

教員養成における実践的カリキュラム開発についての研究 —授業カンファレンスの導入—

塚野 弘明*

(2012年3月5日受理)

Hiroaki TSUKANO

A Study on the Development of a Practical Curriculum in Teacher Education

—The introduction of the class conference—

1. はじめに

平成18年度中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、現在の大学教職課程が抱える課題のひとつとして「学校現場が抱える課題に必ずしも十分に対応していない。実践的指導力の育成が必ずしも十分でない」という基本認識に立ち、大学自身の教職課程の改善・充実に向けた主体的な取り組みの重要性を指摘した上で、大学の学部段階の教職課程の改善・充実を図るための5つの方策〈教職実践演習（仮設）の新設・必修化、教育実習の改善・充実、「教職指導」の充実、教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・教科、教職課程に係る事後評価機能や認定審査の充実〉を提言している。¹⁾

こうした動向を踏まえるなら、教職課程認定大学において質の高い教員養成教育を実施する上で、教職課程に関するカリキュラム開発研究を行っていくことは急務となっている。

本研究においては、教職課程のあらゆる局面においてコアとなる教育方法の一つとして「カンファレンス（協同検討）」を取り上げ、学部講義への導入方法を検討することによって、教員養成における新しいカリキュラム開発を行うことを目的とする。

2. カンファレンスとは

カンファレンスとは、病院における医療従事者が、臨床事例をもとに、その診断と治療法を集団的に討議し、分析・検討することで、その後の治療の見通しを立て、ひいては、医療従事者としての専門的な力量を高めるための方法として実施されてきた。また、臨床心理学などのような個々の事例の検討が欠かせない領域においては、ケースカンファレンスやチームカンファレンスなどと呼ばれる事例検討会が古くから実施されてきた。

学校教育や教育実践の領域では、1984年に稲垣が授業の臨床研究(カンファレンス)として提案したのが最初である。²⁾ 稲垣は、教育実践において「事例に即して検討を行い、専門家としての力量を形成していく場をつくり、それをプロフェッションとしての成長、発展の基盤」として位置づけ、具体的な方法として以下の3点を提案している。

- (1) ビデオを利用し、映像によって実践を対象化するとともに授業の中で見落としていた子どもの表現をとらえ、子どもへの理解を深めること。
- (2) 学校や研究会においてお互いにビデオを見あい、それぞれの授業における判断や見解を交換し、それを通して、相互に授業を見る目を広げ、きたえること。

* 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター

(3) 同じ教材で複数の教師が授業を行い、その比較を通して、それぞれの授業の特質や問題を検討すること。

こうした基本的提案に基づき、稲垣はカンファレンスの実際に関して次のような展開を提唱、実践している。

- A 授業者（ボランティア）の決定
- B 教材の研究・授業案の作成
- C 二つの授業・ビデオによる記録
- D 参加者の批評・感想
- E 授業者の内的過程のコメント（ビデオを見ながら）
- F プロトコル（授業記録）の作製
- G ビデオとプロトコルによる分析
- H 子どもの評価・アンケート
- I 授業者によるD, G, Hへのコメント

3. 教員養成における授業カンファレンス

稲垣の提案する授業カンファレンスは、基本的には現職教員が授業者、参加者となり協同で検討を行うものである。したがって、大学教育における教員養成を想定した場合、現実的制約から実施上困難が伴う可能性があるためいくつかの点で変更を加えた。

- (1) 力量形成の対象は、現職教員ではなく、学習途上の学生であるため、プロフェッションとしての成長、発展ではなく、授業の基本的力量の形成を図ることが目的となる。したがって、複数の教員による二つの授業の比較による高度な指導方法の検討ではなく、学生が行う一つの授業を検討対象とする。
- (2) 学生が行う授業は、学生が担任をしていない学級で、現職教員や大学教員から何らかの指導を受けて実施することが多いため、批評、感想を述べる参加者は、学生を指導した現職教員や授業をした学級の担任教員、大学教員などを含めることにした。
- (3) 中教審答申においても指摘されているように大学で行われている教員養成は、いわゆる理論と実践との往還が求められている。した

