

大学授業研究への新しいアプローチ —— 教授者と学習者の主体的参加をめざして ——

伊 藤 秀 子（メディア教育開発センター）

I. はじめに

1991年の大学審議会の答申と大学設置基準の改訂をきっかけとして、大学教育の内容・方法の改善への関心が高まっている。全国の大学で教育・研究に関する自己点検や自己評価が行われ、制度や組織面の改革が進められた。

しかし、大学教育の日々の営みである授業については、体系的な研究や組織的な研修活動はまだ十分行われていない。特に、教授学習過程を直接対象とする研究は、初等・中等教育の授業については多くの蓄積があるが、高等教育においては未開拓の分野といえる。

先駆的な研究としては、名古屋大学教育学部（安彦、1991）の例があげられる。ここでは、講義法による授業を録画し、教育学の専門家集団が分析し、授業の問題点について具体的な討論を行っている。また、和光大学授業研究会では、長年にわたり大学教員同士の授業参観と検討会を行いその成果をまとめている（和光大学授業研究会、1996）。

最近では、京都大学高等教育教授システム開発センターにおける公開実験授業があげられる。田中毎実教授の授業を1年間にわたって公開し、毎回、授業者と観察者が授業検討会を行った。結果は、授業案などの資料、ビデオ映像、観察記録、学生の記述などをもとに多面的に分析され、大学授業研究への問題提起がなされている。（京都大学高等教育教授システム開発センター、1997）

これらは貴重な授業研究と実践の例といえる。

一方、メディア教育開発センター（旧放送教育開発センター）では、2つの共同研究、「教授学習過程の映像化による大学の授業改善の研究」（主査：1993年度、藤田恵璽；1994－1995年度、伊藤秀子）、「メディア利用による大学の授業改善の研究」（1996年度、主査：伊藤）を進めてきた。

これらの研究の主な特色はつぎのような点にある。

1. 大学の教授学習過程を直接研究対象とする。
2. 教授者が自らの授業を研究対象として工夫・改善することを出発点とする。
3. 互いに情報交換を行って授業をより良いものにする。
4. 教授者と学習者がともに授業を評価し、改善を考える。
5. 教授者の実践だけにゆだねられてきた大学の授業について、基礎となる理論や方法論を研究する。

本稿のⅡ.では、共同研究の概要をのべ、Ⅲ.では、研究成果の一部を紹介する。Ⅳ.では、これらをもとに大学授業の研究法についてまとめを行う。最後に、Ⅴ.で今後の展望についてのべる。

Ⅱ. 共同研究の概要

(1) 目 的

2つの共同研究の目的はつぎのようにまとめることができる。

1. 大学の授業を映像に記録し、教授学習の実態を明らかにする。
2. 大学の教授学習過程で多様なメディアを効果的に利用する方法を研究する。
3. 研究成果をもとに授業改善プログラムを開発する。
4. 「授業改善支援ネットワーク」を構築して大学間の共同研究体制を確立する。
5. これらによって大学教育の向上と革新に貢献する。

