



| | |
|--------------|---|
| Title | 大学教員の学識を学ぶプレFDプログラムの評価：大阪大学未来の大学教員養成プログラム「大学授業開発論Ⅲ」を事例に |
| Author(s) | 大山，牧子；根岸，千悠；浦田，悠 他 |
| Citation | 大阪大学高等教育研究. 2022, 10, p. 21-31 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://doi.org/10.18910/87507 |
| rights | |
| Note | |

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

大学教員の学識を学ぶプレFDプログラムの評価

— 大阪大学未来の大学教員養成プログラム「大学授業開発論Ⅲ」を事例に —

大山 牧子^{*1}・根岸 千悠^{*1}・浦田 悠^{*1}・佐藤 浩章^{*1}

Assessment of Preparing Future Faculty Program for Learning University Faculty's Scholarship -A Case Study on "Course Design and Teaching III" Future Faculty Program, Osaka University-

OYAMA Makiko^{*1}, NEGISHI Chiharu^{*1}, URATA Yu^{*1}, SATO Hiroaki^{*1}

本稿では、将来大学教員を目指す大学院生が、大学教員の学識を学ぶためのプレFDプログラムである「大学授業開発論Ⅲ」の評価を行うことが目的である。本授業では、大学院生が将来大学教員になった際、自分自身で授業を分析、改善していける能力を身につけるために、1) 教育・研究・社会貢献の抱負の作成、2) 教育・研究・社会貢献の領域の統合、3) 教育実践研究の計画作成を実施した。調査結果から、履修生はいずれの年度においても、高い満足感を持っており、それぞれの学習活動において到達目標に掲げられた能力は概ね習得したと実感していることが明らかになった。教育・研究・社会貢献の抱負の作成と統合の活動は、回顧的な意味付け、新たな観点の習得、そして大学教授職のキャリアへの接続という気づきをもたらした。また、教育実践研究の計画作成は、教育経験とその成果に関連があり、自分自身の学問分野と教育実践研究の関連性の気づきや、自らの業績にプラスになると考えていることが確認された。

キーワード：プレFD, SoTL, 教育実践研究, 大学院教育, 大学教育

The purpose of this paper is to design, practice, and assessment "Course Design and Teaching III," a Preparing Future Faculty Program to learning university faculty's scholarship for graduate students who aspire to become future university faculty and also those who aim to become faculty members who will continuously contribute in improving education system.

The subject of this study, "Course Design and Teaching", is one of the courses in the Osaka University Future Faculty Program established in 2015. In this course, we design and practice the following activities to enable the students to improve their own teaching when they become faculty members in the future: 1. Creating goals for education, research, and social contribution. 2. Designing and implementing the integration of different areas in education, research and social contribution. 3. Creating plans for educational practice research. Our data has confirmed that students from each year starting from 2015 have expressed their satisfaction in the program and they also felt that they have achieved their learning goals in every learning activity. The activities of creating and integrating goals for teaching, research, and social contribution led to the realization of retrospective meaning making, acquisition of new perspectives, and connection to career. The planning of educational practice research was positively associated with the impact on one's own practice, relevance to research, and discipline characteristics, and negatively associated with lack of conceptual understanding and time limitations.

Keywords : Preparing Future Faculty Program, SoTL, Educational Practice Research, Graduate School Education, Higher Education

所 属：^{*1}大阪大学全学教育推進機構

Affiliation：^{*1}Center for Education in Liberal Arts and Sciences, Osaka University

連絡先：m.ooyama.celas@osaka-u.ac.jp (大山 牧子)

1. はじめに

近年の大学教育改革において、大学では「何を教えるのか」から「何を学ぶのか」に焦点が移り、学習者中心の教育が求められるようになってきた(Entwistle 2009)。大学教員は、一方向型の講義だけではなく、アクティブ・ラーニング型の授業など、これまで自分が受けたことのない教育に挑戦しなければいけない一方で、教壇に立つ前に教育の訓練をほとんど受けていないのが現状である。このような状況下で、大学院生から大学教員への接続の平滑化を目的として(DeNeef 2002)、大学教員を多く排出する研究中心型の大学を中心に、将来大学教員を志望する大学院生を対象として、教授職に必要な能力を培うための機会としてのプレFDプログラムが開発されてきている(夏目 2011)。さらに、2019年に大学設置基準の改正(文部科学省 2019)による同プログラムの努力義務化が制定され、今後益々プレFDプログラムの充実化が期待されると考えられる。

わが国で現在実施されているプレFDの提供形態は、授業として提供される「大学院授業開講型」、TA制度と紐付けてその研修として提供される「TA制度型」、正課外のイベントとして提供される「課題プログラム型」と、大学によって様々であるが(今野 2016)、内容は、高等教育論・授業設計(授業方法や評価含む)・ティーチングスキルズ(模擬授業や検討会)・教育業績のまとめ方など、主に教育実践の訓練が中心である(今野 2018, 栗田ほか 2014, 根岸 2018, 田口ほか 2010)。教育実践の理論や方法を学ぶこれらのプログラムは、初任教員が教育の知識や経験を十分に持たないまま教壇に立つ際の不安解消に寄与するが、大学教員としての成長を見据えた場合、教育業務に限らず、大学教員の業務をより統合的に捉えたプログラムの提供が必要であると考えられる。

Boyer (1990) は、大学教員が統合して持つべき4つの学識を示している。「発見の学識」(Scholarship of Discovery) は自分分野での研究、「統合の学識」(Scholarship of Integration) は分野を超えた研究、「応用の学識」(Scholarship of Application) は研究と実社会との連携、「教育の学識」(Scholarship of Teaching) は後継者の育成であり、これらの学識に基づく業務は全て同等に取り組むことが重要であるとされる。これらの学識を身につけるためには、大学院在学中に、学者(Scholar)として各種業務が統合された大学教員像について熟考する機会を持つことが重要である(吉田・栗田 2015)。プレFDにおいて、これらの学識を統合するた

