

## Towards a Theory of Teaching in Higher Education

Dr Peter Gilroy

Sheffield University

Department of Educational Studies

*Those who are enamoured of practice without science are like a pilot who goes into a ship without rudder or compass and never has any certainty where he is going. Practice should always be based upon a sound knowledge of theory.*

Leonard da Vinci: *Notebooks.*

### Introduction

It would seem obvious that if one were searching for an explanation of the nature of teaching in higher education then, of all the possible areas of higher education to examine, it is in university departments of teacher education that one should look first. After all, not only do university departments of teacher education actually teach a very wide range of students (ranging from undergraduates, post-graduates, research students, 18-year olds, to senior professionals) they are also in many cases responsible for teaching new members of their university how to teach. Moreover often their research is into the nature of teaching.

It therefore seems natural to begin this paper by first looking at the field of teacher education to examine what has been said about pedagogy and then to see if these insights can be related in any way to higher education in general. More

especially, teacher education in England has changed dramatically over the last decade and so I will begin by examining these changes to see whether or not there is a sound theory of teaching emerging that we can identify and discuss. As you will see, the optimism with which one begins this task is soon to be dashed.

### A Short History of a Theory of Teaching in Teacher Education

Until the middle of the last century there was no formal system of teacher education in England. Older pupils in the elementary schools were what were known as “pupil teachers” and the vast majority of teachers learned how to teach by teaching. This, of course, implies a theory of teaching, where the theory is that because teaching is a straightforward and obvious task then any one can teach provided they know the appropriate content and can keep control. One could identify this as the Content and Control theory of teaching.

In 1861 a government commission reported that the state of affairs created by this theory of teaching was a failure and recommended that the universities should be involved with teacher education. Within a hundred years or so courses existed which offered formal training in the complex skills of teaching based in colleges of education or university departments of education. Although theory was taught it was based on the disciplines of history, philosophy, sociology and psychology, with students spending blocks of time in schools on teaching practice. The emphasis, however, was on the disciplines as somehow providing a basis for understanding the theory of teaching and so this could be identified as the Disciplines theory of teaching. It was left to students to make the connections between, for example, the theories that Plato had regarding teaching and the teaching practices that students experienced in twentieth century schools, connections that were at times difficult to identify.

The over-emphasis on academic disciplines was gradually replaced in many institutions by a new emphasis on partnership with schools and the introduction of Schön's work on reflective practice (see Schön 1987) , with ‘relevance’ being

the criterion for the university contribution to teacher education. By the time the government introduced a new body in 1984 to oversee initial teacher education, the Council for the Accreditation of Teacher Education (CATE), which required amongst other things those involved with teaching student teachers to have 'recent and relevant' teaching experience themselves, many of these partnerships were in place and students were spending an increasing amount of time in schools. With 'relevance' as the common element for identifying what theory should be taught then this could be termed the Reflective Relevance theory of teaching.

This theory was radically altered in 1992. The government insisted that the emphasis on teacher education should shift from the universities to the schools, so that students on the one year Post-graduate Certificate in Education (PGCE) course would spend up to four days per week in school. Practice was to take precedence over theory in what came to be known as 'school-centred initial teacher training' (SCITT) courses. Although it was never clearly explained, the theory of teaching that seemed to be implied here was that students would learn to teach by doing and experiencing teaching with all its problems for themselves. Such a theory can best be termed the Experiential theory of teaching and is to be distinguished from the Relevance theory because it placed heavy emphasis on the actual practice and experience of teaching. Although student teachers still had a minimal connection to the university and received their teaching certificate from the university who were ultimately responsible for the quality of their course, in many respects the emphasis had returned to the very first stage of this history, that is to the Content and Control theory.

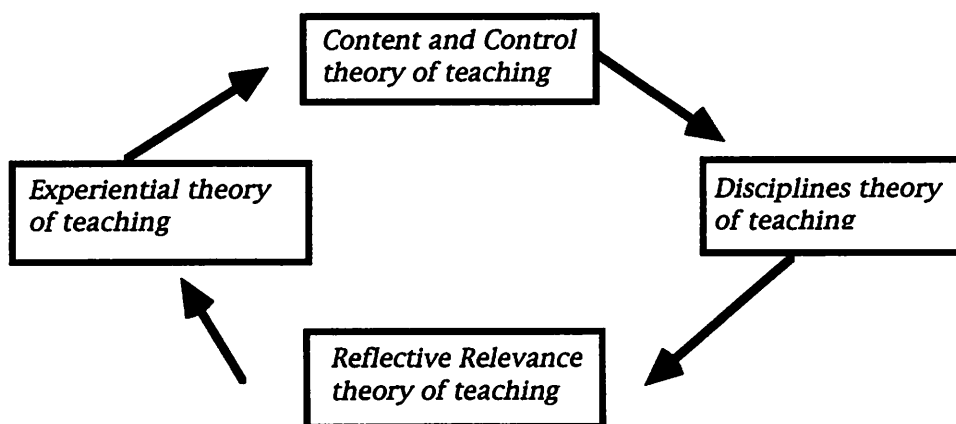
The history of the theory of teaching in teacher education could thus be summarised in the following table:

Table 1: The 4 Stages of Teaching Theory

Stage	Theory of	Result
<i>Stage1</i>	<i>Content and Control theory of Teaching</i>	Within initial teacher education located in schools there seems no place for university conceptions of theory.
<i>Stage2</i>	<i>Disciplines theory of teaching</i>	Within initial teacher education located in both higher education and schools there is a place for theory, conceived of as the academic disciplines of higher education.
<i>Stage3</i>	<i>Reflective Relevance theory of teaching</i>	With teachers and teacher educators working in close partnerships the conception of theory and of teacher education begins to change informed by notions of reflection and relevance.
<i>Stage4</i>	<i>Experimental theory of teaching</i>	Politicians introduce their own conception of theory so as to justify a removal of teacher education from universities to schools. With teacher education (initial and continuing) located in schools there is little room for higher education's contribution to a theory of teaching.

