

効果的な授業運営に求められる教育方法等の検討

－ FD の視点からの反省的考察 －

An Examination in Educational Methods Required in a Useful Lecture
－ Reflective Consideration from the Viewpoint of *FD* －

海 口 浩 芳

Abstract

The purpose of this paper is to examine, from the viewpoint of *FD*, what kind of educational methods are effective and consider what is required for a professor to deliver a useful lecture. First, it surveys the trend of *FD* in Japan, and second, it examines the problems of *FD* from precedent cases. Based of these considerations, it then examines what kind of educational methods are effective in universities and what is required of the professor at universities.

1. 問題の設定

現在、先進諸国は 20 世紀の工業（産業）社会、情報社会を経て、知識社会へと突入した。「知識社会は、社会の多様な領域で知識が重要な価値を持つ社会であり、知識を基盤として成立するので知識基盤社会とも呼ばれることがある」（立田 2006：170）。こうした経緯から、「グランドデザイン」とも呼ばれる中央教育審議会大学分科会答申「我が国の高等教育の将来像」（2004.12）の冒頭では、21 世紀を「知識基盤社会」と位置づけ、高等教育の機能充実や先見性・創造性・独創性に富み卓越した指導の人材を幅広い分野で養成することが重要とされている。

しかしながら、我が国の高等教育は大学全入時代を迎え、トロウ（Trow, M.）がいうユニヴァーサル段階に突入し、一部の有力大学を除き多くの大学・短大は定員確保のために学力的にはかなり厳しい層まで入学許可を出しているのが実情であり、知識社会の担い手として足るレベルまで学生を育成することは並大抵のことではない。例えば、今日の短大生はいうに及ばず、平均レベルの大学生においてさえ、原稿用紙の正しい記述法を知らなかったり、レポートにおける誤字脱字や語彙の貧弱さは目を瞞るとしても、話し言葉のままの記述であったり、携帯電話にみられる絵文字を挿入するなど、教員にとっては、異次元の世界に迷い込んだのかと錯覚する事態が恒常的にみられる。

では、こうした異様な事態が生じた原因はどこにあるのだろうか。それは、高学歴信仰によってもたらされた高等教育の大衆化とそこに至るまでの初等中等教育における進路指導の先送り体質に起因するというのが筆者の仮説である。すなわち、高度成長期にはより高い上昇移動をめざ

し、子どもを大学に進学させる階層が拡大したことで大学の大衆化が進行したが、それが一巡した現在はより高い上昇移動をめざすというよりは、いまの位置から下落することを避けることに比重が移り、一種の「保険」としての大学進学をする層への代替と、雇用環境の変化で従来ならば大学進学をしなかった層が新たに進学するようになったことが根幹にある。そして、初等中等教育での進路指導の先送り体質とは、主として高校における問題の先送りの進路指導のことをいう。

現在、若年層の雇用環境は激変しており、とりわけ新規高卒者の求人は激減している。従来、高校生の就職は指定校制により安定的な確保がなされていたが、現在では就職の仕組みの変化でその枠組みが崩壊している。こうした現状から高校における就職指導は混迷の度合いを深めている(小杉 2005)。さらには、産業構造の変化を受け、企業の雇用慣行も学歴代替したことで新規高卒者の就職機会が大幅に減少したことが、これまでは就職組であった高卒者層の大学進学参加の背景にあるのはもちろんだが、それだけでなく高校での進路指導における問題の先送り体質、つまり、高卒後の進路としての就職が極めて困難な状況で、ニート・フリーターを出さない／出せないことから安易な進学指導がなされていることが、今日の大学教育においてリメディアル教育や導入教育の必要性を生んでいるといえるだろう。つまり、大学淘汰の時代を迎え、どの大学も早期の定員確保のために青田買いともいえる AO 入試などの導入を行っており、高校側がそれを逆手に取って、かつてなら推薦など到底無理であった評定平均値(学力)しかない生徒を送り出している現実がある¹。これらから、社会全体の構造変化や生徒の変容も決して無視できないが、それぞれの学校段階での教員による問題の先送り体質が行き着く所、大学教育での混乱を招く一因となっている²。

