

第3節 教員養成段階で求められる体育授業に必要な「実践的指導力」 －教員養成制度の改変との関係で－

木原成一郎

I はじめに

羽田貴史 (1998) によれば、1990年代は、「いじめ、暴力、不登校、中途退学、学力問題、さらには薬物乱用、性非行など、子どもと教育に関わる問題は深刻化」する一方であるにもかかわらず、少子化社会の進行により子ども人口が減少し教員需要が落ち込むという理由で、教員養成課程の学生定員が削減されるために教育学関係の教員ポストが削減されるという事態が進行した。国立教員養成系大学・学部の教員養成課程の入学定員の5千人削減計画の発表と実行である。深刻化する教育問題の対処に教育学の貢献が強く求められる時期に教育系大学・学部が先細りになったのである。

こうして教育系大学・学部に所属する研究者の数が縮小するまさにこの時期の1997年7月に、「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（教養審・第1次答申）」が出され、「画一的な教師像から多様な資質能力を持つ教師像への転換、教員の資質向上の水平的協業化（ネットワークの形成）及び垂直的職能形成への兆し」（羽田貴史、1998p.225）と評価される教員養成の教育免許法が改定された。

本稿は、1990年代後半に提出された教育職員養成審議会（以下、教養審と略）の3つの答申及びその答申に基づき提案された教員養成カリキュラム改革への提言を契機として展開されつつある教員養成カリキュラムの改革を対象に、その改革のキー・ワードと思われる「実践的指導力」の特質を検討することを目的とする。ただし、「実践的指導力」の捉え方は非常に多様であり、本稿では教員養成カリキュラムの中で最も「実践的指導力」が問われると思われる「教育実習」に焦点化することとする。つまり、本稿では「教育実習」で教えることを体験することが、教員養成カリキュラムの中でどのように位置づけられ、他の授業科目とどのように関係づけられるべきなのかを考察する。

それでは以下まず1990年代以降の教員養成制度改革の特徴を戦後日本の教員養成制度の原則との関係で概観する。次に、1990年代後半に相次いで出された3つの教養審答申（1997/07・第1次答申、1998/10/29・第2次答申、1999/12/10・第3次答申）を中心に1990年代教員養成改革の大枠を概観する。さらに、第1次答申で協調された、教員養成カリキュラム改革のキー・ワードと思われる「実践的指導力」の特質を、「教育実習」で教えることを体験することが、教員養成カリキュラムの中でどのように位置づけられ、他の授業科目とどのように関係づけられると考えられているのかを明らかにする。最後に教員養成段階で「実践的指導力」とイメージされる力量が、学校体育研究同志会の実践的研究に示唆する点について若干の考察を行う。

II 1990年代以降の教員養成制度改革の特徴

羽田貴史 (1998) によれば、戦後日本の教員養成制度は、「開放性」と呼ばれる「大学における教員養成」の原則と「共通性・専門性の公証を行政的に推進する志向」が原理的に対立してきた。この対立は「学校教育の公共性を担保する教師の専門性確保と資質の向

上を、行政的・中央集権的に行うのか、個別大学自治において行うかの対立」ともいわれている。しかしながら、1980年代には次のような臨教審による教育改革プランが進行した。

「80年代の臨教審改革は、プライベート化による公共部門の改造を通じて、経済・社会の再編成をはかる教育版であるが、当時から激発していたいじめ、登校拒否などの学校病理現象に対し、産業構造の急激な変化を背景にした地域社会・家族の変容、自生的子育てシステムの崩壊に対する処方箋という意図も持っていたのである。」(羽田貴史, 1998, p.220)

その結果、1984年の文部省機構改革に連動して教職員養成課が大学局から教育助成局へ移り、「事実として指導行政への抱え込みによって水準向上を図るメカニズムが発動し」(羽田貴史, 1998, p.220) たのである。つまり、「教員養成は、80年代の教育改革を通じて大学教育の範疇から大きく旋回し、教育助成局の事務として位置づけられ、教員養成基準は、教育課程行政の一環に組み込まれ運用される仕組みが形成された」という。(羽田貴史, 1998, p.218) こうして、1997年7月に出された教養審の第1次答申に基づく教員免許改正案は、「初等中等教育課程基準の改正とリンクして、教員の資質向上を恒常的に推進するシステムの発動」(羽田貴史, 1998, p.218) と捉えられることになる。

