

授業観察と合同授業による

授業リフレクションの実践

— 日常的、継続的、効果的な FD の取り組み —

Daily, Continuous and Effective Faculty Development:
A Case Study of Class Reflection by Class Observations and Joint Classes

橋本 信子^{*}、桑原 桃音[†]

Nobuko Hashimoto, Momone Kuwabara

複数教員による同一科目内連携の実践を通して見出された効果的な授業改善 (FD) のありかたについて報告する。報告者 2 名は授業見学と合同授業を繰り返すことで同一科目の授業内容と評価の平準化をはかった。この実践から見出されたのは、授業および FD 活動においては傾聴とラポールの姿勢が重要であるということである。そこから、高等教育における FD 活動は教員間のラポール形成が可能な形で進めることが肝要であると結論する。

キーワード : FD、授業観察、合同授業、授業リフレクション、同一科目内連携

はじめに

本稿は、流通科学大学（以下、本学）の初年次科目「文章表現Ⅱ」担当者の同一科目内連携の実践と、そこから見出された効果的な FD（ファカルティ・ディベロップメント）のありかたについて報告する。報告者両名は 2015 年度前期に同一科目を 4 クラスずつ担当した。両名は授業内容の平準化をはかるため、共通教材を作成した教員（橋本）の授業を他方の教員（桑原）が全期間（8 週）に渡り観察し、そこで得た発見を、そのあとの単独授業、合同授業に反映することを繰り返した。この実践は両名が担当する 8 クラスの授業および成績評価において高い水準での平準化をもたらすと同時に、両名にとって深い授業リフレクション（振り返り）の機会となった。以下、I 章では本学における FD 活動の特徴を概観し、II 章で実践の対象となった科目の概要と、授業観察と合同授業を取り入れた経緯について説明する。III 章では桑原による橋本の授業観察の報告と社会学的観点からの分析を行う。IV 章では桑原の分析を受けて大学授業における効果的な

^{*}流通科学大学商学部, 〒651-2188 神戸市西区学園西町 3-1

[†]流通科学大学商学部, 〒651-2188 神戸市西区学園西町 3-1

(2016 年 2 月 26 日受理)

©2016 Center for Promotion of Higher Education

FDのありかたについて考察する。

1. 流通科学大学におけるFD活動

1. FDの定義と類型

FD(ファカルティ・ディベロップメント)とは、「教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組の総称。その意味するところは極めて広範にわたるが、具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催などを挙げることができる」と中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像」(答申)(2005年1月)は定義している。このような活動は、高等教育においても個々の教員あるいは教員集団で実践されてはいたが、初等中等教育の現場におけるそれには大きく遅れをとっていた。大学進学率が上がり全入時代を迎えると多様な学生に対応できる教育技術や授業手法が大学にも求められるようになり、2007年の大学設置基準では「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(第25条の3関係)」と規定され、2008年に義務化された。これによって、全国の大学において組織的な授業改善や授業支援活動が急速に拡大する。その内容は多岐にわたるが、田中はFDを「伝達講習・制度化型」「伝達講習・自己組織化型」「相互学習・自己組織化型」「相互学習・制度化型」の4つに類型化している。「伝達講習」とは、専門家から啓蒙的に知識を伝授する研修会・講演会などのような活動、「相互学習」は教員同士が自発的に協働して行うものである(田中 2011:9)。以下、この4類型を援用して、まずは本学でのFD活動について、そのあとに橋本・桑原による授業実践を分析する。

2. 流通科学大学におけるFDの特徴

本学は1988年に開学した商業・経営系の大学である。2015年度より学部改編により商学部、経済学部、人間社会学部の3学部となった。2015年度の学部入学者は860名、学生数は3学部合わせて3160人、教員数は117人(特任含む)である(2015年9月現在)。2014年度までは教学支援センターが初年次教育、学修支援、教育支援の3つの研究及び事業を担当していたが、2015年度から、初年次教育については初年次教育専門部会、学修支援については教務課(学修支援センター)、FDと授業改善を中心とした教育支援に関する研究及び事業は、新設の高等教育推進センターが担っている。

本学のFDへの取り組みは早く、1994年度には「学生による授業改善アンケート」を導入、2001年度からは「学生による授業評価」結果を教職員に公表している。1998年からは教育方法などに関する「意見交換会」(2000年度第2回からは「FD研修会」に改称)が開催され、以降、FD研修会・ワークショップが年に2~6回開催されている。1992年度からは全教員の専門分野や研究業績、担当科目、教育実践等の詳細を掲載する『教育研究等活動報告』が発行されている。橋本と桑原はともに2015年度に本学に着任したが、この冊子を手がかりに過去の授業実践やICT

活用について既存教員に問い合わせ、助言を得ることができた。

本学のFD活動でもっとも特徴的なのは、全学的一斉授業公開制度(オープンクラスウィーク、以下OCW)である。これは2000年度から始まっていた教職員による授業見学の取り組みを2003年度後期に体系化したものである。2007年度には文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム」に採択された。OCWは前期・後期の約3週間ずつ指定され、その期間はすべての専任教員に授業公開が義務付けられる。参観は専任教員だけでなく、非常勤講師、職員も可能である。授業改善アンケート結果を参考に、参観する授業を自由に選べ、参観申込、参観者による学んだ点と改善すべき点、公開者のコメント、成果報告はシステム上で行い、学内公開している。さらにその一部は「工夫改善事例データベース」として公開している。

