

教師としての実践力に関する学びの様相 参加型授業の受講時期による影響

A Study on Students' Learning of the Practical Teaching Ability
— Effects of the Time of Attending the Student-Committing Class —

村上陽子, 吉原崇恵, 小川裕子, 川手隆, 冬木春子

Yoko MURAKAMI, Takae YOSHIHARA, Hiroko OGAWA,
Takashi KAWATE, Haruko FUYUKI

1. 参加型授業による学びの追跡にいたる経過と本年度の研究

1) 研究の経過

家政教育講座で実践参加型授業を最初に試みたのは、2003年後期のことである。近年、ワークショップやディベート、ブレインストーミングなどが参加型学習方法として追究されているが、ここで参加型と称するのは当時の学部改革に関連したコアカリキュラム研究で用いられていた性格の授業のことである（以下、参加型授業）。当該講座では、既存の教職科目（選択）である「家庭科教育特講」（以下、「特講」）の従来のシラバスを変更し、参加型授業として取り組んだ。

まず、参加型授業導入の経緯について述べる。

従来、家庭科教育専修における教職に関する科目としては、「家庭科教育法」（必修）と「特講」（選択）がある。「家庭科教育法」における教育のねらいは、小・中学校の授業のしくみや子どもの学習の様子を理解させることであり、そのために優れた授業のビデオ記録や報告書を視聴・分析しあったり、教育実習の研究授業を共有しあったりした。これにより、一定の成果が得られているものの、一方で、大学での机上の学習という懸念がつきまとった。そこで「特講」では、附属中学校教諭経験のある家庭科教師の実地研究指導を授業に組み込み、こうした外部講師を中心として授業を展開した。具体的な内容は、教師自身の指導経験のストーリー・テリング、学生による教育実習の振り返りとそれに対する教師からの指導などである。これにより、リアルな子どもと教師の関わりが浮き彫りになり、受講生の学びを満足させつつあった。

しかし、授業を展開していく中で、教師の魅力や教師の実践力について、学生自身に課題意識を持たせるためにはどのようなカリキュラムが必要か、どのように工夫をすればいいのか、といった新たな問題意識が生じてきた。また、家庭科の教員養成に携わる者として、教職志望者の増加や教員採用率の向上を視野に入れる必要もあった。そこで、それを実現する方策として、大学近隣の小・中学校に学生を受け入れていただきお世話になろうと踏み切ったのである。ちょうど県の教育行政としても学習支援が試み始められていた時期にあたる。導入に際して、受講学年を従来の3・4年次（後期）から2年次（後期）とし、学生各自が大学の授業の空き時間を調整して参加するように設定した。ただし、知識や経験の少ない学部2

年生が対象であること, 教育実習を全く経験していないことなど, 受け入れ学校への迷惑を考慮し, 学級担任の補助(ティーチングアシスタント)を主眼としてスタートした。また, 教育実習Ⅰが2年次の11月に設定されていることを勘案して, 9月~12月に展開できるように, 近隣の小・中学校に協力を得た。担当者として小川裕子がコーディネートし, 本年度まで毎年継続して行われている。

2003年度, 2004年度は大学活性化経費の助成を受けて実施し, 報告書として「既存授業科目における参加型授業の試み—家庭科教員養成の場合—」(2004年3月報告書)¹⁾, 「『家庭科内容指導論Ⅱ』の試行的授業実践」(2005年3月報告書)²⁾を作成した。また, 2005年度については教育大学協会の助成を受け, 参加型授業をカリキュラム研究に位置づけている。

また, 受講学生にはその経験を毎回レポートとしてまとめる課題を課している。先の報告書^{1) 2)}では, 学生たちが参加型授業を経験する中で, 何をどのように感じ, 考え, 行動したかをレポートから読み取り, 分析した。その結果, 学生たちの学びの中に, 教師としての実践力の育成に接近していると考えられるものがいくつか観察された。2004年度, 吉原はその学びの内容を以下の4点に整理している¹⁾。

