

## 研究ノート

## 教員養成課程における模擬授業の省察に関する研究

田井 健太郎<sup>1)</sup>, 河合 史 菜<sup>2)</sup>, 元 嶋 菜美香<sup>1)</sup>  
久保田 も か<sup>2)</sup>, 高 橋 浩 二<sup>2)</sup>, 宮 良 俊 行<sup>1)</sup>

(<sup>1)</sup>長崎国際大学人間社会学部国際観光学科, <sup>2)</sup>長崎大学教育学部)

## A Study of a Reflection on a Trial Teaching Session in a Teaching-Training Course

Kentaro TAI<sup>1)</sup>, Fumina KAWAI<sup>2)</sup>, Namika MOTOSHIMA<sup>1)</sup>,  
Moka KUBOTA<sup>2)</sup>, Koji TAKAHASHI<sup>2)</sup> and Toshiyuki MIYARA<sup>1)</sup>

(<sup>1)</sup>Dept. of International Tourism, Faculty of Human and Social Studies,  
Nagasaki International University, <sup>2)</sup>Faculty of Education, Nagasaki University)

### Abstract

This study aims to identify the student's 'reflection' through the quantitative analysis of a reflection sheet in a case study of a physical education trial teaching class conducted by students in an initial teacher-training course. This case study was conducted in a physical education trial teaching class. The class is the initial teacher-training course for all student participants hoping to become physical education teachers. The instrument used to classify the descriptions was created by Kiyama (Kiyama, 2016). The main findings of the study were as follows:

1. As the classification of student's descriptions for all trial teaching classes, there were significant differences in the items of 'create environment' (13.20%), 'management' (13.81%), 'explanation' (6.83%), and 'voice/speaking' (5.31%) ( $x^2=296.82, df=9, p<.001$ ).
2. In each class of mat exercise ( $x^2=3.50, df=1, p<.10$ ), folk dance ( $x^2=9.20, df=1, p<.01$ ), 'teacher's activities', 'lesson content', there were significant differences. That would indicate there were differences in the teacher's activities and the content of the lessons in both.
3. For subcategory items for each lesson, 'voice/speaking style' ( $x^2=14.71, df=3, p<.01$ ), 'explanation' ( $x^2=7.00, df=3, p<.10$ ), 'management' ( $x^2=12.74, df=3, p<.01$ ), 'amount of activity' ( $x^2=22.75, df=3, p<.01$ ), 'time allocation' ( $x^2=34.21, df=3, p<.01$ ), 'teach lessons' ( $x^2=7.57, df=3, p<.10$ ), and 'identifying the aim' ( $x^2=7.00, df=3, p<.10$ ) showed significant differences.
4. As the classification of descriptions based on the students' university level, there were differences in the items of 'teacher's activities' and 'lesson content' ( $x^2=8.30, df=1, p<.01$ ). On comparison of subcategory items for each lesson based on the students' university level, 'demonstration' ( $x^2=7.00, df=3, p<.10$ ), 'feedback' ( $x^2=13.76, df=1, p<.01$ ), and 'identifying the aim' ( $x^2=5.79, df=1, p<.05$ ) showed significant differences. The results indicated the possibility that students' point of view might differ according to which particular university they attended.

### Key words

reflection, trial teaching, pedagogy of physical education, teacher's training course

### 要 旨

本研究では、教員養成課程の学生を対象とした保健体育の模擬授業を通して実施したリフレクションシートの量的な分析から、模擬授業受講生の「省察」について検討することを目的とした。省察の分析にあたっては、木山が分類した上位カテゴリー、下位カテゴリーを用いて行った(木山, 2016)。

その結果は、次のようにまとめられる。

大学生を生徒役とした保健体育模擬授業では、

1. 全授業を通しては、「マネジメント」(13.81%)、「雰囲気づくり」(13.20%)、「説明」(6.83%)、「声・話し方」(5.31%)の項目で有意な差異が認められた ( $x^2=296.82$ ,  $df=9$ ,  $p<.001$ ).
2. マット運動 ( $x^2=3.50$ ,  $df=1$ ,  $p<.10$ )、フォークダンス ( $x^2=9.20$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ ) の各授業では、「教師の活動」、「授業の内容」の割合で、統計的な有意傾向がみられた。また、4種類の「教師の活動」、「授業の内容」の割合では、マット運動の「授業の内容」( $p<.05$ ) およびフォークダンスの「教師の活動」( $p<.01$ ) が有意に高い値を示した。
3. 授業毎の下位カテゴリー項目の割合を比較したところ、「声・話し方」( $x^2=14.71$ ,  $df=3$ ,  $p<.01$ )、「説明」( $x^2=7.00$ ,  $df=3$ ,  $p<.10$ )、「雰囲気づくり」( $x^2=22.75$ ,  $df=3$ ,  $p<.001$ )、「マネジメント」( $x^2=12.74$ ,  $df=3$ ,  $p<.01$ )、「運動量」( $x^2=22.75$ ,  $df=3$ ,  $p<.001$ )、「時間配分」( $x^2=34.21$ ,  $df=3$ ,  $p<.001$ )、「展開」( $x^2=7.57$ ,  $df=3$ ,  $p<.10$ )、「めあての対応」( $x^2=7.00$ ,  $df=3$ ,  $p<.10$ ) で有意差がみられた。
4. 全授業の記述を生徒役の所属別にみたところ、「教師の活動」、「授業の内容」の上位カテゴリーで有意差がみられた ( $x^2=8.30$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )。下位カテゴリーでは、「示範」( $x^2=14.22$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ )、「フィードバック」( $x^2=13.76$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ )、「めあての対応」( $x^2=5.79$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ) において、所属による有意差がみられた。

## キーワード

省察, 模擬授業, 保健体育科教科教育法, 教員養成課程

## 1. 緒言

大学での教員養成課程においては、各教科の指導法を学ぶ教科教育法が設定され、教授技術の習得を図っている。その中では、受講する学生を児童、生徒役に模した模擬授業も多く実施されている<sup>1)</sup>。保健体育科においても同様に模擬授業が実施され、その研究成果もまた多数蓄積されている<sup>2)</sup>。模擬授業で学習する教授技術の中では、特に「学習の勢い」や「学習の雰囲気」を生み出すことに関係の深いマネジメント行動や相互作用行動などの主要な教師行動の習得が目指される<sup>3)</sup>。そうした教授技術の習得が模擬授業を通して行われることが長年に渡って報告されてきた<sup>4)5)6)7)</sup>。

また、2010年度より教職課程に必修化された「教職実践演習」においても授業内容例として模擬授業があげられている<sup>8)</sup>。基礎的な教授技術の習得、教育実習の準備段階、教職課程の集大成としての位置づけなど、段階や目的に応じて模擬授業の実施には様々な教育効果が期待される<sup>9)</sup>。

模擬授業において学ぶことができる事項は、

①教授技術、②授業を省察する力、③授業の実

施に必要な知識や能力に大別される<sup>10)11)</sup>。模擬授業の実施は、教師役となる学生が基礎的な教授技術など教師に必要な能力の獲得できることが知られているが、模擬授業を通じた「授業を省察する力」によってもまた受講生の成長が行われるのである<sup>12)</sup>。近年、教員の省察力や反省的思考力の育成が重視され、教職課程の保健体育科の分野での実践も多数報告されている<sup>13)</sup>。通常、保健体育科教育法などでの模擬授業実施後には、授業の評価を含めた反省会や検討会が行われ、そうした中で受講学生の省察が行われ、また指導教員を含めた他者の意見などから成長が育まれることが推測されるのである。

そこで本研究では、教職課程の学生を対象とした保健体育科の模擬授業を通して実施したリフレクションシートの量的な分析から、模擬授業受講生の「省察」<sup>14)</sup>について検討することを目的とした。