めのプログラムを提供することは有用であると考えられる。

また、教育の学識は、学習の概念が付与されて教授学習の学識(Scholarship of Teaching and Learning: SoTL)(Shulman & Hutchings 1998)となり、発展したことで、より学生の学習に基づいた教育に焦点が当てられることとなった。SoTLとは、大学教員が自らの教育実践に対して、公表・批判・評価・利用という研究と同様のプロセスを辿り、教育実践研究を出版するなどの取り組みのことである。すなわち、SoTLを実施する能力とは、学生の学習に基づいて自らの教育実践を分析し、言語化できる能力であると言える。大学院生が将来大学教員職に就いた後、自ら継続的に授業を改善できる存在になることを目指すならば、SoTLについて深く理解し、実践する力をプレFDで養成することは意義がある(大山ほか 2017)。このようなプレFDの実践は、わが国では現在他に見られないことから、本実践を評価してその教育効果を確認することが、今後プレFDにおいて大学教員の学識を学ぶプログラムを導入する際の参考になる可能性があると考えられる。

以上より本稿では、大学院生が大学教員の学識を学ぶことを通して、持続的に自らの教育を分析して改善していける大学教員を目指す「大学授業開発論Ⅲ」の評価を行うことを目的とする。

2. 未来の大学教員養成プログラム

本稿が対象とする「大学授業開発論Ⅲ」は、大阪大学の学際融合教育の一環として、主専攻の教育課程以外の内容や関連分野の学びを促進するために提供している、大学院等高度副プログラムの中の科目であり、2015年度より全研究科の大学院生を対象として開講されている。

本プログラムは2021年現在、3つの必修科目(大学授業開発論Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ)と、関連する13の選択科目から構成されている。必修科目6単位を含む計8単位を取得することで、総長名入りの副プログラム修了証が授与される。

本プログラムの到達目標は「【知識】大学生を教える上で必要な教育・学習理論ならびに教育実践に関わる基本的な知識を習得している。【技能】わかりやすく、記憶に残り、動機づけを高め続ける授業や文章指導ができる。【態度】学生の深くて積極的な学びに強く関心を持ち、それを促そうとする強い意欲を持っている。」であ

る。大学院生が将来大学教員になった際に必要とされる教授・学習に関する知識やスキルが身につく、意欲も高められることが想定されている。「大学授業開発論Ⅰ」では主に授業デザインと基本的な教育技法に関わる知識学習と技能トレーニングを行う。「大学授業開発論Ⅱ」では、応用的な教育技法を身につけるために授業観察と授業実践を行う。そして本稿の対象である「大学授業開発論Ⅲ」では、教育・研究・社会貢献の抱負の作成と統合の試み、および教育実践研究の計画を通して、将来大学教員になった際に持続的に授業を自ら分析、改善できる存在になるための構えを身につける。

これら3つの必修科目の履修順序は基本的に履修生が自由に選択できるが、「大学授業開発論Ⅱ・Ⅲ」の履修条件は、「大学授業開発論Ⅰ」を履修していることである。

2021年9月現在、62名が本プログラムを修了している。

3. 「大学授業開発論Ⅲ」のデザイン

3-1. 「大学授業開発論Ⅲ」の概要

「大学授業開発論Ⅲ」は、毎年2月に3日間の集中講義形式で実施されている。到達目標は、①自らの教育における価値を言語化できる、②自らの研究における価値を言語化できる、③自らの社会貢献における価値を言語化できる、④現状の教育活動を的確に記述し、将来計画を立案できる、⑤現状の研究活動を的確に記述し、将来計画を立案できる、⑥現状の社会貢献活動を的確に記述し、将来計画を立案できる、⑦教育・研究・社会貢献という3つの領域に共通する価値を言語化できる、⑧SoTL活動としての教育研究を計画できる、⑨受講生とのピアレビューや教員からのフィードバックにおいて、建設的なコミュニケーションがとれる、と設定されている。

図1に本授業の全体のスケジュールを示す。本授業は主に①SoTLに基づく教育実践研究の計画、②教育の抱負作成、③研究の抱負作成、④社会貢献の抱負作成、⑤研究・教育・社会貢献の統合の試みという5つの内容で構成される。

成績評価においては、「教育・研究・社会貢献の抱負」(60%) (到達目標の①～⑦に対応)・「教育実践研究計画書」(30%) (到達目標の⑧に対応)・「学生同士のピアレビュー時の態度と教育実践研究計画書」(10%) (到達目標の⑨に対応)を基準としている。

| 日付 | 回 | 内容 |
|-----|--------------|------------------------------|
| 1日目 | Unit1: 1 | オリエンテーションと自己紹介、FFPI・IIのふりかえり |
| | Unit2: 2～5 | SoTLの考え方や教育実践研究の計画 |
| 2日目 | Unit3: 6 | 大学教員の研究の抱負作成 |
| | Unit4: 7～8 | 大学教員の社会貢献抱負作成 |
| | Unit5: 9～10 | 大学教員の教育抱負修正 |
| 3日目 | Unit6: 11～12 | 高等教育がおかれる現状 3つの抱負の統合 |
| | Unit7: 13～14 | 先輩のSoTL事例紹介 |
| | Unit8: 15 | 大学教員の抱負とまとめ |

