

# 自己エスノグラフィによる AL 推進活動の「支援者」の分析

石田百合子<sup>\*1,\*2</sup>, 平岡齊士<sup>\*2</sup>, 松葉龍一<sup>\*2</sup>, 鈴木克明<sup>\*2</sup>

\*1 熊本大学大学院教授システム学専攻, \*2 熊本大学教授システム学研究センター

## Analysis of an Active Learning promotion activity supporter by Dialogical Autoethnography

Yuriko Ishida<sup>\*1,\*2</sup>, Naoshi Hiraoka<sup>\*2</sup>, Ryuichi Matsuba<sup>\*2</sup>, Katsuaki Suzuki<sup>\*2</sup>

\*1 Graduate School of Instructional Systems, Kumamoto University

\*1 Research Center for Instructional Systems, Kumamoto University

本研究では、第一筆者の国立高等専門学校でのアクティブ・ラーニング（AL）推進活動の支援経験を自己エスノグラフィで記述的に分析した。FD を教員持ち回りで行う学校で支援者が果たした様々な役割や変遷を明らかにし、生じた葛藤やその意味を探ったうえ、学校がもつべき仕組みや機能も提案した。また教育改善・組織改善に関する研究の信頼性や有用性を高めるのに、従来の研究方法に本研究の方法を付加することの有効性が示唆された。

キーワード: 高等教育, FD, ファカルティ・ディベロッパー(FDer), 質的研究

### 1. はじめに

ここ数年で、高等教育機関での AL 推進を目的とした FD のさまざまな取組みが増えている<sup>(1)</sup>。一方で FD の形式化・形骸化も指摘され、これらを打開するアプローチとして、スタンダード・アプローチと生成アプローチが提案された<sup>(2)</sup>。スタンダード・アプローチは、外部専門家が設定する大学教員の力量や教育改善の基準やフレームワークをもとに作られた体系的な研修プログラムを通じた FD が実施される（専門家モデル）。例えば FD マップ<sup>(3)</sup>は、この考え方をベースに作られている。生成アプローチは、教員のコミュニティやネットワーク形成の促進、日常の教育実践の相互批評、そのなかから生まれる実践知を共有するツールや場の提供に力を注ぎ、教員の相互（主体）性を尊重したボトムアップを前提とする（同僚モデル）。

第一筆者は、組織的な AL 推進活動の支援するための特命教員として、全国 51 校ある国立高等専門学校（以下、国立高専）の AL 推進実践校の一つである A 高等専門学校（以下、A 高専）にて、2014 年 7 月から約 4 年間勤務した。多くの国立高専では、教員持ち回

りの委員会組織で FD および AL 推進活動が行われている状況を鑑み、同僚モデルを適用した国立高専各校の AL 推進責任者研修の設計、開発、実施およびデザイン原則の提案<sup>(4)</sup>や、A 高専の全教員で担当する PBL 科目の授業設計・運営支援ツールを開発<sup>(5)</sup>し、国立高専各校の FD および AL 推進活動を担う教職員へ提供・紹介してきた。しかし他の国立高専では、AL 推進担当者の交代で学内の AL 推進活動が停滞したり、教育の専門家を採用しても彼らの経験・知識・スキルがうまく活用されずに離職に至るなど、国立高専全体で組織的な AL 推進活動を行う難しさを感じていた。国立高専各校の設置主体である国立高等専門学校機構（以下、高専機構）本部事務局でも、国立高専各校での FD の運営方法の見直しや専門の教職員配置の議論はあるが、その方向性は見出せていない。

主に FD および AL 推進活動を担う存在は、大学教育センター等で FD を専従で担当する教職員（ファカルティ・ディベロッパー：以下、FDer）、委員会組織で運営する場合は FD 委員、管理者<sup>(6)</sup>が挙げられる。FDer の使命は、教員自身が取り組む教育活動の改善を支援・

促進<sup>③</sup>することにあるが、その具体的な役割（機能）に言及されたものは少ない。佐藤ら<sup>⑥</sup>は、FDerの役割を「研究者」、「開発者」、「設計者・講師・進行役」、「コンサルタント」に分け、それぞれ具体的な内容を示している。京都大学高等教育研究開発推進センター編<sup>②</sup>では、専門家モデルと同僚モデルの場合で分けており、前者は「教育の専門家」、「FDサービスの提供者」、後者は「コーディネーター」、「FD主体（教員）の支援者」<sup>②</sup>としている。しかしその具体的な内容は触れられていない。専門家モデルと同僚モデルは対立関係にあるものではなく、杉原・岡田<sup>⑦</sup>は、FDerは専門家モデルと同僚モデルの双方の役割を行き来しながら、専門性と同僚性を同時に形成していく存在だと述べている。そこで、同僚モデルにおける「支援者」の役割（機能）の具体的な様相を明らかにする必要があると考えた。

