

Faculty Development (FD) を考える：

## FD を巡る雑感と若干の報告<sup>(1)</sup>

木 阪 貴 行

### 大学とはなんだろう

従来、大学（だけには限らないが、教育システムのより上位のところがそうすれば全体もそうなるわけである）では、物差しを一つにして学力を測定し、それによって入学生を選別してきた。そうやって選別された人達を相手にして、専門の学問を教え、ともに学び、研究する、というやり方でやってきた。専門的な学問をやるほどの者であれば、標準化された学力もあるのが当然、という前提であった。そして諸学問の専門性と学問全体の普遍的な目的との関係については、学問の自由と大学の自治が保証されるならばその健全な関係は確保できるということも前提され、その上で学生は教養教育においてこの関係も学ぶことになっていたと思われる。

だが諸学問の専門性と学問全体の普遍的な目的との関係は容易な問題ではない。学問全体の普遍的な目的は「善」とされることがらであろうが、＜善＞という成績がないのはそれが原理的に測定できない何かであるからであろう<sup>(2)</sup>。だが従来は、専門的な学問をやるほどの者であれば標準化された学力もあるのが当然という上の前提で、学問全体の善であるべき普遍的な目的と個別諸科学との関係は、あまり現実的な問題を生じさせないで済ませられる、と少なくとも考えられて来たのかもしれない。

本質的な問題はいつの時代にも容易に解決などできないのが当然であるとしても、しかし逆に標準化された学力に欠ける者は、やはり相対的に専門的学問には向いていない。残念ながらこれは経験的な事実である。ところが昨今、果たしてこちらの方は大きな現実的問題を引き起こす。その詳細は述べるまでもなからう。理念的な問題として、専門的な学問に相対的に必ずしも向いていない状況の場合に、どのようにして私たちは学問全体の普遍的な目的に関与することができるのか、ということが問われる。建学の理念のような事柄が問われる次元とは、当にその関係が問われる次元であろう。

専門的に学問を教え、ともに学び、研究するというやり方だけでは大学でも無前提にはその教育目的を達成できなくなった。色々な人たちを相手にして、学問をするとはどういうことなのか、その目的はどこにあるのか、むしろこの大前提

を会得できるようにする授業をしなければならない。専門的に学問を教え、ともに学び、研究する、という前提を取り去ったところで、むしろ学問とはそもそも一般に何をやるものなのか、このこと理解できるようにする。これが授業の大きな目標であり目的となる。大学とは教員が学生とともに学問を探究する専門的研究機関であるよりも、むしろ学問の存在意義をともに考えるための機関である、ということにもなる。しかし存在意義ということは学問の内容に関わらなくては伝えることができないことも間違いない。すると私たちが専門科学の内容に触れるのは、むしろその科学の存在意義を考えるためであり、その内容自体がそのまま無前提に授業の目的ではない、ということにもなる。あるいはその科学が解決できる人間の問題とは如何なる問題か、そして現代社会が解決を求めている問題は諸科学との連関で如何なる問題として立ち現れるのか、それを考えるためである。これは要するに教養教育と軌を一にすることではなかろうか。

ここには教養教育を担う組織が結局は解体されてしまって 20 年強が経過して、そのときに素通りしてしまった問題がより深刻になって戻ってきた状況がある。教養教育を如何にして実現するかということはそもそも困難な課題であったのかもしれない。だが専門研究が学問全体の普遍的な目的との関係から切り離されてしまうと大学は専門学校化する。たとえ標準化された学力が低下したとしても、私たちが問題にしているのはやはり大学と大学生なのである。従来のやり方が通用しなくなったということは、大学とは名ばかりでその目的は専門学校のそれに変質してしまったということにはならない。大学に対しては学問の意義と目的が問われ続ける。大学教育の「質保証」、「学士力」といった事柄が特に「建学の精神」との連関において問われているということは、そのことを端的に物語っている。その意味では私たちの社会的役割は学問の意義を会得した「学士」を世の中に送り出すことにあろう。しかし、それは如何にして可能であろうか。

## 現状 — 大学淘汰の意味すること

現状を他方から確認するにもっとも根本的なことは学生絶対数の減少である。詳細に述べる必要もなかろう。18 才人口は 1992 年の 205 万人が今年度は 118 万人に減少している（文部科学省「学校基本調査」より）。要するに分かりやすく言って、少なくとも数が減った分だけは大学はもう要らなくなっている、ということである。キッチンと縮小再生産を実行して質の確保に努めることを怠ってきたと言われても仕方のない私達教員は、その生活のために定員枠をいまさら縮小できず、いずれにしてもかなり無理なことであろうに、それをとにかく埋めようとしているのである。

大学に入って学問に触れることが生きていく上で必要であるとはどういうことだったのか、そういうことを考えている暇（スコレー）もないのはむしろ教員の

方である。何とも情けない状況である。＜学力多様化＞などというあまりよく分からないことが言われているが、もしも本当の知恵というのがあるとするならば、確かにそれこそは、学力測定という仕方では測定などできない、という意味で根本的に多様な仕方で見えてくる何かではあろう。だがそもそも測定可能なものとしての学力からは、優劣をつけるというその目的のために、本当の多様性は原理的に最初から捨象されていたはずである。

ボーダーレス化を引き受けて克服するという課題を強いる大学淘汰の現実を、近代化ということにもある種の終焉が訪れた現在の日本の在り方と重ね合わせて考えてみたい。

よく知られた比喩を用いるならば、日本人は、かつて「ジョウキセン」によって眠気<sup>(3)</sup>も吹っ飛び、毀誉褒貶交々あるにもせよ、とにかく 150 年ばかり極めて勤勉に走り続けて来た。それも敗戦を経験したままにそれ以降もひたすら走り続けて来た。そしてすでにここやはり 20 年強、経済的にも国家としてのピークはおそらく過ぎてしまい、「追いつけ追い越せ」式の旧来の常識はいかにも古くなってしまっている。人口の定常化あるいは減少、その過程での超高齢化、膨大な借金と問題だらけの年金、等のことを思い起こすだけで十分であろう。かつての目標に吸引力はなくなり、そのもとにあった教育全体も弛緩してしまって久しい。(例えば塾と予備校主導となってしまった受験競争も、実はすでに時代とミスマッチである。階層化の進むところでは競争はむしろ管理となり、個々の生徒にとっては意義も魅力も消えて行く。全入時代の受験競争は底が抜けていて生徒達が自分ではやらないところから、不安に駆られる親が仕方なくお金をかけてやらせるしかないいわば不本意な経済的競争となってしまっており、もはや生産的な切磋琢磨ではなくなってからこれも久しかろう。) 旧来のようないわば青春の目標ではなく、良くも悪くも、多くの経験を積んだあとの成熟に繋がるような目標こそが必要になってこれも久しいはずである。

だが私たちは、旧来のそれに代わる新たな目標、おそらくは新たな文化というべき考え方の輪郭を、なかなか描けないでいる。大学の在り方が見えなくなっているのもこの事態の一つの顕著な現われであろう。居心地のよい、法的にも守られていた環境にうとうとして、真に自らの力では何も抜本的に考えられずに時を逸してきたのかもしれない私たち大学人に、ボーダーレス化を引き受けて克服すべしという課題を強いる大学淘汰の現実が押し寄せて来た。今春施行の学校教育法もがらりと変わってしまった。これらの状況は、私たち日本の大学人にとって学問に関わる本質的な問題を煎じて飲み込ませる苦い薬のようなもの、というよりむしろ恐らくは投薬が遅すぎてもうそれしかなくなってしまった劇薬、と捉えるのがよいのではなかろうか。一步間違うと元も子もなくなる。だが、放っておくと、もちろん、もっとずっと確実に、やはり元も子もなくなるのである<sup>(4)</sup>。

