

[学術論文]

大学間授業研究の有効性に関する研究
—保育者養成校教員の指導方法の差異に着目して—

A study about efficiency of Collaborative lesson study
—Focus on difference of education teachers of ECEC teacher's—

上田 敏丈・平野仁美・羽根由美子・橋村晴美

松葉百香・二橋香代子・半澤幸恵・浦浜麗名

Harutomo UEDA, Hitomi HIRANO, Yumiko HANE, Harumi HASHIMURA,
Yuka MATSUBA, Kayoko NIHASHI, Yukie HANZAWA, Rena URAHAMA

Studies in Humanities and Cultures

No. 26

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 26号

2016年6月

GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

NAGOYA CITY UNIVERSITY
NAGOYA JAPAN

JUNE 2016

〔学術論文〕

大学間授業研究の有効性に関する研究
—保育者養成校教員の指導方法の差異に着目して—

A study about efficiency of Collaborative lesson study
— Focus on difference of education teachers of ECEC teacher's —

上田 敏丈・平野仁美・羽根由美子・橋村晴美・松葉百香・二橋香代子・半澤幸恵・浦浜麗名
Harutomo Ueda, Hitomi Hirano, Yumiko Hane, Harumi Hashimura,
Yuka Matsuba, Kayoko Nihashi, Yukie Hanzawa, Rena Urahama

和文要旨

本研究は、異なる保育者養成校教員の授業研究の話し合いから、教員の指導方法の差異を明らかにする。対象は、A大学A教員（男性・40代）とB大学B教員（女性・60代）が短期計画のねらいを指導した場面である。SCATによる分析から、二人の指導方法の違いと原因、学生への学習期待が異なることが明らかになった。本研究の知見は、FD活動の一環としての授業研究を大学間で行うことの必要性を示唆した。

キーワード：授業研究、SCAT、指導方法

はじめに

大学教員は、どのように教えるのだろうか。大学教員は高等学校以下の教員のように免許制度がないため、基本的な指導方法や指導原理を学ばないまま教壇に立つこともあるだろう。何を教えることができるのかについては、教員業績等でチェックされるとしても、どのように教えているのかについては個々の教員に任されている状態であり、暗中模索しながら大学教員は、自身の専門領域についてそれぞれが工夫しながら教えている。本論文は、このような単純な、しかし養成校教員としては切実な問いの上にたっている。

幼稚園から小学校、中高等学校までの教員は、個々の免許状を基盤としながら、教育実践の中で様々な研修があり、特に授業方法については、1920年代から授業研究という方法で、教授法についての学びあいのシステムが構築されてきている（豊田 2009）¹⁾。

授業研究とは、教師の行う「授業」という実践を見直すことであり、反省的実践家としての教師の専門性を高めていくシステムのことである（稲垣・佐藤 1996）²⁾。このような授業研究は、

海外からも高く評価され、レッスン・スタディとして広く認められてきている（秋田・キャサリン 2008）³⁾。

一方、高校までの教師と異なり、大学では授業研究は活性化していなかった。なぜなら、大学はエリート育成の場であり、学生が主体的に学習する学問の場であるため、大学教師はその手助けをするだけと考えられてきているからである。そのために、大学においては「講義」という情報伝達が伝統的な大学の授業スタイルであり、その中で何をどう学ぶかは学生に一任されていたのである（浅野 2009）⁴⁾。

しかしながら、1990年代以後、大学全入時代が意識されはじめ、高等教育機関としての大学は、エリート養成から、多様な学生が進学してくるユニバーサルな場として変容していった。この中で、大学教員も、従来のような伝統的授業スタイルから、多様な学生の多様なニーズに対応し、丁寧な指導と育成が求められるようになってきた。

このような背景の中で、2000年以後、周知のように、ファカルティ・ディベロプメント（Faculty Development 以下、FD）の積極的な取り組みが推奨され、教員相互の授業観察や研究会の実施が求められてきている（中央教育審議会 2005）⁵⁾。

近年では、従来のような教員の一方的な講義を学生が聴く講義型の授業から、学生の主体的な学びを中心としたアクティブラーニングへの転換も求められ、大学教員においても、授業方法の精選・改善・転換が急務となっている（溝上 2014, 松下 2015）^{6) 7)}。

