

## 児童教育学科カリキュラムのねらいと実施状況 (2)

### The curriculum for department of childhood Education: Its aim and implementation status (2)

児童教育学科 阿部 藤子・走井 洋一・天野 美穂子・木村 博人

児童教育学科（以下、本学科）では、2019年度入学生から新カリキュラム（以下、「2019カリキュラム」）を施行しているが、これは、小学校・幼稚園教員に求められる資質能力を実践力と定位しつつ、単なる経験知としてではなく、理論＝経験知として再構築し、学生たちに身につけさせることをねらいとしている。本稿は、本カリキュラムのねらいのうち、実践力の育成の考え方を明らかにするとともに、そのコアと位置づけた科目群のうち、1年次後期に開講した「授業実践演習Ⅰ」の実施状況を報告するものである。なお、前稿〔天野ほか 2019〕において「基礎ゼミナール」の実施状況については既報である。

#### 1. 児童教育学科カリキュラムにおける実践力の育成

##### (1) 実践力の育成を目指すカリキュラムの理論的基礎

前稿〔天野ほか 2019〕において「2019カリキュラム」が実践力の育成を企図していること、そして、実践力において授業力が中核であることを確認したうえで、その授業力の内実を学生とともに振り返りつつ再構築し続けていくことを「2019カリキュラム」の柱としたことを示した。ここで授業力の内実をどのように位置づけていくかということが課題となる。ここで振り返るまでもなく、中教審〔2012: 2f.〕は、「教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高め」、「知識・技能の絶えざる刷新」を行っていくために、教師が「探究力を持ち、学び続ける存在であること」を求め、教師に求められる資質能力を「省察する中で相互に関連」させながら形成していくことを期待した。そして、これ以降<sup>1)</sup>、教員養成の課題は完成された資質能力の獲得ではなく、いかに自らの力で生涯にわたって資質能力を高めていくかが中心となったといえる。その際、そうした力の一つとして注目されたのが「省察 (Reflection)」<sup>2)</sup>であったといえる。

さて、「2019カリキュラム」は教職の実践力の育成を企図しているが、そこでも省察が中心課題となる。ただ、実践と相即に生起する省察は、現に教職にある場合には、実践をいかに省察するかに焦点化しやすいが、教員養成においては実践を意識的に組み立てること、すなわち、実践を先行させ、そのうえで省察していくプロセスが求められるという点での困難がある。そこで、「2019カリキュラム」ではその理論的な枠組みをF. コルトハーヘン〔2005〕らによるALACTモデルに依拠することでカリキュラムに実践を取り入れることとした<sup>3)</sup>。ALACTモデルは図1に収斂する。

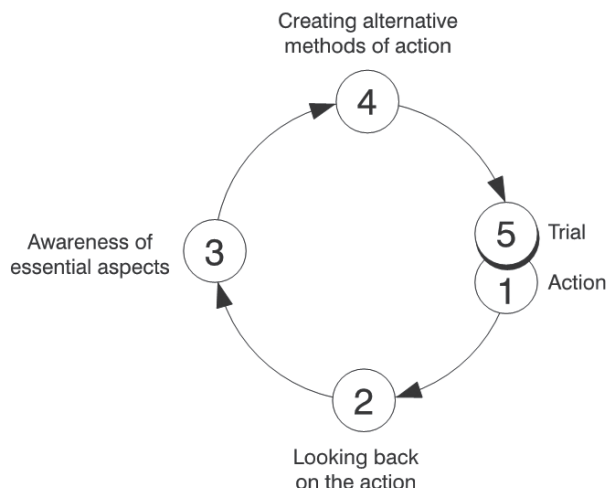


図1 ALACTモデル [Korthagen & Vasalos 2005: 49]

実践（①）からはじまっていることがALACTモデルの特徴である。そして、①の実践と同じ位置に試行（⑤）が置かれていることにここでは注目すべきであろう。つまり、実践は計画されて実施されるというだけでなく、試行であるということがここに含意されている。そして、その試行（実践）を振り返り（②）、本質相に気づき（③）、代替する実践を創出して（④）、再度試行する（⑤）という一連の流れがALACTモデルである。これをPDCAサイクルの一類型とすることはその本質を見誤る。PDCAサイクルが組織体の運営に寄与するものであるのに対して<sup>4)</sup>、ALACTモデルは実践を導く理論モデルとして提唱されていることに留意すべきであろう。

(2) カリキュラム上での位置づけ—「2013カリキュラム」と「2019カリキュラム」の比較を中心に

実践力育成のカリキュラムの概要は天野ほか [2019] において示したが、本稿では「2013カリキュラム」からの変更点と「2019カリキュラム」における実践力の育成のコアとなる科目群について説明する。まず、両カリキュラムの概略図を示す。

