

大学における授業参観と事後検討の現状と課題†

細川 和仁*

秋田大学教育推進総合センター

姫野 完治**

秋田大学教育文化学部

本研究の目的は、大学のFDの一環として実施されている授業参観と事後検討に着目し、そこでの対話内容の傾向を明らかにするとともに、事例分析を通じて授業者と参観者のマッチングが検討内容に与える影響について考察することである。具体的には、秋田大学の教育文化学部専門教育科目及び教養基礎教育科目において、2005～2007年度に実施された49の授業参観及び事後検討の「報告書」の内容を分析した。その結果、事後に検討された内容は5つの大項目、18の小項目にカテゴリ化することができ、大項目の中では特に「授業内容」に関する意見交換が多いことが明らかになった。また、事後検討における対話の中で批判的な指摘や提案が出されることは少ない。さらに、授業者と参観者のマッチングに着目した事例分析では、授業内容に関する共通理解があることや、同系列の授業科目を担当していることなどが、事後検討における対話を活性化させる要因となりうることが示唆された。

キーワード：FD (Faculty Development) 授業研究 高等教育 授業参観 事後検討

1. はじめに

1.1 大学教育の現状

2005年度に大学進学率が50%を超え、日本の高等教育は大衆化が進んでいる。トロウ(1976)のモデルに従えば、大学進学率が上昇することで、自発的な意志によらない入学者の増加、選抜方法の複数化による学生の多様化など、学生の質的变化が生じる。関連の学会では、学生の「学習力」という観点からこの問題について議論されており、大学生の高校までの学力に加え、知的好奇心、受講マナー、学習意欲、学習習慣、学習技術等の実態を把握し、今後の対応策を検討する必要があるとしている(大学教育学会2001年度大会)。

現在の大学生は、上記の「学習力」に関してネガティブな語られ方をすることが多い。例えば、「学習意欲が低下している」などである。しかし、その内実についてはより詳細な検討が必要である。筆者らの行った調査では、大学生は授業の履修や勉強の仕方についてもっと指導してもらいたいと考えている(細川, 2006)。ここからわかることは、学習意欲が低下しているというより、むしろ「指導を求める大学生」の増加である。大学・大学生の多様化をふまえ、各大学の学生の実態を把握した上で、課題に応じた対策を講じる必要があるだろう。

現在多くの大学では、学生が求める指導に対応するための様々なシステムを整えつつある。例えば、教員の「オフィス・アワー」がシラバスに掲載されるようになり、学生による授業評価アンケートも定着してきた。また、就職支援等、教育・学習以外の面での指導も充実させようと努めている。それらの改革は、教育・学習のシステム全体を改善することを目指すものである。指導の質を高めるためのフェ

2008年1月28日受理

†The Actual Conditions and Perspectives of Lesson Studies as Faculty Development

*Kazuhito HOSOKAWA, Center for Promotion of Education Research and Affairs, Akita University, Akita

**Kanji HIMENO, Faculty of Education and Human Studies, Akita University, Akita

カルティ・ディベロップメント（FD）も、大学教育のシステムを改善する一つの取り組みだといえる。

1.2 FDは機能しているか

FDは、大学の教員集団の組織的成長・発達の取り組み全般を指す。本来は大学教員としての様々な職務が対象となるが、大学設置基準においては「授業の内容および方法の改善を図るための組織的な研修および研究」と定められている。本稿でも、上記のような意味でFDという概念を用いることとする。

FD活動は、大学の授業内容・方法の改善を目指して、多くの大学で実施されるようになってきている。文部科学省の調査（平成17年度）によれば、様々な取り組みの中でも講演会の開催、新任教員対象の研修会、新任教員以外対象の研修会が高い割合で実施されている。例えば、講演会の実施率は国公立大学74.4%（私立大学43.4%、全体で50.4%）となっている。また、新任教員を対象とした研修も実施率が高くなっている。大学教員は教えることに関するトレーニングを系統的に受けてきたわけではないため、新任教員は教育方法に関する不安を抱えている（田口ら、2006）。その不安を解消するためのFD活動が求められている。

