

平成20年度・戦略的・大学連携支援事業

「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」

2009年度夏季 海外視察報告書

京都FD開発推進センター



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開設して以来、①FDコンサルティング、②FD認定研修プログラムの提供、③FDプログラム開発・検証のモニタリングやコーディネート、④海外・国内のFD・SD情報の蓄積と発信、の4つの領域において現状を打開し、改善につなげるため、これまで京都地域におけるFD活動で蓄積してきた研究成果や人脈を活用しながら、各大学におけるFD活動を牽引し、実効性のある取組へと繋げることを目指して活動しております。

また国内・海外を問わず、FDの先進的な取り組みを調査・研究してFD活動の京都モデルを開発すると同時に、FDを支援する立場である職員の能力開発を視野に入れ、SDプログラムの要素と連動させたFDプログラムを開発し、教職協働を支援するための体制と基盤を確立することが期待されています。

本連携事業ではこれらの目標を達成するため、連携大学の教職員が海外の大学、政府機関等を視察したり、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先進事例に関する知識を取り入れる機会を持つこととしております。昨年度は、2月にアメリカ、イギリス、韓国の3カ国に計16名の教職員を派遣し、2008年度事業報告書において視察調査報告を行ないました。

このたび2009年8月23日～30日にヨーロッパ（ベルギー・スウェーデン）へ10名の教職員を、8月23日～29日にオーストラリアへ7名の教職員を派遣し、それぞれの国、地域におけるFD先進事例の視察・調査と研修が行なわれました。

本報告書は、2組の視察団が実地調査、ヒアリングを行った際の視察報告と、現地研修プログラムの受講記録をまとめたものです。

本報告書を今後の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、本事業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

視察先選定理由

I. ベルギー・スウェーデン視察・調査報告	1
1. 欧州大学協会 (EUA)	3
2. スウェーデンの高等教育システムについて	10
3. VINNOVA (スウェーデン・イノベーションシステム庁)	14
4. スtockホルム大学	19
5. 王立工科大学 (KTH)	25
6. コンストファック (国立芸術工芸デザイン大学)	33
7. ベルギー・スウェーデン視察 総括	39
II. オーストラリア視察・調査および研修報告	45
1. キーパッド社見学	48
2. シドニー大学	52
3. ウェスタンシドニー大学	55
4. メルボルン大学 (1日目午前)	61
5. メルボルン大学 (1日目午後)	70
6. メルボルン大学 (2日目)	81
7. オーストラリア視察 総括	103
III. 視察調査報告会	109
ベルギー・スウェーデン視察発表資料	
オーストラリア視察発表資料	
「戦略的大学連携支援事業」連携大学・連携機関	131

視察先の選定理由

今回、視察対象とした訪問先の選定理由は以下のとおりである。

1. ベルギー・スウェーデン

ヨーロッパにおける高等教育改革の取り組み「ボローニャ・プロセス」の展開において「教育の質の保証」がいかに行われているかについてその進展を牽引する国際組織、欧州大学協会（EUA）へのヒアリング、およびエリアスタディとしてスウェーデンでの訪問調査を実施した。

スウェーデンでは、2007年より「ボローニャ・プロセス」が提唱する3サイクル・システムへと教育システムを移行させ、まさにシステム改革の途上にある。研究支援を行う政府機関および異なる性格を持つ複数の大学を訪問調査することで、具体的なボローニャ・プロセスの実践内容およびそれに伴う「教育の質の保証」への取組を明らかにし、連携プロジェクトの活動への示唆をえることを目的として視察を計画した。

具体的な訪問先

- (1) 欧州大学協会（EUA）
- (2) VINNOVA（スウェーデン・イノベーションシステム庁）
- (3) ストックホルム大学
- (4) 王立工科大学（KTH）
- (5) コンストファック（国立芸術工芸デザイン大学）

2. オーストラリア

本連携プロジェクトでは連携校共同での教員向け研修プログラムの開発に取り組んでいる。具体的なプログラム内容検討を目的として、早くから高等教育改革に取り組んできたオーストラリアの中でも特に教員向け研修プログラムが充実しているメルボルン大学の高等教育研究センターにおいて教員向け研修のダイジェスト・クラスを二日間に渡って受講し、プログラム開発の参考とすることとした。

また行程の前半部分では別途、プロジェクト内で取り組んでいるICT機器を利用した授業開発研究の先行事例調査としてシドニーにてクリッカーシステムについての基本的なレクチャーを受けた後、実際に機器を活用している授業の見学と担当教員へのヒアリングおよびICT機器の管理・運営施設の見学を実施することとした。

具体的な訪問先

- (1) キーパッド社
- (2) ウェスタンシドニー大学
- (3) シドニー大学
- (4) メルボルン大学 高等教育研究センター

ベルギー・スウェーデン視察調査報告

2009年度FD海外視察・調査報告《ベルギー・スウェーデン》

2009年8月23日（日）～8月30日（日） 8日間

【視察メンバー】（10名）

一郷正道	京都光華女子大学・京都光華女子大学短期大学部	学長
葛城大介	京都薬科大学 数学分野	准教授
田中辰次	京都工芸繊維大学 学務課	主査
福岡正藏	京都精華大学 教学推進センター	事務部長
平山弓月	京都外国語大学 フランス語学科	教授
林 久夫	龍谷大学 理工学部	教授
山崎その	京都外国語大学・京都外国語短期大学学長事務室	室長
若狭愛子	京都産業大学 法学部	准教授
東南隆光	大学コンソーシアム京都	主幹
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	月 日	都 市	時 間	スケジュール詳細
①	2009年 8月23日 (日)	関西空港発 ブリュッセル着	11:50 20:07	パリ経由ブリュッセルへ 《ブリュッセル 泊》
②	8月24日 (月)	ブリュッセル	午 前	欧州大学協会 (EUA) 《ブリュッセル 泊》
③	8月25日 (火)	ブリュッセル発 ストックホルム着	08:55 11:10 午 後	ブリュッセルからストックホルムへ ストックホルム到着後、 VINNOVA(スウェーデン・イノベーションシステム庁) 《ストックホルム 泊》
④	8月26日 (水)	ストックホルム	午 前	ストックホルム大学 《ストックホルム 泊》
⑤	8月27日 (木)	ストックホルム	午 後	王立工科大学 (KTH) 《ストックホルム 泊》
⑥	8月28日 (金)	ストックホルム	終 日	コンストファック (国立芸術工芸デザイン大学) 《ストックホルム 泊》
⑦	8月29日 (土)	ストックホルム発 アムステルダム着 アムステルダム発	12:15 14:15 15:40	ストックホルムからアムステルダム経由で日本へ 《機中 泊》
	8月30日 (日)	関西空港着	09:35	



【事前の準備】

1. 講演会「ヨーロッパの高等教育改革 ～ボローニャ・プロセスとEUA～」(参加者20名)

日時：2009年8月4日(火) 16:00～18:30

会場：キャンパスプラザ京都5F 第2共同研究室

講師：中島 英博先生(名城大学 准教授)



2. 現地コーディネータ兼通訳者への情報提供

高等教育に関する基礎的な用語、大学コンソーシアム京都の紹介、参加者の要望等

3. 参考資料

- ・Between 2009夏号 「海外実地調査報告 ヨーロッパ型評価による高等教育の質保証」
- ・国立国会図書館調査及び立法考査局 レファレンス 2008.8
「ヨーロッパ高等教育の課題 -ボローニャ・プロセスの進展状況を中心として-」 木戸 裕
- ・スウェーデン文化交流協会 ファクトシート2005.4 「スウェーデンの高等教育」
- ・the Swedish Institute Fact sheet 2007.7 「Higher education and research in Sweden」
- ・週刊東洋経済 2008.1.12 「政策カタログ6 スウェーデン 大学改革」



2009年夏季FD海外視察

ヨーロッパ研修プログラム《ベルギー》

European University Association

8/24 欧州大学協会

欧州大学協会

EUA: European University Association

〈訪問日〉
8月24日(月)午前

報告者：平山 弓月（京都外国語大学 フランス語学科 教授）
山崎 その（京都外国語大学・京都外国語短期大学学長事務室 室長）

1. はじめに

2009年8月24日午前中にベルギー・ブリュッセルの欧州大学協会（EUA）を訪問した。ここで約2時間にわたりProject Officer Michael Hörig氏より「EUAの概要及びボローニャ・プロセスについての説明」および Project Officer Elizabeth Colucci氏より「高等教育におけるヨーロッパとアジアとの連携」について説明を受け、質疑応答を行った。

2. EUAの概要

(1) EUAの組織構成

EUAは旧・欧州大学協会（Conference of European Rectors：CRE）とEU学長会議（EU Rector's Conferences）が合併して設置された組織である。2009年現在、ヨーロッパ46カ国の大学と学長会議の代表者約800名がメンバーとなっている（図1）。

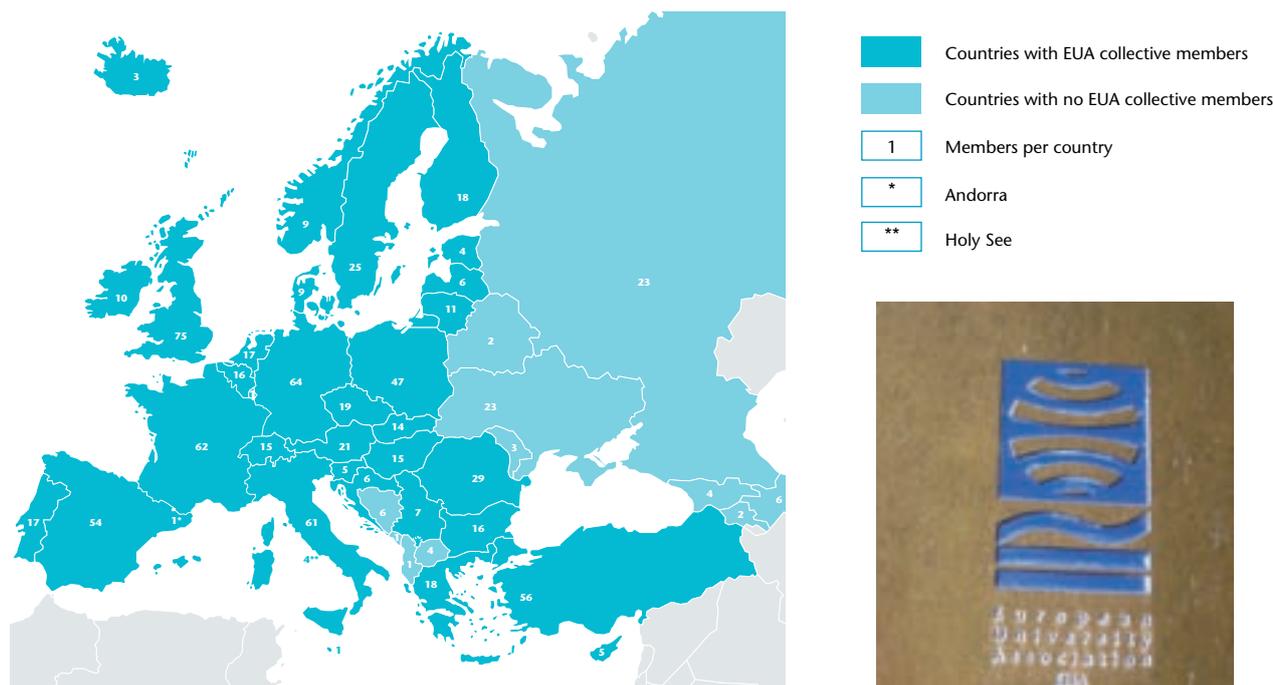


図1 EUA Membership as of 10.04.2009
出所：“EUA Annual Report 2008”，P.29



EUAは、4年任期で選出された9名の学長及び前学長で構成される理事会（Board）と、学長会議の代表者による評議会（Council）、そしてすべてのメンバーが参加する年次総会（General Assembly）によって運営されている。また、EUAの諸活動を支えている事務組織は図2のとおりで、主たる収入はメンバーからの会費、補助金や助成金、各プロジェクトからの収入である。

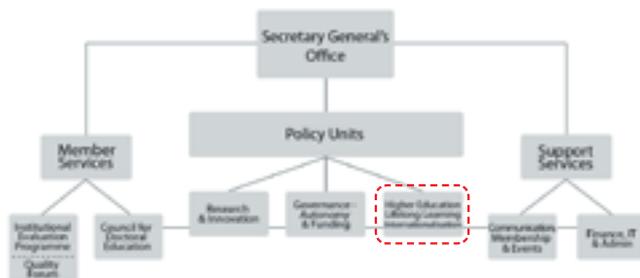


図2 EUAの事務組織

出所：EUAホームページより <http://www.eua.be/about-eua/who-we-are/secretariat/>
注：破線で囲ったところが今回の応対者の所属部署



(2) 組織のミッション・目的

EUAのミッションは、大学の基本的な3つのミッション（研究、教育、及び社会サービス）が、それぞれの大学において確実に果たされるようにすることで、ひいてはヨーロッパの大学を強くすることである。また、ヨーロッパは多様な国家で構成される地域であるため、メンバーの多様性を認め合いながら連携を深め、ヨーロッパレベルでの教育と研究の調和の取れたシステムの発展を促進することを目指している。

EUAはボローニャ・フォローアップグループ（Bologna Follow-Up Group：BFG）の一つで、メンバー構成から分かるように大学側（高等教育の供給側）を代表する機関であり、ボローニャ・プロセスに基づく欧州高等教育圏（European Higher Education Area: EHEA）構想の推進において重要な役割を担っている。

EUAはボローニャ・プロセスに関する活動報告として“Trends”という報告書を出しており、すでにIからVまで公開されている（<http://www.eua.be/publications/>）。

(3) 組織の活動

先述のミッションに基づくEUAの主たる活動は、①政策展開、②プロジェクト、③研究、④情報公開である。具体的には図3のように示されている。大学側の意見を集約し、EUや加盟各国の省庁に対して政策助言を行ったり、活動の成果を会議、セミナー、ウェブサイトや出版物を通じてメンバーやステークホルダーに提供している。

また、EUAはヨーロッパの大学間連携を推進するとともに、世界の関係機関との連携も進めている。例えば、アメリカ教育協議会（American Council on Education: ACE）との学長レベルでの会議開催を行っている。アジアとの連携については、EU-Asia Higher Education Platform：

EAHEPを設置し、ラウンドテーブル・ワークショップ・シンポジウムなどを開催し、政府と大学との関係における自律性や博士課程のプログラム、アジアとヨーロッパのパートナーシップといったテーマで協議している。

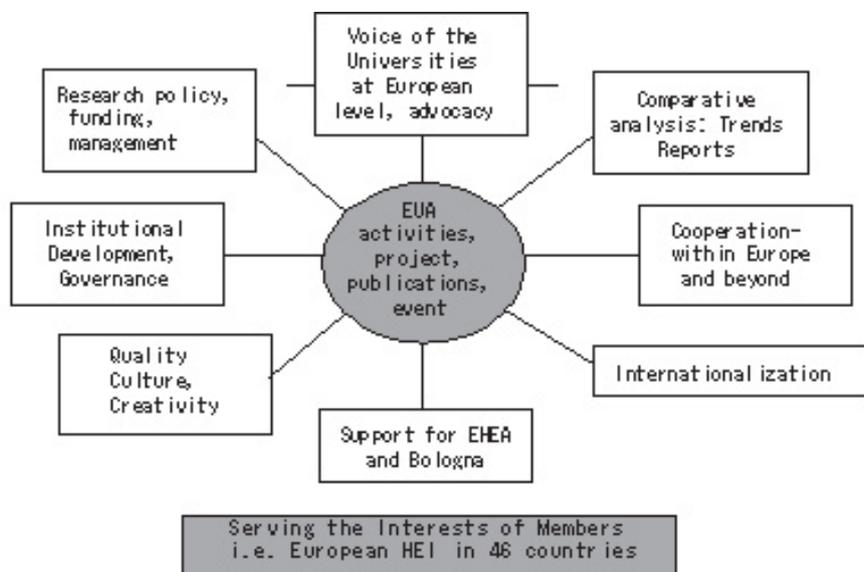


図3 EUAの活動
出所：2009.8.24ヒアリング時のHöring氏配付資料より

(4) 高等教育の質保証

ボローニャ・プロセスのテーマの一つとして「高等教育の質保証の重点化」がある。2000年に欧州高等教育質保証協会（European Association for Quality Assurance in Higher Education: ENQA）が設立され、2005年5月にはベルゲン教育大臣会合で「欧州高等教育圏における質保証基準及びガイドライン（Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area）」が提出され採択された。これによってボローニャ・プロセスに参加する国は、ヨーロッパ基準に沿ってそれぞれの国の質保証体制を整備することになった。さらに2007年には質保証機関のチェックをするための制度として欧州質保証登録制度（European Quality Assurance Register：EQAR）が設置され、2009年4月現在、9つの質保証機関が登録している。

EUAが実施している機関評価（Institutional Evaluation Programme：IEP）は、機関の意思決定プロセスや組織構成、戦略的計画等を評価し、戦略的経営と内部の質向上の発展に貢献することを目的とする評価¹で、上記の外部評価機関や各国政府が行う評価とは異なるものである。IEPの評価は多様な大学に対して一律の評価基準は設定せず、個々の大学に自らの計画による基準を明確にすることを求めており、評価結果は各大学のトップが戦略計画立案に活かすことができる。IEPは自己評価と訪問調査からなっており、評価の骨格は次の4つの質問で構成されている。

①本学の取り組むべき課題は何か？（ミッション）

1 EUAのM. Höring氏の説明では、IEPの評価はAuditということであった。日本ではAuditは一般的に「監査」と訳され、「（業務の執行・会計などを）監督し検査すること」（『新明解国語辞典』第4版）という語義で捉えられる。しかし、評価内容の説明から自己評価・ピアレビューを基盤とした自己改善を支援するための評価であり、コンサルティング（専門的なアドバイス・助言を与える）に近いと思われる。

- ②その課題にどうやって取り組むのか？（仕組みや過程）
- ③それらの有効性をどう明らかにするのか？（モニタリング）
- ④それらのために大学をどう変革するか？（改革案）

IEPの評価員は学長や学長経験者で構成され、経験や経験から生み出される見識を結集し、総合的に欧州の大学の質を向上させる仕組みであり、外部評価機関や政府が行う評価を補完する多様な評価の一つである。

3. ボローニャ・プロセス (Bologna Process) とは

(1) ボローニャ宣言

ヨーロッパ29カ国の教育担当大臣が、1999年にイタリアのボローニャで一堂に会し、2010年を目標として欧州高等教育圏（European Higher Education Area:EHEA）の形成を目指した取り組みを開始することを合意した。その際の共同宣言が「ボローニャ宣言」（Bologna Declaration）で、次の6つの目標の達成を課題としている。

- ①比較可能な学位システムの確立（ディプロマ・サプリメントの導入）
- ②学部（Bachelor 学士課程：3年）・大学院（Master 修士課程：2年）の2サイクル構造の確立
- ③単位互換制度の確立（欧州単位互換制度：ECTSのさらなる活用）
- ④学生や教員の効果的な移動の実現（障害を取り除き流動性を高める）
- ⑤ヨーロッパ・次元（European dimension）での質の保証

ヨーロッパ各国の協力体制の下で、高等教育の質の保証に関する比較可能な基準と方法論を開発する。

- ⑥高等教育におけるヨーロッパ次元の促進

(2) ボローニャ・プロセスの仕組み

ボローニャ・プロセスの2009年現在の参加国は46カ国となっている。その他、図4のとおり欧州委員会（European Commission）や、諮問メンバーとして欧州審議会（Council of Europe）、ユネスコ・ヨーロッパ高等教育センター（UNESCO European Centre for Higher Education）、欧州大学協会（European University Association）、欧州高等教育機関協会（European Association of Institutions in Higher Education）、欧州学生連合（European Students' Union）、欧州高等教育質保証協会（European Association for Quality Assurance in Higher Education）、教育インターナショナル（Education International Pan-European Structure）、ビジネス・ヨーロッパ（Business Europe）が参加している。

また、ボローニャ・プロセスの進捗状況については、2年ごとに加盟各国の高等教育大臣が会合を持ち、ボローニャ・プロセスのフォローアップを行っている。初回は2001年のプラハ（チェコ）で、その後、2003年ベルリン（ドイツ）、2005年ベルゲン（ノルウェー）、2007年ロンドン（イギリス）と続き、直近は2009年4月にルーベン（ベルギー）で開催されている。各サミットでは毎回、

ボローニャ・プロセスがどのように進められているのかについて互いに報告し、先述の6つの目標を達成するための新たな取り組みや目標が設定されている。こういったプロセスのキーワードに「対話 (Dialogue)」が用いられている。

サミットの運営をサポートするのが、Bologna Follow-Up GroupとBologna Working Groupで、関連するセミナーやワークショップの開催、レポートの作成などを行っている。

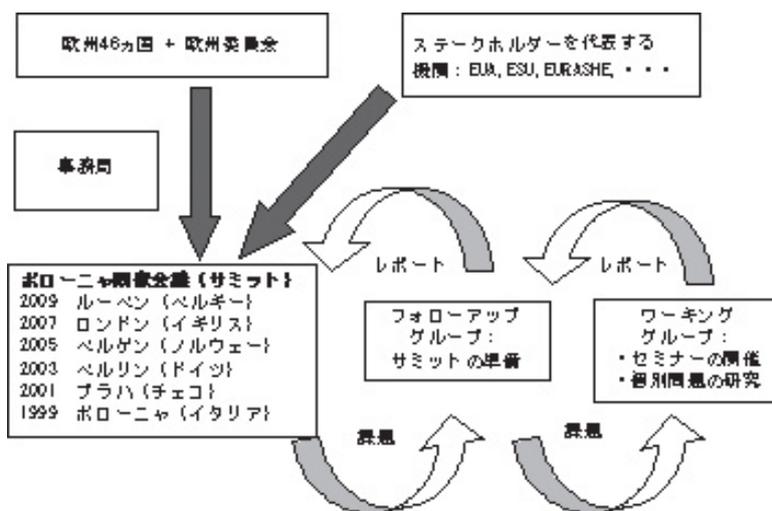


図4 ボローニャ・プロセスの仕組み
出所: 2009.8.24 ヒアリング時のHörig氏配付資料をもとに作成

ボローニャ・プロセスは、高等教育の改革はそれぞれの国の責任で進めるとというのが基本的な考え方で、ヨーロッパ全体を一つの決まった形に統一するのではなく、多様性を認めながら互いに協力するというものである。したがって、図5で示したようにボローニャ宣言による改革の実態は、異なる場所、異なる手段、異なる方法で実行されている。

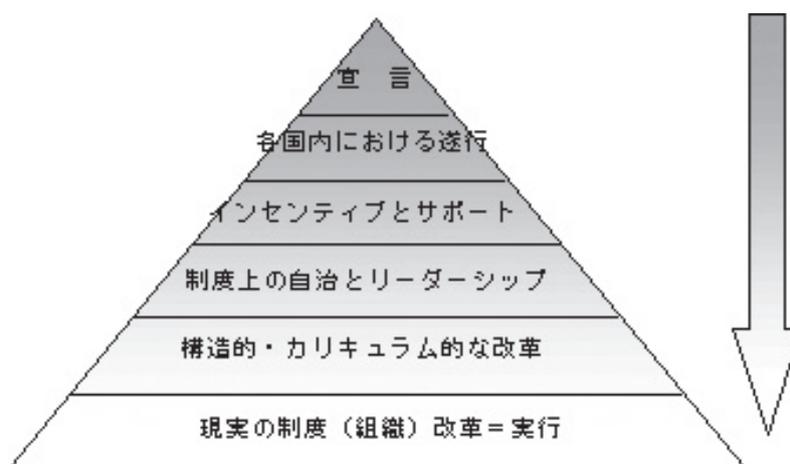


図5 From Declaration to institutional reform
出所: 2009.8.24 ヒアリング時のHörig氏配付資料をもとに作成

4. ヒアリング・視察内容

EUAでのヒアリング・視察の中心はボローニャ・プロセスに関するものであり、視察目的のFD

関係とはややずれを感じたものの、ヨーロッパの大学が行おうとしている改革・改善の基盤をなすものであり、それはそれでなかなか興味深いものであった。

EUAがボローニャ・プロセスで参加大学に求めているのは「研究」「教育」「社会サービス」の三分野における改革・改善であり、また大学の「透明性」「多様性」そして学生の「移動性」が求められているとの見解であった。

報告者が最も関心を持ったのは、ボローニャ・プロセスの現状と、やはり教育の「質的保証」という問題であった。つまり、各国バラバラであった大学・大学院のシステムを、ボローニャ・プロセスの中で学士3（4）年、修士2（1）年、博士3年の3サイクルに統一し、学士課程を終えた学生の「流動性」を保証、促進するためには、学士教育の「質的保証」が最も重要ではないかとの疑問を持っていたからである。さらに、学士課程修了者に与えられる「ディプロマ・サプリメント」がその保証をなすものなのか、という点であった。

前者に関しては、EUAは「管理機関」ではなく、さらに「一つの方法で、すべての大学を評価できない」との見解で、評価・質的保証は各国それぞれの方法の違いを容認したうえで、現行はバラバラに行われている、との答えであったように聞かれた。ENQAをはじめとして、いくつもの評価機関・評価制度が構築されてはいるものの、すでに述べたようにそれらの担う役割は組織・計画・経営に対するものであり、われわれが知りたかった「教育内容の質的保証」は対象外であるようである。この点についてのEUAの返答は断固たるもので、「評価方法の検討・研究」はしても、評価には直接踏み込まない、とのことであった。

後者に関してはかなりしつこく繰り返し尋ねたが、答えは変わらず「ノー」であった。つまりEUAの見解では、「ディプロマ・サプリメント」は各大学が、どのような教育を与えたか、学生がそれをどの程度学習したかの「履歴」にすぎない。学生の学びの質を保証するものではない、ということであった。「質的保証」は国ごとにそれぞれが独自の方法で行っているもので、全大学統一的なインプット・アウトカムについての「質的保証システム」は存在しない、ということであると理解した。

5. まとめ

EUAでの聞き取りから、そもそもボローニャ・プロセスの出発が、「強いヨーロッパ」を目指すというヨーロッパ諸国が共有する意識の、高等教育における戦略であったことが明確化された。つまり、この戦略の目的は、アメリカがヨーロッパから学生・院生・研究者・教員を惹きつけることに成功したのに対抗するためであった。さらに「大学ランキング」などにおける、アメリカの大学の優位性に不快感をもち、それを「研究偏重」のランキングとして、「教育成果」「社会サービス」などの、非常に評価の難しい観点をも含んだ、新たな枠組みにおけるランキング（EUAとしては、「ランキングは仕事の範囲外」²というけれど）におけるヨーロッパの大学の浮上を目指したものであった。

² 大学に直接ランク付けをすることは、EUAの仕事の範囲外である。ただし、様々な機関が行っているランキングの内容について調査・評価し、関係機関にその情報を提供することはEUAの仕事であるという意味。

そのため、アメリカ・カナダとは異なる3サイクルというハード面での統一を構築し、ヨーロッパ域内の学生が域外に出ることなく、ヨーロッパ域内で学びを深められるよう、彼らの「移動」に便宜を図ろうと企図している。そこでは、学士課程の「質的保証」を各国に任せ、お互いは「同じ方向、同じ目的に向かって努力して行きましょう」と、相互信頼の最重要性を前面に押し出さざるを得ないように見受けられた。学生の大学間の「移動」において最も重要な教育内容の「質的保証」を、現状においては統一した基準を作ることを棚上げにして、相互信頼という客観性も普遍性も持たないものに任せているのである。この点、なにか釈然としないものを感じたのは、報告者ただ一人であっただろうか。

ただし、ボローニャ・プロセスの進捗状況については、様々な機関が国家間・国・大学・学生といった様々な視点でレポートを作成し、公開している。Bologna Follow-Up Groupが2005年から2年置きに発行している“Bologna Process Stocktaking Report”では、ボローニャ・プロセスの各目標に関する指標を5段階で評価し、参加各国の進捗状況を明らかにしている。参加国の中には、すべての指標においてレベル5（達成）にある国もあれば、ほとんどの指標がレベル3以下の国もあるが、すべて公開されている。その理由は、これによって国家間の競争を促したり、優劣を付けたりするのではなく、量的な指標による評価と質的分析の両方によって正確な情報を提供し、共有することで各国の状況を理解し、信頼関係を築こうとしている。翻って日本では、高等教育に関する情報公開は極めて遅れている。とりわけ量的な評価情報に関しては、ランキング等に利用されることを警戒して公開されないことが多い。大学が信頼を得るには、まず大学が他者（社会）を信頼し、自ら明らかにするという姿勢は示唆的であった。

さらにこのボローニャ・プロセスはアジアをはじめとする他地域への拡大を図ろうとしている。今回の視察でも、日本の大学における各大学の「自主性」「自治権」に関する質問を受けた。ヨーロッパの学生・院生・研究者・教員をヨーロッパ域内に留め、アメリカへの流出を阻止し、逆に今までアメリカに流れていた他地域の学生等をもボローニャ・プロセスの下、ヨーロッパに呼び込もうという姿勢が見て取れた。既にオーストラリアなどのオセアニア地域は大いに関心を示しているとのことで、彼らからすれば、日本・中国は将来性のある有力な「市場」と映っているようである。

最後に印象的だったのは、「ボローニャ・プロセスはプロセスである」との一言であった。この言葉が、ボローニャ・プロセスの現状を全て物語っていると納得した。

【参考文献等】

Bologna Process Stocktaking Report 2009, Andrejs Rauhvargers, Cynthia Deane & Wilfried Pauwels,

Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve, 2009

EUA Annual Report 2008, EUA, 2009

10 Years anniversary Institutional Evaluation Programme, EUA, 2004



2009年夏季FD海外視察

ヨーロッパ研修プログラム《スウェーデン》

VINNOVA/Stockholm University/KTH/Konstfack

8/25VINNOVA 8/26ストックホルム大学 8/27王立工科大学 8/28 コンストファック

スウェーデンの高等教育システム

報告者：葛城 大介（京都薬科大学 数学分野 准教授）
川面 きよ（京都FD開発推進センター 専門調査員）

1. はじめに

2007年はスウェーデンの高等教育システムにとって大きな変化の年となった。ボローニャ・プロセスを反映した学士3年（4年）+修士2年（1年）の2サイクルシステム（これに3年の博士課程を加えて3サイクルシステムと呼ぶ場合もある）とEuropean Credit Transfer System（ECTS）をベースとした単位制度の変更導入に踏み切ったのだ。我々が訪問調査した2009年は2サイクルの完成年度に当たり、ちょうどそれぞれの大学がこの新たな取り組みに対して振り返りを実施しているタイミングであった。

後述される各大学での訪問調査の報告の中でも適宜触れられてはいるが、ここでは内容の補足の意味を兼ねて、スウェーデンの高等教育の仕組みについてヒアリング内容、Swedish National Agency for Higher Education（スウェーデン高等教育庁）のウェブサイトおよびThe Swedish Instituteがウェブ上で提供している“Study in Sweden”の記述内容を利用して簡単に説明を行いたい。



ストックホルム大学



王立工科大学



コンストファック

2. 種類と数

スウェーデンには政府から認証された48の高等教育機関が存在し、大きくUniversityとUniversity College（Högskola）に分かれる。

両者の違いは何か？以前は、大学院レベルにおいて後述する博士課程にあたる学位を自由に授

与できるかどうかであったが、現在は政策変更により、University Collegeであっても分野ごとに申請して認められれば学位の授与が可能となっている。UniversityとUniversity College (Högskola)が授与する学位に優劣はなく、同等のものとされている。

またその呼称も、Universityのステータスを持ちながらも自らをUniversity Collegeと呼んでいる場合もあるし、University CollegeでありながらUniversityと自称している機関もあるとのことである。

3. 管理と運営

スウェーデンの高等教育機関は理事会によって管理・運営されている。理事会は当該高等教育機関の効率的な運営と将来的な発展に対して全面的な責任を負っている。理事は学外から三年間の任期をもって迎えられ、通常は経済、政治、行政、教育分野からの代表で構成されている。もちろん学長や教員および学生自治会、また労働組合の代表もメンバーとして参加している。ちなみに、学長は政府から指名され、その任期は最大6年間となる。¹

学内の運営については、政府によって決められた法律の枠組内において、かなりの自由度を持って運営されている。例えば以下のような事柄は高等教育機関側に決定権がある。

「意思決定機関を含む組織体系」「政府からの資金の配分」「講義・プログラムの内容・構成」
「講義・プログラムの数」「選抜・入学方針」「新規教授職の採用」「専門研究領域」「受託教育」

4. 入学資格および学生の属性

スウェーデンの大学は、基本的に9年の義務教育とその後の3年間の高等学校の課程を修了した者に入学資格がある。希望する大学の学部・学科に入れるかは、一般的に、高等学校での成績か全国统一センター試験の成績によって行われ、入学試験が大学ごとにあるわけではない（一部の医学部、教育学部、芸術学部では特別入学試験が行われている）。また、25歳以上で4年以上の就労経験がある場合、その経験が考慮される場合もある。

このように、受験が必要でなく、また、授業料も必要ないために、高等学校卒業後に一時的に就職し、社会経験を積んで人生の方向を見定めてから大学進学をする者が多い。また、高等学校卒業後、兵役に就いたりする者もいる。そのために（高等教育庁の2004年度統計によると）、スウェーデンの高等学校修了者のうち、約50%が5年以内に大学に進学しているが、新規入学者の平均年齢は22.5歳と高い。「25歳以降に新規入学」、「パートタイムで学んでいる」、「少なくとも一時休学後の復学である」のいずれかに当てはまる学生は、総学生数のうち半数以上である。子育てをしながら、あるいは、働きながら、必要な履修単位取得のためにパートタイムで学ぶ学生が多いのもスウェーデンの特徴である。

¹ コンストファックの場合は、理事会での評価によりさらに6年間、最大12年間の任期が認められている

5. 年間スケジュール、授業形態

2学期制をとっており、秋学期は8月末から12月末の短い休暇を挟んで1月の半ばまで、春学期は1月の半ばから6月初頭までとなっている。

授業は、通常、5・10・20週間単位のコースと呼ばれる集中講義形式となっている。学習プログラムは必修科目、選択必修科目、選択科目から構成され、その内容については前述のようにそれぞれの大学が自ら決定をしている。日本と同様に数百人規模での講義もあれば学生参加型の少人数授業もあり、理工系の場合はもちろん実習授業を行っている。多くの課程では論文やプロジェクト研究などをもって修了となる。

