

VI. 学外（海外との交流）:

外国での実地調査と情報発信

VI-A. 相互研修型FDとSoTL

1. はじめに

私たちのこの4年間のGPの課題は「相互研修型FDの組織化による教育改善」であった。「相互研修型FD」は京都大学・高等教育研究開発推進センター(以下、「センター」と略す)の設立当初からの理念であるが、これに類する理念を掲げ、それを具体化したFD活動を実施している大学や組織は、他には存在しないのだろうか。そのような目で海外のFD活動を見渡したときに注目されるのが、カーネギー教育振興財団(The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching: 以下、「カーネギー財団」と略す)のSoTL (Scholarship of Teaching and Learning: 教育と学習の学識)⁽¹⁾の理念、およびそれにもとづく様々な活動である。

私は、2007年7月に、シドニーのニュー・サウスウェールズ大学(The University of New South Wales: UNSW)で開かれたISSOTL (The International Society for the Scholarship of Teaching and Learning: 国際SoTL学会)の2007年大会に参加した。ISSOTLは、インディアナ大学に事務局を置くSoTLの国際学会で、毎年1回、大会を開いている。2007年大会はその第4回大会であり、北米以外で開かれた初めての大会であった。

本稿では、ISSOTL 2007の参加体験をふまえてSoTLの理念と活動を紹介するとともに、私たちの相互研修型FDとの比較を試みたい。このような作業を通じて、相互研修型FDの理念と活動について課題の吟味と可能性の探索を行うことが、本稿のねらいである。

2. SoTLの理念と活動

2-1. 専門家モデルと同僚モデル

田口(2007)は、FD実施主体に求められる役割を、「専門家モデル」と「同僚モデル」の2つのタイプに分類している。「専門家モデル」では、大学教員を「研究においては professional (専門家) であるが、教育においては novice (初心者あるいは未熟者) である」ととらえる。したがって、そこでは、FD実施主体は教育の「専門家」であることを求められることになる。海外では、こうした「専門家」として、教育学関係の博士号・修士号をもつFDの専門職(ファカルティ・ディベロッパー)が多く存在し、そのための組織(たとえば、POD)も存在している。

一方、「同僚モデル」では、大学教員を「研究においても教育においても専門家である[であろうとする]」⁽²⁾ととらえ、FD実施主体には、「同僚」として、そうした専門性を相互に高めていけるよう援助・促進することが期待される。

田口は明確に述べていないが、何よりも大きな両者の差異は、FD実施主体が、自分自身の授業をもち授業を行う人間(すなわち teaching staff)であるかどうかという点である(表1

参照)。

表1 専門家モデルと同僚モデル

	専門家モデル	同僚モデル
大学教員像	研究の専門家・教育の素人	研究と教育の専門家
FD実施主体	FDの専門職(自分では授業を行わない)	同僚関係にある大学教員(FDの企画・実施等の役務を与えられる場合もあるが、必ず自分でも授業を行う)
代表的組織	POD (Professional and Organizational Development Network in Higher Education)	カーネギー教育振興財団 (CASTL、KML) 京都大学・高等教育研究開発推進センター
理念	FDの実践家とリーダーの養成	SoTL 相互研修

田口(2007)は、田中(2003)を引用しながら、「日本のFD活動は多くが同僚モデルに位置づく活動である」(p.59)としている。しかし、多くの大学では、FDの専門職がないので否応なく、教員の一部がFDを実施せざるをえないというのが実態なのではないだろうか。いわば「事実(結果)としての同僚モデル」である。それが証拠に、そうした大学では、専門家を外から招いて啓蒙型のFD活動を行ったり、最近ではファカルティ・ディベロッパーの養成に目を向けたりしている⁽²⁾。これに対して、私たちのセンターは「同僚モデル」をFDのあるべき形態としてとらえる、いいかえれば「価値としての同僚モデル」に立っているといえる。田中(2003)にはそのことがはっきりと記されている。

FDにおいては、専門家と素人という啓蒙的な構図は徹底的に馴染まない。大学教員は、それぞれに固有の教育的な状況ないし文脈のうちに組み込まれている。かれらは、自分たちに固有に教育的な状況ないし文脈を、自分たち自身で読み込み読みかえる。FD活動は、このような個別的な日常的教育活動を前提にして、自立的な実践者どうしが協働することであるわけではない。啓蒙活動ではなく相互研修である。(田中, 2003, p.19)

私のみるところ、SoTLはこれと共通の理念に立っている。たとえば、SoTLの中核的実践校の一つであるインディアナ大学ブルーミントン校(Indiana University Bloomington: IUB)のSoTLに関するWebサイト(<http://www.indiana.edu/~sotl/whatis.html>)では、IUBでのSoTLを、「学士課程教育の改善へのファカルティ主導の活動(faculty-driven initiative)」であり、「すぐれた教育(teaching excellence)の組織的伝統にもとづきつつ、それに付加するアプローチ」であり、また、「特定の問題や学習方法に焦点をあてるよりは、むしろファカルティが多様なアプローチを探究し、教室での自分自身の経験から生じる学生の学習に関する問題について省察することを促す」ものだとしている。類似性は明らかだろう。

それでは、SoTLという理念は、どのようにして生まれ、実際にどんな活動を行っているのだろうか。

2-2. SoT から SoTL へ

SoTLの端緒は、カーネギー財団理事長(1979～1997年在職)だったアーネスト・ボイヤー(Ernest L. Boyer)が提唱したSoT(Scholarship of Teaching)にある。“Scholarship”は

「学識」と訳されるが、わかりやすくいえば、大学教員の仕事のうち、学者(scholar)たる資格に直接結びつくものをさしている。ボイヤーは、学識として、(知識の)発見、(知識の)統合、(知識の)応用、そして教育をあげた。このうち、狭義の「研究」(research)は発見の学識に対応する。ボイヤーの意図は、研究に重きが置かれすぎている現状に対して、他の3つも学識本来の様式として認め、それらに「報酬を付与する」こと、また、研究大学というモデルがシステムを支配し続けている現状に対して、すべての大学が「固有のニッチ」を見出し、アメリカの高等教育における「威厳のある多様性」をもたらすことにあった(Boyer, 1990, 邦訳 p.6)。

ボイヤーの後を引きついで理事長(1997年～現在在職)となったリー・シュルマン(Lee S. Shulman)は、SoTに「学習(learning)」という要素を組みこんだ。それが SoTL である。シュルマンは、共同研究者(現・副理事長)であるパット・ハッチングズ(Pat Hutchings)との共著論文のなかで、次のように述べている。

教育の学識は、すぐれた教育と同義ではない。教育の学識には、ある種「メタになること(going meta)」が必要である。つまり、学生の学習に関する問題——学習が生じる条件やその態様、深め方など——を枠づけ体系的に検討すること、しかも、自分のクラスを改善するだけでなく自分のクラスを超えて実践を向上させるという意図をもって行うことが必要なのである。(Hutchings & Shulman, 1999, p.12)

また、Huber & Hutchings (2005)は、広義の SoTL の考え方としてこう述べる。

この仕事 [= SoTL] の中核には、ファカルティが自らの教室での教授・学習を、実践の改善のために、また同僚(peers)の利用に供するために、検討し記録する際に行うたぐいの探究と吟味が含まれている。(p.4)

著者の一人、メアリー・ヒューバー(Mary T. Huber)は、カーネギー財団の上級研究員であり、この本は、Boyer (1990)、Glassick et al.(1997)と並んで SoTL 関連の重要文献とされている。

こうした説明のなかにも内包されているが、SoT から SoTL への学識概念の拡張のもう一つの特徴は、学識がコミュニティの所有物(community property)であることを明確化した点にある。Shulman (1999, p.15)は、学識は少なくとも次の3つの属性をもたねばならないという。

- ①公表される(become public)
- ②コミュニティのメンバーによる批判的な批評と評価の対象になる
- ③コミュニティのメンバーがそれを使い、それに基づき、それを発展させる

大学教員の研究者としての学識が学会というコミュニティによって担保されるように、大学教員の教育者としての学識は、それぞれの専門性に根ざしながら、〈学生の学習をエビデンス(evidence: 根拠資料)⁽³⁾として議論しあう教育コミュニティ〉によって担保される、と彼は考えるのである。

つまり、SoT から SoTL への変化によって、「学生の学習への焦点化」「コミュニティの所

有物としての教育という捉え方」「学生の学習を教育のエビデンスとして示すことの重視」という要素が新たに加えられたことになる。

2-3. SoTLのプログラム

(a) CASTL

現在、このような SoTL の理念のもとで、各大学・カレッジ、その他の高等教育関連機関などによって、多彩な活動が展開されている。その中心的なプログラムは、CASTL (Carnegie Academy for the Scholarship or Teaching and Learning) である。

CASTL には、①機関リーダーシッププログラム (CASTL Institutional Leadership Program) と②加盟校プログラム (CASTL Affiliates Program) がある。以前は、Carnegie Scholar (教育ですぐれた業績をあげている各学問分野の大学教員がカーネギー財団に1年間在留して教育の研究に従事する) と CASTL Campus Program (各大学キャンパスにおいて SoTL 活動を組織する) に分かれていたが、2007 年に前者は募集を停止し、後者はこの2つのプログラムに改編された。

①では、全部で12このテーマが設定され、各テーマにつき一つの高等教育関連機関がコーディネート機関となって、それぞれ5～10の機関（あるいはそのネットワーク）とクラスターを組んで、活動を行っている（表2参照）。現在、参加機関の新規募集は行っておらず、いわば“固定メンバー”で実践研究を進めている。表2をみると、かつてボイヤーが意図していたように、多様なタイプの大学が、自らの大学の直面する課題に対し、同様の課題を抱える大学と協働して取り組んでいるさまが見てとれる。

表2 CASTL Institutional Leadership Programのテーマと参加機関

テーマ		コーディネート機関	参加機関数
1	Building SoTL Communities	The Ohio State University	7
2	Building SoTL Systemwide	University of Wisconsin System	5 *
3	Cognitive Affective Learning and the SoTL	Oxford College of Emory University	7
4	Communities of Practice Pooling Educational Resources to Support SoTL (COPPER)	Middlesex Community College	6
5	Cross-Cutting Themes in the SoTL	Carleton College and Douglas College	8
6	Expanding the SoTL Commons	Indiana University	9 *
7	Graduate Education: The Integration of Research, Teaching, and Learning	University College Cork	7 *
8	Integrating the SoTL into Institutional Culture: Philosophy, Policy and Infrastructure	Buffalo State College	7
9	Liberal Education: Core Curriculum	St. Olaf College	8
10	Mentoring Scholars of Teaching and Learning	Rockhurst University	6
11	Student Voices in the SoTL	Western Washington University	6
12	Undergraduate Research and the SoTL	Malaspina University-College	10

(出典) CASTLのWebサイト(2007.12.26取得)より作成。

(注1) SoTLは“Scholarship of Teaching and Learning”を表す。

(注2) 参加機関数の*は、参加機関のなかに単独の機関だけでなく、複数の機関からなるネットワークを含むことを示す。

1998年の設立以来、CASTLには200以上の機関が加盟している。②の加盟校プログラム

は、SoTL を組織的に行おうとする機関を支援するプログラムである。加盟校になると、5 人のメンバーからなるチームを組織して、その機関での SoTL の実践に取り組み、カーネギー財団との連絡を行い、年 1 回の CASTL の総会に出席する。カーネギー財団は助成財団 (granting foundation) ではなく事業財団 (operating foundation) なので、参加機関に財政援助を行うことはないが、参加機関になれば、他の加盟校と協働関係を築いたり、機関の活動を記録・広報するために KML (下記) の開発したオープンソース・ツール KEEP Toolkit を使ったりできる。とくに最近加盟した機関に対しては、ロヨラ・メリーマウント大学 (Loyola Marymount University) がコーディネート機関となっており、SoTL の組織的取組を支援している。①が SoTL の「深化」をはかるプログラムであるとすれば、②は SoTL の「拡大」をはかるプログラムといえるだろう。