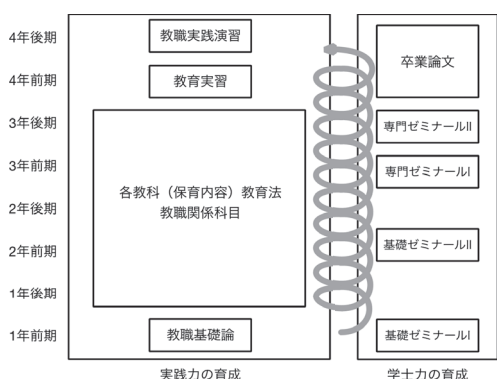


図2 2013カリキュラム

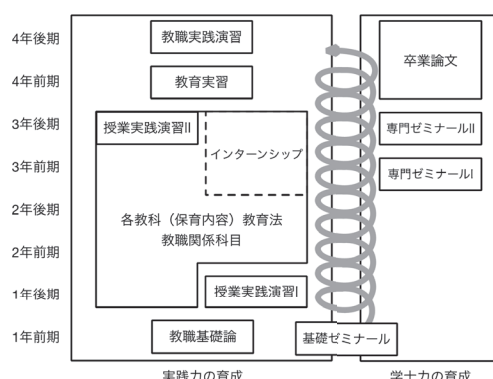


図3 2019カリキュラム

「2013カリキュラム」はそれ以前のカリキュラムにおいて「卒業論文」に至るまで研究のスタンスを形成する科目群がなかった反省から、学士力の育成を目指す科目群を1年次から一貫して設置することとした。「基礎ゼミナールI」（1年前期）においては、学士力を「読む・書く・聞く・話す」といった技能として捉え直したうえで共通テキスト「基礎ゼミナールIテキスト」<sup>5)</sup>を作成・使用し、「基礎ゼミナールII」（2年前期）では、「問う・考える・伝える・議論する」といった技能を形成することを目指し、教員ごとに1クラスを構成し、各クラスがそれぞれの関心に従って調査した内容を報告する機会（報告会）を設け、

到達目標・教育内容の共通化を図ってきた。そこで養われた学士力の基礎的なスキルを活用し、「専門ゼミナールⅠ・Ⅱ」（3年前・後期）では担当教員の専門性の下で「卒業論文」につながる研究に着手し、発展させていくことが目指された。ただ、「基礎ゼミナールⅠ・Ⅱ」では担当教員の専門性は極力排除して学士力をベースとした到達目標・教育内容の共通化を行ったこと、また「専門ゼミナールⅠ・Ⅱ」「卒業論文」では教員の専門性を生かすことから教員によっては実践力の育成に寄与することも期待できたが、実践力の育成について学科として内容の共通化が必ずしも図れなかった<sup>6)</sup>。そして、「2013カリキュラム」ではこうした学士力の育成を目指す科目群と実践力の育成を目指す科目群がリンクすることを期待してはいたものの、カリキュラムとしては担保できておらず、また、教員養成を目的とする学科である特徴が見えにくいカリキュラムであったという反省に立ち、「2019カリキュラム」では学士力の育成と実践力の育成を明確にリンクした科目として入学直後の最初の科目として「基礎ゼミナール」（1年次前期）を配当するとともに、実践力の育成を行う科目群を整理・体系化して、「授業実践演習Ⅰ」（1年次後期）、「各教科教育法」（2～3年次）、「授業実践演習Ⅱ」（3年次後期）、「教育実習」（4年次前期）、「教職実践演習」（4年次後期）を、学士力の育成と並ぶもう1つの柱とした。「2019カリキュラム」では「基礎ゼミナール」、「授業実践演習Ⅰ」、「授業実践演習Ⅱ」の関係を図4のように位置づけている。

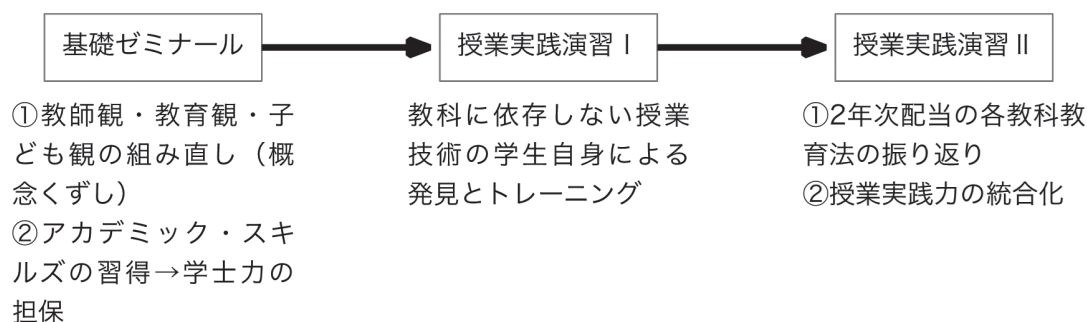


図4 「基礎ゼミナール」・「授業実践演習Ⅰ」・「授業実践演習Ⅱ」の位置づけ

これらの科目群においては、先のALACTモデルで示したActionを積極的に取り入れ、それを振り返りつつ、実施していくことが目指された。「基礎ゼミナール」の実施状況については既報であるが〔cf. 天野ほか 2019〕、以下で「授業実践演習Ⅰ」について示すこととする。

## 2. 「授業実践演習Ⅰ」の授業構想と実施状況

### (1) 「授業実践演習Ⅰ」の授業構想

#### ①シラバス作成過程での検討

「基礎ゼミナール」（以下、基礎ゼミ）の目標や内容の検討と並行して、後期から開始する本科目のシラバス作成や授業の具体化を検討した。基礎ゼミを踏まえて、学生が授業を受ける側から行う側に視点を移すこと、未熟ながらも人の前に立って授業を行ってみる経験をすることで、授業を行う上で必要な知識や技術に気づいていくことを目指したいと考えた。回数は十分とは言えないが、数回の授業観察と学生全員が一人一人模擬授業を行いその省察を行う、この2つを本科目の柱とすることにした。

