

教職大学院化に向けた教員養成課程と修士課程の連係を意図したカリキュラム構成の検討：大学院生の授業参観及び授業実践による省察内容の変容を事例として

著者	山崎 朱音, 野津 一浩, 杉山 慎一郎
雑誌名	静岡大学教育実践総合センター紀要
巻	27
ページ	46-54
発行年	2018-01-17
出版者	静岡大学教育学部附属教育実践総合センター
URL	http://doi.org/10.14945/00024401

教職大学院化に向けた教員養成課程と修士課程の関係を意図した カリキュラム構成の検討

— 大学院生の授業参観及び授業実践による省察内容の変容を事例として —

山崎朱音*・野津一浩*・杉山慎一郎**

Consideration of curriculum with intention of alignment between teacher education program and master program for introduction of graduate school for teaching license.

— As an example for change in implementation of classroom visitation and reflection
by graduate students —

Akane YAMAZAKI*, Kazuhiro NOZU*, Shinichiro SUGIYAMA**

Abstract

This study has been made to reflect the physical education class for teacher education program and takes into consideration possibility of class implementation with alignment of experience in teacher education program for 4 years and experience in master program.

In the class of graduate school program, the author envisaged class implementation and class visitation aligning with attached school and its teachers. As a result of consideration in “reflection” into class visitation and implementation by a graduate student, her intention changed from class of teacher to class of students. The reflection with self-searching is to deepen consideration by implementing class and intentionally recalling situation and experience of class (Kushimi, 2012). The study implied that class implementation in class visitation lets the students deepen the reflection and make knowledge in contents of subject assuming class implementation. In addition, offering opportunities of reflection in class concentrating on students, especially offering tips for “discovery of problem” to graduate students has been implied to accelerate “solution of problem”.

From above study, experience in teacher education program for 4 years that accumulates students’ knowledge of planning and implementation of class makes the students reflect class implementation in class visitation. In graduate school program, class implementation in class visitation that offers the students more realized situation make the students accumulate diversified knowledge as the knowledge in contents of subject assuming class implementation. Considering these studies, the author implied that accumulation of classes in teacher education program and master program make the classes more sophisticated.

キーワード：模擬授業・授業を想定した教科内容の知識・体づくり運動

I. 問題の所在

教員に求められる資質・能力に「実践的指導力」が挙げられており（文部科学省，1997），教員養成課程のカリキュラムにおいて「実践的指導力」を養成する方向性が示されている（日本教育大学協会，2004）．近年はこの「実践的指導力」の育成に向け，教員養成

段階の保健体育科目において，学生が教師役，生徒役となって実施する模擬授業を行い，その授業における指導行動について評価・省察する実践が各大学で実施されている（佐藤・梶，2015）．

教員養成課程における模擬授業は，授業の構想・実施・省察という，授業実践に関する一連のプロセスを経験・考察できるという点で，教科指導に関わる資質能力の養成のための効果的な場であることが指摘されている（杉山・山崎，2016）．そのため，模擬授業そ

* 静岡大学大学院教育学領域保健体育系列

** 静岡大学教育学部附属静岡中学校

のものをもたらす効果については、保健体育科においてもこれまで様々な研究が行われてきた（梅澤ほか、1998；木原ほか、2008；村井ほか、2008）。

体育の授業を計画し実施するために必要な能力を育成するために、模擬授業を教育実習の準備という位置づけで指導されることが多いとされる（木原ほか、2008）。また、教育実習前に行う模擬授業（教師役の大学生が生徒役の大学生を指導する）において、「省察」^{注1)}は重要な役割を示す。模擬授業において行う「省察」では、受講者に対し授業観察の視点を持たせるとともに、その視点に沿って授業の「問題」に気がつくことができる（木原ほか、2004）。また、木原ほか（2004）は、「反省」（「省察」）を「問題の発見」と「問題の解決」に区別している。杉山・山崎（2016）も、模擬授業を実践した教師役の学生を対象に共同的省察を実施し、発話単位において「問題の発見」と「問題の解決」の両方を行っていたことを明らかにしている。さらに、木原ほか（2004）は、教職3年目くらいまでの初任者は「問題の解決」よりも「問題の発見」をすることを重視していることを指摘している。つまり初任者は、自己の教示行為を「省察」することで自分の問題を発見し、知識教授や意思決定のレパトリーを増やすことが重要なのである（久保ほか、2008）。

一方、模擬授業が持つ課題について、例えば日野・谷本（2009）は、全ての受講学生に十分な経験の量と質を保障することの困難さや、単発的な授業になりがちで、単元を通しての授業構想や授業実践の力は育みにくくなっていること、あくまでも大学生を対象としたものでしかなく、実際の子どもが相手でないことと起こり得ない問題が表面化してこないことを挙げている。

そこで日野・谷本（2009）は、大学における模擬授業、中学校における模擬授業、教育実習の3つの授業における学生の「省察」の実態から、学生の省察能力が3つの授業を通して段階的に向上することを示唆している。このことから、教員養成課程においては様々な状況（大学生を生徒役とした模擬授業、実際の生徒に授業を実施する模擬授業、教育実習）を設定するなどし、より現場の授業に近づけるような段階的な環境設定を行うことが必要だといえる。