さらに、羽田貴史(1998, pp.220-223)は1990年代の教員養成制度改革は、「経済・文化のグローバル化や情報化の進行、国民国家の変貌が進行し、教育改革への圧力がたかまっている」もとで行われるのであり、そこには「開放性原理」自体が「この変化と課題に対してどれほど有効かを問い直す過程」が含まれると述べている。つまり、「開放性か目的養成かの議論ではなく、双方の原理を組み合わせ、変動に対応した有効な制度形態を構築すること」が90年代の教員養成制度改革の課題として重要であるとするのである。

III 1990年代後半以降の教員養成改革の方向

1. 教養審・第1次答申

国立教員養成系大学・学部の教員養成課程の入学定員の5千人削計画の発表と同時期の1997年7月にだされた、「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(教養審・第1次答申)」は、「教員の職責にふさわしい資質能力は、教員養成のみならず教職生活を通じて次第に形成されていくもの」という生涯にわたっての教師の成長モデルを示し、教員の「資質能力」の意味内容を「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体」とし、養成→採用→現職研修の継続性による教員の資質向上を提案した。同時に、「特別免許状制度」を改訂しこれまで一部の教科に限られていた「小学校及び盲・聾・養護学校の特別免許状」の対象を全教科に拡大し社会人が容易に教員になる道を設置した。本答申は、1. 教職重視、2. 大学の裁量権拡大の方向を提示し、各大学に対し特色ある教員を養成するための教員養成カリキュラムの改善を求めたのである。

2. 教養審(第2次答申)

1998年10月「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について—現職教員の再教育の推進—」が教養審より第2次答申として出された。「教員養成教育の標準が現行の学部レベルのものから修士レベルのものへと徐々に移行していくこと」を「先取りし、…様々

な課題を抱える現職教員を対象に修士レベルの教育機会を適切に確保」することを答申した。大学院における教員の現職教育の必要を述べたこの答申を契機に、多くの教員養成系大学及び教員養成系学部の大学院修士課程に現職教員向けの夜間または昼夜開講の専攻・コース等が開設されることになった。

3. 教育課程審議会答申（第3次答申）

文部科学省の審議会が再編され、教養審から教育課程審議会と名称変更後、1999年12月「養成と採用・研修との連携の円滑化について」として第3次答申が出された。ここでは、「教員がその職務を通じて自らの課題を発見し、解決し、自己成長を遂げていくことによって、より高い水準の教育を実現していくことを期待する」と述べられ、この後の10年次研修の制度化につながった。

4. 中央教育審議会

2002/02/2、中央教育審議会は「今後の教員免許制度の在り方について」を答申した。

「免許状にある一定の有効期限（例えば10年間）」をもたせる「免許更新制」が検討されたが、他の公務員の人事制度との調整が必要とされ、「更新制を導入することは、なお慎重にならざるを得ない」とされた。この段階で「新たな教職10年を経過した教員に対する研修」が具体化され、同時に「指導力不足教員等に対する人事管理システムの構築」や「分限免職の処分を受けた場合には、免許状を取り上げることができる」ことが規定された。また「新しい教員評価システムの導入」が提言され「各都道府県教育委員会等において教員の勤務評価について、公務員制度改革の動向を踏まえつつ、新しい評価システムの導入に向け、早急に検討を開始すること」が提言された。この提言された教員の勤務評価制度は人事評価制度として東京都、大阪府、広島県等で実施されることとなった。

IV 教養審・第1次答申(1997年7月)の「養成段階」のイメージ

1997年7月教養審が「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」(第1次答申)を発表した。本答申は、「学校が現在直面している課題に適切に対処しこれからの時代に求められる学校教育の実現を図る観点から、教員の資質能力の向上を図ることが特に必要である」という立場から、「今後特に教員に求められる具体的資質能力」として、「地球的視野に立って行動するための資質能力」と「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」さらに「教員の職務から必然的に求められる資質能力」を示した。さらに、その資質の形成に関して、「教員の職責にふさわしい資質能力は、教員養成のみならず教職生活を通じて次第に形成されていくもの」という1987(昭和62)年の教養審答申を引き、教員の資質は生涯を通して成長するとの認識を確認した。そのうえで「特に大学を中心とした教員養成の果たすべき役割を明らかにする観点から、養成・採用・現職研修の各段階の役割分担のイメージ」を提案した。本答申の描く「養成段階」のイメージは次のように描かれる。

