

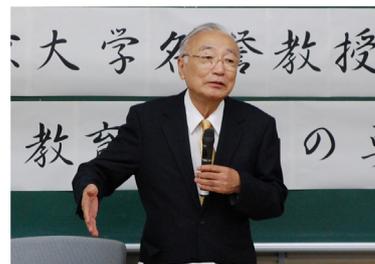
お茶の水女子大学リベラルアーツとFD公開シンポジウム

平成 20 年 9 月 17 日 (水)

『学士課程教育のカリキュラムと方法

— 迫られている課題との関連のもとで —

寺崎 昌男 氏 (立教学院本部調査役、東京大学名誉教授)



<はじめに - 繁忙と両極化>

今日のこのシンポジウムは、私は前座ということになってはおりまして、先生方のお話がやはり本論だと思います。ですから、なるべく時間的にはみださないうちにお話をしてみたいと思っております。ちょっと駆け足の話になるかもしれませんが、ご容赦ください。

「学士課程教育のカリキュラムと方法」という題を立てて、「迫られている課題との関連のもとで」と副題を付けたのですが、この「迫られている課題」というのが実は非常に複雑で、実はさまざまな課題に応じなければならず、ずっと責め立てられながら、忙しい中で呻吟させられているのが私たち大学関係者だと思うのです。つまり、事態が良くなると思って改革に参加していきながら、実は参加すればするほど自分の首が絞まるという構造になっております。そういう構造全体には、非常に憤りを感じます。しかし一方で、何とか事態に即応していかなければ、ひょっとしたら生き抜くことさえできないではないかという大きい不安もあります。その両者のせめぎ合いの中で、私どもは苦勞させられているということになると思います。

私は東大を停年になるちょっと前に辞めまして、立教大学に戻りました。そして約5年間、その中で働いた上で、桜美林大学へ行って70歳の定年を迎えましたので、またもういっぺん立教に出戻りをして今日があるわけでございます。そういう中で、非常に苦しい都市周辺ないしは都市の中の私学と、私が辞めた後、法人化の嵐と向かい合うことになった国立大学と、いろいろなところを見ておりまして、今後の大学の分化 (differentiation) というのはすごいことになるだろうと思います。

立教大学は、幸か不幸か、両極分化しているといわれる中のトップの方に入っております。今年のオープンキャンパスの全見学者数がほぼ3万7,000人に上りました。これは相当驚異的な数字です。一方、関西のある大学の話を書きましたら、オープンキャンパスに来た高校生が全学で17人であったという大学もあるのです。そのように猛烈な形で大学が今、分化させられております。さらに、縦に分化されるだけではなく横の軸としては、今度はそその不適切性を指摘される大学もあって、そういう大学の場合は、「どこまでこの学校は大学と呼んでいいのか」という問いのサンプルになるような大学も生まれているということですね。

<中教審の審議動向>

そのような中でもう一つの課題が浮かび上がっているわけです。それがレジメの「中教審の審議動向」と書いている部分です。

お読みになった方もいらっしゃるかもしれませんが、最初

に「審議経過報告」という形で、去年の9月に「学士課程教育の再構築」と題されて出ました。今年になって、それをさらにエラボレートしたのでしょうか、「審議のまとめ」という題で、なぜか学士課程教育の「再」という字がいつの間にか消えて、「学士課程教育の構築」という題になって出ております。

微妙な違いですけども、理論的にいえば大違いですよ。 「再構築」がなぜ「構築」になったか、私は経過が分かりません。伝えられるところによると、「再」というほどともと構築されていなかったのではないかと議論が途中で出て、やはり構築するのだということになったそうですが、こちらの学長先生は委員でいらっしやいますので、皆さんでお聞きになってください。どうして題まで変わったか。

ところが、本答申の方は7月下旬に出るといわれておりました。やがて7月が過ぎた後、8月の中旬までに出るといわれておりました。中旬も過ぎました。それで、9月になりました。なぜ今滞っているのか。これも分かりません。うわさがいろいろあります。局長が替ったからとか、内閣改造で大臣が替ったとかいろいろの説がありますが、よく分かりません。ただ、皆さん方に申し上げておきたいのは、3番目に出るであろう本答申と、「まとめ」と「審議経過報告」とをよく比較しておいた方がいいということです。現役の大学人の方たちは特に注意深く比較してください。どの論点が消え、どの論点が浮かんできたか。これは非常に重要な現代の大学政策のいわば指標になるはずですよ。

