室蘭工業大学
学術資源アーカイブ
Muroran Institute of Technology Academic Resources Archive

カリキュラム改革と協働的FD/SD

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 室蘭工業大学 公開日: 2019-03-25 キーワード (Ja): キーワード (En): Curriculum reform, Faculty development, Stuff development, Organized action, Cooperation 作成者: 安居, 光國 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10258/00009825

室工大紀要第 68 号（2019）15～20

特　　集

カリキュラム改革と協働的 FD/SD

安居　光國*1

Curriculum Reform and Cooperative FD/SD

Mitsukuni YASUI

（原稿受付日　平成 30 年 12 月 20 日　　論文受理日　平成 31 年 2 月 1 日）

Abstract

Curriculum reform has been carried out along with revision of University Establishment Standards. In general, this is an issue as well as the organization, but the essence asked what kind of education a student would receive. On the contrary, the faculty group has been working on improvement of each lesson by utilizing FD which was initially mandatory. However, in front of the diploma policy, teachers are not able to respond individually. So, many kinds of collaboration have been required; collaboration of teachers, collaboration of students, collaboration between students and teachers, collaboration between teachers and society, cooperation between faculty and administrative officials work. Also, to speed up these feedbacks, a syllabus should not be fixed and have variability.

Keywords: Curriculum reform, Faculty development, Stuff development, Organized action, Cooperation

1　はじめに

カリキュラム改革は、大学設置基準の大綱化を機に高等教育にとって継続的に求めれるものとなった。そのもっとも大きな変化は、専門教育科目・一般教育科目といった固定的な科目区分を廃止したことだ。その後、区分は全学共通科目、専門基礎科目、専門科目、教職科目、総合科目に、全学共通科目は教養教育科目、基礎科目あるいは基幹科目、外国語科目、情報科目、保健・スポーツなどを含むものとなり、その内部構造にも多様性を持った。しかしながら、その改革手法は米国リベラルアーツ教育の模倣や行政指導の域を越えられなかったために、とくに社会の要望、高等教育の大衆化と学生の多様化および質的低下への対応に遅れが見られた。つまり、共通教育と専門教育等の融合が時代の変化に対応できる可能性を持っているにも関わらず、日本の教育土壌の中でそれを進めることができなかった。同様に、教員と職員という職域分離により、教育が研究の付随的な位置から抜け出せずに社会からの要請に応じきれない問題を抱えている。そこで、全教職員が FD/SD を活用し，学生や社会とも協働し、幅広い枠組みと視点で議論したカリキュラム改革こそが現実的な課題解決にも対応できる方法であることを本論文で示す。

*1　室蘭工業大学　くらし環境系領域

2　概要

2.1　共通教育と大綱化

大学の歴史を明治時代まで紐解く必要はなく、1956 年に文部省令化された「大学設置基準」を起点として考えたい。これは大学の物的・人的な要件、教育の組織や課程を規定し、言葉どおりの「基準」を 1990 年まで明確に規定してきた。しかし、1991 年の大学審議会は「大学教育の改善について」答申を行い、大学設置基準の大綱化と自己点検・評価システムの導入等を提言した。これを受けて、規制は大幅に緩和され（一般教育、専門教育、外国語、保健体育の科目区分の廃止等）、各大学による多様で特色あるカリキュラムの編成が一層可能となった。とくに、一般教養と専門教育の区分の廃止により、設置基準大綱化の 5 年後にはほとんどの国立大学において教養部・一般教育課程の消滅をもたらした。当初は、大綱化は大学教育に自由を与え、柔軟で個性的な高等教育の実現であったが一律的な変革をもたらした。

しかし、林[1]は、この改正が多くの問題を生じさせたと述べている。多くの大学では、「一般教育」という言葉は姿を消し、「共通教育」とか「教養教育」と言う言葉で置き換えられ、全学出動方式により責任の所在が不明確になり、責任を持って共通教育を運営する組織は事実上消失してしまった。実際、多くの学部専門教員は共通科目の理念を理解しておらず、教養部解体を勝手に教養教育不要論に結びつけ、専門教育重視の方向へと走った。また、天野[2]は「現実に進行したのは、専門教育による学部教育の支配に他ならなかった。教養教育論議の再燃は、それが極限に達した後にようやくやってきた『反省』あるいは『反動』の表れと見るべきであろう。」とまで言わしめた。

