

体育科教育における教師教育研究の動向と成果を 踏まえた教職実践演習の試み

清水 将*・清水 茂幸*・浅見 裕*・栗林 徹*・鎌田 安久*・澤村 省逸*・上濱 龍也*
(2013年3月5日受理)

Sho SHIMIZU・Shigeyuki SHIMIZU・Yutaka ASAMI・Toru KURIBAYASHI・Yasuhisa KAMADA・
Shoitsu SAWAMURA・Tatsuya KAMIHAMA

Trial of Practical Seminar for the Teaching Profession based on the Trends and Achievements of
Teacher Education in Sports Pedagogy

<キーワード> 体育科教育、教職実践演習、反省的实践、行為の中の省察、実践的省察

1 はじめに

日本の教員免許制度は、開放制の原則によって大学において単位を履修し、各都道府県の教育委員会によって教員免許が交付されてきたが、中教審答申(2006)において「これからの教員養成・免許制度のあり方」が議論され、「教員免許状と現在の学校教育や社会が教員に求める資質能力との乖離」が指摘されている。それらを是正するために、大学の教職課程を「教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせるもの」、教員免許状を「教職生活の全体を通じて、教員として最小限必要な資質能力を確実に保証するもの」とする2つの方向の改革が示された。「教職実践演習」は、教員免許状の「教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令」によって、2010年以降に入学して教職課程を履修する学生の必修科目として設定され、教員として必要な最低限度の資質能力が身に付いているかを判定する制度としても機能している。授業内容には、教員として求められる、①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③

幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項が含まなければならない。しかしながら、教員の専門性として、近年新しい専門職の考えかたが示されている。デューイのreflective thinking(反省的思考力)を基底にショーン(2001)は、その考え方を発展させて、これまでの代表的な専門職である医者や弁護士などを示すtechnical expert(技術的熟練者)に対して、reflective practitioner(反省的实践家)という新たな専門家像の概念を示した。医者や弁護士は、「技術的合理性」を基礎とする専門家であることに対して、教師は、「活動過程における省察」を基礎としなければならない新しい専門家であるという主張である。技術的熟練を基本とする従来の専門家は、基礎科学、応用技術、実習を中心としたカリキュラムで養成されてるが、教師に求められる専門性は必ずしも熟練を要することではなく、場合によっては即応的に最適な手段を創造することが必要である。すなわち、確立された方法・技術の習得だけでは十分な専門性を発揮できないことも予測され、養成カリキュラム

*岩手大学教育学部

が技術的な熟練者とは異なる必要性があることを示唆している。よい教師は、新しい専門家としての資質と能力を備える必要があり、ルール、体制に即した技術熟練者（スペシャリスト・テクニシャン）であることよりも、人々の幸福に寄与しようとする専門家（プロフェッショナル）であることが求められ、教師教育は、養成段階だけでなく、研修の段階においても重要な役割を果たすと考えられる。教師の専門性は、児童・生徒を相手にした実践の省察によって向上することが指摘されているが、教員養成段階では、自分が担任する児童・生徒が不在のため、使命感や責任感は想像上のものにならざるを得ない。養成段階における教育実習では、学校や教師文化、児童・生徒の理解や学級経営は一時的な体験に過ぎず、反省的な実践を行うことは困難である。教科指導においても、年間計画の一部を担当するだけでは省察により授業を改善するプロセスを十分に経験することができない。したがって、教員養成段階における最低限の資質能力が何を意味するのかを検討し、教職実践演習における適切な到達度目標を設定することは、教員養成段階での学習内容の明確化に重要な示唆を与えることができると考えられる。本稿では、今年度実施した教職実践演習が、体育の教師としての「学びの軌跡の集大成」を確認できる内容であったかを検討しながら、本授業の改善のための省察の過程を報告する。

2 研究方法と本演習（学習の指導）の手続き

教職実践演習体育専攻試行対象者2名を対象に、実務実習と現地調査を兼ねた研究授業と検討会をおこない、演習前、研究授業・検討会前、研究授業・検討会後における教職への態度の変化を考察した。受講生Aは、小学校を主免とし、受講生Bは、中学校保健体育が主免である。