6. 学位・単位制度・成績評価

学位制度・履修単位については「1. はじめに」で述べたように2007年の秋学期よりボローニャ・プロセスに呼応した新しいシステムへと移行している。

新しい学位体系は、それぞれの次の学位課程への入学要件を課した3サイクルとなった。各課程にはそのコースを修了した際のラーニング・アウトカムが定義されている。すなわち、卒業資格・学位が授与されるということはイコール、その学生が定義されているだけの能力を有しているという証明となる。

またスウェーデンは年間履修単位数をECTSのそれと合わせることも同時に実施した。新しいシステムでは年間の履修単位数は60単位となり、既存のシステムでの40単位がこのシステム下では60単位に読み替えられることとなった。

新しい学位体系における第1サイクルでは2つの課程が存在する。一つは2年間で120単位を履修することで取得可能なHogskoleexamenという資格証明が取得できるものと3年間で180単位を取得することでKandidatexamenという学位、いわゆる学士号が授与されるものとなる。

第2サイクルには2種類の学位が存在する。一つは2年間の120単位を取得することで与えられるいわゆる修士号に相当するMasterexamenである。この学位については政府もしくは国の機関から認可された大学のみが授与を許されている。もう一つは1年間で60単位を取得することで授与されるMagisterexamenという学位である。（スウェーデンではMasterexamenとMagisterexamenのどちらも修士号として扱っている。違いはその学習期間のみである。）第2段階へ進むための前提条件は高等教育における第1サイクルで少なくとも3年以上の学習を修了している、もしくは学士号を持っていることとなる。

第3サイクルでは、2年間、120単位の研究活動によりLicentiatexamenという学位、4年間、240単位の研究活動によりDoktorsexamen、いわゆる博士号の資格対象となる2つの学位がある。第3段階への前提条件は第2段階での学位の取得（Masterexamen / Magisterexamenのどちらも可）もしくは大学正規課程での4年間の履修、すなわち3年間の学士レベルの教育および1年間の修士レベルの教育を修了していることとなる。

成績評価は“Fail” “Pass” “Pass with credit” が一般的であるが、この評価制度体系についても教育機関ごとに定めることができ、最近ではボローニャ・プロセスの影響を受けて7段階の評

価へ変更する機関が増えてきているとのことである。

7. 学習にかかる費用

4. の項でも触れたが、ほとんどの場合、学費は全て国によって支援される。これは留学生に対しても同様である。日本と異なるのは、学生自治会への会費の支払いが必須である点である。相場はだいたい1学期でSEK150からSEK400とのことなので日本円でいうと2,000円から6,000円（2009年10月現在）であろうか。また、必読文献の数が膨大なため、必要な書籍購入費用が1ヶ月だいたいSEK750（10,000円）程度だという。専門領域によってはさらに多くの費用がかかる場合もある。

8. さいごに

「平山・山崎レポート」でも報告されているように学生の「“移動性”の促進」は“透明性”“多様性”と並んでボローニャ・プロセスが掲げる大きな目標の一つである。学生の移動には流入・流出の両側面がある中で、スウェーデンは“強いスウェーデンを作る”という明確な目標のもと、国家的戦略としてヨーロッパをはじめとして国際的に優秀な学生をスウェーデンに惹き付ける手段として前向きにボローニャ・プロセスをとらえているという印象を得た。

スウェーデン高等教育庁が2007年に行った統計調査の結果では、2007年にスウェーデンで学ぶ海外からの学生は27,900名となり交換留学生在が11,200名、自費留学生在が16,700名という内訳となっている。交換留学生の多くはヨーロッパ域内からとなっている。自費留学生については6割がヨーロッパおよび北欧圏、3割が中国、パキスタン、イラン、イラクを含むアジアからという構成となっている。

一方、海外へ留学しているスウェーデン学生数は25,600名となり、イギリス・アメリカが人気の留学先となっている。アジアへの留学も増えて来てはいるが全体の7%程度と、やはりヨーロッパ域内の人気が高いようだ。

上記の統計結果は2006年から2007年にかけての統計結果であるため、ボローニャ・プロセスの導入前の状況を表している。ボローニャ・プロセスを受けてシステム変更を行った結果、どのような変化があったのか、目に見える導入効果があったのかどうか、次の統計調査の結果が待たれる。

参考文献

1. スウェーデンを知るための60章, 村井誠人編著, 明石書店.
2. スウェーデン 自律社会を生きる人びと, 岡沢憲美, 中間真一編, 早稲田大学出版部.
3. 貧困にあえぐ国ニッポンと貧困をなくした国スウェーデン, 竹崎孜著, あけび書房.
4. スウェーデンの高等教育, スウェーデン文化交流協会作成発行, 2005.04
5. Swedish National Agency for Higher Education Website : <http://www.hsv.se/>
6. 「STUDY IN SWEDEN」SWEDEN.SE Website : <http://www.studyinsweden.se/>

VINNOVA

Swedish Governmental Agency for Innovation Systems

〈訪問日〉
8月25日(火)午後

報告者：若狭 愛子（京都産業大学 法学部 准教授）



1. はじめに

2009年8月25日午後からストックホルムのVINNOVAを訪問した。そこで、Program DirectorのJan Sandred氏から約2時間に渡ってVINNOVAの活動について説明を受けた。この報告書は、それらをまとめたものである。

2. VINNOVAの概要

(1) 組織

スウェーデンのVINNOVA（イノベーションシステム庁）は、2001年に発足した政府組織（Governmental Agency）で、300ほどある政府組織の1つである。現在の従業員数は190人、年間予算は、20億SEK（スウェーデンクローナ）である。スウェーデン教育・研究省及び産業・雇用・通信省の両省に属し、予算も両省から配分されている。

なお、スウェーデンにはVINNOVAの他にも、研究投資を行う政府機関（Funding Agency）としてResearch Councilが以前より存在し、結果が未知数である研究者の夢をサポートするといったような従来型の研究支援を行っている。Research Councilは教育・研究省からのみ予算を得ており、その額はVINNOVAの約2倍である。

(2) 主な活動

スウェーデンは、高い科学水準の研究立国になることを国の政策としており、VINNOVAは、その一環として主に研究投資を行う機関である。

VINNOVAの主な業務は、研究と開発に関連するイノベーション（Innovations）の促進である。具体的には、競合する産業界で要求される「必要に応じた研究（Needs driven research）」に投資

することと、イノベーションに必要となるネットワークを強化することである¹。

必要な研究に投資をすることによって、革新的な技術開発を促進させ、また、企業や研究にその分野における競争力をつけさせることができる。投資は最終目的ではなく、投資対象が革新的な開発をすることを目的とする。また、研究の成果である開発を持続させることもVINNOVAの活動目的である。

ところで、研究は、その内容こそ研究者によって多様であるが、社会に利益をもたらすものであると考えられてきた。良い研究は社会貢献である。また、研究には社会の問題を解決する機能もある。VINNOVAの支援対象となる研究では、問題を提起して解決策を提示する試みがなされている²。他にも、研究は進歩のための原動力であるということがいえる。VINNOVAでは、特に後者の2つに関わる研究を支援している。

従来、スウェーデン政府は、国内産業の弱体化した分野を重点的に支援してきた。それは必要な手法ではあるが、過去には、造船業のように結果的に功を奏さない例も存在する。

VINNOVAは新しい試みに挑戦している。この新しい試みでは、将来性のある研究に投資を行い、結果的にその関連する産業を発展させようとする。そこでは国際的な競争力の強化も必要となり、そのために投資を希望する参加者を競合させ、その勝者を能力ある者として支援する体制作りがなされた。すなわち、VINNOVAの活動は弱者への救済ではなく勝者への支援である。

なお、VINNOVAの支援対象は多岐に亘るが、その対象はVINNOVAによって特定されているのではなく、投資を希望する者が自らの研究価値を証明し、競合者に勝利することで認定されるようになっている。その結果、VINNOVAも予期していなかった分野への支援が実現することもある。

また、VINNOVAの重要な活動の1つとして、発展の持続性を挙げることができる。それを実現するためにも、グローバルな交流を目指していて、日本の大学とも自動車や薬学の分野で交流している³。

VINNOVAは資本を提供し、研究をサポートして知識を得る。そして、得られた知識はイノベーションによってお金に換えられる。つまり、国家による資本の提供は、利益という結果を生み出さなければならないし、それを導くのがVINNOVAの役割である。そしてそのためには、事業に障害があるならば、その障害を発見し取り除き、さらなる発展について検討しなければならない。例えば、未成熟な市場への資本提供もそのひとつである。ただ、一口に利益といっても「経済的価値」としての利益のみならず、究極目的としては「社会利益」を掲げている。良い意味での社会への影響を考えている。

(3) イノベーション

VINNOVAでは、イノベーション (Innovation) の対義語としてイミテーション (Imitation) を

1 ここでの「必要」とは、政府によってもたらされることもあるし、VINNOVAの中にそういった調査を行う部門があり、そこからもたらされることもある。

2 この新たなVINNOVAの試みと、従来の研究は社会貢献をなすという考えとは相互に補完しあう。

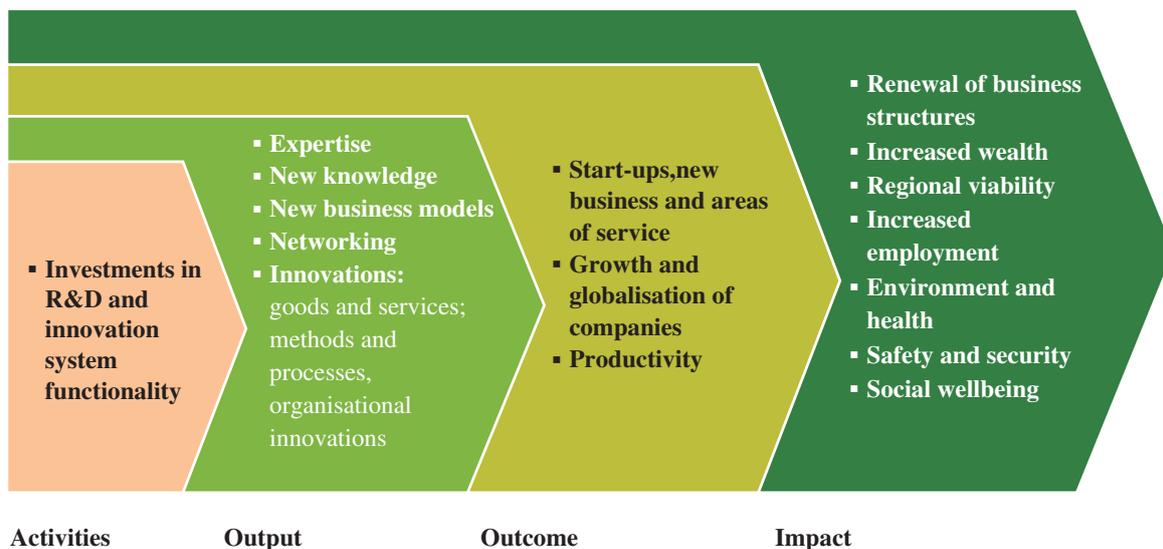
3 詳細については「5. 日本との関係」参照。

念頭に置いて活動している。後者はもっともシンプルなビジネス形態で、短期間においては一定の成果を挙げるが、その長期継続はとても困難といえる。

特に、スウェーデンは世界でも屈指の高課税率で、所得に応じて異なりはするが、平均して約56%の所得税がかけられている。模倣（Imitation）型のビジネスでは世界に太刀打ちできず、融合による独自性を追求する必要がある。また、スウェーデン国内での市場は小さく、国内製品の約80%が輸出（国際市場）を念頭に製造されている。それは、当然に国際的な競争力を必要とし、競争力を強化するためにもイノベーションが求められる。

イノベーションとは、必ずしも技術開発のみを対象とするのではない。サービスやビジネスモデルもイノベーションの対象である。スウェーデンでイノベーションを実現した代表的なビジネスモデルとして、Metr⁴やIKEAを挙げるができる。

また、イノベーションは産業という一連のプロセスのどこで起こっても不思議ではない⁵。そして、イノベーションもまたひとつのプロセスである。ゆえに、イノベーションを計画することや系統立てたりすることは困難であるが、イノベーションのためのより良い状況を生み出すことは比較的容易にできる。VINNOVAはそれを支援している。



出所：2009.8.25 ヒアリング時のSandred氏配付資料より

(4) 活動の成果⁶

VINNOVAの活動の最終目標は、分野への具体的な成果に繋がる強い影響力（Impact）である。

また、世界の国々の多くのプログラムでは、インパクトのある活動と希望に対して予算付けを行い、明確な目標を持たないことが多い。しかし、VINNOVAは、明確な目標設定の後で、その

⁴ 世界で3番目に大きな新聞社。

⁵ 例えば、製造過程やサービス、市場での流過程など。

⁶ 具体的な成果としては、2007年のデータで360の企業が申請を行い、総額で6000万ユーロが採択された。39の企業が500万ユーロを受取っている。

実現に必要な手段や費用を検討する組織である。すなわち、必要に応じたプログラムの策定を行う。そのため、実際にプログラムはどのように実現されるのか、どうなれば成功と言えるのかといったことを定義しておく必要がある。通常は、各研究領域への資本注入、つまり研究補助費等の資金配分を行うに過ぎないが、VINNOVAでは投資の成果にまでかかわることにしている。投資の成果に対する責任は、VINNOVAと研究者の両者が負うことになる。

3. VINNOVAと産官学の連携

イノベーションは、複数関係者による協同と相互学習の複雑なプロセスである。企業・研究・公共政策部門間の最先端の能力、知識の交換、相互学習、相互作用に基づくイノベーションによって発展がもたらされる。

そして、VINNOVAでは、イノベーションを起こすために産官学は議論するだけでなく、協働しなければならないと考えている⁷。情報は相互に交換し共有できるが、知識は一緒に積み重ねていかなければならないからである。VINNOVAは資本提供のみならず、これらの連携が円滑に行われるように会合の場を提供するなどの活動も行っている。

4. ボローニャ・プロセスの影響について

現在、ボローニャ・プロセスの導入による大学改革については対応中である。大学における研究の国際化という点において影響を受ける。大学間の研究交流が促進されることは、VINNOVAの活動にとってより良い影響を与えると期待されている。

むしろ、VINNOVAでは、2000年に採択されたリスボン目標⁸の影響を強く受けている。2008年の研究・イノベーションに関する法案（2009-2012）によると、リスボン目標を早期達成するため研究及びイノベーションに対して予算投資を年間50億SEK増加させる提案がなされ、VINNOVAに対する予算配分も増額されることになっている。

5. 日本との関係

日本とスウェーデンは、日本の独立行政法人「科学技術振興機構」の戦略的国際科学技術協力推進事業において、平成17年度から相互協力と研究交流を行っており、VINNOVAは、スウェーデン側の窓口を担っている。この研究交流は、医学、薬学、バイオ等の研究分野で一定の成果を挙げている。（<http://www.jst.go.jp/inter/project/country/sweden.html>）

⁷ここでいう官（State）とは、国家レベルと言うよりは、地方自治体のような行政主体を念頭に置いている。

⁸Lisbon Agenda（Lisbon Strategy, Lisbon Processとも呼ばれることも）

加盟国は研究開発費をGDP比3%とし、うち1%を公的支出とする。



インタビューを終えて玄関ホールにて

参考資料

VINNOVA のHP (英語版) <http://www.vinnova.se/In-English/>

独立行政法人「科学技術振興機構 (JST)」 <http://www.jst.go.jp/>

スウェーデン教育研究省 <http://www.sweden.gov.se/sb/d/2063>

ストックホルム大学

Stockholm University

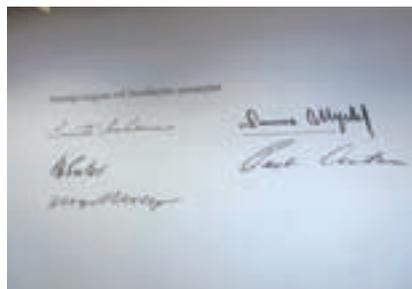
〈訪問日〉
8月26日(水)午前

報告者：葛城 大介（京都薬科大学 数学分野 准教授）

1. はじめに

2009年8月26日（水）、午前中に、ストックホルム大学を訪問した。ストックホルム大学におけるボローニャ・プロセス担当教授であるJohan Falk 氏とリサーチリエゾン・シニアアドバイザーのAke Nagrelius 氏が、ストックホルム大学について、そして、ボローニャ・プロセスについて説明してくれた。その後、雨の中、入学式で賑やかな学内を案内してくれた。

ここでは、説明を受けたストックホルム大学の概要およびボローニャ・プロセスに関連した取組について報告する。



ストックホルム大学の様子①

2. スtockホルム大学の概要^{1,2}

1878年に、ストックホルム大学の前身であるストックホルム大学カレッジとして設立された。スウェーデンでは、ウプサーラ大学、ルンド大学に次いで、三番目に古い大学である。人文、法律、自然科学、社会科学の4学部からなり、それらの下には合計で86学科がある、研究に重点をおいている総合大学である。

学士および修士課程の学生数は約50,000人（男60%女40%）、博士課程の学生が約1,800人、教職員は約5,000人（教授11%、講師13%）のスウェーデン最大級の大学である（スウェーデンでは、教員職は、教授・主任講師・講師・博士課程修了研究員から成る）。2009年秋学期のオリエンテーションに参加した交換留学生は約800人おり、国際交流も盛んである。近年は日本との交流も盛んで、中央大学、京都大学、南山大学、日本大学、東北大学、東海大学、東京大学、九州大学との間に提携を結んでいる。

Svante Arrhenius (1903), Hans von Euler-Chelpin (1929), George de Hevesy (1943), Gunnar Myrdal (1974), Paul Crutzen (1995) などのノーベル賞受賞者を輩出している（括弧内は受賞年を表す）。

ストックホルムの北端にあるFrescatiキャンパスは、市内に散在していた各学部を統合するために作られたものであり、世界で最初に国立都市公園の中に設立された自然景観の良いキャンパス



である。

大学の組織は、図1で示されるように構成されている。学科会議から大学の最高決定機関であるUniversity Boardに至るまで、学生代表が会議に直接参加している。これは、ストックホルム大学に限らず、KTHやコンストファックでも言われていたので、スウェーデン高等教育機関の特徴の一つであろう。Frescatiキャンパスへの移転に際しても、図書館や共用施設の建築計画は、大学管理者や教員ばかりでなく、ユーザーである学生の参加によって決められたようである³。

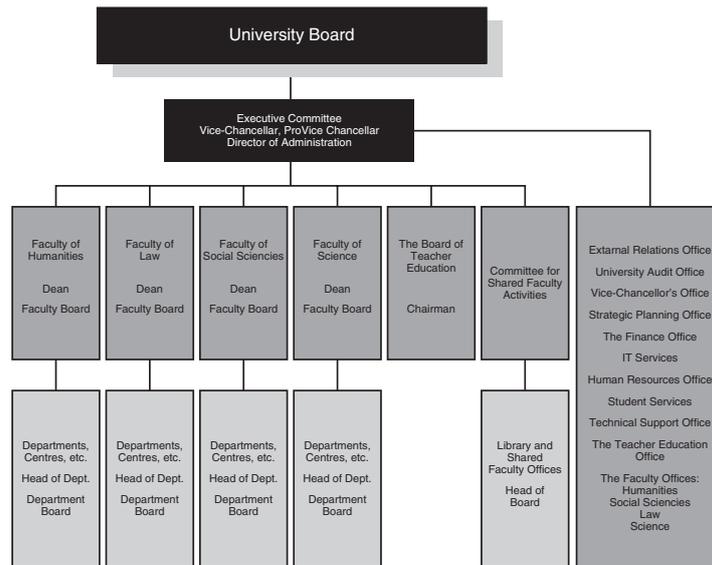


図1

3. ボローニャ・リフォームとストックホルム大学^{4,5}

ボローニャ・プロセスとは、1999年6月にイタリアのボローニャで採択（29カ国が参加）されたボローニャ宣言に基づくヨーロッパの高等教育の改革プロセスを言う。2010年までに、ヨーロッパ高等教育エリア（European Higher Education Area）の設立を目指している（現在では、その後10年間で更なる発展を目指している）。

2007年には参加国は46カ国にのぼり、EU外からの参加も多い。スウェーデンでは、ボローニャ・プロセス

によって、それまであったシステムを変革しているために、ボローニャ・リフォームという語を使用している。ストックホルム大学では、2007年7月1日に、ボローニャ・リフォームを実施した。そこでは、以下の目標を掲げている。

- ・容易に価値がわかり比較可能な学位制度の採用
- ・学士・修士・博士課程の3サイクル学位システムの採用
- ・共通の単位制度の確立



（左から）Johan Falk教授とAke Nagrelius氏

- ・教職員の自由な移動の促進と、学生が他の大学で取得した課程の認可
- ・質的保証の基準の確立
- ・Diploma Supplement の採用
- ・Dublin descriptorsと呼ばれる学士・修士・博士の修了証に関する共通の枠組みの採用
- ・ラーニング・アウトカムズの重視
- ・生涯学習の促進
- ・学生や教員のボローニャ・プロセスへの参加の保証
- ・高等教育におけるヨーロッパ的視野の促進
- ・労働生活と高等教育の統合の促進

図2に示されるように、スウェーデンでは、各課程における修業年限を、学士3年、修士2年、博士4年に統一した（ボローニャ・プロセスでは、3・2・3のシステムである）。スウェーデンでは従来なかった修士の学位を導入し、ドイツに由来するMagisterという学位は修士の学位に組み込まれることとなった。

The Bologna Process
Degree structure in Sweden before and after Bologna

Year	Sweden "before"	Degrees	Bologna	Degrees	Sweden "after"	Degrees	
1	Basic cycle		First cycle (Under-graduate)	Bachelor of Arts	First cycle (Basic level)		
2		High school degree					Higher Education degree
3		Bachelor's degree					Bachelor's degree
4		Magister's degree	Second cycle (Graduate)	Master of Arts	Second cycle (Advanced level)	Magister's degree	
5	Postgraduate cycle						Master's degree
6		Licentiate				Third cycle (Post-graduate)	PhD
7			Licentiate				
8		PhD	PhD (Doctor's degree)				
					9	(Doctor's degree)	

図2

Diploma Supplementは、取得した学位および履修科目の成績が統一された書式で記載されているものであり、各課程を修了すると、学位授与書と共に発行されるものである（例えば⁶参照）。

このように、ボローニャ・リフォームは、ヨーロッパ高等教育エリア内での人的移動を自由にするベースを作ることによって、研究活動と雇用を促進し、ヨーロッパ高等教育システムの国際的競争力を高めることを目的としている。

ストックホルム大学での説明で印象的であったのは以下の点である。

- ・スウェーデンにおけるボローニャ・プロセスは教育システムの類似性（Similarity）を目指すものであり、均一性（Uniformity）を目指すものではない。
- ・学位については同一の体系を採用しているが、コースにおける内容・アウトカムについては依然、それぞれの大学が裁量を持ち運営している。
- ・スウェーデンがこのリフォームを受け入れる際の最大のシステム上の問題点は博士課程が4



年間で運営されていた点であった。そのため成績いかんによっては第2サイクルの二年目から第3サイクルへと進むことができるようなフレキシビリティを持たせた学位体系が導入されることになった。

- ・以前であれば、場合によっては学士課程において300単位以上の単位取得が可能であったが、現在は年間60単位まで3年間180単位で必ずコースが終了する仕組みに変更された。
- ・ボローニャ・プロセスでは「透明性 (Transparency)」という表現が好んで使われるが、その顕著な例がラーニング・アウトカムと成績評価の明確化である。ストックホルム大学では、成績評価は7段階 (A, B, C, D, E, Fx, F) であり、A (Excellent) からE (Adequate) まだが合格となる。

<質疑・応答の内容>

- Q：2007年以降、3サイクルシステムはすべてのスウェーデンで取り入れられているものなのか？
- A：スウェーデンの全ての大学でこの体系が取り入れられている。内容、メソッド、ラーニングアウトカムはそれぞれの大学で異なる。
- Q：以前の学部生は300単位程度まで単位取得ができたが、ボローニャ・リフォーム後は180単位の取得で修了という形に変化したと話されたが、単位取得数の変化による学生の学習の質の低下などは感じないのか？
- A：まだ結論を出すには早すぎると思う。我々が避けたいと考えているのは学生がコースの中で目標を持たずにただ単位を取り続けることである。だらだらと学習を続けることがないようにきちんと期間を決めた教育サイクルを取り入れた。これについてはあまりにも教育・学習の幅を狭めすぎだと批判する人もいる。
- Q：ストックホルム大学で採用されている7グレードの成績評価は全てのスウェーデンで採用されているのか？
- A：NO。ボローニャ・プロセスは決して評価制度を統一しろと強制したりはしない。それはスウェーデン内部でも同様である。
- Q：それではスウェーデン内部で学士号をとった人が大学によってレベルが違うということは容認しているのか？
- A：当然である。同じ学科であってもそれぞれに違うのは当たり前である。
- Q：質やレベルが違うことを容認するとするならば、移動性を促進するために制度を変えたことと矛盾するのではないか？
- A：質は違う。以前はそれを互換するための尺度を持っていたが、今は新たに統計学的なシステムがEUAで検討されている。
- Q：それぞれ大学の評価のベースが異なるとするならば、お互いの信頼性はどうやって維持するのか？
- A：ボローニャプロセスの中で質保証システムがどうあるべきかについてはすでに議論が始まっている。現在のシステム上は、合格（学位を取得）している人間はその質の如何によらず受

け入れなければならない。

Q：7グレードの成績評価は学士課程のみに採用されているのか？

A：博士課程以外には適用されている。

Q：この成績評価は何に使われているのか。ディプロマサプリメントに書かれているのか？

A：ディプロマサプリメントには記載されているが、学位そのものの評価とは関連しない。

Q：評価の基準はどこで公表されているのか？

A：シラバスの中に載っている。あらかじめコースプランが設定されており、その中に成績査定の基準が定義されている。そのコースプランの内容については学内で認定を受けて公表されているため、教員の個人的判断で変更することはできない。

Q：ヨーロッパ全体で学習量を保証するためにECTSを用いられているが、そのすべてはコースワークで構成されているのか自習なども含まれているのか？

A：学生がどれだけの時間をかけて学習するべきかを決めることについては数年前に議論があったが、結論は出ていない。自習も含めるべきかどうかについてはまだ曖昧なままである。

Q：単位で学習量を測るのであれば、その1単位がどこの大学で取得しようと同じ質であるべきだと考えるが、その点についてはどうか？

A：ヨーロッパでは1学期30単位ということが紙面上では決まっているが、それはあくまでも紙面上のものである。現実に学んでいるものについては国により、大学により、学生により異なるものであると思う。

Q：スウェーデンの中では質保証システムのようなものが存在するのか？

A：国家レベルでは大学教育に対しての高等教育庁が質保証システムは行っているが、個別のコースについては実施されてない。それぞれのコースに対する質の保証のための活動は個別の大学内で実施されている。

Q：ボローニャ・プロセスの導入は政府の指導によるものなのか？

A：教育省ではなく大臣からの直接の指示である。

Q：ボローニャ・プロセスとは誰のために導入されたと考えているのか？

A：二つの視点がある。一つはもちろん学生のためである。もう一つはアメリカと対抗できる強いヨーロッパを作るためであると考えている。

Q：現在のシステムだけをそろえる形では「質の保証」は信頼という曖昧なものにだけ頼っているように感じてしまうが、この点についてはどう考えるか

A：ここで比較されている単位というのは量の問題であって、自由な大学間の移動を実現させるために用いられている道具でしかない、質はまた別の形で表現されるものだと考えている。

4. まとめ

スウェーデンでは、大学運営に学生自身が参加していることに驚かされた。これは、大学生の平均年齢が高いばかりでなく、授業料が無料ということもあり、年齢的・経済的に自立していることがあげられるが、さらに税金が高く一人一人が納税者という意識が強いために、積極的に政



治や運営その他に参加していくという意識が強いためであろう。

ボローニャ・リフォームの説明では、収斂 (Convergence)、透明性 (Transparency)、互換性 (Compatibility)、比較可能性 (Comparability) をキーワードとして、ヨーロッパ高等教育エリアの魅力と国際的競争力を高めるために、高等教育の質と水準を保証することを重要視していた。



ストックホルム大学の様子

一方で、ボローニャ・プロセスを導入することによって、それまでの伝統ある良い教育の価値が下げられ、このプロセスの受け入れに積極的ではないというロシアのような国や、また既にボローニャ・プロセスを導入している大学においてもボローニャ・プロセスに疑問を感じる教員もいるということであった。

学生や研究者の大学間の移動 (Mobility) を容易にすることによって、レベルの高い大学はよりレベルが高く、そうでない大学はよりそれが顕著になり、結果としてヨーロッパ間の国々において人材の偏りが起こることも予想されるが、その点について質問しても、ストックホルム大学は前者の立場に立つ大学なので、全く懸念はないようであった。他の国や大学から移動してきた学生に対する質の保証 (Quality assurance) に対しても、明確な判断基準はなく信頼のもとに成り立って受け入れているために、我々には疑問に感じる部分もあった。

今後どのように大学のレベルが変わっていくかについては興味があり見守っていきたい。

【参考文献等】

1. A Presentation, Stockholm University.
2. スtockホルム大学ホームページ, <http://www.su.se/>
3. Architecture Tour 2007 Stockholm University Library, <http://www.kishimoto.sd.keio.ac.jp/tour2007/day05.html>
4. The Bologna Process (OH-materials), Johan Falk.
5. The Bologna Process 「Joint declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th of June 1999」
6. Bilkent University, Undergraduate Diploma Supplement Sample and Graduate Diploma Supplement Sample, <http://www.bilkent.edu.tr/bilkent/academic/international/sample.html>

スウェーデン王立工科大学

KTH

〈訪問日〉
8月27日(木)午後

報告者：田中 辰次（京都工芸繊維大学 学務課 主査）



1. はじめに

我々一行は、スウェーデンに移動して3日目に、スウェーデン王立工科大学、通称『KTH』として世界的に有名なthe Royal Institute of Technologyを訪問した。

大学構内を巡回したわけではないが、非常に広大な土地にヨーロッパ的な趣のあるレンガ造りの建物が余裕をもって配置されており、訪問した日には新入生歓迎の諸行事が実施されていて、学生たちの活気のある様子が伺えた。

また、今回ストックホルムで訪問した他の二つの大学（ストックホルム大学とコンストファック）よりも市内の中心地に近く、教職員・学生にとって利便性の高い立地条件に位置していたが、樹木や美しい芝生がキャンパスにももの見事に整備されており、とても良い学習環境であると感じた。

今回の調査の主テーマは、KTHにおけるボローニャ・プロセスを受け入れた際の課題・問題点とFDへの取組み状況であり、約2時間強に亘ってインタビュー等によって得られた知見を以下に報告書として記す。

2. 先方対応者

2009年8月27日に訪察した際の対応者は、次の3名である。

- (1) Sigbritt Karlsson 氏 (Vice Dean of Faculty Strategic Educational Issues)
… 教育問題について戦略的に検討する副学部長
- (2) Charlotte Elfgrén 氏 (International Coordinator, International Office)
… 国際オフィスの国際コーディネータ
- (3) Marianne Persson-Söderlind 氏 (Head of International Office)
… 国際交流の事務統括者



3. KTHの概要

名刺交換による挨拶を行った後、先方大学対応者によるスウェーデン王立工科大学の概要等についてプレゼンテーションが行われた。主な内容は、次の（１）～（６）のとおりである。

（１）大学の設置

- KTHは、1827年に設立され、スウェーデンの技術的な大学で最も大きい大学である。
- 1917年以来、校舎は歴史的な建造物で構成され、ストックホルムの中心街にある。

（２）大学の規模

- 4,000人の学部生と13,000人の修士学生の計1万7,000人の大学生を擁する。
- 1,500人の博士課程学生がいる。
- 3,100人の教職員がいる。
- 一年に約225人に対して博士号を授与している。
- 年間予算は、314M EURである。
- ヨーロッパに10ある最高の技術的な大学として格付けされている。



Sigbritt Karlsson氏によるレクチャー

因みに日本を代表する理工系国立大学である東京工業大学の数値（2008/05/01現在のデータ）は次のとおりである。

- ・学部学生4,911名
- ・修士課程学生3,448名
- ・博士後期課程学生1,566名
- ・教職員数1,719名（非常勤職員を含まない）

単純比較ではあるが、人的規模で東京工業大学を遥かに凌ぐ大規模大学であることが判る。

（３）教育・研究の内容

- エネルギー、材料、薬と健康のための技術、情報そして通信技術、輸送の5分野のプラットフォームを持っている。
- 教育構造として、3年間の学士課程、3年間の修士課程（2年間の専門学習、1年間の企業等でのインターンシップ）、4年間の博士課程がある。
- 学年暦は年間40週間で、半学期では7週間の学習期間に1週間の試験期間を2回繰り返した後、2週間の学期末試験を実施している。

(4) 学士課程

- 4,069人の男女比は、女性が24%で男性が76%である。
- 270単位（ECTS）を要する建築家になるための5年間のプログラムがあり、1,346人が卒業し、男女比は、女性が33%で男性が67%である。
- 180単位（ECTS）を要する3年のプログラムは、451人が卒業し、男女比は、女性が31%で男性が69%である。

(5) 修士課程

- 英語で授業されている国際的なプログラムが47あり、学士を有し定められた英語力をクリアした者が入学できる。
- 交換留学生の制度により、350人のKTHの学生が留学しており、1,050人の外国人留学生在がKTHに在学している。（現在、日本には15人を送り、15人の日本人学生を受け入れている。）
⇒ 因みに東京工業大学は修士学生を中心に1,092名の留学生を受け入れているので、比較すると特別多いわけではない。
- 修士課程のプログラムには、インダストリアル・エンジニアリングと管理、エンジニアリング科学、情報通信技術、技術と健康、構造と組立の環境、バイオテクノロジー、化学と工学、コンピュータサイエンスとコミュニケーション、電気工学がある。
- 欧州の高等教育の質を高めることを目的とした、高等教育分野における教育機関の連携と、学生・学者の交流を促進するためのエラスムス・ムンドゥスの6つのプログラムに参加している。
- 日本の11大学と協定を締結し、修士課程レベル以上で交流しており、例えば、専攻は化学であるけれども、日本の伝統を勉強できるような制度も導入している。
- 日本は人気のある留学希望国であり、意欲的な学生が留学している。

