



The Kyoto Faculty Development Center

2010年度夏季 研修・調査報告書

はじめに

京都FD開発推進センター長

八木 透

〈 佛教大学教授・教学部長 〉

文部科学省「戦略的大学連携支援事業」により京都地域の18大学・短期大学が連携して取り組む「地域内大学連携によるFDの包括研究と共通プログラム開発・組織的運用システムの確立」プロジェクトは、2008年10月に京都FD開発推進センターを発足させて以来、大学連携によるFD研修のプログラム体系化と、連携大学・短期大学におけるFD活動の活性化を目指して活動してきました。本プロジェクトの活動も最終年度を迎え、階層別研修の開発・実施、教員意識調査の実施・分析、連携大学・短期大学のFD活動の交流など、実効性のある取組を本格的に進めてきております。

本プロジェクトでは、連携大学の教職員が海外の大学、政府機関等を視察し、現地にて研修プログラムを受講することによって、海外のFD先進事例について学ぶ機会を持てるよう、これまでアメリカ、イギリス、韓国、ベルギー・スウェーデン、オーストラリアへ連携大学・短期大学の教職員を派遣し、それぞれの国、地域におけるFD先進事例の視察・調査を実施してきました。

最終年度である今年は、単なる海外事例の視察・調査に止まらず、現地でのFD研修とFDの国際連携・交流に主眼を置いた海外派遣プログラムを実施いたしました。派遣先のVIDC（オーストラリア・メルボルン）とCOF（アメリカ・ボストン）は、龍谷大学を代表校とした戦略的大学連携支援事業「国際連携プログラム開発」により公益財団法人大学コンソーシアム京都と国際連携協定が締結されており、今回の派遣プログラムは来年度以降予定されているコンソーシアム全体でのFD連携事業におけるFD研修活動に結び付ける役割を期待されていました。

さらに今夏は、連携大学職員による国内連携事業調査と、高等教育開発担当者の国際会議ICEDへの連携大学教員の派遣も実施することができました。詳細は参加者の報告に譲りますが、本プロジェクトの成果発信と今後のFD連携活動の展開を見通した有意義な意見交換が行なわれました。

本報告書を今後の公益財団法人大学コンソーシアム京都による連携事業の基礎として大いに活用していただくとともに、京都地域における大学教育の充実とFD活動の着実に実りある展開のために、皆様の忌憚のないご意見、ご指導、ご鞭撻を賜りたく、なにとぞよろしくお願い申し上げます。

目 次

はじめに

研修・調査先選定理由

《第1部》国内連携FDネットワーク調査報告

調査の概要	6
大学コンソーシアムやまがた／FDネットワークつばさ	7
FD・SDコンソーシアム名古屋	11
大学コンソーシアム石川	14
八王子未来学／大学コンソーシアム八王子	17
四国地区大学教職員能力開発ネットワーク	21

《第2部》海外FD研修・調査報告

I. メルボルン研修・調査報告

調査の概要	26
ディーキン大学 (ITL/Student Mobility)	28
ゴードン・インスティテュート・オブ・テイフ	34
モナッシュ大学	37
メルボルン大学 高等教育研究センター (研修1日目)	46
メルボルン大学 高等教育研究センター (研修2日目)	64
総括	97

II. ボストン研修・調査報告

調査の概要	102
Colleges of the Fenway①	104
Colleges of the Fenway②	110
Simmons College	119
Emmanuel College	129
Massachusetts College of Pharmacy and Health Sciences	134
Wheelock College	141
総括	147

III. 海外研修・調査報告会資料

150

IV. ICED 2010 参加報告

大会概要	170
総会・記念講演	171
総括講演	176
セミナー & ワークショップ参加報告	178
総括	179

研修・調査先 選定理由

今回、調査・研修対象とした訪問先の選定理由は以下のとおりである。

1. 国内連携FDネットワーク調査（自己設定型*）

国内で大学連携を通してFD 活動を実践している組織、大学を中心に訪問し、活動内容や現在抱えている課題、今後のビジョンについてヒアリングし、その成果を本プロジェクトに還元する。また、補助金による活動組織の場合は、補助金期間満了後のビジョン等についてもヒアリングを行う。

具体的な訪問先

- (1) 大学コンソーシアムやまがた
- (2) FD・SD コンソーシアム名古屋
- (3) 大学コンソーシアム石川
- (4) 八王子未来学
- (5) 四国地区大学教職員能力開発ネットワーク

※自己設定型とは、FDに関する個別の調査事項等に対しフレキシブルに対応するため、連携校の教職員が自ら視察先の選定、企画、運営を行う形式の調査・研修です。

2. 海外FD研修・調査

龍谷大学を代表校とした戦略的大学連携支援事業「国際連携プログラム開発」において、米国ボストン地域の大学コンソーシアム Colleges of the Fenway (COF) と、オーストラリアのVictorian International Director's Committee (VIDC) との連携協定が締結されたことを受け、アメリカ・ボストン フェンウェイ地区とオーストラリア・メルボルン地区の大学におけるFD現地調査・研修を「国際連携プログラム開発」との共同企画として実施した。

また6月末にバルセロナで開催された国際教育開発コンソーシアム（ICED：FDの国際ネットワーク）のカンファレンスへ参加した。

①オーストラリア・メルボルン

昨年同様、メルボルン大学の高等教育研究センター（CSHE）での2日間のFD研修を軸に、比較検討のため、同地域内でメルボルン大学と同規模・同レベルのディーキン大学、モナッシュ大学でのFD取組の調査を行う。またオーストラリアの中等後または第三次教育機関であるTAFEに訪問し、学生サポートや教員向けのトレーニングの現状をヒアリングする。

具体的な訪問先

- (1) ディーキン大学（Institute of Teaching and Learning）
- (2) ゴードン・インスティテュート・オブ・テイフ
- (3) モナッシュ大学（Center for Advanced Learning and Teaching）
- (4) メルボルン大学 高等教育研究センター（CSHE）

②アメリカ・ボストン

米国ボストン地域の大学コンソーシアム Colleges of the Fenway (COF) においてコンソーシアム内でのFD取組の調査を行うとともに、いくつかの加盟校を訪問し、独自の取組についてもヒアリングを行い、今後のFD/SD分野における協力関係の可能性について議論する

具体的な訪問先

- (1) Colleges of Fenway : Teaching and Learning Collaborative
- (2) Simmons college
- (3) Emmanuel college
- (4) Massachusetts College of Pharmacy and Health Science
- (5) Wheelock college

③スペイン・バルセロナ

海外のFDネットワークとの情報交換、交流を目的としてFDネットワーク間の国際組織である ICED (The International Consortium for Educational Development) のカンファレンスに参加する。

ICEDカンファレンス

ポンペウ・ファブラ大学 (バルセロナ)

The Kyoto Faculty Development Center

第 *1* 部

国内連携FDネットワーク調査報告

2010年度自己設定型国内視察・調査報告《国内連携FDネットワーク》

2010年7月～8月

参加メンバー(6名)

中島 弘喜	大学コンソーシアム京都	次長
平井 孝典	佛教大学	主任
森 洋	京都産業大学	課長
北山 広喜	大学コンソーシアム京都	主幹
深野 政之	京都FD開発推進センター	専門研究員
川面 きよ	京都FD開発推進センター	専門調査員

視察・調査スケジュール

日 時	訪問先	訪問者
7月20日(火)	大学コンソーシアムやまがた FDネットワーク“つばさ”	中島、平井、北山、川面
7月21日(水)	FD・SDコンソーシアム名古屋	中島、平井、北山、深野、川面
7月23日(金)	大学コンソーシアム石川	中島、平井、北山、深野
8月4日(水)	八王子未来学 大学コンソーシアム八王子	平井、北山、深野、川面
8月9日(月)	四国地区大学教職員能力開発ネットワーク	中島、森、深野、川面

参考リンク

大学コンソーシアムやまがた (<http://unicon.kj.yamagata-u.ac.jp/>)
FDネットワーク“つばさ” (<http://www.yamagata-u.ac.jp/gakumu/tsubasa/>)
FD・SDコンソーシアム名古屋 (<http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/consort/>)
大学コンソーシアム石川 (<http://www.ucon-i.jp/>)
八王子未来学 (<http://www.hachimira.com/>)
大学コンソーシアム八王子 (<http://www.conso-hachioji.or.jp/>)
四国地区大学教職員能力開発ネットワーク (<http://www.spod.ehime-u.ac.jp/>)



大学コンソーシアムやまがた FDネットワーク“つばさ”

訪問日：2010年7月20日(火)

訪問者：中島 弘喜(大学コンソーシアム京都)

北山 広喜(大学コンソーシアム京都)

川面 きよ(京都FD開発推進センター 専門調査員)

平井 孝典(佛教大学)〈報告者〉

1. はじめに

今回、訪問した山形地域は、平成16年に「現代的教育ニーズ取組支援プログラム(現代GP)」において「他大学との統合・連携による教育機能の強化」をテーマとした取り組みが採択され、県内の大学・短期大学が連携し「地域ネットワークFD“樹氷”」を立ち上げ、複数大学で共通の授業アンケートの開発や合同FD研修会など数多くのパイロット事業を展開しその成果を残した。

また、平成20年にはその3年間のGP採択期間(地域ネットワークFD“樹氷”)で培った経験値や成果をベースに、山形大学が中心とした、「FDネットワーク“つばさ”」(以下、つばさ)を設立した。

つばさは、東日本を中心とした46(設立当初は34)の大学・短期大学・国立高等専門学校で構成され、樹氷からの流れを汲む「統一フォーマットによる授業アンケート」や「FD合同合宿」、更には新たな取り組みとして「FDシンポジウム」や「大学間連携SD研修会」、「学生FD会議」などを実践し、大きな成果を残してきた。

今回、私たちが取り組む18大学連携プロジェクトの補助金期間終了に伴い、京都FD開発推進センターの今後の運営や大学コンソーシアム京都への移管を検討する際、山形地域が展開してきた様々な大学間連携の実践や経験値を知ることが、我々がこれから取り組むべき課題解決の一助となると考え、訪問することとした。

2. 連携プロジェクト発足の背景

平成20年戦略的大学連携支援事業に、山形大学が中心となり申請した「大学コンソーシアムやまがたを基盤とする地域教育研究機能の強化」が採択された。

このプロジェクトの中心を担う大学コンソーシアムやまがたは、平成16年4月に設立された山形県内の大学・短期大学・国立高等専門学校・放送大学等の教育機関と山形県の連合組織で、「ゆうキャンパス」を拠点に活動を展開している。

大学コンソーシアムやまがたでは、設立以来、「e-learningを活用した単位互換」、「大学間学生連携活動支援」、「連携大学間での図書館の共同利用システムの運用」、「高大連携」など、地域の高等教育機関の連合体としてその知的資源や機能を相互に活用し、地域の教育力向上を目的とした事業を展開することで、山形地域の発展に寄与してきた。

今回、大学コンソーシアムやまがたが「大学コンソーシアムやまがたを基盤とする地域教育研究機能の強化」を申請した背景には、大きく分けて2つの目的が挙げられる。

1つめは、従前の各事業に加えて、新たに山形県の「母なる川」最上川及びその流域に焦点を当て、それらの有する教育研究資源を活用した「最上川学」を構築し、「最上川学教育プロジェクト」を立ち上げること。

また、それらの取り組みの情報発信を担う「最上川フォーラム」を実施し、「最上川学Net.」を開設することである。

2つめは、単位互換及びe-learningの充実や知的財産に関する普及活動、産学官連携のプラットフォームの構築などが挙げられる。

3. 連携プロジェクトの概要と成果

「大学コンソーシアムやまがたを基盤とする地域教育研究機能の強化」の事業概要は大きく分けて4つの事業で構成されている。

◆4つの主要事業◆

1) 最上川学教育プロジェクト

- ①最上川学の構築
- ②「最上川学推進センター」の設置
- ③「最上川学Net.」の開設
- ④「最上川学フォーラム」の開催

2) 連携型教育推進事業

- ①連携型カリキュラムの開発
- ②資格課程等科目の共同化
- ③eラーニング教育環境の改善
- ④単位互換等情報提供の充実

3) 研究環境整備・産学官連携事業

- ①外部資金獲得及びコンプライアンスに関する研修会の開催
- ②知的財産官等に関する認識の普及活動
- ③産学官連携プラットフォームの構築

4) 国際交流事業

- ①留学生2,000人計画の実現
- ②国際拠点づくり

採択以降、上記4つの事業を地域の大学・短期大学との連携により展開してきたこのプロジェクトも、2010年度をもって補助金期間の終了を迎える。

補助金事業としての成果については、プロジェクト最終報告書を待たなければならないが、これまでに、「最上川学プロジェクト」による最上川をテーマとした単位互換科目の開放や学生交流・連携活動支援事業、連携大学間での図書館共同利用システムの運用など着実にその成果を伸ばしている。

4. 今後、期待する成果や取組

大学コンソーシアムやまがたは、加盟校や自治体からの会費のみで運営されており、今回の補助金期間が終了すれば当然限られた資金の中で運用をしていかななくてはならなくなる。

今回、外部資金の獲得により潤沢な資金の中で新たなパイロット事業を展開してきたが、補助金期間終了後は加盟校へのヒアリング調査をおこない、ニーズ等を把握した上で予算規模に見合った事業の整理をおこなうとのことであった。

5. 連携活動をやってみて感じたメリット・デメリット

山形大学は平成16年に立ち上げた地域ネットワークFD“樹氷”や平成20年に設立された大学コンソーシアムやまがた、また、平成20年に設立されたFDネットワーク“つばさ”など数多くの連携活動に積極的にかかわってきた。

その中でのメリットとしてはそれぞれの大学が保有する知的資源や機能を活用し、地域の教育力を向上させるなど、決して単体の大学では成し得なかったことを“連合”というスケールメリットを活かした活動の中で成果を残せることだと考えておられた。

また、外部資金の獲得により、専門的なスタッフを雇用できたことや、広い地域に連携校が点在していて、今までなかなか集まらなかった会議も「テレビ会議システム」の導入により非常にスムーズな会議運営が可能となったことなど、多くのメリットを感じておられる様子であった。

6. 運営体制

運営する組織体制は、承認機関として、学長や校長等で構成されている「総会」、副学長や教職員で構成されている「幹事会」があり、その下部に各部会を調整・統括し、部会横断的事業（広報事業、教職員交流・研修事業、高大連携事業）を取りまとめる総務運営委員会、そして実務組織として4つの部会（教育連携部会・最上川学プロジェクト推進委員会・地域活動部会・学術情報部会）を設けている。

7. 今後の方向性

戦略連携支援事業「大学コンソーシアムやまがたを基盤とする地域教育研究機能の強化」としては今年度（平成20年度）で補助金期間が終了することとなり、次年度以降は大学コンソーシアムやまがたの取り組みとして継続することは決定している。

とは言え、補助金終了以降に今と同規模の事業を展開することは極めて困難であるため、加盟校にアンケートやヒアリングをおこない、メリット感の高かった事業を優先的に継続するかたちで事業の整理をおこなうとのことであった。

8. おわりに

同じ戦略的大学連携支援事業でありながらも、私たちは「連携FD」、山形は「コンソーシアムを活用した

教育機能の充実」と全く違うジャンルではあるが、大学コンソーシアムやまがたにおいても補助金終了後の展開についてはさまざまな視点から事業の整理を考えておられ、私たちのFD連携プロジェクトの今後に参考となる意見が聞けたことは非常に有益であった。

特に補助金終了後について、「予算規模とニーズに見合った事業展開を目指したい」と明快にコメントされていたことが非常に印象的で、私たちも来年4月からの予算を早急に策定し、その規模やニーズに見合った事業に整理することが喫緊の課題であると感じた。



以上



FD・SDコンソーシアム名古屋 (名古屋大学高等教育研究センター)

訪問日：2010年7月21日(水)

訪問者：中島 弘喜(大学コンソーシアム京都)

北山 広喜(大学コンソーシアム京都)

深野 政之(京都FD開発推進センター 専門研究員)

川面 きよ(京都FD開発推進センター 専門調査員)

平井 孝典(佛教大学)〈報告者〉

1. はじめに

山形でのヒアリングを終え、翌日にFD・SDコンソーシアム名古屋(名古屋大学)を訪問した。

名古屋では名古屋大学、中京大学、南山大学、名城大学の4大学が連携を取り、「FD・SDコンソーシアム名古屋」(以下、コンソーシアム名古屋)を設立し、FD・SD活動の共有やプログラムの共同開発を実践している。

今回、コンソーシアム名古屋を訪問した目的は、その活動や実践等による成果を確認し、本プロジェクトの参考とすること、また、平成20年度、平成21年度と獲得している文部科学省教育・研究特別経費が無くなった場合に、どのような事業の整理を考えているのかを聞き、本プロジェクトの補助金終了後の参考とすることにあった。

2. 連携プロジェクト発足の背景

コンソーシアム名古屋は名古屋地区の比較的大規模の4大学(名古屋大学、中京大学、南山大学、名城大学)の連携により平成20年に発足した。

この連携では、各大学で実践してきたFD・SD活動の経験やノウハウを共有、共同開発し、教職員の職務遂行能力の開発や向上を促すことで、大学教育のよりいっそうの充実と改善を図ることを目的にかかげている。

3. 連携プロジェクトの概要と成果

コンソーシアム名古屋で実践している連携FD・SD活動の特徴は、各大学独自で実施してきたFD・SD活動を継続しつつ、それと並行して連携型のFD・SDが行われているところにある。

また、4つの大学の多様なFD・SD活動の特徴を活かし、相補的に展開していることから、コンソーシアム名古屋のFD・SD活動は「集合研修型」「研究会型」「自己研鑽型」の3つに大きく分類される。

コンソーシアム名古屋が現在展開しているFD・SDプログラムは以下の通りである。

1. 集合研修型FD・SDプログラム

- ①セミナー
- ②大学教員準備プログラム
- ③4大学教職員の海外視察

2. 研究会型FD・SDプログラム

- ①名古屋経済学研究会
- ②名古屋哲学教育研究会
- ③名古屋SD研修会
- ④なごや科学リテラシーフォーラム
- ⑤大学教育改革in東海

3. FD・SD教材の開発と活用

- ①「大学生のための教室英語表現300」
- ②「経済学英語ハンドブック」
- ③「高等教育機関で戦略策定に携わる人のための戦略思考ワークブック」
- ④「大学教員をめざす君へ」
- ⑤「成長するティップス先生」
- ⑥「ティップス先生から7つの提案」シリーズ
- ⑦「大学教員のための教室英語表現300」

以上のようなプログラムを4大学で共同開発し実践しているが、この連携で開発したプログラムは一般に広く提供されており、連携大学以外の教職員であっても参加できるところも1つの特徴と言えるだろう。

4. 今後、期待する成果や取組

コンソーシアム名古屋を立ち上げ、連携によるFD・SD活動は今年で2年目を迎えるが、その成果として以下の5点が挙げられる。

- ①FD・SDプログラムの内容や手法が多様化したことにより、教職員の様々なニーズにきめ細やかに対応できるようになった。
- ②FD・SDのプログラムへの参加を通して、他大学の教職員と意見交換する機会が増え、教育改善への刺激になっている。
- ③単一の大学では実施しにくいプレFDなども4大学共同のプログラムにすることで、必要なスキルや知識を対象者が学ぶことができるようになった。
- ④学問分野別の研究会（フォーラム）の立ち上げにより、専門を同じくする教員が、教育に関わる分野特有の問題について、検討したり、議論したりする場が醸成された。
- ⑤職員の専門職団体の活動を高めるという波及効果が生まれている。

5. 連携活動をやってみて感じたメリット・デメリット

他大学と連携しFD・SDを推進するメリットは様々であるが、最も大きなメリットとしては、学内でFD・SDを推進する体制が整っていない大学であっても、連携という組織の中で「一步を踏み出さざるを得ない」状況となり、その結果、今までFDの一步が踏み出せなかった大学の“推進力”となることであった。

また、今までは各大学でFDを推進する人だけが学外へのネットワークを拡げていたが、FD連携を通して、他大学の教職員と意見交換やワークショップをしていくうちに、FDやSDを中心に推進していない教職員も他大学にネットワークを持つことができるため、面と面との関係が構築できたことにある。

6. 運営体制

組織体制は、事業の企画・運営のために4大学の理事・副学長から構成される協議会および実質的な計画立案や運営を担う企画委員会で構成されている。

また、事務局は名古屋大学が担っている。

7. 今後の方向性

今後の方向性の基本的な考えとしては、補助金終了後もこの連携活動は同規模で続けていく予定となっている。

そもそも、文部科学省から獲得している補助金も高額ではないため、補助金が終了した時点でも大幅な事業の整理等も必要はないとの事であった。

また、現時点では4大学の連携となっているが、補助金終了後には連携大学を広く募集することも視野に入れているとの事であった。

8. おわりに

今回、コンソーシアム名古屋を訪問し、その活動内容やビジョンについてお伺いした中で、連携大学内のFDに関するニーズを汲み取り、それをプログラム化すること。また、たとえその規模が少人数であっても丁寧に設計する事が重要であること。そして、大きなシステムの構築やICT機器といったものを構築しなくても、実効性のある充実したFDプログラムを実践できること、など多くの有益な情報を得ることができた。

私たちは、補助金終了以降に向け、その運営体制やFDプログラムのあり方を模索しているが、次年度に向け、連携校のニーズを改めて調査し、それを基に事業の整理が必要であると強く感じた。





大学コンソーシアム石川

訪問日：2010年7月23日（金）

訪問者：中島 弘喜（大学コンソーシアム京都）

平井 孝典（佛教大学）

深野 政之（京都FD開発推進センター 専門研究員）

川面 きよ（京都FD開発推進センター 専門調査員）

北山 広喜（大学コンソーシアム京都）〈報告者〉

1. はじめに

「大学コンソーシアム石川」は、石川県内の全ての高等教育機関（大学、短期大学、高等専門学校）が連携して、教育交流・情報発信・調査研究等を行い、高等教育の充実・発展及び地域社会の学術・文化・産業の発展に寄与することを目的として、平成18年4月1日に設立した。また、平成22年7月1日から、事業の充実と地域社会の連携を促進するため、「一般社団法人 大学コンソーシアム石川」として新たにスタートしている。代表校は金沢大学で、10年後を目標とした、新たな教育体制の強化を模索するにあたり、「大学コンソーシアム石川を中心とした共通の教養教育機関とICT教育支援体制の構築」を目的に文部科学省 戦略的大学連携支援事業採択プログラムに採択されている。

連携校(20校)

金沢大学・北陸先端科学技術大学院大学・石川県立看護大学・石川県立大学・金沢美術工芸大学・金沢工業大学・金沢星陵大学・金沢医科大学・北陸大学・金沢学院大学・金城大学・北陸学院大学・放送大学・金沢学院短期大学・北陸学院大学短期大学部・金城大学短期大学部・星陵女子短期大学・小松短期大学・石川工業高等専門学校・金沢工業高等専門学校

2. 連携プロジェクト発足の背景

大学コンソーシアム石川の中核事業である石川シティカレッジ（単位互換事業）を各高等教育機関が共通して利用できるように発展させた第2の高等教育機関を構築することで、大学コンソーシアム石川の活動を飛躍的に強化することを目的としている。また、今回の戦略GPでは、10年後を見据えた事業展開を強く意識して活動計画が立てられている。

3. 連携プロジェクトの概要と成果

①ICT教育設備の整備

大学コンソーシアム石川では、ICT教育設備の整備として、以下の2項目を柱に取組みを進めている。

◆テレビ会議システムの導入

大学コンソーシアム石川シティカレッジの教室と各高等教育機関の教室を結んで授業ができるテレビ会議システムを導入し、各高等教育機関の会議や合同のFD・SD講演会・研修などにも利用している。

◆UCIポータルへの導入

ICT教育の基幹システムとして、UCIポータルを導入し、シティカレッジ受講生に大学コンソーシアム石川からの情報が確実に伝わるようになり、教員との連絡もスムーズに行えるようになった。また、LMS（学習管理システム）を搭載し、e-Learningも受講可能となっている。最終的には、授業情報の他に地域のコミュニティや就職情報等の地域活性化を目的とした情報を学生が所属する大学のポータルサイトとは別に第2のコミュニティサイトとして活用できることを目指している。

②ICT等の新たな教育方法の普及とFD・SDの支援

◆e教育支援センターの設立

ICT教育設備を導入するにあたって、教育システムを利用する教員、職員をサポートするe教育支援センターを設立し、FD・SDを展開している。

補助金を利用して、ICT教育サポートスタッフを2名雇用し、各大学のICT教育に関する相談にも応じている。

◆FD専門委員会の設置

当初の計画では、e教育支援センターを設立し、FD・SDを支援することになっていたが、実際には、不十分な部分があり、FD専門委員会を設置している。ここでは、年間12回のFD（うちSDを1回）に関する講演会を開催している。また、大学コンソーシアム石川の連携校は、中小規模の大学が多く、SDへの取り組みを単独で行うことが困難であるため、合同で行うSDへの取り組みは効果的と考えている。したがって、現在、FD専門委員会の下部組織にSD専門部会を設置し、取り組んでいる。

◆その他の新たな教育方法の普及について

- ・大教室授業の改善に効果的であるとして、クリッカーの普及を図っている。
- ・シティカレッジの授業に、学生が能動的に学習するアクティブラーニングの手法を普及させるため専用設備を設置している。

4. 今後、期待する成果や取組

各大学において、SDに対するニーズは高く、期待も大きい。そのために、FD専門委員会の下部組織として、SD専門部会を設置し、大学コンソーシアム石川に連携する大学にとって、有効なSDへの取り組みを模索している。基本的には、大学職員としてのスキルアップを中心的なプログラムとしており、FDを推進するためのものではなく、大学職員としてのスキルアップを包括的に捉えたものである。

5. 運営体制

大学コンソーシアム石川では、より活発なFDへの取組を行うために、FD専門委員会を設置している。その組織体制は、金沢大学が中心となって、すべての連携校から選出された委員で構成されている。その中に各大学のニーズが集まり、講演会企画などが実施されている。

6. 今後の方向性

補助金期間終了に伴い、補助金がなくなることで、ICT機器のメンテナンスまたは、ICT教育サポートスタッフの人件費に大きく影響がでる。さらに、中小規模の大学が連携する組織体であるため、個々の職員にかかる業務負担も大きくなり、課題となっている。

さらに、ICTに伴う機材の管理をどのように移管するのかといった整理が必要となってくる。

文部科学省からも10年間を見据えた計画をたてるように指示があり、これまでの取組みで得られた成果や可能性を継続し拡張させていくことを強く希望するところである。予算の縮小に伴う、事業縮減を検討しながら、さらに内容の充実に努めていく方向性を持っている。

具体的にどのような方策をとるのかは、ICT教育サポートスタッフを1名にすることや、新たな補助金等の申請をするなど検討しはじめたところであるが、いずれにせよ、今後の運営指針については大学コンソーシアム石川から提案することになる。

7. おわりに

大学コンソーシアム石川が進める「いしかわシティカレッジ（単位互換事業）」では、石川県の交通事情からも、各大学から中心地で行われる授業に参加しにくいといった問題があった。今回の戦略連携プログラムに採択され、ICTを促進させたのは、そのような側面からもいしかわシティカレッジ事業を強化する上で、非常に効果的であったといえる。また、いしかわシティカレッジの事業目的として①学生の単位互換事業のほかに、②幅広い教養、地域に根ざした授業科目、③社会人に対するリフレッシュリカレント教育、④県民・市民の生涯教育といった項目は、石川県内の地方自治体および地元企業、各高等教育機関の共通のニーズであったため、今後の展開としては、地域ネットワークを強化するICTを利用したFD活動が重要な取り組みであるといえる。しかしながら、補助金期間終了後の限られたリソースのなかで、これまでの事業内容を継続することへの難しさに直面しているところであり、連携取組の継続的な運用方策を検討することが最重要課題となっているようであった。





八王子未来学 大学コンソーシアム八王子

訪問日：2010年8月4日(水)

訪問者：平井 孝典(佛教大学)

深野 政之(京都FD開発推進センター 専門研究員)

川面 きよ(京都FD開発推進センター 専門調査員)

北山 広喜(大学コンソーシアム京都)〈報告者〉

1. はじめに

「八王子未来学」は、八王子にキャンパスを持つ14の大学・短期大学・高等専門学校が連携し、地域のニーズや課題についての研究活動や地域を实践の場とした問題解決型の教育活動に取り組む教育研究プロジェクトであり、文部科学省「戦略的大学連携支援事業」採択プロジェクトである。事業期間は2008年度から2010年度の3年間となっており、東京工業高等専門学校が代表校である。

「連携による大学力の強化」、「地域との連携」を目的に様々な取り組みを行っている。

連携校(14校)

東京工業高等専門学校(代表校)

杏林大学 工学院大学 創価大学 拓殖大学 多摩美術大学 東京家政学院大学

東京工科大学 東京純心女子大学 東京造形大学 東京薬科大学 明星大学

創価女子短期大学 山野美容芸術短期大学

2. 連携プロジェクト発足の背景

八王子では、従前から学生発表の場を設ける取り組みがなされていたが、大学間連携による取り組みは存在しなかった。文部科学省の推進する連携大学支援事業が発足される時期にあり、翌年には、大学コンソーシアム八王子の立ち上げを予定している頃であったため、具体的な課題や戦略よりも、とにかく何かをはじめてみようという実践的思考が先行する形でプロジェクトが進んだ。

そのために立ち上げ時には、八王子にどのような大学が所在し、どんなことに取り組んでいるのか相互理解を深める必要があった。代表校の東京工業高等専門学校では、スタッフも少なく連携することによって各大学を巻き込む方策が必要であり、八王子に所在する23大学のうち、連携可能な14大学が先行して運営を開始した。

3. 連携プロジェクトの概要と成果

本プロジェクトの特徴は、「いかに八王子を学ぶのか。いかに八王子で学ぶのか。」を主旨に掲げている点である。これに基づき、以下のようなプロジェクトに取り組み、成果を挙げている。

◆教職員の能力向上プログラムの共同運営

「八王子未来学」では、FD・SDセミナーの共同開催を行っている。特徴として、FDを現場に戻すことで、より実践的な取り組みとすることを目的にしており、講演形式ではなくディスカッションを多く取り入れることにしている。また、合宿形式（ナイトセッション）による分科会の開催実績もある。その他に、「八王子未来学」FD/SDシリーズセミナーを開催し、連携校が横断的に相互のFD活動の取り組みを体験する仕組みをとっている。たとえば、学生の受講する実習を教職員が体験することで刺激を得る効果がある教育活動FD（山野美容芸術短期大学が実施）を他の連携校の教職員が体験することは、大きな成果になっている。

◆単位互換制度の強化

協定校が提供する正規科目を他の参加校の学生が受講し、単位を修得できる「単位互換制度」の拡充に取り組んでいる。具体的には、科目数を増やす（＝協定校を増やす）努力をしている。今後は、大学コンソーシアム八王子に事業を移管する予定である。

◆「八王子事典」(仮称)の共同構築

八王子に関する様々な調査・研究成果をweb上で検索・閲覧できるシステムを作成中である。

八王子の大学において、八王子や多摩地区に関する調査・研究成果を蓄積し、整理しながら八王子の歴史、文化、産業、自然等を市民全体に還元することで、新たな八王子の未来「可能性」を拓くための基礎的な資料とする。なお、大学の研究成果に基づく学術性を確保すると同時に、地域に密着したコミュニティとして利用されることを目的としている。

◆ケーブルテレビ番組の制作

八王子テレメディアを通じて、プロジェクトの成果を市民に発信するために、ケーブルテレビ番組「まるごとキャンパス八王子」を制作・放映し、「八王子未来学」の活動内容をわかりやすく紹介している。実績として、5,000世帯の視聴者があり、効果的な広報活動に繋がっている。

4. 今後、期待する成果や取組

「八王子未来学」は、地域密着型の教育研究プロジェクトであり、大学の学生および教員のほかに、市民が「学びあう、教えあう」ことを主旨として、以下のことに取り組んでいる。

◆「八王子事典」(仮称)の稼働

八王子の大学が調査・研究した知識財産を、市民向けに発信できるコミュニティとして活用したいと考えている。そのためには、連携事業期間が終了しても、本事業を大学コンソーシアム八王子に継承し、八王子地域の大学の教員や研究分野の情報をデータベース化することで、市民全体が活用できる資料とする。

◆ケーブルテレビ番組制作の継続運用

番組制作について、補助金期間終了後の製作費用獲得は、大きな課題である。「八王子未来学」では、番組制作について、連携大学の保持する制作技術を活用することで、その代替策を模索し、協働運用する方向性を示している。現在のところ、学生による運用に期待している。

5. 連携活動をやってみて感じたメリット・デメリット

近隣の大学と組織的に連携することで、各教員の専門分野以外のつながりが促進できたことは、互いの連携への距離感が近くなった印象があり、メリットとしてあげられる。そのこともあり、補助金期間終了後も継続したいと考えるが、費用面、人材確保に大きな課題が残る。

6. 運営体制

「八王子未来学」では、運営委員会の下部組織として、8つの専門委員会を設置した運営体制をとっている。それぞれの名称は、①地域産業振興、②自然・環境・観光、③地域・福祉・生涯教育、④国際化、⑤FD/SD、⑥単位互換制度、⑦八王子事典編集、⑧制作の各専門委員会である。

なかでも、⑤のFD/SD専門委員会は、工学院大学、創価大学、東京薬科大学、山野美容芸術短期大学、東京工業高等専門学校が中心となって活動している。また、大学コンソーシアム八王子も連携しており、創価大学からの委員が主査を務めている。その他にSDワーキンググループ（杏林大学、工学院大学、創価大学、東京家政学院大学）を設置することで、職員を中心とした活動も行われている。

7. 今後の方向性

基本的に補助金期間が終了すれば、事業規模を縮減し、少ない費用で実施可能な取り組みを継続して行えるような仕組みを検討することになる。

本プロジェクトで大きな費用がかかっているのは、ケーブルテレビ番組制作費用と、東京工業高等専門学校で雇用するコーディネーター（非常勤職員）の人件費である。ケーブルテレビ番組制作費は、学生の製作による代替策をとっているが、うまくいかなければ終了することになる。また、コーディネーターに関しても、連携プロジェクトを推進してきた経験もあり、今後は必要としない方針もある。

今後はさらに、継続性の確保に努めて、大学コンソーシアム八王子に事業を継承することを念頭に置くことになる。そのために、事業予算の縮減に伴う、ランニング・コストを圧縮し、次代を担う人材発掘作業に取りかかることを方針としている。

8. おわりに

今回の訪問を通じて、八王子未来学に参画する大学の教職員の皆さんの印象は、非常に深くよい関係が結ばれているようであった。その理由として、大学コンソーシアム八王子の存在は大きく貢献しているが、加えて互いのキャンパスを訪問し、互いの取組むFDを理解しようとする姿勢が、今回の連携プロジェクトを大きく発展させた要因となったようであった。

連携に参加している大学は、連携プロジェクトの補助金期間終了後も、継続して運用することを希望しており、その理由は、互いの大学間のネットワークを基盤化することの重要性に、相互に気づいたからである。

八王子未来学は、今後もその取組みを大きく発展させる可能性のある連携プロジェクトであった。





四国地区大学教職員能力開発ネットワーク (愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室)

訪問日：2010年8月9日(月)

訪問者：深野 政之(京都FD開発推進センター 専門研究員)

川面 きよ(京都FD開発推進センター 専門調査員)

中島 弘喜(大学コンソーシアム京都)〈報告者〉

森 洋 (京都産業大学教育支援研究開発センター事務長)〈報告者〉

1.はじめに

FD連携プロジェクトでは、連携大学・短期大学・機関の教職員を対象に、FD先進事例に対する知識を深め、当プロジェクトの取り組みに活かすこと、また連携校のFD活動の推進に寄与することを目的として、調査等を実施してきた。

このたびの愛媛大学において行った具体的な意見交換等は、次のとおりである。

2.「四国地区大学教職員能力開発ネットワーク」(SPOD)における教職協働の取組について

①設立の経緯は、FDの制度化にとどまらず、FDの実質化を図っていくための条件整備を進める必要性が国立大学にはあったこと。また、FDと同様、大学改革を推進するには、学内外でのSDの場や機会の充実に努めていく必要性があったことがある。

②活動の趣旨は、「四国地区の全高等教育機関である33大学・短期大学・高等専門学校が連携してネットワーク事業を展開することにより、地域内のFD/SD事業の効率化、高度化、実質化を行う。これにより、学生の豊かな学びと成長を支援する実践的力量をもった高等教育のプロフェッショナルを輩出し、教育の質の保証を図る。」ことである。

③SPODにおけるFD/SDの定義

SPODにおけるFDとは、教育・学習効果を最大限に高めることを目指した、(1)授業改善、(2)カリキュラム改善、(3)組織改善・改革 への組織的な取組の総称を指す。

また、SDとは、「地域の『知の拠点』である四国内の大学等の職員が組織的に共同開発した職員養成プログラムにより、『大学、短期大学、高等専門学校のジェネラリストとして広汎な素養に加え、スペシャリストとして特定の分野における能力開発を行うことにより、高等教育のプロフェッショナルを育成する』という取り組みを目指す。というものであり、本取組および個別の連携校にとって検討材料となる情報交換となった。

なお、運営体制等の詳細については、SPODホームページを参照。

※SPODホームページ <http://www.spod.ehime-u.ac.jp/>

3. 補助金終了後の運営体制等について

現在、FDの実質化を図るべくネットワークコア校である4つの国立大学で構成される運営協議会が中心となり、事業が運営されているが、同運営協議会では補助金期間終了後も引き続き、事業を継続することが確認されている。

しかしながら、他のコンソーシアムと同様、補助金期間終了後の財源の確保ができておらず、事業を継続するにあたっての重要課題となっている。とくに人件費の確保は最重要課題である。

財源を確保するために、会費の徴収（一律金+教職員数に応じた額）が検討されているが、コア校以外の加盟校は、運営主体ではなくユーザーという意識で加盟している大学が多く、一律の会費徴収は難しいと考えられている。

また、他の方法としては、加盟校相互での連携事業として無償で行っている「研修講師派遣（年1回/各加盟大学）」などの各事業において、参加費徴収や講師謝礼などを、各加盟校において自己負担することが検討されている。

4. 大学教員向けの教育資格制度について

訪問した翌々日（8月11日）に、対応していただいた佐藤浩章准教授の原稿が、読売新聞の論点に掲載された。その内容については、我々が直接調査・意見交換させていただいたことであり、日本の高等教育政策をリードする提言であった。

意見交換した概要は、次のとおりである。

2008年度に大学設置基準において、FDが義務化された。しかしながら、「大学の授業はつまらない」という学生の声は相変わらず聞こえてくる。こうした現状を改革するために、大学教員向けの教育資格制度導入を提言する。

我が国で、教育者としての資格なしに教壇に立つ職を得られるのは、大学に代表される高等教育機関のみである。大学設置基準では、教員は研究に加えて教育の能力も必要とされているが、それを保証する制度がない。

日本高等教育開発協会の代表として日本から初めて参加した海外の会議（ICED：国際教育開発協会）でも、この分野において日本がいかに諸外国から遅れているか、を痛感したという。

大学教育資格は、現在、欧州諸国を中心に複数の国で導入されており、大学教員は、新規採用後の仮採用期間中に約2年間をかけて、学習に関する理論、評価方法、教育技法などを学ぶ研修に参加し、公開授業を実施し、専門家からの助言を受ける。こうした研修を修了すると資格が取得でき、本採用される。オランダ、ノルウェー、スウェーデンなどでは、大学教員になるための必修条件となっており、英国においても多くの大学が正規採用の条件にしている。



国際化する知識基盤社会において、大学教育の果たすべき役割が重要になる中、経験や自己啓発のみで、効果的に学生の学びを推進させる力を身につけることはますます困難になるはずである。このような改革は学生やその保護者に対する説明責任を果たすことになると同時に、次世代を担う若者たちへの大きな投資になるものである。

この提言を実施するには、さまざまな課題があるが、文部科学省の今後の動向にも注視しつつ、FDの実質化に取り組むことができる制度設計が必要であると改めて認識することができた。

The Kyoto Faculty Development Center

第2部

海外FD研修・調査報告

2010年度FD海外研修・調査報告《オーストラリア・メルボルン》

2010年8月21(土)～8月29日(日) 9日間

参加メンバー(6名)

小黑 純	龍谷大学	社会学部 准教授
下松谷 勤	京都外国語大学・京都外国語短期大学	マルチメディア教育研究センター
野浪 成介	京都学園大学	教務課 課長補佐
松田 敏	大学コンソーシアム京都	次長
耳野 健二	京都産業大学	法学部 教授
川面 きよ	京都FD開発推進センター	専門調査員

研修・調査スケジュール

日	月 日	都 市	時 間	スケジュール詳細
①	8月21日(土)	関西空港発	20:20	出国手続き後、空路、ゴールドコーストへ 《メルボルン泊》
②	8月22日(日)	ゴールドコースト着 ゴールドコースト発 メルボルン着	06:25 08:45 11:05	乗り換え後、メルボルンへ メルボルン着後、ホテルへ 《メルボルン泊》
③	8月23日(月)	メルボルン	終日	ディーキン大学 《メルボルン泊》
④	8月24日(火)	メルボルン	午前 午後	ディーキン大学 Geelong キャンパス ゴードン・インスティテュート・オブ・ティフ 《メルボルン泊》
⑤	8月25日(水)	メルボルン	終日	モナッシュ大学 《メルボルン泊》
⑥	8月26日(木)	メルボルン	終日	メルボルン大学高等教育研究センターで研修受講 《メルボルン泊》
⑦	8月27日(金)	メルボルン	終日	メルボルン大学高等教育研究センターで研修受講 《メルボルン泊》
⑧	8月28日(土)	メルボルン発 ゴールドコースト着	10:45 12:45	ゴールドコーストへ移動 《ゴールドコースト泊》
⑨	8月29日(日)	ゴールドコースト発 関西空港着	10:05 18:20	空路、帰国の途へ 到着後、解散

事前の準備

1. 事前勉強会「オーストラリアの教育システムについて／訪問校紹介」

(参加者8名)

日 時：2010年8月6日（金）16:00～18:00

会 場：キャンパスプラザ京都5F 第2共同研究室

講 師：山本 尚広 氏（大学コンソーシアム京都 主幹）

水町 尚子 氏（大学コンソーシアム京都 主査）

深野 政之 （京都FD開発推進センター 専門研究員）



2. 現地通訳者への情報提供

- ・大学コンソーシアム京都の紹介
- ・平成20年度夏季海外視察報告書
- ・参加者の要望・質問事項等

3. 参考資料

『ファカルティ・ディベロップメントを超えて』（東北大学高等教育開発推進センター編）

「Current Australian Higher Education policies and initiatives」

（オーストラリア政府国際教育機構 ミシェル・アラン氏による講演（2009年8月7日）発表資料）

2010年度夏季FD海外研修・調査

オーストラリア研修プログラム《メルボルン》



ディーキン大学

Deakin University

訪問日：8月23日(月) 終日

報告者：松田 敏(大学コンソーシアム京都 次長)

はじめに

2010年8月23日(月)、メルボルン研修・調査一行はヴィクトリア州メルボルン近郊に位置するディーキン大学に到着した。今回の訪問アレンジをしていただいたDeakin Internationalのディレクター、Ben Stubbs氏の案内を受けてウェルカム・セッション、Insitute of Teaching and Learning(以下、ITL)スタッフとのミーティング、国際連携をテーマにStudent Mobilityチームとのミーティングを行った。ここでは、ウェルカム・セッションの様子に続いて、ITLでのプレゼンテーションの概要と主な質疑応答などについて記述する。

1. ウェルカム・セッション

午前10時15分より、International Centerの一室においてウェルカム・セッションが行われた。

冒頭、Stubbs氏の紹介によりExecutive DirectorであるRongyu Li氏から挨拶をいただいた。同氏は、国際交流および教育の充実などに向けてのDeakin Internationalのディーキン大学内での役割について触れ、奇しくも新しい副学長が着任して初めての学期であり、また新しい戦略プログラムを策定し実行に移し始めた時期にあたる旨を紹介し、京都の大学連携プロジェクトからの一行の来訪が光栄であることなどを表明。歓迎ミーティング



参加のディーキン大学スタッフ紹介とも合わせ、続くITLとのミーティングにおいては難しい質問を多くされるように、などの明るい言葉も交えての受け入れの挨拶をくださった。

続いてBen Stubbs氏より、同日の受け入れ日程と合わせて、ミーティングが行われているInternational

Centerには各国から2,500人の留学生を受け入れていること、その内1,700人が学位コース、修士、博士課程などに挑んでいること、また日本へは米国（50名）に次いで第2位（24～25名）の送り出し留学生数があることが紹介され、ミーティングを終了した。

このミーティングで行われた質疑応答は次の通り。

Q.（説明中にあった）「Study Abroad」と「Exchange」はどう違うのか。

A. 「Study Abroad」はディーキン大学から海外の大学へ、海外の大学からディーキン大学へ単方向で送り出す行為を、「Exchange」は海外の大学との間で協定を結び、双方向に行う学生交換留学を指している。

2. ITLとのミーティング

学舎間に横たわる広大な庭園とそこを流れる小川を経て別棟に移動し、午前11時10分より、ITLとのミーティングを行った。

はじめに、同ミーティング受け入れ責任者を務める Colin Mason 教授から簡単な挨拶が行われると共に、訪問・受入双方の自己紹介が行われた（先方の内3名はTV会議システムにより別学舎からミーティングに参加すると共に、下記のように説明にも加わった）。続いてITLスタッフより、パワーポイントを用い、次のようなプレゼンテーションが行われた。大きくは3つのパートに分かれ、①ITLの役割、②ITLの活動、③他部署、学科とのパートナーシップについて順を追って説明された。