以上のような流れを受けて、文部科学省も平成 19 年に大学設置基準を改正し、これまで努力義務であった FD を義務化し、受容の内容及び方法の改善につながるような内容の伴った取り組みの実施を促した（文部科学省 2007）⁸⁾。その結果、朝日新聞と河合塾による共同調査（2013）では、調査対象 739 校の内、FD の取り組みについては、99%が実施し、教員相互による授業参観も国立大で 77%、私立大で 63%、授業検討会も国立大で 57%、私立大で 51%の実施となっている⁹⁾。

このような動向は、当然ながら保育者養成校についても同様であり、保育者養成校においても様々な形で授業研究の取り組みが報告されてきた。例えば、守川（2000）¹⁰⁾は、保育者養成課程における造形表現の授業研究に取り組み、自分たちの造形表現の授業を改善したプロセスを明示しているし、松原（2004）¹¹⁾や田中ら（2011）¹²⁾は学科組織として取り組んだ授業研究の背景や成果について丹念に報告している。だが、これらの授業研究の取り組み^{13) 14)}からは、話し合われる論点として、板書や声の大きさ、しゃべり方、マーカーの使い方といった技術的なものや、視聴覚映像などの活用方法についてが多くなる。これは、幼稚園から高等学校までの教員と異なり、そもそも大規模な大学でない限り、同じ科目を教えている教員は少ないため、板書の使い方や声の大きさという表面的な技術にのみのコメントとなることや、同じ大学で働いているため、人間関係が反映するという課題が考えられる。

つまり FD 活動の一環として授業研究の実施を行う上での課題は、専門領域が異なるために、教授内容が十分に理解できていないので、授業のテクニックについての話し合いが多くなること、

直接の人間関係が反映しやすくなってしまうことがあげられよう。

これらの課題を克服するために、本研究では、山本ら（2013）¹⁵⁾に示唆を得て、大学間授業研究という方法に着目した。大学間授業研究は、従来のFD活動で行われている1つの大学や短大、学科で行われる授業参加・検討会ではなく、同じ専門領域で、異なる大学・短大に勤務する教員によって行われる授業参加・検討会のことである。

本研究でも、幼児教育・保育学を専門とし、保育者養成校で「保育原理」「保育課程総論」「保育内容総論」などを教えている教員数名とともに、相互に授業を視聴し、検討するという大学間授業研究を行った。

このような大学間授業研究における話し合いの中から、相互の教員の授業がどのように行われているのか、また、なぜその教員はそう教えているのかという点を明らかにすることで、反省的実践家としての授業者である大学教員の質向上に一助する知見を得たい。

I. 目的

以上の問題背景を踏まえ、本研究では以下のことを研究目的とする。

保育者養成校教員による大学間授業研究を通して、

- ① 保育者養成校教員は、指導案におけるねらいについてどのように教えているのか
 - ② 保育者養成校教員による指導方法の違いはどこにあるのか
- という2点を明らかにし、大学間授業研究の意義を述べていく。

II. 方法

1. 大学間授業研究について

大学間授業研究を行うために、保育原理、保育内容総論、保育者論、保育課程論などの保育学の講義科目を担当している大学教員に呼びかけ、本研究に同意を得た。お互いの授業日程を確認ののち、参加可能な日程調整を行い、お互いの授業科目を観察した。観察の際には、授業の最後尾に座し、授業者の授業と学生の様子が見学できるようにした。また、授業観察シート（山本ら2013）¹⁵⁾を用いて、授業評価の観点とした。その後、1時間程度、授業についてのカンファレンスを行った。

本研究では、複数回行われた大学間授業研究の中から、指導案における「ねらい」と「内容」を講義していた、A大学とB大学のそれぞれの教員の授業とカンファレンスを対象とする。

2. 対象について

対象となったA大学及びB大学の詳細については表1の通りである。授業及びカンファレンスは、ビデオ録画もしくはICレコーダーで録音され、文字化された。

表1 調査対象者の概要

	A大学	B大学
授業	保育課程総論	保育内容総論
授業者	A教員(男・40代)	B教員(女・60代)
授業日	2013/11/11	2013/12/16
授業回数	15回中11回目	15回中13回目
授業研究参加者	教員4名	教員4名
カンファレンス日	2013/11/11	2013/12/16
カンファレンス参加者	教員3名	教員5名
大学教員経験	経験10年	経験7年
保育者経験	経験なし	経験33年

