

マレーシアにおけるスタッフ・ディベロップメントの展開と動向

杉本 均 (高等教育教授システム開発センター)

1 マレーシアの高等教育

マレーシアは高等教育機関として、大学9校、カレッジ2校、ポリテクニク7校を有し、その就学人口は1991年で62,113人、当該年齢人口2,076,100人(19歳~24歳)に占める割合は2.99%である。これはマレーシアの近年の経済発展や社会基礎を考慮すればきわめて低い数字であり、近隣諸国と比較してもフィリピンの27.8%やタイの19.0%はもちろん、インドネシアの10.1%よりも低く、アジア主要国では中国の1.6%に次ぐ低さである¹⁾。これはマレーシアの教育制度が全般に未発達であるからではなく、むしろ初等教育の就学率はほぼ100%、前期中等教育では83%、後期中等教育(高校、15歳~16歳)でも49%という高い就学率(1991)からもわかるとおり、国民の教育へのアスピレーションは高く、高等教育レベルにのみ極度のエリート性が残されていることを意味している。

1960年代以前は英領マラヤ・独立マレーシアにはただひとつの大学、マラヤ大学(UM)しか存在しなかった。その前身は1905年に設立されたシンガポール医学校と1929年に開校したラッフルズ・カレッジであり、1949年に統合されてマラヤ大学となり、1965年にマレーシア連邦からシンガポールが離脱したことによって、マラヤ大学クアラルンプル校がマラヤ大学として独立した。1969年の民族間暴動の直後、マレーシア理科大学(USM:1969)と、すべての授業をマレー語(バハサ・マレーシア)でおこなうマレーシア国民大学(UKM:1970)が設立され、続いて農科大学(UPM:1971)と工科大学(UTM:1972)が開設され、依然狭き門とは言え、マレーシアの高等教育も急速な発展を遂げた。1983年には初めて国際機関の運営する国際イスラム大学(IIUM)が誘致され、最近ではマレーシア北部大学(UUM:1984)に続いてボルネオのマレーシア・サラワク大学(UNIMAS:1993)と同サバ大学(UMS:1995)へと地方展開している。

マレーシアの高等教育は伝統的にイギリスの影響を受けており、入学者の卒業・修了率は高くなく、そこで得られた各種の学位、証明書、ディプロマ、ディグリー、上級学位などはその人の一生を大きく左右することになる。労働市場における学歴や教育資格と給与の相関は顕著で、たとえば公務員の給与規定によれば、高卒と大卒では初任給において2.3倍から最高で8.4倍の開きがあり、中卒と大卒では実に最大12.3倍の開きとなる²⁾。これは実業界においても同様で平均して中卒と大卒で4.0倍(日本では1.4倍)、高卒と大卒でも2.8倍(日本では1.28倍)の差があり、日本との比較のみならず国際的に見ても高度な学歴社会であるといえる³⁾。従って高等教育はきわめて有利な教育投資としてもとらえられており、サカロポロスの教育収益率の国際比較でも、かつてマレーシアの高等教育の私的収益率は34.5%を記録し、アジア諸国のなかの最高値を示していた⁴⁾。

マレーシア国民の教育への要求は高まる一方で、国内で吸収できない教育熱は海外の大学へとあふれ出すことになる。1990年現在の海外留学者数は52,000人で、国内の高等教育就学者数に匹敵する規模である。事実1983年には海外就学者数は国内就学者数を越えており、ユネスコ統計によれば、1981年から1985年までは世界最大の留学生送り出し国であった⁵⁾。主要な留学先国はアメリカ合衆国、連合王国、オーストラリア、カナダなどの英語圏であるが、マハティール首相の提唱した東方政策("Look East" policy)により1984年から始まった日本留学制度も拡大している。

一方マレーシアにおける高等教育機関は国家の経済発展と民族統合の重要な手段として位置づけられてきており、国家の教育政策の影響を強く受けてきた。大学は医者や技術者、法律家に代表される高度な技能をもった専門家を養成する機関と考えられ、実学的・技術的分野に予算の重点的配分が行われてきた。また独立前や直後の大学生の大半が移民系民族⁶⁾に占められていたため、専門家や管理職の大半が特定の民族に片寄り、民族間経済格差の再生産が行われているという認識があった。この地の先住系農耕民族であるマレー人は独立後政治的な指導権を英国より継承し、この社会的民族格差を解消するために、大学をはじめとする高等教育機関は入学要件において民族的優先入学を行い、専門職・管理職におけるマレー系の比率を高めるようとしてきた。これにより1970年以降、1990年代前半までは、人口比にして50%強のマレー系の学生が大学就学者に占める割合は平均で70%、大学によっては80%を越えていた⁷⁾。

マレーシアの大学生および卒業生に対する1980年代の調査によれば、彼らの大学観にもこうした社会背景が色濃く影を落としており、学生の進学動機は「専門資格の取得」と「より良い雇用への期待」が飛び抜けて高くなっている。また「国家が自分の才能とマンパワーを必要としている」からという回答が「自己の研究・興味」からという動機を上回っている点も特徴的である⁸⁾。また大学生活がきわめて試験中心的で、大学教育が自分の興味や関心を広げてくれるものではないという反応が得られている⁹⁾。その結果大学卒業生はその希少な学位に見合った威信の高い、給料のいい職業・職場を希望し、なかなか就職をせず、大卒の失業問題が生ずることになる。きわめて少数のエリートでありながら、彼らのうち大学卒業後ただちに就職したのは35%に過ぎず、14.5%は就職するのに4カ月から半年、さらに6.2%は半年以上を費やしている。この原因のひとつは、大学生の多くが国や大学から奨学金を受けており、その返還免除条件の一部に公務員や教育職での奉職が規定されていることが指摘されている¹⁰⁾。