① ITLの役割

ITLのミッションは “In partnership with academic staff to achieve Deakin's teaching and learning goal”（ディーキン大学の教育・学習の目標達成のための教育スタッフとのパートナーシップ）とされている。これに基づき、学生の大学における経験をよりよいものにするという大目標を掲げて活動を行っている。

ディーキン大学の教育・学習の目標設定は、5年に一度策定されるディーキン大学全体の戦略プランに沿って各分野の活動計画が練られ、学部レベルでの計画へと落としこまれていく構造である。教学分野の計画に

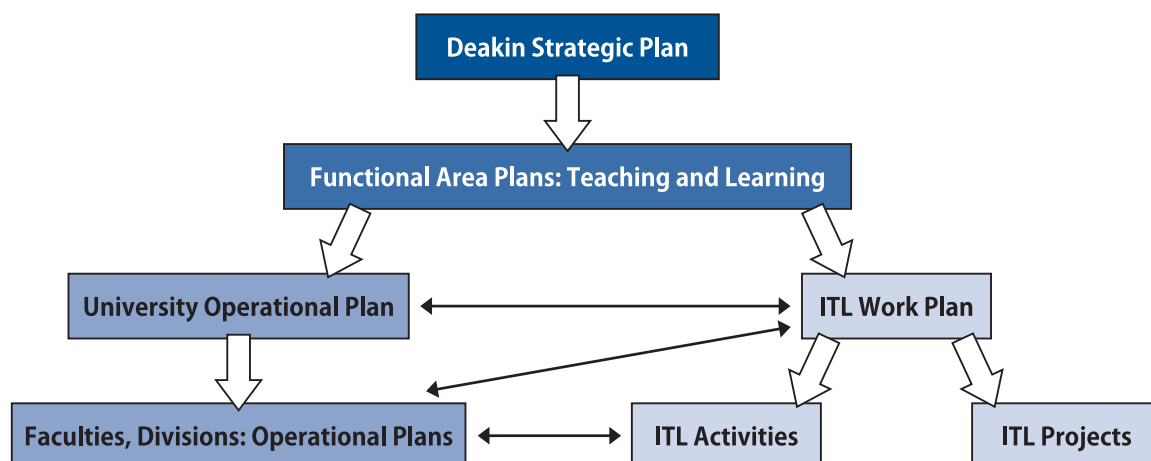


図1 ITLよりのPPT提供資料「Institute of Teaching and Learning」“Strategic Direction”より筆者作成

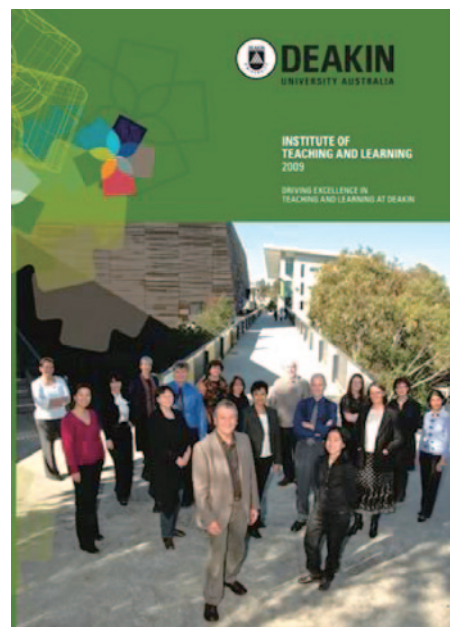
基づき、ITLの活動方針が策定される。また年間計画や各学部・部門の方針と連動しながら具体的な活動やプロジェクトが進行している。（前頁図1）

② ITLの活動

ITLは、とディーキン大学における教育・学習の全般に対してアドバイス、ガイダンス、サポートを行っており、特に教育の面ではe-learningに代表される Distance Educationの充実に力を入れている。

具体的には下記の6つの活動を柱として運営されている。

- ・ 教育スタッフに対する教育・学習に関する共通能力を開発する（Central Program）
- ・ 教育学部が提供している GCHE（高等教育専門資格認証）プログラムをサポートする
- ・ 地域内のファカルティ・デベロッパーとのパートナーシップを図る
- ・ 教育・学習面におけるイノベーションを促進する
- ・ ディーキン大学の教育・学習風土の醸成を図る
- ・ カリキュラム・デザインおよび卒業生のアウトカム評価をサポートする



Central Programと呼ばれる教員能力開発プログラムは、ITLから各学部へ提供される共通のものとなっている。これに加えて、各学部のニーズに合わせたプログラムのカスタマイズにも応じている。さまざまな取り組みのうち、カジュアル・アカデミックと呼ばれる、非常勤講師向けのプログラムであるPDCAS（Professional Development for Casual Academic Staff program）や、経験の浅い教員向けのFundamental Programなど教員資格と連動するキャリアに応じた段階別のプログラムについてご紹介をいただいた。これらについてはHPでも詳しく紹介されている。¹



¹ <http://www.deakin.edu.au/itl/documents/yearbook09.pdf>

プログラムを運営していく上での留意点のひとつとして“Pull; Don't Push!”というモットーが紹介された。提供するプログラムがいかに素晴らしくても活用しないと意味がない。そのためにはモチベーションを如何にあげていくかが重要。その際に“Push”強制するのではなく、“Pull”惹きつける、魅力を感じさせることが重要であるとのことであった。

③ 他部署、学科とのパートナーシップ

教員が“Pull”される環境を作り出すためには、学部や他部署との連携は欠かせない。ITLでは年1回程度、学部とのミーティングを持ち、ニーズを吸い上げている。逆に学部で行われている活動をCentral Programに取り込むというケースもある。学部からの要望と全学的な方向性とをうまくバランスを取ってプログラム化していくことが重要である。また全学的に教育・学習方法を向上させるための活動として、優れた教育方法を表彰、教育・学習に関する年次カンファレンスを開催、学内の活動を学外へ発信する等にも取り組んでいる。また学内の教学に関する主要な会議に出席、発言することでディーキン大学全体の活動方針策定に関与している。

これとはまた別のパートナーシップとしてオンライン教育推進のためのKnowledge Media Division（コンテンツ面）とInformation Technology Division（技術面）とのパートナーシップや、学生の能力開発を目指した図書館と学生部とのパートナーシップ、研究能力促進のための学部・各教員および外部助成団体とのパートナーシップ等を構築し、隣接諸機関との連携を重視して活動している。

これらのITLの活動を含む教学面での活動はすべて教学担当の副学長の責任の元で行われているとのことであった。

3. 質疑応答

このセッションで行われた主な質疑応答は次の通り。

◆ITLの役割について

- Q. 教育スタッフの職能開発には、事務職員の職能に関する開発を含んでいるか。
- A. 事務職員 に対する職能開発や査定は、ディーキン大学人事課がこれを行うため、このプログラムには職員研修は含まれていない。

◆ITLの活動について

- Q. 「Central Program」はどのような方法で取り組みを進めているか。
- A. 「A&E」「B&L」「S&T」「HMNBS」² という4つの学群との関係において、双方向に情報交換を行いながら、共通するクラスのような形を取っての教育方法を採用している。
- Q. PDCASとのギャップを埋めるためのプログラムである“Fundamentals”は経験の少ない新しい教員スタッフを主な対象として行われているとのことだが、対象者が課せられた目標に達しなかった場合はどうなるのか。

2 学部の略称。それぞれ「A&E」: Arts & Education, 「B&L」: Business & Law, 「S&T」: Science and Technology, 「HMNBS」: Health, Medicine, Nursing and Behavioural Sciencesを表す。

- A. 1年のトライメスター（3学期制）において1,038名の内290名が達していないという結果もある。特別なタイムリミットは設定せず、フレキシブルに対応している。不合格の場合は、1年間の猶予が与えられている。
- Q. “Fundamentals” 受講は各教員の義務か？ 自大学でも経験年数を重ねた教員の中に“Fundamentals” が掲げているような課題を与えて教授法を身につけさせたい者がある。これらの教員に対する教授法受講を促進するためにはどうしたらよいと思われるか。
- A. 義務ではないため強制できない現状。受講を促進する方法があったら、こちらが聞きたい。どうしても教員個人の意向が前提となってしまうので、これは各国共通の悩みと言ってよいだろう。受講者にクレジットを与えて次のステップへの評価基準とすることも考えたい。現在のところは、受講者が未受講者に口コミで制度利用の利点を広めてくれるよう祈るしかない状態。
- Q. PGCHEの“Teaching and Learning Modules”は、AQFに基づいたものか。
- A. 全国的な必要条件を満たしている。
- Q. もし課せられた3年間で終了しなかったらどのような問題が生じるか。
- A. 理論的には問題になる。リサーチに優れた実績があった場合でもブロックする（実績を大学が評価しない）こともできる。身分の安全性が保証されないことにつながる場合もある。
- Q. PGCHEの取得は各教員にとって必修か。
- A. ディーキン大学に初めて採用された教員にとっては必修である。ただし、前任校などで同様の課程を修了しているなどの場合にはその限りとししないこともある。
- Q. 大学教員でなくても受講が可能か。
- A. 原則として誰でも可能。少数ではあるが、教員志望者の受講者もいる。学生、留学生、政府からの学生を受け入れた経験もある。



この後、Student Mobility チームとの学生交流および教職員交流に関するミーティングを経て、初日の日程を終了した。

4. 報告者の所感

豪州の人口は2千100万人（我が国の2千万人に対しては500万人を切る青年層）。国力の基礎に人口増加への高い期待があり、移民を大きく受け容れる政府。大学数の豪日彼我も39対800。政府（国の教育政策）が如何に学生を大切にしているのか、という背景が、FD予算を（大学を受給単位として比した時）桁違いの額で支出していく実態を生みだしているのだろう、と強く感じた。

こちらでは、高等教育機関としての大学が果たす役割、とりわけ教員が果たすべき役割の中で、「教育」は基本的に捨象できないものとして掲げられている。大学教員に具体的な「教育力」を求め、その為に幾種

もののハードルを課していることには、制度的FDの特長と呼べるものを感じた。

「私はこの研究を（教育を）学生（我が国の将来を担うべき青年層）のために行うのである」そういった自負を、お会いした各大学のアカデミックス、スタッフの方々から感じ取ることができた。また、他方では、文科省からのより大きな補助を期待しながらも、大学間で心ある教員・職員が学生の教育を保証することを目指して行われているわが国のFDの取り組みが（草の根からと言ってもよいだろうか）素朴な創意や優れた智恵・意識に支えられているものであることも、逆に印象づけられもした。

そんな感想を抱いた掛け替えのない9日間。プログラムとこれを推進するFD事業開発スタッフのみなさん、同行くださったすべてのみなさんに心より感謝を申し上げる。



ゴードン・インスティテュート・オブ・テイフ

Gordon Institute of TAFE

訪問日：8月24日(火)

報告者：下松谷 勤(京都外国語大学・京都外国語短期大学
マルチメディア教育研究センター)

1. はじめに

2010年8月24日(火)は午前中に前日訪問したディーキン大学のもう一つのキャンパス、ジーロング・キャンパスを訪問、キャンパス見学と近年新設された研究所である Alfred Deakin Research Institute を訪問し、所長である David Low 教授より経済、社会、文化を対象とした研究分野での新たな取り組みと日本とのコラボレーションの可能性についてお話を伺った後、隣接した場所に位置するゴードン・インスティテュート・オブ・テイフに移動し、TAFE (テイフ、Technical and Further Education) と呼ばれるオーストラリア独自の中等～高等教育課程の教育機関における職業訓練と採用後の教員研修についてレクチャーいただいた。



Alfred Deakin Research Institute



ディーキン大学 ジーロング・キャンパス



David Low 教授 (中央)

2. TAFEとは

TAFEとは中等後または第三次教育で、州立の職業訓練専門学校であり、基本的に各地域の産業に従事する人間を育成することを目的に設立されている。コースは、技術や技能の修得を目的とするCertificate I～IV（数カ月～2年）と、技術や技能の修得だけでなく大学のような理論学習もおこなうDiploma（2～4年）、Advanced Diploma（18カ月～2年）に大別される。後者は高等教育レベルのコースで、修了者は大学への編入も認められる。例外的に学士号など、高等教育の学位を与えるコースもある。

高等教育部門の大学は主に連邦政府から交付金を得て、州政府の所有であるのに対し、TAFEは所有、運営、資本を州、地域政府が行っている。



ゴードン・インスティテュート・オブ・ティフ正門



図書館



レセプションにて

3. ゴードン・インスティテュート・オブ・ティフにおける職業訓練および教員研修制度について

(1) オーストラリアの職業教育訓練

Dr. John Flett

Skills Centre Manager, Centre for Essential Business Skills

オーストラリアの職業教育訓練は、連邦政府の管轄下であり、100くらいの教育機関のトレーニング・パッケージ、11の産業界等からなる団体で構成されている評議会でルールを決める等、全体の職業訓練の構成が決められている。職業訓練における要素としては、どのレベルがどの資格に適しているのかということ、1つのビジネスに200のユニットがあり、プログラムの概要・基準を定めてどのように指導するのかということである。

(2) ゴードン・インスティテュートの教員専門開発について

Ms. Angela Di Sciascio

Manager – Teaching and Learning

Educational Development

すべてのTAFEの教員は、職業教育の能力を示して、各産業界の能力を有した者でなければならない。また、職業教育の開発を行い、専門的能力・知識を身に付けなければならない。職業訓練としての能力を示した上で、雇用主または受講生からの評価を受けなければならない。上記の基準を満たすため、TAFEの教員

は、専任・非常勤に拘わらず、年間30時間の研修を受けなければならない。

提供している専門能力開発には、「教育とアセスメント」「青少年・先住民に提供できる特定の分野」「特定の職業・産業・技術おける分野」「研究・プロジェクトをベースにした分野」「ビクトリア州全体で共同開発する分野」等がある。

提供している専門能力開発の方法には、「ユニットとしての方法」「ワークショップやイベントを通して行う方法（1年に2日、学生が来学しない日を研修日としている）」「メンターリング・コーチング」「非公式の自学自習方式」「産業界を通して能力開発をする方法」「eラーニングによる方法」がある。これ以外に、「e-efficient」「e for everyone」「e-mentoring」等がある。すべてのプログラムは、一覧表になっており、年度始めに各教員に手渡される。受講希望のプログラムは、マネージャーに連絡を取り、事前承認を受けた上で、専門能力開発を行うこととなっている。

ゴードン・インスティテュートで行われている専門能力開発に関する説明を受けた後、研修参加者全員で、eラーニングによる専門能力開発をコンピュータで体験学習した。



4. 報告者の所感

ディーキン大学、ゴードン・インスティテュート・オブ・テイフ、モナッシュ大学、メルボルン大学と研修を受け、先進的取組等の情報を得ることができた。特に、メルボルン大学高等教育研究センターでの2日間の研修では、様々な切り口からの実践例を学ぶことができた。特に、Peter McPhee教授による研修では、メルボルンモデル※を成功に導いた事例を学び、その労力と功績は、計り知れないものだと痛感した。研修に参加して、日豪の高等教育事情の差異はあるものの、学んだ事例等を自大学に持ち帰って、普及啓蒙する必要性を感じた。

※メルボルンモデル

The Melbourne Model

The University's Melbourne Model is an approach to higher education that aligns us with the best of European and Asian practice, and North American tradition, building on our long tradition of leadership and innovation.

出典 <http://www.futurestudents.unimelb.edu.au/about/melbournemodel.html>



モナッシュ大学

Monash University

訪問日：8月25日(水) 終日

報告者：野浪 成介(京都学園大学 教務課 課長補佐)

1. はじめに

2010年8月25日(水)、研修3日目はモナッシュ大学を訪問した。午前中にメインキャンパスであるクレイトン・キャンパスを訪問し、キャンパス見学と大学の概要の説明を受けた後、車で20分ほど移動した場所に位置するコーフィールド・キャンパスへと向かい、FDに関するレクチャーを受けた。

〈先方対応者〉

クレイトン・キャンパス

Adrian Rice 氏 (Principal, English Language Center)

Allan Mahler 氏 (Office of international Engagement)

櫻木 真由美 氏 (Regional Manager, English Language Center)

辻本 昌世 氏 (Coordinator, English Language Center)

コーフィールド・キャンパス

Marine Hughes-Warrington 教授 (Pro Vice-Chancellor, Learning and Teaching)

2. モナッシュ大学の概要

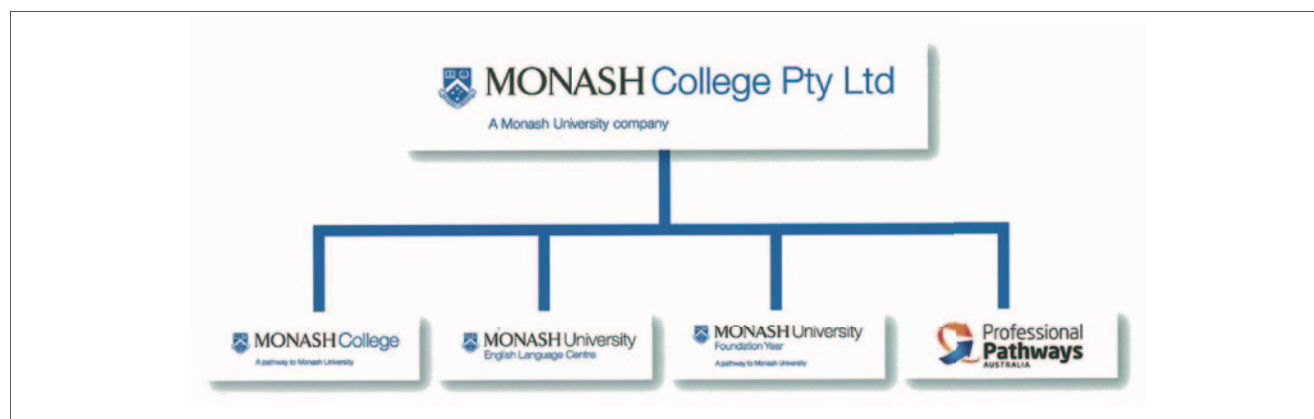
1961年に設立されたモナッシュ大学は、メルボルン中心部から南西へ約20km進んだところにあるクレイトン・キャンパスがメインキャンパスとなり、コーフィールド・キャンパスはそこからメルボルン寄りに約10kmのところに位置する。おもな学部はIT教育、芸術、経済、ビジネス学部となっており、両キャンパス合わせて10学部を擁する大規模な大学である。オーストラリア以外に、マレーシア、南アフリカにもキャンパスを持ち、中国、インドネシア、シンガポール、スリランカ、イタリアにもキャンパスを有している。

146ヶ国から約6万人の学生が学んでおり、約30%が留学生である。教員数は約1万5千人となっている。

公立の大学でありながら、主に留学生を対象としてモナッシュ大学への入学を支援する子会社 Monash College Pty Ltd (MCPL) を所有している。1994年に設立されたMCPLはそれぞれ独立した (Monash College, Monash University Foundation year, Monash University English Language Center and Professional Pathways Australia.) という4つの教育部門からなっている。



①世界に広がるモナッシュ大学のキャンパス



② Monash College Pty Ltd の組織図

①、②共、Monash College Pty Ltd パンフレットより

3. キャンパス施設について

モナッシュ大学は、開学して50年という若い大学でありながら、世界戦略を展開しており、ビクトリア州以外にも数多くのキャンパスを擁する大規模な大学である。

オーストラリアのGroup of eight¹のうちの1校となっていて、世界では45位の大学²であり、特に化学の強い大学として評価されている。

1 Group of eight とは：オーストラリアの主要8大学からなる連盟で、モナッシュ大学のほか、オーストラリア国立大学、シドニー大学、メルボルン大学、クイーンズランド大学、ニューサウスウェールズ大学、アデレード大学、西オーストラリア大学で構成されている。

2 出典：The Times Higher Education Supplement による。

まず、メインキャンパスとなるクレイトン・キャンパスを訪問した。

クレイトン地区は、オーストラリア最大級の工業地域の中心にあり、同国で最大規模の先端材料、ナノ構造、幹細胞、構造生物学の研究基盤となっていて、研究に必要な施設、テクノロジー、企業（トヨタ、東芝等）などが関与しており、活用している³。

モナッシュ大学における研究面における戦略の基盤として、環境化学、脳幹細胞、ナノテクノロジー⁴があり、積極的に研究が行われている。特に、化学においては、オーストラリアでNo.1の評価を受けている。

学内には、留学生、特にイスラム系などお祈りをする必要がある学生に対して、祈祷所（モスク）が設けられている。これも、多くの留学生を受け入れている大学ならではの光景である。



日本語や日本文化の研究も盛んで、日本語学科があり、10名の専任教員がいる。日本語を勉強している学生は、約1,000人いて、最もレベルの高い学生のクラスでは、日本語で書かれた本の探し方を日本語でレクチャーされることがあるが、それを理解できる程度なので、彼らの日本語能力は、かなりハイレベルな域に達していると言えるだろう⁵。Japanese Studies Centerには日本の漫画などもたくさん置いてあり、日本人学生や日本文化に関心のある学生の集まる場所となっている。

学生ホールのような建物があり、寿司バーがあるなど、日本人学生、または最近急激に増えている中国人学生に対する食品を提供している店も入っている。大学への帰属意識を高めるため、キャンパスグッズもかなり揃っていて、ラガーシャツ、パーカー、ボールペンなどロゴ入りのグッズが数多く並んでいた。



3 Allan Mahler 氏（Office of international Engagement）の説明より。

4 メルボルンには、ナノテクノロジー地区がいくつもあり、クレイトン地区もそのうちの一つで、モナッシュ大学も産業界と協同研究を展開している。

5 図書館には日本文献コーナーがあり、日本人スタッフもいる。

モナッシュ大学の教育の特長として、学部など分野ごとに別々の研究や教育をするのではなく、分野同士が協力をしあって、学生にアプローチするという方法をとっており、学部ごとに独立した教育がおこなわれている大学が多いのに対し、クラスター⁶としてよく似た学部学科をまとめて、学部での利点を活かしながら教育を提供するというのが強みとなっている。特に研究となると、特定の分野でなく幅広い分野からのアプローチが必要となる場合が多く、モナッシュ大学の利点となっている。

例えば、インシュリンに関する新薬開発すること一つをとっても、開発は薬学部、製剤については工学部が関与し、研究に取り組むことができるようになっている。

4. FDの状況

場所をコーフィールド・キャンパスに移して、Learning and Teaching担当の副学長補佐である Hughes-Warrington 教授にお話を伺った。内容は以下のとおり。

モナッシュ大学では、新規採用の教員には、常勤、非常勤を問わず、3年以内にティーチングの資格⁷を取得しなければならないことになっている。従来は、主に教育面を重視した資格となっていたが、来年度から研究面にも焦点を当てた資格に変更していく予定である。

モナッシュ大学のスタッフは、常勤、非常勤に関わらず、STEP⁸、Foundation Program⁹という研修プログラムを修了することができるようになっているが、これは、教育経験がない教員に対してのプログラムとなっている。STEPは4時間程度の短いものであるが、Foundation programは3日間かかるプログラムである。いずれも、どの程度のサポートを必要とするかによって、自身が選択することができる。

経験を積んだスタッフに対しては、より高度に構築されている Graduate Certificate in Higher Education (GCHE) プログラムを履修することができる。今年は Google applications for education (e-learning) によって3時間のコースを行うことになっている。これは新しくモナッシュ大学の教員になった者も受けることができる非常に人気の高いプログラムとなっている。

もう一つのプログラムとして、Promoting Excellence Program という優れた業績を残した先生を対象として、表彰を申請する手続をサポートするプログラムがあり、政府からの補助金を申請することにつながっていく。

更に、Peer assisted teaching program は、科目単位で学生からのアンケート調査を行い、このアンケート調査に基づいて、例えば、教え方に問題があるという結果が出た教員に対して、同僚のより豊富な経験を持った教員からサポートを得ながら自身の教育を改善していくというものである。過去3年間、この方法をとっているが、教え方が大幅に改善されたという優れた効果が報告されている。今年は政府からの助成金も得ることができ、大学全体にこのプログラムを導入する予定である。

このように、モナッシュ大学の対応としては、教え方に自信がなく、何らかの改善が必要な教員から、経験豊富で優れた教授法を持った教員まで幅広いプログラムを実施している。モナッシュ大学は、全部で32ヶ所で働くスタッフを抱えており、その全員がアクセスできる e-learning が教育目的を果たすうえで重要な役割を担っている。

6 クラスター：同種の人や物の集まりのことで、ここでは、学部学科に散在する科目や専門分野を一括りにして、研究成果を高める方法のことである。

7 教え方、学習や教育に関しての研究という観点からの資格であるとのこと。

8 <http://opvclt.monash.edu.au/projects/step/index.html>

9 http://opvclt.monash.edu.au/calt/staff-teaching/staff_orientation.html

〈質疑応答〉

1 すべてのプログラムについて、誰が管理しているのか。受けている人と受けてない人は人事面での差があるのか。

常勤スタッフについてはGCHE、非常勤スタッフはSTEPプログラムの受講が必須である。その他のプログラムは選択となっている。

Peer assisted teaching programは、先生のパフォーマンスにリンクされている。パフォーマンス開発のためのミーティングが上司との間で定期的に設けられているので、その席で受けるようにアドバイスをもらったら受けなければならないことになっている。

2 上司というのはどういう立場の人か。

アカデミック・スーパーバイザーという立場の人である。具体的には、教授、准教授、または先輩教員ということになる。

必ず教員にはスーパーバイザーがつき、スーパーバイザーにPeer assisted teaching programを受けたほうが良いと言われた場合は、必ず受けなければならない。

教授の教え方に問題がある場合は、学部長から勧告があり、学部長に問題がある場合は、副学長から指示をする。

3 年齢が高く、コンピュータが使えない教員には、何らかのアシストがあるのか。

e-learningの戦略の中に、Communication and change managementという部署があり、その部署が学部の先生に最良の教え方を指導するという方法がとられている。

e-learningの教え方に関して何らかのサポートが必要な先生に対しては、ビデオ教材を利用してもらうことで、e-learningに必要な技術を得てもらうようにしているが、それ以上にサポートが必要な場合にも、対応ができるような特別指導体制をとっている。

本学も今までは、IT関係の問題を抱えた先生に対しては、紙に書いたもので指導していたが、オンライン上で指導することによりe-learningの学習を授業でも活用しやすい形に変えていった。

来年、moodle¹⁰を使うことにした理由は、ビジネスアナリストなどを使って、先生が教えやすい形にソフトをカスタマイズしてもらい、使いやすくなったためである。

大学にヘルプデスクがあり、どのようなサポートが必要かを正確に把握することができるようになっている。何らかの問題が発生している場合は、ソフトウェア自体を修正することによって再発防止を試み



Marine Hughes-Warrington 教授

10 オープンソースのe-ラーニングプラットフォームであり、オンラインでの学習コース作成を支援するためのパッケージソフト。

ている。

教え方に問題がある場合、先生にサポートを提供するだけでなく、使いにくいソフトウェアを修正するという方法も取られている。

大学の中にはスタッフを変えることに主眼を置いていて、ソフトウェアを変えることを二の次にしていくところがある中で、モナッシュ大学はその両方を実践している。

専用の5人のスタッフが常駐していて、特定のテクノロジーをスタッフや学生がどれだけ活用できているかを定期的に確認している。

これは同時にオーストラリア政府で設定している障がい者が在籍する大学のガイドラインに沿った対応をとるという目標達成も含まれていて、歩行や運動機能に障がいがある学生でもテクノロジーを問題なく使えることを目標にしている。

4 ピアレビュー(Peer assisted teaching program)のプログラムを利用している教員はどのくらいいるのか。

5%未満である。それぞれの科目に信号が設定されていて、グリーンは問題なし、オレンジは問題あり、赤は大きな問題ありとなっている。この信号の制度は7年前から導入されており、どのキャンパスのどの科目でもどの信号が発信されているかということを把握している。

2年前に紫の信号を追加した。これは、素晴らしい業績を残した先生に対するもので、5点満点中、4.7以上のスコアを取った先生に対しての信号である。

1,300名の学生に教える先生に、紫のサインをとっている先生がいる。500人以上の授業を担当する先生が何人かいるが、オレンジのサインは1人であり、大規模クラスの授業担当者でこの数字は素晴らしいと自負している。

5 評価基準はどのようなものか。

科目に留まる（途中リタイアしない、最後まで履修した）学生の比率、受講生の平均グレード（得点）も評価の対象となる。

すべての科目に対して、セメスターごとにそうした評価を収集し、分析するという作業が行われている。データ上で、貧困層出身の学生と裕福な家庭の学生との成績の比較、変化も比較することができるようになっている。特定の学生だけでなく、すべての層の学生に対して、素晴らしい環境で学習を提供することができるかを確認している。

データを活用することによって、どの先生が、どの学生がどんなサポートを必要としているのかを認識し、必要なサポートを提供するという目的を達成している。

6 そのデータを収集し管理し分析するのは誰か。

モナッシュ・クオリティ・ユニットという部署で行っている。Hughes-Warrington教授自身もその部署と一緒に分析をするという仕事をされている。

Hughes-Warrington教授はそのデータを分析して教育方法を改善させるという役割だが、その前にデータを効率的に収集する方法やどういう点に焦点を当てるかという検討は別の部署が行っている。

学生のアンケート調査の内容は、来年度から新しいものに変える予定をしていて、教員の教え方に関するものは5問、科目に関するものは5問とし、質問事項を減らし、学生からのコメントを積極的に書き

でもらおうとしている。

モナッシュ大学では、アンケートの品質管理の一環として、心理学者を雇用し、学生に対してどういう質問をするのが適切であるかということ、人間の心理構造を分析しながら質問内容を考えている。

Business Intelligence System¹¹にはHughes-Warrington教授他、スタッフがいつでもアクセスできることになっているが、それ以上のデータが必要となれば、モナッシュ・クオリティ・ユニットという部署に連絡を取ることで必要データが提供される。

特定のキャンパスの特定の教員に対して、今以上のProfessional Development¹²の時間を必要としているということを、当該学部の学部長に提言することができるようになっている。

特定のコース、特定の科目であまり業績が良くないものがある場合、Professional Developmentを行っても効果がない場合、そのコース、科目を廃止してしまうこともあり得る。

品質の重要性を認識しているだけでは不十分で、品質を高めるための努力を継続的にしなければならないということが背景となっている。

7 コースがなくなった場合はその教員はどうなるのか

他の科目を教えることもできるが、その後もProfessional Developmentの結果が良くなければ、モナッシュ大学を去らなければならないということもあり得る。スタッフの品質が大学の評判につながってくるので、真剣に受け止めている。

昨日も7年間勤めている教員の上司に対して、7年間の業績を見ていてもあまりいいものとは思えないという報告を出したところである。その報告書が人事部に行っているの、人事部でそのスタッフをどうするかということを検討していくことになる。

学生から問題があるという連絡がきた場合は、その苦情に対して何らかの対応をとっている。学生の意見が毎回正しいとはいえないが、ほとんどの場合何らかの理由があって苦情を言っている。

教員の評価については、限られた期間にどれくらいの研究業績を発表しなければならないとか、政府の助成金をいくつ得なければならないという規定がある。

人事部から特定のスタッフの業績が良くないと連絡がきた場合、実際にそういう問題が発生しているのかどうかをこちらで持っているデータを材料にして、その教員に対し再評価を行うことになっている。

教育面で素晴らしい業績を残しているスタッフが研究面に進みたいという希望が出た場合は、今までの業績から判断して、その道をとらせることもあり得る。

それぞれスタッフごとの個性があるので、研究向き、教育向きなど自分の個性と才能を活かした職場作りを行っている。

研究員には、例えば限られた機会にどれくらいの発行物を発行しなければならないだとか、あるいは政府の補助金を幾つ取らなければならないという規定があるので、その規定に見合った研究員としての活動が行われているかどうかということを、別のカテゴリーに照らし合わせて評価するということになる。リサーチが得意で、教員に向いていないような人の場合には、これからも積極的に研究に従事してもらうことができるわけだが、その研究に必要な政府からの補助金、援助金などが必要になってくるので、補助金の獲得というのも、今後の研究活動に非常に大きな要因を果たすことになる。

11 Hughes-Warrington教授などLearning and Teachingのオフィス関係者は常にこのシステムにアクセスでき、常に授業が適切に行われているか、学生の満足のいく授業が提供されているかをチェックできるようになっていると思われる。

12 STEPやGCHE、Peer assisted teaching programなどの総称。

5. 報告者の所感

モナッシュ大学では、メルボルン郊外にあるクレイトン・キャンパスを訪問後、コーフィールド・キャンパスに場所を移し、Hughes-Warrington教授（Teaching and learningの責任者）とランチタイム・ミーティングとなったため、詳細をつぶさに確認することはできなかったが、Hughes-Warrington教授からは、限られた時間の中でできるだけ詳しく話そうとする意思が伝わってきた。

後発の大学であるため、ある程度仕方ないのかもしれないが、モナッシュ大学は、他大学を非常に意識しているように感じた。近隣の大学、特にメルボルン大学に対しては、同じGroup of Eightのメンバーではあるが、強い対抗意識がHughes-Warrington教授の言葉の端々に表れていた。

FDの内容については、見習うべき点ばかりであったが、先進的なものの取り入れ、特にe-learningによる教授法の研修というのは画期的であった。

日本でも、この方面に強い大学は既に取り組まれているところもあるかもしれないが、本学は、今年度、戦略的大学連携の一環として、漸く学部学生向けの授業としてのe-learningを取り入れたばかりである。教員向けe-learningがどのような内容のものは、現時点では不明であるが、新任教員向けの研修などは、e-learning教材で比較的容易く導入できるのではないだろうか。

現在、「京えふで」の取組みの一つに、新任教員研修というものがあるが、これはどの大学でもよく似た内容であると思われること、研修を受ける側からは、時間と場所を選ばず、制作者側からは、一つのプログラムを作った場合に、マイナーチェンジで数年間使える可能性があることなどから、これをe-learningでの研修とすることも一つの選択であると考ええる。

また、オーストラリアの大学では、ピアレビュー（Peer assisted teaching program）が一般的となっているようで、モナッシュ大学もこれに取り組まれている、上司からこれを受けるよう指示された場合は、必ず受けなければならない仕組みとなっている。対象が同じ学生であることから、学生への対応の仕方、資料の見せ方等、上司（同僚）からのアドバイスは非常に効果が高いと思われる。決して、注意を与えるという観点からでなく、サポートあるいはアドバイスするという姿勢がはっきりしていて、受ける側も取り組みやすいシステムとなっている。

FD組織という面では、その地位が学内でしっかり確立されていて、教員を監督する立場の方は、それに専念できる体制が整っている。日本の大学では、副学長といえども授業の現場を離れるわけにはいかず、学内外諸業務に奔走されている姿が目につく。そのうえ、研究業績についても公開圧力が高まっていて、監督業務が二の次になっている場合がある。そこへいくと、モナッシュ大学では、教育の中心を「学生」に置いていて、組織としてその質を担保するシステムが徹底されていると感じた。

Hughes-Warrington教授のお話の中で、「スタッフの品質が、大学の評価、評判につながっている」という一節があったが、これを考えながら日常の授業や学生対応を行っている教職員がどれだけいるかということ、学生から発信される情報にどれだけ真摯に向き合っているかということについて、今一度、自己の姿を見直す必要があるのではないかと考えさせられた。

更に、「品質の重要性を認識しているだけでは不十分」ということばにも、気付かされるところがあった。問題点がわかっているにもかかわらず、わかっていないのと同じで、「改善」という結果がなければ無に等しいのである。そういう意味でも、PDCAサイクルの継続が非常に大きな意味を持つと改めて認識した。

本学でモナッシュ大学と同様、同程度のものを作り上げていくとした場合、真似できない取組みも多々あ

るが、まずは、FD組織としての事務局と責任者を置き、「学生を中心に置いた教育」というスタイルから作り上げ、次にこれを担保するシステム作りへと順々に辿っていきたいと思う。その結果、一歩でも半歩でも前進することが、今回の研修の意味につながるのではないかと考える。

以上



メルボルン大学 高等教育研究センター

Center for the Study of Higher Education (The University of Melbourne)

訪問日：8月26日(木) 終日

報告者：小黑 純 (龍谷大学 社会学部 准教授)

耳野 健二 (京都産業大学 法学部 教授)

研修1日目

メルボルン大学高等教育研究センターにおける

《高等教育における教育・学習のためのプロフェッショナル・デベロップメント研修》¹



今回の研修先であるメルボルン大学高等教育研究センターは、1968年に設立されたものであり、この種のセンターとしては国際的にも最も長い歴史を持つ組織の一つである。また、東南アジア地域における指導的地域を占めているとともに、国際的にも活動している数少ないセンターの一つでもある。

業務の内容としては、①高度な研究の実施と学位の授与、②オンラインによる研究成果の発信、③メルボルン大学におけるアカデミック・ディベロップメントの開発・実施、④メルボルン大学内の委員会・スタッフへの助言等の提供、⑤教育・学習に関する紙ベース・web上でのリソースの提供、⑥大学におけるマネジメント・教育に関するコースワーク・プログラムの提供、といったものがある。(以上の内容は、メルボルン大学のHPによる)

研修プログラムのスケジュールは次のようなものであった。

研修プログラムのスケジュール

8月26日(木)〈1日目〉

9:30-10:00	Welcome, introductions, and overview of program 「歓迎ミーティングならびにプログラムの概要説明」 (Associate Professor Sophie Arkoudis, Associate Professor Noel Stonehouse, Dr. Fumiko Konno)
10:00-11:00	An institutional framework for enhancing the quality of teaching and learning and quality assurance: The Melbourne approach 「教育・学習の質向上と質保証のための組織的枠組み：メルボルン・アプローチ」 (Dr. Sophie Arkoudis)
11:00-11:30	Tea and coffee break 《休憩》
11:30-12:30	The principles of effective teaching and learning that inform professional development programs 「効果的な教育・学習の原則」 (Dr. Christine Asmar)

¹ この研修には、FD連携事業参加メンバーに加え、国際連携事業により派遣されていた池坊短期大学の小林加代子氏も参加された。

12:30-13:30	Lunch 《昼食》
13:30-15:00	Teaching for deep learning and understanding 「深く学び、理解するための教育方法」 (Mr. Clinton Golding)
15:00-15:15	Break 《休憩》
15:15-16:15	Effective small group teaching in tutorials, laboratory classes 「チュートリアル・クラス、ラボトリー・クラスにおける効果的な少人数教育」 (Ms. Chi Baik)

8月27日(金)〈2日目〉

9:30-10:00	Training and Supporting Sessional Staff 「非常勤教員に対する研修と支援」 (Ms. Chi Baik)
10:00-10:30	Practical Strategy for lesson plans improvement 「授業計画改良のための実践的戦略」 (Dr. Fumiko Konno)
10:30-11:00	Morning Tea 《休憩》
11:00-12:30	Evaluation of Teaching: Approaches to collecting and using the data 「学生による教育評価：データの収集と利用法」 (Dr. Kerri-Lee Harris)
12:30-13:30	Lunch 《昼食》
13:30-14:30	Strategic planning and leadership: a case-study of major curriculum change 「戦略的計画とリーダーシップ」 (Professor Peter McPhee)
14:30-15:30	Developing an effective Faculty Development Program, including award courses such as Graduate Certificates in Higher Education 「効果的なFDプログラムの開発」 (Dr. Kerri-Lee Harris)
15:30-16:30	The challenges in designing and delivering effective professional development for teaching in universities.(Q&A session) 「大学教育における効果的なFDプログラムのデザインと運営における課題 (Q&Aセッション)」 (Associate Professor. Sophie Arkoudis, Dr. Kerri-Lee Harris, Dr.Fumiko Konno, Ms. Chi Baik, Associate Professor Noel Stonehouse,)
16:30-17:30	Program evaluation by participants 「受講者によるプログラム評価」 終了

本研修のプログラムの概要は以上のとおりである。実際の研修もプログラムに忠実に沿って進行し、和気あいあいとした雰囲気の中、充実した研修が実施された。また、メルボルン大学のキャンパスツアーも実施していただき、重厚で美しく古いヨーロッパ式の建築と現代的で斬新なデザインの校舎との混在する賑やかで広大なキャンパスにも感銘を受けた。

研修の内容が充実していたことはもとより、それ以外のさまざまな面も含め、総じて手厚く好意的に歓迎していただいた印象である。

以下では、上記プログラムの順番に従い、それぞれの研修の内容の概要を報告する。講師の話された内容が中心ではあるが、場合によっては、配布されたパワーポイント資料等により補っている部分もある。

なお、一番最初のプログラム「歓迎ミーティングならびにプログラムの概要説明」は、いわば「研修1」にあたるが、メンバーの自己紹介等が中心であったため、以下の報告からは割愛してある。

研修2 「教育と学習の質向上と質保証のための組織的枠組み」

講師：Dr. Sophie Arkoudis（准教授・副センター長）

このセッションでは、オーストラリアでの大学教育の質保証をおこなう制度的枠組みが主題となった。基本的な論点としては、①大学としての組織的取り組み、②政府の枠組みの順守、があげられる。約1時間20分にわたるセッションの要旨は次の通り。



◆オーストラリアにおける高等教育の改善プログラム

高等教育の改善について、連邦政府は2003年から本腰を入れている。援助金・補助金が各方面に支給されている。「優秀な教員」を増やすためのプログラムが多数用意されている。

たとえば、約2000万豪ドルを投入して、オーストラリア学習教育評議会（The Australian Learning and Teaching Council、ALTC）を設立した。これは、英国の高等教育アカデミーに似ているもので、全国的な表彰制度や、教育フェローシップ、研究プロジェクトに対する競争的資金の導入、教育向上のための基準作りなどを実施する。

今回の総選挙前、政権与党は高等教育の制度の見直しを行ったばかりであった。大学教員の質を向上させるために、政権与党はIndicator Framework for Higher Education Performance Fundingという制度を新たに導入するとしていた。この制度は、大学のすべての教員のレベルアップを図ろうとするもので、全員が研修プログラムを受講し、修了しなければならないという内容だった。しかし、プログラム自体が有益、有効なものなのかどうか、新任教員からベテラン教員まで全員を対象とすべきなのかどうか、などの疑問が呈されていた。

また、ALTCとは別に、The Education Quality and Standards Agency（TEQSA）という組織を設立することが検討されてきたが、先行きは不透明になっている。

これらの動向は、実施されたばかりの総選挙の結果に大きく左右される。総選挙の結果は現在、まだ判明していない。政権が交代すると、こうした制度がどうなるのか分からない。

〈質疑応答〉

Q. 政府の予算は各大学に公平に配分されるのか？ 競争的資金なのか？

A. 予算配分は、次の政権がどのようなものになるかにかかっている。どの大学も資金不足であることはかわりない。OECDのデータからもそれは明らかである。現在は、予算配分について3つの基準がある。

一つ目は、各大学の学生数による配分があげられる。1人当たり5000豪ドル（約37万5000円）不足していると認識している。

二つ目は、研究の成果による配分である。論文数のほか、競争的外部資金をどれだけ獲得して

いるか、博士課程の指導をどれだけ行っているか、などが問われる。国内で研究成果を上げている「トップ3」は、オーストラリア国立大学、シドニー大学、メルボルン大学であり、とくに多くの資金を得ている。

三つ目は、その他の項目、とくに教育に対する評価である。例えば、ALTCでの事業における実績、アンケート調査の結果、卒業生の就職状況、等も評価の対象になる。

いずれにしても競争的配分の余地がかなりあり、政府からの補助金がまったくもらえない大学もある。メルボルン大学は他に比べ、多くの予算を得ている。

◆メルボルン大学の教育体制における課題

メルボルン大学では、教育に関する基本的な問題として以下の四つをあげることができる。

- 1) 教育・学習の実効性や効果の測定・評価手法の開発。すなわち、どうすれば、教育がうまく機能するか、個々の教員を評価できるか。
- 2) 教育のみの地位・職務の検討。教員からは既に仕事が多すぎるという不満の声が上がっている。そのため、「教育」のみのポジションも検討している。「研究・教育」の両方というポジションも残すべきかについても議論が続いている。
- 3) 教育と研究との関係が未整理。
- 4) 教員の高齢化が進んでいる。若手の教員をどう採用、確保するか。

◆メルボルン大学の教育学習制度の枠組み

大学副総長（Vice Chancellor）が教育政策の総責任者。その下に教学責任者としてプロボスト（Provost）と呼ばれるポストを置いている。いわゆる「メルボルン・モデル」の象徴的な存在である。

改革を各学部に限るのではなく、全学的に教員の質の改善に取り組んでいるのが特徴だと言える。そのために全学的な「教育学習管理計画」を作成したり、教員表彰制度を設けたりしている。

◆9つの原則

メルボルン大学では、教育・学習の改善の指針となる9つの原則を設けている。"Nine Principles Guiding Teaching and Learning in the University of Melbourne"（ウェブサイトからダウンロード可）を教員全員に配布し、理解を求めている。9つの理念は次の通り。

- ① 知的刺激があふれる雰囲気
- ② あらゆる教育・学習活動にゆきわたった、研究や知識移転を醸成する文化
- ③ 活気に満ちた豊かな社会的環境
- ④ 国際的で、文化的な多様性を確保した学習環境
- ⑤ 個人の発達を促すための強い関心と支援
- ⑥ 透明性の高い、学術的期待と基準
- ⑦ 実践→フィードバック→評価という学習サイクル
- ⑧ 非常に質の高い学習スペース、教育資源、および科学技術
- ⑨ 順応性をもつカリキュラム

◆「メルボルン・モデル」

メルボルン大学では2008年に大改革を実施し、大学の組織・制度を大きく変更した。

学部レベルでは学位が97あったが、6つにまで縮小した。その目的は、教養教育を重視することにあった。これは当時の学長のイニシアティブによるものである。背景には、17-18歳の学生が専門や進路を決定することは困難との理由があった。

改革後は、たとえば、科学の学位を取るには、単位の25%は一般的な科目を履修しなければならない（専門科目は75%）。またそのさい、知識・スキルを身につけるだけでなく、社会のための思考力を高めることも重んじている。このような改革をProvostとして指導したのがMcPhee教授（二日目の研修8「戦略的計画とリーダーシップ」セッションの講師）である。

このような学部の3年間を終えると、4年目から大学院レベルで専門的な教育に入る。来年（2011年）から新しい大学院プログラムが始まることになる。

◆教育・学習支援のための「Hub and Spoke」モデル

メルボルン大学では、教育・学習の支援に関しては「高等教育研究センター」（CSHE）が中核（Hub）になり、全学的な方針を立てて、運営していく。その一方、工学部、薬学部など4つの学部が枝（Spoke）になり、それぞれ個別の事情に応じた、教育改善プログラムを開発し、運営する。両者は有機的に動いていくというイメージを描いている。

「有機的」な活動の一例として、たとえば、学部代表との会合を頻繁に実施している。メルボルン大学にはユニットという組織が（6学部のうち）4学部に設置されており、その代表者との会合を持っている。また年二回ほど代表者を集めた会合も催している。

あるいは、センターの所長であるR=James教授は、教育・学習関連・評価関連の大学内の委員会に出席する、教育に関する研究についてアドバイスを提供する、等の業務もおこなっている。またセンターの活動が活発になるにつれ、業務の国際化が進んでいる。たとえば、外国の大学でのコンサルタント業務もある（研修当日はベトナムでコンサルタント業務に従事中だったとのこと）。あるいは留学生を通じての情報収集も試みている。

またセンター固有の業務として、アカデミック・ディベロップメントの開発のみならず、高等教育の研究、ポリシーの策定にも携わっている。

なお、センターの資金は大学から出ているが、100%ではなく、50%のみである。

◆質疑応答

Q. 頻繁に「教育の研究」という表現が現われるが、オーストラリアでは、一般の教員にいたるまで、教育を研究するという意識が浸透しているのか。

A. 事実としてはそうではない。ただし、バランスが重要であり教育の研究も重要。

Q. 学部ユニットの代表者（Director）はアカデミック・ディベロップメントの専門家なのか？

A. そうではない。たとえば、経・商学部では会計学の専門家である。ただしアカデミック・ディベロップメントの素養はある。

◆教育の評価

メルボルン大学では、個々の科目に関する評価を行っている。1学期第12週の終わりに、いわゆる授業アンケートを行っている。各科目共通のアンケート用紙が配られ、学生が回答を記入する。無記名で実施される。(なお4～5週目には非公式のアンケートも実施される。)

質問項目は9つあり、それぞれ5段階評価である。知的刺激を受けたか、教員から十分なフィードバックを得られたか、オンラインで提供された教材は役立ったか、などが問われる。このうち最も重要なのは、「この科目は上手に教えられたか?」という質問である。このほか、科目ごとに独自の質問をいくつか設定することもできる。また、自由にコメントを書く欄も用意されている。

9つの質問項目については、現在見直し作業を進めている。現在は紙ベースだが、近い将来、オンライン方式に切り替える。

評価については、5段階の「4」以上なら問題なし。反対に「3.5」以下ならば何らかの問題があると考えられる。場合によっては、学部当局から事情説明を求められることがある。

各教員は「教育ポートフォリオ」を作成することが義務付けられているが、そこには授業アンケートの結果が盛り込まれる。したがって、授業アンケートは、大学当局が各教員の昇進を判断する際の材料となる。

Quality Of Teaching
Student Feedback Questionnaire

COMPLETION INSTRUCTIONS

- Use blue/black pen or ball point.
- Do NOT use RED pen or highlight pen.
- Please do not fill this form.
- Please use round balls.
- Fill in only one oval per question.