It can quickly be seen that these stages in fact represent a circle, where the last theory is in fact very close in many key respects to the first. This can be represented as follows:

Figure 1: Theories of Teaching in Teacher Education



I will now turn to the task of connecting the account I have provided of the theory of teaching in the specific field of English teacher education to the more general field of Higher Education.

### The Theory of Teaching and Higher Education

Ramsden opens his excellent book *Learning to Teach in Higher Education* by painting a picture of bad university teaching which is, he says, all too common and where the teacher “mumbles lifelessly from a set of well-worn notes while half the class snoozes and the other makes desultory jottings” (Ramsden 1992, p.3). He continues with three case studies of university lecturers who each have different theories of teaching. The first believes that teaching is a matter of “getting the stuff across” (ibid., p.14) and so is obviously accepting the Content and Control theory I have described above. In fact, my own experience working with lecturers in a variety of institutions of higher education would suggest that this is by far the most common view of teaching in higher education as long as the lecturer knows the content they are supposed to be teaching then successful teaching will occur.

Ramsden’s second case study is of a lecturer who believes that students learn best by doing, so the lecturer spends a great deal of the time organising activities

in the class for students to carry out. This approach is based on a particular psychology of learning, so could be seen as fitting the Disciplines theory. That is, if a staff development unit followed this approach to teaching then they would draw heavily on the discipline of psychology so as to produce a psychological theory of learning which would in some sense guide the lecturer in their teaching.

The point to notice here is the way in which students' learning has become connected to issues concerning lecturers' teaching, whereas in the first example students and their learning needs are ignored.

His third case study is of someone who believes that teaching is "an uncertain process" (ibid., p.16) and requires the teacher to reflect on what they do. This approach follows to a certain extent the movement towards reflective practice and so could be categorised as being part of the Reflective Relevance theory of teaching. Here the lecturer, as well as the student, is seen as involved with a learning process.

However, Ramsden continues by making the point that the first two approaches to teaching in higher education are not so much wrong as 'inadequate', being only very simplistic accounts of a complex process. The first approach is teacher-centred, the second student-centred. The third approach, however, accepts the connection between what the teacher wants to provide and what the student is trying to acquire. As Ramsden says of this account, "Teaching is comprehended as a process of working co-operatively with learners to help them change their understanding" (Ramsden 1992, p.114). The teacher does this by reflecting on the barriers that seem to be preventing students learning a particular content and then using appropriate methods to remove those barriers, which he summarises in six key principles of effective teaching in higher education (ibid., pp.96-103).

Similar conclusions are reached by Johnston's analysis of four academics who were named as recipients of 'Excellence in Teaching' awards. These four academics share an interest in the learning of their students and in trying out different ways of improving that learning. However, Johnston is anxious to point out that "there is a need to resist the calls for standardized measures of effective teaching

and for checklists which delineate the required behaviour of effective teachers”(Johnston 1996, p.224). Another recent study of the same phenomenon made much the same point, that “excellent professors try to develop students’ understanding to a level that allows them to transfer learning to real life situations” (Andrews et al., 1996, p.98). It would seem then that the theory of teaching that appears most appropriate to higher education is some combination of the Reflective Relevance approach.

More recently UK universities seem to have at last accepted that “pedagogy in higher education is in a pre-professional state” (Matheson 1981, cited in Beard and Hartley 1984, p.22) and are attempting to create a professional body for university lecturers, the Institute for Learning and Teaching, which would accredit lecturers and provide them with appropriate teaching skills. However, it is not clear whether this would simply be a ‘tips and tricks’ approach to teaching in higher education, or would involve something more thoroughgoing, linked to a carefully worked out theory of teaching. If it were the former then this would be nothing more than the Content and Control approach, but if it were the latter then it might well be some combination of Reflection and Experiential theories of teaching. The new importance that is currently being given to high quality teaching in higher education can also be seen by the fact that there is now a proposal that the higher education funding council will now direct extra funds towards those institutions that can show that their teaching is in fact of high quality. However, it must be said that quite how high quality teaching in higher education is to be recognised has yet to be made clear.

## The Practice of Teaching in Higher Education

In higher education there would seem to be basically five methods of teaching, through:

1. Lectures
2. Seminars
3. Tutorials
4. Laboratory/field work
5. Teacher-less teaching

How do these relate to the theories of teaching I have so far described?

### Lectures and the Theory of Teaching

It is very easy to criticise this form of teaching and yet it is prevalent, if only because it so cost-effective (one lecturer to 100 students requires only one large room, as opposed to a seminar of 1 lecturer to 10 students which would require 10 rooms and 10 lecturers for the same number of students). There is a natural tendency to make use of the Content and Control theory of teaching because, faced with 100 or more students in an impersonal echoing lecture theatre it would only be human to fall back on the one thing that the lecturer is supposed to be confident about, the content of their subject.