図1は、共同研究の概要を示している。

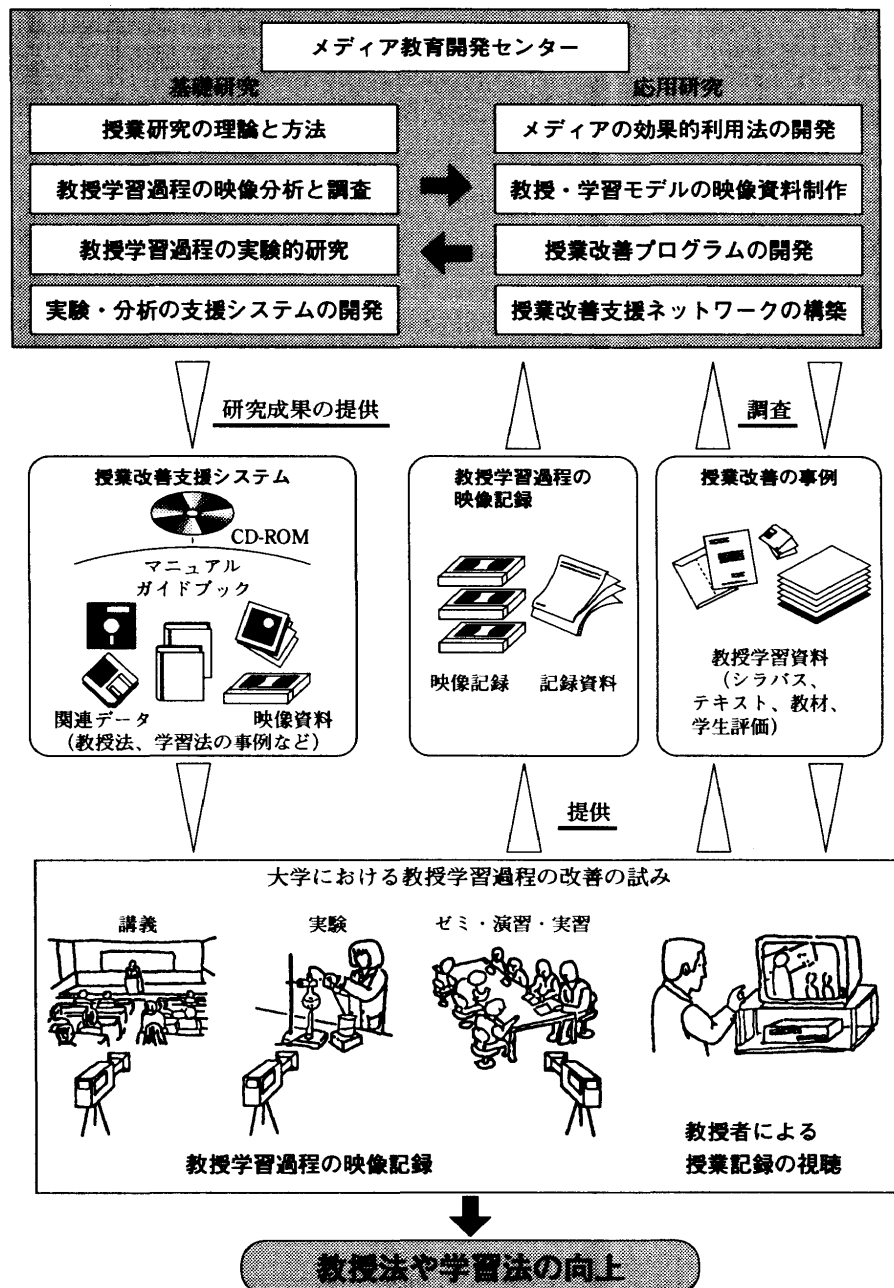


図1 共同研究の概要

(2) 研究組織

センター専任教官、客員教官・研究協力者、共同研究員からなる。人数は年度により若干変動があるが、専任教官、3－6名、客員教官・研究協力者、9－12名であった。これらに加えて1994年度より共同研究員の公募を行った。各年度の人数はつぎのとおりであった：1994年度、6名、1995年度、11名、1996年度、15名。

Ⅲ. 授業実践に関する調査

上記のように、この研究の特色のひとつは、教授者が自らの授業を研究対象として工夫・改善していくことにある。そのために2つの方法を用いた。ひとつは、ビデオによって授業の実際の場面をとらえ、教授者の自己モデリングの手段とすることであった。モデリング（modeling）は、他者の行動を観察することによる学習である（Bandura, 1965）。しかし、今日では、メディアを利用して自己を客体化することができることから、自己モデリングという学習形態が考えられるようになった（Bandura, 1986）。つまり、学習者が自分をモデルとして、良い点をのぼしたり、

悪い点を修正したりすることができるのである。“人の振り見てわが振り直せ”から“自己の振り見てわが振り直せ”への発展である。

もうひとつは、教授活動に関する自己効力（セルフ・エフィカシー；self-efficacy）尺度に回答することであった。これによって教授者が自己の教授活動をモニターし、問題点を焦点化し、改善への手掛りを導くと考えられた。自己効力（self-efficacy）は、ある行為を行う際の自分の能力に対する確信である（Bandura, 1977）。これは、人間の思考、情意、動機づけ、行為に強く働きかけて自己を方向づける機能をもっており、個人が力を発揮するのに中心的な役割を果たすとされている（Bandura, 1986）。

このように、自己モデリングと自己効力は、教授者が授業改善に主体的にかかわっていく手段であると同時に指標でもある。このことは、すでに伊藤が自分自身を対象として行った研究でも確かめられている（Itoh, 1992；伊藤、1993）。