CASTL における大学の組織化については、“Integrating the Scholarship or Teaching and Learning into Institutional Culture: Philosophy, Policy and Infrastructure” というテーマで、①のコーディネート機関になっているニューヨーク州立大学バッファロー・ステート・カレッジ (SUNY Buffalo State College) の Web サイト (<http://www.buffalostate.edu/orgs/castl/sotl.html>) に、うまく整理されて紹介されている (ただし、2007 年の改編前の説明)。少し長くなるが引用しておこう。

Campus Program は、自らのキャンパスにおいて教育と学習の学識 (SoTL) を育成し支援するために公的な関与をする用意のある機関であれば、どんなタイプの機関でも参加できるようデザインされている。このプログラムの長期的目標は、教育と学習の学識 (SoTL) に対する構造・支援・フォーラムを提供することをめざして活動する教育のアカデミーをキャンパスに構築し、そのようなキャンパスのネットワークを国中にはりめぐらすことである。

それぞれのキャンパスは、機関のタイプ、これまでの活動、既存の方針や実践、大学文化の諸側面などによって異なる多様なやり方で、この活動に取り組むことができる。たとえば、大規模の研究大学は、小規模のリベラルアーツ・カレッジとは異なるやり方で活動を組織するだろう。また、コミュニティ・カレッジは、総合大学とは異なる課題や機会に直面しているはずである。学生の学習の評価や授業のピア・レビューのような領域で活動してきたキャンパスは、こうした問題に新たに取り組む機関とは異なる地点から活動を始めることになるだろう。

このような差異の存在を認識した上で、Campus Program では、この活動に関心をもつキャンパスを募って、各キャンパスで行ってきた努力を組織化し、機関同士が相互に学び合うことができるように、そのプロセスと目標を登録してもらうようにした。

2003 年には、3 段階の CASTL への参加形態が創り出された。教育と学習の学識 (SoTL) の活動を設計・記録・普及するために、12 のキャンパス・クラスターが設立された。各クラスターは 1 校の LEADERSHIP CAMPUS と数校の CORE CAMPUS メンバーからなる。[中略]

CASTL への参加の第 3 のレベルは、CAMPUS PROGRAM AFFILIATES である。これは、教育と学習の学識の促進に向けて他のキャンパスとのインタラクションを要望するキャンパスだが、現在のところ、クラスター・プログラムに加わって活動してはいない。

このように、CASTL では、それぞれの大学の固有性と多様性にもとづきつつ、相互性とネットワーク形成による組織化が進められている。このような CASTL の組織化の理念と方法は、私たちにとっても示唆するところが多い。この点については、3-3 であらためて言及しよう。

(b) Knowledge Media Laboratory

SoTL の活動をテクノロジーの面から支えているのが、知識メディア研究所 (Knowledge Media Laboratory : KML) の活動である。KML の活動理念は、図 1 の「知識構築・共有のサークル」に端的に示されている。

それぞれの教員や教育機関が自らの教育実践とその記録を「創造(create)」し、それを相互批評しながら「共有(share)」し、そうして共有された教育実践を自らのものとして同化し「使用(use)」する。そうして、オンライン上に、オープンに教育的知識を交流する「教育と学習の共有地 (Teaching & Learning Commons)」を創り出そうというのである。

KML では、このような活動を行うための具体的なツールや教授・学習の成果を展示するギャラリーも用意している。

- ・ KEEP (Knowledge Exchange Exhibition and Presentation) Toolkit : あらゆるレベルの教員と生徒・学生が使える無料オンラインサービス。必要にあわせて既存のプラットフォームに統合できるオープンソース・ツールでもある。
- ・ The Gallery of Teaching and Learning : CASTL に参加する大学教員や機関が自らの教育や FD の成果をオンライン上で公開する場。閲覧は誰でもできる。

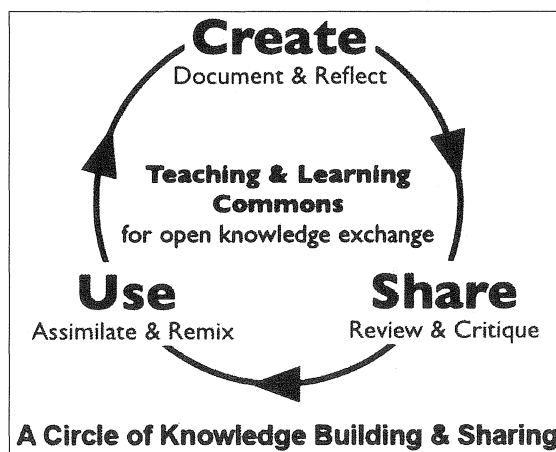


図1 知識構築・共有のサークル

(出典) KMLのWebサイトより抜粋。

(c) 各大学における SoTL

CASTL に加盟している大学では、それぞれのキャンパスで SoTL の活動を行っている。現在、“Expanding the Scholarship or Teaching and Learning Commons” というテーマで、CASTL Institutional Leadership Program のコーディネート機関になっているインディアナ大学ブルーミントン校 (IUB) の活動については、鳥居 (2007) の調査報告がある。また Web サイト (<http://www.indiana.edu/~sotl/>) から IUB における SoTL の詳細を知ることができる。

IUB では、1998 年に SoTL の活動を開始し、現在は、6 名の委員からなる SoTL 運営委員会 (Steering Committee) と 21 名の評議員からなる SoTL 諮問評議会 (Advisory Council) によって活動が進められている。助成金 (SoTL Leadership Grant) を授与したり、年十数回の研修を実施するといった通常の FD 活動のほか、それぞれのファカルティ・メンバーが自らの教授・学習活動の成果を出版するためのリソースを充実させその援助を行っているのが、SoTL ならではの特徴である。Web サイトには、IUB の教員に手になる SoTL 関連の論考 (雑誌論文や単行本など) やコース・ポートフォリオの一覧 (Bibliography) も掲載されている。

鳥居は、IUB の調査報告から得られた、大規模研究大学における FD 組織化への示唆として次の 3 点をあげている (鳥居, 2007, p.46)。

- ①多様で異なる専門領域の教師の教育実践を公開し、それらの実践を教師集団において共有し相互に学びあうことが前提となること
- ②寛いだ自由な雰囲気の中かで同僚間において学術的かつ建設的な意見交換がなされ、授業改善への有益なアドバイスを得ることが、持続的かつ恒常的な授業改善の基礎を築くこと
- ③個人のレベルおよび教師集団のレベルにおいて教育の学識の蓄積をはかり、それらを積極的に公開していくことが研究大学の存在意義を一層強め、教師のコミュニティに活力を与えていること

IUB は RUCASTL (Research University Consortium for the Advancement of the Scholarship of Teaching and Learning) のリーダーを務めており、また、IUB の SoTL 活動は、SoTL の出版の援助、博士課程学生への FD (preparing future faculty) など、研究大学ならでの性格を色濃く帯びている。ただし、①～③の特徴は、2－2 でみたように SoTL 本来の特徴といえるものであり、必ずしも大規模研究大学に限定された特徴というわけではない。たとえば、前に取り上げたバッファロー・ステート・カレッジは、IUB のような大規模研究大学ではないが、そこでのプログラムも①～③の特徴を共有している。

なお、インディアナ大学やバッファロー・ステート・カレッジのような拠点校だけでなく、たとえばヴァンダービルト大学 (Vanderbilt University) のような一般の加盟校も、充実した SoTL の Web サイトをもっており (http://www.vanderbilt.edu/cft/resources/teaching_resources/reflecting/sotl.htm)、各大学での SoTL 活動が活発に展開されていることがうかがえる。

2－4. ISSOTL 2007 に参加して

ISSOTL は、2004 年に設立された。以後、第 1 回大会は 2004 年 10 月に IUB (8 カ国 440 人が参加、研究発表数 280)、第 2 回大会は 2005 年 10 月にカナダ・バンクーバー (8 カ国 672 人が参加、研究発表数 292)、第 3 回大会は 2006 年 11 月にジョージ・ワシントン大学 (16 カ国 800 人が参加) で開催されてきた。今回第 4 回大会には、アメリカ、カナダ、イギリス、オーストラリア、ニュージーランドを中心に約 400 人が参加し、309 の研究発表が行われた (<http://www.issotl.org/history.html> より)。日本からの参加は、本センターから溝上・松下、徳島大学大学開放実践センターから宮田政徳氏と神藤貴昭氏、山形大学高等教育研究企画センターから杉原真晃氏の計 5 名であった。

4 日間のプログラムは、「基調講演(keynote)」、「特別セッション(featured session)」、「一般セッション(concurrent session)」などからなっており、「一般セッション」には、研究発表(paper)のほか、パネル、ワークショップという 3 つの形式があった。以下、印象的だったものをいくつか紹介しよう。

(a) 基調講演

開会行事直後の基調講演は、カール・ワイマン(Carl E. Wieman)による「21 世紀の科学教育：科学を教えるために科学の道具を使う」であった。ワイマンは、2001 年のノーベル物理

学賞受賞者であり、カーネギー財団百周年記念講演も行っている。ノーベル賞受賞決定後の記者会見を、「もう授業に行かなくては。学生たちが僕を待っているからね」と言って抜け出たという逸話の持ち主だ。現在は、ブリティッシュ・コロンビア大学のカール・ワイマン科学教育イニシアティブの所長とコロラド大学のコロラド大学教育イニシアティブの所長を兼任している。ワイマンこそ、「発見の学識」と「教育の学識」を兼ね備えた学者のモデルだということなのだろう。

ワイマンは、クリッカーを使った彼自身の物理の授業（初年次生対象）の様子を映像を使って紹介し、学生の学びの成果を認知科学の知見を引き合いに出しながら論じた。認知科学的アプローチによる科学教育研究としては、特段目新しさを感じるものではなかったが、一流の学者が、授業での学生の学習をエビデンスとしながら、自らの授業を検討していること、しかも、単に自分のクラスを改善するだけでなく教育コミュニティの所有物となるようメタ的にも論じていること、こうした点が典型的な SoTL として評価されているのだと考えられる。

最終日の基調講演は、ヨーロッパ大学連合 (European University Association) の副事務総長アンドレー・サーソック (Andrée Sursock) による「移りゆくヨーロッパの大学」であった。サーソックは、ボローニャ・プロセス以降のヨーロッパの大学の変化について、最初は、学位構造の共通化という限定された課題からスタートした改革が、あたかも一本の糸を引っ張ることによって布地全体がほどけていくかのように、次々に新しい課題を加えて、大きな改革をもたらしつつあると論じた。彼女は、この変化を、次のような複数の葛藤しあうプレッシャーとして整理した。

- ・〈参加を広げること〉と〈サービスのためのコストを削減すること〉
- ・〈標準化する文化 (benchmarking culture) を作り出すこと〉と〈競争の利点を保護すること〉
- ・〈市や地域に奉仕すること〉と〈グローバル化の文脈のなかで国家およびヨーロッパ全体の要求に応えること〉
- ・〈ヨーロッパ内での流動性を高めること〉と〈ヨーロッパの外からより多くの学生・教員を惹きつけること〉
- ・〈学問的な質を向上させること〉と〈労働市場の要求に応じていくこと〉
- ・〈互換可能なカリキュラムを提供すること〉と〈文化的多様性を維持し、より学習者中心の個別化された学習経路 (learning path) を提供すること〉