Recently my own experience of preparing new lecturers in higher education for their profession in a technological institution in the Asean region gave me the opportunity to observe a wide variety of such mass lectures and then to talk over with the lecturers video-tapes of their performance. The common factor was a feeling of hopelessness in the task they had been set, coupled to an awareness that when they as students had experienced such teaching they had learned little. Despite what they saw as weaknesses in this form of teaching they had to continue with it as this was required of them by their institution. The result was usually an hour of a speech directed from a distant speaker to an even more distant audience. I was regularly reminded of the definition of a lecturer as 'a person who talks in another person's sleep.'

Yet lectures, as with any form of human communication, can be varied. Brown and Bakhtar (1983) identified five different types of lecturer. The first of these types is precisely the one that I have just described, where the lecturer "rarely uses any means of communicating other than talk" (Beard and Hartley 1984, p.156). My work in the Asean context, and subsequently refined in my own teaching of large groups of research students in a lecture theatre, concentrated on making full use of a wide variety of communicative techniques which focus on removing the barriers to learning that the lecture-theatre situation can create. This included using 'advance organisers' to share with students, summarising



what had gone before, making use of overheads to capture as visually as possible the main points of the lecture, distributing these as handouts so that their minds were not occupied with extensive note-taking, requiring the students to perform an activity on paper at least once every 20 minutes and to report to the group themselves, relating the material to their own academic situation on a regular basis, making much use of humour in places to keep the tone of the session light and closing the session with a summary of what had been done and what would follow (what I termed 'signposts', as this explained where the students had been and where they were going). In this way even large scale lectures can move away from a simplistic use of just the Control and Content theory of teaching to one that makes use of all four theories.

### Seminars/Tutorials<sup>1)</sup> and the Theory of Teaching

Until I had experienced a different cultural context in the Asean region I had assumed that the main objective of seminars and tutorials was to allow students to develop independent critical thinking based on what they had experienced in lectures and their subsequent reading. I was surprised to find that even where lecturers attempted to encourage this objective the students themselves complained that they wanted the lecturer to give them further information. In this way seminars and tutorials simply became small-scale lectures. Indeed, a number of lecturers told me that all the students wanted was to be given very strong hints as to what would appear on their examination papers and if they failed to lecture the students in seminars and tutorials they received poor student evaluation.

Now the seminar/tutorial situation is ideal for moving beyond the Content and Control theory and introducing elements of the other three theories, but especially the Reflective Relevance theory. By this I mean that suitably planned and organised there is a real opportunity for the students, *provided they are properly prepared by the lecturer to do this<sup>2)</sup>*, to take part in a reflective process in which they begin to consider for themselves the ways in which the content they are receiving can connect to their own academic concerns. In this way when they again experience lectures they are then able to make and subsequently explore connections between elements of the material that would otherwise never see the light of day. If, however, the students insist on being lectured to in a non-lecture

situation and the lecturers give in to this demand then both parties are in danger of being limited to using just one of four teaching theories, the Content and Control theory.

### Laboratory/Field Work and the Theory of Teaching

On the surface at least this form of teaching seems to make use of the Experiential theory. After all, what could be more 'experiential' than actually working in the laboratory or in the field with the material that formed the basis of the subject being studied? However, it depends upon the way in which this approach to teaching is structured. If in laboratory work the students are simply given a set of instructions to follow, rather as they might follow a master chef's recipe if they were cooking a meal, then this is more like the Content and Control theory of teaching. The same 'recipe approach' to field work can also exist, where students are told precisely what to look for, make heavy use of a work sheet prepared by the lecturer and are also given explicit instructions (complete with headings) as to what sort of report they should write. One is reminded here of a baby being bottle fed by its parents, not of students experiencing for themselves the excitement of practical work.

### Teacher-less Teaching and the Theory of Teaching

One of the more recent features of higher education in the UK at least has been an "exponential expansion of distance education" courses (Hawkridge 1995, p3). Led by the success of the Open University other universities have explored the ways in which students might be able to learn without the presence of teachers. My own department, for example, has in the last 8 years moved from a situation where it had no distance education students taking masters degrees in education to one where there are nearly 800. The courses are offered in the Gulf States, Hong Kong, Singapore, Trinidad and Tobago and, of course, the home market (which includes the whole of the UK and Europe - with three UK students on course who currently live and work in Japan).

I have been centrally involved with these developments and, as you might expect, our courses stress the objective of producing reflective practitioners, and so the teaching theory is very much that of Reflective Relevance. At the same time the

course depends upon written modules which replace our face-to-face teaching and it is here that there is the greatest danger in relying on what might be termed 'virtual lectures', based on a Content and Control approach to teaching. At the same time because half of the assessment comes from a piece of action research (that is, the student has to identify a problem that concerns them in their professional situation and explain how they would resolve it as best they can) then there is a significant element of the Experiential theory involved.

Computer Assisted Learning (CAL) is another form of teacher-less teaching and, again, could simply make use of a disguised form of the Content and Control theory of teaching. My observation of such a form of teaching in higher education in the Asean context revealed one advantage that CAL had over face-to-face teaching, namely that students were more prepared to admit to the computer their failings as compared to doing so to their lecturers. This might well be seen as a matter of not losing "face" in front of their peers, but it certainly seemed to offer an effective form of self-correction of basic errors of understanding.

