

飯田女子短期大学における教職実践演習（養護教諭養成）の展開

奥井現理

An Approach for a New Subject 'Exercises for Professional Practice in Teaching' at Iida Women's Junior College

Genri Okui

要旨：本稿は飯田女子短期大学家政学科家政専攻において行われてきた教職実践演習の内容と、その実践を貫いている担当教員の考え方を発表するものである。本稿は大きく三部によって構成される。すなわち、「Ⅰ 教職実践演習の基本方針」「Ⅱ 本科目の方法」「Ⅲ 本科目の内容」である。「Ⅰ 教職実践演習の基本方針」においては、担当教員が本科目をいかなる学びの場とするべきと考えているか、そのためにどのような教育の方針・方法を用いるべきと考えているかが述べられる。「Ⅱ 本科目の方法」においては、前項の方針・方法を具体的な毎回の授業において展開するにあたって必要とされた「指導体制」「学習形態」「評価方法」を述べたものである。「Ⅲ 本科目の内容」においては、大きく四部に分かれる授業の内容が示される。とりわけ、第三部の「討議・協働による立案・製作・発表活動」および第四部の「討議・協働による調査・研究・発表活動」は、参加学生全員の「知識・技能・態度等」が統合されるべきであると考え、本学の教職実践演習を象徴する学習活動となっていると担当教員が自負する内容となっている。

Key words：教職実践演習，グループワーク，補充・深化・統合，製作，系統性



はじめに

教職実践演習は、教員としての学びを統合するものとして平成21年の教育職員免許法施行規則改正において新たに設けられた「教職に関する科目」の一つである。翌平成22年度新入生から本科目を含む教職課程が始まり、短期大学は本科目を四年制大学に先行して行うことになった。それゆえ本学では、当初は実践例報告が皆無であるなか、様々に試行錯誤して本科目の授業を作りあげることとなった。そして平成25年9月5日に、女性就業支援センター（東京都港区芝）において開催された日本養護教諭養成大学 2013年度養成教育セミナーにおいて、実践報告を行う機会を得たのである。本稿は、その際に「菊地紀美子 奥井現理」名義で口頭発表されたときに用いられた原稿を、奥井現理が再構成・執筆したものである。すなわち、基本的な内容は、すでに口頭発表されたとおりのものとする一方で、加筆・修正を加え、より読みやすいもの、理解しやすいものへと改良を施し、かつ平成26年度以降の変更点や修正点を反映させたものとなっている。

教職実践演習の基本方針

飯田女子短期大学における教職実践演習（養護教諭養成，以下「本科目」）を立案・実施する上で基礎となっている考え方は，以下の四点である．すなわち，「1. 活動・課題の種類ではなく，活用・統合される知識・技能・態度等の数を多くする」「2. 学生全員の，二年間の学習成果「統合」を目指す」「3. 学習成果統合のために「補充・深化」を行う」「4. 評価はシンプルな方法で，多様な方針で，何度も行う」ということである．

1. 活動・課題の種類ではなく，活用・統合される知識・技能・態度等の数を多くする

多くすること¹⁾を目指すべきは活用・統合される知識・技能・態度等であって，活動や課題や種類ではないであろう．なんとなれば，一般に活動や課題の種類を多くすることは，多くの知識・技能・態度等を統合する機会を豊かにすることを目指しているのであって，同じ知識・技能・態度等を繰り返し用いることを意図しているものであるとは考えにくいからである．本学では，本科目において大きく四種の活動・課題を行っているが，確かにこれは活動・課題の種類としては決して多いとはいえない．しかし，それぞれの活動において，考察・討議・発表等の機会を設けることで，学生がさまざまに思考・判断・表現する場面を多く提供している．このようにすることを通して，活動や課題の種類を多くすることを目指すのではなく，二年間で身に付けてきたより多くの知識・技能・態度等を様々な活用・統合することができるように課題を工夫した結果として，活動・課題の種類が四種類になっているということなのである．

2. 学生全員の，二年間の学習成果「統合」を目指す

受講者である学生は，二年間の学習において，一人ひとりがさまざまな状態で知識・技能・態度等を身に付けていると考えられる．そうであれば，新しい何かを付け加えるよりも，むしろ，学生が本科目受講時点ですでに身に付けている知識・技能・態度等の統合をこころみるべきではないか．むしろ，後述するように，そうした統合は，十分な補充や深化を欠かすことなく行われるべきであろう．

