

アクション・リサーチによる大学授業改善の試み —教養教育と専門教育の比較を通して—

北村 史^{*1}・中島 ゆり^{*1}・黒滝 直弘^{*2}

^{*1}長崎大学大学教育イノベーションセンター

^{*2}長崎大学大学院医歯薬総合研究科・精神神経科

Action Research for Course Improvement in University - Comparing a General Education Course and a Professional Education Course -

Fumito KITAMURA^{*1}, Yuri NAKAJIMA^{*1}, Naohiro KUROTAKI^{*2}

^{*1}Center for Educational Innovation, Nagasaki University

^{*2}Department of Neuropsychiatry, Graduate School of Biomedical Sciences, Nagasaki University

Abstract

This study aims to improve a general education course by means of action research. Previous studies suggest that researchers intervene in teachers' activities and modify them in action research. According to McNiff & Whitehead (2011), action research needs "action-reflection cycle." We implemented action research to improve a general education course lectured by a professor. The theme of the course is "Anti-Peace Study," while in the professional seminar course, the professor introduces neuropsychiatry. In this action research, two researchers observe all his lectures of "Anti-Peace Study" and some of his seminars in the professional course. Although the practitioner tried to conduct the lecture through dialogue, students' attitudes and reactions seemed different between two of the courses. The researchers suggested using online BBS in the LMS to facilitate learners' discussion in the general education course, compared with his successful seminar course, and the practitioner tried to introduce it. However, the efforts did not necessarily reach success. Introducing LMS was not easy for a beginner. In conclusion, we suggest course improvement needs longer periods than one lecture.

Key Words : Action Research, Course Improvement, General Education,
Professional Education, Learning Management System (LMS)

1. 問題設定

本研究の目的は、アクション・リサーチという手法を用いて、授業実践者と研究者がともに授業を改善していく試みを行うことである。

アクション・リサーチとは「研究者自身が教師あるいは行政機関と協力して授業づくりやカリキュラム編成・学級経営に関与し、変化が起こる過

程自体を研究すること」(箕浦 2009: 56)である。アクション・リサーチには源流や認識論を違えるものがあるが、いずれにせよ「問題を同定し、状況を診断して解決に向けてプランを練り、介入活動をして、活動の結果を評価し、そこで学んだことを次の介入活動のプランに生かす循環的なプロセスをたどる」(Cassel & Jonhson, 2006, 箕浦

2009:60 より引用)。そして、「そのプロセスでは、文脈が重視され (contextual focus)、外部の研究者が現場の中に入って (participation) 一定の価値観に基づき (value choice) 介入活動や実践をして (implementation)、成果を現場に返していく (knowledge diffusion)」という構造的特徴が見られる (箕浦 2009)。同様に、Macniff & Whitehead はアクション・リサーチを「何が起きているかを調べ、関心を明確にし、今後の可能な方法を考え、試し、何が起きているかを示すデータを集めて行動を観察し、何が起きているかについての判断をするための手続きを確立することで進展具合を評価し、知識に対する主張の妥当性を試し、評価にもとづき実践を修正する」(Macniff & Whitehead, 2011: 9) (訳は筆者) ものであると述べ、「観察 (observe) →省察 (reflect) →実行 (act) →評価 (evaluate) →修正 (modify) →新しい方向に移る (move in new directions)」という行動-省察循環 (action-reflection cycle) を提案している。

このようにアクション・リサーチは研究者が介入することで、「批判的見解をもって変革する」ことを前提とする (秋田 2005)。これは教室でのフィールドワークや授業観察と異なる態度である。教室のフィールドワークでは、研究者は実践を対象として教師と生徒の相互作用を一方向的に観察し、介入することはない。対して、授業評価や授業支援では多くの場合、実践者を一方向的に評価したり、支援の案を提起したりするだけである。これらのアプローチに対し、アクション・リサーチは、研究者は実践を一方向的に観察するわけでも介入するわけではなく、実践者との相互作用の中で、ともに実践を作りあげ、よりよい方向に変革していくことを目的とするものである。

教育におけるアクション・リサーチは小中高校の教育段階で実施されることが多いが、大学での実践もある (たとえば、京都大学高等教育教授システム開発センター編 2001; ライアン 2012; 澤邊・江口 2015; 吉田 2011)。京都大学高等教育教授システム開発センターでは、平成9年度から公開実験授業と授業検討会を実施し、授業実践、授業研究、相互研修の3つの性格を持つものと位置づけている (京都大学高等教育教授システム開発

