

FD における臨床研究の必要性とその課題

－授業コンサルテーションの効果測定を事例に－

佐藤 浩 章

<要 旨>

本稿の目的は、授業改善の一技法である、授業コンサルテーションの効果測定の試みを通して、FD における臨床研究の必要性とその課題を提起することにある。基礎研究が、研究者による、FD の歴史や諸外国の事例研究、FD に関する社会学的調査等を意味するのに対し、臨床研究は、実践者であるファカルティ・ディベロッパー (FDer) による対象への教育・支援活動、つまり自らの介入行為そのものの有効性を検証する研究を意味する。

本研究では、筆者らの実施している授業コンサルテーションをその対象とした。過去のクライアント6名に対して、アンケート調査を実施した結果、授業コンサルテーションは、クライアント全員に対して、授業改善への動機づけを高め、授業改善に向けた何らかの行動変容をもたらしたことが明らかになった。

臨床研究は、教育改善のためのより効果的なFD手法をFDerが共有するためにも、FDerと大学教員が対等なパートナーシップを持って業務を進めていくためにも、高等教育センターの存在を学内外にアピールするためにも必要性の高いものである。

1. はじめに

FDはその特性から、研究の対象としてではなく、実践として語られることが多い。その特性とは、研究対象として公開できない(秘匿性)、普遍性に欠ける(事例の特殊性)、手続きが厳密でない(対象選択の非制御性)、方法論の一貫性の欠如(各種方法論の混在)、客観性に欠ける(対象への介入・関係性構築)、即時の問題解決が求められる(即効性)、といったもの

である。

これらの特性から、FD の記述は「学術論文」になりやすく、「事例報告」になりがちである。「事例報告」は実践者自身の学習あるいは、新規参入者に対する教育訓練には有用であるが、研究としての評価は高くない。FD を担当するファカルティ・ディベロッパー (FDer)¹⁾が、研究者というよりは、実践者に位置づけられがちなのはこうした理由からである。

しかしながら、より効果の高い FD を実施するためには、実践を科学的な研究の対象とし、そのために必要な手続きをとらねばならない。「基礎的研究とは異なる応用・開発研究の方法論の構築」(中井 2005) が求められているのである。

本稿では、授業コンサルテーションを通して、FD における臨床研究の必要性とその課題を提起する。まず、その特質について説明した上で、その一例である授業コンサルテーションの効果測定を試みる。それを踏まえて、今後の課題を探る。

2. FD における臨床研究とは何か？

2.1 リサーチ・パラダイムとしての実践者パラダイム

FD における臨床研究と対になる概念として想定されるのは、FD における基礎研究である。この対比は、医学や心理学を参考に行っている。つまり、一般的に、医学や心理学で言われる基礎研究とは、事実の客観的把握を目的とする実験や調査のことであり、必ずしもクライアントの直接的な治療を目的としたものではないとされる。

FD における基礎研究と言った場合、FD の歴史研究、諸外国の FD 事例研究、FD に関する意識・実態調査などがこれに該当しよう。これらは、直接的に授業やカリキュラムの改善に結びつくわけではないし、それを目的としたものでもない。

一方、直接的な効果を求めるものとして、各種 FD の実践がある。この実践をより効果的なものにするために、科学的な手法を用いて分析することが求められているのである。本稿ではこれを FD における臨床研究と呼ぶ。

では、この臨床研究の主体は誰か。ジェイコブソンらは、研究者がとりうるリサーチ・パラダイムを「実験主義パラダイム」「構成主義者パラダイム」「実践者パラダイム」の3つに分類した上で(表1)、FDer には「実

「実践者パラダイム」が有効だとした（Jacobson and Linse 2006）。ここでは調査者自らが、FDer としての自らの行為を探求するための手法になるのである。

表1 リサーチ・パラダイム別研究者・研究手法・研究対象の関係

	実験主義パラダイム	構成主義者パラダイム	実践者パラダイム
研究者	調査者は ↓	調査者は ↓	調査者は ↓
研究対象	教育の効果を ↓	教育経験の意味を ↓	教育者としての自らの 行為を↓
研究手法	確かめるための手法を ↓	探究するための手法に ↓	探究するための手法に ↓
研究者の 行為	使う	なる	なる

（出典 Jacobson and Linse 2006）

※色つきの部分は、調査者個人によって担われる役割を示している。

もちろん原理上は、FDer が、実験主義や構成主義者パラダイムを使って、FDを基礎研究の対象とすることは可能である。しかしながら、FDerに求められている業務を考えれば、実践者パラダイムを使った臨床研究が有効である。この点は臨床研究の特質を知ることにより明らかになるだろう。

2.2 臨床研究の特質

以下では、臨床心理学者や臨床ソーシャルワーカーたちが考える臨床研究の特質を整理しておこう。

2.2.1 問題解決と科学的知識の進展の両者への貢献

臨床研究の目的は、「現下に差し迫った問題状況におかれている人々の、実際的な問題を解決することと、社会科学的知識の進展に貢献すること」の両者である（下山編 2000:111-7）。前者にのみ貢献するのであれば、実践に特化してしまい研究ではなくなるし、後者にのみ貢献するのであれば、実践の伴わない基礎研究となる。両者への貢献は、しばしば両立が困難な場合もあるが、その引き裂かれる両目的の下で活動を行う点に特質がある。