さて、日本の将来について見識を持ってヴィジョンを描くこと、これが本学がその名を冠している「国士」の役割でないはずはない。

## 建学の精神

日本とは何かという理念が常に再構築され続けるしかないように、国士館大学の建学理念も常に再構築され続けるしかない。最近配付された文書<sup>(5)</sup>（その策定手続きに関しては疑問が拭えないのだが、それは今は措くことにしよう）には、誠意・見識・勤労・気迫の四徳目と併せて以下のような特徴的な文言が見える。

曰く、「物質文明」を統御する「精神教育」。

曰く、深く日本の将来を考え、国の常識に基づいて、世のため、人のために尽力する。

曰く、私心を棄て公のために資する。

順序を逆にして下から検討してみよう。まず、公と私である。両者との連関で近代化ということを思想史的に捉えてそれを啓蒙という文脈で考えてみよう。

周知のように、啓蒙とは後見人の監督を離れて独力で自ら「公的」に考える「勇氣」を持つことである、と述べたのはカントである<sup>(6)</sup>。この考え方で進めてみよう。独力で自ら「公的に」考えるとは、基礎づけられてはいない実定的な前提に従うことなく、ただ理性的に真理を追究する、ということである。徹底した懐疑による真理追究と実生活における穏当で常識的な態度が緊張しつつも矛盾しなかったデカルトの場合のように、カントにおいても、併せてその「議論せよ、しかし従え」という標語<sup>(7)</sup>はよく知られている通りである。職業や役職を遂行する者としては、実定的な規則に従わなくてはならない。が、カントはそこでは理性がむしろ逆に「私的」に使用されていると言う。

これに対して、学問的に「公衆」を相手に議論するときこそ理性は「公的」に使用される<sup>(8)</sup>。つまり、〈私〉とは自らの職務にたんに従うということを指し、それに対して〈公〉とはあくまで真理を追究してそれに従う態度を指す。後見人の監督を離れて独力で自ら「公的」に考える勇氣を持つこと、というカントによるこの啓蒙の定義は、実定的な職務を越える理念的な真理の衝迫力に従う「勇氣」を指している。ここで重要なことは、実定的ではありえない理念的性格を有している真理はそれがゆえに常に再構築され続けるしかない、という点である。「議論せよ、しかし従え」という標語が「勇氣」を内含しているとはそういうことでなければならない。そしてこの不断の再構築のためには、見識に基づいた誠意ある他者相互の議論が常に熟していることが必要であらう。

真理とは実定制度ではありえないから、それは「公衆」に認められる「悟性」<sup>(9)</sup>を基盤にして常に議論により再構築されなければならない。すでに構築されている実定的制度にそのつど従うということと、その在り方を理念に基づい

て常に更新していくための公的な理性使用をなすということとはしかし表裏一体である。すると、上の文書にある、「深く日本の将来」を考えながらそれに「基づいて」行動するところの「国の常識」も、たんに実定的なものではありえない。「日本の将来」において何が「世のため、人のため」になるのかということそれ自体も、やはり常に再構築され続けるしかないのである。

ところで、「世のため、人のため」ということが何か善なるものを指していることは誰も否定しえまい。上の文脈では、それは私的な意見によるのではなく、学問的で公的な議論、いわば純正な公論によってこそ常に再構築され更新し続けられるということである。真理を探究する純正な学問的公論とは、学問の自由と大学の自治という理念の中核にあったものに他ならない。いわゆる公共善はそのような自由から生成してくる。

こうして、人間がより善く生きていくためには、そして社会がより善く存続するためには、いかにしても大学における自由な学問的営為が必要不可欠であり、実はそれ以上に意義のあるものはない、ということを経験するようにすることが、教育機関としての大学そのものの存在意義となるはずである。これはたんに専門的に学問を教え、ともに学び、研究する、ということの実現できることがらではない。私たちが専門的な学問の内容に触れるのは、むしろ当の科学の存在意義を伝えるためであった。専門的諸学とその成果が有する意義を、人間が生きるということの全体に関わる知恵と判断力のもとに考え直す「見識」を養うという文脈がなければ、「日本の将来」において何が「世のため、人のため」になるのかということを考えることはできない。

さて、「活学」ということもこの文脈で捉え直すときにこそ、創立者の意図もまた現代に生きてくることになるのではなかろうか。生きていく上で、大学に入って学問に触れることが必要であるとはどういうことだったのか。教員にもそういうことを考える本当のスコレーがない、といったことでは建学の精神にむしろ馴染まない。じっくりと捉え直す精神の文化の元に、追いつき追いつくことに専心した結果として生じた文明の成功と失敗の在り方が示唆することを、勤勉に走り続けたがすでに失速し始めて久しい日本近代の意味として、改めてゆっくりと考え直す。それとともに、走り続けることには役立ってきた諸学の限定的で専門的な諸知見を、改めて吟味しながら取捨選択し、人が生きること全体のより成熟した善き意味のもとに改めて包摂する。「物質文明」と「精神教育」ということを対比するとすれば、それはこの文脈でこそ妥当な仕方では生きて来よう。

こうして本学の建学理念は、将来の日本人の恐らくはより成熟した文化のために、専門的諸学問の意義を人が生きること全体との連関の中で考える精神を養う方策を創設する、という仕方では再構築できる。大学に入って学問に触れることが生きていく上で必要であるとはどういうことだったのか。この問いに対する応答

を、専門諸学の知見を教えることとともに教員が自ら模索する。それは与えられた枠組みの中で専門研究を進めることによるのではむしろできないことがらである。そうではなくて、専門研究の知見を伝えながら、人間の生全体との連関の中でその意味を学生とともに考えていく、ということになろう。大学はもともとたんに専門研究だけをその根幹とする機関ではなく、むしろ当に大学教育をその根幹とする機関でもあった、ということの意味するところはそういうことでなければならない。総合大学つまりユニバーシティーは、「普通の人間悟性」<sup>90</sup>つまり常識をより善く醸成するための教養教育を中心的な目的とする機関でもあることを忘れてはならない、ということである。

## FD — 共通感覚の可視化

さて、具体的に授業はといえば、常に試行錯誤である。同じことを長年にわたってやり続ける、という場合でも、そもそも相手は毎年入れ替わり、世代は移り、教員の方も年齢を重ね、考え方にも進展か退歩か、とにかくやはり変化はある。毎年繰り返されるものとはいえ、少し大げさかもしれないが、実はその普段の授業も、授業内容を介しての教員と学生との一度きりの出会いであることに相違ない。これで完璧、もうそれ以上はない、改善の必要なし、などということもない。長年やっていて、いつもと同じようにやっているつもりでも、酷く失敗したりもする。時代の特徴、変化というべきものは無視できない。さらに、時代と言うよりももっと細かく、偶然集まって来てたまたまその授業をとった学生たちの特徴的な個性も反響し合う。臨機応変にいつもうまくいくわけでは当然ない。失敗すればこちらの対応を変えるのが現場というものであろう。だが変えればそれですべてうまくいくというわけにはいかない。結局、やはり試行錯誤の連続になる。

最近、と言ってももう随分になるが、その試行錯誤について、一人一人バラバラにやるよりも、互いに経験とノウハウ、情報を共有して、しかもそれをシステムティックに研究して発展させ、その検証結果を再び共有する、ということを繰り返していく活動が推奨されるようになってきた。FD (faculty development) と言われる活動である。横文字で呼ばれていることから明らかなように、残念ながら何か鳴り物入りで入ってくる仕方はやはり輸入物である。