センター編 2001)。

京都大学の事例のように、われわれのアクション・リサーチは長崎大学大学教育イノベーションセンターで実施しているインストラクショナルデザイン観点からの授業支援と質的なインスティテューショナルリサーチ (IR) 活動¹による授業改善の一貫として実施した。研究者は2名、教授者は1名、対象授業は2つである。授業期間開始に担当教員と相談し、授業期間中に講義またはゼミを観察したあと、毎回、改善案を提案したり相談に乗ったりした。授業期間が終了したあとも、担当教員と振り返りを行い、さらに、本稿の執筆を行うことで相互作用を深めた。このように授業実施後に協働して執筆することもまた、実践者と研究者がともに行っていることから、アクション・リサーチの一環であり、重要な一部と言えよう。

本稿では、まず、研究者の立場から観察し、介入した内容を説明する。次に、実践者の立場から、研究者から介入されたことによる省察と研究者との意見の相違や困難さ、次の授業に向けた改善案を考察する。最後に、これら一連の過程を経て、授業改善のあり方を反省的に振り返る。

2. 観察対象の授業の概要

本研究において観察対象とした授業は、医学部医学科の必修科目である「医学ゼミⅡ (精神神経科学)」および同教授者 (黒滝直弘氏) が担当する教養教育選択科目でモジュールⅡの中の「コミュニケーションの生物学Ⅱ (反平和学～人はなぜ不幸になるのか)」の2つである。1つ目の「医学ゼミⅡ (精神神経科学)」は教授者の専門領域である精神神経科学の紹介を兼ね、病跡学と司法精神医学を中心に据えた精神医学の導入科目である。授業は演習形式で少人数で行われる。学生は、1～2人で著名人または様々な作品の中に描かれている登場人物を担当し、病跡等についての調べ学習を行ったあと、他の学生の前でパワーポイントを用いて発表、その後、全学生でディスカッションを行った。発表やディスカッションの最中に、教授者はたびたび介入し、知っておくべき知識について説明を行った。

2つ目の「コミュニケーションの生物学Ⅱ (反

平和学～人はなぜ不幸になるのか)は、教授者の専門領域の医学部の学生を対象とするものではなく、学際的な学びを深めることを目的とした教養教育科目である。学生は主に工学部と環境科学部の2年生であり、座学、グループでの調べ学習、パワーポイントを用いたグループ発表およびディスカッションを行う授業である。授業の目標は「身の回りにある『不幸』を徹底的に解析すること」によって平和について考えを深めていくことであり、それが学生にも明示された。

授業期間開始前の教授者と研究者との面談において、2つの科目に共通している教授者の意図として、学習者との対話によって知識理解を深める考えがあることが確認された。しかしながら、同じ考えが基盤にはあるものの、2つの授業には最初から違いが見られた。「医学ゼミ」では、学習者が医学を志す学生であり、10名の小規模クラスであること、そして、教授者自身も当該授業の実施を既にある程度経験していることもあり、焦点化したテーマについて教授者との対話の中で学習者は理解を深めることができていることが観察の初期の段階でも見受けられた。他方、「反平和学」については、本研究実施時が初めての開講となる科目であると同時に、精神医学の視点で不幸と平和について考えようとする目標に対して学習者が選ぶ題材の自由度が高いこと、履修者数が22名で所属学部が工学部と環境科学部というように当該授業のテーマや手法に馴染みの薄い学生であることが、授業実施において課題となることが予想された。

本研究においては、対話を大切にしようとする教授者の意図を踏まえ、「医学ゼミ」での授業の様子を参考にしながら「反平和学」の授業に対して協働的な介入を試み、授業改善につなげていくことを中心的な課題とした。

3. 授業実施前の介入

授業実施に先立ち、教授者との面談によって授業の目標、評価方法、授業方法などを確認した。学生自身に、調べさせ、考えさせ、自分の意見を述べさせるという活動を意図する教授者の考えにより、授業の骨格となる、「教員による講義」、「学

生による調べ学習と発表」、「発表内容へのコメント」という展開が計画されていた。この授業設計により、学生が調べ学習や発表といった活動に取り組むことで、教授者が一方的に知識を伝達する授業を脱却するアクティブラーニング型授業の展開を意図するものであったことが確認された。このような教授者の計画に加え、学生が取り組む活動や学生相互の意見交流の機会を設けるための具体的な方法や道具立てを行うことで、より効果的な展開が可能であることも教授者と研究者の間で確認された。