では、大学教員の質はどうであろうか、資質は高いのか。答えは否である。一流大学といわれる大学であっても、それはそもそも「学生の学ぶ力が高い」ために教育の部分が比較的うまくいくのであって、「教師が優れていたり、彼らの研究教育水準が高いという意味ではない」(鷲田 2004: 53-54)。ここに至って、今日、大学における FD 活動の積極的な展開理由が求められる。すなわち、大学教育の大衆化による多様な学力の学生の到来を前提としても、それ以前の段階、つまり高校教育、中学教育、それ以前の各教育段階において確実な基礎学力の定着をめざした児童・生徒の育成がなされるよう各段階の教員の資質向上が課題となる³。そして、それは現職教育だけでなく将来の教員をめざす学生に質の高い教育を施すことで可能となるのであり、とりわけ教員養成・保育者養成の学部・学科で必要性が高まる。そして、学生に対して質の高い教育を提供するためには、大学教員自身が常に資質向上に励まねばならない。したがって、筆者の課題意識は、FD を根幹として「大学教員の資質向上 → 質の高い教員(保育者)養成 → 一定水準を維持した生徒(子ども)の育成」というルートの構築を念頭に置くものである。

本稿の構成は、はじめに FD が我が国で積極的に推進されるようになった背景について概観した上で、現在 FD に積極的に取り組んでいる大学の事例から今後の課題と展望について検討する。その上で、FD の最重要課題である「効果的な教育方法」についての分析・検討を行う。これらの手続きを経ることで、本稿では学生に対する効果的な教育方法を探るとともに、そのために教員に求められる資質とは何かを解き明かすことを目的とする。

2. FD 活動の動向

周知のように FD (Faculty Development) とは、多義的な概念であり、その定義も多様性を極めるが、それは「教育と研究を基軸に大学教授職の資質改善を目指す取り組み」(有本 2005 : 124-126) のことであり⁴、その重要性が認識され積極的に展開されるようになったのは、その先進地アメリカにおいては 1970 年代においてであった。その背景には、学生数の減少、教員ポストの減少、学生の質的低下と多様化に代表されるような変化、すなわち、第 2 次大戦後に持続した高等教育拡大の趨勢が、一転して衰退し始めるという大学を取り巻く社会環境の急速な変化にあった(有本 2005 : 127-128)。

翻って、我が国においても大学全入時代を迎え、同様の課題に直面し、FD 活動の積極的導入がなされている。我が国の FD 活動の草分け的存在としては、1990 年に開設された慶應義塾大学 SFC があげられるが、制度確立に向けての起源は、大学審議会答申(1998.10.26)に求められよう。そこでは、FD 実施努力の義務化が提案され、これを契機として現在多くの大学において大学教育の質の向上をめざした FD 活動が取り組まれている。答申の要旨は、「授業の設計と教員の教育責任」「成績評価基準の明示と厳格な成績評価の実施」「履修科目登録の上限設定と指導」「教員の教育内容・授業方法の改善」「教育活動の評価の実施」である。これらをコアとして、その後の各大学での FD 活動が実施されている。各大学において取り組まれている FD の主要な活動としては、「学生による授業評価アンケート」、「新任教員研修会」、「専任教員に対する効果的な教育方法に関する研修会」、「外部講師を招いての FD 講演会あるいは研修会」などがある。

しかしながら、FD の必要性和充実の掛け声とは裏腹に、現在 FD のマンネリ化、浅薄化を指摘する声もある。それは FD 活動全般が、「文科省からの助成金目当てではなく、授業改善に資するためということを敢えて言及しなければならない現状」を呈していることへの批判であり、「自己目的化してしまった分厚い報告書など、まさに助成金目当てのものでしかなく、教育環境の改善とは何の関わりも持たない」(慶大教養研究センター Report2 2003 : 3) との批判である⁵。こうした批判の背景には、大学という組織が長らく「研究偏重・教育軽視の傾向」にあり、それは「研究大学もそれ以外の大学も、おしなべて研究志向の意識や行動を促進する方向に報賞体系を整備してきた」(有本 2005 : 216) ことにある。そこでは、大学教員の教育に対するインセンティブは低調となり、結果として教育軽視の風潮を跋扈させてきた。

ところが、既述したように大学教育の大衆化と社会経済状況の変化を受け、従来ならば進学しなかった／できなかった学力層の生徒たちの大学進学増加により、現在、純粋な教育サービスとしての教育重視だけでなく、大学教育を成立させるための手立てとしての教育重視、すなわち、導入教育やリメディアル教育の重点化がどの大学でも課題となっており、そこでは教育方法改善の必要性や学生からの要望を汲み取る、との観点から FD の積極的な展開が求められている⁶。