がって授業カンファレンスの場を学生教育を媒介にした理論と実践との融合を図る場として位置づける。具体的には授業のビデオ録画の中から検討課題を設定する役割を大学教員が担い、それに沿って議論を進行する。

- (4) 一つの授業をビデオを視聴しながら自由に検討すると、長時間を必要とすることになる。実際、このスタイルで試行的な授業カンファレンスを行ったところ検討会は約6時間にも達した。これでは通常の大学の講義で実施することは不可能なため、まず事前の授業分析から検討課題を4点に絞り、カンファレンスの所要時間を大学の1コマ(90分)に限定した。
- (5) 大学における授業時間帯の中でカンファレンスを実施し、かつ学生教育に活用するために、受講学生に事前講義を行った上でカンファレンスを参観させ、事後講義でグループ討議を行うことにした。

4. 授業カンファレンスの方法

全体計画の概要：

教育実習生の授業をビデオ録画し、事前に大学教員による分析を経て4つの検討課題を設定した。授業カンファレンスに参加する4名に事前に授業ビデオと検討課題を事前に見てもらった上で実施する。大学講義の3コマ分を使い、受講学生20名への事前説明及び授業録画視聴、授業カンファレンスの参観、事後のグループ討議を行う。

実施日と内容：

週1回実施の講義3コマに授業カンファレンスを計画した。

1回目：事前講義

平成18年12月16日

受講生へのカンファレンスの趣旨説明及び授業録画視聴

2回目：授業カンファレンスの参観

平成19年1月15日

4名の参加者による授業カンファレンスの実施と受講学生の参観及びアンケートの実施

3回目：事後講義

平成19年1月22日

参観学生によるグループ討論、代表者による
発表及びアンケートの実施

カンファレンスの参加者

授業者（教育実習生3年）

大学教員（授業者の指導教員）

実習校教諭（授業者の実習指導教員）

実務家教員（道徳が専門のベテラン教員）

カンファレンスの対象となる授業

授業日：平成17年9月12日

教科等：3年道徳

主題名：さいごまでやりとげる心

教材：「すりばち村のだんだんばたけ」

あらすじ：すり鉢の底のような場所にある貧しい村を立て直そうと、五作という村人が四方の斜面に段々畑を作ろうと決意し村人に提案した。最初は反対されたが、一人で6年かかって小さい畑を作ったところ、村人が手伝ってくれるようになり、何年もかかったがみごとな段々畑ができあがった。それ以後、村は貧困に苦しむことがなくなった。

カンファレンスの実施手順

- (1) カンファレンスの趣旨、進め方の説明
- (2) 参加者の紹介（4名、参観学生）
- (3) 資料の確認
- (4) テキストの判読（ビデオ録画視聴）
- (5) 授業における発問・返答の要約の紹介
- (6) 4つの検討課題について順を追って検討する
 - ①教材解釈と発問：発問・解答の要約を参考にしながらの議論。
 - ②子どもの発言への支援方法：ビデオ、会話記録を参考にしながらの議論。
 - ③実感を求める発問：ビデオ、会話記録を参考にしながらの議論。
 - ④授業者の意に沿わない発言の扱い方：ビデオ、会話記録を参考にしながらの議論。

(7) 参観学生にアンケートを実施する。

カンファレンスにおける検討課題

(1) 教材解釈と授業構成

道徳の授業には伝統的に、①価値の大事さを感じ取っていく授業、②自らの価値観を検討し直す授業（モラルジレンマの授業）がある。

今回の授業では、事実の読み取りと主人公の努力、忍耐にだけ焦点が当てられていて「がんばって困難を克服した」という比較的単純な図式で理解する国語のような授業になっている。事実の裏に潜む状況判断の難しさや葛藤が取り上げられていない。

