

札幌学院大学総合研究所
BOOKLET No.3

イギリスと日本における 先進的FD事例に学ぶ

札幌学院大学総合研究所・FDセンター 合同シンポジウム

グリニス・カズン

ヘレン・ゲイル

家田 愛子

佐藤 浩章

石川 千温

イギリスと日本における 先進的FD事例に学ぶ

札幌学院大学総合研究所・FDセンター 合同シンポジウム

グリニス・カズン
ヘレン・ゲイル
家田 愛子
佐藤 浩章
石川 千温

札幌学院大学総合研究所 BOOKLET NO.3

イギリスと日本における 先進的 FD 事例に学ぶ

札幌学院大学総合研究所・FD センター 合同シンポジウム

(講演)

「イギリスにおける大学教育と学習の実践
—学生に焦点をあてた教育について—

ウォーヴァーハンプトン大学 グリニス・カズン 1

札幌学院大学法学部教授 家田 愛子 訳

「学びと教育への組織的な戦略」

ウォーヴァーハンプトン大学 ヘレン・ゲイル 18

札幌学院大学法学部教授 家田 愛子 訳

(提言)

札幌学院大学における FD に関する「議論のための論点」の提言

ウォーヴァーハンプトン大学 グリニス・カズン 34

札幌学院大学法学部教授 家田 愛子 訳

(講演)

愛媛大学の FD の取り組み

愛媛大学教育企画室 佐藤 浩章 37

(報告)

札幌学院大学の FD の取り組み

札幌学院大学経営学部教授 石川 千温 51

札幌学院大学総合研究所について

札幌学院大学総合研究所所長・経営学部教授 渡邊 愼哉 67

「イギリスにおける大学教育と学習の実践

—学生に焦点をあてた教育について—

ウォーヴァーハンプトン大学

札幌学院大学法学部教授

グリニス・カズン*
家田愛子 訳

I. シンポジウムでの報告概要

1. イギリスにおける大学生

イギリスの大学制度は、かつては非常にエリート主義であった。大学進学率は六パーセントあまりにすぎなかった。一九九〇年代までにはこの大学制度は変更された。現在の進学率はおよそ四〇パーセントとなっている。急増したこれらの学生の多くは、その家族の中での初めての大学進学者である。以前の典型的な大学生と異なり、新しい世代の学生は、特に以下のような特徴を有している。

1. 彼らは公立学校で学んだ。(伝統的には大学進学者のほとんどが小学校から私立学校で学んできた。また私立学校は全寮制の場合が多い。訳者注。)

2. 多くがかなり低い入学資格しか取っていない。(全国一律大学入学検定試験が実施されている。この検定試験の結果にもとづいて大学は入学者を選抜する。訳者注。)

3. かなりの学生がエスニック・マイノリティーの家庭出身者である。特に、インド、アフロ・カリビアン、パキスタン、バングラディッシュなど。

4. 多くが読書力があまり高くない。

5. ほとんどがITに強い。

2. 伝統的な教授法

以上のような新世代の学生の特徴を浮き上がらせるには、高等教育での伝統的な教授方法を強調しておくことが重要であろう。

伝統的な大学教育は以下のような特徴を有している。

1. 高い勉強意欲を有する学生に依存している。

2. 主な教育方法は、講義と講義後のセミナーである。

3. 講義では、通常、学生に対して聴講することとノートをとることを求める。

4. セミナーでは、学生は事前の講義にもとづいて議論することを求められるが、多くの学生は発言

- しない。(一回六〇分の講義と、後日の六〇分のセミナーがセットになっていることが多い。訳者注。)
5. 評価は、試験の形態をとる。
6. 学生が学習から得る主なフィードバックは、AからFの成績評価。

3. 教育・学習の発展

前述の伝統的な教授方法は、我々が今日抱えるような学生に対しては最善の結果をもたらすことにはできない。学生数の増加に伴い、教育・学習改善に関して非常に大きな取り組みがされてきた。イギリスのすべての大学において教育・学習改善センターが設置された。これらのセンターは、ICT（情報・コミュニケーション技術）開発支援のための学習技術専門家も配置していることが多い。センターの多くは、大学の教育・学習分野での研究活動をしている。我々がウオーヴァーハンプトン大学で研究しているのは以下のようなものである。

1. 学生のITの経験について。
2. カリキュラムのなかにグローバル市民としての能力を生成するものを組みこむこと。
3. 効果的で進歩的な成績評価方法。
4. 教育方法全般。

4. 国家的なレベルでの支援

大学教員を支援する重要な国家組織「高等教育アカデミー（HEA）」が置かれている（HEA：<http://www.heacademy.ac.uk/>）。HEAは以下のような領域で大学と共同して活動している。

1. 教育・評価の改革についての実践例の収集と発信。
2. eラーニングの開発についての情報収集と発信。
3. 大学教育・学習に関する研究への資金投入。
4. 大学教育・学習についてのワークショップ、セミナー、カンファレンスの実施。
5. 教育・学習プログラムの履修認定（すべての大学の新任教員は大学教育・学習についてのコースを履修しなければならない）。
6. 国家教育研究員賞の授与。革新的な教員が受賞にむけて全国的に競っている。
7. 学問的分野とテーマ別分野（たとえば「持続的な発展」）でのカリキュラムの改革の支援。

5. 教員の関与

すべての教員がこのような改革に前向きであるわけではない。生来的に革新的で教育や学生への関心

が高い教員もいるが、教員の多くは研究への関心の方が高い。中世にまで遡る（少なくともヨーロッパでは）教授方法を変更する必要があるとは全く考えない教員もいる。したがって、教育・学習改革の果たすべき役割は以下のようなものである。

1. 教員に対して、もっと双方方向の教育方法を採用するように奨励する。
2. 学生の教育歴を調査し、結果を教員に報告する。
3. カリキュラム編成への支援。
4. eラーニングの導入・開発の支援。
5. 大学における革新的教育・学習事例の収集。
6. 学内での教育・学習カンファレンスの実施。
7. 研究を支えるための外部資金の確保。

II. ウォーヴァーハンプトン大学での改革実践の紹介

私はさらに、以下の点について言及したい。ウォーヴァーハンプトン大学での事例である。

1. 職人的教員

本学の教員の一人、クリス・ホッキングス (Chris Hockings) は大学での教授法について可能な限り包括的な全国的調査を実施した。調査の結果、大学での教授は職人の仕事のようなものである、と結論づけた。なぜなら彼／彼女は、学生がどのような能力と経験をもって教室に現れるか、敏感に感じ取ったうえで学習活動を巧みに行わなければならないからである。職人的教員は、自分の学生がどのような学生であるか、彼らが学習に何を持ち込んでくるか、彼らの潜在的能力を引き出すのに何が必要であるかなどについて深く考えている、とホッキングスは主張する。私たちは、すでに札幌学院大学においてもこのような職人的能力を有する教員を目にしている。

職人的教員は、教えることと学ぶこととの間には、自動的で機械的な関連は存在しないことを知っている。私たちが教えることが必ずしも学びとられるとは限らない。明らかなことであるが、最上の学習のためには、学習者が教員によって用意された活動に参加する必要がある。たとえば、仮に、学習者が講義を聴きノートをとることを主として要求しているならば、以下に提案するように、講義に何らかの双方向活動を導入することを助言できるだろう。

スウェーデンの研究者、マートンとサリョー(Marton, F. & Saijo, R. (1976)) は、我々が採用している教授法によって、深い学習でも表面的な学習でもいずれでも学習は促進されうると述べている。もしも学生が深く学ぶことを奨励されるなら、その意味するものに着目することで深い理解をすることを要求できる。もしも、表面的な学習の手法をとるなら、彼らは記憶することに自らの学習を制限するだろう。学生の前でただ語るだけであれば、講義を聴くことに加えて何か付加的なことを学生がしなければならぬような活動が用意されていない限り、表面的な学習を奨励することになりやすい、等ということが明らかにされた。そのような活動は大変単純なものでもよいのだ。一例だが、講義には対話の要素を導入することも可能である。

講義を途中で中断して、学生に自分の隣に座っている人と向き合うように言う。学生は各自自分の相手に向かって彼／彼女がそれまでに学んだことについて説明するように求められる。あるいは、彼らは、講義について自分が十分に理解できなかった点についてどのようなことでも隣の人に明らかにしなければならぬ。彼らはそれをペーパーに書き出す。教員はその後、学生同士の会話の結果について何人かの学生に発表を求め、全てのペーパーは、講義後に読むために回収する。このような「休止と応答」のプロセスは、学生の理解がどこで不確かなものに留まっているかについて、学生に明確にさせ、教員には手がかりを与えるものになる。

このような活動は、非常に学生数の多い場合に現実的な対処法である。もしも講義が少人数を対象にするものなら、もっと野心的な形での双方向講義が実施されうるだろう。

重要なのは、私たちの教育活動は、学ぶものの質を形成することができるものであるということに忘れないことである。もしも私たちが深く学ぶ学生を欲するのなら、私たちの教育活動はこれを奨励するためのチャンスを最大限にするためにデザインされるべきである。このような活動をデザインするということは、大学教員の職人的部分の一部である。

2. 学生の経験についての調査

私たちはどのような学生が在学しているのか探るために、大変な努力をして調査を実施した。調査の質問事項には以下のようなものが含まれている。学生の学習習慣はどのようなものか？ 学生の心配事は何か？ 学生は大学についてどのような点が気に入っているか？ 学生の学習を一番助けているものは何か？ なぜ一部の学生は他の学生よりも成績が良いのか？ どのような授業の仕方を学生は高く評価しているか？ 私たちの成績評価について、学生はどのように体感しているのか？ 学生のITについての経験はどのようなものか？

この調査は、概観調査か質的調査の形式で行われた。しばしば、私たちは解決策を試してみるために行動分析を実施するが、それによってその効果を同時に調査することもできる。以下に、一例をあげる。

三人の講義担当者が、学生が教室でITの専門的知識によって授業をサポートするという方法を試みることに同意してくれた。それぞれの科目で、私たちは二人の学生「eラーニング・リーダー」を指名した。彼らはたった百ポンド（一万三千元）の奨学金を受け取るだけである。彼らの仕事は、それぞれの科目で、学生に対するITサポートを行うことによって、教員を手伝うことであった。リーダー学生は全員、基本的にフェイスブックを利用して以下のことを行った。