Please MARK LIKE THIS: ○ ● ○ ○ ○

SUBJECT CODE: _____ DEPARTMENT CODE: _____
 FACULTY NAME: _____
 SUBJECT NAME: _____

The Quality of Teaching Questionnaire uses standard questions to survey and compare subjects across all courses at The University of Melbourne. Your responses are an important contribution to the improvement of our courses.

Please answer the following questions:

Are you enrolled in this subject as part of the breadth requirements of your course?

Please respond to these statements about the quality of teaching and challenges of the subject.

1. I had a clear idea of what was expected of me in this subject.
 2. This subject was well taught.
 3. This subject was intellectually stimulating.

Please comment on your progress and involvement with other students and staff.

4. I received helpful feedback on how I was going in this subject.
 5. In this subject, teaching staff showed an interest in the academic needs of the students.
 6. I felt part of a group of students and staff committed to learning in this subject.

Please comment on whether there was good use made of computer-based teaching resources, e.g. interactive materials, and a web-based home page for the subject.

7. There was effective use of computer-based teaching materials in this subject.
 8. Web-based materials for this subject were helpful.

Finally, take all of these and other aspects of the subject into account.

9. Overall, I was satisfied with the quality of the learning experience in this subject.

Additional questions

If you require assistance in completing this form contact 8344 7859 Please turn over to complete the questionnaire

Strongly Agree Agree Neither Agree nor Disagree Disagree Strongly Disagree

ADDITIONAL COMMENTS
 Please feel free to elaborate on your response to any of the above questions.

THANK YOU FOR COMPLETING THIS QUESTIONNAIRE

メルボルン大学のQuality of Teaching (授業アンケート) の回答用紙

◆教員スタッフの支援プログラム

メルボルン大学では教員に対し、次のようなプログラムを用意している。

- ① 新規採用教員に対するオリエンテーション（1日）
- ② 教育入門（1日）
- ③ 全教員に対するワークショップやセミナー
- ④ 紙ベースやオンライン上での資料提供
- ⑤ 各学部が主催するワークショップやセミナー
- ⑥ 一人ひとりに対する相談
- ⑦ 大学における教育に関するGraduate Certificate制度（CSHEが主催する教育プログラムを修了した教員に授与される大学教育資格認証制度）
- ⑧ 授業に関するピアレビュー

◆今後の課題

これまで指摘した問題以外にも、いくつかの課題が残されている。

すなわち、

- ・ 期間採用教員に対するトレーニングをどうするか
- ・ Eラーニングの指導をどのように行うか（とくに、Eラーニングによるプロフェッショナル・ディベロップメントが未開発である。）
- ・ 学部レベルの教育と大学院レベルの教育をどう差別化するか、あるいは教育・学習の原則の理論化をどのようにするか。

といった課題である。

研修3 「効果的な教育・学習の原則」

講師：Dr. Christeine Asmar（上級講師）



講師のAsmar氏の関心領域は、教育・学習の諸問題のほかに、異文化体験、先住民・宗教、これらの問題解決の現場での実践方法、などにある。とりわけ先住民と大学での学習に関心がある。日本での先住民の問題にも関心がおありの様であったが、ここでは立ち入らなかった。

約1時間に及んだセッションの要旨は次の通り。

◆教育の質を上げるために

この分野では名高い、John Biggs、Paul Ramsden らの研究は、今日の高等教育に必要な重要な原則をいくつか示している。ここでは3点挙げる。

- 1) 教員のスキルではなく、学生の学習に焦点を当てること。

つまり、「学生中心」(student-centeredness)の教育を目指すということ。たとえば、教師から学生への一方向の授業ではなく、学生が何を考えているかを把握した授業でなければならぬ。これはおそらく国際的に共通する問題であろう。

- 2) 学生が積極的に学ぶようにさせること。

とはいえ、500人以上の大講義クラスでどのように、一人ひとりの学生を積極的に学習するように仕向けるのか。そんなことが可能なかどうか、考えていきたい。

- 3) 学生が授業の内外で、興味・関心を持ち続けるようにすること。

たとえば、クラスで学んだことが実社会でどのように役立つのか。少しでも学生が実感できるようにする。これは、現在の教育界の最大の問題のひとつと考えられる。

◆「よい教員」とは?

自分の学生時代を振り返って、「良い教師」、「悪い教師」の条件を考えてみよう。他の参加者の見方と比べてみるとどうだろうか?

※ここで、研修参加者は二人一組で、自らの学生時代を振り返り、「良い教師」「悪い教師」の要素を議論し、発表した。その際出た回答として次のようなものがあった。

- ・ 良い教師——話を聞いてくれる、生徒の言分を否定しない、学問への興味・情熱、深い学識、最新の研究、授業外でのコミュニケーション、Face to Face、名前を覚える、シラバスが正確で情報の予測が可能、授業内容と実社会とのかかわりを意識して教えてくれる、新しい内容を分かりやすく教えてくれる、等。
- ・ 悪い教師——形式的、生徒の話を受けない、間違えたとき二度目のチャンスを与えない、情熱がない、私語があっても注意しない、ノートの内容が毎年同じ、等。

こうした回答は、サウジアラビア、インドネシア等、他の国々の人々に聞き取りをしても同様の回答になり、かなり普遍的なものと思われる。また、Paul Ramsden らの研究（1995年）は、次のような要素を指摘しており、それらは上記のような研修参加者が挙げたものと、それほど大きな違いはない結果を示している。

すなわち、良い教師の条件とは、

- ・ 自分の科目（分野）について熱心である（少なくとも、熱心なふりをする）。教員が熱心じゃなければ、学生が熱心になれるはずがない。
- ・ 教師自身ではなく、あくまで学生に焦点を当てる。
- ・ 学生に求めていることをはっきり説明する。
- ・ 学生を尊敬する（学生が必要であれば手助けする）。たとえば、学生の名前を覚える、雑談を交わす、などを実践する。
- ・ 学生を評価する際、学生のレベルに応じてフェアに行う。たとえば、学生をえり好みをしない。このことは学生評価の透明性にもつながる。したがって、このポイントは非常に重要である。
- ・ 学生に何を学んでほしいかを明確にする。一般に、教員は学生に「何を教えようか」と考える。これに対して、「良い教員」は、学生に「何を学んでほしいか」を考える。また一般に教員は、学生がどれだけ学んだかを評価しようとする。これに対し、学生は何をテストされるのか（評価されるのか）を考えているものだ。学生にとっても最大の関心事はこの点である。
- ・ 学生が積極的になり、自立できるように励ます。仮に学生がもともと積極的ではないとしても、そうなるように仕向ける。ただし、これは実践しようとする非常に難しい事柄ではある。学生にとっては何が楽しいことなのか、学生にとって必要なものは何なのか。両者は必ずしも一致しないが、「よい教員」はその両方を考えないといけない。
- ・ 学生に（社会との）関連性を持たせるようにする。授業内容に実社会に関連するテーマを含ませるなどの工夫をする。
- ・ 学生間のやりとりが活発になるよう奨励する。メルボルン大学ではこの点が必ずしもうまく行っていない。だが、学生間の関係が密なほど、授業が効率的に行えるという研究結果が出ており、重要な課題であると考えられる。また、授業外でも学生間の交流（授業内容についての話も）が続いているものであり、それだけに学生間の結びつきは重要だと言える。
- ・ 授業内容を超えて追加的な勉強をした学生には、何らかの報奨を与える。
- ・ 教員が学生から学んでいるという態度を見せる。自分の知識を自慢するのではなく、謙虚な姿勢を見せることは教育上、非常に大切なことである。

以上が「良い教員」の条件としてあげられるものである。しかし最も大きな問題は、これらをいかに実践するか、ということにある。

◆米国で「よい教員」とは？

「良い教員」の条件については、ほかにもさまざまな研究がある。Chickering と Gamson の研究（1987年）は、米国の学部教育の実践例として、次のような要素を挙げている。

- ・ 教員と学生との接触を促す。
- ・ 学生間の相互関係、協力関係を深める。
- ・ 積極的な学習を促す。
- ・ 学生に対し、速いフィードバックを行う。
- ・ 学生が課題にじっくりとりくめるようにする。そのさい教員はサポートを提供する。
- ・ 教員が学生に高い期待を示し、学生には、期待に応えさせるように支援を提供する。
- ・ 学生の能力の違い、学習方法の違いを尊重する。たとえば、エッセイのテーマはいくつか用意し、選択させる、等。

◆大規模教室で「よい教育」は可能か？

このように「良い教育」「良い教師」のイメージが明らかになったとしても、現実には、次のように嘆く教員は少なくない。

- ・ 小規模クラスでなければ良い授業はできない
- ・ 大規模クラスで学生が積極的になることはあり得ない
- ・ 限られた時間で「やり終えることができないほど多くの教材」を抱えている
- ・ 結局、大規模クラスで「良い教育」は不可能なことだ

しかし、本当にそうなのだろうか？ 皆さん自身は大規模クラスで授業が面白いと感じた経験はないだろうか？

◆大規模教室での実践例

クイーンズランド大学の例を挙げる。Michael Bulmer 教授が「統計学」の授業で、学生に対し、統計学に対する思いを、それぞれ俳句で表現するというコンテストを行った。

500人のクラスのうち、451人が回答した。その中から2作品が優秀賞に選ばれた。

つまり、授業の内容次第では、大規模クラスであっても、一人ひとりの学生の関心を引き出すことができることが分かる。

大規模クラスでも、時間の途中で、学生に作業させる、質問について考えさせる、というのは一つのやり方として有効かもしれない。



◆質疑応答

- Q. 日本では明確な目的や目標を持たずに大学に入学する学生がいる。また、日本では学生ではなく親が学費を払う。そのため、いずれにしても学生のモチベーションが低い。そもそも大学に来ない学生は、どうすればよいのか？
- A. 「良い教員」の授業の出席率が高い。学生にとっての選択の幅を広げる方法もあるだろう。そして、こうした問題を学生のせいにせず、教員側の問題ではないのかと考えなおしてみることも必要かもしれない。また教育の責任は教員にあるので、教員の努力が必要だろう。

研修4 深く学び、理解するための教育

講師：Mr. Clinton Golding（上級講師）

講師のClinton Golding氏の専門分野は、もともとは哲学であったが、現在の課題は哲学を子どもの教育に活かすことにある。対象年齢をあげ、大学教育も課題とするようになった。また教員に教育方法を提供することも試みている。今回のセッションは約1時間半。その要旨は次の通り。



◆深く学び、理解すること

大学教育では「学生が考えた結果」が問われる。すなわち、学生は学んだことを自ら、活用する／説明する／評価する／創造する、といった活動をおこなうことで、初めて深く学び、理解することができる。ここで主題となるのは、そのようなより深い認識、理解を可能にするための技法はいかなるものか、ということである。

したがって、深く学び、理解するための教育は、「記憶を試すゲーム（トリビアル・パシュート）」とは違う。「断片的な知識」（試験に合格するためだけの知識）とも違う。そうではなく、「質問に基づく学習」であり、「問題を基礎にした学習」であり、あくまで批判的思考を身につけさせるのが目的である。

◆考えるように促す質問

どんな質問が、学生に考えさせることになるのだろうか。逆に、どんな質問がふさわしくないのだろうか。いくつかの点を指摘したい。

- ・ 質問は新しいことがらを含んでいてはいけない。つまり、新しい内容について答えるのは学生にとって容易なことではない。
- ・ また、質問が特定の答えを求めるものではない。
- ・ そうではなくて、考えることを奨励するような質問がよい。学生が考えるために尋ねる。
- ・ ゴルフのキャディのように、状況に応じた正しい考え方を選択できる（適切な道具を選ぶ）ようにする。
- ・ 正しさ（正当化）を求めるためには「なぜ？」という質問が有効
- ・ 明確さを求めるためには「どういう意味なのか？」という質問が有効

◆なぜ質問を重視するのか？

なぜ学生に対する質問が重要なのか。なぜなら、考えるということは、自ずと尋ねることであるか、質問に答えることであるからだ。また、考え方をはっきりするためには、質問もはっきりさせる必要がある。

◆考えさせる質問の例

考えるきっかけをつくる：

「ここからどんな質問が考えられるでしょうか？」

可能性を示唆する：

「～についてどんなことが考えられるでしょうか？」

「他に選択肢はないのでしょうか？」

判断を問う：

「もし～が本当だとしたら、何が言えるでしょうか？」

「～についてもっと説明できますか？」

「他に説明の仕方があるとする？」

「～というのはどういう意味ですか？」

「～について例を挙げてみると？」

評価を問う：

「なぜそう思ったのですか？」

「～についてはどんな根拠があるのでしょうか？」

「～について賛成する理由は？」

「～について反対する理由は？」

結論を問う：

「どんな結論を導くことができるでしょうか？」

「次にすべきことはなんでしょうか？」

◆練習問題1

いくつかの具体的事例を通して、学生に考えさせるためにはどうすればよいのかを一緒に考察していきたい。

最初の質問。ある学生が「自分には考える時間がない」と訴えてきたとする。教員としてこの学生にはどう対応すればよいだろうか？ 周囲と話し合わずに、10秒だけ考えて、学生に対するよい質問をつくってほしい。

まずは、この学生に対して「どうしてそうなのでしょう？」と尋ねるべきだろう。あるいは「それはどういう意味か」という問いかけをすれば、その理由を答えたり、自分の言明のより背後にある事情を説明するかもしれない。

◆練習問題2

次の質問。「考えることなしに、学生は一つの専門分野を学ぶことはできない」と学生が言ってきた。教員としてどう答えればよいのか。周囲と話し合わずに、10秒だけ考えて、学生に対するよい質問をつくってほしい。

もし、「そうなんだ。その通りだ」と学生にすぐに答えると、学生が考えるチャンスを失ってしまう。

「たとえば、どういうケースが当てはまると考えますか?」というのは、よい質問かもしれない。

「なぜそう考えたのですか?」という問いに対しては、回答できない学生が多い。しかし、このような質問を繰り返していると、1学期の半ば（6週間目前後）ごろから、質問に応える学生が出てくるものだ。教員の意図を分かってくれる。

数学や化学は、答えが一つだが、解答に行き着くまで、別の形態の質問をすることもあり得る。たとえば「どうして正しい答えだと分かるのですか?」、「答えは一つだけなのですか?」といった質問が考えられる。

いずれにしても、教師自身が判断を下すのではなく、次のステップへと移行するための質問を発することが重要である。

◆練習問題3

ある質問に対して、学生が「答えは54.2」と答えた。その答えが正解だと分かっている場合、教員としてどう対応すればよいだろうか。

「はい、正解です。次に進みましょう」と応じるのは簡単だ。しかし、当該学生にさらに考えさせたい。

「どうやって答えを導いたのか」、「54.2はどういう意味なのか?」、「他の答えの可能性はないのか?」など、もっと考えさせる対応がある。

◆実践練習

ロール・プレイングを行って、学生に考える質問を作るコツをつかんでほしい。隣り同士でペアを作り、一人が教員役、もう一人は学生役になってほしい。教員役は学生役に考えさせるような質問を考える。学生役は質問に的確に答えなければならない。学生役の回答を受け、教員役はさらに質問する。

次のようなルールを設けておく。

- ・ 考えさせる質問だけを用いる。既に表示した質問例を活用する。
- ・ 自分が一番よいと思っている答えに、学生役を導こうとしない。
- ・ 学生役がより深く理解するように務める。
- ・ どんな答えが学生役から返ってきても、さらに考えさせる質問を続ける。
- ・ 学生役が考える時間を十分与える。

教員役から学生役に対する最初の質問は、「知識とは何か?」「何かを知っているというのはどういう意味なのか?」。学生役は10秒間で答えるように。

次の質問は、「知識は理解と違うのか?」「知識と理解と思考は、それぞれどう関連するのか?」。(以下、若干の時間を使って実際にロールプレイングをおこなった。)

◆質疑応答

Q. オンラインの授業で、この方式を導入できるのか？

A. 「ディスカッション」を使えばできる。選択式の質問でも、「2つの答えがあるが、こちらの方がベター」と説明する形も考えられる。

Q. 最大何人のクラスで可能か？

A. 100人、200人でも可能。たとえば「これについてはどんな例があるか？」という質問ならば、いくらでも答えを引き出すことができる。

Q. 相当な経験、訓練が必要になるのではないか？

A. 確かに必要である。しかし、自己訓練である程度までは可能。教員間で質問し合うという方法もある。

Q. すぐに学生に正しい答えを与えるのが「よい先生」だと思っていた。実際そうしてきた。

A. 確かに正しい解答は必要。最終的にはそれを確認する必要がある。しかし、なぜ専門家がそのように考えたのか、などについて学生に考えさせることが大切。学生が卒業時点で備えているべき特性として、「深く理解する能力」が含まれている。さらに「批判的な思考能力」も求められている。

Q. 日本（の大学）では知識が問われる。「深く学び、深く理解する」というアプローチは馴染まないような気がする。

A. オーストラリアでも「早く答えを教えてよ」という学生がいる。何度も、何度も、何度も、繰り返しやっていると、「考える力を養わせようとしているのだ」と学生に分かってもらえる。

Q. 学生は希望するかもしれないが、教員側はこういうアプローチを望まないのではないか？

A. 大学全体が取り組まないと難しい。トップが変われば学習形態も変わる。メルボルン大学では、「考える力」は、学生が卒業時に身に付けていなければならないという認識が広がっている。大学が全体として取り組む姿勢がないとしても、自分のクラスだけでも取り組むことは可能だろう。

Q. このようなアプローチを定着させるため、教員に対してどれだけのプログラムが実施されているか？

A. 教員がトレーニングを受けたとしても、短時間では達成できない。大学全体としては数年かかる。そのためには、コーチング、リソース、サポートが必要。

誰か1人が始めれば、学生がそれに気づく。それが同僚に徐々に広がるかもしれない。大学全体にゆっくりでも広がるかもしれないと期待している。

研修5 効果的な少人数教育

講師：Ms. Chi Baik（講師）

講師のChi Baik氏はCSHEで三年目の経歴をもち、学習改善プログラムや留学生のEngagementプログラムを中心に研究教育をおこなっている。ここでは、少人数クラスの効果的教育をテーマとして、①小規模クラスの性質・定義、②少人数教育の方法、教師の役割、環境、等について、話があった。

約1時間に及んだセッションの要旨は次の通り。



◆大学における少人数教育 (small group teaching) の種類

次のような形が行われている。

- ・ **チュートリアル**：講義系の大規模クラスを補完する少人数クラス。12－15人規模で週1～2回。
- ・ **ラボラトリー**：語学（LL教室）、化学の実験などで実施される。担当教員は「デモンストレーター」と呼ばれている。
- ・ **セミナー**：大学院などでの授業形態として用いられる。少人数のレクチャーやセミナー形式。
- ・ **ワークショップ**：実践的技術を磨くためのもの。建築なら模型作成、人文系では文章作成（クリエイティブ・ライティング）、等で用いられる。また専門的な力（例 チームワーク力やマネジメント能力など）を上げるものなどがある。教員は手を出さず、学生が作業の大部分を行う。
- ・ **デザイン・スタジオ**：芸術系で実施される。
- ・ **臨床教育**：医療系で実施される。

◆少人数教育の特徴として、たとえば以下のような点が挙げられる。

- ・ 学生と濃密な関係を保てる。またそのため、学生からのフィードバックがある。
- ・ 学生が実社会との関連性を強く意識するようになる。
- ・ 学生の参加意識を高く保つことが可能である。

◆学生側は少人数教育について、次のようなことを望んでいる。

- 1) 学生間の関係を深めるものであること。特に新入生の場合、この要因は重要である。というのも、大学での友人関係がないために退学をよぎなくされる学生が後を絶たないからである。こうした観点を考慮し、メルボルン大学の場合、どの科目も少人数教育が含まれている。大規模クラスでも「チュートリアル」が少人数のグループで行われている。
- 2) 学生が積極的に参加するよう促すものであること。
- 3) グループの活動を多様化するようなものであること。
- 4) 学生にチャレンジするように仕向けるものであること。たとえば、学生が批判的な考え方ができる

ように促す。また、教員がよい質問を学生にぶつける、等。

- 5) 教員が学生側の態度や行動の柔軟性を認めるものであること。たとえば、教員は学生からのフィードバックに適切に対応する。

◆大規模クラスとの違い

少人数教育は大規模クラスでの授業とは、次の点が異なっていると言える。

- 1) 学生の積極的な参加
- 2) 直接の接触（対面接触）
- 3) 目的重視の活動

活動の目的（目標）を設け、それに応じるような結果を出し、結果を評価する。このプロセスを繰り返すことになる。つまり、継続的なフィードバックが常に行われる。これは大規模クラスとの大きな違いだと言える。

◆学生の関心を刺激する方法

少人数のクラスで学生の関心を刺激するには、いくつかの方法が考えられる。

- 1) クラスで取り上げるテーマと、何か他のこととの関連性を示す。たとえば、現実の社会で起こっている事例に照らし合わせて説明することで、知的好奇心を涵養する。あるいはケース・スタディなども有効であろう。
- 2) 学生の既に持っている知識や経験に、新しいものを加える形をとる。
- 3) 教え方を多様化する。
- 4) 学生に質問する。
- 5) 問題を解決させるアプローチをとる。
- 6) 学生1人ひとりに課題を与える。
- 7) 学生間でペアを作るか、より小さいグループを作るかして活動させる。たとえば、ピラミッド式で、小グループを作る。すなわち、グループの人数を一人、二人、三人と増やす。これは、経験ある教員がしばしば用いる手法である。
- 8) 学生同士で「ピアレビュー」を行わせる。

こうした要素については、時間や目的に応じてどれを使うかを考えることが重要である。また、いずれも多かれ少なかれ、大規模クラスでも使えるものであり、この点で、クラスサイズにかかわらず、Good Teachingは同じであるとも言える。いずれにしても良い教え方というのは、学生の知的好奇心を高めるものである。

◆最も効果が上がる学習方法

次のうち、どの方法が学習効果を上げることができるだろうか。

- ① コンピュータを用いた説明
- ② クラスの規模を24人～30人に抑えること

- ③ 学生が完全に理解してから先に進む方法
- ④ 年齢層が違う人たちによる「ピア・チュータリング (peer tutoring)」

正解は④。具体的に説明しよう。

ひと言で言えば、違う年齢の学生が、双方向で評価しあう、フィードバックしあうという方法である。最近では、オンラインでのプログラムも開発されている。

たとえば、ある学生のレポートについて、他の2人以上の学生にコメントさせる。点数は付けさせない。

どういうレポートがよいレポートなのか。どのような評価基準があるのか。どのようなコメントを書けばよいのか。こうした基本的なことがらについては、事前に教員が学生に教える。事例を使って、クラス全員で行いながら、コメントする方法を学んでいく。

通常、エッセイならば、6－8項目についてコメントするのが一般的。もちろん課題の内容にもよる。

学生のレベルによっては、要領を得ないコメントが届くこともあるだろう。コメントの内容が適切かどうかは、コメントを受け取った学生自身が判断すればよい。

以上は学部レベルの話である。大学院レベルでは、大学院生間で同じような方法を採用している。「論文執筆サークル」という名前で呼ばれている。論文のアウトラインや要点について、ピアレビューを行っている。

いずれも高い学習効果を上げている。特に「この部分が分からない (分かりにくい)」という指摘は有効で、レポートや論文の修正に反映させることができる。



メルボルン大学 高等教育研究センター

Center for the Study of Higher Education (The University of Melbourne)

訪問日：8月27日(木)

報告者：小黒 純 (龍谷大学 社会学部 准教授)

耳野 健二 (京都産業大学 法学部 教授)

研修2日目

研修6 「非常勤教員に対する研修と支援」

講師： Ms. Chi Baik (講師)

二日目の最初の講義は、前日の最後の講義に引き続き、Chi Baik氏のお話であった。今回は「非常勤教員に対する研修と支援」がテーマである。非常勤教員の処遇は現在わが国でも問題になっているが、メルボルン大学では非常に徹底した取組がなされており、参考になる点が多いと感じられた。約30分あまりと限られた時間ではあったが、熱のこもったお話を聞くことができた。その要旨は以下の通り。



◆講義の概要

オーストラリアでは非常勤教員の在り方が議論されており、この問題に関して課題や懸念が存在している。そこで、この講義ではこの主題を取り上げ、メルボルン大学における非常勤教員プロジェクトを紹介したい。

◆非常勤教育(sessional teaching)の定義

まず議論に先立ち、基本的な定義を確認する。すなわち、ここでは、sessional teacherという言葉で、非常勤の教員をとくに念頭におく。いわゆる任期付き教員は含まない。「テニユアもしくはパーマネントの地位にない、高等教育を担当する教員」のことをいう。このような教員は、パートタイムの授業ないし小規模クラスの担当者に多い。また、弁護士、建築技師などを雇用している場合もある。あるいは化学、実験系の科目での雇用も見られる。通常はコース毎に雇用されている場合が多い。全体として、教員の雇用において非常勤教員の数は増えており、およそ全教員の1/2を占めるにいたっている。

◆オーストラリアにおける非常勤教員による教育のコンテキスト

背景的な状況としては、一般的に「非正規」雇用を増加させるという全国的な傾向がみられる。この点で、どの大学も非常勤教員に大きく依存している。オーストラリアの大学では、一般に、教員中1/2程度を非常勤教員が占めている。また、なかには学部科目の80%が非常勤教員によって教

育がおこなわれている大学もある。

このように非常勤教員の雇用が増加している理由としては、財政的・経済的な効率性の追求、学生数の増加への対応（少人数クラスの増設など）、社会が要求する知識・職務等の専門化が進んでいることなどがあげられる。さらには、PhD学生（日本でいうポスドク？）に教える場を提供し職業としての教員への関心を高める必要がある、という事情もある。というのも、オーストラリアでは大学教員は必ずしも魅力的な職業ではなく、また教授の高齢化が進んでいるため、若手に教育への興味をもたせ、キャリアとしての教員へ誘う必要があるからである。

ちなみに、オーストラリアで大学教員が必ずしも魅力的な職業ではない理由として、次のような点があげられる。すなわち、教えることに興味があっても、他の業界の労働条件のほうがよい、教育・研究上のノルマ、プレッシャーがきついと感じられる、そもそも常勤職につくのが困難であり、安定した職につくのが難しい。こうした理由から、若者がキャリアとしての大学教員にあまり魅力を感じていないのがその理由である。

◆非常勤教育に関わる主な問題

以上のような背景のもと、非常勤教育には次のような諸問題の存在が確認されることとなった。

第一に、外部スタッフとしての地位に由来する問題がある。すなわち、あくまで外部の人間として扱われ、組織の構成員として内部の問題にコミットできない。あるいは、委員会等への参加が不可能であり、意思決定に関与できない。

第二に、外部スタッフとしての地位を超えて、アカデミック・スタッフとしてのトレーニングを受けることができない。したがって、教育能力の向上の機会を得ることが難しい。これは逆に言うと、教育の客観的な質保証に関して、非常勤教員担当のクラスでは問題が生じうる。すなわち、担当教員の教育能力の向上の機会がないため、そのクラスについて一定の水準を維持することが難しくなる。また教員表彰等、評価の対象になりにくいという難点もある。

以上に対して、メルボルン大学では、非常勤教員による教育の改革について次のような目標を設定した。

- ・ 大学における非常勤教員の役割と責任の明確化
- ・ 非常勤教員による教育に関わる課題と問題意識の明確化
- ・ メルボルン・モデルにおける高品質の非常勤教育を支援する手法の開発

こうした目標を達成するために、二つの手法を使って基本調査を実施した。すなわち、非常勤教員へのインタビューとオンライン・アンケートである。

◆アンケートの結果と大学の対応策

ここでは、上記の調査のうち、オンライン・アンケートの結果について紹介する。

非常勤教員のうち、（初任時の）研修プログラムへの参加は多数が参加している（78%がYes）。他方、プロフェッショナル・ディベロップメント・プログラムへの参加は多数が不参加（64%がNo）である。これは、非常勤教員の多くが、採用時の初歩的な教育トレーニングを受けてはいるものの、その後の継続的なスキルアップの機会には恵まれていない、ということを示している。

また、「非常勤教員がパフォーマンス・レビューのフィードバックを受けているか」という調査については、回答はYes 48% No 52%という結果となった。これに対して常勤教員は、上司/スーパーバイザーによる定期的なレビューを受けている。ここでも継続的にスキルアップをはかる機会が非常勤教員には相対的に乏しいことが浮き彫りになった。

さらに、非常勤教員のうち、37.7%が「教えることに自信がない」と回答している。その一方で、過半の者が大学は非常勤教員向けの研修を大学および関連部局がもっと実施すべきと感じている。多くの非常勤教員が、潜在的には、教育能力のスキルアップの必要性を感じ、またその機会を欲していることがうかがえる。

以上のアンケート結果を踏まえ、大学が示した対応策は以下のとおりである。

- ・ 三年の有期雇用の教員を採用し、対応策の開発を進める
- ・ 大学全体での非常勤教員ポリシーを策定し、労働条件や教育手法の見直し等について全学的な基準を設定する
- ・ 大学教員としてのスキルアップのための研修・職能開発の展開について、学部・部局へ支援をおこなう
- ・ 非常勤教員・スタッフコーディネーターのための共有プログラムの開発と提供
- ・ 非常勤教員・スタッフコーディネーターのための（紙媒体・Webでの）リソースの開発

◆非常勤教育に対する大学の基本枠組み

また、すべての非常勤教員に対して次のものを提供することで、教育の質保証の改善を試みている。すなわち、必須のものとして、

- ・ 最低三時間の対面的研修プログラム
- ・ 最低一時間のフォローアップ・ワークショップ
- ・ (メルボルン・モデル導入後の) 新世代の学位・学部に関する参考ガイド（ハンドブック、ティップス集等）の作成

さらに選択として、

- ・ 二時間（一年当り）のプロフェッショナル・ディベロップメント
- ・ 教育についてのフィードバックを受ける機会

といったものがある。

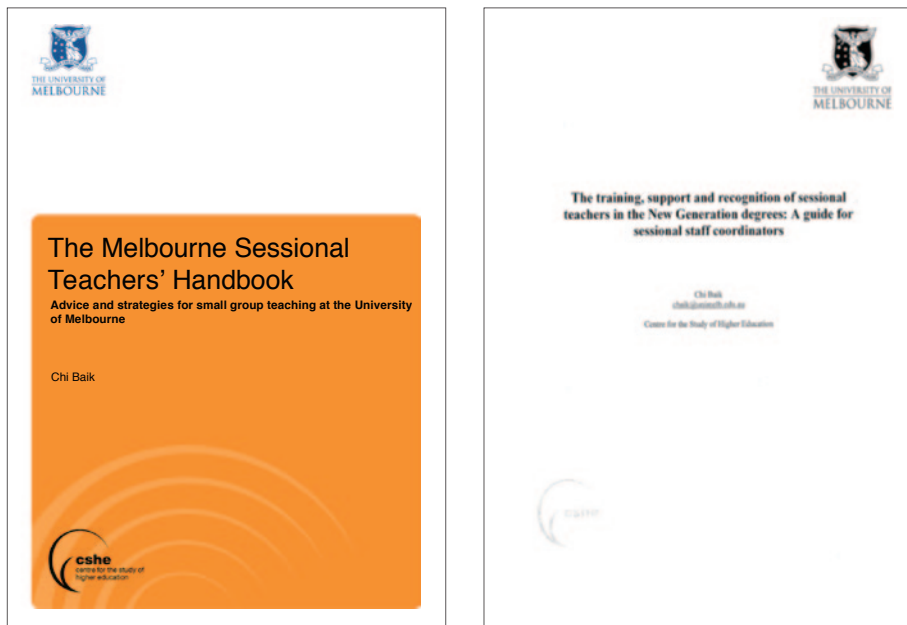
◆CSHEによる全学共通のプログラムと支援

以上のような試みに対して、CSHEは次のような支援を提供している。

- ・ 学部ないし部局を基盤とする研修/訓練プログラムの開発による助言と支援
- ・ アカデミック・ディベロップメント・プログラムの提供（たとえば、非常勤教員のためのアドヴァンスト・スキル・セミナーの提供）
- ・ 非常勤教員のコーディネーター向けの年次フォーラムの開催
- ・ 非常勤教員のコーディネーター向けのオンライン・コミュニティの作成
- ・ 紙媒体およびウェブ上のリソースの開発

Web resources

[http : //www.cshe.unimelb.edu.au/academic_dev/sessional.html](http://www.cshe.unimelb.edu.au/academic_dev/sessional.html)



Print resources

[http : //www.cshe.unimelb.edu.au/academic_dev/sessional.html](http://www.cshe.unimelb.edu.au/academic_dev/sessional.html)

References

Australian Universities teaching Committee (AUTC) (2003) Guidelines for Training, Managing and Supporting Sessional teachers. Teaching and Educational Development Institute (TEDI) , University of Queensland.

[http : //www.tedi.qu.edu.au/sessionalteaching/guidelines/ST_Guidelines.pdf](http://www.tedi.qu.edu.au/sessionalteaching/guidelines/ST_Guidelines.pdf)

Percy, A., Scoufis, M., Parry, S., Goody, A., Hicks, M., Macdonald, I., Marinez, K., Szorenyi-Reisch, N., Tyan, Y., Wills, S. and Sheridan, L. (2008) . The RED report, Council of Australian Directors of Academic Development (CADAD) .

www.cadad.edu.au/sessional/RED

研修7 「授業計画改良のための実践的戦略」

講師：今野文子氏（メルボルン大学 博士研究員）

1. はじめに

この時間は、日本から CSHE に博士研究員として在籍中の今野文子氏による講義がなされた。今野氏は、東北大学でもととは日本語教育学を専攻していたが、同大学大学院教育情報学教育部を経て（教育情報学博士）、現在は授業計画のブラッシュアップ、リフレクションの手法の開発に携わっている。

講義内容は、東北大学を事例とするFDに対する教員の意識と、授業リフレクションの実践事例の紹介が中心であった。その要旨は以下の通り。



2. FDに対する教員の意識

まず紹介されたのは、全教員対象のFD研修に関するレポートである。次の諸点が紹介された。

第一に、教員のキャリアの多様性が進んでいるが、官公庁・民間企業出身教員によるFDへの参加率の高さが見られる（東北大学2007年度調査）。

第二に、FDへの参加状況・必要性、有効性についての、部局長/専攻長と一般教員それぞれの意識の異同である。部局長/専攻長においては、「授業評価」「教員評価」「TA」の実施状況が、他の項目（「講義形式」「ワークショップ形式」「授業参観形式」「相談窓口」「指導助言」「研修参加支援」「サバティカル」「授業軽減」）に比べ高くなっており、またこれらを重視する姿勢がうかがえる。一般教員においても、同じ三項目について参加率が高い。ただし、いずれにしても、直接教員が自ら教育方法を改善・開発する手法ではなく、間接的な手法に意識が傾いていることが興味深い（東北大学2008年度調査）。

第三に、教育・研究活動の活性化策として、部局長/専攻長、一般教員のいずれもが、「内部人材の育成」より「外部人材採用」に傾いている。

第四に、教育活動の改善に有効な改善策として、部局長、一般教員のいずれも、「FD」をあげる割合が必ずしも多くはなく、むしろ「カリキュラムの体系化」が最も多い。これに対し、「部局を超えた教育体制」「講義負担軽減」「講義準備時間の保障」「コミュニケーション」については、部局長では割合が低い（6.0～8.6%）のに対し、教員では比較的多くの支持を得ている（24.1～31.6%）。また参加したいFDテーマとしては、「授業方法」が教員の間で要望が多い。

以上から、FDに対する教員の意識として、第一にキャリアの多様性に配慮したFDプログラムが必要であること、第二に間接的な方法による取組が浸透しつつあること、第三に外部からの人材採用を重視する傾向があること、第四にFDのテーマとしては「授業方法」への関心が高いこと、が分かると説明があった。

3. 授業リフレクションの研究

以上を踏まえ、簡便な授業研究の手法を提案するのが今野氏の研究テーマである。おおがかりな授業研究などはどうしても手間がかかり、ただでさえ多忙な多数の教員にとっては、実行が難しい。そこで、接近しやすい形での授業方法の改善策が提案できれば、教員の要望に応えうる好適なFD活動が可能になるのではないかと、というのが基本的な発想である。

そこで今野氏が開発したのは、授業のスライドや板書を写真に収めて記録し、それを振り返るという手法である。それにより、授業の計画と、実際の実施内容との乖離を確認するとともに、授業の具体的な流れを画像によって教員は把握することができ、明確な形で反省をおこなうことができる。

具体的には次のような記録シートを授業の後に支援要員が作成し、当該科目の教員に提供する、というものである。ここでは、以下のように、「スライド提示型授業」と「黒板利用型授業」の二種類の記録シート（次頁参照）が紹介された。

講義では、このツールを利用した教員の実践例が紹介され、非常に好評で授業の改善に役立っている様子が示された。

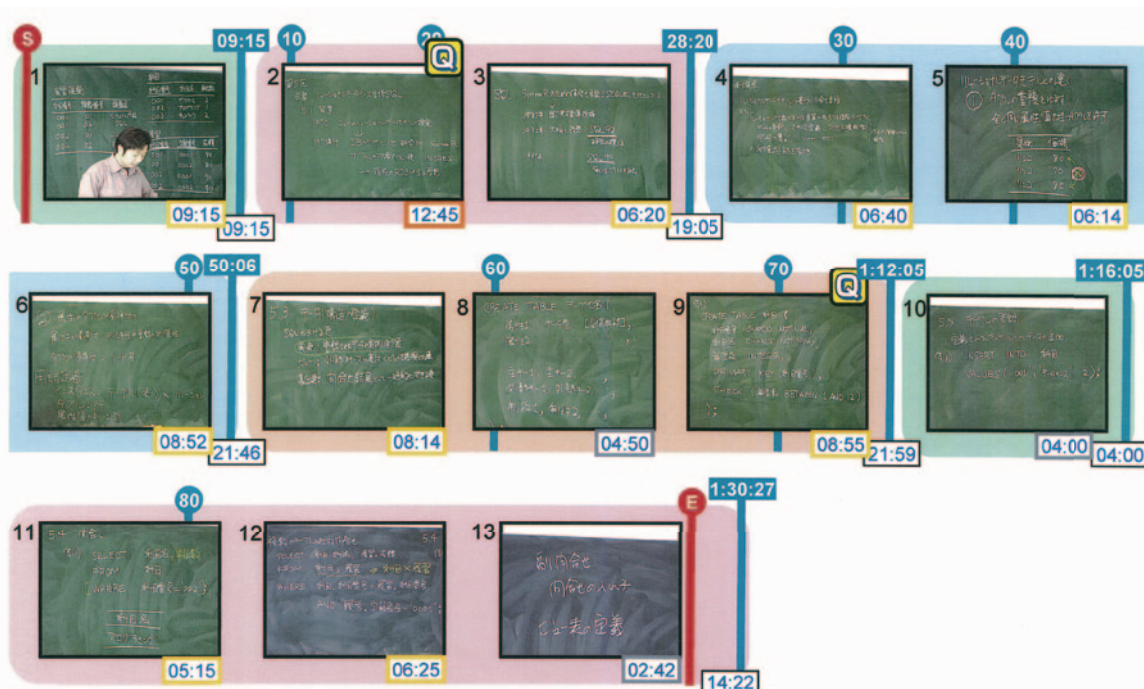
このツールの効果としては、自らの実践をもとにしつつ、授業計画を見直すことにある。紹介された事例では、同じ科目を毎年担当する場合、たとえばある年度の第5回目の講義の直前に、支援者が前年の第5回の同じ内容の授業の記録シートを見せ、その上で教員は授業をおこなう。そして今年度の授業も同様にシートに記録し、昨年度と比較をすることで、今年度の授業内容がどのように改善されたかを検討するのである。その結果、教員は前年との比較で自らの授業内容（たとえば板書の書き方等）をよりブラッシュアップすることができ、また次年度へ向けての改善策を考案する手がかりを得られるようになったという。他方で、このような変化が、学生側で授業の改善として評価されうるものかどうかについては、データが十分ではなく、この点でさらに研究の必要性が残されている、とのことであった。

記録シート

○スライド提示型授業



○黒板利用型授業



研修8 「教育・学習の評価」

講師：Dr Kerri-Lee Harris（上級講師）

ここでは、Kerri-Lee Harris 講師による、学生による教育評価をテーマとした講義がおこなわれた。いわゆる「授業アンケート」が主要な論及対象となったが、これはわが国でも関心の高いテーマであり、FD先進大学の事例は研修参加者にとっても刺激の大きいものとなった。約1時間30分に及んだセッションの要旨は以下の通り。



◆講義の概要

1. 卒業生による評価についての国家的アプローチ
2. 学生による評価についての組織的アプローチ
3. 学生アンケートの質問についての新たなアプローチ
4. 教員間ピアレビューによる評価の増大（これについては時間を改める。研修9を参照。）

◆メルボルン大学における教育・学習の指針

メルボルン大学では教育・学習の基本的な枠組みを示すものとして、「教育学習を指導する9原則」（研修2を参照）がある。ここには、メルボルン大学における「良い教育」の定義が含まれており、これが以下の内容のひとつの基準となる。

