

# 工学院大学での授業研究 (1)

— 2012年度英語基礎教育科目を事例として —

阿 部 始 子

## Lesson Study at Kogakuin University (1)

— A Case Study of Compulsory English Classes in 2012 —

ABE Motoko

“All the professors we chose to put under our pedagogical microscope had achieved remarkable success in helping their students learn in ways that made a sustained, substantial, and positive influence on how those students think, act, and feel.” (Bain, 2004, p.5; 下線は阿部)

### 1. はじめに

Bain (2004) は大学教授の資質は何かという研究の中で、素晴らしい大学教授は学生たちが学ぶ際に、その思考だけではなく行動および感覚に、持続的で重要なよい影響を与えるように支援する、と定義した。つまり大学での学びが、新しい知識を得るだけでなく、ものの見方や感じ方に生涯にわたって影響するような変化をもたらすように支援しているのだ。彼はまた、調査対象とした素晴らしい大学教授たちから学ぶべきこととして、「教える (teaching)」とは単なる知識の伝達ではなく、学生の学びを支援するためにできることを「全て」することをさし、それは指導者の知識や技術だけではなく「常に新しいものを学ぶ」といった指導者の学びへの姿勢によって左右されると指摘している。須田 (2012) の指摘も Bain とつながるところがある。須田は、小・中学校の授業研究に多大な影響を与えた斉藤喜博の「授業は子ども (たち)・教師・教材という三つの契機 (要素) が緊張関係をはらんで生き生きと相互作用を起こすときに成立する。」(須田, 2012, p.71) という言葉を受けて、

大学の大人数講義であっても、学生たちの「願いや考え方、感じ方」をとらえ、教師がそれらを刺激するように働きかけながら、学生同士の間でも「衝突」や「葛藤」といった「相互作用」が起こるように工夫してみる必要があるのではないかと訴えている。筆者は彼らが指摘する、学生たちの思考・行動・感覚に良い影響を与え、学生同士に相互作用が起こるような学びを支援することを「つなげる」と呼んでいる。

「授業は、人・もの・ことをつなぐ営みである」——これが筆者の授業観である。「人」とは、学習者と授業者のみならず、両者が過去に出会った人、未来に出会うであろう人をも含んでいる。「もの」とは、主に学習材のことであるが、テキストや視聴覚教材といった学習を促すための学習物だけではなく、学習者が日常的に触れている彼らの周辺に存在する全てのものを指す。「こと」とは、学習者が授業内外において現在進行形で体験していることだけでなく、過去における経験や将来目指していること（方向性）、また学習材を通して考えたこと（ものの見方や考え方）なども意味している。授業を通してこうした要素が部分的にでも有機的につながり、そこから発展的に学びが進んでいくような、いわば授業が学びという列車を走らせるためのプラットフォームのように機能するよう心がけている。つまり、学習者の中にある「何か」と授業がつながったときに、学習者は「学んでいる」と考えている。逆に言うと、学習者と「つながらない」授業は、学習者にとって何の意味も持たないのではないかと自分を叱咤激励しながら授業をしている。

次に、一教師として授業をどうするかという視点から、教育機関として授業（研究）をどう扱うかという視点に移行してみる。筆者が2004～2008年にかけて福岡市の公立小学校で英語の授業研究活動に関わる機会をいただいた際に、授業研究を学校運営の柱に据えている学校では、教員同士が学びあうという環境基盤があり、子どもたち一人一人の様子を複数の教員で複眼的に見守るという体制が整っていることを度々見聞した。このように教員同士の協力体制を整え様々な角度から子どもの成長を見守るという「学校文化の構築」は、教員の資質・技術の向上や子どもたちの学習がより効果的に進むといった学習支援体制の向上だけでなく、授業以外のことについて問題が起きた際（生徒指導、保護者への対応など）にも学校全体として速やかに対応できる、新しい教育活動に積極的に関わり成果を残すといった、いわば学校全体の教育活動の活性化にも大きく寄与していた。

次に日本における授業研究の歴史に目を向けてみると、日本では戦後の「カリキュラム研究」を背景とし1960年代から主に学習指導要領の対象学年（小学～中学）で授業研究活動がさかんになった（安彦，2009）。授業研究が教員の資質向上のツールとして教育現場に根付いている日本の教育文化は、国際的にも“Lesson Study”として高く評価されている。大学においては、1991年の大学設置基準の大綱化と並行して、2002年の学校教育法の一部改正で大学の第三者評価が義務付けられ、大学は自由裁量の余地が増す代わりに社会に対する「説明責任」を果たさなければいけないという時代に突入し、授業研究が様々な形で展開した（須藤，2012）。2008年に大学でのFaculty Development（FD）は義務化され、形式化

も問題視される一方で、その内容が鋭く問われるようになっている。また授業研究を推進することがその教育機関全体に良い影響をもたらすという事例は数多く報告されている（佐藤, 2009; 須藤, 2012; 中井, 2009; 室蘭工業大学, 2002; 流通科学大学, 2007; 和光大学, 1996 など）。

