

I . 「相互研修型 F D 組織化」の可能性

－ 本取組の総括－

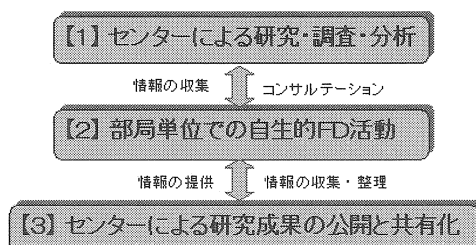
I. 「相互研修型 FD 組織化」の可能性 — 本取組の総括 —

京都大学高等教育研究開発推進センターの「相互研修型 FD の組織化による教育改善」プロジェクトは、平成 16 年から 20 年までの 4 年間、文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム」(以下 "GP" と略称する)の支援を受けて、実施された。「特色プログラム」とは、大学教育の改善に資するさまざまな取組のうち、特色ある優れたものを選定し、選定された事例について広く社会に情報提供することで、今後の高等教育の改善に活用しようとするものである。

「自由の学風」を標榜する京都大学では、平成 16 年以前にすでに、さまざまな相互研修型 FD 活動が自生的に展開されてきており、これらを支援するシステムも、高等教育研究開発推進センター(以下「センター」と略称する)を中核として開発されてきた。GP「相互研修型 FD の組織化による教育改善」の取組では、この支援システム(概念図 1 参照)を活用して工学部のトータルな相互研修型 FD 活動を支援し、そこから得られた知見によってシステムそのものを整備・充実させることをめざしてきた(概念図 2 参照)。

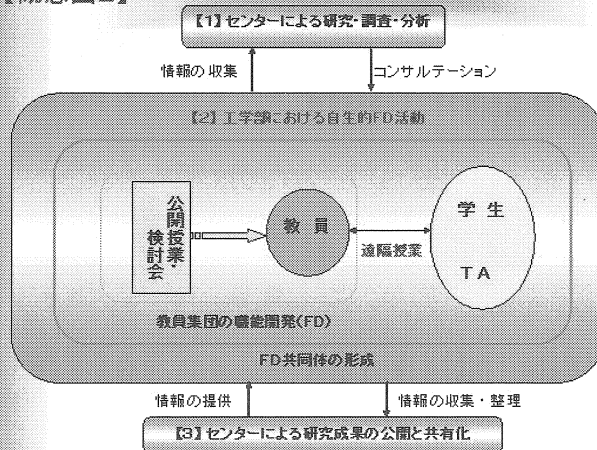
【概念図1】

相互研修型FD支援システム



3

【概念図2】



5

本取組は、工学部との連携から出発して、全学的組織化、地域的組織化、全国的組織化、国際的組織化と進捗してきた。その結果、本センターは、これらの組織化のレベルをまとめあげるFD拠点としての基盤を構築することとなった。この実績にもとづいて、本センターは、平成20年度からは、5年間にわたって、特別教育研究経費をうけ「大学教員教育研修のためのモデル拠点形成」に携わることになっている（図1、図2ならびに巻末資料 付録4を参照）。この拠点形成プロジェクトは、GP「相互研修型FDの組織化」プロジェクトを直接に引き継ぐのである。

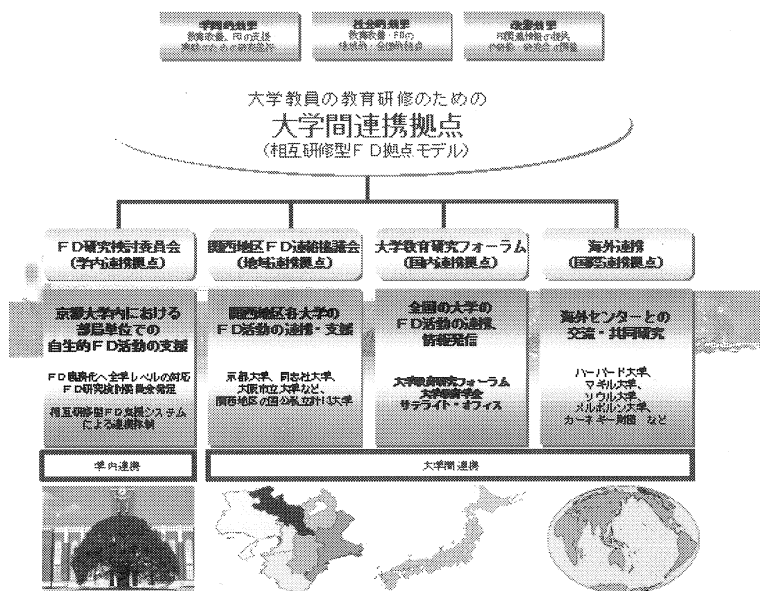


図1 拠点形成完成図

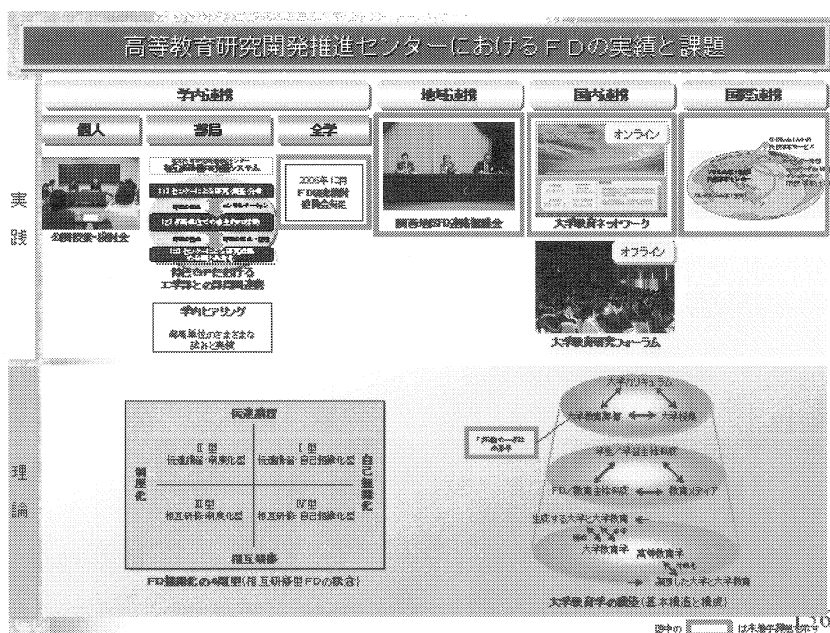


図2 拠点形成現況図

本報告書では、4 年間に及ぶ GP「相互研修型 FD の組織化による教育改善」プロジェクトの自己評価を試みる。次章以下では、取組の具体的諸側面をまとめ、巻末に、関連資料を掲載する。それらに先立って、本章では、取組全体を概観し、その包括的な自己評価を試みる。

1 「相互研修型 FD の組織化」とは

「相互研修型 FD の組織化による教育改善」というプロジェクトは、我が国の FD の現状に対応しようとする企画である。これまでのわが国の FD は、多くの場合、大学教育のありかたに関する一般的な議論、「先進的な」事例や関連データ、具体的な教授法や評価法などを、一方的に伝達する「啓蒙型」であった。だが、FD 普及初期段階（第Ⅰ期）ではともかく、現在（第Ⅱ期）では、それぞれの現場の固有性・特殊性を無視して、一方的かつ一律に外からもたらされる知識や技術を押しつけることは、ほとんど無意味となってきた。

ところが、平成 19 年度の大学院設置基準の改正、20 年度の大学設置基準の改正によって、FD の法制的に義務化されることになった。たとえば大学院設置基準の場合、第 14 条の 3 において「大学院は、当該大学院の授業及び研究指導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」と規定された。このように「組織的な研修及び研究」の義務化という拘束力が加わることによって、今一度、講演、学生による授業評価、授業公開などのいわば「定食メニュー」を教員集団に課す啓蒙型 FD イベントが、啓蒙期を脱したまさにこの時期に、各大学によってあらためて実施されかねない風潮が現れてきている。FD をやってないわけではないことを外部に向けて示すための、たんなるアリバイ証明である。これは、教員集団の日常的な教育改善とは直截に関わることのない、ただただ疲労感、徒労感だけを残しかねない無意味な集団的営為である。

