

大学院授業の体育の模擬授業に対する省察内容

—「実施—省察・修正—再実施—省察」過程から—

松本奈緒¹⁾

An Analysis of reflection for PE trial lessons ‘do-reflection and refine-retry-reflection’ process in postgraduate education

MATSUMOTO, Naho

Abstract

Reflection is one of key term at teacher education for that preservice teacher make ability to teach. Because professional teachers had to reflect their own teaching and always think deeply with practical knowledge that is acquired from their teaching experience for gaining skillful ability. It was treated as same not only undergraduate education but also postgraduate education having relationship to teacher education program. This study conducted to analysis content about student-teacher reflection for two times trial lessons about physical education include process ‘do-reflection and refine-retry-reflection’ at postgraduate education curricula. As a result, it was clear as follows. From content analysis for student-teacher’s reflection, it emerged that understandable explanation, improvement how to speak, flexible teaching not teacher centered, specific advice, effective teaching for low PE skill students. From episode analysis, it was emerged appropriate advice for student’s stumble on some task, teaching method that is not direct teaching, teacher’s standing place with students, importance of conversation for pulling student’s own ideas, strategy for lead student’s image of particular skill.

1. 諸言

教師としての確かな力量形成（文部科学省，2005）の為，教職課程において教育実践に関する省察の実施が重要視されている。教職課程を持つ大学においては，教育実践に関する実践的スキルを身に付ける為，模擬授業を中心とした授業が展開され，その成果が報告されている（太田・児島，2007；徳永，2009；高木2007）。D.A. ショーン（1978）は「反省的实践家」という用語を用い，専門的職業人にとって不確実で予測しがたい問題を扱い，理論的枠組みでは説明できない結果を解釈するために事後の話し合いが必要であることを指摘した^{注1)}。佐藤学（1994）は教師の成長をもっとも強く動機づけるのは，自らの実践経験に対する「省察」と「反省」^{注2)}であり，その教師の経験を熟知した同僚の助言にあると省察の重要性を述べている。反省的实践家としての力量を身に着けるためには，大学の教員養成段階において，教育現場での授業を模した模擬授業を行い，その検討を通じて省察を習慣化することは意義のあることだと考えられる。実践的な指導の試行である模擬授業に対する省察を含んだ活動の中で，受講者は与えられた条件下で教育実践を行い，そこで設定・実施した教材や指導が適切であった

のか，適切でなかったとすればどういった点が足りなかったのかを自ら振り返り，生徒役として参加した受講者や授業担当の教員の意見を参考に省察の観点をより明確にし，次への課題や解決策を見つけていく。これは受講者が教育実践の実施—省察の有機的なサイクルの中で実践に関する知識や実践的な指導スキルを向上させようと試みることであろう。

大学における保健体育科教員の養成課程や小学校教職課程の体育の指導法関連の授業においても，模擬授業の実践および省察を中心とした様々な試みがなされている（長谷川他，2003；深見，2004；七澤，2007；福ヶ迫・坂田，2007；木原他，2008；藤田・細越，2009；日野・谷本，2009；村井他，2009；藤田ら，2011；松本，2015）。例えば，省察の方法について，模擬授業の受講者や授業の担当教員で行う実施後の検討会（長谷川他，2003；福ヶ迫・坂田，2007；木原他，2008；藤田・細越，2009；日野・谷本，2009；村井他，2009；藤田ら，2011；松本，2015），期間記録法や教師の相互作用行動分析法で分析した内容を報告し検討する（長谷川他，2003；深見，2004；七澤，2007；福ヶ迫・坂田，2007；長谷川他，2012），模擬授業実施後に省察をリフレクションシートを用いてふりかえりを行う（長谷川他，2003；日野・谷本，2009；藤田ら，2011），模擬授業のVTR

