

教職大学院におけるボトムアップ型FD活動の試み
—兵庫教育大学授業実践開発コースの自主的・協働的授業研究活動の取り組み—

The Practice of Bottom-up Faculty Development in the Professional School of Teacher Education: A Case Study of the Curriculum and Instruction Development Course at Hyogo University of Teacher Education

伊藤博之***** ITO Hiroyuki	大西義則** ONISHI Yoshinori	奥村好美***** OKUMURA Yoshimi	黒岩 督**** KUROIWA Masaru
米田 豊* KOMEDA Yutaka	長澤 憲保**** NAGASAWA Noriyasu	永田 智子***** NAGATA Tomoko	松本 伸示**** MATSUMOTO Shinji
溝邊 和成**** MIZOBE Kazushige	宮田 佳緒里***** MIYATA Kaori	森山 潤***** MORIYAMA Jun	山内 敏男***** YAMAUCHI Toshio
	吉田 和志*** YOSHIDA Kazushi	吉水 裕也**** YOSHIMIZU Hiroya	(50音順)

本稿は、兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻授業実践開発コース（以下、本コースと略記）において実践されたボトムアップ型FD活動を紹介・分析することを通して、現状と課題、さらにはその課題の克服の方向性を探る中で、教職大学院における今後のFD活動のあり方を提案しようとするものである。前半で、現在の教職大学院のFD活動が抱えている共通の課題（義務化や制度化の弊害として、FD活動がイベント的になっている）を確認した。そして、それが本学においても自覚されており、アクティブ・ラーニング研究会やベストクラス選定といった形で組織的、協働的なFD活動の模索が為されているものの、その取り組みは公設のFD推進委員会が主導するがゆえにトップダウン型にならざるを得ないという矛盾を抱えていることを確認した。そして後半では、このような課題を克服することも視野に入れて始められた本コースにおけるボトムアップ型FDと称する自主的・協働的授業研究活動について紹介・分析した。その結果、初年度の成果として、個々の授業改善が行われた上、本コース教員の考え方が共有され、同僚性の高まりのもと、本コースのカリキュラム改善にまで着手できた。このことは、FD活動をボトムアップ的に自己組織化することによって、これまでの課題を克服する糸口を得たものと考えられる。

キーワード：ボトムアップ型FD，教職大学院，カリキュラム改善，授業研究

Key words : bottom-up FD, Professional School of Teacher Education, curriculum improvement, lesson study

はじめに

本稿は、兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻授業実践開発コース（以下、本コースと略記）において実践されたボトムアップ型FD活動を紹介・分析することを通して、現状と課題、さらにはその課題の克服の方向性を探る中で、教職大学院における今後のFD活動のあり方を提案しようとするものである。

1. FDを巡る動向

1-1. 全国のFD動向

元来FDは大学教員の自主性に委ねられ、強制された

ものではなかった。1998年の大学審答申で、自己点検・自己評価の導入の限界が指摘され、その曖昧性、甘え、専門家の不在等が問題視された。他者評価、第三者評価の必要性が唱えられ、日本の大学では1999年よりFDが努力義務として組織的に展開されることとなる。その後、2004年には機関別認証評価制度が導入され、全ての大学で第三者評価を受けることになった。認証評価制度では学生による授業評価の実施が点検項目として明記されたこともあり、FDも実質的に義務化されていく。同時に、FDの中心は学生による授業評価という図式ができあがっていくことになる。

*兵庫教育大学 副学長 **小野東小学校 ***兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻授業実践開発コース 特任教授

****兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻授業実践開発コース 教授

*****兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻授業実践開発コース，教科教育実践開発専攻生活・健康・情報系教育コース 教授

*****兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻授業実践開発コース 准教授

*****兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻授業実践開発コース 講師

平成28年10月26日受理

2003年に制定された「専門職大学院設置基準」の第11条には、「…授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」と記されている。専門職大学院の一つである教職大学院でも、当然FDが義務化されている。しかし、田中（2011）は、FDの法制義務化以降の日常化について、講演、合宿研修、学生による授業評価、授業の相互参観といったステレオタイプの出現を挙げ、それらが個々の教員レベルに留まり、学生集団に向き合う教員集団レベルにまで至っていないことを課題として指摘している。FDの理想は、イベント的でなく、また、教員個人での取組ではなく、継続的・組織的に行われるものであろう。このように、義務化や制度化の弊害として、FD活動がイベント的になっており、また自己組織化が困難になっているというのが、現在のFDの課題といえる。

1-2. 本学におけるFD活動

兵庫教育大学（以下「本学」と略記）においては、①大学・大学院（従来課程）の取り組みと、後発の②教職大学院（新設課程）の取り組みという2本立てでFD活動が取り組まれてきている。以下、それぞれの活動を概説した後、現在、両者がどのような関係を持って取り組まれてきたか、さらにそれが今日どのように統合されつつあるのかを述べる。

