

# 大学の授業検討会における談話の特徴と初任教員の授業実践への影響 —京都大学文学研究科プレFDプロジェクトを事例に—<sup>†</sup>

香西佳美<sup>\*1</sup>・田口真奈<sup>\*2</sup>

京都大学大学院教育学研究科<sup>\*1</sup>・京都大学高等教育研究開発推進センター<sup>\*2</sup>

近年、大学教育において教員の授業力量形成を支援するための取り組みとして授業検討会が定着しつつある。本研究では、特に授業検討会での学びを授業実践に活かすことが課題となる大学初任教員に焦点をあて、授業検討会における談話の特徴とその後の授業実践への影響を明らかにすることを目的とした。具体的には、長期にわたり実施されている「京都大学文学研究科プレFDプロジェクト」を事例として、当該プロジェクトに継続参加している初任教員を対象に授業検討会の談話分析および授業VTRの分析をおこなった。その結果、授業検討会における談話は、授業内容や説明に焦点化しやすく、授業目標や評価に関するものは出現しにくいことが明らかになった。授業検討会での談話が授業実践に与える影響では、学生からの談話や代案まで提示された談話が反映されやすい可能性が示唆された。一方で、授業実践への反映には、談話にもとづき取り組みを変化させたものや新たな試みを導入したものだけでなく、実施そのものを取りやめてしまいう反映も確認された。

キーワード：大学教育，教師教育，授業検討会，談話分析，FD

## 1. 問題と目的

### 1.1. 大学における授業検討会の広がりや課題

我が国において大学教員の授業力量の形成をいかに支援していくのかという課題は、2007年および2008年のファカルティ・ディベロップメント (Faculty Development; FD) の義務化を契機に、大きく注目されるようになった。こうしたなか、FDの取り組みのひとつとして、授業検討会が大学において定着しつつあ

る。2015年度時点でのFDの実施状況をみると、最も多く実施されているのは「講演会・シンポジウム等」(65.4%)であるが、これについて多いのが「教員相互の授業参観」(56.4%)、「教育方法改善のためのワークショップまたは授業検討会」(48.9%)であり、年々増加している(文部科学省 2017)。

このように大学において授業検討会の取り組みが拡大していくにともない、その効果検証や特徴についての検討も徐々になされ始めている。例えば、溝上・田口(2003)は、公開実験授業と授業検討会が授業者の成長につながった事例を分析し、大学教員の成長を促す対話パターンを同定している。また、細川・姫野(2008)は、大学における授業検討会の談話分析をおこない、「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」に分類されることを明らかにしている。さらに、授業検討会における談話内容の特徴として、「授業技術」に関するものよりも「授業内容」に関するものが多いこと、批判的な指摘や提案が出されることは少ないことを指摘している。しかし、これらの研究では、授業検討会における談話の分析に焦点が当てられており、その後の授業実践にどの

2019年6月11日受理

<sup>†</sup> Yoshimi KOZAI<sup>\*1</sup> and Mana TAGUCHI<sup>\*2</sup>: The Characteristics of Discourse in Lesson Study Sessions and their Impact for Novice Teacher on Teaching Practice in Higher Education: A Case Study of the Preparing Future Faculty Program in the Graduate School of Letters, Kyoto University

<sup>\*1</sup> Graduate school of Education, Kyoto University, Yoshida Honmachi, Sakyo-ku, Kyoto City, 606-8501 Japan

<sup>\*2</sup> Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University, Yoshida Nihonmatsucho, Sakyo-ku, Kyoto City, 606-8501 Japan

ように反映されているのかについては検討されていない。

初等中等教育における授業検討会に関する研究では、その有効性を認めながらも、授業検討会の形骸化や学びを成立させることの難しさが指摘されている（例えば 千々布 2005；秋田 2008；姫野 2012 など）。その要因のひとつに、「実践化の問題」（KENNEDY 1999；DARLING-HAMMOND and BRANSFORD 2005）が挙げられる。これは、教員が授業に関する知識を備えていても、それを授業実践に反映することは容易ではない現象を指摘している。つまり、教員は言葉として授業方法や授業に対する考え方を学習したとしても、必ずしも授業で実践できるわけではなく、知識を持つことと実践化は同じではないといえる（秋田 2007）。このため、授業検討会での談話と授業実践への反映状況とを関連付けて検討することで、授業改善につながる授業検討会のあり方を模索するうえで有用な知見が得られると考えられる。

さらに、授業検討会の効果や影響は、教員のキャリア段階によっても異なると考えられる。木原（2004）は、初任教員はある程度の授業力量を備えていたとしても、授業実践において必ずしもうまく機能するわけではなく、中堅・ベテラン教員の授業力量と比較すると実効性に大きな違いがあることを指摘している。また、田口ら（2006）は、大学初任教員は教育方法に関する不安を抱えていることを明らかにしている。これらから、特に初任教員では授業検討会での学びを授業実践に活かすことが課題となると考えられる。このため本研究では、特に初任教員に焦点をあてて授業検討会の効果を検証することとする。

## 1.2. 本研究の目的

本研究では、大学初任教員の授業力量形成に実質的に寄与する授業検討会のあり方を検討していくために、授業検討会における談話の特徴とその後の授業実践への影響を明らかにすることを目的とする。具体的にはまず、対象とする実践における授業検討会のデザインの特徴を明らかにしたうえで、そこでの談話を内容と様式の二つの観点から検討する。つぎに、授業検討会の影響を明らかにするために、授業実践のVTR分析と授業検討会での談話内容の変化から、授業検討会での談話がその後の授業にどのように反映されているのかを検討する。最後に、得られた結果をもとに、大学初任教員の実質的な授業力量形成につながる授業検討会での談話の特徴について考察する。

## 2. 対象とする実践

### 2.1. 京都大学文学研究科プレFDプロジェクト

本研究で対象とするのは、「京都大学文学研究科プレFDプロジェクト（以下、文学研究科プレFD）」における授業実践および授業検討会である。文学研究科プレFDは、2009年度より京都大学の文学研究科、FD研究検討委員会、高等教育研究開発推進センター（以下、センター）が共同で主催しているプレFDプロジェクトであり（田口・出口 2013）、大学初任教員の力量形成に対して一定の成果も報告されている（田中ほか 2014）。主な対象者は、京都大学文学研究科の博士課程を修了したオーバードクターであり、京都大学文学部が提供する授業「系ゼミナール講義」を実践フィールドとして授業実践をおこなう。この「系ゼミナール講義」は、京都大学文学部の1～4回生を対象とする少人数（10～20名）のゼミナール形式であり、授業の内容や形態については授業者に一任されている。その結果、多くの参加者がいわゆる一斉講義形式を採用して授業をおこなっている（田口・福田 2018）。

