

2つのFD：メンバーシップFDとパートナーシップFD

九州大学 高等教育総合開発研究センター 長野 剛

Key word: FD, メンバーシップ, パートナーシップ, 政策の教育, 臨床の教育

はじめに

現在、大学人が教育について対話する場となっているのはFD¹⁾である。FDなるものが先に設けられたというより、学問・研究にたずさわっている大学人が、後生の育成をめくってパーソナルな教育観や授業体験について語り合う以前からの活動を、FDと呼ぶことになりつつあると言ったほうがいいのかもわからない。ただし、自己点検・評価の方策の一つとして欧米モデルを提示されて開催され、いつの間にか参加が義務づけられるようになったこの数年間のFDを、その実像が曖昧ながら確かにどこかにいるはずの評価者は、政策としての教育(政策の教育)を大学組織のメンバーに周知する催しとして捉えているようでもあった。もちろん、大学組織の政策のもとで動くメンバーではあるが、同時にパートナーとして大学組織を支えていることを自負している大学人には、シティズンシップにつながるはずのパートナーシップが看過され、動かす者が求めるメンバーシップが強調されているように思えてならなかった。それほどまでに、大学組織には存立をめぐる危機感があったのだろう。

日々、こつこつと授業の準備をし、講義や研究指導に臨んで学生の反応を目の当たりにし、一人の教師として能うところで試行錯誤している大学人にしてみると、後生の登場に伴う教育の危機は、きわめて恒常的なことであると思えてくる。この教師にしてみると、FDが大学人としてのモラルを更新する活動²⁾になるのは願うところである。パートナーシップのもとで参加するFD活動は、素顔のまま(カジュアル)であることが望まれる唯一の組織的(フォーマルな)集いであるかもしれない。教育は、教師同士だけでなく、教師と学生間にも、さらに学生同士でもパートナーシップが実現するとき、その危機を愉しむ活動になると思える。大学組織に到来した危機感は、教育実践が政策の教育によって支えられているかのような錯覚を生み出したようである。政策の教育は、教育実践の枠組みを作って、その枠組みに組織メンバーを動員する、つまりメンバーを動かそうとするが、実際には、教育の質は教師が教員へと変容するメンバーシップによっては保つことができない。教育実践は、それをパートナーシップのもとで支える個々の教師や学生なしには機能しないし、教育の質はパートナーシップの質とかがわってくる。わかりきったことだが、政策の教育にたずさわっている者が思い描く教育実践は、教壇の前でノートを開いて質問する学生とやりとりしているときに教師が体験している教育実践とは異なっている。政策の教育はその成否が一般論として問われるので、数量化可能な事柄を扱わざるをえない。ただし、政策の教育は、のっぴきならない問題の解決に力を尽くすので、常に打ち消しようのない正論である。のっぴきならないがゆえにパワフルな正論を打ち立てる政策の教育にとっての教育実践と、どの教師も独りで臨んでいる教育実

践とを区別するために、本稿では、後者を臨床としての教育（臨床の教育）とすることにする。

政策の教育におけるメンバーシップFDと臨床の教育におけるパートナーシップFDの対峙は、苅谷（2005）の論では、現実と理想、マクロとミクロ、「べき論」と「である論」、あるいは、中央や上と地域や学校の対峙ということになる。苅谷は中央や上からの教育改革、つまり政策の教育は限界に達しているので分権化が必要であると提起している。しかし、この提起は政策の教育のなかにおける論理である。分権化したとしても、小分けにされたそれぞれの組織のなかで、政策の教育としてのメンバーシップFDが始動するにちがいない。臨床の教育は、政策の教育の正論に太刀打ちするすべがないと腹をくくり、『教育（授業）を根本から考えなおすという課題に本気で取り組もうとすれば、教師に求められる、最初の、そして、もっとも困難な「事業」は、自己に巣くう権力者性との戦いである...（中略）...国家の教育意志のなかに教育の出発点を見出すのが、なにか一定の「教えるべきこと」から出発する教育である。「はじめに教えるべきことがある」教育のなかでは、教師の責任も労も限られたものですむ。だが、子ども（学生）の学ぶことへの意志から出発する教育においては、教師は無際限の責任を負うことになる。私は前々から子どもはみんな勉強したがっている、それを勉強ぎらいにし、そして、切り捨てているのが学校教育だと主張してきたのだが...（林，1995）』と、教育という営為に学問・研究で培った教師個々の創造性を盛り込む算段にとりかかるのは、どうであろうか。大学の独自性に依じてこれから新たな展開をみせるにちがいないFD活動は、未知であるからこそ、大学人としては看過できない³活動であると思える。

なお、FDのD（development）についてであるが、社会的要請に合わせて組織が変容するなら、組織は開発され展開したことになるのであろう。しかし、developmentを教育という営為に関連づけるなら、どのような日本語に置き換えるとよいのだろうか。学生個々の変化には、「発達」でも「成長」でも説明しきれない多様さが観察される。「目的」「目標」などは、政策の教育がdevelopmentを無批判に望ましいことであるとして、政策立案と同時に用意した物差し⁴の名称であるように思える。

