

大学における教員の省察を促すための枠組み

大山 牧子

1. はじめに

近年、知識基盤社会、情報化社会、生涯学習社会の必要性が叫ばれ、グローバル化、ユニバーサル化の到来（田中 2003）により、大学で求められる、学生の学習が大きく変化してきている。わが国では、そのような予測困難な時代において、大学生に対して「主体的な学び」を促すことが求められるようになった（文部科学省 2012）。主体的な学びについて金子(2012)は、学習を様々な形式での「授業」、授業外に行う授業関連学習である「自律的学習」、資格試験やサークルボランティア活動といった正課外での活動である「自主的に行う学習や経験」の3つのレベルに分類して、各レベルで主体的な学びを促す教育が必要であると述べている。この要請に応えるために、大学教員のデザイナーとしての教師（吉崎 1997）の役割は、従来よりも拡張しており、授業だけにとどまらず、授業外学習なども想定してデザインしなければならなくなっている。

一方で、大学の教員は依然として教育のための訓練を十分に受けてきていないことが現状である。大学教員は、授業をデザインする際、自らの経験を頼りにするしかなく（神藤 2003）、そこから学生の学習を踏まえて広く授業をデザインするのは非常に困難な状況にある（藤田 2010）。

このような問題に対して、わが国では、2008年のFaculty Development（以下FD）の義務化（文部科学省 2008）に伴い、講演会や研修プログラムという形で相次いで支援策が示されるようになってきている。教育の知識が乏しい大学教員にとっては、これらに参加することは有用な経験となる。しかしながら、これらはあくまで一般的な支援であり、大学教員として持続的な成長を支えるような支援制度とは言い難い。教授活動は、学生の学習に応じてデザインすることが重要であるが（大山・田口 2013）、大学教育は、個々の大学や学科、さらには授業によって教育目標や社会的環境が異なっていることが特徴である（神藤 2003）。個々の授業にいたっては、分野特性、授業形態、人数、学生の理解度や態度という、さらに詳細な文脈特性が備わっており、教員は絶えず変化する状況に応じて、自らの教授活動を柔軟に変化させる必要がある。

したがって、大学教員が自らの授業文脈の中で、持続可能に改善活動を実施できることが重要であり、そのためには、研修プログラムなど外部からの情報を得るのみではなく、自らの教授活動をふりかえり、捉え直す省察が有用であると考えられる。省察のアプローチによる教育改善は、これまで初等・中等教育で盛んに行われてきており、それ

らの知見が参考になるだろう。また、大学教育においても、教員の省察の重要性が注目されるようになり、FDプログラムの中でも教員の省察を促すような実践が実施され、それを支援するツールや手立てが紹介されてきている（田口ほか 2013；大山・田口 印刷中など）。ただし、教員は教授活動を手当たり次第にふりかえればよいわけではない。改善の目的や文脈に応じて、対象やタイミングなどを選択的に操作し、質の高い省察を行う必要がある。しかしながら、現状では、省察による教育改善の重要性が問われているものの、自らの文脈において省察するための手がかりとなる知見は十分ではない。

そこで本稿は、大学教員が教授活動の改善に向けて、目的に応じた省察を促すためのツールや手立ての特徴を整理することで、省察の枠組みを提示することを目的とする。

2. 大学教育における教員を取り巻く環境の特徴

大学教育における、教員の省察に着目するためにまず、大学教育、および大学教員を取り巻く環境の特徴や課題を抽出して整理する必要がある。本章では、大学教育における教授活動に関して、「教授学習プロセス」「成長プロセス」「教育改善プロセス」の特徴に着目して述べる。

2.1. 大学教育における教授学習プロセスの特徴

大学におけるカリキュラムの定義は様々であり重層的であるとされているが、溝上(2006)は「教える視点と学ぶ視点を併せ持つ教育課程」と定義しており、教授過程のみだけではなく、学生の学習という視点が含意されている。

松下(2012)は、大学のカリキュラムを授業の階層性として図1のように捉えている。図1より、大学教育では、

個人の教員が関わるのは、コースと授業であることがわかる。初等・中等教育の場合、教員は教科を担当しており、その中に詳細な単元が存在する。一方で大学の場合は、 Semester制の場合、半期間 15 回の授業を1つのコースとして、科目を担当することになる。したがって、教員は、自らの教授活動について検討する際には、1回の授業のみでは不十分であり、教員が担当する最大の単位であるコースとして、いかに学生に学ばせるのかを熟考する必要がある (Hutchings 1998)。では、大学教員はどのようにコースをデザインすればよいのであろうか。

