

<実践報告・調査報告>

## 大学必修英語の教員研修会におけるパラダイムシフト

白杵 岳<sup>1</sup>・伊藤 恵一<sup>2</sup>・佐野 真歩<sup>2</sup>

本稿は、京都産業大学の共通教育必修英語カリキュラムを担当する教員を対象とした教員研修会の実践報告である。中原ほか（2018）によると、“研修で学んだことが現場で実践される、成果が生み出されること”を研修転移と呼び、これまでも研修転移に関する様々な考察・提案がなされている。京都産業大学の共通教育必修英語を担当する教員も実践的で効果的な研修会を探求してきた。つまり、毎年開催される教員研修会を基盤に共通教育必修英語における教育改善という成果を目指したのである。本稿で報告する教員研修会は、その構成と基盤となる概念から2つの時期に分類される。それは、相互研修型を取り入れた第1期教員研修会と、アクション・ラーニングの概念に基づき相互体験型を提案した第2期教員研修会である。本稿では、京都産業大学の共通教育必修英語カリキュラムにおける教員研修会のこれまでの発展とこれからの展望に関して、これまでの研修会に関する先行研究を踏まえながら議論していく。

キーワード：研修転移、相互研修型研修会、相互体験型研修会

### 1. はじめに

京都産業大学の共通教育必修英語では、『TOEIC L&R Test + 英語コミュニケーション能力 = 使える英語力』というコンセプトを基盤に、実用的な英語運用能力の向上に焦点を当てた新カリキュラムを2013年度よりスタートさせた（西谷・白杵2016）。具体的には、日本人が担当する授業では、客観的な数値として学習成果を明示できるTOEIC L&R Testを導入し、ネイティブ教員が担当する授業では英語コミュニケーション能力の向上に焦点を当てている（西谷ほか2016）。また、入学時のプレースメント・テスト（TOEIC Bridge）の結果に基づく習熟度別クラス編成や、秋学期末試験（TOEIC L&R IP Test）の結果によっては、次年度から上位クラスが受講可能となる“上昇志向”のカリキュラムデザインであることも特徴的である（白杵・松永2017）。

この新たな必修英語カリキュラムは、これまで着実な成果を上げていると考えられる。それは、各レベルのTOEIC L&R Testの平均点、秋学期末試験（TOEIC L&R IP Test）の結果に基づき上位クラスへ移行した学生の総数、受講した学生の授業評価アンケートにおける満足度などのデータから裏付けされる（西谷ほか2016; 白杵・松永2017）。

この成果の1つの要因として、毎年開催してい

る教員研修会がある（西谷・白杵2016; 白杵・松永2017）。白杵・松永（2017）は、カリキュラムを効果的に運営し、教育の質を保証するためには、図1に示す3つの要素が重要だとしている。特に、教員・学生が学び合う環境を提供する1つの場として、新カリキュラム開始時から開催されている教員研修会が重要な役割を果たしていると指摘している。



図1. 教育内容の充実を実現するために

（白杵・松永2017）

本稿は、この共通教育必修英語カリキュラムの担当教員を対象とした教員研修会に焦点を当て

<sup>1</sup> 京都産業大学 共通教育推進機構、<sup>2</sup> 京都産業大学 全学共通教育センター

る<sup>1)</sup>。この教員研修会には、共通教育必修英語 TOEIC 科目を担当する教員が参加し、以下を主な目的として開催される。

- (1) a. 共通教育必修英語カリキュラムの概要説明
- b. 担当クラスの状況などのシェア
- c. 効果的な英語教授法のシェア

上記(1a)は、新任教員を念頭においたカリキュラム説明であるが、既存の教員にとっても、カリキュラムの内容を確認する機会になっている。次に、(1b)のクラス状況のシェアでは、実際に授業を担当して感じたことや、担当クラスで起きた事例などをテーマにしたディスカッションを実施している。本稿では、特に(1c)の“効果的な英語教授法のシェア”を目指した教員研修会のこれまでの取り組みとその有効性に関して報告する。本稿は、あくまでも教員研修会の実践報告であり、学術的な論文ではない。しかしながら、他の高等教育機関における教員を対象とした研修会の現状や、研修会構築の背景にある理論なども紹介することで、共通教育必修英語の教員研修会の構成の理論的背景や新規性を明らかにしていく。

本稿の構成は以下の通りである。第2章で、高等教育機関で実施されている教員向け研修会や、研修会に関する理論的背景などを概観する。第3章では、京都産業大学の共通教育必修英語を担当する教員を対象とした教員研修会に関して理論的背景を踏まえて報告する。最後に、第4章を本稿のまとめとする。

## 2. 高等教育機関での研修会の先行研究と研修転移：教える者としての大学教員

本章では、共通教育必修英語の教員研修会の内容を考える前提として、まず高等教育機関におけるこれまでの研修会やその理論的背景を概観する。共通教育必修英語での教員研修会の主目的は、“教える者”として新たな教授法などを学び、教育改善を目指すことである。よって、本章では、教育改善・大学の教員を育てるという事を念頭に置いた高等教育機関におけるこれまでのFD活動を中心に議論を進めていく。

### 2.1. 2種類のFDモデル

現在、日本の高等教育機関で様々な Faculty Development (以下、FD) の取り組みが行われている。その背景には、FDが2008年から高等教育

機関全体にわたって義務化されることになった影響が大きいことは言うまでもない(田口・神藤2014)。実際のFD活動としては、授業評価アンケート、専門家による講演会、新任者研修会、公開講義など様々な形で実施されている。

