

修士課程段階におけるアクションリサーチ型実習の 効果に関する事例的検討

— 保健体育科実習生の授業についての知識と教授方法の変容に着目して —

岩田 昌太郎・齊藤 一彦・前田 一篤・山木 彩加・手島 祥平・中山 泉
(2013年12月6日受理)

A Study of the Effect of the Action Research Type Training in a Master's Course Stage : focusing on the alteration trend of knowledge and teaching skills in the health and physical education trainee

Shotaro IWATA, Kazuhiko SAITO, Kazuma MAEDA, Ayaka YAMAKI,
Shohei TESHIMA and Izumi NAKAYAMA

Abstract. The aim of this study was to clarify the effect of the action research type training in a master's course stage, especially focusing on two knowledge: "teacher's practical knowledge" and "teacher knowledge about pedagogy". As a result, two points were made clear.

1. Throughout the action research type training, simplex knowledge about "teacher's practical knowledge" was greatly seen in the graduate students in a master's course, similar to the prior research. Plus, "Teacher knowledge about pedagogy" was also seen in the action research type training.

2. Throughout the action research type training, graduate students in a master's course changed its' multiple "teacher's practical knowledge" and "teacher knowledge about pedagogy" by receiving mentoring from a faculty member, supervisor, and mentor.

キーワード：修士課程, アクションリサーチ, 授業についての知識, 教授方法についての知識

1. 研究の背景と問題の所在

1.1. はじめに

今, わが国の教師と教師教育のあり方を巡って, 途方もない地殻変動が起こっており, それは明治時代にこの職業が成立して以来の最大規模の大変動といっても過言ではない(陣内, 2008)。その背景としては, 現在の学校現場が抱える教育課題が年々複雑化・多様化し, それに対応し得る「高度な専門性と豊かな人間性・社会性を備えた力量ある教員」がより一層求められていることにある。それに相俟って, 2012年度の中央教育審議会答申「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」では, 基礎免許状(学部卒業程度), 一般免許状(修士レベル), 専門免許状を設ける方向性を出しているが, その中核の資質能力として教師の「学び続ける姿」を描いている

(松木, 2013)。そのために教員免許制度を改革して, 多様な人材の登用を図るとともに免許状の「修士レベル化」を推進しようとしているのである(宇佐見, 2013)。

このような潮流の中, 高度な専門能力をもつ人材を育成するために, 2003年度に専門職大学院制度が創設され, 様々な分野における専門職大学院が開設された。2006年度の中央教育審議会「今後の教員養成・教員免許制度の在り方について」において, 教員養成に特化した専門職大学院としての教職大学院が具体的に提示され, 2007年度から発足することとなった。

1.2. 教職大学院の現状と課題における概要

2007年度から教職大学院の設立がはじまり, 2012年現在では, 全国に25校(国立大学が19大

学、私立大学が6大学)の設置までに至っている。そのような教職大学院において、教員養成のカリキュラムの充実・強化やその質保証が、今後の効果的な教員養成のモデルとなることが期待されている(御手洗ら, 2013)。

一方で、教職大学院の創設に伴い、総体としての教員養成が以前より多少なりとも改善されたか否か、という視点から、その効果は地道に検証されるべきであるとの課題も指摘されている(岩田康之, 2008)。例えば、①学部および大学院の教育体制の未整備(e.g. 岩田昌太郎, 2010; 御手洗ら, 2013)、②経済的負担増による学生の教員養成への魅力低下(読売新聞, 2012)、③学校への人材供給の停滞などの課題である。すなわち、教職大学院の創設において、その制度設計の欠陥や曖昧さを抱えている実情は確かであり、今後の全国的な教職大学院の在り方については、その具体的な改善策や方向性が焦眉の課題となっている。

他方、筆者らが所属する本学においても教職大学院の設置に代えて、教育学研究科内に「中等教科教育開発プログラム」「初等教育開発プログラム」「学校経営・行政開発プログラム」からなる本研究科の特色を活かした「教職高度化プログラム」を2009年度から設置している。そのプログラムにおける目指す教員像は、①高い教職使命感や倫理観を有し、人間的魅力を備えた教員、②高度で総合的な実践的指導力を備えた教員、③今日的課題の解決や特色ある学校づくりに向けた教育実践研究(アクションリサーチ)のできる教員としている。それを実現するため、カリキュラムにおいても、教科教育に関する科目やアクションリサーチなど研究的資質を育てるための科目を数多く設定している(松浦, 2009)。とりわけ、上記の③にある教育実践研究であるアクションリサーチは、修士課程における教育実習との関連科目の授業である。また、今回の教職大学院の創設に伴う特色あるカリキュラムの一貫として、実践的指導力を育成する教育方法の1つとして注目されている手法であろう。しかしながら、このアクションリサーチの定義や特徴、あるいは実態といったことは必ずしも明らかにされているとは言い難い。したがって、次節では、アクションリサーチの概要について概観していく。

1.3. アクションリサーチの概要

1.3.1. アクションリサーチの台頭

アクションリサーチという用語を最初に用いたのは、1940～1950年代に活躍したアメリカの社会心理学者のクルト・レビン(Kurt Lewin)であった。佐野(2000)によるとレビンは、「社会的な問題の研究は、直接関わる人たちの問題意識を出発点とし、研究成果は人々に具体的に還元されるべきだと主張した」と述べている。また、同氏は、これが教育分野で盛んに行われるようになったのは、1970年代にイギリスの教育現場で注目を浴び、その後アメリカやオーストラリアに広がったとしている。

