

<実践報告>

教員養成初期段階における授業研究指導の試み
—学部と附属の連携による臨床基礎実習生の指導のあり方の検討—

村瀬 公胤 信州大学教育学部教育科学講座
谷塚 光典 信州大学教育学部附属教育実践総合センター
三ツ井邦仁 上伊那郡辰野町立辰野中学校

Lesson Study Training in the Early Stage of Teacher Education Programs
— Relationship between University and Demonstration Schools —

MURASE Masatsugu: Educational Sciences, Faculty of Education, Shinshu University

YATSUKA Mitsunori: Center for Educational Research and Training, Faculty of Education,
Shinshu University

MITSUI Kunihito: Tatsuno Junior High School, Tatsuno Town

研究の目的	教員養成初期段階の学生に対する授業研究の指導の効果及び今後の可能性の検証を通して、今後の学部授業科目の改善やカリキュラム再編に向けて基礎資料を提供すること
キーワード	教員養成 授業研究 授業観察 専門性発達 リフレクション
実践の内容	授業観察記録のとり方に焦点を当てた授業研究の指導
実践者名	授業担当：三ツ井邦仁，栗林勝幸（信州大学教育学部附属松本小学校） 事前事後指導担当：村瀬公胤，谷塚光典（信州大学教育学部）
対象者	信州大学教育学部1年生(15名)
実践期間	2004年12月
実践研究の方法と経過	「学校教育臨床基礎」を履修している教育学部1年次生に対して，附属松本小学校における協力授業参観に加えて，学部教員が授業研究の指導を行った。
実践から得られた知見・提言	<ul style="list-style-type: none"> ・教員養成初期段階の大学1年次生であっても，学生には授業研究の方法論へのニーズが高いこと ・学習指導案に基づく協力授業と適切な事前・事後指導の組み合わせによって，学生の学習を導くことが可能であること ・授業を参観している学生の関心は，子どもや教師の「意図」や「気持ち」に焦点化されていること

1. はじめに

本稿は、教員養成課程の学部1年段階において授業研究の方法、とくに授業の観察と記録について指導した試行実践を報告し、今後の学部授業科目の改善やカリキュラム再編に向けて基礎資料を提供することを目的としている。この試行実践には次のような背景がある。

信州大学教育学部は平成11年度に「臨床の知」を中核的理念として掲げて以来、臨床経験科目の拡張・充実を図ってきた。そうした科目のうち1年次に設定された「教育参加」と「学校教育臨床基礎」は、地域教育施設や附属学校園で臨床経験を積むことを主な内容とし、臨床的な教育学の入門科目として機能するとともに教職への意欲を高めることに成果を挙げてきた(天岩・佐藤ら, 2003; 天岩・東原ら, 2003; 村瀬ら, 2005)。

しかし一方で、豊富な体験に対してリフレクションの機会が充分ではないことや、教育学の専門的な見地からの指導が少ないといった課題を残していた。そこで、臨床経験科目の体系化の一部としてこの2科目でも内容や制度の検討が行われ、平成17年度からは「教育臨床基礎」(および「地域教育演習Ⅰ・Ⅱ」)という新しい科目へと再編されて実施の運びとなった。

この再編にあたっては上記のようにいくつかの課題があったが、そのひとつに、授業研究の方法をどのように1年次に習得させるかというものがあった。本学部の3,4年次の教育実習を担当している附属学校園はこれまでも密度の濃い指導を行ってきたが、さらにこれを充実したものにするために、実習前の1,2年次において授業研究の方法、なかでも授業観察の方法をあらかじめ学習しておくことが要請されたのである。

本稿の執筆者のうち村瀬と谷塚の両名は新科目「教育臨床基礎」の担当教員として平成16年度よりこの課題に取り組み、同じく執筆者の三ツ井を含む附属松本小学校教員の協力のもとでその解決の方途を探るため、授業観察記録のとり方に焦点を当てて本実践を試みた。以下は、その実践の報告である。