1-2-1. 大学・大学院（従来課程）の取り組み

(1) 概要

本学においては、2000年度前後から、先導的試行として、授業公開や部分的「学生による授業評価」（3年一括りで全科目において実施）の導入が行われた。当時はFDという用語自体が大学教員には十分浸透していない状況であり、とりわけ「学生による授業評価」に対する抵抗感は大きかった。しかしながら、制度的実施は着々と行われ、2012年度には、「学生による授業評価」の毎年全科目での実施、加えてその結果の学内外への公表が行われるようになり、これらの活動が全面的展開するに至った。

そしてさらに、2013年度には「アクティブ・ラーニング研究会」が立ち上げられ、本学なりのアクティブ・ラーニングのあり方を検討する取り組みが始まった。それと平行して、「ベストクラス賞」創設の議論も開始された。ここに至って、個別の科目の改善からの脱皮が模索されるフェーズへと移行したと言える。これらの活動は主としてFD推進委員会という公設の学内委員会（各コースからの代表者と学長指名による委員によって構成）が担っている。

(2) 個別の取り組みについて

①「学生による授業評価」について

「学生による授業評価」は、科目ごとにその最終回に

受講者1名につき1枚特製のマークシート票へ記入を求め、回収し、集計（マークシート作製と集計は外部業者への委託）される。各科目の集計結果は各々担当教員にのみ通知される一方、数値についてのみ本学ホームページに掲載される。

表1 「学生による授業評価」の質問項目

- | |
|---|
| ①この授業は、目的がはっきりしていた。
②授業内容は、目的にふさわしい内容だった。
③教員の説明は、わかりやすかった。
④テキスト・プリント等や教材・教具は役だった。
⑤教員は、学生が質問や意見を述べられるよう配慮していた。
⑥成績評価の基準・手続きが示された。
⑦この授業からものの見方や考え方について知的刺激を受けた。 |
|---|

評価項目は大きく2つに分かれており、上部はマークシート形式（1～4の4件法による選択）、下部は自由記述形式である。マークシート形式の評価項目は表1の通りである。一方、自由記述形式の評価については、「良かった点及び改善すべき点」および「複数の教員が分担している授業で、個別の評価などがあれば、記入してください。」「なお、この欄に記入された良かった点については、『ベストクラス』選定の参考とします。欄が足りない場合は裏面に記入してください。」との但し書きがつけられている。

②「アクティブ・ラーニング研究会」について

FD推進委員会が主催する形で、2013年度以来現在まで3回の研究会が行われている。参加対象は学内外の教員、職員、学生等である。また、各回の開催目的は表2の通りである。この会は、アクティブ・ラーニングという概念をすでに固まったものとして捉えるのではなく、それを批判的に吟味する過程を通じて「授業のあるべき姿」を創造的に探究・構築していこうとしているところ、それに加えて、FDへの取り組みが制度的なお仕着せになることをできるだけ避け、自主的な営みを活性化させようとの配慮が行われているところに特徴がある。さらに、第1回と第3回は、特定の授業の公開の後に、受講学生にも参加をお願いし、その授業に関する授業検討会を行うことによって、それまで取り組まれていた授業公開を一步進めようとするものと捉えることができる。これらのことは教員個々の中だけで授業改革を企図するという枠を越えようしているとも見ることができる。

表2 「アクティブ・ラーニング研究会」の開催目的

- | |
|--|
| ○第1回：アクティブ・ラーニングを実践している教員の授業を参観することによって、授業改善のアイデアを共有し、個々の教員及び大学全体の授業改善を推進すること
○第2回：学外から専門家を招き、「学生・教職員FD活動交流会」で検討した内容を中心に、本学のFD活動内容に対する客観的な評価・批判を受けることで、 |
|--|

FD活動の方向性を確認するとともに今後活かすこと
 ○第3回：平成26年度授業科目ベストクラスに選定された授業の一つを公開することによって、授業改善のアイデアや手法等の情報を共有し、本学における教員相互の「授業研究」の場として、個々の教員、および、大学全体の授業改善を推進すること

③「ベストクラス」について

「選定目的」として、「本学の教育の質向上のために、よい授業を教職員と学生が共有すること」が掲げられた上で、「選定手順」が表3のように示されている。

表3 「ベストクラス」選定のプロセス

- ①FD推進委員会による検討資料の作成
前年度授業評価項目の平均値が3.5以上の授業を抽出しリスト化
- ②①の授業に対する肯定的自由記述一覧の作成
- ③FD活動交流会（教員、職員、院生・学部生により構成）による絞り込みとインタビュー（対 授業担当教員と受講者）
- ④FD推進委員会による決定

このように、教員、職員、院生・学部生により構成される「FD活動交流会」が選定主体として位置づけられており、教員だけではなく、職員や学生の参画が重視されている。

授業評価項目の平均評定値が高得点の授業について自由記述の内容を検討して、インタビューの候補となる授業を選定する。つまり、教員、職員、院生・学部生の対話を通じて、評価の高さの背景となる事柄を協働的に明らかにしようとする取り組みなのである。