FD がかなり普及した第Ⅱ期の現在では、各大学の教員集団が自分たちのローカルな現場性に根ざして自分たち自身で組織する自生的な「相互研修型 FD」こそが求められる。実際に、このような日常的な教育改善の努力は、学生の急速な変化や教育環境の激変などに対処するために、どんな現場でもある程度はなされてきている。しかしこれらの努力は、無秩序なままばらばらに散在しているだけで、その組織化はまだまだ徹底的に不十分である。つまり、相互研修型 FD の「組織化」は、まだほとんどどこでも十分には達成されていない課題であるにとどまっているのである。

どこでも通用しそうな一般的な知識や技術などを伝達するトップダウンの啓蒙は、簡単に実行できる。しかしそれでは、特殊でローカルな利害のうちにある関係者の要請には、十分に答えられない。とはいえ、特殊でローカルな利害を前提とする FD の成果を一般化してこれを他の実践者たちに伝達可能なもの・応用可能なものにすることも、難しい。つまり「相互研修型 FD の組織化」という課題には、一般性の特殊化と特殊性の一般化との両面で、乗り越えがたい難しさがある。しかしすでに啓蒙の時期をくぐり抜けたわが国の FD は、まさにこのような「組織化」をこそ切実に求めている。本 GP プロジェクトは、この切実な時代の要請に応えようとするものであった。

すでに述べたように、京都大学は、このような組織化をこれまでにすでに一定程度達成してきている。つまり、「自由の学風」を理念として、さまざまな場で自生的な相互研修型 FD 活動が展開され、これらを支援するシステムも高等教育研究開発推進センターを中心に開発されてきた。たとえば、本 GP のはじまる平成 16 年度以前にすでに、全学共通科目の A 群科目（人

文系科目）・自然科学実験系科目・外国語教育の担当者たち、工学部、医学部、薬学部、経済学部などで、教員集団が教育改善について自発的に議論を交わし共同意思を形成する自生的な相互研修型 FD 活動が展開されてきており、その多くにセンターが参与してきた。わけでも、工学部においては、種々の教育調査、カリキュラム改善の試み、公開授業などがなされてきており、そのうち「ディベート形式による工学部 FD シンポジウム」は、相互研修型 FD として高く評価され、日本工学教育協会・平成 14 年度「工学教育賞」の最高賞「文部科学大臣賞」を受賞した。

センターは、工学部をはじめとする京大内部のこれらの活動に直接間接に関与するとともに、センター独自の FD 活動をも展開してきた。公開実験授業、学部公開授業、さらには、出版物の公刊、公開研究会、フォーラム、メーリングリスト、ホームページの整備による FD 関連情報の整理・公開などである。こうしてセンターは、「概念図 1」で示したように、京都大学内での「自生的 FD 諸活動」と「センターによる FD 関連情報の総括・公開、コンサルテーション」との間の相互促進的循環を中核として、「相互研修型 FD 支援システム」を構築するべく努めてきた。しかしこれら FD 活動の全学レベルでの組織化は、まだ十分ではなかった。したがって、これらを互いに関連づけ、その成果を共有し組織化して、京都大学全体の教育改善を図らなければならなかったのである。本 GP プロジェクト「相互研修型 FD の組織化による教育改善」が試みたのは、まさにこのような組織化による教育改善である。

具体的には、すでに開発されてきた支援システムを活用して、工学部のトータルな学部教育改革を支援し、ここから得られた知見によってシステムそのものを整備して、全学的な相互研修型 FD 活動の組織化とそれによる教育改善を前進させる。このようなプロジェクトが達成されるとすれば、それは、FD 第Ⅱ期に入りつつある我が国の高等教育改革にとって、それなりの存在意義をもつものとかんがえることができるであろう。本プロジェクトがめざしてきたのは、まさにこのことであつた。

この 4 年間、私たちは、膨大な回数に及ぶ運営会議、研究会、公開授業、大学教育研究フォーラム、国際交流などを重ねて、本 GP プロジェクトを実質的に推進してきた。その具体的な内容については、本報告書の以下の各章ならびに資料などを参照されたい。これによって、相互研修型 FD の組織化は、大きく前進してきたものと考えている。

ところで、本 GP 企画の採用時に、財団法人大学基準協会「特色ある大学教育支援プログラム」実施委員会は、その「採択理由」において、「この取組には、今後、全学的に広げていかなければならないという課題も認められますが、これを克服すれば更なる発展が認められます。」

（財団法人大学基準協会「特色ある大学教育支援プログラム」実施委員会『文部科学省特色ある大学教育支援プログラム事例集』平成 17 年 2 月、237 頁、巻末資料付録 1・2 にも収録している）という課題を提示していた。したがって、本 GP 取組の自己評価は、私たち自身が設定した課題（工学部との連携）の達成のみならず、委員会が提示した課題（連携の全学的拡大）の達成についてもなされなければならない。

本 GP 報告書の第Ⅱ章（工学部の授業アンケート報告を含む）「工学部教育シンポジウム報告」、ならびに第Ⅲ章「卒業研究調査プロジェクト」は、本 GP プロジェクトが本来めざしていた工学部との連携の達成について、自己評価を行っている。しかしこれ以後の各章ならびに巻末の資料、わけでも、大学院生のための教育実践講座、京都大学 FD 連絡協議会、関西地区 FD 連絡協議会、FD 関連ネットワークの整備、海外との連携などは、GP 実施委員会が課題として示した＜工学部との連携を超えた相互研修型 FD の展開＞についての具体的な成果を示している。実際の所、この 4 年間で、相互研修型 FD の組織化は、実施委員会の言う「全学展開」を

すら超えて、関西地区レベル、全国レベル、さらには国際レベルの組織化にまで及ぼうとしている。こうしてセンターは、来年度から5年間の特別教育研究経費による「大学教員研修のためのモデル拠点形成」プロジェクトを実施する前提を構築してきたのである。

本書は、基本的には4年間の工学部との連携を中心とするGP「相互研修型FDの組織化」プロジェクトについて報告するので、工学部との連携を超える部分については、若干の説明と関連資料を掲載するにとどまった。そこで、これについては、ここで、概括的な展望を試みておくことにする。

2 工学部のFD活動とその支援システムの構築

本GPにおける工学部との連携では、すでに「概念図2」で示したような3つの課題を設定しこれに添えてきた。具体的には次章以下で詳しく述べるので、ここではごく概括的な説明だけを付しておくことにしよう。

(a) 遠隔授業

工学研究科・情報学研究科は、学部生を吉田キャンパスに残して、桂キャンパスへの移転を進めている。このために、両キャンパスをつなぐ数多くの遠隔授業が必要となった。実施にあたっては、センターがこれまで（京都大学と慶應義塾大学、鳴門教育大学、UCLAなど）とを結ぶ）遠隔教育プロジェクトから獲得してきた知見、つまり、遠隔教育固有の授業法、学生の受講意欲を支える学習集団の形成、TAの積極的活用などの知見が、活かされるはずである。センターは関連する知見やノウハウを提供し、コンサルテーションに応じ、遠隔授業実施過程でのFDを支援しようとした。しかし、正規カリキュラムにおける遠隔授業の大半は、遠隔会議システムをもちいたごく一般的な形式であったので、現在までの所、一回だけ実施した遠隔システムを利用した公開授業と検討会を除けば、この面での支援には十分な需要はなく、充実した展開にはならなかった。今後この面で何が求められ、どのような支援が可能であるのか、見直しが求められている。

(b) 公開授業と教育シンポジウムにおける授業事例発表

工学部では、第Ⅱ章で詳述する「工学部教育シンポジウム」に加えて、平成16年度から試行的に公開授業と授業検討会を実施した。教員がそれぞれ自分に合った仕方で授業に関する知見を広く深く獲得する機会である。センターは、平成8年から開始した公開実験授業を通じて、関連する知見やノウハウを蓄積しており、これを工学部の教員集団に提供した。私たちの実施した公開授業では、工学部には限られず、数多くの研究科で研究大学における理系授業の典型例を取り上げて、研修することができた。これについては、巻末の「日誌」を参照されたい。しかし授業の研修ないし研究については、次項で述べる「学生による授業アンケート」結果に基づく「工学部教育シンポジウム」での事例発表が意外に大きな力を発揮した。工学部教育シンポジウムは、相互研修型FDの今後の全学展開にとっても、一つのモデルケースになると考えている。