今回、沖潮<sup>⑧,⑨</sup>が提案した対話的な自己エスノグラフィを用いて、A高専のAL推進活動を支援した第一筆者自らの約4年間の経験についての語りを題材に、AL推進活動の「支援者」が果たした役割とその変遷を明らかにする。また第一筆者が当時抱えていた葛藤やその意味を探りながら、今後A高専が組織として持つべき仕組みや機能を提案する。また教育改善・組織改善に関する研究において、実践研究、開発研究などの従来の研究方法に加え、研究者自らの経験を自己エスノグラフィで分析することの有用性を検討する。

## 2. 方法

### 2.1 対話的な自己エスノグラフィ

自己エスノグラフィは、調査者が自分自身を研究対象とし、自分の主観的な経験を表現しながら、それを自己再帰的に考察する手法である。自己の置かれている立場をふり返る再帰的な行為だけではなく、自分の感情を振り返り、呼び起こす、内省的な行為<sup>⑧</sup>でもある。最近、保育・教育分野での研究例が増えている<sup>⑩</sup>。自己エスノグラフィは、自由度が高い<sup>⑪</sup>半面、信頼性、読みやすさの問題、表面的な語りに依存する、他者との関わりが切り離されるという批判や、自己客観視の難しさ、精神的苦痛の出現、匿名性がないなどの困難さ<sup>⑧</sup>も指摘されている。

対話的な自己エスノグラフィは、従来の自己エスノ

グラフィがもつ批判、困難さに対処すべく、自己エスノグラフィの研究過程に対話という手続きを組み込んだ<sup>⑧</sup>ものである。

### 2.2 対象

今回の研究対象は、筆者（以下、「支援者I」）である。支援者Iは、1年更新の任期付教員として高専機構本部にて採用され、4年1ヶ月間（2014年7月～2018年7月）、高専機構のAL推進実践校の一つ、A高専で勤務した。A高専での勤務開始当時、支援者Iは社会人13年目であった。主な職歴には、自然科学系の公的研究機関での人材開発担当業務がある。任期付研究者・技術者を対象に、自律的なキャリア選択を支援するためのキャリア支援部門の立ち上げを経験、主にキャリア開発研修プログラムの企画、運営を5年間担当した。

A高専で組織的なAL推進の支援活動を行いながら、そこで得られた知見やノウハウに加え、自身の専門である教授設計（Instructional Design：以下、ID）およびキャリア形成支援の知識・スキルを基に、全国国立高専教員向けにAL推進に関する情報提供や研修を行っていた。高専機構とA高専での活動のバランスを取る必要から、A高専で授業やAL推進以外の校務（寮の宿直、部活動指導など）は担当できなかったが、結果としてFDerとして専念できる立場にあった。現在は博士後期課程の学生として、A高専における実践を研究論文にまとめる日々を過ごしている。

### 2.3 対話者

<教員A>

教員Aは、実践者Iが着任した当時、A高専へ着任して3年目の40代前半の中堅教員であった。現在はFDおよびAL推進を担う学内委員会組織のALセンターでセンター長を務めている。組織的なAL推進活動への関わりは、A高専が2016年度に開講した全教員で担当するPBL科目<sup>⑫</sup>の立ち上げと科目運営を担う科目運営タスクフォース（以下、科目運営TF）のリーダーになったことに始まる。科目運営TFは若手・中堅の教職員を中心に構成され、当初、通常校務とは異なる位置づけで活動していた。開講後はALセンターに業務が吸収され、教員AはALセンター長として科目運営以外にAL推進全般を担当することになった。

また教員 A は、支援者 I が着任後すぐから始めた学内有志の教授法に関する勉強会の初期メンバーであり、支援者 I が退職するまでメンバーとして参加していた。  
 <教員 B>

