

授業を観るとはどういうことか —ドイツにおける「エビデンスにもとづく 授業診断とその開発方法」の提案—

榊原 禎宏・清水 久莉子*

How Should we Understand the Observing and Analyzing the Lesson ?:
A Proposal on "Evidence based Method of
Teaching Diagnostics and Development" in Germany

Yoshihiro SAKAKIBARA and Kuriko SHIMIZU*

Accepted August 20, 2014

抄録：日本各地で行われている公開授業や研究授業は、師範（模範）として観る側が学ぶ上では授業者と参観者の条件の違いを無視できず、かといって、その授業の改善を図るためには見る側が授業者やクラスのことをあまり知らないという、中途半端な位置を占めている。何のための研究授業なのか、その意義や課題について論理的整理がなされていないのである。こうした現状認識から、本論文では授業改善を図るために同僚間で授業を観察すると同時に、アンケートデータと合わせて授業者へのフィードバックを重視した、ドイツで提案されている「エビデンスにもとづく授業診断とその開発方法」を取り上げた。そこでは、授業の主観性と客観性、授業を観ることと観られることに関する斬新な発想と試みを見ることができる。今後、この取り組みの具体を追う中で、教員が変わり授業が変わる「仕掛け」について、理解を深めたい。

索引語：教授活動，同僚，授業観察，フィードバック，ドイツ

Abstract : It is very clear that “Lesson Study” in Japan has logical and practical problem for “better teaching”. You can not even explain, the study helps whether observer or teaching staff itself. In addition to that, you should not overlook Observer Effect in teaching activity. To understand a lesson, it is impossible to exclude the effect of the presence of observer. How could we tackle with the character of teaching, which is basically subjective and is apt to the surroundings? This paper finds one approach as EMU (Evidence based Method of Teaching Diagnostics and Development) in Germany, which is symbolic in “kollegiale Hospitation (observing the lesson by colleague)” and submits a possibility for new teaching study, which overcomes the difficulties in observing a teaching.

Key Words : teaching, colleague, observing the lesson, feedback, Germany

*京都教育大学教育学部学生

1. 問題の所在

(1) 研究授業という儀式

秋口あたりから恒例行事といっても大げさではないほどに、学校から案内が発せられる。曰く、公開授業を行うので参観ください、研究発表会が開かれるのでお出かけください。これら以外にも、校内研究（校内研修）の一環として研究授業¹⁾が、とりわけ小・中学校において熱心に行われ、第三者として授業を観る機会が少なからず設けられている。こうしたことは、学校関係者にとってまったく馴染みのイベントだろう。

しかしながら、こんな疑問を持つことはないだろうか。公開授業や研究授業は何のためにあるのだろうか、と。もちろん、土曜参観など学校の様子を保護者や地域住民などに紹介する場合は、「おおよそこんな感じでやってるんだなあ」と伝われば十分だろう。これに対して、研究協議や指導講評といった研究者や教育委員会関係者も関わる催しは、学校の広報や宣伝とは異なり、授業研究という名の下に行われている。発表の場である研究授業に至るまでに、研究主題や研究仮説の設定、組織づくり、学習指導案の事前の検討が繰り返さされ、これらには共通理解や合意形成という名前で関係者の了解を求めることも多い。また、授業の後は事後検討会や協議会という、膨大な労力と時間を投じる大仰なものである。授業研究が「こんな感じの授業」と分かればよい訳ではないことは、明らかだ²⁾。

この疑問に対しては、まずこんな声上がるだろう。「上手な授業を観て、それを自分の授業の参考にするためだ」と。しかしながら、この説明では先の疑問はまったく氷解しない。授業者は自分と異なる性別や年齢、身なりや振る舞いによって、それぞれの雰囲気や醸している。児童や生徒との関係は教員ごとに異なる。また教員と生徒、互いの相性も影響するだろう。にもかかわらず、ある授業者の様子を見たからといって、どんな点が自分の参考になるだろうか。

たとえば、客観的に存在する目新しい教具・教材ならば、自分の教室でも試せるかもしれないが、研究授業の眼目は、発問のあり方や子どもたちの学習過程など、状況依存で発現するものが大半である。こうした「出たとこ勝負」のものを、別の地域の別の子どもたちとの授業で「使える」と考える教員は少数だろう。つまり、授業を観て「なるほど」と刺激を受けても、「上手い」研究授業がそのまま自分の授業に「使える」ことは、かなり限られている。

あるいは、こうした返答があるかもしれない。「授業者の授業を改善するために観るのだ」と。だが、これも同じように疑問は残されるままである。参観者はその教員の何を知っているだろうか。普段の授業の様子や児童・生徒との関係についてはどうだろう。あるいは当の教員が自分の授業にどんな問題を感じ、困り、また望んでいるかについて、観る立場はどれほど理解しているだろうか。その大方は否である。自校の同僚ならばまだしも、近隣学校での参観ですら知らない教員は少なくないし、大きく喧伝される研究発表会など、各地から参観者が集まる。こうした授業者のことを知らない人たちが授業を初めて観て、どんなアドバイスが可能なのだろう。もっとも、準備期間を含め、授業者は緊張した時間を過ごすことで「成長する」かもしれない。とはいえ、それはあくまでも副次的産物であり、授業を見せること自体の意義とは言えない。

