

「生活科研究」と授業改善

北林 雅洋
(理科教育)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

'Life Environment Research' and Faculty Development

Kitabayashi Masahiro

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要旨 大学の授業改善のための取り組みについての最近の動向を整理した議論に基づくなら、本学部授業科目「生活科研究」の取り組みは、最も効果的な形態で今日の中心的なテーマを探求しているものとして位置づけられる。同様な位置づけが与えられる「理科授業研究 I・II」と比較することを通して、「生活科研究」が成り立つ前提を確認し、その取り組みが他の授業の改善に結びつく可能性について検討する。重要なのは、学生の実感を伴った気づきを重視し、それを促し読み取ること、及び多様な個性が集団的に学習することの積極的意味を実感することである。

キーワード 共同授業実践、実感を伴った気づき、多様な個性の集団学習

1. はじめに

小論では、学部授業科目「生活科研究」における取り組みが、大学の「授業改善」論において占める位置について検討する。すなわち、大学の授業改善のためにさまざまな取り組みが論じられ実施されているわけだが、それらの取り組みに対して「生活科研究」の取り組みはどのような位置を占めるのか、またこの取り組みが授業改善として機能する要件にはどのようなものがあるのか、という点を明らかにしようとするのである。

ここでは、大学の授業改善のためのさまざまな取り組みの実態をふまえて最近の動向を整理した議論として、浅野誠氏の著書¹をとり上げる。氏は本学部の教育実践総合センターが実施した昨年度第5回の公開講演会(2005年3月3日)の講師をされ、筆者も「テーマ1: 授業評

価から授業改善の具体化へ—大学の授業を変える—」に参加した。

以下で示すように、浅野氏の整理に基づくなら、「生活科研究」の取り組みは授業改善への取り組みの中でも最高度のものに位置づくものといえる。しかし、筆者が関わっている授業科目では他にも「理科授業研究 I・II」が同様の位置を占めることになる。そこで「生活科研究」の取り組みと「理科授業研究 I・II」のそれとを比較し、「生活科研究」の取り組みが実際に授業改善へとつながる可能性について具体的に検討する。

2. 浅野誠の整理と「生活科研究」

浅野は、大学教員による共同授業の模索創造の取り組みが、「大学・学部としての授業改善への流れ・うねりを作りだすうえで、重要な役

割を果たしているし、また個々の教員の授業改善への重要なヒントを与える機会にもなる」と指摘する。そして、そのような「共同実践」の取り組みを五つの形態に整理している。すなわち、①一つの科目を複数の教員が交代で担当するオムニバス形式、②ティーチングアシスタントの活用など若手とベテランの組み合わせによる授業展開、③複数の教員と学生で研究発表を軸にして運営する方式、④担当教員がコーディネーターとしてパネルディスカッションや対談を行なう方式、⑤複数の教員が授業プラン作成から授業実施に関わるすべての過程を共同で展開する授業、である。このうち最後の⑤について浅野は、「これこそが、共同実践のすすめのなかでの最大の『おすすめ』である」と強調する。それは「教員相互の、さらには学生と教員相互の共同創造型、ワークショップ型要素が高く」なるものだという²。

本学部で実施されてきた「生活科研究」の取り組みは、まさに浅野が「最大のおすすめ」と強調した⑤の形態をとってきた。その取り組みの詳細をここでは示さない³が、たとえば今年度（2005年度）前期であれば、美術、体育、学校教育、理科の4人の教員が相談を重ねて授業準備をすすめ、毎回の中心となる担当者を決めながらも全員が授業に参加し、学生の様子を見ながら授業後に相談して若干の軌道修正をしつつ、約70名の学生を対象に参加型・体験型の授業を共同して試みている。