①子どもに対する見方が具体的になった。例えば, 「いろいろな子どもがいる」, 「作業の早い子, 遅い子がいる」, 「早くても雑な子, 遅くても丁寧な子がいる」, 「それぞれにどのように関わればいいのか」などである。

②子どもの関わり方について, 迷いながらも積極的に関わり, 自分への課題意識を持った。例えば, 「教室の中を動くことで, 困っている子を見つけ出して助けてあげられる」, 「やってあげるのではなく, 見本を見せてアドバイスすることで問題解決できた」, 「やってあげるのではなく学ばせる」, 「危険防止をどこまで子どもに任せるか」など, あらかじめ設定した目標を意識しながらも, 子どもにとって必要な指導法があることを考えていた。

③担任教師の仕事や指導法の優れた点に気がついた。

④自己有用感と教職への意欲, 今後の学びへの意欲が意識された。

続く2005年度において, 吉原は「教えること, 考えさせること」に問題意識を持って成長する2年次生の姿に注目している²⁾。その内容は以下の4点である。

①「教えてしまうのではなく, 考えさせる問いかけを工夫した」

②「子どもどうしの教え合いのよさに気がついた」

③「実習授業のとき必要な材料や道具を準備するのは誰か, 忘れ物にも子どもだけの責任ではない事情があることを知った。教師としてのフォローの意味を知った」

④「子どものすごさを知るとともに, 自分も成長できる教師の魅力を認識した」

以上の8項目は, 子ども理解と生活理解, 身につけさせたい教育内容についての専門性の必要性, 子どもと教育内容を結ぶための子どもとのかかわり方などを意味している。

また, 小川は, 学部での学びの意欲付けは教育実習経験者(3・4年次生)よりも教育実習前の2年次生にとって有効であることを考察している²⁾。

以上のことから, 参加型授業において追究すべき事柄が2点明らかになった。1つは参加型授業を教育実習前の2年次生で経験させることの有効性は何か, 2つには参加型授業での学びは教師としての実践力にどのように結びついているのか, ということである。

2) 研究方法

(1) 研究の目的

経過の中で今後の追究課題が明確になったことから、以下の研究テーマを設定した。

①参加型授業を2年次の教育実習前に経験させることは、その後の教育実習（教育実習Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ）や、大学での教科専門科目をはじめとする多くの教科目の学び方にとって有効であることを明らかにする。

②教育実習前の参加型授業の経験が大学での学び方に有効性であることを追究するにあたり、教師としての実践力形成の視点から行う。そのために、教師としての実践力の諸要素を整理する。その上で、大学における学びの機会と教師としての実践力の自己形成の関連を振り返る。

(2) 調査方法

調査対象は、家庭科教育専修4年生15名（2005年度）である。本学年次生は、参加型授業初年度（2003年度）において2年次だった学年である。調査時期は2005年12月、自記式留置アンケートにて調査を行なった。

2. 家庭科教員養成で育てたい教師としての実践力

まず、家庭科教員養成において育てたい教師としての実践力について、明確にしておく必要がある。この点について、これまでに教大協家庭科部門をはじめ多方面で議論が進んでおり³⁾、ここではそれら先行研究の成果に学び、仮説的に設定することにした。

育てたい実践力の第1の柱は、大まかに「教科に関する項目」とまとめられるものである。ここでは、家庭科の背景学問ともいえる家政学に関する諸科学の理解が基本である。しかし、家庭科が「そもそも『生活の必要性』を根拠として成立した教科である」⁴⁾ことを踏まえるならば、教科内容は現実の社会や家庭生活のニーズとの関わりの中で、常に検討し続けられる必要があり、そのための力も必要である。第2の柱は、学習者である子どもを知ると共に、子どもを中心として保護者や地域の人々と関わる力ということで「人間関係に関する項目」としてまとめた。ここでは、学習者である子どもの発達や集団・個人の認知構造と共に、家庭科の学習内容に関わる彼らの生活の現実や生活要求・学習要求についての理解を基礎とする。さらに、子どもとコミュニケーションをとり、子どもの学び合う関係づくりを支援する力、保護者や地域の人々との関係づくりの力も含まれる。

