

合同ゼミ形式によるマイクロティーチングの効果についての事例的研究

野村 篤*, 森 康彦*

(キーワード: マイクロティーチング, 合同ゼミ, 教員養成, 実務家教員, 研究者教員)

I. はじめに

本学教職大学院には、教員をめざす学部卒の院生を対象とする教員養成特別コースと、現職教員を対象とする教職実践力高度化コースの2コースがある。筆者らが属する教員養成特別コース（以下、本コース）では学部段階で習得した基礎・基本的能力を土台に、多様な児童の実態を理解し、適切に対応しうる資質能力、授業を構想・展開・省察しうる資質能力、学級集団を適切に形成・運営する資質能力を備え、意欲的に教職に取り組むための実践力を高めることをねらいとしている。大学院での学びが、現場での即戦力として役に立つだけでなく、その後の教職生活全体の教育活動のレベルアップを図る、意義あるものになりたいと考えている。

しかし、小中学校の教員免許は短期大学以上の大学であれば取得可能であり、あえて大学院に進学してまで力量を高めようという機運が高まっているわけではない。佐藤(2015)によると、国際教育到達度評価学会(IEA)が2011年に実施した数学・理科教育動向調査(TIMSS2011)の調査対象国67カ国・地域の修士以上の学位取得率の平均は、小学校4年担任の教師で22%(日本は5%)、中学校2年数学担当教師は24%(日本は9%)である。我が国の教員における修士割合は、欧米諸国に比して低く、東南アジアの中においても底辺レベルである。また、教職大学院の目的は一般に言われている「現職教員の再教育の場」ではなく、大学での4年間の教員養成教育を6年間にするためのものであったが(徳永2014)、一般の認知度は低く、教員になるために大学院に行くという世論の形成にはまだかなりの年月を要するだろう。しかし、コミュニケーションが取りにくい時代に、いじめ対応、発達障害の問題、保護者対応等の問題が山積する中、たった4週間または2週間の実習経験を頼りに学校現場に足を踏み入れようとする学生にとって、大学院での学校現場での職務に向けた準備期間は、大きな意義を持っている。そういう学生の側から見たニーズは、今後さらに高まっていくと考えられる。

本コースでは、平成28年度より、3年間の長期履修により小学校教員免許状の取得をめざす小学校教員養成長期プログラムが発足し、13名の院生を迎えた。この制度は平成27年度より試行的に開始され8名の院生が籍を置いた。今後も小学校教員養成コースの需要の高まりが見込まれるところであり、益々本コースにおける理論に裏打ちされた実践力育成の取り組みの充実が要請されている。

平成27年度入学の本コース院生の入学動機の多くは、「教育実習での授業が思ったようにならず、授業に自信が持てない。」「教員採用試験には合格したが、授業に不安があり、採用延期の制度を活用して授業力を高めたい。」など、授業力の向上に関わるものであった。また、本コースの特色は、1年次の後期から始まる長期のインターンシップにより教科指導や生徒指導について実践的に学ぶことができることである。インターンシップにおいて院生がテーマを持って取り組むことができるのは主として授業実践であることから、ゼミにおいても授業づくりを中心とした院生指導を行っているが、この授業力向上の取り組みは今後ますます重要なものになっていくと考えられる。

*鳴門教育大学教員養成特別コース

Ⅱ. 研究の目的と方法

1. 目的

1) マイクロティーチングの意義と方法

本コースのねらいや院生のニーズから浮かび上がってくるのは、授業力向上の取り組みである。授業力を身につけていく上で有効であると考えられるのが、本研究で取り上げるマイクロティーチングである。マイクロティーチングは、院生同士が互いに授業者と子ども役を分担して行うことで、実際の子どもがいない状態でも試行的に授業を行うことができ、やり直しが可能であること、導入部分や話し合い部分、また、問い返し方など、ねらいに応じて焦点化して実施できることなど利点が多い。

マイクロティーチングは、一般的には次のように行われることが多い。

- ① 前もって、または、直前に授業の指導案を考える。
- ② 授業者が、授業でのポイント（参観者に見てもらいたいポイント）を説明する。
- ③ 授業者以外の院生は、子ども役をする。その際、子どものキャラクターを想定して演じる場合もある。
- ④ 授業のポイントを中心に、その前後を含めた授業の一部を実施する。

（本研究では、実際の子どもを対象としない授業を「模擬授業」と呼び、その中でも、授業の一部を実施するものを「マイクロティーチング」と呼ぶ。）

- ⑤ 授業後に授業者が反省を述べた後、検討会を持ち、院生、教員が自由に検討する。

（録画したビデオを見ながら検討会を行う場合もある。）

筆者らの行ったマイクロティーチングの試みは、ゼミとして行ったものであるため、系統的なテーマを持って実施したものではなく、その時々授業者となった院生の個々の課題に焦点を当てたものであった。

2) マイクロティーチングについての先行研究と課題

これまでのマイクロティーチングの手法・経緯について調べた金子（2007）は、1963年にスタンフォード大学で開発されたマイクロティーチングの手法が、1960年代から1970年代において多くの大学で教育効果が検証されるようになったと述べている。また日本では、1970年代から1980年代にマイクロティーチングの紹介や研究・実践が集中しているとした上で、坂本ら（1977）による東京工業大学での簡易型マイクロティーチングの実践や吉良ら（1979, 1980）による熊本大学でのフィードバックの効果についての分析等、数多くの研究を紹介している。特に、金子（2007）の概括で、吉良ら（1980）が「マイクロティーチング的手法は、教育実習前の学生についてはもとより、実習中の学生あるいは現職教官にとっても教授訓練や研究の手法として利用できるものであり、今後そういった面での研究開発が必要であることの示唆を得たと述べている」としているのは、本研究と関係があり大変興味深い。

近年の研究では、松本（2015）が、これまでの研究では模擬授業等を受講者自身がどう捉え、どう考えたのかが明らかでないと指摘し、学部生を対象とした保健体育教諭免許取得必修授業である「保健体育科教育演習」においてマイクロティーチング、模擬授業、DVD視聴及び専門知識をもった教員による専門知識の伝達、客観的な授業分析による振り返り活動等を行っている。研究方法としては対象者にアンケート調査を行い、その結果の考察から、受講生は模擬授業、マイクロティーチング等の実際の指導経験が最も役立つと捉えていることや振り返りの方法としては実施直後の検討会よりも映像や客観的データを用いた活動を高く評価したこと等を明らかにしている。

