

英国における大学教員の専門職能開発と教育開発*

加藤 かおり

新潟大学・大学教育開発研究センター准教授

はじめに

1. 英国における取り組み—これまでの流れに見るその機能
2. スタッフ・教育開発における専門職能開発
3. 教育開発の新たな展開

まとめ—すべては「学生の学習を促進するために」

[キーワード]

FD、教育職能開発、教育開発、学習者中心の教育

はじめに

英国は、大学における教育力向上のための活動について、少なくとも30年以上の経験を持つ。タイヒラー(タイヒラー 2006: 18-9)によれば、英国の大学は、「高等教育における教育的役割を大いに尊重」し、「教員の教授法を訓練するシステムがヨーロッパ中で最も行き届いている」という。

英国での、日本のFDに概ね相当する大学の教育力を向上するための取り組みは、一般にスタッフ開発(staff development: SD)や、スタッフ・教育開発(staff and educational development)と呼ばれる。機関レベルにおいては、その名称は機関の背景や教育戦略によって多様であり、アカデミックスタッフ・ディベロプメントやアカデミック・プラクティス、アカデミック・ディベロプメントなどとも呼ばれる。

本論は、最も古くから自主的な教育力向上の活動をしてきたネットワークの1つであるSEDA(Staff and Educational Development Association)が用いている「スタッフ・教育開発」を用いて、その骨組みの柱となっている「スタッフ開発(専門職能開発)」と「教育開発」の2つの機能に焦点をあて、英国における取り組みの

全体像を考察し、我が国のFDの構造化や、今後の方向性および課題に関する議論の基礎を得ることを目的とする。

1. 英国における取り組み—これまでの流れ

スタッフ・教育開発は、1960年代から1970年代にかけての教授法の改善に対する熱意をもった有志の教員によるインフォーマルな会合から始まったとされる。1970年代には、いくつかの専門のセンター等が設立され、やや組織的な活動、例えばストラスクライド大学での一連の新任教員研修なども始まった(Gordon 2004)。その後今日に至るまで、その機能は徐々に拡大され高度化されてきた。

ベイリー(Baillie 2003: 143-5)によれば、スタッフ・教育開発の発展には、次のような過程があったという。1980年代には、成熟した学生の学習に関する理論を背景に、教育学に強い背景を持つ教育開発者(educational developer, 以下ディベロッパー)による、学生の学習への理解やより良い学習支援という学習教授(learning and teaching)に開発の重心が置かれていた。開発センターも多数設立され、ティーチングや学習に関する多くの有益な本も出版された。1990年代初めには、教育に関する調査研究が多く行われるようになった。その理由として、教育学以外の専門分野での研究経験を持つ教員が教育開発に参入し、その必要性を求めたことがあるという。1990年代後半になると、全ての高等教育機関が学習教授戦略(learning and teaching strategy)の作成を要請されたことや、教員養成のための多くの新しい研修コースが開発されたことを通じて、機関レベルでの学習教授に関する関心が

高まった。中には、まれではあったが各学部等に専門のコーディネーターを雇い、各専門分野特有の教育開発を始める機関も現れた。さらに今世紀に入ると、大学の教育資格課程を修了し教育プロジェクトに参加した多様な専門分野の教員が、自身の分野での研究と平行して学問的な探求としての教育開発に関心を持ち、分野別の教育開発を進めた。こうした分野中心の教育開発の背景に、90年代からのイングランド高等教育財政審議会 (HEFCE) のティーチングの質強化のための基金 (TQEF) の創設や分野ネットワーク (LTSN) などの専門機関の設立による支援もあったという。

この説明は、発展過程の1つの側面にすぎない。しかしながら、その内容は、少なくとも次のような開発の対象があることを示している。①個々のレベルでの学習やティーチングについての理論的な基礎に基づく開発センターでの研修、②専門分野や部局レベルでの教育実践の改善や新たな方策の開発、そして③機関レベルでの教育ポリシーや戦略などの開発である。同時に、その開発の促進には、学習や教育に関する調査研究の成果、ティーチングの質に特化したインセンティブやネットワークによる支援が関与していたことも示している。

