

* 協力研究員活動報告

「臨床」を通じた教職の専門性開発

報告者 協力研究員・信州大学教育学部講師 村瀬 公胤

1. はじめに

生活科や総合的な学習の時間など教師の自律性に基づいた教育方法に対して、昨今の「基礎学力」の呼び声は大きな批判勢力となりつつある。これは、専門職としての教師の在り方が危機にさらされていることを意味している。いったい、子どもたちの学習の深化を保障する教師の業というものは、どのように実現されるのであろうか。教育方法学の研究と教員養成の現場という2つのフィールドで、この問いに答えることが求められている。

筆者は学校臨床総合教育研究センター協力研究員としても信州大学教育学部の教員としても、両方のフィールドに身を置いている。本稿では、「臨床の知」を理念とする信州大学教育学部の事例を挙げながら、両フィールドの接点にある筆者の最近の教育・研究活動を概括し、教職の専門性開発の可能性を考えたい。

2. 信州大学教育学部の「臨床の知」

信州大学教育学部では、平成11年度の学部改革に際して「臨床の知」を中核的理念として掲げた。以来、この理念に基づいて、「基礎教育実習」（3年次実施）や「応用教育実習」（4年次実施）とならんで「教育参加」・「学校教育臨床基礎」（1年次実施）や「学校教育臨床演習」（2年次実施）などの科目が設定され、「臨床経験科目」と総称されている¹。

このように充実した「臨床経験科目」はすでに一定の評価を受けてきた²。しかしその内容については、体験を体験にとどめず、省察することによって教職の専門性開発を図る必要性が指摘されるようになってきた。換言すれば、「臨床経験科目は体験だけしていればいいのか」という指摘である。これらの問題点もふまえて、平成17年度には「臨床経験科目の体系化」をテーマに科目を再編し、新組織「臨床教育推進室」（以下「推進室」）を設立することとなった。筆者も「推進室」の一員となることが予定されている。

たとえば筆者が担当する予定の「教育臨床基礎部門」では、先に見た「教育参加」と「学校教育臨床基礎」の

2科目を再編統合した「教育臨床基礎」の実施コーディネーターの役割を担うとともに、教員養成課程の4年間を見通して1年次にふさわしい教職の専門性を獲得させることが任務となる。

3. 授業観察の指導

ところで、「教育臨床基礎」に関しては、すでに改革の一步が始められている。これまで「学校教育臨床基礎」では学部1年生が附属校園での活動に参加し、また授業観察も行ってきた。しかし、附属校からは、「学生がただ見ているだけで学習になるのだろうか」「せっかく1年次から来ているのだから、この時期に授業観察の方法や記録のとり方を学んでおけば、3年次の実習のときに役立つのではないのか」といった意見が出ていた。そこで「推進室」の「教育臨床基礎部門」担当予定者である谷塚光典氏（信州大学教育学部附属教育実践総合センター）と筆者は、平成16年12月に15名前後の1年生を対象として授業観察指導を2回試行した。

指導の概略は以下の通りである。

- 1) 事前指導：授業観察の一般的な注意事項を指導するとともに、授業者よりあらかじめ提出された授業案に基づいて、本時の観察のポイントを提示する。
- 2) 授業観察：学生たちは3人ほどのグループに分かれて、それぞれ1人の子どもを主な観察対象としながら授業を観察し記録をとる。
- 3) 事後指導：担当教員の指導の下、学生はグループでお互いの記録を見合いながら自分たちの感想を交流させるディスカッションを行う。

この試行で明らかになったのは、学生の潜在能力の高さである。同じ学生に2回連続して参加してもらったことで、われわれはその成長変化を見て取ることができた。

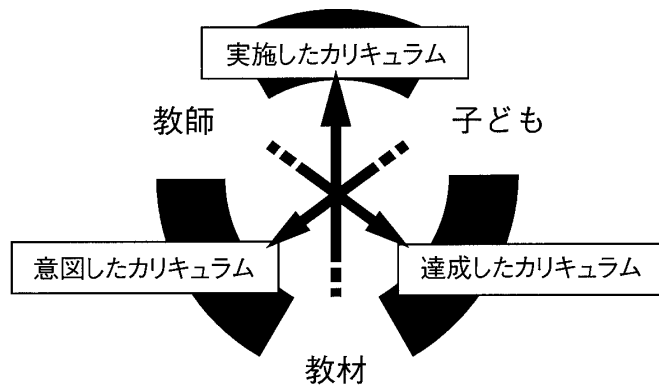
詳細は別稿で検証・報告する予定だが、変化の概要は以下の2点にまとめられる。

1つの変化は、よそ事の参観からわが事の参観への変化である。従来の「学校教育臨床基礎」の観察では、学生は教室の現場に立ってはいても、記録らしい記録をとることは難しかった。つまり、教室の事象が自らの課題として立ち現れていないまま教室に臨む「臨床」体験だったのである。しかし、今回の試行の対象となった学生たちは、子どもたちのノートや動きの細かいところまで目を配り、わずかな事象も見落とさないように努力していた。事前指導で観察記録の方法論を教授したことや、観察のポイントを具体的な教材レベルで提示して各自の課題意識を持たせたことによって、こうした変化を生み出せたと考えられる。