学生による授業評価も多くの大学で急速に普及し、定着したといえる。授業評価は少数の項目を設定したアンケートによる場合が多く、小・中・高における授業改善の手法とは異なる、大学ならではの手法として実施されている。ある程度普及した現段階では、授業評価の結果を授業改善にどのように活用するかという点に課題が移ってきている。

これらの取り組みのほか、教員相互の授業参観や

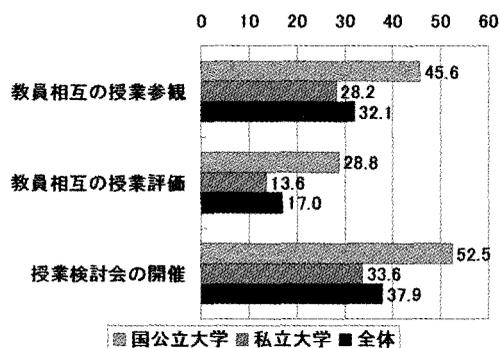


図1：平成17年度におけるFD活動の実施状況（文部科学省の調査より）

授業評価、授業検討会の開催に取り組む大学が近年増加している。実施状況は図1の通りである。国公立大学に限ってみると、教員相互の授業参観は45.6%、教員相互の授業評価は28.8%、授業検討会の開催52.5%と、多くの大学で何らかの形で実施していることがわかる。

では、大学における授業参観や授業検討会等の取り組みは、授業内容・方法の改善として実質的に機能しているのだろうか。FDは「ファカルティ」という語が表す通りその「組織性」が重視されているが、FDに取り組む教員が一部に限られるという現象もないわけではない。認証評価等の外部評価に応じることが目的化してしまい、FDの取り組みが形骸化する可能性もある。大学設置基準の一部改正により、2008年度より「大学は、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」となり、FD活動は実施していることが前提という状態になる。大学教育の充実という点では望ましいと言えるのだが、その一方で、実施すること自体が目的化することも懸念される。

1.3 大学における授業参観と授業分析

大学教育の改善のためにFDが機能するかどうか、FDとして実施されている取り組みのうち、本論文では教員相互の授業参観と授業検討会に焦点を当てて考えてみたい。

教員相互の授業参観と授業検討会による教育内容・方法の改善は、周知の通り、初等教育では既に実績が積み重ねられており、「校内研修」あるいは「校内研究」の中心的な取り組みとして行われている。特に小学校では、授業を公開し、参観した教員を交えて授業後に検討会を行うという方式が、明治期から取り入れられており（稲垣、1995）、教員独自の文化として定着している。最近の調査においても、日頃の研修として「同僚の授業を見る」ことが「よくある」または「ときどきある」と答えた教員は全体の7割を超えている（細川・姫野、2007）。互いの実践を公開するという文化が、初等教育では浸透していることを示す結果だといえる。

しかし、学校段階が進んで中等教育段階になると、参観や検討会による校内研修は小学校に比べて活発であるとはいえない。まして高等教育段階においては、先進的な取り組みとしては、授業の参観者との討議を組み入れた「公開実験授業」を実施している

京都大学の例などがある（京都大学高等教育教授システム開発センター，1997など）ものの，多くの大学では近年まで全くなじみのないものであった。

このような現状の中で，秋田大学での実施状況は，教育文化学部の専門教育科目では2004年度から実施，教養基礎教育では2004年度から同僚教員による授業評価を取り入れ，2005年度からは有志の教員による意見交換が行われるなど，少しずつ拡がりを見せている。