教職大学院での実践に目を向けると、三尾、牧野（2010）が早稲田大学においてマイクロティーチングを取り入れた科目開発を行い、学部教職課程の正規科目として開講した後、教職大学院でも教科等の実践的な指導方法に関する領域の科目「授業設計と授業分析の実践力」で、授業スキルの向上を目的として取り入れている。授業についての詳細は明らかではないが、13の項目と自由記述で自己評価をさせて特徴を抽出し、1回目と2回目の比較から「話す速さ」「言葉使いのやさしさ」「ていねいさ」で有意な差が出たことや自己評価・観察者評価の総括票を各自にフィードバックしたことによって、各自の課題が明確になったことを述べている。

一方、藤川ら（2015）は、マイクロティーチングが様々な解釈され実践されているとして、まず1990年代以降の先行研究をまとめ、有吉ら（2001）のマイクロ化の視点、波多野（2008）のマイクロティーチングの手順、餅川（2009）のマイクロティーチングを導入する際の視点を紹介している。また、教員養成の効果的な手段として各校種で数多くの実践、検証が行われている例として、岩田ら（1998）の保育者の養成、瀬ノ上ら（2012）の幼

稚園・小学校の教員養成，金子（1998）による中学校・高等学校の教員養成を挙げ，さらに，王（2008）による中国の報告や，藤川ら（2013）によるタイの報告など，アメリカだけでなくアジア諸国にも普及していることを述べている。

藤川ら（2015）は，それらの先行研究を踏まえ，教職大学院においてストレートマスター（学部を卒業後，そのまま進学した院生）の実践的指導力を育成するための手段として，短時間で数多くの模擬授業が行えるマイクロティーチングを導入している。実施されたマイクロティーチングは，「マイクロレッスン（模擬授業）」「質疑応答」「ビデオ視聴」「ディスカッション」の4つのカテゴリーで構成され，実務家教員の指導の下，現職院生（現職教員の院生）とストレートマスターが共に学んでいる利点を生かし，院生同士でのやりとりを基本とした協同的な学びを試みている。効果としては，授業者の発話におけるパフォーマンスの向上や現職院生からの助言により，授業力向上への意欲や教職に対する使命感の獲得が記されている。課題としては，調査対象が2名と少なく，一般性を示すまでには至らなかったことや現職院生にとってのメリットが分析されていないことなどを挙げている。

筆者らの調査の範囲では，教職大学院でのマイクロティーチングの実践や研究はほとんど見られず，行われている場合も一人あたりのマイクロティーチングや模擬授業の実施回数が極めて少ない。指導者も授業担当の教員が一人，あるいは複数いる場合も実務家教員と研究者教員が合同で指導に当たっている事例は見当たらない。マイクロティーチングによって実践的指導力の育成を図るならば，数多く授業者・子ども役を経験すること及び複数の教員，それも実務家教員・研究者教員双方からの指導を受けることは重要であると考え。また，効果の検証方法もアンケートによるものが多いが，マイクロティーチングの導入による授業力の変容を検証するのであれば，発話内容を詳細に検討することも必要であると考え。

3) 合同ゼミの導入

小学校教員を志望する院生にとっては，学級担任をし，授業も全教科を担当するなど，教科指導，生徒指導等を学んでいく上で共通することも多いため，個別ゼミと小学校チームとしての合同ゼミを並行して行うようにしている。合同ゼミを取り入れることで，次のような利点があると考えられる。

- ① 授業づくりや生徒指導上での悩みや工夫などを共有できる。
- ② より多くの院生の意見を聞くことができる。
- ③ 研究者教員と実務家教員の両方の教員の意見を聞くことができ，理論と実践の往還を具体的な場面を通して学ぶことができる。

これまで，合同ゼミの利点を活かす方策について工夫しながら，指導案の検討やマイクロティーチング，個人課題の検討，発表会や報告書の原稿検討などを行ってきた。

4) 合同ゼミ形式によるマイクロティーチングの意義と研究の目的

合同ゼミ形式によるマイクロティーチングは，次のような意義があると考え実施した。

- ① 授業者は，他院生の観察評価も取り入れながら，自己の教授行動について課題や成長点などを省察することができる。
- ② 子ども役として授業を受け，その立場で考える努力をすることで子どもの思考に近づくことができる。また子どもの立場から教授行動を観察することで，授業者の課題，成長についても具体的に指摘することができやすくなる。
- ③ 数多く模擬授業を行うことで，授業づくりの方法が習得できていく。
- ④ 実務家教員から経験を生かした具体的な留意点，指導のポイントを授業に即した形で聞くことができ，授業づくりやその修正に生かしやすい。
- ⑤ 研究者教員からは，授業づくりのポイントについて理論的な側面から指導を受けることで，授業観，児童観，教材観等に関わって考え，一般化を促すことで，他の単元等でも活用可能な授業力を身につけることができる。



図1 マイクロティーチングの様子

このような効果は、合同ゼミ形式で行うことで、多人数で実施でき、実務家教員と研究者教員が合同で指導を行うことで生まれる利点である。

本研究では、院生のマイクロティーチング実施後の検討会での発言を中心に分析し、その変容を通して、合同ゼミ形式によるマイクロティーチングの効果を明らかにする。もちろん、その変容をもたらした要因は、院生が受講した大学院での授業であったり、11月を中心に行ったインターンシップの経験であったりするかもしれない。しかし、変容の要因としてコントロールしやすいのがマイクロティーチングである。そこで、院生の変容を見ることで、今後のマイクロティーチングの在り方や改善すべき点などを明らかにし、より効果的なマイクロティーチングについて模索していきたい。

2. 方法

1) 合同ゼミ形式によるマイクロティーチングの実施方法

本研究で対象とする合同ゼミは、本コースに平成27年度入学の小学校教員を志望する院生（後述のA～F）6名を中心にして行い、10月以降は他校種を志望する院生（後述のG他）や小学校教員養成長期プログラムの院生（後述のH他）も自由参加という形で加わった。指導者は、本コースの実務家教員3名（後述のV～X）、研究者教員2名（後述のY、Z）である。実施日時は決まっておらず、院生および指導教員の予定を調整して合同ゼミを設定し、模擬授業教室を使って行った。主に院生の予定を優先して日時を設定しており、院生は毎回ほぼ全員が参加していたが、指導者は、実務家教員と研究者教員、合わせて3名程度の参加が多かった。

実施方法は、まず授業者になる院生が事前に（時には、そのゼミの中で）指導案を作成する。次に、授業のポイントを説明した後、子ども役及び指導教員の前でマイクロティーチングを行う。その後、授業者の反省からスタートして授業検討会を行い、要所要所及び最後の総括で教員が指導をするといった形式で行った。マイクロティーチングの時間は何分と定まっておらず、授業者の意図や合同ゼミ全体の時間によって決められていたが、およそ15分から30分程度とこれまでの先行研究で紹介した実践例より長めであった。また子ども役をすることからも大切な学びがあるということで、「積極的に発言する子」「理解が遅く、手助けが必要な子」等、一人一人が性格付けを行って授業に臨んだ。

