

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集
第 56 集 (2023年度) 2023年 7月発行 : 81-102

断想「大学教育研究センター」

絹 川 正 吉

断想「大学教育研究センター」

絹川正吉*

大学教育研究センター

1960年代から1970年代にかけての大学紛争におけるオピニオン・リーダーであった飯島宗一広島大学学長の主唱により、1972年に広島大学・大学教育研究センター（以下、「広島大学センター」）が開設されたとき、大学紛争で疲弊した大学教員たちは、羨望の思いでそのニュースを聞きました。

破綻しかかった日本の大学教育に、燭光を見る思いであったからです。すなわち、「広島大学センター」は、日本の大学教育に何らかの道しるべをもたらしてくれるのではとの期待があったからです。「広島大学センター」は、2000年に「広島大学高等教育研究開発センター」に名称変更をしました。（以下、同センターも「広島大学センター」として引用します。）

その変更を知った頃、IDE 大学協会の理事会の席上で、そのことが話題になり、名称変更を憂う発言がありました。すなわち、「広島大学センター」が単なる高等教育研究機関になりはしないか、という憂いでした。

私がセンターに関わるようになった端緒は、当時の広島大学教育研究センター長・関正夫先生のお招きで、1988年にセンターで行われた研究会に参加したことでした。その研究会は、関先生が中心になられて行われた「文部科学省科学研究費補助金・高等教育における教職員開発に関する国際比較研究」の事業でした。

「高等教育における教職員開発」というのは、Faculty Development (FD) のことです。そもそもFD と言う活動が日本の大学界で公に取り組み始められた契機は、私と同僚の原一雄教授連名で、1985年に神戸大学で行われた一般教育学会年次大会で発表した「大学教員評価の視点」という論考でした（『一般教育学会誌』1985所収）。この発表後、一般教育学会は課題研究にFD を取り上げることになりました。その課題研究で、関正夫先生は中心的役割を担われました。（参照：一般教育学会『大学教育研究の課題～改革動向への批判と提言～（玉川大学出版部、1997）』）

さて、1988年当時、私はICU（国際基督教大学）の教養学部長の任にありました。ICU はリベラル・アーツ・カレッジで、学部は教養学部のみです。関センター長のお招きを受けて、私は、同僚の原一雄、讃岐和家、田坂興亜の諸教授とともに関先生の研究会に出席しました。広島大学は、まだ広島市内にあり、東広島に移転する前でした。センターは古びた図書館の一室にあり、図書や雑誌に埋め尽くされた片隅に、所員のデスクが置かれているような状況でした。

* 国際基督教大学名誉教授

研究会での私共の発表内容は、関正夫編『大学教育改革の方法に関する研究』（広島大学・大学教育研究センター、1990）に収録されています。それぞれの発表タイトルは、

絹川正吉：学部課程教育の展望

原一雄：Faculty Development 活動の現状と課題

讃岐和家：単位制の空洞化を克服する方法

田坂興亜：学生による授業評価の現状と課題

でした。

私の発表内容のサブ・タイトルはつぎのとおりです。

- ・ICU 理念
- ・学部教育目標の混迷
- ・学部課程教育の思想性
- ・学部課程教育の教育像
- ・教員評価の諸相

上記で「学部課程教育」ということは、リベラル・アーツ・カレッジの課程に相当することで、いわゆる専門学部課程教育ではありません。後に、一般教育学会は、上記の趣旨のような課程を「学士課程教育」というようになりました。しかし、この概念は日本では定着することなく今日に至っています。中央教育審議会「学士課程」答申（2008年）で、「学士課程」という言葉が登場しましたが、それは従来の学部教育とほとんど差がありませんでした。

関正夫先生とは、一般教育学会でお交わりをいただいていた。先生は内心に火の玉を抱えているかのように、初めは感じていました。ある時、私が一般教育学会のシンポジウムの司会を受け持つことになりました。淡々と会を進行させていると、突然、関先生が、「司会者は何を考えているのか、司会者の意図を明確にせよ」と言われたのです。私は面食らって立ち往生させられました。

当時、一般教育学会のシンポジウムの司会者は進行係に徹する風潮がありましたので、私も前例に倣っていたところでした。後で、関先生は、「失礼をした」と挨拶をくださいました。関先生の大学教育への熱意を感じさせられたエピソードでした。

『21世紀の大学像』

関正夫先生は1995年に退官されました。その翌年に『21世紀の大学像』（玉川大学出版部）というタイトルで、これまでの先生の大学教育に関する所見をまとめられました。先生は、同書で大学自治の精神的基盤は、

- ・大学に関する研究（自己研究機能）
- ・自己評価機能
- ・改革計画機能

であると述べ、このうちで最も重要なのは自己研究機能である。これがなければ、自己評価機能も改革計画機能も十分に作動させることはできない。しかし、日本の大学では、大学自治の知的機能（自己研究機能）は全く整備されていない、と述べられました。従来の大学の自治は、外圧に対する防衛的視点が焦点であった。しかし、今日の「大学自治」の概念は自律性（autonomy）と自己統治（self-government）であると主張されました。

自己統治（self-government）には、自己の意志により自己行為を統制する能力が必要で、大学の自治が知性の府の担保として機能するためには、大学改革を実践する力量を大学教員が自立的に形成する継続的活動が必要であり、FDはそういう活動である、と述べられました。

つぎに、「管理運営における民主化と合理化」を論題にしました。民主化とは、構成員自治の立場である。合理化は計画性の重視と意思決定の質の向上である。そのためには、情報探索の機能、計画の機能、選択の機能、評価の機能、の整備が必要である。すなわち、大学自体に関する研究を必要とする。ここに大学自治の精神的基盤が、大学自体に対する研究機能、計画機能及び評価機能にあることの理由である、と述べています。

さらに、合理化と民主化は相対立する側面をもっている。それらをいかに統合するか。初等中等教育における経営において、合理化と民主化を統合する論理は「教育の論理」である。「教育の論理」とは、学習者の教育の（教育を受ける）権利および学習者の発達性を重視するというものである、と言います。

