

第2部 背景説明

第2部は、実際の事例と、教育・学習や学生経験についての主な研究活動や省察的学識から得られた根拠とを結びつけようとするものである。すなわち、高等教育における教育活動や学生の主体的関与が、学生の学習経験や成果をどのように形成するものなのか、その関連知識に焦点を当てた簡潔な入門書となっている。ここではまた、教員による教育活動や質の高い学生経験に対する取り組みにリーダーシップがどう影響するのか、その根拠にも着目している。さらに、豪州学習教育カウンシル（ALTC）の「教育・学習活動の卓越性に関するリーダーシッププログラム」（同プログラムは学習教育局（OLT）が継承）が生み出した研究成果も参考にしている。

ここで語られることは、各大学において、効果的な教育・学習活動の推進役を担う人々にとって意味のあるものとなっている。

1. 教育はどのように学生の学習に影響を与えるか

学生に質の高い経験を保証することは、国の政策課題において重視されている。学生の経験を、大学生活の広範な側面だけでなく、教育活動や評価活動にも密接に関連づけて捉えることの大切さは、今や広く浸透し理解されている。このことは、国内で語られる言説や国際的大学排名の一部になっており、競争の激しい高等教育システムにおいて大学が組織として成功する上で欠かすことができない要素となっている。

ここで学生の経験に関する考え方の系譜をざっと辿っておくことは、管理職リーダーらの注意を促す上でも意味があることだろう。

大学における学業の成功や優れた学習成果には、複合的概念を操る能力、特定の内容に関する深い知識、さらに学びを深めることへの関心、自分自身で考え抜く力などが含まれる。その意味で、学生が成功するか否かは、学生自身が学術的内容にどれほど主体的に関与するか、その質に大きく左右される。学生が関与したとしても、本質的には表面的（時に「表面的な学習アプローチ（surface approach）」と呼ぶ）にとどまることがある。つまり学生は、バラバラな断片的知識をリスト化したり、構造化しないままにグループ化したりすることに熱中し、しかも最小限の努力で良い成績を得ることに血道を上げていることも少なくない。

自ら論理的に考えて行動し、実際の問題に理論を応用できる学生—まさしく大学教員や産業界が期待するスキルを有する学生—になれるかどうかは、あるテーマに関する細部と大局の双方に真摯に向き合えるかどうかにかかっている。これは「深い学習アプローチ（deep approach）」と呼ばれる。それは、質が高くしっかり体系化された複合的成果をもたらし、特定の主題について学ぶことや取り組むこと

が楽しいという感覚を生み出す。

大学における教育活動の目的は、学生にそうした学習をさせることにある。優れた教育活動（およびそれと密接に関係した効果的な評価活動）というのは、学生が深い学習アプローチを使って学習するように向かわせることである。このことが意味するのは、学習内容だけでなく、学生に到達してもらいたい理解水準についても、望まれる成果を明示すべきだということである。さらに、望まれる成果が達成できるよう設計された活動に学生が取り組む可能性を最大限に高める環境を整備することや、これらの成果に対する学生の達成度を把握できる評価タスクを選択することも重要である。下表は、二つの異なる学習アプローチに基づいて、教育・学習活動の特徴をまとめたものである。

深い学習アプローチと表面的な学習アプローチ

表面的な学習アプローチを促進する要素

- 暗記または些末な手続的知識を強調する評価方法
- 不安を生み出す評価方法
- 恩恵についての批判的または矛盾するメッセージ
- 過重な学習内容を詰め込んだカリキュラム
- 学習の進み具合に対するフィードバックの不足や欠如
- 学習における主体性の欠如
- 学習内容に対する関心や背景知識の欠如
- 上記のアプローチを促す教育環境をめぐるこれまでの経験

深い学習アプローチを促進する要素

- 学習課題に精力的かつ長期的に取り組む姿勢を育む、教育方法、評価手法、しっかり体系化された刺激的なカリキュラム
- 刺激的な教育活動、特に、学習内容に対する教員の個人的な取り組みを示し、その意義や学生との関連性に力点を置いた教育活動
- 高い水準の学問的期待の明示
- カリキュラムの目標と整合した評価基準
- 学習の方法や内容において責任ある選択を行える機会
- 学習内容に対する関心や背景知識
- 上記アプローチを促す教育環境をめぐるこれまでの経験