### 2.2. 授業検討会のデザイン

文学研究科プレFDにおける授業検討会は、授業終了後に20分を目安に実施されている。参加者は、授業実施者、文学研究科プレFD参加者である初任教員、文学研究科ODが担当する教務補佐員、京都大学文学研究科の所属教員から選出される担当教員、センター教員である。

具体的な流れと目安となる時間は、（1）参観者からの感想（10分）、（2）授業者からの感想（3分）、（3）教務補佐員による学生からのリフレクションシートの紹介（2分）、（4）全員での自由討議（5分）である。これは、特定の参加者のみに発言が偏ることを防止するために、あらかじめ設定されている（田口・出口 2013）。司会は教務補佐員が担当し、発言順に沿った指名と学生が記入したリフレクションシートの紹介をおこなう。学生からのリフレクションシートは、授業内容と授業方法に関する自由記述からなるごく簡単なものである。教務補佐員によるリフレクションシートの

表1 対象とした授業実践の詳細

年度	2009年度			2011年度			2014年度		
授業回	1	2	3	1	2	3	1	3	4
実施日	12/7	12/14	12/21	5/12	5/19	5/26	4/10	4/24	5/1
学生数	7	4	7	13	13	12	9	7	5

紹介は、基本的にはすべての内容にふれるように要約して紹介するよう申し合わせがなされている。検討の内容や観点については、参加者の自由な議論を尊重するために、取り決めや事前の指示などはあえておこなっていない。また、センター教員が参加することもあるが、あくまでも会の運営補佐が目的であり、議論の誘導などの指導的役割は求められていない。

### 2.3. 大学初任教員 A の授業実践

本研究で調査対象とする教員 A は、2009年度から2018年度まで、10年間にわたり文学研究科プレ FD が提供する授業を担当している。授業実施回数は合計で24回、このうち授業検討会を実施したのは21回である。授業内容は、毎年、教員 A の研究に関するテーマであった。なお、教員 A の専門は現代史である。文学研究科プレ FD での授業以外には、2009年度より継続的に非常勤講師として歴史学の授業を担当している。

教員 A の実践のうち、本研究で分析対象としたのは、初年度の2009年度（3回）、2011年度（3回）、2014年度（3回）の計9回分である。詳細を表1に示す。なお、2014年度に実施された教員 A の実践は4回であったが、第2回目（2014年4月17日）は授業検討会での談話記録が得られなかったため分析対象から除外した。

## 3. 分析1：授業検討会における談話の特徴

### 3.1. 方法

分析1では、授業検討会における談話の特徴を明らかにすることを目的に、内容と様式の二側面から検討をおこなった。

談話内容については、柴田（2015）による「教師がおこなう授業づくりの過程とその観点」を用いた。こ

れは、授業づくりの過程において教師がおこなう活動の種類とその観点を網羅的に示したものである。本研究では柴田（2015）による13項目のうち、「2-c 授業展開（授業過程）の構想」について、より詳細に検討する必要があると考え、下位項目に「①教材の設計」、「②活動の設計」を設定した。なお、本研究では大学教育の用語に合わせて「生徒」を「学生」に修正し、談話内容の分析カテゴリーとした（表2参照）。

談話様式については、坂本（2012）による「協議会の発話分類カテゴリー」を用いた。これは、初等教育での授業検討会における談話を対象に、授業の具体的事実にもとづく省察に焦点化し、その省察過程を捉えるために作成された分類枠組みである。具体的には、省察過程の軸となる「対象授業の表象」「問題の表象」「代案」の表象の3つの表象概念に、観察事実にもとづいて学生の学習過程や授業者の意図を推測する「推論」、代案には至らないが授業のなかで起こり得た別の展開を想定する「可能性の想定」を加えた5つのカテゴリーと、これらのいずれにも該当しない発話を分類する「その他」で構成される（表6参照）。なお、「その他」には、坂本（2012）では挨拶や司会進行なども含まれているが、本研究では後述のとおりこれらは分析対象外とした。このため「その他」には、授業で取り扱う内容に関する談話ではあるが対象授業には直接関連しない発話（例えば、授業では取り扱わない関連研究の議論など）が含まれる。

分析1で分析対象としたのは、2009年度、2011年度、2014年度に実施された授業検討会（全9回）である。使用したデータは、授業検討会の録音データを全て書き起こし作成した談話記録である。具体的な分析手順

表2 談話内容の分析カテゴリー

1. 教材研究	a. 何をまなばせるか	① 科学性、文化的価値の検討 ② 系統性、発達の価値の検討
	b. 教材の選択と解釈	① 科学・文化の専門的な解釈 ② 教師としての専門的な解釈 ③ 地域的・特殊的な解釈
2. 授業の設計	a. 学生の予備知識などの実態把握	
	b. 授業目標（学習課題）の設定	① 教材解釈の面から ② 学生理解の面から
	c. 授業展開（授業過程）の構想	① 教材の設計 ② 活動の設計
3. 授業の展開	a. 説明	
	b. 発問・問い返し	
	c. 指示（学習活動の組織）	
	d. 評価	

は以下の通りである。まず、授業検討会ごとに、談話記録を話者交代で分節化したうえで、内容のまとまりごとに分節化した。このとき、挨拶や司会進行などの会の運営に関する発言、あるいは、相槌などの分節化された状態では意味をなさない発言は除外した。また、教務補佐員による学生のリフレクションシートの紹介は、学生の交代が分かる場合は学生ごとに分節化し、複数学生のリフレクションシートを要約している場合

は内容のまとまりにより分節化した。なお本研究ではこの分節化された内容にもとづくまとまりを「発話」と呼ぶ。つぎに、それぞれの発話に内容にもとづくコードを付与し、発言者の属性を整理した。発言者の属性は、授業者、初任教員（文学研究科プレFD参加者、教務補佐員）、ベテラン教員（文学研究科の担当教員）、センター教員、学生（リフレクションシートの紹介）の5属性とした。さらに、得られたコードを談話内容

