

実践報告を受けて「教師論の立場から」

藤岡 完治（横浜国立大学教育人間科学部・教授）

よろしくお願ひします。藤岡です。今大山さんが救ってくれたのでちょっとほっとしています。といいますのは、大きな枠組で話すのは、私の力量をこえます。石村さんが今すぐ大きなファカルティディベロップメントの全体の構成みたいなことをお話をされた後で、私はとても座り心地悪いです。

今日お話ししたいのは、学校教育におきまして、教師の養成とか現職につかれている先生方の研修というところに私は深くコミットしているものですから、そのシステムをどういうふうにデザインしているかということをお話したいと思います。先ほどからのお話の中で、授業改善の必要性に言及されているわけですが、授業改善は何の為に必要なのかというところが、たぶん次に進まなければならないところだと思います。何となくお前たちの授業は悪いぞとされている。何か変えなければいけないという圧力は感じるんですが、じゃあ何をどう変えるわけ？、なぜ変えるわけ？、というのが実は本音のところにあるのではないかなと思います。

つい最近私のおります横浜国大でもこのFDの集会有りまして、すごく熱心にFDについて討論されました。横浜国大にもこういう動きがあるんだと、自分が所属する大学ながらたいへん嬉しかったんですが、その後の懇親会といひますか、ちょっとビールが入って話す会になったら、個々の先生と話をしていると、FD推進のメンバーの先生なんですけれども、「こんなこといいんだよ」と言うんですね。要するに、勉強してノー

ベル賞だとかフィールズ賞もらえるような、そういう研究者になれば学生は基本的には学ぶ意欲は湧くんだからいいんじゃないかと言っているんですね。それで私はがっかりしてしまいました。私はやはり授業を改善していきたいというふうに思っています。その軸に学生が学ぶということをどう考えてどう支援するのかを据え、そこから大学の授業を見直したいというふうに思っております。

大塚先生のご紹介にありましたように、ラーニング・ピラミッドというのですか、やはりディスカッションだとか、ラーニング・バイ・ドゥーイングだとか、ティーチングだとかいったような、そういう学習活動の重要性ということが言われてまして、「あっ、やっぱりそうなんだな」というふうに私も思ったわけです。

先ほど申し上げましたように、私は教師を養成する仕事にずっとかかわっていました。そこで教師教育の前提として「従来の教師観」から「新しい教師観」という、対比をしてみたわけです（表1）。

まず「学習の目的」です。特に、理論と

表1 教師教育観の変化

	従来の教師教育観（……から）	新しい教師教育観（……へ）
学習の目的	- 理論と実践のかい離。両者の統合は教師自身に任される。 - 一人前の教師としての実践能力の完成（完成教育） - 知識の獲得や技術の向上による個々人の力量の形態	「臨床の知」における理論と実践の統合。実践能力を高める - 教育実践を研究し続ける能力の獲得や態度の形成（生涯学習） - 独立したかつ共同的な学習経験の中での自己成長
学習の内容	「教える」ことを学ぶための学習内容（指導者の観点） - 要素的知識やスキルがそれ自体として学ばれる（内容志向）	「学ぶ」を学び、「教える」を学び、「学ぶを教える」を学ぶための学習内容（学習者と教授者の複眼的視点） - 知識やスキルを統合する体験の重視（プロセス志向）
学習の性格	- 基準に準拠した「訓練」による学習 - 決められた手順に沿った学習 - 主として認知にはたらきかける学習	「アウェアネス（awareness）」を重視した学習 - 問題解決（提起）的アプローチによる学習 - 認知、情意、行動の三側面にはたらきかける学習
学習の形態	- 講義を中心とする一方的コミュニケーション - 指導者から与えられる受動的学習 - 指導者による教授とフィードバック	- 仲間や指導者との討論や作業を取り入れたアクションリサーチ - 実践の研究としての能動的学習 - 自己（相互）学習と自己フィードバック
学習環境	- 指導者によって予め準備されたリソース - 指導者の知識伝達の補助手段としてテキスト	- 学習者の必要に対応できる多様なリソース - さまざまな物的・人的リソースとの相互作用を促進し、媒介するテキスト
指導者	- 知識、技術の伝達者 - 知識、技術の保有者 - 学習手順の計画と実施者	- 学習の促進、支援者 - 実践の共同研究者 - 学習の場のデザイナー

（「関わることへの意志－教育の根源」国土社刊より）

実践の統合ということがかなり前からいわれていました。しかしそこで理論と実践を総合するというのは、学生自身の問題だから任せておけばいいんだと。それは予定調和的に前提されています。だから教員養成ですと大学を卒業するともう一人前という考え方。知識と実践の統合は、一人一人の課題であって、こんなこと大学がどうということではないよ、というところだったと思います。

私は統合する能力が中心ではないかと思うんです。それは、自分で実践を研究し続ける能力の獲得だといってもいいと思います。学生は未熟だからそんな研究能力は無理と思われるかもしれませんが、私は一人一人の学生がパーソナルセオリー、自分自身の理論というものを作っていくことができる人である、そのような立場で考えていこうと思っています。

そういう実践知といいますか、実践的な知識が共同的な学習の中で育っていく。これは先ほどらい、各先生方から報告されていることだと思いますが、共同的な学びの経験が「知」だという考えです。ですから、次に教師の「学習の内容」は人を「教えること」を学ぶということから、「学ぶということ」を学ぶと同時に、その「学ぶということ」を教えるということ」を学ぶというふうに、二重の視点になるわけです。実は学ぶとはどういうことかについて、学生は援助を求めているわけです。だから、そういう学ぶということを教えるという、そういう教育内容をどういうふうにして大学で準備するかということが、大事になってくるかなと思っています。

そこで、知識とかスキルとかを統合する体験、つまり活動ですね、その活動をデザインしていく。これは小学校、中学校も同じなんです、基本的にそういう活動の中で実践的な経験をして「知」を獲得していくという目的で、授業というものをどういうふうにしていくかということです。先ほど、経営学のお話を聞きながら、あぁ本当にそうだな、アクション・リサーチというのでしょうか、フィールドで自分自身が経験したことを自分で意味付けながら、「知」というのを形成していく。そういう学習がこれから大事になってくるんだろうなということです。

それから、学習の性格がこれまでは訓練だった。ある基準に基づいて苦労しながら鍛えていく。一定の手順があって、手順にそった学び方というのをやってきたんです。しかも認知面が強かった。それに対し私は「気づき」ということを重視する。活動の中で気づく、まあジョン・デューイの言葉によれば、反省といことですね、活動しながら反省する。そういう反省と気づきを軸に学習していく。しかも認知だけではなく、認知面や情意面や行動面という3つの側面を刺激しながら学ぶという、こういうふうな学習というのが必要になってくるのではないかなと思います。

「学習の形態」では講義中心で教授者が与えるという学習から、先ほどの大塚先生ではないですが、アクションリサーチ取り入れて、学習していくと。自分で実践していることをリフレクションしていく。そこに仲間が参加する。「自己＝相互学習」型の学習へということになります。

「学習環境」は、あらかじめ教師によって準備されたリソースを順番に学ぶという、そういう枠組みから、可能な環境の広がりを準備しておいて、そこで学生が必要に応じてリソースに働きかけて学んでいく。ただ、それをほっておけば自然にというわけにいきませんから、そこを媒介してあげるようなテキストだとか、コースデザインというものの、あるいは教材というものが必要になってくると思います。

「指導者」は知識の伝達者から学習の促進者や支援者へと変わっていく必要があります。知識技術の保有者、つまり持っているものを伝えるという枠組みから、いっしょに学び研究しながら、その中で学生が学んでいくのを支援するという、そういう共同研究者という役割へ。あるいは、学習の手順の計画者から学習の場のデザインをする人へ、こういうデザイン能力というものが必要になってくるかなというふうに思うわけです。

では具体的にどうするんだということになるわけですが、私はこういう「看護教員のための授業設計ワークブック」を6年くらい前に作りました。その枠組みをちょっとこれから紹介したいと思います。私はこういう「もの」とか「仕掛け」に表現したいと思うんですね。ものとか仕掛けに表現すると、自分は一体どういう教育観を持っているのかとか、その教育理念が本当に展開できるかということがチェックできるんです。このことを、10年程前私の友人から言われました。「藤岡先生、言っていることややりたいことをワークに表現してみたら」と言うんです。表現できた時に、その教育が本当に可能なのかどうかわかるからということです。それ以来、私は基本的には、私がやりたいことをコースに表現してみるということをしています。

これ（「看護教員のための授業設計ワークブック」）はいわゆる授業デザインのためのコースを開発したわけです。それは、「ユニット」というものから構想されています。例えば、授業のイメージをつかむ、授業を予測する、授業

- ・このコースは基本的にはどのユニットから取り組んでも結構です。
- ・〈 〉内は、おおよその時間です。条件に応じてどのように組み合わせて取り組んでも結構です。
- ・矢印は学習の順序についての提案です。太線の矢印は特におすすめしたい学習の流れです。