2 マレーシアにおけるスタッフ・ディベロップメント (SD) の背景

上述のとおり、マレーシアにおける高等教育の歴史は、マラヤ大学を除いてさほど長いものではない。ところがファカルティ・ディベロップメント (Faculty Development 以下FDと略す) もしくはスタッフ・ディベロップメント (Staff Development 以下SDと略す) と呼ばれる取り組みは、我が国よりもはるかに早い段階で大学人の関心となり、1970年代にはすでに正規のプログラムとして認識されてきた。しかしFDとSDの意味するところ、あるいはそれを取り巻く環境は、今日の我々の認識するものとは必ずしも同じとは限らないようである。まず1970年代のマラヤ大学スタッフによるSDの定義について見てみよう。

マラヤ大学のフィリップス (Phillips: 1981) によれば、当時ひとつのモデルとなったSDの概念は大学教員に以下の機会を与えることであるという¹¹⁾：

- (a) 学術的資格 大学教員がより高い学位を追及するための奨学金や基金といった形の機会を提供する。
- (b) 教育技能 大学教員がセミナー、ワークショップなどに参加することによって、その教育能力を改善する機会を与える。
- (c) 専門的スキル 大学教員がその専門分野に関連したセミナー、学会、シンポジウムに参加する機会を提供する。
- (d) 研究能力 大学教員が個人であるいはグループで研究や顧問指導活動に従事できるように(経済的その他の)援助を与える。

以上のように教員の専門的・資格的地位の向上の援助にその主要な関心が向けられている。

マラヤ大学における上記4分野における取り組みについて見てみるとその傾向がより明らかになる。まず(a)の「学術的資格」については、教員がより上位の学位を在職中に目指すことができるように①英連邦諸国やアメリカの大学への留学を促進する休暇や奨学金を提供する。②55歳以下の教員には勤続3年(後に5年)に半年のサバティカル・リープを与える。(b)の「教育技能」では①教員に視聴覚教材や器具を提供する技術サービス局を設置する。②教員に教育ディプロマ(教員志望の学生への一年間の追加資格コース)の取得を勧める。さらに(c)「専門的スキル」の分野では①教員が技術や学問の最先端の情報に接することができるように企業への出向や(教育学の場合は)学校での実習を経験させる。②教員の企業等への顧問・指導活動を促進する。最後に(d)「研究能力」の向上のために①研究資金の導入、②図書館施設の充実、③データ処理設備(現在でいうコンピュータ)の導入とその援助などがあげられている¹²⁾。

一方当時新設の総合大学であったマレーシア理科大学のSDの概念は次のとおりである (Amir Awang: 1981)：

- (a) 優秀な学部学生をリクルートし、特定分野での修士、博士、教育資格の取得のために内外での訓練を受けさせる。
- (b) 3年間の試験雇用期間を終えた適格な教員は、より上級学位を目指す奨励金を与える。
- (c) 大学理事会による教授・学習プロセス委員会の設置する
- (d) 大学教員は5年間の勤続後に学術的充電期間として半年間のサバティカル・リープを申請する権利を与える。
- (e) 学術的優秀性を向上させるための内外学会、セミナー、ワークショップへの参加を奨励する。
- (f) 各部局の教員が適時集まり、コロキウムや検討会を行うのを助ける。
- (g) 教員の研究活動に正当な評価を与える¹³⁾。

1970年代のSDの定義や具体的活動に共通することは、少なくとも成文上は授業を受ける学生の存在がほとんど視野に含まれていないということである。SDの努力の大部分は大学教員の資質、それも職員リストの肩書に成果が現れるような資格の獲得の奨励や、充電休暇や学会出席のような直接大学当局がその内容に干渉しない間接的な支援にとどまっている。つまり基本的には大学教育の質の向上には、まず第一に教員スタッフの研究能力の向上が肝要であり、その努力は「金」と「休暇」の提供によってお願いするしかない、という姿勢である。

しかしこれらの状況はマレーシアの大学発展の背景を考慮して理解すべきである。最も歴史のあるマラヤ大学にしても、独立直後は多くの英国人教員をかかえ、マレーシア出身の教員もほとんどは海外の大学で学位を取得した人々であった。自前で研究者を養成するシステムが確立しないうちに、1970年以降国家教育原理の要請を受けて、高等教育の拡大と教育のマレーシア化が急激に進められた。わずか数年のうちに大学数が4倍に増えたことに加えて、マレー人に対する優先待遇（暗黙のクォータ（割当）制）が学生の入学時の民族比率に導入されただけでなく、大学教員の雇用と昇進においても適用された。そのなかで公平な業績評価の望めない大学に絶望して多くの優秀な非マレー系の教員が国外の大学に移るなどして去っていった⁹⁴。残された大学で犠牲になったのが大学教員の質であった。

増加した定員や欠員の補充は、多くは博士号や教育ディプロマといった資格をもたない教員で埋められた。そこで大学はこうした教員が、できるだけ早く内外の教育機関で上級の資格や学位を取って、（教員の持つ資格で判断せざるを得ない）大学の水準を従来のレベルにもどし、さらに向上させようとしたことはもっともである。しかし学位の取得は一般的には研究者としてのアカデミックな能力に基づいている。当時の教員の多くは自分が大学で学んだことを教えるのに精一杯で、研究活動に時間をさけない者も多かった。したがって彼らに「金」と「休暇」を提供して、その機会を与え、「教員の研究活動に正当な評価」が与えられることを示さなければならなかったのである。「教員の教育活動に正当な評価」を与えようという今日のFDやSDの方向と正反対に見える取り組みは、そうした背景のなかで理解されなくてはならない。