2. 実践研究の方法

2.1 実践の対象

本実践の対象は平成16年度の信州大学教育学部1年生15名である。実践は後述のように2回にわたって行われ、第1回には15名が参加し、そのうちの9名が続けて第2回に参加した。学生には「学校教育臨床基礎」の活動オプションのひとつとして通知し、「附属小配属(とくに協力授業が実施される3,4年生配属)の学生のなかで授業研究について学びたい者」という条件で募り、応募した学生がこの15名である。第2回に参加者が減った主な理由は、12月28日という日程のため学生の都合がつけ難かったことによる。

2.2 実践期間および協力授業

本実践は、附属松本小の通常授業(以下「協力授業」と呼ぶ)とそれをはさんで行われた事前・事後指導から成り、2回に分けて行われた。期日および協力授業の単元名などは

表1の通りである。

表1 実施期日と協力授業

回	期日	教科・単元名	担当教諭	学年
1	2004. 12. 14 第3校時	算数・変わり方を調べよう	栗林勝幸	4年
2	2004. 12. 28 第3校時	国語・言葉のなかま集めをしよう	三ツ井邦仁	3年

2.3 実施の概要

表1に示した協力授業をはさむ形で、事前指導と事後指導を行った。その内容と時間配分は、表2の通りである。

表2 協力授業と事前・事後指導の内容構成

回	期日	時間配分	内容	担当
1	2004. 12. 14	9:30	集合・出欠確認・資料配付	
		9:40 ～ 10:25	事前指導（授業観察の視点）	谷塚
		10:50 ～ 11:35	協力授業参観	栗林
		11:40 ～ 12:30	事後指導（リフレクション）	村瀬
2	2004. 12. 28	9:30	集合・出欠確認・資料配付	
		9:40 ～ 10:25	事前指導（授業観察の視点）	谷塚
		10:50 ～ 11:35	協力授業参観	三ツ井
		11:40 ～ 12:30	事後指導（リフレクション）	村瀬

第1回、第2回ともに、参加学生には、観察記録票（附属松本小における教育実習で使用しているもの）とワークシートを配布した。ワークシートでは、事前指導を通して、参観する授業のポイントを明確にした上で、事後指導では、授業をリフレクション（個人、集団）ができるような項目を設定した。

なお、授業参観にあたっては、学生は3人1組になり、事前に指定された児童を中心に授業参観を行い、その児童の学習過程を観察記録票に記入していく。このように、複数で1人の児童を観察することによって、事後指導の中でその児童の学習過程（学習カードやノートへの記入内容、挙手、発言、つぶやき、表情、友との会話、教師とのやりとり、など）について意見交換を促すことができる。

3. 実践内容

上述のように本実践は2回とも授業とそれを挟む事前・事後指導から成っている。以下にその内容を記す。

3.1 第1回事前指導

これまで何回か所属学級の授業参観を重ねてきた学生ではあるが、観察記録票を記入しながら、そして学習指導案を見ながらの観察をした学生はいない。そこでまず、授業研究 (Lesson Study) とは何かを説明した。授業研究の意義と3層のカリキュラム(橋本ら, 2004), 学習指導案に書かれている内容とその読み取り方, 授業参観のポイントと観察記録票の記入方法について講義を行った。そして、参観する授業である算数科「変わり方を調べよう」について、算数科の目標や評価観点, 本時の主眼や展開について、学習指導案を見ながら、本時の授業のポイントを指導した。これらの事前指導の後、授業参観を行った。

3.2 協力授業 1

本時は数量関係を扱う単元であった。具体的には、18個のマグネット棒で囲まれた四角形の横の個数の変化と四角形の面積の変化の関係をグラフで表しながら、変化のきまりに気づかせるという授業である。

3.3 第1回事後指導

(1) 個別リフレクション&相互リフレクション

学生が会議室に戻ってから、まず自らの記録を読みなおしたりまとめたりする時間をとった。次に同じ対象児を観察した3名のグループ内でお互いの観察記録を見合い、話し合う時間をとった。ここでは、個別リフレクションよりも相互リフレクションのほうが活発な活動が見られた。