マイクロティーチング及び授業検討会の様子は複数台のビデオで録画した。その場で視聴することは少なかったが、授業の映像はサーバの共有フォルダに保存して本コースの院生がいつでも見られるようにし、授業改善や研究課題の参考にできるようにした。

2) 実施日程

No.	実施年月日	授業者	学年	教科	単 元 名	
1	2015. 6. 30	A	4年	算数科	「変わり方」	
2	2015. 7. 7	B	1年	算数科	「ひき算 (2)」	
前	3	〃	F	4年	国語科	「春のうた」
期	4	2015. 7. 14	E	2年	算数科	「かけ算 (2)」
5	2015. 7. 21	C	2年	国語科	「音読げきをしよう お手紙」	
6	2015. 7. 28	D	4年	算数科	「小数×整数, 小数÷整数」	
7	2015. 10. 2	E	2年	国語科	「かん字の読み方」	
8	2015. 10. 7	B	1年	国語科	「たのしくつかおう かん字のはなし」	
9	〃	A	1年	算数科	「ひき算 (2)」	
中	10	〃	F	3年	国語科	「声に出して楽しもう 短歌を楽しもう」
期	11	2015. 10. 9	D	4年	算数科	「垂直・平行と四角形」
12	〃	E	2年	国語科	「かん字の読み方」	
13	2015. 10. 14	C	2年	算数科	「かけ算 (2)」	

	14	〃	A	1年	算数科	「ひき算 (2)」
	15	〃	F	3年	国語科	「声に出して楽しもう 短歌を楽しもう」
	16	〃	B	1年	国語科	「たのしくつかおう かん字のはなし」
	17	2015. 10. 21	D	4年	算数科	「垂直・平行と四角形」
	18	〃	C	2年	算数科	「かけ算 (2)」
	19	2015. 10. 23	E	2年	算数科	「三角形と四角形」
	20	〃	A	1年	国語科	「たのしくつかおう かん字のはなし」
後 期	21	2016. 1. 12	A	6年	社会科	「天皇中心の国づくり」
	22	〃	F	6年	社会科	「天皇中心の国づくり」
	23	2016. 1. 19	C	5年	家庭科	「物を生かして住みやすく」
	24	〃	E	2年	算数科	「三角形と四角形」
	25	2016. 2. 10	D	4年	算数科	「垂直・平行と四角形」
	26	2016. 2. 24	B	5年	算数科	「体積」
	27	2016. 3. 2	G	中1	社会科	「ヨーロッパ州の農業」
	28	2016. 3. 13	G	中1	社会科	「聖徳太子の政治改革」
	29	2016. 3. 16	A	4年	国語科	「熟語の意味」
	30	〃	H	6年	社会科	「戦国の世から江戸の世へ」
	31	2016. 3. 29	D	4年	理科	「月や星」

3) 検証方法

検証は、院生のマイクロティーチング実施後の検討会における発話内容やアンケート調査の分析によって行い、具体的なスキルの獲得や意識の変容を読み取り、その要因を考察する。

マイクロティーチングの時期は、大きく1年次前期の7月期（以降「前期」）、基礎インターンシップ直前の10月期（以降「中期」）、基礎インターンシップ終了後の1月～3月期（以降「後期」）の3期に分けて比較、検討する。

前期の合同ゼミでは、マイクロティーチングを延べ6回行った。院生は1年次の大学院授業として模擬授業の演習も行っており、中期までには一人あたり4回前後の授業者としての模擬授業(マイクロティーチングを含む)を体験している。また、中期の後、10月末から11月末にかけて約5週間、本学の附属小学校でインターンシップを行い、その時に授業実践を4～5回経験している。

Ⅲ. 結果と考察

1. 教員主導から院生主体の授業検討へ

同じ院生 (D) の同じ学年・教科での授業検討会の発言回数や順序を前期と後期で比較してみる (表1)。

前期の授業検討会では、はじめにそれぞれの院生が感想等を述べた後、教員からの質問を頼りにして授業検討が進行していることが分かる。さらには、よく発言する2人の院生 (A, F) がほとんどの受け答えしていることや授業者のDが最初に授業の反省以外は、一言も意見を述べていないことも見て取れる。

理由としては、この時期の院生にはまだ授業を検討するだけの知識・経験がほとんどなく、自信をもって発言するだけの根拠が自分の中になかったのであろうと思われる。また、指導する教員側も授業力が未熟な院生にいろいろ気づかせたい、教えたいという気持ちが強く、院生に任せきれていなかった。

発言が多いFは、本学学校教育実践コースからの進学組で他者よりも教育実習等の経験が豊富であり、かつ学部時に教員採用試験に合格していることから、授業を観る視点をしっかりとっており、授業を検討することに対する意欲も高かったと推察される。同じくAも教職に対する意識の高さが合同ゼミの発言に現れており、

この年に教員採用試験に合格している。

一方、後期の授業検討会では参加者の人数が若干違うものの、明らかな差異が見られた。まず、授業者が積極的に発言し、院生や教員とのやり取りで検討が進んでいる。検討会において「(形の違いに目が向くが)そこで学び合いをさせて、平行な辺に気づかせたいと思っていた」「自由に選んで書いてと言ったが、意図した方向ではなかった」等の発言が見られたが、授業者が自分の考えを明確に持って授業に臨んでいることが分かる。

次に、よく発言するA、F以外の院生も積極的に発言しており、参加者全員で話し合いが行われているといえる。これは、合同ゼミにより、他の院生にも授業を観る力、授業を評価する力がついてきたからだと考えられる。加えて、後述するアンケート調査に書かれていた「他の院生をライバルとして意識し、自分もがんばろうと刺激になった(B、D)」ことや「自分の意見が人のために役立ったり、他の人の意見で自分の考えが深まったりして、良い学びが得られた(E)」という意識が全員に浸透してきたこともその一因であろう。

また、教員側も回数を重ねる中で、インターンシップ等の授業実践を経てきた院生の授業力向上を感じ、まずは院生主体で自由に発言させ、その上で院生だけでは気づかない点についてアドバイスするという余裕ができてきたように思う。

つまり、合同ゼミは「院生を集めて合同で教員が指導する場」から「院生が集まり互いに学び合う場」に質的変化を遂げたと言えるのではないだろうか。

2. 発話内容に見る院生の変容

1) 前期のマイクロティーチング時の状況

表2・a)の授業は、2年生算数科の「1の段のかけ算」で1を塊として考え、1の塊のいくつつ分という見方で事象を見られるようにする授業である。表2に見られるように、検討会での話題のほとんどが教材についての初歩的な疑問や確認(波線部)であり、F10のような大事な視点(二重下線部)も提出されてはいるが、理解を促進するための手立てや改善点についての話題はほとんど出なかった。授業者は、1を塊として見るという考え方ができていなかったが、その点については話題にはならなかった。

