

Journal of Chubu University Education

No. 20
2020

【研究論文】

FD研修としての「授業サロン」の短期的・長期的な受講効果

－授業の評価視点からの質的分析－

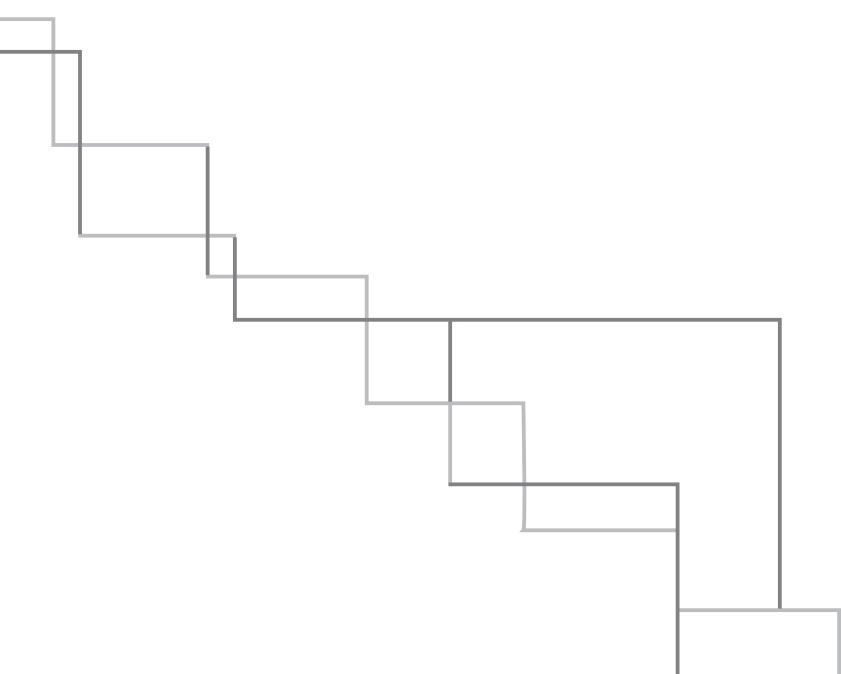
高比良美詠子・沖 裕貴
杉井俊夫・寺澤朝子
石田康行・宮下浩二
西川鉦治

【Article】

Short-term and Long-term Impacts of “Peer Consultation” as FD Training:

A Qualitative Analysis from a Class Evaluation Perspective

..... TAKAHIRA Mieko, OKI Hirotaka,
SUGII Toshio, TERAZAWA Asako,
ISHIDA Yasuyuki, MIYASITA Koji
and NISHIKAWA Kohji



FD研修としての「授業サロン」の短期的・長期的な受講効果

－授業の評価視点からの質的分析－

高比良 美詠子^{*1}・沖 裕貴^{*2}・杉井 俊夫^{*3}・寺澤 朝子^{*4}・
石田 康行^{*5}・宮下 浩二^{*6}・西川 鉦治^{*7}

要 旨

本研究では、トレーニング提供型FDと授業参観型FDとしての性質を併せ持つ「授業サロン」の受講が参加者の教育実践に及ぼす短期的・長期的な受講効果を検討するために、質的アプローチによる研究を行った。1～5年前に授業サロンに参加した14名の教員が参加当時に残した授業に対する自由記述と、フォローアップ・インタビューの結果を、グラウンデッド・セオリー・アプローチ（GTA）を用いて分析した。はじめに大学教員の授業の評価視点の構造を検討し、参加者の授業実践の内容とその変容を捉え得る分析カテゴリーを新たに生成した。そして、これらのカテゴリーを使って、授業サロンに参加する前後では参加者の認識および行動にどのような違いが見られるかを検討した。その結果、授業サロンに参加して担当授業へのリフレクションを行うことは、今まで見えなかった部分への気づきを促し、授業改善への動機づけを高めることが示唆された。また、授業スタイルを教授主体から学習主体へと大きく転換させるような根本的な気づきは、ピア・コンサルテーションによって得られることが示唆された。

キーワード

ファカルティ・ディベロップメント、授業リフレクション、ピア・コンサルテーション、高等教育

1 はじめに

2008年に大学設置基準が改定され、FD（Faculty Development）が義務化されて以来、各大学では様々な種類のFD研修が実施されている。中部大学でも、2008年度に「魅力ある授業づくり」をFD活動の重点目標とし、現在では、FD講演会、全学公開授業、FDカフェ、キャリアアッププログラム、授業サロン、オンデマンド講義、Cumocなど、多様なFD研修が定期的に行われている（高比良・沖・杉井・西川, 2017）。

なお、自己点検・評価の観点からは、このようなFD研修の定期的な実施に加え、その効果検証を行うことが重要な課題になる。そして、FD研修の受講が授業改善にもたらす効果を検討する場合には、学生による授業評価を効果の指標として用いることなどが有効だと考えられる。しかし、国内の研究では、FD研修未受講の統制群を設けてFD研修の受講が授業改善

につながるかどうかを、機関レベルで系統的に検討した事例はほとんどない。また、受講したFD研修の種類と授業改善効果との関連や、FD研修の受講から実際に授業改善効果が生じるまでに必要な期間についても検討が不十分であった。

そこで、著者らは、中部大学における2012～2016年度のFD研修の受講履歴と公開された学生による授業評価に基づき、FD研修の受講から5年以内、3年以内、1年以内に生じる学生による授業評価への影響（FD研修の受講効果）について機関レベルの分析を行った（沖・高比良・杉井・西川, 2019; 高比良他, 2017）。そして、これらの分析結果から、FD研修の種類に着目した場合、情報提供型や交流提供型のFD研修よりも、トレーニング提供型、授業参観型、トレーニング提供型＋授業参観型、コンテンツ提供型のFD研修で受講効果が生じやすいことが明らかになった。特に、

*1 立正大学 心理学部対人・社会心理学科 教授／中部大学 大学企画室 客員教授

*2 立命館大学 教育開発推進機構 教授／中部大学 大学企画室 客員教授

*3 中部大学 工学部都市建設工学科 教授／大学企画室長

*4 中部大学 経営情報学部経営総合学科 教授／大学企画室大学IR推進部長

*5 中部大学 応用生物学部応用生物化学科 教授／大学企画室高等教育推進部長

*6 中部大学 生命健康科学部理学療法学科 教授／大学企画室高等教育推進部副部長

*7 中部大学 大学事務局長

同僚と小グループを作り、お互いの授業を参観し合うことで実践的な教授技術のトレーニングを行う、トレーニング提供型と授業参観型を組み合わせたFD研修である「授業サロン」で、最も安定した受講効果が見られた。

このような量的アプローチによる研究を、機関レベルで行うことで、授業評価の向上に特に安定的な効果をもたらすFD研修の種類を同定できたことは、今後の研修のあり方を考える上で大きな意味を持つ。しかし、受講効果の指標として使用された学生による授業評価は、教員が授業内で明示的に示す行動の変容を測定する指標としては有効性を持つが、行動の土台となる認識面の変容を捉える上では十分とは言えない。教育心理学の分野では、対人スキルの向上を目的とした体系的なトレーニング・プログラムである「社会的スキルトレーニング (SST)」についての効果検証が行われており、トレーニング参加者の認識面の変容が、行動変容に先行して生じることが示唆されている (e.g., 原田・渡辺, 2011)。よって、トレーニング・プログラムとしての性質も兼ね備えている授業サロンが、参加者にもたらす効果の全体像を理解するためには、教員の行動面に加え、認識面に生じた成長にも着目することが重要だと考えられる。

そこで、本研究では、授業サロンへの参加が、授業内容や教授手法に関する教員の認識に及ぼす影響を明らかにするために、授業サロンに参加した教員が、参加当時に残した自分の授業に対するリフレクション (授業省察) を分析する。また、過去の授業サロンの参加者にフォローアップ・インタビューを行い、授業サロンの参加から数年を経て、授業内容や教授手法に関する認識および行動に、どのような変容が見られたかを検討する。これにより、授業サロンへの参加の長期的な影響を明らかにする。さらに、授業を実施した教員自身の認識と、授業を参観した同僚教員 (ピア) の認識間の差異および関連性についても分析することで、授業サロンにおけるピア・コンサルテーションの役割についても併せて明らかにする。

授業サロンのように「トレーニング提供型+授業参観型」FD研修の受講が、教員の授業認識にもたらす短期的・長期的影響を、ピア・コンサルテーションの内容とも比較しながら、包括的に検討した研究は数少ない。そのため、本研究の知見は、2009年度から正式スタートした授業サロンの10年間の総括の意味を持つとともに、同タイプのFD研修の受講効果を考える上でも、広く役立つ資料になることが期待される。

2 先行研究の整理と問題の設定

大学で行われているFD研修の多くは、教員の授業

内容および教授手法の改善を目的としている。そして、授業サロンのように、自らの授業を教材とすることを特徴とした授業参観型のFD研修や授業研究では、授業場面を想起し、自ら振り返り、思考過程を説明する「授業リフレクション (授業省察)」を実施することが、授業改善にとって重要であると考えられている (e.g., 今野・樋口・三石, 2009; 大山・田口, 2013; 田口・松下・半澤, 2011)。これは、自らが実施した授業の経験を見直すことで、授業の改善につながる新たな認識 (リフレクションの視点) が得られるためである。