既述した東京工業大学の数値と照合しても明らかのように、数的にも質的にも学部よりは修士課程を重視していることが伺える。

(6) 国際機能

- 教育的な国際活動をコーディネートする国際オフィスがある。
- 国際的な研究プログラムをコーディネートする交付金オフィスがある。
- 学生交換とプログラム特有の問題の管理をする国際コーディネータが配置されている。
- 交換留学生と外国人修士学生のための宿泊設備がある。



国際機能に関するプレゼンテーション



- スウェーデン人と外国人学生のための言語コースの組織がある。

4. ボローニャ・プロセスとの関連

ボローニャ・プロセスに関して、先方大学対応者による説明があり、それに関して質疑応答が行われた。主な内容は、次のとおりである。

<説明を受けた内容>

- 2007年の変化として、次のことが挙げられる。
 - ▶修士課程を前提とした建築士と工学技術士になるための5年間、300単位のコースを設置した。
 - ▶学士課程において完結する工学技術士になるための3年間、180単位のコースを設置した。
 - ▶2年間、120単位で卒業できるコースも設置した。
 - ▶修士の学位をとるために、2年間で120単位と1年間で80単位のコースを設置した。
 - ▶学生が在学中に何を自分がするのが見えており、卒業した時に自分に何が出来るかが判っている。
- 2010年には次のことが変更されることになっている。
 - ▶学士課程と修士課程からなる5年間のプログラムを組織する。
 - ▶修士課程は全て英語で授業される。
 - ▶次期エラスムス・ムンドゥスに対応した修士と博士のプログラムを用意する。
 - ▶北欧修士プログラムに対応する。
 - ▶A B C D E F（Fは不合格）の段階評価を取り入れる。

<質疑応答の内容>

Q：講義、演習、実験等の内訳についてはどうか？

A：学科によって異なってくるので一概には言えない。

Q：ボローニャ・プロセスでは、コースワークを多く取り入れるのが趣旨ではないのか？

A：この大学は、この大学のやり方を実施しており、特にそのようなことは意識していない。

Q：ボローニャ・プロセスを受け入れたことによって、教育の方法・内容は変わったか？

A：変わった。具体的には、試験の他に継続的な授業中における評価を取り入れるようになった。

Q：それらの変化に対して、学生の反応はどうか？

A：最初は変化に対して恐れていて困惑もしていたが、大学のシステム（方向性）に対して、学生も加わる形で検討したので、2010年からの変更に関して学生は納得している。

その他、コースワークに関し、学習量を保証し、インプットを評価する仕組みについて、質問したが、先方担当者が理解できず、明確な回答は得られなかった。

5. FDへの取組み、その他

FDへの取組み等に関して、質疑応答を行った。主な内容は次のとおりである。

Q：修士課程に進む学生と学士課程だけで終わる学生の割合はどうか？

A：修士課程に進む学生は60%であり、学士課程だけで終わる学生は40%である。

Q：3年のコースで仕事についてた場合、企業等でエンジニアとして働けるのか？

日本では学部卒の場合、事務とか営業に回されたりすることがあり、それを防ぐ意味で修士課程に進む学生もいる。

A：学部卒でもエンジニアとして働くことができる。⇒社会が学部卒業でもエンジニアとして容認している。

Q：修士課程を出た学生と学士課程を出た学生の給料はどうか？

A：異なる。勿論、修士課程を修了した者のほうが良い。

Q：ボローニャプロセスを受け入れて以降、FDは変化したか？

A：研究中心の先生も教育が大切であるという意識が向上している。

Q：大学の教員となるための国家資格はあるか？

A：大学教員になるための国家資格は無いが、教育学に関して15単位を取得しておかなければならない。



Course questionnaire

Name of the course
Course number **Course date**

The teachers could explain the content of the course
 No Barely Average Fairly good Good

The teachers motivated me to perform to standard
 No Barely Average Fairly good Good

This course is important for my future profession
 No Barely Average Fairly good Good

I knew most of the time my status in the course compared to the course goals
 No Barely Average Fairly good Good

It was obvious during the course what was expected from me
 No Barely Average Fairly good Good

Teachers spent time commenting on our assignments
 No Barely Average Fairly good Good

This course stimulated us to active studying
 No Barely Average Fairly good Good

We got enough time to understand the course content
 No Barely Average Fairly good Good

The teachers listened to the students
 No Barely Average Fairly good Good



The project assignments reflected the content of the course
 No Barely Average Fairly good Good

The examination reflected the content of the course
 No Barely Average Fairly good Good

I could follow the course given in English
 No Barely Average Fairly good Good

Your reflection on the design and organisation of the course:

Your reflection on lectures and practice:

Your reflection on other parts of the course such as submitted assignments, projects, labs, and computer training:

Your reflection on the literature:

Your reflection on the form of examination:

Suggested improvements:

Other comments:

KTHが学生に対して実施しているアンケート

Q：ボローニャプロセスを受け入れる以前も、大学教員になるための教育学15単位を取得する制度はあったのか？

A：制度はあったが、ボローニャプロセス以降、必修化された。

Q：学生に対してどのようなアンケート調査を実施しているか？

A：卒業（修了）して2年後の者にアンケート調査をしている。回答率は50～60%。調査項目は、足りないと感じた教育項目などである。

6. まとめ

ボローニャ・プロセスに関しては、スウェーデンの受け入れが2007年と他のヨーロッパの国よりも遅かったせいかもしれないが、王立工科大学でのインタビューから次のような印象を受けた。

- ・学制に関して、学生の移動性や学位に関する相互保証のために教育システムの枠組みを合わせるように同プロセスを受け入れた。
- ・授業の内容を学生に周知させることは綿密に行っているが、演習の割合など細部に至っては、大学独自の判断で運営している。

ボローニャ・プロセスを雁字搦めに受け入れるのではなく、ボローニャ・プロセスをベースにフレームワークとして体制整備した上で、王立工科大学独自の教育内容・教育方法を展開しているのではないかと推察した。

FDに関しては、学生（卒業2年後）へのアンケートを高回収率で実施するなど、学生の意見を集約し、教育内容に組み入れる仕組みを導入しているが、特段、日本よりも優れたシステムがあるとは思われなかった。

しかし、スウェーデンでは兵役があるため、日本のように高等学校を卒業して直ぐに大学に入るわけではなく、兵役や就職を経験した後、大学に進む者が大半であるため、そもそも学部生のレベルの意見でも、日本のそれよりも格段に成熟していると想像される。

その意味では、報告者の所属する大学が実施している「学生に対するアンケート」についても、成熟度（学を修める大学生としての自覚度）とアンケート結果との相関を調べる工夫をすべきではないかと感じた。

7. 海外視察を終えての雑感

今回、幸運にもベルギー・スウェーデンの海外視察に同行させていただいたことにより、数多くの知見を得られたことは、大学に勤める者として非常に有難く感じている。今後、学んだことを自らの業務に生かしていかなければならないと意識を新たにしている。

私に与えられた報告義務に関しては、スウェーデン王立工科大学（KTH）であり、その報告に関しては、拙い文章であるが既述した1～6のとおりである。

最後に若干の紙面を割くことをお許しいただけるのであれば、今回の視察中、特に印象に残った次の二つの事項について、浅学ながら私見を述べさせていただければ幸いである。

<何故、欧米の学生はよく勉強するのか？>

今回の視察メンバーである龍谷大学の林教授が次のようなこととお話されていたのを記憶している。

「何故、欧米の学生はよく勉強するのか？」

この問いは、裏を返せば、「何故、日本の学生は欧米の学生のように勉強しないのか？」ということであろう。

勿論、このことは全ての学生に当てはまるものではなく、日本人の学生でも極めて勤勉な学生は数多くいる。しかし、一般的にはその傾向にあるという意味において、私も同様に感じており、多くの大学関係者においてもご賛同いただけるのではないかと思われる。

まず考えられるのは、大学の背景の違いである。欧州においては大半の大学が我が国で言う国・公立に分類されるが、日本の場合は、過去の国民の旺盛な教育（付与）意欲によって私立大学が4分の3を占めている。更に大学進学率が半数に及ぶ日本に比べて、欧州の大学においては、明らかにエリート教育としての大学教育を実施している。そのため制度の単純な比較や安易な模倣は意味を失う。

また、大学に限った状況だけではなく、かなり衰退したとはいえ終身雇用を前提とした日本の就職制度に比べ、学位や資格を重んじた転職を伴うキャリアアップやアントレプレナー精神に満ちた欧米の就職事情とはかなり乖離したものとなっている。

日本人の安定志向の強さも要因の一つではないだろうか。「寄らば大樹の陰」の言葉に代表されるように、安定志向が強い日本人は、大企業や官公庁への就職志望が強く、大企業等も優秀な人材であれば囲い込む傾向が強い。

更に日本人特有の意識として、「金儲けへの軽蔑」や「成功者への嫉妬」などの潜在的な心理的要因も大きく影響し、結果、起業家に必要な「決断力」、「積極性」、「環境変化に適応する柔軟性」などが欠落しているのではないかと思われる。

何を以って是非とするかの問題はあるが、既述した諸背景により、学生の向学心欠如の問題に関しては大学の努力だけで解決できるものではない。今後のグローバル化の進展に伴い、日本も否応なしに就職形態、更には人生観も変化するはずである。愛国心をもった日本の若者が過去の歴史的な経緯も踏まえて、本来日本人が有する勤勉さを如何なく発揮することを願って已まない。

<そもそもFDとは何か？>

今までに私が参加したFDフォーラム等のイベントでは、「そもそもFDとは何か？」ということが議論されていた。不勉強な私に責があること重々承知の上だが、諸先生の講演を拝聴しても今一つ納得いかないままであったが、今回の視察中、ふとした会話からその答えについて概念整理できたような気がした。



スウェーデンでの最終訪問先であるコンストファックを視察した際、ランチミーティングにおいて、ラッキーなことに私は、Ivar Björkman学長とKoji Akamatsu学部長に挟まれて食事をする機会に恵まれた。

私は、大学時代からスキーやテニスに競技者として取り組んでいたため、スウェーデンは人口こそ日本の10分の1以下と少ないものの、極めて強大なスポーツ大国であることを熟知していた。例えば、スキーのインゲマル・ステンマルク、テニスのビヨン・ボルグなど世界一になった選手の枚挙に暇が無い。

食事中の雑談として、私は、Ivar Björkman学長にそれらの有名で高収入を得ているスポーツ選手達は、今もスウェーデンに住んでいるかと拙い英語で質問した。

というのは、スウェーデンは、消費税が25%で、所得に対する累進課税も極めて大きい。従って彼らが今もスウェーデンに住み続けているのか興味もあり疑問だったからである。

答えは、「50%くらいは住んでいる」と予想外に高い数値であった。

そのことの理由については、日本人であるKoji Akamatsu学部長に日本語で質問させていただいた。

彼は、私見と断った上で、高額納税者の多くがスウェーデンに住み続ける理由は、「スウェーデンの国民が政府を信用しているからである。」「不正や賄賂などが無く、信頼しているからこそ高い税金も払い続けている。」という答えが返ってきた。加えて、そのような感覚・意識が国民に生じたスウェーデンならではの歴史的な経緯についても教授してくれた。

想定外の答えであると同時に、5%の消費税の増減で大騒ぎする国民とその政府にとっては、とかく耳の痛い話であると思われた。

しかし、まさにこの言葉に「FDとは何か」を紐解くヒントが隠されているのではないだろうか。

学生は、向学心の強弱はあれ、授業料を払って大学に入学してくる。国公私で多少はあれ国費(税金)も投入される。各大学が学生や出資者である保護者等の期待を裏切らない、信頼される大学であるということが第一義的に考えられるべきである。

それは単に学生等の要望に迎合する意味ではない。大学は自らの教育方針・教育内容を主張し、学生もそれを理解した上で、自らの役割を果たすことを自覚することが前提である。

FDとは、『大学が受け入れる対価に釣り合うだけの教育をしているか、個人においては各教員・事務職員等が給料に見合った働きをしているかを今一度、自己評価すること』が最重要事項であり、その成果として、それぞれの主体が信頼を獲得することに他ならないと痛感し、北欧を後にした。

コンストファック

Konstfack : University College of Arts, Crafts and Design

〈訪問日〉
8月28日(金)

報告者：福岡 正藏（京都精華大学 教学推進センター 事務部長）
東南 隆光（大学コンソーシアム京都 主幹：京都外国語大学）



1. はじめに

2009年8月28日（金）午前中にIvar Björkman学長および学内エデュケーション・ボードの責任者であるGunilla Bandolin教授から大学の概要および教育の質保証に関する説明を受けた。続いて学部長のKoji Akamatsu教授より実際の教育方法やその考え方、波罗ニヤ・プロセスの影響など現場レベルの具体的な話をうかがった。食堂での会食の後、午後からはIkko Yokoyama氏の案内により実習棟の施設・設備を見学し、さいごに質疑応答というスケジュールで視察を行った。

2. コンストファックの概要

国立大学であるコンストファックは、スウェーデンでは最大規模の芸術大学である。9学部を擁し、ファインアートをはじめグラフィックデザイン・イラストレーション、インダストリアルデザイン、インテリア建築・家具デザインなど各種デザイン、陶芸・ガラス、金属、テキスタイルなどの工芸のほか、アニメーション・動画、さらには美術教育（教員養成）までカバーしている。独立した単科大学として、150年以上の長い歴史があり、これまで著名な芸術家やデザイナー、工芸作家を数多く輩出してきた。

現在、約900人の学生が在籍しており、約200人のスタッフで運営されている。スタッフは、教員がおよそ65%、技術者、図書館司書、管理職など職員系が35%を占める。学部では主としてスウェーデン語による教育だが、修士課程はインターナショナル・プログラムとして英語で教育されており、さまざまな国籍の留学生が全体の30%を占め、また教員も多様な国籍で構成されている。実習系の施設設備は、国際比較においてもかなり充実したレベルにある。

経営は、学外者を加えた理事会が運営している。教育についてはエデュケーション・ボードが教育コンテンツをはじめコンストファックの教育のあり方を決定する大きな権限を持つ。そのボ

ードメンバーは教授の中から選挙により選出される。

3. 教育の質の保証

質保証については、高等教育庁が各大学における教育の質の維持を監督している。コンストファックは2007年に教育省および他大学で構成された審査団による学士課程の審査を受け、結果は良好であった。今年も修士課程の審査を受けることになっている。

審査の内容は近年変化してきており、教育の質レベルを審査して指導するというよりも、大学が自ら教育の質を維持・向上できる自律的な仕組みを持つことを重視する方向に変わってきている。

審査の結果、もし良い結果が出なかった場合は1年間の猶予が与えられ、その間に是正するよう求められるが、1年後に改善がなされなければ学位授与権を失うことになる。

評価の観点については、学生の視点が重要視されている。学生が受けられるべき教育がなされているかどうか、といった学生の立場に立った評価の観点が中心となっており、実際に学生は大学評価に参加する権利を持っている。評価対象は教育現場だけではなく、大学全般において民主的な運営がなされているか、その質が問われる。もし学生が不当な扱いを受けていたら、その学生は教育省に直接クレームを申し立てることができる。

学生による授業評価はコースごとにオンラインで実施しており、評価結果は担当教員と当該コースの学生全員、および学部長に報告されるほか、教育省による審査の対象にもなる。

スウェーデンでは、学生の権利がかなり重視されている。強権的になりがちな大学から学生が守られているかどうかを政府がチェックするという構造である。コンストファックにおける組織的な意思決定でも学生の視点が重用されており、学生ユニオンの代表が理事会ほか学部会議や学内ボードに入り、あらゆる意思決定機会に関与している。

このような学生の取り扱いを重視する傾向は近年強まっており、これはボローニャ・プロセスの社会的インパクトの結果といえる。他国のさまざまな大学と比較して遜色のないレベルにしようという力学がスウェーデンの高等教育行政に影響を与えているようだ。

もうひとつコンストファックにおける教育の質保証の自律的な仕組みとして、教員採用があげられる。現在、教員は10年契約の任期制で採用されている。5年で一度更新できるが、10年を超える延長はない。教員は、大学で教えている期間以外は自分の仕事を兼業する、実務家教員である。実習教育が実社会の現場の第一線とつながっていることを重視し、1994年から導入した採用制度であり、雇用契約の際には、大学にどの程度時間を使うのか予め個別に雇用計画を立てたうえで契約する。時間の割合は個人によって異なるが、だいたい50~70%程度を大学での教育に当てている。現在では、教員のほとんどがこの任期制により採用された者であり、人材の入れ替わりによって教育内容の鮮度が維持されている。契約更新に際しては、学生による評価結果をはじめ、ベストティーチャーに選ばれたかどうかなど教育の実績を判断材料に、学部長との折衝によって次期契約内容を決定する。

任期制導入に伴ってテニユア制度は廃止されたが、教育の継続性や研究期間の長さなどを考えると10年は短いという見方もあり、現在見直しを検討しているところである。

4. コンストファックの教育現場

2004年に、街中の校舎から郊外の現校舎に移転した。現キャンパスの敷地面積は20,300㎡、校舎はかつてERICSSONの工場として使われていた建物であり、改築して教室や事務室に転用している。ファンクショナルリズムに基づいたシンプルな設えで、実習室や各種設備が機能的にレイアウトされている。



コンストファック内の実習施設

5月には大学をあげてのイベントである「卒業作品展」を学士課程と修士課程合同で実施する。98年の歴史があり、ストックホルムのイベントとしても市民に認知されていて、毎年多くの見学者で賑わう。

国内トップの美術大学であるコンストファックは非常に選抜性の高い大学であり、例えばグラフィックデザイン・イラストレーションのコースは、1クラス12人のところに昨年は450人の応募があり、競争倍率は37.5倍という狭き門であった。したがって高校からすぐ入学できる学生は極めて少なく、多くは専門学校などで準備した後に受験する。いったん社会に出てデザインなどの仕事を体験して入学を希望する者も少なくない。したがってほとんどの学生は、美術の基礎を入学前に習得しており、ある程度の年齢になってから入学する。また男性の場合は高校卒業後長くて16ヶ月間の兵役義務があるため、入学年度は遅れる傾向にあり、コンストファックの1年生の平均年齢は24歳と高い。

近年の入学学生は、美術理論や美術史、デザイン史に重点を置く学生が増えているという、この学習志向に応じているのがInter-disciplinary Studiesという学部である。専門分野を越えた学びを提供するこの学部は、学生が在籍していない教員だけの学部だ。他の学部生が必要に応じてここを訪れ学ぶ、といったバウハウスの教育方式を採っている。美術史や美術理論のほかメディア、音響、絵画、彫刻、版画、照明などの基礎美術教育を担っており、他の学部の学生は年間60単位中25単位をこの学部から取得する。自分の専門だけではなく関連する分野の基礎も併せ持つようにする指導は、実社会での通用性を見据えた実践的な教育法であり、実践と理論が融合したコンストファックの教育の重要な要となっている。

なお、講義系科目は美術・デザイン関係のみで構成されており、リベラルアーツの科目は設置されていない。ボローニャ・プロセスによって学部教育が3年に短縮されたこともあり、一般教養科目はここでは教育の範疇外にある。3年間の学士課程は職業訓練であるという考え方はカリ

キュラムにおいて徹底している。

コンストファックは、2002年までは4年半の修士課程のみの大学だったが、ボローニャ・プロセスの「学部3年+修士2年」という枠組みに沿って変更し、さらに2007年には新しい修士課程を構築しスタートさせた。9つの分野からなる修士課程は、今年度完成年次を迎え最初の卒業生を輩出した。近く教育省の審査を受けるが、もし認証を受けられなければ、閉鎖になる可能性もあるため（現に学位授与権を剥奪された実例がある）、現在危機感を持って準備が進められている。

国による評価判定の決定的要因は、前述したように学生評価である。国立大学は税で賄われているため、直接的には国に雇用されていても本質的には国民が雇い主という意識が強い。スウェーデンの学生は、大学に対して意見を激しく主張し、必要があればはっきりと要求をする。

審査の内容は、直接学生にインタビューするほか、学生による授業評価の結果や満足度調査の結果、また前回の評価結果からの改善状態、さらに卒業から2年後の活躍状況など多岐にわたり、細かくかつ厳しく調査される。2012年からは自己評価制度が導入される予定なので、今後こうした詳細で厳密な審査は緩和されるかもしれないが、現在はこのような外圧的で厳格な審査方法が採用されている。なおこれは2002年以降の傾向であり、ボローニャ・プロセスの社会的影響の結果といえる。

5. ラーニング・アウトカムについて



ボローニャ・プロセスを受けて、2005年に政府から『新しい世界-新しい大学』¹と題した、スウェーデンの高等教育の指針が発表された。スウェーデンの大学がボローニャ・プロセスに沿って変わるべき未来の姿と、そのための構造変化の具体策が示されており、大学は全てのコースの目的を明細に記すこと、学生が望むラーニング・アウトカムを記述し各コースで学生が獲得できる知を明らかにしておくことが求められていた。

Akamatsu学部長は、各教員にラーニング・アウトカムズとは何かということを全教員に周知するとともに、一人ひとりの教員に「記述すること」の必要性を説いた²。教員のほとんどはデザイナーやアーティストといった実践者であるため、画一的な行動管理をされることに拒否感を示したが、学部長は根気強く時間をかけて説得した。

これ以降、各教員は、コース修了時点で学生が何を不得何ができるようになっているのか、予め言葉で事細かに表現しておくようになった。しかし現実には、芸術の分野においてその成果を言葉のみで規定し、また評価するのは非常に困難なことである。コンストファックでは、最終的には卒業作品で評価しているが、アートやデザインという実践の中で、学生が何を学んだかとい

1 “New world - New university” A summary of Government Bill 2004/2005:162
http://www.lu.se/upload/LUPDF/Bologna/Sverige_Bologna/new_world_new_univ_summary.pdf
2 参考資料「目的の記述とラーニング・アウトカムズ」“Writing aims and learning outcomes”
<http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/firstwords/fw32.html>

うことを正確に把握するのは簡単なことではない。作品の完成度やできあがった作品そのものだけがラーニング・アウトカムではなく、そこに至るプロセスも評価の対象としている。しかしそれでも、ラーニング・アウトカムを克明に記述し評価するという試みには意味がある、とAkamatsu学部長は評価する。この試みを続けることで、学生の成長がはっきりわかるようになったからだ。従来の教育スタイルは、「これを教えたい」といった教員の目線が中心であったのが、ポーロニャ・プロセスによって「学生はコースで何を学ぶのか」という学生を主体とした教育の考え方を採り入れたことで、教員にとっても学生の学びが理解しやすくなったのである。

また一方、教員も自分の教えるコンテンツや領域を明確にしなくてはならなくなった。デザインはともかく、アートの教員にとって自分自身の教育実践を言葉で表すことは、ラーニング・アウトカムの記述と同様、非常に難しい作業だ。アートと言葉の間には壁があるといっている。当初、なかには記述を拒否する教員もいたが、周りのスタッフがサポートし、その努力の結果全てのコースにおいて、教育コンテンツおよびラーニング・アウトカムを詳細に記述した「コース・プラン」がつくられた。これは毎年制作されていて、学期が始まる3週間前に学生に公表される。

コースが終了した時点で学生は授業評価を行うが、そのときにもう一度このコース・プランが示され、ラーニング・アウトカムの記述で予め設定されていた各ゴールがどの程度実行されたのか、学生により細かくチェックされるのである。

こうした細密な評価を「官僚的」と嫌う一部の教員もいるが、大半の教員にとっては、学生がどこまで学んだのか、何を考えているのかがはっきりとわかるようになり、その効果はいまでは広く認められている。

もちろん、対話によるフィードバックも重視している。データやペーパーだけではなく、学生との直接コミュニケーションによって個人を理解するプロセスが大切にされている。教員と学生が互いに理解を深め互いにフィードバックを受けるには、個人と個人との対話がきわめて有効な方法であり、互いの信頼は対話の中でしか生まれない、と考えられている。学生の授業評価は匿名であるため特定の学生を個別に把握することはできないので、各コース終了後に対話の期間が設けられている。

6. まとめ

コンストラクティブな教育をひと言で形容するなら「実践的」という言葉が適当であろう。基本を重視し、合理的で機能主義的な教育を展開するバウハウスの流れを汲んでいる。そうした教育のスタイルは、カリキュラムや施設設備のあり方にも如実に表れている。

授業の方法は、講義形式がきわめて少なく、ワークショップやスタジオでの実作業を中心に、5週間で1サイクルとした集中課程に取り組む。

基本を重視するため最初から専門分野での先進的な制作に取り組むのではなく、例えばデザインの学生であっても半年間はコンピュータを使わず、版画手法を用いた造本を手作業で制作するなど、まずはクラフトマンシップを涵養するプログラムを先行して修得する。ものづくりに対する本質的で真摯な姿勢を身につけるといふ基本重視の姿勢は、この大学の伝統的な教育スタイルだ。

午後に行った実習棟の施設見学では、機能主義的な教育方針を具現した実習室を実際に見ることができた。24時間使用可能という贅沢なスペースと充実した設備の実習室は、主に1階に配置され、2階には実習室とつながるように教員の部屋が併置されている。部屋からは1階の実習室が見下ろせる窓があり、実習の様子が常時確認できる構造になっている。

そして3階にはインキュベーション施設が並ぶ。コンストファック独自のユニークな制度にTransitという制度があり、学部卒業後または修士課程修了後の1年間、学生はインキュベーション施設を利用できるようになっている。具体的には、無料でオフィスを借りられ、自分のプロダクトをどうやってマーケットに出していくか1年かけて模索できるのである。大学は場所を貸すだけではなく、この間ビジネスマネジメント教育も施す。現在はコンストファック以外の学生でも応募でき、毎年卒業生を含む20人ほどが出入りしているという。このインキュベーション施設を巣立って起業した小さなデザイン・オフィスが、大学の周辺にも数多く点在し、周辺の市街地に新しい活気をもたらしている。スカンジナビアではデザイナーのほとんどはフリーランスで、小さな会社を経営しメーカーの仕事を請け負うのが基本的なビジネス・スタイルであるため、コンストファックでは、卒業生の進路として就職を必ずしも重視していない。社会で通用する力を身に付け成長した学生には、自らをマーケティングさせ起業させる方向で支援している。

実社会とのつながりを重視した仕掛けは、キャンパス内の他の場所にも見られる。「素材図書館」(Materialbiblioteket)³なる施設もそのひとつだ。デザイナーは常に新しい素材や製造手法を探し求めており、その要求に応えるために設置されたのが素材図書館である。プラスチックから布、織物、皮革、化合物など工業デザインのあらゆる素材が展示され、利用法が紹介されており、必要なら製造元と橋渡しもしてくれる。サービスの対象は学生だけではなく、広くスカンジナビアのデザイナーや建築家に開かれている。

卒業生が実社会にフィットできるようにする仕掛けは、教育の意思決定システムにも反映されている。現在の教育プログラムによる学生が、卒業後マーケットに受け入れられるよう、コンストファックでは常に5～6年先のマーケットを見据え、継続的にカリキュラムをメンテナンスしており、2年ごとに教育内容を変えることができるようになっている。学生ユニオン代表、教授、学部長、それに毎年交代する学外のプロフェッショナルを加えた8人で構成される委員会が学部に設置されていて、年に4回会議を開く。その会議では「次代のマーケットにどういう教育が必要か」ということが毎回議論される。卒業生からフィードバックされる最先端の貴重な情報を参考に、現行の教育内容を変えるべきと判断した場合には、変更案をエデュケーション・ボードに提案し、承認されれば変更となる。なお、変更すれば当然教員の雇用にも影響するが、その場合は雇用よりも教育の向上を優先する。

コンストファックは、ボローニャ・プロセスというヨーロッパを広く覆う推進力を、自分たちがもともと持ち合わせていた教育方針にうまくフィットさせることに成功しているといえる。基本を重視し合理的で機能主義的な教育スタイルを崩すことなく、ヨーロッパ高等教育の流れに乗り、自らの教育の質を向上させている好例であろう。

³ <http://materialbiblioteket.se/international/japanese/>

2009年夏季FD海外視察

ベルギー・スウェーデン研修プログラム《総括》

報告者：一郷 正道（京都光華女子大学・京都光華女子大学短期大学部 学長）

1. 教育視察団の派遣と目的

京都FD開発推進センターは、2009年8月23日から30日までの8日間の日程で「文部科学省戦略的大学連携支援事業によるFD連携プロジェクト・FDの組織的評価に係わる海外視察」と銘打って、ブリュッセル、ストックホルムへ7大学、大学コンソーシアム京都からの教職員10名から成る教育視察団を派遣した。

内容的に、本視察団は、「ボローニャ宣言」それに基づき2010年にその完了を目指した改革の歩みである「ボローニャ・プロセス」を実地見聞する研修であった。なお、FD問題は、教育の質保証の向上に関連して言及される研修課題となった。

2. ボローニャ宣言

ボローニャ宣言に先立つ1年前（1998年）、パリ大学においてフランス、イタリア、ドイツ、英国の教育担当大臣が「ソルボンヌ宣言」に署名した。それは、欧州市民の移動性（Mobility）と就職の可能性（Employability）を高め、大学の発祥の地であるヨーロッパにふさわしい、高等教育における欧州圏の構築を提案している。

この「ソルボンヌ宣言」を受けて1999年6月にイタリア ボローニャ市において「ボローニャ宣言」が29カ国31名の高等教育担当者が署名し出された。本宣言（「平山、山崎レポート」参照）は、「大学版欧州連合」ともいえる高等教育における欧州圏の構築、世界に通用する高等教育制度の確立、ヨーロッパ大陸次元での学術的国境除去、移動性の向上を目的としている。そして、本宣言を出さざるをえなかった背景は、ヨーロッパ大陸における教育問題の深刻さにあるが、それはとりもなおさず、国ごとに異なる制度を統一し一体化して、頭脳流出阻止、教育面でもアメリカ版グローバリゼーションに巻き込まれずヨーロッパ大陸全体の国力の充実をはかることに他ならなかった。

そして、2年に1度ボローニャ宣言署名国間会議が持たれ、改革の進捗状況を確認し新たな段階へ進むための措置をとることが約束された。

3. ボローニャ・プロセス

2003年7月の進捗状況レポートでは、次のような報告があった¹⁾。高等教育機関の多くは、高等教育における欧州圏構築を支持し必要性を認識している。しかし、英国、スウェーデン、ドイツ、アイルランド、エストニア、リトアニアではボローニャ・プロセスの審議が広くおこなわれてい

¹ European University Association (2003) *Trends 2003 Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe.*

ない。調査によると2割の高等教育機関は、改革は時期尚早だと考えている。さらに、たとえば、フランス、ドイツ、アイルランド、英国では、ボローニャ・プロセスの内容の一部、また改革の速度に抵抗を示している。半数以上の高等教育機関は、改革の実現に教育機関がもっと直接的に役割をはたすべきだと考え、現場での話し合いが十分なされないまま改革が進んでいることを懸念している。さらに、改革にあたり財政的援助がないことが問題だと多くの機関が答えている。

このような指摘も一面あるが、2010年の完了を目標としたボローニャ・プロセスは着実に進んでいるようであった。

4. 実地訪問 調査研修

それでは現実はいかがであろうか。

(1) 《EUA》

そこで、我々はまず「欧州大学協会（EUA）」を訪問した。北大西洋条約機構（NATO）、欧州連合（EU）の本部がブリュッセルにあるように、大学版欧州連合を目指していると思えるボローニャ宣言を実現する代表機関“ボローニャ・フォローアップグループの一つ”としてのEUAが、地理的条件によるにせよ当地にあるのは象徴的である。

我々はここでボローニャ宣言、ボローニャ・プロセス、EUAの目的、活動内容について説明を受けたが、その内容は「平山・山崎レポート」に詳説されている。

EUAは、ヨーロッパの高等教育機関のネットワークの一つとして、研究、教育、社会貢献という大学の三つのミッションの遂行につき大学を啓発する仕事、教育の質向上を図る「質改善評価プログラム」を普及させる仕事に尽力しているようだ。

ボローニャ宣言の内容を実現するためには、各大学がその教育の質向上をはかることが必須であるが、その質の内容向上については他大学の実践を信頼するしかない。その質向上を目指すシステムの開発を提案、援助はするものの、各大学の質そのものの内容にまでは立ち入らず各大学に任せるしかない、というジレンマがつきまとう。

従来、大学ランキングは研究業績中心の傾向が強かったが、各大学の有する幅広い側面、特徴を反映させるべきという気運が生じつつあるのは、大学の開放、社会への貢献への注視と並んで、ボローニャ・プロセスの成果とみているようだ。

ボローニャ宣言の実のある実現に必須の「質保証」の困難さは、「平山・山崎レポート」の強調するところである。

(2) 《ストックホルムの三大学》

次に我々はストックホルムへ移動し、ボローニャ・プロセスの現実をストックホルムの三大学で実見することになった。いずれも国立の、ストックホルム大学（SU）、王立工科大学（KTH）、コンストラクティクである。SUは研究に重点をおくいわゆる総合大学、KTHは工学系大学、コンストラクティクは芸術系大学である。これら三大学を訪問先として選択したのは慧眼であった。

規模は大、中、小の区分に対応し、教育内容は三者三様で、キャンパスの立地環境も異なり、それぞれに特色を持っているからである。ただ設立時期はいずれも19世紀で130年乃至170年の歴史を有している。

