

ヒルベルト・マイヤー教授来日記念講演  
すぐれた授業のスタンダード

Lecture by Prof. Dr. Hilbert Meyer in remembrance of his visit to Japan  
Standards of Good Instruction

ヒルベルト・マイヤー (Hilbert Meyer)\*

訳：原田信之 (HARADA Nobuyuki)\*\*・牛田伸一 (USHIDA Shinichi)\*\*\*

## 0. はじめに

本稿は、2006年4月15日に岐阜大学教育学部において開催された、ヒルベルト・マイヤー (Hilbert Meyer) 教授来日記念講演会の講演原稿を日本語に訳出したものである。

あえて言及するまでもなく、マイヤー教授はドイツにおける教授学・学校教育学の第一人者である。その著書は日本語にも翻訳<sup>1</sup>されていることもあって、マイヤー教授が掲げる「生徒志向の授業構想」については、すでにわが国の教育界にも広く認知されている。第二回目の来日（初来日は1999年9月で、九州看護福祉大学において「21世紀における新しい学校像の課題」と題する来日記念講演が開催された<sup>2</sup>）を記念した今回の講演では、マイヤー教授が蓄積してきた広範な授業方法学研究の知見を基盤に、「すぐれた授業のスタンダード」についての貴重な成果が報告・提案された。

どのような授業がすぐれた授業なのか、その規準はどこに求められ得るのかは、きわめて興味深いテーマであるが、それを実証的な研究成果に基づいて明示することは簡単ではない。その具体的な中身については、以下のマイヤー教授の講演にはっきりと提示されているので、ここでは周延的な事柄だけの説明にとどめておくことにする。それは、なぜ「すぐれた授業のスタンダード」<sup>3</sup>がいま改めて問われるべき大切な研究テーマなのかを訳者なりにまとめることでもある。

次世代を担う子どもの学力への高い関心は、わが国に限られたことではない。ドイツでは、国際比較学力調査の結果において子どもの学力の低迷状態が白日の下にさらされ、わが国とは比較にならないほど深刻に受けとめられた。学力水準がOECD加盟国の平均程度にしか到達できていない事態は、学力向上を図るための教育政策が次から次へと実行に移される動因にもなった。その結果、学力を測定するテストの開発や学校評価のための指標づくりに躍起になってしまい、成果主義に走っていると批判の声も挙がっている。マイヤー教授もこの状況を「評価に取り付かれた」と形容し、そしてPISA調査の議論展開の流れを変える必要があるとして、「すぐれた授業の規準をどう設定すればよいのか、そしてそれにしたがって教師をどのように援助すれば、授業が改善されるのかを問いかけることが大切」だと述べている。

たしかに、英米型の新自由主義の潮流の中で、わが国においても学校の質的改善や学力向上のために、市場原理を導入して競争を促すことはある程度必要かもしれない。それが全国学力調査の一斉実施に帰結することだってあるかもしれない。ただ、PISA調査で求められる学力は、実生活の文脈の中で知識を生かし、応用することのできる力である。マイヤー教授の意図するところは、単純な読・書・算のチープな基礎技能ならいざ知らず、こうした高度な学力は、教師の授業力の向上を抜きにしては困難であると考えているところにある。実力のある教師が育たなければ、応用力など真の学力を

\* ドイツ・オルデンブルク大学 (Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg)

\*\* 岐阜大学教育学部, \*\*\*日本大学文理学部 (ポスト・ドクター研究員)

子どもに付けようがないからである。忘れられてはならない大切なことは、実証的な研究に照らし合わせてどのような授業がすぐれた授業といえるのか、規準をどう組み立てればそうしたすぐれた授業を映し出すことができるのか、そして教師の指導力を発展させるにはその規準にそってどのような支援が打たれるべきかを、冷静な教授学的議論に基づいて明らかにすることである。

マイヤー教授の講演は、教師の資質・能力の育成こそが、学力向上のためにも遠回りのようで一番の近道であることを暗示していると思われる。教員養成学部において、どのような力量を兼ね備えた教員を養成するのか、その能力規定のあり方を考慮するうえでも、本講演が示すすぐれた授業のスタンダードは示唆的であるにちがいない。

### 〔ヒルベルト・マイヤー教授来日記念講演の内容〕

#### 1. ドイツにおける教育政策的な行動の必要性

OECDの加盟国によるPISA調査(2001年12月公表)は、15歳の生徒の学力を国際比較した調査ですが、それには、日本、韓国、フィンランド、スウェーデンと並んでドイツも参加しました。その結果を見ると、ドイツの生徒の学力は、読解力、数学や科学的リテラシーにおいて、いずれも平均値を下回っていました。成績がよくなかった理由は、大きく三つにまとめることができます。

- 一つは、学力下位グループに位置する生徒たちが、個別的な支援をほとんど受けていないことです。
- 二つには、暗記中心の授業であるために、応用の効かない知識ばかりを習得させられています。
- そして三つは、生徒たちに知識を応用する力が付いていないことです。

