

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

課題番号 17530558

平成17年度～平成18年度科学研究費補助金  
(基盤研究(O))研究成果報告書

平成19年6月

研究代表者 加藤かおり  
新潟大学・大学教育開発研究センター・助教授

## はしがき

「ファカルティ・ディベロプメント(以下FD)とは、本当は何を意味するのですか」、  
「教育の改善が必要だというが、どこまで改善を続けなければいけないのですか」、「教員が何をどのように改善すべきか、何か基準のようなものはあるのですか」。これらの問いは、私が参加していたある学部FDや、FDに関わる会議の場で投げかけられた。

この本質的でかつ現実的な問いに対して、私は何某かの回答をしたものの、それはやはり曖昧な回答でしかなかった。ただ、唆味ながらFDは教員のキャリア開発の場であり、学習プログラムとして提供されるものなのではないかと考えていた。

そこで、FDの具体的な目標や、FDで提示できるような教員に必要とされる能力の基準のモデルになる例が何かないかと探し始めた。同時に、所属部局である大学教育開発研究センターの業務の一環として、諸外国のFD状況を他の教員と分担して調査することになり、私は、英国のアカデミックスタッフを対象とするスタッフ・ディベロプメント(以下SD)の構造や、担当部局の役割についての調査を進めていた。英語名で Research Institute for Faculty Developmentの名をもつ、このセンターは、名実ともにFDを中心とする開発研究センターとなるべく、その在り方を模索していた。

このような状況が重なり合っていたある時、英国のとある大学のホームページを見ていた私は、PGCHEと呼ばれる新任教員を対象とする高等教育資格証明を取得する資格課程があることを知った。

そして、そのプログラム内容や文脈として描かれた説明を見ていくうちに、この課程の中に、英国のSDにおける教員の能力開発や大学教育開発についての核となるエッセンスが、つまりその時私が探していたもののほぼ全てがあると感じた。

幸いにも科学研究補助金(基盤研究(C))「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」をいただき、さらなる調査研究を進めることができた。この報告書は、その研究の成果をまとめたものである。

研究の成果は、私が当初期待していたものを超える収穫となったと思っている。この資格課程を中心に、英国でのSDの状況がより鮮明に見えてきたばかりでなく、SDに込められた英国の高等教育戦略の文脈も明らかになってきた。

また、面白いことに、新潟大学で進めようとしていた教育のプログラム化をはじめ、点として存在していた様々な課題がつながり始めた。あわせて、新任教員のためのFDプログラムや、全学的な課題解決のためのFDのプログラムの開発-と展開することもできた。

平成18年4月から大学院の設置基準における、いわゆるFDの義務化によって、再びFD-の関心が集まりつつあるように思う。本研究の成果が、何かの形でFDの活性化に貢献できることを願っている。

本研究の実施にあたり、英国のレスター大学、スタッフ・ディベロプメント・センタ

-のアカデミック・プラクティスのコーディネーターであり、PGCAPのコースリーダーであるDerek Cox氏には、英国のSDに関する基本的な知識や生涯学習との関連情報などを含め、本研究を進める上で多くの示唆をいただいた。心からの謝辞をここに記す。

最後に、いっも私め話に辛抱強く耳を傾けてくださる溝口哲センター長、メンターとなってアドバイスして下さる津田純子教授、裏方で支援して下さる教育支援係の方々、そして、何よりも私を励まし応援してくれる家族に感謝する。

平成19年6月

研究代表者 加藤かおり

## 1. 研究組織

研究代表者 加藤かおり(新潟大学・大学教育開発研究センター・助教授)

交付決定額(配分額) (金額単位:円)

	直接経費	間接経費	合計
平成 17 年度	1,400,000	0	1,400,000
平成 18 年度	500,000	0	500,000
総計	1,900,000	0	1,900,000

## 2. 研究発表

### (1)学会誌等

- ・加藤かおり「Heather Fry, Steve Ketteridge, Stephanie Marshal編著『高等教育の教授学習ハンドブック』」「『ファカルティ・ディベロプメントに関する主要文献照会および文献目録』,COE研究シリーズ19,広島大学高等教育研究開発センター,2006.

### (2)口頭発表

- ・加藤かおり「英国高等教育資格課程における大学教員の専門性基準」,日本高等教育学会大会,平成18年6月4日.
- ・加藤かおり「英国における大学教員の教育力向上策」,中央教育審議会大学分科会制度部会,平成18年11月17日.
- ・加藤かおり「イギリスのFD事情ー日本でのFD義務化をめぐって-」,京都大学高等教育研究開発推進センター第75回公開研究会,平成19年4月21日.

## 3. 研究成果の活用

### ・新潟大学新任教員研修

第1部オリエンテーション,平成18年9月27日.

第2部学習教育ワークショップ,平成18年9月28日,12月26日.

- ・新潟大学第16回全学FD 学士課程教育および大学院実質化でのFDを問う  
(学習成果創造型ワークショップ主平成18年12月14日.

# 目次

第1章 研究の課題と計画	1
第2章 英国におけるスタッフ・ディベロプメントと 高等教育資格課程(PGCHE)の位置づけ	5
第3章 PGCHEをめぐる社会的文脈	13
第4章 PGCHEプログラム設計基準としての教員の専門性基準枠組み	23
第5章 PGCHEの構造	33
第6章 PGCHEのテキスト例『高等教育の教授学習ハンドブック』	63
第7章 総括	73
付録	75
参考文献	87

# 第1章 研究の課題と計画

## 1. 研究の課題と目的

現在、わが国の多くの大学が教育改善、FDに取り組んでいる。FDの取り組みは、ボトムアップ式の組織化や、講演会、研修会、ワークショップなど多様な形式に発展してきている。また、教授法ティップス集での事例紹介なども行われている。

しかしながら、こうしたFDの組織化や情報の共有化が進む中で、FDの目的であるはずの「開発」により、教授集団もしくは教員個人のどのような能力をどの程度まで開発するのかということについては、手探りの状態にあるといえる。実際、FDで教授集団や個人に示し求める指針となるような、大学で教育を職業として行う専門キャリアの明確な基準を、私たちは持っていない。

さらに、この課題を深く掘り下げれば、そこには、そもそも「開発」や「改善」の道具であり過程であるFD活動の先にどのような教育の開発-向かうのか、未来の教育-のビジョンが、国レベル機関レベルともに具体化されていないことがある。勿論、何も無いわけではないが、21世紀の激動の社会を生き抜いていかなければならない学生に必要な教育はどのような教育で、'今の教育をどう変えなければならないのか、残念ながら切迫感が感じられない。向かうべきビジョンが曖昧であれば、そのビジョンの実現に必要な教員像や教員に求められる教授能力も、必然的に曖昧となる。

一方、欧州では、1999年のボローニヤ宣言等を機に、高等教育機関における学習教授(Learning and Teaching)のプロセスの透明化や学士課程などの資格課程ごとのレベルの明確化が進んでいる。あわせて、高等教育における教育活動の自律性、および教育活動の職業(キャリア)としての専門性を明らかにするための基準づくりが行われるとともに、そのような専門性基準に基づく大学教員の資格課程なども設置されつつある。

本研究は、このような教員の教育実践家としての専門性基準を提示し普及させるプロセスの1事例として、英国における高等教育資格課程(Postgraduate Certificate in Higher Education TGCHÉ)を取り上げ、その基本構造、キャリアとしての専門性基準の枠組み、および実際のプログラムにおける展開などの現状を考察し、今後のFD活動のあり方、さらには、英国でのFD活動の根底にある教育のビジョンや哲学など、FDによって転換すべき大学教育の本質的な課題についての示唆を提示することを目的とした。

## 2. 研究の計画

本研究は、大別して、PGCHEの背景にある英国の学習教授や教育スタッフの開業に関わる英国内外の高等教育政策、および理論研究に関する文献その他資料の収集と分

析、英国国内の高等教育機関でのPGCHEプログラム、およびプログラム開発における専門性基準に関する文献その他の資料情報収集と分析、PGCHEのワークショップやイベント参加によるプログラム実施レベルでの実感調査、および開発担当者への面接ヒアリング調査の実施と考察、そして最後に、研究の総括によって行われた。

の実態調査およびヒアリング調査対象の高等教育機関には、異なるタイプの4つの機関を選択した。大規模大学でかつ研究志向でありパイロット的なプログラム開発を実施しているノッティンガム大学(University of Nottingham)、中規模大学で研究教育バランス志向のレスター大学(University of Leicester)、理系研究志向大学でHEFCE(Higher education funding council of England)の助成を受けて設立された教育開発センターを持つインペリアル・カレッジ・ロンドン(Imperial College London)、および教育実践家養成機関であるロンドン大学教育研究所(Institute of Education, University of London)である。

これらの機関における調査は、平成17年9月、平成18年3月および9月に分けて実施された。調査の実施計画は具体的に、平成17年9月、インペリアル・カレッジ・ロンドンにおいて、コアワークショップの1つであるCommunicating Knowledge (2日間)参加および担当者ヒアリング、レスター大学におけるコアワークショップTeaching and Learning (2日間)参加および担当者ヒアリング、IOEにおいては担当者ヒアリングのみ、平成18年3月、インペリアル・カレッジ・ロンドンのコアワークショップTeaching for Learning (2日間)参加および担当者ヒアリング、平成18年9月、ノッティンガム大学Introductory event (2日間)とTeaching Conference (1日)参加および担当者ヒアリングを実施した。

調査内容は、英国におけるスタッフ・ディベロプメントの概要、その中でのPGCHEの位置づけ、PGCHEの基本構造、目的および学習目標、教育戦略、プログラムの内容および特徴、担当部局の構成、その他PGCHEのプログラム開発に関わる理論的背景や教授学習の動向などである。

### 3. 本報告書の構成

本報告書は、この第1章で研究の課題と計画について説明した後、まず英国における教育改善のための取り組みとしてのスタッフ・ディベロプメントについて概観し、その全体構造の中でPGCHEがどのような位置づけにあるのかを提示する。第2章は、英国のSD活動の概要をまとめ、特に活動の核となっているLearning and teachingについてふれる。第3章では、PGCHEをめぐる社会的な文脈をとりあげ、なぜ英国が精力的に、learning and teaching中心で取り組むのかを考察する。

第4章から、本題であるPGCHEのプログラム設計の基準と串通している教員の職業上専門性に関する国家基準枠組みについて報告する。第5章は、PGCHEの構造について、その基本構造の概略および、調査した各機関のプログラム事例を報告する。さらに、

第6章では、PGCHEで用いられるテキスト例としてH. Pry他編著の『高等教育の教授学習ハンドブック』を紹介する。この章は、『ファカルティ・ディベロプメントに関する主要文献照会および文献目録』,COE研究シリーズ19,広島大学高等教育研究開発センター,2006に掲載された文献紹介の論文に、一部あらたに資料を付け加えた。最後に第7章は、報告書全体の総括を行う。付録として、本研究成果の活用例である新潟大学における新任教員研修の実践報告を添付する。



## 第2章 英国におけるスタッフ・ディベロプメントと 高等教育資格課程(PGCHE)の位置づけ

### 1. 英国におけるSDの概要

英国のSDは日本のFDと同じか

従来、英国における日本のFDにあたる活動は、スタッフ・ディベロプメント(以下SD: staffandeducational developmentもほぼ同義語。)と呼ばれていると、しばしば報告されてきた。日本におけるFDの枠組みが明確でないため、正確に比較することは困難である。しかしながら、その意味するところは、日本の状況にくらべると、取り組みの目的や対象がかなり明確であるという点で、異なる部分がある。

SDに関する用語の定義や活動内容については、英国内でも議論があるものの、概ね次のような認識があるといえるだろう。

SDは、従来、1990年代からの学習理論や教授法の調査研究を基盤とする、教員の実践的な能力の開発や教育プロセスの開発(learning and teachingの開発)を意味しており、この内容が今日もSDの柱となっていることに変わりはない。Staff and educational developmentという場合もあるが、これはSDと基本的に同義語である。Educational developmentは、教育プログラムや教育方略の開発として単独に使われることもある。

SDの対象であるスタッフとは、本来「教育者(educator)もしくは教育開発者(developer)」としての役割を果たす者を意味していた。SDに関する多くの文献や、実際のSDの実践で取り扱っている開発の内容が、教育活動もしくは教育開発の活動に限定されている。したがって、近年、日本で用いられているSDの認識にある「職員全体」としての研修に関しては、本来はSDの範疇になかったといえるだろう。

ところが、一部の機関、たとえばロンドン大学教育研究所では、教員も事務職員もふくめた全ての職員を対象とし、学習教授開発(Learning and Teaching)以外の一般的職業能力(汎用的スキル中心)の向上を目的とする職員研修をSDとし、人事開発部(Human Resource Division)の1部門であるSDセンターが担当しているところもある。

Webbによれば、このような全スタッフをSDの対象とすることや、現在のSDに含まれる研究活動や管理運営、その他人事関連の一般的な職業スキルなどの支援などの活動内容の拡大は、近年の傾向であるという(Webb, 1996)。Webbの指摘は90年代半ばのことなので、今からおよそ十数年前からの傾向といえる。このような教員に必要とされる多様な専門職業能力の開発を含め、SDの同義語として、professional development、academic development、などが使われたり、一般的なスタッフと区別してAcademic staff developmentを用いたりすることも増えている。いずれも教員の教育能力や教育プロセスの開発を中心とした活動であることに変わりはない。具体的にどのような内容

を含めるかは、それぞれの機関における運用の仕方で異なっている。

1990年代以降、SDが次第に「教育の質」や「監査(Audit)」に関わるようになった。このような動向を受けて、従来SDが基本的に教員の「個人的な」教育能力の開発や、個別のコースなど部局を対象とする教育開発や支援が取り組みの対象であったのに対し、大学が機関や組織としての(institutionalな)変革やポリシー開発の支援を必要とするようになった。そのため、今後、SDはより管理運営やポリシーの開発中心になるという見方もある。

さらに、90年代、教育の質が「(学生の)学習の質」に焦点化され、1997年のデアリング報告書によってこの方向性が具体的方針方策をもって明確化された。同時に、80年代からのBiggsらの学習を深める教育研究(deep approach)成果によって、教員が省察的な教育実践を通して、状況に合わせた効果的な教育方法を創造できることが裏付けられた。結果として、教員は、学習の現状を、証左をもって振り返り、その状況と理論的根拠にもとづく教育方法とを結びつけることのできる・「省察的な専門家」である羊とが求められ、以後、教員の専門職化(professionalism) -急速に移行し始めた。

このような教員の専門職化を背景に、Learning andteachingも、以前の「アマチュアの仕事」から教育者としての専門性開発 -と変化した(Ramsden, 2003)。近年、learning andteachingは、学問性(scholarship)を高め、実証的な研究分野 -と発展しつつある。例えばノッティンガム大学では、SDの一癖として、学習教授大会(learning andteachingconference)と称する、学部等の教員が編成するプロジェクトチームの教育研究発表を実施している。本研究の対象であるPGCHEも、教育者としての専門性の養成を目的とし、参加者が最終的に教育実践に関わる研究プロジェクトを実行し考察して、ポートフォリオを作成するプログラムである。

#### 実際のSI) 活動内容とASDの認識

英国におけるSD. の実際の活動内容を、担当部局ごとに見てみると、それぞれの高等教育機関におけるSDの発達経緯、およびその経緯に基づく担当部局の機関内での位置づけや他部局との関係性などによって、SDの持つ意味や活動の中心も少しずつ異なっている。

たとえば、担当部局であるSDセンターの中には、レスター大学のSDセンターやノッティンガム大学のSEDユニットのように、teachingandlearningを中心としながらも汎用的な能力開発をも担当する部局もあれば、インペリアル・カレッジ・ロンドンのように、教育開発(educational development)担当の教育開発研究センターとは別に、スタッフ全体のキャリア(職業)開発の部分を担当するStaff Development Unit、さらに学内の教育担当部局ごとの専門領域に特定した短期プログラムの提供や相談に応じるProfessional Development Centreを設置している機関もある。

さらに、ケント大学やウオリック大学、サリー大学、グラム大学、サセックス大学、バース大学のように、教員対象のSDを、academicstaffdevelopment (以下ASD)と

呼び、全職員対象のSDと区別している大学もある。

このように、各々の機関において、SDを担当するセンターの成り立ちや機能、機関内でのSDに対する認識などの実情が異なる。そのため、本研究代表者は、各機関のSD担当者へのインタビューの際に概念の整合性をとるため、本学教員および教育担当集団(ユニ主,ト)を対象とし、その専門的な職業活動としてのacademic practice (敬育活動を中心に、研究活動や場合によっては管理運営活動を含む)を支援する意味でのSDを、ASDと呼ぶことに問題がないか、認識が一致しているかを確認したところ、全ての機関で同意が得られた。そこで、本報告書では、大学教員を対象として行われている英国のSD活動を混乱がないよう総称して、ASDと呼ぶことにしたい。

## 2. ASDの活動内容の枠組み

### (1)教員にとってのASD活動-キャリア開発の対象としてのacademic practice

教員にとってのASDは、キャリア開発(職業能力開発)もしくは继续教育(職業教育を中心とする成人教育)という意味での生涯学習でもある。教員の専門的な職業活動には、主に次の3つがある。

教育活動(学習教授:以下learning and teaching)

研究活動(research)

管理運営活動(administration)

通常は、このうちの learning and teachingと 研究活動が、総称してアカデミック・プラクティスと呼ばれる。

なかでも、learning and teachingは、単に教育方法や学習方法の改善ではなく、「教育者」としてのプロフェッショナルな活動、すなわちよりよい教育を目指して「省察的に(reflective)」開発しつづける活動を意味する。

また、アカデミック・プラクティスを行うための基礎スキルもしくは汎用的なスキルとして、たとえば、コミュニケーション力、ICT能力(WordやExcelのレベルからeラーニング開発のためのスキルまで)、チームワーク力、マネジメントスキルなどの向上を目的とする研修も提供している機関もある。

### (2)ASD担当者の活動と担当部局

ASD担当者の活動としてのASD活動は、基本的に次の3つに集約される。

教員のアカデミック・プラクティスを支援する学習プログラムや、コンサルタンスの実施

学生の学習を中心に、教育の状況に関する調査研究

調査研究の成果にもとづくプログラム開発などの学習教授の開発

したがって、ASDの担当者は、学習や教育に関する学問的裏づけをもつ専門家であり、プログラムの開発を行うdeveloperであり、かつ実施するpractitionerでもある。

ASD担当部局の教育スタッフには、生涯学習(成人教育)、教育心理学などの専門性をもつほか、全く異なる分野の専門性をもち(たとえば実際に遭遇した例では、生物学や病理学、数学のPhD保持者もいる)、教育実践家などの資格をもつスタッフもいる。このようなスタッフの中には、高等教育機関での職務経験後、教育開発コンサルタントとして独立する人たちもいる。

ASD担当者が所属する部局は、SDセンター、SDユニット、教育開発センターなどがある。前述のように、機関によってSDセンターの役割も異なり、たとえば、

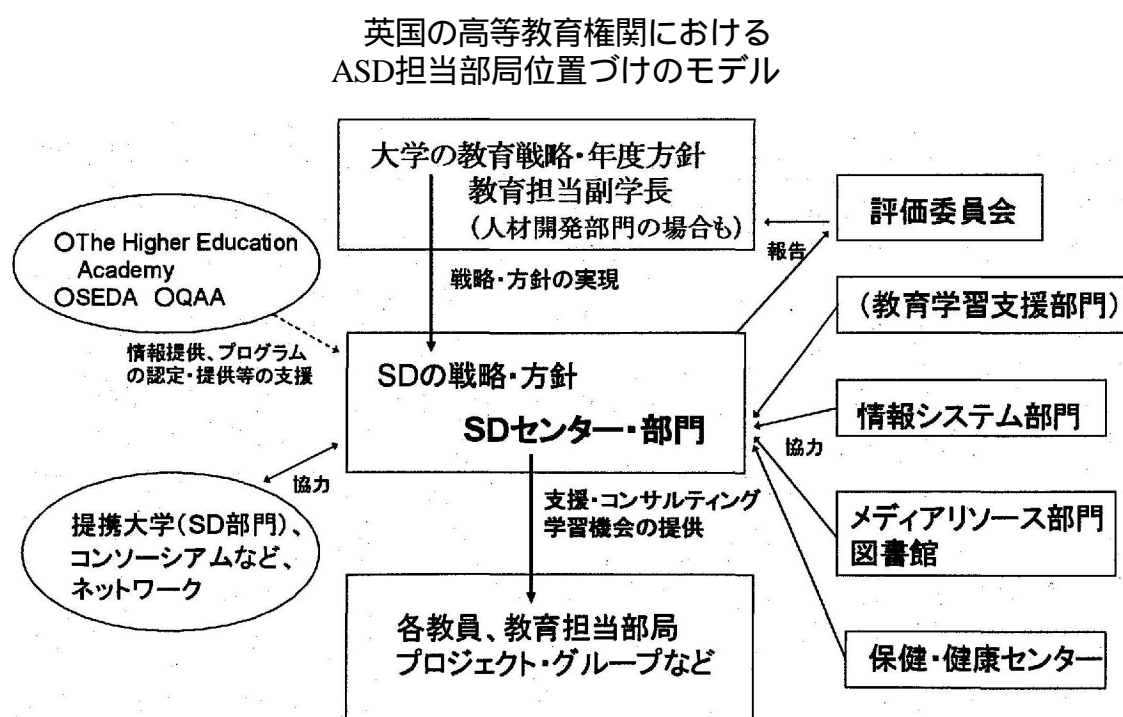
Learning and teachingを中心に包括的なASDを担当している機関

Learning and teaching中心で、他のスキル関係は別部局が担当する機関のほか、まれに

・人事部局の一部でLearning and teaching以外の研修を担当している機関もある

これらの担当部局の機関ごとの相違点は、主に開発の対象となる教員の職業活動内容である。その高等教育機関における位置づけは、概ね次の図のようなモデルとなっている

図・1



### 3. ASDにおけるLearning andteachingと、PGCHEの位置づけ

英国のASDの活動の中心であるLearning and teachingは、文字通り学習および教育に関わる活動に焦点をおいた開発を意味する。開発の対象には、個々の教員から、ユニットやコースなどの実質的な教育担当の中間組織、そして全体組織などのレベルがある

#### (1)組織におけるLearning andteachingの取り組みの構造と、PGCHEの位置づけ

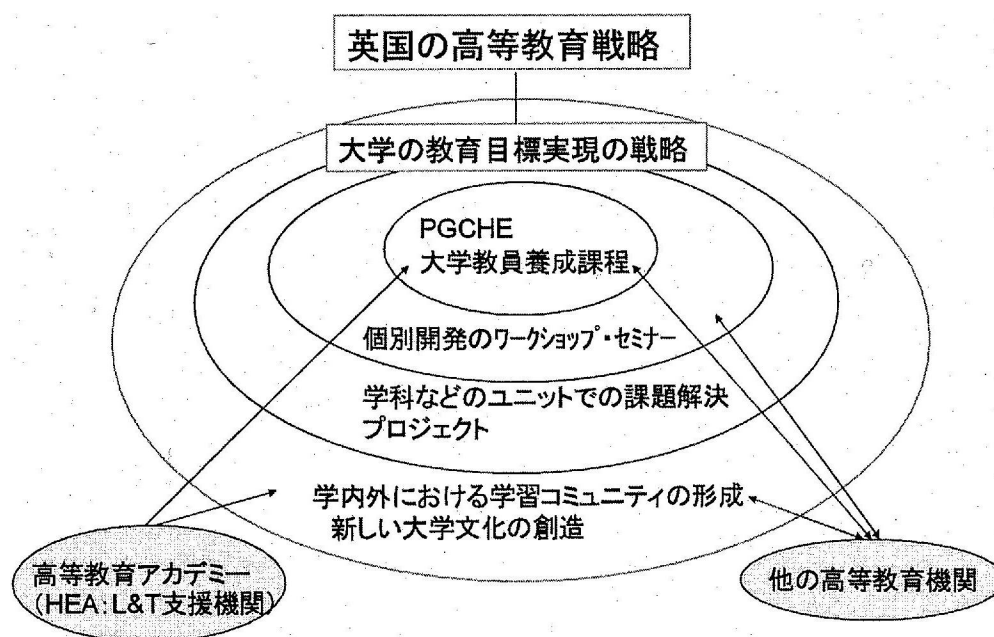
高等教育機関の組織におけるLearning and teachingは、英国の高等教育に関する国家的文脈(national context)、各々の大学における教育目標を実現するための教育戦略として位置づけられていく。

