

FD ガイドの FD 機能

－日本語リテラシーを事例として－

伊 藤 奈 賀 子

<要 旨>

本稿の目的は、FD ガイドがFD として果たす機能を明らかにすることである。FD ガイドとは、あるひとつのトピックについて、その背景と論点を簡潔にまとめた 1 枚紙である。その特徴は、①作り手・読み手双方の手軽さ、②資源共有のしやすさ、③読み手の自立支援、の 3 点である。現在、名古屋大学と三重大学において開発が進んでいる。本稿ではトピックの一例として日本語リテラシーを取り上げ、その機能について論じた。

本研究を通じて明らかになったのは、以下の 3 点である。

第一に、取り上げられるトピックに対するメタ認知が向上する。特に書き手に関しては、自己の省察が強く促される。第二に、当事者意識が高められることにより、具体的な行動変容が促される。そして第三に、教職員間での情報共有がなされることで、統一的な方針に基づく学生指導が可能になる。

また、日本語リテラシーというトピックに関しては、以下の 2 点が明らかになった。ひとつはFD ガイドによって書く活動の過程が可視化される点である。そしてもうひとつは、各段階の課題を具体化・細分化することが可能になる点である。

1. はじめに

本稿は、FD ガイドの読解および作成が、大学教職員のFD として果たす機能を明らかにすることを目指すものである。FD ガイドとは現在、名古屋大学、三重大学のFD 担当者を中心として開発が進んでいるFD 教材である。

名古屋大学高等教育研究センター・研究員

(現：鹿児島大学教育センター高等教育研究開発部・准教授)

日本の大学における FD が講演会を中心とした活動に偏りがちである点についてはたびたび指摘されてきた。講演会形式の問題点は、その成果の検証が困難な点にある。また、多数の参加者が一堂に会するため、個別のニーズに対処することも難しい。そうした問題が明らかにされてきたことにより、近年は、目的別のワークショップ等、積極的な参画を必要とする活動が増加傾向にある。ただしそうした活動も、既に企画された内容に参加するという点では講演会と共通している。より能動的かつ個々のニーズに合った FD を進めるのであれば、必要性を感じた教職員がニーズに合った内容の活動を企画し、実施していくことが必要なのではないか。その際、自身の問題意識や関心だけでなく、周囲の教職員の状況にも配慮できれば、その活動が果たす機能は大きなものになると考えられる。

さらにいえば、外部講師の招聘という手法についても限界がある。それは、地理的あるいは予算的問題という制約を受けやすい点である。また、先ほどと同じく当該大学の教職員のニーズとの適合性といった点にも問題が生じやすい。教職員が当事者としての問題意識に基づいて能動的に FD を進めていくには、それぞれの大学の置かれた状況を踏まえ、様々な制約条件の中でも持続可能な FD の方法を開発する必要があるのではないか。

こうした課題意識に対して、ひとつの可能性を示しているのが FD ガイドである。FD ガイドは、後で詳述するように、関心をもったトピックについて簡潔にまとめることを求められる。そのため、作成の過程が作り手自身の FD を促すと同時に、できあがった FD ガイドの読解によって読み手の FD にもつながる。つまり、それぞれの接し方に応じて自立的に資質の向上を図ることが可能だといえる。同時に、FD ガイドの作成過程や読解を通して教職員間で内容を共有することにより、組織開発の一助とすることも可能である。

以上の認識に基づき、本稿では FD ガイドの作成および読解が教職員の FD として果たす機能について論ずることとする。

2. FD ガイドの特徴

名古屋大学高等教育研究センターでは、2009 年度から「ファカルティガイド」を作成している。これは、ある 1 つのトピックについて、その背景と論点を簡潔にまとめたものである（資料 1）。これまでに作成されたガイドのトピックとしては「授業に ICT を活用する」「市民を対象に講演する」

などがある。一方、三重大学においては「教育開発のガイド」として同様のガイドが作成されており、ここでは「ラーニングコモンズ」「著作権の基本」などがトピックとされている（資料 2）。こうした FD ガイドの意義やその機能については中井他（2010）や長澤他（2010）において明らかにされている。それらによれば、背景となるコンセプトはクリエイティブ・コモンズとパスファインダーという 2 点である。

クリエイティブ・コモンズは 2001 年にアメリカで設立された非営利団体および同団体が行っているプロジェクトを指す。インターネット上で著作物を公開するに当たって問題となる著作権法による法的問題を回避し、著作物の自由な活用を促すことを目的としている。FD ガイドはこうしたクリエイティブ・コモンズの理念に基づいて作成され、活用・普及が図られている。

資料 1 「ファカルティガイド」例
(名古屋大学)



