

FDの制度化と大学教育

坂 本 昭

I. はじめに－「FDの制度化」を迎えて

日本の大学教育は、その「大衆化」という動きのなかで、これまでに経験したこともない大きな変革に迫られていることは多くの関係者の一致するところである。この流れのなかで、その「教育」の在り方そのものが根本から問われてきている。そこででの見方や総括はいろいろと可能であるが、新しい「学」の構造の確立だけでなく、それに合わせた「教育」、なかならず「授業」の内容・方法そのものが問われてきたのである。いいかえれば、この分脈において広い意味でのFD (Faculty Development) の在り方が問われている。

本論で問題とするFDは、その広い意味における解釈のもとで、大学教育の内容・方法に直接的に関わり、単なる教員の授業評価や小手先の教授技術の改善に終始するものではない。結論からいえば、この大学教育の見直しは教員全体としての教育能力の向上が求められており、このことはまた教授法のみならずカリキュラムの改善なども含む広範囲なものとして捉えるべきである。¹⁾ それだけに、ここで問題とするFDの制度化のもつ意味は、現実の大学教育において極めて大きい。以下のように、FDは法的には「義務化」時代を迎え、そのための「制度化」が各大学で次第に進展し始めている。

周知のように、1999年の大学設置基準の改正（第二五条の二）により、「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修の実施に努めなければならない」という、いわゆるFDに対する大学への努力義務が課された。それがさらに2008年4月からは同規定（第二五条の三）が「・・・組織的な研修及び研究を実施するものとする」という義務化へと強化された。このことにより、2007年の大学院の義務化を含めて、日本における「FDの制度化 (Institutionalization of FD)」が政策的かつ行政的に所期の目的を達成する段階に到達したのである。²⁾

ここでまず再確認すべきことは、このFDの義務化が誰に対してなのか、またその内容が何であるのか、そしてこのことに大学としてどう対応していくべきか、ということである。当然、法規定が大学設置基準であることから、この「教育内容等の改善のための組織的な研修及び研究」に関わる義務化の対象主体が大学の設置者であ

る大学にあること、それも学生の成長・教育に対する大学の全構成員への義務ということになる。

その内容は、設置基準の規定から①授業の内容及び方法の改善、②組織的な研修及び研究の確立ということになるが、その内容・範囲は次第に拡大しつつ、かつ多様化してきたことにより、各大学における実施状況にもいろいろと微妙な相違がみられるようになってきている。FDの概念や対象なども、より広い意味付けが避けられなくなっているのである。

というのも、アメリカのFD活動をみても①教員開発 (FD)、②授業開発 (ID)、③カリキュラム開発 (CD)、④組織開発 (OD) の4種のアプローチを含む企画を実施することによって教授・学習を改善するという方式である。³⁾ やはり、これまでの大学教員の意識改革、つまり研究者意識主体から教育者意識の強化、より明確に言えば教師としての自覚をもつことへの政策的な側面が強いことである。別の表現をすれば、現在まさに問われている学部教育から学士課程教育へ、講義から授業への発想の転換でもある。

大事なことは、このFDの義務化・制度化を迎えて教職員の教育力・指導力と学生の自発性・自主性に基づく学習力のバランスが大学教育の文脈において改めて問われてきたことである。確かにFDの実施の目的は、教員評価の在り方を含めて、教員の教育力を向上させるための資質開発に関わる取り組みを総合的に進めていくことであるが、その考え方と現実の教員の意識とのギャップはまだ大きいといわねばならない。しかし、大学という特殊性にその難しさを委ねられないのが現状である。

現実には、FDを進めることに対しては、全体的には肯定的になりつつあり、否定的な見解は少なくなってきた。とはいえ、FDは一步誤ると制度化そのものが大学教育における評価を形式的な活動に導き、そこででの研修も単なる義務化・制度化に終始し、それ自体が形骸化していく恐れも高いのである。そこで、この義務化・制度化の主旨をより効果的に達成していくためには、さまざまな観点からの接近が考えられるが、本論ではあくまでも以下の「授業」を主体とした2つの側面への接近と実質的なFD推進のための条件整備に関わる3つの課題解決に限定して論じていきながら、FDの制度化と大学教育との関係をより明確にしていきたい。

そうでなければ、FDの制度化によって教職員の教育に対する姿勢や意欲がより高まっていくことやこれに伴う大学自体の費用・支出の拡大に対する正当性への主張に応じることができない。さらにはこれらに見合うだけの教育成果が期待できないばかりか、逆に本来の高等教育としての教育・研究機能が停滞してしまう危惧さえ感じられるからである。結局、このFDの制度化に対して大学教育がいかにあるべきかという論点から、FD論の原点に立ち戻りながら、その現状と課題について整理していくということである。⁴⁾

II. 義務化で問われる2つの側面

1. 全構成員の姿勢と意欲の問題—「公」の立場から

欧米では、「1960年代遅くとも1970年代初頭には、大学教育、授業の改善を目的としたFD・SDが着手され、研究と実践が展開されるようになった」⁵⁾といわれるように、このFDが早くから問題となっていた。当時から、FDが大学教員資質開発として、SD (Staff Development) は大学職員能力開発のこととして大きく理解されてきた。結論からいえば、FDがアメリカから、SDがイギリスから生まれてきた改革運動であっても、その共通する前提的課題は直接的には教職員の力量向上にあり、行き着くところ、学生の学力低下などの現実を直視し、どう大学教育を学生と共に考えていくかである。⁶⁾

我が国における授業評価を主体としたFDに関わる検討・実施も一般的な大学においては既に15年以上が経過している。⁷⁾ 全体としてみると、その経緯のなかで各大学ともFDに対しては、どうしても受動的、受身的、否定的な捉え方が強かったが、次第に能動的、積極的、肯定的な捉え方へと動き始めている。今日の大学全入時代を迎えて、高等教育機関としての教育力の向上や教育の質的な保障が避けられない状況になってきたことから、授業・教育に対する意識変革が進んできたとみることができる。大事なことは、大学の教育・研究の充実に対して、すべての教職員が高い共通理解をいかに持つかということに尽きるのである。いうまでもなく、教職員の教育への関心・理解に対する自覚そのものである。

