業秘訣集」であるウェブ版「成長するティップス先生」を開発してきた。ここでは、「気軽に読めるティップスを作る」ことがめざされ、それによって「授業の成功はデザイン力にあること」が「アピール」されている。典型的な啓蒙活動型ツールとして開発が企画されていることが分かる。印刷物としての『成長するティップス先生^(註10)』は、ウェブ版の書き直しである。

「ティップス先生」の具体的開発方法についてのきちんとした記述はどこにもないが、実質の開発者である戸田山和久助教授が、いくつかの先行する文献や体験やネットなどを通じてえた情報を手がかりに、精力的にまとめたものと推察できる。一読してあきらかなように、ここで書かれているのは、脱文脈的に通用する「秘訣」などではなく、固有名をもつ語り手（戸田山氏）による一つの物語である。

『ティップス』本体がウェブ版であることからすれば、今後、これが、ネット上の疎通の蓄積を通じて、文字通り大きく「成長する」可能性がある。我が国の高等教育では、個別の教育状況をそれぞれにみる限り、授業改善についてかなりの努力が投入されてきた。それにもかかわらずこれまでは、それらがすべて、あたかも泡沫でもあるかのようになり、消え去るがままになってきた。おそらく無駄で、貧しい状況である。このことからすれば、『ティップス』は、えられた知見をあえてストック化しようとしている点で、きわめて貴重な仕事であるといえよう。しかし、集まる情報量のごく限られる初期段階をくぐり抜けるなら、情報量は今後、爆発的に増加することが見込まれる。とすれば、早晩、〈個人的な物語をのびのびと語る〉ことなどはできなくなる。そうなれば、このティップスの「成長」に対応する手だては、次の3つに限定される。

- ① 大量の追加情報を、恣意的に、しかも大幅に、削除したり無視したりして、個人の物語を維持する。
- ② 恣意的な取捨選択を加えた上で、情報を、たとえば、授業者の経験にあわせて初級、中級、上級などに区分けする。
- ③ 集まる情報のすべてを即時的にもれなく受け入れ、できれば、それぞれの情報に見合った状況性、文脈性に即して、異なった仕切に入れ、整理する。

この3つが今後たどると予想される命運（「成長」）について、考えてみよう。表2を参照されたい。恣意的な①と非現実的な③は、それぞれに、ダントのいう「物語文」と「理想的年代記」に当てはめることができる^(註11)。この場合、②は、「物語文」①と「理想的年代記」③との折衷である。しかし折衷としての②は、経験別の階層化にうまく

表2 公開実験授業とティップス先生

公開実験授業の授業検討会	ティップス先生		
相互研修	①物語文	②経験による階層化	③理想的年代記
授業者と参観者の物語の交錯	両端への解体		
物語文への回収			
実践者どうしの物語の交錯（相互研修型FD）			

組み込めない余剰の切り捨て方によって、いずれ①ないし③のどちらかに収斂する。さらにいえば、「理想的年代記」は、その膨大な叙述量からして、徹頭徹尾理念的な仮想物であるにすぎない。したがって、無理矢理に現実化しようとすれば即座に破綻し、固有名に担われた物語文に解体せざるをえない。

こうして、「知見の蓄積」をめざす『ティップス』型の啓蒙活動型FD運動は、いずれ、実践のもつ状況性、文脈性に即した物語文へと回帰せざるをえない。物語文への回帰は、京都大学高等教育教授システム開発センターのめざしてきた「実践者どうしの物語の交錯」からなる相互研修型FDにとっては、その前段階に、位置づけることができる。名古屋大学の試みもまた、FD組織化のⅠ型からⅢ型への移行という全国的趨勢から逃れることはできないのである。

6 FDの組織化と教育理論の原理的再構築

我が国のFD開発は、Ⅰ型（伝達講習／制度化型）からⅢ型（相互研修／自己組織化型）へ、すなわち「啓蒙活動型から相互研修型へ」と急速に移行しつつある。Ⅲ型相互研修型のFDは、たとえば、関係する実践者それぞれが特定の教育実践について紡ぎ出す物語から出発し、互いの物語を交錯させ、互いの物語を語り直す仕方、展開される。相互研修の基本的性格は、状況性や文脈性に彩られた物語の交錯にある。すでに述べたように、大学教員は、それぞれに固有の教育状況にあるから、彼らのFDには、互いに即座には共役不可能な自律的活動者どうしの協働こそが相応しい。この協働とは、互いの物語の交錯と語り直しである。