1) 秋田大学教育文化学部 准教授（教育実践講座）

を用いて授業実施者が自分が行った模擬授業をリフレクションシートを用いながらふりかえりを行う福ヶ迫・坂田, 2007; 松本, 2015) 等が報告されている。

それでは、先行研究では何が明らかになっているのであろうか。福ヶ迫・坂田 (2007) は模擬授業及び反省会を中心とした授業について、模擬授業形式の授業で学んだ点、良かった点、改善すべき点について自由記述のアンケートを行った。その結果、受講者が反省会の重要性に気づき、振り返ることで次の授業に活かす、自分が授業者の立場で考えるよい機会と捉えたことを明らかとした。藤田・細越 (2009) は模擬授業を中心とした授業の受講者を対象として、模擬授業への観察力を知るために模擬授業実施前後において、模擬授業の評価できる点と改善が必要な点について自由記述で回答させ、その結果を分析した。この結果、模擬授業後、教師と子どもへの観察力が増し、教師の適切な助言や教材の適切な評価について改善した (藤田・細越, 2009) ことが明らかとなった。また、藤田ら (2011) は模擬授業を中心とした授業の受講者を対象にリフレクションシートへの振り返りの内容を分析し、模擬授業後に受講者は教師行動や教材・学習課題・教具について客観的理由で評価するようになったことを明らかにした。

本研究では学部での授業ではなく、大学院 (修士課程教育研究科) の授業を研究の対象とするが、教科教育分野に関しては大学院においてもより教員養成機能を考慮し実践的な授業を展開することの重要性も指摘されている。文部科学省は平成 18 年、「今後の教員養成・免許制度のあり方について」の中で、大学院教育について言及し、個別分野の学問的知識・能力が過度に重視され学校現場での実践力・応用力などの教職としての高度専門性の育成がおろそかになっていること、指導法が講義中心で演習や実験、実習等が十分でないこと等の高度職業人育成機能の限界を指摘した (文部科学省, 2006; 米村, 2007)。また、大学院の課程履修者である大学院生は、一部の学生以外、教職課程を持った大学の課程を卒業し教員免許をすでに取得している。Berliner は教師の発達を初心者から熟練者までの 5 段階に分けたが (Berliner, 1988)、教員候補生である大学院生はこの分類の初心者に該当し (早川・大友, 2010)、指導の経験値を得るためにより多くの指導実践およびそれに対する省察が必要とされる (米村, 2007; 久保ら, 2008) ことが指摘されている。

大学院教育における指導実践と省察を中心とした活動について、すでにいくつかの研究報告がある。その工夫は様々でありマイクロ・ティーチングを用いて 1 時間で模擬授業および省察を行うもの (藤川・水上, 2016)、学校教育現場で体育の授業を行いそれに関する省察を行

うもの (米村, 2007; 久保ら, 2008; 早川・大友, 2010)、省察活動の際に現職教員の意見を活かし省察活動の質の向上を目指すもの (米村, 2007; 久保ら, 2008; 藤川・水上, 2016)、映像を用い意見交換の際にはその都度映像を止め省察を行うもの (早川・大友, 2010; 藤川・水上, 2016) 等である。そして、保健体育分野におけるそれらの研究・実践の成果として、自分の指導に関しマネジメント技術や教材把握能力等多様な観点で省察できるようになったこと、子どもの学習に対する観点が増え学習把握の他に指導の仕方について省察できるようになったこと (久保ら, 2008) が明らかとなった。しかし、これら先行研究は受講者の意見を集約し一定の成果を明らかにしたものであり、個人の省察内容に焦点化した研究ではなかった。また、これら研究は省察の内容の分析のみに焦点を当て、受講者の省察がどのような指導内容や模擬授業の状況により導き出されたのか、状況関連的に事実を明らかにし考察を加えたものではなかった。教員養成が一人の人間が職業人として十分に職務に従事できるよう関連の知識や技術等を身につけていく過程であることを考えると、より個人に焦点を当て、時や経験を経るにつれてその省察内容がどのように変化していくのか研究を進めていくことは重要であると考えられる。また、省察内容を独立して分析するのではなく、どのような指導を実施し、指導における様々な状況や生徒 (役) の反応を含めて捉えていくことは授業の実態との関連で省察を捉える意味で重要であると考えられる。これらの点をより詳細に研究を進めていく必要があるといえるだろう。