1.3.2. アクションリサーチの定義とその特徴

アクションリサーチにおける定義も多用であるが、そのいくつかの先行研究を散見しながら、アクションリサーチの定義を拠り所にして、その特徴を検討していきたい。

教育研究でのアクションリサーチは、大きく3つに大別することができる(佐野, 2000)。1つ目は、教育改革運動の立場で、保護者なども巻き込んで、調査結果を行政に反映しようとするものである。2つ目は、理論研究の結果を教室での実証で検証しようとする立場である。3つ目には、教師が自分の授業を改善し、指導力の向上を目指す立場である。現実にはこの3つの立場は重なり合う部分が多く、峻別することは困難である(佐野, 2000)。とりわけ、2点目と3点目に関する具体的なアクションリサーチの視点としては、アクションリサーチを教育実践とその反省的考案を繰り返しながら、教育実践力を高めていく現職教育の方法での視点(恒吉ら, 1999)、アクションリサーチを教師が主体的に行う研究で、教室での指導や学習についての理解を深め、教室での実践に変化をもたらそうとするものという意味で使用している視点(Gregory, 1998; Kemmis and Mc Taggart, 1998)、あるいは、アクションリサーチを授業改善のための手法をとる視点(Richards and Lockhart, 1994)、などがある。

すなわち、Richards and Lockhart(1994)の言葉を援用すれば、アクションリサーチは、「教師が授業をしながら、改善すべき点を見つけ出し、対策の計画を立てて実施し、結果を観察して省察を

加え、また、新たな対策を立てて、スパイラルに目標の実現を目指す、長期的で実践的な授業研究」という特徴を有すると捉えてよいであろう。そこで本稿では、教師の授業改善に焦点をあてたアクションリサーチを中心に検討をしていく。

1.3.3. アクションリサーチの手順

前項より、アクションリサーチの特徴を概説した。ただし、アクションリサーチは研究方法の1つであり、研究としての他者からの研究的な知見を得るためには、妥当な結果を導くための手順と技法を検討することが肝要である。その点について、代表的な Nunan (1989) のアクションリサーチの手順を紹介する (佐野, 2000)。

その手順とは、以下の7つのプロセスを踏まえることである。1) 問題の発見 (Problem Identification): 直面している事態から扱う問題を発見する, 2) 事前調査 (Preliminary Investigation): 選んだ問題点に関する実態を調査する, 3) リサーチ・クエスションの設定: 調査結果から研究を方向づける, 4) 仮説の設定 (Hypothesis): 方向性に沿って、具体的な問題解決の対策を立てる, 5) 計画の実施 (Plan Investigation): 対策を実践し、経過を記録する, 6) 結果の検証 (Outcome): 対策の効果を検証し、必要なら対策を変更する, 7) 報告 (Reporting): 実践を振り返り、一応の結論を出して報告する。すなわち、教師が事前の問題発見から計画かつ実践された授業を毎回振り返り、そこから得られた課題 (反省) をその後の実践に反映させるといったサイクルを持つアクションリサーチは、自己の授業改善ための重要な手順となっている。

このようなアクションリサーチの手順は、本学のアクションリサーチあるいはアクションリサーチ実習に類似する手順である。しかしながら、そのアクションリサーチの手順を得ることによって、大学院生はどのような実践的な指導力を身に付けているのであろうか。そのような視点に立った研究は、まだ緒についたばかりで実証的な研究が少ないのが現状である。

2. 研究の目的

そこで本研究の目的は、修士課程段階におけるアクションリサーチ型の実習の効果について、保健体育科の大学院生における知識と教授方法を手

がかりに事例的に検討することである。具体的には、以下の3点の研究課題を設定している。

- ①修士課程の大学院生がアクションリサーチを通して、どのように「授業についての知識」を変容したかを事例的に明らかにする。
- ②修士課程の大学院生がアクションリサーチを通して、どのように「教授方法の知識」を変容したかを事例的に明らかにする。
- ③以上の2つの研究課題を明らかにしながら、アクションリサーチ型の実習における効果についての示唆を得る。

なお、本研究は、本学における「教職高度化プログラム」も新設から5年目を迎え、今後の大学院カリキュラムの在り方を検討する意義は大きいと考え、そのための基礎資料としての位置づけもある。

3. 研究方法

3.1. 調査対象

1) 「教職高度化プログラム」におけるアクションリサーチの位置づけ

「教職高度化プログラム」の保健体育科においては、入学年次の1 Semester で、教職に関する理論やアクションリサーチの手法を学ぶ。アクションリサーチ型の実習のサイクルは、①問題の確定、②予備調査、③リサーチ・クエスションの設定、④仮説の設定、⑤仮説の実践・検証、⑥研究の成果と課題の内省、⑦成果発表、となっており、各 Semester を1 サイクルとして、実際に学校現場における授業実践 (「アクションリサーチⅠ実習」, 「アクションリサーチⅡ実習」, 「課題解決実習」) を行う形式をとっている。「アクションリサーチⅠ」および「アクションリサーチⅡ」では、実習に向けての事前の授業計画を立案や附属学校での生徒の観察を通しながら、アクションリサーチの計画を検討する授業となっている。また、「課題解決実習」では、公立の連携協力校において、教科指導に加え、学級経営や学校行事などに携わり実習を進める。

このアクションリサーチ型の実習の特色として、大学における指導教員およびスーパーバイザー (アクションリサーチの授業観察や運営業務全般) と、実習校における担当教科の教員 (メンター) の3者が1人の大学院生に張り付き、アクションリサーチ型の実習の実施前や、毎回の授業実践後にリフレクションを行う点が挙げられる。

このように、「理論と実践の往還」と、指導教員・スーパーバイザー・メンターの三者からその都度、リフレクションを受けることで、大学院生は自らの課題を振り返り、教師としての実践的指導力を身に付けるための取り組みがされている。