さらに疑問が湧く。それは、参観者のためあるいは授業者のためであっても、誰かが授業を観ることで授業環境に著しく干渉してしまうという事実³⁾が、研究授業というイベントにおいてどのように捉えられているか、である。

たとえば、中野は「教育方法学の授業研究は、教師－研究者コミュニティのなかで行われる。報酬

は、生徒たちの成長と教師と研究者たちの成長である。そこで得られる知見は、特定の文脈のなかの知見である。そのような知見は、学問であるか。学問であるというのが教育方法学の見解である⁴⁾と、教育方法の性格を断じるに留まっている。また、的場は授業研究のアプローチを8つにまとめている⁵⁾が、観られることで生じる影響を踏まえた整理とは見なせない。

あるいは、より実践的な教育センターの関連文書を見ても、たとえば「授業研究の方法―児童生徒の視点で授業を見る」⁶⁾と謳いながら、彼らが感じる「大人からの眼差し」については一顧だにされていない。同様に、最近の教職課程テキストを引用すれば、「授業実践能力は、教育の専門家として求められる根幹をなす力量と言える」⁷⁾と、「教育技術とは、教育者の実践的活動における客観的な規則による行動あるいは形成の判断力過程」といった先行研究における定義を紹介するものの、つまるところ授業実践や教育技術とはどういうものなのかという、その内実は説明されないままに、「授業実践能力に関する研究と定義は多岐に渡る」⁸⁾と記されるに留まっている。これらの限り、授業を研究する上で避けて通れない、授業を観るとはどういうことかが、明確に表現されているとは言えない。

参観者が教室にいる、というだけで「いつもの授業」とは様相が変わる。「参観」ではあっても「非参与」観察だから、そのフィールドの当事者にとって違和感は拭いがたい。参観者数が多い場合は、なおいっそうである。全国規模の研究発表会ともなれば、一つの授業に100人を超える参観者を迎えることもある。彼らの存在が授業者と生徒たちに影響しないはずがない。このイベントが普段の授業と異なることは明らかだろう。見慣れない、ましてやたくさんの方の第三者が現れると、いつもの授業は姿を消してしまう。これが見世物あるいは「やらせ」と評される授業である⁹⁾。

以上のように、日本での研究授業の多くは、①観る人にとって意味は乏しい、②見られる人にとっても意味は乏しい、③そもそも見ようとする自体が授業への干渉になる、という難問を抱えたままに、行われている。これらの問題が整理されなければ、どれだけ数をこなそうとも、残るのは徒労感や忌避感だけである。このため、校内研究の推進役である研究主任に、まず誰も進んで就きたがらないのだろう。

人件費という財政面からは費用対効果をまったく見込めず、また情報公開制度にもとづく開示請求にもおそらく耐えられないような校内研究、そのほとんどは授業の研究として行われている状況を鑑みると、学校教育行政や学校経営として、これをいかに打破できるかが問われるのである。

(2) 授業研究が克服すべき論点

前述から、授業研究に意義を与える、つまり「より良い」授業に寄与するためには、次の二点を確認することが必要となる。なぜなら、この点が授業を改善、革新する上で論理的な障壁となっているからだ。

その一つは、授業という現象をいかに踏まえるかである。授業は再現性を持ち得ない。ある授業を観た人が「いい授業だった。次の時間、同じ授業をもう一回やって」と授業者に頼んでもそれは無理な話である。かくも授業はほぼ一回きりの出来事であるから、再現性さらには普遍性を求めることができない。そこで追求できるのは個性や特殊性すなわち、授業で問われるテーマや課題は授業ごとに、あるいは教員によって様々である。

もう一つは、他者の授業を観ようとする限り、通常的环境に影響を及ぼすことは避けられないが、その上で「普段の授業」への干渉をできるだけ減らすにはどうすればよいか、である。この点で、授業研究における観察という問題は、あまりにナイーブなままに置かれてきた。

たとえば、観察者と被観察者の関係を述べる4つの分類、「完全なる参加者」「観察者としての参加者」「参加者としての観察者」「完全なる観察者」¹⁰⁾に従えば、日本の研究授業における参観者は、授業に参加している訳ではなく、かといって観察者に徹している訳でもない。ここで、敢えて近いのではと思われる、「参加者としての観察者」の項ではこう述べられている。「内部者としてのアイデンティティを確立できるように、メンバーと親密な相互作用を行うのである」¹¹⁾。授業参観者がこれに相当しないのは明らかだろう。ならば、観察者効果がかくも大きな授業は、どのような立場で観ることができるのだろうか。

本論文では、これらの課題に応じていると見なせるドイツでの提案を報告する。この発想と方法が、新しい授業研究のあり方として議論に耐えうるものか否か、吟味を求めたい。

2. 新しい発想にもとづく授業研究の設計

(1) EMU とは何か

以下に取り上げるのは、「エビデンスにもとづく授業診断とその開発方法 (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung)」(以下、EMU と略記)である。