このような背景をふまえ、本稿の目的を二つあげたい。一つ目は、他大学における授業研究の事例を資料として提示することである。これらの授業研究事例は「授業をどうしたらいいか」という視点と、「大学全体として授業研究にどう取り組むか」という二つの視点からまとめた。二つ目の目的は筆者の工学院大学における授業研究事例を取り上げ、授業と学習者を「つなげる」試みがどのように機能したか、あるいはしなかったのか、2013 年度に向けてどのような具体的な改善策が必要かなどについて提示し学内で共有することである。もちろん一教師の限られた授業研究事例なので、その汎用性は極めて限定的だが、大学内で共有するにより諸先生方のご意見をうかがいながら、さらなる授業の向上を目指すことが可能になる。このように「授業をひらく（共有する）」こと自体が授業研究の重要なプロセスであると考えている。

## 2. 大学における授業研究の事例

### 2-1. 授業をどうするか

大学の授業スタイルとして他の教育機関と大きく異なるのは、100 人以上の学生を対象にした講義形式の大規模な授業が存在することである。そしてこうした大規模授業をどのように改善していくかは、各大学とも頭を悩ませているようである。須藤（2012）は大東文化大学を事例として挙げて、受講者の数に比例して受講者の満足度が低くなることを指摘し、授業規模の縮小を訴えている。しかし、こうした大規模授業であっても、授業改善に取り組んでいる事例は数多くある。その成功のカギとなっているのも、学生同士、学生と教員、学習内容と学生の興味を「つなぐ」ことである。例えば、岡山大学の橋本（2009）は「新・情報文化論」（一般教養科目）などの授業で、「橋本メソッド」と称した 150 人規模のゲーム的要素を取り入れたチーム対抗「本格討論型授業」を展開している。このシステムを取り入れたことにより学生の参加意欲は飛躍的にまし、学生が相互に刺激し合い学びを深められる「相互集団教育力」が生まれたと述べている。しかし、この授業を効果的なものにしてるのは、ゲームを利用した競争原理ではなく、教員側の周到な準備を要する徹底した討論を促す環境と、橋本と学生との一対一の人間関係である。討論の環境づくりのためには、学生が討論テーマを自分たちで選ぶシステムによって学生が学習内容とつながり、チーム体制をとることによって討論の準備段階から学生同士がつながるといった工夫をしている。これに加えて、橋本は学生と個別の人間関係をつくるために、毎回 150 を超える「シャトルカード（授業の最後に回収するコメントシート）」に書かれた学生の感想や質問に対して一つ一つ丁寧に回答している。こうした「つなげる」工夫が橋本メソッド成功のカギとなっている。清水

(2009) は、岡山大学という上位大学で成功した橋本メソッドを下位大学でどのように応用するかについて言及している。学生の主体的な学びへの動機づけが必要な下位大学では、①初年次の早い段階で導入すること、②基礎的な背景知識を理解しやすくインプットしておくこと、などに留意する必要があるようだ。つまり、学生の学習レディネスと学習内容をつなぐことが重要なのだ。木野 (2009) は、立命館大学での 150 人規模の「現代環境論」という授業で、ディベートを軸にした学生同士が相互に学びあうシステムを導入した。橋本と大きく違う点は Web CT (Course Tool) を利用して授業後のディスカッションを電子掲示板 (Bulletin Board System 以下 BBS) で行ったことである。橋本が利用したシャトルカードによる学生のコメントの回収・共有を BBS で行うことにより、学生と教員だけでなく学生同士が「つながる」システムが分かりやすく設定かつ管理でき、通常のシャトルカードに対するフィードバックは 1 週間後になるのに対し、BBS ではその時間差を大幅に短縮でき、学生の学びを深めていくことに大いに役に立ったと木野は指摘している。

杉江 (2004) は大規模な授業であっても学生の学びへの意欲を喚起することが可能であることを示した。そのためのキーワードとして杉江があげているのは、参加・協同・成就である。「参加」には体や頭の参加以外に相互作用への参加があり、学生と教師や学生相互の質疑の重要性を指摘している。「協同」とは、競争と対峙する概念で「仲間とともに伸びる過程で感じ取る活動の有意義さによって」(p.12) 学びへの意欲を高めることを指す。「成就」とは学生が自分自身の進歩に対して手ごたえを感じることを指し、そのために教師は学生の理解度を細かく評価することが重要だとしている。その杉江が 1 クラス 100 名という大規模講義型の授業で行った工夫とは、①学習内容の何が重要なのかを明示する、②学生の専門と関連の話題を探す、③ポジティブな評価を心がける、④学生が授業の主役であることを強調する、⑤私語・居眠り厳禁の環境づくり、⑥課題を伴う視聴覚教材を多用する、⑦理解を促すための教材を配布する、⑧板書は課題についてのみ行う、⑨一つ一つの課題についてのまとめをする、などである。課題は主課題に対する答えをレポートにまとめるというもので毎時提出。試験は B4 用紙 1 枚の自筆のメモ持ち込み可とし、このスタイルによって学生は事前学習をしっかりと行って試験にのぞむようになった。授業後の学生の感想も総じてポジティブで学習意欲を促すための方法として有効だったと報告している。高橋 (2004) は「ミクロ経済学 A」という 160 名の大規模講義の授業に杉江の提唱した協同学習の手法を用い、一時間の講義の後グループ討論を行いレポートにまとめるという課題を与えた。結果、評価方法に対する批判は多少見られたものの、クラス全体の評価は概ね肯定的だった。