表3・b)の国語科の授業でも、教材の解釈がしっかりできているかどうかは課題であることがわかる。F21の意見を受けて、E22、B23、G24と場面分けの有効性を述べているが、その後の実務家教員の指示による書き込みを見ると、教材の解釈としては院生自身が読み切れていない面があった。合同ゼミでは多数で検討することで他の院生の意見にヒントを得て、自分の考えをつくることがあり、この場合も討議の中で場面分けについて気づかされ、意識化されたと考えられる。

実は、この教材解釈、もしくは、その基礎としての教材理解の問題は、前期だけに限らず中期、後期にも出てくる大きな課題である。おそらく、教職生活を通しての課題ともなるだろう。しかし、教材理解の課題は、教材の選択や提示など教材研究に繋がる、教師にとっての大きな楽しみでもある。教材研究の方法として院生指導の中で適宜取り上げたいと考えた。

表1 授業検討会における発言の回数・順序の比較

前期：2015. 7. 28					後期：2016. 2. 10				
4年・算数科					4年・算数科				
[小数×整数, 小数÷整数]					[垂直・平行と四角形]				
授業者：D					授業者：D				
他	A, F	D	教	発言順序	他	A, F	D	教	発言回数
		●		1			●		
●				2	●				
	●			3		●			
●				4			●		
	●			5	●				
●				6				●?	
	●			7			●		
			●?	8		●			
	●			9		●			
				10				●?	
			●?	11		●			
	●			12		●			
	●			13	●?				
			●?	14			●		
	●			15	●?				
			●?	16			●		
	●			17	●				
			●?	18	●				
			●	19	●				
			●?	20		●			
●				21	●				
	●			22	●				
			●?	23				●?	
	●			24		●			
	●			25				●?	
			●	26		●			
			●	27				●	
			●	28				●	
			●	29				●	
			●	30				●	
4	12	1	13	発言回数	9	6	7	7	

他=院生 (7.28 : B, C, E) (2.10 : B, C, E+G)
 教=教員 (7.28 : W, X) (2.10 : W, X, Y)
 ? = 他者への問いかけ

表2 前期でのマイクロティーチングの発話事例1

a) 7月14日 2年算数科「1の段のかけ算」 授業者：E	
授業の概要：一つの皿にみかん2個とケーキ1個がのったものが4つ黒板に図示されている。みかんの個数を求める式、ケーキの個数を求める式を考え計算する。	
検討会での主な発話	
F 1	アレイ図って何か教えてほしい。(Aが説明。「実習では、6の段からはアレイ図を使った。」)
F 2	<u>アレイ図を使ったらなにがわかるの？</u>
E 3	<u>一の段を使う意味は？</u>
C 4	一の段の式をもっと目立つように。
E 5	これを45分するのに…。
F 6	問題作りもある。
A 7	立式して答えを確かめるためにアレイ図をつかうのか、立式して答えを求めるためにアレイ図を使うのか、どっちかなと考えていて、子どもは九九を覚えてるだろうから、確かめのためだと思っている。
F 8	<u>1の段を構成するというのはどういうことだろう？ 式を作れるというのと構成するというのは一緒かな？</u>
A 9	6個入りのプリン箱3つだったら 6×3 、箱が4つだったら？ というのが構成するということかな？
F 10	<u>何ができたかこの目標を達成したことになるのか？</u> 掛け算の意味が理解できるということ？ 掛ける数とかけられる数とがわかっていることを実習の時の先生はとても大事にしていた。
E 11	一の段を使う意味を児童がどうわかるか。
F 12	この時間は一の段があるということ？ 一の段を覚えるということ？ (後略)
実務家教員のコメント (W)	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 1×4 と 4×1 の違いを図で表したり、場面を考えたりして、1を塊としてとらえさせることの必要性について。 ・ 子どもの多様な発想を生かして授業を進めることの大切さについて。 	
研究者教員のコメント (Y)	
<ul style="list-style-type: none"> ・ まとめて考える便利さや日常的なこととしての便利さと言うことは使えない。 ・ 2や3と同じように1の場合も塊として考えると言うことを理解させることが大切だ。 	

表3 前期でのマイクロティーチングの発話事例2

b) 7月21日 2年国語科「お手紙」 授業者：C	
授業の概要：かえるくんが、がまくんにお手紙を書き、かたつむりくんに配達を頼んだ。かえるくんが、がまくんの家でお手紙を待つ。そのときの二人の心情の変化を読み取る。	
検討会での主な発話	
F 21	(授業が、いきなり場面全体での2人の心情の変化を捉えさせようとしていたことに対して) 場面ごとに気持ちを読み取ると、もっと違いや変化が分かるのでは？
E 22	どこで変化したかを聞いていたが、たくさんの文からすぐには見つけられない
B 23	Fさんが言ったように、板書で言動や気持ちを考えさせてから質問すればもう少し出てくるのでは。同じで、全体では気持ちの変化が出てこなかったの、場面を分けたほうがよかった。
G 24	場面分けしたほうが答えが返ってくる。P13の「きみが」とか「ああ」とかが、がま君の気持ちがマイナスからプラスに変わっていくポイントだと思うので、そういうところのキーワードを聞かせて、マイナスからプラスに変わったということをいえばもっとわかりやすいと思った。
実務家教員 W 25	キーワードという言葉が出たけれど、P9から最後まで読んで見て、子どもに注目させたいキーワードや言葉を探して書き込んでみませんか？
<p>※ このあと、院生ごとに注目させたい部分を発表し合ったが、6人のうち3人は、かえるくんが、がまくんを説得するプロセスに着目していたが、E、Fを含め残りの3人は最初と最後の場面だけの着目で場面ごとの読み取りとしては不十分であったと考えられる。</p>	

2) 子どもを生かす学習への志向

前期の教員のコメントにもあるように、様々な院生指導の場を通して、子どもの多様な発想を生かすことの大切さを強調してきたが、中期の表4・c)の授業では、F31やD32、E33(波線部)に見られるように、教師主体の学習から子どもを生かす学習への志向の様子が読み取れる。院生の授業観として、マイクロティーチング実施のはじめの頃は、教師主導の授業観から脱しきれなかった。しかし、中期頃になると実際の授業は教師主導になる傾向が強いが、志向としては子どもを生かした授業を作れるようになりたいと努力していた。また、F35(下