そこで本実践では、長崎大学の学修支援システム (Learning Management System: LMS) である Learning Assessment and Communication System (以下、LACS) の掲示板機能を導入して、授業の振り返りと思考を外化する活動を実施することが提案され、授業実践の具体案として盛り込まれることとなった。LACSの掲示板機能は、次の4つの効果を期待して導入することを決定したものである。

1. 自らの考えを外化させる言語活動を設定することで、講義を漫然と聴くのではなく、内容について考えさせられる
2. 学生それぞれの考えを互いに読むことができ、学び合いの機会となる
3. 書かれたコメントから、思考の深さ、言語表現力の評価ができる
4. 授業内容を大きく変更することなく、導入が容易な活動である

4. 研究者による授業実践と参与観察による記録

授業は2016年4月12日から同7月26日の期間に15回実施された。参与観察者2名は分担して全ての回を参観し、実践を記録して、フィールドノーツにまとめた。表1は、各回の授業概要とそこで記録された特徴的な教授活動についてフィールドノーツをもとにまとめたものである。「授業概要」には、講義(教授者からの知識伝達、話題提供)、発表(学生による発表)、活動(講義や発表を踏まえた議論などの活動)、動画(動画資料の視聴)、課題(授業外学習課題)の5種に活動内容を分類して授業の概略を表記した。また、「観察され

表1 授業概要と参与観察記録

日付	回	授業概要	観察された特徴的な教授活動
2016/4/12	第1回	授業の趣旨説明 グループ分け	1-1 授業の軸となる問いとして「なぜ戦争をするのか、なぜ核兵器をもつのか」を学生になげかける 1-2 自分で調べること、真剣に考えること、人前で話すこと、自分の意見を言うこと、情報を鵜呑みにしないこと、が大事という授業方針を伝える
2016/4/19	第2回	講義：熊本地震、原発問題、災害ボランティア、被爆韓国朝鮮人への保障問題 発表：グループA「人工知能」 活動：教員によるフィードバック 課題：発表内容への質疑を掲示板に書く、Aの挙げた問い3つへの答えを掲示板に書く	2-1 発表において説明不足になっている点を確認して修正の指示をした 2-2 課題について説明し、掲示板に書くべき事柄を明確に指示した
2016/4/26	第3回	活動：グループAに対する質疑をグループごとに発表し、Aが可能な範囲で回答	3-1 グループ間のやりとりを整理し、橋渡しするように介入した
2016/5/10	第4回	講義：認知症について（1） 動画：映画「ふるさと」の一部を視聴 活動：教員による補足説明 課題：LACSで認知症に関する知識を問う小テスト	4-1 講義の中で認知症を患った人は不幸なのかという問いをなげかける 4-2 講義内容について理解と知識定着を確認するための小テストを実施
2016/5/17	第5回	講義：認知症について（2） 動画：映画「明日の記憶」の一部を視聴 活動：教員による補足説明 講義：若年性認知症について解説	5-1 教授者自身の肉親を例に挙げて、認知症とその介護について当事者としての経験を語った
2016/5/24	第6回	講義：オバマ米大統領の広島訪問について 発表：グループB「日本のエネルギー、今と未来」 活動：教員によるフィードバックと補足説明 課題：発表内容への質疑を掲示板に書く	6-1 発展させられそうな事項を確認して発表内容の補足説明を次週行うように指示 6-2 掲示板にグループBの発表への質疑を書くように指示
2016/5/31	第7回	講義：オバマ米大統領の広島訪問について 発表：グループBが前回の内容から発展した発表 活動：教員によるフィードバック	7-1 グループBの前回の発表資料を見せながら、どのような内容だったかを再確認して今回の発展発表への導入をする
2016/6/7	第8回	講義：アメリカの核保有について、精神科医として向き合う医療現場について、参議院選挙について 活動：掲示板で集めたコメントを読みながらBに答えられるかどうかを確認	8-1 人の関心は幸せなことよりも不幸なことに向けられる。不幸ということをどのように考えるか、という問いをなげかける 8-2 医療事故について調べてくるという提案 8-3 授業後、Cグループの発表内容についてアドバイス
2016/6/14	第9回	講義：集団的自衛権について 活動：話の合間に問が投げかけられ、一部の学生が回答する	9-1 集団的自衛権を行使することを認めたことに賛成か反対かという問いをなげかける 9-2 前年の「平和学」授業内での同様の問いに対する答えの割合はどうだったと思うか確認
2016/6/21	第10回	講義：参議院選挙について 発表：Bの未発表者が補足発展した発表 課題：Bの発表を踏まえて、原発への賛否意見を掲示板に書く	10-1 Bの補足発展した発表内容を原発賛否の議論につなげて、話題を拡大させる
2016/6/28	第11回	講義：イギリスのEU離脱について 発表：グループC「少子高齢化問題について」 活動：教員によるフィードバックと補足説明（前回の内容と関連する事柄を含む）	11-1 人口ピラミッドの変遷を次週発表するように提案 11-2 前回の発表に対して、「原発によって虫が巨大化した話」の原著論文を確認するように伝える
2016/7/5	第12回	講義：選挙、憲法改正について 活動：Cの準備した人口ピラミッド資料から議論	12-1 長寿社会、老老介護の社会は我々が望んでいる社会なのかという問いをなげかける
2016/7/12	第13回	講義：選挙結果、憲法改正（緊急事態条項）について、共闘した野党の隔たり 発表：グループD「ディズニーランド」 活動：教員によるフィードバックと補足説明	13-1 空間における錯覚について、別の例を挙げて解説を加える
2016/7/19	第14回	活動：コミュニケーションがうまくいくことといかないこと、わかり合えることとわかり合えないことの体験学習	14-1 体験学習後に感じたことを学生が語り、教員がコメントをつける時間をもった
2016/7/26	第15回	講義：教員自身の仕事について、研究することについて、学ぶことについて、授業のまとめと学生へのメッセージ	15-1 研究をすることの醍醐味・高揚感について、教員自身の経験、感じていることを伝える