ほかにも学部名称、単位制度の弾力化も上げられるが、前者の行き過ぎた運用に対し、社会からの痛烈な批判があり、今は修正の方向に向かっている。一方、後者は、さらに弾力化が進められている。

2.2　共通教育の価値

大学設置基準の大綱化以降、大学審議会「21 世紀の大学像と今後の改革方策について」（1998 年）、大学審議会「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」（2000 年）、中央教育審議会「新しい時代における教養教育の在り方について」（2002 年）、中央教育審議会大学分科会「我が国の高等教育の将来像」（2005 年）と繰り返し教養教育の重要性と銘打って、主に産業界から大学教育への要望が寄せられた。つまり、様々な専門に対するものでなく、卒業時に求めるコアとなるアウトカムへの要請である。

河合塾は高大両面から共通教育の現状を分析し、その意義を見直している[3]。とくに特集を組んだ理由の 1 つに、「効率が優先される現代社会では、一見非効率的にも見える非専門教育だが、専門教育課程に進んでからでは、触れることのない専門以外の分野の知識やものの考え方などに触れることが、ものの見方や考え方を広げ、専門教育での学びをより充実させることに貢献するのではないかという期待もあるためだ。」と教養・共通教育の重要性を認識している。また、高校側からは、93%もが教養・共通教育科目が必要だと意識されていた。

同様の考え方を鷲田[4]は 2011 年に、次のように表現している。「ここで求められているのは、広範な知識をもって社会を、そして時代を、上空から眺める高踏的な『教養』ではなく、むしろ何がひとの生の真の目的かをよくよく考えながら、その実現に向けてさまざまな知を配置し、繕い、まとめ上げていく技としての『哲学』である。（中略）それをわたしたちはここで、『教養』と名づけたいと思うのである。」また、「複眼をもつこととしての『教養』は同時代の社会の全体を遠近法的に見るということである。」さらに、教養教育は明確な答えを与えるものではなく、「それこそ逆説的な物言いであるが、ひとが学ぶのは、分からないという事態に耐え抜くことのできるような知性の体力、知性の耐性をみにつけるためではないのかと言いたいくらいである。そういう知性の耐性を高めるジムナスティックこそが、いま『教養教育』につよく求められているようにおもう。」と自らの意志で鍛えるものである。

3　本論

3. 1　共通教育の再構築

前節の鷲田のいう「教養はジムナスティクである」という概念こそが、現在の教養教育の再構築の骨子と言える。つまり、幅広い知識を身につけるだけでは、変化する時代に対応できないのである。清家[5]は、「大きな変化の時代には、過去の延長線上でものを考えたり、問題を解決したりすることは難しくなる。」および「見たままでなく、事物の真の姿は学問を通じて理解されるということは、こんにちの大きな変化を理解することに不可欠である。」と述べ、文理融合の教養教育を進めることが重要であると提唱し、実践している。また、坂東[6]は、大学がエリート教育からユニバーサル化によって新たに抱えた問題もあるが、協調されるべきはコミュニケーション能力であり、知識だけでなく新しい感性と行動力を身につけたものが総合人であるとしている。

新たな教養教育を展開する大きな障壁として大学のユニバーサル化があげられ、初年次教育が学修の準備運動として設定された。多くの初年次ゼミでは、講義を聞いてノートをとる、情報の整理の仕方、プレゼンテーション、レポートの書き方を丁寧に指導している[7][8]。これらはレベルに差はあるものの、能動的・自律的な学修への転換は命題知から実践知・活用知への転換の導入教育である。つまり、学生自身に「勉強させる」という奇妙なパラダイムチェンジである。