3 近年のマレーシアのFD・SDの動向

こうしたマレーシアにおけるFD・SDの流れは近年変化に直面している。これまでの開発すなわち量と数の重視から、授業のクオリティや教員集団の質の向上へと、しだいに焦点がシフトしてきているようである。マレーシア国民大学のロビア・シディン（Robiah Sidin: 1994）によれば、「SDとは一般的に高等教育機関において、教員がその教育の質を高めるのを助けるために計画された活動であり、基本的には新任の教員がアカデミックな職務において、知識と技能に触れられるようにする導入コースである。例えば、特定の分野における教育のコース、特定の問題を解決するためのコース、追加的な色彩を添えるコース、あるいは授業における支援を行うコースなどがある」という⁹⁵。

これまでマレーシアの大学では様々な形態の授業が行われてきたが、その主流は依然として教師が一方的に学生に知識を伝達する一斉教授型とチュートリアルの授業であった。よく言われるように、教師はかつて自分が教育された方法で学生を教えようとするものである。大学の授業の大部分は、基本的に必要な教育学的基礎を欠いているともいう。主要5大学の卒業生693人（10%抽出）への調査（Marimuthu: 1984）によれば、44%以上の学生が週16時間以上の授業に出ており、さらに6割以上は週6時間以上のゼミにも出席していた。また回答者の39%が学習負担は重いと感じていた⁹⁶。卒業生が受けた授業全般について良い授業の割合について5段階で聞いたところ、すべてが良いと答えた回答者は5.6%に過ぎず、大部分が良いと答えた者は38.8%、一部は良いと答えた者が最も多く44.9%であった。（表1参照：¹⁷）

表1 主要5大学卒業生による大学の授業の全般的評価（1984:N=693）

すべての授業が良かった	5.6%
大部分の授業は良かった	38.8
一部の授業は良かった	44.9
良い授業はほとんどなかった	9.2
良い授業は全くなかった	1.5

マラヤ大学のロハナ・ズビル (Rohana Zubir:1991) は西暦2000年までに、教育工学の進歩などによって、大学の授業は本質的な変化をとげる可能性を指摘している。それにもなつて高等教育における学生の学習パターンや教師の機能も変化するであろうと予測している。そうした変化への第一のステップとして、次の6つの勧告を提起している¹⁸⁾。

- ① 教育技能が昇進の際の基準のひとつとされるべきである。
- ② 新規教員の採用にあつては、教育資格の取得をその基準のひとつとすべきである。
- ③ 教員が訓練を受けるための奨励制度を設けるべきである。
- ④ 各大学にSDセンターを設立するか、教員訓練を文部省の管轄する機関に一括すべきである。
- ⑤ 設備、教材、ソフトウェアのために、より多くの資金が配分されるべきである。
- ⑥ マレーシア大学教授・学習改善協会を全大学の拠出によって発足させる。

しかし、現在のところ変化は実に緩慢である。大学の教員は研究業績と学術的な資格に基づいて採用され、その教育的専門性が必須条件とされたことはない。研究は大学の優秀性の基準とされ、教育は周縁の義務とみなされ、その技能の開発と改善は必要とも魅力的なものとも考えられることはない。「自分の分野における専門性が高いほど、教育も優秀であると信じられてきた」(Grohn: 1984)¹⁹⁾というように、個人の研究分野における専門的知識がそれを教える能力の指標であるという考えに疑問がもたれるようになってきた。

こうした要請に少しでも応えるべく、1985年にマラヤ大学教育学部で企画されたプログラムが3日間教員研修(three day workshop)であった。このワークショップの目的は①講義の目的の自覚、教授内容の精選と構造化、②マイクロ・ティーチングを用いた講義のプレゼンテーション技能の向上、③OHPの準備と活用技能の向上などであった。3人の指導員が付き、新任教員から17年の教育経歴をもつベテラン教員まで13名が参加登録し、7名が最後まで継続参加した。マイクロ・ティーチングとはGibbsのフォーマットに基づき、2名の参加者がペアを組み、講義の特定のトピックについて議論し、それを録画する。この録画を当人と他のペアの前で5分間ほど再生し、他のペアはそれぞれの分担にしたがって、速度、明瞭さ、長所欠点などについて評価する。これを一人一人繰り返して行く。参加者は前後3回ワークショップについての感想や評価を求められたが、その回答の中ではマイクロ・ティーチングや「様々な講義スタイル」というビデオ、「OHP活用直伝」などのトピックは評判がよく、3日間という時間の短さや参加教員の経験の差の大きさが改善の余地を残すところとされたという²⁰⁾。

マレーシア国民大学の教育学部長ロビア・シディン(1994)は2020年を目指して大学の改革を提唱している。それによれば、大学は学生やスポンサーの要求により敏感に答え、より開かれなくてはならない、そして積極的でダイナミックで影響力のあるアイデンティティをもたなくてはならない。それは教員個々人の努力では限界があり、組織と個人の有機的な連携を生み出す特別のプログラムが必要となる。その理由は以下のとおりである⁽²¹⁾。