3. FD の課題 ～先行事例を手がかりに～

我が国の FD の制度化は、「日本的な高等教育システムの構造を反映しながら定着すると予想される」(有本 2005 : 221) との見方に立てば、それは国立大学が私立大学に比して積極的に取り組んでいるとの結論が導き出される。その理由として有本(2005 : 221 - 228) は、国立大学

の場合、教員はFDへの同調度において比較的まとまった傾向を示すのに対して、私立大学の場合、教員の同調度が機関によってばらつきがみられ、それは教育改善の取り組みにも現れているという。なるほど、確かに我が国の大学と大学生のおよそ75%を占める私立大学においては、機関によってFDへの取り組みにムラのあることは否めない。しかし、国立大学が教育にも重心をシフトしてきたのは2004年の独立行政法人化を受けての対応であり、それ以前から「学生による授業評価」を先駆的に実施する私立大学が多く存在した⁷ことに注目すれば、有本の指摘に対しては総論賛成各論反対といわざるを得ない。

ところで、大学全入時代を迎え、学力的にも学習意欲にも大きな隔たりがある学生たちが大挙して押し寄せてくる現代の大学、とりわけ、比率の上でも大部分を請け負う私立大学では、教育の質の確保が急務となる。そこでは教員の資質向上が求められ、FDの重要度が増すことを意味する。なぜなら我が国の高等教育において、大きな比率を占める「私立セクターでのその受容の成否が国立セクターの成否以上に今後の日本の高等教育の改革を決める度合いが大きい」(有本2005:223)からに他ならない。したがって、以降ではFDに積極的に取り組む私立大学の事例から、FDの新たな課題やその打開策について検討を試みたい。

多くの大学のFD活動が、低調あるいは他大学の複製のような代物に終始している、といっても過言ではない。それは「学生による授業評価に対するアレルギー等ばかりでなく、FDに関して教員が良く理解していないことに起因する」といえる。このような課題意識の下、慶大教養研究センターでは、2003年以降FDに関する連続セミナーを開催した(慶大教養研究センターReport1, 2003)。セミナー第1回「FDの事例報告」では、FD先進国であるアメリカの大学における授業運営や授業評価について実際に現地の大学でFDを経験した講師によるレクチャーが行われ、その後の質疑応答ではFDに関して示唆に富むやりとりがなされている。幾つかを抽出すれば、(1)日本の場合やっているだけのFDというイメージがあるが、アメリカではどうか、(2)シラバスや授業評価が授業改善にどう反映されているのか、(3)テキストを朗読するだけの教員、30分しか授業をしない教員に対してどうすれば良いのか、等の問いである。これらに対し、(1)については、アメリカでは大学教育について、教員・学生という教育主体が担う責任とは何かについての理念が前提として存在し、その理念を教育主体である教員・学生双方が、常に周知する具体的な努力が絶えずなされるなかで、授業評価が活かされているということ、(2)では、例えば、スタンフォード大学の場合、授業評価を教員が有効活用できるように、その具体的アイデアについてもパンフレットの形で提供していること、(3)では、そもそも授業評価が始まったのは、この種の教員を駆逐することにあつた面も否めないとしつつ、授業評価の結果はあくまでも担当教員のプライベートな情報であるため、授業評価の結果に対して、当該教員には十分な反論の場が提供されていること、および、授業評価の情報はあくまで教員個人の私的情報のため、どのようにそれが利用されるかについても、当該教員のプライバシーは保護されるという(慶大教養研究センターReport1, 2003)。

ここで注目すべきは、授業評価の活用について具体的な例が提示されていること、評価結果の公表について慎重な対応がとられていることである。前者についてみれば、どのようにフィードバックさせるかについては個人の問題となる部分が依然として強いなか⁸、一つのモデルが示さ

れるのは意義のあることと思われる。また、後者では我が国でも、現在ウェブ上に評価結果を掲載している大学が多々みられるが、全体で共有し共通認識とすべき情報と、そうでない情報との区別をどこでつけるのか等について、今後慎重な対応が求められよう。