2.2.2 対象との相互作用

問題解決を担うという点で、臨床研究者と対象との相互作用は不可欠となる。一般的には、①問題の発見と診断、②介入計画の立案、③介入の実行、④介入結果の評価、⑤科学的知見の同定、そして次なる問題の発見と診断、というサイクルを辿ることになる。研究で問われるべきなのは、④介入結果の評価において、どのような成果が表れたのかどうかということである。

2.2.3 折衷主義のアセスメントと統合的介入

臨床ソーシャルワーカーが「個々人の機能や、人間的な問題への理解や解決についての関係についてすべての観点から考察する」(Dorfman=1999:76)ように、臨床研究者がアセスメント(現状診断)する段階では様々な手法で、様々な情報を収集することになる。

また介入も統合的に行われる。臨床心理学が「机上の空論ではなく援助実践の学である以上、既成の物差しに合わせて情報を取捨選択するのではなしに、個々のクライアントの現実をそのままの姿で浮き彫りにするため、理論の個別のかつ柔軟な適応が求められる」(下山編 2004:84)のと同様である。理論も技法も、単一のものにこだわらず、対象の状況にあわせて、様々なものを組み合わせながら介入していく。

2.2.4. 有効性検証方法としてのA-Bデザイン

「A-B デザイン」とは、臨床ソーシャルワーク実践の評価手法であるシングル・サブジェクト・デザイン(研究の焦点が「単一」のクライアントという「単位」である)のうちの一つの手法である(平山・武田・藤井 2002)。介入前の段階でAを研究の基本線、Bを介入段階として設定し、どのような変化が生じたのかを検証する手法である。FDにおける臨床研究の基本手法となるだろう。

手順としては、①対象行動の選択、②目標設定(行動頻度・量・期間)、③結果の確認方法(直接的な観察、標準化された手段:アンケート、チェックリスト、クライアントの自己報告)、④基本線設定、⑤介入、⑥データの比較・分析、という手順を採用する。

3. 先行研究

本研究は臨床研究という手法に着目しているため、ここでは、単に先行研究での知見をまとめるだけではなく、その調査手法を詳しく見ることにする。

3.1 大同工業大学による公開研究授業の効果検証

日本におけるFDの効果検証に関する先行研究としては、大同工業大学による公開研究授業の効果に関する調査がある(曾我2006)。

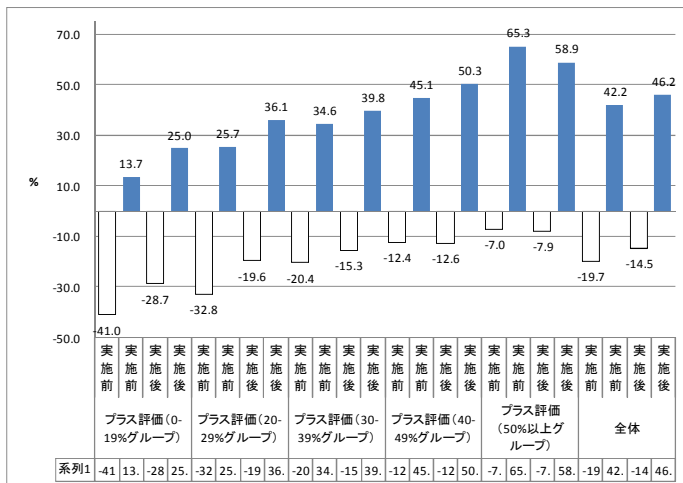
大同工業大学では、約100名の全教員を対象に、公開研究授業と授業研究会によるFDを2001年度から継続して実施している。このFDの手法は、京都大学や山形大学において開発され、その後、多くの大学において採用されているものであるが、その効果を検証したものは数が少ない。

大同工業大学における公開研究授業は次のような手続きで行われている。授業実施前にFD担当者は、授業担当者に対し、大学教育観や授業指針等を提出するよう求め、過去の授業評価アンケート結果や成績評価データ等を渡す。また、FD担当者ならびに参観者は、授業を観察しながら、授業方法と内容を評価するアンケートに記入する。受講生は授業の「良かった点」「改善点」について記述式アンケートに記載し、授業内容理解度、興味関心喚起度、集中度について択一式アンケートに記載する。授業実施後の研究会は、これらの調査結果をもとに進められる。こうした一連の内容についてはニュースレターで後日全教員に周知される。

このような手続きを経て行われるFDの効果が、複数の指標によって検証されている。まず、学生の単位取得状況(入学者のうち、学期毎に定められた基準単位数を超えた学生数の割合)を、公開研究授業の実施年度以降追跡していくと、上昇傾向にあることがわかった。また、学習到達度評価(学生による自己評価)の平均値も上昇傾向にある。さらに授業評価アンケートにおけるプラス評価率の推移も上昇している。

