

カード構造化法を用いた大学初任教員の授業省察[†]

大山牧子^{*1}・田口真奈^{*2}

京都大学大学院教育学研究科／日本学術振興会特別研究員^{*1}

京都大学高等教育研究開発推進センター^{*2}

本研究は、カード構造化法を用いることで可視化される大学初任教員の授業省察の特徴と利用の限界を明らかにする。具体的には、哲学と歴史学を専門とする大学初任教員2名を対象とし、カード構造化法を用いて、授業省察を可視化した。その結果、カード構造化法によって促された授業省察は、大学初任教員にとって授業デザインへの意識の高まり、授業改善のための多様な短／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た。このことからカード構造化法は、大学初任教員の授業省察の可視化を促すツールとして機能する可能性を持つことが示された。同時に、効率的な実施方法の開発の必要性が明らかになった。

キーワード：プレFD、カード構造化法、授業省察、大学初任教員、大学教育

1. はじめに

近年、大学は全入時代を迎え、多様な学生が入学してくることから、教育の改善が求められている。一方で、大学教員は、教育のための訓練を受けてきていないという現状は変わらず、特に大学初任教員は教育方法に関する不安が高いことが指摘されている(田口ほか 2006)。

このような問題に対して、大学教員の入り口段階における支援制度が整えられつつあり、これらは北米で Preparing Future Faculty プログラムと呼ばれている。近年、わが国においても、研究大学を中心にプレFDとして、同様のプログラムを展開してきている。プレFDの中でも、大学教員の仕事に関わる内容は多岐に渡っており、教育・研究・社会貢献・管理運営と、目的は様々である。中でも教育に関しては、その対象範囲がTAとしての大学院生から初任教員としての非常

勤講師と幅広い(田口ほか 2013)。このようなプレFDプログラムの質を保証するためには効果検証が必要であるが、現在は創成期にあり、プログラムを受けてきた人材がどのように成長したのかは十分に検証されていない。このことから、各プレFDプログラムの目的に応じて、効果検証のための方策やツールの開発が必要となると考えられる。

2. 教員の成長を促す授業省察

教員の成長を促す方法として、授業者が自らの授業中のできごとを具体的にふりかえることを通して気付きを得る、授業リフレクション(授業省察)が有効とされてきており(澤本 1999, 鹿毛 2007)、それを支援する多様なツールが紹介されてきている(例えば稲垣 1986, 藤岡信勝 1991, 井上・藤岡 1995, 吉崎 1995 など)。大学のプレFDにおいても多層的な省察の機会を備えたプログラムが実践されており(田口 2012)、授業省察の重要性が強調されている。

大学教員は、学習指導要領がないことから、授業の内容、方法、評価を自分で決定しなければならない。それ故、自ら持つ研究の知識や経験について授業として何をどこまでどのように見せるのかを構造化する必要がある。

そのような中で特に、大学初任教員は、教育経験が浅いことから、これまで培ってきた知識をどのように操作的に授業として見せるのかという授業デザインの

2013年4月2日受理

[†] Makiko OYAMA^{*1} and Mana TAGUCHI^{*2} : Reflection -On- Class of Junior Faculty Using the Card Structuring Method in Higher Education

^{*1} Graduate School of Education, Kyoto University, Research Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science Yoshidakonoe-cho Sakyo-ku Kyoto City, 606-8501 Japan

^{*2} Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University, Yoshidanihonmatsu-cho Sakyo-ku Kyoto City, 606-8501 Japan

枠組みを持ち合わせていない。まずは、初任教員自らの授業省察を促すことで、自らの授業を理解し、次の授業デザインを構想するためのフィードフォワード情報（藤岡 2000）につなげることが重要である。

教員の授業省察を支援するカード構造化法は、授業に対する教員の認識を「私的言語」によって顕在化させ、授業者とプロンプターが分析し、授業の構造を生成することが特徴であることから（藤岡 1995, 2000）、大学初任教員の授業省察の特徴を可視化するのに有用であると考えられる。芥川・澤本（2003）は、初等教育においてカード構造化法を用いて、臨時採用教員とベテラン教員の省察を比較することで、成長過程を明らかにしている。大学教育において、カード構造化法を用いて、初任教員が持つ授業省察の特徴を可視化することは、プレ FD プログラムの有効性を示すことに寄与すると考えられる。