大規模授業の指導技術の改善には海外での事例も役に立ちそうだ。カリフォルニア大学バークレー校の教授たちがまとめた授業のコツ (Davis 等, 1983) は、明日から授業に活かせる工夫が数多く掲載されている。ポイントとして、「わかりやすく学習ポイント (流れ、学習方法など) を明示する」「学習進歩の可視化」「学習内容を学生の身近なものから」といった授業を進める上での具体的なコツだけでなく、「学生に高い期待を寄せるが何か問題



が起きた時には助けを得られることを伝える」「授業の前後に学生とのインフォーマルなセッションをする」といった学生との関係をどう構築するかについての言及もあり、興味深い。

こうした大規模な授業で役に立つ授業改善の手法は、授業規模が小さくなるほど取り入れやすく、効果も大きくなる。先に挙げた杉江 (2004) はゼミ形式 (46 名) の授業でも、「協同」を促すための学生相互のやり取りを含んだ「三方向授業」を提案している。学生がテーマに沿った発表をするといった従来のゼミ形式に加え、発表者のグループに「記者」を任命し、発表内容だけでなく質疑応答や記者自身の振り返りをまとめ次週に「授業通信」として発行するという課題を与えた。結果、受講態度は意欲的でレポートも事前にしっかり準備している様子がうかがえ、学生の積極的な授業参加がなされたという成果を得た。

こうした授業改善のコツはツールであって、万能薬ではない。同じことを自分の授業で取り入れても、必ず成果をあげるとは限らない。ここに提示されたコツを試行錯誤しながら自分のものにしていくプロセスが重要であり、そのためには自分自身の授業を客観的に分析し、改善の努力を継続していくことが求められる。

## 2-2. 大学全体として授業研究にどう取り組むか

授業研究をテーマとした大学全体の取り組みを検討する際にキーワードとなるのは、「授業をひらく (共有する)」ことである。誰を対象に、どのくらいの規模で、どのくらいの期間授業を「ひらく」のかは、各大学によって異なる。以下いくつかの大学での試みを紹介したい。

中井 (2009) は名古屋大学高等教育研究センターが発行している授業のノウハウを広く共有するためのハンドブック「ティップス先生からの7つの提案」を紹介している。これは、「名古屋大学に埋もれていた優れた教育実践とそのための知恵を明文化し、大学の全構成員が共有するための枠組みを提供すること」(p.52) を目的として作成された。その骨子はタイトルが示す通り、次の7つである：①学生と教員が接する機会を増やす、②学生間で協力して学習させる、③学生を主体的に学習させる、④学習の進み具合をふりかえらせる、⑤学習に要する時間を大切にする、⑥学生に高い期待を寄せる、⑦学生の多様性を尊重する。またこの7提案は「教員編」「学生編」「大学編」「IT 活用授業編」「教務学生担当職員編」の5冊子から構成され、教職員を広く含めた学生の学習に関わる人たちが同じ方向に向かって努力し支え合うという「学びあう大学文化の構築」が提唱されているという点が大変興味深い。流通科学大学は、2000 年度から公開授業に取り組みはじめ、2003 年度からは Open Class Week (授業公開週間) を年に何度か設定し、教員の意見交換の様子やその成果をデータベース化して、ほぼ全教員が授業公開・授業参観をするという全学的な取り組みを展開している。2007 年度には「全学的一斉公開授業制度を軸とする FD 活動」という名称で「特色ある大学教育支援プログラム (特色 GP)」に採択されている。その効果として、①学生の出席率の向上、② (特に低年次の講義系授業の) 授業満足度・理解度の向上が報告されている (南木・高雄、2006)。室蘭工業大学でも授業に関する情報を教員同士で共有することを目的として、有志の教員が授業の成功例や失敗例を毎月発行される「学報」に連載すると

いう授業研究活動を始め、2002年にはそれを一冊の本にまとめ公開している（非売品）。掲載されている授業は、一般教養科目から専門教育科目まで幅広い。「実践報告」ということで、授業改善の効果についての言及は少ないが、具体的な授業実践例として興味深い内容になっている。和光大学（1996）では、有志の教員が授業を公開し、授業後の討論会を行い、報告書を作成するといった活動を10年以上継続している。特に注目されるのは、授業を参観した教員が公正な立場から授業の評価活動にも関わる「三つ巴作戦」という方法を取り入れている点である。これは、授業者が意図してした授業内容を学生がどのくらい理解したのか、授業者が予想していた学生の学習状況や学習への意欲は実像と合致しているのかなどについて、アンケート調査をもとに参観した教員が公正にまとめていくというシステムである。参観した教員の役割は「より客観的に授業を評価するサポートをする」ことであり、調査結果をもとに討論会を行い、具体的な改善策を授業者とともに考えるという支援体制が整っている。