初等・中等教育と大学教育において、教授学習プロセスの最大の相違点ともいえるのは、大学には学習指導要領が定められていないことである。このことから大学では、教員自らが担当するコースに基づいて、学習目標・内容・形態・方法・評価を決定しなければならないのである。そこで特徴づけられることは、教える内容が既に確立された知



図1 大学授業の階層性
(松下(2012)p. 85より引用)

識だけではなく、研究に依拠した知識に基づいていることである。大学における教育と研究の一致をめぐる、19世紀のドイツ大学型のフンボルト理念に関する議論は長年続いている。近年の大学のユニバーサル化に伴い、大学の機能別分化の必要性が問われるようになり（文部科学省 2005）、わが国においても、研究中心の大学か教育中心の大学かというように分化が進められつつある。とはいえ、現に日本において、「研究を通じての教育」であるフンボルト理念は、卒業論文やゼミ等を通して様々な大学で生き続けていることも事実である（潮木 2008）。このことから、大学教員は、確立された知識を選択的に教えるだけではなく、学問として未だ完全に解決されていない知識を創りあげながら、教えなければならないのである。

また、その内容をどのように教えるのかという授業形態や方法に関して、近年の大学では、教師中心の授業から学生中心の授業へというパラダイム転換が起きていることから（Entwistle 2009; 山内 2010）、わが国でも多様化してきている。また、情報技術の発展に伴い、個別の学生に応じた教授が可能となるなど（大山ほか 2011）、選択肢が増えてきている。それは、学生の能動的な学習を促すようなアクティブ・ラーニング型の授業（Bonwel 1991; 溝上 2007）に代表されるように、教員が一方向に講義を行う従来型の授業から一線を画すものとなっており、中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』（文部科学省 2008）のように政策も後押ししている。しかしながら、現在行われるアクティブ・ラーニング型の授業は、学生の外的な能動性への注目にとどまりがちである。大学のカリキュラムの定義を踏まえると、内容理解といった学生の内的な学習を踏まえることが重要である（松下 2009; 溝上 2011）。

このように、大学教育における教授学習プロセスをみると、大学教員がコースや授業をデザインするということは、学生の学習を十分に踏まえた上で、不安定な知識や新たな授業形態を操作的に扱いながら模索し、創りあげていかなければならないという困難さが伴っていることがわかる。

2.2. 大学教員の成長プロセスの特徴

大学教員は、初等・中等教育の教員とは異なり、必ずしも教える専門家を目指してきているわけではない。先述の通り、教育に関する訓練を受けてきておらず、研究者になるための訓練を中心にしてきた。しかし、教員という職を得た瞬間から否応なく学生の前で教鞭をとらなければならないのである。

このような状況は、大学教育の質保証として十分ではないという批判から、英国では、高等教育アカデミー（HEA: Higher Education Academy）が指揮をとり、大学で PGCHE (Postgraduate Certificate in Higher Education) という新任教員の資格制度をしいている。PGCHE では、主に新任教員が、30 単位（最大 60 単位）を目安として、大学における教育に関するプログラムを受講するシステムとなっており、学生中心の授業のプログラムが展開されている（加藤 2008）。また米国では、大学教員になるためのプログラムや認証制度が設置されているわけではないが、終身教員になるまでは全て任期制の下で採用され、教育や研究について高い業績を挙げた者のみが終身教員に採用されるテニュ

ア・トラックの制度がしかれている（清水 1997）。このシステムにより、米国では若手やパートタイムの教員は、教育に注力し、その業績をティーチング・ポートフォリオ（Seldin 2009）に記すなどエビデンスを蓄積している。わが国では、英国や米国のような制度はないが、大学教員の入り口段階における教育支援であるプレFDが研究大学を中心に展開されてきている。その対象範囲はTAとしての大学院生から初任教員としての非常勤講師と幅広い（田口ほか 2013）。