この点で、ようやく多くの大学において教職員がFDに対して少しずつではあるが積極的な姿勢の立場をとるようになってきたことが、各種報告書等で明らかになっている。いろいろな大学の事例をみても、広い意味でのFDを展開しつつあり、修学指導での指導方法における全教員による個別指導の実施、教授会メンバー全員によるきめ細かな修学指導、日本語力向上にみられる1・2年担任教員の協力体制などに具現化されている。⁸⁾

いうまでもなく、FDの活動はそれ自体が全スタッフ

の合意と協力の下で、その実質的な効果が期待できるものである。逆にいえば、構成員の特定・一部の教職員の過重負担をいかに回避していくかが課題となる。ここに、大学全構成員のFDに対する積極的な姿勢と組織的・全学的な支援体制がさらに求められてくるといえる。

では、なぜFDに対する全構成員の姿勢と意欲が問われるのか、それも「大学」なかでも「授業」そのものの在り方について問われていることに対する理由について述べなければならない。それは結論からいえば大学教育、とりわけその中心的な「授業」そのものが「公」的なものであるからである。⁹⁾ 大学は、学校教育法第1条で「学校」として規定されている。この法律で定められた学校、いわゆる1条学校(正系の学校)は教育基本法第6条で「公の性質を有する」となっている。いうまでもなく、この学校の「公の性質」の担い手が教職員である。

ここでいう学校の主体である授業の3要素は、教員、児童・生徒・学生、それを媒介とする教材であり、これらの基本要素が相互にうまくかみ合って展開されることで、よい授業が創造できるのである。この点では大学も例外ではない。今日、特に問われていることは、教師側が学生側の論理を無視した画一的かつ固定的な講義に対する批判のみでなく、さらに学生を授業(学習)の主体者へとどう導いていくかの認識をいかに高めるかである。ここに、授業が大学の「公的」なシステムの主体であるという立場が重要となる。逆に、授業に対する「私的」な認識が強くなれば、当然ながらFDへの否定的な見解をもたざるをえない。

この授業の目的・内容・方法・過程の明確なる提示という公開性を通じての公共性の保証は、中世の大学においては当然のことであった。この保証によって、教師と学生の間を捉え直すことにもなっていたのである。¹⁰⁾ この公共性の保証という点に、ここで問われているFDの制度化への正当性を主張できる主旨が見いだせる。それだけに、この授業の公的意味を全教職員が強く自覚できるのかどうかは、FDそのものの成否を決定するだけの意味があるといつてよい。

一方で、授業の改善・工夫は、一人ひとりの教員の絶えざる自主的な努力を越えざるをえないとすれば、教員と学生がともに創造していくべき「公的」な条件を大学が組織的に支援していかなければならない。ここでの組織的な支援については後述する。既述したように、授業は教員の個人的な所有物ではなく、大学の公的なシステムであり、公に開かれていなければならないとすれば、公的に位置づけられた評価システムが導入されることによって、授業への強い自覚と責任が生じてくるのである。

指摘するまでもないが、高校以下の教育では、授業参観や研究授業は当然視されているが、大学では授業に意

見が述べられるのは学生のみである。ここに、大学の「授業改善」は、教師による「授業計画（シラバス）」と学生による「授業評価」をワンセットとして授業効果を高めていくという考え方が不可欠となる。

もちろん、学生の授業評価が活かされるということは、それが教員のランク付けのためではなく、その評価の結果が教員の「研究者」と「教育者」とのバランス感覚によって支持されることが基礎条件ともいえるのである。この文脈において、「オフィスアワー」の重要性も再認識される。そして、授業評価が単なる大学改革や教員評価の一時的な「儀式」に終わることを避けるためにも、こうした授業に対する全教員の意識や意欲が「公」の立場から高められていかねばならない。

以上のように、「公」の理念の下では、「授業」の公開性を通じての公共性の保証への認識を中心として大学の全教職員・構成員の教育に対する姿勢と意欲がひとつに結びつく道が開かれるのである。換言すれば、FDの制度化でまず問われることは、その大学の一人ひとりの教職員の「授業」に対する姿勢と意欲が前提であるという、まさにここでいう「公」の立場からの総括ができていくかどうかである。

2. FDの定義・範囲の問題—「授業」の立場から

今日のFDに対する取り組みは、これまでの「授業」の評価・改善という狭い捉え方からカリキュラムの改善、成績評価の厳格化、教員間の協力・協働体制、地域貢献、産学連携、教職員研修、研究体制などの充実という、教職員の「職能開発」までも含むようになってきている。FDの定義・範囲も多様であるが、ようやく各大学ともFDを「大学教授団の資質開発」とか「大学教員の資質開発」として定着しつつあり¹¹⁾、その実施状況は各大学においてそれぞれの立場・条件の違いを活かしつつ、より広い立場からその活動を展開しているのが現状といってもよい。

最近では、「FDの制度化」に対応して、FD論がこれまでは「授業評価」に終始しがちであったことから、「教育業績評価」の推進によって新たな方向性を提起しようという動きも出てきた。大学設置基準第二五条の二（成績評価基準等の明示等）に「授業の方法及び内容並びに1年間の授業計画をあらかじめ明示するものとする」、またその2に「学修の成果に係る評価及び基準の認定に当たっては、客観性及び厳格制を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする」とあるように、シラバスや成績評価基準などまでが法的に規定されている。

このことは、FDの理念をより正しく理解しようとするれば、そこに教育の組織的な評価・改善までを視野に入

れていかねばならなくなり、個人的な授業評価などは、そのための手段とみなさなければならぬということを示唆している。授業評価はそれ自体大きな意義をもっているが、FDの観点からはその一部にすぎないのである。分かりやすく表現するならば、大学は、「研究者の大学」ではなく、「学生の大学」ということをどう考えていくかである。ここに、学生の「学習力」と教師の「教育力」が結合していく基本的な基盤が成り立つといえよう。この立場から、既述したように、大学において授業の公的な意味の深い理解が求められてくる。

まさに、FDを広く捉えたとしても大学教育の基盤は「授業」にあることから、授業をどうとらえるかが一番大きな課題である。すなわち、「授業」の意味付けの大切さである。この授業の在り方をどうとらえるかによってFDの意義・在り方にも変化が生じてくるといえる。FDの進展によって、授業が「公的」な意味を強化し、その上で分かりやすい、そして学生側に立った授業が求められてきた。