2) 調査対象と実践した体育授業の概要

調査対象は、「教職高度化プログラム」を専攻している大学院生（以下、大学院生Aと示す）である。大学院生Aは、K大学（体育学部）を2012年3月に卒業し、「教職高度化プログラム」がある大学院に入学した大学院生である。なお、大学院生Aは、中学校1種（保健体育）、高等学校1種（保健体育）免許状を保有している。大学院生Aは、「教職高度化プログラム」において、H大学の附属学校での教育実習（「アクションリサーチⅠ」、「アクションリサーチⅡ」）や公立学校での教育実習（「課題解決実習」）を半年ごとに経験する特色ある教育実習のプログラムを体験している。今回の調査対象となるアクションリサーチは、県立高校での「課題解決実習」であり、大学院生Aにとっては3回目の実習である。

研究対象とした体育授業は、大学院生Aが平成25年5月24日～6月7日に実施したバドミントンの授業である。対象とする授業の時間数については、高校3年生（女子26名）を対象に行われた授業（全6時間）のうち、2（単元前半）・4（単元中盤）・6時間目（単元後半）である。大学院生Aは、アクションリサーチ型実習を実施するにあたって「学習規律のよい生徒に対し、積極的に仲間と関わり協力し、課題解決に向けて主体的に学習に取り組ませるにはどのようにしたらよいか」といったリサーチ・クエスチョンを設定し、「責任学習モデルの実践により、生徒の積極的な社会的態度を育成することができるであろう」という仮説のもと、授業を実践した。授業内容については、2時間目は試しのタスクゲーム（コート縦に長くしたゲーム）、4時間目はクリアを意識したタスクゲーム（ねらいとして、ドロップやヘアピンなど相手のいないところに打つことに気づく）、6時間目はバトミンピック（ダブルスのフォーメーションを含む）である。

3.2. 調査内容について

まず、調査内容として、アクションリサーチ実習での効果を検証するために、その手がかりとな

る体育授業についての知識の研究動向を概観しながら、具体的な調査内容を詳述する。

1) 「授業についての知識」と「教授方法についての知識」に関する研究動向とその同定

周知の通り、教員に求められる資質能力の1つとして「専門職としての高度な知識・技能」が挙げられている。しかしながら、そのような教師としての知識とは、どのようなものであろうか。それに関する先行研究として、これまで教師が教科指導において専門的知識を活用していることが、「知識基礎 (knowledge base)」における「pedagogical content knowledge (以下、PCK)」(Shulman, 1987) や「授業についての教師の知識領域」における「複合的な知識領域」(吉崎, 1987) といった概念で論じられてきた(杉山, 2013)。

「授業についての知識」に関する先行研究では、Shulman (1987) が教師の7つの知識カテゴリーを知識基礎 (knowledge base) として提示している。一方、吉崎 (1987) も「授業についての知識」を提案している。吉崎 (1987) は、複合的な知識は、上述の複合的知識だけでなく、学習者についての知識との複合的知識も教師の知識に含めるべきであると指摘し、教師の知識領域を定義している^{注1)}。そのような両者における「授業についての知識」の研究動向があるが、その点について杉山 (2012) は、Shulman (1987) と吉崎 (1987) の両者が示した「授業についての知識」の内実は異なるものではあるが、複合的な知識を強調している点では両者の見解は一致していると指摘している。

他方、これまでの国内の体育授業についての知識に関する有益な研究が蓄積されている。まず、わが国の体育における知識と意志決定に関する研究では、中井・岡沢 (1999) の研究がある。中井・岡沢 (1999) は、2名の中堅期にあたる小学校の現職教員を対象として、体育授業における教師の知識と意志決定に関する関係について検討している。その結果、体育授業においても吉崎 (1987) の示した「授業についての教師の知識領域」が存在することが認められた。さらに、授業展開の想定及び発問内容の変更に関する意思決定については、基礎的 (吉崎では単一的)・複合的な知識領域が、教師の意思決定過程を支援していることが明らかにした。しかし、教師の個性や子どもの特

性が千差万別であることから、個別性に限定した言及しか導くことが出来ないことの課題も指摘している（中井・岡沢，1999）。

次に、初心期^{注2)}の教師を対象とした知識・意志決定に関する研究では、早川・大友（2010）の研究がある。早川・大友（2010）は、3名の保健体育科専攻の大学院生を初任期にあたる教師と位置づけ、体育指導に関する意思決定及び知識を分析している。その結果、以下の3点が明らかとなった。それは、1. 初任期の教師は体育指導場面において、さまざまな知識を活用して、意志決定を行う、2. 初心期の教師は単一的な知識領域の存在が大変多く認められた、3. 初心期の教師は、過去に受けた指導や経験により、自己の体育指導の考え方を方向づけているのではないかと、という3点である。一方で、早川・大友（2010）は以下の2点の課題も指摘している。1点目は、中井・岡沢（1999）の研究同様、研究事例を増やし検討すること、2点目に初心期の教師の意思決定や知識、指導観がどのように変容するかを検討する必要があることである。

以上の研究動向から、「授業についての知識」を手がかりに、教員に求められる資質能力の1つ

としての「専門職としての高度な知識・技能」の側面を明らかにすることが可能であると想定した。したがって、本研究においても、その検証する調査内容として、体育授業についての知識とその教授方法に着目することとした。

2) 体育授業についての知識の分類

本研究では、「授業についての教師の知識領域」の定義（吉崎，1987）及びその定義に例を加えた研究（中井・岡沢，1999）を基に、体育科教育学を専門とする大学教員（教員歴8年目）と協議し、表1で示しているような体育授業についての教師の知識領域を作成した（表1）。

