

# FDの構造と機能に関する専門分野の視点

有 本 章

## 目 次

### 問題の所在

1. 大学組織とFD－専門分野の視点からの研究枠組み
  2. FDの定義
  3. FD研究の枠組み
  4. FDの制度化－国際比較
  5. FDの社会的条件と機能－制度化の現状と背景
  6. FDの社会構造－大学教授職の風土
  7. FDの課題
- 若干の実践課題



# FDの構造と機能に関する専門分野の視点

有本 章\*

## 問題の所在

FD (faculty development または SD = staff development = 教授団資質開発; 以下ではFDと略称) の重要性が高揚しつつある背景には、それが大学改革、大学教授職 (academic profession)、社会発展とそれぞれ関わる重要な構造や機能を備えているからだと推察できる。FDは教授団の資質開発に焦点を合わせた運動を意味する以上、大学改革推進と切り離して論じられない。種々の理由によって惹起されている現代の大学改革は、20世紀から21世紀の転換期において、新しい方向を模索する重要な動きであるばかりではなく、その担い手としての大学教員に主力を置き、その資質、活動、力量の所産によって左右される側面を強く保持している事実がある限り、改革の内実は大学教員の動静を反映するし、結局はFDに集約される。その意味でFDの成否は自ずから改革自体の成否を占う原点であるばかりか帰結点になるはずである。FDの主体である大学教員のあり方が一層問われる中で、とりわけ大学教授職の使命、役割、活動の内実が改めて取り沙汰されるのは当然の成り行きである。

こうした観点から、FDの構造や機能を直視し、研究する作業が大学あるいは高等教育に関する計画・政策と実践の両側面から要請される。しかもFDに関する研究は徐々に発展しつつあるが(伊藤編, 1990参照)、管見では必ずしも体系的な研究が発展しているとは言えないし、特に科学社会学(知識社会学)の視座からFD論を展開した業績は乏しい実状にあると考えられる。筆者は、先行研究(有本, 1989)で指摘したように、知識(上級知識・専門分野)の視点が大学組織や大学教授職に関わる研究では基本的に欠かせないし、両側面に関連性の深いFDの理論的研究もその例外ではないと見なし、従来 of 理論的研究に欠如している視点を克服する立場からFD論を構築する必要があると考えている。

本稿では、専門分野の視点から大学教授職研究の必要性を提起した先行研究を踏襲し、FDの構造と機能に関して試論的ながら専門分野(academic discipline)の視点から科学社会的に分析することに主眼を置きたい。具体的には、①大学組織とFD—専門分野の視点からの枠組み、②FDの定義、③FD研究の枠組み、④FDの制度化—国際比較、⑤FDの社会的条件と機能—制度化の現状と背景、⑥FDの社会構造—大学教授職の風土、⑦FDの課題、⑧結論—若干の展望、の各側面を中心に考察を試みる。

---

\* 広島大学 大学教育研究センター 教授

## 1. 大学組織とFD—専門分野の視点からの研究枠組み

学問の府である大学は、知識を媒介に学問発展を目指しており、知識の発展を意図した学問発展促進活動に携わる以上、知識を抜きに大学を論じることはできない（クラーク，1994：有本，1989）。知識は研究を媒介に時々刻々と新しい専門分野を叢生しつつ、新陳代謝を展開すると同時に、細分化への自己完結化を迫るので、知識相互の脈略を喪失し易い傾向を有する。

こうした知識特有の複雑なメカニズムを内包した組織体が大学であるから、必然的に知識の性質同様、複雑な活動を展開する。すなわち、知識の機能である発明発見、伝達、応用、統制が自己完結運動を帰結する時に生じる分極化、細分化、相互不信の矛盾を内包している。もとより発明発見は研究、伝達は教育、応用は社会的サービス、統制は管理運営の側面をそれぞれ意味し、知識の機能分化を具現し、自己完結の論理を追求する。

特に新分野の独創的開拓に通じる研究は、大学の諸活動の基礎基本であり、大学存在の根拠や本質を構成しているとみなして差し支えあるまい。研究は論理的必然として細分化、個別化、タコツボ化への力学を内包する。他方、教育はこの分解作用に対抗して、専門分野間の架橋、融合、統合を企図する力学を内包しているにもかかわらず、実際には研究との対立を生じ、同時に教育内部にも対立を深める。専門分野に即した教育は、専門分野の教育すなわち専門教育と呼称できる活動であり、それは研究と最も密接した教育であるにもかかわらず、専門分野相互間の境界は一線画され、共通土俵を喪失してしまう。実際には、重複したり、融合したりする領域が少なくなき、個々の専門分野に架橋し、統合し、総合した教育が必要になるのは明白であるが、現実には相互に垣根を作る傾向があり、その打開が要請される。専門分野の基礎に当たる領域や専門分野の前段階に当たる領域などでは、共通領域が増え、それに対応した適切な教育が不可欠である。非専門、前専門、半専門、専門基礎などの領域はタコツボ型よりもササラ型の領域であり、共通教育が成立するとみなされる。それは特に教養教育（あるいは教養的教育）、市民教育などと呼称できる領域である。

社会的サービスは、知識の応用であり、社会への専門的知識の活用、社会的批判、啓蒙などの活動となる。組織体は知識の各機能を十分活用する時に知識の性質を反映した特色を発揮できるのであり、その場合には研究、教育、社会的サービスの活動が十全な作用を営む。しかし実際には個々の機能は共存、調和よりも葛藤、反目を来す場合が少なくない。とりわけ研究と教育は、前者が分化、後者が統合への力学を各々内包している以上、簡単に調整が成立する関係にないことは自明である。新領域の不断の開拓をめざす発明発見の先取権競争を追求する研究は、先見性、独創性、先端性を特徴とし、素人の参入を拒否する世界を構成する。その種の新知識や新発見を理解できるのは専門分野毎の専門家—科学者・学者・研究者—である（有本編，1994）。このような個別性、独自性、排他性を志向する研究が共通性、統合性、互換性を志向する教育と馴染まないのは当然であり、最新の独創的な研究が教育に直接結合するのは困難である。

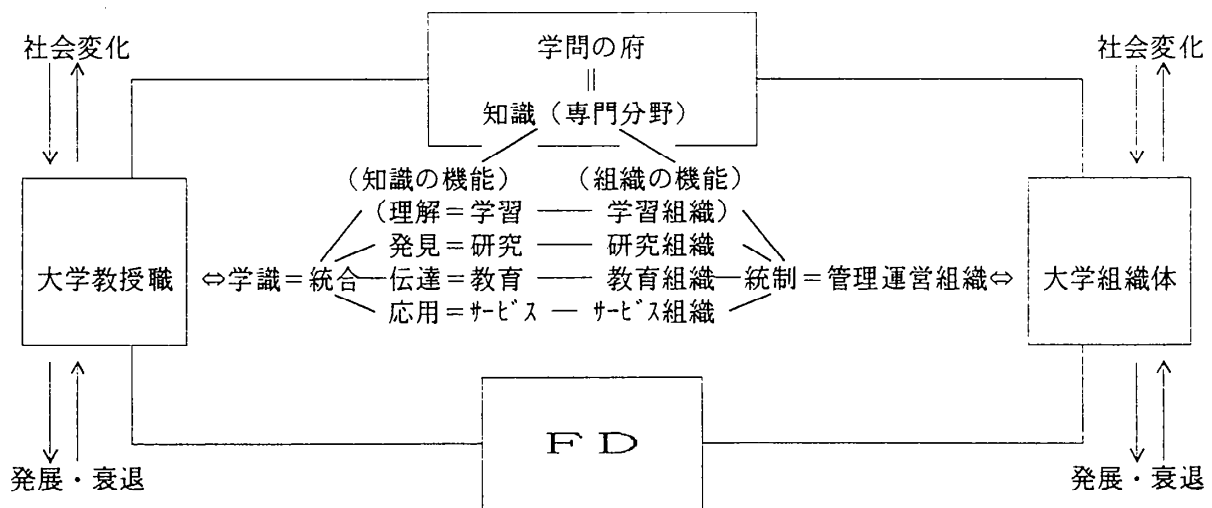
このように組織体としての大学は、知識（上級知識、科学知識、専門分野）を媒介に成立し、その知識の機能に応じて研究、教育、社会的サービスなどの種々の活動を展開することが分かる。機能間の齟齬や葛藤を放置すれば、大学は機能障害に陥り、早晚解体を余儀なくされる。大学という

組織体には、知識を機軸にした観点からの研究，教育，社会的サービスの機能の有機的統合が問われる。そこで、知識を組織体のレベルで統制，調整，統合する機能である管理運営が重要となるが、それは本質的には組織体の統合・統一を模索すると同時に、組織体の外部社会の変化への適応，あるいは変化からの齟齬，遅滞，時代錯誤を克服するために適切な管理運営が作用しなければならない。