しかし、そのことは、いうまでもなく、学生側に迎合した授業を行うということではない。確かに、小学校から高等学校までの公教育は、まさに「教育」としての「授業」の分かりやすさと児童・生徒側に立つことが全てであるといわねばならず、児童・生徒にとっては与えられる知識・技術をいかに受容するかが問われるからである。

ところが、高等教育での「研究」と「教育」という場合は、分からないということも視野に入れなければならない。ということは、分かることばかりでは学生は受容することだけになり、「学問」としての刺激が欠落してしまうことも無視できないからである。また、「学問」の厳しさが伝わらないだけでなく、学生としての自主性も主体性も、その育つ前提を失ってしまうのである。当たり前のことであるが、ここに大学教育の本質があるといえるのである。

このことは「教えること」だけでなく、「問う」ことの重要性を意味している。さらにまた、全て学習対象者に合わせていくべきでないということである。高等学校まではどうしても対象者が「児童・生徒」という限定された集団であるが、大学はあくまでも「学生」としての広い対象者集団である。いかに大学全入時代を迎えようと、分かるということだけに重点をおいてしまうことは避けなければならない。

むしろ、学生には、「分からない」ことの意義を分からせねばならない。今日の大学教育は「学ぶ（学習）」世界のみでなく、「問う（学問）」世界をいかに学生と教員が共有することができるかにかかっている。大学教育と小・中・高の教育とは、既述した同じ「公の性質」の立場からみても大きく区別すべき正当性がここにあるといえる。大学教育には、学習指導要領に当たるもの

がないということも考慮すべきである。

そうすると、FDの制度化のひとつの落とし穴が「分かる授業」の徹底にあるということを見逃すことはできない。「分かる授業」のそのものの否定ではなく、その質の問題である。18歳を越えた人間に、全て同等な結果を望むこと自体、あまりにも厳しさに尽きるのである。そのことのひとつに、学生の言語能力の低下をどうみるか、という難しい問題がある。現実には、ひとつの例であるが、最近問題化している日本語能力の段階が低レベルにある学生にとっては、大学の授業内容はあまりにも抽象性が高く、そこに自主性や主体性を期待することはできにくい。¹²⁾

しかし、その逆に抽象性に十分な対応を示す高いレベルの学生も多く、対象者がいかに多様化しているかということにも目を向けなければならない。このFDの制度化の進行において「分かる」と「分からない」という、このギャップとズレの合間で多くの教員が悩みを抱えているといえるのではないだろうか。ここにも、理念と現実のギャップのなかで、大学においてFDの制度化を全教職員が受け止めていくべき理由がある。

こうしたことを論じていくと「授業(教育)には方法がない」ということになってしまう。どういう立場から学生をみるかによって、学生の現状の把握にも違いが出てくるからである。どういう角度から学生をみるのか、ということが大事になってくる。FD活動のひとつとして「授業評価」が重要な意義をもつとしたら、学生のさまざまな授業に対する角度を教員側が理解することにあるといえる。とりわけ、一般教育(教養・共通教育)段階では、学生の大学教育への理解が十分でない場合が一般的であり、より「授業計画」と「授業評価」の意味が問われてくるといえよう。¹³⁾

つまり、「自由(放任)的」に授業を行うか、あるいは「強制的」に授業を行うかは教師が選択するしかない。どちらがよいとは、もういえないのである。これが小学生のレベルでは、はっきりいって「強制的」な授業に細かな自主性を配慮した指導法が求められるが、大学教育では「自由(放任)的」な授業に自主性を求めることになるのである。しかし、このこともそう簡単にはいえないところが「教育」の難しさなのである。ただいえることは、授業は意図的・計画的な営みであるということである。¹⁴⁾

ということは、そこに「強制的」な要素を見逃してはならないということが不可欠となってきて、ということを教師は再認識せざるをえなくなってくる。この「強制的」ということにどう意義を盛るかという、そのヒントを得るのが授業評価といえないだろうか。こうした主張をするのも、学生による授業評価そのものが学生側の立場からのみ論じられはじめて、教師側がそれに合わせられてしまったら、それこそ「自主性」も「主体性」も育

てられないどころか、何のための大学教育が分からなくなってしまうからである。この授業評価の実施により、教師側が学生側に迎合するようになったら、どうなるのであろうか。そこではFDの論議は成り立ちえない。

こうした「授業」の見方をしてみると、どうしてもFDそのものの定義・範囲に触れなければならなくなってしまう。明確に指摘することは難しいのであるが、学生が評価した「授業評価」の結果をそのまま教師の授業の評価として処理してよいのかということである。学生から示された評価が単に高いからよい授業である、また低いから悪い授業であると、いえない状況や条件がいろいろと重なり合ってくることを見逃すことはできない。

まさに、「教育力が高いということと、授業評価の評価値が高いということとは、決して同じではないことも考える必要がある」¹⁵⁾のである。既述した学生の日本語能力、抽象性に対するレベル、そして最近の学生気質、さらにはクラスサイズ、カリキュラム、成績評価の在り方、さらには授業評価内容・方法・形式なども関わってくる。

まさに、大学の「授業」は、学生の側からの評価が簡単にできにくい要素が多く、いかにいろいろな状況が絡み合っているか、ということをも十分に把握できていないとその「事実」が歪曲してとらえられる危険性があるのである。一般に実施されている「授業評価」は、その処理のこともあり、ほとんどがマークシート方式で、それも5段階の評定方式という数的な処理となっている。授業評価や授業に関わるアンケートなどは、ひとつの授業改善の「目安」として、各教員がその結果から何を読みとれるのかが大事であることは指摘するまでもない。

このことは、今問われている成績の厳格化と学生の「授業評価」の在り方がうまく整合していくかどうかである。というのは、学生側からの「授業評価」と教師側からの「成績評価」の正当性・論理性が矛盾を生じないようなFD体制を構築していかなければならないからである。

例えば、既述した「分かる授業」と「甘い評価」が重なり合って、「授業評価」の結果が高くなったとしたら、FDの理念や精神とは逆行してしまうことになる。学生が授業に対して高い満足度を示すこと自体はよいことであるが、そのことがそのまま教育の質的保証とはいえない難しさがある。教師側も学生側も自己を振り返るための気づき、いうならば反省思考がえられる授業評価でなければならない。

