

附属校の体育授業を利用した教師教育のあり方

—教員養成と現職研修を融合させた教職実践演習の試み—

清水 将・清水茂幸*, 菅原純也・根木地淳・松村 毅**, 加賀智子・高橋 走***
*岩手大学教育学部, **岩手大学附属小学校, ***岩手大学附属中学校

(平成 26 年 3 月 7 日受理)

1. はじめに

教育職員養成審議会答申(1997)「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」では、教員の資質は生涯を通して成長するとの認識が確認され、養成・採用・現職研修の役割分担のイメージが提案されている。養成段階では、「最小限必要な資質能力」を身に付けさせる過程として、「採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導当の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」であるとしているが、木原(2011)によれば、学問の成果である理論と学校での教育的体験がどのような関係をもって、教師の「実践的指導力の基礎」となるかは説明されていないと指摘されている。その後の国立大学における教員養成系学部・大学の再編を経た日本教育大学協会のプロジェクト最終答申(2004)では、教科教育の役割を「各教科の本質や理念を明確にした上で、初等・中等諸学校の教員をめざす者が、児童・生徒たちに伝えるべき教科の内容や方法を、それぞれの教科に連なる学問的な背景との関わりも意識しながら反芻し、『教える形』(児童・生徒に提示する内容)に再構成する能力を教員養成カリキュラムの中で確保する」としている。ここで新たに提案された「モデル・コア・カリキュラム」は、「『体験』と『研究』との往還運動」の中で、新たな「知」を形成することをねらいとしている。先に教養審で大学の役割として示された「理論と体験の結合」ではなく、教員養成段階では「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」を養成することが中軸に据えることが提言されたのである。

模擬授業は、学校現場で展開される実際の授業場面を想定して体育授業を学ぶ機会を提供することができる。しかし、実際におこなうにあたっては、年間計画や単元計画に位置づけられた時間計画(展開案)を作成する必要があり、担任する子どもたちを持たず、学校や地域の実情を十分に把握していない学生にとっては、これらを勘案した模擬授業の指導案をつくることは困難であり、教師の指導技術に関わる経験を提供するにすぎないという限界がある。児童・生徒を教えるという経験を経た教育実習後の模擬授業においてもこれらの状況はあまり改善されておらず、作成された指導案には、目標や達成すべき内容がないことも少なくない。また、適切な教材の開発がなされていないことや評価の方法や機会が記述されないことは、教育実習の経験が十分にふり返られておらず、一般化されていないことが想像できる。授業では指導と学習の双方が最適化される必要があり、教育実習生であっても形成的に授業を評価できる能力の獲得は必須である。授業を改善する能力が獲得されなければ、最小限必要な資質能力を身につけていることにはならないことは明かであろう。

教員の資質が生涯を通じて成長するものであるとするものならば、教師教育としての「『体験』と『研究』との往還運動」は、養成段階の教育システムとしてだけではなく、現職研修としても機能することが重要である。そこで本プロジェクトでは、教職実践演習の養成及び現職研修の双方に効果的なあり方を探求するために、附属校における体育の授業づくりに受講生を協同参画させて実施し、受講する学生のみならず附属校教員にとつ

でも実践的指導力を向上させることができたかを検証することを目的とする。

2. 方法

本稿の取り組みでは、教職実践演習を附属校において受講生と教員による TT 授業を中心に構成している。単元レベルでの授業づくりに受講生が参画することによって、臨床的に教育の諸問題を探求することがねらいである。単なる教員養成のプログラムではなく、附属校の教員においても負担感が少なく、win-win の関係としてサービス提供側とサービス利用側の相互が利益を得る結果を生み出すことをめざす現職研修としても機能することを期待している。受講生と教員の関係は、指導者と指導される側というものではなく、協同で学び合う関係を維持し、授業づくりに参画するというスタンスをとるため、具体的には、あらかじめ形成されている年間計画・単元計画を踏まえた授業計画の中において担任教員の意向を尊重して協同で学習指導案を作成する。受講生には、授業のねらいを達成させるための下位教材の開発も含めた授業づくりのプロセスを経験できる場を提供し、カンファレンスでは、TT として参加した授業において「指導と評価の一体化」がなされていたかを中心に担当教員と大学教員が一体となって省察し、授業づくりに参画した全員の実践知を増やすことで結果的に実践的指導力を向上させることをねらいとした。