1. 教育における おしなべて 政策の限界

意気軒昂に教育を語る大学人は数少ないが、大半の大学人が教育をめぐる深慮している。「大学教員は教育が本務です」と言われると、なおのこと深慮せざるをえない。政策の教育から、「大学の教員は教育に対して無関心だ」とおしなべて指摘されるとしても、独りで教壇に立って学生を前にしている際には、パーソナルな⁵体験過程⁶として教育を引き受けている。このパーソナルな体験過程は句読点を打つのが難しく、研究と同様に該当時間外にも影響を及ぼしている。そして、学生との対話⁷が、とりわけ偶発的な対話がパーソナルな体験課程を整理する何よりの手がかりとなる。しかし、期限を区切らざるをえない評価⁸に偶発性がもたらすことを把握する指標を設けることは難しい。ましてや、失敗に生産的な意味を見出そうとする意図のもとで評価を行なうことは原理的にありえない。また、評価をこうむっている組織のメンバーであろうとするなら、教育をめぐるパーソナルな体験課程については口をつぐんでおくのが賢明である。さもないと、おしなべてを尊重するというメンバーシップをわきまえていない教員⁹と見なされかねない。教育という営為が、おしなべて設けられた項目による評価をこうむるとき、教師個々のパーソナルな体験

過程によって彩られる教育の本質が隠れてしまう。生徒の時代に名物教師と鉢合わせることがなかった学生は、おしなべて 明るい彩の授業を好むようである。と書きながら、こうした物言いは、政策の教育を思案する者には、取るに足りないと思なされるにちがいないと察知されるので、仕切りなおしに節を改める。このように、臨床の教育においては、授業中も含め、頻繁に仕切りなおしを迫られるので、語ってみて、書いてみて的外れに気づくことは失態でも恥でもない。臨床の教育の展開は、教師がカジュアルに振舞うかどうかにかかっているようにも思える。

2. 評価をこうむった政策の教育の経緯

競争があるということは、評価が相対的に行なわれるということなので、自己の点検・評価にとどまっていはいけないという思いが不安となって生じる。そうすると、他山の石や隣の芝生が気になる。相対評価の相手として誰を想定するのが適切であるかと思案するのも不安の表出である。不安が持続すると、考えているつもりが悩んでいることになる。思考の悩み化が生じる。不安が大きければ大きいほど、思考は堂々巡りをはじめて悩み化しやすい。例えば、Plan-Do-See のサイクルなら、各ステップを具体的に遂行し検討している間は思考しているが、Plan-Do-See を金科玉条として繰り返し強調するようになると悩みに陥る。おそらく、大学人はこのことを体験的に知っているので、モットー（うたい文句）を繰り返しすことを躊躇するのであろう。また、学力低下とは何であり、低下した学力が何をもちかという検証を踏まえることなしに、いきなり学力低下という問題の解決策を打ち出すという事態も、悩み解消の努力のようにも思える。悩みの解消に熱意をもって取り組んでいる者の言動は、思考している者の眼差しには、きわめて私事的（private）なことを他者に訴えているかのように映るので、「それを何とかするのは、あなたの役目でしょう」と、つれない対応をしてしまう。

相対評価の結果に対する悩み（私事的不安）が、人を思考から遠ざけてしまうことは、未解決の問題を切り拓く道具としての思考を大切にしている大学人が、メンバーシップを鼓舞せざるをえないほど不安定な状態にある組織の要役を敬遠する要因の一つとなっているのかもしれない。いずれにせよ、現在、相対評価をこうむっている大学組織は、クリエイティブな思考の妨げになるという意味で悩ましい予算（お金）や時間の工面を経験している。統制の利いたメンバーシップFDでは、組織の悩みはいたしかたないから異議はないと活力を削がれてしまう。ただし、大学組織のメンバーの思考が悩み化してしまう状態は、ターニング・ポイントが到来していることの現われであると思いたい。

思考が悩み化すると、競争はひとまず回避される。なぜなら、悩みはアドバイスや示唆を求めるので、相対評価をこうむった者の間で、抜け駆けがないように信用関係をとり結ぼうとする¹⁰⁾からである。思考は本来的にパーソナルな活動なので、思考している間は、自分で何とかしようと努力しており、他者の介入を望んだりしない。思考が堂々巡りをはじめると、最寄りの他者に「あなたは、どんな考えをおもちですか？」と声をかける。他大学の情報をえたいという思いが強くなる。この声かけに応じるのは、思考している者ではなく悩んでいる者である。思考している者は自分にかまけて他者どころではないから。そして、悩んでいる者同士が互いに助言者となる。したがって、生産的な助言の交換が実現することはまずない。「互いに似たり寄ったりですねえ」と、いつまで

も悩んではおれないということで、遅かれ早かれ、この相互助言者グループは解散する。悩みから思考に戻るために、この相互助言者グループの形成は有意義である。相互助言者グループの解散を経て悩みが思考に戻ると、自己防衛の機制が緩んで¹¹⁾思考は以前よりも柔軟で闊達になっている。