さらに、授業をより良いものにするためには、学習者も主体的に関わっていく必要がある。アメリカの大学などでは学生による授業評価が一般に用いられてきたが、わが国でもこうした方法を導入する動きが出てきた。そこで、学習者による評価についても調べてみることにした。

以上の点に焦点をあてた調査を企画し、1993—1996年度までに3つの調査を行ったが、ここでは、結果の一部を報告する。なお、調査Ⅰについては、伊藤（1996a）、調査Ⅱについては伊藤（1997a）に詳しい。

(1) 目 的

教授者が自らの授業を研究対象として工夫・改善していく過程を明らかにすることであった。調査Ⅲでは、教授者と学習者の比較資料を得ることも目的に加えられた。

(2) 調査時期と対象

調査Ⅰ（1993—1994年度）：本研究の共同研究者、資料提供協力者9名。

調査Ⅱ（1995年度）：本研究の共同研究者、資料提供協力者16名。

調査Ⅲ（1996年度）：本研究の共同研究者12名とその受講生540名。

(3) 調査項目と実施順序

調査Ⅲの項目と実施順序はつぎのとおりであった。表1は調査Ⅰ、Ⅱ、Ⅲの実施手続の比較表である。

1. 教授者調査1（授業前）：当該科目の目的、本時の学習目標、授業の工夫点、教授目標、教授活動の自己効力（遂行の確信度）
2. 授業実施・ビデオ記録
3. 学習者調査：メディア利用の評価、教授活動の評価、学習活動の評価
4. 教授者調査2（視聴前）：教授活動の自己効力
5. 教授者によるビデオ視聴
6. 教授者調査3（視聴後）：ビデオの視聴結果、メディア利用の評価、授業改善の方法、教授法への影響要因、教授目標の達成度、教授活動の自己効力

教授活動に関する調査項目の内容と数は、授業内容精選4、メディア利用4、話術・行動5、学生参加7、授業充実8、計28であった。調査項目の表現は、目的（教授者の自己効力、自己評価、学習者の教授活動評価）に合わせて変更した。学習活動に関する調査項目の数は12であった。このうち7項目は教授活動に関する調査項目と内容的に対応していた。

表1 「授業実践に関する調査」の実施手続比較表

		調査Ⅰ	調査Ⅱ	調査Ⅲ
1. 実施前日	教授者用調査（授業実施前）	◎	×	◎
2. 当日	授業実施	●	●	●
	学習者用調査	×	×	□
	ビデオ記録	○	○	○
3. 実施後1週間以内	教授者用調査（視聴前）	×	◎	◎
4.	ビデオ記録視聴	○	○	○
5. 視聴直後	教授者用調査（視聴後）	◎	◎	◎

(4) 結果と考察

1. 収集事例：

調査Ⅰ、24件、調査Ⅱ、28件、調査Ⅲ、22件。計74件。分野と授業形態の内訳は表2に示すとおりである。

表2 調査Ⅰ、調査Ⅱ、調査Ⅲにおける収集事例の分野および授業形態

	調査Ⅰ	調査Ⅱ	調査Ⅲ	計
〈分野〉				
人文科学系	6	3	9	18
社会科学系	16	15	7	38
自然科学系	2	6	2	10
複合領域		4	4	8
〈授業形態〉				
講義	21	20	9	50
演習	1	3	2	6
実習	1	3	3	7
ゼミ		1	2	3
講義と実習	1			1
講義と演習		1		1
講義と実験			1	1
演習と実習			3	3
オムニバス形式の講義			1	1
学生のグループ活動・発表中心			1	1

2. 教授目標、教授者の自己効力、学習者の評価の関連

ここでは、調査Ⅲの結果を紹介する。このうち1)－3)の分析対象となったのは、12事例の授業の担当教員とその受講生415名のデータである。これは、22件の収集事例のうち、教授者と学習者のデータがそろっているものを選び、同一クラスの複数回の授業については、初回のみのデータを対象としたためである。

1) 教授目標と自己効力の変化

図2は、調査Ⅲで教授目標と自己効力の変化の関連を調べた結果である。教授活動の自己効力に関する項目のうち教授目標として選ばれた項目を重点項目、その他を非重点項目とした。各事例における重点項目の平均選択者数は10.08であった。