またオーストラリアでは、この種の基準を教員の昇進に関わらしめる大学が増えており、あるいはNational Awardへの申請を大学がおこなうこともなされている。

オーストラリアにおいて教育の品質を測定するための基準としては次のようなものがあげられる。

- ・ 学生を学習へと感化し、刺激を与え、促す教育の活用
- ・ 当該分野の指示を反映したカリキュラムとリソースの開発
- ・ 自立的な学習を養う成績評価とフィードバックの活用
- ・ 個人としての学生の発達の尊重と支援
- ・ 学習・教育に影響を与え高める学識活動

※ Current selection criteria for ALTC Awards for Australian University Teaching

◆大学教育における評価結果に関心をもつ多様な「ステークホルダー」の存在

こうした教育の質が厳しく問われる背景には、大学教育の評価に利害・関心をもつ多様なステークホルダーの存在がある。第一は教員である。教員は教育に直接携わるとともに教育の効果についての開発・改良・観察等を実施する。また査定・昇進のために評価を通じて教育の質を証明する必要がある。第二は、そうした教員が属する部局、あるいは教員の上司（学部長等）である。ここでは、組織の立場から、学生・卒業生の大学における経験および教育の効果に関心を寄せることにな

る。第三は、トップマネジメントに関わる部門である。ここでも、学生・卒業生の大学における経験および教育の効果に関心を寄せることになるが、これに加えて、政府への対外的アカウンタビリティと報告、あるいは社会的評価の確立へ向けての努力、が求められる。第四は、学生である。大学として、学生に選択される大学としての地位を確立し、優れた教育課程、科目を提供することが不可欠である。

1. 卒業生による評価についての国家的アプローチ：CEQについて

ここでは Course Experience Questionnaire (CEQ) について説明する。

	MAJOR 1					MAJOR 2				
	strongly disagree				strongly agree	strongly disagree				strongly agree
13 Overall, my university experience was worthwhile	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14 The course sharpened my analytic skills	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15 My lecturers were extremely good at explaining things	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16 The teaching staff worked hard to make their subjects interesting	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18 I felt part of a group of students and staff committed to learning	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20 Students' ideas and suggestions were used during the course	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22 I learned to explore ideas confidently with other people	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23 The course developed my problem-solving skills	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27 The staff made a real effort to understand difficulties I might be having with my work	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28 I usually had a clear idea of where I was going and what was expected of me in this course	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31 I felt I belonged to the university community	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

◆基本的な枠組み

これは、学部教育プログラムについての卒業生による国家的調査であり、1992年より毎年実施されている。すべての卒業生に対してアンケートがなされ、卒業生は卒業後六カ月後にアンケートを受け取る。専攻分野に関する項目も含まれている。また受講科目での経験について質問がなされる。専攻については二つが区別され、10の質問項目があり、また全体についての満足度も問われる。基本的な質問事項については、全ての大学がこれを含めねばならない。

◆その意義と機能

この調査は、内容としては、主に、教育についてどのような印象をもったかが尋ねられるものであり、継続的にデータの収集がなされている。公的データとして一般にアクセスすることができる。

また調査の結果は、現在では政府が大学を評価するためのツールとしても用いられている。この点、大学への予算配分にも影響を与える可能性がある。

さらに、調査の結果は、大学へフィードバックがなされる。大学内でもデータを分析し、特定の学部についてはその結果を学部に伝えることもある。データの使途として考えられるのは、大学全

体の質保証サイクルのための基礎データとしての使用、大学広報のための材料としての使用、政府助成を請求する際の資料としての使用、等があげられる。

他方で、幅広いデータを扱うものの、その用途には制約がある。第一に挙げられるのは、コースレベルでの制限である。すなわち、調査内容が、個々の科目を対象とするものではないので、教員からすれば、自分の教え方へのフィードバックにならない。第二に、調査結果の出るのに比較的時間がかかる点があげられる。卒業後の調査であることもあり、過去にさかのぼった調査としての性質から、結果が判明する時期は、当該教育が実際に実施された時期から相当程度乖離してしまう。第三に、質問項目の標準化が進んでおり、各大学の特色や個性を踏まえた質問を尋ねにくい。この点、大学毎の特色ある教育の成果が反映されにくいという憾みがある。

こうした難点が見られることもあり、現在では、新しいCEQを政府独自に開発中である。他方、オーストラリアではアンケートとしてCEQがすべてというわけではなく、大学独自のものもあることも見落としてはならない。

◆質疑応答

Q. 回答率はどれくらいか。

A. 大学により異なっており、少ない大学については政府が回答を促す場合もある。おおよそ15～70%の間。

Q. 回答率にばらつきがあると、政府が助成をする場合の根拠として使いにくいのではないか。

A. 助成などの資料として用いられるが、回答率にばらつきがあることに鑑み、政府はすべての大学を対象とするのではなく、回答率が特定の割合を超える大学だけを対象としている。

Q. 質問の数はどれくらいか。

A. およそ4頁にわたり質問が記されている。卒業生向けであり、どこでどのような職についているのか、といった質問を含む。

Q. データの信憑性はどのようにして担保されるのか。

A. 外部機関の分析を経ることで一定程度客観性を担保できると考えられている。

Q. ステイクホルダーとは誰か。

A. 教育に関するフィードバックに関心をもつ人々、様々なグループのことである。たとえば教員、その上司、大学、一般市民、企業、etcをいう。

Q. 評価結果が補助金につながるとされるが、不安定なデータに依拠することへの不満はないのか。

A. 現在の政府の方針により、評価に基づく資金配分がなされているが、大学側はデータが間違った使われ方をしないか、という不安はもっている。

2. 学生による評価についての組織的アプローチ

次に、個別の大学でのアンケート調査（Quality of Teaching survey（QOT））について説明する。

◆メルボルン大学の場合

メルボルン大学では、科目毎、セメスター毎、に実施される。質問項目は、標準的なものを示すものとなっている。ただし、ここ10年ほど質問内容が変わっていないので変更の予定がある。とくにQ7と8をとくに変えるべきという意見がある。

アンケート調査に対する評価としては、教育の質を上げるのに効果的という評価が一般的にある。そのデータについては、一般市民もアクセスが可能である。だが特定科目については教員のみアクセス可能であり、制限が設けられている。

また、アンケートは個々の教員にとっても役立つとされている。教育手法等々について改善点、見直すべき点を見出すために有効な手法であると考えられている。さらには、教員の昇進の資料としても用いられる。1年に一回上司との面談を実施するが、その際教育改善の資料としても用いられる。

なお、質問は、教員そのものに関するものではなく、科目について問うものである。対象はあくまで科目とすることに注意が払われる。

◆アンケートの質問項目

従来のアンケートの主要な内容は次の通りである。

- Q1. I had a clear idea of what was expected of me in this subject.
 - Q2. This subject was well taught
 - Q3. The subject was intellectually stimulating
 - Q4. I received helpful feedback on how I was going in this subject.
 - Q5. In this subject, teaching staff showed an interest in the academic needs of the students.
 - Q6. I felt part of a group of students and staff committed to learning in this subject
 - Q7. There was effective use of computer-based teaching materials in this subject
 - Q8. Web-based materials for this subject were helpful
 - Q9. Overall, I was satisfied with the quality of the learning experience in this subject.
-
- Q1. 私は、この科目で私に期待された事柄を明確に理解できた。
 - Q2. この科目は上手に教えられた。
 - Q3. この科目は知的な刺激を提供するものだった。
 - Q4. 私は、この科目をどのように学習すればよいかを知るために、有効なフィードバックを受けた。
 - Q5. この科目では、教育スタッフは、学生の学術的ニーズに関心を示した。
 - Q6. 私はこの科目で、学生集団の一員であると感じたし、スタッフは学習に積極的に関与した

Q7. この科目では、コンピューターを活用した教材が効果的に使用されていた。

Q8. この科目のためのWeb上の教材は有益であった。

Q9. 総合的に見て、私は、この科目における学習経験の質に満足した。

◆アンケート項目の特色

こうしたアンケートでは、教員に対しては担当科目について比較的詳しい情報が提供される。調査項目からうかがえるように、学生の経験したこと、感じたことが、多角的に教員にフィードバックされる。教員によっては、学生のコメント（自由記述）がより重要と考える教員もいる。また、当該科目の教員を指導・監督する立場にある教員は、むしろスコアに関心をもつことが多い。そうした上位の教員は、スコアの低い項目に焦点をあてて教員を指導することになるからである。

他方で、アンケートには限界があることも忘れてはならない。第一に、学生の評価能力にも限度がある。Good Teachingについて学生が十分な見識をもてず適切な評価ができない場合はありえよう。第二に、質問項目が、全般的・一般的な内容を問うものになっているので、個々の教員にとって、教育方法に関連する個々の問題点の改善法・解決法が直接得られるとはかぎらない。

いずれにしても、これらの限界の除去は不可能なので、最終的には教員同士によるピア・レビューによる相互研鑽が不可欠であると考えられる。

またこうした難点をできるだけ除去するために、アンケートを新しい書式に変更すべく、現在議論をおこなっている。議論のポイントは以下のようなものである。まず考慮されることになるのは、教員ではなく科目を中心とした質問とすることである。この点は現在と同様の趣旨を継続することになる。次に、学生を中心とするアンケートという性質を徹底させることで、新しいアンケートの基本的な性質とする。さらに、質問項目を学部と大学院で区別する。

そこで、現在検討中の新しい質問項目を、次に紹介する。

◆学生の授業での体験を尋ねるアンケート“Student Experience Survey” (SES)

学部生向け(新草案)

新しいアンケートでは、学部生向けと大学院生向けが区別される予定である。ここではまず、学部生向けアンケートの草案につき、その主要質問項目を示す。

〔学部生向け、コア・クエスチョン〕

Q1. The subject has been well organised

Q2. This subject has been well taught

Q3. It's clear what I've been expected to learn※

Q4. The online resources have supported my learning※

Q5. I have gained insights into the research and current thinking in the field

Q6. The subject has been intellectually stimulating※

Q7. The assessment tasks are helping me to develop my knowledge and skills

Q8. Feedback has enabled me to monitor my progress

Q9. The subject has been academically rigorous※

Q10. Overall, this is a good subject

Undergraduate specific※

Q1 この科目は適切に組織化されていた。

Q2 この科目は上手に教えられた。

Q3 私が何を学習することを期待されているか、ということが明確である。※

Q4 オンライン・リソースは私の学習を支援してくれた。※

Q5 私は、この分野における研究と最新の考え方への洞察を得ることができた。

Q6 この科目は、知的刺激を提供するものだった。※

Q7 成績評価の対象となる課題は、私が知識とスキルを発達させるために役立つものである。

Q8 フィードバックは、私が自らの成長を観察することを可能にするものであった。

Q9 この科目は学問的厳密さを伴うものであった。※

Q10 総合的に見て、この科目はよいものであった。

※印は学部のための質問項目

草案は全体として学習経験に関する詳細な情報を得ることを目的としたものであるが、この草案には以前と同様のQ2が含まれているが、現在は、Q2を取り除いた形式を作成中である。ただし、データの継続性が必要との理由から、アカデミック・ボードがQ2を入れろと指示しており、Q2を復活した形で草案が提案される可能性もある。

◆学生の授業での体験を尋ねるアンケート“Student Experience Survey” (SES)

大学院生向け(新草案)

次に、大学院生向けアンケートの草案の主要質問項目を示す。

〔大学院生向け、コア・クエスチョン〕

Q1. The subject has been well organised

Q2. This subject has been well taught

Q3. The subject has drawn upon my prior knowledge and experiences※

Q4. I have gained insights into the research and current thinking in the field

Q5. I now have a better understanding of the relationship between research and practice※

Q6. The assessment tasks are helping me to develop my knowledge and skills

Q7. Feedback has enabled me to monitor my progress

Q8. I engaged in critical exploration of advanced concepts and methods※

Q9. Overall, this is a good subject

Graduate course specific※

- Q1. この科目は適切に組織化されていた。
 Q2. この科目は上手に教えられた。
 Q3. この科目は私のそれまでの知識と経験を向上させるものだった。※
 Q4. 私は、この分野における研究と最新の考え方への洞察を得ることができた。
 Q5. 私は今や、研究と実践との関係についてよりよい理解を得ている。※
 Q6. 成績評価の対象となる課題は、私が知識とスキルを発達させるために役立つものである。
 Q7. フィードバックは、私が自らの成長を観察することを可能にするものであった。
 Q8. 私はより進んだ構想と方法に関する批判的解明に従事した。※
 Q9. 総合的に見て、この科目はよい科目であった。

※は大学院のみの質問項目。

◆QOTもしくはSESの使途と限界

こうしたアンケートは、当該科目の教育内容と教育手法の改善のための資料とされる。同時に、教員の業績評価ないし昇進の資料としても使用される。他方、学生の視点、評価能力には限界があり、また質問内容の特性から、問題点の析出のみに有効であり、解決策・改善策の開発にはあまり有益ではない、という限界がある。

こうした長短両方の要素は、旧来のアンケートと新草案の双方に共通するものであり、アンケート調査固有の性格といえるかもしれない。

3. 学生アンケートの質問についての新たなアプローチ

現在、アンケート調査項目を作成するための概念枠組み〔Conceptual Framework〕をR=James教授と共同で新たに開発している。授業アンケートの質問内容には、どの国でも共通のものとそうでないものがあるが、これは、一般的に背景にあると思われる認識枠組みを明らかにしようとするものである。具体的には、概念的枠組みに基づく理由づけを使って四つの分類を作成している。それは、教員の行動全般に関わる場合（1）、特定の局面での教員の行動に関わる場合（2）、学生の個々の局面での行動に関わる場合（3）、学生自身による自己の学習についての報告（4）、である。

◆1. 教員の態度その1——全体的態度

これは、教員の教育についての総合的な判定を学生に尋ねるものである。具体的な質問としては「この科目は上手に教えられた〔This subject has been well taught〕」があげられる。

この種の質問は、提供される教育をひとつの統合されたパッケージとして把握し、教育の経験を全般的に振り返るものである。質問項目の数自体は多くを必要としない。また学生を比較的判断しやすい立場に置くことができる。

他方、この場合、Good Teachingについての学生の評価能力、認識能力について問題がある。適切な評価能力を学生が備えていることが必ずしも保証されないのであるから、回答にはどうしても

不安定さがつきまとう。またこの質問は、学生を教育の客体として位置づけること（消費者モデル）を前提しており、教育の実質的な効果について測定可能なデータを提供するものではない。

その一方で、大学はGood Teachingを必要としているので、これに関する質問を設定することで、学生に大学がそうしたものを企図としていることを、メッセージとして発することができる。つまり、この種の質問の設定は、スタッフへのメッセージであると同時に学生へのメッセージをも意味しうるものであり、この点で学生への認識能力の発展を促すきっかけとなりうる。

◆2. 教員の態度その2——個別的

これは、教員の行動のうち、特定の局面についての報告を学生に尋ねるものである。具体的な質問としては「私はフィードバックを受けた〔I received feedback〕」「教員は支援と助言を提供した〔The teacher offered help and advice〕」というものである。

この種の質問は、良い教育の要素に関連した情報を得られることにある。また学生は回答しやすい立場に置かれる。しかし他方、この場合もまたやはり学生は教育の客体として位置づけられており（消費者モデル）、教育の実質的な効果について測定可能なデータを提供するものではない。さらに、教師の行動に対する評価が中心であることから、学生の側で有効・必要な学習の在り方がどのようなものかについての情報は乏しくならざるをえない。

◆3. 学生の態度——個別的態度

これは、学生が経験した教育の効果について尋ねるものである。具体的な質問としては「私は学生グループの一員であると感じたし、教員はこの科目で学習に積極的に関与した〔I felt part of a group of students and staff committed to learning in this subject〕」「この科目で私は、たんに暗記するだけの勉強をおこなったわけではない〔In this subject I found I couldn't study just by trying to memorise〕」といったものがあげられる。

この種の質問は、効果的な学習環境について情報を得られるものであり、学生は回答しやすい立場に置かれる。他方で、この質問から得られる情報は、洗練された教育理論ではないことに留意する必要がある。また教育内容に直接かわからない要素についての回答が、評価の対象に含まれることについて、教員の理解を得る必要がある。

◆4. 学生の自己報告学習

これは、学生が何を学んだかを学生に尋ねるものである。具体的な質問としては「私はこの科目の成果として、批判的思考のスキルを身につけた〔I developed my critical thinking skills as a result of this subject〕」があげられる。

学生自身が何を学んだかを尋ねることが、ここでの目的である。すなわち、学生が授業を通して何を学んだか、何を経験したかを問うのである。また、この種の質問は、教育の究極の目標に関わるものである。究極の目標は、教員が何をしたかではなく、学生が最終的に何を学んだかにあるからである。実際、学生は自らが何を学んだかについての理解をもっているものであり、これを尋ねるものなのである。

しかし、これは、教育・学習の本質にふれるものなので、難しい問題がついてまわる。すなわち、本質的な部分に関わる分だけ、学生が十分な意識や自覚をもって評価しているとは限らないし、むしろ教員のほうがこの種の評価についてははるかに適切な立場にある、という考え方もできる。あるいはまた、学生のアウトカムが、教員の影響の範囲を超えている可能性もある。この場合、教員の実践の測定基準としては、やはり不正確と言わざるをえない。つまり、この種の質問項目については、教員側の教育実践とは無関係に回答がなされる可能性があり、教員側の承認も問題となりうる。

学生による授業アンケートの多くは、授業の質と教員の実践の双方を測定することを企図するものであり、上記の枠組みはそれを考慮したものである。また、上記の四つのアプローチは、それぞれいずれも一定の役割を果たすものである。すなわち、詳細な質問項目を通常はこれらのおののおのから引き出すことも不可能ではない。

ところが現在は主に3のアプローチに偏っている。そこで、以上四つの枠組みを踏まえ、新しい質問表を作成中である。これをフィードバック、評価、等のツールとして使用したいと考えている。

こうした新しいアンケートの開発を支えるのは二つの原理である。すなわち、

- ・ 学生にとっても最も明確な教育的アウトカムへと導く教育を評価すること。
- ・ 本当に考慮するのは、学生がなしていることである。最良かつ最も賢明な教育者は、教師としての自らの活動の・学生への効果というものを見据えるものである。

以上を要するに、学生の学習成果の増強に寄与するアンケート、大学の目的を達成するものとしてのアンケートを作成したい。またこれらの施策を通じて、学生の行動を改善できる教員を Good Teaching の実践者として評価することも試みたいと考えている。

研修9「戦略的計画とリーダーシップ：専門科目カリキュラム改革に関するケース・スタディ」

講師： Dr.Peter McPhee（教授）

ここでは、いわゆる「メルボルン・モデル」を導入する大改革を Provost として指揮した Peter McPhee 教授（専門はフランス史）により、改革に必要なマネジメントとリーダーシップについてお話があった。改革の現場での経験を踏まえたお話は非常に興味深く、日々大学改革の諸問題に直面している研修参加者にとっても印象深い時間となった。約1時間にわたる講義の要旨は以下のとおり。



1. Provostとは?

この職は、以前は、Deputy Vice-Chancellorと呼ばれていたが、2007年に Provost に改称された。教学に関する今までの手法の変更ならびに全学の連携体系の構築を目指して設置された。

これは、USA モデルの導入の一環としてなされた。そのさい、Provost/President の両方が設置された。President（以前の副学長）は外部機関、政府、ビジネスとの連携強化を担当するのに対し、Provost は学内の管理強化、学部長の管理、学生サービス・事務といった業務を担当し、学習・教育の成果に責任をもつことになる。また、教学に関する経験を積んだスタッフと協力しながら活動する。

教育・学習に関するマネジメントプラン〔教育学習管理計画：Teaching and Learning Management Plan〕としては、以下の事業が包括される。すなわち、①優秀な教員への表彰を実施する、②対外的に研究大学のみならず教育でも優秀な大学として発展することを目指す、③目標達成のためのより良い教育の開発・実施、等である。

教学改革の動機については、自分は一年目の学生を担当してきたが、ここから教学改革への問題意識が芽生えた。それはさらに具体的に言えば、①優れた教員に一年生を担当してもらう方が適切ではないか、②毎年約8000名の新入生が入学するが、コミュニティを形成していないのではないかと、③学生スペースが不足しているのではないかと、④事務の効率性、学生のアクセスについて、一貫性があるか、⑤財政的に豊かな学部かどうかで、学生の体験の質が左右される可能性があるのではないかと、といったものであった。

そして、2005年に大学はメルボルン・モデルの導入に踏み切った。

マクフィー教授自身は、カリキュラム・コミッション〔カリキュラム委員会〕で委員長を務め、そこで、新しいモデルの実施の可能性を検討した。

では、新しいカリキュラムの開発、設計、実施はいかなるものであったか。メルボルン大学の経験はひとつケース・スタディとして考察に値するものである。またその背景には、オーストラリアのみならず、国際的次元も含めての、高等教育の変化と影響に関する議論もあった。その中で、改革を進めるにあたり、いかなるリーダーシップが必要とされたかについて引き続いて紹介する。

2. 改革開始時の大学での反応

メルボルン大学は改革論議が始まった当時（2005年）において、すでに150年におよぶ歴史（1853年－2005年）をもっていた。これはオーストラリアでは最も古い大学の一つを意味する。メルボルン大学はそもそも社会的認知度の高い有名大学であり、変化の必要などないのではないか、という意見もあった。しかし2005年から2006年にかけてカリキュラム改革の必要性が強調されるようになった。

カリキュラムを見直す理由として以下のような諸点があげられた。すなわち、

第一に、高等教育の国際的傾向の変化に対応する必要があった。教育と雇用におけるグローバルな傾向への対応が求められた。

第二に、学生のうち11000名（27%）が外国出身の学生であった。これに関連し、卒業生の就職の国際化が増加していた。ここから、多種多様な学生の多様なキャリアに対応可能な教育を模索する必要が出てきた。

第三に、高校を卒業したばかりの学生が進路について明確な考えをもつことは困難であることから、とりわけ学部生において、幅広さと深さを兼ね備えた教育体験を今まで以上に可能にする必要があった。

3. メルボルン・モデル

それでは、新たに導入された「メルボルン・モデル」とはどのようなものであったのであろうか。

このモデルの下で、メルボルン大学は、①学部カリキュラムの再構築、②大学院のより専門的なプログラムの導入、③博士号取得のための研究の強化、④ヨーロッパ・北米・アジアの一部の高等教育に比肩する展開の試み、を意図した。2008年にメルボルン・モデルを導入して以来、10年以上をかけてすべての作業を完成させることになっている。

またそのさい96あった学位を6に整理した（新世代学位〔New Generation degrees〕）。それは次のものである。

- Bachelor of Arts〔人文学〕
- Bachelor of Biomedicine〔生命医科学〕
- Bachelor of Commerce〔商学〕
- Bachelor of Environments〔環境学〕
- Bachelor of Music〔音楽〕
- Bachelor of Science〔科学〕

このような学位の再編成には次の諸点が考慮されている。すなわち、①学部では幅広い学修を行うこととし、専門分野の研究は大学院でおこなう、②大学院での研究（PhDの取得）について質改善の手法を導入する、③ヨーロッパ、北米、アジアの国際的傾向を考慮する、である。

また、学部を再編成したため、大学院を新設することにした。2008年に教育・デザイン・建築（プレゼン資料では法律）を設置した。他の専門分野も2011年までに順次そろえる予定（医学、獣医学、科学、工学）である。

メルボルン・モデルの目標は、学生が幅広い学際的スキルもつこと、学生が成熟した環境のもとで将来の進路を決めることができる、ということ。これに対応して、専門分野の学修は、修士、博士で行うことになる。

4. 改革の主要なポイント

改革の主要なポイントは次のようにまとめることができる。すなわち、①96から6へ学部生の学位を整理したこと、②大学院で専門学位を取得する、③すべてのレベルでのカリキュラムを変更し、幅広いカリキュラムの中から学生は自己にあったものを選択できるようにした、④助言とコース・プランニングへ大学内の文化を変更することで、弁護士や医師といった専門職に就き、システムに関する正しい認識を学生にもたせる、といったものである。

また、改革に際して直面した課題については以下の点が挙げられる。すなわち、メルボルン・モデルの導入は、教育・学習の大変革であり、これをいかに大学全体の共通認識へと高めるかが重要な課題であった。その際、トップから始める場合とボトムから始める場合とが考えられるが、トップからはじめる場合には、評議会のサポートが不可欠であったし、ボトムからの場合は、各教員の意識・役割を整理・確認することで大学内のスタッフのサポートが不可欠であった。

5. リーダーシップによるカリキュラム改革のポイント

①戦略および協議に基づいて決定を下すことが重要である。つまり、後々不満が発生することを抑えるためには、あるいは改革を効果的に進めためには、利害関係をもつ部局や教員と十分な話し合いをもつことが不可欠である。

②話し合いと決定のバランスも重要である。すなわち、話し合いが重要だとしても、永久に議論を続けることはできないため、どこかの段階で決定を下さねばならない。ここから、

③「決定の時期をつかまえる」ことの重要性が強調されねばならない。ある程度議論が深められた段階で変更・決定のタイミングを選ぶことは、リーダーの重要な役割である。その際、困難な決定をあえて下さねばならない場合もある。

④このようなプロセスのなかで改革を成功裏に進めるには、関与した教育やスタッフの貢献を認める必要がある。参加したメンバーが自らが貢献したことを自覚できるような形で話を進め、その上で次のステップへとうつることが重要である。

また、リーダーとしての役割には、様々な手法がありうる。異なる方法で誰でもリーダーとしての役割を果たせる。様々な個性のあるリーダーがありうるのであり、画一的に考える必要はない。

リーダーが心がけるべきポイントを幾つかあげておきたい。

- ・ 自らの誤りを認識する。これは、自分の弱点を示すことにはならない。
- ・ ユーモアが分かる。
- ・ 思いやり、丁寧な物腰、誠実さ。
- ・ 怒り・敵対心をもって対抗しようとする人は必ず存在するが、相手を尊重して対応することが重要である。
- ・ その場にいない人を非難しない。
- ・ 問題の解決法を探すために、他のスタッフと一緒に解決に取り組む姿勢をもつ。
- ・ change monsterについて。変化を不安に感じる人々も必ずいる。彼らは無為なことを続けることの無意味さが分からない。根気よく相手をする必要がある。

6. 質疑応答

Q. メルボルン・モデルの導入が、大学全体が影響を受ける大きな改革であり、一定の成果を収めていることは理解できるが、不満をもつ者はいないか。

A. 2006-2007年頃には批判的な見解も強かったが、現在ではほとんどの者が評価している。自分たちの業績として変革を理解することができるようになっており、これは改革が成功した証であると思われる。改革の成果を外部に向かって話せるようになると改革がうまく進んでいる証拠である。

工学部では改革の導入が困難であった。教育の質が低かったこと、学部レベルで専門教育が実施されていたことがその大きな理由である。改革には多くの者が反対したが、現在では教育の質は高まった。さらに教室の改装資金も得られ、現在では改革が上手尾に進んでいる。

Q. 改革への学生の受け取り方——授業アンケートの評価は変わったか？

A. メルボルン・モデル導入後の最初の卒業生は来年（2011年）春なので、現時点では確定的な回答はできないが、毎セメスターのアンケートでは改善がみられる。

また、多分野にわたる科目を導入したが、そのさい科学・文学等々をひとまとめに学ぶばあいもありうる。この場合、科目の内容自体が難しすぎるという回答もあった。

あるいは、環境学関連において、物理の教員に気象の授業をもってもらったが、文学部の学生には難しかったようである。（開設科目が増加したための、教員と担当科目のマッチングの難しさが生じた。）

他の問題点として、学生へ幅広い選択肢を提示してほしいとの声もあった。

さらに、セカンダリースクール（高校）、保護者、産業界とも密接な接触をもつ必要性も生じた。そこで、2007年には60回におよび高校向けプレゼンを実施した。

Q. 改革への政府の評価はいかなるものか

A. 改革それ自体が可能だったのは、連邦政府のサポートがあったから。この点で政府の支援は不可欠であった。

かつて資金は学部限定されていた。大学院の学費は学生負担であった。それが改革以降は、政府資金を大学院に移行させることができた。

法学部、教育学部では、年齢があがってから専門を選択することになるので、このような改革には効果がみられる。

改革後は、法学部、工学部では学部+1年で大学で勉強する。すべての学生に対して補助金がある。工学系では以前は4年であったが、現在は3年（科学）+2年（大学院）の課程となった。また、医学系では以前は6年であったが、現在は3年（科学）+4年（大学院）、すなわち医学博士7年となっている。

Q. 改革の実施にあたって政府のイニシアティブがあったのか？

A. 大学の方から政府を説得した。むしろ政府は最初は乗り気ではなかった。また他の大学でも同様

の要求が出てくる可能性はあった。2012年、パース大学、西オーストラリア大学でも同様のモデルを導入予定と聞いている。

変化へのきっかとしては、2005年、新しく就任した副学長の影響が大きい。オーストラリア人であるが、アメリカでPhDを取った人物である。

アメリカモデルでうまくいくかという懸念もあったが、メルボルン・モデルはアメリカモデルと同一ではない。アメリカは学部が1つであるが、こちらは学部が6つある。これは、オーストラリアでは高校卒業がアメリカより一年上であるので、学生がある程度進路について考えをもつことができる、ということから導入された。

研修10 「効果的なFDプログラムの開発」

講師： Dr Kerri-Lee Harris（上級講師）

ここでは、ふたたび Kerri-Lee Harris 講師による講義がおこなわれた。テーマはFDの開発、とりわけピア・レビューについてである。約1時間にわたる講義の要旨は以下のとおり。



○FDとしてのピアレビュー

FDについて議論するのがこの講義の目的である。ここではとくに、効果的なFDの開発の具体的な手法の一つとして、教育上のピアレビューについて話す。

そもそもピアレビューという言葉は幅広いものを指しうるものであり、たとえば学生同士のピアレビューが一般的に知られている。だがここでは、FDの一環として、「教員同士のフィード・バック」を柱とするピアレビューを指すものとする。この意味でのピアレビューは、授業改善等のFD活動にとって、アンケートによる学生からのフィードバック情報に加え、より充実した情報の入手方法として活用しうるものである。

従来のFD活動においては、カリキュラム、コース等の対象とするものに比べ、個々の教師、教え方についてのピアレビューは十分ではなかった。ここでは、各教員、個人の教え方に焦点があてられる。

このような状況に鑑みて、数年前からプロジェクトが開始され、大学でのピアレビューの導入について研究してきた。なぜピアレビューが必要なのか、その方法はどのようなものか、種類は、等々について検討してきたところである。

○ピアレビューの概要¹

ブックレットを作成し、教員に情報提供している。これを通じて、ピアレビューについての、学部への非強制的なサポート、アドバイスを試みている。

ピアレビューの導入の結果、分かったこととして次の点がある。

- ピアレビューがうまく機能するには相互の信頼関係が必要である。
- 教員や専門分野毎に、教え方に多様性があることを認識する必要がある。言い換えれば、Good Teachingの在り方について多様性があることの認識を共有する必要性がある。
- またレビューの対象たる相手への話しかけ方が重要である。
- 教員同士のピアレビューでも、教員が学生に対してなすべきことと同様のことをする。すなわち、簡潔に要点を伝える努力を怠らない。
- 教員は研究のレビューについては慣れているが、教育についてはまだ歴史が浅い。研究のレ

¹ 資料としてプリント（Peer review of teaching in higher education: A framework for Australian universities, in: Peer Review of Teaching in Australian Higher Education. A handbook to support institutions in developing and embedding effective policies and practices 2008, p. 5.）が配布された。

ビューの場合は、フィードバックは研究内容にまで入り込み、批判をおこなう。FDとしてのピアレビューにおいても、研究の場合と同様に実施すべきであろうか？ この点について、ピアレビューをするときは、教員は学生へのフィードバックの時と同様にピアレビューを実施してほしいとお願いしている。

○ピアレビュー導入による利得

ピアレビューの導入により二点において利点がみられた。すなわち、教え方の改善がみられたこと、学部内の教える環境の改善がみられたこと、である。とくに後者については、教員間の雰囲気が良くなったとの感想があり、この点でピアレビューは学部全体にとってメリットになる場合があることが分かった。

○今後の課題

今後の課題としては次のようなものがある。

第一に、ピアレビュー自体が新しく、適切なシステムの開発自体が課題である。また、教員の間には「すでに忙しくてそんな暇はない」という意見もある。これについては根気よく説得することもある必要であるが、同時に取り組みやすい環境を整えることも必要だと考えている。たとえば、書類等の簡素化はその一例である。面倒な手続きを極力減らすことで参加しやすい環境を整えたい。

第二に、ピアレビューそのものの評価に関して疑問がなお残っている。すなわち、ピアレビューでそもそも公正・公平な評価がなされているのか、という疑問である。これに関連して、ピアレビューの情報についての大学側での使用法に対する懸念もある。すなわち、昇進等、教員への評価の資料とされることもあり、教員側の疑念を完全には払拭できないでいる。

○ショート・コースの導入

そこで、比較的实施が容易なものとして、Melbourne Teaching Certificate (MTC) というショートコースを試験的に導入している。双方向を旨としつつ、あくまで公正なフィードバックを心がけるものとする。

コースの概要は以下のようなものである。受講者は色々な学部から来る。大規模クラスの担当者もいれば、小クラスの担当者、臨床系やフィールド系などいわゆる座学とは異なる分野の教員からの希望もある。いずれにしても、受講者は、自分と同じ様な環境で教えている他学部の教員と二人でペアを組む。ただし、必ずそうでなければならないわけではなく、同じ学部の教員とのペアも不可能ではない。他学部の教員を選ぶのは、ピアレビューの効果を学部の枠を超えて広げるといった啓蒙の意味がある。またさらに、ここでは、もう一人ペアを組む相手がいる。基本的に、同じ学科の教員であり、自分で選ぶことができる。尊敬でき、信頼できる教員であることが望ましい。

フィードバックについては、互いにレビューするが、伝達は基本的に口頭で実施する。特定の書式が用意されているわけではない。レビューの計画は当人たちが立てる。そのうえで実際に会って意見交換するという形をとる。

具体的なやり方としては、様々な手法がありうる。学部独自のみで実施することも可能である。その場合はガイドラインをセンターが提供することになる。

◆質疑応答

Q. 同じ学部の教員同士でやると、評価が甘くならないか？

A. フィードバックの活用法による。上司に評価結果を報告する場合はありうる。

Q. 参加する教員とそうでない教員があるか？

A. MTC (Melbourne Teaching Certificate) への参加は60名ほど。一つのパッケージ (Forum – Practical Task – Peer review of Teaching – Completion seminar) を1セメスターで修了する。今年度はまた別のプログラムを提供する予定。

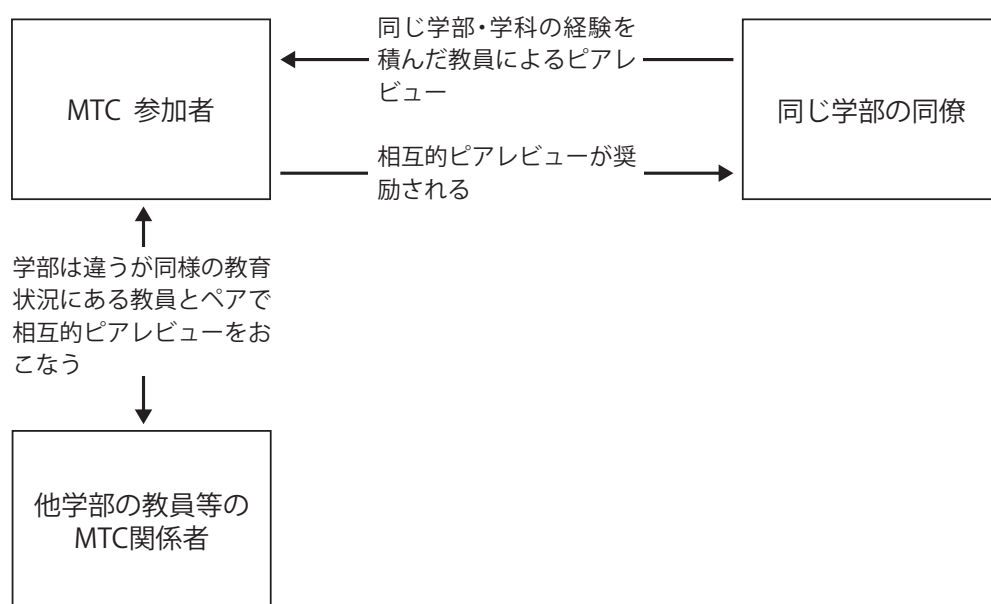
Q. 日本の場合はモチベーションの問題がある。意識の低い教員が多い。

A. オーストラリアの場合は、改善方法が分からなくてやる気のない教員もいる。それゆえ、改善が可能になることが分かれば、教育に熱心になる場合がある。



Q. 日本の場合は教員評価と給与が連動していないので、危機感がない

A. オーストラリアでは、昇進のための証拠として使用されるので、教育手法を向上させ、高い評価を得ることに現実味がある。スタッフを対象に、ピアレビューを昇進に使えるという認識を広めたい。



高等教育センターでは、七つの学部（大学院）からプログラム開発のサポートを頼まれている。その際、「時間をかけてゆっくり、やさしく・軽く・ソフトな形」で、強制的ではない手法を重視している。できるだけ多くのスタッフに経験してもらい、口コミで下からゆっくり広がってゆくことを期待している。さしあたりは、小規模で、しかし組織的に展開しているが、大規模にやるなら大学のポリシーにする必要があろう。なにより教員の関心を集めることが重要であると考えられる。

○プロフェッショナル・ディベロップメントに対するCSHEの原理的立場として 次の諸点があげられる。

- ・ 改善が目的であって、よくない方法の修復ではない
- ・ 状況による違い、多様性、学科・分野毎の特性、等々を考慮する
- ・ カリキュラム・評価等、多様な視点、アプローチを含む
- ・ 教育（教える）ということは、講義よりはるかに多くのことを含む
- ・ 専門的学習における学術的専門性を尊重する

研修11 大学教育における効果的なFDプログラムのデザインと 運営における課題 (Q&Aセッション)



○アカデミック・ディベロップメントの実施における文化的要因の意義

Q. 今回の研修で、メルボルン大学で徹底したアカデミック・ディベロップメントが実施されていることがよく分かった。では、なぜオーストラリアではこれほど高等教育の改革が進んでいるのか、またそのような成功には、オーストラリアの文化との関連があるのか。

A. 第一に、国策として高等教育への支援が徹底して実施されていることが、そうした事情の背景にあることはまちがいない。全国的なパフォーマンスに関するポリシー、それに基づく助成金・補助金等の提供が、教育の質を改善するために役立っている。

第二に、Graduate Certificateとプロフェッショナル・ディベロップメントについては、政府の支援策が強化される以前から、教員の間ではある程度浸透していた文化だといえる。また新任教員や比較的若い層の教員にそうしたプロフェッショナル・ディベロップメントによる支援を必要としている方が多く、今後はそうした文化を中高年層にも広げてゆきたいと考えている。

第三に、高等教育に関しては、オーストラリア一般というよりは、各大学でのアプローチの仕方や文化が重要な意味をもっているように思う。そのため、Graduate Certificateを義務づけている大学もあれば、メルボルンのように選択としている大学もある。

第四に、最近アカデミック・スタッフに関する研究を実施した。それによると、教員の間では、プロフェッショナル・ディベロップメントを受講したことが自分の学内での立場や昇進に何らかの形で反映される方がやりがいがある、という回答が多かった。またそれだけではなく、仮にプロフェッショナル・ディベロップメントの受講を組織が評価する・しないにかかわらず、教師としての自分の役割にとってそれが効果的な役割を果たすものであれば、

今後も受講を続けたいという回答も多かった。

第五に、オーストラリアでは日本にくらべて、プロフェッショナル・ディベロップメントの必要性などについて理路整然と説明できる形になっているのが特徴的である。メルボルン大学であれば、メルボルン・モデルがあり、それに基づいて卒業生が身につけるべき資質が明らかにされ、そのためにどのような教育をなさねばならないかということも詳細に説明されている。そしてそうした教育を実現するために各種のガイドブックなども大量に発行されている。最終的にはこうしたものを実現するために、どのような戦略があり、そのためにいかなる政策が必要かということが、理路整然と説明されることになる。こうした点に、日本との違いを強く感じる。

○私立大学をとりまく日豪の社会的背景

Q. 日本の私立大学では60%が入学定員を満たせない状況になっている。人口減少のため学生も減りつつあり、大学間の学生獲得競争が激化している。その一方で、危機感の乏しい教員もあり、教育の質の改善になかなかつながらない状況がある。これは、日本では、いったん教授になると定年まで雇用が保証されることになっていることが関係している。

A. オーストラリアでも、大学に入学するのはエリート層だという考えは成り立たなくなっており、学生の一般化は進んでいる。ただむしろ問題になっているのは、定員を充足しているかどうかではなく、学生の学力のばらつきの方である。また、私立大学はニッチマーケットを志向する傾向が強く、そうしたところに総合大学が参入することはあまりない。ただ、そうしたニッチマーケットの需要が低下すれば、私立大学が破産する場合もあるかもしれない。

○ピアレビューを受講する教員の割合

Q. ピアレビューは、どのくらいの割合の教員が受講しているのか。

A. まだ必須にはなっていないが、近々必須になる予定である。現在では学部によってばらつきがあり、学部独自のプログラムを実施してきたところは全員が受講している場合もあるが、逆にゼロという学部もある。今後、メルボルン大学では、一、二年以内にすべての学部で誰かが何らかの形でTeaching Certificateを受講する形にはなると思われる。そして、2012年までには、一年に一回はプログラムを受講することをポリシーとして大学が策定することになるはずである。

○ピアレビューの実施を可能にする社会的背景について

Q. 日本ではオーストラリアとは雇用制度が異なる（終身雇用）ので、同様の試みは難しく思われる。日本でも、企業では社員は上司から評価されるが、大学では評価されることはない。教授に昇進すると評価されることもなければ、降格されることもない。また教育支援を実施するセンター等の機関も、どの大学にも整備されているわけではない。このような状況下では、ピアレビューを実施しようにも教員側にモチベーションがなかなか生じてこないのではないか。

A. たしかにピアレビューの実施は難しいかもしれないが、教育者には、国籍とは関係なく、よりよい研究と教育をしたいという思いがあるのではないかと。全員がそう考えることは難しいとしても、何人かが集まり、同僚に影響を及ぼし、そういった考えを広めてゆく、ということもあるのではないかと。

○教員負担の基本モデル

Q. 大学教員の授業、研究、アドミニストレーションにかかる時間の割合はどうなっているか。その基準となるケースはどのようなものか。

A. アカデミックスタッフにより異なる。研究センターの教員もいれば、教育に時間をかける教員もいる。さらに事務的な仕事も増えている。いずれにしても、教育・研究に加え、事務的な仕事も増え、総量として労働量は増えてきている。

Q. そうした大量の仕事のバランスをとるために、何か試みられているか。

A. 今のところ簡単な答えはない。オーストラリアでは教員の高齢化が進んでおり、若いアカデミックスタッフが大学にあまり残らないという問題がある。大学教員職が雇用先としてあまり安定性がよくなく、また大量の雑用や教育・研究の仕事がいやになりやめていく者が増えている。こうした問題の解決は今後の課題である。

ただ付け加えておくと、アカデミックスタッフの仕事量は多くプレッシャーも大きいですが、大多数の教員がそれにもかかわらず大学教員の仕事に満足を感じている、という研究結果もある。そのさい、研究と教育のいずれがより満足を感じるかについては、研究に重点を置いて研究・教育の両方をできるのがよい、という回答が多い。

また、授業時間や研究に費やす時間を、大学のサポートを得ることで管理する方法も考えられる。たとえば、一年の前半の半年間を研究のために集中的に費やし、残りの半年を教育に充てる、といった具合である。あるいは、研究と教育のためのリソースを共有するとか、

それぞれの研究・教育の分野の間で連携や相互協力を推進することでプレッシャーを減少させる、という手法もあるかもしれない。その他には、教員の事務的な仕事を事務専門のスタッフが引き受けるということも考えられる。

さいごに

▶コメント1(小黒純)

1. メルボルン大学の2日間の研修を受けて

いずれも文句なく一級のセッションだった。得たものは大きい。

その中で最もインパクトが大きかったのは、「学生に考えさせる」というセッションだった。

学生から質問があった場合、「明快に即答する」のがよい教員だと信じ、心掛けてきた。しかし、そうではなかった。Clinton 氏に言わせれば、「せっかく学生が考える機会なのに、自ら潰している」ということになる。

セッションの中では、受講生同士がペアを組んで、「考えさせる質問」を学生役に浴びせ続けるロールプレイングを行った。わずかに数問の実践練習だったが、それだけでも少しは「考えさせる質問」を工夫するコツをつかんだ気がした。

「学生にどれだけ多く、どれだけ深く考える機会を与えているか、大学に問われている」という説明も受けた。

自分の立場に置き換えれば、自分の授業でどれだけ多く、どれだけ深く学生に考えさせているかが、一教員として問われているということだ。

2. メルボルン大学の取り組みを全体として、特に日本との比較において、どう捉えるか

メルボルン大学の教育は、

- 1) 「学生主体（学生中心）」の教育を提供しようとしている
 - 2) 学生の授業アンケートなどを基に、科目ごとに評価している
 - 3) 教員のレベルアップを図るための制度やプログラムが手厚い
- などの特徴を指摘することができる。