以上①～③まで、各々の取り組みが個別の授業改善の大切さを大学教員に意識づける上で重要な取り組みとなっていることを見てきた。一方で、これらは公設のFD推進委員会が主導するがゆえにトップダウン型にならざるを得ないという矛盾を抱えている。実際に、教員個々の中だけで授業改革を企図するという枠を越えようとして設置されたアクティブ・ラーニング研究会も、開催された3回とも学生を含めて約50名の出席者が得られた反面、大学教員も含めた参加者数は伸び悩んでおり、全体としての広がりや欠くものとなっている。また、研究会への参加の単位が教員個別となっている。そのため、そこで検討された成果を個人の授業改善には活かしやすい一方で、それを交流しひいては教育の基礎単位であるコース等のカリキュラム改善につなげづらいものとなっている。

1-2-2. 教職大学院（新設課程）の取り組み

本学教職大学院におけるFD活動は、2007年度に先行して設置された「学校指導職専攻」と「教育実践高度化専攻」が設置されたことに伴い実質的にスタートしている。

現在までに全授業の教員と学生による統一形式による、

年2回の授業評価と教員による改善案の提示、年1回の在學生へのフィードバック、年1回の教育課程評価と、年1回の在學生へのフィードバックが行われるに至っている。とりわけ教員による改善案の提示では、カリキュラムと授業にかかわる課題を発掘し、その改善の具体策を明示することが目指されている。

授業評価は質問紙を用いた1～5の5件法による評価と自由記述からなっている。例えば学生による5件法の評価の項目は表4の通りである。

表4 学生による授業評価の質問項目

- ①この科目では、授業理解を促進させる資料や教材等が、適宜、配布され、わかりやすい授業が展開されるように工夫されていた。
- ②この科目では、授業のねらいや内容の理解・習得のために、必要に応じて講義形式に加え、適切な授業方法（プレゼンテーションやディスカッション、ロールプレイ等）が工夫されていた。
- ③この科目では「理論と実践の融合」について十分に配慮した授業が行われた。
- ④この科目では、授業の方法や内容に関して教員間の連携がなされており、複数教員の担当であっても、授業内容等の重複がなかった。
- ⑤この科目では、授業担当教員は授業をよりよくするために、学生からの意見や提案を取り入れる姿勢を示していた。

評価結果の分析にあたっては、数値の平均値を求めるとともに、自由記述は肯定的意見と否定的意見に分類された上で、内容と数量が一見してわかるまとめがなされている。院生からの授業評価を得ることで教員が自らの授業を内省し、今後の授業で何をどのように改善していけばよいのかを考える手がかりとなっている。

次に、カリキュラム及び授業の改善に向けた取り組みについて述べる。この取り組みは2007年、文部科学省が高等教育機関における高度専門職業人養成等の一層の強化を図ることを目的として支援した「専門職大学院等における高度専門職業人養成教育推進プログラム」に選定されたことによる、カリキュラムの中核を担う実習と多くの教職大学院が設定している課題研究についての検証に端を発している。このことから、カリキュラムの中核を担う実習と多くの教職大学院が設定している課題研究に焦点化した取り組みがなされることとなった（兵庫教育大学、上越教育大学、鳴門教育大学、2010）。

このうち実習に関してはPDCAサイクルを確立し、学生・教員・実習校による評価を行うことで、これまでに次のような課題が把握されている。

- ①事前準備（テーマの焦点化や内容の検討等）が不十分である。
- ②実習目的に沿った実習内容となっていないケースがある。
- ③共同研究的な取り組みも満足のできるレベルには至っ

ていない。

④実習校への貢献も十分できていない学生が多く見受けられる。

⑤(実習校による評価として)大学院生の実習内容のあり方に戸惑い、共同研究ができるレベルではないと感じている回答が見られる。

これらは主として学卒院生に対する実習についてのものであり、その取り組みの見直しの方向性として次の点が検討されている。

①入学時の実習に対するオリエンテーション(手引き等を充実させ実習目的や内容をストレート学生向けに別途作成する等)を充実させる。

②実習に入る際の個別指導と事前準備の支援を行う。

③実習中の学生に対するモニタリングと現場指導を行う。

④実習校や指導していただいているメンターとの密なる連携を行う。

これらの成果をもとに、「実習の手引き」の改訂とその評価結果を集約し、実習を受け入れている連携協力校に還元する体制が整えられている。

これらの実習や課題研究に係る取り組みは、大学教員だけではなく、院生の参画、職員との協働的なカリキュラム改善の機会ともなっている。このことにより、現職教員の院生にとっては、指導的立場を加味した参画が期待できるものとなった。

しかし、各授業科目においては次のような課題も生じている。第一に、授業改善、カリキュラム改善の軸が改善する方向性と課題の提示であり、具体的に何をどう変えていくのかという改善の具体化は各教員の個人的な努力に任されているところが大きい点である。第二に、仮説設定—検証—再仮説設定のサイクルは、中長期的なものにならざるを得ず、1時間単位の授業をどう改善していけばよいのかなど、小回りのきいた授業改善が十分でない点である。

1-2-3. 大学・大学院(従来課程)の取り組みと教職大学院(新設課程)の取り組みの関係性

以上のように、大学・大学院(従来課程)において手探りで始められたFD活動は、2007年度に教職大学院(新設課程)の取り組みが「FDありき」で取り組まれたことに触発される形で進められるようになった。それ