<量的拡大の継続>

気が付いたところだけ申し上げます。

第1に、私が注目すべきであると思っている点、特に「再構築」と「構築」の両方にわたって注目すべきであると思っているのは、量的拡大についてどう言っているかという点です。中教審の方々はどう考えておられるか。はっきりと肯定しておられます。つまり、今の大学に学力低下問題や教育の空洞化が起きたとしても、それは高等教育の拡張政策に基づくものではないとはっきり書かれております。この立場は、日本経済新聞が特にはっきり出した、「学力が落ちた、学士課程が駄目になった」といっても、もともと多過ぎるのではないかと、膨張に膨張を重ねてここまで来てしまった、それが悪いのではないかと、という論調に応えたのだと思います。私が見ますところ、再構築も構築も、この点はしっかり一貫して、われわれは大学、高等教育の縮小政策を取らないと言っております。私は、これを非常に高く評価しているのです。なぜかという、戦後、日本は高等教育に関していえば、明らかにすそ野を拡大する方針を取りました。一番の証拠が、高等学校を卒業して、その次、大

学予科も旧制高校も経ないで大学に行けるという制度でした。それが今、効いてきているのです。

どうなっているか。ユニバーサル・セカンダリー・エデュケーションである中等学校の上にマス・ハイヤー・エデュケーションである大学が載った。こういう形が70年代末に実現しました。やがて、そのマス・ハイヤー・エデュケーションは今やユニバーサル・ハイヤー・エデュケーションに近くなってきております。そういう高等教育の拡大が可能であったのは、かつて60年前にわれわれの先輩が取ってきた「六・三制の最上部分に新制大学を置く」という制度なのです。この制度のおかげで、実は戦後産業界は、1年も絶え間なく大学卒業の若い人材を自分のところで働かせることができました。それがなかったら、高度経済成長もバブルも実現しなかったと思うのです。そういう点では、私は高等教育の拡大政策があったことを非常に重大な事実であったと思います。だからこそ、OECD諸国の中で、「まだこれでも低い」といわれるくらいの水準までに他の国が高等教育を拡大しても、日本はさして遅れた形になっていないのです。

かつて、われわれの先輩たちは、すべての青少年が高度なハイヤー・ラーニングにアクセスする権利を保障するシステムを作ったのだという勧告を受け入れました。勧告をしたのはアメリカの教育施設団のメンバーたちです。さらに、その新しい大学の中には市民的教育としての一般教育を入れるべきであるとも勧め、ゼネラル・エデュケーションという言葉にともかく「一般教育」という訳を当ててそれを大学教育に取り入れるという道を選択したのも私どもの先輩です。この先輩の選択は、私は基本的に正しかったと思っています。それをしっかり継続するといった再構築答申には、非常に強く賛同いたします。

<財政充実の強調>

2番目は、しかし拡大して質を落とさないためには金が要ります。その金について、「再構築」答申は非常に強く論じておりました。はっきり、今のOECD参加諸国の中でGDPの中に占める日本の高等教育費の割合というのが確か下から3番目ぐらいです。これは駄目である。これでは改革はできない。もう一つの日本が恥ずべき数字というのは、高等教育に関する私費負担の大きさです。これは学費が全部親の負担によって賄われていることを意味しております。そういう二つのことが非常に強く最初の再構築答申の中には批判的に指摘されておりました。私はとてもいいことだと思いました。

ところが、今年の「構築」答申になりますと、その本文指摘はぐっと後ろに退いて（こちらの学長先生のお名前が入っておりますが）、5人ほどの委員が特別報告を書かれております。これは非常に力の入った専門的な報告です。でも私から見ると、惜しいと思いました。本文の中のパラグラフに入っていればもっといいのに、そうではなくて、付帯報告、付け足しになってしまっているのですね。私はこれが今後の本答申の中でどうなるか、大いに関心を持っております。実は危ないのではないかと心配しております。

<グローバル>

最後はFD・SD・初年次教育への専門的提言です。これには、私どもがやっております大学教育学会というところの専門的知見が相当に組み込まれております。相当有力な会員たちが中教審の

専門委員等々に入られて、具体的で説得力のある提言を盛り込まれております。また、多くの方たちがヒアリングの対象になって、さまざまな点について意見を述べておられまして、それらが大いに生かされております。

ちなみに、先生方への別のアドバイスですが、この「再構築」と「構築」報告をご覧になると、今、高等教育の世界で問題になっている技術的なレベルの問題について、かなりの水準の勉強ができるはずで、つまり、この二つの答申はテキスト性を持っているというふうには思います。そういう点でもお読みになることをお勧めいたします。

以上のような点は私が気付いた特徴ですが、もう少し加えますと、両報告の基本ラインは非常にはっきりしています。それは、「学士力」という言葉を仮説的に出していることです。これは「学士課程で養われるべき諸能力」という意味なのですが、しかもそれを出しただけではなくて、その「グローバル水準」というものを示している点が重要です。そこまで行ってくれという要望であります。これが、新聞などが伝えました、成績評価を厳格にと、卒業基準を明確にと、あの部分です。この背後には、世界的に広がっている大学評価の激しい動きがあるのです。