表3 談話内容ごとの発話が確認された授業検討会の回数および出現率

談話内容	発言者の属性										全体 <sup>注1)</sup>	
	授業者 <sup>注1)</sup>		初任教員 <sup>注1)</sup>		ベテラン教員 <sup>注1)</sup>		センター教員 <sup>注2)</sup>		学生 <sup>注1)</sup>			
	回数	出現率	回数	出現率	回数	出現率	回数	出現率	回数	出現率	回数	出現率
1-a-①	0	(0.0%)	6	(66.7%)	3	(33.3%)	0	(0.0%)	1	(11.1%)	7	(77.8%)
1-a-②	4	(44.4%)	3	(33.3%)	1	(11.1%)	1	(33.3%)	8	(88.9%)	8	(88.9%)
1-b-①	7	(77.8%)	3	(33.3%)	9	(100.0%)	1	(33.3%)	2	(22.2%)	9	(100.0%)
1-b-②	3	(33.3%)	5	(55.6%)	4	(44.4%)	1	(33.3%)	1	(11.1%)	6	(66.7%)
1-b-③	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)
2-a	4	(44.4%)	3	(33.3%)	3	(33.3%)	0	(0.0%)	1	(11.1%)	5	(55.6%)
2-b-①	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)
2-b-②	1	(11.1%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	1	(33.3%)	0	(0.0%)	2	(22.2%)
2-c-①	9	(100.0%)	9	(100.0%)	7	(77.8%)	3	(100.0%)	9	(100.0%)	9	(100.0%)
2-c-②	5	(55.6%)	5	(55.6%)	2	(22.2%)	0	(0.0%)	4	(44.4%)	8	(88.9%)
3-a	5	(55.6%)	7	(77.8%)	1	(11.1%)	3	(100.0%)	6	(66.7%)	7	(77.8%)
3-b	2	(22.2%)	3	(33.3%)	0	(0.0%)	1	(33.3%)	0	(0.0%)	3	(33.3%)
3-c	1	(11.1%)	3	(33.3%)	0	(0.0%)	1	(33.3%)	1	(11.1%)	3	(33.3%)
3-d	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)

注1) 全9回中の出現回数。出現率は全9回に対する割合。

注2) 全3回中の出現回数。出現率は全3回に対する割合。これは、センター教員が参加した授業検討会は全9回中3回であったためである。

表4 談話内容ごとの発話数および割合

談話内容	発言者の属性										合計発話数
	授業者		初任教員		ベテラン教員		センター教員		学生		
	発話数	割合	発話数	割合	発話数	割合	発話数	割合	発話数	割合	
1-a-①	0	(0.0%)	10	(71.4%)	3	(21.4%)	0	(0.0%)	1	(7.1%)	14
1-a-②	11	(14.1%)	6	(7.7%)	1	(1.3%)	1	(1.3%)	59	(75.6%)	78
1-b-①	70	(32.6%)	41	(19.1%)	100	(46.5%)	1	(0.5%)	3	(1.4%)	215
1-b-②	15	(30.6%)	19	(38.8%)	14	(28.6%)	1	(2.0%)	0	(0.0%)	49
1-b-③	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0
2-a	13	(31.7%)	13	(31.7%)	13	(31.7%)	0	(0.0%)	2	(4.9%)	41
2-b-①	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0
2-b-②	1	(50.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	1	(50.0%)	0	(0.0%)	2
2-c-①	40	(26.0%)	62	(40.3%)	12	(7.8%)	13	(8.4%)	27	(17.5%)	154
2-c-②	17	(37.8%)	16	(35.6%)	8	(17.8%)	0	(0.0%)	4	(8.9%)	45
3-a	8	(11.9%)	40	(59.7%)	1	(1.5%)	5	(7.5%)	13	(19.4%)	67
3-b	5	(31.3%)	10	(62.5%)	0	(0.0%)	1	(6.3%)	0	(0.0%)	16
3-c	2	(20.0%)	6	(60.0%)	0	(0.0%)	1	(10.0%)	1	(10.0%)	10
3-d	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0
合計	182	(26.3%)	223	(32.3%)	152	(22.0%)	24	(3.5%)	110	(15.9%)	691

および談話様式のカテゴリーを用いて分類した。最後に、筆者らでコードおよびカテゴリーの分類について協議し、合意をもって妥当性を確認した。

## 3.2. 結果と考察

### 3.2.1. 分析1-1: 談話内容の出現傾向

授業検討会における全体的な特徴を明らかにするために、談話内容の出現傾向を検討する。談話内容の分析カテゴリーごとに、該当する発話を確認された授業検討会の回数とその出現率をまとめた結果を表3に、発言者の属性ごとに発話数と合計に占める割合をまとめた結果を表4に示す。なお、本文中では談話の内容カテゴリーを【】、様式カテゴリーを〈〉、で示す。

まず、全体での出現率が高いカテゴリーをみると、上から順に【1-b-①: 科学・文化の専門的な解釈】が9回(100.0%)、【2-c-①: 教材の設計】が9回(100.0%)、【1-a-②: 系統性、発達の価値の検討】が8回(88.9%)、【2-c-②: 活動の設計】が8回(88.9%)、【1-a-①: 科学性、文化的価値の検討】が7回(77.8%)、【3-a: 説明】が7回(77.8%)であった。談話内容の出現傾向について、細川・姫野(2008)では、大学における授業検討会の特徴として授業内容に関する談話が出現しやすい傾向にあることが指摘されている。本研究においても、授業内容に関するカテゴリーである【1: 教材研究】に関する談話は、【1-b-③: 地域的・特殊的な解釈】を除くすべてで50%を超えており、発話数も多い。このことから、【1: 教材研究】に関する談話は、大学における授業検討会では出現しやすい傾向にあるといえる。