また、熟練した教師は、授業中の出来事を解釈して対応策を講じるレパトリーを豊かにもち、授業中に出来事への解釈を変えながら、即興的に授業中の出来事に対応している（坂本・秋田、2012）。坂本・秋田（2012）は、ここには、多様な価値を内包する授業において、即興的に価値を選択し続け、判断を支える「実践の知」があることを指摘している。さらにそこには、「授業を想定した教科内容の知識」が教師の専門的知識として存在するのである。「授業を想定した教科内容の知識(pedagogical content knowledge)」は、

Shulman（1987）が挙げる7つの教師の知識^{注2)}の1つであり、教師の専門的知識のベースにあるといえる。連続的に授業を展開する過程において、授業をデザインし、実践した後に振り返り、そしてデザインを修正し、再度実践するサイクルの中で、「授業を想定した教科内容の知識」は機能すると同時に目の前の子どもたちの学習過程に則して修正されていくのである（坂本・秋田、2012）。つまり、「省察」の積み重ねは、「授業を想定した教科内容に関する知識」を深めることになり、熟練に向けた教師の成長には不可欠なものといえるだろう。しかし、初任者が1人で「省察」し、問題に気がつくことは困難であるため、熟練した先輩教師や同僚の教師の援助があってこそ、初任者の「省察」は深みを増していくといえる（久保ほか、2008）。

以上のことから、大学の教員養成課程において、授業を「省察」するためのものとなる「知識」を身に付けることが必要であると考えられる。その「知識」とは、もちろん授業を計画するための基礎にもなり得る。その「知識」のもとで「省察」が行われ、その繰り返しが「授業を想定した教科内容の知識」の深まりに繋がるといえる。あわせて、教員養成課程の授業においては、この「省察」を生み出す場の設定が必要だと考えられる。例えば、4年間の教員養成課程においてその設定が難しい（教育実習や授業の配置等の事情）のであれば、大学院修士課程（以下、修士課程とする）で開設される授業を視野に入れて授業をデザイン・活用することにより、より柔軟な場の設定が可能になるのではないかと。木原ほか（2004）が指摘するように、教職経験が3年目くらいまでの初任者が「問題の解決」よりも「問題の発見」を重視しているのであれば、修士課程の授業においては、「省察」の内容が「問題の発見」から「問題の解決」に変化していくことが望ましいといえる。「実践的指導力」の向上が求められており、教職大学院化がいわれる昨今であることから、修士課程の授業までを見越した授業デザインを考える必要があるのではないだろうか。

そこで本研究では、まずこれまでの本学の教員養成課程における保健体育科の授業構造を整理する。そして一連の教員養成課程を修了した大学院生を対象に、大学院生の授業参観及び授業実践による省察内容の変容を明らかにすることを通して、4年間の授業内容の積み上げと、修士課程の授業とを関連させた授業展開の可能性を検討することを目的とした。

II. 本学教員養成課程における取り組み

2013年度より、本学の教員養成課程保健体育科の授業においては、「教科教育法Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ」^{注3)}と「保健体育科教科内容指導論」、そして「教科に関する科目(実技)」の連係と学びの積み上げを検討してきた（新保・山崎、2013；山崎ほか、2014；野津ほか、

2015；山崎ほか，2016）。

1. 「教科に関する科目（実技）」

1年次，2年次に必修として「陸上運動」「器械運動」「水泳」「球技Ⅰ」「球技Ⅱ」「球技Ⅲ」「武道」「ダンス」を授業科目に開設している。そのうち専任教員が開設している7科目について，実技として取り組んだことを授業後に振り返りながら，活動したことや動きのポイント等を書き留める「学びの足跡（活動記録）」を記録する取り組みを行っている。

受講学生の活動記録からは，教員側が伝えようとした運動技能のポイント（運動のコツ）が記されていたことに加え，それらが受講学生の自らの言葉に変換されていた。これは，授業内容を振り返ることだけではなく，自分の身体を通して感じたことを文字や図で表現することで，さらなる運動の理解に繋がったことが推察された。つまり「教科に関する科目（実技）」では，各運動領域の運動の特性や動きのポイントを理解することができたと考えられる。

2. 「保健体育教育法Ⅱ」

「保健体育科教育法Ⅱ」では，まず保健体育科の意義や目標を理解すると共に，学習指導要領の読み込みから，その内容を理解させるようにした。そして，示されている内容を身に付けさせるためには何を教えずなくてはならないのかの「教育内容」を見出すところをねらいとした。具体的な「教育内容」を見出すために活用させようとしたものが「教科に関する科目（実技）」で各自が作成した「学びの足跡」としての活動記録である。これをもとに，自らの経験と学習指導要領の読み込みを通し，授業実践へ向けて具体的な教育内容を導き出されたことが，受講学生の学習内容に関する小レポート（以下，小レポートとする）から認められた。

「保健体育科教育法Ⅲ」では，体育の授業を計画していくための教材研究について学び，教材研究で検討したことを学習指導案に落とし込むことについての学習を意図した。そして作成した学習指導案に基づき模擬授業を行い，授業を通しての振り返りをもとにして学習指導案を修正，再構成していくことを計画している。ここでも，教材研究にあたり，受講学生は「保健体育科教育法Ⅱ」で導き出した「教育内容」が活用できること，そして「教科に関する科目（実技）」で学んだ主な練習方法や技術を身に付けるための観察視点等が活用されていることが，小レポートから認められた。