また、高等教育機関において、“大学教員を育てる・現職の大学教員が、よりよい教える者へと成長する”という観点から実施されている研修会は、以下の2つに分類される。

- (2) a. 大学院生を対象としたTA研修会
- b. 大学教員を対象とした研修会

上記の(2a)の大学院生を対象とした Teaching Assistant (TA) 研修会に関しては、日本ではまだ馴染みが薄い取り組みである(松下2013; 田口・松下2013)。例えば、カリフォルニア大学バークリー校では、将来の大学教員養成研修(Preparing Future Faculty, 以下、PFF)が大学の制度として確立しており、大学教員養成に大きな役割を果たしている(フォンヘーネ2012; ソラッコ2012)。カリフォルニア大学バークリー校でのPFFでは、大学院生が他の大学機関へ教員として就職した際にも柔軟に順応できるよう様々なプログラムが組まれている(フォンヘーネ2012)。一方、日本の大学院におけるPFFは、北海道大学と京都大学における取り組みなど先進的な試みはあるものの、非常に稀である(細川2012; 田口2013)<sup>2)</sup>。

次に、(2b)の現職教員に対する研修会に関しては、法的な制度化を背景に、多くは新任者研修などの研修会として実施されている。『大学教育のネットワークを創る：FDの明日へ』のまえがきにおいて、日本で実施されている教員向けの研修会は2つのアプローチに分類されていると指摘されている(松下2011)<sup>3)</sup>。

表1. 2種類のアプローチ(松下2011)

	スタンダード・アプローチ	生成アプローチ
FDの目的	基準への到達と熟達	実践知や同僚性の生成
FDの機会	研修プログラム	日常的教育改善
FDの主体	専門家モデル (FDerの役割大)	同僚モデル (教員間の相互性重視)

まず、表1のスタンダード・アプローチは、専門家モデルと呼ばれ、“大学教員は研究者であるが、教育の専門家ではない”と捉える。よって、このアプローチにおける研修会とは、専門家を（外部より）招聘し、講演会を中心とした構成となる。一方で、生成アプローチとは、“大学教員は研究者であり、教育においても専門家である”と捉える。これを基盤に、同僚間での協働学習（相互研修）において漸次的に教育改善に取り組むモデルである。

これらの2つのモデルの最も大きな違いは、上記の“大学教員＝教育の専門家と捉えるかどうか”である。また、生成アプローチがFDの機会を日常のかつ漸次的と捉えるのに対して、スタンダード・アプローチではFDの機会としては、一過性の研修会の実施が念頭にあるという違いもある。そして、日本で実践されているFD研修会の多くは、このスタンダード・アプローチに分類される。これに関して、日本での法的な制度化の中でFDが形式化し、単なるイベントとなってしまうとの批判もある（松下 2011；田中 2011；田中 2011）<sup>4)</sup>。

## 2.2. 効果的なFD

では、どちらのアプローチが教育改善により効果的に繋がるのであろうか。結論から言うと、恒常的な教育改善のためには、前者のスタンダード・アプローチから後者の生成アプローチへとパラダイムシフトをする必要がある（松下 2011；田中 2011；田中 2011）。例えば、田中（2011）では、相互学習・自己組織化型のFDを目指すべきであると提案している。その中で、教員同士がお互いに教育の実践をオープンにし、自分たちの教育実践に相互的な反省を加え、個々人および集合体の潜在的な教育力を新たに発揮することが求められるとしている。また、松下（2011）も、イベント的に開催されるだけのFDに批判的であり、FDを以下のように、アクション・ラーニングとしてのFDとして再定義する必要があると議論している。

“私自身は、FDを「大学という組織において、教員（教員団）が、個人および組織の教育改善にたずさわりながら、自らの教育能力を発展させていくこと」と定義したい。教育改善（カリキュラム・授業・評価などの改善）の営みを通して教育能力が開発されることがFDである。教育能力を開発するための研修イベント（講演会やワークショップなど）がまずあって、その後で、それを教育改善にどう活かすかを考えるというのではない。研

修イベントは教育改善プロセスのなかに位置づけられて初めて意味を持つ。”

（松下 2011）

つまり、FDとは、一過性の形式化された研修会イベントありきではなく、継続的に同僚同士が（相互に）協働しながら教育改善に取り組む必要があるのである。

ここで、2種類のアプローチを以下の（3）にまとめる。本稿では、“スタンダード・アプローチ/生成アプローチ”という用語対立は誤解を招く可能性があるので、あえてそれぞれを“外注型/相互研修型”と呼ぶことにする<sup>5)</sup>。

### （3） a. 外注型アプローチ：

大学教員を研究においては専門家であるが、教育においては初心者であると捉え、一定の教育レベルに引き上げるためには専門家が必要だと考える。（外部の）専門家による一過性のイベント的な講演会である。

### b. 相互研修型アプローチ：

大学教員を研究だけでなく教育においても専門家である（あろうとしている）と捉え、その同僚間の協働・交流によってこそFDを最もよくなしうるのだと考える。同僚間で協働的に、そして継続的に行われる活動である。

では、上記（3b）の相互研修型アプローチとして、こういった授業改善活動が実施されているのだろうか。

例えば、中学・高校で定期的に行われている研究授業を大学に導入し、公開授業の後にフィードバックをする検討会を設けることなどが実施されている（田中 2011）。また、海外では主流のマイクロティーチングを実践する方法もある（ナイキスト 2012）<sup>6)</sup>。マイクロティーチングでは、4分の講義の動画撮影（スナップショット）を行い、その後少人数のグループでファシリテーターを交えながら、講義の内容に関して建設的なフィードバックをしていく手法である。実際の現場での対面フィードバックなどで教育改善活動を行う他に、Information and Communication Technology (ICT) を活用した教育改善の試みも報告されている（酒井 2011）。この試みでは、ネット上で授業を公開するだけでなく、相互研修を行える場をネット上に構築するということが行われている。

このように、相互研修型アプローチを可能にする様々な手法がすでに実践されている。

### 2.3. 研修転移と研修会評価の問題

最後の問題は、相互研修型アプローチの評価をどう行うかである。もちろん、相互研修型アプローチにおける成功というのは、決して研修会自体の成功ではない。では、相互研修型アプローチの評価は何であろうか。

中原（2014）は、一般企業での研修会に関して、研修会で学んだことが、実際に職場で活かされ、期待された結果が出ることを研修転移と呼んでいる。以下が、研修転移の定義である。