(c) 授業評価調査と卒業研究調査による授業研究とカリキュラム改革

国立大学の工学系学部では近年、「創成科目」による教育改善が導入されているが、京大では、

むしろ基礎教育に力を入れ、創成型教育はそれとしては実施せず、むしろ、4 年次に卒業研究などで実質的に創成型教育を行うというカリキュラムを編成している。このカリキュラム構成がこのような所期の構想を本当に実現しているかどうか、詳しく評価し吟味する必要がある。そのため、卒業研究調査と全学科での授業評価の導入をめざした。

実際の所、創成科目が全く導入されていないわけではない。たとえば、公開授業として私たちも参加した京大吉田地区での工学部基礎科目の一つでは、受講生が数グループに分かれ、自分たちが近未来に所属することになる桂地区にでかけ、割り当てられた講座の最先端研究について学びそれについてまとめ授業で順繰りにプレゼンして、他のグループがそれについて採点した。プレゼンの質は総じてかなり高かったが、それは、自分の将来と関わる課題への受講生の高い関心、そして良質の学生を求める講座の濃密な指導のもたらすものだった。授業を担当した教員集団の指導そのものはさほど高度とは思えなかったが、授業のセッティングの見事さがそれを補ってあまりあった。これは、京大で進行しつつある<研究者集団への徒弟教育システムの無力化>、あるいは（この無力化の原因でもあり結果でもある）<教師集団の教育観と学生集団の予期的社会化との齟齬>をなんとか克服しようとする有力な試みの一つである。典型的な創成科目とみるほかはない。京大工学部でも、創成科目は、実質的にはまさにこのように（それとして自覚されないままに）かなり導入されていると考えることもできる。

卒業研究調査については、特定の年代別に卒業研究の意義の変容を測定してきた。さらに、授業評価については、学生の達成、意欲、関心、満足度などを正確に把握することをめざしてきた。この二つの調査をカリキュラム改革の基礎情報としたいと考えてきたが、その際には、調査をカリキュラム改革に結びつけることのできるノウハウを獲得することが求められる。これについての成果は、現在までの所、まだほんの初期段階にとどまっている。このことについては、以下の関連する章を参照されたい。これらの調査にあたって、センターは、既存の知識や技能を提供するとともに、可能な限り適合的な実施形態が見いだせるように協力してきた。

遠隔授業、公開授業、授業評価・卒業研究調査によるカリキュラム改革は、三者が同時に実施されることによって、工学部の教員集団を FD 共同体へ組織化することに貢献する。センターは、この工学部との連携実践の成果を、公開研究会、「モノグラフ」（授業評価、授業改善に関するもの）、Web の「大学授業ネットワーク」などで公開し、より整備された関連情報伝達ネットワークを形成し、同時に、これまでのようにさまざまな他の自生的 FD 諸活動にも参与して、全学レベルでの相互研修型 FD 組織化をめざしてきた。これについては、次節以下でまとめることにする。

3 工学部との連携から FD 拠点形成へ

本 GP プロジェクトは、工学部との連携によって FD 支援システムそのものの整備をめざしてきたが、この 4 年間ではこの 1 部局との連携を超えて、相互研修型 FD 諸活動を全学レベル、さらには、地域、全国、国際レベルにまで発展させてきた。以下の諸章および資料編で示しているとおりであるが、ここではこの取組の拡張について概括的に示しておこう。

1) 大学院生のための教育実践講座 ― IV章で詳述するように、これは大学に入職する前の院生を対象とするいわば「プレ FD」であり、修了者には総長名の修了証を交付する。一日のプログラムだが、ほとんど休憩時間なしでミニ講義と小集団討論を繰り返す。とくに重要視しているのは「ボディワーク」であり、これによって「教育関係など他人と他人のつながりの基礎には、体と体とのつながりがある」ことを体得させることをめざしている。教育的コミュニケーションの大半は、言語的コミュニケーションであるが、その根底には身体どうしのつながりがある。これは、私たちの授業をフィールドとするさまざまな研究プロジェクト―公開実験授業、遠隔教育プロジェクトなど―から得られたもっとも基本的な知見の一つである。この院生研修を企図した理由は、二つある。

第一に、京都大学は、伝統的で大規模な研究大学ないし大学院大学であり、その大学院生、わけても博士後期課程在学生の少なからぬ部分は、高等教育の教育職に従事することになる。しかし、現状では、彼らに対して教育実践のための準備教育は、何一つとしてなされていない。この現状を改善することは、京都大学がその社会的責任を果たすことでもある。

第二に、京都大学の FD は、これまでほぼ毎年実施されてきた全学の教員を中心とする「全学教育シンポジウム」を唯一の例外として、全学規模の企画は存在していない。各研究科などでも、折々にトップダウンで企画される教育調査、教育評価、講演、公開授業などのプロジェクト、私たちのセンターが企画した公開実験授業、公開研究会、大学教育研究フォーラムなどのプロジェクトなどがあるにすぎない。院生を対象にしたこの FD プロジェクトは、京都大学の全学的 FD をそのもっとも基盤的な部分において実施するものである。

まとめていえば、院生研修は、京都大学における基盤的な FD プロジェクトであるとともに、京都大学がその社会的責任に応える営為でもある。そのために、この企画は、総長以下の熱心な公的支援を全面的に受けることができた。

院生のための教育研修は、私たちの知る限りでは、合衆国の一部の大学にわずかに先行事例があるだけである。ただし、合衆国と私たちでは、互いの大学や院生のおかれる文脈に大きな差異があるので、両者を同じように論ずることはできない。

ひるがえって我が国をみると、たしかに、今日に至るまで、この種の企画は、まったく実施されてこなかった。なぜそうなのか。これについて考えることは、おそらくは、我が国の大学教育のありようについて、根底的に考えることにもなるはずである。なぜ、大学院生に対する教育研修が考えられもしなかったのか。その原因としては、たとえば、大学教員の集団的自己認識―たとえば、自分を研究者と見るのか、それとも教育者と見るのかといった自己認識―が関連しているとも考えられよう。さらに、ここには、大学の教育にかけられる社会的期待のありようが関連しているとも考えられよう。ともあれ、このいわば「無関心」の長い歴史を経て、実は、京都大学の企画とほぼ同時期に、名古屋大学の高等教育研究センターもまた、大学院生のための教育研修を企画し、実施した(<http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/service/backup.html>)。この時期の符合には、ただただ驚くばかりである。たしかに、京大と名大のそれぞれのプロジェクトは、企画内容も実施形態も、互いに大きく異なっている。しかしこの企画実施が期せずして同時になされたことには、おそらく重要な意義がある。たとえば、これは、このような企画が念頭にさえ浮かばないような状況をもたらしてきた諸条件―たとえば先の大学教員の自己認識や大学教育への社会的期待など―が大きくしかも急速に変容しつつあることと、けっして無縁ではあるまい。

我が国の大学院生たちは、これまで、教育者になるための訓練からはほとんど無縁なままに放置されてきた。そして、駆け出しの研究者としての徒弟修行をそこそこ終えた段階で、ある

日突然、教壇に立たされることになった。正確に言えば、徒弟修行の階梯を昇るにつれてじょじょに後輩集団に対する若干の教育責任を担わされてくるから、院生たちが教育訓練から完全に放置されているわけではない。しかしこのようないわば「機能的な」養成メカニズムを別にすれば、かれらは、意図的な研修からはまったく疎外されてきた。そのために、かれらが意図的かつ自覚的に用いることのできる教育のやり方は、かれらが無意図的に体験を通じて獲得してきた雑多な知識技術だけに限られる。つまりかれらは、自分たちが「教えられてきたように教える」ほかはなかったのである。