## 2. 方法

### (1) 学生による「省察」と分析

Schön, D. は、‘reflection’を、行為と思考の関係として表し、「行為の中での省察」(reflection

in action) と「行為についての省察」(reflection on action) の二つを示している<sup>15)</sup>。Schön, D. によれば、「行為の中での省察」こそが、反省的実践家としての特徴的な専門性であると主張されているが、本研究で対象とした模擬授業後の記述にみられる「省察」行為は、後者が該当するため、本研究では「省察」を「行為についての省察」として扱う<sup>16)</sup>。

省察の分析にあたっては、木山が保健体育科教育法の授業で採取したリフレクションシートの自由記述から分類した上位カテゴリー、下位カテゴリーを用いて受講学生の省察対象について分析した<sup>17)</sup>。模擬授業に対する自由記述の分類は他にも検討されているが<sup>18)</sup>、今回対象とした状況に最も近い木山の分類を参考とした。リフレクションシートの記述は、木山の分類をもとに、記述のまとまり毎に分類した。原則1文につき一つの下位カテゴリーをあてたが、文章が連続している場合は、適宜文節毎に分類した。記述分析は、2名で行い、カテゴリーの一致率が一定以上確保されるまでトレーニングを行った。

全てのデータ分析は、SPSS ver. 22を使用し、カイ二乗検定を行った。有意水準は危険率5%未満とした。有意差が認められた場合には残差分析を行い、調整済み残差の絶対値が1.96以上であれば5%水準、2.58以上であれば1%水準で有意であるとした<sup>19)</sup>。

(2) 対象

2017年6月に開催した授業研究会において実施した模擬授業を分析対象とした。参加者は中学校及び高等学校教諭教職課程(保健体育)に在籍する学生、2大学46名であった。その内訳は、A大学24名(4年生:3名, 3年生:12名, 2年生:9名)、B大学20名(3年生:12名, 2年生:8名)であった。

授業研究会では、4つの模擬授業(器械体操:マット運動、ダンス:フォークダンス、体づくり運動:体力を高める運動、球技:ベースボール型(ソフトボール))を、それぞれA大学2名、B大学2名の主授業担当者が実施し、それぞれの模擬授業には授業補助者として2名のティーチングアシスタント(以下、TT)が協力した。生徒役として32名から34名の学生が参加し、各授業の配置構成は、2大学、学年が全授業でおおむね同じ割合となるようにした。対象となった生徒役、授業、教材は表1の通りである<sup>20)</sup>。

リフレクションシートの採取は、連続して実施された模擬授業に参加した学生に対し、模擬授業受講後すぐに周囲との議論なしに自由記述によるリフレクションシートに記入させた。記入後には、自身のリフレクションシートをもとに10名程度のグループで模擬授業についてのディスカッションを行った。

表1 分析対象

教材		マット運動	フォークダンス	体力を高める運動	ソフトボール
授業担当者	学年	3年	3年	2年	2年
	所属	A大学	B大学	B大学	A大学
	備考	模擬授業経験5回	教育実習実施済み	模擬授業経験2回	模擬授業経験2回
生徒役	参加人数	33	34	34	32
	A大学	15	19	18	14
	B大学	18	15	16	18
	4年生	2	2	2	2
	3年生	12	14	16	15
	2年生	19	18	16	15

### (3) 倫理的配慮

倫理的配慮として、調査等の実施前に書面等をもって保健体育科教育法の授業担当教員および共同研究者が授業研究会の実施内容を説明したうえで、参加者に本調査への参加を依頼し、全員から承諾の確認を行った。なお、事後のいつでも同意撤回することができること、調査結果を個人が特定されないよう加工した上で使用することを説明した。

## 3. 結果と考察

### (1) 全授業の省察分類の結果

表2は、全ての模擬授業のリフレクションシートについて、記述分析の結果を示している。

本研究で対象とした4つの模擬授業で受講した全生徒役学生(N=134)のリフレクションシートの記述を分類したところ、出現総数は659個確認され、上位カテゴリー割合としては、「教師の活動」が49.47%（出現数：326個）、「授業の内容」が49.17%（出現数：324個）であり、統計的な有意差はみられなかった( $\chi^2=0.01, df=1, n.s.$ )。

「教師の活動」の下位カテゴリーに対して $\chi^2$ 分析を行った結果、有意差が見られ( $\chi^2=296.82, df=9, p<.001$ )、「マネジメント」(13.81%)、「雰囲気づくり」(13.20%)、「説明」(6.83%)、「声・話し方」(5.31%)が高い値を示した。対して、「授業の内容」の下位カテゴリーに対して $\chi^2$ 分析を行った結果、有意差が見られ( $\chi^2=173.13, df=12, p<.001$ )、「展開」(8.50%)、「めあての対応」(8.50%)、「教材」(5.92%)、「時間配分」(5.77%)が高い値を示した。

木山の先行研究の結果と比べると、本研究が対象とした記述内容では、「教師の活動」が多く見られ、その中でも「雰囲気づくり」、「マネジメント」に関する記述割合の多さが目立つ。木山が対象とした模擬授業は、全15回の保健体育科指導法についての授業の内、模擬授業全8回であり、省察の視点が固定化されたことも考えられる。対して、本研究では1日の中で実施

した模擬授業であり、学生個人が自由な視点で省察を行った可能性がある。さらなる考察には、他の資料も必要であるが、ここでは、「教師の活動」、つまり、展開方法への省察が多かったことについて注目すべきである。また、「授業内容」においては、「展開」、「めあての対応」への着眼が多くみられた。これは、授業計画において核となる授業のねらいやそのねらいに向かってどのように授業を構成するかという視点である。即ち、生徒役として受講した学生は、なぜこの授業を準備したかという点に関心を持ったことがうかがわれる。

表2 全授業の省察分類の結果

カテゴリー		全授業 (N=134)			
		出現 個数	割合	合計 (割合)	残差
教師の活動	声・話し方	35	5.31	326 (49.47)	-1.0
	声かけ	24	3.64		
	示範	1	0.15		
	視野	4	0.61		
	説明	45	6.83		
	立ち位置	7	1.06		
	板書	11	1.67		
	FB	21	3.19		
	雰囲気づくり	87	13.20		
マネジメント	91	13.81			
授業の内容	運動量	32	4.86	324 (49.17)	1.0
	教え合い	30	4.55		
	学習カード	3	0.46		
	学習指導	9	1.37		
	学習環境	7	1.06		
	教具	29	4.40		
	教材	39	5.92		
	板書	13	1.97		
	時間配分	38	5.77		
	説明	8	1.21		
	展開	56	8.50		
	発問	4	0.61		
	めあての対応	56	8.50		
授業の計画	6	0.91			
実態把握	0	0.00			
学習規律	2	0.30			
評価	1	0.15			
合計	659	100.00			

## (2) 各授業の省察分類の結果

表3は各授業の省察分類の結果である。

マット運動（出現数：154）では、「教師の活動」が64個（41.56%）、「授業の内容」が87個（56.49%）であり、統計的な有意傾向がみられた（ $x^2=3.50$ ,  $df=1$ ,  $p<.10$ ）。下位カテゴリーでは「時間配分」（16.23%）、「展開」（14.29%）、「雰囲気づくり」（10.39%）、「説明」（9.9%）、「めあての対応」（9.9%）が上位であった。

フォークダンス（出現数：203）では、「教師の活動」が122個（60.10%）、「授業の内容」が79個（38.92%）であり、統計的な有意差がみられた（ $x^2=9.20$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ ）。下位カテゴリーでは「雰囲気づくり」（20.20%）、「マネジメント」（16.75%）、「声・声かけ」（8.37%）、「説明」（8.37%）、「教具」（7.39%）、「展開」（7.39%）が上位であった。

