

第2章 体育教師教育プログラムに対する現職教員の意識

第1節 授業観察による教育実習指導教員の意識の実態把握

松田恵示 木原成一郎

I はじめに

本稿は、次の第3章第2節で質的な手法により分析される、教育実習生が持つ「規範感覚」の実情を受けて、同じ授業を今度は、そのときの指導教員がどのように捉えていたのか、ということに焦点をあてようとするものである。指導教員は、教師のキャリアパターンとしては中堅に位置付き、教育実習生に比べれば学校現場における授業実践の中心的位置に立つ存在である。こうした教師へのインタビュー調査を通じて、現場教師が持つ「規範感覚」を明らかにするとともに、教育実習生が持つ「規範感覚」との比較から、「実践的力量」についての知見を得るとともに、それを獲得させる体育の教員養成カリキュラムの視点を得ることがここでの目的である。授業の実際や、「規範感覚」という概念、ならびに分析のための方法や手順については、以下の通りである。

本研究において分析された授業のプロフィールは以下のようなものである。

- | | | |
|-------------|-------------|--|
| 1) 日時 | 2003年 5月 | 授業内容「鬼遊び」 |
| 2) 場所 | 〇 国立大学附属小学校 | 体育館 |
| 3) 対象学年 | 3年生 | 24名(男子11名、女子13名) |
| 4) 教育実習生の状況 | 大学3年生男子 | 美術教育先攻
実習期間 4週間 (このときは3週目)
体育授業の指導は初めて |
| 5) 指導教官 | 30代後半男性 | (教師歴14年) |

4週間の教育実習も3週目に入ったある日、予期しない天候の崩れから時間割の変更があり、指導教官との相談の上、投げ込み教材として、その日使うことが出来た体育館において、指導教官の発案による「鬼遊び」の授業を、その主旨を理解し自分なりに解釈した上で、教育実習生が授業を行うことになった。また授業は、児童に「ルールを守っている色々な鬼遊びをしよう」というねらいから「ルールを工夫して鬼遊びを広げよう」というねらいへと、1時間の中で展開させることが意図され、教育実習生は直前の時間にいろいろと用具等も準備し計画するといった即興性の強いものであった。この意味では、本対象授業はイレギュラーな実習内容であるが、それだけに準備や構えがない分、問題とする「規範感覚」が現れやすい状況にあった。

事例となった授業の分析については、この授業をビデオ収録しながら2名の研究者によって観察し、実習生と担当指導教官から授業直後に、項目を定めない半構造的な聞き取り(インタビュー)調査を行った。インタビュアーとの自然な時間の振り返りの中で、出来るだけ自由に当事者の直後の感想を引き出そうと試みたわけである。その後、収録されたビデオ映像を参照しながら、聞き取り内容に現れた両者の「規範感覚」を2名の研究者によ

って解釈し、その解釈の妥当性を当事者である実習生と担当指導教官に再度確認する、という手順をとった。

II 指導教員へのインタビュー結果

実際に学習指導をした教育実習生には授業直後にインタビューをとったのに対して、指導教員へのインタビューは、実習生が応えた内容は知らせず、授業終了後 30 分程度時間が経過した地点で、実習生へのインタビュー終了後に行った。そこで、まず指導教員から語られたものは、「子どもとの関わり方」についてであった。

事例 1

Q：今日見てはってね、良かったな～って思うところとここもうちょっと問題やなと思うところを分けたらどんなことを思います？

A：良かったな、と思うところは子供との関わり方の仕方ですね。よく体で反応してあげてよく話を聞いてあげたりとかしてあげてたっていうのはあるんですけども、逆にまずかったとかっていうのは指示を出すときに全体に通っているか例えば目の前にいる子だけなのか、っていうのがたぶん彼本人が把握できてなかったと思うんですよ。指示を通すときにどういう風にしたらいいか、周りに物がたくさんあったので子供に発言はしてましたけど、周り気をつけてね、ここまでね、とかっていうのは言ってましたけど。それをじゃ、言うだけではなくて実際そうなった時のことを考えるんでその辺に行くとか、子供が全体が見える場所とか、そういった動きとか、周りをよく見ておくっていうのは大事だったんじゃないかなとは思ってますけどね。

(Q:インタビュアー、A:指導教員以下同じ)

授業において、子どもとどのような関わり方を持っていたのか、このことが、実習生の授業を見るときの、まず視点になっていたということであろう。また、その関わり方の問題として、よい点では「体で反応」した聞き方をあげ、逆に悪い点では、気になる場所があったときに、そこに実際にいかずにいわば言葉だけで対応している点を挙げるなど、「関わり」における直接的な、あるいは対面的なコミュニケーションの大切さを問題として取り上げていることもわかる。