これは、ドイツ常設文部大臣会議 (die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; KMK) のプロジェクトとして、2011年にKoblenz-Landau大学の教育学者、Prof. Dr. Andreas Helmke 代表が研究委託を受けたもので、「教員の診断能力を高め、授業の質を向上させるべく」¹²⁾、優れた調査に基づき授業に関する実証データとその交流を柱にする方法である。

公表された同資料は、「EMUは、授業をさらに改善したい人、授業の相談に乗るすべての人のためにある。それは第一に、学校と教員養成の領域で教え、学ぶ人である。その中心は (Hattieの意味における)『教授と学習を可視化し、教授者が自分の授業スタイルに関するフィードバックをいっそう得られるような状態を作り出すこと』にある」¹³⁾ という一文から始まる。

EMUの目的は次のとおりである。

- フィードバックと視点の比較を通じて、教授と学習を可視化する。
- 授業に関するデータにもとづいた同僚間の自由な評価を行い、授業のさらなる開発に向けた方略について合意する。
- 指標に導かれる観察を通じて、自分の活動レパートリーを広げる。
- 教授と学習に関する自分の主観的な見方に気づく。
- 教室内の生徒の学習の前提の多様性に敏感になる。
- チームあるいは同僚との間で、授業に関する共通理解を図る。
- 「学級の扉を開ける」ことと授業を交換することを通じて、学校開発を進める¹⁴⁾。

このように紹介される同研究の成果は、少しずつ改訂されており、2014年2月1日現在、第4.2版を数える。本論では、この最新版に即してEMUを詳述するとともに、日本の授業研究の状況を鑑みて着眼すべきと見なせる点について議論したい。

(2) EMU の構成

「EMU の授業診断は、同僚間の意見交換と、その授業の開発を明確な目標としており、その基盤は“The Reflective Practitioner”, Donald Schön 1983¹⁵⁾に求められる。しかし、彼の研究では、他者からの評価を扱わず、可能な限り主体的に記述し改善するといった点で、EMU とは大きく異なっている」¹⁶⁾と、まず自らの特徴が述べられる。

EMU は、次の 10 項目から構成されている。①授業診断とは何か、なぜそれが必要か、② EMU は誰に向けられているか、③ EMU にはどのような学術的背景があるか、④視点の比較考量 (“Abgleich von Perspektiven”) とはどのようなことか、⑤評価プログラムは何を導くか、⑥どのようなシナリオと実施形式で進められるのか、⑦成功の条件は何にかかっているか、⑧授業診断、その後どうするか、⑨同僚を参加へといかに動機づけられるか、⑩ EMUplus 授業診断と教員の健康、である。

以上、同僚間における授業診断を行う方法、そのための事例を含む資料とその活用が述べられているが、その概要を 3 項目に整理し、以下に紹介したい。また、EMU の進め方に関しては (3) に記述する。

① 授業研究における診断への着目

一つ目の観点は、授業を研究するに際して強調される、診断 (Diagnose) という概念に関してである。この点について同資料では、「日常用語の中で診断と聞くと医学を思い浮かべるかもしれない。しかしここでの授業診断とは、学校の授業領域において、診断、つまり振り返りを行うことを意味する。また、それらはデータや証拠 (Evidenz) に基づく行動とも言える。」と述べられる。すなわち、「学校運営上の公式的な授業訪問、あるいは外部評価における授業観察において行われる診断は、評価されるという圧力を伴って行われることが多い一方、個々の教員は自身の授業の質を、非体系的な観察と報告に基づいて判断しているという問題」(Schrader&Helmke 2001)¹⁷⁾が懸念されている。

課題設定ですでに述べたように、日本における授業研究を例にとっても、評価圧力と観察者効果は明らかである。多くの見学者を前に、授業者が普段どおりの授業に向かうことができないからだ。そうはいつても、自身で振り返ることで客観視を促すことも現実的ではない。この点について、同資料では、客観視に関する大きな問題状況が以下の事例を通じて示される。

第 9 学年での英語の授業 (T.Helmke ら、2008)¹⁸⁾ をビデオ録画した結果は次のように説明される。図 1¹⁹⁾ に示される棒グラフの左側すなわち geschätzt (推測) が、授業者の考える自身が話したと推測する授業時間に占める割合、そして棒グラフの右側 real (実際) がビデオ観察による、教員が実際に話した時間の割合を表している。

たとえば、実際に教員の話した時間が授業時間の 60-70% を占めるのは全体の 35% に達する。にもかかわらず、教員の自己評価では 15% に過ぎない。他の項目も合わせ見ると、生徒が活動的であったかの重要な指標、すなわち教員が話す割合が、教員の自己評価では実際よりも明らかに低く見積もられていることがわかる。教員が話しすぎることは、生徒の活動を弱めてしまう点で問題だが、教員はそもそもこの状況に気づくことが困難なのだ。