1. 教授方法における開発研究がすでに多く行われている、ということに教員が気づく必要がある。教育の基礎を学ばずに、学生とのコミュニケーション技能を獲得せずに教育を行うならば、おそらくその成果は半減するであろう。
2. もし大学が、社会に対して、より影響力を持ち、関連を持ち続けようとするならば、変化をもたらすことにおいてイニシアティブを取らなくてはならない。SDに関連したプログラムや活動は、学界にも変化や革新をもたらすことになるであろう。一般的には、SD訓練は、教員が新しい知識や技能を知り、実践し、キャンパスにおける教育と学習に対して、ラディカルな性格的变化を経験させることを目指している。プログラムの最終目標は、科学知識を伝達し、学生の目指す教育と学習の成果を分析し、評価することに真摯な教官の性質を生み出すことである。
3. SDプログラムは、教員は教育のために訓練が必要であるという要請に応えるものである。教育の質を高めるためには、学者である教員がカレッジや教育研究所、その他の訓練機関の講師のように、専門訓練を受けることが重要である。新任者コースや現職コースは、教員がより良い授業をすることを助け、それによって、学生がより効果的な学習をすることを助けるのである。
4. 学者が自己の弱点と長所を自覚するために、社会的責任(意識)と評価の重要性に気づくことが必要である。アカウンタビリティとは、ある人が限られた時間のなかで、自己の進歩と発達に関して目に見える説明(実

績)を与えることであるとされる。それが大学であれば、例えば、研究・教育の成果や効率性について、政府や大衆に対して、明確な証拠を集めることができたときにもアカウントビリティは成立する。SD活動はそうした証拠のひとつを提供する可能性がある。

ロビアが具体的に想定しているSD活動は3～4日から一カ月程度の期間で、教員はある特定の問題を解決するために援助を求めるという自覚によって出席するもので、その参加は全くの自由意志である。このプログラムとコースは独立したひとつのユニットのもとで総括される必要がある。このユニットには大学の全学部と部局との協力が必要である。プログラムはすべての学生に利益を与えるものであるから、このユニットの職員は高い地位の教員・研究者、科学技師、コンピュータ技師、テレビ技術の専門家、援助スタッフなどから構成されるべきである、とされる。その形態には次のようなものが考えられる⁽²²⁾。

1. **大学に新任した若手教員のための誘導コース** (Kursus-kursus induksi)

このコースを通じて、彼らは大学における教育の概念、考慮に入れるべき原理、授業中に試みるができるいくつかのアプローチに出会う。

2. **教室運営コース** (Kursus Pengurusan Pengajaran)

このコースにおいて、カリキュラム様式、コース計画、教育目的策定法、評価、大講義室における大人数グループ、もしくはセミナー室における少人数グループに対する教育セッションの運営などがアドバイスされる。

3. **大学レベルでの評価と試験**

このコースは教育プロセスの一部をなすので重要である。このコースでは、あるべき評価と試験の概念が研究され、同時に、試験の種類、問題の作成、その問題の正当性などの事項についてのアドバイスが与えられる。

4. **高等研究機関における講義および授業テクニックを教えるコース**

このプログラムは、大学で最も人気のある伝達方法や、生徒とコミュニケーションするプレステッジをいかにして改善するかについての考察を深める。この時、コースでは教員が試み得る代替案についても説明される。

5. **特定の学問分野の教育テクニックを教えるコース**

このようなプログラムは、個々の学問分野のための特別テクニック、および他の学問分野を(専門と)する教員が注意すべき伝達方法の必要性について強調する。

SD・FDプログラムの運営や教授法の研究を行う専門のユニットの必要性は早くから指摘されており、マラヤ大学でも教授法開発センター (Instructional Debelopment Centre: IDC) が構想されていた。IDCとはメディア・サービス、出版、コンサルタント、ワークショップ運営、研究の5つのユニットからなる組織で大学教員の個人的技能、とりわけ教授・学習活動の改善にかかわる技能の発達を援助することを目的としていた。組織的には副学長補佐 (Dupty-Vice-Chancellor) の直属となり、その運営委員会は事務局代表やいくつかの学部の学部長から構成されるとされていた⁽²³⁾。

マラヤ大学の構想は現在のところ計画のとおりには実現していないが、最初に独立のユニットとしてSD・FD関連の組織を成立させたのは、ペナンのマレーシア理科大学であった。理科大学の**教授・学習支援ユニット** (Teaching-Learning Advisory Unit) は1980年に設立され、大学教員が教授・学習プロセスへのより深い理解を助け、自らの授業の改善と学生の学習の効率化を支援することを目的としている。ユニットはまた教官が授業で直面する問題についての情報提供、コンサルタント、支援サービスを行っており、必要に応じて様々な教授法やプレゼンテーション教材、カリキュラムデザインのテクニックなどの利用を勧めている。一方学生にも適切で効果的な学習技能の獲得を支援している⁽²⁴⁾。

4 学生による授業評価の試み：マレーシア理科大学の場合

マレーシアでは大学の教員の評価は一般的に研究業績と学術資格・学位、そして教育業績によって行われるが、研究業績も学位・資格もない若手教員の場合は、大学の指定した評価員 (evaluator) によって教育活動が評価される。その評価基準はマレーシア公務員規定に準ずるもので、①ある個人の昇進への適応性、②新たな責任の重い職務への適格性、③職務遂行における当人の長所と弱点および特定のタイプの職務への個人的関心と相性、④専門的訓練の必要性、⑤職務における当人の現在および過去の向上 (1985)⁽²⁵⁾、とされている。しかし評価員はその教員の専門とする研究分野の専門家ではなく、また授業の実際を観察することのできる学生でもない。そして評価結果が非公表であるために、それが授業の改善や当人の認識の変革に全く利用されないという点で教育効果が期待できなかった。