自己効力得点（0－10）について、教授目標（重点・非重点）×時期（授業前、視聴前、視聴後）の分散分析を行った結果、教授目標の主効果が有意であった（ $F(1, 564)=106.347, p<.01$ ）。いずれの時期でも、重点項目の自己効力得点の方が高い。この結果は、調査Ⅱの結果（伊藤, 1997a）と一致している。

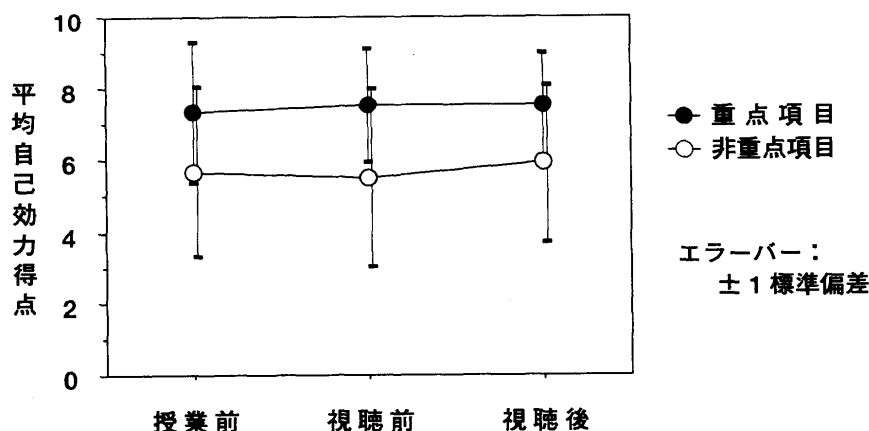


図2 教授目標に関する自己効力の回答時期による変化

2) 教授目標の達成感と自己効力

図3は、教授活動の自己効力、教授目標の達成感、学習者の教授活動評価、学習者の学習活動評価の関連を示している。いずれも相関が有意であり、それぞれ無関連とはいえない。

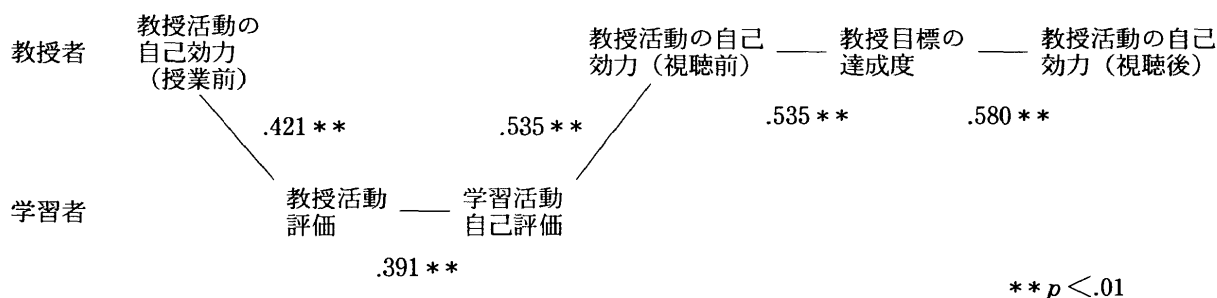


図3 教授活動の自己効力、教授目標の達成感、学習者の教授活動評価、学習者の学習活動評価の相関

教授者は、授業実施およびビデオ記録の視聴前後に教授目標の達成度を自己評価し、その後、同じ授業を来週同じ大学で行う場合の自己効力を評定した。自己評価得点(1-4)と自己効力得点(視聴後)の相関は $r = .580$ であった ($p < .01$)。目標の達成感が高いとつぎの遂行への効力感が高まるといえる。

1) 2) の結果は、目標設定、達成への努力、達成による自己効力の上昇の関連を示した Bandura (1992) の見解を支持している。

彼は、目標達成への動機づけと自己効力感との間には密接な関係があるとしている。すなわち、人は自ら挑戦的な目標を立て、その達成のために努力する。ひとたびこの目標に到達すると、強い自己効力を持つ人はさらに高い目標を設定する。

本研究においても、教授者が教授目標とした事柄について実施にあたって努力し、達成によって自己効力が高まった。したがって、次回もうまくいくという確信(自己効力)が高まったと考えられる。このことから、授業改善のための方策として、目標を明確にし、具体的な方法を工夫していくことの重要性が示唆される。