須藤は、参観授業研究からは「授業改善の法則や知見が「生成」されてくる可能性」があり、「参観し、参観され、話し合うプロセスで、一人ひとりの教員の中で授業観が深まり豊かになる」として、より広く取り込まれるべきであるとする。そして本学のOCWを「これほど大規模で組織的な参観授業の取り組みは、他に例をみない」と評価している(須藤2012:85)。

本学のFDの取り組みを前節の田中によるFDの4類型で分類すれば、FD研修会は「伝達講習・制度化型」となる。FDワークショップ、『教育研究等活動報告』の発行、OCWは、制度化されたものではあるが、教員同士の相互啓発という性格も備えていることから「相互学習・制度化型」にあてはまるだろう。つまり、本学のFD活動には多様な型が用意されているといえよう。

ただ近年はOCWへの参加や研修会やワークショップの開催回数が減少している。これまでの経緯や成果を総括し、FDの今後のありかたを検討する段階にきているのかもしれない。本稿は本学の全学的なFDの成果については検証しないが、IV章において組織的に制度化されたFDへの一つの視座を提供したい。

II. 実践科目の概要

1. 初年次教育プログラムの概要

本学では2015年度から初年次教育プログラムが刷新された。第1 Semester(前期)は1年生のみを対象とする科目を受講することで、高校から大学での学びへのなめらかな移行を狙う。第1クォーター(4-5月の8週)は“気づき”をキーワードに、グループ活動や他者との交流をメインに設定された「自己発見とキャリア開発」(8単位)という科目を核に受講する。第2クォーター(6-7月の8週、以下、第2Q)は、各学部の学びの違いや特徴を理解するための科目と、大学生として必要な基礎力の向上に資する科目を受講して「学びの基礎力」を養う。本稿で報告する授業実践を行ったのは、第2Qに開講される「基礎技能」という科目群の一つである「文章表現II」という科目である。

2. 「文章表現Ⅱ」の概要と「文章表現Ⅰ」との連携

「文章表現」には「Ⅰ」と「Ⅱ」が設置されている。「文章表現Ⅰ」は「文を書くにあたっての基本的事項を確認した後、小論文やレポートなどの論理的文章が作成できる能力を養成する」科目、「Ⅱ」は「書評、作文、エントリーシートなどの、自己を主張する文章の作成能力を養成する」科目と設定された。「Ⅰ」は全員に履修を推奨し、より実践的に文章作成を学びたい学生には「Ⅱ」の同時受講が推奨された。「Ⅱ」は8クラス設置され、橋本・桑原がそれぞれ4クラスずつ担当した。受講者は橋本クラスが64名、桑原クラスが92名、計156名であった。

「文章表現Ⅱ」については同様の科目の経験がある橋本が中心となって授業を組み立てた。「Ⅰ」については、初年次生向けのアカデミックライティングのテキストの著書がある西川真理子教授が中心となり教材および指導書を作成した。開講までに「Ⅰ」「Ⅱ」の全担当者（計7名）が数回の検討会を開き、内容をすり合わせた。開講後も、指導内容や進め方に齟齬が生じないように、また文章作成を指導する上で重要な事項に漏れないように、さらには授業内容に過度の重複が生じないように両科目で調整しながら授業を進めた。

第2Qは90分授業2コマ連続を8週間実施するため、通常の授業とは違う工夫が必要となった。学生は第2Qには5~7科目ほど受講するので、空き時間がかなり少なく、時間外学習が課しづらい。「文章表現」を担当する教員の側も週11コマを割り当てられたため、打ち合わせ時間をとることもままならないことが予想された。

そこで、連続2コマという設定を生かして、「文章表現Ⅱ」では、資料探索や文章作成などの作業と個別指導の時間を授業内に多めにとった。特に前半4回は、説明、資料探索、課題作成、グループワーク、プレゼンテーションが授業内で完結するよう、やや緩やかな進捗にした。このような作業主体の授業は学生と教員が個別に接する時間を増やせるうえ、学生同士の交流の機会もつくりやすい。そうすると脱落を最小限に食い止め、達成感を持たせることができる。そうしておいて、後半は時間外学習の割合を徐々に増やし、学内ポータルサイトのレポート提出機能を使ってオンラインで課題を提出させ、次回授業までに各教員が添削をし、授業では全体講評や個別指導をするというパターンに切り替えていった。このように時間配分は変えつつも、授業中にさまざまな作業を行い、個別に指導する時間は必ずとるようにした。そのことは次章で省察するように教員にも多大な発見をもたらしたのである。

III. 活動実践

1. 概要

a. 授業観察、単独授業、合同授業のサイクルとその利点

橋本が担当する「文章表現Ⅱ」の先行クラスの授業観察は、桑原が橋本に授業全回の観察を申し出て始まった。授業観察は、授業資料を作成した教員（橋本）の授業を観察することによって、

