

神戸大学 大学教育推進機構 大学教育研究

第 16 号 (2007 年度) 2007 年 9 月 30 日発行 : 1 - 16

ラーニング・コミュニティ・教育改善・
ファカルティ・ディヴェロプメント

加藤 善子

ラーニング・コミュニティ・教育改善・ ファカルティ・ディヴェロプメント

加藤善子（関西国際大学）

1. はじめに

本稿の目的は、ラーニング・コミュニティ（Learning Communities:学習共同体の意。以下、LC と略する）による教育改善の可能性を論じ、この教育改善への努力を介した、研修方式ではない体験型 FD の方向性を示すことにある。LC プログラムはアメリカで 20 世紀初頭に実験的な試みが始まり、この十数年で全米中に定着した教育プログラムである。学生の学びを支援し学習の水準を上げることによってリテンションを上昇させると同時に、教員にもティーチングの喜びと成長を再発見させることのできるプログラムとしてもその有効性は指摘されている。

LC は、初年次教育の文脈上で日本にも少しずつ紹介され始めている。Laufgraben の翻訳(2005=2007)が、日本語で入手できる最も包括的な紹介である。個別的で具体的な試みの紹介も行われている。山田(2005)は、「専門別に学生が履修登録しないのがふつうのアメリカの大学においては、ラーニング・コミュニティという方式の下での小グループの形成により、クラス制と同様の帰属意識が醸成され、同時に協働学習を通じての学習効果が期待されている」(p.38)と述べ、アパラチアン州立大学およびノースカロライナ州立大学アシュビル校において、主に初年次セミナー(ファーストイヤー・セミナー)が LC で有効に機能しているケースを紹介している(pp.83-91)。特に第一世代や非白人学生が帰属意識を持ち、彼らを学習面の成功に導く上で効果を発揮している(pp.90-91)。アパラチアン州立大学の LC は、ベッチャウワーと加藤(2006)にも詳しく、特に初年次セミナー LC と寮生活ベースの LC であるワタウガ・カレッジの二つが学生の学びの深長に寄与してきた経緯が紹介されている。日本でもこの取り組みは大阪文学院大学などで実施されており、LC の日本での展開と発展も期待される。このように、LC は学生を大学に適応させ、より包括的な学習に向かわせる構造を提供するのに効果があることが強調されてきた。

中でも本稿が目じりたいのは、教員側から見た LC の有効性である。ファカルティ・ディヴェロプメント(Faculty Development : 以下 FD と略する)が教育改善につながるというよりも、LC を構築し LC で教えることによって教育改善が促され、結果的に FD として機能する側面を、ここでは紹介したい。LC はその性質上、教員に多大な負担をかける。その負担をコントロールし、教員に教育の文脈を与え、成長する機会を提供する LC をデザインし運営する努力が不可欠である点で大きなプロジェクトになるのだが、反面、複

数の教員が LC のデザインや教育目標に複数で携わり、一学期間を通じた教育プロジェクトであるため、LC は OJT として機能する。従って、ファカルティ・ディベロパー (Faculty Developer : 以下 FDR と略する) がすべての教員の教育改善に個別に対処したり直接の責任を持たなくてもよく、組織的構造的に FD を推進することができる。また、すでにある科目をつなぎあわせるだけで LC は構築することができるので、ゼロから始めるにもコストが全くかからない。その上、教職員の協働プロジェクトは、教職員の帰属意識を醸成し大学内の人的ネットワークを構築するので、仕事に対する教職員の満足度を向上させる。

本稿では、まずアメリカの LC の歴史を概観し、その種類と展開をまとめた上で、FD への応用と有効性を検討する。我々がこれを応用する際の可能性と、FD への示唆を考察する上で、必要に応じて、筆者がアラバチアン州立大学の LC で教員として関わった経験から得た FD を補足する。

2. ラーニング・コミュニティの定義

LC には確定した定義がない (Shapiro and Levine 1999, p.2) が、共有されている定義は次のようなものである。

「ラーニング・コミュニティはいくつかの科目をつなげた、あるいは教材すべてを再構造化した様々な教育課程構造の一つである。学習環境全体の中で学生らが学んでいる教材の理解をより深め統合する機会と、学生同士や教員との接触を増やす機会を提供する。同一のコーホートに所属する学生が同一のラーニング・コミュニティに登録される」(Gabelnick ら 1990, p.19)。

「ラーニング・コミュニティは、二つ以上の科目を意図的につなげた、あるいは一まとめにした教育課程に関する種々のアプローチである。科目群は多くの場合学際的なテーマや課題にそってつなげられ、同じ学生の集団を履修させるものである。ラーニング・コミュニティは学生の時間、単位、そして学ぶ経験を再構造化することによって、学生・教職員・分野すべてにまたがる共同体をつくり、学生・教員・分野をまたがって学びを広げ、つながりを作る。最大限に利用されると、ラーニング・コミュニティは、有効なベダゴジー、能動的な参加と思考が実践される場になる。寮を持つ大学では、ラーニング・コミュニティは寮をベースにしたリビング・ラーニング・コミュニティであることが多く、そこで共同体を形成し、大学での勉強と課題を教室外の生活とを総合する生活環境がデザインされている」(Smith ら 2004, p.67)。