こうした葛藤は日本にいる私たちにとっても無縁ではない。これらの課題をどう調停しながら、ヨーロッパの大学改革が進んでいくのか、注目したい。

(b) 特別セッション

特別セッションは、①パット・ハッチングズとメアリー・ヒューバーによる「SoTL のなかに理論を位置づける」、②カーネギー財団上級研究員で KML 所長の飯吉透、MIT 教育革新・テクノロジー部部長のビジェイ・クマー (M. S. Vijay Kumar) ほか 4 名による「教育を開く：教育改革を引き起こすための集団性と共有地」、③ *Higher Education, International*

Journal for Academic Development, *Teaching in Higher Education*, *British Journal of Educational Psychology*などの雑誌の編集委員（いずれも大学教員）によるパネル、の3本立てであった。私は②のセッションに参加したが、KMLの活動についてはすでに2-3で紹介したので（飯吉氏の発表の内容もそのなかに盛り込んである）、ここでは割愛する。

①②もさることながら、SoTLの特徴をよく表していると思われるのは、③のセッションである。このセッションは、SoTLに関する論文を出版するのに適した雑誌の編集委員を集めて、参加者の質問やコメントに応じてもらうという企画であった。SoTLにおいて、自分の教授・学習活動の成果を、研究活動の成果と同様に、雑誌論文という形で公表するということがいかに重視されているかを物語っている。

(c) 一般セッション

一般セッションでは、173の研究発表、76のパネル、22のワークショップが行われた。ポスター発表は38にすぎず、しかもワインとチーズの出る夕方1時間半のカジュアルな時間帯に、一般セッションとは別に組まれていた。

一般セッションで感じたのは、通常の学会との違いである。数からみても、研究発表に比して、パネルやワークショップの多さが目立つが、内容的にみると、研究発表やパネルでもフロアでのディスカッションを含んだものが少なくなく、学会全体が実践交流・問題共有の場という雰囲気をもっていた。たとえば、「学生のふり返り文(reflective writing)を通じて統合学習(integrative learning)を評価する：問題と課題」(Renee Michael, Rockhurst University)というタイトルの研究発表では、自分の心理学研究法の授業における統合学習の試みと、半数の学生は統合学習のパフォーマンスが改善しなかったという事実が報告された後、フロアに対して「なぜ改善しなかったのか」「他にどんな援助(scaffolding)が可能だったか」「私に欠けていたものは何だったのか」といった問いが投げかけられ、フロアからさまざまなアイデアが出された。これ以外でも、研究発表の最後に1、2の実践上の悩みや問題が出されて意見を求めるというスタイルは一般的で、フロアもごく自然に受け止めていた。そういう点では、学会よりも、民間教育研究団体の分科会に近いコミュニティ性を、私は感じた。

もちろん、もっと研究色の強い発表もなかったわけではない。マイアミ大学のミルトン・コックス(Milton D. Cox)は、「ファカルティの学習コミュニティ(Faculty Learning Community: FLC)」論で知られているが(Cox & Richlin, 2004)、彼の企画したパネルでは、教員個々人のSoTL発達のモデル(Weston & McAlpine, 2001)とファカルティの学習コミュニティの形成をどう関連づけるかというテーマのもと、4人の発表とディスカッションが行われた。コックスによれば、FLCモデルも連邦政府からの助成を受けて、すでに100以上の機関で実践されているらしい。SoTL以外にも、コミュニティとネットワークの形成が進んでいること、その理論的な統合が試みられていることを知ることができたのは収穫であった。

3. SoTLと相互研修型FDの比較

以上をふまえて、以下では、SoTLと比較しながら、センターの相互研修型FDの課題の吟味と可能性の探索を進めていきたい。ただし、センターの活動については、平成20年度から5年計画で実施する概算要求プロジェクト（特別教育研究「大学教員教育研修のためのモデル拠点形成」。第二部の付録4参照）の内容も一部含んでいる。

3-1. 理念

まず、2-1で述べたように、両者の間には理念の上でかなりの類似性がある。重複する部分もあるが、ここであらためて整理しておこう。

- ・大学教員を研究だけでなく〈教育においても専門家〉たるべきであるとみなすこと。
- ・同僚モデルに立って、FDを〈ファカルティ主導〉で行おうとすること。
- ・日常的な〈教室での教育実践〉をFD・教育改善の最も基本的なフィールドだとみなすこと。
- ・特定の問題や方法に焦点をあてるよりは、個々の大学教員が自らの〈実践を省察〉することに焦点をあてること。
- ・安易な一般化を行わず、個々の教員や大学の〈固有性〉や〈多様性〉にもとづいたFDを行おうとすること。
- ・大学教員間の相互批評や大学間での相互連携など〈相互性〉を重視すること。
- ・教育実践を共有し相互性の関係で結ばれた〈コミュニティ〉あるいは〈ネットワーク〉を構築しようとする事。

実際、鳥居（2007）のあげたSoTLの中核校IUBのFDの3つの特徴は、京大のセンターのFDの特徴といわれても違和感がないほどである。

他方で、両者の間には相違点があることも否定できない。第一にあげられるのは、「学生の学習への焦点化」「学生の学習を教育のエビデンスとして示すことの重視」といったSoTLの特徴が、センターの相互研修型FDにはみられないことである。“evidence”という概念をSoTLのように広義に解釈すれば、学生が何をどう学んだかをFD・教育改善のエビデンスとみなすということは当然のことであると思われるし、それを組みこむことはセンターの相互研修型FDの今後の課題だろうと個人的には考えるが（たとえば、松下（2007）、平山・松下（印刷中）など）、まだセンター全体の合意になっているわけではない。

第二の相違は、「教育の学識」を公表することに対する比重の違いである。IUBでもISSOTLでも、自分の教育・学習活動の出版はSoTLの重要な一部とみなされていた。

“Publish or perish”といわれるアメリカの大学で、そして、テニユア制度のもと教育業績が日本よりは評価の対象となるアメリカの大学で、「教育の学識」に「発見の学識」と並ぶ価値を与えようとするれば、研究論文と同じように教育論文をpublishしていくことが、最も有効な戦略だということだろう。つまり、教育を研究と同じ論理で動く活動とすることで、

教育の価値の引き上げをはかったのだと考えられる。一方、センターでも、毎年3月に行う「大学教育研究フォーラム」で個人研究発表のセッションを設け、そのうちすぐれたものをセンターの紀要である『京都大学高等教育研究』に投稿依頼するというシステムをもっている。しかし、教育実践研究の論文化を SoTL のように FD 活動の優先事項として位置づけてはいない。

教育実践の論文化は、個々の大学教員が自分の実践を省察し、他の教員と共有していくための一つの有効な方法であるとしても、限られた時間のなかで、研究、教育、大学運営、社会貢献等に携わることを求められるわが国の大学教員に、そこまで期待するのは過重負担になるだろう。何よりも、書きことばとして伝えられるのは教育実践のごく一部でしかない。テニユア制度がなく教育業績が重視されない日本の大学では、教育実践の論文化は、効果の大きさより負担の大きさのほうに優位に立ってしまうおそれがある。

3-2. 教育実践の共有化

SoTL と相互研修型 FD の間には、具体的な活動においても共通性がみられる。とりわけ注目されるのは、相互に学びあい批評しあえるような教育実践の共有化に両者が力を注いできた点である。

私は昨年、日本教育工学会・6月シンポジウムにおいて、センターを代表して「大学教育実践の共有化とネットワーク形成」と題する報告を行った（付録 8-1 参照）。そのなかで私は、①公開授業・検討会（1996～）、②工学部教育シンポジウム（2005～）、③大学教育研究フォーラム（1995～）、④大学授業データベース（2003～）、⑤ Web 公開授業（2007～）、というセンターが行ってきた5つの活動を取り上げ、実践の単位、媒体、分析視点、参加条件・規模という観点から紹介・検討した（表 3 参照）。

表3 相互研修型FDにおける教育実践の共有化

	[実践の単位]	[媒体]	[分析視点]	[参加条件・規模]
1. 公開授業・検討会	1授業	Off-Line	生成 * 観察は複数	semi-open (大学教育関係者) 20名前後
2. 工学部教育シンポジウム	1科目	Off-Line	提示(実践的)	closed (1学部教職員) 約90名
3. 大学教育研究フォーラム	1科目、その他	Off-Line	提示(研究的)	semi-open (大学教育関係者) 約500名
4. 大学授業データベース	1科目	On-Line (文字が主)	提示(実践的)	open 不特定
5. Web公開授業	授業場面	On-Line (映像・音声が主)	生成 * 観察は2視点	semi-open (利用規約、PW) 不特定

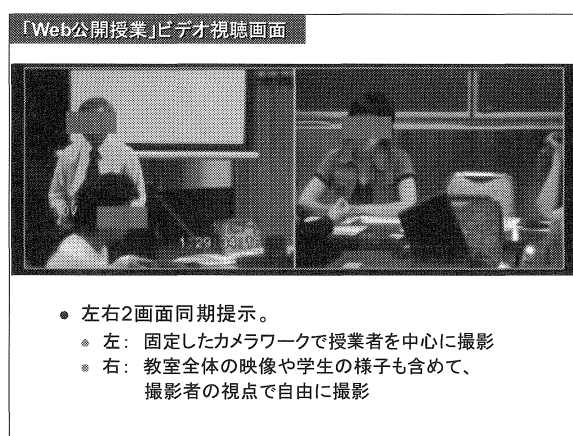
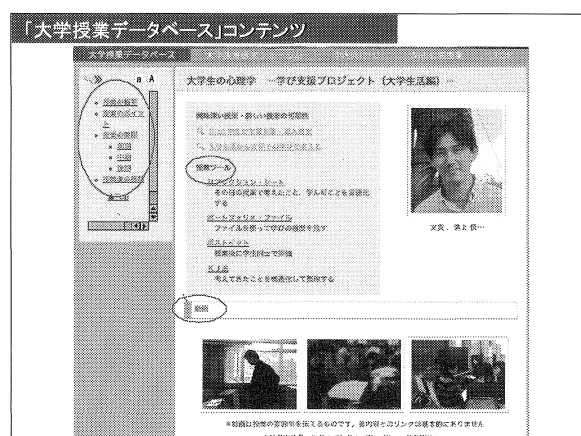
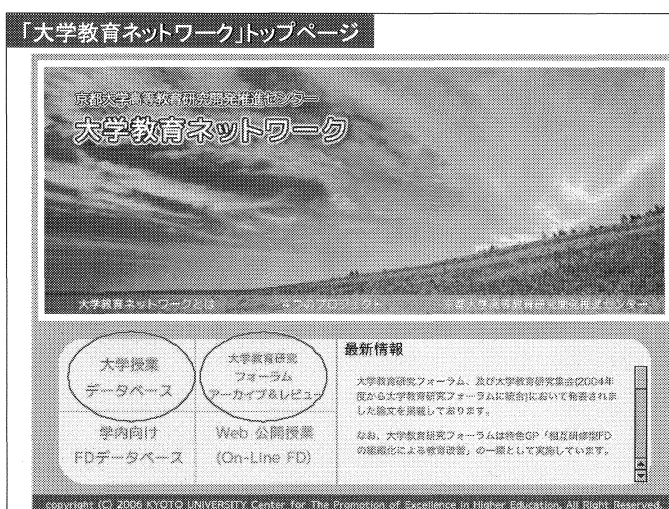
なかでも④と⑤を含む「大学教育ネットワーク」 (<http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/edunet/index.html>) とカーネギーの KML の Teaching and Learning Commons との類似性は興味深い。