本研究は、カード構造化法を用いることで可視化される大学初任教員の授業省察の特徴と利用の限界を明らかにすることを目的とする。

3. 方 法

3.1. 対 象

「京都大学文学研究科プレ FD プログラム2011（田口ほか 2013）」として実施された文学部の専門基礎科目で、主に1・2回生向けのリレー講義を担当した大学初任教員2名の授業（表1）を対象とする。本プログラムは、授業を同僚に公開した上で、授業後にはミニ検討会が開催される流れである。

教員Aはこれまで授業経験は無く、本授業で初めて教壇に立った。一方で教員Bは、2010年度の同プログラムで初めて授業を担当し2年目であった。どちらの授業も講義形式で行われ、パワーポイントとレジュメを参照しながら授業が進められた。

3.2. 手 順

教員の授業省察を可視化するために、先述したカー

表1 対象教員と授業

	教員A	教員B
授業名	「ビジネスにおける道徳」とはなにか: ビジネス倫理学入門	イングランドの女性は移民をどうとらえたか? - 多文化化するイギリスと自国像の変容
授業日	6月23日	7月7日
受講学生数	22名	13名
教員歴	1年目	2年目
専門分野	倫理学	歴史学

ド構造化法を用いる。具体的な方法は、目黒（2010）の pp.24-35に従い、まずはイメージカードに授業全体の強い印象を記述し、関連カードにそれぞれ授業の印象と事象を思いつく限り記してもらった。その後、関連カードを2つに分類して山を作り、分類された山をさらに2つに分けるという作業を、分類できなくなるまで繰り返してもらった。最後に、できた山にラベルをそれぞれ付与し、ツリー化する手順で行った。その上で、筆者らがプロンプターとなり、イメージカードの詳細を尋ねることから考察を始める。そして各ラベルの関連性について議論し、プロンプターがツリーに記しながら、教員の授業省察を可視化させた。また、教員A・Bの省察内容を分析するために、カードのカテゴリ化を行う。カテゴリ化は、2013年上半期に教育学を専門とする筆者ら2人が、最も下位層に当てはまる全ての関連カードに番号を付与し、内容をもとに教員A・Bのカードをまとめて整理し、カテゴリ化した。その上で、カテゴリ命名を行った。

4. 結果と考察

カード構造化法を用いて完成されたツリーの基本情報を表2に示す。また、教員A・Bのツリーのうち、カードの構造を筆者がパソコンで書きおこしたものを図1・図2に示す。なお、一番左の列のイメージカードには網掛けで示す。また、カテゴリ化の結果（表3参照）は、大項目を〈〉、小項目を<>で表記した上で、以下に2人のツリーと考察から抽出された省察を示す。

4.1. 授業デザインへの意識の高まり

教員Aは考察で、「この授業では生徒に自ら考えて欲しかったんですけど、『配布資料が不十分（関連カード3：以下数字のみ）』や『（映像教材）使えばよかった（7）』というのは『手が挙がらなかった（2）』ことが不安で、学生がどんなふうに理解しているかわからないから思ったことなんです」と述べている。ここでは〈情報提示〉のふりかえりの背景には、〈学生の学習〉が関連づけられていることに気付いたことが確認

表2 ツリーの基本情報

	教員A	教員B
実施日	2011年6月23日	2011年7月7日
カード記入時間	35分間	30分間
構造化時間	80分間	45分間
考察時間	105分間	95分間
関連カード	25枚	36枚
ツリー階層	5層	8層

難しく かった かも	ネガ ティブ	できる	重い	明日する	1,2,3
				次する	ひんぱん 4
				今回だけ	まれ 5
			軽い	毎回	苦手 8,9
					簡単 10,11
	ポジ ティブ	できたこと	言われたことができた	今回だけ	17,18
				毎回	難しい 19
					しやすい 20,21
					感想 22,23
					課題になる 24,25