かくして、大学組織体が自己維持を遂行せんとすれば、知識の諸機能の個々の独自性を追求すると同時に相互間の齟齬や葛藤を調整する必要があり、こうした統制，調整，統合の機能は社会的同調，適応，革新を果たすと同時に社会的責務の遂行を実現するものと期待される。この種の組織体の維持と発展に関わる役割は、直接には管理運営に見出されるが、その制度的期待の直接の担い手は大学教員であり、期待の遂行はFD活動となる。知識の機能に即したFDは、研究，教育，社会的サービス，管理運営を通じて組織体としての大学の維持，再生，発展を担う制度的役割として発現する以上、その制度化が実現しなければならないはずである。その意味で、FDは知識を基礎基本に成立する組織体としての大学の論理自体であると言っても過言ではなく、FDの制度化は大学の存在理由と密接に関係した当然の課題である。他方、組織体の主体的な構成員である大学教員においては、FDは知識を媒介に学問の発展を模索する大学教授職の論理と関係が深い。

現在の組織体は、従来の大学観の転換を要請している。なぜなら、最大の要因は、社会変化の合理化要請や市場原理導入への動きとその影響によって組織体の拡大よりも縮小が課題の時代を迎えているからである。構造的な負債国債，財政赤字，経済不況，低成長などの諸要因は、組織体の合理化を求め、縮小，リストラ，淘汰，解体を大なり小なり要請している。縮小，改組，あるいは解

図1 FD制度の構造と機能に関する研究枠組み



体による再生が大学組織存続の鍵となっている現在、組織体の主要な構成員であり、組織改革の主体である教授職の使命、役割、機能も何を存続させ何を切り詰め、縮小、改組、解体するかを必然的に問われる。少なくとも、学問の府である大学の本質を問い直し、教育、研究、社会的サービスの再生を管理運営を含めた組織体の構造・機能に関して自己研究、点検、評価する必要に迫られている。その逃避は、大学教授職の存立基盤の終焉に連結し、ひいては徐々に社会発展の阻害に帰結するはずである。

## 2. FDの定義

図1に示したように、FDは「学問の府」である大学制度の中に制度化されるべき構造や機能として把握できる。FD制度の主たる構成要素は、知識、大学組織体、大学教授職である。主体は大学人であり、主要には大学教授職を構成する教員（教授、助教授、講師、助手）である。FDは大学組織体と大学教授職の両側面から形成される制度である以上、規範（理念、目的）を持ち、社会的機能や構造を備えている。したがって、その定義を施せば、FD（あるいはSD=Faculty development / staff development の翻訳概念）は知識=専門分野を素材に成り立つ学問の府としての大学制度の理念・目的・役割を実現するために必要な「教授団の資質改善」または「教授団の資質開発」を意味する、と考えられる。もとより「学者共同体」あるいは「科学者共同体」である「大学共同体」(academic scientific community)の主たる理念・目的・役割は、学問発展による社会発展への貢献にある。具体的には、知識=専門分野を素材(materials)として、発見(discovery)=研究(research)、伝達(dissemination)=教育(teaching)、応用(application)=社会的サービス(social service)を追求する営為をその本質とする制度もしくは組織体である。(これらの前提に、一般には含まれないが、学習機関あるいは特に生涯学習機関としての大学に不可欠な知識の理解(understanding)=学習(learning)を含める必要があると考えられるので、図には括弧で付している。)

科学制度としての大学には、科学者共同体の科学規範(例えばCUDOS)を成立せしめ、学問や科学のエートスは知識の諸機能の統合機能としてのスカラシップ(学識)を構築している。このような規範の存在する大学において成立するFDは、大学教授職たる大学教員の資質、能力、技術等の改善を主眼とし、大学教員の活動の素材としての知識の諸機能と関わる研究、教育、社会的サービスを統合するスカラシップ、あるいは諸機能を統制する管理運営、等の役割全体に関わると考えられる<sup>#1</sup>。

大学組織体と大学教授職の両方からFDを捉えること、研究、教育、社会的サービス、管理運営の機能(組織の機能=管理運営と知識の機能=学識)と関わること、は前提であるが、FDは組織体と大学教授職(具体的には教授団、個々の教員として具現)の両方の自己研究(self-study)あるいは自己評価(self-evaluation)を必要とすることが重要な観点である。

FDは、一般には広義と狭義の解釈が成り立つ。広義には、研究、教育、社会的サービス、管理運営の各側面の機能の開発であり、それらを包括する組織体と教授職の両方の自己点検・評価を含む<sup>#2</sup>。

狭義のFDは主に諸機能の中の教育に焦点を合わせる。この場合も知識の性質を反映することは回避できない。すなわち知識の縦軸と横軸への構造分化に対応する。縦軸は組織のティア(tier)に即した教育の段階に対応したFDである。学士課程と大学院課程の分化は、学士、修士、博士段階の教育とそれに呼応したFDを必要とする。横軸は組織のセクション(section)に即した教育の水平分化に対応したFDを必要とする。人文、社会、自然科学、文学、教育学、法学、経済学、理学、工学、医学といった学問分化に即したFDが可能である。専門分野毎の学問は相応の教育の文化、規範、風土、内容、方法などを形成し、固有のFDを要請する。各学問分野は研究の論理によって細分化するので、個別の教育と同時にそれを統合する教育が欠かせない。

こうした縦軸と横軸は理論的に分析できるが、縦横への無尽蔵な発展を可能とする知識の自由自在な性質を反映してモザイク状に錯綜しているのであり、縦軸と横軸の交差を超えた領域に成立する教育に関するFDが欠かせない。例えば、教養教育と専門教育は横軸での併存と同時に縦軸での分化を進行させる。

教育に関するFDは、総論的には教育の規範構造、内容(専門教育と教養教育)、カリキュラム、技術などに関する教授団の資質の改善を意味する<sup>43</sup>。

### 3. FD研究の枠組み

上記した図1に示されるように、FD研究はFD制度を成立せしめる大学制度=学問の府の構図の中で、主要構成要素との関連性の中で基本的には構想され得る。FDの大学制度の中への制度化は大学の社会的条件、社会的機能、社会的構造の中で規定される。FDを構成する基本要素は、学問知識=専門分野、大学組織体、大学教授職であるから、これらの関係を図式化すれば、FD=専門分野\*大学組織体\*大学教授職の方程式が成り立つといえる。あくまで大学教授職が主体であるが、専門分野や大学組織体を無視しては、FDは成立しないし、特に専門分野の視点は、学問の府たる大学の存亡、ひいては大学組織体や大学教授職そのものの存亡をも規定する。

#### (1) FDの社会的条件の研究

これはFDの制度化を問題にする視点である。具体的には、社会変化の大学組織体の維持、革新のメカニズムとFDは密接に関係していることを研究する。分析的には、社会変化がFDに直接影響を及ぼす側面と大学制度・組織を媒介にして影響を及ぼす側面が区別される。前者は理論的に考えられるが現実的ではなく、後者が問題とされるべきである。その場合、社会変化(発展期と縮小期を内包)の影響を受けて大学制度の内部にFDが制度化される。実際には制度の構成要素である組織体と教授職に制度化が実現し、組織体と教授職の相互作用からの出力としてFDが規定されるので、それは社会変化の発展期と縮小期によって異なる性質を付与される。発展期のFDと縮小期のFDという異なる性格が生じる。発展期には組織体あるいは教授職の拡大が可能であり、縮小期には組織体あるいは教授職の縮小が可能であるから、自ずとFDの性質は異なることにならざるを得ない。FDは組織の維持、拡大、発展のときよりも、縮小、衰退、解体の危機に直面するとき必

要とされ、制度化される度合いを強める傾向があるに相違ない。

## (2) FDの社会的機能の研究

これは、学問の府である大学が知識＝専門分野を素材に研究、教育、社会的サービスなど各種機能を発揮し、その成果によって社会的貢献を果たす点と密接に関係する側面である。この側面の研究は、まず知識＝専門分野の研究を必要とし、従来も知識社会学や科学社会学が発達したことは周知の通りである。科学制度と大学制度が重複する機能を果たす部分は、科学、研究の側面であり、科学社会学の理論や知見が応用可能である。FDの機能の中で、研究機能は科学制度との関係を見無視しては論じられないからである。他方、FDの制度化は、大学制度の内部からの論理的必要性を持つ点に注目するならば、科学知識や研究のみに焦点を絞るのは自ずから限界を持たざるを得ない。大学は科学制度であると同時に教育制度やサービス制度として機能する。

知識の論理に従って、研究、教育、社会的サービスの統合機能を果たす高等教育機関としての大学を強調する視点から見れば、研究よりも教育や社会的サービスの機能が重要性を帯びている現在では、またそれ故に狭義のFDが重視される現在では、知識の中の研究機能のみを抽出し、詮索し、研究対象に設定することには自ずから問題がある。科学制度と教育制度の重複部分にFD制度は成立する。その意味で、教育やサービス機能に即した研究が必要であるし、知識の機能を統合する機能としてのスカラシップ(scholarship＝学識)の概念や内容に注意を払い、学識論の研究が期待される(Moxley & Lenker, ed., 1995)。学識は同時に大学教授職の役割期待と結合するから、大学教授の役割や使命の研究と繋がり、具体的には、大学教授職が研究、教育、社会的サービス、管理運営などの活動を通じて、学問的生産性(academic productivity)と関係する点を研究する必要がある(有本編1994)。学問的生産性には、研究生産性のもとより、教育、社会サービスなどの生産性が含まれる。特に、教育生産と関係する教育過程(入口―中身―出口の全行程)、授業の中の教授―学習過程が対象になる。