- a. 追加の教材を加える。
- b. （事務上および授業に関しての）学生からの質問を集める。
- c. 関心事を共有する。
- d. 互いを励ましあう。
- e. 互いを知り合う。

担当教員はフェイスブックへのアクセスはしているが、そこでのディスカッションには加わらなかった。eラーニング・リーダーは、学生からの質問を集め、その後それへの回答を受け取るために教員

に会いに行く。回答はフェイスブックにアップされる。この実験は、その後の科目でも繰り返されてきている。目下のところ、この事例は以下のことを示している。

a. 学生はフェイスブックを利用するのを好んでいる。なぜなら、彼らは社会的な目的でフェイスブックに登録しているからである。

b. 学生は良い成績を獲得し、学生によるエクストラ・サポートを歓迎した。

c. ITサポートへの責任をリーダー学生に持たせることについて、教員は肯定的にとらえている。

私たちは、自分たちの研究成果を証明するための実証的調査を行うことの重要性については、これを特段に強調することはできない。私たちの学生は、その家族で初めての大学進学者である。彼らは大学にとっても未経験の学生であり、私たち教員にとっても未経験の学生なのだ。私たちは、彼らを、不勉強で、怠け者で、無頓着で、教養が低い、などと否定的に評価することもできるが、偏見を持たずに、彼らは何を恐れ、心配し、経験してきたのかを見つけ出すこともできるのだ。以下に示すのは、これらの問題に関するいくつかの重要な調査結果である。

a. 学生は、文化的な知識をあまり持たずに入学してくる。しかしながら、このことは、低い能力と
いう観念と混同されるべきではない。

b. 学生は、学位を取得する能力があるということに、早期に自信を持つ必要がある。

- c. 学生は、能力は勉強の結果であって生来の質によるものではないということを、繰り返し聞かされる必要がある。もしも成功したいのなら彼らは勉強しなければならないのだから。
- d. 学生には、学位のための論文のようなプログラムを始める前に、扱いやすい研究課題を先行的に与えられることが役に立つ。
- e. 学生は、成績が悪い場合には、不利益を克服するのは難しいと考えてしまうので、なぜ成績が悪かったのかについてその教員と話し、励まされることが必要である。

3. カリキュラム編成への支援

ここでは二つの重要な問題に焦点を当てよう。一つ目に、私たちは、学生に講義から学んで欲しいと考えるものに焦点を絞ることを教員に勧めている。これは「学習成果 (learning outcome)」と呼ばれている。このような教育活動の内容についての計画と評価は、「学習成果」にもとづいて総括・計画されなければならない。原則的な考え方は、自分の旅行が予定する目的地を知らずして、旅の計画を立てることはできないということである。以下にその一例を示そう。

学習成果

この講義の終了時までには、学生は労働時間に関する日本の労働法の基本的原則の適用について理解することとする。

教育・学習アクティビティ

学習成果（または複数の成果）について決めれば、教員はどのような学習過程がその成果を挙げるのに効果的であるかを考えることになる。教員は、たとえば、労働条件について、学生に自分自身の家族が経験したことについて話すように求めるだろう。労働時間は何時間であったか、休憩時間の条件はどのようなものか、パートタイム労働とフルタイム労働の間での違いはどのようなものか、などである。

前述のような内容の授業のやり方について、通常の講義や裁判例の分析が行われるかもしれない。学生はどのようにこの原則が適用されうるかを考えるために、二人一組になって勉強するように指示されることもあるだろう。

評価

おそらく、学生は更にいくつかの裁判例を与えられ、それらについての労働法の原則の適用について議論するように指示されるだろう。

イギリスでは、すべての科目で「学習成果」を設けなければならないことになっている。それは教員と学生の両者にとって、学びの旅をナビゲートする羅針盤のようなものとして、最もすぐれているとみなされている。学びの旅では想定外のことを容認すべきでもあるので、「学習成果」は、あまりに厳格に表現されるべきではない。一講義や一科目にあまりに多くのことを求めるべきでもない。この問題は次の論点につながるものである、それは詰め込みすぎのカリキュラムの問題である。

出発点となる基本概念 (threshold concepts)

二つ目の重要な問題は、知識量と学習過程との間でのバランスを正しく取ることに関するものである。大学教授は、講義に多くの内容を詰め込む傾向がある。それによって学生は多くの情報を記憶しなければならないという負担を負うことになる。そして、講義のほうも、多くの情報を伝えなければならぬという負担を負うこととなるのだ。カリキュラムから不必要な脂肪を減らすために、私たちは同僚に、彼らの科目を理解するために中心となる概念について考えるように求めている。私たちは

これらを「出発点となる基本概念」と呼んでいる、なぜなら、これに熟達することは、学生がその科目との関係を変えることにつながるからである。私たちの主張は、存在と知識には相関関係があるということである。学ぶことはアイデンティティーの問題でもあり、また、たとえば、日本語を学ぶ学生から日本語を話す学生に変わるということは、知的な変化とともに存在の変化をも内包することである。筆者は今、グリニス・カズンであるが、日本語を話すものである。それは私が何を知っているかとともに、私が何者であるかの一部となっている。残念ながら勿論これは真実ではないのだが。しかし、これが真実であるとすれば、つまり日本語を話せる存在であるということは、私が全く新しい世界に入っていくことができるということであり、私が何者であり私が何をできるかという私の意識に組み入れられることであるのだ。

自分の履修科目の所有者であるという強い意識 (sense of ownership) を学生が獲得することを支援するために、私たちはまた教員たちにも、学生が「法律家のように思考」したり、「生物学者のように思考」するために理解する必要のあるものに授業の焦点をあてるように求めている。たとえば、おそらく、日本の労働法を解釈する法律家は、労働法の保護法的性格のゆえにそれが民法に優先することの重要性を理解しなければならないだろう。そして、おそらく、彼らは、一定の範囲の他の裁判例での視点からも、その事例を評価しなければならないだろう。それゆえ、おそらく、日本の労働法に

関わる法律家のように思考することは、頭の回転の速い知識のある思考力を求められることになる。

法律家のように（あるいは、どのような科目であれ）思考するために何が求められるかを、ひとたび決めてしまえば、どのような学習活動や評価方法がこれを助けるかについて考慮することは有効である。（G。カズン著、An Introduction to Threshold Concepts、(Planet, 17 December 2006) <http://www.gees.ac.uk/planet/pl7/gc.pdf>）。

まとめ

私たちの奨励する方法の概要は、以下の原則によって表現できるだろう。

授業の準備をするときには、自分が何をするつもりであるかについてはあまり考えないで、自分の教育活動への反応として学生に何をすることを求めるのか、ということについてより深く考慮すること。

これは学生に焦点をあてた教育 (student-focused teaching) である。これは、出発点としては、大学教員の専門性を尊重し、そのような専門性を公正に評価したうえでのカリキュラムや授業内容を

作り上げることと、学生に焦点をあてた教育をリンクさせることを模索するものである。

4. なぜ私たちはこのようにしているのか？

最後に、私は、なぜ私たちが新しい教育方法を実践することが重要だと考えるかについて、以下に述べることでこの稿を終えたいと思う。第一に、最初に提案したように、私たちは新しい世代の学習者 toward 向き合っている。そして彼らは特殊な挑戦を私たちに示しているのだ。第二に、私たちは大学の目的について自らに問わなくてはならないと私は考える。私たちの学生が成功して職業人としての人生を充実させようように私たちは支援しなければならぬのだが、少なくとも、私たちの若者のできるだけ多くが、たとえ彼らがここ日本であろうと世界の何処にしようと、「思慮深い人生 (an examined life)」と呼ばれるものに至るようにと、私たちが望むことが同じくらい重要であろう。私たちは、この世代が、道徳的な判断をどのようにすべきであるのかを周知することを望んでいる。私たちは、彼らが盲目的に大衆に追随することを望んでいない。私たちは、彼らに、偏見に抵抗すること、見知らぬ人でも友人として扱うこと、環境に配慮すること、自分の共同体そして更に大きな共同体に対して価値のある貢献をすることを望んでいる。私たちの仕事は、それぞれについての適度な方法で、思慮深い人生を発展させることを支援するために紡ぐものであるのだ。

* グリニス・カズン (Glynis Cousin) は、ギリス・ウォーヴァーモンプトン大学 (University of Wolverhampton) の学習強化研究所の所長である。同研究所については以下のURL。http://www.wlv.ac.uk/Default.aspx?page=6939°

参考文献

- (一) Cousin G (2006) An Introduction to Threshold Concepts, *Planet*, 17, December <http://www.gees.ac.uk/planet/p17/gc.pdf>°
- (二) Marton, F. & Saljo, R. (1976) On qualitative differences in learning I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* 46, 4-11°
- (三) Meyer JHF and Land R (eds) (2006) *Overcoming barriers to student understanding: Threshold concepts and troublesome knowledge*, Routledge Falmer, London°

「学びと教育への組織的な戦略」

ウォーヴァーハンプトン大学 ヘレン・ゲイル*

札幌学院大学法学部教授 家田愛子 訳

1. はじめに

本稿は、イギリス・ウォーヴァーハンプトン大学において私たちが発展させた「学習・教育戦略(Learning and Teaching Strategy)」(www.wlv.ac.uk/ile) に関する、本学としての見解を表すものである。

「学習・教育戦略」は三つの要素からなっている。一つ目は、この戦略は歴史的なものであり、教室の中だけに限定されるのではなく、大学組織における「学習・教育」のすべての側面を含むものでなければならぬということ。二つ目は、この戦略は学生に焦点を当てたものでなければならぬ、つまり、その戦略を発展させるにあたり常に学生を包含していなければならないということ。三つ目は、FD (Faculty Development) に対して寄与する必要があるということ(イギリスでは大学教育改革にFDという概念・用語は用いられないが、筆者は日本での一般的な用語法に配慮して、この用語に言及した。訳者注)。

Learning and Teaching Strategy: University of Wolverhampton, UK.