一方、ディベロッパーの先駆者である SEDA のボームやカーン (Baume and Kahn 2004) は、スタッフ・教育開発について、ステファニー (Stefani 2003: 9) による「教育プロセスおよび教育者の実践を改善するための組織的かつ学問的 (scholarly) な支援」であるという定義を支持する。そこには、スタッフ・教育開発とは、教員の持つ全ての潜在的な能力を開発し、大学の可能性を強化するための媒体であるというディベロッパーとしての認識がある。

つまり、このスタッフ・教育開発には、個々の教員の専門職業能力を引き出し育成する「スタッフ開発」すなわち高等教育機関スタッフ対象の専門職能開発と、個々の授業から機関レベルまでの教育プロセスの可能性を促進する「教育開発」の2つの機能の側面がある。もっとも英国国内では、ディベロッパーらは開発という意味において専門職能開発と教育開発を包括する多様で複雑な活動を行っており、この2つの機能

の側面を切り離して論じることは意味がないとする意見も多い。実際、スタッフ開発という名称を、この2つの機能を包括する意味で用いている機関もある。しかしながら、本論では、この2つの側面が連動するものであることを前提としつつも、あえて英国での取り組みへの理解を深めるためにこの2つの機能を分け、各々の機能の意味と、その発展を促したインセンティブの働きやネットワークの活動を織り込みながら考察を進めたい。

2. スタッフ・教育開発における専門職能開発

(1) 教育の専門職 (profession) とは何かを求めて

初期のスタッフ・教育開発は「いかに教えるか」、すなわち教員の授業での実践的なスキルやティップスに焦点があてられていた。けれども、1980年代の学習に関する研究の成熟により、教え方のみを研修する方法では教員の教育実践が根本的には改善されないことを、ディベロッパーは発見したという (Sharpe, 2004: 133)。学生が理解を深め自ら学ぶような教育を実現するためには、学習ということがどのようにして可能になるのか、それを理解しかつ実践へ適用できる能力や、さらに経験をふまえて改善する姿勢を備えた「プロフェッショナルなティーチング」が必要となり、そのティーチングとは何かを示す知識や価値観 (values)、実践を可能にする能力 (competence) を明確にしようとする活動が生じた。その代表的な活動に、SEDA による取り組みがあげられる。

SEDA は、1980年代にディベロッパーを中心とする「草の根活動」として始まり、1993年に教育開発運営会議 (the Standing Conference of Educational Development: SCED) が英国高等教育学会 (SRHE) のスタッフ開発グループと合併し、学生の学習を中心とする大学教育の変革に取り組む専門家集団の有限保証会社として設立された (SEDA 2008)。1990年から、高等教育機関において教員を認定するためのプログラムを開発していく際の教育に関する専門職能 (以下、教育職能) の枠組みを開発、1992年に8つの高等教育機関でパイロットプログラムを開始し最初の認定を行った。この枠組みによって、2002年までに3100名の

教員が認定を受けている。現在、この枠組みは、その対象を拡大した「専門職能開発の枠組み (the SEDA Professional Development Framework、以下 SEDA - PDF)」に組み込まれている。

SEDA - PDF は、2002年に、教育職能ほか、スタッフ・教育開発の担当者、開発のリーダー、マネジメント担当者など、大学教育において新たな役割を果たすスタッフのための専門職能開発の枠組みとして再構成

