

Faculty Developmentに関する検討事項

堀 地 武

目 次

まえがき

I 「教授団開発」について

- 1 わが国における Faculty Development の研究
- 2 Faculty Development の定義
- 3 「教授団開発」

II Faculty について

- 1 「Faculty」
- 2 「学部の課程」
- 3 Faculty としての「教養部」
- 4 リベラルアーツ系 Faculty

III Development について

- 1 「Development」
- 2 ベスタロッチの「開発教授法」
- 3 近年の「教育開発」

IV 再び「教授団開発」について

- 1 日本式 Faculty Development
- 2 対話法開発
- 3 カリキュラム開発
- 4 「専門職」養成と一般教育
- 5 大学の自己評価及び大学間のアクレディテーション

まえがき

『香川大学一般教育研究』第31号特集〈Faculty Development〉のため、昭和61年7月FD研究委員会が組織され、研究活動を開始した。その過程におい

て、筆者は「Faculty Development に関する検討事項」と題して問題提起を行ったが、その検討の成果は「Faculty Development に関するアンケート調査」の立案にとりいれられ、また調査結果の検討に活かされることとなった。そこで、本誌掲載のFD研究委員会「香川大学における Faculty Development に関するアンケート調査」との重複を避け、その中では充分にとりあげられていない基本問題、すなわちわが国における Faculty Development の阻害要因の問題への関心のもとに、ことばの意味に重点を置いて、「Faculty Development に関する検討事項」を述べることにする。

I 「教授団開発」について

1 わが国における Faculty Development の研究

わが国への Faculty Development の紹介は、広島大学大学教育研究センターの喜多村和之、馬越徹（現在名古屋大学教育学部）両氏の調査研究に負うところが大きい⁽¹⁾。

一方、一般教育学会では、昭和60年8月第4課題研究「Faculty Development の研究」（代表者桜美林大学清水畏三教授）を設定し、60年11月課題研究合同研究集会（山梨学院大学）、61年6月第8回大会課題研究部会（国際基督教大学）、61年11月課題研究集会——Faculty Development の研究を中心として——（桜美林大学）と研究活動が展開され、関係論文は『一般教育学会誌』第12号～第14号に発表されている。それらの論文のうち関正夫氏の「Faculty Development に関する一考察——英・米の場合⁽²⁾」は、前記喜多村、馬越両氏の調査研究に基づく総説として、本学一般教育部のアンケート調査にあたっても資するところが少くなかった。

一般教育学会では、昭和61年8月、そうした研究活動の一環として全国大学関係者によるアンケート調査の実施をきめ、本学において実施したアンケート調査を参考として準備を進めている。その過程で Faculty Development の日本語訳を定めることが望ましいということとなり、検討がなされた。課題研究として設定当初には「大学教員研修」をあてたもの⁽³⁾、必ずしも適当とはいえないとして懸案となっていたものである。

2 Faculty Development の定義

以下、関氏の論文を引用する。イギリスの場合、Faculty Development に相当するものは Staff Development であるが、Staff Training が「新任者に対してなされる組織体の期待・要求に応じる教育・訓練」とされているのに対し、Staff Development は「その責任が組織体であるよりも、むしろ訓練をうける Staff Member の側にあり、各自が自己の潜在的能力を開発させることに主眼がおかれている」とされている。ロンドン大学教授法研究部の部長 D. W. Piper 教授によれば、Staff Development とは「個々人が自己のキャリアを充実させるために有する関心・要求と、個々人が属する組織体の有する期待・要件との両者を調和させる体系的試み」と定義している。

アメリカの場合、B. C. Mathis によれば、Faculty Development とは「人として、専門家として、また学会人としての大学人にとっての total development」であるという。また、それは表現を変えれば、「個々の大学教員が所属大学における種々の義務（教育・研究・管理・社会奉仕等）を達成するために必要な専門的能力を維持し、改善するためのあらゆる方策や活動である」と定義している。