*授業・カンファレンスについてはオブザーバーとして大学院生が複数名参与した。

*年齢や経験年数は授業当時のものである。

3. 分析方法について

本研究で得られたカンファレンスの音声データは、文字化されたのち、分析対象となった。カンファレンスの分析については、大谷(2007, 2011)^{16) 17)}により提案されたSCAT(Steps for Coding and Theorization)を用いて分析を行った。SCATは、(1)データの中の着目すべき語句(2)それを言いかえるためのデータ外の語句(3)それを説明するための語句(4)そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順に、コードを考えて付していく4ステップのコーディングと(4)のテーマ・構想概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きである。

本研究では、カンファレンスでの語りをひとまとまりの意味内容ごとにセグメントとして分けた。その中から、分析対象として41セグメントを選択し、SCATによって分析を行った。

なお、本研究におけるデータ分析の妥当性・信頼性について述べておく。質的研究において、数量的方法論による評価的な概念はなじみにくい。質的研究では、その信頼性を明示する方法として1)分析プロセスの開示、2)理論的飽和があげられる。本研究においても、分析プロセスを開示し、またSCATを行う際にも5名でおこない、カテゴリーを複数で検討し、カテゴリーについても一定の理論的飽和を満たしていると考えられる。

また、本研究の分析において、授業実践者にもフィードバックを行い、検討を行っている。

4. 研究倫理への配慮について

本研究における研究倫理については、日本保育学会の『保育学研究倫理ガイドブック』に準拠した。授業研究を行う上で、それぞれの所属長宛に授業見学についての許可を得た。また、授業中の学生に対しても、授業見学についての参加と目的を説明した後に、録画・録音を行うことにつ

いての賛同を得た。得られたデータについては、当該研究者の間のみで、視聴すること、公表する場合には、大学名など個人名が出ないようにプライバシーに配慮した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 指導案におけるねらいと内容に対する二人の教員の授業について

1) A大学A教員の授業の流れ

A大学は保育者養成校として定員80名の大学である。受講者は1年生であり、ほぼ全員が幼稚園教諭と保育士資格を取得するため、全員受講となっている。A教員の授業は基本的に毎回PowerPointによるスライドで行われ、資料としてスライドの縮小印刷したものが配布される。配布資料は、スライドのままではなく、空欄が設けてあり、学生が講義を聴きながら書き込むことができるように工夫してある。

授業研究当日の講義の流れは、表2の通りである。

表2. 2人の教員による授業の大まかな流れ

A 教員		B 教員	
00～05分	あいさつ・資料配付	00～05分	あいさつ資料配付
05～20分	前回講義の補足説明	05～15分	グループづくり
20～80分	・短期計画の説明 ・ねらいと内容の説明 ・短期計画の考え方 ・個別課題（ねらいと内容を書く） ・ディスカッション ・発表 ・まとめ	20～90分	・ねらいの書き方の説明 ・ビデオ視聴 ・視聴しながら解説 ・個別課題（ビデオからねらいと内容を書く）
80～90分	感想・質問用紙の記入と提出		・ディスカッション ・発表

2) B大学B教員の授業の流れ

B大学は保育者養成校として定員50名の大学である。受講生は1年生であり、幼稚園教諭・

保育士資格取得希望者を対象としたものである。本講義においてB教員は、ビデオ場面を多用し、学生がビデオを視聴しながら場面を記録し、そこから指導案を書くような資料が配付されている。授業研究当日の講義の流れは表2の通りである。

3) 2人の教員は指導案における「ねらい」の項目をどのように教えているか

指導案における「ねらい」とは、具体的内容を経験した子どもが育つであろう姿のことである。ここで、A教員は、授業の中でねらいについて以下のように説明をしている(事例1及び図1参照)。

事例1 A教員のねらいに対する説明

ねらいというのは、幼児教育の中で育てておきたい心情・意欲・態度といった事項になってきます。子どもたちがこういう方向に育ってほしいということですね。じゃあ、内容というのはねらいの方向に向かっていくために幼稚園・保育園の中で子どもたちはどういったものを経験しておけばよいのか、といったところです。

A教員のねらいに関する説明は、極めて教科書的であると言えよう。ねらいとは、育てておきたい心情・意欲・態度のことであることは伝え、経験との関係を伝えているが、幼児の具体的な経験については触れていない。一方、B教員はカンファレンスの中で、ねらいを次のように説明すると述べていた。

短期計画の考え方①

- 幼稚園生活の全体を通して第2章に示すねらいが総合的に達成されるよう、教育課程に係る教育期間や幼児の生活経験や発達過程などを考慮して具体的なねらいと内容を相照ししなければならないこと。
- 1) 幼児期の教育における「総合性」
-
- 2) ねらいと内容の具体化
- → ねらいと内容の具体性を保育者がイメージすること

ねらいと内容とは?