対象

附属中学校 3 年生 単元：球技

受講学生と属性：学部 4 年女子

- ・取得予定免許 中学校一種（保健体育）
高等学校一種（保健体育）
小学校一種
- ・専門競技種目 剣道
- ・教員採用予定者（中学：保健体育）
- ・教育実習歴 本免実習（UG3・協力校）
副免実習（UG4・附属小）

授業の手続き

①附属校との研究授業日程調整、②担当教諭との事前打ち合わせ・授業見学、③指導（展開）案作成・検討、④TT による研究授業、⑤カンファレンス（検討会：指導と評価の一体化を中心に）、⑥学生による教職実践演習のふり返り（一般化）

授業づくりを媒介とする主要ツール

学習指導案

3. 結果

教師の実践的指導力の獲得につながる気づきに関わる記述を受講生のポートフォリオから分析した結果、本実践演習開始前の課題や心配事は、「①保健体育に対する知識不足、②生徒のつまずきの見とり、③つまずきへの手立て、④体育が苦手な生徒に対する手立て、④教材教具づくり、⑤ゴールを見据えた指導と手立て、⑤経験、⑥生徒の実態把握、⑦単元構成、⑧指導（展開）案づくり、⑨評価の仕方」に分類された。この段階では、多くの記述はなく、箇条書きに列挙されたことから抽象的な概念としてとらえられていることが推察される。この記述は教員との協同の授業づくりを通して、「①学生ではできない経験、②単元計画と評価規準の修正、③評価機会の設定、④技能の指導と評価の関係、⑤生徒の納得する真正の評価、⑥評価規準と評価基準の違いの理解、⑦学習形態の理解、⑧目標・内容・方法・評価の一貫性、⑨授業の二重構造」へと変化していくとともに文章記述として具体的な現象や出来事へのふり返りの量が増加している。

カンファレンスにおいて省察の対象となった項目は、表 1 のとおりである。研究授業の実践とカンファレンス（検討会）を経て、総括された気づきの内容は、授業と評価に焦点化されており、「①学習課題と指導内容の整合性、②教材のねらいと学習内容の整合性、明確化、基準の妥当性、③下位教材の検討、④学習形態・指導方略の検討、⑤思考・判断の評価に関する基準、評価方法の妥当性、⑥反省的实践力」等が省察された。

表1 カンファレンスにおける検討事項

□年間計画
学習指導要領・解説（目標・内容）の理解、 内容（態度、知識・思考判断）の整理・体系化 スコープとシーケンス（領域とその配列）
□単元計画
授業の中心・内容的側面の充実 ＝指導と評価の一体化 方法（教材、教師行動、 学習過程） 評価（評価規準、機会）
□時間計画（展開案）
授業の周辺・基礎的側面の充実 ＝よい授業の実現 学習指導案（展開案）の充実 指導（方略、評価方法の工夫） 学習（組織、方法、手だての具体化）

4. 考察

これまでの教員養成段階の教師教育では、多くの場面で学生は受動的な立場で知識を伝達される側にあったといえよう。授業計画に関する技能においても、生徒観、教材観、指導観を持って授業づくりをさせるのではなく、手続きの知識をもとに形式として満たされた学習指導案を作成させるレベルにとどまっていたという反省である。すなわち、教員養成段階では、指導案のフォーマットや書くべき項目を知っていることが到達すべきレベルと判断していたのである。しかし、形式的な学習指導案が作成できることと授業の意味を理解するということは異なり、形式的な学習指導案では、それに即して授業ができるものにはなっていない。教師行動に関する現象的な特徴を知識として持っているだけでは、実際の授業において効果的な行動に結びつけることはできないのである。同様に評価に関しても概念としての知識は持っている、指導と評価の最適化を図るように機能させることはできず、知識を実践と統合するには、経験のある指導者とそのふり返りの機会が重要な働きをしているのであって、これらを踏まえた実践的指導力を身に付けさせる教師教育カリキュラムの開発が大学に求められているのである。