その意味で学生による授業の評価が、教育と学習の過程を改善するのに有効な情報を与えてくれることはマレーシアでも早くから認識されていた。しかし我が国と同様に教師と学生の上に厳格な距離を置くマレーシアの伝統的な教育エートスとその組織的な導入を困難にしてきた。また多くの国や大学での実践から指摘されているように、学生による授業評価のもつバイアスについても慎重な扱いが必要とされていた。マレーシア理科大学、教育学部のシー・チン・メイ (See Ching Mey:1991/92) は大学当局の評価と教授者本人の授業改善の双方に利用可能な形の学生評価のシステムについて提起し、試行実験を行っている。

開発された質問紙は38の質問項目からなっており、授業改善に関係にある6つの要素と全体の評価を測定するように設計されている。形態としては通常のインベントリー形式の4段階評価であるが、質問項目が若干構造化されている。すなわち(A)講義の運営、構成、明確さ、(B)教員と学生の交流、レポート、(C)教育技能、対話技能、(D)講義の含量と難易度、(E)課題と評価の適切性、(F)学生への影響 (インパクト)、(G)全体評価である。(詳細は表2の細目を参照) 質問紙は、大学当局によって施行される場合は試験監督官 (proctor) によって、教員の授業改善の目的で行われる場合は学生から選ばれたモニターによって配布・回収され、封印されて集計ユニットに渡される。学生の回答時間は20分から25分で、その間教員は教室から退出している。集計の後、次のデータが教員に伝えられる。①個人の得点 (平均)、②他の教員の授業を含むの学生評価の学部平均、③学生から教員へのコメント (要旨)、④比較グラフ。以下はスルタン・イドリス教員養成カレッジ (IPSI) で行われた試行実験でのある教員(A)の結果である。参加教員は教育学部、英文学部、人文学部、マレー研究学部、そして数理学部からの9名、総受講学生数は223名であった⁽²⁶⁾。

表2 A教員の授業への学生評価と他の参加者との比較

カテゴリーと質問項目	A教員の授業への学生評価 (%)				個人 平均	学部 平均	参加者 平均
	強く同意	同意	不同意	強く不同意			
(A) 講義の運営・構成・明確さ							
1 準備	42.86	57.14	0.00	0.00	3.43	3.19	3.20
2 授業内容の提示	57.14	42.86	0.00	0.00	3.57	3.08	3.15
3 授業進度	7.14	57.14	35.71	0.00	2.71	2.53	2.84
4 説明	50.00	50.00	0.00	0.00	3.50	3.19	3.09
5 解釈	28.57	64.29	7.14	0.00	3.21	2.90	2.96
6 時間配分	57.14	35.71	7.14	0.00	3.50	3.02	3.17
(A) 平均	40.48	51.19	8.33	0.00	3.32	2.99	3.07
(B) 教員と学生の交流・レポート							
7 学生への援助・関心	64.29	35.71	0.00	0.00	3.64	3.35	3.27
8 個々の学生への関心	35.71	57.14	7.14	0.00	3.29	3.03	2.81
9 学生の教材の理解度への関心	14.29	71.43	14.29	0.00	3.00	2.62	2.72
10 相談にのってくれる	50.00	35.71	14.29	0.00	3.36	3.01	2.86
11 学生に質問や意見の表明を許す	35.71	57.14	7.14	0.00	3.29	2.86	2.94
12 質問への回答能力	78.57	21.43	0.00	0.00	3.79	3.25	3.16
(B) 平均	46.43	46.43	7.14	0.00	3.40	3.02	2.96

(C) 教育技能、対話・講義技能								
13	担当科目の知識	42.86	57.14	0.00	0.00	3.43	3.43	3.24
14	言語能力	14.29	78.57	7.14	0.00	3.07	2.77	3.13
15	担当科目への熱意	50.00	50.00	0.00	0.00	3.50	3.16	3.27
16	学生の理解度にあわせた授業	21.43	64.29	14.29	0.00	3.07	2.98	3.04
17	例や図解の利用	42.86	50.00	7.14	0.00	3.36	2.89	3.04
18	現場実践との関連	21.43	64.29	14.29	0.00	3.07	2.92	2.97
19	自分なりの考えを奨励する	28.57	64.29	7.14	0.00	3.21	3.05	3.13
20	新たな視点や観点の提示	7.14	85.71	7.14	0.00	3.00	2.86	2.90
21	ユーモアのセンス	57.14	35.71	7.14	0.00	3.50	3.28	3.25
22	要約と強調点の提示	71.43	21.43	7.14	0.00	3.64	3.41	3.20
23	支持的雰囲気	14.29	78.57	7.14	0.00	3.07	2.77	2.92
(C) 平均		33.77	59.09	7.14	0.00	3.27	2.80	3.10
(D) 講義の内容と難易度								
24	深み	7.14	64.29	28.57	0.00	2.79	2.72	2.95
25	妥当性 (relevance)	21.43	71.43	7.14	0.00	3.14	2.93	3.01
26	刺激的 (挑発的)	28.53	57.14	14.29	0.00	3.14	3.19	3.08
27	難易度	0.00	42.86	57.14	0.00	2.43	2.34	2.60
(D) 平均		14.29	58.93	26.79	0.00	2.88	2.80	2.91
(E) 課題と評価の適切性								
28	アドバイス	28.57	71.43	0.00	0.00	3.29	3.15	2.83
29	重要ポイントの反復	42.86	57.14	0.00	0.00	3.34	3.25	3.05
30	適切な指示	35.71	57.14	7.14	0.00	3.36	3.06	3.00
31	フィードバック	50.00	35.71	14.29	0.00	3.36	2.98	2.87
32	課題のやり方の説明	21.43	57.14	21.43	0.00	3.00	2.86	2.58
(E) 平均		35.71	55.71	8.57	0.00	3.27	3.06	2.87
(F) 学生への影響 (インパクト)								
33	ためになった度合い	35.71	64.29	0.00	0.00	3.37	3.12	3.04
34	興味の喚起	21.43	78.57	0.00	0.00	3.21	2.87	2.90
35	やる気	57.14	35.71	7.14	0.00	3.50	3.13	2.95
(F) 平均		38.09	59.52	2.38	0.00	3.36	3.04	2.96
(G) 全体評価								
36	おもしろさ	37.71	64.29	0.00	0.00	3.36	3.12	3.03
37	やりがい	71.43	28.57	0.00	0.00	3.71	3.48	3.34
38	模範的授業	78.57	21.43	0.00	0.00	3.79	3.13	3.17
(G) 平均		61.90	38.10	0.00	0.00	3.62	3.24	3.18