その構造には、PGCHEやその他の個人レベルでの開発のためのワークショップ等のレベルに加えて、ユニットやコース等の教育担当部局を中心とする中小組織での課題解決を目的とするレベル、学内や学外との連携を含む全体的な組織形成のためのレベルがある。

新任の教員を対象とするPGCHEは、このようなLearningandteachingのコアプログラムとして位置づけられ、大学教育を担当する専門家としての基礎的な能力を身につけること、組織的な観点から言い換えるならば、大学という組織の構成員としての基礎的な能力の育成を主な目的としている。

図3・1

### 組織におけるL&Tの構造



## (2) learning and teachingの開発の局面とPGCHEの位置づけ

learning and teaching開発には、教員もしくは教員集団の能力内容を示すいくつかの局面がある。

たとえば、高等教育アカデミーのP. Ramsdenは、個々の教授能力を評価するためのティーチングの基準の観点から、「教育の目的とは、学生の学習を可能にすること」であり、そのためのLearning and teachingの開発レベルとして、次の5つをあげている(Ramsden, 2005)。

### 1. 基礎的な教育能力(Performance)

### 2. 研究成果による啓発的な教育

(Research-led Teaching)

### 3. 学生中心の教育

(Student-centred Teaching)

### 4. 学問研究としての教育

(Scholarship in Teaching)

### 5. 教育におけるリーダーシップ

(Leadership in Teaching)

これら開発レベルは、具体的に次のような能力、もしくは局面の開発である。

### 1. 基礎的な教育能力

基礎的な教育能力とは、教員であるための「交渉の余地がない」絶対必須の能力である。主な能力には具体的に、教育計画(効果的な科目設計、明確な目標設定など)、プロセス(プレゼンテーション技術、VLE(Virtual learning environment)の設計)、成績評価(多様で適切な方法の利用)、学習目標/成果の設定(学習に関連するエビデンスづくり)、教育評価(改善のための評価に利用するエビデンスづくり)があげられる。

### 2. 研究成果による啓発的な教育

研究成果による啓発的な教育の能力とは、教員の研究活動への熱意をもって、最先端の研究成果などを提示することにより、学生の好奇心をかきたてて牽引する魅力である。

具体的に、想像力や熱意によって理解の道筋を共有できること(トップの学生は、彼ら自身が学習コミュニティの一員であることを期待する)、学生が調査に参加するような効果的なカリキュラムを設計できること、教材には第1資料、最新の発見、その分野での進展に関するものを用いること、そしてコミュニケーションが明瞭であること(もし、お掃除のおばさんに説明できないのなら、あなたはそれについて何も知らないのと同じ)である。

### 3. 学生中心の教育

学生中心の教育とは、学習者である卓生を主体とし、学生自身が学び理解するプロ

セスを重視する教育である。

具体的に、次のことがあげられる。

- ・ 学生(の理解)と科目内容との関係に焦点をおくこと
- ・ 教育評価のエビデンスをカリキュラムの再設計に利用できること
- ・ 成績評価を、ティーチング戦略を修正するために用いること
- ・ 教育技術の選択が学生の知識レベルを反映していること
- ・ 「私は教育目標を明確にしたか」ではなく「その目標は学生にとって明確か」を中心にすることがある。

#### 4. 学問研究としての教育(教育の学問性を示す能力)

これは、教育活動を自分の専門分野の研究同様に、学問研究の対象として扱い、取り組むことを意味する。

具体的に、次のようなことがあげられている。

- ・ 批判的で疑問を抱き、創造的であること
- ・ ティーチングおよび成績評価の戦略を選択し展開するため、もっとも有効なエビデンスを体系的に利用すること
- ・ 分野ごとの大学教育に関するレフリーつき研究紀要の論文を発表すること
- ・ 分野ごとの大学教育に関する国際会議-招待を受けるなど、高い評価を得ること
- ・ 専門家としての賞を受賞する、資格や認定をうけるなど、尊敬を受けること

#### 5. 教育におけるリーダーシップ

教育におけるリーダーシップとは、教育活動に関するリーダーとなって、若手や他機関のコースカリキュラムの作成や教師チームの結成などを促進することである。具体的に次のようなことがある。

- ・ 成功するコースの再設計や調整ができること、すなわちティーチングのチームリーダーとなり、変化を鼓舞すること
- ・ ポリシー(方針)の開発および実行を行うこと
- ・ 考手の教員の教師としてのメンターとなること
- ・ 外部の認知を得ること(他機関でのティーチング戦略の適用や質保証のプロセス、カリキュラム設計に関わる)
- ・ 他大学とのベンチマーク作成活動の調整をすること

Ramsdenの所属する高等教育アカデミーは、2006年にこれらの学習や教育に関わる教員および教員集団の能力に関する基準枠組み(第4章の専門性基準枠組みを参照)をまとめ、専門性のレベルを示す基準を3つに区分した。

その基準の区分とは、ティーチングアシスタントのレベルで、教員に必要とされる6つの活動領域のうち2つの領域程度の実行が可能なレベル、実質的にティーチングの中核となるレベルで、教員に必要とされるすべての領域に関する理解をもって実行可能なレベル、学生のみならず、共同僚をも支援し、学習教授におけるリーダーシップを

とるレベルである。

pGCHE修了者など認定を受けた教育実践者は、この3つの区分のうちの「3」のレベルに位置づけられている。したがって、PGCHEはここでのLearning and Teachingの開発局面でいえば、1の基礎的な教育能力、および2の研究成果による啓発的な教育の局面に関する開発を前提とし、3の学生中心の教育、4の教育における学問性を中心に、5の教育におけるリーダーシップ-向かうLearning andteachingの基礎を育成するためのコアプログラムであると位置づけられる。



### 第3章 PGCHEをめぐる社会的文脈

#### -なぜ組織的なLearning and Teachingに取り組むのか-

##### 1. PGCHEをめぐる社会的文脈についての課題

英国では、PGCHEのような新任教員養成を初め、精力的にASDに取り組んでいる。その理由は何か。また、その取り組みの状況も、第2章で述べたように、1970年代からの教員の個人的な教授能力の開発を、現場のニーズから機関ごと自主的に実施されていた取り組みのあり方から、90年代以降、個々の教授能力の開発を中心としながらも、より組織的に、それも機関を超えて国レベルで機関全体を網羅するような義務的な取り組みへと変容しつつある。そして、その取り組みの中心に、常にLearning and Teachingがある。それは何故か。

本章は、このような問いに対して、先行研究による観点および今回のPGCHEに関する調査研究を通じて見えてきたいいくつかの観点から、英国における組織的な「学習-の転換」を中心とするASDの取り組みの社会的文脈(背景)をまとめる。

##### 先行研究におけるASDの背景

従来、英国のASDに関する調査研究の報告において、その取り組みの背景として、あげられてきたのは、第1に、英国国内の高等教育政策における高等教育機関-の圧力である。英国内での財政改革による高等教育財源の合理化、産業経済界からの市場原理および契約概念の導入によって、第三者評価を中心とする教育の質の保証と、その説明責任が、高等教育の社会的責任・義務として明確化された。この件に関しては、サッチャー政権の影響が強かったこともあるが、むしろ中道よりの政権という新たなタイプの政治スタイルを確立し、サッチャー政権の「小さな政府」を受け継ぎ、「教育と医療の合理化」を掲げたブレア政権によって、実質的な改革の実現が進められたことも重要である。

第2に、高等教育-の参加者増大を図る政策による学生の多様化がある。ブレア政権における「高等教育参加者の拡大政策」や、「留学生受け入れ拡大」に主眼をおいた「留学生政策」などによって、英国的な大学文化の背景を持たない学生に対する新たな教育方法の開発が必要となった。また、多様化という点では、学生のみならず若手教員も外国人比率が高いなど多様化しており、教育の質の保証の要因ともなっている。

第3に、質の高い教育開発の支援(Good Practice)や、教育開発の拠点づくりの支援(centre of Excellence)などのインセンティブ資金の導入が、教育開発を大学の新たな外部資金獲得源として価値づけ、教授学習重視の重大な要因となったことがある(川嶋2006)c。このほか、「大学教員の専門職基準と登録制度」つまり教員の専門職化や、教育の「研究評価」、「オンライン教育の普及」、「学生の学習経験と学習成果の重視」、「雇用可能性」、「特別法の制定」などがある(川嶋,2007:51-58)<

根本的な文脈は何か

このような先行研究によってあげられた多数の要因の中で、根本的な要因であり、かつ日本の高等教育改革にも共通する世界的な文脈は何であろうか。様々な考察が考えられるが、今回のPGCHEに関わる調査結果から考察した最も重要な文脈は、第1に教育の質の保証、第2に知識社会および生涯学習社会を背景とする学習(者)中心の教育-の転換の徹底である。

このような考えに至った契機には、まず面接ヒアリング調査をした際のASD担当スタッフの次のような言葉があった。「すべては、教育の質の保証のためです。」(インペリアル大学のスタッフ)、「どのような抵抗にあっても、私たちは、質の保証のために(ASDに)取り組まなければならないのです」(ノッティンガム大学のスタッフ)。その一方で、彼らはすでに1950年代から蓄積してきたという学習理論や、「学習」を中心におく教育哲学的基礎の上に構築されたASDの内容について、揺るぎない自信をもっていた。

さらに、「教育から学習-」の転換のためのLearning and Teachingの普及に取り組むLight and Coxの次のような言及に注目した。彼らによると、今日の高等教育に吹き荒れる「嵐」は、高等教育と社会と、そして知識との関係が大きく変化したためであるという。その変化を表す代表的な事柄が、「教育の質」に関する「説明責任(accountability)」、具体的には「詳述書(specification)」の提示である。そして、この教育の質に関する説明責任という社会的義務は、グローバル化、生涯学習(労働力の育成)、知識基盤経済(社会)から生じた要求であるという(Light&Cox, 2001)。

この生涯学習および知識基盤経済に共通する最重要事項は、「学習者」もしくは「人間」を中心とする教育である。同時に、この学習(者)中心、人間中心の教育-の取り組みを推進することは、PGCHEはじめLearning and Teachingの基本的な目的にもあげられている。このような結びつきから、生涯学習社会、知識(基盤)社会~を背景とする学習(者)中心の教育-の転換に着目した。

## 2. 英国および欧州における教育の質の保証

英国が、教育の質の保証について本格的にそして組織的に取り組み始めたのは、1990年代である。質の保証が必要とされた背景には、1992年からの旧ポリテクニクの大学-の統合による教育水準に対する不信感などもあるが、質を保証する相手として、何よりも当事者である学生が重視されるようになった背景には、1990年代に、学生からの異議申し立てが増加したことや、教育課程の水準や学位取得をめぐる問題が繰り返し生じたことがあげられる。

特に旧大学と旧ポリテクニクとの間で、学生の意義申し立てに対する大学側の対応等が異なっていたことなどが問題となっていた。そのため、透明性の高い処理制度や外部評価制度の必要性が議論され、1997年、デアリング報告書の勧告を受けて、高等教育

審査機関(Quality Assurance Agency for Higher Education: QAA)が設立された(秤, 2006),

以後、QAAにより統一した学内での異議申し立て制度のガイドラインをはじめ、高等教育機関の管理運営に関する実践コード(Code of Practice)や、高等教育の質の水準などが制定された。

さらに、2004年の高等教育法において、学生が学内外に異議申し立てを行う権利を保障する制度が確立されるとともに、最終処理機関としての高等教育独立裁定局(OIA)が設置された。このような対応の背景には、同高等教育法において明文化された授業料の受益者負担および金額の値上げに対する配慮もある。何事にもvalue for moneyを重視する英国社会では、有料の授業に対する学生およびその両親の目は、大学にとって大きな圧力となっている。

こうして、大学が統一された基準に基づき、学内外の評価活動を通じて、社会とつなぐ学生に対する教育の質に関する説明責任を果たすということが、管理運営上の重要事項となったのである。

そして、learning and teachingは、その教育の質を示す1つの指標となっている。QAAが提示する教育の質には、主として次の3つの側面が見られる。第1に、大学の水準を満たす(アウトカムを持つ)教育プログラムの質、第2に、効果的なティーチングやサポートなど学習機会の提供の質、そして第3柱、機関の教育の管理運営に関する質である(QAA, 1999)。加えて、第2の学習機会の提供の質には、3つの局面がある。具体的に、カリキュラム内容なプログラム目標に対し効果的な授業方法などのLearning and Teachingの局面、学生の募集状況の適正や学習支援状況を含む学生の進捗に関する局面、そしてITや図書館の利用やスタッフなどの学習資源に関わる局面である。各機関は、これらの局面に関わるプログラムの学習目標の達成に効果に照らした実施や、スタッフの適正さ、改善-の取り組みについて、証拠をもって説明しなければならない。

さらに、教育の質の保証は、英国の動向と呼応するかのようになり、欧州全体のグローバルな課題となっている。すでに1985年からのエラスムス計画で、欧州委員会を中心に学生の移動性に取り組んでいた欧州は、1993年の欧州連合(EU)の統合を経て、1995年からのソクラテス教育計画により、「開かれた欧州の教育の質の向上」に取り組み始めた。そして、1998年には、欧州連合が「高等教育の質の保証について」の勧告を行っている。

1999年から2010年の欧州高等教育圏の構築を目指すボローニャ・プロセスにおいても、プロセスが推進する学生や教員の移動性を実現するための前提として、教育の質の保証が最重要課題にあげられている。2005年には、ボローニャ・プロセス、ベルリンコミュニケ(2003年9月)の要請を受けて、ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education)が「質保証のための基準およびガイドライン (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher

Education Area, 2005, Helsinki) 」を作成した。

この「質保証のための基準およびガイドライン」の第1部、「高等教育機関内における内的質保証」の中に「1.4 ティーチングスタッフの質保証について」の基準とガイドラインが示されている。;

その基準には、「各機関は、その学生の教育に関わるスタッフが、教育をするにあたって適任であるとされ有能であるとすることを確信するための手段をもっていなければならない。機関は、外部レビューを受け、回答の報告をしなければならない。」とある。さらに、ガイドライン(方針)として、「教員は、その教育科目に十分な知識と理解をもっており、多様な教育的文脈において学生に効果的に、知識や理解を伝達するために必要なスキルおよび経験をもち、自身のパフォーマンス-のフィードバックにアクセスできることが重要である。各機関は、彼らのスタッフ採用や選定の手続きにおいて、すべての新スタッフが少なくとも最小限必要な能力レベルを持っていることを確認しなければならない。ティーチングスタッフは、彼らのティーチング能力を向上させる機会を与えられなければならない、そのスキル価値を高めることを奨励されるべきである。」とある(ENQA, 2005) (

このように、現在ASDに取り組むことは、教育の質の保証に関するグローバルな要件となっている。しかしながら、ASDが単に質の保証を目的とするだけであれば、ASDを実施すること自体が目的となり空洞化してしまい、組織的な取り組みを継続することは困難になるはずである。ASDによって、またPGCHEによって変えるべき教育、目指す教育、つまりこれだけの組織的な取り組みを推進する根拠が明確であるからこそ、システムとして機能していると考えられる。次の項では、その根拠としての「学習(者)中心の教育」とその社会的文脈について述べる。

### 3. 学習(者)中心-の転換の徹底

教育の質の保証が、教育の質を保守するための鎧であるとするなら、鎧の中身である守るべき教育の質の内容が「学習(者)中心」の教育である。後述するPGCHEの構造や展開にもあるように、その目的の中心は「学習(者)中心」の教育-の転換にある。PGCHE担当者-のインタビューにおいても、この教育から学習-転換することに関しては、どのスタッフも確固たる信念をもっていると感じた。ここでは、この「学習(者)中心」の教育とは、どのようなものであろうか。

「学習(者)中心」の教育とは、言い換えれば、「何を教えるか」という教育から、「いかに学生(学習者)の学習を深めるか」という「学生の学習の質」を重視し、学生自身がその質を深められるよう学習を支援することを中心とする教育である。

英国では、この「何を教えるかから、いかに学習を深めるか」について、特に80年代以降の「深層のアプローチ(Deep Approach)」および「形成的な成績評価の重視」(Biggs 1987, Gibbs 1988)や、「学習における知識の文脈化と振り返りの重視」

(Brook field, 1986)の研究がその理論的根拠となっている。これらの理論内容については、PGCHEにおいて習得すべき知識として、その学習目標にもあげられている。

ここでの「学習」とは、基本的に コンピテンシー(総合的かつ実践的な学習能力)の獲得を基礎におき、学習者が自ら学習目標を設定して実現するプロセスを重視し、学習者自身による新しい意味づくり(蓄積した知識の適用を可能にすること)を意味する。そして、このような学習観および学習-の移行の背景にあるのが、21世紀における生涯学習社会(the Learning Society)と知識社会(Knowledge Societies)である。

#### (1) 背景としての生涯学習社会(the Learning Society)

生涯学習とは、1965年ユネスコ(国際連合教育科学文化機関)の成人教育会議で、P.Lengrandによって提出された論文「永続的な教育」がその用語普及の始まりとされる。当初、ユネスコでは生涯学習が生涯にわたる全ての人に必要な教育を統合する理念として位置づけられたが、1970年代の欧州では、不況を背景に、主にOECD(経済協力開発機構)を中心に普及した職業教育的な継続教育(further education、continuing education)が主流となった経緯がある。

そして1990年代、欧州では、グローバル経済および労働市場のグローバル化が進行し、労働力のグローバル圏内での移動を可能にする教育システムの均一化や連続性を確保する必要性が生じた1996年の欧州生涯学習年を機に、継続教育のみならず全ての教育を統合する理念としての生涯学習が復活した。以後、一生涯が学びのプロセス(「学び続けたい者は、職を失う」)であり、激動社会を生き抜くため、自ら学習を継続するための必要な能力(キー・コンピテンシー)を身につけることに、教育の重点が置かれるようになった。特に、「省察(reflection)」すなわち自分の考えや行動を客観的かつ批判的に考察できる自律性を重視しており、この自立的な個人(世界市民)が民主主義の基盤であるとする。

このような流れの中で、高等教育機関もまた、人々がよりよく生きるための生涯学習機関の1つであるとの認識が広がり、学習社会の枠組の中で捉えられるようになった

(Watson and Taylor 1998)＜加えて、いわゆる高等教育の大衆化も重なり、一体その高等教育を受けたらどんな能力がどのようにして、どこまで身につくのか、大学文化に馴染みのない人でも理解できるよう説明をすることが求められた。

現在、学習目標(成果)や目標実現のプロセスを明確にし、教育のプログラム化という継続教育的な学習者中心の教育が、英国を含め、欧州の高等教育に広く浸透しつつある。そして、学位等の資格はその学習者がもつ能力証明の1つとなり、グローバルな学習社会においては、その能力証明がどこでも通用するとともに積み上げが可能であることが求められるようになった。

英国では、デアリング報告書において、このような学習目標の達成を柱に多様化する学生の学習支援としての学習中心の教育の方針が明確に打ち出された。この報告書の第1章「今後20年間のビジョン」の中で、英国の高等教育がすべきこととして、まず、

「全ての学生、それが最高の知的能力を示せる者であろうと、大学入学ぎりぎりのレベルでもがく者であろうとも、彼らを勇気づけ、その期待する目標に到達できるようにしなければならない」とある。

さらに、同報告書は、学習社会における大学の学士課程のプログラムは、選択肢があり柔軟性があるのみならず一貫性に基づくものであること、プログラムの潜在的な機能として「学生が勉強する1つの専門学位が、その広く一般的な文脈の中に組み込まれているものであること」、「学生がいくつかの科目領域を含めて組み合わせた学位を勉強できること」などが求められるとした。

そして、学生が大学での学習、および卒業後の人生で成功するための鍵となるスキル(keyskills)としての コミュニケーションスキル、 数学的思考力、 情報テクノロジーの利用、 いかに学ぶかの学習の4つのスキルをあげた。報告書はさらに、プログラムの中-「獲得すべき知識や理解」、「認知的なスキル、例えば批判的分析力など」「科目特定のスキル、例えば実験スキルなど」とともに、前述の4つの鍵となるスキルを学習目標の中に盛り込むことを勧告した。

## (2) もう1つの背景としての知識(基盤)社会

生涯学習社会が、教育システムの観点による社会のあり方であるとする、その教育システムを必要とする経済を中心とした一般社会の構造を表しているのが、知識(基盤)社会(以下、知識社会)である。

周知のように、知識社会(Knowledgesocieties)は、1969年P.ドラッガーによらて提唱されて以来、21世紀社会を象徴するキーワードとなっている。

厚生労働省によれば、これまでの近代社会すなわち工業社会は、規格の決まった製品を安定して大量に供給する社会であったが、その終焉とともに脱工業化社会としての知識基盤経済-と移行する。その社会は、商品やサービスの質・付加価値、すなわち新しい知識を生み出す人間が重視される社会である。

この社会をリードするには、新しい知識を創造できる人材を育成する教育が最も重要な戦略となる。英国政府の3つの最優先課題として、当時の英国のブレア首相が「教育、教育、教育です。」といったことは、あまりに有名である。

知識社会は、また情報化社会を前提とする1990年代のIT関連のインフラが整備され、情報のデジタル化が実質的に進み、「知識」の持つ意味自体も、確実に変化を遂げた。その変化とは、一言でまとめると、個々の人間の考えを超えた客観的で体系的知識から、個々の人間によって再構成され創造され、適用される知識重視-の移行である。従来は、知識があるとは「そのことが何かを知っている」ことを意味したが、知識社会においては、「そのことについて、どこの情報源に、どうアクセスすればよいか」を知っていて、実際にアクヤスできるスキルがあること、そして「その事柄は、どう使うことができるか、使うた柄こはどうしたらいいか」を考えられることが重要である。0

このように知識の意味が変われば、教育の意味も学習能力も、教員に必要な能力も変

わる。参考までに、従来の社会と知識社会において求められる知識の意味、教育の意味、学習能力、および教員の能力を表1にまとめた。この表からも明らかであるように、知識社会に必要とされる教育は、「人間(学習者)中心」の教育である。

表3-1近代社会における知識・教育と知識社会に求められる知識・教育

社会背景	近代社会 i(工業社会)	知識 (基盤) 社会
社会の特徴	規格の決まった製品を安定して供給する社会」(厚生労働省)	新しい知識」が重要性をもつ社会、商品やサービスの質・付加価値を生み出す人間が重視される社会」(厚生労働省)
知識の意味	客観主義科学をベースとする蓄積される(た)知識体系中心0	個々の文脈や目的によって再構成され、創造される知識が中心0
教育の意味	知識の伝授が中心。個人の理解とは別に、体系(教科書)どおり決められた目標に沿って習得することが中心0 個人作業としての勉強e	学習者自身が、自らの目的・目標に従って知琴を探究し再構成する活動としての学習が中心0 集団における多様な文脈を歓迎する0
必要な学習能力	暗記力が中心0	学習を組み立てる力、キーコンピテンシー中心
1教員に必要な能力	より多くの専門知識を持っており、その知識をいかにわかり易く宿るかが重視される0	学習者との知識の再構成や意味づくりを支援し、内容的には知識体系との関係の調整、空間的に時学びあう場作りなどを調整する能力0.
根拠となる理由等		構成主義、成人学習理論、経験的学習(学習サイクル理論等)、その他認知のタキソノミーや学習スタイルなど0

わが国では、知識基盤社会というキーワードが度々取り上げられながらも、その社会に対応する教育-の移行について具体的な議論が進展するに至らなかったが、英国の高等教育では、Gibbonsらを初めとする、知識社会における知識生産論(Gibbons et al, 1994)が、高等教育の学習や教育の意味の転換に強いインパクトを与えた。21世紀の知識社会、すなわち蓄積された知識よりも生産される知識(新しい意味づくり)に価値が置かれる社会-の移行が、教育のシステムや科学のあり方、政策等を劇的に変革するという分析や、その知識生産の場としての高等教育の意義づけが、高等教育の学習に「能力(competence)」や、自ら目的的に実行する学習スキル概念を持ち込んだ(Watson and