ここでの「統合」には，二種類の意義を想定している．一つは，各個人が二年間の学習成果をまとめることであり，もう一つは，全員の，二年間の学習成果を共有することである．本学では，短期大学における修業年限という条件下において全員がかなり似通ったカリキュラム²⁾に沿って学習しているのであるから，全員の学習成果を共有することに意義があるとは，一見思われなくてもいいかもしれない．しかし，学生一人ひとりの学習内容や学習状態は，実際には互いに大きく異なっている．当然のことであるが，学生は一人ひとり異なった人生を歩んでおり，成育歴も異なれば，生活環境も違う．当然に，本学入学以前の学習歴も異なる．そうであれば，かりに全員が同じような科目の学習を行っていても，その内容や状態は一人ひとり大きく異なると考えるべきではなかろうか．もちろんこのように考えた場合には，「学習成果」とは複雑玄妙かつ膨大なものとならざるを得ない．それゆえ，本科目という「学習成果」も，養護教諭養成上の実践的学習に活用されるものに限定されてしまうという意味においては，「限られた」ものにすぎないことになるだろう．ただし，その「限られた意味での学習成果」であっても，課題を精選して，工夫された発問や指示をもって，それを最大限に共有させることには，大きな意味がある．なんとなれば，その「限られた意味での学習成果」であっても，各人各様の知識・技能・態度等があることを前

提としているからである。それゆえ、本科目で活用・統合される知識・技能・態度等とは、無限ともいえる位相とその組み合わせをもつものであることになるのである。

本科目では、こうした考えにもとづき、すべての課題において複数人による共同活動及び全体発表活動を設けている。これにより、いわゆる「ブレインストーミング活動」を経たのちに、全体共有・統合を行うことをこころみているのである³⁾。

3. 学習成果統合のために「補充・深化」を行う

前述の「統合」を行う過程においては、学生は自らの知識・技能・態度などを活用した学習の成果を、互いに学びあうことになるため、不可避的に「補充・深化」が行われることになる。また、活動の様子を見て、教員が「補充・深化」のために教授を行うことも当然に行われる⁴⁾。

しかしながら、この構想には難点もある。それは、「知識・技能・態度等」とことばで短く表されるものは、実際には複雑玄妙かつ膨大な人間の諸性質・特性等であって、容易に抽出・分類することのできないものである、ということである。こうした構想において望まれるのは、究極的には、獲得されるべき知識・技能・態度等、及び、現在の知識・技能・態度等が目的的に整理されていることであろう⁵⁾。なんとすれば、そうした「統合」を目指して、不足しているものを補充する、浅薄な段階にとどまっている理解や技能を深化するといったことが、この構想の基本骨格となるからである⁶⁾。しかし、「不足している」とは何をもって不足しているとされるのか、「浅薄である」とはいかなる証拠をもって浅薄と見なすべきであるかは、必ずしも明白ではない。また、どれほど限定された意味での「知識」「技能」「態度」等を設定してこれを観測・評価しようとしても、これらが「観測されない」こととこれらが「ない」あるいは「不足している」こととは、別のことなのである。これは本科目特有の問題ではなく、教育評価一般の問題でもあって、とりわけペーパーテストによって測定を試みられる「知識・理解」の比重を下げれば下げるほど、教育・評価担当者が直面せざるを得ない問題でもあろう。それゆえ、慎重にデザインされた活動・課題に学生を取り組ませて様々な知識・技能・態度等を出しやすくする、学生が何かを発表した際にその発表内容を評価する、学生自身の学習記録ノートを評価する、学生の活動に取り組む態度を観察評価する、といった方法を複合的に採らざるをえないであろう。

本科目の方法

本項では、本科目の方法を、「1. 指導体制」、「2. 学習形態」、「3. 評価方法」の順に示す。

1. 指導体制

本科目は、養護の専門家（平成25年度まで菊地紀美子、平成26年度より波多幸江）、教育の専門家（奥井現理）の二名が、15回すべての授業を立案・実施している。常にこの二人の教員が授業を行うことで、一人ではできない指導・評価を行うことが可能になっている⁷⁾。それは第一に、養護に関することも教育に関することも指導・評価できるということである。第二に、机間指導・評価によってパフォーマンスを向上させる見込みと、多様な評価を行える見込みが単純計算で二倍になるということである。

また、15回すべての授業を同じ教員が立案・実施することには、一貫した指導・評価を行うというねらいがある。これは、同じ指導方法・評価方針をずっと採り続けることを意

味しているわけではなく、指導の過程・学習の過程を一貫して評価しつづけることを意図したものである。

「あの発問はわかりにくかったようだ」「指示をもっと明確にしよう」「ワークシートに新しい欄を設けよう」「三人よりも四人で行うべき活動だった」といったように、指導の過程を評価し、それに応じてリアルタイムで指導を変化させてゆくことは、授業をする者が同じでなければ困難になる。もちろん、数多くの教員が多様な指導・評価を行うことにも固有の価値があることは、否定されえないが、一人ひとりの学習に臨む姿勢や学習の成果を見続け、随時指導内容に反映させてゆくことも、授業をする者が同じでなければ難しくなるであろう。毎回違った教員が授業を行う体制でこうしたことを実現しようとするれば、かなりの時間と労力を割く会議を設置してもなお、十分とはいえないと考えられるからである。

