

# 体育科教育における教員養成と現職研修を融合する教職実践演習のあり方に関する検討

—学習指導案の単元計画と評価計画に着目して—

清水 将\*・清水 茂幸\*・栗林 徹\*・鎌田 安久\*・澤村 省逸\*・上濱 龍也\*

(2014年2月12日受理)

Sho SHIMIZU・Shigeyuki SHIMIZU・Toru KURIBAYASHI・Yasuhisa KAMADA・Shoitsu SAWAMURA・  
Tatsuya KAMIHAMA

A Trial of a Practical Seminar Which Combines Pre-service and In-service Teacher Education in Sports Pedagogy  
— Focusing on the Unit Plan and the Evaluation Plan of the Teachers' Manual —

<キーワード> 体育科教育、教職実践演習、教師教育、学習指導案、単元構造図

## 1 はじめに

教員職員養成審議会（1997年7月）が「新たな時代へ向けた教員養成の改善方策へ向けて」（第1次答申）を発表し、教員の資質は生涯を通して成長するという認識が確認され、「養成・採用・現職研修の各段階の役割分担のイメージ」が提案された。初任者研修では、「実践的指導力」を養成するため、教員養成では「実践的指導力の基礎」を養成するというイメージである。この答申では、「実践的指導力の基礎」を「採用当初から学級や教科を担任しつつ、教科指導、生徒指導等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」としたが、木原（2011）は、学問の成果である理論と学校の教育体験がどのような関係を持って「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している。授業に児童・生徒が存在し、子どもたちのためになされる教育であるならば、子どもたちを持たない学生にそのような授業を実践する力を身に付けさせることは難しい。これに対して、教員養成系の学部・大学の再編を議

論する「国立の教員養成学系大学・学部の在り方に関する懇談会」（2001年11月）の報告書を受けた日本教育大学協会では、2004年に「モデル・コア・カリキュラム」を提案し、大学においては、「理論と実践の結合」ではなく、『『体験と研究』の往還運動』によって「教育実践を科学的・研究的に省察（reflection）する力」を養成する方向が示されたのである。

教職実践演習は、学校教員の資質の向上と教員免許の質的担保のために、2014年度から免許取得の必修科目として教員養成の総仕上げ、「学びの軌跡の集大成」として位置づけられている。この授業は、若元（2010）によれば、新発想の科目として、一般の授業科目とは異なる内容や方法が求められているといわれている。文部科学省のHPでは、授業内容として、①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項が含まれなければならないとされて

\* 岩手大学教育学部

いるが、「科目の企画、立案、実施に当たっては、常に学校現場や教育委員会との緊密な連携・協力で留意することが必要である」とされている。授業方法としては、「授業内容に応じて、例えば教室での役割演技（ロールプレイング）やグループ討論、実技指導のほか、学校や教育委員会等との協力により、実務実習や事例研究、現地調査（フィールドワーク）、模擬授業等を取り入れることなどが考えられる」とあり、多様な実施形態が例示されている。その中でも「教科・保育内容等の指導力に関する事項」には、「子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる」ことが到達目標及び目標到達の確認指標例として示されており、「自ら主体的に教材研究を行うとともに、それを活かした学習指導案を作成することができるか」や「基本的な授業技術を身に付けるとともに、子どもの反応を生かしながら、集中力を保った授業を行うことができるか」が例示されている。これらを学内の模擬授業において達成することは困難であり、附属校等の教育現場において実際に子どもたちを前にして、「子どもの反応」や「学習の定着」に応じた工夫がなされているかを検証することが重要であろう。このような目標を達成するためには、大学と教育現場が連携して教師教育に取り組む必要があることが示されている。

教師の実践的指導力を養成するためには、教員養成のカリキュラムや方策について検討することが必要であるが、中田（2012）によれば、日本における教師教育の論議は少ないといわれている。本稿では、教職実践演習の教科の指導において、体育科教育の特性を活かした効果的な指導方法を明らかにするため、附属校との協同授業を通して、附属校教員と教職実践演習受講者の双方がどのような成果を得たかを検証するとともにその課題を提示し、教師教育に関する知見を見いだすことを目的とする。