た特徴的な教授活動」には、授業展開を支える発問、指示、説明などの教授者の活動を表記した。

授業全体の流れについて説明しよう。学生は4つのグループ(A~D)に分けられ、グループごとの関心にもとづいてテーマを設定し、教室の前でパワーポイントを用いたグループ発表を行った。テーマの設定の際には、授業後に教授者が学生たちの相談にのることもたびたびあった。加えて、教授者は熊本の震災、原発問題、認知症、オバマ米大統領の広島訪問、集団的自衛権、イギリスのEU離脱、選挙と憲法改正についての講義も行い、学生の関心を促した。認知症については映画の視聴も行った。

学生の発表の後は、教授者が学生の発表についてコメントや修正意見を行い、次回までに新しい情報を追加したり、修正したりするよう指示した。学生は修正したパワーポイントについて、改めて発表を行った。

5. 教授者による授業後の省察

本論で取り上げる「反平和学」の教授者は長崎大学の教養教育において1983年より長年オムニバス方式で開講されている「平和講座」も2013年から担当してきた。しかし伝統的な「平和学」、あるいはより一般的な「平和教育」のある種の「強制」的な側面に課題も感じ、「どうやったら世の中を平和にできるか」という「平和学」ではなく、「なぜ人は戦争をするのか、なぜ核兵器を持つのか」といった平和とは逆の状態を考える「反平和学」という授業を立ち上げることにした。「反平和学」の目的は、掲げる内容とあえて相反する事柄、思想、現象などを取り上げ、学生自身が考え、まとめ、プレゼンテーションすることである。教員からの押し付けではなく、学生の思考能力を育むことが最終目標である。そのため、グループで取り上げるテーマ自体も学生に決めてもらうことを目指した。このように、学生自身が考えるということを重視したため、シラバスでは、平和問題だけではなく、恋愛や病気といった身の回りの事象について取り上げることも提案した。が、結果として、比較的対象として捉えやすい、環境問題がテーマとして選択されることが多かった。

本授業では、興味がある程度喚起され、自ら時間をかけて調べてくる学生がいた一方で、「単位取得」と割り切って、あまり積極的に授業に参加しない学生もいた。これは、グループを形成しての学習の限界かもしれない。