しかしながら、これらの指標をFDの効果として特定するのは困難である。なぜなら大同工業大学ではFDを導入したのと同時期に、カリキュラム改訂、授業科目毎の学習到達目標設定、履修科目登録上限制導入といった新教育システムを開始しているからである。上述した調査結果はこうした複合的要素が影響している可能性があり、その要因をFD単独に帰することはできない。

そこで、公開研究授業担当者の授業改善効果を測定するために、さらに2つの指標を設定している。1つめは、研究授業の実施前後で学生からの授業評価アンケートにおけるプラスとマイナスの評価比率がどのように変化したかというものである²⁾。これによると、研究授業担当者全体で、プラス評価比率は42.2%から46.2%へ上昇した。プラス評価が低い群と高い群に分けて比較すると、プラス評価が低い群の上昇率は高かったけれども(プ



(出展 曾我 2006)

図1 公開研究授業実施者の授業改善状況(研究授業実施前の評価グループ別)

ラス評価が19%未満群では13.7%→25.0%)、プラス評価が高い群の上昇率はさほどではなく(プラス評価が40-49%群では45.1%→50.3%)、マイナスになることもあった(プラス評価が50%以上群では、65.3%→58.9%)。

2つめに、研究授業の対象となった授業科目の学習到達度評価(学生による自己評価)について、実施前後を比較すると、研究授業担当者全体で、到達度平均値が2.93から3.14に上昇した。

これらの結果から、大同工業大学の公開研究授業と授業研究会は、大学全体で見た際におおむね有効に機能していると言える。とりわけFDを実施する前に、授業評価アンケートでプラス評価を得ている教員と、得ていない教員を比較した場合、後者にとって有効であることが明らかになった。

この調査は、全学的に、教員全員参加で、定型的な手続きに従って行われるFDを行っているために、「対象選択の非制御性」「各種方法論の混在」というFDの特性を解決することができた。これにより、FD実施前後で

の教員の行動変容を明確に浮かびあがらせることができた事例である。しかも学習到達度の評価もあわせて行うことで、教員の行動変容が、学生の学習行動にどのような影響を与えたのかまで測定した事例である。ここまで徹底した検証を行っている先行研究は見当たらない。教員本人にFDの前後を振り返ってもらい、どのような行動変容が生じたのかを個別に聞きだすと、さらに厳密な効果測定が可能になるだろう。

3.2 ワシントン大学による授業コンサルテーションの効果検証

授業コンサルテーションとは、個別的、継続的に、FDer がクライアントに一对一で関与し、共同で授業に生起する問題の解決を目指す試みのことである。日本での実施事例は少ないけれども、北米圏ではFDerにとって「最も時間はかかるけれども、最も有益な活動」(Lewis 2002:59)であると認知され、FDの主要な手法として位置づけられている。米国の研究大学における教授・学習センターのセンター長を対象に行われたデルファイ調査によっても、コンサルテーション活動はセンターの必須活動としてあげられている (Pchenitchnaia and Cole 2008)。

米国ワシントン大学教授開発・研究センター (Center for Instructional Development and Research 以下、CIDR)³⁾は、各種FDプログラム・サービスの中でも、コンサルテーションに力を入れている。毎年度多数の教職員が、教育、学習、評価などに関するコンサルテーションを求めてCIDRを訪問している。2006年度において実施した約700件のコンサルテーションのうち、50%は教員向けのもの、35%はTA向けのもの、残りの15%は管理者等に対するものである (Jacobson, Wulff, Grooters, Edwards and Freisem 2008)。

長期的な効果検証も行われているが、その調査結果を見る前に、日本ではあまり馴染みのない授業コンサルテーションの手法について概観しておこう。

3.2.1 授業コンサルテーションの方針

CIDRでは、授業コンサルテーションの方針を下記のように定めている。

①クライアントとの共同

各クライアントの考え、能力、関心、科目といった文脈にあわせて共同作業を行う。個別性に対応する。

②ボトムアップ・アプローチ

クライアント自身が反省的実践をする支援を行う。変革主体はクライアントである。答えは個々の教員にある。評価的コメントはしない。

③秘匿性

相談内容、来室の事実については秘密である。たとえ上司からの要望があったとしてもである。

④研究を基礎としたコンサルテーション

研究を進めるのと同じプロセスで進める。具体的には、下記の5つのステップで進められていく。コンサルタントは、教室の調査者であり、評価者やカウンセラーではない。

3.2.2 授業コンサルテーションの5つのステップ

ナイキストとウルフは、授業コンサルテーションに必要な5つのステップをまとめている (Nyquist and Wulff 2001)。

第1段階は、「問題・課題・疑問の特定」である。コンサルタントは、クライアントが授業診断と問題の特定をするために必要な基礎データを収集する。クライアントとの最初の面談の際に、クライアントから発せられる悩みを大切にす。「学生からの授業アンケートをどう読むか?」「グループ活動をいかに挿入するか?」「授業をどうやって作り変えるか?」といった悩みが想定される。