不満足な調査結果に、もちろんドイツの教育関係者は強いいらだちを隠せませんでした。それ以来、授業の質が問われ、すぐれた授業とはどのような授業なのか、質の低い授業をどのようにしたら改善することができるのかについて、徹底的に議論されるようになったのです。

#### 2. PISA調査にある隠れた教授学

PISA調査の結果は、あまりにも衝撃的でした。それでもなおかつ、日常の授業は残念ながら、ほとんど変革されていないのが実情です。事細かなデータの読み取りに固執するよりも、この調査結果から得られる教訓を浮き彫りにして、PISA調査から多くを学ぶことの方が大きな課題でしょう。PISA調査には、学力を測定するための国際的な規準だけでなく、教師の活動についての教訓や、生徒に目を向けた授業を進める上での方針も読み取ることができます。これについての要点を四つにまとめておきましょう。



ヒルベルト・マイヤー教授

- 要点の一つめは、PISA調査から学ぶべき教訓です。どの生徒も価値ある存在であり、成功体験が積み重ねられ、一個の人間として支援されると、そのことで大きな学習成果がもたらされるということです。
- 要点の二つめは、学習状況を分析する目とそれに対応する方略やストラテジーを持つことです。つまり、生徒一人ひとりの学習状況を分析して、個人や集団にどんな支援をすればよいかの判断力が大切だということです。生徒がすでに習得している学習方略を見つけ、それを活かすと同時に、生徒にどんな学習方略が欠けているかをしっかり把握して、それを習得するように援助を与えることです。
- 要点の三つめは、資質・能力の習得に関することです。生徒は、一人ひとり学習の進度が異なり、

資質・能力の定着度がちがうことに気づくことです。特に、成績の下位グループの子どもへの配慮が大切です。

- 要点の四つめは、異質性とのかわりです。学級など一個の学習集団であっても、そこに所属する児童一人ひとりとは異なる存在です。たとえ、異文化圏出身の子どもがいたとしても、この異質性を内容的にも方法的にも実り豊かな授業を実施するためのチャンスと捉えることです。そのためには、学習の個別化を図ることが大切です。生徒それぞれが到達しているレベルから、その先の学習を進められるように配慮することです。

ドイツの文部官僚は、PISA調査に含まれている、いま挙げた教授指針を学校の日常の中で強調するために、何もしてはくれません。彼らは2001年から生徒の学力測定とその比較に殺到している始末です。ベルリンのフンボルト大学には、教育スタンダードとテストを開発するための機関が設立されました。そこで比較研究が実験的に行われ、学校教育の管理のための、いわゆる査察モデルが導入されています。

たしかにそのような対応策は必要なことですが、学校を改善するには、不十分です。だからこそ、わたしたちはPISA調査にまつわる議論の方向を変える必要があります。つまり、評価に取り付かれた状況から離れることです。そしてすぐれた授業の規準をどう設定すればよいのか、そしてそれにしがってどう教師を援助すれば、授業が改善されるのかを問いかけることが大切です。

### 3. 自己の行為に対する「省察」

ここにいるわたしたちは、みんな小学校1年生のときから、すぐれた授業や質の低い授業について、それなりにはっきりとしたイメージを形づくってきています。わたしは、すぐれた授業や質の低い授業にどのようなイメージを持っているのかを、二人の生徒に質問したことがあります。そこで得られた回答を紹介してみましょう。

一人目のマリアちゃんは、オルデンプルクに住む小学校の三年生で、次のように答えてくれました。「事実教授（ドイツの生活科：訳注）は、とっても面白いよ。だってすてきな先生が授業してくれからだよ。その先生はとってもやさしい先生なんだ。授業のテーマもワクワクして面白いから、勉強に集中できるんだ。事実教授が一番興味を引く教科だよ。」

このマリアちゃんの答えから明らかになることは何かと言えば、教師の人格は生徒の学習動機や関心にとっても大きな影響を及ぼすということです。けれどもこの規準は、この講演の中ごろでみなさんに説明する、すぐれた授業の10の規準の一覧から除外してあります。その理由は、この要素がどうでもよいからではありません。わたしがとりわけ意識的に取り上げた、すぐれた授業の規準は、教師と生徒が授業活動を通して向上させることができるものに限定しているからです。

次に、二人目のマルクス君は、ハンブルクに住む高校生で、次のように答えてくれました。「最小の労力で最大の成果を引き出せたなら、それがすぐれた授業だと考えます。」こう答えてくれました。みなさんはこのような考えを聞いて、もしかしたらニンマリと笑われたかもしれません。これはとても現実的な答えといってよいでしょう。マルクス君は、教師と協力して活動をしたいと思っているようです。そうです。すぐれた授業の重要な要素の一つは、教師と生徒との協力関係の構築なのです。すぐれた授業や質の低い授業についてのイメージは、シャツのしつこい汚れのように、ドグマ的に脳裏に染み付いて離れないものです。教師だってそうです。すぐれた授業について教師が持つイメージは、大学の教員養成学部や職場での実践を通して専門的に再構成されるべきなのですが、一生涯まったく変わらない場合もあるのです。