LCの形態には様々なものがあるが意図は共通している。LCは共同体の感覚を養い、学習者とその教員とに共有される目的意識を養う。つまり、LCは、カリキュラムの一貫性をつくり、複数の科目や考え方を関連させ、意味のある文脈の中でスキルを教育することを試みている。近年では、第二の定義に示されているように、サービス・ラーニングなども組み込んで授業時間以外での学生活動も構造化する実践も盛んに行われている。

3. ラーニング・コミュニティへの需要の高まり

LCとしてデザインされた教育プログラムはアメリカの500以上の大学で提供されており、この10数年で広く普及した。というのも、LCは総合的な理解を提供する上に経費も安く済む教育改革の方法で、様々なタイプの大学に適用可能だからである(Smithら 2004, p.4)。

LCが注目されるようになった理由は、関係性と意味を提供し強化する性質をこのプログラムが持っており、学習に文脈を提供するからである。ここでいう関係性とは、学生と学生、学生と教職員、教職員と教職員、分野と分野の関係性であり、大学空間に身を置く個人と個人、個人と社会空間(コミュニティ)との関係性である。LCは、学生に学習と生活との関係性と、学生と生活する社会空間との関係性を与え、教員には、教員と教員との関係性、ひいては教員と大学空間との関係性、教員の専門分野と他の教員の専門分野との関係性を与えることによって、学ぶことの意味を与え、そこに関わるすべての人間に動機付けを与えるのである。

1970年代から80年代にかけて起こった高校生卒業者の減少、財政危機、高等教育の存在意義への疑問は、教育方法の根本的な変革を大学に迫った。アメリカでは現在、いわゆる「伝統的」な学生(18歳から22歳、フルタイムの学生、キャンパス内に住む)は16%しかいない。70%が仕事をし、41%が25歳以上であり、これらの新しいタイプの学生の大多数が女性で、その多くは第一世代である。在籍する大学の種類では、アメリカの学生の半数はコミュニティ・カレッジで初年次を過ごす。中でも自宅から通学する学生を多く抱える大学が増え、どのようにアカデミックな学習環境を提供するかが課題となってきた(Smithら 2004, p.5)。また、一つの大学に4年間通い続ける学生も急激に減っており、学生が4年間の間に複数の大学に在籍するケースも少なくない。学生らにしてみれば、特に忙しい社会人学生にとっては、大学での学習と生活の間の乖離が大きくなり、「役に立つ」知識以外は学習する意味が見えないのが現実問題である。第一世代の学生にとっても、未知の大学空間での未知の学習内容や価値体系は、彼らがこれまで親しんできた生活のリアリティーとは全く異なるものである。専攻を頻繁に変え、大学を

移動することによって、広い意味での大学教育の一貫性とその意味はますます見えなくなっていく。

また、教員側の意欲低下も深刻な問題であった。学生の学力低下や意欲の低下、学生消費主義の蔓延は、学生による教員の授業評価を下げ、新しいタイプの学生に対応できない教員を苦しめた。加藤(2006)は、アメリカのFDへの需要が生まれた背景には、大学が教員を失う危機に瀕した事実があったことに触れ、FDが大学に魅力的な労働環境を整えるために発展した背景を説明している(pp.2-4)。その上、1980代には学問の細分化や専門分化が進み、研究と教育の両面での教員の孤立が課題であったことも報告されている。研究や教育成果が経済市場に左右されるため、学部間の予算の格差が広がり、大学内での連帯感が減少し、学部間に緊張が生まれた。財政上の問題から非常勤教員の割合が上昇したことも一因である。非常勤教員の割合が「1966年には23%だったのが1980年には41%に上昇した」ため、教員同士の強い連帯を維持し、教育プログラムの一貫性と持続を維持するのが困難になった(Study Group of the Conditions of Excellence in American Higher Education1984, p.11)。教員は大学教育のますます細分化された部分にのみ参加することになり、大学空間から疎外されることになったのである。

アメリカの高等教育界は、LCによってこの二つを同時に解決しようと試み、成功を収めてきた。前掲の報告書にも、「すべての高等教育機関は、ある特定の学術的なテーマや課題にそって構築されたラーニング・コミュニティをつくるべきである」と提案され、LCは「教員の孤立・疎外感を克服するのに役立つ」と報告されている(Study Group of the Conditions of Excellence in American Higher Education1984, p.33)。LCは、学生の間に関係をつくり学習への文脈を与えるだけにとどまらず、教員と教員をつなげ、それぞれの教員の専門分野を他の分野とつなげることによって、教員に教育の文脈を与えて動機付けし、アカデミック共同体としての大学空間をつくりあげてきたのである。