先に述べたように、教師側からみれば、学生の授業に対する「角度」を正確に把握できるための「授業評価」でなければならない。既に「授業評価」は、実施するだけでなく、FDの定義・範囲との整合性を十分に満たす段階に入っているということを強調しなければならない。多くの大学で学生による「授業評価」も10年から15年以上を経過してきた今日、後述するように抜本的に評

価項目の再検討をそれぞれの大学の教学理念・精神に基づいて行う時期にきているのではないだろうか。

このことにより、学生の「授業評価」の効用と限界もより正確になり、ここでいう「評価」を過大に重視・尊重する状況に変化が生じてくるのではないか。ただ教員の授業力・指導力を感情的に評価するような学生による「授業評価」であれば、それは廃止したほうが、大学教育を破壊しないと思われる。結局、FDの範囲が「授業評価」に偏重してはならず、大学の教育力の全体を向上させていくために説得力を持ったものでなくてはならないのである。

飛躍するようだが、次の2つの調査結果も「授業評価」に偏重することへの反省材料として解することができる。国立大学の場合は、FDを教育に特化すると、「よい教員像」とは、単純に「よい教師」や「よい教育者」とはならず、「教育重視型」よりも「研究と教育の両立型」を志向している。¹⁶⁾ また、長崎大学の場合、質的保証の観点からFDをまとめると「FDとして想起される個々の教員の授業に対する意識改革や授業方法の改善にとどまらず、カリキュラム、学生生活への支援体制、あるいは施設・設備を含めた広い視野に立って教育改善に取り組むことが必要である」¹⁷⁾ という結論に達している。このためには以下に述べるような条件整備が不可欠となるのである。

Ⅲ. 残された3つの条件整備

1. 教学理念・学士課程教育との関わり

(1) 教学理念・建学精神（教育目標）の具体化

今日、大学がマス段階からユニバーサル段階への移行により、従来の高等教育・研究機関としての役割・任務としての不易と流行、変わらない部分と変わらなければならない部分の整理が大事となってきた。この分脈において、やはり大学が何のためにFDを行うのか、本当にFDの主旨を活かしきれるのかを問わなければならない。FDの義務化時代を迎えて、各大学は今こそFDの定義やねらいをそれぞれの状況に応じて再確認しなければならないのである。

こうした状況の下で、大学の目的そのものが分かっていくようになってきたこと、とりわけ大学の使命や目的・目標が曖昧になってきたことは否定できないであろう。各教員にとってみれば、自己の授業をよりよいものにするためには、理念（目標）としての面と方法としての面の、両面が明確にならねばならない。授業の改善は、とかく方法の面が強調されるのであるが大学の建学精神・教学理念をどう教育目標として具体化するかという、大きい意味で教育の「理念」が重要ということを主張せざるをえないのである。

これまでの論述でも明らかなように、それぞれの大学が教学理念・目標のもとでのFDの在り方を全学のレベルで調整することが大切となる。例えば、私立で、かつ総合大学ということになると、大学で行うことと、学部・学科で行うことがうまく調整・統合できなくなる恐れも多く、教員間の教学理念・目標の共有化なくしてFDを推進していくことは現実的に困難であるといわざるをえない。FDは、それぞれの大学によって、またその大学での学部・学科によって、さらには個人によってその目的や方法が違ってくるといふことであれば、その統合としての教学理念・建学精神のもつ意味やその目標としての具体化がより重要となるのである。とりわけFDが、私学において全学レベルや学部レベルで論じられるべき根拠もここにあるのである。

しかしながら、現状は、「個々の大学が掲げる教育研究上の目的や建学の精神は、総じて抽象的であり、学位授与の方針として、教育課程の編成・実施や学修評価の在り方を律するものとは十分に成りえていない」¹⁸⁾ と指摘されている。大学の取り組みは、社会からの信頼に応え、国際通用性を備えた学士課程教育の構築を図るために、明確な「三つの方針」に貫かれた教学経営を行うことが肝要になる。どう教育研究上の目的や建学の精神・教学の理念を具体化するかである。

「三つの方針」とは、各機関ごとの学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）、教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）、入学者受け入れの方針（アドミッション・ポリシー）であり、これらのポリシーをより具体化することによって、各大学の個性・特色が生み出されてくるのである。教学経営に当たっては、これらの「三つの方針」を明確に示し、統合的に運用し、その共通理解の下に教職員が日常の実践に携わることで、さらに計画・実践・評価・改善（PDCA）のサイクルが確立される。¹⁹⁾

大学が教育・研究の本質・原点に立ち戻って「教育・研究開発推進」や「学生・教育支援」などの理念・精神をより活かしつつ、かつFDの理念・定義をより確かなものにしていくためには、また「下から」全教職員の全面的な理解をえていくためには、現実の問題として多くの場合に建学精神・教学理念の側面に再考の余地を残している。それぞれの大学ごとで、どういう学生を育てていくかを真剣に問えば問うほど、それを総括するものとして教学理念や経営理念の具体化が求められる。そして、その達成に向けての必要条件としてFDの制度化が不可欠であるという認識をすべての教職員が持ったときこそ、FDが正しい軌道を走ることになるのである。

(2) 学士課程教育の構築

既に、1990年の半ば頃から、カリキュラム改革の方向として「学部教育」から「学士課程教育」への移行の間

題は重要な課題となりつつあった。²⁰⁾ こうしたことが、今回の中央教育審議会大学分科会答申によって学士課程教育として総括されることになった。今なぜ「学士課程教育」なのか。この分科会が2006年以降の審議の結果、その問題意識の骨子を4つに整理している。この上で、我が国の将来の発展のために学士課程教育の構築が喫緊の課題であるとしている。²¹⁾

ア グローバルな知識基礎社会、学習社会を迎える中、我が国の学士課程教育は、未来の社会を支え、よりよいものとする「21世紀型市民」を幅広く育成するという公共的な使命を果たし、社会からの信頼にこたえていく必要があること。

イ 高等教育そのもののグローバル化が進む中、明確な「学習成果」を重視する国際的な流れを踏まえつつ、我が国の「学士」の水準の維持・向上、そのための教育の中身の充実を図っていく必要があること。