作成者の意図を確認し、授業内容と評価の平準化をはかることに有効だと思われたからである。そしてこの実践は、これまで文章表現に特化した初年次科目の担当経験のない桑原が、自らの教育力を自覚的に向上させる試みにもなった。

観察者桑原は毎週金曜 1 - 2 限の橋本クラスの授業を観察した。橋本クラス実施時間で桑原が空いている時間がこの曜講時のみだったためである。授業観察する位置は教員と学生を視野に納められる後方の席である。グループワークがある場合は、その近くで担当教員が各グループ間をどのようにまわり、どのように声をかけているのかを観察した。観察の記録には、配布資料またはノートへの筆記、デジタルカメラでの撮影の 3 種類を用いた。配布資料には教員の発話内容、板書、指導する上で気を付けるポイント、ノートには日時、授業の主な流れ、配布資料に書ききれない発話内容などを記録する。デジタルカメラでは板書や授業風景を記録した。

桑原は金曜 1 - 2 限で観察した内容を、その日の 3 - 4 限の単独授業で早速実践する。そこでの反省を踏まえて、月曜 1 - 2 限、3 - 4 限の合同授業で授業観察と実践を同時に行い、そこで得た知見を火曜 3 - 4 限の単独クラスに反映させる。

授業観察と合同授業で得られた知見と実践は次項で詳細に検証するが、ここではそれ以外の合同授業の利点を簡単にまとめておこう。第一の利点は、教員同士の対話が発生することである。幅広いテーマを扱う教養科目、それも学部横断で構成されたクラスにおいて、教員がそれぞれの専門の視点を活かした授業発話をすることは受講生に幅広い視点をもたせることになる。今回は政治学（橋本）と社会学（桑原）という共に社会科学を背景にもつ教員であったが、遠い分野の教員同士であれば、より広い視野を提供できることになり、そのような組み合わせもまた有効であろう。

第二の利点は、受講生のエラーサンプルを蓄積しやすく、しかもそれに対する指導のすり合わせがその場でできるということである。後半 4 週で取り組んだ「400 字で意見文を書こう」（新聞投稿）「『おすすめの一冊』を紹介しよう」（書評作成）の授業では、受講生は PC を使って授業内で添削文を修正した。教員はその場で再提出文を添削して受講生に返却する。このやり取りを繰り返した。このとき合同授業だと、受講生が陥りやすいミスに対して教員がどのように指導するのかをその場で互いに確認し合える。その結果、より綿密かつ迅速に添削指導を平準化できたのである。

第三の利点は、受講生にとっては複数の教員の指導を受けられる点、教員にとっては自分とは違う観点からの評価・指導方法があるということがわかる点である。特に口頭発表の場面でそれが顕著である。発表者は教員二人からコメントを受けることになる。そのような機会はそうそうない。緊張の度合いは増すかもしれないが、フォローや褒め言葉も倍受けることになり、学生の達成感や自己肯定感はより高められるように見受けられた。

b. 学生指導に関する授業リフレクション

さて、「文章表現Ⅱ」の前半のプログラムのほとんどの回は図書館の学習室を利用して行った(橋本、2016)¹⁾。第1-2週は、図書館をまわって興味をひかれた図書や参考図書を選び、紹介する授業である。学生は選んだ本の要点をワークシートに沿って記入し、教員の確認を得る。そして翌週の授業冒頭にクラス全体またはグループ内で発表するという流れである。

第1週目の「図書館を使おう」の合同授業時に気がついたことがある。橋本は、受講生が選んできた図書を見て、本の特徴を踏まえた上で受講生に評価を伝えていた。単に「おもしろそうな本やね」だけではなく、選んだ理由や気になった内容等について受講生から次々話を引き出していたのだ。「お、この本は〇〇やね。高校生や大学生に評判の本を持ってきているやん。あなたも読んだことあるから選んだんかな」という具合である。このような評価の伝達と問いかげによって、学生と橋本は打ち解けて会話できていたのである。

桑原も橋本の授業を見学したあとの単独授業で、同様に学生に一言、二言、声を掛けてはいた。しかし近くで同時に実践してみると、受講生との具体的な対話内容や対話時の合いの手のタイミングなど、観察時にはわからなかった対話技術を橋本と対比して把握することができた。授業観察の場の客観ではつかみとれない教授法が、合同授業での実践で主観に切り替わることで理解できたのである。