ところで、今日の教育理論は、「研究者としての教師」（teachers as researchers）とか、教員集団も含めた「学びの共同体」とかについて、くりかえし言及してきている。相互研修型に向かう我が国のFD開発の全体的趨勢は、本来なら、このような教育理論にこそ、発言の場を大きく与えて良いはずである。ところが、実際にはそうになっていない。教育学者は、あまりFD活動に参加せず、逆に、FD活動の多くでは、教育学者の参加はあまり歓迎されていない⁽¹⁾。この主体的条件（参加の忌避）と客観的条件（参加の拒否）の両者があいまって、FD活動への教育学者の参加は大きく妨げられている。これはいったい、なぜなのだろうか。

教育学者が初等中等レベルの研修事業へ参加する際には、今なお基本的には、「助言」や「指導」というスタンスがとられており、「啓蒙性」が不可欠の要素である。教育学者の参入への抵抗感は、同僚性を無視したこの（いわば「体質化」された）啓蒙性への嫌悪感に根拠づけられているのかもしれない。さらに、教育学者自身の抵抗感は、Ⅲ型（相互研修／自己組織化型）へ傾斜のかかるプログラムにおいて、自分自身の内部にある体質的な啓蒙性へ攻撃的侵入が加えられかねないことへの無意識的防衛の現れであるかもしれない。いずれにしても、教育学者の参加への主体的・客体的抵抗の大きな根拠は、この啓蒙性にこそあると思われるのである。

今日における教育理論再構築の基本的方向性の一つは、その内在的啓蒙性との新たな距離措置という点にある⁽²⁾。とすれば、私たち教育学者は、FD参加をめぐる軌轢に真摯に関わることによってこそ、教育理論の最先端問題に出会うことができる。この点に、FD開発の（教育の理論構築に対してもつ）もっとも大きな意義があるものと、考えて良い。私たちのセンターは、ここしばらく、〈大学教育へ関わる教育学者の専門性は、どこで、どのようにして、成立するのか〉という難問と格闘してきている。この難問は、あきらかなように、本稿で一貫して論じてきた「啓蒙問題」の一つの変奏なのである。

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——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'Connell, 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——Faculty Developmentの観点から——」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 とともに玉川大学出版部 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——遠隔ゼミにおける学生集団・教員集団の異文化性——」(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——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(AK1)「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——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——」(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) 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・経営学フェカルティ・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Ⅱ2000』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・教育方法研究委員会『創造と実践No.1』2001年3月などを参照。
- (10) 大学セミナー・ハウスの研修事業については、たとえば、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。
- (11) 池田輝政他『成長するティップス先生——授業デザインのための秘訣集』玉川大学出版部、2001年を参照されたい。なお、(追記)でも記すように、本稿発表後にこの点について池田教授と電子メールを通じて、有益な意見交換をすることができた。いつものことながら、教授の懇切なご対応に対して、この場を借りて深い感謝の意を記しておきたい。せっかくの議論が散逸することを惜しむので、教授のメールのうちからあえて大切な箇所を引用させていただくことにしよう。

まず、「成長するティップス先生」の作成について、教授は、「当時の馬越センター長、池田、戸田山のそれぞれ異なる3名がそれぞれの価値観や思惑に折り合いをつけながら出来上がった微妙な産物ではないか」とつくづく

思います。中井、近田はそれを技術的にしかも見事にサポートしてくれました。」と述べられ、さらに、「教育という言葉は教育研究者にとってはパトスの対象であり科学の対象でもあります、その他の圧倒的多数の大学教師にとっては「授業の技法」つまり授業の基本が必要なのではないだろうか。たかが基本されど基本。FDの出発点はここから始めるのが多くの人、とくに自然科学系の思考回路をもつ人々には受容されやすいのではないか。そんな思いはあったでしょう。特定の学問的な色と薫りは、授業の秘訣、授業の技法、授業の基本といった技術的な表現に徹することで敢えて取り去りました。その代わりに、楽しく読める、といういわば味付けにこだわることにしました。この注文に見事に驚くほどにに応じてくれたのが戸田山さんでした。」と説明しておられる。

「ティップス先生」の基本的な制作意図については、教授は、以下のように解説しておられる。

「われわれは敢えて啓蒙に徹するという段階をまずは選択したと言えるかも知れません。大学教師を特別扱いたくないということと、授業の基本からまず訴えることは同じだと言ってよいかも知れません。そして基本が理解できる人たちに対して、こんどは相互研修の考え方に立ったプログラムを提供する。こんな考え方でFDプログラムの研究開発を進めてきたと思います。その意味では後発の名古屋は採るべきFD研究の発展段階を踏んでいるのでしょうか。」

この言葉は、私たちに對して深い反省を迫るものである。京大のセンターは、この意味で深く「徹底した啓蒙」という段階を十分にふまえてきているのだろうか。おそらくは、この点についての自己点検が必要であるだろう。さらに、教授は「ティップス先生」以後の展開については、以下のように述べておられる。

