

<実践報告>

教科専門科目と教育実習を往還する教科教育カリキュラムの工夫  
—「体育科指導法演習」を事例として—

糟谷英勝 信州大学教育学部スポーツ科学教育講座

Examining a Curriculum for Teaching Methodology That Shuttles Between  
Special Subject and Teaching Practice

—A Case Study on “Seminar in Teaching Method of Physical Education” —

KASUYA Hidekatsu: Education of Sports Sciences, Faculty of Education, Shinshu University

研究の目的	学部授業の学修成果を教育実習に活かし、教育実習の学修成果を学部授業に活かす教科教育科目の在り方を検討する。
キーワード	教科専門科目, 教育実習, 往還, 教科教育, 模擬授業
実践の内容	模擬授業による授業実践に関わる“学修の必要感”の意識づけ
実践者名	著者と同じ
対象者	信州大学教育学部学生, 3~4年生, (170名~4年間8授業の延べ数)
実践期間	2002年4月~2006年1月
実践研究の方法と経過	教育実習を挟んで開講される「初等体育科指導法演習(前期)」及び「中等体育科指導法演習(後期)」の受講学生に模擬授業を行わせ、その毎回の授業研究会での授業者の振り返り(授業評価)の内容を分析することによって、教育実習を履修する前と後とで学生の授業評価の視点がどのように変わるかを追跡した。
実践から得られた知見・提言	学生が授業を行う際の着目点は、教育実習前は授業を如何に進めるか即ち授業運営(マネジメント)に集中しているが、教育実習後では、授業運営の他に教育内容、教材、学習者のレディネス等に着目点が拡大する。このことは、教科専門科目に対する「学修の必要感」が拡大し深化することであり、経験知を理論知に照合する契機となることを意味すると考えられる。教科教育科目を含む学部のカリキュラムが、これに応えうる内容と構造を持っているかどうかについて検討する必要がある。

## 1. はじめに

平成 11 年度の信州大学教育学部の教育改革は、教官組織と切り離した新たな視点からの教育組織の編成、教員免許法の枠組にとわれない自由度の高いカリキュラムの構築、多様な臨床経験の機会の提供の 3 つを改革の大きな柱として行われた。新カリキュラムの対象となる平成 11 年度入学生が学部の専門教育を受ける平成 12 年度からは、臨床経験科目としての「学校教育臨床演習」が開設され、学年進行により 13 年度から「基礎教育実習」、14 年度からは「応用教育実習」が開設された。これに、平成 5 年から実施されていた「教育実習事前・事後指導」及び 8 年度から実施されていた 1 年次生を対象とする「教育参加」を加えて、臨床経験カリキュラムのスキームができあがった。

しかし、この平成 14 年度時点においては、1 年次から 4 年次までを通して臨床経験の場を提供することにはなったものの、一つ一つの臨床経験科目間の関係性や系統性は薄く、臨床経験カリキュラムとして十分に体系化されたものとは言えなかった。さらに、この臨床経験カリキュラムと教職カリキュラム及び教科専門カリキュラムとの関係性も明確でなく、教職科目や教科専門科目から得た学問的知識（理論知）を教育実践にどのように結ぶのか、教育実践で得た体験的知識（経験知）を教職や教科専門の学修にどのように関連づけるのかといった重要な課題が残されていた。

そこで、保健体育専攻では、教職科目や教科専門科目と臨床経験科目とを結ぶシャトル（往還）船の機能を教科教育（教科教職）科目に求め、理論知と経験知の摺り合わせの場としての役割を果たす保健体育専攻カリキュラムの一環として、平成 14 年度から新たに「初等体育科指導法演習」「中等保健体育科教材論」「中等体育科指導法演習」及び「中等保健科指導法演習」の 4 つの授業を開設し、以後 4 年間にわたって実践してきた。

## 2. 保健体育専攻のカリキュラム

### 2.1 カリキュラムの構造と考え方

保健体育専攻では、平成 11 年度の教育学部カリキュラム改革に合わせて、専攻カリキュラムの見直しを行った。その際に改革の視点としたのは、授業科目の精選によりカリキュラム全体をスリム化すること、教科教育科目を充実すること、及び教科専門科目・教科教育科目・臨床経験科目間の構造化を図ることであった。