3.3. 調査方法及び分析方法

1) 調査方法

「授業についての知識」を抽出するため、「再生刺激法」（渡辺・吉崎，1991）を用いた。「再生刺激法」とは、授業の動画を視聴しながら、インタビュー形式により各場面（活動場面及び説明場面）で行った思考や判断を可能な限り再生してもらうことである。また、秋田（1992）は、「再生刺激法は授業者の意図や思考と授業行動との関連を検討す

表1 体育授業についての教師の知識領域

| 教師の知識領域 | 定義及び例 |
|--------------------------|--|
| 教材内容についての知識（領域1） | 教材の中心的概念や概念感の相互関係、さらには他の教材との関係などについての知識。 例：学習指導要領、運動技術、準備運動、「ネット型」に共通する戦術、下位教材の創り方等 |
| 教授方法についての知識（領域2） | 講義法、探究・発見学習、完全習得学習法、プログラム学習法（CAI）、ICT活用教育法などといった学習指導法、そして、復習・課題の提示・展開・まとめ・次回の予告などといった授業構造、さらには授業におけるマネジメントや学習訓練などといった授業運営に関する知識。 例：時間配分、排列法、片づけ、笛の使い方、コートの設定、学習カード等 |
| 生徒についての知識（領域3） | 一般的な発達段階における生徒の認知的・情意的・技術的特徴、さらには個々の生徒の知的特性、学習スタイル、自己概念、社会性、性格などについての知識。 例：個々の生徒の技能レベル・技能差・体育や運動への愛好的態度、生徒の発達状態等 |
| 教材内容と教授方法についての知識（領域A） | ある教材を教えるときに、教師が用いる説明・演示・概念の表現、例証などについての知識。 例：師範・示範の仕方、器械運動と球技の授業展開の違い等 |
| 教材内容と生徒についての知識（領域B） | ある教材について生徒が既に理解していること、または生徒が持っている誤った考え、あるいはその教材に対する生徒の感情についての教師の知識。 例：バドミントンの嫌いな生徒の把握、個々の生徒のバドミントンに対する技能到達度等 |
| 教授方法と生徒についての知識（領域C） | 様々な特性やニーズをもつ生徒を教えたり、動機づけたりする方法についての知識。 例：誉めると頑張る生徒、逆に否定的な相互作用で頑張る生徒、バドミントンに対して意欲的である生徒に対する指導法等 |
| 教材内容、教授方法、生徒についての知識（領域D） | 生徒の誤り（つまずき）を未然に防止する。あるいは治療するための教授方法のように3つの領域が複合したところの教師の知識。 例：器械運動は得意だが、バドミントンが苦手な生徒に対して教える時の指導法等 |

るのに有効である」と述べている。すなわち、思考の中で活用される知識も抽出でき、これまで再生刺激法を用いて、様々な研究が蓄積されてきた (eg. 中井・岡沢, 1999 ; 早川・大友, 2010)。したがって、本研究でも「再生刺激法」を用いて知識を抽出することとした。加えて、今回の「再生刺激法」では、表1に基づいて体育科教育学を専門とする大学教員(教員歴8年目)に授業過程で用いた知識に関するインタビューを行ってもらった。

2) 分析の手続き

分析方法については、以下のとおりである。

- (1) 「授業についての知識」に関する変容については、インタビューデータを文字起こしし、そのデータを表1に基づき分類した。分析の際には、体育科教育学を専門とする大学教員(教員歴8年目)とともに協議しながら分析を行った。
- (2) 「教授方法についての知識」に関する変容については、(1)のインタビューデータを文字起こししたのから「教授方法についての知識」を抽出し、KJ法(川喜田, 1967)を用いて分類した。なお、KJ法については、体育科教育学を専門とする大学教員と保健体育科教育学を専攻する大学院生5名で行った。

4. 結果及び考察

4.1. 「授業についての知識」の変容

表2は、大学院生Aの「授業についての知識」の変容を示している。表2より、大学院生Aは、単元のはじめでは、単一的な知識が多く出現する傾向にあった。この結果は、早川・大友(2009)の報告と同様であり、初心期の体育教師は単一的な知識が多く存在することを支持する見解であっ

た。さらに、大学院生Aの「授業についての知識」では、「教授方法についての知識」が最も多く抽出される傾向が示唆された。この結果も先程の先行研究である早川・大友(2009)と同様の結果であった。

しかしながら、大学院生Aは、単元中盤・単元後半の授業では、50%以上の複合的な知識が抽出された。このような結果の要因の1つとして、アクションリサーチ型の実習のサイクル及びサイクルに関係する他者との関わりが考えられる。知識形成においては、先輩教師(メンター)や同僚との相互作用を通じて知識を学習することが指摘されており(秋田, 1992 ; 木原ら, 2008 ; 久保, 2008), さらに教師の学習と成長に関する研究動向から教師のリフレクション(reflection)や学びを喚起する方法論として、他者に語り、それを両者において共有する協同的な営みが重要であることも示されている(島田, 2009)。したがって、大学院生Aにおける単元中盤・単元後半での複合的な知識の獲得には、アクションリサーチ型の実習特有のサイクルとそのサイクルに関連して他者との関わりが重要な影響を及ぼしていることが考えられる。

さらに、大学院生Aは、単元中盤・単元後半の授業では、領域D(教材内容, 教授方法, 生徒についての知識)であるPCKが抽出される傾向にあった。知識の形成過程に関して、坂本・秋田(2012)は、「授業を想定した教科内容知識」(PCK)の形成過程について「教科内容を子どもたちの知識や授業方法の知識と関連づけた『授業を想定した教科内容の知識』を用いて、授業づくりを行う。そして、授業を実践し、実践後振り返って省察する過程で、子どもたちについての理解が刷新され、新たに教科内容の知識と結び付けられながら『授業を想定した教科内容の知識』が再形成される」と指摘している。したがって、大学院生AのPCKの表出は、