Dr Helen Gale University of Wolverhampton (www.wlv.ac.uk/ile) Dec 2010

2. 学習・教育戦略の歴史

イギリスにおけるほとんどの大学は「学習・教育戦略」を有しているが、それらは、それぞれの大学が優先的に価値を置くものに依拠して非常に多様なものとなっており、その大学の学生の特性を形成するものになっている。私たちの大学でも一九九九年以来、学習・教育戦略を設けてきたが、それは大学全体の発展に対応しつつ時間とともに発展してきたものである。

ウォーヴァーハンプトン大学では、非常に多くの時間と資金を校舎の改善に費やしてきた。この改善にあたり、私たちは、自分たちが発展させたい教授法について真剣に討議した。私たちが最も考慮したものの一つは、混合学習（blended learning）の発展の中に見られる。

混合学習の発展とは、学習・教育へのITの統合を意味し

しる。

私たちは、ヴァーチャル学習ネットワーク(WOLF)と電子ポートフォリオ・システム(Pehlepad)の整備に重点的に投資してきた。すべての科目は、その科目の授業の一部としてヴァーチャルな学習空間を設けている。このことは、教員がすべての提出物や配布物を含むあらゆる学習教材をこの電子空間にアップしておくことが可能になるということを意味している。学生にとっては、このことは、講義の前後にこれらの教材を確認することができるということを意味している。私たちはまた、ウェブ上ででのディスカッションのために学生と一緒にウェブ空間を利用してこれを発展させたり、授業の進展とともに学生が自己診断テストができるように二択、三択などの複数選択の質問をウェブ上で行うことを、教員に奨励している。

私たちは学生が利用できるコンピューターを備えた教室を整備した。これは学生が一列にならぬで画面に向かうという伝統的なコンピューター室ではなく、コンピューターが小さな円形の「群れ」として設置されている教室である。それだけでなく、ここでは、ITと授業をグループで利用できるように配慮しており、教員は、そこで学習プランに添って授業を実施しながら、教室を歩き回って学生の学習をサポートするように奨励されている。

私たちは、キャンパスの至る所に無線ラン通信を設けている。これは、すべての学生がラップトップ



で、キャンパスのほとんどの部屋からでもすべての教材やインターネットにアクセス可能であることを意味している。これによってすべての教室が潜在的なコンピューター室となることも可能になる。

加えて、私たちは自由学習エリアを開発した。これは、インターネット・カフェのアイデアを部分的に発展させるものである。学生はインターネット・カフェでは、食べたり、飲んだり、友人と過ごしたり、インターネットにアクセスしたり、自分の自由時間における学習を深めたりしている。自由学習エリアは、学生が自習を自分自身でコントロールできるように誘導するための大学による試みの一つであり、大学では正式な授業の時間だけが学習時間とみなされるのではなく、大学でのすべての時間があらゆる学習経験の一部としてみなされるのだということ

を、学生に理解させ、悟らせるための試みなのである。

すべての教室には教育用のコンピューター端末が備えられてあり、天井にはプロジェクターとスク

リーンが設置されている。これをする事で、学生には大変身近なものとなっているITを、教員も取り入れるべきであると私たちが期待していることを、すべての教員にむけて明確にしている。

ITは、その科目が、法律であれ、エンジニアリングであれ、歴史であれ、健康科学であれ、あるいは芸術であれ、如何なるものであっても、すべての科目に導入された。

3. 大学の教育理念との適合

「学習・教育戦略」は、大学の「戦略的計画」と連携されなければならない。私たちはそれゆえ、自分の大学が理念とする総合的な基本方針を考慮に入れなければならない。

本学は、社会的な統合を大学の使命として位置付けている。本学は、異なる少数民族出身の多様な学生を多く抱えているため、教員は学生の人種の多様性に配慮するように期待されている。私たちは学生の出自をまず考慮するように教員に期待している。

本学はITに関して先進的な大学であるとして全国的に高い評価を受けているが、ITの活用は、学

習・教育戦略を発展させるためには非常に重要な方法である。本学では、批判的な思考を学生に身に付けさせようとしている。おそらくこれはすべての大学について当てはまることであろうが、「批判的」な存在であることに、快感あるいは自信を感じることがあまりないという学生を抱える私たちの大学では特に重要なことである。私たちは、学生が学習に挑戦的に挑むようになることを促すような学習・教育活動を創造する必要がある。私たちはまた、自分たちの地域社会経済への貢献にも関与しているが、これによって、学生は自分の将来の就業や、大学を去った後により広い社会において彼らが果たすべき役割について考えるようになるのである。教員は学生の学習計画をたてる時に、この点も考慮に入れるように奨励されている。

大学の管理構造もまた重要である。各学部は、「学習・教育」に責任を持つ副学部長を置いており、副学部長は、しばしば、その学部における学習・教育の発展に責任を持つ教員のサポートを受けている。大学の重要な委員会の一つは、「大学の質的向上委員会」であるが、ここでは学習、教育および評価方法の問題が議論され、方針が作成されている。

4. 学生に焦点をあてた学習・教育戦略

ウォーヴァーハンプトン大学においては、私たちは非常に大きなエネルギーを学生に注いでいる。学習について、学生がどのように考えているのか？ 何が学生にとって効果があるのか？

イギリスにおいては、学生についての公的な調査結果が広く利用されている。全国学生調査 (www.thestudentsurvey.com) は民間団体によって実施されているが、大学で経験したことの質について最終学年のすべての学生の意見を収集するために行われている。調査結果は、大学受験者が、どの大学で何を勉強するかという選択をする際に利用され役立っており、また、大学によっても、高い評価を受けた教育実践を一層発展させ、また、学生の学習の更なる向上のためにも利用されている。

質問は、おおよそ以下のようなものである。

- ・ 科目の教え方、
- ・ 評価とフィードバック、
- ・ 教員によるサポート、
- ・ 組織とマネージメント、

- ・学習資源、
- ・学生個人の発達、
- ・全体的な満足度。

この調査の結果は全国紙の新聞で公表され、このデータを用いて、学生による多くのウェブサイトで様々なレベルの図表が作成されている。いうまでもなく、調査へのこれらの反応の質やそれが何を意味しているか、などについては多くの議論がある。ウォーヴァーハンプトン大学においては、このデータは大学の最高執行機関レベルや科目別などの個別グループレベルにおいて議論の焦点とされる。私たちは最も低い次元のレベルで更に調査を行い、優秀な教育・学習実践を学内全ての教員と共有するために、このデータを利用している。

5. 自分たちの学生について知る

大学には計画部局があるが、ここでは、私たちが数量化されたデータを入手することを可能にし、わが校の学生の出自について更に詳細に理解することができるようにしている。本学は二万三千人の学生が在籍する大規模大学であるが、そのうちおよそ六〇パーセントが女子であり四〇パーセントが男子である。男子より女子の方が大学進学率が高い。このことは、若い男性が高等教育を受けたいと思わない

ことが多いという、イギリスの多くの大学や学校で抱える問題の現れの一例である。

本学の学生の六五パーセントが二十一歳以上である。十八歳で中等学校を去り十八歳から二十一歳まで大学で勉強するという学生の伝統的な層は、以前のように一般的なではなくなってきた（イギリスの大学は三年制である。訳者注）。本学の多くの学生は年齢が高く、パートタイムで働いていることが多い。このことは、大学の授業への出席パターンと私たちが各学期をどのように編成するかということに影響する。ここでまた、ITの利用がこの問題を解決するのに役立つのである。本学学生の四〇パーセントが少数民族（インド、アフロ・カリビアン、パキスタン、バングラディシュなど。訳者注。）の出身者であり、このことは本学の所在地の地域社会の状況を反映するものであるが、科目や科目の内容を計画する際に、学生の民族的背景について考慮するように私たちは各学部に留意を促している。

本学学生の七〇パーセントは地元出身者である。本学の学生の多くは自宅通学者であるが、その理由は自宅を離れて通学する経済的な余裕がないからである。避けがたい授業料値上げによって、この数字は上昇すると思われる（イギリス議会は、二〇一二年度から全国の大学の授業料をこれまでの一律三千ポンドから六千ないし九千ポンドに値上げすることを決定した（一ポンド約百三十円）。訳者注）。このことは、本学の若い学生が高校までと同じ環境に住み同じ友人と過ごすということであり、もっと自立

した姿勢で授業に臨むという大学が求める学び方が、時に困難となる原因になっていることを意味している（イギリスでは伝統的に、大学生はたとえ大学が自宅から近くても親元を離れて生活する習慣があり、伝統校はキャンパス内に大規模な学生寮を備えている。訳者注）。

本学の九九パーセントの学生は公立学校の出身者である。本学の多くの学生は、その家族の中で始めて大学に進学するものである。この学びの新たな段階を通してアドバイスができるような大学生生活の経験がある親を持っていない。本学学生の五〇パーセントは低い社会階層の出身者である。このことは、学生がしばしば生計のためにアルバイトをしなければならないことを意味するが、彼らの学習時間を計画する際に、この点は考慮されなければならない。私たちは彼らの労働経験を利用することが可能なモジュール（日本であれば、各科目の各期十五週間分の授業計画にあたる。訳者注。）を推奨することで、その労働経験を学習の一部とするように努めている。本学学生の二五パーセントは大学進学率の低い地区の出身者である（イギリスでは経済階層あるいは人種ごとに居住地区が集中する傾向がある。訳者注。）。このことは、彼らが、ほとんどの子供が大学進学を期待されないような地域の出身であることを意味している。このような若い学生にとっては、大学生に「なる」ことを学ぶということは、大学で最初の年の重要な部分であることを意味している。

ウォーヴァーハンプトン大学の学生の卒業率は八八・五パーセントである。この卒業率はイギリスの中では低位にあるため、私たちは常に、どのようにすればこの数字を上げることができるとかを検討するために、本学の学習・教育戦略を見直している（退学者に対して政府が既に大学に付与した補助金について、大学は一年次分にまで遡って返金義務を負っているため、多くの退学者がでるということは大学の財政への影響も深刻になることを意味する。記者注。）大学進学が一般的でなく経済力にも限界があると、この家庭環境の出身者が多い本学学生のプロフィールを詳細に観察することで、私たちは彼らの学習・パターンについてより理解を深めるようになった。以上にのべたこれらのすべての要素は本学の学習・教育戦略に影響を与えている。