しかし，実施上の課題も多い．一つには，これらの取り組みに参加する教員が一部に限られ，多くの教員にとっては「敷居が高い」と感じられていることである．長い歴史の中で文化的な土壌が出来上がっている小学校とは異なり，大学においてはそのような文化がまだ根付いていない．授業方法を知るために「他の教員の授業を見てみたい」と考える教員は少なくないと推測されるが，実際に見学が行われることはほとんどなく，自分の授業を開放して他の教員に見てもらおうという雰囲気は，大学にはまだ乏しい。

授業の公開に基づく研修が拡がっていくためには，参観と事後検討が授業改善にいかにつながるかが明らかにされる必要がある．しかし現時点では，教員相互の授業参観と事後検討が教育内容・方法の改善につながるものとなっているか，検証した研究はきわめて少ない．溝上ら（2003）は，前述の京都大学における公開授業研究を題材として，授業参観方式の授業研究がどのように授業者の成長を促したかという問題意識に基づいて，事後検討での発言等を分析している．この研究では，授業者の「成長」を「次週の授業（教授法や授業観，授業内容など）に影響を及ぼすような気づきや発見が授業者に得られること」と定義している．分析を通じて，授業者の成長をもたらすような参観者との対話パターンとして，(1)参観者の外在的視点による問題の意識化，(2)承認的応答，(3)参観者の解釈カテゴリーを通しての授業への気づき，(4)否認的応答から自らの見方を産出，という4つを抽出している．この結果は，参観者との「対話」が授業者の成長を促すことを示しており，かつ承認的応答だけでなく否認的応答も必要であることを示している。

そして，実際に大学において授業参観や授業検討を導入する際に問題になるのは，授業の何を観察するのか，事後検討の場で何を話題にすれば良いのか

が不明確である点である．実際に行われている事後検討では，授業を改善するために必要な意見交換がなされているのだろうか．あるいは，改善のために必要な批判的な意見や，提案・対案を出せているのだろうか．こういった問題を明らかにし，検証する必要がある。

そこで本研究では，授業参観の事後検討における授業者と参観者の対話内容に焦点を当て，その内容を明らかにするとともに，いくつかの事例を取り上げて，事後検討の参加メンバーと対話内容の関連性について考察する。

2. 研究の方法

本研究では，秋田大学で実施されている授業参観及び事後検討を対象に分析を行う．そこで，本学の授業参観の実施形態と，対象とするデータ，その分析の視点について述べる。

2.1 授業参観の形態

教育文化学部の専門教育科目では2004年度から同僚教員による授業参観が行われており，教養基礎教育では2004年度に同僚教員による授業評価が導入され，さらに2005年度からは有志の教員による意見交換が行われるようになっている。

授業者と参観者の決定方法は，教育文化学部の専門教育科目では，授業を公開する教員が希望の日程を示し，それらの希望をFD推進委員会が取りまとめて一覧を作成し，この一覧に基づいて参観者を募る．一方，教養基礎教育科目については，授業を公開する教員と参観する教員がそれぞれ日程的な希望を出し，事務的に参観者のマッチングを行っている．いずれの場合も，2～3名の教員が参観する方式がとられている。

2.2 対象とするデータ

専門教育，教養基礎教育ともに，事後検討を実施した場合はその「報告書」の提出が求められている．本研究では，この事後の報告書に着目し，2005年度～2007年度に授業参観が行なわれた49の授業（表1）について報告書の分析を行う．報告書には，授業科目名，授業者名，授業参観者名，参観日，授業の目標，本時の目標，授業の概要，授業者の感想，参観者の感想，討論会の内容といった記述欄が設けられている．報告は概ねA4版1～2枚の分量で行

われている。

事後検討の内容を分析する場合、事後検討の逐語記録等を分析対象にすることも考えられるが、全ての検討会に参加することが困難なため、提出された報告書を分析の対象とした。