そこで本研究において、大学院教育における模擬授業の実践及び省察活動を通じて、保健体育科教員を目指す受講者がどんなことに気づいたのか、活動を通じて省察をどのように深めたのか、事例的に検討することを目的とする。具体的には以下の手続きに留意して研究を進めていくこととする。

1. 省察内容の分析を、誰が、どの時間に行った内容なのか、あるいは回を重ねる毎にどう変化したのか明らかにしながら分析する。
2. 省察内容が、模擬授業においてどんな場面や状況で行われたものなのか (エピソード)、それが回を重ねる毎にどう変化したのか明らかにしながら分析する。

2. 方法

2-1. 研究方法の検討及び設定

先行実践によると、省察は主に分析の対象となる模擬授業等の授業実践の VTR を観察しながらリフレクションシートへの記入を行うことで行われている (福ヶ迫・

坂田, 2007; 村井ら, 2008; 日野・谷本, 2009; 藤田・岡出・長谷川・三木, 2011; 松本, 2015)。VTR 観察を行いながら模擬授業をふり返ることについては, 実施者が自分の授業を客観視できる(松本, 2015), 反省や課題に気づきやすく多数見つけられる(松本, 2015)という利点がある。省察に関する研究において受講者の行った省察の内容が分析されているが, その方法としてリフレクションシートへの記述内容を KJ 法(川喜田, 1967)で分析する方法(福ヶ迫・坂田, 2007; 日野・谷本, 2009; 久保ら, 2008; 村井ら, 2008)や既存の 카테고리への分類(藤田・岡出・長谷川・三木, 2011)が行われている。KJ 法は質的研究の視点から分析者の主観的な分類から内容をグループに分け, それぞれの内容別にラベルをつける手続きですすめられるが, その妥当性を担保するために複数の専門家による分析が行われている(メリアム, 2004; 福ヶ迫・坂田, 2007; 日野・谷本, 2009; 久保ら, 2008; 村井ら, 2008)。本研究においても先行研究を踏襲し KJ 法を用いデータを分析することとした。ただし, 研究協力者が得られなかったことから, 分析者を複数確保できず, 1 名の専門家による分析となった。

また, 先行研究では, 多数の対象者の省察内容を合わせて分析し, 全体の省察内容の傾向を明らかとした(日野・谷本, 2009; 久保ら, 2008; 村井ら, 2008)が, 本研究ではある特定の対象者の変化や成長を明らかにしたいと考え, 事例研究も合わせて行うこととした。先行研究では模擬授業の回を重ねる毎に, 具体的に助言が考えられたこと, 授業を見る観点が厳しくなり授業の粗さに気づくようになったこと(福ヶ迫・坂田, 2007)が事例研究より明らかとなっている。しかし, この研究では特定の対象者の記述内容を羅列しまとめただけであるという限界があり, 模擬授業でどのような学習が展開され対象者がどのような指導を行いそれに対してどのような省察を行ったのか, 状況も含めて因果関係を知るためにエピソード分析(メリアム, 2004; 松本, 2014)を用いることとした。さらに, 模擬授業の回を重ねる度にどのような変化があったのかより明確にするために, 1 回目の模擬授業と 2 回目の模擬授業の関連も含めて考察するよう配慮した。