教員 B は筆者が着任した当時、A 高専へ着任して 4 年目の 30 代前半の若手教員であった。支援者 I は着任当時、教員 B と同じ学科に所属していたため、教員 B の所属学科の全教員に対し、AL 導入状況についてインタビューをする機会が得られた。教員 B は、各種コンテストなど、学生の課外活動への指導も熱心であり、自身の担当する授業も関連科目のシラバス分析をしながら、改善に努めていた。また所属学科の実験・実習科目を改善したいという想いも強く、他の教員ともインフォーマルな形で議論をしている様子だった。しかし、カリキュラム見直しは学科全教員の協力が必要であり、なかなか着手できない状況だった。

一方、学内全体の AL 推進活動に対しては、一定の距離を取ろうとしていると感じられた。教員 B に対しては、本人が力を入れている課外活動の取組み支援から始め、外部研修受講を薦めたり、学内有志の勉強会への参加を促すなど、段階的の支援を行った。2017 年度に入り、教員 B が所属学科の実験・実習科目のカリキュラム、シラバス見直しの検討会を立ち上げたため、約 1 年間にわたって、会の運営支援を行った。

<専門家 H>

専門家の対話者を決定する際には、沖潮<sup>8)</sup>の対話者選定の留意点を参考にした。今回、対話者として依頼をした専門家 H は、第一筆者の博士後期課程の研究指導教員の一人である。他の研究指導教員には、A 高専で支援活動を行っていた当時のスーパーバイザーを依頼していたため、本研究における対話者として介在し

てもらったことでの新たな視点は生まれにくいと考えた。また専門家 H は、ID 以外に教育心理学も専門としており、自らを語ることで分析・解釈において、ID と教育心理学の視点を行き来しながら分析の深まりや拡がりを支えてもらえるのではないかと考えた。

2.4 データ収集

①当時の記録物の整理と一覧表の作成

まず当時の記録物を整理し、時系列で活動一覧を作成した(図 2-1)。使用データは、支援者 I が毎月作成提出した業務報告書、毎年度末に A 高専が作成する AL 推進事業報告書、約 30 冊の日々の業務記録ノート(会議メモ、教員からの相談や授業見学記録など)、インタビューメモ、有志教員で行った授業の AL 化を目的とした勉強会の資料等である。一覧表のカテゴリは、教員 A, B との対話で当時を思い起こしやすくするため、業務報告書のカテゴリをそのまま使用した。また教員 B への支援記録の一覧は別に作成した。このプロセスは、研究の全体像(図 2-2)のステップ 1 に該当する。

②2種類の対話的な自己エスノグラフィ

教員 A, B とのセッションは、全部で 6 回行った(表 2-1)。教員 A, B とのセッションと並行し、専門家 H とのセッションを計 8 回行った(表 2-2)。筆者の語りや対話は、IC レコーダーで録音し、逐語録として文字データに起こした。また対話や文字データに起こす過程で考えたことや感じたことを書き留めたものも、データに含めることにした。なお教員 A とのセッションでは、教員 A 自身が AL 推進責任者としてのこれまでを振り返る必要性を感じていたため、筆者が対話を始める準備として行った当時の記録物整理と同様の作業をしてもらい、当該資料もデータに含めた。

図 2-1 支援者 I が 4 年間に行った AL 推進活動支援一覧

## 2.5 データ分析

データ分析は、自己エスノグラフィがもつ自身の内側から生を描く強みが薄れてしまうこと<sup>(8)</sup>、また、当時の場の雰囲気や関わる人々とのさまざまな相互作用のリアリティを表現するため、カテゴリ分析ではなく

記述的な分析を行った。ステップ 2-1 および 2-2 (図 2-2) は何度も行き来を繰り返し、最後に全てのデータを読み直しながら、時系列で記述的な分析を行った。その結果をもとに、セッションの準備段階で作成した図 2-1 を改訂した (ステップ 3 (図 2-2))。