そして、大学における統合の論理を追求します。現代の大学では、教授団と学生集団の価値観は多様化している。この状況の下で、新しい価値の創造に向けて大学が発展していくためには、「経営革命」をしなければならない（クラーク・カー）。大学における教育と研究の新しい原理は何か。新しい原理の要素は、「教育の論理」、「研究の論理」、「教育と研究の関係」である。「教育の論理」とは、学習者の教育の（教育を受ける）権利および学習者の発達性を重視することである。「研究の論理」は、学問の自由と学問の体系性を重視することである。ここで、「教育と研究の関係」として、大学教育研究と（その成果の）フィードバックが重視されなければならない、と述べています。

そして、大学教育改革に必要な知識・情報の収集等や調査研究を恒常的に行い、その成果を教授団が共有化し教育改革を実践する力量を形成する継続的活動を求めます。具体的には、大学教員としての専門的能力を維持・改善するための方策と活動として、

- ・学生の学習の質的改善・向上を目的とする方策と活動
- ・教授団メンバーの教員・研究者としての能力改善支援

を提示し、研究の成果は、FD活動を通して教授団にとどまらず、事務職・技術職としての職員団や理事会・学長・学部長等の大学経営や行政管理職の人々も積極的に吸収し、大学教育改革におけるそれぞれの固有の役割を果すことを強く期待しています。このことは、後のSD（staff development, 大学職員資質開発）ということに接続しています。

加えて、FDの分類を提示されました。（Eble & McKeachie, 関正夫）。すなわち、FD概念に、つぎの諸活動で構成されることを説きました。

- ・ PD (Personal Development) : 研究・教育の個人的能力開発支援サービス
- ・ ID (Instructional Development) : 教授法開発 (学習支援・教材開発)
- ・ CD (Curriculum Development) : 教授活動の全体に関わる。FD の中心
- ・ OD (Organizational Development) : 組織開発 (阻害要因は学科自治)
- ・ (日本的 FD) : 各種大学関係団体の大学改革に関する研究集会・シンポ

以上は、関先生の論の中で、私に関心を持った事項です。私は、関先生の「大学の論理」説に深い感銘を受け、ご著書は「大学の思想」の斬新な提示である旨を手紙にして、先生にお届けしました。

関先生の発想に刺激されて、数年後(2006年)に、私は『大学教育の思想』(東信堂)というタイトルで本を書き、関先生にお届けしたところ、先生からお手紙を頂きました。

「前略 ご著書『大学教育の思想』のご出版おめでとう存じます。わざわざ小生にもご惠贈下さり、ご厚情に感謝いたしています。本書は「作品としての思想性」を重視しておられることに深く感銘しました。先生の大学教育へ思想性を本書を通して再認識させて頂きました。また本書は代表的な大学教育論の批判的考察にとどまらず、今後の日本の大学教育のあり方を志向して具体的諸提案が提示されているところにも本書の特徴及び価値があると考えます。大学関係者のみならず多くの人々に読んでもらいたい書物かと存じます。今後の先生のご健康とご活躍を祈って居ます。取り急ぎお礼まで。早々」

私の思想に共鳴してくださる人は多くありません。関先生から過分のお言葉をいただき、大きなお励ましを頂きました。

『アメリカの大学』について

広島大学大学教育センターに関連して、さらに思いだすのは、Ernest L. Boyer の著書“COLLEGE: The Undergraduate Experience In America” (Harper & Row Publishers. Inc., 1987) です。この本が出版された時、私はICUで教養学部長の責任を担っていました。そのとき、同僚がアメリカ出張の土産に同書を持ってきてくれて、これはDean必読だ、と言ってくれました。しかし、忙しさに取り巻かれて、なかなか読む時間が取れませんでした。すると、翌年、1988年に喜多村和之・館昭・伊藤彰浩氏らにより同書の日本語訳『アメリカの大学・カレッジ』(リクルート出版)が出版されました。翻訳は大変に読みやすく、一気に読了して、私の魂は魅了されました。同書は、私の一般教育論のバイブルのようになりました。以下に私が魅了されて言葉を拾い上げてみます。

- ・ (カレッジの) 学生は知識の統合的な体系の重要性を認識できていない。
- ・ 世界についての理解をもつ、教養ある、思慮深い、責任感のある人間になるプログラムを(アメリカのカレッジは) 持っていない。

- ・(カレッジの)科目は、カフェテリアのようなやり方で、知識の生かじり科目になっていて、全体を見通すことができてない。
- ・学生には、自分たちのばらばらな関心を乗り越え、より統合された知識観を持ち、より確固とした人生観を持たせる必要がある。
- ・一般教育に対する大きな障害となっているのは、大学の分裂化と専門主義の進行である。
- ・「大学人は隣人と重なり合う世界に生きています。(マイケル・ポラニー)」
- ・一般教育はある専門分野の主題が他の専門分野の主題と触れ合うことなしには完全なものにはならない。各専門分野間に橋が渡されなければならない。共通必修プログラムは、そのカリキュラムが必然的に人生と結びつくものでなければならない。
- ・上記の目的を達成するためのアプローチとして、「統合必修科目 (integrated core) を提唱する。
- ・統合必修科目とは、学生たちに基礎を教えるだけでなく、各専門分野間の連関を教え、結果として大学卒業後の人生に知識を応用できるような能力を身につけさせる一般教育プログラムである。
- ・統合必修科目は、すべての人々に共通な普遍的経験、すなわち、それなしには人間の協力関係が減退してしまう共通の活動に関わるものである。
- ・(それは)人文科学を直接に人間の今の問題へと結びつける方法なのである。
- ・われわれは、今日新しくいろいろな学問の間に同盟関係が形成されつつあり、知識が知的領域を越えて専門学術が学際化するという見通しに期待を持っている。
- ・統合必修科目、専門学術間を横断する共通のテーマとして(一般教育の教科枠組み)7つの探求の領域を提唱する。
 - 言語 (不可欠な絆)
 - 芸術 (美的経験)
 - 伝統 (現在に生きている過去)
 - 制度 (社会的な網)
 - 自然 (地球の生態学)
 - 仕事 (職業の価値)
 - 自己認識 (意味の探求)
- ・拡充専攻 (enriched major) を提唱する。それはつぎの3項に答える。
 - 「その分野の検討されるべき歴史と伝統は何か。」
 - 「理解すべき社会的、経済的意味はなにか。」
 - 「解決すべき倫理的、道徳的課題はなにか。」
- ・不毛な知識の無意味さは、実は悪徳だ。(Alfred N.Whitehead)