ところで、授業評価の活用にも幾つかの次元がある。それは、(1) 個人レベルでの活用、(2) 集団レベルでの活用、(3) 組織レベルでの活用、(4) 社会レベルでの活用である。(慶大教養研究センター Report2, 2003)。(1) はいうまでもなく教員による自己研鑽のレベルであり、(2) は集団間の競争と協力、つまり教員間における切磋琢磨のレベル、(3) はカリキュラム体系の点検・評価、および組織目標・理念の確認と方法についての共通認識を築くレベル、(4) は教育活動への価値の確立、研究と教育の連携・バランスをめざすレベルである。昨今、多くの大学で FD の閉塞感がみられるのは、大抵が (1) のレベルで留まるか、よくても (2) レベルで停滞しているためと考えられる。すなわち、FD の活性化には教員の意識改革による教育方法の改善が重要なというまでもないが、それだけでは不十分であり、(3) のレベル以上までを視野に入れて包括的に取り組まなければならない。したがって、(3) レベルにおけるカリキュラムの点検や見直しといった作業、すなわち、従来ならば教務委員会などが主体となって執り行う事柄も、有効な教育方法の確立と学生を惹きつける教育内容の確立との観点から FD 活動のコアに位置づけて取り組まれることで、それが FD のマンネリ化や閉塞状況の突破口となる可能性が考えられる。また、(4) レベルについては、5 において詳述する。

4. 効果的な教育方法とは

学習に適した教育環境を維持するには、大きく 2 つの要素が必須だと思われる。一つは「適正なクラス規模」であり、もう一つは「学習者の意欲」である。前者では、とりわけ講義で学生による私語など「過大クラス」の弊害がみられやすい。大学の授業における適正なクラス規模については、散見するところ研究の蓄積はほぼ皆無であり⁹、教員個々人の感覚や力量によって適正規模が認識されているのが実状だろう。FD の視点からいえば、教育方法改善のための前提として講義・演習それぞれにおいて担当教員からのヒアリングを通じ、過大クラス解消に向けてクラスの適正規模への再編が検討課題としてあげられよう。一方、後者は、学生のレディネスとも関わるので、教員が一方的に授業を行うといった場合には、容易に学習意欲が生じ難い点が考えられる。そこで、学生の学習意欲の喚起と授業への関心を持たせるために、一方向（一方通行）型の授業ではなく、双方向型授業の導入が求められる。とりわけ、講義の場合、単位修得のためだけに授業に参加するといった消極的・受動的な学生の受講態度が如実であり、結果として教室全体に蔓延する「私語の世界」を生み出す温床となっている。こうした状況の打開には、双方向型による学生の主体的な授業参加を促す方法が必要になる。

さて、大学における双方向型授業の典型としては、演習があげられるが、先に指摘したように私語が多発する講義において、その導入と効果的な教育方法の改善が急務である。双方向型授業の利点について、木野（2005：51）は、「学生の理解度や到達度を知ることができる」、「学生の学習意欲を高め、自分で考える力をつけさせることで、学生の主体的な授業参加がなされる」ことを指摘している。では、講義において、双方向型授業は成立するのだろうか。結論を先取りす

れば、「成立する」といえる。正確に言えば、それは我々が通常イメージするモニトリアル・システムに由来する一斉教授の「講義」ではなく、シラバスには「講義」と記されるが、内実は「講義ではない授業方法」である。その代表的実践は、宇佐美 (1999, 2004) に詳しい。彼の授業の基本骨格は「教師が発問・指示し、学生が応答する」(宇佐美 2004: 14) というものである。このスタイルを採用する理由として宇佐美 (2004: 25) は、「授業は、一定の時間、一定の空間に、学生が集団で存在するという条件に合った営みであるべき」あり、講義(口頭)で伝えたいことならば予め資料やテキストを読ませればよく、読むのであれば事前に学生が各自のペースで読む方がよほど教育的であることを指摘している。このことを前提として、事前に具体的教材・具体的課題を学生全員に与えておき、課題に学生が答えを出すまでに随所で発問・指示が行われ、要所で復誦を課し学習内容の確認と補説を行いながら進行する(宇佐美 2004: 40-41) というのが彼の授業設計である。また、その際に教員は「どんな資料を、いつ配るか。どの段階で、どんな言葉で発問・指示の言葉(つまり指導言)を発するか。…ノート指導は何に重点を置くか」(宇佐美 2004: 41) 等に配慮する必要があるという。