第3の柱は、教育内容を編成し系統付け、また楽しくわかる授業を計画し実践するための具体的な方法を中心とする「教育法的な項目」とした。ここには、教室や家庭科室とそこにある設備・備品の管理能力や、授業等の教育活動を振り返りフィードバックして改善に繋げる力も含めた。

本研究では、以上のように、家庭科教員養成で育てたい力（教育実践力）を大きく3つに分けて捉え、調査においても用いることにした（表1）。

表1 教師としての実践力

		教師としての実践力
教科に関する項目	1	教科（家庭科）の専門的知識
	2	学習者の発達段階に応じた教育内容
	3	教科（家庭科）についての地域社会や家庭のニーズ
	4	教科（家庭科）で育てる力についての理解
人間関係に関する項目	5	保護者、地域の人々との関係を作る
	6	子ども（児童・生徒）の生活実態についての理解
	7	子ども集団の捉え方
	8	一人ひとりの子どもの捉え方
	9	子どもとの関係作り
教育的な項目	10	教育目標の設定と評価方法
	11	教材の価値と評価方法
	12	教材開発
	13	題材（学習単位）の構成と配列
	14	学習指導過程の構成と展開
	15	教材・教具の準備
	16	教室や家庭科室，設備，備品の管理能力
	17	授業や教育活動を振り返りフィードバックする
	18	その他（ ）

3. 調査対象学生の概況

まず、調査対象とした家庭科教育専修4年生（15名）について、彼らが受講した参加型授業の概要を述べる。この授業について、11名が2003年度（小学校9名，中学校2名），4名が2004年度（小学校4名）に受講している。これは本人の都合によるものである。以下の分析には、2003年度に参加した11名を実習前群，2004年度に参加した4名を実習後群として用いた。

参加型授業は、大学近辺の小・中学校の家庭科を中心とする授業（実験・実習を中心とする）に、受講生が大学の講義の空き時間を利用して、教諭のアシスタントとして参加し、毎回「学んだこと」等についてレポートをまとめることが中心である。2003年度には、事後に実践参加のまとめとして、元附属中学校教諭による集中講義（4コマ）を実施した。2004年度には、事前指導として、①参加する授業の題材に関する大学の教科専門教員による講義（各1コマ）、②授業を観る視点についての講義（2コマ）を、また、事後指導として2003年度と同様に集中講義（2コマ）を実施した（表2）。

表2 参加型授業の概要

回数	授業形態	内容
1	ガイダンス	
2	事前指導	授業を観る視点について①
3		授業を観る視点について②
4		参加する授業の題材に関して（被服分野）
5		参加する授業の題材に関して（食物分野）
6	実習*	小・中学校の授業への参加 (家庭科の実験・実習を中心とする)
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13	事後指導	現職教諭などによる講義①
14		現職教諭などによる講義②
15	まとめ	

※実習の回数は5～7回/人になるよう計画した。

中心となる実践参加の内容は、2003、2004年度共に、被服製作の実習授業（2003年度は手縫いとミシンによるものが半々、2004年度はミシン）が中心であった。その他、2003年度は一部に調理実習を含んでいる。1時間または2時間の授業を1回として、各受講生が計5～7回参加している。

本調査対象学生（15名）の進路であるが、大学院進学者（1名）を除く14名全員が、2005年の教員採用試験を受験したが、対象学生の中には入学時に教職志望ではない者もいた。そこで、進路に関わる志向について1年次からの変化を追って概観する。

図1は進路選択の傾向である。職種では公務員、企業希望者が減少し、学校教員の志望者が増加した。勤務地は出身地を希望するものがほとんどであったが、中には不問である場合や、4年次になると、予定される新しい家族の居住地が考慮に入れられる場合もあった。学校教員としての校種は小、中学校、大学教員希望が増え、高校教員希望がなくなった。