また、浅野は大学教員の授業改善には三つの段階があることを指摘する。授業内容を中心に改善をはかる第一段階。授業内容の提示方法を中心に改善をはかる第二段階。授業への学生たちの能動的・創造的な関与を引き出し、教師と学生との共同創造として授業を創る第三段階。浅野によれば、今日の日本の学生に対して講義形態で成功を収めるのはきわめて高度なことだという。それは「稀にみる力量をもつ教師、ないしは第二段階、第三段階の工夫を実際に展開している教師によって、その成果を踏まえて講義形態にもそのやり方を高度にくみこんでいる教師だけが成功を収められること」だという。

したがって現実的には、講義形態で成功を収めようとするなら、第二・三段階での成功を収めた後で追究することを浅野は勧める。第三段階として浅野が具体的に示すのは、発問・課題設定、討論、作業、学生参加などであり、これら第三段階の探求のなかで第二段階の改革も展開される必要がある、「第三段階の探求が今日の主テーマ」だと浅野はとらえる⁴。さらに浅野は、学生参加にしても単なる「双方向型」授業ではなく、学生相互の関係・働きかけあいを作り出すことが重要なのだからと、「多方向型」を強調する⁵。

この浅野の整理に従うなら、「生活科研究」は大学授業改善に関する「今日の主テーマ」である第三段階にあたるものであり、しかも学生相互の関係・働きかけあいに依拠してすすめられるので「多方向型」ということになる。「生活科研究」の具体的な授業展開についてはここでは詳細に示せないが⁶、学生の体験活動を個人で行なうレベルから3～5人のグループで行なうレベルまで組織しながら、その体験をまとめ発表する活動を、最初は簡単に、最後は工夫を凝らして展開できるように、授業をすすめている。

このように「生活科研究」の取り組みは、授業改善という点からすると、浅野の整理に従うなら最も効果的な形態で、今日の中心的なテーマを探求しているものとして、位置づけられるものである。ただし、筆者が関わっている授業科目で同様の位置づけが与えられるものに、「生活科研究」以外にも「理科授業研究Ⅰ・Ⅱ」がある。

3. 「理科授業研究Ⅰ・Ⅱ」との比較

理科の教科教育の教員が、物理・化学・生物・地学の教科専門の教員たちと共同して学生の指導にあたる科目として「理科授業研究Ⅰ・Ⅱ」がある⁷。そこでは、学生たちが学生同士で協力し合いながら自分たちでテーマや単元を選んで理科実験に挑戦したり単元案を作ったりし、それを教育の視点と各専門の視点から教員たち

が共同で指導にあたる。最終的に学生たちは、実験カードや「のぼりおり表」としてそれら取り組みの成果をまとめる。上述の浅野の整理に従うならこれも、授業改善のための最も効果的な形態で今日の中心的なテーマを探求しているものとして位置づけられる。しかし、当然ではあるが、理科と生活科という対象とする教科の違いも反映して、その具体的な取り組みには差異が見られる。

教員の共同の仕方において「理科授業研究Ⅰ・Ⅱ」では、担当する教科専門の教員が全員毎回参加するわけではない。毎回参加するのは教科教育の教員で、担当する専門分野の時だけ、各教科専門の教員が参加する。それに対して「生活科研究」では、基本的に担当する教員全員が毎回参加する。

テーマの選び方においては、学生が選ぶとはいえ「理科授業研究Ⅰ・Ⅱ」では学校現場の実際を想定して取り組まれるので、一定の範囲内から選ぶことになる。しかし「生活科研究」では、ある決められた時間内に行動できる範囲内という制約は加わるが、それ以外にはほとんど制約はない。

まとめ方・発表の形式においては、「理科授業研究Ⅰ・Ⅱ」では教員の側から形式や必要事項について一定の指導がある。それに対して「生活科研究」では、利用できる道具に制約があるので、そういう面から制約が加わるだけであり、教員の側に指導すべき決まった形式が用意されているわけではない。