#### ②視聴する授業映像の選定とその扱い

問題となったのは、どのような形で授業を見る機会を設けるかであった。実際の授業に勝るものはないが、基礎ゼミと同様、授業時間内に85名もの学生の参観を可能にするすべがなく、ある程度の水準を担保されたとと思われる授業をビデオ等で視聴することを、可能な限り多くとるようにすることにした。担当教員から各教科の視点で推薦されたものから視聴候補を絞っていった。視聴は4回だが10程度の映像候補が挙がり、実際にどの映像を視聴するかは、担当教員に判断に委ねることとした。

③模擬授業をどのように行うか

本科目のもう一つの柱である学生自身による模擬授業について、指導案を教員側から提示してそれで授業をするのか、どの教科を扱うのか、何分程度行うのか等を検討した。その結果、指導案は学生各自が探しそれに基づいて行うこととなり、学生による授業15分、それについての話し合い35分を1セットとして、1回の授業で2セットを行うこととして、授業回数6回を模擬授業に充てることにした。教科や模擬授業後の話し合いの進め方等については各教員の裁量に委ねた。

以下にシラバスの一部を示す。

<到達目標>

- (1) 小学校の授業を観察しながら授業デザインに必要な観点を説明できる。
- (2) 授業を実施し、指導技術の重要な点や不十分な点に気づく。
- (3) 他の学生との議論を通して、自分の授業観・教師像をつくる。

<授業計画>

- 1 ガイダンス（本科目の位置づけ、学修の心得、印象に残る授業についてなど）
- 2 人の前で話す（教育問題について考えを述べるスピーチと聞き合い）
- 3 小学校の授業を視聴する①
- 4 小学校の授業を視聴する②
- 5 小学校の授業を視聴する③
- 6 小学校の授業を視聴する④
- 7 学習指導案の書き方（項目、記述の仕方等）を学ぶ。授業記録の取り方を学ぶ。
- 8 指導案に基づいて授業を行う① 教師の声・話し方・説明・視線等について検討する。
- 9 指導案に基づいて授業を行う② 細案作成と学習者の反応の予想について検討する。
- 10 指導案に基づいて授業を行う③ 発問の多様性について検討する。
- 11 指導案に基づいて授業を行う④ 板書の意義や効果的な書き方について検討する。
- 12 指導案に基づいて授業を行う⑤ 学習者の見とりや机間指導について検討する。
- 13 指導案に基づいて授業を行う⑥ 想定外の学習者の反応への対応について検討する。
- 14 授業総括と振り返りを行う。

(2) 「授業実践演習Ⅰ」の授業の実際

本節では、上記14回の授業のうち、第3回～第6回、第8回～第13回の授業の実際を述べる。

本科目は8名の教員が10名から11名の学生を担当する形でクラス編成をした。教員間では、14回の授業をシラバスに基づいて大枠を共通理解した。視聴する映像は用意しておいたものの、それぞれの教員が実際の授業を見せる機会を提供したり、映像リストにはない別の映像を視聴したりすることもあったようである。各教員の考え方、持てる情報を尊重し、自由度の高い展開となった。本稿で取り上げる事例は筆者の担当するクラス10名の様子や考察であることを申し添えておく。

①第3回～第6回 授業映像の視聴

筆者のクラスでは、授業視聴第1回目はDVD教材を用いて視聴した。しかし、授業時間中に視聴することになり視聴後の話し合いの時間を十分に確保できないことから、2回目の視聴からは大分県教育委員会が公開している「シリーズ授業まるごと」をYouTubeで視聴することを事前学修として、授業中には話し合いのみを行うこととした。

ア 授業視聴1回目 東京学芸大学附属小金井小学校2年国語「スイミー」大塚健太郎教諭

イ 授業視聴2回目 大分市立下郡小学校6年算数「どんな式になるか考えよう」中村雅子教諭

ウ 授業視聴3回目 日田市立光岡小学校6年理科「水溶液の性質」梶原誠一郎教諭

エ 授業視聴4回目 大分市立中島小学校6年国語「ようこそわたしたちの町へ」伊勢博子教諭

どの回も視聴した後、各自が付箋に気づきを記述する。あらかじめ「学習者」「教師」「教材」という授業の3要素の説明をしたうえで、第1回目は青：学習者、黄：教師、赤：教材 に関することを記入するようにした。付箋の記述はどんな小さなことでもよいので、1事項につき付箋1枚に書くように指示した。第1回目からどの学生もかなりの枚数の付箋を書いていて、第1回目は計206枚に上った。しかし、事実のみを記載した付箋が数多く見られ、「絵を使いながら板書。流れがわかりやすい。」のようにその事実をどう考えているかまで書かれている付箋は少なかった。そこで、2回目以降は青：良いと思ったこと、黄：改善すべき、良くないと思ったこと、赤：疑問や質問等という区別をして記述させた。学習者、教師、教材という区別を意識することよりも、事実から良い、改善すべき等の価値判断を意識することで気づきや考えを書けるのではないかと考え、付箋の色の区別を変更した。付箋の枚数も、回を追うごとに減少するものの、第2回は計176枚、第3回は130枚、第4回は計86枚に上った。

話し合いの後、振り返りとして、授業視聴と話し合いから学んだことを自由に記述する時間を設けた。4回分の記述から以下のような学びがうかがえた。

#### 1) 教師の子どもに対する返し方、支援の仕方に関すること

教師が机間指導で、体を低くして子どもの位置まで下がって話かけていたことや子どもの発言を否定せずアドバイスして考え直すよう促すことが学生たちには好ましいと受け取られ、そのような温かい接し方の必要性を指摘するものが多かった。