このような授業設計の原理に基づいて、宇佐美はFDでは以下の項目の検討と批判の必要性を説いている。それは「1. 教科書・資料は、どのようなものを、なぜ使うのか。2. その教科書・資料を授業の分節とどう連動させるか。3. 学生個々は、授業の事前・事中・事後に、どのような課題を持ち、どのような学習行動をするのか。4. どの段階で、どんな発問・指示をするのか。5. 学習の評価をいつ、どのような基準とするのか」(宇佐美 2004: 55-56) である。そして教育方法の改善をめざすFDの本質的課題からみれば、これらを自覚した取り組みでなければ、意味のないことも指摘している¹⁰。

ところで、高度情報社会の影響を受け、大綱化以降、大学の基礎科目に情報処理が導入されるとともに、高校においても2003年から「情報」が必修化されるなど、学生・生徒のPCへの適応度も進展しつつある。こうしたPCへの抵抗感や違和感を持たず、むしろ柔軟に対応する学生たちに対して、視聴覚教材・機器を効果的に使用した授業実践には、どのような課題があるのだろうか。

昨今、PCを活用した効果的な授業実践というと、すぐさまパワーポイントを用いた実践があげられるが、果たして本当に有効活用されているのかは、はなはだ疑問である。というのも、それらの実践では、手段と目的を混同した扱いが多々見受けられるからである。すなわち、「情報処理」のようにPC等の扱いに慣れ、その技術を修得することが目的である科目の場合は、それがその科目の「目的」なのだから何ら問題はない。しかし、専門科目等においてPC等を利用する場合、それは授業を展開する上での「手段」であって、決して「目的」ではない。「手段」である以上、学生の授業内容の理解を促進するものでなければならない。そのためには、講義における板書をただスクリーンに置き換えただけのようなものは意味がない。困難な課題ではあるが、板書を超える構成及び展開がそこには含まれなければならない。さらにいえば、配布されるハンドアウトがスクリーンの進行と同一様式の場合が多々あるが、これも無意味である。スクリーンに映し出されるパワーポイントの画面には要点が示されているわけだが、配布資料にはそれに付加する情報を載せなければ片手落ちである。逆にハンドアウトの内容をそのままパワーポイント

に反映させているだけでなんら要点を絞り込めていない構成の場合も同様である。こうした傾向は、学会報告などでもよく見受けられるが、「手段」と「目的」を混同した悪しき例といえよう。我々教員が、PC等の視聴覚教材を利用する上で強く自覚しなければならないのは、「PCで教えるのであって、PCを教えるのではない」ことである。

5. 教員に求められる資質とは

周知のように、大学においては「教育」と「研究」は車の両輪をなすものであり、優れた教育には、必ずその分野の第一線の研究成果が反映されるものである。大学において、優れた研究者が必ずしも優れた教育者であるとは限らないが、長らく研究をしない者は、研究成果を社会へ還元しようとする意欲を失っているという点だけをみても、教育者として疑問符がつくことに異論はなかろう。このように考えれば、教育方法の改善を目的としたFDには、研究と教育の適正なバランスが必要といえる。FDに関していえば、従来は「教育軽視、研究偏重」が問題視されてきたが¹¹、その背後で見落とされてきた「教育軽視、研究も軽視」の教員への対応も喫緊の課題となろう。むろん、それは研究を全くしない者のみならず、「数はこなせど中身がない」ジャンク論文を量産する者も含まれる¹²。いかなる論文であろうとも、読み手に訴えかける強い課題意識の下に書かれたものでなければ訴求力はない。さらにいえば、「学問を価値規範から切り離して、学問のための学問を追究する時代は終わりつつある」(今井 2002: 33) のである。

さて、研究を日夜行い、その成果を教育へも還元する際に、教員はどういった点に留意する必要があるのだろうか。一例をあげよう。ある授業において、教員がその関連分野の研究成果を授業内容に反映させたとする。その時、教員が授業の説明において、専門分野のジャーゴンをそのまま使用したり、あるいはテキストの事柄を単にそのまま語っただけならば、それは教育としては不十分である。なぜなら、学生が教員のジャーゴンをそのまま理解できたり、テキストの内容をそのまま理解できるのならば、学生による自学自習で十分であり、そもそも教員など必要ないからである。では、教員の役割とは何なのか。それは、教授すべき事柄を学生に向けて「翻訳」する役割を担う、といえるだろう。この「翻訳」とは、教授すべき事柄を学生に理解しやすい、より身近かで平易な言葉に置換することだけをいうのではなく、学生の理解を促進するような、あるいはイメージが湧きやすいような具体的な事例を織り込みながら授業を展開することという。そして、こうした教育的営為が、恒常的に行われることが教員には求められる¹³。

