

## 学生の学びからみた「実践参加型授業」の意義と課題

The Meaning and the Subject of “the Student-Committing Class”  
from the Viewpoint of their Learning小川 裕子・吉原 崇恵  
Hiroko OGAWA, Takae YOSHIHARA

（平成 17 年 9 月 30 日受理）

## 1. はじめに

本学家政教育講座で「実践参加型授業」を開始したのは、教員養成カリキュラムを改善することを目指すためである。具体的には、2003 年度の学部改革推進委員会の提案「教員養成カリキュラム改善、実践参加型授業の先導的試行」を契機としている。ただし、家庭科教育専修では、当時、長く続いた教員採用数の低迷の中で、採用試験を受験さえしない学生の増大傾向が続いていた。何か解決の方法はないものか、学生が早い時期に子どもに接する機会を得ることによって、教職への意欲を高められるのではないかと模索していた状況にあったのである。早速にこの提案を受け入れ、既存の授業科目の中でその内容を「実践参加型授業」へと改革することにした。対象とした科目は、2～4 年生向けの選択科目『家庭科教育特講』である。この科目は、従来から元附属校教諭に担当を依頼し、大学の教室で実施するとはいえ、具体的な教材研究や授業づくりなど実践的な性格を有するものであった。それを、① 10、11 月中、他の授業の空き時間に、大学周辺の小・中学校の実習を中心とする家庭科の授業の補助者として参加する、② 翌年 1 月には元附属校教諭による実践参加のまとめの講義（8 時間）を受講する、という内容に変更した。

以上の 2003 年度「実践参加型授業」を受講した学生は、2 年生 12 名、3 年生 7 名、4 年生 1 名であった。この内、3、4 年生は、すでに教育実習も終えて教職への志向が明確化した者であったのに対して、2 年生の中には、教員志望が不確定だが 3 年次の教育実習に備えて「学校を体験しておきたい」という者もいた。そして、2 年生の受講後の教職志向は、アンケート調査結果などにおいても強まった事が明らかとなった。さらに、本年 4 年生となった 12 名は全員、教員採用試験を受験したことも付記しておきたい。2 年生を対象とした「実践参加型授業」は、教職への志向を強めるために有効であることが確かめられたといえよう。

本稿では、以上のような経緯で開始した「実践参加型授業」について、2 年目 2004 年度に実施した成果から、教員養成で育てたい教師としての人格や実践力に関わって、どのような力が育っているのか検討する。これによって、家庭科の教員養成カリキュラムの改善に示唆を得たいと考えている。

## 2. 本研究の目的

地球環境の悪化、自然災害の巨大化、情報消費社会の進行等々の中で少子化の進行する今日、学校教育は混迷を究めていると言わざるを得ない。その渦中で、今日の教員養成カリキュラムには、教師としての実践力の育成が求められている。

筆者らは、家庭科教師に求められる実践力として、以下のように仮説を立ててみることにした。まず、家庭科の子どもの学び方から、教師としての求められる仕事や能力を考えた。家庭科で①子どもが対象世界とかかわるとは「生活の事実認識、科学的認識、生活の技能技術の習得と必要性の自覚、生活への問題関心や解決意欲」を持つことである。それをとおして②自分づくり「自己や自己の生活の振り返りが出来、生活の担い手としての自覚」が出来なければならない。そのために③ともに学び、共に生きる共生観を育てる必要がある。このような子どもの学びを支える教師の仕事は、①生活研究の成果に関心を持って学ぶ、②子ども理解、子どもの生活理解をする、③子どもと生活の科学などとの関係を作っていく役割と自覚をもつことと考えられる。以上のような文脈を意識した上で、一般的に言われる教員養成における実践力の要素を加えることによって、家庭科教師に求められる実践力として、「子ども理解、生活理解、教育目標の設定、教材の価値と教材研究、教材開発、題材の構成と配列、学習指導過程の展開力、資料や教具などを準備する力、子どもとの関係づくり」などと仮定した。