このように、FDの社会的機能は、専門分野を媒介に成立する諸活動とその統合機能である学識を組み込んだ、大学組織体と大学教授職の専門職的仕事の所産＝学問的生産性によって社会発展に貢献するプロセスを有している。こうした機能の総体を特に教育に焦点を合わせて研究対象に設定する。

## (3) FDの社会的構造の研究

これは、大学に制度化されたFDの社会構造の中で、FD制度の規範、価値、価値の社会化、行為者＝教員の役割・役割セット、同調行動・逸脱行動、評価・報償体系などに照準した研究を導く。具体的には、組織体と教授職の相互作用によって社会構造は形成されているので、その両者の不可分な関係を研究するのは回避できない。

FD制度の規範は、科学制度と大学制度の交錯部分に成立する。科学・研究に主眼を置く科学制度はFDに科学主義・研究主義を要請する。他方、大学制度は知識の論理に従い、研究、教育、社会的サービスを統合した学識を対象に成立し、研究を重視するとしても、その一辺倒が陥穽に繋が



る点を警戒しなければなるまい。特に教育制度・組織としての大学は教育の規範、価値、価値の社会化、評価・報賞体系を当然重複するはずであり、その逸脱は高等教育制度としての存在理由を喪失する危険性がある。したがって、研究偏重と教育軽視の規範、価値、評価体系の追求は制度・組織内部に緊張、摩擦、葛藤を強めるのは必至となる。

特に、評価・報賞体系は、研究に重点を置くあまり、教育への力点を欠如した、FD制度化の未発達な場合には、研究主義型の傾向に陥る。これを研究対象として国際的に制度化の発達した国々と比較すると、日本の場合には研究パラダイムが支配的であり、教育の視点からの評価・報賞体系の確立が問われる度合いが高い。研究者養成、任用、昇任のシステムが発達し、教師養成、授業を重視した視点からの処遇が十分に発達していないことが明確になる。

価値の社会化は、大学教授職の社会化研究であり、同調行動や逸脱行動が評価・報賞体系 (evaluation and reward system) によって規定されるメカニズムを研究する。教授職は、制度的期待に見合う役割や役割期待を遂行する。知識・専門分野の論理を組み込んだ大学制度の制度的期待は、大学教員に研究者、教師、奉仕者、管理・運営者などの役割を遂行するよう要請する。大学組織体はこれらの間の葛藤を調整し、組織的統合を追求する。教員は、これらの役割セットを遂行しているので、自己自身の内部で役割葛藤を調整する課題を課されている。役割間での各種活動の分担、役割セットのライフサイクル内での分担は、葛藤を解決する方法であるが、FDの視点からの研究や提言は立ち遅れたままである。大学制度、組織の最先端部分は知識を媒介に学問発展に貢献する営為を展開している大学制度・組織の最先端では、この種の役割間、あるいは役割セット間の緊張、対立、葛藤とその調整が日常的に進行しているのであり、その社会過程の分析が欠かせない。

#### 4. FDの制度化—国際比較

FDが大学組織および大学教授職に占める制度的位置を専門分野との関係で捉えることの重要性を指摘し、その観点からの定義、研究の枠組み、研究の必要性を指摘してきた。FDの基本的構成要素は、知識＝専門分野、大学組織、大学教授職である以上、これら個々の独自性と相互の関係の研究が欠かせない。したがって、FDの制度や組織を社会的に問題にするのであるから、これらの視点を制度化 (institutionalization) の必要性、現状、課題の視点から論究する必要がある。

第1に、制度化の必要性を考えると、それは学問の論理を組み込んだ大学制度の必然の帰結という他ないだろう。現在、FDが必要なことは大学組織が学問の府としての社会的重要性を高めており、その存在理由を鮮明にするために、「自己研究」に基づいた改革以外にないことから明白である。専門分野の発展に貢献する大学は、その論理を十分に遂行しているか否かを自己研究、自己評価によって明確にするとともに、その成果を社会的に発信し説得する以外に特別な策は無いに等しい。学問の府であり、最高学府である大学の存在理由は知識の機能を十分に発展させ、学問の発展に貢献する以外に社会発展に寄与する方途は他にはない以上、具体的には教育、研究、社会的サービスの向上による社会的貢献に専念するのみである。翻ってそれは学事従事の専門職者たる大学教授職の職務に他ならず、同じく知識を媒介に諸活動を展開する以上、知識の機能を包括するスカラー

シップの在り方を問いつつ、自己自身がアカデミック・プロフェッション＝大学教授職の資質向上を図ること以外に社会的責務を果たす方途はないと考えられる。その意味で、広義のFDの遂行はもとより、特に現代の大衆高等教育段階にあつては狭義のFDの遂行によって、教育改革に資することがFDの中核の問題として問われているはずである。

第2に、欧米での制度化の歴史を見ると、FDは決して新しい概念とは言えず、むしろ古くて新しい概念である。大学組織や大学教授職の本質である学問探究と密接に関係するとの視点からすれば、起点は大学誕生と機を一にするはずだが、現実には大学教授職がそれを体系的に意識した歴史は比較的新しいことは否めない。だとしても、FD論議が登場したばかりの日本に比較すると、その起点はやはり古い。

その本場と目される米国と英国の中で特に米国に注目すると、20世紀前半から大学教員の資質改善への取り組みが開始され、その時点から大学の質的水準ならびに大学教授職の確立を模索した動きが開始された(有本編, 1991)。この時点から大学の社会的比重が増大し、大学の教育研究を土台とした質的水準が問われ、教員の専門職の力量が吟味される必要性が生じたと推察される。特に、最初の段階では、大学組織にとっても専門職にとっても、当時の学問中心地であるドイツ大学との格差是正が意識されたので、研究や科学の側面の改善が課題であったのであり、研究水準の向上に主力を傾注したのは当然であった。その意味では、この段階ではスカラシップとは研究や科学と同義の段階に留まったのであり、FDの主領域は専ら研究に置かれた。

米国の事例を瞥見すると、外圧に伴う制度化を余儀なくされた点はあるとしても、FDの精神が大学や大学教授職の自主性、主体性、自律性、自己統制を重視する視点にある点を最初から意識している兆候のある点を見逃せない。本格的な取り組みは、1960年代以降、とりわけ1980年代後半以降である点は考慮する必要があるとしても(Astin, 1985, p. 163: ボイヤー, 1996)、比較的早くからアクレディテーション方式の評価が開始されている事実は、その証左となろう。つまり、19世紀末から20世紀の初頭にかけて、いち早く教授職の向上が意図されていることが分かる。

他の特徴としては、最初は研究中心のFDが展開されたとしても、次第に教育への比重が高まった点に見出される。その動きの集約は現在のスカラシップ(学識)が研究のみではなく教育との統合の中で考えられている点に見出される(ボイヤー, 1996)。その前哨として、特に教育の見直しが始まったのは1960年代以降であるが、そこでは研究パラダイムが優勢を占める中で教育軽視の反省が生じたこと、あるいは特に1960年代に進行した高等教育大衆化と学生増加に伴い教員の資質開発の必要性が生じること、さらに1970年代には伝統的學生人口の減少に伴い、大学淘汰や合併の可能性が高まった事実を背景に成人學生層の大量入学政策が招来され、多様化する非伝統的學生層を対象とした教育改革が必至となったこと、等が大きな原因を構成している。こうした米国の先例は、基本的には高等教育の大衆化がいち早く到来した事実、あるいは進学人口の縮小に伴う経営危機の到来に対して、本来教育に対して熱心な伝統も手伝って率直な対応を行ったことに他ならない。

## 5. FDの社会的条件と機能—制度化の現状と背景

米国に比し、日本での制度化が遅滞している事実は明白である。日本の場合は、FDが大学の自己研究機能の一環として重要であるにもかかわらず、現実には教職員の関心は依然として低調であるし、大学の教職員の間で共通理解を得る段階にはほど遠い状態に低迷している。加えて、学問発展、社会変化に伴う教育環境が変貌を遂げ、高等教育の大衆化段階が深まり、授業や教育の構成要素に変化が生じ矛盾が生じ、その放置は教育の悪化を一層深刻にすると予想される。その制度化は早晩回避できない。

何よりも学問発展は、知識＝専門分野を素材にした制度である大学の論理であるから、大学の本来の機能からの要請である。さらに情報化、国際化、成熟化、産業構造の変化、経済的緊縮、伝統的学生人口の長期通減、市場原理大学政策の導入、など外部環境変化が教育環境の見直しを迫っている。教育環境を成立させる社会環境の変化は教育革新を回避できないし、その回避はアナクロニズムに陥る。大学を取り巻く情報・技術革命・施設設備・文化などの変化は、大学の教育過程へ反映するのであるから、それに対応した環境整備が急がれる。例えば、国際化の影響一つを見ても、国際化は日本の大学の唯我独尊を許さないし、世界に通用する教育の中味、技術、水準等を要請する。従来日本の大学教育は世界的に評価が低い傾向は否めなかったが、それを克服していわゆる世界への共通性、通用性、互換性を備えたカリキュラム、試験や評価の手順、学力水準、が整備される必要に迫られる。