また、Bandura (1977) は、行動がうまくできるかどうかの確信がどのようにして生まれるかについて、4つの主要な情報源をあげている。1. 行動の達成、2. 代理経験(他者の行動の観察)、3. 言語的説得、4. 情動喚起(生理的状态)である。このうち、行動の達成、つまり、自分自身が直接やってみてできたという経験を持つことが最も効果的とされている。本研究の結果は、これらの情報源のうち、行動の達成経験、およびビデオ視聴による自己の行動の代理経験(自己モデリング)の効果とみることができる。

3) 教授活動の自己効力と学習者の評価

教授活動に関する教授者の自己効力（授業前）と学習者の評価得点（1 - 4）の相関係数は $r = .421$ であった（ $p < .01$ ）。教授者の遂行への確信が高い事柄については、学習者にも高く評価されているといえる。

4) 教授活動の自己効力、学習者による教授活動と学習活動の評価の関連

表3は、教授活動と学習活動に関する項目のうち、内容の対応する項目の一覧である。

図4は、これらの項目について、教授活動の自己効力（授業前）、学習者の教授活動評価得点（1 - 4）、学習者の教授活動評価得点（1 - 4）の関連を示したものである。数値は、ある教授者の同じクラスの6時間の授業を平均した値である。三者が良く一致する場合もあれば、ズレる場合もあることがわかる。

例えば、項目(2)-15と項目(3)-4については、学生参加の課題を含めるについて、教授者も学習者も肯定的な反応をし、学習者自身も課題に一生懸命取り組んだとしている。一方、項目(2)-4と項目(3)-1については、学習者は教授者が授業の準備を十分したと評価している。教授者の自己効力得点も高い。これに対し、学習者自身は、予習を十分しなかったと回答している。

これらの結果をどのように利用していくかは授業改善にとって重要である。この点についてはIV.-(5)でのべる。

表3 教授活動の自己評価（授業前）、学習者の教授活動評価、学習者の学習活動評価に関する質問項目の対応

(2) 教授活動に関する調査

4. 授業について十分な準備をする。……………
6. 印刷物を有効に利用する。……………
14. 学生が独自に考えることを奨励する。……………
15. 学生が参加する適度な課題を含める。……………
16. 学生の共同作業を積極的にすすめる。……………
17. 教室での討論を積極的にすすめる。……………
18. 学生の質問や意見によく対応する。……………

(3) 学習活動に関する調査

1. 授業について十分予習をした。
2. 印刷物をよく読んだ。
3. 自分で問題意識を持ち、考えようとした。
4. 課題に一生懸命取り組んだ。
5. 共同作業に積極的に参加した。
6. 討論に積極的に参加した。
7. 疑問点について質問した。