第2週の「参考図書を紹介しよう」(以下「参考図書」と略)の観察時に橋本の対話技術をさらに注意深く観察したところ、橋本は学生を褒めることに長けていることがわかった。橋本はまず受講生が選んできた参考図書について興味を分かち合う。そのうえでワークシートの記述と発話の内容を咀嚼し、学生を褒める。そのやりとりは課題遂行の報告とそれに対する評価というよりは、楽しげな「対話」であった。受講生は自分の興味に対する共感によって自己を肯定され、「対話」を通じて言いたいことを整理し、その場で評価されるので満足気であった。橋本によると、こうした課題は学生が何に興味があるのかがわかり、時には意外性もあるので、橋本自身、学生とのやりとりが楽しいのだという。そこで単独授業では、見学時にみたように桑原も受講生の話を引き出すことを心がけた。ところが、橋本と比較すると対話の時間が少なく、内容も盛り上がっていないように感じた。そのときは桑原が評価する際に使用する言葉の語彙が橋本より少ないことに気がついたが、それ以外にも何か物足りなさや違和感を抱いて「参考図書」の単独授業は終了した。

この違和感の理由を考えながら臨んだ「参考図書」の合同授業では、橋本が受講生一人にかけられる対話時間が桑原よりも1、2分ほど長いことが判明した。橋本の指導には、肯定的評価のなかに、学生の記述の不足部分の指摘や、それをよりよくするための助言が含まれていたのである。例えば「参考図書」ではその図書について1分間発表するという到達目標があった。受講生のなかにはその発表のもととなるワークシートが不十分なもの、逆に十分すぎて1分間ではおさまら

ないものなどがいた。それに対する橋本の指導は各受講生に応じたバラエティに富んだものであった。不足部分がある受講生には「せっかくおもしろい参考図書選んできてるんやから、おもしろさが伝わるように特に紹介したいところをもっと書かんとあかんよ」と補う方法を、記述が多すぎる受講生には「たくさん書けているやんか、発表原稿を書くときは、一番紹介したいところに絞ったらいよ」とまとめることを、よくできた学生には「しっかりできているし発表できそうやね、どう紹介するとちゃんと伝わるか考えてみてね」とさらなる目標を示すという具合で指導するのである。

その後、桑原は受講者との相互作用に気を付けながら評価・指導を織り交ぜた対話を心掛けた。しかし、桑原には橋本のようなリズムで内容を咀嚼して評価・指示する対話はすぐにはできなかった。そこで受講生の話の傾聴しながらメモをとったり直接受講生のワークシートに指示を書き込んだりするなど相互作用のための工夫を見出していった。それによって、金曜の単独授業とは異なり、火曜3-4限の単独授業では受講生と桑原の詳細かつ打ち解けた対話が可能となった。

c. 発表・グループワークに関する授業リフレクション

「参考図書」の紹介は翌第3週冒頭に行った。このとき橋本は「〇〇さんの発表は構成がしっかりしているので聞いている人が話の内容を理解しやすいですね。それに、原稿を持っているのに前を向こうとする姿勢が素晴らしい。これは発表の時に大事な姿勢なんです」と学生の発表態度をも評価していた。このことは、橋本が発表の指導の際に、クラス全員の前で発表者個人に指導するのではなく、発表者への評価を通じてクラス全員に共通する指導を提示していることを示している。この頃になると桑原は橋本と同じようなコメントをするために受講生の発表時にメモを取るように努めていた。しかし、メモを取るためにうつむく行為は学生の発表態度を見ると、緊張する学生を励ます視線を送ることを妨げる。発表者個人に気の利いたコメントを返そうと思うあまり、かえって橋本の傾聴姿勢から遠ざかっていたことに気がついたのである。

第3週後半と第4週にはグループワークが実施された。第3-4週の「おすすめの新聞記事を紹介しよう」では、各自が興味をもった新聞記事を持ち寄る。グループ内でその記事について発表した後、記事の要約と意見をまとめてグループでひとつの新聞に編集加工する。観察時、橋本はグループに入って記事紹介を聞く間も、受講生の話を受け止め、会話のキャッチボールをしていた。何組かグループを回る橋本を観察して新たに気がついたことは、頷きと「なるほど」「ほお、ほお」「へえー」「そんで、そんで」「うーん、どうかなあ」といった多様な相槌を何度も打っていることだ。さらに評価し指導する言葉もそのなかで投げかけられる。例えば「じゃあ、〇〇にはどういうメリットがあるん?」「なんで〇〇のようなことになるんかとか記事に詳しく書かれていた?」と受講生に5W1Hを意識させるような質問を投げかけるのである。なかなか話が盛り上がりずいたグループに橋本が入ると、橋本の相槌と会話のキャッチボールによって活発なディスカッションができるようになっていた。

このあとの単独授業で、桑原はこれまで通りの声掛けと合わせてこの相槌も試みた。しかし、なかなか橋本のような自然な相槌ができなかった。橋本の様な傾聴姿勢と相槌を意識すると、受講生の話に集中することができずにコメントの質と量が低下した。日ごろ行わない行為であったため演技性が出てしまい、発している桑原がその相槌のわざとらしさに違和感をおぼえたのだ。金曜 3 - 4 限の単独授業では桑原クラスの「新聞記事紹介」のグループワークはメンバーの性格によって雰囲気決定づけられるにとどまった。グループ間を巡回しても「先生これは…」と質問されることが多く、橋本のようにディスカッションを活気づかせることはできなかった。