最後のことは強烈ですね。大学教員という存在は、悪徳になりかねない、という批判を、私たちは真剣に受け止めなければならないと、深く思いました。

付け加えますが、enriched major を拡充専攻と訳していますが、「拡充」では無機質で何か、物足

りない感じがします。上に引用したポラニーの「大学人は隣人と重なり合う世界に生きていく。」ことを目指す学びに相当することと考えます。

訳者の喜多村和之先生は、当時は「広島大学・大学教育研究センター」の教授でした。1990年に放送教育開発センター教授に転任されました。そのころ、ICUにお出でになり、ICUの調査・研究をされました。丸一日、先生と語り合い、お互いに豊かにされたことを懐かしく思い起こします。

Scholarship Reconsidered

ICU 教養学部長4年間の任務から解放されて、私は1989年に研究休暇を取り、カリフォルニア大学・バークレー校 (UCB) で客員研究員として1年間、数学の研究に没頭し、数編の論文を書くことができました。その最後の論文は、Northwestern University で Ph.D を取得した時の学位論文の総仕上げになりました。その後 ICU に帰任してからは、大学行政業務に忙殺され、数学の研究は放棄せざるを得なくなりました。

UCB で研究活動をしている合間を盗んで、UCB における教育を調査しました。

あるとき、たまたま UCB の Academic Senate (大学幹部会) の議事録を見ていましたところ、Ernest L. Boyer の著作 “Scholarship Reconsidered : Priorities of the Professoriate” (THE CARNEGIE FOUNDATION, 1990) を重要資料として引用されていました。早速に取り寄せて、一読し、これは極めて重要な文献であることを認識しました。帰国したら、これを翻訳し、日本の大学界に紹介すべきだと考えました。しかし帰国後は学長の責務も負うことになり、翻訳どころではなくなりました。すると、1996年に広島大学センターの有本章先生が、『大学教授職の使命』とうタイトルで翻訳書を出版なさいました (玉川大学出版部)。有本先生の見事な翻訳を読み、本書の重要性を再認識させられました。

以下、特に重要と思われる数か所を引用します。

『大学教授職の使命』から抜粋：

- ・今日われわれが直面している問題は、キャンパスの使命を明確にし、大学の仕事をもっと直接的に現代の生活の現実に関係あるものにしなければならないということである。
- ・大学は、あまりに頻繁に自己評価をする息の詰まるような慣習をやめるときである。
- ・大学では、専門分野はますます細分化され、学科はばらばらに存在している。
- ・大学が目下直面している最も重要な義務は、古くさくなった教育対研究という議論を中止して、学者であることの義務を、もっと創造的な方法で定義することである。
- ・この課題に応えるために、互いに重なり合い、相互に依存しあっているつぎの4種のスカラシップを考察する。

学識 (scholarship) についての4つの見方—

◎発見の学識 (Scholarship of Discovery)

◎統合の学識 (Scholarship of Integration)

◎応用の学識 (Scholarship of Application or Engagement)

◎教育の学識 (Scholarship of Teaching) –を提唱する。

- ・大学教授全員に、一定の時刻表に基づいて研究を公表することを期待することは非現実的である。必要なのは、自分の専門分野の発展と常に接触を保つ (staying in touch with) ことである。接触を保つということは、文献を読み、帰結される傾向やパターンに十分に精通していることを意味する。
- ・staying in touch with として、定期的に意義深い最新の論文の紹介をする。
- ・学識の四つの次元で教員の評価をする。
- ・立派な教育が期待されてはいるものの、それは、しばしば不十分にしか評価されていない。
- ・研究や業績の公表が終身在職権や昇任のための主たる基準として使用され続けることは、受け入れがたい。
- ・教育に関する論文は、終身在職権や昇任の決定の際に重視するのが望ましい。
- ・教科書を書くことも重要な知的活動である。
- ・コア・カリキュラムを設置したり、学際的なセミナーを設置することは、統合の学識に従事しており、評価されるべきである。
- ・統合の学識は、新しい知の問題と人間の緊急課題の両方に応えている。
- ・応用の学識は、学者がいかにして知識は重要な問題に責任をもって応用できるかと問うとき、義務へと移行する。
- ・新しい知的理解は応用という行為自体から生じるものである。
- ・教育の学識は、大学教授の仕事が、他者によって理解される時だけ重要になる。
- ・教育は理解の最高形態である。
- ・教育は、教師の理解と学生の学習とに橋渡しをする類推や隠喩や概念を含むダイナミックな努力である。
- ・刺激的な教育は、学識の炎を燃え続けさせる。
- ・われわれが今日、緊急に必要とするものは、学者であることの意味についてのもっと包括的な見解、すなわち、知識は、研究や総合や実践や教育を通じて、獲得されるものだという認識である。
- ・世界は劇的な変容を経験してきた。高等教育は緊急に、全人類の運命に深淵なる影響を及ぼす諸問題に焦点を当てなければならなくなった。
- ・今や専門分野の間に橋を架け、大学とそれを取り巻く広範な世界とを関連づける時代が到来している。
- ・「教育の学識」は、今日求められている批判的思考のできる市民を輩出するのに欠かせない。

(引用終わり)

上述で、最後に「教育の学識」いうことばが登場しましたが、そのことについては、後述します。

ボイヤーは言います。「大学教員の第一義的責任は、スカラシップをより豊かにし、活性化することである。」ここでボイヤーは研究第一主義を主張しているようにもとれますが、そうであってそうではありません。「知識は、研究を通して、総合を通して、実践（応用）を通して、そして、教育を通して獲得される。」研究はスカラシップである。と同時に教育もスカラシップであることを、ボイヤーは主張するのです。「教育対研究という古い議論を超えて、大学と社会の要求の全範囲を、より現実的に反映する仕方で、教授団の仕事を再定義すべきである。知的活動（学識）の内容はいわゆる研究だけではない。学識の再定義が必要である、とボイヤーは述べているのです。以下に統合の学識についてのボイヤーの考えを簡単に紹介しましょう。

統合の学識 (Scholarship of Integration)