ところで近年、大学教員・医師・弁護士・建築士などで、専門家の資質を疑う事件や事態が続出している¹⁴。それに加え、ますます高度化・複雑化する社会に対応可能な、新たな専門家像が求められている。この求められる新しい専門家を、『技術的合理性 (technical rationality)』にもとづく『技術的熟達者 (technical expert)』から『行為の中の省察 (reflection in action)』にもとづく『反省的实践家 (reflective practitioner)』として提示」(Schön 訳書 2001: 7) したのが、ショーンである。ショーンによれば、「技術的合理性」は実証主義の技術的認識論であり、それは「実証主義が最高潮にあった 19 世紀後半に近代の大学の中で制度化され、20 世紀初期の数十年に大学の中で地位を確立した専門職大学院において制度化」されたという (Schön 訳書 2001: 40)。しかしながら、1960 年代以降、「複雑性、不確実性、不安定さ、独自性、価値葛藤」といっ

た現実世界の重要性は「技術的合理性」モデルに適合しないという技術的合理性の限界が露呈し、新たな専門家像が求められることとなる (Schön 訳書 2001: 56)。その新たな専門家像とは、専門的力量を専門的知識や科学的な原理・技術によってのみ規定するのではなく、問題状況に対して「省察と熟考によって問題を表象し解決策を選択し判断する実践的な見識に求める」(佐藤 1996: 137) 反省的实践家 (reflective practitioner) である。

この反省的实践家 (reflective practitioner) は、「合理的に分別されたり完全に記述することができない現象を認識することができ」、「暗黙の認識と判断」を「行為の中の省察」において実行する (Schön 訳書 2001: 77-78)。これはいわば、行為の中に存在するノウハウを会得している状態である。具体例をあげて示せば、金型工のノウハウは削りだしの微妙な差をコンピュータを上回る精度で出す技の中に存在し、また優れた教員のノウハウは、授業運営におけるメリハリの中に存在する。これら熟達者の行為は、マイケル・ポラニーのいう「暗黙知」に依存しているが、それは単に長期間ある職に携わっているというだけの「ベテラン」には備わらない。なぜなら、漫然と過ごしているのでは、「行為しながら考える」ことがないからである。そこにおいては「暗黙知」など存在せず、あるとすれば「根拠のない勘」ということになる。

6. むすび

本稿では、まず、FD が我が国において積極的に推進されるようになった背景について概観した上で、先行事例を手がかりに FD の今後の課題について検討を行った。その結果、FD の中核でもあり、多くの大学で実施されている授業評価の活用を考えた場合、個人、集団、組織、社会といった4段階のレベルがあるにも関わらず、多くの取り組みが低次のレベルで留まっているのが現状であり、それがFDの閉塞感を招いていることを指摘した。したがって、今後はカリキュラムの点検・見直しといったより高いレベルでの取り組みも視野に入れることで、FD活動が効果的な授業運営に資することが求められる。

また、効果的な教育方法についてみれば、興味関心および学力も多様化を極める現在の学生に対しては、とりわけ講義では、従来のような一方向型の形態では授業運営に支障を来すとともに、教育効果も期待できないため、双方向型授業形態による学生の主体的な授業参加を促す方法が必要となる。そのために新たな教育方法の開発が今後の課題となろう。さらに、情報機器等を用いる場合には、科目のねらいに照らして、それが授業の「目的」なのか、あるいは「手段」なのかについて十分留意した上で取り組むことが、我々教員には求められる。

そして、効果的な授業運営を行うために教員に求められる資質とは、多様な学力の学生に対して適切な対応を可能とするために、専門知識や技術はもちろんのこと、それにとどまらず、直面する問題状況を適切に見極め、判断を下せる力量を備えた反省的实践家 (reflective practitioner) としての専門的力量を身につけることである。これにより、目の前にいる学生の学力に対応した授業や適切な教育方法の選択が可能となる¹⁵。

最後に付言していえば、効果的な授業運営が成されるか否かは、各教員のモラルにかかっているといっても過言ではない。大学教員の職務は通常、研究・教育・行政の3領域に大別される。3領域すべてに渡ってオールマイティな者は稀有であるが、少なくとも「研究」か「教育」どちら