ウ 我が国に顕著な少子化、人口減少の趨勢の中、学士課程の「入口」では、いわゆる「大学全入」時代を迎え、教育の質を保証するシステムの再構築が迫られる一方、「出口」では、経済社会からイノベーションや人材の生産性向上に寄与することが強く要請されていること。

エ 政策的には、大学間の競争の促進によって教育活動の活性化が図られてきたが、教育の質の維持・向上を図る観点からは、大学間の「協同」が併せて必要になってきていること。

こうした「21世紀型市民」の育成、「学士」の水準の維持・向上、イノベーション・人材の生産性向上、大学間の「協同」といった問題意識のもとで、ではどう現実的に対処していけばよいのか。分かりやすくいえば、大学がこれらの問題意識に対応していくためには、これまでの学部教育という捉え方から、学士課程教育という捉え方へと変えていかねばならないということである。特に、「学士」の水準・向上に力点を置かざるをえないのは、大学全入時代を迎えて、学生の学習意欲や目的意識が問われるなかで、いかに「学士力」を修得させていくかという現実的な問題解決に迫られているからである。

このためには、FDの制度化という観点からすれば、ひとつは学生の学修時間に係わる問題と他のひとつは学力低下・授業実態の現実を問わねばならない。この現実をしっかりと捉えた上で今日の学士課程の在り方に接近していくべきである。このことにより、既述したように狭いFDの捉え方からの脱皮が可能となる。

まず、学生の学修時間であるが、教育課程の編成方法に関わる単位について大学設置基準第二条の規定をみると、その二項に「前項の単位数を定めるに当たっては、1単位の授業科目を45時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準とし、授業の方法に応じ、

当該授業による教育効果、授業時間外に必要な学修等を考慮して、次の単位数を計算するものとする」とある。ここで確認したいことは、各授業科目の単位数は、大学において定められるのではあるが、45時間の学修を必要とする内容が1単位とすることが標準になっている。

ということは、ほとんどの大学において、学生はこの標準の1単位加算からすれば1時間の授業に2時間の授業外に必要な学修を求められることになる。このことはあまり論じられないままに、分かりやすい授業のことが強調されることにも疑問が残る。学生側に「自学」の必要性についてなんらかの問題意識や基本的な関心がないなかでの分かりやすい授業を旨とするということになれば、多くの学生が単なる受容的な立場に立つだけで、自ら「学ぶ」という意味を理解できないままに、授業を履修することになる。

大きな見方に立てば、既述した「FDの制度化」は、学生の立場からすると学習権の保障として、また学ぶ権利の保障として重要な条件となる。一方、この単位基準は、学生の学修の義務、学ぶ者の義務としての条件とみなすことができる。教師の立場からは、授業は学生の立場に立って行わなければならない。学生の立場からは、授業は自学の立場に立って受けなければならない。

とりわけ、大学教育は予習・復習という自学的な学習なくしては成り立たないことはいままでもない。大学教育・高等教育の理念の下で、学生と教師の関係が学修の理念において成り立たねばならない。この関係が、学生と教師の両方から崩れてきているのが現状である。ただ、学生が授業を受講するのみで「分かる」という内容構成を肯定すべきかどうか。やはり、いかに学生に自学の大切さを自覚させていくかは、講義にせよ、授業にせよ不可避の課題である。

次に、学生の学力低下と授業実態の現実に関わる問題である。今、大学生の学力低下の問題が深刻化してきたことへの指摘がなされている。その詳細な現状についてはふれないが、講義が成り立たないともいわれていることを指摘するだけで十分であろう。この状況を踏まえた上で、大学では講義をすべきではなく、また学生による「授業評価」も無意味だという主張もある。²²⁾

それでは、大学教育において学習指導要領に基づかない授業の展開をどう構成していくか。ここに学士課程教育が強調されてきた意味を再確認すべきである。では学士課程教育を踏まえた授業の在り方をどうするのか、そしてその指導法の開発をいかに進めていくのが求められるのか。この立場からは、どうしても学生による授業に対する評価やアンケートの分析結果が学士課程教育の「質」を問う上で不可欠なものとなる。要するに授業評価の使い方、考え方の問題である。既述したように、単に授業評価を実施するだけなら、学生側の評価能力の問題や教師の管理強化の域から論議が抜けきれないことは

いうまでもない。

ここで、学生の実態に注目しなければならない。私立大学においては基礎学力の不足が一層顕著になってきており、既に5年前の調査でも文系で6割、理系で7割以上の教員が、授業でその場面に直面している。学習意欲の低下も約7割と平成10年から基礎学力の不足と同じく増加傾向を示し、深刻な状況となっている。この状況に対処するためには、当然ながら教員は学生の学習意欲を高める工夫をしなければならないのであるが、5割程度がその難しさに苦慮している。²³⁾

以上のような学生の学習時間、学力、学習実態という限られた側面を考察しただけでも従来の学部教育の理念によって大学教育を展開していくことは非常に困難であることが明らかである。それ故に、大学の学部・学科等の縦割りの教学経営から、学生本意の教育活動の展開が可能な学士課程教育の理念を定着させていかねばならない。

2. 専門的な教育支援組織・研修制度の確立

かなり早くからFDを広く大学間の協力・連携体制の確立を目ざして「大学教育と社会」との関係から論じてきた人達も多く、最近ではこの観点からの総括も行われている。²⁴⁾つまり、大学の教育・研究が他大学や社会の声にどう応えるか、という大学間や地域社会との関わりを問題にするまでに、FDを拡大していくことができるかどうかが問われてきたという現実にも関心を示したい。こうした大学間や社会との関わりまでを視野に入れた本格的なFDの目的を達成しようとすれば、もはや特定の教職員の熱意や努力に頼ることはできなく、専門のFD機構の設置や専門スタッフの配置が不可欠となるのである。

私立大学の調査をみても、教育に対する組織的な支援がないことが明らかとなっている。平成16年度においても5割近くの教員が組織的な支援がない、3割近くが教育内容・方法を議論する組織がないことなどFDへの取り組み、さらにはFDの成果を評価する教育支援の不足を問題としている。²⁵⁾教員の指導力や教育力の向上を学士課程教育のねらいと重ねていくと、もはや個人レベルでの問題解決には大きな限界があり、大学自体の問題解決手段としての組織や制度が求められるということは指摘するまでもない。