「実践参加型授業」では、教育実習履修前後の学生を対象としており、彼らが家庭科を中心とする授業の実際に立ち会い、学習支援者としての立場で経験する機会を用意した。

本研究の目的は、「実践参加型授業」を受講した学生の思考や課題意識について、前述したような家庭科教師としての実践力を養成していくという視点で捉えなおすことである。具体的には、まず、参加した授業の内容や題材、回数、そして受講生の教育実習履修の有無によって、受講生のレポートに見いだされる思考や課題意識にどのような特徴があるのかについて、量的、質的に把握する。そして、それら全体を実践力養成の視点で見通すことによって、どのようなことに気づき、考え、行動したか、すなわち、教師としての実践力のどの部分が育っているのかについて明らかにする。

## 3. 研究の方法

### 1) 2004年度「実践参加型授業」の概要

2003年度「実践参加型授業」の成果と課題を踏まえ、2004年度の本授業は、①実践参加の期間に9月後半の時期（大学は前期・集中講義期間中、小・中学校は学期中）を加える、②授業展開を理解する観点とともに参加する授業の題材に直接関わる教科専門の内容についての「事前指導」を実施する、という2点の改善を行うことにした。①で9月中に実践参加を開始することによって、2003年度は調理実習や被服製作実習の補助に限られていたものが、小学校では家庭科の授業には限らない「一日参加」、中学校では「保育園実習の補助」という新たな実践参加の内容・機会が加わることになった（表1）。

これに伴って、受講生は、2003年度のように一つの学校に、毎週決まった曜日の決まった授業時間に参加するという「定期」の参加ばかりではなく、9月中の「不定期」の参加や複数の学校への参加を組み合わせるという形もあり得ることになった。結果的に、2年生12名、3年生4名の受講生各人は、1又は2校の小・中学校に、計2～8回（内2時間の授業に2回参加という受講生1名については、来年度さらに数回参加する必要がある）参加した。以上のように、受講生の参加内容は多様であるため、参加パターンについて、参加した授業の内容や回数とともに受講生の教育実習履修の有無（2年生は無、3年生は有）によって類型化しておく必要があると考えた。その結果、参加パターンを以下の5通

表1 2004年度・実践参加の概要

学校名	時期	学年、クラス、題材等	参加学生数
○小	10～12月 定期	5年生：カバーの製作。 6年生（2クラス）：エプロンの製作。	2名（2年生） 6名（2,3年）
Y小	9月後半 不定期	教科、学年を特定せず、一日の学校参加。	3名（2年生）
	10～12月 定期	5年生（2クラス）：トートバッグの製作。	4名（2年生）
M中	9月後半 不定期	2年生（3クラス）：保育園訪問の際の補助。 他のクラスは4年生の学習ボランティアで対応。	3名（2年生）
T中	9月後半 不定期	1年生：調理実習。 2年生：ショートパンツの製作。	4名（2年生）

りに分けることにした。人数の後のアルファベットは各受講生の仮称である。

- I：被服製作・7回以上（2名、h、j）
- II：被服製作・4回以下（4名、c、e、i、p）
- III：小学校1日参加を含む（3名、d、f、g）
- IV：被服製作と調理または保育（3名、a、b、k）
- V：被服製作・3年生（4名、l、m、n、o）

## 2) 分析の方法

受講生に対して、毎回（「一日参加」は一日で一回）の実践参加後、1週間以内に「感想」と「学んだこと」について、計1,000字程度のレポートを課すこととした（2003年度と同様）。そして、毎回のレポートの記述内容について、「子どもの見方」「子どもへの関わり方」「教師の仕事」「自分の学びの課題」「その他」の5項目に整理することにした。これらの項目は、吉原が2003年度の受講生のレポートを分析することによって抽出したものであり<sup>2)</sup>、以下のような内容である。

「子どもの見方」：一人ひとりの子どもの学習の様子を見ようとしている。具体的な関わり方、指導の方法まで考えている。

「子どもへの関わり方」：どのような方法で教えるのか、やってみせるのか・やってあげるのか、その子を見ながらその子にとって必要な内容や指導法の必要性に気付く等。

「教師の仕事」：子どもを見て、関わり方を迷う中で教師の仕事に目を向け、理解する。さらに自分ならどうするかを考える。

「自分の学びの課題」：自己有用感の喜びと教育学部生として教科専門や教職専門の学び方を考える。これらの項目は、いずれも家庭科教師の実践力に繋がるものである。現実の授業の中での、子どもと教材・学習指導過程・教師との関係や、子ども同士の関係、自分が子どもに関わってみた実感などである。