図1 大学授業開発論Ⅲのスケジュール

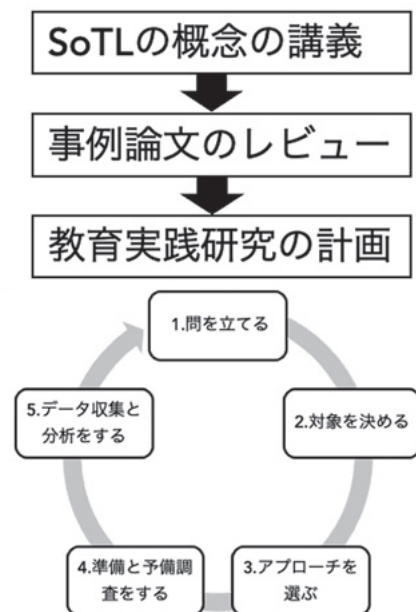


図2 教育実践研究を計画するための手順

3-2. SoTLに基づく教育実践研究の計画の作成

図2に教育実践研究の計画を作成するための手順を示す。

まずは大学教員が持つべき4つの学識について説明があった後、SoTLの概念や、これまで北米を中心に先進的に実施されてきた事例が示されながら、SoTLの意義を学習するための講義がある。その後、学生は教育実践研究論文(日本語・英語)20本の中から、自分の興味に応じて任意で論文を選択してレビューし、グループワークで要約と批判的な考察を共有する。なお、これらの事例論文は担当教員が、幅広い学問領域や多様な教育方法が使用されている論文を選定している。このことは、教育実践さえも未だ経験がない履修生が教育実践研究のイメージを持ちやすくすることを意図している。

次に、4つのワークシートを用いて、1.問いを立てる、

2. 対象を決める, 3. 研究のアプローチを選ぶ, 4. 準備と予備調査をする, 5. データ分析と収集をする, というプロセスで自分自身の教育実践を想定しながら計画を立てる. 本ワークシートは, カナダ・ブリティッシュコロンビア大学が実施する SoTL ワークショップの枠組み (Jones et al. 2014) を参考に, 教育実践を担当していない大学院生でも想像しやすいように改変した.

4つのワークシートの具体的な内容は次の通りである. ワークシート1は「対象とする教育実践 (授業名・プログラムなど), リサーチクエスト」, ワークシート2は, 1に加えて「指標, 研究のアプローチ, メリット・有利な点, 課題・困難な点」, ワークシート3は1と2に加えて準備段階, 実施段階, 分析段階においてそれぞれ「何をすべきか (タスク), 誰が行うか, 必要な物品・予算, いつまでにやるのか」を記入する内容となっている. いずれもワークシート記入の前に教員が短時間の講義を行い, 記入のポイントが示される. それを参考に, 履修生は個人ワークとペアワーク (ペアを変えながら数回実施) を繰り返しながら計画書の推敲を図る. そして最後のワークシート4「研究タイトル, リサーチクエスト, 指標, アプローチ, 期待される教育効果, 実践へのインパクト」の記入が求められる.

当初は成果物について, 他の全員の履修生の前でプレゼンと質疑応答を行なったが, 十分に議論できる時間が確保できないという理由で, 2017年度から Padlet というオンライン掲示板を用いてコメントし合うこととした. Padlet は, 簡単に多種のファイルをアップロードしたり, 各コンテンツにコメントを付与したりすることができ, かつそれらをリアルタイムで共有できるオンラインサービスである. これらの工夫によって, 成果物に対して教員から/学生同士での詳細なフィードバック活動が可能になった. そして, 最終的なフィードバックを受けて改稿したワークシート4が最終成果物として提出を求められた.

大山ほか (2017) は, 「大学授業開発論Ⅲ」の2015年度の教育実践研究のテーマの傾向を分析している. その結果, 所属の課程が修士課程なのか博士課程なのか, もしくは教育経験の有無によってテーマ設定の具体性に差が見られた. つまり, 十分に教育経験がない履修生が教育実践研究をイメージすることが困難であることが明らかになっている.

このため, 2016年度以降は, 履修生の経験や既に持っている教育に関する知識に応じて, リサーチクエストを立てるための枠組み (大山ほか 2018) を提示した

り, 2017年度より, 大学教員 (FFPⅢ修了生) による SoTL の事例紹介の機会を設けている.

3-3. 教育・研究・社会貢献の抱負の作成

既に述べた通り, 大学教員の主な業務である研究・教育・社会貢献の統合を図るためには, まずは各領域における自分自身の位置付けを明らかにする. また, 大学教員の公募において, 各業務の抱負の提出を求められることから, 大学院在学中にそれらを準備しておくことには意義がある. そこで, いずれも自分自身が取り組んでいる具体的な行動や経験とそれを支える価値の言語化ならびに将来の計画の立案を行い, それぞれ800~1000字で抱負を作成させている.

教育の抱負については, 「大学授業開発論Ⅰ」の最終課題で既に取り組んでおり, それを元に改良することとした.

研究の抱負については, まずは自分自身の研究内容を言語化した上で, 「なぜこの研究に取り組むのか」, また「大学教員が職業として研究をする意義は何か」という問いを皮切りに講義とディスカッションを行った後, 各自抱負の作成に取り組ませた.

社会貢献については, 学問領域によって取り組み内容が大きく異なることや, 院生にとってイメージすることが難しいことから (大山ほか 2021), FFP修了生であるゲスト講師による哲学カフェを実施し, 大学教員の社会貢献を履修生全員で議論した後, 各自抱負の作成に取り組むこととした.

このように, 3つの抱負に関する講義に参加したり, 哲学的な課題をカフェのような雰囲気ですべて自由に討論する哲学カフェ (中村 2008) を体験した後に個人ワークに取り組み, その後ペアワークを繰り返し, 他の専門分野の人にも理解可能なものに改良を繰り返して, 最終的に3つの領域の抱負の提出を求めている.

3-4. 教育・研究・社会貢献の統合の試み

次に, 大学教員の業務を統合的に捉えるために, 自らが今後取り組む予定の教育・研究・社会貢献の共通点を見出し, その価値や活動の顕在化を目指した.