#### 2) 授業の導入の工夫に関する気づき

授業の冒頭で、フラッシュカードを用いて簡単な計算問題を教師が出していたり、教師と子どもが発声練習を行い緊張をほぐし授業への気持ちを高めていたりしていた。授業開始のちょっとした意識付けやウォーミングアップとしての取り組みの工夫が学生には新鮮だったようである。

#### 3) 板書・話し方等の技術

どの授業においても、板書の見やすさやチョークの色分けの機能についての指摘があった。色分けするのにも、重要なことは赤や黄色で、例えば子どもの発言は色を変える、四角で囲むことに意味をもたせることなど、一般的な板書技術について気づきがあった。また、めあてを板書することも4つの授業すべてで行われており、それが良かったと指摘している。そうすることが一般的であるようだと学生は認識したと思われる。授業の冒頭で本時の流れを子どもたちに示すこともその時間の学習の見通しがもててよいという気づきが挙げられた。ウでは、水溶液の中にある分子を絵で示していたが、それがとても分かりやすく、効果的な視覚化の必要性を学んだようである。

#### 4) 教材・教具の効果的な利用

教材本文の挿絵を拡大したものを掲示していたことの効果や、班の話し合い内容を小型のホワイトボードに書いて発表するなど、授業のねらいに応じた教材教具の効果的な活用の在り方の一端を見ることができた。

#### 5) 授業のテンポ・雰囲気

視聴した授業のうち3つについて、授業のテンポが速いという指摘があった。教師がテンポよく進めていて適度の緊張感があってよいという指摘があった一方で、せわしない感じがするし、ついていけない子がいたのではないかと指摘もあった。授業の流れにテンポやスピード感があるということ、さらに、ゆっくりとじっくりと進む授業もあることを知ることができたと思われる。また、視聴の回を追うごとに、「雰囲気が良い」「ざわざわした感じ」など授業ごとの雰囲気の違いにも気づきが挙げられていた。

## 6) 同事象・逆評価

同じ事象を良いと評価する人もいれば、好ましくないと評価する人もいるということに気づく学生が多く非常に面白かったというコメントが記されていた。例えば、近くの人と話し合うことが頻繁に行われた授業について、気づきや教え合いがあって協同して学べてよいという指摘があった一方で、自分から積極的に考えようとしないう子にとっては学びが深まらないし、一人でじっくり考える時間の保障の問題点を指摘するものもあった。子どもの発表中に教師が指導の口を挟むことの是非等々、一つの事象でも見方を変えれば望ましくもあり問題点でもありうることを学生たちは驚きをもって経験したようであった。単に、授業技術を得るということだけではなく、授業を見るときに異なる角度から見ると異なるものが見えるということを経験したことが収穫であったと考える。

## 7) 指導内容に関する知識の必要性

指導する内容について知識がなければ指導できないのは当然のことだが、知識が不十分なために学生に気づきが生まれぬ例が散見された。

例えばウでは、視聴後の話し合いがそれ以前の回よりもやや低調であった。一通り板書や安全な実験のさせ方、時間配分等について指摘があった後、授業を見ていてもよくわからないという声が上がった。話し合い後の振り返りにも、「自分が全然理科を理解していなくてやばい！ということに改めて気づき、自分の知識も深めていく必要があるのだと学んだ。」という記述があった。塩酸とアルミニウムの化学反応の知識が不確かなため、何をねらいどのように展開するか、その良し悪しを検討できなかったということだろう。内容や教材についての深い理解が欠かせないことを学ぶことができたと考える。

### ②第8回から第13回 15分模擬授業の実施

#### ア) 15分模擬授業の概要

模擬授業は、あくまでも一般の教員が作成した学習指導案に基づき、それに沿って授業を行ってみるという形であり、学生が作成した指導案ではない。前期の基礎ゼミと本科目の授業視聴で得た、授業に必要な知識や技術を実際に使ってみる、教師の立場に立ってみるという、「やってみる」ことで授業を構成するのに必要な新たな知識や技術に気づくことをねらっている。指導案の学年、教科等は学生の関心に委ね、具体的に授業をイメージできる指導案を書籍やインターネットで探して準備しておくことを事前学習とした。授業実施の前週までに、必要な教材、教具などは教員に相談に来て準備するようにした。

学生たちが行った授業は3年生から6年生まで、国語科2、算数科4、理科2、家庭科1であった。

ここでは、紙幅の都合上、10名の学生の中の学生Aを取り上げて、どのような学びがあったかを検討する。学生Aを取り上げるのは、授業の回が進んで模擬授業を6人目に行っているため、他の学生の模擬授業から学んだことを生かしていることが見られる可能性があると考えたためである。

学生Aは、6年生の算数「線対称」の導入の授業を行った。多様な形の図形カードを8種ほど示し、くじ引きをするという設定であった。「あたり」は線対称の図形カード、「はずれ」は線対称以外の図形カードで、これには点対称も含んでいる。図形カードを手元に配布し、実際に切ったり折ったりしながら「あたり」の形の特徴に気づくことをねらった学習である。「あたり」と「はずれ」は2つのグループに分けてワークシート上に示されている。

学習者に示す図形を指導案にあるものでは不鮮明で数が多いと考え、自分で図形を作り、ワークシートに示す図形と同じ図形を黒板に貼りだそうと、どの座席からもよく見えるよう拡大したものを用意するなど熱心に準備をしていた。