#### (4) 研修転移 (Transfer of training) :

研修で学んだことが、仕事の現場で一般化され役立てられ、かつその効果が持続されること。

(中原 2014)

中原ほか（2018）では、いわゆる“やりっぱなしの研修”に警鐘を鳴らし、これまでの先行研究などを踏まえ研修転移を実現するための方策などを指摘している。興味深い事に、研修転移の先行研究と実践例は、教育学におけるアクティブ・ラーニングの提案と多くの点で類似しているのである（cf. 溝上 2014; 松下 2015）。例えば、中原ほか（2018）では、研修転移を成功させるには、単に研修自体ではなく、事前学習や事後のフォロー（リマインド）が大切であるとしている。実際に、反転学習を取り入れた研修の取り組みとして、株式会社ファンケルの事例を報告している。<sup>7)</sup>さらに、研修転移を成功させるには、事前学習や事後のリマインドだけでなく、職場環境や上司の研修への積極的参加（理解）も重要であると指摘している。これは、まさに相互研修型と同じく、上司を含めた同僚が協働していく環境の必要性を主張しているのである。

一般企業において、この研修転移に成功しているかの評価として、最もシンプルなもの売り上げであろう。しかしながら、この評価はそれほど単純ではない。というのも、数字には現れない尺度の評価も実際にはありうるからである。例えば、“研修（の前後）で、研修を受けた者により変化が観察された”、“数字には現れないものの顧客とのコミュニケーションがうまくとれるようになり信頼関係を構築している”なども数字では証明できないが評価されるべき項目と言える（中原ほか 2018）。

高等教育機関においても、学生の学力試験・検定試験の結果（成果）というのが、1つの尺度になりうる。しかしながら、一般企業と同様に、この評価は多面的であるべきである。例えば、“研修会（もしくは、その前後において）、どう教育改善がなされたか”、“さらに、それによりどういった結果（変化）が＜教員/学生/カリキュラム/研修が行われた高等教育機関/他の高等教育機関＞にもたらされたか”なども考えられる。この相互研修型の評価として、松下（2011）は客観的なエビデンス（数値）での評価の重要性を認めながらも、エビデンス（数値）で計測できない事を評価の対象とすることの重要性を指摘している<sup>8)</sup>。

“・・・FD・教育改善においては、教員がじかに感じ取れる学生のリアルな変化が重要な働きをすることが少なくない。そのような学生の学習の姿にも－たとえ、それが科学的に厳格な手続きをふまえて収集されたデータでないにしても、FD・教育改善を進める上で有効であるのであれば－、「エビデンス」に劣らない価値がおかれるべきである。”

(松下 2011)

まとめると、一般企業においても、高等教育機関における相互研修型アプローチにおいても、その研修転移の評価は数値のみでなく多面的であるべきなのである。

次章では、共通教育必修英語カリキュラムにおいて実施されている教員研修会に関して、これまでの発展と具体的な取り組みを概観していく。その際に、本章で概観した他の高等教育機関でのFDのこれまでの取り組みや、その理論的背景を踏まえながら議論していく。

### 3. 大学共通教育必修英語の教員研修会

本章では、これまでの大学共通教育必修英語の教員研修会の取り組みをその理論的背景・先行研究との関係を明らかにしながら概観していく<sup>9)</sup>。この教員研修会は、その構成や理論的背景から、これまでに2度のパラダイムシフトを経験していると考えられる。本章では、第1に、それぞれのパラダイムシフトがどのような理論的背景を基盤として構想されているかを明らかにする。第2に、それぞれのパラダイムシフトがどのような研修会の構成として具体的に反映されたか述べる。

### 3.1. 第1期教員研修会：相互研修型の取り組み

第1のパラダイムシフトは、2013年度の新カリキュラムがスタートした時である。この時から、教員は教育においても専門家であると捉え、お互いに教授法をシェアするための研修会を実施してきた（西谷・白杵 2016；白杵・松永 2017）。これは、一般的な外注型アプローチから、(5)に再掲する相互研修型アプローチへの研修会のパラダイムシフトなのである。

#### (5) 相互研修型アプローチ：

大学教員を研究だけでなく教育においても専門家である（あろうとしている）と捉え、その同僚間の協働・交流によってこそFDを最もよくなしうるのだと考える。同僚間で協働的にかつ日常的（継続的）に行われる活動である。

本稿では、この時期の研修会を第1期教員研修会と呼ぶことにする。この第1期教員研修会は、主に（同僚の）教員による発表形式での教授法のシェア（デモンストレーション）とテーマ・ディスカッションの2つのセッションから構成されていた。毎回、必修英語を担当する教員から事前に選ばれた2名のコーディネーターを中心に教員研

修会を企画し、コーディネーターは当日の司会進行も行う。教員研修会では、写真1のように参加する教員が実際に授業で実施している教授法を発表やデモンストレーションという形式で、他の教員とシェアすることを試みた。

写真1の上の写真は、学生主体のグループワークを中心とした教授法に関する発表である（白杵 2015）。次に、写真1の下の写真は、無料のQuizletというWeb上でフラッシュカードを作るアプリケーションを使用し、それをクラス内での小テストなどで活用する方法の説明である。このように、単に授業で実践している教授法のみならず、最新のアプリケーションの授業での活用などに関する実践も教員研修会ではシェアされた。

また、毎回、テーマ・ディスカッションでは、様々なテーマが議題となり、お互いの担当クラスでの状況などを踏まえながらの熱い議論が繰り広げられた。写真2は、“効果的な自学習の促しかた”をテーマにグループ・ディスカッションを行っているスナップショットである。



写真1. 教員研修会での教授法のシェア  
(白杵・松永 2017)



写真2. 効果的な自学習の促しかた  
(白杵・松永 2017)

参加した教員が、自分の担当クラスでの実践をシェアしたり、実際に担当して直面した悩みなども実直に話し合う場となっている。また、グループ・ディスカッションを通して、普段話す機会がなかった教員とも話す機会が得られ、同僚同士で新たなネットワークを作るきっかけにもなっている。