本講座の企画は、このような「放置のメカニズム」を超えて、院生の教育力の養成をめざそうとすることにある。教育者としての養成は、本来なら、研究者としての養成とある程度は拮抗しうるような時間とコストをかけてなされるべきであるかもしれない。しかし、残念ながら、このような体系的な養成を試みる準備態勢は、まだどこにも存在していない。私たちは、今後5年間のFD拠点形成プロジェクトを通じて、まさにこのようなシステムティックな研修プログラムの開発をもめざさなければならない。そこで本講座では、その初期段階として、まず、院生たちが自分たち自身を教育者として自己形成していく努力に対して基盤と方向付けを与えることを企図した。しかも、本研修は、「相互研修型FDの組織化」をめざすプロジェクトの枠内にある。したがってこの「研修」もまた、伝達講習ではなく、自己研修、相互研修としてなされなければならない。このことが、本研修の具体的なありようを定めた。

この企画は、最初の2年はセンターが主催したが、平成19年度からは後述する京都大学FD研究検討委員会が主催した。これによって全学的な行事としての体裁が整ったものと評価できる。

2) 大学教育研究フォーラム — 平成19年度で13回目を迎えたフォーラムには、近年、全国から500名前後の関係者が参加している。稀有な全国的なFDの機会である。と同時に、私たちは、これを通して、臨床的大学教育研究の基礎データの蓄積、教員集団の相互研修、研究者集団の自生的組織化などをめざしている。本フォーラムが大学教育研究に関わってもつ意義については、すぐ後で詳しく論ずる。

3) 大学授業ネットワーク — 大学教育研究フォーラムがオフラインの対面型FDプロジェクトであるのに対して、大学授業ネットワークは、オンラインのFDプロジェクトである。このネットワークへセンターのホームページからアクセスすると、「大学授業データベース」、「学内向けFDデータベース」、「大学教育研究フォーラムアーカイブ&レビュー」、「Web公開授業」の4つの入り口が示される。このうち「大学教育研究フォーラムアーカイブ&レビュー」は、フォーラムで発表されたFDなどに関する研究成果にアクセス可能にする。「大学授業データベース」には、平成19年現在、31の授業が掲載されている。私たちがめざしているのは、良い授業の一般的原則を挙げることなどではなく、具体的な授業がどうなされているかということ、なるべく生の形で提供していくことである。ローカルな授業をローカルなままに示し、それを別のローカルな状況にある人が、その人なりに受けとめる。こうしてFDの淡い共同体が成立することを期待している。ネットを通した相互研修の輪である。

「Web公開授業」では、ウェブで公開授業と検討会を行う遠隔FDシステムの開発をめざしている。基本的には、各地域ブロックの大学群、各大学、各学科それぞれが、自分たちのローカルティに合わせて個別に日常的自生的にFD活動を展開する（一次的相互研修型FDシステム）。これを補うために、各ブロック、大学、学科に援助組織（二次的相互研修型FDシステム）

ム)が存在する必要がある。これに対して、ウェブ FD は、いわば「三次的相互研修型 FD システム」である。私たちとしては、自生的 FD への参加が難しい場合、個人ベースのオンデマンドで FD 活動に入っていけるような場所を作りたいのである。この開発研究自体が、相互研修型 FD や遠隔システムに関する臨床の開発研究である。

4) 京都大学全学部ヒアリングと FD 研究検討委員会 ― 京大センターは、平成 17 年に京大の学部をもつ 10 の研究科を対象に教育改善と FD についてのヒアリングを実施した。大規模研究大学の教育状況を典型的に示している。つまり、このヒアリングそのものが、私たちの相互研修型 FD の組織化を支える一研究上の特殊主義に基づく一臨床的大学教育研究のフィールドワークなのである。ここでは、若干の研究科の現況について紹介しておこう。

(1) これまで述べてきたように、工学研究科は、従来からセンターと強い連携関係にあり、平成 16 年からはこの研究科の FD をセンターが支援する本 GP (「特色ある大学教育支援プログラム」:「相互研修型 FD の組織化による教育改善」)を実施している。

(2) 理学研究科ではこれまで、天賦を損なわないよう過剰に手をかけないサイエンスの教育をめざしてきたが、それでは大学に適應できない学生も目立ってきた。そこで、補導組織や担任制などを整備してきた。アメリカの研究大学、中堅大学でのサイエンスエデュケーションについて情報が欲しいとのことであった。

(3) 経済学研究科では、大学院重点化にともなって大規模なカリキュラム改革を試みた。その際、マルクス主義経済学の立場に立つスタッフと近代経済学の立場に立つスタッフが、3 年にわたる真剣な議論を重ねて、合意に達した。前者は、学生の主体性を尊重して卒業研究提出まで規制の緩やかなカリキュラム構成をめざしたが、後者は、グローバルスタンダードの学力に至るまで良く規制された順次的カリキュラム構成をめざした。ともあれ、両者の見解のすりあわせと合意を通じて統一的な「教育する集団」が出現していることからすれば、カリキュラム構成をめぐるこの交渉は、実質的に有効な FD である。

(4) 法学研究科はロースクールと今ひとつの専門職大学院を設置したために、それまで研究者の選抜システムとしても機能してきた学部教育にほとんど力を注ぐことができなくなった。そこで、3 年生、4 年生対象の授業評価調査を実施した。プリミティブな調査票だが、日常の実践からの必然的要請にこたえるものであり、一般的なアライづくりのための授業評価調査とは明白に一線を画している。

(5) 教育学研究科は、大学院のゼミを対象に受講院生に対して記入に一時間以上を要する詳細な調査票を記入させている。授業改善の手段であるとともに、教育学研究のセクションにふさわしい大学教員養成のためのプレ FD となっている。

FD と銘打つことはないにしても、実質的な FD は一イベント的ではなく一ごく日常的に遂行されている。FD の組織化は、この日常的営為を土台にして達成されるはずである。インタビューでは、各部局からセンターに対して日常的 FD への援助が求められたが、このすべてに応えることは、センターの力量を超える。センターは、全学的互助組織として発足した全学 FD 研究検討委員会の活動を支援することになっている (以下の図 3 を参照)。

図 3 に示されているように、この FD 研究検討委員会もまた、相互研修型 FD の典型であり、各研究科の自生的 FD 活動を委員会が支える仕方で構想されている。平成 19 年度には、本委員会は、FD 関連情報ワーキンググループ (WG1) のホームページ作成、部局連携 FD 企画実施ワーキンググループ (WG2) の「大学院生のための教育実践講座」、「学生による授業評価に関するワークショップ」などの開催という形で、実質的な活動を始めている。

センターは、特色 GP で工学部と連携しているが、この連携の理念は、学内委員会、地域協議会など他のすべての場合に共通している。まず、現場単位—学内では部局、地域では各大学—の日常的自生的な FD 活動があり、これを中心において、センターがその活動から情報を得つつその活動を補完的に支援するという理念である。これが相互研修型 FD の理念（後出の図 8 の FD 組織化Ⅱ型）であるが、私たちがこれを彫琢するにいたったきっかけは、後で述べるように、私たちの公開実験授業にあった。

■概念図

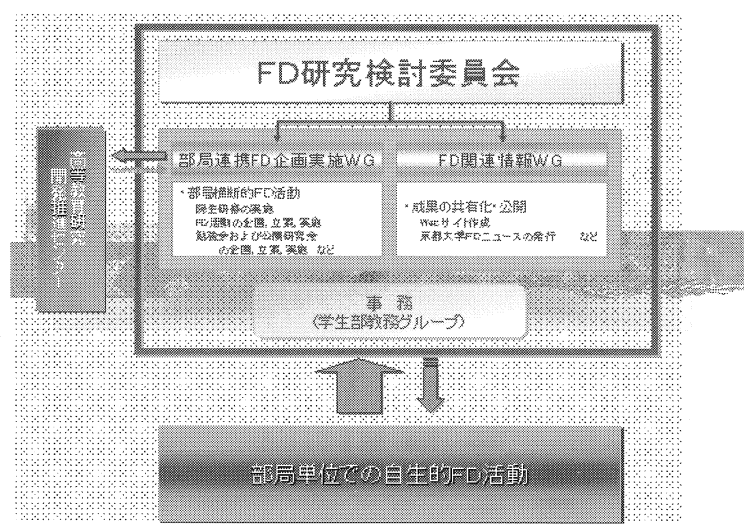


図3 京都大学 FD 研究検討委員会

4) 関西地区 FD 連絡協議会 — 平成 19 年 1 月、関西地区の主要 13 校が集まり、第 1 回関西地区 FD 連絡協議会準備会を開催し、FD に関する情報交換と今後の方針を検討した。さらに、関西地区の 4 年制大学・短大すべてを対象にして、FD ニーズ調査を実施し、これを受けて 9 月に第 2 回準備会を開催し、今後の日程などを決定した。この決定を受けて、平成 20 年 1 月に立命館大学衣笠校舎において関西地区 53 大学が集まって、各大学がすでに実施している学生による授業評価を基礎にして評価の在り方について相互研修するワークショップを開催した。事後調査によれば、参加者の満足度はきわめて高かった。これらの準備段階を受けて、本年の 5 月には、発起人校 30 校の呼びかけを受けて、関西地区 FD 連絡協議会結成大会を行う予定である。