4. ラーニング・コミュニティの歴史

LCの歴史は、その展開の経緯の種類によって三段階に分けて考えられている。第一段階は完全独立の寮ベースLC段階、第二段階は、高等教育拡大に対応するためのカリキュラムLCへの移行段階、第三は全米への拡大と普及の段階、と解釈することができる。

- 第一段階(1920 - 1950年代)：完全独立の寮ベースLC

教育における「コミュニティ」概念の登場は、20世紀初頭、デューイの一連の著作からとされている。教育にコミュニティ概念を取り入れることの意味は、コモナリティの育成と民主主義教育の実現にあった。デューイは、「社会は伝達やコミュニケーションに

よって存続するだけでなく、伝達とコミュニケーションの中にこそ存在すると言うべきであろう」(Dewey1916=1944, p.4)とし、「コミュニティや社会を形成するのに必要なものは、共有された目的、信条、意欲などの、社会学者の言うところの共通認識の存在である」と定義している。コミュニティとしての学校は、「未熟な若者を育てる環境を提供する」場でなければならない。従って学校空間は、「特別な環境」を提供する環境であるべきで、「発達させるのが望ましい性向や行動要因を単純化し秩序付けること、既存の社会的慣習を精製し理想に近い形にすること、若者がともすれば影響を受けてしまうであろう環境よりも広範囲でバランスの取れた環境をつくること」の三つが必要であると述べている(Dewey1916=1944, p.22)。

デュイやミクルジョンが最初に試みたのは、学習者の生活環境から不要なものの排除し、学習者の環境を可能な限りコントロールできる学習環境を作り上げることだった。デュイの実験学校以降、高等教育で最初のLCとされているのは、1927年にミクルジョンによって始められたウィスコンシン大学におけるエクスペリメンタル・カレッジである。比較的少人数の学習者を対象にした寮生活ベースのリビング・ラーニング・コミュニティが、ここから始まった。

エクスペリメンタル・カレッジはリビング・ラーニング・コミュニティとしてデザインされ、一学年100人前後の学生は全員同じ寮に住んだ。教員の研究室も寮の中につくられ、寮内での生活経験が学生と教員間の連帯を培うものであり、アクティブ・ラーニングへの方向性と、助言者としての教授の役割転換などが志向された(pp.29-30)。専門に移行する前の教育では民主主義と市民教育がなされるべきだとミクルジョンの信念から、カリキュラムは歴史と現代の両方にまたがり、古典と近現代の名著がテキストに使われ、古今の価値体系を検討する授業が提供された上で、一年と二年の間の夏休みに地元の地域研究をその枠組みで行う課題が出された(Smithら2004, pp.29-31)。

しかし、ウィスコンシン大学内部において、皮肉にもエクスペリメンタル・カレッジは理念面でも物理的な交流の面でもその他のプログラムと教員・学生集団からの距離がかけ離れてしまい、大学としての統一を見るに至らぬまま1932年に閉学することになった。しかし、その評価と反省から、エクスペリメンタル・カレッジの遺産は統合リベラル教育プログラムとして形を変えて導入されて続くことになった(Smithら2004, p.34)。

- 第二段階(1960 - 70年代)：高等教育拡大に対応するためのカリキュラムLCの発展
次の段階は1960年代と70年代である。この時期に高等教育の規模が二倍になり、コミュニティ・カレッジが多く設立された。この期間の特徴は、寮ベースの大学付属のカレッジが全米でつくられたこと、コミュニティ・カレッジでのLCが導入されたことの二

点であり、それぞれが独自の発展をみせた。

寮ベースの LC カレッジの中で評価されているのは、タスマンが創設したカリフォルニア大学パークリー校の LC であり、ミクルジョンのエクスペリメンタル・カレッジの後継と見なされている(Smith ら 2004, p.36)。ここでも、この時代の研究大学内の学部間の分裂は問題となっていた。エクスペリメンタル・カレッジのモデルに即して、専門までの教育課程を「ばらばらの開講科目の寄せ集め」ではなく、「プログラム」に作り変えることを彼は目標にした。教育プログラムを中心に据えてカリキュラムを構造化することが彼によって初めて行われ、複数の教員がチームになって、それぞれの教授内容を共有し、共通の内容と目的を検討したことは革命であった(Smith ら 2004, p.38)。

この他にも、1960 年代後半から 70 年代には新しい LC の試みが相次ぎ、中でもサンジョゼ州立大学、ニューヨーク州立大学オールド・ウエストバリー校、エバーグリーン州立大学などは高い評価を得ている。エバーグリーン州立大学は、現在、全米の LC の推進拠点としてリソースを揃え、各種ワークショップなどを提供している。