このように、第1期教員研修会では、教員同士（同僚）がお互いを教育の専門家と捉え、お互いのスキルをシェアしたり意見交換をする事で、教育改善への機会としているのである。また、この教員研修会での内容も一過性のものであってはならない。この教員研修会の活動内容が継続的に授業改善に繋がるように、シェアされた教授法のスライド、テーマ・ディスカッションで出た意見をまとめた資料、発表した教員から提供された資料、教員研修会のスナップショットなどはWeb上で

管理している<sup>10)</sup>。

では、研修転移の観点から、どのようにこの第1期教員研修会を評価できるであろうか（以下、(4)を(6)として再掲）。

(6) 研修転移 (Transfer of training) :

研修で学んだことが、仕事の現場で一般化され役立てられ、かつその効果が持続されること。

(中原 2014)

まず、西谷・臼杵 (2016)、臼杵・松永 (2017) が指摘するように、共通教育必修英語において、TOEIC L&R Test で計測される学習成果で着実な成果をあげる事ができた1つの要因は、この第1期教員研修会である。よって、客観的にも十分な研修転移を実現できていると考えられる<sup>11)</sup>。

さらに、中原ほか (2018)、松下 (2011) の指摘する客観的数値 (エビデンス) 以外でも、この第1期教員研修会で研修転移が着実に実現されたことは、参加者のコメントやその後の行動の変化から観察される。以下の(7)は、第1期教員研修会に参加した教員からよせられたコメントの一部である。

- (7) a. これまで色んな研修に参加したが、一番授業に直結して有益な研修会で、今後も続けて頂きたい。  
b. 教員同士が目からウロコ的な指導法を伝えあい、新たな指導法を自らのクラスに取り入れることによってクラス指導の改善につながっている。

上記のコメントから垣間見えるように、この第1期教員研修会は、着実な教育改善に繋がる第一歩としての場を提供していると考えられる。

最後に、この教員研修会から派生して新たな動きが生まれた事も特筆すべきことである。それは、村上ほか (2016) など学術論文の共著である。これは、相互研修アプローチという同僚モデルだからこそ、そして大学という教育研究の場で行われたからこそ生まれた研修会の副次的成果である。つまり、教育改善という実践的成果のみならず、新たな論文執筆という学術的成果も創造したのである。

このように、相互研修型アプローチを基盤にした第1期教員研修会は、十分な研修転移を可能にしていたのである。しかしながら、新カリキュラムがスタートした2013年度からこの第1期教員

研修会に継続的に参加していた教員から新たな疑問が生まれた。それは、“もっと何かできないのか”、“もっと研修会で得た教授法を実際の授業で活用してもらえるような仕組みはないだろうか”である。これらの疑問を抱いた教員達によって、2018年の春学期開講前に実施された教員研修会では研修会の新たな形が提案された。次節では、この教員研修会を第2期教員研修会と呼び、その具体的な構成と基盤とするコンセプトに関して概観する。

### 3.2. 第2期教員研修会: 相互体験型の取り組み

共通教育必修英語における第1期教員研修会は、前節で議論したように、非常に大きな成功を収めている。相互研修型アプローチで構成された教員研修会が十分な機能を果たしていたのである。一方で、実際に研修会に参加し、コーディネートを担当した教員からは、“もっと何かできないか”、“もっと研修会で得た教授法を実際の授業で活用してもらえるような仕組みはないだろうか”という非常に建設的な探究心も生まれてきた。松下 (2011) が述べるように、研修会 (FD) は、アクション・ラーニングであるべきである。つまり、研修会の形式もその必要性に応じて変化していったのである。言い換えるならば、この柔軟な変化こそが、一過性のイベント的研修形式をとる外注型アプローチにはない、相互研修型アプローチの特性なのである。

このような状況下で、第2のパラダイムシフトが2018年春学期開講前の教員研修会で実現したのである。これは、実際に研修会をコーディネートしていた教員グループの提案による。本稿では、この研修会を第2期教員研修会と呼ぶことにする。そして、以下の(8)がこの教員研修会の基盤となるコンセプトである。

(8) 相互体験型アプローチ :

大学教員を研究だけでなく教育においても専門家である(あろうとしている)と捉え、その同僚間の協働・交流によってこそFDを最もよくなしうるのだと考える。同僚間で協働的に、そして継続的に行われる活動などである。特に、アクション・ラーニングを基盤に、新たな教授法を実際に体験することで「気づき」を導く。

この第2期教員研修会では、これまで教授法のシェアにとどまっていた研修会から、“実際に研修会で新たな教授法を自ら体験してみる(教員とし

て実演してみる)”という方向性へと舵を切ったのである。第1期研修会において、ある教員から新たな教授法が提案されても、実際に自分の授業に取り入れるのには、“自分がやってみようか”、“あの先生だから、うまくいくのではないか”などの心理的不安要素も場合によってはあったであろう。このような不安を払拭し、新たな教授法への気づきをこの研修会が提供するのである。

これは、アクション・ラーニングという手法を基盤とした構成である。アクション・ラーニングの起源は1940年代、レグ・レヴァンズがウェールズとイングランドの炭鉱が抱える問題を解決するために導入した方策である(マーコード 2004)。その後も、実務を通じたリーダー育成、チーム・ビルディング、組織開発を効果的に行う問題解決手法として、様々なビジネスの実践現場で応用されてきた。アクション・ラーニングと呼ばれる手法には、その定義を含め様々なバリエーションがあるが、その根幹となるコンセプトは、実務の中で実際に経験する問題点に関して、グループで問題解決策を考え出すということである。