繰り返し述べてきたが、FDの実施状況は、大学間で大きく異なった対応・施策がなされている。なかでもFDの制度化にともなって、その組織や制度のモデルとして以下の3つの大学は先駆的な事例としてみなすことができる。

私学の一例としての立命館大学の事例をみると、大学教育開発・支援センターとは別に2008年4月から「教育

開発推進機構」を新設し、新任教員の研修プログラムの開発とそのプログラム修了者への修了証書の発行まで行い始めている。また、FDの関連会議に学生が出席するという、学生の参画も実施している。²⁶⁾

また、国立大学法人の一例としての愛媛大学の事例をみると、2004年から実施されている持続的発展型の能力開発プログラムでは、学部を越えた組織としての「教育・学生支援機構」を整備して教員、事務職員、TAによる各学部教育コーディネーターとして、可能な限りFDに直接的に関わる大学人を増やしていく方向をとっている。²⁷⁾

さらに、金沢工業大学における「初年次教育」の取り組みは、今日の多様化する学生にどう向き合うかといった、いわゆる組織的な学修・生活支援の試みとの関わりで特に注目に値する。今日の全入時代の数理教育・学習支援に対応して、同大学は①工学基礎教育とその学習支援、②教材作成と学習開発、③教員の教育調整の3つの機能を備えた「工業基礎教育センター」を設置して、その実践のために学習支援を専門に担当する教員10人と授業も担当する教員20人を配置している。²⁸⁾

こうした専門のFD機構の設置は、それぞれの大学でのFDに対する存在意義の有無・高低やそれぞれの大学の特色・規模によって委員会方式やセンター方式をとっていることから、他大学の事例がそのまま当該大学のモデルとはなりえない。各大学がFDの制度化・義務化にどう対処していくのか、ここにそれぞれの専門的な組織や制度の名称にもみられるように、各大学のFDに対する基本姿勢との関わりが明らかになってくることは指摘するまでもない。

改めて確認したいことは、各学部の取り組みと大学での取り組みとの実質的かつ実践的な調整をどう効果的に展開していくべきか。また、FDの直接的な対象ではない多様化する学生への個別的な学修や生活支援にどこまで踏み込んでいくのか。さらに、大学がきめの細かい学生への支援活動においてより実際的な教育効果・成果を求めていく視点から、専門的な対応を確実にいき、かつ他大学の動きや社会の声を反映していくための機関・機構の設置に関わる論議をどう深めていくかである。わかりやすいいえば、FD推進と学生の教育支援を理念的に整理しながら、多様化してきたFDそのものの活性化を全学的に推進していくための条件整備をどう図っていくべきかということである。

FDの制度化・義務化を視野に入れば、教師の教育力と学生の学習力の向上という両面からの接近が可能な総合的機関・機構を設置して、大学自体の「教育」を捉え直していかねばならない。もともと大学は研究機関というより、教育機関であったことへの認識が求められる。大学は、「研究・教育組織」ではなく、純粋に「教育」のためだけの組織であった。原初(中世)の大学は、

教師に研究を要求することはなく、教育行為のみを厳格に要求した。²⁹⁾

FDの制度化への認識は、時代が変化したとはいえ、大学が教育組織から始まったことへの認識と結びついていかなければ、多くの大学教員が教師としての自覚をもつことがなかなか難しいのが現状である。大学においてこうした教師としての自覚を拡大することの重要性を全教職員が共有するためには、FDのねらいが十分に活かされる専門的な組織・機関としての教育支援組織が設置されねばならない。

3. FDの対象・推進者の拡大

最近、FDの対象・推進者が教員主体から事務職員、TAを含めた大学構成員全体となってきている。イギリスなどでは、事務職員を含めて、SD (Staff Development) とFDの区別がなく、全ての教職員の協力・協働体制の下でSDとして展開されている。³⁰⁾

もちろん、これまでの論述で明らかのように、FDという大学教員資質開発やSDという大学教職員能力開発に関わる諸活動の展開によって、大学のさまざまな変革が期待できる。しかしながら、ここで強調したいことは、既述したように最終的にはFDのねらいが学生の学習意欲を引き出すことにあるとすれば、そのための条件・方策として対象・推進者の拡大が避けられないものとなる。

いうまでもなく、FDやSDが単なる教職員の評価に終始しないためには、ここでいう学生の学習意欲の喚起という「教育」の本質にもどらなくてはならない。このことは、既述した「カリキュラム」と「事務業務」の重要性を改めて指摘できるのである。つまり、教員の「カリキュラム」への意識改革と事務職員の「事務業務」における学生対応の見直しが求められる。この両者の検討が、そのままFDの対象・推進者の拡大を意味するのである。

なぜ教員のカリキュラムへの意識改革なのか。先に述べたように、大学は教育機関であり、その目的達成の公的手段が授業にほかならない。この授業を動かすのがカリキュラムであることから、この改革を推進することがまさにFD活動といえるのである。いかに新しい学部や学科の設置や再編成をしても、そのカリキュラムの中身が十分に検討されていなければ、そこからよい教育の結果は得られにくい。そのカリキュラムの構成や内容そのものが教育の質や授業の質、そして学部・学科の在り方に関わるのである。

このカリキュラムの構成・内容によって、学生に対する教育の目的を達成できるかどうか左右されるといってよい。既述したように、初等・中等教育とは違い、大学教育には学習指導要領がないということは、まさにカ

リキュラム編成においても「自治」と「自由」が与えられているということである。それだけに、建学の精神や教学の理念などを具体的に表現できるものがカリキュラムにほかならない。

その重要な一例が、初年次教育にある。既述した「学士」の水準・向上の観点からは、この入学第1年次教育の在り方が重要となる。1年次のカリキュラムに基礎演習などの少人数ゼミを位置づけることは大学全入時代に対応するための不可欠の条件である。このゼミにおいて、教員と学生、学生同士のコミュニケーションを基盤に大学生活の基本を身につけることによって、その後の学習や人間関係が充実していくのである。³¹⁾ 大学生の目的意識や学習意欲、さらには日本語能力などの基礎学力からみると、初年次ゼミの重要性を全教職員が共通認識としてもてるかどうか問われている。