こうして私たちの相互研修型 FD は、工学部との連携を出発点としながらも、全学的な組織化をすら超えて、地域連携、全国連携、国際連携に向かった。この趨勢のなかで、私たちの概算要求「大学教員の教育研修のためのモデル拠点形成」が認められ、プロジェクトは次なるステージに向かいつつある。その意味で、本 GP プロジェクト開始当初に GP 選考委員会から私たちに対して示された「相互研修型 FD 組織化の拡張」という課題は、十分に達成されてきたものと考えている。なお、本プロジェクトについては、GP 選考委員会からのヒアリングを受

けた。これについては、資料編の付録 3 を参照されたい。それでは、この相互研修型 FD の組織化というプロジェクトは、どのような理論によって支えられているのだろうか。以下ではそれについて、説明する。

4 相互研修型 FD の組織化を支える理論研究

京都大学高等教育教授システム開発センターは、平成 15 年 4 月に高等教育研究開発推進センターへと拡大改組されたが、新センターの研究開発に関する基本的な方針は、旧センターのそれを直接に継承している。

センターは、それぞれのローカルな現場にいる教員集団と連携してかれらの教育改善を援助するために必要な「実践的研究」の蓄積をめざしてきた。しかし、在来の高等教育研究の多くは、非実践的脱状況的かつ非反省的であったので、このような連携は望むべくもない。私たちは、このような常套的な高等教育研究から脱却するために、自分たちの教育実践をフィールドワークの場とする臨床的实践研究（後出の図 6 におけるⅡ型研究）をすすめてきた。ここには、「それぞれに千差万別のローカルな現場にいる大学教育の実践者たちと連携するためには、自分たちのローカルな現場から研究を出発させるほかはない」という状況認識が前提されている。大学教育の研究センターという立場ではとにかくありがちな「研究上の普遍主義」にもとづく「啓蒙」のスタンスをとることを頑固に忌避し、ローカルな実践者たちと連携するために、あえて「研究上の特殊主義」を選んできたのである。

もちろん、センターは立場上、大学教育改革に関して啓蒙活動を行わざるをえない。しかし、その場合にも、私たちは、「大学教育改革の啓蒙段階はすでに終わった」という「啓蒙」をおこなってきた。センターのこの矛盾したスタンスは、大学教育改革の現状が実際に啓蒙段階を超えたかにみえる今日では、その妥当性を追認されているものと考えている。以下、私たちの臨床的大学教育研究のフィールドと実際のありようを示しておく。

1) 公開実験授業 — センターの公開実験授業は、平成 8 年度から実施してきた。最初の 3 年間は、一人の授業者が、授業者と受講生とが互いにコメントを書き込み合う「何でも帳」とその抜粋を用いて、「一斉教授方式の枠内で学生の参加する双方向性授業」を構成した。のみならず、実験授業とそれについての検討会において、教員・学生、教員・参観者、実践者・研究者の間に双方向性や相互性の構築をめざして、それぞれのリアリティの交錯による書き換えが行われてきた。3 年目以降、リレー式で授業を実施するようになってからは、グループ討議によるワークショップ方式の授業が頻繁に実施されている。私たちのⅡ型臨床的大学教育研究は、（図 4）で示すような形で、教える人間の自己認識、教える人間の自己形成、そして FD に関連している。このような相関のプロトタイプは、（図 5）の骨格部分に（図 4）が包含されていることから明らかなように、まさにこの公開実験授業を通して見いだされてきたのである。

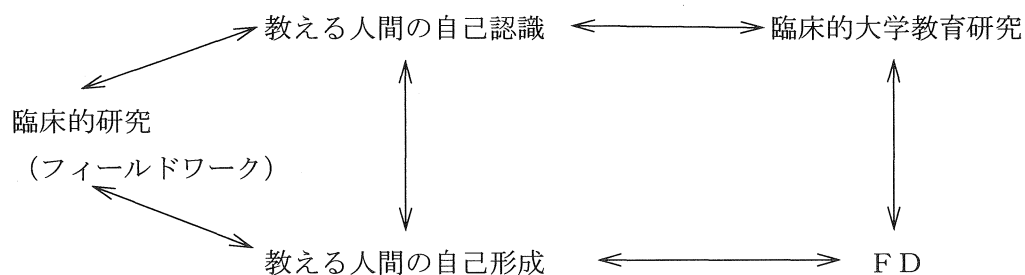


図4 臨床的研究、臨床的大学教育研究、FD

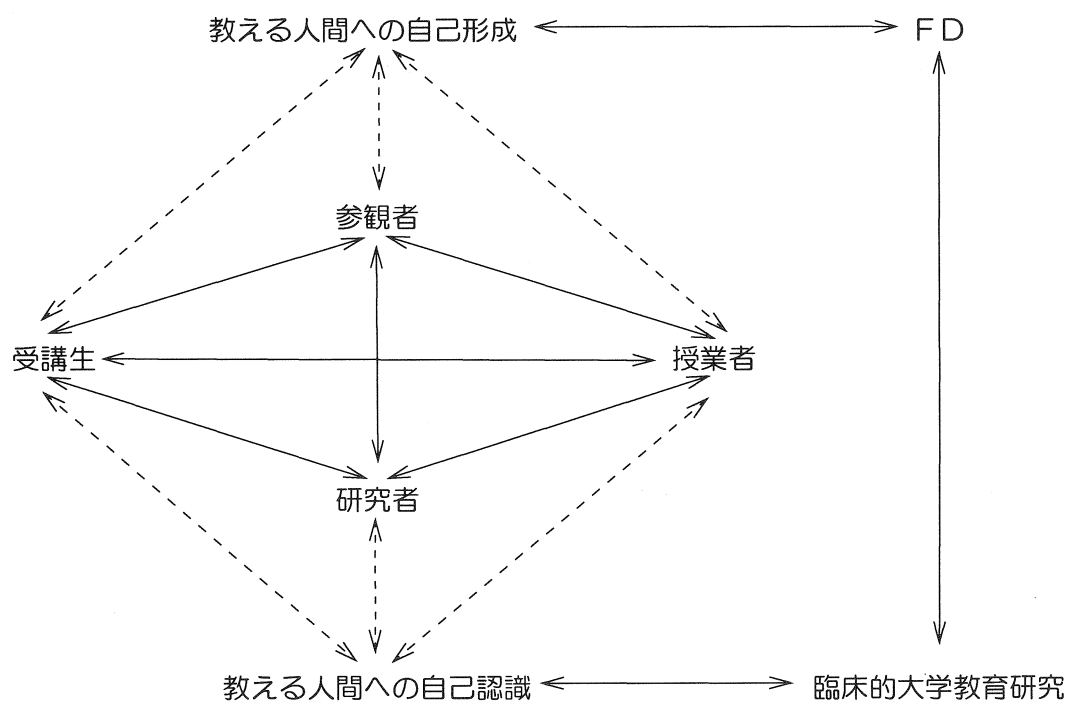


図5 公開実験授業と臨床的大学教育研究・FD

2) SCS 利用公開授業検討会 — SCS (Space Collaboration System / 衛星通信による映像交換を中心とした大学間ネットワーク) を利用した公開授業検討会では、全国の国立大学 10 数校を結んで、ビデオ授業と模擬授業検討会を実施した。しかし、音声や画像の予期できない中断などシステムの不調に悩まされ、さらに公開授業のビデオ映像によっては参加する人々のリアリティ構成がうまく噛み込みあわなかった。私たちの遠隔 FD システム開発のために貴重な知見となっている。