表2 大学院生Aの体育授業についての知識の変容

| 教師の知識領域 | | 単元前半 | 単元中盤 | 単元後半 | |
|---------|-----|---------------------|------------|------------|-----------|
| 単一的 | 領域1 | 教材内容についての知識 | 2 (8.0%) | 1 (3.2%) | 1 (4.0%) |
| | 領域2 | 教授方法についての知識 | 10 (40.0%) | 7 (22.6%) | 8 (32.0%) |
| | 領域3 | 生徒についての知識 | 4 (16.0%) | 2 (6.5%) | 2 (8.0%) |
| 複合的 | 領域A | 教材内容と教授方法についての知識 | 2 (8.0%) | 5 (16.1%) | 2 (8.0%) |
| | 領域B | 教材内容と生徒についての知識 | 3 (12.0%) | 10 (32.3%) | 7 (28.0%) |
| | 領域C | 教授方法と生徒についての知識 | 4 (16.0%) | 5 (16.1%) | 3 (12.0%) |
| | 領域D | 教材内容と教授方法と生徒についての知識 | 0 (0.0%) | 1 (3.2%) | 2 (8.0%) |
| 合 計 | | | 25 (100%) | 31 (100%) | 25 (100%) |

自己の「省察」において、生徒理解の深化や他者からの支援、あるいはその過程を蓄積するポートフォリオなどの影響が関与していると考えられる。

4.2. 「教授方法についての知識」の変容とその内容

表3, 表4, 表5は、それぞれ各体育授業の実践に

おける大学院生 A の「教授方法についての知識」を KJ 法で分類した結果を示している。分類の結果、「授業運営」、「指導方法」、「授業構成」といったカテゴリーが全ての授業実践において共通して見られた。今回は、この共通したカテゴリーについて考察することとする。

表3 単元前半における KJ 法の結果に関する発言数および割合と発言内容の例

| 大カテゴリー | 記述数(%) | 小カテゴリー | 記述数(%) | 代表的な文章例 |
|--------|----------|---------|----------|---|
| 授業構成 | 7 (50.0) | 全体的な構成 | 3 (21.4) | 授業面白くないなって思われなくなかった |
| | | | | 最初はほがらかに、話合わせたりとかクイズで答えさせた方がいいと思った (本時では) ルールを説明して、主運動に入らない場合は体づくり運動を行う (生徒が) 一番盛り上がるかなと思って |
| | | 生徒の楽しさ | 2 (14.8) | (教師が) 生徒と関わり合いながら (生徒と関わり合えれば) 生徒も楽しいかなと思った |
| | | 学習内容の説明 | 2 (14.8) | (内容の) 重要性を知ってほしい (体育の授業の) 大切さを伝えた |
| 授業運営 | 3 (21.4) | | 3 (21.4) | (時間が) 間に合わないと思って、とばしてアンケートだけにした (予定まで) 全然いかなかったので、話して終わった みんなで片付けました |
| 指導方法 | 1 (7.1) | 場の設定 | 1 (7.1) | (コートの設定について) 6面にしようと思ったがそこまではいらなかった |
| | 1 (7.1) | 巡回指導 | 1 (7.1) | (巡回指導に意図は) 確認程度で行なった |
| | 2 (14.8) | その他 | 2 (14.8) | 例え話をした クイズ形式にして競争性を持たせようと思った |

表4 単元中盤における KJ 法の結果に関する発言数および割合と発言内容の例

| 大カテゴリー | 記述数(%) | 小カテゴリー | 記述数(%) | 代表的な文章例 |
|--------|-----------|-----------|----------|---|
| 指導方法 | 10 (55.6) | 状況に応じた指導 | 5 (27.8) | (教師が教材を吟味する際に) なぜこのような活動を行うのか自分もやってみたら投げる動作に似ているなと気づいた |
| | | | | まずは、フォームを指定するのではなく、思いっきり打たせてから、生徒の限界を見つけさせようとした (タスクゲームを通して生徒が課題に気づき始めていた様子なので) その課題について強調し続けたいと思えるなと思う (前方のコートを無くしたのは、) ヘアピンやドロップからの攻めよりも、ハイクリアを打ちながらチャンスにスマッシュを狙うことを意図させたかった このタスクゲームは、スマッシュか、クリアがメインになると考えて取り組ませた |
| | | フィードバック | 4 (22.2) | 準備を始めから見てあげることができなかったので、(協力することに関して) 少しフィードバックしてあげた方がいいかなと思った 課題である速くに打つことができたら、とりあえず褒めてあげて、できるだけ速くへ打たせるような声掛けをした方がいいと思った (目標とする技能の習得が) 出来ていない生徒もいるまま今回の授業に入ったので、まずはそのことを強調したかった 責任チェック表の評価項目に合わせて、こういうことはできていたっていうのを伝えた |
| | | 示 範 | 1 (5.6) | イメージがつかない生徒もいると思い、この二人の生徒が上手く出来ていたので示範させた |
| 授業構成 | 6 (33.3) | 全体の構成 | 3 (16.7) | この場面では、本時の内容の流れを言った アンケートの結果をもとに2回目以降は同じグループで活動した |
| | | 目標に基づいた構成 | 3 (16.7) | 責任チェック表の目標が達成できるために、教師が言ったとおりに生徒が動く活動だけでなく、生徒間で協力しないと達成できないような場面の設定を実践してみた (準備の時も) 協力を促すことを学習内容の一つとした (指導教員からの助言からも) 準備を協力してやる意義を(生徒に) 伝えたかった |
| 授業運営 | 2 (11.1) | | 2 (11.1) | (ラジオ体操に関して) 指導案ではやる予定だったが、準備に時間がかかってしまったので、省いた タスクゲームを深める指導をしたかったが、終わる時間が遅くなってしまっていて、省いてしまったので、振り返りがうまくできなかった |