表 1 SEDA の専門職能開発の枠組みと HEA の専門性基準枠組み

SEDA の専門職能開発の枠組み (SEDA 2002)	HEA の専門性基準枠組み (HEA 2006)
<p><コアとなる価値観></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 人がいかに学習するかについての理解 2. 学問性、プロフェッショナリズム、倫理的な実践 3. 学習コミュニティにおける活動、学習コミュニティの開発 4. 多様性とともにも効果的に活動すること、包括的に推進すること 5. 自身の職業実践に関する継続的な省察 (reflection) 6. 人とプロセスを開発すること 	<p><活動領域></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 学習活動の設計と計画、および (もしくは) 研究プログラムの設計・計画 2. 教授および (もしくは) 学生の学習支援 3. 成績評価、学習者へのフィードバック 4. 効果的な学習環境、学生支援、ガイダンスの開発 5. 学問、調査研究、および専門的活動と教育・学習支援の統合 6. 実践評価、継続的な専門職業開発
<p><コアとなる開発目標></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 自分自身の専門職業開発の目標、方向もしくは優先事項を明確にする 2. 初期および (もしくは) 継続的な職業開発を計画する 3. 適切な開発活動に取り組む 4. 自分の開発と実践、およびそれらの関係性を評価する 	<p><コア知識></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 専門科目内容の知識理解 2. 科目領域や学問レベルでの適切な教授学習方法 3. 学生がいかに学ぶか (一般的な学習理論と専門分野別で) 4. 適切な学習テクノロジーの利用、教育効果の評価方法 5. 質の保証と専門家としての実践力向上の意味
<p><スペシャリストの領域 () 内はその対象></p> <ul style="list-style-type: none"> ・リーダー開発 (マネジメントおよびリーダーシップの責任を負うスタッフ) ・プロフェッショナル実践の開発 (役割に関わらず全てのスタッフ) ・学習工学の組み込み (ICT 開発に関わるスタッフ) ・学習支援 (学習支援にあたるスタッフ) ・学習、ティーチングと成績評価 (すべての大学講師) ・アカデミック・プラクティスの強化 (教育活動のための知識やスキルの向上を願う人) ・大学院研究指導 (研究大学院で指導にあたるスタッフ) ・研究実践の強化 (研究活動について強化したい人すべて) ・スタッフ・教育開発 (SDや教育開発に従事するスタッフ、新規スタッフ) ・スタッフ・教育開発の先導 (スタッフ・教育開発にリーダーシップをとるスタッフ) 	<p><価値観></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 個々の学習者を尊重する 2. 研究、学問、および専門的实践すべてのプロセスと成果を取り入れることに意欲を持つ 3. 学習コミュニティ開発へ参加する 4. 高等教育への参加を奨励し、多様性を認め、機会平等を促進することに意欲を持つ 5. 継続的な専門職業開発と実践評価に参加すること

された(表1参照)。この枠組は、コアとなる価値観および開発の目標と、各々のスペシャリストとしての目標によって構成される。その認定のプロセスは、管理規制することよりむしろ、機関やスタッフ個人が「学生の学習経験を向上させる」ための適切な職能開発を実現することを「支援」し「発展的」にするものであるという。この認定活動のほかに、SEDAは、ディベロッパーの専門職能の認定や認定のためのレベル別のセミナーなどの活動も行っている。

(2)国家レベルの枠組に基づく専門職能開発へ

1) 教育プロフェッションの確立

SEDAのような大学関係者側の自主的な活動が進む一方、1990年代には政策側からのより積極的な働きかけが始まった。中でも1997年の国家調査委員会の『学習社会における高等教育(デアリング報告書)』(NCIHE 1997)、2003年の高等教育白書(DfES 2003)は、その後のスタッフ・教育開発の発展に強い影響を与えたとされる。

まず、デアリング報告書は、教員の教育職能開発のための専門機関の設立、およびその機関による各大学での教員研修プログラムの国家的な認定(勧告13項、14項)、すべての新任教員のILTHE(the Institute for Learning and Teaching in Higher Education)準会員資格取得(勧告48項)など教員のティーチングに関する「専門職業(profession)」の確立に関する勧告を行った。続いて高等教育白書は、2006年以降全ての新任教員が教育職能を証明する資格を持つこと、およびそのような専門職能開発のプログラム設計の目安であり高等教育の特質を示す、教育の専門性に関する基準枠組の作成を提言した。

この勧告等を受けて、政府は1999年、教員に教育職能の認定を行うための専門機関であるILTHEを設立した。これは2004年に、LTSN(the Learning and Teaching Support Network)とともにより総合的な専門機関としての高等教育アカデミー(Higher Education Academy, HEA)に統合される¹⁾。2006年には、HEAが中心となり、前述のSEDAの専門職能の枠組を基礎に、国家レベルでの教育職能に関わる基準枠組

「英国高等教育における教授および学習支援のための専門性基準枠組(The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in Higher Education)」(HEA 2006)を作成した。この枠組みでは、大学の教育スタッフの専門性として、6つの活動領域、6つのコア知識および理解内容、5つの価値観があげられた(表1参照)。