「専攻する学問分野に係る教科内容の履修とともに、教員免許制度上履修が必要とされている授業科目の単位修得等を通じて、教科指導、生徒指導等に関する『最小限必要な資質能力』(採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力)を身に付けさせる過程」

さらに、この養成段階と現職教育の分担にかかわって特に初任者研修を取り上げ、その目的を「採用当初から学級や教科を担当させつつ、...養成段階で修得した『最小限必要な

資質能力』を、円滑に職務を実施し得るレベルまで高める」ことにあるとしている。

これらの叙述からひとまず確認すべきことは、第1に教員の資質は生涯を通して成長するという考え方に基づき、教員に求められている資質の獲得は養成段階にとどまるものではなく、教員養成段階と現職研修段階が連続的な過程と捉えられている事である。第2に、養成段階で「最小限必要な資質能力」を獲得させる必要があるという指摘である。

V 教養審・第1次答申での教育実習やその他の教育体験の位置づけ

教養審第1次答申は、「養成段階で特に教授・指導すべき内容」を「A:教職への志向と一体感の形成」と「B:教職に必要な知識及び技能の形成」「C:教科等に関する専門的知識及び技能の形成」に区分している。「A:教職への志向と一体感の形成」では、「教育実習その他の体験を通じた教職の実体験・類似体験や他の職業との比較などの機会」を、「自らの教職への意欲、適正等を熟考させる」ため、つまり「進路・決定の指導」の場と考えている。また、「B:教職に必要な知識及び技能の形成」において、「教育の意義及び基礎理論」が「理論的な知識」であり、「教科指導、生徒指導等の理論及び方法に関わる知識及び技能」が「理論と実践の結合」であり、「応用的・実践的な内容に係る技能等を教授」する「教育実習」が「実践的な技能等の教授」を担うと説明される。さらに、「C:教科等に関する専門的知識及び技能の形成」は、「学校教育における教科の内容に関する諸学問領域に係わる専門的知識及び技能」を教えるとされる。

この説明は、教育職員免許法施行規則の第6条表にある「教職に関する科目」の区分に関連した説明であり、誤解を恐れずあえて単純化すると、教職科目が「理論的な知識」を教え、生徒指導や教科教育科目が「理論と実践の結合」を教え、それらとは別に「教科の内容に関する諸学問領域に係わる専門的知識及び技能」が教えられることになる。これは、教育実習のような教育的体験と教職科目の基礎理論の相互関係、教育的体験と教科の内容に関する諸学問領域に係わる専門的知識及び技能の相互関係を意識しにくい説明となる。ここでは、学問の成果である理論と学校での教育的体験がどのような関係をもって、教師の「実践的指導力」となるかは説明されていない。

VI 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

1998年度から2000年度にかけて国立大学の教員養成系学部及び教員養成系大学の学生定員5000人削減が実行された。そして、一部の教員養成系学部は教育文化学部、教育人間学部等に名称を変更し、教員養成を目的としない新課程を設置した。その結果、教員養成課程の定員が100名に満たない教育系学部が生まれ、教員養成系学部及び教員養成系大学の統合が問題となった。こうした教員養成系学部及び教員養成系大学の再編の方向を議論するため設置された「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」は2001年11月に報告書を明らかにした。この報告書は、教員養成学部のカリキュラム改革に関して、教員養成におけるモデル的なカリキュラムの策定を提案した。

この提案を受けて、2001年8月に日本教育大学協会の中に「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトが設置され、2004年3月に最終答申「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』の検討ー『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ー」が出された。このプロジェクト最終答申は、「実践的指導力」の内実を問い、「教育実

践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」(日本教育大学協会、2004,p.10)をその中軸に据えるとしている。つまり、ここで提案された「教員養成コア科目群」は、教職専門、教科教育、教科専門をとわず、教員養成で教えられる科目を教育実践との関わりで捉え直す契機と説明されている。