本稿では、まず（4節）、受講生の毎回のレポートの記述について、前述した5項目に該当するものを整理し、その量や質を実践参加の内容や題材、参加回数、さらに受講生の教育実習履修の有無によっ

て比較することにする。これによって、それぞれの実践参加の内容や題材、参加回数、さらに受講生の教育実習履修の有無による実践力に関わる学びの特徴について把握することが可能となる。

その後（5節）、改めて受講生の毎回のレポート全体を見通すことによって、教員養成において教師としての実践力を育てていくという視点から、実践参加を行うことによって受講生がどのような力を得ているかについてまとめる。

#### 4. 実践参加の内容や題材、回数、受講生の教育実習履修の有無による学びの特徴

ここでは、3. 1) で述べたIからVまでの参加パターン別に、受講生のレポートの記述内容から3. 2) の5項目に該当するものを選び出し、それらを量的、質的に比較することによって、実践参加の内容や題材、回数、受講生の教育実習履修の有無による実践力に関わる学びの特徴について明らかにする。

図1は、参加パターン別に、各受講生の毎回のレポートの記述内容について、5項目別の量的側面を示したものである。

##### 1) 被服製作補助における、参加回数の多少による学びの特徴

ここでは、参加パターンI（被服製作・7回以上の型）とII（被服製作・4回以下の型）のレポートの記述内容を、前節で述べた5項目に整理して比較した（図1のI、II）。

I、IIのレポートを比較する前に、まず、Iのh、jと、IIのc、e、i（pは中学校に2回参加した。ここでは分析の対象から除外）では、参加した小学校が異なることを踏まえておかねばならないだろう。受講生が毎週決まった曜日の決まった時間を実践参加の時間に当てていても、今日の小・中学校では二通りの時間割を用意して「今週はA週日、来週はB週日」と変動するのが一般的である。そのような状況下で、受講生が7回以上参加できたY小学校では、10月中旬から12月中旬までの2か月間にわたる5年生の「袋作り」単元全体に参加できるよう（おそらく他に優先させて）学校側で調整の配慮があったと推察できる。このような特別な配慮がないと、O小学校のようにほぼ同じ期間（10月中旬から11月下旬まで）を割当てても、製作題材の一部について計4,5回の参加となってしまうのがごく自然と思われる。ここでは、このような回数のみならず内容的にも異なる条件の下で実践参加した後、各々の受講生が書いたレポートを比較検討する。

まず、レポートの記述を5項目に整理したが、5項目の中でIとIIの間で明らかに記述量に差が認められた項目は、「教師の仕事」であった。わずか、2人、3人ずつの受講生のデータであり、彼らの個性による違いの可能性もあるが、あえて、この違いの要因を捜すならば、受講生が一つの題材・単元の最初の時間から参加したかどうかに関わるのではないかと考える。題材の途中からの参加では、担当教師の指導について理解に至らないことが多く、いろいろ考えることはあっても、記述することは避けってしまった可能性があると思われる。

また、「子どもの見方」の記述には、Iでは2名とも5回目以降、子どもの姿の変化が具体的に記述されるようになっている（h：6回目、すっかりミシンに慣れセッティングできる。j：5回目、子ども達の間に進捗差が明らかになる、6回目、ミシントラブル激減、子ども自身で直せるようになる）。

以上の結果、明らかになったことは、実践への参加回数はただ多ければよいというものではなく、被服製作実習授業の場合は、最初の導入授業から作品の完成する最後の授業までを経験することに価値があるということである。今後の実践参加型授業の進め方に示唆される点は、定期参加（決まった曜日・時間の参加）の期間を、小学校の年間計画に合わせて、被服製作の題材の最初の授業から参加でき