さらに、この枠組みには、3つの専門性のレベル(1)ティーチング・アシスタントなど全く教育経験のないスタッフのレベル、2)学生の学習支援について実質的な役割を果たすスタッフのレベル、3)同僚の教授学習に指導的な経験のあるスタッフのレベルが設定され、各レベルにおいて必要とされる活動領域、知識、価値観の範囲が示されている。

現在HEAは、この基準枠組みを用いて、各高等教育機関で開発した教育職能開発のプログラムの認定を行っている(HEA 2007)。基準枠組みは、専門性のレベルによって、HEAの準会員および正会員に区分された大学教育専門職業人としての認定のシステム(the Academy's system of Fellowships)と対応しており、HEA認定のプログラムの修了者は、その会員認定に申請する資格を取得できる仕組みになっている。

たとえば、各大学が教員の教育職能開発のコアプログラムとして提供している高等教育の資格証明を取得する課程(Postgraduate Certificate in Higher Education, 通称PGCHE)²⁾のプログラムも、この基準枠組みによって認定を受けており、HEAの会員認定のための1つのルートになっている。

会員認定は、認定プログラムのルートの他に、大学での教授および学習支援の業績に関するポートフォリオ等の証左(evidence)による証明をもって申請することも可能になっており、新任者以外にも門戸が開かれている。2007年には、HEAは継続的な教育職能開発支援の一環として、さらに専門性のレベルを拡張し、正会員の上に教育活動についてのリーダーシップの専門職能を持つシニア会員を設置した。このレベルの認定は、教育業績の証左をもって行われる。2007年現在で、準会員および正会員は18,000人を超え、シニア会員も14名が登録しているという。

そのほか、HEA が実施する国家レベルでの教育職能の認定には、HEFCE による TQEF を基に、卓越したティーチングを行っている個人を表彰し褒賞金を授与する NTFS (National Teaching Fellowship Scheme) もある。

2) 省察的な教育プロフェッショナルの育成へ

教育職能開発の取り組みについては、その形式的な側面のみならず、大学教育レベルのプロフェッショナルなティーチングとは何かという価値についての議論も進んでいる。それは、教育職能開発を単なるスキルトレーニングではなく、学問性 (scholarship) を伴う省察的な実践者 (reflective practitioners) の育成、および支援へ発展させようとする議論である (Percival and Tucker 2004: 30-1)。そうした議論の成果は、基準枠組みの活動領域や知識、価値観の内容にも反映されており、したがって PGCHE のプログラムの目標の中にも学問性に関する事項が含まれている (加藤 2008)。大学教育における学問性については、ボイヤー以来さまざまな議論があるが、トリグウェル (Trigwell et al 2000) によれば、ティーチングにおける学問性とは、「いかにして学習を可能にすることができるかを目に見えるようにすること」であり、そのために「大学教員は、教育者として、理論的な観点や彼らの専門分野におけるティーチングの文脈に関して知識があり、それらの視点からティーチングの有効性についての厳密な証左を収集しかつ提示することができなければならない」という。

(3) さらに総合的かつ継続的な専門職能開発へ

近年、スタッフ・教育開発における専門職能開発の側面には、教育、研究、管理運営の大学教員が関わる3つの職能領域を包括する、総合的かつ継続的な専門職能開発 (continuing professional development: CPD) に移行する動向も見られる。

開発の対象者の範囲や開発する能力内容の範囲も、機関の方針や戦略によって多様である。例えば、レスター大学のSDセンターは、3つの領域に関わる専門職能開発を行っている (表2参照)。一方で、ロンド

ン大学教育研究所のSDセンターは、人事部門と直結し、全てのスタッフを対象に、コミュニケーションなどのより一般的な職業スキルを開発している。他に専門職能開発センター (professional development centre) を持つ機関もある。

さらに、教育領域以外にも、機関を超えたネットワークや第三者機関による開発支援があり、例えば、PhD 取得者を中心に研究者としてのキャリア開発を支援する The UKGRAD プログラムや、高等教育リーダーシップ財団 (LFHE) や大学管理運営者協会 (AUA) などが提供するリーダーシップなど管理運営の職能を開発するプログラムなどもある。