だがもっと本質的なところで、大学における教育を巡る上述のような時代状況の中で、教員は横に連絡しあって、少し体系的に問題に対処する仕方を実践的に研究し、実行し、検証する、これをいわばサイクルとして繰り返していく。それをFDと呼ぶかどうかはともかくも、特に上述のような大学の意味の変化のもとでそのこと自体は当に必要不可欠なことがらである。大学専門学校化の陥穽から「学士」としての普遍的な常識重視へと大学の在り方を変えなくてはならない。その中でFDを捉える必要がある。

すでに見たように、自分が専門的に研究していることがらの意義は、学問全体の中で自己が占めている位置を不断に再構築することによってこそ明らかになる。だがこれは自分一人だけではできないことである。他の人々とともに考えることが是非とも必要である。他者の知見との、特に他の専門的諸科学の知見との対話なしにそれは不可能である。そして「将来の日本」ということになれば、できるかぎり通時的に他の世代と対話することが極めて重要であろう。自らの専門的な学問の意義を若者とともに考えるところの、大学における教育の営為ほどこの目的に適ったものは他にはあるまい。総合大学においてはなおさらである。

諸学の間の相互理解を世代の間で実現してそれらを包摂する常識を醸成する。そしてその可視化を実現する。これがFDの目的となる。上記文書冒頭にある「眞智識者「国土」」の眼目は、具体的な諸能力と抽象的な善きことがらに関する特定の記述を常に越えていく人間性そのものでなくてはならない。情報でも知識でもない。その厳しさに適うことは当に至難であろうが、「眞智識」が目指されているからである。

ところで同様の文脈で崇高とは人間性すなわち道德性に対する尊敬である、という考え方もある<sup>(11)</sup>。実定的な組織の存在理由がそのような理念的な目的にあるのなら、まさしく、真理を追究する組織はその不断の再構築とともに常に再活性化する必要に迫られる。

この点は外国語でファカルティのディベロップメントが必要であるとうまく言うときに、その二義性が重なっているところでもある。つまり、FDというこの語には二つの意味が重なっている。学部組織（ファカルティ）の不断の活性化という意味と、教員としての能力（ファカルティ）の不断の活性化、この二義である。大学の活性化のためにはこれらの一致するところを探さなくてはならない。両方の意味でファカルティに積極的に関わる主体性が重要である。この場合、主体性とは人間性に対する尊敬のもとに自らと学部組織を不断に再構築していく態度であるということになる。これらの意味で「常識」に関わる概念の繋がりを概論風に記してみると以下のようにもなろう。

各学部はその専門的諸科学の知見の意味を全体、つまりユニベルジタス（ユニバーシティ）全体の中に常に再構築していなければならない。そのことによってこそそれらを包摂する共通感覚、つまり「普通の人間悟性」の常識が生成する。総合大学の学長は、諸学を代表する各学部と、将来を担う学生とをともにそれらのフマニタスにおいて尊敬し、教員と学生とを包括する全体において生成するその共通感覚を体現する者である。

### どうするのか ― 授業を評価する？

FD活動の基本は、まず自分の授業を自己評価するところから始まる<sup>(12)</sup>。その際、

例えば授業評価アンケートはつまりアンケートであり、最終的に自己評価を下すために参考にする教員の資料の一つである。資料の一つ、という考え方が重要である。そもそも「授業」（あるいは「学力」もちろん）なるものを評価するとはどういうことなのか、という根本問題が常に問われていることを忘れないでおく必要がある。単純な解決が不可能な問題を伴うようなことがらは、常に多面的にそれを眺めながら、その時点で暫定的に最善と思われる判断を試み続けるしかない。何か決定的な資料とか数値があるわけではない。どんな資料や数値も、総合的に判断するためのある資料である。結局は管理の道具ともなりうる画一的な評価とは逆に、多様性を見失わないことが極めて重要である。

だがここには大きな問題がある。多様性を見失わないということは、煮詰めていくと、選別を離れて教員と学生との間の個別的な相互理解を目指すということにもなるからである。ところが教員が自己評価する対象の中には、FD の前提でもある、職務としての成績管理の基本、成績をつけるという仕事、つまり学生の学力評価が含まれている。そこでは単位制が敷かれていて、制度の本質として選別ということが基本なのである。授業を出会いとしてとらえる考え方には、選別という観点はない。だが、教員は当然まず職務を遂行しなければならない。出会いと相互理解という観点と、選別という制度とを、どう両立させることができるのか。

とはいえジレンマとも見えるこのことがらも、評価された成績というものを過大に尊重しさえしなければ、それほど難しい問題は引き起こさないはずである。というのも、厳密な成績評価であったとしてもそれはやはり授業を全体として評価するための、一つの重要な資料であるにすぎないからである。確かに良い成績を上げた、ということは、少なくとも一つの資料にはなるにしても、だがそもそも成績評価という観点は他の授業評価資料と並ぶ一座標にすぎない、ということである。

重要な差異は明らかである。授業を評価するべき観点とは、良い成績の学生をどれだけたくさん出したかということではない。この場合の「良さ」とは、まさに選別して成績をつけることを可能にしている基準である。成績評価は確かに優良可という仕方でなされている。それに対して、もしも問題が理念としての教育目的、つまり人格の陶冶なり、本学の建学理念云々なり、そのようなもっと本来的なことがらに関わるのであれば、問題は「善さ」である。授業の評価もこの観点から行う他ない。とはいえ、はたして「善い」とはどういうことか。これは未だ誰もそれに十分には答えられない問いである。またそれゆえに、誰しもそれについて考え続けるしかない問いでもある。

ということになると、授業評価とは終わることのないこの問いに対する暫定的な応答として、実践、つまり試行錯誤の連続の中で示される暫定的な報告でしか



ありえない。

ところで当然のことながら、もともと授業評価とは成績評価ではない。逆に成績評価が授業評価の一部である。

さて、授業評価全体には基本的に少なくとも四つの評価が含まれよう。1. 教員による学生評価（成績評価はその一部）とその相互理解、2. 教員による自己評価とその相互理解、3. 学生による教員評価とその相互理解、そして、4. 学生による自己評価とその相互理解の四つである。これらの少なくとも四つの評価が相俟って総合されるところに、全体としての授業評価が立ち上がってくるわけである。

### 種々の数値の相対的使用 — ポートフォリオ<sup>(13)</sup>

だがそれだけで話は終わらない。暫定的な報告が誰に向けられているべきかという点を忘れる訳にはいかないからである。それは「私」的な利害を離れた「公」衆ということになろう。公的に善と判断されるであろうことがらを暫定的に可視化することが必要なのである。その方法は如何なるものか。以下では、上の四つの評価を基礎にしてポートフォリオと呼ばれている手法に連なる仕方ですべて具体的に考えてみる。公的な観点は教員と学生全体の相互理解によってこそ大学という組織があるべき形に沿って可能となることを提示してみたい。

#### 1. 教員による学生評価とその相互理解の可視化と共有—多様な GPA 試行と検証

一昨年末、当時文学部の全学 FD 委員であったことから、文学部のメーリングリストを用いて以下のような提案をした。これを再録する。

提案が意図するところは、互いの状況を知ってそれを理解することができれば様々な状況は自ずと解決へと至る、という考え方の実践である。評価が管理と結びつくような状況になることはもっとも好ましくない。FD の基本は相互批判ではなくて、相互理解である。この点はいくら強調しても強調しすぎるということはない。