2) TIDE プロジェクト — TIDE (Trans-pacific Interactive Distance Education) プロジェ

クトは、京都大学学術情報メディアセンターが京都大学と UCLA を結んで実施している遠隔授業である。私たちはこのプロジェクトの一部に、教育評価を実施するために参加した。その授業場面で眼にしたのは、アメリカ式に指名と応答によって構成される大学授業のあり方への日本側学生の不適合である。しかし当初、UCLA 側の教員の指名に尻込みしていた日本側学生は、UCLA 側の教員と学生が訪日し密接な人間的交流を体験した以後には、積極的に授業に参加した。このプロジェクトで工学畑の研究者たちがめざしたのは、遠隔教育システムをできるだけ精緻化して、オンラインを可能な限りオフラインへ近づけることであつた。ところがここでは、く互いに意思疎通する学習集団の形成にはオフラインでの出会いこそが必要だ」という（巨大化と精緻化の努力をともに無意味化し―「所詮オンラインはオフラインの粗雑な代替物であるにすぎない」とする―「疎外論的発想」を強化するかのような）アイロニカルな事態が出現した。

TIDE プロジェクトが示しているのは、双方向的な遠隔授業においてラインで結ばれた集団間の文化的差異をどう扱うかという問題であり、どこまでハードウェアの開発・改良をめざすべきかという問題であり、疎外論的発想をどのように対自化するかという問題である。三つの問題のうち前の二つを取り上げて、私たちは、「文化的差異」を（ノイズではなく）教育的に有用な契機として積極的に活かす方途を求め、さらに、（ハードウェアの巨大で精緻な開発をめざすのではなく）汎用性のある小さなハードウェアで、できるかぎり生産的な教育状況の構成をめざした。このプロジェクトを通じてこそ、オフラインのリアリティ構成と拮抗する今ひとつのリアリティ構成が可能となり、それによって上記の「疎外論的発想」の克服も可能となると考えたのである。これが、以下の KKJ と KNV の二つの遠隔教育プロジェクトの基本的発想である。

5) KKJ プロジェクト ― センターは、その遠隔教育プロジェクトにおいても、「研究上の特殊主義」によって自前のフィールドワークを行い、それによって大学教育改革と連携することをめざしてきた。これらのフィールドワークでは、まず、授業の中で電子情報メディアを活用して新たなリアリティ構成を試み、次いで、このリアリティ構成を利用して「学生が構成する授業」の実施を試みてきた。KKJ は、京大の一般教育ゼミと慶應大ゼミ（湘南藤澤キャンパス／SFC／総合政策学部井下理教授ゼミ）とを結ぶ、学生参加型遠隔連携ゼミである。このゼミは、半期にわたるそれぞれのゼミ、インターネット掲示板での両ゼミ合同の日常的議論、合同合宿という 3 つからなる。プロジェクトの 3 年間、学生たちは多くの場面で爆発的な力を展開した。学生参加型ゼミの実現という点ではめざましい成果があつたものと考えている。

6) KNV プロジェクト ― 京都大学・鳴門教育大学ヴァーチャルユニヴァーシティ(KNV)では、京都大学教育学部 3 回生と鳴門教育大学の現職大学院生が 3 つの研究グループを作って遠隔演習を行った。この 3 カ年のプロジェクトは、オフラインのブレンドなしの純粋なオンライン演習の可能性を探索するものであつた。突発的な事態への対処、二つの大学の学生集団教員集団の文化的差異の活用など、有意義な研究対象と豊かな知見を与えられた。

大学教育の現場にあつても、その日常性は、たやすくは変容しないが、とはいえ貧困ではない。この日常性が貧しく見えるとすれば、日常性に何かが欠けているのではなく、日常性を捉える眼が何かを見落としているのである。私たちの生（生活世界ないし日常性）は、重層的で多彩な文脈のうちにあり、この文脈の複合性が、相応の「厚い解釈」（ギアーツ）を求める。大

学教育の臨床的研究は、大学教育の豊かな教育的日常性の「解釈」である。私たちは、さまざまなフィールドワークを通して既存の理解枠組みでは対処しきれない新たな体験に遭遇し、絶句を繰り返してきた。このような絶句のもたらす日常性に根ざした解釈の出現を、アメリカのエスノグラファーは、たとえば "emergent theory" と呼ぶ。大学教育の臨床的研究が求めるのは、まさにこのような意味での "emergent theory" である。

大学教育の臨床的研究では、特定の教育状況での人々の言動が解釈される。この解釈は、客観主義にも主観主義にも偏ってはならない。客観主義に偏れば、被解釈者の証言（一次的解釈）が解釈者による記述（二次的解釈）の可能性を抑圧し、主観主義に偏れば、解釈者の記述が被解釈者の証言を抑圧する。この抑圧性を回避するためには、解釈者が自分自身を状況へ内属しながら状況を超脱する「よく訓練された主観性」としての「敏感な道具」に仕立て上げなければならない。内属性が客観主義的偏向を糺し、超越性が主観主義的偏向を糺すからである。これに加えて、解釈者には、解釈の循環をもたらす被解釈者との疎通が求められる。被解釈者自身の自己解釈（一次的解釈）の解釈者による二次的解釈は、ふたたび被解釈者の自己解釈に差し戻されることによって独話性を脱し、内容的にも豊富化される。そればかりではない。解釈者の絶句がもたらす二次的解釈が、被解釈者たちをいつの間にか拘束し身動きとれないようにしてきた自明性の対象化・自覚化を可能にする場合もある。臨床的研究は、場合によっては、解放機能を果たすのである。こうして、臨床的研究を通して、教える人々の集団的自己認識が成立し、集団的自己形成（大学の場合なら FD）が達成される（図 4 を参照）。

以上が、大学教育の臨床的研究とその方法の概要である。次には、この研究の位置づけられる文脈を見ておこう。

大学教育の理論が位置づけられる文脈には、マクロレベルの教育政策の文脈から、ミクロレベルの日常的実践の文脈に至るまでの、文脈の違いがある。さらに、大学教育を一連の合目的合理的な個人的集団的実践とみるとして、理論がその「目的」を捉える視点にも、＜教育状況の外であらかじめ設定された目的の達成にむけて状況内の諸力が操作的物象化的に動員される＞とみる外在的道具的な技術的合理性の視点から、＜設定された目的の達成をはかる暗中模索の試行錯誤がそのつどあらためて目的そのものをも再設定する＞とみる内在的生成的な実践的合理性の視点に至るまでの、視点の差異がある。このマクローミクロ、道具的－生成的の二つの軸を交差させると、大学教育研究について、4つの類型が見出される（図 6 参照）

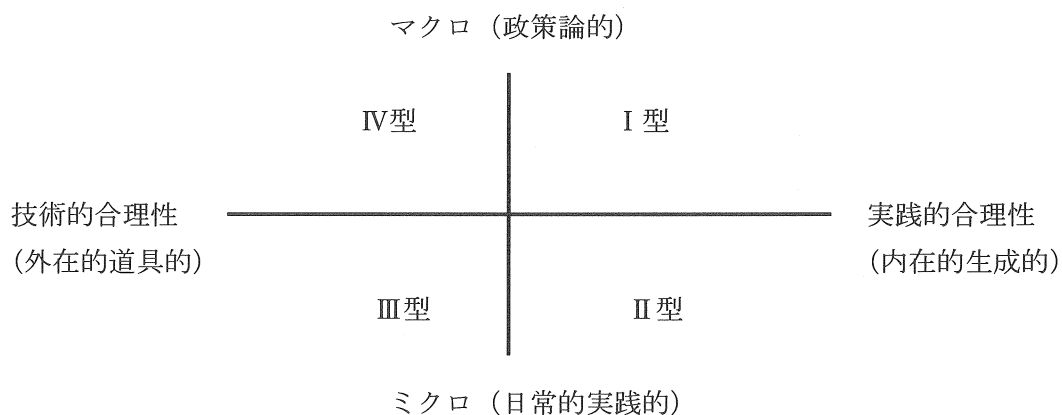


図 6 大学教育研究の 4 類型

この大学教育研究の類型論を適用してみると、今日の我が国では、異なった特性をもつ 3 つの研究の場があり、この 3 つがそれぞれに棲み分けていることが、わかる（下表と図 7 を参照）。