授業では、声もよく通り、板書の文字やバランス、図形を見えやすく貼り出すなど、よく考えて計画をしていたことが窺えた。

## イ) 授業後の話し合いの内容・付箋記述の分析

授業後すぐに、各自が気づいたことを付箋に記入する。付箋記入のルールは授業視聴第2回から第4回と同様である。その後、授業者から授業を行っての感想等の発言、子ども役の学生からの発言と展開した。ここでは、付箋の記述を元に考察する。付箋は全部で41枚（当日出席の学生8名分と、授業者の付箋は4枚）で、その内容を整理すると以下ようになった。

- i 板書に関するもの：7枚 例「文字が大きくてきれいで見やすい」「大事な用語を赤で書いていた」
- ii 机間指導の対応や子どもの発言の受けとめに関するもの：6枚 例「わからないと言った子に丁寧に教えていた。」「児童の発言の後に『すばらしい』などの言葉があつてやる気が出る。」
- iii 活動の方法や準備に関するもの：10枚 例「黒板にはって説明する用の図と切ったり折ったり自由に使っている図と発表者が説明する用の図が用意されていてよかった。」「切ったり折ったり実際にできて考えやすくヒントを提示していた。」「プリントに直接書き込めて理解しやすかった」
- iv めあての提示とまとめの書かせ方に関するもの：4枚 例「めあてとまとめがリンクされていていい。」「ワークシートにまとめを書く枠があつた方が良かった。」
- v 活動課題の提示ややり方の説明に関するもの：7枚 例「やることを丁寧に示していた。」「やることの説明が難しかった。『あたりの特徴を考えよう』だったけど、(実際にやったのは：筆者)はずれについても考えよう、だった。」「あたりとはずれがよくわからなかった。『共通点は何でしょう』でも良かったか。」「せっかく用意していた大きい図をもっと使って発表させたら良かった。」
- vi 時間配分に関するもの：2枚 例「考える時間や交流の時間はもう少し短くなると良いかも。」「発表の時間がもう少しほしい。」
- vii 目標達成のための代案：3枚 例「対象の軸は全部（の図形にいちいち線を引いて：筆者）示した方が良いのでは?」「点対称の図形もあつたので『回す』という観点も取り入れて進めると線対称の図形に対して理解が深まると思った。」「あたりとはずれについての解説の時間（半分に折ると重なるという説明：筆者）がもう少しほしかった。」
- viii その他：2枚 例「落ち着いて受けられる授業だった。」「(終わったら：筆者)はさみをしまう指示をした方がいいかも。」

全体としてはどの学生も学生Aの授業を好意的に見ていた（青：28枚、赤：8枚、黄：5枚）。付箋の数に表れているように、学生たちは、板書や机間指導のあり方、めあてを学習者に意識化させること、まとめがめあてに対応するとよい、などすでに授業を行う際の知識や技術を自覚できていることがわかる。iii ivのような記述は学習者として実際に課題に取り組んだからこそ実感できた、学習者にとってのわかりやすさとして何が必要かという点の指摘であろう。

もう一つ注目したいのは、viiである。学生の実態として、目に見えやすい授業技術に着目することはできていることが上記 i ~ iv の記述の多さからもわかる。viiのような、本時の目標に迫るために本質的に必要なこと、算数の学習として学ぶべきこととつなげて考えていることが垣間見えた。線対称の概念を初めて学習しそれを理解することが本時の目標であることに照らせば、「あたり」の共通性に着目し、個々の図形について「対象の軸」があることを確認する必要がある。しかしそれが十分ではなく2つの図形のみを取り上げて説明して、「線対称」という言葉を教えて終わったため、そこをこそ丁寧に取り上げるべきだという指摘である。また、授業では「半分に折ると重なる」という言葉で線対称を捉えていたが、「点対称の図形もあつたので『回す』という観点も取り入れて進めると線対称の図形に対して理解が深まると思った。」という指摘があつた。今回例示した図形を使うなら、線対称と点対称を同時に学習する可能性もあるという気づきである。関連する学習をどうつなげて指導するか、より確実に効率的な理解のための単元構成や授業展開のあり方についての視点をもっていることの現れだと筆者は捉えた。

ウ) 学生Aの振り返り

学生Aの学びについて、授業直後の付箋記述及び振り返りレポート（本クラスでは授業者に自分の授業の振り返りレポートを事後学修として課し、翌週の授業時に提出させていた。以下、レポート）の記述を併せて考察する。

授業直後の付箋記述は4枚あった。「発表の時間がもっとあった方が良かった。」(①)、「時間があるときはすべての図形にふれた方が良い。」(②)、「(図形を折って：筆者) 重なる、重ならない以外の表現も(黒板に：筆者) 書いた方が良かった。」(③)、「半分に折ると重なる以外のことを書いてくれた人もいたけど、うまく授業の中で取り込めなかった。」(④)である。

レポートでは、一つ目の反省点として「時間配分」を挙げている。「想像していたより個人作業に時間が必要だった。本来は発表の時間がもっと長かった方が良かった。すべての図形を使って(対象の軸を：筆者) 示すべきだと思った。」と記し、想定していたよりも前半の自力解決に時間を要したこと、その分、発表の時間が不足したこととすべての図形で対象の軸を確認できなかったことを振り返っている。上記付箋記述の①②に対応する内容である。これに続けてレポートには「対象の軸をすべての図形上で示さなければ、なぜ線対称になるか疑問を持つ児童がいると思う。まとめまで進めるという想定をしていたので、そこを崩すのは不安でできなかった」とも記述していて、予定通りの時間配分ができなくなったため、対称軸の説明を省略する形で線対称概念の説明に進んだことを反省している。