日本の大学教育との最大の違いは、教員評価の制度であろう。学生から評判が悪い授業をしていると、教員の昇進や給与に影響すること（当たり前のように）起こりうる。逆に、授業の評判がよければ、当該教員の昇進は早くなるし、給与もアップする。

メルボルン大学をライバルと位置づけるモナッシュ大学は、こうした教員評価をもっと細かく行っているようだ。信号機のシグナルのように、実際に「よい教師＝グリーン」のような3段階の色分けも行っている。大学当局の判断で、科目を持てなくなる場合もある。悪い評価が続くと、7年間で放逐される場合もある。

日本の大学では、おそらく大半の教員が、こうした「人事管理」はまっぴらだ、と反応することだろう。自分の授業を同僚に見られたくないという教員も少なくないだろう。「私には私のやり方がある」、「授業は聖域」、「学生の反応は気にしない」…。

しかし、学ぶのは学生であり、学生が個々の授業に満足しているかどうかを把握し、問題があれば改善を試みるのは、大学として当然のことではないか、それが「学生主体（学生中心）」の教育だということだ、というのがメルボルン大学やモナッシュ大学の言い分である。

研修では日本の受講生側から「日本では勉強する意欲が低く、大学に来ない学生がいる」と、現況を紹介する場面があった。「学生に問題があると結論を下す前に、大学が提供している教育に何らかの問題があると

捉え、自省してみるべきではないか」。これがメルボルン大学側のコメントだった。あくまで「学生主体」の教育を貫くと、自然とこういう発想になるのだろう。

日本が「時代遅れ」で、オーストラリアを見習うべきだという判断は早計だろう。

それにしても、学生がどれだけ興味を持って（楽しんで）学んでいるのかは、もっと重視されるべきだし、もっと把握されてもよい、というのが小職の率直な感想である。

3. 京都地域のFD連携事業として、今後何ができるか（できそうか）=今後の課題

日本の各大学にとって「メルボルン・モデル」がどれだけ参考になるのか。一人の大学教員として感じたのは、大学全体として取り組むかどうかはともかく、個々の教員が活用できるようなアイデアや実践例は豊富にあるということである。小職の場合、例えば、学生間で行う「ピア・レビュー」方式は、さっそくゼミなどで取り入れてみたいと考えている。

ところが、メルボルン大学が英知を集めて作り上げたものが、残念ながら日本国内ではほとんど知られていない、というのが実情だろう。実にもったいない。

京都地域FD連携事業として何かできることがあるのだろうか。

メルボルン大学から湧き上がる「知の源泉」を、一部であるにせよ日本で取り入れる、そして、できたら広めていく、ということであれば、これらのリソースを少しでも翻訳し、関心がある人なら誰もがアクセスできるようにする。つまり、翻訳したものを出版するなり、ウェブ上でアーカイブ化するなどする。こうした地道な取り組みが求められているのだろうと思っている。

4. 研修プログラム自体の総括

メルボルン大学の研修はわずか2日間だった。しかし、非常に中身の濃いものであり、受講する機会に恵まれたことを感謝している。そして大変満足している。

講師の説明は大変分かりやすかった。さすがに大学教育を研究対象にしている機関だけのことはある。「メルボルン・モデル」で掲げている「学生中心」という教育の原則は、名ばかりでないことを実感した。そして、「学生が大学にいる間にどれだけ考えさせるかが問われる」という説明を受けたが、受講生として私たちも毎セッションで、講師から数々の難題・難問を投げかけられた。何がよい教育なのか？ 大学は何をすべきなのか？ 大学教員はどういう授業をすべきなのか？ 毎回、違う角度から考えさせられた。

せっくなのだから、もっと学びたかったという思いがある。もし、日程に余裕があるのであれば、4～5日間かけての、ゆったりしたプログラムであれば、講師の方々とのディスカッションや質疑応答をもっと行うことができる。

さらに、贅沢を言えば、学生からの支持が高い教員による授業を体験（見学）してみたかった。大規模クラスと小規模クラスの授業がどう違うのか、それぞれどう充実させることができるのか、というテーマが、今回のプログラムに組み込まれていた。それだけに、いっそう大規模クラスは、どのような雰囲気、どんな授業が行われているのか。逆に、ゼミのような小さなクラスはどのように展開されているのか。それぞれ、表彰を受けたような教員による名授業をこの目で確かめてみたかった。そうすれば、オーストラリアと日本の違いも実感できるだろうし、いくつも授業改善のヒントを得ることができるだろう。

もし、今後もこのような研修プログラムが継続されることになるのであれば、上記のように、1) 日程を拡大すること、2) 実際の授業の見学プログラムを組み入れること、などを、2日間完結のプログラムを受けた者として、提案しておきたいと思う。

▶コメント2（耳野健二）

基本的には上記の黒氏のコメント（コメント1）と同じであるので、それら以外の補足的なコメントを記す。

1. アカデミック・デベロップメントの前提としての国家的戦略

メルボルン大学だけではなく、今回のオーストラリア研修全体を通じて強く感じたのは、高等教育の開発とそれに基づく教育の質保証の展開を、国家的な戦略として強力に推進しているという背景的事情である。留学生の確保、産業としての高等教育の推進、それにとまなう学生サービスとしての教育の徹底など、我が国の大学界でもある程度は意識され推進されている事柄ではあるが、その程度が格段に異なるという印象である。FD研修の内容は既述のとおりであるが、それ以外でも、たとえばキャンパス・ツアーで見せていただいた学習センター（Frank Tate Learning Centre [<http://www.studentit.unimelb.edu.au/doi/franktate.html>])なども、現時点では、日本ではまず考えられないものではないだろうか。いずれにしても、強力な国家的支援と監督指導の下で、あるいはこれと連動する形で、高等教育の質保証がきわめて積極的に推進されているのは、非常に特徴的であると思う。

ただし、国家的指導による高等教育の開発・推進が実効的に作動するには、オーストラリアの大学文化との関連も、ある程度はあるように感じられる。とくに、プロフェッショナル・デベロップメントの受講が個々の教員の昇進や待遇とリンクしており、受講する方が個々の教員にとって自らの身の振り方に有効に働くというのは、予めそうした制度を容認する風土がなければ、実効的には作用しないであろう。この点、競争や自己主張を当然とする文化の存在が、少なくとも日本よりは広く浸透しており、これとうまく連動したシステムを構築しているとの印象である。

また、研修の過程で再々でできた話であるが、オーストラリアでは、個々の教員、とくに若手の教員にはスーパーバイザーとしてベテランの教員が相談に乗ったり、あるいは定期的に学部長等が指導を実施したり、という習慣があるようである。オーストラリアでは、アカデミック・デベロップメントに参加することが個々の教員のキャリアパスに有利に作用するから、このように上司の指導を受けることにもインセンティブが当然に作用する。日本の場合にはこのような事情はないので、同様の制度を導入しても、たしかにオーストラリアほど有効ではないかもしれない。しかしそれにもかかわらず、日本では、個々の教員にとってFD関連の話題を突っ込んで他の教員と話をする機会は多くないのが通常なので、上司や信頼できるベテラン教員と個別に相談できる機会を積極的に設ける試みはあってもいいように感じる。このような観点から、授業参観などではまだまだ抵抗が強いので、教員同士のピア・レビューの導入を考えてもよいのではないか。

2. 研修内容について

黒氏のコメントにもあるように、研修の内容はいずれもすばらしいものであり、FD関連のアイデアはどれも参考になるものであった。ただし、すべてが必ずしも完成されたものばかりというわけではなく、試行錯誤中のものもないわけではなかった。

授業アンケートは、国家による大学評価のツールとなっていることもあり、かなり洗練されている印象であるし、非常勤教員への対処やアカデミック・デベロップメントの実施内容・体制は、日本にくらべて格段に進んでいる印象である。しかしその一方で、授業技法に関する論点や対応策は、おそらく日本でも経験をつんだ教員ならある程度知っているものも少なくないように思われる。また教員同士のピアレビューについては、まだ試行段階のようであり、また必ずしもすべての教員に歓迎されている風ではなく、いろいろと問

題がある様子である。

ただし、いずれにしても、つねに新しい問題を意識し、それへの対処法を体系的に検討し、優れたものは大学全体のポリシーへと格上げし、全学的に実施することをいとわないという、積極性と改革への熱意は、まさに我が国の大学界が見習うべきものであらうと思う。この点では、大学上層部の意識、とりわけ改革へのリーダーシップも重要であり、この点でメルボルン・モデルの導入をProvostとして指導したMcphee教授の話は非常に興味深かった。

またそのような改革を推進するために、研修先のセンター（CSHE）が学内に広汎なネットワークを構築し、さまざまな支援を提供しつつ積極的に寄与している様子も十分に感じ取ることができた。「Q&Aセッション」（研修11）のなかで、オーストラリアではFDを理論として構築することが日本よりはるかに進んでいるとの指摘があったが、実際、センターでは教育に関する様々な研究プロジェクトが実施されている様子であり、またその成果として、多様なパンフレットや論文等を大量に発行しており、学内でもその存在感は大きいように見受けられた。

2010年度夏季FD海外研修・調査 メルボルン研修プログラム《総括》

報告者：川面 きよ(京都FD開発推進センター 専門調査員)



メルボルン研修を終えて

本年度の海外調査・研修は、昨年度も研修を行ったオーストラリア・メルボルンに再度、研修グループを派遣することとなった。その理由としては、参加者からの評価が高かったメルボルン大学の高等教育研究センターでの研修プログラムをより多くの連携校教職員に受講していただく機会を持つことに加えて、今回は同じく京都地域で実施されている戦略連携事業の一つである「国際連携プログラム開発」チームと協同で、連携先であるオーストラリアのヴィクトリア州に属する複数の大学・高等教育機関でのFD活動について調査し、今後の地域間での教職員レベルでの研修交流の可能性を検討することを目的としたためである。

ここでは視察メンバーの報告を基礎としながら、全体を通しての所感を記述することで総括としたい。

1. 事前学習

8月6日（金）にキャンパスプラザ京都にて研修メンバーの顔合わせを行い、今回の訪問アレンジの窓口である「国際連携プログラム開発」プロジェクトの担当者、水町尚子氏と山本尚広氏よりオーストラリアの高等教育システムとヴィクトリア州内の高等教育機関および訪問予定先の概要について解説をいただいた。また、昨年のオーストラリア研修に参加した当センターの深野研究員よりメルボルン大学高等教育研究センターでの研修内容について昨年度の経験をシェアした上で、参加メンバー内での研修参加にあたっての動機や調査項目について意見交換を実施した。

また、「ファカルティ・ディベロップメントを超えて」等、参考文献の紹介や昨年度の研修報告書を配付し、オーストラリアにおける高等教育およびその教育の質の向上に関する全体的な動向や実態について基礎的な知識を事前に知る資料とした。

2. オーストラリア・ヴィクトリア州の高等教育機関について

①オーストラリア政府の高等教育政策

オーストラリアには37の公立大学、2つの私学があり、その他、州政府によって認可された150の高等教育機関が存在する。2007年の連邦政府の発表によると学生のうち、オーストラリア人の学生は約756,000人、留学生は約273,000人とほぼ4割が国外からの学生という構成になっている。これは教育がオーストラリアという国にとって大事な主要産業であり、海外からの学生獲得を目的として、ツイニングプログラムやオフショア・プログラムなど国際戦略を以前から積極的に実施してきた結果と言える。

連邦政府は財政補助や外部評価、認証や政策面から高等教育の質保証に取り組み、教育産業の進展に影響を与えてきた。その最たるものが、オーストラリア資格枠組み（the Australian Qualification Framework ; AQF）である。中等～高等教育機関における学位や資格を16のタイプに分け、それぞれのラーニング・アウトカムを明示したものである。各州政府はこの資格枠組みに沿いながら、独自に高等教育機関の認証を行っている。

Schools Sector Accreditation	Vocational Education and Training Sector Accreditation	Higher Education Sector Accreditation
		Doctoral Degree
		Masters Degree
	Vocational Graduate Diploma	Graduate Diploma
	Vocational Graduate Certificate	Graduate Certificate
	Advanced Diploma	Bachelor Degree
	Diploma	Associate Degree, Advanced Diploma
Senior Secondary Certificate of Education	Certificate IV	
	Certificate III	
	Certificate II	
	Certificate I	

AQF Qualification by Sector of Accreditation

昨年度のオーストラリア研修実施前に行った勉強会においてオーストラリア大使館より高等教育の質保証に特化した連邦政府機関としてTertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA) の2010年の設立が紹介されていたが、ちょうど滞在時に行われていた連邦総選挙の影響か、まだ正式な設置には致っていなかった。(2010年8月末時点)

②ヴィクトリア州の高等教育機関について

オーストラリアの南東部に位置するヴィクトリア州は、タスマニアを除くと一番小さな州であるが、人口密度は高く、そのほとんどがメルボルンに集中する。ヴィクトリア州には8つの大学があり、そのうちの2校、メルボルン大学とモナッシュ大学はTimes Higher Educationの大学ランキングで200位以内に入る世界でもトップクラスの研究大学である。

今回はメルボルン大学での研修に加えて、ヴィクトリア州にある高等教育機関のうちディーキン大学、モナッシュ大学にてFD活動についての調査を行うと同時に中等後または第三次教育機関として位置づけられるTAFE (Technical and Further Education) の一つであるゴードン・インスティテュート・オブ・テイフ (ゴードンTAFE) に訪問し、職業教育や高等教育とのブリッジを担うTAFEにおける職業訓練や教員研修についてレクチャーを受けた。

3. ディーキン大学、モナッシュ大学、ゴードンTAFE

ディーキン大学とモナッシュ大学ではどちらも教員のキャリアステージに応じた3段階の研修プログラムが実施されていた。一つはSessional あるいはCasualスタッフと呼ばれる日本で言うところの非常勤教員向け、もう一つは当該大学に新規に採用された教員（非常勤含む）向け、そして最後に常勤教員に対するものである。

どちらの大学においても教員のキャリア支援的側面が強く、そうすることが大学全体の教育の質をよくすることにつながるのだという明快なポリシーに貫かれていた。もちろん教育業務を担当する教員にとってはこういったプログラムに参加することが自分自身のキャリア・アップや業績の向上につながるのであるからポジティブに受け止めることもできよう。

しかし、実際にはやはり資格や単位などと結びつかないプログラムへの参加者が多いわけではないようである。またメンターやスーパーバイザーが必要だと判断し、受講を勧めた教員が必ずしもプログラムを受講するわけでもないようで、オーストラリアのシステムにおいても「深海魚問題」は存在するようである。この問題についてディーキン大学のColin Mason教授は口コミ効果の有効性に期待していると述べていた。ようするに「Not Push; Pull」である。

ゴードンTAFEでは職業教育を担う機関としてAQFに沿った確固たる教員資格の保持と継続的な教員研修を実施することによりその職業におけるプロフェッショナルとしての能力維持・向上に取り組んでいた。

またいずれの学校においてもFDサービスの中に遠隔技術を利用したe-learningでのコンテンツの提供を行っており、そのコンテンツの充実が今後の重点課題であるとされていた。しかし、利用促進にはいずれの機関も苦慮しているようで、忙しい教員に対して機会は提供してはいるし、コンテンツも充実しつつあるが、教員のニーズと必ずしも合致した手法にまでは昇華できていないと感じた。

e-learningのもう一つの側面に学生からのe-learning提供の要望への対応がある。これまで対面式で行っていた授業をe-learningとして展開するにはコンテンツ制作から始まり、実際に授業期間中のブラックボード等の提供システムを利用した学生へのフィードバックが欠かせない。そのためにはコンテンツを作って終了ではなく、いかにそのシステムを利用するかという教員側のサービス提供者としてのスキルを高めるサポートも行われていた。

4. メルボルン大学高等教育研究センター (CSHE) での研修

今回の研修では昨年の反省も踏まえ、CSHE側に以下のような点についてプログラムの変更をリクエストしていた。

- ・ 理論よりも実践的な内容の講義
- ・ 参加者は教員と職員の混合になるため双方が共有できるテーマ設定
- ・ 教授法だけではなく大学におけるマネージメントやリーダーシップに関する講義を追加して欲しい
- ・ タイトになり過ぎないゆったりとしたスケジュール

このリクエストに応える形でAustralian Learning and Teaching Council (旧 Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education) から教育実践分野において今年度の最優秀賞を受賞されたClinton氏の「深く学び、理解するための教育」とメルボルン・モデルとして知られるメルボルン大学のカリキュラム改革を牽引された元教育担当副学長であるMcPhee教授による「戦略的計画とリーダーシップ」という二つの講義と、最後に研修講義全



体についての質疑応答およびパネルディスカッションの時間を設定していただいた。

いずれの授業も理論の上に立った実践的な内容で非常に興味深く、特に最後に行ったパネルディスカッションでは双方の違いと共通点を認識することができ、非常に有意義な時間であった。

ここで改めて、プログラムの作成・運営に関わっていただいたCSHEのスタッフの皆様に感謝したい。

5. おわりに

今回のメルボルン調査・研修では、連邦政府、州政府の強力なイニシアチブと資金注入の元、メルボルン大学だけではなく各大学が高等教育に対する国家戦略を見据えながら中長期戦略を持ち、それをブレイクダウンする形で学内の各学部/各部門の具体的な計画へと落とし込んで展開していることが確認できた。オーストラリアでは一般的に教育改善の取り組みをアカデミック・ディベロップメント¹と呼んでいることからわかるように、いわゆるファカルティ・ディベロップメントは大学全体の教育の質の向上のための一つの要素でしかない。耳野レポートにもあるように国家戦略と大学側の教育の質向上、教員のキャリア開発という思惑が上手く交差することで、オーストラリアの「組織的なFD」が機能していると言えるだろう。

今回訪問した3大学ではいずれも教育担当の副学長が大学に対する社会からの期待に呼応する形で、教育の質の向上に向けトップダウンの強力なリーダーシップを発揮していた。そして、奇しくもいずれの大学でも同様に「教員の品質が大学の品質、評判の向上につながる」との趣旨の発言が見られた。この大前提に従って自身の大学の在り方を考えたときに「何をしなければならないか」という施策が生まれている、そのシンプルな構造とそれが実践できている状況を羨ましく感じるのは筆者ばかりではないだろう。

歴史や文化的コンテキストの違いから、オーストラリアの例をそのまま日本に適用することは考えづらいが、3校でのヒアリングやメルボルン大学の研修での質疑応答において、例えば非常勤教員や期間雇用教員の問題や教員のキャリアパス、教育・研究・サービスという社会からの要請に対するプレッシャー、学習者中心の教育への対応など多くの共通事項を確認できた。教授法を含め、個別の事項でのオーストラリア各校の経験や実践は参考にできることばかりであると感じている。一方で「組織的な」と冠がついた場合の課題をいかにして乗り越えるか、日本における「教育の質の向上」においてはそれが最も高く険しいハードルであることを改めて痛感した。

本FD連携プロジェクトは今年度でひとまず終了となるが、今後も同じく京都地域で展開している「国際連携プログラム開発」プロジェクトを通して、教職員の交流につながっていく予定である。今回の派遣団のメンバーの一人からは帰国後すぐに学んだ内容を実践し、授業改善の実感を得ているとの報告を受けている。小黑レポートにもあるように学んだ内容を参加したものの間だけにとどめず、連携校ひいては京都地域の大学の教職員にいかに活用してもらうか、それにはどのような方法が適切かについては、センターでの今後の検討事項としたい。



1 「ファカルティ・ディベロップメントを超えて」“第5章オーストラリアの大学における Academic Development とネットワーク”による



2010年度FD海外研修・調査報告《アメリカ・ボストン》

2010年9月6日(月)～9月12日(日) 7日間

参加メンバー(8名)

畑田 彩	京都外国語大学	専任講師
伊藤恵美子	京都橘大学	看護学部 准教授
築地 達郎	龍谷大学	社会学部 准教授
日下 幸男	龍谷大学	文学部 教授
細井 信造	京都薬科大学	薬学教育研究センター 准教授
西口 文章	京都学園大学	教務課 主査
深野 政之	京都FD開発推進センター	専門研究員
川面 きよ	京都FD開発推進センター	専門調査員

研修・調査スケジュール

日	月 日	都 市	時 間	スケジュール詳細
①	9月6日(月)	伊丹空港発 成田国際空港着 成田国際空港発 ボストン着	14:15 15:25 16:55 20:23	空路、成田空港へ 乗換え後、シカゴ経由にてボストンへ ***日付変更線通過*** ボストン着後、ホテルへ 《ボストン泊》
②	9月7日(火)	ボストン	終日	Colleges of the Fenway -Teaching and Learning Collaborative の概要説明 -初年次教育について -学習支援と障害支援について -プロフェッショナル・ディベロップメントについて 《ボストン泊》
③	9月8日(水)	ボストン	午前 午後	Simmons College Emmanuel College 《ボストン泊》
④	9月9日(木)	ボストン	午前	Massachusetts College of Pharmacy and Health Sciences 《ボストン泊》
⑤	9月10日(金)	ボストン	午前 午後	Wheelock College 総括ミーティング 《ボストン泊》
⑥	9月11日(土)	ボストン発 シカゴ着 シカゴ発	09:08 10:57 12:03	空路、シカゴ経由で帰国の途へ 《機中泊》
⑦	9月12日(日)	成田国際空港着 成田国際空港発 伊丹空港着	15:00 16:40 17:55	乗換え後、伊丹空港へ 到着後、解散

事前の準備

1. 事前勉強会「Colleges of the Fenway について／訪問校紹介」

(参加者8名)

日 時：2010年8月10日（火）16:00～18:00

会 場：キャンパスプラザ京都5F 第2共同研究室

講 師：山本 尚広 氏（大学コンソーシアム京都 主幹）



2. 現地通訳者への情報提供

- ・大学コンソーシアム京都の紹介
- ・参加者の要望・質問事項等
- ・Colleges of the Fenwayに関する資料

3. 参考資料

Colleges of the Fenway (COF) HP (<http://www.colleges-fenway.org/>)

COF Teaching and Learning Collaborative (<http://www.colleges-fenway.org/TLC.htm>)

2010年度夏季FD海外研修・調査

アメリカ研修プログラム《ボストン》



Colleges of the Fenway①

TLC (Teaching and Learning Collaborative) の活動概要と初年次教育

訪問日：9月7日(火) 午前

報告者：畑田 彩(京都外国語大学 専任講師)

1. はじめに

2010年9月7日、アメリカ・ボストンのEmmanuel Collegeを訪問し、Colleges of the Fenway (COF) の活動内容について説明を受けた。まず、Teaching and Learning Collaborative (TLC) のDirector であるSuzanne Pasch氏から、TLCの概要についてご説明いただいた。引き続いて、COFに属する4つの大学(MCPHS-Massachusetts College of Pharmacy and Health Science-, Wheelock College, Simmons College of Arts and Sciences, Emmanuel College)における初年次教育について、それぞれの大学の担当者にご説明いただき、そのあとで質疑応答を行った。

2. TLC (Teaching and Learning Collaborative) の概要

(1) TLCの目的

TLCはCOFに属する個々の大学のFDを支援するとともに、新しく効果的かつ革新的なFDを展開する機会を設けている。TLCの目的は主に次の4つである。

- 1) 教員どうしがそれぞれの教育経験を共有することにより、教育能力を高めること
- 2) 大学間の相互評価により、それぞれの大学教育プログラムをよりよいものにしていくこと
- 3) 大学内および大学間のネットワークの支援を促進すること
- 4) 学術研究やプログラムにおける連携を増やすこと



Suzanne Pasch 氏

(2) TLC設立の経緯

TLCは立ち上がったばかりの組織である。約4年前に、TLC設立に向けての議論が始まった。それから約2年後、TLCの活動についてより具体的な議論、つまり、それぞれの大学の専門領域に違いこそあれ、小規模で地理的に近い大学間で、どんな形の連携ができるかについての議論がなされた。TLCの活動について各大学の教員を対象にアンケート調査を行ったところ、次の3点が明らかになった。

- 1) TLCによる連携、とくに教授法や学習法についてアイデアの共有に強い関心を持っている
- 2) FDを研究材料とすることにも関心が高い
- 3) FDを展開していく上で重要視すべきなのは、効果的な教育戦略を持つこと、学力、経験、年齢などが多様な学習者がいること、そして、技術（オンラインなどのツール）を取り入れた教育を行うことである。議論を重ね、TLCの方向性が定まった2009年夏にTLCが設立された。

(3) Summer Teaching Institute

TLCによる最初の活動、Summer Teaching Institute はWheelock Collegeにて2010年6月15日-17日に開催された（表1）。4つのセッションで教育戦略についての議論がなされ、今後の活動について次の3つのスレッド（結びつき）が強調された。

2010年6月15日（火）

開会宣言

セッション1：教育に対する関心、アジェンダ、抱負の集積

セッション2：授業内容、コースのデザイン

セッション3：教室での授業にオンラインなどの技術を組み合わせた教授法

スレッド1：大学教員と連携してのオプションの調査

概要報告と明日の予告

2010年6月16日（水）

セッション4：教える対象はだれか？学習者と教員には何が必要か？

スレッド2：プロジェクトを企画する

教育上のトピックとスレッドの統合

概要報告

2010年6月17日（木）

スレッド3：企画を共有する

形成的評価：私たちは今どの段階にあるか。TLCが次にすることは何か？

閉会宣言

表1. Summer Teaching Instituteの内容

1) 大学間連携によるFD研究

FDを学術研究の一つとしてとらえ、教員それぞれが抱えているFDについての問題をざっくばらんに話し合うこと。

2) プロジェクト活動

多くのメンバーによるものから、2人の教員によるものまで、さまざまなレベルでプロジェクトを行い、何らかの成果を残すこと。

3) 連携によるFD実践

TLCのネットワークを活用して、FDに取り組むこと。実際、このInstituteを機に、文学部の3人の教授が連携して、それぞれの大学での教育方法やその結果を共有する活動が始まった。

Summer Teaching Instituteではさっそくいくつかの成果が見られた。まず、教育経験が豊富な教員から新任教員にいたるまで、教育経験に差のある教員どうしが、お互いに学びあう姿勢が見られたことである。また、FDを行っている教員について評価、認証し、証書を発行するというシステムが提案された。さらに、今後もTLCによる活動をさまざまな形で行っていくことが確認された。

(4) 今後の活動

TLCはこのSummer Teaching Instituteを先例として、同様の活動を持続的に続けていく予定である。その中で、大学ごとではなく横割りの学部ごとに、各大学に埋もれている教育資源（人材、機材、技術など）を十分に活用していきたいとのことであった。また年次会を開催して、外部講師ではなくCOF内の人材を活用して、教育経験の浅い教員が教育経験の豊富な教員から教授法を学ぶ機会を作ることも検討している。

3. 初年次教育

(1) 初年次教育の背景

大学一年生は、文章作成能力や文章読解能力といった基礎学力が不足している、という状況は、アメリカの大学でも顕著にみられる。そこで、大学一年生を対象として、基礎学力をつけるとともに、学習へのモチベーションを高める初年次教育が各大学で展開されている。

(2) 各大学の初年次教育の具体的内容

冒頭に、築地先生から「教員の初年次教育に対するモチベーションには大きな差があるのが日本では大きな問題だが、アメリカの大学でも同じ問題があるのか。ある場合は、どのように対処しているか。」という質問が出され、その質問に答える形で各大学の初年次教育の内容や方法論が説明された。初年次にWritingを教えるという点は4つの大学で共通していたが、Writingをどのような授業で教えるかや、それ以外の初年次教育については大学間で違いがみられた。

1) Emmanuel College (Susan Thornell氏より)

1年生は、春か秋にFirst year seminarを履修する。セミナーのテーマは、「知識、価値観、社会変化」。セミナーの目的は、1年生に調査、文章作成、ディスカッションに興味を持ち、挑戦するよう促すことである。

教員のモチベーションに差があるという問題はEmmanuelにも存在している。モチベーションの高い教

員が初年次教育を担当するという形で対処している。

2) MCPHS (David Tanner氏より)

原則として、一般教養を担当している教員は、初年次教育も担当するという取り決めがある。しかし、Learning Skillsという学習方法を教える科目は、担当したいという教員がほとんどいない。FD自体を研究対象とする考え方を持っている教員は非常に限られている。

3) Wheelock College (Chuck Fidler氏より)

初年次教育として、セミナーを開講している(4単位)。テーマは教員の研究分野を反映しているので、非常に多様である。学生は自分の興味に応じてセミナーを選択する。セミナーの内容は教員によって異なるが、書く力をつけさせるという目的は一致している。

4) Simmons College (Cathryn Mercier氏より)

最近カリキュラムが改編され、初年次教育1st Year Experience(2単位)と、Writing(2単位)から成る。1st Year Experienceは専門分野に関するものだが、専門分野とは言っても複合的で、かなり広範囲の内容を扱える。この授業では、学習法も教える。Writingの授業は専門家が教えることになっている。1st Year ExperienceとWritingの授業には、計5人の教育者が関わっている。1st Year Experienceの担当教官、Writingの担当教官、Student Life Professionalと呼ばれる専門職員が2人、そしてアカデミックアドバイザーである。授業は少人数制であり、教員と学生との信頼関係を築くことが大事である。

初年次教育を担当する教員をどうやって確保するかについては、次の3つの方法を取っている。

- 1) 初年次教育を担当する教員は、他の担当授業数を減らすなどして負担を軽減する
- 2) 1st Year Experienceでは、教員の専門分野を内容に含める
- 3) 初年次教育をテニユアトラックに含める

(3) 質疑応答

Q1. 初年次教育に対する評価はどのように行われているか?

A1. 学生や教育者どうし、また教育者以外と多様な関係者から評価を受けているが、概ね良い評価を受けている。

Q2. 日本の初年次教育の目的の一つに、「高校生を大学生にすること」、つまり、自主的に学ぶ姿勢を身につけさせることがあるが、アメリカではどうか?

A2. アメリカでも同様である。とくにセミナー形式の授業で、自主的に学ぶ姿勢を身につけるように指導している。

Q3. 日本では高校レベルの学力を持っていない大学生には、基礎学力をつけるための補講を行っている。アメリカではどうか。

A3. アメリカでも同様の対応をしている。



Q4. 大学に入学してくる学生にはかなりの学力の差がある。初年次教育を行ってもその差は埋まらないのではないか。

A4. 確かに、学力の差は解決が難しい大きな問題であるが、それに対応していくことが必要である。

Q5. 初年次教育を引きうけてくれる教員が少ないため、どうしても1クラス当たりの学生数が多くなってしまふ。学生数は何人が適切か。

A5. 教員の立場と職員の立場では若干異なるが、理想は15人くらい。初年次教育にコンピューターを用いる場合は、コンピューターの数の問題もある。現実には18-25人である。看護学部は10人。

Q6. Simmons Collegeの初年次教育をテニユアトラックに含めるという点についてだが、教員は研究や自分の専門の授業には努力しても、自分の専門との関連が薄い初年次教育についてはモチベーションが低いのではないか。

A6. 実際はその逆である。初年次教育に対する関心は高く、モチベーションも高い。

Q7. 日本では、学生のドロップアウトの理由は学力不足だけでなく、入学後の目標が定まっていないことも関係している。アメリカではどうか。

A7. それは日本やアメリカだけではなく、全世界的な問題なのではないか。

COFでは次のような対応をしている。

- 1) 大学で何ができるのかが見えていない学生には、カリキュラムやコースの説明や、大学生活についての情報提供など、さまざまな支援をしている
- 2) 初年次教育では、基礎学力をつけることだけではなく、大学での学習に対するモチベーションを高めることも重視している
- 3) 途中で学習分野への興味が変わった学生は、COFに属している他の大学の授業をとることができる
- 4) 学力が原因でドロップアウトすることがないように早目に介入し、Academic Resource Centerが支援する

4. まとめ

COFは、大学間の距離が近く、専門分野が異なる小規模校から成っていることを考えると、ある意味一つの総合大学と見ることができる。この環境を生かしたこれまでのCOFの活動がTLCを設立する土台になっていることを実感した。TLCの活動ははじまったばかりだということだったが、Summer Teaching Instituteでは確かな成果が得られている。Summer Teaching Instituteは、FDにかかわるさまざまな分野が取り上げられており、体系的なプログラムになっていると感じた。日本におけるFD研修のあり方を考える際に参考になるであろう。TLCのこれからの活動にも期待したい。

初年次教育に関しては、その背景や問題点が日本とアメリカに共通していることが明らかになった。入学生の学力低下はアメリカの大学でも問題になっており、対応策としての初年次教育についても、教員間のモチベーションの差という問題は共通していた。ソフト、ハードの技術面の違いはあっても、初年次教育の方法論や評価法については、一緒に取り組める課題であると考えられた。それぞれの初年次教育の現場の視察を、別の機会にぜひ設けていただきたい。

COFでは、初年次教育が抱える問題点の解決策や、初年次教育の内容や方法論は大学ごとに異なっており、これが今後の初年次教育の発展に重要な意味を持っていると感じた。各大学で行われている初年次教育の効果を客観的に比較することで問題点を見出し、初年次教育の改善につなげることができるからである。これは京都コンソーシアムにも適応できる。今回の研究に参加した5大学だけでも、初年次教育の内容にはかなりのバリエーションが見られたので、各大学の初年次教育の視察を行い比較することは、初年次教育の客観的評価や改善に有効なのではないだろうか。



Colleges of the Fenway②

Academic SupportとDisability Servicesについて
Professional Development for Administrative Staffについて

訪問日：9月7日(火) 午後

報告者：伊藤恵美子(京都橘大学 看護学部 准教授)

1. はじめに

2010年9月7日の午後は、午前に引続き Emmanuel College にて Academic Support と Disability Services について主に Paul Hastings 氏 (Wheelock College, Director of Academic Assistance and Disability Service) と Bridget Arrow 氏 (MCPHS : Massachusetts College of Pharmacy and Health Science, Associate Director of Academic Assistance and Disability Service) から説明を受けた。その後、管理職のための Professional Development について Human Resources の Director 及び Manager より説明して頂いた。そして、それぞれのセッションごとに質疑応答を行い、交流を図った。

2. Academic SupportとDisability Servicesについて

1) Academic Supportについて

Paul Hastings 氏より、配布資料に基づき、以下のような説明があった。

Academic Support について COF の 6 校において一般的に行われているものは以下の内容である。通常は無料である。



Paul Hastings 氏

図 1 Providing Academic Support in Higher Education
(2010/9/7 配布 Paul Hastings 氏の資料より一部抜粋)

- ・ Developmental Education：入学試験の段階で、学力が不足している（例えば、英語や数学が弱いなど）教科の補習コースを受ける。通常、単位はない。
- ・ Pre-collegiate Academic Preparation Programs：入学前の夏休みに夏期講習を受ける。全学生に提供している大学もある。リスクの高い学生に行く。例えば、GPAの点数やSAT（Scholastic Assessment Test）の点数が低い学生、高校の学力の低い学生が対象となる。
- ・ Academic Support Center：サポートセンターでは学習のための素材や資源、プロのサポートスタッフもしくは教員へのアクセスを提供している。
- ・ Peer Tutor Programs：成績のよい学生を雇用し他学生に教える。Peer Tutorの学生は教員によってノミネートされ、オフィスでトレーニングを受けて雇用される（給料を支払う）。このようなシステムにより多くの学生に長時間のサービスを提供できる。
- ・ Skills Labs：学科ごとに設定している。例えば、英文学科だったら、英文 writing lab など。
- ・ Professional Academic Support Specialists：多くの大学ではサポートのスペシャリストを雇用している。Academic Skills（例えば、タイムマネジメント、スタディスキルなど）のコーチを行う、学生の声を代弁するなど。

【質疑応答】

- Q1 チュータープログラムはティーチングアシスタントと同じものか？
- A1 ティーチングアシスタントとは異なる。ティーチングアシスタントは通常クラスに参加して教員のアシスタントを行うが、チューターは授業以外で教える。その教員の授業を受けていない場合もある。
- Q2 教員からのノミネート後に受けるトレーニングプログラムとはどのようなものか？
- A2 20時間の集中的なトレーニングを行う。例えば、効率的な個別指導やチューター学生との関係のとり方や管理方法、教授とどのように連絡をとるか、などである。全国組織でチューターを認可する機関がある。20時間のトレーニングを受けたが学生は、その機関から認証を受けることもできる。
- Q3 Academic Support Specialistはどのようなスタッフか？
- A3 教育もしくは特殊教育で修士号をもった人を雇用している。

2) Disability Servicesについて

Bridget Arrow氏より、以下のような説明があった。また、実際にDisability Servicesを活用し、その後スタッフとして協力している日本からの留学生岩本咲氏から体験談を伺うことができた。

- ・ アメリカではADA（アメリカ障害者法：Americans with Disabilities Acts）504に則り、サービスを実施している。障害を持った学生に対して平等な教育へのアクセスを妨げるような障壁を取り除かなければならないという条例である。
- ・ 障害の種類は、学習障害、精神障害、身体障害、視覚や聴覚障害、外傷による障害、脳障害、健康の障害などである。
- ・ 障がい者のサービスを受けるには、医師などから診断され、機能障害が明記されたものが必要となる。
- ・ 診断書に基づき、合理性のある待遇（accommodation）を決定する。GPAが低いことは障害の対象にはならない。機能の制限を見極め、合理性に基づいたサービスを検討する。例えば、Low techの実例としては、文字のサイズを大きくする、教室で前の席に座れるようにするなどである。High techの実例としては、音声からテキストへの変換、字幕をつけるなどの整備などである。また、ノートテイクや手話の通訳をつけることもある。テレビのモニターをつけて拡大して見るができるようにする、脳解剖図を三次元に

して触れられるようにするなど。車椅子の学生が入れるようにドアを広くする、テーブルの高さを変えるなど。

- ・サービスの目標の一つとして、障がい者が自分の声を代弁できるようにする（セルフアドボカシー）ことが挙げられる。大学で学んだことをもとにして、実社会で自分の声の代弁者としてやっていけるようにする。
- ・各学生の個人のニーズに合わせた教育プランをまず立てる。学生と緊密にかかわりながら、メモのとり方やタイムマネジメントの仕方、自分の教育プランの立て方、試験のテクニックなども教える、州の試験を受けなければならない場合は、試験の時にあがらない方法も教える。
- ・教員に対しても、障害をもった学生をどのように教えればよいかコーチする。また、障害をもった教員に対してもサポートを行っている。



Bridget Arrow 氏

ADAの障害の定義は、精神的、感情的もしくは身体的な障害が日常の生活の機能を損なうもの、としていいる。日常の機能を損なわないものは障害とはみなさない。学生がオフィスに相談に来た場合、日常的な学生生活に障害があるか定義しなければならない。全国スタンダードがあり、それに満たないと障害とならない場合もある。また、障害をもっている自分でも自分で適応する場合もあり、申請しない学生もいる。

【質疑応答】

Q1 障害をもった学生の割合は？

A1 MCPHS（ボストンキャンパス）では3200人中140人が障害もっている。ローテーションするためセメスターごとに人数は異なる。ただ、全員が自己申告してくるわけではない。Wheelock Collegeでは学部生で約15%の率である。

Q2 Associate Directorの権限はどのようなものか？教員に対して授業の内容の変更まで要求できるのか？

A2 合理性のある待遇（accommodation）という観点が重要である。授業についてはカリキュラムを変えてはいけなし、教科書を変えてはいけない。どのようにクラスで教えるかということは示唆できる。例えば、印刷された教科書の変わりに、e-textやソフトウェアを使ったり、音声で説明できるようにする、などである。私達は教員とのコラボレーションという体制を重視している。教員とともに学生に必要なサービスを提供する。教員は私達の示唆を否定することもできるが、その場合は、教員が責任をもって教育しなければならない。合理性のある待遇（accommodation）ができない場合は、法廷に持ち込まれることもありうる。協力しない教員に対しては、法的な問題になることもあるので、学生部などに問題を持ち込んで判断を仰ぐ。必要なサービスが提供されていないと感じた学生は、州政府などに持ち込んで相談する。

Q3 そのような教員に個別対応するだけか？教員全体に対して障害をもつ学生に対する啓発活動などの研修は行っているのか？

A3 アメリカの殆どの学校では、障がいに対する啓発を行っている。

Q4 障害をもっている学生と持っていない学生の間の軋轢などに対してはどのような対応をしているのか？

A4 ケースバイケースで対応する。各学生の教育プランの中には、ソーシャルスキルに関する内容も含まれる。例えば、障害をもった学生と対応するスキルを高めるなどである。軋轢がシビアなものになれば、

カウンセリングを受けるようにするなど対応する。ある学生の振舞いが、一般の学生の授業の妨げとなる場合もある。それに対しては、障害の有無にかかわらず、学生の規律（振舞いや行動の規律）を、学生は自分の責任において守らなければならない。衝動的に叫ぶ学生など、病気であっても規制しないと授業は受けられないと指導する。

Q5 障害に対する設備などの整備は大学の責任と資金で行うのか？

A5 大学で負担する。車椅子が入れるようにドアを広くするなどADAに定められている。しかし、待遇（accommodation）の内容にもよる。音声からテキストに変換するソフトウェアはコストが高い。その場合は、学生に対してテープレコーダーをもって来るように言うこともある。大学のコストにおいて合理的な対処をする。

〈Disability Servicesを受けている学生の体験談〉



岩本咲氏（左）

岩本咲氏（Wheelock Collegeの Child Lifeの修士課程、日本からの留学生）

視覚障害（弱視）をもっている。現在、Paul氏のオフィスで仕事をしている。チューターもしていた。2006年に入学し、視覚障害でサービスを相談した。日本からの診断書を提示し、サポートを受けた。日本では、幼稚園から高校まで普通学校に通学していたが、障害に対するサービスは殆どなかった。アメリカの大学に来て様々なサービスがあり、自立した。まず、サービスを紹介してもらえらること自体が驚きだった。アメリカは高校

でも障害者サポートのオフィスがあり、高校では一対一で教師がつくなどサービスが充実している。しかし大学に入ると自分から申請して相談しないといけなくなる。

【質疑応答】

Q1 障害のある学生として、教員に対して気をつけて欲しいことはどのようなことか？

A1 教師が障害に対して勝手に判断せず、何が必要かを知るためのアプローチをして欲しい。このシステムも完璧ではない。

Q2 自分の体験で、教務課から言われて初めて、資料を拡大するなどの調整の必要が分かったことがあった。こちらではオフィスを通して全て行われるのか？

A2 大学生は大人なので、手取り足取り全て提供するのではなく、自分で申請して相談していくことが必要である。ただ、サービスがあることを知らせなければならないと思う。自分の場合は、自分で一人ひとりの教授に説明した。障害者サービスのオフィスに行って、障害を判断した後に待遇（accommodation）の書類をもって、各教師に相談する。教授自身が障害のエキスパートになる必要はない。教師が判断したことが適切であるとは限らない。

Q3 障害がある場合に限るわけではないが、日本では、大学のカリキュラムに対して親が出てくる場合がある。その場合の対応はどのようにしているのか？

A3 アメリカでは、学生の許可なしには親にも情報を開示できない。親が付いてくる場合は、学生が自分の診断を説明できない場合が多い。親に対しては、大学生は成人であり、学生と話したものは許可なく開示することはできないと伝える。自己を代弁するスキルを身につけられるようにしなければならない。

学生との面接では、自分の診断の理解や必要なことを直接話す。話した内容を親に話す場合は情報開示許可書（法的書類）があり、学生のサインが必要となる。

3) Cross Registerについて

COF 間の Cross register について Timothy Rogers 氏 (Simmons, Associate Director, Disability Services) より説明を受けた。

例えば、Simmons の学生が Emmanuel のコースを取りたいという場合は、規定の用紙があり記入する。その手続きにより、Simmons で受けている障害による待遇 (accommodation) を Emmanuel でも受けられるよう協力する。また、障害をもった学生が留学する場合にもサポートする。車椅子の学生が海外留学を希望する場合、留学先によっては車椅子移動が難しい大学もある。情報を提供し、考えるようにする。どこの国でも全てのサービスを提供することは無理なので、合理性が必要である。



Timothy Rogers 氏

【質疑応答】

Q1 COFの大学間で転学する場合、具体的な理由はどのようなことか？

A1 大学を移るのではなく、cross register（単位互換）である。自分のスケジュールに合う他大学のコースの単位を取る、自分の取りたいコースがないので他の大学にあるコースの単位を取るなどである。

4) Academic SupportとDisability Servicesについてのまとめ

COF の大学においても、日本と同様に学力が不足している学生への対応が必要な現状であることが分かった。しかし、COF では共通した Academic Support が入学前から段階的に行われている。日本でも学生の学力低下が問題となり、各大学で取り組んでいるが、手探りの状態ではないだろうか。私が所属する学部においては、入学直後に高校の補習教育を一部実施しているが、単発的なものであり、その後のフォローはされていない。また、実施内容や方法については検討課題が多い。大学で学ぶための基本的なスタディスキルを教授する必要性は各教員にも浸透し、初年次教育において少人数制で取り組んでいるが、教科内の時間に限られ、一教員の負担も大きい。COF の状況を知り、入学前から段階的かつ継続的に行う方法を検討する必要性を再認識した。そして、教員のみでなく、ピアチューターの学生や第三者としての専門スタッフなど、多様な資源を開発していかなければならないと感じた。