「統合の学識」を理解することは重要です。それは「一般教育の学識」に接続すると思われるので、該当箇所を以下に引用します。ボイヤーはつぎのように言います。

- ・統合によって意味するのは、諸々の専門分野の間に関連づけをし、それらの専門領域をより大きな脈絡の中に位置づけ、資料を意味深く解釈し、しばしば専門外の人々を教育するということである。
- ・統合の学識は、発見と密接に関連している。まず第一に、それは、諸々の専門分野が一点に集合する境界領域で研究することを含み、「重なり合っている学問的な近隣分野」(overlapping academic neighborhoods) と呼ぶものによって明示される。
- ・統合の学識はまた、説明的解釈を意味し、自己自身の研究あるいは他の人々の研究をより大きな知的類型（インテレクチュアル・パターンズ）に適合させる。そのような努力は、専門化がより広い展望を持たなければ銜学の危険を冒すがゆえにますます必要不可欠である。
- ・統合の学識は、新しい知の問題と人間の緊急の課題の両方に応えている。人間の知識の境界が劇的に再構成される時、大学は、確かに統合の学識に対して一層大きな注意をはらわなければならない。
- ・地球規模の巨大でしかも手に負えないほどの社会、経済、および生態的な諸問題を解決するのに必要な知的能力発見の学識が重要である。

以上の趣旨から、統合の学識は「一般教育の学識」でもあると言えます。

最近、科学技術イノベーションということに関連して、政府筋の文書に、「総合知」という言葉が頻発しています。しかし、そこでの「総合」というのは、ボイヤーがいう「総合」と比較すると、深みがありません。

「統合の学識」がなければ教育はできないとボイヤーはいうのです。そういう学識性において教育というものをもう一度見直す。そのことにより、大学教授職の再認識を図り、大学教員が抱えている教育と研究の葛藤を解決しよう、というのです。

以上の視点から、統合の学識は応用の学識に接続します。

応用の学識 (Scholarship of Application or Engagement)

ボイヤーは応用の学識を提示しました。しかし、応用という言葉は大学から社会へという一方向の関係を想起させやすいのですが、これでは応用の学識理解が不十分であるということで、後に SoE (Scholarship of Engagement) が強調されるようになります。すなわち、学問の世界は、最も差し迫った社会的・市民的・経済的・倫理的問題に対する答えを追求することにおける、より力強いパートナーとならなければならない。それを示すスカラシップが SoE である、として、つぎの諸点に注目します。

- ・学問的機能の拡大
- ・大学と社会との双方向的関係を築く。地域社会との双方向性を重視
- ・サービスラーニング、地域社会を基盤とした参加型研究を行う。

(以上、引用終わり)

教育・学習の学識 (Scholarship of Teaching and Learning)

「教育の学識 Scholarship of Teaching」について、「大学教育は、教員の理解と学生の学習とに橋渡しをする類推や隠喩や概念を含むダイナミックな努力である。」と述べられましたが、それは教育が学識の特性を示しているということです。教育は学識なのである。と述べています。

専門研究の営みとの同質性において、Scholarship of Teaching を認識しますが、そういう認識の仕方の具体性が改めて問われてきました。そこで登場するのが、SoTL (Scholarship of Teaching and Learning) です。

SoTL が注目されるようになった契機は、1999年にボイヤーがプレジデントであったカーネギー財団が、全米高等教育協会 (American Association of Higher Education - AAHE) と連携して始めた CASTL (Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning : SoTL) プログラムです。このプログラムは、大学教育に興味をもつ大学教員を一定期間、同センターに滞在させ、そこで自分の教育に関する蓄積をまとめるとともに、それを全米の教員と共有する方法を探る機会を与えるものでした。

ボイヤーは研究の営みとの同質性において、Scholarship of Teaching を認識しますが、そういう認識の仕方の具体性が改めて問われます。

SoTL の概念を構成する主要素は、「学識的教育 (scholarly Teaching)」です。学識的教育ということは、それ自体としては特に目新しいことではありません。従来のディシプリン (専門分野) 中心の教育が SoTL を創生するように実践されるとき、それは学識的教育になるのです。逆に、SoTL (教育・学習の学識) を基盤とするディシプリン教育が学識的教育となります。SoTL と学識的教育

はダイナミックな関係にあるのです。

SoTLは授業（教育）について、理論的かつ実践的解決を示し、学生及び同僚により評価されるプロセスを問題にします。そして、SoTLの経験は、パフォーマンス・プランの一部である教授記録（プロファイル）として記録されなければなりません。そして、このプロセスの学識的内容は、ジャーナル等への投稿論文等の発表により形にすることが求められます。

この最後の主張に私は注目します。私が1985年に発表した論考「大学教員評価の視点」（既述）で述べていたことに重なるのです。私は、つぎのように主張しました。

「大学における教育方法等の改善については、各教員が各様の経験を持っている。しかし、それらの多くは各人の内的経験にとどまり勝ちであって、共有の認識にまで発展しない傾向がある。そのような状況では、教授法の改善を評価することは困難である。積極的に教授法の改善を評価するためには、関係教員が相互に討論できる場を設け、経験を公開させる必要がある。すなわち、教育改善努力に関する教員評価が日常的に行われているような状況を作り出す努力と工夫が必要なのである。特に、各教員が定期的に、それぞれの教育経験を発表できる機会がもてるようなシステムが、考案されなければならない。教育改善努力は、いかに些細なことであっても、記録することが大切である。」

私の主張は、まさしく SoTL であると言えます。SoTL 活動の発想に私の考えが重なっていました。このような考えは、教育活動と研究活動の様式の相似性を根拠にしているのです。

結局、SoTL はつぎの様式を基盤とする大学教員の教育研究活動であると言えます。すなわち、

1. 教育活動が学識性を基盤にしていること。
2. 教育活動が公開されること。
3. 教育活動が批判と評価をうけること。
4. 大学コミュニティにおいて教育活動が共有されること。

アメリカでは、最近では FD (Faculty Development) よりも SoTL を重要視しているようです。その視点から言えば、FD とは、教育の営みに学識性をもたせるための営みであると認識されることになります。

広島大学センター客員研究員

有本章先生が広島大学センター長になられて、私は広島大学センターの客員研究員に招かれました。それで毎年の研究員集会に参加し、啓発されました。そこで発表した私の論考は以下です。

- ・「大学改革と市場原理－任期制と教員の流動化」『広島大学高等教育研究叢書』56号（1999年10月）
- ・「私立大学の組織・経営再考」『高等教育研究』5集，27-52頁（2002年）
また、『大学論集』につぎの論考を掲載させていただきました。
- ・「現代の教養教育論」『大学論集』28集（1998年）