本学には、活発な学生組合（Student Union）があるが、学生組合には、学生支援活動を援助するために一年間のサバティカルが与えられる四人の専従執行委員がおり、社会的な活動において他の学生を支援するのみでなく、大学の委員会にも参加して学生団体についての情報に詳しいスタッフを送っている（専従執行委員は選挙で選ばれ、大学から生活費程度の奨学金を得て大学は休学し、学生組合の活動に専念する。この経歴は後に就職の際に高く評価されるようだ。記者注。）。

6. 自分たちの学生を調査する

学習・教育戦略はその大学の学風に添って構築される必要がある。私たちは、学生が本学の教育の理想とするものは何であると考えているか質問した。つまり、私たちは学生に「あなたが将来の雇用主にウォーヴァーハンプトン大学出身だという場合、雇用主はあなたに何を期待するだろうか。」と質問したのである。

まず学生は、大学はIT活用能力を高めるのに役に立っていると思うと私たちに語った。つまり、本学出身の学生は、調査したり、勉強したり、自分の能力を表現するためのITの利用に習熟することを大学に期待しているといえるであろう。

第二に、本学の学生は企業家的センスに長けている、と学生は考えている。つまり、本学学生は、本学での経験を将来の職業のための能力に転化させたり、どのようにして勉強を将来の社会人としての可能性に適合させるかを見極めたりする能力に長けているということができよう。

第三に、ウォーヴァーハンプトン大学は、学生にグローバルな市民としての基本概念を身につけさせ

ている、と学生は考えている。本学学生のかなり多くが地方出身者であるため、これはかなり難しい理想ともいえる。しかしながら、学生はしばしば国際的な家庭環境にあり、本学のキャンパスには世界中からの学生が在籍しているというのも事実である。

私たちは以上の三つの特徴を、本学の「卒業生の属性」と特徴づけ、最近の学部教育のすべてのカリキュラムの再編成の際に、どのようにすればこれらの属性を科目での教材や評価プランに取り入れ強化することができるかを、教員に工夫するように奨励している。

本学の学習・教育戦略を発展させるために私たちが関わる予定の今後のプロジェクトに関して、学生の現在の経験について質問した (www.wlv.ac.uk/whatworks)。私たちの質問調査により、学生が学習での経験について何が良かったと考えているかが明らかになった。

一つ目は、繰り返し述べてきたことであるが、学生は学習にITが集約的に利用されていることが大変良かったと評価している。

二つ目に、彼らは大学への帰属意識が高まったことについても大変良かったと言っている。彼らが本学に関してプラスの評価をしたのは、大学への親しみやすさや、学生がグループで一緒に学ぶことを奨励されているという点についてであった。

三つ目に、彼らは仲間とともに勉強するという社会的な学習環境が非常に好きであったとしたが、この環境においては、学習は、友人と会ったり、食べたり、飲んだり、しゃべったり、一緒に勉強したりするという、大学生活のすべてを統合したものである。

四つ目に、学生は、レスポンスのある授業を歓迎している。彼らは学生のために時間を割いてくれる教員に大変感謝している―それがIT上であれ、直接対面しての援助であれ―。学生は、自分がバカなことをしていると感じさせられることなく質問ができればよいと望んでいる。学生は、教員の専門的知識については歓迎しつつも、学びの関係の中では自分たちが大人であると感じたい、あるいは、対等な立場で学問的な議論ができることを望んでいる。

五つ目に、学生は、自習的な学習の場合でも、私たちが「双方向授業法」と呼ぶ方法によって学習意欲を高められている。これは、特に教室での活発な学習に導くための戦略である。この戦略は、教員が教室で単に授業をするだけでなく、教室において学生と学生自身の経験を議論の一部として取り込む場合に成り立つ。学習の一部として存在する学生を個人として認め、教室で他の学生の経験を共有することを奨励する教員は、学生から非常に高く評価されている。

最後に、学生は文化的・人種的な多様性を実に楽しんでいることが窺える。本学のキャンパスでは学生が互いを通して多くの異なる文化に接することができるが、学生はこのような異なる経験について聞いたり学んだりすることを歓迎している。それゆえ、大学の教員が、教材や授業内容や評価において、

学生が個々人の文化的多様性を共有することを歓迎し、奨励することが重要である。

学生の話聞くことで、自分たちの学部的发展や学習・教育戦略全体の改革についての私たちと教員との議論の際に、これらの要素をフィードバックすることができている。

7. FFDと学習・教育戦略の統合

最後に、私たちは教育改革をリードする中心的役割を担う教員を有することの重要性について強調したい。故に、本学では小規模の中央部局を設置し、学部・学科や個別のレベルにおいて教員と一緒に活動している (www.wlv.ac.uk/jie)。この部局には、混合学習の専門家教員や、授業計画の立案や計画の段階でサポートができる教員や、教員個人の教室でのITの利用を協力して発展させることができる教員などを数人配置している。教育用を含めビデオ映像撮影技術の向上のための仕事をする教員も配置されているため、これらの教員は、前述の原則がどのように自分たちの学生によって発展させられているかを確認することができる。学習・教育に関する小規模な調査プロジェクトを支援する中心的教員も置かれているが、小規模プロジェクトによって、問題点を深く調査したり、学習・教育の新技術を試したり、その効果を評価したりすることが可能になっている。すべての新任教員に対して義務として要求さ

れる学習・教育についての教員認証書を与える権限を持つ教員も配置されている。

8. まとめ

本稿の初めに指摘したように、ウォーヴァーハンプトン大学では「学習・教育戦略」を実施し始めて久しい。このような戦略は、それぞれの大学特有の状況に照らして発展させられるべきであるが、重要な点を以下のようにまとめることができる。

学習・教育戦略は、包括的であり大学の理念と適合するものでなければならぬ。

学習・教育戦略は、学生に焦点を当てたものでなければならぬ。

学習・教育戦略は、大学のFDに寄与し、大学の全体的発展を見据えた総合的な計画に統合されなければならない。

* ヘレン・ゲイル (Helen Gale) はイギリス・ウォーヴァーハンプトン大学の学習強化研究所の副所長である。同研究所についてはグリニス・カズン氏の報告も参照されたい(訳者注)。

札幌学院大学におけるFDに関する

「議論のための論点」の提言

ウォーヴァーハンプトン大学

札幌学院大学法学部 家田愛子 訳

初めに、FDセンター長である石川千温副学長ならびに教員の皆様に、大変温かいおもてなしを受け
たこと、皆様の授業にお招きいただいたことについて、お礼を申し上げます。

今回のいくつかの授業の見学、シンポジウム、二回のワークシヨップ、そしてインフォーマルな議論
をもとに、貴大学のFDの発展のために、私たちは以下のような提言を行いたく存じます。私たちは、
これらの提言を議論のベースとなるものとして提供しますが、短期的な視点からは、これらのすべてが
現実的なものであるとは限らないことも承知しています。

1. 大学は、教育と学習について、学生に焦点を当てたアプローチをとるべきであること。これが何
を意味しているかについての定義をする際に、教員たちが関与することは重要である。

2. 調査の手法ではなく、学生と教員との間の対話の手法によって、率直で発展的な意見交換を行う
ことを私たちは推奨する。

3. 学生からのフィードバックを得るために、学生との定期的な議論の場を設けること。
4. 教員には、探求したり、リスクを冒したり、ミスを犯してもよいような余地を認めること。
5. 子供に向かって一方的に教えるというような伝統的な教授法から、学生を大人として位置づけて扱う教授法への変更が好ましいが、これを探求するためには基本的なルールを考えることが求められよう。学生にたいし、彼らの権利と責任とは何であるか質問し、学生自身がこれに答えるのが良いだろう。
6. 中等教育において経験した一方的に教えられるという慣習を破るためには、大学での最初の学期に特別な配慮をすることを考慮したほうがよいだろう。
7. 大学が、学びの空間の変更やITを利用した学習を、もっと多く取り入れることを追求することを提唱する。
8. 大学は、優秀な実践例を紹介したり、大小のグループでの双方向の教授法についての簡単な手引きやヒントをのせたFD用のウェブページを開発すること。
9. 学内での小規模な研究プロジェクトへの大学による支援によって、刷新的な教育を奨励すること。
10. 学内において、推薦による優秀教育賞を設ける取り組み。
11. 定期的なFD会議の開催。
12. 授業では、学生への「一方的な講義」の時間を五十分に制限する―授業を、学生自身が取り組む

課題・演習問題などで二十分から三十分づつに区切るのが望ましい。

13. パワーポイントなどの先進的な利用法を含む高度な教育資源の開発を、大学として奨励する。
14. 授業を情報の伝達のために利用してはならない―授業は、知識の応用の探求のために利用すべし。
15. 特別な任務を負う責任者（たとえば、ITの開発について、あるいは学部・学科でのFD責任者など）を配属し、彼らが連携してFDのために費やせる時間を保障すること。

愛媛大学のFDの取り組み

愛媛大学教育企画室 佐藤浩章

1. 三層FD論

FDを考える場合に、まずはFDとは何だろうか？ということを考える必要があります。このような研究会や講演会で、FDについて説明を求められたときに、必ず、この問いかけをいたします。この答えは、各々の大学によって異なりますが、まず、この言葉の意味、定義が共通の理解としてなされない限り、いくら話を聞いても得られるものは少ないと考えます。愛媛大学のFDの取り組みをお話する過程で、まず、愛媛大学が考えている三層FD論を説明したいと思います。

1-1. ファカルティ・デイベロップメントの必要性

一九九八年の大学審議会ではFDを「個々の教員の教育内容・授業方法の不断の改善のため、(中略)それぞれの大学の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修」と定義しています。また、その具体例として「教員の相互授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のた

めの研修会の開催」があげられています。

平成二十年度の文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室「大学における教育内容の改革状況について」の調査によれば、現在、何らかの形でFDを実施している大学はほぼ九七%、七百二十七大学に達しており、そのほとんどは研修会、講演会です。教員相互の授業参観も半数程度の大学で実施されています。これらは、大学設置基準でFDの義務化が明記されたことも大きな要因ですが、多くの大学が抱える問題として、優秀な学生を確保するだけでは授業の質を維持できなくなったことが要因となつていくことが予想されます。