2-2. 分析の対象と授業計画

分析の対象となるのは大学院(注記: 本研究で対象と

するのは教職大学院になる前の大学院である。)分析の対象となるのは大学院「保健体育科教材開発論」において本研究が実施した模擬授業に対する受講者の省察した内容である。平成 26 年度と平成 27 年度の実施授業を分析の対象とした。「保健体育科教材開発論」は全 15 回(90 分×15 回)の授業であり, 前半は教材についての理論と各領域の教材研究を講義形式で行い, 後半に模擬授業及びその検討を実施した(シラバスは図 1 参照)。平成 26 年度履修者 3 名, 平成 27 年度履修者 2 名であり, 平成 26 年度は 3 名, 平成 27 年度は 2 名で模擬授業を行った。本授業においては, 器械運動領域の模擬授業を 2 回実施し, 1 回目の模擬授業の反省点を 2 回目の模擬授業で修正し実施することとした。模擬授業の領域は講義担当者である本研究が指定した。器械運動領域を選定した理由としては, 以下が挙げられる。1) 履修者が少ない為少人数でも実施可能な個人運動系種目であること, 2) 保健体育科の教員免許取得を目指して学習している学生にとって指導が難しいと捉えられている(三井ら, 2018)と報告されていること, であった。

具体的には, 模擬授業の計画, 模擬授業 1 の実施, 模擬授業 1 の省察及び修正, 模擬授業 2 の実施, 模擬授業 2 の省察の過程を経た(図 2 参照)。模擬授業を複数回繰り返すことの効果に関しては先行研究では何が明らか

「保健体育科教材開発論」シラバス

1. オリエンテーション-教材づくりとは何か
2. よい授業づくり諸条件と授業の評価法
3. 典型教材の紹介 1 - 体づくり運動 -
4. 典型教材の紹介 2 - 陸上運動 -
5. 典型教材の紹介 3 - ボール運動・球技 -
6. 典型教材の紹介 4 - 器械運動 -
7. 典型教材の紹介 5 - 武道・ダンス -
8. 模擬授業の準備(指導案作成等)
9. 模擬授業 1 回目の実施と検討会
10. 模擬授業 1 回目の省察
11. 模擬授業 2 回目の実施と検討会
12. 模擬授業(1 回目, 2 回目)の省察内容の発表
13. 近年の実践研究の紹介 1
14. 近年の実践研究の紹介 2
15. 近年の実践研究の紹介 3, まとめ

図 1 「保健体育科教材開発論」シラバス

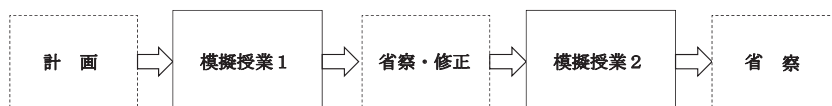
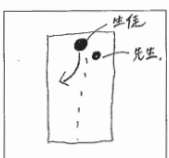



図 2 本研究対象授業の学習過程

模擬授業省察カード		氏名 ()
単元名	マット運動	対象 中学1年生
<p>1. 前回の模擬授業の反省点からどこを修正したのか書きなさい。 運動技をやることでなく、教員側の技の習得を主目的にすることで、指導を一つの技に集中させた点。この点には、従来の目標を設定した。プリントは、一つの種を作成し、各々このポイントのポイントをわかりやすくし、記入をしやすいように改善した。説明部分ではその部分を前回よりも強調して行なった。 ・出来ない子への指導に重点を置き、ポイントを伝えたり、手で押してあげると心の準備ができた。 2. 教材、指導の修正点を踏まえ、本模擬授業(2回目)の良かった点、悪かった点を書きなさい。 良い点... 個々の技の習得に重点を置いたことで、練習計画がよくなり指導がスムーズでよかった。プリントもわかりやすかったことで、前よりもポイントが覚えやすかった。 悪かった点... プリントの説明部分で、もう少し書く時間を取ってあげるとよかったかな。全体を通して、話し合いに変化がなくて単調であり、ポイントの部分はもっと強調したほうがよかった。 3. 生徒との関わりについてのエピソード(出来事)を記録し、改善点を書きなさい。</p>		
	<p>記録: 手かたつて点に倒れようとして、右側から補助をしていて、しかりと支えてあげるところでよかった。</p>	<p>改善点: よりよい倒れ方が伝わり、手かたつて風を振り、適切な補助が必要。この場合は、左側に手かたつて、補助が要する。</p>
	<p>記録: 準備運動の「ゆりかご」で、手かたつて準備運動をしようとしたが、足が滑って倒れてしまった。</p>	<p>改善点: しかりと支えるための準備運動なので、手かたつて準備運動をしようとしたが、足が滑って倒れてしまった。</p>