3. 2　学習させる共通教育

かつては、「出席をせずに単位を取得しようとする学生」、「出席をせずとも定期試験やレポートだけで単位を与える教員」がおり、しだいに「勉強させるために出席をとる教員」が主流になり、現在の学生は「出席をとってほしい」と言う。しかし、出席だけでは学生の学びを呼び起こすことができないことに教員が気づき、さまざまな学びの仕掛けを工夫するようになった。まずは、前節の初年次ゼミのアカデミック・リテラシーの導入と自律的な学びの必要性の理解である。

次は教員自身の創意工夫である。教員は学生の学習意欲の喚起と維持のためにさまざまな改善をしてきた。理解してわかりやすい工夫、興味がわくような工夫、補助的指導などの学生配慮型授業、小テストやレポートのような統制型授業、提出物にコメントを加えて返却、意見を述べさる、グループワークなどの双方向型授業である。とくに、「双方向型授業＋学生配慮型授業」が授業外学習時間に大きな効果があり、統制型授業は逆に面倒見すぎになり効果が低くなる[9]。

河合塾は、上記が特徴的に現れる初年次教育の実態を全国大学調査でつまびらかにした[10]。調査項目の第一の質問群は、初年次ゼミのシステムに関する外形的要素に関してである。 第二の質問群は、学生の態度変容や自律･自立化に関わる初年次ゼミの内容に関してである。①グループワークの有無･頻度、②ディベートの有無・頻度、③フィールドワークの有無・頻度、④レポートの有無・頻度、⑤プレゼンテーションの有無・頻度、⑥グループ宿題の有無・頻度、⑦「ふり返りシート」の有無・頻度である。第三の質問群は、初年次ゼミ実施の体制に関してである。そして評価の視点は、A.学生の態度変容を促す取り組み、B.学生の自律化・自立化を促す取り組み、C.初年次教育に一定水準以上を担保する取り組みである。なかでも視点 A および B が、「双方向型授業＋学生配慮型授業」に相当する。

近年、「双方向型授業＋学生配慮型授業」を効果的に授業に取り入れるために、インストラクションデザインの概念が浸透してきた[11][12]。これまでの一方通行的な授業を変える様々な手法を、それぞれの授業の内容、構成、期待する効果に応じて適切なものを組み合わせて、授業設計するものであり、教員個人でも改善できる。

3. 3　FD 黎明期

学生を自律的学習に導くことは個々の教員の努力でも可能であるが、教員同士が協働することも効果的である。１つは、先端研究は極度に細分化されているが、それらの問題解決には多様な科学分野を統合した教育をする必要があり、細分化された教育者ではなしえない。そのため、各分野の独立性を尊重しながら緩い統合をはからねばならない。ただし、大学は組織として反省すべき点がある。2004 年の大

学法人化により、国立大学は国の組織の枠組みから外され、自主性・自律性のもと競争的な環境の下で、個性豊かな魅力あるもの、国民や社会の期待に応えた役割を果たすことが期待されたにもかかわらず、現実には国の組織の枠組みが外れたとは言えず、組織力を確保できていない。これに対し、国から「大学改革実行プラン」「国立大学経営戦略」と付随した運営交付金の見直し等の矢継ぎ早の施策により、外的制御が続いている。しかしながらも、大学は組織力をつけ、改革しなければならない。

大学設置基準の第二条の三「大学は、当該大学の教育研究活動等の組織的かつ効果的な運営を図るため、当該大学の教員と事務職員等との適切な役割分担の下で、これらの者の間の連携体制を確保し、これらの者の協働によりその職務が行われるよう留意するものとする。」と 2017 年に改正されている。また、これより先の 2008 年には、第二十五条の三「大学は、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。」が改正され FD が義務化された。この２つの改正の重要なキーワードは「組織的」である。ところが、教育において各教員はそれぞれに与えられた授業を独立、自立的に行ってきた。また、授業評価が教員評価に関連付けられために、この授業の独立化はさらに進んでしまった。なぜならば、教育はその大学に入学した学生のためであり、学生は単位を積み上げることで卒業資格を得るのである。そのため、それぞれの授業は単位を与えるものになってしまった。