大学教育研究は、たとえば大学教育センターや講座という形で、大学内部の一つのセクションとして制度化されている。我が国の同種センターの草分けである広島大学の「高等教育研究開発センター」は、設置目的を「大学内外の研究者の協力を得て、大学・高等教育に関する研究調査を行う」（センター規程第 2 条）と規定し、4 つのミッションを掲げている。同センターの発足時名称「大学教育研究センター」が途中で「開発」を付加して書き換えられたために、新たなミッションには、「2 本学の大学改革の推進と調査研究並びに自己点検・評価や授業開発等の活動への協力」が付加されている。しかし、これは察するところ、おそらくはたんなる名目であり、同センターは、あくまでⅣ型研究の制度的担い手である。

これに対して、たとえばローカルな教育改革支援組織として設置された京都大学高等教育研究開発推進センターは、3 部門からなっている。このうち高等教育教授システム研究開発部門は、旧高等教育教授システム開発センターを母体とする。この研究部門は、旧センター以来、大学教育課程・大学教授法・大学教育評価システムの 3 研究領域間での "Plan・Do・See" の循環を通して、臨床研究を遂行してきた。同センターは、Ⅱ型研究の制度的担い手である。

ちなみに、広大センターのホームページには 15 の関連学会が挙げられているが、大学教育関連の発表がかなり多い教育工学会、カリキュラム学会、教育方法学会、教育心理学会などは、まったく言及されていない。これに対して、京大センターの研究フォーラムでの発表には、教育心理学会や教育工学会などのそれと重なるものも多い。つまるところ、広大センター／高等教育学会／大学教育研究Ⅳ型、京大センター／大学教育研究フォーラム／大学教育研究Ⅱ型という対応関係が想定可能である。現状では、全国の関連センター・関連講座の構成員のうち、多数派は、あくまで前者であって、後者ではない。

表 1 平成 17 年度関連 3 大会の比較

	大学教育研究フォーラム	大学教育学会	日本高等教育学会
シンポジウム	1	2	1
課題研究			2
小講演	6		
ラウンドテーブル	6	11	
自由研究	49	42	66
参加者（懇親会）	477（130）	449（170）	285（171）

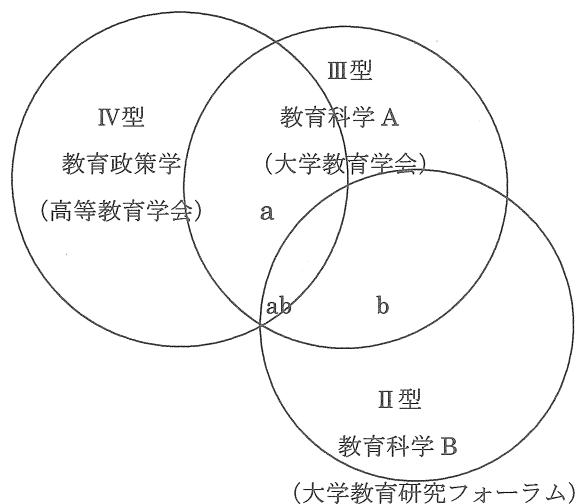


図7 研究の場の棲み分け

大学教員自身による大学教育現実の研究が、自分たちの日常的利害連関を超脱することはありえない。ここで「状況超脱的」(アカデミック?)であるかのごとく振る舞う理論があるとすれば、この本質的に自己欺瞞的な理論は、教育現実に対して外在的啓蒙的な位置を取り、その限りで政策的経営的ラインとたやすく操作的技術合理主義的に癒合しうる。このような自己欺瞞性、外在的啓蒙性、操作性、技術的合理性などを脱するためには、II型の臨床研究に向かうほかはない。京大センターは、公開授業や遠隔授業やFDなどの教育実践の場をフィールドとして、II型研究を遂行してきた。これらの研究は、教育する集団の自己認識であるから、その限りで、大学における日常的教育改革やFDと結合しうる。

たしかに、II型研究は、自らを政策的経営的ラインにうまくつなぐことができないので、現実を構成する実効的な力を十分にもちえないでいる。しかし、相互研修型FDの組織化を支えうる理論研究は、まさにこのようなII型の臨床的大学教育研究であるほかはない。ところが、このII型研究は、きわめて多くの労力と時間を要する。組織化の業務が拡大されればされるだけ、このような研究を遂行する余裕が失われる。その結果、組織化の仕事そのものが、たんなる外的な義務の遂行になり、研究者集団にとっては「苦役」としての業務に成り下がりがねない。研究と組織化との生産的な相互循環の回路をどのように確保するか。これが、私たちのセンターの近未来にとってますます重要な課題となりつつある。

5 相互研修型FD組織化の可能性

本取組は、工学部との連携から出発して、全学的組織化、地域的組織化、全国的組織化、国際的組織化へと進捗してきた。センターは、これらの組織化の各レベルをまとめあげるFD拠点としての基盤を構築し、この実績にもとづいて、平成20年度からは5年間にわたって、特別教育研究経費による「大学教員教育研修のためのモデル拠点形成」プロジェクトに携わることになる。すでに述べたように、この拠点形成プロジェクトは、GP「相互研修型FDの組織化」

プロジェクトを直接に引き継ぐのである。しかしながら、このように組織化の射程を拡大することによって、私たちは新たな課題に直面することになる。それは、相互研修型 FD 組織化の前提となる日常的・自生的な教育改善にあまり積極的ではない教師集団との出会いという課題である。

これまでの私たちの FD 組織化は、まだまだ初発的な段階であったので、日常的自生的に教育改革に従事している教員集団に依拠することができた。たとえば、私たちが平成 19 年度に実施した京都大学全学 FD 研究検討委員会の「学生による授業評価に関するワークショップ」と平成 20 年に実施した関西地区 FD 連絡協議会の同じワークショップとをふりかえってみよう。前者には、京大の（2 つの研究科を除く）すべての研究科が参加し、後者には、締めきりまでに参加を表明した 53 大学（別の 5 大学はあらかじめ定めた制限数を超えたので参加をお断りした）が参加して、熱心に討議に参加した。いずれのワークショップとも、すでに日常的自生的な教育改革実績をもつ方々の参加によって、相互研修型 FD が典型的な仕方で展開されたのである。しかしこの積極的な教員集団の背後には、膨大な数の非積極的な教員集団があると考えられるべきであるかもしれない。FD の組織化を拡大すれば、否応なしにこれらの人々と出会わざるをえなくなる。それでもなお、相互研修型 FD は維持できるのだろうか。

もちろん、日常的自生的な改革実績のない人たちの数は、実際にはさほど多くはないと考えることもできる。このことは強調して強調しすぎることはない。それぞれの現場の教育状況や受講生の質の激変に直面して、自分の教育のありようについて自省せずに済む人は、そんなに多くはないと考えられるからである。とはいえ、実績の乏しさや自信のなさ、そしてある場合には逆に非現実的なほどの過剰な自信から、FD への参加に消極的な人たちは、かなりの数に達するものと見なければならぬ。彼らを参加者として想定するなら、そこでは相互研修型 FD がさしあたってはひどく成立しがたいことはまちがいないだろう。

参加の必要はあるが参加に積極的でない人たちに対しては、彼らの実状に合わせて適切なプログラムをくみ、ある程度強制的に参加を求めなければならない場合もある。先に述べた、「FD の定食メニュー」である。それにしても、これは、現在の我が国のさまざまな FD プロジェクトにおいて大きな比重を占め「PDCA サイクルを回す」などの常套句をはき続ける「FD の工学的経営学的モデル」("Technological・Business Administrative Model" は、「技術的経営的モデル」とも訳せる)に屈することを意味するのだろうか。私はこのことについて、平成 19 年度大学教育学会課題研究集会（於龍谷大学）シンポジウムⅢ（「FD のダイナミクスー FD モデルの構築に向けてー」）で、かなり詳細に議論した。ここでは、この議論の要点だけを摘記しておこう。