ここでは, 概念同士の比較や分類, 共通点を見出すことに長けている思考ツールであるベン図 (黒上 2017) を用いて図3の統合のベン図を作成することとした. 具体的には, A: 研究・教育・社会貢献, B: 研究・社会貢献, C: 研究・教育, D: 社会貢献・教育の統合に関する記述欄を設け, それぞれの重なりが検討された. 作

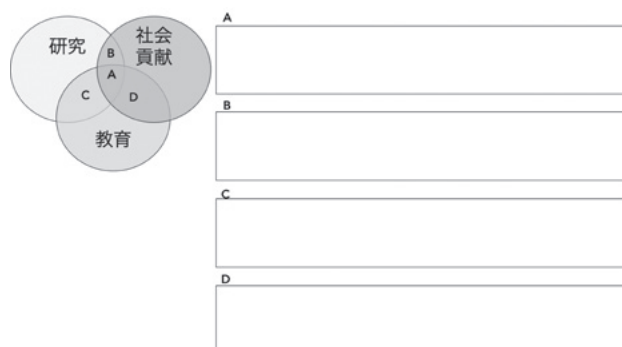


図3 統合のベン図ワークシート (大山ほか 2021より抜粋)

表1 履修生の情報

| 年度 | 修了生数 | 所属研究科内訳 | 課程内訳 |
|------|------|---|-----------------|
| 2015 | 8 | 医学系(保健)(3) 人間科学(1) 言語文化(1) 医学系(医学)(1) 国際公共政策(1) 生命機能(1) | 修士(5) 博士(3) |
| 2016 | 15 | 文学(2) 人間科学(3) 理学(1) 経済学(1) 医学系(医学)(1) 医学系(保健)(3) 基礎工学(1) 言語文化(3) | 修士(7) 博士(8) |
| 2017 | 19 | 文学(2) 人間科学(4) 理学(3) 医学系(保健)(2) 言語文化(6) 情報科学(1) 工学(1) | 修士(5) 博士(14) |
| 2018 | 9 | 文学(2) 医学系(保健)(4) 基礎工学(1) 言語文化(2) | 修士(5) 博士(4) |
| 2019 | 13 | 文学(1) 人間科学(4) 工学(1) 医学系(保健)(3) 言語文化(4) | 修士(6) 博士(7) |
| 2020 | 10 | 文学(3) 言語文化(7) | 修士(2) 博士(8) |

成した3つの抱負の内容に基づいて、自分自身が持つ信念や具体的な活動に言及しながらワークシートを埋めるよう指示があった。ここでも個人ワークとペアワークを繰り返しながら推敲を行い授業は進められた。また、大学教員の公募に応募することを見据えて、異なる分野の人にもわかりやすく説明することを心がけるよう指示があった。最後に、ホワイトボードにベン図を描き、ポスター発表形式で質疑応答を実施した(2015年度～2019年度)。コロナ禍においては(2020年度)は、オンラインライブ型の形式で実施した。

4. 授業の評価

4-1. 評価の概要

本プログラムの学びを評価するにあたっては、授業終

了後に履修者自身のリフレクション、授業改善を目的として実施している授業に関するアンケート、そして学習成果物としての教育実践研究のテーマをその対象とする。履修生に対しては、調査開始前に倫理的配慮として、データの匿名性を担保すること、成績には全く関連しないことを伝えた上で同意を得ている。

アンケートは「各学習到達度の確認・満足度・各ユニットの理解の確認」の質問項目に対して「非常にそう思う」から「全くそう思わない」の5件法で実施し、加えてその理由を尋ねる自由記述から構成している。

4-2. 履修生のプロフィール

2015年度～2020年度までの履修生の人数と所属研究科、ならびに課程の内訳を表1に示す。6年間で74名(修士課程30名、博士課程44名)が履修し、受講登録した学生は全て履修を完了している。研究科に着目すると、言語文化研究科が23名と最も多く、医学系研究科保健学科が15名、人間科学研究科が12名と続いている。

4-3. 学生の評価

アンケートには、60名が全ての項目に回答しており(2015年度7名、2016年度9名、2017年度13名、2018年度7名、2019年度13名、2020年度11名)、以下ではその結果を報告する。

4-3-1. 全体の評価

アンケートで「この授業に満足している」の質問に対して、全体の平均は4.65(SD=0.51)で、図4に示す通り、いずれの年度においても90%以上が「非常にそう思う」もしくは「そう思う」と回答している。

また「この授業を受講したことによって大学教員を目指すことへのモチベーションが上がった」の質問については、全体の平均が4.27(SD=0.74)である。最初の2年間は100%が「非常にそう思う」もしくは「そう思う」と答えているが、2017年から2020年では計8名が「どちらとも言えない」「そう思わない」と答えている(図5参照)。

