

# 大学の自己省察としてのファカルティ・ディベロップメント

九州大学高等教育開発推進センター・准教授 長野 剛

本稿は、個々人が環境への適応を図って 学ぶ ことの一部に社会的営為としての 教育 の活用があるという思いを前提にして、ファカルティの「何であるか？」を反芻しながら、教育 にまつわる問題の解決を旨とするFDの限界について検討し、先達と後世とが 学び をより十全なものへ近づけようとして切磋琢磨する場づくりとしてのファカルティ・ディベロップメントを提起する試みである。

キーワード：ファカルティ・ディベロップメント，問題解決，研究拠点と学府

## 1. 〈ファカルティ・ディベロップメント〉と〈FD〉の相違

ファカルティ・ディベロップメントは、それが大学で言われるようになってから十年以上を経ている。大学に自助努力を求める他のカタカナ英語がその度に日本語に置き換えられるのと同じで、現在なおカタカナ英語のまま責務を表わすキャッチ・フレーズとして用いられている文言である。ファカルティ (F) とは「何であるか？」についての通念が次第に形成されつつあるとは言い難いので、ディベロップするのが「何であるか？」は曖昧である。にもかかわらず、ディベロップメント (D) を図ってきている。大学人は、ファカルティ・ディベロップメントという文言を口にするとき、あたかも仮説なしの検証や理念なしの努力のことを言っているかのようなきまりのわるさを覚えるからだろうか、FDと言い慣わしている。

FDは、発育・発達・成長・発展・進展・開発・拡張など、いずれであっても悪いはずのないD(ディベロップ)を努力するうちにF(ファカルティ)が明らかになるはずなので、努力しないことには何も始まらないはずという促し方になっているのではないだろうか。たとえば、「(成しつつあることの積み重ねである) 成績についての評価」を短縮して「成績評価」と言い慣わすうちに、「成績」=「評価」となり、成績の「何であるか？」は不問にして、評価を「どうするか？」となったように、Dを努力するうちに明らかになるのが、ファカルティのFとはかぎらない。それが、ファイトのFということもある。

物事の「何であるか？」という問いに取り組む努力 Knowing What の流儀 は、事実を評価せずに提示することにより、未来の可能性、ディベロップメントの可能性を把握する。この可能性にひらかれた物事の投企的把握の仕方は、ファカルティを特徴づけると思えるが、評価しないので判断をくだすことがなく、判り難い。

一方、物事の「何であるか？」はともかく、見いだされた問題の解決を「どうするか？」に取り組む努力 Knowing How の流儀 は、努力の一つひとつに対する「望ましい(好い)・望ましくない(好くない)」「良い・悪い」「優れている・劣っている」といった評価判断なしには前進できない。問題を解決しようとする努力は、後退でなく前進しようとするように、消極的であるよりも

積極的であろうとするように、ネガティブ思考よりもポジティブ思考をしようとするように、常に評価判断をしているので、事実にとどまることは難しい。

物事の「何であるか？」に取り組んでいる学問は、机上の空論と揶揄される評価を被っても、評価の判断を訂正しようと躍起になることはない。評価の判断ひいては感情と距離を保つことによって学問であろうとする。Knowing What の流儀が Knowing How の流儀を評価することはない。評価に動機づけられて努力する Knowing How の流儀が Knowing What の流儀を評価することはない。大綱化そして法人化と大学が被る評価を引き受ける状況のなかで、FD はファカルティ・ディベロップメントの鬼子となっている。

## 2. FD 活動がなくても存続してきたファカルティがある

もしもファカルティ・ディベロップメントなるものが言われず、大学が評価を被る FD の報告書を作成していなければ、その大学は現在の大学と何がどのようにちがっていたのだろうかと思像することがある。ファカルティ・ディベロップメントなる文言が登場しなくても、大半の大学人は、個々人にとっての大学（職場）、学問・研究（生業）、講義・授業・ゼミ・論文指導など学生とのかかわり（職能）の「何であるか？」を考えると、FD に相応する努力を試行錯誤していたのではないだろうか。この想像が絵空事に思えるのは、被る評価をより良くするために行ってきた FD の報告書の作成という外向きの努力（extraverted effort）のあれこれをなかったことにするのが絵空事になるからではないだろうか。