2. 学習形態

本科目では、グループ活動の利点を生かした授業が行われている。広く知られたように、グループ活動（小集団学習・指導）には、「参加しやすい（一斉指導に比べて、参加への抵抗感が低くなりやすい）」「むしろ活動に参加しなければならないという気になりやすい」という利点がある。その反面において、「一部の学生に過重負担（たとえば、発表物を少数人数だけで作成するような負担）がかかるおそれがある」「興味関心に流され、学習が成立しないおそれがある」という難点があることも知られている。

すでに述べたように、本科目で担当教員が目指しているのは「全員の、二年間の、統合」であり、そのために「補充・深化」を行うのであるから、全員が積極的に活動に参加しなければ、そのぶん学習成果が貧しいものになる。それゆえ、参加しやすいグループ活動を、ぜひとも成功裏に行う必要があるのである。さいわいなことに、本学では、こうした試みは概ねうまくいっていると担当教員は判断している。前述したグループ活動の難点は、「何を行うのかははっきり指示すること」「活動の過程がはっきり示されたワークシートを配布すること」といった、いわば導入時点における指導によって、現在のところは解決できているように思われる⁸⁾。

ところで、こうしたグループ活動には、担当教員が当初想定していなかった効果もあった。それは、「喜び・楽しさ」である。本科目では、多くの人の視点にもとづく思考・判断・表現等を、一人ひとりが自らの知見として活用できるという「得る」経験だけでなく、自らの思考・判断・表現等が全員の学習成果として活用されるという「参画する」体験を数多く積むことになる。学生は、こうした「参画」活動に、大いに喜びや楽しさを感じているように思われる。もしかしたら、学生は、「同調する」経験は豊富であっても、「参画する」経験を新鮮なものに感じられているのかもしれない。むしろ、これはまったく推測に基づく見解にすぎないため、長期的な考察課題とされるべきものである。

なお、毎回のグループ編制は、くじ引きによって行っている。課題によって異なるが、1グループはだいたい4～6人である。もちろん「同じグループになると気まずい人がいるからよしてほしい」という学生も過去にまったくなかったわけではないが、「毎回色々な人と話ができて楽しい」「あまり話したことがない人とも話せるようになってうれしい」という感想も寄せられる。担当教員は、教員を養成する上で学習集団のメンバーが固定化されることを意図しておらず、毎回の編制・編成会議を行う喫緊の必要も現在のところない

と考えているため、くじ引きという方法を採用しているのである。

3. 評価方法

本科目では、学生にノートを原則として毎回提出させている。そして、毎回教員がそれを「評定のための評価」に活用している。もちろん、教員がメッセージを書き込むこともあれば、学生からの質問が書かれていて、それに応じることもある。さらには、そこに記録された学習内容を次回以降の指導内容に反映させることもある。この場合には、評定のための評価のみならず、パフォーマンス向上のための評価も行っているといえるであろう。また、こうした評価はきめ細かく行うことでパフォーマンスの向上も評定の精度向上も図ることができると考えているため、毎回提出・毎回評価を行っている。むしろ、二人の教員が二人とも目を通す。その内容や学生の様子を教員間で話し合うことも、毎回のように行っている。

ただし、このノートは、本来的には教員が評価するためのものとして想定されたものではない。ノートは学生自身の学習成果物であり、その集積として作られるものである。提出のために準備している時にでも、返却された時にでも、また友人どうしや家族で話題にのぼった時にでも、授業に関連する何かを思いついてメモを取りたいときにでも、このノートを可能な限り手元において使ってほしいと、担当教員は考えている。それゆえ、一週間のうち教員がこれを預かるのは一日か二日にしている。担当教員は、学生に、目に見えて増えてゆく学習成果物の集積たるこのノートに対する愛着を持ってほしいと考えているのである。学生のほうも、思い思いのデコレーションをするなど、思いのほかこのノート作りを楽しんでいるようである。

このノートには、毎回配布されるワークシートを中心として、本科目に関連する様々な学習成果物を貼り付けるように指示している。いわば、ポートフォリオの一種として想定されているものである⁹⁾。中身はおおむね1. 履修カルテ¹⁰⁾、2. 毎回のワークシート、3. 教員が撮って渡した写真（作成した作品の写真、記念写真、学習活動中のポートレートなど）、4. 全体発表に用いられたレジュメ（保健計画書や指導案など）、5. 実習中に作った指導案、から成る。