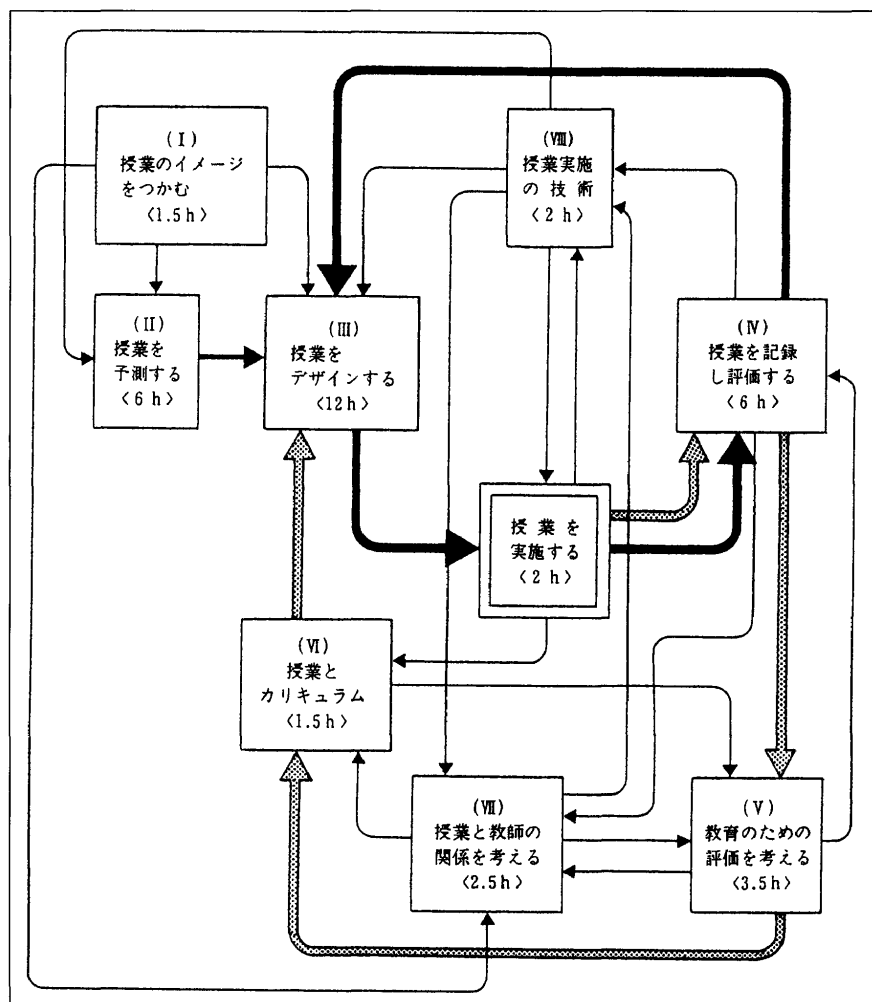


図1 コースの全体像
(「看護教員のための授業設計ワークブック」医学書院刊より)

をデザインする、授業を実施する、授業を記録し評価するとか、教育の為の評価を考える、授業と教師の関係を考えるといったものは、ユニットです。そして、このOHPでありますようにユニットをいろいろな線でつないであります。自分に問題関心に従ってどこから入ってどこへ飛んでもいいと考えています。また時間の制限があるならでる所だけでいいんだという考え方です。それぞれだいたい必要時間が書いてあります（図1）。

このワークブックの一番最初に、「このテキストの使い方」というのがあって、学生に対して学習のためのメッセージを送っています。ここに私の学生に対する願いが表現されていると思います（表2）。

まずこのコースは授業研究の方向について実際に体験しながら学ぶ、アクションリサーチです。授業を研究することはどういうことか、といった学習経験が重視されます。いわゆる机に向かって教科書と講義で学ぶ座学ではありません。その活動の中身を意味付けながら学んだということを表現しています。このコースは、テキストを中心に進められますが、テキストはいわゆる教科書ではありません。読んで知識を体系的に身につけるとか、分からないことを調べるといった目的では作られていません。活動をガイドするという考え方です。このコースは学生の既に持っている教える経験、学ぶ経験が学習を進めていく上で、何よりもリソースなのだという考えに基づいて作られています。自分が教えた経験、学んだ経験をできるだけ意識化し、理論の力も借りながら、あなた自身の言葉で明確化し、教えることと学ぶことについての自分の理論を作っていくてください。先ほど申し上げましたように、やっぱり学生はパーソナルセオリーを作っていく主体なんだというふうに見たいし、そういうメッセージを送りたいということです。そのために、自分の言葉で明確化していくというプロセスを大事にしたいということを表現しています。

表2 このテキストの使い方

- ◎このコースは、授業研究の方法について実際に体験しながら学ぶ（＝アクションリサーチ）、現職の教師のための授業研究コースです。授業を研究するとはどういうことかといった学習経験が重視されます。いわゆる机に向かって教科書と講義で学ぶ座学ではありません。
- ◎このコースはテキスト中心に進められますが、テキストはいわゆる「教科書」ではありません。読んで知識を体系的に身につけるとか、わからないことを調べるといった目的ではつくられていません。
- ◎このコースは皆さんのすでにもっている「教える」経験、「学ぶ」経験が、学習を進めていくうえでの何よりリソース（財産）であるという考えにもとづいてつくられています。自分が教えた経験、学んだ経験をできるだけ意識化して、「理論」の力も借りながらあなた自身のことばで明確化し、「教えること」と「学ぶこと」について「あなたの理論」をつくっていきましょう。
- ◎学習経験は、テキストの中の学習経験の場である「ユニット」に取り組むことによって、もたらされるように工夫されています。
- ◎1つの「ユニット」は次のようにできています。
 - ①テーマ：ユニットのテーマ
 - ②内容：このユニットに取り組む中で学習することが期待される内容
 - ③形態：学習の形態、たとえば個人学習、バズ、ディベート、グループ学習等
 - ④時間：ユニットに取り組む際、目安になる時間
- ◎「ユニット」には自己学習によるものと相互学習やグループ学習によるものがあり、適宜組み合わせられています。そこで学習グループをつくって取り組んでください。4、5人のグループが望ましいのですが、2、3人でも結構です。恒常的なグループができない場合も、学習の形態が「グループ」とか「バズ」とか「ディベート」となっている「ユニット」のときは、お近くのどなたかと話し合ったり、意見をもとめたりしながら進めてください。
- 都合でどうしてもひとりで学習を進めなければならないときは、学習形態が「個人」とあるところのみ取り組んでください。
- ◎このコースは、テキストが皆さんに学習の場を提供したり、学習を導いたり、学習過程が記録に残るようにしています。その過程であなたにとって教育を考える際に貴重な「問題」を見出し、それと取り組み、その都度一応の解決をしながら学んでいくのはあなた自身です。
- ◎このコースにはいわゆる「正解」はありません。あなたが学習の中で、あなたの授業研究にとって意味のある問題をつかみ出せるか、プロセスの学びをどれだけ意味のある体験として、あるいは知見として蓄積できるかが勝負になります。自分ひとりで、あるいは仲間とユニットに取り組んでいる過程で、あなたの中に起こる「学び」を大切にしてください。

（「看護教員のための授業設計ワークブック」医学書院刊より）

1つのユニットは次のようにできています。ユニットの「テーマ」、「内容」、このユニットに取り組む、学習することが期待されている内容、「学習の形態」、例えば個人学習とかバズとかディベートとかそういう様々な形態があると思います。ユニットに取り組む際の目安になる時間を、一応見通しとして出しております。ユニットでは、自己学習によるものと相互学習やグループ学習によるものを、適宜組み合わせています。それは、他者とのディスカッションだとか、教師との関わりだとかを入れて自分の学びを相対化するためです。

このコースは、学習の場を提供したり、学習へ導いたり、学習過程が記録に残るようにしています。その過程が教育を考える際に貴重な問題を見出し、それと取り組み、その都度一応の解決をしながら学んでいく問題解決過程だということです。

ということで、あまりにも学生に拝読しすぎているのではないか、そんなことをして正しい知識が伝わるかなというご心配があるかとは思いますが。要は教師もその中に参加しながら、「知」を生成する経験、吟味しあう経験、自分の中で一応の納得を得ながら確かめる経験、その経験のプロセスを中心にしてコースを作ってみましょうということなんです。

例えば、これは「授業を予測する」という6時間のユニットのイメージです(図2)。授業をする人と授業を観察する人というふうに、グループを作って勉強をしています。授業をする人は指導案を書きます。その指導案を観察する仲間は、この指導案からどんな授業になりそうかなというイメージを描き、授業を予測します。次に、その授業の記録、ビデオをみます。そして、自分で予測したことが実際どうなったんだろうかということを検証します。授業者の方は指導案を作って教えてみて、その指導案について自己評価をして、授業アセスメントの場に持ち出します。こういうアセスメントを通して、その観察者は仲間の授業を使って自分のルール、経験、カンやコツを振り返る。そして、自分の実践的な知識の補強や修正をはかる。授業者はアセスメントをしてもらって、自分の実践的な知識の補強、修正をはかる。このように、相互に進むような授業研究の場を作っています。それが授業を予測するという1つのユニットです。

このプロセスを経て次の授業のデザインに行きます。そうしますと、授業のデザインが自分のルールだとか、経験だとかいうものが修正されたり補強されたりする、そういう経験をもって、根拠をもって行われる。