常に試行錯誤しているので評価を被るために整理する暇のない努力、数値化や言語化によって別物になる努力、体験そのものなので評価を被りようがない努力、投企的（将来に実を結ぶことを意図する）努力なので評価を先送りする努力など、FD の報告書には掲載されない大学人個々の内向きの努力（introverted striving）が、ファカルティの命脈を保っているのではないだろうか。

もちろん、外向きの努力は内向きの努力を斟酌している。しかし、この斟酌には限界がある。なぜなら、外向きの努力が斟酌する内向きの努力は、内向きの努力からすると相変わらず外向きのままだということがあるからである。外向きの努力には、たとえば、ピカソの絵画が素晴らしいのは、私個人がそう感じているからではなく、専門家をはじめとして皆が素晴らしいと口をそろえて言うから素晴らしいと判断するところがある。外向きの努力は数を頼みにする多数派の努力である。このことが、ふつう や あたりまえ を収集し組み合わせても深化につながらないという限界をもたらしている。一方、内向きの努力は、ふつう や あたりまえ に組みすることのない少数派の努力であろうとしているが故に内向きの努力である。したがって、内向きの努力が多数派の努力になることはない。ここに、内向きの努力の限界がある。

ファカルティは、多数派の努力の共同体だろうか、それとも、少数派の努力の機能体だろうか。両者の織りなし具合がファカルティそれぞれを特徴づけるのではないだろうか。

なお、大学をファカルティとして維持するうえで厄介なのは、結果に興味をひきつけられる Knowing How の流儀と、過程に関心をよせる Knowing What の流儀とが、互いに相手を能力が劣っていると見なしかねないことである。個々人は、何事であれ、その気になればなるほど、それぞれが慣れ親しんだ流儀を採るという限界をかかえている。努力が外向きであるか内向きであるかは、

役割のちがいで認め合いやすい。しかし、Knowing How の流儀と Knowing What の流儀とは、流儀であるが故に、許容し合うことが難しい。この難しさは、Knowing How の流儀が政策としての大学教育に興味をひきつけられ、Knowing What の流儀が臨床としての日々の講義担当体験に関心をよせるときに顕在化する。

ファカルティを構成するパートナー間の流儀の異なりをファカルティ全体として許容し合えるかどうかは、教育課程（カリキュラム）が、学生が Knowing How の流儀と Knowing What の流儀とを往来する仕組みを備えているかどうかにかかっている。

### 3. 〈教育〉と〈学び〉を切り離す

教育課程（カリキュラム）は、教育する側が考える教える順番や内容の割り振りである。この教育課程にのっとる学ぶ側の体験過程がどのようになっているかについては、これまで体系化を図ってきていない。教育（授業）の改善を旨とする FD は、教育する側（教え手）の変化が学ぶ側（学び手）に及ぼす影響を検討して教育課程を改善することになる。学び手の学ぶ体験の過程の雛形（モデル）づくりは、これからの課題である。しかし、日本において、教え手と学び手とを切り離すのは容易なことではない。

社会には『人間に他から意図をもって働きかけ、望ましい姿に変化させ、価値を実現する活動（広辞苑第三版）』あるいは『望ましい知識・技能・規範などの学習を促進する意図的な働きかけの諸活動（広辞苑第六版）』である教育を行う仕組みとして法的に定められた学校がある。一方、学ぶということは、個々人が環境に順応・適応しようとして日々の生活において知らず知らずのうちにも行っていることである。個々人は社会に学校の制度がなくても学びつつ生きていく。広辞苑の学ぶについての説明は、『まねてする。ならって行く。教えを受ける。業を受ける。習う。学問をする』と、第三版も第六版もまったく同じである。

ちなみに、Oxford Advanced Learner's Dictionary（第八版）の education の項には「a process of teaching, training and learning, especially on schools or colleges, to improve knowledge and develop skill.」と書いてある。この education の説明とちがって、広辞苑では、望ましさや価値のあることの「何であるか？」は、教え手が決めることになっている。学習指導、生活指導、進路指導などと教え手の指導力の成果を学び手に確かめてきており、学び手の学ぶ体験の「何であるか？」を不問にしてきたことの限界に、現在、立ち至っているのではないだろうか。