Taylor, 1998)

実際に参加したノッティンガム大学のPGCHEのオリエンテーションのイベントや、

レスター大学の教授学習フォーラムでも、教育活動および研究活動の双方を通しての「学習コミュニティの形成」や「知識社会における大学」を考えることについての重要性が提示されていた。そこでは、教育活動自体が、知識社会(Knowledge societies)における新しい大学文化創造の契機として重視されている。

さらに、具体的な方策のレベルでは、学習プロセスを可視化する形式としての「学習目標達成型の学習(outcomes-based learning)」の重視および導入が急速に進められた。この学習目標達成型の学習も継続教育において発達してきた方策である。

また、学習に関する理論的な根拠として「構成主義(constructivism)」が、あたかも「世俗的な宗教(Light&Cox, 2001:18)」のようになりつつあるのが特徴である(目標達成型の学習および構成主義に関する具体的な内容については、第6章 PGCHEのテキスト例『高等教育の教授学習ハンドブック』を参照)。構成主義は、人間を中心とするあらゆる教育哲学、学習理論、心理学などの集大成とされる理論である。この古くて新しい歴史的産物である理論が、知識社会における教育のニーズと合致した今、この、結びつきを超越する方策を見出すことは容易ではない。

一方、欧州圏でも知識社会における高等教育システムの構築が進んでいる1997年の欧州連合ガイドライン「知の欧州-向けて」は、教育および訓練に関する知識を基盤とする方針を確立し、欧州市民の知識およびスキルレベルを向上させて、雇用を促進することを目的に、2000年から2006年の共同行動計画の指針を示した。

2000年には、欧州会議が「リスボン戦略-知識と革新の欧州社会-」の中で、2010年までに欧州を世界で最も競争力のある知識基盤経済社会として確立することを宣言した。さらに、2005年には、ユネスコが報告書『知識社会-向けて』において、高等教育が果たすべき役割として、知識の創造、伝達および適用とともに、知識社会に生きる市民の教育をあげた。

#### 4. PGCHEの構造に直接影響を与えた政策動向

英国において、すでに70年代頃から各機関で実施されていた新任の教員に対する教授法の研修が、PGCHEのような正規教育課程としてプログラム化され、各機関における新任採用者-の取得義務づけが実施されるに至った直接的な契機は、1997年の英国国家調査委員会(national committee of Inquiry into Higher Education)による報告書『学習社会における高等教育(Higher Education in the Learning Society)』（通称デアリング報告書）における勧告と、2003年の高等教育白書『高等教育の未来』における提言である。

デアリング報告書は、世界的な経済の統合、すなわちグローバル化のもと変化する今後20年間にわたる未来の「学習社会」において、社会変革に対応可能な「質の高い」教育を提供するため、英国高等教育が目指すべきビジョン、および中・長期的な方針を提示した。この報告書における勧告は、現在もなお英国の高等教育改革の根幹を成して



いる

この報告書において、教育の質の向上を目的として、「高等教育機関は、教育スタッフの研修プログラムの開発、およびILTHE (Institute of Learning and Teaching in Higher Education、現Higher EducationAcademy)によるプログラムの認定を検討する」(第8章13項)こと、「フルタイムの新任教員は、II HEの準会員資格を取得する」(48項)ことが勧告された(NCIHE1997)。

これらの勧告は、学生の雇用適性力を高める学習教授の成果(第8章「学生と学習」)や、プロセスが明確な学習中心の教授-の転換(第9章「プログラムの本質」)、すなわちアウトカムズベースの学習教授-の転換を、徹底して図ろうとするものであった。教員研修プログラムは、その転換を図るための主要な手段であり、教員にプログラムを提供し転換を普及させることをもって、教育の質に関する説明責任を果たす手段となった。

この報告書に対して、英国政府は、1998年に報告書に対する回答文書『21世紀の高等教育』の中で、デアリング報告書の教育スタッフ研修にかかわる勧告を、概ね受け入れた。2003年の高等教育白書では、実際にその勧告の実現のため必要な具体的な行動計画が示された(DfES 2003)。

この高等教育白書では、まず、2006年以降正規採用される新任教員は、専門職業としての資格を持つよう提言された。さらに、専門性を開発するプログラムの基準として適用され、かつ高等教育機関の自立性および確信を示す、専門性基準の枠組みの作成が提言された。これにより、2004年、高等教育アカデミー(Higher EducationAcademy : HEA)を中心に、この基準枠組みの作成が開始され、各大学のプログラム開発関係者を含めたコンサルティングを重ねて、2006年2月に完成、発表された。以来、この基準枠組みは、HEAによるPGCHEプログラム認定の基準となっている(HEA2006)。

表 3-2 欧州における知識社会・生涯学習社会をめぐる動向と、英国の動向

欧州の動向	英国の動向
1993 E U (欧州連合) 統合	1980 年代 サッチャー政権下の高等教育改革
1995 ソクラテス教育計画始まる。「開かれた欧州の教育の質の向上」	1992/93 ポリテクニクの大学統合開始
1996 欧州生涯学習年	(1997 ブレア政権の誕生)
1997 E U ガイドライン「欧州知識社会(知のヨーロッパ)へ向けて」 →「キー・コンピテンシー」の登場 (OECD 国際学習到達度調査(PISA)計画	1997 英国国家調査委員会報告書『学習社会における高等教育』(デアリング報

始まる、2000 年実施)	告書)
1997 EU 勧告「高等教育の質の保証について」	1998 『21 世紀の高等教育』
1999 ボローニャ宣言 (ボローニャ・プロセス～2010) 「比較可能な学位と、その可動性の推進」	1999 高等教育質保証機関 (QAA) 発足 1999 ILTHE および NCT の発足 (後に HEA へ統合)
2000 欧州会議「リスボン戦略—知識と革新の欧州社会へ」	2001 QAA「イングランド、ウェールズ、北アイルランドにおける高等教育資格枠組み」
2003 ボローニャ・プロセス／ベルリン会議での「欧州単位互換制度 (ECTS)」の採択	2003 高等教育白書『高等教育の未来』
2005 ユネスコ報告書『知識社会へ向けて』 EU「リスボン戦略の枠組における大学改革」	2004 高等教育アカデミー発足 2004 高等教育法 2004 制定
2005 欧州高等教育の質保証協会 (ENQA)「欧州高等教育圏における質の保証に関する基準とガイドライン」	2007 QAA スコットランド「スコットランドにおける高等教育と欧州高等教育圏の資格枠組みの互換性」(ボローニャ・プロセスへの対応)

## 第4章 PGCHEプログラム設計基準としての専門性基準枠組み

PGCHEは、2006年以降、公的な基準枠組みとしての「専門性基準枠組み(The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in Higher Education)」、QAA(The Quality Assurance Agency for HE)のM(修士)レベル基準、そして大学内部の基準としてのその大学の教育目標や方針、戦略に基づいて設計されることになった。

とりわけ専門性基準枠組みは、第1に、各機関が「学習(者)中心」のプログラムを開発する際の基準づくりの指標となるような、高等教育の教育および学習支援に関わるスタッフの職業上の専門性(大学教育の専門家としての活動内容、必要な知識や態度など)についての英国初の国家基準枠組みであるという点において注目され草。

第2に、専門性基準枠組みは、その枠組み内容の作成プロセスの側面からも注目に値する。枠組みの内容は、大学教育支援のための第3機関であるHEAを中心に、広範囲の大学関係者との2年間にわたる協議(consultation)によって、すでに実施されているプログラム-の適用性や今後立案される新たなプログラムの設計への実用性など、現実性に即して作成された。

### 1. 専門性基準枠組みの内容

#### 高等教育における教授および学習支援の専門性基準枠組み

(The UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education)

この枠組みの核心には、高等教育におけるティーチングの一独特の本質についての認識や、高等教育機関の自律性の尊重、そして学生の学習の向上に関する質の強化についてその分野の理解-と認識がある。この枠組みは、専門的調査や知識創造の学問的本質や、教育学-の学問的アプローチが、高等教育機関における学生の学習支援の独自の特徴を表すために結合することを認識するものである。

この基準枠組みは、次の役割を果たすことを目的とする。

- ・ 学習支援に従事するスタッフの職業開発の支援を可能にする仕組みとなる。
- ・ 学生の学習支援に対する専門的なアプローチが、創造的革新的かつ継続的な開発によって助成される手段となる。
- ・ 学生や他の利害関係者に対し、スタッフが学生の学習経験の支援にもたらす職業的な専門性を明確に示す手段となる。

- ・学生の学習経験の一貫性および質を支える手段となる。

#### 枠組みの意味

この枠組みは、高等教育機関がそれぞれの基準を決定するための記述ベースのアプローチを示したものである。この基準の適用を明示するため、6つの活動領域、コア知識串および専門的な価値観(すべて高等教育アカデミーの現存の認証スキームによる)が、機関ごとの職業開発プログラムにおける学習目標や評価活動に当てはめられる。

(各プログラム提供機関は、以下の基準内容レベルごとに、6つの活動領域、コア知識、価値観の各項目に関わる具体的な学習の到達目標と活動のプログラム、そしてその形成的なかつ(または)累積的な評価活動について具体的な内容を設定する。)

基準内容	適用されるスタッフの例
<p>1. 学生の学習経験に関する理解を、6つの活動領域の少なくとも2つの領域での取り組みや、必要なコア知識、専門家としての価値観をもって取り組むことを通して、行動で示すこと</p> <p>すなわち、それらの活動領域に関わる実践に従事する能力、調査研究、学問および(若しくは)専門的な手法をそれらの活動に結び付けて取り入れる能力</p>	<p>大学院レベルのティーチングアシスタント、新任者で高等教育での教育の資格や経験のないスタッフ、専門職スタッフで多少の学習教授の支援活動を行う者</p>
<p>2. 学生の学習経験に関する理解を、全ての活動領域での取り組みや、コア知識、専門家としての価値観をもって取り組むことを通して、行動で示すこと</p> <p>全ての活動領域に関わる実践に従事する能力、調査研究、学問および(若しくは)専門的な手法を、それらの活動に結び付けて取り入れる能力</p>	<p>学習教授 (learning and teaching) に実質的な役印を果たし、学生の経験を強化する立場にあるスタッフ</p>
<p>3. 全ての活動領域においてコア知識および専門職業的価値観をもつて、メンタリングや個人かつ(または)チームの指導を通して、学生の学習を支援し促進する</p> <p>調査研究、学問および(若しくは)専門職業的な手法をそれらの活動に結び付けて取り入れること</p>	<p>経験を積んだスタッフで、同僚の学習教授 (learning and teaching) を促しメンタリングするなど確立された実績を持ち、学生の学習経験を改善する立場にある者</p>

## 1. 6つの活動領域

- (1)学習活動の設計と計画、研究プログラムの設計と計画
- (2)教授、および(若しくは)学生の学習支援
- (3)成績評価、学習者-のフィードバック
- (4)効果的な学習環境、学習支援＋ガイダンスの開発
- (5)学問、調査研究、および専門職業的活動と教授学習支援の統合
- (6)実践評価、継続的な専門職業開発

## 2. コア知識および理解

- (1)専門科目内容の知識理解
- (2)専門科目領域や学問的プログラムレベルでの適切な教授学習方法
- (3)いかに学生が学ぶか、一般論と専門領域で
- (4)適切な学習テクノロジーの利用
- (5)教育効果の評価方法
- (6)質保証と専門家としての実践面強化の意味

## 3. 専門家としての価値観(原則)

- (1)個々の学習者を尊重する。
- (2)関連する調査研究および(もしくは)専門的実践のプロセスと成果を意欲的に組み合わせる。
- (3)学習コミュニティの開発に意欲をもつ。
- (4)高等教育-の参加を奨励し、多様性を認め、機会の平等を促進することに意欲をもつ。
- (5)継続的な専門キャリア(職業)開発および実践評価に意欲をもつ。

資料: [www.heacademy.ac.uk](http://www.heacademy.ac.uk)

PGCHEは、基準内容2の「学習教授に実質的な役割を果たすスタッフ」のレベルに  
認定されている。このレベルでは、「学生の学習経験についての理解を、6つの全ての  
活動領域において、すべての知識、および価値観をもって取り組むことにより証明する  
ことができる。すなわち、すべての活動領域に関わる実践に取り組む能力、および研究、  
学問と(または)専門職業訓練を、それらの活動に組み込む能力を持っていること」  
(HEA2006)が標準とされる。

専門性基準枠組みを基に、PGCHEを取得した教員に求められる専門性をまとめると、  
第1に、基準枠組みであげられた6つの全ての活動内容を実行できること、第2に、そ  
の実行の際に、コア知識や理解、価値観のすべてを反映させることができることとなる。  
プログラム開発担当者は、以上のフレームワークによる基準に加え、各大学における教

育ポリシーを考慮して資格課程のプログラムを設計、HEAによるプログラム認定ガイドラインを参照し、かつQAAのプログラム詳述書ガイドラインに基づいて目標達成型の詳述書を作成し、HEAの認定を受ける。

## 2. 専門性基準枠組みの作成過程

専門性基準枠組みの作成過程をたどると、まず2003年の高等教育自書での提唱をもとに、UKKUNiversities UK)、SCOP(the Standing Conference of Principals)、イングランド、スコットランドおよびウェールズの高等教育財源関係機関からの依頼を受けたHEAが、その取りまとめの中心となり、2004年に報告書「専門性基準枠組み-向けて( ``Towards a Framework of Professional Standards" '2004)」の作成を開始した。認定プログラムチームとのセミナーや、各大学の教育開発ユニットの責任者、および教育開発担当の副学長等との個別論議などを含む最初の協議(consultation)、第2次協議(資料参照)の過程を経て、中間的な協議提案書(HEA2005)が作成された。その後、最終協議が、2005年10月の最終受付まで続けられた。

専門性基準枠組みの最大の特徴は、すでにプログラムを開発してきた現場の現状に照らして、「包括的で柔軟性のある、幅広い機関のニーズに適合する」(HEA2005:2)ものとして、広く実施担当者の合意を得た内容-と収束されていったということにある。最終的に、高等教育において教授や学習支援に関わる専門職に求められる専門性として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(HEA 2006)。

## 専門性基準枠組み作成までのプロセス

- 1997 「デアリング報告書」において、教育スタッフの研修プログラムの開発、およびILTHE（現HEA）による認定の検討、新任教員のILTHE準会員資格取得を勧告0 -PGCHEの全国的な拡大-
- 2003 「高等教育白書」において、高等教育の専門性基準枠組み作成を提言。  
2006年以降、新任教員がこの枠組みに基づくCertificateを取得することを提
- 2004 UUK会、SCOP\*\*、HEFCE \*\*等の要請を受け、HEAを中心に枠組み作成を開始。提案書に関する第1コンサルテーション、  
-プログラム開発担当者、教育担当副学長など  
関係者-のセミナー、個別論議による、枠組みの  
適用性等に関する議論プロセス。
- 2005 4月 第2次コンサルテーション意見受付締切
- 2005 10月 最終コンサルテーション  
既存のプログラムの再構成手続きなど。
- 2006 2月完成、公表。

\* Universities U K , the Standing Conference of Principals ,

\*Higher Education Funding Council for England

## 資料:第2次コンサルテーションのための提案書

Proposal for national professional standards for supporting learning  
in higher education

概要:この申し入れは、2004年にUK高等教育セクターにおいて実施されたnational consultation exerciseでの成果を基に作成された。2つのモデルが提案されており、それぞれわずかに異なる視点による枠組みとなっている。2005年2月3日セミナーおよびHEAのウェブサイトにおいて、このモデルに関する意見を求める予定。この第2次協議で、2005年9月から実施される「高等教育における学習支援のための全国専門性基準」の1つの共通モデルに関する共通認識に達する予定。

(中略 第1次協議(consultationのまとめ))

### 協議のための2つのモデル案

以下のモデルは、専門職業価値(professional value)に基づく基準枠組みを提示するというチャレンジを実現するための試みにおいて開発されてきたもので、上位(high order)、幅広い役割および責任にまたがって適用可能で、当アカデミーの認定によって支援される組織所有および開発に広く利用可能なものである。2つのモデルに相違はあるが、第1次協議からあげられた提言を基にしており、高等教育での学生の学習経験をサポートする専門家が能力的に明確にすべきこと、また学問的実践、専門職業的実践、そして倫理的実践に関する専門職業開発を継続することを明確にすべきことといった点に関して叙述されている。

### 枠組みの目的

権限を賦与するメカニズムとなり、高等教育における学習支援に取り組むすべての職員の専門職業開発を支援する

専門職業上の行動指針および学生の学習支援-のアプローチが創造性、革新、継続的専門職業開発を通じて助成されるようになる手段となる

現存する専門職業意識、すなわち多様な機関の文脈において継続職業開発および実践評価の支援が認知され、報奨されうるための手段となる

学生に対し、その専門職業意識は職員が学生の学習経験をサポートするというものであることを明確に示すための手段となること

### 枠組みの適用

実際に、この基準枠組みは主として以下に適用される

高等教育における学生の学習を支援する新任スタッフで、認定コースに取り組み、将来の高等教育キャリアの準備をし始めた者



すでに経験のあるスタッフで、学生の学習支援に関わる活動における継続的職業開発の認知を維持もしくは得ようとする者

高等教育機関で、その戦略および活動が学生の学習支援に取り組むすべての職員の職業開発を支援することと合致している機関

高等教育アカデミー (Higher Education Academy)、すなわち新任スタッフ支援プログラム、学生の学習支援に取り組むすべてのスタッフのための職業開発および継続職業学習に関する現在の認定組織の後継機関

## 第2次協議のプロセス

この第2次協議において、次のことに関するコメントを求めます。

- a この提案書で提示されているような枠組みの目的および適用について
  - b 両モデルの構成と構造についてと、好ましいと思う方のモデルの明示
  - c 現在の認定フレームワークが、モデルA、Bにおいて示された特徴によってより好ましい方法となりえるかどうかについての意見
- 以上に関して、2005年4月30日までにご返事ください。

National Professional Standards for supporting learning in Higher Education

## モデルA

### 基準

1. その科目のコアとなる知識、専門的な知識や、その分野における学生の学習を支援する知識を明確に示す。
2. 批判的な思考、評価のための証拠の使い方を明確に示し、振り返り、専門家としての実践力を改善する。
3. 学習者や学習者の成長および自律性に対する敬意を明確に示す。
4. 学習の提供や強化、教授、および学生の経験の有効性を明確に示す。それには次のことが含まれる。
  - 学習と教育の設計および計画
  - 教えることと、学習の運営
  - 適切な学習環境の提供
  - 学生の学習を評価し、適切なフィードバックを提供する。
  - 適切なガイダンスを提供し、学習を支援する
  - 学生の学習を強化するための活動を評価する
5. 学生、同僚、所属機関、およびその他コミュニティに対する職務での取り組みについて明確に示す。たとえば次のことを含む。
  - リーダーシップ、マネジメント、必要に応じた管理運営

他者の専門キャリア開発への貢献

広義の高等教育コミュニティにおける質的保証および機能強化への貢献

○、学生自身の自己開発への貢献

広域社会利益のための職業専門知識の還元

6. 倫理的、法的責任を果たすことを明確に示す

7. 専門能力開発を継続することへの確約を明確に示す

以上の基準について、

アカデミー認定プロセスによる調整

1

Capability Statement

総合大学、単科大学その他当てはまる機関ごとに、それぞれの基準に関する将来予測を行う

## モデルB

実践における専門職業的価値観 (Professional values)

専門的な価値観は、学生の学習をサポートするあらゆる活動領域における実践者の取り組みによって、十分に統合されなければならない。

公約

総合的かつその主題における学習教授についての学問性

すべての学習者および学習者の職業開発に対する敬意

学生および同僚への倫理的態度

継続的職業開発および学生の学習支援における自身の実践に関する評価を継続すること

## 活動領域

1. 高等教育コミュニティおよび広域な社会への貢献

所属機関、広域の高等教育コミュニティ内での科学的根拠にもとづく専門知識の提供を、同僚とともに行う

国内および国際的な討論の取り組みや学生の学習経験の向上に関わる覇的な証拠を明確に示す。

○ 学生の学習経験や卒業生としてのスキルや知識がいかに国内および国際社会に影響をもたすのか、明確な認識を示す。

2. コア知識および学識の職務内の適用

教示すべき科目の知識と批判的理解を明確に示す。

多様な学生集団が一般的に、およびその科目について

	<p>てどのように学ぶかというモデルの知識や批判的理解を明確に示す。</p> <p>科目の、および適切な研究レベルでの教授学習方法に関する知識と批判的理解を明確に示す。</p> <p>その分野内の学問研究を学生の学習に適用することについての知識と批判的理解を明確に示す・</p>
3. 教育学習の設計と計画	<p>教授学習が学生のニーズや特徴に対して適切かつ効果的であるように計画する。</p> <p>教授学習が規定の目標や要求されている成果に対して適切であり、学習プロセスに学生を積極的に取り込むことを目指すように計画する</p> <p>適切な教育資源を選択、計画し、学生の学習を支援する。資源は関連する電子資源を含む。</p>
4. 教育、組織的学習	<p>科目での学生のニーズや興味に創造的に働きかけて支援する。</p> <p>教育学習の立場、学生の学習ニーズ、達成すべき学習成果に従って、学習や教育を構造化する</p> <p>職場での雇用の可能性機会を増大させる変容可能な知識や技術を、学生が獲得するよう奨励し、支援する</p>
5. 適切な学習環境の提供	<p>批判分析的理解や実践上の規範(コード)の適用は、すべての人の学習環境-の近づきやすさを保証するものであることを明確に示す。</p> <p>物理的かつバーチャルな学習環境内での学習教授方法の気づきや適用を明らかにする。</p>
6. 評価し結果を返す	<p>批判分析的な理解や評価技術/戦略の利用は、学習を推進し、要求される学習成果を実現し、学生の知識・スキルのレベルに適切なものであることを明示する</p> <p>学習コミュニティ内での同僚からのフィードバックや点検による共同組織的な支援を明示する</p>
7. ガイダンスおよび学	<p>個人およびグループ-のアカデミックな支援を行</p>

## 習支援・個人支援

い、適切な職業上の行動規範の中で就業する。

学生が照会可能なサービスおよび支援の理解を明示するd

- 学生の募集、導入、教育研究のガイダンス、キャリア開発を支援する。

## 8.学教育の運営、管理、 および!もしくは学習・教 授に関わるリーダーシッ プを備える

学生の学習進行に関わる効果的かつ適切な記録を維持するシステムを利用/サポートする。

学生の学習や、自分自身および同僚の専門性の開発を支援する運営実践、方針、および方策を活用する。学習教授に関連したリーダーシップや革新を備える

## 9.教授学習のプロセス を評価し改善する

適切な資源を保証および運営し、学生の学習を促進する

証拠にもとづく実証的研究および科目主幹に関わるカリキュラム開発-の取り組みや、学習、教授、成績評価-の取り組みについての知識および批判的理解を明示する。

- 自分自身の教授や学生の学習を観察し、評価する方法についての知識や批判的理解を明示する。

質の保証や学生の学習促進の強化の手順を適用できる能力を行動で示す。

自身の専門性開発や大学教育実践に、省察的な方法を活用する。

## 第5章 PGCHEの構造

### 1. PGCHEの基本構造

PGCHEの基本構造について、実態調査を実施した4つの高等教育機関(ノッティンガム大学、レスター大学、インペリアル・カレッジ・ロンドン、ロンドン教育研究所)の内容を比較すると、機関により、タイトル、資格の取り扱い、モジュールの単位や構成などの設計は、実に多様であることがわかる(表5・1および事例1から3・を参照)0

次に、4つの機関に共通するPGCHEの基本構造の主な特徴等をまとめると、次のようなことが明らかになった。

#### (1)PGCHEの目的と、取得単位の設定

PGCHEの目的は、通常、大学ごとの教育目標・戦略に合わせて、専門性基準枠組みにおける能力内容を再構成し、設定される。

この課程は、通常、Mレベル(Quality Assurance Agency(以下QAA)によるマスターレベル)のパートタイム制の修了証明取得課程である。機関によっては、たとえばロンドン大学教育研究所のようにディプロマや修士課程への接続もある。