各大学の実情については、葛城氏のSU、田中氏のKTH、福岡氏・東南氏のコンストファックの各レポートを参照されたい。

(3) 《スウェーデンの高等教育とボローニャ・プロセス》

スウェーデンの高等教育に関して次のようなことが一般に伝えられている。

1. 日本におけるような入試制度がない。一般には英語力も要求されるが高卒の資格があればよい。25歳以上の受験生の場合は、4年以上の社会人経験、中等教育修了程度の英語とスウェーデン語の能力があればよしとされる。
2. 大学は財団立の3私立大学を除いてはすべて国立で、学費は一切不要である。さらに生活自立のための給付金と低利ローンなどが国から支給される。したがって親の所得水準に関係なくだれでも大学進学が可能となる。
3. 上記状況からか、高等教育機関に入学する者の50%は、中等教育終了後5年経っていて、新規入学者の平均年齢は22.5歳と高く、学生全体の平均年齢は26歳とされる。いったん高校を卒業し就職後またもどる者、兵役を終了後入学する者、子育てしながら或いは終了後入学する者、さまざまである。
4. スウェーデンの大学は職業訓練的な要素が重視され、取得する学位は技能証明書のなものとみなされる傾向が強い。
5. 大学の管理運営に学生の積極的な参加、貢献が顕著である。

かかることを念頭に置きストックホルムの三大学についての三氏のレポートによってボローニャ・プロセスの現実を整理することにしよう。

1. 2005年に政府から高等教育の指針を示した『新しい世界－新しい大学』²が発表されて後、2007年頃から三大学とも着実にボローニャ・プロセスの実行が進み始めたようだ。しかし、各大学の自主性を尊重するしかないようである。
2. 学部・大学院の2サイクル制、または学部・修士課程・博士課程の3サイクル制という基本的な大学学制変革の採用は共通認識となったが、その年限（原案は3・2・3であったが）は、3・2・4（SU）、3・3・4（KTH）、3・2（コンストファック）と一定せず、現場任せである。
3. 大学版欧州連合を目指すための根本的基盤は各国、各大学の教育内容の質保証、向上にあることは論を俟たない。そのための具体策としての評価～成績評価、授業評価、教員評価、大学自体の取り組みの評価等～方法は、各国、各大学とも一様でなく現場任せでそれを信

²コンストファック報告 P40注釈1を参照

頼するしかない。たとえば成績評価でも7段階のS U、6段階のK T Hと相違する。また、教育の質保証の自立的仕組みとしての10年契約の任期制の教員採用方法をとる大学もある（コンストファック）。

ともあれ、質保証の向上を期すれば自ずとF Dが課題となる。が、それは各国、各大学の自主性に任せその成果を信頼するしかないというのが現実であろう。

4. 大学の目標、学生対応が研究中心から教育重視認識の気運が高まりつつあるようだ。教員が「教える」立場から「学生が何を学びたがっているか」を留意する方向への転換であり、結果のみならず作品完成のプロセスも重視するという評価方法の変化（コンストファック）にもそれが現れている。大学教員志望者に教育学に関する単位を取得する要請がなされる（K T H）のもその現れといえそうだ。
5. 大学管理運営について。国家の教育責任機関、学外の識者をいれた理事会が経営主体であることはいずれの大学でも同じである。その端的な事実是最終的な学長選任が学内の投票で決定されることはないという点に見られる。また、学生代表が大学のあらゆる意思決定機関に参画しており、その学生権利の重視の傾向はボローニャ・プロセスにより強まったとさえいわれる。教員の給与に学生による評価が反映されている（コンストファック）。

5. ボローニャ宣言と日本の高等教育

それでは、ボローニャ宣言の内容は現在の日本の高等教育の範となるものであろうか。ストックホルム三大学への実地見聞の所感を述べて結びとしたい。

30万人の留学生受け入れ計画等が現実化し日本の高等教育の国際化が急速に展開すれば、ボローニャ宣言の内容がよき指針となる可能性はあるであろう。しかし、現在、国際化が叫ばれても、少なくとも文科系大学においてはボローニャ宣言の必要性を実感しないというのが正直な印象である。日本の主導でアジア諸国にボローニャ宣言の如きものを発信し、ボローニャ・プロセスを実施せねばならない状況はまだ先きのことのように思える。日本は独自の教育政策を立案し、孤立化を防ぎつつ国力増進の道を歩むのではなからうか。ボローニャ宣言は、欧州大陸次元での課題に思えてならない。

しかし、ボローニャ宣言の内容は、日本国内の教育改革に貴重なヒントを与えてくれるように思う。国公私学の、短大をふくめて高等教育機関が1,000をこえる日本は、ボローニャ宣言の内容を各大学の実情に見合った仕方ですでに実行に移しているともいえる。とくに私学ではその建学の精神、教育理念のもと改革への努力が進行中である。以下、ボローニャ宣言から示唆されることについて任意に述べてみる。

- ①質保証の問題は日本でも重要な問題であるが、各大学の自主的な努力の成果を期待し信頼するしかない。私学が多数を占める日本の高等教育機関の質保証は、文部科学省からの指示で容易に一元化できるものではない。それは各大学の自主的な努力に任せるしかないが、同時に各大学はその結果責任を負わねばならない。
- ②大学の実情によって差のあることは当然のことながら、大学進学率が50%を超えた日本の小規

模大学においては、ストックホルムの大学で見られたように研究重視から教育重視へと教員の意識の転換がはからねばならないであろう。それが学部・教授中心の教育のあり方から個々の学生の状況、立場を配慮した教育への転換にほかならない。これが「田中レポート」の末尾で言及されているFDについての基本的理解に通じるものとなるであろう。

③大学の管理運営体制も私学であればこそストックホルムの大学に見られたものになっていくであろう。但し、学生の大学運営への参画は日本の場合は学生の成熟度を俟たねばならないであろう。

6. VINNOVA

国内産業のイノベーション、さらなる育成、投資を考える国家的機関であるVINNOVAも訪問した。「若狭レポート」が詳述するごとくボローニャ・プロセスを遂行する機関ではないが、スウェーデンの産業、技術振興を促進する機関の実情を知ることができた。

<謝辞>

以上、参加者の方々の貴重なレポートに基づいて報告者のきわめて個人的な視点からのつまみ食いのレポートになったことをお許しいただきたい。

京都FD開発推進センターの川面氏、大学コンソーシアム京都の東南氏の周到な準備と現地での適切な判断、種々なる配慮、そして、幅広い知見と豊かな経験をお持ちの通訳の金松さんのご尽力でブリュッセル、ストックホルムへの視察を有意義に終了できたことに衷心より感謝御礼もうしあげます。



オーストラリア視察調査報告

2009年度FD海外視察・調査報告《オーストラリア シドニー・メルボルン》

2009年8月23日(日)～8月29日(土) 7日間

【視察メンバー】(7名)

梶谷 佳子	京都橘大学 看護学部	准教授
志水 章人	財団法人大学コンソーシアム京都	次長
西村 美紀	大谷大学・大谷大学短期大学部	講師
平井 孝典	財団法人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
森 洋	京都産業大学	課長
行廣 隆次	京都学園大学 人間文化学部	准教授

【視察調査スケジュール】

日	月 日	都 市	時 間	スケジュール詳細
①	2009年 8月23日 (日)	関西空港発	20:55	空路ゴールドコースト経由、シドニーへ 《機中泊》
②	8月24日 (月)	ゴールドコースト着 ゴールドコースト発 シドニー着 シドニー	07:00 10:25 11:50	シドニー着後、ホテルへ 《シドニー泊》
③	8月25日 (火)	シドニー	09:00 11:30	9:00-10:30 キーパッド社訪問 (会社の概要説明、商品説明など約1時間) ウェスタンシドニー大学 13:00-15:00 サイエンス(ロイ・タスカ先生)の 授業見学 15:00-17:00 ロイ先生他とインタビュー 《シドニー泊》
④	8月26日 (水)	シドニー シドニー発 メルボルン着	09:00 17:10 18:45	シドニー大学 9:00-12:00 シドニー大学訪問 AVS-ICTセンター見学 シドニーからメルボルンへ メルボルン着後、ホテルへ 《メルボルン泊》
⑤	8月27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 《メルボルン泊》
⑥	8月28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 《メルボルン泊》
⑦	8月29日 (土)	メルボルン メルボルン発 関西空港着	04:10 06:10 18:40	ホテルから空港へ 空路、ゴールドコースト経由で日本へ



【事前の準備】

1. 講演会「オーストラリアの高等教育改革」(参加者38名)

日 時：2009年8月7日(金) 15:00~18:00

会 場：キャンパスプラザ京都2F ホール

講 師：サイモン・マージンソン先生(メルボルン大学高等教育研究センター・教授)

ミシェル・アラン氏(オーストラリア政府国際教育機構・参事官)



2. メルボルン大学高等教育研究センター(CSHE)への研修プログラム作成依頼

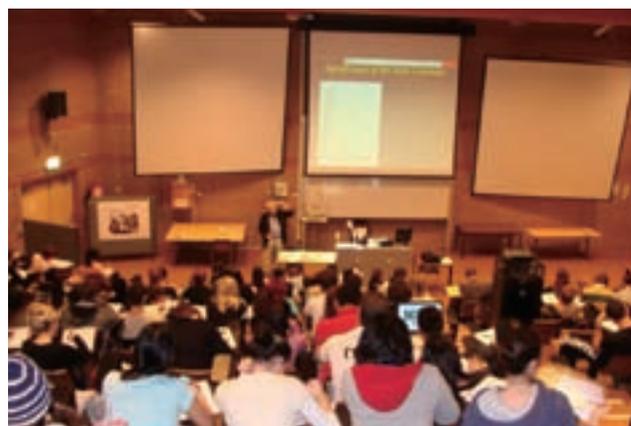
FDの学内組織体制/運営方法/新任教員プログラム/教授法ワークショップ/学部に対するサービス/教育の質の確保などを要望した他、研修参加者の情報も提供した。

3. 現地通訳者2名への情報提供

高等教育に関する基礎的な用語、大学コンソーシアム京都の紹介、参加者の要望等

4. 参考資料

- ・独立行政法人メディア教育開発センター「ICT活用によるFDに関する調査報告書 国内外の動向と実態」<http://www.nime.ac.jp/reports/005/>



2009年夏季FD海外視察

オーストラリア研修プログラム 《 I 》

KEEPAD Interactive Inc., The University of Western Sydney, The University of Sydney

2009年8月25日 キーパッド社, ウェスタンシドニー大学, 26日シドニー大学

I. はじめに

オーストラリア視察第1日目の8月25日は午前中にレスポンスカードに関するキーパッド社での基礎的なレクチャー、午後からはウェスタンシドニー大学での授業見学と先生方との質疑応答、また2日目の8月26日にはシドニー大学での運用形態視察を実施した。ここでは、その視察内容について報告する。

II. 視察スケジュール

< 1日目 >

8月25日 (火) 9:00~10:30 キーパッド社でシステム, 機器等の概要説明
11:30~13:00 ウェスタンシドニー大学・概要説明
13:00~15:00 (同) 授業見学
15:00~17:00 (同) 質疑応答

< 2日目 >

8月26日 (水) 9:00~12:00 シドニー大学・教室見学, 機器説明等
〔夕方 飛行機でメルボルンへ〕



キーパッド社

Keepad Interactive Inc.

〈訪問日〉
8月25日（火）午前

報告者：行廣 隆次（京都学園大学人間文化学部 准教授）

調査先の概要

場 所：シドニー，42 Richmond Road, Homebush NSW 2140, Australia（写真A）

説明者：代表取締役 Joseph Nigem氏，他数名

事業内容等：

オーディエンス・レスポンス・システム（ARS）や，インタラクティブ・ホワイトボード（IWB）等の教育機器を扱っている。オーストラリアの約40の大学のほとんどと取引があるということである。

オーストラリア内に4カ所（シドニー，ブリスベン，メルボルン，パース），海外ではヨーロッパ，日本，シンガポール，ニュージーランドにオフィスを持つ。

1. 視察内容

キーパッド社の取り扱い製品の概要と，そのメリットについて，取り扱い製品を実際に使ったプレゼンテーションを受けた（写真B）。

今回のキーパッド社視察は，次に述べるクリッカーと呼ばれるレスポンスカードを使用したICT機器に関する調査が主な目的であった。



(A) キーパッド社

(1) オーディエンス・レスポンス・システム (Audience Response Systems : ARS)

レスポンスカード（クリッカー）とは，反应用キーのついた小型の機器で（写真C），講義参加者や聴衆からの反応を集めるためのものである。回答は無線通信でコンピュータに集められ，それを即時集計することで，双方向型の授業を展開するための教育機器として注目を集めている。

キーパッド社では，オーディエンス・レスポンス・システム（以下ARS）と呼んで，TurningPointという製品を扱っている。TurningPointは，アメリカのメーカーの製品であるが，アジア・太平洋地域での独占販売権をキーパッド社が持っている。

(2) TurningPointの利用対象と，大学教育で利用した場合のメリットについて

TurningPointは，前述のようにキーパッド社が扱っているARS製品である。キーパッド社では，ARSのマーケットを4領域に分けて考えているという。すなわち，①小中高等学校，②高等教育（大学），③企業，④政府等機関である。さらに追加すれば，学会（特に医学系）等へのレンタル事業

であるという。このうち、①と②の大きな違いは、授業の規模と考えているということであった。

日本のマーケットに対しては、高等教育分野に特に注力しているとのことであった。キーパッド社の紹介内容における大学教育でのARSのメリットとしては、以下のような点が挙げられる。



(B) 説明の様子. 中央が Nigem 社長.



(C) レスポンスカード

大学のクラスは大規模なものが多く、そうしたクラスにおいて、学生は授業への集中を保つのが大変である。ARSを使用することによって、学生の参加が深まり、授業への集中も維持されやすい。

大規模クラスにおいても、学生の意見を聴取することができる。その分布は即座に集計することができ、結果をその授業内で利用することができる。

特に、授業の初めと終わりで、同一の質問をすれば、授業内での学生の変化を探ることができる。

挙手のように、周りの学生に各自の回答が知られることがないため、匿名での意見収集が可能である。一方、レスポンスカードごとにIDがつけられているため、各学生を特定しての回答の記録も可能である。後者の場合、授業での小テスト等にも利用可能である。

学生への質問の結果から、教師は学生の理解度について即時にフィードバックを得ることができる。

(3) TurningPointの詳細

TurningPointは、学生が使用するレスポンスカードと、PCに接続するレシーバー、およびソフトウェアからなる。

レスポンスカードとレシーバーは、通信可能距離と同時使用可能数の制限や、LCDの内蔵の有無によって、3つの製品がある。このうち、大学教育で利用する場合に標準的と思われる"ResponseCard RF"では、一つのレシーバー（1チャンネル）で同時に1000個までのレスポンスカードを使用できる。レシーバーはUSBによってPCに接続される。また、複数のレシーバーを使い分けることによって、最大82チャンネルが利用できる。従って、かなり大規模の授業に、また多くの教室の隣接した校舎でも利用が可能である。



(4) ソフトウェア等

標準的には、パワーポイントに機能追加して使用する（パワーポイントを使わず使用することも可能）。

詳細な使い方を説明されたわけではないが、パワーポイントのページ内に質問やその選択肢を埋め込み、回答の集計結果を多様なグラフ等でパワーポイント内に表示することが、容易な操作によって実現されているようであった。

回答の集計については、質問ごとの単純な頻度集計だけでなく、複数の質問への回答をクロス集計することなども可能である。

特に専門的な技能を必要とすることなく、通常のパワーポイントを使った授業準備とあまり変わらない労力で、パワーポイントのプレゼンテーションが準備できるという印象を得た。

(5) 関連製品

上記のようなシステムが標準的であるが、PC無しで使えるシステムや、インターネットを使った大規模システム等も準備されているようである。

- ・製品名 ResponseCard AnyWhere

PCやプロジェクタ無しで使えるスタンドアロンな小型レシーバー（写真D）。PCを使わず、これだけで回答集計ができる。

- ・製品名 RemotePoll

離れた場所のPCで収集した反応を、インターネットを通じて1カ所に集約できる。授業の遠隔配信等とあわせて使用する。

- ・製品名 ResponseWare Web

インターネットを通して、Webシステムによって回答を収集するシステムで、レスポンスカードを使わずに、インターネットへ接続できるスマートフォンやPCなどを使って回答する。各デバイスのWeb画面に質問を表示できるのは、レスポンスカードには無い特徴である。また、同時にレスポンスカードを使った反応の収集も可能。

ただし、日本では発売しておらず、近い将来の発売予定もないということである。



(D) ResponseCard AnyWhere

(6) その他の取り扱い製品について

キーパッド社では、ARSの他にインタラクティブ・ホワイトボード（IWB、製品名 eBeam）なども扱っており、TurningPoint ARSとeBeamを組み合わせた利用の提案も行っていった。eBeamは、プロジェクタスクリーンに取り付けて利用する仮想ホワイトボードであり、専用のペンによってプロジェクタで投影したスクリーン上でタッチパネルのようにPCを操作したり、スクリーン上に書き込みをしたり、書き込んだ内容をPC側で保存したりすることが可能である。

また、ワコムの無線タブレットを使った例も紹介されていた。

こうした機器を利用することによって、教師がPCの側にいるのではなく、スクリーンの前で聴衆に向かって話すことができる。

2. 報告者の所感

レスポンスカードを利用した教育については、日本国内でも既にいくつかの紹介がなされている。本FD連携プロジェクトにおいてもFDシステムワーキングにおいて、別メーカーのレスポンスカード（クリッカー）を使って、検討が行われているところである。

今回の視察対象となったキーパッド社のシステムでは、授業でよく使われているパワーポイントの上で、質問提示と回答の収集、集計を容易に行うことができる。しかも回答の集計結果は受講者にわかりやすく即時提示することができ、大学の授業を改善するための道具として非常に効果的に使いうるものであるという印象を得た。

ただし、ただシステムを使えばよいというものではもちろんなく、道具としてのシステムを効果的に使う工夫があって初めて教育改善につながるものである。これについては、ウェスタンシドニー大学での教育実践の視察等も参考となる。



シドニー大学

University of Sydney

〈訪問日〉
8月26日（水）午前

報告者：森 洋（京都産業大学 課長）

シドニー大学 概要

設立年 1850年

学部数 オーストラリアで最初に設立され、医学、法律など10キャンパス16学部を有する国立総合大学。（写真A, B, C）

学生数 46,054名（オーストラリア人学生36,137名、留学生9,917名）（2008年現在）

教員数 6,849名（常勤：3,081名、非常勤3,768名） ※出典：シドニー大学ホームページ



A) キャンパス



C) ICT機器が主に設置されている校舎



B) キャンパス



D) 上の建物内AVS-ICT（キーパッドの貸出）

訪問先 シドニー大学オーディオビジュアル&ICTサービスセクション（AVS-ICT）

説明者 Mr. Jason Wheatley（ウィートリー・ジェイソン課長）

1. 視察内容

訪問したAVS-ICT（写真D）は、情報AV機器を活用した授業のサポートをする部署として10年

前に設置され、3年前からはAVS-ICTとして改めて設置され、キーボードを含むICT（AV含む）機器の活用支援を行っている。

各教員は、AV機器を使用する授業を行う場合、教室を“avWEB”上で事前に予約する。AVS-ICTは専属の技術者10名により、点在する10キャンパスのICT（AV含む）機器設置教室を管理している。各教室にはカメラが設置されており、機器運用上の問題が起こった場合には教員の求めに応じてAVS-ICTからモニター管理し、技術的な支援を授業中にも受けられる。また、オンラインヘルプという簡単な問題解決ビデオを見て運用上の問題に対処することができる。これによって、少ない技術者スタッフでの管理を行っている。このビデオは利用者する教員が、事前に自ら使用方法について理解するためにも利用できる。学生が出された課題を、個人のPCをネットワークに無線接続して、直接プレゼンテーションをすることも可能であった。教員が教壇以外でも利用可能なりモートマウスで画面を遠隔操作することも可能になっていた。

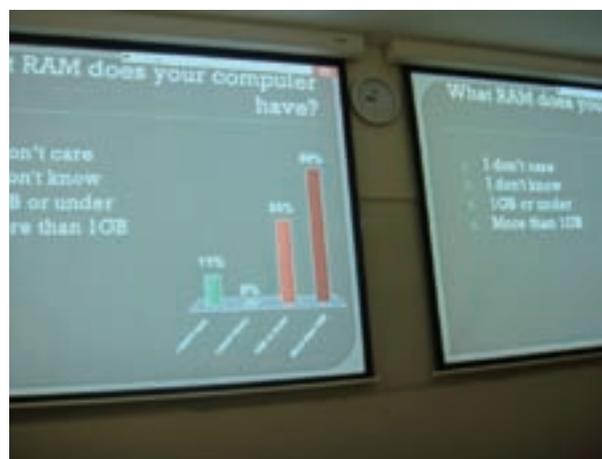
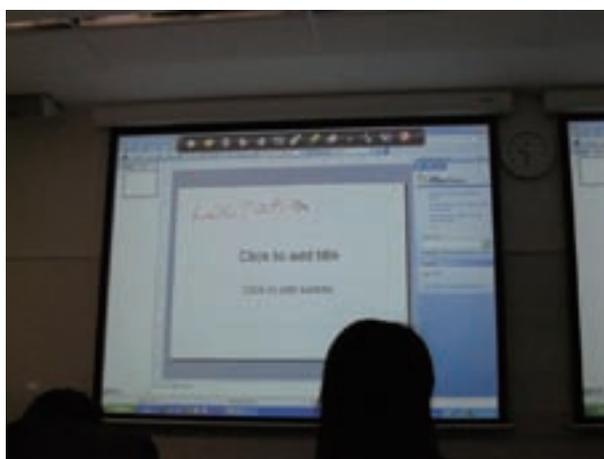
2. キーボードの利用について

キーボードが必要な場合は、AVS-ICTから貸し出しを受けられ、1セットに60個のキーボードが入っているパック（写真E）とパソコンに取り付けるレシーバーを受け取り（借り）、授業を行う。貸出セットは現在7セットあり、約50名の教員が活用している。ただし、学生の理解度に関するデータをとるため使用している学生とキーボードの情報を対応させるためにキーボードを個々の学生が持つというような活用方法ではなく、学生に講義内容についての興味や関心を高め、集中力を維持させるために使っているレベルである。



(写真E) 貸出セット

利用している学部は、物理、科学、ビジネスなどまた一部の学部となっている。当日は、ワコム社のホワイトボードに写しだされたもの書き込みができるシステムを含め、キーボード社の機器のデモンストレーションを見学した。



写真F (左)・G (右) 共 デモンストレーションの様子

3. 報告者の所感

オーストラリアの高等教育においては、教育力向上のため、IT関連機器を活用することが国策の一つとして位置付けられていることもあり、シドニー大学ではICT（AV含む）機器サポート専用事務室が設置され、積極的にICTを活用する教員に対するサービスを実施していた。今後、学内のさらにニーズが高まるようであれば、このAVS-ICT部署も組織的に進化・変容していくように感じられ、また発展途上段階であると思われた。

シドニー大学は、日本でいう東大、京大にあたる大学と言われており、授業改善への取り組み方、各教員の教育力の向上、そして如何に大学としての教育の質の保証をしているのかについて説明を聞くことができなかつたことは残念であった。

ウェスタンシドニー大学

University of Western Sydney

〈訪問日〉
8月25日（火）午後

報告者：西村 美紀（大谷大学・大谷大学短期大学部 講師）

大学概要

設立年 1989年

学部数 Greater Western Sydneyに6つのキャンパスを持ち、医学部や法学部など17学部を有する。

学生数 34,350名（オーストラリア人学生31,304名，留学生4,036名 2007年現在）

教員数 2,401名

訪問先 School of Science, Hawkesbury Campus, UWS
Associate Prof. Roy Tasker（ロイ・タスカ助教授），
Dr. Mark William（マーク・ウィリアム博士）



1. 視察内容「サイエンス授業におけるレスポンス・システム利用事例」

キーパッド社のレスポンス・システムの大学講義における利用についてアメリカの大学教育事例から知ったTasker助教授は、自身の授業および同僚のWilliam博士の授業において試行を始めて



から3年が経つ。今回13時から15時の授業の一部を観察した。当該授業は1年生向けの「化学II」の授業である。クラスの学生数は約140名、20歳前後が過半数を占めているようであったが、社会人学生も含まれている。教室は、シアターと呼ばれる階段教室であり、座席に小さい折りたたみのテーブルが付いているタイプのものである。

***** 授業 *****

Tasker助教授は、12時30分からレスポンス・システムやパワーポイントの準備と確認を行った。12時50分くらいから徐々に学生が入室し、おのおの好きな席に着く。この授業に限らないようであるが、前もって資料はウェブ上のものを各自ダウンロードしてくるになっている。

13時に授業がはじまった。授業は基本的にパワー



ポイントと追加資料が載せてあるウェブサイトを見せながらスクリーンで見せながら行われた。

まず前回の復習を行い、その中でレスポンス・システムを利用し、課題を出していた。四択の問題に学生がレスポンスカードで解答を提出（送信）する。すると、学生の解答の様子は一人ずつの名前がその答えの色によって示され、その色に変化していた。これは、解答を学生が変えていることを示す。また緑色に名前が示される学生は欠席者とのことであった。



次に、Tasker助教授は全員の最終解答をパーセンテージで示す。解答にばらつきがあることがわかる。正しい解答はひとつなので、間違っている学生がかなりの割合にいるということになる。そこで学生に隣近所で話し合うよう指示を出した。数分の話し合いの後、再度レスポンスカードにて解答を答えさせる。正答を得た学生が増えていた。正答についての解説において、前回の説明で利用した資料などを使いながら、またとくに間違いの多かった解答について、それがどうして間違いなのかを解説していた。

13時20分ころ、授業は本時の内容に入る。化学変化のスピードについてであり、おもにパワーポイントによって、グラフなどを示しながら説明がなされる。学生たちは最初、集中して熱心に学んでいる様子であったが、13時40分を過ぎるころから少し集中力が散漫になり、私語が増える。



内容的に一区切りのところまできて、助教授は「この科目の単位を取れると思いますか」という問いのパワーポイントを出す。選択肢は「勉強すれば単位を取れると自信がある」「かなり勉強しなければならないが何とか

なると思う」「自信があるとは言えないが、やってみようと思う」「自信がなくて、不安である」の4つである。少し集中力の途切れていた学生も、また助教授に注意を向け、それぞれのレスポンスカードを取り出し、答えを送信していた。これによって、少し気分転換できたようである。

*****退室（授業は続行）*****

最初の1時間にレスポンス・システムを利用することであったが、頻繁に使うのではなく、50分程度の中で2度（問いは3つ）であった。この授業の中で、教授は2種類のレスポンス・システムの使い方をしていった。一度目、復習問題に解答させる際は正しい解答があるタイプの問いでの利用であり、二度目は自分の気持ちや思



いを表現するため正しい答えのないタイプの問いであった。いずれにしても、ほかの学生がどんな答えを送信したのかが、割合として示される際、学生は注意を向け関心をもって見ていたようである。

2. William博士との質疑

その後、Tasker助教授が授業の後半を行っている間、授業におけるレスポンス・システム利用について、Tasker助教授とともに本システムを本学に導入したWilliam博士に話を聞いた。博士との対話の中で以下の諸点について確認された。〈〉内はキーパッド社の補足。



- ① 内容にもよるが、1講義中に数回利用する。
- ② システムを利用しているクラスのサイズは、10-450名。
- ③ 学期の始めに学生一人ひとりにレスポンスカードを配布し、学期の最後に回収する。レスポンスカードの管理をすることを学生に課しており、配布時に誓約書にサインさせ、最後に返却しなければ、単位が取れないという約束をする。入学時に配布、卒業時に回収という学部もある。少人数クラスでは、授業前に配布、授業終了時に回収をする場合もある。（大人数クラスでは配布や回収に時間がかかりすぎる）
- ④ 導入については、学科ごとの合意によって契約している。医学部、生物学部、化学部、科学部、商学部等で導入しており、教育学部で導入を検討している。
- ⑤ 複数科目でレスポンス・システムを利用している場合、同じレスポンスカードを利用することが可能である。
- ⑥ 本システムの利用前に、パワーポイントを利用する習慣がついていた。
〈Turning Point Anywhereというソフトと電子黒板を利用すると、どの画面の上でも（ワード、エクセル、エクスペローラーなど）システムを利用可能〉
- ⑦ レスポンス・システムを利用することで、授業内容がどの程度理解されているのかを確認できるのと、授業の流れに変化をつけられる。
- ⑧ 〈ターニング・ポイントでは、300種類程度のレポート（学生個人の送信した解答や出席、学生の解答全体の集計結果）フォーマットがあり、記録を残すことができる〉
- ⑨ 一人ひとりのレスポンスを記録することが可能であり、低学力学生の学習支援に利用している。
- ⑩ レスポンス・システムを利用した問いを各章の最後に載せたようなテキストがいくつか出版されており、広く利用されている。

3. 報告者の所感

今回、実際に利用している様子を観察し、またその後利用している教員の話聞かせてもらった。25日の訪問後、そしてそれ以降も、視察メンバーでレスポンス・システムの可能性と課題について、何度も話し合った。その中から以下のようなことを考えた。

1) 可能性

(1) 授業方法への即時的反映

知識や概念の理解について学生に尋ねることによって、教授方法やスピードなどを調整できる。これまで、200名を超えるような講義形式の授業において、学生の理解について尋ねることは、挙手や小テストなどの形でなされてきた。挙手の場合、オーストラリアにおいても、学生はほかの学生の目が気になったり、正解かどうかで答えにくいことがあったり、実際に手を挙げる学生は少人数になってしまうこともあるとのことであった。

また、小テストの場合、採点時間がかかるため、その時間内の学生へのフィードバックや講義方法の調整には利用できず、次週以降に反映させることとなる。本システムを利用すると、小テストの出題、解答、採点、集計というプロセスが自動的かつ即座に行われるため、教授方法をその場で調整することができるだろう。

(2) 学生のモチベーションや集中力

学生のモチベーションや集中力をひきつけ続けるために、講義者はさまざまな工夫をする。例えば、対話的に授業をすることで、学生が授業のプロセスに主体的にかかわるような工夫がなされてきた。しかし、大教室の授業においては、全員の学生と個別対話的に授業を行うことは困難である。本システムにおいては、学生がさまざまな形の質問に答え、それに対して講義者が何らかの反応を返すため、対話の感覚が得られ、モチベーションや集中力の保持が容易になる可能性があるだろう。

(3) 学習の記録

近年、学習のプロセスをポートフォリオのような形で記録し、講義者と学習者の両者がそれを把握した上で、学習計画を作成・調整していくことが求められているが（たとえば、教職実践演習は、教員免許取得希望者の2年ないし4年間の学習を記録し、それを利用した授業を行うことが求められている）、このようなパーソナルな学習の情報をアナログで記録管理することは、とくに大人数の授業の場合、手間と時間がかかる。レスポンスカードをそれぞれの学生に1台ずつ持たせ、学生とデバイスのIDを登録しておけば、応えた内容は個別に記録される。これによって、講義者はクラス全体の学習過程はもちろんのこと、各個人の学生の学習過程を簡単に知ることができ、それによって授業の理解にどの程度のサポートが必要か、つかみやすくなるだろう。

(4) 授業評価

通常、学生による授業評価は、半期授業の終盤に行われ、講義者に集計結果が配布されるまでに数か月かかるため、その学期の授業そのものを改善するために利用することはできなかった。そのため、講義者が各自でアンケートを作成したり、授業についての感想を書いてもらったりして授業改善に利用してきた。このシステムを利用すれば、その際に数的データの処理が容易であり、何度かこのような問いを投げかけることで、授業改善のプロセスが記録できるだろう。

2) 課題

FDの目的は、大学における学習をより効果的なものとし、授業や学習の質を向上させることである。この「質」について、本システムの利用方法を注意深く考える際に以下の点についてより検討する必要があるだろう。

(1) 大学における学びへの応用

大学における学びは、既存知識の獲得はもちろんのことであるが、新しい知を創造することが求められる。これは、たとえば、「問い」に対して、「答え」を考える（その「答え」がたとえ一つではないような「問い」であっても）タイプの学習ではなく、既存知識や理論（当該授業において提示された知識や理論相互の関係性の中から、また、これまでの自分の人生や経験・体験と理論を結びつけることによって、また、別の授業で得た知識を応用してみた思考等）から、自分なりの「問い」を作り出すことのできる力を目指した学習である。このような学習過程においては、講義者は、学習者のこれまで得てきた（学習者自身が時に意識もしていないこともあるような）知識の総体、人間としての在り方の全体に、その分野の視点からアプローチすることによって揺さぶりをかけ、新たな「自分」へと再構成する契機を与えることを目的とする。このような目的を強くもった授業においては、本システムの利用にはなんらかの工夫が必要である。たとえば、e-Beamやインタラクティブ・ホワイトボードを利用し、その場で学生と話し合いながら「問い」を作成する、また、選択肢のある問いではなく、オープンエンドの問いに記述式で解答する別のソフトを利用することもできるだろう。（このソフトでは、記述された文章からキーワードを拾いあげ、統計的に表示する。）しかしながら、このシステムの強みが、クラス全員の答えを、数的に集計することであるので、まったく個々の学生がそれぞれに異なった学習をする可能性をよしとする場合、統計的に集計されたものはあまり意味がないであろうし、学生が書いた文章はその文脈や筋そのものが学習の「質」であるため、キーワードを拾い出すことは、このような学習の目的から外れているといえるだろう。何らかの別の方法と合わせて使用する等、各教員が科目に合った工夫をしなければならないのではないだろうか。

(2) 学習モチベーションの質

学習モチベーションについては、学習内容そのものへの興味からくる内因的な場合と、学習内容そのものではなく、学習することによって引き起こされる結果等によって起こる外因的な場合がある。このシステムによって喚起できるモチベーションは、①目新しさ、②講義者との



関係性の感覚、③ほかの学習者との競争等、学習内容への興味ではないモチベーションである。このような内因的モチベーションから、より学習へ効果的である学習内容への興味という内因的モチベーションへ展開する場合、それは、より長期的に持続可能な質の高いモチベーションといえるだろう。しかし、もし、このような外因的モチベーションにとどまる場合、学生は目新しさがなくなったとたん飽きたり、講義者の反応によっては関係性に不安を感じたり、ほかの学生との競争にも失望や自信過剰になったり、と質の高い学習へと結びつかない可能性もあるだろう。したがって、本システムを利用するとしても、それはきっかけの一つであるということ意識し、いかに講義内容が学習者一人一人に影響を与えうるのかに留意した講義を心がける必要があるのではないか。