この相槌の失敗は驚きとともに新たな発見をもたらした。コメントや評価を発話する行為と異なり、頷きや相槌という行為自体は習慣化された身体行為である。したがって、すぐに真似するのは困難である。桑原も日常で相槌を打つてこなかったわけではない。話しを聞く際は「はいはい」「ふんふん」と相槌を打つ。しかし、どちらかといえば橋本の様に小まめな相槌はせずに静かに聞く傾向がある。この失敗の驚きを抱えて迎えた合同授業では、橋本と桑原の相槌の丁寧さと速さの違いに気がついた。桑原は相手の話の途中で小さく「はいはいはいはい」と1秒間ほどで連呼する傾向にある。それに対して橋本は相手の会話文の区切りに近い部分で相槌を打つ。「はい」を使う際には「はいはい」の二言で1秒ほどという傾向があった。桑原が橋本の様な相槌を打つと自分自身に違和感が生じる。同じ相槌を習慣化して身体に馴染ませるよりも、自分と受講生に合った相槌や対話をしたほうが得策である。

そこで桑原の火曜 3 - 4 限の単独授業では、できるだけ自分なりの相槌を丁寧にする方に切り替えた。やはり自分に馴染んだ相槌を少し修正するくらいであれば違和感も少ない。コメントもこれまで通り行うことができた。受講生にもそれが反映したのであろう、グループ内のディスカッションも活気づき、その後のクラス全体への発表も自信を持って楽しんで取り組むことができていた。

第4週の「おすすめの雑誌記事を紹介しよう」の合同授業では、しかし、こうした授業形態を進める上での難しさに直面した。この回は座談会形式にしてディスカッションを楽しむことを主眼に置いたため、「新聞記事」のように何かに再加工するという作業はなかった。そのため人数の多い合同授業では、桑原と橋本の入った数グループではディスカッションが盛り上がり時間配分いっぱいまで発表することができたのだが、時間の関係上、桑原も橋本も入ることができなかったグループはすぐにディスカッションを終え、他のグループが終わるのを手持無沙汰で待つ事態が発生した。この時桑原は、傾聴とコメントを丁寧にしようとしていたため2グループくらいしか回れなかった。グループを離れるタイミングの判断、優先的に参加しなければならないような活気に欠けるグループの判断に必要なスキルについては今後の課題である。あるいはファシリテータが十分に確保できないサイズのクラスでは別の授業形態を採ることも再考したい。

2. 得られた知見

a. 教員能力を向上させる観察と授業実践の反復

継続的な授業観察、単独授業での実践、合同授業での観察と実践、再び単独授業での実践という反復によって、桑原は、身体を伴った発話行為や傾聴の手法を知ることができた。もちろん単発の観察にも意義はある。文字では表現することのできない身体表現を含んだ教育手法やその効果としての受講生の反応は、その場においてこそ得られるものである。

しかしながら、単発の授業観察によって得られるのはあくまで少数の教育手法の模範のみである。単発で客観的に得た教育手法は模範として狭く定義づけられる可能性すらある。その場合、「とにかくこの教育手法だけ繰り返せばよい授業ができる」と無意識の身体化を目指すことにつながる恐れがある。これでは、受講生の個別性に目を向けない、受講生不在の授業実践となってしまう²⁾。その点、継続的な授業観察と合同授業の反復では、教育手法やそこに付随する身体表現にはひとつの模範があるのではなく、受講者の数、各受講生の興味や能力や文章力に応じた実践があること、その実践が受講生の学ぶ意欲の向上に影響していることを体感できるのである。

須藤は、大学授業研究において「法則」や「理論」に固執すると「授業の創造的性格や豊かさをそぎ落としてしまう」と指摘し、「一定の条件・状況」下で具体性と総体性をもった授業例を積み上げ可能な限りで「体系化」していく方法を提案する(須藤 2012: 85-86)。桑原は①授業を観察し、②観察で得た教育手法を単独授業で実践しながら違和感や反省点を確認し、③合同授業で橋本と同時に実践することで違和感や反省点の改善方法を探り、④自分の身体や受講生に合うような改善策を取捨選択しながら単独授業に臨んだ。また①から④の間に橋本に反省点を伝達し、教育手法についてディスカッションした。これは、観察と実践の繰り返しと、言語化と身体化の反復によって教員としての能力を向上させる試みとして有効であった。

b. 教員能力を向上させるふたつの傾聴姿勢とラポール

b-1. 教員と受講生との間に形成されるラポール

次に桑原が実践のなかで得た知見は大学教育の場で教員能力を向上させるふたつのラポールの重要性である。それは第一に教員と受講生との間に形成される、第二に授業実践者と観察者との間に形成されるラポールである。ラポールとは文化人類学や社会学においては調査のなかで形成される調査対象者と調査者との親密な結びつき、信頼関係のことを指す。「聞き取り調査におけるデータ素材収集の成否は、ラポールの形成にかかっているといわれる」(大谷ほか 1999:247)。