取得可能な単位について、Postgraduate Certificateとして提供されているプログラムは60クレジット(単位)に設定されている。課程履修者は、概ね、1モジュールが10から20クレジット程度を、全体として4モジュール程度、積み上げて取得する。前半30クレジット(概ね2モジュール)、後半30クレジットを、およそ2、3年以内に修了する。

1クレジットは、10時間の学習労力(effort)に相当する。ちなみに、120クレジットでフルタイムの1学年に相当する。

またノッティンガム大学のように、部分的に、高等教育アカデミーのような他機関でのプログラム参加を、単位として振替えることを認めている大学もある。

#### (2)資格の取り扱い

調査した4つすべての機関において、PGCHEの全課程のうち、前半の30クレジットの修了証明取得を、新任教員の正規採用の条件としている。この前半30クレジットの取得でHEAの準会員資格申請が可能となる。

なお、全課程の取得は、機関による推奨という位置づけになっている。全課程修了者は、HEA正会員の申請資格を取得できる。

PGCHEは、基本的には、新任教員対象を中心に実施されているが、経験ある正規採用教員の中にも、課程を取得する者もいる。また、他機関において取得した同様の課程のクレジットは、管理事務局によって同等と認定された場合、振替も可能である。

### (3)成績評価の方法

評価は、ポートフォリオに示された学習成果をもとに、合格(pass)または不合格(fail)で判定される。

### (4)プログラム担当部局

プログラム担当部局は、スタッフ・ディベロプメントセンター、教育開発センター、大学院教育専攻コースなど、機関によって異なるが講師は、概ね担当部局の教育スタッフほか学内の協力教員が担当する。

### (5)プログラムの構成の概要

プログラムは、まず前半部分であるモジュール1と2が、主にオリエンテーションのイベント、コアとなるワークショップへの参加で構成されている。後半部分のモジュール3と4は、個人および(もしくは)グループの授業研究や教育課外別研究プロジェクトの計画、実行、および省察、エビデンスベースのポートフォリオの作成で構成されている。

たとえば、インペリアル・カレッジ・ロンドンでのプログラム(モジュールの構成)は、次のようになっている'。

#### インペリアル・カレッジ・ロンドンのモジュールの構成概要

##### 1)モジュール1

PGCHE参加者は、最初に(9月)、オリエンテーションにあたるイベントに参加する。その後、4つのコアワークショップに、都合のよい日程に合わせて参加する。

1つのワークショップは、1日または2日間、9時から5時の日程である。1度の参加者は、15名から20名程度である。

ワークショップは、学生がいかに学ぶか、アウトカムズベースの教育計画などのトピックについて、説明、議論(概念化)、実践のいわゆる学習サイクル理論に基づく繰り返しによるレクチャーと、ミニ授業実践、およびその授業観察とピアレビュー、グループファシリテーションによる意味形成などで進められる。

コアワークショップ参加後、参加者の希望に応じて1つのワークショップごとの参加証明書も発行される。

##### 2)モジュール2

成績評価のワークショップ参加が必須のほかは、選択制である。

##### 3)モジュール3

参加者は、少なくとも6セッションの自身の授業実践について、課程の学習目標にある課題の観点から考察する。同時に、シニア教員による授業観察を実施する。

##### 4)モジュール4

最終的に、参加者は、課程での目標に照らした自らの学習成果を総括し、評価を受ける。学習の成果には、教育実践に関するプロジェクトを計画・実施し、作成するポ

ポートフォリオ、およびピアレビュー」による授業観察のレポートが含まれる。

ポートフォリオには、教育実践の記録（授業担当リスト、レッスンプラン、学生とのWEBCTでの連絡記録などすべて）などのエビデンス（証拠となる記録）、コンテンツ表などが含まれる。

インペリアル・カレッジ・ロンドンの事例とあわせて、プログラム内容を総括すると、次のようにまとめられる。

オリエンテーションの内容は、大学の教育戦略および教育目標、そしてそれらの文脈的背景にある国家の高等教育戦略、近年の学生の現状、知識社会における国際的高等教育動向などについての共通認識を持つ機会となっている。このようなオリエンテーションについては、調査した他の機関でも概ね共通する内容となっている。

ワークショップのコア知識としてあげられるトピックには、学生の学習中心について、表層的アプローチと深層的アプローチの相違、深層的学習を促すアクティビティ法、学習目標の意味や立て方、成績評価やフィードバックがいかに学習の促進に関わるか、などがある。

多様なトピックの中でも特に強調されているのは、「何を教えるか」から、「学生がいかに学ぶか」を中心とする学習観の転換である。そこには、その背景にある学生の変容、学生自身に深く考えさせる学習アプローチ、構成主義や成人学習論をベースとした教授法の多様性などが含まれる。

同時に、ワークショップ自体が、構成主義や学習サイクルの理論に基づいて構成されており、教授学習の実践的なモデルの1つとなっている。

ポートフォリオ作成のプロジェクト活動では、自身の教授学習活動や体験、さらには専門分野ごとの教育課題をリサーチの対象とし、いかに教育活動を客観的な証拠、および批判的な省察をもって実証的研究とするか（教育-の学問的アプローチ）を学ぶことが到達目標となっている。このような教育と研究の融合は、各機関のプログラムの目標にも表されている。

さらに、このポートフォリオ作成のためのプロジェクト活動において、ノッティンガム大学、レスター大学では、新任教員を中心に、その同僚を巻き込んだ形での共同作業形式を重視しており、PGCHEを契機とした学内の学習コミュニティ形成を展開している。

表5・1機関別PGCHEの基本構造

機関名	the University of Leicester	Imperial College of London
課程の名称	Postgraduate Certificate in Academic Practice in Higher Education	Certificate of Advanced Study in Learning and Teaching
担当部局・スタッフ、	Staff Development Centre: SDCA 員4名、教育学部教員1名、他セン タ 教員2名、および事務スタッフ	Centre for Educational Development(2000年、FEFCEの資 金を得て設置)
対象者	基本的に学内の新任講師	2004年以降着任した仮採用講師は 取得が義務
プログラムのレベル	Level 4 (by QAA) (Postgraduate) HEAの認定プログラム	Level 4 (by QAA) (Postgraduate) HEAの認定プログラム
上位学位、 他資格との リンク	APL, APELへの適用	APL, APELへの適用
プログラム 構成	導入プログラム、モジュール1 (15単 位) 教育・学習の理論と実践 モ ジュール2 (15単位) 教育評価、 フィードバックとサポートの30単位を コア(義務)とする0選択でモジュー ル3 (15単位)、モジュール4 (15単位)計 60単位	モジュール1(25単位)のコアワーク ショップ、オプションのモジュー ル2 (5単位)を基礎とし CASLAT取得 のためのモジュール3 (10単位)と評 価のためのモジュール4 (20単位)が ある0
主要な目的	参加者が大学教員の役割として、個 人的かつ専門職業的な開発を行え るようになる0教育実践の裏づけとな る学習理論の深い理解、高専教育を 支えている価値観を促す 省察的かつ 学問的な高等教育実践研究へのア プローチを強化し、参加者の継続的 な専門職行開発や教育学的研究の 取り組みを奨励する0同僚間学習や 良い実践の普及を勧める0	教授の実践と理論、授業計画、成績 評価等の基礎を身につける0当該 大学の教育理念、レベル等の原則 を理解する0専門分野での教育理 論、教育研究、教育実践の専門性を 身につける0
課程の特徴	教授学習と研究の双方を高等教育 の専門性(Academic Practice)と捉え ている	- 部ワークショップを学外者にも開 いているが、課程取得は学内および インペリアルカレッジグループ機関 の教育スタッフを対象にしている0学 習観の変容に力点0
学習教授に 関連した機 関の特徴	Midland地方の総合大学0研究面で トップレベルの学科もある研究と教育 のバランス型0この課程を担当する センターがSD全般も担当している0	医・理系では英国トップレベルの研 究志向型大学0この課程を担当する センターのほかに、SDセンターもあ る0



Institute of Education, London University	The University of Nottingham
Professional Certificate in Teaching and Learning in Higher and Professional Education	Postgraduate Certificate in Higher Education
School of Lifelong Education and International Developmentが担当の研究科教員4名、事務スタッフ3名	Staff and Educational Development Unitのチームが担当のアカデミックスタッフ4名、事務関連スタッフ3名
高等教育機関のアカデミック関係者。	新卒教員採用取得が義務
Level 4 (by QAA) (Postgraduate) HEAの認定プログラム。	Level 4 (by QAA) (Postgraduate) HEAの認定プログラム
資格課程に60単位積み重ねるとディプロマ、その上にさらに60単位でMA学位を取得できる。	APL APELへの適用
新任者は、コアモジュールとして導入15単位、アドバンストコース15単位、その上に選択的モジュールから15単位のプログラムを2(既経験者は3)を選択する。合計60単位。	全員参加の導入セミナー(無単位)後、30単位のパート1と30単位のパート2に分かれており、パート2修了まで合計60単位、3年の課程。各パートにはいくつかのモジュールがあり、参加者の希望に応じてモジュール取得のスケジュールに選択肢がある等柔軟な構造になっている。HEAのプログラムによる振替も一部可能。
変化する教授学習に関する批判的省察の能力を開発する。教員同士および学生との相互の学習に従事する。個人として専門家としての批判的自己省察や活動の能力を開発する。適切な教育学文献を实践報告に利用する能力を開発する。	専門的、省察的教育実践を開発することを奨励する。教授学習の理論モデルを明確にし、取り組み、批判する。当該大学のアカデミックプラクティスを開発する。最終的に、個々の教員が説明責任を果たし、効果的な評価を行うプロセスを支援する。当該大学の革新的な教授と効果的学習、学問の育成に貢献する。
学内講師のSDとしてでなく、教育専門の資格課程の1つとして開講されている。1997年より開発、98年にILTHEの認定を獲得。	専門分野での同僚グループによるプロジェクト型学習中心の形式をとっており、教授学習についての学問的なアプローチを重視している。
学士課程はなく、教育実践者養成のための大学院レベルの教育機関。人事部の1部門であるSD担当のセンターもある。	工学、医学、教育で、英国でトップ10前後とされる研究志向大学。マレーシア等にもカレッジを持ち教育にも力をいれる大規模校。評価システムの構築が進んでいる。

## 事例1：インペリアル・カレッジ・ロンドンのプログラム

インペリアル・カレッジ・ロンドンのPGCHEに相当するプログラム、Certificate of Advanced Study in Learning and Teaching (CASLAT)は、概ね以下のように構成されている。

### 1. コースのねらい

CASLATのねらいは、参加者が、高等教育における教授、監督、学習、成績評価、そしてコース設計の実践および理論的な基礎を築くことを保証することにある。このコースの教育方法をま、参加者とチューターが、基盤とする理論や原則の批判的検証に前向きに参加することや、教育実践や分野別の実践に対するそれら理論等の意味を、吟味して向上するように考えることを奨励する。CASLATは、インペリアル大学での専門分野の範囲や、多様な教育レベル(学士課程や大学院課程)、そしてインペリアル大学の、コンテキスト(事情や背景)に細心の注意を払っている。

その内容は、教育理論や研究を参考にしているが、第1の意図は実践に焦点を当てるということを保っている。すべての参加者が、それぞれの専門分野における専門家となること、教育する科目内容に十分に通じていることを前提としている。

### 2. コースの学習目標

CASLAT修了は次のことを意味する。

- ・いかに学生が学ぶのか、それに教員が用いる教授、成績評価やコース設計の様式が与える影響について学問研究の理解を示すこと。
- ・それぞれの専門分野におけるコースを設計することや多様な教授方法を実施すること
- ・利用した教授法の有望な長所と短所を批判的に考察する。
- ・学生支援、フィードバックや成績評価を尊重した良い実践を活用し、個々の学習者および彼らの開発に対する当然の敬意を示す。
- ・多様な教育評価の方法の強みと弱みを批判的に利用かつ分析する。
- ・教育学的実践を変えるための潜在的活用、コミュニケーションや情報テクノロジーの意味を知る。
- ・参加者自身の教育学的実践についての建設的な批判や振り返りをする。
- ・参加者の所属部局、カレッジ、必要に応じてより広くイングランドにおける、教育プロセスに関する手順、規範、基準についての実用的知識をもつ。

### 3. コースの受講要件

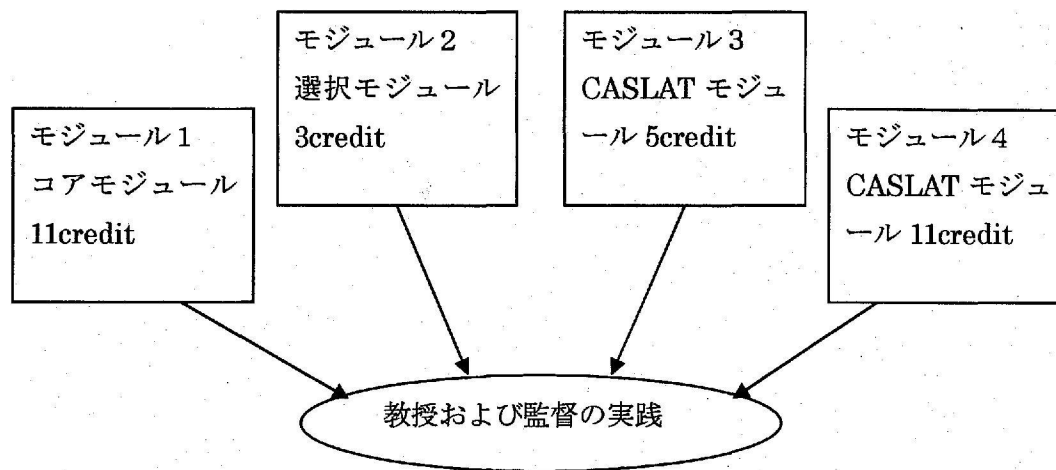
CASLATは、インペリアルカレッジの大学院レベルの資格課程である。参加者は、正式にカレッジ・レジストリ(教務の事務局)を通して登録が必要である。CASLAT特有の要素、すなわちモジュール3と4は、暦年で実施されている。1月開始のためここに登録には、通常、次の条件がある。

少なくとも2学期の教授または監督経験があり、現在も教えている。

コアワークショップのモジュールの始まる1月以前に、登録を終了するの  
時宜をえて、申し込みや受付をする(通常、前年の6月から10月の間)0

(AP(E)Lの特典を活かせる人は、モジュール1, 2の全てもしくは部分的に受講  
を免除されるが、モジュール3と4は取得すること。)

#### 4. コースの構造



CASLATは、30EGTS (欧州単位互換制度) クレジット、モジュール1から4で構成されている。

モジュール1 (およそ40から45時間の連絡・接触)

4つのコアワークショップ-の参加

1. Communicating Knowledge
2. Teaching for Learning
3. Designing for Learning
4. Supervising Postgraduate Students, or Becoming a Personal Tutor (一方を  
ー 選択)

モジュール2 (およそ12時間の連絡・接触)

少なくとも12時間のうち3時間は、成績評価に関するワークショップに参加する。その後、各自のニーズや興味に応じて選択する。通敵機関内で提供されている多様なワークショップ(たとえばTeaching Small Groupsなど)、5つ目のコアワークショップ(6時間に換算)から選択する。アカデミック・プラクティスの開発に関する幅広いワークショップの4時間に合計することが可能である。何が換算できるかはアドバイザーに相談できる。このモジュールに換算するためのワークショップは、登録期間内および(もしくは)、登録前20ヶ月内に取得する。仮採用のレクチャーは、全5コアワー

ワークショップに、たとえモジュール2に5つ目を合算するつもりがなくても、参加しなければならない。

#### モジュール3 -CASLATモジュール(およそ15時間の連絡・接触)

このモジュールは、10ヶ月をこえる6つのセッションで構成されている。各セッションは、学習教授における重要な現代的課題で、CASLATの学習目標を振り返るために選択された課題に焦点をあてる。事前に資料を読み参加者が準備するシナリオベースの学習が用いられる。参加者はまた、ティーチングや監督の経験を身につけ、分かち合う。

#### モジュール4 -CASLAT評価(およそ12時間の連絡・接触)

このモジュールは、参加者がCASLATの目標に達したことを証明すること、そしてその達成を行動で示すことに役立つことを提供する支援をおこなう。

##### パート1 直接的なティーチング観察

2度の総括的な評価を、数人の経験ある観察者によって実施する。観察者の少なくとも1人は、同じ専門分野の人にする。

##### パート2 プロジェクト・ポートフォリオ

これは4つの要素から構成される。第1に、ティーチングと監督の経験の総括、第2に参加者の作業、コースの準備、ティーチング、マーキングなどについての文書の選択。資料は、学生の活動、学習教授のビデオ、WebCTからのプリントアウトなどが含まれる。第3に、解説の文書に、関連文献の参照、基礎にある理論や根拠、提出にあたっての省察を含める(最小で3500ワード、最大で5500ワード)。第4に、適切な内容のリストや図式をつけて、どのようにその資料がCASLATの目標と関わっているかを表示する。

### 5. コアワークショップの事例

コアワークショップには、次の5つのワークショップがある。

Becoming a Personal Tutor

Communication Knowledge

Designing for Learning

Supervising Postgraduate Students

Teaching for Learning

このうち、本研究代表者が実際に参加したCommunication KnowledgeとTeaching for Learningの2つのワークショップの日程、ねらいや目標などについて紹介する。

#### 1. Communicating Knowledge

##### (1) 日程

Day 1

9:15 受付、マナー

- ・ワークショップのねらい、意図する範囲、全般的な情報
- ・導入、r「教授」と「学習」についての予備的アイデア
- ・学習のアウトカムズと整合性(アラインメント)の概念

10:45 休憩

- ・「知識」、「学習」、「教授」のコンセプトについての議論
- ・「知識を平易にすること」は可能か。どうやってするか。

13:00 昼食

13:40

- ・レクチャーは何のためか。知識、学習および教授に関連する「賛否」
- ・レクチャーをより効果的にするために、何ができるか。

15:15 休憩

- ・ティーチングを観察するということ:原則と実践

i第2日目に向けてのまとめ

17:00 終了

Day2

9:00-13:00 マイクロ・ティーチングのセッション

11:30 休憩

13:00 昼食

13:20 2つのグループでの発表と議論、総括とワークショップの評価

## (2)ワークショップのねらい

- ・参加者が、知識コミュニケーションに関する多様な教育方法、戦略、技術について、気づくこと、および実践することを強化する。
- ・参加者が、レクチャーを評価の視点をもって、安心して支援的な状況で見ることを援助する。

## (3)学習の目標

このワークショップ修了に際して、参加者は次のことができないなければならない。

- i 教授学習の場面において知識をいかに伝達するかについての理解を向上させる
  - ・異なる能力レベルでの多様な学生(聴衆)に対して、知識をいかに平易にするか考察し、実践する。
  - ・平易にするテクニックをレクチャーノートやハンドアウトの準備に役立てる。
  - ・多様な教育方法、アクティブな知識コミュニケーションや学習テクニックの技術の活用を高める。

レクチャーの学生の学習の開発における役割につい、て理解を向上させる。  
 レクチャーの効果が一層高まるよう、多様な教育用具(補助教材)を用いて、  
 レクチャーを明確に構造化する。  
 全体的な教授/学習のサイクルにおける、レクチャーの役割や機能についての理  
 解を改善する。  
 基礎的な同僚間観察やフィードバックの技術について知り、実践する  
 他のコアワークショップによりよく備える。

## 2. Teaching for Learning

### (1)日程

#### Day1

9:00 受付

9:15 ・1.アイスブレイク「私のお隣は・・・」

9:45 最良の実践のための全コース計画、学生の学習-のアプローチ

2.ベスト・プラクティス;あなたの教育経験から、グループ・プレインスト  
-ミング

3.認識:2つの異なるインタビューと議論を見してみる。バズ・グループ

11:00 休憩

11:30 あなたは何を教えようとするのか。

4.高等教育の目的は何か。

5.目的:このワークショップの目的を書いてみる。

13:00 昼食

14:00 あなたは、どのように教える、若しくは学生の学習を支援するのか。

6.学生のアプローチあなたは、学生にどのように学んでほしいか。そのた  
めにあなたは、どのように彼らを手助けできそうか

15:30 休憩

16:00 あなたは、どのようにして学生がアクティブな学習者になるのを手助けでき  
るか

7.教育を開発すること、間諜を克服すること。

17:00 終了

#### Day2

9:00 受付

9:15 8.アイスブレイク「アラスカ」

9:30 9.学生はどのような事前の教育経験を持っているのか。

10:00 10.スキルの改善と学生の学習支援

11:00 休憩

11:30 11.成績評価の目的は何か。

12.成績評価について知っておくべきことは何か。

13:00 昼食

14:00 13.内部審査官(internal examiners)の義務と責任

15:00 教育目的の達成に成功してきたかどうかを、どのようにして知るのか。なぜ、何を、いつ、そしてどうやって、教育を評価するのか。

15:30 休憩

15:45 14.評価の質問

16:30 15.参加者-の補足情報。評価。

16:45 ワークショップの終了

資料:

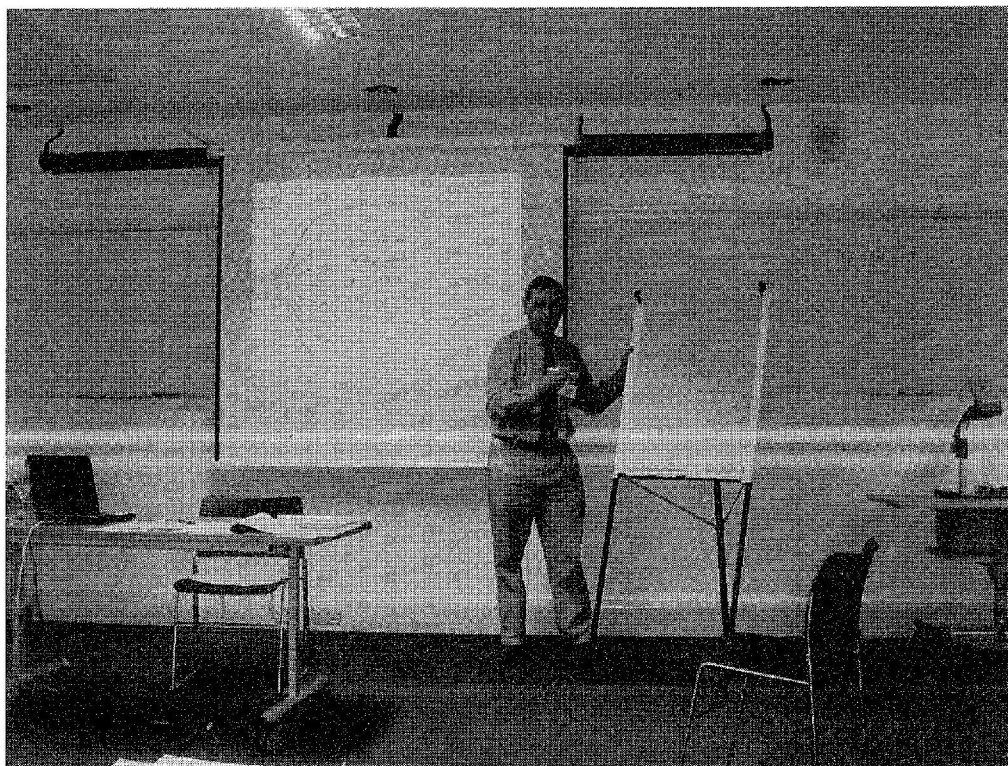
[www.imperial.ac.uk/edudev/Professionaldevelopment/cate](http://www.imperial.ac.uk/edudev/Professionaldevelopment/cate)

Imperial College London, Centre for Educational Development, 'Workshop Guide

2005'