## 2 研究方法と本演習（学習の指導）の手続き

保健体育の教員免許取得予定者を対象として、

附属校における通常の体育授業に単元計画から参画して授業づくりをおこなう。その中の1時間をチーム・ティーチング（TT）として実施し、受講生にT1として主導的に授業を担当させ、その検討会をおこない、これらの教職実践演習のプロセスを事例研究する。授業実践に使用したツールとしての学習指導案、及びインタビューやレポートを受講生・教員の反省的实践として省察し、本演習の成果と課題点を報告する。

対象となる受講生の取得予定の免許は、中学校・高等学校保健体育（主免）、小学校（副免）の3種であり、中学校教員採用試験に合格し、来年度から採用予定となっている。本授業実践で扱う単元「球技（ネット型）」は、専門種目ではない。教育実習は、主免、副免の両方を附属中学校では行っておらず、生徒や教員とは、今回初めて授業で接する。学校に関する予備的な知識は持っていない。インタビュー対象者として協同で授業づくりをおこなった教員は、今年度より附属中学校に異動した教員（教職13年目）であり、附属中の教育実習の指導及び教職実践演習に携わるのは今回がはじめてとなる。本授業の実施時期は2013年12月である。

授業の手続きは、次のように設定した。研究授業は、2014年12月19日に岩手大学附属中学校1年生体育、単元「ネット型（16時間配当）」の9～10時間目において実施した。この授業は体育館使用の関係で2時間連続90分を1授業としておこなっている。最初に大学教員と附属校担当教諭との間で、教職実践演習の趣旨として、「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し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになる（文部科学省HP）」ことがねらいとされ、本演習では、授業づくりに参画させながら、現場教師の授業づくりを体験し、自己の課題を見いだすことをねらいとすることを説明した。教育実習との差異は、通常の授業づくり、授業運営における協同参画ということであり、結果的には学生指導することになっ

でも、直接的には学生指導を目的としないことである。学生と担当教員で授業のスケジュールを確認し、その後受講生に指導案を作成させた。

受講生が担当する授業は、TT (T1は受講生、T2が担当教諭) による授業実施形態とした。教師役の受講生は、T1として90分の授業を1回担当した。授業では省察する際の資料とするためにVTR撮影をおこない、授業終了後に受講生、担当教諭、大学教員の構成で検討会をおこなった。

受講生の変容を把握するために、ポートフォリオを作成させた。ポートフォリオは、レポートと学習指導案で構成している。演習開始時(担当授業実践前)に①「教員免許取得にあたっての課題」、学習指導案作成時(担当授業実践直前)に②「教諭との授業づくりでの気づき」、担当授業・検討会終了後に③「検討会を終えての気づき」をテーマとしたレポートを提出させた。また、レポート提出と同じ機会に学習指導案を提出させている(図1)。

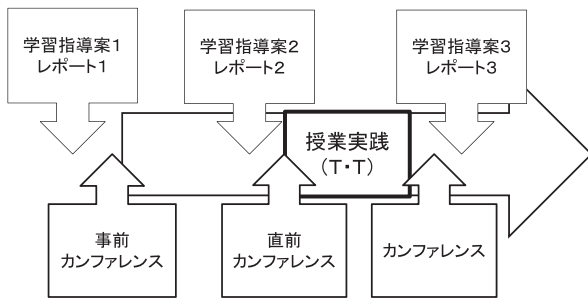


図1 授業の手続き

### 3 結果及び考察

全体を通した受講生の気づきとしてあげられるのは、「授業力の不足」である。保健体育科の教員養成においては、刈谷(2010)によれば競技の発想から教育の論理への転換が大きな課題となっている。この点からは、受講生の気づきが授業へ向けられていたことは本演習の取り組みの方向性が十分に伝わっていたことがわかる。授業力とは、東京都教育委員会(2006)が示した内容には、①使命感、熱意、感性：困難に向かう姿勢、②児童・生徒理解：愛情、③統率力：児童・生徒を惹

きつける力、④指導技術(授業展開):授業の技能、⑤教材解釈、教材開発:深い識見、⑥「指導と評価の計画」の作成・改善:改善の意欲の6点があげられており、この観点をチェックポイントとして教職課程の学びをふり返ることが有効であると考えられる。昨今教育委員会主導で教員養成に対するガイドラインが示され、「教師養成塾」のような行政独自の教員養成システムが構築されている現状を鑑みると、各採用自治体の意向を踏まえた教員養成のあり方を探る必要性があり、教育委員会と協同で教員養成と採用を含む現職研修までの教師教育を行うことが新たな枠組みとして求められている。特に岩手教育委員会との連携において教育現場との往還を意識した養成段階のカリキュラム開発をおこない、採用につなげていく具体的方策を検討することは喫緊の課題である。