例えば、「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」をつけるために、教科教育は、次の役割を果たすことを期待される。

「各教科の本質や理念を明確にした上で、初等・中等諸学校の教員をめざす者が児童・生徒たちに伝えるべき教科の内容や方法を、それぞれの教科に連なる学問的な背景との関わりも意識しながら反芻し、『教える形』(児童・生徒に提示する内容)に再構成する能力を教員養成カリキュラムの中で確保する」(日本教育大学協会、2004,p.14)

また、教科専門科目に対しては、「いかなる専門科目も、単にその背景をなす学問的知見の水準の向上をめざすのみならず、広い意味で言えば教員の実践的指導力の養成に寄与する者として捉えなおされるのは当然のこと」(日本教育大学協会、2004,p.14)と教員養成課程の目的に即した役割が強く期待される。

ここで提案された「教員養成コア科目群」は、「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」をつけるために、『体験と研究』の往還運動」(日本教育大学協会、2004,p.21)を提案する。具体的には「教育実習を中心に、学校教育全般を見渡せるような体験の提供をカリキュラムの中核に置く」のである。例えば、1年次から学校以外の児童相談所や養護施設等を学生に体験させ、その後その体験を振り返る授業を広い分野の大学教員で協力して開講するという。この「教員養成コア科目群」では、「体験至上主義」ではなく、「体験・参加が、大学における研究の蓄積と照らし合わせて検討・考察される(『体験』と『研究』との往還運動がなされる)中で、新たな『知』を形成し獲得するという領域にまで高められることが必要」(日本教育大学協会、2004,p.22)という。

生徒指導や教科教育科目に「理論と実践の結合」を期待していた教養審第1次答申と比較すると、『体験と研究』の往還運動」という用語で、学校の実践の中で教師が問題にしている体験的な問題解決への示唆を教員養成で開講されるすべての科目に期待するという点で、「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」を教員養成全体で養成していく方向が明確に示されている。

VII 広島大学附属 M 小学校の教育実習生の心配事

実際に教員養成課程で教育実習を経験した学生は、どのように『体験と研究』の往還運動」を経験しているのだろうか。学生が教育実習を終えて大学に帰って来た時、多くの教員養成課程の教員は学生の成長を実感する。その成長の中身は様々なものを含んでいる。その成長の姿のひとつは、学生が発する質問の中に実際に授業を指導する時に直面する具体的な課題が多く含まれていることである。筆者は広島大学附属 M 小学校の教育実習生を対象に、彼らが教育実習中に体育授業に関して心配に思っていることを調査した。教育実習生があることを心配に思うとすれば、そこには彼らが解決すべき課題が含まれている。この学生が解決しようとしている課題は、教育実習によって学生が見いだしたものである。教員養成課程で実施すべき『体験と研究』の往還運動」は、この課題の解決を担わねばならないことになる。

調査の対象は、4年生と6年生の2学級に配属されたH大学教員養成学部小学校課程3年生（4年10、6年11名の計21名：内訳男子12、女子9名）である。附属M小学校での教育実習は2000年9月12日から10月13日までの5週間行われた。最初の1週間は教官の授業参観と指導講和の予備的実習、次の3週間は学習指導と生活指導の基本的実習、最後の1週間は評価のための一斉授業の総合的実習と計画されている。この21名に実際に授業を教えることを体験する第2週目から第5週目まで毎週、「あなたが今、小学校の教育実習で体育を教えることについて心配に思っていることを書いてください。いくつでも結構です。」と問い、心配なことを記入させた。

表1 自由記述アンケートに記された心配の分類(全体)

項目	2週	3週	4週	5週	小計
	N:20*	N:21*	N:20*	N:14*	
1 授業の経営	24	27	25	16	92
2 指導法	8	5	4	1	18
3 子どもへの配慮	6	15	14	5	40
4 授業計画	4	3	3	0	10
5 子どもの関心,技能	1	6	1	1	9
6 自分自身	4	5	2	3	14
7 子ども主体の授業	1	1	4	1	7
合計	48	62	53	27	190