(2) 子どもの発言の支援方法（marさんの途絶え気味の発言と授業者の支援）

会話分析はエスノメソドロジーの相互行為分析を用いた。この分析の特徴は、発話のみを記録する従来の授業記録と異なり、沈黙、語気、割り込み、オーバーラップ、ざわめき、言いよどみなど、発話ではないが意味を持つ相互行為を記録する点にある³⁾（末尾資料参照）。

- 198.T: そうだね。はいじゃまりさん。
- 199.C(mar): はい。《起立する》私は:: そうだそうだってみんなが言って::
- 200.T: うん。
- 201.C(mar): 五作に:: 力をかそうと:: (2.0) する (0.2) 人は:: ひとりもいな (0.4) かったけど::
- 202.T: うん。
- 203.五作は:: 次の日から:: ひとりで:: 畑作りを (0.2) して:: (3.0) 来る日も来る日も::
- 204.T: うん。
- 205.C(mar): 山に登ったり:: 降りたりして:: (4.0)
- 206.T: そうだね。
- 207.C(mar): =して (↑)
- 208.T: =うん。
(3.6)
- 209.T: したんだね =したん
- 207.C(mar): だね。
畑作りにとりかかったと思います。

授業者の発話 No.209「そうだね」「したんだね。したんだね」は、いずれも子どもの発言途中の長い沈黙の後に発話されている。この授業者の発言は子どもの対応次第では発言を中断させる機能を持つ可能性があるが、この授業者の「そうだね」の直後と、「したんだね。したんだね」に割り込むかたちで子どもが発言しているということは、授業者によって発言を中断させられることに対する抵抗を示していると考えられる。

この年齢の子どもにとって「がんばって発言する」ことは、しばしば「たくさん発言する」という行為として達成されることがあり、この子どもの発言も教師の介入的な発言に抵抗してまでこうした傾向を示そうとしたものと解釈できる。

(3) 解答を求める発問と実感を求める発問 (パブリックな発問とパーソナルな発問)

メーハンらは、授業では「[発問 (initiation) - 応答 (reply)]」 - 「評価」(evaluation) という入れ子構造をした二つの隣接対によって授業の効率的な秩序形成が行われていると述べているが、この会話場面は、典型的な I-R-E という隣接対とは異なっている。教師の発問に対して特に指名されるわけでもなく複数の子どもが発言を始めている。子どもの発言はいずれも6年間という時間がいかに長いかを経験や実感に照らして考えられている。授業者は「長い、長い」「2歳くらい」など子どもの発言を受け止める形で子どもに返答している。一見、ざわついているように見えながら決して秩序は乱されていない。

こうした会話が可能になったのは、「みんな6年間ってさ (0.8) 長い?」という最初の授業者の発問が牽引している。いわば答えを求めるパブリックな発問スタイルではなく、実感を求めるパーソナルなスタイルであり、こうした発問スタイルが子どもの思考を活性化させたり、実感に訴えるなどの効果を持つと考えられる。

289.C(yuk): はい。ぼくは:: 6年が過ぎたとき:: 西の斜面に畳20畳ほどの畑ができたと思います。

290.Cs: 同じです。同じです。

291.T: はいそうだね。いまみんなが言ってくれたとおり(0.4) 6年間(0.2) 一人で畑作りをしました。

《板書を始める》(4.0)《子どもの方を向いて》みんな6年間ってさ(0.8)長い?

292.Cs: 長い。長い。《挙手せずに複数の子どもが話し始める。ざわつき》僕らが中3かな。

293.T: そうだよ。いまみんなさ:: 8歳か9歳でしょ。《挙手しない。ざわつき》

294.C(): はい。

295.T: うまれて(0.2) ずっと6年間ほとんど畑作りをしーそれくらいやってたぐらい(0.2) 五作はそれくらいやってたんだ畑作り。すごいでしょ五作。

296.C(): 2歳くらい。

297.T: そう。2歳のときからずっと:: といままで。ずっと:: と山に登って畑作りをしたの。すごいでしょ五作。

298.C(): () ちゃう。

299.T: そうですね。でその(0.2) 6年間五作はどん:: な気持ちで(0.4) 畑作り(0.2) してたと思う?