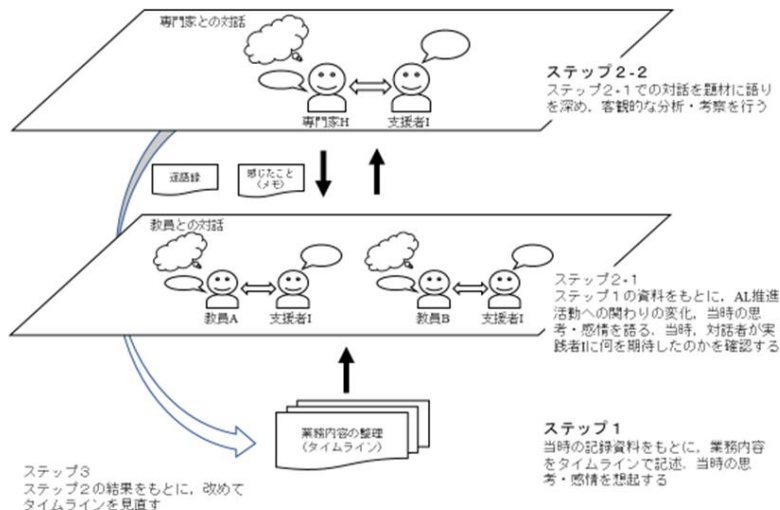


図 2-2 本研究のプロセス

表 2-1 教員 A および B とのセッション記録

回	日時	時間	録音	対話者	大まかな対話のトピック
1	2019/5/22	2:00	無	A	・双方で作成した活動記録と印象に残った出来事を見て、当時お互いにどんなことを思っていたかを回想 ・幅広い業務範囲から振り返る AL 推進活動の焦点化
2	2019/8/8	2:00	有	A	
3	2019/8/26	2:00	有	A	
4	2019/9/19※	3:00	有	B	・ B 教員が取り組んでいた教育改善の現在の状況 ・ B 教員に対する支援記録を見ながら、当時お互いにどんなことを思っていたかを回想 (後日逐語録を送付。追加質問をメールでやり取り)
5	2019/9/25	2:00	有	A	・過去 3 回分のメモおよび逐語録を共有。焦点化した内容についての語り (責任者に求められるスキル、他の校務との違いについて思うことなど) ・支援者 I の果たした役割
6	2019/10/23	1:10	有	A	・人材育成における教授の役割 ・支援者 I の果たした役割、AL 推進において必要なスキルと環境

計 6 回・12 時間 10 分 (うち録音時間 10 時間 10 分 (5 回分))

※ 第 4 回のみ対面でのやり取り。それ以外はオンラインでの実施。

表 2-2 専門家 H とのセッション記録

回	日時	時間	録音	対話者	大まかな対話のトピック
1	2019/7/11	1:00	無	H	・自己の経験を語ることで考察を試みようと思った理由
2	2019/7/31	1:00	有	H	・当時の自分の多様な役割と活動範囲の広さについて ・一番主張したいこと(大事だと思ったこと)は何か
3	2019/8/19	2:00	有	H	・どのような研究知見が得られそうか ・筆者自身が何を目指していたのか
4	2019/9/24	1:30	有	H	・教員 A、B との第 3-4 回の逐語録から気づいたこと ・A 高専での勤務経験を通じた筆者自身の変化 ・本研究でどんな研究知見が得られそうか ・筆者の役割の多様さと活動範囲の幅広さについて
5	2019/10/7	0:40	有	H	・本研究でどんな研究知見が得られそうか ・筆者が幅広い活動範囲で多様な役割を演じた理由
6	2019/10/15	1:00	有	H	・今回の研究アプローチと他の研究方法との対比
7	2019/10/23	2:00	有	H	・過去の職業経験が筆者の AL 推進活動および活動支援にどんな影響を与えたか
8	2019/10/30	1:05	有	H	・これまでのプロセスの確認と自己エスノを行った意味

計 8 回・9 時間 15 分 (うち録音時間 8 時間 15 分 (7 回分))、すべてオンラインでの実施。

## 2.6 倫理的配慮

教員 A, B に対話者を依頼する際、対話の一部を論文で公表することの口頭での事前承諾を得たうえ、セッション後に逐語録を電子データで送付し、公表することについて問題がないかを再確認した。

以下、対話を抜粋した部分は四角で囲っている。また対話の内容で、本研究の内容に直接関係しない部分や匿名性を高めるために省略した部分は、【中略】と記載した。また読みやすさを担保するため、活動の名称やグループ名などの現場固有の用語は、一部文言を変えたり、カッコ書きで補足説明を加えている。

## 3. 結果および考察

### 3.1 支援者 I の役割の変遷および生じた葛藤

前章の手續に従い分析を行った結果、支援者 I の 4 年間の活動は、大きく 5 つの段階に分けることができた (表 3-1)。また本研究の動機の再整理と、記述的分析から得られた結果をまとめる枠組みを発見できた。本報告では、5 つの段階のうち II および V、そして、VI に関する記述的分析の詳細を記載する。