事例 2

Q：子供への接し方とかどうですか？

A：質問とかあったりとかする時に、よく話を聞いてあげたりとか、それでそれを受け止めてじゃあどうしようかとかっていうのは言葉に投げかけたりとかしてましたのでそういう接し方とかは良かったと思うんですけどね。

Q：中学校でね、先週行ったときになかなか学生気分っていうのが抜けなくてね、それで要するに先生みたいな構えがね、なかなか出来るまでに時間がかかるっていうようなことを言ってたんですけども、小学校ではそういう意味ではちょっと感じが違いますかね。

A：そうですね、休み時間とか随分接している時間が長いと思うんですよ、だからその時には一緒のお山の大将のような、遊んでいる仲間だと思うんですけど、いざ授業になっ

た時って立場が急に変わると思うんですよ。目の前に立っててそういう子どもたちがいるという、その状況が急に変わるっていうのは学生の中では今これからするんだという意識があるんじゃないかと思うんですけど。

Q：逆に、こう、なるほどね。

A：と思うんですけど。中学校がどういう風にされているか分からないんですけども。見た感じそんな風に感じましたけど。

Q：逆に小学生の子どもたちを教えるときに先生としての距離をしっかりと作るとか、構えを見せるとかね、そういうことはそんなに実習なんか見ている問題にはなりませんか？

A：僕の個人的な考えなんですけど、確かに指導するときにきちっと立場っていうのが必要だと思うんですけど、そうじゃないときも授業の中であっていいかなと思っています。一緒に子どもと活動したりとか、でも、何かするとか、指示とか、きちっと押さえるときとかそういうときはこちらのスタンスというのもあった方がいいんじゃないかなと。ちょっとあいまいというか、フアジーな感じなんですけど

子どもとの関わり方がでてきたところで、教育実習生からでた「教師」としての役割遂行に対するとまどいについて、現場教師はどのように考えているのかを確かめるために、形を変えて質問したときに答えられたものが、上の内容である。教育実習生が「教師」としての役割に気を使っていたのに対して、指導教員はここで、その点についてはむしろそれほど意識する必要がないのではないかという見解を示している。もちろん、それは「教師」という構えが必要ではないことを説いているのではなく、そのことにそれほどこだわらなくてもよいのではないか、つまり、役割遂行を意識する以上にもっと大切なものがある、ということを含意させているのであろう。この点における教育実習生と現場教師とのズレは大変面白い問題ではないかと思われる。

事例 3

Q：実践的な力とかってあったとしたらどんなもんが大事な、逆にいったら実習生来た時にはどういうことを伝えたいと思われていますか？

A：現場とか、公立を考えたときは例えば、今日なんかそうなんですけど、指導案上に書いてましたね、その通りにいかないこともあると思うんですよ、指導案なんで、そうなったときにどう対応できる、横の動きだと思うんですよ。学生の、教師もそうだと思うんですけど、それが狙っているものと外れていくのかとか、自分が考えていなかった方向のねらいが子供たちの中から出てきたのか、一瞬の内に判断できるかどうかというのが実践力という力の中にあるような気がするんですけど。

Q：そういうの見ていてどうですか？今回の授業は？

A：今回の実習生見てて、経験というのも大きいと思うんですけど、その辺のは、やっぱりまだしばらくみたいなものがあると思うんですよ。僕なんか案を書いたりとか細案みたいなものを書いたら1回書いたら忘れるという発想なんですけど、その通りいかなかったらパニックになってしまうんで。学生とか見ていると、やっぱりその通りにいかそうという、確かにそれは大事なんですけど、外れてしまったら対応が苦しいのかなとは

思います。

Q：それ先生でも熟練した先生だったらよく言われますよね。臨機応変だったり。でも実習生ってそういうのは

A：実習生では、と思いますけど。

Q：だいたい4週間という決められた中で先生としてはこういう力をつけてやろうというのは、そういう先生のねらいは？今は一般的に教師としてこういう力が必要だという風な話だったんですけど。その辺いかがですか？

A：はい。実習生に対して。それでしたら授業で何を子ども達に伝えたい、教えたいかっていうのがあるんだったらそれをきちっと通していくような考え方ですね。実習生に対しては。そのそういうのが出来たときにどうなんですかね。次の段階みたいなかんじですかね。何回か経験を積み重ねていって、いろんな子供の反応を見れるようになってからそうかそういう風なこともあったんだなっていうのが感じてこれてからだと思うんですけど。