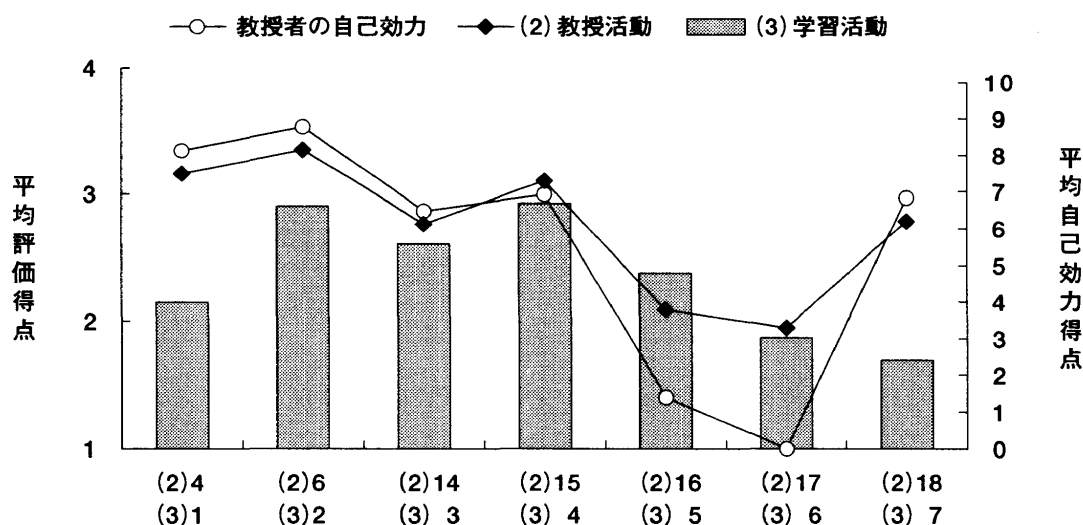


図4 教授活動の自己評価（授業前）、学習者の教授活動評価、学習者の学習活動評価の関連

3. 教授法への影響要因

当該科目の教授法に影響を与えている要因について主要なもの3つまでを聞いた。調査I、II、IIIの結果をまとめると表4のようになった。同一教授者が複数の授業について回答し、かつ回答項目が同じ場合は、教授者1人あたり1回のみカウントした。したがって、最大値は37となる。

最も頻度の高いのは自己の教授経験についてである。逆に、最も少ないのは同僚の教授法の影響である。

選択肢のうち、1) - 3) は教授者自身の直接経験によるもので、5) - 10) は他者の行動を見たり、書物から学んだりといった代理経験によるものである。4) はビデオに録画された自己の行動を代理経験するもので、これらの中間に属する。11) は学生から学ぶものである。

わが国では、初等・中等教育の教員についてはさまざまな研修制度がある。しかし、大学教員に対しては制度化されておらず、教授内容も、方法も、評価の仕方も個々の教員にまかされている。また、同僚の間で互いに情報交換しあったり、実際に同僚の授業を聴講したりすることはほとんど行われてこなかったのではないと思う。表4の結果は、このような実態を反映したものといえよう。

4) 自己の授業の映像記録については、8名が選択している。特にこのうち4名は、複数の授業事例を提供しているが、ビデオ記録で自分自身の教授活動と学生の学習活動を見直し、その結果をすぐに改善に役立てながら授業を進めている過程を知ることができる。

11) 学生の意見については、4名が回答している。わが国でも学生による授業評価などが導入されつつあるが、結果を教授法に反映していくことは重要な視点である。

表4 教授法への影響要因

	要 因	選択者数
直接 経験	1) 大学(院)時代の学習経験	11
	2) 自己の教授経験	30
	3) 講演会、学会などでの発表経験	10
	4) 自己の授業の映像記録	8
代 理 経 験	5) 大学(院)時代の教師の教授法	10
	6) 同僚の教授法	2
	7) 初等中等教育の教師の教授法	3
	8) 講演会・学会などでの他者の発表	10
	9) 教育番組、映像教材などの教授法	10
	10) 教育法関係の書物	4
	11) 学生の意見	4
	12) その他	4
	教官の一方的なレクチャーを反面教師として	
	学会での重要テーマとしての教授法	
	教授研究法による工夫	
	TVのニュース番組の手法	
		回答者数 37

IV. 大学授業の研究法

教育研究の成果が教授学習活動に真に生きるためには、どのような視点で研究を行い、どのように実践していけばよいのだろうか。以上の共同研究の成果をふまえ、大学授業の研究法についてまとめてみたい。

(1) フィールド・スタディ

教授学習の現場を直接対象とする。ビデオによる授業の映像化は、そのひとつの方法として有効である。教授者や学習者はこれらを“自己の姿を写しだす鏡”として利用したり、実際の状況を知ることができる。また、他者に対して、改善のための具体的な方法を提供することもできる。

(2) 教授者の自己学習：自らの授業を研究対象とする

われわれは当初、長い間“聖域”といわれてきた日本の大学の授業を改善するには、画一的な教授法を提案するよりも、このような方法がより効果的ではないかとやや消極的に考えていた。しかし、4年間研究を続ける中で、これにはもっと積極的な意義があると確信するようになった。それは、全国の大学の多くの先生方の授業改善のための熱

意と努力に直接触れることができたからである。つまり、大学の授業について教授者が自ら学ぶということが重要なのである。

(3) 教授者の協同学習：互いに学ぶ

(2)でのべたような試みを個人の実践にとどめることなく、共通の問題として検討していくための場も必要である。そこで、協同学習による方法も取り入れた。すなわち、共同研究メンバーの公開授業や研究会で情報交換し、互いに学んでいった。いわば、ヒューマン・ネットワークの確立である。また、研究会の内容をWeb上で全研究員に公開したり、メーリングリストを用いて授業改善に関する日常的な意見交換を行うなど、ハード面のネットワーク活用も試みた。また、学会で一連の発表を行い、専門の研究者からの意見をもらったり、情報交換したりした。