このように自らの授業を省察するリフレクションの効果については、初等中等教育を中心に多くの実践報告がある (e.g., 芥川・澤本, 2003)。また、省察を効果的に支援する手法としては、授業リフレクション研究法 (澤本, 1996) やカード構造化法 (藤岡, 1992; 井上, 1992) などが知られている。このうちカード構造化法については大学初任教員にも応用され、この手法によって促されたリフレクションが、授業デザインへの意識を高め、授業改善のための短・長期的な課題を発見し、フィードフォワード情報へとつながることが確認されている (大山・田口, 2013)。

また、高等教育機関を対象とした新しい取組としては、田口他 (2011) が開発した、オーバードクター対象のプレFDで利用するリフレクションのためのワークシートがあり、FDでの運用の結果、学生の学習の観点から教授をリフレクションし、個々の教授機能を捉え直すことや、一斉講義形式の授業を相対化し、他に多様な選択肢が存在することを理解する際に有効であったことが報告されている。

さらに今野他 (2009) は、授業計画の改善・高度化を目的として、主に高等教育機関における授業で教員が日常の業務とともに実施可能な授業リフレクションの手法を開発した。この手法は、Double Loop教授設計モデルに基づき、授業計画と実施結果との差異に着目し、これを振り返るべきポイントの候補とすることで、リフレクションの作業に伴う負担の軽減を図った点に特色がある (樋口・今野・三石・郷, 2008)。

以上で述べたように、自らの授業を教材とする授業研究やFD研修では、リフレクションを実施することで、授業内容や教授手法についての新たな気づきが生まれ、そこから具体的な授業改善が生じる可能性が示唆されている。また、教員によって記述された振り返りシートの内容を分析することで、FD研修を受講した教員の成長を可視化できることが示されている。

しかし、これまでに報告されたリフレクションを用いた研究は、FD研修の受講の効果検証を主目的とする場合、3つの点で限界があった。第1の限界として、大学教員の授業に対するリフレクションの中に現れる

評価の視点（チェックポイント）のバリエーションと分類の共通する枠組みが、十分に明確化していない点が挙げられる。リフレクションを用いたこれまでの研究では、リフレクションの内容を、個々の教員が持つ認識上の枠組みに基づき、主観的に分類してもらう手法がよく使われている（e.g., 藤田, 2010）。しかし、FD研修の受講後に見られる評価視点の短期的・長期的な変容のパターンを系統的に検討するためには、一般の大学教員がリフレクションの中で示す可能性がある評価視点のバリエーションと、共通する分類の枠組みをあらかじめ定めておく必要がある。

なお、教授機能に関する既存の理論的枠組みに基づき、リフレクションの内容を研究者がトップダウン方式で分類した研究も存在する。例えば、田口他（2011）は、Engeström（1994）の教授の計画と分析のためのフォームを改変した「教授のデザインとリフレクションのためのワークシート」を開発している。ここでは、リフレクションの枠組みとして、意図（目標主題設定、知識伝達など）、授業形態（説明、実演など）、集団様式（一斉、グループなど）、教材（テキスト、画像など）、ツール（PPT、印刷資料など）の5種類のカテゴリーが用意されており、このカテゴリーに基づいて、教員は自らの授業を振り返る。また、中井・中島（2005）は、大学教育の現場で求められる実践手法をまとめた、米国高等教育学会による「優れた実践のための7つの原則」に基づき、日本の大学で行われてきた実践手法を整理している。よって、これらの既存のカテゴリーを、授業サロンにおけるリフレクションの分析に、そのまま用いることも可能である。

しかし、近年の高等教育について考えた場合、アクティブ・ラーニング型授業の推進が急速に進められている。アクティブ・ラーニングとは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法」の総称であり（中央教育審議会, 2012）、このような能動的な学びによって、汎用的技能・態度および、それを支える能力が育成されると考えられている。また、これらの学修観と連動して、学生の学修時間の確保についても、高等教育の重要な課題となっている（中央教育審議会, 2012）。このように、高等教育でアクティブ・ラーニング型授業が求められるようになった背景には、知識を「教える」という視点から、学生が行う「学び」を促進するという視点に、教授学習パラダイムが転換したことが関係している。

本学における授業サロンは、普段行われている授業内容を研修の教材にしているため、そこで生じるリフレクションの内容も、このような高等教育の潮流の影響を大きく受けると考えられる。そのため、教授から

学習への転換が進展する中で、日々の授業がどのような行われ、どの方向に向けた改善が目指されているのかをより直接的に捉え得るような、新しい分類の枠組みをボトムアップ方式で検討することが望まれる。

第2の限界として、これまでの研究では、FD研修や授業研究への参加直後に行ったリフレクションに基づいて受講の効果が分析されており、FD研修の長期的な影響を検討した研究がほとんど見られない点が挙げられる。しかし、芥川・澤本（2003）は、小学校の臨時採用教師のリフレクションの内容を、入職前の大学院生時代のリフレクションの内容と比較することで、授業の評価視点が教員の成長に伴って大きく変容することを示している。このような評価視点の年単位の成長が、授業サロンへの参加後も生じる可能性がある。

また、沖他（2019）の研究でも、普段行っている授業内容の大きな変更は、FD研修の受講後に数年かけて生じる可能性が示唆されており、FD研修の受講が授業改善に及ぼす影響については、より長期的な視野に立った検討も必要であると考えられる。

第3の限界として、これまでのリフレクション研究では、自分の授業に対するリフレクションの内容と、同僚からのピア・コンサルテーションの内容を分離して扱うことが難しかった点が挙げられる。自らの授業を教材とする授業参観型のFD研修や授業研究では、授業担当者のリフレクションと、同僚とのディスカッションが同じ場で行われることが多い。そのため、授業担当者のリフレクションの記述には、ディスカッションでの同僚の指摘も含みこまれている。しかし、本学における授業サロンでは、授業担当者のリフレクションシートへの記入と、授業参観者のコメントシートへの記入は独立して行われるため、それぞれの記述内容を分離して検討することが可能になる。

授業担当者が単独で行うリフレクションでは、客観的な視点の不足から十分な授業改善効果が得られないという指摘もあり（e.g., 今野他, 2009）、授業担当者の授業改善にピア・コンサルテーションが及ぼす独自の影響を明らかにすることは、今後のFD研修のあり方を考える上で、重要な課題だといえる。

3 本研究の目的

以上で述べたこれまでの研究の限界点を踏まえ、授業サロンを過去に受講した、3グループの教員（1グループは5名で構成）に協力を依頼し、授業サロン参加当時のグループ全員のリフレクションおよびコメントシートの内容と、授業サロン参加の1～5年後に行ったフォローアップ・インタビューの内容に基づき、以下の3点を明らかにする。

（1）授業の評価視点のカテゴリー生成：大学教育の

現在の潮流を踏まえた上で、大学教員の授業の評価視点をボトムアップ方式で検討し、評価視点のバリエーションと共通する評価の枠組みを検討する。

(2) 認知面および行動面の短期的・長期的変容：新たに生成した授業の評価視点の枠組みに基づき、授業サロンに参加した直後と数年後に生じる認知面および行動面の変容を検討する。

(3) 自他における評価視点の差異：自分の授業に対するリフレクションの内容とピア・コンサルテーションの内容に、どのような違いが見られるかについて検討する。

4 方法

4.1 授業サロンの概要

(1) 授業サロンの目的と受講者：本研究で取り上げる「授業サロン」は、お互いの授業を教材として、分野の異なる教員同士で、授業の考え方、学生の反応、問題点、工夫、改善案等について情報交換・意見交流をすることで、教育上の問題への対応や、授業改善のヒントを見出すことを目的として設計されたFD研修である。2008年度の「授業研究会（授業サロン）」の試行を経て、2009年度から正式にスタートし、2018年度末までに24グループ120名が参加した（複数回参加者を除く新規参加者数は88名。運営を円滑化するために、各回には1名以上の複数回参加者を含む）。参加者は、7学部および全学共通教育科目を担当する人間力創成総合教育センターに所属する専任教員であり、中部大学で学部の授業を1科目以上担当していることが参加の条件になる。中部大学の他のFD研修と同様に、参加は強制ではなく教員の自由意思による。

(2) 授業サロンの特徴：授業サロンの特徴としては、①専門分野の異なる教員によるグループ構成、②授業内容ではなく授業運営に着目した見学、③自分自身の振り返りを促す機会の提供、④ピア・コンサルテーションの実施、⑤教員間のFDネットワークの構築、⑥研修での体験を重視の6点が挙げられる。①②⑤の特徴は、中部大学が1キャンパスに多様な学部を置く総合大学であることを最大限に活かし、文理の壁を越えて他学部等の教員と1つのグループを構成することで、視点の多様化と教員ネットワークの拡充を目指していることに由来する。③④の特徴は、授業サロンがリフレクションおよびグループメンバーに対するピア・コンサルテーションを、授業改善のヒントを見出す両輪として活用していることに関連する。⑥の特徴は、授業サロンが情報提供を主目的とする情報提供型FD研修ではなく、受講者に対して高い参加性を求めるトレーニング提供型FD研修の1つとして位置づけられていることに関連する。