一つはヨーロッパです。ヨーロッパはEU各国が学士力の標準化を通じて、共通の高等教育水準を作り、そして汎ヨーロッパ的な学生たちの転学、あるいは単位履修の共通性の確保、こういうことを実現する作業が今、急速な勢いで進んでおります。そしてヨーロッパ諸国に対抗して、アメリカもやはり高等教育評価ということに関しては非常に強い関心を持ちつつあるわけです。

もう一つはイギリスです。イギリスは、既にサッチャーのときから厳しい評価水準を作るという改革を行ってまいりました。いろいろな問題点が生まれていることは明らかなのですが、ともかく非常に厳しい大学評価の国になったわけです。そういう流れを十分にこれは意識していると思います。

もう一つは、多くの方が言うのですけれども、日本の産業界の要望です。こういう若者たちを育ててほしいと。これが非常に強い要望の基礎になっていると言われております。やがて、OECD主催で、高等教育、学生たちの学力テストは多分実施されると思います。多くの準備作業が始まっていると聞いております。大学版学力テストの時代というのが恐らく来るでしょう。

要するに、学士という学位を与える水準はグローバルな水準で統一しろ、日本の大学もそのようにしろ、これがこの答申の非常に大きい筋なのです。

<教育目標の設定>

2番目は、教育目標を設定する、成果のアウトカムを評価するという問題です。きっとこれから要望されてくるのは、教育目標をきちんと分野ごとに決めることです。そのサンプルを日本学術会議が作れと書かれております。日本学術会議への諮問はもう行われて、審議も始まっていると聞いておりますが、大学の方としては、たとえそのような権威あるところが作られた基準であっても、それを金科玉条のごとくに押し頂くというのでは、大学に学習指導要領が生まれることとなります。それでは、駄目だと思います。それぞれの大学で知恵を絞って、自主的にわれわれの大学は、全学としてはこういう目標を立て、この学部、この学科ではこういう目標

を立てるのだということをしかり宣言しておく必要があると思います。それを作っていく過程として、後で言いますFDなどはちゃんと使えるのではないかと思います。私はそういう点では、これからは大学はアイデンティティを確立し、確立するだけではなく共有していく作業に迫られるし、それは決して無意味な作業ではないと思っております。

<カリキュラムのスコープとシーケンス>

さて、2番目に、今日のお話の中で、カリキュラムというものについて話をに入れていただけないかということがございました。その基本は、リベラルアーツのカリキュラムをどう作ったらよいか。こちらでは文理融合というスタイルで既に立派に出発していらっしゃいますけれども、今後のためにそういう部分に触れてほしいというお話でしたので、私なりに立ててみました。

自分の経験を申し上げるのはあまり面白くないので、やや一般論的に申し上げます。その一つは、およそカリキュラムというものを考えていく際の軸といえますか、われわれの目線をどう設定しておいたらよいかということです。われわれ教育学者が理解しているところでは、カリキュラムというときには、二つの軸があるのです。

一つは、「広がり」という軸です。英語でスコープ (scope) といいます。ある科目、あることを学生たちに学ばせようとするときに、その科目の全体の広がりをどう設定するかということです。例えば、一般教育的な、あるいはリベラルアーツ的なカリキュラムを作りたいというときに、では、リベラルアーツの科目の範囲をどう設定するか。これが広がりの問題なのです。言葉を換えると、その時代の科学技術や文化あるいは人間の生活の中身等々、極めて広い意味での「文化」を大学はどのように選んで科目として仕上げるかという話です。

立教で一般教育課程を変革して、全学共通カリキュラムを作ったときも、ポイントはこの広がりがありました。どちらかというと、これはわれわれ教員にとって考えやすいのです。かつて私どもの先輩は、自然科学、社会科学、人文科学という三つの分類の下に諸学問を大学に入れるという選択をして、昔の一般教育が始まったわけです。しかしこれからは何を教養と考えるか。その中に外国語も含めるのか、あるいは含めないのか、体育は入れるのか入れないのか、こういうことを考えました、それはみんな広がりの問題です。

2番目の軸は、広がりとは違って縦の軸です。これは「順次性」、英語ではシーケンス (sequence) と言ってきました。学習の順序の問題です。これは、私どもが考えるのにあまり得意でない領域です。広がりを議論することはお互いできる。しかし、順序について考えることは非常に難しい。多くのカリキュラム改革論の場合、ほとんど抜けるのがこの問題なのです。しかしこれは、やはり非常に重要なポイントなのです。

さて、最後に言いたかったのは、広がりを設定し学習の順次性を定めたとして、一番上、頂点に来るのは何か。広がりとは順次性を立てていく前提になるのは何か。それが目標といわれるものです。目標のないカリキュラムというのは本来ないのです。この目標というものをどう設定するかという根本的な部分を私たちは今、中教審に問われているのだと思います。これにはっきり答えることこそ実は重要だと思います。