は、個々の授業に対して授業改善のために学生からのフィードバックを制度的に保障すること(「学生による授業評価」と、アクティブ・ラーニングという概念を集団的に検討することで「授業のあるべき姿」を創造的に探究・構築していくこと(「アクティブ・ラーニング研究会」)、さらには学生の考える「よい授業」のイメージと、そう捉える理由を析出すること(「ベストクラス」の選定とその選定理由の公表)を通じて、個々の教員の参考に資するものにしてという取り組みであった。

これらは、個別の授業改善に焦点づけられるものであり、個別の授業改善の大切さを大学教員に意識づける上で大切な取り組みであると言える。それに対して、教職大学院(新設課程)の取り組みは、カリキュラム改善をも視野に入れて、そのための基礎資料として、学生からのフィードバックを制度的に保障しようとするものであった。しかしながら、提供された情報を元に、どのように授業改善やカリキュラム改善を進めていくかは、やはり各教員、各コースに任される形となっており、それぞれの改善の工夫が求められている。

そこで、本コースでは、これら本学におけるFDの取り組みにおける課題を乗り越えるため、2015年度よりボトムアップ型のFD活動として、本コース担当教員による自主的・協働的な授業研究を開始することとした。先に触れた田中(2011)は、FDには、伝達講習か相互学習かという区分とトップダウンによる制度化かボトムアップによる自己組織化かという区分があるとし、この2つの区分をクロスさせ4つの類型を見出している。この類型のなかの、Ⅲ型(相互学習・自己組織化型)を本稿ではボトムアップ型FDとよぶこととした。以下にその取り組みを紹介・分析する。

2. 自主的・協働的授業研究によるボトムアップ型FDの試み

2-1. 自主的・協働的授業研究

本コースにおける自主的・協働的授業研究の趣旨は、①授業改善を目指す受講生を教えている教職大学院教員として、自分たちも授業研究を通して授業改善に取り組む、②授業研究での話し合いを通して、教育心理学、教育方法学、教育工学、教科教育学など同じ教育であっても専門性が少しずつ異なる本コース担当教員の考え方の

表5 2015年度の授業研究科目^{注)}

開催回	開催日	区分	科目名(授業担当者)
第1回	2015.06.24	専門科目	「授業実践における専門的技能」(溝邊・大西・森山・永田)
第2回	2015.07.28	共通基礎科目	「授業における学習支援と指導法に関する事例分析」(長澤・吉水・溝邊)
第3回	2015.11.25	専門科目	「カリキュラムデザインの基礎」(溝邊・大西・森山・永田)
第4回	2016.01.27	専門科目	「授業実践研究のためのデータ分析」(森山・黒岩・宮田)
第5回	2016.03.22	共通基礎科目	「授業における評価の基準作成理論と学力評価法」(奥村・山本)

注) 共通基礎科目: コース共通で履修すべき科目(他コース院生と合同で受講), 専門科目: コースごとに設けられている科目(原則として同じコースの院生のみで受講)

共通理解を図る、とした。初年度となる2015年度は、2か月に1回、1回2時間程度を目安に開催した。話しやすい雰囲気を演出するため輪番制で茶菓を用意した。2015年度に取り組んだ授業研究は表5に示すとおりである。

2-2. 各授業研究の様子

表6 2015年度「授業実践における専門的スキル」の流れ

第1回	オリエンテーション インストラクショナルデザインの考え方(本時)
第2回	課題分析
第3回	学習評価のデザイン
第4回	教授・学習過程のデザイン
第5回	学習意欲を高めるために
第6回	教授スキルと学習支援(発問のスキル)
第7回	教授スキルと学習支援(板書のスキルとノート指導)
第8回	教授スキルと学習支援(学習指導案の書き方)
第9回	模擬授業の準備
第10~15回	模擬授業

第1回目の授業研究会で取り上げた「授業実践における専門的スキル」を事例に、授業研究の方法や内容を紹介する。授業研究では、まず授業者がシラバスや授業を録画したビデオなどを用いて、授業の流れや意図を説明した。参加者全員で意見交換を行った。意見交換の際には、特に観点などは用意しなかった。この科目は学卒院生を対象とし、授業実践に必要な指導技術について基礎的理解を深めるとともに、具体的な教材作りや指導案の作成を始め、発問・板書技術を取り入れた模擬授業型演習を通して、専門的スキルの習得・向上をめざしたものであった。90分15回で構成されるこの科目のシラバス(略)は表6のような流れとなっている。

この授業研究で取り上げた授業は、第1回目のオリエンテーション終了後の、「インストラクショナルデザインの考え方」(60分)である。本時の目標は、授業づくりの基礎的な考え方を理解し、自分がこれから学ばなければならない授業スキルはどのようなものか考え、授業への意欲を高める、というものであった。授業の流れは表7の通りである。