障害をもつ学生へのサービスについては、ADA の法的背景もあり、日本よりも充実している。しかし、全てを補うのではなく、合理性のある待遇 (accommodation) を吟味することが重要である。また、障害に対して一方的で保護的なサービス提供ではなく、実社会において自分で自分の権利を守り、自立できるように教育的な支援を行うことが、大学におけるサービスとしては不可欠だと実感した。

3. Professional Development for Administrative Staffについて



左より、Margaret Card 氏、Susan Morin 氏、Laura George 氏、Mary Lilly 氏

各大学の Human Resources の職員より、職員に対する Professional Development について説明を受けた。

1) Mary Lilly 氏より (MCPHS, Executive Director of Human Resources Development)

トレーニングは、事務関係のアシスタントとスタッフ、そしてマネージャーレベルの管理技能をアップするための3つの部分に分かれている。

以前は、各大学から参加するリーダーシッププログラムを実施していたが、新しくマネジメントプログラムの基礎をつくり始めた。マネジメントプログラムのカリキュラムを決め、どんな人が参加できるかという

基準も作った。4年間で40-50名の人がプログラムを受けた。最近ではトレーニング内容をアップデートするために再開発を行っている。規制変更（州法や国の法律が変更）してきており、ワークショップでも弁護士などを招いて法的な内容も行った。

2) Laura George 氏より (Simmons, Manager, Employee Relations and Benefits)

マネージャーと職員のためのワークショップを昨年と今年実施した。Simmons では職員の業務評価をするために、どのような技能を改善するかゴールを設定する。ゴールは個人のレベルにもよるが、大学の戦略プランに沿った形で見出す。その後の評価もゴールに照らして行う。ゴールに沿ったトレーニングを受けてもらうこともある。

3) Susan Morin 氏より (Wentworth Institute of Technology, Director of Human Resources)

COF の HR 委員会では10年間に亘り、トレーニングと Development のプログラムを開発している。各大学でどんなニーズがあるか見極めた上で、協働してプログラムを作り上げている。例えば、Administrative Staff のアシスタントのワークショップだが、アシスタントがカンファレンスに参加する機会がないため、ワークショップに参加して様々なトピックに触れることができるようにした。内容は、Conflict Management、Eメールの使い方、文書の作り方、パブリックスピーチの方法などである。最近の動向に対応しながら、内容は企画する。来年のワークショップでは、ソーシャルメディアの使い方を企画している。

4) Margaret Card 氏より (Wentworth Institute of Technology, Director of Human Resources)

職員はトレーニングにできる時間がないとのことから、オンラインツールを作成した。内容としては、雇用の方法、既存の職員の対処の仕方、業務評価の仕方などが入っている。例えば、適切な面接時の質問事項や初めて仕事をする人のチェックリストなどが入っている。職員のアシスタントのサポートとしてセクハラを防ぎ方もある。新任の2週間以内にこのコースを取らなければならない。

【質疑応答及び意見交換】

- Q1 日本の管理者は部下を育てる能力が必要であり、部下の心のケアがクローズアップされているが、そのようなことは必要とされているか？
- A1 コーチングと心のケアは重要である。ウェルネスセンターなど学内でもいろいろサポートしているが、心に問題がある人は外部のコンサルティングを利用できる。そこにホットラインがあり、相談しても上司には言わなくてもよいシステムがある。
- Q2 部下の評価はマネージャーが行うのか？そのための研修はあるのか？
- A2 マネージャーが行い、研修がある。WITでは自分自身の業績評価の仕方もある。
- Q3 日本では職員の業績評価制度を導入しているところもある。大学職員の仕事の成果は数値で表すのは難しい。業績評価は自己評価と上司の他者評価を組み合わせで行っているが、個人の主観を除くことはできない。どのように業績評価をしているか？
- A3 部下の評価や自己評価は難しい。業績評価のトレーニングプログラムがあり、オンラインで利用できる。できる限り正直にオープンな形で客観的に評価しなければならないので、注意深く指導している。具体的な基準を設定し評価できるようにしている。Simmonsでは、業績スタンダードを設けており、68のカテゴリーに分かれている。例えば、仕事の能率、テクノロジーやコミュニケーション、戦略やビジョンに沿っているかなどである。どのポジションであれ、パフォーマンススタンダードに沿って評価される。マネージャーになるとさらに評価項目は多くなる。その年の評価に基づき来年度のゴールを設定する。そして、評価は給与に反映される。
- Q4 アシスタントとスタッフ、マネージャーの違いは？
- A4 アシスタントはマネージャーもしくは学部をサポートする。マネージャーの秘書的な役割をもつフルタイムの職員。他はスタッフで入学手続きをする人、教務の人などである。
- Q5 大学の戦略に沿ってゴールを設定するとは、具体的にはどのようなことか？
- A5 例えば、大学の方針が多様性を豊かにするというのであれば、雇用の際、多様性を広げるような候補者をピックアップするなど。また、オンラインによる入学志望者を増やそうという戦略があったとしたら、事務としては新しいオンラインを作るなど。部署によってその内容は異なる。
- Q6 どの部署でもスタッフとしてもつべき基礎的要件や、職員が到達すべき共通の目標は設定しているのか？キャリアパスのようなものはあるのか？
- A6 小規模な大学なので、キャリアパスについては公式のものはない。個人レベルでは昇格を望んでいる場合、どのようなことがトレーニングとして必要かというものはあり支援する。例えば、マネージャープログラムとしてそのような内容が含まれている。全体的にシステムのようなキャリアパスの設定はない。
- Q7 本日のスピーカーは全てが女性だが、アメリカではHRの分野では女性が主流か？
- A7 最初は男性が圧倒的に多かったが、女性が増えてきている。しかし、現在も男性の職員ももちろんいる。
- Q8 職員のトレーニングプログラムにおいて、最近はどのトピックに関心が強いのか？
- A8 ソーシャルメディアやConflict Management、法的な問題など。Conflict Managementとは、マネージャーとその部下の間のコミュニケーションについてなどで、業績評価が悪い時に部下にどのように伝えるかといった内容である。以前から注目されているトピックであり、マネージャーから部下に対するコミュニケーションについて関心がある。
- Q9 日本の大学でも大学間の競争が激しくなっている。さらに、大学の経営力が厳しく問われるようになっている。アメリカではそのような状況を既に迎えていると思うが、大学の競争力を高めていくために、

Administrative Staffの能力がどのくらい重要と考えているか？

A9 スタッフの競争力は重要視している。雇用の際、競争力の能力や競合の経験のある人を採用する。そのような資質をもった人を探すことが重要である。採用時の面接で、給料が欲しいだけでなく、高等教育の場でやりたいという熱意を持っている人はいい業績を出してくれると感じている。

Q10 共通でおこなっているトレーニングプログラム以外に研修はあるのか？

A10 SimmonsやWheelockでも行っている。例えば、コンピューターのトレーニング（エクセルやワード、パワーポイント）をしている。様々な学会や会議があり、そのような場に参加することができる。また、職員であれば、自分の大学のコースを取りたい場合は授業料が免除されたり、cross registrationもできる。

Q11 昇進は、同じセクションからのものが多いのか、他のセクションからか？ 同じ大学内で部署間の異動あるか？ また、6つの大学間で人事交流は行われているか？

A11 昇進は同じセクションと他セクションからと両方ともある。大学内での異動もある。ただし、マネージャーやシニアは専門職を志向するので異動はない。大学間で、通常は人事の異動や出向はない。小さな大学なので、それぞれの部署でマネージャーのポジションは限られているため、他大学に移ることはあるが、それは転職となる。

Q12 京都コンソーシアムでは、SDフォーラムを年1回開催している。そのような取り組みはされているか？ 取り組んでいるとすればどのような組織で行っているか？

A12 全体のフォーラムはない。各部署（HRや学生部など）で6大学の職員が集まるプランニングディがあり、次年度の企画を決める。トレーニングのスケジュールや予算を編成など。

Q13 学長や副学長などは教員になっていると思うが、大学のトップのリスクマネジメントに対する研修はしているか？ しているとしたらどのように行っているか？

A13 各大学による。学長はCEO（Chief Executive Officer）なので、Facultyはなく、Administratorである。テレビに出て謝罪する場合は、学長や副学長、もしくはコミュニケーション担当のトップが謝罪する場合もある。コミュニケーション担当とは、日本でいうPR部門（広報）とイコールだと思う。そこで謝罪文を作成する。場合によっては外部のメディアコンサルタントを雇って謝罪文を考えることもある。リスクマネジメントの研修はないが、通常は、学生部の部長が問題を起こした学生に対応するため、学生部内でのトレーニングは行っている。

Q14 職員に求められる能力をどのように提示しているか？ 自分の大学では業績評価制度はあるが、文書や企画、コミュニケーション能力など詳細な指針までは提示されていない。

A14 オンラインで行っている。その職に求められる重要な機能が6つくらいに分かれ、業務評価に反映されている。職務内容に対して評価基準をオンラインで作っている。

Q15 日本では大学の職員は少なく、組織も小さい。自分に適した職が見つかるか。トレーニングを受けても異動希望は出せるが、どこまで受入れられるかは分からない。大学の規模にもよるが、職員は200人くらいなので、固定化されることが多い。



ディスカッション

A15 MCPHSでは、学生5000人に対して、教職員は430人（内、教員と事務員は半数ずつ）。非常勤の職員を合わせると1000人程度。アメリカでは大学で勤務後、民間企業でも培ってきた能力は生かせるので転職などしやすい。

5) Professional Development for Administrative Staffについてのまとめ

COFにおいては、教員の教育や学生の学習支援のみでなく、職員に対しても協働でSDプログラムを開発し、実施している。SDについてはほとんど見識がなく、このセッションをまとめることは難しいが、職務能力内容の明確化と業務評価制度の確立は重要な課題となっていると思われた。COFでは、業務評価のトレーニングプログラムがあり、オンラインで利用できるようになっている。また、評価の基準も具体的に設定されている。今後、情報交換を重ねることで、相互に発展していくことが期待される。大学職員は、事務的な内容のみでなく、様々な場面で学生の教育の一環を担っているのではないかと考える。そのような能力や仕事の成果は、評価されているのであろうかと疑問をもった。



Simmons College

訪問日：9月8日(水) 午前

報告者：西口 文章(京都学園大学 教務課 主査)

1.はじめに

海外視察2日目の2010年9月8日(水)午前、Simmons College を訪問した。

Simmons Collegeは今回のCOF視察で最初の視察校である。Simmons Collegeでは、Pottruck Technology Resource Center(以下、PTRC)というアカデミックテクノロジーをサポートしているセンターの取り組みと役割、他大学との連携等について説明を受け、質疑・応答を行った。



〈先方対応者〉

Carol E.Bonner 氏	Deputy Provost
Michel Cloonan 氏	Dean and Professor, Graduate School of Library and Information Science
Thomas Harrigan 氏	Assistant Professor, School of Social Work
Lynn Foord 氏	Director, Academic Technology
Bill Wisser 氏	Instructional Designer, Academic Technology



2. Simmons Collegeの概要

1899年にボストンのビジネスマンのジョン・シモンズ氏によって創設された、リベラルアーツ系の私立女子大学である。学部は教養学部のための単科大学で^{※1)}、大学院は共学で5つの研究科がある。授業料と学生寮費を合わせた年間授業料は約4万3500ドルで、アメリカの私立大学の平均的学納金に比べるとやや高めと言える。すべての校舎は近代的で、学内には豪華な学生食堂がある。学内のadmission officeにあった入学志願者向けの大学案内『Learning and living in the heart of Boston SIMMONS』には、US News and World Reportで常に高い評価を得ており、Kaplan College Guideでは、Simmons Collegeを「help kick-start your career and get you where you want to go」と評価されていると記されている。

※1) 大学院

College of Arts and Sciences Graduate Studies

Graduate School of Library and Information Science (全米でもトップ10に入る)

School of Health Sciences

School of Management

School of Social Work

学生数は約5000名で、その内訳は学部生が約2000名(女子)、院生が約3000名(男女)である。

教員数は非常勤も含めると245名で、full-time professorは206名、その72%は女性である。

学生に対する教員の割合は13:1で、教員はメンターとなって学生に細かな個別指導を行なうことが義務付けられており、教員は教えること以外にも非常に熱心である。入学初年時、すべての学生にはメンターとなる指導教員が割り当てられている。

【キャンパス風景】



3. Simmons Collegeの教育

Simmons Collegeの教育の特徴を簡潔な言葉で表現するとすれば、「Diversity（多様性）とアカデミックテクノロジー」ではないかと思われる。多様な学生の多様な学習ニーズに対応するための40以上のMajorとプログラム、学生の多様化に対応した教育効果を高めるためのオンラインラーニングシステム（アカデミックテクノロジー）が用意されている。

Simmons Collegeでは、40以上の専攻と学修プログラムに加えて、OPENプログラム（Option for Personalized Educational Needs）という多様なカリキュラムが準備されており、教室でのface-to-face授業とオンライン上での授業を組み合わせで行う（ブレンディッド）など、授業方法にも工夫がされている。

約30%の学生がダブルメジャーで、人気のある専攻は、生物学、経済学、英語、経営学、看護学、心理学、政治学などである。コースによっては、学部の特許単位としても大学院の単位としても認定されるプログラムもあり、伝統的なプログラムに比べて短い期間で学士と修士の学位を取得することができるようになっている。

学生数に対する教員数の割合は13：1で、学生と教員との距離が近い。学生は常に自分が必要とする助言や指導を教員から受けることができる。そのような環境も学生の勉学に対するモチベーションを上げる良い契機になっているのではないかとと思われる。

学生と教員との距離が近くなることにより、教員は学部生を自分の研究やプロジェクトを手伝うよう誘うことができるようになる。規模の大きい大学では、学生と教員の距離が遠くなりがちなので、学部生がこのような機会に恵まれることは少ないであろう。

Cross Registration

COFの各大学の学生は、お互いの大学のコースを登録することが可能で、そこで取得した単位は自大学での卒業単位として認定される。

キャリア教育

Simmons Collegeでは、キャリア形成の最良の方法は「to experience it 経験すること」と考えられている。卒業必要単位として少なくとも8単位をキャリア教育の分野で取得しなければならず、学生はインターンシップ、フィールドワーク、キャリア形成のための独自の学習を通じてその単位を取得する。多くの学生が週に何日か1～2学期を通してインターンシップに参加している。ボストンのLongwood地区には多くの医療機関や有名な病院があり、Simmons Collegeとパートナーシップを結んでいる。他にも政府機関やボストン美術館など、多くのインターンシップ先が確保されている。

90%以上の学生が卒業後半年以内に就職先を見つけている。100年以上に及ぶ歴史の中で、卒業生はアメリカ国内に限らず、海外の様々な分野で活躍をしている。卒業生の就職先は多岐にわたっている。

※『Learning and living in the heart of Boston SIMMONS』より

インターンシップ提携先

The Boston Globe / Boston Aquarium / Boston Public Schools

Childrens Hospital / IBM/Lotus / Museum of fine Arts 他多数あり

海外留学プログラム

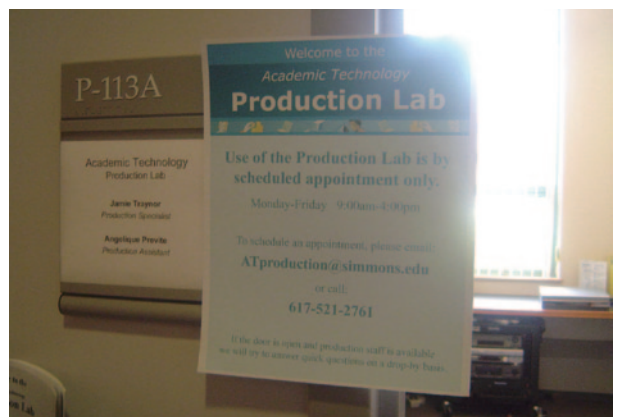
<http://www.ciee.org/simmons>で紹介されていますので、必要に応じてご確認ください。

4. アカデミックテクノロジーとFD

1) Pottruck Technology Resource Center (以下、PTRC)とは

卒業生のEmily Scott Pottruck、David Pottruckからの寄附によって設立された。教員がオンラインで講義を行うにあたって必要なサービスを提供するセンターで、トレーニングリソースを提供して教員をサポートしている。PTRCにはラボがあり、ラボには最新の12台のワークステーションと最新のプロジェクトシステムがあって、様々なテクノロジーのニーズを充たすことが出来るようになっている。

多様な学生の多様な学習ニーズに対応するため多様なプログラムが用意されており、教室でのFace-to-Face授業に加えてオンラインによる授業が行われている。そのため、教員がアカデミックテクノロジーのスキルを高めることは、様々な学習プログラムを実践する上でも必要と考えられており、その意味でSimmons CollegeではアカデミックテクノロジーのスキルアップをFDの一環として考えられている。



Bill Wisser 氏 (Instructional Designer Academic Technology)

※ Instructional Designer は、従来、教室で行っている授業をオンラインコースに変換する業務を行う。

2) PTRCのサポートの概要

教員がオンラインで講義を行う上で必要なニーズに対して、フォーマルな形式（トレーニング）やインフォーマルな形式で支援を行っている。サポートの主な内容は次の4種類に分類することができる。

1. トレーニングのためのワークショップの実施（ワークショップには以下の3種類のグループがある）

①マイクロソフトオフィス製品の使い方を教える。

②web 開発: オンライン講義に必要な資料を開発するためにHTML、CSS【Cascading Style Sheets】Photoshop、Dreamweaverなどのツールを教える。

③最近特に新しく出てきたトピックについて教える。Wiki、Blog、Google Apps など

2. アカデミックテクノロジーの提供以外に、教員がオンラインで教えるための必要なニーズのサポートを行う。例えば、

①教員と協力しながらコースのデザインを助ける。(オンラインでコースを提供するためにどのような形で行うかというビジョン作りを手伝う。)

その方法は教員とマンツーマンで行う場合もあれば、ワークショップで行う場合もあり、小さなグループを作ったりなど、形態は様々。

②教員がマルチメディアの教材（グラフィック関係、ポスター、webサイト）を作りたいときにサポートしている。具体的には、教員に作り方を教えたり、実際に教員を助けて作り上げることもある。

3. コースをオンラインで提供するためのプラットフォーム「ラーニングマネジメントシステム」のサポート。

4. スペシャルイベントとして様々なイベントをタイムリーに開催。

The Department of Academic Technology invites faculty and staff to submit proposals for a Curriculum Technology Support grant (up to \$1500).

Lunch discussions, and special events about technology integration across the curriculum.

※ <http://my.simmons.edu/services/technology/ptrc/funding/grants.shtml> より引用

質疑・応答

Q：オンライン授業で学生向け教材のアップデートの頻度はどれくらいの割合で行っているか？

A：オンライン授業の構築・管理・強化はPTRCがサポートするが、保守や教材のアップデートは各教員の責任で行うので、通常は各セメスターとも1学期に1回程度の割合で行っている。

Q：オンライン授業を実際に行っている先生の人数と受講する生徒数は？

A：オンライン授業のみというコースはそれほど多くはい。現在オンライン授業のみのコースがあるのはヘルスサイエンス部門のみで、大学全体で100名～200名程度が受講している程度である。

教室でのface-to-face授業とオンライン授業を組み合わせるブレンディッドコースは各学期12コース程度あり、各コースの受講者は10名程度である。

Q：Simmons Collegeが他の大学に比べてアカデミックテクノロジーで優れている点は何か？

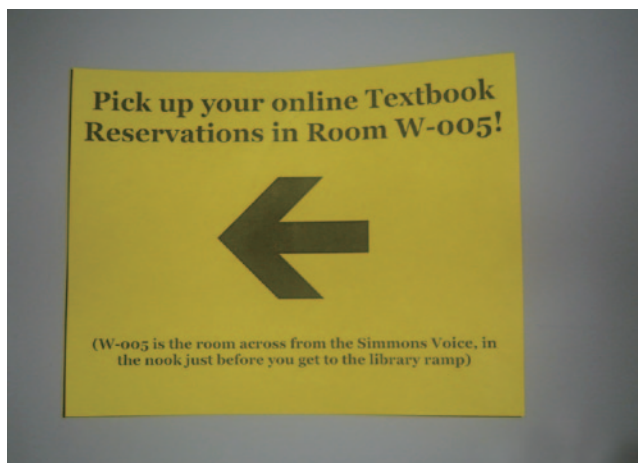
A：ブレンディッド・ラーニング・イニシアティブとして2年前にファンドを得、そのことが契機となってブレンディッドを始めるようになった。様々なワークショップを開催したり、全国会議に出席するなど、この地域では、ブレンディッドでコースを提供する大学としてSimmons Collegeは屈指である。

Pottruck Technology Resource Centerに関しては、<http://my.simmons.edu/services/technology/ptrc/>で詳しく解説されていますので、必要によりご覧いただければと思います。

5. Blended Learning at Simmons College

ブレンディッドラーニングとは、オンライン授業とFace-to-Faceの授業を組み合わせた授業方法で、Simmons Collegeにおける授業方法の特徴の一つとなっている。他の学生と教室と一緒に授業を受けることが苦手な学生や、人前で自分の意見を言うことが苦手な内気な学生にとっては、自分の意見を述べたりすることができるので好評とのこと。

<http://at.simmons.edu/blendedlearning/index.php>で詳しく解説されていますので、必要によりご覧いただければと思います。



オンライン教材の受取方法が記された掲示



左利きの学生に配慮された机と椅子

ブレンディッドラーニングを展開するカレッジとして、Simmons Collegeはこの地域では高い評価を得ており、中でもヘルスサイエンス部門のブレンディッドコースはすばらしく、他のブレンディッドコースに比べると別格的な存在になっている。

【ブレンディッドラーニングコースの特徴】

決して一方通行に行うような形ではデザインされておらず、サポートツール、サポートシステムがビルトインされていて、教員と学生という関係だけでなく、学生同士がコラボレートできるように設計されており、学生がグループ同士で、時にはクラス同士で教育し合うができるように工夫されている。ひと昔前のオンライン講義は一方通行であったが、最近のテクノロジーを使ったオンライン講義は、ダイナミックにかつインタラクティブに出来るように工夫されている。

例えば、看護学部のブレンディッドコースは、学期始めにオンラインでオリエンテーションを行って、ソフトウェアの使い方を学び、その後、2～3日間、学生が一同に会する。他の学生と会ったり、教授に会ったり、そのあとはオンラインで授業を受けて、学期末に学生が全員集まって顔を合わせるようになっている。

【オンラインラーニングのみのコースの特徴】

オンライン授業のみのコースはそれほど多くはなく、ヘルスサイエンス部門のいくつかのコースのみである。教員と学生が講義で顔を合わせることはないが、スレッドでのディスカッションやグループプロジェクトが課せられていたり、電話によるネゴシエーションのほかに、ロールプレイングやシュミレーションなど、グループ討論などを取り入れることで、一方通行の部分はかなり少なくなるよう工夫がされている。

オンライン授業のみのコースでは、働きながら学んで修士の学位を取ろうとする社会人や、disability studentsに学びやすい教育環境を提供することができると考えられている。

質疑・応答

Q： オンライン講義を行う上で、先生の協力が必要と思えるが、その点はどのように協力し合っているのか。

A： やはり全員が全員、協力的な態度を示してくれるとは限らない。PTRCのサポートの有無に関係なく前

向きで熱心な先生もいれば、ある程度金銭的な支援やサポートがあればやるという先生もいる一方で、全く関心を持ってくれない先生もいる。

ドクターとナーシングのプログラムの一部とヘルスサインスのオンラインオンリー以外は、教員にはオンライン授業を義務付けてはいない。

オンライン授業をやっている先生の実績をオンラインとブレンドで他の教員にも見せることで、教員同士で関心を持ってもらうことで学内に興味を盛り立てるようにしている。

Q： 自分の大学にもオンラインラーニングマネジメントシステムがあるが、先生も学生もいつの間にか使わなくなった。その理由は、機能としては十分だが、ビジュアルデザインが不十分で、使っていて機械に使われているような気分になるところがあるので、単に技術的な設計だけではなく、感性的な設計をしっかりとやる必要があると考えるが、その点はどのように思うか？

A： 実際に使っていても、複雑である、煩雑である、使いづらい、自分がやりたいことが簡単にできないなどの反響がある。今使っているオンラインラーニングマネジメントシステム以外にベターなものがないか探しているところである。

テクノロジーをツールとして見ている。教員が学生に教えるためにテクノロジーのニーズがあれば、そのツールを使うという感覚で捉えている。

COFでは最近委員会を作り、新しいラーニングマネジメントシステム3つを検討しているところである。ラーニングマネジメントシステムはツールに過ぎないので、ニーズを充たすためのツール（テクノロジー）でしかないので年月が経てば古くなってしまふ。FDの一環として自分たちでニーズに合ったラーニングマネジメントシステムを開発するよう奨励している。

Q： 教員のニーズを掴んで、技術的に開発、コンテンツの開発、制作に結び付けていくためには、ディスカッションをするための時間とか場所を十分作ることが重要である。プロフェッショナルな人に協力を求めようとしても、自分自身に十分な時間が無い現状がある。シモンズでは、教員がコンテンツを開発するためにどのような工夫がされているか？

A： コースを実際に教える準備期間として6～9ヶ月必要と考えるが、そんな時期から準備を始めることは実際に難しい。その問題を解決するために幾つかのアプローチを行っている。

①1週間の集中ワークショップを開催して、15人ぐらいの教員を集めてオンライン、ブレンドのコースのあり方、アプローチの仕方を集中的に教える。

②その進捗状況に応じて、PTRCがマンツーマンでサポートをする。

③ヘルスサイエンスのオンラインのみのコースの教員で大学に来ない教員には、オンラインのコース開発費用として大学から別枠で給与を出している。

Q： インストラクションデザイナー1人に対してサポートする教員は何人ぐらいか？

A： ブレンディッドコースに移行予定の教員は12名なので、現在はビル氏が一人で12名をサポートしている。インストラクションデザイナーとして、コースのデザインとか、いろんなビジョン作りを支援している。それ以外に、数名のテクノロジストがいて、ツールの面で教員を支援する。

自分以外にあと数名のインストラクションデザイナーがいたら、教員に対する支援をもっと行うことができるし、ビジネスチャンスにもなると考えている。

Lynn Foord氏（Director Division of Online Teaching and Learning）は、現在のポジションに着任されるまでオンラインコースのインストラクションデザイナーとして12～15の先生をサポートしてきた。

Q： 入学前教育など、大学生以外にラーニングマネジメントシステムを使って講義を行うことは考えられて

いるか。

- A：今のところ高校生向けにやっていないが、社会人向けにはオンライン講義を提供している。
学位も取れる。



教室の椅子にはキャスターが付いており、状況に応じて学生がグループを形成してディスカッションがしやすいよう小さな工夫が施されている。

6. まとめ

Simmons Collegeでは、PTRCが中心となって学内のオンラインラーニングシステムが推進されており、オンラインオンリーとブレンドの両方のコースを提供することで、効果的な教育法を実践することができると考えられている。そのため、Simmons Collegeでは、オンライン授業を行う上で必要なアカデミックテクノロジーを教員が習得することを、広義の意味でFDの一環として考えられている。ただ、オンライン授業のみのコースを除いて、教員にオンライン授業を取り入れることを義務付けてはいないので、すべての教員がオンライン授業を行うことに積極的・前向きというわけではなく、中にはアカデミックテクノロジーに対して否定的な立場の教員がいるのも事実のようである。

Simmons Collegeにおけるアカデミックテクノロジーという観点からのFDへの取り組みは、それぞれの教員のアカデミックスキルのレベルアップという結果の追求に限ったことではなく、今までアカデミックスキルに興味を持っていなかった教員に興味を持ってもらうこと、あるいは教員が持っているアカデミックスキルを広い範囲で共有すること、全体としてそのような気運が高まっていくことをFDの狙いとしている。

COFとの連携では、2010年6月15日から2日間に亘って開催された「The Colleges of the Fenway Teaching and Learning Collaborative」というSummer Teaching Instituteにおいて、その中のセッションで「Blending Face-to-face Teaching with Technology」というテーマで良い教育方法という観点からdiversity（多様性）とテクノロジーを盛り込んだレクチャーをされたこともあり、Bill Wisser氏がCOFのTeaching and Learning 会議やプランニング委員会に参加されるなど、学内で蓄積されたノウハウのCOF加盟各大学への普及やスキルの共有にも尽力されている。

日本における大学連携によるオンライン授業は、それぞれの大学の規模や施設面で違いがあるので難しい部分もあるかもしれないが、アカデミックテクノロジーの大学間連携での共有など、共有できる部分は多くあると思われる。現在、京都地域では、京都産業大学様を代表校として戦略的大学連携支援事業「eラーニングシステムの共有共用化に伴う教養教育の大学間連携と効率化の促進」が展開されており、COFにおけ

このような手法は、今後FD連携プロジェクト活動とeラーニング連携プロジェクト双方において非常に参考になると思われる。

最終日の座談会において、COFで行われているInstituteをネットで配信することについて、COF事務局で前向きに検討していただけることになった。

【参考資料等】

Blended Learning at Simmons College

<http://at.simmons.edu/blendedlearning/index.php>

Pottruck Technology Resource Center

<http://my.simmons.edu/services/technology/ptrc/>

『Learning and living in the heart of Boston SIMMONS』

Simmons College Admission office

Teaching and Learning Collaborative(TLC)for the COF E-Newsletter (配付資料)

Technology Training (配付資料)

2010

Emmanuel College

訪問日：9月8日(水) 午前

報告者：築地 達郎(龍谷大学 社会学部 准教授)

1. Emmanuel Collegeの大学概要

Emmanuel Collegeは1919年設立のカトリック系私立大学(共学)である。典型的なリベラルアーツカレッジで、人文系・社会科学系・理学系・芸術系・医療系などに幅広くまたがる30あまりのコースが開設されている。理学系・医療系などのいわゆる理系分野が文系分野と同程度の比重を持っており、「liberal arts and sciences college」を標榜している。

現在、約2,500人の学生(うち大学院生は約800人)が学んでおり、その出身国は34ヶ国にのぼる。全学生の85%がなんらかのインターンシップに参加している。

同大のパンフレットやホームページにおいて最も強調されている数字の一つがstudent-faculty ratio、すなわち教員1人当たりの学生数である。現在「15:1」であるとしている(ただし、ホームページ上の公表数字では学士課程の学生約1,700人に対してフルタイムの教員は82人となっており、単純計算では20:1と

なる)。COF加盟大学の中でも極めて高いというわけではないが、少人数教育を実現するには適当な水準である。

さらに、ティーチング・アシスタント(TA)が「ゼロ」であることも強調されている。すなわち「全ての講義がフルタイムの教員によって行われている」(同大パンフレット)という。



2. FD活動の対外的情報発信

同大ホームページには「Academic Resources」のサブ項目として「Faculty Development Funding」が掲げられている。詳細をみると、例えば研究発表の学会出張の場合に上限1,500ドルの補助を出す——といったものであり、いわゆる学内研究補助のことを指している。

教育力強化活動に関して、ホームページやパンフレットなどにおいては特段の記述がない。FDセンターのような組織も表向きは設けられていない。SF レシオなどを通じて教育力の高さを強調しているだけに、“現在強化中”と強調するのは矛盾を来すという考え方であろうか。

ただし、教学上の運営全般について学生・教職員のニーズや意見を集約し、対応方策を決める「Institutional Review Board」(IRB) が教学担当副学長をトップとして設けられている。毎月2回の会議の日程がウェブサイト上で公開されており、だれでもサイトを通じて意見具申できる仕組みになっている。

3. 意見交換

(ア) 先方対応者

- Bill Leonard 氏 Emmanuel College, Dean of Arts and Sciences
- Suzanne Pasch 氏 COF, Director, Teaching and Learning Collaborative

(イ) レナード氏からの説明概要

① ITの利用促進

教員の教育力強化という観点では、テクノロジー (IT) の利用促進が大きなテーマである。目下の取り組みとしては、LMS (Learning Management System=Blackboard社の「VISTA」システムを使用) の応用レベルを上げることに力を入れている。

LMSを応用するためには、単にシステムを導入するだけでは足りない。利用目的に応じて、システムをデザインする必要がある。

本学では、システムデザインに当たって「バックワード・デザイン」という考え方を導入した。これは、学生に学んで欲しいことを教員に確認し、それに合わせてデザインすることである。そうしておくことによって、教育のアウトカムを主体的に把握することができる。



Emmanuel College の FD 活動について説明するレナード氏



レナード科長とのディスカッション風景

② 教員の能力を高めるためのプログラム

ここでいう「教員の能力」とは、学生のニーズにきめ細かく対応し、教育の成果を導き出す能力のことである。そのために、「PIES」(The Program for Innovation in Education Support) と呼ぶ総合プログラムを実行している。「学生中心」という考え方を前面に出して、継続的に開発に取り組んでいる。

多くの場合、教員は研究者としてはプロだ



Emmanuel College の教室。米国の他大学と同様、教壇がなく動き回れるスペースが多いこと、テーブル付きの可動椅子がスタンダードである。

が、「教える」ということについては素人だ。学生に対して教えるためには、「相手が多数である」「人種などのデモグラフィックが分散している」「学生それぞれに様々なニーズを持っている」といった状況に対応していくことが求められる。これは、研究者としてのトレーニングを積んできた人間にはなかなか難しいことだ。

「教える人」として求められる中核的な能力は「コラボレーション」「コミュニケーション」の力である。これらの能力を、組織的にいかに高めていくか。

そのために、「現実社会の場で学生が学べるような形」を教員につくらせるようにしている。たとえば「フィールドでの調査」や「インターンシップ」であるが、学生指導（スーパーバイズ）の方法論、さらに現場における問題解決の方法などを各教員に獲得してもらえるようにすることが肝要だ。

インターンシップの場合、スーパーバイズの具体的な方法論とは、「隔週に1回、学生と一対一で面談して指導する」「実習先を訪問して情報を把握する」「的確な実習記録（ポートフォリオ）をつくらせる」「評価（アセスメント）を行う」といったことだ。

これらを行っていくうえでの教員の能力を高めるために、例えばインターンシップオフィスにはスタッフ4名を置いている。同オフィスは教学組織の一部として設けられており、教員の指示の下で動く。これは重要なことだ。

また、学生のポートフォリオをWeb化することによって、教員学生双方の情報伝達負担を軽減するようにした。

③ 領域をまたぐ(inter-disciplinary)コースづくり

教育力強化活動の一環として軽視できないのが、コースの再編である。とくにinter-disciplinaryで魅力的な新コースをいかに作るかが大きなテーマとなっている。

現在、①グローバルスタディ②パブリックポリシーアドミニストレーション（公共政策）③欧州における歴史と政治——といった新コースの開発に取り組んでいる¹。

この延長線上で、COFの加盟大学との間でinter-disciplinaryな新コースを開発しようという構想もある。

④ 教育効果のアセスメント

教育効果をいかにアセスメントするか、という観点も重要である。学生がきちんと学習できているか否か、というアウトカムの視点から、教育活動を評価することである。

マサチューセッツ州の高等教育機関による相互認証評価システムにももちろん加盟しているが、本学としてはそれに加えて、アセスメント専門のディレクター（責任者）を新たに雇おうとしている。アウトカムの評価軸を設定し、情報を収集・解析し、的確な改善策を提案する——というサイクルをつくりだすのが、この

1 2010年度には以下の8コースを追加している。①会計②アメリカの政治と政府③犯罪と裁判④健康科学⑤ヒューマンサービス⑥国際関係および比較政治学⑦社会的格差と社会正義⑧スポーツマネジメント

ディレクターの任務である。

アウトカムベースという考え方は15年ほど前から浸透してきた。これは、一義的には、大学というシステムが社会にとってどういう価値を持つのかを自ら証明しなければならない、という外部からのプレッシャーの中から生まれてきたように思う。一方で、内側からの視点では、「我々は本当に重要なことを教えているのかどうかを確認したい」という欲求から、アウトカムベースが受け入れられるようになってきた。

アウトカムベースという考え方の利点は、教育の「目的」と「方法論」と「戦略」とを連結させる力を持つ点だ。われわれはともすれば資源の側から考える傾向があるが、その場合、どうしても細部にこだわることになりがちだ。それに対してアウトカムベースの考え方に立てば、細かいことにとらわれずに目標に向けて考え、行動することができる。そういう切り口を提供していくことが、今後ますます大切になると考えている。



Emmanuel College の図書館風景

4. 考察

Emmanuel College の教育の特徴は、とくに理系分野に強みを持ちリベラルアーツ教育を行っていること、インターンシップを中心に据えた現場主義的な教育プログラムを動かしていることである。

小規模大学であるということの利点はきめ細かい教育が行えるということであろうが、同大においては「全ての授業を専任教員が担当する」「学生教員比を15：1に抑える」という方針を定め、その実質化を図ろうとしている。

低い学生教員比を支えるためには、財政的な基盤が重要である。他のCOF加盟校同様、学費は高めに設定されており、2010年度入学生の場合、年間の学費は30,600ドルである。これにより、学生納付金総額に占める教員人件費総額の比率は、推計で15%程度にとどまる。ボストンに立地するCOFというブランディングの効果が大きいといえる。

しかしこのことは、7割の在学生在が利用しているキャンパス内の学生寮の寮費12,300ドル（2人部屋）と合わせて年間400万円あまりにのぼる費用が学生側にのしかかってくるということを意味する。このような多大な教育費を負担する学生側からのプレッシャーが、アウトカムベースの教育効果の実現を迫る原動力となっているのは間違いないだろう。

教育力強化に向けたFD活動として、レナード氏は4つの軸を掲げた。①ITの利用促進②教員の能力を高める③新しいニーズに合ったコース開設④アウトカムベースの教育効果評価——の順に説明を進めた。

印象的であったのは、レナード氏が①を最初に掲げたことである。米国側の他大学でも同様の傾向があった。われわれ日本人教員の側から見れば、制度的な改革を伴う④②③の順で関心が集まるところであろうが、米国においては、制度面での問題は基本的にクリアされており、より具体的な方法論に着目する段階に至っているという認識が強いようだ。

そのような具体的な方法論の一つとして日本側参加者の興味を引いたのは、④を実務的に進めるための「ディレクター」（副学長格か）を新たに採用するべく準備中であるという点であった。レナード氏はあまり詳しく述べなかったが、このようなポストを設けるという制度改革を行うに当たって、学内でかなり踏み込んだ議論があったように見受けられた。アウトカムベースの評価を学内の“スタンダード”とすることについて、伝統的な反発がそれなりにあったようだ。レナード氏のかかなり慎重な口ぶりから推察するに、この対立がまだ完全に収束していないのかもしれない。

5. まとめ

小規模なりベラルアーツカレッジである Emmanuel College は、その教育効果を最大化するために、「全ての授業を専任教員が担当する」「学生教員比を低く抑える」という基本理念に沿った大学運営を行っている。この理念を実現するうえで、相対的に高めの学費設定が果たしている役割は大きい。

その中で、FD 活動の面では、①個々の教員の教育力を向上させる②教育のアウトカム目標を設定し評価する③ニーズに対応して柔軟なコース設計を行う——という3点に集約されるような活動を積極的に行っているといえる。

現状においては、①のためにITの導入と教員養成プログラムの構築、②のために専任ディレクターの採用——という具体的な施策を立案し、可能なものから実施に移している。

今後、上のような施策が実現に至るプロセスを継続的に追跡することによって、日本におけるFD活動に対して有益な示唆が数多く得られるのではないかと考える。



Massachusetts College of Pharmacy and Health Sciences

訪問日：9月9日(木) 午前

報告者：細井 信造(京都薬科大学 薬学教育研究センター 准教授)

1. はじめに

2010年9月9日(木) 午前中に、Massachusetts College of Pharmacy and Health Sciences(マサチューセツ薬科保健科学大学、以下MCPHSと略)を訪問した。Advanced Practice ManagementとしてCommunity Practice Laboratory(学内での薬局実習施設)やInstitutional Laboratory(学内での病院薬剤部実習施設)、次いでPatient Assessment Laboratory(Physician assistantの養成)、更に放射線コースおよび看護コースの実習施設を見学後、昼食を取りながらAdmission Office(AO)、次いでFaculty Development(FD)活動の現状について説明を受けた。



〈先方対応者〉

Lily S. Hsu 氏

Associate Provost for Academic Affairs

Joseph W. Ferullo 助教授

Assistant Professor of Pharmacy Practice, Coordinator of Advanced Practice Management

Jennifer Hixon 准教授

Dean/Program Director, Associate Professor of School of Physician Assistant Studies

Rene Cabrera 氏

Director of Undergraduate and International Recruitment of Office of Admission

2. Massachusetts College of Pharmacy and Health Sciences (MCPHS) の概要

MCPHS は Boston, Worcester, および Manchester に3つのキャンパスを有し、薬学および保健科学分野においてリーダー的存在である。学生数は4300名を超える。新しい建物や施設は、科学技術が導入され、最も優れた教育的経験を積むことができる研究・実験室を備えており、MCPHS は真に学習者中心の大学である。大学の使命は、学生に優れた教育、学識、研究、専門科を通して、保健医療において将来成功を修めることができるような経験を積ませることで、社会に有用な優れた人材を育成することにある。ここでは、3つあるキャンパスのうちボストンキャンパスのみについて、紹介する。1823年創立。MCPHS はボストン市で最も古い高等教育機関であり、薬学プログラムは全米で二番目に古い。メインキャンパスはボストン市 Longwood にある医学を中心とした学究エリアに位置している。大学はまた Beth Israel Deaconess Medical Center, Brigham and Women's Hospital, Children's Hospital, Boston Medical Center, Tufts Medical Center および Massachusetts General Hospital と学術面で提携を結んでいる。学士プログラムとして、生物学、化学、歯科衛生学、健康心理学、医学進学課程、薬学、公衆衛生、放射線科学などがある。専門資格を取得できるコースとして薬剤師、医療補助師および看護師コースがある。これらの各プログラムは、基礎科学をヒューマニティと関係づけ、生涯の質の向上のための教育を提供している。また、大学院プログラムとして、応用天然物、化学、薬事規制、調剤学、薬理学、看護学、公衆口腔衛生などがある。以下、薬剤師コースを中心に報告する。

3. Advanced Practice Management (APM)

APM では、学生に模擬臨床施設で多様な実践的経験を積ませることができるように考えられている。本コースは4つの主要な構成部分（講義と3つの実習）から成り立っている。講義は、臨床に関する知識を強化し、問題を提起し考えるように工夫されている。加えて、症例研究、文献調査、ビデオプレゼンテーションおよびロールプレイを通して薬剤師に必要な能力を身に付けさせている。以下に述べる様々なAPM実習では講義で学んだ技能を応用し、発展させることでより実践的な教育を行っている。

〈APM に関するQ&A〉

- Q1:** 日本では、実務実習コアカリキュラムを策定し実習先での指導内容の均一化をはかっているが、米国の現状は？
- A1:** 技能の均一化に注力を払っている。実習先で全国統一の実習評価システムがあり、客観的に技能が評価されている。
- Q2:** 指導する薬剤師の指導能力の均一化はどのようにはかっているか？
- A2:** 毎年指導者ワークショップなどを開催している。

3-1. Community Practice Laboratory (CPL)

模擬薬局で、処方箋の鑑査、安全に配慮して調剤することを実習する。また、スタッフの指導のもと、臨床医との関わり合いを通してコミュニケーション能力を身に付ける。さらに、患者の症状、病歴およびアレルギーの有無に基づき、窓口での適切な薬の選択を手助けするだけでなく、患者がそれら薬の正しい使用を十分に理解できるようにするために、学んだ知識やコミュニケーション技術を実践する機会となる。

3-2. Institutional Laboratory (IL)

病院薬剤部における薬剤師業務として、薬剤分類、無菌製剤の調製そして薬品使用管理について学ぶ。具体的には、無菌操作、規格の異なる注射剤および輸液の調製、その適合性、総合非経口栄養剤、ICUなどの救急医療における薬物、化学療法そして緩和ケアなど。また、学生は医師の処方箋を鑑査し、薬剤を取りそろえ、適切な無菌技術を使用して調剤し、処方箋通りに正確に調製するための、計数・計量調剤の練習をする。そして、注射および輸液用薬剤に関する薬剤情報について質疑応答する。



3-3. Physical Assessment Laboratory

この目的は、学生に患者への問診や検査ができるようになるために、医療記録文書や身体検査およびそれらのデータの解釈に関する基本的なスキルを身に付けさせることである。その最終目標は、様々な臨床現場でこれまで学んだスキルを応用、実践できるような、信頼のおける有能な薬剤師を養成することにある。このラボでは、学生は模擬クリニックに入り、そこで患者を検査し、血糖値測定器や吸入器などの正しい使用法を患者に示すことを実習する。さらに患者に対して、薬剤投与計画を立てることなども学ぶ。



3-4. Lecture

APM コースの講義では、薬剤師の役割について学ぶ。それは患者に対する相談、身体検査、経営管理業務、法令順守などのような薬局実務における高度な部分に焦点を当てたものであり、それにより、複雑な倫理上の患者のケアに関する問題に踏み込んだ内容についても自己学習できるように考えられている。

4. Patient Assessment Laboratory (PAL)

ここではPhysician Assistant (PA) の養成を行っている。PA のコースは学部を修了したものが更に2年のプログラムに従ってトレーニングを行っている。具体的には1年目は医療関係の講義が中心となり、2年目からはローテーションを組んでインターンをする。見学したとき、1年生が実習中であり、健康診断や定期診断の行い方、患者への質問の仕方や問診表への記入の仕方、更には器具の使用法について学ぶということであった。また、傷口の縫合や静脈注射のやり方も教えるとのことである。米国ではチーム医療が中心であり、PAはあくまでも医師を補助する役割を担っており、ほとんど全ての診療科でPAを使っている。



〈PAに関するQ&A〉

Q1: PA と医師の違いは？

A1: 医師になるには、より長い修業年限が必要となり、自分で診断、治療ができる。しかしPAは必ず担当医師につく必要があるが、医師との取り決めがあれば、すなわち医師がそばにいらなくても診断してよいとの取り決めが得られておればPAだけで診断、治療することも可能である。また、PAは看護師と同様に処方箋を出すことができるが、医師の確認が必要となる。

Q2: 日本にはPAはあるのか？

A2: 現在のところ無いが、作ろうという動きはある。

Q3: 実習中の学生は、学部を修了しているのですか？

A3: そうです。ただし、科学を修得できるような学部を出ていることが要求される。

Q4: PA にドクターコースはありますか？

A4: 今のところ、博士課程はない。

Q5: 各科でのPAとしての訓練は卒後にするのか？

A5: 学校にいる間は、全ての学生は初期医療（primary care）の訓練を受けるが、一旦、医師に付くことができるようになったらどの担当医に付くかを決めることができ、その担当医のもとで訓練を受ける。

5. 薬剤師 および 看護師 養成コースにおける日米の差異 (Q&A)

Q1: 薬剤師コース における修業年限および学外実習は？

A1: 6年であり、最後の6年次にはほぼ1年間学外に実習に出る。1年で5か所の実習施設をローテーションする。

〈注〉日本の6年制薬学部では、5年次に薬局および病院でそれぞれ2.5カ月学外実務実習を行う。

Q2: 米国における薬剤師国家試験とその合格率さらに更新制度は？

A2: 薬剤師の資格認証については、国が行うが、試験（ペーパーテスト）は各州で独自の試験を行う。合格率は平均85%である。州が変われば、資格を取り直す必要がある。更新制度は州ごとに異なる。

Q3: 薬学部に入学者の質、特に学力は？

A3: 米国でも学力の低下の問題は顕著化しつつある。入学したら、毎年よい成績を修めることが要求されており、進級はかなり厳しくなっている。特に3～6年次は特に厳しく、試験の成績のみならず面接も実施している。

Q4: 米国での看護師コースのカリキュラムは？

A4: 国の認証機関によって、1) 講義が一通り終わってから臨床実習に1年間出る、2) 講義、演習および病院実習が交互にある、の何れかの選択が認められているが、どちらを選択するかは学校当局と客員教授（通訳ママ）の一存で決まる。ただ、後者のほうは、講義で学んですぐに実習に出ることで、より実践的な利点がある。

〈注〉日本では講義と演習が一通り済んでから、臨床実習に出る。

6. 米国における薬剤師と医師を取り巻く現状について

米国では薬学部を卒業した学生の6割が薬局勤務で、残りの4割が大学病院、製薬企業、研究者となる。最近、町の薬局薬剤師にも臨床能力を身に付け、そのレベルを高めてもらおうとする動きがある。例えば、ワクチン注射ができ、様々な臨床的な資格を持つことや緊急の際の治療もできるようにというものである。その理由として、一般科医が減少しており、そのギャップを埋めるには誰が適任か、というと町の薬剤師が最も適任であろうということでそのような動きになっている。もうひとつの理由は、治療方法や医療体系が複雑化していることから、薬剤師を薬理学的チェックに使う動きが出ている。加えて、以前医師は薬剤師の立場を認めていなかったが、最近では状況が大きく変化し医師と薬剤師との相互協力関係が高まりつつある。

7. MCPHS におけるアドミッションオフィス(AO)の現状

国内外を問わず、多くの国や地域から学部生、大学院生を受け入れている。留学生も国内の学生も平等に扱っている（教育上差別しない）。学部および大学院に定員は無い。選考基準については、大学の各プログラムに合うかどうかという観点で選抜する。一般に留学生は、化学や数学の成績がよいので、この大学に適している。留学生の場合、SATやTOEFLの成績が問題だからといって必ずしも悪い評価とはしない。学部入学希望者は、SATかTOEFLの何れかをとればよいが、留学生の場合、やはり語学の問題は大切なのでTOEFLは重視される。TOEFLで申し込む学生については高等学校での成績も併せて評価する。学生の中には、テストに弱い学生がおり、彼らには条件付き入学を認めているが、高校の内申書で、特に化学や数学の成績を見て、入学させるかどうかを判断している。条件付きで入学を許可した学生は、必ずESLコースをとり修了しなければならないが、同時に大学の講義を受けることは可能である。その期間は学生によって様々であるが、だいたい3～6カ月くらいである。

〈入学に関するQ&A〉

Q1: 高等学校には格差があるが、その成績の評価についてどのように考え、取り扱っているのか？

A1: 確かに、内申書だけでは差が掴みにくい。ただ、ある研究によればSATと内申書を合わせて評価することで、信頼のおける結果となる、と報告されている。それでも判断が難しく、もう少し踏み込んだ調査を行う必要のある問題点がある場合、直接高校に問い合わせることもあれば、推薦書に重きを置くこともある。本大学に多くの学生を送り込んでいる高校の場合、そのレベルを把握できるし、有名大学に多くの学生を送り込んでいることも考慮する。また、本人と電話で直接話をして、その英語力等を推しはかることもある。

Q2: 入学許可は誰が行っているのか?