どの事例にも共通しているのは、「有志で授業を公開することからはじめる」というボトムアップのアプローチが、ひいては大学全体に波及するような原動力になったという点である。小学・中学・高校と比較すると、各教員の専門性が高くなる大学教育の現場では、協同で授業を作り上げる、あるいは教員同士で授業を評価するという教育活動が少なくなるのは当然のことである。そのような中であって、教員同士で学びあうという collegiality（同僚性）の構築に成功し授業研究活動が全学的に行われている（あるいは全学的な取り組みの基盤を広げている）背景には、授業改善の重要性が共通認識されている点にあるだろう。

### 3. 2012年度英語基礎教育科目の授業研究事例

次に筆者の授業を事例として提示する。その目的は、授業の実践事例を「ひらく」ことが筆者の授業の質の向上に役立つことと、このプロセスを学内で共有することで授業研究に取り組む「雰囲気づくり」に何らか形で寄与することである。筆者は2012年度より工学部・建築学部の英語基礎教育科目（Basic Reading Skills, Basic English, Basic Writing Skills, Basic Academic English）を担当している。ここでは、紙面の都合上、2012年度の工学部1年生を対象とした Basic English と工学部・建築学部2年生を対象とした Basic Writing Skills を事例として取り上げる<sup>1</sup>。

結論から言うと、2012年度の筆者の「つなぐ」をテーマにした授業の試みは失敗に終わったと思っている。なぜなら、「つなぐ」前提として、学習者の「学びはわが事である」（杉江，2004）という意識を育成する必要があったからである。つまり、学びとは与えられた知識を吸収することではなく、学習者が自分で学習材を探し、それを共有し、新しい考え方を取り入れながら、学びを深めていくことなのだという意識、言い換えれば「学びの中心に学習者がいる」という意識を育むことが重要だったからだ。2013年度は、「学びの ownership

を学生に戻すこと」をテーマに改善策を探っていくこととなった。したがって、以下の事例には 2013 年度に行っている改善策も一部含めた。

### 3-1. Basic English

#### 3-1-1. 授業概要

工学部では 2012 年度より GTEC<sup>2</sup> による習熟度別クラス分けを導入しており、筆者は工学部機械工学科 1 年生 45 名の intermediate (中級) クラスを担当した。テキストは National Geographic の “Messages from the Globe” (DVD 付) を使用した。テキストの英語のレベルは学生にとって少し高かったようだったので、適宜補助プリントを用意した。このクラスの授業目的は、「主として英語でたくさんのインプットを得る活動 (listening・reading) に重点をおき、コミュニケーションの基礎となる語彙・文法・構文の習得を行う」である。このようにインプット重視のクラスなので、DVD やインターネットを利用した映像や音声によるインプット課題と、テキストを精読する以外に学習者が自分の興味に合わせて新聞記事を選ぶという文字インプットの課題を出した。

授業の流れは、まず隔週で復習テストから始まる。復習テストは文法を問う並べ替え問題と語彙問題、授業内容に関連した自由英作文で構成される。次に学生によるプレゼンテーションを行う。1 回の授業で 3～4 人、1 人 2～4 分程度のものである。学生は週刊 ST, Japan Times, Nissan Technology Magazine 等の記事から興味のあるものを選び、クラスメートに紹介する。プレゼンテーションを聴いている学生のうち一人は口頭でコメントを述べ、他の学生は評価とコメントを評価カードに書き、口頭でコメントした学生が全員の評価カードを回収する。取り上げられたトピックはスポーツ、機械機器 (車、バイク、iPhone)、社会問題、環境問題など多岐にわたる。その後テキストの読解に入る。DVD の視聴で概要をつかみ、新出語彙の確認、文法解説、内容理解、関連する資料の提示という流れで進む。映像で背景知識を持たせてから文字によるインプットに進む。最後にテキストの音読またはディクテーションを行う。音読は pair reading/ buzz reading/ shadowing など様々な方法で何度も行う。ディクテーションは期末試験にも出題する。

#### 3-1-2. 「つなぐ」工夫

学習内容と学生の興味をつなぐための工夫としては、付属の National Geographic の DVD 教材を多用し (同ウェブサイトも活用) 学生が内容をイメージしやすく、興味を持って取り組めるようにした。内容は、温暖化によって消えつつあるキリマンジャロの雪、座礁したイルカの保護活動など環境問題が中心だった。またプレゼンテーションでは記事の内容を自由に選ぶことができるようにし、学生個人の興味と英語学習がつながるようにした。一部の学生は、専門分野と関連した内容 (iPhone の新しい機能について、電気自動車の安全性や機能の比較など) を取り上げていた。学生と学生をつなげるためには、プレゼンテーションで評価・コメントをしあう相互評価の手法を用いた。また、ある程度英語力がある学

生と授業内容をつなぐためにはネイティブの英語が学べる教材（TED/BBC 等）による自主学習をうながし、英語への苦手意識の強い学生をつなぐためには短期目標をはっきり提示し何度も課題に挑戦できる環境作りを心がけた。