表4 中期でのマイクロティーチングの発話事例1

c) 10月7日 1年算数科「ひきざん」 授業者：A	
授業の概要：授業者の課題として「児童が自主的に学び合える授業のあり方」を意識して授業をしたい旨説明し、マイクロティーチングに入る。教科書のさし絵にオレンジ色の柿が9こ、グリーン色の柿が4こ描かれている。13こから9ことったら残りはいくつでしょうという課題を、数図ブロックを使って考える。	
検討会での主な発話	
F31	(10 - 4 = 6 6 + 3 = 9 という説明を授業の中でしたことについて) 自分の説明がわからんと言われても、自分はわかっているから、何を説明したらいいかわからんかって、先生がこっちからとったん? といわれて初めて10から9とった方がわかりやすいなと思った。先生とのやりとりって大事だなと思った。 それを子ども同士でできたらいいと思う。
D32	板書に子どもの名前を書いて、児童の考えで学び合いをさせようとしているのだなと感じた。
E33	Fさんの考えを助けるような児童が出てくるためにもペアで説明しあってから発表するとかすれば。 数図ブロックなど使って、2つの違う考え方が出てきてよかった。 Bさんが色を変えたときになんで色を変えたのか聞いたらそのほうが良かったと思う。
D34	先生が大事な言葉をいうことで学び合いができたのではないかと思う。 Bくんのほうが視覚的にわかりやすいとおもった。オレンジの柿9個と緑の柿4個で13から9ひいたら4と、わかりやすい。10から9引いて1とかは考えにくい。
F35	私が数図ブロックを置いたときに、教科書と一緒にとわかって、教科書の柿の上に数図ブロックを置いてそのまとまりをここに置き直したらわかりやすい。 柿を数図ブロックに置き換えてるということを確認する必要がある。10と3にわかるから。 (後略)
実務家教員のコメント (V, W, X)	
<ul style="list-style-type: none"> ・対象が1年生だということでの子どもが興味を持ちやすいストーリー性のある場面設定やさし絵の使い方の工夫。 ・板書にBさんの考えが残っていないのでFさんの考えと比較できない。 ・繰り下がりのあるひきざんの考え方について、院生に確認。(減減法、減加法) ・子どもたちにうまく説明できなかったと反省にあったが、先生が説明しても子どもの学びにならない。子ども同士が納得し合えるようにどう説明し合うかが大切だ。 	
研究者教員のコメント (Y, Z)	
<ul style="list-style-type: none"> ・柿として同質のものなのに、うまい柿とまずい柿、オレンジの柿と緑の柿に分けてしまった。それが間違い。大人でも色に目がいくから。計算の説明のときには質の違いを持ち込まない。 ・繰り下がりのあるひきざんになじませる目的なら、繰り下がりのないひきざんの確認をしてから。 	

線部)に見られるような算数における具体物から半具体物への変換の確認など教材に対する理解の深まりも感じられる。

一方、E33、D34(二重下線部)に見られるように、繰り下がりのあるひきざんの考え方の障害になると思われる色に着目した考えを述べているが、研究者教員のコメントで指摘されているように、色への着目は計算のしかたの工夫を阻害する要因になってしまう。前期の考察でも指摘したが、ねらいに関しての教材内容の理解に課題を残している。

表5・d)の授業検討においても、子どもを生かす学習への志向が見られる。短歌の作品を味わうためにまず見えるもの聞こえるもの感じたことなどを自由に発想し、その上で作者の心情を考えさせたいと授業者は考えていた。そのことについてF41、E42、C44(波線部)に見られるように、一人一人の感じ方の違いを大切に、それを生かしながら学び合いにつなげていきたいと志向している。

子どもを生かしたいと授業者として考えているが、実際の授業ではうまくいかない。その一因となっていることがF50に見られる授業者の考え方や、研究者教員Y51のコメントでの指摘にあらわれている。子どもの発言をそのまま認めることと、発言を生かすこととは違う。一つの発言を、全員に問い返し、吟味させることでその発言を生かすこともできる。そのようなことも学べる機会となった。

表5 中期でのマイクロティーチングの発話事例2

d) 10月7日 3年国語科「短歌を楽しもう」 授業者：F	
授業の概要：授業者Fの課題は「教材との関わりで探究する問いを持てる手立てを考える」であった。授業では、短歌の中に出てくる言葉をもとに見えるものや聞こえるもの、感じるものを出し合う流れだったが、授業者の説明が多く、あまり活発な意見交換ができなかった。	
検討会での主な発話	
F41	(授業者の反省) 共感できなくても <u>自分の経験を思い出して豊かになれば良いと思っていたが、そうならなかった。</u>
E42	短歌は人によって感じ方が違う、 <u>それでいいという前提で短歌を楽しもうということだが、3つ目になって初めてそれを感じた。</u> 1, 2番目の短歌では無理やり先生に言わせられている感じがした。見たこと聞いたこと感じたことと分けたことが良かったかどうか、人によって共感できたりできなかったりするのワークシートにどう埋めるのか。
実務家教員 X43	私も同じように考えていて、分析的だと感じた。だから高校生みたいだと感じた。
C44	見えるもの、聞こえるものとかポイントを示すのはいいと思うが、情景とかからどんな感じているのかは一人一人解釈とかは違うから、 <u>そこを大切にできたらいいのかなと思う。</u> 風の音を聞いて秋を感じるってあるけど、私は肌で感じる。そんな子供もいると思う。だから、どんな時に秋を感じるとか聞いてもいいかな？
B45	私も同じで、見るとか聞くとか、感じるとかはみんな違って、私の場合は、一つ目の句では、虫の姿は見えずに声だけ聞こえてきて。子どもの意見を書き出すのは大事だけど、それよりも、 <u>一人一人が感じたことを書けるシートを持って私はこう感じたとか貼って行ったら…。</u>
実務家教員 X46	それが学び合いだろうな。 (中略)
実務家教員 W47	Bさんはなぜ、虫は見えてないと意見を言わなかったの？
B48	黒板に書いてるから正解かと思って。
実務家教員 W49	Fさんにはそこにはこだわろうと思わなかったの？
F50	全部認めようと思っていたので…。 (中略)
研究者教員 Y51	Bさんが「何の虫やろ？」と言った。あれを拾わないと。そしたら、秋も深まってきてだんだん寒くなってきて、その頃出てくる虫だからということで繋がっていく。そこをFさんは一番したかったことじゃあなかったのか。
研究者教員 Z52	想像するのは何を想像するのか最後までわからなかった。見えるもの聞こえるもの感じるもの、これは想像ではないですね。その人が何を見て何を聞いているのかなあというのがあって、それで、その人がこう感じて、それに対してわたしは共感できるとかいやできないとか。だから、想像の第一義は、作者の見たこと聞いたことなどを子どもなりに組み立てて、追体験できるかどうかポイントではないですか。たった31文字しかないのにこんなに豊かな世界を表現できるということを学ぶのは値打ちがある。