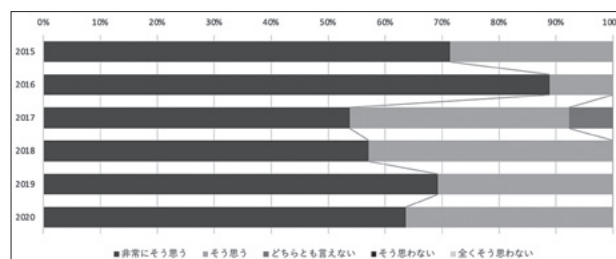


図4 「この授業に満足している」

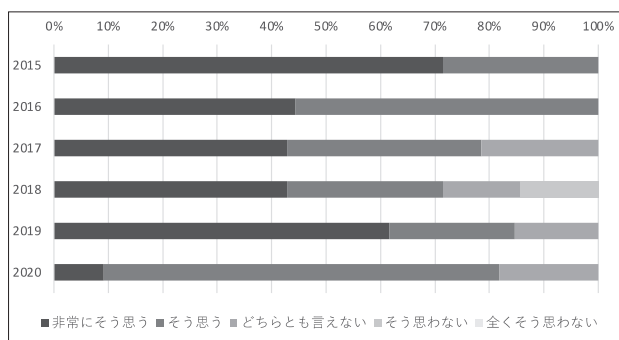


図5 「この授業を受講したことによって大学教員を目指すモチベーションが上がった」

この結果から履修生は概ね満足感を得て履修したことが示された。一方で、近年は大学教員に就くことへのモチベーションが必ずしも上がらなかったという結果も見られた。この要因として、受講当初からモチベーションが高かった場合が考えられる。他には広報活動において、授業立ち上げ当初は将来大学教員を目指す大学院生を対象にしてきたものの、徐々に大学教員以外の職業も含めて、今後「教える」行為を行う可能性があるために受講を希望する大学院生にも対象を拡大したことが影響していると推察できる。実際既に、企業の研究職や初中等教育の教職に進路が決定しながら受講している学生も見受けられた。あるいは、年々大学教員として就職することが難しくなっていることから、そのように回答した履修生もいたかもしれない。

4-3-2. 教育実践研究計画作成の評価

次に、成果物の一つである、教育実践研究計画の評価を行う。この計画において記述されている研究テーマを、「一般的な教育技法」と「分野特有の課題」の2点に分けて示す（大山ほか 2017）（図6）。一般的な教育技法については、「大学授業開発論Ⅰ」でその特徴やプロセスについて学んでいることから、それらの知識を活用して、「一般的講義法+〇〇を事例に」と設定しているものが見られる。また、「分野特有の課題は、それぞれの分野を教えるに当たってよく用いられる技法や課題」をテーマとして挙げられていたことが特徴として確認できる。

アンケートの「SoTL活動としての教育研究を計画できる」という質問に対して全体の平均は4.10（SD=0.8）であった。また、図7に示す通り、いずれの年度も70%が「非常にそう思う」もしくは「そう思う」と答えているが、2017年、2018年、2020年は6%から14%計3名が「そう思わない」と答えている。

「今後、大学教員になったらSoTLを実践してみようと思いますか？」という質問に対して全体の平均は4.25（SD=0.78）、いずれの年度でも70%が「非常にそう思う」もしくは「そう思う」と答えており、2019年度を除いては80%がそのように答えている（図8）。その理由について尋ねた自由記述を帰納的に整理してカテゴリに分けたものを図9に示す。具体的な分析手順は、記述内容

| | テーマ事例 |
|----------|---|
| 一般的な教育技法 | グループ学習の参加意欲の向上におけるグループ分けの効果の検証 |
| | 講義法における資料配布の効果の検証 |
| | 講義法における座席位置指定が学習者に与える影響 |
| | 反転授業が学生に自主的な学習を促すことができるか |
| | 演習型授業における反転授業の効果の検証 |
| 分野特有の課題 | 学生が主体性を持って学ぶ反転授業は国家試験合格률을あげるために有効であるか～歯科衛生士国家試験での栄養学について～ |
| | 看護師国家試験対策におけるe-learning活用の有効性について |
| | 実習中のヒヤリハット事例をグループ学習することの効果検証～基礎看護学実習前オリエンテーションにおいて～ |
| | 授業「統計学演習」における反転授業の習熟度に与える効果について |
| | リハビリ学生の実習レポート作成能力向上のための授業デザインの開発 |
| | 個人ワークの導入が学生の授業内容に対する記憶に及ぼす効果～認知心理学を事例に～ |

図6 教育実践研究のテーマ事例

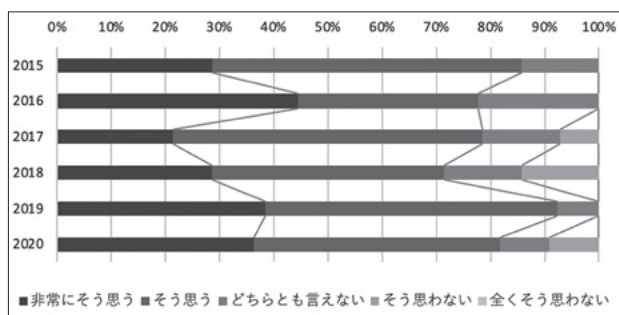


図7 「SoTL活動としての教育研究を計画できる」

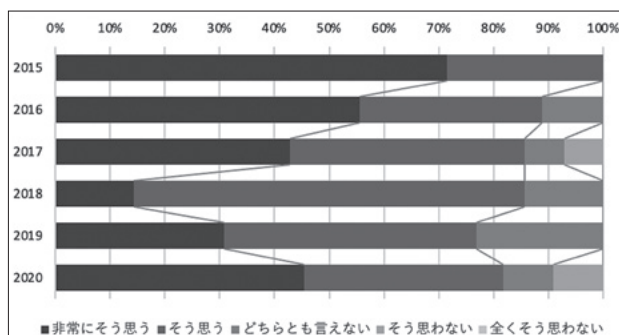


図8 「今後、大学教員になったら SoTL を実践してみようと思いますか？」

を意味のある文節に区切ってキーワードを抽出する。次に関連するキーワードに分類して特徴を抽出し、その後他の著者と共にキーワードと特徴が合致しているかどうかを繰り返し検討する、であった。

その結果、大きくポジティブな理由とネガティブな理

由に大別された。自分自身の学問分野と教育実践研究の関連性や、教育経験の有無、また自らの業績にプラスになると考えていることが、教育実践研究の意義として捉えていると確認された。

このことから、履修生は授業を通して概ね教育実践研究のプロセスを学び、計画は自分で立てられるようになった実感を得ており、自分自身のキャリアにおいてもSoTLの意義をある程度感じられたことが示された。ゆえに、到達目標⑦を達成した実感が得られていることが確認された。