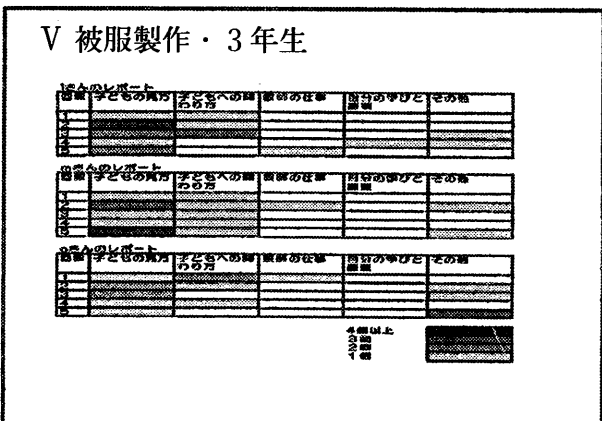
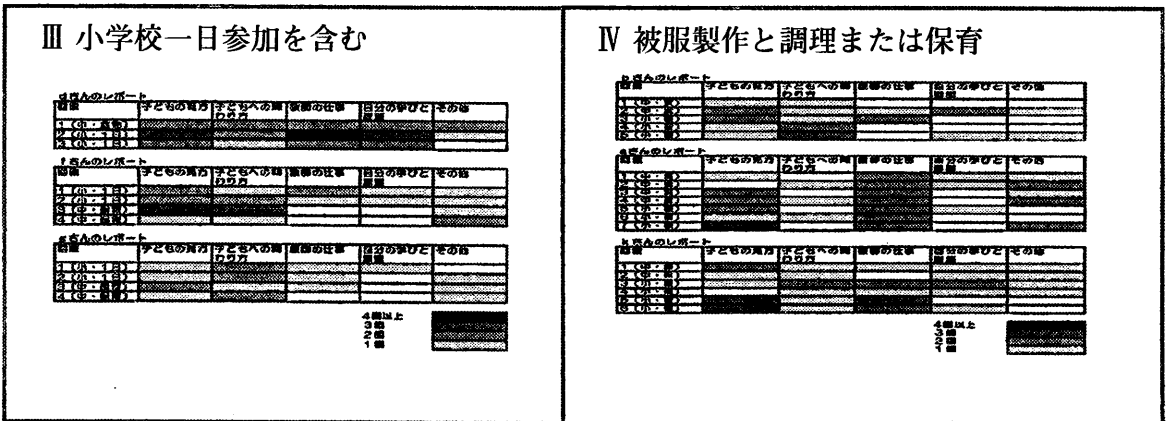
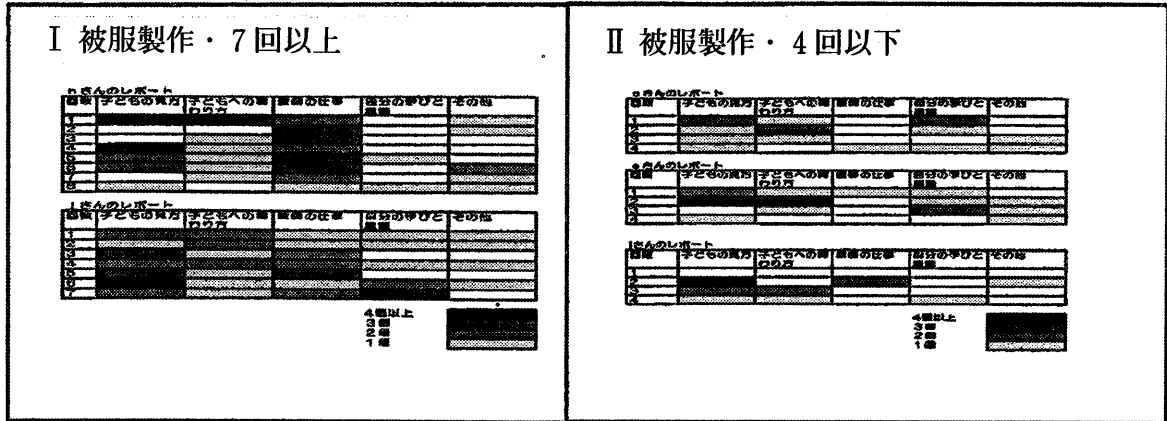


図1 参加パターン別、受講生各人、各回レポートの記述内容 (5項目別の量的把握)

るようにすることである。例えば2004年度のO小学校の場合、9月から参加を開始しておけば、被服製作単元の最初の授業からの参加や5回以上の継続参加の可能性は高かったに違いない。