1970 年代には、LC は東海岸の大学に広がり、中でもドラスティックな変化を体験していたコミュニティー・カレッジで発展した。財政上の問題から、寮ベースでもチーム・ティーチングでもなく、既に存在する一般教養科目をつなぎ合わせて共通のテーマを設定し、内容の調整を図って個別に教えるスタイルが採用された。ここで LC の様々な形態が生まれることになった。複数の科目をリンクして共通のテーマを立てる方法(Linked or Clustered Learning Communities)や、全く関連性のない複数の科目でも、同時履修している学生を対象にして統合セミナーを別個設置するなどの方法(連合 LC : Federated Learning Communities)などである。対象とする学生のニーズに照準を合わせ、優秀学生プログラムや初年次セミナーの LC 化などもこの時期に始まった(Smith ら 2004, pp.48-56)。

- 第三段階：1980 年代以降

80 年代以降の LC の発展は目覚しく、全米のムーブメントになった。特に、この時代の懸案であった学生のリテンションを改善する方法として評価が定まり、初年次セミナーとリンクされた LC が組織的に整備され、各大学に LC を構造化しコーディネートする部署が作られた。寮ベースの LC も複数科目のリンク LC も並行して運営され、また、初年次セミナーの LC 化に加え、優秀学生や通学生、軍事科学や教職課程の履修生などの各利益集団を単位にした LC もつくられるようになった。

同時に効果的な FD プログラムとしても評価が高まり、LC で教える教員に対する評価・報酬システムも整備されたのである。

5. ラーニング・コミュニティの分類

LC は、その定義の曖昧さから、1990 年代までは実に様々な形態を持っていた。LC の目的に変化はあまり見られないが、カテゴライズする際の基準には二つの方向性があった。LC の成員によって分類するもの、提供される科目の構造によって分類するものの二つである。

Lenning and Ebberts (1999) による分類は、第一の基準によるものである。1. 学習組織 (大学) 2. 教員 LC、3 学生 LC、の三つである (pp.10-11)。この分類法は、教職員や学生が集団で学ぶ側面を強調するもので、その学習がプログラムによって構造化されているか否かは問わない方法である。特に 3. 学生 LC には、学生の勉強会グループや授業中の小集団学習などが例として挙げられているので、教室内の一時的なグループ学習も LC として考えられてしまう可能性がある。

第二の方法による分類は、教育プログラムに限定した LC の分類である。2000 年前後を境として、これまで LC の一つの形態でしかなかったカリキュラー・ラーニング・コミュニティが注目され始め、この基準によって LC を構造化する方向が趨勢となった。それまでは LC の一形態でしかなかったものが、今ではラーニング・コミュニティを示すものになっている。共有された確立したカテゴリはまだない。Gabelnick ら (1990) は、1) 科目のリンク、2) 学習クラスター、3) 初年次生利益集団 (Freshman Interest Group)、4) 連合 LC (Federated Learning Communities)、5) コーディネート学習、の 5 分類を提示している (pp.19-37)。Laufgraben (2005=2007) は、1) ペア科目やクラスター科目群、2) 大人数科目内の学生集団、3) ティーム・ティーチング・プログラム、4) 学寮を拠点とするプログラム (リビング・ラーニング・プログラム)、5) 特定の学生層のためのラーニング・コミュニティ、の 5 分類を提案している (pp.186-192)。

Smith ら (2004) は、これらの分類を再構築し、プログラムの統合の程度によって以下の三種に LC を整理した。1) 調整されていない科目群をつなげた LC (Learning communities within courses that are unmodified)、2) リンクされた科目、あるいは科目クラスターによる LC (Learning communities of Linked or Clustered Classes)、3) ティーム・ティーチングによる LC (Learning communities of Linked or Clustered Classes) の三つである (pp.71-89)。

1) 調整されていない科目群をつなげた LC は、複数の独立した科目を同時履修する学生が、一つの統合セミナーを履修する形態である。教えられる科目はそれぞれ独立しており、シラバスや方法も各教員が個別に作成するが、統合セミナーでそれぞれの科目の内容を結びつけ、学生の共同体を構築する。主に初年次セミナー、上級学年での統合セ

ミナーや討論クラスが、複数科目を結びつける統合の機会として機能する。この形態は研究大学に多い。特に履修人数の多い基礎科目をブレイクダウンする形で統合セミナーがデザインされ、大規模大学に入学して圧倒され疎外感を覚える学生を支えるプログラムになっている。

この形態の長所は、学生の履修登録のシステムを変えずに済み、シラバスを特別に調整する必要もないことである。従って、コストがあまりかからない上、すぐに始めることができることができ、既存のカリキュラムと並存可能である。一つか二つのラーニング・コミュニティを実験的にはじめ、時間を追う毎に拡大していくことが可能である。

2) リンクされた科目、あるいは科目クラスターによる LC は、二つ以上の科目を、ある共通テーマによって意図的に構造化するものである。初年次セミナーと必修科目を組み合わせたり、学部や専攻を超えて組み立てたりと、様々な学年で実施可能である。同一のコーホートの学生を比較的小規模(15人から30人程度)なクラスに同時履修させるので、クラスの社会的・人間的な凝縮性が学生の間にも教員間でも高まる。教育に力を入れている大学では、この形態が取られている。