表5 単元後半における KJ 法の結果に関する発言数および割合と発言内容の例

| 大カテゴリー | 記述数(%) | 小カテゴリー | 記述数(%) | 代表的な文章例 |
|--------|----------|-----------|----------|---|
| 授業構成 | 7 (46.7) | 全体の構成 | 4 (23.6) | まとめの試合まではシングルスをしていた (タスクゲームで行なったことを)それが少してきた |
| | | 教材の用い方 | 2 (11.8) | (「なぜ生徒が集まっているのか」の質問に対して) 学習カードを記入させた 学習カードは個人で1枚, チームにも1枚 |
| | | 目標に基づいた構成 | 1 (5.9) | 協力してアップ点やドリルゲーム点などの点数をつけてグループごとで トータルを競わせる |
| 授業運営 | 5 (29.4) | | 5 (29.4) | (時間が) カツカツで, マネジメントのゆとりがなかった 点数で区切ろうと思ったけど, 時間で区切った 無駄が多かった |
| 指導方法 | 1 (5.9) | 発問 | 1 (5.9) | (「発問のレベルを下げたのか」の質問に対して) はい, 答えが出なかった ので。 |
| | 1 (5.9) | フィードバック | 1 (5.9) | (フィードバックが多いことを指摘され) 前のメンタリングで言われ続 けていたので |
| | 1 (5.9) | 状況に応じた指導 | 1 (5.9) | (体操の並び方について) みんなで見えるように円にした |
| 生徒の見取り | 2 (11.8) | | 2 (11.8) | (ある生徒が) 打つ時に内旋外旋がうまくできていないのでBに近いCです グループ編成もテニス部を分けて苦手な子も上手くなるように |

まず、「授業運営」については、全ての授業において、時間による制限や授業の進行についての記述がみられた。このことに関連して、日野(2002)や岩田ら(2006)は、授業実践の経験が浅い教育実習生にとって、授業の「マネジメント」は常に課題になっていると指摘している。このことから、授業実践の面では経験の浅い初心期にあたる大学院生Aも同様に、「授業運営」に関する課題意識を持っていることが推察された。

次に、「指導方法」については、2時間目から4時間目の授業実践にかけて増加傾向にあった。その中でも、単元前半の授業については「場の設定」や「巡回指導」など、教師自身の働きかけに関する記述がみられたが、単元中盤では、「状況に応じた指導」や「フィードバック」など、生徒の実態に応じた働きかけに関する記述が多く見られた。この変容を促した要因の1つとして、アクションリサーチ型の実習の特徴であるメンターや指導教員とのリフレクションの実施が影響していると考えられる。すなわち、大学院生Aは、メンターや指導教員と共に自らの実践を振り返ることで、一方的な指導ではなく、生徒の実態に応じた「指導方法」を行うことができるようになったと推察される。

最後に、「授業構成」について、単元前半では、「生徒の楽しさ」や「学習内容の説明」などを強調した授業構成になっている。一方、単元中盤以降では、単元前半の「学習内容の説明」から「目

標に基づいた構成」に変化している。とりわけ、発言内容の中には、大学院生が設定したりサーチ・クエスチョンの中にも見られる「協力」のキーワードが含まれており、課題解決に向けた授業構成を思考していたと考えられる。さらに、単元後半では、目標を達成させるための「教材の用い方」についての記述がみられ、授業内容がより具体的に課題解決に向かうような学習内容、つまり生徒のつまずきに対応した教材の選定を思考していたと考えられる。この変容については、アクションリサーチ型の実習のサイクルが影響していると考えられる。大学院生Aは、自らが立てたりサーチ・クエスチョンおよび仮説の実証・検証を繰り返すことによって、目標達成に向けてより焦点化された授業を構成していったと考えられる。

4.3. アクションリサーチ型実習の効果について

アクションリサーチの特徴としては、継続的な授業改善のサイクルを持っている。秋田(2005)によれば、「繰り返しのサイクルの途中でもその知見を、実践者と外部研究者とがそれぞれ、文脈を共有する教師や研究者に公開していくことが大切である。文脈や経験を共有できる他者に研究成果を公表し、得られた知見の制約条件を特定していくことが妥当な知見を導き出すのに重要である」と指摘している。

大学院生Aにおいても、アクションリサーチを通して、事前の実習校での打ち合わせや授業観察

から、授業を構想し、さらに日々の授業実践と改善を繰り返していた。そのサイクルの過程には、大学教員やスーパーバイザー、そしてメンターからの支援（メンタリング）を受けることによって、自己の改善点に気づき、授業実践の力量を向上させていったと考えられる。しかも、そのプロセスにおいて、複合的な「授業についての知識」や「教授方法についての知識」を変容させながら、教師としての必要な授業実践の知識を獲得している。さらには、最終的な自己の変容をエビデンスに基づき、検証かつ発表することによって、客観的に自己を見つめ直すそのリフレクションそのものがアクションリサーチを実施する上で重要な視点になるであろう。

すなわち、「教師自身が直面している問題状況に実際に応えようとする内側からはじめられる研究である点が、教育におけるアクションリサーチの特徴である」（秋田、2005）といえる。アクションリサーチ実習の効果は、授業をしながら、改善すべき点を見つけ出し、対策の計画を立てて実施し、その結果を観察してリフレクションを加え、また、新たな対策を立てて、スパイラルに目標の実現を目指す、長期的で実践的な営みにあると思われる。