図2は、進路の意思決定において関連する事項で、実現したい人生の目標、その際の価値観や必要な資源についての考えである。

1年次から4年次において変化が見られるのは、目標や価値観である。目標では、「幸せ」や「充実」などから「自分らしさの追求」や「自分が成長を続けること」へと移行した。それは、「社会貢献」や「人間関係・家族関係」、「経済的自立」を重視するようになったことが要因と考えられる。資源としての項目で増加したものは「家族」になっているが、「金銭」、「友人」、「時間」、「知識情報」の項目は1年次から高く求められる資源であった。

以上のように、大学生活を通して、学校教員の志望を固め、自己の成長を社会的な関係の中で実現しようとする傾向になったということが出来る。

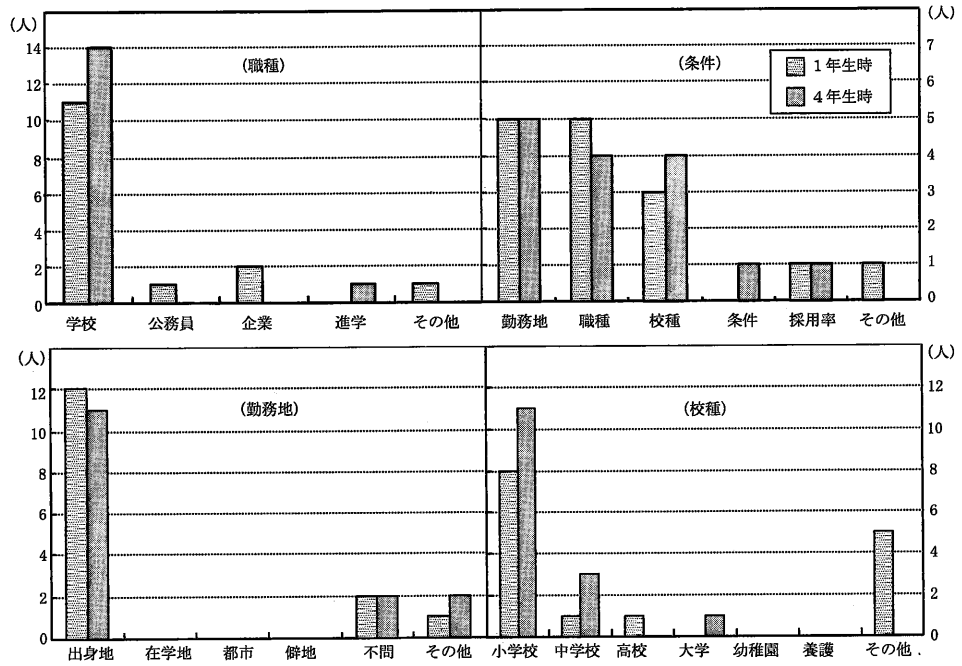


図1 進路選択の傾向

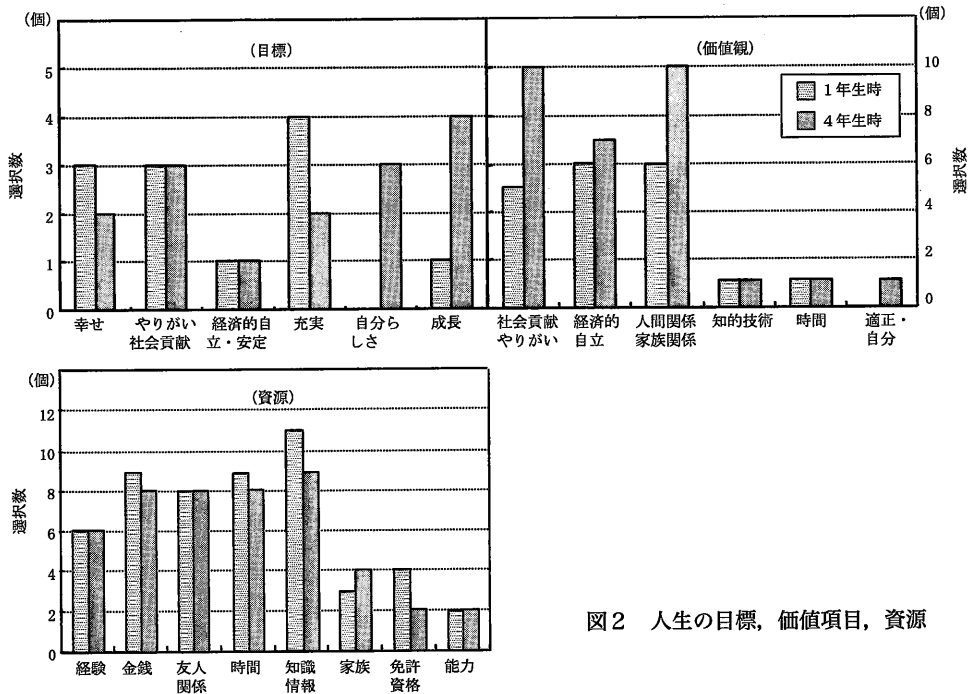


図2 人生の目標, 価値項目, 資源

4. 参加型授業の受講時期による教師としての実践力学びの様相

1) 最重視する教師としての実践力