Q：4週間でそういうところに行っちゃう子はいるんですか？

A：いや4週間ではたぶん……。実習生に関しては実践力という話はあれなんですけども、実習生に関しては考えた通りで何を教えたいかっていうことをきちっと伝えられればと思いますけど。

今回の授業から少し離れ、一般的な問題として、「教師の力量」と教育実習について話が動いていったときの内容である。まずここで、指導教員は実践的な力量として、「臨機応変さ」という事柄を取り上げている。学習指導案はひとつの計画でしかなく、むしろ計画外の出来事が引き起こった場合にどのように対応していくのか、という点に「実践的」という言葉の語感を捉えていることがわかる。また、このことと関連するのであるが、初学者としての教育実習生が身につけるべきものとして、「この授業では何を子どもに教えたいのか」といった授業に関わる「信念」の問題を取り上げている。つまり、具体的な指導技術とともに、あるいはむしろそれに先行して「信念」というものの大切さを感じているようである。

事例 4

Q：体育の授業作りって他の教科と違いますよね。繰り返しになるんですけど、今日横でスポーツテストやってみましたよね。めちゃくちゃ騒音ですよ。あれ学生さんやりづらく感じてたんだらうにな、とか思いながら。でもわりと体育ってよくあるじゃないですか？そんなところってというのは、実習で身につくものですか。教えてできるものですか。

A：学生に対してですか。例えば、話をする場所とかを考えれば子供の意識は少しは先生に向いたと思います。例えばステージがありましたよね、あっちの方に先生が立てば、真後ろになるんで、子供が聞ける状況には少しはなったと思います。そういったさせ方、仕方みたいなのところがいくつかあると思うんですよ。

Q：技術みたいなのところですね。先生は、先週来たときなんか集めるときは座っておられましたよね。子ども集めるとき立っているより座っている方が子どもがこっち見る、というようなこと言われますよね。そういうことも教えたりされますか。

A：はい。

Q：だいたい最初1回目の反省会は立つ位置とか声の大きさとか、ホイッスルとかそういう話になりますよね。そういうところって、だいたいどんな学生さんもクリアしていきますか？

A：そうですね。1回実際やってみたりとかしながら、こういうところはこうやったらいいんだろう、立つ場所とか、太陽の向きとか。そういう話が学生の中に入って行って落ちて行って、余計分かりやすく、次の授業するときには活かしてきています。

Q：僕ら学生にね、模擬授業するんですけどね。そんな教授技術なんかは大学で先にやっついてくれみたいなことはないですか？

A：うーん実際子どもを目の前にして立たないとたぶん学生の中でもそうかと思えないところもあると思うんですよ。それは現場に来たときに体験したほうがと思いますけどね。

Q：それは大学生じゃなくて、子ども、あのうろろするわけの分からない奴らっていうのが大事なのか、自分は先生なんだよ、そういう直面せざるをえない、そういう状況が大事なのか、どうですかね。

A：子どもたちの存在ですね。一時間勉強するわけですから、そのことを考えたら、何をしようか考えたときに、子どもたちが遊んでいて、そのままではちょっとと思うことがあると思うんですよ。そういう活動なんだったらまた別なんだと思うんですけど、そうじゃない活動だったら、じゃあどうしたらいいかということも学生は考えていくと思うんですよ。それは実際に子どもが目の前にいるからだと思います。

指導技術の習得に対しては、その必要性を説くとともに、その習得は、実際の子どもたちを目の前にした方がやりやすいのではないかということが述べられている。つまり、指導技術の実践的習得、ということが強調されているわけである。このような、現場での習得、に関わる指導教員の思いは、インタビューを通じて随所に見いだされるものであった。

Ⅲ 指導教員に見られる「規範感覚」

さて、このような指導教員に対するインタビューの結果から、そうした感想を成り立たせた背後に潜む、どのような体育授業の「規範感覚」が分析しうるのであろうか。

1. 子どもに対して向き合うこと

最初の語りとしてでてきたものが、事例1に見られるような「子どもとの関わり方を観点とした評価」であったように、指導教員が教育実習生の授業を見るときにまず重視しているものが、「子どもに対して向き合うこと」であることがまず解釈できる。ここで「子どもに向き合うこと」として捉えられる規範感覚の内容は、対面的、直接的な子どもとのキャッチボールを通して、子どもの内面に深く語りかけることを指している、と見てよい。もちろん、このことは体育科に限らない、教師としての心得全般でもあるが、指導教員の語りの中には、体育が子どもの主体的な身体活動をとまなうものであるだけに、なおさらこの点へのこだわりが強いように思われる。

