

大学初任教員の授業実践の変化と授業に対する信念の影響関係[†] ーアクティブラーニング導入を目的としたプレFDの参加者に対する追跡調査ー

香西佳美^{*1}・田口真奈^{*2}早稲田大学大学総合研究センター^{*1}・京都大学高等教育研究開発推進センター^{*2}

本研究の目的は、プレFDの経験を通じた大学初任教員の授業実践の変化と授業に対する信念の影響関係を明らかにすることである。このため、アクティブラーニング導入を目的としたプレFD参加者6名に対する追跡調査を実施した。その結果、プレFD参加前後での授業実践と信念の変化には、いずれも変化しない場合、いずれも変化する場合、授業実践は変化するが信念は変化しない場合があることが確認された。そして、授業実践の変化には信念や知識の変化にともなって自らの選択で授業実践を変える「自律的变化」と、研修や大学の方針などの外部領域からの影響によって信念の変化はなくとも授業実践を変える「他律的变化」が存在することが明らかになった。さらに、「他律的变化」による授業実践であっても専門家による支援などによって教育効果を十分に認識できた場合、授業に対する信念が変化する契機となり、後の「自律的变化」につながる可能性が示唆された。

キーワード：大学教育，FD，教師教育，信念，実践化の問題

1. 問題と目的

1.1. 大学教員の授業力量形成に対する支援の問題

2019年の大学院設置基準の一部改正にともない、大学院に対して「博士後期課程の学生が修了後、自らが有する学識を教授するために必要な能力を培うための機会を設けること又は当該機会に関する情報の提供」をおこなうことが努力義務化された（文部科学省2019）。この「学識を教授するために必要な能力を培うための機会」は、いわゆるプレFDであり、改正省令の施行日以降は、国内のすべての大学院においてプレFDの設置または情報提供に努めることが求められる

こととなった。

プレFDとは、大学教員を目指す大学院生、ポスドク、オーバードクターなどを対象とした大学院における大学教員の養成機能を指す。2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」にて重要性が指摘されるといった政策的な後押しもあり、すでに大学院博士課程の学生を多数有する研究大学を中心に多くのプログラムが実施されている（夏目2011）。日本において実施されているプレFDの取り組みを概観すると、対象者や実施期間、プログラムの内容は機関ごとに多様であるが（境ほか2014）、実践的な教育力量の形成に主眼をおいている点は全体に共通しているといえる（吉田・栗田2015；栗田2020）。このため、多くのプログラムで授業実践と授業検討会を組み合わせたデザインが採用されており（小林ほか2015）、この2つが現行のプレFDにおける中心的な取り組みといえる。

さらに、プレFDプログラムの効果検証もなされている。例えば田中ほか（2014）は、参加者への事後アンケートにより、プレFDを通じて獲得された能力あるいは向上した意識とは「教育技術の向上」「知識の獲得」「教育者としての意識の向上」「研究者としての成長」に大別されることを明らかにしている。また飯吉

2021年10月29日受理

[†] Yoshimi KOZAI^{*1} and Mana TAGUCHI^{*2}: Relationship Between Changes in Classroom Practice and Beliefs about Teaching of Novice Faculty: A Longitudinal Study for Participants in a PFF Program Designed to Support the Introduction of Active Learning

^{*1} Center for Higher Education Studies, Waseda University, 1-6-1 Nishiwaseda, Shinjyuku-ku, Tokyo, 169-8050 Japan

^{*2} Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University, Yoshida Nihonmatsucho, Sakyo-ku, Kyoto City, 606-8501 Japan

(2012)は、事後振り返りワークシートの分析から、ブレ FD への参加を通して教育実習の機会や自身の教育に対する考えを振り返る経験を提供するのみならず、研究上の視野の拡張や新たな視点獲得にも寄与していたことを明らかにしている。一方で、現行のブレ FD プログラムを通じて獲得された知識や技術は、必ずしもその後の授業実践に生かされるものになっているとは限らないことが指摘されている。田口・福田 (2018)では、多様な教授法を提示することを目的とする「授業デザインワークシート」を作成し、ブレ FD プログラムにて活用したが、多くの授業がいわゆる「一斉講義形式」のまま変化しなかったことを報告している。また、香西・田口 (2020)では、9年間にわたりブレ FD プログラムに参加した大学初任教員を対象に、授業検討会での指摘と授業実践の変遷を分析している。その結果、授業検討会での指摘は、反映可能な授業場面があったとしても、必ずしも反映されるとは限らないことを明らかにしている。

このように、知識はあるにもかかわらず授業実践に反映されない現象は、「実践化の問題」(DARLING-HAMMOND and BRANSFORD 2005)として指摘されている。これは、教員が言葉として授業に関する理論や知見を学習したとしても、それに対して納得しなければ授業実践には反映されないという「意図性」が介在することを指摘したものである(秋田 2007)。また、授業力量形成や授業実践を規定する要因のひとつに教員が持つ信念があることも指摘されている(NESPOR 1987)。つまり、教員が新たに得た理論や知見を授業実践に導入するか否かの判断には、授業に関する信念との適否が影響を与える可能性がある。このため、授業実践の変化を信念と対応付けて検討することで、「実践化の問題」を乗り越えるための知見を得ることができると考えられる。

1.2. 大学教員の授業実践と信念との影響関係

授業についての信念とは、「教師が授業に関して持っている『ねがい』」であり、知識・技術とともに授業力量を構成する要素の一つである(吉崎 1997)。教員の信念は、客観的な正しさを前提とはしておらず、個々の教員が自分なりに描いている教員像や授業像などの主観的な望ましさが含まれる(NESPER 1987)。このため、信念によって理不尽な思い込みや偏ったものの見方を導くこともあり、教員が経験を解釈する際には肯定的な意味づけだけでなく否定的な意味づけを導き、成長の停滞にも影響を与える(朝倉・清水 2014)。

また、信念は「行為者が2つの対象間に何らかの関係が存在すると思っているかどうか、という『思い込み』(信じている程度)を測る概念」(朝倉・清水 2014)であり、認知的部分、情意的部分、行動的部分など多様な対象に作用するため、「信念体系(Belief Systems)」として多面的に捉えることが適切である(藤木・木村 2000)。

大学教員の信念については、KEMBER (1997)が質的研究のレビューにより「教員中心/内容重視 (teacher-centred / content-oriented)」と「学生中心/学習重視 (student-centred / learning-oriented)」の2つの方向性で大別されることを明らかにしている。さらにSAMUELOWICZ and BAIN (2001)は、教員の信念を7つの教授学習の方向性と9つの信念の次元で定義し、これらは「知識の伝達 (knowledge transmission) / 教授中心 (teaching-centred)」と「学習の促進 (facilitation of learning) / 学習中心 (learning-centred)」を両端とする軸で整理される(附表1)ことを明らかにしている。このため、新たに実施しようとする授業実践と信念の方向性にずれがある場合には、授業実践を否定し導入につながらない可能性も考えられる。