教育実習のとらえ方には、藤枝(1983)が指摘するようにいくつかの見解が示されているが、学生にとっては体験的な意味合いが強く、理論から実践への橋渡しとしたねらいが示されながらもその点に関して十分な経験とそのふり返りがおこなわれているわけではなかった。松尾(2011)が指摘するように同じ経験をしても成長する人とそうでない人がおり、長谷川(2010)の指摘する省察のレベルに沿えば、学ばれることは技術的なことに限定されている傾向が伺える。教育実習の関係が指導する教員と指導される実習生として成立することによって、指導する教員には新たな知見が見いだされるというよりは、既に保持している知識・技能の伝達となり、学生は受動的に学ぶだけになっているのである。このような「受動的な学び」だけでは、実践的な指導力を育成することが困難なのはいうまでもない。教員養成と現職研修を接続する新たな教師教育の考え方に基づく養成段階の学生を能動的に取り組みさせる方法が必要とされているのである。（図1）

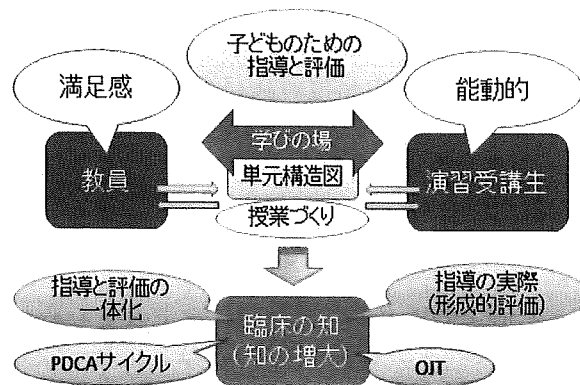


図1 協同的な教師教育モデル

本稿における試みでは、子どもたちと教師の関係性を実際の授業で体験させ、授業づくりの過程に積極的に関与することで、養成段階においても擬似的な子どもとの関係を構築させた。単元というスパンでPDCAサイクルを機能させ、目標と現実のギャップを形成的評価し、フィードバックするという指導と学習の最適化を図ることにより、経験を改善につなげていく教師の実践的指導力を学ばせることにねらいがあった。その授業づくり

を媒介するツールとして学習指導案を使用し、授業実践に必要な知識を臨床的に得ることを期待した。学習指導案は、単元計画（評価計画）と時間計画（展開案）に大別されるが、これらの改善・充実を通して教員においても実践力が向上することを意図してあり、教師教育として現職研修の充実が図られるように設定した。

対象とした受講生は、教員採用試験に合格しており、教員としての必要最小限の資質能力を持っていると判断されたと考えられる人物である。しかし、本演習における授業づくりへの参画前には、部分的・抽象的な心配事や課題があげられるだけで、省察能力に課題が見られる状況であった。実際の授業と子どもたちに直面し、佐藤(2009)の指摘する教師の同僚性によって間接的に学ぶことによって、学習指導案が修正されたのであり、ここで初めて、「単元構成の難しさ」を実感して「苦労」することになった。その難しさは、「生徒の実態に合わせたもの」にして「ゴールを見据えた計画」すべきものであると具体的にイメージされている。また、単元全てに渡る評価計画を作成することにより、4つの観点のうちどれをこの1時間で評価するのかという評価の機会に関する気づきにもつながった。何をどれくらい評価するのかという観点別評価の評価規準を「細かく決めていかなければ評価はできない」ものであるという認識が形成されると同時に、「生徒も納得できる」真正な評価への関心が高まっている。「男女で楽しく体育を行うこと」の意味を考える必要性を指摘したふり返りからは、授業づくりに対して批判的なレベルで省察ができるようになったことも示唆されている。

授業及びカンファレンスの後では、授業前の自分の評価が「曖昧」であったという気づきがなされ、評価に「授業の最後で生徒がどのようになっていけば良いかというゴールイメージ」が大切であることが省察されている。学習指導案の「指導観」が機能していないことが伺えるが、指導と評価の一体化に迫る気づきがなされたと考えるともいえよう。「評価のよりどころというものを明確

にしていき、責任を持って評価をしていきたい」との決心は、現場教師には当たり前だが、「私にはすごく大変」であるという自己の課題や未熟さを見いだす契機となった。「今回の経験を経験で終わらせるのではなく、自分の力にしていきたい。」という記述からは、本教職実践演習における試みが、受講生に対して「『体験』と『研究』との往還運動」になり、「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」を得たことを検証できたと考える。