平成 12 年度から開設された「学校教育臨床演習」は臨床経験科目の一つであるが、当初はその授業内容を専攻が独自に構想することになっていた。そこで保健体育専攻では、その前年度から近隣の小学校及び中学校において「保健体育科臨床演習」を試行し、試行結果の分析から保健体育専攻としての「学校教育臨床演習」の授業内容を構成していった。授業内容は、6 日間に及ぶ教育体験を毎日の演習日誌や事後レポート（ポートフォリオ）にまとめ、毎日の演習反省会及び事後の実習報告会（リフレクション）を行うことによって、体験的な知識を「臨床の知」として定着させようとしたものであった。（実施方法の詳細は、「学校教育臨床演習の成果と課題」を参照。）

しかし、実際にこの臨床演習（臨床経験科目）を実施して得られたことは、学生が臨床経験の場に立ったとき、教科教育科目はともかく、実技・実習・実験の授業など一部を除いて教科専門科目の必要感をほとんど感じていないことである。もちろん、臨床演習では授業参観はするものの直接児童や生徒の学習指導をすることはしないため、それほど必要感を生じないと考えることもできる。しかし、教育実習後においても同様な傾向がみられることから、教科専門科目から学んだ知識や教職専門科目で得た知識を臨床場面に活かし、臨床場面に生ずる課題の解決法を教科専門や教職専門に求めるためには、それらを結びつけるための学修機会が必要であると考えた。

そこで、保健体育専攻では、平成14年度から臨床経験科目と教科教育及び教科専門科目を結ぶための、新たな授業を教科教育科目の中に開設した。それが、表1の中段に示す前述した「初等体育科指導法演習」「中等保健体育科教材論」「中等体育科指導法演習」「中等保健科指導法演習」の4つの授業である。

表1 保健体育専攻のカリキュラム配当

1年次	2年次	3年次	4年次
<u>臨床経験科目</u> (学校教育臨床基礎)	(学校教育臨床演習)	(事前指導) (基礎教育実習) (事後指導)	(応用教育実習)
<u>教科教育科目</u>	(初等体育科指導法基礎㊦) (中等保健体育科指導法基礎㊦) (中等保健体育科教材論㊦)	(初等体育科指導法演習㊧) (中等体育科指導法演習㊧) (中等保健科指導法演習㊧)	
<u>教科専門科目</u> (体育学基礎)	(体育基礎) (体育方法) (中等体育実技基礎)	(初等体育論) (陸上競技) (体育心理学) (運動方法学)	(体育社会学) (体育史)など (運動学基礎) (生理学基礎)など

(㊦は前期, ㊧は後期に開講)

本報告では、このうち「初等体育科指導法演習」と「中等体育科指導法演習」の実践結果とそれにより明らかとなった課題について、述べることとする。

## 2.2 「初等体育科指導法演習」及び「中等体育科指導法演習」のねらいと授業方法

以下においては「初等体育科指導法演習」を「初等演習」, 「中等体育科指導法演習」を「中等演習」と記述する。

## (1) 授業のねらい

当初「初等演習」及び「中等演習」は、2年次において「初等体育科指導法基礎」及び「中等保健体育科指導法基礎」を履修済みの学生を対象として、「初等演習」を基礎教育実習前の3年次前期に、「中等演習」を応用教育実習前の3年次後期に履修させることを想定した。また、学生が、原則として「初等演習」に続けて「中等演習」を合わせて履修することを想定した。したがって授業内容の中心を、授業開設初年度においては「初等演習」では単元計画の立て方、学習指導案（本時案）の立て方及び学習指導過程に沿った指導方法の修得に置き、「中等演習」では教材選択と単元構成、教材研究、学習者研究及び指導法研究に置こうと考えた。

しかし、原則として、いつどのような順序でも履修が可能とする極めて自由度の高い本学部の履修原則にしたがって、基礎教育実習履修後の4年生や「指導法基礎」を履修直後の2年生が3年生に混在して履修届けを出す中で、これらの構想は崩さざるを得なかった。その結果、「初等演習」も「中等演習」も、単元計画や指導案の立て方、指導の仕方、教材の扱い方の修得など、ほぼ同一のねらいで授業計画を立てることとし、授業方法もほぼ同一とした。

## (2) 授業の方法

この2つの演習では、次の方法で授業を進めた。全15週の概要は、始めの1～3週でガイダンス及び事前指導（導入）を行い、4～13週までを模擬授業（展開）、そして14～15週に反省評価会（整理）を行うこととした。