授業のデザインは、この6つの構成要素で行うようなユニットになっています。「ねがい」を明らかにすること、そしてそこで達成される部分をはっきりさせるという「目標」、それからどんな学生が学ぶのかという「学習者の実態」をとらえること、「教材の研究」をすること、「授業の方針」をたてること、それから、「学習環境や条件」が整っているかどうか点検すること、この6つです。今日も前の議論にもなりましたように、学生が一体何を体験するかが問題であって、私が何を教えたいかが問題ではないという授業観が変わると、はじめに目標ありきという授業はまずいということになります。学生がどういう学習体験をするのかという経験の場のデザインが大事だということになります。

次に問題になるのは、一体授業の中で何を学生が体験していたかということです。その確かめが必要になると思います。それは広い意味での評価ですね。そして、学校教育の場面ですけれども、授業リフレクションというようなことをやって、自分はその授業の中で、この場面でどんなことを考えながら、こういうふうに学生に働きかけたのかなとか、学生の、先ほどメールをやっているという話もありましたけれども、その学生の姿を見ながら、自分はそこでどんなことを考えて軌道修正をはかったとか、そういった意識を外にだしながらリフレクションする。これは授業者自身のリフレクションなんですけど、そういうプロセスを入れる。こういう振り返ることによって、学生の中で何が学ばれているかを確かめていくということが必要ではないかと思うんです。

カード構造化という方法があります。川喜田先生のKJ法の逆バージョンみたいな考え方をすればいいかと思います。KJ法はフィールドの中で観察されたことを基に、小グループにしたり中グループにしたりしながら、だんだんボトムアップしていくという方法ですが、カード構造化法の場合は印象から始まって、その印象をもたらししていると

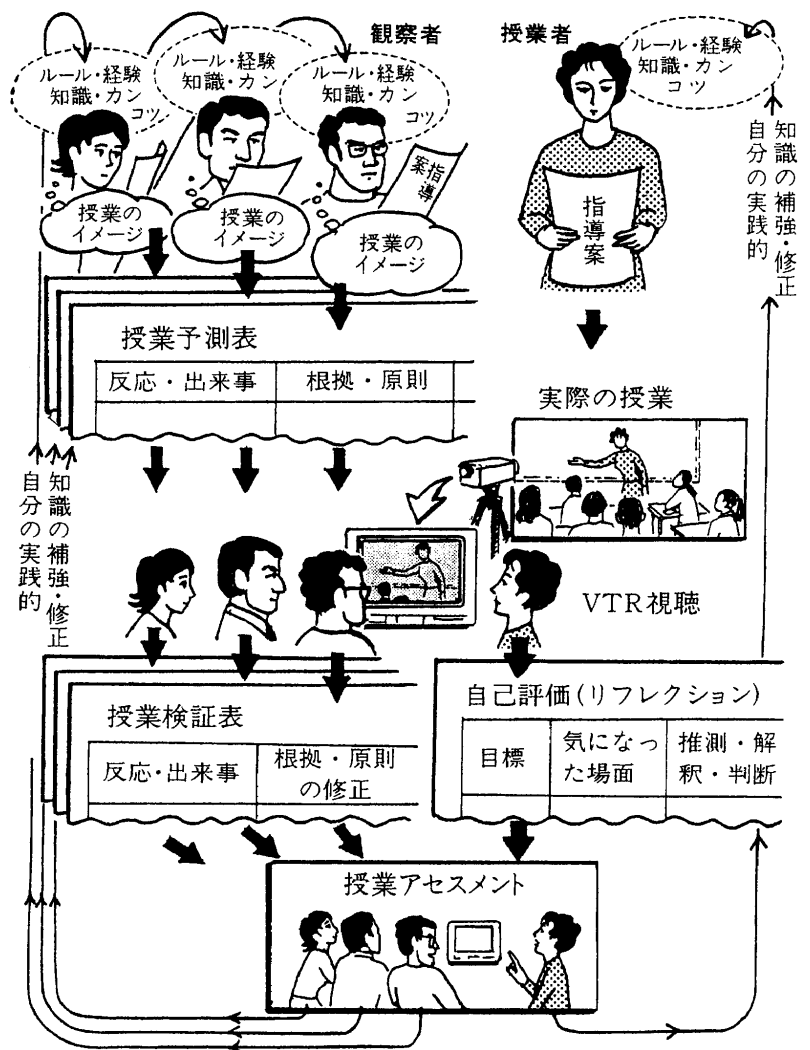


図2 ユニットII「授業を予測する」の全体イメージ
(「関わることへの意志—教育の根源」国土社刊より)

みられるカードを書き出していった、それを2つのグループに分けていく。それに名前をつけ、その1つをさらに2つに分けるといふにしながらどんどん枝分かれしながら「ツリー構造」を作るわけです(図3)。分けていくという作業は機械的なんですが、結果でできたものが、自分はこういう授業をしていたんだなということが浮きぼりになってくる。それを見ながら、ここに実は重要なことがあったんだなということを書き込んでいく。自分で分析して、私は何を大事にしているのか、あるいはどこでその問題はあったのかということを見つけていくという方法です。次の図4はカード構造化法の応用です。カード構造化法でできた自分のことばで、授業を重みづけしてみる試みです。このような図ができあがるんですが、そうすると自分の授業の意味空間みたいなものができあがります。それぞれの授業がその意味空間の中でどういう位置を占めていたのかということが見えてきます。たとえば研究者、それは私のことなんですが、私はその授業を観察しながらこんなふうな授業の意味空間を考えていたらしい、ということです。それに対して授業をしていただいたお茶の水女子大学附属小学校の先生は同じ授業をこんなふうに意味付けていたということがわかります。実は、そういうのはたくさん何人かがグループになって交流してみますと、同じ授業、ある時間空間の中で展開されていた授業という営みが、それを見る人によって随分違うんだということがわかります。つまり、相対化されるわけですね。そういう相対化によって「ずれ」

が生じ、その「ずれ」を話し合う中で、授業とは何だろう、支援って何だろう、学生が学ぶということはどういうことなんだろう、というように話し合うことができる。つまり言いたいことは「しかけ」が欲しいということなんです。確かに、何度も強調されているように、これからの時代は「俺がいいからいい」という一人よがりでは成り立たないでしょう。では、誰かが「これがいい授業だ」と言ってそれにならうのがいいかという、やっぱりそうは思わないんです。しかけがあって自分を相対化するという中で、それぞれが学んでいく。つまり、スタッフディベロップメントとかFDということも、おそらくそういうしかけの中で結果としてなされるのではないかというふうに思っているわけです。長くなってすいませんでした。

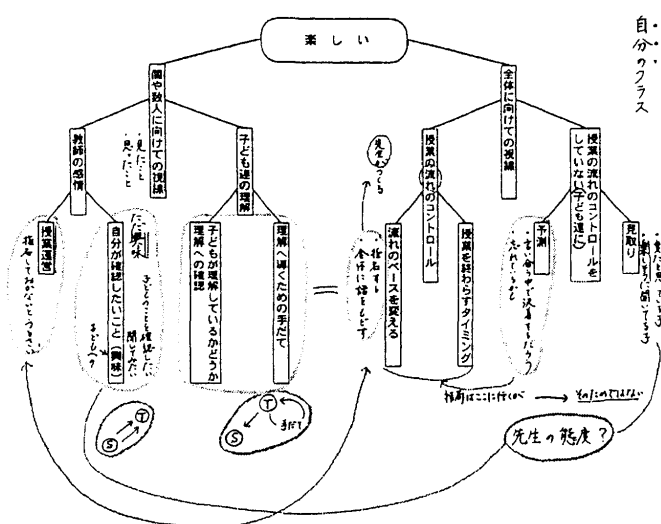


図3 ツリー構造図の例
(「関わることへの意志—教育の根源」国土社刊より)

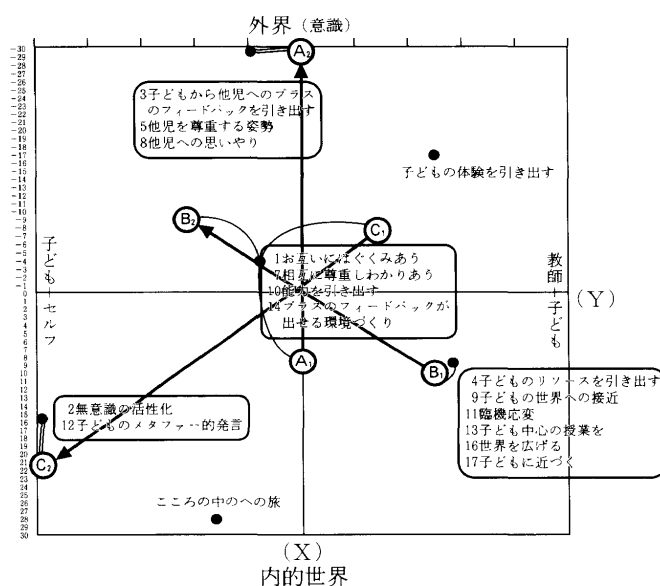


図4 プロットンググラフの例
(「関わることへの意志—教育の根源」国土社刊より)