「教師としての実践力」を、前述の表1のように3つに分類した。その内訳は、①教科の専門的知識や教育内容などの「教科に関する項目」、②子ども集団や一人ひとりの子どものとらえ方・関係づくりなどの「人間関係に関する項目」、③教育目標の設定や教材研究などの「教育法的な項目」である。

図3 (a) は、「教師としての実践力」の中で特に重視するものについて、実習前群と実習後群とを比較した結果である。実習前群では「人間関係に関する項目」を特に大切と答えていたのに対し（前群3.0項目/人、後群2.0項目/人）、後群では「教科に関する項目」を挙げていた（前群1.6項目/人、後群2.8項目/人）。「教育法的な項目」は両者で差が見られなかった。

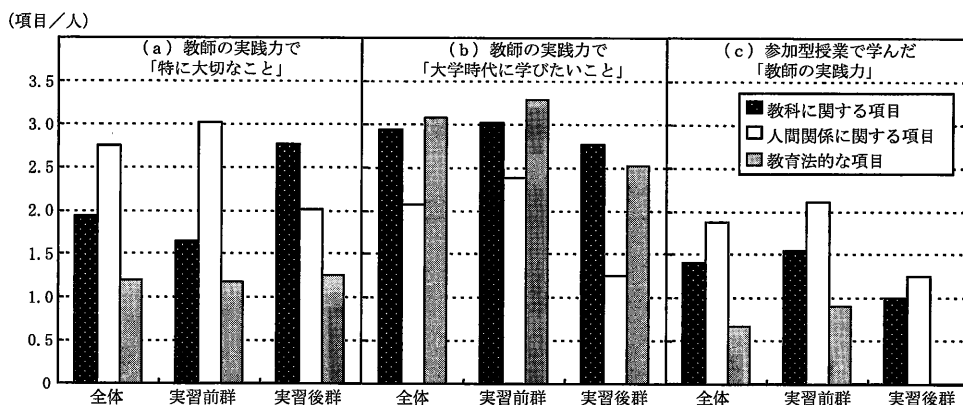


図3 「教師としての実践力」に対するとらえ方

2) 大学時代にこそ学ばべき教師としての実践力（教科と教科法的項目）

大学時代に学びたい「教師としての実践力」について検討した（図3 (b)）。

実習前群では、教師の実践力として「人間関係に関する項目」を重視する一方で、大学時代に学びたい実践力としては「教科に関する項目」と「教育法的な項目」を挙げており、大学時代の学びに対して積極的な姿勢が見られる。後群では、前群に比べて学びたい項目数が全体的に低く、特に「人間関係に関する項目」について顕著であった（前群2.4項目/人、後群1.3項目/人）。