図1 教員Aのツリー構造

ぎゅうぎゅう 録めで余裕 がなかった	検討 課題	逐間	1	
		レジュメ 方法の違い	レジュメの量 2	
			脱上げ形式 への不安 3	
			追加情報 4	
		レジュメ 以外	時間配分 5	
	反省 や 感想	今後に 生かせ る場所	技術面	8,9,10
			構成面	対策がわか りにくいもの 11,12
				特殊 13
				一般的 14,15
			主観的な 感想	内容と無関 係な感想 16,17,18
授業に 関わる 感想		授業の反 省点	内容に関し た感想	伝え方へ の不安 19,20
				できなかったこ とへの後悔 21
				学問的な感想 22
			肯定的な点	23
			話し方へ の反省	話すときの姿 勢 24
授業に 関わる 感想	授業の反 省点	話し方	25,26	
		説明の仕方 に対する反省	表現の仕方 に関する課題 27	
			表現上の問題 28,29,30	
			時間不足から 生じた問題 31,32,33	
		構成面 の反省	事前に考え ておくべき点 34,45	
	準備不足から の問題	時間配分を 考えておくべ きた点 36		

図2 教員Bのツリー構造

されたことから、教員Aは、〈情報提示〉という〈授業技術〉に関する行為を〈学生の学習〉という〈授業内容〉に意味付けをして省察していたことがわかる。

一方教員Bは、〈授業技術〉の〈情報提示〉でのふりかえりが、自らの研究の悩みである〈研究内容〉と関連させていることが確認された。例えば『言葉足らずになることが多い(11)』というの、『自分自身が研究途上で半煮えのところがある(6)』からだと思ったり「研究者としての自分をどこまでみせるのが難しいことがわかりました」という考察での発言から、自らの研究に着目して、行為をふりかえったことが確認された。このように、研究に関連づけた省察が中心となるのは、大学初任教員に特徴づけられると考えられる。なぜなら、これまで大学院生として、研究者としての訓練を中心としてきているからである。

教員A・Bは、個別に多様なふりかえりをしてきたが、カード構造化法によって、自らの研究・教育に関

表3 カードのカテゴリ

大項目	小項目	関連カード番号	
		教員A	教員B
授業内容	研究内容	19,20,	6,13,22,28,29,30
	授業の組み立て	1,5,18,	7,15,19,27,36
	学生の学習	2,4,25	14,20,
授業技術	情報提示	3,7,10,15,17,21,23	2,8,9,11,23,34,35
	ふるまい	6,8,9,13,14,22	1,3,4,10,18,24,25,26
	授業構成	18,24	5,12,21,31,32,33
環境	教室環境	11,	
	心的環境	12,16	16,17

わる言語化できずにいたことが省察として導かれ、〈授業技術〉での行為の意味を〈授業内容〉に関連付けられたことが示された。このように、〈授業内容〉〈授業技術〉というそれぞれの授業の要素を関連付けることで、授業デザイン意識が高まったことが示唆された。

4.2. フィードフォワード情報につながる課題発見ツリーを基にして、考察でその詳細を尋ねることで、初任教員は、フィードフォワード情報につながる質の異なる課題を発見したことが確認された。

教員Aは、〈情報提示〉に関して言及された「pptの表示を変えてよかった(17)」のカードに対して、「前回の検討会で言われたことを実践できて良かったです」と述べた。また「配布資料が不十分(3)」では「検討会でも言われましたが次は内容をもっと多くしたいですね。授業以上のことをいれて後で復習できるようにしたいです」という発言から、教員Aは、〈情報提示〉に関して、検討会で指摘されたことを具体的にふりかえり、短期的に改善できる課題点として捉えていることがわかる。一方で、〈学生の学習〉に関しても課題を抱えていることが確認された。例えば「手が挙がらなかった(2)」では、「考えさせたいから発問するけど苦手。自分でも(内容を)疑問に思うことがあるからどうしたらいいかな」と発言しており、学生の学習の捉え方については、具体的な解決策が言及されなかった。この課題の困難さの背景には、自らの〈研究内容〉の葛藤が関わっていることが課題として示されたことから、それらは長期的な課題として捉えられることが確認された。

教員Bは前述の通り、自らの研究との関わりの中で、どこまで〈研究内容〉に関することを見せるのかということが中心的な課題としている。考察では、「(授業の課題は)研究者としての長い道のりと同じですね」と述べていることから、研究に関わる授業の課題を長期的に捉えていることが示された。一方で、〈授業技術〉