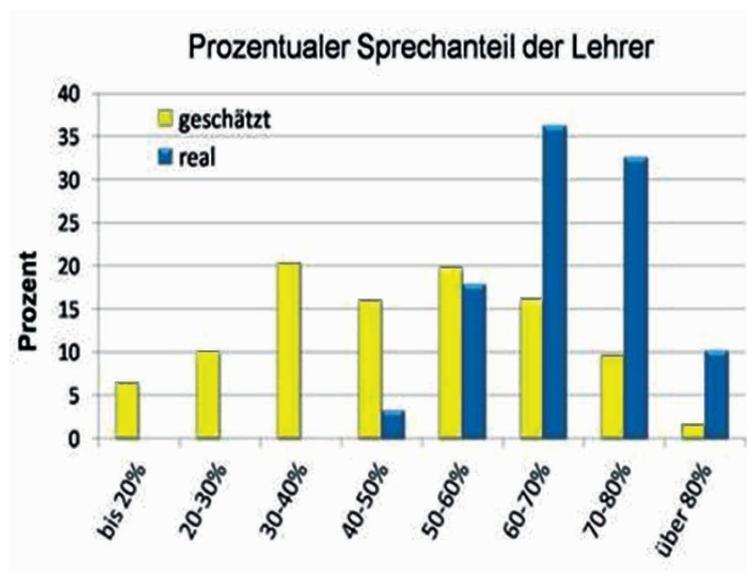


図1 教員の捉えた自身が話す割合とその実際

「教師は将来的に、教えるー学ぶという出来事の複雑性ーすなわち多元性、同時性、予期不能性、即決性といったーを踏まえることが重要になる」(Doyle, 2006)²⁰⁾と主張されてはいるものの、この例からそれが現実的なものではないとEMUは捉える。だからこそ、同僚間における授業観察(kollegiale Hospitation)や生徒のフィードバックなど、他の視点からそれぞれに見ることが必要と考えられているのである。

② EMUの学術的背景と視点の比較考量

授業研究では、客観的な視点を持つことに関してどのような学術的背景を持つのだろうか。この点について同資料では、「直感的な印象に拠るのみではなく、診断に基づいてこそ、高い要求に応えることができる。観察の基礎は学術的に位置づけられ、つまり、授業の質に関する指標に即して実証的なものである。この指標によく刻印づけられてこそ、学習上の効果があると証明できる(Hattie, 2012)²¹⁾。」という立場をとる。

つまり、これまでの研究は、授業の進め方、教室の雰囲気、あるいは授業内容の構造、そして動機づけや意欲を捉えることを主眼にしてきた。すなわち、(1) 効率的な授業進行(Effiziente Klassenführung)、(2) 学習を支援する風土と動機づけ(Lernförderliches Klima und Motivierung)、(3) 明快さと構造化(Klarheit und Strukturiertheit)、(4) 知覚的活動性(Kognitive Aktivierung)が、これに該当する。EMUではこれらに加えて、授業の結果を明らかにしようというスタンスが伺える。これが(5) 結果(Bilanzbereich)、つまり、感情的、動機上(興味)、認知上(学習効果や適合性)における授業の評価である。後述するアンケートは、これら5つの柱に即して項目立てられている。

そして、これら5つの授業の質に関するプロセスの特徴を踏まえて、多様な視点からの意見を把握するための質問項目が設けられるが、このアンケートは他の一般的な授業アンケートと比較して2つの特別な機能があるという。

まず一つ目には、ケースに即していること、長い期間というよりも、むしろ一つの具体的な授業を診断する。そしてそのフィードバックから授業における生徒と同僚教員の視点の比較を可能にするこ

とである。また二つ目として、主観的であること、質問項目では主に「私（“ich”）」という形式が採用され、「私たち（“wir oder uns”）」ではない。生徒は、クラスメートの点や、平均的な視点に置き換えてはならず、自身の主観的な経験にもとづいて授業を判断する。そこから同じ授業であっても多様に解釈、知覚されることがわかる。

つまり、EMUは授業一般についてではなく、特定の授業に即して尋ねる。また、客観的な評価ではなく主観的な評価としてなされることを強調する。この点について、同EMU研究の協力者でもあるE.Ade-Thurow氏とこの方法に取り組んでいる同僚教員に、若干のインタビューを行った²²⁾際、「授業を観ることが主観的という点は免れない。ただし、授業は同時にアンケートから客観的にも捉えられようとしており、主観と客観の二方向から授業に迫ろうとするものである。」という見解を得た。

③ 評価プログラムを通じた結果の可視化と授業診断の継続について

(i) 結果の可視化とその活用

では、アンケートにおける「主観的」意見をどう扱うのであろうか。この点については次のように説明される。アンケートは「1」から「4」の4選択肢から選んで回答し、1は「そう思わない」(stimme nicht zu), 2は「どちらかといえばそう思わない」(stimme eher nicht zu), 3は「どちらかといえばそう思う」(stimme eher zu), 4は「そう思う」(stimme zu)を指す。

図2ではその結果を可視化した線グラフと棒グラフが示されている。これは、授業観察者と生徒たちによる評価だが、右に位置する線グラフは観察者の(◆)、そしてアンケートまたはビデオ視聴に基づく生徒たちの(■)評価の平均値を指している。なお、これら質問項目は、表1と表2として後に挙げる。この線グラフから、一つの授業に対して、多様な評価のなされていることが理解できるだろう。たとえば、質問項目11「教員は授業に関して生徒を適切にほめた」への評価が、観察者と生徒の間で大きく異なっている。