(4) 授業者の意に沿わない発言の扱い方

423.T: はい。じゃここでみんなに聞きたいことがあります。っと:: みんなも五作みたいに何かやることを決めて:: そのやるのが達成できたとき:: どんな気持ちになりますか。《板書する》《複数の子どもが挙手する》(22.6)《子どもの方を振り向いて》(2.6)はい to さん。

424.C(to): はい。《起立する》うれしい気持ちになると思います。

…… (中略)

438.C(mi): はい。《起立する》私はりょうさん:: やよしのさんに足して: 毎日あきらめないでやっているのがよかったなあって気持ちだと思います。

439.T: = そうだよ。あきらめないで毎日やるっ

てことが大切だもんね。(1.0)はいじゃあまみかさん。

440.C(mam): はい。《起立する》私はこれで貧乏じゃなく(1.0)ーこれで貧乏じゃ(1.6)

441.T: 何を一ちょっと待って=みんなね。いま(0.6)今言っているのは:みんな自分の::達成したときどんな気持ちになるかなっていうこと。(0.8)たっせー自分の:決めてたことができたときどんな気持ちになりますか。(3.6)teさん。

この会話は、No423の授業者の発問に不明瞭さがあったために(授業者は子ども自身のことを尋ねたかったが、「五作のように」という発話が主人公のことを尋ねていると間違われやすい)、子どもが誤解してしまった可能性がある会話である。授業者はNo441で自分の意に添わない発言を遮り、別の子どもの発言を指示した。しかし、すでに授業中から子どもの発言を遮ったことを非常に後悔している。

この会話は、メーハンが見いだしたような「発問」「応答」「評価」という教室会話の基本構造の評価の部分に該当するが、授業者が後悔しているということは、こうした典型的な構造が秩序形成には使われなくなってきたと考えることもできる。あるいは構造自体には変化はなくても、評価のあり方がかつてのような是か非かではなく、他の子どもに判断させるなど変化してきているとも考えられる。

いずれにせよ、教室会話の基本構造は、秩序形成をいかに行うかという授業の根本に関わる問題である。

5. 授業カンファレンスの結果

授業カンファレンスにおける議論

(1) 教材解釈と授業構成

話題1: 国語のような読解中心の授業(国語と道徳の違い)

実習校教諭:

読み取っていることばかり聞くのではなく、子供たちが発言した中でどうしてそう思ったの

かということをもう少し聞いてもいいのではないかなと。

大学教員:

テキストに書いてあることを、事実を求めている発問なのだけれども、こういうところで五作はそれを言われてどう思ったかとか、もうちょっと子供の考えを引き出す、あるいは子供に考えさせるというような発問なんかがあってもよかった。

実務家教員:

読解の授業になってしまっている。主人公の行動、考え、生き方について自分ならどう思うかと。その人の生き方をどう思うか、批判をする、共感する、そういうことをやるので、いろいろ細かいことについては余りやらなくてもいいと、道徳の時間は。

一読してストーリーもわかるし、内容もわかるような資料が不足しているのではないかなと思います。

授業者:

長い話だったので、子供にちゃんと内容がわかっているのかすごく確認したくなってしまって、それがずっと続いて、読み取りの形式になって、国語のような授業になったのでは。

話題2: 主人公と村人の葛藤状況の理解

大学教員:

何か表面をさらっとなぞったような、何か村人と五作の葛藤というか、それぞれの妥当な考え方がぶつかったりするところに子供の思考がいていないところに、ちょっと不満を感じたのです。

実習校教諭:

大体道徳には最初の場面、前提があって、そこから主人公がいて、そしてだれかほかの人との葛藤場面というのが出てくるわけですね。その主人公が揺れ動く、やるべきかやらざるべきか。その時どう思ったのかということを開けば、主人公の気持ちに入っていけるのではないかなと思うのです。

実務家教員：

みんなに反対されても五作が開拓をした、取り組んだのはどんな思いからかというような聞き方をすればいいのではないか。そしてあとはそういう五作をどう思うかとかういけば、偉いとかなんとかと、いわゆる道徳的心情に持っていける。