(2) 感想の発表

村瀬が主導し、数名の学生から授業観察およびリフレクションの感想を述べてもらった。前段階を受けるかたちで、相互リフレクションで気づいたこと(同じ子どもを見ていてもお互いに違うところを見ている・記録していることなど)が多く述べられた。

(3) 解説

最後に、授業観察と本時の協力授業のポイントについて村瀬から解説した。

授業観察については、谷塚が提示した「3層のカリキュラム」を引きとりながら、図1「授業解釈トライアングル」のように<教師><子ども><教材>という視点があることを述べた。これは、学生たちが相互リフレクションで気づいた「視点の複数性」を補強することを意図した。

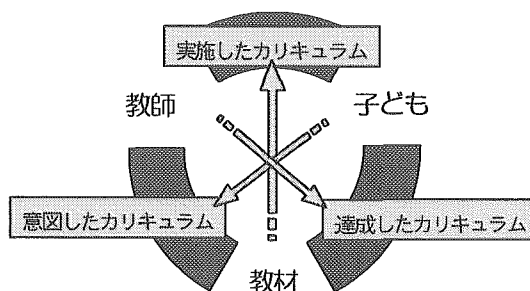


図1 授業解釈トライアングル

一方、協力授業のポイントについては、授業の題材であった増減するグラフについて焦点を当てた。たとえばこれを二次関数とみなしたときに、「増え方の増え方」といった子どもたちの発言は微分の思考の表れであると意義づけられる可能性などを指摘した。こうした解説を行ったのは、学生のリフレクションの中でとくに<教材>に関する側面が不十分であるように感じられたからである。

3.4 第2回事前指導

全員が第1回に参加しているため、この事前指導では参観授業の国語科「言葉のなかま集めをしよう」について、国語科の目標や評価観点、本時の主眼や展開について、学習指導案を見ながら、本時の授業のポイントを指導した。

また、今回は、観察記録票を記入する際に、「考察」欄にも記入するように指導した。この欄を参観中または参観後に記入することによって、授業研究会における発言や討論が充実することを期待している。この「考察」欄をどのように記入すればよいかの参考になるように、①教材とのかかわり、②子どもの学び、③教師の指導の意図、の3つの視点を持つように指導した上で、先輩が教育実習で記入した観察記録票のコピーを配布したり、前回の算数科の授業参観時に附属松本小の教諭が記入した観察記録票を見比べる時間を設けたりした。

3.5 協力授業2

本時は言語事項を取り扱う単元であった。具体的には、紙で作った魚の表裏に対になる反対語を書くゲームを通じて、反対語のサブカテゴリーに気づかせる授業であった。

3.6 第2回事後指導

(1) 個別リフレクション&相互リフレクション

ほぼ第1回と同じ形式を踏襲したが、内容的には異なる場面が見られた。とくにこの回では、個別リフレクションの時間に「観察記録票」を補う活動をしている学生が見られたことが特徴である。

(2) 感想の発表

これも第1回に添う形で行った。

(3) 解説

事前指導で提示された「授業の見どころ①～③」を、前回の「授業解釈トライアングル」の枠組みから再構成し、授業者の事前の教材研究がどのように実際の授業中の対応を支えているかについて解説した。

4. 実践結果の分析

本実践における学生の活動は、上述の「観察記録票」と「授業参観ワークシート」という2種類の紙媒体によって記録されている。本節ではこの記録から読み取れる学生の活動結果を分析する。なお、以下の分析では2回の実践の両方に参加した9名の学生を対象とした。

4.1 観察記録票

学生が書いた「観察記録票」には、授業観察記録のとり方の習得という本実践の主目的が直接に記録されている。第1回と第2回のそれを比較することによって、第1回事後指導ならびに第2回事前指導の効果を検証することができるだろう。実際、いくつかの分析からは指導が有効であったことを示唆する結果が得られた。以下にそれを量的ならび