に関しては、「資料は必要なものは載せられた (23)」というように、昨年のプレ FD プログラムの授業検討会で指摘された技術的な課題は 1 年間で改善されていたことが確認された。

以上の結果から、大学初任教員が今後取り組むべき課題を発見することは、次期授業デザインに向けたフィードフォワード情報につながったことが示された。ただし、その課題は、一律的なものではなく、比較的表層的な技術課題で、短期的に改善できるものから、研究内容に関わるものなど、長期的に見据えるべき課題があることが確認された。したがって、カード構造化法は大学初任教員が今後取り組むべき短・長期的課題の発見に寄与し、フィードフォワード情報につながる可能性が示唆された。

5. まとめと今後の課題

本研究では、カード構造化法を用いて可視化された大学初任教員の授業省察の特徴を述べてきた。カード構造化法は、授業デザインの意識を十分に持たない大学初任教員にとって、自らの授業をふりかえり行為を意味付け、対象化する機会を与えたといえる。また、本研究は、哲学と歴史学という人文学分野の初任教員を対象に実施したことで、教育の経験や教育学の知見を十分に持ち合わせない様々な分野の大学初任教員にも、自らの授業省察を可視化して授業デザインや課題を分析するツールとしての有効性を示した。このことから、カード構造化法は、プレ FD プログラムの効果検証のためのツールの 1 つとして、利用可能であることが示唆された。

カード構造化法では、プロンプターの役割が重要であることは目黒 (2010) によって既に指摘されている。ただし、大学において想定されるプロンプターである FD 担当者は多様な研究背景を持っている。考察では、授業に関わるコースやカリキュラムにまで言及されることがあることから、ある程度の教育学の知見を求められる。また、表 2 からわかるように、実施に時間がかかることが限界として挙げられる。今後、プレ FD プログラムにおいて、カード構造化法を実質的に導入するためには、プロンプターのための知見や、カード構造化法の効率的な実施方法の開発が必要となる。また、教員の成長を図るためのツールとしてカード構造化法の使用の可能性を探るには、今後、経年調査を行う必要がある。

付 記

本研究は、日本教育工学会第 27 回全国大会講演論文集：833-834 をまとめ直したものである。

謝 辞

本研究は日本学術振興会特別研究員奨励費によって遂行されたものである。ご協力いただいた先生方に心より感謝申し上げます。

参 考 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. 日本教育工学会論文誌, 27(1): 93-104
- 藤岡完治 (1995) 授業者の「私的言語」による授業分析—カード構造化法の適用—. 水越敏行監修, 梶田叡一 (編著) 授業研究の新しい展望, 明治図書, 東京, pp.42-57
- 藤岡完治 (2000) 関わることへの意志. 国土社, 東京
- 藤岡信勝 (1991) ストップモーション方式による授業研究の方法. 学事出版, 東京
- 稲垣忠彦 (1986) 授業を変えるために. 国土社, 東京
- 井上裕光, 藤岡完治 (1995) 教師教育のための「私的」言語を用いた授業分析方法の開発. 日本教育工学会論文誌, 18(3/4): 209-217
- 鹿毛雅治 (2007) 子どもの姿に学ぶ教師. 教育出版, 東京
- 目黒悟 (2010) 看護教育を拓く授業リフレクション. メヂカルフレンド社, 東京
- 澤本和子 (1999) 授業リフレクション研究のすすめ. 生田考至, 浅田匡, 藤岡完治編. 成長する教師, 金子書房, 東京, pp.212-226
- 田口真奈, 西森年寿, 神藤貴昭, 中村晃, 中原淳 (2006) 高等教育機関における初任者を対象とした FD の現状と課題. 日本教育工学会論文誌, 30(1): 19-28
- 田口真奈 (2012) 大学授業. 京都大学高等教育研究開発推進センター (編) 生成する大学教育, ナカニシヤ出版, 京都, pp.77-107
- 田口真奈, 出口康夫, 京都大学高等教育研究開発推進センター (2013) 未来の大学教員を育てる: 京大文学部プレ FD の挑戦. 勁草書房, 東京
- 吉崎静夫 (1995) 授業における子どもの内面過程の把握と授業改善. 水越敏行監修, 梶田叡一編著. 授業研究の新しい展望, 明治図書, 東京, pp.68-80

(Received April 2, 2013)