註：平均値は「強く同意」に4、「同意」に3、「不同意」に2、「強く不同意」に1の値を与えて頻度をかけて総数で割ったもの。Source: See Ching Mey, 1991/92, pp.37-40.

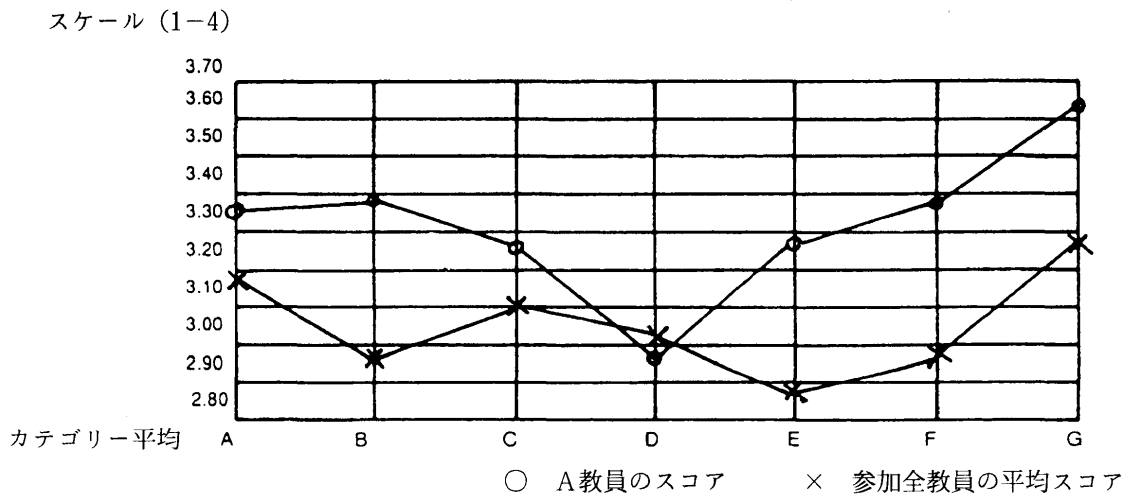
表3 A教員に対する学生からのコメントのまとめ (数字はその反応を書いた人数)

1 積極的評価のコメント	n=14	2 改善の余地についての示唆	n=14
よい授業	5	マレーシア語にさらに上達してほしい	3
学生の興味を引いた	3	もう少しゆっくり	2
明確な説明	3	難解な部分はゆっくり	2
おもしろく生き生きとした講義	1	理解できない学生に配慮を	1
熱心でまじめ	5	もう少し創造的に	1
親しみがもてる	1	もっと厳しくクラスを統制してほしい	1
		補習授業をしてほしい	2
		もう少し例をあげてほしい	1
		学生との討論や交流をもって	2

Source: See Ching Mey, 1991/92, p.41.

この試行プロジェクトに参加した教員は、集計後に上記2つの表と次のグラフを渡され、参加者のなかの自分の相対的位置が分かる。表2の右から2つ目は参加者のうち同じ学部の教員の平均スコア、右端の数値は全参加者の平均スコアである。このA教員の場合は全般的に学生の評価は平均を上回っているが、(D)の授業内容のカテゴリーにおいてのみ、やや評価が平均よりも落ちている。このことは下のグラフに一目瞭然である。通常高等教育の授業はそれぞれに特殊性・個性が強いので、学部を越えて比較が難しい場合がある。そのような状況では同じ学部の教員への評価にしぼって比較したほうが妥当な場合がある。表3は自由記述のコメントをいくつかのパターンに類型化して、参加教員は頻度の多いコメントを瞬時に把握することができるが、長いコメントには対応が難しく、客観性の問題もあり、また大規模な学生調査の場合は集計作業が膨大となり、一般化は困難であろう。

図1 A教員に対する学生評価と全教員への評価の平均との対比



このシー・チン・メイの学生による授業評価の試みは、欧米諸国はもちろん日本の大学にあってもすでに珍しい試みではないかも知れない。基本的なアイデアはアメリカの先行研究に基づいており、質問項目や処理の方法にもマレーシアや理科大学独自といわれるような目新しいものも特にない。この評価が1年のコースのどの時点で行われたのかについては明らかではないが、(G)の全体評価がある以上、コースの終盤か終了後に行われたものと思われるので、複数の時点での継続的な評価に発展させて、さらに分析の精度を高める余地も残っている。マレーシアのSDの発展における、この試みの意味は、大学の教育評価が、昇進や昇給、資格授与などの人事目的以外に（彼はその目的への利用を否定していないが）、教員自身による授業改善の資料として利用可能であることを示したことであろう。マレーシアの大学生は、先に述べた資格主義や専門職志向が強いこともあって、少なくとも授業やコースワークにおいては、知識主義・単位主義で消極的・受動的な態度が強いと言われてきた。教員の側にも、学生には必要な知識を「匙で与