「保健体育科教育法Ⅳ」では，授業実践力を高めるための方法の一つとして，授業そのものを批判的に省察できる力の育成を目指して，そのための具体的な授業観察と授業省察の方法についての授業を試みている。「保健体育教育法Ⅲ」「保健体育科教科内容指導論（後述）」において実施される模擬授業においては，

実践後の省察について具体的な視点を教員からは提示していない。「保健体育科教育法Ⅳ」において授業を観察・評価する視点を学ぶことにより，授業を「構想－展開－省察」というサイクルで実践する授業実践力を育成するための手立てになりうるのではないかと考えている。

3. 「保健体育科教科内容指導論」

「保健体育科教科内容指導論」は，3年次前期，「教科に関する科目（実技）」「保健体育科教育法Ⅱ・Ⅲ」を履修し，教育実習に行く前後の授業として開講されている。

そのため，本授業においては，これまでの学びの蓄積と「保健体育科教育法Ⅱ・Ⅲ」の連係から，「運動の行ない方や高め方を教えること」に焦点を絞った学習活動を展開している。また，本授業の担当は「教科教育」の立場の教員ではなく，「教科専門」の立場の教員が行なっている。

「教科教育」の立場の教員がこれまでの学びの積み上げを考慮した授業計画の大枠を示すことにより，「教科専門」の立場の教員は各運動領域の種目を教えるのではなく，種目の特性と専門性を「運動を通じた学習」として活かすように考慮した授業計画を各々が再構成することができる。ここに，「教科教育」と「教科専門」の連係が生まれ，相乗効果により学生にとっては質の高い授業が展開されたことが報告されている。

4. 取り組みのまとめ

これまでの取り組みをまとめたものが図1（野津ほか，2015）である。「教科に関する科目（実技）」において各運動領域の知識（動きのポイント，指導におけるポイント，授業の展開方法，安全への配慮等）を学び，それを「保健体育科教育法」においてどのように授業へ結び付けていくのか，を学ぶこととなる。この両授業の連係により，いわゆる「授業を想定した教科内容に関する知識」の土台を築くことができると考えられる。特に「保健体育科教育法Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ」の授業内容の棲み分けと縦への積み上げの可能性を考えて授業を組み立てることにより，受講学生は各運動領域の内容を「教育内容」として考えることができると共に，学習指導案の作成と模擬授業へ，そして省察へと繋がり，「実践的指導力」を高めることができると考える。

さらに，「保健体育科教科内容指導論」と「保健体育科教育法」の連係，「教科教育」と「教科専門」の双方の立場の教員の連係が，より運動の特性を捉えた授業づくりに結びつくことが推察される。

5. 課題とその解決に向けて

これまでに本学の教員養成課程における各授業科目の取り組みを述べたが，日野・谷本（2009）の指摘する，模擬授業の課題として挙げられている実際の子どもがいないという現状，また単発の授業実践であるこ

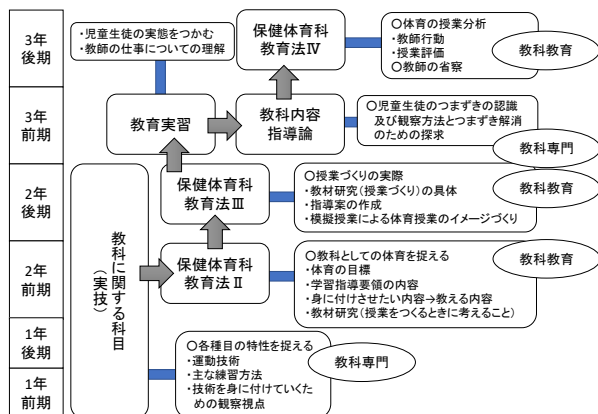


図 1 保健体育科における「教科教育」と「教科専門」の架橋を意図した授業の積み上げ構造 (野津ほか, 2015)

とは、本学教員養成課程の授業構成の段階で解決することは困難であり、課題として残されている。そこで、これらの課題をまずは修士課程の授業において解決する可能性を探ることとした。

一番の課題は、「実際の子どもがいない現状」の解消である。そこで、附属学校との関係を図り、学校現場での授業実践をして取り組もうとした。またその際、単発の授業実践ではなく、ひとつの運動領域に絞って単元として取り扱うことが必要であると考え。前述したように、教員養成課程において実践している模擬授業では、「教科に関する科目(実技)や「保健体育科教育法Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ」において得られた知識を使って、学習の計画や検討を行なっている。それらを土台として、修士課程段階においては子どもの状態に気が付き、即時に対応していく力を身につける、つまり木原ほか(2004)のいう「問題の発見」から「問題の解決」へと思考が変容することを促す必要があるのではないかと。