留意すべきは、学生の経験に関するこれらの諸側面は、教員個人の「教育パフォーマンス」を超えたものだという点である。ここには、学習課題をめぐる他の学生との協同から、学習空間の設計、eラーニングの有効活用、カリキュラム自体の特性に至るまで、教育プログラムの広範な側面や学習内容に対する学生の取り組み方が含まれている。優れた教育活動や評価方法とは、考え、事実、原則を活性化させるのに役立ち、学生がより多くのことを自分で発見することを促すものである。

同時に留意すべきは、大学教員による教授アプローチの差異が、かれらが教育活動を行う環境をどのように経験しているかという点と構造的に関係していることである。教授者は、クラスの規模を適切だと見なしている場合、学生の理解度の改善に焦点を当てつつ、学習が生じるような教授アプローチを用いると報告することが多い。逆に、クラスの規模が大きすぎると見なしている場合、教師中心アプローチや情報伝授型の教授方法を用いる傾向が強くなる。

同様の関係性は、質的に異なる教授アプローチと、教育活動に関する4つの環境的側面との間にも見られる。すなわち、教授者が学生中心で、学生の概念的変化を目指した教授アプローチを多く用いるのは、①教育内容を自らがコントロールできている、②所属部局から教育支援を得られている、③大学での仕事量が適切である、④言語スキルや学習内容についての予備知識といった学生の諸特性が効果的な学習につながると認識している場合だと報告されている。

教授者は、概念的変化／学生中心のアプローチを採用する場合、学生に意識を集中させ、学生の認知、行動、理解を観察しようとする。教育内容の伝授は、学生の理解度を上げるために必要なものだが、それだけで十分だとは見なされていない。

このアプローチを利用する教員は、学生が学生独自の知識を構築

することを前提としている。教授者の仕事は、問い、課題、議論、プレゼンテーションを通じて学生の既存のアイデアに挑むことである。このアプローチには、プレゼンテーションや知識伝授に関連する手法を含む教授手法の習得が含まれるが、それはテクニックの域を超えたものである。このアプローチを採用する教員にとって、学生による学習成果は、単に教員の行動から生じる差異ではなく、学生と環境（教員の役割を含む）との関係性から生じる差異として説明されるものである。

他方、情報伝授型／教師中心の教授アプローチは質的に異なっている。このアプローチを採用する場合、教員は自分の行動（将来計画、優れたマネジメント能力、一連の教授能力の使用、情報通信技術の活用能力）だけに意識を集中させる。かれらはカリキュラムに関連した情報の伝授に努め、学生の学習にはそれで十分だと考える。その結果、学習成果の違いを、学生の能力差異や教育内容を構造化したり提示したりする教員の能力差異として説明するきらいがある。こうしたアプローチは、クラス規模が大きい、教育内容のコントロールができていない、部局からの支援が限られている、仕事量が不適切に多い、学生が準備不足であるといった教員のもつ認識と関連性をもっている。

なお、どうやって教授アプローチを教育のリーダーシップに関連づけるのかについては、最終節の「教育・学習へのリーダーシップの影響」を参照されたい。

2. 学習活動の評価

高等教育段階において学生の受ける評価が、かれらの学習に重大

な影響を及ぼすことは広く知られている。学生がどう評価されると思っているのかが、かれらの学ぶ内容を大きく左右してしまう。上級管理職はそうした影響が害を及ぼす場合もあることを覚えておくとよいだろう。つまり、学生は評価によって何が試験されるのかを予測し、自分の学習の重点を、表面的な学習アプローチを使って何とか切り抜けることに置こうとする。言い換えれば、学生は事実の再現や手順と公式の暗記によって自らの学習が評価されると思えば、理解の進展を阻害しかねないアプローチであっても採用してしまう傾向がある。表面的な学習アプローチの乱用によって、高等教育における多くの評価が損なわれることになる。

しかし、評価が教育活動に沿ったものであるとき、学習を支援するものとなる。学生が、理解できている内容やさらに学習が必要な領域について有益なフィードバックを受ける—さらに到達度を公平に試験される—ことで、評価が学習に不可欠な要素だと見なせば、学生はもっと高度な学習成果の実現が可能となるアプローチを採用するようになる。学習に関するフィードバックは通常、「形成的評価」と呼ばれ、これは優れた教育活動の基礎を成すものである。学生の進み具合について有益なコメントを提示することの大切さは、効果的な評価を問う議論において強調してもしすぎることはない。