これら制度化促進要因の全部を扱う紙幅がないので、それは別の機会に譲り、ここではFDの教育の視点に関連した部分に限定して、研究の枠組みで描いたFDの社会的条件と機能の両面の考察を行う。

### (1) 学問の発展と論理—研究と教育の齟齬

まず、FDの社会的機能の側面を先に見みると、何よりも、知識＝専門分野の未曾有の発達をFDの制度化を無視できなくしている点に注目すべきである。知識、上級知識、専門分野を素材として成り立つ大学組織体にとっても、大学教授職にとっても、その発展は無数の影響を与える。総論的なFDが学問の発展を意図する限り、研究重視は当然としても、研究のスピードに教育、その他の活動が遅滞を起し、学識が奇形化し、大学自体の存在価値が問われる状態になれば、それは看過できない。学問の新陳代謝が活発に展開され、専門分化が進行している現在は、ともすると学問の最先端のタコツボを無数に産出する陥穽に陥る。専門分野をベースにした講座、学科、研究所、学部が叢生する。それを放置すれば、研究や研究主義の論理が支配し、跋扈し、学問と学問の繋がりは希薄化し、脈絡がない状態が出現する。学生は学問の荒野に投げ出され、無数の学問の連携、統合、統一を手探りで模索せざるを得ない。学問の持つエントロピーの拡大は、教育の学識を機軸にしたFDを必要としており、大学教員は、それら分化した学問の有機的關係や統合によって、学生の教育に責任を持つ必要が高まらざるを得ない。タコツボに即結する専門教育と同時にササラ型の教養教育の比重が高まっており、専門領域を研究すれば、そのまま学生の教育ができるという予

定調和の時代は終わり、教員の側における教育の観点からの研究や学習が不可欠になっている。

こうして、細分化する学問の現状に教育の観点から再構築の試みを挑戦することが不可欠である。例えば教育学の場合、戦後の教育学が学問的構造の摸索を図って形成した学科・学部編成を乗り越え、現代の教育学の構築の視点から、社会変化の中での人間形成の観点からの教育学の構築を摸索する必要があるとすれば、こうした学問変化をカリキュラムに移行させ、それを的確な方法論によって学生に教授するためには、教員のスカラシップや技術の革新が必要と言わざるを得ない。そこに学問研究の論理と対峙した教育のFDを帰結する必然性がある。

例えば、カリキュラムは学問の発展を媒介に革新を迫られているにもかかわらず、古い構造を温存しており、最新の学問の発展や学生、社会のニーズとの乖離を深めている。現在の学問は、各専門分野の細分化が急速に進行しているため、他の学問分野との連携や統合を失って、タコソボ化する傾向を持っている。これは学問の研究から必然的に生じる現象であるが、この研究の側面で生じる傾向を放置するのではなく、教育の側面では克服する必要がある。カリキュラムは研究で発見された知見や知識を学生に伝達するために適切な教材に編成するのであるから、いわばタコソボの中の研究を連関させササラ型に統合する必要がある。同時に、専門領域に即した教育は専門教育には有利であるが、教養教育（教養的教育）には不利である。現在は専門教育と教養教育を統合したカリキュラムの形成が困難となっている。

研究優先、教育軽視の傾向がある教員自身は、教育を考える場合でも専門教育重視の傾向がある。むしろ現在は学生の多様化の進行に伴って、教養教育の必要性が高まっており、教養教育の重視は、専門分化した学問を整理し、学際的な観点から優れたカリキュラム＝教材・教育内容の構築とその教授の必要性が生じている。このようにして、現在は学問発展とカリキュラム編成との間にズレが生じており、カリキュラムへの適切な対応が欠かされてきている。FDの視点はもとより、学問、大学教育の視点から見ても、カリキュラムの研究は重要性を高めているにもかかわらず、最も立ち遅れた領域の一つである。

## (2) 高等教育の大衆化段階の進行

次に、FDの社会的条件を見ると、種々の要因が存在するが、概して重要な点は、高等教育の大衆化への転換が急速に進行している現在、FDを誘因する直接の原因がそこに見られることである。マーチン・トロウ(Trow, 1974)のいうエリート型から大衆型の高等教育への転換は1960年代半ばに形態的かつ物理的には生じている。日本では欧米に比し、急速に大衆化を実現した(市川編, 1995, 17頁)。学生の大衆化、多様化は高等教育の大衆化段階への移行によって、新しい学生層(成人学生、パートタイム学生、留学生、女子学生、リカレント型学生など)の大学進学傾向を強めている。米国はその先進国であり、その対応がいち早く要請された(江原, 1994 a b)。これに対して、日本では時間的に遅滞があったものの最近急速に遅滞を縮小している。米国にいち早く出現した学習意欲・基礎学力・資質の低下現象は徐々に進行し、現在では全国調査では「授業についていける学生」は4割に過ぎず(日経リサーチ, 1995, 32頁)、また授業にリメディアル教育＝補習教育が必要となっている(荒井編, 1996参照)、などの事実が報告されている。学生と教員との距離、亀裂、齟齬が

顕著になっている。

例えば、戦前の10%未満が大学生になる時代と、今日の40%以上が大学生になる時代とでは、同質の大学教育を期待するのは困難であり、ある意味では、天動説から地動説へのパラダイム転換が求められている。それは、リースマンの説を援用すれば、教員中心型革命から消費者中心型革命への転換といってもよい(リースマン, 1986)。日本は米国が経験した大衆化の内実を追走し、経験している。特に現在のユニバーサル・アクセスからユニバーサル・アテンダンスの時代に突入しているポスト大衆化段階では、教育の量的拡充よりも質的充実が課題であり、量的効率追求から質的効果追求が問われる。右肩上がりの時代の大衆化に成功を収めた放任型の教育観では、組織のリストラ、教員の合理化、あるいは量的拡大期の教育インフレに伴い進行した学生資質の多様化には対処できない。大衆化の量的発展と質的保証との間に矛盾が蓄積し、小手先だけの対応では追いつかなくなり、遅ればせながら教育改革が不可欠になったのであり、特に学生の多様化に応じた教育内容、教育方法、教育環境の整備が欠かせなくなった。しかし、それに対処すべき教員の大衆化・多様化も進展し、全体に高齢化が進行し、年齢・世代間のズレ、学問分野集団間の断層が存在し、意志疎通を欠如する傾向がある。この現実への対応はFDへの要請を促す。

### (3) 市場原理の導入と大学組織体の改革—説明義務の重要性

社会が右肩上がりの時代には、大学組織も発展を持続するので、FDが大学の論理であるにもかかわらず、直接それを意識せず、等閑に付す傾向があるし、それは従来の日本の大学の慣行や風土を示した。その放置はツケを蓄積したが、現在の右肩下がり気味時代の到来は、その放置は組織自体の存亡に直結するのであり、一日延ばしの先送りは許されない。

大学は市場モデルの時代へ突入しつつある(天野, 1994)。その点、市場経済の強化に伴う合理化、効率、構造改革の論理によって、大学の経営的側面の重視、それとの関係での組織や活動の見直しが必要とされる。いわゆるアカウントビリティ(accountability=説明義務)の側面は市場原理や経済合理性の視点から大学の存在理由の追及を迫る。これは世界的現象であり日本のみの現象ではないが、日本の場合には、国債発行に見る国家や地方自治体の488兆円もの構造的財政赤字やバブル崩壊後の企業の不良債権処理などに見られる経済的危機、戦後システムの制度的疲労などの深刻な状態が顕在化する状況の中で、経済、財政、行政などの抜本的構造改革を回避できない事態を迎えている。国際的枠組みの中で構造改革の立ち遅れた日本社会の現実を直視すれば、大学の構造改革を度外視することは不可能である。

一連の答申は政府や社会が投資に見合う生産性を大学へ求め始めた動きに他ならないし、今後その度合いは一段と強まる見込みである。こうして、端的に言えば「臨調路線」が大学世界へ浸透し、組織体の改革を迫っているのである。例えば、臨時教育審議会は各種の提案を行い、大学改革の必要性を指摘したが、そこから誕生した大学審は各種提言を行っており、その出発点には大学改革案(1991年の文部省令によって明確にされる施策)を提言した。この系譜を辿ると、大学は無駄を廃し、効率や効果を追求し、社会的レリバンスを問われる度合いを強めたのであり、個性化、重点化(資源の傾斜配分)、大学評価などはその所産である。要するに、大学への経済投資に見合う効果が

要求され、税金の無駄遣いを廃し、質の高い教育への要求が高まり、大学教育の品質管理が問われるようになったのである。大学組織の縮小、衰退、解体は決して空論ではなく現実のシナリオと化した。