また、事例2にも見られるように、いわゆる「教師」という役割遂行を行うことよりも、「素の自分」が子どもとぶつかりあうことを優先させることを重要視するなど、もちろん、この指導教員の個性によるところも大きいとは思われるが、「子どもに向き合うこと」への

実習生への期待は、かなりの程度強いものである。現場における「規範感覚」の1つとして、授業が、まずは教師—子ども間の相互行為であるだけに、この点での抑えが教授行為のベースとなる、という思いがかなりの程度共有されているのであろう。

2. 体験を先行させること

事例4にも顕著に見られるように、指導技術習得の必要性のみならず、これを実践的、体験的に学ぶことの必要性があることは、経験的にもよく語られる内容の1つである。ここで含意されているものは、「生きた技術」というものへの思いであろう。授業において発揮される技術とは、生きた子どもを扱う技術であるから、その内容だけでは計り知れない技術の質というものがある。こういう質をともなえた技術は、現場において学ばれるべきだ、というのがここでの強調点であろう。

つまり、教育実践とは、常に体験が先行されるべき出来事であって、具体的な子どもとの関わりの中でこそ、様々な力量が形成されていくのだ、という「規範感覚」がここには存在するものと思われる。

3. 臨機応変であること

事例3において、学習指導案をめぐって発言する指導教員には、「授業は常に計画通りに運ばないもの」という見方がある。ここから、机上の授業案である学習指導案に対して、それにとどまらない「臨機応変さ」が、実践的力量的1つとして指摘されることになる。こうした「規範感覚」は、確かに教育に限らず、「実践」ということばの中に常に含まれる内容であろう。ただ、一方では、子どもの多様な活動が存在し、授業も常に変化に富むものであるだけに、だからこそ、それらをできるだけ予想し、その対応を事前に準備できてこそ、責任ある指導が成り立つと考える立場もある。事例としては分析しなかったが、この授業をたまたま参観した別の女性教員に感想を尋ねたところ、特に際立った意見としてみられたものが、実はこの点であった。

このように見た場合、「規範感覚」としての「臨機応変さ」とは、「即興性」という側面と、「多様性」という側面の2つに対する現場教師の感覚を含んでいることがわかる。そのどちらを優先させるかというよりも、こういう2方向の「臨機応変さ」を用意できることが「規範感覚」として存在しているということだといえる。

4. 授業に関わる信念を持つこと

「この授業は子どもに何を教える授業なのか」。こういう授業に関する「信念」を所有することが、実際の指導に力を与えることになると指導教員は考えている。この点は、3)で述べた「臨機応変さ」とも対応するものであろうと思われる。特に体育授業では、子どもの活動が多様になるために、いわば「扇の要」的な、授業の「信念」なくしては、授業全体をコントロールできないということであろう。

IV 教育実習生と指導教員に見られる「規範感覚」のズレ

ここで、先に分析された教育実習生がもつ「規範感覚」と、指導教員が持つ「規範感覚」を比較してみよう。

教育実習生の「規範感覚」

- 1) 体育授業における集団的活動の統制力
- 2) 子どもに対する理解力

- 3) 計画したことを達成する力
- 4) 「教師」という役割行為の遂行能力

指導教員の「規範感覚」

- 1) 子どもに対して向き合うこと
- 2) 体験を先行させること
- 3) 臨機応変であること
- 4) 授業に関わる信念を持つこと

まず気づくのは、教授行為を支える力量として、教育実習生は比較的それを身につけるべき知識や技術として「授業実践」場面以外で、事前に習得するもの、というイメージのなかに捉える傾向があるのに対して、指導教員はそれを「体験」「実践」とともに同時に習得していくもの、と捉えている点である。そしてこのことが、「計画したことを遂行する」という点に重きを置く教育実習生に対して、「臨機応変さ」を求める指導教員というコントラストをも生み出している。

また指導教員が「授業に関わる信念」を取り上げるのも、この体験先行性を重視するがゆえのことであろうし、逆に初学者としての教育実習生には体験がそれこそないわけであるから、その体験をよく行うためにも、「信念」よりも具体的な問題として、事前に知識や技術を手に入れておきたいと思うことは自然なことであろう。

ここで、教育実習生と指導教員が持つ「規範感覚」のズレをさらに別な視点から捉えるために、次のような図から考えることにしてみよう。次の図は、力量に関わってあげられる内容を、「思考/行動」の軸と「参加/距離化」の軸から4つに分け性格づけたものである。