骨子は FD に関する基本的な考え方を提示するとともに、学生の成績評価をできるかぎり実質的になるように、他の学生の状況とともに多様に評価する方法例を提言する点にある。教員と学生がこれらの数値を主体的に比較検討することが重要である。授業の状態が教える側・教えられる側にとってともに理想的に標準的であれば、数値はすべて同じになるはずである。数値にばらつきが出てくる場合には、授業の状態に、良くも悪くも全体としてどこかに標準的ではない個性が現れているということである。それが何であるかは数値を検討すれば自ら考えることができるはずである。また、★は学生評価ではなく教員の相互評価に資するものである。

## 文学部におけるGPAの具体的導入へ

### － 授業・修学状況の問題発見とその改善を楽しみにするために －

1. まず、FD 委員としてずっと問題に関わってきた立場から、基本的な考え方を提示すると以下ようになります。日本で、それも本学での導入、という点に腐心しました。

- ・ 教員生活は常に試行錯誤 — 「自分の授業こそはまず問題」が常に出発点
- ・ 上の「問題」を互いに認めあうことができれば、自ずと解決へと至る
- ・ GPA その他の指標はそれぞれ、試行錯誤のための様々なツールの一つ
- ・ 学生が自覚するためのツール／教員が自覚するためのツールの二種類（両方もあり）
- ・ 他から与えられたツールについて消極的に問題を指摘するだけではなく、むしろ積極的に様々なツールを提案し、それらを使うことが必要
- ・ 試行錯誤の過程を互いに報告して共有することにより、教育チーム構成員としての相互理解と共通感覚を形成する
- ・ ツール使用の機械的な画一化はたんに＜管理＞となってしまう逆効果
- ・ 相互批判はダメ、FDに正誤はない — 多様性の相互認知、相互理解と相互承認
- ・ ＜厳しい先生＞と＜甘い先生＞がいて当然、重要なのはそのことを自他共に分かっていること
- ・ Faculty Development とは、教育能力・学部組織能力の開発、進展を指す
- ・ 文学部としては全学に対してこの動きをむしろ主導していくべき

2. これらから、今回の GPA 導入については以下のような考え方が出てきます。

GPA の導入については、全学一律の仕方でこれを実施する必要はない。また、一律導入は様々な意味で有害ですらある。学部、さらに学科専攻の様々な状況差が大前提である。その上で、現場に立つ者の主体性が不可欠である。主体的に取り組まなければ、現状の様々な問題に対して何もしないままに学部教育が崩壊してしまうかもしれない。

文学部において GPA は、学生の自覚を促すための学習支援の手法の一つである。それと同時に、GPA と連関する様々な指標を使うことにより、教員の側も自らの状況について自覚し、相互認知することが必要である。学生・教員双方から授業の在り方をよくしていくことが必要である。

3. さらに具体的には、以下のような提案になります。

GPA はあくまで学習支援のツールであり、成績評価の対象とはしない。それゆえ文学部では教務部案「GPA の取り扱い」の4点目にある、「成績通知書」への表記は行わず、別の書類に以下に提案する①②の数値等を併記した資料を作成して「成績通知書」に添付する。なお、学生に対する説明はわかりやすく行う工夫をする。

### ① GPA の計算方法等に関連して

「本格実施に向けて必要な事項の修正を行うため」に、教務部案のいわば<デフォルト>以外に、むしろ先んじて具体的な「修正」に入るための比較検討材料として、以下のような指標数値を併記するようにする。なお、計算上の有効数字の扱いについては教務部案に準じる。

A. 教務部案に少し改変を加え、再履修科目については、初回分も再履習分とともに算入して計算した GPA →<点数だけ>で計算した GPA

B. 別の GPA 計算方法 – 自分の相対位置を<見える化>

→<みんなと比べた自分の位置>で計算した GPA<sup>(14)</sup>

・  $a$  = 当該科目受講学生全員の GP 平均値

・ 評価係数  $\beta$  = 当人 GP /  $a$

・ 学部標準 GP = 文学部関連開講全科目 GP 標準値

( =  $a$  を使って文学部関連開講全科目で計算した GPA )

として

別の GPA – その 1  $[\sum \text{当該科目単位数} \times \beta / \text{登録単位数}] \times \text{学部標準 GP}$   
 $\beta$  は当該科目受講生の中での本人の相対位置を表しており (1 であればクラス平均、超えれば上位、超えなければ下位)、これを使って本人の相対位置の平均値を全履修科目について計算し、それに学部標準 GP を乗じることにより、受講生の中での相対位置をもとにして新たな仕方で学部標準の GPA を計算したことになる。この GPA では、厳しい科目でこそ上位に位置しなければ数値は上がらない。例として、<楽勝科目>について言えば、例えば全員が 80 点の科目があったとすれば、全員が  $\beta = 1$  となり、結果として学部標準 GP (開講全科目平均値) にしかカウントされない。なお、再履修科目については、初回分と再履習分と、ともに算入して計算する。

C. 全く別の GPA 計算方法 →<普通の人の場合>で計算した GPA  
各学生が登録した全科目について、

別の GPA – その 2  $\sum \text{当該科目単位数} \times a / \text{登録単位数}$

(再履修に関しては同じ扱い)

この数値は、文学部の<普通の学生>が同じ履修登録をした場合に出てくるであ

ろう GPA 数値を示している。比較すれば自分が＜普通の人＞より頑張っているかどうか分かる。

## ②その他の指標資料として以下のものも併記

・ 各科目相対位置数値 -  $\beta$

★ 各科目受講生の平均点、受講学生に対する秀優良可不可の数の比率（表またはグラフ）

最後の★のデータは、どちらかというと教員の自覚、相互認知のためのデータである。これについては、教員間だけで共有する、という代案もある。特に要検討。

———— \* \* \* \* \* ————

上の数値の中で、例えば＜点数だけ＞で計算した GPA と、＜みんなと比べた自分の位置＞で計算した GPA とを比較すれば、その授業のいわば＜楽勝度＞も分かるだろう。また、＜普通の人の場合＞で計算した GPA については上述の通りである。

基本は、互いの状況を知ってそれを理解することができれば様々な状況は自ずと解決へと至る、という考え方である。この考え方から上記提案では、自分だけに関わる計算結果を知らせる通常の方法ではなく、必ずしも統計学的に標準的であるわけではない多様な状況を数値が反映する工夫をして、自分が他の学生達とともにいるクラス全体の中でどのような位置にいるのかということを可視化するように試みた。以下の報告でも述べるように、授業を通してともに学ぶ協働の場を意識した中で自分の在り方をよりよく知るということは、現実的に状況を改善していく力を持っている。

## 2. 教員自己評価とその相互理解

次に教員の自己評価とその相互理解である。自らの授業に関する自覚ということになる。そのためには他の教員の授業と自らの授業との比較検討が必要になる。一人だけでは、学生の成績が全体として生成してくる学部全体に関わる共通の感覚を持つことが容易ではないからである。上記提案も目指していたように、学生と教員との授業に関わる相互理解は、さらにそれを学部全体にまで広げなければ、ファカルティのディベロップメントという語の上で述べた二つの意味は実現しない。学生に対する自らのあり方が、学部全体の中、さらには大学全体の中でどのような位置と意味を持っているのか、このことを具体的に相互理解の中で把握する必要がある。