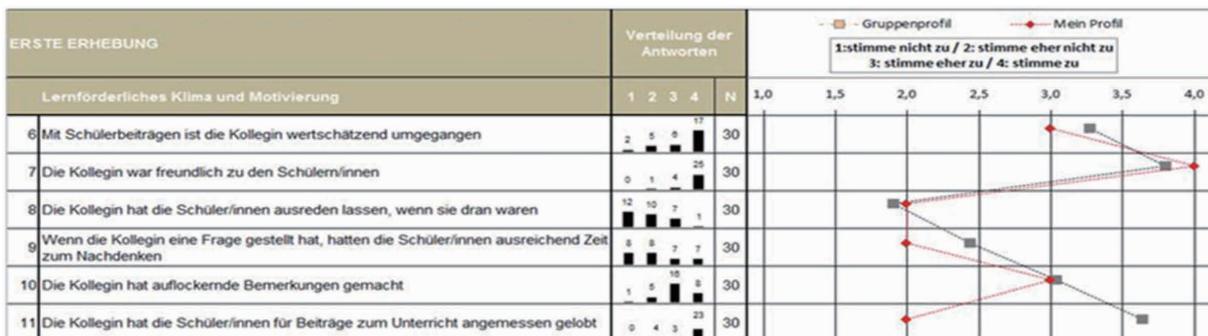


図2 項目ごとに示される観察者と生徒の回答状況

また、図の中ほどの棒グラフは、生徒たちの評価の度数分布を示している。ここから、平均だけでは明らかにならない、一つの授業が多様に知覚されていること、たとえば、質問項目8「この授業時間、私が発表したい時には教員はそうさせてくれた」や同9「教員からの質問の際、私に考える時間を十分に与えてくれた」に関しては、大きな分散の見られることがわかる。これらの結果を目の当たりにした観察者は、授業を評価する際に自分特有の基準があるかもしれない、と気づかされるのである。こうした経験を通じて、観察者が自分の主観的な見方について改めて認識するとともに、授業診断上

の能力を高めようと動機づけられると考えられる。

さらに、こうした評価プログラムを活用した比較は、授業者・観察者・生徒の間でも行われる。彼らによるアンケート結果を可視化することにより、三者の一致点や不一致点を確かめることができる。そして、これらの結果にもとづき、授業者はとりわけ満足できない点の改善を図るのである。

(ii) 授業診断の継続

授業診断の継続とは、以下のように評価プログラムを活用することである。一例を見てみよう。図3は、1度目の測定（アンケート結果）を通じて振り返りを促し、目標を定めて授業を変えていこうと方向づけられる。そして、十分な時間を空けた後に、同じ教科、類似した時間枠に、2度目の測定を行った結果を得るのだ。

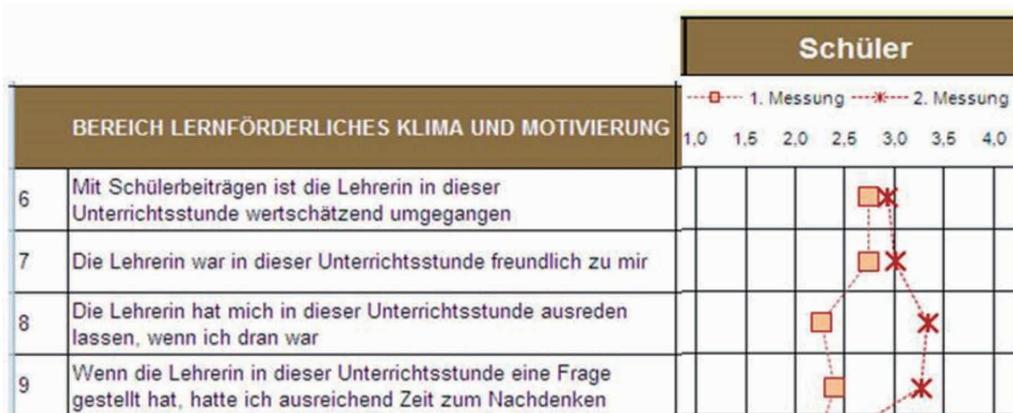


図3 生徒の意見：一度目の結果（□）と二度目の測定（✕）

すなわち、「2度目の測定の方が、よりよいフィードバックを得られており、これは教師が1度目の結果を不満に思い忍耐強く努力した結果である。自己評価に向き合うことに加えて、他者評価では、専門知識にもとづき批判的、しかし共感的なパートナーとの対話、あるいは学級との対話が、自身の見方、説明、行動パターンを明らかにする上で、優れた学習機会となる。教員それぞれが主観的な見方に留まり、行動が変容しないことに対して、こうした比較考量は、彼らの行動を変える上で意味ある前提になることが考えられるのである」と、EMUは述べる。

以上のように、改善の結果が可視化されるとともに当事者間での対話につなげられること、すなわち、フィードバックと議論のなされることが、教員の授業改善に対する大きな動機づけとなることが示されるのである。また、批判的ではあっても、良好な関係を通じて、互いにアドバイスをを行うことは、教員の人間関係のトレーニングにもつながると考えられる。「互いの授業を訪問するパートナーは、共感的（sympathisch）な関係を築けることが大切である。これがなければ、自分の問題意識を話すことや、授業観察時に見てもらいたい点などを出し合うことは難しい。なお、このパートナー間で話し合った内容は部外秘である。」（Ade-Thurow氏への同上インタビュー）という点からも、教員にとって、コミュニケーション力や判断力、対人関係上の仕掛けについて考えるきっかけにもなるのではないだろうか。