受講生は、授業力不足として授業を行う能力の不足の原因を、「子どもたちに授業のイメージを伝えられない」ことにあり、「計画が十分に立てられない」ことや「うまく説明できない」ことであったと自己分析している。これらは、授業準備段階の知識(図2)が有効に活用されていないことを示している。学習指導案を形式的に作成することはできるが、実際に授業を遂行するにあたり、何をどう伝えればよいのかわからないということは、授業の目標や内容等の理解がされていないことばかりでなく、どのように伝えるべきかという方法論、言い換えれば教師の指導方法に熟知していないということである。本来、授業の目標や

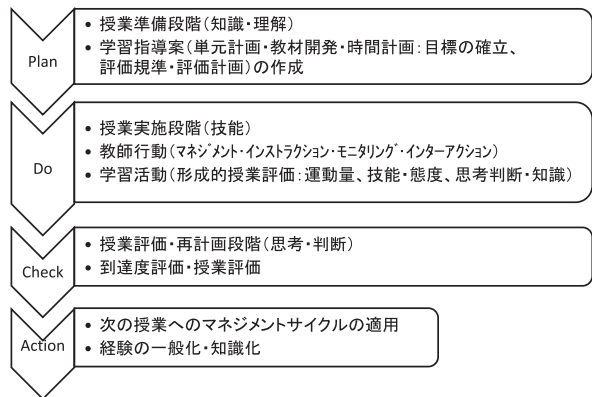


図2 教師教育の学習内容

内容は、授業者が授業を効果的におこなうための指針であり手段であるが、授業遂行とは切り離された断片的な知識として習得されている可能性がある。目標や内容が明確化されていないために授業の焦点が定まらないことは、指導と評価の一体化が図られていないことを表しているとも考えられる。子どもたちを預かる現場教師には、その子どもたちに身に付けて欲しい内容のイメージがあり、その方策として指導方法を考案、選択し、授業づくりを行っている。授業は子どもたちをよくするための手段であり、教師の願いを達成する手段であるということが、実際に子どもたちのイメージをつくれない受講生にとって当初は実感できなかった部分であり、教育実習では身に付けられなかった部分であると考えられる。梅野ら(2010)によっても、今の自分の実践にはない新たな実践を見いだす行為である感性的省察の重要性が指摘されているが、「自分にとって都合の悪い『出来事』に遭遇したとき、その人がどのように向き合い、対応・対処してきたのか」が重要であり、影響していると言われている。本演習では、学生にとって授業がうまく準備・構成できないという「都合の悪い出来事」を経験させ、自らの欠けているところを認識させる契機となったといえよう。一方で、教師の職能成長という点からは、松田(2010)によれば、学生及び初任者、中堅教員では「必要な力」の認識が異なることが報告されている。学生の「運動の楽しさを伝える」ことに対して、初任者では「生徒に話を聞かせる」ことが、中堅教員では「適切な生徒指導ができる」ことがあがっているように、教員には「生徒」への思いがあることが示されており、教員養成段階でこのような教員の思考にどれだけ寄り添うことができるようにするかが重要である。本演習では、協同授業を設定し、単なる指導される立場ではなく、学びの協同体として授業づくりをおこなったことが受講生にとって授業の全体像を掴ませ、視点をミクロからマクロへ転換させることに結実した。現場教員の思考に触れることで、子どもたちの視点で授業づくりをおこなう擬似的な体験の有効性が明らか

かになり、教育現場の授業改善のためには、養成段階の学生を参画させ、外部の力を利用するという新たなフレームワークが示唆されたと考えられる。

授業のデザイン、すなわち単元計画の作成は、協同作業ではあるものの、そのほとんどを現場教師が主導権をにぎっている。これは子どもの学ぶ姿がイメージされないことと同時にどの程度のできばえを求めるかという、授業における学習活動に即した評価規準すなわち具体的評価規準の設定ができないことも要因である(図3)。実際の授業において評価規準が設定できなければ、評価の機会、方法も適切性を欠くことになる。受講生にとって評価は、全くの未知の体験として切実な「困り感」や「心配事」として認知され、「評価をどうしてよいかわからなかった」という授業実践終了後の報告に現れた。この授業の目的である「教師として不足するものの自覚」は達成することができたと考えられるが、一方でこのような教師として不可欠な評価活動をこれまでの養成段階で経験させることができなかったという課題も浮き彫りにされたといえるであろう。したがって、指導と評価の一体化と授業づくりをリンクさせる効果的な教材の開発と活用法が本教職実践演習の課題とあげられる。