- ねらい：育てておきたい心情・意欲・態度等内面的事項
- 内容：「ねらい」の方向に発達していくために経験しておくこと
- 活動：内容を経験するための個別の活動
- 例) ねらい：身近な環境に親しむ
- 内容：自然に触れて生活
- 活動：船を浮かべる、砂場にダムを作る、など

図1 A教員の授業スライド例

保育者養成校教員の指導方法の差異に関する研究—大学間授業研究の有効性に着目して—
 (上田・平野・羽根・橋村・松葉・二橋・半澤・浦浜)

「保育所保育内容展開」		保育内容総論№13授業	2013年12月16日(月)
学籍番号	氏名	記入№.1	
★DVDを見て観察記録を書きましょう。(子どもはどんなことを遊んでいましたか)			
5歳児	3歳児	2歳児	

「保育所保育内容展開」		保育内容総論№13授業	2013年12月16日(月)
学籍番号	氏名	記入№.2	
★各年齢の活動の中で、一番印象に残った場面一つ選びそこに行った環境と保育者がその子どもに与える援助を考えて記入しましょう。			
5歳児	3歳児	2歳児	
<場面>	<場面>	<場面>	
<環境構成>	<環境構成>	<環境構成>	
<保育者の援助>	<保育者の援助>	<保育者の援助>	

図2 B教員の授業配布資料例

B教員のねらいに関する説明は、具体的な幼児の姿から連想させるような工夫がなされていた。また、ねらいを考えていくために、具体的な幼児の活動を文章化し、そこから現れてくるねらいを記述するようにしている(図2参照)。

つまり、A教員は、幼稚園教育要領・保育所保育指針における位置づけという抽象的な概念を説明していくことから始まるのに対して、B教員は幼児の具体的な姿を想像させ、そこから抽象的概念の獲得へ向かうような授業となっていることがわかる。

2. 学生への指導方法の差異

1) SCATによる分析から得られたストーリーライン

1で述べたように、2人の教員の指導案「ねらい」に対する授業実践は異なっている。本研究で話し合われたカンファレンスデータを分析していく中で、より詳細なリサーチクエスチョンが浮かび上がり検討することとした。それは以下の2つの問いである。

RQ1 ふたりの教員の教え方はどのように異なるのか

RQ2 その教え方の違いはどこに起因するのか

以上のような問いを念頭に置きながら SCAT による分析を行った結果、以下のようなストーリーラインが得られた（データの一部は論文末表3を参照のこと）。

《ストーリーライン》

研究者教員（A 教員）は、理念理解優先指導のなかで理論知に基づく抽象的思考で学生の創造的思考に働きかけることにより、演繹的授業スタイルとなる。演繹的授業スタイルとは、拡散的説明や拡散的働きかけにより探求サイクルの学習となり、保育実践を通して自ら成長することのできる力の養成に重点を置いている。

実務者教員（B 教員）は、即戦力的実践力期待を持ち、実習力優先指導のなかで保育の構想力や保育イメージ力をふくらませるために経験知に基づく具体的思考で、学生の再生的思考に働きかけることにより、帰納的授業スタイルとなる。帰納的授業スタイルとは、帰納的説明や帰納的働きかけから習得サイクルの学習となり、初任保育者最低限知識と指導案作成力を持ち合わせた実践力の養成に重点を置いている。（下線部が SCAT 分析から得られたテーマ・構成概念である。）

2) ふたりの教員の教え方はどのように異なるのか

A 教員と B 教員の教え方は、対照的に異なっていた。

A 教員は、要領の内容やねらいの意味・考え方といった抽象的な概念を教えていく（理念理解優先指導）。ねらいとは何かの説明をした後で、そこからでは内容をどのように考えるのか、指導案をどう構成していくのかという指導を行う（拡散的説明・拡散的働きかけ）。このような指導を行うことで、学生は要領・指針からねらいや内容、指導案への意味づけを獲得し（理論知に基づく抽象的思考）、それを土台としながら具体的な幼児の姿や保育者の援助を想像していく（創造的思考）という学習サイクルを身につけていく（探求サイクルの学習）。このように、抽象的概念を説明し習得した上で、個々の保育者や幼児の姿をイメージすることができるようにする A 教員の教え方を演繹的授業スタイルと名付けた（図3参照）。