資料 2 「教育開発のガイド」例
(三重大学)



一方、パスファインダーとは「あるトピックに関する資料・情報を系統的に集める手順をまとめた、一枚物のリーフレットのこと」（日本図書館協会図書館利用教育委員会編 2003: 78）である（資料 3）。近年、特に大学図書館においてはパスファインダーの必要性・重要性に対する認識が高まっており、学生からの質問や授業内容に応じて作成されている。その背景に

は様々な要因がある。例えば、情報検索技術の発達により、学びの初心者である学生にとっての情報検索および収集方法習得の必要性が高まっていることが挙げられる。高校までの学びの中では論文検索等を要求される機会は比較的少ない。そのため、高校から大学への学びの転換に対応し、新たな学びに円滑に適応するためにも、パスファインダーの重要性が高まっているといえる。

資料3 パスファインダー例（名古屋大学）

The image shows a screenshot of the 'Passfinder' website from Nagoya University. The page is organized into several sections:

- 情報への橋渡し**: A top banner with a search bar and introductory text.
- キーワード検索**: A search box with a dropdown menu for search criteria.
- データベース検索**: A section with a table listing various databases.

データベース名	更新状況	収録種別	収録範囲
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
- データベース検索**: A section with a table listing various databases.

データベース名	更新状況	収録種別	収録範囲
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
- 参考文献検索**: A section with a table listing various reference works.

データベース名	更新状況	収録種別	収録範囲
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
- 記事検索**: A section with a table listing various articles.

データベース名	更新状況	収録種別	収録範囲
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書
東京大学学術データベース	2007年現在	56	学術書

しかし、パスファインダーは単なる文献リストではなく、あるトピックに対する初心者向け調査法ガイドである。あくまでガイドであり、利用者の自立を促進することを目的とした利用者教育の趣旨に基づくものである。これに対して文献リストは見るべき資料を示すものではないことから、利用者の自立を促すものとは言い難い。つまりパスファインダーの特徴は、読み手自身による情報検索および収集活動の支援にあるといえる。

このような2つのコンセプトに基づいて作成されたFDガイドの特徴は、以下の3点にまとめられる（長澤他 前掲）。

- A) 作り手・読み手双方の手軽さ
- B) 資源共有のしやすさ
- C) 読み手の自立支援

第一に、作り手にとっても読み手にとっても手軽であるということが挙げられる。現在作成されているFDガイドはいずれもA4版1枚である。この分量であれば、作成する側も読む側も比較的気楽に接することができる。また、特定のトピックに基づいて作成されるため、自身の関心に基づいて作ったり読んだりすることができる。全体的な体系に基づいて作成するのではなく、作成できそうなトピックや関心を持っているトピックから作成すればよいという手軽さにより、積極的に取り組むことが可能になる。

第二に、情報資源の共有がしやすい点がある。クリエイティブ・コモンズをコンセプトのひとつとしていることから明らかなように、FDガイドは著作権を障壁とすることなくそれぞれの知見を共有し合うことが可能である。既に作成されたFDガイドを他大学が各々の文脈に合わせてカスタマイズしたり、既に作成している大学が状況の変化に応じて改訂したりすることも認められている。このため、自大学でのFDにとって意義があるだけでなく、大学界全体の資源として共有化を図ることが可能である。すでに刊行されているテキストを活用する場合には、自大学の文脈に合わせたカスタマイズは負担が大きい。それに対して、トピックごとに整理されたFDガイドはカスタマイズが容易であり、活用しやすいものといえる。

そして第三に、FDガイドは読み手が自ら考え、行動を変容させるよう促すものである。パスファインダーが、利用者が自ら資料を調べ、探すことを目的として必要な手順や関連情報をまとめていたのと同様に、FDガイドは読み手の自立的、自主的な自己改善を促進するものである。自己改善の方向性や方法は読み手がそれぞれの状況に応じて判断するものであり、その意味でも自主的な活動を促す機能がある。また作り手に関しても、FD担当者とそれ以外の教職員とにそれぞれ異なる影響を及ぼす。作り手としてのFD担当者は、文脈を把握したうえで作成する必要があることから、前提として自大学の状況について理解を深めておく必要がある。そのことはFDガイド以外のFD活動においても有意義なものとなるだろう。またFD担当

者以外の教職員においては、他の教職員との問題意識の共有や解決方法の検討のきっかけとなりうるといえる。そして、読み手としてだけでなく書き手としても関わるような、活動拡大の可能性もある。いずれにしても、それぞれの立場から考え、具体的な行動の契機をもたらすものだといえる。