したがって、自分の授業を改善するための最初の一步は、長い年月を経て内面化されてきた、すぐれた授業についての個人的なイメージや理屈を、自分で意識化してみることです。たとえば、授業中、時々自分を客観視してみて、「わたしはこの場面で何をしようとしているのだろうか」「こんな方法で

本当に成功したといえるのだろうか」, と自分に問いかけてみることです。

本日のこの講演に当たって、わたしは、みなさん一人ひとりがお持ちのイメージや理屈は、極めて変わりにくい性質のものであるということを前提にしています。わたしの講演を聴くだけで、みなさんのすぐれた授業についての世界観をすっかりと変えてしまうことなど、とてもできるものではありません。また、そうしようとも望んでいません。わたしが提示した理論を活用して、少しでも反省や省察の材料にしていただけなら、それだけでわたしはこの上なくうれしく思います。



講演中の会場の様子

自己を客観的に振り返る省察は、最近の教職論のポイントになっています。これができる教師は、自分の経験を振りかざすだけの、経験の虜になることはありません。省察ができる教師は、自分で構築してきた理論をさらに発展させることもできます。

#### 4. 概念の説明

この講演の中心のテーマは、長い歴史を持つドイツ教授学の理論から導き出した、すぐれた授業についての考え方を、比較的新しい実証的な研究成果に結びつけて検討することにあります。これに関するわたしの立場を明らかにしておきます。

定義1：すぐれた授業の規準は、実証的に究明された結果に基づいて導き出されたものである。それは、生徒の認識や方法知、コミュニケーション力の構築に寄与するものでなければなりません。

しかしながら、どんな授業がすぐれた授業なのかについて、実証的な研究からいまだ十分な答えは得られていません。そもそも簡単に竹を割るように導き出すことができないのです。むしろ、こうあるべきだとして、規範的に定められるものだといえるでしょう。すぐれた授業は次のような授業です。

定義2：すぐれた授業は、

- 一つは、民主的な授業文化の枠組みの中で、
- 二つは、規律やルールづくりなど、訓育の課題を土台にして、
- 三つは、皆でまとまって何かを成し遂げることを目的にして、
- 四つには、意味や価値が感じられる方向づけがなされ、
- 五つには、持続的な資質・能力の育成へと導かれていく、授業のことです。

#### 5. すぐれた授業の10の規準

さて、すぐれた授業について10の規準をまとめてみましょう。

すぐれた授業の一つめの規準は、授業の構造がはっきりしていることです。学習プロセスの構成の仕方や役割が明確であり、規則やルール、自由活動についての取り決めがしっかりなされていることです。この最初の規準は、生徒の認知的な学習成果にも多大な影響を及ぼすことが、数多くの国際的な研究でも実証されています。

この規準を、外的側面と内的側面に立て分けておきましょう。「外的側面」は、学級経営に関することです。授業は上手に分節化されていないといけません。はじまりと終わりがなければなりませんし、教師と生徒の役割もはっきりとしている必要があります。教師や生徒が守るべきルールやきまりは、はっきりとしていないといけません。もちろんこのことは、教師中心の授業がすぐれた授業だということを意味しているわけではありません。そうではなく、教師と生徒による協同的な学級経営が必

要だということなのです。授業の構造化についての「内的側面」は、ローター・クリンクベルク (Klingberg, L.) という旧東ドイツの教育学者が「授業的方法的進行」として特徴づけたことに関係します。最初のステップから必然的に次のステップに進んでいくこと。すなわち、授業の一つ一つの分節が鎖のつながりのように、一連の授業が論理的に構成されているかどうかです。必然的につながるように、授業のやり方や進め方が意図されていなければなりません。この論理は、簡単なものから複雑なものへ、身近な事実から遠くの事柄へなどによって、原理的に順序性が取り決められるものです。指導計画の明確な構造化は、一斉授業を構想するのにも重要ですし、個別学習を取り入れた授業を実施するのにも欠かせません。

第二の規準は、授業において純粋な学習時間が確保されているかどうかです。上手なタイム・マネジメントや時間厳守など、組織的な事柄がしっかりとできていなければなりません。

この規準も、学習の成功にかなり大きな影響を及ぼします。指摘しておきたいのは、次の点です。

- 一つは、当たり前のことですが、すぐれた授業は、時間通りにはじまり、時間通りに終わるということです。これがドイツの学校では、ほとんど守られていません。
- 二つは、すぐれた授業では、学級経営上の課題が、授業時間以外で片付けられています。したがって、この問題が授業時間に食い込んでくることはありません。ある調査によれば、本来、学習内容とは関係のない学級経営に、実際には授業時間の三割が奪い取られているというデータもあります。
- 三つは、すぐれた授業では、規律の問題は静かにそして巧みに解決され、授業時間以外でも規律が有効にはたらい、秩序が保たれています。