大学教員の活動は、いうまでもなく「研究」と「教育」ですが、これまでは、教育は二次的な業務として位置付けられ、研究とは対照的に、教育面での能力の開発が問われることはほとんどなく、また、教育にいくらか力をかけてもその教育業績を評価する仕組みもありませんでした。この背景には、「大学というのは学生が自発的に学ぶ所であり、教員が懇切丁寧に教える必要はない」という日本の大学生観が存在しています。

しかし、すでに多くの大学の先生がお気づきのように、学生の質はかつてと比べて大きく変容しており、多くの大学が授業中の学生の私語や携帯電話の利用など学生の受講マナーに頭を悩ませています。また、入学直後から学習意欲を喪失して大学を休みがちになったり、心の病を抱えて大学を退学したりと、これまで大学ではしてこなかった特別な手立てが必要な学生も増加傾向にあります。教員は、これ

までの教育観・学習観を見直さざるを得ない時代がやってきました。学生に質の高い学習を保障するよう、授業やカリキュラムをつくり直していく必要があるのです。しかも、これらの授業改善は個々の教員の努力だけでは到底なしえませんが、大学または複数の大学が連携して、組織的に教育改善を行わなければならないのです。

1-1-2. 三層FD論とは

愛媛大学では、今の大学が置かれた状況を打破するために、全学的見地からFDに取り組むことになりました。一九九九年に全学FDを開始しましたが、当初は参加者の確保が難しかったり、多様な授業内容・形態に対応できないなどの課題がありました。授業改善に特化したFDには限界があつたのです。そこで、当時の学長が、まずはカリキュラム改革から始めることを提案し、少しずつその方向性が見えてきました。その後、教育コーディネーター制度が二〇〇六年に誕生し、二〇〇七年にはFDポリシーの決定など、全学的なFD推進体制が構築されていきました。

この過程の中で、愛媛大学独自のFDの考え方「三層FD論」が形成されました。三層FD論とは、教育・学習効果を最大限に高めることを目指す場合、複層的な取組みが必要となるということです。それを三層、すなわち個々の教員個人の授業改善から学部学科、大学の教育目標の設定まで多様なレベルへ展開していく試みです。具体的には次のような三つのレベルとなります。

(1) ミクロレベル…授業の改善

(2) ミドルレベル…カリキュラムの改善

(3) マクロレベル…組織の整備・改革

(1)のミクロレベルは、個々の授業をより良いものにするための取組です。具体的には、授業評価アンケート、教員相互の授業参観、授業コンサルテーション、教授法に関する講演会、シンポジウム、ワークショップ、セミナーなどがこれにあたります。

(2)のミドルレベルは、学部、学科、課程、コース等において提供されるカリキュラムや教育プログラムをより良いものにするための取組です。具体的には、カリキュラム・ポリシーの制定、授業科目の新設・改廃、授業科目間の関連性の検討、カリキュラムの現状診断・評価・開発、またこれらに関わるセミナーなどがこれにあたります。

(3)のマクロレベルは、教育・学生支援に関わる組織の構造や組織間の関係をより機能的なものにするための取組です。具体的には、教育・学生支援に関わる委員会の設置・改廃、各委員会の役割の検討、組織の現状診断・評価・再編、組織間での連携協力、管理職等を対象とした各種研修会がこれにあたります。

このようにミクロレベルからマクロレベルまで、一貫性がありバランスのとれた教育体制を確立することが、FDを実施・展開させる上で重要です。ミクロだけ、あるいはマクロだけに偏っていても、F

Dはうまくいきません。どの大学でも教育活動に熱心な教員はいると思いますが、その活動は個人的な活動にとどまっているのではないのでしょうか。これは大学のトップや執行部が「教育・学生支援に力を入れる」という指針を示さず、マクロレベルで育てたい学生像や教育目標を明確に打ち出していないことが原因で、ミクロレベルとマクロレベルの乖離が生じてしまっているのです。この場合、一生懸命やっている意欲的な教員は、孤立し疲弊してしまうことになります。

また日本の大学の場合、ミドルレベルが弱いのが特徴です。本来なら大学の理念や教育目標に沿って、また、社会的なニーズや要請に沿って、学部や学科では常にカリキュラムやプログラムの見直しを行う必要があります。しかしながら、カリキュラム改革は不要な科目や教員を洗いだしてしまう可能性があります。その場合は当該科目を担当している教員からは激しい抵抗が起きます。つまり、カリキュラム改革は組織改革なのです。これまでのように個々の教員が自由に教える内容を決定するという体制では、大学が目指す学生像に沿って学生を育成することが不可能であるというまでもありません。

2. 愛媛大学のFDの具体例

2-1. ミクロレベルの例

愛媛大学では、三層FD論の各レベルに対して、さらにいくつかのフェーズを設定して、そのプロセスをわかりやすく設定しています。例えば、図1はミクロレベルの取り組みですが、各々のフェーズを

フェーズ	プログラム・サービス名	目的	学習内容
フェーズⅠ (導入) 気づく・わかる	新任教員オリエンテーション(年1回)	本学の教育に関する基礎的知識を習得する。	本学の教育目標、共通教育制度、単位制度
	愛媛大学教育改革シンポジウム(年1回)	身近な成功事例から授業・カリキュラム改革に関する知識を獲得する。	学内の授業・カリキュラム改革の成功事例
フェーズⅡ (基本) 実践できる	授業デザインワークショップ(年2回)	授業デザインの基礎的知識・スキルを習得する。	アイスブレイキング、シラバス作成法、多様な授業技法、学習評価法、模擬授業実施法
	FDスキルアップ講座(年13講座)	授業実施に必要な特定のスキルの向上を図る。	発声法、講義法、課題解決型授業法、メディア教材作成法等
	SPOD 関連講座(フォーラム含む、年80講座)	授業実施に必要な特定のスキルの向上を図る。	発声法、講義法、課題解決型授業法、メディア教材作成法等
	授業コンサルテーション(随時)	授業をコンサルタントとともに振り返り、客観的に分析し、解決策をともに考える。	授業において学生の学習を促進する要素、学習を促進させない要素
フェーズⅢ (応用) 開発・報告できる	ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップ(年3回)	教育哲学、教育方法などを反省的に振り返り、それらに一貫性を持たせる。	教育哲学、教育方法、証拠の振り返り
	大学教育実践ジャーナルへの論文投稿(年1回)	授業実践を研究として客観的に検証し、その成果を文章化する。	授業の客観的分析、課題解決方法
	愛媛大学教育改革シンポジウムでの発表(年1回)	授業実践を研究として客観的に検証し、その成果を口頭で発表する。	授業実践のとりまとめ
フェーズⅣ (支援) 教えられる	FDファシリテーター養成講座(年2回)	各学部で授業改善を目的としたFDを企画、実施、運営することができる。	FDニーズ把握、様々なFD手法、プログラムの開発、プログラムの評価
	授業デザインワークショップならびにFDスキルアップ講座の講師(複数回)	ワークショップやセミナーの講師を務めることで、企画力、授業実践力を向上させる。	アイスブレイキング、シラバス作成法、講義法、成績評価法、発声法、講義法、課題解決型授業法、メディア教材作成法等
	ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップでのメンター(年3回)	ワークショップにおいてメンターを務めることで、メンタリング力を向上させる。	メンタリング

図1 愛媛大学のFDプログラム(マイクロレベル)

フェーズⅠ…導入（気づく・わかる）、フェーズⅡ…基本（実践できる）、フェーズⅢ…応用（開発・報告できる）、フェーズⅣ…支援（教えられる）という具合に分け、各取り組みに対し、目的と内容を明記します。このプログラムを見ていただくとわかるように、通常良く行われる研修会や講習会、シンポジウムといったプログラムはフェーズⅠに多いことに気づくでしょう。しかし次のステップに進みたい教員にとってそうした形態は不適切です。より深い内容を学ぶためには、個別コンサルティングや参加型のワークショップが望ましいでしょう。ミクロレベルは個々の教員を対象としています。

2.2.2. ミドルレベルの例

ミドルレベルにおいてもフェーズという考え方は適用できます。ミクロレベルと同じくフェーズⅠからフェーズⅢの段階を設定し、その内容も気づきから他者に教えられるレベルまでの目標設定がなされています。図2は愛媛大学のミドルレベルのFDのプログラムです。

2.2.3. マクロレベルの例

マクロレベルでは、対象が大学のトップや学部長等の管理職を対象としているため、フェーズを限定して設定しています(図3)。本学では今後、マクロレベルのプログラム開発に力を入れていきたいと思っています。

フェーズ	プログラム・サービス名	目的	学習内容
フェーズⅠ (導入) 気づく・わかる	新任教員オリエンテーション(年1回)	本学の教育に関する基礎的知識を習得する。	本学の教育目標、共通教育制度、単位制度
	愛媛大学教育改革シンポジウム(年1回)	身近な成功事例から授業・カリキュラム改革に関する知識を獲得する。	学内の授業・カリキュラムの成功事例、教育系外部資金の獲得方法
フェーズⅡ (基本) 実践できる	教育コーディネーター研修会(年4回)	カリキュラム・デザインの基礎的知識・スキルを習得する。	ディプロマポリシー、カリキュラムポリシー、アドミッションポリシー、カリキュラム評価
	カリキュラムコンサルテーション(随時)	カリキュラムをコンサルタントとともに振り返り、客観的に分析し、解決策をともに考える。	カリキュラムにおいて学生の学習を促進する要素、学習を促進させない要素
	SPOD 関連講座(フォーラム含む)	カリキュラム運営に必要な特定のスキルの向上を図る。	ディプロマポリシー、カリキュラムポリシー、アドミッションポリシー、カリキュラムアセスメント
フェーズⅢ (応用) 開発・報告できる	大学教育実践ジャーナルへの論文執筆(年1回)	カリキュラム改革を研究として客観的に検証し、その成果を文章化する。	カリキュラムの客観的分析、課題解決方法
	愛大 GP シンポジウムでの発表(年1回)	カリキュラム改革を研究として客観的に検証し、その成果を口頭で発表する。	授業実践のとりまとめ、発表

図2 愛媛大学のFDプログラム(ミドルレベル)

フェーズ	プログラム・サービス名	目的	学習内容
フェーズⅡ (基本) 実践できる	FDer 養成講座(年1回)	全学で授業・カリキュラム・組織改革を目的としたFDを企画、実施、運営することができる。	所属組織の現状分析、FD推進のための課題解決