研究授業は、2012年11月26～27日に岩手大学附属小学校2年生体育、単元「ゲーム（8時間配当）」の4～5時間目において実施した。最初に指導教員と附属校担当教諭との間で、単元前に事前打ち合わせをおこない、教職実践演習の趣旨として、

教師の授業中における行為の中の省察（図1）を中心として、授業中の指導力を向上することがねらいであることを確認し、TT（T1は受講生、T2が担任教諭）による授業実施形態とした。教師役の受講生は、T1としてそれぞれ45分の授業を1回ずつ担当した。授業では省察する際の資料とするためにVTR撮影をおこない、放課後に受講生、担任教諭、大学教員、大学院生等の構成で検討会をおこなった。4校時は受講生Aが、5校時は受講生BがT1を努めている。

受講生の意識を把握するために、本演習開始時（実践前）に①「実践的指導力を高めるために必要なこと及び授業実践における心配事」、授業前に②「指導案及びシナリオ作成において配慮したことや気づき」、授業・検討会終了後に③「検討会を終えての気づき」、授業実践後に④「学習の指導に関する総括」をテーマとしたレポートを提出させた。（図2）

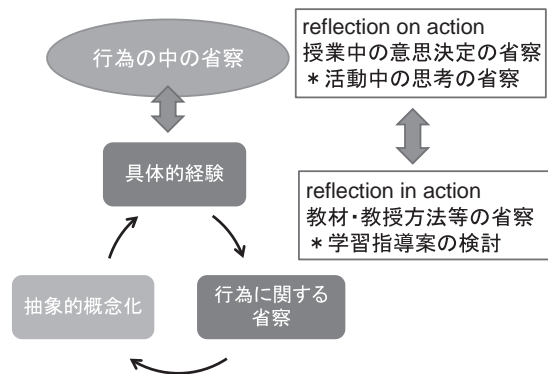


図1 省察の2つの視点



図2 授業の手続き

3 児童観・教材観・指導観

授業をおこなうクラスの子どもたちは、33名(男子16名、女子17名)であり、年間を通じて4グループに分けて活動している。意欲的でアイデアがよくでる活発な子どもたちである。男子はサッカーチームの所属者が多く、女子はおとなしい印象の子が多い。投能力においては、女子は正面を向いたいわゆる手投げの状態が多く見られ、投補の技能、特に捕る能力に課題がある。子どもたちは、これまでの学習として1年次に的あてやドッジボールによって投能力を向上させることをおこなっており、2年次には入り乱れ型で低学年のしあげとして「シュートボール」を位置づけている。素材としてのシュートボールに関する知識は、受講生にないため、資料を配付して教材の確認をおこなった。8時間単元で実施の予定で、週1回の体育館使用が可能であり、体育館の中での実施となる。

担任教諭の願いとしては、シュートにねらいをおき、得点やゴールに向かうことを多く出現させたいと考えている。したがって、パスは重視しない。人数は瞬間的にアウトナンバーになるように役割を交代してローテーションし、フロア上では3対3でおこなう。ラグビールールすなわちボールを持って走ることが許されているが、パスも認められており、3年次のラグハンドへつなげることも意図されている。ボールは小学生用ハンドボール1号球を使用し、目標となるターゲットは的あてで使用した箱をポートボール台に2つ重ねて設置し、特にラインを設けず周囲の360度から攻撃できるようにした。ルール・技能、態度面においては、みんなでやれる、みんなでつくるを課題として、みんなでできるためにどうするか考えさせ、得点のよろこびを通じて意欲を高めていきたいと考えている。また、授業の前半には個人の技能を高めるためのドリル的な準備運動をセットメニューとして毎回実施し、技能向上を保障したいという意図がある。