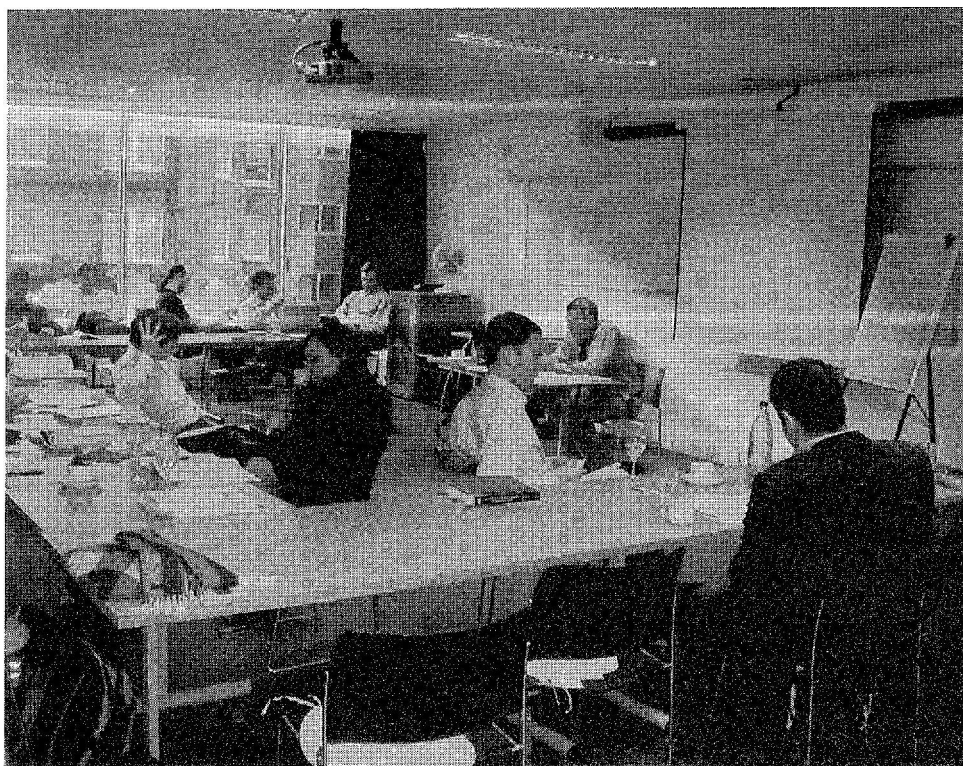
インペリアル・カレッジ・ロンドンでのコアワークショップの風景1

説明をするレクチャラーのフランク・ハリソン先生



インペリアル・カレッジ・ロンドンでのコアワークショップの風景2

ペアやグループで課題に取り組む参加者たち





## 事例2：ノッティンガム大学のプログラム

ノッティンガム大学のPostgraduate Certificate in Higher Educationのプログラムは、以下のような構成になっている(2007年度以降)0

### 1. はじめに

PGCHEは、ノッティンガム大学のレクチャラーのための職業資格(professional qualification)である。参加者は、自分自身の学習教授を研究する文脈によって、優先したいトピックや学習方法を選択する。このコースは、多くの経験ある教員に、議論に加わり、学習成果を評価してもらう。

### 2. コースの開始方法

PGCHEの取得が必要なスタッフは、最初に参加可能なIntroductory Eventに招かれる。そこで、参加者はコースについてよく知り、コースでともに作業する同僚と出会い、このコースを自分の教育と研究の関わりとをいかに統合するか考える。

新任のレクチャラーは、通常、PGCHE全体のうち30credit (2モジュール)を修了することが求められる(臨床のレクチャラーは15credit、1モジュール)0

### 3. モジュールの選択

どのモジュールを選択するかは、各自の経験のレベル、特定の関心領域、優先すべき職務などによる。例えば、ある新任者は「Individual Pathway」や「Teaching Dialogue」のモジュールが自分の実践開発に最もかわりがあると考えられるかもしれないし、より経験のある人、海外での経験がある人は、高等教育の文脈を探究することをより意図している「Project」を考えるだろう。

### 4. PGCHE全課程の修了

全資格課程(60credit)を修了することは任意となっている。私たちは、スタッフに高等教育における教授の資格を保持することの潜在的な有益性を考慮するよう奨励している。PGCHEは高等教育アカデミーによらて認定されており、コースを修了すると自動的に高等教育アカデミーの会員認定に申請可能となっている。全資格の取得を選択する参加者は、「Portfolio」モジュールを他の3つの選択モジュールに加えて修了しなければならない。

### 5. コースのねらい

このコースは参加者に次のことについて自信を与えることをねらいとする。

1. 職業専門的、省察的調査ベースを、ノッティンガム大学での教育を知らせるために開発する。

2. 高等教育における学習と教授に関わる有益な理論的モデルを確認し、関わり、批評する。
3. 研究、学習と教授の間のつながりを探求し、利用する。
4. ノッティンガム大学における適切なアカデミックプラクティスを伝える教育的価値観(態度)を法的な義務を含めて開発する。
5. ノッティンガム大学の個々の教員が、自ら説明責任を負い、有効性を評価するプロセスを支援する。
6. ノッティンガム大学における革新的な教授と効果的な学習の双方およびその学問性の育成に貢献する。

#### 6. 学習目標 このモジュールを成功裡に完了すると、参加者は次のことが可能となる。

##### 知識および理解

- A1 多様な学生のニーズを実現する包括的な教授モデルを批判的に適用する。
- A2 学生のアカデミックかつ個人的な発展を支援する方法を明確にし、多様な文脈に適合させる。
- A3 学生の学習の評価や学生に達するフィードバックの適切な方策について議論し、適用する。
- A4 建設的な整合性の適用を示す書類仕事や実践を開発する。
- A5 説明責任のある実践を発展させて、質の保証を適切に証拠立てる。
- A6 教授学習に関する研究を、自身の実践に統合する。
- A7 機関、国、そして国際的な展望から、高等教育の学習教授の分野における開発を認め、議論する。

##### 知的スキル

- B1 多様な対照をなす、学生の学習を表す理論やモデル、関連する教育学的資源を用いての教授方法を評価する。
- B2 高等教育における自身の教授学習の文脈での課題を解決する情報資料を分析し、検討する。
- B3 学生の学習を向上し、自分の教授を改善するという目的をもって、データ資料を批判的に解釈し、判断し、評価する。
- B4 その専門職業の世界における学習教授に対し影響を与える、基本的な個人および専門分野の価値(態度)を明確にする。
- B5 職業実践力を改善するため、幅広いインプットから情報を抽出し合成する。
- B6 学生の学習を向上し、職業実践を推進するよう適切な判断を行う。

##### 職業的および(または)実践的スキル

- C1 自分が関わっている教育コースを計画し、実行し、評価する。

- C2 多様な教育活動を、情報テクノロジーに基づく活動を含めて、学習教授を支えるために適切に活用する。
- C3 多様な学習者を同時に教授し、活動的で深い学習を促す。
- C4 学生の学習を評価し、教育実践を改善する。
- C5 自身の職業実践力を改善するため、多様なフィードバックの資源を用いて批判的に検討する。

#### 汎用的な(キーとなる)スキル

- D1 学習教授について多様な学問的背景をもつ同僚とコミュニケーションする。
- D2 伝統的なそして新しい教育方法の利用を、CITの利用による教育方法を含めて、評価する。
- D3 学習教授に関する価値観(態度)の影響を研究する。
- D4 個人的かつ職業的実践を改善する目的のため、批判的な振り返りをする。
- D5 同僚間で、多様な同僚とチームで協力して働く。
- D6 加究の成果を教育の背景に統合する。

### 7. 各モジュールのプログラム

#### (1)Introductory event

すべての新任スタッフはPGCHEの一部である最初のこのイベントに参加する。このイベントの間に、参加者はこのコースについて知り、異なる分野からの経験ある教員とアイデアを分かち合い、特定の教育スキルを開発する機会をもつことができる。

#### プログラム日程

##### Day1

9:00 受付

9:30 はじめに

PGCHEコースについて、教授のタスク、モジュールの概要、 Day2の概要

17:00 終了

##### Day2

9:00 受付

9:30 ビデオ・プレゼンテーション

(5、6人のグループで10分のプレゼンテーションをし、ビデオカメラで撮影する。ビデオを再生しながら、建設的批判精神で技術的なことを議論する。)

講演「ノッティンガムにおける高等教育の文脈」

17:00 終了

#### (2)Learning and Teaching Conference

学習教授大会は、年に2度、9月と1月に開催される。グループ・プロジェクトのモ

ヴェールを選択するPGCHEの参加者にとっては、この大会はラーニング・セット(プロジェクトグループ)を形成しプロジェクトのアイデアを発展させるための追加的なセッションになる。

例) 第10回学習教授大会(2007年1月16日)

9-00 受付

9:30 コース修了式

総会講演「学生にフィードバックを最大限活用させるには」

リーズ・メトロポリタン大学 サリー・ブラウン教授

11:00 休憩

11:30 パラレルセッション

A. コース設計とその学習-の影響

- ・ 中国大陸と英国における中国人学生の学習戦略についての洞察
- ・ コース設計のための-ルマン・ブレイン・ドミナンスモデルの意義

B. 教授方法の評価

- ・ 学士課程プロジェクトの学習目標の評価・認識と現実
- ・ 説教的な講義を補足する再利用可能な学習ツール評価の開発

C. 職業スキルの開発

- ・ 自然科学系学生の汎用可能なスキルの開発
- ・ 専門分野別教育の反転法

13:00 昼食

14:00 パラレルセッション

D. モバイルやPDAsを用いた学習

- ・ 教室内でのユビキタス・コンピュータ利用
- ・ 眼科医学学生のためのモバイル学習問題解決法

E. 学習教授の評価

- ・ 学生の個人的特質は教授法評価に影響するか-教員の教育力評価手順の意味
- ・ 産業界が後援のPhDの奨学金制度

15:40 大会の終了

(3) Individual Pathway

1) ねらい

このモジュールは、ワークショップ参加、同僚との交流、自分自身の実践を振り返ることを通して、参加者が教育実践を開発する機会を提供する。

2) 概要

Individual Pathwayは、講義セッションと関連する文献読み、個人的学習と学部での取り組みとの組み合わせを含む職務とで構造化されたルートを、参加者に提示する。

参加者は多様な学習教授のトピックを、とくにPGCHE参加者のニーズを実現するために設計された学習単位(ユニット)で学ぶことができる。

参加者が最も関連性のあるトピックを学ぶことができるようにするため、学習単位に代わる他の学習教育ワークショップに参加することも可能となっている。参加者は、適切な学習単位および(もしくは)コースチームとの選択肢に合意し、学習同意書を作成して、そのモジュールの登録をしなければならない。

3つのユニット修了後、参加者は教授開発を実行し、成績評価のためにレポートを提出する。最初の教授開発案を、コースチームが計画案を援助できるよう、活動を開始する前に提出しなければならない。

### 3)次のステップ

- ・ 学習同意書を完成させ、コースチーム-モジュール登録のために提出する。
- ・ ユニット参加の招待状に返事を出す。
- ・ もし他の選択肢やAPEL -の適用を選択した場合、参加の証拠および500ワードのレビューを提出のこと。
- ・ 2または3のユニットを修了した段階で、教授開発の焦点を決定し提案書を提出する(提案書は常時受け付けている)。
- ・ 提案書が承認され次第、教授開発を実行する。
- ・ 自身の教授開発に関する2500ワードのレポートをコース管理者に提出する。

### (4)Teaching Dialogue

#### 1)ねらい

このモジュールは、参加者が自身の学習教授についての見方を振り返り、各自の学部において実際に行われていることと、どのように比較するかを考えることを奨励する。この目的のため、参加者は構造化された対話に、仲間や経験ある同僚と参加し、さらに彼らの教授スキルを開発し、学生の学習を向上するためのティーチングについて話し合う

#### 2)概要

Teaching Dialogueモジュールは、次のようなプロセスをもって参加者のティーチングを開発することを目的とする。

- ・ 自分の「ティーチング哲学の声明(Teaching Philosophy statement)」を記述し、それを同僚とやりとりする、ことによって、自身の教授に対する考え方を明確にする。

Teaching Dialoguesにより、同僚とのティーチングに関する議論に参加する

- ・ 2度のティーチング評価によって、ティーチング中を観察してもらい、経験ある同僚からのフィードバックを受ける。
- ・ 将来の開発のための行動計画を書く。参加者はティーチングの焦点を選択できる。

このモジュールは、半日のモジュール・ワークショップを含んでいる。そのワークショップで、このモジュールの必要事項が説明され、teaching dialogueのプロセスの紹介や、パートナーシップが議論され、開始される。修了に際して、ティーチングの記録を評価のために提出する。

### 3) 次のステップ

Teaching Dialogueモジュールを選択する場合、以下のことが必要となる。

- ・モジュール・ワークショップ参加を登録する。

I 「ティ」チング哲学の声明」を書き、モジュール・ワークショップに持参する。

- ・少なくとも2サイクルのTeaching Dialogueを設定して実行し、その成果および振り返りを記録する。

- ・2度のティーチング評価(1度は自分の所属学部で、1度はSEDU (スタッフ&教育開発ユニット)によって)を設定する。

- ・個々の教授学習の行動計画を書く。

- ・自分のティーチング記録をコース管理者に提出する。

## (5) Group Project

### 1) ねらい

このモジュールは、参加者が同僚グループと真の仕事ベースのグループプロジェクトの実施に参加することによって、学習教授についての多様な考えに触れさせることをねらいとする。あわせて、継続的な職業開発を可能にする目的をもって、参加者が教員であり研究者であるためのスキルを開発することを目的とする。

### 2) 概要

グループプロジェクトにおいて、参加者はラーニングセット(学習グループ)を少人数の同僚とのグループで作成し、共同調査を真のプロジェクトにすることが求められる。プロジェクト案は、Introductory Eventの際に議論して進められ、ラーニングセットが潜在的プロジェクト案に応じて作られる。ラーニングセット・アドバイザーは通常、教員のスタッフでそれぞれのラーニングセットにプロジェクト期間中アドバイスしたりコンサルテーションをしたりして支援する。プロジェクトを開始する前に、ラーニングセットはプロジェクト提案書を書き、それをアドバイザーと議論して、アブストラクトレビュー委員会-フィードバックのために提出する必要がある。プロジェクト完了の際には、その要旨をアブストラクトレビュー委員会に提出し、学習教授大会での発表を了承される前に承認を得なければならない。グループは、学習教授大会における45分間のプレゼンテーションで評価される。

### 3) 次のステップ

グループプロジェクトのモジュールを選択するのであれば、次のことが必要である。

- ・ラーニングセットをつくり、幅広いプロジェクトのタイトルを明確にする。
- ・グループと作業してくれるラーニングセット・アドバイザーを見つける。
- ・ラーニングセットおよびプロジェクトのタイトルの詳細をコースチームに提出する。
- ・提案書ガイドラインを読み、過去のプロジェクト要旨を閲覧し、
- ・プロジェクトワークショップに参加し、適切な場合、
- ・提案書をアブストラクトレビュー委員会に形成的なフィードバックのために提出し、
- ・財源を申請し、適切な場合、
- ・プロジェクトを実行する。
- ・要旨を、大会出席の意志を添えてアブストラクトレビュー委員会に提出する。
- ・次の学習教授大会においてプロジェクトを提示する。

#### (6) Individual Project

##### 1)ねらい

このモジュールは、参加者が体系的な調査での教員研究アプローチを、ある学習教授の側面に適用したり、参加者自身の実践における影響を考察することを奨励する。

##### 2)概要

このモジュールで、参加者は体系的な調査を、自分自身にとって興味深いもしくは学部に関連のある学習教授の側面で実施することが求められる。プロジェクト案は、Introductory Eventにおいて議論して進められ、学習教授大会でのプロジェクトを完了した同僚の発表を観察することで、さらに形づくられるだろう。プロジェクトを開始する前に、参加者はプロジェクト提案書を書き、学部のコースリエゾンオフィスから承認を得て、アブストラクトレビュー委員会にフィードバックのために提案書を提出しなければならない。プロジェクト完了の際には、要旨をアブストラクトレビュー委員会に提出し、学習教授大会での発表を了承される前に承認を得なければならない。10個々のプロジェクトは、学習教授大会における35分間のプレゼンテーションで評価される。

Individual Projectはグループプロジェクトの延長にあるが、はっきりしていることは、調査がグループプロジェクトで実行されることを超えて、より焦点化されて行われることであり、専門分野特定の目で課題を見ていることである。

##### 3)次のステップ

- ・幅広いプロジェクトタイトルを明確にし、学部とともに同意する。
- ・提案書ガイドラインを読み、過去のプロジェクト要旨を閲覧し、
- ・プロジェクトワークショップに参加し、適切な場合、
- ・提案書をアブストラクトレビュー委員会に形成的なフィードバックのために提出し、
- ・財源を申請し、適切な場合、

- ・プロジェクトを実行する。
- ・要旨を、大会出席の意志を添えてアブストラクトレビュー委員会に提出する。
- ・次の学習教授大会においてプロジェクトを発表する。

## (7)ポートフォリオ

### 1)ねらい

このモジュールは、参加者が、高等教育アカデミーによってまとめられたUK専門性基準を参照して、教員としての開発の振り返りに取り組むことをねらいとする。

### 2)概要

このモジュールでは、参加者はティーチング・ポートフォリオを蓄積することが求められる。ポートフォリオは、高等教育での教員の役割におけるかれらの開発についての省察的で文献情報に基づく説明を含む。ポートフォリオはまた、参加者の優先事項や背景に沿った、継続的な職業開発の計画を含んでいなければならない。ポートフォリオは、このコースの外部認定を行う職業団体である高等教育アカデミーによって作成されたUK専門性基準枠組みにおける教育実践について考慮すべき事項を含む。UK専門性基準枠組みにおける6つの活動領域は次のようになっている。

1. 教授および(もしくは)学習支援
2. 学習活動の設計と計画、および(もしくは)研究プログラム-貢献すること
3. 成績を評価することと、学習者にフィードバックを与えること
4. 効果的な学習環境および学習者の支援システムをつくること
5. 日分の実践および自己開発を評価すること
6. 研究および学問的活動、もしくは関連する職業活動を、自身のティーチングに情報や影響を与えるために用いること

半日のワークショップは定期的実施され、批判的省察とポートフォリオの蓄積に取り組むための可能な方法を議論するというコンセプトに焦点を当てている。ポートフォリオの必要事項に関する総合的なガイダンスは、このモジュールのダウンロードサイトで提供されている。修了の際には、ポートフォリオのコピー2部をコースチームに評価のために提出しなければならない。

このポートフォリオモジュールは、GO単位的全pGCHE資格取得を希望する人にとって必修であり、評価のために提出される最終作業である。

このモジュールの文書は開発途中であり、後日ウェブサイトを更新される。

### 3)次のステップ

60単位的全資格課程修了を希望する場合、証拠の蓄積の開始し、かつこのコースによってあなたが前進するように積み上げるようアドバイスを受けること。まもなく、もしくはすでに選択モジュールを完了するようであれば、次のことをする必要がある。



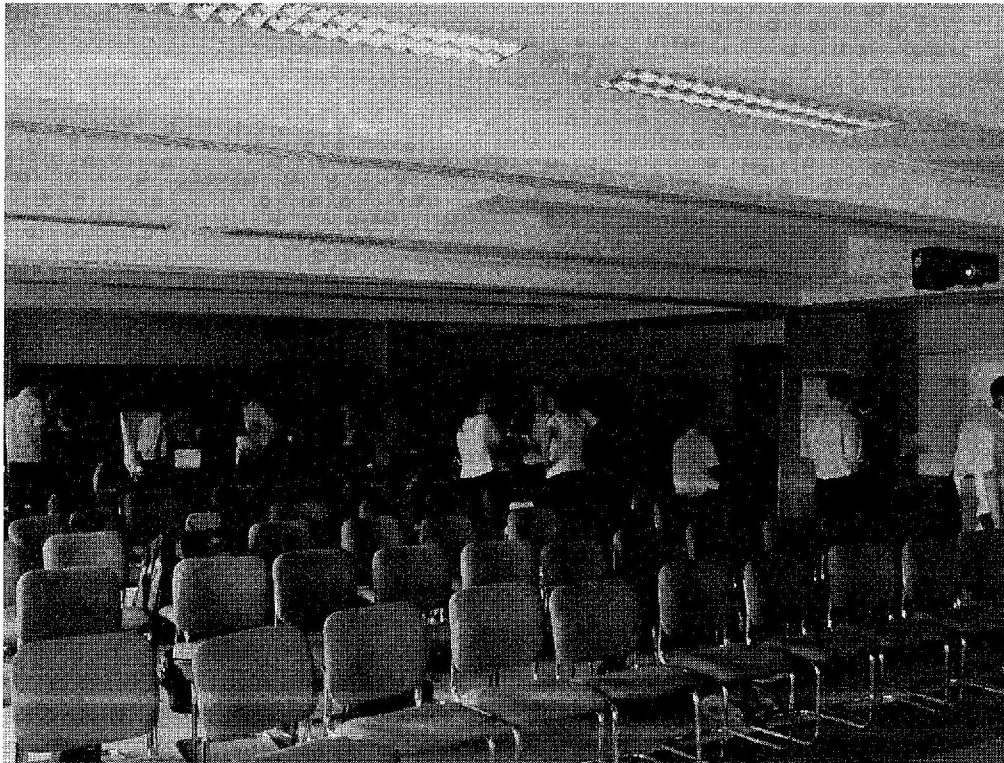
- ・ポートフォリオのガイドラインを読み、
- ・ポートフォリオワークショップに参加し、適切な場合、
- ・ポートフォリオを書く
- ・ポートフォリオがUK専門性基準枠組みの6つの活動領域を取り上げているか、ポートフォリオが必要事項を含んでいるか確認し、
- ・ポートフォリオのコピー2部をコースチームに評価のために提出する。

#### 資料:

Postgraduate Certificate in Higher Education Introductory Event Notes 2006.