表7 第1回「インストラクショナルデザインの考え方」の流れ

学習内容, 学習活動	指導上の留意点
①インストラクショナルデザインの考え方(森山) ・授業づくりの考え方 ・授業づくりとインストラクショナルデザイン ・ADDIEモデル	・受講生から意見を引き出しながらすすめる ・スライド(配布資料)を用意する
②自己評価と振り返り(永田) ・教員養成スタンダードに基づいて自己評価する ・うまくいったこと, うまくいかなかったこと具体例を書く ・うまくいったことについて発表する ・うまくいかなかったことについて, マグネットシートに書き出す ・うまくいかなかったことを発表する ・うまくいかなかったことがADDIEモデルのどれかに当てはまることを理解する ・これからの本授業の意義を理解する ・プリント回収	・机間指導をする ・森山が進行し, 永田がADDIEモデルに合うよう分類する ・永田が分類を解説し, 森山が板書する
・タブレットで本日の振り返りを入力し, eポートフォリオに記録する	・タブレットの操作方法を説明

第1回目授業研究で出された意見は以下のようなものであった。

①本時について
 ・指名の仕方，タブレットを使ってeポートフォリオへ振り返りを記入させることが良い。
 ・スライドの内容について，「授業」「デザイン」「設計」の定義は，別の立場から見ると疑問がある。
 ・今回，受講生からでた意見を教員が分類しているが，ADDIEモデルについて講義済みなのだから，受講生に分類させる方法もあるのではないか。
 ・TTのコンビネーションが良い。オムニバス授業は評判悪いが，TTは打ち合わせに時間がかかるので負担がある。他科目でTTについては検討が必要である。
 ②本科目「授業実践における専門的スキル」について
 ・現職院生にメンターとなってもらったが，コラボレーションがあまりうまくいかなかった。

③本コースカリキュラムについて
 ・現職院生と学卒院生の授業科目を分けたことでメリットが生じた面もあるが，本授業においてはデメリットとなった。デメリットを補うための交流のバランスが大切。

最初は，本時の方法や内容についての意見交換がなされていたが，次第に議論の対象が広がり，科目全体や本コース全体のカリキュラムなどに発展していった。第2回目以降の授業研究においても，授業研究で取り上げた授業のみならず，科目全体や本コースのカリキュラムの話などに展開することが多かった（表8）。

表8 各授業研究での意見交換内容

	①本時について	②本科目について	③本コースカリキュラムについて
第1回 授業実践における専門的スキル	<ul style="list-style-type: none"> ・良い点：指名の仕方，タブレットを使ってeポートフォリオへ振り返り，TT ・課題：スライドの内容，受講生からでた意見のまとめ方 	<ul style="list-style-type: none"> ・現職院生にメンターとなってもらったが，コラボレーションがあまりうまくいかなかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・現職院生と学卒院生の授業科目を分けたことでメリットが生じた面もあるが，本授業においてはデメリットとなった。 ・デメリットを補うための交流のバランスが大切。
第2回 授業における学習支援と指導法に関する事例分析	<ul style="list-style-type: none"> ・ねらい：資料を分析的に読むこと。「わかっているつもり」をひっくり返すこと。 ・良い点：教材研究の深み。 ・課題：どこを授業の着地点にするかということの自覚。 	<ul style="list-style-type: none"> ・院生同士の対話のあり方。そもそも対話は必要か。 ・科目同士の独自点と共通点は実際に受講しなければ把握できない？ ・専門領域の微妙な距離を，誰が統合するのか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・コードの増殖等の用語の扱い（授業実践開発コースの教員として，共通認識しておかなければならない幅をどう考えるか）。 ・共通科目ではどの科目でも，当該分野の入口程度の内容しか扱えない？ これらもカリキュラムマネジメントする際の視点。
第3回 カリキュラムデザインの基礎	<ul style="list-style-type: none"> ・良い点：教育全体計画や年間指導計画の具体を示し，教育が計画的に行われていることをとらえやすい構成になっている。また，授業の略案を作成し，指導内容を可視化している。 ・課題：受講生にとってなじみの薄い内容なので，授業が説明的になっている。 ・受講生にいくつかの教育計画を示し，特徴を見つけるなどの工夫があっても良かった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育全体計画に基づき，各時間の授業が行われている事および，各時間の成果が教育全体計画の成果につながる事が確かめられた。 ・今後，受講生が授業を計画するとき，授業する单元だけでなく，前後のつながりや広く他教科の計画なども視野に入れた授業計画の作成が期待される。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校における教育活動の経験が，教育実習だけの受講生にとって，学校で行われている教育活動にどんなことがあり，それぞれにどんな意味や意義があるのかを学ぶことは，将来教壇に立つ受講生にとって価値のあることである。そのため，知識を増やししながら，その知識を具体的に使う場を設定し，実習で使えるようにすることが大切である。
第4回 授業実践研究のためのデータ分析	<ul style="list-style-type: none"> ・良い点：Wordファイルを直接画面に提示する方法，ワークシート形式のレジュメ。 ・課題：教師がパソコンを操作している時間を短くする，有効数字の桁数を揃える，「母集団」「標本」など前に出てきた言葉を積極的に使う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・後期の授業期間中の実習を予定していた受講者から，「尺度構成法の回をもっと早い時期にしてほしい」との要望があった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・量的研究だけでなく，質的研究のやり方を扱う授業もあるとよい。 ・受講者から，「前期のうちから文献研究が始まるため，前期のうちに統計記号の意味を教えてほしい」という要望があった。
第5回 授業における評価の基礎作成理論と学力評価法	<ul style="list-style-type: none"> ・本時：ループリック作成ワークショップ。 ・子どもの作品がどのような目標・指導のもと生み出されたかをどこまで院生に伝えるか。 ・授業後の作品をもとにしたループリック作りをループリック「作り」と呼ぶことの妥当性。 	<ul style="list-style-type: none"> ・現職院生向けの授業ではあるが，もし学卒院生向けに実施するとすれば，どのように差異化しうるか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本授業は，他コースとの共通科目であるため，そうした議論はなかった。ただし，コースとして見た際に，量的研究についての授業が多い中で，本授業は質的研究での，子どもの学力を評価する在り方についての授業と位置付けられる。