具体的な事例をあげれば、こうしたゼミの改善の効果でも事務室、HDC、教員などの連携があげられており、また学生指導における情報交換等で、さらなる教職員の連携に対する重要性が確認されている。³²⁾ FDは教職員の職務に対して「外的な規制」を強めていくのではなく、いかに教育・研究に対する「内的な意欲」を高めていけるかに、その成否が左右されるといってよい。このためにも、FDの対象・推進者の拡大は、カリキュラムに関わるすべての対象者ということになり、この意識そのものがこれからの大きな課題になることは避けられないといえよう。

次に、事務職員の学生への対応の見直しとは何を意味するのか。今日では、大学教員と大学職員の区分もそれぞれの職務が交互に入り交じってきており、その上に従来とは異なった種類の教員・職員が増えてきたことから、その「事務業務」の内容も曖昧になってきている。今後の大学の方向として、「教員中心の大学」から「学生中心の大学」への視点の転換を強調すれば、学生に対する専門的な助言を行ったり、教員に対して学生指導の在り方などについて提言や発言を行うことのできる専門的な能力を有する事務職員を育てていくことが重要になる。

既に、国立大学では学生支援担当専門員が配置されており、その専門員は①学内の相談体制に関する企画・立案、②学生相談窓口としての相談業務の実施、③各種相談案件に係る学内関係機関等との連絡・調整、④学外医療機関等との連絡・調整、⑤休・退学調査の実施、⑥単位取得状況等の分析、⑦学生相談に係る広報誌の発行などを担っている。³³⁾

ここで注目すべきは、これまでのFDとは違ったアプローチで個々の教員が持っている授業技法を向上させること「(Instructional Development)」から「組織開発 (Organizational Development)」のひとつの試みとしての京都精華大学教育推進センターの事例である。この

センターは、2004年4月に開設されており、当該大学における新しい教育を開発・推進し、社会に貢献することを主眼に、教育活動の向上と発展に寄与することを設置目的とした組織である。

この組織（センター）の新しい動きは、ひとつが実質的・実務的な推進者がセンターに配置された「職員」であること、他はセンターの主務である高等教育に関する情報収集業務を背景に、そこで獲得された情報を部門教員へとフィードバックすることで教育実践の活性化を促進させていることである。この「職員」は外部人材でなく、教務課職員からの異動である。³⁴⁾ こうした大学職員の開発、専門職化の新しい動きは、自ずからFD対象者・推進者を拡大させていくことはいうまでもない。

Ⅳ. おわりに—問われる大学人の意識改革

結局、FDの制度化がねらいとする教育力の向上策も、それが高等教育機関としていかに学生の自発性を引き出せる取り組みであるか、それによって大学教育に関わる全教職員の指導力・教育力をどう活用していけるのか、が問われるのである。このことを考えると、特に教育活動は全教職員の協力・連携体制をいかに整備し、全教職員がいかに共通の教学理念の下で学生の立場に接近するか、そしてそのための専門的な教育開発・支援組織をどう整備していくかが重要である。いうまでもなく、FDは各大学の総合的な教育環境の整備拡充そのものに尽きるのである。

繰り返し強調すれば、ここで問われていることは、FDの制度化・義務化時代を迎えて、全教職員がそれ自体を受動・受身的に捉えるのではなく、大学の教育・研究の活性化のために改めてFDをどれだけ積極的・能動的に捉えきれるか、つまり大学それ自体の教育力をどう向上させることができるかどうかである。換言すれば「教育」の強調が「研究」の低下に結びつくのではなく、いかに学生側に立った学習意欲を喚起できる教育を展開できるかが大事である。この見方に立つと、FDを単なる「義務化」として捉えるのではなく、各大学が積極的にこのねらいや方法が達成されるように、そのよりよい「制度化」に向けて大学組織全体の改善・充実をいかに図っていくかを常に問うべきであるということを示唆している。

こうした捉え方は、教師側が古い大学の教育観を捨てて、学生のレベルに降りた上で大学教育を考え直す必要がある、大衆化時代の知的現実に応じた教授法としての「指導法」を開発していかねばならない。³⁵⁾ この文脈において、学生による「授業評価」や「アンケート」にしても、学生の授業に対する実態を知る上で貴重な資料としてみる事ができるのである。

結論的にいえば、FDやSDは、単なる教員や事務員の

「評価」のためにあるのではなく、学生の「教育」のためにあるのである。FDの制度化は、大学教育の改善・充実の目的として、教員と学生の双方のためである。その上で、FDは、教職員の指導力・教育力の向上にある。この表現は、これまでの大学が学生を放任してきたことへの批判的な見方ともいえる。この学生主体の大学教育の確立こそが、FDの制度化の推進目的と結びついて、学生の自主性・主体性を伸長させていくのである。今日でも依然としてこのこと自体を問い続けなければならない。

最後に、大学人としての責務についてふれねばならない。FDにしてもSDにしても、結局は大学人としての責任と倫理の問題に帰着する。責任とは、自分の学生たちに対して負う責務であり、それは「しっかりと準備をした上でクラスに臨むこと、そして自分の高い学問水準を維持すること」にほかならない。また、倫理とは、大学人として有り余る程の難問であり、それは「恋愛感情から学生を虜にする事、自分に値しない手柄を自分に帰すること、あるいは大学の財源を私用に供すること」などの誘惑に責任をもって対応することである。³⁶⁾ こうした当たり前ではあるが実に厳しい責務や倫理に立ち向かうためには大学人として、大学としての「公の性質」を職務において地道に果たすしかない。FDの制度化と大学教育の接点は、この責任と責務を果たすための大学人の意識改革にあるといえるのではないか。

注

- 1) 児玉義仁・別府昭郎・川島哲二編『大学の指導法—学生の自己発見のために—』、東信堂、2004を参照。
- 2) 有本 章編『FDの制度化に関する研究(3)—最終報告—』、高等教育研究叢書98、広島大学高等教育研究開発センター、2008を参照。
- 3) 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—』、広島大学教育研究センター、1990、p.4。
- 4) ここで論述しているFD論の要旨については、既に坂本昭「FDの義務化時代を迎えて」、FD推進委員会・教務委員会共催『第2回教育マネジメント活動報告会記録』、2008年6月21日開催、福岡大学、pp.18-21、で取り扱っている。
- 5) 片岡徳雄・喜多村和之編『大学授業の研究』、玉川大学出版部、1989、p.247。
- 6) 児玉義仁・別府昭郎・川島哲二編、前掲書、pp.32-35。
- 7) 福岡大学では、平成4年4月に教育活性化小委員会が設置され、平成5年度から授業評価アンケートを全学で実施し、平成7年には「学生による授業評価—アンケート結果について—」として、その全体的