またSHULMAN and SHULMAN (2004)は、教員個人の学習とは教員が属する共同体と相互に影響を与えあうものであるため、互恵的な関係として教員の学習を捉えることを提案している。同様に姫野・益子 (2015)は、教員の経験学習を成立させるためには「経験から学習する状態」であることが肝要であり、コミュニティ内の教師の立ち位置、学校外のコミュニティや勤務校の異動、自らの実践を対象化することなどが影響要因となることを指摘している。これらから、教員の授業実践と信念との影響関係を捉えるには、両者の単純な影響だけでなく共同体や教員自身の状態など多様な要因からの影響も踏まえた分析が必要であることがわかる。しかしながら、授業実践の変化と教員の学習が生起する過程との関連やつながりは十分には検討されてきていない(秋田 2007)。また、教員の変容は「長期にわたる効果的な学習の結果」としてもたらされる(SHULMAN 1987)。このため長期的な調査によって、授業実践と信念との影響関係の内実を明らかにすることが求められる。

1.3. 本研究の目的

本研究の目的は、ブレ FD の経験を通じた大学初任教員の授業実践の変化と授業に対する信念の相互的な影響関係を明らかにすることである。具体的には、総

合大学であるK大学の文学研究科にて実施されているアクティブラーニング（以下、AL）の導入を目的としたプレFDの参加者6名に対する追跡調査を実施し、プレFDでの経験を通じた授業実践および信念の変化過程を検討した。

2. 対象とするフィールド

2.1. 対象としたプレFDプログラムの概要

対象としたプレFDは、2009年度よりK大学の文学研究科、全学のFD推進を担当するセンター（以下、センター）を中心に実施しているプログラムである（田口ほか 2010）。主な対象は、K大学文学研究科博士課程を修了したオーバードクターである。本プログラムは、「基礎プログラム」と「発展プログラム」の2つから構成されており、基礎プログラムの修了者のみが発展プログラムに参加することができる。

基礎プログラムの主な内容は、「系ゼミナール講義」での授業実践（2～3回）、事前・事後研修会への参加、授業参観および授業検討会への参加（8回以上）である。担当授業の「系ゼミナール講義」は、K大学文学部の1～4回生を対象とする少人数のゼミナール形式で、授業の形式および内容は参加者に一任される。

発展プログラムの主な内容は、事前ミーティング（コースデザインの検討、シラバス作成）、「人文学入門」での授業実践（2～4回）、授業参観および授業検討会への参加（回数規定なし）である。担当授業の「人文学入門」は、K大学が所在する地域の大学コンソーシアム加盟大学との単位互換科目であり、多様な大学の1～4回生を対象とする。また、発展プログラムでは

学生の主体的な学びを促す指導法を学ぶことを目的としているため、すべての参加者はセンター教員のサポートのもとで半期15回のコースデザインとAL型授業を必ず経験することになっている（田口・福田 2018）。

2.2. 調査対象者

本研究の調査対象者は、プレFDの発展プログラムを修了した大学初任教員である。発展プログラムの修了者17名のうち、修了後に「人文学入門」以外で授業実践の機会があることが確認できた参加者9名に対して調査協力を依頼し、承諾が得られた6名を対象とした。対象者の詳細を表1に示す。

2.3. 調査手続き

対象者の長期的な授業実践および信念の変化を検讨するために、次の5時点でのデータを収集した。すなわち、基礎プログラム参加前（時点1）、基礎プログラム参加時点（時点2）、基礎プログラム参加後から発展プログラム参加前（時点3）、発展プログラム参加時点（時点4）、発展プログラム参加後（時点5）である。

調査手順は、まず時点2での授業実践の様子を把握するために、対象者の基礎プログラム参加初年度の授業VTRと授業検討会の録音を確認したうえで、初回担当授業の授業VTRの分析をおこなった。次に、時点5での授業実践を確認するための追跡調査として、対象者の就職先などでの授業観察と授業のビデオ収録をおこなった。授業観察では、授業実践の流れに加えて、事前に確認した時点2での授業実践から変化していると考えられる取り組みや教員の振る舞いを記録した。さらに、時点5での授業観察後に、時点1から時点5までの各時点での授業実践および授業に対する信念と

表1 対象者および調査対象とした授業実践の詳細

調査 時点		時点1： 基礎プログラム 参加前	時点2： 基礎プログラム 参加時点	時点3： 基礎プログラム参加後か ら発展プログラム参加前	時点4： 発展プログラム 参加時点	時点5： 発展プログラム参加後
対象 教員	専門 分野	授業実践の 機会	参加年度	授業実践の機会	参加年度	調査年度 (授業実践の詳細)
A	歴史学	なし	2009-2015, 2017,2018	非常勤,系ゼミ	2016	2017 (系ゼミでの授業,受講生21名)
B	哲学	なし	2010	非常勤	2015	2018 (就職先-地方公立大学- での授業,受講生50名程度)
C	哲学	2010年度から非常勤	2010	非常勤	2015	2018 (就職先-中規模私立大- での授業,受講生50名程度)
D	哲学	なし	2011, 2018	なし	2015	2018 (系ゼミでの授業,受講生8名)
E	歴史学	2005年度から非常勤	2016-2018	非常勤,系ゼミ	2017	2018 (系ゼミでの授業,受講生18名)
F	哲学	2016年度から非常勤	2016	非常勤	2017	2018 (非常勤先-地方公立大学- での授業,受講生50名程度)

注) 太字は調査対象年度

変化に関する半構造化インタビューをおこなった。半構造化インタビューでは、授業実践を詳細に振り返るための材料として、対象者らが基礎プログラムで作成した授業デザインシート、web 等で公開されている情報をもとに作成した担当授業の履歴およびプレ FD の参加経験をまとめた表の 2 点を提示した。具体的な質問項目は、(1) 担当授業の履歴の確認と現在の担当授業の詳細、(2) 時点 5 での授業実践の状況 (授業をおこなううえで目指していること、その背景にある授業に対する信念)、(3) 過去の授業実践の状況 (時点 4 以前の各時点での授業デザインの意図とその背景にあった授業に対する信念)、(4) 各時点での授業実践状況の比較と変化につながった要因であった。半構造化インタビューは承諾を得た上で録音し、トランスクリプトを作成した。