3. FD ガイドの機能

このような特徴を踏まえ、以下ではFDガイドが果たす機能を、その読解と作成とに分けて検討していきたい。

まず、FDガイドの読解がFDとして果たす機能は以下の3点である。

第一に、FDガイドの読み手としての教職員は、読む活動を通して新たな気づきやメタ認知が促される。あるトピックについて、留意すべき点を知ることや学生の意欲的な学習を促すきっかけについて知見を得ることが可能になる。FDガイドは分量がかなり制限されていることから、作成された内容によって偏りが生じることは否めない。しかし、示されている内容に同意する必要はなく、逆にそこから自身の文脈に応じたカスタマイズを行うことが重要だともいえる。さらに、自身がそれほど問題意識をもっていないトピックであれば、そうしたトピックに対する社会的あるいは学内での関心の高さを理解することにもつながる。つまり、FDガイドの読解は、自分の問題意識を振り返ったり周囲の状況を理解したりすることによって様々な気づきを得る機会となるのである。

第二に、個々の教育改善のきっかけとなる点である。FDガイドはその特性上、読み手の自主的な自己改善を促すものである。簡潔に必要な情報をまとめているため、読み手となった教員が行動に移しやすい側面がある。メタ認知を高めるだけでなく、具体的な行動変容にもつながりやすいといえる。新しい情報を得るだけではFDとしては不十分であり、何らかの形で行動を変容・改善することが求められる。その点、具体的かつ簡潔に情報が整理されたFDガイドは、読み手の文脈に応じた自己改善を可能にするといえる。

そして第三に、学部学科や統一シラバスに基づく科目の担当教員団の中でFDガイドの内容を共有することにより、統一的な姿勢で学生の指導を行うことが可能になる。それぞれの専門領域や担当科目に閉じこもりがちな大学教員にとって、他の教員および職員の認識を知ることが、それだけでもFDとしての側面をもつ重要な機会である。その機会を提供するものとし

て、手軽に接することのできる FD ガイドは有効である。

他者によって作られた FD ガイドを読むだけでは能動的な FD 活動とはみなされにくい。しかし、その後の具体的な行動変容につながれば、FD ガイドの読解はむしろ積極的に機能したといえる。

一方、FD ガイドの作り手の FD として果たされる機能は、以下の 2 点である。

第一に、そのトピックに対する自己認識を省察する契機となる。FD ガイド作成の過程は、扱うトピックを決定し、それに応じた資料の読解や構想を経て、推敲の後に完成に至る。その全過程において、省察が促されるといえる。省察を行うことにより、トピックに対する意識を高めると同時に、他の教職員と共有すべきメッセージを吟味することにもなる。つまり、学部学科や部署といった組織内の単位、あるいは全学的に、あるトピックに対する認識の共有のきっかけとなる。

そして第二に、FD の当事者としての意識を高める。FD ガイドの作り手は、高等教育研究を専門とする者である必要はない。現在のところ、名古屋大学では高等教育研究センター、三重大学では高等教育創造開発センターという FD 担当部署がそれぞれ FD ガイドを作成している。しかし、それがきっかけとなって学内の他の部署や教職員がそれぞれの課題意識や専門領域に応じて作成することも可能である。各学部学科や部署において作成することにより、それぞれの FD を促す機能がある。例えば学部長・学科長や部署の管理職の立場から作成することで、おのおのの価値観を振り返りつつ組織内での情報交流や FD に寄与することができる。逆に若手教職員の場合は、自分の知識や認識、職務に対する意識を再確認しつつ、今後のキャリア形成について考える契機とすることができる。

FD ガイドの機能については、読解においては 3 点、作成については 2 点の機能があることが明らかになった。これらの知見から、FD ガイドの機能は次のように整理される。

まず、FD ガイドはその読解および作成のいずれにおいても自己の省察を促す機能がある。そのため、当該トピックに対するメタ認知を向上させることができる。FD ガイドの内容に関連して自己の思考や行動を振り返るため、読み手はその後の具体的な自己変容へとつなげていくことが可能になる。また作り手は、FD ガイドにおいてどのように表現を行うか、そしてその後の自己改善へとどのようにつなげるかを考える機会となる。

次に、FD ガイドによって教職員は、当該トピックに対する当事者意識を

高めることが可能である。FD ガイドはその手軽さがゆえに、読むことに対する負担感や抵抗感が比較的少ない。そのため、少しでも関心を持たれば、手にとって読まれる可能性が高い。さらには自ら作成しようとする教職員も現れやすいといえる。結果として、それほど強い課題意識を持っていないトピックであっても、FD ガイドに接することによって当事者意識を高められる可能性が指摘できる。