「すべて糊で貼りつけるように」と指示しているため、ノートはどんどん厚くなる。実際に、多くの学生が終盤には二冊目を作成することになる。こうした配布物は、放っておくとほぼ間違いなく散逸することになるが、毎回ノートに貼り付けることによって、散逸を防ぐことができる。これにより、学生は、本科目で学習した成果はもちろん、本学で養護教諭になるために仲間とともに学習した日々を、何年たっても振り返ることができるのである。それゆえ、一種の写真アルバムのような働きをすることを担当教員は想定していた。何年かたって、仕事のヒントを求めて開くこともできれば、つらい時や苦しい時に読み返して学生のころを思い出すこともできる。なお、このノートの意義は、その性質上、ノート作りがある程度進まない実感感がわきにくいものであって、始めは「なぜわざわざノートに貼るのか」「ルーズリーフではいけないのか」といった疑問も寄せられた。しかし、学生は徐々にノート作りの意義を理解していくようである。実際、「このノートは私の宝物です」と最後の提出時にメッセージを送ってくれる学生もあるのである。

なお、こうした構想を実現するために、1. ワークシートは、自らの知見や、他学生の知見を余さず書き残しておくことができるよう、十分に余白をつくっておく（そのため当然

ながら、十分に時間のゆとりを確保する)、2. ワークシートを含め配布物は原則としてB5サイズのものとし、学生にはA4ノートの使用を推奨する、という工夫をしていた。

本科目の内容

本科目の内容は、おおむね以下の通り、「1. 第1回～第4回 役割演技による事例研究活動」「2. 第5回～第6回 討議・協働による立案・発表活動」「3. 第7回～第11回 討議・協働による立案・製作・発表活動」「4. 第12回～第15回 討議・協働による調査・研究・発表活動」の四種類に分けられる。これらはおおむね、単純なものから複雑なものへ、少人数で取り組むものから多人数で取り組むものへ、短時間で取り組むものから長時間で取り組むものへと進んでいくように計画されている。むしろ、単純であること、少人数であること、短時間であることが、その反対であるものより重要性が低いことを意味するわけではない。

1. 第1回～第4回 役割演技による事例研究活動

最初の四回は、いわゆるロールプレイングを行う。これは、ロール用紙に基づき、養護教諭・子ども・保護者・他の教職員の全ての役割を演じることを主な内容としている。この活動を通して、学生が多面的な視点を得て人間関係一般・教員としての思いや願いに基づく教育的関係を省察することを主眼としたものである。

この活動の特徴は、すべての役割を演じることと、その際に気づいたこと、思ったこと、考えたことを書きとめながら進むことにある。当然、多くの時間を費やすものとなる。一回のロールプレイは一分前後で行えるものであるが、書きとめる活動のために数倍の時間がかかることを想定している。さらに、全ての役割を演じるために、数回行うのであるから、時間もそれだけ必要となる。

この課題は、単純なロールプレイをただ繰り返すものではない。課題によっては、ロール用紙がなく状況設定のみが与えられ、自分で背景や台詞を考えながら進めなくてはならないものや、ロール用紙が二段階に分けられており、一段階目と二段階目とで感じたことや考えたことがどのように異なっているかを検討するものも含まれるようになっている。ロールプレイの後、各グループで書きとめたことを共有するための時間をもち、しかる後に、グループごとに全体発表を行う、というのがこの活動の基本的流れである。全体発表の際には「全員が聞き取れるように、大きな声で、ゆっくりと発表しましょう」と指示を与える。それに先だって、学生には「全員の、二年間の、統合」というコンセプトを説明しているため、それに見合うだけの時間をかけるのである。その結果、時間管理を誤ると90分があつという間に過ぎてしまうため、担当教員にとっては、時間管理にとっても気がつかう授業となる。

ウォーミングアップ期にもあたるこの時期は、最初は二人のペアから始まり、徐々に一緒に活動する人数が多くなるように設計されている。中盤～終盤に行く「保健室づくり」や「指導計画づくり」が最も人数が多くなるため、グループ活動に慣れておく必要があると考えたからである。これにはどれくらい効果があるかはわかりませんが、「今回は四人でしたね。じゃあ次回は五人でやってみましょう。だんだんレベルが上がっていきますよ」などという指示には、学生はおおむね好意的であったように思われる。なお、この際、しばしば「観察者」という役割が設けられ、ロールプレイを客観的に観察し、評価・考察

を行う役割を経験することとなる。

2. 第5回～第6回 討議・協働による立案・発表活動

次の二回は、グループ活動で、学校保健計画（年間計画）を立案・発表するものである。これは一からの立案ではなく、公表されていた年間計画例をもとに、学校行事、保健指導内容、季節・地域の特性、他教科学習の内容等の、多方面にわたる関連項目を考察し、最適な計画を討議・提案するという形をとっている。