習慣的対処法で問題が解決できている時には、さして思考する必要はない。習慣的対処法も模倣の対処法も通用しないことを思い知り、かつ、自己防衛の機制が緩んでなされる思考が自己変革をもたらす。思考の展開においては、自らを自らが知っていること、つまり自己点検がどれほどできているかが鍵をにぎっている。自己点検に着手すると、それまでの自己がいかに曖昧で危うかったかを知る。場合によっては、あつたつもの土台や根拠がなかったのを知るので、高い相対評価をえようと躍起になっている組織が、連鎖的に欠陥が見つかる自己点検そのものに本気で取り組まなかったのは理に適っている。

組織が採用するのは修理モデル (remedial model) である。内輪で見つけた不備の修理は得意にする¹²⁾ところであるが、お上や中央は、あちらこちら修理したにもかかわらず、またまた修理箇所を見つけることについては、それぞれで責任を負ってくださいと身を引く。そうなると、組織は「自己点検はほどほどにして、よそ様が行なう評価対策に精を出しなさい」とメンバーに釘を刺さざるをえない。といったことが、評価対策に悩まされていた政策の教育が右往左往した経緯であろう。

教育の質に着目し、質の評価ができるのかどうか疑問が生じ、評価そのものについて思考するようになった現在、臨床の教育の出番が到来したのかもしれない。ただし、臨床の教育に主導権を委ねると、政策の教育が打ち立てたものの土台を誰も支えていない時や場合があるということが発覚するにちがいない。それほど、この数年の政策の教育は性急であった。

3. 教育という営為にとっての危機

誰からともなしに、「教育が大切だ」と言われるが、学校制度が誕生する以前から、教育をないがしろにした時代があったのだろうか。もしかしたら、「(教育でなく)学校が大切だ」と言っており、教育そのものについては、二の次になっているのではないだろうか。次の世代の誕生によって社会は更新をし続けており、この更新が教育に他ならないと考えている Arendt, H. (1993) は、教育は常に危機 (crisis) という分岐点に直面していると捉え、この教育の危機を整理している。

第一が、『教育においては、繰り返し、それまで頼みの綱としていた大人の先入見 (prejudice) が失われる』という危機である。先入見は、とある問いに対する、とある答えにすぎなかったものが、次第におおむね正しい答えになり、ひいて改めては問うまでもない事実として流布しているものことである。政策の教育は、説得力をもたせるために おしなべて の方針を立てざるをえないので、先入見と同じように、くつがえされるときは根こそぎになる危険性 (risk) をかかえている。臨床の教育に臨んでいる教師は、学問・研究が事実を検証する方法を大切にして自明をこそ懐疑しているので、先入見に対しては用心深い。したがって、おしなべて の方針を、学生が傾聴している静まり返った教室で大きな声で語るのは、何かそぐわず、気恥ずかしくて、教師には躊躇される。教師が、先入見を失うまいと策を弄するなら、教育という営為は荒廃することになる。

第二は、先入見を正当化しかねない前提の整理である。1つ目は、『何をどうすべきかを判断するのは学生であり、学生に最悪の事態が生じないように見守るのが教員である』という前提である。

これは、学生たちのことを念頭におき、学生一人ひとりのことを斟酌するわけにいかない政策の教育がとらざるをえない前提である。子どもたちの主体性を大切にしようと、見守り教育を遵守してきた初等教育の教師たちは、見守るだけでは手持ち無沙汰なので、褒めながら見守っているうちに、答えを教わろうとする子どもたちに囲まれた教員になってしまった。多人数の学級が少人数の学級になったら、学ぶ子どもに伝える力の不足が露呈してしまう不安にかられている。教師は子どもたちを手なずける者ではなかったことに、今、気づいているが、昔に戻るわけにはいかない。大学において、授業を担当し、研究を指導している一人ひとりの教師は、臨床の教育において、目の前の学生個々に手も口も出し、それへの応答を手がかりにして学生のことを知ろうとしている。そして、学生が遭遇する事態が悪化するのには教師にとって恐れることではない。一人ひとりの学生の悪戦苦闘ぶりに頼もしさや可能性が見出せるからである。2つ目は、『心理学の知見とプラグマティズムの見解を重宝する』という前提である。戦後の政策の教育は、アメリカに倣って、学習の達成度から教員の力量を評価しようとして、分かりやすく教えるための教授法の開発に挺入れし続けてきている。心理学研究が築いてきた知識の系のうち、マニュアル化が可能な部分は、ことごとく教授法に盛り込まれている。心理学の研究分野から学習の分野が消えた現在になっても、教授法には旧来の行動主義的（条件づけ的）学習理論が残っている。このことは、政策の教育がサービスとして、（要領）よく教え・（要領）よく教わる、いわば易しい関係づくりを目指しているからだと考える。優れているという意味で優しい教師は、まず易しい教師でなければならない。政策の教育は、「教師が身につけるべきは、教え方の技能（skill）である」と言っているようである。3つ目が、『人は、自分自身が実行したことだけを理解し認めることができるというプラグマティズムの発想の教育への適用』という前提である。政策の教育の、学習したことがかたちになるように実行に移しなさいという指示は、技能を身につけることが大切とされるぶん、知識の涵養がなおざりにされる傾向をもたらしていると思える。目に見えるかたちにならない学習は、なおざりにされつつある。そうした初等・中等教育を経てきた学生は、自らの関心事をさらに深めることよりも、学習によって何ができるようになるのかという成果（パフォーマンス）への興味を意欲だと思っているふしがある。また、教育は全体として、次第に、職業指導と化しつつある。臨床の教育にたずさわっている教師にしてみると、職業指導は私事的欲求の実現を公的に保障する訓練であり、その一方で、パーソナルな体験過程に根ざした学びが疎かになりはしないかと気にかかる。