表2 専門職能開発の内容—レスター大学SDセンターの事例

①新任用および一般的なスキル (全スタッフ)
(新任スタッフ必須)・歓迎イベント、健康と安全セミナー、データ保護セミナー (選択)・英国の高等教育での生き延び方・ブラックボードの利用方法・タイムマネジメント・ICTスキル・その他部局仕様の研修
教育 (teaching and learning)
(新任教員必須)・アカデミック・プラクティス資格課程 (PGCHE に相当) (選択) ティーチングと成績評価のネットワーク・ティーチング向上フォーラム・持続的な発展のための教育フォーラム
研究 (research)
(選択) プロフェッショナルな研究者のスキル・継続的専門職能開発プラン・研究のキャリアプランニングなど
管理運営 (administration)
(全スタッフ必須)・SDおよび職員評価のスキーム (シニアマネジャーと部局長)・チーム・リーディング (リーダーシップ)・ファーストライン・マネジャー・ファイナンス (その他・資格コース)・欧州コンピュータ操作ライセンス (ECDL)・リーダーシップ&マネジメント養成所認定コース
*レスター大学SDセンターホームページ資料 (http://www.le.ac.uk/staffdev/) より作成

3. 教育開発の新たな展開

(1) 個々の授業改善から、部局や分野レベル、機関レベルの開発へ

教育開発とは、基本的な教育職能を備えた集団や組

織による教育プロセスの開発および支援といえる。各機関における教育開発には、①個々の授業プログラムのレベルを含む学部などの教育担当部局や担当者グループのレベル、②機関としての教育システム全体のレベルでの開発があげられる。具体的な開発課題には、学生の学習を中心においた課題型学習 (problem-based learning) やチームティーチングの方法、ICTの効果的な利用を含む教育方法や教材の開発、成績評価方法の開発、教育プログラムの設計、実施、改善、学生リクルートの方策などの課題があり、各々の課題についてプロジェクトベースの開発が進められている。

このような部局や機関レベルでの組織的な教育開発への関心が高まった背景には、部局が抱える学生数の増大や学力の低下などの事情や、1990年代に標準化しつつあった教育課程のモジュール化、質の保証に関連して、学習のアウトカムズを重視した教育プログラム詳述書 (QAA programme specification) の作成がデアリング報告書 (勧告21) によって勧告されたことなどがある。合わせて、1987年から1996年までの教育雇用省 (DfEE) による「高等教育におけるエンタープライズ (EHE)」のイニシアチブや、1990年代から2000年代にかけて、大学の収入の最も大きな財源を配分する高等教育財政審議会 (HEFCs) による様々な戦略的資金配分、例えば学習教授開発資金 (FDTL) や学習教授工学プログラム (TLTP) などのいくつかの補助金が設立されたことも要因の1つであろう。

中でも、HEFCs が教育における質の向上とマネジメントの強化に特化した戦略的資金である教育の質強化基金 (TQEF) を設立し、その資金配分に際して機関における学習教授戦略の声明 (Institutional learning and teaching strategy statements: 学習教授戦略については、デアリング報告書勧告8においても作成を勧告) の作成をすべての高等教育機関に要請したことは、機関の学習教授に関する方針決定への戦略的な介入 (intervention) であったという (Cuthbert 2002: 36-7)。カスパートによれば、HEFCs には、それまでの資金配分による機関レベルの問題解決方法において限定的な効果しか見られなかったという苦い経験があったにも関わらず、さらに戦略的な介入を進めたとい

う。この介入がいかに戦略的であったか、それは、例えば HEFCE が2000年の機関による声明提出に先駆けて、1999年に公開大学の高等教育実践センターに依頼して作成した「機関の学習教授戦略—良い実践の手引書」に、象徴的に表されていると言えるだろう (HEFCE 1999)。