そして最後に、教職員間で一致した方針に基づく学生指導や支援が可能になる。それは、FD ガイドをひとつの指針と位置付けることによる。FD ガイドに拘束力はない。そのため、すべての読み手がその内容に従うものではない。しかし、FD ガイドをきっかけとして教職員間で当該トピックについて議論が行われたり、協働で作成やカスタマイズを行ったりすることによって、方針を取込させていくことは可能である。その場合、重要なのは完成品としてのFD ガイドよりむしろ、作成の過程である。FD ガイドは教職員がそれぞれの立場や状況に応じて改善や資質向上を行うための素材として機能するといえる。

このようなFD ガイドの機能は、基本的にはどのようなトピックについても適用されるものと考えられる。しかし、専門領域や職域によっては関心の度合いや解決の必要性、緊急性には差がある。そこで、そのような違いを超えてどの教職員にも一定の課題意識があると考えられるトピックを事例として、FD ガイドの果たす具体的機能について、以下で検討を行う。

4. トピックの一例 – 日本語リテラシーへの着目

本節でトピックとして取り上げるのは、日本語リテラシーである。日本語リテラシーをトピックとして選択する背景は、先述のとおりこのトピックが立場や業務内容を問わず全教職員において一定の課題意識をもつものであると考えられることによる。ただし、課題意識の中心はそれぞれの立場によって大きく異なっている。

例えば、大学院を修了し初めて教壇に立つ新任教員は、当然のことながら授業経験を持たない。その場合、授業の運営方法を知らないのは当然であるが、それだけでなく課題の出し方やその注意点についても経験知を持たない。そのため、まず必要とされるのは基本的な授業運営や課題提示の方法である。経験の乏しい新任教員や若手教員においては、改善以前に自分がすべき行動を知る手掛かりの必要性が非常に高いといえる。

一方、経験の長い教員にとっての問題はこれとは明らかに異なる。近年、学生の日本語リテラシーに対して問題がたびたび指摘されているが、能力の低下を指摘するだけでは問題は何ら解決に至らない。むしろ、学生の問題はどのような点にあるのか、文章の書き方をどのように身につけさせるか、どのように課題を示すべきかといったより具体的な問題について検討、改善が求められる。そうしたベテラン教員にとっては、FD ガイドの読解は自分の授業や課題の出し方を振り返り、自己改善を促す機会となるだろう。

また、職員の立場においても、就職活動時のエントリーシートや奨学金申請書類など、学生が書く文章と接する機会は少なくない。部署にもよるが、学生の文章と接する機会が多ければ、日本語リテラシーに対する関心も高まるものと考えられる。特に就職活動に関しては、卒業後の社会生活にも深くかかわる問題であるだけに、それに関係する職員の間でも強い課題意識を持ちやすいといえる。

日本語リテラシーとは、単に正確な表現ができる能力といった意味ではない。表そうとする内容に対する思考や構想、あるいは資料の読解をも含めた極めて複合的なものである。そうした特質を踏まえて本稿では「問題解決を必要とする状況において、与えられる情報を読み解き、日本語で文章を書くことによって解決する能力」と定義したい。

なお、日本語での表現という点では、書くことだけでなく話すことも含まれる。しかし、話す場合には言語的な要素のみでなく、表情や身振り手振りといった非言語的要素も大きく影響を及ぼすものである。その点を考慮し、ここでは書くことによる表現に限定するものである。

日本語リテラシーは、近年、特に学士課程教育において重要性が高まっているトピックのひとつである。その背景には、「学士力」に象徴されるように、大学に対して評価可能な学習成果を示すことを求める社会的要求の高まりがある。学士力は、①知識・理解、②汎用的技能、③態度・志向性、④総合的な学習経験と創造的思考力という4つの内容からなるものであり、このうちの②に含まれるものとして、コミュニケーションスキルや問題解決能力がある。日本語リテラシーもこの中に位置づけられる要素である。

社会的に求められる様々な能力の中で特に日本語リテラシーに対する関心が高まっている背景には、次の2つの社会変化がある。

第一に、産業界からの大学卒業者に対する要望の変化がある。近年、採用後に時間をかけて新人を育てるという旧来からの新入社員育成モデルは成り立たなくなっている。その背景には、景気の問題だけでなく職業構造

の変化もある。そうした変化を受け、大学に対しては卒業生に一定の汎用的技能を求める傾向が強まっている。職種を問わず、自ら考え、行動する力は必要である。また、他者と協働で成果を求められる職務内容も多い。そうしたことから、汎用的技能のひとつとして日本語リテラシーが必要だといえる。