## CONCLUSION

It is easy for lecturers caught up in the day-to-day problems of teaching students to ignore the fact that there is a substantial body of work which exists examining the nature of teaching(see especially Stones 1992). Thus Reynolds feels able to say that "there is quaint, old-fashioned and ultimately damaging British view that teaching is an art, not an applied science and that, therefore, teachers are bone rather than made", continuing by talking of "our inability to create a science of teaching"(Reynolds 1998, p.9). However, he concludes his article by stating that it is simply not acceptable "to continue the educational "do-it-yourself" that has characterised the training of teachers" (ibid.), a phrase which nicely captures the first and last stages I have described of the development of the theory of teaching in teacher education.

What I have tried to show in this paper is that there is more to lecturing than simply passing on the content of one's subject. There are at least four theories of

teaching, none of which can operate effectively on their own, but which combine to create a range of approaches to lecturing which ultimately produce effective and enjoyable learning. It is a great shame that the British government has in effect ignored the complexities of teaching and opted for one simple theory to inform initial teacher education, a theory which was discredited more than a century ago. What we as lecturers in higher education must realise is that the complex and infinitely varying situation such as we find ourselves in when teaching requires us to draw on equally subtle theories of teaching. With Ramsden, “it is up to us as teachers to take control of improving teaching” (Ramsden 1992, p.269) and we do this, I would suggest, by seeing our teaching as a conversation between friends in which both learn. In this way we would follow one of the precepts of Buddha, namely:

*The rules of friendship mean that there should be mutual sympathy between friends, each supplying what the other lacks and trying to benefit the other, always using friendly and sincere words.*

(Bukkyo Dendo Kyokai 1966, p.426)

## References

- Andrews, J., Garrison, D. and Magnusson, K. (1996), The teaching and learning transaction in higher education: a study of excellent professors and their students, *Teaching in Higher Education*, vol.1, no.1, pp.81-103.
- Beard, R. and Hartley, J. (1984), *Teaching and Learning in Higher Education*, London, Paul Chapman.
- Brown, G. A. and Bakhtar. M. (eds.) (1983), *Styles of Lecturing*, University of Loughborough, UK ASTD Publications (cited in Beard and Hartley 1984, pp.155-157).
- Bukkyo Dendo Kyokai (1966), *The Teaching of Buddha*, Tokyo, Toppan.
- Hawkrige, D. The big bang theory in distance education, in Lockwood, F. (ed.) *Open and Distance Learning Today*, London, Routledge 1995, pp.3-12.
- Johnston, S. (1996), What can we learn about teaching from our best university teachers?, *Teaching in Higher Education*, vol.1, no.2, pp.213-225.
- Reynolds, D. (1998), The need for a science of teaching, *Times Higher Education Supplement*, 31.7.98, p.9.
- Ramsden, P. (1992), *Learning to Teach in Higher Education*, London, Routledge.
- Schön, D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Stones, E. (1992), *Quality Teaching: A Sample of Cases*, London, Routledge.

1) Although a tutorial is one-to-one contact between the lecturer and the student and seminars perhaps ten-to-one because their main aim, discussion, is shared I have compressed these two types of teaching (with Beard and Hartley 1984, p.174).

2) By this I mean that the students are made aware of what is expected of them, that they prepare adequately for the seminars/tutorials and that the lecturer has an understanding of the verbal and non-verbal behaviours appropriate for meaningful discussions to take place (an image I used in the Asean context was that the lecturer has two ears and one mouth, so should listen twice as much as they talk).

翻訳

— 教授学と高等教育 —  
 高等教育における教授理論の構築に向けて  
 ピーター・ギルロイ

科学的知識なしに実践の魅力に囚われた人々は、舵やコンパスなしに航海に乗り出す航海士のようなものであり、自分が何処に行くのか全くわからないだろう。実践は常に健全な理論的知識の上に成り立つべきものである。

レオナルド＝ダ＝ビンチ 「覚え書き」より

はじめに

もしも高等教育における教授活動の本質についての説明を求めるために、高等教育全域にわたってすべての可能な領域を検討すべきであるというならば、まず第一に教師教育を行う教育学部を検討すべきである。現に大学の教育学部は、かなり多様な学生（学部生、大学院生、18歳の青少年からベテランの教師まで）に対して教授するだけでなく、多くの場合、新任の大学教師達にいかにかえるかということを経験する責任もある。それ以上に、そこでの研究もまた教授活動の本質といったものにしばしば踏み込んでいる。

それゆえ、本報告も教師教育の分野から検討することから始めよう。まず教授学についてどのように言われてきたかということ、そしてそういった事柄が高等教育一般とどのような関係を持つことができるのかどうかということを考えてみたい。とくに、イングランドにおける教師教育は此処10年間で劇的に変わってきたので、こういった変化が我々が認識し検討できるような健全な理論に基づいているかどうかということを検討することから始めよう。この課題に取りかかるや否や、いまいったような楽観主義はすぐに消えてしまうことが分かるだろう。

教師教育における教授理論の略史

19世紀中葉までイングランドには教師教育の公的な制度というものとは存在しなかった。基礎教育学校の年長生徒が「教員見習生」であった。そして大多数の教師は実際に教えることで如何にかえるかということを経験していったのである。このことは、

