

教員養成系大学における参加型授業の実践的研究 —専修専門科目「教育方法学」を一事例として—

伊藤博之*

本稿では、大学、特に教員養成を目的として設置されている教員養成系大学において、現在、学校教育全体で求められている参加型授業を実現させていく方途について、専修専門科目として開設されている「教育方法学」（標準履修：3、4年生）という比較的小規模な科目における取り組みを一事例として検討していくことを目的としている。大学における教員養成課程に対して、「質保証」を求める行政サイドの政策が進んでいる今日、我々大学教員にとっても「理論的知識の教授」の限界に直面している。加えて、近年、教育学、心理学的な知見の進展に伴って、社会的構成主義アプローチ、「三つの対話を総合した実践」の自覚、「教えて考えさせる授業」論、PDCAサイクルの活用、道草や失敗の教育的価値の再評価など一連の主張がなされてきている。これらの知見を基に、「アート」としての技術や「クラフトマンシップ」としての技術の習得・向上のアプローチを図るべく、2005年度から「学生による授業」をデザインし、診断的評価→形成的評価→総括的評価と時宜に応じた丁寧な評価によって漸進的な授業改善を行ってきた。その成果は学生による授業評価にもみられるように学生からの高い評価に結実している。

キーワード：参加型授業、学生による授業、社会的構成主義、PDCAサイクル、授業改善

はじめに

本稿では、大学、特に教員養成を目的として設置されている教員養成系大学において、現在、学校教育全体で求められている参加型授業を実現させていく方途について、専修専門科目として開設されている「教育方法学」（標準履修：3、4年生）という比較的小規模な科目における取り組みを一事例として検討していくことを目的としている。

今日、教員養成系大学を含め、大学における教員養成課程に対して、「質保証」を求める行政サイドの政策が進んでいる。筆者は先に「教育技術概念の再検討」と題して、教員養成課程における「理論的知識の教授」の限界に言及した。特に、学生が将来教職に就いた際に授業実践のために求められる「実践力」（「授業力」）については、「アート」としての技術や「クラフトマンシップ」としての技術の習得・向上のアプローチの必要性を説いた。もちろん、近年明らかになってきている教育学（教授学）理論の成果を取り入れた上で、である。（伊藤2014: p.160）本稿では、そうした議論を理論的土台として、それをいかに実践ベースに乗せるかを追究したい。（私的には、本学において学部学生に対する授業を担当するようになって10年目になるにあたり、現在の到達点と課題を明らかにし、次の10年へのステップを固めておくという意味を持つものでもある。）

1. 背景理論

1-1. 参加型授業の提案

1-1-1. 学生の実態

教育大学の学生として、様々な分野の理論を教授され、学習しているものと期待されている。しかし、実態としては、学習法として高校時代までに知らず知らずのうち

に身につけてきた（正確に言うと身につけさせられてきた）受け身の学習法を克服できているとは言い難い。たとえば、当該の授業で何を学習することが求められているかを自覚して、教師によって説明された事項を消化したり、それを活用して自ら課題を見出したりして発展的な学習に進むような学生は稀である。ともすれば、大学教師特有の粗いメモ書きのような板書を単に板書として書かれているとおりに視写するにとどまり、教師が板書に拠らずに説明している事項に関して必要事項を自ら抜き出してメモをとる、もしくは自ら構成しなおした構造的なノートテキングをする学生は極少数しか存在しない。

大学入学当初、教員となるという夢の第一歩を意気揚々と踏み出した途端に、大学の多人数対応の講義という高校までとは大幅に異なる（自己責任）のシステムに放り込まれる。その際、「自主的な学び」に抵抗のない場合は良いものの、高校までの受験勉強で培った「思考より暗記」という学習法—それは、教師が懇切丁寧に説明し、整然と整った板書行い、児童・生徒はそれをできるだけそのままノートに試写し、そのノートを暗記の対象とするという一般的な教授・学習方法によって強化されている。—に拘泥する学生は、大学でのマスプロシステムに不応を起してしまう。あるいは、教育大学の場合、教師になるための素養を培う主軸と見える授業の方法が、自分たちの目から見て不十分なものと見え、その授業を通じての学習そのものに幻滅し、学習意欲を減退させてしまう。近年、そうした事態を避けるために、初年次セミナーなどが組み込まれるようになり、一定のカリキュラム上は一定の配慮がされるようになってきた。しかし、そうした個別の特殊な授業における「配慮」が、他の授業に対する学習の構えを大きく変えているかというといささか以上に心許ない。むしろ、「初年次セミナー」