図3 愛媛大学のFDプログラム(マクロレベル)

2-4. 三層FDとフェーズのマトリクス

以上、愛媛大学のマイクロレベルからマクロレベルの具体例を示しましたが、これらの関係が図4のようなマトリクスの関係になっていくことにお気づきでしょうか。各々のレベルに対して、導入から支援までのフェーズで、目標、方法、評価がなされます。つまり、このマトリクスをきちんと書き込み、それを実施することで、大学教育に関わるあらゆる層の人達に対して、各々が教える立場から支援する立場へ成長できる仕組みが構築されています。これはすなわち、FDを個々の取り組みから組織的取り組みへと発展させることになりません。

3. 愛媛大学のFD実施組織

3-1. FDの位置づけ

愛媛大学が今の形のFDが実現するまでに、紆余曲折があったとお話ししましたが、現在は、全学組織と学部組織が連携した実施体制のもとに運営されています。図5は、その組織図ですが、FDを

レベル フェーズ	マイクロ 個々の教員 授業・教授法			ミドル 教務委員 カリキュラム・ プログラム			マクロ 管理者 組織の教育環境 ・教育制度		
	目標	方法	評価	目標	方法	評価	目標	方法	評価
I. 導入 (気づく・わかる)									
II. 基本 (実践できる)									
III. 応用 (開発・報告できる)									
IV. 支援 (教えられる)									

図4 三層FDとフェーズの関係
(国立教育政策研究所 FDer 研究会『FD マップ』)

推進する主体が四つあることがわかります。

まずは個々の教員、学部の教育責任者である各学部のコーディネーター、全学の教育責任者である教育・学生支援機構の機構長、そして教育改革のプロフェッショナル集団である教育企画室です。

3.1.2. 教育・学生支援機構教育企画室

図5にあるように愛媛大学のFDを推進するための重要なセクションとして、教育企画室があります。教育企画室は二〇〇六年四月に設置されました。その目的は、機構長の指示の下、愛媛大学の教育に関する諸課題について調査・研究を行うと共に、その成果を実際の教育活動に適用し、本学の教育改革を推進することです。業務の柱としては、①全学的な教育課題に関わ

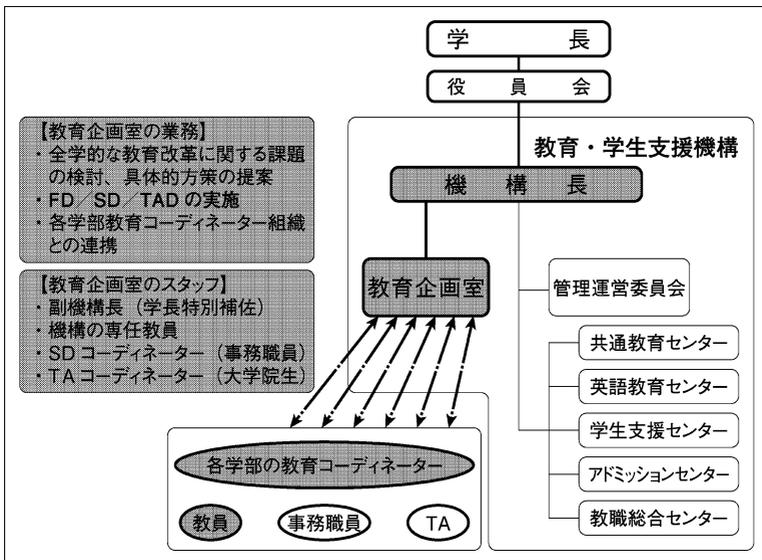


図5 愛媛大学のFDの実施体制

る調査・研究、②ファカルティ・デイベロップメント、③授業評価及びシラバス、④学生の学習支援及び能力開発、の四つです。この企画室は現在三つの部門、①教育・学習支援部門、②教育調査分析部門、③学生能力開発部門を持ち、室長一名、副室長二名、教員五名、研修生二名、職員五名が所属していますが、専任の教員は三名です。

企画室の具体的な活動として、大学教員向けに授業計画の立て方や大人数講義法、効果的なグループワークの進め方などを記した『大学教員のための授業方法とデザイン』（玉川出版部）などのオリジナル教材の出版や、教員からの要請に基づいて、授業方法についてのコンサルテーションを行う授業コンサルテーションなどを行っています。授業コンサルテーションでは、事前面談を経たのち、教育企画室のスタッフが講義室へ訪問し、教員に退出していただいて、受講生に直接ヒアリングを行って、その授業の良い点、悪い点を洗い出します。それらの結果を事後面談で担当教員にお伝えし、共同で改善策を模索しながら、授業改善の支援を行います。

4. 四国地区大学教職員能力開発ネットワーク

4-1. 概要

愛媛大学のFDの取り組みを一大学に留めるのではなく、複数の大学が連携することで、FDの効率化、高度化、実質化が図れると考えました。それを実現したのが、四国地区大学教職員能力開発ネット

ワーク (SPOD = Shikoku Professional and Organizational Development Network in Higher Education)「略して「スポッド」です。現在、四国地区の三十三の大学(十六大学)・短期大学(十二大学)・高等専門学校(五校)が加盟しています。

4-2. SPODの活動

①SPODフォーラム

SPODの主な活動としては、毎年一回夏に四日間に渡るSPODフォーラムを開催しています。このフォーラムは、大学等の教職員の能力開発に役立つ多種多様なFD/SDプログラム及び組織を超えた意義ある相互交流・関係づくりを提供することを目的に、あらゆる立場の教職員が、その場でスキルアップにつながるような実践的なプログラムを提供しています。二〇〇九年度の参加者は全国から四百二十五名、二〇一〇年度は四百六十九名の参加者を集め、参加者のアンケート結果では九七%が「有意義または満足」と答えました。

②統一ガイドブックの作成とプログラム共有

SPOD内で開催され、かつ加盟校の参加可能なFD/SDプログラムを網羅的に掲載しています。二〇〇九年度は全五十三講座、二〇一〇年度は六十六講座が開催されました。加盟校の全教職員にガイドブックは配布され、これらの講座に千名以上の参加者がありました。二年間ではのべ三千名以上の参

加者を集めている。SPOD内の中核をなす事業です。

③FDプログラムの標準化

SPOD内のネットワークコア校（徳島大学、香川大学、愛媛大学、高知大学）において、共通の目標、内容、日程での新任教員研修を実施しました。この標準化がもたらす意味は、これらネットワークコア校に採用された新任教員は、この研修を受ければ、他のコア校に転任しても新たに新任教員研修を受ける必要がない、ということを表しています。この取り組みは画期的なことで、我々大学教員にとっても大学教員のキャリアが客観的に評価されることにつながります。新任教員研修の内容は、国立教育政策研究所が作成した「新任教員研修プログラムの基準枠組」にも対応したものとなっています。

④教育業績記録（ティーチング・ポートフォリオ）の開発と導入促進

SPODが主催となり、教育業績記録作成時のメンターとなり得る人材を養成するために、ティーチング・ポートフォリオ開発ワークショップを実施しました。最近では学生のポートフォリオ導入が各大学でなされつつありますが、我々教員の教育業績もメンターのアドバイスを受けながら記録していく必要性があると考えています。SPODでは、多くの教員に体験していただき、さらにはメンターを養成していく予定です。

5. 最後に

愛媛大学のFDの取り組み、さらには四国地区大学のSPODの活動を紹介しながら、今の日本の大学がFDを実施していくことの意義を述べさせていただきました。先日、四国地域の各大学の学長が集いSPODシンポジウムを開催し、リーダーシップ能力に関するFDを行いました。その際に、本学の学長は「二十年かけて、四国を教育立国に！」と挨拶で述べました。

これは、四国地域において、その設置主体の違いを超えて、大学間で教育の質向上に取り組もうという意思を体言化したものです。この趣旨は、組織間で、全構成員が相互に学びあい、良い実践を拡大することによって、意欲の高い学生を他地域から四国に呼び込み、入学した学生の学びと成長を促進することを目指そうということです。

本日は、札幌学院大学のシンポジウムに招かれ、このような報告をさせていただきましたが、授業、カリキュラム、組織の改革には時間がかかります。愛媛大学も今の形になるまでは十年を費やしています。また、改善できたからと言って教育の成果はすぐに出るものではありません。だからこそ、小さなところから、しかし確実に今から歩み始めることが肝要なのではないでしょうか。

札幌学院大学のFDの取組み

札幌学院大学経営学部教授 石川 千温

1. 本学のFDの歴史

1-1. 二〇〇八年度までの状況

札幌学院大学のFD (Faculty Development、以下FD) は、二〇〇八年度までは基本的に各学部学科の教務事項の一つに数えられ、大学全体としてのFDの取組みとしてはほとんどなされていなかったに等しい。過去に散発的に、学生参加型の学部毎のFDフォーラムの開催、公開授業の呼びかけ、授業ビデオ等の撮影などの企画が行われたが、いずれもそれらの概要や成果が学内において共有され、以後の教育改善に生かされたかどうかは確認されていない。

学部学科のFDの取組みも、その多くが毎年度の授業計画の中に項目として盛り込まれているのがほとんどであり、それらを実施したか否かの点検評価はなされても、そのFDが学部学科や所属教員の授業改善や見直しにどれだけ効果があったのか等、お世辞にもFDの実効性があったとは言えない状況であった。その理由は、どの部局においてもFDを実施する主体や責任が不明であり、また、その成果を

公開する義務もないことがあげられよう。結局、本学におけるFDの取組みと言えば、大学全体で行う授業評価アンケートであり、その評価結果も個々の教員に伝えられるのみであった。一部の学部では、学部長に所属教員の評価結果が伝えられるが、その評価結果が学部としてどのように扱われたかはわからず、結局、年度末のアンケートの全体評価が報告書として保管されるだけであった。他の大学においても、授業評価アンケートは学生からの評判がすこぶる悪いが、その理由は、毎回、何度となくアンケートに協力してもそれが授業改善につながっていないとのことであるが、本学でも同じような状況が続いていた。