アメリカではこの規準について、非常にたくさんの実証的研究があります。ジョン・キャロル (J. Carroll) やロバート・スレヴィン (R. Slavin) の研究がその一つです。これらの研究成果がわたしたちに教えてくれることは、学力の低い生徒に十分な時間が確保されているかどうか、すぐれた授業の重要な判断のもとになっているという点です。

第三の規準は、学習を促進する雰囲気や関係性が保たれているかどうかです。お互いを尊重する雰囲気、信頼できるルール、責任を引き受ける姿勢、公正さ、気配りなどです。

わたしは、この規準についての実証的な研究成果を読んだときに、とても驚いたことを覚えています。かつては研究者の多くが、雰囲気は生徒の認知的な学習にあまり影響を及ぼさないと主張していたからです。この影響しないとする主張は、日常の授業における教師と生徒の経験からすると、矛盾しているといえるでしょう。これに関しては、もっと厳密に調べる必要があります。この研究に取り組んだ人たちは、より理知的な研究アプローチの仕方を開発すべきですし、データもしっかりと検証すべきです。

いまわたしが取り上げている第三の規準について、きわめて低い効果しか期待できないとする彼らの主張は、もしかしたら比較的年齢が高く、学力の高い生徒にはそうかもしれませんが、年齢が低く、成績のよくない生徒には、どう納得しようとしても当てはまるとは思えないのです。実証的な調査の結果から反論することはできないのですが、それでもわたしはこの第三の規準に固執しようと思います。それは、民主的な授業文化のためにも、教師や生徒の良好な精神衛生を維持するためにも、大事な観点だからです。

第四の規準は、内容の明瞭さです。内容が明瞭とは、筋の通った課題設定がなされているかどうか、テーマが説得力をもって進展しているかどうか、成果がはっきりと確保されるのかどうか、ということです。

内容が明瞭かどうかは、次のような時にはっきりとするものです。それは、外部の参観者がふと教室を訪れ、生徒がいま何に取り組んでいて、なぜそれに取り組まなければならないのかを質問したとします。そこで満足のいく答えが聞けたなら、授業内容は明瞭だといえます。

この第四の規準は、応用力を試すための練習や、関連する領域での応用を組織する、たとえば螺旋

型カリキュラムによる学習活動, 「ネット・ワーク化された学習」を通して向上させることができます。

ドイツでは、学級で何かの課題に取り組む文化があまり発展してきませんでした。たとえば、マックス・プランク教育研究所のユルゲン・バウメルト (Baumert, J.) は、数学の授業において、資質・能力の形成に直結する課題が設定される代わりに、おさまりの知識習得が要求されるばかりで、複合的な学習目的を達成するための課題は、ほとんど設定されていないことを実証しました。そればかりか、学習成果の確保もあまりうまくいっていません。

ドイツでは、授業における学習成果の確保は、一方的に教師中心に行われることがほとんどですし、それに宿題を出せば確保できると思われる場合が多いのです。学習成果の定着は、教師と生徒がそれぞれの立場で確認することが必要なのではないのでしょうか。

第五の規準は、意味を深めるコミュニケーションに関係します。これは、計画作成への参加、対話の文化、意味についての話し合い、生徒のフィードバックを通して得られるものです。

この規準を定義することは難しく、また、実証的に証明することも困難です。それでもこの規準は、10の規準のうち、一番大切な規準だと考えています。

すぐれた教師は、授業時間の全体を通じて、意味を生み出すようにかかわっていきます。すぐれた教師は辛抱強く、目の前の課題で何が意図されているのかを説明しようとします。また生徒の日常生活や将来の職業に結びつけて、課題を設定しようとします。こうした意味の構築は、必ずしも言葉を必要としません。身体言語を通して、ある程度の内容にかかわる意味が伝わるものです。

第六の規準は、方法の多様性です。演出の技術や豊富な行為のパターンと種類、多彩な授業の進め方など、授業のバリエーションが豊富かどうかです。

教育学の研究者は、およそ1970年以後、唯一最良の授業方法は何かを研究することは無意味だという点で、一致した見解を持ってきました。そのような唯一絶対のものなどないという主張でした。それよりももっと大切なのは、授業で用いる方法の全体的なアレンジメントにおいて、それはたとえば、状況的学習や直接教え込む授業など、それぞれの長所と短所を見極めて、いろいろな方法を組み合わせることで効果的に授業を構成することです。

すぐれた授業の第六の規準の根拠づけは、それほど難しくはありません。授業の目的と内容は多様なので、授業を実施する方法も多彩でなければならないということです。ドイツにおいては、学習グループの等質性がくずれてきています。能力も様々ですし、文化背景の異なる子どもも多数います。こうした異質性からも、一斉授業一辺倒ではなく、多様な方法を用いることが強く促されてきています。