第二に、生涯学習社会の到来がある。これまでの日本社会において一般的とされてきた、ひとつの職場で定年まで勤め上げるような働き方においては、専門教育を重視した大学教育で十分に対応できたかもしれない。しかし、今後予測される不確実さの増した社会では、過去の経験だけではその後の職業生活や社会生活を円滑に送れるとは言い難い。むしろおのおのが置かれた状況を的確に把握し、必要となる情報や能力を自ら学びとっていく姿勢が必要となる。そうした自己学習が不可欠な社会において、日本語リテラシーはその基盤となる。つまり、生涯にわたって自ら学び続けられる力として、日本語リテラシーの必要性に対する認識が高まっている。

実際に、日本語リテラシー教育に取り組む大学は1990年頃から急速に増えている。文部科学省（2009）によれば、初年次教育を実施している大学の8割以上が日本語リテラシーの向上に関わる取り組みを行っている。ただし、実践の趣旨や方法は各大学の文脈によって異なり、リメディアル教育的実践の他、学術論文の書き方を修得させようとするものもあり、その中身はきわめて多様である。

しかし、多様な実践が行われるようになってきているとはいえ、学士課程における日本語リテラシー教育については大きな問題点が3点ある。

第一に、日本語リテラシー教育が主として初年次教育として行われることにより、初年次の学生の課題として限定的に認識されがちである点である。これまでに明らかにされた実践報告のうち、卒業論文指導に関するもの以外で、初年次以外の学生を対象とした日本語リテラシー教育の実践は、管見の限りでは3年次を対象とした塚本（2007）が見られる程度で、その数は極めて少ない。これは、日本語リテラシー教育が、高校以上に文章作成の機会が多く、高校とは異なる学びを求められる学士課程教育での学習を円滑に進めるためのものと考えられてきたことによる。しかし、そのことは、日本語リテラシー教育が初年次だけで十分な成果をもたらすことを意味するものではない。

第二に、日本語リテラシーは学士課程教育全体を通して卒業時まで身に付けるべき能力であるという視点が不十分である。日本語リテラシーを

大学での学びを円滑にするためだけのものと考えるのであれば、科目を初年次に配置して教育活動を行うことに何ら問題はない。しかし、日本語リテラシーは大学生活においてだけでなく、卒業後の社会生活においても重要な能力である。そうであるならば、日本語リテラシーには卒業時までには獲得すべき能力のひとつとして位置づける必要がある。このような視点が不十分であることにより、現在の学士課程教育において、入学時から卒業時までの一貫した日本語リテラシー教育カリキュラムの必要性に対する認識が乏しい背景ともなっている。

そして第三に、学生の日本語リテラシー向上が、日本語リテラシー教育科目という特定の科目の課題としてのみ解釈されるという問題がある。裏を返せば、科目担当者以外の教職員が当事者意識を持ちにくくなっているのである。実際には、例えばそれ以外の教員も担当科目においてレポートや論文作成の課題を示すことは珍しくない。また、課外においても、地域の活動やボランティア活動への積極的参加を促す大学が増え、書類作成やプレゼンテーションの機会もそれに伴い増えている。さらには教員だけでなく、キャリア教育や就職支援を担当する職員など、学生の日本語リテラシーの問題に直接かかわりを持つ者は少なくない。しかし、日本語リテラシー教育科目が設置されることにより、日本語リテラシーの問題はこの科目において解決すべきものとして限定的に解釈される可能性がある。そのような解釈に基づいて教育活動が行われた場合、学生の側にもすべての学びに関係するものとして日本語リテラシーを捉える視点は形成されにくい。特定の科目の問題へと限定的に捉えられることは、場合によっては課外の学習を支援する体制整備の必要性に対する認識を遅らせることにもつながる。日本語リテラシーの向上が現代の学士課程教育における重要な教育課題であるとすれば、全教職員が課題意識を共有できるような体勢を整える必要がある。そのための手段としてFDガイドは、一定の有効性をもつものと考えられる。以下ではその機能について検討を行う。

5. FD ガイドが日本語リテラシー教育に果たす機能

日本語リテラシーに関連する内容を扱ったFDガイドが日本語リテラシーの教育に対して発揮する機能とはどのようなものか。先述の日本語リテラシー教育をめぐる3つの課題を照合した場合、FDガイドの読解はそのいずれに関しても解決の糸口を見出す可能性をもっている。

第一の課題として挙げたのは、問題が初年次のみのものでとらえられがちであるという点であった。これに対してFDガイドは全教職員を読み手として想定されるものである。そのため、学生の日本語リテラシーに関する問題を全教職員間で共有することを可能にする。その一方、初年次の学生に関する日本語リテラシーの問題に内容を絞ったFDガイドの作成も可能であることから、それぞれの状況や必要性に応じてカスタマイズすることにより、初年次教育における日本語リテラシーの問題にも対応できる。