2-2-3. 授業及びカリキュラムの改善

(1) 授業改善の取組み

授業研究で取り上げた授業は個々の教員が改善に取り組むことになった。各授業研究を受けての改善点は表9の通りである。なお、「カリキュラムデザインの基礎」は担当者が転出となったため、授業改善には反映されていない。

表9 各授業研究を受けての授業改善点

科目名	改善点
授業実践における専門的技術	<ul style="list-style-type: none"> ・スライドの内容を再検討し修正した。また、受講生からでた意見のまとめ方を、帰納法的に分類する方法から演繹法的なものへと変更することとした。 ・現職院生によるメンタリングについては、「メンタリングの理論と実践」との連携をさらに密にし、実際のメンタリング時間は「教育実践課題解決研究」において確保することとした。
授業における学習支援と指導法に関する事例分析	<p>課題は、コースの教員の専門性の幅を考慮に入れ、できるだけ多くの教員に共通する知識基盤に立脚できるように授業内容を捉え直すこととした。そのため、今回の授業で扱った解釈コードの増殖という概念やコードシステムの多元化は、授業分析をするときの枠組みとなり得ることから、その概念は授業内容として残したが、資料からコードの増殖等の概念を帰納的に導くのではなく、予めコードの増殖という概念を提示して、それを授業分析に活用できるかどうかを確認する授業へと変更した。</p>
授業実践研究のためのデータ分析	<p>①本時の課題の3点は、授業技術を工夫することで対応可能であったため、直後の授業で改善した。②次年度の授業内容の順序を入れ替え、尺度構成法を前半(10月中)に扱うことにした。③統計記号の意味の解説については、前期の課題解決研究の時間に1時間扱いで行うことにした。質的研究法の解説については、課題解決研究の時間で扱う案もあったが、まだ実現できていない。</p>
授業における評価の基準作成理論と学力評価法	<ul style="list-style-type: none"> ・ルーブリック作成ワークショップの際に、院生が、授業者の目標に捉われずに評価を行うとしても、その実践に関わる情報(大まかな目標・指導など)はもう少し丁寧に伝えたい。 ・そのためにも、ルーブリック作りを行う作品を、自身が関わった授業のものから選びたい。

(2) カリキュラム改善の取組み

さらに、本コース全体のカリキュラム改善として2016年度は次の点に取り組むこととした。まず、現職院生向け科目と学卒院生向け科目での交流の強化である。これまでも現職院生向け「メンタリングの理論と実践」と学卒院生向け「授業実践における専門的技術」をコラボレートさせ、メンタリングを学修中の現職教員が、「授業実

践における専門的技術」で模擬授業を準備中の学卒院生のメンターとなり、アドバイスをしてきた。しかし両者の交流の時間の確保の問題が指摘されていた。そこで、2016年度は本コースのコア科目である「教育実践課題解決研究」の一部を、メンタリングの時間とすることとした。

加えて、コア科目「教育実践課題解決研究」はメンタリングの時間のみならず、全体的に内容や方法を改善することとした。2009年度からは、共通の学びをできるだけ少なくし、個別ゼミを早めることで個々の研究は進んだものの、一方で院生同士の交流が薄れるという問題が指摘されてきた。そこで、2016年度は、個別ゼミは例年通り、早く始めるとともに、それと並行して共通の学修も前期を通して実施することとした。

2-3. 授業研究の成果と課題

授業研究会に参加した教員に、その成果と課題について自由記述で回答を求めた。回答された記述を帰納的に分類し、授業研究会の成果と課題について検討した。

2-3-1. 授業改善やカリキュラム改善に関する成果

その結果、最も直接的な成果として、上述した通り、参加者の授業改善やカリキュラム改善に対する意識を高める効果が確認できた。授業改善に関する自由記述を以下に示す。

- ・教える内容に関する議論の他に、技術的なアドバイスも受けられたため、次の時間にすぐに生かすことができました。議論された内容に関しては、授業改善に役立てたいと考えています。
- ・VTRを見ることで、自分の話し方のくせなどにも気づくことができ、自分の未熟さを知ることができました。
- ・対象が同じ院生たちなので、各々の先生方の具体的工夫がほぼそのまま使える(あるいは少し改変すると使える)のでありがたい。
- ・同じ場面でも、先生方から多様な考えを教えて頂けたことが大変参考になりました。
- ・一人で考えているとどうしても思考が単一化してしまい、新しい発想(工夫)が生まれにくい。あるいは自己評価が過大評価になったり過小評価になったりすることを是正してもらえる。その点、違ったベースを持った研究者のコメントは、ブレークスルーを得るきっかけになる。
- ・自分だけでは気が付かなかった点(専門性の偏り)を指摘してもらえる。
- ・授業研究で様々な指摘を頂き、新しい視点をえたり、異なる角度から自分の授業を振り返ることができ、授業改善の具体的な方向性をつかむことができました。
- ・自分のこだわりの相対化
- ・ディスカッションすることで、授業に対する羅針盤のようなものが心の中に生まれたようです。
- ・教材を改良したい。すぐには無理かもしれないが、