久保ほか(2008)は、教員免許取得直後の大学院生を対象とし、一単元の授業実践を2度(1度目はティームティーチングのT2として指導、2度目は単独指導)実施した後の「省察」の変容を検討している。授業実践は、附属小学校のクラスで行われた。この教員養成課程における問題点を解決した模擬授業において、「省察」の焦点・レベルともに変容がみられたことが報告されている。このことから、修士課程の授業において附属学校と係り、実際の子どもを前にした授業実践を行うことが、「問題の発見」から「問題の解決」への「省察」の変容に繋がるのではないだろうか。久保ほか(2008)の研究結果を基に、本学において以下の授業を設定した。

Ⅲ. 本学修士課程「保健体育科教育指導論Ⅰ」における取り組み

1. 授業計画と履修状況

授業は、2016年10月から12月の期間で全15回開講した。受講した院生は、中学校・高等学校の保健体育科教員免許状を取得している、大学院修士課程1年生3名(男1名、女2名)である。なお、1名は本大学で教員養成課程を修了したもので、2名は他大学において教員養成課程を修了したものである。

本授業は、授業実践も含めて15回、以下のねらいのもとに行われた。

①体育の学習指導の基本的事項について理解することができる

②授業実践(計画・実践・振り返り)を行うことを通じて、体育の学習指導のあり方について検討し整理することができる

③授業実践に取り組む各段階において、教科内容に関する専門的知識と教科内容を想定した教授方法に関する知識の重要性を認識することができる

15回の授業の概要は表1の通りである。なお、授業実践はS大学教育学部附属S中学校(以下、附属中学校とする)で行った。教材研究を実施する前、また学習指導案の検討時に附属中学校へ訪問し、授業を観察して生徒の実態を把握したり、附属中学校教員と授業についてのディスカッションを行う時間を確保した。

表 1 「保健体育科教育指導論Ⅰ」授業概要

回	内容	備考
1	ガイダンス	
2	生徒の実態の把握	附属中学校にて授業参観
3・4	教材研究	
5・6	学習指導案の作成	
7・8・9	学習指導案の検討	附属中学校にて2回実施
10	授業実践①	附属中学校(2時間)
11	授業実践①の反省と次時の検討	
12	授業実践②	附属中学校(2時間)
13	授業実践②の反省と次時の検討	
14	授業実践③	附属中学校(2時間)
15	授業実践③の反省と学習のまとめ	

2. 授業実践の概要

授業実践は、中学校1年生2クラス(B組, C組)に対し、それぞれ3回実施した。1回目の授業は附属中学校教員(男性:中学校勤務9年)が2クラス行い、2回目の授業は附属中学校教員と大学院生がそれぞれ1クラスずつ担当した。3回目の授業は、それぞれ異なる大学院生が1クラスずつ担当した。全ての授業について、大学院生と附属中学校教員(授業者ではない場合)、また大学教員(体育科教育専門)が授業を観察した。授業実施日と授業者は、表2に示す通りである。

表2 授業実施日時と授業者

	B組	C組
1時間目	11月17日(木)4時限目 附属中学校教員	11月18日(金)3時限目 附属中学校教員
2時間目	11月24日(木)5時限目 附属中学校教員	11月24日(木)4時限目 大学院生B
3時間目	11月28日(月)6時限目 大学院生A	11月28日(月)5時限目 大学院生C

内容は「体づくり運動（体力を高める運動）」とした。「体づくり運動」は、本大学教員養成課程の授業にて実技の授業1単位として行われていない。そのため、本大学出身の大学院生は「体づくり運動」についての知識が不十分であることが予想された。また、他大学出身の大学院生についても、事前の打ち合わせより知識が十分有るとは判断できなかった。そのため、受講生全員に共通して「体づくり運動」に関する知識・経験不足が認められたため、本授業において「体づくり運動」を取り上げることとした。

3. 授業実践の成果

各回の授業実践の後、3名の大学院生に対し授業についての「省察」を自由記述で求めた。本研究においては、教員養成課程からの学びの蓄積を検討するため、本学教員養成課程を修了した大学院生1名（以下、大学院生Aとする）の省察内容を資料とし、本授業の成果を考察することとした。大学院生Aは、図1に示した教育課程を履修した大学院生である。つまり、「実際の子どものいない現状」で模擬授業を経験しており、実際の子どもに対して行った授業は、大学3年次の教育実習（小学校3週間、中学校2週間）に留まる。そのため、先述した筆者らの意図してきた授業の積み上げから知識を習得していると考えられるため、この大学院生Aの省察内容の変容を検討することが、本取り組みの成果を検討するに適切であると判断した。

資料の考察は、「保健体育科教育指導論I」の授業を指導した体育科教育を専門とする大学教員2名（17年間小学校・中学校教員、その後5年間教員養成課程に従事した教員と、7年間教員養成課程に従事）が行った。自由記述により得られた省察の内容は、まとまった内容ごとに振り返りの視点として「問題の発見」と「問題の解決」の2点に整理し、その枠組みに基づいて考察を進めた。

(1) 1時間目（大学院生Aの立場：観察者）

表3は、1時間目の授業を観察した大学院生Aの省察内容（一部抜粋）を示したものである。なお、同じ内容の記述についてはひとつにまとめ、その数を表中()に示した。さらに、全ての記述の振り返りの視点を表4に示した。