という個別の特殊な授業での学びは状況依存的であり、異なった状況で行われている他の通常の授業での学びには転移していないように見受けられる¹⁾。とするならば、それらのいわゆる初年次教育のみでなく、各々の授業において、受講する学生の実態とニーズに合わせた授業改革を行っていかねばならないであろう。

1-1-2. 社会的構成主義アプローチ

経験の経験による再構成を教育（学習）と考えた経験主義の考え方は、構成主義の代表的なものとして、児童の主体性や能動性（発動性）を重視しようとする立場からは高く評価されてきた。しかし、その一方、「這い回る経験主義」とか「活動あって学び無し」とかとの批判を常に受け続けてきた。本来 J. Dewey が、自然科学的な問題解決の手法を学習法一般に取り込むことによって教育（学習）の科学化を企図したにもかかわらず、その後継者達によって問題解決の手法という一種の「方法知」の習得にのみ重点が置かれ、結果として文化財のもう一つの重要な要素である「内容知」を閑却しがちになったのは、非常に皮肉な事態である。しかし、それは経験主義が本来内蔵している理論的弱点の必然的な帰結とも言える。そうした弱点を捉えて、たとえば、ヴィゴツキーの再評価から敷衍されている「活動理論」や「拡張された学習」論が提唱されるようになっていく。そこでは、「内容知」を学ぶこと自体が、文化財（という社会的なもの）を学習者が「我が物とする」ことになるのであり、それを通じて初めて有効な学習が成立することが主張されている。また同時に、個人が文化財を学ぶ際、従来のように教師ばかりではなく、周りの他の学習者とのコミュニケーションを通じることによって、より確かな学びが連鎖していくとされる。すなわち、経験主義が「個人内の」経験の経験による再構成を指向した一種の個人的構成主義であるのに対して、新しい構成主義の考え方は学びが社会的に行われるということを強調することによって社会的構成主義と呼び習わされている。社会的構成主義の観点から、授業の中になるべく教師と学習者とのコミュニケーションはもちろんのこと、出来る限り学習者同士のコミュニケーションを組み込んでいくことが有効と主張されるようになっていく。もともと、授業担当者が講義し、学生がそれを聴取するという一斉教授法自体が完全に否定されるわけではない。後掲の市川の主張にもあるように、「習得サイクル」においては、それなりの工夫をすることを前提とするものの、非常に効率的なものとなりうることに留意しておく必要がある。

1-1-3. 学生の「三つの対話」の組織

佐藤学は、社会的構成主義を評価する立場から、「学び」は、対象世界（題材・教育内容）、他者、自分自身との「対話」という「三つの対話を総合した実践」である旨指摘している。（佐藤 1999: p.72）そもそも「学び」を組織的に促進するために行われる授業が、教師、児童・生徒、教材を三要素としている以上、授業という場で児童・生徒は上記三者とは何らかの出会いをせざるを得ない。実際に問題となるのはその出会いの質であり、広がりであり、深みである。たとえば、200名規模の大人数

の大学の授業の場合、階段教室の固定机にびっしりと座っている学生は、（その教室建築の前提としている発想から、）映画館における観客と同様の状況に置かれる。ここでは、教員の机間巡視や学生のペアワークやグループワーク、さらには作業や身体的活動などを行うことが前提とされていないこともあり、教員側から一方的に発信される視覚・聴覚情報が垂れ流しになりがちとなり、その情報を受け取るかどうか自体が学生側の半ば自由な選択にゆだねられることになる。学習意欲の高い学生であれば、90分間に渡って緊張感を持って情報の受け取りに専念し、新しい情報を自前の知識と照らしあわせながら消化しようとしたり、教員の（応答を求められることのない）問いかけを巡って思考したりといった、かならずしも身体活動を伴わない自己活動を活発に行うことは出来るだろう²⁾。しかしながら、そもそも「対話」は個々人の能動的な行為である。対象との深いコミットメントなしに「対話」は成立すべくもない。このコミットメントを深めるような手立てを教師側がとらない限り、ごく一部の学生しか「学び」は成立し得ないだろう。となれば、問題はどのようにこのコミットメントを深めることができるかである。

1-1-4. 「習得、活用、探究」と「教えて考えさせる授業」論

今回の学習指導要領改訂（2008年）は、市川伸一の「教えて考えさせる授業」論を基礎理論の一つとしている。市川は、授業において多くの教師は子どもたちの活動を重んじるばかりに、基礎的な事柄をきちんと教えて習得させることを結果的にないがしろにしてきたことを問題視している。というのも、そもそも考える材料なしに考えようとさせても子どもたちの思考が深まるはずはないし、さらには、それらに過分の時間をとられて定着のための時間を割きづらいからである。この問題に対処するために主張されるのが、習得サイクルと探究サイクルを相対的に独立した2本の柱としつつ、それらを関連付けるという手法である。ここで言う習得サイクルとは「『予習－授業－復習』を通じて既存の知識や技能を身につけるといふ」ものであり、探究サイクルとは「自らのテーマに沿って問題を追究する」ものである。（市川 2008: pp. iii-v）