1-2. 大学設置基準によるFDの義務化

二〇〇八年度文部科学省が定める大学設置基準にFDの義務化が明文化された。FDという言葉が文部科学省の行政文書に登場したのは、一九九一年いわゆる大学の大綱化が進められた時に出された大学審議会答申「大学教育の改善」における「教員の教授内容・方法の改善・向上の取組み（ファカルティ・デイベロップメント）」という表現である。この時、多くの大学教員はこの言葉の意味をよく理解せず、誰一人それにFDなどの略語を用いることはなかったと記憶している。それが、一九九八年に大学審議会から出された「二十一世紀の大学像答申」の中で、ファカルティ・デイベロップメント、すなわちFDが「教員が授業内容・方法を改善し、向上させるための組織的な取組みの総称」とされた。FDの具

体例として、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員研修会などが挙げられ、ようやくそのイメージが大学及び大学教員に普及する素地ができた。そして、翌九九年には、大学設置基準に次の一条が付け加えられた。

第二十五条の三…大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない。

この時点でのこの条項は、FDの努力義務としての明文化である。「〜努めなければならない」という非常に曖昧な形での表現でもあり、また、当時の大学は、まだ入学者数においても学生の学力や意識においても、その前の十年間とさほど大きな違いがないという印象を持っていたこともあり、その言葉を真剣に受け止める教員はほとんどなかったと言つてよい。その後、二〇〇五年には、同じく中教審の答申「わが国高等教育の将来像」において、「高等教育の質の保証を考える上で、評価とファカルティ・ディベロップメント等の連携方策が重要である」との示唆がなされ、ここに新たに「質の保証」という言葉が登場した。つまり、この二〇〇五年が、それ以後の大学の役割の中に「質の保証」と「FD」が高等教育機関の重要な責務として、対となって登場した瞬間である。二〇〇八年の大学設置基準の中へのFD義務化の明文化は、この二〇〇五年の「わが国高等教育の将来像」を基礎に定められた。大学にとつ

て遵守しなければならない大学設置基準にFDの義務が明記されたことは、すなわち、それまでのあいまいな努力目標、努力義務に留まらず、大学の行うべき重要な任務へとFDの存在を押し上げたわけである。

1-3. 政策的誘導

文部科学省が、所管する各機関に指導や助言を実施するために、まずは法律である学校教育法や大学設置基準を定めているわけであるが、その指導や助言をより効果的に生かす方策の一つが財政的な誘導である。財政的な誘導の主なものには補助金であるが、補助金には大学の基盤的補助を担う経常費補助（一般補助）と各大学の特色を活かせるきめ細やかな支援を目的とした特別補助があり、さらにG P（Good Practice）などの競争的経費補助などに分かれている。国立大学を含む多くの日本の大学の経営は、学生からの授業料納付金とこの文部科学省からの各種補助金に依存した経営を行っている。特に私立大学は、大学の規模や学生数、教員数等の基礎的な規模に基づく経常費補助と各大学の特色に応じた特別補助は、少子化に直面している大学経営にとって、いわば命綱のようなものであり、多くの大学は、この補助額を確保するために、学生数の維持や教育研究活動の推進を日々行い、それらを積極的にP Rする必要がある。

一方、G Pは二〇〇三年度から始まった制度で、各々の大学で特色があり質の高い優れた教育を行っ

ている取組みに対して、申請採択方式の競争的な財政援助を行う補助金である。GPにはこれまで「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）」、「現代的教育ニーズ取組み支援プログラム（現代GP）」及び「質の高い大学教育推進プログラム（教育GP）」があり、いずれも申請して採択されると三年間で数千万円程度の補助金が交付される。この補助金は、他の補助金にあるような所要経費の二分の一を上限とする補助とは異なり、補助額上限が規定額内であれば全額補助されるのが特徴であり、そのため多くの大学はこのGP獲得に躍起になる。採択率は概ね一割から三割位であり、残念ながら本学は上記GPには何度か申請しているが、戦略的大学連携GP以外には採択されてはいない。

経常費補助は、大学の規模による補助なので、その規模、支給条件等には大きな変化はないが、特別補助やGPについては、ここ数年、その補助を受けるための条件に大きな変化がある。それは、例えば、特別補助では、これまで学内の教育研究事業単位当たりの補助金算定根拠が用いられていたが、二〇〇九年度からは一定の取組みに対して補助額が算出されるようになった。さらにこれらの条件として、(1) 大学教育充実の取組み、(2) 教育力向上のための組織的研修等、(3) 教育改善に活かせる評価の実施、といった項目を用意し、各々の具体的活動が実際になされているかをポイントで積算し、そのポイントと取組みの乗算で補助額を算定するようになった。

GPについても、取組みのそもそもの目的が、教育改革、教育改善が主体であるため、取組みの概要、方法、手段の中に、FDが具体的にどのようなように実施されるか、その期待できる効果はどのようなものか、

それに関わる組織体制、トップマネジメントがどのように機能するかを当然のように書き込まなければ、申請の必要十分条件を満たしていないと判断され、採択されることはない。また、二〇〇五年の「わが国高等教育の将来像」答申で登場した「質の保証」や「学士課程教育の構築」などのキーワードやその具現化のための方策も、G P申請時に欠くことのできないものとなっている。

1-4. FDの本質

ここまでは主に外的要因を背景にして、大学や大学経営にとつてのFDの必要性を解説してきたが、FDの本質は実はそのような所にはない。基本的には、教育の主体である学生の学習意欲が高まり、大学卒業後も社会で主体的に学び続け行動できる社会人として通用する力をつけられるか、また、それを学生本人が在学中もしくは卒業後に自覚できるかが問題であり、大学はそのための努力、つまりFDを惜しんではいならない。よく、「大学時代もつと勉強しておけば良かった」とは、我々を含めて誰しもが経験する思いであるが、本人の努力は抜きにして、大学が「勉強したい、しておけばよかった」という思いに応えるための環境や教育を今現在本で行っているかを今一度考える必要がある。もしも、大学の教育環境や個々の教員の教育方法が不十分なことが、学生本人の理解を妨げたり、意欲を喪失させたりするようなことがあれば、その大学は高等教育機関の看板を降ろさなくてはならないはずである。

「研究を通じた教育」を理想に掲げるフンボルト理念は、長らく日本の大学教育の根底に流れる共通の

理念であり、現在の日本の多くの大学教員がそのような理念のもとに育てられたと言っても過言ではない。師である教員や先輩の研究者としての研究姿勢、態度、研究方法から多くのことを学ぶという方法は崇高ですばらしいものである。しかしながら、現在の多くの大学や本学が置かれている状況は、その理念を追求する状況にない。明らかに我々大学教員が受けてきた教育と異なる方法で、大学教育を行う時期に来ている。その外的要因は、大学全入化ばかりではない。一九九〇年代に始まったICT化は学生と教員の逆デジタルバイドを起こさせるほどの進化が続いている。もう、個々の教員の努力だけでは追いつかず、まさしく組織的に教育改善を考え実行しなければならないのである。

2. FFDセンター

2-1. 札幌学院大学のFFDの定義

二〇〇九年度末にFFDセンターが設置されたが、設置までの間にいくつかの議論がなされた。その主なものとしては、札幌学院大学のFFDの定義とセンターの目的をどのように定義するかであった。当時の副学長、教務部長が中心となり、他大学の例を参考として、以下のような本学のFFDの定義を定めた。

● 札幌学院大学のFFDの定義

本学におけるFDとは、本学の理念及び各学部学科・大学院各研究科の教育目標を踏まえ、教員が授業内容・方法を改善し向上させるために行う、組織的な取組みをいう。

●札幌学院大学FDセンターの目的

センターは、札幌学院大学の理念及び各学部学科・大学院各研究科の教育目標を踏まえ、教育の質向上に資する教育支援施策を立案し、各学部学科・各研究科のFD活動を支援し全学的なFDを実施することを目的とする。

FDの定義、FDセンターの目的とも他大学のそれに比べ大きく異なる表現はないが、学内議論の中で、FDセンターが各教員にFDを強制化するような誤解を招く表現は極力排除し、前記のように「支援する」ことを前面に打ち出している。

2.2.2. FDセンターの業務

FDセンターの目的を踏まえ、FDセンター規定には以下の業務および組織を定めた。

●FDセンターの業務

- ① 学生による授業評価、授業経験交流会等のFDの現状把握と支援、情報提供
- ② 教職員研修、新任教員オリエンテーション、講演会等
- ③ FDに関する啓発活動と情報公開（ニュース等の発行）
- ④ カリキュラム改善や教育活動に対する提言

⑤ 他大学とのFDに関する連携

⑥ FDのための予算に関する事項

● 組織

① センター長は副学長が担う

② FD委員は各学科から一名選出する

③ FD専門員を置くことができる

FDセンターの業務としては、標準的な内容に留まっている。本学はFDセンター設置に先立ち、北海道地区大学FD・SD協議会に加盟しており、⑤他大学とのFDの連携は先行して行われていた。各学科から選出されるFD委員は、学科が独自に選ぶことが可能であるが、結局のところ、ほとんどは学科長が選ばれている。また、設置の過程で、センター発足時にFD専門員(FDe: Faculty Developer)を置くことを予定していたが、本学には時期尚早という判断が理事会よりなされ、人事は実現しなかった。

3. 二〇〇九年度のFDの取組み

3-1. 各学部学科のFDの取組み

FDセンターが設置されるまでは、学部学科のFDの取組み、全学的FDの取組みを一覧性のある報告書としてほとんどまとめられることがなかった。しかしながら、センター設置を契機として、各部署のFDの取組みを毎年度必ず報告させることとし、それらを一冊にまとめたFD報告書を毎年度発行することとした。これにより、今まで潜在的に各部署で実施されてきた様々な取組みの概要が、日の目を見ることになり、また、FDの実施・未実施が対比化され、大きな刺激を受けるようになったと思われる。以下に各学部学科の取組みを記す。