第2段階は、「データ収集」である。ここでは、授業診断と問題を特定するための基礎データを収集する。量的手法（授業アンケート、成績に関わるデータ）、質的手法（授業観察、ビデオ、同僚評価、配布物の内容分析、学生・教員へのインタビュー、アンケートの自由記入欄分析）などクライアントの状況にあわせて方法を考える。

第3段階は「データ分析」である。クライアントがデータ分析するのに手助けするために、事前の作業を行う。分析の手順は、カテゴリー分け、並び替え、処理、要約であり、ここでは相関関係、図表化、パターン抽出、妥当性・信頼性テスト、正確さ・有意さチェックといった作業を行う。コンサルタントは、分析なしの生データをクライアントに提供してはいけない。なぜならば、データ分析には専門性が必要であるが、それを持たないクライアントが生データを分析することで、量の多さを理由に分析を断念したり、誤解が生じたりする可能性があるからである。いずれも、建設的な課題解決のためには障壁となる。

第4段階は「データ解釈」である。クライアントがデータを理解するのに手助けするために、授業の理論と教育手法の知識を使って、モデル・枠組み・アイデアを提示する。クライアントがデータの意味とそこからの示唆を読み取るのを支援する。目的は、教室内で何が起きているのかを説明することにある。

最終段階の第5段階では、「データ変換」がなされる。分析、解釈されたデータを基にして、教員の言動、授業の順番、教材を改善する授業方略の立案をクライアントとともに行う。データを授業改善に結びつけるように変換する。コンサルタントは提案をしても構わないが、何をすべきかについては本人が判断する。そして、コンサルタントはフォローアップ計画の立案も行う。必要に応じて情報を追加する。授業改善後に追加分析・解釈が行われることもある。さらに授業改善後に新たな調査が開始されることもある。

3.2.3 長期的な効果検証

こうした方針と手続きに基づいて行われる授業コンサルテーションであるが、CIDR では、学期毎にクライアントに対するフィードバック調査を実施している (Jacobson, Wulff, Grooters, Edwards and Freisem 2008)。5段階評価でコンサルテーションの価値について問い、自由記述欄で詳細な内容を記述してもらっている。これらの結果では、CIDR が提供しているコンサルテーションには高い評価が得られている。しかしながら、CIDR スタッフはその効果がどれだけ持続性のあるものなのかを確認するために、過去5年間のクライアントに対して、電子メールによる長期的な効果測定調査を実施した。

調査の回収率は22%であり、170件の回答があった。その結果は、実施から数年の時間が経過したとしても、授業コンサルテーションは現在の授業改善にも有効に機能していることが明らかになった。一方、自由記述欄からは、クライアントがあげた以下のような予期せぬ価値が明らかになった。新しい情報や資源へのアクセスが増したこと、同じ志を持つ同僚と出会えたこと、教えることに対する新しい考え方を獲得したこと、教育の専門家であるCIDR スタッフに相談する機会があったこと、である。

この研究は、数年に渡る実践経験があり、量的調査を十分に行い得るクライアント数を確保できた点で、FD の特質である「事例の特殊性」という特性を解決できた事例である。またFD実施後数年に渡る持続的効果を

測定できたという点で、長い FD の歴史を持つ米国ならではの研究といえる。

しかしながら、こうした効果についてはクライアントの自己評価に基づくものである。先に見た大同工業大学のように、学生からの授業アンケート結果などを利用した教員の行動変容を裏付けるデータが存在していない。また、こうした教員の行動変容が学生の学習への影響にどのように影響を与えたのかについても明らかになっていない。この点は残された課題となる。

4. 愛媛大学における授業コンサルテーションの効果検証

筆者の所属する愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室（以下、企画室）では、シンポジウム、講演会、ワークショップ形式による FD を、1999 年から実施してきた。しかし、より効果の高い FD を求めて、CIDR を始めとする諸外国の教授・学習センターのプログラムやサービスを参考にしながら（佐藤 2006）、2004 年度から、授業コンサルテーションを開始している。2008 年度前期からは、それまで試行段階であったものを、全学的に希望者を呼びかけ、対象を拡大している。クライアントの数は多くはないものの、学期毎に数名の利用希望者が存在している（表 2）。

表 2 愛媛大学における授業コンサルテーションのクライアント数の推移

年度・学期	クラス数	クライアント数
2004 年度前期～ 2006 年度前期	毎学期 3 クラス程度	毎学期 3 名程度
2006 年度後期	9 クラス	6 名
2007 年度前期	6 クラス	1 名
2007 年度後期	7 クラス	4 名
2008 年度前期	5 クラス	3 名
2008 年度後期	7 クラス	7 名

授業コンサルテーション時のデータ収集の手法は、ビデオ撮影、ピア・レビュー、学生アンケート等、複数あるけれども（Lewis and Lunde eds 2001、Brinko and Menges 1997）、本学では CIDR で採用されていた SGID（Small Group Instructional Diagnosis）と呼ばれる、学期の中間期にコンサルタントによって行われる学生からのヒアリングを基本とした手法を基