教員のふり返りからは、教育実習よりも短期間の設定であることから「中途半端」で「不十分な指導であった」という実感を抱いたことが明らかになったが、逆の見方からは、教育実習よりも負担感が少なく、「自分の思いを優先した」授業づくりができており、「やりやすかった」ことも明らかにされている。直接的な指導は不十分であっ

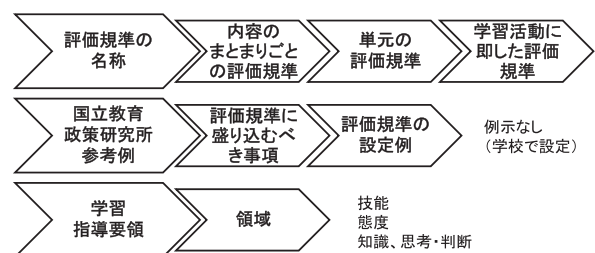


図3 評価規準の階層

たが、現場教員としての方法や実践知を示すことで受講生には十分な「学び」が提供されており、教員自身の「刺激となった」という言葉からは双方に学びがあったことが示されている。この関係には「指導する・される」という一方向のベクトルではなく、双方向的に学びがあり、指導者である教員も同時に学んでいく可能性が示されている。これは、「指導する・される」関係における知識伝達や模倣による直接的な学びとは異なり、協同参画の中で対等の立場で授業づくりをおこなうながら合意形成をはかることにより間接的に学んでいくという新たな学びの共同体が形成されたとも考えられる。佐藤（2012）が提唱する「学びの共同体」における協同的学びや同僚性の構築に同様な関係が形成されたともいえよう。教師が学び続ける存在としての指摘がなされるようになった昨今、指導教員が学ぶべきものがなければ、教職実践演習を現場で行うことは現場教師の負担増となるに違いない。教育実習においては、担当する児童・生徒の学習成果の保障ばかりでなく実習生の指導も行わなければならない、これらの課題を同時に達成していく担当教員の負担は軽視できない。したがって、通常教育実習と同様の形態をとれば、学生と教員に指導される側と指導する側としての役割が生じ、指導する教員の負担も大きく増えることになる。そこで、反省的实践家として授業改善を図る教員に対して、大学が協同研究者として受講生を含めた科学的なデータを提供し、日常の授業実践に対する省察が容易にできる体制を整える必要性が示唆されている。現職研修として新しい刺激になる提案をしながら、関わる全ての者に有益な学びを提供できる方策を考えることが必要であり、教員養成が教育現場との連携が不可欠である以上、現場の負担感をどう取り除くかも重要な課題である。

また、佐藤（2009）は、教師の仕事は職人と専門家の世界で構成され、職人としての技は模倣によって伝承され、専門的見識は経験と理論の省察によって形成されなければならないという。その考え方に依拠すれば、教育実習は、主として職人

としての授業遂行に関する教師の技を模倣する機会として機能していたことになる。本授業実践では、それに加えて教師の授業づくりを模倣する機会を提供したことになるが、同時に専門家としての経験と省察も「指導と評価の一体化」の観点から提供したと考えることができる。先に述べた授業力の①～③は、職人の技であり、模倣により伝承されるべきものであるが、④指導技術：授業の技能に関しては、個々の技能ではなく、必要なのはむしろ授業実践の全体像や見通しを持ち、スタイルを形成することであるといわれている。「スタイル」の欠如は、本授業終了後のふり返りにおける受講生の言葉にも表れており、本授業の取り組みが、部分的な教師としての技能の追求や模倣ではなく、教師の単元を通しての授業実践という全体像の模倣へと転換させているとう成果が明らかになった。