3. 分析 1 : 授業実践の変化と信念との関連

分析 1 の目的は、授業実践の変化を整理したうえで、信念との関連を検討することである。このために、授業 VTR の分析による授業実践の変化の検討と、半構造化インタビューの分析による授業に対する信念の分析をおこなった。

3.1. 方 法

3.1.1. 授業実践の変化の分析方法

授業実践の変化を明らかにするために、時点 2 および時点 5 の授業 VTR の分析をおこない、授業デザインの変化を確認した。授業 VTR の分析は、「授業デザインワークシート」(田口ほか 2011)を用いて授業形態ごとに授業時間全体に占める割合を算出した。なお、時点 2 の授業実践では、プレ FD プログラムの一環として学生が授業の内容と方法についての意見を自由に記述するリフレクションシートの導入が義務付けられており、調査対象としたすべての授業において授業終了前にリフレクションシートを記入する時間が設けられていた。このため、90 分の授業時間からリフレクションシートの記入時間 (担当教員によって異なるが 5 ～ 10 分程度)を除いた時間を 100%として各授業形態が全体に占める割合を算出した。また、時点 5 で調査対象とした授業実践は、受講生の数にばらつきがあったため (表 1 参照)、クラスサイズによる授業形式への影響は排除できていない点には注意が必要である。最後に、授業実践の変化が確認された教員については、半構造化インタビューで得られたデータを参照し、授業実践が変化した時期を特定した。

3.1.2. 授業に対する信念の変化の分析方法

授業実践の変化と信念との関連を明らかにするために、半構造化インタビューから得られたデータをもとに、授業に対する信念の分析をおこなった。まず、インタビューのトランスクリプトを内容のまとまりごとに分節化したうえで、時点ごとに整理した。次に、授業に対する信念について言及している箇所を抽出し類似の内容をまとめたうえで、内容にもとづくコードを付与した。生成されたコードは、何に対する信念であるかにもとづき「信念の対象」として分類した。さらに、SAMUELOWICZ and BAIN (2001)にて提示された「教授中心の方向性および学習中心の方向性とそれらを構成する信念と次元」の表 (pp.306-307, Table2)を用いて、それぞれのコードを「教授中心」と「学習中心」のいずれに該当するかを複数の次元を根拠に判断した。最後に、信念の変化過程を明らかにするために、教員ごとに各時点で出現した信念のコードを示した。

3.2. 結 果

3.2.1. 授業実践の変化

それぞれの教員の時点 2 および時点 5 での授業実践について、授業時間全体における各授業形態の占める割合を集計した結果を表 2 に示す。

時点 2 での授業実践をみると、「説明」がすべての教員において 80%を超えており、もともと割合が高い授業形態であった。次に高いのは「映像視聴」であったが、いずれの授業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、いずれの授業も学生からの応答はほぼ得られず、双方向的なやりとりには発展しなかった。これらから、時点 2 での授業実践は、6 名とも一斉講義形式の授業であり、AL は導入されていないことが確認できる。

時点 5 での授業実践をみると、教員 A とその他の 5 名の教員との間に大きな違いがあった。教員 A は、時点 2 と比較すると「説明」の割合が増加しており、時点 5 も一斉講義形式の授業であることがわかる。一方、他の 5 名の教員をみると、時点 2 から時点 5 で説明の割合が低下しているとともに、新たに「課題作業」、「ディスカッション」、「発表」の割合が増加している。これらは、認知プロセスの外化を伴う能動的な学習活動 (溝上 2014)であり、AL が導入されているといえる。つまり、教員 A を除く 5 名の教員の授業実践は、時点 5 でいずれも一斉講義形式から AL 型授業に変化していたことがわかる。なお、授業実践が変化した時点に

については、半構造化インタビューから全員が時点1および時点3では講義型授業を実施していたことが確認された。これにより、時点5で授業実践の変化が確認された5名は、全員とも時点4でAL型授業を経験した後に変化が生じていたことが明らかになった。

3.2.2. 大学教員の授業に対する信念の分類

授業に対する信念について、「教授中心」と「学習中心」の2カテゴリーと、何に対する信念であるのかにもとづき作成した「信念の対象」で整理した結果を表3に示す。なお、以降では信念の対象を【】示し、授業に対する信念のコードを〔〕で表す。

授業に対する信念について、「信念の対象」は表3の4つに整理された。

【授業の意義】は、授業をどのような場であると捉え、なにを目的としておこなうのかに関する信念である。「教授中心」では、[T01：研究者としての力量を

示す]のように授業を研究発表の延長と捉えていることが推測される信念が確認された。また、[T02：構築された知識を網羅的に伝達する]のように、知識の伝達を重視する信念が確認された。「学習中心」では、[L01：学生が社会に出たときに役立つ能力を身につける]のように学生が主体的に学ぶことを重視するとともに、卒業後の社会との接続も見据えた学びの場として授業を捉えている信念が確認された。

【学生に期待する成果】は、授業を通して学生がどのような成果を得ることを期待しているのかに関する信念である。「教授中心」では、[T11：より多くの知識を獲得する]のように知識の伝達に重点をおくものや、教員の知識や方法論を示すことで[T12：教員の研究への取り組み方を模倣する]、[T13：学問への興味を持つ]ことを期待する信念が確認された。「学習中心」では、[L11：学問固有の考え方やスキルを形成す

表2 時点2および時点5での授業実践

対象授業 授業形態	教員 A		教員 B		教員 C		教員 D		教員 E		教員 F	
	時点2	時点5	時点2	時点5	時点2	時点5	時点2	時点5	時点2	時点5	時点2	時点5
説明	82.0%	100.0%	94.2%	78.2%	98.8%	54.4%	90.5%	85.6%	98.9%	45.7%	93.8%	35.7%
実演	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
指示	3.0%	0.0%	0.0%	1.1%	0.0%	6.7%	0.0%	2.2%	0.0%	7.1%	0.0%	2.9%
発問	0.0%	0.0%	5.8%	2.3%	1.3%	1.1%	9.5%	2.2%	1.1%	5.7%	0.0%	4.3%
質疑応答	0.3%	0.0%	0.0%	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
映像視聴	14.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	6.2%	0.0%
課題作業	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	10.0%	0.0%	3.3%	0.0%	22.9%	0.0%	18.6%
ディスカッション	0.0%	0.0%	0.0%	17.2%	0.0%	25.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	12.9%
発表	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.6%	0.0%	18.6%	0.0%	25.7%
その他	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.2%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