当然ながら、教授理論を含んでいる。すなわち、教授活動が直接的で明白な仕事であるので、もし適切な内容を知っており、秩序を維持できれば誰でも教えることができるという理論である。これを「教授の内容と統制の理論 (Content and Control theory of teaching)」と呼ぶことができる。

1861年、政府の諮問委員会はこの教授理論によって引き起こされた学校の状況は失敗であり、教師教育には大学が参加すべきであると勧告した。100年たって、大学教育に基礎を置く教授の複雑な技術を訓練する正式な養成コースが存在するようになった。理論は教えられが、それは歴史、哲学、社会学そして心理学に基づくものであった。さらに学生達はまとまった時間、学校現場での教育実習を行う。しかしながら、教授理論の理解のための土台を与えるような学問領域に強調点が置かれていたので、これを「教授の諸学問依存理論 (Disciplines theory of teaching)」と呼ぶことができる。これは、学生達に、例えば、プラトンが教授として考えた理論と、学生達が経験してきた20世紀の学校での教育実践とを関連づけさせるようにするものである。そしてその関連性はしばしば見い出すのが困難である。

学問を過度に強調する傾向は徐々に多くの大学で次に述べるような新たなものへと変わっていった。つまり、それは教師教育に対する大学教育の貢献度をはかる基準である「適切さ」を持ちつつ、ショーンによって紹介された「内省的実践」

(Schon,1987) と学校とのパートナーシップを強調するというものであった。1987年までに政府は教師教育を監督する新しい機関、教師教育評価協議会 (the Council for the Accreditation of Teacher Education---CATE) を設置した。同協議会にはほかのこともさることながら、教師教育に携わる教師に対して、教師自身も「現代のかつ適切な」教育実践経験をもつことを要求した。そして学校とのパートナーシップが実現され、学生達は学校で多くの時間を過ごすようになった。いかなる理論が教えられるべきかという判断を下す際に、「適切さ」が共通の判断基準となったので、これを「教授の内省的適切性理論 (Reflective Relevance theory of teaching)」と呼ぶことができる。

この理論は1992年に180度の転換が迫られた。政府は教師教育は主要には大学ではなく学校でなされるべきであると主張しはじめたため、PGCE (Post-graduate Certificate in Education) コースの学生達は一週間に4日間学校で実習を行うこととなった。実践が理論よりも重視されるべきであるというこの政策は「学校現場を中心とする教員養成」(school-centred initial teacher training ----SCITT) として知られるようになった。一度も明確に説明されたことがなかったにも拘らず、この教授理論が意味するように見えるものは、学生は、自分達だけで、実際に教えることでいかに教えるかということについて学び、ありとあらゆる問題を経験するだろうということであった。そのような理論は「教授の経験主義的理論 (Experiential theory of teaching)」と呼ぶことが一番あっ

ており、「適切性理論」とは区別すべきものである。何故ならば、この「経験主義的理論」は教授活動の実践と経験を強調するものであるからである。教育実習生は最小限のつながりを大学と維持し、大学から資格証明書を発行してもらい、大学は教員養成コースに対して最終的な責任を負っている。それにも拘わらず、多くの点において、強調されている点はこの歴史の第一段階、すなわち「教授の内容と統制の理論」の段階に戻っている。

高等教育における教師教育の理論史は、以下の表にまとめることができる。

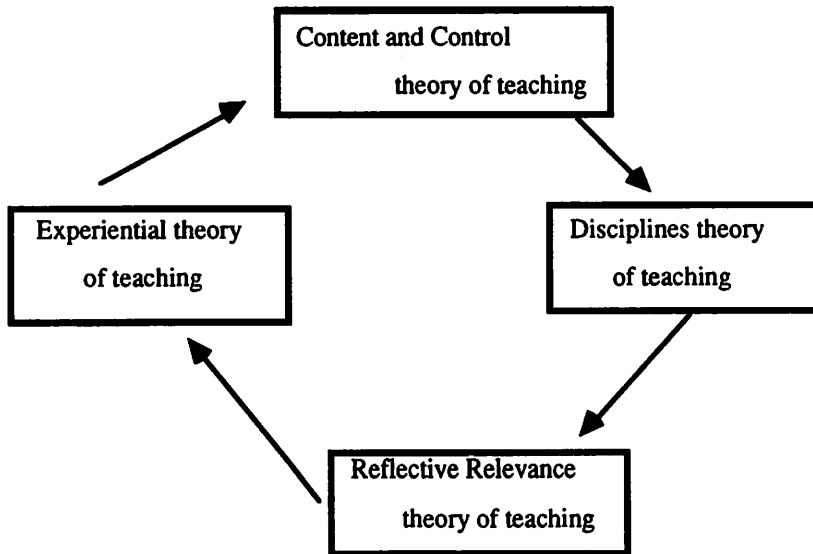
表1 教授理論の4段階

	教授理論	結果
第1段階	内容と統制の理論	学校現場での実習重視 大学での理論研究の余地無し
第2段階	諸学問依存理論	高等教育と学校現場双方で主要な教育が行われる。高等教育における学問として見なされる。
第3段階	内省的適切性理論	大学と学校とのパートナーシップが保たれ理論と教師教育の概念が内省と適切性によって変化を受け始める。
第4段階	経験主義的理論	政治家達は彼等独自の概念を持ち込み、教師教育を大学から学校へと移すことを正当化している。教師教育（養成と研修）は学校現場で行われ、高等教育の貢献する余地はない。