一方、B 教員は、指導案におけるねらいや内容を教えていくために、具体的な幼児の姿を視聴し文章化していく（実習力優先指導）。ビデオやその場面への B 教員の説明を通して（帰納的説明・帰納的働きかけ）、数多くの幼児の実際の場面を知ることで（経験知に基づく具体的思考）、類似した場면을想定することができるようになる（再生的思考）。学生は、幼児の具体的姿から自身の考える保育をイメージすることができるようになり（保育の構想力・保育イメージ力）、実習生や初任保育者としての力量を身につけていくことができるようになる（初任保育者最低限知識・指導案作成力）。このように、幼児の具体的な姿を視聴した上で、ねらいとは何か、内容とは何かを理解していくことができるようにする B 教員の教え方を帰納的授業スタイルと名付けた（図3参照）。

3) その教え方の違いはどこに起因するのか

このような二人の教員の教え方の違いは、それぞれの研究者としての背景の違いに起因している。A 教員は保育者としての実戦経験はなく（研究者教員）、研究者養成を経た後に、保育者養成校へと勤務している。そのために、授業における指導は、理論的理解を重要視していると同時に、実戦経験に基づく細かな説明はできないため、理念理解優先指導とならざるを得ないのだろう。

一方で、B 教員は、保育者としての長い経験を持っている（実践者教員）。そのために、授業における指導は、実習やあるいは働き始める初任者として必要な力量形成を重視すると同時に、具体的な幼児の姿を通した上での理解を期待しているといえよう。

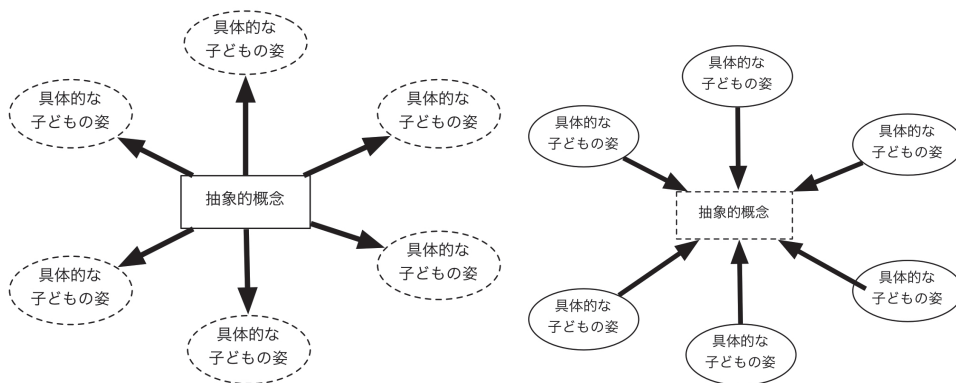


図3 帰納的授業スタイル（左）と演繹的授業スタイル（右）

3. 総合考察

本研究から得られる知見は次の通りである。

第一に、保育者養成校教員の指導方法の違いが明らかとなったことである。これまで授業方法についての個々の教員の差異については、高校以下の教員については多岐に渡っていた。例えば、教育心理学の領域においてはこれまでティーチング・スタイルとして、教員の持つ指導方法の差異に関する研究がなされてきている。Bernet(1976)¹⁸⁾ は、小学校教員に質問紙調査を行い、小学校教員の指導方法の違いとして 12 のタイプをあげている。その他にも、Hayers (1989)¹⁹⁾ や Mohanna et.al (2008)²⁰⁾ も、同じように教員の指導方法の差異をスタイルとして表している。

本研究でも、保育者養成にかかわるねらいの部分ひとつを取り上げてみても、その背後には大学教員によって指導方法が異なることが明らかとなった。ここでは A 教員が演繹的指導スタイル、B 教員が帰納的指導スタイルとして捉えたが、このことは、保育者養成校もまた授業のスタイルとして一定のものを持っていることを示している。ただし、2 名を対象としているため、今後、人数を増やして検討する必要があるだろう。