資料1 省察カード1 (一回目模擬授業後)

になっているのだろうか。模擬授業を繰り返すことで、問題点を次の時間に改善でき(村田ら, 2009; 松本, 2015), 各回によって意識する課題が異なること(村井ら, 2009), 教育実習を経験の有無の異なる学年では経験した後の方が授行為、子どもについての省察が増え、新たに声掛けの質、視野の範囲、専門的指導について記述がみられたこと(日野・谷本, 2009)が明らかとなった。従って、今回の実施でも複数回の指導経験を保証し省察を繰り返すことで、1回目の模擬授業での指導の問題点を2回目に改善し、より深い多様な省察を行えるであろうと考えた。

この模擬授業の実施に合わせ、省察を2回行ったが、この省察の内容を分析の対象とした。省察は、模擬授業のVTRを観察しリフレクションシートに気づいた点を記入しながら行った。リフレクションシートの項目は、1回目のリフレクションシートについては、「1. 教師としての指導、フィードバック、授業全体の流れ(指導過程)についてよかった点、足りなかった点を書きなさい」、「2. 教材の工夫について、よかった点、足りなかった点、改善点を書きなさい」、「3. 生徒との関わりについてのエピソード(出来事)を記録し、改善点を書きなさい」であった(資料1参照)。また、2回目のリフレクションシートの項目については、「1. 教師としての指導、フィードバック、授業全体の流れ(指導過程)についてよかった点、足りなかった点、改善点を書きなさい」、「2. 教材の工夫について、よかった点、足りなかった点、改善点を書きなさい」、「3. 生徒との関わりについてのエピソード(出来事)を記録し、改善点を書きなさい」であった。どちらも項目1, 2については文章で記載し、3については授業内のエピソードを抽出し記録しやすいように、左側にマスを設けイラストで授業の特定の場面についての絵を描き、その説明と改善点を合わせて記載できるよう工夫した(資料2参照)。

2-4. 対象者

対象者は大学院修士課程1年生5名であり、平成26年度履修者3名、平成27年度履修者2名である(表1参照)。履修者のプロフィールについては、本国立において教員養成課程を修了し小学校教諭免許及び中・高保健体育教諭免許を有する学生3名(学生A, B, D)と他私立大学体育専門学部にて教員養成課程を修了し中・高保健体育教諭免許を有する学生1名(学生E), 他私立大学体育専門学部を終了したが教員免許は取得しておらず本大学院教職チャレンジ制度を用いて大学院にて中・高保健体育教諭免許取得希望している学生1名(学生C)であった。また、それぞれの専門競技は学生Aが陸上、学生Bが野球、学生Cがテニス、学生Dがテ

模擬授業省察カード		氏名 ()
単元名	マット運動	対象 中学1年生
<p>1. 教師としての指導、フィードバック、授業全体の流れ(指導過程)についてよかった点、足りなかった点、改善点を書きなさい。 ① 準備運動や柔軟など、動きをしながらマットで行うことができた点、活動の時間を確保できるように説明などを理解できた点。 ② 柔軟ができていない生徒への指導力不足... ・ 運動技という新しいよりも、一つの技に熟識がいてしまった点。 ・ ふりかえりの場面で生徒の動きを板書で示して、分かりやすくする必要があった。 2. 教材の工夫について、よかった点、足りなかった点、改善点を書きなさい。 ① マットを準備する位置をコーンで示すなどして、時間を短縮できた。 ・ できない生徒のための補助用マットを用意した点。 ② プリントの作成の仕方、おやすみや記入欄のつけ方などにも工夫が必要... ・ 運動技にもと注意を促した教材作成... 3. 生徒との関わりについてのエピソード(出来事)を記録し、改善点を書きなさい。</p>		
	<p>記録: 後転の際に手かたつて倒れようとして、右側から補助をしていて、しかりと支えてあげるところでよかった。</p>	<p>改善点: よりよい倒れ方が伝わり、手かたつて風を振り、適切な補助が必要。この場合は、左側に手かたつて、補助が要する。</p>
	<p>記録: 生徒の動きを見ながら、ポイントを記入していく場面で、ポイントが書ききれなかったり、自分の動きがわかりにくかったり、中盤で準備ができていた。</p>	<p>改善点: 説明の速度を遅くしたり、ついでにポイントを確認する必要があった。また、プリントをわかりやすくし、何個のポイントか、どのポイントか、両方に記入が必要だった。</p>