質 疑 応 答

大山：今お2人の先生からお話を受けました。石村先生からは超人的な努力にこれまで担われてきたFDをどう日常的なシステムにしていくか。つまり、超人的な努力ではなく、それぞれの教員が普通にやっていけるようなことに、どういう形で展開していくかということに関するお話。それから藤岡先生のお話では、学生の学びをどう組織化するか、そして学生の学びの共同体をどう組織化するかということ。これはこのままFDにも言えることで、教員の学びをどう組織化するか、そして教員の学びの共同体をどう組織化するかということで、授業をFDに、そして学生を教員という言葉に置き換えると、そのまま1つのヒントを与えてくれるお話であったかと思います。

それでは、今の先生方のコメントも含めながら、残りの時間5時まで質疑応答、ディスカッションをしていきたいと思います。

先生方に先ほど書いていただいた質問表をもとにして、まず最初にご講演いただいた3人の先生方に質問をすることで、1つのアイスブレイキングという形で開始いたしたいと思います。私の方で読み上げますので、先生方でお答えいただけますか。

まず、畑地先生、小林先生の両方の先生に対する質問なんですけれども、静岡大学の阿部先生からです。「研修会やFD企画への参加は全くの自発的参加だけですか。例えば、学部長指名など他の方法も併用しておられますか。」といういわゆるFD研修会の参加のインセンティブに関する質問を寄せていただきました。同様のご質問は電気通信大学の湯川先生からもいただいております。このことに関してご説明いただけたらと思います。

畑地：山口大学の場合には、だいたい1回の合宿研修に70名というのを目標にしております。それくらいの方が最大限よくコミュニケーションをとれるだろうということを考えて70名というのを目標にしているわけですが、10年かかるとだいたい一周りするのではないかという計画です。全教官800ちょっといるんですけれども、それで研修を始めたわけです。70名ということになりますと、7学部ございますので1学部だいたい10名というのを目標に学部長さんに依頼しております。ただ、学部によって濃淡がございます。多いところは目標数を軽く超えるというかたちで、これはおそらく学部長さんのご努力の成果だろうと思います。少ないところは一桁台と、前半の部分というふうな事例もございます。人文学部は10名以上というところでございまして、これは無理を通しているところもあるかもしれませんが、目標数をいつもクリアしているんです。教育学部さんはだいたい平均すると5弱という3年間通してですね。経済学部さんがやはり10前後。もちろん最初の年は結構少なかったんですけれども、学部長にFDの必要性というものを説明いたしまして、これから学部としてのFDを進める上においても全学的な参加をしてもらわないと困りますよというかたちで目標を達成しています。理学部さんにおいても初年度は若干少なかったんですけれども、初年度はちょっと特殊ですから、2年度から積極的に目標数をオーバーしております。医学部の場合はFDをやる期間がちょうど日常の医療業務が入っております。医療業務を抱えておりますので、それを休んで来てくれということは言えません。その代わりに私の方で医学部には条件を出したんです。要するに、ワークショップに代表されますような学部内研修を必ずやってくださいということで、確か10年度は教授全員を集めてFDワークショップをやってもらったんです。そして、本年度は若手教官を全部集めて、全部だったのかどうかは知りませんが、全員集合というかたちでやってもらう、という形を医学部にはとってもらっています。ただし、全学のこういったFDには必ず1人は出してくださいと。要するに、学部と全学のつながりというのを持ってくださいということで、幸いなことに毎年1人ないし2人出席していただいております。工学部は、10年度から目標数を達成しております。これには仕掛けをいたしました。どういう仕掛けかと申しますと、現在は工学部のFDの推進委員長をしております先生ですけれども、その先生を夏休みに大学セミナーハウスの研修会に派遣したんです。そうしましたら、非常に感動してもらいまして、工学部もこれから学部のFDを推進しますということで、全学の方にも目標数を派遣していただきました。それから、農学部さんの場合は年々目標数を達成し、あるいはオーバーするようなかたちで関わってきていただいております。それ以外に医療短大がございまして、医療短大は特に短期大

学部を発展的に学部の学科にするということもありまして、少ない教官スタッフですけれども、毎年5名から7名くらいの範囲を送り込んでくれているわけです。したがって、私ども10人という目標、ノルマというものを各学部をお願いしていますけれども、それには単にお願いするだけではなく、やっぱり仕掛けもしなければならないというところがある、といってよろしいかと思います。

それから、こういうついでですから、FDについての統計というのをとりましたけれども、よく知っている、ある程度知っている、言葉は聞いたことがある、まったく知らない。特徴的なことといえますのは、ここのところにあるまったく知らないというのが初年度は40%に達しているわけです。それが年々減りまして、今年は9.4%というふうに減っております。これはもちろん参加者を中心としたアンケートでございますので、全員の意識がこうだということにはならないかもしれませんが、抽出的な調査として考えるならば、かなり全体的に反映できる面があるのではないかと。そういうFDというものに参加した結果として良かったか悪かったかということになりますと、非常に良かったというのが初年度、2年度というのは高かったんですけれども、11年度は減ってきました。単に良かったという数でいきますと、全体としてはあまり大きな変化はないということになりますけれども、良くなかったというのは11年度は増えているんですね。これは先ほど申しましたように、会場をあっちに移したりこっちに移したりということがあったから、合宿をすることのメリットがあるのかというご意見がやはり出て参りました。次に、ではこういうFDというものを必要としているのかどうかということについて、必要でないという数はだいたい10年度若干多かったんです。しかし、7割から8割にかけては、だいたい必要であるというふうに考えていただいているというふうに理解していいのではないかと。その10年度あたりに参加した人あたりの中で、必要でないということをおっしゃった方を、少し追跡してみたんですけれども。実は教育学部から出られた先生は必要でないと言われたんですね。どうしてかと。要するに、FDというのを教授法の改善というふうに捉えたと、我々は教授法のプロであると。だからわざわざ研修会に出る必要はないんだという発想がそこにあるんです。ですから、私は山口大学のFDを実施する時の基本的な考え方というのを5点挙げましたけれども、それには決して教授法の研修だけではないんです。大学全体にどう関わるかということもFDの中には入っているというふうに考えているんです。そういった点、やはりFDを狭く考えるか、少し広く考えていくかということも、FDを実施する時には大事な問題ではないかというふうに思います。それで、私は意地が悪いものですから、12年度のFDでは教育学部の先生を講師に引っ張り出して、FD研修を進めたいということで約束を取り付けているわけです。そういうこともFDに対する先生方の参画を促すという意味では、必要なのかもしれません。そういうふうに考えて、今進めています。以上です。

それから、ついでにもう少し述べていただきますと、藤岡先生、あるいは大塚先生がおっしゃいましたラーニング・ピラミッドに関しまして、うちではやはり学生に教えるということのをさせなくては行けないと。その場合に、では一体何を学生に教えさせて一番いいかと、専門のことは別でございますけれども、共通教育、教養教育の中で、一番学生に教えるということのをさせることができる部分というのは、情報教育だろうと考えたんです。それで、情報教育にはTAを配置するということは公的に認められていますけれども、私どもはSAといものをつけたんです。スチューデント・アシスタントです。SAをつけますと、当然TAと同じようになにがしかの報酬をつけます。ところが、公的にSAの報酬、財政基盤がございません。おそらく国立大学ではそれは無理だと思います。事務官は、その制度を導入する時に、先生それは無理ですと、経済根拠がありませんと言いましたから、そういうことで引き下がっては駄目なんだ。今から作文を書くから、まずこの書いた作文を持って文部省に行ってくれ。文部省がノーと言ったら、私が参りますからというふうに申し上げまして、文部省に持って行きましたら、文部省さんからゴーサインが出たんです。これは事務官も不思議だというふうに言ったんですけれども。要するに学生が教えることによって、自分自身をさらに高めていくというところを、その時の文部省は認めてくれたということが、非常に山口大学の1つの特色としてあるのではないかというふうに思います。失礼しました。

大山：小林先生お願いします。

小林：新潟大学の方は、自由に参加してもらおうという、そうでなければ、教育改善、あるいは授業改善ということ

にならないだろうと。これを基本に考えております。なお、第2回目のFDの時に100名という規模を原案として用意してみましたら、委員からちょっと人数が少ないのではないかというんです。こんなに間際に取り組むのだから、そんな大げさなことを言ってしまうたら、では、以上にしておきましょうかと、その後で先生方それぞれ学部10名以上お願いしますと。10名以上になったところとならなかったところ、非常にはっきりしているんですけども。それから、この資料はあまり報告はしないんです。聞かれもしませんから報告もしないんですが、ただ、今回何名でしたと。昨年度から140名でしたとか、136名でした、たいへんお世話になりましたとありがとうございますと、こういうお礼を言う為に全体の数を言ったりしていますが、各学部のこの数を見たら、それに利害をすごく感じるというデータでもあるんです。あそこはあれだけしか参加していない。俺達はこれだけ参加した。これからいろいろな評価が関わってきますから、そのあたりは学内的にたいへん興味深いデータになっているだろうと思いますし、そんなわけでインターネットにはあまりのせないようにしています。