また、J. G. Gaff は、「アメリカの多くの大学においては、教育 (teaching) は学問的伝統 (academic tradition) によって、軽視されている。だが、教育の軽視という状況があるのは、個々の教授が教育 (teaching) について関心が欠如していることによるのではない。むしろ、それは、大学において一般化している次の要因による。例えば①大学院教育期間に、学生は教育の役割についての準備教育を受けていない。②また、他の職業でなされている現職教育 (in service education) が大学教師に対しては欠落している。③効果的な教育 (effective teaching) に対するインセンティブを与えるような大学の方策 (昇給、昇進などへの配慮等) が不足している、等の諸要因が、教育の軽視につながっている」と指摘している。なお、管理者についても「教授団の個々人の成長を奨励・支援する役割が求められている。したがって、管理者を対象とした development program も必要である」と述べている。

3 「教授団開発」

イギリスの Staff Development とアメリカの Faculty Development とでは若干の相違があるにせよ、いずれも教員個々の total development を目標とするものであり、同時に所属する組織体又は管理者の関与を当然としている。こうした Faculty Development は「大学教員研修」をあててもよいが、大学教員については前例がないだけに、初任者研修制度で話題となっている初等中等教育教員の研修制度からの類推によるものとなり、わが国の大学における受容・定着は困難と思われる。それよりも、いわば直訳ともいえる「教授団開発」をあて、わが国の大学自治理念の中心をなすべき「Faculty」や教育学的用語としての「Development」の本質にさかのぼり、新しい Faculty Development 発想を盛るべき新しい概念枠を構成した方がよいと考えられる。大略以上のような理由のもとに、昭和 61 年 12 月一般教育学会内では Faculty Development の日本語訳としてさしあたり「教授団開発」をあてることとなった。

II Faculty について

1 「Faculty」

「Faculty」は、一般的には「能力、力」を意味するが、ここでは特殊な意味としての「学部」又は「教授団」である。

その特殊な意味の由来は、古代ギリシアのアリストテレスにさかのぼることができる。アリストテレスは、事物の発展をとらえるのに dynamis (デュナミス、可能態) と energeia (エネルゲイア、現実態) という一組の概念を設定し、すべてのものは可能的なものから現実的なものに発展するという思想を打ち樹てた。dynamis は、一般的には「能力、力」であり、可能性でしかない潜勢態を意味している。アリストテレス以後、その dynamis を理性 (ストア学派) あるいは全人類に共通普遍的な能動的知性 (新プラトン学派) とみなす哲学的学問観が展開されることになる。17 世紀近代科学の黎明期を表現する「知は力なり」(F. ベーコン) も、そこに源流をみることができであろう。

中世ヨーロッパに始まる大学 *universitās* は、よく知られるように、教授及び

学生のギルド（同業組合）を意味するものであった。その成立過程において、構成単位としての学問及びそのにない手としての教授団については、アリストテレスの権威ある用語 *dynamis* のラテン語訳 *facultatem* が用いられ、当時の学問的職業 Profession（専門職）に対応して神学、法学、医学及びリベラルアーツの Faculty が組織されるに至った。

そのような University, Faculty 等を基本的な概念枠とする大学制度は、歴史の変遷を経て世界各国に拡がり、それぞれの情勢に応じて多様性がみられるものの、本来の意義を再生し維持しつつ現代に及んでいることは注目に値する。「Faculty」についていえば、本来、*dynamis* としての学問というニュアンスを含み、学部という制度形式以前に教授団を意味していることに留意する必要がある。特にわが国の場合、言語体系を異にするだけに、大学にかかわる人類史的な豊かな概念内容を受け継ぎ発展させるための特別な努力は欠かせないところである。