手引書では、まず、学習教授戦略とはデアリング報告書に示された「学生の学習の促進」のためにあること、従来の教育改善は熱意ある人による、ともするとその場しのぎの開発であり、この戦略により機関として総合的かつ一貫性のある方針方策が示される必要があることが明示された。学習教授の戦略については、すでに質保証のための監査などのプロセスでほとんどの機関が作成済みであったものの、ここに改めて作成する意義を説いている。この手引書の特徴は、①戦略に含まれる12の項目として、戦略創造の過程から、具体的な目標や対象、目標実現の方法、その質の保証の仕組み、質の強化や変化のための計画、実施の責任体制、モニター方法、評価による省察などに至る総合的なプロセス、すなわちプロフェッショナルな教育機関への変容のための学習プロセスが示されていること、②さらに、その項目の提示にとどまらず、どのようにすれば効果的に機関の持つ能力を引き出し、効果的に変化させることができるのか、その基礎となる考え方や仕組みについて、すでに戦略を実行に移している良い事例を具体的に例示しながら説明し、機関におけるこの戦略作成を支援することに徹頭徹尾配慮していることにあるだろう。実際、その手引書の最後が「イングランドの (高等教育) 機関は、一人ぼっちでこの戦略作成をすることはない」と締めくくられている通り、この手引書作成前には、134の機関へのアンケート調査による効果的な戦略とそうでない戦略との相違を含む現状把握が実施され、また公表後には、作成者のための個別のセミナーなど学習機会が提供された。

このような機関の方針方策に関する立案事項が増えるに従って、ディベロッパーやスタッフ・教育開発のセンターの役割にも変化が見られるようになったという。例えば、ディベロッパーが FDTL プロジェクトのアドバイザーやコンサルタントの役割を果たし、セン

ターがプロジェクトの管理運営の拠点となることも現れた (Gordon 2004:12-13)。近年では、大学のディベロッパーやセンターの果たす役割の中に、「思考リーダー (thought leader)」として部局や機関の教育の課題や目標を「学生の学習経験」の強化に焦点化しつつ明確にし、①変化のためのプロジェクトを起こす、②その推進をコーディネートする、③変化を機関内に根付かせていく役割も生じているという (Bradley and Helm 2007)。HEA もまた、LFHE の助成を受けつつ、学生の学習の強化に関わる機関レベルでの戦略的な変革を推進する代表者チームを対象に、専門的なアドバイスや指導を提供する「チェンジ・アカデミー」のプロジェクトを推進している (HEA 2007)。

(2)分野別の開発へ

機関内での開発活動に加えて、専門分野を中心とする機関を超えるネットワークでの教育開発が進んでいるのも、英国の特徴といえる。その代表的な活動に、HEA がコーディネートする分野別ネットワーク (the Subject Network) がある。このネットワークは、現在24の分野別センター (subject centres) と1つの共通センターで構成され、各センターは1つの主催大学と複数の協力校によって運営されている (HEA 2006a)。

そこでは、個々の教員の教育職能の開発 (新任教員への教育情報の提供など) や認定などの支援をはじめ、分野特有の課題に対応する教育方法の開発、例えば個別応答システムを用いた大人数クラスでの参加型教授法の開発や、分野での教育状況や学生の学習状況に関する調査研究、分野としての教育ポリシーの開発など、学部や実践コミュニティ (communities of practice) への支援が行なわれている。なお、2007年の中心テーマは、「ティーチングと研究の結びつき (nexus)」すなわち、ティーチングと分野ベースの研究との効果的なリンクであり、例えば物理科学分野での学士課程の学生をリサーチグループに参加させる試みなどの取り組みが見られたという (HEA 2007)。この分野別センターの活動を含めHEAの役割については、また別の機会にその詳細を紹介したい。

まとめ—すべては「学生の学習を促進するために」

英国におけるスタッフ・教育開発にみられた専門職能開発と教育開発の2つ側面は、その全体像に意識的であるかは別として、現在の日本においても様々な方法で動き始めている。

専門職能開発について言えば、各大学は、新任教員研修などのコアプログラムを実施し始めている。2008年3月の中央教育審議会大学分科会による審議のまとめ『学士課程教育の構築に向けて』は、FDのもと「教職員の職能開発」の機能の重要性に焦点をあて、教員の教育力に関する基準の重要性についても触れている (第3章第4節)。教員の教育力については、すでに社団法人私立大学情報教育協会が「大学教員の教育指導能力 (教育力)」に関する判断基準を提示するなどの成果をあげている (社団法人私立大学情報教育協会2006:16-8)。一方、教育開発の側面では、個々の授業方法の開発をはじめ、特色GP等による教育システムおよびプログラムレベルでの開発、目標達成型の教育のプログラム化などの取り組みなど、やはり個人、部局、機関レベル、さらに超機関のレベルでの多様な取り組みが行われている。