右は、「大学教育ネットワーク」のトップページである。「大学教育ネットワーク」は、大学教員の相互研修の場を Web に構築することを目的として、(a)大学授業データベース（上の④）、(b)大学教育研究フォーラム・アーカイブ&レビュー、(c)学内向け FD データベース⁽⁴⁾、(d)Web 公開授業（On-Line FD）（上の⑤）の 4 つのプロジェクトから構成されている。

(a)は学内・学外から、魅力ある、また授業研究的にみても意義のある大学教育実践を収集し、Web 上で公開・共有化しようとするものである。一つの授業科目を伝えるデータとして授業風景（動画）、教材、学習成果物などが盛り込まれ、授業者自身による分析がそえられている。これは、KML の The Gallery of Teaching and Learning の発想とよく似た試みである。

(b)は、大学教育研究フォーラム、および大学教育研究集会(2004 年度から「大学教育研究フォーラム」に統合)で行われた個人研究発表の要旨を、「発表論文集」から転載するかたちで掲載している。査読のない A4 版 2 ページの短い論考ではあるが、SoTL で奨励されている教育実践研究の論文化の一形態といえるだろう。

(d)は、大学授業の実践者が、自分たちの授業映像や資料を持ち寄り、オンラインで公開授業と授業検討を行うための場である（付録 8-2 の酒井論文参照）。センターの公開授業・検討会は、日本独特の研究・研修のスタイルであり、近年、海外でも注目されている「授業研究」（英語では、“Lesson Study”、あるいは“Jugyo Kenkyu”）を大学授業において実施した先駆的な試みであった。Web 公開授業はその On-Line 版である。



こうした活動を私たちは、カーネギー財団の活動を知らないままに進めてきたのだが、結果としてできあがったものには多くの類似性がみられる。平成 20 年度以降は、概算要求プロジ

エクトの一貫として、カーネギー財団と研究交流しつつ、KEEP Toolkit の日本語版の作成などにも着手する予定である。公開授業・検討会や Web 公開授業など、センターに特徴的な取組についても情報発信していきたい⁽⁵⁾。

3-3. 組織化

私たちのセンターが4年間のGPの取組を通じてなしとげた最も大きな成果は、FDの組織化である(第I章参照)。センターでは、相互研修型FDを、①京大のFD研究検討委員会の設置によって学内全体に広げ(付録5参照)、②関西地区FD連絡協議会の設立によって関西地区全体に広げ(付録9参照)、③大学教育研究フォーラムを充実させ大学教育学会など関連学会と連携することによって全国に広げ(付録6参照)、④欧米やアジアの国々の関係者との連携を結ぶことによって国際レベルにも広げつつある。もっとも、③の大学教育研究フォーラムはすでに14年の歴史をもっているものの、他の3つについてはようやく着手したばかりであり、主には、平成20年度から実施する概算要求プロジェクトの課題となる。

カーネギー財団でも、1998年からCASTLプロジェクトを開始し、2004年にはISSOTLを設立するなど、組織化を積極的に進めてきている。すでに2-3でみたように、CASTLには、機関リーダーシッププログラムと加盟校プログラムがあり、前者はSoTLの活動を深化させ、後者は拡大する働きを担っていた。また、前者では、同様の課題を抱える複数の高等教育機関が、一つのコーディネート機関を中心にクラスターを組んで、共通テーマに取り組んでいた。規模では、圧倒的な違いがあるとはいえ、その組織化の方法に学ぶべき点は多い。

私たちの計画では、まずはテーマより地域ごとの大学間連携に目を向けている。全国を関西地区のほか8つの地域(北海道・東北・関東・中部・北陸・中国・四国・九州)に分けて、それぞれに拠点校をおき、FD活動の大学間連携の中核を担ってもらうとともに、そうした拠点校をつないで全国的なネットワークを作ろうという構想である。これと並行して、テーマ、大学種別(研究大学、教育中心大学など)、あるいは学問分野などによるクラスターとネットワークが形成されていくだろう。こうした組織化における私たちのセンターのポジションは、カーネギー財団よりは、むしろIUBのような拠点校に近い。

また、CASTLに加盟する高等教育機関は、SoTLの理念を共有しているが、私たちの提唱する相互研修型FDは、現段階ではまだ採りうるFDモデルのうちの一つにすぎない。今後、より広く共有されるモデルになるには、いっそうの理論構築、そして組織間・個人間の相互研修の蓄積と成果が必要だろう。

4. これからの方向性

本稿では、カーネギー財団のSoTLとの比較を通じて、私たちのセンターの相互研修型FDの特徴の明確化と課題の検討を進めてきた。

最初に述べたように、SoTLと相互研修型FDは「専門家モデル」と対比される「同僚モデル」に立っている点で共通している。とはいえ、このことは、同僚モデルにはアドミニストレ

ーターが不要であるということではない。むしろ、教育実践の共有化のシステムやFDを行う大学間の組織化が進んでくれば、同僚モデルを具体化するためにこそ、それをサポートするアドミニストレーターの必要性が高まってくるだろう。Weston & McAlpine (2001)は、SoTLを促進するためにファカルティ・ディベロッパーが果たすべき役割について論じており、実際、SoTLを実施している大学のFD関連組織のスタッフには、多くのアドミニストレーターが名前をつらねている。だとすれば、「専門家モデル」、「同僚モデル」という二分法についても再考する必要があるだろう。

私たちのセンターは、カーネギー財団(CASTL、KML)とは独立に理念と活動を形成し、現時点でかなりの類似性を有している。今後、概算要求プロジェクトにおいて、お互いの交流が始まるなかで、多くを学ぶことになるだろう。と同時に、私たちの側からも何らかの刺激を与えようことを期待したい。

注

- (1)略称にはSoTLとSOTLの2つが使われるが、本稿ではSoTLに統一した。「ソートゥル」と発音される。
- (2)たとえば、京都高等教育研究センター(設置母体は大学コンソーシアム京都)がわが国のファカルティ・ディベロッパーの先駆けといえる佐藤浩章氏を招いて2007年7月に実施したFDセミナー「FDのリーダーになるために」には、118名の参加者があった。
- (3)SoTLにおけるevidenceは、私のみるところ、NBM(narrative-based medicine)と対比的に使われるEBM(evidence-based medicine)におけるevidence(数値的根拠)よりもむしろ、narrativeとevidenceの両方を含むような広い意味で使われている。
- (4)(c)はまだ準備中だが、近いうちに、全学委員会であるFD研究検討委員会のHPとして開設されることになっている。
- (5)The Gallery of Teaching and Learningでは、日本の小学校の「校内研」が“Kounai-ken”として紹介されている。

文 献

- Boyer, E. L. (1990) *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. E. L. ボイヤー (1996) 『大学教授職の使命—スカラーシップ再考』(有本章訳) 玉川大学出版部.
- Cox, M. D. & Richlin, L. (Eds.) (2004) *Building faculty learning communities*. Jossey-Bass.
- Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maeroff, G. I. (1997) *Scholarship assessed: Evaluation of the professoriate*. Jossey-Bass.
- 平山朋子・松下佳代(印刷中)「学生の学びに根ざしたFD—理学療法教育におけるOSCEリフレクション法とFD実践—」『第14回大学教育研究フォーラム発表論文集』.

- Huber, M. T., & Hutchings, P. (2005) *The advancement of learning: Building the teaching commons*. Jossey-Bass.
- Hutchings, P. & Shulman, L. E. (1999) The scholarship of teachings: New elaborations, new developments. *Change*, 31(5), 10-15.
- 飯吉透 (2002) 「カーネギー財団の試み—知的テクノロジーと教育実践の改善 (上)」『アルカディア学報』2051号.
- 飯吉透 (2006) 「Scholarship of Teaching and Learning が変革する高等教育改善の試み: 制度・文化・テクノロジーの観点から」『学生・教師の満足度を高めるためのFD組織化の方法論に関する調査研究』(平成16-17年度科学研究費補助金・基盤研究(B)(2)成果報告書: 研究代表者 夏目達也) 167-201.
- 松下佳代 (2007) 「課題研究「FDのダイナミックス」の方法と展望」『大学教育学会誌』29巻1号, 76-80.
- 中島英博 (2006) 「カーネギー財団における Scholarship of Teaching の変遷」『学生・教師の満足度を高めるためのFD組織化の方法論に関する調査研究』(平成16-17年度科学研究費補助金・基盤研究(B)(2)成果報告書: 研究代表者 夏目達也) 161-165.
- Shulman, L. (1999) Taking learning seriously. *Change*, 31(4), 10-17.
- 田口真奈 (2007) 「FD推進機関における2つの機能」『メディア教育研究』4巻1号, 53-63.
- 田中每実 (2003) 「京都大学におけるFD」『IDE』3月号, 16-20.
- 鳥居朋子 (2007) 「学識としての教育のとらえ直しと教師集団による組織的な教育実践の改善」有本章編『高等教育研究叢書91 (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, 39-47.
- Weston, C. B. & McAlpine, L. (2001) Making explicit the development toward the scholarship of teaching. C. Kreber (Ed.) *Scholarship revisited: Perspectives on the scholarship of teaching*.

VI-B. 外国での実地調査と情報発信 ーメキシコにおける交流ー

1. はじめに

本報告は、筆者である准教授・大山泰宏¹がメキシコのプエブラ＝アメリカ大学 (Universidad de las Americas, Puebla) に、2007 年 6 月、7 月に客員教授として招聘された際に、通常の授業の他に依頼されて教員向けにおこなうこととなった、2 つの講演に関する報告である。この講演は、本特色 GP に直接属するものではない。しかしながら、センターがこれまで蓄積してきた相互研修型の FD のモデルに関するものであり、また、本特色 GP のプロジェクトに属する構成員がおこなったものであるゆえ、実質的には特色 GP 事業の事業と区分することは難しいものである。実際に、この講演によって、相互研修型 FD に関する海外の機関での反応や受け止めを知ることができ、かつ、このようなモデルの発信をおこなったうえで大きな意味があると思われる。よって、ここで紙面を割いて報告するものである。

1-1. プエブラ＝アメリカ大学における FD 講演の概要

筆者は、プエブラ＝アメリカ大学 社会科学研究科 (Escuela de Ciencias Sociales) に客員教授として、2007 年の 6 月半ばから 7 月半ばまで滞在した。その間、同大学の FD を担当するセンターである 教育改革・教員開発センター (Centro de Innovacion Educativa y Desarrollo del Docente) より、同大学の教員向けのセミナーをおこなうことを依頼された。このセミナーは、FD の一貫として、春季と夏期に集中的におこなわれるものである。本年度夏期には、筆者の担当回を含め、全部で 12 回の講演/ワークショップがおこなわれた。各講演/ワークショップの受講者には、各回ごとに受講証が授与されるが、それらは各回の内容によって、Diplomado en Pensamiento Crítico (批判的思考に関する証書) と Diplomado de Tecnología en la Enseñanza (教育におけるテクノロジーに関する証書) の大きく 2 つに分けられる。前者は、FD の理論、教授・学習法の理論、評価の理論と実践などの、理論的な部分である。後者は、マイクロソフトワードの使用法に関する講習、パワーポイントの効果的な使い方など、教育技術・メディアの使用法に関するものである。筆者が担当したのは、Diplomado en Pensamiento Crítico のうち 2 回である。なお効果は、スペイン語ではなく英語でおこなわれた。