本とし、その他の手法は必要に応じて採用している。SGIDは、1980年代にワシントン大学で開発されたものであるが（Diamond 2002）、現在は米国の多くの大学において採用されているものである。MSF（Midterm Student Feedback）と呼ぶ場合もあり、本学では、意味を理解しやすいことから後者の名称を使用して、実施している。

その手続きは表3のとおりである。CIDRで学んだものを基盤としているけれども、データ収集時に学生の意見を紙に記述させてからグループで討議させる活動は、対面コミュニケーションが苦手な日本の学生の特性を考慮して筆者が修正した点である。

表3 愛媛大学におけるMSF（Midterm Student Feedback）の手続き

第1段階 クライアントへの事前面談

コンサルタントは、クライアントに会い、授業概要、学生の様子、クライアントの教育履歴、授業について気になっている点（フォーカス・ポイント）についてヒアリングを行う。

第2段階 データ収集

コンサルタントが当該授業（学期の中間期）に入り、学生から学習を促進・低下させた教員の言動を聞き取る（その間クライアントは退出）。個人で紙に記述させた後、数名からなるグループでコメントを共有させる。その後、全体でコンセンサスを確認し、紙を回収してから、コンサルタントは退出する（この間20分程度）。

第3段階 データ分析

コンサルタントは、学生が書いたコメントをパソコンに入力し、匿名化させ、それらをカテゴリー分けして整理する。

第4段階 事後面談（データ解釈、データ変換）

学生のコメントシートをクライアントに手渡し、内容確認をしてもらう。クライアントが課題解決を希望すれば解決策の模索に共同で取り組む。クライアントには、次回の授業において、学生のコメントについて必ずコメントをするよう伝える。

第5段階 フォローアップ

学期終了後に、授業の様子を確認する。

コンサルタントのクライアントに対する具体的な介入行為については別稿に記したのでここでは立ち入らないが（植林・佐藤 2005）、その効果について検証する機会はなかった。そこで、2006 年度後学期のクライアント 6 名に対して、学期終了後の 2007 年 2 月に、フィードバックアンケートを実施した。電子メールで質問文を送付し、6 名全員から回答を得た。質問は下記の 5 項目であり、質問 1 と 2 の回答については表 4 にまとめた。

「質問 1. MSF を受けられた後で、学生に何か変化がありましたか？もしあれば、具体的な言動をお書き下さい。」

「質問 2. MSF を受けられた後で、授業担当者として何か変化がありましたか？もしあれば、心情、態度、言動をお書き下さい。」

「質問 3. MSF の進め方で、改善すべき点があればお書き下さい。」

「質問 4. 今後、再度 MSF を希望されますか？」

「質問 5. その他、MSF に関わることでお気づきの点があればお書き下さい。」

表 4 MSF に対するフィードバックアンケート結果
(質問 1 と 2 のみ)

回答者番号	Q 1. MSF を受けられた後で、学生に何か変化がありましたか？もしあれば、具体的な言動をお書き下さい。	Q 2. MSF を受けられた後で、授業担当者として何か変化がありましたか？もしあれば、心情、態度、言動をお書き下さい。
C 1		<ul style="list-style-type: none"> * 担当教員から聞いても遠慮して意見を述べない学生が、今回の MSF により、学生の率直な意見を聞くことができ、大変有意義であった。 * 時間をかけて用意した教材を高く評価してもらい、今後も引き続いて準備する力が湧いてきた。 * 毎回授業後に実施しているアンケートに対する回答について、きちんと翌週に反映できるようにしている点について、評価してもらっている。 * シラバス作成は安易に考えてい

FDにおける臨床研究の必要性とその課題

		<p>たが、細かく作成すべきと考え、全15回の詳細な内容等について、急遽作成して学生に提示した。</p> <p>*従来から、話し方や説明スピードについて反省する点があり、今後もできる限り気をつけるようにしている。</p>
C 2	<p>完全レクチャー形式でやっていたの で見取れる大きな変化はなし。た だ、MSF 自体は比較的好感触ではあ ったと思う。否定的意見もあるが。</p>	<p>ある事象がよい点・悪い点の両方で 提起され、改善に苦慮した。人数が 多くなるとトレードオフの問題が 必ず起こる。即刻改善できる点は改 善したし、説明すべき点は説明に努 めた。</p>
C 3	<p>学生に変化というよりも、学生からの 意見を参考に練習問題を増やしたり 映画DVDを数分みる時間を設けたり したことに對し、自分たちの希望が容 れられたと肯定的に捉えた印象があ りました。授業評価アンケートの数字 上も「改善度」がかなり平均を上回る 点数になりました。</p>	<p>受講生が練習問題や課題などをむ しろ課してほしいと考えているこ とに気づいて驚きました。そこで実 際に授業の間隔があく折に（冬休 み、センター試験準備で授業がない 週など）多めに課題を与え、概して 熱心に取り組まれていたのに反し て、授業評価アンケートでの「授業 時間外学習」時間が短いのは不可解 なことでした。さらに増やす余裕は 時間と学習内容の都合上できない ので、来年度どのように対応したも のか思案のしどころです。</p>
C 4	<p>*一般論として、「私たちががんばっ て実りある授業にしよう」という雰 囲気、言い換えれば学生の責任感が強化 された。</p> <p>*講義形式の授業では、居眠りや私語 が少なくなり、真剣な眼差しが増え た。授業直後やオフィスアワーでの質 問が増えた。</p> <p>*グループワークを取り入れた授業 では、共同作業のための人間関係作り に前向きな姿勢が促進された。</p>	<p>*肯定的なコメントからは安心感 をもらい、改善を求めるコメントか らは緊張感をもらった。</p> <p>*「授業で何を大切にするのか」と いうことを、より明確に意識するよ うになった。</p> <p>*授業の第1回（オリエンテーショ ン）の場で伝えておくべきこと、例 えば、板書の方針、ノートの取り方 に関する簡単なアドバイス、話し方 の癖（吃音）などがわかった。</p> <p>*授業を担当する者としての「社会 的責任」や「学外への説明責任」に 関する自覚が深まった。学外者の参</p>