ガイダンス及び事前指導では、本演習の授業目的と授業計画を説明するとともに、前半の5授業時間及び後半の5授業時間を、それぞれ1つの単元とする模擬授業で扱う教材領域を提示する。その中から模擬授業をしてみたい運動教材を選ばせ、運動教材毎にグルーピングする。グループ毎にその運動教材について教材研究をするとともに学習者の学年を想定して単元目標を設定し、単元計画を立案する。単元の毎時間の模擬授業担当者を決めて事前指導を終える。なお、本演習の受講者が多い場合には授業者を複数とし、いわゆるティームティーチングによって模擬授業を行わせた。

模擬授業を行うにあたっては、90分の学部授業時間のうち、準備と片づけを含めて模擬授業の時間を55～60分とり、その後の30～35分を授業研究会の時間とする。模擬授業は、授業者以外の学生が学習者となり、想定した学年の発達程度を考慮しながら学習をする。授業者は指導教員の指導を受けて立案した学習指導案をもとに、学習資料・フラッシュカード・学習カード等を作成して授業に臨む。学習者となった学生は、学習活動の傍ら学習者の立場から授業者の指導の適否を観察する。模擬授業終了後、直ちにその場で授業研究会を行う。授業研究会では、まずその時間の指導案が配られ、全員がそれに目を通した後、予め用意された評価項目に沿って授業の中で生じた指導行動や学習者行動について検討と評価が行われ、授業改善のための課題提示がなされる。授業研究会は、司会や記録者も受講生が輪番で行う。評価項目のすべてについて検討・評価が終わった段階で、指導補

助の大学院生及び指導教員から指導を受けて終了する。

本演習のまとめの段階で行われる評価反省会では、グループ毎に立てた単元計画とそれをもとに展開した毎時の学習指導案や学習カードなどの配付資料及び授業研究会の発言記録などをまとめた冊子を作成して配布し、それをもとに、単元計画、教材研究、想定した学年の学習者の把握、指導方法、教材教具などの適切性について検証するとともに、学習指導をする上で必要であり、学生時代に身につけておくべき知識や技能本など演習から学んだ事柄をグループ毎に論議し、まとめて発表する。

なお、本演習の単位認定の評価は、指導案作成をはじめとする授業づくりへの取り組み、単元計画作成時のかかわり方や教材研究への取り組み、授業研究会や評価反省会での発言などを総合して行っている。

### 3. 授業実践の結果と考察

#### 3.1 学生の受講動向

「初等演習」及び「中等演習」の4年間の学生の受講動向は、表2のとおりである。

表2. 受講者数と受講動向

(平成14年～17年)

	受講者合計	1 授業平均	両方受講者	受講順序別内訳
「初等演習」	50 人	12.5 人	30 人	「初等」→「中等」 22 人
「中等演習」	120 人	30.0 人		「中等」→「初等」 8 人

「初等演習」の平均受講者は12.5人、「中等演習」は30.0人であった。「初等演習」では保健体育専攻の学年定員が12名であるので、選択科目にも拘わらず、専攻生のほぼ全員が受講していることになる。ただ、小学校の科目であるので、他専攻学生の受講が少ない点が課題である。一方、「中等演習」の結果は、保健体育専攻の他、生涯スポーツ課程の学生の多くが受講していることを示している。両方の授業を受講した学生は30人であり、そのうち「初等演習」を受講した後に「中等演習」を受講した学生は22人、「中等演習」を受けた後に「初等演習」を受けた学生は8人であった。前者の場合には、授業の受講の流れは「初等演習」→「実習事前指導」→「基礎教育実習」→「実習事後指導」→「中等演習」→「応用教育実習」となり、後者の場合には「実習事前指導」→「基礎教育実習」→「実習事後指導」→「中等演習」→「初等演習」→「応用教育実習」となる。カリキュラムを構想する際には前者の学習の流れを念頭に置いたが、これは小学校を基礎免許とする学生には適切である反面、中学校基礎免の学生には不合理があり、改善を要する。