か一つは、第三者から評価される仕事を行うべきである。そして、それが正当に評価される時、教員のモラルは高まる。したがって、「研究」や「教育」の実績を明確な尺度で示す必要が今後求められよう。研究に関しては、従来からそうであるように論文という形で表出するためとくに問題はない。一方、教育については、実績を測る一つの尺度として「授業評価」を用いることが可能である。そのためにも適正な授業評価制度の確立に向けて、今後 FD の改善が急務となる。

<注>

- 1 筆者の公私の交際関係の中で、現役の公私立の高校教員たちは皆異口同音に「進路指導で困る生徒は推薦で片付けている」という。さらには、「いま教員の力量をみるなら、就職希望の生徒を就職させられるかどうかで判断できる」と指摘する者もいる。つまり、それだけ高卒での就職は厳しさを増し、それゆえ安易な進学指導がなされている現実がある。
- 2 むろん筆者は、すべての教員（各学校段階の教員）が問題の先送りを奨励しているといっているわけではない。日々研鑽を積み、高い資質と熱意を持ち教育指導に当たっている教員も多く知っている。だが、残念ながら現在ではそうした教員は絶対数でいえば減少傾向にある。
- 3 教員免許の更新制導入を審議していた中教審は、教員免許の更新制を現職教員にも適用するよう答申した（2006.7.11）。07 年の通常国会での教員免許法改正を経て、早ければ 08 年度から導入される見込みである。指導力不足教員の増加がクローズアップされる中、幾つかの課題は残るものの教員への意識変革を迫る‘真の’教育改革には必要不可欠であろう。
- 4 有本（2005：81-82）は、FD の定義を広義には「広く研究、教育、社会的サービス、管理運営の各側面の機能の開発であり、それらを包括する組織体と教授職の両方の自己点検・評価を含む」とし、狭義には教育に焦点化し、「総論的には教育の規範構造、内容（専門教育と教養教育）、カリキュラム、技術などに関する教授団の資質の改善を意味する」という。
- 5 慶應義塾大学 SFC では、授業評価の結果報告を報告書ではなく、報告 VTR とするなど画期的な取り組みが行われている。それは紙媒体としての分厚い報告書では、誰の目にも留まらないとの反省から、情報メディア媒体としての報告 VTR が導入されている。
- 6 文科省は中教審大学分科会制度部会の決定（2006.12.14）を受け、すべての大学・短大に対して FD を義務づけることを決定した。その背景には、すでに全体の 3／4 が FD に取り組んでいるが、講演会など能力向上に寄与していない施策が多いため実効性のある対応を求める声がある。
- 7 1991 年の大学設置審議会答申の翌年度には「授業評価」が 38 大学（私立 29、国立 9、公立 0）で実施されている。
- 8 教員個人の意識・自主性に任せる、との姿勢の裏側には、教員同士で授業参観を行い、その後に検討会を開いたとしても、教員にも授業にもそれぞれの特性があるため有効性が期待できないこと、また、上からの強制は定着に時間がかかるため、結果として個人の意識改革によるところが大きいという（慶大教養研究センター Report2, 2003）。
- 9 適正なクラス規模についての研究は、義務教育段階における学級規模では多く取り組まれてきているが（例えば、国立教育政策研究所および広島大学教育社会学研究室による研究等）、大学段階では、大学設置基準において「物理的な基準」が示されているだけで、研究レベルではほとんど見当たらない。
- 10 現在の授業評価の多くが数量的に集計・処理されるのみで、記述項目が少なく、しかも匿名で実施されるこ

とについて、宇佐美は「意見・評価ではなく、(学生の)申告でしかない」ことを批判している。また、授業評価において「学生が、底意があつて不当な評価を、しかも集団的にしているという苦情を聞く」(宇佐美 2004: 127)とも指摘しており、今後の授業評価の実施の在り方について示唆に富む。また、全国大学生活協同組合連合会の調査(2005年実施、9900人回答)では、授業に不満を持つ学生が55%という数字が出ている。大衆化した大学では、学生自身に問題の原因が求められることも多々あるので、この数字から教員にのみ責任を迫るのは拙速であり、学生数が大規模ではない大学・短大においては、多少煩雑さを伴うとしても調査票を集計処理するだけではない、質的調査の要素も入れるなどの検討が求められよう。

