

小学校において家庭科授業の実践と観察を通して得る学生の学び

高 木 幸 子, 尾 形 美 穂

1. 背景と目的

教員養成段階のありようを検討するにあたっては、養成段階だけでなく、採用を経て教員になってからの生活も視野に入れて考えることが求められている。中教審答申「教職生活の全体を通じた資質能力の総合的な向上方策」(文部科学省, 2012)によれば、教職生活を通して求められる姿は「学び続ける教員像」として整理されている。この教員像には、2つの専門性が求められており、一つは、各教科の指導に関する専門知識を備えることについての専門性(「教えの専門家」)である。そして、もう一つは、学習指導方法や学習の評価方法を改善するなど、学習者の視点から授業を改善するための視点を見出すことができる専門性(「学びの専門家」)である。

これまで筆者も家庭科教員養成において、授業実践に関わる力量形成のあり方について実証的に検討してきた(高木, 2007a, 2007b, 2007c, 2008, 2011)。例えば、学生が授業を実施するにあたって必要な力を、授業構成力、教材研究力、授業展開力に分けて実証的に検討し、授業を構成する段階では教師の立場から考えることが中心となりがちなこと、一方で、模擬授業実践や実践を対象とした相互評価により個々のもつ偏りが是正されることが示唆された。また、教材研究力に関しては、授業で用いるワークシートの枠組みの分析から、学習目標を反映した明確な記述枠組みを作成することの難しさが明らかになった。さらには、授業実践の力量を向上させるために、教科専門の教員と連携したカリキュラムの検討を通して、より深い教材研究を行うことの重要性が示唆された(高木・中村ら2017)。

このように、教員養成段階における検討を進めてきたが、一方で「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むけて - 」(文部科学

省, 2015)には、研修・採用・養成の各段階を一連のものともみなして検討することが求められている。そこでは、各段階の課題が指摘されているが、教員養成段階においては、学生が実践的な力量を修得し、自ら適性を考える機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることの重要性が示されている。この指摘は、学生が学校現場での経験をどのような気づきを得る機会とすべきか、という点に関わる。すなわち、大学における教員養成カリキュラムを検討・改善するにあたっては、採用後の教員としての成長や課題改善を視野に入れる必要がある。例えば、卒業後の授業実践の変容を追跡して、その成果をカリキュラムに反映したり、学校教員と協働して教員養成に関わったりするなどである。いずれにしても、学生が学校現場や現職教員とのかかわりを通して何を学び活かそうとできるのかについて理解を深めることが重要である。

そこで、本研究では、学校現場での授業実践による学びだけでなく学校教員の授業観察を通して得られる学びを実証的に検討する。具体的には、次の2点について検討する。一つ目の検討は、筆者の研究室に所属する3名の学生(以下、学生と記す。)が協働して学習指導案の作成と授業実践を行い、その協働的な授業実践(以下、学生授業と記す。)により得られる学生の学びを整理することである。二つ目の検討は、教員授業を観察した学生が、自分の授業と比較し教員の意図を考えることにより得られる学びを整理することである。この検討を行うにあたっては、学校教員(以下、教員と記す。)が、学生授業の観察を通じて感じた課題意識に基づき授業をアレンジして行う(以下、教員授業と記す。)。そして、学生は、アレンジされた授業を観察して、指導過程や内容などが、どのように変更されたのか、また、その意図は何かについて推察する。

2. 研究の方法と内容

(1) 授業実践の対象と時期

授業は、N小学校6年生の学級を対象に行った。授業の実施時期、実施学級、実施内容は以下の通りである。学生の構想した授業は5時間構成であるが、教員は、学生の3時間目の授業観察を基に、1時間構成としていたこの時間を2時間構成(90分予定)に変更したことから、その結果、学生授業は5時間構成、教員授業は6時間構成となった。

・実践時期

学生授業(6年2組): 5時間

2018年2月14日(水)～2月28日(水)

教授教員(6年1組): 6時間

2018年2月19日(月)～3月5日(月)

・実践内容(題材名):