1-2. 講演/ワークショップの経緯

かねてから京都大学での相互研修型 FD について、また、高等教育研究開発推進センターが実験的におこなってきた e-learning の実践に関しては筆者との私信を通じて、Centro de Innovacion Educativa y Desarrollo del Docente のセンター長である Jose Alejandro Ramirez 教授が興味を示しているところであった。したがって、この 2 つに関して京都大学での実践を含めてそれぞれ 4 時間の講演をおこなうことが求められた。なお、当日の講演の様子はビデオ撮影・録画され、インターネットを通じて視聴できるようになっている。

¹ 2007 年 12 月 31 日まで在籍。2008 年 1 月 1 日より大学院教育学研究科へ異動

2. 講演1：遠隔教育に関する講演

ひとつめの講演は、Insights on Distance Education at Kyoto University と題する遠隔教育に関するものである。この講演では、旧・高等教育教授システム開発センターのときよりおこなわれた、KKJ (Keio-Kyoto Joint Seminar, 1998-2000) および KNV (Kyoto-Naruto Virtual University, 2003-2005) の実践から得られた知見にもとづき、遠隔教育の大学教育における意義を批判的に捉えなおすということを主眼においた。上記2つの実践に関しては、京都大学高等教育叢書7号『平成11年度KKJ-Kyoto-Keio Joint Seminarで何が起こったか～授業・合宿・インターネットを通じた学び』(2000年) および京都大学高等教育叢書18号『バーチャルユニバーシティ構築の基礎づけに関する総合的研究』(2004年) を参照されたい。

2-1. 本講演の要旨

遠隔教育は教育機会の拡大というイメージで捉えられることが多いが、それらは単なる近代的教育の「教室」を電子空間に移行したものであることが多い。すなわち、遠隔教育のメディアがもっている真の革新力である、学生の学びを根本的に変えていくこと、教室空間と日常生活空間・労働空間との二分法を超えた学びの「場」を構成していく可能性があることが十分に活かしきれていないことが多い。京都大学でおこなわれた2つの実践では、遠隔教育において学生の学びが根本的にどのように変わるかを実験的に試したものである。そこでは、2つの異なる文化的背景をもつ集団がオンラインを通し相互作用をおこない、他者イメージの構成と変容、コミュニケーションの展開、協調作業等によって、学びの場を自ら構成しつつ学習を展開させた。ここでは、特定の学習目的に向けた効率的なメディア使用というのではなく、メディアの意義、それがもたらす感性や心性への影響、メディア空間と対面空間との接続などに、学生が直面し問題解決をおこないながら取り組んでいくプロセス自体に、重要な学びの意義があることが示された。この講演では実践の概要を紹介しつつ、以上のテーマに関して、参加者のディスカッションを交えながら、理解を深めていった。

2-2. 参加者の反応とコメント

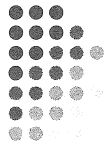
ごく直前でのアナウンスであったにもかかわらず、この講演には全部で19名の参加者があった。このような、目的推進的でない、学びの場の提供というe-learningのアイデア自体は決して特別のものではないが、メキシコの文脈の中では珍しいものであったようである。というのもメキシコでは、広い国土と不十分な教育資源のもと、どのように教育機会を人々に広げていくかということが、とりわけ高等教育においては重要な問題になっている。従って遠隔教育の研究も、それがどのような教育的効果を与えるかとい質的な事柄に関する研究よりも、それをどのように安価で安定したシステムとして広げていくかということに重きが置かれるのである。しかしながら、現代ではメディアによって情報受容したり他者と交流したりすることは確実にメキシコでも浸透してきており、このこと状況をも考慮したうえで教育空間のデザインということをおこなっていくべき必要性ということが、ディスカッションされた。

次ページから本講演のスライドを掲載しておく。

Insights on Distance Education at Kyoto University

Yasuhiro OYAMA
Center for the Promotion of
Excellence in Higher Education
KYOTO UNIVERSITY

June 26, 2007



Self-introduction: about my work

- Specialty: Clinical Psychology, Educational Theories, Higher Education Studies
- Associate Professor at Center for the Promotion of Excellence at Kyoto University
 - Teaching at Graduate School of Education
 - Working for the improvement of education in Kyoto University for more than 10 years
 - teaching methods, organization development and evaluation
 - action research, research through educational practice



My experiences on distance education

- 1999 – 2001: "KKJ (Kyoto-Keio Joint) Seminars"
 - A course in the general education program
 - Collaborative learning between two groups of students from different universities, Utilizing Bulletin Board System
- 2003 – 2005: "KNV (Kyoto-Naruto Virtual University)"
 - A course in Department of Educational Sciences
 - Collaborative learning in groups consisted of students from two different universities, utilizing video-chat, BBS, video conference system
- Other experiences
 - Seminars for university professors using SCS (satellite system)
 - give a online class for university staffs



The aim of today's seminar

- Focusing on **e-Learning** as a principal form of current distance education
 - the experiences of e-Learning in Kyoto U.
- Consider the real impact and possibilities of e-Learning
- Propose an educational idea and design that profit the proper merits of e-Learning
- Through considering on e-Learning, some insights on normal education will be given



What is e-Learning for?

- The argument for e-Learning
 - extend the educational opportunities
 - whenever, wherever, whoever
 - give a opportunity to receive good quality courses
 - enable to attend the lecture of *****
 - reduce the cost of education
 - consortium institutes offer courses mutually,
- There are many possibilities, but....



Challenges in effective e-Learning

- Never, nowhere, nobody
 - How to keep the motivation of learners
- New educational methods are not only for star professors
 - how to utilize e-Learning for everyday teaching and learning
- It sometimes cost more than face-to-face education
 - many virtual universities or online courses have closed
 - New York Univ., Temple Univ., Maryland Univ., Fathom of Columbia Univ.
 - non profit courses are active
 - MIT, Open Course Ware



Advocate for e-Learning in Japan



- late 1990s: rapid growth of online courses or virtual universities in the USA
- 2000: National Commitment to IT in Japan
 - Build a society based on IT
 - More efficient and more flexible society using IT
 - Lifelong and recurrent education using IT
 - promote and support distance education: e-Learning, online course, virtual university
 - A lot of online courses started, or introduced from the USA

7

Wait! Does Japan really need the promotion of distance education?



- Japan
 - 377,855km² (one-fifth the size of Mexico)
 - 127 million population (1.3 times more than Mexico)
 - More than 700 universities and colleges
 - Excellent transportation (Tokyo-Osaka 2h30)
 - more than 70% of school-aged population finish higher education (50% university)
 - more than 10% of school-aged population finish master program
 - The number of school-age population is decreasing
 - Students prefer face-to-face community

8

So, Japan does not need e-Learning?



Yes, we need it, but in another way

- We cannot dismiss the impact of online communication:
 - The rapid progress of electronic media
 - The increasing rate of usage of new media
 - mobile phone, short mail
 - Social Networking Service, blogs
- The meaning and the strategy of learning is changing
- Effects on traditional Education
 - the decrease of ability for composition and abstract thinking
- The effects of new media on mentality
 - change of self consciousness (e.g. dissociation)
 - object relation

9

The alternative aims of e-Learning



- The purpose of education in general
 - to become more competitive in social context
 - To reflect on their situation of life
 - Foster the critical thinking on their everyday life
- What we wanted students to learn through e-Learning:
 - To be more proficient in the form of learning in this era
 - To reflect on the characteristics of learning through online
 - To be more reflective on the characteristics of social construction and self construction on online

10

Another question for dominant e-Learning design



- E-Learning is the substitution or deteriorated copy of face-to-face situation?
 - One dominant orientation of development is to try to make more similar to face-to-face situation
 - We should search for the authenticity and the proper merits of online education
- More mobile, more ubiquitous?
 - Providing a course by cell phones, why?
 - Learning is still enclosed in a special place. It is still a modern education.

11

To study on the alternative design:



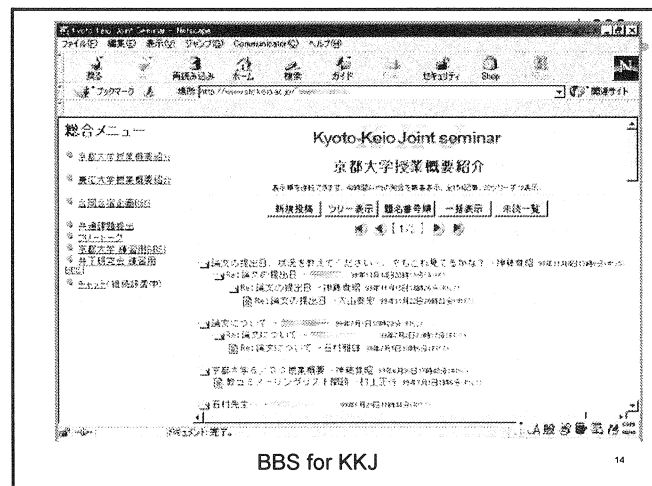
- Two experimental Distance Education courses:
 - KKJ seminar (Kyoto-Keio Joint Seminar)
 - KNV (Kyoto-Naruto Virtual University)
- Both courses are designed
 - to enable students off-class interaction by network
 - to foster students' critical and reflective thinking on their life-space, which is infiltrated by the new media
- CSCL (Computer Supported Collaborative Learning)

12

KKJ Seminar

- Joint project of Kyoto U. and Keio U.
- A course in the general education program
- 3 years project (1999 – 2001)
- Design
 - A kind of "Blended Education"
 - Groups from both universities interact utilizing BBS (Bulletin Board System)
 - Each group has its own face-to-face seminar at their own college
 - 3 days' off-line meeting at the end of semester

13

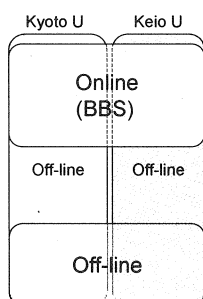


BBS for KKJ

14

The uniqueness of the design

- Interaction in multiple situation
 - (Online, Offline) X
(Inter University, Intra University)
- The gap of different situation is decisive in this design
 - cf. normal blended learning: the multi-facet spaces should be integrated for productive output



- Students are expected to compare the construction of self and the other in different situation
 - the self: how differently I behave, how differently I see myself, how differently I was seen by others
 - the other: how differently others behave, how I represent the other differently

15

During online interaction

- Stereotypical images of the other university strongly affects on the image of its members
- New information is interpreted referring to the stereotype image even if it has a possibility to change the image.
- The interaction between universities are accumulated in the pre existing schema

17

After face-to-face meeting

- 90% of students said the images of other university's students have changed
- They reported "I realize that"
 - I had a prejudice on them
 - We have a lot of things in common regardless which university we belong.
 - Everybody is unique nevertheless which university s/he belongs
- Students become more conscious about their construction of reality

18

Two different orientation of educational design

	Task Oriented	Process Oriented
What is put importance on	outcome contents of learning	perspective change, reflection
Design	rigid, technological	flexible, heuristic
Instructors' intervention	To reduce deviation	To utilize happening and deviation
Evaluation of output	easy	difficult

19

The conflicts between Task and Process

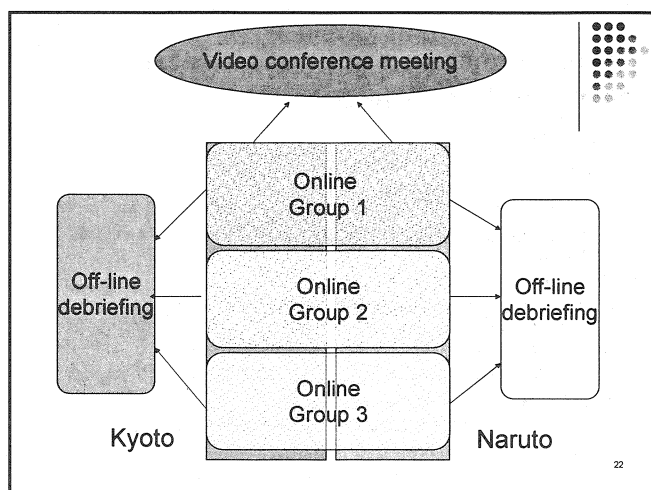
- Conflict in students
- Conflict among instructors
 - From the task-oriented perspective
 - The discrepancy of different learning situation should be reduced and should be integrated
 - We should design the course so that students feel comfortable for this learning
 - The clear output is indispensable to evaluate this course
 - From the process-oriented perspective
 - The discrepancy is indispensable for students' learning
 - Uneasy feeling is important. We should help them to realize why they feel uneasy.
 - The output should be evaluated by multi-facet method.