ファカルティとしての大学を構成している学者・研究者たちは、学ぶことを生業・職業にしている学徒たちである。ファカルティとしての大学は、学徒であろうとする後世たちが先達学徒たちの姿に学ぶことの「何であるか？」を垣間見る場なのではないだろうか。大学人が専らにしている領域の知識に長じている専門家であるのは当然のことであり、大学がファカルティになるかどうかは、専門家が学ぶことに堪能な有識者ないし学識者でもあろうとしているかどうかにかかっているのではないだろうか。

大学は、研究の拠点であるのみならず、社会が学問の中心として承認し、時代に応じた社会的要請の「何であるか？」を社会に提示することが期待されている学府でもある。ファカルティ・ディベロップメントという文言は、専門性を高めるうちに細分化してきた諸々の研究を、系としての学

識に統合する組織的な試みを期待してのものなのではないか。この統合の試みは、Knowing What の流儀を採って大学が自らを総合大学の「何であるか？」と問いを起こすようになったところに、あるいは、全学教育そして教養教育の「何であるか？」を問うところにも兆している。

ファカルティとしての大学を、学ぶことに堪能な学徒たちの集団として捉えるとき、教育と学びは切り離されることになる。しかし、この捉え方は、問題の解決を図る会議では扱い難い。教養部制度が廃止された後も、教養にかかわる講義の担当者たちが、それぞれの苦心惨憺を愉快地に交換する場があった。そこでは、教育は厄介であっても問題ではなく、面倒見の好さと厳しさが両立し、失敗をユーモア交じりに語るなどアンビバレントをこそ引き受けるところに、ファカルティの「何であるか？」が発露していた。こうした場が、FD が言われるようになった途端に、会議（や研修）として組織化された。とある区分を代表する委員たちが、それぞれの区分の役割を斟酌して、何らかの問題の解決策を了承する会議には、そちらの問題をこちらが解決するという構図があり、「こちらの無智を励みにして、こちらが涵養しつつある学識が、もしかしたら、そちらにとっても意味があるかもしれませんね」というような学徒たちが構成するファカルティの規矩は、無用とされるようになった。

FD が言われるようになって間もない頃、教養にかかわる講義のあり方をめぐる会議で、その場に出席していないある講義担当者の「講義室には魑魅魍魎が跋扈している」という見解が紹介された。同感の笑いが生じた。この同感の仕方に二通りあった。一つは、魑魅魍魎は基本的知識が不足している学び手を指していると受け取った同感であり、もう一つは、どうしたら講義が手応えのあるものになるかを試行錯誤している教え手も魑魅魍魎の一人であると受け取った同感である。前者の同感においては、教え手が学び手を対象化して捉えている。対象化された学び手は操作の対象であり、教え手は操作者である。後者の同感においては、教え手も学び手であり、学び手も教え手である。この同感の仕方は、問題の所在を曖昧にするので、問題の解決を念頭におくFDの対象外となる。

#### 4. 〈問題の解決〉と〈問題の発見〉の隔たり

入学者選抜にも授業にもかかわって、「問題解決能力も重要だが、それよりも問題を発見することが大切」と誰ともなく気づきながらも、問題を発見することの「何であるか？」については、好奇心とか想像力とか創造性とか繰り返している現状がある。

それが問題であるという見なしは、その解決策が具体化していない段階においては、おしなべての賛成がえられる（総論賛成になる）。では、賛成がえられた問題を解決しようということで、解決策が講じられると、立場のちがいが明らかになる（各論反対になる）。たとえば、理解できない授業は問題であるが、この問題の解決策として、授業担当者は学生に予習・復習そして質問することを求める。学生は授業担当者に学生の既知を確かめたうえで丁寧でわかりやすい解説を求める。立場がちがうので解決策がちがっても問題の解決への努力をするのは、問題が解決することによって両者にメリットが生じる場合である。メリットが生じるのであって、立場が同じになるわけではない。したがって、生じたメリットを維持しようとする、解決策がちがうので袂を分かたず新たな問題が見いだされる。新たな問題には、デメリットを被った者が見いだす、以前より複雑な問題も

加わる。問題の解決には、その解決によって新たな問題が見いだされるという限界がある。したがって、問題の解決においては、新たな問題が生じたとしても、それまでの問題の解決にあたった者たちが引き続いて関与するべきがない（責任のとりようがない）ところまで問題を細分化するという方法がとられる。