ただし、近年このような大学教員に対する教育の支援が充実してきてはいるが、大学教員としての成長は、研究と教育の間の葛藤を有するものであり（有本 2008; 2010）、大学教員は研究者として、また教育者として呼応を伴う成長プロセスという特徴があると考えられる。また、勤める大学の文脈によって求められる教育が異なることから、大学教員として成長するための支援は、一般的に共通する教育のための支援と、大学固有の課題を解決できるような支援の両方が必要と考えられる。

2.3. 大学教育における教育改善プロセス

大学教員が自らの教授活動を改善するために、各大学で様々なFDプログラムが提供されている。田中（2003）は、FDの活動を、各大学で提供される講演や研修プログラムを受講する「啓蒙型FD」と、教員の自律的な実践者同士が協働する「相互研修型FD」の2つに大別している。わが国では、2008年のFD義務化以降、各大学が試行錯誤しながら、教育改善に関する支援プログラムを提供してきていることから、啓蒙型FDは多く実施されるようになってきた。しかしながら、相互研修型FDは、公開授業検討会（例えば田中 1997; 南木 2010 など）を中心に広く展開されるようにはなっていないものの、自発的に教員同士が協働して教育改善を行うのは困難である。なぜなら、大学では先述の通り、通常1人の教員が1つのコース（科目）を担当するため、学内に同じコースを担当する教員がほとんどいないという状況から、専門性が高く、議論の足並みを揃えることが困難であるからである。さらに、文化的な背景から、隣の研究室の教員がどのような授業を行っているのかはシラバス以上に知る機会がほとんどないことも理由として挙げられる。図1に示されるように、プログラム改善の主体は、教員集団の一部であり、授業やコースの改善主体は個々の教員である。このように、教員の協働による教育改善である相互研修型のFDが、自律的に機能しないことは、大学のカリキュラムにおける授業やコースとプログラムという3者間の努力が分断化されて、階層が失われる恐れがあると考えられる。個々の教員の授業やコースの改善努力とプログラムの改善を有機的につなげるためには、教員同士の協働による教育改善は欠かせないと考えられる。

ただし、大学教員は、必ずしも積み重ねられた経験値によって教育が自動的に向上するとは限らない。担当するコースによって、学生の規模や理解度という授業文脈が異なるからである。さらに、大学を移った際には、担当するコースが変わることもあり、以前は上手く進行したにもかかわらず、次のコースでは全く逆の結果が引き起こされることもある。このことから、大学における教育改善は学生について良く知ることからはじめることが重要となってくる（Bein 2004）。

このように、未だ十分に体系だっていない大学教育における教育改善において、教員が自ら持続的に改善を行うために、自らの教授活動を省察するアプローチが有効であると考えられる。

3. 大学教員の省察論の展開

ここまで、大学教育における教員を取り巻く環境の課題から、教育改善のための省察の必要性が浮き彫りになってきた。本章では、これまで初等・中等教育における教師教育の領域で紹介されてきた省察の理論について述べた後、大学教育における、教授活動改善のための省察に着目して述べる。

3.1. 省察的実践家に基づいた初等・中等教育における省察論の展開

日本語で「省察」や「反省」は、「自己の過去の言動についての可否、善悪などを考えること。自分の行為をかえりみること」と定義されている。一方本稿で扱っている「Reflection (リフレクション)」は、「…についての熟慮・熟考・反省」もしくは「熟慮の末の意見、考え、感想」と定義付けられており、必ずしも一致しているわけではない。

初等・中等教育における省察という概念の発展について、秋田(1996)によると、その提唱の源はDewey (1910) のHow we thinkに見出すことができるという。デューイによると、省察とは、思考形態の1つであり、実践状況の中で立ち起こった課題を「探求」するために、自ら判断し、問題解決に向かって実行することである。さらに、省察的な教育実践とは、教師と子どもの双方が教育の過程において、省察的思考を展開し合う授業を意味している(佐藤 1993)。つまり、教育における省察は、一般的にわが国で使用される「省察」のように、回顧的に過去をふりかえるだけではなく、実践中に、自己モニタリングを行い、自ら判断することまでが求められるということがわかる。