評価を実施するもう一つの主な理由は、言うまでもなく達成度を評価すること（「総括的」評価）である。以上の二つの機能は両立する場合もあればそうでない場合もある。時に二つを両立させようと評価タスクを利用すると、絶え間ない評価がそうであるように、学生の心理に葛藤状況を生じさせることがある。すなわち、学生は「誤りを見せることと隠すことを同時に求められている」と考えてしまうのである⁸。

形成的評価に対してもっと想像力に富んだアプローチをとろうと

するなら、教員や学生の期待について明らかになっている研究成果や、学習過程の一環としてフィードバックをとらえることの重要性に関する研究成果を考慮に入れなければならない。先行研究では、フィードバックが何によって構成され、それが教育・学習とどんな関係にあるのかについて学生が無自覚なことが多いことが示されている。つまり、学生が期待することは往々にして教員の期待と合致していない。また、先行研究からは、学生によるフィードバック方法の構築、学生による理解度評価の基準への関与、的を絞った体系的省察の開発といった取り組みが、高等教育において学習を加速させる手段として機能することも示されている⁹。

3. カリキュラム

最近まで、高等教育において「カリキュラム」という表現が使用されることはあまりなかった。カリキュラムが対象とするのは、学術的課題（教育課程にどんなトピックや成果を含むべきか）だけではない。職業基盤学習（work-based learning）^{訳注8}をプログラムにどう組み込めばいいのか、既習歴に対して何単位を与えるべきか、専門教育課程において問題解決学習が適切か否か、プログラムにおいて

訳注8：職業基盤学習（WBL）については、訳注1（本書5頁）の「職業統合学習（WIL）」を参照されたい。

訳注9：エンプロイヤビリティ（employability）とは「雇用される能力」や「雇用可能性」を意味し、エンプロイヤビリティ・スキルとは一般に、雇用可能性を高めることのできる知識・技能を指している。ただし、エンプロイヤビリティの概念は広く、「職業人としてはもちろん、市民として政治や地域活動に積極的に参加する、文化的な生活者として芸術や教養の発展に貢献するなど、自立した社会人にとって普遍的な能力」（角方正幸・松村直樹・平田史昭（2010）『就業力育成論—実践から学ぶキャリア開発支援策—』学事出版、68-69頁）まで包含するものである。

エンプロイヤビリティ・スキル^{訳注9}の獲得が可能か否かといった実際的な諸課題も含まれる。

より広範な問題が話題にされることはあまり多くないが、そこには、教える側と教えられる側の相対的な責任をめぐる問題が存在する。つまり、カリキュラムでは、学生の生き方に質的变化をもたらすものなのか、あるいは職業に向けて学生を訓練するものなのか(あるいは、その両者であるのか)が問われ、また、学生の学問上の経験とそれ以外の面との関係性や、学生の継続的学習の能力や学習に対する自己評価能力の育成といった目標の妥当性といったことも問題となる。

カリキュラムに新たな光が当たっていることは、高等教育に関する最近の議論から明らかである。新しいカリキュラムのモデルが必要であると主張されている。すなわち、学際的カリキュラム、学生の能力を最大限高めるカリキュラム、探究・研究スキルを育成するカリキュラム、国際的視野を組み込んだカリキュラム等が提示されている。これらが焦点化する特性は、学生が民主主義国家の今後の経済や幸福に求められる水準の教育を学生に保証するものであるとして提案されている。

こうした見方に基づけば、将来に見合った学生経験とは、学生に、柔軟性や自信といった特性や幅広いコミュニティへの責任感を培うものになると考えられる。そこに典型的に含まれる取り組みとして、研究基盤の学習の学部学生への応用がある。具体的には、研究職キャリアに関する意識を涵養したり、就職を視野に研究技能を訓練したり、大衆化・ユニバーサル化した高等教育システムにおいて研究と教育を関連づけることの利点を支持したりすること等がある。