体力を高める運動（出現数：154）では、「教師の活動」が71個（46.10%）、「授業の内容」が82個（53.25%）であり、統計的な有意差はみられなかった（ $x^2=0.79$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ ）。下位カテゴリーでは「マネジメント」（14.94%）、「運動量」（12.34%）、「雰囲気づくり」（9.74%）、「めあての対応」（9.09%）、「教具」（8.44%）、「声・話し方」（7.14%）が上位であった。

ソフトボール（出現数：148）では、「教師の活動」が69個（46.62%）、「授業の内容」が76個（51.35%）であり、統計的な有意差はみられなかった（ $x^2=0.68$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ ）。下位カテゴリーでは「マネジメント」（16.22%）、「教材」（14.19%）、「めあての対応」（14.19%）、「雰囲気づくり」（10.14%）、「展開」（6.76%）が上位であった。

また、4種目の2つのカテゴリーに対して2変量の $x^2$ 分析を行った結果、有意差が見られ（ $x^2=13.83$ ,  $df=3$ ,  $p<.01$ ）、調整済み残差を確認したところマット運動の「授業の内容」（ $p<.05$ ）およびフォークダンスの「教師の活動」（ $p<.01$ ）が有意に高い値を示した。

下位カテゴリー項目について、全授業の合計

が20個以上あり、全ての授業で出現個数が1以上の10項目に関して、下位カテゴリーの授業毎の比較を行った。

$x^2$ 分析の結果、「声・話し方」では有意差がみられ（ $x^2=14.71$ ,  $df=3$ ,  $p<.01$ ）、フォークダンスがマット運動およびソフトボールよりも有意に高い値を示した（ $p<.01$ ）。「声かけ」では有意差は見られなかった（ $x^2=3.67$ ,  $df=3$ ,  $n.s.$ ）。「説明」では有意傾向がみられ（ $x^2=7.00$ ,  $df=3$ ,  $p<.10$ ）、フォークダンスが体力を高める運動に比べ有意に高い値を示した（ $p<.05$ ）。「雰囲気づくり」では有意差がみられ（ $x^2=22.75$ ,  $df=3$ ,  $p<.001$ ）、フォークダンスがマット運動（ $p<.01$ ）、体力を高める運動（ $p<.001$ ）、ソフトボール（ $p<.001$ ）に比べ有意に高い値を示した。「マネジメント」では有意差がみられ（ $x^2=12.74$ ,  $df=3$ ,  $p<.01$ ）、マット運動がフォークダンス（ $p<.001$ ）、体力を高める運動（ $p<.05$ ）、ソフトボール（ $p<.05$ ）に比べ有意に低い値を示した。「運動量」では有意差がみられ（ $x^2=22.75$ ,  $df=3$ ,  $p<.001$ ）、体力を高める運動がマット運動（ $p<.001$ ）およびソフトボール（ $p<.01$ ）に比べ有意に高い値を示した。「教え合い」では有意差は見られなかった（ $x^2=1.73$ ,  $df=3$ ,  $n.s.$ ）。「時間配分」では有意差がみられ（ $x^2=34.21$ ,  $df=3$ ,  $p<.001$ ）、マット運動がフォークダンス（ $p<.001$ ）、体力を高める運動（ $p<.001$ ）、ソフトボール（ $p<.01$ ）に比べ有意に高い値を示した。「展開」では有意傾向がみられ（ $x^2=7.57$ ,  $df=3$ ,  $p<.10$ ）、マット運動が体力を高める運動に比べ有意に高い値を示した（ $p<.05$ ）。「めあての対応」では有意傾向がみられ（ $x^2=7.00$ ,  $df=3$ ,  $p<.10$ ）、ソフトボールがフォークダンスに比べ有意に高い値を示した（ $p<.05$ ）。

下位カテゴリーの結果をみると、授業によって有意差が確認できる項目が複数あり、同じ学生においても、実施された模擬授業によって省察の視点に差異があることがわかる。これらの分類は、記述内容が肯定的、批判的な内容であるかは判別できないが、学生がもともと注目し

表3 各授業の省察分類の結果

実施種目	①マツト運動 (N=33)			②フォークダンス (N=34)			③体力を高める運動 (N=34)			④ソフトボール (N=33)			x <sup>2</sup>	残差分析
	出現 個数	割合	合計 (割合)	出現 個数	割合	合計 (割合)	出現 個数	割合	合計 (割合)	出現 個数	割合	合計 (割合)		
カテゴリー	声・話し方	3	1.95	17	8.37	11	7.14	4	2.70	14.71	**	②>①, ④		
	声かけ	8	5.19	2	0.99	7	4.55	7	4.73					
	示範	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00					
	視野	3	1.95	0	0.00	1	0.65	0	0.00					
	説明	14	9.09	17	8.37	6	3.90	71	5.41	7.00	†	②>③		
	立ち位置	1	0.65	1	0.49	1	0.65	4	2.70	69		②>③		
	板書	1	0.65	6	2.96	3	1.95	3	0.68					
	F B	8	5.19	4	1.97	4	2.60	5	3.38					
	雰囲気づくり	16	10.39	41	20.20	15	9.74	15	10.14	22.75	***	②>①, ③, ④		
	マネジメント	10	6.49	34	16.75	23	14.94	24	16.22	12.74	**	②>①, ③, ④		
授業の内容	運動量	2	1.30	8	3.94	19	12.34	3	2.03	22.75	***	③>①, ④		
	教え合い	10	6.49	5	2.46	7	4.55	8	5.41					
	学習カード	3	1.95	0	0.00	0	0.00	0	0.00					
	学習指導	5	3.25	2	0.99	0	0.00	0	0.00					
	学習環境	3	1.95	2	0.99	0	0.00	0	0.00					
	教具	0	0.00	15	7.39	13	8.44	1	0.68					
	教材	0	0.00	11	5.42	7	4.55	82	14.19	76		①>②, ③, ④		
	板書	0	0.00	9	4.43	3	1.95	3	0.68	34.21	***	①>②, ③, ④		
	時間配分	25	16.23	4	1.97	3	1.95	6	4.05					
	説明	3	1.95	0	0.00	4	2.60	1	0.68					
授業の計画	展開	22	14.29	15	7.39	9	5.84	10	6.76	7.57	†	①>③		
	発問	0	0.00	1	0.49	3	1.95	0	0.00					
	めあての対応	14	9.09	7	3.45	14	9.09	21	14.19	7.00	†	④>②		
	授業の計画	2	1.30	2	0.99	0	0.00	0	0.00					
	実態把握	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00					
	学習規律	0	0.00	0	0.00	1	0.65	1	0.68					
	評価	1	0.65	0	0.00	0	0.00	0	0.00					
	合計	154	100.00	203	100.00	154	100.00	148	100.00					

\*\*\*:p<.001 \*\*:p<.01 †:p<.10



ていた視点によって思考するのではなく、授業の内容に応じて省察観点が変化する可能性があることがわかる。

また木原は、模擬授業の考察において、授業計画が想定した対象学年と実際の生徒役との運動能力の違いによって、教師行動に変化が生じることを指摘している<sup>21)</sup>。本研究が対象とした模擬授業においても、同様のことが考えられ、各授業の対象学年によって生徒役学生の省察視点に影響を及ぼしたことも考えられる。