(3) 学習の記録における質的データ

学習の記録を残すことが求められつつあるが、このシステムによって記録できるデータとそうではないデータがあること、そして講義者がどのようなデータを記録・保存しているのか、その利用法もそれによって限界があることを、意識しておく必要があるだろう。

(4) 学生による授業評価の質

たとえ、15回の授業、毎回授業評価をしてもらったとしても、15回を同じ基準での比較は不可能である。つまり、15回の授業の中には、理解しにくいことを敢えて目的とした回もある（たとえば、学生に課題意識を持たせ、考える時間を与えたい場合など）だろうが、その場合、「わかりやすかった」という項目については、評価が低くなるだろうし、今までの在り方に「ゆさぶり」が起こっているときは、当然その不確定性による不安から授業評価も低くなるだろう。各時間の授業目的と照らし合わせながら、丁寧に評価のレビューをすることが求められる。

今回お話をうかがった先生方やキーパッド社の方々もおっしゃっていたように、いかなる道具においても同様であるが、キーパッド社のレスポンス・システムについても「魔法」を起こしてくれるわけではないことを、まず念頭におかねばならないと感じた。

テクノロジーを使うことが目的なのではなく、テクノロジーはある目的を達成するために効率的であること、利用する際にはそのテクノロジーの特徴を良く知り、工夫をすることこそが重要なのだろう。このような工夫をするプロセスの中で、自分の授業について「振り返り」をするきっかけが得られるかもしれない。



2009年夏季FD海外視察

オーストラリア研修プログラム 《Ⅱ》

Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne

2009年8月27日・28日 メルボルン大学・高等教育研究センター

I. はじめに

2009年8月27日、28日の2日間の渡り、メルボルン大学の高等教育研究センター（CSHE）において、Graduate Certificate in University Teaching（高等教育専門資格認証プログラム）として実施されている授業の一部をアレンジした形の研修プログラムを受講した。

CSHEは、世界的にもトップクラスの高等教育研究機関であると同時に、メルボルン大学の教育改善にも多大な貢献をしていることにより、メルボルン大学自体からも高く評価されている。

ここではメルボルン大学で2日間受けた研修プログラムおよび、そこでヒアリングした内容について報告する。

II. 研修プログラムのスケジュール

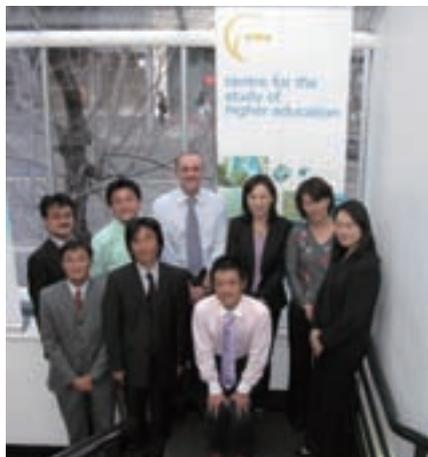
< 1日目 > 8月27日

- | | |
|-------------|---|
| 9:15am | Welcome, introductions, and overview of program
「研修プログラムの概要、オーストラリアの高等教育の現状」
(Dr. Richard James) |
| 9:30-11:00 | An institutional framework for enhancing the quality of teaching and learning and quality assurance
「教育・学習の質向上と質保証のための組織的枠組み」
(Dr. Richard James) |
| 11:00-11:30 | Tea and coffee break 《休憩》 |
| 11:30-13:00 | The principles of effective teaching and learning
「効果的な教育・学習の原則」
(Dr. Christine Asmar) |
| 13:00-14:00 | Lunch 《昼食》 |
| 14:00-15:30 | The components of high quality lecturing
「質の高い講義の構成要素」
(Dr. Sophie Arkoudis) |
| 15:30-15:45 | Break 《休憩》 |
| 15:45-17:15 | Effective small group teaching
「効果的な少人数教育」
(Ms. Chi Baik) |



< 2日目 > **8月28日**

- 9:30-10:15 Teaching Awards: Benefits, Criteria and Processes
「教育への表彰：特典，基準，プロセス」
(Ms. Leanne Howard)
- 10:15-11:00 Training and Supporting Sessional Staff
「非常勤教員に対する研修と支援」
(Ms. Chi Baik)
- 11:00-11:30 Morning Tea 《休憩》
- 11:30-12:15 Using reflection as a means of continuous improvement
「継続的な改善のための“振り返り”」
(Dr. Christine Asmar)
- 12:15-13:00 Student 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)
- 13:00-14:00 Lunch 《昼食》
- 14:00-15:30 Developing a Faculty Development Program, including Graduate Certificate
「FDプログラムの開発：修了認定を含む」
(Dr. Kerri-Lee Harris)
- 15:30-16:00 Performance Reviews and Academic Promotions
「教員のパフォーマンス評価と昇進」
(Dr. Richard James)
- 16:00-17:40 Q&A session 《質疑応答》
- 17:40 Program concludes 《終了》



研修1 「研修プログラムの概要、オーストラリアの高等教育の現状」

【講師：Dr. Richard James先生（教授，CSHEセンター長）】

1. オーストラリアにおける高等教育情勢

メルボルン大学高等教育研究センターのセンター長であるJames氏より2日間にわたる研修プログラムの概要や狙いについて説明があった後、オーストラリアにおける高等教育の現状とその課題について簡単に説明していただいた。

まず、私たちが驚いたのは、高等教育を取り巻く制度、文化、環境が日本と大きく違うことであった。

第1に「大学の数」である。オーストラリアは日本の国土の約20.5倍に相当する広大な国であるが、大学数は38大学に留まっており、所在地域も東部、南部の海岸沿いの大都市圏に集中している。また、そのほとんどが公立大学である。

第2に、開設するコースや雇用する教職員についても大学が判断することが可能で、日本の大学と比較して広範囲な自治権が保障されている。

第3には、留学生が国全体の大学生数の25%を占め、多様な人種が混在して学んでいること。また、高校を卒業し社会人経験を経た後、また、在職中に大学への入学を希望する人が増加傾向にあること、が挙げられた。



2. オーストラリアにおける高等教育政策について

続いて、オーストラリア政府が現在取り組んでいる高等教育政策についてお話いただいた。

現在、オーストラリア政府は、今まで大学進学が困難であった国民に対し積極的に大学入学への間口を広げ、国全体の大学進学率を高める政策を打ち出している。

その政策は、25歳から34歳位の年齢であっても大学に進学し易い環境を整備することや、低所得者層、また、人口の2%を占めているアボリジニ（オーストラリアの先住民）、遠隔地に住む国民についても大学入学が可能となるような新しい制度の検討が挙げられ、ユニバーサルアクセスの構築へ向けた環境整備に力を注いでいる。

また、政府は大学へのユニバーサルアクセスが可能となる環境を目指す一方、教育の“質”についても国際比較をおこなう必要があると考えている。

3. オーストラリアが抱える高等教育の課題について

最後に現在オーストラリアの高等教育が抱えている課題について触れながら今後の方向性についてお話いただいた。

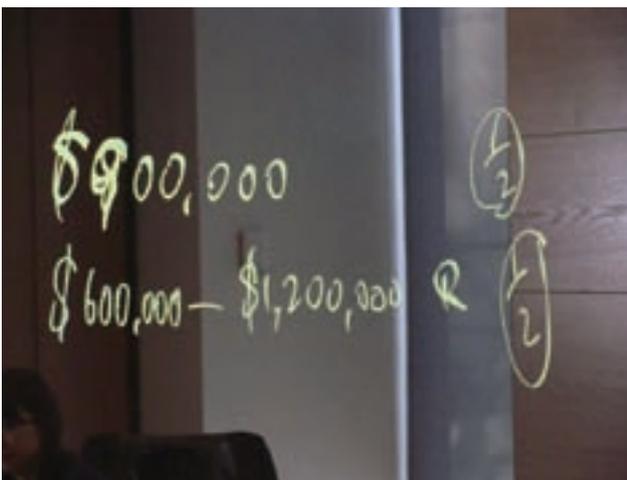
1つめは、教員がおこなう教育の質や生徒の学習成果についてどのような「評価システム」を構築するか、そして2つめは、多様化する学生にどのように対応していくか。この2つがオーストラリアにおける課題であるとRichard氏は指摘した。

特に「学生の多様化」については、現在、オーストラリアの全学生の25%が海外からの留学生であり、そこから生まれる「人種の多様化」も1つの課題となっていること。また、在職中に大学で学ぶ学生も増えており、キャンパスに拘束される時間を少しでも軽減するため、eラーニングや遠隔講義を好む傾向にあり年齢層だけでなく学びのスタイルの嗜好性にも多様化が進んでいることなど、幅広い「多様化」への対応が求められている。

説明終了後、James氏より「日本では、このような多様化が課題となっていないか」との質問を受け、「日本では大学のユニバーサル化により大学入試のハードルが低下し、入学生の学力の多様化（低下）が1番の課題となっている」と回答したところオーストラリアにおいても課題の1つであるとのことであった。

ここオーストラリアにおいても、大学進学率の上昇から大学はユニバーサル化しており、大学間の競争激化の中、幅広い学力の生徒を受け入れざるを得なくなっており、高等学校と大学の接続が円滑に行われない状況になっている。

このような、日本とオーストラリアにおける高等教育を取り巻く環境や国の政策、今後の課題についてのレクチャーを受けた後、2日間の研修が始まった。



研修2 「教育・学習の質向上と質保証のための組織的枠組み」

【講師：Dr. Richard James先生（教授，CSHEセンター長）】

1. オーストラリアにおける高等教育支援政策について

オーストラリアでは、高等教育の質向上を支援する制度が国家レベルで整備されており、今回、その中の3つを紹介していただいた。

まず、オーストラリアには、国内における教育の質の向上を目的としたALTC（The Australian Learning and Teaching Council）という評議会が設置されており、優れた研究を実施した教員に対して提供される研究奨学金のほか、教育（Teaching）にも研究と同様のステータスを与える仕組みを確立している。

そして第2に、優れた教育を提供した大学に支払われる「パフォーマンスファンド」という補助金制度がある。また、教育改革に対して支払われる競争入札方式の奨学金制度もある。

最後に、ALTCとは別に、オーストラリア全ての高等教育機関の教育レベルとその質を見るため、The Education Quality and Standards Agency（TEQSA）が2010年に設立されること、この3つについて説明を受けた。

2. 教育・学習の質向上に向けたメルボルン大学の取り組みについて

ここでは、メルボルン大学で組織的に取り組んでいる、教育改善のための取り組みについてお話いただいた。

1) プロボストの設置

学内全体の教育、カリキュラムの質を恒常的にチェックする為に「プロボスト」（Provost: 教学担当副学長）と呼ばれる役職を置き、学部レベルではなく大学レベルで常に確認・点検をおこなっている。

ここで重要となるのは、その役職には、大学全体の戦略を立てる学長ではなく、その大学の教学面に精通した人材、つまり教学担当副学長のような人材を起用することが重要となる。

2) 管理計画の策定

毎年、大学としての「教育目標」、「責任の所在を明確に記した管理計画」を作成している。

3) 教育計画書の作成

メルボルン大学では、教育内容について厳格に管理・計画する為に「教育計画書」を作成している。

その計画書には、例えば「教育に関する賞や補助金を年間5つ獲得する。」「低所得



者からの入学者を増やす。」「学生から高い授業評価を得る。」「学部で実施されている様々な教育活動について奨励金を与え、その成果によって年度予算が変動するシステムを構築する。」など具体的な教育計画を策定している。

4) 教員表彰制度

優れた教育を提供した教員に対し、その取り組みを称賛・表彰したりその教育改善の取り組みを発表する場なども提供している。

5) 積極的な評価

動くものであれば何でも評価測定していると言って良いほど、積極的な評価をおこなっている。

6) 昇進制度

教員陣における昇進の検討については、その教員の教育業績について第三者評価が行われる。

7) 教員の業績査定制度

学内の全教育者を対象に、教育・研究・大学行政など様々な側面から大学への貢献度が測定され、業績査定がおこなわれる。

8) 専門能力の開発制度

CSHEセンターが中心となり大学全体における教育の質向上を包括的に管理・運営する一方、学部別にも専門能力の開発が行われている。

3. メルボルン大学 教育・学習改善の為の9つの理念

メルボルン大学では教育・学習の改善の指針となる9つの理念(*)を、「Nine Principles Guiding Teaching and Learning」という冊子にまとめ教員に配布している。

- ①知的刺激を与えられる環境
- ②全ての教育活動の基盤となる研究を重視する文化
- ③活気があり慣用的な社会文脈
- ④国際的、及び多文化的なカリキュラムと学習コミュニティ
- ⑤人間的成長の深い関心とその支援
- ⑥明確な学術の期待と水準
- ⑦実践、フィードバック、評価の学習サイクル
- ⑧良質な学習教材とテクノロジー
- ⑨適応型カリキュラム

(*独立行政法人メディア教育開発センターによる訳)

研修3 「効果的な教育・学習の原則」

【講師：Ms. Christine Asmar先生（上級講師）】

1. 効果的な教育・学習を実践するための原則

このセッションを始めるにあたり、英語圏、特にオーストラリア、イギリスで著名な高等教育学者であるJohn Biggs, Paul Ramsdenの著書を紹介いただいた。

その著書の中で、この2人が述べている「これから実践すべき教育方法」は以下3点であった。

- 1) 学生中心の教育・学生に焦点を当てた学習
- 2) 主体的（双方向的）な学びの提供
- 3) 授業中、授業外に係わらず、積極的に学ぼうとする姿勢



2. 良い教育、先生のありようを考える（グループディスカッション）

講師のAsmar氏の提案により、具体的なFDを考える前に、まず“良い教員の条件”“良い教育”とは何か、私たち7人の今までの経験と置き換えながら意見交換を行った。

意見交換を行ったところ、良い先生をイメージする要素、悪い先生をイメージする要素、は以下の通りであった。

【私たちが考えた“良い先生”をイメージする要素】

- ・学生がどのように学んでいるかを考える。
- ・情熱，知識レベル，人間的魅力。
- ・考えるヒントを与えてくれる。
- ・授業の全体計画を事前に示す。
- ・答えをすぐに言わずに社会でどう使えるのかを教えてくれる，授業以外のことも教えてくれる。

【私たちが考えた“悪い”先生をイメージする要素】

- ・最低限努力していない，学生が学ぶかどうかには感心がない。
- ・学生のペースを考えない。
- ・強調点が明示されない。
- ・権威的，眠くなる。
- ・信頼関係を構築しない。
- ・知識レベルが低い。
- ・教科書に書いてあることを棒読みする。

- ・教科書に書いてあることを丸暗記して回答することでのみ評価するような教員。

グループワークで出た意見を集約し「良い先生」「悪い先生」のイメージを明確にしたのち、Paul Ramsden氏が理想とする教員像の条件と照らし合わせてみた。

【理想とする教員の条件】※Paul Ramsden氏の文献より

- ・その科目について情熱的で熱心であること。
- ・学生を常に授業の中心に置くこと。
- ・正確な学問を伝達できる。
- ・学生に対する尊敬。
- ・学生支援に積極的な姿勢を持つ。
- ・先生からの適切（公平）な評価。
- ・学生が自発的に考える・学ぶようになる授業が展開できること。
- ・学生が課題について積極的に関わる。
- ・学生同士でインタラクションを持たせる。
- ・より多く学んだ学生に対して褒賞を与える。
- ・自己啓発だけでなく、学生からも学ぼうとする姿勢を持っている。

ここで感じたことは、私達が考える理想の教員像とPaul Ramsden氏、Asmar氏が考える理想の教員像の条件が共通している部分が非常に多く、オーストラリア屈指の名門校であっても、一般的な大学であっても、良い教員の根本的な条件は同じであるということであった。

3. 大規模クラスで良い授業（双方向な授業）は可能か。

一般的に、小規模クラスにおいては、教員が学生一人一人に対して目が行き届きやすく、意見交換もしやすい環境であることから、良い授業（学生が積極的に参加できる授業）が展開しやすいとされている。逆に、大規模クラスにおいては、学生それぞれに問いかけたり考えさせたりする講義は非常に困難とされており、一方向的な講義形式になりがちであることは否めない。

そこで、次のグループワークで出されたテーマは「大規模クラスで良い授業は可能か？」であった。

【大規模クラスでいい授業は可能なのか】

- ・工夫すれば可能である。
- ・非常に困難であるが可能である。
- ・しかし、大規模クラスで双方向な講義は経験したことが無い。

私たちが出した「大規模クラスで、双方向的で学生が主体的に参加できる講義は不可能ではないが、非常に困難で相当な工夫が必要だ。」という結論に対し、Asmar氏から大規模クラスで双方

向な講義を実践しているハーバード大学のEric Mazur氏の事例をVTRで紹介していただいた。

ハーバード大学で教鞭を取っていたEric Mazur氏は、伝統的に大規模クラスで展開されていた一方向的な講義の教育効果について疑問を感じ、受講者500名の物理の講義において学生一人一人が主体的に考え、そのうえ集中力も持続するような講義の実現に向け、新たな手法を使った講義を試みた。

彼は、人が話を聞いたり、聞きながらノートを取ったりするという作業において、その集中力は15分が限界とされていることに着眼し、講義の中で15分ごとに生徒達に、課題や作業を与え、講義の中で学生が主体的に“考える”時間を設定した。

更に、個々の学生が自身の中で主体的に考えるだけでなく、その考えを周りの生徒と議論させ、その議論を通して正確な解答を導き出すといった講義革新をおこない「大規模クラスにおいても双方向的で学生が主体的に参加できる講義は可能である」ことを立証し、大きな成果を残した。

この事例から学ぶべきことは、効果的な講義というのは、クラスの大きさにかかわらず、授業の中心に学生を置き、常に学生が「主体的に学ぶ」「考える」為の工夫をすることであり、教員が、その姿勢を常に持ち続けることであった。

報告者の所感

1日目の前半では「メルボルン大学における教育の質向上に向けた取り組み」「効果的な教育を展開する為の条件」、この2つをテーマに研修を受けた。

James氏による「メルボルン大学における教育の質向上に向けた取り組み」のセッションでは、教育の質向上に向けた取り組みの中心にプロボスト（Provost: 教学担当副学長）を設置し大学組織として推進している事、また、その教育改善の取り組みの計画、実施、成果査定に至るまで体系だったマネジメントによって厳格に実施されている事の2点が報告された。

また、Asmar氏による「効果的な教育を展開する為の条件」のセッションでは、教育力の高い講義を提供するには、クラスの大きさにかかわらず授業の中心に学生を置き、常に学生が「主体的に学ぶ」「考える」為の工夫をすることが重要であると指摘された。

この2つの報告から、教育改善を円滑に進めるにあたって必要な事は、「工夫を凝らした授業設計」といった教授陣によるミクロ的な教育活動と、大学執行部が中心となり教育改善の取り組みを組織的に後押しするといった組織によるマクロ的な活動が必要であり、その両者をバランスよく推進する事が重要であると感じた。



メルボルン大学 高等教育研究センター

CSHE, The University of Melbourne

〈訪問日〉
8月27日(木) 午後

報告者：梶谷 佳子 (京都橘大学看護学部 准教授)

研修4 質の高い講義の構成要素

【講師：Dr. Sophie Arkoudis先生（上級講師）】

メルボルン大学では学士課程を3年間にするというメルボルンモデルを2008年から導入した。これはボローニャ地方などのヨーロッパでもみられるモデルである。学士号取得に要する期間を3年間とし、その後に修士課程において専門分野を選択させるという仕組みである。このような仕組みを導入した理由は、17~18歳の入学時点では進路が明確でないことから、いったん大学に入って学士レベルの幅広い学習をしてから、学士号を経て専門につながる学習をした方がよいとの考え方からである。学士課程では6つのリベラルな学士コースがある。



例として以前は医学部7年コースで医師の資格が取れたが、現在は3年間のバイオメディシン、その後のドクトリンの2つのコースを経て医師になることができるのである。また、教師であれば3年間の学士課程の後、1年半の修士課程を経て教職に就くことができるのである。

つまり、学士は職業に就くための資格にはならず、3年というのは専門の進路を各自で考える猶予期間のようなものである。しかし、6つの学士コースに整理したことで1クラスの科目を受講する学生数が400~500名と多くなったことから、さまざまな課題を抱えることになった。

このような背景において、大講義での教員の講義法は学生への教育効果を左右するものとして重要な要素となるのである。効果的な講義には多様な方法があるが、それは各教員がどういう教員でありたいかという教員の価値観に左右される。

学生を対象とした調査結果として、学生の望む教員像とは1) テキパキとした先生、2) 概要説明が上手な先生、3) マイクの使い方や話し方が上手な先生、4) 何を教えたいのかを説明することが上手な先生、5) 様々な身近な実例を出していくことで理解を深めさせてくれる先生、などが挙げられた。

この調査結果を踏まえて、効果的な講義として1) 説明すること、2) 統合すること、3) 内容を具体的に提示すること、4) 感動的であること、これらの4つの要素を考える必要がある。

1. 効果的な講義

1) 説明すること

講義の目的を講義の最初に伝えるなど何を学んで欲しいかをまず伝えることが大切である。講義内容を多く話しても何を最初に学んでほしいのかという目的が伝達されず、最後に説明したのでは遅すぎるのである。また、各学生は授業にくる前に異なる環境から集まってくるため、学生たちを講義開始時にまず集中させることが必要である。そのためには、各学生にとって意味ある講義にしなければならない、また、課題について討論を促し、深く考えさせる工夫が必要である。つまり、積極的な学習者として学生を参加させなければならないのである。

具体例を示していくことも大切である。その際にユーモアのセンスを生かすことも大切である。何らかのスタイルで学生の理解を深める努力が必要である。また、学生のサポートをしているという意識が大切である。難題を出すのではなく、情報を提供してサポートをしているということを学生に示すことが大切である。今までの知識をさらに高めていくために、逸話を伝えたり、例を示したり、適切な参考資料や研究課題を提示したりするのである。

2) 統合すること

講義の最初にトピックの全体像を提示すること、トピックがどのような位置づけにあるのかを示すのである。何を話すのか、なぜ重要なのか、授業の中でどのようなことをやっていきたいのか、どのように評価するのか等について伝えることが重要である。

3) 内容を具体的に提示すること

それぞれの分野の専門家の立場としていかに考えるかを示していくことが重要である。その中で重要なことは1つの理論に対して批判的な見解をもつことである。批判的に評価して、適切な質問をしたり、更なる調査をしたりしていくことが大切である。

4) 感動的であること（チャレンジ）

情報というものは教員が提供しなくても、本や記事などでも入手できるものである。すなわち一方的に情報を提供するのではなく、学生の知的好奇心をかきたてるような課題やチャレンジやアイデアを提供することが重要なのである。学生は卒業後、社会に出てなんらかの問題解決を図らなければならない環境に置かれることは必須であることから、そのようなチャレンジに立ち向かえるような能力を備えられるようなことを授業の場で行うことが大切である。

2. 計画について

教育計画においては、教育内容はもちろんのこと、教育のアクティビティに焦点を当てる必要がある。内容と学習の橋渡しとして何ができるのかを考えることが大切なのである。

1) 全体像をみていく

何を学生に学んでほしいのかを考えることで、講義の目的が明らかになる。その目的に合わせた計画を立てる。

2) 省いてもいいものを含めておく

時間内でカバーできる量はその時々
の学生の状況によっても変わっ
てくる。講義内容を考える中で、
省いても可能な内容を含めて立案
しておくことが大切である。

3) 講義内容を精選する

学生は講義の30%しか覚えていな
いといわれている研究結果もある
ことから、より学ばせたいことを
吟味することが大切である。



メルボルン大学キャンパス全景図

様々な例の提示し、ばらばらの要素をつなぐ講義をしていく工夫が必要である。

4) 講義は学生の活動の場

講義の最初に問題提起し、それに関する情報を提供して、最後に最初に戻って質問を投げかけて考えさせ、質問に答えられるような状態にもっておくことが重要である。また、課題を提供した後、学生同士意見交換をさせたり、理論を提示した後に問題提起し、学生から批判的な意見を出し合えるようにするなどの工夫などもある。講義の最初に質問表を渡しておき、講義をしながら回答を提示していくという方法などもある。この場合、質問表が講義の概要になるのである。

5) 講義ノートとパワーポイント

講義資料をもっているにもかかわらず講義に出席しない学生の問題として、資料内容を正しく理解していない可能性が多々ある。教員の考えを講義資料からすべて読みとれるわけではなく、授業参加者相互の意見交換もなく、自分の意見を述べる機会も与えられない。学習の場では意見を述べたり、他者とアイデアを共有したりする機会ともなるが、その機会を得られないということになるのである。講義に出席することによる学生のメリットを伝える必要ある。パワーポイントをただ読み上げるだけの授業ではなく、追加の情報を双方向的に伝えることも必要である。

3. どのように伝達するか

1) 学生の関心をひく話しをする

課題へのアプローチや学会ではどう考えられているかなど

2) インタラクティブである

声の大きさや話すペース、声のトーンを変えるなどして学生に対し常に刺激を与えることで学生の集中力を維持することができる。

3) 最後のまとめをする

講義のまとめをし、何がメインアイデアだったか、次回までのチュートリアルなどを提示し、その準備をさせる。

4) 教師のもつ雰囲気も大切

服装や声のトーン、照明の明るさなどの講義内容以外のことが学生の講義への取り組みを左右することもあることに配慮する必要もある。

5) 避けるべきこと

- (1) 何について話すのか導入がない
- (2) アイコンタクトをとらない
- (3) まとめがない：15分毎にまとめをし、最後にまとめのスライドも用意しておく
- (4) 変化のない姿勢：声の調子やトーンを変化させる
- (5) 時間厳守できない

6) 興味深い講義にする

7) バリエティーを設ける：導入、質問、実例の提示、まとめ、と効果的に講義を構成する

8) 学生の私語については全体に注意を与えるが、場合によっては個別に対応することも大切

9) ジョークは効果的に用いるが、使い方に気をつける

10) 資料を多く与えすぎない



4. フィードバックと評価

1) 講義途中で学生の関わり具合を見ることが大切である。学生の関わりに問題がある場合はそれが解決できるように調整する必要がある。

2) 12週の3～4週目に学生にアンケート調査を行うなどをして学生の意見を確認する。

3) 同僚の授業をみてフィードバックすることは、参観者自身がヒントを得られるチャンスでもある。



【質疑応答】

1. 学力差について

オーストラリアでは留学生の英語力が特に問題となっている。支援の一つとして、英語のサポートサービスをしているアカデミック・スキルユニットがある。学生は無料で受講でき語学力向上が可能となる。加えて、アカデミック・スキルユニットの教員がその学生のいるクラスに出向くこともある。

他には概要は大講義で提示され、少人数のチュートリアルで詳細を学ぶという支援もある。個別の関わりができ、場合によってはアカデミック・スキルユニットを紹介することもある。

2. 授業改善の本質

ICTなどのツールはいかに利用されるかによって価値が見出されるものである。ICTで学生の学力が上がるかというよりも、より重要なのは意図あるカリキュラムの構築や教員側の教授法に対する工夫である。

3. 教員の研修

義務ではないが新任教員ははじめにこのプログラムを受けることとなっている。年度初めに行われる研修は、新人教員に限らず誰が参加しても良いことになっている。

「大学で教えるための修了認定 (graduate certificate)」というコースがあり、大学負担で受講することができる。

4. 教育改善のための職員と教員の役割分担

- ・コース終了時の学生による授業アンケート調査
- ・教職員全員への直属の上司が行うレビュー
- ・学部単位でのトレーニングを行う

など、様々なレベルで意思決定がされている。

研修5 効果的な少人数教育

【講師：Ms. Chi Baik先生（上級講師）】

オーストラリアの大学システムにおいて小グループの教育は非常に重要なものである。学生は必ず17～18名のチュートリアル（小グループ）の教育を受けることになる。これは300～400人を対象とする大講義を補完するものである。このチュートリアルは学生個人に注意を与える場でもある。

他の少人数教育として、デザインスタジオは建築学部、ラボラトリーは化学や言語分野、ワークショップは文章作成や技術教育、クリニカルスタジオは医学教育、アンサンブルプレイングは音楽教育を行う。



1. 少人数とは

少人数教育における少人数とは学生同士が相互作用できる人数を意味する。少人数の教育の特徴は焦点を学生に置くことである。学生個に対するフィードバックが重要であり、このフィードバックをするのによい場であるといえる。ほとんどが週に1回で60～90分の授業である。

2. 少人数教育の主な要素

- ・ 一方的な教員の関わりだけでなく、学生の積極的な参加がある
- ・ 対面式である
- ・ 特定の目的を持ったグループ：何のための討議かが学生にわかるように目的の提示が必要である。つまり、学習の結果が重視されるということである。

3. 学生の側からみた効果的な先生

1) グループ内で効果的な関係を構築することが重要である

1年生の早期の時期に何かのグループに属することで孤立を防ぐことに繋がる。このことは大学生活への適応を促し、退学などの事態をくい止め、学生数を維持するためにも重要である。

2) 学生への課題提示

積極的に関わりたいと思っているので、質問や実施することを示しチャレンジさせて欲しいとの声もある。大きなアクティビティが行えることも少人数教育の特徴でもあることから効果的にアクティビティが実現できるようにすることが大切である。

3) 達成可能な難易度を有する課題

手の届く範囲の困難さがある方がやりがいにもつながる。

4. 学生の関心を刺激する要因

1～2年生では高校生からの移行期であり、大学での学びは高校での学び方とは異なり、主体性を求められるため、戸惑いをもつ学生も多い。そのために先生と学生の関係構築が難しい。どのように意見を述べさせるか、どのように関心を引き出すかということを考えなければならない。メルボルン大学では、独自で勉強できるように学生を育てることを目標としている。

学生の関心を引き出す方法として、メルボルンの新任教員には「The Melbourne Sessional Teacher's Handbook」の内容を必ず履修させている。非常勤講師には半日3時間程度のトレーニングを行っているが、そのトレーニング以外はこの「The Melbourne Sessional Teacher's Handbook」を活用している。以下のその要因を4つ述べる。

1) 学生にとって関連性があること

実例や経験について話したり、大衆文化となっているもの、マスコミの取り上げたものなどで関心を引いたりすること

2) 既習の知識に新しい知識を積み上げさせる

もっている知識をベースにしてそのうえに積み上げていく。

3) バリエティーがあること

若い世代にとってはアクティビティが変わることが大切である。討議、問題解決、個人活動、クイズなどを用いて刺激をする。

4) 良い質問をすること

質問の方法、種類によっては、上記2)の実現も可能である。質問を複雑にすることによって学生の批判的な考え方や分析能力を高めることができる。質問をする能力として、分類法のように、質問の構成を考えて、複雑でないものから徐々に複雑にしていくという方法で批判的考え方等を育てることができる。

* 質問技術については（CSHE：The Melbourne Sessional Teacher's Handbook p.21,2009）を参照。

5. 学び方

人の学び方には以下のようなものがあるが、最も効果的であるのは、他者に教えることであり、そのことによって学習内容がより定着するのである。

読んだもの	10%
聞いたもの	20%
見たこと	30%
見聞いたこと	50%
討議したこと	70%

実際に使ったこと 80%

【教えること】 95%

*研修では【 】内は空白となっており、各自が考えた。7名中1名が正解！

学生にピアレビューの機会を与えることによって、自分で説明する機会を得て、他者への説明をする場合には、学生はそのことについて知らなければならないため、効果的に学習する。なぜ、その意見に到達したかなどを説明させるとよい。

ピアレビューの効果の研究は多々されており、そのメリットが明らかになっている。例えば学生同士でエッセーを見せあうと、アドバイスする側の学生に特に効果があると言われている。一般論として高学年での授業で効果があるといわれているが、低学年でも効果は期待できるであろう。

6. 学習を改善させる効果的な方法

中学・高校の研究結果よりA～Dの全てが役立つが、そのうちの最も学習内容の習得につながるという一つの教育効果が研究で証明されている。

A - コンピュータ教育

B - 少人数教育 (30～24名)

C - 完全習得学習

D - 多年齢層のピア教育

正解 = D

学生は、同年代の者とのコミュニケーションをすることを好むため、年齢を超えた学生のリーダーによる指導によって学生を教えることで教育効果を高めることができる。

ただし、コーディネーターである教員の力量が問われる。すべての学生にリーダーシップをとらせるようにするが、リーダーをする学生の力量によっては弊害をもたらすこともあるため、成績の良い学生を選別してインタビューしたり、トレーニングを受けさせて学生リーダーを確保したりという方法もとっている。グループワークの最後に経験のある教員がまとめを行うことで、軌道修正することが必要である。また、批判を通じて学ぶことが必要でフィードバックを効果的に行うことも教員の役割である。教員はグループのモニターをして主たる概念が正確に伝わっているかどうかの確認をすることが重要である。

多くの大学ではピアチュートリアルというのが最近使われるようになってきている。学生同士のメンター制度、論文作成、スタディグループなどが多くの大学で増えてきている。

*フィードバックについて (CSHE : The Melbourne Sessional Teacher's Handbook p.37,2009) を参照

7. 少人数教育における課題

1) カバーとプロセスのバランス

少人数教育は大きな講義を補完する役割を果たすものである。講義で学んだ理論の応用も少人数教育で行える。その中で、教師の役割は何かを考える必要がある。

学部によって異なるが、少人数教育はあくまでも大講義の補完的なものと位置づけているためカリキュラム設計されたものを大講義の教員が少人数教育の教員に渡すなど、ゼミの設計は大講義の教員が行うことが多い。しかし、本来の少人数教育のメリットは学生に考えさせることだが、学生はカバーされる内容の用紙を事前に受け取っており、その内容を期待しているが、期待と実際が異なる場合に学生からの批判が出てくる場合もある。

2) 学んだ理論を応用する場

効果的な指導をできる教員であれば、実際学んだことを応用する場だということによって学生のもつ期待をコントロールすることはできる。つまり、大講義のカバーをするが、そのカバーのプロセスを吟味し、答えを与えるだけのグループ学習ではなく、学生の考えを発展させるというプロセスが重要である。

3) 多様性を管理すること

世界中でもっとも留学生の種類が多い大学ならではの特徴でもある。25%以上が海外からの留学生であり、その多くが東南・南アジアからきている学生である。中学・高校で受けてきた教育や学習のスタイル、言語の問題もある。これらのこと全てが小グループの教員にとっての大きな課題になる。文化の違うもの同士の交流自体が学生にとっての大きなチャレンジであり、それをコントロールするのが教員の役割となる。