付箋③④の記述から、子ども役の学生から「半分に折って重なる」以外の特徴が示されていたことに机間指導で気づいていたが、予定通りに進めることを強く意識して取り上げずに進めたことがわかる。これら付箋とレポートの一つ目の反省点の記述から、学生Aが、時間的にも内容的にも予定していた通り授業を進めることを優先したが、それは適切な対応ではなかったと感じたと理解できる。

レポートでは、二つ目に「課題の説明」として、めあて(課題)とワークシートの不一致を挙げている。「めあては、『あたりの特徴を考えよう』だったが、ワークシート上ではあたりとはずれの両方の特徴を書き込むようになっていたことに対して混乱している人がいた。また特徴と言ってもどんなことを書けばいいのかわからないという人や一つ一つの形の特徴を細かく書いている人もいた。」と記述し、課題とワークシートの不一致や、それに起因する不明確な指示が原因で時間がかかったと理解したと思われる。

さらに、「指導案を見直したら、いくつか貼り出されたあたりの紙の周りを四角で囲んで一つのまとまりを作っていた。こうすることで教師の意図が児童に伝わりやすくなるのだと気づいた。」とあり、後になって指導案を見直すことで、子どもの理解を促すための図示の仕方の工夫に気づいたようである。授業後半の線対称の説明の不十分だった点を受けとめ、改善へのヒントとしての前半の課題提示のあり方までを関連づけて考えていることがわかる。

そして、最後に「児童への声かけ」を挙げている。机間指導の際の助言や励まし、全体での発言に対する承認や賞賛を指すものと筆者は考えたが、学生Aの記述では「ハサミを使う作業があったが、小学生だとあそび続けてしまう子があるので、机の中にしまわせてから次のことに移った方が良いとわかった。」とあり、学習の集中、効率、また児童の安全のための細かい指示の不足を指摘されたことを指している。

良かった点として、板書の見やすさ、教材準備、机間指導について指摘されたと書いている。「黒板は授業の流れが一目でわかるように書くことを意識した。」「教材については、違う大きさの紙を用意して不自由がないようにした。」「机間指導では、1周目に見たときあまり書けていない子にすぐに教えるのではなく、2周目に見たときに書けていなかったら声をかけてみようと考え実践してみた。児童によってスピードには差があるので、少し待つことも大切なのではないかと考えた。」とあり、1回目の学生の模擬授業以来、黒板の前から離れないで次の展開のことばかりを気にすることについて話題になっていたの、机間指導も必要だと少なくとも学生Aは考えるようになっていたことがわかる。

「初めて自分でやってみたからこそ気づけたことが多くあった。」と結んでいる。



### (3) 「授業実践演習Ⅰ」の成果と課題

まず、4回の授業視聴と6回の模擬授業を通して、学生が授業に興味をもつことができたのが成果ではないかと感じている。毎回の振り返りには、それまでに得ていた授業の見方や授業技術に触れた記述と、新たに知ることができた事柄への気づきが記されていた。「授業は難しいし緊張する」「授業を良くしていきたい、できるようになりたい」という感想も何度も見られた。

また、模擬授業の付箋の記述や学生Aの記述に見られるように、授業では、見やすい板書の工夫、はっきりと伝わる声で話すこと、わかりやすい説明の仕方など、初学者なりに様々なことに配慮していることが明らかになった。さらに、以前に行った学生の授業で疎かになりがちだった机間指導を実践に反映しようとし、そのやり方を自分なりに工夫しようとしていたことも明らかになった。

しかし、時間内に終わらせなければと焦ったり、期待していた反応がない、または想定外の反応があったりということが授業では起こる。学生Aの他にも予定していた展開に固執する姿も見られた。事中的意志決定の難しさを感じ始めた段階と言えるであろう。事中的意志決定の力量形成は、現職の教員にとっても発達課題であることを考えると、学生が事中的思考を自覚すること、それについて省察を促すことはハードルが高いかもしれず、それよりもっと基本的な知識や技術の習得に意を注ぐべきとも言える。しかし、授業技術の習得を待って授業を実施し振り返る経験を単発的に行うよりも、未熟なりに実際に取り組んで振り返り、それを繰り返すことで気づきの広がりや深まりが期待できるのではないかと考える。学生Aが「まとめまで進めるという想定をしていたので、そこを崩すのは不安でできなかった」と記しているのは、丁寧に振り返ったからそこまで自覚することができたのではないかと考える。学生たちは、1(1)のALACTモデルの①②を経て③に至り(本質相への気づきとまでは言えないかもしれないが)、④に向かっている段階である。④「代替する実践を創出」は、授業後の話し合いの中で他の学生から提案され、授業者自身が部分的な代案(こうすれば良かったという考え)をもっている面もあった。期末レポートの課題として、模擬授業の改善案を記述することを課している。表層的な改善案であろうことは予想されるが、気づいたことや得たことを自分の言葉で記述することによって本質相への気づきに接続していく可能性が開かれるであろう。本科目においては授業1回についてのみのサイクルではあるが、この授業経験を次の実践に生かすようにALACTモデルのサイクルを繰り返す方を学生に示すことが必要である。また、2年以降に配当される各教科教育法等の科目を通じて、「授業実践演習Ⅱ」(3年後期)に接続するように学科全体として取り組むことが必要であろう。