4 授業実践の手続き

単元前の最初の打ち合わせでは、大学教員、附属校担任、受講生2名によって、授業の方向性を吟味した。単元や授業の基本的なねらいは附属校担任の方針にあわせることとし、単元を通した授業づくりの過程から受講生が参画している。指導案作成を契機として担任教諭との単元計画およびねらいのすりあわせをおこなった。児童観、教材観、指導観に関わる情報交換をしながら、教材開発の基本的な方向性を話し合ったが、単元としてのメインとなる教材とその下位の教材の創出や単元や時間の構成等の課題が解消できず、単元計画の中の担当時間(4~5時間目)の打合せをかねて1~3時間目の授業も参観することになった。実際の子どもたちの様子を把握することが授業づくりに重要な要素であり、子どもたちのレディネスを評価することなしに授業づくりがおこなえないことへの気づきがなされた。教員養成段階の教科教育法でおこなわれる学習指導案の作成においては、年間の授業時数をあまり考慮しない単元時間配当と素材ありきの指導案が目立つが、授業が子どもたちを到達目標に近づける手段であるという点が強調され、子どもたちの実態に即した授業づくりと教材開発の重要性が理解されたと考えられる。当初は体育における種目(素材)と教材の区別がなされていなかったが、子どもたちの様子をみて、その最終的な目標を達成する手段として素材を修正する必要がある、それが教材「シュートボール」であるという理解の深まりは、ルールの修正に現れている。ねらいを達成するための階層的な教材を開発するという作業を通して、体育の教材イメージが形成されたと考える。

教材だけではなく、授業においてどのような教師行動をとり、指導言語を用いるかという教授行為に省察を向けさせるために、授業の事前段階で指導案を補足するものとして授業シナリオを作成させている。シナリオとは、近藤(2010)によれば、「教師と児童生徒の対話や授業内で生起する活動を記した台本や筋道」とされ、また近藤(2000)は、「①子どもの反応、授業場面での教

師側の行為（掲示物・板書も含む）がその手順も含めて明示されている」、「②骨格となるべき「発問」「指示」は罫線で囲むなど、子どもとのやりとりの中での「教師の発言」と区別できるようにしておく」、「③説明についても、実際の授業で子どもに語りかけるそのままの言葉で記述する」という3点を要件として上げている。今回作成されたシナリオは、3要件をすべて満たすものではなかったが、授業の流れをイメージするものとしては効果があったと思われる。当然ながら実際に授業をする上で意識されないことには言及されておらず、授業の具体的なイメージが持てない自分を把握する道具として有効であり、シナリオ作成の指導とその省察による改善を通して事前段階に準備できることがあることが明らかになり、今後の課題としてあげられる。

授業参観を通して、メイン教材と下位教材のイメージが形成され、時間計画としての指導案の作成が可能になったが、この時点においては、実際には子どもたちの学びを前提としたものではなく、授業者を中心とした時間計画・指導案であったことは否定できない。指導案における児童観、教材観、指導観が明確ではなく、教師として何を身に付けさせたいのかが漠然としており、内容に関しても項目の列挙がなされただけで、どのような教授技術を用いるのかや子どもたちにどのような学習モデルとして学ばせていくのが不明瞭であり、できない場合の手だてが不足していた。長谷川（2010）の指摘する省察のレベル（図3）には、①技術的省察、②実践的省察、③批判的省察があるが、最初の省察のレベルである技術的な省

察の段階にとどまり、実践的な省察の視点がなかったのが授業の前の実態である。

検討会では授業実践中の行為の中の省察を検討するために、ファシリテーターは大学教員が努め、担任教諭と授業者との対話を中心に進めた。検討会は授業の様子を取めたVTR映像を中心とした。映像は、VTR 2台で撮影した。1台で授業全体を固定して撮影し、もう1台で教師役を追いかけながら撮影した。VTR撮影に関しても、教師役を適切な角度から子どもとともに映像に捉えることは、授業中の教師の立ち位置を検討することにもつながり、撮影することにおいても行為の中の省察の材料とすることができた。VTR映像は、モニター2台に写してシンクロさせ、教師行動や言語指示を確認すると同時に、自らの授業中の行動による子どもたちの反応を省察することができるようにした。教師の授業中の視野及び認知の実態について省察することにより指導案による技術的な省察とは異なる視点の発見が多く見られた。特に、担任教諭のフィードバックによる、自分がT1であれば行っている行為との対比による検討では、多くの気づきを引き出すことができた。