2 「学部の課程」

近年わが国では、アメリカ式に言えば *undergraduate course* に当たる大学4年の課程、いわば学士課程を「学部の課程」と称する風潮が広がっている。この課程については、学校教育法（昭和22年制定）では「大学の修業年限は、4年とする。」と定め、教育職員免許法（昭和24年制定）では大学院及び大学の専攻科の課程その他と区別して「大学の正規の課程」と称しており、大学設置基準等の法令でも「学部の課程」はなく、事実上昭和40年代初期までは「学部の課程」が用いられることはなかった。大学紛争期大学改革が論じられるなかで大学院の課程と区別して一部で「学部の課程」が用いられるようになり、昭和46年6月中央審議会答申のなかで高等教育機関の種別化、大学と大学院の並列的取り扱いがなされるとともに、「学部の課程」の使用が拡がり、昭和61年4月臨時教育審議会第2次答申の用語となるに至っている。

Faculty は、教育機能として、いわば学士課程はもちろんのこと、大学院の修士課程・博士課程あるいは専攻科の課程等の基礎をなす教員組織と考えてよく、そのような考え方が伝統的かつ世界的な組織原理として新制大学創設に当たっ

でも貫徹していたはずである。学問教育の発展に応じて特定の教育・研究機能に対応し、既成の学部以外の Faculty（例えば教養部）の新設や Faculty でない部局 (Department) の特設など、組織原理の弾力的運用は必要である。しかし、「学部の課程」は、上記の普遍的組織原理への顧慮を欠いて学部を教育上の部局と位置づけ、教授団としての Faculty の意味の風化を進めるものとなるであろう。

3 Faculty としての「教養部」

新制大学創設初期、旧設・大規模の国立大学では、東京大学を除き、学内措置として教養部を置きながらその構成員は文・理等の学部へ属し独立の Faculty として認められていなかった。それは、前記組織原理をきびしく適用し、かつ同系の Faculty については一大学一 Faculty とする原則によるものである。昭和 38 年 1 月中央教育審議会を経て教養部が法制化された。教養部は、教養課程を担当するリベラルアーツ系の Faculty として正当に処遇されてよいにもかかわらず、いまなお設置当時の事情を背負って教育上の部局に制約されていることは問題である。Faculty として、教養課程のほかに大学院の課程等の基礎をなすことが検討されてよいであろう。ちなみに、国立大学における「教養部」の英訳名は、明示する 19 大学のうち、9 大学は Faculty of Liberal Arts, — of General Education, — of General Studies, 9 大学は College of Liberal Arts, — of General Education, 1 大学は General Education Department と⁽⁵⁾いう状況である。

4 リベラルアーツ系 Faculty

新制大学創設時、「新制国立大学は特別の地域を除き……1 府県 1 大学の実現を図り、……必ず教養及び教職に関する学部又は部を置く。」(文部省「新制国立大学実施要綱」昭和 23 年 6 月)により、文理学部又は学芸学部というリベラルアーツ系 Faculty が置かれた。「文理学部又は学芸学部は、……一般教養及び専門教養を担当する。(文理学部を置く大学に置く)教育学部及び(学芸学部を置く)教育部は、……教職教養を担当する。」(昭和 23 年 12 月文部省方針)に

より、リベラルアーツ系両 Faculty の一般教育及び教員養成に関する分担協力関係が設定された。大学基準協会は、これらリベラルアーツ系 Faculty については、昭和 28 年 4 月「学芸学部基準」を定めた。

しかし、その構想は、リベラルアーツ系 Faculty に関する認識の欠如、旧制諸学校の伝統的意識による学部セクショナリズム等により、時期尚早であり不評であった。昭和 38 年 1 月中央教育審議会の答申をうけて、文理学部を教養部及び人文・理等の学部へ改組し、学芸学部を教育学部に名称変更するリベラルアーツ系 Faculty 解消の政策が押し進められた。

ところが、教養部は法制化後まもなく解体論が台頭し、昭和 44 年度をもってその設置は打ち切られ、大学紛争期各大学の論議において、また昭和 46 年 6 月中央教育審議会答申において、改めて教養部改革が重要課題とされるに至った。昭和 49 年 6 月広島大学総合科学部が創設され、昭和 52 年 5 月岩手大学人文社会科学部が創設された。いずれも教養部改組による新構想のリベラルアーツ系 Faculty とみることができる。(現在教養部は 30 大学に設置。)