留学生に限らず学生の能力には差があり、そのような多様性を管理することも重要である。その部分を小グループの教員のトレーニングでは重要視している。

4) 早期のアセスメントとフィードバック

多様性の管理のためには早期のアセスメントが必要となる。通常の科目とは別に、学生の学力チェック後に対面の指導を事前に行う。1年生の例であるが、法学部では書く能力をチェックする。問題ある者を把握するためのプロセスである。必要に応じ、リスニングやライティングのサポートが得られるティーチングアンドラーニングユニットがあり、1対1の支援がアドバイザーや大学のスタッフから得られる。このユニットは学部内、もしくは大学内にあり、ユニット外にワークショップもあり、リスニングやライティングのサポートが得られる。小グループでは学生の能力を把握するための評価を行いやすい。

【質疑応答】

1. 学生のアセスメントの評価基準はあるか。

正式なものがあるわけではなく、書いたものをみて何らかの問題を把握する。スクリーニング的に行うプロセスである。2～3年生ではアンケートなどをもって履修経過を把握して知識の状態など学生のレディネスを判断する。これは手間がかかるので大講義ではできないため、小グループ講義のメリットといえる。

2. 小グループの教員は大講義の複数の教員と連携をとっているのか。

小グループ担当の教員は多くの場合非常勤講師であり短期雇用のため、多くの大講義担当教員とのコミュニケーションを非常勤にどこまで何を求めるかは難題である。改善の必要な課題である。

3. ティーチングユニットについて

必要に応じて学生だけでなく、教員へのアドバイスもする。学生からの評価がよくない場合、必ずこのユニットのアドバイスを受けなければならないことになっている。

・まとめ

○学生が既習の知識を活用して実践することが少人数教育の最終目的である。

*小グループ教育についてのWEBサイトの紹介

http://www.cshe.unimelb.edu.au/academic_dev/sessional.html

内容；

オンラインモジュール
チュータートレーニング
質問方法の技法
少人数教育の教授法

などが紹介されている



報告者の所感

日本の学士課程4年間とメルボルン大学での学士課程3年間とを安易に比較はできないが、専門的な学習内容を修士課程で行うというのは、4年間で将来自分は何をしたいのかを明確にするプロセスにおいては日本の大学と変わらないであろう。メルボルン大学の大学での学びを社会にいか還元するかというポリシーは、大学院に進学するという行為を経ることでより明確になるのではないかと考える。修士課程においては、日本の修士課程の教育目標との相違があると考え、日本では修士課程は専門分野の研究の基礎を学ぶことに主眼を置かれているが、メルボルン大学では、1年間という期間からも専門に関する学習をするといった教育内容になるのではないだろうか。

大学の大衆化、入学生の自己の将来像の不明確さなどは日本とも共通した問題であると考え、4年間の中で将来、社会人としてどのように生きていくのかという、社会人として生きる力を涵養する教育が求められるのであろう。

学習を通して、学生自身が学ぶ力や問題解決の力を備えられるような教育力量を備えた教員が求められるのである。

学生の学習支援体制として、ラーニングセンターやアカデミックスキルユニットの紹介があった。メルボルン大学においては、主に留学生を支援の対象としているが、学生が読んだり、書いたりする基本的なスタディ・スキルの習得については日本においても重要な課題であり、今後の教育支援システムを考えるうえでの参考になった。少人数の授業については、日本の大学での少人数での授業とは性格が異なるように思われたが、少人数学習を進める上での考え方の本質は同様であるとの再認識をもった。

講義全体を通して貫かれていた理念は、学生への明快さであった。学生が何を、どのように学ぶのかを明確に伝えることが教員としては大切で、日頃の慣れに流されることなく、常にセルフモニタリングしながら、日々の授業の1つ1つを構築していかなければならない。学生の目線で自らの授業を見直し、不足部分を補えるような工夫が必要であらう。マンネリ化することなく、ブラッシュアップさせていかなければならない。

全体的な教員の教育力量を向上させるための取り組みとして、講義内でも紹介のあったピア評価は効果的であらう。学内で学部を超えて授業参観を行ったり、授業参観後にディスカッションを行うことで、個々の教員が感じている問題を出し合ったり、他の教員の工夫を聞いたりすることにより、共通の問題意識をもち、授業改善につなげることも可能である。

学生に対する授業アンケートを行っている大学も多いが、組織的に結果の活用をいかに行うかについては課題を抱えているのが現状ではないだろうか。

今回のような教員に対する研修は意義深いと考える。しかし、一大学でメルボルン大学のような取り組みをするには人的・物的・経済的な面で困難を生じるであらうことから、コンソーシアムのような組織が効果的に機能することで、個々の教員の力量向上に繋がるのではないだろうか。

例えば、京都コンソーシアムなどで、単発的もしくはシリーズ化して講義・演習形式で教育方法について学ぶなどのシステムづくりをすることは可能であらう。教育原理、教育方法、教育改善の実施例を紹介するセミナーなどを開催することも効果的であらう。

現在、報告者は京都コンソーシアムにおいて新任教員を対象とした研修の企画のメンバーであり、研修計画の途上にあるが、研修内容や研修方法などを精選し、より効果的な研修となるための示唆をうることができた。

教育経験のある教員であっても、自分自身の教育体験をリフレクションするためにも、研修の機会があれば良いと考える。今回のオーストラリア研修において、新任教員と経験のある教員とでは学びのニーズも異なることから、研修対象となる教育歴の考慮は必要であらうとの意見もあり、研修内容に反映させることができるのではないかと感じた。

メルボルン大学 高等教育研究センター

CSHE, The University of Melbourne

〈訪問日〉
8月27日(木)終日

報告者：志水 章人（財団法人大学コンソーシアム京都 次長：龍谷大学）
深野 政之（京都FD開発推進センター 専門研究員）

前日に引き続き、2日目もメルボルン大学高等教育研究センター（CSHE）にて、前記スケジュールに沿って、複数の担当者によるレクチャーを受講した。レクチャー内容の概要と先進事例を以下のとおり紹介する。

研修6 教育への表彰：特典、基準、プロセス

【講師：Ms. Leanne Howard先生（教育の質向上担当マネージャー）】

1. 表彰のメリット（価値・功績）

優秀な先生に対して、その努力を認め、報いるために表彰制度が存在している。メルボルン大学は研究重視の大学なので研究者をキープするために報酬を上げることがあるが、教育者についてはそういうことは無く、教育への優先順位は低くなる傾向がある。

そこで、表彰制度により教育へのインセンティブを設けて教育の質向上を図っている。



3つの要素（1. 教育学習、2. 研究、3. 知識移転）のイノベーション、これら3つの要素が上手くつながる形が重要となる。大学による表彰の報奨金（総額）は25,000ドル（約200万円；1豪\$80円換算相当）である。教育プログラムの改善や学会参加費用とするなど、現状をより良くするための資源として報奨金を支出している。同僚から推薦されることもあるが、お金よりも何よりもその功績が認められることが重要である。良い教員の例を情報として見せることも重要である。毎年末の学長会議では表彰教員の授業風景も紹介しており、教育のアイデアと刺激の共有という学びの機会にもなっている。

2. CSHE（その担当者）の役割

メルボルン大学高等教育研究センター（CSHE）で全国規模の表彰制度を設計した点が他に誇れる点である。選考委員会の事務局機能としては、申請および同僚による他薦の募集、良い教員の情報の収集、申請者へのアドバイス、表彰制度の公開が挙げられるが、さらに全国レベルの表彰制度への応募もCSHEが実務を行っている。

3. 大学レベルの賞

メルボルン大学に多大の貢献をした方の名を冠した賞が3種ある。

- ・ Barbara Falk賞（芸術・教育・法律・音楽関係）・・・故Ms. Barbara Falk氏はCSHEの創設者
- ・ Edward Brown賞（建築，エンジニアリング，経済，商業，ビジネス関係）
- ・ David White賞（科学・健康・農業・獣医学関係）

さらに，教育研究関係の賞が学問別に人文科学系2つ，自然科学系1つあり，研究指導に関する賞もある。この他，同僚や若い後輩スタッフを対象とした優れたメンタリングに対する賞（Patricia Grimshaw），プログラムサポートに対する賞，学生サービスのサポートに対する賞など，教員に対する賞だけでなく学術スタッフ（職員）対象の賞もある。例えば，ノーマンカーリー賞として，障害者向けのパソコンプログラム（自動同時通訳）や，聴覚障害者への教育サポートプログラムを作るプロフェッショナルスタッフ（職員）への表彰（技術能力の開発）も行われている。

4. 全国レベルの賞：AAUT（Awards for Australia University Teaching）

現在，政府の設置したオーストラリア教育学習評議会が管理運営する全国レベルの大学教育に関する賞として“オーストラリア賞”がある。実は1998年頃からこの機関の前身による表彰制度はあったが，当時の表彰制度は非常に複雑で，約12種類の全ての基準を満たすのは困難であった。そこで，よりよい教育を推進するための制度として，全国規模の制度をリニューアルし簡素化したものを作り上げた。

年1回の表彰のために，各大学から推薦を受け付けるものとして次の3種がある。

- ・ 優秀な教育者の表彰・・・各大学から8人選出可能，なるべく幅広い学問分野から選出する。
- ・ プログラムに対する表彰・・・例えば，本学から2009年はメンタルヘルス（精神衛生）関連プログラムを推薦した。耳の不自由な学生のためのサポートプログラムなども推薦歴あり。
- ・ 何らかの形で非常に大きな貢献をしたもの・・・教員だけでなく職員も対象となる。例えば，直接教育には携わらない職員が科学分野のカリキュラムを長年構築するなど。本年はメルボルン大学だけで9名選ばれている。グリフィス大学からも今年は多数選出されている。

5. 表彰基準（Criteria）

申請書への同じような記述内容の重複記載を避けるため，James氏（CSHEセンター長）を含む本センタースタッフが関わり，従来の表彰基準を12項目から次の5項目に絞り込んだ。

- 1) 学生の学習に影響を及ぼし，啓発し，学びたいという意識を喚起するような手法の開発
- 2) カリキュラムや学習・教育資料の開発（論理的思考を支援する興味深い資料を揃える。）
- 3) 授業評価（学生によるもの含む）と学生への早期かつ良質なフィードバック
（学生の独立した学習を支援できるようなものにする。）
- 4) 学生個人の発展・伸長に対する尊重とサポート
- 5) 学習と教育に影響を及ぼす学術活動
（経済学部の教員が“経済学を教える方法”に関する論文を書く，など。）

※表彰基準についてはメルボルン大学webページ参照。

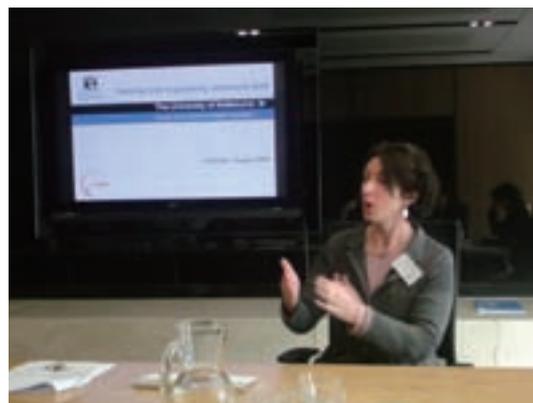
6. 選考のプロセス

CSHEが全国賞の推薦と学内賞の選考のプロセスを管理している。

- ・自薦，他薦にかかわらず，申請に際しては，他者（学部長，同僚など）から推薦してもらうことが必要である。基本的に上司（学科長または学部長）が推薦状を書く。実際の申請は自身で行うこととなる。
- ・賞の種類によって異なるが，研究員（院生以上）を良く監督する賞は，研究員（学生の側）からの推薦が必要である。
- ・学生の意見を非常に重視（証拠として学生の評価・アンケートも利用）している。選考委員会には学士レベルと修士レベルの学生が入っている。
- ・良い教員が最終選考に多数残ってしまい，採択されなかった場合は，翌年も再申請できる。
- ・大学の賞と全国レベルの賞のセレクションをワンプロセス（学内選考委員会）に省力化しており，学内選考で通れば，全国へも推薦するようにしている（大学の賞への応募は年間約30～35人＝採択は約9件）。全国への申請も全面的にCSHEがサポートし，学内選考を通過した申請書の洗練化を行っている。
- ・選定プロセスも洗練されてきており，応募者も増え競争的になってきている。そのため，全国への推薦に際しては，その年には推薦を見送らざるを得なかったものも含め，過去の申請者に遡って毎年見直し，申請するタイミングも含め戦略を立てている。
まずCSHEが表彰申請時期を広報。選考委員会が大学賞と全国賞の候補者を選ぶ。選考委員には副学長（Provost）＝議長，上級職の教員，各学問分野の専門教員が入るようにしている。補足説明のためのスタッフも同席は可能。

7. その他

- ・CSHEで表彰制度の管理とアドバイスを担当するスタッフ（Howard氏）は表彰制度の選考には関わっていない。中立的な立場で申請者にアドバイスをしている。
- ・学部との連携も重要となる。学部レベルの表彰制度もある。
- ・時間的な調整も難しい。全国レベルの賞へは5月までに推薦する必要があるが，学年始期（2月～4月）の忙しい時期にその調整を行わねばならない。
- ・賞に対する意識は，過去には懐疑的な声が多く制度自体に信頼感の無い時期もあったが，現在では教育研究の質を高めるために好影響を与えていると評価されている。
- ・表彰され注目されると講演招聘も増え忙しくなる。他大学からの引き抜きもある。
- ・表彰に係るガイドライン，過去の受賞者，申請書類，審査基準のチェックリストもwebに載っているので参照されたい。



- ・なお、選定委員会メンバーの評価者訓練については、特に事前のトレーニングを行ってはいない。表彰基準と申請情報を文書で事前に情報共有し、選考委員会メンバーは、申請情報等を事前に十分読み込んだうえで、評価のためのチェックリストをもとに議論して選考を行う。

研修7 非常勤教員に対する研修と支援

【講師：Ms. Chi Baik先生（上級講師）】

正規のパーマネント雇用でない臨時雇用の非常勤教員については、勤務期間が1年、半年以内など短期で不安定という問題が、オーストラリアにおいてもマスコミや労働組合で大きく取り上げられている。

伝統的には専門業界の専門家（弁護士、医師、建築家、音楽家など）がパートタイムの講師やチューターを務めてきたが、この人たちは大学に常勤したいわけではなくコミュニティへの貢献として手伝ってくれている。一方、学生数の急増に伴い、本来はフルタイム教員になりたい人達、すなわち博士課程（修了）者が不安定・低賃金で雇用されるケースが多くなってきた。非常勤教員は今なお増加中で、オーストラリア全大学（大学院を含む）では非常勤教員が半数を占め、学士レベルでは80%が非常勤教員でまかなわれているケースもある。



非常勤教員が増加する理由については種々語られている。例えば、マスコミは“金銭的理由”と片づけるが必ずしもそれだけではない。理由のもう一つは、入学者の増大である。学生の科目選択・受講者数の予測が難しく、授業が始まる1週間ぐらい前にならないと開講の有無が決まらないこと。ちなみに少数派である専門業界の非常勤教員については、卒業生や同窓会、実社会（工学部なら学位取得認定に業界が関わっている例あり）との連携の中で人選しており、専門家の知識を大学としても積極的に活かして知識移転したいと考えている。非常勤教員のうちで最も多いのはフルタイム教員になりたい人達であり、最近では、博士課程の院生に“教える機会”を与えることが学部レベルでも重要なことだと認識されている。非常勤教員は少人数演習や個人指導（チュートリアル）を受け持っており、専任教員が受け持つゼミや講義科目を補完する役割も担っている。このため受講生数の多少により閉講も起こりうる。最近では、財政的問題から原則として受講者が7名以下の場合には閉講としている。

1. 非常勤教員問題を2つの観点から見る

▼教える側から見た問題

労働組合の主張する点としては、臨時雇用のためキャリアを築いていけない、労働条件が悪い（不安定な職、低賃金、未払い労働）などの問題がある。

▼大学側からみた問題

学習の条件や質を向上・改善できないという問題がある。

学生が授業以外の時間に教員に相談できない。継続性がなく毎年新しい教員が対応せざるを得ない。非常勤教員に対するトレーニングやオリエンテーションも一貫しないなどの問題がある。

2. メルボルン大学でのアンケート調査結果

本学では、非常勤教員問題に係るアンケート調査を学内の非常勤教員、学部長、副学部長、学習教育のディレクターなどを対象に実施し、問題点の把握に努めた。

▼調査結果

学部ごとの差が非常に大きく、非常勤教員への継続的なトレーニングがある学部は学生にも良質の教育を行っていたが、一方で全くトレーニングが実施されていない学部もあった。非常勤教員に対するアンケートでは、非常勤教員の78%が最初にオリエンテーションを受けたが、残り1/5以上の者は参加しなかった。専門能力の開発プログラムへは非常勤教員の64%が参加していないという結果が出ている。

不参加の理由としては、E-mailリストに非常勤のため記載がなく連絡なし、科目の性格上、機会がない場合や本人が知らない、興味を持たなかった場合などがある。

調査結果を見て特に懸念したのは、半数以上の非常勤教員がパフォーマンスの査定・レビューを受けていない点である。キャリア形成の中では、パフォーマンス（教育研究などに関する）レビューについて評価者と意見を交わすことが重要だと認識している。さらに、いくつかの質問にyes, noで回答してもらった結果、「十分なトレーニングの機会があったか？」については、38%がyes、「学部がトレーニングを行うべきか？」については、57%がyes、「大学がより一般的なトレーニングを特にチューターに行うべきか？」については、60.1%がyesと回答し、本学が想像していた以上に状況は悪かった。

3. メルボルン大学の取り組み

学内のアンケート結果を踏まえ、CSHEでは非常勤教員の改善プログラムを実施するようにした。それでフルタイム（経済・商学部の常勤）の私（Chi氏）が3年の任期でCSHEに移籍している。CSHEの任期中に行うべきこととしては、次の4つがある。

- ・大学全体の非常勤教員のポリシー開発（学部間の温度差もあり、意見調整に1年を要した。）
- ・各学部に対し非常勤教員向けのオリエンテーション・トレーニングの開発&そのためのアドバイス
- ・学部別と大学全体のプログラム開発
- ・それに関連した広報資料作成（web, 紙媒体）

前述の大学全体のポリシーの中に含まれている特徴的なものをあげると、全非常勤教員にオリエンテーションを必ず実施し、継続的なサポートをすること、専門能力開発の機会提供、評価と

フィードバックの実施がある。この他、デスクの用意やコピー機の使用など事務的なサポートも実施して、特に学部ごとの差異をなくし統一することに努めている。

4. トレーニングの内容

非常勤教員に対して行うトレーニングの最低基準の設定をCSHEは行っているため、その内容は学部により差がある。学部で課されている最低基準は次のとおりである。

- ・対面指導3時間、3週間から5週間後に最低1時間のワークショップ実施（参加者は有給）
- ・年に最大2時間の専門能力開発プログラムへの参加（参加者は有給）
- ・ハンドブック（大学の説明・機器類へのアクセス方法などの説明用）の配布
- ・非常勤教員のコーディネーター確保（実際には副学部長など意識の高い教員が関わっている）

年2回の非常勤教員コーディネーター・フォーラムも私の任務の一つとなっている。ただし、コーディネーターに対して報償が与えられるわけではないため、熱意のある人しか関わらないのが現状である。主な基準は、前述のとおりだが、この他、学部に対してコーディネーターを名指しで推薦することもある。非常勤教員を対象にした2日間の集中講義もある（好評）。履歴書の書き方、ポートフォリオをどうするかなども紹介している。非常勤教員に限定したもの以外に大学全体のイベントにも参加いただいている。非常勤教員のためのwebサイトを設け、どのような専門能力開発プログラムに参加できるかなども紹介している。必要な場合は、私（Chi氏）に直接連絡をすることもできる。オンラインで非常勤教員向けのセルフヘルプサービスもある。3年目となる来年にはwebサイトでのインタラクティブツールを導入する（非常勤教員に関わる話をビデオ公開）予定である。学部ごとの資料についても要請があればハンドブックで配布できる。非常勤教員のコーディネーターのための小冊子も作成している。

5. その他

オーストラリア全体での非常勤教員関連資料を見たい場合は、非常勤教員のためのガイドライン＝全国規模の委員会であるAustralian Universities Teaching Committee（AUTC）のサイトや昨年出版されたレッドレポートで非常勤教員の実態を参照することができる。

<http://www.tedi.uq.edu.au/sessionalteaching/>

http://www.cadad.edu.au/sessional/RED/docs/red_report.pdf

研修8 継続的な改善のための“振り返り”

【講師：Dr. Christine Asmar先生（上級講師）】

我々は、教えられたもの、読んだもの、聞いたもの、そして日々の経験等からも学ぶことができる。

- ・教えられたことから学ぶ。
- ・読んだり聞いたりしたことから学ぶ。
- ・自分の個人的な、日常的な経験から学ぶ。

経験学習とは経験からの学びであるが、経験したからと言って必ずしも学習につながるものではない。重要なのは、経験から学び振り返る（=内省する）ことである。経験を振り返ることによってのみ、私たちは新しいことを学ぶことができる。



（みなさんは、二度と忘れないような経験をされたことはあるでしょうか？それでは2～3人の小グループで少し考えてみましょう。→数分の意見交換と事例紹介の後、講義再開）

ここからは、個人的な経験を仕事で活かす方法を少しご紹介する。

○Donald Schon, *Reflective Practitioner* (1983) 曰く、

- ・プロフェッショナル（専門家）になるためには、単に技術的な知識を持つだけでは十分ではない。
- ・経験と学習と実践はすべて関連している。
- ・私たちは内省的実践者となることを通じて、自分の業務を継続的に改善することができる。

○Stephen Brookfield, *Critical Reflective Teacher* (1985) もこの分野では有名な方ですが、彼は批判的振り返り（critical reflection）という概念を作り、広く教育界で活用されている。

- ・すべての振り返りが批判的であるわけではない。
- ・私たちは、いつ休憩時間にするか、ある学生に期日の延期を許すか、といった時にも振り返りをすることができるが、これは批判的な振り返りではない。
- ・自分が行っていること、あるいは自分で仮定していることを振り返る時が批判的振り返りといえる。

今までの大講義のやり方をあらためて見直すというのも批判的振り返りの一つと言える。なぜなら、私たちが日常的にやっている一つの方法が、最良の方法であるとは限らないからである。

Brookfield は、次の4つの観点から自分を客観視し、今までのやり方を疑問視しようと言っている。

- a.自分に起きたことを（自叙伝的に）見る。
- b.学生の視点で見てみる（教育者が学生からどうみられているか）。

- c.同僚からの視点で見る（ピアレビュー）.
- d.理論的に見る（自分の理論を実践に結びつける）.

この4つの観点を、それぞれ具体的にご紹介すると次のとおりである。

a.自分に起きたことを（自叙伝的に）見る

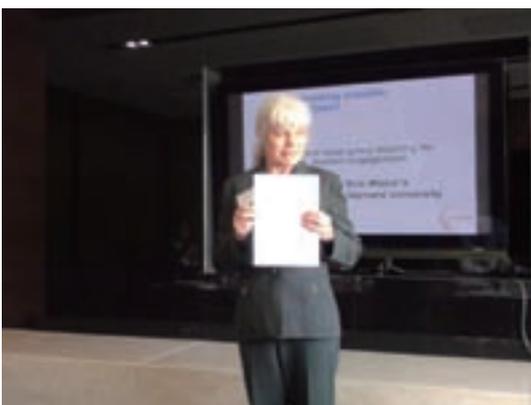
- ・自分の歴史を、学習者として、また教育者として振り返ることによって、自分の思い込みに気づく手助けとなる。
- ・自分が教えられたようにしか教えていないのではないか（よく考えずに教わった通り教える）。
- ・学生時代いやな経験をしたので、ああいう風には教えないようにしよう（反面教師）。

いずれの事象も批判立てて分析的にみるのが大切である。当然と思っていることが当然のことではない。例えば、親に育てられたように自分の子供を育てる（または、その反対をする）。変えた方がよいのか検討する必要がある。また、自分で自分を振り返ることができるのかという問いも必要である。必ず別の視点からも見てみる。顧客の目からという見方もある。

b.学生の視点で見てみる（教育者が学生からどうみられているか）.

学生の目を通して自分自身を見ることは、驚きであり貴重な経験である。時にはあなたが教えたことと正反対のことを学んだと学生が言うこともある。ですから、学生に対してどうすればこの授業を改善できるかという視点で聞くと良いと考える。ただし、学生がすべてを正直に伝えるとは限らない。学生自身が評価されるのではないという安心した状況を作っておける（例えば、匿名で言えるようにする）ことが大事である。

c.同僚からの視点で見る（ピアレビュー）



多くの教育者は、通常は同僚が何をしているか知らない。同僚から見られることで、私たちが抱えている問題は、自分だけのものではないことに気づくことができる。

同僚に自分の授業を見に来てほしいと言われたことはありますか？

なかなか、そういう機会は少ないかもしれないが、もし、正直に相互観察ができれば、気づけるし、同僚から新しいアイデアをもらえる場合もある。

d.理論的に見る（自分の実践を理論に結びつける）

授業で起こることのすべてに教員が責任を持つわけではないとブルックスは言っていますが、どういう学生がいるのか、経済的、社会的、政治的いろいろな背景から生まれる様々な思いを持つ学生の存在が教員の教え方に少なからず影響を与える。さらに、学生の学び方に関する研究も

非常に重要である。

以上、a~dの4つの観点からあらためて見てみると、すべての要素が授業に影響を与える要素だと言える。しかし、多くの大学教員は教育学の論文に対して懐疑的であるし、それを読む時間がないと言う。とりわけ物理・生物・化学系の教員は、教育学などは本当の研究ではないと言っている。しかし、教育学の理論や研究結果を応用することで教授法は改善していくことができるのである。

【みなさんは過去の振り返りをしたことがありますか？→7~8分で最後のタスク実施。】

- ・外国での体験がよい経験になった。子供たちにもできるだけそういう体験をさせたいと思った。
- ・学生に対し、仮定の話だよと前置きして話したが、仮定の話を実際として認識した答案が多かった。
- ・先生との関わりを多くする仕事を任せられて不安になっていたが、先輩職員がどう動いているかをみて少し気持ちが楽になった。

などの体験事例が受講生側から紹介され、情報共有して講義が終了した。

研修9 学生による教育評価：データの収集と利用法

【講師：Dr. Kerri-lee Harris先生（上級講師）】

ここでは次の4つの項目について紹介する。

1. 全国規模の学生調査
2. 個別大学の学生による評価（メルボルン大学の例を中心に）
3. 特定のテーマでの調査や特定グループの調査
4. ピアレビュー（ピアレビューは次の講義〈研修10〉で説明した）



1. 全国規模の学生調査 (Courses Experience Questionnaire: CEQ)

1992年から全国規模で調査を実施している。質問票が全ての新卒業生（基本的には国内学生のみが対象で海外の学生は除く）に対し、卒業後、4~6カ月後に2つの質問表が送られる。教育面の評価と、もう一つは雇用状況（就職をしたのか、進学したのかなどの現状調査のため）の質問である。

当初は、政府から強制されたわけでも、大学同士の比較ランキングをするためのものでもなく、大学が自主的に卒業生の情報を集めたいという思いで90年からはじめたものであるが、現在では、その調査結果が政府の方針、高等教育への実践方法を変化させるなど、非常に大きなインパクトがある。教育の質、基本的能力の習得、全体的満足度の3領域は共通の質問項目とし、他の項目

は大学ごとに選んで質問する形である。調査結果は全国的に公開されており、オーストラリア全学長委員会のwebサイトでも公開されている。さらに大学レベルの調査結果だけでなく、自大学の教職員に対しては学部レベルの結果などもっと詳細なものを公開している。情報の使われ方は次のとおりである。

- ・大学の品質保証や「大学ガイド」冊子の情報として活用されている。
- ・非公式な大学ランキングにもつながるので大学マーケティング上も重要となっている。
- ・情報が増えるに従い、政府がこの情報を使うようになってきた。
- ・大学の業績にも影響を与えるようになってきた。

しかしながら、各教員にとってはあまり意味を持たない。なぜなら、教育の質という観点からみると、個々のプログラムを見ている訳ではないので、個別の評価は得られず、情報の到着も遅れる（卒業後の調査なので最大4年ほどのギャップがある）。さらに、標準的な固定的質問のため、追加質問を加えられないとの批判もある。こういった理由から大学ごとに個別の学生調査というものも行われている。

2. 個別大学の学生による評価 (Quality of Teaching Survey: QOT)

前述の経緯があって、CEQ（全国規模の学生調査）とは別に個別大学レベルの評価票ができるに至った。したがって、大学ごとにQOTの質問項目は異なっている。

本学では、毎学期、全授業で詳細な質問票が配られる（1教員平均4科目程度、大学によってはオンラインで調査する場合もある）。匿名回答可、クラス内で担当教員以外の者（通常は受講学生）が配布・回収することとなっている。

QOTは学内教育の質保証に役立っている。既に公開されている本学の評価サイクルについてまとめた資料冊子もある。この他、内部の教職員だけが見ることができる情報もある。この情報は、教育の改善に使われる。また、教員の評価と昇進にも関係してくる。具体的には2番目の質問（この授業は上手に教えられていましたか？）のスコアを昇進審査の際に教員は見せなければならない。大学にとって重要なのは、上手くいってない授業の改善であり、それに大学は注目している。ただし、評価票の回収率がよくても、スタッフへのフィードバックには制限が生じる。例えば、

- ・スコア（平均点）に注目するあまり、学生の記述式コメントは無視されがちとなる。
- ・フィードバックで問題点は出てくるが、その解決策はすぐには出てこない。
- ・学生側の判断力には限界がある（例；学生への評価が適切だったかどうか一般論を尋ねられるかなど）。
- ・欠席学生からのフィードバックが無い（出席率が半分ぐらいのケースもあるため）。

こうした状況を踏まえ、質問項目の変更は適宜検討していく予定である。ただしデータの継続性からはあまり変えない方がよい場合もある。学生のアンケート疲れも懸念されるので、調査結果をふまえ、改善策を別途検討する。

3. 特定のテーマでの調査や特定グループの調査

多くの情報を集めるため、QOTに追加（学部別でも可能）の項目を入れることがあるし、特定

Quality Of Teaching Student Feedback Questionnaire

Course and Student Details:

Course name: _____ Subject code: _____ Semester year: _____
 Institution: _____ Year: _____ Student ID: _____
 Faculty: _____

Questions:

1. I had a clear idea of what was expected of me in this subject.
2. This subject was well taught.
3. The subject was intellectually stimulating.
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.
7. There was effective use of computer-based teaching methods in this subject.
8. Web-based materials for this subject were helpful.
9. Overall, I was satisfied with the quality of the learning experience in this subject.
10. This subject made an important contribution to my capacity to teach.
11. This subject helped me to understand student learning.
12. This subject helped me to construct a productive classroom.
13. This subject introduced me to highly relevant research about education.
14. This subject equipped me to handle cases for individual differences in my classroom.

ADDITIONAL COMMENTS

Please feel free to elaborate on your reactions to any of the above questions.