また、教授者の授業の意図が伝わっていないことがあり、シラバスの充実化が望まれた。評価方法を如何に設定するかを検討が不十分であった。

さらに、授業実施過程では「正解」を見つけるのではなく、学生自身の言葉で語り合い、議論することを目指したが、必ずしも目的通りに授業が展開されなかった。

また、本アクション・リサーチにおいて、介入者から授業外でのグループディスカッションを促すため、研究者からLACSの掲示板の使用を勧められたが、使い方が難しく、サポートを必要とした。また、一部の講義回で利用してみたが、学生は授業外でのLACS掲示板上のディスカッションにはあまり積極的に参加していなかった。

6. 修正課題の明確化

本節では、前節に示された教授者の省察を踏まえ、本授業の修正課題について検討する。

6.1 本授業の可能性と課題

実際の授業で観察された教授学習活動と授業についての教授者自身の省察を鑑みると、本授業はさまざまな答えを導くような開けたテーマが核であり、柔軟かつ現代的な話題をつなげることで学習者にとって身近な例から深い思考を促す可能性があることが確認できた。また、発表内容を追加更新しながら繰り返す過程で学習者間及び教授者と学習者の間での対話が生まれたことが成果であった。

一方で、教授者が意図した授業展開の実現が必ずしもねらい通りには達成されなかったことも確認できた。その要因は次の3点にまとめることができる。1つ目は「授業テーマ(平和とは逆の状態について議論を通じて考える)が学生にあまり意識されていなかったこと」、2つ目は「学習者の主体性が未活性であったこと」、3つ目は「授業ツール(掲示板)の活用における困難があったこと」

である。この3点について以下では詳細に検討する。

6.2 授業テーマの意識化

教授者は初回の授業において、授業のテーマと方針について口頭で伝えていた（観察記録：1-1、1-2）。そして、議論したい話題を明確にするための問いを投げかけること（観察記録：4-1、8-1、9-1）によって、授業テーマに戻って考えさせるきっかけを明確に示していた。また、平和と反平和という対比だけでなく恋愛や病気のように幸福と不幸という対比まで拡大して取り組むことも促していた（観察記録：8-3）。

しかしながら、その教授者の意図が思い通りに伝わり、学習者がそれに取り組んだかどうかについては、課題があった。本授業においては、教授者による口頭での教示や発問が適度になされていたものの、その印象が学習者間に強く意識されるまでには至らなかった。また、学習者ら自身がテーマを選択することはできたが、そのテーマを掘り下げて発表内容をまとめるためには、より詳細で丁寧な導きが必要であったように見えた。

この課題を修正するためには、教授者がどのような発表を期待しているのかについての具体的なモデルを学習者に例示することが有効であろう。そして、発表内容に含めるべき要素には何があるのかを伝え、その準備にはどのようなリソースが活用できるかを教えるなど、より細やかな指導の必要がある。それは「医学ゼミ」とは異なる点である。「医学ゼミ」では教授者と学習者の専門が一致していることもあり、また、学習者の周囲に本授業を以前に履修していた経験を持つ先輩などがいたこともあって、教授者の意図が伝わりやすかった。しかしながら、教養教育では教授者と学習者の専門が異なっていること、そして、初めて開講された授業であったことから、教授者の意図が伝わりにくかったように見えた。教授者と学習者の双方の負担と到達目標の達成を考慮に入れながら、具体的な学びのプロセスを示していくことで、授業テーマを意識化させるための効果が期待できる。学びのガイドラインとしての詳細なシラバスを作成し、授業のテーマと目標を繰り返し確認し

ていくことも必要であろう。

6.3 主体性の未活性

教授者自身が省察するように、学習者らの授業に取り組む意識には差があった。学習者と教授者の関わりは、発表内容（スライド資料）を介して成立していた（観察記録：2-1、3-1、6-1）。また、発問によって考えるべき事柄を明示することもあり、その促しに触発される形で積極的に調べ学習をして応えている学習者もいた。

他方で、教授者の促しに答えず、淡々と必要最低限の取り組みをこなすような学習者もいた。学習者各々の授業に対する動機づけ状態が異なることは自然であるが、授業を通じてその態度をより自律的、より主体的に変容させていくことが課題である。

動機づけは個人の内的な認識過程においてなされるものであり、教授者が直接的に学習者を動機づけることはできないが、動機づけを促進する場や活動を授業内に設定し、学習者の取り組み方から変容させていくことは可能である。本授業では、学習者同士が議論するための具体的な活動（ペアワークやグループワーク）の導入はできていなかったが、今後の授業では、講義や発表から導かれた問いについて議論をするためのより具体的な活動を授業設計に盛り込むことができる。また、グループワークを促すための関係づくりとしてアイスブレイク活動も有効である。