20

KNV: Kyoto Naruto Virtual University

- Joint project of Kyoto-U and Naruto teacher's-U
- A course for the major of education
- 3 years project (2002 – 2004)
- Design
 - A kind of "Blended Education"
 - Groups are consisted of students from both universities
 - Required to collaborate for the presentation of the end of semester
 - Group members interact utilizing video chat and BBS
 - Face-to-face debriefing hour in their own university
 - No face-to-face interaction inter universities
 - Meeting on Video Conference System between two universities

21



22



The characteristics of the design for KNV

- Give students different online situations
 - video chat, BBS, Video conference meeting
 - How do they behave differently in different online situation?
- Goal-oriented Blended Learning
 - instruction: "The final output is this course is your presentation at the end of the term. Your mission is to be as much productive as possible in the given situation."
 - How do they construct their activities in this situation?
- All sessions of all groups are videotaped, and analyzed later
- After the course finished, all students are interviewed individually
 - What did you think, What was your experience, What strategy did you use, The most impressive event

24

The transformation of the way of video chatting

- First stage
 - discussion in transceiver pattern
 - no silence, obsessive to talk
 - dichotomy of here and there
- Second stage
 - discussion in face-to-face members, then response to "the other end of the line"
 - sometimes silence
 - still remain the dichotomy of here and there
- Third stage
 - mixture of the discussion in face-to-face member and the response to other end of the line, more individualistic
 - the dichotomy disappear, interaction of discourses
 - sometimes long silence

25

Why the way of video chat changed?

- Of course, this is a mastering process
 - familiarization, get more fluency
- From the final (retrospective) interview of students:
 - First, I felt difficulty in communication by video chat, because it lacks nonverbal communications
 - Then I found myself trying to listen carefully and to imagine the interiority of the talker
 - I am also became more conscious about the communication in face-to-face conversation
- To be more reflective on their own communication (to acquire meta-cognition of their communication) is correlate to the change of discussion pattern

26

Transformation of the construction of the self and the other

- First Stage
 - prototypical representation of the other (labeling)
 - = unconscious role taking and self-representation (self labeling)
 - try to construct interaction according to their own roles
 - deviances and discordances are adjusted to accord with this role taking
- Second Stage
 - feel uneasy to this role taking game: "We are going around same place!"
 - Realize the reciprocal labeling and try to break it
 - If the labeling is pointed, it is depend on labeling! (a paradox)
- Third Stage
 - Labeling is broken through when both sides realized it
 - To ask behave differently sometimes plays crucial role
 - Discussion develops according the individuality

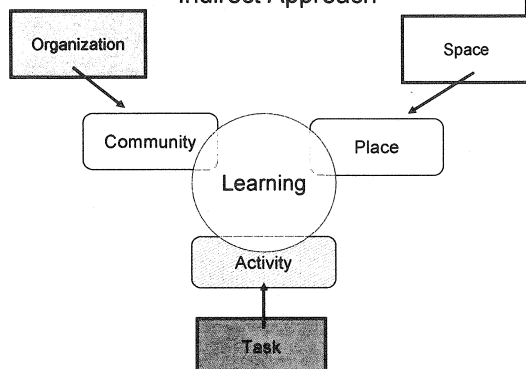
27

The close relation between the matter of skill and the reality construction

- Three facet of data are closely related
 - Observable behavior change in communication
 - The progress of reflective attitude on communication
 - The representation of the self and the other
- Learning is not always done in a stable or ready made situation, but a process of making and the changing the meaning of learning situation also gives good learning.

28

Indirect Approach



Effective networked learning in higher education: notes and guidelines (2001) : <http://www.csalt.lancs.ac.uk/jisc/>

29

The new role of teacher in e-Learning

- The teacher can only provide organization, task and space.
- It is students who change them into community, activity, and place
- We can not design the leaning of students. We should design our teaching to help students to design their leaning by themselves
- The role of teacher should not impose their reality construction on students, but help students' construction of meaning

30

Rethinking on "Distance Education" and "Normal Education"

- The changing meaning of "distance"
 - Not the infiltration of "traditional class room" into everyday life
 - But the construction of new learning "place" through network
 - Off-classroom
- Recent trends of e-Learning
 - use online network to promote students' collaborative learning
 - more interdisciplinary studies
- Insights for normal learning
 - Even in normal learning, we can set only the artifact factors
 - the dichotomy of "e-Learning" and "normal learning" is not so important

31

Rosenberg (2006): *Beyond e-Learning*

- 1. E-learning will be more than "e-training"
- 2. E-learning will move to the workplace
- 3. Blended learning will be refined
- 4. E-learning will be less course-centric and more knowledge centric
- 5. E-learning will adapt differently to different levels of mastery
- 6. Technology will become a second issue

32

A possibility for general education

- Get competencies to live in information society
- Present myself, listen to others, communicate
- Understand the other and the other cultures, and communicate with them
- Deepen the understanding of the self and the world

33

3. 講演2：相互研修型FDに関する講演

2 つめの講演は、Faculty Development as learning community of professors: An experience in Japan と題するFDに関するものである。この講演では、センターが設立当初からおこない徐々に洗練化し拡大していった相互研修型FDに関して、その方略の特色と意義、およびなぜそのようなモデルが必要であるのかということを大学の自治との関連から述べた。

3-1. 本講演の要旨

相互研修型のFDは、京都大学の1) 研究型大学である、2) 学部・研究科の独立性が強い、3) 自由の学風という伝統 という特色に対応するばかりでなく、大学における学問の自由と自治というものを護るための責任主体の育成と、教授団の自律的責任性を育てていくための重要なものであるということが論じられた。このモデルを具体化するものとして、公開実験授業と授業カンファレンスに関する理論と方法、授業参観プロジェクト、Web 公開授業等に言及しつつ、相互研修型FDの理論と具体的方法が、どのように発展し展開してきたか紹介した。さらに参加者には、このプレゼンテーションを受けて、自分たちの大学の現状と比較しながら、相互研修型FDの意義についてグループディスカッションしてもらった。

3-2. 参加者の反応とコメント

参加者は15名。プエブラ＝アメリカ大学における教育改善には、大きく2つの特徴がある。ひとつめは、非常に強い学長の力のもと、時には半ば強引な形で教育改革・経営改革が進んでいるということである。教育の質管理のための様々な手段、すなわち、授業評価、教員の業績評価がここ数年でおこなわれるようになり、教員の業績や取得学位によって教員は5つの職階に分けられる。時には、業績の芳しくない教員や学長の方針に反対する教員は解雇される。また学長の強権力に対して反発する教員は辞職していく。こうして、人事刷新も含めたきわめてトップダウン的な色彩が強い教育改革が進展していつている。この文脈の中で、教員集団の自律性ということを強調する相互研修型FDの考え方は、きわめて新しいもののようであった。

プエブラ＝アメリカ大学における大学教育改革のふたつめの特徴は、教員集団としての組織的な潜在力を高めていくというよりも、個々人の教員が教育技術を身につけていくということに重きが置かれていることである。これは、この大学ばかりでなく、多くの大学においては教員集団の開発とはそのようなものであると、素朴に考えられていることが多い。本講演で紹介した、教員が自らの教育実践をフィールドとして教育実践に関する研究をこない知見を検討しあう「大学教育研究フォーラム」の試みは、大きな驚きをもって受け止められた。参加者には、こうしたことが可能なのは、日本で大学教員の動機付けと意識が高いからではないかという意見もあり、メキシコでは出発点があまりにも違いすぎるといふ嘆きもあった。しかし、こうした潮流は一朝一夕にできるのではなく、まずは自分たちが自分たちの実践とそれに対するリフレクションを発信していくことを丁寧に積み重ねていくことが、いつか大きな流れとなっていくのだと、私たちの経験を伝えた。

次ページより、この講演のスライド資料を掲載しておく。

Faculty Development as a learning community of professors: An experience in Japan

Yasuhiro OYAMA
Center for the Promotion of
Excellence in Higher Education
Kyoto University
June 28, 2007

1

The aim of this course

- Introduce the experience of Faculty Development (FD) in Japanese universities, above all in Kyoto University
- Propose a model of FD as a learning community of professors
- Consider on the role and the mission of university professors

2

Self-introduction: about my work

- Speciality: Clinical Psychology, Educational Theories, Higher Education Studies
- Associate Professor at C.P.E.H.E.
 - Teaching at Graduate School of Education
 - Working for the improvement of education in Kyoto University for more than 10 years
 - teaching methods, organization development, evaluation
 - action research, research through educational practice

3

About CPEHE

- Three Divisions:
 - Division for Studies in Higher Education (3, 2, 1)*
 - Division for Core Curriculum Design (6, 1, 0) *
 - Division for Information and Media Study Design (1, 1, 1) *
- ※ number of (professor, associate professor, assistant professor)
- Division for Studies in Higher Education
 - founded in 1995 as Research Center for the Higher Education
 - the first national institute for the improvement of teaching in Japanese university

4

The unique features of CPEHE

- No staff, all members are professors
 - cf. usually, faculty developers are non academic staff
- The professors at CPEHE teach their own courses
 - cf. usually, faculty developers don't teach
- Independent from the power of the president, it is a research center
 - cf. usually, faculty development units are located in under the authority of presidents
- Why CPEHE is such?

5

The characteristics of Kyoto-U (1)

- Founded in 1897 as the second national university in Japan
- Research-oriented
 - 10 undergraduate faculties
 - 17 graduate schools (all have doctoral courses)
 - 13 research institutes, 25 centers
- Big population
 - 22,000 students, 2,800 full-time faculty members, 2,200 full-time non academic staffs

6

The characteristics of Kyoto U (2)

- Tradition of “Liberal Atmosphere”
 - ▣ School Precepts: Self Respect, Autonomy, Freedom
- Independence
 - ▣ each unit, each professor
- “University” or “Multiversity” ??
 - ▣ Big Diversity
- Top-down policy does not work well
 - ▣ Need to develop strategies that fit the conditions of Kyoto University

7

The strategy of CPEHE (1)

- Respect for the diversity and speciality
 - ▣ The university teaching is much more complicated and specialized than that of former educational stages
 - ▣ Each teaching has its own context
 - ▣ It is useless to demonstrate “generalized good teaching”
- Try to promote the self-development of professors

8

The strategy CPEHE (2)

- How to help professors for their self-development?
 - ▣ help teachers to be autonomous
 - ▣ help teachers to help themselves
 - ▣ help teachers to be more reflective and more creative
- We are not faculty developers, but critical friends
 - ▣ we should be peers and colleagues

9

Two different methodologies for helping professors to be reflective on their teaching

- 1. Give some tools or tips to be more reflective
 - ▣ give “generalized methods” like check-lists
 - ▣ Common policy: “I know more than you! I will teach you how to be happy.”
- 2. Co-work with them to find a way
 - ▣ Our policy: “I am also suffering from my classes, but I am doing research on how to survive it. In this sense I might help you.”