省察の内容をみると、大学院生は「問題の発見」に【発問に対する生徒の具体的な答えがでなかったこと】や、【教師のねらいとのズレ】を生徒の反応から

感じ取っていることが確認される。授業実践にあたり、教材研究から学習指導案の作成にあたっての準備の中で、「生徒はこういう思考であろう、こういう反応をするだろう」という生徒の予想は行ってきた。しかしながら、実際の生徒の反応をみて予想とのズレを確認していることが省察からわかる。またその生徒の反応をみる視点は様々に広がっていることが確認された(表4)。これは、大学生を生徒役として行っている模擬授業からは現れることがない、本当の中学生に対する授業実践だからこそ気が付くことのできる内容であると考えられる。

表3 1時間目省察の内容

<p>【発問に対する具体的な答えが出ない】</p> <p>→ <発問の仕方の工夫></p> <p>B組は運動に対し、ネガティブな感情が強く、「一番足りて得ない要素はどこ？」という質問に「全部」と回答する生徒が多くみられた。そこで、B組でのネガティブな「足りていないところ」という聞き方だったことがいけなかったのではないかと仮定し、C組では「一番伸ばしたい体力要素はどこか？」という質問に変えたが、逆に、「苦手だから伸ばしたくない」や「簡単そうだから」といった理由で決める生徒が比較的多く見受けられ、「苦手だからここを伸ばしたい」と考える生徒は数少なかった。2クラス見てみると全体的にB組の反応の方がよく、「足りない」から「伸ばしたい」ととらえさせるにはB組での行いの方が相応しかったかもしれない。</p>
<p>【教師のねらいとのズレ】</p> <p>→ <学習内容（運動の内容）の修正></p> <p>プチテストの結果、腹筋が痛い、きつい、疲れるなどの生徒予想は当たっていたものの、筋力に思考が行ってしまうらしいので「体力」に着目させるには他のプチテストを考えるべきかもしれない。</p>

表4 1時間目 振り返りの視点

「問題の発見」	「問題の解決」
<ul style="list-style-type: none"> ・生徒の実態(包括的)(3) ・単元・活動に対する興味・関心(3) ・発問に対する具体的な答えが出ない(2) ・ワークシートの記入に予想よりも時間がかかる ・教師のねらいとのズレ ・運動量が予想よりも多い ・活動への取り組みが難しく時間がかかる 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習内容の修正(運動の内容) ・ルールの設定 ・言葉かけの工夫 ・発問の仕方の工夫 ・教師の投げかけ (効率の良い授業展開) ・活動時間の管理 ・教師のねらい(知識の定着) ・掲示物の工夫 ・授業の勢い・雰囲気

さらに、そういった予想外の反応の生徒に対応する手立て（「問題の解決」）が、多岐にわたって挙げられた。その手立てには、「掲示物の工夫」や「発問の工夫」といった、授業前の準備段階で対応できるものが多くみられることも特徴として推察された。

このことから、1時間目の授業参観では、「問題の発見」として、まずは自身の予想した生徒の姿と目の前の生徒の反応とのズレに気が付く段階であったことが示唆された。

(2) 2時間目 (大学院生 A の立場 : 観察者)

表 5 は、2 時間目の授業を観察した大学院生 A の省察内容 (一部抜粋) を示したものである。なお、同じ内容の記述についてはひとつにまとめ、その数を表中 () に示した。さらに、全ての記述の振り返りの視点を表 6 に示した。

表 5 2 時間目省察の内容

<p>【活動に対する興味・関心】 → <活動時間の管理> (B 組 : 授業者 大学院生 B) 各測定とも子どもたちの興味・関心は高く、どの測定も意欲的かつ積極的に行動する姿が見てとれた。内容的にはよかったように見受けられたが、子どもたちはあきらめず何度も挑戦したが、時間も時間延長に繋がってしまった。すべての子に測定させることも、何度も挑戦させることもどちらも大切なことではあり、子どものやる気を引き出すという点ではいい授業であったが、マネジメントはやはり最悪であったと感じる。</p>
<p>【時間内に活動を終わられない】 → <教師の言葉かけ (効率のよい授業展開)> (C 組 : 授業者 附属中学校教員) その具体的な手立てとしては、教員だけでなく生徒にも時間を意識させることでコントロールすることができていた。「8 分ずつ 3 分類 2 種目の計 6 種目計測したい、全員が測定を全種目とり終えるようにしたい、クラス力が試される」といった具体的な (附属学校) 教員の発言に対し、子どもたちはテキパキと動くようになった。</p>

表 6 2 時間目 振り返りの視点

「問題の発見」	「問題の解決」
<ul style="list-style-type: none"> ・時間内に活動を終わられない(7) ・活動への従事(2) ・活動に対する興味・関心 ・実態(包括的) ・用具の使い方 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動時間の管理(教師の予想・見通し)(5) ・教師の言葉かけ(効率のよい授業展開)(2) ・教師の言葉かけ(思考の引き出し)(2) ・学習内容と活動の仕方の修正(2) ・課題の提示の仕方 ・ワークシートの工夫 ・安全管理(用具の使用)