『幸せのおそうじ一気持ちよく健康的に過ごすためのそうじ方法を学ぼう～』

(2) 授業実践の手続き

学生の授業実践や観察は、次の手続きで進めた。

まず、事前に学生の授業実践で扱う題材について教員に検討を依頼しておき、教員が年間指導計画などの予定を踏まえて題材及び内容を指定する。それを受けて学生は協力して授業を考え準備を進める。授業構想や教材研究の段階は学生の主体的な取り組みに任せることを基本とし、筆者は、定期的に準備状況の確認や助言を行う。作成した学習指導案やワークシートは、授業実施1週間前までに教員に届くようにする。

学生授業は、教員の管理下で実施し、授業後に学生間で振り返りや協議の時間をもつと共に、学生授業を観察した教員からも指摘や助言を得る。個々の振り返りや学生たちが協議した内容は、各自が記録し、そこでの気づきを基に、学習指導案とワークシートを改善して作成し直し、本授業実践のまとめをする際の材料とする^{注1)}。

教員は学生授業の授業観察を通して感じた課題に基づき別学級を対象に、授業をアレンジして行う。学生は教員の授業を観察し、自分たちの行った授業がどのようにアレンジされたのか、また、変更されたのはどのような教員の意図や理由があったのかを推察する。

なお、教員には、学生がアレンジの意図を解釈す

表1 授業を比較する材料と内容

材料	比較する内容
学習指導案 (学生授業)	題材目標、指導計画、学習指導過程
学習指導案 (教員授業)	学生授業をアレンジする内容と理由、学習指導過程
授業ビデオ (学生授業・教員授業)	内容の配列と配分時間、 教授行動・学習行動の分類と配分時間の割合
授業観察記録 (学生作成)	教員がアレンジした部分の意図や理由の考察
学生の省察記録	授業実践や教員の授業を観察を通して学んだ内容

る資料とできるよう、アレンジした授業の学習指導案を授業前に学生に提供いただくよう依頼しておく。

(3) 分析の手続き

授業の比較分析に用いる材料は、学生が作成する学習指導案等、教員が作成する学習指導案等、筆者が実践された授業を基に作成する資料である(表1)。具体的には、学生たちが作成した学習指導案とワークシート、教員がアレンジした授業の学習指導案とワークシート、学生授業と教員授業のビデオ記録、教員授業の観察を基に、学生が作成した記録、実践全体を通して学生が学んだと認識した省察記録である。

学生及び教員が作成する学習指導案は、各時間の展開を「学習活動と子どもの意識・思考」と「教師の働きかけ」で構成する同一フォーマットを使用した。学生授業で作成された学習指導案は、課題意識に基づき教員がアレンジした。ワークシートについても、学生授業で使用されたものを基本に、教員が必要に応じてアレンジした。

実際に行われた各授業の内容配列や時間配分、教授行動・学習行動については、教室背面から記録しておいたビデオ記録を基に、筆者が作成した。授業者の教授行動については、これまでの筆者の研究で用いている枠組みを用いる(表2)。この枠組みは教授行動を4分類、学習行動を5分類するもので、

表2 教授行動・学習行動の分類枠組み

教授行動	T1	指示・発問・説明
	T2	教材提示・配付
	T3	板書
	T4	机間巡視
学習行動	S1	聞く
	S2	ワークシート記入
	S3	発表・板書
	S4	話し合い
	S5	観察・実験実習

フランダースの相互作用分析に用いられる枠組みなどを基に、教員養成段階の学生の授業に見られる基礎的・基本的な行動を捉えるために筆者が単純化して作成した枠組みである。本研究では、教授行動の記録のみ対象として用いるが、ビデオ記録の分析時には、学習行動も合わせて分類し、教授行動を整理する際の参考資料として用いた。

なお、授業実施にあたっては、次の点に留意した。まず、授業実施や学生授業の実施に対する助言、アレンジ授業の実施など、授業観察や助言への協力については、事前に学校管理職及び当該教員に相談し承諾を得た。また、分析結果の解釈や考察については筆者が原案を作成した上で、教員に確認を依頼し、分析結果の理解や解釈に相違が見られた場合は協議して修正した^{注2)}。