また、困ったことを解消するためには「こうあってほしい」という希望が解決策として念頭にあるから見いだされる問題もある。困ったことが解消するのは問題が生じないように対策をとるということであり、問題の解決ではないのだが、この場合、対策を権威づけることになる。権威づけの役割を担うのは、お上であり上司であり先進国である。この対策の実施は、お上、上司の指導力や先進国の影響力の証になるが、困ったことを問題に置き換えているので、問題が生じたときに、その解決を一から検討しなくてはならない。困ったことと問題とが混同されているとき、Knowing What の流儀で問題の「何であるか？」を確かめようとする、Knowing How の流儀に「(異議があるなら) 解決策の代案を出してください」と求められることがある。

Knowing How の流儀でなされる問題の解決は説得を旨としている。説得が功を奏しするとき、説得力ひいては指導力があることになる。一方、Knowing What の流儀は物事の説明を旨としている。説得するつもりがないので問題を見いだすのは容易ではない。しかし、Knowing What の流儀が見いだす問題は、立場を越えて共有する問題であり、解決することよりも、取り組み続けることに意味のある問題なのではないだろうか。ここでまた、両方の流儀の相容れなさが明らかになる。Knowing How の流儀においては、解決の目処が立たないことを問題とは見なさないからである。

問題の解決の限界は、学校において試験問題を想定した教科教育が、Knowing How の流儀で正答のある問題の解決（解法）を指向していることの限界でもある。制度としての学校教育の改善は、児童・生徒の知識の欠如・不足、技能の未熟さなどを問題とを見なすが故に、その解決を図ろうとする働きかけ方の改善である。このことには説得力がある。一方、大人である親や教師が、ちんぷんかんぷんであろう物事だらけの環境に子どもが適応しようとして試行錯誤する様子を、つまり、子どもが学ぶ過程を観察して、生きるということの「何であるか？」について考えなおし、子どもに人間や社会や自然の「何であるか？」を説明しきれないことに気づき、学びの余地 我が身の無智を見いだすという Knowing What の流儀は、学ぶことを教育から切り離すので、教育を改善しようとする努力を説得することにはならない。

学ぶことに堪能な学徒たちが集まったファカルティとしての大学には、より深く奥まったところに根をはっているので将来問題として発露する可能性のある課題の発見を旨とし、その根から現在派生している問題の解決は社会に委ねるといふところがあるのではないだろうか。

## 5. 授業と講義を区別する

学校における教科教育には指導要領としての教科書がある。教科書には「ためになる」ことが掲載されている。何の「ためになる」かが不明な書籍は教科書とは呼ばれない。教科書はその成績が評価を被る試験の「ためになる」。この「ためになる」は、問題を解くことが「できる」と同義的に用いられる。「ためになる」と「できる」は、学校の授業を経験するうちに巣くってしまう。大学は「できる」ようになるので「ためになる」学習が学生の自学自習に委ねられるかぎりにおいて、

学校ではなくファカルティに近づくのではないだろうか。

教養教育科目の授業と専攻教育科目の授業を対比させて、専攻教育科目の授業が「ためになる」のに対して、教養教育科目の授業は「ためにならない」と教養にかかわる講義で言い放つ学生がいる。「ためになる」から授業であり、「ためにならない」のは授業ではないということである。理解「できる」のが授業であり、理解「できない」のは授業ではないということでもある。講義室には、こうした言い放ちに頷く学生が何人もいるかのように観える。しかし、言い放った当の学生と一対一で対話すると、日頃から内言レベルで行っている Knowing How の流儀と Knowing What の流儀との葛藤を、聴講者たちを代表して、講義担当者に挑んでみたという場合がある。この葛藤が、一回きりで途切れないように、学生の揺れ動きに付き合うファカルティとしてのパートナーシップがあるのではないだろうか。

入学当初から授業らしくない講義があると気づいている後世もいる。そういう後世は、教養にかかわる講義を「ためになる」とも「ためにならない」とも言わない。講義室を、問いをめぐって考える場にしている。成績の評価法については、確かめる様子がなく、泰然としているようにも観える。そして、まだ理解「できない」としても何か (something) があるので「毎週、心待ちにしている」講義を見いだしている。そういう講義は、週に一コマでもいい。このような後世は、友達が三人より五人、五人より十人と多数いる必要はなく、三人より二人、一人でもいいから親友と出遭えたらいいと思っている様子がある。このような後世の、理解「できない」にもかかわらず、授業ではないから惹かれる講義があるという気づきは、何か (something) の造詣を深めようとする姿勢の萌芽ではないだろうか。その感性ゆえに、ふつう や あたりまえ に首をかしげるファカルティのパートナーとして頼もしい後世は存外が多い。