大山：ありがとうございます。琉球大学の野村先生からも、教育学部の先生方にはどんなふうにFDの実践に関わっていただくかということに関してご質問いただいているんですが、それはとりあえず畑地先生のお話で回答に替えさせていただきますと思います。

その次が、これはおそらくいろんな、特に地方の国公立大学で真剣な悩みになると思うんですけども、熊本大学大学教育センターの八幡先生からご質問をいただいております。これは小林先生にですけども、おそらくこれは畑地先生の方にも関わってくると思うんですが、「教養部廃止後の教養教育を支える組織として出発した大教センターが、どのようにして全学のFD活動を担う組織へと転換することができたのか。克服されてきた問題等をご教授願えないでしょうか。それから、それに関連してですけども、大教センターの設置形態の見直し、つまり省令化にあたってはどのような点にポイントがあったのか、ご教授いただければ幸いです」ということです。すなわち、教養教育を支えるものとして出発したはずなのに、いつのまにか全学のFDをやるような学内の期待とか圧力なんかもある。そこでどんなふうやっていけばいいのかというところが、いろいろ悩みのところだと思うんですけども、その辺に関して先生方のご経験をお話いただけるとと思います。

小林：あの、若干の誤解があるかと思いますが、当初から大学教育開発研究センターには実施部門だけでなく、研究開発部門というのが全学部教育、いわゆる学士課程教育に対して研究調査しようではないかという形をとっていました。そこには併任教員という形で各学部から教員を出していただいて、働いてもらおうと。最初にやったのは学生による授業アンケートでした。私もその中の人文から派遣された者の1人でした。そういうことで、一方では分担として、そういうことをしながら、他方では、教養教育の実施ということにあたっていきまして、前センター長は吉村さんという方ですが、この方が、まあ言ってみれば、超人的、僕は凡人的なんですけれども、4年間センター長をなさって、その両部門をなさいました。しかしながら、実際にはやっぱり実施の方にほとんどの力をとられるというのが実情であります。今回、幸いにも全国の11番目のいわゆる大教センター、大学教育あるいは高等教育のセンターとして新潟大学で4月1日に発足しますけれども、その際に研究開発部門に、全学から3名の定員を回してもらいまして、そして認めてもらいました。ここで本格的に調査、研究ができるということになります。実施部門の方は、センター長があいかわらず実施委員会という別の名称を変えたものになりますけれども、その委員はあいかわらず続けて、併任であります。私はこれから、大きくなった調査・研究をするセンターと、それから実施委員会と、そして自分の学部のあるいは大学院の教育もあるという、こういうことで身が持つのかと…。さばればできるのではないかという、そういうことをなお2年することになります。何を克服してきたのかということになりますと、やはり各教員の意識もまちまち、あるいは各学部においてもいろいろな対応があります。その中で、やはり一方では妥協しつつ、しかし、学生がどう成長するのかということを中心においてきました。やはり学生を正面に据えて、議論としてやる時は学生を正面に据えてやってきた。ということは、前センター長がそうでしたし、私もそれを継承しています。

大山：畑地先生の方からも何かあればお願いします。

畑地：私どものところは、省令施設ではございませんで、学内施設でございます。ただ、共通教育センターと言っているのはそういった意味でございまして、省令化の為の準備は、学内的な準備というのは着々進んでいるということは事実です。その為の実績をつくらなくてはいけないというふうに考えまして、共通教育に関するFDというふうに、FDではなくて研修会というかたちで出発したわけです。今日の資料を見ていただきますとわかりますけれども、アンケートあたりのところの平成9年、10年は共通教育カリキュラム研修会となっているはずですが。それを11年度は、内容的にはまったく大きな変化はございませんけれども、ファカルティディベロップメントというふうに名称を変えさせていただきました。特に教官の意識の問題とか教授法の問題というのは、共通教育、教養教育、専門教育という垣根がないことが、もう先生方は先刻ご承知のことです。したがって、研修会とかいうかたちで推進する場合には、結果としては専門と共有する部分、問題というのが研修の内容に入ってくるというふうに理解せざるをえないと。ただ表題に共通教育という名称を冠するということはやむを得ないという状況になっています。やがて大学教育になりましたら、これは大学教育、ファカルティディベロップメントというふうに名称を変えていくだろうと思います。学内措置でも、大学教育センターというかたちのものに変えていこうと、今プランニング中でございます。以上でございます。

大山：ありがとうございます。次の質問を最後にして、フロアーの先生方に今度は質疑応答ということに変えさせていただきます。他にもたくさん質問をいただいているんですけども、時間の関係で私が質問集をそれぞれの先生方にお渡しいたしますので、それを演者の各先生がご覧になって補足していただけたらと思います。

次の質問なんですけれども、大塚先生に質問ということで、宮崎大学の小林先生からいただいております。「我が大学の学生による授業評価の3年目を迎えたばかりなのに、先生方からはアンケート結果に変化なしということとで自主的に中止されることが多くなりました。すなわちマンネリ化したのです。そこで、学生の授業評価の質問項目についての活性化方法を、教授学習評価システムの研究開発を今少し具体的に、もう一度説明していただけないでしょうか」という事です。

大塚：今、私自身の報告を、ずっとリフレクションしていたんですが、またやってしまったなあとある部分自己嫌悪しておりました。私もいろいろ授業評価を受けておまして、学生から、だいたい前置きが長い、説明が多すぎる、前半はゆっくりでわかりやすいけれども後半は急ぎ足になってわかりにくい、結局先生の言いたいことが何だかわからないと、こういうフィードバックを受けておまして、新幹線でこちらに来る時に、今日は説明を少なくして、できるだけ質疑を引き出そうなどと思っていたのですが…。実は、正統的周辺参加の理論というのは、そういうところにポイントがあるわけです。レジメの最後のところに書いておきましたけれども、正統的周辺参加論というのは徒弟制の研究から始まったことでありまして、1つのコミュニティの中で名人と呼ばれる人と弟子が共同生活をしながら、弟子は名人の芸とか技を体得していくわけですが、面白いことに、またそれは容易に想像できることでもあるわけですが、名人というのは弟子に技能に関する指導はほとんどしないという、そういうことが観測されているんです。つまり、技能というのはそれだけで取り出して教授できるようなものではないという部分があるんだろうと思います。しかし、名人の背中を見ながら、弟子というコミュニティにおける周辺の存在から中心的な存在へと、だんだんコミュニティの中での位置が上がっていくというのが正統的周辺参加論の骨子でありまして、「学び」は一人の頭の中だけで起こるものではなく、そのプロセス自体であると捉えるわけです。そういう理論を私自身学ぶにつけ、教えなければいけないという強迫観念を我々はどうしても持っているんですけども、それをどこかで捨てなければいけないと思っているんです。しかし、授業評価をやっても基本的にはわかっていないけどやめられないというのがありまして、やはり同じことを何度もくり返して同じようなフィードバックを受け続けております。今日もまたその実例だったと思います。宮崎大学でも、ですから、そういったようなことを経験されているのではないかなと思います。

しかし、授業評価の、例えば質問項目で工夫したらいいのかとか、いろいろなことがアイディアとしてありますけれども、1つの基本はやはり私は、継続は力なりということではないかなと思います。つまり、わかりやすかったとか、面白かったとか、そういう抽象的な項目でも、それをずっと続けていくことによって、ある時やはり、何ら

かの変化が出てきます。あるいは、自分の持ついくつかの授業科目ごとにも違いが出てきます。そういうところからいろいろなヒントが得られるということがあると思いますので、逆に、1回や2回の調査で、授業評価から何がわかるかということは、まずほとんど期待できないとおいた方がいいのではないかと考えております。

それからついでに少し言わせていただきますけれども、正統的周辺参加論に関連していることなんですけれども、名人を見ながら弟子が育っていくということに関して、先ほど石村先生の方から気持ちよく眠る学生をどうするかということで思い出したんですけれども、私が大学院の頃、固有名詞を出したらまずいでしょうね、私が懂れていた先生のゼミに出ておまして、学生がレポートする間、少なくとも私の目からは、その先生は眠っておられました。そして、学生が発表を終わって「先生終わりました」と言った瞬間にパッと目を覚まして、滔々とコメントを言われるという、こういう先生になりたいものだったんですけれども、そういう域にはなかなか達しないというのを思い出しました。もっとも、そういう特技は努力してできるものではないかもしれませんが…。いずれにしても、学ぶ側は師のいろいろな部分を見て育っているということでしょうか。

そういう意味でも、人と人とのつながりと言いますか、いわゆるコミュニティ作りということが大切と思うわけですね。その道具として評価というのは扱えるよということを言いましたけれども、授業評価という道具を使い続けて、それがシェアできるような形に持っていくというのが私は大事だと思っています。ただ、そのコミュニティを作ろうよといっても、すぐに作れるものではありません。先ほどの私の報告の中で言い残したところは、そういう部分のとっかかりになるキーワードとして、「開く」ということに注目してみてもいいということです。この京都の教授システム開発センターで行われている公開授業もその1つだと思うんですけれども、いろいろな意味で自分を開いていく機会を作っていくということです。そこで、いろいろな異なるものどうしの混じり合いというようなことがきっかけで、新しいものが出てくるぞということを書いておきましたけれども、そういう経験を仕掛けていくということが、コミュニティ作りの1つのヒントになるのではないかと考えています。