ここで重要なことは、相互に授業を開放、公開するということのためには、

safty<sup>(15)</sup>ということが確保されていなければならない。FDの基本は決して相互批判ではなく、あくまで相互理解であるという点である。相互の授業開放と参観を<気軽>な形で進めることが大変に重要である。冒頭にも書いたように、授業改善は何らかの意味で試行錯誤でしかありえない。むしろ失敗から学ぶということこそ重要なのであり、失敗の自覚とその共有、そして対処法をまた共有することでこそ学部教員としての共通感覚と連帯感が生じてくるはずである。このことなしに大学で現在起きてきている様々な問題に対応することには限界がある。教員個々人の問題としてではなく、組織全体の問題としてそれを共有して、連帯することが解決をもたらすだろう。失敗することは改善のための機会と捉え、それを他の人に見てもらふことを恐れることのないような safty を担保したい。

なお以下に（120 頁、121 頁）、2013 年度末に全学 FD 委員会の第 3 ワーキンググループで各学部の FD 委員を対象に実施した授業公開等の現状に関するアンケートとその結果を載録した。

### 3. 学生による教員評価とその相互理解 — その可視化と共有

この点については全学的に授業評価アンケート行われている。アンケート結果は公表することが当然と考え、相互に検討するための材料とするのがよい。アンケート項目にも少し改善がなされた。個人的なことで恐縮ではあるが、筆者はおおむね平均値を少し下回る程度の評価となっている。早口であるため話し方に関する評価は低い。こういったことは、むしろ包み隠す必要もない。相対的な評価資料の一つとして、他の教員とともに、そして学生とともに、自らの授業改善について検討する材料となるべき参考資料であり、そのようなものとして公開されているわけである。私たちはこれに応答するあり方を常に考えていかなければならない。その際、ただこの数値だけを見て何か結論めいたことを出すのではなく、他の様々な資料との相互連関の中で、自他共に自らの授業に関する相互理解を形成してこそ、結果としてファカルティのディベロップメントが可能となろう。評価数値に甘んじるにせよ、あるいは具体的にその改善に努力するにせよ、人は公開の元でこそ自らを必要な仕方で自覚するものであろう。

### 4. 学生による自己評価とその相互理解 — その可視化と共有

最後はある具体的な方法の一つを示したい。学生による自己評価には様々なものが考えられ、リアクションペーパーの類も工夫すればその一つとして利用することもできよう。だがこの場合も、学生本人の自己評価だけでは留まらず、学生と教員との知見の共有、さら教員とからクラスの学生全員間にまで広げた範囲での、各自の自己評価の在り方の共有ということを目指したい。教員と学生全員との間での共通感覚を醸成する手法となる。

授業公開へ向けた取り組みについて お尋ねいたします。

1. 貴学部における検討状況について お尋ねします。

次のどれに該当するか教えてください。

- ア 授業公開については、まだまったく議論も始まっておらず、その予定もない
- イ まだ議論は始まっていないが、いずれ検討する予定である
- ウ まだ議論は始まっていないが、近々に検討する予定である

ア 10      イ 6      ウ 0

2. 貴学部における公開の現状についてお尋ねします。

次のどれに該当するか教えてください。

- ア 授業公開に関する学部のシステムはなく、任意に公開を実施する教員もいない
- イ 任意に公開を告知する教員はいるが、学部システムとしては行っていない
- ウ 学部のシステムとして、授業公開の最低頻度・回数等を決めて義務づけている
- エ 学部のシステムとして、公開授業参観の最低頻度・回数等も決めて義務づけている

ア 16      イ 4      ウ 1      エ 0

3. 以下、FD委員の先生方のお考えをお尋ねいたします。

授業公開の在り方について、次のどれが妥当だと思いますか。

授業公開の義務づけ方についてお尋ねします。

- ア 教員個々の自由意志、ボランティアレベルで授業公開予定を公表するだけにする
- ・ 授業公開の最低頻度・回数を決めて義務づける

その場合    イ    ローテーションで各教員数年に1回程度

ウ    同じく年1回程度      エ    同じく各学期1会程度

ア 11      イ 8      ウ 0      エ 1

参観の義務づけについて お尋ねします。

- ア 義務づけの必要はない      イ 学科・専攻組織等で割り振る
- ウ 各教員に割り振る

ア 11      イ 7      ウ 3

参観者による評価・コメントについて お尋ねします。(複数回答可)

ア 参観のみとし、特に記入用紙等は準備しない

イ 「別紙資料」のような記入用紙等を準備し、自由に記述してもらう

ウ 記入用紙等を準備し、自由記述とともに、授業内容に対して評価点もつけてもらう

エ 当番を決めて研究授業を行い、その後、検討会までやる

ア 2      イ 15      ウ 2      エ 4

その他、全般に関して、ご意見等をいただければ幸いです

## 1. 貴学部における検討状況について その他

- ・授業は、アジア学部等との兼担である。イラク研
- ・「反転授業」全学部体制での導入等を計画 21 ア
- ・まだ議論は始まっていないが、多分今後話し合われるであろう。 法
- ・もう既に行なっている。 21 ア
- ・学部内のFD委員会で検討しています。理工

## 2. 貴学部における公開の現状について

- ・「回数」は決めていないが、基本的にすべて公開であり、参観も担当教員の許可を得ている限り制限はない。 21 ア
- ・私が知り得る限りでは、授業公開はなしの状況にある、と思います。 法

## 授業公開の義務づけ方についてその他

- ・授業公開は授業評価に基づいて行われるものであり、優秀な授業を実施しているといわれている教員の手法を学ぶために授業公開を行うという意図を持たなければならない。私の授業は公開するに相応しいという公開申告を行い、相互に参観すべきで、申告を行わない教員に対する評価を低くしてゆく方針を出すべき。
- ・「反転授業」体制導入の枠組みの中での位置づけを行う。
- ・学部における教員数を考慮すれば、2年に1回でも、年間15回くらいは行われることになり現実的ではないように思われる。春期・秋期に一月間限定の授業公開期間に曜日・時間帯を考慮して行い、なおかつ授業公開後の総括のレビュー会合を必ず設けるとなると、一教員の負担としてローテーションで3年間に一度必ず行う、一というところに落ち着くかなとも思います。
- ・大学院の授業は履修者の数も少なく、指導教員が学生の関心や学力を踏まえて実施されるものである。授業が学生に対して個別に行われている現状を考慮すると、他の教員が授業の方法について助言できる部分は少なく、授業公開を実施したとしても、その成果は小さいと思われる。したがって、大学院の授業に授業公開は不適と思われる。
- ・ア ただし、将来的に義務づけをしていく。

## 参観の義務づけについて その他

- ・いずれ、義務づけの必要も検討すべきか？
- ・構想が浮かんでこない、一どのような形態とすべきか。
- ・専門分野から手懸ける必要がある

## 参観者による評価・コメントについて その他

- ・対象となった授業について「検討会」は行う。
- ・上述の通り、大学院の授業については、授業公開は馴染まないと考えている。他の教員による評価・コメントも不要と思われる。
- ・評価等に関しては専門分野の関係もあるので検討が必要と思う

#### その他、全般に関して、ご意見等

- ・義務づけのような形式にすると、抵抗があると思うので、自主的な公開から始めて、授業公開が普通になるような雰囲気づくりを進めてはどうか。
- ・積極的に進めるべきと考える。
- ・ピュア・レビューという形で自由に座談会のようなことをする。
- ・①システムは少しずつ高度化させてゆく形が望ましい。  
(= 最初から多くを盛り込まない)
- ・②学生にとって有益な制度であることが必要であり「アンケート」と併せた授業改善ツールとしたい。
- ・授業参観につきましては、最初は義務ではなく自主的に行い、相互啓発のような形をとるのが望ましいと思います。ただし、授業参観の効果について広く周知していく必要はありますし、そういう形で協力を仰いでいくことができればと思います。
- ・参観という形にするよりも、さまざまな形で授業を工夫している教員を発掘して、そのノウハウを共有するというシステムを作る方が多くの先生方の同意を得られるのではないかと思います。
- ・いくらいい授業をしていても、なかなか自分からは言えないものだと思います。そうした「人知れず行われている素晴らしい授業」を探し出し、多くの人にそれを伝える効果的な仕組みができればと思います。
- ・授業参観後の、授業参観者等との検討会の実施こそ意義があると考えています。授業での悩み、苦労、創意工夫等の共有・共感を高め合うことこそが狙いである、・・・次の改革のステップにつながるものではないでしょうか。
- ・授業公開は、原則として学部授業のみを対象として実施していただきたい。
- ・授業方法を改善したい、取り組みたいと考える教員が、公開と参観を積極的に行い、それが評価されるような仕組みがよいと思っています。参観者は、学科専攻組織をまたいでいるほうが望ましいと思っています。