一方で、細川・姫野(2008)で示された結果に反して、本研究では【2: 授業の設計】や【3: 授業の展開】に該当する下位カテゴリーのなかにも出現率の高いものが確認された。特に【2-c: 授業展開(授業過程)の構想】は、二つの下位カテゴリーともに出現率は80%を超えており、最も出現しやすいカテゴリーであったといえる。このように先行研究とは異なる傾向が生じた要因として、リフレクションシートの活用が考えられる。このリフレクションシートは、学生用のものは「内容面」と「技術面」という2観点にわかれており、授業検討会において回覧されるとともに、教務補佐員から記述内容が紹介されていた。参加者はこれを通して、授業を検討する観点には少なくとも「内容面」と「技術面」の2観点が存在することを認識したと考えられる。実際に授業検討会においても、意識的に「技術面」に対する発話をおこなっていた様子が

確認されている。このことから、リフレクションシートというツールにより授業を検討する際の観点を提示することで、【2: 授業の設計】や【3: 授業の展開】に関する談話の出現率が向上したと考えられる。

つぎに、全体での出現率が低いカテゴリーをみると、下から順に【1-b-③: 地域的・特殊的な解釈】が0回(0.0%)、【2-b-①: 教材解釈の面から】が0回(0.0%)、【3-d: 評価】が0回(0.0%)、【2-b-②: 学生理解の面から】が2回(22.2%)であった。このうち【1-b-③】については、対象とした授業の内容においては検討の必要性が低く、出現しなかったと考えられる。しかし、【1-b-③】以外のカテゴリー(2-b-①, 2-b-②, 3-d)は授業目標と評価に関する内容であり、授業内容や目的によらず検討が必要な項目であるにもかかわらず、出現率は極めて低く、発話数も少ない。このことから、大学における授業検討会では、授業目標と評価に関する談話は出現しにくい可能性があり、これらの観点への気づきを促すような仕組みを内在化した授業検討会のデザインが必要であると考えられる。

### 3.2.2. 分析1-2: 参加者の属性と談話内容の関連

まず、参加者の属性によって着目する談話内容がどのように異なるのかを明らかにするために、表3の結果から全体での出現率が50%を超えている談話内容のカテゴリーについて参加者の属性との関連を検討する。検討対象となる8カテゴリーのうち、すべての参加者属性において出現率が50%を上回っていたのは【2-c-①: 教材の設計】のみであった。また、発話数については、参加者数や参加回数が属性間で異なるため単純に比較することは難しいが、他カテゴリーと比較すると相対的に偏りは小さくなっている。このことから、【2-c-①: 教材の設計】については参加者の属性によらず着目しやすい観点であり、授業検討会において出現しやすいと考えられる。

つぎに、それぞれの参加者属性に特徴的な談話内容を検討する。参加者属性のうち初任教員による発話の割合が高いカテゴリーは、【1-a-①: 科学的、文化的価値の検討】、【3-a: 説明】であった。一方、ベテラン教員による発話の割合が高いカテゴリーは、【1-b-①: 科学・文化の専門的な解釈】、【2-a: 学生の予備知識などの実態把握】であった。このうち、【1: 教材研究】に含まれるカテゴリーに関する談話では、授業で取り扱う内容についての知識がある程度必要となるため、近い学問領域の研究者である初任教員やベテラン教員であるほうがより言及しやすいと考えられ

る。しかしその中でも、初任教員は【1-a-①】のように授業で取り扱う内容そのものに着目しやすく、ベテラン教員は【1-b-①】のように授業内容をどのように解釈するのかに着目しやすい傾向が確認された。また、【1-b-②:教師としての専門的な解釈】および【2-a:学生の予備知識などの実態把握】については、授業者、初任教員、ベテラン教員の間に偏りはなく、それぞれの発話数は全体の30%前後であり、この3属性に発話が偏っていることが確認された。

学生による発話の割合が高いカテゴリーは、【1-a-②:系統性、発達価値の検討】であった。このカテゴリーに関する談話は、具体的にはリフレクシオンシートに記載されている授業内容への興味関心に関する記述の紹介であった。このことから、【1-a-②:系統性、発達価値の検討】に関する談話の出現には、リフレクシオンシートの導入が大きく影響したといえる。加えて、こうしたツールを導入しない場合、学生に学ばせるべき内容の議論は学術的・社会的価値からの検討のみに偏ってしまい、学生にとっての価値を踏まえた議論はなされにくい危険性も考えられる。

表5 対象授業の詳細および授業検討会の発話数

	2009年度			2011年度			2014年度			合 計
	1	2	3	1	2	3	1	3	4	
参加者数										
ベテラン教員	1	1	1	1	1	1	1	1	1	—
初任教員	7	8	8	3	4	2	2	1	1	—
センター教員	1	0	0	1	0	2	0	0	0	—
談話内容ごとの発話数										
1-a-①	2	3	2	0	4	1	1	0	1	14
1-a-②	2	0	2	9	17	10	21	6	11	78
1-b-①	2	3	8	26	102	7	11	15	41	215
1-b-②	6	1	5	5	0	31	1	0	0	49
1-b-③	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2-a	0	0	0	5	6	17	5	0	8	41
2-b-①	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2-b-②	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
2-c-①	18	28	32	14	7	24	19	6	6	154
2-c-②	2	2	1	6	0	1	25	6	2	45
3-a	13	11	13	8	11	7	4	0	0	67
3-b	5	0	0	10	0	0	1	0	0	16
3-c	0	0	0	5	2	1	2	0	0	10
3-d	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	50	48	63	88	150	100	90	33	69	691

センター教員に特徴的な発話の傾向は、今回の分析からは確認されなかった。センター教員が参加したからといって、明確に参加の目的や役割などを定めていない場合、その発言は同僚教員と同様の傾向を持つ可能性が考えられる。

最後に、参加者の数や構成によってどのように談話内容の出現傾向が異なるのかを検討する。表5は、全9回の授業検討会ごとに参加者の属性別人数と、談話内容ごとの発話数を示したものである。この結果をみると、授業検討会への参加者数と合計発話には関連がない可能性が示唆される。これは、今回対象とした授業検討会では、全体で20分という目安の時間が設定されていたことの影響が大きいと考えられる。また、先述のセンター教員に特徴的な発話の傾向がみられなかった点については、センター教員の参加の有無によって出現する談話内容に大きな変化がないことから確認できる。