* 毎週21名全員が自由記述アンケートを提出していないので各週の母数は異なる。また5週目は3名の養護課程の学生が実習を修了したので母数が他より少ない。

21名の実習生の自由記述アンケートに記された文章を、意味のまとまった文節ごとに173個に区切り、KJ法（川喜田二郎，1967）を用いて分類したものが、表1である。項目名はその区分された内容をわかりやすく表示するような用語を筆者が命名した。さらに、表2にはこの項目を区分した下位項目ごとに、アンケートに記載された文章から代表的と思われる文章を選んで例示した。

ここでは分類された数の多い「授業の経営」と「子どもへの配慮」の項目を取り上げる。

「1 授業の経営」（合計92個、全体の48%）は、「授業の経営(安全)」（48個、以下同じ）「授業の経営(集団)」（31）「授業の経営(把握)」（7）「授業の経営(時間)」（6）の四つの下位項目に分類された。「授業の経営」は、クラス全体を一定の規律を守りながら安全に運動させるために教師の誰もがやるべきおきまりの仕事と考えられる。

「3 子どもへの配慮」（合計40、全体の21%）の下位項目は、「子どもの意欲」（16）「子どもの個人差」（11）「苦手な子への対応」（10）「体育と遊びの混同」（2）「協力しない子」（1）であった。「子どもへの配慮」は、自分が教える時に心配になる子どもの行動である。

「1 授業の経営」に分類された誰もがやるべきおきまりの仕事は、教育実習期間中継続して学生の心配の最も多くを占める。学生が見いだしたこの課題は、『体験と研究』の往還運動によって大学の教員養成課程で解決するというよりは、実際に教員になり小学生に教える過程で体験的に習得していく「実践的指導力」と考えられる。

これに対して、表2の「苦手な子への対応」にある「上手くできない子にどう言葉がけ、指導をするか」や「子どもの個人差」にある「個人差による主張の違い（どの基準に合わせればよいか）、うまい子は退屈しうまくない子は難しくてできなかったり」という課題は、

表 2 自由記述アンケートに記された下位項目ごとの代表的な文章の例

項目	代表的な文章の例示
1授業の経営(安全)	けがをしないようにすること
1授業の経営(集団)	子どもが騒ぎまくって収拾がつかなくなる
1授業の経営(把握)	クラス全員に目がとどくかどうか
1授業の経営(時間)	時間配分を上手くできない
2指導法(示範)	自ら手本を示せないかもしれないこと
2指導法(指示説明)	子どもたちにやってほしいことが子どもたちに伝わるかどうか
3子どもの意欲	子どもが飽きずに続けられる授業ができるか
3子どもの個人差	個人差による主張の違い(どの基準に合わせればよいか)、うまい子は退屈しうまい子は難しくできなかったり
3苦手な子への対応	うまくできない子にどう言葉かけ、指導するか
3体育と遊びの混同	児童がレクと勘違いして、遊びに走ってしまい、授業のメリハリがなくなってしまうこと
3協力しない子	仲間と協力しない子どもをソのように指導したらよいか
4授業計画(指導案)	専門的な知識がないのでうまく指導案に書き表すことができない
4授業計画(単元)	一連の授業でつながりをとれるか、単元全体を通して何を教えたいのかわからなくなる
4授業計画(その他)	適切な運動量の決定内容と教材の関係課題のあいまいさ
5子どもの関心	子どもはどんな体育が好きなんだろう。
5子どもの技能向上	子どもの運動技能の向上を果たせるか
6自分自身(知識)	自分が体育に関する専門的知識がない
6自分自身(体育観)	体育をする試合(サッカーなどの)をする際に、遊びの試合と授業との区別が自分の中ではっきりしない
6自分自身(しかる)	危険な行動につながりそうな場合、本気でしかることができるか
6自分自身(体力)	体力的に
7子ども主体の授業	教師の主導型の授業にならないか。児童が主体的となって授業に参加できるのか

大学の教員養成の授業科目にその解決への知識や技能を求めているのではないだろうか。例えば、器械運動でうまくできない子に言葉かけをする場合、指導している運動がどのような運動技能のスマールステップから構成されているかという運動の系統を教えれば、うまくできない子どもがつかずしている動作を習得するためにはその動作の前段階にある運動を指導すればいいというひとつの解決方法を見いだすことができる。また「意識焦点」と「動作焦点」のズレという運動学の理論的知識を教えれば、うまくできない子どもがつかずしている動作を習得するために、その動作をする時に意識している体の部位を見つければいいという解決の方向が見えてくるのである。