第二に、保育者養成校教員のこれまでの経験が指導方法の違いに起因していることが明らかになった。従来の指導方法に関する研究においても、教員の指導方法は単に表面的なものではなく、教員自身の指導に対する価値観と密接に結び付いていることが明らかとなっている。例えば、保育者を対象とした研究では、中井ら（2003）²¹⁾が保育者の保育行為とそれぞれの保育者の価値観と関連していることを明らかにしている。このような研究はその他にも数多くなされている（例えば、森ら 1985 など）²²⁾。同じように、保育者養成校教員の指導方法についても、教員のこれまでの経験に基づく価値観と結び付いている。従って、保育者養成校における授業研究としては、単に指導方法の巧緻だけではなく、なぜそのような指導方法を選択したのかについてのディスカッションを含めたものである必要があるだろう。

第三に、養成校教員によって、同じ内容を教えていても、学生への期待は異なることである。A 教員は、学習内容に対する理想的理解を行うことに重点を置いていた。これは、A 教員に保育実践経験が無いためでもあるが、DVD を用いて具体的な保育場面に立脚して説明し、実践力を重視した B 教員と特徴的な対比となっていた。この点について、違うから同じように指導すべきということではない。むしろ、ここの教員の学生への期待が異なることを、授業研究を通して、相互に理解し、多面的な学生の育ちを保育者養成校として調整していくことが涵養となる。

第四に、大学間における授業研究の必要性が示唆されたことである。上記の3点は、専門領域を同一とする教員が行う類似した教科目の授業を比較することで、明らかとなった。冒頭で述べたように、これまでの大学における授業研究は、FD の実施が求められる中、ひとつの方策として多くの大学においても取り組まれているだろう。だが、高校までの教員と異なり、大学教員は、必ずしも同じ専門領域の教員が多くいるとは限らない。大学規模によっては、ある専門領域の教員は一人であることも少なくないだろう。このような背景の中で取り組まれる授業研究は、授業内容を相互によく知っていることは少なく、そのため、声の大きさや板書の使い方など、単純な指導方法の指摘にとどまらざるを得ない。本研究からは同じ項目を教える中にも、教員間の指導方法の差異やその背後にある学生への学習期待の違いが明らかとなった。このことは、授業の内容を相互に熟知している教員間での授業研究を行うことで、相互の授業における意図や期待を踏まえた授業のブラッシュアップにつながることを示唆される。

おわりに

本研究は、保育者養成校教員の授業における指導方法の差異を明らかにした。異なる保育者養成校教員の協働によって、同じ項目を教えている授業を相互に視聴し、カンファレンスを行う授業研究から、二人の教員の指導方法の違い、教員のバックグラウンドによる学習期待の違いが明らかになった。このことは、現在、大学に求められる FD 活動の一環として、大学間の協働した授業研究の必要性を示唆するものである。

しかしながら、本研究は調査手続きの関係上、全く同一の授業や形態で調整することができず、

また 1 回きりの授業観察であったため、指導スタイルは、あくまで限定的な授業の中のもの
である。15 回の授業の中で、どのように指導スタイルを使っているのかなどの点については、
今後の課題となる。