6.4 授業ツール（掲示板）の活用

本アクション・リサーチにおいては、活動を効果的に支えるための道具立てとしてLACS上の掲示板機能の活用を研究者が勧めたが、教授者は使用経験がなく、馴染みのないツールであったことで、導入によってかえって教授者の負担を増してしまうことになった。教授者自身の省察にもあるように、LACSによって授業外での議論を促す効果を期待したものの、期待通りの成果をあげるには至らなかった。

ただ、そのような中でも、掲示板の使用がうまく機能した例もあった。第2回の授業後に設置された掲示板では「何を書くべきか」が具体的な設

問として明示されたことで、学習者の書き込みが多かった。(観察記録: 2-2)。また、課題をファイルで提出させる場合に掲示板の添付ファイル機能が利用されたこともあった。これらの掲示板の使い方は、掲示板がテスト機能や課題提出機能の代用として利用された特徴的な使用例であった。特殊化された機能を新たに覚えて利用するよりも、汎用性のあるツールで済ませることも授業ツールの効果的な活用の方略である。

このような使い方に加え、掲示板を議論の場として成立させるために工夫するとすれば、TAの支援を得ながら学習者の回答へのフィードバックを丁寧にすることも有効と言える。掲示板は、学習者が一方的に考えを表現する場ではなく、自分が考えたことを表現したものに、他者がコメントを返すことによって再度関心を持つという、表現することと関心を示すことの繰り返しによって、議論の場へと発展していくと考えられる。

7. 次期授業の設計

7.1 改善の要点と新たな到達目標

以上の考察を踏まえ、次期授業の設計における改善の要点を以下の5点に定めた。

- ① 授業テーマについての理解が浸透するように、説明と発表の例示
- ② 学生が取り組む活動とその評価基準の明確化
- ③ TA採用による掲示板管理促進体制の構築
- ④ 発表を起点として問いを立て、グループで議論をする授業展開
- ⑤ LACS操作困難の解消

そして、教授者と相談した上で、次期授業における学習者の到達目標については、以下の3点とした。

- i. 社会で起きている様々な現象、事件から掘り下げて議論するテーマを選び出すことができる
- ii. テーマについて自分で考え、自分の言葉で表現することができる
- iii. 世の中の幸／不幸を批判的に考察できる

7.2 授業展開の検討

改善の要点と次期授業での到達目標を踏まえて、授業展開の最小ユニットを検討した。複数のグループをつくりグループ活動を軸として授業を進めるにあたり、この授業展開の最小ユニットをグループの数だけ繰り返していくことで、学習者ら自身が徐々に授業展開に馴染み、主体的な取り組みをしていくように変容することが期待される。以下のステップ1～ステップ6が相談の上、新たに考案された授業展開の最小ユニットである。

- ステップ1: テーマを決め、調べ学習と発表を準備
- ステップ2: グループで発表をして、発表の最後に「全員で考える問い」(オープン・エンディッド型)を示す
- ステップ3: 提供された問いについて、グループディスカッションをして、意見をまとめて、全体に共有
- ステップ4: 教員からのコメント、ブラッシュアップポイントの確認
- ステップ5: BBSへの書き込み(授業時間外の課題)とTAによるフィードバック
- ステップ6: 追加の発表

この最小ユニットをクォーター制での授業日程に合わせて展開例を示したものを表2に示す。ステップ1を除くと、概ね2回でユニットを終え、次のグループの発表へと移る。初回と第5週には教員からの講義や話題提供を設定し、授業テーマの再確認を促すこととした。また、成績評価の基準についても表3に示すように新たに考案し、提案した。

8. おわりに

本研究では、長崎大学の教養教育の授業改善をアクション・リサーチという手法で試みた。本研究は、講義開始前に教授者より授業改善についての相談があったことから始まり、教授者の教養教育の授業と専門授業を比較しながら観察し、授業後に気づいた点を指摘したり提案したりすること