———— \* \* \* \* \* ————



まず、授業内容各項目について、一方で学生に数値による自己評価をさせる。授業終了直後であれば、「詳しく説明できる：5、ほぼ説明できる：4、少ししか説明できない：3、項目だけは覚えている：2、聞き漏らしてしまった：1」、というように。「あるいは次回の授業の最初であれば、よく覚えていてよく説明できる：5、ほぼ覚えていてほぼ説明できる：4、少ししか覚えておらず説明はできない：3、項目のみ聞いた覚えがある：2、まったく覚えていない：1」といった具合である。他方で授業終了時か次回の開始時に当該授業の焦点を学生に書かせる小テストを行ってそれを教員が点数評価する。次に、学生の自己評価数値と教員による評価数値をとともに積算する。学生自己評価数値積算値を教員評価数値積算値で割る。結果として表れる数値（ $p$ とする）は、各学生がどの程度自分に対して＜厳しい＞か＜甘い＞かの指標を示していることになる。 $p$ が高いほど自分に＜甘い＞、低いほど＜厳しい＞こととなるわけである。さらに、 $p$ のそのクラス全員の算術平均値（ $q$ とする）を算出して、各学生の  $p$  を  $q$  で割る。そうして各学生について出てきた数値を  $r$  とすると、 $r$  が 1 の学生はそのクラス全体の中で自分への厳しさが標準的であり、これが 2 の学生は標準より 2 倍甘く、0.5 の学生は標準より 2 倍厳しいことになる(?)。数値遊びである。そのように断った上で、毎回学生の出欠をプロジェクターによるスクリーン上で名簿を示して呼び上げながら付けていく際に、この各自の  $r$  を全員が見られるようにしておく。必修科目で行っているが、結果として、例えば最初は再履修者がおおむねかなり甘い数値になる。ところが毎回の授業でこれを繰り返すと、そういう学生は小テストを改善するか、あるいは自己評価値を下げるかして、 $r$  を 1 に近づけようとする様子が見られる、等の効果が出る。全体としては自分の状態を各自が自覚するようになり、一つのゲームのようなものが成立するとともに、検証するのは難しいが全体としては少なくともある程度授業が活性化するように思われる状況になる。

ただし、学生だけをこのような仕方で相互認知させるだけではなく、私の場合は、話し方がどうしても速いのでそれも学生にチェックさせて、結果を学生に示す、という相互のやりとりを組み入れる。

この数値の集計には携帯電話からのメールをクリック代わりに使えるごく簡単な自家製ソフトを作って使っていたが、2 年ほど前から大多数の学生の機種がスマホ系に代わり、うまくこのソフトが動きにくくなったので、手入力の手間から実施回数が減った。そのため少し古い資料であるが、2011 年度の場合の集計グラフの様子を以下（124 頁）に掲載した。なお、現在本学で稼働している授業支援システム「manaba」には同様のクリック機能ができ、来年度からはこれを利用する予定である。

この手法は、成績そのものではなく、それへの自己評価と教員による評価の相

互の関わり合いを、自分への厳しさということをクラスの中で自他認知させることによって、授業へのモチベーションを上げていく手法である。ある程度繰り返せば、定期試験をする前に、自分の自己評価が、ほぼ実際の成績に連動してくるはずである。この点の数値検証は本年の課題である。

## 教員間の相互理解 — 教材研究と学生向けシンポジウム

上記2に関連して倫理学専攻における取り組みを報告しておく。倫理学専攻では、非常勤スタッフも全員含めて、6月と11月に教員会を開催して、毎回、ほぼ8割以上の参加を得て、学生に関するいわば学級運営のための情報交換を行っている。全員が授業の様子を報告して、また問題の生じている学生を指摘し、全員で善後策を考え、それを実施している。これは、教員相互の理解と連携を形成するのに大変有益である。

また、以前から6月に行ってきた専攻講演会とともに、6年前から、普段の授業では地域と時代を超えて広がる思想的な諸問題を縦断して議論することがないことから、異なる文化圏、地域、思想系統の主に本専攻スタッフが、共通の問題を立てて提題してディスカッションし、学生もそれに加わるシンポジウムを行っている。地域と伝統を越える普遍的な思想的問題について、様々な伝統間での対話とディスカッションを行うものであり、これも教員間だけではなくて学生を取り込んでともに問題を考えるためである<sup>(16)</sup>。

さらに筆者が主催する個人的な会ではあるが、教材開発、授業研究に関わる「勉強会」も繰り返して来た。科研費の獲得に教材研究を役立てたり、また、高校教員との連携もこれで図っている。授業の様子や、担当者の姿勢もよく分かり、これも上記二つの試みとともに専攻に関わる共通感覚の醸成に役立っている<sup>(17)</sup>。

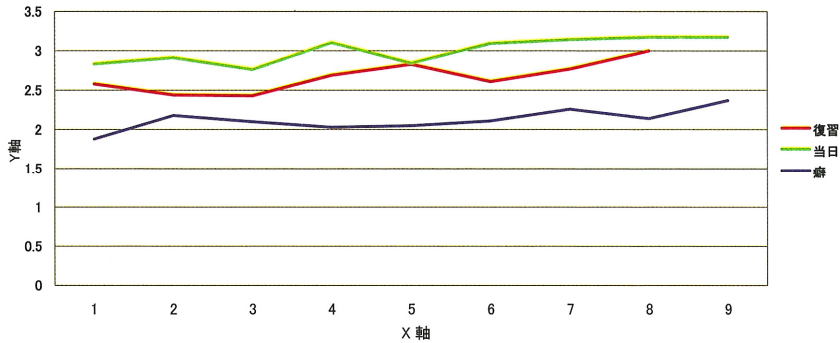
## 結びに

### ・全学の状況

本学で全学的・組織的にFD活動が始まってすでに6年になる。GPAについて言うと、その導入の検討から始まり、現在は全学で行うポートフォリオについて委員会が検討している（はずである）。少し苦言になってはしまうが、時間が経過し、それなりの答申も出ていることを思うと、どうもその実行、実施の方がうまくいっていない。残念である。GPAの多様な計算方法の試行・検証が行われないのも、また、ポートフォリオの今後の実行についても、その原因については、おそらくハードに問題はない。IT環境はすでにある。むしろ問題は人の側にある。

提言に対応して、まずはそれらをいろいろとやってみる。試して検証して、それから全体へという、そういう流れ、カルチャーができていないように思われる。既製のラインでは何かやるとなると、とにかく全学一律に、という、旧態依然た