もう1つの変化は、観察視点の複数化と洗練である。これには、観察後に行われたディスカッションを通して学生相互に記録を見合ったことの効果もあるだろう。学生には、自分の観察の印象を客観視しようとする姿勢を認めることができた。観察記録の紙面で見ると、色ボールペンが駆使されて構造的な解釈を志向したものや、その場での自分の意見とそれに対する事後のメタレベルの意見とを書き込む工夫をしたものなどがその証左と言えるだろう。

4. 授業を見る視点

上に見た「教育臨床基礎」では、筆者と谷塚氏とで指導を分担した。今回は谷塚氏が事前指導を担当し、教育課程や教材研究の側面から指導した。筆者は事後指導を担当し、実践の解釈の側面について指導した。そのなかで筆者はこれまでの教育／研究をふまえて、次の図を用いながら意図的に観察視点の複数化を誘引するような指導を試みた。



授業解釈のダブルトライアングル

ここに挙げられた<意図したカリキュラム><実施し

たカリキュラム><達成したカリキュラム>という授業の3つの層は、橋本（2003）³をもとに谷塚氏が事前指導で提示したものである。筆者はこれを層というよりはむしろ相として捉え、そこに「子ども」「教師」「教材」という3つの授業の要素を加えて、授業を解釈したり評価したりする視点として再構成した。

まず<意図したカリキュラム>は、教師が教材開発するなかで構築されていくものだが、それは教室の「子ども」たちの学習活動はどうだったのかという視点から評価されるだろう。つぎに<実施したカリキュラム>は、教室で教師が子どもたちと構築するインタラクションのことだが、その活動の質は「教材」の数学的な価値や国語的な価値などから吟味される必要がある。さいごに<達成したカリキュラム>は子どもたちが教材に関わることで獲得されるものだが、これを「教師」は単元全体や年間計画の構想などの視点からチェックし、自らの実践にフィードバックしていくことになる。

筆者は、第1回の事後指導においてこの3相3要素のダブルトライアングルモデルを授業の解釈枠組みとして提示した。そのうえで、それぞれの矢印の視点で見たときに観察対象の授業はどのように見えたかを解説し、次回以降の授業観察でこれを意識しながら行うことを求めた。この要請で意図したことが2点あった。1つは、授業を教師の立場や子どもの立場から見ることによって、授業観察時の（抽象的な意味での）身の置き所を確保し、主体的な観察を促すことである。もう1つは、観察における視点を意識することで視点間の移動を促し、多角的な観察を可能にすることである。

この試みの意図は既述した学生たちの変化としてある程度の成果を挙げたと考えられるが、それは参加学生の質の高さや事前指導の効果との相乗作用でもあるので、この試行のみをもってそれを主張するものではない。ただ、これまで教育実習を含めた臨床体験のなかで徒弟的に学習されてきた授業の観察あるいは解釈といった領野に理論的な基盤を築く手がかりとして、この試行を報告したい。「臨床」を体験で終わらせるのではなく専門性開発のプロセスに位置づけるためには、こうした理論的アプローチが必要である。

5. 「授業解釈のダブルトライアングル」の教育方法学的意義

現在筆者は、前節に見たモデルを仮に「授業解釈のダブルトライアングル」と呼び、教育方法学の理論的課題と関係付けて検討することを構想している。前節で述べたように「授業解釈のダブルトライアングル」は教職の

専門性を実践の中で明らかにする手がかりになると期待できる。こうした概念枠組みによって教職の専門性を一般に説明していく責任が研究者にはあるだろう。最近の教育方法学では、自律的な教職の専門性のキーワードに「即興性 (improvisation)」が挙げられるようになった⁴。しかし何が「即興性」を支えているかについてはまだ考察が十分に進められていない。「授業解釈のダブルトライアングル」は「即興性」の解明に構造的な視点を与えられるのではないかと考えている。

注

- ¹ 厳密には各科目の新設時期は前後している。また「教育参加」は平成11年度以前からの科目であるが、「臨床経験科目」の一部であるとみなされている。
- ² 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト(2004)『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討——「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムづくりの提案——』p. 29など。
- ³ 橋本吉彦・坪田耕三・池田敏和(2003)『Lesson Study/今、なぜ授業研究か——算数授業の再構築——』東洋館出版。なお、橋本らによれば、「3層のカリキュラム」の初出は第2回TIMSSによるとされている。
- ⁴ Shawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20. などを参照。