### 3.2.3. 分析1-3: 談話内容ごとの様式的特徴

談話の特徴をより詳細にとらえるために、特に出現率が高い談話内容のカテゴリーについて、どのような談話様式であったのかを検討する。談話内容のカテゴリーごとに、該当する発話を様式カテゴリーで分類し、それぞれの発話数と各様式が占める割合を集計した結果を表6に示す。

まず、【1:教材研究】のうち【1-a-②:系統性、発達価値の検討】では〈対象授業の表象〉の割合が85.9%と非常に高い。3.2.2.で述べた参加者属性との関連についての結果も踏まえると、このカテゴリーは学生のリフレクシオンシートの紹介にとどまっており、そこから参加者らの間で議論が発展しにくい可能性が考えられる。また、【1-b-①:科学・文化の専門的な解釈】では、最も多かった発話は「その他」であり、その割合は49.8%であった。発話数をみても、このカテゴリーに該当する発話は107と最も多く、議論が集中していたことがわかる。このように授業の議論から研究の議論へと移行し、発展する傾向は、同じ分野の研究者が集まる授業検討会の特徴であるといえる。

つぎに、【2:授業の設計】のうち、【2-c-①:教材の設計】では、談話が〈対象授業の表象〉〈問題の表象〉〈代案〉にバランスよく分散されていた。これは、授業実践の観察事実を元に、問題を特定し、その改善にむけた提案をするという議論がなされており、授業改善や授業力量形成につながりやすい談話であった可能性が示唆される。一方で、【2-c-②:活動の設計】は、

表6 授業検討会における談話様式ごとの発話数および割合

談話内容	談話様式						合計 発話数
	対象授業の表象 発話数 (%)	推論 発話数 (%)	問題の表象 発話数 (%)	可能性の想定 発話数 (%)	代案 発話数 (%)	その他 発話数 (%)	
1-a-①	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (7.1%)	9 (64.3%)	0 (0.0%)	4 (28.6%)	14
1-a-②	67 (85.9%)	0 (0.0%)	3 (3.8%)	4 (5.1%)	3 (3.8%)	1 (1.3%)	78
1-b-①	1 (0.5%)	0 (0.0%)	56 (26.0%)	6 (2.8%)	45 (20.9%)	107 (49.8%)	215
1-b-②	3 (6.1%)	11 (22.4%)	5 (10.2%)	9 (18.4%)	19 (38.8%)	2 (4.1%)	49
1-b-③	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0
2-a	2 (4.9%)	17 (41.5%)	0 (0.0%)	1 (2.4%)	5 (12.2%)	16 (39.0%)	41
2-b-①	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0
2-b-②	0 (0.0%)	1 (50.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (50.0%)	2
2-c-①	37 (24.0%)	3 (1.9%)	48 (31.2%)	7 (4.5%)	43 (27.9%)	16 (10.4%)	154
2-c-②	3 (6.7%)	7 (15.6%)	3 (6.7%)	11 (24.4%)	6 (13.3%)	15 (33.3%)	45
3-a	22 (32.8%)	3 (4.5%)	26 (38.8%)	2 (3.0%)	10 (14.9%)	4 (6.0%)	67
3-b	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (12.5%)	0 (0.0%)	14 (87.5%)	0 (0.0%)	16
3-c	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (20.0%)	0 (0.0%)	6 (60.0%)	2 (20.0%)	10
3-d	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0
合計	135 (19.5%)	42 (6.1%)	146 (21.1%)	49 (7.1%)	151 (21.9%)	168 (24.3%)	691

〈推論〉と〈可能性の想定〉が占める割合が高くなっている。同様に、【2-a: 学生の予備知識などの実態把握】では〈推論〉の割合が高い。これは、【2-c-①】とは対照的に、授業実践での出来事にもとづく議論ではなかったことを意味する。こうした談話形式となった要因のひとつに、検討対象となる授業実践の影響が考えられる。つまり、今回の授業実践は全て講義形式であったため、当該カテゴリーにあてはまる活動はほぼなく、参加者らは推論で議論をするほかなかったのではないかと考えられる。

#### 4. 分析2: 授業検討会が授業実践へ与える影響

##### 4.1. 方法

分析2では、授業検討会での談話が以降の授業実践に与える影響を明らかにするために、授業デザインの変化と授業実践への反映状況について検討した。対象としたのは初年度である2009年度に実施された3回の授業実践および授業検討会である。この理由は、2011年度および2014年度の授業 VTR のデータが得られなかったため、および、授業検討会が授業実践に与える純粋な影響を捉えるための2点である。前者は、文学研究科プレFDプロジェクトの方針では、授業 VTR の撮影は参加初年度のみ必須であり、2年目以降は任意としていたため、2011年度および2014年度は授業 VTR

の撮影はおこなわれなかった。後者は、初年度であれば授業検討会以外の影響要因は少なく、もっともその影響が捉えやすいと考えたためである。

使用したデータは、授業 VTR、リフレクションシート、授業検討会の談話記録である。具体的な分析手順は以下の通りである。まず、授業デザインワークシート(田口ほか 2011)を用い、授業ごとに授業実践の記録を作成した。この際、授業デザインに加え、A氏と学生の行動や特徴的な発言も記録した。つぎに、授業検討会での談話について、分析1で得られたコードごとに授業実践へ反映されているかどうかを確認した。このうち、談話様式のカテゴリー〈対象授業の表象〉および〈その他〉に該当するコードは、授業実践から反映を確認することが難しいため、分析2では対象外とした。授業実践への反映状況は、第一著者および第二著者の2名で、判定をおこなった。判定は、「反映あり」「反映なし」「判定不可」の3段階でおこない、その基準は次の通りであった。「反映あり」は、談話記録またはリフレクションシートにて変化があったと言及されたコードを対象に、授業 VTR で実際に反映されていることを確認し、判定をおこなった。また、言及がなくても、授業 VTR から明確に反映が確認されたコードは反映ありとした。この際、授業実践への反映には、談話にもとづき取り組みを変化させたものや新たな試