表2 クォーター制での授業展開

日付	回	内容
第1週	1	オリエンテーション、授業の大テーマの共有、プレゼンの例示など
	2	グループでテーマを決める／リストから選ぶ（ステップ1）
第2週	3	G1の発表（ステップ2）
	4	グループディスカッション、教員からコメント（ステップ3, 4）
第3週	5	G1の追加発表（ステップ6）、G2の発表
	6	グループディスカッション、教員からコメント
第4週	7	G2の追加発表、G3の発表
	8	グループディスカッション、教員からコメント
第5週	9	G3の追加発表、中間まとめとして教員から話題提供
	10	グループディスカッション、教員からコメント
第6週	11	G4の発表
	12	グループディスカッション、教員からコメント
第7週	13	G4の追加発表、G5の発表
	14	グループディスカッション、教員からコメント
第8週	15	G5の追加発表、授業まとめとして教員から講義
	(16)	（最終課題の説明）／テスト

を複数回行った。その過程を経て、本稿に示すように、課題改善を目論んだ次期の授業設計を協働してつくりあげるまでに至った。

この授業実践においては、いくつか授業外の要因についても課題が発見された。たとえば、TAの雇用方法や教室設備の操作方法などについての周知が徹底されていないという手続き的な課題である。この点については、本授業のカリキュラム上の責任部局である本学大学教育イノベーションセンターが教養教育事務の協力のもと徹底していく必要がある。次に、シラバスの書き方、教育方法、授業外学習課題、クォーター制の特徴を踏まえた授業展開、LACSの操作方法など、授業設計に関わる様々なノウハウについても知識提供や支援が徹底できていないことが明らかとなった。FDや本研究にもつながった授業設計のコンサルテーションも拡大、継続して取り組む必要がある。

最後に、本研究のように授業担当教員と教育分野を専門とする教員が協働して授業改善に取り組んだことは意義のある活動であったが、授業期間中は教授者も忙しく、授業の振り返りの時間が必ずしも十分にとれず、授業ごとに発見された課題について改善案が出されたとしてもすぐさまその

表3 成績評価の基準

評価方法	配点
グループプレゼン （テーマの良さ、発表の良さ、問いの良さ）	5点×3種（15）
プレゼンテーションへの質問	1点×1問（加）
毎回のBBSコメントの量と質	6点×8週（48）
グループワークでの貢献	2点×6週（12）
最終レポート課題	15点満点（15）

提案を授業に反映させることは困難であった。授業改善には継続的な取り組みが必要であるが、そのスパンは、一つひとつの授業のような短いものではなく、学期ごとの改善のように比較的長いスパンでの検討が最適であると言える。本研究によるこの気づきは、今後の授業改善にとって非常に有効な視点である。この長期スパンでの授業実践という観点から、ここに示した新たな授業設計が機能するか、次期の授業実践においても継続して検討していく。

注

1. 大学 IR では統計データを収集し分析することが多いが、長崎大学ではアクション・リサーチを用いた質的な IR による教育改善も行っている（中島 2016）。

謝辞

本講義に対し事務補佐員として機器の設定や成績評価の援助をいただいた長崎大学学生支援部教育支援課教養教育班・中村由紀子氏、及び長崎大学病院精神神経科事務補佐員・小田智子氏に深謝します。

参考文献

- 秋田喜代美（2005）「学校のアクション・リサーチ—学校との協働生成的研究」秋田喜代美、恒吉僚子、佐藤学編『教育研究のメソドロジー—学校参加型マインドへのいざない』東京大学出版会、pp. 163-183. —
- 京都大学高等教育教授システム開発センター編（2001）『大学授業のフィールドワーク—京都大学公開実験授業』玉川大学出版部
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research (Second edition)*. London: Sage Publications Ltd.
- 中島ゆり（2016）「大学 IR 推進上の課題」『長崎大学大学教育イノベーションセンター紀要』7, pp. 1-8
- 箕浦康子（2009）『フィールドワークの技法と実際 II——分析・解釈編』ミネルヴァ書房
- ライアン優子（2012）「大学のインターンシップ教育におけるアクションリサーチ」『愛知淑徳大学アクティブラーニング』5, pp. 41-52.
- 澤邊潤・江口正樹（2015）「アクションリサーチによる教職協働型 FD の実践—教育・学生支援機構と学務部における『機構カフェ』の事例」『新潟大学高等教育研究』2, pp. 17-22.
- 吉田孝（2011）「『アクション・リサーチにつながる授業評価論』に立脚した FD を—外国語としての英語（EFL）の授業を事例として」『福島大学総合教育研究センター紀要』10, pp. 1-6.