### 2) 小学校・一日参加という体験による特徴

ここでは、参加パターンⅢ（小学校1日参加を含む）の受講生の、小学校・一日参加後のレポートを、5項目に整理して考察した（図1のⅢ）。小学校・一日参加では、家庭科に限らず多様な教科の授業を含めて、第2時限から第5、6時限までの授業に参加して、レポートをまとめている。従って、レポートの内容は、毎回とも「子どもの見方」「子どもへの関わり方」「教師の仕事」「自分の学びの課題」「その他」の5項目のほとんどすべてに及ぶものであった。これは、多くの教科の授業に参加することによって、多様な子どもの姿に出会い、彼らとの関わりや多くの教師の指導、支援の姿に接する機会を持つことが出来たことの表われと見るができる。

### 3) 保育園実習補助という体験による特徴

Ⅲ（小学校一日参加を含む型）に該当した3名のうち2名（f、g）の参加内容は、共通して小学校の一日参加を2回行った後、中学校の保育園実習補助を2回行うというものであった。この他、保育園実習補助に参加したのは、Ⅳ（被服製作と調理・保育の混合型）の1名（k）（同様に2回）である（図1のⅢ、Ⅳ）。

保育園実習補助に参加した後の3名のレポートに共通して見られた特徴的な記述として、中学生が保育園児と関わろうとする時の課題についての把握がある。例えばⅢgの「一番印象的だったのは保育園での（1回目の）実習後に一人の中学生・女子が言った『（保育園の子どもたちが）もっとなついてくれないと思った』という言葉だった」、また、Ⅳのkも「（1回目の）帰りに同じグループだった中学生・女子に今回の実習についてどうだったか尋ねたところ『かわいかった』『お遊戯が恥ずかしかった』と言っていた」と書いている。

このような中学生の実態把握が共通していた背景には、受講生達が共通して、1年次前期に免許必修科目として「保育学実習」を履修済みだったことが強く影響していると考えられる。受講生も自らの保育園での実習での思いがまだ鮮明であり、中学生の立場を予想したり、思いやることが容易であったことがわかる。

しかし、その後の行動が、f、gとkで異なっていた点が興味深い。fは、前述したように中学生の気持ちを予想して、「だから今日は、中学生に対して声かけをしようというのを目標とし、積極的になろうと思った。」そして、実際に、中学生が園児の輪の中に入りやすいように、自ら率先して園児の中に入ったり、誘ったりしたことが記述されている。gの場合も、「だから、教師や、補助として参加している私達は、中学生が園児と接する機会やそこから学ぶことがより多くなるように、生徒の背中を押してあげることが私達の役割であることがわかった」と、自らの役割を自覚している。そして、さらに「リズム体操の時は、私が思いきりやることで中学生が少しでも恥ずかしい気持ちがなくなって、保育園の子供達と楽しんで遊べるように努力をした」というのである。

これらに対して、kの場合は、前述したような中学生の声を聞いた後「そういった恥ずかしさを取り除き、生徒が楽しめる授業にするにはどういった工夫が必要なのだろうか」と考えてはいるものの、2回目の訪問時には、f、gのように行動に移してはいない。「今回（2回目）の授業は生徒が積極的に園児の遊ぶ中に入っていったので、特に声をかける必要もなさそうだった。生徒の自主性や自発性を

伸ばしていくためには、こういった場面では声をかけず、見守るという形が指導者である教師としてふさわしいのではないかと思った」と記述している。

以上のように、同様に子どもの実態把握をしたf、gとkの間で、その後の行動がまったく異なったものとなっている。このような違いが生じた背景として、例数も少ないので断定はできないものの、一つ考えられるものが、「保育園実習補助」の前にあった「小学校一日参加」の経験の有無という違いである。いずれにしても、このような指導の方法についての判断の違いについて、後日、議論し合う場をもつことが必要であったと考えられる。

#### 4) 教育実習履修前後（2、3年生）の間に見られる特徴

ここでは、同様に被服製作実習という内容で、V（被服製作・3年生）とI、II（同・2年生）のレポート記述内容を比較した（図1のI、II、V）。V（3年生）とI、II（2年生）のレポートの記述について、5項目で整理した結果からまず言えることは、V（3年生）では「大学における学び、（今後の）課題」に該当する記述が無い人があるということである。これは、I、II（2年生）では、全員が1回以上は記述していることと比較すると顕著な違いといえよう。このことから、まだ教育実習を履修していない2年生の時期における実践参加は、その後の（大学での）学びへの意欲付けに強く影響することが期待できることがわかった。