第一についてみると、受講生の能力と意欲の向上を可能にするのは、傾聴によって培う教員と受講生とのラポールである。これまでみてきたような橋本の教育方法、特に受講生への指導は傾聴と伝達技術によって可能となっていた。自分が選んだ図書や記事、そこへの興味と意見、とりわけ自分のライフスタイルにもかかわる語りを赤の他人である教員に語らせることは簡単ではない。しかし、橋本の質問に対して受講生は適当に答えてはおらず、打ち解けた対話にさえなっ

いた。

このラポールは教員の傾聴技術によるもので、過度な同調、過度な賞賛によって受講生の機嫌をとって形成したわけではない点が重要である。フリックが指摘するように、ラポールは常にオーバーラポール、すなわち調査対象者への過剰な感情移入や肩入れに陥るおそれをはらんでいる（フリック 2002：402）。佐藤によると、社会調査においては調査対象者に同一化しすぎない、単なる友達に陥らない「客観性を失わないラポール」が必要である（佐藤 1992：145）。大学授業の実践でも同じで、過度なラポールでは冷静で客観的な指導ができない。橋本は肯定的評価のなかに指摘や指導を滑り込ませることで、オーバーラポールの問題を解決していたのである。

また、受講生の語りに合わせた傾きや相槌といった傾聴姿勢もラポールにとって重要である。フリックによれば、ライフストーリーや語りを引き出すためのインタビューでは、積極的に聴く（傾聴する）こと、つまり介入することなく関心を示すトレーニングが必要である。しかも、インタビューは単に語りの産出を刺激するのではなく特定のトピックに結びつかないといけない（フリック 2002：130）。橋本は傾きと相槌によって会話にリズムを生じさせて受講生が話しやすい雰囲気をつくっていた。また、受講生に対してコメントや質問を投げかけることで、一人の学生が語りつづけることや、授業目的と関係のない話が長く続くことを回避するようにしていた。

このような傾聴技術は医療や福祉の現場でも必要とされてきた。医療の現場では患者の固有性からアセスメントを導き出すために重要視されている。したがって、これまで傾聴は社会調査や医療を学ぶ側、つまり教育を受ける側が伸ばすべき技術だとされてきた。しかし、今回の実践で得た知見から、傾聴の技術は教育をする側の教員能力を向上させる取り組みにおいても重要であることがわかった。

b-2. 授業実践者と観察者との間に形成されるラポール

第二に、授業観察と合同授業による実践において重要な、授業実践者と観察者との間に形成されるラポールについてみてみよう。観察と実践の反復は参加しつつ観察するという社会調査の参与観察に近い。参与観察においては、ラポールが不完全であると調査者の聞き違いや記録・記入のミスが発生する場合がある（大谷ほか 1999：14）。授業観察と合同授業におけるラポールの構築は、実践者が観察者に教材、教育方法の技術を伝達することを促すだけでなく、観察者がその情報を正確に受け取ることもつながるのである。桑原による継続的観察と合同授業、教育方法についてのディスカッションは、授業実践者の橋本とのラポールによって可能となった。

ただし、教員能力向上を促す授業リフレクションのためには、「一步距離のあるラポール」「客観性を失わないラポール」を実践する必要がある。オーバーラポール、つまり観察者が授業者に完全に同一化しないように心がけることが大切なのである。今回の実践においてわかったことは、授業実践や教員能力向上のために観察者の身体や習慣に馴染まない教育方法や身体表現をドグマ化して、その演技ができるまで訓練する必要はないということだ。観察者が合同授業で実践者と

同じ実践をしながらも、言語と身体表現の反復と試行錯誤と反省によって自分なりの指導方法の模索をすることが重要なのである。

オーバーラポールの危険性をはらみつつも継続的な観察や合同授業が有効だとする、より重要な理由がある。それは、単発の授業見学と異なり、授業者や受講生が緊張せずいつも通りの授業ができることである。関口は文化人類学の参与観察を引き合いに出し、ラポール形成によって調査対象者たちが「普段通りの行動」をするようになることを重視する（関口 2013 : 216）。参与観察の立場に立ち、継続的授業見学に馴染んでいくことは授業を受ける受講生や授業者から他者に見られているという緊張を次第に軽減していくことになる。榊原・清水はこの関口の示唆を受けて、「現在の研究授業が、この条件を満たしていないことは明白だろう」と指摘し、二人組の授業者と観察者の良好な関係性のもとで授業を見合うことによって観察と評価と振り返りができると述べる。単発の授業観察や、ある実践に傾倒した理論化は、実践者を模倣して身体化しなければならないという、授業実践者—観察者との間にある種の権威的關係を生む。「互いの授業を訪問するパートナーは、共感的（sympathisch）な関係を築けることが大切である。これがなければ、自分の問題意識を話すことや、授業観察時に見てもらいたい点などを出し合うことは難しい」。そのような「批判的ではあっても、良好な関係を通じて、互いにアドバイスを行うこと」は、教員の人間関係のトレーニングにもつながると考えられる（榊原・清水 2014 : 96,101）。