この論稿は、私が提唱した「専門教養科目」論に対して、激しい批判があったのを受けて書かれ

たもので、図らずも私の一般教育研究の集大成になりました。同論稿について、有本先生からはご評価のお言葉をかけていただきました。

書評:有本章編著『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部2008 (『IDE』No517, 2010年1月)

『IDE』から依頼を受けて、上記の書評を書かせていただきました。

本書は、1992年と2007年における日本の大学教授職の意識や行動を調査したデータの解析です。以下、特に私が注目したところを抜き書きしてみます。

- ・大学は文部省の直接統制から評価による間接統制へと移行した。
- ・しかし、一連の政策は、研究と教育の分離を強めた。
- ・「環境の変化」を見る視点の一つは大学教員の「流動性」である。この間、大学教員の「強制移動」は多発している。しかし、このような移動は概して知的生産性とは無関係に生じることが少なくない。
- ・「大学ファンディング」にも大きな変化があった。国立大学の財政基盤は、機関補助が減じて、「個別補助」である競争的配分が拡大し、必要以上に研究費獲得に迫られている大学教員像が調査で浮上した。
- ・高等教育のユニバーサル化に対して、日本の大学教員は強い拒否反応を示している。
- ・この間に大学教育の質的保証は入口統制から出口統制へと移行したにもかかわらず、教員の意識は入口統制にこだわりを示している。
- ・大学に於ける女性教員に対するジェンダー・バイアスは依然として縮小していない。
- ・国立大学の法人化によって教学と経営の分離管理型が進行し、教員の疎外感をつのらせている。
- ・大学教員の「生活時間」については、管理運営などの時間が増え、研究時間が減少している。
- ・大学教員の研究志向は若干教育志向へ移行しているが、心理的には研究志向がなお根強い。
- ・授業科目数が増えているのに、教育時間が同じであることは、教育の質低下をもたらしているといえよう。
- ・所属大学の人間関係については、共同体としてのまとまりが弱まっている。
- ・教育と研究の分断と教員の意識の葛藤が存在する背景には、研究と教育を統合する理念の欠如が指摘できるに違いない。
- ・大学における研究評価による研究生産性への効果は皆無である。
- ・教育評価の効果も上がっているとはいえない。
- ・外発的動機付けではなく内発的動機付けをいかにして喚起するかが問われている。
- ・大学教員の社会的威信が低下している。
- ・総括：この15年間に知の共同体から知の企業体へ、同僚制から官僚制へ急速に移行した大学の伝統と革新の相克の中で、大学教授職は価値葛藤に直面することになった。特にこの間に推進された教育偏重政策は、大学（専門）教授職の中枢に位置する研究・教育・学習の統合という

学識の追及を看過し、学識間の混迷を帰結した結果、学問的生産性の向上と質的保証を疎外する原因となったと危惧される。

(引用終わり)

日本の大学教授職の最近15年間の現状と課題に関する体系的研究は他に見当たらないため、それを試みた本研究の価値は少なくないと思われます。総じて大学教員はネガティブな反応を示していることが、本書によって明らかにされました。大学を活性化するための諸方策が、大学を疲弊させているという逆説に大学人はどう向き合うか、深刻な問題提起を本書は示したといえましょう。

比治山大学高等教育研究所開設記念特別講演

有本章先生は、広島大学を定年退官後、比治山大学高等教育研究所長に就任されました。わたしは、比治山大学高等教育研究所開設記念特別講演に招かれ「優れた教育研究とFDの関係を探る—初年次教育を中心に—」と題して講演をさせていただきました。以下に、その要点を書きます。

はじめに

今日、私に課せられたことは、初年次教育、教育研究、FDという三体問題をどう解くかということです。

初年次教育の背景

日本の場合には、初年次教育の背景は、ユニバーサル化の問題であると考えられます。いまの学生は漢字も書けない、分数の計算もできない、そういう学生にどう対処するかということが、現実の課題になっています。

大学教育に対する文部行政

上述の状況の下で、文部科学省は、矢継ぎ早に対応を提示してきました。いわゆるFDの実施義務が法令化されました。「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。」と書かれています。その条項に追加して、「成績評価基準等の明示」ということが記述されています。さらに「大学は学生に対して、授業の方法および内容並びに一年間の授業の計画をあらかじめ明示するものとする、と定められています。いわゆるシラバスまで義務化することについては、違和感があります。

中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて（「学士課程答申」）（平成19年9月10日）では、「学士力」ということが提案されましたが、その内容に「汎用的技能」というのが挙げています。汎用的能力とは、知的活動でも職業生活や社会活動でも必要なスキルと能力と言われています。その具体的内容に、コミュニケーションスキル、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力、等を例示しています。

さらに「学士課程答申」には、本日のテーマである初年次教育を、学士課程全体の中に適切に位置づけることを述べています。初年次教育の内容については、大学生活への適応、学生の居場所作り（これは非常に大事なことではありますが）、学習方法・技術の会得、等を例示しています。

初年次教育は、どちらかというとうち大学教育の中核的なものに対するサプリメントというように位置づけられますが、答申では、そうではなくて課程の中で正統的に位置づけるということでありま

初年次教育・1年次セミナー

初年次教育は、アメリカの大学のFYE（First Year Experience）の日本版といえます。FYEの中心の営みは「1年次セミナー」です。日本の大学の初年次教育も、「1年次セミナー」を実施しています。日本のある大学では、ほぼ全学の教員が1年次セミナーを担当することになっています。ここで問題になることは、セミナーの内容です。極端なのは、1年次セミナーの内容を、各教員に任せていることです。1年次セミナーの意義と価値を大学全体で共有する営みが大事だということを強調しておきます。

1年次セミナーの実施については、学生の実態を知る必要があります。アメリカでは、Student Engagement Surveyとか、あるいはInstitutional Surveyというような調査が定着しつつあります。

初年次教育にも関係しますが、学生による授業評価についてコメントを加えておきます。ICU（国際基督教大学）では学生の授業評価結果を、学内のウェブ上で全面公開をしています。授業評価に期待される機能は様々です。授業評価を教員の評価に用いることについては、異論があります。