中教審答申のもう一つの大きな軸はアウトカムの明確化という発想です。アウトカムというと、その瞬間の生産の結果を表すようですが、アウトカムというと、もうちょっと長いレンジでの成果を指すそうです。このアウトカムをしかりさせるというのが中教審答申のもう一つのポイントです。こうした基本的なポイントに関しても、私どもはしかり読み解いて、対応する必要があると思えます。

繰り返し申し上げたいのですが、ああいう審議会の答申は一見、大学論のように見えます。大学論、大学教育論として読めばそれなりに興味のある資料ですけれども、私はそう読みません。基本的に政策文書だと思って読むべきだと考えております。政策文書ですから、非常にきちんとしたある種の構造が成り立っている。それを読み解き、かつそれに対して準備しておくというのは、大学の自衛手段としても非常に大事なことでないかと思っております。政策文書としての中教審答申の解説は今後大学にとって不可欠であると思えます。

<サブジェクトとコース>

話がちょっとずれますけれども、「授業科目」のことを英語で何ということかということ、大学に講演に行つて先生方に聞いてみる場合があります。答えは留学をされた方とそうでない方とで非常に違います。普通、「大学の授業科目は英語で何といいますか」と言うと「サブジェクト」と答えられます。しかしそれは違いますね。全く違って、少なくともアングロサクソン系の国ではほとんどが「コース」といいます。考えてみると、「サブジェクト」という言い方と「コース」という言い方は全く発想が違います。ある専門分野の学問があつて、それを体系化して、割って切って授業科目にしていけば、それはサブジェクトなのです。小中高校はサブジェクトとほとんど呼んでおります。ところが、大学は全然それを使っていません。全部コースといえます。コースに番号が付いていて、その番号が実はシーケンスを表すようになっているのです。2けたのコース、あるいは1けたのコースとか、1番目の数字がナンバーワンであるか、ナンバーツーであるか、これによって学生たちが学習する順序が分かるようになっています。

私は、このサブジェクトという言い方とコースという言い方の間には、実は非常に大きい違いがあると思っております。どうしてかという、サブジェクトは今申したように、体系ある学問を割っていったその端っこです。私どもの感じていうと時間割りを埋めてあるあの科目のこと、そういう印象なのです。ところが、コースというのは違います。文字どおり教師と学生が共に歩いていく道というインプリケーションを濃厚に含んでいるわけです。日本におけるカリキュラム論は、これからはそういう形で見なければいけない。よく「学生に目線を置いた改革」などといいますが、「目線を置く」というのは、例えばそういう点を変えていくことではないだろうかと思えます。ですから、コースという発想で授業科目を考え、それを組み立ててみる。そして、目標はそれぞれの大学とファカルティで主体的に考えて打ち出していく。これが私どもの忙しさを徒勞にしない形で頑張っていく道ではないかと思えます。

ところで、あまり話したくないと言いましたが、やはりちょっと話しておきたいと思えます。立教で「全学共通カリキュラム」というものを作ったときの話です。私は全学共通カリキュラム運営センター部長という肩書の仕事をさせられまして、その初代部長にな

りました。苦闘していく中で随分いろいろなことを考えさせられました。さかのぼって申しますと、87年からこれまでの一般教育はやめよう、その代わり新しい教養教育を作っていくという議論が学内で起きていて、それが94年度あたりには大体方向が見えてきたのですが、しかし、はっきり決まっていなかった。94年の暮れにやっとセンターができて、私がその委員長になって、それから丸2年間、準備を重ねて全面実施したわけです。その97年度から現在まで、11年間このカリキュラムは維持されてきております。

＜専門性・教養人＞

このころ考えさせられたのは、先ほどの目標の問題でした。立教大学はどのような目標を立てて、アンダーグラデュエートの4年間の教育を作るか。このことにまず直面させられました。というのは、一般教育部は解散して、先生方はいずれどこかの学部に移っていかれることはもう分かっていたからです。そうなる前に、ともかくセンターを作っておこうということでセンターはできて、ここでカリキュラムの議論をしている。さて、1年後か、あるいは2年後かにカリキュラムができて実施したとする。そのときはもう先生方は一般教育部というところにおられないわけですね。おられないどころか、一般教育部というのはいないわけで、そこにあるのは全学共通カリキュラム運営センター、誰の想像もつかないような組織（今は珍しくありませんが、その当時は全く誰の想像もつかないような組織）です。「カリキュラムはできました、さあ協力してください」と申し上げても、「それは知らないよ。今までの一般教育部の先生がやったらどうだ」。一方でそう言われる危険性が非常に高かった。もう一つは、「そこは新しい部局でしょう。じゃあ、応分の協力はしますけれども、そこまでいいですよね」。こう言われる恐れも多分にありました。学士課程教育に目標がないと、消極的協力和積極的な拒否と、二つが専門学部の先生方の中に起きる可能性が、多分にありました。