表3 授業に対する信念

信念の対象	授業に対する信念	
	教授中心 (Teaching-centered)	学習中心 (Learning-centered)
授業の意義	T01：研究者としての力量を示す (Ⅲ, Ⅳ) T02：構築された知識を網羅的に伝達する (Ⅲ, Ⅳ) T03：学術的に価値の高い知識を伝達する (Ⅲ, Ⅳ) T04：学問の面白さを伝える (Ⅲ, Ⅳ)	L01：学生が社会に出たときに役立つ能力を身につける (Ⅲ, Ⅳ) L02：自分自身の研究を深める (Ⅲ, Ⅳ)
学生に期待する成果	T11：より多くの知識を獲得する (Ⅰ, Ⅱ) T12：教員の研究への取り組み方を模倣する (Ⅰ, Ⅱ) T13：学問への興味を持つ (Ⅰ, Ⅱ)	L11：学問固有の考え方やスキルを形成する (Ⅰ, Ⅱ)
授業づくりの起点	T21：学生を授業に集中させる方法 (Ⅴ, Ⅵ) T22：授業内容を効果的に伝達する方法 (Ⅴ, Ⅵ) T23：学術的価値にもとづく授業内容の選定 (Ⅴ, Ⅵ, Ⅸ) T24：教員の想定する学生像にもとづく授業内容の選定 (Ⅵ, Ⅶ)	L21：学生に何を学んでほしいのか (永続的理解) (Ⅰ, Ⅲ) L22：学生の主体的な学びを促すための活動 (Ⅵ)
授業における学生の立場	T31：授業を評価する者 (Ⅵ) T32：学問については素人 (Ⅵ, Ⅷ)	L31：主体的に学ぶことができる者 (Ⅲ, Ⅵ)

注) カッコ内は根拠とした信念の次元である。なお、信念の次元については附表1を参照。

る」のように授業を通じて学生自身が変化していくことを期待する信念が確認された。

【授業づくりの起点】は、授業づくりの際にまず考え始めることであり、授業の準備をおこなううえで力を入れている点に関する信念である。「教授中心」では、[T21：学生を授業に集中させる方法]、[T22：授業内容を効果的に伝達する方法]のように学生の理解ではなく内容の伝達を前提として授業デザインを考えていることがわかる信念が確認された。また、[T23：学術的価値にもとづく授業内容の選定]、[T24：教員の想定する学生像にもとづく授業内容の選定]のように、教員が内容を決定しようとする信念が確認された。

【授業における学生の立場】は、授業において学生とはどのような存在であり、どのように関わるべきであると考えているのかに関する信念である。「教授中

心」では、[T32：学問については素人]のように、学生とのインタラクションは知識の理解を確認できれば十分であると考える信念が確認された。「学習中心」では、[L31：主体的に学ぶことができる者]のように、知識の体系化や変容の責任は教員だけでなく学生にもあり、授業でのインタラクションを通じて学生は自ら学ぶことができると考えている信念が確認された。

3.2.3. 授業実践の変化と信念の変化の関連

時点ごとに3.2.1で明らかになった授業実践の変化と授業に対する信念を対応付けることで、両者の関連を検討する。授業実践の変化および授業に対する信念コードの出現を時系列で整理した結果を表4に示す。

授業実践が変化しなかった教員Aをみると、すべての時点で教授中心の信念であり、時点4でAL型授業を経験した前後でも信念の変化は確認されなかった。

表4 授業実践および授業に対する信念の変化過程

対象	時点および 授業形式の選択	時点1	時点2	時点3	時点4	時点5
		自由選択	自由選択	自由選択	ブレFDで規定	自由選択
教員A	信念の対象					
	授業実践のデザイン		講義型授業	講義型授業	(AL型授業)	講義型授業
	授業の意義		T04	T04	T04	T04
	学生に期待する成果		T13		T13	T13
	授業づくりの起点				T22	T22
教員B	授業における学生の立場					
	授業実践のデザイン		講義型授業	講義型授業	(AL型授業)	AL型授業
	授業の意義		T01, T04	L01	L01	L01
	学生に期待する成果				L11	L11
	授業づくりの起点		T21	T21	L21, L22	L21, L22
教員C	授業における学生の立場					L31
	授業実践のデザイン	講義型授業	講義型授業	講義型授業	(AL型授業)	AL型授業
	授業の意義	T01	T01, T02	T04		L01, L02
	学生に期待する成果		T11			L11
	授業づくりの起点		T21		L21	L21, L22
教員D	授業における学生の立場		T31, T32			
	授業実践のデザイン		講義型授業		(AL型授業)	AL型授業
	授業の意義		T01, T02, T04, L02			T04, L02
	学生に期待する成果		T11			L11
	授業づくりの起点		T24			
教員E	授業における学生の立場					
	授業実践のデザイン	講義型授業	講義型授業	講義型授業	(AL型授業)	AL型授業
	授業の意義	T02, T03	T02, T03, T04	T02, T03, T04	T02, T03, T04	T02, T03, T04
	学生に期待する成果		T11	T11	T11	T11
	授業づくりの起点	T24	T21, T22, T23	T21, T22, T23	T21, T22, T24	T21, T22, T24
教員F	授業における学生の立場					
	授業実践のデザイン	講義型授業	講義型授業	講義型授業	(AL型授業)	AL型授業
	授業の意義	T02	T01, T02, T04	T02	T02, T04, L1	T02, T04, L1
	学生に期待する成果		T11, T13			
	授業づくりの起点	T21	T21, T22		T21, L21	T21, L21
教員F	授業における学生の立場		T31			

授業実践が変化した5名教員のうち教員B, Cは、時点3までは教授中心の信念が中心であったが、時点4以降は完全に学習中心の信念へと変化している。また、教員D, Fは、時点3までは教授中心の信念が占める割合が高いが、時点4以降は教授中心の信念は縮小され学習中心の信念が加わっている。このことから、教員B, C, D, Fの授業に対する信念は、時点4でのAL型授業実践の経験を境に教授中心の信念から学習中心の信念へと変遷し、授業実践もAL型授業へと変化した可能性が考えられる。

一方で、教員Eをみると、授業実践は時点4以降で講義型授業からAL型授業へと変化していた。しかし、信念をみると、時点1から3では教授中心の信念であり、授業実践が変化した時点4以降も一貫して教授中心の信念であった。このように、授業実践が講義型授業からAL型授業へと変化していても、授業に対する信念は教授中心が維持されたままで変化しない場合もあることが確認された。