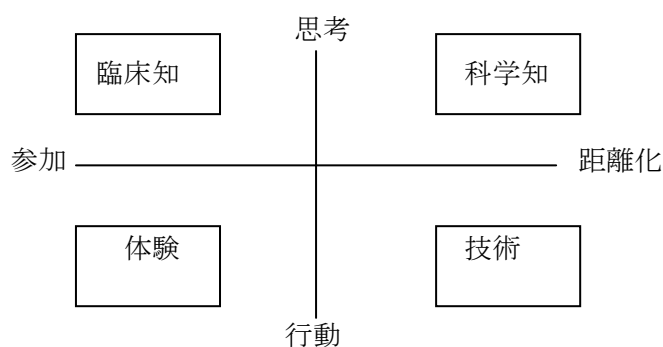


図1 体育教師の力量

このときに、先ほどの教育実習生と指導教員の「規範感覚」のズレは、「思考と行動」というよく知られた2つの方向性のみならず、実は「参加と距離化」という2つの方向性に関わるものであったことがわかる。指導教員が繰り返して強調した「体験の先行性」とは、行動的であるとともに、その現場に巻き込まれること=参加の側面を含むからである。これに対して教育実習生は、単に行動すること以上に、授業を構成するまさにメンバーの一人として参加することに対してのとまどいがあるがために、距離を持つうちにその準備をおこなっておきたかったのである。と同時に、「体験の先行性」をあまりにも強調することは、逆に自分の実践に対して距離を取ることができず、授業を対象化して反省するという、D・ショーンの述べる「省察」行為がとられづらいという弱点を有することになる。

この点においては、「体験」の前に準備、という教育実習生が持つ「規範感覚」が一定の役割を果たすことも考えられることになる。

だとすると、実践的力とは何か、を考える場合、図1に示された内容は、むしろ螺旋的につながって習得される必要のある内容である、ということになるのではなかろうか。つまり、「思考と行動」「参加と距離化」は、常に動的な習得過程のなかに、複線的、反復的に用意される必要のあるものなのではないかということである。換言すれば、臨床知、科学知、技術、体験をそれぞれ「つなぐ力」を持っていることこそが実践的な力量という点では重要なものであり、そのうちのどれがプライオリティーを有するかといった問題にはないということなのであろう。

一方で、教育実習生と指導教員が感じる「規範感覚」のズレとして、「教師」という役割の遂行能力に関する問題がある。教育実習生は「教師」としてよくふるまうことを大切に感じているが、指導教員はそこにこだわるよりは、むしろ素の自分が「子どもと向き合う」ことの大切さを感じている、という問題である。これは、「フレームの操作能力」に関わる問題と考えてよいのではないかと思われる。社会的な対面場面には、かならず「フレーム」と呼ばれる秩序だった意味の文脈といったものがある。例えば、授業において「教師」として振る舞うのは、授業という独特の秩序だった意味の文脈があるからである。ところが、休み時間になると授業の「フレーム」はなくなり、新しい「フレーム」が現れるから、そこでは「教師」として振る舞うことが少なからずそれほど要求されるものではなくなる、といった具合にである。

このことからすると、ここでの教育実習生と指導教員の「規範感覚」のズレも、「教師」としての構えか「素の自分」としての付き合いか、といった二者択一の問題ではなく、むしろ TPO に応じた振る舞いの作り方、つまり「フレームの操作能力」が問題となっていると見てよいのではないかと思われる。こうしたメタ認知的な能力を実践的力として認めてよいのではないかとおもわれるのである。

最後に、ズレという形では取り上げられなかったものの、教育実習生や指導教員の「規範感覚」には、常に体育科が扱う「運動・スポーツ」という内容に対する専門的な理解の力が常に横たわっていることに注意を促しておきたい。教育実習生が「知識」や「技術」として身につけたいと思っていたり、あるいは指導教員が「体験」のなかで獲得させたいと思っている内容は、常に「運動・スポーツに関わる」という冠が隠れている。実践的力量のもつとも基底にある問題として、こうした内容に対する専門的な理解の側面があることを、ここで再度確認しておきたい。

V おわりに

こうして指導教員に見られた「規範感覚」、ならびに教育実習生とのズレから分析される「実践的力量」の中身について考察を加えると、このような実践的力量を身につけるためのカリキュラムの工夫の視点として、少なくとも以下のような視点が浮かび上がってくる。

- 1) 「理論(思考・距離化)から実践(行動・参加)へ」という従来の「積み重ね型カリキュラム」から、それらを往復、反復できる「螺旋型カリキュラム」ないしは「コア・カリキュラム」へ

- 2) 「フレームの操作能力」 育成のためのカリキュラム上の工夫
- 3) 「教育体験」 の継続的設定

こうした視点から、具体的なカリキュラム・モデルの構築、ならびにその実践と評価について、今後とも研究を継続的に進めてみたい。