このアクション・ラーニングは、2000年初頭より日本でも脚光を浴びてきたアクティブ・ラーニングという教授法と全く異なる教授法というわけではない。しかしながら、いくつかの点でそれぞれの違いも指摘できる。松下(2011)によると、アクション・ラーニングとは、実践の改善のために問題に対してアクション(行動)を起こし、それについてのリフレクションを通じて学習することである(cf. DILWORTH and WILLIS 2003)。対して、アクティブ・ラーニングは、問題に対してアクション(行動)を起こすということよりも、その前段階である問題点への考察のプロセスにおいて、学習者の主体的な関与と責任を与えることに焦点を置いた教授法である(溝上 2014; 村上ほか 2016; 白杵 2015)。また、双方ともにグループワークを活動の中心とするが、グループワークを牽引する役割を担うアクティブ・ラーニングにおけるファシリテーターと、アクション・ラーニングにおけるコーチにもその役割の違いが観察される(マーコード 2004)。それぞれのグループワークにおいて、前者のファシリテーターは、グループにおける主体的学びを促すための学習環境を整えることが主な役割である(WEIMER 2013)。対して、後者のアクション・ラーニングにおけるコーチは、グループのメンバーが学習し、成長し、よりよい問題解決ができるように促す。これは、ファシリテーターの役割と部分的に重複するが、コーチは学習内容に焦点を当てた質問をグループのメ

ンバーにすることで、学習内容とアクション(行動)を結びつけるように促すという点が特徴的である。

本節では、“実際に、研修会でやってみる(体験してみる)”、“この経験から、新たな発見(気づき)へと繋げよう”というコンセプトを掲げコーディネーターにより構想された第2期教員研修会の具体的な活動内容と目的を説明していく。SANO(2018)は、この第2期教員研修会でのいくつかの活動内容を効果的な研修会のアプローチとしてまとめている。よって、SANO(2018)を参照しながら、具体的な実践内容を概観することとする。

この第2期教員研修会は、以下(9)の3つのセッションで構成された。

- (9) a. ケース・バイ・ケース (30分)
- b. 課題解決・プレゼン (90分)
- c. ロールプレイ~本日のおすすめ~ (90分)

上記の(9a)の“ケース・バイ・ケース”というセッションは、教員研修会のアイス・ブレイキングの役割も担う。このセッションは、約6名のグループでこの活動を行う。各グループのテーブルには、コーディネーターが用意した約30枚のカードの束が配布される。そのカードには、実際の授業で起こりうる様々な状況が端的に記入されている。



図2. ケース・バイ・ケース (SANO 2018)

各グループで、1人ずつカードをひいていき、ひいたカードに書かれた状況に対して、自分がどのような一言を言うのかその場で演じてもらうのである。この活動では、“あまり考えずに、直感的に、そして瞬間的にカードに反応して演じて下さい”という趣旨の指示をコーディネーターより出している。これは、それぞれの教員が実際に教室内でカードに記載された状況に直面した際の素の反応を見るためである。以下が、実際にカードに記入されていた状況の一部である。

- (10) a. 宿題を忘れた学生に一言。
- b. 他の学生の発表を聴いていない学生に一言。
- c. 授業中にケータイを気にする学生に一言。
- d. どうやったら英語が喋れるようになるかときいてきた学生に一言。
- e. 他の学生にグループワーク参加を促している学生に一言。
- f. 以前とは一変して急に頑張り始めた学生に一言。
- g. 今年初めての雪が降ってきた時の一言。
- h. 授業開始時のあなたの定番の一言。

上記の(10)の例のように、様々な教室内での状況が設定され、アイス・ブレイキングとして活動を盛り上げるためにユーモアのある状況設定もカードに混ぜてある。実践の改善のために問題に対してアクション(行動)を起こし、それについてのリフレクションを通じて学習するというアクション・ラーニングそのものとも言えるセッションである。また、自分で設定された状況を演じるだけでなく、実際に演じているチームメイトの反応を見ることから新たな「気づき」も導き出せるのである。

次に、(9b)の“課題解決・プレゼン”である。これは第2期教員研修会のメインセッションの1つである。まず、1チーム3名のグループを編成する。そして、各チームに解決すべき課題が書かれた紙を配布する。各チームは、制限時間内に、それぞれの課題に対する解決法を考え出し、その後、全体の前で解決方法のプレゼンをすることになる。このセッションは2つのポイントがある。第1のポイントは、1つの課題に対して、独立した2つのチームが取り組むということである。これにより、プレゼンの際に1つの問いに対して、別の解決策が導き出せる可能性がある。



図3. 2組のグループが同じ課題に取り組む (SANO 2018)

そして、2つ目のポイントは、各チームに配布される課題にある。課題としては、例えば、“新出単語10個を授業内で習得させるための10分間の活動を考えよ”などがあつた。

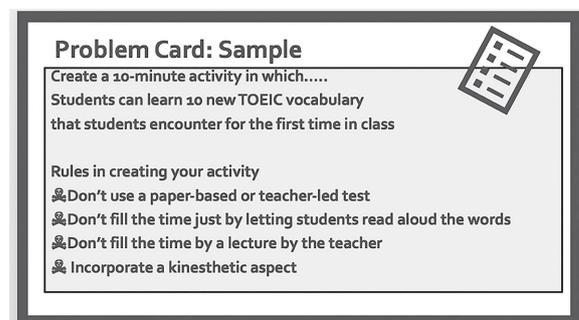


図4. 課題 with 条件 (SANO 2018)

ここで特筆すべきは、このセッションで出される課題には、必ず守るべき条件も付随していることである。例えば、先ほどの課題ならば、解決策の条件として、“(1) 単語テストは禁止 / (2) ジグソー法を使うこと / (3) ひたすら単語をリピートさせることも禁止”が設定されている。この条件設定により、各チームは制限された環境だからこそ、これまで自分が思いつかなかった教授法や、これまで実践してきた教授法への気づきがうまれるのである。

最後に、(9c)の“ロールプレイ〜本日のおすすめ〜”である。このセッションでは、教員が2人1組で与えられたレシピ(教授法)を制限時間内で理解し、他の教員(学生役)を前に教師役として、レシピ(教授法)を完全再現するのである。今回は、図5にあるような6種類のレシピ(教授法)を準備した。このレシピは、コーディネーターが実際に自らの授業で実践している教授法のリストである。