A2: AOスタッフはそれぞれ、受け持ちのテリトリーを持ち、志願者の中から候補者を選び選考委員会（これは全AOスタッフで構成されているが、教員は含まれていない）に諮りそこで最終決定される。ただ、合否がはっきりしない場合には学部長の判断を仰ぐこともある。また、転入生や大学院生の選考には教員も関わる。

Q3: 広報活動の現状とアイデアがあれば教えて下さい

A3: 大学ホームページでしっかりとアピールすることはもちろんのこと、e-mail, 電話も積極的に利用している。本学に多くの学生を送ってくれている高校を重点的に訪問したり、専門学校などにも足を運ぶ。最近、ヘルスケアの重要性の高まりを受けて、国内はもとより海外からも学生は自分たちで本学を探してくる。

8. MCPHSのFDの取り組みについて

FD活動は以下の3つを柱として行っている。

8-1.New Faculty Orientation (NFO)

このプログラムは教員経験2年以下のものを対象にしており、1) 教え方をトレーニングしてよりよい教員となる、2) 校風に慣れさせる、の2つの目的を持って行っている。2008年より実施している。本プログラムの策定に10カ月を要した。9月～4月までに月1回の割合で2時間ずつ行っている。Boston校のみならず、Worcester校、Manchester校も参加してテレビ回線を使って行う。本プログラムには、教育理論と教育研究の部分と実習の部分から成る。実習では、教室で教材をどのように使うか、研究グラントの取り方などを教える。アンケート調査によると、より自信がついた、満足したなどの結果が出ている。

Q1: NFOは何かを参考にしたのか?

A1: プログラムは本学独自のものであるが、トピックの選び方などについては他大学の内容を調査し、参考にした。

Q2: 1年間行う意味は?

A2: 集中的に行うより、散発的に行うほうが効果的であると考え。すなわち、1回やって得た情報を間にある時間を利用して実際に応用できる。何よりも重要なことは、ここでやったことは、教員の評価の対象としない。なんでも自由に自分の意見が言える場を作りたかったということである。

8-2.FMI (Faculty Mentoring Institute)

シニア（経験のあるという意味）の教授が、経験の浅い教員の指導（助言）を行う。前述のNFOが講義形式で行うのに対し、このプログラムでは1対1で行う。FMIでは、シニアの教員に対しある程度の報酬を出している。

Q1: 誰が誰を指導するかはどうやって決めるのか?

A1: 新任教員のニーズに合うような教員を選んでいる。

8-3.FDC (Faculty Development Committie)

各学部の副学部長に任命された教員がこの委員会のメンバーとなる。本委員会では、主に、1) ワークショップの開催や更新教育、2) ミニグラントを出す、を行っている。

ミニグラントには若手の教員ならだれでも応募でき、そのテーマは自由に決められる。ただし、その手続きは、政府のグラントと同じである。

〈その他のQ&A〉

Q1: 新任教員を採用する時の評価基準は？

A1: 各学部で、そのニーズは異なるが、例えば看護師コースであれば看護師の資格が要求される。学位は持っているか、どんな論文をどんな学術雑誌にどれだけ出しているか、どれだけグラントを取っているか、どんな研究をやっているかなどが評価される。

MCPHSは教育大学であるから、教え方は特に重要である。前任校で教えた経験があれば、前任校での学生授業評価も参考とする。もちろん、模擬授業を行ってもらいますが、スタッフのみならず学生にも評価させる。

9. おわりに

MCPHSは、資格を取得させる学部を有する大学であることで、教育に重点を置き、今大学にとって何が必要で何をしなければならないか、をよく考え対策を講じていると感じた。

具体的にはFDの取り組みとして、新任教員に対しては、NFOでは講義を通してよりよい教授法を教え、またFMIでは、経験のあるシニア教員がマンツーマンで指導および助言するなどの仕組みを構築し、全ての教員が教育の重要性を認識（再認識）することで、確かな教育を実践できていると感じた。また、講義の人数に応じて教え方や教材を工夫するなど、教育に対する熱意を感じた。更に、教員の採用や入学生の選考においても、より客観性を持たせ、可能性のあるものをふるい落とさない方策をとっていることは、見習うべきかもしれない。





Wheelock College

訪問日：9月10日(金) 午前

報告者：日下 幸男(龍谷大学 文学部 教授)

深野 政之(京都FD開発推進センター 専門研究員)

1. はじめに

第4日目の9月10日は、Wheelock Collegeを訪問した。最初にフェンウェイ駅近くのメインキャンパスでキャンパスツアーを行い、その後に会議室で討議を行なった。昼食をはさんで午後からは駅の反対側のブルックリン・キャンパスに移動して、4日間の研修・討議とキャンパス見学をふまえた総括討議を中心にして、さらに今後の協力関係に関する作業目標についても話し合った。

〔Wheelock Collegeの概要〕

1888年に創立され、子どもと家族の生活を改善することをミッションとしている。名称は創立者ルーシー・ウィーロックの名による。

教育学（幼児期教育、初等教育、特別教育）、ソーシャルワーク、少年への法と支援、児童生活（特に入院児童を対象）の専門学部に加え、文理学部にアメリカ学、コミュニケーション、人間発達、人文学、芸術、数学/科学の専攻がある。

学部学生数は約750名（共学だが女性が93%）であり、修士課程（約300名）も設けられている。

2. キャンパスツアー



10時にメインキャンパスの新館1階の小カフェテリア横のガラス張りの会議室に集合。最初に国際センターのBrendan McGowan氏にメインキャンパスを案内してもらう。

- 1) 1階会議室から2階大食堂に進む。寮生活する学生が多いので3食を提供し、支払いは学生証でも可能とのこと。
- 2) 別棟の図書館に行く。幼児教育中心の大学なので、蔵書内容も児童書・児童文学と少年関係の研究書が中心である。入り口に本の寄付箱があり、集まった本は貧しい人に寄付する仕組みである。2階に個室、グ

ループ学習室、教員の研究室、創立者の著作のアーカイブがあり、地下にはパソコンルーム、ラボなどがある。自習のスペースが多い。

- 3) 2階建の教室棟の前の中庭は学生が作業したりするスペースだという。
- 4) 学生寮はいつも満員で、通学者は少ない（寮生が68%）。
- 5) 付属のファミリーシアターは300席以上あり、子どもと家族のために年3回以上、有料の舞台公演をするという。
- 6) 学長室・事務室。入学センターもここにある。
- 7) Peabody Hallは学生寮と食堂。

3. 午前中のミーティング

11時前にキャンパスツアーを終え、会議室に戻る。COFのSuzanne Pasch氏の司会で懇談が始まった。

COF：昨日のMCPHSの見学では、何が興味深かったでしょうか。

京都側：薬科大学の教員としては、医師と薬剤師の連携や教育重視の姿勢に興味をもった。

クラスの人数が多くても班分けなどで工夫しているところも興味深かった。

京都側：COFの連携活動の成果としては何があげられますか。

COF：①計量的評価の方法、②FDの成果を教員がどう取り入れたか、③学生が学ぶ姿勢をきちんと評価できているか、の3つのレベルで6校の協力がうまくいっていることがあげられる。

COF：ボストンと日本のコンソーシアムの協力について、議論の集約が必要ではないか。

京都側：京都のコンソーシアム活動全体では、単位互換や学生の自主的な活動など成果をあげている。



ここでWheelock Collegeの副学長であるJulie Wollman氏が遅れて議論に加わり、Wollman氏からWheelockのFD活動に関する説明があった。

Wheelockは3つの方法でFDを実施している。

(1) 研究開発委員会

年間65,000ドルの基金を提供する。使途は研究の器具や教授の出張費など。たとえば自己啓発の会議の出席費用、テクニカルアシスタントの研究などを援助する。資金を受けるためには申請書（目的・使途など）の提出を求め、基金が書類審査する。

3,000ドルを上限に、個人かグループか、分野（研究・教育）を区別せずに審査する。アシスタントを雇う費用にしても、サバティカル（半年・1年）の費用にしてもよい（その期間の代理講師を雇用する費用に充てることが多い）。シニアの教員より若手の教員を優先する。サバティカル後には、報告して成果を共有する。

(2) 教育表彰(フェローシップ・アワード)

研究と教育の2部門があり、1万ドルの賞金を先に与えて、成果の発表を義務化している。たとえば昨年度はファーストジェネレーション・スチューデント（貧困などから家族の中で初めて大学に進学した学生）の教育の研究に授与された。授業を改善するためにも使われる。

※表彰制度であるが、申請した研究計画に対して与えられるもので、賞金を使って研究を実施することのこと。

(3) FD活動

教員同士がお互いの授業を見学したり、シニアの業績を評価したりすることもある。ベテランの教員が新任教員の指導に当たり、①メンタル面のサポート、②2～3年目はテニユア（終身在職資格）への昇格評価（普通は学部長が担当）、③テニユアを取得するための手助けをする。

Wheelockではテニユアへの軌道（テニユアトラック）に乗っていない教員に対しても、教育面の改善指導を図っている。またテニユアを取ってから再評価も行っており、ポスト・テニユア・レボリューション（ベテランの意識改革）も大事な課題である。まだ計画段階であるが、相対的ではない評価基準を持っていて、評価委員がフォームにしたがって公平に評価することになっている。

これに対して日本側から「自分の大学では評価を公開し、学生も見られるようにしている」という発言があった。

4. 午後の総括討議

会議室で昼食休憩の後、ブルックリン・キャンパスに移動する。この新しいキャンパスはもともと個人の邸宅で、8年前に大学に寄贈された。ここでは大学院の授業や公的イベントなどを行う。2階の暖炉のある大広間で、MCPHSのLily Hsu氏、COFのSuzanne Pasch氏と日本側8名が集めたところへ、Wheelock学長のJackie Jenkins-Scott氏が訪れ、「この活動に注目しており、この成果を得て子どもと家族のためにより貢献したい」と激励された。

ここからは説明ではなく、お互いの感想をざっくりばらんに述べて、今後の活動に生かそうということになり、各自が短く感想を述べ合い総括討議を行なった。



Jackie Jenkins-Scott 氏（中央）

Pasch氏：全体の反省と今後について話し合いたい。

深野：これまで日本にはアメリカの大きな研究大学の紹介がされてきたが、小規模な大学同士にも実情に大きな違いがある。たとえば学士課程教育、FD、テニユアなど、フェンウェイの中でもそれぞれのカレッジで違いがある。その中でのFD活動を連携して実施することの意味を考えた。

築地：FDを切り離すのではなく、教員のキャリア全体をサポートするという考え方が、Wheelockの学長も強調していたように大切だと思う。

細井：FDの先には学生がいる。学生のサポートが第1義であって、学生のサポートのために各大学が様々な取り組みをしているということがよくわかった。とくに、教員に対するアドバイスやサポートがしっかりされていて、我々とは違うと感じた。

伊藤：FDは、ゴールをきっちりと定めて、そのゴールに行きつくために段階を追って着実に進めていくことが大切だということがよくわかった。

日下：大学教員全体で目標や共通認識を定めるのはとても難しい。とくに教育方法を統一するなどというのは不可能だと思う。その中でどのようにFD活動を進めていったらよいのかを考える機会を与えてもらった。

畑田：FDは日本だけの問題ではなく、アメリカの大学でも共通する問題でもあるということが分かった。初年次教育などはアメリカでも大きな課題として取り組まれていて、自分の認識が大きく変わった。大きな目標を設定して、どの大学でも共通して取り組まなければいけない課題、薬科大学などの大学の性格によって取り組まなければならない課題、その大学独自の課題（たとえば建学の精神に結びつくような）の3つのレベルを設定して、それぞれに目標を設定して取り組んでいく必要があるように思う。

川面：日本の大学は研究志向がまだ強いが、教育や学習に力を入れる方向にあって、日本の大学教員が考え方を転換している段階にある。COFで学習・教育中心の大学・カレッジを見ることができ、多くの教員から話をきくことができたのは有意義だった。特にMCPHSが実践している新任教員研修やさまざまな取組は、私たちの取組に大いに参考になった。逆に私たちが連携して取り組んでいる月1回のワークショップについては、その成果をシェアできるのではないかな。

Pasch氏：このプログラムは最初からエキサイティングだったが、いまはそれ以上にエキサイティングだ。協力することはとても素晴らしい。COFと京都のコンソーシアムはとても合っていると思う。お互いに過渡期にあり、2つのコンソーシアムの交流を通じて、教育の戦略的方法や、教育と研究の結び付き、大学教員を生涯にわたってどのように支援していくかなど、共通の課題の解決を目指すことができるだろう。そのような協力関係が私たちのコンソーシアムに必要だと思うし、世界中の大学が同様の課題を抱える中で、協力関係はとても重要である。



西口：今回の最大の目標は、COFを訪れることによって、京都地域の連携大学内において共通のプログラムをつくるヒントを得ることであった。とはいえ京都は多様な大学を抱えており、共通プログラムを作り上げるのは大変な作業となるだろう。そこで止まってしまうのではなく、良いアイデアはどんどん発信し、その中から各大学が良いと思ったものを取り入れていくようにすればいいのではないかな。そしてFDの最大の目的は学生の学びを助け、そのための教員の教育を良くすることを助けることなのだから、細かなことに目を奪われることなく、この大きな大局を主眼に据えることができれば、困難なことは解決できるはずだ。そうすることによって、大きなプロジェクトは達成することができる。そのためにCOFの6つの大学と良いパートナーになってもらえと思う。

Hsu氏：ここにいる全員の共通の願いは、教員へのサポートを通じて、学生の学びを助けることである。

日本ではアメリカほどFDが行なわれていないという印象を持ったが、それは正しいのか？ そのような状況を踏まえて次のステップとしては、こちらで上手く進めている取組を、たとえば遠隔会議システムを応用して伝えることができるのではないかと。教員同士がインターネット回線を通じて、中間層の教員研修や、教育へのICT活用など、教育方法の改善などもお互いに伝え合うこともできるのではないかと。

Pasch氏：①学生の学びを支援するための教員に対する支援、②教員の全生涯にわたるFDの支援、③教育と学習の学術的な協力体制（Scholarship of Teaching and Learning）、この3つのカテゴリー毎に2つのコンソーシアムで交流するために、お互いに2～3校ずつプロジェクトチームを作ってはどうか。

①については、多くの場面で強調されてきたように教育面の意識を高める必要があり、リリーの言うような共同作業ができるのではないかと。また、COFの研修を京都に持ち込んで、中間層の教員にリーダーになってもらうこともできるのではないかと。

②については、新任教員研修について私たちももっと学びたいと思っているし、中間層の教員に対しては自分の研究と教育を結び付けるための計画をつくるための支援をしたい。経験のある教員には、ICTに習熟していないなど共通している問題があるだろう。メンタープログラムの設定などにより、シニアが若手教員を支援する仕組みは大切だと思う。

③については何らかのプロジェクトを作って参加校を2～3校ずつ募り、プロジェクトベースで互いに話し合っていけばよいだろう。

築地：全体として大賛成である。ただし、私たちがアメリカから学ぶことは多いと思うが、アメリカ側が日本から学べるものが少ないのではないかと不安がある。

Pasch氏：そんなことはない。学生も教員も、世界中の違う文化を知りたいと思っている。今回のミーティングで多くの共通の問題があることが分かったが、それぞれに違う見方をして、違うアプローチをしていることをお互いに学ぶということが重要だ。COFと京都との関係でいえば、（資格系など）限定された分野の大学の協力も有効ではないかと感じている。今回の成果についてCOFの評議会に報告するし、共通認識を得たい。今後の協力について何から始めるかを文書化したいので、まずその枠組みに関する下書きを送るので見てほしい。

築地：助成金を獲得するような枠組みを考えているのか？

Pasch氏：計画は順調に進むとは限らないが、教育戦略に関しては早い段階で共有できるのではないかと。特に薬科大学（MCPHSと京都薬科大学）や建築学科では、早い段階で協力関係が築けるのではないかと。

畑田：COFと京都で共同のホームページを作り、研修会の映像や実際の授業の映像を共有したらよいのではないかと。今回の派遣団の8名は現場を見てモチベーションが上がっているが、それに近い体験をできるように情報を提供していけるとよいと思う。

Pasch氏：賛成である。共同のWEBサイトをつくり、そこに京都にも入ってきてもらいたい。教員全員にアプローチすることも重要である。

細井：お互いが抱えている問題について、熱意のある教員だけでなく、できるだけ多くの教員が参加して話し合うことが大切なのではないかと。熱意は無くとも良いアイデアを持っている教員はいる。FD活動ではできるだけ多くの教員を巻き込むことが成功のカギを握っていると思う。

Hsu氏：その意見に多くは賛成、ちょっと反対。いきなり全員は無理で、2つの段階が必要。まず熱意のある人を集めるフェーズが必要で、次にその周辺を固める段階が必要。それを毎年繰り返すことによって、徐々に輪を広げていくようにすることが大切だ。

Pasch氏：夏の研究会には37名の参加があった。教育開発のための計画を持たなかった人も、研修終了時には計画を持つようになった。

Hsu氏：ここで学んだことをどのように伝えるかが大事だ。報告書や報告会などはあるのか。

川面：報告書作成と報告会の実施を予定している。

Pache氏：このミーティングは大変有意義でした。こちらのコンソーシアムを代表して感謝いたします。

懇談の結果、COFと京都のFDに関する共通プログラムを開発するための計画案（下書き）をPasch氏が作成する（今年中を目途）ので、それをCOFと京都が互いに検討することとなった。この計画が進む場合には、共同のHPをCOFまたはMCPHSのサイトの中に設置することなども検討される予定である。

5. 報告者(日下)の所感

3日目まではCOFや各大学からの説明や報告が多く、すこし一方的で会議にとけ込めない気がしていたが、4日目になってやっと実質的な話し合いになり、肩肘張らずに個人の感想を述べることができ、少しは会議にとけ込めたように感じた。しかし翌朝にはもうボストンを離れたので、もう少し事前の調整や会議の運営方法に工夫が必要なかもしれない。

今や大学改革はどこでもやっていることで、大学のユニバーサル化により入学してくる学生が変わったのだから、教員の意識改革が必要なのは自明のことである。全世界から学生を受け入れているアメリカの大学だけではなく、日本の大学も今以上に学生の厳しい評価にさらされるわけだから、意識改革と教授法の改革は必然であろう。その実感を得たことが、この研修旅行に参加させてもらった第1の収穫である。勤務校は割合にFD活動に熱心な方だと思うが、海外研修の経験を糧に自分に何ができるか自問自答してみたい。

2010年度夏季FD海外研修・調査 ボストン研修プログラム《総括》

報告者：深野 政之(京都FD開発推進センター 専門研究員)

ボストンでの研修・調査を終えて・・・まとめ

先述したように今回の研修・調査は、大学コンソーシアム京都が取り組む3つの戦略的大学連携支援事業のうち、龍谷大学を代表校とした「国際連携プログラム開発」との共同企画により、ボストン・フェンウェイ地区に集中して立地する6大学・カレッジが連携する大学コンソーシアム Colleges of the Fenway (COF) において、それぞれの大学・カレッジのFDに関する組織や取り組みの事例を調査することともに、COFによるFD連携活動、教員研修プログラムについて詳しく説明を受けることにあった。

訪問した4つの大学・カレッジと、COF担当者との懇談の詳細については、視察メンバーからの充実したレポートを参照していただくこととして、ここでは現地の多くの大学教職員、関係者から話をうかがい、また貴重な補助金を使って派遣していただいたことへの感謝のため、報告者の視点からの簡単なまとめとする。



1. Colleges of the Fenway (COF) の概要

大リーグ、ボストン・レッドソックスで有名なフェンウェイ・パークに程近いチャールズ・リバー南側のメディカル地区に6つの大学・カレッジが密集している。ハーバード・メディカルスクール（医学大学院）と病院も同じ地区内にある。

Emmanuel College

Massachusetts College of Art and Design (Mass. Arts)

Massachusetts College of Pharmacy and Health Sciences (MCPHS)

Simmons College

Wentworth Institute of Technology

Wheelock College

6つの大学・カレッジは、いずれも小規模ではあるが充実した教育によって優秀な卒業者を輩出している。Simmons Collegeは女子大学であり、アメリカ国内の分野別大学ランキングでベストカレッジに挙げられている。Emmanuel Collegeも2000年まで女子大学であったが、現在は共学である。Mass. Arts, MCPHS, Wentworth Institute of Technologyはいずれも質の高い単科大学であり、Wheelock Collegeは幼・小児教育、家族教育で有名なカレッジである。

COF加盟大学の学部生を合わせると12,000名、大学院生6,500名、専任教員総数700名であり、毎学期約400名の学生が相互履修（単位互換）をしている。主な共同事業は、相互履修のほか、FDワークショップ、共同購入、共通ネットワークシステム、図書館相互利用、共通カードや、研究センターの設置などである。この他にも学生向けプログラムとして、入学行事月間、秋のブロックパーティー、舞台芸術、春の週末行事、スポーツ大会、女性学プログラムなどがある。

2. 多様なカレッジ・システム

アメリカの大学のシステムについて、これまで日本にはハーバード、カリフォルニア大学をはじめとするトップクラスの大規模大学のケースが数多く紹介されてきた。アメリカのトップレベル大学の多くでは、Under Graduate 課程（日本では学士課程と訳している）は文理学部（College of Arts and Sciences）であり、医学、法学、工学のような職業教育は大学院で行われている。確かにアメリカの多くの大学やリベラルアーツ・カレッジにおける学士課程のミッションは教養教育であり市民形成であるとされている。



しかし「多様性」もまたアメリカの高等教育の特徴と言われており、全てが同じシステムを採っているわけではない。今回の訪問先でも、多くの学士課程レベルの専門職業学部があった。芸術大学であるMass. Arts、薬科保健大学のMCPHS、工科大学のWentworth Institute of Technologyをはじめ、Emmanuel Collegeには質の高い看護学部がある。Wheelock Collegeでも文理学部のほかに教員養成課程やソーシャルワーカーの養成課程があり、質の高い職業教育を行なっている。

MCPHSには博士課程があり、Simmons CollegeにはMBAコースがある。日本でも有名なカーネギー教育振興財団によるアメリカの大学分類は、研究/博士授与機関、修士授与機関、教養型学士授与機関、一般学士授与機関など高等教育機関を10の区分に分類するものであるが、COFの6大学・カレッジはいずれも分類が難しいのではないだろうか。

ボストンという大都会の中で、70～90%の学生は寮で生活し、教員/学生比率が5～6%という濃密で充実した学習・研究環境が生み出されていること、そして各大学の教職員が自らの教育・研究環境に自信を持っていることに感銘を受けた。

3. FDに関するコラボレーション

参加者からの報告にも記載されているように、COFと今回の訪問団との間でFD活動の連携について話し合いがもたれた。具体的にはCOF側から素案が提示されることになるが、COFで2002年から実施しているTeaching and Learning Conferenceを遠隔中継したり、今年から始めたSummer Teaching Institute（夏季

研修)やProfessional Developmentワークショップの内容が紹介されたりして、京都におけるFD研修の素材が提供されることになる。

2011年4月以降はFD連携に対する文部科学省からの補助金が終了するため、大学コンソーシアム京都本体によるFDセンターの継承と連携活動の継続が予定されているが、「国際連携プログラム開発」プロジェクトとも協力して、新任教員合同研修や京都FDe塾などの階層別プログラムの中にCOFの先進事例を取り入れて、さらに充実したFD共同プログラムを作ることができるものと期待している。

4. 調査および研修の成果

18連携大学の数千名の教職員の代表としてCOFを訪問し、各大学での聞き取り調査と施設見学、親密な雰囲気の中での先進事例に関する研修といった機会を持つことができたことは、私たち訪問団にとって貴重な経験となった。新学年が始まったばかりのキャンパスでは、新入生キャンパスツアーが催されていたり、初年次教育の第1回目の授業を見学することができたり、実習室でのオリエンテーションを見学することができた。

4日間に盛りだくさんの内容を詰め込んだ調査・研修であったが、Suzanne Pasch氏(COFのTLCセンター長)のコーディネートと、Lily S. Hsu氏(MCPHSの教学担当副学長補佐)によるFD実施体制と研修プログラム体系のわかりやすい説明により、多くの先進的な取組事例を知ることができた。さらに貴重なことは、それぞれの取組の元となっている考え方に触れることができた点である。それは、「学生を中心」に置いた大学運営や、研究面、生活面も含めた「教員の全生涯を支援するFD」といったものであり、FDを進めるにあたってしっかりと目標を見定め、FD担当者が共有していることである。

今回の訪問団には連携大学の職員も含まれており、COF加盟大学の人事担当課長全員に列席していただいて説明を聞く機会(8日午後)があった。人事担当課長全員が女性だったことにも驚いたが、COFのHR(Human Resource)委員会では10年間にわたって職員開発・訓練の協働プログラムを作り上げているとのことであった。さらに雇用の方法、既存の職員の対処の仕方、業務評価の仕方などのオンラインツールを作成したとのことである。職員研修に関する京都とCOFのコラボレーションも、今後の課題とできるのではないだろうか。

反省点としては、短い調査時間中にCOF側から多くの事柄がレクチャーされ、また日本側から多数の質問をしたために、COF側のメンバーに対して我々のプロジェクトの背景にある大学コンソーシアム京都の情報、取組を伝えることが十分にできなかったことがあげられる。50大学を擁する京都の大学連携事業は、相互履修(単位互換)だけでも桁違いの規模(履修者数約7,000名)であり、FD活動についても1996年から続けているFDフォーラムの実績や、先進的な取組をしている大学があることを、(事前資料としては渡してあったが)理解していただいていたことが非常に残念であった。

以上

2010

夏季海外研修・調査報告会

開催日：10月14日(木)

報告者：耳野 健二(京都産業大学 教授)

畑田 彩 (京都外国語大学 専任講師)

細井 信造(京都薬科大学 准教授)

メルボルン調査報告

耳野健二 氏

京都FD開発センター
2010年度 夏季
メルボルンFD研修
(2010年8月21日～29日)
参加報告

京都産業大学法学部
耳 野 健 二

参加者 (敬称略)

○FD連携事業

小黑純 龍谷大学社会学部コミュニティマネジメント学科
下松谷勤 京都外国語大学・京都外国語短期大学 マルチメディア教育研究センター
野浪成介 京都学園大学教務課
松田敏 大学コンソーシアム京都(立命館大学)高等教育研究推進事業部
耳野健二 京都産業大学法学部法政策学科
川面きよ 京都FD開発推進センター(佛教大学)

○国際連携事業

小林加代子 池坊短期大学文化芸術学科
東山加奈子 大学コンソーシアム京都(龍谷大学)教育事業部
室矢直人 龍谷大学学長室
水町尚子 大学コンソーシアム京都(龍谷大学)国際連携事業

日程

8月21日 出国
22日 メルボルン着
23日 ディーキン大学
24日 ディーキン大学
Gordon Institute of TAFE
25日 モナッシュ大学
26～27日 メルボルン大学CSHE
28日 移動
29日 帰国

全体の概要

1. ディーキン大学
2. Gordon Institute of TAFE
3. モナッシュ大学
4. メルボルン大学CSHE
5. まとめ



1. ディーキン大学

1. ディーキン大学

- (1) 歓迎ミーティング
- (2) ITLでのミーティング
- (3) Student Mobiltyチームとのミーティング
(略)

1. ディーキン大学

(1) 歓迎ミーティング

- Rongyu Li Executive Director
中国人 世界銀行からのヘッドハンティング
- International Center
留学生受け入れ 2500人

1. ディーキン大学

(2) ITL(Institute of Teaching and Leraning)での ミーティング

- ITLの使命 革新的教育方法の開発・支援等
- 他学部とのパートナーシップ
- アカデミック・スタッフの能力開発
- 学生の大学での体験の向上
- リサーチの結果の教育への活用
- 戦略的計画

1. ディーキン大学

(2) ITL(Institute of Teaching and Learning) でのミーティング

- e-Learningによるアカデミック・ディベロップメント
- PDCA 非常勤用のプログラム
 - Fundamentals 新人研修用
 - GCHE 雇用されて三年以内に受講

1. ディーキン大学

○Alfred Deakin Reaserch Institue

- 所長 Prof. David Lowe オーストラリア史、政治史
- 国際共同研究におけるパートナーシップ
- 公的改革、政策に影響を与える問題の研究
例) 国家間に横たわる問題の客観的・実証的研究

2. Gordon Institute of TAFE

2. Gordon Institute of TAFE

- TAFEとは
- 職業教育訓練

3. モナッシュ大学

3. モナッシュ大学

- Pro Vice-Chancellor Prof. Marnie Hughes-Warrington
- 新規採用のスタッフ 3年以内にティーチングの資格を取得 STEP (seasonal training essential program), foundation programなど
- 継続スタッフについてはGCHE (graduate certificate in higher education)が必須
- ピア・レビュー

4. メルボルン大学CSHE (1日目)

4. メルボルン大学CSHE

プログラム 8月26日

歓迎ミーティング

(1) 教育・学習の質向上・質保証のための組織的枠組

Associate Professor Sophie Arkoudis

(2) 効果的な教育・学習の原則

Dr. Christeine Asmar

(3) 深く学び、理解するための教育

Mr. Clinton Golding

(4) 効果的な少人数教育

Ms. Chi Baik

4. メルボルン大学CSHE

プログラム 8月27日

- (5) 非常勤教育に対する支援 Ms. Chi Baik
- (6) 授業計画の改良のための実践的戦略
Dr. Fumiko Konno (今野文子)
- (7) 教育・学習の評価 Dr. Kerri-Lee Harris
- (8) 戦略的計画とリーダーシップ
Professor Peter McPhee
- (9) 効果的なFDプログラムの開発 Dr. Kerri-Lee Harris
- (10) 総括討論

4. メルボルン大学CSHE

- (1) 教育・学習の質向上・質保証のための
組織的枠組
Associate Professor Sopia Arkoudis

4. メルボルン大学CSHE

- (1) 教育・学習の質向上・質保証のための組織的枠組
Associate Professor Sopia Arkoudis

- ・オーストラリアにおける高等教育改善プログラム
- ・メルボルン大学における教育体制上の課題
- ・メルボルン大学における教学体制の枠組み

4. メルボルン大学CSHE

- (1) 教育・学習の質向上・質保証のための組織的枠組 Associate
Professor Sopia Arkoudis

"Nine Principles Guiding Teaching and Learning in the University
of Melbourne"

- ① 知的刺激があふれる雰囲気
- ② あらゆる教育・学習活動にゆきわたった、研究や知識移転を醸成する文化
- ③ 活気に満ちた豊かな社会的環境
- ④ 国際的で、文化的な多様性を確保した学習環境
- ⑤ 個人の発達を促すための強い関心と支援
- ⑥ 透明性の高い、学術的期待と基準
- ⑦ 実践→フィードバック→評価という学習サイクル
- ⑧ 非常に質の高い学習スペース、教育資源、および科学技術
- ⑨ 順応性をもつカリキュラム

4. メルボルン大学CSHE

- (1) 教育・学習の質向上・質保証のための組織的枠組
Associate Professor Sopia Arkoudis

- ・メルボルン・モデル
- ・教育・学習支援のための「Hub and Spoke」モデル
- ・教育に関する評価
- ・教員スタッフに対する支援プログラム

4. メルボルン大学CSHE

- (2) 効果的な教育・学習の原則
Dr. Christine Asmar

4. メルボルン大学CSHE

(2) 効果的な教育・学習の原則 Dr. Christeine Asmar

- 良い教師——話を聞いてくれる、生徒の言分を否定しない、学問への興味・情熱、深い学識、最新の研究、授業外でのコミュニケーション、Face to Face、名前を覚える、シラバスが正確で情報の予測が可能、授業内容と実社会とのかかわりを意識して教えてくれる、新しい内容を分かりやすく教えてくれる、等。
- 悪い教師——形式的、生徒の話を聞かない、間違えたとき二度目のチャンスを与えない、情熱がない、私語があっても注意しない、ノートの内容が毎年同じ、等。

4. メルボルン大学CSHE

(2) 効果的な教育・学習の原則 Dr. Christeine Asmar

- 自分の科目(分野)について熱心である
- 教師自身ではなく、あくまで学生に焦点を当てる
- 学生に求めていることをはっきり説明する
- 学生を尊敬する(学生が必要であれば手助けする)
- 学生を評価する際、学生のレベルに応じてフェアに行う
- 学生に何を学んでほしいかを明確にする
- 学生が積極的になり、自立できるように励ます
- 学生に(社会との)関連性を持たせるようにする
- 授業内容を超えて追加的な勉強をした学生には、何らかの報奨を与える
- 教員が学生から学んでいるという態度を見せる

4. メルボルン大学CSHE

(3) 深く学び、理解するための教育
Mr. Clinton Golding

4. メルボルン大学CSHE

(3) 深く学び、理解するための教育 Mr. Clinton Golding

- 考えるきっかけをつくる:
「ここからどんな質問が考えられるでしょうか？」
- 可能性を示唆する:
「～についてどんなことが考えられるでしょうか？」
「他に選択肢はないのだろうか？」
- 判断を問う:
「もし～が本当だとしたら、何が言えるでしょうか？」
「～についてもっと説明できますか？」
「他に説明の仕方があるでしょうか？」
「～というのはどういう意味ですか？」
「～について例を挙げてみると？」

4. メルボルン大学CSHE

(3) 深く学び、理解するための教育 Mr. Clinton Golding

- 評価を問う:
「なぜそう思ったのですか？」
「～についてはどんな根拠があるのでしょうか？」
「～について賛成する理由は？」
「～について反対する理由は？」
- 結論を問う:
「どんな結論を導くことができるでしょうか？」
「次にすべきことはなんでしょうか？」

4. メルボルン大学CSHE

(3) 深く学び、理解するための教育 Mr. Clinton Golding

- 練習問題1
ある学生が「自分には考える時間がない」と訴えてきたとする。教員としてこの学生にはどう対応すればよいだろうか？
周囲と話し合わずに、10秒だけ考えて、学生に対するよい質問をつくりなさい。

4. メルボルン大学CSHE

(3) 深く学び、理解するための教育 Mr. Clinton Golding

• 練習問題2

「考えることなしに、学生は一つの専門分野を学ぶことはできない」と学生が言ってきた。教員としてどう答えればよいのか。周囲と話し合わずに、10秒だけ考えて、学生に対するよい質問をつくってほしい。

4. メルボルン大学CSHE

(4) 効果的な少人数教育
Ms. Chi Baik

4. メルボルン大学CSHE

(4) 効果的な少人数教育 Ms. Chi Baik

• 学生の関心を刺激する方法

- 1) クラスで取り上げるテーマと、何か他のこととの関連性を示す。例えば、現実の社会で起こっている事例に照らし合わせて説明する。
- 2) 学生の既に持っている知識や経験に、新しいものを加える形をとる。
- 3) 教え方を多様化する。
- 4) 学生に質問する。
- 5) 問題を解決させるアプローチをとる。
- 6) 学生1人ひとりに課題を与える。
- 7) 学生間でペアを作るか、より小さいグループを作るかして活動させる。
- 8) 学生同士で「ピアレビュー」を行わせる

4. メルボルン大学CSHE (2日目)

4. メルボルン大学CSHE

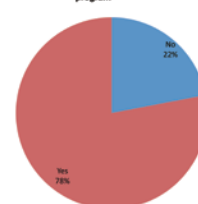
(5) 非常勤教育に対する支援
Ms. Chi Baik

4. メルボルン大学CSHE

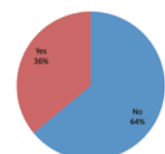
(5) 非常勤教育に対する支援

Ms. Chi Baik

Participation in orientation/induction program



Participation in PD program



4. メルボルン大学CSHE

(5) 非常勤教育に対する支援 Ms. Chi Baik

大学が示した対応策

- 大学全体での非常勤教員ポリシーの策定
- 大学教員としてのスキルアップのための研修・職能開発の展開について、学部・部局へ支援をおこなう
- 非常勤教員・スタッフコーディネーターのための共有プログラムの開発と提供
- 非常勤教員・スタッフコーディネーターのための(紙媒体・Webでの)リソースの開発

4. メルボルン大学CSHE

(5) 非常勤教育に対する支援 Ms. Chi Baik

非常勤教育に対する大学の基本枠組み:

- 最低三時間の対面的研修プログラム
- 最低一時間のフォローアップ・ワークショップ
- (メルボルン・モデル導入後の)新世代の学位・学部に関する参考ガイド(ハンドブック、タイプス集等)の作成

(さらに選択として)

- 二時間のプロフェッショナル・ディベロップメント
- 教育についてのフィードバックを受ける機会も

4. メルボルン大学CSHE

(6) 授業計画の改良のための実践的戦略
Dr. Fumiko Konno (今野文子)

4. メルボルン大学CSHE

(6) 授業計画の改良のための実践的戦略 Dr. Fumiko Konno
(今野文子)

・授業リフレクションの研究

授業のスライドや板書を写真に収めて記録し、それを使って教員が自己の授業を振り返る。それにより、授業の計画と、実際の実施内容との乖離を確認するとともに、授業の具体的な流れを図像によって教員は把握することができ、明確な形で反省をおこなうことができる。

4. メルボルン大学CSHE

(7) 教育・学習の評価
Dr. Kerri-Lee Harris

4. メルボルン大学CSHE

(7) 教育・学習の評価 Dr. Kerri-Lee Harris

- Q1 私は、この科目で私に期待された事柄を明確に理解できた。
Q2 この科目は適切に教えられた。
Q3 この科目は知的な刺激を提供するものだった。
Q4 私は、この科目をどのように学習すればよいかを知るために、有効なフィードバックを受けた。
Q5 この科目では、教育スタッフは、学生の学術的ニーズに関心を示した。
Q6 私はこの科目で、学生集団の一員であると感じたし、スタッフは学習に積極的に関与した。
Q7この科目では、コンピューターを活用した教材が効果的に使用されていた。
Q8 この科目のためのWeb上の教材は有益であった。
Q9 総合的に見て、私は、この科目における学習経験の質に満足した。

4. メルボルン大学CSHE

(7)教育・学習の評価 Dr. Kerri-Lee Harris

学生の授業での体験を尋ねるアンケート 学部生向け(新草案)

- Q1 この科目は適切に組織化されていた。
 Q2 この科目は適切に教えられた。
 Q3 私が何を学習することを期待されているか、ということが明確である。*
 Q4 オンライン・リソースは私の学習を支援してくれた。*
 Q5 私は、この分野における研究と最新の考え方への洞察を得ることができた。
 Q6 この科目は、知的刺激を提供するものだった。*
 Q7 成績評価の対象となる課題は、私が知識とスキルを発達させるために役立つものである。
 Q8 フィードバックは、私が自らの成長を観察することを可能にするものであった。
 Q9 この科目は学問的厳密さを伴うものであった。*
 Q10 総合的に見て、この科目はよいものであった。
 *印は学部のみ質問項目

4. メルボルン大学CSHE

(8)戦略的計画とリーダーシップ
 Professor Peter McPhee

4. メルボルン大学CSHE

(8)戦略的計画とリーダーシップ Professor Peter McPhee

- 教学改革の動機
- 2005年 メルボルン・モデルの導入
- 改革開始時の大学での反応
- カリキュラムを見直す理由

4. メルボルン大学CSHE

(8)戦略的計画とリーダーシップ Professor Peter McPhee

96あった学位を6に整理(新世代学位[New Generation degrees])した。

- ・ Bachelor of Arts[人文学]
- ・ Bachelor of Biomedicine[生命医科学]
- ・ Bachelor of Commerce[商学]
- ・ Bachelor of Environments[環境学]
- ・ Bachelor of Music[音楽]
- ・ Bachelor of Science[科学]

4. メルボルン大学CSHE

(8)戦略的計画とリーダーシップ Professor Peter McPhee

- 改革の主要なポイント
- ①96から6へ学部生の学位を整理、
- ②大学院で専門学位を取得する
- ③すべてのレベルでのカリキュラムの変更し、幅広いカリキュラムの中から学生は自己にあったものを選択できるようにする
- ④助言とコース・プランニングへ大学内の文化を変更することで、弁護士や医師といった専門職に就き、システムに関する正しい認識を学生にもたせる