これと同様に、第二の課題である、学士課程教育としての一貫性の問題についても、様々な形で対処ができる。例えばそれは、ある統一的な視点に基づき各年次の課題別にFDガイドを作成することによって、読み手の意識向上を図ることが可能である。また、各年次の課題を整理したFDガイドがあれば、それぞれの到達目標の設定もしやすくなるといえるのではないか。

そして第三の課題については、日本語リテラシー教育科目の担当者以外の教員を読み手として想定したり、キャリア教育に関わる職員を対象としたりすることによって、当事者意識を高めることは可能である。前者に関しては、レポートや論文課題を示す際の注意点をまとめたり、あるいは剽窃の問題やその対処法をトピックとしたりすることが考えられる。剽窃の問題については、情報リテラシー教育などの機会に学生との接点を多く持つ図書館職員においても重要な問題であり、図書館職員もまた当事者として想定される立場の中にも含まれる。また、当該大学の学生が日本語リテラシーに問題を抱えていると認識されている場合には、その問題の背景について可能性を指摘することも可能である。一方後者に関しては、教員・職員といった立場の違いによらず、学生のキャリア形成、場合によってはより具体的な就職活動に関する支援という視点から、留意すべき点をまとめることが可能である。複数の教職員が関わる場合には意識や態度をある程度統一することが重要であり、そうした情報共有のためにもFDガイドは有効だといえる。

こうしたことから、日本語リテラシーに関する課題の解決を目指す方法のひとつとして、FDガイドは一定の有効性をもっているといえる。

特にFDガイドの作り手となる場合には、上記の課題以外にも資質向上につながる点が指摘できる。FDガイドはA4版1枚という非常に限られた分量のものである。そのため、掲載する内容を厳選することが求められる。日本語リテラシーであれば、一連の書く活動を何らかの形で整理し、扱う

トピックを細分化する必要がある。例えば、書く活動を段階ごとに整理し、段階ごとの課題を明確にするのである。

書く活動とは、課題の内容を理解することから始まり、構想や資料収集および読解といった段階を経て実際の執筆作業に入り、その後も考え直しや書き直しを繰り返して完成へと至る再帰的な過程である。この過程を単純化して表したのが図 1 である。本図は、書く活動が以下の 4 つの段階から成り立っていることを示している。

第 1 段階：課題の理解

第 2 段階：構想

第 3 段階：推敲

第 4 段階：確認

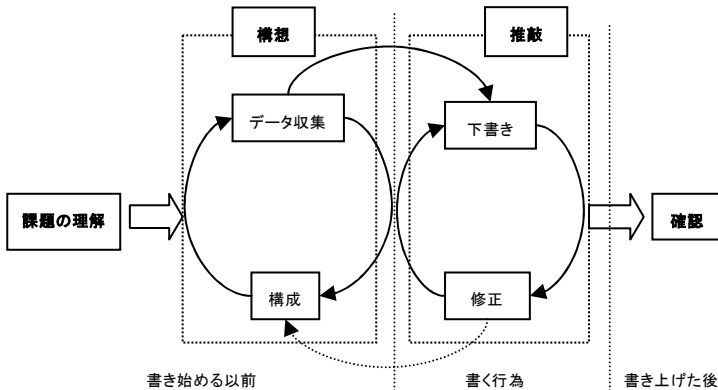


図 1 文章を書く過程モデル

このうち、特に重要なのは第 2 段階と第 3 段階である。

第 2 段階である「構想」とは、書くべき文章のコンセプトをまとめる段階である。理解した課題の内容に基づいてデータを集め、構成を考える。考え出した構成案に応じてさらなるデータ収集が必要となる場合もあれば、集めたデータによって構成が変更されることもある。図の矢印はそうした動きを示すものである。つまり、構成段階は、必要に応じてデータ収集と構成案作成とを繰り返すことによって思考を深めていく段階だといえる。

そして第 3 段階は、練り上げられた構想に基づいて実際の執筆作業を行う段階である。ただし、ただ文章を書き連ねるといえるものではなく、これ

もまた、推敲という形で書くことと考えることを繰り返す段階である。構成の原案に基づいて文章を作成するのであるが、ある地点では自作の文章について推敲が必要となる。課題との適合性や構成の問題から、細かな表現の適切性に至るまで様々な視点に関して推敲は必要とされる。学生の場合は自分でそれを行うことが困難な場合、教員による添削が行われたり、学生同士のピア・レビューを行ったりすることで他者の視点を取り入れ、文章の推敲を促すことが可能である。いずれの方法をとるにせよ、問題は文章を書くという行為を、思考と執筆からなる再帰的な活動としてとらえることにある。第2段階と同じく第3段階でも図中に矢印があるのはその意味である。