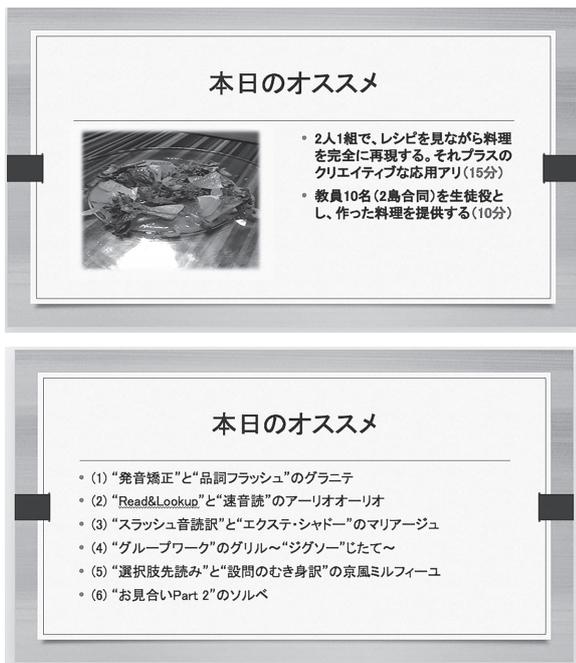


図 5. 本日のオススメ

このセッションでは、教師役 2 名 1 組で、学生役の他の教員の前でレシピをデモレッスンとして再現する。このセッションの進行を円滑にするため、全体を 2 つの集団に分け、それぞれ並行的にデモレッスンを行った。デモレッスン中は、教員研修会コーディネーターがファシリテーターとして、円滑なデモレッスンの進行のため、デモレッスンをしやすい雰囲気づくりに従事した。

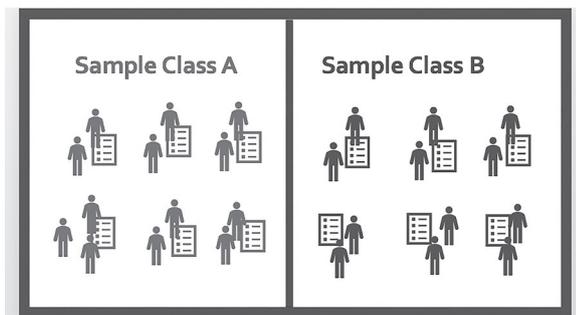


図 6. 2 つの集団に分割 (SANO 2018)

このセッションの趣旨は、やはり実際に新たな教授法をやってみるということである。つまり、このセッションも実践の改善のために問題に対してアクション（行動）を起こし、それについてのリフレクションを通じて学習するというアクション・ラーニングのコンセプトを具現化したものである。

### 3.3. 相互体験型アプローチと研修転移

上記の 3.2 節で概観したように、第 2 期教員研修会における相互体験型アプローチはアクション・ラーニングという教授法を具現化する形で構成された。では、研修転移という観点から考察すると、第 1 期教員研修会からさらなる改善があったのであろうか。この第 2 期教員研修会に移行したのが、2018 年度の春学期開講前の教員研修会である。よって、実際に研修転移が成功しているかどうか判断するのは時期尚早である。しかしながら、少なくとも以下の点で、この第 2 期教員研修会へのパラダイムシフトがよい方向へ向かっていると判断できると考えられる。

第 1 に、第 1 期教員研修会から第 2 期教員研修会へのパラダイムシフトが、第 1 期研修会からずっと参加してきた教員達によって自発的になされたということである。これは、相互型研修会を実現し、授業改善に向けて漸次的に取り組む姿勢が共通教育必修英語担当者間で共有されていたことを示す。つまり、松下（2011）が提言しているあるべき FD の姿を具現化しているのである。

第 2 に、第 2 期教員研修会の後に、先生方からこれまでより多くの感想や質問などが寄せられたのである。例えば、1 つ目の“ケース・バイ・ケース”の後に、“もっといろんな先生の反応が見たい”と、教室内での素の反応が垣間見れたのがよかったという感想があった。また、“ロールプレイ～本日のおすすめ～”に関しても、もっとレシピ（教授法）が知りたいとのメールを参加した教員から頂いた。

最後に、次回の教員研修会へのワクワク感である。このワクワクという言葉はカジュアルすぎるかもしれないが、次の研修会でどのような教授法に出会えるのかといった好奇心・探究心を刺激する研修会であったということである。これは、実際に企画・運営に携わったコーディネーターからも、“実際に自分達も研修会でレシピや問題解決をやってみたかった”、“次の研修会で、みんなにやってもらいたいレシピがある”といった声が聞かれたことから明らかである。

これらの反応を考慮すると、明らかに教員研修会に参加した教員に行動の変化が起きていることになる。そして、この変化がさらなる教育改善に繋がっていくことになり、第 2 期教員研修会は研修転移の観点からも十分に評価できると考えられるのである。

#### 4. まとめ

本稿では、共通教育必修英語担当の教員が参加する教員研修会に関して、これまでの発展を報告した。他の高等教育機関の事例、研修会に関する理論的な先行研究を踏まえると、共通教育必修英語の教員研修会は、2度のパラダイムシフトを実現していることになる。第1のパラダイムシフトは、〈外注型→相互研修型〉の変化であり、第2のパラダイムシフトは、〈相互研修型→相互体験型〉の変化である。それぞれを第1期教員研修会・第2期教員研修会と呼び、それぞれの時期において期待された以上の研修転移を実現していると論じた。

本稿は、科学的検証を念頭においた論文ではなく、あくまでも実践報告である。よって、この教員研修会がもたらした成果に関して、客観的数値をあげて論証することはできない。しかしながら、これまでの教員研修会の発展を鑑み、次の研修会へ参加する教員の好奇心・探究心を考慮するだけでも、十分に評価できる研修転移が実現されていると考えられるのである。

これまでの教員研修会の発展が、松下（2011）におけるアクション・ラーニングとしての大学FDの実現であるならば、今後もさらなる展開を示すであろう。そして、それはその時の必修英語カリキュラムにおける必要性和現場教員の意見や要望を反映したものであろう。よって、第3期教員研修会がどのようなデザインとなるかは、まだ誰にも知ることはできない。しかしそれは、その時の教員の実際の要望に基づき、研修転移を最大化させる教員研修会となるであろう。