(3) EMU の進め方

上に述べた内容は、次の手順で具体化される。そこで問われるのは、EMU 成功のための条件およびそこでの3つの内容である。まず、成功のための条件は、制度的 (institutionell) 側面と個人的 (individuell) 側面に分けられるが、制度的には、学校プログラムに根差すこと、組織的条件 (推進グループ、プロジェクトのコーディネート、タンデム [二人組] づくり)、支援システム、研修機会の提供が必要とされる。そこで個人的に必要なのは、自己省察の準備と能力、モチベーションと根気、チーム活動、フィードバックの手順に従うことができること、専門家としての知識を持つこと、加えて、授業評価に関わる図表や叙述を理解できることが含まれる。

さて、第一は準備である。ここでは、学校や教員研修所の主導により EMU の方法について理解を深める。その際、それらを推進するグループやコーディネーターが必要である。そして、第二には着手、時期ごとの教員研修などを通して、あるいは授業に関する折々のフィードバックから改善点を模索し、授業の質について学ぶ。また、教員会議でビデオやパワーポイントを通じた研修を行う際には、授業者、観察者、生徒のフィードバックも活用される。

この段階を踏まえてようやく第三に来るのが、系統的に授業を改善することである。そこでは次のことを決める。つまり、授業で問題となる領域を選定するとともに誰が授業を観るかを決める (教員のみ、教員と同僚、教員と生徒、教員・同僚・生徒)。また、同僚や生徒との対話を通じた比較考量とデータにもとづく振り返り、方略に関する合意と具体化をはかる。そして、以上の手続きの継続のあり方を確認する。

これらを踏まえ、タンデム内で授業者と観察者を交互に担うという方法をとつつ、先に述べた一連の行為が、振り返り (Bestandsaufnahme)、介入 (Intervention)、評価 (Evaluation) の3つのプロセスを経るように進める。最初の調査を通じて、自分の授業の強みと弱みの中から問題を拾い上げ、授業の専門家としての継続的な授業開発のための方略を描くのである。つまり、教員それぞれが授業を行い、フィードバックを通じた省察を行い、対話を進め、対策を練る。これらの動きを連続的に行うことが理想である。

くわえて、授業訪問を行う際、生徒には明確な説明がなされなくてはならない。そのため授業前に教員は生徒に対して、以下を知らせることが必要とされる。すなわち、(i) 「次の授業に～先生が見学に来ます」と連絡をする。また、教員が授業訪問を互いに行っていること、この授業がよく機能しているかどうかを確かめることが目的であること、(ii) 生徒にも、授業のフィードバックをアンケートを通じて求めたいこと。その目的は授業改善であって、質問に答える際には、自身が感じたままのことを、またこの1時間の授業のみを対象にすること、(iii) アンケートは無記名でおこなわれ、授業改善のためのみに使われること、これらの説明後、生徒からの質問を受け、最後にもう一度、同僚教員による授業訪問が行われること、質問には本当に思ったことを答えること、またこの1時間の授業のみを対象とすること、を確認する。

なお、授業訪問の際、観察者は「できるだけ授業に影響を及ぼさないように努める。たとえ、生徒が授業に集中していない状況があったとしても、観察者はこれに干渉しない。」(同上インタビュー) と聞いた。そして授業後に、表1に示すアンケートが授業者と観察者に、そして表2が生徒に配布、回収されるのである。

表1 授業者・観察者に対するアンケート項目

授業者・観察者用 [授業者が女性教員の場合 ²³⁾]
授業の進行(Klassenführung)について
1. 授業は時間通りに始まった。 2. クラスの規則は生徒に明確であった。 3. 生徒は邪魔されることなく活動できた。 4. 生徒は授業中いつでも、何をすべきか明確であった。 5. 授業時間のすべてが学習することに向けられていた。
学習を支援する風土と動機づけ(Lernförderliches Klima und Motivierung)について
6. 教員は生徒の寄与に価値を置いた授業を進めている。 7. 教員は生徒に親切であった。 8. 生徒が発表したい時に、教員はそうさせた。 9. 教員は質問の際、生徒に考える時間を十分に与えた。 10. 教員は生徒の興味関心を惹くように授業を進めた。 11. 教員は生徒の授業への寄与に対して適切に褒めた。
明快さと構造的性(Klarheit und Strukturiertheit)について
12. 導入題材の提示は明確であった。 13. わかりやすい具体例があった。 14. もっとも重要なポイントはまとめられていた。 15. 教員は生徒が明確に表現できるように注意を払っていた。 16. 生徒はこの授業で何を学ぶべきか明確だった。
活動性(Aktivierung)について
17. 生徒は自分の発言によって授業に参加した。 18. 生徒は課題を一人で行っていた。 19. 生徒は課題を共同で行っていた。 20. 生徒は他者の前で発表した。 21. 生徒は自身の勉強結果をコントロールしていた (Die Schüler/innen haben ihre eigenen Arbeitsergebnisse selbst kontrolliert.)。 22. 生徒は授業中ずっと、課題に対してアクティブであった。
結果(Bilanz)について
23. 生徒は新たな何かを学んだ。 24. この授業は生徒にとって興味深いものであった。 25. 生徒はこの授業で満足した。 26. 教育スタンダードを目指して授業を行った。 27. 生徒の学習の前提の違いという点で授業は適切であった。