私はそのときに思いました。これは新しい目標を設定しないと、例えば経済学部の先生、例えば理学部の先生、例えば社会学部の先生に新しい全学共通カリキュラムを担当してもらえないとできない。そのときに、何とか考え出したのが、立教大学の目標を「専門性に立つ新しい教養人の育成」ということに置いてはどうでしょう、ということでした。

4年間で専門教育が完成できるはずはない。センター運営委員の全部の先生がそのことには反対されませんでした。どの学部の先生も、4年間で専門が終わるとは実は内心ちっとも思っておられなかったのです。私は、「それをやめましょう。その代わり、私たちは今まで大学は専門的知識人を育成する所だとずっと考えてきた。それに一般教育が加わったのだと。だから、教養ある専門人の育成が戦後の大学教育の目標であるはずだと思ってきた。それをやめましょう」ということを提案したわけです。「専門性は外せないけれども、専門性に立つ新しい教養人の育成、ここに学部教育の目標はある（当時ですから、学部教育といいました。学士課程教育という言葉は今のようにはやっていませんでした）。そういうふうに置いてみませんか。そう考えた場合に初めてリベラルアーツ教育というのは、実は学部の4年間の必須の一部分なのであるということが分かると思います」と。

すると他の先生から質問が出て、「じゃあ、これまでの教養ある専門人の育成というのはどこへ行くのですか」と言われますから、

私は「それぞれ大学院の目標に掲げましょう。これから大学院こそ教養ある専門人を作っていくということでやるべきなのです。立教大学はその方向できっとこれから動いていくと思うから、それで棲み分けて行きましょう」と申し上げました。

この提言は、かなり説得力があったようです。先生たちは、先ほど申したように、内心、4年で専門が終わらないと思っておられたのです。法学部は、4年間で司法試験が通る学生が育つはずはない。それから上級公務員試験も全く怪しい、われわれは違う形で法学教育をやっていくのであると思っていच्छった。しかし、外側の声は違って、4年間法学を勉強したら、法学の基本知識は持つべきである、こういうふうに就職先からでも言われるという状態だったようです。

理学部ももちろん4年で理学教育が終わるとはちっとも思っておられない。けれども、学部の段階では専門の力をつけられないと思っておられるから、やはり一般教育などは一般教育部の先生に指導しておいてもらおう、でもあれは自然科学教育であって理学教育ではない、そういう判断だったのです。その辺を何とかカリキュラムの面で突破していく必要があると思っ出したのが、先きの目標論です。

＜環境・生命・人権・宇宙＞

次に、カリキュラムを作っていく場合、「広がり」と「順次性」と「目標」と三つのほかにもう一つ「カリキュラムの構造」というのがあるのです。カリキュラムの中で内容的に共通に盛り込んでおくべきポイント、私はそれも大事であると気が付きました。当時、神学者の総長がおられまして、オックスフォードで神学の博士を取ってこられた方だったのです。この先生が非常に強くリベラルアーツの教育を立教で復興しようとおっしゃっておりました。私はその意も受けながら働いたのですが、総長とも話し合っ、四つ立ててみたわけです。

それが「環境」「人権」「生命」「宇宙」の四つのポイントです。この四つを新しいカリキュラムの中に盛り込むべき共通の視点として挙げてみようではありませんかとセンターの運営委員会の先生方に提案いたしました。この四つの中身は今ご説明することはないと思いますが、この四つに共通しているのは、60年前にかつての大学一般教育を作り出した方々がまだ見えなかったテーマだということです。

40～50年前、「環境」という言葉は今言っているような環境問題の環境ではなくて、せいぜいが家庭環境であるとか、あるいは教育環境という言葉もあったのですが、校舎の造りとか、教室の広さとか、そういうことを表すものです。狭い言葉だった。それが、公害問題を経ている中で「環境」という概念として定着し、その裏側には「共生」という新しい理念が生まれてくる。そういう言葉になって、現在われわれが無視することを許されないものになっているわけです。

2番目の「人権」は言うまでもありません。かつての、いわば啓蒙的な哲学の基盤の上になかった人権問題は、今や女性の権利の問題、子供の権利、さらに少数民族の権利等々、さまざまな形で非常に大きい広がりを持って私どもの周りにあります。

3番目の「生命」は言うまでもなく例えば、生殖医療と生命倫理との間の非常に大きな距離に象徴されるように、現代の教養の大

きなポイントです。

最後の「宇宙」は、軍事科学の影響によってではありませんが、戦後のこれほどの巨大な宇宙科学の発展がとにかく成し遂げられて、その巨大な発展の下でわれわれは宇宙の起源の謎にまで迫ろうとしている。人間にとって宇宙とは何か、宇宙にとって人間とは何かという、いわば神学的、哲学的なレベルにまで宇宙という問題は広がってきつつあるわけです。