10

Mutual Training of professors

- A model from supervision in psychotherapy and psychoanalysis training
 - ▣ The supervisor him/herself should do practice (colleagueness)
 - ▣ The supervisor should try to understand the perspective and context of supervisee
 - uselessness of “right advice” You are right, but.....
- We try to co-work with professors to participate in the practice of teaching
 - ▣ a kind of action research

11

Class observation

- Started at Kyoto-U in 1996
- Professors open his/her class to be observed
 - ▣ First, we open our classes to be observed
 - ▣ Open to other professors, researchers and graduate students on educational research
- Conference on the class
 - ▣ the participants discuss about the class they have just observed
 - ▣ an opportunity to think together on university classes
 - ▣ to refine their perspectives and sensitivity on class
- Analysis in triangulation (multifaceted method)
 - ▣ ethnographical observation, videotaping, course evaluation (by students, by peers)

12

Example: one day, one of my classes

- A course for undergraduates (45 students, mainly first and second years)
 - critical thinking on the mass media's discourse
 - the plan of that day: summarize students' group presentations and to explain about our desirable attitude to information from mass media
 - 90 minutes duration
- 5 colleagues, 3 professors from other universities, 3 graduate students, 1 research assistant

13

The Methods for Class Observation

- The documents for observers
 - the syllabus of the course, the plan and time schedule
 - handouts for students
- Observers locate themselves wherever they like
- The class is videotaped from two angles for further analysis
- One of graduate students takes field notes in time series
- A professor from zoology makes a ethological notes

14

- After the class, students are required to answer to a course evaluation (both quantitative and qualitative)
 - qualitative questions (a kind of minute paper)
 - What points do you think are most important in today's class?
 - What points do still remain unclear for you?
- Sometimes student monitors are interviewed

15

Conference on class

- Under the initiatives of a moderator
- 1. Self introduction of the attendances
- 2. Field note report (time-series, trying to be objective)|
- 3. Comment from an observer (subjective report)
- 4. Summarize of Students' evaluation
- 5. Self evaluation comment of the teacher
- 6. Free discussion

16

Why such a design for conference?

- To avoid
 - teacher's over self accuse, defensive attitude
 - observer's too subjective and too self-oriented comment
 - battles for hegemony
- To get opportunities to
 - listen what others say
 - know others opinion and reflect on one's own
 - know students' perspectives

17

What's going on in a conference?

- Poly-vocal situation, interaction of divergent narratives
 - Each attendance describes the same phenomenon differently according to their perspectives
 - To know others' perspectives induces the reflection on one's own perspective and the change of it
 - Thinking the matter differently is important
 - to pull through a "crisis"
 - to be more creative
 - develop more elaborated teaching design and plan

18

Rashomon approach (J.M. Atkins, 1972)

- Technological approach
 - define problems – general goal – aims – behavioral objectives – methods and design – activity – output – evaluation according to the behavioral objectives
 - atomistic, convergent, modern, positivism
- Rashomon approach
 - define problems – general goal – heuristic and creative activity – description from multi-perspectives – evaluation according to general goal
 - holistic, divergent, postmodern, constructivism

19

Following research and services (1): Watch and narrate videotaped class

- Derek Bok Center (Harvard) method
- Watching the videotaped class, and stopping it time to time, the teacher narrate it to her/his companion
 - her/his intention, what s/he felt, the strategy on that moment,
- This is not a "play back" of a class, but a current *reconstruction* of the class
- Give a lot of insights to the teacher

20

Why watching and narrating videotaped class is so inspirative?

- self objectification
- interaction of different selves
 - the self in the class
 - acting-self
 - monitoring-self
 - the self in watching/narrating video
 - watching and interpreting self
 - narrating self (performative aspect of speech)

21

Following research and services (2): Analysis of the data

- Multi facet data for researches on teaching
 - students' evaluation, student's interview
 - peer evaluation, peer opinions
 - two movies of the class (focusing on teacher, focusing on students)
 - teacher's self comment
- Analysis on the relations among
 - students' behavior, students' cognition, structure of the class, teacher's cognition....

22

The impact of class observation

- In Kyoto University
 - 1995-2002: open the whole classes of our own omnibus course, once a week (28 classes a year)
 - 2000-2001: observe more than 70 classes from the most of specialties in Kyoto U
 - 2003 - : open one class of several courses in Kyoto U
- prevailed to other universities, and became one of the most common FD strategies in Japan

23

Why professors' leaning community? --Against Top-down FD in Japan

- Until early 90s: The paradisiacal era of Japanese universities
 - automatic tenure, no evaluation
 - students are considered as "matured man". they are autonomous, they can lean by themselves
 - professor can concentrate on research
 - wide variance in the quality of professor
- From middle of 90s: Beginning of quality assurance, sometimes excessive
 - self-study, external evaluation, accreditation of specialist course, outcomes evaluation, project evaluation
 - course evaluation, professor evaluation

24

Why professors' leaning community?

--Two ways for Quality Management

- Quality Assurance
 - assurance, audit, accreditation
- Quality Enhancement
 - enhancement, encouragement, enthusiasm
- Quality Assurance system sometimes affects negatively to those above minimum level.
We need another system for Quality Enhancement.

25

Why professors' leaning community?

---Along the lifecycle of professor

- Beginner
 - Motivated, interested in educational skills and technologies
 - Tips and skill trainings are helpful
- Experienced
 - Have built their own opinion/philosophy on teaching
 - Skillful enough
 - Maturation as professor = losing the learner's perspective
- Expert
 - Have firm belief in their teaching or feel needs to change themselves
 - Being expected management role

26

The types of Class Observation (criteria 1)

Individual based	Disciplinary based	Interdisciplinary based
voluntary groups	department or faculty	committee of whole university or FD unit
intensive	helpful in refining contents & curriculum	helpful in refining course design
apt to fade away	concern about being evaluated	sometimes reluctantly

27

The types of Class Observation (criteria 2)

Series	Share a part	Event
Open every class	Set periods for class observation	Only one time, announced beforehand
Relax, natural, share context	Still natural	Well prepared, with best efforts
Apt to fall in mannerism	Difficult to share context	Apart from improvement of everyday's class

28

Findings from observations in Kyoto-U

- Exemplification of effective lecture design
 - Structure:
 - comments for minute paper (and answer for the homework) → show the outline of today's theme → [relation with everyday life → explanation → exercise, work (activity)] → (instruction for homework) → minute paper
 - Other features:
 - questioning, 15 minutes' module, first concrete and familiar matter, blend of listening and activity

29

Other findings

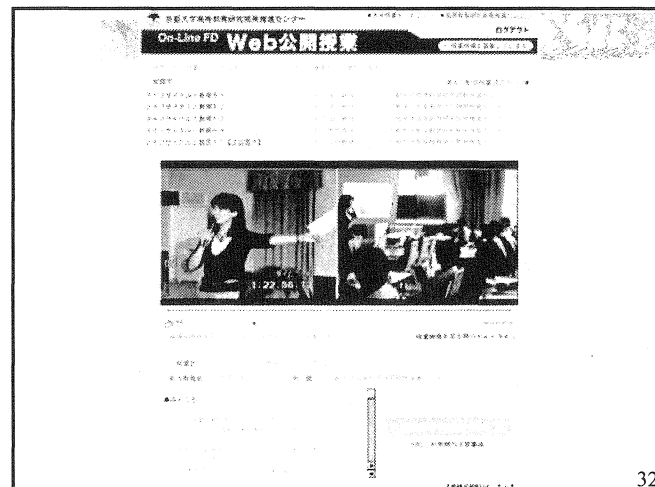
- Only slight changes make big improvements in teaching
 - Positioning of the teacher
 - Teacher's attention during class
 - Noise in the class room
- Those findings are only possible from class observation

30

Extension of Teachers' community

- Web-based class observation (still in preliminary stage)
 - ☞ Videotaped class is open on the Web
 - ☞ Online conference using Bulletin Board System (discussion forum)
 - ☞ Computer Supported Collaborative Learning of professors
 - teacher training for e-Learning design
 - ☞ Organizing an Inter-university Community

31



32

Toward the Inter-University community

- On 2007, FD is established as a duty in the Accreditation Standards
 - ☞ Governmental movement to establish a training system for university teachers
 - ☞ Concern about the Top-down and rigid standards
 - ☞ Urgent need for an autonomous association for FD
- Constructing Inter-University association for FD
 - ☞ Trying to develop a reciprocal and complementary quality management system among universities
 - ☞ Self-regulation, autonomous
 - ☞ Trying to exchange information and cooperate with the Ministry of Education

33

VI-C. Web 公開授業の研究報告について

1. はじめに

京都大学高等教育研究開発推進センターでは、大学教員のオンライン上における研修の場として、2006 年度にウェブサイト「大学教育ネットワーク」を構築した（酒井, 2007）。「大学教育ネットワーク」は、「大学授業データベース」「大学教育研究フォーラムアーカイブ&レビュー」「Web 公開授業」の 3 つのプログラムで構成される。このうち、「Web 公開授業」は、大学教員の授業改善のための研修の場としてオンライン上に構築した「公開授業・検討会」システムである。左右 2 画面の授業の映像を視聴し、電子掲示板上で検討会を行うことができる。現在、Web 公開授業は、島根大学教育開発センター、山形大学高等教育研究企画センターと共同で試行を重ねており、2007 年度の実践について、2007 年 8 月 28 日～9 月 1 日にブダペストで開催された第 12 回ヨーロッパ教授学習学会（Earli: European Association for Research on Learning and Instruction）において研究報告を行う機会を得たので報告する。

2. Earli について

Earli は、教育における学習、発達、教授に関する研究を扱う学会で、1985 年より Earli Conference を隔年で開催している。第 12 回の参加者数は、欧州の研究者を中心に、50 カ国から 1,814 名で、うち日本人は 25 名であった。基調講演 11 件、シンポジウム 141 件、口頭発表 493 件、ポスター発表 271 件などのプログラムで 5 日間に渡って行われた（資料 1）。

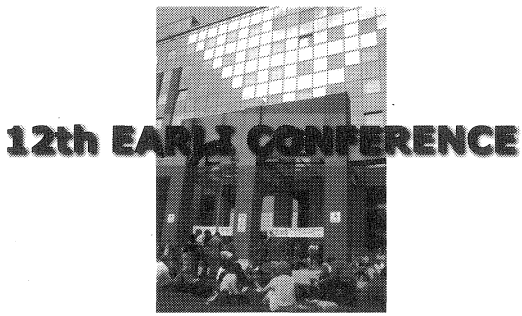
3. Web 公開授業の研究発表

本実践に関するポスター発表（Oyama and Sakai, 2007）を 8 月 30 日（木）に行った。7 月に実施した Web 公開授業の実践について、5 つの評価尺度を設定して分析した結果について報告を行い、Web 公開授業が、オンライン上における大学教員の学習コミュニティの基盤を提供すること、教員が自らの教授に対してリフレクティブになるよう促すこと、特に具体的な教授技術に関して示唆を与えること、対面の公開授業とは異なる研修の場を提供しうることなどの報告を行った（資料 2）。

参考文献

- 酒井博之 2007 「京都大学における ICT を活用した FD 実践の取り組み—「遠隔連携ゼミ」と「Web 公開授業」—」『メディア教育研究』第 4 巻第 1 号、41-51 頁。
- Oyama, Y. and Sakai, H. 2007 Development of web-based class observation system for university teacher training, 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction (Budapest, Hungary, August 30, 2007).