### (3) 全授業の所属別（生徒役）省察分類の結果

表4は、全授業のリフレクションシートの記述を生徒役学生の所属別に分けた省察分類の結果を示している。

まず、本研究で対象とした4つの模擬授業で受講した全生徒役学生(N=134)のリフレクションシートの全記述を生徒役の学生の所属毎に分析を行ったところ、上位カテゴリー割合としては、A大学(n=66)では「教師の活動」が196個(56.16%)、「授業の内容」が149個(42.69%)であり、統計的な有意差がみられた( $x^2=6.40$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ )。対してB大学(n=68)では「教師の活動」が147個(44.95%)、「授業の内容」が175個(53.52%)であり、統計的な有意差はみられなかった( $x^2=2.44$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )。また、大学ごとの2つのカテゴリーの割合に対して2変量の $x^2$ 分析を行った結果、有意差が見られ( $x^2=8.30$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )、調整済み残差を確認したところA大学の「教師の活動」( $p<.01$ )およびB大学の「授業の内容」( $p<.01$ )が有意に高い値を示した。

A大学の「教師の活動」の下位カテゴリーに対して $x^2$ 分析を行った結果、有意差が見られ( $x^2=124.31$ ,  $df=9$ ,  $p<.001$ )、「マネジメント」(15.19%)、「雰囲気づくり」(11.46%)、「説明」(8.02%)、「フィードバック」(5.44%)が高い値を示した。対して、「授業の内容」の下位カテゴリーに対して $x^2$ 分析を行った結果、有意差が

見られ( $x^2=76.19$ ,  $df=12$ ,  $p<.001$ )、「展開」(7.45%)、「運動量」(5.44%)、「めあての対応」(5.44%)、「教材」(5.16%)が高い値を示した。

一方で、B大学の「教師の活動」の下位カテゴリーに対して $x^2$ 分析を行った結果、有意差が見られ( $x^2=161.01$ ,  $df=9$ ,  $p<.001$ )、「雰囲気づくり」(14.37%)、「マネジメント」(11.62%)、「声・話し方」(5.50%)、「説明」(5.20%)が高い値を示した。対して、「授業の内容」の下位カテゴリーに対して $x^2$ 分析を行った結果、有意差が見られ( $x^2=177.12$ ,  $df=12$ ,  $p<.001$ )、「めあての対応」(11.31%)、「展開」(9.17%)、「教材」(7.34%)、「時間配分」(6.73%)が高い値を示した。

下位カテゴリー項目について、全授業の合計が10個以上あり、全ての授業で出現個数が1以上の16項目に関して、学生の所属毎の比較を行った。 $x^2$ 分析の結果、「声・話し方」( $x^2=0.03$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「声かけ」( $x^2=1.50$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「説明」( $x^2=2.69$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「板書」( $x^2=0.09$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「雰囲気づくり」( $x^2=0.56$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「マネジメント」( $x^2=2.47$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「運動量」( $x^2=1.13$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「教え合い」( $x^2=0.13$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「教具」( $x^2=1.69$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「教材」( $x^2=2.08$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「板書」( $x^2=0.69$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「時間配分」( $x^2=0.95$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「展開」( $x^2=0.29$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )では有意差は見られなかった。

上記の下位カテゴリー項目に対し、「示範」では有意差がみられ( $x^2=14.22$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ )、A大学がB大学に比べ有意に高い値を示した。「フィードバック」では有意差がみられ( $x^2=13.76$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ )、A大学がB大学に比べ有意に高い値を示した。「めあての対応」では有意差がみられ( $x^2=5.79$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ )、B大学がA大学に比べ有意に高い値を示した( $p<.05$ )。

教員養成課程の学生は、所属する大学の各授業で教育方法論や教科教育法など教員に必要な知識、技能について学ぶ。教育職員免許法およ

び教育職員免許法施行規則に基づいて、全国では統一したカリキュラムは定められているが、授業展開は担当する教員に任される。担当教員者、大学毎に、多様な価値観があることが予想され、学修する学生達は、担当する教員の価値観や、大学自体が備えるエートスの影響を受けていることは考えられるだろう。上記の結果をみると、三つの下位カテゴリーで所属により差異がみられる。差異が生じるさらなる原因については、継続して検討する必要があるが、本研究の結果からは、所属によって省察対象が異なる

ことが確認された。

(4) 各授業の所属別（生徒役）省察分類の結果

表5は、各授業のリフレクションシートの記述を生徒役学生の所属別に分けた省察分類の結果を示している。

マツ運動におけるA大学の出現個数は、「教師の活動」が38個（55.07%）、「授業の内容」が30個（43.48%）であり、統計的な有意差はみられなかった（ $x^2=0.94, df=1, n.s.$ ）。下位

表4 全授業の所属別（生徒役）による省察分類の結果

実施種目		全授業						x <sup>2</sup>
所属		A大学 (N=66)			B大学 (N=68)			
カテゴリー		出現個数	割合	合計 (割合)	出現個数	割合	合計 (割合)	
教師の活動	声・話し方	17	4.87	196 (56.16)	18	5.50	147 (44.95)	14.22 ***
	声かけ	9	2.58		15	4.59		
	示範	17	4.87		1	0.31		
	視野	2	0.57		2	0.61		
	説明	28	8.02		17	5.20		
	立ち位置	5	1.43		2	0.61		
	板書	6	1.72		5	1.53		
	FB	19	5.44		2	0.61		
	雰囲気づくり	40	11.46		47	14.37		
マネジメント	53	15.19	38	11.62	13.76 ***			
授業の内容	運動量	19	5.44	149 (42.68)	13	3.98	175 (53.52)	5.79 *
	教え合い	16	4.58		14	4.28		
	学習カード	0	0.00		3	0.92		
	学習指導	2	0.57		7	2.14		
	学習環境	2	0.57		5	1.53		
	教具	18	5.16		11	3.36		
	教材	15	4.30		24	7.34		
	板書	8	2.29		5	1.53		
	時間配分	16	4.58		22	6.73		
	説明	7	2.01		1	0.31		
	展開	26	7.45		30	9.17		
	発問	1	0.29		3	0.92		
	めあての対応	19	5.44		37	11.31		
授業の計画	3	0.86	3	0.92				
実態把握	0	0.00	0	0.00				
学習規律	1	0.29	1	0.31				
評価	0	0.00	1	0.31				
合計	349	100		327	100			

\*\*\* : p < .001 \* : p < .05



カテゴリーでは「説明」(14.49%)、「展開」(13.04%)、「マネジメント」(11.59%)、「時間配分」(11.59%)、「フィードバック」(10.14%)、「雰囲気づくり」(10.14%)が上位であった。対して、B大学の出現個数は、「教師の活動」が26個(30.59%)、「授業の内容」が57個(67.06%)であり、統計的な有意差がみられた( $x^2=11.58$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )。下位カテゴリーでは「時間配分」(20.00%)、「展開」(15.29%)、「めあての対応」(11.76%)、「雰囲気づくり」(10.59%)が上位であった。また、所属毎の2つのカテゴリーの割合に対して2変量の $x^2$ 分析を行った結果、有意差が見られ( $x^2=9.23$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )、調整済み残差を確認したところA大学の「教師の活動」( $p<.01$ )およびB大学の「授業の内容」( $p<.01$ )が有意に高い値を示した。

フォークダンスにおけるA大学の出現個数は、「教師の活動」が74個(62.18%)、「授業の内容」が44個(36.97%)であり、統計的な有意差がみられた( $x^2=7.63$ ,  $df=1$ ,  $p<.01$ )。下位カテゴリーでは「マネジメント」(18.49%)、「雰囲気づくり」(17.65%)が上位であった。対して、B大学の出現個数は、「教師の活動」が48個(57.14%)、「授業の内容」が35個(41.67%)であり、統計的な有意差はみられなかった( $x^2=2.04$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )。下位カテゴリーでは「雰囲気づくり」(23.81%)、「マネジメント」(14.29%)が上位であった。また、大学ごとの2つのカテゴリーの割合に対して2変量の $x^2$ 分析を行った結果、有意差はみられなかった( $x^2=0.49$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )。