研究者が大学淘汰時代の到来を予告して以来10年近い歳月が経過せんとしている現在、その時代は漸く現実味を帯びる段階に入りつつある(喜多村編, 1989参照)。シュミレーションに従えば、学生人口の変化が生じ、今後20年間に80万人近い伝統的學生が減少するとの統計が予想されており、相当数の大学が淘汰されてもおかしくない現実が待ちかまえている。大学は學生を選ぶ時代から學生によって選ばれる「消費者主義の時代」へと着実に展開し、「買い手市場」から「売り手市場」へと転換する中で、大学間での學生争奪戦争が熾烈化し、魅力のない大学は確実に市場価値を失うと予測される。

企業は、不況の時代には、終身雇用、年功序列から能力主義への転換を図り、生き残るために優れた人材を血眼で求めるから、大学卒なら誰でもよいというバブル時代、あるいは右肩上がりの時代の慣行は俄然色あせる。大学は経営合理化を進め、教員の質の向上を画策せざるを得ない。

こうして、大学のサバイバルのためには教員の資質向上は、基礎基本であり、それなくして學生に魅力ある教育や付加価値の付与は不可能であるとの認識が高まることになる。アカウンタビリティ、レリバンス、大学淘汰、市場価値、市場競争は大学組織の経営努力を期待し、学問生産性の中身を問い、學生の学力や付加価値を吟味し、ひいては大学教員の品質保証や品質管理の期待を強めずにはおかない。

#### (4) 設置基準の大綱化—市場原理の中の学問の自由

設置基準の大綱化は現実の政策として導入されたが、省令という外圧によって旧来の教育の見直しを教員に期待することになった。全学での教養教育への取り組みは、すべての学部での学部教育の見直しを必要としており、専門教育型ではない教養教育型の教育への参画を教員に期待する。全学部での教養教育型の教育の摸索は、教育に対する教員の意識、態度、資質、技術、哲学を根本的に考え直さずして、この新しい改革に取り組むことはできない(有本・山崎編, 1996)。かくして、大綱化と組み合わせられて導入された自己点検・評価を起点にして、さらに相互評価や他者評価(外部評価)を導入する時代が到来している。大学改革の起点となった文部省令は、いわゆる大綱化とか規制緩和であるが、その範囲内での自由を大学に付与することを条件に、自ら質の統制と維持を期待し、自己点検・評価をワンセットとして導入した。外部評価を義務づけなかったことは、大学人への信頼と責任を担保している事実であり、評価されるべきである。すなわち、大学評価の基本はあくまでピアレビュー型の評価であり、これを欠如するならば大学はもはや「学問の自由」を維持できない恐れが多分にある。学問の自由の追求は、他者評価以前に教員自身が自己研究によって資質を高める必要があるのであり、それはア krediyteshon 型の評価が基本であるが、日本では立ち遅れたことを勘案すると、まず「自己研究」の確立が期待される。FDはこの種の学問論理に根ざした主体的評価を伴う運動であり、大学組織が生き残るためには当然のことである(有本, 1994)。

### (5) 「学歴社会」から「学習社会」への転換—教育過程の品質保証

これは、ユニヴァーサル・アクセス型からユニヴァーサル・アテンダンス型への構造転換を意味し、進学率を高める時代から、教育＝学習の中身を問題にする時代への移行を意味する。量＝効率の追求から質＝効果の追求の時代であり、外国を目標に追いつくための定量的競争から、モデル無き時代におけるモデルの模索であり、定性的競争の試行である。

図らずも、大学審議概要（大学審議会，1996）は、計画整備の基本が従来の18歳人口の進学率ではなく、成人学生あるいは外国人留学生の増加を計算に入れた想定に変更したが、これは生涯学習の受け皿を大学に期待する時代が到来したことを物語る。成人学生は、パートタイム学生、非伝統的学生の増加を意味するのであり、フロントエンド型の教育から就職への接続ではなく、就職から教育へのリカレントを含む以上、大学教育の内容、技術、付加価値付与などに革新が欠かせない。こうした非伝統的学生の間では量としての学習から質としての学習が一層問われるに相違ない。学歴よりも学力・付加価値・学習効果の重視(to get 型から to be 型の教育への転換)が問われるはずである。

従来の入口重視型の大学から出口重視型への移行は、出口での「品質管理」の強化を教育機関としての大学に求め、スループット部分の充実＝教育過程（その中心は授業）の見直しを要請する。大学は教育の終着駅ではなく、生涯学習の一時停車駅にすぎない。その意味で、stop out が生じたり、再教育の必要性が生じる。社会人学生にリカレント教育やリフレッシュ教育として門戸開放を行うのは自然である。

上述した高等教育の大衆化段階への移行によって、新しい学生層（成人学生、パートタイム学生、留学生、女子学生、リカレント型学生など）が大学進学を強め、学歴・肩書き・レッテルよりも学力・付加価値・学習効果、さらに自己実現が一層追求される度合いは高まる。こうして、教員の役割の転換は避けられず、注入型から学習者支援型へ、講義型から少数ゼミ型への革新が不可欠となる（有本，1995；示村，1996）。従来の入口重視型の大学から出口重視型へ移行し、出口での品質保証・管理を強化することは、教育機関としての大学に求められるはずであり、そのことはスループット部分の充実＝教育過程（その中心は授業）の見直しを要請している。

以上から、総じて大学教育のTQ (Total Quality)を重視し、質改善の持続(Continuous Quality Improvement)を追求する時代が到来しており、入り口から出口までの全体的なプロセスを十分に考慮した教育革命が欠かせない(cf. R.G.Lewis & D.H.Smith, 1994, P.11)。

## 6. FDの社会構造—大学教授職の風土

FDの社会構造には、種々の研究領域があり、各領域の研究が欠かせない。とりわけ知識＝専門分野の統合をめざす学識の側面から教授職へとアプローチすること、同時に知識＝専門分野の統制を目指す管理運営組織の側面から組織体へとアプローチすることは、重要である(図1参照)。管理運営組織からFDを分析する視点は別の機会に譲り、ここでは主体である大学教員＝教授職の実態のみに若干触れる。その実態を見ると、教育を軸にしたFDへの取り組みが弱い。喜多村は、1980

年頃、外国人教師に関する広島大学大学教育研究センター調査を分析して、日本の大学教員は、①研究志向、②系統的カリキュラム不在、③授業形態・方法が画一的、④教師と学生はなれ合いと甘えの構造になっている、⑤一方通行授業が支配的、だと指摘した(喜多村, 1988)。このような全国的な現実には、15年以上経過した今日改善されたかといえ、多少の進展を見たものの基本的には同様の問題が横たわっていると観察されるに違いない。実際に教育への取り組みが弱い点を見ると次のような事実がある。

### (1) FDの規範構造—研究志向と教育志向の亀裂

FDの規範やエートスは学識を機軸に構想されるが、研究と教育は両輪であり、とりわけ教育が中心を構成する。しかし日本の教授職は教育への志向が依然として弱い事実は各種調査の分析によって明確になる。例えば、最近のカーネギー国際調査によれば、日本は研究志向であり、教育への関心が世界的に下位にランクされ、教育軽視の傾向が指摘できる(Boyer, Altbach, Whitelaw, eds., 1994)。「関心が教育と研究のどちらにあるか」に対して日本は73%が研究志向を示し、男性、若手、理工系が研究志向傾向が強い。世界的には、ラテンアメリカ型(メキシコ, チリー, アルゼンチン)=教育志向、ドイツ型(ドイツ, オランダ, スウェーデン, イスラエル, 韓国, 日本)=研究志向、アングロサクソン型(英, 米, オーストラリア, 香港)=教育・研究志向、となる(有本1996: 有本・江原編, 1996)。日本の大学は戦前以来、ドイツモデルを移植し、研究と教育の統合を学部の中で実現する方途を探ったが、実際には教育よりも研究が優位を占め、研究大学型の風土が全大学および教員の間で醸成、蔓延し、現在もそれを克服していないのである(有本編, 1993: 広島大学自己点検・評価委員会1994: 有本・山崎編1996: 日経リサーチ1995, 参照)<sup>44</sup>。

こうして、特に教員の資質の向上が追求される必要性が生じているにもかかわらず、教員の多くは自己の授業に自信を保持していると考えている節がある。徳島大学の事例では、「80%以上の教員は自分の講義を学生の半分以上が理解できているはずと考えているが、学生の意見によると、半分以上理解できた学生は37%に過ぎないとし、教員と学生のギャップが少なくない」と報告されている(青山, 1995, 33-35頁)。高等教育のエリート段階の教育スタイルはもはや現在の大衆段階の学生には通用しない。

### (2) 研究大学モデル支配とFD制度化の遅滞

現状の教育不振を克服するには、その原因の診断と処方が必要でない。簡単に対症療法が可能になるほど原因は明確ではなく、種々の要因が複合して、長い時間をかけて教育不在あるいは不振の兆候が形成されている点を見逃せないという状況が存在する中で、概して研究モデルの超克が問われるはずである。