THANK YOU FOR COMPLETING THIS QUESTIONNAIRE

メルボルン大学の教育学部用のQOT回答用紙

の科目・学部で全く別の質問表（学問ごとやスタッフ個人に対するフィードバック用など）を別途用意する場合もある。また、大学内に質問内容に関わる委員会がある（質問内容の調整機関として、また重複質問を避けるため）。その他、スタッフが学生と直接話をして問題の特定と解決策を見出すという方法もある。これには学期中にできるというメリットがある。このようにして情報やデータを系統立てて集計することにより、教職員の昇進のために活用している。ただし、科目を良くするためには役立つが、大学全体の管理運営にはあまり役立たない。

【質疑応答】

アンケートに回答するメリットが回答者自身にはないという問題についてどう考えるか？

→確かにQOTのアンケート結果は受講している本人にはフィードバックできない（アンケートに回答するメリットが回答者自身にはないという問題はある）が、少なくとも次年度以降の学生には教育の質向上という観点でフィードバックすることを心がけている。

前述の問題を解決するための手段として、非公式の大学個別のアンケートやスタッフによる直接対話型のヒアリングについては、学期途中の6週目ぐらいに実施して受講学生へのフィードバックを実現している。



研修10 FDプログラムの開発：修了認定を含む

【講師：Dr. Kerri-lee Harris先生（上級講師）】

1. 評価について

メルボルン大学でうまくFD活動が進んでいった理由は、QOT（大学による学生からの授業評価）である。学生からの授業評価はすべての教員が対象になり、必ずレビューが行われるので、昇進の可否に関わらず無視することはできない。これがいわゆるFDに無関心な“深海魚”にも対応できた要因である。

- ・授業評価のスコアが悪い教員は、どうしてこの数字になったのかを学内で説明しなければならない。
- ・改善ニーズを認識させること（自分が良い教員かどうかを考える、教員に考える機会を与える）。次に、それでは何をすれば改善につながるのかを考えてもらう。



並行して、改善のためのインセンティブを与える（大学が教育改善の価値を認め、表彰すること。こうした仕組みの構築が必要である。

それでは、大学としては、良い教員と良くない教員に対して、どういう資源やインセンティブを与えればよいのか？ それを次のとおり例示する。

- 1) 各スタッフが必要と感じた時に使いやすいガイドラインを用意すること。
- 2) 教員同士で教育に関する話をする文化をつくること。

理論を突き付けるだけではダメで、この大学で得た経験に基づいて話しあうこと、そして、教育学の専門理論と実体験を融合して理論化して伝えていくことが重要である。実例としては、評価方法のレビューがある。実際に評価した人たちに問題点を聴取し、教育学の専門知識と照合し、わかりやすく教員に伝達した。

- 3) 多様なニーズと優先順位を認識すること。

- ・専門分野の論理は特定のグループに対して少なからず影響を与える。
- ・小さなグループの結びつきは影響力が大きいため、ピアレビューを大学の評価に利用している
- ・新任教員や非常勤教員のニーズは、より経験のある教員のニーズとは異なることが多い

2. ピアレビューについて

ピアレビューとは、同僚がお互いに評価することであるが、評価者については、その目的によって変わるため、一定ではない。目的によっては、専門スタッフが行う場合もあれば、全教員が相互に行う場合もある。学生からの評価はどこでも採用しているが、大学全体を通じたピアレビューはオーストラリア全体でもまだ珍しい。教育の改善に意欲・関心のある人は既にピアレビュー

一を自主的に実行している。

ピアレビューが必要だと認識する大学は、教員相互の話し合いをより頻繁にするには、どうすればよいかを考えなければならない。ピアレビューの情報は大学の経営に使うには無理がある。特にピアレビューの結果には、同僚などの個人情報が含まれるので取り扱いには注意が必要である。

【ピアレビューの手引き】 ピアレビューの実施手順が書かれているので参考にされたい。

“*Peer Review of Teaching in Australian Higher Education: A handbook to support institutions in developing and embedding effective policies and practices*” (CSHE, 2009)

<http://www.cshe.unimelb.edu.au/research/prot.html> (PDF版あり)

全国規模のピアレビュー実施状況の調査（国立39大学のうち30大学が参加）

ピアレビューを今後オーストラリアでどういうものにしていきたいのかの枠組みを検討する素材として、ピアレビューの実施状況調査を行った。

- 1) ピアレビューの主たる目的は、教育の質改善である。
- 2) 評価の一部となるべきである（学生の評価だけに依存できないので、その補完に用いる）。
- 3) ピアレビューは教員の責任であり、教員がすでに持っている能力を活かす場である。
- 4) 良い教育をしている人を認め、その証拠を集めること（悪い点ばかりを集めるのではない）。

補足すると、ピアレビューが成功するのは、以下のときである。

- ・信頼と尊敬の雰囲気の中で行われるとき。
- ・さまざまな（違った）意見が認められるとき。
- ・学部が教育改善のための正しい関わりをもつとき。

また、フィードバックのためには、

- ・フィードバックの量は多すぎず、少なすぎず
- ・フィードバックは、正直で、公平で、そして判定をすることがないようにする
- ・肯定的なフィードバックが必ず含まれるようにする
- ・改善のための領域を指摘する際には、提案が伴うようにする

以上の環境構築が必要となる。こうした評価を通じて、教育の質向上、教育文化の変化、そして教育のステータスを高めることを目的としている。

今後のオーストラリアにおける課題だが、研究のピアレビューはかつてからあったが、教育のピアレビューは始まったばかりで、まだ多くの人が慣れていないということがある。だから、大学としてできることは、

- 1) スタッフの時間をできるだけかけずにやること、

- 2) 大学のポリシーとつなげ、重要性を理解してもらうこと、
- 3) ピアレビューのプロセスが面倒臭いものにならないようにすること、
こうすることにより、将来的にはピアレビューは標準的な評価の一環になっているかもしれない。

【質疑応答】

・教員の評価は、教育・研究・地域連携など個別に分けて行うのか？

→昇進したい場合は教育のピアレビュー以外も見えていくこととなる。出版物、補助金、ゲストスピーカーとして呼ばれたかをトータルで考えることとなる。どれに重点を置くかは、ケースによって様々な形がある。

・ピアレビューの導入理由は？

→研究はエビデンス（獲得補助金や出版物などの証拠物件）があるが、教育については評価のための資源が学生評価しかなかったので、追加要素としてピアレビューを入れて評価を行うこととなった。

・毎年の評価の方法は？

→毎年、昇進とは関係なくスタッフの評価は行われる。毎年1回上司と会ってレビューが行われる。1年間やってきたこと（その理由を含む）と、これから（次の年に）やろうとすることを上司にプレゼンテーションする。管理職、上級職になると、部下のスタッフからも評価される。学部長がこのレビューを大事だと思っていれば深海魚はなくなるかもしれない。

3. 新任教員のトレーニング

CSHEが行うプログラムとしては次のものがある。

・1日2時間のオリエンテーション：

原則、全ての新任教員が参加。大学全体の紹介、教育（アンケートの意味含む）について説明する。

・半日セミナー：

教育能力や評価能力を高めるためのセミナーなどあり、参加は義務ではない。来年からはメルボルンティーチングパスの導入を予定。半日セミナーの3日間参加を1学期前に義務化したいと考えている。新プログラムなので学術委員会の承認が必要であるが、来年1月からピアレビューも含め実施する予定である。

これ以外に、学部ごとに若手教員と経験豊かな教員を結びつけてサポート体制を築くために行うものとしては、教育と研究に関するメンタルプログラムがある。CSHEがスタッフ全員に行うプログラムでは、FDがある。実践で役立つ今日的なものを取り上げることにしている。センターの研究に基づいたセミナー、学部長クラスを対象にしたリーダーシッププログラムもある。

4. 管理職研修

学長，学部長等に対し，リーダーシップに関する研修を行っている（すべて自由参加）．参加しない者にも何らかの広い効果が期待される．来年と再来年は海外とオーストラリアの大学を取り巻く状況等を説明する予定である．

5. Graduate Certificateコース

修了証がもらえる夜間コースもある．強制ではなく自主参加で，経験豊かな教員もいれば新任教員も参加する．学問分野も異なる多様な教員が受講している．コースの若手修了生は，ゆくゆくは学部内でリーダー的立場になる方が多いということが統計上分かっている．

6. その他

2011年からこのコースとは別に，修士コースを導入する予定（Graduate Certificateコースと組み合わせたものとなる）である．大学全体および学部別のプログラムを設けることにより，様々なステークホルダーの需要を満たしている．



研修11 教員のパフォーマンス評価と昇進

【講師：Dr. Richard James先生（教授，CSHEセンター長）】

1. 教員のパフォーマンス評価

全ての大学のスタッフ（学長も含めて）は毎年評価される。自分もセンター長としてスタッフ全員と面接する。目的は査定とキャリアの発展のお手伝いの2つである。

- ・面接前に本人が、1年間やってきたことと、今後一年間でやる予定を2～3枚のレポートにまとめる。
- ・面接の際には、状況確認と必要なら上司から改善のための話をする。スタッフ側からも懸念の表明をしてもよい（相互に評価を行う）。私のもう一つの役割は、個人の目的とセンターの目的とを合致させることである。
- ・面接後に、上司が1～2ページの報告書を作成する。合意内容を記載するとともに、パフォーマンス・スコアを5段階（1点～5点）で付ける。



パフォーマンス・スコアで3以上が得られなければ定期昇給がもらえない。上位の5か4の評価が得られなければ昇進の機会が与えられない。これらのプロセスは良いと思うが、スコアをつけなければならないのは憂鬱である。評価を嫌う人たちもいるし、友人でもある同僚にも面接しなければならない場面があるのは困る。

一般論としては、パフォーマンス評価がうまくいっているところは学部自体でうまくまとまっているし、そうでないところはリーダーシップに問題がある。残念なことに一番必要なところでうまくいっていないのが現状である。

【質疑応答】

- ・上司には、何故そういう評価になったのかを説明する責任があるのか？
→まず懸念があるのであれば、評価をする時期まで待たずに手を打つべきだと考える。年1回の査定の場合ではなく、年間を通じていつでもミーティングができる（記録は残さない）ので、1や2を付けなくて済むように日常的に注意することが重要である。
- ・評価の目的について、経営の観点から人件費の上限、制約が部局毎にあるのか？
→CSHEの例だが、予算上は独立採算となっている。大学から毎年一定額（90万豪ドル）の補助金が与えられる。これはセンターの収益の約半分を占めている。もう半分を収益（研究とコンサルタント業から60万から120万豪ドル）でまかなっている。人件費は支出経費のおよそ半分。ですから、研究をしっかりとって戦略的に（商業的に採算の取れるような形で）事業展開しないと人を失うこととなる。センター長は一つの小さな事業主として活動している。人件費も決定権があるし、雇用する人数も決められる。大学の多くの部分が

こういう形で運営されている。

- ・評価は絶対評価か、相対評価か？

→職階に応じてパフォーマンスの期待値がある。ベンチマークに対して絶対評価する。個人対個人の比較（相対）評価ではない。学者には得手不得手があるので、悪いところへの着目ではなく、良いところを伸ばしていくことに関心をおいている。

2. 教員の昇進

調整するのが難しい3つの要素（1. 年次のパフォーマンス査定, 2. 昇級, 3. 作業量の設定）がある。ある教員が3年続けて良い評価を受けたが、昇進できなかった。これではアサインできていないこと（評価と実態がかい離した状態）となる。作業量の設定において、例えば、こういう教育をしなさいと指示するとそれだけ研究の時間が減ることになるので両者のバランス調整も必要となる。

昇進には、1. 教育・学習支援, 2. 研究, 3. コミュニティーへの貢献（知識移転）, 4. リーダーシップとサービス（学内行政等）の4つの基準を設けている。昇進申請の際に、この4つを重み付け（%）して評価する。

- ・各分野で質と生産性（ここでは量）を求める。
- ・同僚からの評価（認識度）も聴取する。
- ・前述のとおり教育と研究のバランスをとることが必要かつ、難しい点である。

年1回昇進の機会が設けられていて、各教員は上司と相談して昇進を申請するかを決める。申請する場合は本人が20~30ページの論文を書く。同じ学問分野である必要はないが、同僚が推薦する。この推薦者は学科長が多い。例えば、教授に昇進するためには約12人の学内の異なる分野の教員（海外の教員にも審査を求める）が論文評価をする。

【質疑応答】

・アメリカのように、昇進の際に他大学に移る習慣はあるのか？

→市場の原理が働くため、伝統的な研究重視の大学の方が昇進は遅くなる傾向がある。昇進レベルは、講師→上級講師→准教授→教授の順となっている。例えば、メルボルン大学の上級講師であれば、他大学からのヘッドハントがある。准教授であれば他大学なら簡単に教授になれるので、頭脳流失の懸念が常にある。個人の意識次第だが、昇進は遅くても、研究重視の大学にずっと在籍したいという教員もいる。

・教育面の評価は？

→教育における貢献も重要である。カリキュラム開発、教科書作成、評価方法の改善などは教育の質に深く影響を与えるため、こうした貢献も高く評価される。教育面で新しいアイデア・技術を導入したか、その他いろいろな分野の貢献が評価対象となる。そして何よりも、評価の結果と昇進審査結果が一貫性を持っていることが非常に重要である。

【全般を通じた質問】

・メルボルン地域における大学間の連携にはどのように取り組んでいるか？

→メルボルン大学にとって、特に重要な大学連携の3つを紹介する。

(1) モナッシュ大学・・・近隣の研究大学であり、戦略的分野で連携・協力しながら競争している。

(2) グループオブエイト・・・研究重視のトップレベルの8大学（メルボルン大学、アデレード大学、オーストラリアナショナル大学、モナッシュ大学、ニューサウスウェールズ大学、クィーンズランド大学、シドニー大学、ウエスタンオーストラリア大学）が連携。日本で言えば国立大学レベルの大学の連携となっている。連邦政府のあるキャンベラに事務局があり、政府に対するロビー活動を行う非常に重要なグループである。

(3) 海外との関係ではユニバーシタス21（U21）に加盟

教育の質に関するアイデアを協力しあう関係（日本からは早稲田が入っている）。

いずれのグループも京都のコンソーシアムとは性質が異なると考えている。多少はFD（オーストラリアではアカデミック・ディベロップメントと呼んでいる）に関する協力もあるが、連携活動はオンラインで行うことがほとんどである。新しいアイデアや直面している課題を共有することに重きを置いているが、そもそも、オーストラリアの大学は各大学内でアカデミック・ディベロップメント（FD）を完結できるだけの規模と能力を持っているという点において、京都地域の状況とは異なると言える。一つのアイデアだが、コンソーシアムとして共通のGraduate Certificateコース（共通の修了証書、単位は各所属大学で認定という制度）を作れるかもしれない。

・(全国統一書式の) 学生の授業評価シートは使いづらくはないか？

→多くの記入項目があるので、学生はだんだんイヤになってきている。手書きシートなので、調査結果を入力する労力も問題となっている。

・メンタルヘルスについて、学生へのサポートの内容について知りたいのですが？

→メンタルヘルスに問題をもつ学生サポートに関する様々な取り組み事例については、次のサイトを参照されたい。

<http://www.services.unimelb.edu.au/disability/development/mentalhealth.html>

<http://www.services.unimelb.edu.au/counsel/strategy/index.html>

<http://www.services.unimelb.edu.au/counsel/strategy/resources/index.html>

・FDの専門的知識のない人がまず心得ておくべきことは何か？

→CSHEは40年前に設立されたが、3つの重要な要素があると言える。

(1) 大学の上層部が信頼感（FDが重要という認識）を持っていること、各種提言を聴く準備があること。先日、副学長がこのセンターは大学の宝だと言ってくれた（40年経ってやっと信頼を得た）。

(2) 教授陣がメリットを得られると考える（信頼されるスタッフになる）こと。

日々の問題に解決策を提示してくれる場所だと考えてくれれば信頼関係は築くことができる。セミナー等を開く場合にも事前の案内には工夫が必要で、例えば、「日々直面している問題の解決策を出す」とか「教育の仕方次第で研究時間が増える」と言えば関心を持っていただける。

(3) センターに良い人材を集める必要があること。現在のCSHEスタッフは選りすぐりの人材です。5つ星の人材を集めるためには、FDをステータスの高いものにしていかねばならない。

スタッフのキャリアを伸ばす道筋を示すものにしていかねばならない。大学によっては、FDがあまり重視されていない場合もあるが、本学は全国規模のプロジェクトに関わる教育学の専門家が集まってきているので、教員のステータスそのものが高まっている。

・FDの目的；教育の質向上を目指した後には何を指すのか？

→究極の目的は、学生の学習経験とその質を高めること、卒業生の質を高めていくことが目標である。

教育は楽しく報いのある仕事であり、学者の活動として意義あることと考えている。教育はアカデミックな研究活動全体にも影響を与えるものであり、メルボルン大学で他では得られないような経験をしたと思ってもらいたい。良いFDというのは他の政策要素が全部ないと実現しないものである。

FDは文化の構築なので時間がかかるものである。もし、学長から「FDをどうしたらよいか？」と質問を受けたら、まず、学習と教育の管理、昇進、表彰制度について見て行き、それからやっとFDの話ができる状態となるわけです。

・メルボルン大学の学生の25%を占める留学生について？

→小グループ教育での討論の際、教員に対して挑戦的な質問をする経験がない留学生にとって、最初（1年目）は大変だが、最後には現地の学生と学術的な満足度は変わらない程度になっている。留学生の中には、もっと他国の学生と交流したかったという社交面での課題はまだある。

・京都では新任教員プログラムを作る予定だが、経験の差がある教員へのプログラム構築についてどう考えるか？

→オリエンテーションで何を達成したいかまず考える必要がある。一例としては、初めての授業をどうやって進めるかのヒントを与える場とすることができるだろう。全くの新任教員ではなく、他大学で教えた経験のある教員に対しては、「メルボルン大学ではこういうことを教えるのだ」ということを伝えている。どういうサービスがあるかの紹介など、この大学の文化に馴染んでもらうためのプログラムとする。サービス内容など個別の大学レベルでやるべきことがある一方で、京都地域ではどの層をターゲットにして何をやるのか(例えば新任教員向けに絞り込んだプログラムなどはやり易いかもしれない)を考える必要がある。

・キーパッド社のレスポンスカード（クリッカー）への印象と使用した成功例があれば教えてほしい？

→メリットは、すぐ受講学生から返事がもらえることである。ここでも何人か使っている教員がいて、すごく良いと思っている人もいるが、個人的にはあまり使いたいとは思わない。どんな教授法でもうまく使えるものもあれば使えないものもある。テクニックそのもので



はなく教員の経験やアプローチが良い教育につながると考えている。教員の質が良くなければどんなツールを使っても駄目だ。

賢い教員が効果的な使い方をすれば効果は出るかもしれないが、結局使う人によるだろう。先住民の本学教授の言葉を借りれば「良い教育環境というのは、川沿いでたき火をしている。それだけで十分だ」。結局、良い教員とそれを聴く学生だけがいれば十分だ。



報告者の所感

2日連続のカンヅメ研修で、朝から夕方まで充実した講義が続いた。昼食時間も午前・午後の休憩時間にも先生方が付き添って下さり、とても刺激的な時間を過ごすことができた。

Howard先生による**教育表彰制度**の講義では、メルボルン大学の教育表彰選考委員会の事務局をCSHEが受け持ち、Howard先生がその担当者なので教育表彰制度の理念や仕組みが詳細に説明されるとともに、制度を実施する上で気を使っている点や信頼を得るためのサポート業務など担当者ならではの話を聞くことができた。例えば国レベルの賞を獲得するための戦略やセンターによるサポート、選定プロセスの簡素化と選定基準の明確化などは、数多くの賞に対して多くの教員を推薦しているセンターだからこそできた、と話されていたのが印象的だった。

Chi先生による**非常勤教員問題**の講義は、日本の大学でも大きな課題となっている問題であるだけに興味深いものであった。オーストラリアでも労働組合が声を上げ、マスコミが大きく報じているとのことであるが、この講義ではセンセーショナルな問題としてではなく、非常勤教員に対する研修や非常勤教員であることの学生への影響などについて、調査や統計等を用いて詳しく説明していただいた。

日本と大きく違っている点は、専門技能を持った少数の専門家以外の、大多数の若手非常勤教員（オーバードクターが多い）は少人数のゼミや個人指導（チュートリアル）を分担して受け持つことが多いことである。専任教員が受け持つ講義科目を補完する役割を担うことになるので、専任教員から授業内容・範囲や指導方法について指示を受けるケースも多々あるとのことである。

また、メルボルン大学ではこの問題のプロジェクトのために常勤の教員を3年間にわたりCSHEのスタッフとしていること、非常勤教員向けの充実した研修体制を作りつつあること、国レベルでも調査を行いガイドライン等が作成されていることなど、この問題が重視されていることがよくわかった。

Asmar先生による**振り返り（Reflection）**の講義は、教育改善、授業改善を継続的に進めていくための“経験から振り返り学習する”ことを主題としたものであった。教育学からの専門知識を紹介するとともに、参加（受講）者を2～3人に分けて経験を出し合ったり意見交換をしたりする時間を使い、自分、学生、そして同僚教員による評価を活かすことの重要性が説明された。

大学教員の多くは教育学から学ぶことが少ないと言われるが、学習理論などの研究成果を知ることが、教育改善、授業改善のために非常に重要であることがよく理解できた。

Harris先生による**学生による教育評価**の講義では、全国規模の学生調査（CEQ）の実施方法の概説と、メルボルン大学独自の学生調査（QOT）について詳しく説明された。

CEQは1992年から全国規模で実施されており、卒業した数ヵ月後に郵送で送られてくる。この集計結果はWeb公開され、非公式な大学ランキングなどにも使われるが、国の大学政策や財源配分に

も大きな影響を与えている。日本の大学の卒業生満足度は高いといわれているが、教育の質、基本的能力の習得といった設問で卒業生に対する全国調査を行ったらどのような結果が出るだろうか。

QOTは日本でも行われているような学生による授業評価である。特に「この授業は上手に教えられていましたか？」の設問は重要で、この回答スコアが昇進、昇任に大きく影響するとのことである。またこのスコアが悪い場合には、その理由を説明することが求められるとのことであった。学生による評価の限界も指摘されてはいるが、やはり記述式の回答よりもスコアに出る数字を大学上層部は使いたがる。日本の大学とは規模も歴史等の背景も違うが、設問の設定、学生への評価手法の教育、集計結果の活用など、共通の課題も多いと感じた。

引き続きHarris先生によるFDプログラムの開発の講義では、FDの話題の前に、評価とピアレビューに関するレクチャーと質疑応答の時間をとった。

報告者の最も印象に残ったのは、メルボルン大学でFDが上手く進んだ理由が、学生による授業評価(QOT)であることが強調されたことである。QOTを活用するにあたり、CSHEが中心になって大学が教育改善のためのインセンティブを用意するとともに、使いやすいガイドラインを作ったり、教員同士で“この大学”での教育経験を話し合う場を設けたり、専門別的小グループによるピアレビューを活用したりといった仕掛けを作っていることが示された。

CSHEで行なっているFDプログラムは、新任教員全員が参加する2時間の研修、新任教員の希望者が参加する半日のトレーニング、全教員を対象としたFDセミナー、教員管理職を対象にしたリーダーシッププログラムがある。Graduate Certificateコースは夜間に開講するプログラムであり、来年度からは修士資格を取得できるコースを開設する予定とのことであった。高等教育の教育改善、教育開発の大学院修士コースは日本にも少数だが存在するが、メルボルン大学のような自大学の教育改善、教育開発に成功しているCSHEが運営するコースであれば、非常に有用で高度なプログラムが作られるであろう。

最終のレクチャーはCSHEセンター長のJames先生による教員のパフォーマンス評価と昇進であった。今回の研修の“まとめ”にふさわしく、教員人事の採用、昇進にかかる評価手法やキャリア開発について詳しく説明していただいた。質疑応答にも多くの時間を使っていたが、参加者が質問をしやすい雰囲気を作っていること、的確な回答に加え、回答しにくい質問に対するユーモアあふれる対応等々、James先生が高等教育の一流の研究者であると同時に、一流の教育者でもあることを実感した。

(文責：深野)

2009年夏季FD海外視察

オーストラリア研修プログラム 《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）

オーストラリア視察を終えて・・・まとめと謝辞

オーストラリアの海外視察の目的は、先述したようにレスポンスカード（クリッカー）の活用実態調査と、メルボルン大学高等教育研究センターにおける研修プログラムの受講の2つであった。蛇足となることを危惧しながらも、現地の多くの先生方、関係者にお世話になり、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意を表すため、視察メンバーの貴重なレポートに基づきつつ、報告者の視点からの簡単なまとめを記載する。

1. 事前学習

8月7日にメルボルン大学高等教育研究センターのサイモン・マージンソン教授（広島大学外国人研究員）と、オーストラリア政府国際教育機構のミシェル・アラン参事官にオーストラリアの高等教育改革に関する講演をしていただいた。

オーストラリア視察メンバー以外にも広報したため38名が参加して、オーストラリアの国および州の教育政策に関する質問や大学進学者の動向に関する質問等にも、大変丁寧にご回答いただいた。



サイモン・マージンソン教授



ミシェル・アラン参事官

このほか、独立行政法人メディア教育開発センター『ICT活用による教員の教育力向上の取組（FD）に関する調査報告書』を視察メンバーに配布し、ICT活用のほかオーストラリアにおける教育力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得るように努めた。

2. オーストラリアのICTを活用した授業改善

アメリカやオーストラリアの大学で広く使われるようになっているレスポンスカード（クリッ

カー)は、最近になって日本の大学でも紹介されるようになり、東北大学・中島平先生や金沢大学・青野透先生等による授業開発、実践が報告されている。

- ・中島平 (2008) 「レスポンスアナライザによるリアルタイムフィードバックと授業映像の統合による授業改善の支援」『日本教育工学会論文誌』32 (2)
- ・青野透 (2009) 「適時の知識確認方法としてクリッカー等を用いた授業——学習動機の明確化と発展に向けて」『教育システム情報学会研究報告』23 (5)

今回のFD海外視察の前半では、日本にも多くの利用者を持つキーパッド社 (KEEPAD Interactive Inc.) にアレンジを依頼して、キーパッド社での商品説明、ウェスタンシドニー大学での授業見学および先生方との質疑応答、シドニー大学での運用形態視察という3件の視察を行った。

3件の視察内容の詳細は既に3名の視察参加メンバーにより報告されているので割愛するが、ウェスタンシドニー大学のRoy Tasker先生の授業見学とMark William先生を交えた質疑、意見交換では、非常に熱心に、しかもフレンドリーに授業方法の現状と改善点、改善の経過について説明と紹介をしていただいた。

シドニー大学でもICT機器を運用・管理するセクション (AVS-ICT) のJason Wheatley課長に詳細な説明をいただいた。教職員の多大な努力の上にAVS-ICTによる授業サポートが成り立っていることが強調された半面、AVS-ICTというセクション自体はシドニー大学全体の中で発展途上にあることが、私たちの目からも見て取ることができた。AVS-ICTの職員 (技術職) は10名の精鋭だが、実際に各キャンパスで教室の機器準備をするのは清掃委託業者の清掃員である。ただしAVS-ICTができるまではそうした清掃員が機器の運用・管理をしていたので、ベテランが揃っているということだった。



UWSのロイ先生と谷邊氏



シドニー大学の模擬法廷

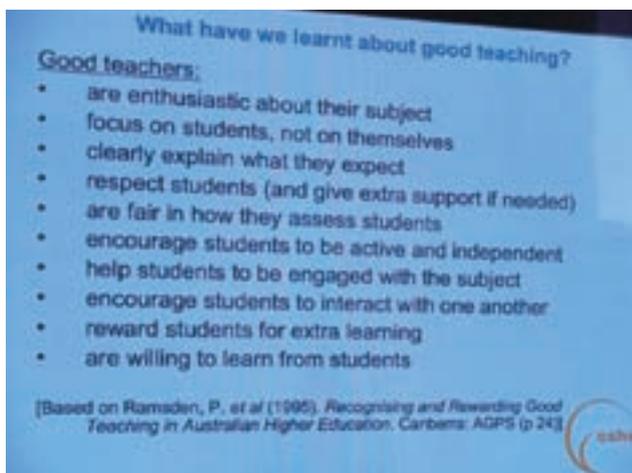
キーパッド社のJoseph Nigem社長、キーパッド・ジャパン社の谷邊貢司氏、そしてシドニー滞在中、ずっと付き添って説明いただいたMatthew Burley氏（ウェスタンシドニー大学非常勤講師）に、あらためて感謝申し上げます。

3. メルボルン大学高等教育研究センター「高等教育における教育と学習の職能開発」研修

オーストラリアで1・2を争う研究大学であるメルボルン大学だが、そのメルボルン大学の高等教育研究センター（CSHE）はまた、世界の高等教育研究をリードする研究機関である。そしてCSHEは、世界最高レベルの高等教育研究機関であると同時に、メルボルン大学自体の教育改善と教職員の職能開発（Professional Development）に多大な貢献をし、メルボルン大学の教職員から信頼を得ていることでも知られている。CSHEは副学長（Provost）に直属し、全学の教員評価や教育表彰制度の事務局にもなっている。

CSHEセンター長のRichard James先生はもちろん世界最高レベルの高等教育研究者であると同時に、オーストラリアの国や州政府の審議会等でも活躍している。日本にも何度も訪れたことがあり、広島大学高等教育研究開発センターや東北大学高等教育開発推進センターと共同研究を進めているとのことである。

今回の研修で講師をしていただいた（James先生以外の）5名の先生は全て女性だったが、全員が高等教育、教育心理学または経営学等で多くの業績をあげている研究者とのことである。たとえばChi Baik先生は経済・商学部の専任教員で、現在も経済・商学部でいくつかの授業を受け持っているが、3年間のプロジェクトに応募してCSHEに配属されているとのことであった。



良い教員とは



メルボルン大学キャンパスの門

CSHEの研究成果として多くの出版物を紹介していただいたが、そのうちの多くはWEB公開されている。以下の8冊はメルボルンから持ち帰った冊子現物がある。

・ 9つの原則

“*Nine Principles Guiding Teaching and Learning in the University of Melbourne*” (2002; 2007)



- <http://www.unimelb.edu.au/student/nineprinciples.html>
- ・ 少人数授業 + 非常勤講師問題
“The Melbourne Sessional Teacher’s Handbook” (2009)
http://www.cshe.unimelb.edu.au/academic_dev/sessional.html
 - ・ 卒業研究の開発
“Developing Capstone Experiences” (2009)
http://www.cshe.unimelb.edu.au/pdfs/Capstone_Guide_09.pdf
 - ・ 学際領域の高等教育
“Interdisciplinary higher education: Implications for teaching and learning” (2007)
<http://www.cshe.unimelb.edu.au/pdfs/InterdisciplinaryHEd.pdf>
 - ・ ピア・レビュー
“Peer Review of Teaching in Australian Higher Education: A handbook to support institutions in developing and embedding effective policies and practices” (2009)
<http://www.cshe.unimelb.edu.au/research/prot.html>
 - ・ 教育表彰
“Awards for Excellence”
http://www.cshe.unimelb.edu.au/academic_dev/awards.html
 - ・ 留学生の教育
“Teaching International Students Strategies to enhance learning”
<http://www.cshe.unimelb.edu.au/pdfs/international.pdf>
 - ・ 幅広い冒険 (メルボルン・モデル)
“Adventures with Breadth: A story of interdisciplinary innovation” (2008)
<http://www.cshe.unimelb.edu.au/pdfs/Adventures%20with%20Breadth%20FINAL.pdf>

この他にもWEB上に多くのレポートやガイドブックが公開されているので参考にさせていただきたい。

http://www.cshe.unimelb.edu.au/resources/cshe_res.html

4. 研修の成果

シドニーで視察を行ったICT活用事例については、視察期間中を通して幾度もメンバー同士で、その有効性や活用方策について話し合いを持った。繰り返しにはなるが、ICT機器自体は魔法の道具ではなく、さまざまな教育上の条件を踏まえた上で、計画と準備を十全にして初めて有効性を持つ〈可能性がある〉ということが、現在の時点での結論である。幸いにして帰国後に、視察メンバーのうち2名の教員が自分の担当授業でレスポンスカード（クリッカー）の実践・試用をする機会をもつことになった。それぞれの授業でICT機器を使うことにより教育効果を高めることと同時に、教員がそれぞれ自分の授業・教育を振り返る（Reflection）機会となることが望

まれる。

メルボルン大学での研修は、今回の視察のために特別にアレンジしていただいたプログラムで、非常に盛りだくさんの内容を、しかも少人数で贅沢に受講することができた。先述されているように、CSHEでの研修目的は大きく分けて2つあった。1つは個々の教員が自らの教育を改善するための研修であり、授業設計や講義のテクニック、自己改善のための手段に関するレクチャーがあった。もう一つは大学の組織的な教育改革とFDシステム（Professional Development）のための研修であり、メルボルン大学における教員研修、評価システム、表彰制度、昇進と採用等の組織体制と運用実態に関するレクチャーであった。いずれも視察メンバーの問題意識と合致した内容であり、それを専門研究者でありメルボルン大学で実践している講師陣から直接、話を聴き質疑に答えていただけたことは、非常に刺激的で有益であった。視察メンバーがそれぞれの担当授業でこの研修で学び、考え、話し合ったことを活かすとともに、自分の所属大学と京都地域FD連携プロジェクトの活動に活用していくことが今回の研修の成果となる。

なお、メルボルン大学高等教育研究センターにアレンジしていただいた今回の研修プログラムは、私たち7名が1回だけ受講しただけではもったいない貴重なプログラムである。ぜひ来年度以降に、この連携活動の一環として、メンバーを代えて研修チームを派遣することを検討したい。さらに全国の高等教育研究者や、FD活動担当者にも、このプログラムの受講をお勧めしたいと考えている。

以上

追記：メルボルン大学の長時間にわたる研修プログラムを全て通訳していただいたA級通訳者の小池久美氏は、専門用語を含むオーストラリア独特の英語を、非常に明快で正確な日本語に訳していただき、研修に多大な貢献をして成功に導いていただいた。視察メンバー7名の総意として、あらためてお礼申し上げます。



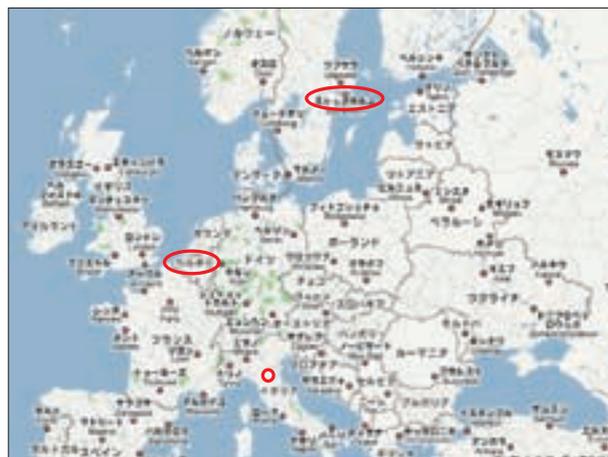
夏季海外視察報告会

10月16日（金）

報告者：林 久夫（龍谷大学工学部 教授：ベルギー・スウェーデン報告）
行廣隆次（京都学園大学人間文化学部 准教授：オーストラリア報告）

ヨーロッパFD視察報告

2009年10月16日
龍谷大学工学部
林 久夫



訪問した施設

- ヨーロッパ大学協会（EUA）【ブリュッセル】
- イノベーション開発庁（Vinnova）【ストックホルム】
- ストックホルム大学【ストックホルム】
- 王立工科大学（KTH）【ストックホルム】
- 国立芸術大学（Konstfack）【ストックホルム】

ヨーロッパFD視察報告

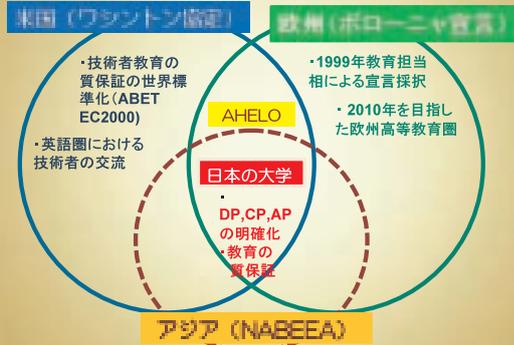
3



京産大 田中氏 コンソ 東南氏 京外大 平山氏 光華女子 一郷氏 コンソ 川面氏 京外大 山崎氏 京産大 若狭氏 龍大 林 京薬大 葛城氏 精華大 福岡氏

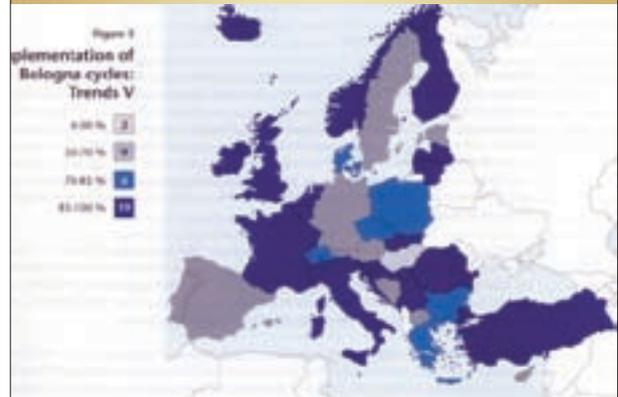


高等教育をとりまく情勢（理工系）



5

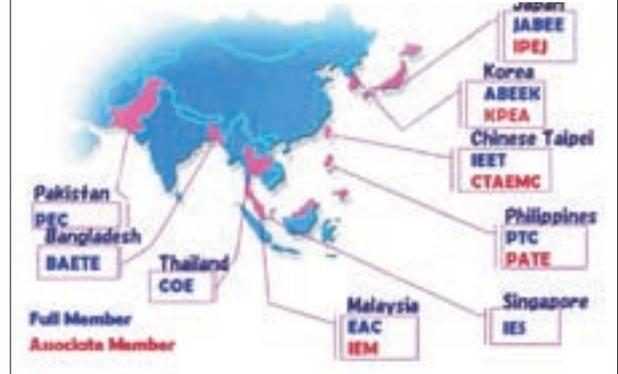
ボローニャ・プロセス加盟国（欧州高等教育圏）



米国を中心としたグループ（ワシントン協定）



アジア技術者教育認定機関ネットワーク（NABEEA）



ヨーロッパ大学協会 (EUA) [ブリュッセル①]