昭和 50 年 1 月教養部を置かない国立大学の一般教育責任機関による国立大学一般教育担当部局協議会が発足し、52 年 4 月一般教育主事が法制化された。(現在一般教育主事は 9 大学に置く。)

以上教養部及び教育学部を含め国立大学リベラルアーツ系 Faculty に関する昭和 24~61 年の変遷は、実にめまぐるしいものであり、いままた教育学部に総合科学課程等を置く動きが現れている。このようなとき、Faculty、特にリベラルアーツ系 Faculty をめぐる大学の組織原理にたちかえり、将来を構想することは重要である。例えば、リベラルアーツ系 Faculty を一応ひとまとめにして考え、教育・研究機能上の必要に応じて Faculty を分合し、あるいは特別な部局 (Department) を置くような展望があってよいであろう。

III Development について

1 「Development」

「Development」は、語源的には dis (否定の接頭辞) + velop (包む) であって、個体内に潜在する可能性が発達過程において顕現するという、もとは生物

学的用語である。「発達、発展」「開発、展開」と訳され、教育学用語としての人間や能力の「発達」、哲学用語としての「発展」もこれである。ここでは、通例、資源、事業などについて用いられる「開発」を、教育学用語として、特に教授団について用いることの適否が問題である。

2 ペスタロッチの「開発教授法」

教育学用語としてわが国に「開発」が導入されたのは、明治20年代ペスタロッチの「開発教授法」の紹介によってである。それは、因襲的な注入教授法に對置し、人間に内在する普遍的基本的な能力、すなわち人間性を実現させるため、子どもの自発性に基づく発達の援助という教育的原則の確立と科学的教授法の進歩による教育改革をめざすものであった。作業教育、直観教授の方法が重視され、ソクラテス以来リベラルアーツ教育に伝統的な問答法がその基盤をなしていた。

しかし、その当時のわが国には、それを受け入れていく機運がなく、形式的な問答式教授という形になり終わった。それとともに、教育学用語として自動詞的な「発達」は用いられても他動詞的な「開発」を用いることには違和感が伴うという日本語的状况がつくられていった。

3 近年の「教育開発」

戦後の教育改革により国家主義から民主主義へと教育体制の転換がなされたが、目的・理念の限りでは自動詞的な「発達」で用は足りた。他動詞的な「開発」が改めて登場するのは、方法・実践の改善改革が積極的に意識されるようになってからのことである。

昭和38年1月中央教育審議会答申「大学教育の改善について」の提案をうけて、同年財団法人「能力開発研究所」の設置をみた。大学入試制度を能力の選別としてでなく能力の開発としての観点から改善する意図を含むものであったが、文部省の統制強化に対する危惧もあり、昭和43年度をもって活動を停止した。

1961年設立の OECD (Organization for Economic Co-operation and De-

velopment 経済協力開発機構)は、設立当初から経済成長に対応する教育成長に関心をもち、教育委員会を設けて加盟国の国別教育診断を行ってきたが、1970年1月わが国へ教育調査団を派遣し、「日本の教育政策に関する調査報告書」をまとめた。1980年～1984年にはOECD/CERI(教育研究革新センター)による「高等教育革新に関する国際共同事業」が実施され、わが国もこれに参加した。これらの過程を経て、経済開発、技術革新に対応して教育を開発すべきもの、革新すべきものとみる観点が一般化し、それにとまって教育における「開発」「革新」の語が定着するようになってきた。ただし、この場合の「開発」は、歴史的社会的な情勢変化への対応としての「開発」を主眼とするものであり、必ずしもベスタロッチのいう子どもの「開発」の観点とは同じでなく、また Faculty Development が主題とする教授団の「開発」の観点とも同じではない。すなわち、教育にかかわる「開発」は、これら三つの観点からの開発が重なり合い総合されて実現するものとみることができる。