私は全カリの先生方にこの四つの視点はぜひ立てまじょうと申し上げました。幸い、「宇宙」というのを立てたものですから、理学部の先生もだいたい親密な感じを持ってくださったらしくて、「宇宙科学の現在」というような総合科目を理学部の先生がお立てくださったこともございました。

そんなわけで、当時、子どもは非常に広い形でカリキュラムを作るという必要に迫られ、その結果、大学教育の目標まで考え直してみるところまで動かされてしまったわけですね。これは私にとっても、非常に大きい勉強でした。戦後の大学の歴史を見直してきた人間からすると、非常に大きい経験でした。

<授業 - 三つの要素>

さて、もう一つここで提案しておきたいのは、「授業」というものについて大学のファカルティは、もっと理解してくださるべきだということです。「ファカルティは」として、今、「先生方」という意味で言いましたが、最近では、いろいろな人に聞くと、職員の方たちも結構授業を持っておられるのですよ。キャリアエデュケーションの教育、自校教育、そういうところの科目を分担しておられる職員の方もおられるから、人ごとではありません。

結論だけ申しますと、授業には三つ要素があるという最低のことを分かっておいていただきたいと思います。恐らく、大学の先生になられたような方たちは、勉強が忙しくて、教職課程などお取りにならなかった方も多いのではないかと思います。そういう方たちが学位を取ってすぐ授業をされているわけですが、その際、非常に大事なものは、<導入>、<展開>、<総括>です。最低授業というものにはこの三つの要素があるという、極めて当然の前提です。

私は昔、小学校の社会科教科書の監修者を25年ぐらいやりました。その間に、何十という社会科の授業を見せてもらいました。その中で気づいたのですが、実はこの三つとも、ものすごく大事なものです。独特の技術が必要になってきます。その「技術」とは、テクニックではなくて、むしろ全人的な「アート」とでもいうべきものです。

そのアートの中身というのを一つ二つご紹介しておきますと、例えば導入。導入は、そのうまいか下手かで、その先生の力量が一発で分かります。本当に、これは難しい技術です。われわれは普段大学で授業をするときこれをあまり考えません。特に、偏差値の高い学生が入ってくるような大学の場合は、導入などを考えなくても学生がついてくると思っておられる方もあるのですが、そういう場合でも非常に実は大事なわけです。どういう導入をしているか。

<導入の難しさ>

一つだけ例を申します。社会科の授業の中で、私が知っております中では、極めて評判の高かった導入の例がありました。それは、

水の学習への導入です。小学校の子供たちが、特に社会科で水のことを何年生で学び始めるか。これをご存じでしょうか。水を題材にして本格的学習を子供たちが始めるのは4年生なのです。4年生の1学期で始まります。水を対象にする先生と、ごみを対象にする方とおられますけれども、水が非常に多いですね。健康と安全を守るはたらきはどのように作られているかという、地域学習の時間なのです。

ところが、子供たちを水というものの学習にいきなっていくというのは、実は考えているほど、たやすいことではないのです。子供にとってみたら、水というのはどこにでもあつてでしょう。だから、どんなにでも導入できるけれども、その導入は非常につまらないものになることが多いのです。例えば、「みんな、おうちでどういうときに水を使っているの」と言うと、大抵の子供は、お洗濯のときに使っている、水を飲むとか、お風呂に入るとか言うでしょう。「そうだよね、ほかに何かある?」と聞いて、「お水というのはたくさん使っているね、じゃあ、この次から水の学習を始めましょう」と言って始めるくらいがごく普通の導入です。

中には非常に脅迫的な導入もあります。いっぺん見たことがあるのは、「水というのをたくさん使っているよね」という言葉から入ると、子どもたちは、いろいろなことを言うわけです。こういうことに使っている、お庭に水をまくとか、いろいろなことを言う、「そうだよね。もし、東京でその水が来なかったら何が起きるだろう」と聞く導入です。その先生は、また次々に子供たちに質問をなされる。「そうだよね、お風呂に入れなかったら何が起きる?」、いろいろなことを聞いて、「ほかにない?」「ほかにない?」と聞いて、1時間中、子供をいじめるわけです。子供は困ってしまって、幾ら考えろと言われたって考え切れない。「そうだよね、やはり水がなかったら困るよね。じゃあ、この次から水の勉強をしましょう」。これが、それでもまだ考えたほうの導入です。

当時、日本的に有名であったのですが、有田和正という方の指導の下に開発された導入ですが、それはある先生が見つけた方法なのです。その先生は、「この導入に私は思い当たった、そのときに初めて水の学習に子供たちを引き入れることができた」と仰っています。その導入の言葉とは「学校の中にたくさん蛇口があるね。幾つ蛇口があるだろう。みんなで数えてみよう」。この言葉でした。