ひとつの例をあげたに過ぎないが、運動の系統という教材の知識や運動学の理論を教える教員養成課程の授業は、この場合、教育実習で抱いた学生の課題解決のために必要な理論的知識を提供したことになる。このような『体験と研究』の往還運動を教員養成課程で学んだ学生は、「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」という「実践的指導力」の初歩的な部分を身に付けたといえるのではないだろうか。

VIII 附属小学校の教育実習指導教員を対象とした意識調査

1. 指導内容の時期

附属小学校で教育実習生を指導している指導教員は、教員養成課程が担うべき『体験と研究』の往還運動」という課題をどのように意識しているであろうか。ここで筆者が行った H 大学附属学校指導教員に対するアンケート調査の結果を取り上げたい。

教員養成課程で養成すべきと考える体育科の指導に必要な力量に関して、その指導に効果的な時期をア実習前、イ実習前と実習、ウ実習、エ実習と実習後、オ実習後に区分して附属学校指導教員に対してたずねた結果が図 1 である。回答は総数 10 名であった。指導に効果的な時期は、次の 4 つに区分された。

A実習前型（学習指導要領、体育の目的、スポーツの知識、体育の学習評価、運動の模範、技能の知識、ビデオ視聴）、B実習前+実習型（指導案作成、安全確保、単元計画作成、子どもへの助言、子どもの掌握、技能の個人差）、C実習型(体育用具・施設)、D実習後型（授業の反省）の4つである。

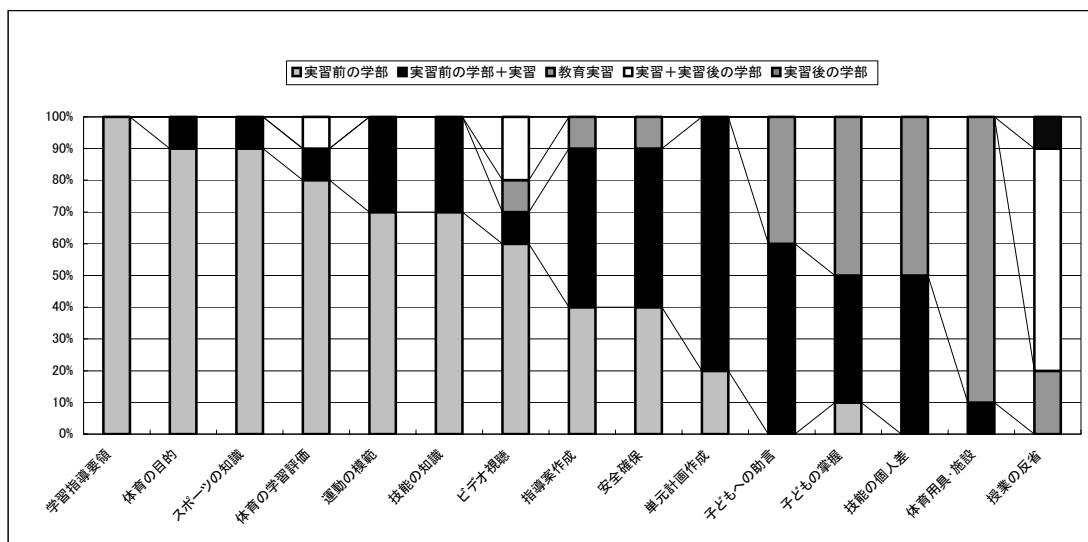


図1 体育科指導事項の指導場面

ここでは、大学の授業科目と教育実習が相互関係を持っていると思われる B 実習前+実習型と D 実習後型（授業の反省）に注目する。B 実習前+実習型に区分された力量は、指導案作成、単元計画作成というどちらかといえば理論的な力量と安全確保、子どもへの助言、子どもの掌握、技能の個人差という実践的な力量からなっている。指導教員はこれらを実習前の大学の授業と教育実習で養成しようと考えている。つまり、附属学校の指導教員は実習前に大学の授業科目でこれらの課題があることを気づかせ、実際に教育実習で教える経験を通じてこれらの力量を教えようと考えているのである。