3) 子どもの視線に立った授業づくりへの志向

後期に入り、教材や授業する院生によって違いはあるものの、授業としてのぎこちなさはかなり少なくなっていった。後期では、検討会での発言も的確な内容で、提案型の発言が多くなってきている。また、子どもの視点に立って考えられた発言も多くなっている。表6・e)においてB61やA64(波線部)は、マイクロティーチングの中で子ども役をすることを通して得た感覚や教師としての取り組みであるとも考えられる。C62(下線部)などもインターンシップでの子どもとの生活の中で得た感覚かもしれないが、それがマイクロティーチングの中でも出せるというのは院生にとって大きな進歩と言えるだろう。

表6 後期でのマイクロティーチングの発話事例1

e) 3月29日 4年理科「月や星」 授業者：D	
授業の概要：月面を拡大した写真を提示して興味を持たせ、めあてとして「月の動きを考えよう」を設定し、月について知っていること、月の形や動きについて発表しながら確認していった。	
検討会での主な発話	
B61	最初の月の動きの予想の時に、色以外に形について意見が出たとき、 <u>先生が「形について言ってくれたね」と言ってくれて、いろんな気づいたことを言っていんだと安心した。</u>
C62	どんな形の月が見えるか色々出したが、 <u>これ以外にもっとないかな？</u> と他にも出させてもよかった。私が影になってると言ったときに <u>じゃあどんな影になってる？</u> 休み時間に見てみようとか言うともっと学ぶ意欲に繋がると思う。

- G63 西から東か、東から西かという意見の根拠をもっと書くといい。
 A64 ICTの使い方が分かりやすくて、これはなんだろうっていうのも本当に何なんだろうと思わせられて、興味を持ってよかった。月って動くの？ という疑問が出ていたけど、「月の動き方」というめあてから「あ、月って動くんだ」と分かってしまうからそのへんの流れも考えて組み立てると良いのかなと思った。

実務家教員のコメント (V, W, X)

- ・前期の授業に比べると面白い導入になってスムーズになった。板書もわかりやすかった。
- ・「赤い月を見た」という発言に「どんなの？」ともっと聞いてみるとか、子どもが体験しているものにもっと興味を持って授業をつくってほしい。
- ・この授業で大事なのは子どもの月に対する疑問を引き出すこと。子ども主体で月の秘密に迫るような単元になればいい。

研究者教員のコメント (Y)

- ・雰囲気はすごくよくなって子どもとのやりとりもよかった。ワークシートを使ったりして絵を描く時間などを短縮していくなどの工夫を。

表7は、授業案を構想するときに、どのような順序で教材や資料に目をやり、考え、授業構想を練っていくかを、授業案を10分間考えた後、各自に聴き取り、または、書かせたものである。何を大切に授業を構想しているかがわかると考えられる。(A, B, Cは、これまで通り個別の院生を指す。)

前期の順序に見られるのは、教授行動そのものの順序がほとんどである。それに対して、後期の構想順序の中には、児童の考え方を予想する行為が随所に見られる。授業を、児童の発想の上に立って作っていくという授業づくりの姿勢が身についてきていると言えるだろう。

表7 授業案の構想にあたって考えた順序

前期：7月14日			後期：3月29日		
2年算数科「かけ算(2)」（1の段のかけ算）			4年理科「月や星」		
A	B	C	A	B	C
1 目標を見た。	本時の目標を見た。	どのように問題を提示するか。	学習のめあてを見た。	目標を見て、月に興味を持たせる導入を考えた。	本時の目標を見て授業構想を考える。
2 どの段階でめあてを提示するか考えた。	どうやって1の段のかけ算の意味を理解させるのか考えた。	発問を考えた。	教科書を一通り見て、2枚の写真から月についての疑問を児童に聞く。	興味を持たせるため、前日の宿題を月の観察にしようと考えた。	今まで見たことのある月の形は何か。
3 教科書を見せないことを決め、問題のストーリー性をどうつけるか。	(1)の問題の提示の仕方を考えた。	足し算で考える方法	月についての疑問を思い浮かべた。	理科なので予想を立てさせる	教科書を一通り見て、必要な知識がわかった。
4 チョコレートケーキの個数を求める。立式させ、理由を言わせる。		かけ算で求める方法に気づかせる。	授業の具体的な流れを考えた。	どうしたら共有して深まるか。	どうしたら月に興味を持ってもらえるか。
5 アレイ図をどこで使うか。		1の段の九九の作り方を考える。	気づいたことや疑問に思ったことをクラスで共有する時間にしたい。	まとめをどうするか。	身近なことで関連できるのは何か。
6 ショートケーキの個数を求める。				疑問に思ったことを次時以降のめあてにしよう。	

3. アンケート調査から見える院生の学び

合同ゼミの中心メンバーである6名の院生(A~F)に対して、平成28年度に入ってからアンケート調査を行った。アンケートは自由記述によるもので、その内容はこれまでの合同ゼミで学んだことを、①授業者の立場で、②授業を受ける子ども役の立場で、③院生同士の討論を通して、④教員からのコメントを通して、書きなさいというものであった。

まず、アンケート調査の①、②の結果から、院生は、授業力の向上、子ども理解、実習校での授業実践に向けた試行の場として等の学びがあることが明らかになった(表8)。記述内容の「授業力の向上」「子ども理解」に

注目すると、授業者を経験しての授業力向上、子ども役を経験しての子ども理解だけに留まらず、授業者として教壇に立つことで子どもの反応を感じたからこそ子どもへの理解が深まったことや、教師としての意識をもちながら子ども役をし、自分ならどうするかと考えながら授業を受けたことによって得られた気づきを授業力の向上へとつなげていることなどが分かった。また、本学のインターンシップでは1年次と2年次で実習校は変わるが、2年続けて同じ学年に配属されることもあるため、修了後に即戦力と期待されて教壇に立つことを考えると、その他の意見にある「実習で配属された学年以外の授業を観ることができる」というメリットも案外大きいのではないかと考える。