授業実践の全体像があり、教師としてのスタイルが重要であるという認識は、教師の「職人」的な分野に関わるものであり、これに加えて教師の専門的な見識を省察する必要があるが教師教育としては必要になる。藤枝（1983）は、教育実習観には、「総仕上げの・見習い修行的」と「研究的」のふたつがあると指摘している。教育実習では従来型の技の伝承方法である徒弟制度を模した関係の中で「模倣」と「訓練」によっておこなわれてきた結果、職人としての面は促進されたが、専門家としての面に関しては十分な省察がおこなわれていたわけではなかった。2004年の日本教育大学協会による「モデル・コア・カリキュラム」策定以降は、「教育的体験を実践に結びつく理論として構成する場を設定する」ことが重視され、大学におけるカリキュラムの工夫がおこなわれてきた。これらの教育現場との往還をより効果的なものにするには、教育実習における体験を次の教育実践に活かすことができるように一般化、知識化することが重要であり、教育実習を経験の場として終わらせるのではなく、マネジメントサイクルとして循環させることが求められている。松尾（2011）によれば、同じことを経験しても成長する人と成

長しない人がおり、「経験から学ぶ力」を身に付けさせる重要性が指摘されていることから、教育実践演習においても、経験を実践知に転換することが期待されていると考えなければならない。PDCAのマネジメントサイクルを回転させることが授業改善であり、学び続ける教師をつくるために教職実践演習を効果的に実施することが重要であることが示唆された。

教師の願いは、目の前にいる現実の生徒を育てようとすることであり、目の前の子どもたちへの課題意識や思い、願いを考慮せずに授業づくりをおこなえば、子どもたちの学びを充実させることはできない。教員の仕事における科学とは、測定方法が高度な科学技術に基づく必要はなく、科学的な方法を採用することが重要である。ここにおける科学的方法とは、教育が目標追求活動であるという前提において、目標と現実のギャップを探り、そのギャップを埋める手段を講じ、検証していく過程である。言い換えれば、評価とは指導と学習の最適化機能であり、指導を充実させるには、評価の精度をあげて指導と評価を一体化させなければならない。したがって、学習指導案においてその学習と指導を改善するためには、評価の精度をあげる必要があり、学習指導案において学習や指導の部分だけが省察の対象とするのは不備があると考えられ、学習指導案を授業力向上のツールにするためには、評価活動に関する部分の改善が重要であると考えられる。

#### 4 学習指導案の有効性と課題

学習指導案とは、古藤（2000）によれば、学習目標を学習者が習得しやすいように工夫した計画案であり、学習内容・方法・形態などの諸要素を指導の意図にもとづいて整理し、それを時系列で明記した指針書とされ、その内容は単元計画と時間計画に大別される。

本授業では、学習指導案を媒介として受講生と指導教員の授業イメージの共有をおこなうため、微調整を除いて大きく3回の学習指導案作成の機会を設けた。最初のエディションは、協同授業の

参画者として共通理解を図るためのロードマップとすることがねらいである。ここでは、子どもたちの実態把握不足から生じる①教材観・児童観・指導観の未熟さ、②単元計画・時間計画（授業展開案）の浅薄さ、③評価計画の欠如が課題として抽出されている。これらを修正して担当する授業の直前に作成されるのが次のエディションであり、これらは授業実践に即して検討会において省察される。この時点では、④授業目標と手段（教材）の妥当性、⑤指導と評価の一体化の検証が課題としてあげられ、評価規準の設定、評価機会・方法の適切性などが省察されている。これらをもとに修正したものが最終エディションとして検討会後にポートフォリオとして提出されている。以下3つのエディションを検証し、学習指導案の効果と課題について考察する。

学習指導案の教材観・児童観・指導観は、子どもたちをどう見ているかとそれをどう育てるかという教師の哲学的な認識や信念に直結するものと考えることができる。この項目に関する記述の増加は、現場教師の思いに触れて、自らの考えを省察し、授業に参加して子どもたちを理解するにつれてイメージが形成されたことが原因として推察される。現場教師としての信念に触れて学んだ成果であり、子どもたちに寄り添った授業づくりがなされることが単位時間あたりの具体的な目標へ導くことになるため、教材観・児童観・指導観の記述は、学習指導案における方向目標として重要な機能を有していると同時に記述者の授業や子どもへの接し方が見とれる部分となっている。