3) 参加型授業で学んだ教師としての実践力

参加型授業で学んだ「教師の実践力」を見ると（図3 (c)）、前群では「人間関係に関する項目」を一番多く挙げており（2.1項目/人）、また3つの分類項目に渡って回答している。前群では、教育実習前に参加型授業を経験することにより、教師の実践力として最も重要視している「人間関係に関する項目」を学んだといえる。

これに対し、後群では「教育法的な項目」が全く挙げられておらず、他項目についても回答項目数が著しく低い。後群では、教師の実践力として「教科に関する項目」を最重要項目に挙

げているが(図3(a)), 参加型授業においてはそれに対する学びも少なく(1.0項目/人), 後群における参加型授業のあり方および教育的意義を検討する必要がある。

4) 各教育実習で学んだ教師としての実践力

参加型授業(2年次9月実施)は観察実習およびティーチングアシスタントの要素を含む授業である。そこで, 実習I(観察実習, 2年次11月), 実習II(3年次5月), 実習III(3年次5~6月)と比較して, それぞれでどのような実践力を学んだかを検討した(図4)。

後群は, すべての実習終了後に参加型授業を行なったため, 本授業における学びの少なさはある程度了解しうる。しかし, 実習I, II, IIIにおいても, 後群は前群に比べて学びの項目が非常に少ない。このことから, 後群は参加型授業のみならず, 他の教育実習に対しても学びの姿勢が消極的であるといえる。特に「教育法的な項目」は, 教科と子どもを結びつけるために必要なものであるが, 実習後群の学びの少なさは教師としての課題意識や見通しのなさを示していると考えられる。

参加型授業を実習前に行うことで, その後の教育実習においてより広い視点でより多くの実践力を学ぶことができおり, 実習への効果的な学びに繋がることが期待される。

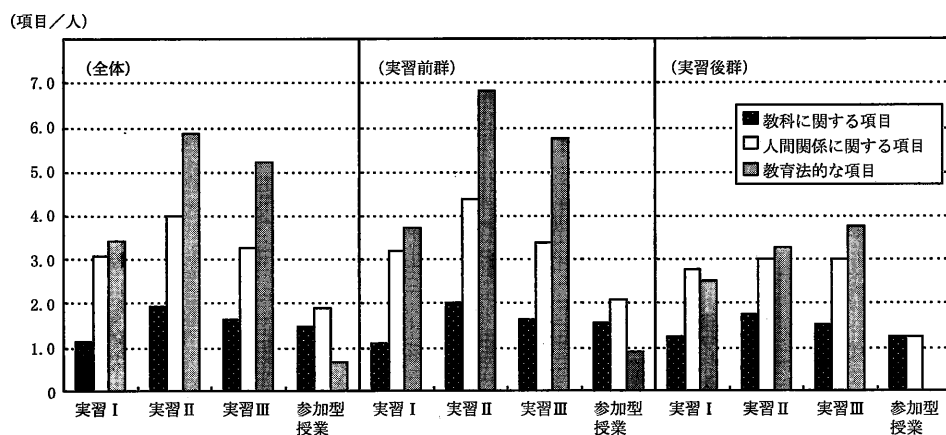


図4 各実習で学んだ「教師としての実践力」

5) 各科目で学んだ教師としての実践力

大学の授業科目について, 家庭科教育法, 家庭科の専門科目, 他教科の教育法, 他の教職科目の4つに大別し, どの科目で「教師としての実践力」を学んだかについて検討した(図5)。