その後 Schön(1983)は、デューイの理論を発展させ、理論と実践、および行為と思考という2つの観点から新たに専門家の持つ知恵を発展させている。1つ目の理論と実践についての概念である、「Knowing-in-action (活動の中の知)」は、日常の文脈において埋め込まれた活動から、形成される暗黙知のことを指す。この概念は、実践の暗黙知をそのまま形式知に転換させるのではなく、実践の流動性や複雑性の中で、どのように新しい知を探求するのかを模索するための知識であるとされている。また、2つ目の行為と思考の在り方として「Reflection-in-action (行為の中の省察)」と「Reflection-on-action (行為についての省察)」という概念が提唱された。Reflection-in-actionは、行為中の省察であり、状況と対話しながら知を生成するプロセスである。これは、実践状況の持つ、不確実性や不安定性の状況における葛藤に対応する際に用いる。一方でReflection-on-actionは、行為後の省察であり、行為中に生成された理解の意味を改めて問い直し、内在的・探究論的なアプローチで、さらに批判的に検討した上で、枠組みを再構成するプロセス(Argyris & Schön 1974)である。実践者はこの2つの省察プロセスをくりかえしながら新たな知を探求しているのである。

このような省察プロセスを実現する教員の実践家像は「省察的实践家」と呼ばれる。省察的实践家は、技術に習熟した専門家が教育の過程において、科学的な原理や技術で説明しようとする「技術的熟達者」に対して技術合理的な技能にとどまらず、文脈に即して思考様式の教育を探求するものとして規定されている。特に、何が起こるかわからない不確定な教授場面においては、教員が「技術的熟達者」モデルでは対応が困難であることから、教員が省察的实践家になることが有効とされてきた（佐藤 1994）。

以上の理論背景から、わが国の教師の授業力量の形成に共通する概念として、1990年代から省察の概念が脚光浴びるようになってきており（木原 2004）、以後、教師と生徒の授業実践の場面を分析する授業研究のアプローチが普及した（佐藤 1997）。

さらに、秋田（1996）は、初任教員と先輩教員との関わりが省察を促す協働過程であることを示している。教師は、同僚性の中で教師としての（私）を語ることで省察が促され自己を見出す方向性を創発していることを、具体的な教員同士の対話から課題として呈した（木原 1995；藤岡 1998；澤本・田中 1999；秋田 1998）。

このように初等・中等教育では、専門家としての教師の成長のためには、実践の中に埋め込まれた活動から省察し、新たな知識の生成に向けた探求のアプローチを採用することが主流となっている。

3.2.省察的实践家としての大学教員

2章で述べたような大学教育における課題点から、大学の教授学習プロセスは、初等・中等教育よりもさらに不確実性が高いことや、成長プロセスに複雑性が存在することが示された。このことから、大学教員が教授活動を改善するための方策は一義的に定義することは難しい。したがって、大学教員は、外部からの教授改善のための情報を取り入れるだけでは不十分であり、自らの教授活動の中で探求し、新たな実践知を創りだし、自らが省察的实践家となることが持続可能な改善につながるためのポイントとなると考えられる。

次に、大学教員が省察的实践家として、教授活動の改善に向けて獲得すべき知識について述べる。

3.2.1.省察的实践家モデルの扱う知識

アメリカの教師教育の専門家である Shulman（1987）は、教師が持つべきティーチングに関する知識を（1）Pedagogical Knowledge（教え方に関する知識、以下：PK）、（2）Content Knowledge（内容に関する知識、以下：CK）、（3）Pedagogical Content Knowledge（内容を効果的に教える知識、以下：PCK）に分類している。松下（2009）は、このうち、各学問領域の専門家である大学教員はCKを十分に持ち合わせているが、教育に関する訓練を受けてきていないことから、PKやPCKに関しては知識が極めて限られていると指摘する。

近年の大学教育への注目から、PKに関する知見は紹介されてきている（Chickering & Gamson 1987；Davis 1993；佐藤 2010；池田ほか 2001 など）。しかしそれらの知見を自

らの授業文脈の中でいつ、どのように使用するかということもまた、教員に委ねられている。教員は、自らの授業文脈の中で持続可能な改善を続けるには PCK を獲得することが重要であると考えられる。

では、PCK とはどのような知識なのだろうか。PK と CK は、それぞれ相互排他的なものとされており、同時に実現するのは困難であるとされていた。しかし、Shulman は、PCK の特徴を、専門知識を教育のためにどのような形で表出させるかの知識・学生の成長や学習を踏まえた教授方略の知識・学生の良い学習状況を引き出すような教授知識と定義しており、内容に応じて、分野特有の方法を実施し、教授のための内容が上手く整理されていることが重要であるとしている。