本稿で報告した教員研修会のデザインは、大学における英語教育のみならず、さまざまなカリキュラム運営の中で応用が可能なことは言うまでもない。よって、本稿が大学英語教育発展の礎になるだけでなく、大学教育一般において、“教える者”として大学教員が教育改善を実現するための1つのきっかけを提供するものとなれば幸いである。

#### 謝辞

本稿は、京都産業大学の共通教育必修英語TOEICコースの教員研修会に焦点を当てた。これまで教員研修会には、教えることへの情熱と自ら学ぶことへの意欲をもった多くの先生方にご参加頂いた。また、教員研修会の開催には、全学共通教育センターの事務員の皆様に様々なサポートを

して頂いた。ここに感謝の意を表す。今後も、教員研修会が現状に満足することなく、新たな世界を目指す探究心を持って発展していくことを願う。尚、本稿における不備などに関しては、全て筆者の責任である。

#### 注

1) 京都産業大学の共通教育必修英語プログラムで実施されている教員研修会は、大学におけるFDの取り組みである。近年、大学設置基準などの改定により、高等教育機関でのFDが義務化されている。このような状況下で、日本ではFDという用語もある程度、定着してきたと考えられる。一方で、新たな授業開発などに焦点を当てたInstructional Development、Professional Developmentなどの用語も使われることがある。また、松下(2011)によると、Faculty Developmentという用語自体も、Educational Developmentという用語に取って代わられつつあるようである(ただし、日本語においては、2018年の現在においても、FDという用語が全国的に定着しているようである)。よって、本稿では用語的な混乱を避けるため、本学での大学教員を対象とした教育改善のための取り組み(研修会)を一貫して教員研修会と呼ぶことにする。

2) その背景には、欧米諸国と日本における大学院生TAの役割の違いにある。日本においてTAの役割は、“プリントの配布、出席確認、小テストの採点など”に止まるのが一般的である。実際に教壇に立って授業をしたり、教員と協力して補助的な個人指導をすることは希である(cf. 細川2012)。

3) 表1の「FDer」という用語は、FDの対象者を一定の水準に上げるためにFDを実施する主体(専門家)のことを指す。

4) これは、『大学教育のネットワークを創る:FDの明日へ』(2011)に掲載されている論文での指摘であるが、2018年である現在においても、残念ながら変わらぬ現状であるのではないだろうか。

5) 「スタンダード」という用語は、「基準」と解釈される可能性がある。この形式の研修会が常習化された形式だとしても、研修会の質としての「基準」であってはならない。また、「生成」という用語は「生成文法」において「生得的な、持って生まれた」という意味で使われる。よって、上記の解釈を避けるために、本稿ではそれぞれを外注型／相互研修型と呼ぶことにする。

6) ヒューバー(2011)では、ティーチング・コモンの取り組みも報告されている。ティーチン

グ・コモンズは、さまざまな分野を研究する教員が集まって、教授法についてのアイデアなどの情報交換を行う場として機能する。

7) 反転学習とは、これまでの講義形式の授業において、授業中にカバーしていた座学的な内容を事前学習に設定し、実際の授業ではその事前学習を基盤により発展的な学習を行うというアクティブ・ラーニングでは典型的な教授法である。

8) 本文の引用は、Scholarship of Teaching and Learning (以下、SOTL) と相互研修型 FD における研究と教育の捉え方の違いについての議論において、研修会の評価に言及したものである。SOTL は、学術的なエビデンスを重視するが、相互研修の評価に関しては、エビデンスと同様に教員の感じ方などを大切にすべきであると論じている。

9) 本章では、研修会に関するこれまでの理論的先行研究や事例などを踏まえながら、共通教育必修英語の研修会の内容を明確にしていく。しかしながら、この研修会は理論ありきで発展していったのではなく、新カリキュラムをスタートさせる現場の教員の“実践的で効果的な研修を実施したい”という思いから発展してきたものである。よって、真の意味で、相互研修型の事例と考えられ、松下 (2011) の言うアクション・ラーニングとしての FD の姿と非常に親和性があると考えられる。

10) Web 上の共有サイトは、2017 年度秋開催の教員研修会から運用を始めた試みである。酒井 (2011) の MOST のように、Web 上で相互研修を可能にするわけではないが、アーカイブ的に教員研修会の記録を保存するには十分な機能を持っている。

11) ここで、TOEIC L&R Test の結果で測定される学習成果が、教員研修会の研修転移であると断定しないのには、大きく 2 つの理由がある。まず、この着実な成果には、カリキュラムデザインを含めた様々な複合的要素が貢献していると考えられるからである。さらに、今回は学術論文ではなく実践報告である。よって、「教員研修会がなかった場合の TOEIC L&R Test で計測される学習成果」というコントロールグループを作り比較検証をしているわけではない。

### 参考文献

DILWORTH, R. L. & WILLIS, V. J. (2003) *Action Learning: Images and Pathways*. Krieger Pub., Malabar, FL  
 細川敏幸 (2012) 北海道大学における新任教員研修、