IV 再び「教授団開発」について

1 日本式 Faculty Development

わが国の大学をめぐる歴史的社会的な情勢変化に対応する Faculty Development の必要性を認め、その受容・定着を図ろうとすれば、これまで Faculty Development 発想の成立を妨げてきた阻害要因を克服することが重要課題である。その阻害要因は、教授団としての Faculty の意味の風化が進行している日本語的状况に、その一端をあらわしているといえよう。「教授団開発」は、その阻害要因の克服の一助とみることができるかもしれない。

こうした Faculty 概念の再確認にとどまらず、大学自治の理念のもと「教授団開発」に重点を置くことにより、すなわち大学の普遍的な組織原理への回帰を図ることにより、わが国の Faculty Development 活動は、単なる英・米の模倣にとどまらず、いわば日本式 Faculty Development として独自の方途をとるとともに普遍性の高いものとなることが期待される。その場合の日本式の特質は、わが国の歴史的社会的な情勢変化の特殊性に起因するものとみてよいであろう。後発国なるが故に最も本質的なものをとらえて特質となしえた歴史上の

事例は少ない。

2 対話法開発

ソクラテスが真理探究の方法とし、自ら率先実行につとめた対話法 (dialectic, 問答法, 弁証法) は、リベラルアーツすなわち自由人の必須科目の核心に位置づけられ、それを引き継いだ中世以来の大学において教育の基本的技法とされた。産業革命にともなう 19 世紀大学の近代化改革にあっても、対話法への回帰が強調されている。ペスタロッチの「開発教授法」にしても、対話法を基盤とする点においてルネッサンス的意義が識者により受容されたとみてもおかしくはないであろう。

ところがわが国の大学においては、ペスタロッチをそのヒューマニズムや教育理念において評価し、また弁証法を絶対視する哲学を理解し、あるいは学問の自由、大学自治を正当化する論を認めることはできても、それらを育て支える対話法の土壌を培うことはないがしろにされてきた。むしろ対話法なしに真理を受容するという文化が根底にあった。そのことは、Faculty Development の阻害要因と無関係でないであろう。

「大学教育における論述作文、読書及び対話・討議に関する意味づけと方策」(一般教育学会第 2 課題研究) や「Faculty の相互的能力開発」(FD アンケート調査における設問見解) は、わが国の大学における「教授団開発」にとって最も基本的な問題であるとみてよい。それも、論述作文を含め対話法の技法の習熟訓練ばかりでなく、具体的な開発課題についての対話法の実践を通じ、長い歳月をかけての、いわば文化レベルでの開発が図られなければならないであろう。

3 カリキュラム開発

カリキュラム (Curriculum, 語源的には馬車競技のコース) の開発は、近年の「教育開発」について既に述べたように、三つの観点からの開発が要求される。第一には歴史的社会的情勢変化への対応としての新しいカリキュラムの開発である。第二は学生の能力開発という意味での開発の過程が組み込まれてい

なければならないことである。第三に教授団の能力開発という意味での開発が新たに準備されなければならないことである。

例えば、「総合科目・総合コースの研究」(一般教育学会第3課題研究)は、今日の大学における一般教育にとって重要関心事であるが、上記カリキュラム開発の観点からいえば、総合科目・総合コースは、第一に新しい開発課題を主題とし目的とする教育計画であり、第二に学生にとって integration という意味での総合化が設定される必要があり、第三に教授団にとって既成の discipline を越えた inter-disciplinary という意味での総合化が要求される。従来とかく inter-disciplinary という意味での総合化に関心をもたれても、学生にとっての integration という意味での総合化が明確に意識されず、その結果教授団にとっての総合化も効果のあがらないものに終わるといった状況があったと思われる。

4 「専門職」養成と一般教育

大学における一般教育は、従来人間形成、市民育成を目的とし、人文・社会・自然にわたって広く単位修得することにより、その目的が達成できるものときめてかかってきた。しかし、そのような論の限りでは、一般教育を評価し、その改善改革をうながす具体的な条件は出てこない。一方、専門教育からの要求や学生の要望は具体的であるが、直接的に無原則にそれらに応じるとすれば一般教育の本質を見失うことになりかねない。