に質的側面に分けて記述する。

(1) 量的分析

指導の効果を端的に表すものとして、まず記録の長さという指標が考えられる。もちろん単純に長いことがそのまま望ましいとは限らないこともたしかである。しかし、これまでほとんど観察記録に関する指導を受けていない1年生という状況を考えるならば、さしあたりは詳細な記録を書きとめられることが求められているのであり、記録の長さは指導の効果を表すといつてよいだろう。

図2は、9名の学生(A~I)の観察記録が用紙にして何枚分の長さであったかを表したグラフである。いずれの学生も第1回よりも第2回のほうが長くなっており、指導の効果が認められる。9名の平均値では、第1回が2.6枚、第2回が4.0枚という差が見られた。

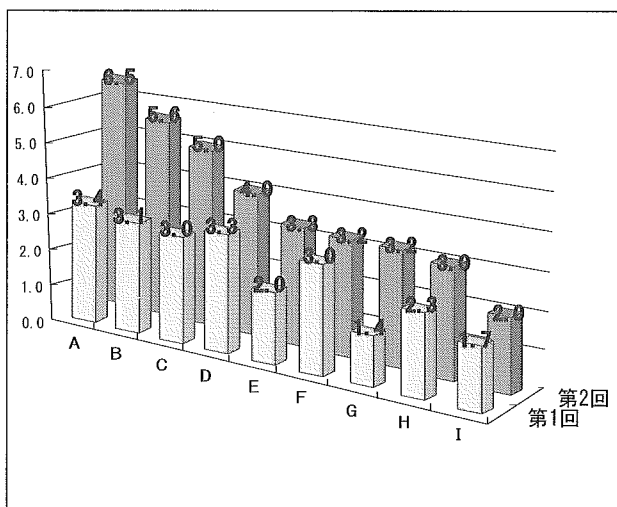


図2 観察記録の長さ

また、第1回と第2回で比較して増加した割合がもっとも高い学生はG (2.3倍) で、もっとも低い学生はF (1.1倍) であった。9名の平均では1.5倍に増加している。

次に、「観察記録票」の<考察>の欄に注目した。図3に見るように、<考察>は<教師の指導>や<子どもの動き>のように直接見たこと・聞いたことを記録するのではなく、そうした行為や活動の背後にある思考や論理を推測したり考察したりして記録する欄である。つまり、この欄に記入できるということは、授業をメタレベルの視点からも観察できていることを示しているのであり、記録としてはより高度であることになる。

教師の指導 (発問・助言・資料など)	時間	子どもの動き (発言・表情・挙手など)	考察
		一つの言葉には反対語が多くあることを見た。	は達成している 活発的で、子供から
一つ物知りになりました。	3:36	書かれた自分のことについて感想→まず、止まりが不思議 高いと書かれたのが言葉の 興味があるから 研習利用は比較的少なかった。	考えたことがあった

図3 観察記録票 (学生D・第2回)

この欄に記入された項目数をカウントした結果が、図4のグラフである。なお、学生を表す記号(A～I)は図2と同じ学生を表している。

ここでもやはりすべての学生において項目数は増加しており、指導の効果を認めることができる。

(2) 質的分析

では、記述の内容に注目すると、どのような記述の傾向があるだろうか。

たとえばもっとも記述量が多かった学生Aは、第1回では<考察>欄の項目数が0だったが、第2回では13へと大きく増加した。そこで書き込まれたコメントは、表3のようなものである。