5. 総括および今後の課題

本研究の目的は、修士課程段階におけるアクションリサーチ型の実習の効果について、保健体育科の大学院生における知識と教授方法を手がかりに事例的に検討することであった。その結果、以下の2点が明らかになった。

- ①修士課程の大学院生 A は、アクションリサーチ型の実習を通して、先行研究と同様に「授業についての知識」における単一的な知識が多く存在し、さらに「教授方法について知識」が多く抽出された。
- ②修士課程の大学院生 A は、アクションリサーチ型の実習を通して、大学教員やスーパーバイザー、そしてメンターからの支援（メンタリング）を受けることによって、複合的な「授業についての知識」や「教授方法についての知識」の変容させることが明らかとなった。また、生徒の実態に応じた「指導方法」の選択や、目標達成に向けた「授業構成」の知識を獲得する傾

向が示唆された。

以上の点から、アクションリサーチ型の実習の効果としては、単元を通じた継続的な授業改善の取り組みとそれを支援する他者との関係の中で、大学院生が教員としての資質能力の側面を育成する傾向が示唆された。

しかし、本研究においては以下の課題も残されている。第1に、本研究は事例的に検証したため、結果のすべてが一般化できるわけではない。そのため、より一般的な見解を得るためにも、事例を積み重ねていく必要がある。第2に、本研究は、初心期の教師における知識および教授方法について検討を行った。しかし、知識や教授方法の変容に影響した具体的な要因や、リフレクションの内実について明らかにするには至っていない。したがって、他者における詳細なメンタリングの分析や複数の大学院生での検討が必要不可欠であろう。

〈注〉

- 1) Shulman(1987)は、(1)教科内容に関する知識、(2)一般的な教授技術に関する知識、(3)カリキュラムに関しての知識、(4)教科内容を想定した教授方法についての知識、(5)学習者と学習者特性についての知識、(6)教育的文脈についての知識、(7)教育目標・価値とそれらの哲学的・歴史的根拠についての知識、といった教師の7つの知識カテゴリーを知識基礎 (knowledge base) として提示した。また、吉崎 (1987) も Shulman (1987) の教師の7つの知識カテゴリーを援用しながら、複合的な知識は上述した複合的知識だけでなく、学習者についての知識との複合的知識も教師の知識に含めるべきであると指摘し、教師の知識領域を定義している (下図1)。具体的な教師の知識領域としては、(1)教材内容についての知識 (2)教授方法についての知識、(3)生徒についての知識、といった単一的知識と、(A)教材内容と教授方法についての知識、(B)教材内容と生徒についての知識、(C)教授方法と生徒についての知識、(D)教材内容、教授方法、生徒についての知識、といった複合的知識に大別している。

さらに、このような知識の形成に関しては、「PCK は、教授学的推論 (pedagogical

reasoning) を通して形成される」との報告がある (Shulman, 1987)。教授学的推論とは、①包括的理解 (comprehension)、②翻案 (transformation)、③指導 (instruction)、④評価 (evaluation)、⑤省察 (reflection)、⑥新しい包括的理解 (new comprehension) という循環的な教師の思考過程であるとされている。この教授学的推論の中でも特に、⑤省察 (reflection) については、教師の知識の形成・発達させるために重要なプロセスであると多くの先行研究において指摘されている (例えば、秋田, 1992 ; 杉山, 2012)。したがって、これまでの先行研究から教師の教授知識を形成するには省察 (リフレクション) が重要な役割を担っていることがわかる。

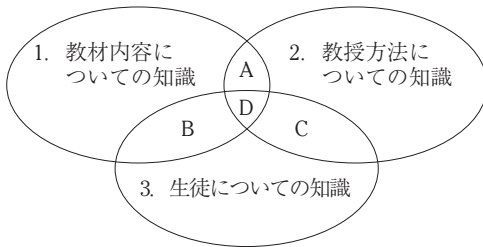


図1. 授業についての教師の知識領域

2) 吉崎 (1998) では、わが国の教師の生涯発達を「初心期 (教職3年目ぐらいまで)」、「中堅期 (教職5年目から15年目ぐらいまで)」、「熟練期 (20年目以降)」としている。また、木原 (2008) は吉崎 (1998) や Berliner (1988) を踏まえて、教師の発達段階を「若手教師 (初任から教職経験5年目ぐらいまで)」、「中堅教師 (教職経験5年以上から15年未満の教師)」、「ベテラン教師 (教職歴15年以上の教師)」と定義している。これらを踏まえて、本研究では大学院生を対象としたため、吉崎 (1998) が示した「初心期」という定義を援用した。

〈付記〉

本研究の成果の一部は、平成24～26年度科学研究費補助金 (若手研究(B))「実践的指導力」を育成する学部・大学院一貫の体育教員養成カリキュラムの開発と実践 (課題番号24700624) の補助を得て行ったものである。