		観をも受け容れる心の準備ができた。
C 5	<p>*コンサルティング後に、教員はどうか変わるのかを観察している学生の視線を感じました。それだけ、注目してくれていたと思います。今回は、授業内よりも授業外での態度に関する指摘があったので、1つは誤解が生じているのではと思いたることを学生に説明しました。具体的には、他の学部全体の授業で、授業の最後の小レポートを書いている際に、次の時間にその教室で授業のある学生が教室の外でうるさくしたり、席取りに入ってきたりしていたのを何度も叱責したことがあります。その対象の多くが今回受講している学生でしたので、授業を受けている学生の学習条件を確保することを第一に考えていること、自分が教える立場もしくはその授業の受講生の立場になったときのことを考えること等を伝えました。その後、学生の行動も変容したので、叱責する機会もなくなりました。学生にも理解してもらえたと思います。</p> <p>*本授業の学生の変容については、熱心に受講してくれていたと思います。ただ、個々人の具体的な思考や考え方にまで深く考察できていないのが、私自身の課題です。(表面的な態度でしか、まだみえていません)</p>	<p>学生の心情(心、意欲)にどう揺さぶりをかけられるかが課題だと感じています。コミュニケーションは、情報伝達だけでなく感情伝達もしていく必要があります、教員の熱意を少し大きさにも示していかないと、学生の心には伝わらず、態度変容もみられないのではと思います。逆に、最近の学生はなかなか自分からは動かず、他者からの後押しやきっかけを求めているようにも感じられます。そういった、内面の意図が学生に少しでも伝われば(感じてもらえれば)と、コンサルティング後にさらに意識するようになりました。あと、本来は授業内容についての改善に目を向ける必要があるのですが、そのことも、上述のこととセットで考えていきたいと思います。具体的には、これからです。</p>
C 6	<p>*MSFの翌週に、学生からの意見への回答をすぐに行ったことは評価してもらえてもらえたようですが、MSFを受けて、特に際だった違いはなかったのではないかと思います。</p>	<p>学生から指摘を受けた点に関して、より一層、注意を払って授業を行いました。学生からの自由記述のコメントをもらえたことは、私にとって、自分の授業を振り返るための参考になりましたし、励みにもなりました。</p>

4.1 学生に起こった変化

「質問1 MSFを受けられた後で、学生に何か変化がありましたか？もしあれば、具体的な言動をお書き下さい」という質問については、「居眠りや私語が少なくなり、真剣な眼差しが増えた。授業直後やオフィスアワーでの質問が増えた」(C4)、「教員はどう変わるのかを観察している学生の目線を感じました」(C5)という記述がある。

また2名のクライアント(C1、C5)は、MSFについて独自に学生へアンケートを行っているが、それらには、教員が授業改善に対して熱心に取り組んでいることを理解したことを示す記述や教員・学生間での理解の促進を評価する記述が多数見られた。(表5)。

これらから、MSFの学生に対する効果としては、授業に対してより関心を持つようになる、教員の授業改善の熱意を感じるようになる、教員に意見を述べることで双方の理解が促進したと考えるようになるという点あげられる。またMSFについては多くの学生は評価しているようである。しかしながら学生に変化は見られないとする記述もあり(C2、C6)、学生への効果を一般化することは難しい。

表5 MSFに対する学生からの意見(C5によるアンケートからの抜粋)

- ・あのような調査をしようという先生の姿に、授業に対する熱意・真剣な思いを感じた。よい授業をつくるための先生の姿勢からもたくさんのことを学べたと思う。
- ・授業者をよく見るようになることや、見られることによってしっかりしないといけないという意識も芽生え、どちらにとってもよい方向に進んでいってよいのではないのでしょうか。
- ・普段言いにくいけど、改善してほしいという点が言える機会であったので、よかったと思う。それで改善できれば、私たちにとってよりよい授業になっていくと思うので、よい機会だと思った。
- ・先生にこちらの気持ちを伝えることができる機会があることはすごくいいと思いました。これから授業コンサルティングをすべての先生に義務づけたらいいと思います。
- ・授業がわかりやすくなったように思いました。先生も考えて授業を改善してくれているんだと感じました。とても効果的であったと思います。