[http://www.nottingham.ac.uk/Deche/coursefromi an07/](http://www.nottingham.ac.uk/Deche/coursefromi%20an07/)

#### ノッティンガム大学での導入イベントの風景



### 事例3：レスター大学におけるプログラム

レスター大学におけるPGCHEプログラムにあたるPost graduate Certificate in Academic Practice in Higher Educationの構成は以下になっている。

#### 1. はじめに

このプログラムは、大学教員の特有のニーズを実現するために設計されている。そのニーズや研究志向機関に従事するスタッフの願望が、このプログラムの理論的インプットおよびアカデミック・プラクティスに関わるいくつかの構成要素によってかなえられる。同時に、このコースは、学生および教員双方のために、「研究と教育の相互作用を育成し、研究および教育をリードする機関」としてのレスター大学の立場を向上するための本質である文脈的、専門職業的課題に取り組むものである。学生の多様性の概念はレスターの検討課題の上位にあり、このプログラムにおいても十分に取り入れられている。

#### 2. プログラムの原理および哲学

##### (1) 理論的根拠

過去10年以上、高等教育機関およびそのスタッフは継続的かつ早急な変化に適応してこなければならなかった。このことは、財源、研究評価、質の管理における厳しい規制によって特徴づけられてきた1997年の高等教育国家調査委員会(デアリング委員会)の報告書はこれらの動向を組み込むのに役立ったが、高等教育の質および活力の新たな重要性をもたらした。ティーチングは、今や高等教育の重大な研究努力との理知的な相互作用として価値づけられ、また高等教育という領域での専門職業的な使命の主要部分としての、その言葉自体の意味においても価値づけられる1999年に形成された高等教育学習教授機関(ILTHE)は、現在高等教育アカデミーに合併され(2004年)、高等教育圏域の専門職業団体として設立された。

良質なティーチングは、学生が現在、彼らの勉学を追求する場を決定する際に機関ごとのパフォーマンスを比較するというように重要となっている。もし各機関、そして個々の部局や学部が、ティーチングにおける良い実績をもっていないとすると、それは学生を引きつける能力に悪く影響するだろう。これらすべての組織は、ティーチングにおける新たな関心をもたらし、教育学的研究を良い教育実践が多様な専門分野や文脈において理解される方法-とつなげてきた。

このような背景から、レスター大学は、学習教授の戦略および教育スタッフの適切な職業スキルを育成するプログラムを開発してきた。このコースは、そうしたプログラムの中心部分を成しており、新任教員が自身のティーチングにおいて妥当な方針および実践の仕事に就けるよう設計されている。このコースは、学問性や教育学的な研究による十分な情報に基づいている。

### 3. 方針

このプログラムは、参加者に学習の基礎をなす理論、および今日の高等教育における文脈的、職業的、実践的なティーチングの側面を紹介する。このことは、教育方法を規定しようとするものではない。むしろ、あなた方が効果的な学習環境を第三のレベルでの教育的なティーチングに関する、増大する研究組織の文脈において推進する姿勢をとれるよう、実践やアプローチを探究しようとするものである。

状況に埋め込まれた学習理論、すなわち初心者が、繰り返し実践に立ち返ることによって十分に有能な実践者になるという理論から取り入れた概念が、コースの根底的な哲学の核となっている。継続的職業開発(CPD)の本質はこの理論的枠組みにある。

モジュールおよび関連するワークショップのねらいは、参加者が個人的かつ全体的な経験を考慮して、理論と実践の結びつきを探究することを支援することにある。このコースは、参加者が自身の実践の効果や、部局内のレクチャラーとしての役割を評価することが可能な枠組みを提供する。モジュールは、コアとなる総合的な課題に基づいている。評価活動は、各自の専門分野の文化や要求に適用することを参加者に要請する。このコースで採用されるCPDのアプローチは、参加者にそれぞれの個別のニーズに専念する機会を与える。・それゆえ、このコースから参加者が得る利益を最適化する。

次のような基本的方針の提供が期待される。

- ・参加者自身のニーズにしたがった個人的かつ職業的の開発によって前進することができるよう、多様性の考えに埒り組むことを利点とする。
- ・総合的な課題としての文脈的な関連性が、評価を通して専門分野に関連するエビデンスに変わるようにする。そして、
- ・省察的で全体的な実践が経験と振り返りの結びつきとなるような機会を、このプログラムの至るところで目に見える形ににする。

### 4. 多様性の概念

このプログラムは、高等教育アカデミー(HEA)によって提唱された専門性の価値観、およびSEDA (スタッフ・教育開発協会)の専門性の価値観を支持する。高まる認識とともに、学生組織における文化的、認知的、社会的、その他の多様性を理解する価値観が照会されている。このことは、新任教員が多文化的でグローバルな教育の効果を考慮するように準備することによって包括的な実践を推進することを意図している。その教育で、教員は学生のアイデンティティ、期待、経験の多様性に直面する。

コース修了すると、参加者は学生が受けるかもしれない特有のプレッシャーに気づいていると期待される。そのプレッシャーとは、たとえばカルチャーショック、言葉の壁、経済的困難、成功への重圧、身体的障害である。そして参加者は、表等な機会に関係する政策や法律の側面も知っていることが望まれる。

### 5. プログラムのレベル

イングランド、ウェールズ、そして北アイルランドにおける高等教育資格のための枠

組みは、Postgraduateのタイトルの使用は、ほとんどもしくはすべての学習目標がMレベルと評価される場合のみ正当化されると規定している。

レベル4 (Mレベル)の資格は、次のことを示す。

- i 体系的な知識理解、現在の問題や新たな洞察の批判的認知、学問的専門分野、研究領域、もしくは専門職業実践の簡域の最重要課題
- ii 自身の研究もしくは高度な学問性-適用可能なテクニックについての総合的な理解
- ii 知識の適用における独創性、研究や調査のための確立されたテクニックがその専門分野での知識を創造し解釈するた柵こ利用される方法についての実践的な理解

レベル4の資格保持者は以下のことができる。

- a)複雑な問題に、体系的かつ創造的に取り組み、妥当な判断を完全なデータがなくとも下すことができ、自分の結論を専門家および非専門家の聴衆に対して明確に伝えることができる。
- b)問題-の取り組み、解決における自己決定性および独創性を表す。そして、自律的に、計画実行の職務を専門職業的もしくは同等のレベルで遂行する。  
知識や理解の向上を続ける。そして新たなスキルを高いレベル-発展させることを続ける。
- d)新たなスキル、すなわち雇用に不可欠な資質および汎用可能なスキル、たとえば
  - ・自発的かつ個人的な責任を果たす
  - ・複雑で予測不可能な状況で決断する
  - ・継続的職業開発に必要とされる自立的な学習能力

## 6. プログラムのねらい

- ・大学教員としての個人的かつ職業上の役割を自ら開発できるようにする。
- ・教育実践の基礎となる学習理論に関する深い理解をもたらす。
- ・教授における基本的な価値認識(多様性の尊重、守秘義務など)を広める。
- ・支援的で効果的な学習環境を推進し、多様性を価値づける。
- ・アクセスしやすさ、平等、多様性を尊重する政策、法的規制、資源の認知を促す。
- ・高等教育における教育研究・教育実践-の省察的、学問的アプローチを奨励する。
- ・参加者が継続的な職業開発の概念を受け入れることを奨励する。
- ・教育学研究を伴うアクティブな取り組みを促進する。
- ・ピアラーニング(同僚間学習)と良い実践の普及を推進する。
- ・高等教育アカデミーの会員、準会員-の経路を提供する。

## 7. 学習目標

このコースを成功裡に修了した場合、参加者は、

- ・ティーチングや学習のファシリテートを、多様なプログラム、多様な設定で、適切かつ多様な教育方法およびツールを用いつつ、十分な知識やスキルをもって行うことができる。
- ・学習、ティーチング、成績評価を裏付ける理論的な原理に関する理解を持つ。
- ・効果的なカリキュラム、すなわち高等教育の方針や大学の気風およびニーズに対応したカリキュラムの設計および実施の方法を知る。
- ・自身、同僚、学生の様々な評価テクニックを活用して、自分のティーチング、ファシリテ-ティングの実践を評価できる。
- ・自身の専門分野に必要とされる知識やスキルを、革新的に適用できる能力を示す。
- ・効果的かつ支援的なガクシュ環境を推進する、専門職業的、倫理的な価値観および態度を承知する。
- ・学問的、牧歌的な課題に関して学生-の効果的な支援を提供できる。その支援によって、多様性や能力障害に関わる法律、政策および資源を承知していることを示してみせることができる。
- ・省察的なアプローチを、自分の個人的、専門職業的実践および開発-取り入れることができる。実践や開発には、継続的職業開発の計画を含む。

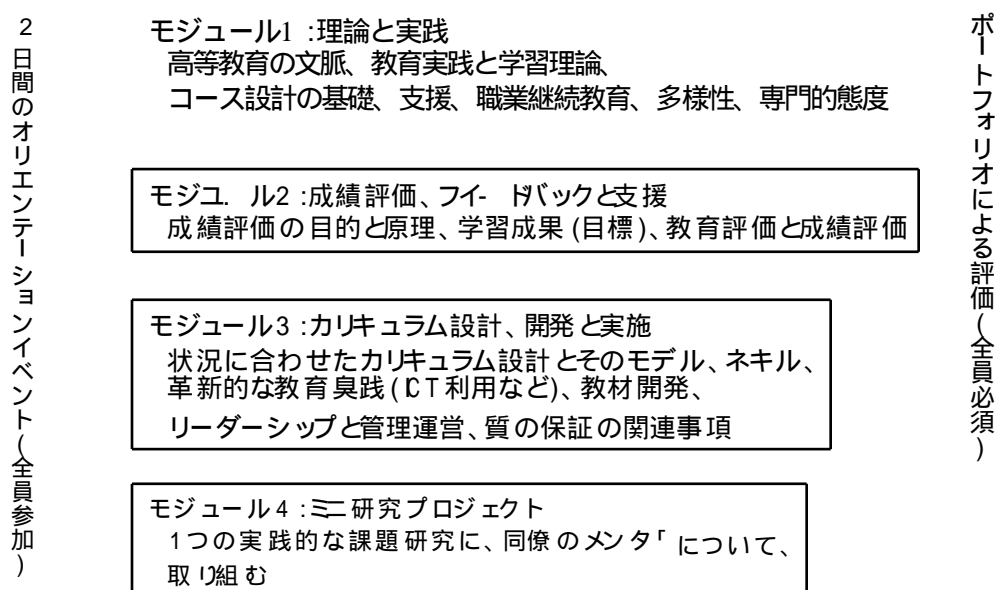
## 8. プログラムの概要

このプログラムは、レスター大学の規定内で運営されている。これは、各15単位の4つのモジュールおよび無単位の導入モジュールで構成されている。導入モジュール-の参加は、高等教育での教育歴が1年未満のレクチャラーには、中心プログラムに参加するための必要条件となっている。

プログラムは、双方向のワークショップに支えられており、ティーチングチームは学習のファシリテータ-として行動する。参加者は、コースチーム、特にプログラムリーダーによって導かれ、自身の部局ではメンターによって導かれる。

コースの修了は、15ヶ月から2年の間に行われることが期待される。修了に成功すると、2つの資格を授与される。それは、レスター大学による高等教育資格と、EAの会員資格である。

## 図 レスタ-大学のPGCAPHEプログラムの構造



### 9. このコース - のアドミッション

受講希望者は、学士もしくは同等の学位をもち、高等教育機関での職業的身分をもっていること。そして、ティーチングや学習支援に少なくとも各学年度に30時間従事していること。希望者は、コースリーダーの面接を受け、この点に適切であるかを評価される。

参加者で、高等教育でのティーチングや学習支援の経験が1年未満の場合は、通常、導入モジュールをモジュール1に登録する前に修了す畢ことが求められる。

経験者のレクチャーは、事前の経験に基づいた学習に対する認定を得たいと思われるかもしれないし、「教わる」経路よりもポートフォリオを始めたいと思うかもしれない。そのような人たちは、コースリーダーと面接しアドバイスを受けられる。もしCATSの得点を獲得したいと希望するなら、ポートフォリオを提出することが求められる。

アドミッションの基準が明確にされると、予定参加者との話し合いで、プログラムリーダーが最初の判断を行う。選択したモジュールの目標に、もれなく反映される十分な経験があるかが判断される。この場合の適用の幅は志望者の経験の関連性および通用性が考慮される。

### 10. 事前の(経験および)学習の認定

参加者は、モジュール1および甲2に相当する認定を、他の高等教育機関において同等の導入プログラムを修了していることを示すことができる場合、求めることができる。

PGCE、 City&Guilds、その他関連する資格は、免除を得るに相当するとは見なされない。

しかしながら、このコースの構造は、経験者のスタッフが、同じ形式で提出され、かつ「教授を受ける」の経路のモジュールと同様の目標を示しているAPEL -のポートフォリオをまとめることができるようになっている。それは、知識と景観の十分な幅をもつスタッフのみが、そのプログラムを「教授を受ける」経路を通らずに達成できると考えるからである。APEL構造について、他の選択肢は提案されていない。

より詳細なプログラム内容について、本研究代表者が参加したワークショップのモジュール1の内容について、紹介する。

#### モジュール1 Teaching and Learning : Theories and Practice

##### 1. 概要

このモジュールは、参加者に教育実践の基礎にある学習の理論的側面を紹介する。それは、高等教育におけるティーチングについて新しいアカデミック・スタッフもしくは他のスタッフ(技術者、司書、研究生)で学習プロセスの支援に活動的な役割を持っているスタッフのニーズに取り組むものである。

概念的な学習時間: 150時間

連絡・接触時間: 21時間

単位: 15CATS

レベル: M

##### 2. ねらい

- ・ティーチングに関する実践的なスキルおよび理論的な知識を、アクティブ・ラーニングを推進するために探究する。
- ・省察的かつ専門的に自覚ある実践家を開発する。

##### 3. 意図する学習成果

このモジュールが終わるまでに、参加者は以下のことができる必要がある。

1. 機関の計画を左右する国家的な動向を認知する。
2. 学習理論を批判的に分析し、実践での適用を評価する。
3. 多様性に関して、様々なティーチング戦略を選択する能力を示すことができる。
4. 同僚のフィードバック(同僚、メンター、ティーチング観察)、学生のフィードバック、そして自分自身の振り返りを用いて、自分の教育実践を伝え、改善する。
5. 学生の進行過程(進み具合、局面、足場づくり、その他学生がツールや方法を使い慣れるように手助けするなど) -の配慮を、明確に示す。
6. 多様性に関する課題に関わる方法を具体的に示す。
7. 実践の基盤となる倫理的かつ専門職業人としての原則的な価値観を適用する。

8.自身の個人的、専門的な開発のニーズを評価し、継続的職業開発(CPD)のプランを立てる。

#### 4. アドミッションの基準

通常、高等教育での教育経験が1年未満の人は導入モジュールを修了していることが必須である。それ以上の経験者は同モジュールの修了は任意となっている。

#### 6. 教育方法

このモジュールは、鍵となる課題に関する一連の双方向性のワークショップによって実施される。接触する時間に加えて、仕事の場で行われること(部局で)、リソースベースで行われること、自学自習を含めて、150時間に相当する。

あなたは、自分の学習についての実践的かつ理論的側面について責任をもつことが期待されている。自分の振り返りの記録を保存し、ポートフォリオ作りに利用できるようにしなければならない。

このモジュールに関わる同僚による観察のセッションも自分で準備することを忘れないで

#### 7. 内容の概要

- ・はじめに、レスター大学の文脈、およびより広範な高等教育の文脈について
- ・教育実践(方法とツール、ICT利用、教育監査)
- ・学習理論(行動主義、認知理論、経験学習、成人教育学)
- ・コースデザインの序論(ねらい、目的、学習目標(成果)、進行)
- ・効果的な学生支援
- ・同僚による授業観察
- ・ポートフォリオの編成
- ・継続的な職業開発
- ・高等教育における多様性の問題
- ・プロフェッショナルな価値観

a)ポートフォリオ:最低3つのティーチング方法によるエビデンスのファイルと省察的な声明

ち)同僚による授業観察:参加者のメンターが行う2セッション

ポートフォリオについての留意点

ポートフォリオは、参加者が理論的学習を行ったエビデンスを含んでいなければならない。その出来上がりはMレベル(修士レベル)であることが望まれる。総字数は、6000語から8000語でなければならない。このモジュールの必要条件として、多様性の問題に取り組んでいること。



## 8 . 学 習 支 援

プログラム参加者ハンドブック、メンターガイダンス、TAN、SD センター図書室、Blackboard 支援サイト

### 資料:

University of Leicester Staff Development Centre, "Post graduate Certificate in Academic Practice in Higher Education Course Handbook 2005-2006"

## 第6章 PGCHEのテキスト例 『高等教育の教授学習ハンドブック』\*

Heather Fry \*, Steve Ketteridge 2, Stephanie Marshall\*3 編著

A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education

- Enhancing Academic Practice -

Second Edition, Kogan Page Limited, 2003

加藤 かおり

### 1. はじめに

本書は、英国での大学教員のための教授学習(Teaching and Learning)に関するテキストとして「最も売れている」といわれるハンドブックである。

風評はともかく、本書が、2006年から新任の教員に取得が義務づけられた高等教育資格課程(Postgraduate Certificate in Higher Education)における各大学のテキストの参考文献欄に、必ずといってよいほど載っている一冊であることは間違いない<sup>1)</sup>。

その理由として、インペリアル・カレッジ・ロンドンの教育開発センター長の-ザ・フライ氏、ロンドン大学クイーンメリー校の教育・スタッフ開発部長のステーブ・ケターリッジ氏、ヨーク大学グッドリック校教育副学長兼スタッフ・ディベロプメント部長のステファニー・マーシャル氏が代表編著者であり、その他大学教育開発にかかわる多彩な執筆者が名を連ねているということもあり、プログラム実施側にとって利用しやすいテキストであることがあげられる。

実際内容を見てみると、本書の第1章にもあるように、読者として第1に想定されている対象が、高等教育研究の専門家ではない多様な専門分野にわたる新任の大学教員であり、教育や心理についてとくべつ学習経験のない人の「学習とは何か」「どうやって学生の学習中心の教育計画をたてればいいのか」というような基本的な問いに対する答えのヒントや、読者自身が取り組むきっかけを与えてくれる。この点では、英国内外を問わず、どのような大学教員が読んでも興味深いものがあるだろう。

一方、日本のFDに関わる教員や高等教育研究者にとって、本書は、現在の英国高等教育における教授学習の動向や、アカデミックスタッフSD (英国でのFD)プログラ

\*本章は広島大学高等教育研究開発センター『ファカルティ・ディベロプメントに関する主要文献紹介および文献目録』COE研究シリーズ19、2006に収録された

1 Head of the Centre of Educational Development at Imperial College London 2 Director of Educational and Staff Development at Queen Mary University of London 3 Director of Staff Development and Provost of Goodricke College at the University of York, 初版1999年

ムにおける中心的なトピックについて、その概略を理解するのに役立つ一冊である。

## 2. 本書の概要

### 2. 1 全体の概要

本書は、その第1章にもあるように、第1に新任の主に学士課程担当の教員を対象とするテキストとして書かれている。学生はいかにして学ぶのか、彼らの主体的な学習を促す教授とは何か、適切な成績評価や教育計画などを中心に授業担当に必要なポイントが、章ごとに独立した読み物として書かれており、多忙でさまざまなストレスにさらされている教員が、必要なところを必要な時に部分的に取り出して読むことができるように構成されている。所々に、練習問題(Interrogating Practice)や、様々な大学での事例が挿入されているのも役に立つ。

また、単に、教授方法を紹介するというものではなく、さまざまな専門分野における異なる教育的な特徴をふまえて、専門的実践、成績評価、授業観察やポートフォリオ作成などにもふれている。経験豊富な教員や、その他高等教育における成人教育の実践家、教授学習のサポートに関わる人々、管理運営者などにも、一般的な教授学習の課題などが概観できる内容となっている。

### 2. 2 構成

本書は、概ね以下のような章立てと項目で構成されている。

#### 1. 本書の利用者ガイド(本書の目的、意義など)

#### 第1部 実践の開発

#### 2. 学生の学習を理解する

歴史的学習観(構成主義他学派の学習観など)と現在、成人学習理論、経験的学習、理解レベルや学習スタイルの研究

#### 3. 教授と学習を組織する-アウトカムベースの教育計画

教授学習の運営、学習成果中心の教育計画と、その背景、コース/モジュール設計のモデル、体系的アプローチと学習成果中心の計画

#### 4. 学生評価(成績評価)の原則

成績評価のコンセプトと課題、評価方法、教育の質をモニタリングする、自己評価者になる

#### 5. 学生の動機付けを行う

無動機と達成動機、動機と行動、動機の開発、学生の動機付けを促す

#### 6. 学習のための講義式授業

講義形式の意味、講義形式と他の教授方法との比較、講義形式を効果的にする、学生の問題行動、学生の視点による「良い講義」

#### 7. 少人数グループでの教授・学習

定義づけの背景、グループサイズ、内容、小グループ学習、少人数グループの教育計画、学習者を準備する、グループ開発の状況、学習環境設定、少人数グループでの教授法タイプ、少人数での効果的な教授技術

#### 8. プロジェクト研究および学位論文を指導する

なぜプロジェクト研究や論文指導が必要か、学習戦略の目標、スケジュール管理法

#### 9. 学生のスキルを開発する教授・学習

雇用者の視点、職業社会で必要なスキル、高等教育の対応、大学教育の回答、実践の実行

#### 10. 経験学習を支援する

学術的学習と経験学習、コース設計に経験学習を導入する、大学内の経験を生かす、自然や職場などでの現場経験を生かす、アクションラーニング、オンライン学習、教員の役割

#### 11. バーチャル空間、現実的学習:バーチャル学習環境(vLEs) -の手引き

vLEを一巡する、バーチャルと現実、キャンパスで学習することと家で学習すること、4つの課題、どのVLEか、新任教員から成功した教員へ、学生の文脈で考える、VLEsについて知る必要性、自分の教育方法を見直す、自分の時間を考える

#### 12. 学生の学習を支援する

多様性における学習、学習支援の必要性、スキル開発、学習支援のプロセス、全キャンパスにわたる学生サービス

#### 13. 教育における質と基準を保証する

質と基準に関わる定義および専門用語、高等教育をめぐる国家的背景、質と基準の動向、質の向上および管理における教員の役割

#### 14. 教育評価

評価の文脈、フィードバックの種類と方法、分析と解釈、実行

### 第2部 教授・学習に関する学術的開発

#### 15. 省察的実録

振り返りとは、初心者から専門家へ、省察的実践家になる、学習スタイルからみる教授法の概念

#### 16. 授業観察

授業観察の意義、観察の観点、プロセス、フィードバック

#### 17. 教授記録(ポートフォリオ)

定義と背景、ポートフォリオの内容、作成手順、使用メディア、ポートフォリオによる評価

### 第3部 専門分野における教授・学習

専門分野ごとの、教育計画(カリキュラム設計)、教授方法(講義形式やグループ

学習など)、成績評価、学生の学習支援について

18. 実験科学および工学

19. 情報・コンピューター科学

20. 人文社会科学

21. 看護学および助産学

22. 言語学

23. 医学歯学

24. 会計学、ビジネス、経営学

25. 数学、統計学

用語解説

## 2. 3 学生(学習者)中心の学習の理解とアウトカムズベースの教授学習

本書は、どの章もFDにおいて様々な基準やガイドラインを提示する際に役立つ内容となっている。その中でも、特に第2章および第3章は、英国をはじめ欧米で急速に移行しつつある学生中心の学習やアウトカムズベースの教授学習計画について、背景にある理論の理解および実行のための枠組みをわかりやすく提示している。編著者自身がこの章(第2章)だけでも読んでほしいとあげている部分であり、教授学習のワークショップなどでの資料としても用いられている部分でもあることに納得がいく。ここでは、(1)学生はいかに学習するのかを理解する(第2章)と(2)アウトカムベースの教育計画(第3章)について、概説する。

### (1)学生はいかに学習するのかを理解する

教授学習を行う上で重要なことは、学習者が行動し、知識を得て理解するためには何が役立つのかということ、学生はいかに学ぶのかということに気を配るということである。そのために、ここでは、学生がどのようにして学習するのか、その行動形態について説明できる範囲で、高等教育に役立つ、以下のような一般的な学習モデルや考え方を紹介している。

#### 1) 構成主義(Constructivism)

学習を理解するための理論において最も卓越しているのが構成主義である。現代の心理学者の多くがこの理論を人間がいかに学習するかを説明するのに用いている。

構成主義が伝えているのは、「私たちが新しい理解や知識を、私たちのもつ古い理解や知識の延長に組み込んで、あるいは合わせることによって学ぶ」2)ということである。いわゆる「白紙状態に書き込む」ということはめったにない。もちろん、事前の知識や理解が初歩的であったり、誤っていたりすることはあるが、なんらかの事前の知識や理解に付け加えられた形で、またはそれが変化するという形でしか学習は起こらない。さらにそうした変化が起こった時、理解した事実の記憶を長期間にわたって保持することができる。したがって、講師は新しい知識を伝達する際、学習者の持っている文脈

(context)につなげることが大切である3)0

## 2)成人学習理論

最も有名な成人学習理論にノールズ(Knowles)のアンドラゴジーがある(andragogy),  
そもそも成人の学習をそれ以外の学習と区別できるのかということに議論が分かれる  
ところでもある上に、ノールズのアンドラゴジーは長期にわたり幾度もその定義を変え  
られてきたため、複雑で果たして学習理論なのかどうか疑問がある。しかし、彼の提示  
した成人が学習する際の5つの原理は、その後の成人学習に大きな影響を与えてきた。  
その原理とは、次の5項目である4)0

○人は成熟するにつれて、より自己決定的になる。

成人は経験を蓄積しており、それは学習の豊かな資源となる。

成人は、彼らが何かを知る必要を経験したとき、学習の準備が整う0

成人は子供より科目中心ではない傾向がある。彼らは、ますます問題中心となる。

成人にとって、もっとも強い動機は内的である。

これらの原理については、実証性が欠落しているなどの批判があるが、少なくとも高  
等教育における学生0,自立的学習や自己決定学習、問題中心の傾向、内的動機付けの重  
要性などは、この原理と関連性がある。