子どもたちの学びの様子を材料として省察することによって、教師視点からの技術的省察ではなく、子どもたちがどのように学んでいたかという実践的省察が可能になった。計画段階における準備運動のみならず下位教材の開発やメイン教材の修正においても子どもたちの表情や学びの様子から、授業の意図が適切だったのかということやそれを伝える方法や学ばせ方の改善点があげられ、授業改善という教師の身に付けるべき能力に習熟することができ、省察の重要性を理解できたと考えられる。今日の授業を踏まえて次の授業をどう修正するかというイメージを持つには、実際の子どもたちが必要であり、理屈としての知識だけでは十分な成果があげられない。本演習における授業及び検討会は、教師の行為中における「子どもたちの学びの様子を見取り、教師の持つ願いとの現実的なギャップを埋めていく具体的な処方箋を作成すること」が重要である



長谷川(2010)

図3 省察のレベル

という認識を深め、「反省的実践家」のイメージ形成に非常に有効であった。

5 実践における学生の変容と成果

学生の変容についてレポートの記述を見ると、小学校を主免として教育実習を経験している受講生 A は、教育実習等で小学校の経験があるはずであるが、心配事が「経験不足」、「クラスの子どもたちに対する理解」にあり、経験がないので不安という記述が見られる。授業の事前段階の指導案やシナリオの作成においても、「セットメニュー（注）の能力をさらに身に付けること、ゲームを多く行い、次時から始まる作戦会議を行えるようにすることが必要」と考え、「パスするという場面に着目させ、次時からの作戦を考えるということにつなげていきたい」として、「言葉の抑揚」や「学習の規律」に注意して授業をおこなうことが記載され、指導内容に関する不安や教師が用いる方略に関する不安はあまり表面にでていない。ところが、授業実践及び検討会を終えた後においては、「私の設定した課題である「パス」が本当に子ども主体の、子どもが学びたいと思っている内容であったのか、必要性はあったのか」、「大学で学習した小学校体育における単元の流れを単に踏襲して、設定しただけだった」として、「何より大切なのは目の前の子どもたちが今どのような状況なのか、本当にその題材（課題）が子どもたち自身が学びたいと思っていることなのか、ということなのだ実感」し、「教えた内容を教えるだけでなく、教えた内容と子どもたちが学びたい内容を一致させるような、単元計画や授業の展開こそが教師が真に考えるべきこと」という理解に到達している。また、「物理的にも子どもたちと近づかなかった（立ち位置・話し方・試合中の声掛けなど）」という反省があり、「子どもに発する言葉や発問で何を教えたのか、この授業で子どもたちにどのような力を身に付けて欲しいのかということを考える重要性と「子どもたちにどうなってほしいのかを教師が具体的にイメージすることで初めて、教材を考えることがで

きるし、授業を考えることができる」ようになっており、教育実習とは異なる気づきが記述されている。

もう1名の受講生 B は、教育実習等においても小学校の教壇実習はなく、初めての経験になる。最初の心配事には「指導力に対する不安」があり、「全員の達成感や運動技能の向上を保障することができるか」をあげており、「運動が不得意な子に対して、どのように指導するのか、また教材をどれだけ工夫することができるか」への不安が大きい。そのような中での指導案、シナリオ作成であったが、セットメニューで技能に加えて「作戦」を活かすことを意図して「相手にカットされないようなパス（山なりパス、バウンドパス等）が自然に発現することを期待」した授業構成をおこなっている。指導案やシナリオの作成を通して、「授業の流れの一貫」性や「発問」に課題意識が見られるが、子どもたちの学びという視点が少し欠けていることが伺える。検討会終了後には、「自分の行ってきたことが、まだまだ子ども抜きとなっていることを痛感」し、「教師の願いや目標がはっきりとしていないために、指導案が独り歩きしていたり、教師の言葉掛けや子ども達とのやりとりもねらいや目標（願い）から程遠い」と省察している。これまでの教育実習段階では「指導案を作ればひとまず安心」していたが、「子ども達にどのようなようになってほしいのか、そして指導案はそれを実現するために適切であるか。」という記述からは、指導案の作成が単なる形式から自分の授業イメージの実現を図るツールとして理解されるようになったことが読み取れる。教師の技能に関しても担任教諭の発問とその広げ方を自分と対比して気づく場面もあり、授業を経験のある教諭とおこなうことの重要性が示唆されている。学習内容に関しても「遠くへ投げる」、「スペースへの動き」等、自分の授業のねらいとの差異を感じ取り、「必要な力の学習をすることなく、課題を達成することのような「偶然」を求めているは、授業は決して成り立たない」のであって、「本時の活動にどんな力が必要か、どんな活動が課題の達成に