さらに、「15分模擬授業」の授業内容・構成について改善する必要がある。ALACTモデル③④にあたる自分の対応の是非や意味を考え、どう対応すれば良いか、他の選択肢はなかったか、重視すべきは何か等の思考を促すことを、限られた授業時間の中でも位置づけられるか、今後の検討課題である。

また、授業に関する語彙の不足や言いたいことを的確に表現できていないと感じることが何度もあった。例えば、学生Aは「時間配分」と記述しているが、その内実は自分の説明や指示、ワークシート上の示し方が的確でないために子ども役の作業に時間がかかったことを指していたり、「児童の声かけ」と記述していても、学習の集中、効率、また児童の安全のための細かい指示の不足を指していたりという具合なのである。授業を見たり、行ったり、それについて語り合ううちに、授業を語る語彙として定着していくであろう。それゆえ、先のレポート課題も表層的な改善策であっても自分の言葉で書かせることに意味があるといえるし、さらにそこにどのような本質相があるのかを考えさせることができれば<sup>7)</sup>、授業を語る語彙は増えるはずである。その意味では、担当教員が授業について学ぶ際の基礎知識としての言葉とその背景にある思想に目を向けつつ指導をしていく必要がある。それゆえ、児童教育学科の教員が共通の言語を用いて指導していくことが求められる。

基礎ゼミとの接続を考えると、作成したルーブリックの不断の見直しが求められる。ただ、前稿[天野ほか2019]において指摘したように、学生作成のルーブリックの評価の観点では、「非言語的手法(顔の

表情、視線、身振り、手振り、立ち位置、間の取り方、など)「指名の仕方」が挙げられていなかった。これらの観点は、本科目の授業視聴や模擬授業の振り返りの中でも学生からの指摘はほとんどなかった。授業を見る側が気づきにくい以上に、授業を行う側に立っても意識しにくい部分であるとも言えるが、本学科のこれまでの取り組みではこれらについても考えてほしいと考えていたものであった。それゆえ、今後意識的に担当教員が気づきを促すようにしていく必要がある。本クラスでは期末レポート課題の中で、ルーブリックの見直しも課しており、最終回の授業でレポート持参の上、学生同士で議論する予定であり、その考察も今後の課題である<sup>8)</sup>。

### 3. まとめ

本稿で「2019カリキュラム」のうち、「授業実践演習Ⅰ」の実施状況を、また、前稿[天野ほか 2019]で「基礎ゼミナール」の実施状況を中心に報告した。同カリキュラムの施行を1年終えて現段階でのまとめを行っておきたい。

両科目の学修を通じて、授業を受ける側の経験しかなかった学生が、幾ばくかではあるが授業を行う側の目をもつことができたと考える。実践力の育成という点でまだ初歩の段階ではあるが、授業への関心を育てることにはつながったという手応えを感じている。

ただ、両科目は「2019カリキュラム」のコアをなすものであるものの、他科目との連携・協働を伴ってはじめてその目指すべきところを実現しうる。実践力の内実を学科内で共有し、そのうえですべての科目が協働することが必要になるだろう。そのために今後、両科目の授業改善のための意見交換や共通理解を図っていくなかで、実践力の内実の共有とその実現のための方策を学科教員で議論を重ねていくことが必要であろう。

また、これらの科目はディプロマ・ポリシーの実現を企図して設けられたわけであるが、それぞれの科目における到達目標を十分に達成できる学生がいる一方で、達成できない、あるいは何とか達成できる程度の学生がいることから、すべての学生がディプロマ・ポリシーに照らして必ずしも十分なパフォーマンスを発揮しているわけではないことも明らかになった。実践力の育成が個別化されたプログラムになりがちであるだけでなく、特定の活動が必ずしも資質能力の育成に寄与するわけではない(=予定調和を期待できない)ことからして、すべての学生に実践力を育成していく方途をさらに探究・実践していくことが求められるだろう。

「2019カリキュラム」の検討・施行は、児童教育学科の質的転換であると位置づけて取り組んできたが、十分に実現できているかは今後の取り組みに依る。それゆえ、両科目を中心とした「2019カリキュラム」の実施状況を共有し、改善を検討していくための仕組みを今後構築し、実施していく必要があるだろう。

### 注

- 1) 文部科学行政として「これ以降」であって、例えば、ショーン [2007] の省察的実践論を下敷きとした佐藤 [1997] を嚆矢とした省察的教師論、あるいはレイヴラ [1993] の正統的周辺参加論に基づいた佐伯ら [1996] による学びの共同体論などの提案があったことは指摘しておきたい。
- 2) “Reflection”、すなわち「省察(反省)」の内実を検討することなしに教員養成を考えることはできないが、本稿の趣旨とは逸脱するので、佐藤 [1997] などの先行研究に委ねたい。なお、本稿では、“Reflection”の訳語は「省察」で統一することとする。
- 3) コルトハーヘンは、ALACTモデルだけではなく、その際の「本質相への気づき」の段階において何を本質とするかを明らかにしうる onion モデルも提示しており [cf. Korthagen & Vasalos 2009]、これについては実際に授業を進めていく際には大いに参考になる部分であるが、ここでの課題はカリキュラムとしてどのように構成するのかという点にあるため、その理論モデルとしてALACTモデル