以上の市川の論は、前項で述べた、「三つの対話」に学生を導くための「コミットメント」深化の手法の前提として受け止めることができる。

1-1-5. PDCA サイクルの活用（とりわけ、振り返り・省察と共有を入念に行う。）

ウォルター・シューハート（Walter A. Shewhart）、エドワーズ・デミング（W. Edwards Deming）らが提唱したとされる PDCA サイクルの発想は、ほぼ同時期の1947年版学習指導要領にはすでにその影響を見せている。しかし、日本の教育現場においては、相対評価（集団準拠評価）との親和性が薄かったこともあり、授業改善やカリキュラム改善のツールとしては機能しなかった。ところが、文部行政が、相対評価から「いわゆる絶対評価」すなわち目標準拠評価を学習指導要録の評定を記入する

際の標準とした2001年頃から、同時並行的にPDCAサイクルの活用が「指導と評価の一体化」とのスローガンを伴って推進されるようになっていく³⁾。

教育においてPDCAサイクルを意識するためのポイントがいくつかある。一つ目は、授業や単元、教科教育において、常に、実現すべき目標を教師はもちろんのこと、最終的には学習者自身が自覚する必要があることである。二つ目は、その目標(群)が実践を通じて達成されたかどうかを診断的評価→形成的評価→総括的評価と時宜に応じた評価によって丁寧にいき、その都度、目標が実現した場合、実現しなかった場合ともにその原因を自覚し、良いものはいっそう伸ばし、不十分なものはフィードバックされた情報を基に改善の工夫を行っていく必要があることである。三つ目は、これらの評価を誰でもが見えるものとして、他者に対する評価が当事者以外の学習者の「省察」に役立つようにすることである。四つ目は、このような評価活動を継続的に行う中で、学習者自身が自らの「学び」に対する評価、すなわち自己評価能力を向上させていき、将来的には自律的にそれを行えるように支援することである。

1-1-6. 道草や失敗の教育的価値の再評価

大学教育においても、旧来の教育内容に含まれていなかった新事実や新理論の整理が相対的に進まないために、学問的知見が増えてしまう結果、教授すべきこと、教授したいことが年々増えていってしまう。しかし、2単位15時間という1科目に与えられている時間的な枠組みは変わらない。そうした中で、新しいことを盛り込もうとすれば、必然的に単位時間あたりの教育内容が増え、「能率的取り扱い」が求められることになってしまう。工学的アプローチを前提にするならば、最短距離を脇目もふらずに進ませることは是かかもしれない。しかし、そうしたアプローチに批判的な羅生門的アプローチの見地からいうと、道草や失敗を見守り・生徒に許容しない工学的アプローチでは、彼らの自主性や自発性を既存しがちであることが問題にされる。(文部省 1975) 要するに、整備されたきれいな道路を整然と行進させてばかりいると、未整備の土地を危険回避しながら踏破する力は養われづらいのである。中央教育審議会答申で打ち出された「変化の激しいこれからの社会を[生きる力]」(中央教育審議会 1996)が求められざるをえない今日にあって、高度経済成長期の右肩上がりの見通しの良い未来を前提にしていた時代の教育の考え方や方法は使い物にならない。

本来、学生であるということは、「学びつつある存在」ということが前提とされ、社会においては許容されづらい失敗が許容される。場合によってはより深い学びのきっかけとしてむしろ歓迎する必要すらある。しかし、教育実習やスクール・サポーター勤務を始めとした学生のオーセンティックな学習場面においては、準社会人として一定程度の責任が付与され、学生自身ばかりではなく、周りのメンター教員や管理職、保護者などから、「基本的に失敗は許されない」というメッセージが送られる。これに抗して、確実性の乏しい新規の事柄に取り組んだり、

従来慣例的に行われていることを廃止したりという、一種の挑戦を試みることは容易なことではない。「生きる力」に代表されるように、陋習を廃して新しい状況を切り拓いていく創造的な態度やそれを支える能力を養うことが学校に求められている一方で、学校文化がどちらかというのと守旧的であるのは、上記のような事情が影響しているのではないかと考えられる。