表8 授業者の立場、授業を受ける子ども役で学んだこと

記述内容	① 授業者の立場で	② 授業を受ける子ども役の立場で
授業力の向上	<ul style="list-style-type: none"> ・教師が答えを言ってしまわず、子どもから引き出すことの大切さ：A ・自分の課題やクセ(文字や口癖、発問の曖昧さ等)が明確になった：EF 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業づくりをするときに、子どもの立場で考える習慣がついた：A ・子ども目線で授業を受け、分かりづらい言葉や不必要な仕草に気づくことができた：B ・発問や教師の振るまいについて、私ならこうする、と考えながら授業を受けることで、自分の授業づくりに役立った：DF
子ども理解	<ul style="list-style-type: none"> ・自分では予想できない、実際に近い反応を得ることができた：BE ・自分の授業が子どもにどう見られるのかが分かった：C 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもがどう考えるのか、少しずつ見えてきた：C ・あえて予想外の反応を示すことで、授業者がどう対応するかを観ることができた：E ・子どもの考えが思いつかないことがあり、児童理解の不十分な点が明確になる：F
授業実践に向けて	<ul style="list-style-type: none"> ・指導案の段階では分からない時間配分等を、実践に向けて調整できた：B ・授業経験やICTの操作の経験を積むことができた：D 	
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・子ども役が細かく観察してくれたので、授業観察の方法が勉強になった：A 	<ul style="list-style-type: none"> ・めあての提示の仕方が一人一人違っていてもおもしろいと感じた：A ・実習で配属された学年以外の授業を観ることができる：D

アンケート調査の③、④では、院生は「視点の獲得」や「集団としての学び」等について述べている(表9)。院生同士の討論からは、多様な視点からの意見に触れることで考えの広がりを感じている。一方、教員のコメントからは、客観的・論理的な視点を獲得し、教授方法や教材解釈についてより専門的な学びを得たことが窺える。また、合同ゼミ形式で行うことにより、共に教職を目指す仲間として互いを意識し、切磋琢磨しながら自己を高めていく姿を見て取ることができる。後期の検討会で、「～が良かった」「よく準備されていた」など、まずは良い点を評価した後に、「でも、～すれば」と提案できるようになったこともその現れであろう。

表9 院生同士の討論, 教員からのコメントを通して学んだこと

記述内容	③ 院生同士の討論を通して	④ 教員からのコメントを通して
視点の獲得	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な意見が出てありがたい：A ・自分では考えつかない視点を得ることができた：AD ・考えを広げるきっかけになった：B 	<ul style="list-style-type: none"> ・たくさんの意見をいただき、混乱することもあったが、勉強になった：A ・自分たちでは気づけない部分を指導していただき、勉強になった：BDE ・自分を客観的に観るきっかけになる：C ・複数の教員からコメントを聞くことができてよかった：D ・客観的、論理的なアドバイスをいただいた：F
集団としての学び	<ul style="list-style-type: none"> ・他の院生をライバルとして意識し、自分もがんばろうと刺激になった：BD ・自分の意見が人のために役立ったり、他の人の意見で自分の考えが深まったりして、良い学びが得られた：E ・互いの関係もよくなり、仲が深まった：E ・同じような課題をかかえており、互いにアドバイスし合えた：F 	<ul style="list-style-type: none"> ・時に厳しく、時に優しく、愛を感じる：B ・多くの学びの場を与えてくださったことに感謝している：E
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・授業検討会を経験することがよい経験になっている：F 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業が向上した一番大きな要因だと感じた：B ・自分の課題を明確に伝えることの難しさを感じた：F

IV. まとめと今後の課題

平成27年度は、31回にわたり小学校チームとして合同ゼミ形式でマイクロティーチングを行ってきた。自らが希望して授業を行うだけでなく、中学校教員を目指す院生や小学校教員養成長期プログラムの院生に声を掛けて参加を呼びかけるなど、合同ゼミがマイクロティーチングを通じた授業づくり研究の一つの文化を創っていた。ある院生は同じ授業を、インターンシップの前に1回、インターンシップの授業実践で1回、そこでうまくいわずにインターンシップ後にもう1回、計3回行い、院生からも教員からも数多くのアドバイスをもらうことで、ようやく本人が納得いく授業にした。そうやって、個々の院生が自分の課題をとことん追求する雰囲気形成されていたことが、最終的に一人一人の授業力の向上につながっていったと感じる。

本研究では発話記録をもとに院生の変容について分析を行ったが、このような授業研究に対する積極的な態度の育成がまずもって言える第一の成果であると考えている。このような文化を創り出した要因として、①強制感のない参加の場の設定、②自己課題の明確化や自己課題への挑戦を気軽に行える雰囲気があったこと、③教師役、子ども役として多くの授業を経験することができる有益感が得られること、④複数の教員から複数の視点でコメントをもらえたこと、等が考えられるが、本コースの大切にすべき文化として、引き続き行い、発展させていきたい。

1. 合同ゼミ形式によるマイクロティーチングの効果

マイクロティーチングの授業後の検討会の発話記録を中心に分析し、討論の進め方、子どもを生かす学習や子どもの視点に立った授業づくりなどでの院生の変容を見てきた。院生の変容は、もちろんこれだけに留まるものではなく、板書の文字の書き方や定規の使い方から、視線や表情、発問、問い返し、そして、学び合いやICTの活用など、検討会で話題になったことは広範囲に及んだ。院生が授業する姿もぎこちなさが消え、子ども目線にたった柔らかな雰囲気の授業をつくるようになってきた。

ここでは合同ゼミ形式によるマイクロティーチングの意義として挙げた5点を中心に考察しまとめたい。

①の自己課題についての省察に関しては、マイクロティーチング実施の都度、院生自身が自己課題との関連を述べることで自己課題を意識した検討を行うことができた。②の子ども役の効果に関して、院生の変容やアンケート分析に見られるように、児童の視線からの授業の捉え方の獲得という点で大きな効果があったと考えられる。③の数多くの模擬授業経験については、院生の自然な授業行動がその効果を物語っていると考える。

④⑤の実務家教員及び研究者教員の役割の効果については、項を改めて記述したい。

以上のように、想定していた効果は、概ね実証されたと考えている。特に、考察で見えてきたように、討論が院生主体で進められるようになってきたことは、授業を見る観点が適切なものになり、その観点に従って自分の考えが持てるようになってきたという点で大きな成長だと考えられる。また、子どもの視点に立って考え、子どもを生かす授業を志向することは、教職生活を通して必要な態度である。実際の授業で実践できるかどうかも当然大切なことであるが、自分の理想とする授業像を持ちその実現に向けて省察を続け、努力を重ねる教師に育ってほしいと願っている。

2. 実務家教員及び研究者教員の役割

本コースの小学校チームは実務家教員3名と研究者教員2名で指導している。筆者ら2名はいずれも実務家教員であり、マイクロティーチングの指導では、教材の提示の仕方、発問、板書等、教授行動そのものに注意が向くなど、指導内容としても具体的なものになる傾向がある。それに対して、研究者教員からの指導は、教材の考え方や子どもの認知の仕方等の基本に関わる事柄にも言及し、理論的なベースについての内容が多くあった。院生自身は両者に違いを意識していないと思われるが、理論ベースと実践ベースの両方の意見を聞けることは有意義であったと考えられる。