引用文献

- 1) 豊田ひさき (2009) 「戦後新教育と授業研究の起源」『日本の授業研究 上巻』 pp.11-24
- 2) 稲垣忠彦 佐藤学 (1996) 『授業研究入門』岩波書店
- 3) 秋田喜代美 キャサリン・ルイス (2008) 『授業の研究教師の学習 レッスンスタディへのい
ざない』明石書店
- 4) 浅野誠 (2009) 「大学教育と授業研究」『日本の授業研究 上巻』 pp.155-163
- 5) 中央教育審議会 (2005) 『我が国の高等教育の将来像 (答申)』文部科学省
- 6) 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 7) 松下佳代 (2015) 『ディーブ・アクティブラーニング』勁草書房
- 8) 文部科学省 (2008) 『大学設置基準等の一部を改正する省令等の施行について (通知)』文部
科学省
- 9) 朝日新聞×河合塾 (2013) 『共同調査ひらく日本の大学 2013 年度調査結果報告』
(サイト名: 朝日新聞デジタル
URL: <http://www.asahi.com/edu/hiraku/hiraku2013/article14.html>
最終アクセス日 2015 年 9 月 29 日)
- 10) 守川美輪 (2000) 「保育士及び幼稚園教諭養成課程における授業研究-「保育内容の研究表現」
(造形表現) について-」『宮崎女子短期大学紀要 第 26 号』 pp.141-155
- 11) 松原勝敏 (2004) 「保育学会における授業研究の実施とその背景」『高松大学紀要 42』 pp.173-
182
- 12) 田中崇教 松原勝敏 柴田玲子 井上範子 池内裕二 小西博子 景浦紀子 吉田茂孝 中村多見
田中弓子 (2011) 「保育学科におけるファカルティ・ディベロプメント活動の成果報告-研究
授業の蓄積に基づくティーチング・ティップスの作成-」『研究紀要 54・55』 pp.311-349
- 13) 松原勝敏 (2008) 「研究授業「教育制度論」の実施」『高松大学紀要 50』 pp.177-200
- 14) 松原勝敏 (2009) 「研究授業「保育原理 I A」の実施」『高松大学紀要 51』 pp.151-179
- 15) 山本聡子・松葉百香・下方丈司・伊藤稔弘・徐俊・上田敏丈 (2013) 保育者養成校における
授業方法試案 名古屋市立大学大学院人間文化研究科 人間文化研究第 19 号 45-62
- 16) 大谷尚 (2007) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案」『名古
屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学) 52 巻 2 号』 pp.27-44
- 17) 大谷尚 (2011) 「SCAT: Steps for Coding and Theorization」『感性工学会誌 10 巻 3 号』
pp.155-160.

- 18) Bennet, N (1976) Teaching styles and pupil progress. Harvard university press.
- 19) Hayes, E. (1989) Effective Teaching Styles. Jossey-Bass Inc.
- 20) Mohanna,K., Chambers,R., Wall,D. (2008) Your Teaching Style: A practical guide to understanding, developing and improving. Radcliffe publishing Ltd.
- 21) 中井隆司・川下亜紀(2003)「運動遊び場面における幼稚園教諭の意志決定過程と「個人レベルの指導論」との関係」『教育実践総合センター研究紀要 12』 pp.1-10
- 22) 森林・大元千種・西田忠男・植田ひとみ(1985)「幼児教育における指導法と保育イデオロギー」『広島大学教育学部紀要(1)33』 pp.87-96.