2 時間目の省察の内容においては、効率よい授業展開が「省察」の中心にあった。生徒の反応が予想と異なり、意欲的に活動に取り組んでいたからこそ活動時間のマネジメントが困難であり、その点について大学院生 A も「省察」を行っている。さらに、2 時間目は B 組を大学院生 B が先に指導し、後に C 組を附属中学校教員が指導した。そのため、両授業者の指導の比較を行っていたともいえる。特に、附属中学校教員の実践した授業においては、大学院生 A は附属中学校教員の生徒の反応に対する即時の指導の変更 (言葉かけ) を把握し、その変更による生徒の活動の変化にも視点を向けて「省察」をしている。このように、現職中学校教員による実践と大学院生の実践を同時に参観することで、両者の比較がすぐにできる。このこと

が、教師が生徒の反応に即時に合わせて対応するという指導の仕方に気が付くことに繋がり、「省察」の視点に表れたことが示唆された。つまり、現場教員の授業を参観し、自らが授業者となって双方を具体的に比較することで、教師の瞬時の対応の重要性に気が付くことができたと推察される。

また、表 4 と表 6 を比較すると、「問題の発見」は 7 項目が 5 項目と、指摘した項目数が若干減っている。これは、1 回目の授業観察を経て、生徒の反応の何を見れば良いのかの視点が絞られた。言い換えれば、生徒の反応をみる視点が多少定まってきたことが推察される。生徒の反応への対応である「問題の解決」は 9 項目から 7 項目と、若干の減少がみられる。このことは、生徒の反応と予想とのズレをどのように修正するのか、自分の持てる知識の中で自分のできることとの兼ね合いの中で「省察」しているということが示唆された。

(3) 3 時間目 (大学院生 A の立場 : 授業者・観察者)

表 7 は、3 時間目の授業を観察した大学院生の省察内容 (一部抜粋) を示したものである。なお、同じ内容の記述についてはひとつにまとめ、その数を表中 () に示した。さらに、全ての記述の振り返りの視点を表 8 に示した。

表 7 3 時間目省察の内容

<p>【活動に対する興味・関心】 → <教師の臨機応変な対応> 1 時間目→2 時間目→3 時間目の流れもそれなりにつながりを感じることができ、生徒自身も、教師が発問しなくとも、次の流れに移りたい (移っていく) 姿が見受けられ、授業者が発問で授業を仕切っていくというよりは、生徒の思考の流れに沿って授業が行っているような感覚だった。</p>
<p><教師の臨機応変な対応> 授業案を作成していく中で、今までは計画したものをいかにして無理やりでも計画通り行うことができるかということを考えていたが、今回の 3 時間の授業を考える過程で、パターン A・B・C を考えておき、生徒の反応で一番適切なものを行うなど、想定通りの場合とそうでなかった場合まで考えることを自然としていたことは私たちの成長点であると感じた。</p>

表 8 3 時間目 振り返りの視点

「問題の発見」	「問題の解決」
<ul style="list-style-type: none"> ・活動に対する興味・関心(3) ・意欲的な姿勢 ・グループ編成の偏り ・実態(包括的) ・予想以上の回答が得られた ・学習内容の理解 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の臨機応変な対応(4) ・活動形態の工夫(3) ・活動時間の管理

表 8 より、生徒の反応に対する「問題の解決」の項目数が 3 項目に減っていることがわかる。これは、次時の実践が予定されていない (本時は 3 時中の 3 時の位置づけ) ため、次時の計画を修正するような具体的

な省察内容が現れなかったことが推察される。しかし一方で、大学院生 A 自身の考えが焦点化されてきたことを意味するとも考えられる。これはつまり、本授業の実践・観察を通じて、大学院生 A が持つ「知識」が整理され、機能してきた可能性が推察される。

さらに、省察の内容から、大学院生 A が生徒を主体とした授業展開の重要性を指摘していることがわかる。前時の振り返りの視点(表 4・表 6)では、生徒の反応と教師の予想とのズレを、「発問の仕方の工夫」や「教師の言葉かけ」、「学習内容と活動の仕方の工夫」などで修正を試みようとしていた。つまり、自分たちが考えた単元のねらい・計画において、教師主体の授業展開を考えていたことがわかる。しかしながら本時の省察の内容からは、授業の主体を「子ども(生徒)」と捉えていることが認められる。これらのことから、教師の準備したことをあれもこれも取り入れ、学習指導案通りに授業を進めることを主とするのではなく、目の前の生徒に今何が必要なかを選択できる、そしてその選択肢を多岐にわたって持つことの必要性を、大学院生 A は理解した可能性が示唆される。つまり、単元を通じた学習指導案の作成と複数回の授業実践及び授業参観、その修正をするという授業づくりのサイクルを通じて、生徒を主体とした授業展開の重要性が理解され、教師の臨機応変な対応には相応の知識が必要であることが理解されたと推察される。

(4) 本授業の取り組みによる成果と課題

修士課程における本授業での試みとして、教員養成課程における模擬授業の課題として挙げられる「実際の子どもがいない」ことを解決するため、附属学校との関係を図り、学校現場における授業観察及び授業実践を行った。その中では、短い時間数ではあるが一運動領域を単元として取り扱い、教材研究を行った後に全ての時間について学習指導案(細案)を作成し、授業実践を行った。