## 3)経験学習(Experiential Learning)

経験は、学習プロセスにおいて中心的な役割を果たすことは言うまでもない。経験学  
習の理論は、理解とは国定的なものではなく、経験によって形成され、再形成されるも  
のであるという概念に基づいている。この理論についての認識は、高等教育における教  
授方法の多く、例えば課題中心学習、実験学習、実践作業、アクションラーニング、ロ  
ールプレイ、その他多くの少人数教育における基盤として必要である。中でも、コルブ  
(Kolb)の「学習サイクルモデル」は、しばしば修正され、簡易化されながら用いられて  
いる理論である。

コルブのモデルは、具体的な経験、省察的な観察、抽象的な概念形成、積極  
的な試行活動を学習が成功するための能力の要素としてあげ、これらが順に循環して確  
信が生じるというものである。すなわち、学習のサイクルは単に実行(体験)するだけ  
でなく、振り返り、処理し、考察し、一層深く理解するということを含んでいる0 これ  
らの4つの学習能力の要素は、個々の学習者の学習スタイルや、高等教育でいえばその  
学術研究アプローチのあり方によって、どの部分がより強調されるか異なってくる。例  
えば、数学のような分野では、抽象的な省察が中心であり、この場合 の抽象概念の形  
成と の省察的な観察による振り返りの要素に重心が置かれる。おそらくこの「省察(振  
り返り)」および「省察的实践」の概念は、高等教育の教員にとって容易ではないので、  
その理解には支援が必要であるという。振り返る能力は、専門的知識よりも専門のコン  
ピテンスと関連があり、その能力開発は、生涯学習の鍵となる観点でもある5)0

## 4)理解レベルと学習スタイルについての研究アプローチ

第2章の最後に、学習成果の質に影響を与える、学習法、理解レベル分類、学習スタイルについての研究を紹介する。

#### 学習法

深層的な学習法は、たとえば意味の理解や探求、新しい考えと現存する知識との識別や批判的な評価、鍵となるテーマやコンセプトの判断など、学生が学習から最大限の意味を得られるようなアプローチであり、高いレベルの認識-到達する。

一方、表層的な学習法は、作業をこなす、情報を記憶するなどである。いわゆる「丸暗記」の学習は典型的な表層的学習法である。この学習法では、知識は意味のある枠組みなしに習得される<sup>6)</sup>。

#### 理解レベルのSOLO分類法

分類学(taxonomy)は、学習成果(Outcomes)や達成目標についての研究の基盤となっている理論である。これによると、理解のレベルは前構造的、単一構造、多角構造、理論的構造、拡張構造の5つの階層に分類される。この理解のレベル分類は、学習の達成目標を設定したり、それに基づく評価を行ったりするなど、カリキュラム開発に使われる。

#### 学習スタイル

学習スタイルについては、最もよく知られているハニー(Honey)とムムフォード(Mumford)の4つの分類、活動家型、熟考家型、理論家型、実用家型について簡略的に紹介されている。

### (2)アウトカムズベース(学習目標・成果中心)の教育計画

近年、高等教育における教育学習デザイン方法の主流は、「アウトカムズベースの計画」である。ここでは、アウトカムズベースの方法を用いることの理論的根拠をあげること、科目の学習目標・成果を書いてみることで、学習目標・成果と学生の特徴、科目の内容、教育学習戦略、成績評価とのつながりを明確にすること、学習目標・成果の実用性を評価することを目指す。

#### 1)アウトカムズベースの計画の背景

高等教育質保証協議会(HEQC)の卒業水準の認定(1997)やデアリングレポート(1997)以降、英国および諸外国においても、教授学習のプロセスを教員および学生に対して、より目に見える形、透明性ある形で作成することの重要性が問われるようになった。

もともと 30年以上前から行動心理学を始点に、高等教育における行動目標(Behavioral Objectives)設定について議論がなされてきたが、そこでは、教員が何を教えたいのかという意味での学習目的(Objectives)と、学生が成果として何ができるようになるのかという意味での学習成果/目標(Outcomes)との間で意見が分かれていた。その後、デアリングレポートにおいてアウトカムズが推奨されたことを受け、こちらを用いることが中心となったのである。ここでのアウトカムズとは、一般目標(Learning

A血S)以上の内容であるとともに、特定の目的(learning Objectives)ではないものと考えられている(ウオーカー、1994)t

## 2)科目設計のモデル、系統的方法とアウトカムズベースの計画

科目設計の方法には、大別すると、システムアプローチ、知識中心アプローチ、問題中心アプローチ、創造的/経験的アプローチ、訓練/ワークショップ中心アプローチの5つがある。このうちシステムアプローチが、アウトカムズベースの教授学習方法に最も近い関係にある。

システムアプローチの大きな特徴は、ステップA:目的目標(objectives、Outcomes)の設定から始めて系列的なトピックを考え、ステップB:学生の特徴、例えば事前の知識や学習スタイル、学習動機などを評価し、ステップC:教授学習の計画、D:実施E:学習成果の評価、そしてステップF:その結果による教授学習計画の修正、更新という手順にある。このモデルでは、焦点は、教員が伝える内容や教員の知識ではなくて、学生によって達成される成果、学生の知識ニーズにあてられている。このアプローチを用いると、的を射た授業デザインを建設的に行うことができるとい

ここでは、さらにステップAからFまでの段階を踏んで、実践的にシステムアプローチによる教授学習計画を作成できるように、アウトカムズを記述する際用いる述語の例、目的とアウトカムズでの述語の相違、学生の特徴を示すカテゴリーの例などが具体的にあげられている。

## 3 総括および日本のFDへの示唆

FDを企画実施する者として、高等教育および成人学習について研究する者として、私自身が本書から学んだことは、まず、英国の高等教育が教育から学管-かつてないほど急速に傾斜していること、その学習観においては「学習成果(アウトカムズ)」中心を高等教育の基準として設定しつつあり、英国のアカデミックスタッフSDでは、この基準の普及に主眼が置かれているということである。

そのほか、学習成果(目標)と目的の相違を明確に示していること、構成主義や成人学習理論を基に、「学習者中心」とは、単に参加型などのスタイルというよりも「学習者のもつ文脈」を基点とすることにあることなど、学習に関わるエッセンスを一度に学ぶことができる。

一方、本書は現在の英国の高等教育における教授学習についての理解に役立つだけではない。ここで展開される理論や教育実践のためのヒントをベースに、FDのためのワークショップを組み立てることができる。

本書の筆頭編著者である-ザ-・フライ率いるインペリアルカレッジロンドンでの高等教育資格課程のワークショップに参加したところ、そのワークショップ自体が「学習成果中心」のプログラムであり、本書で紹介される「いかに学ぶのか」の学習理論をベースとした深層的アプローチ(Deep Approach)のプログラムとなっていた。実際、こ



れを真似て、小さなワークショップをプログラムし実施してみると、思いがけない参加者の「深い理解」が得られた。その意味では、教員という成人学習者を対象とした学習プログラムとしてのワークショップ型FDを企画実施する立場としても、大変参考になるテキストである。

さらに、本書の編著者および協力者のリストは、英国の、FDはじめ教授学習の支援体制の厚みを物語っており、FDが決して片手間に行われているものではないことがわかる。

同時に、本書は、高等教育の専門家とは何かという疑問を投げかける。・例えば、代表編著者の-ザ・フライは、以前はロンドン大学教育研究所、通称IOEという大学院レベルの教育実践専門家養成機関の教員をしていた教授学習実践の専門家であり、インペリアル大学における高等教育資格課程の責任者として、その課程のプログラム開発および企画実施を行っている。同氏に限らず、英国のアカデミック・スタッフSDを担当しているセンターなどの教育専門スタッフの多くは、教授学習の研究者であるとともに、教育実践の専門家である。

加えて、本書の構成をみると、なるほどセンターの教育スタッフには、教授学習の研究者、実践の専門家、各専門分野の教員をつなぐコーディネーターとしての役割があることがわかる。日本古土におけるこのような高等教育の専門家を養成することの必要性も感じさせてくれる一冊と言える。

## 註

- 1) 例えば、ロンドン大学教育研究所のCertificate in Teaching and Learning in Higher and Professional Education、インペリアルカレッジロンドンのCertificate of Advanced Study in Learning and Teaching、レスター大学のPostgraduate Certificate in Academic Practice in Higher Education、ロンドン大学ロイヤルハロウェイ校のPostgraduate Certificate in Academic Practice in Teaching and Learningなどのハンドブックの参考文献欄にも本書はあげられている。
- 2) 「文脈」は、この後に登場する深層的アプローチや学習者自身が考える学習を組み立てる上で重要な概念となる。既存の知識、経験などを含め、学習者の現在ある状態を学習の出発点と捉える(Brookfield、1986)。
- 3) 11頁
- 4) 13頁
- 5) 振り返り、reflectionは、成人学習における自己変容のためのプロセスであり、能力としても重視されている(Mezirow、2000)＜高等教育における深層的アプローチ(deep approach)、すなわち自分で様々な文脈につなげながら理解し、考えるための方法として展開されている(Biggs、2003)オ

6) この2つのアプローチ概念については、ビッグス(Biggs, 1987)やラムズデン(Ramsden, 1988)が詳しい。

### 【参考文献】

Biggs, J. (2003). Teaching for Quality Learning at University, Buckingham: SRHE & Open University Press.

Brookfield, S. (1986) Understanding and Facilitating Adult Learning, Buckingham: Open University Press.

Brockbank, A., McGill, I., "Facilitating Reflective Learning in Higher Education. Buckingham: SRHE & Open University Press.

Mezirow, J. & Associates (2000). Learning as Transformation, San Francisco: Jossey Bass.

### 追/資料

## 構成主義(Constructivism)

### (出典)

Heather Fray, Steve Ketteridge and Stephanie Marshall, 1999, Understanding student learning, "A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education-Enhancing Academic Practice", Second Edition, London and Sterling, KOGAN PAGE: pp1011.

現代のほとんどの心理学者が、いかに人間が学習するかという説明に構成主義理論を用いている。この理論の基礎にあるのは、継続的な意識形成や修正が、それ以前の意識の構造または図式に起こるとき、新たな経験や行動、知識が吸収され、適応されるという考えである。構成主義は、部分的には200年以上前のカントによってなされた業績により始まる。カントは、経験が一般的な概念の形成をもたらす、もしくは現実のモデルとなるものを構成すると考えた。図式が修正されることなしに、学習は起こらない。学習は(それが認知的、感情的、個人間のもしくは精神運動の範囲であろうとなかろうと)、個々人の変容(transformation)のプロセスを伴うとされる。それゆえに、人々は積極的に知識を構成するのである(Biggs and Moore, 1993)。

ピアジ(1950)やブルーナ(1960、1966)は、20世紀最高の構成主義者のうちの2人である。例えば、ブルーナの学生を個別の専門分野において考えるという状態にすることに関する考えや、理解レベルがより高まる時学んだ知識に立ち返るという考えは、螺旋的なカリキュラムの着想をもたらしたものであり、大きな影響を与えてきた。たとえば歴史の分野において、ブルーナはよく引用されており、学校での歴史教育の議論において、発想の転換をもたらす刺激として用いられている。

その説明は、教育のバランスを、事実情報をただ繰り返せばよいというものから、理解をするという方向-移行させた。この移行におけるいくつかの方向性は、学習者がいかに過去は再構成され理解されるかということを理解できるよう促すものとなった。それは例えば、いかに共感するか、いかに第1資料から学ぶかという学習によるものである。現在の学生の学習に関する考えの多くは、経験学習、振り返りの利用などを含めて、構成主義に基づいている。

構成主義は我々に次のようなことを教えてくれる。私たちは、新しい理解や知識を、古い理解や知識を拡張したり、置き換えたりしながら学習する。教師(lecturers)として私たちが気づく必要があるのは、「白紙状態に書き込む」ことは、めったにないということである。初歩の、誤った、事前の関連した知識や理解があるということである。事前の知識や理解が変化する、もしくはそれらに付け加えられることなしに、学習は生じないということである。

よく学習は、単により多くの知識を加えていくという意味でのみ捉えられている。しかしながら、教師はまた、いかに学習者の事前の知識に変化や変容をもたらすかということを検討しなければならない(メジロー、1991)。知識の追加、それは「事実」の蓄積という意味においてであるが、時に十分な変容がなくても可能であるかもしれない。しかしながら、例えば、高位の学習とは、理解や創造性を伴うものであり、通常、前提にある図式が新しい理解に組み込まれるように変化する時にのみ起こるのである。そのような変化自体が、長期にわたって事実を保有することを促進するようになるのである。チャルメルやフューラー(1996)が、いくつかのこれらの考えについての簡潔かつ利用可能な説明を行っている。

## 第7章 総括

### PGCHEにおける大学教員の教育者としての専門性基準

PGCHEは、大学教員が教育者という職業人である以上、身につけているべき能力の標準の習得を基本的な目的としている。

身につけているべき教員の能力の内容には、段階別に、基礎的な教育や学習に関する知識およびティーチングのスキル、学習支援者としての態度、専門職業人として、継続的な能力の向上を行い、その行動をエビデンスに基づく学術的な手法をもって証明する能力、大学および担当部局という組織の構成員として、その変革のための教育開発を主に研究の専門分野に関連して行う能力である。

このようなPGCHEにおける教員が身につけているべき能力のアウトカムが、教員として専門職業人すなわちプロフェッショナルであるとは、教育および学習理論に基づく学問的な根拠をもって教育活動を計画実施し、その成果についての明確な証拠の提示と、省察的な考察を行うことができることにあることを明確に示している。PGCHEの取得は、自身の専門分野の専門家であると同時に、高等教育に関する学問的かつ実践的な専門家であるという高度専門職業人の証なのである。

このような英国における大学教員の専門性の基準は、わが国における教員の専門能力とは何かを考える上で、1つのベンチマークとしての意義がある。

### PGCHEという課程のもつ意味

PGCHEは、高等教育機関の管理運営の観点としては、大学において教育を職業とする者が、その職務にふさわしい能力を身につけたものであることを、社会に対して説明しようとするものである。いかにふさわしいかを証明する手段として、国家的な専門能力の基準枠組みに基づき認定を受けていることを用いている。

一方、取得する個々の教員にとっては、PGCHEは自らの教育活動について理論的根拠という裏づけをもつことは、教員としての自信を確立する。教員であれば、学生の学習の質を高めることを目的とする教育の改善に異議を唱える者はいない。また、課程の取得が実質的に義務化されているということは、教員にとっての負担という見方もあるが、反対に、通常の専門職業であれば自力で取得すべきところを、雇用側によって学習の機会を保証されているという見方や、大学という固有の組織が必要とする職業上の能力を身につける「学習の権利」という見方も考えられる。

### 学習プログラムとしてのPGCHEに取り組む必然性—学習する組織としての大学

PGCHE取り組みの背景には、管理運営の文脈としての「質の保証」、教育改善の文脈としての「学習(者)中心の教育-の転換」という意図がみられた。

前者の質の保証は、グローバル社会において高等教育がその自律性および独自性を保守して生き残るための戦略である。そして、後者の学習中心の教育は、ギリシャ哲学以

来、経験主義、認知主義そして構成主義に至るまでの人間中心の哲学や教育学、心理学など、人間に関わる科学的アプローチの集大成であり、知識社会や学習社会で生き抜くための戦略である。

この一見全く異なる側面に見える2つの文脈は、その具体的な方策としての適切な目・標設定とプロセスの透明化、経験(もしくは実行)の省察(評価)にもとづく改善という手順において共通する。つまり、プロセスでみれば、質の保証も学習中心の教育も、目標達成型の学習プロセスである。

PGCHEは、その内容自体も学習(者)中心のプログラムとなっている。この課程の取得を教育者としての出発点とし、継続的な目標達成型の学習の実行を求め続ける大学とは、すなわち学習する組織であり、教員はその組織を構成する学習者の1人である。教員が教育という自身の職業についての自律的な学習者であり探求者であること、それが21世紀の教員に求められる基本であるとする。

日本におけるPGCHEおよび専門性基準枠の適用は可能か

PGCHEや専門性基準がもたらす日本のFDの意味は何か。これらは我が国の大学教育においても適用が可能なのだろうか。

高等教育を取り巻く状況は、グローバル経済、知識社会や学習社会という背景、大学の大衆化、そして質の保証や監査の導入など、英国も日本も同様の状況にあるといえる。よって日本が先進国としてこのまま走りつづけようとする限り、何らかの形で大学教員の教育能力を一定の基準に基づき標準化することを保証しなければならないだろう。その際、PGCHEのように正規の資格課程とするのかなど、制度としての位置づけに関しては、いくつかの選択肢があろう。ただし、学習機会を保証していること、その学習機会が適切な内容であるということの説明が不可欠であることを考えると、その適切さの根拠となる学習内容に関わる基準枠組みづくりは避けられないと考える。

では、この英国での基準枠組みは日本での実践に適応するだろうか。本研究はその根本的な目的が大学におけるFD実践に役立たせることであったこともあり、実際に使えるか否かは重要な問題である。そこで、本研究代表者が所属する新潟大学の新任教員研修において、基準枠組みの一部適用を意識しつつ、PGCHEのコアワークショップに相当するプログラムを、付録にあるように企画し試行した。

結果として、状況に合わせて手を加えることは必要であるが、基本的な部分について適用は可能であると考察した。今後は、さらに試行の幅を広げて、適用の可能性を検証していきたい。

## 付録

### 新任教員研修における学習教育ワークショップの取り組み -平成18年度新任教員研修報告-\*

大学教育開発研究センター 加藤かおり

#### 1. はじめに

新潟大学新任教員研修は、平成17年度に第1回を開催し、本年は第2回目を開催した。

昨年度は、初回ということもあり、本学の教育理念、教育システム、組織運営体制、財務状況、研究支援体制、各種ガイドラインなど、教員が新潟大学の職員として理解しておくべきことの周知を目的の中心とするオリエンテーションの実施であった。

本年度は、昨年研修実施後の講師を担当した理事との省察および次年度打ち合わせにおいて、さらに具体的な教育方法に関わる研修が必要であるとの意見を受け、学習教育ワークショップを企画し、実行することになった。

本論では、この学習教育ワークショップを中心に、その取り組みの状況について報告し、今後の課題を考察する。

#### 2. プログラムの目的および目標

プログラムの目標は、オリエンテーションとして、「本学の教育理念および教育システム、組織と運営体制、教職員としての倫理や、健康管理の重要性などについて理解を深めるとともに、本学の執行部との意思の疎通を図る機会とする」こと、学習教育ワークショップにより、「新任の教員を対象に、学士課程教育としての教授学習のあり方および役割、目標達成型学習のための教育計画についての理解を深め、実践力の向上」を図り、「『学生の学習、理解を深める』授業づくりの基礎を習得する」こととした。さらに、プログラムとしての到達目標を、知識、スキル、態度・価値観の3つのカテゴリーに分けて設定した。具体的には、次のような内容をあげた。

##### (1) 知識の領域

従来の教授中心の教育と、知識基盤社会に対応した学習中心の教育との違い、および後者の今日的意義

目標達成型学習について、その意味を説明できるとともに、新潟大学の教育体制との関連

授業観察の観点

学習サイクル理論に基づく授業計画の枠組み

適切なコミュニケーションの理論

##### (2) スキルの領域

目標達成型学習のための教育計画を設計する。具体的にシラバスの作成(ねらい・到達目標の設定、成庸評価方法および基準の設定など)など。

目標達成型学習のための授業計画を設計し実行する。

授業観察およびピアレビュー方法

「学生の学習」を深める授業プラン

### (3) 態度・価値観の領域

学習者としての学生を尊重し、共に学びあう環境づくりを目指す。

教授学習についての自分自身の目標を明らかにし、その達成を目指す。

ピアレビューによる授業改善の意義

学生の理解を深める授業づくりの意義

## 3. プログラムの構成

研修プログラムは、第1部オリエンテーション、第2部学習教育ワークショップで構成された。学習教育ワークショップは、2日間で構成され、1日目は9月に、2日目は12月に実施された。2日間にしばらく間が設けられたのは、その間に同分野の他の教員の授業を観察する、1日目の授業計画(シラバス)をもとに、ミニ授業の実践を準備してくることが課題となるためである。この構成は、第1日目で得た知識や情報を、実践を通して確認し、ふたたび振り返ることによって、確実に身につけるといふ、学習サイクルに基づく構成である。

### (1) 学習教育ワークショップの構成

学習教育ワークショップのプログラム全体像は、添付資料の通りである。全体のファシリテーターを、大学教育開発研究センターの加藤が務め、ファシリテーション・グラフィックによる記録およびテーブル・ファシリテーターを潰口センター長と津田教授が務めた。

#### 1) 第1日目

ワークショップ事前の準備として、5, 6人が1グループとなる机の島を必要数つくった。参加者は18名で、各自くじで席を決めて着席してもらった。パワーポイントでは、ワークショップの流れ、作業の指示、その場面ごとに必要な新情報を提示する。その他、必要な資料は机上に配布した。

出席の確認および挨拶の後、まず、はじめに「今日のプログラムの目標確認」として、参加者の自己紹介を兼ねて、それぞれが期待する成果を発言してもらった。ワークショップなるもの-初めて参加する方が多いこともあり、参加者自らがこのワークショップの主体であることを確認するためである。

次に、参加者がすでに保有している大学教育についての経験や知識に、一新しく転換しようとしている「学習」に関する理解をつなげるため、「学習と教育(教授)の意味の違い」についての意見を書き出し、まとめる。そして、「何を教えるか」から「いかに学びを深めるか」-の移行について、「知識基盤社会を背景とした学習理論、学習観の変遷」を踏まえた新情報を補足していった。その上で、現在本学で進めようとしている「目標達成型学習の意味」や、「本学の教育理念・教育体制とのつながり」、そしてその「国内外の動向にお

ける位置づけ」についての情報を提供した。

このような、「自己の経験や前知識」に「新情報」を付加した上で、それが参加者自身の知識として再構築されて、参加者自身のものとなるようにするため、「教授と学習のバランス」はどうか、「目標達成型の学習はなぜ必要か」について、グループで議論し、その結果をまとめて発表してもらい、全体での意見を参考にしつつ、「学習中心の教育における教員の役割、課題」を個人でまとめて記述し、模造紙に貼り出して共有した。

午後からは、「目標達成型学習のための教育計画」を、大学の教育目標、およびあらかじめ持参してもらうよう指示された個別の学部・学科の教育目標、担当科目のシラバスをもとに、実践した。この場面では、最初に「シラバスとは何参加者の意見をもとに、全体での概念形成を行い、シラバスが「学生の目標達成型学習のためのツール」であることの共通認識を作った。その後、具体的な教育計画の実習として、個人作業で「1年次対象の全学科科目」のシラバスシートを作成した。作成したシートを用いて、各グループで発表しあい、記載されたことの意図をより明確化するための質問や各シラバスをより良いものにするための提案をし合った。その上で、各グループで「最もお薦めのシラバス」を全体で発表し共有した。

最後に、今日全体をふりかえって気づいたこと、最初に期待したことは達成されたかなどについて、1人1人発言し、それをファシリテーション・グラフィックにまとめていった。進行役より次回12月の案内と課題が提示され、振り返りシャットの記入をして終了した。

## 2) 第2日目

第2日目は、第1日目に出された課題、同分野の他の教員の授業の観察(観察の記録をシートに記入)、1日目の授業計画(シラバス)をもとにしたミニ授業の実践の準備(パワーポイントなどで準備)を実施してくることを前提に実施された。前回同様、全体のファシリテーターを加藤が務め、他のセンター教員は参加者の一員として、意見を述べ、アドバイスをを行うなど、ワークショップに貢献した。

具体的なプログラムでは、この日の参加者が5名と少なかったため、少人数だからこそ可能戦より個々人の状況に合わせて、理解を深めるような構成を心がけた。

まず、あいさつ及び今日の目標およびスケジュールの簡単な説明のあと、ミニ授業ビデオ撮りを行った。最初に、授業観察の意義と手順の説明があり、1人につき授業のプレゼンテーションを10分、観察者(この場合他の参加者全員)が観察シートを用いた評価を、順に実施した。参加者全員のビデオ撮りと評価シートの記入が終了した時点で、場所を移動し、ビデオの録画を再生しながら、1人ずつ、(D自己評価、観察者による気づき及び改善の提案を実施した)。