これらの結果から、ブレFD参加後の授業実践と信念の変化には、いずれとも変化しない場合（教員A）いずれとも変化する場合（教員B, C, D, F）、授業実践は変化するが信念は変化しない場合（教員E）があることが明らかになった。授業実践と信念の関連をみると、いずれとも変化する場合といずれとも変化しない場合では、常に授業実践と信念が対応しているのに対し、授業実践は変化するが信念は変化しない場合では、教員Eの時点5のように信念と授業実践にずれが生じていることがわかる。このことから、授業実践の変化

は、信念の変化による影響だけでなく、その他の要因によっても影響を受けている可能性が示唆された。

4. 分析2：ブレFDの経験を通じて授業実践が変化する過程

分析2の目的は、教員の授業実践が変化する過程における信念とその他の要因の影響関係を明らかにすることである。分析1で明らかになったように、ブレFDの経験を通じた授業実践と信念の変化は、いずれとも変化しない場合（教員A）、いずれとも変化する場合（教員B, C, D, F）、授業実践は変化するが信念は変化しない場合（教員E）の3パターンが確認された。分析2では、このうち授業実践と信念のいずれとも変化した事例（教員F）と、授業実践は変化したが信念は変化しなかった事例（教員E）の2事例を挙げて変化過程と影響要因を検討する。なお、授業実践と信念のいずれとも変化した教員のうち、教員BおよびDは授業実践の変化の契機である時点4以前に学習中心の信念が出現しており、変化過程がわかりにくいと判断したため検討対象から除外した。また、教員CおよびFは両者とも変化過程は類似したものであったが、教員Fのほうがより詳細に変化過程について語られていたため、本研究では教員Fを取り上げて検討することとした。

4.1. 方法

教員の学習と変化を捉える枠組みとして、CLARKE and HOLLINGSWORTH (2002) による「相互関連モデル (Interconnected Model)」を用いた (図1)。このモデルでは、教員の世界を包括する領域として、(1) 外部

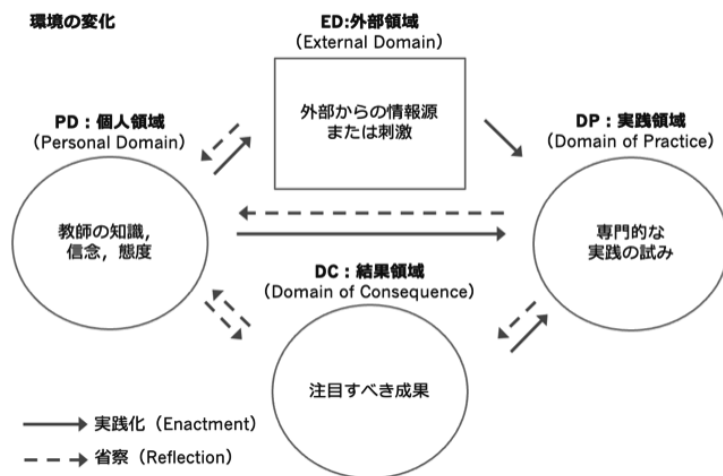


図1 教員の専門職能開発における相互関連モデル (CLARKE and HOLLINGSWORTH 2002)

講師や書籍などの「外部領域 (External Domain)」, (2) 教員個人の知識・信念・態度などの「個人領域 (Personal Domain)」, (3) 専門家として様々な実践を試みる「実践領域 (Domain of Practice)」, (4) 学生の反応や変化といった注目すべき出来事としての「結果領域 (Domain of Consequence)」の4領域を提示している (北田 2009)。そして、教員の変化とは、この4つの異なる領域において「省察 (reflection)」と「実施 (enactment)」の媒介過程を通じて生じるものとして説明する。「省察」とは、DEWEY (1910) による「積極的に粘り強く慎重な考察」である。「実施」とは、新しいアイデアや信念、あるいは新たに遭遇した実践を行動に移すことを意味しており、単なる「行動 (action)」とは区別される。このモデルは、教員の学習過程を単純で直線的な因果モデルとして想定するのではなく、実践化と省察の往還のなかでそれぞれの要素が影響あって変化していく相互関連モデルとして捉えている点が特徴である (秋田 2009)。

分析の手順は、まず、時点5にて実施した半構造化インタビューのトランスクリプトをもとに、分析1で確認された変化につながる要因について言及している箇所を抽出した。次に、これらの発話について、時系列ごとに「相互関連モデル」のいずれの要素に該当するかを分類し、影響関係を整理した。

4.2. 結果

授業実践の変化過程について、基礎プログラムの経験前後 (時点1から時点3まで) と、発展プログラム以降 (時点4から時点5) の2つの期間に分けて比較をおこなう。なお、「相互関連モデル」の要素間の影響関係を【】で示す。それぞれの要素は、「外部領域」を【ED】、「個人領域」を【PD】、「実践領域」を【DP】、「結果領域」を【DC】とし、影響関係が明確に語られたものについては矢印で影響の方向を示す。

4.2.1. 事例1：授業実践と信念が変化した事例 (教員F)

①基礎プログラム前後での変化 (時点1から3)

時点1では、基礎プログラム参加と同じ年度に非常勤講師として初めての授業実践をおこなっていた。

この時点では、教授中心の信念 (T02, T21) をもっており、その理由として「(学部時代に受講した授業の担当者である) S先生みたいな授業がしたい。(F70)」と、学生時代に受講した授業という外部領域からの影響があったと述べている【①ED → PD】。授業実践では、こうした教授中心の信念にもとづき講義型授業を

選択していた【②PD → DP】。しかし、授業実践における学生の様子をみると「(学生からの) 質問に対して回答するのに15分とか20分、とったりもしたんですけど、なんかね、そうすると学生はどんどん下向いて他のことやり始めるんですよ (F106)」といった態度や、「授業中ずっとゲームしててもこれぐらいできました、みたいな、そういう意見もあったけれども。(F40)」という否定的な反応が見られたと結果領域を振り返っている【③DP → DC】。その結果、「その頃はちょっと、学生と話すのが怖くて。(F69)」といった不安を抱えながら「自分の(授業)スタイル(は)なんなんだろうって模索し続ける期間 (F63)」と述べており、個人領域では自分の授業実践に対する迷いが生じていたことがわかる【④DC → PD】。

時点2では、引き続き基礎プログラムで講義型授業を実施しているが、授業実践後に実施された授業検討会では「色々な指摘っていうのが本当に納得がいったというか。(F129)」ということで、授業検討会での指摘をそのまま授業実践に反映させようと試みていたという。これは、時点1で生じた自分の授業実践に対する迷いを解消するための手がかりを外部領域である授業検討会に求め、実践領域である授業実践において試行錯誤していたといえる【⑤PD → ED → DP】。しかし、授業実践は「こんがらがっていったっていう感じで。なんかもう、初め用意してた授業設計を捨てたので、そこから再構築みたいな感じ (F142)」であり、この時点では自身の授業実践に対する問題意識を解決するには至らなかったことがわかる。