3) ティーム・ティーチングによる LC は、二人のディシプリンを異にする教員が同時に一学期間、同一の科目を受け持つ形態である。すべての学習内容が学際的に統合されるので、学生の学習が最も深いとされている。この形態は、複数の教員が同一の時間帯に授業に従事することでコストがかかるため、履修学生は50人程度と規模が比較的大きく、一科目で出される単位も6単位になる場合がある。ティーム・ティーチング LC は、学際的な性質を強く帯びるので、教養段階で提供される場合が多く、また、学生の同時履修を可能にするために寮ベースのプログラムで提供されることが多い。

これら三種の LC の発展形として、寮ベース LC をはじめとした数種のプログラムが再分類されているが (Smith ら 2004, pp.89-93)、以上のような LC の発展と分類の変遷は、孤立した環境で学生が集団で学習する側面から、教員がその学習環境をコントロールしながらもルーズな構造を保ち、キャンパス全体で意図的な学習成果をあげようとする側面に関心が移ってきたことを示している。同時に、学生の学びを如何に構造化するかのシステムの理解と、そのシステムにおいて効果的な教育を提供するための FD への関心も高まってきたのである。

6. ファカルティ・デヴェロプメントへの有効性

通常の FD の問題は、次の二点に集約されるであろう。第一は、教員のニーズに根ざした持続的で具体的なサポートシステムの不在、第二は、変化に対する教員の抵抗感への対処と払拭のための努力が機能しておらず、動機付けのしくみが不在であることである。

第一の問題は、次の文章に明確に要約されている。「大学で通常行われている FD は、表層的で、研究のみに関連しており、教員それぞれの分野からかけ離れる傾向がある」(Smith ら 2004, p.80)。現在広く行われている FD は、特に日本では、外部からの講師を招いて一度きりの講習会を開いたり、上層部から召集されて参加したりするものである。持続性がなく、試行錯誤する時に、ちょっとした助言を求めることのできる専門家は教員の側にはいない。教員のサポートネットワークは皆無に近い。オンデマンド型の FD と、教員同士の継続的でカジュアルな対話が存在しなければ、教育改善は難しい。

教員の教育技術の向上を目指すすべての FD と同様、LC において望ましい教授法として挙げられているのはアクティブ・ラーニングである。協働学習の導入とファシリテーション技術の向上が、教授内容の厳選と、プロジェクトやレポート作成などによる学習の深化への方向性と共に求められている(Lenning and Ebberts1999, pp.61-66)。協働学習などを取り入れて教える場合は、教員は伝統的な教授方法からの転換を迫られ、教員中心の環境から学習者中心の環境にシフトする必要が生じるために、学生の議論に効果的に介入して、学生が批判的に考え、問題解決し、課題を遂行するまで導くファシリテーション術を身に付ける訓練になる。(Lenning and Ebberts 1999, pp.68-9)。

これらの改善は、教員の個人的な努力としても、それらを志向する科目の開講によっても、日本でもアメリカでも多数行われてきたが、LC において実践されることに意義がある。改善された科目を足し、有効な教育方法をそこかしこで使っても、学士課程教育の改善は実現しない。独立した科目はそれぞれ意味があるが、それらが他の科目や授業に転用され、すべての学習活動に行きわたるまでのインパクトを、独立した改善科目が、学生、教員、カリキュラムそのものに与えることは稀だからである。教員が協働作業をすることによって、相互にサポートを提供することを促し、学生も教員も知識やスキルを横断的に使うようになる。

とはいえ、未知の教授方法に対して教員が消極的になるのは当然である。取り組みに失敗すれば、自らの授業評価が下がり、昇進や昇給に響くからである。改革や変化に対して、大学教員は「他のほとんどの人間と同様、アンビバレントな反応を示す」。LC は、「新しい」やり方で仕事環境と参加を再構築するものの、比較的「安全」でリスクの少ない構造を提供する(Smith ら 2004, p.80)ので、これらの教員に変化を促すことが比較的容易である。ひいては、「大学内の異なる世代の関係は殆どなく、共通の文化を作り上げ、世代をつなげ、熟練教員の英知と才能に学んで活用するためのフォーマルな仕組みもない」(Gabelnick ら 1990, p.79)状態を、LC によって教員同士がチームを組むことによって改善していくことが可能になる。