- な結果を『福岡大学学園通信』、第139号、平成7年10月30日に公表している。
- 8) 福岡大学の事例をみると、前掲書『第2回教育マネジメント活動報告書』で「要因分析による修学指導改善の取り組み」、「少人数担任制の導入とSD (Small Group Discussion) の試み」、「日本語力テストによる基礎学力の改善」が報告されている。
 - 9) 坂本 昭「改革の中の一般教育－「授業計画」と「授業評価」を中心に－」、第43回九州地区大学一般教育研究協議会議事録、九州地区大学一般教育研究会、平成7年、pp.24-31。
 - 10) 児玉義仁・別府昭郎・川島哲二編、前掲書、p.24。
 - 11) 有本 章編、前掲書、p.1。
 - 12) こうした大学生の基礎学力の低下と教育現場での混乱の現状については、小野 博「大学生の基礎学力の低下と学習支援策の動向－ブレースメントの開発・実施と大学に適した学習支援方策の選択－」、2010.2.16、福岡大学資料を参照。
 - 13) 坂本 昭、前掲書、p.30。
 - 14) 山口住夫「大学の授業方法改善の試み－平常点の考慮と演習の実施形態－」、『福岡大学工学集報』、第81号、平成20年9月。同「大学の授業方法改善の試み－ポータルを活用した授業方法－」、同集報、第84号、平成22年3月などは、FD活動としての授業開発の観点から、興味深い論文である。こうした大学の授業実践が蓄積されることで、大学教員の授業やゼミに対する意識改革が進むことを期待したい。
 - 15) 社団法人日本私立大学連盟教育研究委員会FD分科会「20年度FD分科会活動報告書」、平成20(2008)年12月、p.8。
 - 16) 有本章「FDの制度化と質的保証に関する研究」、有本章編『FDの制度化と質的保証』、[前編]、高等教育研究叢書、91、広島大学高等教育研究開発センター、2007、p.5。
 - 17) 長澤多代・天野智水「長崎大学」、有本章『FDの制度と質的保証』[後編]、高等教育研究叢書、92、広島大学高等教育研究開発センター、2007、p.83。
 - 18) 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会「学士課程教育の構築に向けて(審議会のまとめ)」、平成20年3月25日、p.13。
 - 19) 前掲書、p.7。
 - 20) 荻谷剛彦編『キャンパスは変わる』、「現代の高等教育」、シリーズ②、玉川大学出版部、1995年、p.51。
 - 21) 前掲書、『学士課程教育の構築に向けて(審議会のまとめ)』、p.1。
 - 22) 宇佐見寛『大学授業の病理－FD批判－』、東信堂、2004、pp.2-5。
 - 23) 社団法人私立大学情報教育協会『平成16年度私立大学教員の授業改善白書』、平成17年5月、pp.1-2。
 - 24) 財団法人大学コンソーシアム京都『2007年度第13回FDフォーラム報告書－大学教育と社会－』、2008。このシンポジウムの「大学教育と社会－FD義務化を控えて－」というテーマに示されているように、FDの発端である大学教育と社会との関係に対して、大学側からの見直しを試みている。
 - 25) 社団法人私立大学情報教育協会、前掲書、p.2。
 - 26) 立命館大学の新任教員研修については、前掲書『第13回FDフォーラム報告書』、pp.244-247、大学教育開発・支援センター職員の金剛理恵「新任教員を対象とした研修プログラムの開発－立命館憲章の実現を目指して－」を参照。
 - 27) 愛媛大学におけるFDの取り組みについては、前掲書、『第13回FDフォーラム報告書』、pp.248-250、教育・学生支援機構教育企画室副室長の佐藤浩章「愛媛大学におけるFDの取り組み」を参照。
 - 28) 金沢工業大学の場合は、前掲書『第13回FDフォーラム報告書』、pp.203-210、工学部基礎教育センター次長の青木克比古「金沢工業大学における「初年次教育」の取組－工学基礎教育センターの実践－」を参照。
 - 29) 児玉義仁・別府昭郎・川島啓二編、前掲書、pp.11-15。
 - 30) このイギリスにおけるSD活動については、吉川政夫「イギリスにおけるSD活動－見直しを迫られるSD活動と大学教員評価の台頭－」、有本章編『諸外国のFD/SDに関する比較研究』。広島大学大学教育研究センター、1991、pp.33-48を参照。
 - 31) 桃山学院大学の事例として、後藤邦夫「桃山学院大学の教育改革－Faculty Developmentとしてのカリキュラム改革－」、関正夫編、前掲書、pp.57-70を参照。
 - 32) 事例報告として、木幡伸二「要因分析による修学指導改善の取り組み」、藤岡稔大「少人数担任制の導入SGD (Small Group Discussion) の試み」、前掲書『第2回教育マネジメント活動報告会記録』、pp.3-12を参照。
 - 33) 広島大学高等教育研究開発センター編『SDの制度化に関する研究』、広島大学高等教育研究開発センター、COE研究シリーズ30、2007、pp.16-17。
 - 34) 京都精華大学教育推進センターでは、既存の教務系組織(教務課)に、新しい教育を開発・推進する組織(センター)を置くことによって、教務事務の機能分化を、また専門的な教務系組織を既存組織に加えることによって、職員が入学前教育や日本語リテラシー教育を教育職として赴任した職員が行うこと(教務課職員からの異動)で教育実践の活性化を促進している。大場淳編「大学職員の開発－専門職化をめぐる－」、広島大学高等教育研究開発セン

- ター『高等教育研究叢書』、105、2009、p.43。
- 35) 児玉義仁・別府昭郎・川島哲二編、前掲書、「はしがき」を参照。
- 36) Donald Kennedy, *Academic Duty*, 1997. 立川明他訳『大学の責務』、東信堂、2008、pp.28-32。