え」、訓練することが必要であるという意識が強い。そのような環境で学生が授業の設計や企画に何らかの形で寄与できる可能性を示唆した点が評価されるべきであろう。

1993年に東マレーシア（ボルネオ島）に新設されたマレーシア・サラワク大学（UNIMAS）はその設立当初から、大学の「質」の確保に重大な関心をもっており、すでにアカデミックスタッフの訓練モジュールや手続きの開発にとりかかっている。その開発のために英国リーズ大学から派遣されているジェフリー・ウェイン（Geoffrey Wain: 1996）教授は、大学の教育の質の評価は多面的にされなければならないと主張する。彼によれば大学の教育の「質」を示す証拠としては、学生の残した生産物、学生による授業評価、同僚の観察による授業評価、そして学生が卒業後に就職した時の雇用主からの報告もきわめて重要な役割を果たし得ると主張している⁽²⁷⁾。

5 結語

欧米諸国や我が国ではSDやFDの試みが大学教員にもろ手をあげて歓迎されたという話はあまり聞かない。そしてそれを煙たがる傾向は伝統的な大学ほど強い。マレーシアでも、例えばロハナ・ズビルが1981年にマラヤ大学の612人の教員に対して、教育学的訓練についての認識に関する質問紙を配ったことがあるが、その回収率はわずかに13.7%であったという⁽²⁸⁾。その意味でSDがかつてのように教員の指示を得ているのは、マレーシアでも今日では大学というよりは中等後教育機関においてである可能性が強い⁽²⁹⁾。

マレーシアの高等教育機関におけるSD・FDへの取り組みの歴史はすでに30年にも及ぼうとしている。しかしその出発点は、今日の欧米諸国や日本の方向とは異なり、大学教員の教育技能を直接向上させようというよりは、増大する大学教員に対して、まず研究者としての技能を向上させ、研究の条件と環境を改善し、より上級の学位や資格を取るための援助を与えるという性格が強かった。SDは研究資金・設備の提供、現職での資格取得を教員に奨励し、留学資金や充電休暇を保証しようとする、研究志向の教員にはたのもし味方であり、実際に多くの大学教員がその恩恵をこうむって成果をあげてきた。

たしかに当時のSDには教育の側面が副次的であり、学生の発達への視点が未成熟であったが、SDと大学教員の本来あるべき関係の原点を示しているとも言える。近年のSDやFDは教員がそれにかかわれば負担が増えるという印象が強く、研究と教育の両立の難しさを強調する論調が多い。たまたま努力や熱情や芸術性にあふれる一部の教員にその出発点を求めるのではなく、一般の教員のほうからSD・FDにコンタクトを求めるような魅力があることが理想である。その意味でマレーシアの経験は、SD・FDが定着するためには、それらが「学生の理解のために」、
「教育の向上のために」有効で価値ある前に、まず「大学教員にとって」、そして「その研究にとって」有効で価値があるのだという雰囲気醸成し、そしてそれを確信させるだけのインセンティブとの組み合わせで出発しなくてはならないということにあらためて気づかせてくれる。

〔出典・引用註〕

- (1) マレーシアの高等教育統計は*Educational Statistics of Malaysia 1991*, (マレーシア文部省 1993) による。その他の諸国の統計はユネスコ文化教育統計年鑑1994年度版 (*UNESCO Statistical Yearbook*) によった。なおユネスコ統計では、マレーシアの高等教育就学率は7.3%と推計されていた。マレーシアでは国家が大学などの立身出世機関を民族的にコントロールすることによって、社会の職業構造を民族的に矯正しようという意図がある。その財源に政府や公的な奨学金が用いられるために、高等教育の規模が無制限に拡大すると、そのコントロール効力が落ちると考えられる。
- (2) Cabinet Committee Recommendations on Wages of Public Sector Employment, 1980, cited in Toh Kin Woon, 1984, "Education as a Vehicle for Reducing Economic Inequality", p.249, in Husin Ali eds. *Ethnicity, Class and Development Malaysia*, Persatuan Sains Sosial Malaysia, Kuala Lumpur.
- (3) マレーシア商工会議所, 1989, 『マレーシアハンドブック88』, 竹熊尚夫, 1992, 「マレーシアにおけるハイタレント・マンパワーの養成」『九州大学教育学部紀要』第38集, 142頁に引用。

- (4) 私的収益率とはある教育段階を修了した個人としない個人の平均生涯年収の差から教育費用と在籍中の逸失収入を差し引いて比べた場合、年利何%の貯蓄に相当するかを示す指標。Psacharopoulos, G., 1981, "Returns to Education: an updated international comparison", in *Comparative Education*, Vol.17, No.3, p.327, マレーシアのデータはLee, K. H., 1980, *Education, earnings and occupational status in Malaysia*, unpublished Ph.D. dissertation, London School of Economics. からの引用。
- (5) *Sixth Malaysia Plan 1991-1995*, 1991, Malaysian Government, p.163; UNESCO Statistical Yearbook, 1991; 1989; 1985; 1981, Paris.
- (6) 18世紀後半から19世紀前半にかけて、主として錫鉱山の労働者として中国から移住した華人や、茶のプランテーション経営に雇用されたインド系労働者の子孫。
- (7) *Fifth Malaysia Plan 1986-1990*, 1986, Malaysian Government, pp.490-491.
- (8) Jasbir Sarjit Singh, 1987, "Experiences of Graduates", p.172, Annex II, in Ungku A. Aziz *et al* eds., *Proceedings of the Seminar on Higher Education and Employment in Malaysia*, Institute of Advanced Studies, University of Malaya, Kuala Lumpur.