この活動においては、「健康診断」「性教育」「食中毒の予防」「インフルエンザ予防」といった活動が10～12程度提示され、学生はグループで話し合いながら、それらを年間計画の中に適切に盛り込むことに取り組むことになる。「インフルエンザの予防は冬でしょう」「冬に流行するのだから秋のうちにやるべきでしょう」「夏にもインフルエンザがはやることがあるよ」「わたしがいた中学校では一月だったよ」など、学生は活発に意見交換を行うことになる。

また、この活動においてはしばしば教員による直接の「補充・深化」を行う必要が生じるため、教員は、注意深く各グループの学習過程を見守ることになる。たとえば、学生が「健康診断は四月でしょう」「いつまでにすればいいんだっけ」「そんなの決まっていたかな」といったように話し合っている際に「法令では六月三十日までにするようになってるね」と教員が法令知識を「補充」するために参加する、という場合が挙げられる。また、「性教育はいつでもいいんじゃないの」「じゃあ一番暇な時期に入れようか」などと話し合っている際に、カリキュラム関連の知識を補充するために「他教科や学級活動の欄をよく見てごらんさない」と助言し、「カリキュラムとはそのような発想によって編成されているものか、それでは他の教育活動を行う時期にも、何らかカリキュラム上の根拠があるはずだ」と気づかせ学習の「深化」を図る場合も同様である。こうした「補充・深化」を図り、学生の学習が進んでくると、他県出身の学生と地元長野県南部出身の学生とで、想定するプール開きの時期が異なるといったことが起こる。こうした意見交換を行っていくうちに、オリジナルの（つまり教員が提示していない）行事や活動を学生が盛り込み始めるということが起こるようになる。これは、最初は偶然このように活動が発展したのかと担当教員は考えていたが、毎学年同様の事態が起こるため、おそらく本学習活動の延長上にこうした活動の発展が起こる要因があると考えようになった。それ以降、こうした活動の発展を担当教員は歓迎し高く評価するだけでなく、本学習活動の到達度を把握・促進する目安として位置づけるようになっている。

これは、本科目において初めての二回連続で取り組む課題となる。一回目にはグループで討議・計画書作成を行い、二回目には発表準備と全体発表を行う。もちろん、こうしたことはこの活動の導入段階で説明し、ワークシートにも明記しているため、学生は迷わずに学習に取り組むことになる。この後の「討議・協働による立案・製作・発表活動（保健室づくり）」や「討議・協働による調査・研究・発表活動（指導計画案づくり）」は4回～5回連続で課題に取り組むことになるが、この活動は、そうした大きい課題にグループで挑戦することへのウォーミングアップという役割も持っているのである。

3. 第7回～第11回 討議・協働による立案・製作・発表活動

この活動は、グループで自分たちの理想の保健室機能を討議し、そしてそれをミニチュ

アで実現する製作活動、および発表活動を行うものである。当初は、第7回は設計図作り、第8～9回はミニチュア保健室製作、第10回に発表活動、という計画であったが、学生の要望に応じて、保健室製作の時間をもう一コマ設けることとなったため、全5回で取り組まれる活動となった。

この活動は、本科目でもっとも知られた活動であるといえる。なんとすれば、ここで製作された保健室は、一年間展示されるからである。それゆえ、後輩たちは、実習室でその保健室に日常的に触れることになる。また、オープンキャンパスの際に来場者が見学することもできる。そうして、「先輩の作った保健室」を見てきた後輩たちが、自分たちがそれを作る番になったときに、より一層の工夫を凝らすことになるのである。

壁、床には、片面粘着剤付きスチレンボードを用いる。これは再利用しないため、毎年新しいものを用意しなければならない。例年A1サイズのを各グループに一枚ずつ配布しているが、学生の製作が進むにつれて予備を配布することもしばしば起こる。スチレンボードは加工が容易であって、かつ、床板や壁紙として印刷した紙を綺麗に貼ることもできるものである。調度品には、おもにエポック社の「シルバニアファミリー」シリーズを用い、保健室のセット、トイレ・バスのセット、洗濯機、冷蔵庫その他をグループの数だけ用意している。また、会議室の椅子・机や教室の椅子・机には、ハセガワ社のプラモデルや、材木を用意し、教員があらかじめ組み立てておいたものを使用している。これらの調度品は、後輩が受け継いで使用するものとしているが、その他に置きたいものがあれば、各自手作りになる。

設計図作りにおいては、学生は、おもにレイアウトの設計、調度品の配置、それらの根拠などを討議し、設計図を作成する。これには大きな方眼紙を配布している。学生は、各自が通学・卒業した、あるいは実習を行った学校の保健室を想定するが、当然に、一人ひとりが違う保健室を想定するため、一枚の設計図を作成するためには話し合い・調整が必要となる。その際、自分の想定している実在する具体的な保健室の諸機能を抽象し、それを実現・具体化することを通して、グループ内での意見がまとまることを担当教員は意図している。保健室に必須の諸機能はすべての学生が承知しており（むろん、理解が不十分である場合は教員が「補充」を行う）、保健室の全体レイアウトや調度品の位置といったものは、そういった諸機能を実現するために行うものであるということに学生は思いたることになるのである。