FD が 2008 年に義務化され、早くも 2009 年の文部科学省の調査で実施率が 100 %になっている。FD が推進されたころに「学生はお客様である」をよく耳にした。教育は授業料に対する対価であると言われ、説明責任と契約がシラバスとされた。そのため、各教員はよい授業を「提供」できるように授業改善に勤めた。ところが、今はこれに多くの教員は違和感を持つようになってきている。たとえば、学生は適切に対価を評価し支払っているのか、授業料は名称のとおりの授業を受けるためだけか、授業料で単位や学士を買うものではない、教育効果は卒業後に発揮されるものである、などである。これらは、2 節で述べた「教養教育はジムナスティックである」の言い換えであるのでないか。学生は受動的に商品を受け取るかのように授業を受けるのではなく、自らが努力してこそ得られるものである。つまり、FD 当初には２つの誤解を生んでいた。１つめは、教育は教員の個人プレーである。２つめは、学生は授業を「受ける」ものである。なお、後者はその後にアクティブ・ラーニングという形態で変化を生んでおり、ここでは論じない。

3. 4　協同的学修と FD/SD

FD は個人プレーから協働作業であるというパラダイムチェンジは 2014 年ころから言われはじめ、現在にいたっている[(13) (14) (15) (16)]。また河合塾の初年次教育の調査においても、実施形態がマニュアルなどで平準化されているかの設問で注視されていた[(10)]。しかしながら、ここまでの教員の協働は、学部や学科の壁を越えた教員個人から教員と教員の協働に踏み出したに過ぎない。

次の段階として示されたのは、学生と学生の協働である。アクティブ・ラーニングのグループワークはその典型的なスタイルである。このほかにも、教員のように学科や学部あるいは大学という垣根を取り払った共学が多くある[(17) (18) (19) (20)]。これまでの教育環境では、学生は同じ学科の学生と同じ背景、目標を持って学んでいたが、社会にある複雑な問題解決には多様な視点が必要であり、チームプレーで挑まなければならないからである。

教育現場を学内にとどめず地域社会との連携をとりながら進める PBL も行われている。PBL はこれまで高年次に総合的なものと考えられていたが、初年次教育に導入することで、学生に学びの必要性を認識させ自律性を育む効果が見いだされている [(18) (19) (20)]。とくに一般社団法人 Future Skills Project 研究会のシステムは初年次教育に企業の力を取り入れたものであり、学生にキャリアパスと学びのデザインを連携させるものとして効果が期待できる[(21)]。

さらなるステップは、学生と教員の協働である。これまで学生と教員は学び者と教授者という絶対的な位置関係があった。ティーチング・アシスタントという形で補助的に学生が教員をサポートすることはあったが雇用関係のもとである。また、欧米の授業スタイルやゼミナールで見られる質疑討論を主体に置くものでも、基本的な関係に変わりはない。１つの試みはスマホを使ったリアルタイムフィードバ

ックである。これまでシラバスは固定的になり授業改善は翌年度になっていたが、リアルタイムのアンケートを学生が教員に投げかけ自らが受ける授業の改善に活かすものである[22]。さらに授業プログラムそのものを学生が提案するものもある。これは授業という課題に対する PBL としても成り立つ[19]。

学生と教員は教室内におり、授業に直接に関与するものたちであるが、それだけでは授業運営はされていない。多くの事務スタッフのサポートがあることを忘れてはいけない。こうした現状認識を考慮した大学設置基準の改正が 2016 年にあった。第四十二条の三「大学は、当該大学の教育研究活動等の適切かつ効果的な運営を図るため、その職員に必要な知識及び技能を習得させ、並びにその能力及び資質を向上させるための研修(第二十五条の三に規定する研修に該当するものを除く。) の機会を設けることその他必要な取組を行うものとする。」また、先に示した 2017 年改正された第二条の三「大学は、当該大学の教育研究活動等の組織的かつ効果的な運営を図るため、当該大学の教員と事務職員等との適切な役割分担の下で、これらの者の間の連携体制を確保し、これらの者の協働によりその職務が行われるよう留意するものとする。」も背景にある。つまり、大学における教員は学長のもとでは職員である。