しかし、多様な方法を用いることは、そうすることそれ自体に価値があるわけではありません。ここでは、50年以上も前からドイツの教授学において受け入れられてきた原則が大切です。つまり、目的と内容と方法の間には相互作用があるので、それに適した方法が選択されることがポイントになります。

第七の規準は、個別的促進です。これは、個人差に応じて支援することであり、ゆとりと忍耐と時間が鍵を握ります。生徒一人ひとりの学習要求に応じるために、それぞれの学習状況を把握し、支援計画を立てることです。その際に、いわゆる成績の悪い生徒の支援をないがしろにしないことです。ドイツでよく引用される教育スローガンですが、「多様であることは普通のことだ!」という言葉があります。これは頻繁に持ち出されるスローガンですが、日常の学校ではこうしたことを感じられる状況にはありません。

PISA調査でドイツのもっとも芳しくなかった結果の一つは、教師が個別支援に積極的に取り組んでこなかったことにあります。生徒を机に座らせたままにしておく。あるいはできない生徒をそのままにしておいて、次の学校に進学させてしまう。愛情や忍耐で生徒たちを支援する必要はない。やる

べき仕事を淡々とやっていけばよい。こんな姿勢の教師は、きっと気楽でしょう。

多くの教師が、「平均的な生徒」を念頭において教育していますが、これは虚構です。平均的な生徒なんて、そもそも存在しないはず。それどころか、昔と比べて子どもの個性や自我は強くなってきています。教師は生徒の個別的な学習状況を診断し、授業を個別化することで、多様な個性に応えることのできる授業づくりの方法を学ばなければいけません。その意味で、すぐれた授業の第四と第七の規準は、密接に関連しているといえるのです。

第八の規準は、知的訓練にかかわることです。これは、学習の進め方を自覚させているかどうか、適切な練習課題が提供できているかどうか、目的にかなった支援が与えられているかどうか、です。教育学者が、近年共有しているコンセンサスの一つは、授業中の練習時間が短すぎることです。そして、その練習をどうやるかという工夫について、イメージがまったく欠落していることです。教師の多くは、練習は宿題でやるべきものと考えているようです。分からなければ、塾などで補習授業を受ければよいと思っている始末です。補習では反復練習が行われるだけです。これはお勧めできません。ドイツの学校には新しい「練習文化」が必要とされていると思います。もしかしたらこの点では日本も同じかもしれませんが、いかがでしょうか。

生徒の「練習文化」は、アメリカの研究者が主張するところの、「メタ認知」を通して強められます。メタ認知は、自分の学習の歩みを意識化して、学習の障害になっていることを認識する手助けをしてくれます。自分自身の学習の進め方を意識的に捉えた生徒は、実証的にも証明されているように、よりすぐれた学習成果をあげることがわかってきました。自分の学習の進行状況を自己認識している生徒は、教師からもクラスの同級生からも支援の機会を受けやすくなるでしょう。

もう一つの課題は、学習を損なわない練習の雰囲気を作り出すことです。「悪いけど、退屈でも練習をしてもらおうしか方法がないな」と、口癖のように教師が言っていたら、その教師はあきらかにまちがいを犯しています。練習は退屈で、面白みのないことだという先入観を植え付けてしまうからです。このまったく正反対が本当は正しいのです。生徒たちは授業以外では、たとえばスポーツやコンピュータ、音楽などの世界では、練習を繰り返すことで技能が向上して、とても楽しくなることを体験的に知っているのです。

一年に一回「練習祭り」のようなものを開催してみたいかがでしょうか。そうすることをわたしは提案しています。そこでは、生徒は自分で考え出した効果的な練習方法を紹介し、優秀者に賞を与えれば、練習ももっと楽しくなるはず。です。

第九の規準は、学習成果に期待が持てることです。これは、学習指導要領に則しつつ生徒の達成能力に見合った学習提供に加え、学習進捗に対する円滑なフィードバックを通して得られるものです。この第九の規準は、第一と第四の規準と密接に関係しています。生徒には、自分が何を学んでいるのか、なぜそれに取り組んでいるのか、どのように学んでいるのかが明確になっていないといけません。それゆえローター・クリンクベルクは、教師だけでなく、生徒も教授学的なコンピテンシーを必要とすると述べました。

はっきりとした学習成果への期待は、プレッシャーをかけることではありません。この講演会に来られている岐阜のみなさんは、きっと優秀で、成績がよい生徒だだと思いますが、プレッシャーを感じたことはあまりなかったのではないのでしょうか。けれども、やる気がなくて、成果の上まらない生徒にはかなりプレッシャーがかかります。

有名なアメリカの学習動機づけの研究者である、リチャード・ライアン (R. Ryan) は、プレッシャーは、学習が表面的に行われてしまう結果を誘発するということを証明しました。たとえば、生徒は試験で問われそうなことだけを考えて、それをもっとよく理解するところまで学習を深めることをしなくなるというのが、彼が示した結論でした。