Earli | European Association for Research on Learning and Instruction



12th EARLI CONFERENCE

Budapest, Hungary
August 28 - September 1, 2007

1

EARLI

- European Association for Research on Learning and Instruction (<http://www.earli.org/>)
- 紹介文より：“Earli covers research into learning, development and/or instructional processes in, or relevant to, educational and instructional settings. ...”
- Earli Conferenceを隔年開催（1985～）
 - 次回開催（2009）はアムステルダム大学（オランダ）
 - JURE “Junior Researchers of EARLI” を年次開催
- 刊行誌『Learning and Instruction』
 - 年6回刊行（1991～）



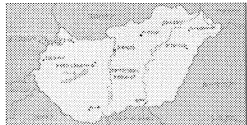
20のSIG

1. Assessment and Evaluation	11. Teaching and Teacher Education
2. Comprehension of Text and Graphics	12. Writing
3. Conceptual Change	13. Moral and Democratic Education
4. Higher Education	14. Learning and Professional Development
5. Individual Differences in Learning and Instruction	15. Special Educational Needs
6. Instructional Design	16. Metacognition
7. Learning and Instruction with Computers	17. Qualitative and Quantitative Approaches to Learning and Instruction
8. Motivation and Emotion	18. Educational Effectiveness
9. Phenomenography and Variation Theory	19. Religious and Spiritual Education
10. Social Interaction in Learning and Instruction	20. Computer Supported Inquiry Learning

3

12th Earli Conference

- セグド大学、エトヴェシュ・ローランド大学（会場校）、ハンガリー科学アカデミーの共催
- メインテーマ：Developing Potentials for Learning



- 参加者
 - 1,814名（50カ国）
 - 独250・蘭181・英153・米127・フィン119・・・
 - アジア（10%）、北米（10%）
 - 日本人25名

4

Scientific Program

- Keynote addresses（11件）
- Expert panel discussions（1件）
- Earli invited symposia（5件）
- SIG invited symposia（18件）
- Symposia（141件）
- Paper presentations（493件）
- Thematic poster presentations（271件）
- CIT presentations：ツールなどのデモ

5

Keynote Speech

- Research on Workplace Learning: Approaches, Findings and Challenges
- Päivi Tynjälä（ユバスキュラ大学、Finland）
- ワークプレイスラーニング研究のレビュー
 - 一般的視点／学生のwork-relatedラーニングの視点
 - school-based・work-basedの共通性
- フォーマル、インフォーマルの両側面
 - フォーマル：計画的、構造的、誘導、評価・・・
 - インフォーマル：暗黙、受身、慎重・・・



6

Thematic Poster Presentations

- 11組×8グループが平行して80分間
- 1組3分のプレゼンテーション
- Development of Web-based Class Observation System for University Teacher Training
- Yasuhiro Oyama and Hiroyuki Sakai
- Thursday 30 Aug, 11:00-12:20



Symposium

- Grounding faculty development in an evidence-based theory
 - カナダ（北米）とヨーロッパの交流促進
 - FDのデザイン・実施・評価のためのフレームワーク作成



Alenoush Saroyan
マギル大学
Department of
Educational and
Counselling Psychology



Frenay Mariane
ルーヴェン・カトリック大学
教授
Psychologie de l'éducation et
du développement



Kirsten Lyche
オスロ大学 教授
Institute for Educational
Research

8

Development of Web-based Class Observation System for University Teacher Training

Dr. Yasuhiro OYAMA
oyama@hedu.mbox.media.kyoto-u.ac.jp
Dr. Hiroyuki SAKAI
sakai@z04.mbox.media.kyoto-u.ac.jp

Centre for the Promotion of Excellence in Higher Education
KYOTO UNIVERSITY
JAPAN

1

1. Background

2

Backdrop for this Research

- Growing needs for university teacher training (Faculty Development) in Japan
 - universalization of higher education
 - advent of knowledge-based society or information-oriented society
- Needs to develop alternative way for teaching and learning (e.g. active learning)
- But to change beliefs in teaching and learning is still difficult in Japan
 - many teachings still remain in didactic way

3

Two Different Approaches for Teacher Training

- Positivist approach
 - technological approach
 - give tips and "how to" to improve teaching
 - believe on the existence of standardized good teaching
- Mutual training
 - Rashomon's approach
 - foster self reflection through learning community of professors
 - promote self-development and autonomy of professors
 - a kind of collaborative learning of professors

4

Class Observation:

A strategy for mutual training of professors

- Experience for more than 12 years in Kyoto University
 - mutually observe classes and discuss over them
- Aim:
 - learn teaching methods from others
 - know-how and tips
 - become more reflective on one's own teaching
 - be active learner and start continuous learning
 - motivation for self improvement and development

5

Strength and Weakness of "face-to-face" Class Observation

- Strength:
 - sense of solidarity among participants
 - a kind of action research
- Weakness:
 - sometimes time consuming
 - difficult to arrange dates
 - teachers' hesitation for commitment
 - too much obligation and responsibility

6

The Idea of W-COS

- **W-COS: Web-based Class Observation System**
 - class observation and discussion utilizing Web
 - watch videotaped class and discuss over it
 - overcome the barriers of time and space
 - indirect participation that enables teachers to participate more casually
 - An occasion for e-Learning of professors
 - in order to design and manage e-Learning effectively, professors should have experiences of e-Learning for their part

7

The Concept of Design for W-COS

- W-COS is not an imitation or substitution of face-to-face situation, but construction of another reality
 - it should be developed and refined so as to make the best use of this new reality
- W-COS should allow variation and freedom of participants' interpretation and their interaction
 - video should contain enough information
 - video should allow observers' free attention
 - participants can reflect on their interpretation and perspective referring to same video
- W-COS will organize not only an interdisciplinary community but also an inter-university community

8

2. System and its Evaluation

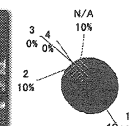
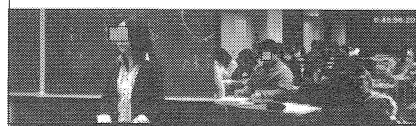
9

10

11

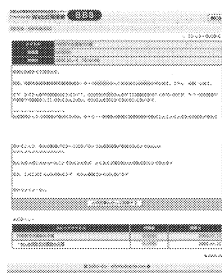
Movie Part

- Dual synchronized movies
 - two synchronized movies from different angles
 - left: focusing on instructor relatively fixed camera work
 - right: focusing on students taken freely by camera operator
 - 90% of participants answered that dual movies were effective to understand the class



Discussion Part

- Discussion Forum (Bulletin Board System)
- Profiles of participants
 - enable to understand the participants' background
- New message notification e-mail
 - automatic notification when new messages are posted



13

An Example of Web-based Class Observation

Title: "Culture of English and American Language" (90 min.)
Course Category: Basics for English Language Study
Aim: Understand how languages relate to history, society and culture

Period of Web-based Class Observation: 2 weeks (9-23 July 2007)

Beginning of Discussion

- Self-presentation of the participants
- Instructor presented the points that she wants to discuss



Number of participants (Participants who posted)	Number of posts (Instructor's posts)
28 (11)	29 (7)

14

Evaluation for this Web-based Class Observation

- Method
 - questionnaire for participants
 - 44 items, 4-point Likert-type scale
 - 10 responses
 - interview with the instructor
 - semi-organized interview, following her response to the questionnaire

15

Evaluation Criteria (category of question)

1. Sense of community
 - feeling of participation to the forum
 - feeling of familiarity to other members
 - motivation to contribute this community
2. Getting tips or know-how
 - learn techniques or tips for improvement
3. Self reflection
 - awareness or reflection on one's own activity or perspective
4. Perspective change
 - change of perspective or beliefs for teaching and learning
5. Encourage active and continuing learning
 - motivation to continue further development

16

Criterion 1: Sense of Community

	Ave. score	SD
The movie transmitted well the ambient of the class.	3.60	0.52
I could felt a sense of familiarity to other participants nevertheless that I could not see their face.	3.00	0.82
My opinion and/or idea were activated through reading other participants' messages.	3.00	0.94
I could fit myself well in the discussion forum.	2.78	0.97

- This system is attractive enough so participants are motivated to participate
- but still needs to help them to have familiarity in this online community

17

Criterion 2: Getting Tips or Know-how

Instructor can get suggestions and hints for her/his teaching

- ... by a comment from a member I could feel certain about some of my instructional methods, which might otherwise remain uncertain.
(e.g. She has been wondering if she should wait students' responses patiently)
- ... by a comment from a member I could get different interpretations on some situations
(e.g. She was wondering if students concentrate on her classroom)

Community Members also get suggestions for their teaching

	Ave. score	SD
Watching the videotaped class gave some suggestions for my teaching.	3.00	1.00
I could get suggestions for my teaching through comments from participants.	2.67	1.12

18

Criterion 3: Opportunity of Self-Reflection

Instructor gets an opportunity to be more reflective by viewing videotape. (know what has been unknown to her)

→ e.g. her attitudes, speech speed etc.

- W-COS helps instructors to view their teaching analytically and objectively
 - different from off-line class observation

Community members also become reflective.

	Ave. score	SD
I could reflect my own class by viewing videotaped class.	3.22	0.67
Giving messages to discussion forum gave me an opportunity to reflect my class and/or belief of teaching.	2.78	1.09
I could reflect my own class through comments from participants.	2.67	0.87

19

Criterion 4: Perspective Change

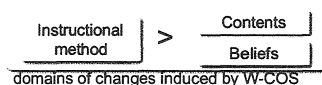
- W-COS is still not effective enough to induce perspective changes

Instructor

- ... I don't feel that my beliefs on teaching have changed

Community members

	Ave. score	SD
The image of teaching and/or educational beliefs changed through viewing videotaped class	2.22	0.97
The image of teaching and/or educational beliefs changed through comments from participants.	2.00	1.00



20

Why W-COS is not enough effective for perspective change?

- Discussion on W-COS tends to be
 - about technical matters for teaching
 - discursive rather than convergent
 - ✓ ↔ face-to-face discussion can be convergent dialog
- Management of discussion forum seems to be indispensable
 - The instructor felt anxiety if her posts discourage other participants from casual discussion
 - Participants hesitate to post short and casual comment.
 - → we should nominate a moderator?

21

Criterion 5: Encourage Further Learning

- W-COS encourage teachers to participate continuously in learning community of professors through...
 - clarification of his/her tasks to improve their teaching
 - getting alternative viewpoints on their teaching
 - breaking initial psychological barrier for attending teacher's learning community

Instructor

(Q: Do you want to observe other teachers' classes from now?)

"Yes, ..., because the participation in W-COS helps me recognize more about my weakness in teaching."

Community members

	Ave. score	SD
I want to continue participating in Web-based class observation	3.60	0.52
Overall, W-COS is useful for the improvement of my teaching	3.20	0.79

3. Conclusion

- W-COS can provide the basis for leaning community of professors on the Web
 - motivation for participation
 - trust to other participants
- It induce teachers to reflect their own teaching
 - viewing videotaped class is enough effective
 - should improve management to enhance the effects of comments from others

23

- W-COS can give an occasion to learn concrete instructional techniques
 - but so far, it is not so effective to induce deep change in perspective and/or beliefs on education
 - we need to improve the management of discussion forum
- W-COS can breakthrough the hesitation to participate face-to-face class observation and teachers learning community

24