### 3-1-3. 授業を振り返る

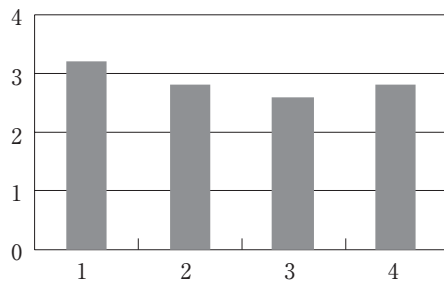
授業研究の手法としては、授業者のジャーナルによる授業分析（録画した授業を授業者が振り返りながら記録していく）、学習者の学習軌跡の分析（プレゼンテーションの発表原稿や復習テストなど）、学生を対象にしたアンケート調査などを使用した。ジャーナルとは、時間・授業者の言動・学生の言動・メモ欄などの項目がある記入枠に沿って、録画した授業を視聴しながら記入していくというものである。例えば、筆者は学生のプレゼンテーションに対するコメントやそのタイミング、授業で使っている授業者の言語、授業では気がつかなかった学生の反応などを記述した。このような記述によって、問題点が浮かび上がってくる。例えば、プレゼンテーションの教師のコメントはプレゼンターには届いているが「プレゼンテーションを聴いている学生にとってどれほどの学びになっているのか疑問である」や、「教師と学生のやり取りがクラス全体に伝わっておらず、教員から離れた席の学生は私語をしているにもかかわらず、授業者が気付いていない」などが分かった。このジャーナルは簡単なメモでもいいのだが、大切なのは授業を振り返る過程で授業者の気づきが促されるということであるので、定期的に行わなくても、月ごとにまた学期に1回でも十分効果があり、手軽に行える手法といえる。また、学期末に行った学生を対象にしたアンケートも、今後の授業を考えるうえで重要な資料となった。これは期末試験時に授業内で実施したので、回答率はほぼ100%である。結果（グラフ1）を見てみると「授業中積極的に参加した」（1 全くそう思わない — 4 とてもそう思う）の平均値は3.2、「復習テストは事前に勉強した」は2.8、「英語力がついた」は2.6、「視野が広がった」は2.8となり、授業中はある程度積極的だが、授業外の自主学習や授業を通じた発展的な学びがあまり深まっていないことが示唆された。

また、「この授業で役に立った学習活動は何か」と質問したところ（グラフ2）、全体的に役立ったという意識が低く、「プレゼンテーションとテストのためには勉強するが、DVDを自宅で視聴したり自主的に発展的な学習をしたりすることはあまりない」という学生像が浮かび上がってきた。大学が行っている授業アンケートからも（グラフ3）、授業運営については概ね4以上の平均値に対し、「能動的に勉強しましたか」「授業の達成目標は習得しましたか」の平均値は3.7で4を下回った。

また、GTECの成績を2012年7月と2013年1月の総合平均点で比較するとその差は-3（表2）、7月と1月の平均点の差が-10～0の学生は34.1%、それ以上下がっている学生は32%、スコアをあげた学生は37%であることが分かった（グラフ4）。

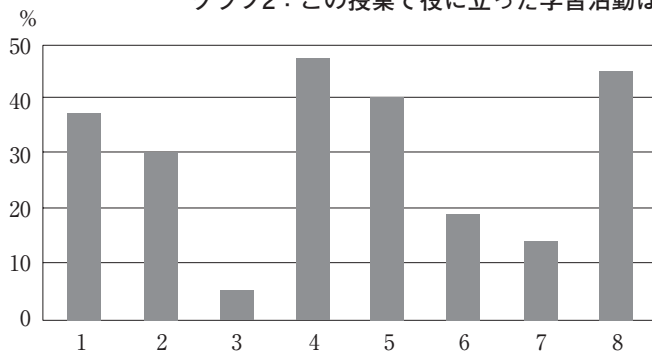


グラフ 1：授業に関する質問



1. 授業中積極的に参加した。
2. 復習テストでは事前に勉強した。
3. 英語力がついた。
4. 視野が広がった。

グラフ2：この授業で役に立った学習活動は何か？



1. テキストの読解
2. テキストの音読
3. DVD の視聴
4. 復習テスト
5. 歌のリスニング
6. TOEIC 対策
7. TED/BBC の視聴
8. プレゼンテーション