・この授業は悪かった点がほとんどなかったのであまり意味はなかったように感じました。

・特に必要ないかと思います。しかし、〇〇先生の向上心というか、そういうところに気がいきました。そういう気持ちを吸収させて頂きました。

・授業の質は良くなると思いますが、少し陰口のような状態になるので、個人的にはあまり好きではないです。

4.2 授業担当教員に起こった変化

「質問2 MSFを受けられた後で、授業担当者として何か変化がありましたか？もしあれば、心情、態度、言動をお書き下さい」という質問については「時間をかけて用意した教材を高く評価してもらい、今後も引き続いて準備する力が湧いてきた」(C1)等、授業改善に対する動機づけになったとの記述がある。その結果、「シラバス作成は安易に考えていたが、細かく作成すべきと考え、全15回の詳細な内容等について、急遽作成して学生に提示した」(C1)、『『授業で何を大切にするのか』』ということを、より明確に意識するようになった」(C4)、「内面の意図が学生に少しでも伝われば(感じてもらえれば)と、コンサルテーション後にさらに意識するようになりました」(C5)等、全員が何らかの行動を変化させた。

これらから、MSFの教員に対する効果としては、改善への動機づけを高める、改善に向けた何らかの行動変容をもたらすという点があげられる。

4.3 MSFの改善点

「質問3 MSFの進め方で、改善すべき点があればお書き下さい」という質問については、コンサルタントを多様化すること、結果入力方式を統一すること、授業観察との併用を希望する、学生向けのMSFに対する評価アンケートの実施を希望する、学生の省察能力の向上を求めるコメントがあった。

4.4 授業コンサルテーションの利用希望

「質問4 今後、再度MSFを希望されますか？」という質問を4つの選択肢(「毎学期／1年に1度程度／2-3年に1度程度依頼したい／依頼する予定はない」)で聞いたところ、3名が「1年に1度」、2名が「毎学期」、1名が「2-3年に1度程度」の依頼を希望した。また、「質問5 その他、MSFに関わることでお気づきの点があればお書き下さい」の欄では、

新しい授業の教授方法についてや学部内FDについてのコンサルテーションを希望するクライアントもいた。これらはその有効性を示すものと考えられる。

5. おわりに

クライアントへのアンケートから、本学におけるFDerによる授業コンサルテーションは、クライアント全員の授業改善への動機づけを高め、授業改善に向けた何らかの行動変容をもたらしたという点で有効性が確認された。

しかしながら、本研究の限界はある。第一に、教員による記述内容を根拠資料としているので、実際に教員・学生の意識・行動変容が行われたのかについては確認できていない。とりわけ学生の意識・行動変容については、教員からの観察結果に基づいて記述されたものであり、客観性に欠ける。

第二に、クライアント数が6名であり、結論を普遍化するには事例数が少ない。

第三に、授業コンサルテーションを実施してから、10週間後に行われた調査であり、効果の持続性を今回のデータだけで判断することは困難である。

上記限界について今後の課題は下記である。第一の限界については、明確な基本線設定ならびに介入後のデータ比較（「A-B デザイン」）を行う必要がある。そのためには、授業全般の満足度や学生の到達度を評価するのではなく、何について介入するのか（例えば、教員の説明速度や発声の明瞭さ）を明確にして、その変化を追跡することが必要だ。教員や学生の行動変容については、教員個人に対するアンケートのみならず、コンサルタントによる観察を行うことで、より客観的な変化を記述することが可能になるだろう。

第二の限界については、臨床研究の特質から言って制御できないものと考えた方がよい。データ収集のためにクライアントを集めるとするのは本末転倒である。しかしながら、授業コンサルテーションの効果を学内に周知することで、教員がサービスによりアクセスしやすい環境を整備することで、クライアント数を増やすことは可能であろう。

第三の限界については、学期毎に授業コンサルテーションを行い、学生

からの意見にどのような変化があるかについて追跡調査していくことも有用であろう。そのためには、特定のクライアントに対する、複数学期に渡る継続的なコンサルテーションが必要となる。それを可能にするために求められるのは、FDer の専門性とクライアントとの信頼関係である

FD における臨床研究を行うことは、教育改善のためのより効果的な FD 手法を FDer が共有するためにも、FDer と大学教員が対等なパートナーシップを持って業務を進めていくためにも、高等教育センターの存在を学内外にアピールするためにも必要性の高いものである。今後、多くの臨床研究が生まれてくることを期待している。