現実の授業実践では、担任教師は子どもたちになって欲しい姿をイメージし、そのための方法を試みながらその達成度を量り、その状況に応じて方法を修正していく。理想と現実のギャップを埋めるためにPDCA マネジメントサイクルを実施しているのである。このPDCA マネジメントサイクルを展開させるための力が省察する力であり、省察する力を備えていることが学び続ける教師ということになる。つまり、学び続ける教師になるためには、指導と評価が一体化されてマネジメントサイクルとして機能するための授業が必要であり、授業改善ができるだけの期間と機会が必要と考えられる。教育実習の期間は経験として機能することはできるが、この経験を省察し、改めて試行するにはより長い期間を必要とすることが明らかになり、これらの期間を確保する教育実習から教職実践演習までの体系的なプログラム開発が望まれる。

教育実習等において評価への責任を持たないことは、指導と評価を切り離すことを暗に示す隠れたカリキュラムになっている可能性がある。最終的な評定の責任の所在が指導教員にあるとしても、評価計画をもとに指導を充実させるための評価活動をおこなわせることが養成段階でも重要である。教育実習を体験的機会としてとらえるのではなく、教員の職能成長の初期的トレーニングとしてとらえ、評価に関する技量を単位修得の要件として考えることも重要であろう。当然ながら教員としての最低限の資質能力がなければ教育実習の単位修得は認めるべきではなく、教育実習の前

段階としての指導を根本的に充実させなくてはならないという教員養成の課題が明確になった。

担任教師は、子どもたちを育てる手段として授業をおこない、授業実践の中で形成的に評価を繰り返している。時間計画としての展開案が作成されても、授業中にはそのねらいを達成するために絶えず子どもたちや指導の方法に形成的評価がおこなわれてフィードバックされ、修正が図られているが、このような指導と評価の一体化を経験することによって、学生同士の模擬授業では経験できない臨床的な知を得ることができたと考えられる。授業づくりへの協同参画することは、現場教師が子どもや自らの指導にフィードバックをしていく姿を間近で見る機会を提供し、教師の願いに基づいて授業づくりがおこなわれていることを実感させることができる非常に有効な方法であった。教育現場で活躍する担任教諭の考えに触れることによって、「将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚する」ことができるようになることが見込まれる。受講生がこのような思考に到達するための授業づくりのツールとして学習指導案が代表的であるが、そのままでは各内容を学生が単独で充実させることは困難であり、補助的なツールが必要であることが示唆された。

学習指導案を補完するツールとして、単元構造図を全体のカンファレンスで使用している。単元構造図の作成によって学習指導要領や解説に示された目標や学習内容を整理し、技能以外の指導内容を2年間に分割して評価の効率化をはかる作業が必要になる。結果として年間計画へのフィードバックがなされ、マクロレベルの計画改善にもつながっている。また、指導内容を明確化して、指導や学習方法を工夫し、到達度を把握することが指導と評価の一体化であり、ミクロレベルでの授業計画の改善につながっている。特に指導との関連によって評価機会を各授業に設定することは評価方法と評価規準もしくはその判断基準の省察へとつながり、教師の評価に関する技能を向上させることに有効であった。「関心・意欲・態度、技

能」の観点、指導後一定の期間を設け、「思考・判断、知識・理解」の観点は、指導後、間を空けずに評価することが具体的評価活動を通して理解が深められ、学習評価の意義が指導と評価の最適化機能であることが受講生と教員の双方に理解された。単元構想にあたっては、階層的な教材の関係性の明確化によって下位教材の修正・開発が行われたり、目標・内容・方法・評価の一貫性が意識されることにおいても効果が見られた。(図2)