それ故、「多少の失敗が許される状況」の元でチャレンジの機会を与えること、それでうまくいけば成功体験としてそれ以降のチャレンジを促進する可能性をもつ一方、例え失敗しても、その「失敗から学ぶ」ことで向上する経験を持つことは、大学の授業においてこそ可能となるし、可能とすべきではないだろうか。

1-1-7. 「アート」としての技術や「クラフトマンシップ」としての技術の習得・向上のアプローチ

他著において、教育—とりわけ、特定の技能を養成する教育—において、「テクニク」としての技術の習得・向上における限界性が露わになって来ている今日、その限界を克服するために、従来「アート」としての技術や「クラフトマンシップ」としての技術の習得・向上のアプローチが果たしてきた役割と機能を再認識すべき時であろうことを指摘した。(伊藤 2014: p.160)

ここに言う「テクニク」としての技術とは、伝承可能な技術のうち、「言葉で分かち伝えることができる」ものを指す。しかし、教師に求められる能力のうちで、「テクニク」としての技術は重要であるものの、やはり全体から見ると極一部に過ぎない。教育実践において求められるのは、ヘルバルト以来自覚化されているように「教育的タクト」という臨機応変の即応能力である。

これまで、大学においては「テクニク」としての技術の習得・向上を、教育実習においては「クラフトマンシップ」としての技術の習得・向上を、という形で一種の教育の棲み分けが行われてきた。棲み分けは往々にして相互の関係性を薄め、乖離状況を生み出しがちである。しかし、教職大学院の設置等に代表される今日の教員養成政策は、そうした棲み分けを廃し、大学における授業においても「実践力」の向上を要求するようになっていく。こうした要請に応えるためには、大学での授業において「クラフトマンシップ」としての技術の習得・向上のみならず、大学教育の付加価値として「アート」としての技術の習得・向上を目標に加え、それにふさわしい教授方法の改革を行うべきである。ただその際、単に両者の学習過程を棲み分けるのでは問題の解決にならない。「テクニク」としての技術の習得・向上の過程において、そのことが行われることがすなわち「クラフトマンシップ」としての技術や「アート」としての技術の習得・向上に寄与するようなものが工夫されるべきであろう。

2. 授業構想

2-1. 授業概要

後に3.において触れるように、2006年度に部分的な先導的な試行を行った上で、2007年度に大幅な授業変更を実施した。その際、1.で述べた理論的土台の上に、

以下のような授業をデザインした。

まず、学生による授業の構想段階について。習得フェーズとして、教員によるレクチャー。次いで、探究フェーズとして学生によるテキストによる自学。それらで習得した知識等を基に、学生各自が他の学生に伝えたい事柄の抽出とブラッシュアップ。学生（普通は1名、状況によりT.Tで2名以上）が1単位時間（45分）の授業案作成。この後、習得フェーズと探究フェーズの結節点として、この指導案を叩き台として、指導教員と個別に指導案の事前検討とディスカッション、その結果に基づく修正を行う。こうした構想段階を経て、実際に学生が45分の授業を行うという実践段階に入っていく。90分授業の前半の45分で実際に授業を行った後に、後半の40分で授業参加者でグループに分かれて当該授業について検討会を行い、最後にその成果を全体に発表する。9回の学生による授業が終了した後で、各自が学んだことを15分程の時間で発表し、共有する会を設ける。

2-2. 学生の学びのフェーズ

市川の「教えて考えさせる授業」論をベースにすると、学生に対して、習得フェーズと探究フェーズを各々相対的に独立なものとして構想し、用意しておく必要がある。そして、その際、もっとも重要なのがそれらのフェーズをどのようにリンクさせるか、換言すれば、一方のサイクルで学んだことをもう一方のサイクルにどのように還元させるかである。

本稿においては、これをいくつかの層において構想し、重層的にサイクルが回っていくように組織していくことに「特色」を見出している。

(1) 習得フェーズ：総論（歴史的な概観）^{iv}

テキストの序章部分に書かれている内容について、学生の自学を期待しつつ、そのエッセンスを文字（音声）情報だけでなく、できるだけ図表や映像（動画）などを活用して、効率的に必要な知識を系統的に提示する。

(2) 探究フェーズ①：各論（各実践者に関する個別学習）

テキストにある15の実践家（もしくはグループ）の記述を通読し、自分が授業で扱う対象の候補を絞る。次いで、対象が定まり次第、その対象の主著と呼ばれるものを少なくとも一冊通読（必要に応じて精読）し、自分が他の受講者に「これは是非伝えたい」と思えたもの（授業目標）をピックアップする。