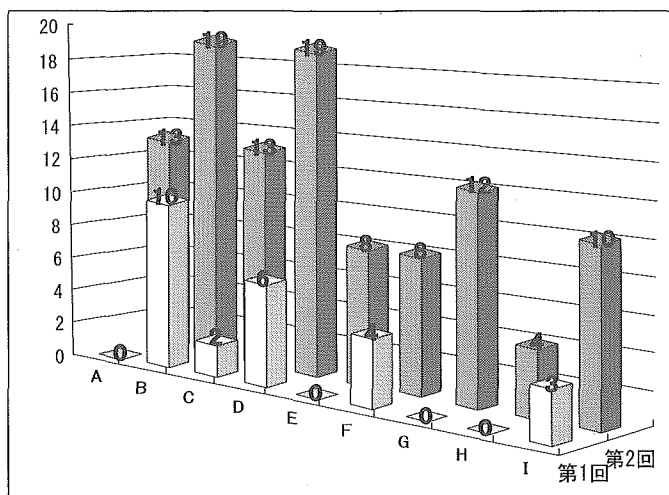


図4 <考察>の項目数の変化

表3 学生Aの観察記録票(第2回・p.1)より抜粋

教師の指導	子どもの動き	考察
今日はいったい何かな?	あ!! めを大きくして、手をあげた	今日の授業でどんなことをするのかわかった。
	かけました、と言う。	今日の授業の内容にとっても興味をもっているようだ。

この記述に代表されるように、学生による<考察>は多くの場合、観察対象となった子どもの内面を推測することにあてられている。次いで教師の指導意図を推測したものが見られるが、各教科固有の教材に関する記述はひじょうに少ないことが特徴的である。

4.2 ワークシート

「ワークシート」の記述には、前小節で示唆された指導の有効性が、学生自らの手によって表現されている。紙幅の都合もあるため、その一部を以下に参照しながら学生の学習経験を分析する。

(1) 第1回を振り返って

まず、第1回の事後指導を終えた段階で学生が抱いた感想は表4のようなものである。

表 4 「本日の全体的な感想（授業者への御礼の言葉・よかったこと・要望・意見など）を書いてください」（第1回「ワークシート」より）

B	1人の子に焦点をしばりつつ、全体を見ていくという方法をとればよい、というのが分かって良かった。
D	授業の見方が分かったのは、これからの自分にとってもとても大きいものだと思います。
E	今まで何度か授業参観をさせてもらったが、正直どうしていいのかがわからないままでした。
F	自分のとったメモを友達と交換して意見をい合うと、ほんとに気づきが多くてよい。
H	もう少しはやくに学んでいれば今まで見てきた授業の見方も違ったかもしれないのでそれが残念だった。
I	授業参観がとても有意義なものになりました。

この表に見るように、概して本実践に対する満足度は高い。換言すれば、それだけ学生の側にも授業研究の方法論に関するニーズが高かったことを示しているとも言え、平成17年度の臨床経験科目の体系化による再編を支持する証拠ともなるであろう。

(2) 第2回を前にして

上の記述では学生の満足度について理解できる一方で、本実践が学生にもたらした学習については定かではない。その点を見るには次の表5に示した学生のリフレクション記述が参考になる。

表 5 「前回(12/14)の授業観察を通して、参観記録を書いて十分にできなかったことや、疑問に思ったことは何ですか？」（第2回「ワークシート」より）

A	その子の動作や発言から、その子の意図や気持ちを十分に理解できなかったと思いました。今回は、考察に力を入れ取り組んでいきたいです。
B	行動から、児童の意図していること、裏にある気持ちを読み取るということ。
D	今日は様子をただ見るのではなく、思考を予想し、その子供を通して授業全体の流れもつかみたい。
F	子供の動きが止まっている時に、その裏に何かあるかも考えること。
I	考察を書けなかった。

ここから読み取れるのは、「ただ見るのではなく」推測や考察を行いたいという学生の意思である。先に見たように、学生は既に第1回において、これまでのような漫然と見ている授業観察から成長を始めている。その自覚が、こうした記述を可能にしたのであろう。そして前小節で分析した「観察記録票」にあるような結果へと導かれているのである。

一方で、前小節の分析にもあったように、学生の意識が「意図」や「気持ち」に限定さ

れていることがここからも分かる。1回の指導では、授業を構造化してみる観察視点まで到達するのはやはり困難であると考えるのが妥当であろう。

(3) 第2回を振り返って

第1回と同様に第2回でも、全体的な感想を学生に記述させた。興味深いことに、第1回と大きく記述内容の傾向が変化していた。それを示したのが表6である。

表6 「本日の全体的な感想（授業者への御礼の言葉・よかったこと・要望・意見など）を書いてください」（第2回「ワークシート」より）

A	本当にすばらしい授業をありがとうございました。
C	私も子どもたちが楽しみながら学べるような授業ができるように工夫し、努力していきたいです。
E	（協力授業は）参観しているこちらの方も楽しくて、思わず吹き出して笑ってしまうほど、明るくわくわくするものだった。
G	授業内容、授業中の様子、児童への細やかな声かけから、先生の子どもたちへの思いが感じられました。