体力を高める運動におけるA大学の出現個数は、「教師の活動」が36個(45.57%)、「授業の内容」が43個(54.43%)であり、統計的な有意差はみられなかった( $x^2=0.62$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )。下位カテゴリーでは「マネジメント」(16.46%)、「教具」(12.66%)が上位であった。対して、B大学の出現個数は、「教師の活動」が35個(46.67%)、「授業の内容」が39個(52.00%)であり、統計的な有意差はみられなかった( $x^2=$

0.22,  $df=1$ ,  $n.s.$ )。下位カテゴリーでは「マネジメント」(13.33%)、「運動量」(13.33%)、「雰囲気づくり」(12.00%)、「めあての対応」(10.67%)が上位であった。また、大学ごとの2つのカテゴリーの割合に対して2変量の $x^2$ 分析を行った結果、有意差はみられなかった( $x^2=0.05$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )。

ソフトボールにおけるA大学の出現個数は、「教師の活動」が31個(47.69%)、「授業の内容」が32個(49.23%)であり、統計的な有意差はみられなかった( $x^2=0.02$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )。下位カテゴリーでは「マネジメント」(15.38%)、「教材」(15.38%)、「めあての対応」(12.31%)が上位であった。対して、B大学の出現個数は、「教師の活動」が38個(45.78%)、「授業の内容」が44個(53.01%)であり、統計的な有意差はみられなかった( $x^2=0.44$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )。下位カテゴリーでは「マネジメント」(16.87%)、「めあての対応」(15.66%)、「教材」(13.25%)、「雰囲気づくり」(10.84%)が上位であった。また、大学毎の2つのカテゴリーの割合に対して2変量の $x^2$ 分析を行った結果、有意差はみられなかった( $x^2=0.12$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )。

下位カテゴリー項目について、各授業の合計が10個以上あり、両大学ともに出現個数が1以上の10項目に関して、学生の所属別に下位カテゴリーの授業毎の比較を行った。

マット運動では、「説明」( $x^2=2.57$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「雰囲気づくり」( $x^2=0.25$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「教え合い」( $x^2=0.00$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「展開」( $x^2=0.73$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「めあての対応」( $x^2=2.57$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )の項目では有意差は見られなかった。「マネジメント」では有意傾向がみられ( $x^2=3.60$ ,  $df=1$ ,  $p<.10$ )、A大学がB大学に比べ高い値を示した。「時間配分」では有意傾向がみられ( $x^2=3.24$ ,  $df=1$ ,  $p<.10$ )、B大学がA大学に比べ高い値を示した。

フォークダンスでは、「声・話し方」( $x^2=0.09$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「説明」( $x^2=0.53$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「雰囲気づくり」( $x^2=0.02$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「教具」

表 5 各授業の所属別 (生徒役) による省察分類の結果

実施科目	マット運動						フォークダンス						体力を高める運動						ソフトボール						
	A大学 (N=15)		B大学 (N=18)		x <sup>2</sup>		A大学 (N=19)		B大学 (N=15)		x <sup>2</sup>		A大学 (N=18)		B大学 (N=16)		x <sup>2</sup>		A大学 (N=14)		B大学 (N=19)		x <sup>2</sup>		
所属	出現 個数	割合	合計 (割合)	出現 個数	割合	合計 (割合)	出現 個数	割合	合計 (割合)	出現 個数	割合	合計 (割合)	出現 個数	割合	合計 (割合)	出現 個数	割合	合計 (割合)	出現 個数	割合	合計 (割合)	出現 個数	割合	合計 (割合)	
カテゴリー	0	0.00		3	3.53		9	7.56	8	9.52		5	6.33	6	8.00	3	4.62	1	1.20	3	4.62	1	1.20		
声・話し方	2	2.90		6	7.06		2	1.68	0	0.00		3	3.80	4	5.33	2	3.08	5	6.02	2	3.08	5	6.02		
声かけ	0	0.00		0	0.00		0	0.00	0	0.00		0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	1.20		
示範	2	2.90		1	1.18		0	0.00	0	0.00		0	0.00	1	1.33	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
視野	10	14.49	38 (55.07)	4	4.71	26 (30.59)	10	8.4	74 (82.18)	7	8.33	48 (57.14)	4	5.06	36 (45.57)	2	2.67	35 (46.67)	4	6.15	31 (47.69)	4	4.82	38 (45.78)	
説明	1	1.45		0	0.00		1	0.84	0	0.00		1	1.27	0	0.00	1	1.33	0	0.00	2	3.08	2	2.41		
立ち位置	1	1.45		0	0.00		5	4.20	1	1.19		0	0.00	0	0.00	3	4.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
板書	7	10.14		1	1.18		4	3.36	0	0.00		4	5.06	0	0.00	4	6.15	4	6.15	6	9.23	9	10.84		
FB	7	10.14		9	10.59		21	17.65	20	23.81		6	7.59	9	12.00	6	9.23	9	12.00	6	9.23	9	10.84		
空回気づくり	7	10.14		2	2.35		22	18.49	12	14.29	2.94†	13	16.46	10	13.33	10	15.38	10	15.38	10	15.38	14	16.87		
マネジメント	8	11.59		1	1.18		6	5.04	2	2.38		9	11.39	10	13.33	3	4.62	3	4.62	3	4.62	5	6.02		
運動量	1	1.45		5	5.88		4	3.36	1	1.19		4	5.06	3	4.00	3	4.62	3	4.62	3	4.62	5	6.02		
教え合い	0	0.00		3	3.53		0	0.00	0	0.00		0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
学習カード	1	1.45		4	4.71		1	0.84	1	1.19		0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	2.41		
学習指導	0	0.00		3	3.53		2	1.68	0	0.00		0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	2.41		
学習環境	0	0.00		0	0.00		7	5.88	8	9.52		10	12.66	3	4.00	3	4.62	3	4.62	3	4.62	5	6.02		
教具	0	0.00		0	0.00		3	2.52	44 (36.97)	8	9.52	85 (41.67)	2	2.53	5 (54.43)	5	6.67	39 (52.00)	10	15.38	32 (49.23)	11	13.25	44 (53.01)	
教材	0	0.00	30 (43.48)	0	0.00	57 (67.06)	3	2.52	8	9.52		2	2.53	2	2.67	2	2.67	2	2.67	2	2.67	2	2.41		
板書	0	0.00		0	0.00		6	5.04	3	3.57		2	2.53	1	1.33	1	1.33	1	1.33	4	6.15	1	1.20		
時間配分	8	11.59		17	20.00		3	2.52	1	1.19	3.24†	1	1.27	2	2.67	2	2.67	2	2.67	4	6.15	2	2.41		
説明	2	2.90		1	1.18		0	0.00	0	0.00		4	5.06	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	1.54	0	0.00		
展開	9	13.04		13	15.29		10	8.40	5	5.95		5	6.33	4	5.33	2	3.08	2	3.08	2	3.08	8	9.64	3.60†	
発問	0	0.00		0	0.00		1	0.84	0	0.00		0	0.00	3	4.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
めあての対応	4	5.80		10	11.76		1	0.84	6	7.14		6	7.59	8	10.67	8	12.31	8	12.31	8	12.31	13	15.66		
授業の計画	1	1.45		1	1.18		1	0.84	1	1.19		0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	1.54	1	1.20		
実態把握	0	0.00		0	0.00		0	0.00	0	0.00		0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
学習規律	0	0.00		0	0.00		0	0.00	0	0.00		0	0.00	1	1.33	1	1.33	1	1.33	1	1.54	0	0.00		
評価	0	0.00		1	1.18		0	0.00	0	0.00		0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00		
合計	69	100		85	100		119	100	84	100		79	100	75	100	65	100	83	100	65	100	83	100		