さらに、第2段階と第3段階の間にも矢印があるのは、この2つの段階同士もまた再帰的であることによる。つまり、構想に基づいて文章を作成し始めるのであるが、必要に応じて構想そのものを再考することも十分考えられる。その場合には、執筆を続けるのではなく、再度構想段階に戻り、追加資料を収集するなどして構想を練り直す必要が生じる。そして新たな構想に基づき、再び執筆作業を行う。このような活動の繰り返しの後、最終確認を経て、文章は完成に至るのである。

書く活動に対するこのような認識を踏まえたくえでFDガイドを作成するならば、そのトピックはそれぞれの状況や必要性に応じて多様に考えられる。例えば以下のようなものが挙げられる。

- レポート・論文課題の示し方
- 専門分野別論文様式
- データ収集方法の指導
- 図書館の活用法
- 参考資料の扱い方
- 剽窃問題への対処法

これらはいずれも、多くの実践の場において問題とされてきたであろう点であり、何ら目新しいものではない。実際に名古屋大学においては既に「学生に的確なレポートを書かせる」が発行されている。そこで取り上げられているのは以下の7項目である。

- ① 名大生がレポートを書けない理由
- ② 学生にレポートを書く準備をさせる

- ③ 大学で求められる文章のルールやマナーを学生に伝える
- ④ 学生に伝えたい文章表現の基本
- ⑤ 段階を踏んでレポートを書かせる
- ⑥ 提出する前に最終確認させる
- ⑦ 採点結果をフィードバックする

この FD ガイドは、冒頭で「名大生がレポートを書けない理由」として、当該大学の文脈に合わせた内容であることを明らかにしながらも、文章作成活動の一連の流れに沿った順序となっている。このため、他大学の教職員がカスタマイズする際にも参考にしやすい構成だといえる。さらにいえば、各項目をさらに詳細に取り扱うことも可能である。例えば、先に列挙した中では「提出前に文章をチェックさせる」としたが、どのような観点からチェックを促すかについて、内容や書式、あるいは語彙・表現など、観点別に項目を立てて FD ガイドを作成するのである。その際、おのこの大学の学生の傾向や問題点を把握していれば、その点を特に重視した内容で作成できる。

いずれにしても、日本語リテラシーに関わるトピックを取り上げた FD ガイドの作成は、それに関わる様々な課題を FD ガイドという形で可視化することとなる。FD ガイドを、可視化された問題の解決方法を検討する材料とすることによって、結果的には日本語リテラシーというトピックを通じた FD が実現されるといえる。

FD ガイドは読み手にとっても作り手にとっても思考を深めるためのきっかけに過ぎない。問題を解決するには、読解後、作成後の具体的な活動が求められる。その点、FD ガイドは、具体的な行動を導くような項目を挙げることによって、能動的な行動改善を導きやすい側面も持っている。また、記載するあるいはされた内容をめぐる議論が教職員間で行われれば、FD としての機能はより強いものとなるだろう。

6. おわりに

以上により、FD ガイドの FD 機能が明らかにされた。しかし、そうした機能の一方で、FD ガイドには複数の課題も存在している。それらは以下の 4 点に整理される。

第一に、読み手に対する FD 機能の検証が困難な点である。FD ガイドはその手軽さが特徴のひとつとなっており、その特徴がゆえに具体的な活動

改善を促しやすいといえる。しかし、ある教職員の行動に何らかの改善が見られたとしても、それがFDガイドの影響によるものであるかどうかを測ることは極めて困難である。この問題はFDガイドに限られたものではない。講演会やワークショップへの参加であっても、そのことが実際にFDとして機能したかどうかを判断することは容易ではない。この問題に対しては、機能の測定方法を検討だけでなく、そもそもFDとは機能の検証が可能なものであるかどうかといった本質的な議論にもつながる大きな課題である。

こうした課題に対して、FDガイドの場合、作り手については一定のFD機能が見込めると考えられる。作成の過程でメタ認知が高められるため、具体的な行動変容が促される可能性は高い。そこから導かれる第二の課題は、読み手から作り手への転換をどのように促すかである。現在、作成が進んでいる名古屋大学や三重大学の場合、先述のとおりその作成はFD担当部署である高等教育関係のセンターが行っている。しかし、全国すべての大学にそうしたセンターがあるわけではない。また、作り手がセンターに限定されてしまうことは、それ以外の教職員が当事者をもつことの妨げともなりかねない。FDガイドは情報共有や手軽さを特徴としていることからしても、問題意識をもった教職員が自ら作成していくことのほうがむしろ望ましいのではないか。そのような認識に立った場合、作り手を増やしていくことの意味は非常に大きい。読み手を読み手という立場にとどめることなく、作り手へと変えていくための支援が必要とされる。