実習前群は, 家庭科カリキュラム以外の教育法や教職科目からも実践力を学んでいるのに対し, 後群の学びは非常に少ない。実習前群は参加型授業に参加することで, 「教師としての実践力」は家庭科カリキュラム以外の様々な科目(各教科教育法, 教職科目)から学ぶ必要があるという学習の必要性とその意義, および学ぶことができるという学習の可能性を早い段階で認識していると考えられる。それにより, その後の学び(前項で述べた教育実習, 講義科目)の姿勢によりよい変化をもたらしたと考えられる。本調査の対象者の殆どが小学校教諭を希望していることを考えると, 後群の学びに対する消極性, 特に「教育法的な項目」における学び

の少なさは問題であり、今後検討する必要がある。

以上のことから、教育実習前という早い段階で参加型授業を行ない、教育現場に参加することは、教師としての意識の芽生え、意欲の向上、および実践力の会得に有効であるといえる。

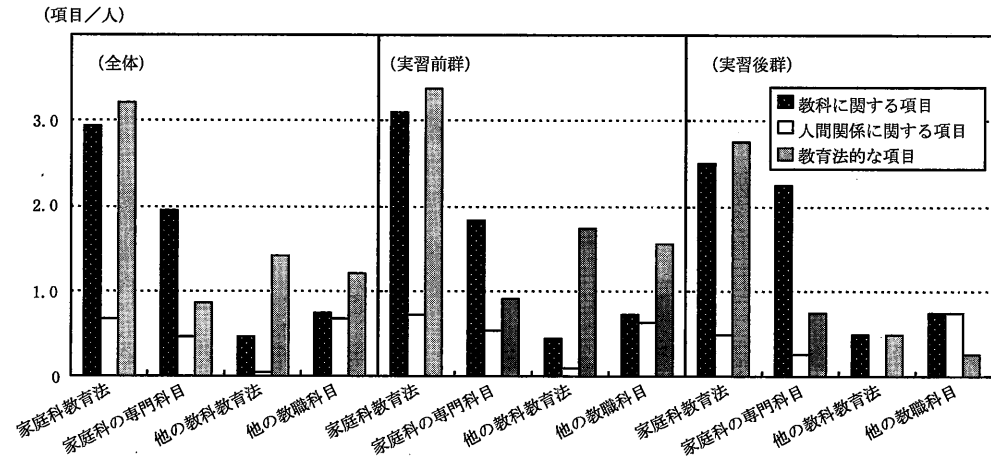


図5 各教科で学んだ「教師としての実践力」

5. まとめと課題

本研究では、実践参加型授業の効果について、その後の学び方や自己形成の面から追跡調査し、検討した。その結果、以下のことが明らかとなった。

①教師としての実践力について、「人間関係に関する項目」、「教科に関する項目」、「教育法的な項目」の順に重視していた。大学時代に学ぶべきことでは、「教育法的な項目」と「教科に関する項目」がほぼ並んで重視された。

②参加型授業の参加時期は、2年生の教育実習前に経験した者（実習前群）と、3年の教育実習後に経験した者（実習後群）に分かれた。実習前群、実習後群のグループに分けて学び方を追跡したところ、実習前群に積極的な学びの様相があった。前群は、参加型授業で得られた「教師としての実践力」として「人間関係に関する項目」を一番多くあげており、子どもと接する初めての機会としてとらえ、より積極的に学んでいた。

各教育実習では、どの実践力項目も、実習前群が後群に比べて多く学んでおり、教育法の学びも高くなっていった。これは各科目の学び方においても同様であった。

実習前群は、参加型授業を早い段階で経験することにより、家庭科を含む各教育法、教科専門科目、他の教職科目を学ぶ必要性や意義を感じていると考えられ、学びの姿勢により良い変化をもたらしていた。教育実習前という早い段階で参加型授業を行ない、教師としての意義や意欲の向上のきっかけになっていることが明らかであった。

③進路の意思決定について、1年次に公務員や企業就職を考えていた者も学校教員志望に変わった。自分らしさや人間関係を重視する傾向があり、社会貢献ややりがいの価値観も見られた。教師としては、子どもの人間性を育てる、学力や学びを支えるという使命を考えている者が多かった。一方、子どもの成長を支えることが未来を創っていくという教師の社会的・歴史