3. 結果と考察

(1) 授業概要

学生たちが構想した5時間の授業は次のように進められた。まず、第1時間目は、児童が学校で日常的に行っている「掃除」が、生活の快適さや健康につながることを理解し掃除の必要性を理解する時間であった。2時間目は、学校生活で日常的に行っている掃き掃除と拭き掃除について、正しい方法を理解し実践できるようになる事を目指す時間であった。そして3時間目は、新たな汚れとして油汚れに注目し、どのようにすればよいかの観点から汚れを落とす用具や方法を考え試す時間であった。そして、4、5時間目に調理室に予め準備しておいた複数の汚れ（ほこりを含む）を対象に、その汚れにあった落とし方を考え、汚れ落とし計画を作成したうえで、汚れ落としに取り組み、結果を相互評価して終えた。

本研究では、学生自身の授業実践による学びと共に、教員が学生授業のどこに課題を感じ、アレンジしたのかという点にも注目していることから、教員が授業を大きくアレンジした部分を取り上げ分析した。具体的には、掃き掃除、拭き掃除の正しい知識・技能を身に付けることを目指して行った2時間目と、油汚れを落とす方法を考え、試行した3時間目（教員授業では3、4時間目）である。なお、本論文での授業時間の表記は、学生が5時間構成で行った時間に合わせて示している。

(2) 実施された授業の内容配列や学習方法

2、3時間目の学生授業と教員授業を対象に、内容の配列と時間配分が読み取れるように学習指導過

程を整理しまとめた（図1）。

2時間目の授業について、学生授業と教員授業を比較すると、内容の時間配分が大きく異なっていた。学生授業では、正しい履き掃除の仕方を見つけるためにダメな履き方を指摘するのに8分を用いた。それを基に整理する時間に8分、そして、正しい履き方を練習する時間に21分を費やし、その後、相互評価の説明を行った。学生授業では、履き方の理解と練習に多くの時間をかけたため、当初予定していた拭き方について、確認や練習を行う時間が確保できず行えなかった。一方、教員授業では、ダメな履き方を指摘した後の正しい履き方のポイント整理を含めて9分で行い、正しい履き方で練習するにあたっての手順や評価の仕方を先に説明した後に、正しい練習と評価に用いる記録を行うように変更していた。その結果、履き方、拭き方の両方とも、ポイント整理と練習を行うことができていた。

2時間目の授業は、学生授業が48分、教員授業が52分と教員授業の方が4分ほど長かった。しかし、教員授業では、正しい仕方のポイントが要領よく整理され、児童に活動の見通しを持たせる流れにアレンジされたことで、大幅な時間短縮がされていた。

3時間目の授業は、学生授業では、授業導入の6分間を使って、前時にできなかった拭き掃除のダメなところの指摘とポイント整理をした。続いて、油汚れを落とす方法が授業者から6通り紹介され、試してみたい方法とその理由を発表した。そして、班で汚れ落としに取り組む時間を6分間想定し、結果を基にどの方法が良いか班でまとめ終わった。

一方、教員授業では、児童の日常経験や家族の取り組みを聞き、そこでの発言内容をもとに油汚れの落とし方やその理由について予想した。教員は、学生授業で用いられた6つの方法を、児童の発言を基に整理した内容に結びつけて示した。その後、班単位で汚れ落としに取り組み、結果を整理した。その際、学生授業が班で整理して終わったのに対して、教員授業では、班での結果を学級全体で共有し、自分であればどのように落としていきたいかを考え決定して授業を終わった。

学生授業は、5時間で授業を構成するという制限の中で考えたことから、当初から時間不足を心配し、どのようにすればより効率よく授業を進めることができるかを検討していた。学習指導案上では授業時間内に収めることができたが、実際には時間不足となった。学生は、児童一人ひとりが自分ごととして