高等教育への進学理由 (p.172) (%)

	非常に重要	重要	重要でない	無回答
卒業生の雇用機会が大きい	60.1	32.4	3.3	4.2
特定の専門職を希望	45.1	38.7	9.6	6.6
国家による要請	23.9	47.4	18.3	10.4
自己の研究・興味	22.9	46.6	20.2	10.3

- (9) Cheong Siew Yoong, Isahak Haron and T. Marimuthu, 1987, "Perceptions and Experiences of Final Year Undergraduates", p.83, table12, in Ungku A. Aziz *et al* eds. *ibid*.

大学教育の仕事や生活への関連性 (%) (p.83) 回答総数2432人

	全く同意	やや同意	不同意	無回答他
今取っているコースは就職に役立つ	18.9	60.5	12.7	7.9
大学教育は現在の生活を豊にする	17.0	64.1	12.9	6.0
しばしば大学に入ったことを後悔する	2.5	17.4	72.9	7.3
大学は将来の良い生活を準備する	12.4	53.0	23.1	11.6
大学教育は良い就職への踏み台だ	11.1	48.0	35.2	5.6
大学教育は将来の職業分野に関連している	14.6	57.0	18.4	9.9
大学教育は自分の興味を広げてくれる	9.9	56.4	28.8	5.0
大学教育はハードで生活を楽しめない	18.5	37.3	40.0	4.2
大学教育は試験の合格に力点を置いている	44.7	45.9	7.0	2.4

- (10) *Ibid.*, pp.128-129, AnnexIII.
- (11) Phillips, John Arul, 1981, "Staff and Faculty Development in the University of Malaya", p.3. in RIHED ed., *Staff and Faculty Development in Southeast Asian Universities*, Maruzen Asia, Singapore.
- (12) *Ibid.*, pp.25-34
- (13) Amir Awang, 1981, "Staff and Faculty Development in the Universiti Sains Malaysia", pp.54-55. in *ibid*
- (14) Thomas, Murray, 1983, "Malaysia: Cooperation versus Competition or National Unity versus Favored Access to Education", pp.163-164, in Murray Thomas ed., *Politics and Education: Cases form eleven nations*, Pergamon Press, Oxford.
- (15) Roviah Sidin, 1994, "Latihan Pengajaran untuk Pensyarah Universiti", p.175?, in *Pendidikan Di*

Malaysia: *Cabaran untuk Masa Depan*, Penerbit Fajar Bakti, Kuala Lumpur.

- (16) Marimuthu, Thangavelu, 1984, *Student development in Malaysian Universities*, pp.34-36, RIHED, Singapore.
- (17) *Ibid.*, pp.36-37.
- (18) Rohana Zubir, 1991, "Improving University Teaching: A Workshop Experience", p.73, in *Masalah Pendidikan*, Vol.15, Faculty of Education, University of Malaya.

マラヤ大学教官の教育資格取得者 (1985/86)

	経済	工学	歯学	医学	理学	人文社会	法学	高等研究	イスラム	小計
教員数	80	55	36	162	172	155	22	6	28	716
有資格	2	0	0	0	3	8	0	0	4	17
非教育系部局資格取得率										2.3%

	教育	語学センター	小計
教員数	62	57	152
有資格	57	43	100
教育系部局資格取得率			65%

Source: University of Malaya Calender 1985/86,
in Rohana 1991, *op cit.*, p.79.

- (19) Grohn, T., 1984, *Improving teaching-learning processes in higher education through teaching-learning laboratories: A finish case study*, cited in *ibid.*, p.78.
- (20) *Ibid.*, pp.80-83.
- (21) Robiah Sidin, 1994, *op cit.*, pp.177-178.
- (22) *Ibid.*, pp.179-180.
- (23) Phillips, 1981, *op cit.*, pp.36-38.
- (24) *Prospectus USM 1995-1996*, 1995, p.47.
- (25) Public Service Department, Malaysia, 1974, *General Orders*, p.5.
- (26) See Ching Mey, 1991/92, "A Proposed System for the Evaluation of the Teaching Performance of Lectures by Students", pp.32-42, in *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, Vol.11, Univeristi Sains Malaysia, Pulau Pinang.
- (27) Wain, Geoffrey, 1996, "Establishing A Quality Assurance System", pp.54-57, Ghazally Ismail and Murtedza Mohamed eds., *The New Wave University: A Prelude to Malaysia 2020*, University Malaysia Sarawak, Pelanduk Publication.
- (28) Rohana Zubir, 1991, *op cit.*, p.78.
- (29) 例えば D'cruz-Endeley, Colette C., 1994, *Faculty Development Needs as Perceived by the Faculty and Administrators at RIMA College, Malaysia*, unpublished Ph.D. dissertation for Southern Illinois University at Carbondale; あるいは、Abdul Haddad Yusro, 1989, *A study of Institute Aminuddin Baki faculty members' expressed perceptions concerning their faculty development opportunities*, unpublished Ph.D. dissertation for Vanderbilt University, Nashville など。