資料2 省察カード2 (二回目模擬授業後)

ニス、学生 E が陸上と今回模擬授業を行った器械運動領域とは異なる専門性を持った学生であった。

2-5. 対象者の行った授業

対象者の行った模擬授業の内容については、学生 A

が中学校 1 年生対象の鉄棒運動、学生 B が中学校 2 年生対象のマット運動、学生 C が中学校 3 年生対象のマット運動、学生 D が中学校 1 年生対象のマット運動、学生 E が中学校 1 年生対象の跳び箱運動であった（表 1 参照）。授業の各々の概要についても表 1 に記した。

表 1 研究対象者のプロフィールと実施した模擬授業

	プロフィール	実施した模擬授業の概要
学生 A	本国立大学にて教員養成課程卒業（小学校教諭免許，中・高保健体育教諭免許） 専門競技：陸上	鉄棒運動（中学校 1 年生対象） 1 回目の模擬授業では、ひざ掛け上がり（フックアップ）を授業で習得する技として選択した。鉄棒を両手で握り、一瞬で膝をかける行い方であるが、教師の示範の後、生徒が行うのが上手くできなかった。また、ひざ掛けあがりという上がり技は授業で主に扱うには地味であり、生徒の習得したいというモチベーションも上がらないように見えた。 2 回目の模擬授業では、片膝かけ回りを授業で主に習得する技として扱い、いくつかの技のポイントに留意させ練習させた。上手くできない生徒役が教師役に質問を行い、それに具体的に助言ができたが、結局生徒役は技ができるようにはならなかった。 事後検討会では、助言だけでなく下位教材を用いた体感づくりを行うことの重要性について授業担当者からコメントを行った。
学生 B	本国立大学にて教員養成課程卒業（小学校教諭免許，中・高保健体育教諭免許） 専門競技：野球	マット運動（中学校 2 年生対象） 1 回目の模擬授業では、倒立前転に着目し練習することを 1 時間の学習内容としたが、練習の場を設けただけで教師役の積極的な指導がなく、技のコツをアドバイスとして口頭で説明しているが実際に技で具体的に示すことのない授業であった。また、技のイラストを用い掲示物を作成したが小さく、受講者に見にくく、また、そのイラストを用いて技の説明等がなかった為効果的に用いられてなかった。 2 回目の模擬授業は練習の前に手押し車やカエルの足打ちなどの下位教材をサーキット形式で取り入れ、運動感覚づくりのできる導入を工夫した。また、掲示物についても見やすい大きさで、イラストを用いた分かりやすい説明を心掛けていた。より技のコツを意識させる授業であった。また、指導の際の発問を取り入れたがタイミングが良くなく、言葉がけがあいまいだった為、生徒にスムーズに通じなかった。
学生 C	他私立大学体育科学学部卒業（教員免許なし） 本大学院教職チャレンジ制度を用いて大学院にて中・高保健体育教諭免許取得希望 専門競技：テニス	跳び箱運動（中学校 3 年生対象） 1 回目の模擬授業では、導入で馬跳びと台上支持のりと飛び降り、壁の突き放し（ジャンプ）を行い、後半は前方倒立回転とびの練習を行った。とび箱の段数の設定が高く台上支持のりととび降りに恐怖感を覚える生徒が出た。また後半の技の練習がただ練習を繰り返すだけの単調なものになってしまった。 2 回目の模擬授業では導入の下位教材をカエルの足打ちと腕車に変更し、後半を台上前転と台上前転からの倒立回転下り、首はねとびと前方倒立回転とびの動画を見てポイントを伝える活動、回転技の練習、iPad で動画を撮影しその映像を元に指導を行いながら練習を実施した。多少盛り込みすぎで時間をオーバーしたが、バリエーション豊かな活動となった。