付記

本研究は、2013年度全国保育士養成協議会ブロック研究助成(中部ブロック)を受けて行われた研究の一部をまとめたものである。

謝辞

本研究を実施するにあたり、授業の見学を快く許可していただいた保育者養成校のみなさまにこの場をかりて感謝申し上げます。

表3 SCAT分析の一部

テキスト	①テキスト中の注目すべき箇所	②テキスト中の箇所の言い換え	③④を説明するようなテキスト外の挿入	④テーマ・構成概念
保育原理から伝え、そしてまた、総論の中で伝えという状態にしているけれども、下へ下へ行くに従って、詳しくというべきか	下へ下へ行くに従って			習得サイクルの学習
具体的に、そして、最終的にこの前、先生が使った、これね。	具体的に、そして、最終的にこの前、先生が使った、これね。			再生的思考
そうですね、それで私の場合は、「ここに内容を入れる」ということを、先生は、狙いを入れて、狙いを説明されたけれども、取り敢えず、指針も要領もそつなので、各領域の狙いが書かれていて、1, 2, 3の①、②、③というのがあるので、それは、「心情」、「意欲」、「態度」という風に全部位置付けられているので、それを説明しながら、よく「心情」、「意欲」、「態度」と出て来るよね。	私の場合は「ここに内容を入れる」	ねらいと内容の記述の手順	思考プロセス	往復的思考
じゃあ、「心情」、「意欲」、「態度」とは何なのかを知っておかないと駄目だということ、そして、「心情」、「意欲」、「態度」の説明をして、それで、教育の中で育てるものが、この、「心情」、「意欲」、「態度」ということで、取り敢えず、食べることや身近なこと。	「心情」、「意欲」、「態度」とは何なのかを知っておかないと駄目だ	心情・意欲・態度の必要最低限理解	ねらいの意味理解	初任保育者最低限知識／実践者教員
発達の手順だから、「まず心情が育たないことには意欲が育たず、心情と意欲が育たないと態度とは育たない」と、そういう事例みたいなを分かちやすく、その遊びを「したい、したい」というように思わない。	まず心情が育たないことには意欲が育たず、心情と意欲が育たないと態度とは育たない／事例みたいなを分かちやすく	心情・意欲・態度の発達順序理解／事例提示による理解の促し	ねらいの序列理解／経験知による教授スキル	帰納的説明／帰納的働きかけ
いろいろとその内容に関わる「心情・意欲・態度」の方向性、ネイ面の方向性を示す言葉があるわけで、「それを使いまよう」という風に文章を作るときに、説明をして、そうすると、狙いと内容がくっきりと区別がついて、	文章を作る	指導案作成	指導案作成	保育の構想力
学生時代の力量が自主活動を見守る等、自主活動をこっちでも遊び、こっちでも遊ぶのに、「自分は一体どうしたいのか」という、そういうことも分かっていまいし、指導案を書けないだろうと、「保育もできないだろう」と思う。	学生時代の力量／「指導案を書けないだろう」「保育もできないだろう」と思う	指導案少	実践知	保育イメージ化／指導案作成量
そのときにやはり、「自主の形態から入るか、一斉の形態から入るか」というのは、その先生の「本日の保育の進め方」というのになってくるのだけど、そこまではまだ学生は、「分からない」という状態になるとするならば、「じゃあ、まず一斉の形態が、実習に行ったときに望まれるとするならば、そこから教えようか」と思っ。	一斉の形態が、実習に行ったときに望まれるとするならば、そこから教えようか	実習力優先指導	即職力期待	実習力優先指導
そこが難しいところで、だから僕なんか、そんな細かい一斉指導の指導案なんか教えられないから、それはそもそも、第一、「実習指導か、現場でしょ」という話もよっと思っ。	そんな細かい一斉指導の指導案なんか教えられない	詳細指導案指導不安	理論ベース／実践ベースのズレ	研究者教員の葛藤
やはりその、「教育課程としてのやはり理念」というのは、まずやはり「遊びを通しての指導」というのが、根本にあるので、「教育課程としてのやはり理念」というのは「遊びを通しての指導」	「教育課程としてのやはり理念」というのは「遊びを通しての指導」	教育課程の理念／遊びを通しての指導	理念／保育の方法	理念理解優先指導
当然やはり、好きな遊び。それこそ今日の遊びの物語じゃないけど、ああいう遊びの物語を展開させていく中での子どもの学びや、教育課程というのが何かあって、それはやはり、こっこの価値観としては、何か一斉にガツとするよりも、まずはやはり、「幼児期の教育としての、理念的な部分をきちんと押さえておいてほしい」といっ。	何か一斉にガツとするよりも、まずはやはり、幼児期の教育としての、理念的な部分をきちんと押さえておいてほしい	理念理解優先指導	実績内成長期待	理念理解優先指導
理念的にはそう言っている、結局、実習に行ったら一斉指導でしよう、みたいなことは常に思うから。	理念的にはそう言っている、結局、実習に行ったら一斉指導でしよう	一斉活動指導案要求	実習の実情	一斉活動指導案要求
一日の流れみたいな感じで、現場に行ったことがない子にも伝えたいわけですね。保育の流れ、聴き取りみたいな。学生、イメージじゃない。登園とはどうやって登園しているの？いろいろな線があって、バスで来る子もいれば、お母ちゃんも来る子もいる。登園してきたくとき、保育者はどこで待つのか。下駄箱で待つのか、お部屋で待つのか、お外で待つのか。	現場に行ったことがない子にも伝えたいわけない／保育の流れ、学生イメージがない	事例提示による理解の促し	経験知による教授スキル	具体的思考

A study about efficiency of Collaborative lesson study

- Focus on difference of education teachers of ECEC teacher's -

Harutomo Ueda, Nagoya city university Hitomi Hirano, Doho university
Yumiko Hane, Aichi syukutoku university Harumi Hashimura, Chubu gakuin university
Yuka Matsuba, Nagoya bunka gakuen college Kayoko Nihashi, Tokai gakuin university
Yoshie Hanzawa, Hirahari daycare center Rena Urahama, Nagoya city university

Abstract

This study investigated the difference of 2 teachers' teaching method at the conference after classroom observations. The participants were male teacher A in A University and female teacher B in B University. The classes were conducted as curriculum for early childhood education and care. We analyzed 41 segment of conference dialogue by SCAT (Step for coding and theorization).

The following results were 2 teachers' teaching method difference, the cause of their background and their expectations of student. This results suggested needs of lesson study, which were take part some university as a part of faculty development.

Keyword : Lesson study, SCAT, teaching method