表1：対象とする報告データ（件数）

年度 科目	2005	2006	2007	計
教養教育	3	0	5	8
基礎教育	1	1	1	3
専門教育	21	17	0	38
計	25	18	6	49

※2007年度は前期のみ。

2.3 分析方法と視点

報告書に記載された項目のうち、「参観者の感想」と「討論会の内容」を主たる分析の対象とし、以下の3つの視点に基づいて分析を行った。

①対話内容のカテゴリ化

報告書内の該当する記述の中からキーセンテンスを抽出し、帰納的にカテゴリ化した。事後検討で意見交換された内容を量的に明らかにすることで、大学における授業参観および事後検討で取り上げられる内容の特徴を明らかにする。この時、筆者らの合議によってカテゴリの妥当性の検討を繰り返すことで、カテゴリの客観性を保つよう心掛けた。

②対話内容の分析

①の分析に加え、授業参観と意見交換においては、授業者に対する提案や批判的な内容も必要であるとの立場から（溝上・田口，2005），抽出したキーセンテンスのうち、特に批判や提案をしていると解釈できるものを抽出して分析する。

③授業者と参観者の専門領域に基づく比較分析

①②は分析の対象とした授業参観および事後検討の全体的な分析であるが、ここでは授業者と参観者の専門領域の関係性に着目して事例分析を行う。これは、意見交換が授業者と参観者の特性（専門領域等）に左右される面が大きいと考えたためである。

3. 結果と考察

3.1 対話内容のカテゴリ化

まず、事後検討の報告内容から抽出したキーセンテンスを帰納的にカテゴリ化したところ、小カテ

ゴリが18項目生成された。さらにカテゴリの検討とキーセンテンスの当てはめの往復を繰り返すことで、最終的に、「学習者」「授業内容」「授業技術」「学習評価」「カリキュラム・施設設備」の5つの大カテゴリを作成し、それぞれの大カテゴリが2～5の小カテゴリによって構成される分類表を作成した。その上で、報告書から抽出したキーセンテンスとこれらのカテゴリとを照合し数量的に整理した（表2）。表2の数値から、多くの事後検討で見られる対話内容は、大カテゴリ「授業内容」における「内容・教材」（64.6%）や「構成・分量」（58.3%）についてであることが明らかになった。

また、事後検討での対話内容の多様性を確認するため、1つの検討会でいくつのカテゴリについて対話されたか、そのカテゴリ数を整理したところ、1～2カテゴリ：5検討会、3～4カテゴリ：15検討会、5～6カテゴリ：19検討会、7～8カテゴリ：7検討会、9カテゴリ以上：2検討会であった。このことから、多くの事後検討では3～6カテゴリ程度の事項について検討される場合が多いことがわかった。ただ、中には特定のカテゴリについて重点的に意見交換する場合もあれば、幅広く10カテゴリもの多様な内容について意見交換する検討会もあることも明らかになった。

次に、表2の結果をもとにして、事後検討で対話された内容について3つの視点から考察する。

1つは、事後検討における対話の内容のうち、授業技術に関する対話についてである。仮説として筆者らは、大学授業についての対話は、授業技術－赤堀（1997）がまとめているように、黒板やOHP等のメディアの利用、テキストや資料の改善などーに重きを置いた議論が多くなると考えていた。なぜなら、大学授業は授業内容の多様性が高いからである。各々の専門領域が異なる大学教員間では、授業でどのような内容を扱うかについては、意見交換することは少ない。むしろ、多様な価値観が存在する中で責任を持って授業を行っている。よって、教員の価値観に関わるようなテーマ（例えば、授業で取り扱う内容）についての意見交換は、生産的な議論にならない可能性が高い。大学教員は、教育方法に関するトレーニングを系統的に受けてきたわけではないこともあり、大学授業を語る際は、「何を扱うか」よりも、「どのように扱うか」に議論が焦点化する傾向があると考えていたのである。

表2 対話内容のカテゴリとその割合(単位:%)