大学は教育の場でありながら、大学はこれまで「如何に教えるか」を全く示してこな

かったし、教育は個人的な行為として見なされていたのである(Smith ら 2004, p.282)。しかしながら教員には自律性が与えられているので、教授法を変えるよう強制することは出来ないし、伝統的な講義でも学生をひきつける力のある教員は教授法を変える必要がないのである。LC が力を発揮するのは、教員がチームになって教育について会話をもち、互いの方法を学びあう場と機会が一学期間にわたり保障されるという点である。LC は教員に変化を迫るが、シラバスや授業方法、課題の再構築に関しては、教員の自律性を侵食することがない。授業の再構築に際して、個人が孤立して取り組むのではなく、同僚と一緒に行うので、他の分野からの視点と意見を得ることができ、新しい教育方法と理念を交換することができる。これらの一連の思考と作業は、他の有能な教員が如何に考え行動するかを直接観察することによって得られるのである。このような状況に生来備わっている、相互のモデリング、メンタリング、そして学習すること(ラーニング)は、学生の学びはもとより、FD においても非常に重要なものだ(Smith ら 2004, p.80)。それゆえに、チーム・ティーチングはそれ自体で正統的な FD になる。チーム・ティーチングによる教育改善の努力は、継続され、日常的なレベルで行われ、実際の学生を相手に実際の教室の中で実行される(Smith ら 2004, p.293)ので、実感としてフィードバックが得られ、確かな手ごたえを教員に与える。通常の評価の方法では、学期末の授業評価が集計されて手元に戻ってくるまでに数ヶ月を要するため、細かい実践を忘れてしまい、その結果を次年度に反映させることが難しい場合もあるが、同僚と会話を続けることで、実践に関する反省が十分行われた後でデータを手にすることができ、教育改善への達成感と反省が促される。

7. LC 内の教員の仕事

チーム内の教員が行う作業は、第一に共通のテーマを設定し、第二に共通のテキストを定めて課題をデザインし、第三にそのテーマと課題に沿って自らの教科内容を配置することである。

筆者は、アラバチアン州立大学において、2003 年度から 2005 年度まで、教員として二つの LC に参加した。初年次セミナーと必修科目をリンクした初年次生 LC と、寮ベースの LC における必修科目のチーム・ティーチングである。ここでは、それぞれについて実際の仕事内容を紹介しよう。

初年次セミナーと必修の世界史とのリンクは、上の分類では 2) リンクされた科目、あるいは科目クラスターによる LC に相当する。8 月末からの新学期にこの LC をはじめるにあたり、学内の LC 部局から最初のミーティングのための連絡が来たのが 4 月初旬であった。LC のコーディネータによるファシリテーションによって、筆者らのチームはテ

ーマの設定と共通のテキストを提案し、それを実現可能なレベルにまで調整した。筆者らが立てた共通のテーマは「人と文化の移動」であり、世界史では歴史的事実を、初年次セミナーでは「人と文化の移動」というテーマに沿って、歴史的文脈に照らし合わせながら学生の大学生活を分析していくというものであった。共通の課題は、家族史の作成である。初年次セミナーでは論文の書き方、資料の読み方や引用の仕方などのスキル面を徹底し、世界史では専門的な家計図の作成方法、公的資料の収集の方法と、歴史的な文脈を利用することが教えられた。初年次セミナーでレポートの下書きを完成させ、それを世界史の授業で最終的に提出させるという段取りで、初年次セミナーでの提出期限を11月初旬に定め、世界史での12月の提出に間に合うようにシラバスをデザインした。この連携によって、学生は先延ばしすることなく課題に間に合い、十分な準備をさせることが出来た上、世界史の教員は、レポートの書き方など基本的な指導に時間を取られることなくアカデミックな内容の完成度を採点することができたのである。学習内容の統合もはかられた。学習スキルが、それらを教えるクラスだけで評価されるのではなく、他の授業においても同様に使われる必要があることを学生は学び、かつ、世界史の知識が世界史以外の授業でも使われること、またそれ以外の分野にも応用して使えることを学んだのである。各科目で学ばれる内容が、その科目の中に閉じた形として存在するのではなく、転用することができることを伝達するのに効果があった。

5ヶ月にわたる一学期間、アカデミック・アドバイザーとTAも入れたこのFLC (Freshman Learning Community) チームは、毎月ミーティングを持ってそれぞれの進捗状況と各学生の問題について情報交換をした。このミーティングは、それぞれのメンバーがそれぞれの学生に関する情報を共有することで、学生に対してどのような支援を行えば良いか話し合い、解決策を見出す機会であった。

チーム・ティーチングでは、初年次LCほどは構造的なアジェンダは無かったが、パートナーとの間で共通テーマを立て一つのシラバスを構築する必要があった。この授業は「Coming of Age in Japan and the United States」という一年生を対象とした学際科目で、週に三回授業がある6単位の科目だった。前学期にほとんど毎日のように話し合いを重ね、そのテーマに沿った教科書や課題、体験のプログラムの設定に試行錯誤を重ねた。テーマに沿っているが互いの分野の学びを助ける図書や課題を設定するが、その順序やタイミングは、科目の進行に合わせて周到にデザインしなければならない。教員は互いの分野には無知な部分もあるため、パートナーに紹介された本を何冊か読み、基本的な質問を重ねる。自分たちの分野に何が共通していて、何が新しいのかを、シラバスの構築過程で知ることができるので、互いの学ぶ意欲と創造性を刺激する。実際に学期がスタートすると、チーム・ティーチングではパートナーの教員の学生への接し方