### 3.2 模擬授業における授業評価の視点の変化

「初等演習」と「中等演習」では、ともに模擬授業の授業者に対し、授業終了直後の研究会の冒頭で授業の反省（自己評価）を述べさせるとともに、研究会の終了後に『学習指導ノート（学習カード）』の「授業者の授業評価」の欄を記述させているが、その内容を分析することによって、この2つの演習と教育実習を履修することにより、学生の授業を見る眼（授業評価の視点）がどのように変わるのを知り、教科教育科目の在り方を検討するための示唆を得たい。

分析の方法であるが、まず分析の対象は、「初等演習」及び「中等演習」を履修し、かつ両方で授業者（主担当者）となった10名が行った20授業とする。また、授業の受講の流れが「初等演習」→「実習事前指導」→「基礎教育実習」→「実習事後指導」→「中等演習」→「応用教育実習」であったグループ（7名）＜以下Aグループという＞の14授業と「実習事前指導」→「基礎教育実習」→「実習事後指導」→「中等演習」→「初等演習」→「応用教育実習」であったグループ（3名）＜以下Bグループという＞の6授業に分けて検討する。なお、授業評価として記述された内容を、「授業の進め方（マネジメント方法）の反省が中心」のものを分類Ⅰ、「授業内容についての具体的な改善の視点がふくまれている」ものを分類Ⅱ、「改善のために必要な研究課題や学修の方向が示唆されている」ものを分類Ⅲとして集計した。

#### (1) Aグループ

このグループの「初等演習」7授業の授業評価の視点の特徴は、表3のとおりである。

表3. 「初等演習」時の授業評価の視点（Aグループ～3年前期受講）

分類	数	授業評価記述の事例
Ⅰ	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の流れをあたまに入れていなかったため、指導案を見ながらの授業になってしまった。</li> <li>・学習課題を提示するのを忘れてしまった。</li> <li>・授業を進めていく言葉が出ず、授業の流れを切ってしまった。</li> <li>・子どもの発言に対し、どれを取り上げたらよいか解らなかった</li> <li>・授業が子ども主体でなく教師主体になってしまった。</li> <li>・1つの運動をやる時間が長すぎて、退屈そうな子どもが出てしまった。</li> </ul>
Ⅱ	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習課題が1時間の授業としては大きすぎたため、授業時間が延びてしまった。</li> <li>・子どもに達成感を与えるために、授業展開の順序を工夫するべきだった。</li> <li>・もっと体力について意識させれば良かった。</li> <li>・時間管理をきちんとするには、指導の流れをあたまに入れておくことが必要だ。</li> </ul>

（注：分類Ⅲに該当する記述は0であった。）

「初等演習」時の授業評価の視点は、授業の進め方についての反省が圧倒的に多い。授

業内容の改善に視点を置く評価も見受けられるが、具体性に乏しい。

一方、「中等演習」7授業の授業評価の視点の特徴は、表4のとおりである。

表4. 「中等演習」時の授業評価の視点（Aグループ～3年後期受講）

分類	数	授業評価記述の事例
I	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・時間が延びて、まとめの時間に全部の班に発表させることができなかった。</li> <li>・TTとして、主授業者のフォローをもっとすべきだった。</li> <li>・学習課題を把握させようと思い、教師主導で引っ張ってしまった。</li> </ul>
II	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒の学習課題の発表に対して、それに対する確認ができるフィードバックが必要だった。</li> <li>・もっと授業の無駄を省いて運動従事時間を増やしてあげたかった。</li> <li>・学習課題を学習者から引き出せるよう、発問計画を立てておくべきだった。</li> <li>・守備に意識を向けさせたかったが、攻撃との関係を説明しないと意識しづらかったのでは。</li> </ul>
III	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・寒い中で準備運動をする場合、課題提示の前にすべきか後にすべきか検討する必要がある。</li> <li>・けがの扱いは大切だ。事前の予防から起きてしまった後の対処まで知らなければならない。</li> <li>・フラッグフットの醍醐味である「戦術」について、教材研究不足が授業の深まりの邪魔をした</li> </ul>

「初等演習」受講後に「基礎教育実習」を履修し、引き続いて「中等演習」を受けた同じ学生による授業評価の視点であるが、「初等演習」時に比べて分類Iに該当する評価記述が減少し、具体的な授業改善の視点が含まれる分類IIや、さらに進んで学部での学修や研究の必要性に触れる分類IIIが増えて、授業評価の質が向上していることがわかる。