注

- 1) ファカルティ・ディベロッパーとは、FD を担当する専門スタッフのことである。集合研修の講師、個別教員に対する授業コンサルテーション、カリキュラム開発等の業務を行う。教授・学習支援センター等の組織に所属している。教員の場合と職員の場合があり、前者は授業を担当するがその科目数は一般教員に比較して少ない。後者は授業を担当せずに教育支援の業務を行うが、修士号以上を持つ専門職として位置づけられている。FDer の持つ専門分野は教育学、心理学、言語学、情報科学など様々である。諸外国では全国レベルでの FDer の専門職集団があることも多く、事例共有や相互研修を通して、能力開発に取り組んでいる。
- 2) プラス評価比率とは、授業アンケート 11 項目についての 5 段階評価で評価 4、5 の票数の全票数に対する百分率のことである。マイナス評価比率とは、評価 1、2 の票数のそれである。プラス評価のグループ決定方法は下記のとおりである。仮に A 教員が、2006 年度前期に研究授業をしたとする。A 先生の 2006 年度前期の担当科目（単数・複数の場合あり）の授業評価アンケートの結果から、プラス評価比率を算出し、どのグループに入れるかを定める。A 教員の 2005 年度前期（前年）のアンケート結果（票数）を「実施前」の数値とする。2007 年度前期（翌年）のアンケート結果（票数）を「実施後」の数値とする。
- 3) 筆者は 2005 年 1 月から 2 月にかけて、米国ワシントン大学シアトル校の教授開発・研究センター（Center for Instructional Development and Research 以下、CIDR）にて調査を行った。教員からニーズの高い授業コンサルテーションの手法を学ぶため、複数のコンサルタントにジョブ・シャドウを行った。愛媛大学での授業コンサルテーションは、CIDR の手法を日本の大学に

適合するように修正を加えたものを採用している。

参考文献

- Brinko, Kathleen T. and Menges, Robert J. eds., 1997, *Practically Speaking: A Sourcebook for Instructional Consultants in Higher Education*, Stillwater, New Forums Press.
- Dorfman, Rachelle A., 1996, *Clinical Social Work*, Brunner/Mazel. (=1999、西尾祐吾・上續宏道訳、『臨床ソーシャルワーク：定義、実践そしてビジョン』相川書房)。
- Diamond, Nancy A. “Small Group Instructional Diagnosis: Tapping Student Perceptions of Teaching”, Gillespie, Kay, Herr ed., *A Guide to Faculty Development: Practical advice, examples and resources*, Bolton: Anker Publishing Company.
- 平山尚・武田丈・藤井美和、2002、『ソーシャルワーク実践の評価方法－シングル・システム・デザインによる理論と技術』（中央法規）。
- Jacobson, Wayne and Linse, Angela, 2006, “What Research Do We Need?”, presentation paper at the conference of Professional and Organizational Development Network in Higher Education , Oct.2006 (permitted by authors)
- Jacobson, Wayne, Wulff, Donald H., Grooters, Stacy, Edwards, Philip M., and Freisem, Karen, 2008, “Reported Long-Term Value and Effects of Teaching Center Consultations”, *To improve the academy: Vol.27*. Bolton: Anker. 223-46
- Lewis, Karron G., 2002, “The Process of Individual Consultation”, Gillespie, Kay, Herr ed., *A Guide to Faculty Development: Practical advice, examples and resources*, Bolton: Anker Publishing Company.
- Pchenitchnaia, Larissa and Cole, Bryan R., 2008, “Essential Faculty Development Programs for Teaching and Learning Centers in Research-Extensive Universities”, *To improve the academy: Vol.27*. Bolton: Anker.287-308
- 佐藤浩章、2006、「ワイカト大学における FD 活動」『学生・教師の満足度を高めるための FD 組織化の方法論に関する調査研究』平成 16～17 年度科学研究費補助金（基盤研究(B)(2)）研究成果報告書（研究代表者：夏目達也）：89-97。

- Schein, Edgar, H., 1999, *Process Consultation Revisited: Building the Helping Relationship*, Addison-Wesley Publishing Company. (=2002、稲葉元吉・尾川丈一訳、『プロセス・コンサルテーション：援助関係を築くこと』白桃書房)。
- 下山晴彦編、2000、『臨床心理学研究の技法』福村出版。
- 下山晴彦編、2004、『臨床心理学の新しいかたち』誠信書房。
- 曾我静男、2006、「全教員を対象にした公開研究授業の組織化—授業改善のためのフィードバック・ループ形成の試み」『平成 17 年度文部科学省特色ある大学教育支援プログラム事例集』:244-251。
- Lewis, Karron G. and Lunde, Joyce T. Povlacs, eds., *Face to Face*, Stillwater: New Forums Press.
- 中井俊樹、2005、「研究開発アプローチによる教授学習支援」（日本高等教育学会研究交流集会配布資料）。
- 植林健司・佐藤浩章、2005、「ワークショップ型授業の試みと授業コンサルティングサービス」愛媛大学大学教育総合センター『大学教育実践ジャーナル』3号:45-56。
- Nyquist, Jody, D. and WulfDonald, H., 2001, “Consultation Using a Research Perspective”, Lewis, Karron G. and Lunde, Joyce T. Povlacs, eds., *Face to Face*, Stillwater: New Forums Press.