最後の第十の規準は、整えられた学習環境です。よく整理されていて、機能的な設備があり、使用

できる学習ツールも備わっていることです。

「整えられた学習環境」という考え方は、世界的に有名なイタリアの医師でもあり教育学者でもあった、マリア・モンテッソーリ (Montessori, M.) から受け継がれました。彼女は一つの構想を持っていたのです。それは、整えられた学習環境を構成することによって、教師は生徒の背後に隠れることができ、もっぱら「学習の支援者」として活動できるということでした。

第十の規準には、条件的な面もあります。たとえば、日当たりがよいこと、空気がきれいであること、声を通ること、教室が片付いていること、すぐれたメディアと教材が備わっていること、などです。この規準の実際的な面は、第一と第三の規準にも関係していますが、学級にしっかりとした規律や秩序があり、生徒の権利と義務が明確にされていることです。

表1 すぐれた授業のスタンダード

規準1	授業の構造がはっきりしていること：学習プロセスの構成の仕方や役割が明確であり、規則やルール、自由活動についての取り決めがしっかりなされていること。
規準2	授業における純粋な学習時間の確保：上手なタイム・マネジメントや時間厳守など、組織的な事柄がしっかりとできていること。
規準3	学習を促進する雰囲気：お互いを尊重する雰囲気、信頼できるルール、責任を引き受ける姿勢、公正さ、気配りなど。
規準4	内容の明瞭さ：筋の通った課題設定がなされているかどうか、テーマが説得力をもって進展しているかどうか、成果がはっきりと確保されるのかどうか。
規準5	意味を深めるコミュニケーション：これは、計画作成への参加、対話の文化、意味についての話し合い、生徒のフィードバックを通して得られる。
規準6	方法の多様性：演出の技術や豊富な行為のパターンと種類、多彩な授業の進め方など、授業のバリエーションが豊富かどうか。
規準7	個別的促進：個人差に応じて支援すること。生徒一人ひとりの学習要求に応じるために、それぞれの学習状況を把握し、支援計画を立てること。
規準8	知的訓練：学習の進め方を自覚させているかどうか、適切な練習課題が提供できているかどうか、目的にかなった支援が与えられているかどうか。
規準9	学習成果に期待が持てること：これは、学習指導要領に則しつつ生徒の達成能力に見合った学習提供に加え、学習進捗に対する円滑なフィードバックを通して得られる。
規準10	整えられた学習環境：よく整理されていて、機能的な設備があり、使用できる学習ツールも備わっていること。

## 6. 教授六角形

ドイツの一般教授学の論議について、少しだけ説明を加えることをお許しください。外見上、ドイツの教授学コンセプトは、色々な授業の考え方がありすぎて、大混乱しているように見えます。しかしながら、詳細に検討すると、あながち混乱しているわけではありません。ヴォルフガング・クラフキ (Klafki, W.), パウル・ハイマン (Heimann, P.), ローター・クリンベルクなど、ドイツを代表する教育学者の多くが、授業には六つの構造的な観点があるとして、共通理解が図られてきました。この六つの構造的な観点にしたがって、どの授業でも克服されるべき六つの課題を導き出すことができます。



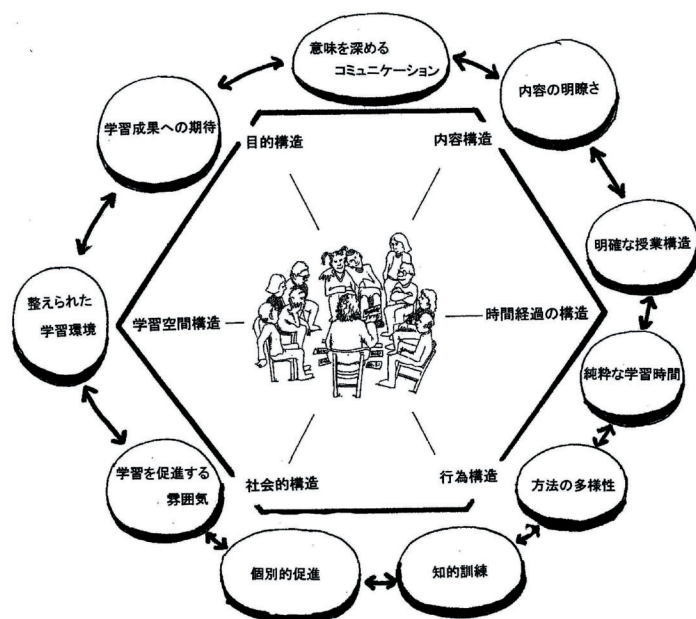


図1 教授六角形

これら六つの構造的な観点は、もちろん相互に作用しあっています。それでは、六つの課題を挙げてみましょう。

- 一つに、授業時間の「目的」は、教師が自覚するだけでなく、生徒もはっきりと認識できなければなりません。
- 二つに、「内容」は、解決されるべき学習課題が何なのか、生徒が見通せるように、明確に構造化されていないといけません。
- 三つに、教授・学習活動の時間的な流れも構造化されていなければなりません。
- 四つに、教師はどう教え、生徒はどうやって学ぶのか、具体的な教授・学習の「行為」が明確でないといけません。
- 五つに、どんな社会的形態で学習するのか、一斉授業か、グループか、個別なのかを決定しなければなりません。
- 六つに、学習空間を準備して整えておくことが必要です。