一般教育は、自らの改善改革をうながす具体的な条件がもとめられるよう、またあまり卑近・卑俗にならないよう、現実社会とつながって一定の目標をもち、具体的にフィードバックが可能なシステムを構成するよう、改めて計画されてよい。

それは、例えば、学生が大学を卒業すれば社会的には現代的な意味での「専門職」(Profession)としての役割を果たすものと想定し、一般教育は「専門職」として共通の教養の修得、特に「専門職」に不可欠の自律性の涵養、そしてそれらの前提をなす「専門職」の立場と人間ないし市民の立場との関連・葛藤にかかわる認識をめざす教育システムとみなすことである。⁽⁶⁾それは、一般教育カ

リキュラムの活性化や統合の原理として有効であり、その教育の成否は卒業後比較的早い時期に学生自ら評価できるものとなるであろう。

中世以来大学は、学問的職業 Profession の意味での「専門職」養成を使命としてきた。現代においても、「専門職」の形態や範囲は変わったとしても、その使命は引き継がれているものとみてよく、リベラルアーツ教育が伝統的に「専門職」養成の一翼をになってきたことを再評価してよいであろう。わが国で「専門職」概念が卑俗化していることと、これまで大学の専門教育ですら、一部の学部を除き、「専門職」養成をなおざりにしてきたこととは無縁でないと思われる。大学教育の将来を展望して歴史的かつ現代的な意味での「専門職」概念を構築することを含め、「専門職」養成に一般教育の役割を見いだすことは、専門教育とも目的を共通にして関連あるカリキュラムの開発を可能にし、また学生の現実的感覚をうながして自発的積極的な参加を期待することができ、一般教育の充実発展に寄与するところ大であると考えられる。

5 大学の自己評価及び大学間のア krediteーション

システム論の見地からいえば、自律的なシステムの成立要件は、サブシステムとしてフィードバック・システムが内在することである。その意味で、大学自治は大学の自己評価によってはじめて完成しうるのであり、「教授団開発」にしても不断に自己評価機能がはたらいていなければならない。

大学間のア krediteーション (Accreditation) もまた各大学の自己評価に対するフィードバック・システムとして有効に機能することが期待できる。Accreditation は、大学間で信用 (credit) を付与することであり、そのため基準適用・資格判定を行うことである。これに対し Chartering は国が設立を認可することであり、類似した基準適用・資格判定を行うとしても Accreditation とは目的を異にする。省令の大学設置基準は Chartering の基準であり、大学基準協会等による大学基準は Accreditation の基準である。

昭和 61 年 4 月臨時教育審議会第 2 次答申は、ユニバーシティ・カウンシル(大学審議会一仮称)の創設とともに大学の評価及びア krediteーションの必要を提唱している。少くとも大学の評価及びア krediteーションについては、

大学自治のシステム内機能の問題として、「教授団開発」の問題として対処することが当然とされなければならないであろう。自律的な「教授団開発」を前提にするか、しないかによって、今後の大学改革をめぐる情勢判断に大きな差異があらわれてくることは間違いないところである。

注

- (1) 例えば、喜多村和之、馬越徹編訳『大学教授法入門——大学教育の原理と方法』1982年、玉川大学出版部
- (2) 関正夫「Faculty Development に関する一考察——英・米の場合」『一般教育研究』第13号、1986。
- (3) 清水畏三、香西敏器「課題研究を司会して」『一般教育学会誌』第13号、1986。
- (4) 『東大問題資料3 東京大学改革準備調査会報告書』1979、東京大学出版会
- (5) 『1986 日本物理学会名簿（1986年7月現在）』日本物理学会
- (6) 扇谷尚「一般教育と専門教育の内的関連性の研究——統合理論の樹立をめざして——」『大学論集』第5集、1977年（広島大学大学教育研究センター）