まず第1に、制度的背景を探ると、日本の高等教育の規範構造に問題があることが分かる。高等教育の在り方を規定する鑄型の役割を果たしているのは「帝国大学」モデルの大学像であり、そのコロラリーとしての大学教育像である。それは少数精鋭のエリート型教育に見合い、研究と教育の予定調和説を志向している。移植元のドイツ・モデルは本来研究と教育の統一を追求したものの研



究主義支配を招く結果になった。19世紀のドイツ大学は、現代の大学の原型の一つを形成しており、上述の国際調査でもその研究主義はオランダ、スウェーデン、イスラエル、韓国、日本などに刻印されている。日本では、「帝国大学」の権威を強力にする国策を踏襲し、新制大学制度の下でも当モデルは君臨し続け、後発大学の追随する鑄型となった。天野が指摘した「帝国大学」と「専門学校」の格差は戦後拡大再生産されたにもかかわらず（天野、1986参照）、両者間には画一化が進行した。高等教育の大衆化段階に見合う大学像の構築が画策されるはずの戦後制度にあっても、この鑄型からは画一的な大学像や教育像が再生産され続けた。その所産としての大学の文化、風土、土壤を一挙に転換することは至難の業となるのは不思議ではない。

制度的鑄型の強力な作用を支えているのは、研究主義の規範と一体化した評価・報賞システムの存在であることは明白である。研究重視は、大学が専門分野に依拠し、研究によって学問発展に貢献する制度である限り、重要な役割期待であり、それを放棄することは大学の存在理由の放棄を意味するから、今後も高い価値を付与されてしかるべきである。その意味では、教員の任用・昇任・各種称号の付与などの人事では、教育よりも研究が選考基準として優勢を占める理由がある。

大学にはアカデミック・ドリフト現象が見られ、学問中心地の主要機関をモデルにして他の機関が競争を展開するが（クラーク、1994）、頂点に君臨する大学が単一の大学像を描くならば、他の機関もそれに追随して画一化する結果が生じる。研究主義一辺倒はその具体例に他ならないし、そのようなシステムでは、大学間や大学内での役割分担の未発達状態が見られ、学部での教育と研究の調和の美名の下に研究主義が跳梁し、各大学が研究大学に追随しても奇異ではない。大学の個性を鮮明にする評価機能は作用せず、作用する必要はない。研究という一元的尺度に依拠した評価は、戦前からの伝統を持つ研究大学を頂点に簡単に識別できるし、確立した権威体系を打破する方向に働くこともない。こうして大学評価は発達せず、それを任務とするはずの大学基準協会の形骸化が生じ、アクレディテーション型評価の未発達を導いても不思議ではない。

第2に、産業社会の選抜装置として機能した学歴社会の存在が大きい。右肩上がりの大学進学率が顕著な時代は、学問の府は、大学教育の中身よりも入口での選抜と出口での配分が支配的であっても、社会的な批判を免れ得るし、総じて質よりも量の追求に陥り、教育を数量化した学歴・肩書き・レッテルが跋扈する結果を招いた。教育の品質管理が等閑に付された学問の府は、選抜装置と化し、学習の儀礼化、学歴偏重、学歴主義の現象がはびこる学歴社会を構築することに加担したことは明白である。

大学社会の内部が自己の使命の自覚を放棄した背景には、社会自体が大学教育に関心を示さず、むしろ大学の入口（入学・入学試験・偏差値）に関心を集中させ、高騰する授業料に見合う教育の中身を詮索することに無関心であったことに起因する。学生も教育の実質に関心を払わず、偏差値、輪切りによって大学を選択する傾向に拍車をかけた。産業界は大学教育に期待せず、受験競争の勝者が獲得する競争力、忍耐力、根性などをリクルートの基準にした。それは4年間の大学教育に期待しない風潮を瀰漫させた責任を問われるが、ましてや青田刈りや早苗刈りに走った責任は一層重いと云わなければならない。

第3に、大学改革の先送りの問題がある。社会の責任が大きいとしても、大学の責任が皆無とは

言えないし、むしろ大学は固有の使命、目的、役割の追求を十分自覚するに至らなかった責任は重い。社会や企業に従属するのではなく、大学は学問による社会発展への貢献を責務とする以上、その放棄は大学の名に値しないのは道理である。戦前からの研究主義を継承した規範、文化、風土では、大衆化が進行し、教育不在のツケが限界に達し、改革が不可欠になった時点でも大学内部からの教育改革への動きは遅々として生ぜず、停滞した。この責任の一端は専門職を自認する大学教員の無自覚、消極性、手抜きに帰因することに他ならない。最近では総論賛成の方向に歩み始めている兆候は認められるものの、総じて意識改革の遅れは総論賛成各論反対の段階に留まり、FDの制度化や体系性を喪失したままの教育論は旧来のカン・コツの域を脱皮していないのである。

## 7. FDの課題—構造と機能の改革

FDの現状が不振である以上、FDの構造と機能の諸領域に即した改革が欠かせない。総論的にはFDの制度化を阻止してきた上記の各種要因を克服することが欠かせない課題となる。各論的には今日のFDの中心課題が教育改革にあるとみなせば、制度や組織の見直しを授業中心に教育過程や教員へ焦点を合わせた視点から取り組む必要があるはずである。FDの主体である組織体と教授職の双方からの有機的な取り組み以外に有効な方法はないだろう。授業の改善を行うには、授業の要素に注目し各要素に即したFDの取り組みが課題となる。

### (1) 授業構成要素の改革

授業の基本的な構成要素は学生、教員、カリキュラムである。学生は主要素であるから、これを尊重するのは当然であるにもかかわらず、従来は学習者中心に学習者の学習支援が重視されるよりも、教員中心に教授-学習過程(teaching-learning process)が成立した。学生の多様化(不本意入学、一般学生、無気力、学力低下、私語・無語・死語現象など)の実情を無視しては、現代の授業は活性化できない。

カリキュラムは優れた教材・教育内容の作成を学問発展を踏まえて実現すべき領域である。高等教育研究で最も立ち遅れている領域であるが、優れた授業の構築には不可欠であり、体系的取り組みが期待される。世界的に生態・環境破壊、人口爆発、民族紛争、人権、医療、等々、の診断、処方、解決をめぐる学問の必要性が高まりつつあるし、それを的確な方法論に依拠して研究し、成果をカリキュラムに編成し、教材化する作業は研究と教育の両方に責任を負う大学人の使命である。研究と教育を学識の観点から統合するFDの主領域として改革が追求されなければならない。

教員資質の改善はFDの根幹であり、自己研究を土台に教育環境の変化の分析と対応等が必要である(下記参照)。

### (2) 教育過程の改善

授業を核にした教育過程全体の改革はFDの大きな課題である。さまざまな観点からの取り組みが必要であるが、組織体の構成要素や教員に即した観点が中心となる。

第 1 に、組織体全体における F D の規範構造の構築が課題である。戦後一貫して、各大学が教育改革に消極性を示してきた背景には、大学が教育に関する的確な規範を保持せず、組織の中核に的確な価値が提示されていなかったことが大きい原因を構成している。大学の理念・目的および大学教育の理念・目的を十分に確立し、大学教育を軸にした U I の構築が、畢竟は F D の推進を実現する大前提である。

第 2 に、組織体の縦横の各レベルの取り組みが具体的に不可欠である。まず講座、研究室、学科などの最底辺部分を構成する運営単位では、教育組織の再編成と関連してチームティーチング、モニター制、授業参観、ポートフォリオ (Portfolio = 教育業績に関する自己申告) などの体系的な導入が必要である。学問の最先端に直接取り組んでいる研究者が教育者としての力量を発揮するには、この部分での自発性が十分発揮される可能性が強いし、そのエネルギーを枯渇しては、上部の活力へと連結しない。

その上の、学部レベルの教育に関する自己点検・評価あるいは研修活動は次第に導入される傾向にあるものの学部による格差が少なくない。

さらに、全学レベルに至ると、授業研究室やセンターの開設などの F D 体制の早期制度化が期待されるものの、現実にはその緒に着いた段階にすぎない。全学レベルの自己研究装置 (institute for institutional study) の制度化が徐々に整備されつつあり、大学教育研究センター等はその一端を示すが、実際には授業開発に焦点を合わせた装置は意外に少ない現状にあるから、その革新が問われる。授業に関する訓練を全学レベルで取り組むことは少数の大学で開始されたに過ぎない。

第 3 に、教員に関しては教員評価の改善が F D の具体的推進の上で不可欠の里程である。にもかかわらず、実際には国際的に見た場合、日本では教員自身からの反対が強く進展しない傾向にある (有本 1996)。教員評価には、主として学生による授業評価を通しての教員評価と、同窓生による教員評価があるが、卒業生の学力資質の向上を図る視点から両方の制度化が図られることが期待される。