こうしたなか、時点3で非常勤講師として授業実践の経験を積み重ねることで「講義の体裁は整ってきたかなっていう感じ (F184)」との実感を得ており、講義型授業に関しては自身の教授スタイルが確立されたと述べている。これにともない、「AL導入しようって思ったのは、90分話すの無理だになっていうのに、3年目になってようやく気付けたっていうのもあるんですよ。(F264)」という新たな課題が生じていた。つまり、実践領域において講義型授業については自分なりに試行錯誤を重ね、ある程度の経験と授業力量を身につけたことで、授業形式そのものが持つ限界に気づき、個人領域での変化が生じたのである【⑥DP → PD】。ただし、この時点ではすでに基礎プログラムでALの知識は得ていたが、「やっぱALどうやって活用したらいいかって全然ピンとこないんですね。(中略) だから僕も、どうやってALしたらいいのかなとかよくわか

んなくて、(F182)」と述べており、授業実践にALを導入することは全く考えていなかった(図2参照)。

②発展プログラム以降での変化(時点4から5)

教員Fは、発展プログラムを経験する前後で授業デザインと信念が大きく変化していた。教員F自身はこの変化の契機として、時点4の発展プログラムのなかでもセンター教員のサポートのもとでAL型授業のデザインを検討した経験を挙げている。この経験によって、「学生のために構造を作っていくというのはこういうところからやっていかないとけないんだなっていうのが、ほんとにそこも腑に落ちて。(F236)」というように、AL型授業を実践するための具体的なイメージを獲得していた【①ED → DP → PD】。そして、「あ、(センターの)先生が言ってた永続的理解ってこういうことか、とか、先生がワークシートとか強調してたのはこういうことだったのかとか、いろいろなんか(腑に落ちた)。(F259)」というように、基礎プログラムの事前・事後研修において学んでいたALに関する知識が再解釈され、理解につながったことが確認された【②ED → PD】。

その結果、授業に対する信念は「授業をどういう風な態度で聞いて欲しいかっていう、これはちょっと僕の想いっていうのが漏れてるところなんですけど、(中略)知識を覚えるんじゃなくて、考えるっていうことを学んで欲しいっていう。」というように、時点4から時点5にかけて教授中心の信念(T02, 04, 21)に加えて学習中心の信念(L01, L21)も意識するようになったと述べる【③PD → PD】。こうした授業に関する信念の変化にともなって、時点5の授業実践はこれまで

実施してきた講義型授業ではなくAL型授業を自律的に取り入れたことが確認された【④PD → DP】(図3参照)。

4.2.2. 事例2: 授業実践は変化したが信念は変化しなかった事例(教員E)

①基礎プログラム前後での変化(時点1から3)

時点1では、基礎プログラムに参加する以前から、非常勤講師としてすでに授業実践の経験があり、教授中心の信念であった(T02, T03)。背景には、「学生は一時間で頭の中いっぱい消化できないっていう授業だったんですよ。で、僕はそういう授業をずーっと受けてきたから、これぞ大学の醍醐味と思ったからね。(E-576)」というように、学生時代に受講した知識伝達を重視する授業に満足した経験という外部領域からの影響があった【①ED → DP】。そして授業実践では、教授中心の信念にもとづき講義型授業を選択していた【②PD → DP】。同時に、「歴史をやる時には『身近な問題からやろう』というのが方針(E-52)」という考えから、学生の身近なテーマに関するレポート課題を出すとともに、希望する学生には授業内でプレゼンテーションをさせるという試みを実施したこともあった【③PD → DP】。しかしその結果、「真面目にやってる子は前の1/4ぐらいだね。で、どうしても良さそうなのが次の1/4。で、騒いでる、寝てるのが次の1/4で、最後尾は4回生、上回生で、とりあえずそこにいる。(E-148)」というように、一部の熱心な学生からは好評であったものの、多くの学生からの満足度は低かったと結果領域を振り返っている【④DP → DC】。そして、「これ以上どうしたらいいんだというのが思いつか

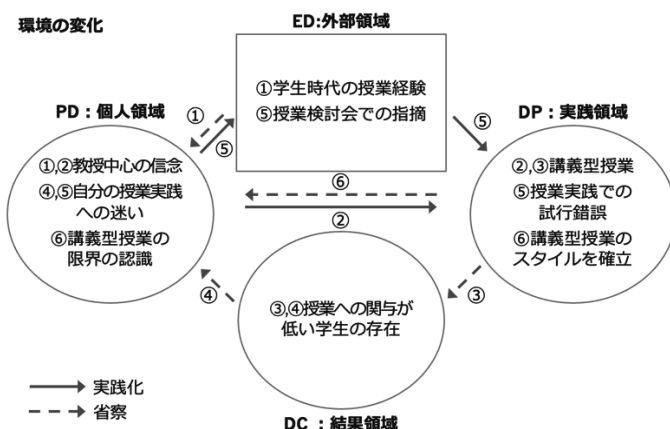


図2 教員Fの変化過程(時点1から3)

ないんですよね。具体的にになにか思いつかないんですよね。そもそも、やりたくないっていう子とか・・・うーん。(E-147)」と、問題はあるものの改善策はわからない状態であった【④DC→PD】。

時点2では、外部領域のうち基礎プログラムの事前研修にてALの知識を得ていたが、「(自分の授業実践にALを導入することは)考えてない。それはもう、全く。自分の論文の話をがっつりして、教える。(E-269)」ということで、講義型授業を実施している。この背景には、時点1から引き続き教授中心の信念を持っていたことに加え、「AL的なものをみてないから、実際。(E-278)」というようにALの具体的な授業イメージがないこと【⑤PD→DP】、「周りが、ザ・講義でいいんだよっていう意見が結構あったし(E-280)」というように同僚もAL型授業ではなく講義型授業を実施していたこと【⑥ED→DP】による影響もあった。なお、基礎プログラムでの授業実践や事後検討会を通しての変化は、特に確認されなかった。

時点3では、教員Eは基礎プログラムに継続参加していた。そして、事前・事後研修会においてALに関する知識獲得やディスカッションを繰り返していくなかで、「だけど、なんていうのかな、例年、(ALは)やんなきゃいけないなとは思ってたんですけど。(E-238)」と、徐々にAL導入が求められている大学の状況を認識して始めていた【⑦ED→PD】。同時期に、非常勤講師として担当していた授業では、学生から「パワポでやって、もっと画像入れてやってください。(E-399)」などの授業改善に対する意見がでており、結果領域における学生の変化を捉えていた【⑧DC