グラフ3：大学の授業アンケートの結果

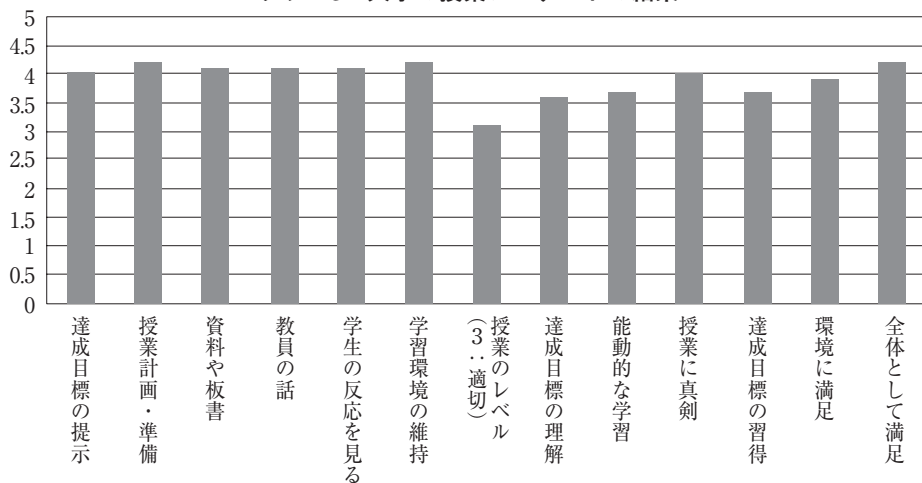
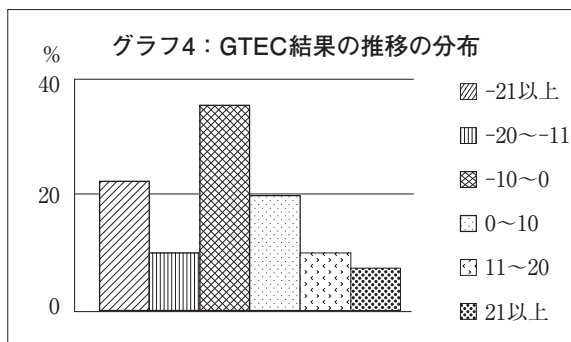


表2 GTEC 平均値の推移

	Listening	Reading	Total
7 月	93	90	183
1 月	91	90	180



### 3-1-4. 課題とその対策

学生はテストのための復習はしていてプレゼンテーションもそれなりの準備をしておいてはいるが、英語力がついたという実感がなく、GTEC のスコアも全体として伸びていないなどが課題としてあげられる。対策として2013年度に行っているのは、復習とともに予習も徹底できるように、1つのリーディングパッセージを3～4人で分担して予習するようにし（各自に責任を持たせる）次週の最初にチェックする、授業外での reading 量を増やすためにプレゼンテーションで学生自身が選んだ記事を共有しやすいように印刷・配布し、お互いに記事を読みあって reading report を提出するなど、学生が相互にかつ自主的に学べる環境作りを工夫している。また、プレゼンテーションのさらなる質の向上をめざし、プレゼンテーションの評価の観点を絞り各観点でどこまで何ができていればいいかという到達目標を明示した。さらに、客観的な英語力の伸びを自分で把握するために、学習軌跡を学期途中で振り返るポートフォリオの作成などを行っている。

## 3-2. Basic Writing Skills

### 3-2-1. 授業概要

2012年度は建築学部2年35名、工学部電気システム学科2年22名、同応用化学科2年31名の3クラスを担当した。テキストは“Primary Course on Paragraph Writing”（成美堂）を使用した。テキストのレベルは若干やさしめだったので、テキストの sample writing を添削する課題や基礎表現のリストなどのプリントを追加した。学生は1学期中に3本のエッセイを書き、そのうちの1本についてプレゼンテーションを行う。これらの課題に加えて前期は基本的な文法を問うテストを、後期はパワーポイントのプレゼンテーションに必要な表現を問うテストを実施した。授業は4レッスンで1ユニットとし、各ユニットで description, time order, classification などのエッセイ形式を取り上げた。この4レッスンの内容は、第1回目の授業（outline）でエッセイの構造を理解し特徴をつかんでから自分のエッセイの構成（骨組み）を考える。第2回目の授業（draft）では、前回の骨組みをもとに下書きを完成させる。各自が下書き作成に取り組んでいる間に、ランダムにあてられた3人の学生がホワイトボードに下書きを書き、それを筆者が細かく添削しながらクラス全体で共有する。ミスの訂正ではなく、他の学生が使えるような英語表現や日本語で言いたいこ

とをどのように英語にしやすい日本語に噛み砕いていくかなどに焦点を当てる。第3回目の授業 (writing) では、30分程度でエッセイを書く (参考資料は持込不可だが、辞書は可)。次週にプレゼンテーションをする学生には、授業内にフィードバックをする。評価は grammar, structure, content, fluency (エッセイの長さ) について各5点満点で行う。フィードバックは個別に行い (writing conference) 各人のレベルに沿って言いたいことを明確に表現するように促す。この writing conference は非常に重要であると考えているので、必ず時間をとるようにしている。フィードバックを待っている間、学生は英語で映画を視聴する。第4回目の授業 (presentation) では10-12人の学生がプレゼンテーションを行う (後期はパワーポイントを使用)。Basic English と同様に、学生同士が口頭及び筆記で評価・コメントをしあう。

### 3-2-2. 「つなぐ」工夫

学習内容と学生をつなぐために優先したのは、書けることを書くのではなく「自分の伝えたいこと」を書くということだった。評価されるツールではなく、表現するツールとしての英語を実感してほしいからだ。基本的な文法がまだ身につけていない学生から、draft を自分で書ける学生までレベルは様々だったので、必要な基本表現をできる限り多くインプットし、outline/draft の段階から細かく個別指導するようにし、「分からなければ質問すればいい」という環境づくりに努めた。30人を超えるクラスでこのような方法を用いるのは、時間的に難しい面もあったが、回を重ねるごとに休み時間に質問に来る学生が増えていったのは大変うれしい反応だった。