単元計画とは、授業の見通しを記述する部分であり、単元を通して追求する教材である単元教材とその達成手段である下位教材の階層的配置を示すものである。加えて授業方略が、習得型なのか活用・探求型なのかを示すものでもあり、子どもたちの学びをステージ型で段階的にとらえるのか、スパイラル型で螺旋階段的にとらえるのかをイメージする部分である。単元終了後になって欲しい子どもたちの姿を描き、そのロードマップを示す部分でもあり、共通理解を図るツールのみな

らず授業の手順表、工程表としての機能を有する部分である。吉中ら（2010）は、教育実習生の陥りやすい単元計画には、①技能さえ身に付けさえればよい、②スポーツ（素材）をそのまま教授するという2つのパターンがあることを指摘している。前者には態度や知識、思考・判断という学習内容のバランスが、後者には苦手な子どもやそのための教材開発という視点が欠如しており、教材の意義、すなわち教えるものが別にあるということに気づいていない状況が示されている。

単元における指導と学習の内容を明確化させるためには視覚的な単元計画を明示することが有効と考えられるが、実際には、受講生では単元を通した授業構成ができず、単元において目標を具体化する教材化を図ることもできない。体育では他の教科と異なり教科書がないために教える教材を自ら開発する必要があるが、既存のスポーツや運動は素材であり、授業にそのまま持ち込むことができない。目標達成手段としての教材の階層構造を明らかにすることは、単元を通して目標とする内容の設定とそれを実現する教材を開発し、配列することを意味している。しかしながら、学習指導案は統一されたフォーマットがあるわけではなく、教育現場の学習指導案作成においても略案といわれる本時の展開案である時間計画を作成することにとどまることが多い。単元計画を十分に練る機会が少なく、学習指導案に明確に示されることも少ない。単元開始前に単元の指導と評価の計画を立ててから各单位時間の計画を作成することが授業実践の改善には不可欠な作業課題としてあげられる。単元計画を充実させるための新たなツールを開発することが教師教育にとって重要な課題と考えられる。経験に基づく現場教員の授業力なしには受講生単独の思考で適切な単元計画に到達することは困難であり、単元計画を改善することは、双方にとって有益な学びの機会を提供できると推察される。

評価計画とは、評価規準及び評価の機会を示し、指導と評価の一体化を図る機能を有しているが、通常教育実習の場合には、児童・生徒の評

価を実習生に要求することは多くはない。指導教員の観点からも評価計画を取り上げて、特別に指導することはあまりおこなわれていないという現実がある。本授業実践では、総括的評価というよりは形成的評価という点で生徒を評価するように指示しており、学習指導案に評価計画を記載させて評価についても教員と合意形成を図るようにした。しかし、受講生の「評価が難しい」という言葉にも現れているとおり、教員養成段階では評価については十分な理解がなされているとは言い難い状況にある。先に述べたとおり、評価の難しさは、評価規準のみならず機会の設定と方法の選択にある。評価規準の作成は、目標や内容と方法、成果の整合性を意味しており、評価規準が作成できないことは、目標の適切性や教材が目標を達成できるものであるかという状況にあることを検討できていないことを暗示しており、授業と評価が切り離されている状態を示している。評価規準においては、授業の何を見取るか、もしくは評価基準としてどこまでを求めるかは子どもの状況や学びによって修正する必要がある、教師の職人性が発揮される部分でもある。反対に評価機会と方法の検討は、専門的知識があれば教員養成段階でも作成可能である（図4）。本授業実践では、特に評価機会と方法の事前の検討が不十分であり、この部分を媒介として受講生と教員が指導と評価の一体化を共に学ぶ重要な起点になっていた。現行の体育・保健体育の学習指導要領では、体系化と同時に内容の取り扱いに関して弾力化が図られており、4年ずつの3つの時期を2年間のユニットに分割し、その2年間で指導することが可能にな