次に、「子どもへの関わり方」や「子どもの見方」の記述内容について、V（3年生）とI、II（2年生）を比較すると、まず、課題を持つ主体が異なっている点がある。Vでは、子ども達の課題として記述されているものがある（i：2回目、先生の話の中で理解出来なかったことは、わかるまで聞けることが今後の課題）。それに対して、I、IIでは、支援者としての受講生自身の課題として書かれているのである（h：5回目、手本通りでない時、どこから以下を指摘したらいいのか難しい。j：6回目、どうすれば興味や楽しさを感じてくれるか課題）。また、「子どもの見方」についての記述で、同様に子どもの学び方の問題状況を指摘しているが、3年生ではそこに留まらず、原因を考えたり（支援方法の改善に繋がる）しているという特徴が認められた（m：与えられた事しかやらず、自分で考えて進める努力をする子が少ない。この原因は、その作業を何のためにするのか理解していないためではないか）。これらの背後には、2、3年生の違いである、3年生前期の6週間に及ぶ教育実習履修の有無が関係していることは間違いなさそうである。

#### 5) 本節のまとめ

実践参加の内容、題材、回数、受講生の教育実習履修の有無による学びの特徴として明らかになったことは、以下の通りである。まず、被服製作という比較的長い期間に亘る実習授業への参加では、参加回数の多少のみならず、導入授業から最後の完成まで継続して関わる事が大切なのではないかという点である。また、中学生の保育園実習の補助については、受講生自身が大学1年次に履修していた「保育学実習」の土台の上に体験出来たことによって、予想以上の効果が得られたことがわかった。さらに、小学校の一日参加では、家庭科の授業に限らず、多様な学年、クラス、教科等の授業に参加することによって、様々な子どもや教師の姿に接することができたことが明らかである。最後に、二年次という比較的早い時期に小・中学校の授業に参加する機会を持つことは、受講生自身に、これからの学びの課題についての自覚を促すことにも繋がること明らかになった。

## 5. まとめにかえて —実践参加型授業で育つ力—

ここでは、受講生のレポート全体を、実践力養成の視点で見えていくことによって、具体的にどのようなことに気づき、考え、行動したか、すなわち、教師としての実践力のどの部分が育っているかについて検討した。

### 1) 子どもたちの理解の程度を理解し、目標設定や問いかけ、関係作りを考えた。

中学生が「小匙3分の2」の意味がわからない、小学校で出来ているはずの玉止めが出来ない、ミシン縫いのレバーの使い方、方向転換の仕方を理解していない、針の始末、包丁やアイロンを使っているときの安全管理が出来ない、などの例である。

(1) 子ども達は教師の話聞いていても、実際自分で作業をはじめると理解していないことがわかる。そのとき自分はどうか支援するかという問題意識をもった。

①教えてしまうのではなく「考えさせる」問いかけをした。「次は何をやるの」「なぜそうしたの」「どうしたらいいだろう」。指導する側が教えてしまったりやってあげたりしたのではいつまでもその子は自分でやれないだろう。②指導者として：何のためにそれをやるのかを理解させることの重要性に気がついた。実習やものづくりのよさは、原理を理解し、指先を使い、達成感や自信を得て挑戦意欲を育てることである。そのために子どもの実態をよく知り、個性を生かす授業の工夫をしたい。③提案：考えさせる授業の工夫には、目標を一つにしてしまうかどうか、目標の達成や解決の道筋を自分たちで考えさせる。先生の言ったとおりにやるべきかどうかの問題意識をもった。

(2) 教えることのかたちを工夫した。中学生の保育園実習の支援の事例である。園児だけではなく中学生にも注目したいと、明確な目標を設定した。ある女子(中学生)のグループに付き添っていたが、なかなか園児と関わろうとしないように見えた。だから先に自分が園児の新聞紙を丸める(遊び道具)のを手伝ってそこに中学生に入ってもらおうとした。中学生が自然と輪に入ってくれて園児たちも中学生に助けを求めていたので良かったと思ったそうだ。ここには園児と中学生の異世代交流の仲介役を自覚し、中学生と園児との関係作りができた、そこに「遊び方を教えてみせる」工夫がある。さらに園児や中学生にとっての異世代交流の意義を考察し、教材研究を身をもって実施していた。