中央教育審議会は、初等・中等学校における授業と大学で加わる講義とを区別していない。文部科学省の用語集に「講義」という用語がないのかもしれないが、その答申で、FDを『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組の総称。』と定義し、講義でなく授業に言及している。そして、FDの具体的な例として『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。』としている。いずれの具体例も、初等・中等学校の授業にかかわって実績を積んできている実践である。

中央教育審議会は、大学に、ファカルティの「何であるか？」の捉えなおしを促している一方で、ファカルティの教育課程を初等・中等学校の授業の延長上に位置づけている。『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、管理運営に関わる教員団の職能開発の活動全般を指すものとしてFDの語を用いる場合もある。』と書いている。ここにも大学の教育課程には、初等・中等学校の授業とは異なった講義が織り込まれているという想定はうかがえない。

ファカルティとしての大学には、どの年次であっても聴講でき、人文学であれば不可能の「不」、社会学であれば不完全の「不」、自然科学であれば不確実の「不」の「何であるか？」を考える機会となる講義が開講されているのではないだろうか。

## 6. 評価のための指標は問いを封じる

点検・評価と言うが、評価の指標が点検そして思考まで規定することは、繰り返し確かめておきたいことである。

聴講者が講義に臨んで、「なぜ?」「そうかなあ?」「だがしかし?」などといった問いをめぐって考える過程を書く聴講メモと、学生が評価を被ることを前提として作成するレポートには対照的なちがいがあがる。聴講メモからは、Knowing What の流儀を採って、日々の体験を掘り起こすように考えている様子がうかがえる。聴講メモは、何よりも、講義担当者の学識もどきに穴が開いていることを気づかせてくれる。聴講者の多い講義の聴講メモになると、次の講義までに埋めきれない数の穴が見つかる。時には、講義担当者の専攻領域に閉じていたのでは埋めようがないほどの深い穴があることを指摘する聴講メモに遭遇する。そういう Knowing What の流儀のもとでの問いへの取り組みは、他の講義の問いかけが引き金（トリガー）になっているので相当に手強い。と同時に、後世に手強い問いをめぐらせる思考をもたらしている講義担当者たちが、パートナーとしてファカルティを構成していることが心強く思える。

ところが、学期末の最終レポートの作成になると、大半の聴講者が教わる学生に変身して、聴講メモを書くときの Knowing What の流儀を手放してしまう。先生が授業で教えたこと、つまり授業で教わったことに、辞書から写した字義やインターネットで検索した事項を加えると、かくかくしかじかになりましたと、作成者が誰であってもよい報告書もどきのレポートになる。成績に点数をつけて評価せざるをえないとしても、思考の主ならではの視点が見当たらず、帰結が先にあったにちがいないレポートの作成を課するのは、聴講メモの書き手たちに、講義の最期にとり繕いを強いることになっているのではないかと危惧することになる。

できるだけ良い評価をえるために、当てられる物差し（評価のための指標）を前提にして作成される FD の報告書は、中間試験や期末試験の代わりに学生が作成するレポートのようにならざるをえない。聴講メモを読むことのない中央教育審議会は、「学士課程教育の構築に向けて」の答申（平成20年12月24日）を『ファカルティ・ディベロップメント（FD）は普及したが、教育力向上に十分つながっていない』と概括して作成することになるのだろうかと思う。

講義担当者（先達）を鍛える Knowing What の流儀に堪能な聴講者（後世）がいることは、大学がファカルティであることの証になると考える。ファカルティでは、Knowing How の流儀がまだ素朴であるが故に、Knowing What の流儀を直接的に表現する低年次の後世たちに鍛えられる先達が、緻密になりつつある Knowing How の流儀と深まりつつある Knowing What の流儀の両方を往来する高年次の学生を鍛えるということになるのではないだろうか。先達として鍛えられがいのある後世が新入生のなかに少なくなっているのなら心許ないが、そんなことはない。むしろ、先達として鍛えられがいのある後世が、高年次になるにつれ、大学院に進学するにつれ、鍛えがいのある後世ではなくなるところに、工夫のしどころがあるのではないだろうか。