#### II. 「嫌われない」ための振舞いと中立的立場への移行 (2015 年 6 月頃～2016 年 8 月頃)

徐々に、イベントや会議に声を掛けられるようになり、学内関係者の話し合いの場の設計・運営を任せられる機会が増えた。これは学内の教育改革, AL 推進の様子を知るうえでとても良いチャンスだった。

表 3-1 A 高専での支援者 I の役割 (機能) の変遷

0. 本研究の動機
I. 課題の把握と学内の立ち位置の模索 (2014 年 7 月～2015 年 5 月頃)
II. 「嫌われない」ための振舞いと中立的立場への移行 (2015 年 6 月頃～2016 年 8 月頃)
III. AL 推進組織の揺らぎと新たな役割の確認 (2016 年 9 月頃～2018 年 7 月 (退職まで))
IV. 教育改善に関する共通言語づくりと個々の教員に自信をもたせる試み (2015 年 8 月頃～2017 年 3 月頃)
V. AL 推進活動に必要なスキルの移転 (2017 年 2 月頃～2018 年 7 月 (退職まで))
VI. 本研究の結果をまとめる枠組みの発見

会議の設計、ファシリテーション、対話の場づくりなど、自らのスキルも向上している実感があった。一方、本来これらのスキルを向上すべきは学内の教職員であって、支援者 I がこれらの役割を担うことが、教職員の意識変革や成長機会も奪っているという想いを抱くようになる。他の教職員との立場の違い (支援者 I は FD 機会を享受する立場ではない) を改めて認識し、自分がすべきことは、自分がいなくなったあと、学内の教職員で AL 推進を継続するためにどんな支援ができるかを考え、実行することだと気づいた瞬間でもあった。

時期を同じくして、学校運営側の教員と中堅・若手教員との間のコミュニケーションが上手くいっていないと感じることが増えた。中堅・若手教員に AL 推進や教育改革に関する議論に積極的に関わってほしいという学校運営層の教員の想いと、学校全体のことまで関わる時間がない、関わっても自分たちの考えは聞き入れてもらえないと感じる中堅・若手教員の間で、意識のズレやさまざまな想いが表出し始めた時期でもある。

その後、全教員で担当する PBL 科目の議論が始まり、学内では「AL 推進＝全学 PBL 科目」というイメージが強くなっていた。それが一因で AL 推進に対して距離を取ったり、反発する教職員も出てきた。学校運営側の想いもあり、全学 PBL 科目の立ち上げを行った科目運営 TF メンバーは、主に中堅・若手教職員で構成されていた。支援者 I は彼らとの関わりが増える一方、それ以外の教職員との関わりをどのように維持するか、特に AL 推進に対して反発する教職員との対話のチャンネルを閉じないためにどうすべきかを意識するようになった。教員 A との対話で出てくる「嫌われない」に通じるものである。この頃から「嫌われない」ための振舞いが、専門家として指摘すべきときの足枷にもなり、自分は何のためにここにいるのかを思い悩むようになる。

I : うーん。どういう立ち振る舞いだといいんでしょうね。自分では全然分からないので。 【中略】 A : あ、うーん。何なんですかね。少なくとも嫌われないってことですかねえ。 I : あー、難しい。 A : もう思いつかなかったから思ったことを言いますけど。そんなことを文章では書けないと思うんですけど、どうしたらいいですかね。
--



結局なかの人たちに協力してもらったり、動いてもらったりしていくので、関係がこじれると…。その関係を保ちながら動いてもらうという。

(表 2-1 第 3 回から)

自らの存在意義に悩みながらも、個々の教職員との対話のチャンネルをできるだけ閉じない努力を続けた結果、AL 推進に対して非協力的、反対派に見える教員も、多くは AL 推進活動を担う教職員とそれほど意識の差がないことが分かった。お互いの勘違いやボタンの掛け違いに気づいたり、活動の改善のヒントとして、時には彼らを勇気づけることもあるなど、AL 推進活動を担う教職員グループへの一つのフィードバックツールにもなった。そして個々の教職員支援は、あくまでその教員の文脈やスピードに合わせて行うべきという、支援者 I の気づきの機会でもあった。これは支援者 I の過去の職務経験で得たスキル、ノウハウを発揮できる部分であったことは自信に繋がった。