初めて授業研究の方法論に接した喜びを記した第1回に比べて、第2回では協力授業そのものへの感想が大きな割合を占めた。これは、授業記録のとり方が一定程度まで学生に習得され、自明視されたことの証左と解釈できるかもしれない。つまり、第1回では観察対象になった協力授業の内容よりも観察の方法に学生の意識の重点が置かれていたのに対し、第2回では観察の方法よりも観察対象のほうにより意識の重点を置くことができたと言えるのである。もしその解釈が成り立つならば、これもまた学生の成長の証といえよう。

5. 総合考察

本節では、前節までの分析で明らかになったことをまとめるとともに、今後の課題について述べる。

5.1 学生のニーズと潜在能力

「ワークシート」の分析で見たように、学生には授業研究の方法論へのニーズが高い。これまでの「学校教育臨床基礎」ではそのニーズに十分に応えられなかったが、本実践の試行によって、その応答に向けてたしかな手がかりを得ることができた。

また、適切な指導によって学生の学習を導くことが可能であることも、本実践は示した。「観察記録票」の分析が示唆するように、学生は着実に学び、成長していた。授業観察記録のとり方という、従来は主題化して指導されることの少なかった事項でもこうした指導が可能であることを示した意義は大きいだろう。

5.2 学生の成長段階

一方、本実践では興味深い事実も明らかにされた。それは、授業観察の初期段階において学生の関心は、子どもや教師の「意図」や「気持ち」に焦点化されるという事実である。学部1年というきわめて早い段階でのこうした分析はほとんど行われていないため、この事実の意味するところを考察するのは難しいが、これからの教員養成を考える上で貴重なデータとなるであろう。

たとえば熟練教師と新任教師の思考様式の差異について分析した佐藤ら(1991)は、熟練教師に比べて新任教師が多様な視点を持ってない特徴を明らかにしているが、それは必ずしも「意図」や「気持ち」に限定されたものではない。これをふまえるならば、4年間の推移も視野に入れて検討される必要があるだろう。

また、実際の学部1年生の指導に当たっては、こうした特長があることを鑑み、その良さを伸ばしながら教材との関連などに気づかせ、授業の構造的な理解へとつなげていく指導方法が考慮されるべきであると考えられる。

文献

- 天岩静子・佐藤明・溝口純永・他計10名, 2003, 学部と附属が連携した教員養成初期段階における臨床経験科目の開設—信州大学教育学部附属松本学校園における「学校教育臨床基礎」の実践, 日本教育大学協会編, 平成14年度日本教育大学協会研究集会発表論文・全体討議要旨, pp.171-174
- 天岩静子・東原義訓・谷塚光典・溝口純永・平林伸一・赤羽高志・寺澤栄治, 2003, 「学校教育臨床基礎」にみる教員養成初期段階の学生の成長, 信州大学教育学部編, 平成14年度信州大学教育学部 学部・附属共同研究報告書, pp.186-198
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美, 1991, 教師の実践的思考様式に関する研究(1): 熟練教師と新任教師のモニタリングの比較を中心に, 東京大学教育学部紀要, 第30巻, pp.177-198
- 橋本吉彦・池田敏和・坪田耕三, 2004, Lesson Study—今, なぜ授業研究か—算数授業の再構築, 東洋館出版社
- 村瀬公胤・伏木久始・谷塚光典・中村英之・三ツ井邦人・河口孝, 2005, 「学校教育臨床基礎」における学生の体験内容の系統化の試み, 信州大学教育学部編, 平成16年度信州大学教育学部 学部・附属共同研究報告書, pp.110-117

(2005年4月30日 受付)