分岐点として捉えられた危機の第三は、『教育は常に真剣な関心呼び起こす』ということである。この指摘は、教育においては、分岐点として、どちらに進むかの判断が、教師にも学生にも求められるということを意味している。しかし、政策の教育は、おしなべて の判断によって個々の深慮を肩代わりすることで、この危機を形骸化している。この形骸化をもたらしているのは、政策の教育に、判断を肩代わりしながら、その結果の責任を個々人に残しておくという仕組みが備わっていることである。政策の教育は、学生が学生である間は、社会的に有為な人材として育つ機会が壊されることがないように配慮をし、責任をとっている。しかし、社会的に有為な人材を育てるとした場合の社会は、次の世代に壊されてはならない先入見が培われた社会でもある。したがって、次の世代を、育てる者たちが築いてきた社会を壊さないように育てる政策の教育が施行される可能性がある。これは意図的な企みでなく、政策の教育が自己点検を苦手に行っていることからくる限界

である。大学の教師には、この限界の乗り越えが、期待されていると思える。また、目的意識や夢を重宝する政策の教育が後生に教える社会は、実状として、いわば陽の目をみている社会に偏っている。臨床の教育において、教師が学生とパートナーシップを結んで切磋琢磨して再々確かめるのは、深く意味のある懐疑や洞察は予期していなかったという意味での暗がりから立ち現れるということである。目的意識や夢が大切だとしても、新しい世代が現実の社会を担うためには、教育において、そこに閉じこもることが許容される暗がりが必要である。学生は、初等・中等教育において常に明るく照らされた物事に耳目を向けて育ってきているので、暗がりを目を凝らすすべを失っているようである。政策の教育においては、教員が「私たちのようになりなさい」と学生を動かしており、教員には学生の模範（model）となることが求められるが、「あなた（教師）のようになる」つもりのない畏怖するに足る学生は、順応するつもりのない学生であり、本来的な主体的学びを志向している。臨床の教育においては、教師は「私のようにならないように」というメッセージによって、学生への期待を表明し、学生を支えているように思える。あえて対峙させるなら、政策の教育は、順応を志向する学生にとってのものであり、臨床の教育は特異な環境にこそ適応しようとチャレンジする学生にとってのものである。臨床の教育からすると、現在の教育課題の一つは、順応（処世術）のベテランになった学生たちが、適応を試行錯誤するたくましさをも身につけるにはどうしたらいいかということであるように思える。評価にさいなまれている政策の教育は、大学は決して社会ではないにもかかわらず、社会に順応する学生を育てることによって高い評価をえようとしていると思える。

第四の指摘は、『教育に介入する新保守主義に対する批判が交わされているにもかかわらず、それなしには教育が不可能となるような、保守の態度を保持することが困難になってきている』ということである。ほぼ、半世紀前になされた指摘であるが、現在の教育状況にも通用する。新保守主義に変わって新自由主義が、加えて市場原理が批判されている（小沢，1995と大内，1995）にもかかわらず、また、政策の教育は自ら「基礎・基本が大切」と言っているにもかかわらず、臨床の教育の保守的な態度を顧みる余裕がないように見える。

いずれの危機の指摘においても、Arendt, H. が「社会への愛」とか「社会への責任」という言葉を用いることによって示唆しているのは、半世紀前の citizenship の萌芽の気配であると思える。若年世代の人口が減少し、大学院の学生定員が増加した今、政策の教育は政策努力の注入先を中等教育から高等教育へと移してきている。卒業という出口が社会に直結している大学教育は、学生が広い社会に巣立つことを前提にせず、専門性に大きな意味をもたせて社会の特定の分野に導くことを目指すようになっている。教育（の成果）が重要であることを強調するあまり、初等・中等教育が社会についてとりあげていない現在、社会を支える市民（citizenship）について、大学（学校）でどう教育するかも重要な課題である。日本世間の住民（resident）として育ってきている学生は、大学においても resident としての待遇を要求しているふしがある。大学教育において、citizenship を問うことにより、学生個々が、社会に対する責任をどのように引き受けるかを判断する資料や教材や体験を用意する必要がある。パートナーシップFD活動を築けるかどうかは、大学人の citizenship に負うところが大きいと考える。

4．臨床の教育

政策の教育が、教育にまつわる問題の解決にあたり、伝えたい情報がそっくりそのまま伝わるようにコミュニケーションを図る場となるメンバーシップFDを必要とするなら、臨床の教育は、教育にまつわる課題に取り組むにあたって、互いの意見や立場や教育観の差異をめぐる対話を保障する場としてパートナーシップFDを必要とする。両者は、大学人が、組織のメンバー・教員として振舞ったり、個として臨む授業の担当教師として振舞ったりすることを往来するうちに個々人として担いわけを工夫せざるをえないのであろう。