このような PCK の性質について、佐藤（1993）は、理論的な概念や知識を実践の文脈に即して翻案する思考の様式である「反省的実践家モデル」の知識であるとしていることから、大学教員が PCK を獲得するためには、自らが反省的実践家となり、それぞれの文脈に応じて自ら新しい知識を創りながら改善できるようになる高度な省察を行うことが重要であると考えられる。

3.2.2.大学教員の省察

大学教育における教授学習プロセスには、先述のような課題があるものの、大学教員は教授場面において、全く省察しないわけではない。学生を目の前にすると、実践の中で Reflection-in-action と Reflection-on-action を繰り返し、そこから Knowing-in-action を創り出しているだろう。しかし、問題はその省察をすぐに忘却することにある。そのような省察のサイクルは、次の週、もしくは次年度に、異なる学生を目の前にすると、忘却によって、幾分分断され、生成された知識の一部は崩れてしまう恐れがある。そこで、省察を促すツールや手立てを活用することで、省察のサイクルの定着を高めることができると考えられる。

以上から、大学教育における教員の省察とは、「自らの教授活動の文脈に応じて学生の学習を踏まえた上で熟考し、新たな PCK を生成する行為」とであると定義づけることとする。

4. 大学教員の省察を促すツールや手立ての整理

本章では、教員の省察を促す既存のツールや手立てを整理することで、大学教員が省察し PCK を獲得するための、1つの手がかりとなるような枠組みを提示する。

秋田(1998)は、これまで行われてきた省察が、1時間の授業に閉じられていたことや、固定された個人内や組織集団に限定して検討されていたことに対して、対象とする内容を同僚にまで広げた上で、教師らと子どもの学びの環境を捉え、省察することが重要であることを指摘している。そして、教師の成長を支える省察の枠組みを A: 省察の内容枠組み（何を省察するのか）、B: 省察の修辞枠組み（どのような談話スタイルで省察するのか）、C: 省察の主体（誰が省察するのか）、D: 省察の時期（いつ省察するのか）の4つに分類して示している。

これまでの議論を踏まえて、大学教員をとりまく環境において秋田の枠組みを検討してみる。A:内容枠組みについて、先述の通り、同僚との相互性は、カリキュラム全体の改善につながる重要な要素であると考えられることから、検討の対象を授業の構成員である教員と学生にとどまらず、同僚との協調的な省察を視野に入れる必要が考えられる。したがって、A の内容枠組みは、誰からの情報に基づくのかとして、大学教育における教育改善のステイクホルダーである、教員(自分)・学生・同僚の3つの対象が想定される。B:修辞枠組みについては、省察の対象となるものが、どのような情報なのかをみることにする。A によって、対象が授業の構成員以外に拡張されたことから、省察の内容が何について書かれたものなのかを分析することで、改善の意図を持った内容(示唆)なのか、もしくは改善の意図はなくその場の理解から生成された内容(成果物)なのかの違いが生じるだろう。ゆえに、B では、改善に示唆的な情報内容なのか、あるいは、成果物の内容なのかを観点とする。C:省察の主体については、全て教員の教育改善を目的としていることから、省くことができよう。D:省察の時期については、タイミングとして Reflection-in-action で、授業の中で即興的に行うのか、Reflection-on-actionで、授業後に実施するののかの2つを検討することで、省察によってどのような知識が得られるのかが分析できると考えられる。したがって、省察のタイミングが in(事中)なのか、もしくは on(事後)なのかを観点とする。

以上、初等・中等教育ならびに大学教育において、省察を促すために提供されているツールや手立てとして示されている、鹿毛(2007)および田口(2012)を参考にした上で、Ⅰ:誰からの情報に基づくのか(A.内容枠組み)、Ⅱ:どのような情報なのか(B.修辞枠組み)、Ⅲ:タイミング(D.省察の時期))という3つの観点で整理して表1に示す。なお、大学教育の事例には、事例番号を太字にして示す。