これで子供たちは必死で、グループごとに分かれて学校中の蛇口を探す。そうすると、学校の中に蛇口というのは300ぐらいあるわけですよ。これをずっと探してきて、数を持ってきて、合わせてみると、すごい蛇口の数。「ああ、水というのはこれほど僕たちの周りにあるのか」。子供たちはそこで極めて動的な形で水と自分たちの生活との密接な関係に気付くわけです。その上で先生は、「もっとおうちでも使っているだろうから、この次のときにできればペットボトルを一つずつ持って学校へ来てください」と言う。ペットボトル何杯分ぐらいうちで1日に水を使っているか、全部合わせると体育館のどのぐらいにペットボトルが並ぶか、こういう辺りから2時間目に入るのです。

そして3時間目以降に、では、水はどこから来るだろう。浄水場の見学とか、水源地を探るとか、市役所に行って話を聞くとかという学習を経て、最後は環境問題まで行くわけですね。1学期の半ば以上のところまで続く学習です。導入というのは、やはりそれぐらい大事なもののなのです。われわれは大学で学生たちに何か導

入をしているか、一度考えた方がいいという気が私はいたします。非常に重要な技術です。

多くの人が大学での導入については発言をしております、例えば桂文珍氏です。ひところ関西大学に非常勤講師で行っていたあの方が、文春文庫で書いているのがやはり大学の先生方の導入の下手さでした。自分はびっくりしたと。自分が学生であってもあの導入では駄目であろうと思うといっています。彼は「例えば」と書いているのですね。「嫉妬」。心理学の先生がこれから嫉妬ということを教えようとするときに先生はどうするだろうか。多分、黒板に「嫉妬」と書いて、その横に英語を書かれるに違いない。これから「嫉妬」の勉強をしましょう。そこから始まっていく。

それは、彼らの世界では認められないことであるというのです。自分であつたらというので、二谷友里恵の『愛される理由』という本が出ましたが、あれを読ませるといいます。徹底的に嫉妬の実態からまず知らせた上で、嫉妬の心理を教える。これは事物から観念へという方法なのです。事物から観念ができ、概念が形成されるという、その筋道に沿った最初の部分ですね。やはり、こうした方法を子どもは工夫していく必要があります。

そういうふうに、「導入」一つとりましても、工夫の余地がある。この点は、小中学校の先生方の知恵に学んだ方がいいということがたくさんございます。各地の大学に行き、教職課程の置かれている大学でお話をするときは、「ぜひ教職課程の先生方は、学内のほかの分野の先生方に対して、授業とは何かということをお話をさせていただきたい。何時間と教育実習を見たり、研究授業を指導したりなさっているでしょう。そういう方々が大学でなさるべきお仕事です」と申し上げても、今後も申し続けるつもりです。

< FD を見直す >

教育学の一番ポイントになる部分のアートを、大学の中にもっと広める必要がある」と言えましょう。そういうことが、実はFDやSDと絡まっていると私は思います。FDやSDに関して、私はいろいろなことをこれまで発言してまいりました。ここに挙げております資料はいろいろな機会に私が集めたもので、それは後でぜひご覧いただきたいのですが、最後に一つ申し上げたいのは、日本のFDの定義がものすごく狭いということです。私はこの点については、大きな疑問を持っております。

例えば、「FDはどのように『定義』されているか」というペーパーをらん下さい。手元にあるものを集めただけでもこういうサンプルが出てきます。例えば、大学のFDが専ら授業研究のことでありと理解されている傾向があります。大学設置基準には「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及び研究を実施するものとする」とあります。これがこの春、4月1日から義務化されたFDの直接根拠になっている条文です。

この条文の問題は何かというと、専ら授業の内容および方法の改善を図るための研究だということです。これは非常にFDの内容を狭くしております。この狭くしている内容に沿って、中央教育審議会の「学士課程教育の構築に向けて」（08年3月）の中の専門用語解説があるのですが、この解説にも私にいわせれば非常に問題があります。

例えば、「教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織

的な取り組みの総称」とありますね。これは条文と同じです。「具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催などを挙げることができる」。そう書かれておまして、「なお」とあって、「大学設置基準等においては、こうした意味でのFDの実施を各大学に求めているが、FDの定義・内容は論者によって様々であり、単に授業内容・方法の改善のための研修に限らず、広く教育の改善、更には研究活動、社会貢献、管理運営にかかわる教員団の職能開発の活動全般を指すものとしてFDの用語を用いる場合もある」。

ここに書かれている論理はうそです。むしろ、逆でなければいけません。世界的に見れば、後段の「なお」以下に書いてあることこそFDなのです。およそ、広く教育の改善、さらには研究活動、社会貢献、管理運営にかかわる教員団の職能開発の活動全般を指すのがFDなのです。ですから、順序は逆でなくてはいけません。下が先に書いてあって、しかし日本では極めて狭く理解され、これだけに限られている。こう書かなくては駄目です。これは、非常に残念な書き方であると思いますね。ただ、本文の方には、もっと広くFDはとらえるべきだと書いてあります。そのことこそ大事なことだと書かれています。私は本文の方を支持します。要するに、FDは広範な活動であるということ、幅の広い活動である、柔軟に進めていくべきであるということです。私の言いたいのはそのことです。