(4) 学習者に学ぶ：学習過程の中からの教授法・教材開発

より良い教授法や教材を開発するためには、まず、学習者に学ぶことが大切である。このための情報は、教授学習活動の記録、課題への回答、テスト結果などさまざまな方法で収集できる。

われわれの共同研究でも、教授者が自分の授業の内容や方法を研究し、改善のための教材を開発している（伊藤、1997b）。

(5) 学習者と共に学ぶ：教授者と学習者による授業評価

本研究では、従来の学生による授業評価につきのような新しい視点を導入した。ひとつは、同じ内容の項目を教授者と学習者が回答してそれらを比較することである。もうひとつは、学習者は、教授者を評価するだけでなく、自分自身の学習活動についても自己評価することである。これは、学習活動を見直すきっかけになると考えられる。

なお、本研究の調査では教授者用尺度として自己効力を中心に調べたが、一般的な授業評価の項目を教師と学生が回答して比較するという形でも良い。

Ⅲ-(4)の結果は、全事例を集約した全体的な傾向を示したものである。同時に、調査結果はすべて事例ごとに分析され教授者にフィードバックされた。これらを個々の授業の改善にどのように役立てていくかについてはさまざまな方法が考えられる。

調査結果をもとに教授者と学習者が評価のズレなどについて議論していくこともできる。

また、ビデオ記録を見ながら、具体的な場面に則して改善の方法を考えていくこともできる。藤田（1996）は、映像化による自己モデリングを通して教師は教えることを学び、学生は学ぶことの意味を自主的に習得していけることが大学教育の改善につながっていくとのべている。

このようにして、教授者と学習者が共に自分たちの授業を見直し、協力して授業をより良いものにしていくところに重要な意義がある。

さらに、京都大学の公開実験授業（京都大学高等教育教授システム開発センター、1997）や和光大学授業研究会の「三つ巴作戦」（和光大学授業研究会、1996）のように、観察者も交えた三者で授業を検討していく方法も考えられるだろう。

(6) 「授業改善支援ネットワーク」の構築

授業改善に取り組む大学教員を支援するシステムを構築することも重要な研究開発課題のひとつである。その第一歩として、つぎのようなことが考えられる。授業改善情報として改善事例と標準的な授業評価項目を提供するデータベースサービスを行うこと、授業改善をめぐる大学教員の研究交流の場を提供することなどである。これらによって、持続性のある大学間共同研究体制を確立していきたいと考えている。

(7) 基礎研究と応用研究

従来の教育研究は、教育実践の場を離れて既成の学問の枠組みの中で行われる傾向があり、一方、現場における実践活動は、必ずしも科学的基礎研究をふまえたものとはいえない。これからの教育研究にはこの両者をつなぐ視点が

必要である。

それには、研究と実践の相互のフィードバックが重要である。教授学習の実態をフィールドでとらえ、その基本的な問題点を探り出し、基礎研究で明らかにし、さらにそれを実践の場にもどして検討したり、具体的な改善の方法を提案していくという方法である。

そのひとつとして、さまざまな教授法の効果を実験的・実践的に検討することを計画している。

基礎となる教授法の収集には2つの方法が考えられる。

ひとつは、実際の大学の授業の実践例を集めることである。この点についてはⅢ.でのべた。もうひとつは、映像教材や教育番組の中から教授法を抽出することである。特に、この方法は、比較対照となる授業記録が得やすいという利点がある。また、研究結果は、より良い教材制作に対しても役立てることができる。

このような観点から、日米の心理学の映像教材における教授内容、構成要素、教材提示法などを比較分析した。また、予備調査として視聴反応の分析を行った（伊藤、1995;Itoh, 1996b）。

今後は、つぎのような形で研究を進めていく予定である。第1に、実験課題を作成し、同一テーマで異なる教授法を行った場合の効果を調べる。第2に、実験で明らかにされた“効果的方法”を授業で実践しその妥当性を確認する。

V. まとめと展望

わが国の大学の授業研究はまだ始まったばかりである。ここでは、筆者が関わってきたメディア教育開発センターの共同研究を中心に紹介した。今後の課題としてつぎのような点が考えられる。