(3) 探究フェーズ②：授業準備

定めた目標を効果的に実現できる方途を熟考し、学習指導案を作成する。

(4) 習得フェーズと探究フェーズの結節点①

作成された学習指導案を、授業担当教員と検討する。その中で、担当教員からの多方面からの突っ込みやゆさぶり、情報の訂正と補充などを通じて、探究フェーズでの学びの省察を深める。そのことは、より対象理解を深める（習得フェーズ）ことにつながる。

(5) 習得フェーズと探究フェーズの結節点②

実際に学習指導案に基づいた45分の授業を行う。行った事柄に対して、受講者や現職院生からの他者評価を受

けるとともに、自らも自己評価を行う。さらに、授業の最後2回で、再度自分の学びに関して、授業全体や他者の授業から学べたことという、少し広い視野からの自己評価を行い、他の受講者達と共有する。

2-3. 内容

教育方法学という、教育方法を対象とした学問を扱う専門教科をどのようなものとして構想するか。オーソドックスなやり方であるなら、教育方法の概念規定、教育方法の理論と実際の歴史、今日における教育方法の改革動向といった理論的なものを主軸に構成するところである。しかし、参加型授業を想定し、何より学習者が内容にコミットし、授業で教師側が目標として想定していることを学習者自身が身につけたいという意欲を持つようになると、上記のような学問的な構成を前面に出したのでは期待した成果を得られない。何より、当該の学生達は、研究職を目指しているのではなく、あくまでも教師になることを目標とし、そのための基礎的素養を身につけようとしている存在であることに留意する必要がある。そうした観点から見ると、次の3つの特殊性を特に留意しておく必要があると考えられる。

①教員になるという具体的なめあてとそのために必要な実践力、とりわけ授業力に対する意欲の高さ

②理論よりも実践への高い指向性

③先行する先輩実践者達が積み上げてきた教育遺産の高い価値、一方でその存在に対する無知

このような特殊性を考慮に入れて教育内容を構想した時、現在ある意味で常識になっている事柄（生活教育、ゆさぶりの必要性、子どものつまずきのとらえ方、基礎的学習内容の習熟の重要性、相対評価の非教育性など）が、最初から与えられていたものではなく、歴史的・社会的文脈から要請され、ある一個（ないしは一群）の教員（達）によって「見出された」ものであるという事実と、困難に直面した際、必ずしも前例のない解決策を、現実と格闘しながら「見出し」ていった先人達のチャレンジングな姿勢とを読み解かせていくことは、未来の教師としての彼らの琴線に触れる可能性が高いのではと予測した。そのために格好の資料となるものとして、田中（2005）を指定テキストとして採用した。

2-4. 方法

2-4-1. 授業づくり

学生は、このテキストにより、端的にまとめられたその実践家（達）の教育史的な位置づけを知ることが期待される。ただ、大学の特に専修科目（3、4年生に課されるコース独自の授業科目）である以上、個々の著者による実践の分析と評価を鵜呑みにすることは望ましくない。それらに賛同するにしろ、異議を持つにしても、与えられた材料とともに、可能であれば自ら調べた材料を基に、自分自身で思考し、判断することが求められる。

このことを実現するための手立てとして、まず、授業担当者の側から、テキスト全体の通読、興味を持った実践家の選択と申告を求めた。そこでは、他者から上意下達的に対象を割り当てられるのではなく、少なくとも15の人もしくは集団の中から、一番自分が興味を持てた対

象を自ら選択する機会が保証されることになる。その申告されたものをもとにして授業者の側で、偏りや時期的なものも考慮して担当を決定した。そして、受講者には、教科書の該当箇所は勿論、必ずその対象の原著を最低一冊読了することをオブリゲーションとした。受講者はそうした調べ活動の中で、「他の受講者に是非とも知らせたい」という知識（概念やエピソードなど）をいくつも発見していくことが予想される。

次の段階として、それらの「是非とも知らせたい」ものを45分という授業時間の中で扱えるように絞り込んでいくことを求める。受講者はその取捨選択の過程で、一群の「知らせたい」ものの各々に自分なりの価値付け、順序付けを強いられることになる。あるいは、別の事柄として考えていたことを統一的に把握し直す。この過程を、一義的には学生の課外時間での自学に求める。しかし、学習過程にある学生段階では、自律的にこの過程をたどるためには、他者（授業者）による支援（評価やゆさぶり、理由や根拠の自覚化など）が必要となる。これらを通じて、当該授業の目標がブラッシュアップされていくのである。その際、定めようとする目標が何らかの形で計測可能であるものになることを求めると同時に、その測定方法と測定結果に基づく評価のルーブリックづくりを促すことが肝要と考える。