みを導入したものでなく、実施そのものを取りやめてしまう反映も確認されたため、前者を「反映（追加）」、後者を「反映（中止）」とした。「反映なし」は、談話記録あるいはリフレクションシートにおいて繰り返し問題点を指摘されたコードを対象に、授業 VTR にて実際に反映されていないことを確認し、判定をおこなった。また、授業 VTR から明確に反映されていないことが確認されたコードは反映なしとした。そして、「反映なし」「反映あり」のどちらも確認できなかったコードは、「判定不可」とした。例えば、【3-a】[話し方への指摘]では、第1回目授業検討会で説明が冗長であることや、「えーっと」などの不要な発言や間が多く、わかりにくいことが指摘された。そして、第2回目の授業検討会でも同様の指摘があった。しかし、第3回目では「喋り方はかなりスムーズになってました（初任教員）」という談話が確認された。この点について授業 VTR を確認すると、第2回目授業での話し方は第1回目授業からの変化は認められなかったが、第3回目授業では大きく改善されていることが確認できた。よって、第2回目は「反映なし」、第3回目は「反映（追加）」と判定した。

これらの手順により、第一筆者および第二筆者が個別に授業実践への反映状況の判定をおこなった結果、判定の一致率は73.2%であった。判定が異なった箇所は、著者らで協議し、合意をもって判定結果を決定した。

表7 授業時間における授業形態の割合 (%)

授業形態	説明	2009年度		
		1	2	3
説明	教員から学生への一方的な知識伝達	82.0	99.4	99.6
実演	教員が学生の前で行う活動	0.0	0.0	0.0
指示	学生に対する何らかの指示	0.0	0.0	0.0
発問	学生に対する質問	3.0	0.6	0.4
質疑応答	学生からの質問とそれに対する返答	0.3	0.0	0.0
映像視聴	映像教材の視聴	14.7	0.0	0.0
課題作業	課題の実施	0.0	0.0	0.0
ディスカッション	学生同士のディスカッション	0.0	0.0	0.0
発表	学生に授業に関わることについて報告・発表させること	0.0	0.0	0.0
その他	上記以外	0.0	0.0	0.0

## 4.2. 結果と考察

### 4.2.1. 分析2-1: 授業デザインへの影響

授業デザインの変化を確認するために、授業実践ごとに授業時間における各授業形態の占める割合を集計した。その結果を表7に示す。

まず、すべての授業において最も高い割合であったのが「説明」であり、いずれも80%を超えていた。次に高い割合であったのは「映像視聴」だが、これはいずれも講義の補助教材として映像資料を学生に視聴させるにとどまるものであった。このほか、「発問」および「質疑応答」が確認されたが、いずれも教員 A からの発問や声かけに対する学生からの応答は得られておらず、双方向的なやりとりには発展していなかった。これらから、3回とも「一斉講義形式」の授業であり、授業デザインに大きな変化はなかったことがわかる。

### 4.2.2. 分析2-2: 授業実践へ反映される談話の特徴

授業検討会での談話がどのように授業実践へ反映されているのかについて、分析の結果を表8に示す。なお、表中では反映（追加）を「追加」、反映（中止）を「中止」、反映なしを「×」、判定不可を空欄で示し、反映の判定対象となるコードが存在しない項目には「—」を記入した。また、談話内容のカテゴリーのうち2009年度の授業検討会全3回では該当する発話を確認されなかったカテゴリー（【1-a-②】、【1-b-③】、【2-a】、【2-b-①】、【2-b-②】、【3-c】、【3-d】）は、分析対象外のため除外した。本文中ではコードを[ ]、具体的な談話を「」、発言者の属性を（ ）で示す。

まず、分析対象となったのは全29コードのうち第3回目授業検討会でのみ出現した6コード（表8の網掛けしたコード）を除く23コードであった。そのうち、第2回目または第3回目授業で反映が確認されたのは11コード（47.8%）であった。反映が確認された11コードにおいて、もっとも特徴的であったのは、発言者の属性に学生が含まれるということであった。これは、反映が確認された11コードのうち8コードに共通していた。例えば、【2-c-②】[史料の活用]は、第一回目の授業検討会で、「興味があるので、一次史料とか、きちんとした文献に基づいた知識が欲しい(学生)」という学生からの要望が紹介された。これに対して、第2回目授業では内容に関連する実際の新聞記事を提示、第3回目授業では当時の写真本を回覧するという反映がみられた。このことから、学生からの談話は、その後の授業実践への反映に繋がりやすい可能性が示唆された。



表 8 授業検討会における談話の授業実践への反映

談話内容	コード	第1回目授業		第2回目授業		第3回目授業			
		検討会		実践 反映	検討会		実践 反映	検討会	
		談話様式	発言者		談話様式	発言者		談話様式	発言者
1-a-① 学術的観点からの内容追加		可能性の想定	初任	×	可能性の想定	初任, ベテラン	×	可能性の想定	初任
問題背景に関する説明の不足		問題の表象 代案	ベテラン		—	—	×	問題の表象	初任
1-b-① 概念や用語に関する説明の不足		—	—	—	問題の表象 代案	ベテラン, 学生	×	問題の表象	ベテラン
学術的位置付けに関する説明の不足		—	—	—	—	—	—	可能性の想定	初任
具体的事例にもとづく説明の不足		—	—	—	—	—	—	代案	ベテラン
学生の前提知識に合わせた説明の不足		問題の表象 可能性の想定	初任, センター	×	推論	ベテラン	×	推論 可能性の想定	初任, ベテラン
1-b-② 論点が不明瞭		問題の表象	ベテラン		—	—		—	—
教員の学術的立場が不明瞭		—	—	—	—	—	—	問題の表象 代案	授業者, 初任
授業構成の事前提示		代案	学生	追加	—	—	追加	—	—
史料の活用		可能性の想定	学生	追加	—	—	追加	代案	初任
授業時間と内容のバランス		問題の表象 代案	授業者初任, ベテラン	×	推論 問題の表象	初任	追加	—	—
スライドとレジユメの使い分け		問題の表象	初任, センター, 学生	中止	—	—	追加	—	—
効果的な映像の活用		問題の表象 代案	初任, センター, 学生	中止	—	—	中止	—	—
授業のポイントが不明瞭		問題の表象 代案	学生, 初任		—	—		—	—
レジユメの誤植への指摘		問題の表象	同僚		—	—		—	—
2-c-① 使用する機材の事前準備が不十分		代案	同僚		—	—		—	—
授業内容の設計の不備		—	—	—	問題の表象	授業者, ベテラン	×	—	—
具体的な板書計画の必要性		—	—	—	代案	初任		—	—
効果的な導入の必要性		—	—	—	問題の表象	ベテラン, 学生	中止	—	—
レジユメと口頭説明のバランス		—	—	—	問題の表象	初任		—	—
授業のまとめ方が不十分		—	—	—	—	—	—	問題の表象 代案	授業者, 初任, ベテラン, 学生
前回の授業資料準備の必要性		—	—	—	—	—	—	代案	初任
2-c-② 学生とのコミュニケーションの必要性		問題の表象 可能性の想定	授業者, 初任	×	可能性の想定 代案	初任, 学生	追加	—	—
説明時の教員の立ち位置への指摘		代案	学生	追加	問題の表象 代案	授業者, 初任, 学生	追加	—	—
話し方への指摘		推論 問題の表象	初任	×	問題の表象	初任, 学生	追加	問題の表象	初任
3-a 説明と教材の対応が不明瞭		問題の表象	初任	×	代案	初任	×	問題の表象 代案	初任
自信がなさそうな振る舞いへの指摘		推論 問題の表象	授業者, 初任, センター	×	問題の表象 代案	授業者, 初任	追加	—	—
説明の間違いへの指摘		—	—	—	—	—	—	問題の表象	初任
3-b 指名をとしての発問		問題の表象 代案	授業者, 初任	中止	—	—	中止	—	—