→PD】。しかし、これらの影響による実践領域の変化はなく、授業実践は引き続き講義型授業を採用していた(図4参照)。

②発展プログラム以降での変化(時点4から5)

時点4から時点5にかけての教員Eの変化をみると、授業実践は講義型授業からAL型授業へと変化しているが、授業に関する信念は教授中心のままであった。教員Eが授業実践へのAL導入を考え始めたきっかけは、時点4の発展プログラムの事前研修であったと述べている。「Tさん(センター教員)の話を聞いて、他大学ではそういうように思ってる(AL型授業を求めている)んだと思って。(中略)だから(AL型)授業の練習をしましょうということですよ。(E250)」というように、AL型授業の導入は自身にとっても重要な課題であると認識したという【①ED→PD】。そして、発展プログラムでAL型授業を実践したことで、「はじめに自分で読んで考えさせて、次に隣同士相談させて、そのあとグループで考えさせて、まとめ役決めて書記決めて、発表させるっていう形式は、あれは人文学入門で得た経験則で。(E-552)」というように、AL型授業の実践的な知識を獲得した【②ED→DP→PD】。しかし、結果領域である学生の学習状況については「いろいろ働きかけたんだけど、やっぱりなかなか理解もしなかったし、ついてこれなかったし・・・、理解力の問題だけど難しいなと思いましたね。(E-345)」と、教員Eが期待する水準には到達しなかったと振り返る【③DP→DC】。このように教員Eは、時点4でAL型授業の実践的な知識を得たものの、結果領域で十分な教育効果を確認できず、授業に対する信念の変化も

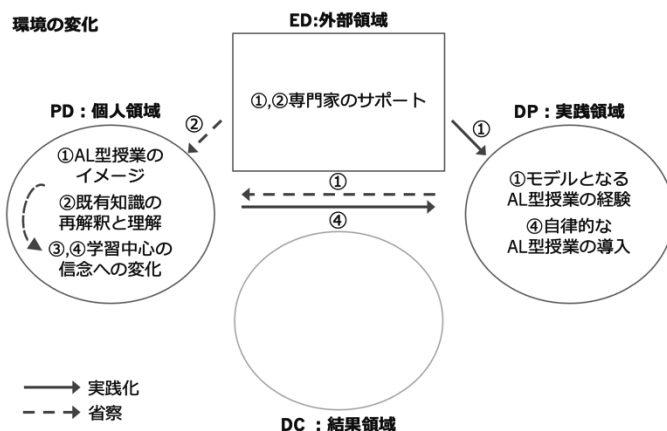
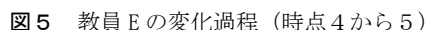
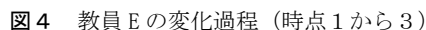


図3 教員Fの変化過程(時点4から5)

同時に、時点5での授業実践を振り返り、「まあ、何
度も言ってますけど、歴史の授業でなんらかのオチを
作ろうと思って、で、ALを試みるのはなかなか難し
いなあっていうのが一番の感想です。(E-340)」とい
うように、AL型授業に対する困難さを感じていたと述
べている。具体的には、「(AL型授業では)何も教えて
ないっていうことはないけど、うーん。議論の枠が狭く

授業実践の変化が確認された2パターンの事例を比較すると、変化の様相に違いがあることがわかる。事例1で確認した教員Fは、授業に対する信念の変化と



いう個人領域からの影響により、授業実践を講義型授業から AL 型授業へと変化させていた。一方、事例 2 で確認した教員 E は、授業に対する信念の変化は確認できず、AL 型授業の教育効果に対して疑問を残したままであったにもかかわらず、大学としてのミッションという外部領域からの影響によって授業実践を変化させていた。このことから、授業実践の変化には信念や知識の変化にともなって自らの選択で授業実践を変える「自律的变化」と、信念の変化はないが研修や大学の方針などの外部領域からの影響によって授業実践を変える「他律的变化」があるといえる。

さらに、時点 4 での授業実践と授業に関する信念の対応関係をみると、この時点ではすべての教員が教授中心の信念を保持した状態で AL 型授業を実施していたことから、時点 4 での授業実践の変化は「他律的变化」によるものであったといえる。そして事例 1 をみると、この時点 4 での「他律的变化」による AL 型授業の実践経験が信念の変化のきっかけとなり、時点 5 での「自律的变化」による AL 型授業の導入へとつながっている。つまり、実践領域である授業実践の変化の影響によって、個人領域である信念の変化が生じているのである。

また、事例 1 と事例 2 の信念の変化過程を比較すると、時点 4 での AL 型授業に対する認識に違いがあることがわかる。つまり、事例 1 の教員 F は AL 型授業を実践するなかで自身が抱えている課題を解決する緒をみつけ、AL 型授業の効果を認識している。この経験が契機となり、教授中心の信念から学習中心の信念へと移行したと考えられる。一方、教員 E は、AL 型授業における学生の学びを、自身が持つ教授中心の信念を基準にして捉えていた。このため、AL 型授業では期待するような教育効果は得られないという認識になったと考えられる。このことから、「他律的变化」による授業実践では、教員自身の課題解決や学生の変化などを通して教育効果を十分に認識できた場合、授業に対する信念が変化する契機となり、後の「自律的变化」につながる可能性が示唆された。

5. まとめと今後の課題

本研究では、プレ FD での経験を通じた大学初任教員の授業実践の変化と信念の影響関係を明らかにすることを目的に、授業実践と信念の変化の対応関係および変化過程の検討をおこなった。

その結果、プレ FD 参加前後での授業実践と信念の

変化には、いずれも変化しない場合、いずれも変化する場合、授業実践は変化するが信念は変化しない場合があることが確認された。また、授業実践と信念の変化過程の分析からは、信念や知識の変化にともなって自らの選択で授業実践を変える「自律的变化」と、信念の変化はないが研修や大学の方針などの外部領域からの影響によって授業実践を変える「他律的变化」があることが確認された。さらに、授業実践と授業に対する信念は相互に影響を与え合うが、この 2 要因だけで影響関係が完結しているわけではないことが明らかになった。特に両者に大きな影響を与える要因として、専門家によるサポートのもとで成功体験を伴う授業実践を経験するという「外部領域」からの影響は授業実践および信念の変化を促す可能性が示唆された。