その次の段階として、定められた目標を、効果的に実現させるための手立ての工夫である。学生達は自らの学びの経験から、教員による説明を主として授業構想を練りがちである。大学における授業では、1. で述べた理論的状况について各々の領域から言及されているにもかかわらずである。彼らが大学で理論的に教えられていることと彼らが実際行いがちなことの乖離状況は、実際に指導案に現れる。指導教員はその現れを指摘し、彼らに自覚を促すとともに、具体的にどのように受講者を授業に参加させるかを考え、工夫するよう促す必要がある。

2-4-2. 授業実践

上記で作成した学習指導案に基づき、前半の45分間の「参加型授業」に取り組む。

2-4-3. 振り返りと共有

後半の40分間ほど、授業参加者でグループ（受講者役の学生は1グループ5名程度。それとは別に、授業した学生は、指導教員やゲスト・ティーチャーなどとのグループを構成。）活動として、今行われた授業に関して、「良かった所」と「こうすればもっと良くなったと思われる所」という2点について意見交換を行い、模造紙にまとめる。最後に、それぞれのグループから、模造紙にまとめられた意見を報告し合う。最後の5分足らずで、その日の学びの振り返りを所定の用紙に記入する。

9回の学生による授業が終了した後、「『学び』の確認」と称して、一人15分程で、この授業で学べたことをまとめて発表し、発表内容や発表方法について相互評価する会を設ける。

3. 実践と改善

1. でも強調したように、授業のデザインと管理につ

いては、PDCA サイクルに沿って、実践していくことの中から、事前には予期しえなかった状況を把握し、授業目標の達成に資するような改善を企図し、次年度の計画に織り込んでいく必要がある。当授業は2004年から現状に近い形で出発し、毎年PDCA サイクルを回していきながら、少しずつ改善を進めてきている。改善の内容は多岐にわたり、詳述する紙面もないので、ここでは、編年的に各年度で加えられた変更を掻い摘んで確認していこう。

3-1. 2006年度

前任者から本授業を引き継ぐ。元々、2名の教員によるオムニバスであったことから、約半分の8コマの時間を与えられた。授業で扱う内容については、当初からほぼ現状と同じものであった。ただ、学生による授業にまでは踏み込んでおらず、授業担当者から前近代から戦前・戦中期までの教育方法史についての講義を6時間行った後、戦後教育方法史にあたる最後の2時間分について30名ほどの学生を3つのグループに分け、各グループにおいて1人15分ほど（合わせて4人で90分）を使って、テキスト（田中他2005）で気になった実践家についてテキストの要約を発表しあうという形態を採用した。1グループ当たり、延べ8人ほどの実践家に触れられる形を採ることで、学生ができるだけ多くの実践のレポートに触れることを企図したからである。2回の発表会については概ね好意的に受け止められたものの、一方で、もう少しじっくり説明したり、聞きとったり（考えたり）したいという要望が学生の方から出され、次年度のシラバス改善のための重要な課題となった。

3-2. 2007年度

オムニバス形式を解消し、1名の教員で本科目を担当することになった。その結果、前年度問題となった時間的制約からの15分発表という桎梏を因らずも解き放つ機会に恵まれた。授業の全時間を教育実践史について当てるのが可能となり、1時間のオリエンテーション、3時間の教育実践史の概要説明、9時間の学生による授業、2時間の発表会という、ほぼ現状のような形態となった。この際、教員からの（結果的には）一方的な情報提供という部分を最低限にし、本科目の大部分を「学生による授業」にシフトする、パラダイム転換を伴う大きな改造を行った。ただし、この時も前年度同様、学生ができるだけ多くの実践のレポートに触れることを重視していたため、報告者も授業を通じて2名の実践家をレポートする、1回90分の授業時間で2人の実践家を扱うという形態を取った。確かに、学生が受動的にアカデミックな情報の奔流にさらされる時間が大幅に縮減する一方で、実践家一人当たりの扱う時間が格段に増えた。しかしながら、学生にとって、半期に2名の実践家についての調べ学習を行うと同時に、単なるテキストの要約の報告ではなく、授業という形式をとることで、学習指導案の作成という仕事が新たに課されることになった。その結果、相対的に調べ学習の深みや広がりには欠けた上、授業での学生なりの工夫にまで手が及びにくくなっていったことが課題として明らかになった。