学生 D	本国立大学にて教員養成課程卒業（小学校教諭免許，中・高保健体育教諭免許） 専門競技：テニス	マット運動（中学校 1 年生対象） 1 回目の模擬授業では、開脚前転、開脚後転を用いた回転技の習得を意識した授業づくりを行った。生徒役（学生）のマット運動実施の技能が低く、1 つの技の実施がやっとである為連続技の授業が展開できなかった。また、生徒役ができない場面に遭遇した時に、驚いて何もアドバイスができなかった。学習カードに関しても、本模擬授業ではただイラストを並べ全体に吹き出しを設けただけで、学習者が細かく技のポイントについて理解できるものではなかった。 2 回目の模擬授業では、生徒役の技能レベルに合わせてひとつの技（後転系の技）のできばえを深める授業づくりを行った。授業の前半では、ゆりかご、ブリッジ、かえるの足打ちを行い、後半では後転、開脚後転、伸膝後転をポイントを確認しながら練習する 1 時間を行った。学習カードも技の要所にふきだしを設け、学習者がポイントを記入できる様式に変更した。
学生 E	他私立大学、体育科学学部にて教員養成課程卒業（中・高保健体育教諭免許） 専門競技：陸上	跳び箱運動（中学校 1 年生対象） 1 回目の模擬授業では、台上前転をとりあげ、導入では馬跳び、開脚とび、マットの上での前転の下位教材を、後半ではマットの線上、1 段のとび箱、3 段のとび箱の上での台上前転とスモールステップの課題を行い、最後に自分に合った高さで台上前転を行う 1 時間であった。学生 E は導入の活動においても 1 つ 1 つ丁寧に説明し、実施を行っていたために流れが悪い授業となった。 2 回目の模擬授業では、導入活動では、ウォーミングアップを馬跳び、開脚跳び、前転をサーキットで行うことで流れがよくなった。また、3 つの台上前転の課題を、説明をまとめて行ってから実施させたので間延びした感じがなくなった。

2-6. 分析の方法

本研究は質的研究法を用いた事例研究（ケース・スタディ）である。質的研究法は、理論から生まれた仮説を検証する量的研究法が演繹的探究を行うのと対照的に、調査研究の記述からデータ収集と分析を行い、帰納的探究から仮説または理論的概念を構築する（メリアム, 2010, p.29-31）。

2-4-2. 分析の方法と手続き

a. KJ法

先行実践によると、省察は主に分析の対象となる模擬授業等の授業実践を（村井ら, 2008；日野・谷本, 2009；藤田・岡出・長谷川・三木, 2011）、または、模擬授業のVTRを観察しながら（福ヶ迫・坂田, 2007；松本, 2015）リフレクションシートへの記入を行うことで行われている（福ヶ迫・坂田, 2007；村井ら, 2008；日野・谷本, 2009；藤田・岡出・長谷川・三木, 2011；松本, 2015）。VTR観察を行いながら模擬授業を繰り返すことについては、実施者が自分の授業を客観視できる（松本, 2015）、反省や課題に気づきやすく多数見つけられる（松本, 2015）という利点があるため、本研究ではVTRを用いて省察を実施した。省察に関する研究において受講者の行った省察の内容が分析されているが、その方法としてリフレクションシートへの記述内容をKJ法（川喜田, 1967）で分析する方法（福ヶ迫・坂田, 2007；日野・谷本, 2009；久保ら, 2008；村井ら, 2008）や教師行動、教材・学習課題・教具、授業展開の既存のカテゴリーを用いた分類（藤田・岡出・長谷川・三木, 2011）が行われている。KJ法は質的研究の視点から分析者の主観的な分類で内容をグループに分け、それぞれの内容別にラベルをつける手続きですすめられる。本研究においても先行研究を踏襲しKJ法を用いデータを分析することとした。