注目に値するカリキュラムの例としては、学際性と汎用性を特徴とする学士課程プログラムがある。同プログラムには、研究能力の

訓練，グローバル化や多様性を扱うコース，ボランティア活動への参加といった要素が組み込まれている。

このような学士課程プログラムは，より専門的で，職業的，応用的な学習機会を提供する大学院課程プログラム（コースワーク）と一体的に提供されている。アバディーン大学，キングス・カレッジ・ロンドン，ハーバード大学，シンガポール国立大学，メルボルン大学，西オーストラリア大学で実施・提案されているモデルからは，実際に何をすべきかがわかる^{訳注10}。また，英国のウォーリック大学とオクスフォード・ブルックス大学が共同運営する改革センター（Reinvention Centre）^{訳注11}，インペリアル・カレッジ，米国国立科学財団が実現する研究基盤のアプローチも，上級管理職らが考慮するに値するものである¹⁰。

訳注10：例えばメルボルン大学では、「メルボルン・モデル」と呼ばれる新しい学士課程カリキュラムを構築し，2008年から提供を始めている。この改革では，従来の96のコースから構成されていた学士課程が，大きく6つの領域（アーツ・商学・科学・環境・生物医学・音楽）に再編され，学生により広い領域に亘る学びを求めている。その改革経緯は，杉本和弘・今野文子・立石慎治（2013）「メルボルン大学における教育改革とマネジメント—豪州首相プログラム調査報告—」，『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第8号，99-108頁を参照されたい。また，改革当事者の手になるものとして，James, R. and McPhee, P., *The whole-of-institution curriculum renewal undertaken by the University of Melbourne, 2005-2011*, in Blackmore, P. and Kandiko, C.B. (2012) *Strategic Curriculum Change: Global Trends in Universities*, Routledge, pp.145-159.がある。

訳注11：正式名は，Reinvention Centre for Undergraduate Researchであり，文字通り訳せば，「学士課程レベルの研究活動のための改革センター」となる。イングランド高等教育財政カウンシル（HEFCE）による「優れた教育・学習拠点プロジェクト（Centres for Excellence in Teaching and Learning）」の一つとして，ウォーリック大学社会学科とオクスフォード・ブルックス大学建築環境学部共同プログラムによって実施された。現在，ウォーリック大学の取り組みは Institute for Advanced Teaching and Learning (IATL) に，オクスフォード・ブルックス大学のそれは Oxford Centre for Staff and Learning Development に引き継がれている。（http://www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/iatl/ctl/ 2014年2月3日アクセス）

4. 研究と教育

カリキュラムに関する議論は、学術的研究と大学教育との関係性をめぐる長年の議論に関連した諸課題に行き着くことになる。どうやって研究や学識から教育活動に知を提供するかについては、教育機関によって多様な方針がとられている。しかし、基本的に、知を追求することとその成果を学生に伝達することとは相互に結び付いたものだというのが、依然として大学教員に強く支持されている価値である。また、オーストラリアにおいて大学という名称が、研究と合わせて教育を実施している高等教育機関に与えられているという点も変わっていない。

学生が学問的スキルや専門的スキルを培う上で、教育と研究の強固な関係性が役に立つことを示す研究もある¹¹。学生自ら説明しているように、大学での経験を価値あるものとするには、教育者の教育内容に対する専門知識や最新知識が重要である¹²。また、教員の教育活動へのアプローチは、教育内容をいかに概念化するかという点と関係性があるように思われる。教育の質を向上させる上で重要なのは、研究者がどれだけ活発で生産的かということに加え、研究者がこういった形態の活動に注力しているかという点である。教育内容の概念化を広く深いものとしていくことに学問的意識を向けることで、学生中心の教育アプローチとの親和性がより高まるのである¹³。

研究と教育に関する議論は、研究生産性と教育スキルが経験的に関連しているのか、それともそれぞれが単に独立した活動なのかといった素朴な問いをめぐるものから、学術的活動の二つの側面が生み出す相乗効果を利用しつつ、どうやって教育を向上させ、学生の経験を豊かなものにするのかという問いをめぐるものへ移行してきている¹⁴。研究で卓越することを追求する国の政策や所属組織からの

圧力は、これら二つの活動を引き離そうとする傾向が少なくなかった。しかし、一方の活動に費やす時間が他方に従事する余力を減少させるため、教員個人は教育と研究の相乗効果ではなく競争を経験する結果となる。