パートナーシップFDを考えると、外来のパートナーシップをメンバーシップが重要視される現在の日本にそのまま持ち込むことの難しさに行き当たる。中途半端なパートナーシップは、波風の立たない人間関係を重視する風土においては、癒着や馴れ合いの温床となりかねない。癒着が、お互いの利益のために信用関係を結ぶ（グルになる）ことであるのに対して、パートナーシップが目指す恩恵は第三者のものである。教育という営為における教師間のパートナーシップには、学生という第三の受益者がいる。教師と学生間のパートナーシップには、社会という第三者がいる。第三の受益者が、遠い将来の自然環境ということもありえる。学生が「誰々先生のおかげで…」と感謝するときは、受動的に教わり指導されたことに感謝しているのであって、主体的な学びに至っておらず、教師と競い合う自立性を獲得していないことになる。と、一片の危惧をもつことは重要である。パートナーシップは、誰にとっても、形成途上にあり、既製品でも完成品でもないことが、パーソナルな体験過程の性質とつながってくる。

パートナーシップに根ざしたFDであるかどうかを判断するためのチェック項目は、パートナーそれぞれが、1)「自分が何者なのか」を知っている、あるいは知ろうとしているかどうか、つまり自己が確立しているか、自己を確立させようとしているかどうか、2)「私と同じようにやりなさい」と求めず、互いの間に見出される差異を尊重しているかどうか、3)第三の受益者が誰であるかの確認がなされているか、4)(中央や上司の指示をあおぐのはメンバーシップにかかわるので)タテの関係を頼みにすることなく、パートナー同士が対等であるか、5)パートナー間でなされる対話がそのまま公開されたとしても責任をもてるものであるか、6)科学的検証が不十分な単なる慣習や心情もふくめて、確固たる信念や感情判断に潜んでいる危険について知っているか、そして、7)あるプロジェクトを進めてきた関係を、時がきたら解消し、AとBとのパートナーシップで培われたものを、AはCとの協働で、BはDとの協働で活かしていく準備があるか、といったことである。

教育という営為が、常にパートナーシップのもとで展開することはありえないが、15回の授業のうち1回きりであっても、教師も学生も共にパートナーシップが結実したエピソードに遭遇すると、学問・研究への動機づけが高まるにちがいない。

まとめとして

この数年間、いわば揺籃期にあった全学FDは、そのテーマが教授法であっても教育内容であっても、おしなべて言えることへの帰結を模索するという意味で、行政的流儀にのっとりた政策の教育の研修会という性質をもっていた。九州大学の全学FDは、新任FDを除いて、全学教育に

かかわる課題を提起し、学生による授業評価などに基づいて作成された配布資料を下敷きにして分科会でなされる対話を重視したものであり、多くの大学で実施されている政策の教育のもとでのメンバーシップFDと比較すると、臨床の教育のもとでのパートナーシップFDという性質をもっていた。大学教育が市場原理や新保守主義のもとでの評価にさらされている現在、パートナーシップFDは、各部局別のFDにおいて、くっきりと姿を現わしてくるのかもしれない。

おしなべての当たり前をかざす政策の教育が間違っているわけではない。教師一人ひとりのパーソナルな体験過程をかける臨床の教育が、よくできた政策の教育のおしなべての正論の前で、引きさがっていたのでは、教育という営為が疲弊してしまいかねないということもある。疲弊した教師として、学生の前に立ちたくないし、喧騒のない教育を学生と切磋琢磨していきたいと考える。

(注)

- (1) FD：九州大学の全学教育をめぐる研修においては、平成12年12月26日に自己点検・評価委員会が主催した教育方法研究・研修集会の基調講演の「FDとは何か：その意義と方法」というタイトルに初めてFDという用語が登場した。ここでは、FDが「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究及び研修」と説明された。平成3年2月の大学審議会答申に、『大学教育改善の方向：学生の学習の充実 学生の学習意欲の向上を図り、学習内容を着実に消化させるためには、大学の側において、教員の教授内容・方法の改善・向上の取り組み(ファカルティ・ディベロップメント)、授業計画(シラバス)の作成・公表、充実した効果的なカリキュラム・ガイダンスなどを積極的に推進する必要がある。』と、FDという言葉が教育政策の technical term といった装いで登場してからすでに10年近くが経過していた。平成3年5月の大学審議会答申には、『教育機能の強化：教員の教育能力・意欲の向上 高等教育機関が、本来期待されている教育機能を十分に発揮するためには、先ず、一人一人の教員が教育指導能力の向上に努めることが基本であることは言うまでもない。このため、欧米の大学で広く普及している教員の授業内容・方法の改善・向上へのとりくみ(ファカルティ・ディベロップメント)を、我が国でも本格的に導入していく必要がある。』と、3ヶ月前の答申に追記するかのようになりFDへの言及がある。これらの答申と6年の間において、平成9年12月の大学審議会答申には、『教育効果を高める工夫 今後は、個々の教員レベルだけでなく、全学的に、あるいは学部・学科全体で、非常勤講師の参加も得て、それぞれの大学などの理念・目標や教育内容・方法について組織的な研究・研修(ファカルティ・ディベロップメント)を、我が国でも本格的に導入していく必要がある。』となっている。