ファカルティでの学びの「何であるか?」という問いへの応えを、先達と後世が問いを交換し合っで学ぶ切磋琢磨であるとする、中央教育審議会の答申が言う『教育力向上』を測る評価の物差しは、どこにどのように当てられるのだろうか。もっとも、「なぜ、ファカルティ・ディベロップメントなのか?」「なぜ、初等・中等学校でなく、大学がファカルティなのか?」「なぜ、FD が教育 FD に

なってしまったのか？」などと「なぜ？」と問いを起こしていたのでは、FDの報告書は仕上がらない。評価のための指標は、レポートの作成が問いを封じるように、思考をとりあえず処理するための思考にしてしまう。

#### 7. 学生たちは、したたかに育っている

学生のなかには、レポートを作成するときの判っていることを組み合わせるような思考と、対話するときの掘り起こすような思考とを使い分けている者が少なからずいる。

ついこのあいだまで、多くの大人が、最近の若者は云々と恵まれた社会環境にその原因を帰するような言い方をしていたが、ここに来て、社会の将来を展望することのできない大人たちがやってきたことの「何であるか？」を自己省察したらどうだろうと言っているかのような若者の眼差しがある。対処療法的な工面では、その底が浅いことを見破られるようになっている。若者たちは、主体性までも教えようとしている教育に辟易しているのかもしれない。

子どもの頃から情報の洪水のなかを泳いできた若者たちは、情報の「何であるか？」について体験的に知っているので、検索して収集する情報と学んで獲得する知識とは異なっているのではないかと考えるようになっている。教わったことよりも、自ら考えて確かめたことを信じるほかないという思いが、社会全体の Knowing How の流儀への偏りを Knowing What の流儀へ引き戻そうとしているかのようでもある。

社会の不安定さについては、大人よりも子どもの方が、よく心得ている。子どもは社会が不安定であることは理解できないが、大人がうろたえて不安定になっている様子から、大人をそうさせている社会の「何であるか？」を察しようとする。そういう子どもが、高校生を経て、学生になっている。

学生たちにしたたかさを見いだそうとする姿勢が、学生それぞれの可能性にはたらきかけることになるのではないだろうか。したたかさは、競い合う状況において獲得されとはかぎらない。むしろ、大学入試という関門をくぐって、学びを競い合わなくてすむはずの環境にたどりついており、揺れ動く体験をとおして学びを深めようとしているにもかかわらず、あれもこれも競い合って「する」にこしたことはないと大学が言っている気配があることに、戸惑っているのではないだろうか。

#### 8. 組織が「する」努力は評価を被ることを前提とする

個人が競い合いに巻き込まれまいとする場合は、「しない」という選択の仕方がある。しかし、競い合っている（競い合わされている）組織には「しない」という選択肢はない。競い合いに勝つためにも負けないためにも、努力「する」しかない。

組織は、組織の外にいて競い合いの勝負（順位づけ）を判定するために評価者が用いる比較の物差しで測ることのできる努力を「する」ことになる。比較する評価者は、同じ物差しを複数の組織に当てる。したがって、同じ物差しを当てての評価を被る複数の組織の「する」努力は、同じあるいは似通ったものになる。ある組織に特有の「する」努力を測る物差しを評価者はもっていない。

組織の「する」努力があれこれになるのは、評価者があれこれいるからである。文部科学省という評価者は、大学が受験生を評価者とした場合の努力、在学生を評価者とした場合の努力、企業を



評価者とした場合の努力、地域社会を評価者とした場合の努力など、評価者をちがえて「する」努力の評価も評価する評価者である。大学が競い合うつもりになると、幾重にもなった評価を被ることになる。

企業は競い合いに勝つことによって存続を図る。では、大学が競い合うつもりになると、その相手として誰を想定しているのだろうか、と考える。競い合うつもりになるのは、Knowing How の流儀が自負する戦術があるからだが、だとすると誰を負かすつもりなのだろうか。経営組織としての大学には競い合う似通った相手がいるとしても、ファカルティとしての大学には、競い合う相手はいないのではないだろうか。