支援者 I は、自身の立ち位置は推進主体そのものではなく、推進主体と他の教職員の間であるべきだという想いに至るようになる。しかしその直後、推進主体そのものも揺らぐ存在であることを実感する出来事が起きることになる。

## V. AL 推進活動に必要なスキルの移転

(2017 年 2 月頃～2018 年 7 月 (退職まで))

AL 推進メンバーの入替えが始まった時期と前後し、支援者 I の残りの任期と今後を考え始める時期が来ていた。当初 3 年間という期限で始まったにも関わらず、もう 1 年更新できる可能性も示してもらい、なかには A 高専の常勤教員へのチャレンジを後押ししてくれる方もいた。このような選択肢が提示されたことに感謝するとともに、再び自分の立ち位置を思い悩むことになった。選択するうえでの判断基準の一つは、どうすれば元々採用された目的を最後まで遂行できるか、もう一つは A 高専の組織的な AL 推進を継続には何が必要で、自身は何をすべきかであった。

A 高専および高専機構における AL 推進活動の支援や、さまざまな教員の授業設計支援ツールの開発は行ったものの、学内の組織的で継続可能な AL 推

進の在り方を提示するにはそれだけでは不十分であると考えていた。一方、特に個々の教員への支援における実効性を上げるには、支援者 I が中長期的に関わることが望ましいとも考えており、どの選択肢が適切なのかが決め切れない状況が続いていた。最終的には残り 1 年間と決め、徐々に業務の引継ぎをしながら、これまでよりもさらに一步下がった形での支援を行うことにした。

ちょうどそのタイミングで、教員 B が学科内で有志を集めて実験・実習科目の見直し検討会を立ち上げることになり、その会の運営サポートとスーパーバイザーを引き受けることになった。この検討会で挑戦したいと思っていたのは、会議方法の見直しである。学内で行われるさまざまな会議では、アイデアを膨らませ、自由な議論を行う場と物事を決定する場が混在することが多く、議論された内容の記録や共有がされていない、次のアクションを決めないままに会議が終了するといった状況に遭遇することが度々あった。教員 B との対話からも、支援者 I が当時意識していたことが伝わっていたことを確認できた。

B : I 先生 (支援者 I) が毎回、そろそろやりましようかって言ってくれなかったら、なかなか集まれなかったらなあというのはあるんですね。【中略】毎年 3 月くらいに入って、次年度が見え始めたときに、あのときこんなこと言っていましたねえという話になって、でも間に合はんからこのまま行こうかって。でもこれだけ機会を設けてくれて、準備したので、よっしゃほな、これで学科で話を通して回るようにしましようかっていうみたいになったのは良かったですね。【中略】あの、話を定期的にまとめてくれるじゃないですか。問題点がちゃんと話を始める前に明確になっているのが。【中略】だからそういう短い回数でできたのは、そのおかげやと思いますし。ああやって残さないですもんね、先生方。あれこうやったらええと思うわあ。ええですねえそれって、全然記録に残ってないんで。そんなこと言ったっけってなるのが、具体的に進められた。

(表 6-1 第 4 回から)

## VI. 本研究の結果をまとめる枠組みの発見

教員 A、B との対話では、支援者 I の活動範囲が個人、学科、学内全体と幅広く、その時々で多様な役割を演じていたことに対し、教員 A、B は当時どのように感じていたかを確認しながら、語りを進め

ていた(表 2-1)。専門家 H とのセッションは、教員 A、B とのセッションの合間で行われた(表 2-2)。そこで主に語られたのは、支援者 I は何故その多様な役割を演じようとしたのか、そして、多様な役割をどうしたら学内の既存の仕組み、機能や教職員(役職、階層など)へ戻していけるかの2点であった。何度も、時系列で自らの役割を整理し直すことに留めようとする第一筆者に対し、専門家 H がこの2点についてぶれることなく、最後まで問いかけてもらったことにより、次節で示す役割(機能)の整理までたどり着くことができた。

I : えっと、いまおっしゃったことは…  
 H : 二つあって。一つは、教員とは別にそういう役割を担う人間が必要で、現状の組織ではそういう人はいないという考え方。(もう一つは)今回、I さんが果たした役割のなかで、本来は教員が身に付けなければいけないスキルは何だったかということ。例えば、職位と連動して経験させることで身に付くスキルや、経験年数を重ねることで身に付いていくスキルとか。組織はそういうことも意識しながら、動かしていかないといけない。そういう話であれば、僕は一番納得できるかな。  
 (表 6-2 第4回から)