たしかに、消極的な教員集団、相互研修に参加する主体的前提を持たない教員集団に対応するためには、大学教育改革のありようについて、各教育現場の特殊性を超えて、ある程度いつでもどこでも通用する一般的道筋(Method)を示す必要があるかもしれない。あるいは、それしか示しようがないかもしれない。こうして一般論を教え込もうとするなら、FD の工学的経営学的モデルが、きわめて有用であるかのようにみえる。教員（集団）による教育現実構成をあえて「分析」するなら、まずは一般的目標設定があり、それを行動目標にまで具体化する活動があり、適切な教育課程を設計し、目標の行動による達成を評価し、ふたたび目標そのものを評価する活動がある。こうして抽出された諸要素を外的に結びつけるなら、教育改善はどんな場合にでも、PDCA サイクルを回転させることによって達成されると、みなすこともできるからである。

しかしPDCAサイクルは、教員（たち）が自分たちの混沌とした教育現実のさなかで自分（たち）を賭けて教育現実を構成する複雑で錯綜した生きた日常的活動からの、粗雑な二次的抽象物であるにすぎない。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。FDの工学的経営学的モデルは、この抽象物をこそむしろリアルとみなし、混沌とした生きた現実をあたかも死んだモノでもあるかのようにとらえて、このモノとしての現実を外から操作しようとする。問題は、PDCAサイクルの＜混沌とした実践的現実から生成しそれへ再び返される＞という本来のありようが忘れ去られ、外在的物象化的操作が持ち込まれることによって、教員集団の＜教育現実コミットし自分たちを変えつつ現実を変えようとする日常的実践のありよう＞が窒息させられかねないことにある。

しかし、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。このモデルもまた、混沌とした教育現実をコントロール可能なものにするために教育現実のさなかから生み出された現実構成原理の一つなのである。このモデルの現実性、有用性は、確実に存在する。それでは、工学的経営学的モデルの欠陥、すなわちその物象化や操作性を克服する方途はあるのか。

工学的経営学的モデルの欠陥を克服するためには、何らかの対抗モデルを対置すべきだろうか。たとえば、工学的経営学的モデルの脱状況的なく意図的な計画、それに基づく目標分析、研修内容配列による合理的で分析的な組織化＞に対して、アトキン(Atkin, J.M.) (『カリキュラム開発の課題－カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書－』1975 文部省) のいう「羅生門的モデル」にしたがって、＜目標にとらわれず即興を重視する（つまりむしろ目標からはみ出す部分に着目して研修の多面的展開を活性化しようとする）総合的な組織化＞を、対置することもできる。しかし対置の形は、これだけには限られない。工学的経営学的モデルへの対抗モデルには、たとえば自律型、羅生門型、相互研修型などがありうる。しかしこの三つは、工学的経営学的モデルのもつ三つの局面に対抗して編み出される三つの文脈—自律型モデルの場合は工学的経営学的モデルの官僚制的組織論理という面への対抗という文脈、羅生門型モデルの場合は工学的アプローチという面への対抗という文脈、相互研修型モデルの場合はトップダウンの啓蒙的組織化という面への対抗という文脈—に対応して、それぞれに描かれるのである。

対抗モデルは、工学的経営学的モデルのもつ多種多様な面それぞれに対抗して、多種多様に描かれる。対抗モデルを一つの類型として描くことはできない。しかも、工学的経営学的モデルのもつ現実性を考慮するなら、ここで求められるのは、対抗モデルを拵えることではない。ここで必要なのは、大学教育の現実のさなかから繰り返し生み出されては惰性化する工学的経営学的モデルを、それが生い立ってきた日常性における集団的生成に向けて何度もずらしては何度も活性化させることである。問題は、工学的経営学的モデルへ向かう趨勢が強すぎて、この＜ずらし＞が窒息させられることにある。

すでにふれたように、大学院設置基準及び大学設置基準の改正により、「授業及び研究指導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」という形で、FDが義務化されつつある。この「組織的な」という言葉は、教員集団がすでに達成しつつある（その大半が無意識的ないし無自覚的な）教育改善の努力を意識的自覚的に補充したり展開させたりする活動を形容するものでなければならない。この「組織的な」が、教員集団の日常的営

みと無関係にもちこまれる（講演や学生による授業評価や授業公開や合宿研修と言ったいわば「定食メニュー」としての）イベントを指示するとすれば、このイベント型研修は、教員集団の日常性にとっては（工学的経営学的モデルのそのように）ただただ外在的・操作的・物象化的であり、教員集団にとってはたんなる負担であり、徒労感疲労感をもたらすものでしかありえない。

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くずらすことである。＜ずらし＞とは、このモデルが今一度、生成性を回復することである。つまり、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はなく研修の主体としての教員への信頼へ、教員集団の研修における外的目的への従属ではなく主体的現実構成の重視へ、啓蒙的外在的専門性に対してディレッタンティズム(素人の相互性)の重視へ、教員としての未成熟の補完という苦役ではなくよろこびに満ちた自己実現の重視へ、操作的に拵えられた研修に対して自主的で偶発性に満ちた相互研修の重視へ。このように＜ずらし＞によって、FDの工学的経営学的モデルは、繰り返し、教員集団の教育的日常性における自己組織化を強く助成する力へと、今一度変身しなければならないのである。

以下の図8を見てみよう。相互研修型FDの組織化は、この図のⅡ型である。これに対して、定食メニューの典型は、Ⅳ型である。しかし実際の組織化は、この4つの象限のどこかにすっぽりとはまるわけではない。どのような研修プログラムも、さしあたっては研修を受けようとする人たちにとっては、外側でこしらえられた枠組みであるにすぎない。つまり、Ⅳ型であることを免れえない。しかし、この外在的プログラムに受講する教員集団の無意識的ないし無自覚的な教育改善の努力を生かそうとするフレキシビリティがある限りで、研修プログラムは受講者たちの主体的参加によって、Ⅱ型へと（先に述べた意味で）＜ずらされる＞ことになるだろう。これが、私たちの膨大なFD活動への参加からもたらされた結論である。私たちは、今後のFD拠点形成プロジェクトにおいて、このようなフレキシビリティをもつ融合的な「Ⅳ型・Ⅱ型プログラム」を開発することによって、考え得る限り広範囲な教員を対象とする相互研修型FDを実施することにしたいと考えている。

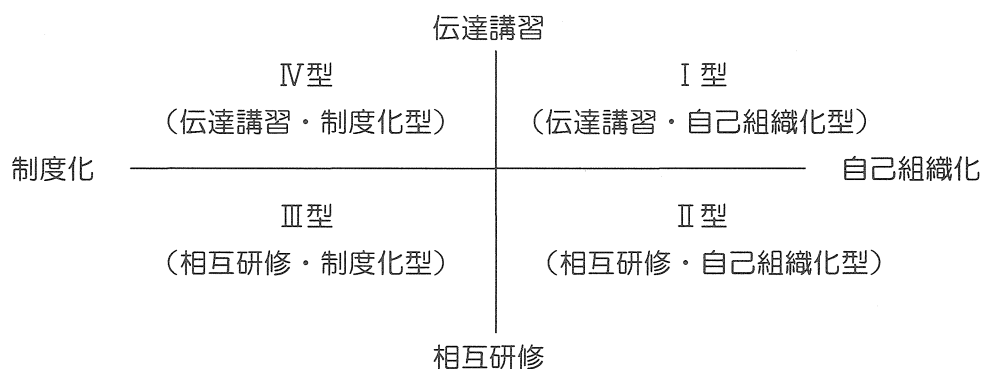


図8 FD組織化の4類型

以上述べてきたように、私たちは、GP「相互研修型FDの組織化」プロジェクトによる工学部との連携から出発して、全学的組織化、地域的組織化、全国的組織化、国際的組織化へと進み、平成20年度からは5年間にわたって「大学教員教育研修のためのモデル拠点形成」プロジェクトに携わることになる。このような私たちの道筋そのものが、我が国のFDの現況では、貴重なモデルケースを提供しているものと自負している。この自負に、相応の実質があるといえるかどうか。この判定は、以下の諸章と資料から可能となるものとする。