(3) 授業サロンの進め方と参加時の提出課題：授業サロンの進め方と参加時の提出課題を時間軸に沿って整理したものを図1に示した。

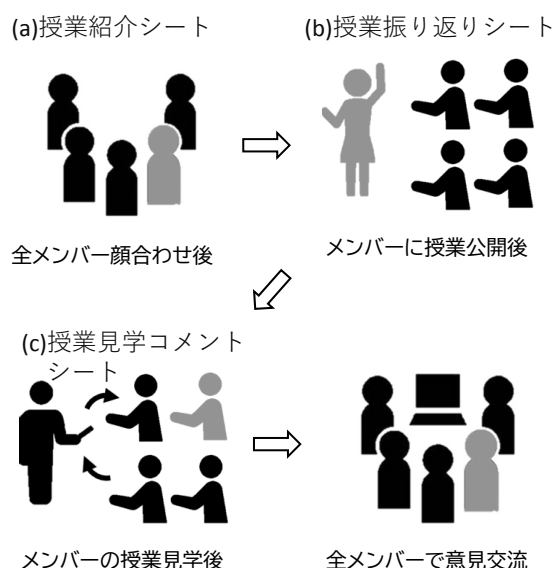


図1 授業サロンの進め方と参加時の提出課題

授業サロンに参加する教員は5名で1グループを構成し、事前に30分程度の顔合わせを行う。また、自分の担当授業の中からグループメンバーに公開する1コマを決定し全メンバーの顔合わせ後、相互の授業見学の開始前に「(a) 授業紹介シート（自分の授業用）」に記入する。(a)は、他のメンバーに共有される。

その後、自分の授業のグループ内公開（1コマ分）とメンバーの授業見学（1コマ分×4回）を体験する。グループ内のメンバーに公開された授業は、全て教室後方から撮影され、DVDに録画される。見学と公開のどちらが先になるかは、自分が設定した授業公開日のスケジュールによって変わる。

そして、メンバーに公開された自分の授業の録画を視聴した後、自分の授業への感想を「(b) 授業振り返りシート」に記入する。他のメンバーが行った授業への感想は、授業見学後に、「(c) 授業見学コメントシート」に記入する。スケジュールが合わず、直接見学できなかったメンバーの授業については、録画されたDVDを視聴する。(b)と(c)は他のメンバーと共有される。全ての見学が終わった後、全員で、1時間程度の情報交換・意見交流を行う。

4.2 分析対象者と依頼方法

本研究では、中部大学の専任教員で、2008年～2018年度までに実施された授業サロンに参加した24グループの中から3グループを選定し、グループ内の全メンバーに調査を依頼した。グループ選定の際には、グルー

ブの全メンバーのデータを分析する点と、授業サロンへの参加から実際に授業内容を変更するまでに必要な期間を考慮し（e.g., 沖他, 2019）、①グループの全メンバーが2019年度時点で中部大学に在籍すること、②参加から1～5年が経過していること、③参加年度が3グループで異なること、の3点を条件にした。そして、上記の条件により選定されたグループのメンバー全員に対して、本研究の目的および倫理的配慮に関する説明と、授業サロン参加当時の提出資料の利用許可および個別インタビューへの協力依頼を行い、同意が得られた場合は、同意書への署名を求めた。

この手続きにより分析対象者となった、A～Cの3グループ14名の教員の属性を表1に示した（1名はBとCに参加）。各グループは、協力依頼年度（2019年度）の、1、3、5年前に授業サロンに参加しており、14名中12名がそのとき1回のみの参加だった。

表1 分析対象者の属性

対象者	学部	年齢	性別	年度	回数
A1	国際関係	40代	男	2014	4
A2	経営情報	40代	男	2014	1
A3	工	50代	男	2014	1
A4	応用生物	40代	男	2014	1
A5	現代教育	30代	女	2014	1
B1*	現代教育	60代	男	2016	4
B2	工	40代	女	2016	1
B3	人文	30代	女	2016	1
B4	国際関係	40代	男	2016	1
B5	応用生物	30代	男	2016	1
C1*	現代教育	60代	男	2018	5
C2	人間力創成総合教育センター	30代	女	2018	1
C3	生命健康科学	30代	女	2018	1
C4	工	40代	男	2018	1
C5	経営情報	40代	男	2018	1

注）受講当時。＊は同一人物。

4.3 授業サロン受講時の提出資料

授業サロン参加当時に、分析対象者が、FD研修を統括している中部大学大学企画部高等教育推進課（旧、中部大学大学教育研究センター）に提出した研修用資料の詳細は、以下のとおりである。

（a）授業紹介シート：授業公開前に、授業で心がけている点を他のメンバーに紹介する資料であり、シートの上部には、「授業の基礎情報（授業実施日時、講義室、授業名、授業担当者、対象学科・学年、授業形式、受講者数）」が、統括組織によりあらかじめ記載されていた。授業を公開する教員は、「本授業で教員として心がけている点（授業内容、授業方法・教授法、

教室環境・私語対策など）」と「特にコメントして欲しい点（あれば）」について、自由に記入する形式になっていた。

（b）授業振り返りシート：授業公開後に、授業を公開した教員が自らの授業を振り返って作成する資料であり、「本日の授業について振り返って、次の点に関して思うところを自由に書いてください（授業内容、授業方法・教授法、教室環境・私語対策など、その他）」という教示に従い、自由に記入する形式になっていた。

（c）授業見学コメントシート：他のメンバーの授業見学後に、見学教員が作成する資料であり、授業を公開した教員宛に、「授業方法でよかった点」と「授業方法で改善した方がよいと思われる点」と「その他、感想」を自由に記入する形式になっていた。

4.4 フォローアップ・インタビュー

2019年7月に、表1の分析対象者に対して、対面で個別の半構造化面接を行った。面接は大学内の会議室で筆頭著者が行い、1人あたり面接時間は約30分だった。事前に承諾を得た上で面接内容をICレコーダーで記録した。また、スケジュールの都合がつかず、対面での面接が実施できなかった3名（A5、B4、C2）については、2020年4月にメールで質問を行った。

面接では、①授業サロンで公開したものと同一名称の授業科目について、現時点で思うこと（授業内容、授業方法・教授法、教室環境・私語対策など）、②授業を行うにあたって重視していること、③授業サロンで印象に残っていることや、参加したことで変わったことなどについて尋ねた。なお、同じ名称の科目を現在担当していない場合は、その後継科目や最も近い内容の科目を想定して回答するように求めた。ここでの対象者の回答内容を「(d) インタビューの逐語録」とした。

4.5 データ分析の手続き

本研究では、質的研究法の1つであり、Glaser & Strauss (1967) によって開発されたグラウンデッド・セオリー・アプローチ（GTA）を、自由記述およびインタビューデータの分析に用いた。現在、GTAにはさまざまな分派が存在するが（e.g., 木下, 2003; Strauss & Corbin, 1998 操・森岡訳 2004）、社会的相互作用に関する領域で、データに基づく解釈を体系的な理論として提示することを目指している点では共通している。また、データを分析する際に体系的、帰納的、比較的アプローチをとる点、理論の実践的な意義を重視する点などがこの研究法の特徴になっている（Bryant & Charmaz, 2012）。GTAは、体系的なアプローチによってデータの意味を掘り下げ、十分に

検討が行われていない領域でも説明力のある概念や理論の構築を可能にする。そのため、本研究のテーマに適した研究方法であると判断した。GTAの分析手続きは、データから概念を生成するオープン・コーディングと、生成された概念を統合する選択的コーディングに大別できるが、本研究では、コーディングの進展を促し、妥当性を高めるために各分派が提案している手法を適宜利用しながら分析を進めた。コーディングの

際には、著者全員によりディスカッションを行い、生成された概念およびカテゴリーの妥当性をチェックした。また、木下（2003）の手法に基づき、本研究の分析焦点者は「授業を実践している大学教員」とし、その視点から著者らが一貫してデータを解釈した。なお、本研究は、中部大学の倫理委員会の承認を受けて実施された（承認番号20190028）。

表2 授業の評価視点の各下位カテゴリーに含まれる概念

	概念	定義（具体例）
①	授業への姿勢	教員の熱心な取り組み姿勢（懸命に取り組んでいる、十分な授業準備）
②	教歴の長さ	教歴の長さ（授業をして4年目）
	知識量	教員の知識量（知識が豊富）
	準備の効率性	授業準備の効率性（準備が比較的楽）
③	時間管理・調整	各回の授業の時間管理・進捗調整（時間内に終了、時間を使いすぎ）
	授業内の規則	授業内の決まり（指定席、私語対策）
④	楽しい雰囲気	親和的で楽しい雰囲気（楽しそう、話しやすい雰囲気）
⑤	教材の内容	内容（難易度の設定は適切）、構成（授業構成が自然、分量を減らす）
	教材の形式	形態（動画）、ツール（PPT、板書）、視覚的特徴（文字が小さい）
⑥	主題の明示	主題・目標・評価基準の明示（目標を明記、評価基準の明示）
	指示・解説の適切性	指示や解説の全般的な適切さや適量感（指示が明確、説明しすぎない）
	理解促進スキル	個別の解説スキル（根拠、具体例、実演、まとめ、強調、振り返り）
	トークスキル	一般的なコミュニケーションスキル（声が聞きやすい、雑談、身振り）
⑦	専門との連結	専門的内容との関連付け（研究の視点、資格試験に出る）
	生活との連結	現在の生活との関連付け（身近な話、自分の経験、実際の現場、時事ネタ）
⑧	注目・机間巡視	学生の反応への注目や机間巡視（学生の動きを把握、座席を巡回）
	発言機会の提供	質問や発言の受付や、コメントシーートの配付（質問も書かせている）
	質問による確認	質問で確認（これでできると思う？）
⑨	全体への回答	学生からの質問に対する回答をクラス全員で共有（講義で回答）
	評価の返却・解説	レポート評価を個別返却、あるいは全員に向けて解説（採点、講評）
	個別対応	学生の発言・質問に直接回答・助言（挙手して貰って、行って教える）
	TA活用	学生の質問にTAが対応（TAの活用）