分	2時間目		3時間目(教員授業は3, 4時間目)		分
	学 生	教 員	学 生	教 員	
1	挨拶・前時の振り返り ・掃除は気持ちよくする ・健康のため	挨拶・前時の振り返り 何のために掃除を行うのか	拭き掃除の見本を見せて おかしいところを指摘しあう	前時の確認 ・ポイント確認	1
5	5時間目に掃除検定を行う 周知と学習課題の提示	学習課題を示す	ポイントの整理	本時は油污れについて 行うことを確認する ・油の落とし方を考える	5
10	悪い掃き掃除の例 ダメな点を見つける	掃き掃除の見本を示し、 おかしいところを指摘する ポイントを整理する	ホコリ以外の汚れ(油)の 落とし方を考える	Wsに油の落とし方 を整理して書く 6つの方法のうち、 どれを使うかを予想し、 理由とともに発表	10
15	正しい履き方の整理 ・班での話し合い ・発表と共有	手順と方法の説明 ・記録の取り方 ・取り組む時間 ・結果の評価の仕方	6つの方法を示し、 用いる方法を考える 発表・共有しまとめる	調理台の板を移動	15
20			調理台の板を移動する	実験方法を説明 評価方法、記録方法 使用できる道具、	20
25	正しい履き方を練習	班ごとに、 ほうきの実践と 記録を行う	実験方法を説明 評価方法を説明		25
30	・iPadで記録し確認し合う ・正しい履き方の相互評価	拭き掃除の見本を示し、 おかしいところ指摘する	各班で、調理台に ついている油を 落とすことに取り組む	各班で、 油污れ落としの 実験に取り組む	30
35	掃き掃除について WSに記入	ポイントを整理する 実践の仕方を説明			35
40			実験結果の確認	WSに記録 iPadの見直しと確認	40
45	ポイントをまとめる	班ごとに、 拭き掃除の実践と 記録を行う	WSに実験結果を踏まえ まとめを書く	結果の確認 学んだことをWSに記入	45
50				前時の振り返り 掃き、拭き掃除の ポイントを確認	50
55				油污れの落とし方の ポイントを考える ・班で話し合う ・発表を通してまとめる	55
60				実験について説明する	60
65				調理台の汚れを確認	65
70				汚れを落とす方法考える 掃き掃除、拭き掃除、 油污れ落としの仕方を まとめる	70
75				WSに記入	75
80					80
85					85

図1 2, 3時間目の学習指導過程と配分時間

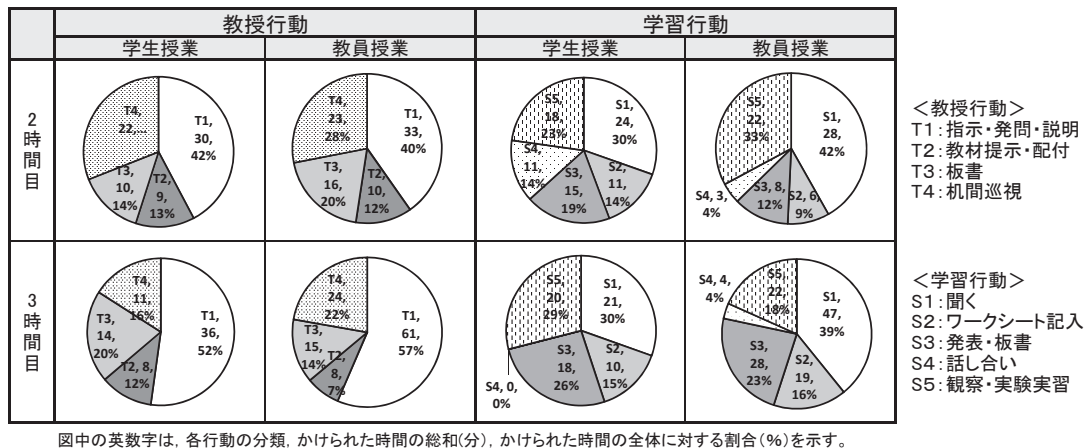


図2 教授行動、学習行動

考えたり、普段の生活にどのように生かしていけるのかを考えたりする時間の予想が十分でなかった点が要因と考えられた。

(3) 教授行動にかけられた時間の割合

分析対象授業のビデオ記録を基に、教授行動及び学習行動を分類した(図2)。

学生授業と教員授業の2時間目及び3時間目の各教授行動にかけられた時間の割合を算出し比較した。3時間目の授業の各行動にかけられた時間の割合を算出するにあたっては、教員授業では実質的には3, 4時間目の時間(90分)を用いて行われたことから、90分全体で行われた行動にかけられた時間を合計して割合を算出した。

その結果、教授行動にかけられた時間の割合で比較すると、学生授業と教員授業との間に大きな相違は見られなかった。しかし、各学習内容にかけられた時間は異なり、授業の流れ全体も異なっているように見える。観察した授業が1事例に過ぎないこと、授業者も授業学級も異なることから、この結果だけで判断することは難しいが、これまでの検討から、教員からの働きかけの量的な違いではなく質的な違いが影響を及ぼしていると考えられる。