表3 参加型授業に対する要望

要望の対象	具体的内容
時 期	・大学の講義期間だと時間に制約がある(次の時間に間に合わない)。
期 間	・もっと長期的に活動したかった。
校 種	・自分の希望した校種に行きたかった。
事前指導	・授業のねらいが理解できなかったので、参加型授業に参加する前に一度授業をしてみたかった。
	・しっかりした知識がなかったので、事前に何をやるかを知ってから行きたかった。

的な側面を考えている者は少なかった。このことは、未来に生きる子ども達にどのような能力を身につけさせるかという学習観に関連すると思われる。

④参加型授業の実施上の諸課題として、小・中学校などの配属先の希望、大学の授業時間との調整、期間の延長の希望、参加型授業の準備段階を踏まえたカリキュラムの検討、実習後群に対する参加型授業の内容の検討などの課題が残された(表3)。

校種については、2006年度より実習校を自己開拓させる方針とした。これにより、配属校に対する不満を解消すると共に、期間の延長の問題も解決できる。また、本人の希望によって小・中学校両方を経験するなど、学び方にバリエーションを持たせることも可能である。また、自ら実習校を見つけることにより、自主性や積極性を養うことが可能となる。さらに、実習校を自己開拓する手法を学ぶことで、将来、教師になった場合、教育分野やそれ以外の分野における社会資源を開拓・創造・開発するためにも役立つものであり、教師としての実践力に繋がる。

今後はこの自己開拓方式を継続し、さらに小・中学校両校(さらには高校)において参加型授業を経験することにより、学校間の連携の在り方を一考する機会ともなると考えられる。

⑤参加型授業における研究上の課題として、実践力の定義について学問的視点に立った捉え直しの必要性が挙げられる。また、今回は「人間関係能力に関する項目」、「教科に関する項目」、「教育法的な項目」の3つに分類し、定義づけたが、学生達(特に実習前群)はこれら3つの項目間に関連性を見いだしている。すなわち、各項目はそれぞれ独立して成り立っているのではなく相互に関連があり、これらを統合していくことが教師の実践力として捉えている。また、項目間のみならず、各教科科目における相関性や相互作用についても、その必要性を感じ、学ぶということの意義を感じているようであり、こうしたものをより強く認識し確かなものとするためにも、実習前の参加型授業は有効である。

今後は、こうした捉えをどのように把握するか、またそれらをどのような形で学生にフィードバックするかを検討する必要がある。さらに、調査の中から見いだされたカリキュラム上での問題点(参加型授業や教育実習のみならず、講義科目について)をどのように改善・反映していくかを考慮していく必要がある。

これらの調査結果を生かして、教科や実践力の相互作用を実感・認識させていくことが、今日の教員養成に求められるものである。

※この研究は、平成17年度大学活性化支援経費によって遂行したものである。調査結果と資料は静岡大学教育学部家庭科教育教室「家庭科教員養成における実践参加の追跡による成果と課題」の報告書にある。

註

- 1) 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参加型授業の試み—家庭科教員養成の場合—」(2004年3月報告書)
- 2) 平成16年度大学活性化支援経費報告書「『家庭科内容指導論Ⅱ』の試行的授業実践」(2005年3月報告書)
- 3) 代表的なものとして、以下のものがある。
真下弘征「教師の資質、高度な専門職性とは何か」、上里京子「家庭科教師の実践力」(以上2編は、教大協家庭科部門・平成13年度特別委員会報告『専門職性の向上をめざした家庭科教員養成カリキュラムの現状と課題』2002年8月, pp.1-12)・
柴 静子「第15章 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6月, PP.176-188)
- 4) 朴木佳緒留「学力問題と家庭科」(家庭科教育研究者連盟編・発行『月刊 家庭科研究』2006年5月, PP.4-9)