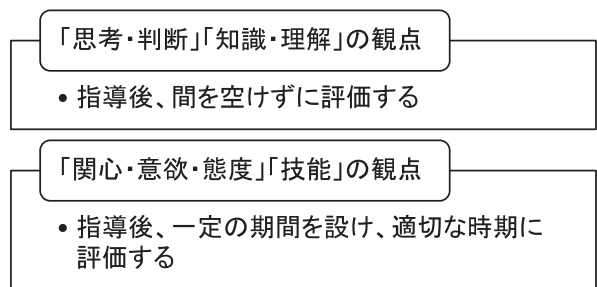


図4 評価機会の留意点

っている。弾力化とは、2年間の中で必要な学習がなされればよいことを示しているが、2年間の計画の中に学習内容を振り分ける必要があることも意味する。これらの学習内容の配当に関する知識が十分に理解されておらず、単元を計画する時点で、教えたことを評価する指導と評価の一体化を図らなければならないことは、現職研修としても重要であり、結果的には年間計画への改善にもフィードバックされることが可能である。学習指導要領解説の記載事項の理解である単元計画作成のポイントを養成段階でも学ばせる必要があることが明らかになった。通常は既に作成されている年間計画であるが、単元計画との関係を問い直すことになり、内容面では特に学習指導要領解説をもとに態度、知識、思考・判断の配列を検討する機会となった。しかし、これらの合意形成を図るためには学習指導案だけでは、十分な機能を果たせないことも示唆された。

本時の展開案である時間計画において明らかになったのは、教師の授業の準備段階における知識が具体化できなかったという点である。授業の展

開案において学習内容の羅列に終始している状況からは、授業が知識・技能の伝達の間であるという認識を見取ることができ、メニュー表ではなく、子どもたちの反応とその対応や具体的な手立てを記述しなければならない。受講生にとっては、子どもたちの反応を予想し、授業づくりをおこなう現職教員の姿を見ることが効果的であった。授業が教師の内容を伝える手段であると同時に子どもたちの学習の時間であることを保障するためには、授業を構想する段階で、教師に指導と学習の二重構造が十分に理解される必要があり、具体的には単元教材及び下位教材、教師行動、授業方略、学習形態、学習内容を達成する手だてなどに関して省察がおこなわれ、授業実践の計画と省察の両面で授業力の向上に寄与したと考えられる(図5, 6)。