木阪の評価

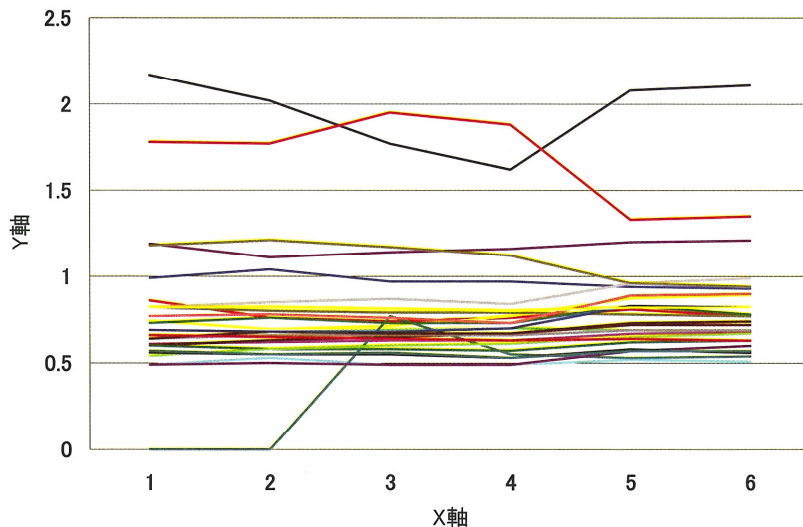


いずれのグラフも、横軸は授業の回数。

上のグラフは、赤線が前回授業に対する、緑線は当日授業分に対する、学生の理解度自己評価のクラス平均値。青線は筆者の早口癖に対する学生による評価の平均値。いずれも、数値が低いほど高評価。

筆者の悪癖と学生の当日理解度自己評価にはやはり相関がありそうに見える。

下のグラフは、学生各自の、自分に対する厳しさ－甘さのグラフ（全員だと線が増えすぎて見にくいので、ランダムに抽出）。上の方3本と、下の方で1本、不規則に出てくる線は、ずっと欠席している（あるいはしていた）ので、クラスの他の学生の数値計算に相関的に動いているだけの様子になっている。全体として、0.5と1との間に少しずつ集まっていく様子が見えよう。



るカルチャーのままなのである。ところが、それではあらゆるところで硬直してしまう。基本的にFDには、というよりもむしろそもそも教育に、「正解」はない。画一的な評価とか画一的な考え方はそもそもできない。一つに決めると全部それは管理になる。そうではなくて、多様性とその相互理解、そしてそれを支える共通感覚（常識）こそが大切なのである。

このコンセプトを実現するのに有力な手法がまさにポートフォリオである。例えばハード的には、学生の試験・提出物は手書きのものもすべてコピー機端末からスキャンされて学生証をかざすと自動的にクラウド上のフォルダへアップするシステムを作れば、それだけですでにかなりのレベルが確保できてしまうだろう。あとはそれをどう使うか、である。集まって来た資料を、教員も学生もお互いに見合って楽しくやっていくというカルチャーを作りたい。クラウド上で教員も互いの授業を謂わば覗き見あうわけである。

全員でお互いにポートフォリオ資料を見ながら、むしろまずは学生も教員も互いにさまざまな応答をする。相互に理解をする。そのあとで教員は互いの授業を実地に見聞する。その際、批判なんか絶対しない。互いに相手の授業のよいところを探す。そうでないと、ポートフォリオとかピュアレヴューとかビデオ公開とかいうのはうまくいかない。saftyの中で互いに見合うことで自ずと授業は良くなる。ここは性善のカルチャーである。私はそれを信じたい、…というより、それがFDに関しては事実なのである。FDの集まりというのは楽しいもの、その後には懇親会もある、FDって「フードアンドドリンク」も、といった感覚が大切であろう。

フォルダをそのまま保存しておけば卒業してからもそれが全部活用できる。生涯学習の基礎としてのクラウド資産を卒業生が持っていて、その後もそこにデータを集めることになれば、いつまでも本学と繋がっている、ということになるだろう…。

教員同士も学生同士も、また職員を入れた全体でも、国士館というこの学びの場で、縁あって集った人々が、生涯を通して知的にずっと繋がっていく、そういう公共財としての大学を目指したい。

#### ・そして、本学の学生について ― 尊敬ということ

教員は学生に対して掛け値なくまともに接するのでなければならない、と思う。それは学生に対して厳しくなければならないということを意味する。学則にある出欠要件等は当然厳格にこれを守る。満たない者は学則通りに単位が出ない。もちろん試験も厳格にやる。卒論は基本的に教員全員で読み会い、口頭試問をやって教員全員で評価する。基準に満たなければ当然に単位は出ない。卒業者数は入学者数のほぼ7割強程度とする。これらは世界標準、グローバルスタンダードへ

のたんに入り口ではないだろうか。

その上で最後に付言したい。端的に言って、学生は尊敬の対象である。愛情をかける、などというのは何かおこがましい。しかも経験上、本学ほど素直で、よくやってくれる学生に出会うことも少ない。もちろん多くの学生に出会うのだから、困った学生もある割合ではいる。だが総じて言うと、上のように接するなら学生はまず真面目であり、謙虚であり、勤勉である。しっかりしていてもたまたまにその自分に大きな自信は持てず、受験システムの中では高い社会的評価はなかなか伴わず、ともすれば努力が報われないようなこともあるのかもしれない。しかしそういう状況の中で実によくやる、と筆者は思う。私たちの仕事は、この人達が自信を持ち、努力を実質的な結果に結びつける力をつけるようにすることにある。日本社会の中核を担う人達がそうなるとき、この国の未来は明るい。

## 注

- (1) 本編の姉妹編として、第4回 E-Learning 報告「携帯電話等を利用したFDの試み」国士舘大学『情報科学センター紀要第30号』平成21年3月P61-71、及び「学部における共通感覚と「FD」－きめ細かい・授業評価・ポートフォリオ・教職実践演習－」（『国士舘人文学創刊号』平成23年3月P152-162）がある。
- (2) 日本語は両者を区別するからそれに従って言うと、善は良とは異なり、概念上すべての人に普遍的に善くある事柄でなければならない。競争と選別はそこでは成立しない。
- (3) ただし、以下でこの雑感の視点を支える見方を提供もしているカント（1724年、つまり享保9年生まれ、1804年（享和4年、文化元年）没）は、「訪問権」と鎖国について以下のように興味深いことを述べていた。「友好というのは、外国人が他国の土地に足を踏み入れたというだけの理由で、その国の人間から敵としての扱いを受けない権利のことである。－中略－もしもこれに対し、われわれの大陸の文明化された諸国家、特に商業を営む諸国家の非友好的な振舞を比較してみるならば、彼らが他の土地や他の民族を訪問する際に（彼らにとっては訪問は征服と同一のことである）実際に示す不正行為は、恐るべき段階にまでおよんでいる。彼らにとっては、アメリカ、黒人諸国、香料諸島〔モルッカ諸島〕、喜望峰などが発見されたとき、それらは誰の土地でもなかった。というのは、彼らはその住民を無に等しいと考えたからである。－中略－だから中国と日本が、一応これらの来訪者を吟味してから、以下の措置をとったのは思慮深いことであった。前者〔中国〕は、来航は許可したが入国は許可せず、後者〔日本〕は来航することさえただヨーロッパの一族であるオランダ人だけに許可し、しかもその際に彼らを捕虜のように扱い、自国民との共同生活体から閉め出したのである。』『永遠平和のために』（岩波書店『カント全集14』所収）P275
- (4) 例えば、昨年入手した Sapix の高校生向け資料によると、大学受験者は2014年は72万、2015年は71.4万、2018年の71.7万を境に減少となり、2024年には65.3万、となっ