一方で、図9からも、教育実践研究に否定的な学生は、自分自身の分野が教育実践研究に馴染みにくい分野であると感じていることや、まだ教育活動に十分携わっていないことからイメージがしにくいと感じていると考えられる。ゆえに、特に教育実践と遠いと感じられる理系分野の教育実践研究論文の事例を示したり、当該分野で教育実践研究に取り組んでいる大学教員の事例を紹介することが教育実践研究をポジティブに捉える転換への策となると考えられる。

4-3-3. 教育・研究・社会貢献の抱負作成と統合の評価

教育・研究・社会貢献の抱負の作成については、アンケートの「自らの教育／研究／社会貢献活動における価値を言語化できる」という質問に対して、教育の平均4.28 (SD=0.60)、研究の平均4.33 (SD=0.62)、社会貢

| | 大カテゴリ | 少カテゴリ | 記述事例 |
|-------|-----------|------------|---|
| ポジティブ | 自身の実践への影響 | 授業改善 | ・講義のマンネリ化が防げ、進化させていくことができると思う ・授業改善の契機になると考えられるから |
| | | 学生へ焦点化 | ・学生の学習への焦点化をできる |
| | | 自己理解 | ・自分が教育で何を一番重視しているか（実践することを重視している）ことが明らかになったので |
| | 研究との関連 | 業績の増加 | ・専門分野以外の武器ができるため ・私の研究業績にもつながると思いました |
| | | 研究との良いサイクル | ・SoTLを実践することで、研究と教育実践のつながりがより強くなると思う ・教育と研究を同等に扱い取り組むことで、結果的に双方に良い循環をもたらすことが分かったから |
| | 分野特性 | なじみやすい分野 | ・社会学、なかでも女性学という分野は、比較的SoTLと相性がよい領域ではないかと思いました ・自分の分野の研究方法和近いので、理解がすぐできました |
| | | 専門外への興味 | ・専門分野以外の研究に興味があるため ・教育効果の科学的検証に興味がある |
| ネガティブ | 理解の不足 | 概念理解不足 | ・関心をもって理解できたが、自分自身の教育経験がないこともあり、まだまだ浅い理解にとどまっていると思う |
| | | イメージがつかない | ・ある程度の概要は分かったが、自身の就業後の生かし方の具体的な考えが浮かばなかったから |
| | 時間がない | | ・SoTLには時間がかかるものが多くて、必ずしも効果を得るわけでもない |