また、若干の大学が着手している初任者研修の他に、現任者を対象に O J T を加味した研修・再研修・ワークショップなどが欠かせない。これらの企画主体は F D 委員会、あるいは自己点検・評価委員会、教養的教育検討委員会、大学調査室、さらには大学教育研究センターなどが担当する場合が少なくないだろう。これらの企画実施主体が公開研究会を開催したり、あるいは学内の併任研究員を活用することは実質的である。また、必ずしも学内制度に依存する必要はなく、大学セミナー・ハウス、全国大学教育研究センター等協議会、学会など大学横断的な組織が適切な企画、実施に関与することは今後必要性を増すに違いない。その意味で、F D の研究および実践の観点に即して各種の教育関連の学会や協会を整備する必要性が増すはずである。

### (3) 教員資質の改善

第 1 に、広義の F D 概念に即して資質改善を模索することが課題である。具体的には、①大学の自己評価機能の開発、②個人と組織の研究機能の開発、③個人と組織の教育機能の開発 (大学教員研修)、④個人と組織の社会的サービス機能の開発、⑤教員人事機能の適正化の実現 (大学教員評価)、

⑥管理運営機能(マネジメント能力), ⑦教員のライフコース, ライフサイクルの見直し, などが考えられる。この中, ライフコース, ライフスタイルの見直しは, 実際の国際調査等でも明確になっているように, 大学教員は種々の属性によって異なる素顔を持っていて, それを一様に扱えない点から起因する。一般に日本の若手教員は研究志向, 年長教員は研究志向だが教育志向への比重が増大する事実が認められる(有本, 1996: 有本・江原編1996)。FDが教育の観点を重視する場合, 若手教員と年長教育への対応を一様にするのではなく, 特性を考慮した対応が可能であろう。研究の観点のみに留意しても, 研究生産性はラクダのコブ曲線を描き, 専門分野毎に異なる形状を具現することから(ポイヤー1996), ライフサイクルでの役割分業と統合が現実に即して構想され得るはずである。また, そのような観点をふまえると, 教員の時間の使い方の見直しが再検討される必然性があり, 教育や研究の本質的活動へ集中できるような体制の模索と整備を欠かせない。サバティカル・イヤーが制度化される必要は, 時間的余裕の確保から現実性を帯びているが, その場合, 研究よりも教育の側面からの見直しが留意される必要があろう。

第2に, 教員のスカラシップ=学識の再考は, FD先進国のアメリカで現在論議され始めた事柄であるため, 今後の展開が注目される問題であり, 日本においても当然論議されるべき課題である。従来学識の中枢に位置づいてきた研究主義からの解放は大学の規範や理念の問い直しと密接に関連する問題であると同時に, FDの実践論とも深い連関性を持つ。

第3に, 教員の処遇, 報賞システムの見直しは, 教育規範の見直しとともにきわめて重要な課題であり, FD制度化の実質を左右する度合いが大きい。従来は, 研究至上主義の評価体系, 報賞体系が成立していたため, それ以外の教育や社会サービスへの同調度が低調を極める原因になったことは明白である点を勘案すれば, 教育を重視し, 適切な処遇を行う制度を確立しない限り, 現状の弊害は一向に改善されないに違いない。

#### (4) 教員養成の改善

第1に, 大学院教育は, 研究中心主義の規範, 評価・報賞体系に組み込まれているので, FDの観点からは改革を要する問題が少なくない(米国の場合は, Astin, 1985: ポイヤー1996, 参照)。少なくとも, 研究中心の大学院から教育も重視する方向の模索, 教育実習の導入, 優れた教師への接触, などは改革されるべき課題である。

第2に, 教員任用・昇任・退職など教員人事の改善もまた, 教育の視点を重視して, 模擬授業, 初任者・現任者研修などとの関連の中で改革されなければ, 旧態然とした状態を脱皮できない。従来の研究のみを偏重するのではなく, 新しい学識観に立脚した人事政策が樹立される必要がある。契約, 任期, 終身在職権などの制度に関わる人事政策においてもしかりである。FDが教授職の専門職性や学問の自由などと密接に関係する以上, 専門職の主体性を基調に置くことは重要な視点である。例えば, 教育実績の評価を樹立する方向で見直しを必要としている任用・昇任人事の場合の評価は, 教員自身の教育に関する実績を重視する方式, 例えば前記ポートフォリオを基調にする方向が望ましいはずである。教員がFDに主体的に取り組む視点は, この種の改革への契機であり, 発展のバネであり, それを欠如して, 徒に統制したり強制したりする方式は, 大学教授職の活力を

阻害し、大学の長い目で見た場合の改革推進に接続連携しないと見込まれる。

## 結論—若干の実践課題

以上、縷々論じたように、FDの推進には、知識・スカラシップを軸に教授職と組織体レベルの双方からのFDへの取り組みを車の両輪とする必要がある。FDの計画、実施、自己研究(点検・評価)、が基本過程である。FDのPlan-Do-Check-Seeである。結論として、大学教授職の現状から生じる実践的課題を整理してみる。

第1に、個人の側からは①教師としての自己像の確立、自己研究による教師の自覚、教師としての責務遂行の問い直し、大学の理念ならびに大学教員(大学教授職=専門職)の使命の自覚、などが欠かせず、②授業に関する資質、基礎学力、モラルを身につけるのはもとより、各種研修への参加による付加価値の付与が欠かせず、③学生による授業評価や教員評価を尊重し、学生と教員の増大しつつある意識の乖離を克服する試みが欠かせない。授業の自己点検・評価はFDの原点であるから、ポートフォリオ方式による自己研究を基本とし、さらに相互評価や他者評価の導入が客観化のために必要である。改善には、主観(カンやコツ)から客観化(点検・評価)による検証が必要であるから、モニター制、チームによる相互評価などが含まれる。

第2に、組織体の課題としては、上部・中部・下部に取り組む課題がある。①大学教育の理念・目的を設定し、大学の自己像=UIの確立を達成すると同時に、自己研究による教育過程の質的水準の設定を明確にする。②FDの実践を上述したような広義のFDの実践と狭義のFDの実践によって遂行する。③大学教育(学部教育、大学院教育)の自己点検・評価を推進するために、各レベルの自己点検・評価委員会を設置したり、学部教育運営委員会(この中に教育方法委員会=学部教育の自己点検・評価)を設置したりすると同時に、教授団の資質開発の問題点と課題を明確化し、フィードバックによって次の達成目標設定の明確化を図る。

第3に、今述べた1と2の観点を学問の論理=専門分野の視点から統合する機能を果たすのはスカラシップであるから、両者の関係に注意を払う必要がある(Moxley & Lenker, ed., 1995)。その視座を踏まえ、大学組織体と大学教授職の統合を目指した再考が課題である。総じて、教育に関する理念・目標・規範の確立が曖昧であった従来の大学教育のあり方を反省することによって、新しい大学教育の規範を設定し、教員資質の形成を模索することが課題である。すなわち、現在は、専門分野を素材に成立する大学組織体と教授職の規範・目的・機能、それと関連したスカラシップの総合的な観点からのパラダイムの確立が問われているのである。その意味で、四層構成の構造として描かれるボイヤーのスカラシップ・モデルは示唆に富む。(ボイヤー, 1996, 参照)

discovery	発見=研究の学識
integration	統合=専門分野間の関連を明らかにする学識
application	応用=学問の成果を社会に関連づける学識
teaching	教育=発見・統合・応用を有機的に統合する学識

重要な点は、スカラシップは、単なる知識伝達以上の意味を持ち、知識を総合・統合し、学問

発展に寄与することに関連することである。このモデルでは、FDの主体たる大学教員の資質の前提は、あくまで研究能力に置かれながらも、それをティーチング（教育）と意図的に総合させる点が重要である。従来のように、研究と教育を二本立てと考えるのではなく、4つのスカラシップをティーチングによって総合する試みが新しい教員資質の形成である。

こうした資質開発はすなわちFDの意味内容に他ならないが、その意味でFDの推進は教員個人の側と大学組織の側から取り組みが期待されるのであり、その両方が同じ規範や目的を分かち合い、足並みをそろえるとき効果が高まる（図1参照）。しかしFDの制度化が期待される現段階では、個人側よりも、機関、制度、組織の側への期待がなお大きい。こうした資質の形成は、教員個人レベルではなく、大学の組織レベルならびに教授団レベルでの開発として構想されなければならないのであり、FDは教員ではなく「教授団」の資質改善あるいは資質開発と称する理由がそこに見出される。

最後に第4に、組織と教員の評価システムの確立が課題である。新しい教員資質を模索するには、大学の機能を見直し、同時に大学教員の活動を見直し、その活動に対する評価の在り方を見直すことを意味する。特に、教員の教育能力の評価は重要な課題となる。教員に求められる資質は、大学の教育理念そのものであり、大学の教育理念を実現するために教員の存在があり、その資質を開発することが重要であることが理解できる。その意味でFDは大学の論理そのものである。したがって、大学内外の外圧に押されて仕方なく教育改革に取り組むのでは、大学の主体性、主導性、独自性は無いにも等しいし、学問の自由や大学自治を標榜する論理に乏しく、それでは大学が社会をリードし、社会発展や社会改革への発信基地になることは到底おぼつかない。大学の役割期待は本来、学問発展に貢献する点に見出されるはずであるし、そのためには研究と教育は車の両輪である以上、教育改革は他者からの要請ではなく大学制度自身に本質的に内在する要請に他ならない。大学制度が依拠する学問、知識、専門分野に内在する論理である。