初年次教育のテキスト

アメリカでは初年次教育のテキストが数多くあります。日本ではようやく数冊のテキストが公にされました。あるテキストの冒頭は、「1年次教育の意義」というタイトルになっています。人生の進路を上手に決めるために、大学生活をより円滑にするために、学習意欲と成長の促進を重要な目標とするために、学習時間が学習進度を測るもの（単位制度）であることを知るために、授業だけが学習の場ではない、課外活動ということを知るために、どのような友人を持つかが鍵、どのようにして教授や事務職員と交流するかということを知るために、1年次セミナーはある、というわけです。大学生活の全貌を展望させている内容です。

また、高校と大学の学びの違いということが取り上げられているものもあります。例えば「高校では、授業の内容は決まったカリキュラムでやる。大学では学問体系により講義をする。」と述べています。この視点は、従前の学部教育の視点を反映していると思われます。現実の大学教育の状況から距離があります。中教審等の答申に見られるように、現代の大学教育（学士課程教育）は、教養・専門基礎にせざるを得ない。学問体系により、学士課程教育が行われているのかどうかは大いに問題です。

さらに「大学で学ぶ」中身に、人格の形成があると述べているテキストもあります。情緒と感性

の育成、芸術に対する造詣・正しい倫理観・価値観の確立が必要なことを述べています。正しい倫理観というのは非常に問題ですね。日本における一番大きな問題は倫理の問題だということを知ります。しかし、具体的にどうするかは明瞭ではありません。

学問分野を学ぶことにより各人なりの価値観や判断力が形成される、としているテキストもあります。このこともまた難しい問題です。悪くすると初年次教育が、学生に対する教訓、説教にとどまります。この限界を補うのは、教員・学生の人格的交流なのだと思います。そういう空間を作ることが1年次セミナーの効果になるでしょう。

「効果的に学習する」ということも初年次教育のテーマになります。効果的に学習するためには、自分の学習スタイルを知ることだといいます。そして自分の性格を知り、大学4年間の学習計画を立てて、目標を設定しなさいと述べています。

初年次教育の一つに「時間管理」というテーマがあります。これも、アメリカのコピーで、予習復習をしっかりとする時間を取ったかなど大学生活での時間を管理することを教えます。

つぎに、ノートテイキングについて学びます。これもアメリカのFYEの定番です。ユニバーサル化した大学では、必須のことになります。しかし、大学教員は板書が下手と言う批判にも対応することです。大学教員の習性への対応法が、1年次セミナーの内容になるというのですから、皮肉なことです。指導する教員は、どういう顔をするのでしょうか、自己批判をしなければなりません。こう考えると、1年次セミナーはFD的性格を持つことになります。

「テストを受ける」という初年次教育のテーマでは、テストを受ける意味を説いています。テストの内容には、知識・理解・総合・意見があると言います。これはブルームの考えを言っているのだと思います。こういうことは、学生に言うよりは、教員にいうべきでしょう。

成績評価のためのテストの大部分は、知識の評価にとどまっています。日本の大学教員は、授業は講義、試験は知識、という呪縛から自由ではないようです。このように読むと、初年次教育のテキストは、FDのテキストになります。

重要なのは、問い・指示の意味が列挙されていることです。問いと指示の違いを正確にわきまえることを求めています。分析せよ、明らかにせよ、比較せよ、対比せよ、批判せよ、定義せよ、論ぜよ、列挙せよ、評価せよ、説明せよ、例証せよ、解釈せよ、正当化せよ、要点をまとめよ、証明せよ、関係づけよ、要約せよ。問いの仕方がこれだけ多くある。それぞれに答え方が異なる。学生に先生が何を期待しているか、的確に認識せよといいます。

さらに、初年次教育のテキストには、以下の項目があります。

- ・よりよい決断・問題解決をする方法を考えなさい。
- ・目標の設定、選択肢の評価をなさい。
- ・ライフデザインとキャリアデザインを考えなさい。
- ・健康な生活を送りなさい。(飲酒、喫煙、ドラッグの問題を指摘しています。)
- ・避妊法、性感染症についての知識を持ちなさい。
- ・一人で悩まないで、カウンセラーに相談しなさい。

こう見て見ると、初年次教育のテキストの全編が問題点指摘の羅列に見えてきます。このへん

が、初年次教育の限界でしょう。

直感的な判断ですが、初年次教育において一番大事なことは、教員と学生、あるいは学生同士の間で、コトバのやりとりが十全にできるかということでしょう。コトバのキャッチボールが、「大学論的」に行われるかどうか、ということが大事かと思います。そういう感性が初年次教育のテキストには薄いのではないかと思いました。

アメリカと日本の初年次教育

そもそも1年次セミナーというようなことが問題になったのは、アメリカです。先ほど FYE という言葉を使いましたが、これはアメリカでの造語です。First Year Experience (FYE) という言葉を、はじめて South Carolina 大学で使って商標登録した。だから FYE という言葉は、勝手に使えない言葉のようです。

商標登録については、思い出すことがあります。私が ICU の学長の時に、「行動するリベラル・アーツ：Doing Liberal Arts」と言うテーマで、教育の発展を考えました。Doing Liberal Arts については、原型があります。Doing Theology という言葉が、アメリカの急進的神学のテーマになっています。Doing Theology をなぞって Doing Liberal Arts と私が言ったのです。「行動するリベラル・アーツ」はすぐに他の大学でコピーされました。「行動する知」というのです。「行動するリベラル・アーツ」を商標登録すべきでした。

FYE ということがアメリカで問題になりました。FYE のテキストは、数え切れないほど出ています。例えば、College Study Strategies, Thinking and Learning, College Thinking というタイトルの本が多く作られています。

FYE の発想は、「1年次の成功は、その大学の教育の成功を導く。」ということでした。大学教育の成功は、1年次の教育で決まるというわけです。入学早期に、大学の学習方法と生活に、円滑に適應できるよう総合的・組織的な教育が重要なのです。これが1年次セミナーの理念というわけです。なぜそういうことがアメリカで問題になったか。それは Retention の問題でした。アメリカでは、比較的大学間を移動することが自由です。ある大学に入ったけれども、どうも、面白くないというわけで、他の大学に2年次で逃げてしまうというようなことがしばしばありました。2年次に引き止めるということは、まさに経営問題です。Retention を「在籍継続率」と訳していますが、Retention が経営の指標になっているのです。ということで、いかに入学してきた学生を、自分の大学に引き止めるか、という戦略が必要になる。1年次セミナーは、そういう戦略として機能するのです。(FYE を「初年次教育」と訳したのは絹川であると言われましたが、私にはその自覚がありません。何時の間にか「初年次教育」が定着しました。)