† : p<.10

( $x^2=0.07$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「教材」( $x^2=2.27$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「展開」( $x^2=1.67$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )の項目では有意差は見られなかった。「マネジメント」では有意傾向がみられ( $x^2=2.94$ ,  $df=1$ ,  $p<.10$ )、A大学がB大学に比べ高い値を示した。

体力を高める運動では、「声・話し方」( $x^2=0.06$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「説明」( $x^2=0.09$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「雰囲気づくり」( $x^2=0.60$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「マネジメント」( $x^2=0.39$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「運動量」( $x^2=0.05$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「めあての対応」( $x^2=0.29$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )の項目では有意差は見られなかった。「教具」では有意傾向がみられ( $x^2=3.77$ ,  $df=1$ ,  $p<.10$ )、A大学がB大学に比べ高い値を示した。

ソフトボールでは、「雰囲気づくり」( $x^2=0.60$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「マネジメント」( $x^2=0.67$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「教材」( $x^2=0.05$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )、「めあての対応」( $x^2=1.19$ ,  $df=1$ ,  $n.s.$ )の項目では有意差は見られなかった。「展開」では有意傾向がみられ( $x^2=3.60$ ,  $df=1$ ,  $p<.10$ )、B大学がA大学に比べ高い値を示した。

各授業の結果においても、所属によって差異がみられた。ただし、授業内容によって省察の視点が影響される可能性については、前項までの考察と同様のことがいえる。

一方で、所属毎にみる差異のみられた項目では、一コマ目の授業で上位カテゴリーの割合が逆転がみられ、二つの下位項目に差異の傾向がみられるなどの結果が示されている。授業を重ねるごとに、所属による差異傾向が減少したことから、連続した授業と各授業の反省会を繰り返すことで、学生の省察の視点が均一化されていったことが考えられる。普段の所属大学での学びと同様に、集中した短期の授業研究の模擬授業参加や反省会においても、省察観点の習熟が一定の効果をもってなされる可能性が指摘できる。

模擬授業への省察分類全般を通して、生徒役学生は「教師の活動」、「授業内容」に対して主

に集中し、「評価」等について課題意識を持つことが難しいというこれまでの報告と同様の結果を得た<sup>22)</sup>。

#### 4. 結 語

平成24年の中央教育審議会答申で、「(略)教員が探求力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である」<sup>23)</sup>ことがあげられている。しかしながら、学び続ける教員像は、教員本人が意識することで自ずと養われるものでもない<sup>24)</sup>。新保が指摘するように、そこには「システム」が求められるのである<sup>25)</sup>。Tsangaridouらは、教育実習生を対象に、‘reflection’の焦点を広げ、レベルを深める試みを報告している<sup>26)</sup>。つまり、省察を促す働きを適切に行うことが、学生の省察の質を高めること上で大切なのである。「教える専門家」であるとともに「学びの専門家」<sup>27)</sup>であることも期待される教員にとって、「省察」能力は主要な能力と考えられる<sup>28)</sup>。そうした能力の習得は、教員養成段階、つまり「基礎的・基盤的な学修」の中ですでに求められている<sup>29)</sup>。昨今見直される教員養成における「省察」は、教授技術や授業の実施に必要な知識や能力に留まらず、教員の「姿勢」<sup>30)</sup>について考える契機であることを教科教育法における模擬授業では意識させることも大切である<sup>31)</sup>。

本研究の今後の課題としては、省察分類をさらに詳細にみる必要もある。今回の分析視座においては、記述を内容分類したことに留まったが、その内容には、肯定的評価、批判的評価、主観的理由、客観的理由とさらに細かく検討する必要もある<sup>32)</sup>。また、省察能力の段階的な習得を考える場合、現職教員などの視点を考察対象とすることも大切である<sup>33)</sup>。これらの試みは、模擬授業と実際の授業の関係について検討する材料ともなるだろう。他には、リフレクションシートの工夫がある。カテゴリー設定をもとにした分類ごとに記入させるリフレクションシートを学生に提示し、省察の焦点化のサポートを行うことは、段階に応じて有意義な方法である

といえる<sup>34)</sup>。注意が必要なのは、そうした方法一辺倒では視点を固定化し、授業改善や獲得すべき教授能力それ自体について思考停止させてしまう可能性もある。模擬授業反省会のねらいや対象となる参加者の段階に応じて、省察の促し方を工夫する必要があるではないだろうか。