むろん、この段階を超えると、必須の機能以上の機能を、保健室にもたせようと学生は知恵を出し合うようになるであろうし、担当教員もそれを望んでいるのであるが、90分の時間内ではなかなかそこに至ることは難しいようである。そうした学生たちの思いや願いが顕在化し、それを実現させるために話し合い、グループ内の合意に至る、という過程は、製作活動に入ってから非常にしばしばみられる。

製作活動は、担当教員が当初想定していた以上に、学生が創意工夫を凝らした活動を行うことになった。当初は、スチレンボードを切ったり貼ったりして壁や床をつくり、用意された調度品を置くだけになることを想定していたのであるし、それで十分であると考えていたのであるが、学生は手縫いでソファをつくったり、スチレンボードの端切れで本棚をつくったりと、充実した保健室を作り上げていったのである。前述のように、あまりに充実した活動を行っているため、途中で切り上げさせるに忍びなく、製作の時間を一コマさらに設けたほどであるが、それでも学生たちが時間外に集まって自発的に製作活動を続

ける姿がしばしば見られた。平成28年度においては、粘土や絵の具等を導入したが、学生がこれらを持ち帰り、非常に精巧な、着色済みの粘土細工を作ってきた、ということも起こった。ここから推測されることは、この保健室の模型を設計・製作するという活動が、学生の意欲を向上させ、保健室機能に関する学習を非常に豊かなものとする見込みが大きい、ということである。

発表活動には、いわゆる「マーケティング・ディスカッション法」¹¹⁾を改変した手法を用いている。具体的には、各グループを「発表するチーム」と「他グループの発表を見に行くチーム」の二手に分け、前半と後半でその役割を交代するというものである。たとえばこれを4グループで行った場合、一人当たりでは「3回発表して、3回他グループの見学をする」ということになる。これにより、全員が発表と他グループすべての見学を行うことが可能になるのである。学生たちは、いろいろな思いや願いを込めて保健室を製作してきており、いきおい、発表も見学も、熱のこもったものとなるため、担当教員による適切な時間管理が必要になる。

この発表活動を行うに先だって、「自分たちの工夫した点や、その理由をメモしておき、発表活動に活かさない」、「グループで話し合い、自分たちの作りあげた保健室のアピールポイントを発表事項としてまとめておきなさい」といった指示を、製作期間のうちから与えている。ただし、この指示は担当教員が期待するほど奏功していない。学生が製作活動を優先し、それに全力を注ぐ傾向が毎学年見られるからである。もちろん、工夫やその理由を考え、話し合いながら製作活動を行っているのであるから、後の発表活動に支障が生ずるような事態はまだ起こっていない。これは、学生の能力や態度の問題ではなく、指示の内容やタイミングの問題である可能性が高く、再考を要するものなのであろう。

発表活動の際に配布されるワークシートは、自分たちの工夫やその理由を、発表のために話し合い書き留める欄、他グループの発表を聞き、他グループの工夫やその理由を書き取る欄が設けられている。このワークシートを完成させることにより、全員の成果を共有することを可能にする、ということを担当教員は意図しているのである。この取組は、毎年、担当教員が期待していたとおりに進んでいるといえる。これは、学生が自らの製作活動に意欲的に取り組んだからこそ、他学生の取組を評価する視点・態度を自らのうちに育てているからではないか、と考えられる。そうであれば、ごくまれにみられる、発表活動にそれほど積極的でない学生は、製作活動のうちになんらかの、意欲を向上させることに難を生じさせるものがあつた可能性があるとも考えられるのである。ただし、製作することと発表することとは種類の異なった活動であるため、発表活動そのものに多少の困難を感じているというだけのことである可能性も当然にある。このことは、継続的に製作活動のうちから学生の態度を観察しつづけることによって、検討することとしたい。

なお、この発表活動の前後に、写真撮影および製作者全員の名前を記入した札を作成し、クリップで保健室ミニチュアに留めるといった活動を行っている。写真は全員の分を印刷し、当日もしくは後日に配布しているが、学生には「ノートに貼りなさい」という指示をしている。これは学生の学習成果を評価し、製作活動が終わったという「折り目」を付け、次の活動に臨む動機づけを行うという意図をもって行っていることであるが、もちろん、「記念撮影」として記録に残すという意義もある。学生も、自らの携帯電話等も用いて思い思いに写真を撮り、記録に残して楽しむ姿がしばしば見られる。