また、「授業の反省」という力量が教育実習と教育実習後の大学の授業で教えるべきとされたことは、附属小学校の指導教員が次のように期待している事を示している。つまり、教育実習生が自分の指導した体育授業を振り返り、体育の教育実習生の授業を観察した後にその体育授業を振り返り反省するという教育実習での実践的な体験と、教育実習後の大学の講義で学ぶ簡便な授業観察法などの授業研究の方法という理論的な知識を結合させるという期待である。

2. 教育実習後の事後指導の内容

附属小学校で教育実習生を指導している指導教員に対し、教育実習が終わったあとに大学で開講している初等体育科授業研究（3年生後期選択科目）の講義（実技も可）で指導すべき内容をたずねた結果が表3である。回答は自由記述でお願いした。10人中6名の回答があった。

表3 教育実習後に大学の初等体育科授業研究（3年生後期）で指導すべき内容

	性	研究 教科	教職 年数	附属 年数	教育実習が終わったあとに大学の初等体育科授業研究の講義（実技も可）でどのような内容を指導すべきと考えますか。
H 大 学 付 属小	男	体育	20～	5-10	指導案作成<各領域>+学生を相手に授業を行う→授業についての検討会、教科内容、単元構成、評価法などについての講義と実習（演習）
	男	体育	10-20	5-10	場の設定などのテクニックは現場で学ぶことであると思う。特に体育で特別に要求されることはそうである。しかしながら体育科の目標や内容をどのように捉えるのかについては大学が担うべきである。クラブの指導ではないことがわかっているからこそ、実習で授業作りの細かなテクニックがわかるはず。なぜ、この教材（種目）を扱うのか、どんな意味や意義があるのかの答えは見えなくてもそれを問い続けられるような問題意識を生み出してほしい。
H 大 学 付 属 M 小	男	体育	10-20	2	運動を苦手とする児童への係り方（指導）について
	男	体育	20～	1	子どもたちを授業に集中させ、指導者が思いのままに動かせるようにするための実技
	男	国語	5-10	2	広い空間の中で子どもを指導していくのは難しかったと思います。実習中の指導方法等について交流し合い、今後、先生になってから手助けとなるような冊子を作られてはどうでしょうか？
H 大 学 付 属S小	男	体育	10-20	2	体育の意義、目的、目標について見直すこと（確認すること）。マネジメントの要点（実際の授業の振り返り）

表3の内容は、「図1 体育科指導事項の指導場面」の「D 実習後型に区分された力量」に区分された「指導した体育授業や観察した体育授業を振り返り反省する」力量を形成するために大学で教育実習の事後指導として指導すべき具体的内容を示している。そこには、「子どもたちを授業に集中させ、指導者が思いのままに動かせる」「広い空間の中で子どもを指導していく」「マネジメントの要点」という経営的な指導技術に加え、「運動を苦手とする児童への係り方」という子どもの運動の状況に合わせた指導技術を可能にする内容が含まれている。また模擬授業の実施という授業方法も提案されている。さらに、「教科内容、単元構成、評価法などについての講義と実習」という授業づくりの理論的な知識に加え、「体育科の目標や内容をどのように捉えるのか」「体育の意義、目的、目標について見直すこと」という体育の目標論を再度教え、「なぜ、この教材（種目）を扱うのか、どんな意味や意義があるのかの答えは見えなくてもそれを問い続けられるような問題意識を生み出し」て欲しいと回答されている。

これらの結果から、附属小の指導教員は次のことを教育実習後の大学の授業科目に期待しているといえよう。つまり、教材として選んだ運動を子どもができるようになるために必要な教授技術をつけることに加え、体育科の授業が運動をできるようにすることだけを目標とするのではなく、子ども達が友だちにアドバイスをもらい励まし合いながら運動ができるように練習に取り組む過程が、子ども達の成長にどのように貢献できるのかという問題を再度問い直すことである。教員養成で体育科教育法を担当する筆者は教育実習後の授業でこの課題に全面的に答える自信はない。ただし、『体験と研究』の往還運動を通して、教育実習生にこの容易に答えのない重い課題があることに気づいて欲しいと願って教育実習後に再度受講生を子ども役にした模擬授業を実施し、その模擬授業を受けた子ども役の学生に簡便な授業評価を実施させ、その結果を基に模擬授業の反省会を実施している。