つぎに、様式カテゴリーとの関連をみると、反映が確認された11コードのうち7コード(63.6%)が代案まで提示されていた。このことから、代案まで提示された談話が反映されやすい可能性が示唆された。一方で、代案まで提示された談話であっても、授業実践へ反映されなかった談話(【1-b-①】[問題背景に関する説明の不足]、[概念や用語に関する説明の不足]、【3-a】[説明と教材の対応が不明瞭])や、指摘されたことで実施そのものを取りやめる反映(中止)となった談話(【2-c-①】[効果的な映像の活用]、【3-b】[指名をしての発問])が確認された。例えば、【3-b】[指名をしての発問]では、第1回目授業検討会にて「せっかく名簿を回していたんですから、名簿をまず回収して、名前を指名しながらやった方が、質問は良かったんじゃないかと思えます。(初任教員)」という代案が出された。これに対して授業者の教員Aは、「まあ、いろいろと、どうやって掴んだらいいのかわかっていない・・・」と述べ、代案をうまく受け入れられていない様子が見ええる。また、第2回目および第3回目の授業VTRを確認すると、代案として挙げられた学生の名前を指名しての発問は実施しておらず、さらには第1回目で実施していた学生を特定しての発問という取り組み自体もおこなわれていなかった。このように、授業検討会での談話のなかには、その後の授業実践において言及された取り組み自体を中止するという変化につながるものもあることが確認された。

なお、本研究の分析では、授業検討会における談話の授業実践への反映状況に焦点化しているため、教育改善の効果については検討をおこなっていない。例えば、【2-c-①】[学生とのコミュニケーションの必要性]では、「授業を始めるときの前に出てきて学生に話を振ったりとかしてて、それは好感が持てて良かったですけども、それを授業中とかにももうちょっとしたら良かったかと思ひまして。(初任)」といった談話があった。そして、第3回目授業のVTRから、内容のまとめりに質疑応答の時間が設けられていたことが確認されたため、反映(追加)と判定された。ただし、ここで反映(追加)の判定材料となった質疑応答の内実をみると、教員が「なにか質問はありますか」と一方的に問いかけるのみで、学生からの質問を引き出せるような手立ては組み込まれておらず、学生からの反応は全く得られないといった状況であった。このように、反映(追加)が必ずしも効果的であったことを意味するわけではない点には注意が必要である。

## 5. まとめと今後の課題

本研究では、大学教員の授業力量形成に実質的に寄与する授業検討会のあり方を明らかにするために、特に授業検討会での学びを授業実践に活かすことが課題となる初任教員に焦点をあて授業検討会における談話の特徴とその後の授業実践への影響を検討してきた。以降では、得られた結果をもとに、大学教育における効果的な授業検討会のあり方について検討したい。

まず、出現しにくい談話内容への対応である。大学の授業検討会の特徴として、【2. 授業の設計】の下位カテゴリーである【b. 授業目標(学習課題)の設定】と、【3. 授業の展開】の下位カテゴリーである【d. 評価】の2観点は出現しにくいことが明らかになった(分析1-1)。加えて、授業検討会の参加者数および構成の違いが談話内容の出現傾向に与える影響は、本調査においては確認できなかった(分析1-2)。このため、単に参加者数の増加や参加者属性の多様化を図るだけでは、出現しにくい談話内容に関する議論を促進することは難しい可能性が考えられる。そこで、この問題を解決するうえで着目したいのが、今回調査対象とした授業検討会でも導入されていたリフレクションシートなどのツールの活用である。本調査では、リフレクションシートで授業を検討する際の観点を示す程度の介入であったが、先行研究では出現しにくいとされていた「技術面」に関する談話の出現率が向上するという一定の効果が確認された(分析1-1)。これをふまえると、出現しにくい観点であった目標や評価に関しても、参加者用のリフレクションシートなどにより検討の観点として提示することで、その観点への着目を促し、議論が展開される可能性が考えられる。

つぎに、学生の視点を取り入れることの有効性である。授業実践へ反映されやすい授業検討会での談話の特徴として、学生からの指摘や提案であることが明らかになった(分析2-2)。加えて、授業検討会における談話内容と参加者の属性との関連について、学生からでなければ出現しにくい観点があることも明らかになった(分析1-2)。このことから、学生の視点を踏まえて検討するための仕組みやツールを取り入れることは極めて有効であると考えられる。今回、検討対象とした授業検討会で用いられていたリフレクションシートは、学生の視点を踏まえた検討をおこなううえでも有効に機能していたといえよう。

さらに、授業検討会における談話様式を、より実践

への反映に結びつきやすいものにするための手立てが必要である。授業検討会での談話が授業実践へ反映されるものになるためには、具体的な〈代案〉まで提示されていることが重要である可能性が示唆された（分析2-2）。また、談話の様式的特徴として、検討対象となる授業実践のなかに該当する活動や取り組みが含まれていない場合には、〈推論〉や〈可能性の想定〉といった談話様式となり、〈代案〉にはなりにくい可能性が示唆された（分析1-3）。このため、今回対象としたような授業検討会の取り組みは、既存実践の改善においては有効に機能しうるが、新しい取り組みやツールなどの導入を目指す場合には授業検討会のみではあまり効果が期待できない可能性が考えられる。これについては次に述べる点とあわせて考察したい。