3-3. 2008年度～現在

上記のように、前年度の大きなパラダイム転換を伴う大きな改造が、前々年の先導的な試行に基づいて構想されたとは言え、実際に実行してみると予想外の事柄が多数出来た。上記の、学生の過重負担もその一つである。また、「クラフトマンシップ」としての技術の習得・向上を考えた時、大学教員の他、可能な限り現職教員に協力を仰ぎ、現場教員の目から学生の授業に対して評価とアドバイスを得ること追加した。

4. 成果と課題

4-1. 成果^v

4-1-1. 直近の「学生による授業評価」の結果

兵庫教育大学において行われている直近の「学生による授業評価」は次の通りである。

	4	3	2	1	2013年度 平均	2012年度 平均
①この授業は、目的がはっきりしていた	8	2	0	0	3.80	3.90
②授業内容は、目的にふさわしい内容だった	8	2	0	0	3.80	3.80
③教員の説明は、わかりやすかった	8	2	0	0	3.80	3.80
④テキスト・プリント等や教材・教具は役立った	9	1	0	0	3.90	3.80
⑤教員は、学生が質問や意見を述べられるよう配慮していた	9	1	0	0	3.90	3.90
⑥成績評価の基準・手続きが示された	8	2	0	0	3.80	3.90
⑦この授業からもの見方や考え方について知的刺激を受けた	9	1	0	0	3.90	3.90

※回答者10名（2013年度）。

※4：そのとおり、3：ほぼそのとおり、2：あまりそうではない、1：そうではない

ここに見られるように、本授業における積年の授業改善の努力は、4件法において、すべての項目が3.8以上、「2：あまりそうではない、1：そうではない」が1件もないという受講者達の高い評価を得るに至っている。

4-1-2. 学生側の変化

受講者達は、少なくとも45分の授業を準備する過程で、テキストの該当箇所を読み込み、その著者の取り上げたその実践の価値をより深く理解する。それと同時に、その著者の主張と、自らが一次資料から得た考えと比較考察することで、自らの考えをより明確化していった。（それは、教師主導の説明型授業においては、例外的にしか起こりえないものである。）

5. 課題と改善策

総じて、90分を15回という短時間枠組みの中で多くのことを追求しようとしていることによって無理が生じていることは否めない。「二兎を追う者は一兎をも得ず」

になりかねない危険性をどう回避するかが問題である。

内容面では、「習得フェーズ」に位置づけている最初の歴史的概観が、「探究フェーズ」での学びで教育内容理解の前提知識として活用されているのは確かである。しかし、「探究フェーズ」が特定の時期の実践内でのみ深められることから、自分の担当の時期以外の歴史を全体として押さえる点で、まだまだ十分とは言えない。

勿論15回という授業内のみでこの課題をクリアすることには大きな限界があるものの、最後の発表会において共有される「わかったこと」をつきあわせて、発表会後に再度教員側（もしくは学生の代表者）から、歴史的概観の点での補足を行うことが有効ではないかと考えられる。

内容面での2点目は、戦後とは言え、すでに「歴史」となっている対象に対しての学生の姿勢である。これまでの授業では、どうしても学生側の「これからは活かす」という視点が強すぎて、対象をアカデミックな視点一すなわち、対象から一定程度の距離を置いて、多角的な視点から考察する一できちんと評価するところまで及びづらいという点である。

方法面では、事後検討会における「検討」の視点を示し切れていない現状。

方法面での2点目は、事後検討会における「目標に準拠した」検討に至れていない現状。

これらの問題を根本的に解決するには授業を現在の半期2単位から通年4単位とすることにより、それぞれのセクションの配当時間を倍増することである。しかし、これを実現するためには、大学全体のカリキュラム設計に大きな変更を求めることになる。長期的な視野ではその方向を追求すべきであるものの、短期的には実現可能性が低い。より現実的には、従来9時間の枠をとっている学生による授業について、現在授業予定者が9名を超える場合に例外的に採用していたTeam Teachingを原則全ての時間行うことを改善策として考えている。このことによって、1人の実践家に対する学生による授業の時間とそれに対する検討の時間を倍増させることが可能となる。

最後に残された大きな問題は、PDCAサイクルを授業改善のツールとして用いることによって生ずる根本的な問題である。すなわち、事前に計画されたモデルを細部にわたってブラッシュアップしていくことが可能となる（実際に数年間にわたるブラッシュアップによって、授業担当者から見て著しく「改善」してきている。）次第に改善ポイントが精緻化していき、完成度が上がっていく。しかし、そのことは一方で、ブレークスルーを伴う、根本的には改変の可能性を年々狭めて行ってしまう危険性をはらんでいると見ることもできる。実践自体がパターン化し、一種のマンネリを生み、授業（特にその運用に最も責任を持っている教員自体）から活力や発展性が失われてしまう可能性がある。PDCAサイクルの活用と、ブレークスルーを伴う質的發展とをどう整合させていくべきか、原理的な課題を今後検討していく必要がある。