表2 生徒²⁴⁾に対するアンケート項目

生徒用 [授業者が女性教員の場合]
授業の進行(Klassenführung)について
1. 授業は時間通りに始まった。 2. クラスの規則は明確であった。 3. 邪魔されることなく活動できた。 4. 授業中いつでも、何をすべきか明確であった。 5. 授業全体が学習事項に基づいていた。
学習を支援する風土と動機づけ(Lernförderliches Klima und Motivierung)について
6. 生徒の寄与に価値を置いた授業を進めている。 7. 教員は親切であった。 8. この授業時間、発表したい時には教員はそうさせた。 9. 質問の際、考える時間を十分に与えた。 10. 教員は興味関心を惹くように授業を進めた。 11. 教員は授業への寄与に対して適切に褒めた。
明快さと構造化(Klarheit und Strukturiertheit)について
12. 導入題材の提示は明確であった。 13. わかりやすい具体例があった。 14. 最も重要なポイントはまとめられた。 15. 教員は生徒が明確に表現できるように注意を払っていた。 16. この授業で何を学ぶべきか明確だった。
活動性(Aktivierung)について
17. 自分の発言によって授業に参加した。 18. 課題を一人で行っていた。 19. 課題を共同で行っていた。 20. 他者の前で発表した。 21. 自身の勉強結果をコントロールしていた。(Ich habe in dieser Unterrichtsstunde meine Arbeitsergebnisse selbst kontrolliert.) 22. 授業中ずっと、アクティブであった。
結果(Bilanz)について
23. この授業でさらに新たなことを学習した。 24. この授業は興味深いものであった。 25. この授業で満足した。 26. 授業内容は自分にとって(「簡単すぎた」「どちらかといえば簡単であった」「ちょうどよかった」「どちらかといえば難しかった」「難しかった」の5選択肢から1つを選ぶ)。

以上、質問項目は授業者、観察者、生徒のいずれもほぼ同じである。これらの表に示されるように、授業者・観察者用のアンケートは27の項目から、生徒用アンケートは26項目からなり、教育スタンダード (Bildungsstandard) に関しては、授業者と観察者のみに尋ねる項目となっている。これらを通

じて、各々の主観的な着眼と結果の比較を行うことが可能になる。そして、互いの授業を訪問し、振り返り、授業を診断し、またこれらを継続することで、教員それぞれの授業の改善を目指すのである。

3. この提案の意義

以上から、EMU は次の三点で特徴的と見なせる。

その一は、授業を観ることの主観的側面を認め、むしろこの側面を強調しつつ、かといって「見たまま、感じたまま」と主観だけに依拠するのでもない、授業者・観察者・生徒によるアンケート結果というデータも同時に用いながら、授業改善に向けて議論を試みようとする点である。

また、授業観察に先立つ事前の話し合いを通じて観るべき点を絞っておく方法は、自分たちの観察が主観的であることを前提にする一方で、授業のすべてを見ることはできないという「割り切り」も窺われる。それゆえ、授業のどこに注目するのかという、授業に関する診断と事前の当事者間の協議が重要と考えられているのである。教員ごとに授業上の課題は異なるという認識が、このやり方を支えている。

その二は、互いの授業を見合うのは原則的に二人組、すなわちタンドム間に限られ、しかも共感的な関係と、意気投合することを基本にするので、安心して自己開示が行われると予想できる。授業での困りごとや悩み、望む授業像についても、より出しやすいだろう。ここでの話は当事者以外には秘密で、他の職員に知らされることはない。この点は、「何となく」全教員の合意形成や共通理解がなされるべきと考えられがちな日本での様子と、極めて対照的である。

その三は、授業を観察する際の干渉が抑えられるので、より「普段の授業」に近い姿を観ることが期待できる。普段はいない教員が教室に存在することで、生徒が影響を受けることは、どうしても避けられない。その上でなお、授業者はそこに至るまでパートナー教員との共通経験を支えに、ある程度は緊張も解かれた状態で授業に臨めるだろう。授業への干渉をできるだけ避けるためには、授業者のことをある程度わかった同僚が一人だけ観察するという点で、この進め方は優れている。

4. 結論と課題

EMU は、授業を観る、あるいは観られることについての深い考察とその具体化において優れた提案と見なせる。かたや、校内の全教員の了解を得るために莫大な時間を割く、さらにはいかに大勢に見てもらおうかを目標にすら掲げるために、普段の授業とはほど遠い姿を見せるに留まる日本の多くの研究授業を、抜本的に検討する上で示唆的だろう。