管理職リーダーにとって鍵となる問いは、これら二つの活動の関係性の肯定的側面を育むことができるかどうかであり、そのための実践としては、学部学生向け研究プロジェクト、大学院教育への関わり、上級の研究者による優れた学士課程教育を認め褒賞するシステムといったものが必要となる。教育活動でリーダーシップを發揮すべき職位に就く職員（教育担当副学部長など）にも生産的な研究者たることを求めることで、大学が教育と研究のつながりを活用していくことが組織文化として重要であると強調される。手段として決定的に重要なのは、学部長や学科長が教職員に対して学生の経験に有益となることを重視し、それに関連した諸活動を整合させながら進める取り組みを評価するメカニズムを導入することである。

5. 教育活動の褒賞と評価

質の高い学生経験は大学が成功を収める上で不可欠な要素だが、大学教員が研究業績に比べて教育業績があまり評価されないと信じていることを指摘する研究は枚挙にいとまがない¹⁵。機関が言明している意図とは裏腹に、昇進や採用の基準やプロセスは必ずしも教育活動を高く評価するものではない。学部長や学科長が、教育を研究と対等なものとは見なさずに運営に当たっていることもある。

先行研究によれば、どんなタイプの大学であっても、大学教員は高等教育における教育活動の大切さを強く信じていて、ほとんどの

場合、教育と研究の両方に従事することを望んでいる。かれらが言うように、公的な機関プロセス（特に昇進プロセス）と、教育に価値を置くリーダーシップ文化のいずれもが、教育の重要性を認識するのに役立つのである。多くの教員が、教育は研究に比較して低く位置づけられていると感じている。教育に実際に付与されている価値と、本来付与されるべき価値との間には乖離がある。昇進基準には、特に上級職の場合に教育業績が必ずしも組み込まれていないように思われる。研究結果が示すのは、教員賞などの取り組みも有益ではあるが、昇進プロセスや組織文化を改革しようとする根本的な取り組みに優るものではないということである。

こうした見方は、教育領域の管理職リーダーにとって予想以上に重要である。管理職リーダーにとっての課題は、教育の大切さを強調するのに導入される実践的なメカニズムが中心となる。そこには、管理職チームが、目に見える形で熱意あるリーダーシップを発揮することが含まれる。すなわち、大学の競争力にとって学生の経験が重要なことを繰り返し説明し、学生経験の質を優れた教育に結びつけようとするリーダーシップのことである。教育を高く評価する取り組みは、次第に機関のリーダーシップや経営文化に根付いていくだろう。

まずは、厳格な基準に基づくとともに、研究業績の評価方法とも一貫性のある教育業績評価システムを整備することが重要である。昇進や採用の手続きにおける優れた実践には、高等教育における教育業績を評価するための明瞭で証拠に基づく基準が求められる。そうした厳格な評価基準が最もよく機能するのは、教育賞で使用される基準との関連性をもたせる場合である。さらに、教育業績評価で評価基準をどう使用するかについて、昇進委員会メンバー向けの研修を併せて実施すれば有益だろう。

教育活動に資する訓練開発の要件を示し、そのために信頼できる支援環境を整備することは、教育の重要性に関するメッセージを発信する上で補完的な役割を果たす。

優れた教育とは、個人的責任であるだけでなく、組織的責任でもある。個々の教育業績にとどまることなく、それを越えて、学部、学科、教育プログラムが学生の経験に対してもつ影響を認識することが不可欠である。効果を有するシステムには、イノベーションを誘発する多様なインセンティブや評価が準備されていて、プログラムや部局レベルにおけるカリキュラム、教授活動、評価活動に対して優れた実践事例が応用されていることが明らかになっている。

6. 学生の経験

上級管理職リーダーにとって、学生の経験をめぐるガバナンスやマネジメントは課題でもあり好機でもある。学生の経験は、ますます「交渉に基づく関与 (negotiated engagement)」の結果として理解されるようになっており、特にデジタル時代において、大学は、学生こそが経験の形成に不可欠な存在であり、組織的改善を支える能動的パートナーや改革主体 (change agent) になり得る存在だと認識するようになってきている¹⁶。