学習指導案の機能を総括すると、時間計画としての本時の展開案を充実させ、教師教育として教師の実践力、授業力を向上させるためのツールと

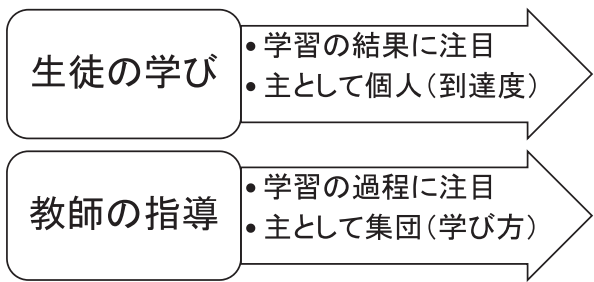


図5 授業の二重構造

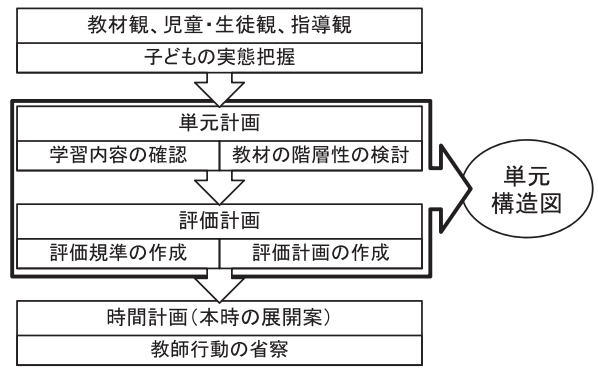


図7 学習指導案の機能と役割

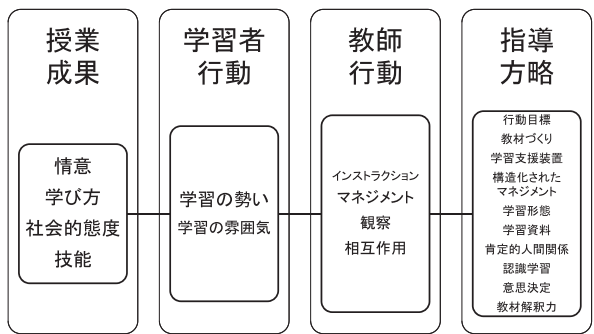


図6 よい体育授業の特徴と指導方略

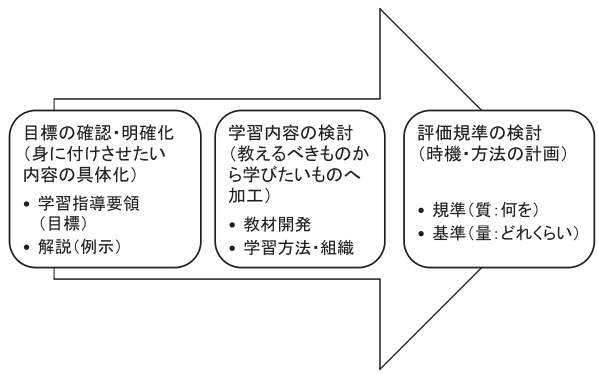


図8 単元構造図作成の手順



するには、その前段階となる単元計画部分を充実させる必要がある。そのためには単元の学習内容と指導計画を明確化し、評価計画を明らかにしたものである「単元構造図」の利用が有効である。単元計画の検討は、年間計画の再構成にもつながることになり、現職研修の機能も果たしている。単元構造図を利用した2年間における学習内容の振り分けは、学習内容の理解やスコープとシーケンスの検討を必然的におこなうことになり、授業をつくる作業に直結する。単元構造図は、授業が目標を達成する手段として機能し、学習指導要領及び解説に示された内容を適切に配置しながら単元を構成し、指導と評価の一体化を図りながら時間計画を作成することができるようになると思われる(図7, 8)。

#### まとめ

本実践では教職実践演習を受講生の気づきの場として設定すると同時に附属校の教員にとっても現職研修となるように協同授業を設定し、その検証を目的とした。受講生のレポート、学習指導案及び参加教員のインタビュー等を分析した結果、受講生にとって教師の職人的な側面を直接学ばせる機会と専門家としての技量を共に学ぶ機会となり、教員にとっては現職研修としての可能性が示された。教職実践演習は、養成段階としての位置づけだけでなく、教師教育として学び続ける教師の現職研修としても効果があることが明らかになった。

学習指導案は、単元計画と時間計画で構成されるが、単元計画の改善のためには新たなツールが必要であり、単元構造図により学習内容を適切に配分し、指導と評価の一体化を図る必要性が明らかになり、一方で単元計画の改善は、年間計画と不可分な関係にあり、既存のカリキュラムの改善につながるため、学習指導案と単元構造図を教師教育として教員養成段階と現職研修の両方で使用することの有効性が示された。

教師教育では、教員養成のカリキュラムの検討だけでなく、養成に携わる教師教育者の資質能力

を高めていくことも重要であり、今後においては、単元構造図の有効性を検証し、学習指導案作成にどのように活かすのかということとそのツールを使いこなす教師教育者の資質能力向上のあり方を課題としていきたい。

#### 文献

- 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](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/014.htm))
- 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.
- 刈谷三郎(2010) 校長が教育実習指導教員へ求めること. 梅野圭史ほか編. 教師として育つ. 明和出版, pp.104-107.
- 木原成一郎(2011) 教師教育の改革. 創文企画, pp.176-198.
- 古藤泰弘編(2000) 授業の方法と心理. 学分社, p.98.
- 松田恵示(2010) 免許更新制と現職教員の力量. 体育科教育学研究26(2): pp.60-66.
- 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.
- 文部科学省(2006) 教職実践演習(仮称)について. ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337016.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337016.htm))
- 中田正弘・鞍馬裕美・坂田哲人・伏木久始(2012) 教育実習の質保証をめぐる今日の課題－『教師教育者』という視点から－. 帝京大学教職大学院年報3: pp.1-22
- 中村雄二郎(1992) 臨床の知とは何か. 岩波新書, pp.133-140.
- 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－「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－. 会報88: p.23.
- 佐藤学(2009) 教師花伝書－専門家として成長するために－. 小学館, pp.50-57.
- 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.

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.kyoikukensyu.metro.tokyo.jp/subject-etc/et5/boshuu/yoseijuku-bosyu.html>)

梅野圭史・長田則子・厚東芳樹 (2010) 「出来事」  
研究からみえてきた教師の職能成長. 梅野圭史  
ほか編. 教師として育つ. 明和出版, pp.116-  
121.

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.

吉中孝志・海野勇三 (2010) 教育実習指導教員が  
実習生につけたい力. 梅野圭史ほか編. 教師と  
して育つ. 明和出版, pp.108-112.