	概念	定義（具体例）
⑩	穴埋め・テキスト熟読	穴埋めや熟読（穴埋め部分に書き込み、教科書を読んでもらって）
⑪	練習問題・小テスト	問題を解く練習や小テストの実施（練習問題を毎回解く、小テスト）
⑫	意見生成活動	学生の意見表明の実施（意見を書かせる、発表させる、自主的な発言）
	グループワーク	グループワークの実施（ペアグループ学修、グループでの意見交換）
	体験型学修	体験型学修やシミュレーションの実施（実験を実施、実際に操作、体験的に学べる、授業内での実体験）
	課題解決型学修	課題解決型学修の実施（自ら考え実行し考察、設計・制作し作品に）
⑬	授業外予習促進	予習促進環境の提供（調べてくるように指示、事前学修用穴あき資料）
	授業外復習促進	復習促進環境の提供（毎回の宿題、自宅で復習できる仕組み）
⑭	学年	科目の配当学年（1年生、2年生）
	種別	科目の種別（専門科目、入門的内容）
	形式	科目の形式（講義、演習）
⑮	学生の数	科目の履修者数（受講生が多い）
	学生の基礎力	学生の資質（基礎知識を持たない）
	学生間の個人差	学生のばらつき（多様な学生）
⑯	設備・機材	設備の状態（教室、PC、実験機材）
	外部基準	外部基準の存在（認証、検定試験）
	スケジュール	全体のスケジュール（オムニバス）
⑰	意欲・関心	学生の意欲・関心・快感情（楽しそうに参加、集中力の持続、興味）
	積極的学修態度	学生の学修促進行動（積極的にグループワーク、全員が予習）
	消極的学修態度	学生の学修阻害行動（私語、内職、寝ている、欠席）
⑱	知識・技能獲得	学生の内容理解・技能獲得（内容をよく理解、技術が向上）
	汎用的能力獲得	学生の汎用的能力獲得（意見を聞く習慣、能動的な学修態度、社会に出た後のコミュニケーション）

5 結果と考察

5.1 授業の評価視点のカテゴリー生成

授業の評価視点のカテゴリーを生成するという目的のために、GTAの手法に従い、授業サロン参加当時の提出資料である4.3で示したシート（a）～（c）の自由記述と、4.4で示したインタビュー逐語録（d）について、それぞれが単一の意味内容を持つように切片化した（例えば、「穴埋めのところに書き込ませた」など）。その結果、シート（a）で302、シート（b）で275、シート（c）で830、インタビューの逐語録（d）で692、全体で2099の切片を生成した。続いて、個々の切片に対して、文脈を考慮しながらオープン・コーディングを行い、44種類の概念を生成した（表2）。概念生成の際には、授業実践に関する既存の理論（e.g., 中井・中島, 2005; 田口他, 2011）や、文部科学省の施策（中央教育審議会, 2012）も参考にした。なお、授業の評価視点は、各概念が示す内容に着目して授業を評価しているかどうかを問うものであり、プラスの評価として言及される場合も、マイナスの評価として言及される場合もあった（具体例として、【消極的学修態度】には、「うるさくなってきた」と「私語は少なかった」が含まれていた）。

そして、これらの44種類の概念に対して、意味の類似性に基づき選択的コーディングを行い、より抽象度の高い18種類の下位カテゴリーを生成した（表2）。なお、授業サロンは、FD研修の一環として行われているため、教員は自分の授業運営を改善し向上させる

ことを目的にして参加している。そのため、18種類中13種類の下位カテゴリーは教員の授業運営に関するものだった。先述のように、現在の大学教育は、教授から学習への根本的な転換を迫られている。言い換えるなら、従来の教授学習パラダイムは、教員から学生へのコミュニケーションに重点を置いて授業を運営していたが、これからは、学生から教員、あるいは学生同士のコミュニケーションに比重を移していくことが求められている。そこで、本研究では、この13種類を、授業内コミュニケーション活動の視点から捉え直し、『1. 基盤』『2. 教授』『3. 交流』『4. 活動促進』の4つのカテゴリーを生成した（表3）。『2. 教授』は教員から学生に向けたコミュニケーションの活性化、『3. 交流』は教員と学生の双方向的なコミュニケーションの活性化、『4. 活動促進』は学生から教員に向けたコミュニケーションの活性化をそれぞれ目的とする教員の活動から構成される。『2. 教授』『3. 交流』『4. 活動促進』と進むにつれ、授業でのコミュニケーションの主体は教員から学生に移行していく。また、これらの3種類のコミュニケーションを効果的に進める上での基礎となる、教員の資質に関連する概念は、『1. 基盤』のカテゴリーにまとめた。これら4つのカテゴリーの下には、意味の類似性に基づき、それぞれ、2～4種類の下位カテゴリーが含まれていた。

残りの下位カテゴリーについては、先述の4つのカテゴリーとの関係性から、授業運営の選択を方向づける「条件」であることが示唆された。この条件に該当

表3 授業の評価視点のカテゴリーおよび下位カテゴリー

カテゴリー	下位カテゴリー（カッコ内は概念）
1. 授業運営（基盤）への評価視点	①熱意・意欲（授業への姿勢） ②経験値（教歴の長さ、知識量、準備の効率性） ③管理（時間管理・調整、授業内の規則） ④雰囲気醸成（楽しい雰囲気）
2. 授業運営（教授）への評価視点	⑤教材提供（教材の内容、教材の形式） ⑥知識伝達（主題の明示、指示・解説の適切性、理解促進スキル、トークスキル） ⑦知識拡張（専門との連結、生活との連結）
3. 授業運営（交流）への評価視点	⑧注目・確認（注目・机間巡視、発言機会の提供、質問による確認） ⑨フィードバック（全体への回答、評価の返却・解説、個別対応、TA活用）
4. 授業運営（活動促進）への評価視点	⑩複写作業促進（穴埋め・テキスト熟読） ⑪反復練習促進（練習問題・小テスト） ⑫能動的活動促進（意見生成活動、グループワーク、体験型学修、課題解決型学修） ⑬授業外学修活動促進（授業外予習促進、授業外復習促進）
5. 授業環境への評価視点	⑭科目の制約（学年、種別、形式） ⑮学生の制約（学生の数、学生の基礎力、学生間の個人差） ⑯運営の制約（設備・機材、外部基準、スケジュール）
6. 学生の学修結果への評価視点	⑰授業態度（意欲・関心、積極的学修態度、消極的学修態度） ⑱学修成果（知識・技能獲得、汎用的能力獲得）

するカテゴリーは2種類あり、1つは授業運営の選択を制約する『5. 授業環境』、もう1つは授業運営の変容を動機づける『6. 学生の学修結果』であった。

本研究の44種類の概念の定義と具体例、その上位概念である18種類の下位カテゴリー、そのさらに上位概念である6種類のカテゴリーについては、表2および表3に示した。また、本文中では、カテゴリーを『』、下位カテゴリーを<>、概念を【】で示した。具体例は斜体で示し、前後を含めて引用する場合には、該当する概念と関連する部分に下線を引いた。

以下では、これらの6種類のカテゴリーが示す内容について説明を行った。

(1) 授業運営(基盤)への評価視点: 授業運営の基礎となる、教員の資質の程度を評価する視点である。教育に対するポジティブな姿勢である<①熱意・意欲>、教育を行うときの基礎になる<②経験値>、授業に規律と秩序をもたらす<③管理>、快適な授業環境を作り出す<④雰囲気醸成>の4種類の下位カテゴリーを含む。このカテゴリーは、授業内コミュニケーションの基盤として機能する。

(2) 授業運営(教授)への評価視点: 教員から学生に向けたコミュニケーションの活性化の程度を評価する視点である。学修教材の選択・提示に関する工夫である<⑤教材提供>、教授方法に関する工夫である<⑥知識伝達>、授業で得た知識を外の世界につなげる工夫である<⑦知識拡張>の3種類の下位カテゴリーを含む。このカテゴリーは、教員自身のアウトプットに着目したものであり、教員が学生に何をどのように伝えるかに焦点を当てている。これは、教員の機能について考える際の最も基本的な視点であり、本カテゴリーに含まれる内容は、授業実践に関する既存の研究や(e.g., 中井・中島, 2005; 田口他, 2011)、池田・戸田山・近田・中井(2001)が、魅力ある授業を演出する方法として挙げているティーチング・ティップスの項目などに、概ね対応する内容になっている。

(3) 授業運営(交流)への評価視点: 教員と学生の双方向的なコミュニケーションの活性化の程度を評価する視点である。学生への教員始動の働きかけとしての<⑧注目・確認>と、学生からの意見・質問に対する教員からの返答としての<⑨フィードバック>の2種類の下位カテゴリーを含んでいる。教員と学生の間で発問と質疑応答が活発化することは、学生の参加度や、学習効率を向上させる上で有効であることが指摘されており(中井・中島, 2005)、一方向的な教授から、学生主体のコミュニケーションへの移行につながる、重要なステップになると考えられる。