### 3.2 A 高専における組織的で継続可能な AL 推進活動のために必要な役割(機能)

前節で整理した5つの段階のそれぞれのタイミングで支援者 I が果たしていた役割(機能)について、先行研究で確認したもの(2,6,7)も参考にしながら

記述した。また、学校の仕組みにこれらの役割や機能をどのように取り入れることができるかについても提案した(図 3-1)。

主に教員同士の対話やコミュニティの形成、相互批評を行う際に必要なスキルは、校務等での OJT 機会を利用して経験やスキルを身に付けさせることが考えられる。また新たな試みに取り組むことで、教員間で意見が分かれたり、一時的な対立や関係性に溝が生まれるなどの状況に発展した場合の対応として、学校運営層でもある教授クラスの教員が、仲裁に入ったり、お互いの考えを伝える橋渡し役になる、そして AL 推進活動に関与する教員を支える存在として、活動に関与することの意味や目標設定を支援するといったことも、教授が果たす意味は大きい。そして、学内の人間関係や階層による関係性が影響して、組織としての AL 推進活動の方向性が定まらない場合など、外部の専門家の支援も必要である。一方で、国立高専の特徴を把握したうえで支援を行うほうがスムーズであることから、学内の関係性からは一歩引いた立場で関わるができる、本部事務局または各地区ブロックで ID や FD に精通している専門家を配置できることが望ましいと思われる。