そしてこの第二の課題とも関連して第三に、FDガイドが受け入れられる素地を作る必要がある。仮に作っても読まれないとすれば、作ろうとするモチベーションが高まるとは考え難い。FD担当部署が作成する場合には受け入れられやすい側面があるのかもしれない。しかし、それ以外の教職員が作成した場合でも同様に受け入れられるといえるだろうか。FDガイドの機能を高めようとする場合、それが受け入れられるような素地をあらかじめ、あるいはFDガイドの作成と同時進行で作る必要がある。これは、FDガイドに限らず、学内FD活動全体に対する積極的な関与を求めることともいえるだろう。

最後に第四の課題は、学生の関与である。教職員が作成することを前提とした場合、あくまで教職員の認識に基づく内容となる。しかし、学生のニーズと必ずしも適合しているという保証はない。各大学あるいは学部学科の文脈に応じた内容でFDガイドを作成するというのであれば、学生が関わる問題点やニーズを的確に把握しておく必要がある。それは、本稿で

取り上げた日本語リテラシーなど、教育活動に直接かかわるトピックの場合は特に重要である。今後は、作成段階においてどのように学生の実情を取り入れていくかが大きな課題となるだろう。その際、学生と協働での FD ガイド作成や、学生を対象とした「スチューデントガイド」の作成など、様々な可能性が考えられる。今後の展開についても、各大学の文脈に応じた対応が必要だといえる。

FD ガイドには様々な課題があるものの、すべての教職員がそれぞれの立場や状況に応じた関わり方ができるという自由度の高さからしてその意義は大きい。また、構えることなく読んだり書いたりすることのできる手軽さや、教職員間での情報共有のしやすさという意味では、より積極的な FD 活動を促す契機ともなりうる。FD ガイド作成のために、当該トピックに関心をもつ教職員が集う学習グループができれば、そこから一層積極的な FD 活動が生まれるだろう。そうした動きが生じれば、個々の教職員の自立的な FD へとつながるだけでなく、大学あるいは学部学科・部署といった組織としてもより自立的なものとなる可能性がある。それは、P.センゲがいうところの「学習する組織」である。それは個人が知識や技術を身につけるといだけではない。個々の学習活動を基盤としつつも、社会や環境の変化に応じて新たな知識や技能を獲得、生成していく組織への変容である。

本稿ではトピックとして日本語リテラシーを取り上げたが、どのようなトピックであれ、大学全体として FD を実質的に行う場合には情報共有および交流は不可欠である。そのための手段のひとつとして、FD ガイドは大きな可能性をもっている。今後は、先に述べた FD ガイドの課題の解決を図ると同時に、FD ガイドをツールとして用いたワークショップの実施等、発展的な活動についても検討が求められる。

参考文献

- Bangert-Drowns, Hurler and Wilkinson, 2004, The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis, *Review of Educational Research*, 74: 29-58.
- Todd and Hudson, 2008, Using Student Opinions Regarding Traditional Vs. Writing Across The Curriculum Teaching Techniques: A Qualitative Pilot Study, *College Teaching Methods & Styles Journal*, 4(1):19-24.
- 中央教育審議会、2008、『学士課程教育の構築に向けて（答申）』2008年12月24日。

クリエイティブ・コモンズ・ジャパン ホームページ。

(<http://creativecommons.jp/>)

パトリシア・クラントン、入江直子・豊田千代子・三輪建二訳、1999、『おとなの学びを拓く－自己決定と意識変容をめざして』鳳書房。

文部科学省、2009、『大学における教育内容等の改革状況について』。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/03/icsFiles/afieldfile/2009/05/08/1259150_1_1.pdf)

長澤多代・中井俊樹・小山憲司・柴田佳寿江・峯澄子、2010、「パスファインダーの概念を取り込んだFDガイドの開発」『大学教育学会第32回大会発表要旨収録』80-1。

中井俊樹・長澤多代・齋藤芳子・近田政博・小山憲司・柴田佳寿江・峯澄子、2010、「A4一枚からのFD」(ポスターセッション) 大学教育改革フォーラム 2009 in 東海、名古屋大学。

日本図書館協会図書館利用教育委員会編、2003、『図書館利用教育ハンドブック 大学図書館版』日本図書館協会。

ピーター・センゲ、1995、『最強組織の法則－新時代のチームワークとは何か』徳間書店。

塚本真也、2007、『知的な科学・技術文章の徹底演習』コロナ社。