(4) 授業運営(活動促進)への評価視点: 学生から教員に向けたコミュニケーションの活性化の程度を評

価する視点である。穴埋めや黙読などの受動的作業を行わせる<⑩複写作業促進>、問題を解く練習や、小テストなどの反復練習を行わせる<⑪反復練習促進>、創造的で能動的な活動をさせる<⑫能動的活動促進>、授業時間外の学修活動を行わせる<⑬授業外学修活動促進>の4種類の下位カテゴリーを含む。

なお、溝上(2014)は、アクティブラーニングを「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味でのあらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く、話す、発話するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う(P.7)」と定義している。そこで、『4. 活動促進』のカテゴリーは、教員が授業に関連して学生に行わせているアウトプット活動を広く含むものとした。

(5) 授業環境への評価視点: 授業を取り巻く環境を評価する視点である。配当学年、種別、形式などの<⑭科目の制約>、学生の数、学生の基礎力、学生間に存在する個人差などの<⑮学生の制約>、設備・機材、外部基準、授業スケジュールなどの<⑯運営の制約>の3種類の下位カテゴリーが含まれる。

このカテゴリーは、教員の授業運営の方法自体を扱ったものではないが、授業運営の選択にさまざまな形で影響すると考えられる。例えば、学生主体の授業運営への移行を難しくする(あるいは容易にする)要因としても言及されている。具体例を以下に示す。

B4教員: 少人数なので、アクティブラーニング方式を採用してもよかったのだが、【⑮学生の制約】

B2教員: 初めての演習と言うこともあり、全てを教授してしまっているが、学生が主体的に学習するような授業方法を取る必要があるのではないかと思っている。【⑭科目の制約】

(6) 学生の学修結果への評価視点: 授業での学生の反応や学修成果を評価する視点である。学生の学修に対する取り組み姿勢である<⑰授業態度>、学生が授業から得る成果である<⑱学修成果>の2種類の下位カテゴリーを含む。

このカテゴリーも、教員の授業運営の方法を直接扱ったものではないが、自己制御の観点から見た場合、自分の教授行動を適切な形で変容させるためには、自分が行った教授行動だけでなく、それが学生にもたらす結果についても正確にモニターし、自らの行動を調整する必要がある。また、教授行動がもたらす結果を学生の学修行動と結びつけて意識することは、教授から学習への転換を促す上で重要な役割を担うと考えられている(e.g., 中井・中島, 2005; 田口他, 2011)。

以下に、『6. 学生の学修結果』が、教員の授業内の行動と結び付けて語られている具体例を示す。

B3教員: 授業が淡々と進むので、退屈を感じる学生もいる

かもしれないと感じた。映像や音楽など、文字と画像以外の教材も活用すべきだろう。

B5教員：学生に興味を持ってもらうために、質問シートといますかコメントシートを毎回使われている先生がいらっしゃるってですか、

これらの記述からも、『6. 学生の学修結果』に意識を向けることや、『6. 学生の学修結果』を授業の達成目標として意識することが、教員の行動を変えるきっかけとして機能している様子が伺える。これまでのリフレクション研究では、教員が学生の学修結果をどのように認識しているかという点については、中心的なカテゴリーとして扱われてこなかった。しかし、本研究のリフレクションの記述において上記のような関連性が見られたことから、教員の授業運営の変容プロセスを考察する際には、必要なカテゴリーであると考えられる。

以上で述べた点を踏まえ、授業の評価視点の5種類のカテゴリー間の関係性を図2に示した。

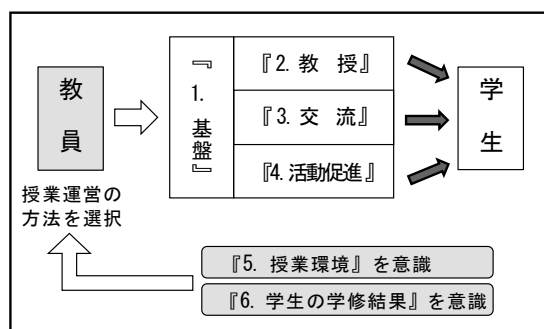


図2 授業に対する評価視点間の関係

5.2 授業の評価視点の全般的特徴

5.1において、授業の評価視点として、6種類のカテゴリーと18種類の下位カテゴリーを生成した。そこで次に、これらのカテゴリーを用いて、自分の授業に対するリフレクションと、同じ授業に対するピア・コンサルテーションの特徴について検討した。

（1）リフレクションにおける評価視点の特徴：リフレクションにおける評価視点の特徴を検討するために、「(a) 授業紹介シート（授業公開前）」、「(b) 授業振り返りシート（授業公開直後）」、「(d) インタビューの逐語録（授業公開1～5年後）」の記述から生成された単一の意味内容をもつ切片を、表3の18種類の下位カテゴリーに再分類した。そして、(a) (b) (d)のそれぞれの時点の切片の中に、各下位カテゴリーに分類される評価視点が見られた授業担当者として、1度も見られなかった授業担当者に、14名を分類した（B1とC1は同一人物のため、先の参加年度にあたるB1のデータを分析に用いた）。表4には、授業公開前、

公開直後、公開1～5年後において、各評価視点に関する言及が1度でも見られた授業担当教員の割合を示した。例えば、公開前の時点で、14名中10名（71.4%）が、自分の授業へのリフレクションの中で、＜③管理＞に関連する視点を示したことになる。

表4を見ると、自分の授業のリフレクション（a、b、d）では、授業運営に関わる視点として、『1. 基盤』の中の＜③管理＞と、『2. 教授』の中の＜⑤教材提供＞と＜⑥知識伝達＞に言及する人がいずれの時点でも多く、それに比べると、『3. 交流』と『4. 活動促進』に関わる評価視点に言及する人は全般的に少なかった。ここから、自らの授業の改善を試みる場合には、よりコントロールしやすい教授行動の改善や、授業内の秩序の維持に注目が向きやすい様子が伺える。また、『6. 学生の学修結果』の中の＜⑩授業態度＞にも、ほとんどの人が言及しており、学生の授業態度を考慮に入れた授業運営が意識されていた。

表4 授業の評価視点ごとの教員の割合（N=14）

評価時点	(a)公開前	(b)公開直後	(c)ピア評価	(d)1～5年後
1. 授業運営(基盤)への評価視点				
①熱意・意欲	0.0%	0.0%	57.1%	35.7%
②経験値	0.0%	14.3%	42.9%	42.9%
③管理	71.4%	85.7%	85.7%	85.7%
④雰囲気醸成	0.0%	14.3%	42.9%	28.6%
2. 授業運営(教授)への評価視点				
⑤教材提供	92.9%	92.9%	100.0%	92.9%
⑥知識伝達	71.4%	100.0%	100.0%	100.0%
⑦知識拡張	28.6%	35.7%	92.9%	50.0%
3. 授業運営(交流)への評価視点				
⑧注目・確認	42.9%	78.6%	78.6%	85.7%
⑨フィードバック	64.3%	35.7%	85.7%	78.6%
4. 教育運営(活動促進)への評価視点				
⑩複写作業促進	35.7%	21.4%	50.0%	28.6%
⑪反復練習促進	35.7%	28.6%	35.7%	42.9%
⑫能動的活動促進	57.1%	50.0%	92.9%	57.1%
⑬授業外学修促進	57.1%	14.3%	64.3%	71.4%
5. 授業環境への評価視点				
⑭科目の制約	78.6%	28.6%	50.0%	71.4%
⑮学生の制約	64.3%	50.0%	92.9%	92.9%
⑯運営の制約	71.4%	64.3%	64.3%	85.7%
6. 学生の学修結果への評価視点				
⑩授業態度	85.7%	85.7%	100.0%	100.0%
⑩学修成果	85.7%	57.1%	92.9%	100.0%

（2）ピア・コンサルテーションにおける評価視点の特徴：続いて、ピア・コンサルテーションにおける評価視点の特徴について検討するために、各教員が公開した授業ごとに、見学したメンバー4名の「(c) 授

表5 授業の評価視点と授業スタイルの5 類型

カテゴリー	1. 基盤				2. 教授			3. 交流		4. 活動促進				5. 授業環境			6. 学修	
下位カテゴリー	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯	⑰	⑱
第Ⅰ型			✓		✓	✓								✓			✓	
第Ⅱ型			✓		✓	✓					✓		✓		✓	✓	✓	✓
第Ⅲ型			✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓		✓	✓
第Ⅳ型			✓		✓		✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓
第Ⅴ型			✓		✓	✓			✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

業見学コメントシート（ピア評価）」の記述をまとめた。そして、この記述を切片化したものを、表3の18種類の下位カテゴリーに再分類し、この切片の中に、各下位カテゴリーに該当する評価視点からのコメントが1つでも存在した授業の担当者と、1つも存在しなかった授業の担当者に、この14名の教員を分類した。表4には、各評価視点を含むコメントをメンバーから受け取った授業担当者の割合を示した。例えば、＜②経験値＞の視点を含むコメントを、14名中6名(42.9%)が、同じグループのメンバーから受け取っていたことを表している。

表4を見ると、授業担当者が行ったリフレクションに比べ、ピア・コンサルテーションには、より多面的な評価視点が含まれていた。これには、「(c) 授業見学コメントシート（ピア評価）」に対し、4名のメンバーが個別に回答していたことも影響しているが、授業担当教員が受け取るコメントの多様性は、「(b) 授業振り返りシート（授業公開直後）」によって授業担当者がリフレクションを行った時に比べ、結果的に高いものになっていた。