(4) アレンジの意図と学生の解釈・学び

① 2時間目の授業

教員がアレンジした授業の学習指導案には、学生授業に対する課題を2点指摘していた。1点目は、「悪い」掃除の仕方の例示と活用」にかかわる課題であった。具体的には、学生の行った授業では、悪

い掃除の仕方を例示してどこが悪いかを指摘させ、その後、正しい方法について考える流れを構成していたが、同じ内容の裏返しになっている点を指摘していた。また、班で「正しい」掃除の仕方を決めた際に、正しさの基準が曖昧になっていた点も課題として指摘していた。2点目は、「正しい掃除の仕方ができているかどうかを評価する場の設定」に対する指摘だった。学生の授業では、児童個々の掃除の仕方をタブレットで撮影した後、撮影した動画を見ながら誰の掃除の方法が最もよいかを班で協議して決める評価場面を設定していた。1点目の指摘のように、正しさを判断する基準が曖昧であったために、正しくできているかどうかははっきりしないまま話し合っている様子が見られた。

教員授業では、正しいポイントの曖昧さをなくするために、「正しい方法とはつまりどのような方法であるか」と問い、考える内容を焦点化して学級全体で考えるようにしていた。また、授業で用いられたワークシート(図3)は、学生授業にも教員授業のワークシートにも、掃き方と拭き方の正しい方法のポイントを書き込む欄が準備されていた。学生授業のワークシートは、児童が記入する欄のみが示されていたが、教員授業の方には、「評価の内容」と「評価欄」が追加された。

2時間目の授業は、正しい履き方、拭き方のポイントを理解しそれができることを目指して行われた。学生の授業観察をした教員が、正しいポイントを理解させることに対する曖昧さを指摘していたが、教員はワークシートの構成でも同様の曖昧さが見られていた点を修正していた。この修正により、

幸せのおそうじ

～気持ちよく健康的に過ごすためのそうじ方法について学ぼう～

ほうきとどうきんの正しい方法を考えよう

姓 名 氏 名

① ほうきの正しいはき方のポイント

② どうきんの正しいはき方のポイント

幸せのおそうじ

姓 名 氏 名

【学習課題】 かんぺきな掃除の仕方とは？

◎ はき掃除とふき掃除の正しい方法とは？

【はき掃除】

評価内容	できたかな (○△×)

【ふき掃除】

評価内容	できたかな (○△×)

図3 2時間目の授業で使用されたワークシート（左：学生授業、右：教員授業）

児童が共有した「正しい方法」は、実践時の評価観点としての機能も併せ持つものとなった。

アレンジして行われた授業を観察した学生は、悪い履き方の例を見せて指摘する場面について、「悪い履き方の裏返しが正しい履き方のポイントであること」から、単調なやり取りが繰り返された自分たちの授業が冗長であったことに気づいていた。一方、正しいポイントを評価観点とした教員の意図については、「全員のワークシートにポイントを書かせたのは統一するためであること。また、評価項目を作ることは、次の活動につなげるため」と記録している学生がいた。この記述は間違っていないが、指導過程や学習内容を変えた理由を、授業運営を支えるために行ったものと解釈していると思われる。この点は、学生が児童の学びの立場から考えることが十分にできていないことの表れであると推察する。今後は、省察視点を示すなどの改善が必要である。

② 3時間目の授業

学生が行った3時間目の授業の課題を、教員は学習内容の多さと捉えていた。また、油污れを落とす方法を考える場面で、授業者が示した6通りの方法から児童が選択して取り組み、振り返りを書く流れでは、班で意見を交流するだけで、児童が自分の生

活に引き寄せる流れになっていないことを課題と捉えていた。これらを基に、教員授業では、学習時間を2時間構成とし、油污れを落とす方法を児童と共に考え、6つの方法に整理して示した。そして、班で時間を決めて取り組み、自分だったらどうするかを考える時間を設定した。

アレンジされた授業を観察した学生の記録には、6通りの方法の意味づけが変わったことには言及されておらず、一つの方法にかかる時間を3分以内と制限して進めた点について、「3分以上やってもキレイにならず、何分も同じ掃除を続けることを避けることができる。児童はテキパキ行動でき、時間短縮につながる。」と記述していた。また、実験結果の共有方法について、班から個人にした変更について、「自分事として捉え、自分の考えを書く事ができる。最初に個人で予想した意見からの変化を見ることができる。」と記述していた。学生は、行った授業に不十分感を感じており、児童の活動を構成する際は、時間枠組みを設けるなかで保証することの重要性や学習内容を自分事にする意味について考えていることがわかった。しかし、ここでも主体的な児童の学びを支える教員の働きかけについての考察は、十分ではなかった。