これまで事務職員の研修（SD）は狭義のキャリア研修であった。その後、管理運営を含むマネジメント研修に深化し、2016 年、2017 年改正から教育・研究支援が包含された。しかし、教員と事務職員の区分けを取り除くことはできず、「支援」と役割分担されたが「協働」とは述べられていない。つまり教学のコア部分は教員が支配し、事務職員は周辺部にとどまっている。ところが、IR 分析に見られるように学生の成長や満足度は教育だけにとどまらない総合的な成果であることから[2]、教学分野においても教員と事務職員が「職員」として同じテーブルに座り議論することが必要である。これが、FD/SD の本質であろう。

4　結言

大学設置基準の改正とともにカリキュラム改革が行われてきた。総論的にはこれは組織も問題であるが、本質は学生がどのような教育を受けるかを問うものであった。これに対し、教員団は当初は半ば強制的であった FD を活用して、それぞれの授業の改善に取り組んできた。しかし、ディプロマポリシーの前では教員が個別に対応できるものではなくなり、教員間の協働、学生間の協働、学生と教員の協働、教員と社会の協働、さらに教員と事務職員との協働が求められるようになった。また、これらのフィードバックを早めるために、シラバスは固定的でなく可変性を持ち合わさなければならない。

文献

(1) 林正人, 大学設置基準大綱化後の共通（教養）教育のかかえる問題, 大阪工業大学紀要　人文社会篇, 第 48 巻第 2 号, 2003, p13-26.

(2) 天野郁夫, 教養教育再考, IDE, 11 月号, 2014, p4-12.

(3) Guideline, 9 月号, 河合塾, , 2007.

(4) 鷲田清一, 知性のジムナスティック, IDE,　1 月号, 2011, p10-14.

(5) 清家篤, 変化の時代の教養教育, IDE,　1 月号, 2011, p25-29.

(6) 坂東眞理子, 大学での教養教育, IDE,　1 月号, 2011, p44-48.

(7) 佐藤望　編著, アケデミックスキルズ（第 2 版）, 慶應義塾大学出版会, 2012.

(8) 学習技術研究会　編著, 知へのステップ（初版～第 4 班）, くろしお出版, 2002～2015.

(9) 両角亜希子, 学習行動と大学の個性, IDE,　11 月号, 2009, p26-31.

(10) 河合塾, 初年次教育でなぜ学生が成長するのか, 東信堂, 2010.

(11) 松田岳士, 根本淳子, 鈴木克明, 大学授業改善とインストラクショナルデザイン, ミネルヴァ書房, 2017.

(12) 石川尚, 根本淳子　編著, インストラクショナルデザインの道具箱 101, 北大路書房, 2016.

(13) 羽田貴史, FD の反省と課題, IDE,　4 月号, 2014, p4-10.

(14) 落合一泰, 教育改革と FD, IDE,　4 月号, 2014, p16-21.

(15) 坪井泰士, FD の課題とコーオペラティブ FD への志向, 工学教育, 62-2, 2014, p19-24.
(16) 安居光國, 小規模教育機関に適した FD ワークショップのデザイン, 工学教育, 62-2, 2014, p25-30.
(17) 石川貴彦, 学科混成と学科単独の 2 種類のゼミによる初年次リテラシー教育の実践と FD, 第 68 回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会, 2018, p26.
(18) 藤崎浩幸, 西村君平, 呉書雅, 学部横断型クラス編成の地域学ゼミナール, 第 68 回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会, 2018, p28.
(19) 鈴木学, 大学教育における主体学習を促すカリキュラムの工夫, 第 68 回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会, 2018, p30.
(20) 青木滋之, 学生を街中に放て-「あいづまちなかキャンパス」, 第 68 回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会, 2018, p32.
(21) http://www.benesse.co.jp/univ/fsp/　（2018 年 12 月 20 日）
(22) 田島貴裕, 授業改善を目的とした基礎ゼミでの対話の試み, 第 68 回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会, 2018, p26.
(23) 広島大学高等教育研究開発センター編, SD の制度化に関する研究, COE 研究シリーズ 30, 2007, p25-44.