表1から、Ⅰが同僚である場合、Ⅱは、示唆的な情報であり、タイミングも事後に限

表1 大学教員の省察を促すためのツールや手立ての整理

事例番号	データ	方法/ツール	先行研究	Ⅰ:誰からの情報に基づくのか	Ⅱ:どのような情報なのか	Ⅲ:タイミング
1	学生の学習認識の記述	学びの履歴シート	猪股(2000)	学生	成果物	on
2	学生の学習認識の記述	何でも帳	田中(2003)		成果物	on
3	学生の学習認識の記述	大福帳	織田(1991)		成果物	on
4	学生の理解/認識の記述	ポートフォリオ	Rhodes(2009)		成果物	on
5	学生の理解/認識	クリッカー	稲葉ほか(2012)		成果物	in
6	学生の理解	コンセプトマップ	Hay&Kinchin(2008)		成果物	on
7	学生の理解	プロセスレコード	山口(2007)		成果物	on
8	学生の学習認識の声	学生インタビュー	Entwistle(2009)		成果物	on
9	学生の学習認識	大規模調査	山田(2012)		成果物	on
10	学生の学習認識の声	授業評価アンケート			示唆	on
11	検討会の発言	授業検討会	田中(2003)・南木(2010)	同僚	示唆	on
12	検討会の発言	授業カンファレンス	稲垣(1986)		示唆	on
13	掲示板の記述	MOST	酒井(2011)		示唆	on
14	メンターからのコメント	ティーチングポートフォリオ	Seldin(1991)		示唆/成果物	on
15	授業記録	コースポートフォリオ	酒井・田口(2013)		示唆/成果物	on
16	参加者リフレクションシート	授業公開・検討会	田中(2003)・田口(2013)		示唆	on
17	授業前の自らの計画	リフレクションシート	江原(1998)	教員(自分)	成果物	on
18	授業記録	コースポートフォリオ	酒井・田口(2012)		成果物	on
19	教育哲学の記録	ティーチングポートフォリオ	Seldin(1991)		成果物	on
20	授業VTR	再生刺激法	吉崎(1995)		成果物	on(擬似in)
21	私的言語	カード構造化法	井上・藤岡(1995)		示唆	on

定されることがわかる。I が学生である場合、情報は、成果物であることが大半であり、タイミングは、事中と事後の両方ある。I が教員（自分）の場合、情報の内容とタイミングは共に両方あることが示された。

5. まとめ

本稿では、大学教育における教授学習に関する課題点を抽出した上で、目的に応じた省察を促すためのツールや手立ての特徴を整理して、大学教員が教育改善に向けて省察するための、枠組みを提示した。その結果、誰からの情報源に基づくのかによって、得られる省察内容が特徴付けられることが示唆された。このような枠組みは、大学教員が、自らの教授活動において省察を行うための手がかりとなり、PCK 獲得のきっかけとなると考えられる。しかしながら、本稿では、省察の枠組みを提示したに留まっている。今後、省察の情報源に基いて具体的に得られる省察内容を分析することを通して、省察とPCKとの関連性について分析していく。

引用文献

- 秋田喜代美（1996）「教師教育における「省察」概念の展開—反省的実践家を育てる教師教育をめぐる—」森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学（編）『教育学年報5, 教育と市場』世織書房.
- 秋田喜代美（1998）「実践の創造と同僚関係」『教師像の再構築』岩波書店, 235-259 頁.
- Argyris, C. & Schön, D. (1974) *Theory in practice*, Jossey-Bass.
- 有本章（編著）（2008）『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部.
- 有本章（2010）「変貌する日本の大学教授職—15年間の検証」『IDE 現代の高等教育』No. 519, 26-32 頁.
- Bein, K. (2004) *What the best college teachers do*. Harvard university press, 高橋靖直（訳）『ベストプロフェッサー』玉川大学出版部.
- Bonwell, C. & Eison, A. (1998) *Active learning: Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education*
- Chickering, A.W. & Gamson, Z. F. (1987). *Seven principles for good practice in undergraduate education. American Association of Higher Education* (2005) 中島英博・中井俊樹（訳）「優れた授業実践のための7つの原則に基づく学生用・教員用・大学用チェックリスト」『大学教育研究ジャーナル』2号, 71-80 頁.
- Davis, B. G. (1993) *Tools for teaching*. Jossey-Bass. 香取草之助・光澤舜明・安岡高志・吉川政夫（訳）（2002）『授業の道具箱』東海大学出版会.
- Dewey, J. (1910) *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D.C. Heath & Co.
- 江原敬（1998）「評価観の転換 -リフレクションシートがもたらす意味-」『教育メディア研究・情報教育実践ガイドⅡ授業デザインと評価藤沢市教育文化センター』127-143 頁.