## 【注】

注1 知識を媒介に考える活動の大前提に学習機能の存在する点を見逃せないが、大学教授職を中心に論議する本論では、特に分析していない。学習を含めた場合には、教員の活動は、学習、研究、教育、社会的サービス、管理運営などとなる。教授－学習過程の学生を対象に入れれば、学習を前提にした理論的な構造を考える必要がある（Astin, 1985：有本, 1995参照）。

注2 大学セミナー・ハウスの広義の定義は「①大学の自己評価機能の開発、②個人と組織の研究機能の開発、③個人と組織の教育機能の開発（大学教育研修）、④教員人事機能の適性化の実現（大学教員評価）、⑤管理運営機能（マネジメント能力）」であるとされる（大学セミナー・ハウス編, 1995, 146頁）。この定義は、結果的に筆者の定義と重複する部分があるが、上述のFDの構造と機能の概念からすれば、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を明確にする必要がある。

注3 例えば、絹川は「①大学の理念・目標を紹介するワークショップ、②ベテラン教員による

新任教員への指導, ③教員の教育技法 (学習理論, 教授法, 講義法, 討論法, 学業評価法, 教育機器利用法, 等) を改善するための支援プログラム, ④優秀教員の支援と表彰, ⑤カリキュラム改善プロジェクトへの助成, ⑥教員の研究支援, ⑦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, 教員の諸活動の定期的評価)」であるとしている (絹川, 1995, 181頁)。この定義では必ずしも明確にされていない専門分野とFDの教育関連構造を明確にするには, 例えば学問の専門職たる大学教授職が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, 昇任, 退職を含めたライフコース) と評価・報賞体系の関係等を体系的に定義する必要があるだろう。

注4 個別大学の事例としても, 例えば全教員を対象とした広島大学調査から理工系の若手教員の研究志向が強いことが判明している (広島大学自己点検・評価委員会, 1994)。また, 教員の研究志向に対して学生は教員をやはり研究志向で教育に不熱心との見方をし, 教員が教師としての役割を果たしていないと見ている。例えば, 1・3年生対象の調査中, 3年生は専門教育に関する質問に対して「開講されている授業は満足できるものが多い」(反対56%)「内容の豊富な授業が多い」(反対57%), 「わかりやすい授業が多い」(反対70%), 「ワンパターンでなく, 教材がよく研究されている授業が多い」(反対77%), 「進んで受けたい授業が多い」(反対69%), などネガティブな反応が約6割から8割に達している (有本・山崎編, 1996)。全国調査でも, 「教員の授業内容」(不満35%), 「教員の授業方法」(不満42%) などの数字が見られる (日経リサーチ, 1995, 34頁)。

## 【参考文献】

- 青山吉隆 1995 「学生と教官の意識ギャップ—徳島大学工学部の場合」『IDE』No.368。
- 天野郁夫 1986 『高等教育の日本的構造』東京大学出版会。
- 天野郁夫 1994 「高等教育システムの構造変動—計画モデルから市場モデルへ」『大学論集』第24集。
- 荒井克弘編 1996 『大学のリメディアル教育』(高等教育研究叢書42)。
- 有本 章 1989 「大学教授職の国際比較研究における専門分野の視点」『大学論集』第18集。
- 有本 章 1994 「大学評価の方法」『大学ランキング'95』朝日新聞社。
- 有本 章 1995 「大学改革の中の生涯学習」『日本生涯教育学会年報』第16集。
- 有本 章 1996 「大学教授職の現状と課題—カーネギー国際調査の分析」『大学論集』第24集。
- 有本 章編 1991 『諸外国のFD/SDに関する比較研究』(高等教育研究叢書12)。
- 有本 章編 1993 『大学評価と大学教授職—大学教授職国際調査 [1992年] の中間報告』(高等教育研究叢書21)。
- 有本 章編 1994 『学問中心地の研究』東信堂。
- 有本 章・江原武一編 1996 『大学教授職の国際比較』玉川大学出版部。
- 有本 章・山崎博敏編 1996 『学部教育の改革と学生生活—広島大学の学部教育に関する基礎的研究(2)』(高等教育研究叢書40)。

- 市川昭午編 1995 『大学大衆化の構造』玉川大学出版部。
- 伊藤彰浩編 1990 『ファカルティ・デベロップメントに関する文献目録および主要文献紹介』（高等教育研究叢書4）
- 江原武一 1994 『現代アメリカの大学—ポスト大衆化をめざして』玉川大学出版部。
- 江原武一 1994 『大学のアメリカ・モデル—アメリカの経験と日本』玉川大学出版部。
- 喜多村和之 1988 『大学教育の国際化—外から見た日本の大学』玉川大学出版部。
- 喜多村和之 1989 『学校淘汰の研究—大学「不死」幻想の終焉』東信堂。
- 絹川正吉 1995 『大学教育の本質』ユーリーグ。
- 示村悦二郎 1996 『大学改革の実施状況に関する調査報告書』大学基準協会。
- 大学審議会 1996 『高等教育将来構想部会における審議の概要』（部会から総会への報告）。
- 大学セミナー・ハウス編 1995 『続大学は変わる—大学教員懇談会10年の軌跡』国際書院。
- 日経リサーチ 1995 『大学改革の今後の課題についての調査研究報告書』。
- 広島大学自己点検・評価委員会 1995 『広島大学白書2—新しい大学像をめざして』広島大学。
- B・クラーク（有本章訳）1994 『高等教育システム—大学組織の比較社会学』東信堂。
- E・ボイヤー（有本章訳）1996 『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』玉川大学出版部。
- D・リースマン（喜多村和之・江原武一他訳）1986 『高等教育論—学生消費者主義時代の大学』玉川大学出版部。
- Astin, A.W., 1985 *Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education*, Jossey-Bass Publishers.
- Boyer, W., Altbach, P., Whitelaw, M. (eds), 1994 *The Academic Profession: An International Perspective*, Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Kerr, C., 1994 *Troubled Times for American Higher Education: the 1990s and Beyond*, Albany: State University of New York Press.
- Moxley, J.M. & Lenker, L.T., ed., *The Politics and Process of Scholarship*, Greenwood Press, 1995.
- R.G.Lewis & D.H.Smith, 1994 *Total Quality in Higher Education*, St. Lucies Press.
- Trow, M., 1974 "Problems in the transition from elite to mass higher education", *Policies for Higher Education*, Paris: OECD.



# A Study on the Structure and Function of Faculty Development from a Perspective of Academic Discipline

Akira ARIMOTO \*

The purpose of this paper is to discuss the theoretical framework of research on FD (Faculty Development) from a perspective of academic discipline.

FD is gradually recognized among the academic world as an important movement through which faculty members attempt to make reforms and innovations of their universities and colleges. Quality of academic reform necessarily depends on FD as well as on that of faculty members, and hence in the present situation much more attention should be paid to the concept of FD.

However, few sociological studies have been made on norm, structure, and function of FD thus far. Especially, only a few studies have been made from a perspective of sociology of science, or sociology of knowledge, which usually attaches importance to knowledge, advanced knowledge, and academic discipline. In universities and colleges, academic staff ordinarily internalize, through a socialization process, the roles of the academic profession on the basis of the functions of knowledge as materials. Accordingly, academia, the academic profession, and FD are best analyzed from a viewpoint of academic discipline. In this paper, some observations are made from such viewpoint, by extending the approaches of the author's preceding papers on the academic profession.

Academic discipline has various functions, learning, research, teaching, service, and administration and management, which are derived from relevant functions of knowledge: understanding, discovery, dissemination, application, and control of knowledge. The three factors of research, teaching, and social service are usually considered to be basic concepts in the field of research on higher education, but in this paper learning is emphasized as the indispensable concept.

In the process of understanding knowledge, academics learn from the previous stage by conducting academic work of research, teaching, and social service. Scholarship is expected to integrate these functions in relation to the construction of an ideal model of the academic profession; while administration and management of institution is likely to be expected to control these functions. Probably, as Earnest Boyer discussed in his book, *Scholarship Reconsidered*, a new formulation of research, application, integration, and teaching can be

---

\* Professor, R.I.H.E., Hiroshima University

made in the concept of scholarship which locates teaching as a key and core function. This new formulation of scholarship is necessary for the age of mass higher education. In short, faculty development needs reconsideration of scholarship.

Having observed these viewpoints, this paper discusses the present trend and situation of FD's institutionalization into the institutions and organizations of the academic system in Japan, focusing on the norm, structure, and function of FD. Concretely, the paper deals with the following relevant problems: academic organizations and FD with a focus on the framework of research from a perspective of academic discipline; definition of FD; a framework for research on FD; FD's institutionalization from an international comparison; the social structure and function of FD, especially focusing on present situations and their backgrounds; social structure of FD and the climate of the academic profession; problems and concluding remarks. It is observed in this paper that FD has been insufficiently institutionalized into Japanese universities and colleges in all respects of FD's norm, structure, and function.