4. 第12回～第15回 討議・協働による調査・研究・発表活動

これが最後の活動・課題である。「系統的な保健学習の指導計画」と題し、グループごとに小学校から高等学校までの、系統性をもった指導計画を研究・立案・発表する活動を行う。もちろん十二年間における保健学習すべての指導案を作成することはできないため、平成25年度まではここでは、「感染症の予防」にテーマを絞って行っていた。平成26年度以降は、1. 生活と健康、2. 心身の発達と健康、3. けが・病気と健康 4. 健康と環境、の四系統を提示し、それをグループごとに選択して取り組むものとした。なお、他グループと同じ系統を選択することはできない。なんとすれば、より多くの系統における指導案を作成し、全員で共有を行うことによって、より多くの指導計画とそれに注いだ工夫・その理由といったものを、記録として残したいからである。

学生は、グループごとに①小学校養護教諭、②中学校養護教諭、③高等学校養護教諭、④研究主任の四役に分かれて活動を行う。人数が多い場合には一役を二人で担当することもあった。逆に人数が少ないときには研究主任を置かないものとした。①～③を担当する学生は、「指導内容の系統性確保」のために互いに協議しながらそれぞれの指導案を作成する。それゆえ、グループ内で意志疎通を十分に行い、グループ全体の指導計画や、互いの指導内容を理解していなければならなくなるのである。こうしたグループ全体の研究内容を調整し、計画案にまとめる役が、④の研究主任になる。これらの役割分担は、各グループ内で決めることとしており、学生自身の経験や希望が反映されることになるのである。なお、この研究主任は、人数の都合によって置かないこともあるが、その場合においては、全員が手分けしてその役を担うものとしている。

第12回～第14回は、調査・研究・原稿作成の時間となる。教室には各社の教科書や学習指導要領などの資料を用意しておき、会議や作業を行う「本拠地」とする。ここを本拠地として、学生は思い思いの学習形態をとることにある。もちろん、他グループの、同じ役を担当する学生と相談しても構わない。それゆえ、この活動にはいわゆる「ジグソー学習」の手法を取り入れていることになる。また、この時間においては、教室を離れ、大学図書館やパソコン室、研究室などを利用してよいことにしている。もちろん、授業終了時には全員が教室に戻り、進捗状況を確認する機会を設けている。

第13回目か第14回目の後に冬期休業を挟むため、少なくともそれまでには計画の基本案は出来上がっていかなくてはならない。計画の基本案さえ出来上がっていれば、自分の担当分原稿を冬期休業中に作成することもできるからである。こうしたことは、ワークシートに明示して説明しているため、学生は迷わずに調査・研究・原稿作成を行うことができるのである。ただし、「学生時代最後の年末年始を原稿作成に使いたくない」という気持ちが働くのかもしれないが、原稿作成のペースはおおむね良好なものになる。なお、全体発表が行われる第15回目が行われる週の、月曜日に原稿提出期限を設けている。これは、全員に配布するために担当教員が原稿を印刷するためである。各グループの原稿は、B5用紙で5枚程度のレジュメになる。

全体発表においては、発表の方法を各グループに任せている。おおむね、計画案を研究主任が発表し、各学校段階の指導案は作成者が発表することになる。こうして全体発表の場は、発表と質疑応答を全グループが行うという、研究発表会の様相を呈することになる。

なお、「系統性の確保」は、現代的で実践的な課題であるといえるであろう。小・中一貫

教育や中・高一貫教育を行う学校が今後しばらくは増えてゆくことが予想されるからである。こうした指導計画を作成することを通して、初等中等教育12年間全体を視野に入れること、隣接段階における学校の指導内容を考慮に入れることを、ぜひとも経験してほしいと担当教員は考えている。

おわりに

本実践においては、担当教員が日常的にミーティングを設けているため、授業内容を改良する際にすばやく動くことができる。本年度（平成29年度）においては、「第7回～第11回 討議・協働による立案・製作・発表活動」における保健室づくりに、変更点を加えられる。飯田女子短期大学では、毎学年の終末期に各学科で「卒業研究発表会」を開催しているが、そこで、この保健室づくりの学習成果を発表・提案することで、より学術的・学際的な学びを実現することを予定しているのである。

具体的には、グループごとに発表を行うことになる。各グループでは、必ず全員が、原稿を提示し口頭での発表を行う。この際、「自分をもっとも思い入れのある箇所」の写真を示し、「自分がいかなる思いにもとづいて工夫をしたのか」「このことが、保健室の機能に与える影響は何であるか」といった内容を口頭で発表するのである。これは、現代の学生にとって、SNS（Social Networking Service）等の利用において慣れ親しんだ方法を模したものであって、より自らの工夫を示しやすいものとなるよう、考えられた方法である。