図9 SoTLを実践したい／しない理由

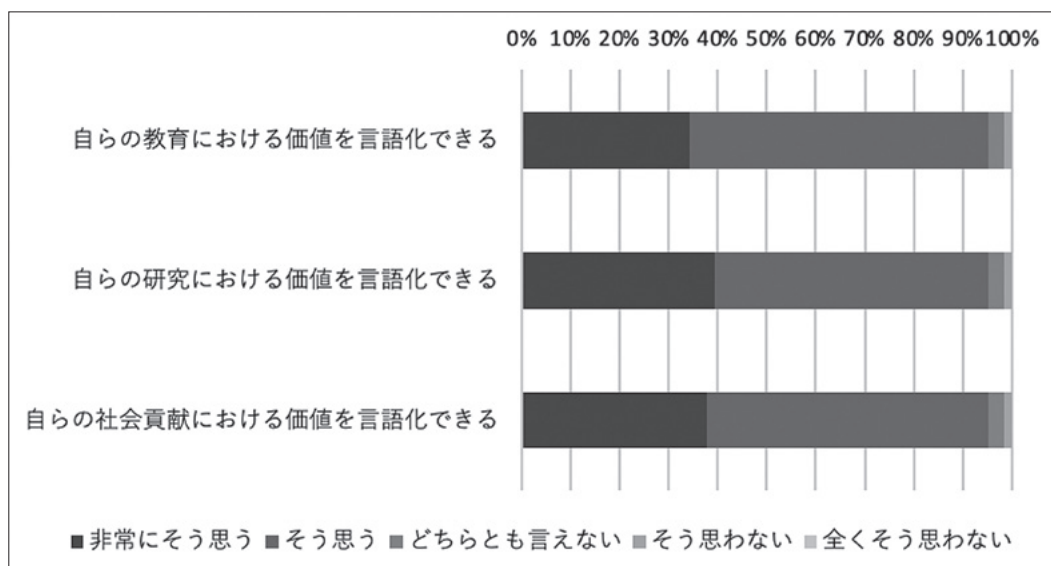


図10 「自らの教育／研究／社会貢献活動における価値を言語化できる」

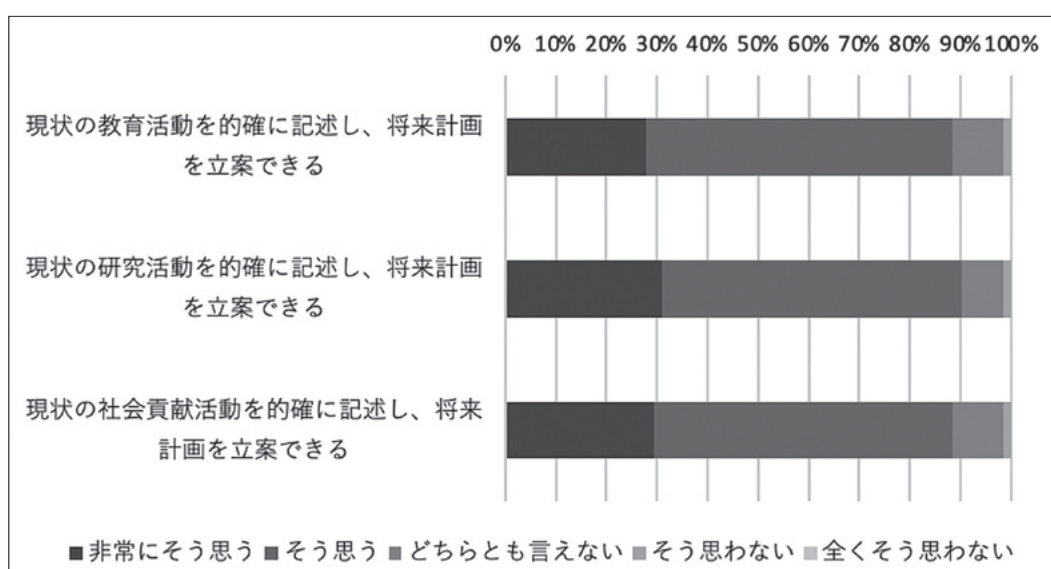


図11 「現状の教育／研究／社会貢献活動を的確に記述し、将来計画を立案できる」

献の平均4.31 (SD=0.62) であった (図10)。また「現状の教育／研究／社会貢献活動を的確に記述し、将来計画を立案できる」という質問に対して、教育の平均4.15 (SD=0.65)、研究の平均4.20 (SD=0.65)、社会貢献の平均4.16 (SD=0.66) であった (図11)。

これらの結果から、それぞれの領域について自分自身の活動の価値を言語化し、将来計画を立案して抱負を作成できるようになることで、到達目標①～⑥の達成感が得られたことが確認できた。価値の言語化と将来計画の立案を比較すると、自分が持つ価値の言語化の方が若干高い値が示されたことから、現状の価値の言語化を行った後に将来計画の立案を行うようにして抱負を作成する方が円滑であると考えられる。

「教育・研究・社会貢献という3つの領域に共通する価値を言語化できる」というアンケートの質問に対して、全体では平均4.30 (SD=0.73) であり、それぞれの抱負の作成と同様の結果が見られた。ゆえに、到達目標⑦も概ね達成感があったことが確認できる。各年度の推移については図12に示す。「非常にそう思う」「そう思う」の割合が、2016年と2017年で低くなっているが、2018年度以降は回復の傾向が示されている。これは、統合を考えることが困難であるという学生の声を受けて、3つの活動の行動―信念を比較して考えることができるようにワークシートを改善したことが影響している可能性がある。

3つの統合の意義を学生がどのように感じているのか

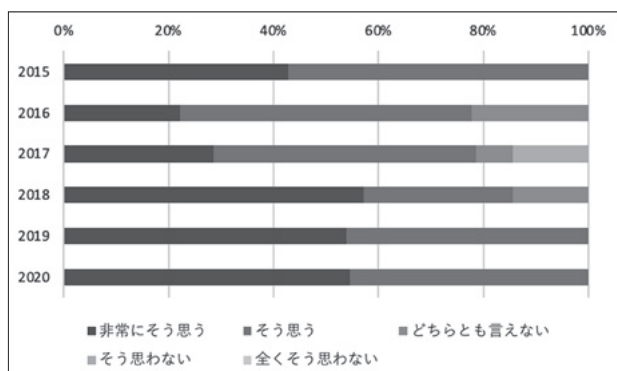


図12 「教育・研究・社会貢献という3つの領域に共通する価値を言語化できる」

を確認するために、「「教育・研究・社会貢献の抱負」を作成して、気づいたことは何ですか？」の質問の自由記述による回答を筆者らで帰納的に整理して特徴を示す(図13)。作成した3つの抱負の統合を試みる過程で、これまでの自分自身を回顧的にふりかえることで、漠然と持っていた信念や自身の専門分野の特性が可視化されたり、曖昧だった部分が浮き上がったりしたことが確認できる。また、統合の活動は難しく感じつつも、重要なも

のであることを認識し、これまで自分が考えていなかった3つの新たな共通点に気づいたことが示された。

さらに、過去を回顧的にふりかえるだけではなく、それらを踏まえて今後のキャリアにおいて、就職活動の準備にも役立ち、活動の指針につながる可能性も示唆された。大山ほか(2021)は、2016年度の実践を対象に、教育・研究・社会貢献の統合について、そのベン図の記述内容を分析している。これによると、所属課程(修士課程/博士課程)と、社会人経験の有無によってベン図の記述に特徴があり、博士課程の学生はより統合的に大学教員像のイメージを持っており、社会人経験のある学生は社会貢献が含まれる領域でより具体的な活動をイメージすることが明らかになっている。

4-4. 実践の課題

以上の結果から、学生自身も到達目標に掲げられた能力は概ね身についたと認識しており、教育実践研究の計画作成と教育・研究・社会貢献の抱負の作成ならびに3つの統合の試みの活動を通して、将来大学教員になった際に、4つの学識を統合的に捉えるための素地が整えら

| 大カテゴリ | 小カテゴリ | 記述事例 |
|----------|---------|--|
| 回顧的な意味付け | 信念の明確化 | ・自分が何を大事にしている、何にこだわっているのかということに気が付いた ・これまでの自分がしてきた活動を改めて振り返り【中略】これまで手探りでやってきた。様々な経験をパズルのように整理することができたと思う |
| | 曖昧さの確認 | ・自分の中の土台の脆弱さ ・経験が多く、信念がすくないこと |
| | 分野の特徴 | ・3つを意識することで、自分の分野では「教育・研究の最終成果は社会貢献につながる」ことに気付いた ・メンバーそれぞれが従事している領域・分野によって、教育、研究、及び社会貢献における比重が全く異なるということ |
| 新たな観点の習得 | 統合の重要性 | ・教育・研究・社会貢献は分化した領域ではなく、重なり合う部分の方が大きく、相互作用によってそれぞれが初めて成り立つということ |
| | 統合の発見 | ・教育・研究・社会貢献という3つの概念は一見全く違う内容のようにも思われますが、実は総合に関係している面もあるということに気づきました ・研究と教育が思っていた以上にかけ離れたものではなかったこと |
| | 統合の困難さ | ・それぞれ緊密につながっていますが、言語化することが難しいです ・自分の中でぼんやりと思っていても、それを文章に起こすが非常に難しいということ |
| キャリアへの接続 | 就職活動の準備 | ・仕事探すための「教育・研究・社会貢献の抱負」を書いて、自分の将来のキャリアについてより深い認識ができました ・自分の経験をどのように見せるとアピールになるか |
| | 行動の指針 | ・自分自身が学生の期間に、これらについて記述できるような学びや実践をしていないと何も書けないということが理解できた ・自分が大学教員になった場合の立ち位置。出来ること、やるべきこと、さらに学びを深めないといけない部分が明確になったこと |