1. 授業実践の収集事例については、そこからどのような原理が抽出されるかを検討する必要がある。表2にも見られるように、これらは分野も授業形態も多岐にわたっている。これまでの研究会では、科目を越えた共通の問題点がいくつかあげられているが、これらをどのような視点でまとめていくかが最大の課題である。

2. 上記の研究成果は、平成9年度メディア教育開発センター研修事業「大学授業の自己改善法」に応用されている。教員の自己研修を支援するために、教授学習に関する知見や具体的な改善法を今後とも蓄積していく必要がある。

3. これまで事例を中心とした工夫・改善を扱ってきたが、これらは教育目標やカリキュラム全体との関連で考える必要がある。

Ⅳ.でのべたような方法は、わが国の大学の授業研究と実践ではまだ十分に行われていないといってよい。表題であえて“新しい”ということばを使ったのもこのような理由による。しかし、今後こうした方法が広く普及することによって、このような表現が適切でなくなることを期待するものである。

同時に、ここにのべた以外の多様なアプローチが出てくることが望まれる。大学の教員研修が制度化されていないということは、それだけ個々の教員の責任が重いということになる。しかし一方では、自由な発想で研究と実践に取り組む余地があるともいえるだろう。

その場合にも基本になる考え方は、授業の担い手である教授者と学習者が主体的にかかわっていくことではなだろうか。このような bottom-up のアプローチこそが、大学改革の真の推進力となると考える。

〈引用文献〉

- 安彦忠彦（研究代表者）（1991）. 大学の授業方法・形態の改善と充実 ― 教育研究学内特別経費報告書 ―, 名古屋大学教育学部, Pp. 1-94.
- Bandura, A. (1965). Vicarious processes: A case of no-trial learning. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. II. New York: Academic Press. Pp. 1-55.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, D. C.: Hemisphere.
- 藤田恵璽 (1996). 大学における教授過程の映像化による教授法改善の試み 日本教育工学会シンポジウム 新情報技術によるマルチメディア学習環境の開発, 31-34.
- Itoh, H. (1992). Relationship between academic self-efficacy and performance in a university course: A case study of a second language learner. *Paper submitted to Professor Bandura as a term paper for his Seminar in Behavior Change, Department of Psychology, Stanford University*, 1-20.
- 伊藤秀子 (1993). 視聴覚メディアによる認知・学習過程の基礎研究 放送教育開発センター研究報告, 第61号, 65-79.
- 伊藤秀子 (1995). 映像教材における教授法と視聴反応の分析 放送教育開発センター研究報告, 第83号, 79-136.
- 伊藤秀子 (1996a). 授業実践に関する調査 (I) 放送教育開発センター研究報告, 第93号, 3-28.
- Itoh, H. (1996b). Analyses of teaching methods and viewers' responses in telecourses. In F. Y. Doré (Ed.) *Abstracts of the XXVI International Congress of Psychology, Montréal, Canada, International Journal of Psychology*, 31, 140. Psychology Press.
- 伊藤秀子 (1997a). 授業実践に関する調査 (II) 放送教育開発センター研究報告, 第103号, 3-19.
- 伊藤秀子 (1997b). 事例紹介 メディア教育開発センターの取り組み — 学習・教授活動に生きるマルチメディア研究開発をめざして — 大学と学生, 第386号, 22-26.
- 京都大学高等教育教授システム開発センター編 (1997). 開かれた大学授業をめざして — 京都大学公開実験授業の一年間 — 玉川大学出版部
- 和光大学授業研究会編 (1996). 語り合い見せあい大学授業 大月書店

謝 辞

本稿で紹介した共同研究の計画および実施にあたり故藤田恵璽教授 (聖心女子大学) よりご指導いただいた。吉田雅巳助教授、三尾忠男助手 (いずれもメディア教育開発センター) はじめ、客員教官、研究協力者、共同研究員の先生方には研究の実施にあたってご協力いただいた。これらのかたがたに心から感謝の意を表したい。

また、本稿の一部は、京都大学高等教育教授システム開発センター第9回月例研究会 (1996) で発表し、多くの示唆を得ることができた。福井有公センター長、梶田叡一教授はじめ諸先生方にお礼を申し上げる次第である。