これらの段階が実際循環しているということ、つまり最後の理論（第4段階の理論）が第1段階の理論と主要な部分で似通っているということがすぐ分かる。このことは以下のことを示している。



図1 教師教育における教授諸理論



それでは、イギリスの教師教育における教授理論とより一般的な高等教育との関連について、述べることにしよう。

### 教授理論と高等教育

ラムズデンは、彼のすばらしい本、『高等教育で教えることを学ぶ (Learning to Teach in Higher Education)』を、大学での教授方法の悪い例を描き出すところから始めている。彼によれば、悪い例はどこにでも見られるものであって、そこでは「教室の学生の半分は居眠りをしている、残り半分は取り留めもない悪戯書きをしているが、教師といえば使い古したノートをただただぶつぶつと読み上げている」(Ramsden 1992, p.3)。彼は続けて大学教師の3つの事例を挙げている。この3人の教師はそれぞれ異なる教授理論を持っている。一番目の教師は、教えるということは「知識を受け渡すこと」(p.14)であると信じているし、私が「内容と統制の理論」と命名した理論を受け入れていることは明らかである。実際、様々な大学の教師たちと一緒に働いた私自身の経験から、高等教育における教授に関して、これが最も一般的に見られるものであると思われる。教えるべき内容を教師がよく理解している限り、授業は成功する。

ラムズデンの第二の事例は、学生は自分達で何かした時に一番学ぶということを信じている教師の事例である。従って、教師は学生達が自らが何かをできるよう準備してやることに最大限時間をかけている。このアプローチは学習に関するある特定の心理学に依拠している。だから、既存諸学問理論の適用と考えられる。すなわち、もしこのアプローチを使って、スタッフ・デベロップメント・ユニットが教育を行ったら、それは主に心理学に基礎を置くものとなるだろう。ちょうど教師達がそれを信じている様に心理学的学習理論をつくり出すために。ここで指摘しておきたいことは、学生の学習は教師の教え方の問題と関連しはじめるということである。第一の事例では学生と彼等の必要性などは無視されていたのであるが。

第三の事例は、教授は「不確かなプロセスである」と信じている場合である (Ibid, p.16)。そして教師に対しては、学生達がしたことについて考えることを要求する。このアプローチはある程度まで内省的実践へと向かう。だから「内省的適切性理論」の一部であることができる。ここで教師は、学生と同様に、学習過程に参加しているように見える。しかしながらラムズデンは次のような指摘を続けてしている。高等教育における前二者のアプローチは「不十分」であるから過っているのだとはいえない。ただ複雑なプロセスを余りにも単純化しているのである。第一のアプローチは教師中心主義であり、第二のアプローチは学生中心主義である。第三のアプローチは、しかしながら、教師が教えたいと思っていることと学生が獲得しようとしていることとの関係性を認めている。ラムズデンがこれについて述べているように、「教えることは学習者との共同作業であり、彼等の理解を変えることを助けるプロセスとして理解される」 (p.114)。

教師は学生達がある特定の内容を学習することを妨げているように見えるバリアの存在を指し示し、これらのバリアを取り去る適切な方法を使うことによって以上に述べたようなことを為すのである。このことを高等教育における効果的教授法の6つの原則としてラムズデンは要約している (pp.96-103)。

同様の結論が、ジョンストンによっても引き出されている。彼は「最も素晴らしい教授」賞を受賞した4人の大学教師を分析した。これら4人の大学教師は彼等の学生の学習に興味を持ち、学習過程を改善する様な4つの異なる方法を使おうとした。しかしながら、ジョンストンは「効率的教授法を標準化する要望や教えるのが上手な教師の行動様式をリストにしてほしいといった要望を拒絶する必要があること」を指摘することを忘れていない (Johnston 1996, p.224)。同様な現象を分析した最近の研究もまた同様の指摘をしている。すなわち「優秀な教授は、学習を現実の生活に活かすことができる程度にまで学生の理解を深めるよう心掛けている」 (Andrews et al., 1996, p.98)。高等教育レベルでもっとも適切だと思われる教授理論は、内省的適切性理論

のいくつかの組み合わせであるというように思われる。最近、イギリスの大学は、「高等教育における教授学は、今だ専門以前の状態である」(Matheson 1981, Beard and Hartley 1984 p.22からの引用)ということをととうと認めたように思われる。そして大学教師のための専門機関、the Institute for Learning and Teachingを創立しようと試みている。これは講師としての資格を認定し、彼等に適切な教授技能を身に付けさせる場となることが予定される。しかしながら、これが高等教育における教授の単なる「コツや秘訣」アプローチに成り下がるか、教授理論と結びついたもっと洗練されたものを含むかどうかは、定かではない。もし前者であれば、それは「内容と統制」アプローチ以上のものとはならない。しかしもしも後者であれば、教授の「内省」と「経験的」理論のなんらかの組み合わせとなるだろう。高等教育における優れた教授活動に最近になって与えられている新しい重要性は、高等教育基金協議会(HEFC)がこのような優れた教授活動を行っている大学に対して特別補助金を交付しようという事実によっても見受けられる。しかしながら、高等教育における優れた教授活動とはどのようなものであるかということを判定する基準といったものは明らかにされていないということは指摘しておかなければならない。