や質問の出し方、学生を導く方法を目の前で見ることが出来るのだ。自分では決してこのような受け答えは考え付かなかった方法を観察することができた。授業上の課題が持ち上がると、二人で相談して解決を考えることができるので、それほど深く悩まずポジティブに仕事をすることができる。

特に新任教員としての一年目に、チーム・ティーチングによって支えられ、学んだことははかりしれない。リンクされた LC では、パートナーと毎週、食事をしたりコーヒーを飲んだり散歩しながら互いの授業と進捗状況について話し合った。学生の情報を共有し、誰が成功していて誰が支援を必要としているかが分かり、学生にも適切な指導を行うことができたと思う。何よりも、チームを組んで働いた教員とは深い信頼関係で結ばれ、最良の友人となった。喜びと達成感、ゆるぎない自信、そして友情は今も残っている。

8. 新しい支援

LC を構築する際には、構造的で恒久的な組織的支援と、日々のクラス・マネージメントの実践レベルの支援が同時に提供される必要がある。LC の構造がそれだけで巧く機能することはなく、結果を保証するものでもない。なぜなら、経営陣からの押し付けで LC を始めても、複数教員による輪講に終わってしまう場合や、統合が不十分な場合があるからである。従って、実際に提供されるべき支援は、十分な時間を見込んで事前のプランニングを始めてもらうこと、教授内容の統合の度合いの判定と向上、協同学習の運営上のスキルのトレーニングなどのワークショップやコンサルテーションを提供することである。そこで、LC の教員チームに連絡してミーティングを設定する専門家がいなければ LC プログラムは組織レベルで維持できず、また各学期の終わりごとにその成果や体験談を同じ専門家が調査・分析することも必要なのである (Smith ら 2004, p.283)。

LC を構築するには、二つの面に留意して、これまでとは異なる FD を提供する必要がある。第一に、チーム内の人間関係と協力関係を長期的に持続させる支援を行うこと。彼らは異なる部署と地位にまたがる集団であるので、定期的にミーティングを持ってもらうように予定を立て、連絡係を決めておくなど、一学期間の予定をあらかじめ設定しなければならない。第二に、FD をよりシステムティックにあるいは包括的に行う必要が生まれること。一学期間の LC での教育に並行して、継続的に様々なニーズに応える体制を整えておかなければならず、これを怠ると、LC は立ち行かなくなる (Smith ら 2004, p.284)。ここで、LC をコーディネートする FDR あるいは専門職員は、LC の科目が始まる十分に前、緻密に構成された研修を提供する必要がある。というのも、同じ目標を立て、内容を調整し、共通の課題をデザインし、時には体験学習まで入れ込む作業を実際に行

うのは、教員同士だからである。教員がそれだけの時間と労力の投資をしようと思えるような研修を FDR はデザインする必要がある。その内容は、LC の基本哲学と構造、共通の目的の設定と内容の取捨選択の方法などの構造的なレベルから、アクティブ・ラーニングや協同学習などの、日々のティーチング・テクニクまでカバーするものでなければならない(Smith ら 2004, p.296)。

この二つの支援を実現するには、よりシステマティックなデータの収集が必要であり、そのデータに基づいた支援を提供する体制を整えなければならない。IR がある大学では、この部署との連携が不可欠である。大学の教育目標の明確化と、それを実践レベルの具体的目標に落とし込んでいく作業も欠かせない。それが LC の教育効果を測定する指標となるからである。そして何よりも、コーディネータとしての FDR の養成と、その仕事を整備していく作業が必要である。FDR の役割は、教育改善の直接の指導ではなく、大学内の教員と学問分野をつなぎ、その良好な関係を維持することに重点が置かれることになる。

9. 総括と LC の可能性

LC は、専門化が進みすぎた学問分野の失われた関係を取り戻す効果的な装置であり、学生にも教員にも、彼らの知識やスキルがなぜ大切なのかを認識するための文脈を与える。その文脈が大学全体で共有されれば、大学は、アカデミック共同体としてのアイデンティティを取り戻すことができるであろうし、高校や経済界など大学の外の社会にも説明責任を果たすことができるようになる。大学の存在意義は、大学の外の経済界や市民社会によって影響を受ける。大学の外で創造される知の意味と構造に対応するためには、大学の知の構造を変えなければならず、LC はこの変化に最も柔軟に対応できる教育プログラムであると考えられている(Cross1998, pp.5-7)

アメリカでは一般教育段階から LC の導入が始まったが、日本での導入には三つの方向性が考えられる。一つはアメリカと同様、一般教育に取り入れることである。現在、初年次教育を実施している大学は 80%以上にのぼり(山田 2005, p.116)、これらのプログラムと必修科目を結びつければ、初年次教育の効果はさらに上がると思われる。二つ目は、学部レベルでの導入である。日本の大学は学部の独立性が高く、三年生以上になると他学部の授業を取る学生は少なくなるうえ、専攻間でもコミュニケーションは少なくなる。学部内で統合的なセミナーを導入して連合 LC を始めれば、学士課程教育の統合を図ることができ、学生と教員の孤立を防ぐことができる。新規に導入せずとも、ゼミで統合する機会を持つことは十分可能である。最後は、非常勤講師と専任講師で LC を作る方法である。FD の対象に入らないことが多く、学内であまり時間を過ごさない非常勤講