● 経営学部

- ・ 学生参加型FDフォーラムの開催、FD研究会

● 経済学部

- ・ 講義別成績分析、シラバスガイドライン作成、卒業直前アンケート

● 人文学部

- ・ 英文講読指導プロジェクト、小学校教職課程「教育実習」の充実化、こども発達SAからの意見聴取

● 法学部

- ・ 初年次教育における受講者理解度向上の取組み、教員授業参観の実施、講義科目における出席率と単位認定率の把握、成績不振学生の授業理解度向上への取組み

● 社会情報学部

- ・ 基礎ゼミナール意見交換会、専門ゼミナール発表会に関する意見交換会

● 総合教育センター

- ・ コンピュータ基礎T A反省会、英語B教員会議、論述作文T A会議

かつて、各々の学部学科のFDの取組みが、このように項目ですら学内に公表されたことはなく、FDセンターの設置の効果が大きいことがわかる。具体的にどのような取組みで、どのような成果があったのか等、その報告書の中身の程度にまだばらつきがあるが、毎年度報告書という形で、取組みを一覧性に付すことで、各学部にとっても、「取り組んだことはきちんと報告しておかなければ損」という意識を持つてもらえれば幸いである。また、学部長や学科長も、これら他の学部学科の取組みの項目名だけでも関心を持つようになるだろうし、また、その成果がどうだったのかが気になるようになれば、FDの取組みの共有化が進み、本学が目指すFDが大学全体に波及するのも時間の問題である。

3-2. 全学的FDの取組み

FDセンターの発足は年度末であったため、FDセンターが主体的に行う全学的FDの取組みはほとんどなされていない。しかしながら、教務部が従来からFDを担うべき部局として、僅かながらいくつかの取組みを実施していた。そのほとんどが、他大学などから講師を呼び研修会を実施するFD研究会の類である。以下にそれらを示す。

- 第一回FD研究会 「学生の意欲を引き出す具体策を考える」
- 第二回FD研究会 「ICTを活用した授業改善に関するフォーラム」
- 第三回FD研究会 「KITポर्टフォリオシステム及び修学基礎の実務運用・成果等について」
- 授業評価アンケートの実施

ちなみに二〇一〇年度は、FD研究会を本シンポジウム含め五回開催する予定であり、それ以外に、FDに関する教員アンケートの実施、FDニュースレターの発行、教員の授業評価結果の公開を行う予定である。

3-3. FDDレベル

日本において先進的なFDの取組みを実施している愛媛大学学生支援機構教育企画室副室長の佐藤浩

章准教授は、FDを三段階の三層、マイクロレベル（授業・教授法の改善）、ミドルレベル（カリキュラム改善）、マクロレベル（組織改善）に分けて捉え、さらに各々に三もしくは四つのフェーズ（Ⅰ…導入、Ⅱ…基本、Ⅲ…応用・発展、Ⅳ…支援）を用意し、実施しようとしているFDがどのレベルでどのフェーズであるかを見極めることが重要であると述べている。その表現を借りると、本学のFDは三層のレベル構造では、どれもマイクロレベルであり、いずれもフェーズⅠに属していると判断され、どの取組みも始まったばかりと言える。

4. 札幌学院大学のFDの今後の取組み

3-2で述べたように二〇一〇年度の各学部学科、FDセンターの取組みも実施中もしくは実施前の状態であり、年度末にどのような成果報告がなされるかは現時点では不明である。また、予定されている取組みが他大学に比して、特長的な側面を有するわけではない。しかしながら、現在、FDセンターと教務部が連携しながら進める予定の取組みを紹介する。

● 教員教育研究業績データベース

二〇〇八年三月に本学は、大学基準協会による大学評価ならびに認証評価を受け、「大学基準に適合している」との認定を受けた。認定期間は二〇〇八年四月一日から二〇一五年三月三十一日までである。この大学評価で、「長所として特記すべき事項」一件と「助言」六件をいただいた。その中の教育方法

等の指摘に「FD、学生による授業評価と教員へのフィードバックは不可欠なものであり、そのための全学的取り組みが望まれる。」との助言がなされた。これに対し、本学は三年以内にFDに関する講習会、研修会の積極的な開催、報告書の作成を約束し、また、授業評価の活用に関しては、評価結果の公開と評価に対する教員のコメントを求め、それらを合わせて、学生へ公開し、授業選択の判断の一つの要素とする仕組みを構築するとの回答を行った。

FDセンターの設置は、この外部認証評価の指摘に応えるものでもあり、また、授業評価結果の活用も二〇一〇年度中に次のような「教員教育研究業績データベース」で実現する見通しである。

本学では、教員の研究活動のデータベースは二〇〇七年度後期から運用が開始され、個々の教員は、毎年度の研究活動、社会貢献活動、教育活動を記入することが義務付けられている。これらのデータは、教員の担当科目のシラバスからリンクされ、誰でもが閲覧できるようになっている。このデータベースを利用して、個々の教員の授業評価結果と評価に対するコメントも学生へ公開することで、学生が次年度の科目選択の一つの基準としたり、授業評価アンケートの意義を理解することに繋がったりすることが可能となる。学外への公開には、データの流出や改竄、誹謗中傷の火種になる危険性など、まだ解決しなければならない点が残されているが、技術的にこれら問題をクリアできる見通しはたっており、二〇一〇年度末には学生への公開が実施される予定である。

5. まとめ

本発表では、現在の札幌学院大学のFDの現状と今後の見通しについて報告させていただいた。本学のFDを推進していくためには、次の点が肝要と考えている。

1. ミクロレベルの充実化

FDの啓発活動を怠らず、学部学科のFDerを育てる。また、頑張っている教職員を賞讃することが重要。

2. ミドルレベル

各学部学科の理念、教育目標を踏まえたカリキュラム改革を実施する。また、本学に一名のFD専門員を採用する。

3. マクロレベル

大学の教育体制を時代に合った体制に抜本的に見直す。また、それを推進するためのトップマネジメント体制の確立。

まだまだ残された課題は多いが、札幌学院大学は一步一步着実に歩んでいくことが重要であると考えている。

札幌学院大学総合研究所について

札幌学院大学の前身である札幌文科専門学院の創設は一九四六年、爾来、「学の自由」「独創的研鑽」「個性の尊重」を大学の理念として、研究と教育にあたってきました。本研究所は、これまでの札幌学院大学の研究活動の蓄積を継承し、学内の研究活動のいっそうの活性化、研究成果の積極的な発信と地域社会への貢献を目的に、二〇〇八年四月に設立されました。本学は五学部八学科からなる文系総合大学で、百二十名を超える研究者が所属しています。その専門領域も、経営学、経済学、法学、社会学などの社会科学を中心に、心理学や言語・文化研究など人間の生活に関する多様な領域を網羅しています。本研究所はこうした強みを生かして、学際的な研究活動を展開していきたいと考えています。

札幌学院大学総合研究所長・経営学部教授 渡邊 慎哉

グリニス・カズン

イギリス ウォーヴァーハンプトン大学学習強化研究所
所長。高等教育アカデミーの主任アドバイザーなどを経て
現職。専門は、成人教育、コミュニティラーなど。高等教育。
著作は多数あるが最近のものとして以下の三点を挙げる。
『Rethinking the Concept of Western' *Journal of Higher
Education Research and Development*, Vol. 30, Issue 5,
(2011). Positioning Postnormality: the Reflexive Turn,
Savin-Baden, M and Howell Major, C (eds) *New
Approaches to Qualitative Research, Wisdom and Uncer-
tainty*, London, Routledge Education, (2010). *Research-
ing Learning in Higher Education*, Routledge, New
York, (2009).

ヘレン・ゲイル

イギリス ウォーヴァーハンプトン大学学習強化研究所
副所長。The Staff and Educational Development Associa-
tion誌の編集委員。中学校などの教員経験もある。最近
の著作として以下の三点を挙げる。『Not another strategy?
Linking the Learning and Teaching and Human
Resource Strategies via the development of a Profes-
sional Doctorate, *Educational Developments*, 9(2), pp. 7-
11, (2008). Flexible Learning Needs Flexible Spaces,
Interact, 32, University of Bristol, (2006). Gale, H. ed.
Enhancing Student Learning through Innovation and
Research: Learning and Teaching Projects 2003/2004.
University of Wolverhampton, (2004).

家田愛子 (訳者)

札幌学院大学法学部教授。専門は労働法、イギリス法

EU法。主な研究テーマは労働者の処遇格差の解消。最近
の著作として、家田愛子・尾林房匡・榎原秀訓著『イギリ
スの市場化テストと日本の行政』（自治体研究社、二〇〇
六）、「労働労働時間における長時間労働と脳出血の労災
認定」、労働法律旬報77巻6号（二〇〇六）、FDに関連す
る著作として、家田愛子編著『18歳からの教養ゼミナール』
（北樹出版、二〇〇六年）（一年次基礎演習改善のためのテ
キスト）『ママ学校大好き』（労働旬報社、一九九三年）（イ
ギリスの初等中等教育についての一般向け図書）など。

佐藤浩章

愛媛大学教育・学生支援機構 教育企画室 准教授 副
室長。北海道大学教育学研究科教育制度専攻修士課程 修
了。北海道大学教育学研究科教育制度専攻博士課程 単位
取得満期退学。松山大学 経営学部非常勤講師。愛媛大学
教育・学生支援機構 教育開発センター教育開発部 専任
講師。同助教授を経て、二〇〇六年四月より現職。大学教
員のための授業方法とデザイン 共著 玉川大学出版部、
『FDプログラムの開発・実施・評価：FD担当者必携マ
ニュアル第一巻』単著、愛媛大学教育・学生支援機構教育
企画室 発。な。

石川千温

札幌学院大学経営学部教授。北海道大学大学院工学研究
科修士課程修了、室蘭工業大学大学院生産情報システム研
究科博士課程修了 博士(工学)。北海道職業能力開発短期
大学校講師、札幌学院大学商学部講師、同助教授を経て、
二〇〇二年より現職。二〇一〇年札幌学院大学FDセン
ター長。『基礎からのコンピュータ』ムイスリ出版、『文系
学生のためのコンピュータ指南書』ムイスリ出版 など。

札幌学院大学総合研究所 BOOKLET No. 3

イギリスと日本における 先進的FD事例に学ぶ

札幌学院大学総合研究所・FDセンター 合同シンポジウム

グリニス・カズン ヘレン・ゲイル 家田愛子
佐藤浩章 石川千温 著

2011年3月31日 発行

発行 札幌学院大学総合研究所
江別市文京台11番地
(011)386-8111

印刷 (株)アイワード

ISBN 978-4-904645-01-7

札幌学院大学総合研究所

BOOKLET No.3