また、合同ゼミは、我々実務家教員にとっても有意義であった。平成18年中央教育審議会答申の参考資料「教職大学院における『実務家教員』の在り方について」の中で、「また、特に、理論と実践の融合をめざす教職大学院における授業においては、実務家教員には、実践知と理論との架橋や、実践経験の研究的省察をリードすることが求められる。」と述べられているが、このような理論と実践の融合は、具体的な授業場面や具体的な指導場面を通してなされるべきものである。我々、実務家教員にとって、研究者教員の発想や考え方に触れ、自身が実践と理論の往還を図っていく身につけていく上で合同ゼミの場は有効であったと考えられる。

3. 今後の課題

1) マイクロティーチングにおける授業そのものの検討

今回の研究では、授業後の検討会での発話記録を主な分析対象とした。これは合同ゼミ形式の効果が最もよく表れるのは検討会での内容だろうという推測からである。しかし、マイクロティーチングによる院生の変容は、授業力の向上として表れてくるものでなければならない。今回、分析対象とはしなかったが授業そのものの分析を行い、検討会での内容がどのように反映されているかを詳細に検討する必要がある。

2) マイクロティーチングの効果検証の方法の検討

今回の報告で取り上げた事例は31の授業のうちの8授業である。事例的研究としてはもう少し多くの授業をカバーした効果検証をすべきであると感じている。質的研究であるため、データをつぶさに観察し、そこから見えてくるものを丁寧に拾い出す作業が必要であることは当然ではあるが、マイクロティーチングや授業力向上等に係わる効果検証の方法を検討することで、この分野の研究は大きく進むであろうと考える。

3) マイクロティーチングの特性を活かす

マイクロティーチングの時間の短さ、焦点化された課題などの特性を活かし、検討会で指摘されたことを念頭に、その場で再度マイクロティーチングをしてみるなどの取り組みも実施し、その効果を検証するなどの取り組みにも挑戦したい。

また、授業の様子はすべて録画していたが、検討会の中でそれを視聴しながら振り返るということはほとんどなかった。録画再生による振り返り、焦点化した課題についての検討会のもち方等、マイクロティーチングの特性を活かした取り組みについて今後さらに検討を進め、マイクロティーチングの取り組みを発展させていきたい。

引用・参考文献

- 有吉英樹・長沢憲保（2001）. 教育実習の新たな展開, ミネルヴァ書房, pp 1 - 210
- 藤川聡・ナッタナムルサラドゥ・サンチラットナンサアング・水上丈実（2013）. タイ国の工学大学における教員養成に関する一考察：KMUTTのマイクロティーチングに焦点をあてて, 日本教科教育学会全国大会論文集, pp252 - 253
- 藤川聡・水上丈実・ナッタナムルサラドゥ・サンチラットナンサアング（2015）. マイクロティーチングの教育効果に関する一考察：教職大学院における協同学習の事例より, 北海道教育大学紀要(教育科学編)第65巻, 第2号, pp201 - 211
- 波多野五三（2008）. 英語教員養成における Reflective Teaching：模擬授業に関する省察の質的分析, 英語英文研究, 第16号, pp125 - 157.
- 岩田美穂子・松隈玲子（1998）. 保育科学生の保育評価の育ちについて：教育実習事後指導としてのマイクロティーチングを通して, 日本保育学会大会研究論文集, 第51号, pp666 - 667.
- 金子智栄子（1998）. 中学・高等学校教員養成課程におけるマイクロティーチングの研究Ⅱ：マイクロティーチングの有効性と実習評価などとの関連性, 日本教育心理学会総会発表論文集, 第40号, p352.
- 金子智栄子（2007）. マイクロティーチングに関するわが国の研究動向について：保育者養成課程へのマイクロティーチングの導入と課題, 文京学院大学人間学部研究紀要, Vol. 9, No. 1, pp131 - 150.
- 吉良僕・佐藤静一（1979）. マイクロティーチングによる授業訓練の効果, 熊本大学教育学部紀要, 人文科学, 28, pp141 - 151
- 吉良僕・佐藤静一・吉田道雄（1980）. 教授訓練におけるマイクロティーチング的手法の研究, 熊本大学教育学部紀要, 人文科学, 29, pp221 - 236
- 松本奈緒（2015）. 複数回の指導経験から反省的実践力を保障する体育教師養成カリキュラムの検討：マイクロティーチングと模擬授業の実施・省察を通して, 秋田大学教育文化学部研究紀要, 教育科学部門, 70, pp33 - 43
- 三尾忠男・牧野智和（2010）. 私立総合大学教員養成課程におけるマイクロティーチングの導入, 早稲田教育評論, 第24巻, 第1号, pp159 - 167
- 文部科学省（2006）. 教職大学院における「実務家教員」の在り方について, 中央教育審議会答申参考資料
- 餅川正雄（2009）. 高等学校における教育実習に関する研究（Ⅱ）, 広島経済大学研究論集（広島経済大学経済学会）, 第32巻, 第1号, pp53 - 72
- 王曉玲（2008）. 中国の音楽科教員養成課程におけるマイクロティーチングの導入と発展, 広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域, 57号, pp399 - 408
- 坂本昂・藤井清久・大淀昇一・撫尾知信（1977）. 簡易型マイクロティーチングにおけるフィードバックおよび評価作業の効果, 日本教育工学雑誌, Vol. 2, No. 3, pp81 - 92.
- 佐藤学（2015）. 専門家として教師を育てる：教師教育改革のグランドデザイン, 岩波書店, pp 9 - 14
- 瀬ノ上裕・松本香奈・新垣さき・ほか4名（2012）. 幼稚園・小学校教員のための実践的活動体験に基づく総合的計画（2）：身近な材料を用いた実践活動の模擬授業, 記録, 評価について, 日本教育情報学会第28回年会論文集, p82
- 徳永保（2014）. 実務家教員で教員養成はどう変わるか・変わったか, SYNAPSE, 5月号, pp 5 - 10

A Case Study on the Effects of Microteaching by a Joint Research Seminar

NOMURA Atsushi* and MORI Yasuhiko*

This study was to research what kind of influence the microteachings in the joint research seminars have had on the graduate students. Special Teacher Training Course we belong to is for graduate students who aim to be teachers, and its major purpose is to cultivate practical education skills : teaching lessons, student counseling, and class management. For the graduate students who aim to be elementary school teachers, microteachings and review meetings in joint research seminars are conducted in addition to individual seminars by the professors in charge. Through the joint research seminars, graduate students have opportunities to exchange ideas with each other, learn from both teacher practitioners and teacher researchers to the same time, and combine theory with practice. As a result of it, we found that through these activities they have come to lead discussions instead of professors, and learned to create child-centered classes and make use of children's ideas in lessons.

*Naruto University of Education. Special Teacher Training