IV. 実践の成果と課題

今回の実践を、田口ら（2003）が行った13大学の事例を基にした公開授業の分類に沿って振り返ってみよう。桑原の授業観察の第一の目的は、「授業内容を講義間で調整したり教え方の調整を行ったり」することであった。その点では「ファカルティ連携型」である。しかし桑原の詳細な観察と分析によれば、観察と合同授業は、「モデル伝達型」すなわち「良い授業」から「授業技術」を学びとる機会でもあった。さらに観察によって見出された知見が後続のクラスに反映されたという点では「反省（リフレクション）型」すなわち「自分の授業に何らかの問題を感じ、それを自ら改善するために他人の意見を聞き、改善の糸口を探す」機会にもなった。

田口らの事例研究では、「モデル伝達型」は単発的に行われることが多かったようだが、継続的に授業を見学し、自身の授業にすぐに反映させることは、単発の見学よりもはるかに授業改善に直結することはⅢ章の桑原の考察から明らかである。同じ場で同じ学生の反応や対応についての経験を、同じ担当教員という立場で共有するため、伝聞ではない具体的情報によってリフレクションを行うことができるのである。

我々の試みは、単発の授業見学や公開授業において参観者の存在を授業者や学習者が意識して「よそゆき」の授業になるという問題をクリアするものでもあった。本学のOCWを分析した南木は以下のように述べている。「一般的な公開授業制度では、公開側の教員はそれなりの準備を

し、場合によっては用意周到な「特別」の授業をすることができる。一方、OCW 制度では、(中略) 参観者の有無は OCW 申込期間にならないとわからないので、公開のために特別の授業を準備することは難しい。このためこの制度の主旨通り「普段のままの姿を見せる」ことになる。このことは授業の公開性や透明性を高めるものである」(南木 2006 : 108)。確かに、本学の OCW は全授業が対象となるため、誰もが毎年でも参観される可能性がある。そのため相互授業参観が習慣化し、抵抗が薄まるという点で効果的な制度である。実際、着任前の初年次教育担当者研修でも模擬授業に躊躇する教員はおらず、見せる見られることに慣れている教員団であると驚きの念をもった。とはいえ、授業公開に慣れている教員であっても、やはり単発的な参観を受け入れるときにはまったくの平常運転とはいかないのではないかと。

その点、桑原と橋本の今期の取り組みは「普段のままを見せる」ことにほかならなかった。だからこそ、桑原は時間配分や教材の説明の確認にとどまらず、橋本の身体表現を分析し、自らの授業で実践することができたのである。橋本もこれまで度々授業見学の受け入れや合同授業を行っており、そのたび協働相手から授業内容に関するフィードバックを得ていたが、桑原の社会学的観点からの詳細な分析は新しい視点からのリフレクションとなった。橋本にとっても得るものはたいへん多かったのである。担当する同一科目の授業観察、単独授業での実践、合同授業での観察と実践、その合間に行うディスカッションは、授業内容や教育方法などについて担当者間で情報を共有し、連携、協力して、より質の高い授業にしていく効果的な試みであった。

我々の取り組みは、I 章で紹介した田中の FD の 4 類型では「相互学習・自己組織化型」に当たるところ。この型の FD は、神藤がいうところの「一律にトップダウンで参加させられ啓蒙される伝達講習・制度化型 FD 活動」に見られる「参加者の士気があがりにくい」(田口、神藤 2012 : 277-296) という短所とは無縁である。学び合いは、桑原が考察したように、ラポールにもとづくときに効果を発揮する。その視点を高等教育の FD 活動にも取り入れるべきであることを強調したい。

しかし神藤は同時に、「相互学習・自己組織化型」の限界も指摘する。この型の FD 活動は、個々の授業改善や教員の教育力向上には効果を発揮するが、教育の改善に自覚的な教員がコミュニティを作って行う FD であるので、それらが乱立しているだけでは「大学全体の FD へと広がっていくことがなく、教員同士の学び合いは限定的になり、自覚的な教員のみ活動にとどまってしまう」というのである(田口、神藤 2012 : 286)。

さらに言えば、優れた学び合いの手法も万能とは限らない。研究や教育の手法や内容に多様性があるように、FD の活動にも多様性があるべきである。一つの手法を制度化することで自覚的学び合いが自覚的でなくなっていく恐れもある。「教員が学究的活動や創造的活動において批判的実践者であることを求められるのと同じように、教育に重点を置く FD 活動も教育に関して同じことをすることが求められているのである」(レダー 2014 : 187)。我々も今回の取

り組みをこのままの形でFD活動として普及させようなどと提言するつもりはない。あまりにも時間的な負担が大きいからである。しかし、例えば研究活動におけるサバティカル制度のように、担当授業数を軽減して教育のための研修時間を持つことができるような制度があれば、同様の実践をすることも可能になるだろう。

そこで神藤は「相互研修コーディネート型FD」を提唱する。これは、教員間で自主的に組織された複数の「相互学習・自己組織化型」FDを組織的に支援したり、こうした自発的なFDを行っているコミュニティ同士の情報交換の場を設定したりするというものである（田口、神藤2012：286）。この提言は、レダーが教育活動が中心的役割を担う小規模大学におけるFD活動の指針としてまとめた次の3点とも合致する。「（1）省察的で批判力のある実践者を育成することを目的に、意図的に教育活動を発展させ、（2）多様な教育スタイルや学際的アプローチを尊重し、（3）教育と研究が互いに支えあう文化を醸成するよう努めるものであることを強調しなければならない」（レダー2014：186-187）。大学・学部といった組織は、小さな教員集団の多様な学び合いや協働を資金面、待遇面、広報面で支援することで、個々の教員の教育力向上と教員集団のラポールを高める役割を果たしていくべきではないだろうか。