アメリカにおける FYE は大学の経営問題に関連しますが、日本の初年次教育は、ユニバーサル化する大学への対応として意味を持っていると受け止められます。特色 GP (文部科学省「特色ある大学教育支援事業」) で採択されている事例の相当数が、いわゆるユニバーサル化への対応なのです。ユニバーサル化への対応として、例えば参加型学習を特色に謳っている。アメリカとは背景が異なります。

日本の初年次教育を類型化したのがつぎの表です。

初年次教育の類型		
類型	目標	実践例
入学前教育	高校と大学の接続	課題図書・作文添削
補修教育	基礎学力の補修	未習科目補修
転換教育	移行支援	1年次セミナー
スタディスキル	学習技術の習得	文章表現
専門ガイダンス	専門教育への囲いこみ	入門・基礎科目
キャリア支援	社会への移行支援	ソーシャル・スキル

類型として「入学前教育」というのがあります。これは、よく言われていますように、高校と大学の接続の問題に関係します。ここでも私は違和感があります。高校から大学への接続を円滑にしようということには、本質的問題が潜んでいます。高校から大学に円滑にトランスファーできるならば、大学は高校の延長であって、学校であり、大学と言えるのでしょうか。しかし、円滑に移行するような大学が今、求められているのでしょうか。昔風に言えば、高校と大学は断絶していなければおかしい。断絶しているからトランスファーが問題になる。断絶するところに、大学とは何かという問題が潜んでいるのです。

ある大学は、入学前に学生に大学へ来てもらって、いっしょに食事をしたり、上級生と一緒に大学周辺を散歩したりするそうです。大学の環境に慣れるようにという配慮でしょう。あるいは、保護者を入学前に招いて、ご協力を求める、というプログラムもあります。

アメリカでも入学前に保護者に接触をするという事例があります。ただその事例は非常に特殊です。アメリカの大学には、「オーナーシステム」というのがあります。私は、「オーナーシステム」というタイトルを目にしたときに、成績優秀な学生に対する学習上の利点、例えばインディペンデント・スタディが許される、そういう制度をさしているものと思いました。そういう意味で使う場合もあるようですが、アメリカにおけるオーナーシステムというのは、簡単に言うと、チーティング、すなわち、カンニングをしないことが名誉であるという思想の制度的表現を指すのでした。チーティングをしない、カンニングをしないことは、オーナー、大学人の名誉だということです。大学を大学たらしめている根幹の問題だというわけです。ですから、大学をあげて、チーティング、カンニングをしないという運動システムを作っているのです。それは学生、教職員、大学経営者すべてを巻き込む全学的プログラムなのです。

さて、ある大学の例ですが入学前に、学生に対して、大学というのはチーティングをしてはいけないところなのだということを徹底的に教育します。そのために、保護者に協力を求めるのです。保護者に、大学とはこういうところだということを、あなたのお子さんと、よく話し合ってから、学生を大学に送ってくれ、と事前に手紙を出しているのです。入学前教育の最重要事項は、学問的不正の禁止である。逆に言いますと、そのくらいカンニングは、アメリカでは大問題なのだ、という事情の裏書かもしれません。この問題も「大学」の本質にふれたことがらです。初年次教育が大学の本質をふまえたものでなければならぬことを、傍証していると思います。

「専門ガイダンス」という初年次教育の目標があります。日本における専門ガイダンスは、専門教育への囲い込みである。基礎教育が専門教育への囲い込みを意図している。これは、基礎教育のコンセプトの破壊です。ICUでは、late specializationと言つて、学生に早期に専門を選ばないのが基本型です。この考えは、リベラル・アーツ・カレッジのひとつの中核的な考え方です。

私の持論のひとつですが、最近の日本の大学では、概念教育がしっかり行われていないと思います。概念運用教育をしていない。コンセプトでものを考える人間を育成していない。コンセプトでものを考えることができなければ、学問をしていることにはなりません。そういう基本的訓練を行い、それに対する授業評価をすべきである、と私は主張しています。

概念・思考スキルが、初年次教育で育成できるか、疑問に思います。概念思考スキルは、それこそディシプリンの教育を通してはじめて身につくことであつて、一般的にジェネリックスキルとして身につくものではないと思うのです。「カリキュラムに埋め込まれたジェネリックスキル（川嶋太津夫）」を重視すべきでしょう。

中教審の学士課程答申で強調していることは、コンピテンシーのようです。コンピテンシーが大学教育、あるいは学士課程教育のアウトカムであるというわけです。しかし、学士課程教育の目標が、ジェネリックスキルに限定されてはならないと思います。ジェネリックスキルは確かに重要ですが、重要ですがそれに限定されてはならないと思います。ジェネリックスキルは大学教育の目標達成のための道具である。道具、手段が目的になつてはおかしいわけです。

大学教育領域の拡大

そこで、改めて大学教育のアウトカムについて考察する必要があります。（以下、山田礼子「教育評価の展開」科学研究費研究成果2007、を参照します。）先ほども言いましたように、大学教育の成果領域は、拡大しています。そういう状況を織り込んだアウトカムの構造が提起されています。その内容を、コンピテンシーの氷山モデルに重ねて見ますと、つぎのような図表ができます。（もとの考えはAstinによります。山田上記参照）

認知的 (I) 領域別知識 批判的思考力 学習スキル 特殊技能 学習達成度	(cognitive)	水面上 (II) キャリア取得 学位取得 報償獲得
内面的 (III) 価値 関心 自己概念 態度 大学満足度	(水面)	行動的 (IV) 市民性 リーダーシップ 人間関係 趣味
情緒的	(affective)	水面下

従来の大学教育の領域は、コグニティブかつ内面的な領域 (I) です。領域別知識、批判的思考力、学習スキル、特殊技能、こういうことが、これまでのいわば大学教育のアウトカムでありました。しかし、ユニバーサル化した現在において期待されている大学教育の内容は、むしろ、アフェクティブなものになってきました。大学教育の内容が水面下にどんどん下がり始めているわけです。こういうところを的確におさえないと、大学教育が意味を持たなくなってきたのです。