に限定して説明を行う。

- 4) PDCAサイクルは組織体にとどまらず、私たち一人一人の活動においても有効とされ、初等・中等教育においてキャリア教育を中心に導入されてきたが [cf. 文部科学省 2011a, b, c]、2017、2018（平成29、30）年告示学習指導要領における「主体的な学び」は「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」[文部科学省 2017; 77] と説明されており、学校教育全体にわたって、子どもがPDCAサイクルに基づき自律的に学習を進められることを目指すようになったと考えてよい。とはいえ、組織体ではない人間がPDCAサイクルにもとづくことの是非は問われる必要がある。第1に教育は計画的に進めることができるものであるし、計画的であるべきだが、子どもたちの形成プロセスが計画的に進行するものかどうかは十分に検討されるべきである [cf. 走井 2008]。そしてこのことは教育における原理的問題（教育の計画性と人間形成の計画逸脱性、あるいは教育の主体と学習の主体との相剋）であるがゆえに、解決困難な問題であるといえる [cf. 紺野ら 2011: 143, etc.]。第2に、自己の不断の振り返りという再帰的な自己の在り方について考慮する必要がある。このことは、後期近代社会において再帰的な振り返りが自己のアイデンティティを不安定なものとするというギデンズ [2005] の指摘はもちろんのこと、学校教育においては別の側面を指摘しておかなければならない。すなわち、学校という場において再帰的に自己を振り返らせることは結局のところ既存の学校文化を是認させ、伝達することで満足してしまう可能性があるという点である。ただ、これについていっそう複雑なのは、2017、2018（平成29、30）年告示学習指導要領では「創造性の涵養」[文部科学省 2017: 17] が求められているが、「主体的な学び」が学校という場における再帰的な自己の振り返りであるかぎり、本来無限に広がるはずの創造性が既存の学校文化の枠組みを越え得ないという矛盾を孕んでいるということである。ただ、この点は本稿の課題を逸脱するので、指摘だけにとどめておきたい。
- 5) 「基礎ゼミナールⅠテキスト」は「2013カリキュラム」の施行後すぐの2013（平成25）年度から使用されてきた。毎年度改訂を繰り返し、最終的には2018（平成30）年度まで計5回の改訂を行ったことになるが、「2019カリキュラム」施行に際して廃止されることになった。
- 6) 教員の専門性を生かすのであれば、到達目標・教育内容の共通化を目指す必要がないという議論がありうるが、これについては既に述べたとおり [児童教育学科 2019]、学士課程教育の質的転換が迫られているという現実からすれば、下位レベルにおける共通化と上位レベルにおける個別化という二層において到達目標・教育内容の構成を捉える必要がある。
- 7) 注3) で指摘したように、こうした本質相がそもそも何であるのかについて共通理解する意味でも、onionモデルは有効である。
- 8) 本科目の最終回が本稿の締切以前であったため、今後の課題とした。コアと位置づけたもう1つの「授業実践演習Ⅱ」が2021（令和3）年度に実施される予定であるが、その報告も前稿・本稿と同様にまとめたいと考えているので、この課題はそこで検討したいと考えている。

## 参考文献

- 天野美穂子・走井洋一・阿部藤子・木村博人 [2019] 「児童教育学科カリキュラムのねらいと実施状況（1）」『東京家政大学教員養成教育推進室年報』第8号，pp. 49-59
- 中央教育審議会 [2012] 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」(URL:[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf)，2019年12月5日現在)
- 中央教育審議会 [2015] 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高

- め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」（URL: [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf), 2019年8月21日現在）
- ギデンズ、A. [2005] 『モダニティと自己アイデンティティ—後期近代における自己と社会』 秋吉美都ほか訳、ハーベスト社
  - Korthagen, F. & Vasalos, A. [2005] "Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth", in: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11:1, pp. 47-71
  - Korthagen, F. & Vasalos, A. [2009] "From Reflection To Presence And Mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education", in: *Paper presented at the EARLI Conference*, pp. 2-17
  - コルトハーヘン、F. [2010] 『教師教育学—理論と実践をつなぐリアスティック・アプローチ』 武田信子監訳、学文社
  - 走井洋一 [2008] 「キャリア教育の現状と課題」『弘前学院大学文学部紀要』第44号, pp.75-89
  - 児童教育学科（走井洋一） [2019] 「FileMaker Proを用いたmanabaを補完する個別的フィードバックシステムと、その前提となるパフォーマンス評価方法の開発」『平成30年度 教育改革推進（学長裁量）経費予算成果報告書』 pp. 29-34
  - 紺野祐・走井洋一ほか [2011] 『教育の現在—子ども・教育・学校をみつめなおす（改訂版）』 学術出版会
  - レイヴ、J・ウエンガー、E. [1993] 「状況に埋め込まれた—学習正統的周辺参加」 佐伯胖訳、産業図書
  - 文部科学省 [2011a] 『小学校キャリア教育の手引き（改訂版）』（URL: [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/1293933.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1293933.htm), 2019年12月18日現在）
  - 文部科学省 [2011b] 『中学校キャリア教育の手引き』（URL: [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/1306815.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1306815.htm), 2019年12月18日現在）
  - 文部科学省 [2011c] 『高等学校キャリア教育の手引き』（URL: [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/1312816.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1312816.htm), 2019年12月18日現在）
  - 文部科学省 [2017] 『小学校学習指導要領（平成29年告示）』 東洋館出版社
  - 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 [1996] 『学び合う共同体』 東京大学出版会
  - 佐藤学 [1997] 『教師というアポリア—反省的实践へ』 世織書房
  - ショーン、D. A. [2007] 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』 柳沢昌一・三輪建二監訳、鳳書房

## 謝辞

本稿は、2018（平成30）年度／2019（平成31／令和元）年度「教育改革推進（学長裁量）経費予算による研究・開発」の助成を受けたものである。