## 謝 辞

本研究の一部は、平成29年度学長裁量経費（取組名称「教職学生と教職担当教員による総合的な教員養成プログラムの開発」、代表者乙須翼）の支援を受けて実施された。

## 注

- 1) 模擬授業とは「教員養成課程にある学生や研修中の教師が、授業の組み立てや指導法などを体験的に学び検討するために、実際の授業を想定した場で実践を模して行う授業」とされる。日本教育方法学会編（2005）現代教育方法辞典、p.506.
- 2) 岸本肇（1995）マイクロティーチングによる体育授業の体験学習の効果に関する研究。神戸大学発達科学部研究紀要 2(2)：195-202。三木ひろみ、長谷川悦示、高橋健夫（2004）わが国の教師養成の現状と課題。大学・大学院における体育教師教育カリキュラム及び指導法に関する研究。研究代表者 高橋健夫、平成13年度～平成15年度科学研究費補助金（基盤研究B）研究成果報告書。深見英一郎（2005）天理大学における教師教育プログラムの検討 ―体育の模擬授業実践及び授業観察の分析を通して。天理大学学報（体育編）56(3)：23-34。角南良幸、高原和子、元山貢（2017）小学校教員養成課程の体育科における模擬授業の効果―テキストマイニングによる自由記述形式の回答文に対する検討―。福岡女学院大学大学院紀要発達教育学 3：69-75.
- 3) 高橋らは、「よい体育授業を成立させる条件」の基礎的条件を示している。高橋健夫、岡澤祥訓（1994）よい体育授業の構造。pp.9-24。高橋健夫編著（1994）体育の授業を創る。高橋健夫（2010）よい体育授業の条件。高橋健夫ほか編著（2010）新版体育科教育学入門。
- 4) 向山貴仁、山崎利夫（2001）体育授業における授業スキルの向上を目指した模擬授業の検討。体育科教育学研究。17(2)：11-28.
- 5) 向山貴仁、山崎利夫（2002）実践的な保健体育教師の育成を目指した模擬授業の改善 ―鹿屋体育大学における平成12・13年度の取り組み―。体育科教育学研究 18(2)：13-22.
- 6) 長谷川悦示（2003）筑波大学の体育授業事例。高橋健夫編著（2003）体育授業を観察評価する。高橋健夫（2003）体育授業を観察評価する 授業改善のためのオーセンティック・アセスメント。
- 7) 高橋健夫（2000）子どもが評価する体育授業過程の特徴：授業過程の学修行動及び指導行動と子どもによる授業評価との関係を中心にして。体育学研究45(2)：147-162.
- 8) 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/1212707.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm)（2017年10月24日現在）
- 9) 教職実践演習における振り返り活動の報告としては、次のものがある。後藤康志、宮蘭衛、澤邊潤、生田孝至（2015）授業リフレクションによる教職課程カリキュラムの改善。新潟大学高等教育研究 2：9-16。下木戸隆司（2016）教職実践演習履修カルテ作成支援のための振り返り活動。鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要。特別号 6：237-243.
- 10) 木原成一郎（2010）模擬授業の意義と方法。pp.40-42。梅野圭史ほか編著（2010）教師として育つ―体育授業の実践的指導力を育むには―。
- 11) 藤田育郎（2015）大学における模擬授業の手法とその成果。pp.210-223。日本体育科教育学会編（2015）新版体育科教育学の現在。
- 12) 木原成一郎、村井潤、坂田行平、松田安定（2007）教員養成段階の体育科目における模擬授業の意義に関する事例研究。広島大学大学院教育学研究科紀要第一部 学習開発関連領域 56：85-91。福ヶ迫喜彦、坂田利弘（2007）授業省察力を育成する模擬授業の効果に関する方法論的検討。愛知教育大学保健体育講座研究紀要 32：33-42.
- 13) 長谷川悦示（2003）前掲書。高橋健夫（2003）前掲書。福ヶ迫喜彦、坂田利弘（2007）授業省察力を育成する模擬授業の効果に関する方法論的検討。愛知教育大学保健体育講座研究紀要 32：33-42。七澤朱音（2007）教授技術の向上を目指した反省的授業実践―保健体育科教育実習生による実践を例に―。日本教育大学協会研究年報 25：161-171。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. 日野克博, 谷本雄一 (2009) 大学の模擬授業並びに教育実習における省察の構造. 愛媛大学教育学部保健体育紀要 6:41-47. 松本菜緒 (2014) 事後指導における教育実習の省察(リフレクション) —保健体育教諭免許状取得希望者の実習全体で学んだことと研究授業への着眼点を中心として—. 秋田大学教育文化学部紀要教育科学編 69:43-63. 樋口聡 (2010) 授業研究の新しい方向性—反省的实践家によるアクション・リサーチと映像活用—. 広島大学大学院教育学研究科紀要 (第一部) 59:21-30.
- 14) 「reflection」の訳は, 「反省」, 「内省」, 「省察」, 「振り返り」, 「リフレクション」などがある. それぞれの訳語に既に付随する意味を考慮する必要はあるが, 本稿では「省察」と表す. ただし, 自由記述シートについては「リフレクションシート」の名称を用いる.
- 15) 森敏昭, 秋田喜代美 (2000) 教育評価重要語300の基礎知識参照.
- 16) 他に次のものを参考とした. 佐藤学 (1994) 「教師文化の構造」. p33. 稲垣忠彦, 久富善之編 (1994) 日本の教員文化. 東京大学出版社. ショーン, D (柳沢昌一, 三輪健二監訳) (2007) 省察的实践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考. 鳳書房, 東京. 岩内亮一, 本吉修二, 明石要一編 (2006) 教育学用語事典第四版. 学分社, 東京.
- 17) 木山慶子 (2016) 教員養成における模擬授業の学習成果の検討 — 学生による授業分析を用いた省察から—. 群馬大学教育学部紀要 51:83-93.
- 18) 岩田は, 「授業計画」, 「授業運営」, 「教授行為(教師行動)」, 「教材の内容と工夫」, 「その他」の 카테고리によって分類している. 岩田昌太郎, 久保研二, 嘉数健悟, 竹内俊介, 二宮亜紀子 (2010) 教員養成における体育科目の模擬授業の方法論に関する検討 — 「リフレクション」を促すためのシート開発—. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 59:329-336. また藤田は, 「授業展開」, 「教師行動」, 「教材・学習課題・教具」の上位カテゴリによって分類している. 藤田育郎, 岡出美則, 長谷川悦示, 三木ひろみ (2011) 教員養成課程の体育科模擬授業における教師役経験の意義についての検討 — 授業の「省察」に着目して—. 体育科教育学研究 27(1):19-30.
- 19) 田中敏 (2006) 実践心理データ解析 -問題の発想・データ処理・論文の作成【改訂版】. 新曜社, 東京.
- 20) 器械運動領域の中からマット運動, ダンス領域の中からフォークダンス, 体づくり運動領域の中から体力を高める運動, 球技領域の中からベースボール型(ソフトボール)を教材として扱った. 便宜上, 本文, 表においては, マット運動, フォークダンス, 体力を高める運動, ソフトボールとそれぞれ記載した.
- 21) 木原成一郎, 村井潤, 坂田行平, 松田安定 (2007) 前掲書.
- 22) 木山慶子 (2016) 前掲書. 分類方法は異なるが, 岩田の研究においても, 「教授行為」, 「授業運営」, 「授業計画」, 「教材の内容と工夫」の順で記述割合に違いがみられたことが報告される. 岩田昌太郎, 久保研二, 嘉数健悟, 竹内俊介, 二宮亜紀子 (2010) 前掲書.
- 23) 中央教育審議会 (2012) 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(答申)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm) (2017年11月6日現在)
- 24) 佐藤は, 初任者教員においては, 授業で起こる問題を対象化することがそもそも困難であることを指摘し, 木原は, 「省察」を「問題の発見」と「問題の解決」に分けた上で, 教員養成課程の学生が学ぶべき省察能力は「問題の発見」であると述べている. 佐藤学 (2000) 教師教育におけるケース・メソッドの起源 デューイの「知性的方法」. 教師というアポリア—反省的实践へ—. 木原成一郎 (2004) 授業研究と教師の成長. pp.73-92.
- 25) 新保淳, 野津一浩, 高根信吾 (2015) 体育教員における授業リフレクションの可視化の方法とそれらのアーカイブ化の意義に関する研究. 静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇) 46:193-203.
- 26) Tsangaridou, N., O'sullivan, M. (1994) Using Pedagogical Reflective Strategies to Enhance Reflection Among Preservice Physical Education Teachers. Journal of Teaching in Physical Education. 14:13-33.
- 27) 文部科学省 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて—(答申).



[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/fieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf) (2017年10月24日現在)

- 28) 野津一浩, 櫻井優記, 高林督 (2017) 体育の授業実践におけるPDCAサイクルの可視化に関する研究 48 : 253-268参照.
- 29) 文部科学省 (2012) 教職生活の全体を通じた教員の資質能力総合的な向上方策について (答申) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm) (2017年10月24日現在), 文部科学省 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について?学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて— (答申). [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/fieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf) (2017年10月24日現在), 日本教育大学協会 (2004) モデル・コア・カリキュラム研究プロジェクト「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』を基軸としたカリキュラムづくりの提案—, 須甲理生, 助友裕子 (2017) 保健体育科教職志望学生における保健体育教師イメージの変容: 模擬授業とその省察を中核に展開した教科教育法の前後に着目して. 日本女子体育大学紀要47 : 49-63.
- 30) 四方田らは, 教師の信念と授業実践の省察との関係を指摘している. 四方田健二, 須甲理生, 荻原朋子, 浜上洋平, 宮崎朋世, 三木ひろみ, 長谷川悦示, 岡出美則 (2013) 小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因の質的研究. 体育学研究 58(1) : 45-60.
- 31) 新保淳, 野津一浩, 高根信吾 (2015) 前掲書.
- 32) 藤田育郎, 岡出美則, 長谷川悦示, 三木ひろみ (2011) 前掲書.
- 33) 清水将, 清水茂幸, 栗林徹, 鎌田安久, 澤村省逸, 上濱龍也 (2014) 体育科教育における教員養成と現職研修を融合する教職実践演習のあり方に関する検討—学習指導案の単元計画と評価計画に着目して—. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 13 : 79-88. 村井潤, 木原成一郎, 大後戸一樹 (2011) 小学校教育実習における指導の特徴に関する研究: 実習生の実態を踏まえた反省会での指導に着目して. 体育学研究56 : 173-192.
- 34) 岩田昌太郎, 久保研二, 嘉数健悟, 竹内俊介, 二宮亜紀子 (2010) 前掲書.