- 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.
- 藤岡完治 (1998) 「授業をデザインする」 生田考至・浅田 匡・藤岡完治 (編) 『成長する教師』金子書房, 8-23 頁.
- 藤田裕子 (2010) 「授業イメージの変容に見る熟練教師の成長 : 自律的な学習を目指した日本語授業に取り組んだ大学教師の事例研究」『日本教育工学会論文誌』34(1), 67-76 頁.
- Hay, D. & Kinchin, I. (2008) *Using concept mapping to measure learning quality*. *Education + Training*50 (2), 167-182
- Hutchings, P. (1998) *Defining features and significant function of the course portfolio*. Hutchings, P. (Ed). *The course portfolio* (pp.13-18). *American Association of Higher Education*.
- 池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹 (2001) 『成長するティップス先生』玉川大学出版部.
- 井上裕光・藤岡完治 (1995) 「教師教育のための「私的」言語を用いた授業分析方法の開発」『日本教育工学会論文誌』 18 (3/4), 209-217 頁.
- 稲葉利江子・山肩洋子・大山牧子・村上正行 (2012) 「発言の自由度を高めたレスポンスアナライザーを活用した大学授業の実践と評価」『日本教育工学会論文誌』36(3) 271-279 頁.
- 稲垣忠彦 (1986) 「授業を変えるために—カンファレンスのすすめ」国土社.
- 猪股大和 (2000) 「学びの履歴とどう向き合うか」『教育メディア研究・情報教育実践ガイドIV—他者としての子どもとであう』藤沢市教育文化センター, 143-150 頁.
- 金子元久 (2012) 「自立学習への道」『IDE 現代の高等教育』No. 543, 主体的な学習, 16-22 頁.
- 加藤かおり (2008) 「英国高等教育資格課程(PGCHE)における大学教員の教育職能開発」『高等教育研究』11, 145-163 頁.
- 木原俊行 (1995) 「「反省」と「共同」による授業改善方法の開発」『日本教育工学雑誌』18(3)号, 165-174 頁.
- 木原俊行 (2004) 『授業研究と教師の成長』日本文教出版.
- 松下佳代 (2009) 「「主体的な学び」の原点—学習論の視座から (開催校企画特別シンポジウム 学生の主体的な学びを広げるために)」『大学教育学会誌』 1(31)-1, 14-18 頁.
- 松下佳代 (2012) 「大学授業」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, 77-118 頁.
- 南木睦彦 (2010) 「全学的公開授業制度を軸としたFD活動、教員の授業改善努力と学習効果の改善」『流通科学大学教育高度化推進センター紀要』7号, 1-15 頁.
- 溝上慎一 (2006) 「カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点—アクティブ・

大山：大学における教員の省察を促すための枠組み

- ラーニングの検討に向けてー』『京都大学高等教育研究』 12, 153-162 頁.
- 溝上慎一 (2007) 「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』 7, 269-287 頁.
- 溝上慎一 (2011) 「アクティブラーニングからの総合的展開ー学士課程教育、キャリア教育、学生の学びと成長ー」河合塾 (編)『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのかー経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたことー』東信堂, 251-273 頁.
- 文部科学省 (2005) 「我が国の高等教育の将来像」『中央教育審議会答申』
- 文部科学省 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて」『中央教育審議会答申』
- 文部科学省 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」『中央教育審議会答申』
- 織田揮準 (1991) 「大福帳による授業改善の試み」『三重大学教育学部研究紀要教育科学』 42, 165-174 頁.
- 大山牧子・村上正行・田口真奈・松下佳代 (2011) 「e-Learning 語学教材を用いた学習行為の分析-学習スタイルに着目して-」『日本教育工学会論文誌』 34 (2), 105-114 頁.
- 大山牧子・田口真奈 (2013) 「大学におけるグループ学習の類型化ーアクティブ・ラーニング型授業のコースデザインへの示唆ー」『日本教育工学会論文誌』 37 (2), 129-143 頁.
- 大山牧子・田口真奈 (印刷中) 「カード構造化法を用いた大学初任教員の授業省察」『日本教育工学会論文誌』 37suppl.
- Rhodes, T. (2009) *The VALUE Project Overview. Peer Review*, 11 (1), 4-7.
- 酒井博之 (2011) 「オンライン上における相互研修の場の構築ーMOST の開発と展開に向けてー」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ーFD の明日へー』東信堂, 107-125 頁.
- 酒井博之・田口真奈 (2012) 「大学教員のためのコースポートフォリオ実践プログラムの開発」『日本教育工学会論文誌』 36 (1), 35-44 頁.
- 佐藤浩章 (2010) 『大学教員のための授業方法とデザイン』玉川大学出版部.
- 佐藤学 (1993) 「教師の省察と見識=教職専門性の基礎」日本教師教育学会(編)『教育者としての成長』日本教師教育学会年報第 2 号, 20-35 頁.
- 佐藤学 (1994) 「教師文化の構造」稲垣忠彦・久富善之(編)『日本の教師文化』東京大学出版, 21-41 頁.
- 佐藤学 (1997) 『教師というアポリアー反省的实践へー』世織書房.
- 澤本和子, 田中美也子 (1999) 「教師の成長とネットワーク」藤岡完治, 澤本和子(編)『授業で成長する教師』ぎょうせい, 127-137 頁
- Seldin, P. & Miller, J.E. (2008) *The academic portfolio: A practical guide to documenting teaching, Research, and Service*, Jossey-Bass. 大学評価・学位授与機構(監訳) (2009) 『アカデミック・ポートフォリオ』玉川大学出版部.