上級管理職リーダーが、所属機関が学生の経験に変化を起こす方法を考える際、一連の主な研究成果がそのための根拠を提示してくれている。もちろん、文脈の異なる国や多様な学生群から得られた研究成果を適用する際にはいくぶん注意が必要だが、成果の収斂も進んでおり、学生の生活や期待がどう変化するか、そして将来の学生の経験がどのようなものになるかについて戦略的に語るための強

力な共通基盤を形成している。複数の結論が理論的に異なる起点から導かれているものの、教育が学習に及ぼす影響、評価の重要性、カリキュラムに焦点を絞る意義といった、前節で触れた諸点については一貫性がみられる。

アメリカは、過去50年にわたって、学生の経験に関する体系的研究の最も重要な源泉となってきた。研究の力点は、学士課程教育が学生中心となるように徹底すべきだという深い信念にある。大学が学部学生に与える影響に関して行われた30年間に及ぶ先行研究の画期的レビューからは、大学における学生の成功を決定づける最も重要な要因が、学生が学習に費やした時間と努力の総量であり、大学の学習、対人関係、正課外といった側面で提供されるものに対する学生の主体的関与であるという明快な結論が得られている¹⁷。ただここで我々が注目したいのは、だからこそ、管理職リーダーが大学のエトス、方針、プログラムに焦点を当て、大学の学習、対人関係、正課外等のさまざまに提供されるものが学生の主体的関与を促進するように形成されているかを確認することがなおさら重要になるということである。

大学が学生の学習成果に与える影響に関する4つの研究成果は、とりわけ重要である。言うまでもないことと思われるかもしれないが、それでもなお、これらの基本事項には言及しておく必要がある。その第一は、学生が学業や広範な大学経験に対して主体的な関与を増やすほど、知識修得や一般的な認知発達が進むということである。学生は主体的関与を高めることで、多様な考えに対する柔軟性、自律心、知的志向性も促進させる。第二に、アクティブラーニング（能動的学習）—ピア・ティーチング（学生同士の教え合い）、個別指導システム、eラーニングを含む—の増加を目的とした学生関与戦略は、認知的・心理社会的発達の双方を促す。第三は、例えば学生

が一つの中心的テーマを軸に別々のコースでの学習を統合することを求められた場合のように、課題と統合を意図的に含むような学術的経験が、幅広い認知的影響をもたらすということである。

第四の主な研究成果は、学生の学習と、クラスにおける授業に対する教員の取り組み方との関係性が曖昧であることを示している。学生の学習成果に変化をもたらす教員の諸行動のうち、最も顕著な二つの側面とは、教授技術のレベルとコースの構造・編成である。教授技術が最も肝心であることはよく知られているが、教授技術が学習可能な行為だという点が重要である。これにはわかりやすく説明する能力、当該科目に対するやる気を示すこと、体系化され準備されていること、学生と学習について話ができるように準備しておくことが含まれる。

コース構造の質やその構造化の程度は、教育・学習活動や学生経験を改善しようとする取り組みや特に質保証システムの中で、上級管理職が細かく検討するに値する。その根拠は明白である。すなわち、他の学生との協同学習が可能になるようにコース—オンラインを含む—を編成することで、学習成果が大きく伸長するのである。学生の主体的関与が起こるのは、学習に取り組む学生集団や教員集団の一員であると学生自身が感じる場合であり、教室外での学習が時間割の枠内に編成され構造化されている経験と同じくらい重要だと学生が見なす場合である。

学生経験の将来に関して戦略的に意思決定を行う場合、根拠をめぐって考え抜き、細かなところまで理解した上で行うべきである。例えばよく知られているように、学生は生活するためにアルバイトの時間を捻出するのに懸命で、ここに外的圧力も加わって、特に正課外活動への参加が制限されるなど大学生生活に十分に関わっていない。ただ、実際の状況はもっと複雑で、機関やキャンパスの事情に

よって当然違ったものになる。

学生が学習コミュニティの一員であるという感覚をもつことで、コミュニケーション能力や問題解決能力の向上、専門分野の知識や技能の修得、倫理的・社会的感性の獲得といった個人レベルの成果に対する認識に強い肯定的影響が与えられる。また、大学自体が学習コミュニティとしての意識を育まれていることも、学生の経験全体に対する満足度に直接影響する。これらの研究成果が強調するのは、この第2部においてこれまでに指摘してきたように、教授技術の向上を当該機関の広範な学習環境と切り離して捉えることは根本的に誤った戦略だということである。