図13 「教育・研究・社会貢献の抱負」を作成して気づいたこと

れた可能性が示唆された。

一方で、残された課題もある。まず、本稿では、学習成果物を履修生全体で分析してその傾向を確認した。しかしながら、本授業は多様な分野の履修生がいることから、おそらく分野による特性があると考えられる。本プログラムの6年間の実践において、履修生の所属研究科に偏りがあることから（近田 2021）、学問分野による分析ができなかった事情があるが、学問分野ごとの特徴を分析するためには、さらに多様な分野の学生が履修することが望ましく、履修生にとっても多様な背景の人と関わるのが良いと考えられるため、履修生確保のための広報等に工夫が必要であると考えられる。また、本実践は、これまでの履修生自身の活動を省察しながら価値を可視化させて、大学教員になった際の大学教員のあり方を熟考する構成となっている。しかしながら、大学授業開発論ⅠやⅡで教育について学んでいるものの、大学院生は普段研究活動を中心に行っており、教育や社会貢献の活動をイメージする資源が乏しいのが現実である。今後は、大学授業開発論Ⅲの修了生で大学教員になった方々をはじめとして、多様な分野における教育や社会貢献活動事例を収集し示すことでイメージ喚起に努める必要がある。

5. まとめ

本稿では、将来大学教員を目指す大学院生が、大学教員の学識を学ぶためのプレFDプログラムである「大学授業開発論Ⅲ」の評価を行うことを目的としてきた。

その結果、履修生はいずれの年度においても、概ね高い満足感を持っており、それぞれの学習活動において到達目標は概ね達成されたと実感していることが明らかになった。一方で、履修生の偏りや、大学教員に対するイメージの持ちにくさと言った改善点もみられた。改善の余地は残るものの、本授業は、教育実践を経験するプログラムと併せて履修することで、大学教員としての学識を持つための構えづくりの一助となると考えられる。

受付 2021.11.8／受理 2022.1.13

謝辞

本研究は、科学研究費20H01696並びに20K14081の助成を受けている。また、履修生の皆様に感謝申し上げます。

参考文献・URL

- Boyer, E.L. (1990) *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. 有本章（訳）（1996）大学教授職の使命. 玉川大学出版部
- 近田政博（2021）大学院生の教育能力形成に関する課題—プレFD実施大学への聞き取り調査を中心に—. 神戸大学大学教育推進機構『大学教育研究』, 29 : c73-86
- DeNeef, A. L. (2002) *The Preparing Future Faculty Program: What Difference Does It Make?* PFF Occasional Paper Series
- Entwistle, N. (2009) *Teaching for understanding at university*. Palgrave macmillan. 山口栄一（訳）（2010）学生の理解を重視する大学授業. 玉川大学出版
- Jones, F., ROLL, I., HAN, A. and BRIROL, G. (2014) *A Hands-on Workshop on Evaluating Teaching Enhancement Projects*. CWSEI end-of year
- 今野文子（2018）大学院生らを対象としたプレFDの効果検証に関するレビュー. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, 4 : 367-372
- 今野文子（2016）大学院生を対象とした大学教員養成プログラム（プレFD）の動向と東北大学における取組み. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, 2 : 61-74
- 栗田佳代子・中原淳・吉見俊哉（2014）東京大学フューチャーファカルティプログラムの意義と展望. IDE 大学現在の高等教育, 559 : 46-50
- 黒上晴夫（2017）初等中等教育におけるシンキングツールの活用. 情報の科学と技術, 67（10）: 521-526
- 文部科学省（2019）大学院設置基準の一部改正について（諮問）. 中央教育審議会. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1420274.html（参照日 2021.11.6）
- 中村征樹（2008）サイエンスカフェ：現状と課題. 科学技術社会論研究, 5 : 31-43
- 夏目達也（2011）大学教育の質保証方策としてのFDの可能性—FDの新たな展開の諸相—. 名古屋高等教育研究, 11 : 133-152
- 根岸千悠（2018）大学教員を目指す大学院生を対象とした相互授業観察プログラムの試行と評価：授業イメージの変容に着目して. 日本教師教育学会年報, 27 : 146-156
- 大山牧子・根岸千悠・佐藤浩章（2021）: 225-228 プレFD受講生の学習者特性に着目した研究・教育・社会貢献の統合の特徴. 日本教育工学会論文誌, 45（Suppl.）
- 大山牧子・根岸千悠・野瀬由季子（2018）大学教育における教育実践研究の類型化. 日本教育工学会研究報告集, 18（1）: 109-112
- 大山牧子・根岸千悠・佐藤浩章（2017）SoTLに基づいた教育実践研究計画を作成するプレFDプログラムの試行と評価. 日本教育工学会論文誌, 40（suppl）: 225-228
- Padlet: <https://padlet.com/>（参照日 2021.12.6）
- Shulman, L. S. & Hutchings, P. (1999) *The scholarship*

of teaching: New elaborations, new development.

Change, 131(5), 10-15

田口真奈・出口康夫・赤嶺宏介・半澤礼・松下佳代（2010）未来のファカルティをどう育てるか—京都大学文学研究科ブレFDプロジェクトの試みを通じて—. 京都大学高等教育研究, 16 : 91-111

吉田壘・栗田佳代子（2015）大学院生版アカデミック・ポートフォリオの開発. 日本教育工学会論文誌, 39（1）: 1-11