### 高等教育における教育実践

高等教育において、基本的には以下の5つの教授方法が見受けられる。

- 1 講義
- 2 セミナー
- 3 チュートリアル
- 4 実験/フィールドワーク
- 5 自習

私が今まで述べてきたこととこれらの教授方法はどのように関連しているだろうか。

### 講義と教授理論

講義という教授方法を批判することはとても簡単である。もしそれが大変コストの面で安上がりであるという理由のみであったとしても、それは広く流布している。一人の講師が100人もの学生を教えるのには大教室が一つあれば済む。それにひきかえ、講師一人当たり10人の学生によるセミナーは、学生100人であれば、10教室と10人の講師が必要である。講義では、「内容と統制」教授理論を使う傾向が自然である。何故ならば、100人以上もの学生に非人間的な声がかたまる講義室で授業を行う場合、教師が自分が教えていることを熟知しているということを想定するのがふつうであろう。

最近、アジアのある技術系大学で、高等教育の新人教師達に対する講義をすることがあった。私にとってこの経験は、マスプロ授業の様々な在り方を観察し、彼等の実践に対するビデオテープをもとに彼等と話し合うという機会を与えてくれた。そこで共通に見られた傾向は、彼等が準備した課題というものに対する彼等自身の絶望感であり、それは彼等自身が学生であった時に、このような教授方法からでは自分達はほとんど何も学んでこなかったのだということに気付いたからであった。この種の教授法の弱点を彼等が見い出したにも拘わらず、彼等は大学が彼等に要求するものとしてこの教授法を続けなければならない。結果は大抵、離れたところから一方的に教師が1時間話し続けるというものであった。私は、教師とは「寝ている相手に話しかけている人」であるという定義をくり返し思い出さざるを得なかった。

講義は、その他の多くのコミュニケーションの形態と同様、多様であり得る。ブラウンとバクターは、講義を異なる5つのタイプに分類している。第1のタイプは、私がこれまで述べたものとまさに同じものである。ここでは教師は「コミュニケーションの手段として、話すこと以外ほとんどほかの手段をとらない」(Beard and Hartley 1984, p.156)。アジアでの私は、大講義室で多数の大学院生を相手に講義をする中で改良していったのだが、大講義室がもたらす学習へのバリアを取り去るための多種多様なコミュニケーションのテクニックを駆使するよう意識した。それには以下のようなことが含まれる。学生と共同の「アドバンス・オーガナイザー」の採用、前回までの授業内容の要約、講義の要点を視覚的にも訴えるためにオーバーヘッド・プロジェクターを活用すること、そのOHP原稿を学生に配付することによって学生達の過度のノート取りの作業を避けること、少なくとも20分に一度は何かを書く作業をさせ、それをグループで発表させること、定期的に彼等の研究状況と素材を関連させること、たまに冗談を言って講義の雰囲気をやわらげること、そして講義を終えるにあたり、今回何をやって次回は何をやる予定か学生達に伝えること(これを私は「道標」と呼んでいる。これによって学生達は今どこにいて、これからどこへ行くのかわかるからだ)等。このような方法を用いることによって、大規模な講義も「内容と統制の理論」の教授方法の単純な適用を免れて、その他の4つの理論をすべて活用できるようになるだろう。

### セミナー方式／チュートリアル方式<sup>1)</sup>と教授理論

<sup>1)</sup> チュートリアルは教師と学生が一对一で、セミナーは大体10対1だろうが、双方の主要な目的である討論は、共通している。従ってここでは一つにまとめた(Beard and Hartley 1984, p.174)。

アジアでの異なる文化的文脈において経験を積むまで、私はセミナーとチュートリアルの主要な目標は、講義や自習によって得られたものをベースに学生達が独自に批判的思考というものを身につけていくようにさせることだと思っていた。しかしアジアでは、教師がそうさせるよう試みている場合でさえ、学生達はもっと情報が欲しいと教師に不平をこぼすのを見て、私は驚いてしまった。そうすると、セミナーやチュートリアルは小型の講義になってしまった。事実、多くの教師が、学生が欲しいのは全て試験に出そうな問題に関するヒントであって、もしそれを教えてやらなかったら、セミナーやチュートリアルの学生達からは低い評価を得ることになると話してくれた。

セミナーやチュートリアルの状況においては、「内容と統制の理論」を越えて、その他の三つの理論の要素、とくに「内省的適切性理論」を導入することが望ましい。ここで私が意味しているのは、授業が適切に計画され、組織化された場合、学生達にとって彼等が教わった内容を彼等自身の学問的関心に結び付けることができるような方法を自分自身で考えるための内省的プロセスに参加する本当の機会を与えることになるということである。しかしそれが可能なのは、すでに講義によって十分学生達がそれにむけて準備している場合に限られるのである<sup>2)</sup>。そうする内に、次にまた講義を受けた時、学生達はこれまでは陽の目を見なかったであろう話の中身との関連性に気づくようになる。しかしながら、講義ではないにも拘わらず、講義をしてほしいと学生達が固執したら、そしてその要求に教師が答えてしまったら、四つの教授理論のうち、たった一つ、すなわち「内容と統制の理論」のみを使うという危険に教師と学生双方が陥ることになるだろう。

#### 実験室／フィールド・ワークと教授理論

表面的には、この種の教授方法は「経験主義的理論」を利用するように見えるだろう。一体全体、研究すべき対象の基礎を形作る素材に対する実験室での実験やフィールドでの調査以上に「経験的」であり得るものがあるだろうか？しかしながら、この方法は、どのように授業が構造化されるかということに左右される。もし、実験室での作業がたんに教師の指示通り行われるようであれば、ちょうど料理をする時に有名シェ