## (2) Bグループ

このグループは、3年次の「基礎教育実習」を履修した後に「中等演習」を受講し、さらに翌年前期に「初等演習」を受けて「応用教育実習」に臨んだケースである。

その「中等演習」時の授業評価の視点の特徴は、表5のとおりである。

表5. 「中等演習」時の授業評価の視点（Bグループ～3年後期受講）

分類	数	授業評価記述の事例
I	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・フラッシュカードや黒板等を用意すべきだった。</li> </ul>
II	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・体ほぐしの運動を器械運動に繋がる準備運動として入れたが、もっと運動量を確保すべきだ。</li> <li>・学習課題を設定するとき、生徒に前時を振り返らせながら課題を引き出していくと良い。</li> <li>・持ち技のチェックで、どこをどうしたら良いかを確認させたかったのに、できるかできないかの確認だけに終わってしまった。</li> </ul>
III	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・助走―踏切―ジャンプの一連の動きを学ばせるには、走り幅跳びの動作分析の知識が要る。</li> </ul>

すでに教育実習を受講しているだけに、授業評価においては、分類Ⅰの単なる反省の記述は少なく、授業を改善するための具体的な視点が含まれた分類Ⅱの記述が多い。

一方、このグループが翌年前期に受講した「初等演習」における授業評価の視点の特徴は、表6のとおりである。

表6. 「初等演習」時の授業評価の視点（Bグループ～4年前期受講）

分類	数	授業評価記述の事例
Ⅱ	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業時間をオーバーしてしまったが、タイム・マネジメントの改善を図る必要がある。</li> <li>・ルール設定にミスがあり、子どもが戸惑ってしまう場面があった。もっときめ細かい説明が必要だと感じた。</li> </ul>
Ⅲ	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・6年生の子どもの発達段階の実態が把握できていないので、把握する必要がある。</li> <li>・バスケットボールの通常のルールでは、できない子が絶対出てしまうので、その子にもできる教材の研究が必要だと強く思った。</li> <li>・できない子どものためにルールをただ易しくすれば良いわけではない。全員が楽しめてそのスポーツを学べるような教材を作りたい。</li> <li>・単元の導入場面の教育的な意味を、もっと勉強する必要があると思った。</li> </ul>

(注：分類Ⅰに該当する記述は0であった。)

このケースは、「応用教育実習」前の時点に行った模擬授業についての評価の視点であるが、「基礎教育実習」と「中等演習」の経験を積み重ねていることもあり、評価の視点はさらに具体的かつ詳細な点に及んでいる。特に、授業内で生じた様々な現象や課題を、自らの学びや考究の対象と捉えようとする、分類Ⅲが多い点に特徴がみられる。

### 3.3 考察

#### (1) 2回の模擬授業による授業評価の視点の変化

この2つの演習で行った模擬授業における授業者の授業評価の視点は、1回目の演習による授業と2回目の演習での授業の間で明らかな違いが見られた。すなわち、教育実習を経験する前の模擬授業では、授業の進め方や子どもへの対応の仕方など授業運営（マネジメント）に焦点があてられていたのに対して、教育実習を経験した後では、指導した内容についての具体的な反省点や改善のためのポイントが、授業運営、教育内容、教材、学習者のレディネスなどにかかわって述べられるようになっている。

また、教育実習を経験した後に1回目と2回目の模擬授業を経験したケースでは、1回目から授業運営、教育内容、教材、学習者のレディネスなどについてより詳細な分析がなされるようになっており、2回目には、良い授業をするためには今の自分に何が足りないか、自分は何を学ぶべきかといった「学修の必要感」にまで評価の視点が広がっている。



## (2) 学部での学修を統合し教育実習に結ぶ

教育実習後に授業評価の視点が質的に向上することは、教育実習における学生の学びの大きさを示すものであるが、一方で、学部の授業として、この演習のような機能をもつ授業の有効性と必要性を示唆するものと考えることができる。

教育実習履修前における学生の授業実践に対する関心は、指導案の書き方、指導の方法や手順、学習者集団、教材教具の準備など学修を成立させる条件の整備や授業の進め方に集中する。これらに関する知識や技能は、臨床経験科目や教職科目及び教科専門科目の基礎としてすでに学んできてはいるが、それを実際に授業の形に統合する経験を持たない。経験や知識や技能をどのように活かせばいいのかが解らないために、そこに関心が向くと考えられる。こうした点から、「基礎教育実習」の前に、それまでの学修の成果を授業の形に統合させる機能をもつ授業科目を開設し履修させることは、教育実習への不安を一部解消するとともに教育実習をより充実させることに有効に機能するといえよう。