5.3 授業スタイルのタイプの抽出

表4に示したように、18種類の授業評価の視点の中でも、『1. 基盤』の中の＜③管理＞と、『2. 教授』の中の＜⑤教材提供＞＜⑥知識伝達＞と、『6. 学生の学修結果』の＜⑰授業態度＞については、常に7割以上の教員が言及していたが、その他の下位カテゴリーについては、個人差が大きかった。しかし、授業の評価視点の下位カテゴリーが記述内に出現するパターンには、ある程度の共通性も見られた。

そこで、「(a) 授業紹介シート（授業公開前）」における18種類の授業評価の視点の有無に基づき、分析対象者である14名の教員の事例をモンタージュ法（落合, 2004）で重ね合わせたところ、特に教員の授業運営に関する1～4のカテゴリーにおける授業の評価視点の出現パターンによって、第Ⅰ型～第Ⅴ型の5類型が抽出された（表5）。そこで、授業の評価視点の出

現パターンに基づき、類型別の授業スタイルの特徴を、「教授型（第Ⅰ型）」「教授＋練習型（第Ⅱ型）」「教授＋交流＋複写型（第Ⅲ型）」「教授＋全活動促進型（第Ⅳ型）」「演習型（第Ⅴ型）」と命名した。各類型には、それぞれ1～5名が該当した。表5において、チェック（✓）が付いている下位カテゴリーは、同類型の中で少なくとも3／5以上の人が共通して挙げていた視点である。

なお、本研究の分析対象者が公開した授業は、シラバス上、講義科目9件と演習科目6件に大別されるが、演習科目は全て第Ⅴ型にまとまった（分析対象者のB1とC1は同一人物のため、先の参加年度にあたるB1のデータを分析に用いた）。講義科目9件については、第Ⅰ～Ⅳ型に、それぞれ1～4名ずつに分かれた。講義科目については、履修登録者数に大きなばらつきが存在していたが（50名未満が4件、50～99名が2件、100名以上が3件）、履修登録者数の多寡と類型の間には連動性は見られなかった。同じく、分析対象教員の所属学部と類型の間にも連動性は見られなかった。

授業サロンに参加する前の教員の授業スタイルは、主にこの5類型で理解可能であり、参加前のベースラインになっている。以下では、教員の授業運営と学生の学修結果のカテゴリーに主に着目し、各類型に該当する教員の授業スタイルの特徴について説明する。

（1）教授型（第Ⅰ型）：この類型には、講義科目の1名が該当していた。『3. 交流』と『4. 活動促進』に該当する視点が見られず、主に『2. 教授』の視点により自らの授業を評価している点が特徴になっていた。そこで、「教授型」授業スタイルと命名した。なお、『6. 学生の学修結果』では＜⑰授業態度＞の中の【消極的学修態度】の視点が見られたが、授業紹介シートの中で、その解消が授業の達成目標として挙げられることはなかった。

（2）教授＋練習型（第Ⅱ型）：この類型には、講義科目の4名が該当していた。『2. 教授』の視点をベースに置き、『3. 交流』に該当する視点は見られないが、『4. 活動促進』については＜⑪反復練習促進＞と、＜

⑬授業外学修活動促進>の視点が見られる点が特徴になっていた。そこで、「教授+練習型」授業スタイルと命名した。また、『6. 学生の学修結果』の<⑰授業態度>の中の【意欲・関心】と、<⑱学修成果>の中の【知識・技能獲得】が、授業の達成目標として挙げられていた。

先述のように、該当する4名の講義の履修登録者数の多寡および所属学部と、類型の間には連動性は見られなかった。しかし、「(a) 授業紹介シート」の記述内容を見ると、資格などの外的基準が明確に存在し、定番の知識・技能を正しく効率よく身に付けさせること<⑱>が授業目標となっているという共通性が見られた。そして、この授業目標を達成するために、ICTを活用しながら、授業の内外で学生の作業量を増やす試みが盛んに行われていた<⑪⑬>。一方、教員と学生のコミュニケーション、および、学生同士のコミュニケーションを活性化する方向性<⑧⑨>は、授業サロンの参加前にはほとんど見られなかった。

(3) 教授+交流+複写型(第Ⅲ型)：この類型には、講義科目の3名が該当していた。『2. 教授』の視点をベースに置き、『3. 交流』に該当する視点は見られたが、『4. 活動促進』については、<⑩複写作業促進>と<⑫能動的活動促進>の視点のみが見られる点が特徴になっていた。そこで、「教授+交流+複写型」と命名した。また、『6. 学生の学修結果』の<⑰授業態度>の中の【積極的学修態度】と、<⑱学修成果>の中の【知識・技能獲得】の向上が、授業の達成目標として挙げられていた。

第Ⅲ型についても、該当する3名の講義の履修登録者数の多寡および所属学部と、類型の間には連動性は見られなかった。しかし、「(a) 授業紹介シート」の記述内容を見ると、資格などの外的基準が明確に存在せず、人間を含む複雑な生体システムの多面的な理解が目標になっている科目が該当していた。そのため、学生の学修態度と知識獲得に配慮しつつ<⑰⑱>、教材に動画や画像を用いるなどの工夫を凝らし、コメントシート<⑧>と全体への回答<⑨>で、教員と学生のコミュニケーションを維持する方法が取られていた。一方、学生同士のコミュニケーションや学生の主体的な活動を活性化する方向性はあまり見られず、授業内の学生の活動は、配付された穴埋め資料への書き込み<⑩>と、余白へのメモ<⑫>が主体だった。

(4) 教授+全活動促進型(第Ⅳ型)：この類型には、講義科目の1名が該当していた。『2. 教授』の視点をベースに置き、『3. 交流』に該当する視点はなく、『4. 活動促進』については、4種類の下位カテゴリーの全ての視点が見られるという点が特徴になっていた。そこで、「教授+全活動促進型」と命名した。なお、

『6. 学生の学修結果』では<⑱学修成果>の中の【知識・技能獲得】と【汎用的能力獲得】が、授業の達成目標として挙げられていた。

第Ⅳ型の「(a) 授業紹介シート」の記述内容を見ると、授業内容の理解と、就職後も自律的に考えられる人材の育成を目指し<⑱>、穴埋めへの書き込み<⑩>、小テスト<⑪>、ペアやグループでの意見交換<⑫>、ICTを活用した予習課題<⑬>など、学生のアウトプットを増やすための方法が多面的に実施されていた。そのため、100名を超える講義でありながら、アクティブ・ラーニング型授業の要件を備えるものになっていた。

(5) 演習型(第Ⅴ型)：この類型には、演習科目の5名全てが該当していた。『2. 教授』の視点をベースに置き、演習および実習科目で通常みられる『3. 交流』の<⑨フィードバック>と、『4. 活動促進』の<⑫能動的活動促進>と<⑬授業外学修促進>の視点を中心になっていることから、「演習型」と命名した。また、『6. 学生の学修結果』の<⑰授業態度>と、<⑱学修成果>の向上が、授業の達成目標として挙げられていた。

第Ⅴ型の「(a) 授業紹介シート」の記述内容を見ると、授業内容の理解と技能の取得<⑰>および将来的にも役立つ汎用的能力の育成を目指し<⑱>、問題解決型学修および体験型学修を基本とするアクティブ・ラーニング型授業が行われており<⑫>、授業の予習・復習課題が出されていた<⑬>。また、教員と学生のコミュニケーションは、課題評価の返却および授業時の個別対応<⑨>によって維持されていた。

(6) 類型別の授業評価視点の出現パターン：ここまでの分析により、授業サロンに参加する前の分析対象者の授業スタイルを5類型に分類することができた。この類型は、溝上(2014)によるアクティブ・ラーニング型授業の技法と戦略についての理論的類型とも対応しており、一般性が高いと考えられる。そこで次に、この類型別に、「(a) 授業紹介シート(授業公開前)」 「(b) 授業振り返りシート(授業公開直後)」 「(c) 授業見学コメントシート(ピア評価)」 「(d) インタビューの逐語録(1～5年後)」の各時点における18種類の授業評価視点の出現パターンを、表6に示した。

表6においてチェック(✓)がついている下位カテゴリーは、評価の正負を問わず、何らかの形で各下位カテゴリーに含まれる視点が見られたことを表している。「(b) 公開直後」のリフレクションと「(c) ピア評価」の中で、その視点に関連して改善が必要な部分が具体的に挙げられていた場合は、特に▲および△を記した(同類型内で複数の人から挙げられていた場合は▲、1名のみ場合は△)。また、「(d) 1～5