注

- 1) 本校にはラーニングコモンズがないので図書館内の大きめの学習室を用いた。これにより、これまでほとんど使用されてこなかった図書館の学習室が利用価値がある部屋であることが図書館側に再確認されたため、後期にはグループラーニングエリアとして生まれ変わることとなった。なお、授業の内容と図書館との協働については橋本（2016）を参照されたい。
- 2) このような言語のやり取りと反省、試行錯誤の往復運動のなかで身体技法を習得する方法については、倉島（2012）からヒントを得た。倉島は身体技法のあらたな理論化を試みている。武術研究会S流のフィールドワークをもとに、「その型稽古の内在的記述に」よって「従来の身体技法をめぐる社会学的認識論の限界をのりこえ」ようとしている（倉島2012：71-72）。

引用、参考文献

- 安照錫：「相互啓発型の授業改善に向けて：新しい授業公開制度・オープンクラスウィークを中心として」、『流通科学大学教育高度化推進センター紀要』No.1（2005）。
- ウヴェ・フリック、小田博士[他]訳：『質的研究入門——〈人間の科学〉のための方法論』（春秋社、2002）。
- 大谷信介[他]：『社会調査へのアプローチ 第2版』（ミネルヴァ書房、1999）。
- 倉島哲：「武術教室における言語と実践：型稽古の記述のこころみ」『スポーツ社会学研究』No.9（2001）71-82, 135。
- 榊原禎宏・清水久莉子：「授業を観るとはどういうことか—ドイツにおける「エビデンスにもとづく授業診断とその開発方法」の提案—」『京都教育大学紀要』No.125（2014）89-102。
- 佐藤郁哉：『フィールドワーク——書を持って街へ出よう』（新曜社、1992）。
- 授業参加観察プロジェクト担当チーム：『大学授業の参加観察プロジェクト報告（1）』（京都大学高等教育教授システム開発センター、2001）。
- 須藤敏昭『大学教育改革と授業研究 大学教育実践の「現場」から』（東信堂、2012）85-86。

- 関口靖広『教育研究のための質的研究方法講座』（北大路書房，2013），216.
- 田口真奈，神藤貴昭：「ファカルティ・ディベロップメント」，京都大学高等教育研究開発推進センター編『生成する大学教育学』（ナカニシヤ出版，2012）277-296.
- 田口 真奈，藤田 志穂，神藤 貴昭，溝上 慎一：「FDとしての公開授業の類型化：13大学の事例をもとに」『日本教育工学雑誌』27(suppl)，（2003）27-28.
- 田中每実：「日本のFDの現在 なぜ、相互研修型FDなのか？」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育のネットワークを創る FDの明日へ』（東信堂，2011），9.
- 田中每実，柳澤康信，南木睦彦【他】：「教える集団をどう組織するか <第16回大学教育研究フォーラム特別講演/シンポジウム>全体討論」『京都大学高等教育研究』No.16（2010）.
- 橋本信子：「授業と図書館の協働 初年次教育科目における連携を中心に」『流通科学大学論集 人間・社会・自然編』28(2)，（2016）.
- 南木睦彦：「流通科学大学のFD活動の歴史 組織的取り組みによる相互的・自発的啓発の成果」『流通科学大学教育高度化推進センター紀要』No.1（2005）.
- 南木睦彦，高尾義明：「全学的授業参観・公開制度（オープンクラスウィーク制度）とその効果」『京都大学高等教育研究』No.12（2006）108.
- 山田雅之：「相互授業参観と自己授業観察による授業改善の検討 専門職大学院における事例研究」『教育総合研究』No.8（2015）3.
- 吉田雅章：「和歌山大学における公開授業」『京都大学高等教育研究』No.8（2002）.
- 吉田雅章：「公開授業「日々のくらしと法律」と授業改善(大学授業の自己改善法-1999年度 授業改善の実践報告-，メディアを活用した学習方法の最適化に関する研究開発)」研究報告（放送大学，2001）.
- マイケル・レダー：「小規模カレッジにおける効果的実践」、ケイ・J. ガレスピー、ダグラス・L. ロバートソン（2014）『FDガイドブック：大学教員の能力開発』（玉川大学出版部，2014），186-187.

付記：

- 1) 本論文は橋本・桑原両名で構想、議論を重ねた上で、以下のように執筆を分担した。はじめに、I、II、IV章：橋本、III章：桑原。
- 2) 本研究は、2015年度流通科学大学特別研究費（研究課題名：「初年次教育における大学間連携の事例に関する研究および教育方法の共同開発と実践」申請者：橋本）の助成を受けた研究成果の一部である。