繋がるかをしっかりと見取」る重要性を指摘できるようにになった。

(注) セットメニューとは、技能を高める反復練習意味する。

6 教員養成段階に身に付ける資質能力の範囲の検討

中教審答申では、これからの社会と教員に求められる資質能力として、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていく「学びの精神」がこれまで以上に強く要求されており、教職に対する強い情熱、教育の専門家としての確かな力量、総合的な人間力を身に付けさせることが教員養成に期待されている。現行の教員養成制度では、必要単位を修得し、教育実習と教職実践演習を経ることによって教員免許が与えられるが、教職実践演習における文部科学省が示す科目の趣旨・ねらいには、「課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するもの」とあり、「学びの軌跡の集大成」であるとする反面、「科目の履修を通じて、将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになる」ことを期待している。中教審答申には、教員免許を最低限の資質能力を保障するものとする方針が示されているが、これらの趣旨・ねらいからは、必要単位の履修だけでは不足するものがあるという認識が看取され、教職実践演習では、養成段階では身に付けられない不足の部分を自覚させることが重要な目的となる。

大学生に社会性、特に保護者や同僚との人間関係が築ける能力や児童・生徒理解、学級経営の能力を保障するためには、当然ながら子ども、保護者や同僚との人間関係が必要であり、学生として経験することはできない。養成段階で可能なことは、部分的であっても体験できる場を設定し、経験を一般化できるような学習サイクルを身に付けさせることである。(図4) 教科内容等の指導力

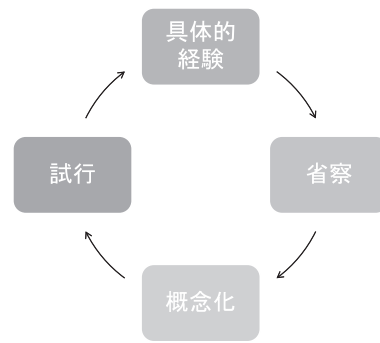


図4 経験学習モデル

に関して対象となる子どもたちにあわせて授業づくりをおこなうことを目的とすれば、形式的な単元計画や時間計画、評価規準を記載した学習指導案が作成できればいいのではなく、自分のイメージする授業を表現できる指導案が作成できることが望ましい。授業中の教師行動を最適化させるためには、教授技術や方略に関する知識をあらかじめ持ち、省察の方法を知る必要があるため、教員養成段階のミニマムとして用意されるべき内容は、能力ではなく、技能獲得のための手続き的知識や方法となる。授業を具現化する指導案の作成方法、教師として適切に行動するための方略、授業改善のための評価方法とその具体的なツールであるアンケートやビデオの処理方法、双方向的コミュニケーションを重視した建設的な省察の場である検討会の持ち方に関する知識等を学ぶ機会を与えることが求められる。

形式（フォーマット）としての指導案の書き方を知ることは、反省的实践家としての教師の能力とは直接結びつかない。教材や教授方法、子ども等に関する一般的な知識を元に、どのように授業を構成し、教育していくかという教師としての信念がなければ、学習指導要領に示された種目を消化し、やらせるだけの授業となり、運動はしていても確かな学力を保障できるとは限らない。「活動あって学びなし」という言葉がささやかれるが、ボール運動や球技の場合には、有益な身体活動も学びもない授業の存在も散見される。信念として持たれる教師の願いや価値観は、授業観、指導観、

教材観等に影響を与えるので、自分の過去の体験だけに頼らない、より望ましい体育授業のイメージを提供しながら、体育教師としての信念を形成させることが養成段階の責務と考えられる。これらのことを鑑みれば、教員養成段階でできることは、技能学習モデル（図5）において示されるような、意図的、自動化の段階ではなく、「知らないからできない」「知っているけれどもできない」状態にするために知識を与え、理解をはかり、教育現場においては、先輩教師の模倣によりかろうじてできる状態にしておくことが最低限の到達度ということになる。そのためには具体的な方法に関わる知識以上に価値的な態度（信念）を形成することが養成段階に求められているといえよう。（図6）