- る。さらに文科省のホームページ等から推すと、20年後には55万程度になりそうである。30年後にはどうなるのか。楽観している場合ではない。
- (5) H26.07.29 付け文書として学長室から発信された「教育研究上の目的・三つの方針策定参考資料」。
- (6) カント前掲書 P25ff. (7) 同 P27 (8) 同 P27ff. (9) 同 P25 (10) 同 P25
- (11) 『啓蒙とは何か』岩波書店『カント全集 7』P248-P251
- (12) もうすでに何年にもわたって行われている本学の授業評価アンケートについてみると、筆者の場合、書いた学生の何か不満の捌け口になったような気もするが「こんな酷いのみたことない、学生の敵」と書かれたことが一度ある。悔しくて言うわけではないが、この手の書き込みは良くも悪くも要注意だろう。とは言え、アンケート結果はそれなりに良いに越したことはない。後述のように早口の私はそのところの評価がいつも一番よくないが、努力の結果かほんの少しずつ良くなりつつある。
- (13) イタリア語で持ち運び用の書類鞆の意。総合的な学習評価法として S. クラーク（ロンドン大学）を中心に考案され、1980 年代後半にイギリスやアメリカで導入。1990 年代後半に日本に。学習過程で学生が作成したさまざまな素材を収集、系統的に選択し、教師とともに学生自身も自己評価を行い、ステップアップしていく。
- (14) さらにまた別の種類の、偏差値を利用して GPA の代替となる数値を算出する方法も、もちろん考えられる。しかしながら単純な算術加算平均を基本とする GPA は、基本的に絶対評価を前提にしていると思われる。大学での成績評価はそもそも入試のように競争のための評価ではなく、学習課題習得の絶対評価を旨としている。従って度数分布の偏りを統計学的に補正してそれを評価に反映させる必要はない。あるいはむしろそうすべきではない。単純な算術平均と偏差値による正規化とはこの意味では根本的に別の考え方の上に成り立っている。実際、大学の授業の多くは、正規分布からかなり外れた度数分布も示しているのではなかろうか。この点はむしろ実際の度数分布を確認して検証し、研究するべきことがらである。よって本提案では、成績評価の在り方に教員によってバラツキがある点については、むしろそのバラツキを敢えてそのまま反映させる単純な数式にしてある。
- (15) 最近、対話を重視する授業方法について論じられるときに重視される点である。
- (16) 以下に列記する（日付けは平成で記載。（非）は当時の本専攻非常勤教員）。
- 第1回 19年12月25日 「超越と死」  
「西洋近代哲学における「超越」」：木阪貴行／「死者としての私たち」：齋藤元紀（非）  
／「死線を越えてなお生きる思想」：吉原裕一（非）
- 第2回 21年12月12日 「徳福不一致」に対する思想的対応  
「徳福不一致との戦いとしてのギリシャ哲学」：野津悌／「徳福不一致に対する中国思想の対応」：坂本頼之（非）／「徳福不一致の問題とインド思想－苦に与えられた説明」：藤井隆道（非）

第3回 22年12月18日 「利害と信頼」

「利害関心と信頼」：御子柴善之（早稲田大学教授）／「利害の誕生と正しさ－信頼という基盤－」：勝西良典（非）／「倫理学を学ぶ事の意味」大谷弘：（非）

第4回 23年12月17日 「ヨーロッパ的理性の境界へ」

「辺境からの応答－ロシアの戦争論を手がかりに－」：中川雅博（非）／「イスラームの宗教思想における理性の役割」：加藤瑞絵（非）／「ヨーロッパ的理性はいかにして越境するか－世紀転換期の「心霊現象研究」の事例にそくして－」：村上龍（非）

第5回 24年12月22日 「価値の真正性をめぐる諸問題」

「真正な」善・悪はどこにあるのか？－道徳を教育するという視座から－：福岡聡（非）／「真正性」の構造－「古楽運動」において／「過去への忠実さ」が果たす役割について－：太田峰夫（非）／「創造的表現と真正性の条件としての身体の本性－現象学の〈本物〉と〈本物〉の現象学－」：杉本隆久（非）

第6回 25年12月14日 「必然性と偶然性」

「二系列の邂逅としての偶然」：西山晃生（非）／「西欧キリスト教思想における「偶然」と「必然」－「告白」的文学における「回心」、「出会い」の物語り性の視点から－」：阿部喜彦（非）／「芸術における必然と偶然」：桑原俊介（非）

(17) 以下に列記する（書式は(15)同様）。

第1回 18年7月26日「デカルトとアリストテレス－コギトと靈魂－」：木阪貴行

第2回 18年11月3日「想起説の意義 それをどのように教えるのか」：村山達也（非）

第3回 19年3月31日

「現代日本の倫理を考える上での問題点－「文明」と「超越」－」：吉原裕一（非）

第4回 19年7月27日

「ドイツ近現代哲学を教えるための立ち位置について」：齋藤元紀（非）

第5回 19年11月2日「シンポジウム「超越と死」のための準備勉強会」：木阪貴行・齋藤元紀（非）・吉原裕一（非）

第6回 20年7月19日「高校倫理との連携－教材研究・高校アンケート結果のまとめ・リアルタイム授業評価のための携帯アンケートソフトについて」：木阪貴行

第7回 20年11月29日

「インド思想領域における高校倫理教科との連携についての私案」：藤井隆道（非）

第8回 21年3月21日「中国思想分野における高校「倫理」との連携」：坂本頼之（非）／「高校倫理と大学における倫理学・哲学教育の連携に向けて－イギリス経験論」：大谷弘（非）

第9回 21年6月20日「哲学と宗教のかかわりをデカルト『方法序説』を具体例として考える」：村山達也（非）／科研費課題「社会的基盤としての自覚的公民形成のための哲学・倫理学に関する総合研究」について：木阪貴行

第10回 22年7月31日「韓国における道徳教育改革の動向－2007年改訂教育課程を中心に－」：関根明伸／「思想史を通して人間の問題を考えてみる－徳副不一致に対する思想的応答－」／「日本哲学会 WSのご報告、及び、教材コンテンツの蓄積

について」：木阪貴行

第11回 22年12月11日(土)

「講義事例紹介 宗教との関わりから見るフランス哲学史」：村山達也(非)

第12回 23年8月22日(月)『学校における平和教育の思想と実践』における教材開発：

西尾 理(東京都立国分寺高等学校教諭, 埼玉学園大学講師)

第13回 25年10月27日(日)

#### ◎研究発表

提題1 菅野功治(都立立川高校教諭)

① 高校倫理の履修率の低下 - 20%!? / 学習指導要領の変遷と大学入試科目との関係から。  
② 定番教材と定期考査 / キリスト教(放蕩息子の話) / ロックとルソーの社会契約。  
③ 現場の授業：デカルトの発展学習 / 心身問題と哲学的ゾンビ。  
④ 大学の先生方への要望。理系専攻の学生も考えるに値すると思える哲学的課題をわかりやすく！  
ex) カントの自由論：物自体界と自由、持続(ベルクソン)、身体(スピノザ)。

提題2 木阪貴行

① 日本語の「善い」と「良い」の区別を利用した教材開発

ソクラテス—徳 = 「魂の善さ」に関わる記述問題を軸にした教材開発 / キルケゴール—自己 = 自分であることをやめられないという点に絡めた記述問題を軸にした教材開発 / 国語科の定番「こころ」における罪とキリスト教・ニーチェを連携させる教材開発

② 現行「倫理」教科書でデカルトの扱いに関する補足—コギトと神存在との必然的な連関について

#### ○報告

次の学習指導要領改正に向けて：和田倫明(産業技術高専[荒川キャンパス]教授、東京都高等学校公民科「倫理」・「現代社会」研究会[都倫研]事務局長)