FD, TA. プロフェッショナル・ディベロップメント：大学教員・TA 研修の国際比較. 安藤厚・細川敏幸, 山岸みどり, 小笠原正明 (編). 北海道大学出版会, 北海道: pp. 187-198  
 ヒューバー・メアリー (2011) 高等教育におけるティーチング・コモンズの構築. 大学教育のネットワークを作る: FD の明日へ. 京都大学高等教育研究開発推進センター (編), 松下佳代 (編集代表). 東信堂, 東京: pp.22-42  
 マーコード, M. (2004) 実践アクションラーニング入門. 清宮普美代, 堀本麻由子訳. ダイヤモンド社, 東京  
 松下佳代 (2011) FD ネットワーク形成の理念と方法ー相互研修型 FD と SOTLー. 大学教育のネットワークを作る: FD の明日へ. 京都大学高等教育研究開発推進センター (編), 松下佳代 (編集代表). 東信堂, 東京: pp.44-67  
 松下佳代 (2013) 日本の大学教員養成システムと OD 問題. 未来の大学教員を育てる: 京大文学部・プレ FD の挑戦. 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 (編著). 勁草書房, 東京: pp.67-82  
 松下佳代 (2015) ディープ・アクティブラーニングへの誘い. 松下佳代, 京都大学高等教育研究開発推進センター編 ディープ・アクティブラーニング. 勁草書房, 東京: pp.215-240  
 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  
 村上彩実, 伊藤恵一, 白杵岳 (2016) 大学英語教育における Learner-Centered Approach の導入ー少人数制 TOEIC クラスでの実践ー. 高等教育フォーラム 6: pp.41-48  
 中原淳 (2014) 研修開発入門: 会社で教える、競争優位を作る. ダイヤモンド社, 東京  
 中原淳, 島村公俊, 鈴木英智佳, 関根雅泰 (2018) 研修開発入門「研修転移」の理論と実践. ダイヤモンド社, 東京  
 西谷敦子, 白杵岳 (2016) 京都産業大学における共通教育必修英語の新たな展開:【序章】教員主体の FD を基盤とした学生主体の授業. ポスター発表, 第 21 回 FD フォーラム, 京都外国語大学  
 西谷敦子, 白杵岳, 増田将伸 (2016) 大学共通教育必修英語カリキュラムにおける少人数制 TOEIC クラスの導入. 口頭発表, JACET 関西支部春季大会, 京都ノートルダム女子大学  
 ナイクスト・ジョディ (2012) マイクロティーチングの活用ーワシントン大学授業開発研究センターー. プロフェッショナル・ディベロップメント: 大学教員・TA 研修の国際比較. 安藤厚, 細川敏幸, 山岸みどり, 小笠原正明 (編). 北海道大学出版会, 北

- 海道：pp. 29-52
- 酒井博之（2011）オンライン上における相互研修の場の構築—MOSTの開発と展開に向けて—。大学教育のネットワークを作る：FDの明日へ。京都大学高等教育研究開発推進センター（編），松下佳代（編集代表）。東信堂，東京：pp.107-127
- SANO, M. (2018) Designing a Professional Development Workshop: Stepping out of the Comfort Zone, invited talk, 27th MELTA International Conference, Johor (Berjaya Waterfront Hotel)
- ソラッコ・サブリーナ（2012）大学院生向けアカデミックライティング・プログラム—カリフォルニア大学バークリー校—。プロフェッショナル・ディベロップメント：大学教員・TA研修の国際比較。安藤厚，細川敏幸，山岸みどり，小笠原正明（編）。北海道大学出版会，北海道：pp. 127-140
- 田口真奈（2011）誰がどのようにFDを推進するのか—専門家モデル・同僚モデルと2つのサポートモデル—。大学教育のネットワークを作る：FDの明日へ。京都大学高等教育研究開発推進センター（編），松下佳代（編集代表）。東信堂，東京：pp.128-142
- 田口真奈，松下佳代（2013）プレFDとは何か。未来の大学教員を育てる：京大文学部・プレFDの挑戦。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（編著）。勁草書房，東京：pp.83-98
- 田中毎実（2011）日本のFDの現在—なぜ、相互研修型FDなのか？—。大学教育のネットワークを作る：FDの明日へ。京都大学高等教育研究開発推進センター（編），松下佳代（編集代表）。東信堂，東京：pp.4-21
- 田中毎実（2013）京都大学のプレFD活動。未来の大学教員を育てる：京大文学部・プレFDの挑戦。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（編著）。勁草書房，東京：pp.99-118
- 田中毎実，神藤貴昭（2013）ファカルティ・ディベロップメント。生成する大学教育学。京都大学高等教育研究開発推進センター（編）。ナカニシヤ出版，京都：pp.277-326
- 臼杵岳（2015）大学英語教育におけるLearner-Centered Approachの実現。福岡大学言語教育研究センター紀要14：pp.109-123
- 臼杵岳，松永舞（2017）京都産業大学の共通英語プログラム改革。口頭発表，IIBC TOEIC セミナー『大学の英語教育改革×TOEIC Program～学習意欲を高め、英語力向上を目指す多様な取り組み～』，ベルサール半蔵門
- フォンヘーネ・リンダ（2012）将来の大学教員養成研修（PFF）—カリフォルニア大学バークリー校—。プロフェッショナル・ディベロップメント：大学教

員・TA研修の国際比較，安藤厚，細川敏幸，山岸みどり，小笠原正明（編）。北海道大学出版会，北海道：pp. 105-126

WEIMER, M. (2013) *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice* [2<sup>nd</sup> ed.]. Jossey-Bass, San Francisco.

---

## A Paradigm Shift on Professional Development Seminar for English Teachers

---

Takeshi USUKI<sup>1</sup>, Keiichi ITO<sup>2</sup>, Maho SANO<sup>2</sup>

The aim of this paper is to report a paradigm shift on a professional development seminar for English teachers at Kyoto Sangyo university. According to NAKAHARA et al. (2018), the concept of *transfer of training* is “conducting what participants learned in their employee training sessions, and producing a successful (expected) result in the field of their business.” Various research projects and reports have been produced on the *transfer of training*. As for a professional development seminar for English teachers at Kyoto Sangyo university, coordinators have put their focus on how to realize the *transfer of training* through the teacher training seminar. And coordinators have developed and reformed their seminar over time to make it more effective. The development process is divided into two phases. The first phase has been designed based on the notion of collaborative professional development, and the second phase has been developed based on the notion of action-learning. This paper will discuss the concepts behind the progress on the professional development seminar and future directions.

KEYWORDS: Transfer of training, Collaborative professional development seminar, Experience-based professional development seminar

---

2019年2月27日受理

1 Institute of General Education, Kyoto Sangyo University

2 Center for General Education, Kyoto Sangyo University