それでは、アフェクティブな領域の教育を誰が担うか、あるいは、担えるのか、となります。担う人材が必要です。伝統的の大学教員では、担えきれないのではないのでしょうか。結局、担うのはスタッフが中心になるようです。特色 GP の事例でも、教育プログラムをスタッフが担っているのが、見られました。スタッフが企画などを担当し、教員が支援する構造のプログラムが出始めました。スタッフがアカデミックな領域にかかわるようになれば、スタッフ機能が変わってきます。しかし、従来のスタッフの能力では、もちろん不十分です。ここに新たに、アカデミック・スタッフとでも言うような人材が必要になります。そういう人材を育成することも、大学の新たな任務になってきます。

さて、再び大学教育の成果 (アウトカム) の問題に戻ります。アウトカムを問題にするときに、当然にも学生の入学時の情報 (インプット) を問わなければなりません。この両者を結びつけることが、大学教育の機能 (大学環境) です。よく言われたように、日本の大学では、インプット イコール アウトプット で、大学環境が機能していない。この言明が事実かどうかは、三者の関係を調査で実証しなければわかりません。インプット、大学環境、アウトプットの関係を調査することが重要になり、Institutional Research ということが不可欠になってきました。

初年次教育の問題は Institutional Research に関係します。先にものべたように、普遍的な初年次教育というのはありえません。初年次教育の内容は、あくまでも学生の初期条件、インプットで決めなければ意味がありません。そして、その大学の文化に深く関係させなければなりません。初年次教育は、学生とその大学の文化の関数である。その関数は、調査研究により策定されるものです。学生のどのような変数を考えるのか。具体的には、スチューデント・サーベイが必要です。そして、教育についての見識も関わります。どのようにスチューデント・サーベイを行うか、調査項目の策定は重要な研究課題です。調査項目の実例については、アメリカの大学の事例があります。そのような例を参照して、ICU では、スチューデント・サーベイを行いました。

FD とスカラシップ

さて、最後に初年次教育と FD (Faculty Development) について述べなければなりません。1985 年に ICU で、そのころ、ほとんど日本では知られていなかった FD 活動を始めました。ICU での経験がきっかけで、大学セミナーハウスで FD プログラムを、(そのような形では) 日本で初めて開始しました。そのときの9年間の経験を集約した形で、『FD ハンドブック』(東信堂、1999) を、2 代目の委員長として、私が編集しました。その冒頭に「FD とは何か」というタイトルで、小論を書きました。すなわち、FD の実践活動から帰納して FD の定義をしたのです。FD 活動の内容として、つぎの項目を示しました。

大学の理念、目標を紹介する（共有する）ワークショップ
ベテラン教員による新任教員への指導
教員の教育技法（学習理論、授業法、学業評価、メディア・リテラシー）の改善
カリキュラム改善プロジェクト
教育制度理解（法制度、学則、学習指導）
アセスメント（学生による授業評価、同僚教員による教授法評価）
教育優秀教員の表彰
教員の研究支援
大学の管理運営と教授会権限
研究と教育の調和を図る学内組織の構築
大学教員の倫理規定と社会的責任の周知
自己点検・評価活動とその利用

この定義は、その後、各所で引用されています。しかし、有本先生からはご批判をいただきました（有本章『大学教授職とFD』東信堂、2005、114-115）。すなわち、「絹川によるFDの内容には、専門分野の視点から組織体と大学教授職を問題にする視点が不明確である。学問の専門職たる大学教授職自らの質的水準を高めるために、スカラシップの構造や機能との関係の中で、学問的社会化（養成、任用、退任、退職を含めたライフコース）と評価・報償体系の関係等を、体系的に定義する必要がある」といわれました。このご批判に、私はまだ答えていません（後記参照）。本日の講演のタイトルは、そういう問いに対する回答を求めている、と受け止めました。しかし、これは非常に難しい問いです。問いの意味することが、私には理解困難なのです。直観的には了解できるのですが、言語化できないのです。最近になって、この問題はスカラシップに関わることではないか、とおぼろげに考えるようになりました。

もともと、有本先生は、私の考えを全面的に否定なさっているのではないと思います。大学設置基準で定める、いわゆるFDの義務化の内容は、「授業の内容及び方法の改善」に限定されています。これを「狭義のFD」とすれば、私の定義は「広義のFD」です。有本先生は、「FDは大学の論理」であるから、それは狭義のFDに止まらない、とお考えのようですから、広義に捉える私の考えは有本先生のお考えに重なっています。有本先生のご批判は、絹川のFDの定義は、大学の論理としてのFDの立場から見れば、なお足りないところがある、ということでしょう。その足らざる点が、スカラシップの視点を現実の営みに顕在化させることではないか。そういう視点で、FDの項目をさらに付加するとすれば、それは何か。一つは、ディシプリンから発想するFDの実践、二つは、スカラシップの視点からの教員評価システムの研究、さしあたり、そういうことが思い浮かびます。そういうFDに通底するコンセプトが、「スカラシップ」であろうと思います。

「スカラシップ」ということが、現在アメリカにおいては、大学教育におけるコンセプトとして、大きく問題になっています。（注：以下のスカラシップ論は、本論稿ですすでに述べていますので割愛します。）

おわりに

初年次教育，教育研究，FD という三体問題が解けるか。それを解く言説を重ねてきましたが，最終的な結論にいたっているわけではありません。まだおぼろげですが，三体問題を解く鍵が，スカラーシップ・学識性にあるのではないかということを示したと考えます。SoTL の実践が三体問題を解く道筋ではないでしょうか。宿題を再び残して，終わりにいたします。

(後記) 私の FD 論について有本先生の批判を紹介しましたが，その批判に私はすでに答えていることに気づきました。それは，日本における FD 運動の先駆となった私と原一雄氏との連名の論考「大学教員の評価の視点」がすでに答えていることに気づきました。詳細は，本稿の「Scholarship Reconsidered」の章を参照してください。

(追記) この講演で紹介できませんでした，初年次教育について，私は「学びのドーナツの相似構造」という考えを述べています。拙著『「大学の死」，そして復活』(東信堂，2015)を参照してください。

終わりに

振り返ってみますと，私と「広島大学センター」の直接的，間接的關係は，半端ではなかったことを，改めて思い起こします。「広島大学センター」から受けた恩恵に深く感謝しつつ，「広島大学センター」が今後も日本の大学教育に本質的な貢献をされるよう期待して止みません。