IX おわりに

「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトの用いた『体験と研究』の往還運動

を、学校の実践の中で教師が解決したいと願う問題と科学的研究の成果や理論的な概念との出会いによる問題解決過程と捉えれば、この『体験と研究』の往還運動は現職教師の研修の中で既に行われてきたといえる。例えば民間教育研究団体である学校体育研究同志会は1960年代から1970年代にかけて「技術指導の系統性研究」と称して体育科の教育内容の提案や教材づくりの研究を進めた。木原成一郎(1994)によれば、水泳指導の改善のために行った「ドル平泳法」の開発において、泳げない子どもに何をまず教えるべきかという問題を抱えていた教師が、運動学の「意識焦点の引き込み作用」という理論を学ぶことにより、競泳の内容を教育内容として組み替えた事実が指摘されている。つまり、授業で教える内容である「泳ぐ」ことを「進む」→「浮く」→「息をする」ということではなく、「息をする」→「浮く」→「進む」と組み替えたのである。さらに、この「意識焦点の引き込み作用」という理論に基づき、呼吸動作のリズムを安定させるために、まず呼吸法を教えた後に呼吸と腕の協応動作、最後に足の動作を教えるという内容の順序を決めたのである。この研究は、授業の体験で突きつけられた泳げない子どもに何をまず教えるべきかという問題の解決に運動学の「意識焦点の引き込み作用」という理論を活用したことになる。この「技術指導の系統性研究」をすすめた教師たちは『体験と研究』の往還運動によって「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」を発揮していたと考えられる。

最近の学校体育研究同志会で行われている『体験と研究』の往還運動の例としては、埼玉支部の山内基広教諭の「ネコちゃん体操」の意味を明らかにする実践的研究がある。大貫耕一(2004)によれば、「ネコちゃん体操」は、運動学の研究者である三木四郎氏と体育科教育の研究者である進藤省次郎氏により、「各技の『類似性』としてのアナログンを扱ったもの」と指摘された。そして、「器械運動指導における基礎技術」として「ネコちゃん体操」を定義しようとした開発者の意図に対して、「器械運動指導における基礎技術はない」という研究者の見解を確認したという。筆者はこの見解の是非を論じる能力を持たないが、授業で生まれた問題を解決するために実践的研究を行い、その成果を理論的研究の概念により再検討する学校体育研究同志会の研究方法は、現在の教員養成カリキュラムの改善に求められている『体験と研究』の往還運動と同じ方向をめざしているといえる。

体験的な問題と科学的研究の成果や理論的な概念との出会いにより競技スポーツの公式ルールを修正して技術的内容を組み替える教育内容研究や既成の競技スポーツの用具を子どもの運動能力に適合するように簡易化する教材開発などは、学校体育研究同志会にとどまらず国立大学教員養成学部の附属学校教員を中心にこれまで数多く取り組まれてきた。日本の現職教員の行ってきたこれらの実践的研究の方法を教員養成カリキュラムの中に位置づける努力が今求められている。

文献

現代教職研究会編(1992)『解説 教育六法』三省堂

羽田貴史(1998)「変動期の教員養成政策を考える」浦野東洋一、羽田貴史編『変動期の教員養成』同時代社

木原成一郎(1994)「教材研究から教育内容を見直す」グループ・ディダクティカ『学びのための授業論』勁草書房

- 木原成一郎(2003)「教育実習生の小学校体育科指導の心配に関する研究」『日本教科教育学会誌』第25巻, 第4号
- 木原成一郎・岩田昌太郎・松田泰定(2005)「第2次世界大戦後の日本において保健体育教師に求められてきた専門的力量」『学校教育実践学』第11巻, pp.1-14
- 松田泰定他(2005)「初等教育教員養成カリキュラムの改善に関する基礎的研究」『広島大学大学院教育学研究科リサーチオフィス報告書』第3巻, 2005年
- 日本教育大学協会(2004)「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』の検討ー『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ー」2004年
- 大貫耕一(2004)「2003年冬大会報告」『運動文化研究』22巻, pp.140-141