授業者：

村人と五作の考え方の違いとか、そういうことを食い込ませてあげたらよかったなと思うのですけれども、そういうことも指導されていたのですけれども、それよりも内容ばかりになってしまったのがすごく反省で、やっぱり道徳なので。五作の気持ちばかり考えていたので、自分は。村人の気持ちなんて考えていなかったの、そのことが欠如していると思います。

話題3：他者の気持ちの理解

大学教員：

心理学で心の理論というのがあって、これは他者の心の中のことをどれだけ認識できるようになるかという理論なのですが、ちょうど低学年から中学年の移行期がその一つのポイントになる時期なんですね。そのあたりからだんだん人の内面とか、そういうものを状況の中から判断していけるというがあるので。そういう意味では、道徳なんかもちょうど3年生というのは深まっていく時期なのかなという感じはするのですね。

実習校教諭：

まだ学活とかやっていると、僕はドッジボールやりたいと言って、もうそれは引かないでそのまま平行線になってしまって、いや、僕譲るよという感覚はまだないのね。そこから考えれば、五作のみで考えていった方があるいはいいのかなと思う。

話題4：特別活動と道徳との違い

実習校教諭：

道徳は、やっぱり心の中に灯をともしという、

そういう言い方をするのは。子供たちの行動を直接的には変えないけれども、小学校を通してやると心の中の灯が大きくなりますね。

特活の場合は、あなたたちの生活はどうなっているとか、菌磨きちゃんとしているかいとか、そういうところから入っていきますから、実践をして実際に直すところまでがやっぱり特活の大切なところかなと思います

(2) 子どもの発言への支援方法

場面：長く発言をした子どもに助け船を出そうとした授業者の発言が子どもによって遮られる。

3年生くらいの子どもは長く、たくさん発言することで、努力を示すことがあるので、相槌程度でじっくりと待つことが重要ではないか。

(3) 実感を求める発問

場面：それまでの発問、挙手、回答という会話の流れが、ある発問で、挙手せずに自由に子どもが発言しはじめ、授業者との会話が進行した。しかし、秩序は乱れているというわけではない。

自由に発言をする場面を入れて授業をすることはあってもいい。自分の思いを直接言うつぶやきは大切にしたい。

(4) 授業者の意に沿わない発言の扱い方

場面：自分の気持ちを答えさせたかったのに、主人公の気持ちを答えたと判断した授業者が、発言を遮って別の子どもに当ててしまった。

主人公はどんな思いだったのでしょうかというふうな受けとめ方をしてしまったとすると、結局問い方が不明確だと言われても仕方がない。子どもの発言を認めた上で問い直してもよかった。

6. 授業カンファレンス参観学生へのアンケート
調査結果

(1) 参観直後学生アンケート結果

授業カンファレンスを参観した学生に、終了直後に以下の各質問項目について5段階で評価させた。

- ①カンファレンスの議論はよく理解できた。
- ②カンファレンスでは授業の改善すべき点をよく検討していた。
- ③授業の改善すべき点がよく理解できた。
- ④カンファレンスは教育実習での授業研究会とは異なる。(3年以上)
- ⑤カンファレンスは実践的指導力をつけるために役立つ。
- ⑥学部の授業にカンファレンスがあればよい。
- ⑦カンファレンスの準備は十分だった。
- ⑧カンファレンスの進め方は適切だった。

(2) 事後講義グループ討議後学生アンケート結果

授業カンファレンスの1週間後の授業で、受講学生にカンファレンスに関するグループ討議を行い、各班の代表者の発表後に以下の質問項目に5段階で評価させた。

- ①議論は有意義だった。
- ②議論はやりにくかった。
- ③授業のビデオを見てから議論したほうがよい。
- ④カンファレンスの検討内容を振り返ってから議論した方がよい
- ⑤カンファレンスに縛られず自由な議論がしたかった