- 11 船曳は「大学人が『研究と教育』といった二つの両立しない仕事や活動を課せられる」としながらも、教育の重要性を指摘する。さらに、大学における教育の中身についても、専門教育と教養教育双方が欠くことのできない重要なものであることを指摘している(船曳 2005: 179-187)。
- 12 いわゆる「ジャンク論文」とは、以下のカテゴリーに分けられる。①課題と方法が提示されない。②研究対象の選定に科学的合理性がみられない。③考察が疎か。すなわち、図表をみればわかることのみを説明し、それを「考察」と勘違いしている。考察とは、その現象の背後にあるものまで読み解こうとしなければ意味がない。④データを用いれば科学的と勘違いしている。実証研究では、用いるデータをどう処理するかで、捉え方も説得力も違ってくる。例えば、従属変数の分布に対して、どの独立変数が、どの程度影響を与えているかを知りたいければ、重回帰分析を用いるのが妥当だろう。対象へのアプローチの仕方は、もちろん様々であつて良いわけだが、単なる単純集計の羅列にどれほどの意味があるのか疑問である。なお、論文の作法については、Becker 訳書(1996)を参照のこと。
- 13 厚生労働省は、現在、社会福祉士の資質向上を企図し、受験資格の厳格化と併せて教員および設備要件の厳格化をも視野に入れて検討している。大学教員の資格認定等については所管の文部科学省との協議が必要となるが、有資格者の資質向上のために導入が急がれる措置と考えられる。また、そうした方向性は早晚、保育士に対しても求められよう。
- 14 例えば、相次ぐ大学の公的研究費の不正使用、続発する医療ミス、倫理観の欠如した弁護士の行為、耐震偽装事件など枚挙に暇がない。
- 15 大学全入時代においては、「面倒見が良い」ということが一つのアピールポイントとして捉えられがちであるが、この点にも留意が必要である。いわゆる「手のかかる子」への労力の配分をどの程度にし、他の学生にどの程度振り分けるのかといったことが問題となろう。ヘレン・ケラーやシュタイナーによるシュベヒト家のオットー少年への教育を例として、「手のかかる子」への手厚い指導こそが教育の本質であるとの見方もあるが、これらはあくまで個別指導であつたから可能だつたことを見落としてはならない。学校教育が可能なことと不可能なことを取捨選別することが必要である。教育を必要以上に神聖視することでリアリティを喪失させていることが現在の混沌とした状況を生んでいるのである。教育も人間の営みである以上、できること／できないことの境界があり、そのことに自覚的になった上で責任を持てる範囲において引き受けなくてはならない。

＜引用・参考文献＞

- 有本章 2005 『大学教授職とFD：アメリカと日本』 東信堂。
- 池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹 2001 『成長するティップス先生』 玉川大学出版部。
- 今井重孝 2002 「ホリスティックな学問論の試み：ルーマンからシュタイナーへ」『青山学院大学文学部紀要』第43号 pp.33-45。
- 宇佐美寛 1999 『大学の授業』 東信堂。
- 宇佐美寛 2004 『大学授業の病理 FD 批判』 東信堂。
- 木野茂 2005 『大学授業改善の手引き：双方向授業への誘い』 ナカニシヤ出版。
- 慶應義塾大学教養研究センター 2003～2005 『Report 連続セミナー「FD」を考える』。
- 小杉礼子 2005 「変わる若者労働市場」矢島正見・耳塚寛明編『第二版 変わる若者と職業世界：トランジションの社会学』学文社 pp.23-37。
- 佐藤学 1996 『教育方法学』 岩波書店。
- 大学教育学会 25 年史編纂委員会編 2004 『新しい教養教育をめざして』 東信堂。
- 立田慶裕 2006 「知識社会の教育システム」日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要第 48 号 学校経営の自律化に向けた評価と参加の在り方』第一法規 pp.170-174。
- 船曳健夫 2005 『大学のエスノグラフィティ』 有斐閣。
- 鷲田小彌太 2004 『学者の値打ち』 ちくま新書。
- Becker, Howard S. 1986 *Writing for Social Scientists*, The University of Chicago Press. (= 1996 佐野俊行訳『論文の技法』講談社学術文庫)。
- Polanyi, Michael. 1966 *THE TACIT DIMENSION*. (= 2003 高橋勇夫訳『暗黙知の次元』ちくま学芸文庫)。
- Schön, Donald A. 1983 *The Reflective Practitioner*, Basic Books, Inc. (= 2001 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出版)。