- 清水一彦 (1997) 「米国における教員の任期制と流動性」文部省高等教育局学生課 (編) 『大学と学生』391, 31-36 頁.
- 神藤貴昭 (2003) 「大学授業フレーム」による授業進行過程の組織化」『京都大学高等教育研究』vol. 9, 99-127 頁.
- Shulman, L. S. (1987) *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Schön, D. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic books*, 柳沢昌一・三輪健二 (監訳) 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』鳳書房.
- 田口真奈・出口康夫・京都大学高等教育研究開発推進センター (2013) 『未来の大学教員を育てる: 京大文学部ブレFDの挑戦』勁草書房.
- 田口真奈 (2012) 「授業のデザインと実施・授業改善に向けて」松下佳代・田口真奈「大学授業」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, 77-107 頁
- 田中每実 (1997) 「公開授業の目指したもの」京都大学高等教育教授システム開発センター (編) 『開かれた大学授業をめざして』玉川大学出版部, 14-21 頁.
- 田中每実 (2003) 「ファカルティ・ディベロプメント論」京都大学高等教育研究開発推進センター (編) 『大学教育学』培風館, 86-106 頁.
- 潮木守一 (2008) 『フンボルト理念の終焉? 現代大学の新時代』東信堂.
- 山田礼子 (2012) 『学士課程教育の質保証へむけて -学生調査と初年次教育からみえてきたもの-』東信堂.
- 山口恒夫 (2007) 「臨床経験のリフレクションと「教育」を語る言葉」臨床教育人間学会 (編) 『リフレクション』東信堂, 5-26 頁.
- 山内祐平 (2010) 「大学の学習空間をデザインする」渡部信一 (編) 佐伯 胖 (監修) 『学びの認知科学事典』大修館書店, 239-249 頁.
- 吉崎静夫 (1995) 「授業における子どもの内面過程の把握と授業改善」水越敏行 (監修) 梶田叡一 (編著) 『授業研究の新しい展望』明治図書, 68-80 頁.
- 吉崎静夫 (1997) 『デザイナーとしての教師アクターとしての教師』金子書房.

(日本学術振興会特別研究員 高等教育開発論講座 博士後期課程3回生)
(受稿 2013年9月2日、改稿 2013年11月28日、受理 2014年1月16日)

A Framework for Promoting Teachers' Reflection in Higher Education

OYAMA Makiko

The purpose of this study is to establish a framework for promoting teachers' reflection in higher education. Teaching, learning, growth, and educational improvement processes are important features of higher education. Thus, it is necessary for higher education faculty members to reflect on their teaching activities in order to improve the education they provide. There are also categorized tools and fields for promoting teachers' reflection. As a result, it is essential to analyze these categories from the viewpoint of teachers who either use their own information or receive it from their colleagues or students. The findings of the current study can lead teachers to reflect on their teaching activities and acquire pedagogical content knowledge (PCK). In the future, further reflective analysis of each category is required.