カリキュラム改善に関する自由記述を以下に示す。

- ・カリキュラムの全体像が少しずつではあるが見えて来た。→カリキュラム改善につながっている
- ・同じコースの教員での検討会なので、その結果を自分の授業改善という視点だけではなく、コース（専攻）のカリキュラム改革につなげることができること。
- ・他の授業についてシラバスだけでわからない授業内容の重複・欠落を知ることができ、その調整が可能になる。
- ・大学の講義やカリキュラムが、固定的なものではなく、ダイナミックに変化させること、また変化させ改善していくべきであることがわかりました。
- ・私は教職大学院創設時からいるわけではないので、これまでのコースの様々な取り組みや、紆余曲折を開けるのが興味深いです。
- ・コースのカリキュラムというより高次の視点で見ると、コースの他の先生方の考え方も知っておく必要があります。研究会では、そうした個々の先生の教材観、指導観を聞くことができるため、授業をつくるうえで大変参考になっています。

これらの自由記述からは、授業研究会が参加者に授業改善に対する自己省察と新しい視点の獲得、授業改善に取り組む意欲の高まりをもたらし続けていたことが読み取れる。また、授業研究会での討議を通して、個々の授業の位置づけが明確化され、本コース専門科目のカリキュラム改善について具体的な方向性が確認できたことが読み取れる。これらの成果はともに、授業研究会のねらいと直接的にリンクしたものであり、その意味において得られた感想は所与の効果を示すものであると考えることができる。

2-3-2. 教員集団の形成に関する成果

さらに、上記以外にも、教員集団の形成に関わる次のような成果を確認することができた。

(1) 知識基盤の共有化

まず、授業研究会が本コース担当教員として持つべき知識基盤を共有化したり、各自の固有性を再確認したりする機会になっていた点である。関連する自由記述を以下に示す。

- ・共有できる考え方が思いのほか、多かったこと、同じような意図の指導を他の先生方がご自身の授業でされていることを知れたことなどが収穫でした。
- ・有意義である。自分の考えを整理し、形を与える点でも。
- ・何より純粋に私自身の他分野についての知見が増え、大変勉強になっている。
- ・教育研究者同士の集まりなので、自分の授業をどのような意図（理論）で作っているのかを具体例とともに知れるのは、良い刺激になる。
- ・自分が知らないことを、みなさんたくさん知っておられるので、勉強せねば、と思わされるし、具体的

な情報を得ることができた。

- ・様々な意見を交流する中で、自分の授業の役割をコースのカリキュラム全体の中で相対的に捉えることができるようになりました。
- ・自身の位置付けへの気づき。他の先生方の専門性を理解することで、自身の位置付けも少しずつクリアになってきた。
- ・共通性への気づき。
- ・自分と同様の内容を他の授業でも行っていることの気づきになった。それを活かす形で、授業を組みたい。

これらの自由記述からは、一人ひとりの教員が、授業研究会での議論を通して、本コースの中で自ら果たすべき役割を自覚するようになっていたことが推察される。

(2) 同僚性の構築

次に、授業研究会を通して教員間の人間関係が深まり、本コース担当教員としての同僚性の構築が促された点である。関連する自由記述を以下に示す。

- ・自主的にやっているというボトムアップ感から、フォーマルな会議とは異なり、リラックスした雰囲気の中で「時間を忘れて」ディスカッションができることが良かったと思います。
- ・自分（たち）だけであれば、問題に気づいていても、忙しさにかまけて、まあいいかと放置したり適当にする可能性もあるが、ご指摘いただいたことだけにきちんと対応せねばと思う。
- ・前よりも、コースの先生方と仲良くなれたような感じがします。
- ・研究会の場面だけでなく、日常的にFDについて色々話ができるきっかけになっている。
- ・それぞれの授業に対する先生方の思いや考え方を知ることができたし、知ってもらえたことができた。
- ・以前に比べて対話の量が増え、それぞれの先生の良さやがんばりにより一層気づくことができた。

これらの記述からは、協働的な授業改善の取り組みが互いの認め合いにつながり、日常的な会話の増加を伴って同僚性を高めたことが読み取れる。

(3) 院生に対する指導やアドバイスの的確さ

さらに、授業研究の討議の中で語られる院生の姿を共有化することによって、個々の授業の中での院生に対する指導やアドバイスの的確さが向上した点が挙げられる。関連する自由記述を以下に示す。

- ・学生の（把握していない）様子を知ることができた。
- ・教職大学院において、学生さんに身につけてほしい力量や、目指される姿のイメージが様々なバリエーションを伴って具体的になった。
- ・強みを活かした連携のしやすさ。例えば、学生に対しても、こういった点はこの先生に相談に行くといよいよなどの助言がしやすくなった。