## (3) 教育実習の経験を学部の学修に結ぶ

「基礎教育実習」において学生たちは、子どもの実際に触れながら学習指導を重ねる中で、一人一人の子どもの違いに戸惑い、指導法に悩み、教材研究の必要性を実感するなど、さまざまな経験をする。実習中に生じるこうした戸惑いや悩みそして必要性などは、多くの場合、指導教員による助言のほかは、その学生がそれまでに学修した経験や知識の範囲で処理され、新たに学問的もしくは専門的知識や技能を求め、それらによって処理しようとすることはほとんどない。「教師になったときに、きっと役に立つ貴重な体験をした」といった経験的な知識のままで終わってしまうのである。教育実習を終えて学部に戻った時、このような経験知を、教職専門や教科専門の学問的知識（理論知）と摺り合わせ、それを統合して試行的に実践する場としての授業科目が必要である。

「経験知」と「理論知」との摺り合わせ及び統合によって得られる初期的な「臨床の知」を「応用教育実習」で一層深いものに研ぎ、さらにその成果を4年次後期の教科専門科目を中心とする学修や「卒業研究」に繋げることによって、信州大学教育学部の標榜する『臨床の知の獲得』が実現可能になると考える。

## 3.4 授業改善の必要性

報告してきたように、保健体育科が開設し実施してきた「初等演習」と「中等演習」の2つの授業科目は、初期の臨床経験科目や教職専門基礎・教科専門基礎などの学修を教育実習に結び、教育実習での学修を学部の教職専門・教科専門に結ぶシャトル（往還）船の機能を果たし得ると考えられる。しかしながら、これらの授業を実践する中で、その機能を有効に果たすために必要な幾つかの改善すべき課題が見つかった。

その1つは、授業の開講時期及び受講者の問題である。現行では、「初等演習」を前期に「中等演習」を後期に開講し、受講対象を3・4年としている。この場合、小学校免許を主免とする学生は授業設定の構想どおりに順序よく履修できるが、中学校を主免とする学

生は、2年次の後期に「中等演習」を受講するか、「基礎教育実習」終了後に「中等演習」を受け4年次の前期に「初等演習」を受講することになる。これをどのように改善するか。

もう1つは、授業内容の問題である。現行では、前述のこともあって、扱う運動教材のほかは、単元計画や指導案の立て方、指導の仕方など「初等演習」と「中等演習」ではほぼ同じにせざるを得なかった。これでは、この2つを履修する学生の学修に重複が生じることになり、また、何よりも、教育実習での学修の内容と学部の授業とを摺り合わせができないことが問題となる。

そこで、平成19年度から、この2つの授業を次のように改善したい。

まず、これまでの「初等演習」の授業を「体育科指導法演習」と改め、主免が小学校であるか中学校であるかにかかわらず、3年次の前期に同時に受講できるようにする。そこで行う模擬授業も小学校コースと中学校コースに分けて実施し、それぞれのコースでは、1～2年次の学修の成果を活かして学習指導の基本を学ばせる。

一方、これまでの「中等演習」は、「体育科教材開発演習」として大幅に授業内容を衣替えして、3年次の後期に受講出来るようにする。「基礎教育実習」で得た経験的知識に、学部授業とりわけ教科専門科目で得られる知識や技能を照合させて、「教材開発」を学ぶことができる授業に変えていくこととする。

## 文献

- 岩田靖，2003，「臨床演習の分野別記録8. 保健体育科教育分野」，『学校教育臨床演習の成果と課題』，信州大学教育学部教科教育検討委員会，pp.96-105
- 糟谷英勝，2003，「第2章 臨床演習の実践記録第1節臨床演習の準備と展開」，『学校教育臨床演習の成果と課題』，信州大学教育学部教科教育検討委員会，pp.17-31
- 山口恒夫，2002，「信州大学教育学部「臨床の知」と教育システムの改革」，『「臨床の知」－「学習臨床」は教員養成をどこまで変えたか（パネルディスカッション）報告書』，上越教育大学・信州大学間の連絡協議会，pp.5-17

(2006年6月30日 受付)