小結

多くの学生が高等学校時代までに「受動的な学習スタイル」をすり込まれてきた。それを大学に入ったからという状況の変化のみでその学習スタイルが変容することを期待するのは今や時代錯誤的である。加えて、教育学、心理学的な知見の進展に伴って、社会的構成主義アプローチ、「三つの対話を総合した実践」の自覚、「教えて考えさせる授業」論、PDCA サイクルの活用、道草や失敗の教育的価値の再評価など一連の主張がなされてきている。これらの知見を基に、「アート」としての技術や「クラフトマンシップ」としての技術の習得・向上のアプローチを図るべく、2005年度から「学生による授業」をデザインし、診断的評価→形成的評価→総括的評価と時宜に応じた丁寧な評価によって漸進的な授業改善を行ってきた。その成果は学生による授業評価にもみられるように学生からの高い評価に結実している。

一方で、ここ数年、PDCA サイクルを授業改善のツールとして用いることによって生ずる根本的な問題に直面している。学生にチャレンジ精神を持つことを鼓舞している担当教員自らが、現状に何らかのブレークスルーを伴う質的発展を大胆に追求していく必要があると同時に、その姿勢自身が受講者のモデルとなることを意識して行く必要があるであろう。

参考・引用文献

- 市川伸一『学ぶ意欲とスキルを育てる』小学館、2004年。
 市川伸一『「教えて考えさせる授業」を創る』図書文化社、2008年。
 伊藤博之「教育技術概念の再検討」『兵庫教育大学研究紀要』第44巻、2014年。
 河内徳子他『学習の転換—新しい「学び」の場の創造』国土社、1997年。
 佐藤学『改訂版 教育の方法』放送大学教育振興会、1999年。
 ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー著、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習 —正統的周辺参加—』産業図書、1993年。
 田中耕治編著『時代を拓いた教師たち—戦後教育実践からのメッセージ』日本標準、2005年。
 中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について 中央教育審議会 第一次答申」1996年。
 中内敏夫『近代日本教育思想史』国土社、1973年。
 美馬のゆり、山内祐平『「未来の学び」をデザインする 空間・活動・共同体』東京大学出版会、2005年。
 文部省『学習指導要領（試案）』大蔵省印刷局、1947年。
 文部省『カリキュラム開発の課題 —カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書—』大蔵省印刷局、1975年。
 ユーリア・エンゲストローム著、山住勝広他訳『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社、1999年。

注

- i たとえば、筆者が担当している2年次前期開講の「教育課程論」という200名弱規模の授業において、9割の学生の受講態度は「受動的な学習スタイル」のままであり、期待されるような変容を伴っていない。
- ii 少し前までの大学（大学院）で求められていたのは、このような学生の自主的な能動性であり、それを持つ学生のみが教員の教育の対象でもあった。しかし、今日、大学側にアカウンタビリティが求められ、ステークホルダーに対しては「出口保証」（品質保証）、学生に対してはカリキュラムないしシラバスで定められた最低目標への到達を担保することが求められるようになってきている。学生の不勉強や怠惰を理由として教育の対象から外すことは許されなくなりつつあるのだ。
- iii 2008年版学習指導要領においては、総則の最初のパラグラフの最後に、「これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする」という一文が敢えて追加されている。それまでは、教育課程という計画を立てることだけが求められていたのに対して、計画は目標を実現するためにデザインされるものであり、目標が実現される計画へと常にブラッシュアップすることが求められるようになったのである。
- iv 習得フェーズの中でも重要なものとして学習者に学んだ内容を「定着」させる習熟過程がある。そのため筆者の担当する別の科目においては、授業の冒頭に前回行った授業内容のエッセンスを確認する小テストを組み込んでいる。しかし当授業では、このセクション自体が特に学生にとって新しいことを提示するというより、これまでに受けてきた他の授業で得られた知識の復習的な役割をもつため行っていない。
- v 授業担当当初から、授業ごとに、①理解度 [今回の授業で“教えられようとしたこと（教育内容）”が理解できたかどうか。]、②満足度 [今回の授業を受けてどれだけ満足感を覚えたかどうか。]、③発展度 [今回の授業で学んだことを、これからもっと深めてやろうと思ったかどうか。]、そして2013年度からは、④学習者度 [今回の授業に対して「良き学習者」たり得たか。]の4観点からの自己評価を学生にさせてきている。このデータの分析は現在進行中である。