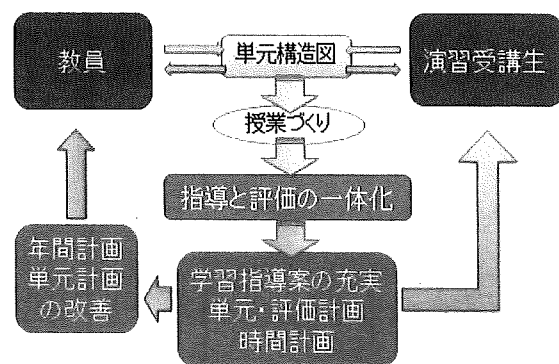


図2 PDCAサイクルの好循環

教育のような環境との相互関係が複雑な生命体や人間的事象に、近代科学の論理性が適用しがたいのは、中村(1992)が指摘するように「単線的な因果関係が成立するのは限られた場合だけ」であるからである。したがって、教育には、測定、定量化できる精密化学ではなく、厳密科学としての方法論が求められることが多い。教師教育の方向性は、因果関係や原則性を見いだす方向ではなく、現象の深い考察によって演繹的におこなわれながら知見を見いだすことも重要である。このような現象へのまなざしを中村は、「臨床の知」と呼んでいる。教育実践において「知るために取り組む」というパラダイムの転換がなされ、教師教育が、既存の知識の伝達のためにおこなわれるのではなく、教育や子どもたちをより深く知るために「臨床の知」が拡大する方向でおこなわれることの可能性と重要性も示唆された。

5. まとめ

本プロジェクトでは、教職実践演習において、附属校と共同で授業づくりをおこなったが、教員養成と現職研修の双方に有効であることが明らかになった。評価活動を中心とした本演習の取り組みは、受講生を能動的に授業づくりに関わらせることになり、On-the-Job-Training (以下 OJT) による教師教育の可能性が示された。教員にとっても単元構造図が授業改善のツールとして認識され、臨床的な知を増やすことを契機として満足度を高めることができた。しかし、教員養成から現職研修へという教師教育のイメージとは異なり、実際には子どもたちの存在がその成長には不可欠な要素となっているため、教員養成と現職研修をには大きな断絶がある。現場教員の教育実践に共同参画して授業づくりをおこない、擬似的な体験を提供し、そのふり返りを充実させることで臨床の知を増大させ、実践的指導力を高めることができたことは、教員養成段階において教員としての最低限の資質能力を身に付けさせるためには、附属校を含めた教育現場との連携が重要であることが示唆されている。

本プロジェクトの総括として、①学習指導案の充実のために単元計画、評価計画、時間計画の改善をはかる必要と学習指導案を補完するツール、②教員養成段階における評価能力獲得のためのプログラム開発、③実践的指導力である省察する力の育成のための教職実践演習及び附属学校との連携のあり方検討、④模擬授業と OJT の成果の比較検証等が実践的指導力向上の課題としてあげられる。最後に、学習指導案を補完するツールとしての単元構造図の可能性は示されたが、適用時期や活用方法等については、多くの検討余地があり、研究を継続していきたいと考えている。

引用文献

- 1) 中央教育審議会(2006)今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)。(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/014.htm)(2014/3/7 参照)
- 2) 藤枝静正(1983)教育実習はどうあるべきか。季刊教育法 43。エイデル研究所。pp.36-43.
- 3) 長谷川悦示(2010)模擬授業の意義と効果的な進め方。高橋他編：新版体育科教育学入門。大修館書店,pp.257-262.
- 4) 木原成一郎(2011)教師教育の改革。創文企画, p.176-198.
- 5) 古藤泰弘編(2000)授業の方法と心理。学分社,p.98.
- 6) 教職実践演習(仮称)について：文部科学省。(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337016.htm)(2014/3/7 参照)
- 7) 松尾睦(2011)職場が生きる人が育つ「経験学習」入門。ダイヤモンド社,pp.48-65.
- 8) 教育職員養成審議会(1997)新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(教育職員養成審議会・第1次答申)。(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/)(2014/3/7 参照)
- 9) 中村雄二郎(1984)術語集。岩波新書,pp.186-190.
- 10) 中村雄二郎(1992)臨床の知とは何か。岩波新書,p.8.
- 11) 日本教育大学協会(2004)教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討ー「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムづくりの提案ー。会報 88:p.23.
- 12) 佐藤学(2009)教師花伝書ー専門家として成長するためにー。小学館,pp.50-57.
- 13) 佐藤学(2012)学校を改革する。岩波ブックレット。岩波書店,pp.15-24.
- 14) 東京都教職員研修センター(2012)平成25年度募集案内東京教師養成塾：http://www.kyoiku-kenkyu.metro.tokyo.jp/subject-etc/et5/boshuu/yoseijuku-bosyu.html)(2014/3/7 参照)
- 15) 若元澄男ほか(2010)初等教育教員養成コースにおける「教職実践演習」試行に関する研究。平成21年度広島大学大学院教育学研究科協同研究プロジェクト報告書, pp.1-7.