新しい教員養成の取り組みは、採用する行政によってもおこなわれるようになり、東京都では小学校教員養成課程のカリキュラムを作成して教員養成課程の在り方に提言がなされ、採用する自治

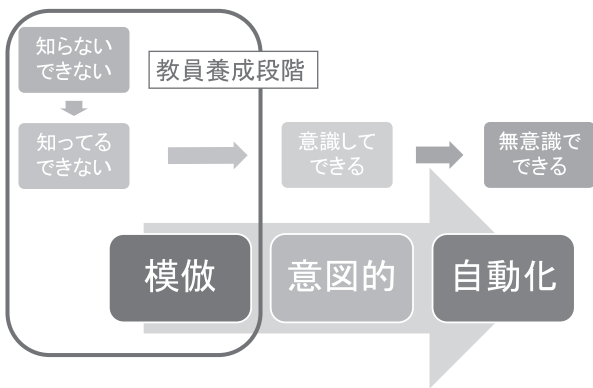


図5 技能学習モデル

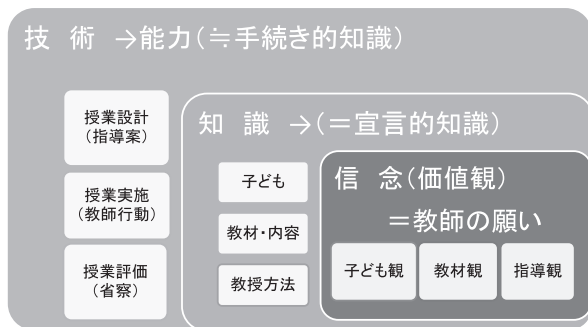


図6 教員養成段階のミニマム(試案)

体が教員としての到達度目標を掲げている。さらに東京都では、東京教師養成塾を大学生を対象に開催し、①特別教育実習（年間40日程度）、②ゼミ、③講義、④体験活動の4つの内容の修了者を対象に特別選抜する制度を設けている。採用される教員の資質能力が教員免許の取得では保障できていないことを意味しているともいえよう。

体育教師教育のモデルを考えるにあたって、教員養成段階では技術と信念に関わる知識を得ることを到達目標とし、教師や教材の知識を得て、教育実習において子どもを知り、自分のために専門的知識や科学的技術（方法）、省察の方法を学ぶことが求められる。この段階では自分のために獲得されたものが、教員として採用された後は、自分の担任する子どもたちのためにその知識や技術が発揮されることが期待される。初任の段階では、自分が担任する子どもたちを合理的方法を用いてマネジメントするために経験を理論化することが求められるが、その後にはミドルリーダーとして経験した事例を一般化し、学校の内外に影響を与えることができる感性にも訴える方法へと昇華していかなければならない。そのためには、特殊な事例にも対応できるように深化する必要がある。反省的実践家としての実践的指導力を身に付けるためには、経験を通して新たな課題にも即応できる能力を身に付けなければならないのである。（図7）