## 9. Knowing What と Knowing How そして Knowing That へ

Knowing How の流儀のない Knowing What の流儀はないが、Knowing How の流儀はそれに閉じて、「できる」と「ためになる」を実現する。「できる」ことが「ためになる」うちに、目的と手段の同一視が生じかねない。Knowing How の流儀は、答えにたどりつくことが「できる」から「ためになる」知識を手続き知識として収集する。Knowing What の流儀が構造化を図ろうとして獲得する知識は、その適用に関することも含んでいるので、より全体を見通し、アプローチを決めてから物事に着手する学びになる。そして、アプローチのレパートリーが増えるにつれ、知識が体系的になる。

評価指標を念頭においてFDの報告書を作成するのは、収集する知識を手続き化して、答えがあり定型化された練習問題をこなすようなこと、マニュアル化が可能な仕事を処理するようなことになる。Knowing What の流儀はKnowing How の流儀を妨げかねないが、Knowing What の流儀がなければ、学びは手続き知識の収集にとどまってしまうかねない。Dの努力をする前にFの「何であるか？」の、国際化の努力をする前に国際の「何であるか？」の、社会性を培う前に社会の「何であるか？」の、人間性を陶冶する前に人間の「何であるか？」の問いに取り組む Knowing What の流儀を経ることがなければ、あれこれの知識を関連づけて体系にすることにならない。

ファカルティの「何であるか？」という問いへの取り組みにおいては、知識の源の捉えなおしはもちろんのこと、類推や洞察に賭けて醸成のときを待つかのような、教えることができず、心がけたからといってそうなるものでもない Knowing That の流儀を採ることになると想える。Knowing That の流儀を採る学びは、収集や獲得でなく、勇気を必要とする捨象と抽象になると想える。

なお、Knowing That の流儀を保つには、優劣判断だけでなく好き嫌い判断と、したがって感情と距離をとることが不可欠になる。Knowing That の流儀が見いだすファカルティの「何であるか？」は、認識することがそうであるように、寛容さや根気強さを備えているように想える。

## 10. 問いへの取り組みとしてのファカルティ・ディベロップメント

学校教育の授業に慣れ親しんでいるせいだろうか、私たちは質問されるとき、その質問の意図や由来を「あなたが、そのような質問をするは、なぜですか？」と訊ね返して確かめることがない。ある問いに共々に取り組むということは、答えにたどり着くことではなく、「なぜ？」をあたためることである。

もし学生に、「先生は、大学ならではの学びとは、どんな学びと考えていますか？」と訊ねられたら、「あなたが、このことは大学ならではの学びだと思うのは、どんなことですか。あるいは、どんな講義を、大学ならではの学びではないと思いますか？」と訊ね返す。そうすると、大学の定義づけではなく、大学生生活の体験と講義担当体験の交換へと展開する。体験の交換は、それぞれの立場を越え出ることになるので、解決する問題の特定ではなくなる。

たとえば、現行のシラバスシステムを、「なぜ、この履修制限の仕方にしたか」「なぜ、各回の講義の主題を、このようにしたか」「なぜ、成績の評価の方法をこのようにするか」「なぜ、レポートを課すか」「なぜ、レポートのテーマをこのようにしたか」といった講義担当者の意図を公開するシステムにするなら、シラバスシステムが、指導や管理の道具としてではなく、ファカルティ・ディベロップメントを具体化する一つになる。

また、総合科目の講義において、聴講者（学生）を前にして、担当者（教員）たちが互いの見解の相違をめぐって対話し、そこへ聴講者が参加する機会を設けるなら、ファカルティ・ディベロップメントの具体化になる。

現行の教育課程は、幾多の制約があるにもかかわらず問題が生じないように入念に構築されたものである。そうした努力の実績があるからこそ、手続き知識の自学自習を学生に委ね、構造化を図りながら知識を獲得する講義を教育課程に組み込むことが可能になると考える。

ファカルティ・ディベロップメントは、大学に自己省察を、自らの「何であるか？」を自問自応することを促す問いかけなのではないだろうか。大学が研究拠点としてのみならず学府（学問の中心）でもあろうとするとき、Knowing How の流儀を伴う Knowing What の流儀で学ぶ学生たちは、学徒として Knowing That の流儀にも堪能な先達たちと切磋琢磨することになり、学ぶ体験過程を後世学徒のそれにすることになるのではないだろうか。