大学院生 A の省察内容からは、実際の子どもをみることによる子どもの反応と予想とのズレについて気づき、それに応じた手立てを考えていたことがわかった。1 時間目の授業から 3 時間目にかけて、授業内での教師の判断について「省察」の視点が変化している。つまり、1 時間目の授業では「1 つの授業の流れを準備すること」に視点があるが、3 時間目は「子どもに対応して複数のパターンから選択すること」に視点が変わり、授業内での教師の確かな知識に基づく即興的対応の重要性に気が付くことができた。さらにこのことから、より大学院生の「省察」を深くしていくためには、筆者らのように修士課程の授業を仕組む側の者が、授業参観及び授業実践をした際の振り返りの視点を定めて提供することが重要といえるであろう。つまり、「問題の発見」の視点を定めることにより、教員養成課程ではみられない「実際の子ども」について振

り返る視点を大学院生に気が付かせることができ、実践に基づく子ども理解を促すことができる。またそれが「問題の解決」を早い段階から促すことに繋がること予想される。

また、授業実践に向けた準備(教材研究、学習指導案の作成など)、そして授業観察及び授業実践は、大学院生 A の教員養成課程での学びで蓄積した「教科内容に関する知識」や「一般的な指導方法に関する知識」といった様々な「知識」をもとに行なわれたことが推察される。本授業において授業観察及び授業実践したことにより、それらの知識の量が増えたこと、また双方を関連付けた「授業を想定した教科内容に関する知識」へと変容したことが示唆される。これに伴い、大学院生 A の「省察」の変容にも何らかの影響を与えたことが推察される。何が「省察」に変化を与えたのか、については本研究においては検討することが難しい。しかし、その大元にある多様な「知識」は、教員養成課程からの「教科に関する科目(実技)や「保健体育科教育法Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ」の積み上げの基に得られるものである。教師の実践知である「授業を想定した教科内容に関する知識」は、授業経験の「省察」を通じてはじめて授業実践を支える知として形成されていくのである(Shulman, 1987)。つまり、教員養成課程における授業の積み重ねによる知識の定着が、子どもを目の前にした授業観察及び授業実践により「授業を想定した教科内容に関する知識」となるのではないだろうか。これらのことについて、教員養成課程段階から修士課程段階までを一連とした指導の中で育成し、実践力のある教師を育てることが求められていると考える。

IV. まとめ

本研究は、これまでの本学の教員養成課程における保健体育科の授業構造を整理するとともに、4 年間の授業内容の積み上げと大学院修士課程の授業とを関連させた授業展開の可能性を検討しようとした。

大学院修士課程の授業において、附属学校・附属学校教員と連携して、授業参観及び授業実践する展開を構想した。授業参観及び授業実践に対する大学院生 A の「省察」の内容を検討した結果、教師主体から子ども主体の授業へと、大学院生の意識が変容したことがわかった。また、反省的实践とは、実践を進めながら、意識的、体系的に状況や経験を振り返り、行動を適切に調整して、洞察を深めることである(楠見, 2012)。つまり、学校現場における授業観察及び授業実践により、「省察」の内容に深まりができ、「授業を想定した教科内容に関する知識」の形成に寄与すると考えられる。さらに、実際の子どもを中心とした授業の振り返りの視点、特に「問題の発見」のヒントとなるような視点を大学院生に提供することが、早期の「問題の

解決」を促すことにつながることも示唆された。

以上のことから、教員養成課程の4年間において、授業を計画・実践する「知識」を整理し積み上げることが、授業を「省察」する力の土台を形成するといえる。さらに大学院修士課程において、本当の子どもたちに対して授業を参観及び実践することや、附属学校教員の授業と自分の授業を比較することなどの仕組みの中で省察を重ねていくことにより、多様な「知識」が「授業を想定した教科内容の知識」として形成されていくと考えられる。これらのことを鑑みると、教員養成課程と大学院修士課程における授業の積み重ねの可能性を探ることができる。

本研究は、本学の教員養成課程を履修した大学院生1名の省察内容の検討から、授業の成果を考察した。1名の大学院生の省察内容を資料としたことは、本学の取り組みを基にカリキュラム構成の検討をするという本研究の目的には適していると考えられるが、対象者を限定したことに本研究の限界があった。今後は、対象者数を増やし（他大学出身者との比較も通して）、さらなる検証を進める必要があると考える。

注

- 注 1) “専門職”としての教師は、「反省的実践家 (reflective practitioner)」としての成長が求められている(佐藤, 1993)。この「反省的実践家」の根幹を成すものは、授業を「省察 (reflection)」するということであり、この「省察」を促進していくことが「反省的実践家」としての成長に繋がる(久保ほか, 2008)。
- 注 2) Shulman (1987) は、教師の知識に①教科内容に関する知識 (content knowledge), ②一般的な指導方法に関する知識 (general pedagogical knowledge), ③教育課程に関する知識 (curriculum knowledge), ④授業を想定した教科内容に関する知識 (pedagogical content knowledge), ⑤学習者と学習者特性に関する知識 (knowledge of learners and their characteristics), ⑥教育上の文脈 (教育的な状況)に関する知識 (knowledge of educational contexts), ⑦教育目標・目的・価値に関する知識 (knowledge of educational ends, purposes, and values)を挙げている。
- 注 3) 静岡大学教育学部において「体育科教育法Ⅰ」は、小学校教科教育法に区分されるものであり、学部全体に授業を提供しているが、「保健体育科教育法Ⅱ」、「保健体育科教育法Ⅲ」および「保健体育科教育法Ⅳ」は、中学校・高等学校教科教育法として、保健体育教員免許取得者のための教職に関する科目として開設されている(平成29年度現在)。