7. 情報技術のインパクト

情報技術は、学士課程教育における優れた実践の核となる要素を向上させる可能性を秘めている。具体的には、情報技術が、多様な学生の資質やユニークな学習方法を育む機関の能力を拡大させ、能動的・協同的な学習を推進し、学生が知識を創出・共有できる新たな機会を生み出す可能性がある¹⁸。また、新しい技術によって、学生が課題に費やす時間が増え、能動的学習の経験が増加する。特に学生が学習内容との相互作用を自ら統制し、学習課題について即座に省察することが可能になる。

新しい形式によるコース設計・提供において、学生がデジタル技術を利用する力にはやや問題がある。学生は、多様な形式や状況下で学習する選択肢が得られることを想定しており、日々の勉強や社会経験に即して個人に即したデジタル・サービスを大学が提供してくれるものと期待している。しかし、学生はキャンパスを基盤に活

動するため、学習活動に通信技術を利用することに期待されるほどには熱心ではない。

インターネット時代に生まれ育った若者なら、自然に効果的なウェブ利用法を身につけていると考えがちだが、それには多くの研究が異論を唱えている¹⁹。確かに学生らはコンピューターを簡単に操作し精通しているが、かれらは最も基本的な検索ツールに頼っているのが一般的であり、ウェブで見つけた情報を評価できる批判的・分析的スキルは持ち合わせていない。デジタル情報の製作者と利用者の間には大きな乖離がある。つまり、ほとんどの人々がそうであるように、大半の学生が、取り立てて訓練や「裏」知識がなくてもほとんど直感的に操作できる使い勝手の良い技術を好んでいるのである。

学生の年齢層や専攻分野はかなり多様であるため、情報技術に対する期待や利用に関して、かれらの環境や経験には著しい違いがある。学部学生は、ウェブ支援が整備された環境であっても、大学教育に対する伝統的アプローチの重要性、とりわけ個人的交流に強く魅力を感じている。かれらにとって対面式の学習機会に対する優先度は依然として高い。イギリスの研究によると、学生が大学における学習経験について考える際、講師・チューターの教授技術や双方向型のグループ授業を最も重要な要素と見なしている。逆に、最も重視されない要素は、オンラインにおけるディスカッション・フォーラムの利用である²⁰。同様に、若年世代の博士課程学生は情報検索に長けていて関連技術にも通じている一方、イギリスの研究では、かれらが最新技術を駆使したアプリケーションやツールをいち早く取り入れたり、熱心に利用したりするわけではないことが明らかになっている²¹。

新しい技術が高等教育における学生の学習や教育に与える影響に

関する調査研究は、進展しつつあるが、根拠情報はいまだ限られている。調査研究が各機関の実践報告やケーススタディに大きく依拠しているため、学生の成功に関して、特に異なる形態による教育提供がもたらす影響を比較分析して得られる証拠がどうみても弱い。方法論的な弱点は否めないものの、学生の学習、課程修了、成績に関していくつか有益な研究成果が出始めている²²。

オンラインを介した複合型のコース提供モデルが利点を有することを示す根拠もあるものの、概して、オンライン学習や複合型学習のほうが対面式学習よりも平均的に効果が高いとか低いといった根拠はほとんど出されていない。伝統型の基本アプローチに比べると、高度に洗練されたオンライン学習システムのほうが学生の学習に大きな影響を与えるように思われるが、オンラインで学ぶ学生が対面式学習の学生より劣ることもあれば、その逆の場合もある。ブレンディッドラーニングは、学生の日常的な実態に即応し、費用対効果の高いコース提供を求める要請に応えるという点で、潜在的に大きな可能性を有している。ところが、根拠が示すところによると、やはり伝統的な学習形態に比べてその学習成果が顕著に優れているわけでも劣っているわけでもないようである。

学習成果の改善を達成するのに要する相対費用は、管理職リーダーにとってとりわけ関心の的である。同じ成果を大幅に低いコストで実現することこそ、新しい情報技術に投資する上で重要なインセンティブとなる。しかしながら、オンライン学習の費用対効果を示す根拠は決定的なものではない。データは教育機関が投資レベルを決定する上で限定的な価値しかない。ただ、コスト面に関する成功は必ずしも報告されていないものの、学生は複合型のオンライン・コースにおいて、より多くのことをより少ない時間で学習している。