学生の学習成果をあげるためには、教員の教育能力と教育する意欲の向上が重要であるとされ、そのために、欧米のFDという取り組みを参照するようにと指摘された平成3年は、国立大学が教養部制度の見直しにとりかかった時期であり、FDに着目するどころではなかったのだろう。九州大学で、FDという用語が初めて登場した上述の研修会は、教養部制度が廃止されて、教養教育を専らにする教師を特定する枠組みがなくなった状況のなかで、教養教育に代わった全学共通教育の授業を全学の教師で担当するために組織の後押しが必要であるという機

運のもとで開催された。

- (2) 活動：教育という営為にかかわるFDは、大学人がそこで何かを教わる研修会ではない。研修会であるならば、テキストや資料があれば事足りる。また、教育政策について賛成か反対かを表明して議論する「運動 (movement)」でもない。「運動」は、政治や行政の施策にコミットし、当該の施策が実現するなり取り止めになるなりした時点で、その都度の終わるものである。「運動」と区別して用いる「活動 (activity)」は、例えば、ある公園の自然を保全しようとする市民活動で培われた知識や検証力が、所を変えたある干潟の埋め立てをめぐる市民活動にも適用されるように、活動に参加する個々人のうちに継続性をもってなされる態度や思想の形成過程を指している。居住地域にゴミ焼却場が建設されることへの反対を住民「運動」と呼び、ゴミ焼却にまつわる環境問題について検証と提言を行なうのを市民「活動」と呼んで「運動」と「活動」を区別するなら、教育という営為にかかわるFDは、「運動」でなく「活動」と見なすのが適切である。政策の教育が周知されるメンバーシップFDは、世界市民であること (global citizenship) を自負している大学人を、「...ひいては、あなたたち組織メンバーのためになるのですから」と、組織の住民 (resident) として見なさざるをえないという限界をかかえている。
- (3) 看過できない：初等・中等学校の教員が、上意下達の業務をこなすのに多忙をきわめて、教育という営為に自己を関与させて考え試行錯誤する暇がなくなり、モラル・ハザードが生じている状況を目の当たりにすると、大学人としては、その二の舞にならないように努力 (endeavor) する場を設けたいものだと思う。何をどうするかがきっちりとできあがった場には、創意工夫を盛り込むことが難しい。パートナーシップFDは、その都度生成される活動となる。大学人が、学者・研究者として培った資質を教師という職務にもつなげるには、問いが行き交い、問いが問いを生むテーマがふさわしい。政策の教育についての論議でまとったものを脱ぎ捨てて臨床の教育をめぐる対話に参加するには、次の引用文の「モラル」を「教育」に置き換えるという手もあるのではないかと思う。『モラルは... (中略) ...全体に一律に課せられる超越的な規範ではありません。そうではなく、私たちの行為が社会的な他者という多くの人々にかかわっていくにもかかわらず、その判断は個人が行なわねばならないという、そのような難しさに耐えながら私たちが求めるもの、それをモラルだ、と考えます。私たちが生き始めている21世紀は、そのようなモラルについて私たち一人ひとりが、自前で考えていくことを迫っています (小林&船曳, 1999)』。何はともあれ、評価にさらされた組織がメンバーに一律に課す政策の教育の猛威に大勢で流されることだけは避けたいと思う。
- (4) 政策の成果を測定するために立案と同時に用意した物差し：心理学が捉える「発達」の概念は、心理学研究における新たな知見とともに変化してきている。社会が高度化した現在では、予期せぬ状況においても適応を試行錯誤する柔軟性 (flexibility) の獲得を「発達」と捉えることが適切に思える。二元論的思考に陥って、物事を相対化して捉えるすべを喪失している学生と接していると、「チンプンカンプンな物事に囲まれて生活していた幼児期のあなたのように、もっと flexible になったらどう」と、その身体を揺すりたい衝動にかられることがある。この衝動は、政策の教育に熱心に取り組んでいる初等・中等教育の先生に対しても生じる。正しい答え

を教えることに専心して、子どもたちに自らの学びっぷりを披露することを失念しているように見えるからである。深化しつつある学問は領域それぞれに「発達」「進歩」といった概念を更新しているにちがいない。しかし、公平であろうとすればするほど おしなべて になる政策が、世間で自明となっているイメージを変えるのは容易でないことを慮って、政策の教育が掲げる「発達」や「進歩」を前提にした目的・目標を容認するとしても、大学人は、次のような記述のほうにもっともらしさを抱くにちがいない。『ダーウィンは「エヴォリューション（進化）」という用語の使用をはじめは避け、後にも慎重だった。なぜならエヴォリューションという言葉には「狭いところにあったことが広がる」、つまり「最初からすべてがたたみこまれ予定されていたことがあらわれる」という意味があったからだ。これはまずい。さらにこの語には「萌芽的な状態から成長した状態にいたる」という意味がこめられている。つまり変化の方向が「進歩」である、「一つの方向」に向かうことであるという意味がある。これもまずい。「予定」も「進歩」も彼が見ていた生きもののありのままの変化にはふさわしくなかった。そんな単純で一様なことは、最初から決まっているようなことは、どの生きものの変化にも起こっていなかったからだ...(佐々木, 2003)』と。大学人が、めったにないことだが、担当授業を「シメタ」「ヤッタ」と感じるのは、学生が「発達」「成長」するからではなく、予期していなかった意外な変化を見せるときである。