引用参考文献

- ドナルド・A・ショーン：柳沢昌一・三輪健二訳 (2007) 省察の実践とは何か, 鳳書房。<Schön, D. A (1983) The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books. >
- 日野克博・谷本雄一 (2009) 大学の模擬授業並びに教育実習における省察の構造. 愛媛大学教育学部保健体育紀要, Vol.6, pp. 41-47.
- 木原成一郎・日野克博・米村耕平・徳永隆治・松田恵示・岩田昌太郎 (2008) 教員養成段階で行う体育の模擬授業の効果に関する事例研究：テスト映像を視聴した学生が気づいた体育授業の要素. 広島大学大学院教育学研究紀要. 第一部, 学習開発関連領域 Vol.57 : pp.69-76.
- 木原成一郎・村井潤・坂田行平・松田泰定 (2007) 教員養成段階の体育科目における模擬授業の意義に関する事例研究, 広島大学大学院教育学研究紀要 第一部第56号, pp. 85-91.
- 木原俊行 (2004) 授業研究と教師の成長. 日本文教出版.
- 久保研二・木原成一郎・大後戸一樹 (2008) 小学校体育科授業における「省察」の変容についての一考察, 体育学研究 53 : pp.159-171.
- 楠見孝 (2012) 第2章実践知の獲得 熟達化のメカニズム. 金井壽宏・楠見孝編, 実践知 エキスパートの知性, pp. 33-58. 有斐閣.
- 文部科学省 (1997) 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (第一次). 教育職員養成審議会答申.
- 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説 (体育編), 東洋館出版社.
- 文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領解説 (保健体育編), 東洋書房.
- 文部科学省 (2009) 高等学校学習指導要領解説 (保健体育・体育編), 東洋書房.
- 村井潤・松田泰定・木原成一郎 (2008). 模擬授業を複数回実施することの効果に関する事例的研究：ソフトバレーボールを教材として. 学校教育実践学研究, Vol.15 : pp. 39-48.
- 日本教育大学協会 (2004) 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作りの提案ー, 会報第88号.
- 野津一浩・山崎朱音・岡端 隆・新保淳 (2015) 保健体育科におけるカリキュラム構成の将来的展望について (第三報)ー授業の積み上げを意図した「保健体育科教育法」と「教科に関する科目 (実技)」の授業内容の連係についてー, 静岡大学教育学部附属教育実践総合センターvol.24, pp. 145-154.

- 坂本篤史・秋田喜代美（2012）第5章人を相手とする
専門職 教師. 金井壽宏・楠見孝編, 実践知 エキ
スパートの知性, pp. 174-193. 有斐閣.
- 佐藤学（1993）教師の省察と見識：教職専門性の基礎.
日本教師教育学会編 日本教師教育学年報第2号.
日本教育新聞社, pp.20-35.
- 佐藤豊・梶ちか子（2015）単元構想図, 模擬授業, 映
像視聴の連続体験による体育科教員養成授業モデル
の検討—鹿屋体育大学における 2013 年度保健体育
科教育法Ⅳの授業実践とその省察から—, 鹿屋体育
大学学術研究紀要第51号, pp. 11-24.
- 新保淳・山崎朱音（2013）保健体育科におけるカリ
キュラム構成の将来的展望について（第一報）—
「保健体育科教育法」と「教科内容指導論」との関
係を原点として—, 静岡大学教育学部附属教育実践
総合センターvol.21, pp.201-210.
- Shulman,L.S.（1987）Knowledge and teaching :
Foundations of the new reform. Harvard Educational
Review, 57（1）: 1-22.
- 杉山雅俊・山崎敬人（2016）小学校理科の模擬授業に
おける教師知識形成を目指した協同的省察の効果.
理科教育学研究 vol.56 No. 4 : pp. 435—445.
- 梅澤実・小林貴史・横尾康幸・植村洋司・平塚由紀子
（1998）. 大学2年生の観察実習における試み :
「反省的实践家」形成の基盤としての模擬授業体験
の位置づけとして. 東京学芸大学附属学校研究紀要,
No.25 : pp. 107-117.
- 山崎朱音・野津一浩・新保 淳（2014）保健体育科に
おけるカリキュラム構成の将来的展望について（第
二報）—「教科内容指導論」からみた「教科教育法」
と「教科に関する科目（実技）」の位置づけ—, 静
岡大学教育学部附属教育実践総合センターvol.22,
pp. 161-169.
- 山崎朱音・野津一浩・河合学・岡端隆・新保淳（2016）
保健体育科におけるカリキュラム構成の将来的展望
について（第四報）：学習内容の連係を意図した
「教科教育法」と「教科内容指導論」の取り組み,
静岡大学教育学部附属教育実践総合センターvol.25,
pp. 279-287.