大項目	小項目				
	目標への到達	学習スキル	集中度	レディネス	
学習者	33.3	31.3	37.5	14.6	
授業内容	内容・教材 64.6	構成・分量 58.3	質疑応答 18.8		
授業技術	声・演示 37.5	時間配分 20.8	板書 6.3	メディア 27.1	参加の促進 50.0
学習評価	成績評価 4.2	学習の把握 35.4			
カリキュラム・ 施設設備	授業科目全体 6.3	カリキュラム 20.8	受講者 10.4	学習環境 25.0	

しかし、本研究で対象とした報告書を分析する限りでは、板書(6.3%)、メディア(27.1%)等の授業技術に関する事項よりも、内容・教材(64.6%)、構成・分量(58.3%)といった授業内容の方が意見交換の対象となっていた。大学における授業改善を検討する際の「技術」偏重という傾向とは異なる結果が出ていると解釈できる。

2つは、検討会での対話があくまで「参観した授業」の範囲で行われる傾向があることだ。授業参観が行われる授業の大多数は2単位科目である。この場合、授業は15回で構成される場合が多い。授業参観および検討会は、これら15回のうちの1回を対象としており、参観者は残りの14回の授業の様子を見ることはない。そう考えると、事後検討の中で、授業科目のトータルな流れ、例えば授業全体の目標や1回目～15回目までのステップなどについて意見交換されてもよさそうである。しかし、表2を見る限りでは、「授業科目全体」に関する記述が6.3%となっており、ほとんど議論されていないことがわかった。

3つは、上述の指摘とも関連するが、参観した授業を取り巻く「カリキュラム」には視点があまり向けられないという点である。授業参観や事後検討の目的をどこに置くかにもよるが、授業参観の目標の一つとして、カリキュラムの体系化をあげることができる。近接領域の教員同士で参観しあえば、授業内容の関連や重複などに気づき、カリキュラムを整備する方向で議論が進む場合も考えられる。しかし、表2にあるように、カリキュラムについての対話が行われたのは20.8%にとどまっている。これについては、この後の3.3でも教員間の専門領域との関係から事例分析を行う。

3.2 事後検討における批判的な指摘及び提案

筆者らは2.3でも述べたとおり、授業参観と事後検討が授業改善に結びつくためには、授業に対する批判的な指摘や提案なども必要であるとの立場に立っている。それは「重箱の隅をつつく」ような細かい点に拘泥するとか、「粗探し」をするという意味ではなく、授業者が気づかなかった新たな視点を提供するという意味での批判や提案である。この項では、報告書の中に記述された批判的な指摘や提案を抽出し、事後検討会でのやりとりの内容について具体的な分析を行う。

抽出された指摘の具体例を示すと、次のようなものである。授業に対する批判的な指摘の例としては、「もう少し数式の表す物理的解釈を説明できないか」、「授業のレベルがやや低いのではないか」といったものである。一方、授業に対する提案の例としては、「ディスカッションの進め方にもう少し慣れていれば、検討会がもっと活発になるのでは」、「この時間に何をするかを文字にして示してはどうか」といったものである。

抽出したキーセンテンスの数を3.1の分析で作成したカテゴリ別に整理したものが表3である。この表によれば、批判的指摘や提案は対象とした全49科目の中で36件で、平均すれば1科目あたり0.73件である。批判的指摘や提案があまりなされていないことがまずわかる。そして、その指摘の内容について見ると、批判的指摘及び提案ともに、「授業内容」に関するものが多くなっており、全体の3分の2近くを占めている。

この結果は、筆者らの当初の予想に反するものであった。3.1の分析結果にも関わるが、大学授業は内容が専門化して個別的であるため、他の教員が担

当する授業の内容について意見を述べることは難しく、批判的指摘や提案があるとしても、「授業技術」や「学習者の様子」に関するものが大半を占めるだろうと考えていたのである。しかし実際は、授業内容に関するものが多いという結果になった。

このことは、大学においては、授業に関して同僚同士で批判的指摘や提案を行う文化がまだ醸成されていないことに加え、授業内容に関する事柄以外の授業技術、学習評価の方法、カリキュラムに関しては、特に批判的指摘や提案が出しにくいことを表しているといえる。