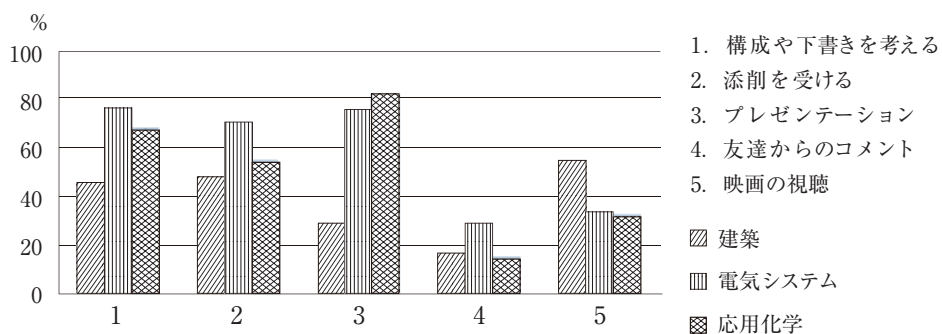
### 3-2-3. 授業を振り返る

授業研究の手法としては、学生のエッセイの分析、録画した学生のプレゼンテーションの分析、学生を対象にしたアンケート調査などである。最初のエッセイでは100 words 書くのにも苦労していた学生が多かったが、後期の終わりには大半の学生が30分で150～230 words くらい書けるようになった。内容的にも誰でもが知っていることではなく、自分なりのリサーチをして構成できるようになっていった。しかし、課題も少なくない。独自に実施したアンケート結果 (グラフ5) からは、「writing/presentation は熱心に取り組んでいて、自分がプレゼンテーションする回のフィードバックは参考にすが、それ以外のフィードバックを次のエッセイで活かすことは少なく、学生同士の相互評価はあまり役に立っていない」と感じていることが分かった。

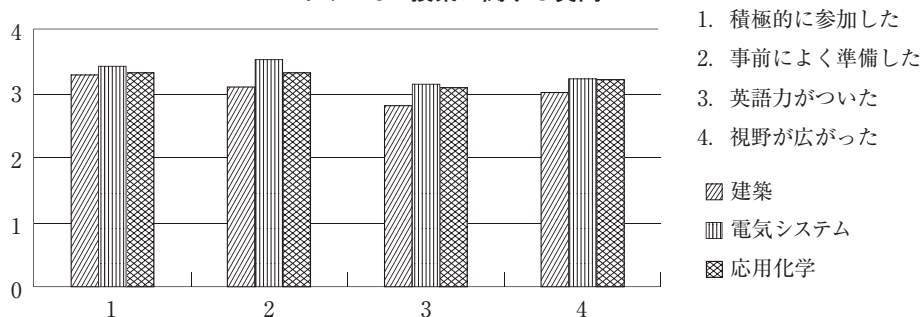
授業に関する質問の平均値は、「授業中積極的に参加した」(1全くそう思わない — 4とてもそう思う) 3.3～3.4、「英作文やプレゼンテーションは事前によく準備した」3.1～3.5、「英語力がついた」2.8～3.1、「視野が広がった」3.0～3.2 という結果になった (グラフ6)。

また大学の授業アンケート結果 (グラフ7) からは、「能動的に勉強しましたか」の平均値が4.0～4.1、「授業の達成目標は習得しましたか」が4.0～4.4 など概ね4以上だが、「授業に真剣に取り組みましたか」で応用化学科のクラスが3.8と4を下回った。

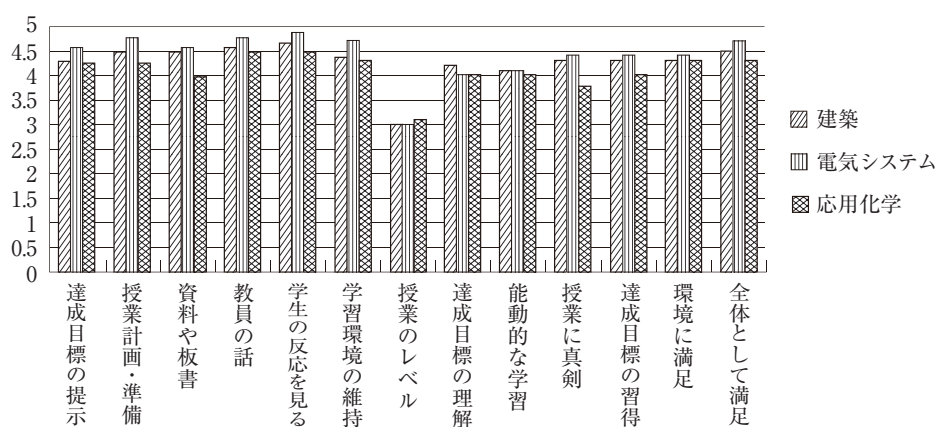
グラフ5：この授業で役に立った学習活動は何か？



グラフ6：授業に関する質問



グラフ7：大学の授業アンケートの結果





### 3-2-4. 課題と対策

個別指導によって多様なレベルにはある程度対応できているものの、学生対教員のインタラクションが中心で学生同士の学びあいの機会が少ないというのが課題である。もっと outline/draft の段階でも、書いてきたものを交換し合って学生同士で質問や評価をするなど、相互に学びあうような機会を増やしていく必要があるだろう。2013 年度は「相手の学びを共有することで、自分の学びが豊かになることが実感できる」環境づくりをこころがけ、取り上げるテキストを変え、エッセイを書く前の段階で、エッセイの構想を練るためのグループワークをしたり、下書きを口頭で共有して意見交換をしたり、エッセイをグループで完成させたりといった、グループワークを多く取り入れている。また、各人の writing をファイル化してポートフォリオを作成すれば、学生が英語力の伸びを実感できると同時にフィードバックを次の writing に活かすことができるようになるのではないかと考えている。