最後に、授業検討会とその他の学習機会との有機的な連携の必要性である。今回検討をおこなった授業検討会が授業実践へ与える影響をみると、分析対象とした授業実践のデザインは3回とも講義形式であり大きな変化は認められなかった（分析2-1）。また、授業検討会での談話のうち、その後の授業実践への反映が確認されたものは全体の半数未満であり、このなかには取り組み自体を中止するような反映も含まれていた（分析2-2）。これらから、今回分析対象とした授業検討会については、授業検討会のみで授業改善や教員の授業力量形成に対する支援は十全であるとは言い難いことが明らかになった。教員の成長とは、研修を通して知識や信念が変化し、それが授業実践の変化につながり、学生の学習成果につながるという直線的で単純な学習過程だけではない（CLARKE and HOLLINGSWORTH 2002）。このことも踏まえると、特に新しい教授法やツールの導入を目指す場合には、授業検討会に加え、実験的に授業実践を変えていくためのサポートなどを組み合わせることで、より革新的な授業改善や授業力量形成の機会となる可能性が考えられる。

最後に本研究の課題を述べる。まず、本研究では授業検討会が授業実践へ与える影響を明らかにするために、授業実践への反映状況を実証的に検討したが、反映された取り組みなどの教育効果は検証できていない。また、初任教員Aのみを対象としたため、教員のキャリア段階や授業力量の違いによって、授業検討会が与える影響にどのような違いが生じるのかについては検討できていない。加えて、授業実践への反映は単年度のみでの検討であったため、長期的な反映の過程や授業

検討会以外の要因との影響関係についても明らかにはできていない。このため、初任期以降の教員にも対象を広げるとともに、長期的な授業実践の変容過程を検討することで、キャリア段階ごとの授業検討会による影響の違いと授業改善や力量形成へとつながる過程を実証的に明らかにしていくことが求められる。

## 参 考 文 献

- 秋田喜代美（2007）授業研究の新たな動向：「実践化」の視点から．日本家庭科教育学会誌，49(4)：249-255
- 秋田喜代美（2008）授業検討会談話と教師の学習．授業の研究 教師の成長—レッスンスタディへのいざない，明石書店，東京，pp.114-131
- 千々布敏弥（2005）日本の教師再生戦略．教育出版，東京
- CLARKE, D. and HOLLINGSWORTH, H. (2002) ELABORATING A MODEL OF TEACHER PROFESSIONAL GROWTH. *TEACHING AND TEACHER EDUCATION*, 18(8) : 947-967
- DARLING-HAMMOND, L. and BRANSFORD, J. (EDS.) (2005) *PREPARING TEACHERS FOR A CHANGING WORLD: WHAT TEACHERS SHOULD LEARN AND BE ABLE TO DO*. SAN FRANCISCO, CA, JOSSEY-BASS.
- 姫野完治（2012）校内授業研究を推進する学校組織と教師文化に関する研究（1）．秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要，34 : 157-167
- 細川和仁, 姫野完治（2008）大学における授業参観と事後検討の現状と課題．秋田大学教育文化学部研究紀要，30 : 203-211
- KENNEDY, M. (1999) THE ROLE OF PRESERVICE TEACHER EDUCATION. *TEACHING AS THE LEARNING PROFESSION: HANDBOOK OF TEACHING AND POLICY*. SAN FRANCISCO, CA, JOSSEY-BASS, pp.54-86
- 木原俊行（2004）授業研究と教師の成長．日本文教出版，大阪
- 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．日本教育工学雑誌，27(2) : 165-174
- 文部科学省（2017）平成27年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）．[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/\\_icsFiles/afeldfile/2019/05/28/1398426\\_001](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afeldfile/2019/05/28/1398426_001)

.pdf (accessed 2019.05.28)

- 坂本篤史 (2012) 授業研究の事後協議会を通じた小学校教師の談話と教職経験:教職経験年数と学校在籍年数の比較から. 発達心理学研究, **23**(1): 44-54
- 柴田義松 (2015) 教育の方法と技術(改訂版). 学文社, 東京
- 田口真奈, 出口康夫 (2013) プレ FD プロジェクトの概要と実施体制. 未来の大学教員を育てる—京大文学部・プレ FD の挑戦, 勁草書房, 東京, pp.137-149
- 田口真奈, 福田宗太郎 (2018) コースデザインと授業実践を含むプレ FD プログラムの開発—大学コンソーシアム京都における「人文学入門」を対象に—. 日本教育工学会論文誌, **41**(Suppl): 153-156
- 田口真奈, 松下佳代, 半澤礼之 (2011) 大学授業における教授のデザインとリフレクションのためのワークシートの開発. 日本教育工学会論文誌, **35**(3): 269-277
- 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): 19-28
- 田中一孝, 畑野快, 田口真奈 (2014) プレ FD を通じた大学教員になるための意識の変化と能力の獲得—京都大学文学研究科プレ FD プロジェクトを対象に—. 京都大学高等教育研究, **20**: 81-88

## Summary

Recently, lesson study sessions are being established as an attempt to support the development of teachers' ability to conduct a class in university education. This study focused on novice faculty and aimed to clarify the characteristics of the session discourse and its influence on the subsequent teaching practices. In order to examine the effectiveness of lesson study sessions for the Preparing Future Faculty (PFF) Program in the Graduate School of Letters at Kyoto University, discourse analysis and class VTR analysis were conducted for the novice teacher who continuously participated in the PFF Program. The results showed that the discourse tended to focus more on the class contents and explanations than class objectives and assessment. As for the influence of the discourse of lesson study sessions on teaching practices, students' discourse or the discourse of the alternative plan found to be easier to be reflected. On the other hand, it was also found that the suggestions presented by the alternative plan were not necessarily reflected in the teaching practices.

KEYWORDS: HIGHER EDUCATION, TEACHER EDUCATION, LESSON STUDY SESSIONS, DISCOURSE ANALYSIS, FD

(Received June 11, 2019)