師を、キャンパスの文化に包摂し、大学での共同体の一員として大切にすることが出来る。基本的な考え方や、専任教員が当たり前と思っている実践や細かいルールも、LCの中で周知することが可能だ。

小さい規模から始め、学部内の小さなグループからでも複数専攻の教員間で対話とチームワークが起これば学士課程教育の目的を再編し合意に達することができ、数多ある学士号に共通する教育成果を教員が共有することができる。LCの環境が提供する実践的で経験的な確信に基づいて、理念が共有されることになるだろう。

引用文献：

- Cross, K. Patricia., 1998, *Why Learning Communities? Why Now? About Campus*, 2:3 (July-August), pp. 4-11.
- Gabelnick, Faith, Jean MacGregor, Roberta S. Matthews, and Barbara L. Smith, 1990, *Learning Communities: Creating Connections among Students, Faculty, and Disciplines*. New Directions for Teaching and Learning, No.41. Jossey-Bass, San Francisco.
- Dewey, John, 1916=1964, *Democracy and Education*, the Free Press, New York.
- 加藤善子 2006, 「組織と個人の教育改革の努力と相互支援システムの構築」『大学教育研究』第15号、神戸大学大学教育推進機構。
- Laufgraben, Jodi L., 杉谷祐美子訳 2005=2007, 「第8章 ラーニング・コミュニティ」Upcraft, M.L., Gardner, John N., Barefoot, Betsy O. 山田礼子監訳 『初年次教育ハンドブック - 学生を「成功」に導くために - 』丸善、pp.177-200.
- Lenning, Oscar T., and Larry H. Ebbers. 1999, *The Powerful Potential of Learning Communities: Improving Education for the Future*. ASHE-ERIC Higher Education Report Volume 26, No.6. Washington, D.C. The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.
- Petschauer, Joni W. and Kato, Yoshiko, 加藤善子訳 2006 「アパラチアン州立大学」濱名篤・川嶋太津夫編 『初年次教育 - 歴史・理論・実践と世界の動向 - 』丸善、pp.175-188.
- Shapiro, Nancy S. and Levine, Jodi H. 1999, *Creating Learning Communities: A Practical Guide to Winning Support, Organizing for Change, and Implementing Programs*. Jossey Bass, San Francisco.
- Smith, Barbara L., MacGregor, Jean, Matthews, Roberta S., and Gabelnick, Faith.

2004, *Learning Communities: Reforming Undergraduate Education*. Jossey-Bass, San Francisco.

Study Group of the Conditions of Excellence in American Higher Education, 1984, *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education, Final Report of the Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education*, Sponsored by the National Institute of Education.

Upcraft, M. Lee, and Crissman, Jennifer L., 1999, What we know about Students and How They Learn, Hunter, Mary, S. and Skipper, Tracy, L. (Eds.), 1999, *Solid Foundations: Building Success for First-Year Seminars through Instructor Training and Development*, Monograph Series No.29, pp. 25-37. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition.

山田礼子 2005, 『一年次教育（導入）教育の日米比較』 東信堂.

Learning Communities, Improvement In teaching and Faculty Development

Yoshiko, Kato (Kansai University of International Studies)

These articles introduces philosophy and structure of learning communities, which is explained as classes that are linked or clustered during an academic term, often around an interdisciplinary theme, and enroll a common cohort of students, and then discusses their effectiveness for faculty development. Learning communities are effective to improve student learning and retention, and even for teachers to learn new ways of teaching from one another. The learning community structure contributes to connect student and student, student and faculty, faculty to faculty, and discipline to discipline. It helps students and faculty integrate what they are learning/teaching in the context of broader knowledge and multiple applications of knowledge. This academic exchange and sharing empower faculty members, who used to teach individually and only in their disciplinary context. Teaching in learning communities provides the teachers mutual trust and connections to their colleagues to support one another, by practicing everyday teaching as a team.

Since teaching in learning communities itself *is* authentic faculty development, faculty development office and faculty developers are supposed to offer different types of support programs for the faculty. They are in need of setting and securing the regular opportunities for a team to meet and talk; guiding the team to create a common theme and assignments; offering practical teaching tip workshops; giving constant conversations and feedback; and assessing the effectiveness and faculty satisfaction continuously.

The Japanese universities are becoming ready to implement learning communities: first is to build learning communities around the first-year seminars; second is to install integrative seminars in the junior and senior years in major; and third is to pair up part-time and full time instructors to build each learning community. These practices will generate conversation about teaching among faculty members, which leads them to create a whole campus as an academic community.