英国と日本が、このように一見同様の方向性にありながら、根本的に異なる点がある。それは、英国での取り組みが、デアリング報告書 (第8章) にも掲げられた「学生の学習を促進する」、「学生の学習を可能にする」ことを「最優先する」という一貫した目的に収斂されていることである。PGCHEの目的やプログラム内容教育職能に関する基準枠組み、部局の教育プロセスの改善、大学の学習教授戦略、ネットワークにおける支援活動、国のインセンティブなどのすべてがこの目的につながっている。それは、もはや目的というより、英国がめざす21世紀の大学教育の在り方を示す哲学であり信念であるかのようにも見える。実際、著者が英国において面接ヒアリング調査をしたディベロッパーにも、そうした信念が感じられた。

大学教育が学生の学習中心であるならば、スタッフ・教育開発は、教員 (および教育支援職員)、部局、機関という組織の学習を中心とする活動であろう。その専

門職能開発の側面にも教育開発の側面にも、やはり学習が中心にあった。人の変容のプロセスが学習であるならば、組織を変えるプロセスもまた、「いかに学習するのか」、「いかに人は変容するのか」という原理に基づく効果的な学習の過程でなければならないであろう。

大学教育改革やFD推進の背景には、グローバル化や学生の大衆化による説明責任および質の保証などの責務の増大、生涯学習社会や知識社会の到来による教育の質の変容など、大学教育に対する様々な社会的圧力があることは、英国も我が国も同様である。その上、機関として、部局として受ける特有の圧力もあろう。しかしながら、そうした圧力の中であって、教育開発に携わる者として私たちもまた、人や組織の変容の原理を探究するとともに、科学的実証的に裏付けられた哲学や信念をもって自律的に活動を進めていきたいと願うのである。

【注】

- 1) 2003年のTQEC (Teaching Quality Enhancement Committee, HEFCEにより設置) 最終報告書は、QE (quality enhancement) のための全ての既存の機関の活動内容を調査した上で、HEAの任うべき使命と、個人およびグループや機関など全てのレベルを対象とし、国内外の教育研究や政策機能の開発を含む広範な活動の骨子を提示し、関係する大学セクターや専門機関との間で合意を図った。またTQECの最終報告書では、QA (quality assurance) が機関のQAプロセスやシステムの監査や基準に対する審判であるのに対し、QEとは、よりよい学生の学習経験を保証するための積極的な開発であり、QAのレビューや省察のプロセスはQEに貢献するためのものであると説明されている。
- 2) PGCHEは、教育職能開発のコアプログラムで、各大学のSDセンター等で実施されている。前半30単位、後半30単位の全60単位(1単位は約10時間の学習量に相当)の大学院修士レベルにあるパートタイムの資格取得証明課程である。プログ

ラムのタイトルや内容の構成は機関によって多様であるが、基本的には教育計画、成績評価、学習支援や指導方法などに関するコアワークショップと、授業実践に関するプロジェクト研究の実施およびポートフォリオ作成などのモジュールから構成される。前半30単位がHEAの準会員資格に相当し、ほとんどの大学が少なくともこの部分の取得を仮採用中の教員の正規採用条件としている。

*本論は、日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究(C)) (課題番号:17530558、代表者:加藤かおり)「英国高等教育資格課程における専門キャリア開発の基準と構造に関する研究」(2005~2006年度)、および文部科学省特別教育研究経費、東北大学「国際連携を活かした高等教育システムの構築」(2005~2008)の助成による研究成果の一部である。

【引用文献・参考文献】

- Baillie, K., "Development in the disciplines", Kahn, P., and Baume, D., *A Guide to Staff and Educational Development*, Kogan Page Limited, London and Sterling, 143-158, 2003.
- Baume, D., and Kahn, P., *Enhancing Staff & Educational Development*, RoutledgeFalmer, London and New York, 2004.
- Bradley, S., and Helm, P., "A next generation educational development unit", SEDA, *Educational Developments* vol8.4, 10-11, 2007.
- Cuthbert, R., "The impact of national development on institutional practice", Ketteridge, S., and Marshall, S., and Fry, H., eds. *The effective academic.-A handbook for enhanced academic practice*, Kogan Page Limited, London, 32-48, 2002.
- DfES, *The Future of Higher Education*, White Paper, London, 2003.
- Fry, H., Ketteridge, S., and Marshall, S., *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*, Second edition, London and Sterling: Kogan Page Limited, 2003.