ヨーロッパ大学協会 (EUA)

- EUおよびその他のヨーロッパ諸国 46カ国から約800校が加盟
- 大学の3つの使命(研究・教育・社会貢献)を支援し、ヨーロッパの大学を強化すること
- ボローニャ・プロセスのフォローアップ・グループの一つ

9

ヨーロッパFD視察報告

10



ボローニャ・プロセスとは

- 1999年、26カ国の教育担当大臣による共同宣言
- 2010年までに欧州高等教育圏 (EHEA)の形成し、強いヨーロッパを目指す
- 2年ごとに会議を開き、フォローアップを行っている

ヨーロッパFD視察報告

14

ボローニャ・プロセスの目標

- 学生・教員の流動性の促進
- 雇用の促進・労働力の確保
- ヨーロッパの競争力と魅力を促進

キーワードは comparability と transparency

ヨーロッパFD視察報告

15

ボローニャ宣言

1. わかりやすく比較可能な学位制度
2. 2サイクル制度 (3+2) の採用
3. 単位互換制度 (ECTS) の確立
4. 教員・学生の流動性の促進
5. 質保証における欧州共同の促進
6. 高等教育における欧州の特長の促進

ヨーロッパFD視察報告

16



ボローニャ・フォローアップ・プロセス

2001年プラハ

- 生涯教育へ焦点

2003年ベルリン

- diploma supplementの交付

2005年ベルゲン

- 質保証の枠組み

2007年ロンドン

- ヨーロッパ共通の質保証機関

ヨーロッパFD視察報告

17



18



通訳兼コーディネータ
金松洋子氏

イノベーション開発庁
(Vinnova) [ストックホルム①]

VINNOVA
VERKET FOR INNOVATIONSSYSTEM

ヨーロッパFD視察報告

20

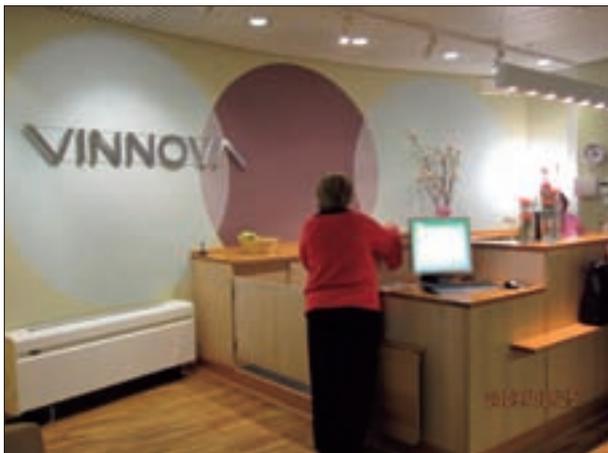
イノベーション開発庁 (Vinnova)

- 産業省と教育省にまたがった働きをする機関で、研究開発やイノベーションのための政府ファンドによる資金配分を行い、国際的な産学連携を推進する。

ヨーロッパFD視察報告

21





VINNOVAの基本方針

- ウェーデンのように小さく国際依存度の高い国は、国際競争力のある分野の開発研究に集中することで発展できる
- 開発研究は社会の進歩の原動力となり、社会利益につながる
- 社会のニーズに応じた研究に投資
- 総額80億円（2007年度）

ヨーロッパFD視察報告

25

VINNOVAの戦略

- 地域、企業、研究者を”competitive”にする
- 何によって成功したと言えるかを明確に
- 社会的なインパクトを与えることが大事（変化）
- イノベーションの逆はイミテーションで、イミテーションは持続可能でない

ヨーロッパFD視察報告

26

VINNOVAの基本政策

- 世界にアイデアは不足していない
- 問題はいかに市場化するかである
- イノベーションには大学、企業、政府が協働した時に可能となる
- イノベーションには製品/サービスと市場の間の相互作用が必要
- イノベーションは技術分野とは限らない
→ サービス、ビジネスモデルなども

ヨーロッパFD視察報告

27





ストックホルム大学

- 1878年設立、スウェーデンで**3番目**に古い**国立大学**
- 人文、社会、法律、自然科学分野の教育研究の中心の**研究大学**
- 学生数 **5万人** 教職員 **5,200人**

ヨーロッパFD視察報告 31



スウェーデンの ボローニャ・プロセス

- スウェーデンでは2007年にボローニャ・プロセスを導入した
- ボローニャ・プロセスは教育システムの**類似性** (similar) を目指すものであり、**一律性** (uniform) を目指すものではない
- 一部には**懐疑的な人も**
- 成果のほどはまだ**不明**

ヨーロッパFD視察報告

35

スウェーデンの教育課程 改革

年次	以前の課程	以前の学位	改革後の課程	改革後の学位	
1	基礎課程		第1サイクル		
2		高等学位		高等学位	
3		学士		学士	
4		Magister		Magister	
5	大学院		第2サイクル	修士	
6		Licentiate		第3サイクル	
7					Licentiate
8		PhD			PhD

ヨーロッパFD視察報告

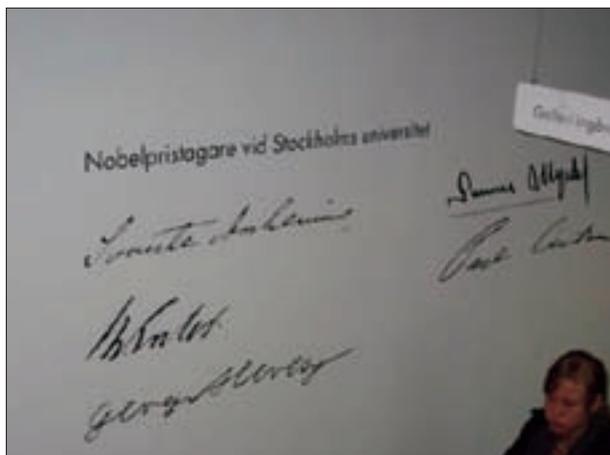
36

ボローニャ・プロセスの 課題

- 1単位の学習量については議論があり、明確ではなく、保証もない (1.5単位/週が理屈上決まっているが)
- ボローニャ・プロセスは各国の認証制度に口出しはしない
- スウェーデン内でも大学により学士のレベルに**差がある**
- ボローニャ・プロセスは**相互信頼**を前提に成り立っている

ヨーロッパFD視察報告

37



ヨーロッパFD視察報告

40



王立工科大学 (KTH)

- 1827年に設立、スウェーデン最大の工科大学 (ヨーロッパの工科大学のトップ10)
- スウェーデンの工学系教育の3分の1を担う専門大学
- 学部学生 4,000人、修士課程 13,000人 教職員数 3,100人

ヨーロッパFD視察報告

41



KTHの教育課程

- 3年間 (必修) の学士課程 (スウェーデン語)
- 2年間の専攻科 (修士課程) (英語)
1.5年のコースワーク+0.5年のプロジェクト研究 (大学または企業)
- 4年間の博士課程
- 学年暦は年間40週間 (クォーター制)
(7週間の授業+1週間の試験)×4回+2週間の追試験×2回

ヨーロッパFD視察報告

45

KTHの教育改革 (2007)

- 工学士のためのコースは3年間 (180単位) とした
- 2年間 (120単位) で修了する diploma コースも設置
- 修士号のためのコースは2年 (120単位) または1年 (80単位)
- 建築学修士と工学修士のためのコースは5年 (300単位)

ヨーロッパFD視察報告

46

KTHの教育改革

- ボローニャ・プロセスによって
 - ・ (教育の方法・内容) 試験の他に継続的な授業中における評価を取り入れるようになった
 - ・ (FD) 研究中心の教員も教育が大切であるという意識が向上した
 - ・ 大学で教える教員になるための国家資格はないが、教育学に関して15単位を取得する必要がある。ボローニャプロセス後、必修化された
- EUR-ACE (欧州技術者教育認証) については取り入れていない

ヨーロッパFD視察報告

47



国立芸術大学 (Konstfack)

- 1884年、芸術家のための日曜学校として創立された、スウェーデン最大の芸術大学
- 学生数 900人、教職員 200人

ヨーロッパFD視察報告

49



ヨーロッパFD視察報告

50





Konstfackの運営

- 教員は10年契約（5年で一度更新）の任期制
- 教員は他の自分の仕事を兼業する実務家
- 更新時の評価判定の決定的要因は学生評価
- 学生ユニオンの代表が理事会、学部会議、学内ボードに入り学生の意見を反映
- ボローニャ・プロセス後、4年半の修士課程のみを「学部3年＋修士2年」に変更
- 教育省・他大学で構成された審査団による学士課程（2007年度）および修士課程（2009年度）の外部審査

ヨーロッパFD視察報告

53

Konstfackの教育改革

- 学生の多くは専門学校などで基本技術を習得した後入学
- 各コースで学生が獲得できるラーニング・アウトカムズ（学習成果）を明確にしている
- 芸術の分野でラーニング・アウトカムズを言葉のみで規定・評価するのは非常に困難なので、最終的には卒業作品で評価している
- アートやデザインという実践の中で、学生が何を学んだかということを正確に把握するのは容易なことではない
- 作品の完成度やできあがった作品そのものだけがラーニング・アウトカムズではなく、そこに至るプロセスも評価の対象としている

ヨーロッパFD視察報告

54





まとめ

- ボローニャ・プロセスが目指すのは **comparability** であって **uniformity** ではない
- ボローニャ・プロセスは **プロセス** である



FD連携PJ 夏期海外視察報告会 オーストラリア視察

2009年10月16日 キャンパスプラザ京都
報告者 行廣隆次 (京都学園大学)

1. 視察概要

日程

- ▶ 2009年8月23日(日)～8月29日(土)
- ▶ 8月25日
 - ▶ キーパッド社
 - ▶ ウェスタンシドニー大学
- ▶ 8月26日
 - ▶ シドニー大学
- ▶ 8月27, 28日
 - ▶ メルボルン大学

参加者

- ▶ 梶谷佳子 (京都橘大学・看護学部)
- ▶ 志水章人 (大学コンソーシアム京都)
- ▶ 西村美紀 (大谷大学短期大学部)
- ▶ 平井孝典 (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)
- ▶ 森 洋 (京都産業大学・学長室)
- ▶ 行廣隆次 (京都学園大学・人間文化学部)

主な目的と訪問先

- ▶ レスポンスカード(クリッカー)の教育効果とその可能性を探る
 - ▶ キーパッド社
 - ▶ ウェスタンシドニー大学
 - ▶ シドニー大学
- ▶ メルボルン大学におけるFDの視察
 - ▶ メルボルン大学高等教育研究センター
 - ▶ 2日間のFD研修プログラムへの参加

メルボルン大学での研修プログラム 1日目(8月27日)

- ▶ プログラムの概要とオーストラリアにおける高等教育の現状について
- ▶ 教育・学習の質の向上を目指す本学の教育制度の枠組みについて
- ▶ 効果的な教育・学習を実践するための原則について(昼食)
- ▶ 質の高い講義の構成要素
- ▶ 効果的な少グループ教育

メルボルン大学での研修プログラム 2日目（8月28日）

- ▶ 教育への表彰:特典, 基準, プロセス
- ▶ 非常勤講師への研修とサポート
- ▶ “振り返り”を利用した継続的な改善
- ▶ 学生による授業評価:データの収集と利用
(昼食)
- ▶ FDプログラムの開発
- ▶ 教員のパフォーマンス評価と昇進
- ▶ 質疑応答

報告の目次

1. 視察内容の概要
2. レスponsカードの大学教育への利用について
3. メルボルン大学のFD視察
 1. オーストラリアの高等教育の現状と、メルボルン大学のFD概観
 2. 教育方法に関する研修
 3. メルボルン大学におけるFDシステム
 4. メルボルン大学の視察全体を通して

視察報告の読み方ガイド（試案） 立場や目的別の例

- ▶ 大学やコンソーシアムでFDを推進する立場の人
 - ▶ FDを進めるための体制づくりの参考となる情報が欲しい
 - ▶ 3-1, 3-3, 3-4
 - ▶ FD研修プログラムの開発情報が欲しい
 - ▶ 3-3, 3-2, 3-4
- ▶ 個々の教員
 - ▶ 自分の授業を改善したい
 - ▶ 2, 3-2, 3-4

2. レスponsカードの大学教育への 利用について

レスponsカード（クリッカー）とは

- ▶ 反应用キーのついた小型の機器（写真）
- ▶ 講義参加者や聴衆からの反応を集める
- ▶ 回答は無線通信でコンピュータに集められる
- ▶ 即時集計することで、双方向型の授業展開に役立つ



訪問先1：キーパッド社

- ▶ レスponsカード（商品名：TurningPoint）の取り扱い会社
- ▶ 訪問日
 - ▶ 8月25日（午前）
- ▶ 対応者
 - ▶ 代表取締役 Joseph Nigem氏, 他





キーパッド社での視察内容

- ▶ レスポンスカードおよび関連教育機器の説明
- ▶ レスポンスカードの大学教育への利用可能性の提案



訪問先2：ウェスタンシドニー大学

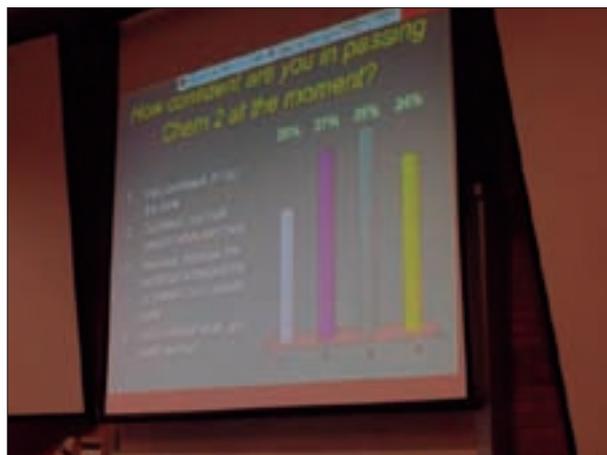
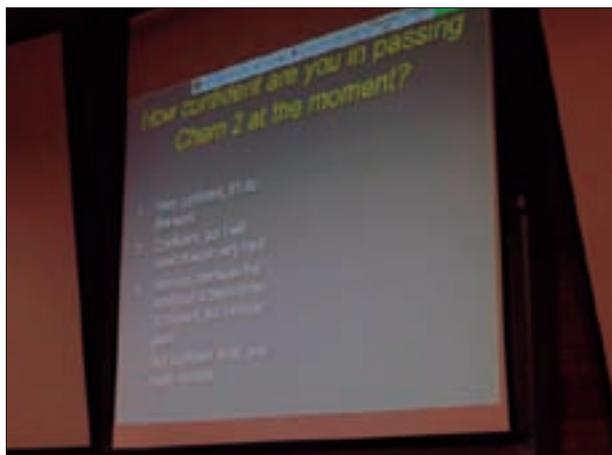
- ▶ 大学概要
 - ▶ 設立年 1989年
 - ▶ 学部数 Greater Western Sydney州に6つのキャンパスを持ち、医学部や法学部など17学部を有する。
 - ▶ 学生数 34,350名（オーストラリア人学生31,304名、留学生4,036名 2007年現在）
 - ▶ 教員数 2,401名
- ▶ 訪問日
 - ▶ 8月25日（午後）
- ▶ 訪問先
 - ▶ School of Science, Hawkesbury Campus
 - ▶ ロイ・タスカ教授およびマーク・ウィリアム博士



ウェスタンシドニー大学での視察内容

- ▶ サイエンス授業におけるレスポンス・システム利用事例（ロイ・タスカ教授）
 - ▶ 1年生向けの「科学II」
 - ▶ 学生数は約140名
- ▶ ウィリアム博士との質疑
 - ▶ システムを利用しているクラスのサイズは、10-450名
 - ▶ 学期の始めに学生一人ひとりにレスポンスカードを配布し、学期の最後に回収する。
 - ▶ 医学部、生物学部、化学部、科学部、商学部等で導入しており、教育学部で導入を検討している。
 - ▶ （利用可能性等については後述）





訪問先3：シドニー大学

▶ 大学概要

- ▶ 設立年 1850年
- ▶ 学部数 オーストラリアで最初に設立され、医学、法律など10キャンパス16学部を有する国立総合大学。
- ▶ 学生数 46,054名(オーストラリア人学生36,137名、留学生9,917名)(2008年現在)
- ▶ 教員数 6,849名(常勤:3,081名、非常勤3,768名)



▶ 訪問日

- ▶ 8月26日

▶ 訪問先

- ▶ オーディオビジュアル&ICTサービスセクション(AVS-ICT)
- ▶ ウィートリー・ジェyson課長



シドニー大学での視察内容

▶ AVS-ICT

- ▶ 情報AV機器を活用した授業のサポートをする部署

▶ 管理システム

- ▶ AV機器を使用する授業を行う場合、教室を“avWEB”上で事前に予約
- ▶ 専属の技術者10名により、点在する10キャンパスのICT(AV含む)機器設置教室を管理
- ▶ 各教室にはカメラが設置されておりAVS-ICTからモニター管理し、少ない技術者スタッフでの管理を行っている

▶ キーパッドの利用について

- ▶ 1セットに60個のキーパッドが入っているパックとパソコンに取り付けるレシーバーの入った貸出セット
- ▶ 貸出セットは現在7セット
- ▶ 約50名の教員が活用
- ▶ 個々の学生とキーパッドの情報を対応させてはいない

何ができるのか？

- ▶ パワーポイントに組み込んで使える。使い方も割合簡単。
- ▶ 大規模クラスにおいても、学生の意見を聴取することができる
- ▶ 匿名での意見収集と、学生を特定しての回答の記録の両方が可能。



どのくらい使われているのか

- ・ ウェスタンシドニー大学
 - ▶ 医学部、生物学部、化学部、科学部、商学部等で導入しており、教育学部で導入を検討している。
- ・ シドニー大学
 - ▶ 全学で50人程度の教員
- ・ メルボルン大学
 - ▶ 利用している教員もあるとのこと(詳細不明)
- ・ オーストラリアのほとんどの大学と取引ありとのこと(キーパッド社談)
- ・ 先にUSAで広まった。レスポンスカードを利用する教科書が出版されている。

教育効果と可能性

- ▶ 授業方法への即時的反映
- ▶ 学生のモチベーションや集中力を高める
- ▶ 学習の記録
- ▶ 授業評価
- ▶ 一方で問題も指摘される
 - ▶ 結局、道具は使い次第

3. メルボルン大学のFD視察

訪問先4：メルボルン大学

- ▶ オーストラリア屈指の専門大学
- ▶ 訪問日
 - ▶ 8月27日、28日
- ▶ 訪問先
 - ▶ 高等教育研究センター(CSHE)

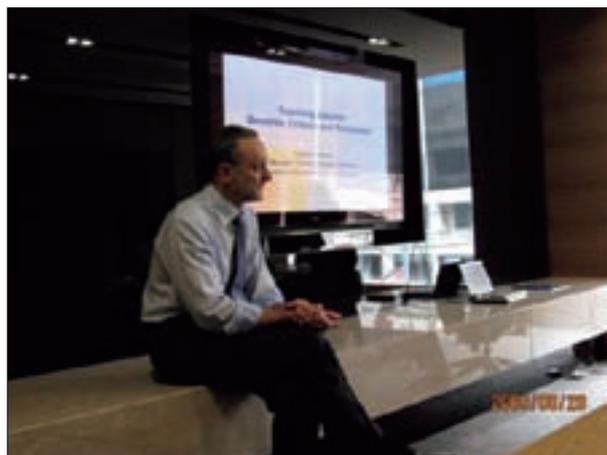


THE UNIVERSITY OF
MELBOURNE

高等教育研究センター(CSHE)

- ▶ Centre for the Study of Higher Education
- ▶ 高等教育研究機関
- ▶ メルボルン大学の教育・教育改善





3-1. オーストラリアの高等教育の現状と、メルボルン大学のFD概観



プログラムの概要とオーストラリアにおける高等教育の現状について

研修1) 8/27 am
リチャード・ジェームス先生 (教授, CSHEセンター長)

教育・学習の質の向上を目指す本学の教育制度の枠組みについて

研修2) 8/27 am
リチャード・ジェームス先生 (教授, CSHEセンター長)

オーストラリアにおける高等教育の現状について

- ▶ オーストラリアにおける高等教育
 - ▶ 38公立大学+3私立大学
- ▶ オーストラリアにおける高等教育政策
 - ▶ 大学進学率の上昇
- ▶ オーストラリアにおける高等教育の課題
 - ▶ 「評価システム」の構築
 - ▶ 学生の多様化
 - ▶ 人種の多様化(学生の25%が留学生)



国家レベルでの支援制度

- ▶ The Australian Learning and Teaching Council (ALTC)
 - ▶ 教育にも研究と同様のステータスを与える仕組みを確立
- ▶ Learning and Teaching Performance Fund
 - ▶ 優れた教育をした大学に支払われる補助金制度
- ▶ The Education Quality and Standards Agency (TEQSA)
 - ▶ 2010設立

メルボルン大学の取り組み

1. プロポスト(教学担当副学長)の設置
2. 管理計画の策定
3. 教育計画書の作成
4. 教員表彰制度
5. 積極的な評価
6. 昇進制度
7. 教員の業績査定制度
8. 専門能力の開発制度

メルボルン大学 教育・学習改善の為の9つの理念

- ▶ Nine Principles Guiding Teaching and Learning
- ▶ 教員に冊子配布
 1. 知的刺激を与えられる環境
 2. 全ての教育活動の基盤となる研究を重視する文化
 3. 活気があり慣用的な社会文脈
 4. 国際的、及び多文化的なカリキュラムと学習コミュニティ
 5. 人間的成長の深い関心とその支援
 6. 明確な学術の期待と水準
 7. 実践、フィードバック、評価の学習サイクル
 8. 良質な学習教材とテクノロジー
 9. 適応型カリキュラム



3-2. 教育方法に関する研修



効果的な教育・学習を実践するための原則について

研修3) 8/27 am
クリスティン アズマ先生(上級講師)

効果的な教育・学習を実践するための原則について

- ▶ 効果的な教育・学習を実践するための原則
 1. 学生中心の教育, 学生に焦点を当てた学習
 2. 主体的(双方向的)な学びの提供
 3. 授業中, 授業外に係わらず, 積極的に学ぼうとする姿勢
- ▶ 良い教育, 先生のありようを考える(ディスカッション)
- ▶ 大規模クラスで良い(双方向的な)授業は可能か?
 - ▶ やり方によって可能



質の高い講義の構成要素

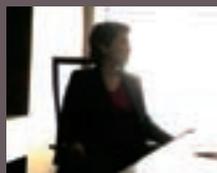
研修4) 8/27 pm
ソフィー・アーコディス先生(上級講師)

メルボルンモデル

- ▶ 学士課程
 - ▶ 3年間
 - ▶ 6つのリベラルな学部
 - ▶ その後に修士課程で専門分野を選択する
- ▶ メルボルンモデルによって、学士課程のクラス受講者数が400~500人となり、課題が生じた。

質の高い講義の構成要素

- ▶ 大人数講義の特徴
- ▶ 学生が望む教員像
- ▶ 講義を良くするための授業計画
 - ▶ 計画
 - ▶ 伝達方法
 - ▶ フィードバックと評価



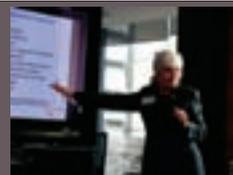
効果的な少グループ教育

研修5) 8/27 pm
チ・バイク先生(上級講師)

効果的な少グループ教育

- ▶ 少人数講義とは
 - ▶ 大規模講義を補完する、少グループのチュートリアルが大部分
 - ▶ (日本のいわゆるゼミとは性質が異なる)
- ▶ 効果的な教師
- ▶ 効果的に進める方法
- ▶ アセスメントとフィードバック

(後述の非常勤講師向けハンドブックも参照)



継続的な改善のための振り返り (Reflection)

研修8) 8/28 am
クリスティン アズマ先生(上級講師)



継続的な改善のための振り返り

- ▶ 振り返り(reflection)とは
- ▶ 4つの視点
 - ▶ 自分に起きたことを(自叙伝的に)見る。
 - ▶ 学生の視点でしてみる(教育者が学生からどうみられているか)。
 - ▶ 同僚からの視点で見る(ピアレビュー)。
 - ▶ 理論的に見る(自分の理論を実践に結びつける)。

3-3.メルボルン大学におけるFDシステム



教育への表彰：特典，基準，プロセス

研修6) 8/28 am
リアン・ハワード先生(教育の質向上担当マネージャー)

教育への表彰

- ▶ 表彰のメリット
 - ▶ 教育は研究と比べて優先順位が低くなりがち
 - ▶ 教育へのインセンティブ
- ▶ 賞の種類
 - ▶ 大学レベルの賞
 - ▶ 全国レベルの賞
- ▶ 基準，選考プロセス，CSHEの役割

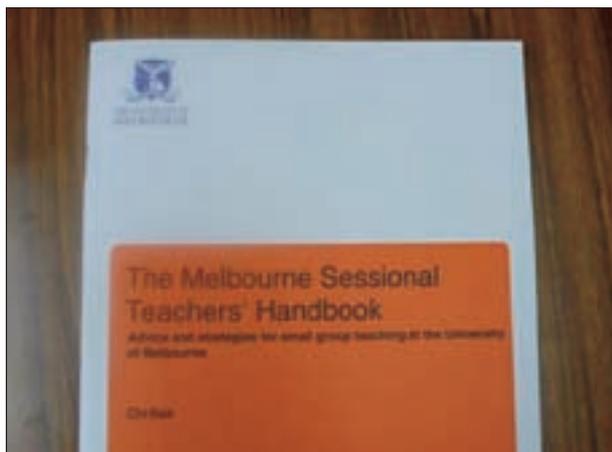


非常勤講師への研修とサポート

研修7) 8/28 am
チ・パイク先生(上級講師)

非常勤講師への研修とサポート

- ▶ 非常勤講師の種類
 - ▶ 専門業界の専門家(少数)
 - ▶ フルタイムになりたい人たち(大部分)
 - ▶ 少人数のチュートリアルを担当することが多い
- ▶ 非常勤講師へのアンケート調査結果
 - ▶ トレーニングが十分行き渡っていない
- ▶ メルボルン大学の取り組み
 - ▶ 研修，サポート
 - ▶ ハンドブック



学生による授業評価：データの収集と利用

研修9) 8/28 am
ケリー・リー・ハリス先生(上級講師)

学生による授業評価

- ▶ CEQ(Courses Experience Questionnaire)
 - ▶ 全国規模の学生調査
 - ▶ 新卒業生対象
 - ▶ 大学単位の結果集計
- ▶ QOT(Quality of Teaching Survey)
 - ▶ 個別大学の学生による評価
 - ▶ 学内の教育の質保証に重要
 - ▶ 昇進の際の資料にもなる
- ▶ 特定のテーマ、特定グループの調査

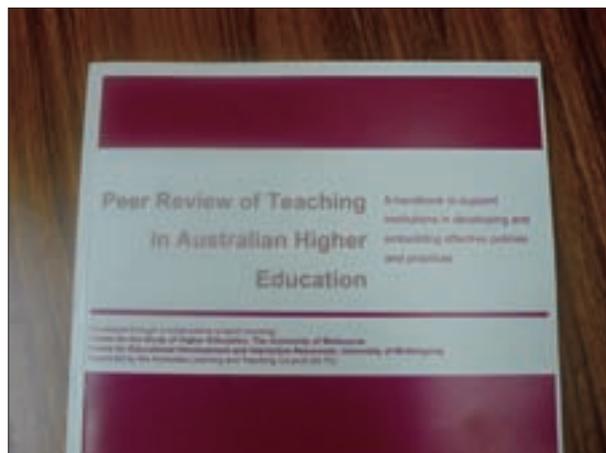


FDプログラムの開発

研修10) 8/28 pm
ケリー・リー・ハリス先生(上級講師)

FDプログラムの開発

- ▶ 評価
 - ▶ QOT(前述の学生評価)が大きな役割
 - ▶ 各教員の結果のレビューが行われる
- ▶ ピアレビュー
 - ▶ 手引き(冊子, Web)
 - ▶ うまくいく条件
- ▶ トレーニングプログラム
 - ▶ 新任教員研修
 - ▶ 管理職研修
 - ▶ その他





教員のパフォーマンス評価と昇進

研修11) 8/28 pm

教員のパフォーマンス評価と昇進

- ▶ 上司からの年次パフォーマンス評価
 - ▶ 目的は、査定とキャリア発展の手伝い
 - ▶ うまくいっているところ、いっていないところ
- ▶ 教員の昇進
 - ▶ 教育・学習支援
 - ▶ 研究
 - ▶ コミュニティーへの貢献
 - ▶ リーダーシップとサービス

3-4. メルボルン大学視察全体を通して

全体を通して(1)

- ▶ ミクロな視点とマクロな視点のバランス
 - ▶ 個々の教員の授業改善
 - ▶ 授業設計、講義のテクニック
 - ▶ 組織的なサポートの必要性
 - ▶ 組織的な取り組み
 - ▶ 執行部が中心となった活動
- ▶ CSHEが持つ重要な要素
 1. 大学の上層部が信頼感を持っている
 2. 教授陣から信頼される
 3. センターに良い人材を集める

全体を通して(2)

- ▶ 我々と共通する問題
 - ▶ 国や大学の性質を超えて、共通する問題は多い
 - ▶ 例: 個々の教育技術, 学生の多様化への対応, 深海魚問題
- ▶ 我々と異なる条件
 - ▶ 1大学で、豊富なFD活動が可能
 - ▶ オーストラリアの大学は規模が大きい
 - ▶ コンソーシアムとして代替できること

全体を通して(3)

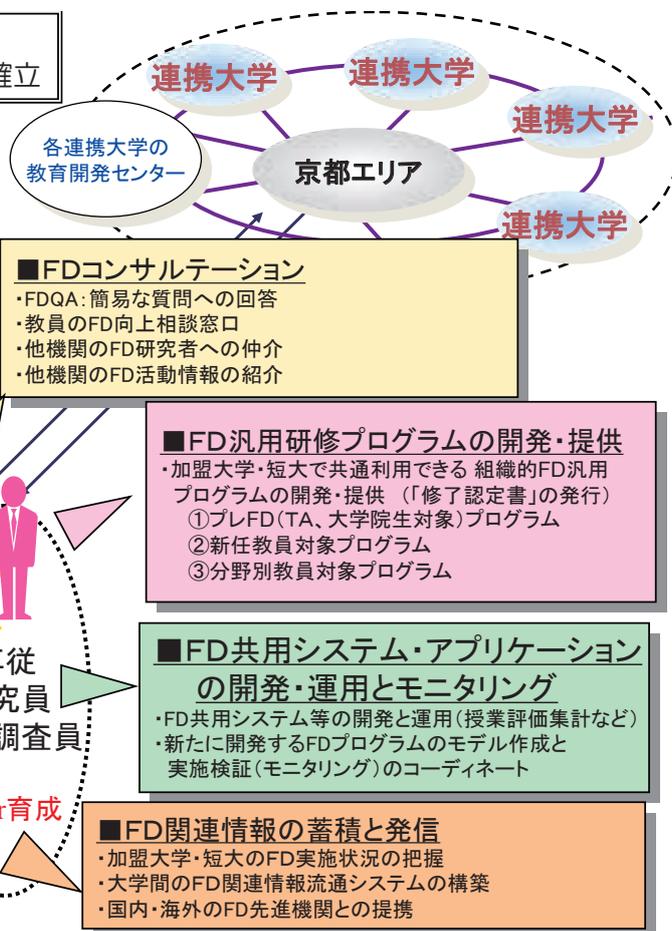
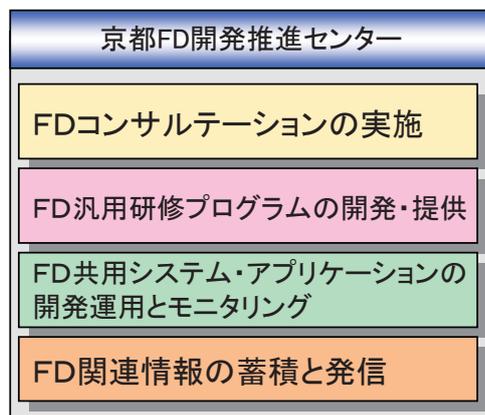
- ▶ 今回の研修の意義
 - ▶ 参加者の得たもの
 - ▶ コンソーシアムとしての成果

平成20年度文部科学省「戦略的大学連携支援事業」《教育研究高度化型》

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

〈特色〉

- I. FDe牽引型事業の展開
中小規模大学・短大の牽引
- II. FD共用システム・アプリケーションの
開発・運用指導
汎用的な授業評価システム等の構築
- III. SDと連携したFDプログラムの開発
教職協働の実践コミュニティの形成
- IV. 地域の緊密性
年間を通じた継続的なプログラムの提供



〈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

〈連携機関〉

- 京都市
- 大学コンソーシアム京都

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5階

TEL:075-353-9122 FAX:075-353-9101