FDに参加する先生方の中には、自分の研究を、特定の研究領域という枠の中で邁進していきさえすれば、ノーベル賞やフィールズ賞がとれるぞということをお考えの方もいるかもしれませんが、しかし、それをやってもなかなかとれるものではないですから、もっとも開けばとれるというものでもないんですが…。ただ、京都大学の湯川秀樹博士は、僕が読んだ伝記では、漢詩にヒントを得て中間子理論というものが導かれたという話もありまして、その異文化というか、違うものが混じり合うというのは馬鹿にできないぞ、といったような例もありますんで、そういう「開く」きっかけを作って人と人とのつながりを自然に導いてやるということです。そういう意味では、藤岡先生がご紹介してくださったワークシートを作るとか、教材を作っていくというのも、ある学問内容を開いていく過程だという見方もできると思うんです。先ほど、新潟大学的小林先生とも休憩の時間にちょっとお話をしたんですけれども、新潟大学でも授業テキストを作る試みがあるということをおっしゃっていました。メディア教育開発センターでも、次の段階の仕掛けというのは、例えばこれからバーチャル・ユニバーシティなんていう言葉が皆さんのお耳にも入ってきていると思いますけれども、インターネットを使った教材をみんなで作ってみようとか、そういうようなことを通して、自分を開き、あるいは学校なりを開いていき、そして大学同士の、教官同士の関係も導くような仕掛けをつくっていくのが、メディア教育開発センターらしいFDかなあと考えています。以上です。

大山：ありがとうございます。そうしましたら、今度はフロアーの先生方からの質問をお受けしたいと思います。このフォーラムの記録は、来年度の私どもの研究紀要に掲載いたしますので、ご発言の際はご所属とお名前をおっしゃってください。では、どなたからでもどうぞよろしくお願いします。

上村（信州大学教育システム研究開発センター）：先ほどその質問票にも書いたんですけれども、実は私は工学部出身でして、去年までは半導体の研究をやっていました。私たちの学部は非常に話は単純でして、例えばいいコンピューターをつくるという、いいコンピューターというのは何かというと、メモリーがいっぱいあってクロック周波数が速くて、16ビットよりは32ビットがいいんだと。ところが、この世界に入ってくると、一体何がいいのかよくわからない。例えば、今回のFDにしましても、フォーラムをやったと。フォーラムをやった効果は何なのかと。ど

うというのがよかったのかというと、参加した人がよかったと言えばそれでいいのかと。つまりフォーラムの効果というのは、評価する基準というのが、非常に私どもの理系の人間にはわかりにくい。もっと話をひろくしますと、私どもの大学でも教育、研究に対する業績評価だけではなくて、教育に対する業績も正に評価すべきであるというふうな話もでてきます。ところが、研究に対する業績の評価というのは、確かに、例えばいい論文をいっぱい書けばいいんだと。ところが、教育に関する業績を評価しようとした場合に、何を基準に評価したらいいかわからない。FDの場合も、何を基準にFDの効果があつたか。つまり、我々が何を指さなければならぬかというのが、いまひとつ理系の私にはわかりにくい、もしもこういう基準を我々の中で話し合っただけで、ある程度みんなが納得するようなものをつくりあげていくというのが、非常に重要なことではないかなというふうに感じるんですけども、その辺のことについて何かお考えがあつたらお聞かせいただきたいと思います。

大山：ありがとうございます。たいへん本質的、かつ耳の痛いお話ではあしましたけれども、演者の先生方から答ええただけなら、あるいはフロアの先生方でも、もちろん。誰に答えてもらいたいのか指定して頂けませんか？

上村：例えばそういうふうなFDの成功というのは、どんなふうに評価するのですか。

大塚：評価の問題は非常に難しいことです。評価基準を明確にして、その基準を達成する為に、皆さんがんばっている方向に行けばいいんですけども、それが逆に評価のための評価になってしまうと、これは逆効果になるということがおもうにあって、単純に評価基準が明確になり、その基準に従って精確にある活動が測定できればいいというものでもありません。この辺は大山先生のお考えのの受け売りなんですけれども、評価には「メジャーの評価」と「プロンプターの評価」という2つの面があると見ることができます。評価といいますとメジャー、つまり客観的にいかに数値化するかということが評価の根本で、そこが大事だと言われているんですけども、そこが評価の目的であっては困るわけです。やはり評価することによって自分の活動が促進されるような評価のあり方が大事だろうということです。では、その評価のあり方は具体的にどういうことかということになりますが、その1つがFD共同体という方向性だと思います。その共同体に入ってくる人々はいろいろな考え方をもっていて、それぞれの立場から見た教育観とか学習観をぶつけあいながら、自分の教育活動を促進していくというのでしょうか、そういう試み自体が大切なのではないかということです。ある意味では、自分がかくあるべしと思っていた授業のあり方に関する基準のみならず、そこにこういう見方もあるのかという別の基準をもてるようになることがFDにおける1つの進歩の証しということなのかもしれません。人の営みはそれだけ多様な側面をもっていることもあって、いずれにしてもどういう基準を定めたらよいかは常に揺れ動いているということだと思います。

しかし、それにしても、こういうFDなどの試みを組織的にやっていく場合には、まさに先生がおっしゃられるような教育業績というものに関して、どうこれから大学人全体でコンセンサスをとっていくかということは大きな課題だと思います。私が先ほど説明したNIMEの研修では、今年は学会風にやってみたと言いましたけれども、その「授業研究」という研修は、参加者に学会風に発表していただき数分の簡単なディスカッションを経て、それを研究報告という冊子にまとめていくというかたちで、一応研究業績風にそれを残していけるようにしてみましたけれども、そんなことも教育業績の形作り1つの工夫なんです。あと補足がありましたら、大山先生よろしく。

大山：爆弾ゲームみたいに、次にマイクを渡されたんですけども、ついでに補足させていただくと、よくあるのは授業評価なら授業評価をやっただけで終わってしまうということが多いわけです。つまり、評価ということを本当にプロンプターとして、あるいは生成的に活かしていく為には、評価をとった後にどうするかということ。これをやっぱり一番中心的に考えていかないといけない。したがって、例えば、授業評価が終わったなら、やった後の結果をどのように活かしていくか。そして、それを活かして、それぞれの先生方が活かしていくのをどんなふうに援助するシステムをつくっていくのか。その辺りのことも含めてやっていかないと、評価ということが単なる査定、いや、評定ですね、評定に終わってしまうわけです。では、全体で、こういうことをやったならどんなアウトプットがあつたかということはどう評価するか、ということですね。ここで、私は言葉がつかまってしまっていますが、ま

ず、そういう形ではかれるかどうかということですね。これは例えば、学生の学びをどんなふうに評価するかということにすごく関わってくるんですけども。例えば、今日の先生方のお話にもありましたけれども、知識を単に吸収するというだけでしたら、いわゆるどれだけ暗記したかということをはかれば評価できるわけです。ところが、FDというのは藤岡先生のお話にもありましたように、それぞれが、それぞれの活動を通して自分達の見方を広げていく、何か出来る範囲を広げていくということがありますので、単にどれだけアウトプットができるかということではなく、それぞれの先生方が教える時にどれだけ、例えば楽しくなったかとか、それから、どれだけいろいろな授業観が持てるようになったかとか、あるいは、どれだけFDということをみんなで語り合うような組織ができたかとか、いわゆる学生が単にテストでいい点数をとるのではなく、学生がどれだけ学ぶ意欲を持って、どれだけ自ら学ぶ力がついてきたかということ、これを評価するのと同じように、FDの効果ということに関しても教員がどれだけ自ら学び改善していく力がついてきたかということの評価すべきであって、それは非常に難しいことだと思うんですけども、本質的なこととして、すごく考えていかなければならないことだと思っています。以上です。

皆村（鹿児島大学）：前半遅刻して聞いておりませんので、的外れな質問になるかと思いますが。鹿児島大学でも、平成6年に教育改革、9年度に組織改革を行って、学生にいろいろ、大学に入学する前の予想と大学に入った後の満足はどうですかと聞いたら、ほとんど6割から7割は不満足であるとか、たいへん不満であるという結果が、学科によって幾分の差はできるんですけども、そんな結果が出ます。講義、授業等も面白くない、たいへん不満であるというふうな否定的な評価が非常に多いです。ここから、高校の教育と大学での教育の溝が非常に大きすぎることに、私達はどうか対処すればいいのか迷っています。プロの先生方、そういうところがありましたら、またお教えいただけたらありがたいと思います。どうも失礼します。

大山：今のご質問はいわゆる高校と大学の接続ということ、そしてさらに、学生の大学に入ってくる時のイメージと、こんな大学とはこういうものだろうということのすごいかけ離れたところがある。その辺りをどんなふうに私たち大学教育を担う者として考えていけばいいか、というご質問と解釈してよろしいですか。では、どなたか。