「授業の基本という意味では〈成長するティップス先生〉は新たな教育環境や文脈に即して、〈悩みながら伝えるべきこと、そして共感してもらいながら共有すべきこと〉をまだまだ残しています。啓蒙の局面でもやはり〈成長するべき〉課題が残っていると考えています。それをどのように具体的に表現していくかが難しいのですが、同時に、授業の基本と内的につながる相互研修のプログラムも研究開発する必要がありますが、それはオンライン研修ツールとして開発したゴーイングシラバスにおいて実現していく計画です。」

この計画は、名古屋大学高等教育研究センター『ゴーイングシラバスの開発——プロジェクト報告書』2001年6月、同センター『Going Syllabus 操作マニュアル』2001年7月として実現されている。「啓蒙の徹底」の射程がどこまで及ぶかを事実でもって示す貴重な仕事である。

- (12) ダントは、「物語文」の叙述スタイルに対して、「時間的に継起する出来事を、すべてそれが起こった瞬間に書き記しておく膨大な歴史年表のようなもの」としての「理想的年代記」の著述スタイルを対抗させている (Danto, A., *Naration and Knowledge*, Columbia U. P., 1985, p. 152)。
- (13) このいずれも、数量化などの難しい発表者自身の乏しい体験からの一般的な推断である。
- (14) これについては、たとえば、拙稿「発達と教育の論理」(原聡介編『教育の本質と可能性』八千代書房1996所収)などを参照。

(追記)

本稿は、日本カリキュラム学会第12回大会(会場/東北大学大学院教育学研究科、2001.6.30)での課題研究Ⅱ「大学におけるFDカリキュラムの実践と課題」における筆者の配布原稿にもとづいている。発表の原題は「大学におけるFDカリキュラムの実践と課題——京都大学高等教育教授システム開発センターのFD開発から——」である。本課題研究の司会者、そして提案のテーマと提案者は、以下の通りである。

司会	臼井嘉一(福島大学)	田中統治(筑波大学)
提案	大学教育の変革	岩田年浩(関西大学)
	大学教育の教授法・カリキュラム開発	田中每実(京都大学)
	東北大学のFD実践	関内 隆(東北大学)
	FDの全国的動向	有本 章(広島大学)

プログラムには、「趣旨」として、以下のような文章が添えられている。

「大学改革の時代、大学教職員の教育的力量の向上をはじめとして、職能成長を図る自主的な創意工夫が求められている。これを多くの大学では、Faculty Developmentの課題として位置づけ、いわゆるFDカリキュラムを開発

しつつ実践を展開している。本課題研究では、FDカリキュラムの全国的動向はどうか、その実践と課題は何か、3大学の具体的な取り組みと研究成果を素材にして、今後のFDカリキュラムの在り方について検討する。」

課題研究に参加した私の印象では、当日の議論は、かならずしも十分にこの「趣旨」に沿ったものとはならなかった。岩田氏と有本氏の発表は、具体的な教育の実践状況に対してはあくまでディタッチであり、どちらかといえば大所高所からの啓蒙的な一般論であった。これに対して、関内氏の発表は、(本稿での「FD組織化の4類型」を援用するなら、北海道大学のFD実践を引き継ぎつつ展開する典型的なIV型の)FD実践の詳細な報告であった。私には、この互いにかげ離れた両者を何とかしてつなぐことが、大切であるように思えた。

そこで、私は、一方で、京大の実践を報告することによって、東北大学の(さらにここには参加していない名古屋大学高等教育センターなどを含めた)実践への強い連帯を表明しながら、他方で、具体的実践に対してあくまでディタッチな一般論を何とかして具体的な教育の状況ないし文脈につなぎたいと考えた。この両面作戦が、本稿でみられる私の議論で、十分に成功したか否か。これについての判断は、読者にゆだねたい。

ただし、幸いにも、当日の討論では、井手弘人氏(名古屋大学高等教育研究センター)と短くはあるがしかし生産的な議論を交わすことができた。加えて、この大会以後にも、電子メールによって、筆者のこの議論をめぐって池田輝正教授(名古屋大学同センター)と貴重な意見交換をすることができた。井手氏は、名古屋大学の「ティップス先生」が、啓蒙から相互研修までを射程に含んだ企画であることを指摘した。池田教授は、井手氏の言う企画の全体像について、具体的な輪郭を示された。この議論は、本稿の修正部分、とくに、(注11)での筆者の議論に生かされている。井手氏ならびに池田教授のご教示について、ここで感謝の意を記しておきたい。