また、本研究では事後検討の報告書の記述を分析材料にしていることから、事後検討の対話の中で批判的指摘がなされたとしても、報告書の中ではあえて記述しなかったという場合も考えられる。これはデータ収集上の限界によるものであり、今後の研究課題といえるだろう。

表3：批判的指摘や提案の数（内容別）

	批判的指摘	提案	計
学習者	4	2	6
授業内容	11	11	22
授業技術	0	5	5
学習評価	0	1	1
カリ・施設	1	1	2
計	16	20	36

3.3 事例分析

ここまでの分析を通じて、事後検討における対話の内容は多岐に渡り、批判的指摘や提案は多く出されているわけではないことが全体として明らかになった。しかし、それぞれの検討会における対話内容の種類や量は、きわめて個別的である。3.1で確認したように、多くの内容（カテゴリ）に関して意見交換を行う場合もあれば、特定の内容に集中して議論を深める場合もある。

そこで筆者らは、事後検討会における対話内容の種類や量は、授業者と参観者の組み合わせ方が影響因の一つになっていると考えた。そこで、分析の対象とした報告書の中からいくつかの事例を取り上げ、授業者と参観者の所属や専門領域が対話内容にどのような影響を与えているか分析した。ここで取り上げた3つの事例は、意見交換が活発に行われたと考えられるもののうち、授業者と参観者の専門領域が

比較的近いもの（①、③）と遠いもの（②）という基準で選定したものである。（報告書からの引用文は、「○○」等原文のまま抽出していない部分がある。）

【事例①】

- ・科目種別……専門教育科目
- ・実施時期……2005年度前期
- ・検討会の参加者……3名（授業者1名、参観者2名）

この授業の授業者と参観者は、研究領域は異なるものの同講座に所属しており、授業内容に関してある程度共通理解が可能であったと考えられる。

事後検討の中では、授業内容に踏み込んだ指摘、例えば、「○○については、もう少し詳しく説明する必要があったのではないか」、「取り上げる（題材）は、どのような観点で選択されているのか」、「この科目は『○○学』という科目だが、内容的にはやや『△△学』寄りであるように感じた」などがなされている。これらの指摘は、授業内容に関連する学問領域に通じていなければ出てこない指摘であろう。また、報告書の中では、参観者が同様の科目を担当していることに言及し、「同じ『○○学』を担当する者として、同僚が実際にどのような授業を行っているかが分かったのは、とても参考になった」としている。授業者と参観者の所属や研究領域もさることながら、同じ系統の授業を担当していることが、意見交換を活性化させる一つの要因になっていると考えられる。

【事例②】

- ・科目種別……教養教育科目
- ・実施時期……2007年度前期
- ・検討会の参加者……3名（授業者1名、参観者2名）

この事例では、授業者と参観者の専門領域や所属が全く異なっている。報告内容を見ると、参観者は学生の活動状況に関する言及を多くしている。例えば、「学生自らが工夫していた」、「自主的かつ手際よくやっていた」などの指摘である。また、意見交換の中では授業者の授業に対する考え方（「学生同士のコミュニケーションをとってもらいたい」）が語られており、授業内容以外の点でも意見交換がなされていることがわかる。参観者が授業内容に精通していない場合、参観者は授業内容に関する指摘が

しづらいため、学生の学習状況や授業実施上の教員の信念といった内容の対話がなされると考えられる。

【事例③】

- ・科目種別……専門教育科目
- ・実施時期……2006年度前期
- ・検討会の参加者……2名（授業者1名、参観者1名）

この授業の授業者と参観者は同講座に所属しており、報告書の分量も他の報告に比べて多くなっている。それだけ、意見交換が活発だったことを物語っている。指摘されている内容は、授業内容に精通しているからこそ出てくるもので、「○○という視点で切り込んでおいてから、△△の話へ持っていく方が…（中略）…スムーズな気がするがいかかか」、 「話がその前ときれいに繋がっていなかったように感じた」、などの指摘がなされている。この事例の場合、参観者は批判的指摘を行うにとどまらず、別の授業展開や授業方法を提案している。授業内容をお互いに理解した上で、その内容を効果的に学ばせる授業展開について言及していることから、双方の授業改善につながる可能性を感じることができる事後検討となっている。