表4 協働的に授業実践に取り組むことを通しての学び

認識した課題	理由
相互理解	各時間の担当者がまず授業を考えるにしても、常にどこを変えたか、どこで悩んでいるのかを共有することで、より授業内容を深めることができる。 授業の理解が不足しており、何度も同じことを聞いてしまったが、適当に返すことをせず理解できるまで説明を尽くしてくれた。 授業が5時間分つながっているため、ひとりが内容を変えてしまうと他の授業内容にも大きく関わっていく。共有することで考えの食い違いを防ぎ、よりスムーズに進めることができる。
柔軟な対応	MTが判断する時間配分や展開の変更点も汲み取って、STは、児童の支援を行わなくてはならない。指導案を作成する段階で、その展開ごとの留意点や時間配分について不安点など細かく把握していれば、STとして適切な行動がとれるのではないかと感じた。 授業でTTの形をとるにしても、授業者の意図がわかることで、無駄な動きを防ぐことができる。 最初授業を3人で考えていたが、授業者が決まり実践が近づくにつれてそれぞれが自分の授業だけを考えるようになってしまった。3人で協力して授業づくりをするためには、考えた授業を3人が共有し、意見交換する必要がある。しかし、一つの授業改善に時間をかけすぎて他の授業の進め方や変更点、STの動きの把握が十分にできなくなってしまう。 MT、STという形態に慣れていないこともあり、意思疎通がうまくいかないことがあった。指導案を作成する段階でたくさん相談を重ねていたため、互いに十分理解していると過信していたが、入念な確認が必要だったと反省した。
授業内容の質	一人で考えてきた内容を3人で共有することで、一人では気付かなかった点を指摘しあうことで新たな気づきに繋がる。 内容を検討する際に、互いに意見交流を行うことで、一人で考えてきた内容よりも、質の高い展開を考えることができる。 長期間にわたる授業実践であったにもかかわらず、直前になって教員の意見を聞いて変更する状況があった。授業の軸をぶらさずに検討することが必要だ。

以上、2、3時間目の教員授業の観察と教師の意図を推察することで学生たちは2点学んだと思われる。一つは、45分という時間設定の中で、児童が見通しを持って進める大切さと時間配分の難しさであった。もう一つは、学習目標を達成する流れを構成するための学習指導過程や学習活動の構成は、児童の意識や理解を予想することから始める必要があるということであった。

まだ、教員養成段階にある学生たちであるから、まずは、45分間の授業を、滞ることなく進められるようになることを求めたい。その意味では、構想した授業を行うことを目指した検討は、行えていると言える。しかし、これから求められる授業の姿を踏まえると、児童の「学び」を支える視点から授業を考えることの大切さに気づき、具現する力をつけようと努力できるようになることも不可欠である。

学生授業での正しいポイントを押さえる際の曖昧さは、教材研究不足が要因の一つであると考えられる。また、各家庭によって掃除の仕方や用いる用具が異なるという実態を背景に、全員共通に押さえる知識・技能を検討する段階で学生が迷っていたことも、授業の中での曖昧さが出る要因になったと推察する。各家庭での営みが異なるからこそ、共通に何を理解し、できるようになるかを判断することの難しさを学んだと期待したい。

学校現場で行うからこそ、児童生徒の反応や表情、つぶやきなどを感じながら授業を経験できる。教材研究に終わりはないが、こういった経験を学生自身の学びに活かせるようにしたい。

(5) 協働的に授業実践に取り組んで得た学び

授業実践を通して、学生が得た学びについて記述した内容を整理した。(表4)。記述を概観すると、お互いに考えている授業イメージを理解しあうことや、授業を円滑に運営するために、MT(主たる授業者)とST(MTを支える授業者)の役割を担いながら、協働で指導・支援に当たることの難しさが書かれていた。このように、記述内容のほとんどは「情報を共有し合うことの大切さと難しさ」を示す記述内容であった。