### 2) 子ども同士の教え合いの良さに気づき、子どもの考えを生かす方向を考えた。

(1) 早くできた子が遅い子に教える場面には二通りあったと言う。たずねられて教える場合：「何を教えるべきかがわかって」うまく教えていると思う。時間が余って自慢したくて教える場合：「やってしまっただけあげる」ので「早くできる」がそれでは教わった子は出来ないままであり問題がある。

(2) 子どもの考えを授業に生かす。ミシンが人数分そろっていないので数人で交代で使うときのことだった。子どもの提案は「糸の色の同じ人同士が同じミシンを使う」というものだった。子どもの提案のよさを考え、授業に生かす柔軟さを学んだ。

### 3) 実習授業の際、必要な材料や道具を誰が準備するかについて考えた。

被服製作の実習授業で、裁縫道具や布を忘れる子がいた。先生はちゃんと予備のものを準備していた。それでいいのだろうか、手持ち無沙汰で過ごさせるかどうかについて考えた。忘れ物をするのは実習に関心を持たないからだろう。持たせるようにしなければならぬと考える。しかし、先生によく聞いてみると「家庭の事情もある」とのことだった。やむをえないことか？と問題意識が残った。子



どもたちは調理実習の材料で何をどのくらい使うのかがレシピを見てもわかっていない、買い物から自分たちでさせる意味があると考えた。

4) 以上のように見ていくと、受講生は目標設定の問い直しや、子どもの学習程度や背景の生活理解、子どもや学習対象との関係作りなどに迫っていることがわかる。それは教師の使命感への強い意欲や関心に裏付けられていると思われる。

実践参加型授業によって、彼らは子どもの学びの実際に接し、支援者としてひいては教師として「自分は子どもに」「こうしてやりたい」「こんなことが出来るかもしれない」という実現可能性を具体的に抱いている。

これらはいずれも教師としての実践力の構成要素であり、実践参加型授業は教員養成として実践力を育てる意義があり有効であると考えられた。

このプロジェクトが、実践力養成の可能性・有効性を強化できるように枠組みからの検討を継続したい。

## 6. おわりに

本研究は、本学家政教育講座で検討中の家庭科教員養成コア・カリキュラムの一環として、2003年度から継続しているものである。本稿で明らかになったことを生かして、「実践参加型授業」の進め方を改善していきたい。さらに、2005年度には、カリキュラム改革とそれに伴う個々の授業改善を講座全体で進めていくことを目指して、講座スタッフ全員で「家庭科コア・カリキュラム研究会」を立ち上げ、進めているところである。

2003、2004年度の「実践参加型授業」で事前、事後指導を担当して下さった町井敏子先生（元本学部附属静岡中学校教諭）、大村知子先生、村上陽子先生をはじめ、実施に当たって様々なアドバイスをいただいた本学家政教育講座の先生方に感謝申し上げます。

また、この「実践参加型授業」は、2003、2004年度本学「学部活性化支援経費（教育）」によって実施したものである。

## 註

- 1) 小川裕子「4. 3) 実習終了後の受講生に対するアンケート結果」、平成15年度大学活性化支援経費報告書『既存授業科目における実践参加型授業の試み—家庭科教員養成の場合—』、2004年3月、pp.26-30
- 2) 吉原崇恵「5. 2) 学生達の変容の姿と大学での学び方」平成15年度大学活性化支援経費報告書『既存授業科目における実践参加型授業の試み—家庭科教員養成の場合—』、2004年3月、pp.48-51

## 参考文献

- 1) 斎藤浩志「教育実践とは何か」『[現代]教育学事典』労働旬報社、1988年、pp.171-173
- 2) 柴 静子「家庭科教師にはどのような能力が必要だろうか」、多々納道子他編著『教育実践力をつける家庭科教育法』大学教育出版、2005年、pp.176-188

- 3) 中屋紀子「実践力を持つ家庭科教師の養成」、家政教育社・雑誌家庭科教育、2004年11月号、pp.11-18
- 4) 赤崎真弓「『生きる力』と家庭科」、柳昌子他編著『家庭科教師の実践力』建帛社、2000年、p.20
- 5) 中間美砂子編著『家庭科教育法一中・高等学校の授業づくり一』建帛社、2004年