小林：私ども、千葉大学での17才入学の問題を媒介にしまして、「高校生へのメッセージ」というワークショップを平成10年度の夏にやりました。高校の先生や高校生に声をかけたかということ、それはかけておりませんという程度のワークショップだったんですけども。その際、何が問題なのかは、17才入学というのはそれはほんの一部分なんです。高等学校は非常に多様化しています。高校生の様子から、私どもが早ければ平成13年にやりたいと思っている、1年次に入った時に何をやるのかをコモンベーシックと捉えて、そして今までやってきた教養科目だといっているようなものは2年次以降に受けさせたいと、こう思ったんです。全学で議論するとやっぱり1年生からやれということで、今は妥協してそういうたたき台で議論をいただこうとしているんです。青森公立大学の場合は、初めに専門教育をやる。そして2年次以降に教養教育・共通教育といっていましたけれども、新潟大でもそういうものにしていくと。これは、高校生の中における非常に強い考えなのですが、大学へ行ったら自由に学べる、好きなものが学べるという様子が、私どもが学生を見ている、アンケート調査しても全部そうなんですけれども、そういう傾向がすどく出てきています。だから、相当事前にあるいは大学入学時に、大学というのは何なのか、そして大学4年間あるいは6年間でどう学んでいくのかというしっかりとしたガイダンスをやらない限り、ミスマッチというカタチで4月が始まってしまう。4月は、聴講登録とかそれほどでもないんですけども、5月の連休明けから本当にミスマッチが始まっていく。どうして学生達が5月になると、皆、この間まで非常に目が輝いていたのに、目が輝かなくなるのかということ、授業に失望していくからだと思われているところなんです。

畑地：私、学生による授業評価なんかをやっている感じがするのは、特に専門の授業の場合には、学生の興味とか関心とかを引き起こすという意味での問題点というのは、非常に大きくはない部分があるんですけども、教養教育とかいうふうなところで、専門に関係のない授業を受ける学生の受け止め方というもののの中には、授業の内容がよくわかったか、理解できたかとか、あるいは授業というもののの中で、自分達に理解して、理解させる為の工夫が

みられたかとか、そういうことに関してはかなりシビアな判断をしているということが言えるわけです。工夫されているかというのは、例えば、もう少しそのことについて勉強してみたいというふうな意欲がかき立てられている授業に対しては、非常に高い評価が出されるんです。だから、学生の評価というのはただの単なる人気取りの評価というふうに考えることはできないと思っています。同じことは、やっぱりこういったワークショップなんかにもあるわけですし、こうやって研修の一端としてやります。そこで自分にとって何が一番参考になったのか。その参考になった事を実践してみるということも大事なんです。そのところが、こういったワークショップとかフォーラムに参加することによって、次の自分、要するに自省的といったら言葉が厳しすぎますけれども、教授法1つをとりましても自分をより高めていくということにつながっていくだろうと思うわけです。先ほど、工学部の先生方の参加の事例を申しましたけれども、これだってやはり1つの仕掛けをしたと申しましたけれども、FDが非常に大事であるというふうに認識することによって、学部の中にそれが広がっていく。そうすると、学内のFDだって参加者を多くくりだしていこうというようなことが出てくるということがございます。そういった、要するに、FDにしましても、授業にしましてもですけども、動機付けということがきちっとそこでなされて、あるいは受け止められているのかということが一番大事ではないかと私は思うわけです。これも浅学の私の感想めいた意見でございます。

大山：それでは、時間も近づいて参りましたので、次の質問をもって最後の質問とさせていただきますと思います。もちろん、この後懇親会がございます。ここにいる者皆参加いたしますので、ぜひその時にもまた続けて質問タイムといたします。

荻原（上越教育大学）：2つお聞きしたいのですが。これは6回目ということで、たくさん来られて、私はこれに出るのは最初なんですけれども、何で来ているかという、大学全体が個性を出さなくてはいけないから、実は私、補佐会というのをやっていて、それこそFDだとお金がつくと今日のお話にあったとおり、金付けるから行って来いということで、来たんです。非常に正直に言うと、そういうことなんです。もちろん来るにあたっては、大学授業の研究なんていう冊子を読んできましたけれども。それで1点は石村先生にお聞きしたいんですけれども、ここに出ている1つは組織化する方の非常に超人的な努力、あるいはそれをこれから恒常化する組織にだんだん置き換えていくというのはわかるんですけれども、それも結局、やっぱりそれに応える善意あふれる教員がやっていて、必ず数%か数10%か知りませんが、寝ていたい先生というのが必ずいる時の不公平感というか、やる人は善意でやっているけど、やらない人も結局同じだねというのは、これは、つまりシステムとして続くんだろうかということが1点なんです。これは石村先生がおっしゃっているマクロとミクロの結節点というのは、システムとして、今後どういうふうになっていくという展望があるのかという疑問です。これはしかも、先生はお話されませんでしたけれども、実際には独立行政法人化もひかえた危機意識で、私なんかはここに参加させていただいているということもありますので、その点を、ちょっと制度的な問題点ですがお答えいただけたらと思います。もう1点は、今日聞かせていただいてわかったのは、最初そんなに意味ないと言ったのが、先生が参加されると「十分良かった」というふうに結構おっしゃるんだなということがよくわかりました。そして、大塚先生ですか、FD共同体という話をされたんですけれども、何となくFDと言っているんですけれども、これはファカルティレベルではどうなっているのかという話が、今日私ちょっとよくわからなかったんですけれども。「開く」という話も、学部単位で開いていくというのは難しくないのだろうかということなんです。例えば、メディア教育開発センターのようなところでいうと、全国に散らばっている、つまり日常的に顔を合わせていない先生方、カリキュラムの関連があまりない先生方との間で比較的開かれて、そこでいろいろ学び合うというのがあるんですけれども、学部レベルでまさに毎日仕事している先生方で一緒に開き合っているというのは、うまくいっている例というのはあるのかどうかということをお聞きしたかったなということなんです。個性を出すという時に、個別の先生方が授業で個性を出すということが、まさに学部レベルでの個性になるという例が萌芽的にはあるんでしょうか。そういうのが今どのような段階にまで来ているのかということ、大塚先生かあるいは他の先生でもいいですけどお聞きしたいです。

大山：それに関連することだと思うんですけども、どうぞ（フロアを指名）。

橋本（長崎大学）：石村先生のお話では、FDを組織化するレベルとして、管理運営と教員側とを対極において、考えておられるんですけども、こうやってしまうと、おそらくFDの自己再生システムというふうに捉えた時に、かなり無理がでるのではないかなというふうに思うんです。だから、こういう分類の仕方をあまりしてもらいたくないなという気もするんです。だから、そういう面であえて書かれているんだろうと思いますが、その点もふまえながら、ご説明いただければというふうに思います。

石村：質問を2ついただいたと思うんですが。最初に上越教育大学の先生から。いわゆる寝ている人をどうするのか。寝ていたら寝ていたでそのままでもいいなら、別にシステムとして動いていかないんじゃないかと、ごもっともなご指摘だと思います。ただ、今ご指摘いただいたことでも、僕は、管理運営側のFDがあって実践的なFDがあって、この対立構造ということで見ているのではなくて、大学の中というのは本来、ちょっと私の中でも先ほど出しましたけれども、カリキュラム改革があって、教授法改革があって、評価システムがある、そして評価の中でさらに、先ほどこちらの先生からのご質問があったとおり、その評価があって、何を変えなければいけないということになってこのFDがあるという循環があるはずなんです。でも、これは日本の大学では基本的に今止まっているんじゃないか。例えば授業をしてもしっぱなし。学生から不満が出て、別にそれはもう1年間我慢してしまえば次の学生が入れ替わってきますから、別にそれはそれでいいと。学生は学生でその文句を忘れてしまう。例えば、カリキュラムに関しても同じ様な循環があるはずなのに、本来教育の中であるような循環が回っていない。これを再生していくということ、これが重要ではないかと。それを管理側が無理矢理回すということではなくて、それを各先生方が、自己の気付きを出発点として回していこうということが妥当ではないかと思っています。それから先ほど、寝ていたらいいではないかということではなく、例えば自分が学生達の不満を受け止めそれによって授業を改善し、それでいい授業をすることによって、自らも元気づけられる喜び、学生達とともに「いる」喜びというか、授業することによって得られる喜びがあるのではないかと、それによって循環をさらに回していけるようなことを今考えていかないと。これは先ほど上越の先生の2つ目の質問に関わるんですが、それを第三者評価だとか法人化だとかが議論になっているという時に、ある程度財政的な裏付けを持って強制的に回そうとしている、いわば、マクロからの圧倒的な力というのがあると思うんです。金で縛られると我々はどうしようもないと。しかし、それに対してミクロの段階の、我々の自己生成的な試みをもって、それに基本的にそういったものを対置していく。対置という言い方がいいのかどうか分かりませんが、それによって何かうまく、そういった試みでさえも、大学の先生の自己改革というか、集団としての自己再編、自己生成という過程の中で、うまく取り込めていけるのではないかという思いがあるんです。その思いをいかに広げていくのかというのが今回の試みだったと思うんですが、たぶんこれで両先生には答えさせていただいたと思うんですけども。その基本的に先ほどいただいた1つ目の質問、寝た人、寝ている人にはどうなのか、ということに関しては、やはり教える喜びであるとか、自分が大学の研究者である喜びというのはいろいろな所で皆さん得ていらっしゃると思うんですけども、大学の教育者としての喜びということで、担保できるのではないかと、僕はそこまで信頼してもいいのではないかと考えているんです。そのマクロに対しての問題ということに関しては、そういった時代だからこそ我々の自己生成的な営みというものをうまく組織化することによって、それをうまく結実させていくような努力、それがまさにFDのところでも求められているのではないかなというふうなことなんです。先ほどから管理運営的なFDへの対置については、やはり管理運営があるからしょうがないという捉え方ではなくて、それを自己生成的な取り組みで何とかしてこちらに取り込んでいくというのでしょうか、どうもうまく言えないんですが、そういったものとしてFDを考えていけないかなという、願いといますか、そうしていったらなんとか妙な対立構造を持たずにFDを推進していき、ひいては日本の大学というものを再生していくことができるのではないかと、こうした願いとか思いというレベルのものです。