学生は、春期・秋期教育実習を通して授業実践を経験してきているが、一つの授業を複数の者で考えたり吟味したりする経験はほとんどない。今回の経験をを通して、友人の考え方や疑問をわかろうとすること、理解したつもりにならず、わからない時にはわかるまで教えてもらうことなど、協働体制に進める事の難しさと必要性を学んでいたと思われる。

自分以外の人が行う授業を観察する場合、共通の観察観点など、授業を見る枠組みが設定されていなければ、学生は自分の枠組みに基づいて授業を観察

する。教員養成段階であるから、授業観察をする前提として、授業観察の観点を与えられてみる場合もあろう。一方で、自分の枠組みで授業を観察し、その見え方の違いを他の人と議論する中で見出すことも、自分の授業の傾向や授業を見る際のバイヤスに気づく契機となる。教員になるまでには、授業を捉える基本的な枠組みを理解しておくことが必要であると考えている。しかし、教員としての生活を視野に入れると、自分の授業についてより自覚的になることが必要であり、そのためには自分で課題に気づくことを重要視する必要がある。

4. 終わりに

本研究では、授業実践による学生の学びに注目し検討してきた。学生たちが協働して授業を行うことによる学びは、お互いにより深く理解し合うための情報共有の大切さと難しさであった。また、教員によりアレンジされた授業の観察を通して得た学びは、児童が理解する知識・技能を明確にする重要性和学習目標を意識化する指導過程を構成する力の必要性であると思われた。

同じ学習活動が組まれて進められる授業でも、その活動を行う主体である児童が、学習目標を意識して取り組んでいるかどうか、児童なりの見通しをもって取り組んでいるかどうかなどの違いは、学習成果の量・質に影響を及ぼす。

経験豊富な教員の授業を見ても、授業の要点を見る枠組みが身に付いていなければ、授業者の意図的な働きかけから学ぶことは難しい。だからこそ、授業に対する知識・技能の習得を目的とする教員養成段階で、多様な授業に出会ったり、相互の授業観察を通して自分の授業観を再認識したり、授業者の意図や解釈により児童に提供される学びが異なることを実感する経験が重要となる。教員養成段階にある学生にとってどのような経験が必要か今後も検討していきたい。

注、参考文献・引用文献

- 注1) 本授業実践の学習指導案や使用したワークシート、学生間の協議に基づく振り返りなどは、担当時間の改善案や自身の省察と共に整理してまとめている。
- 注2) 本実践は、2005年度より継続して行っている取り組みであり、その取り組み内容は、高木(2016)、高木(2018)に紹介している。
- 文部科学省。(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), 中央教育審議会.

文部科学省。(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むけて - (答申). 中央教育審議会.

高木幸子(2007a) 家庭科教員養成における模擬授業実践を取り入れた教育法プログラムの検討(第1報) - 模擬授業実践から学生が学ぶ内容の分析と課題 - 家庭科教育学会誌, 第49号4巻, 256-267

高木幸子(2007b) 家庭科教員養成における模擬授業を取り入れた教育法プログラムの検討(第2報) - 学生が認識した課題の改善への取組と改善状況 - 日本家庭科教育学会誌, 第49号4巻, 268-278

高木幸子(2007c) 目標の提示による家庭科授業に対する評価内容の変容, 新潟大学教育人間科学部紀要第10巻1号人文・社会科学編, 49-56

高木幸子(2008) 授業構造に着目した家庭科教員養成プログラムの開発, 日本家庭科教育学会誌, 第51号4巻, 291-301

高木幸子(2011) 教育実習生の家庭科授業にみられる授業実践力の分析: 調理実習における教授・学習行動に注目して, 日本家庭科教育学会誌53(4), 238-245

高木幸子(2016). 『家庭科授業がわかる・できる・みえる: 家庭科教員養成における授業実践力の養成』, 教育図書.

高木幸子, 中村和吉, 飯野由香利, 山口智子, 杉村桃子(2017) 家庭科教員養成において教科指導の力をつけるプログラムの検討, 新潟大学教育学部研究紀要第9巻第2号, 283-292

高木幸子, 中村和吉, 山口智子, 杉村桃子, 別府茂他(2018), II 家庭科で行う防災教育, 『未来に向かう家庭科: リスクに向き合う授業の創造』, 開隆堂, 86-96