- (5) パーソナルな：モデルとした欧米のFDが、「教育は本来パーソナルなものである」ことと、「行政は教師たちのパーソナルな教育という仕事に適切に奉仕するサーヴァントである」ことが尊重されているかどうかの点検を踏まえて、教育組織の改変を行なった点に留意しておく必要がある。教員養成大学の学長となった後、子どもを動かす働きかけとしてではなく、子どもの自主的な学びを支える活動として教育実践を試行錯誤した大田(1991)は、『教育がpersonalなものだということは、決して公(public)に対する私事(private)をいうのではない。教育は、一人の人格(identity)そのものにかかわることだという意味である。personalとprivateとの区別は日本語で難しいが、privateはpublicの反対概念である。publicはpeopleが鍵になる言葉で、人びとの、人びとによる、人びとへのといった開かれたものであるのに対して、privateは私事、私物、私室(許可なく余人の立ち入れない)などを意味している。これに対して、personalはprivateの意味も含んでいるが、強調点は、in-dividual(わけられない)、つまり独自の個性ある人や生活にあてられる用語であり、personalはprivateよりいっそう重く、社会関係の中であっての個人のかげがえのなさという価値観がこもっている。』と記している。組織のメンバーには公的(public)方針と軌を同じにすることが求められる。メンバーが私的(private)諸事にかまけていると、メンバーとしての責が問われることになる。ただし、publicとprivateの対峙にのみ注意が向けられ、よくあることだが、両者のバランス強調するうちに、両者を重ね合わせて統合を図っているパーソナルな(personal)部分を引き剥がすことになりかねない。そうすると、自らの教育を試行錯誤しようとする教師のidentityが壊れてしまう。自己をpublicなタテマエとprivateなホンネとに割いた教員と接してきた学生のpersonal部分は未分化状態で狭く薄くなっている。だからこそ、大学人が教師としてpersonal世界を盛り込んだ授業を行なうことに意義があるし、また、それを伝えることが困難であるがゆえのゆえの楽しみもある。

- (6) 体験過程：体験過程（experiencing）は進行形である。体験過程には、遊びや無駄としての揺れ動きが不可欠であり、順次目標をクリアしていくステップアップ型の変化が生じることは稀である。体験過程には失敗を踏まえようとして浮き沈みがあり、二歩進んでは一歩下がり、時には一歩進んで二歩も三歩も下がるといった変動をする。体験過程には、前進か後退かの区別はそぐわない。臨床の教育が念頭においている「学ぶ」ということは、泳ぎを身につけるようなもので、腕の回し方や脚の蹴り方を言葉や絵で教わっても泳げるようにはならず、水を飲んだり沈んだりするうちに、いつのまにか泳げるようになっていることがあるように、体験によって身につくことである。平泳ぎはすんなりできるようになっても、背泳ぎがどうしてもできない者がいるように、オールラウンドな学び方が誰の身にもつくというわけではない。一方、政策の教育が念頭においているのは、「学ぶ」ということではなく、「教え・教わる」ということのように思える。政策の教育と臨床の教育の間の溝は、「教え・教わる」か「学ぶ」かの隔たりであるように思える。
- (7) 対話：初年次の学生は対話が苦手である。学生は、互いの間に類似や同じを確認するのが、最近さかんに大切だと言われているコミュニケーションだと捉えている。発せられた情報がそのまま、つまり正確に受け手に届くのが、情報伝達におけるコミュニケーションが目指していることなのだろうが、情報をめぐる疑問が受け手に生じると、コミュニケーションが首尾よくいかなかった認知される。コミュニケーションがとれているという表明は、発信者と受信者が同じ情報を有しているという認知が両者でなされていることを意味する。教師が学生とコミュニケーションをとるためには、パーソナルな体験過程を踏まえて形成される知識は、それを捨象してわかりやすい情報に加工する必要がある。教師において体系をなしていた知識が、コミュニケーション経路において（分かりやすい）情報となってしまう結果、学生には、知識でなく情報が浮遊しているように思えてならない。初年次学生が授業で獲得したいのは、知識でなく有用な情報なのかもしれない。

対話は、対立する見解、価値観、判断などをめぐる話し合いのことなので、互いの差異を確かめる問いかけが基本になる。差異が顕になることに耐え切れず、ひたすら類似を見出そうとする習慣のある初年次学生にとって、対話は、大学教育において新たに体得する課題となっている。組織の方針は、メンバーが共有可能な おしなべて の方針とならざるをえないので、メンバーシップFDで交わされるのは、コミュニケーションであり、対話ではない。大学人の試行錯誤体験が生きてくるのは、差異をめぐる対話の土俵としてパートナーシップFDが機能する場合であると考えられる。