これの背後にあるのは何かというと、各大学独自のFDが作られてよいということなのです。うちの大学はこのような形でこれから大学の改善をしていきたいと思っている。その中でこれこれの活動をFDと考えます。それが私の大学の中のFDです。これを出すことを、実は文科省も望んでいるのです。担当の人が某関西の某私立大学のことを激賞しておりました。どうしてか。「その大学に、おたくはFDはどうされるおつもりですかと聞いたところ、『実は今、わが大学の独特のFDをどうしたらよいかということをお話し中です。やがて結論が出たらお伝えします』と言われました。私は感動いたしました」と申し上げました。

それぞれの大学がこれをFDと考える。これを重点と考える。それが大事なのです。それを作っていく必要があります。そうしないと、大学設置基準の条文だけだと、先生方がみんなビデオを担いで授業を撮って回らなくてはいけなとか、おれの授業を見にこられるのは嫌だという先生がいたら終わりとか、そういう話になるのです。

独自の形で自由なFD活動を作っていく、その必要性を語っているというのも、また中教審答申のもう一つのポイントではないかと思えます。

< 資料について >

もう時間が参りましたので、資料の説明だけいたします。3ページ目は外国のいろいろな学者の定義を挙げております。ゆっくり読んでくださると、非常に広いということがお分かりになると思います。実は、FDというのはそういうものなのですね。この前、ちらっと聞いたところでは、アメリカではもうFD、FDという大学も少なくなつたと聞きました。そういうことはいわなくても普通のことだということです。その代わり何といっているかということ、プロフェッショナル・デベロップメントやエデュケーション・デベロップメン

トといっているというのです。オーストラリアでも同じことだ、カナダでもそうだったというふうに、私の聞いた専門家は申しております。

イギリスではもともとFDという言葉を使いません。SD (スタッフ・デベロップメント) という言葉しか使わないそうです。あるいはSDU (スタッフ・デベロップメント・イン・ユニバーシティ) という言葉がほとんどであって、やれSDだ、やれFDだということはいわないと聞いています。そういう点では、実は不定型なタームなのです。それを後生大事に受け取る必要すらあるのかなという感じすら私はしているところで、要するにわれわれのFDを作っていけばいい、そう思っていきたいと思います。

4ページの上はICUの元学長でいらっしゃった絹川正吉先生が紹介しておられるFD活動の例です。極めて広い具体的な方法が挙げられております。例えば、「教員の研究支援」とありますね。それから、リサーチをエンカレッジする仕事もFDです。われわれは今、そうは思っておりません。研究のための支援というのはFD活動だとは思っていませんが、アメリカの感覚でいえば、それはFDの一つであるわけです。

5ページ目にはポイヤー、そしてケネディーという人物と、ドイツの例と、三つ挙げておきました。いずれも、授業改善とか、学生の授業評価の点数を上げるとか、そんなものではなくて、もっと幅広い活動こそ実はFDの内容であるということを示唆しております。特にアメリカの例は、私はあらためて幾つかその歴史を読んでみて感心いたします。彼らは1970年代あたりから本格的にFDを初めてきているのです。そして、その集め方の累積の下に今、FD活動が進んでいるということになると思います。われわれはFDといわれると、授業を見なくてはいけない、人に授業を公開しなくてはいけないとだけ考える。これはやはり改めていくべきだと思います。

私が文科省に対して確かめたかった最後の論点は、「FD義務化」といわれるものの性格でした。誰の義務であるか、誰への義務であるか。これを強くいつも感じておりました。確かめたところ、はっきり分かりましたのは、教員の方々の義務ではないということです。先生方がFDをやっていく義務は法的にはないということ、これははっきりしております。そういうことは今、文科省もちゃんと通知等ではっきり伝えております。

では、どこがFDの義務を負うのかというと、学校法人です。国立大学法人、大学自体が負うのです。私学であったら学校法人が負うのです。誰に対して負うのか。国に対してです。従って、法人が国に対して負う義務であるだけに、法人は堂々とFDにかかるお金を要望していいということになります。当然、要望できるわけです。私はそのこともしっかり新聞論説の中で出してまいりました。

そういう点では、先生方には義務化によってではなく、むしろ大学をいいものにしていくという、学生の利益に沿ったものに大学をしていくという発想の下に、ぜひFDには励んでいただきたいと思います。大学の、法人の方もFDを見る目をうんと広くして、先生方の活動をしっかり把握されて、その上で認証評価機関などと堂々と渡り合っていたらいいと思っています。

最後は駆け足で過ぎてしまいましたが、1時間になりました。

ご清聴ありがとうございました(拍手)。