## 参考文献

1. 稲垣忠彦, 久富善之編 (1994) 日本の教員文化. 東京大学出版社.
2. 岩内亮一, 本吉修二, 明石要一編 (2006) 教育学用語事典第四版. 学分社, 東京.
3. 岩田昌太郎, 久保研二, 嘉数健悟, 竹内俊介, 二宮亜紀子 (2010) 教員養成における体育科目の模擬授業の方法論に関する検討—「リフレクション」を促すためのシート開発—. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 59 : 329-336.
4. 岸本肇 (1995) マイクロティーチングによる体育授業の体験学習の効果に関する研究. 神戸大学発達科学部研究紀要 2(2) : 195-202.
5. 木原成一郎 (2004) 授業研究と教師の成長. pp.73-92. 日本文教出版, 大阪.
6. 木原成一郎, 村井潤, 坂田行平, 松田安定 (2007) 教員養成段階の体育科目における模擬授業の意義に関する事例研究. 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部 学習開発関連領域 56 : 85-91.
7. 木原成一郎 (2010) 模擬授業の意義と方法. pp.40-42. 梅野圭史ほか編著 (2010) 教師として育つ—体育授業の実践的指導力を育むには—.
8. 木山慶子 (2016) 教員養成における模擬授業の学習成果の検討—学生による授業分析を用いた省察から—. 群馬大学教育学部紀要 51 : 83-93.
9. 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.
10. 後藤康志, 宮岡衛, 澤邊潤, 生田孝至 (2015) 授業リフレクションによる教職課程カリキュラムの改善. 新潟大学高等教育研究 2 : 9-16.
11. 佐藤学 (2000) デューイの「知性的方法」. 教師というアポリター—反省的实践へ—. 世織書房, 神奈川.
12. 四方田健二, 須甲理生, 荻原朋子, 浜上洋平, 宮崎朋世, 三木ひろみ, 長谷川悦示, 岡出美則 (2013) 小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因の質的研究. 体育学研究 58(1) : 45-60.
13. 清水将, 清水茂幸, 栗林徹, 鎌田安久, 澤村省逸, 上濱龍也 (2014) 体育科教育における教員養成と現職研修を融合する教職実践演習のあり方に関する検討—学習指導案の単元計画と評価計画に着目して—. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 13 : 79-88.
14. 下木戸隆司 (2016) 教職実践演習履修カルテ作



- 成支援のための振り返り活動. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要. 特別号6: 237-243.
15. ショーン, D (柳沢昌一, 三輪健二監訳) (2007) 省察的実践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考. 鳳書房, 東京.
  16. 新保淳, 野津一浩, 高根信吾 (2015) 体育教員における授業リフレクションの可視化の方法とそれらのアーカイブ化の意義に関する研究. 静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇) 46: 193-203.
  17. 須甲理生, 助友裕子 (2017) 保健体育科教職志望学生における保健体育教師イメージの変容: 模擬授業とその省察を中核に展開した教科教育学の前後に着目して. 日本女子体育大学紀要47: 49-63.
  18. 角南良幸, 高原和子, 元山貢 (2017) 小学校教員養成課程の体育科における模擬授業の効果—テキストマイニングによる自由記述形式の回答文に対する検討—. 福岡女学院大学大学院紀要 発達教育学 3: 69-75.
  19. 高橋健夫, 岡澤祥訓 (1994) よい体育授業の構造. pp.9-24. 高橋健夫編著 (1994) 体育の授業を創る.
  20. 高橋健夫 (2000) 子どもが評価する体育授業過程の特徴: 授業過程の学修行動及び指導行動と子どもによる授業評価との関係を中心にして. 体育学研究45(2): 147-162.
  21. 高橋健夫 (2010) よい体育授業の条件. 高橋健夫ほか編著 (2010) 新版体育科教育学入門. 大修館書店, 東京.
  22. 田中敏 (2006) 実践心理データ解析—問題の発想・データ処理・論文の作成【改訂版】. 新曜社, 東京.
  23. 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/tou shin/1212707.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/tou shin/1212707.htm) (2017年10月24日現在)
  24. 中央教育審議会 (2012) 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 (答申)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/tou shin/1325092.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/tou shin/1325092.htm) (2017年11月6日現在)
  25. 七澤朱音 (2007) 教授技術の向上を目指した反省的授業実践—保健体育科教育実習生による実践を例に—. 日本教育大学協会研究年報 25: 161-171.
  26. 日本教育大学協会 (2004) モデル・コア・カリキュラム研究プロジェクト「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』を基軸としたカリキュラムづくりの提案—.
  27. 日本教育方法学会編 (2005) 現代教育方法辞典. p.506. 図書文化社, 東京.
  28. 野津一浩, 櫻井優記, 高林督 (2017) 体育の授業実践における PDCA サイクルの可視化に関する研究静岡大学教育学部研究報告. 教科教育学篇 48: 253-268.
  29. 長谷川悦示 (2003) 筑波大学の体育授業事例. 高橋健夫編著 (2003) 体育授業を観察評価する. 高橋健夫 (2003) 体育授業を観察評価する 授業改善のためのオーセンティック・アセスメント. 明和出版, 東京.
  30. 樋口聡 (2010) 授業研究の新しい方向性—反省的実践家によるアクション・リサーチと映像活用—. 広島大学大学院教育学研究科紀要 (第一部) 59: 21-30.
  31. 日野克博, 谷本雄一 (2009) 大学の模擬授業並びに教育実習における省察の構造. 愛媛大学教育学部保健体育紀要 6: 41-47.
  32. 深見英一郎 (2005) 天理大学における教師教育プログラムの検討—体育の模擬授業実践及び授業観察の分析を通して. 天理大学学报 (体育編) 56(3): 23-34.
  33. 福ヶ迫喜彦, 坂田利弘 (2007) 授業省察力を育成する模擬授業の効果に関する方法論的検討. 愛知教育大学保健体育講座研究紀要 32: 33-42.
  34. 藤田育郎, 岡出美則, 長谷川悦示, 三木ひろみ (2011) 教員養成課程の体育科模擬授業における教師役経験の意義についての検討—授業の「省察」に着目して—. 体育科教育学研究 27(1): 19-30.
  35. 藤田育郎 (2015) 大学における模擬授業の手法とその成果. pp.210-223. 日本体育科教育学会編 (2015) 新版体育科教育学の現在.
  36. 松本菜緒 (2014) 事後指導における教育実習の省察 (リフレクション)—保健体育教諭免許状取得希望者の実習全体で学んだことと研究授業への着眼点を中心として—. 秋田大学教育文化学部紀要教育科学編 69: 43-63.
  37. 三木ひろみ, 長谷川悦示, 高橋健夫 (2004) わが国の教師養成の現状と課題. 大学・大学院における体育教師教育カリキュラム及び指導法に関する研究. 研究代表者 高橋健夫. 平成13年度～平

- 成15年度科学研究費補助金（基盤研究B）研究成果報告書.
38. 向山貴仁, 山崎利夫 (2001) 体育授業における授業スキルの向上を目指した模擬授業の検討. 体育科教育学研究. 17(2): 11-28.
39. 向山貴仁, 山崎利夫 (2002) 実践的な保健体育教師の育成を目指した模擬授業の改善 一鹿屋体育大学における平成12・13年度の取り組み一. 体育科教育学研究 18(2): 13-22.
40. 村井潤, 木原成一郎, 大後戸一樹 (2011) 小学校教育実習における指導の特徴に関する研究: 実習生の実態を踏まえた反省会での指導に着目して. 体育学研究56: 173-192.
41. 森敏昭, 秋田喜代美 (2000) 教育評価重要語300の基礎知識参照.
42. 文部科学省 (2012) 教職生活の全体を通じた教員の資質能力総合的な向上方策について (答申) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm) (2017年10月24日現在)
43. 文部科学省 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について一学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて一 (答申). [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf) (2017年10月24日現在)
44. Tsangaridou, N., O'sullivan, M. (1994) Using Pedagogical Reflective Strategies to Enhance Reflection Among Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*.14: 13-33.