〈引用・参考文献〉

- 1) 秋田喜代美 (1992) 教師の知識と思考に関する研究動向. 東京大学教育学部紀要, 32 : 221-231.
- 2) 秋田喜代美 (2005) 学校でのアクション・リサーチ. 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学 (編) 教育研究のメソドロジー—学校参加型マインドへのいざない. 東京大学出版会 : pp.163-183.
- 3) 中央教育審議会 (2006) 今後の教員養成・免許制度の在り方. 文部科学省.
- 4) 中央教育審議会 (2007) 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. 文部科学省.
- 5) 日野克博 (2002) 教育実習生の体育授業における教師行動の特徴：特に「授業場面」と「教師の相互作用」の分析を通して. 日本体育学会大会号, 53 : 597.
- 6) Gregory, R. (1998) Action Research in the Secondary Schools. London : Routledge, Chapman & Hall.
- 7) 早川由紀・大友智 (2010) 体育授業における初心期の教師の意思決定と知識の関係に関する研究—大学院生の体育授業を対象として—. 群馬大学教育実践研究別刷, 27 : 107-117.
- 8) 岩田康之 (2008) 「教職大学院」創設の背景と課題. 日本の教師教育改革. 学事出版 : pp.213-230.
- 9) 岩田昌太郎・松岡重信・木原成一郎 (2006) 教育実習における指導内容に関する事例研究—実習日誌とインタビューを手がかりに—. 体育科教育学研究, 22(2) : 1-10.
- 10) 岩田昌太郎 (2010) いまさら聞けない体育の常識 Q&A : 「教員養成6年制」って. 体育科教育, 58(8) : 14-15.
- 11) 陣内靖彦 (2008) 教師と教師教育をめぐる今日の問題状況. 日本の教師教育改革. 学事出版 : p.8.
- 12) Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992) The Action Research Planner, 3rd ed. Victoria : Deakin University Press.
- 13) 川喜田二郎 (1967) 発想法. 中公新書.
- 14) 木原成一郎・久保研二・村井潤・藤本翔子・大後戸一樹 (2012) 体育授業における「若手教師」の思考の変化：変化を促した要因を中

- 心に. 学校教育実践学研究, 第18巻: 141-150.
- 15) 木原俊行 (2008) 授業研究と教師の成長. 日本文教出版: pp.17-92.
 - 16) 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: 159-171.
 - 17) 久保研二・木原成一郎・村井潤・藤本翔子・大後戸一樹 (2011) 小学校体育授業における「若手教師」の思考の変化に関する研究. 広島大学大学院教育学研究科紀要 (第一部), 60: 135-142.
 - 18) 中井隆司・澤田あかね (2001) 小学校体育授業への取り組みに対する自己判断表作成の試みー反省的実践家としての自己成長できる教師を目指してー. 教育実践総合センター研究紀要, 16: 31-39.
 - 19) Nunan, D. (1989) *Understanding Language Classrooms*. Prentice Hall.
 - 20) 松浦伸和 (2009) アクションリサーチを用いた資質・能力の形成ー広島大学教職高度化プログラムを事例としてー. 日本教科教育学会誌, 32(3): 89-94.
 - 21) 松木健一 (2013) 学校拠点方式の教職大学院とは何か. 教師教育研究, 6: 3-18.
 - 22) 御手洗明佳・松本暢平・飯田陸央 (2013) なぜ教職大学院で学ぶのかー大学院生へのインタビュー調査からー. 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, 20(2): 117-128.
 - 23) 中井隆司・岡沢祥訓 (1999) 体育授業における教師の知識と意志決定に関する研究ー再生刺激法による体育授業研究の試みー. スポーツ教育学研究, 19: 87-100.
 - 24) 中島憲子・中井隆司 (1999) 体育授業研究の動向と展望ーアクションリサーチへのアプローチー. 中村学園研究紀要, 31, 65-70.
 - 25) Richards, J. & C. Lockhart (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. CUP: p.12.
 - 26) 坂本篤史・秋田喜代美 (2012) 「教師」, 金井, 楠見孝 (編) 実践知ーエキスパートの知性. 有斐閣, pp.174-193.
 - 27) 佐野正之 (2000) アクション・リサーチのすすめー新しい英語授業研究ー. 大修館書店, pp.31-60.
 - 28) 佐藤学 (1990) 教師の実践的思考様式に関する研究(1)ー熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心にー. 東京大学教育学部紀要, 30: 177-198.
 - 29) 佐藤学 (1991) 教師の実践的思考様式に関する研究(2)ー思考過程の質的検討を中心にー. 東京大学教育学部紀要, 第31巻: 184-200.
 - 30) 佐藤学 (2000) 教師というアポリアー反省的実践へー. 世織書房, pp.159-227.
 - 31) 島田希 (2009) 教師の学習と成長に関する研究動向と課題ー教師の知識研究の観点からー. 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 教育実践研究, 10: 11-20.
 - 32) 杉山雅俊 (2012) 教員養成における省察の視点のメタ認知に関する研究ー小学校理科の模擬授業を事例としてー. 広島大学大学院教育学研究科紀要 (第一部), 61: 141-150.
 - 33) 杉山雅俊 (2013) 小学校里香の模擬授業における教師知識の形成に関する研究. 広島大学大学院教育学研究科学学位論文.
 - 34) 須甲理生・岡出美則 (2007) 体育教師の授業についての知識研究の動向と今後の展望. 体育学会発表資料.
 - 35) Suluman, L. (1987) *Knowledge and Teaching: Foundation of New Reform*. Harvard Educational Rev. 57(1): pp.1-22.
 - 36) 恒吉宏典・深澤広明 (1999) 授業研究 重要用語300の基礎知識. 明治図書
 - 37) 宇佐見忠雄 (2013) 教員養成改革の最新動向【II】. 実践女子大学文学部紀要, 55: 43-55.
 - 38) 吉崎静夫 (1986) 教師の意思決定と授業行動との関係(2). 日本教育工学雑誌, 10(3): 1-10.
 - 39) 吉崎静夫 (1987) 授業研究と教師教育(1)ー教師の知識研究を媒介としてー. 教育方法学研究, 13: 11-17.
 - 40) 読売新聞 (2012) 教職大学院, 半数で定員割れ…メリット少なく. 2012月8月27日朝刊
 - 41) 渡辺和志・吉崎静夫 (1991) 授業における児童の認知・情意過程の自己報告に関する研究. 日本教育工学雑誌, 15(2): 73-83.