Gordon, G., “Locating educational development: identifying and working with national context, policies and strategies”, Baume, D., and Kahn, P., *Enhancing Staff and Educational Development*, RoutledgeFalmer, London, 9-17, 2004.

Higher Education Academy (HEA), *Subject Network Prospectus*, York, 2006a.

Higher Education Academy (HEA), The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education, 2006b. (www.heacademy.ac.uk)

Higher Education Academy (HEA), *Annual Report 2006-2007*, York, 2007.

Higher Education Funding Council for England (HEFCE) and Centre for Higher Education Practice, Open University, *Institutional learning and teaching strategies-A guide to good practice*, HEFCE99/55,1999.

加藤かおり, 「英国高等教育資格課程 (PGCHE) における大学教員の教育職能開発」, 日本高等教育学会編『高等教育研究第11集』, 145-164, 2008.

Middlehurst, R., “The International Context for UK Higher Education”, Ketteridge, S., and Marshall, S., and Fry, H., eds. *The effective academic.-A handbook for enhanced academic practice*, Kogan Page Limited, London, 13-31, 2002.

National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE), *Higher education in the learning society*, the report of the National Committee, London, 1997. (<http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>)

Ramsden, P., *Learning to Teach in Higher Education*, London and New York: RoutledgeFalmer, 2003.

社団法人私立大学情報教育協会, 『大学への提言 :

ファカルティ・デベロップメントと IT 活用2006年版』, 2006.

SEDA, “Professional Development Framework (SEDA-PDF)”, 2002. <http://www.seda.ac.uk/pdf/index.htm>.

SEDA, “About SEDA”, <http://www.seda.ac.uk/>, 2008.3.7.

Sharpe, R., “How do professionals learn and develop? Implication for staff and educational developers”, Baume, D., and Kahn, P., *Enhancing Staff & Educational Development*, RoutledgeFalmer, London and New York, 133, 2004.

Shrives, L. and Bond, C., “Consultancy in educational development”, Kahen, P., and Baume, D., *A Guide to Staff and Educational Development*, Kogan Page Limited, London and Sterling, 61-75, 2003 .

Smith, H., “The impact of staff development programmes and activities,” Baume, D., and Kahn, P., *Enhancing Staff & Educational Development*, RoutledgeFalmer, London and New York, 96-116, 2004.

Stefani, L., “What is staff and educational development”, Kahen, P., and Baume, D., *A Guide to Staff and Educational Development*, Kogan Page Limited, London and Sterling, 9-23, 2003.

タイヒラー, U., 『ヨーロッパの高等教育改革』 馬越徹・吉川裕美子監訳, 玉川大学出版部, 2006.

The University of Leicester, Staff Development Centre, *Postgraduate Certificate in Academic Practice in Higher Education Course Handbook*, 2005-2006.

Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., and Prosser, M., “Scholarship of Teaching: A Model”, 2000. <http://www.clt.uts.edu.au/Scholarship/A.Model.html>, 2008.3.1.

Trends in Staff and Educational Development in the United Kingdom

※ Kaori KATO

[Key Words]

staff and educational development, faculty development, student-centred learning

The aim of this paper is to identify trends in staff and educational development in the United Kingdom. Over the past thirty years, two aspects of higher education institutions have been developed; namely, “staff development” and “educational development”. The term “staff development” basically focuses on the improvement of the capabilities of staffs, and “educational development” refers to the improvement and innovation of educational processes. According to staff and educational developers, these two aspects are interrelated. This paper, however, describes them separately in order to provide a good practice for discussion of faculty development in Japan.

Firstly, I explore how staff development arose in higher education and how educational developers were promoted to establish professional teaching. Secondly, I analyze how educational development has progressed from the individual level to the institutional level and network of subject disciplines. Nowadays, the role of leading educational developers involves promoting strategic institutional change.

Finally, I conclude that both staff development and educational development provide systematic and scholarly support for developing and facilitating the full potential of teaching staff and learning communities in higher education to improve the quality of student learning.

※ Niigata University, Research Institute for Faculty Development