<sup>2)</sup> 学生達が何を期待されているのか気づかされること、セミナー／チュートリアルに臨んで準備を十分していること、教師は、有益な討論がなされるよう、言葉だけに囚われずに学生の行動を理解することなどを意味している。（アジアの文脈で私が使ったイメージは、教師は耳を二つ、口を一つ持っているから、学生達が話すことを2倍聞かなくてはならないというものであった）。

フのレシピ通りにするのと同じようだが、それは「内容と統制の理論」に近付いてしまうだろう。フィールドワークに対する同様の「レシピ・アプローチ」もまたあり得る。そこでは学生達は何を見つけるのか明確に指示され、教師が準備したワークシートを使わなければならない、事細かにのちに提出する調査報告書に関する指示も、題目も含めて与えられるのである。実践的作業の面白さ、醍醐味といったものを味わっている学生というより、親によって哺乳瓶を与えられている乳児の姿を想像してしまう。

### 教師不在の授業と教授理論

イギリスにおける高等教育のもっとも最近の特徴の一つは、少なくとも、「遠隔地教育の拡大の可能性」(Hawkrige 1995, p.3)である。オープン・ユニバーシティの成功に刺激されて、他の大学でも、教師なしで学習できるような方法を開発してきた。私の学科でも、たとえば、過去8年間で、遠隔地の学生で修士課程に在学するものがゼロから800人近くにまで増加している。この課程は、湾岸諸国、香港、シンガポール、トリニダード・トバゴ、そしてもちろん国内に対して提供されている。国内といった場合、英国全土とEUが含まれる。また今日本で働いているイギリス人学生も3人いる。

私はこういった課程の設置とその拡大に向けて中心となって頑張ってきた。そして、御想像通り、私達のこの課程は、内省的実践家を養成することに眼目をおき、従って、教授理論も「内省的適切性理論」を重視するものである。と同時に、この課程は、対面方式の教授に代わって、レポート形式が重視されるのであるが、そこには「内容と統制の教授理論」に基礎を置く「仮想講義」と呼ばれるようなものに依存しやすいという危険性が最も生じやすい。それと同時に、評価の半分が簡単な実地調査（これは学生が自らの専門性においてこだわっている問題を確定し、最善を尽くしていかに解決しようとしたか説明すべきものである）によってなされるため、「経験主義的理論」の要素の大部分が含まれてしまう。

コンピューターを使った学習 (computer assisted learning---CAL) は、もう一つの教師を必要としない教授方法であり、ここでもまた、「内容と統制の理論」のもうひとつの形式を使うことができってしまう。アジアでの経験からすれば、この種の教授方法は、教師との対面方式よりも良い点があることがいえる。すなわち学生達は、教師に対してよりもコンピューターに対しての方が失敗を認めやすいのである。これは失敗しても学生仲間の前で「面子を失う」ことにはならないからだろう。そうするとこの学習方法は、明らかに基本的な誤解を自ら解決する効果的な方法を提供しているよう

に見える。

## 結論

日々の問題を学生に教えるので精一杯の大学の教師達にとって、教授の本質を精査させるような実質的な任務があるのだという事実を無視することは簡単である（Stones 1992を参照せよ）。だからレイノルズは、「教授科学を創出できなかった我々の限界」についてかたりながら（Reynolds 1998, p.9）、「教授はある種の芸術であり、応用科学ではない。だから、教師は造られるというよりも生まれてくるものなのだという奇妙な時代遅れの、そして最終的にはイギリスのイメージを悪くする考えがある」といつてのけたのである。しかしながら、彼は、「教員養成を性格づける教育的『DIY（自分でやろう！）』を続けることは」もはや受け入れられないと彼の論文を締めくくっている。このDIYというフレーズは、私がこれまで述べてきた第1段階と第4段階の教師教育における理論をうまく捉えている。

私が本報告で明らかにしようとしてきたのは、ある学問の内容を単純に伝えるという講義、それ以上のものがあるのだということである。少なくとも、教授理論に関しては4つあり、どれかひとつだけで効果的というわけではない。しかし、それらを組み合わせることによって、最終的には効果的で楽しい授業をつくり出すことが可能となる方法が多々あるのである。イギリス政府が、教授の複雑さを事実上無視してきたことと、教師教育に対してたった一つの理論、それも一世紀も前に批判されて使われなくなった理論しか選択しなかったということは、とても残念なことである。恥といってもいい。我々は、高等教育の教師として、教授方法の捉えがたい理論に則ることが要求されるような場合に、今の我々が置かれているような複雑さと留まることを知らない変化する状況というものを自覚すべきなのである。ラムズデンのいうように、「教授方法を改善することに対する主導権を握るかどうかは、教師である我々如何なのである」（Ramsden 1992, p.269）。そして我々は、私が示唆してきたように、共に学ぶ友人達の間の会話として教授を見なすことによって、そうすることをしていくのである。そうすることで我々は次のような仏陀の悟りに従うのであろう。

友情におけるルールとは、常に友だちらしく親愛なる言葉を用い、互いに足りないところを補い合い、互いに互いの益となるような、本物の同情が存在するような仲になることである。

（仏教伝導協会 1966, p.426）

（岡田昭人）