## 4. おわりに

「授業は、人・もの・ことをつなぐ営みである」という筆者の授業観から大学における授業研究を考えてみると、大規模な講義形式の授業であっても「つなぐ」ための様々な工夫が可能であることが示唆された。また大学全体で授業改善に取り組む事例も少なからずあり、その多くが有志の教員が集まって「授業をひらく」(公開する)ことから始まり、大学全体の授業研究活動へと発展していった。しかし筆者の工学院大学の英語基礎教育科目の事例は「つなぐ」試みがうまく機能しなかったことを示し、その対策として学生が主体的に学習に参加する意識を高める工夫、いわば学生自身と学びをつなぐ工夫が必要だったことが示唆された。

この事例は大学全体の授業数を考えるとほんの一事例にすぎず、それを「ひらく」ことにどれほどの意味があるのかと問われると、筆者には明確な答えはない。しかし、本稿を書くこと自体が筆者にとって授業を振り返る機会となり「授業研究」の重要なプロセスとなった。今後も、諸先生方からのご指導・ご意見を賜り、さらなる授業の質の向上に努めていきたい。また、本稿が何らかの形で工学院大学の授業研究に役立つことを心から願う。

## 注

<sup>1</sup> この章は「工学院大学 基礎・教養教育部門外国語科 年報 2012 年度」の内容に具体的な授業研究方法と客観的なデータを加え修正したものである。

<sup>2</sup> GTEC とは「ベネッセコーポレーションが運営する英語コミュニケーション能力を測定するオンラインテストである。パソコン上で行われ、学生の解答の成否に対応するかたちで問題の難易度・出題数が調整されるコンピュータ適応型試験である」。(上記年報より抜粋)

## 参考文献

- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge: Harvard University Press.
- Davis, B.G., Wood, L. & Willson, R. (1983) *ABC's of teaching with excellence: Teaching Innovation and Evaluation Services*, University of California. 訳本として、デイビス, B.G., ウッド, L., ウィルソン, R. 著 香取草之助監訳『授業をどうする! カリフォルニア大学バークレー校の授業改善のためのアイデア集』東海大学出版会, 1995 年
- 安彦忠彦「カリキュラム研究と授業研究」『日本の授業研究 下巻～授業研究の方法と形態～』日本教育方法学会編, 学文社, 2009 年, 11-20 頁.
- 木野茂「学生とともに作る授業 — 多人数双方向型授業への誘い」清水亮・橋本勝・松本美奈編著『学生と変える大学教育 — FD を楽しむという発想 —』ナカニシヤ出版, 2009 年, 136-151 頁.
- 佐藤学・和歌山大学教育学部附属小学校『質の高い学びを創る授業改革への挑戦』東洋館出版社, 2009 年
- 清水亮「橋本メソッドの汎用性 — カリスマでなくても他大学でも使えるか」清水亮・橋本勝・松本美奈編著『学生と変える大学教育 — FD を楽しむという発想 —』ナカニシヤ出版, 2009 年, 119-135 頁.
- 須藤敏昭『大学教育改革と授業研究～大学教育実践の「現場」から～』東信堂, 2012 年
- 杉江修治「学生の参加を促す多人数授業」杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ編著『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部, 2004 年, 9-55 頁.
- 高橋一郎「協同学習のすすめ」杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ編著『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部, 2004 年, 57-106 頁.
- 橋本勝「橋本メソッド — 150 人ゼミ —」清水亮・橋本勝・松本美奈編著『学生と変える大学教育 — FD を楽しむという発想 —』ナカニシヤ出版, 2009 年, 109-118 頁.
- 中井俊樹「ティーチングティップスの進化」清水亮・橋本勝・松本美奈編著『学生と変える大学教育 — FD を楽しむという発想 —』ナカニシヤ出版, 2009 年, 49-61 頁.
- 南木睦彦・高尾義明「全学的授業参観・公開制度（オープンクラスウィーク制度）とその効果」『京都大学高等教育研究』第 12 号, 2006 年, 103-115 頁
- 室蘭工業大学「室蘭工業大学ではこんな授業で勝負する」室蘭工業大学, 2002 年. (教育実践報告集・非売品)
- 流通経済大学「全学的一斉授業公開制度を軸とする FD 活動」(流通科学大学下記 HP より)  
<http://www.umds.ac.jp/facility/cshe/edu/gp/fd.html> 2013 年 5 月 19 日取得
- 和光大学『和光大学授業研究会 語り合い見せあい大学授業 — 小さな大学の大きな挑戦 —』大月書店, 1996 年

(あべ もとこ 本学助教)