すぐれた授業についての10の規準は、ここで挙げた六角形の観点のうちのどれか一つに組み込まれます。この六角形の体系やまとまりにしたがって、すぐれた授業の規準を加えることも可能でしょう。

## 7. 自分たちの考えやイメージを振り返ってみよう

さてそれでは、本日の講演の締めくくりに向けて、ここにいるみなさんとちょっと試してみたいことがあります。何をやるのかというと、すぐれた授業の効果について持っているイメージを、はっきりと認識できるように仕掛けをほどこすことにします。わたしはこの試みを「授業効果についてのイメージライン」と呼んでいます。

なぜそう呼ぶのかというと、八人の方に対して、授業効果についての自分のイメージを、この直線上に立ってもらうことで表現してもらうからです。そのためには八名の方にお手伝いをお願いしなければなりません。四人の学生さん前に来ていただけますか。そして現職の四名の先生方も前にお越しく下さい。お願いしたいことがあります。

この線は1%から100%までの程度を表していますが、自分のイメージではどのあたりかを考えて教えてください。わたしの質問はこうです。授業をやることで、教師はどの程度生徒の学習成果に影響

を及ぼすことができるのか、教師の影響の割合は平均すると何%ぐらいなのか、ということです。ここであえて平均と言ったのは、教科も様々で、学年も様々です。よい先生もいれば質の低い先生もいることでしょう。これら、あらゆる条件を想定して、大雑把に平均してみるとどうか、ということです。

教師には何%の影響があるのか、さあ自分の位置を決めて、その場所に立ってください。あとで、どうしてその位置に決めたのか理由を聞きたいと思います。

それでは、本題に戻しましょう。いまみなさんにやってもらったことについて、授業の研究者たちがどんなことを明らかにしてきたのかを説明してみようと思います。

### 8. 学校の授業は何をもたらすのか？

授業の影響力についての実証的研究でも、一定の結果が得られていません。その都度、数値が揺れ動いているのが実情です。以前では、授業や教師の行為の影響は一割だとされていましたが、これもあまり信憑性のない割合でした。こんにちでは、平均して15%から最大で45%だと算出されています。

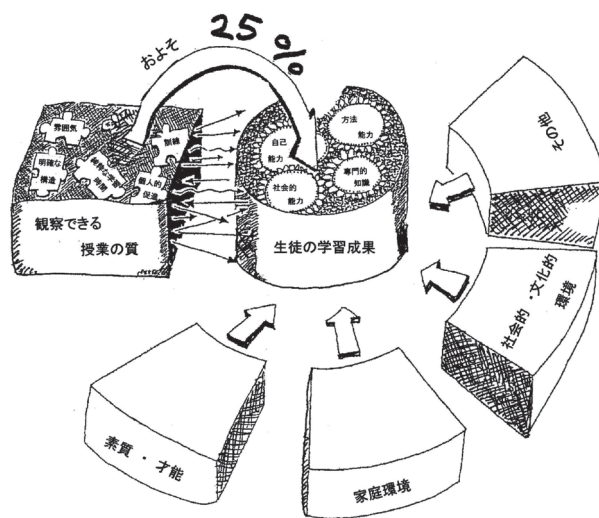


図2 授業の影響力

命題1：生徒の授業における学習成果の約25%が、授業の質、つまり教師の専門性（教師力）によってもたらされるということです。そのほかの75%は、本人の才能や家庭環境、同年齢集団やマスメディアからの影響など、その他の要因によってもたらされています。

25%というのは平均値を示しているわけですが、数え切れないほどの誤差が出ていると思います。たとえば、教科の関連でこのことはいえるでしょう。影響が比較的大きいのは数学ですし、ドイツ語はあまり授業の影響を受けません。それに教える教師の力量や人柄もかかわってきます。このために、「授業の質」の影響は、10%から90%まで大きな変数の幅ができてしまいます。この調査結果は、わたしたちを悲観主義へと導いていくものではありません。それはまったく逆なのです。

命題2：25%というのは小さくありません、大きな数字です。これを手に入れるために立ち向かうことは、価値あることなのです！

## 9. 多くの道がローマに通じる

わたしたちは教授学理論や実証的な授業研究、そして教師の専門性に関する研究から、質の高い授業に続く王道はないことを知っています。すぐれた実践に取り組む質の高い授業も、学級ごとに独自の一面を持っているものです。教師はこうした学級の独自性の成立に決定的にかかわっています。わたしが挙げた10の規準の一覧には、効果が自動で現れてくる機能はついていないのです。つまり、機械的にはいかないものなのです。