本稿では3つの事例を挙げるにとどめているが、これらの事例から次のことが指摘できるだろう。一つは、参観者が授業内容をよく理解できる場合、意見交換においても授業内容に関する指摘が多くなされるということである。また、逆に授業内容を深く理解できない場合は、授業内容以外の部分に関する指摘がなされる傾向があった。このことから、参観者が授業内容について理解していることが、意見交換を活性化させる要因の一つになっているといえる。しかし逆に見れば、授業内容を十分に理解できない場合であっても、授業内容以外の視点から意見交換をすることが可能であるため、これはどちらか一方が望ましいということではなく、授業参観の目的によると考えるべきだろう。

さらに、意見交換を活性化させる要因として、参観者が参観した授業と同様の系列の授業科目を担当していることがあげられる。同様の系列の授業科目を担当していても、なかなか他の教員の授業を見るような機会はなく、FDの場が有効活用されているとみることができる。

参観者のマッチングについての実践的な知見とし

て、授業内容に習熟した教員や、同様の系列の授業科目を担当している教員をマッチングすることが、意見交換の活性化につながると考えられる。しかし、そういうマッチングができなかった場合でも、授業内容以外の視点からの意見交換は可能であるし、また、小学校の校内研修等で作成される「指導案」に類するものやシラバスを予め準備することにより、参観者が授業内容についての理解を持って臨むことも可能となる。

4. まとめと今後の課題

4.1 まとめ

本論文では、授業参観の事後検討の報告書の分析を通じて、事後検討における授業者と参観者の対話内容を明らかにしてきた。対話の内容は、個々の授業によって異なるが、帰納的にカテゴリを生成した結果、「授業内容」に関する対話が多いことがわかった。これは、大学授業に関しては授業の技術やテクニックに関する意見交換が多いという当初の想定とは異なる結果であった。また、意見交換の中で批判的な指摘や提案が出されることは少ない。さらに、授業者と参観者のマッチングが意見交換の内容に影響を及ぼすと考え事例分析を行ったところ、授業内容に関する共通理解があることや、同系列の授業科目を担当していることなどが、意見交換を活性化させる要因となりうることが示唆された。

4.2 今後の課題

本研究では、事後検討の報告書を分析対象としたため、事後検討における実際の対話内容の全てを明らかにできたわけではない。この点は、今後の研究上の課題である。事後検討における対話内容の分析に関しては、小学校を対象とした分析方法が既に開

表4 発言の内容と形態のカテゴリー（小谷・浅田，2000）

content form	授業 構想	肯定的 感想	授業の 問題点	代替案	授業 構想の 観点	校内研 の 見通し
提示						
反復						
疑問						
返答						
確認						
会の 運営						

表5 発言内容の分析カテゴリ（姫野・相沢，2007）

内容 形式	A. 教材研究 と授業設計	B. 本時の ねらいと授 業設計	C. 教授スキル	D. 授業展開 と子どもの 学び	E. 教具と子 どもの学び	F. 会の運営
1. 質問						
2. 意見						
3. 応答						
4. その他						

発されている。小谷・浅田（2000）は、校内研修の事後検討における教師らの発言内容を分析するため、表4のようなマトリックスを作成し、この表を援用しながら姫野・相沢（2007）は表5のマトリックスを作成している。表4や表5における発言の内容カテゴリのみに着目すると、本研究で生成したカテゴリに比べて授業構想、授業設計という視点が強調されている。実際の授業で見聞きした事象と、予め構想していた授業計画の間のズレについて意見交換をするという視点は、大学における授業研究に関しても有用な観点となりうるのではなかろうか。小学校における校内研究の手法を大学に単純に持ち込むことはできないが、研究の蓄積を活かし、事後検討における対話内容を分析する枠組みを精緻化していく必要があると考える。