- ⑥議論は活発に行われた
- ⑦他の学生の意見が聞けてよかった。
- ⑧学生による議論を授業に取り入れるべきだ

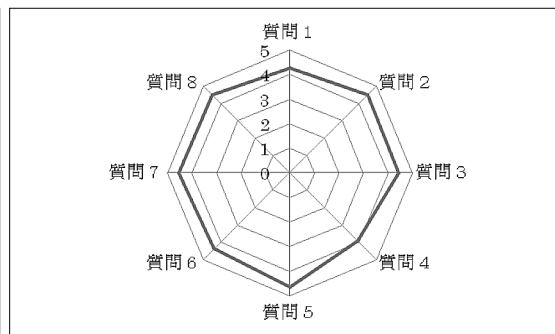
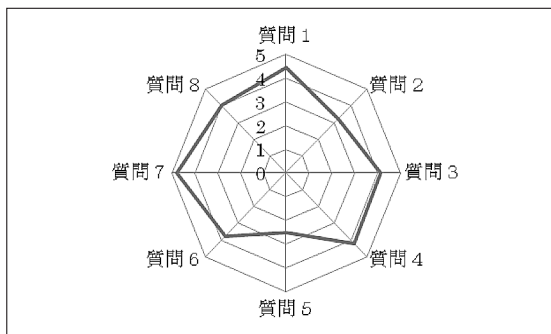
(3) アンケート結果の考察

授業カンファレンス参観直後に実施した学生アンケートの結果では、どの質問項目でもカンファレンスの実施に関して肯定的な反応が大半を占めた。教育実習などで行うような授業参観直後の授業研究会と授業カンファレンスの内容が同じかどうかを尋ねた質問4については、異なるという反応だった。

1週間後のグループ討議後の学生アンケートでは、いくつか特徴的な反応が見られた。質問2では、カンファレンスに拘束されない自由な議論を望むかどうかを尋ねているが、これには否定的な傾向がみられる。このことから学生はカンファレンスを媒介に議論を深めることに肯定的であることがわかる。

質問7では、他の学生の意見を聞くことに肯定的な反応が大半を占めている一方で、質問2では、議論することに困難を感じている。このことは、大学で議論を取り入れている授業がほとんどないため、学生が議論の進め方に不慣れであることが関わっていると考えられる。

質問3、4の肯定的な反応は、カンファレンスから1週間後のグループ討議だったため記憶が薄れてしまっていたことが原因だと思われる。これについては、授業やカンファレンスのビデオ録画を見直している時間はないので何らかの資料により簡単に振り返る工夫が必要となるだろう。



資料：プロトコルでもちいられている記号

参考文献

〔複数行にまたがる角括弧：

参加者たちのことばが重なっていることを示す（重なるの終わる箇所はしめされないこともある））

=ことばとことばの間、もしくは行末と行頭に置かれた等号：途切れなくことばもしくは発話がつながっていることを示す。

（ ） 丸括弧：

何かことばが発せられているが、聞き取り不可能であることを示す。また聞き取りが確定できない場合は、当該文字列が丸括弧で括られる。

〔数字〕 丸括弧で括られた数字：

その数字の秒数だけ沈黙のあることを示す。また、ごく短い間合いは「(.)」という記号で示される。

：： コロンの列：

直前の音が延ばされていることを示す。

— ハイフン：

直前のことばが不完全なまま途切れていることを示す。

？ 疑問符：

語尾の音が上がっていることを示す。

。 句点：

語尾の音が下がって区切りがついたことを示す。

（↑） 上向き矢印：

音調が極端に下がっていることを示す。

（↓） 下向き矢印：

音調が極端に下がっていることを示す。

—— 下線：

当該個所の音が大きいことを示す。

°° 上付きの丸：

これで囲まれた個所の音が小さいことを示す。

《 》 二重丸括弧：

そのつど必要な注記であることを示す。

- 1) 中央教育審議会答申（2006）. 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」中央教育審議会
- 2) 稲垣忠彦. (1995) 「授業研究の歩み1960-1995年」評論社
- 3) Mehan, H. (1979) Learning lessons: Social organization in the classroom, Harvard University Press