大塚：コミュニティーとか共同体とかいう概念については、私自身、まだよくわかっていないというのが正直なところなんです。私は常勤の教職としては大学を経験しておりませんので、学部の実情がどうなのかということはよくわか

らないところがあるんですけど、私自身が所属する研究開発部を考えてみても、そこでお互いに「開き」あって1つのコミュニティが形成されているかということ振り返ってみると、必ずしもそうはいっていない部分というのが、まあこれはどこの組織も似たようなものだと思いますが、現実にはあるわけです。逆に、コミュニティとか共同体とかは、研究開発部とか、組織のまとまりがそのままイコールにはならない部分があるのはむしろ自然なことではないかと思います。しかし、例えば、我々がこのNIMEのFDの試みをやっていく中で、先ほど石村先生から、大塚先生は超人的なのかどうかということがありましたけれども、その答えを言えば、私自身は凡人的だと思っていますが、こういう研修を、メディア教育開発センターという大学共同利用機関で3年続けてくるにはやはり、凡人ばかりの集まりではできない部分がありまして、私のところの部門にいる若い助教授がこれは超人的な、表に見えない働きをしています。2日間の学会のようなシンポジウムと研究会を、例えばこういうものを準備したりというところから始めてこなすというのは、相当超人的な努力が必要になってくるわけです。そして、そういったような同僚たちとの間では、やはり1つのコミュニティがそれなりにできているなとしばしば実感いたします。例えば、私が授業から帰ってきて、こんなことを授業評価で書かれてしまったよとがっくりきて言いますと、それは気にする必要はないよというようなフィードバックが返ってきて、わかりやすく面白い授業がいいとは限らないとか、こんな方法をやったらどうだったとか、そういうようないわば、雑談のようなかたちでフィードバックが来てまた元気が出てくるということがあるわけです。そういう自然なかたちでできていくつながりというのは、1つのコミュニティになるのではないかなと思っているわけです。そんなかたちで、自然にFDという営みをおして、何らかのかたちで目に見えないコミュニティが、次第に目に見えるものになっていけばいいかなと思います。これはあくまで私の頭で考えていることであって、FDとか研修に対して、我々が、少なくとも私が、常識的に抱いていた以前のイメージを少し違う方向から見ると、コミュニティなどという概念を導入してみたらどうかかなというところで、今私自身がそういう視点で見てみよう模索している段階だ、ということだと思います。ですから、それはまた皆さんのところで実際にいろいろな試みをさせていただきながら、そういう観点からの情報をいただければありがたいなと思っております。

畑地：時間の方がもう迫っているようでございますけれども、私どもの大学でもFDということに対して、こういう受け方をする先生がいらっしゃるんです。FDということが義務付けられていくと、結局我々の教育研究評価の一端に加わってくるのではないかと。だからFDというのは、やり方と言いますか、かえって我々にとって迷惑な側面がありはしないか、というふうなことをおっしゃる方がいらっしゃいます。FDをどういう観点からするかということについての議論を、まだ進めていないんですけれども、そういうふうに捉えていきますと、FDというのはそういう評価の先生から見るとあんまり好ましいことではないとも言えるんだろうと思うんです。しかし、例えば学生による授業評価あたりを、私どもの場合には、個人個人の先生に対する評価の通知と、全体としてまとめる場合と別にしてしているわけです。個人個人には生の学生の評価をだしています。それを全体としては、できるだけ個人がわからないようにというかたちでまとめていきますけれども、そういう学生の授業評価あたりを受けた場合に、FDというものを進める進め方の中に、例えばグループでFDを行い、私は歴史の人間ですから歴史の人間として、学生がこういうふうな評価をしていると。それを、例えば教育技術1つをとりましても、どういうふうに改善することによって、自分の授業がより発展していくかということも可能なんです。また、それをしていかなければならない部分があります。そしてまた、学部としても、やはり学生に対する指導のあり方とか、学生の反応とか、いうふうなものを見ていかなければならないわけです。今日私が話しているのは、全体のFDの方向ですけども、決してFDというのは全体だけではなくて、学部単位、もっといえば授業グループ単位でもFDというのは可能であるし、そのことがかえって、我々の啓発、あるいは自己発展ということにつながっていくのではないかと。そういうことを山口大学の場合も目指しているとご理解いただければと思います。失礼しました。

大山：ありがとうございました。そうしましたら、先生方の電車の時間もあるかと存知ますが、最後に田中教授の方から簡単に議論の総括、そしてその後荒木センター長より閉会の辞を述べたいと思います。

田中：今日は長い間、実りのあるお話と討議をしていただき、ありがとうございました。お聞きになって、どういう感想を抱かれましたでしょうか。僕は、もちろん面白くてたまらないところもたくさんありましたが、そればかりではなく途中で、話したくてたまらなくなったことも、たびたびありました。

たとえば、議論の途中で、FDや授業評価の効果がどうなんだという話がありました。あの時にパッと思いましたことがあります。藤岡先生が良くご存知ですけれども、昔、大阪大学の水越教授の研究グループが、あちこちの良い授業をやっているという定評のある現場の先生の所に行き、ビデオをとってきて、それを分析しました。それについて書かれた水越先生の文章で一番面白かったのは、良い授業を見極める目を鍛える為に、何度も見て、討論をやる必要があったという点でした。つまり、試行錯誤の末に「良い授業とは何か」ということがみんなでわかった時には、良い授業が何かということを見極める教師集団ができていたというわけです。それが実は大切なんですね。

彼らが一番強調したいのは、FDや評価というのは動きのなかにあるということです。どこかで決定的な評価があって、そこですべての動きが止まってしまうというのではなくて、FDや評価をやりながら教師集団が出来あがっていくということなんです。

ついでに言いますと、学生についても同じです。たとえば学生が、授業評価で「授業がつまらない」などと書いたら、教師はやっぱり怒るべきですね。ただつまらないと言われても具体的に直しようがないでしょ。「つまらないというんだったら、どこがつまらないのかということを書いてくれたら、直すことができるから、どこがつまらないか言え」というべきですね。それをくり返して、向こうが言ったことに応えていけば、僕らの授業も改善できますね。同時に、学生の授業を評価する目を鍛えることもできますね。だから授業評価も、評価を受けるばかりではなくて、評価させること自体が教育の一環なんだというふうに考えるべきです。

FDについても、良い授業とは何かについても、すべてをダイナミックに、「生成」と僕らは言うんですけどもーという角度から捉えていく。こうしないとダメなんだということを強調したいと、途中で何度も思いました。

今日のFDは、どんな段階にあるのでしょうか。僕の中のイメージでは、何か強すぎる熱で急速に煮られた肉塊を連想します。あまり急に熱を加えたので、ぐつぐつ沸騰はしているが、うまく煮えている部分とそうでない冷たい部分もある。柔らかいところと硬いところをごちゃまぜになっている。たぶん僕らのFDというのは、今そういう状態になっていると思うんですね。

さあ始めようと思って、FDをあちこちでやり始めて1、2年が経ちつつある。そして、ふうっと肩の力が抜けた。これから何をやっていこうかということを考えていく。おそらく僕らはみんなこういう段階にきているのだと思いますね。だから、今日の話のなかでも、ものすごく煮詰まった話をする人と、ものすごく初歩的な話をやる人とが、ごちゃごちゃにいる。たぶん、これが僕らの現況なんだろうと思うんです。

ただ、救いはあります。何回もいろいろな人が言われましたように、どんなつまらないFDの研修でも、受けたらどこか楽しいわけで、帰る時にはだいたいみんな楽しくなっている。なぜかといえば、評価機関とかなんとかの強制力が働く以前に、僕らが実際に授業で苦しんでいるという現実があるわけです。その限りで、なにかを得ることができる。そうして、来たことが楽しくなれば、役に立ったり、意義があったと思える。こういうことだと思うんですね。たとえ強制力が働いてみても、それを受けとめる力とか基盤とかがなければ、そんな力は拡散して消滅するだけです。何か強制力があって、それが力を持つとしたら、何かそれを受ける主体的な基盤があるわけですね。おそらく僕らはその強制力のところではなくて、それを受ける主体的な基盤にこそ、目を向けるべきだと思います。その基盤はあきらかにあると僕は思います。そこを大切にしていきましょう。こういうふうに思いたいと、思います。なかなか面白い議論だったと思います。どうも長い時間ありがとうございました。