表6 授業スタイルの類型別にみた各時点における授業の評価視点の出現パターン

授業スタイルの類型	カテゴリー 下位カテゴリー	1. 基盤				2. 教授			3. 交流		4. 活動促進				5. 授業環境			6. 学修		備考
		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯	⑰	⑱	
第Ⅰ型 教授型	(a)公開前			✓		✓	✓								✓			✓		チェック(✓)がついている下位カテゴリーは、評価の正負を問わず、何らかの形で各下位カテゴリーに含まれる視点が見られたことを表している。 「(b)公開直後」のリフレクションと、「(c)ピア評価」の中で、その視点に関連して、改善が必要な部分が具体的に挙げられていた場合は▲(同類型内で1名のみの場合は△)を示した。 「(d)1～5年後」のインタビューの中で、その視点に関連して、実際に改善が行われていた場合は●および○を記した(同類型内で複数の人から挙げられていた場合は●、1名のみ場合は○)。なお、改善を企画しているが、インタビュー時点では未完了である場合は、△を記した。
	(b)公開直後			△		△	✓		✓							✓		✓	✓	
	(c)ピア評価	✓		△	✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓		✓	✓	✓	✓	
	(d)1～5年後	✓			✓	○	○		✓	✓		✓			✓	✓	✓	✓	✓	
第Ⅱ型 教授+練習型	(a)公開前			✓		✓	✓					✓		✓		✓	✓	✓	✓	
	(b)公開直後			△		▲	✓		△							✓		✓	✓	
	(c)ピア評価			▲		△	▲	△	▲	✓	△		▲	✓		✓		✓	✓	
	(d)1～5年後			○		●	●	✓	△	✓		✓		△		✓	✓	✓	✓	
第Ⅲ型 教授+交流+複写型	(a)公開前			✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓		✓	✓	
	(b)公開直後			✓		△	▲		▲	△	△	△	△			✓	△	✓		
	(c)ピア評価	✓	✓	✓		▲	▲	△		△	△		▲	✓	✓	✓	▲	✓	✓	
	(d)1～5年後			○		●	●	△	✓	○	○		○		✓	✓	○	✓	✓	
第Ⅳ型 教授+全活動促進型	(a)公開前			✓		✓		✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	
	(b)公開直後			✓		✓	✓	✓				△	✓				✓	✓	✓	
	(c)ピア評価	✓	✓	△		✓	△	△	✓	✓	✓	△	△	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	(d)1～5年後		✓	✓		✓	✓	✓	✓			△	✓		✓	✓		✓	✓	
第Ⅴ型 演習型	(a)公開前			✓		✓	✓			✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	(b)公開直後			✓		△	▲		✓				▲				△	✓		
	(c)ピア評価			△	✓	▲	▲	△	✓	▲			▲			✓	△	✓	✓	
	(d)1～5年後			○		△	●		○	○			✓	○	✓	✓	✓	✓	✓	

年後」のインタビューの中で、その視点に関連して、実際に改善が行われていた場合は●および○を記した(同類型内で複数の人から挙げられていた場合は●、1名のみ場合は○)。なお、改善を企画しているが、インタビュー時点では未完了である場合は、△を記した。

この表6に基づき、5.4～5.6では、目的2および3についての分析を行った。

5.4 授業公開直後に見られる変容

授業サロンへの参加が、授業の評価視点に及ぼす短期的な影響について検討するという目的2のために、授業スタイルの類型別に見た「(b) 公開直後」の授業の評価視点の出現パターンに着目した(表6)。なお、「(b) 公開直後」のリフレクションの中で述べられている記述例を見ると、自らの授業を振り返り、反省する言及が全般的に多かった(具体例として、「小ネタが学生に受けない」「コンピュータの画面を見てばかりで、あまり学生の方を見ていないことに気付いた」「学生の発言を引き出すことができなかった」など)。その一方で、想定通りにできたというプラスの言及もあった(具体例として、「やりとりを重視しながら授業ができて」「ほとんどの学生さんが積極的にグループワークに参加してくれていた」など)。

このリフレクションの中で、自分の授業の反省点を挙げると共に、今後改善が必要な部分を具体的に示していた場合は、表6に▲(類型内で1名のみ場合は△)で示した。このような改善策を、いずれかの視点

で挙げていた教員は、14名中11名(78.6%)であった。そして、類型を問わず改善策が示されやすかった視点は、『2. 教授』の中の<⑤教材提供>と<⑥知識伝達>であり、共に14名中6名(42.9%)の人が挙げている。

授業サロンでは、リフレクションを行う前に、自らの授業を録画したDVDを視聴する必要があるが、このDVDは、教室の後方から授業の様子を撮影しているため、学生の行動により、画面の中で行為者の位置にいる教員の行動に焦点が当たりやすい。その結果、教員から学生に向けたコミュニケーションである『2. 教授』の改善が生じやすかったのかもしれない。以下に改善策の具体例を示した。

B4教員：もう少しアクション(身振り)を増やし、ゆっくりアクションをとりつつ、授業を進めるとよいと思った。

一方、自分の授業のDVDを視聴したことで、今まで注意を向けていなかった学生の様子に新たに注目するきっかけになったという意見も寄せられた。以下に、具体例を示した。

C2教員：ビデオ撮影と編集をしていただいて、自分が話している間の学生の動きを見て把握することができてよかった。

A3教員：前で説明していると、学生の操作画面を見ることが出来ないが、今回の授業の記録を見ることで、はじめて学生それぞれで進度の違いが出ていることが良くわかった。

授業サロンでは、リフレクションを行う際に、可視化された素材(DVDなど)を利用する「プロセス・ディスプレイ」の手法を取り入れているが(今野他、

2009)、この手法の導入により、授業を行っている自分の様子だけでなく、授業を受けている学生の様子にも注意が促されている様子が伺える。

また、公開直後のリフレクションにおいても、自らの授業に対して改善策を挙げるときには、その前段で、『6. 学生の学修結果』への言及が見られることが多かった。このように、学生の学修結果をモニターすることが、授業の改善を目指すきっかけになっている様子が改めて確認された。

以上のように、自らの授業のリフレクションは、授業改善に多くの利点をもたらすことが、本研究でも示された。しかし、表6の「(a) 公開前」と「(b) 公開直後」に出現した授業の評価視点を比較すると「(b) 公開直後」に挙げられた改善策は、類型を問わず、「(a) 公開前」の授業評価の視点の範囲内で生じる傾向が見られた。このため、授業サロンに参加し、自らの授業に対してリフレクションを行うことは、普段の生活では見えにくかった部分への気づきを促すが、授業スタイル自体が大きく変わるわけではないことが示唆された。

5.5 リフレクションの内容とピア・コンサルティングの内容との違い

続いて、自分の授業に対するリフレクションの内容と、ピア・コンサルティングの内容の違いを検討するという目的3のために、類型別の「(c) ピア評価」の結果に着目した。評価視点の出現パターンについては、5.2で述べたため、ここでは、改善策の出現パターンに注目した(表6)。

まず、グループのメンバーから受け取った「(c) ピア評価」の中で、具体的な改善策を提案されていた教員は、14名中14名(100.0%)であり、類型を問わず全ての教員が何らかの形で改善策を提案されていた。また、『2. 教授』の中の<⑤教材提供>と<⑥知識伝達>において、具体的な改善策が提案されやすかった点はリフレクション時と変わらないが、特に<⑥知識伝達>において改善策を提案される教員が多かった(⑤が14名中6名で42.9%、⑥が14名中12名で85.7%)。<⑥知識伝達>は、ティーチング・ティップスのような汎用的な教授スキルに言及するものだが、<⑤教材提供>は教科特有の内容により深くかかわる視点である。この結果からも、専門分野の異なる教員でグループを構成し、授業内容ではなく授業運営に着目した見学を行うという授業サロンの仕組みが、うまく機能している様子が伺える。

また、ピア・コンサルティングのその他の特徴として、『4. 活動促進』の中の<⑫能動的活動促進>に関連する改善策の提案を、『2. 教授』の中の<⑥知識

伝達>に次いで多い14名中8名(57.1%)の教員が受け取っていたことが挙げられる。以下に、具体例を示した。

C4教員への提案：例題は何人かの学生を指名し、前に来させて板書させるか、解かせたい。指名した発言や板書は、学生に緊張感を与え、真剣な学習姿勢を期待するためです。

【能動的活動の促し】

B4教員への提案：少人数なので、先生が学生側に回る、あるいは討論のようなものなどがあっても良いのではないかと思います。授業の中盤あたりで集中力を持続することにもなるのではないのでしょうか。【能動的活動の促し】

このような、授業スタイルを教授から学習へと大きく転換させる方向での改善策の提案は、授業を行った本人のリフレクションの中では特に目立つものではなく(14名中3名、21.4%)、この点が、ピア・コンサルティングの独自の効果であると考えられる。なお、アクティブ・ラーニングにつながるような、<⑫能動的活動促進>に関連する改善策を、「(c) ピア評価」の中で提案している教員は、14名中8名(57.1%)であり、一部の教員が同種の提案を繰り返しているわけではない。また、2014年度、2016年度、2018年度と授業サロンへの参加年度が新しくなるほど、この視点からの提案を行う教員は増えており、授業サロンに複数回参加している教員も、参加メンバーが行っている授業について、インタビュー時に次のように述べている。

A1教員：どちらかというど一方的な授業があったりして。一方通行。最近は、交互に行きなさいという、アクティブラーニングですとか、そんなようなふうに移行しましょうという形で言われているので、最初はやっぱり一方通行の先生が多かったんですけど、最近はすごい学生の反応を見たりとか、

このように、教授から学習へという大学教育の方向性を意識する教員は増えてきており、それが同僚の授業を評価するときの視点に反映している様子が伺える。一方、自らの授業に対するリフレクションでは、新たに得られるものよりも、今あるものを失うことを恐れる「現状維持バイアス」が影響し、大きな変容を伴う改善策の提案が行われにくかった可能性がある。

5.6 1～5年後の変容

最後に、授業サロンの参加後に生じた長期的な変容について検討するという目的2のために、類型別の「(d) 1～5年後」のインタビュー結果に着目した。表6では、授業サロンへの参加後、自分の授業を実際に改善していた場合は●(類型内で1名のみの場合には○)が、改善を企画しているが、未完了である場合には△が示されている。