## 4. まとめと今後の課題

A 高専の AL 推進活動を支援した約4年間の自らの経験を、対話的な自己エスノグラフィにより回顧的にふり返り、「支援者」という様相とその役割の変遷を記

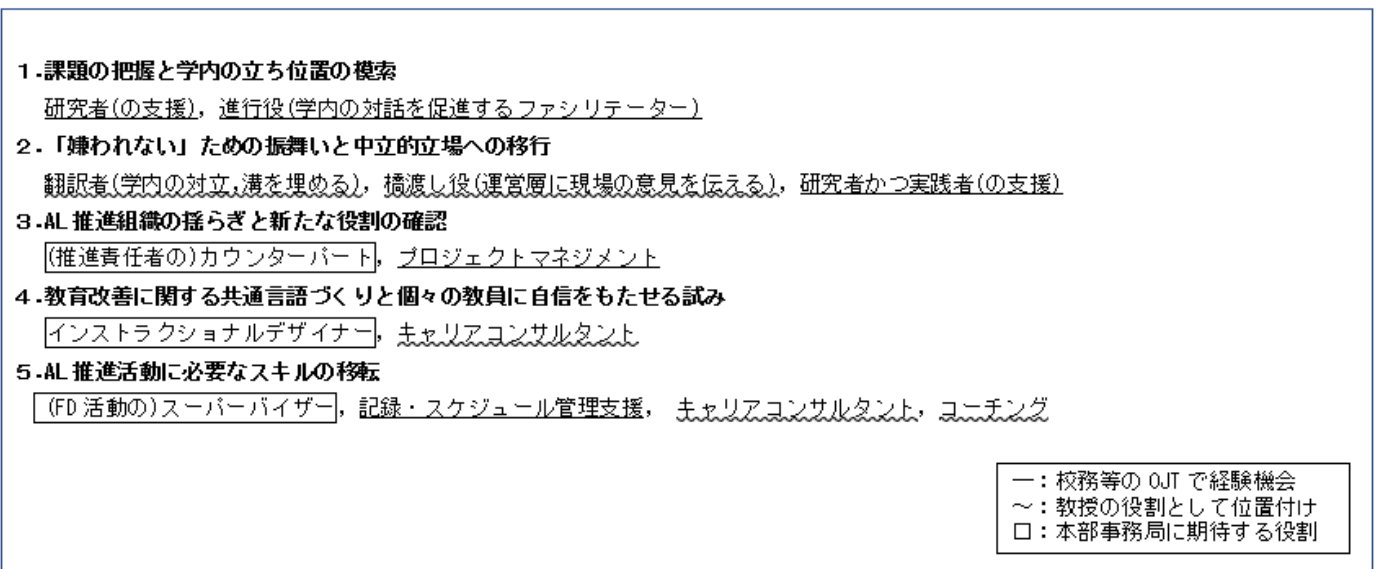


図 3-1 組織的で継続可能な AL 推進のために必要な役割(機能)および組織の仕組み

述的に分析した。その結果、実践時には整理しきれなかった「支援者」としての行動基準や役割を変化させたタイミングとその判断理由を時系列で表出させることができた。また「支援者」の役割や求められるスキルは広範であり、状況によってその役割や学内の立ち位置を変化させることでの葛藤や心理的負担は大きく、学内の教職員に同様の役割を求めた場合、大きな負担となる可能性が示唆された。そして、研究者自らの経験を自己エスノグラフィで記述的に分析することは、支援者としての活動をしている最中では整理するのが難しい現場の状況や、介入した研究者の特性も含めた影響を示せるなど、他の現場で同様の実践を展開する場合の再現性を高め、研究の信頼性や有用性も向上させる可能性が示唆された。

今後の課題は、教員が日常業務や教育活動でどのような経験をすることで、どんなスキルが向上できるのかといった内容を、階層別（職階別）でマップとして可視化し、学校全体の共通認識とするなどの検討が必要と考える。

特に AL 推進責任教員や AL 推進活動を行うグループへの継続的な支援は、学内の人間関係が影響することも多く、学内教員だけでこれを担うのはなかなか難しい。普段から高専機構全体の FD や教育改革に関わる教員が、国立高専各校の AL 推進、FD 活動を担う教員のスーパーバイザーとして、適切な距離を保ちながら、客観的な視点を学内へ取り入れていくことが望まれる。また現状は、各国立高専の AL 推進、FD 活動を担う教員が誰なのかが把握しづらい状況にあるが、既存の担任、学生相談や教務などの校務で行われている全国、地域ブロック単位での研修会や集まる仕組みを、教育改善・FD においても構築することも考えられる。

## 謝 辞

本報告は、2019 年度に熊本大学大学院社会文化科学教育部に提出した博士論文の一部を加筆修正したものである。本研究を行うにあたり、A 工業高等専門学校の A 先生、B 先生には、多大なご協力をいただいた。また本研究の一部は、JSPS 科学研究費補助金基盤研究(C)(課題番号：17K00505)の助成を受けて行われた。

## 参 考 文 献

- (1) 文部科学省高等教育局：“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）”，[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm)（2019 年 12 月 8 日確認）
- (2) 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・FD の明日へ”，東信堂，東京（2011）
- (3) 国立教育政策研究所 FDer 研究会：“大学・短大で FD に携わる人のための FD マップと利用ガイドライン”，[https://www.nier.go.jp/koutou/projects/fder/fdmap\\_ver9.pdf](https://www.nier.go.jp/koutou/projects/fder/fdmap_ver9.pdf)（2019 年 12 月 8 日確認）
- (4) 石田百合子，根本淳子，松葉龍一，平岡斉士，鈴木克明：“同僚モデルを適用したアクティブ・ラーニング推進責任者研修の開発とデザイン原則の提案—国立高等専門学校機構での事例から—”，教育システム情報学会論文誌，vol.36，No.4，pp.243-256（2019）
- (5) 石田百合子，石田 祐，梶村好宏，松葉龍一，根本淳子，鈴木克明：“サービスラーニングの原則・基準を活用した PBL 科目の授業設計・運営準備ガイドおよびワークシートの開発”，教育システム情報学会論文誌，Vol. 34，No. 2，pp. 196-201（2017）
- (6) 佐藤浩章，中井俊樹，小島佐恵子，城間祥子，杉谷祐美子：“大学の FD Q&A”，玉川大学出版部，東京（2016）
- (7) 杉原真晃，岡田佳子：“新任教員 FD のための「基準枠組」の開発・構成と開発研究の可能性”，国立教育政策研究所紀要第 139 集，pp49-61（2010）
- (8) 沖潮（原田）満里子：“対話的な自己エスノグラフィ —語り合いを通じた新たな質的研究の試み—”，質的心理学研究，第 12 号，pp157-175（2013）
- (9) 沖潮（原田）満里子：“障害者のきょうだいが抱える揺らぎ：自己エスノグラフィにおける物語の生成とその語り直し”，発達心理学研究，第 27 巻第 2 号，pp125-136（2016）
- (10) 佐藤智恵：“自己エスノグラフィによる「保育性」の分析—「語られなかった」保育を枠組みとして—”，保育学研究，49(1)，pp40-50（2011）
- (11) 藤田結，北村文 編：“現代エスノグラフィ—新しいフィールドワークの理論と実践—”，新曜社，東京（2013）