次に、「学生の理解を深める」、「学生に考えさせる」授業プランづくりについて考え、それを実際の自分の授業に適用できるようにするため、次のような手順に進めた。

まず、もう1つの事前課題であった「同分野の他の教員の授業観察の実施」の結果について、観察シートにある観点をもとに、授業づくりのポイントを発言しあい、ファシリテーション・グラフィックにまとめていった。ここで出された観点について、大教センター



から、新情報として「学習のサイクルに基づく授業プランの情報」、「振り返り(文脈づけ)、まとめ、課題(活動)、確認の学習サイクル」、「適切なコミュニケーション(グライス「協調の原理4つの公理」など)」を提供し、学生の理解を深めるための授業づくりの観点の幅を広げていった。

さらに、授業観察の実施での気づきや新情報から得た知識を使って、自分自身の授業プランを作る作業を行った。その際、知識を実行に転用するのは頭で考えるよりも困難なことであることに配慮し、いきなり個人作業にせずに、まずは、1人を事例に、レスンプランを模造紙に書き出しながら、参加者全員でアイディアを出し合い再構成するという、ワンステップを取り入れた。その後、各自プランづくり、発表を行っては意見を出し合うというプロセスを繰り返した。最後に、1人ずつ全体の振り返りを(口頭およびシートの記入で)行い終了した。

#### 4. プログラム実施の省察と今後の課題

プログラム実施の成果や課題について省察するため、ワークショップ終了時に参加者に振り返りシートを記入してもらい、その結果をもとに大学教育開発研究センターで振り返りの話し合いを行った。

##### (1) 参加者の振り返りから

##### 1) 学習教育ワークショップ第1日目の参加者振り返り(シート記入)

良かった点

○ Outcomesbaseという現代教育の状況説明が聞けた。Workshopというやり方が良かった。コーディネーターのすすめ方も素晴らしかったです。(入社)

他の職種の方と話し合いできたことは大変に良かったと思います。臨床医としてやってきて、教育の事など正直考えたことがありませんでした。よい機会になりました。(医歯)

漠然と(経験として)考えていたことが、具体化されたように思います。短い時間でしたが、実践してみたいと思えました。(入社)

教育プロセスに対する不安や期待を持つ人が多いことに気づいた。分かり易い進め方と内容。(自然)

議論ができてよかったです。(他)

他の教官の方と知り合えたこと(医歯)

考えたことのない意見や、その分野の独特の意見が開けて、自分が今後考えていく際に、いろいろ組み合わせたりできそうなので大変参考になりました。少し自分の考えにも幅が広がりました。(医歯)

シラバスの作成方法、特に達成目標の設定のイメージがえがけたことがよかった。ワークショップの授業は初めてだったが、とても良かった。

○ 様々な研究領域の先生方とコラボレーションする機会は非常に少ないので、貴重な体験をすることができました。WS形式のため、参加型で能動的になれました。(入社)

普段話をする事の少ない他学部の先生と話をする機会ができた。講義内容、方法について、改めて考え直すことができた。(入社)

学習理論については知っていましたが、今回、私自身がどのように授業改善をしたらよいかははっきりしたこと〇そして、何を準備したらよいか分かったこと。(入社)

他学部の方との交流が一番良かった。ファシリテーターを勉強できた。(医歯)

一期一会。(医歯)

ワークショップという形式の会に参加できたこと自身が、新鮮で、今後の授業にも参考になった。目標達成型の授業や関連するシラバスの書き方を学べてよかった。

今後、授業の計画を練り、実施する上で色々参考になりました。またワー.Pショップ形式の学習は初めてでしたが、同じ大学の違った分野の方をお話する機会を設けていただいたことに感謝いたします。(自然)

今後の授業のすすめ方の参考になった。(医歯)

今の方法論が、自分が学生のころと全然ちがうことが体験できた〇シラバスが書けるようになって、良かったです。(医歯)

他学部、他学科、一他世代の諸先生方と帯をすることができ、たいへん有意義でした〇自分がついぞ受けることのなかった大学教育が、近年大きく変化していることを知り、驚いた。自分の子供をこういう大学に入学させ、勉強させたいなと思った〇(医歯)

#### 改善の提案

具体的な例をあげて教えていただければと思います〇(他)

パワーポイントを配布資料としていただいた方が良かったと思います〇新しいことも多いので、口頭説明だけでは理解できない点がありました。(医歯)

学説とか教育論とかについてのベースからの話があってもよかった。(自然)

なかなか時間に追い立てられることが多く、時間内にうまく考えをまとめられないこともあった。時間の調節は難しいと思いますが、もっと考える時間があってもいいかなと思いました。(医歯)

発表時、手書き作成資料を投影できる手段があると、発表しやすい。(入社)

全体的にWS形式は知識が薄くなりがちなので、それを補充(参考資料などつける)して欲しかった。(入社)

このワークショップのシラバスやLESSNプランを配布していただければいいと思います〇(入社)

医歯系だけなのかわかりませんが、教育学用語(?)でわからないことがあった。なんとか説明してもらえ時間を作ってください。どれがというのも難しいと思いますが〇(医歯)

申し込み時に、簡単はプロフィールを求めて、グループ割付するのも1つの方法では。(医歯)

- 日分で学習する際の資料となるような文献リスト等があるとよい。考える時間がもう少し長いとよい。(他)

私のような初心者から、教育に関して高いレベルをお持ちの方まで様々な方がいらっしゃったように思います。到達目標は個人によってかなり異なるように感じますので、その点の配慮をいただけると、教える側、教わる側の能率が向上するのではないのでしょうか。(自然)

もう少し、1つのテーマに時間がとれるとよいと思います。(医歯)

大学教育と、医師になる専門教育というものは、少し目的とする人材が異なるのかなと感じている。泊り込みで、1泊2日で行い、合宿方式にするとよかった。(医歯)

(塾その他気づいたこと)

○ Workshopのやり方、すすめ方、大変タメになった。(入社)

工学カセンターのように各部での進められている教育プログラムを全学とか学部を超えた進め方があってもよい。(自然)

このワークショップにむけて、前もって予習しておけばよかったと思いました。

授業で成功した先生を招いて、経験を教えていただければと思います。(他)

昨日と今日と2日パッケージになっていましたが、この時期に2日間は少々きつい感があります。(入社)

シラバスの作成方法は、シラバスを作る前に説明していただける機会を設けていただけると良かった。(入社)

アメリカなどでは、巨大なポストイットがありますよね○ 日本でも模造紙を使えばいいのだと分かったこと。(入社)

全学の教員の方は、受け持つ範囲(学生の要求)が広くて大変そう・ -○ (医歯)  
環境に配慮されていて良かった(お茶、セキュリティなど)○派閥をつくってはいけませんが、2006年組とかあっても良いのでは○ (医歯)

シラバスの作り方には、医歯系の必修と全学の選択の物によって違うと思うので、そこを分けてもらえるとよかったと思います。(医歯)

この教育法は、金華玉条のように言われていますが、その方法は、今後きちんとevaluationされるのでしょうか○この方法で教育された若者は実社会に出て準立つのでしょうか(前に比べて)(医師要請としては、この方法はどうか?ということです。他の学部であれば、こういう大学に自分の子を入学させたいです)○ (医歯)

最後に一言

大変大事なガイダンスで良かったですD (入社)

時期を夏休みの早い段階でしていただいた方がよいと思います。例えば異動時など、もと早い段階で計画の連絡(告知)があると良いと思います。(入社)

参加してよかったと思います○ (医歯)

教育は各先生方のオリジナルだと思いました。(自然)

○ と\_のようなWSを定期的開催して下さい。(医歯)

次回はもっと深く考えが回るように、教育について多少なりとも考える時間をもちたいと思います。(医歯)

次回のワークショップを楽しみにしております。(他)

大変役に立ちましたO ありがとうございましたO (入社)

どうもありがとうございました。(入社)

- O BEは評価の方法がポイントだと思っていますO大規模クラスの授業でどのような評価をイギリスでは用いてレナるのか、具体的に知りたかったです。お疲れ様でしたoありがとうございました。(入社)

お疲れさまでした。(医歯)

次回も出よう!(医歯)

- O 丁寧な講義ありがとうございました。(他)

- O 第2回目を楽しみにしております。(自然)

本当に良いファシリテーターになるのは大変ですねO (医歯)

新採用の先生に限らず、すべての先生が授業できるようになると良いと思います。(医歯)

医者はある意味軍隊的組織です。上の言うことに疑問なく行動することも大切です。いちいち深く考える人は患者さんに不利益を与えることがありますo現場の求める人材との距離はないのでしょうか。(医歯)

## 2)学習教育ワークショップ第2日目参加者の振り返り(シート記入分)

(丑今日気づいたこと)

LESSNプランが有って、講義資料が作成されるのであって、決してその逆ではないということo

- O 学生に考えさせるということの再認識。認知の最適化の重要性。

他の人のレクチャーを聞いて、授業の構成にもいろいろあって、考えれば何パターンもできるのではないかと思った。ただ、それを考えるマメさが自分には足りなそうです。今後もけっこう苦労しそうですD

- O 自分授業が(10年前に見た時よりも)まLになっていたこと。ただ、まだまだ改善の余地がたくさんあることも同時に気づいた。

人数が少なく驚いたけれど、少人数の方がよかった。自分の話し方で学生相手に講義ができるんだという自信になった。授業内容は確かに問題だけど。

今日うれしかったこと,満足したこと

ワークショップIでは、まだまだ理解できていなかった加藤先生のレクチャーに対する理解がとても深まったこと。

LESSNプランを立てることができた。適用・試行のイメージをつかむことができたこと

他の分野の人の話が聞けたことがよかった。

通常の講義形式の授業にも、適用や試行の時間を取れるという話が新鮮だった。

プレゼンの評価が高かったこと。

今日不満に思ったこと、悲しかったこと

- 日分の日ごろの講義-の準備がまだまだ不完全であり、その講義を学生に受けさせていることに対する反省!!
- 日分の授業。しかし、得るものがあつたD
- 他の人のレクチャーを聞いていると、自分がこの場でレクチャーしてもいいのかと思い、悲しかったD 日分の力不足が悲しいD
- 長いのですが、仕方ないかもしれません。

ビデオのセットに時間がかかり、自分は工学部なのにお手伝いできなかったこと。

今日言、残したこと、その他

学生と教員とのコラボレーションは、結局、いかに学生から"信頼"されているかということに依拠するのではないか。本日は少人数ということもあって、とても深く考えさせられました。

この新任研修を自分の授業にどうあてはめていくかを考えなければならない。資料の使い方を考えたいと思いますD 人数が少なくて、よかったと思いますD

- 授業計画を真剣に考えたので、次回に活かすことができれば幸いです。新しい考えを注・入できてよかったD
- 久しぶりに学生になることが出来ましたD 教えていると気づかないことが分かりますD
- 私は今、工学教育という仕事をしているのですが、教育学部とか全学教育と全く無縁です。工学教育って、教育学部がやるべきなのでは? 高等教育という文科省の教育担当に、工学部の教員(科学者)たちが対応している現状を奇異に思いますが。

大教センター参加者の振り返り

レスンプランを複数の人の前で作ってみる体験はいい!!

参加者が「集団」として機能することが実感できたことがよかった。

- 「新しい学習中心の教育-の理解」-の新しい試みの第一歩が踏み出せたことがよかった。学習・教育ワークショップのモデルができ、大変ありがたいですD
- 参加者の多様な関心や要求に、どのようにつなげてワークショップを行うか、いろいろなプログラムづくりが必要だと気づいた。
- 日分自身がミニ授業を行う勇気がなかったことが悲しかった。  
十分な協力が'できなかったことが悲しかった。

## (2)省察のまとめと課題

全体的に、参加者の先生方の評価も好意的であり、「WS形式のため、参加型で能動的になれましたD」という参加者の言葉どおり、何よりも教員自身が主体的にワークショップに参加していたことは、良かった点として評価されるD

ワークショップ第1日目は、異分野の先生方がグループになって、実際のところ議論が進むのだろうかという懸念がなかったわけではないが、むしろ所属を離れて、-教員として教育について、学習について話し合いが深まったように思われる。

「漠然と(経験として)考えていたことが、具体化されたように思います。短い時間でしたが、実践してみたいと思えました。」「学習理論については知っていましたが、今回、私自身がどのように授業改善をしたらよいかははっきりしたこと。そして、何を準備したらよいか分かったこと。」などの意見にあるように、学習中心の教育についての理解が、具体的な実践-の適用-の可能性に結びつけられたことは、企画実施したものとして、期待した成果があったように思う。

今後の課題としては、「参加者の理解を深める」ことを中心とした初めての学習教育ワークショップであったため、押し付けと感ぜさせない新情報の量や、あまり教育の専門的すぎない内容、そして提供のタイミングなどが難しかったが、配布資料などの補足分をもう少し増やしてもよいこと、次回のワークショップでは、教育方法についてより具体的に提示し、かつ経験できる時間を盛り込むことが考えられる。

ワークショップ2 日目については、前回ワークショップ1の振り返りで、具体的な教育方法やLESSNプランの作り方を知りたいという要望が多かったことから、より具体的で実践的な内容となるように構成した。

5人の参加者であるなら、少人数だからできる内容を計画した。具体的に、1人1人の経験や考えの振り返り、参加者自身が1つ1つの言葉の概念の掘り下げていくことに時間をかけた。分野の異なる参加者同士が共通概念を形成する時間、授業プランづくりの実演やそのレビューにも、可能なかぎり参加者による意見を引き出して作り上げる時間を十二分にとるようにした。

結果として、参加者の振り返りから、学習目標を達成することができたと考える。とくに、1人の参加者を例に、全員で「一緒にLESSNプランをつくってみる」時間を設けたことで、自分自身の実践にどのように適用できるのか、より具体的かつ実用的な理解を深めることができたように感じている。「人数が少なくてよかった。」「LESSNプランを立てることができた。適用・試行のイメージをつかむことができた。」という参加者の言葉は、一番の評価であると思っている。

今後は、参加者が増えた場合に同じような効果を得られるようにするためのプログラムづくり、および場づくりを工夫していきたい。

最後に、参加者からも「環境に配慮されていて良かった(お茶、セキュリティなど)。」という意見をいただいたように、ワークショップの成功をにぎる重要な要素である「場づくり」をはじめ、協力、支援して下さった学務部教務課・教育支援係の方々に感謝したい。

\*新潟大学大学教育開発研究センター『大学教育研究年報』平成19年

## 資料 平成18年度新任教員研修プログラム

### 第1部 オリエンテーション

1. 目的: 本学の教育理念および教育システム、組織と運営体制、教職員としての倫理や、健康管理の重要性などについて理解を深めるとともに、本学の執行部との意思の疎通を図る機会とする。

2. 日時および場所: 平成18年9月27日 9:30-17:00 本部4階 会議室

3. 内容

9:30-9:40 あいさつ(大教センター長)

9:40-10:10 本学の教育理念、本学教員に期待すること 担当: 学長

10:10-10:40 新潟大学の教育システム 担当: 河野理事

10:40-11:00 質疑応答

<10分休憩>

11:10-11:40 組織および運営体制の概要(人事制度も含む) 担当: 探揮理事

11:40-12:10 新潟大学の財務運営 担当: 伊藤理事

12:10-12:30 質疑応答

12:30-14:00 昼食会(グループ別自己紹介)

14:00-14:30 研究支援について 担当: 板東理事

14:30-15:00 教職員が順守すべき各種ガイドライン(倫理等各種ガイドライン)  
担当: 総務部

15:00-15:20 質疑応答

<10分休憩>

15:30-16:00 健康保健管理(メンタルヘルスを中心に、セクハラなど)  
担当: 保健管理センター 上里講師

16:00-16:20 質疑応答

16:20-16:30 終わりに(大教センター長)

### 第2部 学習教育ワークショップ(第1日目)

1. 開催日時: 平成18年9月28日 10:00-17:00 場所: 国際センター交流室

2. 学習教育ワークショップの目的: 新任の教員を対象に、学士課程教育としての教授学習のあり方および役割、目標達成型学習のための教育計画についての理解を深め、実践力の向上を図る。

3. 到達目標

このプログラムの修了者には、以下の能力および態度を身につけていることが望まれる。  
(知識)

従来の教授中心の教育と、知識基盤社会に対応した学習中心の教育との違い、および後者の今日的意義について説明する。

目標達成型学習について、その意味を説明できるとともに、新潟大学の教育体制との関連性を明らかにする。

(スキル)

目標達成型学習のための教育計画を設計する。具体的にシラバスの作成(ねらい・到達目標の設定、成績評価方法および基準の設定など)など。

目標達成型学習のための授業計画を設計し実行する。

(態度・価値観)

学習者としての学生を尊重し、共に学びあう環境づくりを目指す。

教授学習についての自分自身の目標を明らかにし、その達成を目指す。

#### 4. 日程

10:00 開会・あいさつ

10:05 今日のプログラムの目標確認

- 「学習と教育(教授)」の意味と違い

- 「何を教えるか」から、「いかに学びを深めるか」 -

知識基盤社会を背景とした学習理論、学習観の変遷

目標達成型学習の意味、本学の教育理念・教育体制とのつながり、

国内外の動向における位置づけ

- 「教授」と「学習」のバランス、目標達成型の学習はなぜ必要か、

学習中心の教育における教員の役割、課題

12:10 昼食・休憩

13:00 目標達成型学習のための教育計画

大学の教育目標、自分の学部・学科の教育目標(持参)、

担当科目のシラバス(持参)

シラバスとは何か、概念形成

教育計画の実習(個人作業でシート作成)

14:35 休憩

14:50 教育計画について全体討議

学習理論に基づく授業計画

全体ふりかえり (最初に期待したことは達成されたか○)

17:00 次回12月の案内と課題 終了

#### 第2部 学習教育ワークショップ(第2日目)

1. 日時:平成18年12月26日10時~17時

場所:国際センター(午前)、大教センター(午後)

2. 目標:「学生の学習、理解を深める」授業づくりの基礎を習得する○

(知識)

授業観察の意義と観点



学習サイクル理論に基づく授業計画の枠組み

適切なコミュニケーションの理論

(スキル)

授業観察およびピアレビュー方法

「学生の学習」を深める授業プラン

(価値、態度)

ピアレビューによる授業改善の意義

学生の理解を深める授業づくりの意義

### 3. 日程

10:00 あいさつ

10:10 今日の目標およびスケジュールの説明

ミニ授業ビデオ撮り、および授業観察の意義と手順の説明。

10:20 ミニ授業&授業観察・ピアレビューの実施

1人(授業10分、ピアレビュー、自己評価、シート記入)

12:20 昼食+場所の移動(大教センター-)

13:10 「学生の理解を深める」、「学生に考えさせる」授業プランづくり

ミニ授業実践、および授業観察の実施の振り返り(日常の授業実践のふりかえり  
(疑問、問題点など)含む)

(薪情報)学習のサイクルに基づく授業プランの情報

○「振り返り(文脈づけ)、まとめ、課題設定、試行」のサイクル

適切なコミュニケーション(グライス「協調の原理4つの公理」など)

ミニ授業を変えてみる(1人を事例に、LESSNプランを再構成する)0

14:30 各自プランづくり

14:45 休憩

15:00 新プランの個人発表とレビュー

16:30 ふりかえり

17:00 終了

## 引用・参考文献

- Baume, D., and Kahn, P., 2004, "Enhancing Staff & Educational Development", London and New York: RoutledgeFalmer
- Biggs, J., 2003, "Teaching for Quality Learning at University", : SRHE and Open University Press.
- Brookfield, S., 1986, "Understanding and facilitating adult learning", Buckingham: Open University Press.
- DfES, 2003, "The Future of Higher Education", White Paper, London.  
([http://www.dfes.gov.uk/he\\_gateway/strategy/hestrategy](http://www.dfes.gov.uk/he_gateway/strategy/hestrategy))
- European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005, "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area," Helsinki.
- Fry, H., Ketteridge, S., and Marshall, S., 2003, "A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education", Second edition, London and Sterling: Kogan Page Limited.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., and Trow, M., 1994, "The new production of knowledge- the dynamics of science and research in contemporary societies", London: SAGE Publications Ltd
- ギデンズ, A. 著, 佐和隆光訳, 1999, 『第三の道 効率と公正のあたらしい同盟』, 日本経済新聞社
- ガ-ゲン, K.J. 著, 永田素彦・深尾誠訳, 2004, 『社会構成主義の理論と実践』, ナカニシヤ出版.
- Higher Education Academy (HEA), 2005, "A standards framework for teaching and supporting students learning in HE-consultation documents".
- Higher Education Academy (HEA), 2006, "The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education.  
([www.heacademy.ac.uk](http://www.heacademy.ac.uk))
- Imperial College London, Centre for Educational Development, 2005, "Communicating Knowledge - Workshop Guide", London.
- Kahn, P., and Baume, D., 2003, "A Guide to Staff & Educational Development", London, Kogan Page.
- 川嶋太津夫, 2006, 「教育の専門職化を目指して-英国における大学教員の資質向上の取り組み」研究代表者有本章『大学におけるFD-SD (教員職員資質開発)の制度化と質保証に関する総合的研究』(平成14から16年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤(A)(1)研究成果報告書:83-93.
- 川嶋太津夫, 2007, 「教育の専門職化を目指して-英国における大学教員の資質向上の取り組み-」『FDの制度化と質的保証(前編)』広島大学高等教育研究開発センター

高等教育研究叢書・49-64.

厚生労働省働く者の生活と社会のあり方に関する懇談会 2004, 報告書『転換期の社会と働く者の生活』.

Laurillard, D., 2001, "Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies", Second Edition, London: RoutledgeFalmer.

Light, G., and Cox, R., 2001, "Learning and teaching in higher education", London: Paul Chapman Publishing.

McCaffery, P., 2004, "The higher education manager's handbook", Oxon and New York: RoutledgeFalmer.

Merriam, S.B., and Caffarella, R.S., 1999, "Learning in Adulthood", California: Jossey Bass.

Middlehurst, R., 2002, 'The International Context for UK Higher Education' Ketteridge, S., and Marshall, S., and Fry, H., "The effective academic" A handbook for enhanced academic practice, London - Kogan Page Limited.

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

OECD, 1996, Lifelong Learning for All.

沖清豪, 2006, 「学生の異議-の対処-英国OIA創設の背景」『アルカディア学報 No.232』, 日本私立大学協会.

大崎仁, 2006, 「英国大学の国際戦略」IDE大学協会『IDE 現代の高等教育』No.482 7月号:55-9.

QAも1999, "higher quality6".

(<http://www.aa.ox.ac.uk/quality6/>)

QAA 2005, "higher quality17".

(<http://www.qaa.ac.uk/new/quality17/>)

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

Ramsden, P., 2005, "Teaching standards and assessing teaching in higher education", Teaching and Learning Forum, Kings College London,

<http://www.smd.kcl.ac.uk/teaching/standards/2005/2/68/Ramsden.pdf>

ライチェン, D, サルガニクR 編者 立田慶裕 監訳, 『キー・コンピテンシー-国際標準の学力をめざして(OECD DeSeCoコンピテンシーの定義と選択)』, 明石書店, 2006.

The University of Nottingham, 2006, "Postgraduate Certificate in Higher Education Introductory Event Notes".

上原有紀+, 吉田多美子, 2006, 「英国2004年高等教育法の制定-高等教育-の機会拡大

と財政面の強化-」 『外国の立法 229』, 国立国会図書館.

University of Leicester, Staff Development Centre, 2005-2006, "Postgraduate

Certificate in Academic Practice in Higher Education Course Handbook".

Watson, D., and Taylor, R., 1998, "Lifelong Learning and University A Post Dearing  
Agenda", London.: The Falmer Press.

Webb, G., 1996, Understanding Staff Development, Buckingham, SRHE and Open  
University Press.

ウニンガー, マクダーモット, R, スナイダー 著, 野村恭彦 完訳, 2002, 『コミュニティ・オブ・  
プラクティス』, ハーバードビジネススクールプレス.

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  
平成17-18年度科学研究費補助金(基盤(O)研究成果報告書  
課題番号17530558

研究代表者 加藤かおり(新潟大学大学教育開発研究センター助教授)

発行 平成19年6月 新潟大学・大学教育開発研究センター

所在地 〒950-2181新潟県新潟市五十嵐2の町8050

電話・FAX : 025-262-6343

印刷製本 (樵)文天閣