まず、個人に起こった長期的な変容のパターンを検討するために、5種類の類型別に、「(a) 公開前」と

「(d) 1～5年後」に出現した授業の評価視点を比較した。その結果、第Ⅰ型と第Ⅱ型では公開前には存在しなかった『3. 交流』に関する視点が生じていた。さらに、いずれの類型でも、『2. 教授』を中心に、『3. 交流』『4. 活動促進』に関連する視点でも、改善に向けての取り組みが実行あるいは企画されていた。

また、「(a) 公開前」「(b) 公開直後」「(c) ピア評価」「(d) 1～5年後」に示された授業の評価視点を継時的に見ていくと、類型を問わず、「(d) 1～5年後」に実際の改善が起る場合には、「(b) 公開直後」の本人のリフレクションと「(c) ピア評価」の両方で同種の指摘が行われやすかったことが伺えた。自発的な気づきと、それを確証するピアからの情報が合わさることで、授業改善への動機づけがより高まった可能性がある。なお、1～5年後のインタビューにおいては、メンバーから受け取った「(c) ピア評価」の中では直接的に指摘を受けなくても、他のメンバーの授業を見たことがきっかけとなり、自発的に授業改善に取り組んだという言及も多く見られた。以下に具体例を示した。

B5教員：*学生に興味を持ってもらうために、質問シートといますかコメントシートを毎回使われている先生がいらっしゃったりですとか、あとは、実際に講義で紹介されるものの実物なんかを展示されたりですとか、もちろん実験なんかだと何か触ったりということがあったんですけども、非常に参考になりました。その授業サロンの後、私もまずコメントシートというものを導入するようになったんですね。*

授業サロンでは、リフレクションを行う際に、「プロセス・モデル」と呼ばれる相互参観の手法を取り入れている（今野他，2009）。このようにお互いの授業を実際に見ることにより、メンバーからのコメントがより説得力を持ったり、改善後の姿を具体的にイメージしやすくなることも、実際の改善につながりやすくなる1つの要因になっている可能性がある。

5.7 まとめと今後の展望

本研究では、「FD研修としての授業サロン」への参加が、大学教員の授業実践に及ぼす短期的・長期的な効果を検討するために、授業サロン参加時の提出書類や1～5年後のフォローアップ・インタビューの内容など多面的な資料に基づき質的アプローチによる研究を行った。その結果、以下の5点を明らかにした。

第1に、教授から学習へという大学教育のパラダイムシフトを踏まえ、授業サロンに参加した大学教員の授業実践の内容とその変容を捉え得る「授業の評価視点」のカテゴリーの種類を明らかにした（目的1）。

第2に、生成した「授業の評価視点」のカテゴリーに基づき、授業スタイルに関する5類型を抽出した。

これにより、授業サロンで自分の授業を公開する前の、大学教員の授業スタイルのベースラインとなる特徴を明らかにした。

第3に、授業サロン参加者に起こった授業公開直後の変容を検討し、リフレクションを行うことは、普段の授業実践では見えにくかった部分への改善策の提案を促すが、これらの提案は、授業公開前の授業評価の視点の範囲内で生じる傾向があることを明らかにした（目的2）。

第4に、授業サロン参加者の自分の授業に対するリフレクションと、ピア・コンサルテーションの内容の違いを検討し、ピア・コンサルテーションでは、授業スタイルを教授から学習へと大きく転換させるような評価視点からの改善策も多く提案されることを明らかにした（目的3）。

第5に、授業サロン参加者の長期的な影響を検討し、参加の1～5年後には、評価視点の多様化が進むと共に、幅広い評価視点において、改善に向けての取り組みが実行に移されていることを明らかにした（目的2）。

今後は、本研究で明らかになった点を踏まえ、授業を担当している教員の授業スタイルと、授業を受講している学生による授業評価の実際の対応関係などについても、さらに考察を深めていくことが望まれる。

引用文献

- 芥川元喜・澤本和子（2003）. 新卒臨時採用教師における実践的認識の形成 カード構造化法を適用した事例の考察 日本教育工学会論文誌, 27(1), 93-104.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2012). Grounded theory and psychological research. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol.2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (p.39-56). American Psychological Association.
- 中央教育審議会（2012）. 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—（答申）文部科学省
- Engeström, Y. (1994). *Training for change; New approach to instruction and learning in working life*. Geneva: International Labour Office. (松下佳代・三輪健二 監訳 (2010). 変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人への活動理論— 鳳書房)
- 藤岡完治（1992）. カード構造化法による授業分析の研究（Ⅱ）日本教育工学会第8回大会講演論文集, 498-499.

- 藤田裕子 (2010). 授業イメージの変容に見る熟練教師の成長—自律的な学習を目指した日本語授業に取り組んだ大学教師の事例研究 日本教育工学会論文誌, 34(1), 67-76.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- 原田恵理子・渡辺弥生 (2011). 高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究, 4, 81-91.
- 樋口祐紀・今野文子・三石大・郷健太郎 (2008). 教師の対話的な教授行動に着目したDouble Loop教授設計プロセスモデル 日本教育工学会論文誌, 31(4), 457-468.
- 池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹 (2001). 成長するティップス先生—授業デザインのための秘訣集— 玉川大学出版部
- 井上裕光 (1992). カード構造化法による授業分析法の研究 (I) —研究の方法を中心として— 日本教育工学会第8回大会講演論文集, 496-497.
- 木下康仁 (2003). グラウンデッドセオリーアプローチの実践—質的研究への誘い— 弘文堂
- 今野文子・樋口祐紀・三石大 (2009). 授業計画と実施結果の差異に着目した授業リフレクション手法の提案 日本教育工学会論文誌, 32(4), 383-393.
- 溝上慎一 (2014). アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂
- 中井俊樹・中島英博 (2005). 優れた授業実践のための7つの原則とその実践手法 名古屋高等教育研究, 5, 283-299.
- 落合美貴子 (2004). 教師バーンアウトのダイナミズム—解釈的アプローチと生態学的視座によるバーンアウトモデルの構築— 人間性心理学研究, 22(2), 1-12.
- 沖裕貴・高比良美詠子・杉井俊夫・西川鉦治 (2019). 授業評価アンケート結果から見るFD研修の効果—中部大学における授業評価アンケート結果とFD研修の種類, 効果の測定時期との関係— 大学教育学会誌, 40(2), 36-45.
- 大山牧子・田口真奈 (2013). カード構造化法を用いた大学初認教員の授業省察 日本教育工学会論文誌, 38(Suppl.), 173-176.
- 澤本和子・お茶の水国語教育研究会編著 (1996). わかる楽しい説明文授業の創造—授業リフレクション研究のスズメ— 東洋館
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage. (操華子, 森岡崇 訳 (2004). 質的研究の基礎—グラウンデッド・セオリー開発の技法と手順 (第2版) — 医学書院)
- 田口真奈・松下佳代・半澤礼之 (2011). 大学授業における教授のデザインとリフレクションのためのワークシートの開発 日本教育工学会論文誌, 35(3), 269-277.
- 高比良美詠子・沖裕貴・杉井俊夫・西川鉦治 (2017). FDプログラムの受講が学生による授業評価に及ぼす影響—中部大学における3年間の累積効果の分析— 中部大学教育研究, 17, 19-33.

Short-term and Long-term Impacts of “Peer Consultation” as FD Training: A Qualitative Analysis from a Class Evaluation Perspective

TAKAHIRA Mieko^{*1}, OKI Hirotaka^{*2}, SUGII Toshio^{*3}, TERAZAWA Asako^{*4},
ISHIDA Yasuyuki^{*5}, MIYASITA Koji^{*6} and NISHIKAWA Kohji^{*7}

- *1 Professor, Department of Interpersonal and Social Psychology, Faculty of Psychology, Rissho University
/ Visiting Professor, Office for University Planning, Chubu University
- *2 Professor, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University
/ Visiting Professor, Office for University Planning, Chubu University
- *3 Professor, Department of Civil Engineering, College of Engineering, Chubu University
/ Director, Office for University Planning, Chubu University
- *4 Professor, Department of Management Synthesis, College of Business Administration and Information
Science, Chubu University / Director, Division of Institutional Research, Chubu University
- *5 Professor, Department of Biological Chemistry, College of Bioscience and Biotechnology,
Chubu University / Director, Division of Higher Education, Chubu University
- *6 Professor, Department of Physical Therapy, College of Life and Health Sciences, Chubu University
/ Deputy Director, Division of Higher Education, Chubu University
- *7 Secretary General, University Administration Office, Chubu University

Abstract

In this study, a qualitative approach was used to examine the short and long-term impacts of educational practices of the participants of “Peer Consultation”, a FD program which offers both training and mutual class observation. The results were analyzed based on a grounded theory approach using the follow-up interviews as well as the free descriptions of the classes left by fourteen faculty members who had participated in the “Peer Consultations” one to five years before. To begin with, we examined the structure of faculty members' evaluation perspectives of their classes and generated new analytical categories that could capture the content of the participants' educational practices and their transformations. Next, these categories were used to clarify the differences in participants' perceptions and behaviors between before and after their participation in the “Peer Consultation”. The results suggested that participating in “Peer Consultation” and reflecting on their classes was effective in promoting the participants' awareness of previously unseen aspects of the classes and motivation to improve the classes. Furthermore, it was suggested that peer consulting could provide the fundamental insight that led to a major shift in their teaching styles from “teaching-centered” to “learning-centered”.

Key words

faculty development, teacher reflection, peer consultation, higher education