これらの結果をふまえると、本研究で指摘したプレ FD の課題である「実践化の問題」を乗り越えるためには、「他律的变化」が生じる授業実践の場を提供することで、「自律的变化」を促すことが有効であると考えられる。この際、「他律的变化」から「自律的变化」に移行するためには、教員自身が教育効果を認識できることが重要である。特に、「他律的变化」により実施しようとする授業実践と教員の信念の間で教授学習の方向性にずれがある場合、教員は自身の信念と合致する教育効果しか捉えることしかできない可能性がある。例えば、スキル形成を目的とした授業を実施したが、教員は教授中心の信念であったために学生が獲得した知識の量にしか着目しないなど、教育効果が適切に認識されないことが起こり得る。このため、多面的な評価の導入などにより、教員が授業実践による教育効果を十分に捉えるための支援が必要である。

最後に本研究の課題を述べる。本研究では、大学初任教員の授業実践の変化と信念との影響関係について両者の相互的な影響関係とそれらに影響を与える要因について明らかにすることができた。しかし、これらはあくまでも今回調査対象としたプレ FD プログラム参加教員らから確認された事例であり、異なるプレ FD プログラムに参加した教員の場合には異なる変化の過程や影響要因が存在する可能性も考えられる。このため、今後は対象を広げた調査も必要とされる。

謝 辞

本調査は、京都大学教育学研究科博士課程在学時に取得したデータを用いておこなった研究であり、ご指導くださった京都大学高等教育研究開発推進センター

のみなさまに感謝を申し上げます。また、本調査にご協力くださったプレ FD 参加者のみなさまにも深く感謝いたします。

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 (2009) 教師教育から教師の学習過程研究への転回—マイクロ教育実践研究への変貌—. 変貌する教育学, 世織書房, 神奈川, pp.45-74
- 朝倉雅史, 清水紀宏 (2014) 体育教師の信念が経験と成長に及ぼす影響:「教師イメージ」と「仕事の信念」の構造と機能. 体育学研究, 59(1): 29-51
- 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. (2005) *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. CA: John Wiley & Sons
- DEWEY, J. (1910) *How we think*. Boston: Heath & Co.
- 藤本和巳, 木村捨雄 (2000) 教師の信念とその変容過程に関する研究 (5). 日本科学教育学会研究会研究報告, 15(2): 17-22
- 姫野完治, 益子典文 (2015) 教師の経験学習を構成する要因のモデル化. 日本教育工学会論文誌, 39(3): 139-152
- 飯吉弘子 (2012) 大阪市立大学文学研究科「大学教育授業実習制度」3年間の実践と課題: 振り返りワークシートの開発と振り返り結果からの考察. 大阪市立大学大学教育, 12(2): 27-35
- KEMBER, D. (1997) A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3): 255-275
- 北田佳子, (2009) 校内授業研究会における教師の専門的力量の形成過程—同僚との協同的学習過程を分析するモデルの構築を目指して—. 日本教師教育学会年報, 18: 96-106
- 小林雄志, 中畠康二, 平岡斉士 (2015) 大学教員準備プログラムにおける教育実践および事後検討会の実施状況と特徴. 日本教育工学会第31回全国大会講演論文集, 167-168
- 香西佳美, 田口真奈 (2020) 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—. 日本教育工学会論文誌, 43(4): 421-432
- 栗田佳代子 (2020) 大学院生のための教育研修の現状と課題. 教育心理学年報, 59: 191-208
- 溝上慎一 (2014) アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換. 東信堂, 東京
- 文部科学省 (2019) 初任者研修実施状況 (平成29年度) 調査結果について.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/12/1414100_001.pdf (参照日 2021.05.18)
- 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
- NESPOR, J. (1987) The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4): 317-328
- 境愛一郎, 山口裕毅, 張磊, 久恒拓也 (2014) 教職課程担当教員養成プログラムのめざすもの: プレ FD プログラムとしての独自性と課題. 広島大学大学院教育学研究科教職課程担当教員養成プログラム教職課程担当教員養成プログラム報告書, 19-34
- SAMUELOWICZ, K. and BAIN, J. D. (2001) Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41: 299-325
- SHULMAN, L. S. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1): 1-23
- SHULMAN, L. S. and SHULMAN, J. H. (2004) How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2): 257-271
- 田口真奈, 出口康夫, 赤嶺宏介, 半沢礼之, 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プレ 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
- 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, 半沢礼之 (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

吉田昱, 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

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, 東京

Summary

This study aims to clarify the influence relationship between changes in classroom practice and beliefs about teaching among novice faculty through their Preparing Future Faculty (PFF) Program experience. For this purpose, a longitudinal study was conducted on 6 participants in a PFF program designed to introduce of active learning. As a result, it was confirmed that there were cases in which both teaching practice and beliefs

changed, neither changed, and teaching practice changed but beliefs did not change. It was found that there were two types of change in classroom practice: “autonomous change”, in which teachers change their classroom practice by their own choice as a result of changes in beliefs and knowledge, and “heteronomous change”, in which teachers change their classroom practice without changing their beliefs due to influences from external domains such as training and school culture. In addition, it was suggested that even in the case of “heteronomous change”, when the educational effects are sufficiently recognized through the support of experts, it may lead to a change in beliefs about teaching, which in turn may lead to “autonomous change”.

KEYWORDS: HIGHER EDUCATION, FACULTY DEVELOPMENT, TEACHER EDUCATION, BELIEF, PROBLEM of ENACTMENT

(Received October 29, 2021)

附表1 教授中心の方向性および学習中心の方向性とそれらを構成する信念と次元

信念の次元	教授中心			学習中心			
	情報の伝達	構造化された知識の伝達	理解の提供と促進	学生の熟達の支援	誤った理解の予防	理解へのネゴシエーション	知識創造の奨励
I. 望ましい学習成果	A	A/b	A/b	B	B	B	B
II. 期待される知識の活用	A	A/b	A/b	B	B	B	B
III. 知識の体系化や変容に対する責任	A	A	A/b	B/a	B	B	B
IV. 知識の性質	A	A	A	B	B	B	B
V. 学生の既知知識	A	A	A	A	B/a	B	B
VI. 教員と学生のインタラクション	A	A/b	B/a	B	B	B	B
VII. 内容のコントロール	A	A	A	A	A	A	B
VIII. 専門的な発達	A	A	A	B	B	B	B
IX. 興味と関心	A	A	A	B	B	B	B

注1) SAMUELOWICZ and BAIN (2001: pp.306-307, Table2) の一部を筆者訳

注2) 表中のアルファベットはそれぞれの信念の特徴を表している. A : 教授中心, A/b : 教授中心だが学習を重視する側面も持つ, B/a : 学習中心だが, 教授を重視する側面も持つ, B : 学習中心