4. メルボルン大学CSHE

(8)戦略的計画とリーダーシップ Professor Peter McPhee

- リーダーシップによるカリキュラム改革のポイント
- ①戦略および協議に基づいて決定を下す
- ②話し合いと決定のバランスも重要
- ③「決定の時期をつかまえる」ことの重要性
- ④関与した教育やスタッフの貢献を認める必要性

4. メルボルン大学CSHE

(8) 戦略的計画とリーダーシップ Professor Peter McPhee

リーダーが心がけるべきポイント

- ・ 自らの誤りを認識する。
- ・ ユーモアが分かる。
- ・ 思いやり、丁寧な物腰、誠実さ
- ・ 怒り・敵対心をもって対抗しようとする人は必ず存在するが、相手を尊重して対応する
- ・ その場にはいない人を非難しない
- ・ 問題の解決法を探すために、他のスタッフと一緒に解決に取り組む姿勢をもつ
- ・ change monsterについて

4. メルボルン大学CSHE

(9) 効果的なFDプログラムの開発

Dr. Kerri-Lee Harris

4. メルボルン大学CSHE

(9) 効果的なFDプログラムの開発 Dr. Kerri-Lee Harris

- ・ FDとしてのピアレビュー
 - ピアレビューがうまく機能するには相互の信頼関係が必要である。
 - 教員や専門分野毎に、教え方に多様性があることを認識する必要がある。
 - レビューの対象たる相手への話しかけ方が重要である。
 - 教員同士のピアレビューでも、教員が学生に対してなすべきことと同様のことをする。すなわち、簡潔に要点を伝える努力を怠らない。
 - 教員は研究のレビューについては慣れているが、教育についてはまだ歴史が浅い。— 教員は学生へのフィード・バックの時と同様にピアレビューを実施してほしいと願っている。

4. メルボルン大学CSHE

(9) 効果的なFDプログラムの開発 Dr. Kerri-Lee Harr

課題

- ・ 適切なシステムの開発 — 取り組みやすい環境を整える — 書類等の簡素化など
- ・ ピアレビューそのものの評価に関する疑問 — そもそも公正・公平な評価がなされているのか? — 大学側の使用法に対する懸念

4. メルボルン大学CSHE

(9) 効果的なFDプログラムの開発 Dr. Kerri-Lee Harr

- ・ ショート・コースの導入
- ・ 受講者は色々な学部、多様な種類の授業の担当者。
- ・ 受講者は、自分と同じ様な環境で教えている他学部の教員とペアを組む。
- ・ さらに、もう一人とペアを組む。同じ学科の教員であり、自分で選ぶことができる。尊敬でき、信頼できる教員が望ましい。
- ・ フィードバックについては、互いレビューするが、伝達は基本的に口頭で実施する。
- ・ 具体的なやり方としては、様々な手法がありうる。をセンターが提供する。

5. まとめ

5. まとめ

1. 国家的戦略としての高等教育とFD
2. FDを機能させる条件
 - 競争的環境での昇進・待遇等との連動
 - 高等教育研究の高度化(研究者、センター等)
3. 大学教員の職能開発システムの開発
4. 日本の高等教育、FDとの比較？

おわり

御清聴ありがとうございました

ボストン調査報告1 畑田 彩 氏

101014 2010年度夏季海外FD研修・調査報告会

夏季海外FD研修・調査報告 ーボストン1ー



伊藤恵美子(京都橘大)
日下幸男(龍谷大)
築地達郎(龍谷大)
西口文章(京都学園大)
畑田 彩*(京都外大)
細井信造*(京都薬科大)
深野政之(FD開発推進センター)
川面きよ(FD開発推進センター)

ボストンのコンソーシアム Colleges of the Fenway(COF)



COF所属大学と専門分野

Emmanuel College	Liberal arts and Science
Simmons College	Arts and Science
Massachusetts College of Pharmacy and Health Sciences (MCPHS)	医療系
Massachusetts College of Art and Design	芸術
Wentworth Institute of Technology	工学
Wheelock College	Arts and Science、幼児教育、社会福祉

視察日程

	AM	PM
2010年9月6日(月)		ボストン着
2010年9月7日(火)		COFの活動についてのヒアリング
2010年9月8日(水)	Simmons College	Emmanuel College
2010年9月9日(木)	MCPHS	
2010年9月10日(金)	Wheelock College	全体ミーティング
2010年9月11日(土)		ボストン発
2010年9月12日(日)		帰国

9月7日(火) COFについてのヒアリング

1. Teaching and Learning Collaborative (TLC)の活動
2. 初年次教育
3. 学習支援と障害支援
4. 職員に対するProfessional Development



Teaching and Learning Collaborative (TLC)

TLCとは

- ・COFに属する個々の大学のFDを支援しつつ、大学間の連携によるFDを促進するための組織。
- ・4年前に設立に向けての議論が始まり、2010年夏に設立。

TLCの目的

- 1) 教員同士がそれぞれの教育経験を共有することにより、教育能力を高める
- 2) 大学間の相互評価により、それぞれの大学教育プログラムを改善する
- 3) 大学内および大学間のネットワーク支援を促進する
- 4) 学術研究や教育プログラムにおける連携を促進する

＞TLCの最初の活動－Summer Teaching Instituteの開催

Summer Teaching Institute

・2010年6月15日－17日、Wheelock Collegeで開催

・セッションは4つ

- ① 教育に対する関心、アジェンダ、抱負の集積・共有
- ② 授業内容・コースのデザイン
- ③ 教室での授業にe-learningなどの技術を組み合わせた教授法
- ④ 学習者と教員に必要な支援

・3つのスレッドを強調

- ① 大学間連携によるFD研究
- ② プロジェクト活動
－2人の教員によるものから多くのメンバーによるものまで－
- ③ 連携によるFD実践

＞Summer Teaching Institute の成果と今後の活動

Summer Teaching Instituteの成果

- ・教育経験が豊富な教員から新任教員にいたるまで、教育経験に差のある教員どうしがお互いに学び合う姿勢が見られた。
- ・文学部の3人の教授が連携して、それぞれの大学での教育方法やその結果を共有する活動を始めた。
- ・FDを行っている教員について評価・認証し、証書を発行するというシステムが提案された。

TLCの今後の活動

- ・Summer Teaching Instituteのようなフォーラムの継続。
- ・大学ごとではなく横割りの学部ごとに、各大学に埋もれている教育資源を発掘・活用。
- ・年次会の開催－COF内の人材を活用して教授法の講義

＞初年次教育

初年次教育の背景

・大学一年生の基礎学力(文章作成能力・文章読解能力など)の低下という問題はアメリカの大学でも顕著にみられる。



・大学での学習方法を教え、モチベーションを高めることも初年次教育の目的の一つである。

・しかしながら、教員の初年次教育に対するモチベーションには大きな差があり、これは日本もアメリカも同じ状況である。

＞各大学での初年次教育の内容

Emmanuel College

- ・春秋にFirst Year Seminarを履修。
- ・セミナーを通して、一年生が調査・文章作成・ディスカッションに興味を持ち、挑戦するよう促す。
- ・モチベーションの高い教員が初年次教育を担当する。

MCPHS

- ・一般教養を担当している教員は初年次教育も担当する。
- ・初年次教育の一つであるLearning Skillという科目は、担当したいという教員がほとんどいない。

＞各大学での初年次教育の内容

Wheelock College

- ・セミナーを開講(4単位)。
- ・テーマは教員の研究分野を反映しているので非常に多様で、学生は自分の興味に応じて選べる。
- ・書く力をつけさせるという目的はセミナー間で一致。

Simmons College

- ・First Year Experience (2単位)とWriting (2単位) から成る。
- ・First Year Experienceはいくつかの専門分野が複合されており、分野は広範囲。学習法も教える。
- ・Writingの授業は専門家が教える。
- ・初年次教育には計5人の教育者が関わる(FYEの担当教官、Writingの担当教官、Student Life Professional 2人、アカデミックアドバイザー)。

＞学習支援と障害支援

学習支援－基本は無料

Professional Academic Support Specialists
(サポートのスペシャリスト)

Skills Labs
(学科ごとの教育支援センター)

Peer Tutor Programs
(ピアサポート)

Academic Support Center
(教育支援センター)

Pre-collegiate Academic Preparation Programs
(入学前教育②)

Developmental Education
(入学前教育①)

> 学習支援の内容(その1)

Developmental Education

入学試験で学力不足だった学生対象。教科の補習コース。



Pre-collegiate Academic Preparation Programs

夏期講習。全学生に提供する大学と、リスクの高い学生（GPAやSATの点数が低い学生、高校の学力が低い学生）だけに提供する大学とがある。

Academic Support Center

学習資源やツールを提供したり、プロのサポートスタッフや教員、学生スタッフへの仲介をする。

> 学習支援の内容(その2)

Peer Tutor Programs

成績のよい学生を雇用し、他学生に教える。Peer Tutor は教員にノミネートされ、20時間の集中トレーニング(個別指導の方法や学生の管理方法、教授とのコンタクトなどについて)を受ける。

Skills Labs

学科ごとに、その学科で学習する際必要となる技術を教える。英文学科だったらwriting center, 数学科だったらmath center, のように、それぞれにセンターがある。

Professional Academic Support Specialists

教育もしくは特殊教育で修士号を持った人を雇用し、学習支援全体をサポートしている。

> 障害支援

障害支援

—MCPHSで4%、Wheelock で15%

・アメリカ障害者法504
—障害を持った学生に対して、平等な教育へのアクセスを妨げるような障壁は取り除かなければならない。

・障害の種類
—学習障害・精神障害・身体障害・視覚や聴覚障害・外傷による障害・脳障害・健康の障害など。いずれも診断書が必要。

・支援の種類
—文字サイズを大きくする、教室で前の席に座れるようにするといったローテクな支援から音声テキストに変換する、字幕をつけるといったハイテクまで。ノートテーカーや手話通訳をつけることも。



> 障害支援

障害支援を受けるためには

- ・診断書を持参して、障害支援のオフィスへ行き、どんな支援が必要で、どんな支援が受けられるかを相談。決定した段階で、教員用の書類をつくる。
- ・障害を持つ学生は、授業を受け持っている教員一人一人に書類を見せて説明する。
- ・クロスレジスター(COFに属する他の大学での受講)の場合は、規定の用紙に記入することにより他大学でも同様のサポートを受けられる。

教員への支援

- ・障害を持った教員も支援。
- ・障害を持った学生を教える教員に対しては、どのように教えればいいのかをコーチする。

> 職員に対するProfessional Development

Staff Development

・職員の区分
—マネージャー、事務関係のスタッフ、アシスタント(マネージャーの秘書的役割)

・各大学で行われているものと、COF全体で行っているものがある。

・COFのHuman Resource 委員会
—10年間にわたリトレーニングプログラムを開発・改良している。各大学のニーズを見極め、協働でプログラムを開発。以前は各大学から参加するリーダーシッププログラムを実施。4年前から、新しいマネジメントプログラムを実施。4年間で40 -50 人が受講。



> 各大学でのSD

Simmons College

- ・マネージャーとスタッフ対象のWSを実施。
- ・業務評価のために、どのような技能を改善するかゴールを設定し、そのゴールに照らして業務評価を行う。
- ・業務評価はマネージャーや自己評価によって行う。オンラインシステムが利用でき、評価項目は68のカテゴリーに分かれている。

Wentworth Institute of Technology

- ・オンラインによるトレーニングプログラムを作成
- ・内容は雇用の方法、既存のスタッフへの対処の仕方、業務評価の仕方など

懇親会



9月8日(水) AM Simmons College視察

Simmons College

・女子大

・学部はArts and Scienceのみ
大学院は Arts and Science,
Health Science, Library &
Information, Management,
Social Work の5つ

・学部生 2000人、
大学院生3000人



Simmons CollegeのFDプログラム

PTRC (Pottruck Technology Research Center)

・教員にオンラインでの教育資源を提供するセンター

PTRCの支援内容

- ・コンピューターを使いこなすためのWSの開催
ーMicrosoft Officeの使い方、Web作成に必要なソフトの使い方、
ブログ、wiki、google earthなど最新のツールの使い方
- ・授業コースのデザイン作成・スケジュール管理
- ・running management systemーe-learningの作成

オリジナルの活動

Blending Face to Face teaching with Technology
ー教室での授業にIT技術を組み合わせる。

Blending Face-to-Face Teaching with Technologyの事例

Health Scienceの実習

・1クラス8人

・患者の容態をコンピューターで制御
対応をマジックミラー越しに観察



Blending Face-to-Face Teaching with Technologyの事例

Health Scienceの実習

・他の学生は別室でディスプレイに映し出された映像をみて、
気づいたことを評価シートに記入。



PTRC

PTRCの設備

・コンピューター12台
ー1クラス12人

・前と後ろにスクリーン

・Microsoft officeの他
Photoshop, Illustrator
など、教材作成に必要な
ソフトがインストール
されている。



<http://at.simmons.edu/blendedlearning/>

机



100人入る大講義室



9月8日(水) PM Emmanuel College

Emmanuel College

・もとは女子大。
2001年より共学。現在は
男子:女子=3:7

・学生数1750人、教員数92人
職員数200人

・TAゼロ
ーすべての講義が専任教員によって行われている。

・年間授業料\$30,600、寮費(7割の学生が寮生活)\$12,300、
計約400万円/年



Emmanuel CollegeのFDプログラム

①ITの利用促進

- ・LMS(Learning Management System)の活用
- ・システムのデザイン
ー学生の学習目的を決め、そのために何が必要かを選んで考える。

②教員の能力を高めるためのプログラム

- ・教員の能力
ー学生のニーズにきめ細かく対応し、教育の成果を導き出す能力
- ・「研究者」から「教育者」へ
ーコラボレーションやコミュニケーションの力をつける。
- ・インターンシップ(4年生で必須)やフィールド調査など、現実社会の中で学生が学ぶ時にも指導をする。

Emmanuel CollegeのFDプログラム

③分野横断的なカリキュラムの構築

現在開発に取り組んでいるコース

- ・Global study and International Affair
- 政治・歴史・宗教・環境など
- ・American Study - 歴史・芸術・政治・思想など
- ・Public Policy and Administration (公共政策)
- 社会学・経済学・政治など

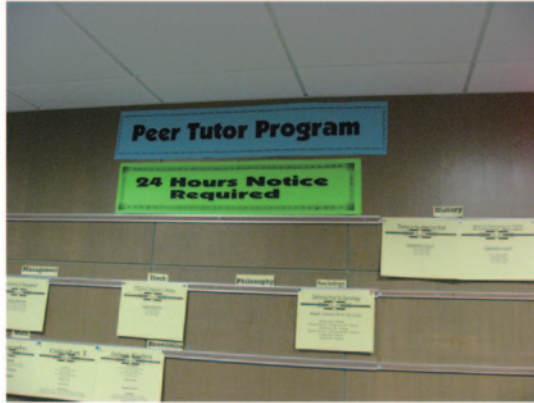
④教育効果のアセスメント

- ・アセスメント専門のディレクターを雇用することを検討中
- ・ディレクターの役割
成果の評価軸を設定⇒情報を収集・解析
⇒カリキュラムの改善策の提案

カトリック系大学ー教会



➤Peer Tutor システム



➤図書館



➤トレーニングジム(無料)ーAM6:00~AM2:00



➤9月9日ー10日の報告・・・細井先生に引き継ぎます



ボストン調査報告2

細井信造 氏

京都FD開発推進センター 2010年度夏季海外視察 報告会<米国ボストン市>2

2010年10月14日(木)
キャンパスプラザ京都

京都薬科大学 細井信造



Massachusetts College of Pharmacy and Health Sciences (MCPHS)



Massachusetts College of Pharmacy and Health Sciences (MCPHS)

- ◆ 1823年創立
- ◆ 3つのキャンパスをもつ (Boston, Worcester, Manchester)
- ◆ 学生数: 約4300名
- ◆ 保健科学分野においてリーダー的存在
- ◆ 薬学プログラムは全米で2番目に古い
- ◆ 学士プログラム(生物学、化学、歯科衛生学、健康心理学、医学進学課程、薬学、公衆衛生、放射線科学)
- ◆ 専門コース(薬剤師、医療補助師、看護師)

視察内容

Advanced Practice Management
(Community Practice Laboratory, Institutional Laboratory)

↓
Patient Assessment Laboratory

↓
Radiologic and Nursing Courses

↓
Admission Office (AO), Faculty Development (FD)

Advanced Practice Management (APM)

目的: 薬剤師としての実践的経験を積ませる

- ☆Community Practice Laboratory (CPL)
- ☆Institutional Laboratory (IL)
- ☆Physical Assessment Laboratory
- ☆Lecture

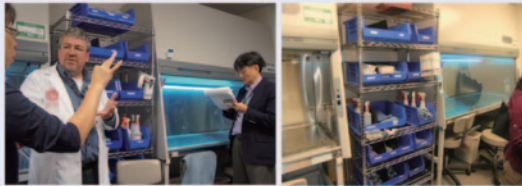
Community Practice Laboratory

模擬薬局: 処方箋鑑査や調剤、窓口での患者への対応、コミュニケーション能力



Institutional Laboratory

病院薬剤部: 薬剤分類、無菌製剤の調製、
薬品使用管理



Physical Assessment Laboratory

目的: 医療記録文書や身体検査及びそれらのデータ
解釈に関する基本的スキルを身に付ける



模擬クリニックに入り、そこで患者の検査、血糖値
測定器や吸入器などの正しい使用法を患者に示す
ことを実習する

Lecture

目的: 薬剤師の役割について学ぶ

- ☆患者に対する相談
- ☆身体検査
- ☆経営管理業務
- ☆法令順守など

Patient Assessment Laboratory (PAL)

目的: Physician Assistant (PA) の養成



PAについて

4年制学部 $\xrightarrow{\text{卒業}}$ PAコース 修業年限: 2年

1年目: 医療関係の講義中心
2年目: インターン

医師を補助する役割を担っているが、看護師と同様に
処方箋を出すこともでき、PAだけで診断・治療するこ
とも可能である。但し、それには医師との間で取り決め
が必要である。

米国における薬剤師と医師を取り巻く現状

☆医師と薬剤師との相互協力関係が以前にも
増して高まっている。

☆町の薬局薬剤師にも臨床能力を身に付け、
そのレベルを高めてもらおうとする動きがある。

MCPHSのアドミッションオフィス

普段の成績がよくても、テストに弱い志願者に対して、条件付き(ESLコースの修了)入学を認めている。

⇒潜在能力のある学生をふるい落とさない！

MCPHSのFD

1. New Faculty Orientation (NFO)

⇒教育経験の浅い教員のトレーニング(講義)

2. Faculty Mentoring Institute (FMI)

⇒シニア教員が経験の浅い教員の指導(助言)(マンツーマン)

3. Faculty Development Committee (FDC)

⇒ワークショップの開催や更新教育、ミニグラント

Wheelock College



Wheelock College

- ◆ 名称は創立者ルーシー・ウィーロックの名による
- ◆ 3学部(教育と幼児期、社会福祉と家族、芸術と科学)
- ◆ 学生数約800名(共学)
- ◆ 修士課程もある



視察内容

キャンパスツアー(メインキャンパス)

ウィーロック大学のFD活動の説明

4日間の総括討議

ウィーロック大学のキャンパス



ウィーロック大学のFD



- (1) **研究開発委員会**
個人またはグループにファンドを与える
- (2) **教育表彰**
研究と教育部門で優れた成果を出した教員を表彰する
- (3) **FD活動**
互いの講義を見学したり、昇任をサポートしたり、教育指導の改善を図るなどしている

総括討議の様子



フェンウェイコンソーシアム活動の成果

連携6大学の協力が以下の3つのレベルでうまく行っている！

成果の評価について

- ①計量的評価の方法
- ②FDの成果を教員がどう取り入れたか
- ③学生が学ぶ姿勢をきちんと評価できているか

COFとの今後について

COFと京都のFDに関する共通プログラムを開発するための計画案を立案し、それをCOFと京都が互いに検討する。

この計画が進んだ場合には、共同のHPをCOFまたはMCPHSのサイトの中に設置。

2010年度FD海外研修・調査報告《ICED2010》

2010年6月26日(土)～7月2日(金) 7日間

参加メンバー(3名)

原 清治 佛教大学教育学部 教授
松本 真治 佛教大学文学部 准教授
深野 政之 京都FD開発推進センター 専門研究員 [報告]

研修・調査スケジュール

開催日：6月28日(月)～6月30日(水)

開催地：ポンペウ・ファブラ大学(スペイン・バルセロナ)

主催：The International Consortium for Educational Development

行程表	午前	午後
6月26日(土)	関西空港－フランクフルト－バルセロナ空港	
6月27日(日)		プレカンファレンス
6月28日(月)	開会式・セミナー	シンポジウム・ワークショップ
6月29日(火)	セミナー・総会	シンポジウム・ワークショップ
6月30日(水)	ワークショップ・セミナー	シンポジウム・閉会式
7月1日(木)	バルセロナ空港－フランクフルト－関西空港(7月2日)着	



ICED2010カンファレンスについて

ICED(国際教育開発コンソーシアム)は、アメリカのPOD、イギリスのSEDAなど、世界各国の高等教育開発団体により構成されている国際組織であり、高等教育開発の国際的な交流と発展をめざしている。

毎年代表者会議を行うとともに、2年に1回、カンファレンス(大会)を開催している。前回は2008年にアメリカ・ソルトレイクシティで開催され、2年ぶりとなる今回は、スペイン・バルセロナを会場に、世界33カ国から442名の高等教育開発者(ファカルティ・ディベロッパー)が参加した。日本からの参加者は18名で、この人数は参加国中第10位。

本稿では、旅行記のように全ての日程を記述することは避け、2つの主要なスピーチの要約(日本語訳)を行うことにより、参加報告とする。

総会・記念講演 《6月29日(火)午前》

交差点の前で：適応可能な教育開発

Shelda Debowski 氏（西オーストラリア大学・ICED 会長）

1. 交差点の前で

近年になって高等教育のコンテキスト（文脈）が大きく変化している。その大きな変化の中で「教育開発」を求めるいくつかの緊急の課題が提起されてきている。こうした状況の中で、教育開発をリードするICEDの役割は、さらに大きくなってきている。

世界的な競争の増加の中で、私たち高等教育の世界も大きく変化に直面してきている。高等教育に振り向けられる資源（資金）の縮小や、大学以外の高等教育機関の増加は、高等教育に対する政治的な干渉と経営主義をもたらしている。たとえばパフォーマンスの測定や結果の重視、研究成果への関心の増大といった影響が出てきている。

また、学生の大学での経験の悪化も重大な問題である。以下のような全ての問題点が状況を悪化させている。

- 1) 教職員対学生の比率の減少が、学生の視野を狭くしている
- 2) 学生は新しい経験、違った経験を求めている
- 3) カリキュラムが合っていない
- 4) 学習環境が支援的ではない
- 5) 教員が合っていない
- 6) 学生がこれまでのように効果的に勉強していない
- 7) 教員には効果的に教える技術がもっと必要がある
- 8) 教員管理職が、結果を改善する技術を持っていない
- 9) 以上の全てが・・・(悪い影響を与えている)

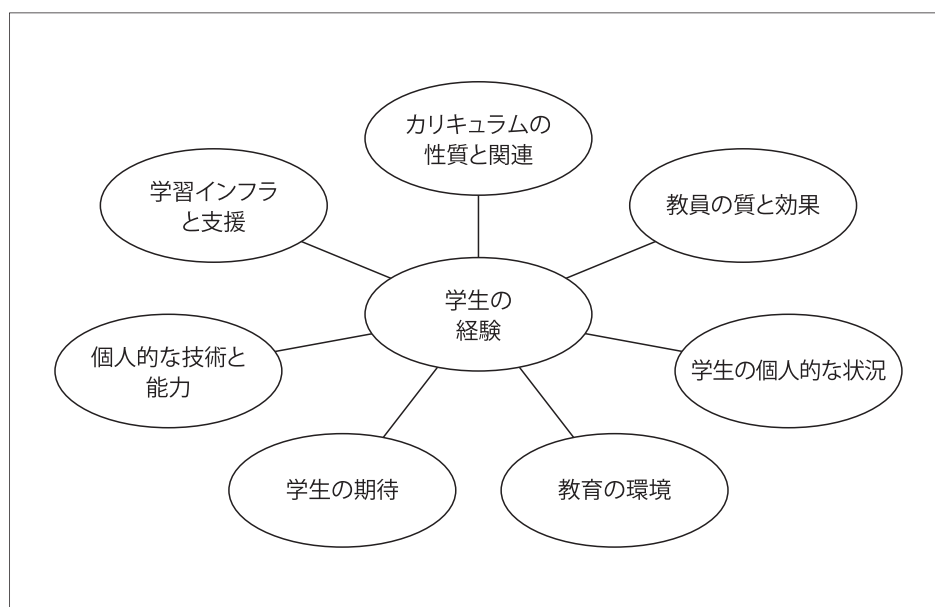


図1 学生の経験への影響

2. 教育開発は学生の経験の質に影響を与えるか？

自分の教育プログラムを公開する役目を負っているのは誰なのだろうか。教育開発者はその責任を負っているのだろうか。そして、公開する教育プログラムは、本当に正しいのだろうか。

私たち教育開発者の研究と、私たちが持つ技能と知識は、どうしたら現在の職務、役割に適用・移転することができるのだろうか。私たち教育開発者は、どの教育場面で環境を変える影響を与えることができるのだろうか。

3. 高等教育機関の直面する課題

あなたの大学では以下のような課題にどのように対応しているだろうか。そしてどこに焦点を当てて対応しているだろうか。

- 1) 研究成果への期待の高まり
- 2) 成果の測定の増加
- 3) 新しい戦略プラン
- 4) 大学での経験の学生の反応への影響
- 5) カリキュラムをより競争的に変える
- 6) 大学の再ブランド化
- 7) 新しいリーダーの発掘
- 8) スケープゴートを探す
- 9) 既にある伝統に止まろうとする主張を無視する



Shelda Debowski会長

あなたの大学が重視しているのは、組織体制や組織的な上下関係なのか、システム、プロセス、ポリシー、ルールなのか、能力、技能、知識なのか。それとも文化、価値、信念や、コミュニティや習慣、法規規範的な価値を重視しているのか。あるいは有機的な再生や意志形成と革新を目標にしているのか。

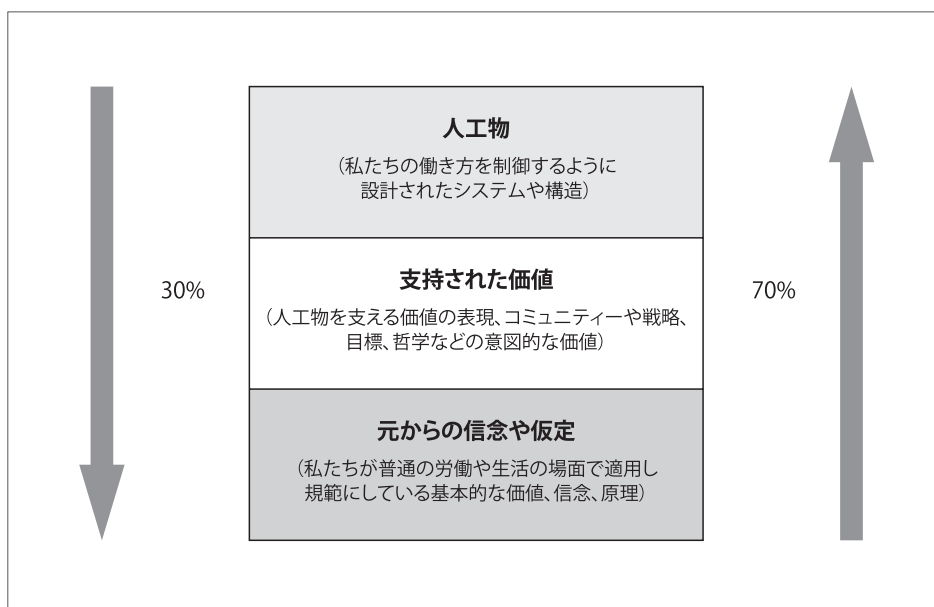


図2 Sheinの組織変化モデルより(1984,2002)

4. 教育開発者の5つの役割

(1) 変化のパートナーとしての教育開発者

教育開発者は、学習と変化に対する長期間の関係を促進・助長する役割を持っている。学生や同僚教員に新しい見方や新しい接近方法を促すとともに、コミュニティでの結び付きを奨励することが求められる。たとえば学生の居場所をつくって、コミュニティに適応しようとする行動を支援することが挙げられる。評価を行なう際のフィードバックを奨励することも大切である。

教育開発者は教育リーダー（教員管理職）のパートナーにならないといけない。

(2) 効果的な教師としての教育開発者

教育開発者は、教育開発者自身が教育技術と学士課程教育学の主要部分をマスターしている必要がある。例えば知識・内容を伝達する技術、新しい教育技術・テクノロジーを習得し教育内容に統合すること、研究面・学識面での卓越した実績も重要な素質である。

さらに学生の経験を広げるためのさまざまな努力や、大学院教育、カリキュラム設計を表面的でなく準備することも大切である。このためには授業、チーム、プログラムをリードし、運営することや、教育を効果的に、革新的に改善することが求められる。

教育開発者は、実践に貢献する者のコミュニティをつくらねばならない。

(3) 戦略的研究者としての教育開発者

教育開発者は、自らの学問的専門性と知識を向上・深化させ、自ら論文を執筆し出版しなければならない。とくに研究助成金の応募、研究指導、研究プロジェクトの運営とリーダーシップは重視される。

教育場面でのチームのリーダーシップと運営も重要であるし、そればかりでなく研究グループや研究コミュニティのリードと運営も求められる。

教育開発者は生産的で、革新的で、競争的でないといけない。



Shelda Debowski会長と

(4) 結び付いた教育開発者

教育開発者は、教育開発者のネットワークやその他の研究者の集まりに積極的に関わり、関係をつくることができないといけない。自らの研究と教育によってコミュニティや国際的な大きな流れに影響を与えることが求められているが、基本的には大学生活と専門職コミュニティに貢献することが重要である。

教育開発者はメンターであり、スポンサーであり、コーチでなければならない。

(5) 影響力あるリーダーとしての教育開発者

教育開発者は、愛を育てるリーダーとならなければならない。効果的なコミュニティを作り、リードすることが求められる。

そのためには、価値を重視した成果を奨励すること、おおきな新しい環境の変化に適応し反応すること、

グループを新しい考え方、信じ方、行動、達成方法へ誘導することといった、建設的で効果的なリーダーシップをとることが必要となる。

教育開発者は自己を意識し、自省的であって、勇敢でなければならない。

5. 教育開発の直面する3つの問題

とはいえ私たち教育開発者は、このように複雑な能力を求められているのだろうか。そしてこのように大きなニーズに立ち向かうのに、十分な支援があるのだろうか。

私たちは違ったことをしているのではないか？ 私たちの教育学が正しく適応するということが、本当に言えるのだろうか。私たち教育開発者の理論や学識は、広い意味での教育的価値や教育実践に影響を与えているのだろうか。

(1) 高等教育を発展させる文脈の中で、教育開発は良く調整されているか？

教育、研究、社会関係、リーダーシップといった全人的な大学教員としての技術、実践に、教育開発はうまく関与しているか。カリキュラム改革を表面的でなく進めるために教育開発者が関与できているか。

高等教育をめぐる文化的な変化や、組織的な変化と移行に教育開発者は適応しているか。教員リーダー（教員管理職）との学習パートナーシップをつくり、コミュニティとの緊密な関係をつくるのが課題となる。

(2) 現在の私たちの実践や知識、専門的技術を合わせる必要があるのだろうか？

私たち教育開発者は、自分自身の実践や影響、効果を厳しく評価できているだろうか。自分たちに対して政治的に決定された役割と、戦略的な視点とを合致させる必要があるのだろうか。適応的、反応的であることと、伝統的な役割とを合致させる必要があるのだろうか。そうしたときに、その場で適応するカスタマイズを重視するか、中心で決定する役割を重視するのか。また専門家とパートナー/学習者では、どちらを尊重する必要があるのだろうか。

(3) どうやって自分たちが違ったことをしていないかを知るのか？

私たち教育開発者が、大学などのコミュニティが規範とする価値や行動やプロセスに沿って動いているという証拠はあるだろうか。どのモデルや行動が最も効果的で影響を与えることができるのだろうか。

私たちが必要になったときに、誰が私たちを守ってくれるのだろうか。

6. ICEDの役割と課題

ICEDは、教育開発者の共有と共同を促進するために、研究開発ネットワークとして1993年に創設された。ネットワーク代表者会議は毎年開かれ、交流と学習を奨励している。2年に1度のカンファレンスは、私たちの視野を広げるものである。また、教育開発に焦点を当てたジャーナルInternational Journal of Academic Development (IJAD) を発行している。



ICED は、国際的な協働のネットワークである。

(1) ICEDの役割

- i) モデル、実践、反省と学習を共有する
- ii) 私たちの専門知識全体から学習する
- iii) 教育開発の世界的な展望を希求する
- iv) より経験のある同じようなコミュニティから、メンター、スポンサー、パートナーになってもらう

(2) ICEDの課題

- ・ 私たちのコミュニティへの外部環境や圧力に、より適合するように発展させること
- ・ 国境を越えた学習を可能にすること
- ・ 新しいネットワークや現在の交流を促進すること
- ・ 支配的なパラダイムに挑戦し、見直すこと
- ・ 教育開発への国際的な声（支持、世論）をつくること

私たちは、私たち教育開発者が適応できる課題をしっかりと認識する必要がある。私たちは十分に適応的で反応的かを常に問い、変化に対応するために必要な技能を持っているかを自省することから始めなければならない。

私たちは良い実践をしているのだろうか、それとも習慣でやっているだけなのか。私たちのコミュニティは、自分たち教育開発者に合ったものになっているか。

砂は動いている。私たちが適応しないでどうするのか！ 私たちが成長しないでどうするのか！

以上



総括講演 《6月30日(水)午後》

グローバリズムの中で、高等教育の質を認識する

John Elliott 氏（イギリス・イーストアングリア大学）

1. グローバリゼーションの2つの理論

(1) マクドナルド化(Beck 2000)

特定の政府や機関の規制から外れた一般的自由市場の概念による文化現象。個々のアイデンティティーや文化を根絶した単一商品市場が成長する。国民国家の機能は経済成長を拒絶し、経済機能としては排他的になる。思考方法、考え方、および世界観などのすべては商品となり、学習の価値も商品価値により定義される。

(2) グローカル化(Robertson 1995)

新しい技術は新しいタイプの資本主義を作り出すために、元からの文化と相互に作用する。グローバリゼーションは、それが埋め込まれたさまざまな文化と資本主義とを調和する。(Gray 1998)

これが元来のアメリカにおける個人主義を現したものであることは真実である。グローバリゼーションは、グローバルとローカルが超国家の場で交差する弁証法的な過程である。一方で異なる国々の経済活動は、国境を越えるネットワークに結び付けられることによってローカル性が失われる。その他方では、彼らは元からの文化を再生しようとする。

2. フレキシブルな知識労働者になるための学習

世界的な自由市場の視点では、学習は国の生産力を増やし、世界市場における競争優位性を高めるので、高い商品価値を持つ知識と技術という形の人的資本を取得するものとされる。高等教育は、急速に変化する作業環境の中で、多量で複雑な情報を処理するための、一般的な思考方法と社会的な技能を持つフレキシブルな知識労働者の開発を第一に尊重することになるだろう。

3. 単一商品世界の生産物を増やす高等教育

世界的な自由市場は、教育システム全体を通してカリキュラムの増大をもたらしている。単一の測定できる評価や判定によって認定される程度であれば、価値のある知識や技能の成果のバリエーションはそれほど多くはない。学習における質の認識は、経験による質より、むしろ計測された質となるだろう (Stake and Schwandt 2003)。

計測された質ならば、ある高等教育機関のことを「国際的な教育を提供している」というように話すことができる。世界的な自由市場から見れば、高等教育の「質の認識」は「計測科学」によって定義される。Nussbaum (1990 pp.56-57) は、功利化、単一化、結果主義、最大化、といった実証的な理論でこれを表している。従って質は単純なものであって、通常の基準で判断することができるものである。

4. 多国籍でグローバルな世界に生きることを学ぶ

「学習の意味は、多国籍の結び付きの中で変わっていく (Beck 2000 p. 138)。」

多国籍の世界においては、学習者には複数の不安定な労働市場しか見えない。学習者にとっては、安定した雇用やキャリアに依存できない環境の中で、自らのアイデンティティと自己の生き方を作り上げることが課題となる。

教訓的な教育学は、「対話力や反対意見を言う勇気」に置き換えられる。高等教育機関が学習を自然発生的なプロセスとして捉える必要がますます増え、「誰かが欲しがることによって与えられる (Rorty 1982 p.165)」と言われるような状況になれば、そのプロセスを前に進める際に、学習成果を評価したり確定したりする余地が無くなってしまう。

5. アイデンティティを作りあげるための学習

そのプロセスの中で学生は、1) 自分自身の学習課題を増やし開発する責任を負っている、2) 他者と多様な意味について対話し議論することによって、自らの考えや反省するための素材として情報を探し、選び、使う必要がある。

自己主導的、自律的な学習のプロセスの中で、学習は思考と行動の質を評価されることになる。その評価の指標は前もって決められている。その際の質の認識には、対話や議論を通じた学習プロセスの中の学習者の経験を理解することも含まれるだろう。

6. カリキュラムを、多国籍でグローバルな世界で生きるための教育と結び付ける

グローカリゼーションが、学生の人生の間に引き起こすであろう問題、葛藤、機会などをカリキュラムの枠組みに入れなければならない。世界市場の影響は、国や地方のコンテキストを経ることによって、同じように現れる場合もあれば違って現れる場合もあるので、こうした学習対象は、私たちの国と他の国とは違うこともあるし、重なることもある。

John Elliott (2009) Educational Evaluation as Mutual Learning ;
SAGE Handbook on Educational Evaluation.



John Elliott氏

セミナー＆ワークショップ参加報告

松本 真治

【セミナー】

セミナーとはいわゆるアカデミックな学会における研究発表ではなく、FD関連の実践もしくは事例紹介である。数多くのセミナーが提供されているが、定員が20名程度でしかなく、人気のあるセミナーはすぐに満員となる。要領の悪い報告者が聴講したセミナーの多くは比較的参加者の少ないものであった。セミナーの中には現在調査中の博士論文の中間報告であったり、国際化や多様性をキーワードにして、発表者自身がいかにインターナショナルなバックグラウンドを持っているかを紹介するだけのものもあった。われわれの目線



から見ると、各報告者のコンテキストから眺めてみるのではと異なった見え方がする。あるセミナーでは学生による授業アンケートのことがとり上げられていたが、それはフランス語圏では比較的新しい動きという前提に立つものであった。地域によってFDの進捗状況は大きく異なるのであり、それぞれの持つコンテキストを斟酌して耳を傾けるのであれば、セミナーを正當には評価できないであろう。先進事例や実証研究の情報収集という点では疑問符がつくが、世界各地のFDのレベルを知るという意味ではセミナー参加にも大きな意義があろう。

【ワークショップ】

ワークショップはFDの専門家が複数人でコーディネートしており、内容的には有益であった。基本スタイルは前説とそれに続いて5名程度のグループ討論。最後は各グループのまとめを全体に向かって発表するというお決まりのFDe養成方法である。

もっとも興味深かったワークショップは、世界標準の大学教員資格について考えるものであった（愛媛大学の佐藤浩章氏も参加）。ヨーロッパをはじめ、国内における大学教員資格制度を持つ国があり、そこから世界標準のものを作り上げようという発想もあれば、日本のように世界どこか国内標準の資格でさえ整備されていない国もある。世界標準を作ることによって各国の標準も定まることもあり、日本はまさにその典型ではないかと個人的には考えている。ワークショップのまとめとして世界標準の大学教員資格の枠組みができ上がったわけではないが、世界標準を目指して議論を開始しようという結論に至った。



ごく私的な意味で楽しんだワークショップもあり、それは「FDeの国際間協力」を扱ったものである。英語圏以外の国からも多くの参加者がいたが、みな様に英語がうまい。語学力のせいで、ついセミナーやワークショップでは黙り込んでしまうのだが、報告者は調子によって全体討論で一言発言をした。きわめてつまらない発言であったのでその内容は書かないが、発言をするとその後何人かの参加者から

一言二言励ましの声をかけてもらった（ちなみにその一人はJohn Elliott氏）。国際会議においては、ただ座っているだけではなく、大いに発言していくべきであろうし、黙っている者には誰も見向きもしてくれないことをあらためて実感させられた。京都や日本のFD活動もこれからは世界に向かって発信し、その存在を知らしめていくことも考えなければならないときが来るであろうし、そのための今から備えをしておきたいものである。

総括

深野 政之

2年に1回開催される、世界の高等教育開発者の情報交換の場に同席し、世界各国の高等教育開発者と交流できたことは非常に刺激的であった。本プロジェクトからの参加者は3名であったが、ICEDの日本代表である愛媛大学・佐藤浩章准教授をはじめ、弘前大学、大阪大学、徳島大学などからも教職員が参加しており、セミナー、ワークショップで積極的に発言していた。

開催地がスペインであり、アメリカ（24名）、カナダ（20名）からの参加者は比較的少なく、北欧（スウェーデン60名、フィンランド20名、デンマーク18名）の他、イギリス54名などヨーロッパ諸国からの参加者が多かった。またオーストラリア37名、ニュージーランド13名も積極的に事例報告をして、カンファレンスに貢献していた。この他、中国からの参加者11名は非常に目立っていた。

報告者も積極的にセミナー、ワークショップに出席してグループワークを実践するとともに、若干の質疑や意見表明も行なった。その中での報告者の印象を以下に記す。



- ・ FD（ICEDではED：Educational Developmentと表現）先進国であるアメリカ、カナダの参加者が主宰するセミナーは非常にレベルが高く、「高等教育開発者を開発する」ための実践的なグループワークや、「戦略的なFD」を考えさせるものであった。
- ・ 北欧とオーストラリアからの参加者が主宰するセミナーは、自らのFDの実践に関する報告が主体であり、授業実践のワークショップが多く設けられていて、とても共感をもってグループワーク等に臨むことができた。
- ・ アジア、アフリカ、南アメリカなどの国々からの参加者が主宰するセミナーの多くは、「FDの意義」や「これからFDを進めていきたい」といった内容の報告であり、好感は持つことができたが実践的なものとはなっていなかった。

総じてどの国の参加者も、その国の旗艦大学（最有力大学）ではなく、ミドルクラス・中規模の大学や、大学に最近昇格した職業大学の所属であり、高等教育のユニバーサル化の波が世界的な流れになっていることを実感することができた。世界中に同じような悩みを抱えている高等教育開発者がいて、私たちと同じよ



うに実践を積み重ねているということを実感できたことが、このカンファレンスへ参加したことの最大の収穫である。

参考情報：

ICED <http://www.osds.uwa.edu.au/iced>

ICED2010 <https://congresos.ultramarexpressevents.com/congress/en/iced-2010/>

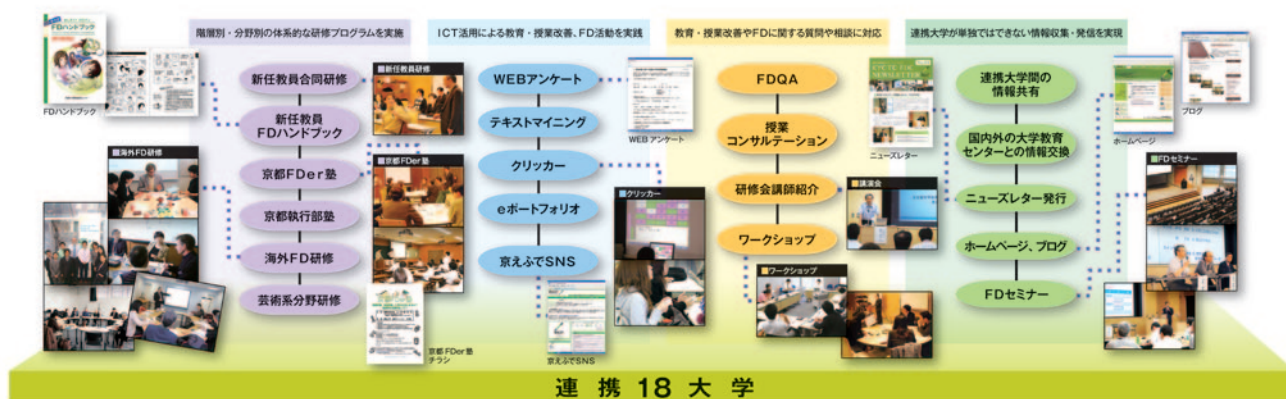
日本高等教育開発協会 <http://www.jaed.jp/>



FD活動の充実と、大学教育の質の向上をめざして――



京都FD開発推進センターは、大学コンソーシアム京都での活動により蓄積してきたFD研究の実績を活かし、FDの京都モデルを開発します。



〈代表校〉

佛教大学

〈連携校〉

京都工芸繊維大学

大谷大学

京都外国語大学

京都学園大学

京都光華女子大学

京都産業大学

京都精華大学

京都橘大学

京都薬科大学

種智院大学

龍谷大学

池坊短期大学

大谷大学短期大学部

華頂短期大学

京都外国語短期大学

京都光華女子大学短期大学部

龍谷大学短期大学部



京都FD開発推進センター

〒600-8216

京都市下京区西洞院通塩小路下ル

キャンパスプラザ京都6階

TEL : 075-353-9122 FAX : 075-353-9101