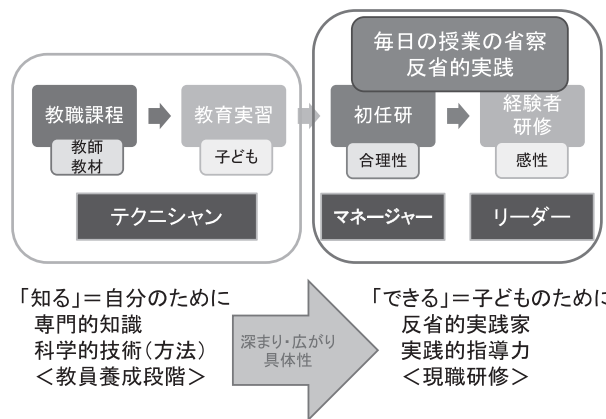


図7 体育教師教育モデル

教員養成の課題としては、日本教育大学協会（2004）によって、「教育実践を科学的・研究的に省察する力」が実践的指導力とされ、体験と研究の往還によって、体験を繰り返す授業を広い分野の大学教員で協力して開講することが求められている。教員養成のモデルコアカリキュラムや教員養成コア科目群が示された。教師の専門性は、佐藤（1998）によれば、省察（reflection）：教師の反省的思考による実践的認識と実践的見識（practical wisdom）：理論的な概念や原理を実践の文脈に対応させて翻案する熟考（deliberation）によって成立するとされる。実践経験より形づけられる独特の知識の存在が明らかにされており、これが実践的指導力を意味する。この場合の「実践」とは「理論」との対立で示される概念ではない。実践的指導力は、technical practices と reflective practices によって構成されており、技術的実践により事前段階や学習指導案を構成する力と反省（省察）の実践によって技術的実践を省察すると同時に授業実施中における教授行為を省察する力を意味するのである。

7 まとめ

新しい専門家像としての教師教育者の役割は、知識注入から経験学習モデルへ転換を図り、反省的实践家を育てることになる。反省的实践家としての省察には、①行為の中の省察と②行為に関する省察がある。行為に関する省察（reflection in action）とは、教材・教授方法等の省察を意味し、具体的経験を省察して抽象的概念化を図ることを意味する。行為の中の省察（reflection on action）とは、授業中の意思決定の省察が該当する。行為の中の省察能力は、刻々と複雑に変化する状況を感じ取り、その時々の問題をとらえ、状況と対話しながら行為を修正していく能力であるが、教育の世界は、あいまいな目的、不安定な制度的な文脈によって技術的知識に頼れないという特徴がある。自らに有益な実践的知識は、必ずしも学問による成果ではなく、実践知の獲得によってもたらされる部分が多いので、教員養成段階においても

できるかぎり体験及びその省察を重視した教育がおこなわれることが有効である。

本実践においては、わずか1時間の授業指導の経験であっても、単元計画段階から授業づくりに参画し、子どもたちに期待する姿を達成する手段としての授業づくりを担任教諭の姿から学び、到達目標として常に対比させることによって現在の自分に不足するものを認知させることが可能であった。授業後の検討会においても、教師や授業の技術的省察だけでなく、子どもたちの学びを実践的に省察することができる水準に高めることができた。担任教師の信念である子どもたちに期待する姿を子どもたちを指導しながら実感することは、省察の質を高め、学生同士の模擬授業では得られない実践知を得ることができ、非常に有効であることが明らかになった。また、このような教師教育は受け入れる現職の教員にとっても省察の視点を増やす有益な方法論となる可能性が協力いただいた担任教諭から示唆された。今後においては、双方が利益を享受できるよう授業方法を改善するとともに、受講者が多数の場合にも学びが共有されるような方法を課題として検討したい。

中央教育審議会（2006）今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/014.htm

ドナルド・ショーン：佐藤学、秋田喜代美訳（2001）
専門家の知恵. ゆみる出版

長谷川悦示（2010）模擬授業の意義と効果的な進め方. 高橋他編：新版体育科教育学入門. 大修館書店, pp.257-262

近藤真庸（2000）＜シナリオ＞形式による保健の授業. 大修館書店

近藤智靖（2010）指導に生きる「シナリオ」形式の指導案・授業記録. 体育科教育58(4). 大修館書店, pp.18-21

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－「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－. 会報88

佐藤学（1988）教師の省察と見識「教職専門性の基礎」. 教師というアポリア. 世織書房, pp.58-88

東京都教育庁報道発表資料（2010）小学校教員養成課程のカリキュラムについて. <http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2010/10/20kae700.htm>

東京都教育委員会（2012）「小学校教職課程 学生ハンドブック（平成24年度版）」—東京都の公立小学校教師を志す学生のみなさんへ—. http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/pickup/p_gakko/senko/senkoll.htm

東京都教職員研修センター（2012）平成25年度募集案内東京教師養成塾. <http://www.kyoikukensyu.metro.tokyo.jp/subject-etc/et5/boshuu/yoseijuku-bosyu.html>

海野勇三（2010）実践的指導力を育むための実践事例. 梅野他編：教師として育つ. 明和出版. pp.44-49