教員相互の専門性の理解という点では、「理科授業研究Ⅰ・Ⅱ」では特に教科専門の教員の専門性は明確に理解されたうえで、共同実践がすすめられる。しかし「生活科研究」では、教員の専門性について予め一定の相互理解があったうえで、共同実践がすすめられるわけではない。そのような理解がほとんどないもつても、実践はすすめられてきた（実践をすすめるなかで、そのような相互理解がすすむということは当然あるのだが）。

このように比較してみると、「生活科研究」がテーマの選び方やまとめ方・発表の形式にお

いて学生の自由に委ねられたうえで、教員相互の専門性に対する理解を必ずしも必要とせず、しかも教員の共同の仕方においてはより徹底したものとして取り組まれてきたことがわかる。そのような「生活科研究」が授業改善にどのように結びつき得るのか、そもそもこのような共同実践がどうして成り立ちうるのか、この点を次に検討する。

4. 「生活科研究」の取り組みが成り立つ前提と授業改善の可能性

共同で担当する教員の専門性の相互理解を必ずしも必要とせず、学生の自由に委ねて取り組まれている「生活科研究」ではあるが、教員からの統一的な指導が何もなかったなら、このような形態の授業は成り立ち得ない。「生活科研究」において教員たちが共通に重視していることが、いくつか存在する。

その一つに、学生たちの実感を伴った気づきを大切にし、それを読み取りそれを促す、ということがあげられる。これは「生活科」という教科で重視されていることとも重なる。さらに、学生たちがグループごとに最終的な発表に向けてまとめ上げる作業を、グループごとに別の場所で行なうのではなく、同じ教室内で行なうように、意図的にそのことを重視している。これらは「生活科研究」の取り組みが成り立つ前提であるとともに、それが授業改善に結びつく重要な要素にもなっている。

学生の実感を伴った気づきは、小学校低学年から大学生まで、すべての学習活動の基礎として重要である。そのような気づきをふまえて、あるいは促しそれを読み取って、授業が展開されなければ、学生たちに十分に身につくような学習を保障することはできない。前述の浅野がきわめて高度と指摘していた、今日の日本の学生に対して講義形態で成功を収めることは、この、学生の実感を伴った気づきを促し、それを読み取りそれをふまえて講義を展開するように試みることによって、可能になっていくのではないだろうか。

また、「生活科研究」で学生たちはグループに分かれながらも同じ教室内でいっしょにまとめの作業をすすめる。そのなかで、他のグループの会話や教員とのやりとりを聞きながら、そして実際のまとめ方を横目で見ながら、互いによい意味で刺激を受け合って、まとめの内容そのものが質的に急激に深まっていく。多様な個性が集団として学習することの積極的な意味が、そこには端的に現われている。大学生でもそういうことが十分に発揮されうるのだという実感は、教員が大学の授業を構想する際にも、大いに参考となる。

このように「生活科研究」の取り組みには、他の授業の改善へとつながる要素が重要な位置を占めて含まれている。そのことを他の授業改善へとつなげる試みが、自覚的に取り組まれているとはまだいえない。その点を試みるのが、今後の課題でもある。

注

- 1 浅野誠『授業のワザ—挙公開—大学生き残りを突破する授業づくり—』大月書店、2002年。
- 2 同上、pp.52-54。
- 3 詳しくは、安東恭一郎「生活科研究の授業履歴と省察（1）」『香川大学教育実践総合研究』第11号（2005年）、野崎武司「生活科研究の授業履歴と省察（2）」『香川大学教育実践総合研究』第11号（2005年）を参照。
- 4 浅野誠、前掲1、pp.41-47。
- 5 同上、p.80。
- 6 詳しくは、植田和也「生活科研究における学生の意識と教員の支援について」『香川大学教育実践総合研究』第11号（2005年）を参照。
- 7 そのねらいと取り組み、カリキュラム上の位置づけに関しては、川勝博「よい理科の先生を養成するには—教員養成系大学・学部—の現状と展望—」『日本物理学会誌』Vol.60, No.2, 2005, pp.140-144, を参照。