本科目は、教員としての学びを統合するものとして新たに設けられたものであるが、その統合の方法は、養成機関ごと、担当教員ごとに、それぞれの実態に応じたさまざまな創意工夫がこらされるべきものであろう。本学における本科目の担当教員は、活動・課題の種類を精選し、それぞれの活動・課題の中で統合される知識・技能・態度等を多くすることとし、それを実現するために、二名の教員が一貫してすべての授業を行い、評価を担当するものとした。このことは一見、指導内容の多様性を失わせるものであるかのように思われるかも知れない。しかし、実際には、上述の「卒業研究発表会」参加のように、新しい取組を柔軟に導入する素地を保っている。このことは、多くの担当教員が、限られた少ない授業時数のなかで工夫を行う指導体制では、実現が難しいのではなかろうか。

むろん、多くの担当教員が多様な視点をもってそれぞれの授業時数内で工夫を行うことは大いに有意義であろう。また、そうした指導体制において担当教員が有効な会議を日常的にもつことができれば、指導内容の柔軟な変更や運用も可能になるかもしれない。本学における本科目も、二名の授業担当者が、自らの指導体制の在り方やそれゆえの強み・弱みを十分に自覚した上で、授業の内容や方法、ひいては指導体制までを不断に見直してゆく必要がある。

注

- 1) 知識・技能・態度等は必ずしも数量化できるものであるとは考えられないため、本稿ではあくまで便宜的に「多く」と記している。
- 2) 本学では、養護教諭志望者はかなり多くの授業をともに受講している。そうした中であっても、少なくとも医療事務資格取得希望者とそうでない者は、それだけ受講科目が異なり、一般教養科目の選択も大きく異なる。
- 3) こうした活動を行うのは、確かに一人ひとりの学生においては知識・技能・態度等に

- 偏り・過不足が生じているかもしれないが、全員の知識・技能・態度等を最大限に共有することができれば、少なくとも極端に不足していることは少ないと考えているからである。もしここで何らか知識・技能・態度等の極端な偏りや不足が生じているようであれば、それは二年間のカリキュラム全体を見直すべき事態を示唆しているのであって、本科目のみでどうにかこうにかしようとするべき問題ではない。
- 4) たとえば最初の二年間においては、災害共済給付の法令知識を補充することや、クロスカリキュラムの基礎知識を補充することがあった。もちろん、グループ活動や全体発表活動の際に、担当者が助言や指導を挟む形で「補充・深化」を試みることもあった。
 - 5) もちろん、「統合」のメカニズムは必ずしも明らかではないことを記しておかなければならない。しかし、学生はこうした活動において、少なくとも「わかっていたつもり」のことが、知識を補充したことによって複雑さが増し、もう一度考え直す必要に迫られる」体験や、「よくわかっていなかったことが、知識を補充したり理解を深化したりすることによって腑に落ちる」体験を多くすることになると考えられる。
 - 6) 実際には、担当教員も思いもよらなかったアイデアが数多く出されて、担当教員がわざわざ「補充・深化」のための助言や指導を行うことを要しないと判断することもよく起こる。
 - 7) 三人以上の教員がティーム・ティーチングを行うことの効用は想定していないため、実践報告例の登場が待たれる。
 - 8) ただし、本学特有の条件（学生が多くても30-40人程度であることや、全員が同性であること、全員がこれまでに多くの活動をともにしてきたことなど）を考慮に入れなければならない。
 - 9) それゆえ、本科目で行われるノート評価は、ポートフォリオ評価であるといえる。
 - 10) 本科目における履修カルテはごくシンプルなものである。基本的には、二年間に開講されていた科目名をジャンル別に並べ、成績や自分の課題と思うことを科目ごとやジャンルごとに書き込む欄を設けたものである。その他には、入学時と現在の気持ちの変化をつづる欄や、総合的な自分の課題と思うことを書く欄などが設けられている。教員がこれを用いて一方的に何かを通達するということは、原則として行わない。なんとなれば、担当者は履修カルテを、「学生自身が、自分のことを振り返り、これからの学習や生活に生かすためのもの」として位置づけているからである。その目的に沿って、教員も履修カルテを用いた指導や助言、連絡調整等を行っている。
 - 11) 「マーケティング・ディスカッション法」は、発表活動と情報収集活動を通して学習を深めさせる教育方法である。グループ内で発表する者と情報収集する者とに分かれ、情報収集する者が他グループの発表を聞き、そこで得た情報をグループに持ち帰り、自分たちの発表内容を見直すという一連の手続きを経る。詳しくは、文部科学省（2002）『個に応じた指導に関する指導資料—発展的な学習や補充的な学習の推進—（小学校理科編）』、教育出版株式会社、東京、の22頁を参照されたい。