また、実践的な課題として次の2点を指摘しておきたい。第一点は、FD活動において「カリキュラム」という視点を強調する必要がある。本論の3.1でも指摘したとおり、授業参観と事後検討では「その授業」に関する検討が中心になり、15回の授業の中での当該授業の位置付けや、他の科目と当該科目の関係、あるいは教育課程全体の中での当該科目の位置付けにまで言及されることは少なかった。本来、同僚教員による授業参観には、組織的な教育体制を構築することも目的の一つになっている。意見交換の中に、「カリキュラム」の視点をもっと取り入れられることが求められる。

第二点は、FD活動全般に言えることとして、「よい授業」「よい教育」とは何かに関する議論を深める必要がある。これは構成員の価値観を統一すべきだという意味ではなく、組織的に教育改善の取り組みを行っていく際の何らかの方向性を提示するためである。FDの「義務化」によって、大学教員は組織的な教育改善に参加することになるが、その取り組みがどのような教育の実現を目指しているのか、

共通理解を図っていく必要があるだろう。

付記

事後検討会の報告書の研究資料としての利用について、多数の先生方のご協力をいただきました。感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 赤堀侃司（1997）『ケースブック大学授業の技法』、有斐閣
- 姫野完治・相沢一（2007）校内授業研究における事後検討会の分析方法の開発と試行、『秋田大学教育文化学部研究紀要』教育科学部門62, pp.35-41
- 細川和仁・姫野完治（2007）授業実践に対する教師の「成長観」と成長を支える学習環境、『教師学研究』7, pp.23-33
- 稲垣忠彦（1995）『授業研究の歩み』、評論社
- 石原静子（1998）「授業参観研究」から大学の授業とその開発を考える、『大学教育学会誌』20(2), pp.73-76
- 梶田叡一（2000）『新しい大学教育を創る』、有斐閣
- 小谷桂介・浅田匡（2000）校内研究における教師間の知識相互変換に関する基礎研究、教育工学関連学協会連合第6回全国大会・講演論文集, pp.485-486
- 京都大学高等教育教授システム開発センター（編）（1997）『開かれた大学授業をめざして—京都大学公開実験授業の一年間』、玉川大学出版部
- 京都大学高等教育教授システム開発センター（編）（2002）『大学授業研究の構想—過去から未来へ—』、東信堂
- 溝上慎一・田口真奈（2003）授業者の成長を促す大学の授業参観方式、『日本教育工学会論文誌』27(2), pp.165-174
- 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), pp.19-28

寺崎昌男 (2006) 『大学は歴史の思想で変わる—FD・評価・私学』, 東信堂

和光大学授業研究会 (1996) 『語りあい見せあい大学授業』, 大月書店

Summary

The purpose of this article is to clarify the contents of the dialogue at the conference after classroom observations, which were conducted as part of the faculty development project at our university. We analyzed 49 conference reports and conducted category analyses and a case study.

Through category analyses and a case study of the dialogue, the following results were obtained.

1) The contents of the dialogue at the conference can be classified into five categories ; (1) 'student', (2) 'contents of class activities', (3)

'teaching methods', (4) 'evaluation of learning' and (5) 'the curriculum and the environments'. Of these, the topic most frequently taken up by both the teacher and the participants was 'the contents of class activities'.

2) At the conference, the participants did not make many critical comments on the teacher nor offered any corrective proposals to him.

3) The results of the case study suggested that one of the major factors in activating conferences in general is that participants have prior knowledge about classes under discussion, and that they are teaching the same or similar classes themselves.

Key Words : Faculty Development, Lesson Study, Higher Education, Classroom Observation, Conference

(Received January 28, 2008)