- ある教師のケースでは、第一と第二と第四の規準について、すぐれた成果を出すかもしれません。
- けれども別の教師の場合、この三つの規準については、それなりの成果しか出せないかもしれませんが、それ以外の規準については最高の成果を出すこともあります。

ヴァイネルト（Weinert, F.）とヘルムケ（Helmke, A.）による有名な学校知の研究も同じような結論に至っています。その研究においてすぐれた授業の規準は、六つが挙げられているだけです。わたしが挙げた規準と少し異なった分類がなされていますが、比較できないほどではありません。彼らの研究で突き止められたことですが、すぐれた実践に取り組んでいた六つの学級を対象にした場合、それぞれの規準の成果には著しいバラツキがありました。

この考察から次のような結論を示しておこうと思います。きわめて高い能力を持った教師は、授業に独自の資質を発揮するのです。それゆえ、教師全員を何もかも同じ尺度の同じ規準に当てはめようとするのは、根本的に誤りだということです。

**命題3：多くの道（すべてではありません！）はローマに通ず。**

## 10. 授業の質の保障

すぐれた授業の10の規準の間にはどのような関連があるのでしょうか。相互作用はあるのでしょうか。個々の規準は、それぞれを切り離して向上させることができるものなのでしょうか。研究者の多くは、相互作用があることを前提にしています。ただ、重要な区別もあります。

- ある研究者グループは、多様な規準の補完は不可能だと言います。言い換えれば、一つの規準がきわめて低調であるならば、全体の学習プロセスが壊れてしまうということです。
- 他の研究者グループは、相互補完性は可能だと主張します。ある場面である規準が低調であったとしても、他の場面で別の規準が強くあらわれることで、全体的に補われると考えます。

本当のところは、この両者の中間あたりが正しいのだと思います。一方では、各規準が期待された相乗作用を起こすには、各規準においてある一定のレベルに達していなければならないはずです。他方では、教師も生徒も、一定の範囲内において、ある規準の弱さを他の規準の強さによってバランスが取れるような、方略を展開することができます。

- たとえば、授業をはっきりと構造化して、学習テンポを巧みに調整できる人は、多様な方法がなかったとしても、すぐれた授業の成果をもたらすことができます。
- また、普段に比べて生徒に寄り添った実践を行い、生徒の考えや問題解決の提案に対応すれば、きちんと授業の準備をしなかった人でも、すぐれた学習成果をあげるように援助することもできます。

10個挙げたすぐれた授業の規準は、譬えるならば授業の支えとなるテントの支柱のようなものです。それは、質の高い授業へと発展させるための一つのメタファーになると思っています。10の規準にしたがえば、その規準が支柱として支えてくれ、授業というテントを激しい突風で吹き飛ばされないようにしてくれます。そしてまた授業という舞台も守ってくれます。そうしてテントの中の舞台の上で、教師という指揮者の導きによって、学級の肉食獣もピエロも猿も曲芸師も元気に動き回ります。

テーゼ4：すぐれた授業の10の規準は、個々には実証されるべきところが残っていますが、トータルにみると相乗作用があり、確実に授業の質を保障してくれます。

#### 11. すぐれた授業はもっとたくさんの活動をする事なのでしょうか？

この問いに答えるのに、厳密な実証的研究は存在しません。しかしわたしはこの問いに「その通りです！」と自信を持って答えたいと思います。

テーゼ5：上手に授業をすることは、よりたくさんの活動を生み出しますが、その分だけ充足感も増すものです。

逆に言うと、質の低い授業をする教師は、たいていあまり活動を促せていないといえるでしょう。

#### 12. むすび

最後に簡単にまとめておきたいと思います。予想してみるに、みなさんにとって、本日のわたしの講演は、ドイツの授業研究の話に終始していたように映ったかもしれません。わたしたちドイツ人は、一つのコンセプトの背後にある哲学を説明することに、こだわりを持っています。ドイツの教授学モデルは、純粋な哲学となんら変わるところはありません。わたしたちドイツの研究者も、過去数十年の間、すぐれた授業の規準を明らかにしようと集中的に取り組んできましたが、そうした規準を根底から実証的に探究するという姿勢が欠落していたのです。しかし、この課題にも、ここ数年、目覚しい進歩が見られるようになりましたし、実証的に裏付けられた行為志向の教授学や活動主義の授業を創りだそうと試みています。わたしの本日の講演は、それへと向かう努力の一つだと受け止めていただけると幸いです。

謝辞) 本講演会は、岐阜大学国際交流委員会及び同教育学部学校教育講座の主催で開催されました。ご協力いただいた関係諸氏に感謝を申し上げます。

#### 【注】

- 1 原田信之他訳『実践学としての授業方法学』北大路書房、1998年。原田信之編訳『授業方法・技術と実践理念』北大路書房、2004年。
- 2 初来日記念講演会の内容は、「ヒルベルト・マイヤー教授初来日記念講演会 21世紀における新しい学校像の課題」(『九州看護福祉大学紀要』第2巻第1号、2000年)参照。
- 3 Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Cornelsen Scriptor 2004.