これらの自由記述からは、知識基盤の共有化や同僚性の高まりを背景に、院生指導に対する目標観の共有化や教員間の役割分担の自覚化が図られ、教員が「チーム」として院生指導にあたる素地を生み出していたのではないかと考えられる。

2.3.3 授業研究会の課題

一方、自由記述からは、今後の展開に向けた課題も指摘された。

(1) 授業研究の質の深まりに関する課題

第一に、授業研究の質の深まりに関する課題である。関連する自由記述を以下に示す。

- ・昨年検討されなかった科目や、同じ科目の他の時間の授業も引き続き検討していきたいです。さらに、昨年検討された授業について、どう改善しその結果どうだったかについても、議論していきたいです。
- ・どうしても授業者自身が意識している部分しか示せないし、従って「隠れたカリキュラム」部分にまで検討が及ばない。
- ・今の形態と平行して、各授業への参与観察なども盛り込み、担当教員の意識の及んでいない部分にメスを入れられるようにしていくことを考えてもいいかもしれない。
- ・「改」の可能性はある程度見込むことはできるが、それが「善」となるのか、思案中。

上述した通り、授業研究会では、教員の授業改善やカリキュラム改善の意識を高める成果を得ることができた。しかし、それは、FD 活動という観点から見れば PDCA サイクルのスタートラインに立ったに過ぎない。また、現状では、カリキュラムの改善といっても、顕在的な学習内容の重複の回避や系統的な積み上げ方に焦点を当てたケースが大半である。上記の指摘にあるように、授業研究会を継続する中で、授業改善やカリキュラム改善の質をさらに深めていくことが重要である。その上で、「隠れたカリキュラム」や「目指すべき授業やカリキュラムの方向性」（「改」だけでなく「善」の部分）についても検討を進めていくことが求められる。

(2) 授業研究会への参加に関する課題

一方で、教員全員が多忙な中で、限られた時間にしか授業研究会を開くことができないため、すべての授業研究会にすべての教員が参加することができないのが現状である。このことについて指摘した自由記述を以下に示す。

- ・多忙な中で時間を設定するため、参加者がまちまちになったり、参加しやすい方、されにくい方が生じてしまうことに課題を感じていますが、それはそれで仕方ないことかもしれません。
- ・理想的には（毎回でなくても）先生方みなさまに来ていただけたら、より良いのかなとは少しだけ感じます。

- ・全員参加が難しい点。勉強せねば、と思うけれども一人では難しい新しいことについてみんなで勉強会などができるとうれしい。

恒常的な全員参加が難しい状況では、参加者が固定化されたり、参加頻度の高くない教員が、授業研究会での議論についていきづらくなったりする可能性があるかと危惧される。ボトムアップ型の FD 活動であるがゆえに、参加する教員の本務に支障をきたすような時間設定や負担を強いることはできない。授業研究の質を深めつつも、より多くの教員が参加しやすい継続的な取り組みへと発展させることが、次年度に向けた大きな課題であると考えられる。

小結

以上、本稿では、前半で、現在の教職大学院の FD 活動が抱えている共通の課題（義務化や制度化の弊害として、FD 活動がイベント的になっていること）を確認した。そして、それが本学においても自覚されており、アクティブ・ラーニング研究会やベストクラス選定といった形で組織的、協働的な FD 活動の模索が為されているものの、その取り組みは公設の FD 推進委員会が主導するがゆえにトップダウン型にならざるを得ないという矛盾を抱えていることを確認した。そして後半では、このような課題を克服することも視野に入れて始められた本コースにおける自主的・協働的授業研究活動について紹介・分析した。その結果、初年度の成果として、個々の授業改善が行われた上、本コース教員の考え方が共有され、同僚性の高まりのもと、本コースのカリキュラム改善にまで着手できた。このことは、FD 活動をボトムアップ的に自己組織化することによって、これまでの課題を克服する糸口を得たものと考えられる。

次年度は、他大学の教職大学院での取り組み事例も参考にしつつ、本年度に策定した授業やカリキュラムの改善効果の検証、授業研究の質の向上、参加しやすい継続的な取り組みの工夫等の課題について検討を進めていく予定である。

附記

本稿の内容の一部は、教育目標・評価学会2016年度中間集会（2016年6月、兵庫教育大学）、平成28年度日本教職大学院協会研究大会（2016年12月、早稲田大学）にて発表した。

なお、本研究では平成28～30年度科学研究費補助金基盤研究(C)「現職院生と学卒院生のシナジー効果を通して授業力を高める現職大学院のカリキュラム開発」（代表：伊藤博之 課題番号16K04473）の一部を使用した。

参考・引用文献

田中每実（2011）「日本のFDの現在－なせ？，相互研修型FDなのか？」，京都大学高等教育研究開発センター編『大学教育のネットワークを創る－FDの明日へ』，東信堂。

兵庫教育大学，上越教育大学，鳴門教育大学（2010）『教職大学院の実習等のFDシステム共同開発～大学と教育委員会・学校の「互恵モデル」の構築～成果報告書』，pp.20-21