さて、筆者らの知る事例として、ドイツ南西部に位置する Baden-Württemberg 州の中部、Ludwigsburg 郡に属する Bietigheim-Bissingen 市（2012 年末、人口 43000 人）にある Bissingen 実科学校が、現在、EMU に取り組んでいる²⁵⁾。すべての教員がパートナーを見つけ、互いの課題を話し合い、授業を観察しあい、アンケート結果と併せて議論を進めていると、インタビューにて聞いたところだが、こうした一連の過程が実際にどのように進められているのか、EMU の効用と限界を事例から確かめることが次の課題である。

引用・関係文献

- 大分県教育センター『校内研究等の実施状況に関する調査報告――層やりがいのある校内研究のために』2012
- 大分県教育センター『「一層やりがいのある校内研究」手引書』2014
- 京都府総合教育センター『校内研修ハンドブック―授業研究の充実を目指して』2007
- 榊原禎宏「校内研修論の再構成」『現代学校研究論集』29, 2011, 35-44,
- 榊原禎宏「校内研究における『仮説―検証』問題」『京都教育大学紀要』123, 2013, 171-181
- 関口靖広『教育研究のための質的研究方法講座』北大路書房, 2013
- 中野和光「日本の授業の構図と研究の視座」日本教育方法学会編『日本の授業研究』下巻, 2009, 1-10
- 平山 勉編『今日の授業実践から明日の授業実践を創造する―教育方法学へのいざない』黎明書房, 2013
- 的場正美「授業研究方法論の課題と展望」日本教育方法学会編『日本の授業研究』下巻, 2009, 189-199
- S・B・メリアム（堀 薫夫・久保真人・成島美弥訳）『質的調査法入門―教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房, 2004
- A. Helmke, T. Helmke, G. Lenske, G. Pham, A.-K. Praetorius, F.-W. Schrader & M. Ade-Thurow, EMU, Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und –entwicklung Version 4.2 (2014.2.1 版)

注

- 1) 検証授業や実証授業という名称の場合もある。
- 2) こうした進め方に対する批判と新しい進め方の提案として、大分県教育センター（2014）。
- 3) 授業者が掌握、操作できない自身を含めて授業に影響を及ぼしている、論じている授業のありようが自身にも由来するという点では、自己言及（self reference）として説明することもできる。榊原禎宏（2013），p.176
- 4) 中野和光，p.8
- 5) 的場正美，p.195
- 6) 京都府総合教育センター，p.6
- 7) 平山勉編，p.6
- 8) 同上
- 9) 観察者効果について関口は、「文化人類学の参与観察の伝統以来、フィールドに比較的長期間滞在し当事者たちと信頼関係を築くことによって、当事者たちが普段通りの行動をするようになり、この現象が低減すると考えています」（p.216）と述べる。現在の研究授業が、この条件を満たしていないことは明白だろう。
- 10) S・B・メリアム，pp.146-147
- 11) 同上，p.147

- 12) Diagnose: Guter Unterricht KMK-Projekt „EMU“ zur Steigerung der Unterrichtsqualität startet bundesweit nach erfolgreicher Testphase <http://www.uni-koblenz-landau.de/landau/aktuelles/archiv-2011/guter-unterricht/>, 2014.4.28 最終確認。
- 13) <http://www.unterrichtsdiagnostik.de/> 2014.4.29 最終確認。
- 14) 同上。
- 15) EMU が挙げる文献リストに拠る。以下, 同じ。Schön, D. A. The reflective practitioner. How professionals think in action. (New York: Basic Books.1983).
- 16) <http://www.unterrichtsdiagnostik.info/> 2014.4.29 最終確認。以下, 同じ。
- 17) Schrader, F.-W. & Helmke, A. Alltägliche Leistungsbeurteilungen durch Lehrer. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (Weinheim: Beltz. 2001) S.45-58.
- 18) Helmke, A., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G. & Schröder, K. Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale von Englischlehrpersonen. In DESI-Konsortium (Hrsg.), Unterricht und Kompetenzerwerb zu Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie (Weinheim: Beltz 2008) S.364-370.
- 19) EMU による。以下, 図 2, 図 3 も同じ。
- 20) Doyle, W. Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Hrsg.), Handbook of research on teaching. (London: Macmillan 3. Aufl., 1986) S.392-431.
- 21) Hattie, J. Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on Learning. (London: Routledge.2012).
- 22) 2014 年 2 月 26 日, Realschule Bissingen にて。同校教員の Herr E.Ade-Thurow, Frau C.Muschel とおおよそ 80 分間。主に榊原がやりとりを行った。
- 23) “Lehrerfragebogen zur Unterrichtsstunde”, 出典は EMU。ドイツ語を訳出の際, 名詞の語尾が男性と女性で異なるが, 日本語ではいずれも教員となる。質問項目も同一である。
- 24) 基礎学校以外の全学校種用
- 25) 同校の取り組み「質のマネジメント」の一環として, 「同僚間の授業観察 (kollegiale Hospitation)」が紹介されている。 <http://www.realschule-bissingen.de/sidenavigation/management/> 2014.4.28 最終確認。

附記, 本論文は榊原が構想, 調査および議論を清水と重ねた上で, 以下のように執筆を分担し, 全体の調整を榊原が図った。1, 2(1), 3, 4 : 榊原, 2(2)(3) : 清水