世界中で教育内容がオープンソース化されるなか、教育機関がコー

ス設計や提供に対するアプローチをその動きに対応したものにしていくにつれて、新たな課題やチャンスが浮上してきている。例えば、コース策定にあたっては、学習が個人を重視しつつ、少人数グループやソーシャルメディアを活用して協同的なものにもなるような評価形式を軸になされることになるかもしれない。さらに、評価タスクの本質が変化していることが影響し、現在の評価活動に即して形成されてきた学習成果や水準・基準が根本的に見直される可能性もある²³。

変化のスピードそのものが、管理職リーダーシップにとっての課題である。特に、オンライン教育機関への入学者数が急増しており、学生は、モバイル通信技術が学習を支援してくれると期待し、大学とのコミュニケーションも全般的に改善されると期待するようになっている。しかし、教員・学生・大学間の相互作用のあり方が明らかに変化し続ける一方、学生が好んで用いる情報技術の種類も急速に変化するため、学生の使用パターンを予測することも難しくなっている。

8. 教育・学習へのリーダーシップの影響

大学教育に対する多様なアプローチについて考察してみると、当然の結果として、大学におけるリーダーシップが教育活動や学生の経験に及ぼす影響について、先行研究が何を明らかにしてきたのかを問う必要がある。大学教育におけるリーダーシップは、教育の質、教育に対する教員のアプローチ、学生に質の高い学習経験を提供するための教員の取り組みに影響を与えているのだろうか。より良い学習成果を生み出すことにつながっているのだろうか。

人にやる気を起こさせ、改革に焦点を当てた（つまり、変革的な）リーダーシップは、教員たちからもそのように見なされている場合に、かれらの教育活動の取り組み方に影響を与える。リーダーシップが協力的かつ変革的な形態だと認識している大学教員は、学生の学習経験を高めるように教育活動を行っているのに対し、やる気を削ぐようなリーダーシップだと認識している場合、教員は情報伝授型の形式で教育に取り組む傾向が強い²⁴。

教育活動に対する教員のアプローチ、教員のリーダーシップ経験、教員が教育活動を行う学科を取り巻く広範な状況の間に関連性があることは明らかである。特に、優れた学習経験の提供と効果的な学習成果の実現に向けて力を合わせる同僚性重視の取り組みは、人を鼓舞し協力的な形態のリーダーシップと関連している。

研究センター大学を調査対象に、優れた教育のための部局リーダーシップについて実施した研究では、優れた教育環境に関連した9つのリーダーシップ活動が明らかになっているが、そのいくつかは、本書の管理職レベルにおけるリーダーシップの5原則に組み込まれている²⁵。

同研究が明らかにした上級管理職への基本的なメッセージは、教育に対する効果的なリーダーシップが、異なる状況下における多様な特性の組み合わせから構成されるということである。すなわち、どんな状況にも通用する唯一のレシピなど存在しないのである。他方で、それと同時に留意すべきなのは、学部レベルや学科レベルの教育活動において効果を発揮できているリーダーには、ある一つの要素が共通しているように見られることである。それは、かれらが一般に、専門分野に特有の知識や実践を教え込もうとするのではなく、常に発展し続けるカリキュラムの中で学生が学ぶという経験を重視していることである²⁶。

人を奮起させる分権的なリーダーシップが、教育活動の向上に向

けて集中するとき、対話やイノベーションを導く教育的風土や文化を創出していくように思われる。それが回りまわって、教員が教育活動に対して用いるアプローチや、学生が質保証のプロセスやカリキュラム開発に関与しようとする意欲に反映されていく。

ここで述べた結論は、教育・学習に対する上級管理職リーダーシップについて、より一層当てはまるものである。重要なのは、教育に価値を置く組織風土や環境を構築するとともに、その重要性が強調され、学生のより良い経験の実現に向けた進み具合を評価するのにふさわしい組織を整備する意義を理解することである。管理職による教育リーダーシップの根幹は、根拠情報を使いながら、方針を推進し、ビジョンの伴った目標を根付かせ、成果を評価するところにある。