- (8) 時間を区切った評価：そもそも個々人の成長は、中学時代とか大学2年の時など、ある時期を切り取って評価できるものではない。教育の成果を評価するにあたって、時間を区切って検討することで何が明らかになるのか、評価の妥当性と信頼性は疑問である。しかし、中期目標・中期計画がそうであるように、年度内ないし数年間と、時間を区切って評価は遂行されざるをえない。そして、できるだけ短時間のうちにより高い評価を得ようと努力するのは、評価の結果で予算配分（お金を区り分けること）がルールとして おしなべて の正論だからである。

評価が高ければ高いほど高額予算が配分されるということは、おしなべて 政策におけ

る自明な論理なのだろうが、この自明は、予算が高額であればあるほど、その営為に高い評価がなされているという錯覚をもたらしていると思える。おしなべて 政策の評価可能な成果を志向している眼差しに、低い予算のなかで、教師が同僚や学生との間でパートナーシップを発揮して工面している諸事が映るのであるだろうか。パーソナルな体験過程として臨床の教育を愉しんでいる教師は、同僚教師や学生とのパートナーシップは評価に馴染まないことを知っている。せめて、政策の教育が、予算（区切られたお金）と時間（区切られた時）を当然の外圧ひいては正論として振りかざしてほしくないと思っている。臨床の教育は、やむをえないから異議がないと、教育に無関心なわけではない。

- (9) 教員：「員」は「数」を意味しているので、本稿では、「教員」にメンバー数としての意味をもたせて用いている。パーソナルな体験過程として教育(授業)に臨んでいる者として「教師」を用いている。例えば、カリキュラム作成において、部局ごとの授業担当コマ数をどのように割り振るかは政策の教育において回避できない重要な問題であるが、この問題の解決で念頭におかれているのは「教師」でなく「教員」である。カリキュラムが権威づけられた委員会で作成された後、ある授業科目を担当することの可否を、組織メンバーへと尋ねられると、「教師」として教育に臨んでいるつもりが「教員」として処遇されていることに気づく。大学や部局といった組織単位ごとに「教員」メンバーシップが問われる機会は多々あるが、私がどんな授業をどんな学生と創りあげようとしているのかといった「教師」パートナーシップが問われる対話の機会は、評価という威力の前で、失われている現状がある。
- (10) 信用関係をとり結ぼうとする傾向：この傾向は、日本世間の間人主義（contextualism）に由来していると思える。西欧社会の個人主義（individualism）における評価は、基本的に自己評価である。そのFDは、第三者には他と似たり寄ったりに見えても、あたかも（日本人からすると臆面もなく）独自のFDであると主張されている。
- (11) 自己防衛の機制が緩み：それまで現実に適用することなく、思考によって用意していた対策を使い果たした状態はself-esteem（自己評定）が低下した状態である。現実の問題をめぐる思考であっても、思考であるかぎり、現実の問題を分解した断片別に思考せざるをえない。したがって、諸要因がかたまりとして交錯している現実の問題の前では、思考に拠る対策では、なすすべがないことがある。自己防衛機制が緩むということは、自己評定がこれ以上低下しないように思考で取り繕う必要がなく、諭えるなら、鎧や袴としての思考を必要としない状態である。
- (12) 不備を修理するのは組織が得意にする：組織が大きければ大きいほど抜本的改革は一挙になされるものではなく、とりあえず、目に付いたところから修理せざるをえない。このことについては、多くの指摘があるが、例えば岩崎（1999）は次のように述べている。『文部省主導というのも、実は正確でないかもしれません。むしろ、大蔵省や総務庁とのかかわりの中で文部省があたふたと対応を余儀なくされている、というべきでしょうか。…（中略）…文部省自体が方向性について自信をもって何か提案するということができない状況になっていることが、逆に、大学の人間たちから自分の足元を見つめ、何を教育し、どういう大学をつくっていくかという発想を希薄にしています。…（中略）…積極的な姿勢をみせ、やる気をみせておくということが、一種の病として広がっているのです』と。

(文献)

- Arendt, Hannah. 1993 『The Crisis in Education』 in 「Between Past and Future」 p.173 - 196 .
- 岩崎 稔 1999 『「改革熱」という病と知の自立』 現代思想 vol 27 - 7 , p.122 - 132
- 大田 堯 1991 『教育とは何か』 岩波新書 p.179 - 181
- 大内裕和 2005 現代教育の基礎講座 - 教育と社会を理解するために - 現代思想 vol 33 - 4 ,
p 50 - 71
- 小沢弘明 2005 「金力」による支配 - 法人化一年の国立大学 - 現代思想 vol 33 - 4 , p.182
- 189
- 荻谷剛彦 2005 教育改革の幻想 ちくま新書
- 小林康夫・船曳建夫編 1999 『知のモラル』 東京大学出版会 p 229
- 佐々木正人 2003 『知性はどこに生まれるか』 講談社現代新書 p.156
- 林 竹二・遠藤 豊 1995 いま授業を変えなければ子どもは救われない 太郎次郎社