具体的な分析手続きとしては、1回目の模擬授業と2回目の模擬授業に対するリフレクションシートの項目1と2の記述内容に関し、事例ごとにKJ法で分析し、その後分析した全てのラベルを合わせてまとまりをつくり整理、さらに大きなラベルで総括できる場合はまとめることとした。具体的な手続きとしては事例ごとに内容別に分類し、その主な省察内容についてラベル（小ラベル）をつけた。また、その省察内容の中で総括できるものがあればさらにラベル（中ラベル）をつけ分類した。また、全てを総括し、この中ラベルを合わせたあとでもさらに大きなラベル（大ラベル）で総括できる場合はそのようにまとめることとした。

分析は大学にて体育科教育を専門とする（当時勤務14年）研究者1名で分析を行った。これは、研究協力者が

得られなかったことから、分析者を複数確保できなかったためである^{注6)}。また、リフレクションシートから得られた全ての省察を分析の対象とし、1回目の模擬授業と2回目の模擬授業の省察内容の比較で予想とは異なる事例も含めて分析した（ネガティブケースの抽出^{注7)}）。

b. エピソードの分析

事例研究においてエピソード（出来事）を用いる方法は、保育や看護、介護、教育の領域で適用されており、鯨岡（2005）は「エピソード記述」という用語を用いてその詳細を述べた。鯨岡によるとエピソード記述とは、客観的な記録から脱却し「人の思いや生き生き感を描き出す」ことを目指した方法であり、以下の2つの理由から行われているとされる。一点目は、現場において様々な生の実相に接する中で強い印象や深い気づきを得られた時に、それを言語化して広く一般に知らしめ考察の材料としてほしいことである。二点目は、人の生の断面を丁寧に記録し、それを積み重ね、まとめることによって、対象である子どもや患者の実像を描き出し、その子ども理解や患者理解を深め、よりよい関わりに繋げたいことである（鯨岡, 2005, p.3）。

エピソードの分析を用いた研究については、3歳児の遊びの場面の集団的適応について（奥山, 2008）、幼稚園教諭養成と小学校教諭養成の教育実習の省察にエピソード記述を用いたもの（寺井, 2015）がある。体育科教育分野においては、厚東ら（2004；2010）が「出来事への気づき」という用語を用いてエピソードに言及し、体育を担当する小学校教諭のエピソードの気づきが熟練度によってどう異なるのか（厚東ら, 2004）、ボール運動のゲームパフォーマンスについてのエピソード抽出が運動技術を高めた教師とそうでない教師でどのように異なるのか（厚東ら, 2010）がある。また、小学校で行われた教育実習について体育の授業中のエピソードの調査した研究（林ら, 2006）、中学校での教育実習における体育の授業を実施した事後指導の際に、VTRを用いた省察活動を行いエピソードを分析した研究（松本, 2014）、大学での小学校教諭養成の体育の教育法の授業において、模擬授業をVTRを用いて振り返りリフレクション内容を分析した研究（福ヶ迫・坂田, 2007）がある。

奥山（2008）や寺井（2015）の研究は質的研究（事例研究）のまとめ方に則り、妥当性を保証する点で限界があるものの、いくつかのエピソードを抽出しそれに考察を加えたものであった。しかし、厚東ら（2004；2010）、林ら（2006）の研究ではエピソード（出来事）の抽出の後、従来の量的研究の手法を適用しその内容や分類の傾向を数やパーセンテージで示したものであり、

質的研究の方法論に則ったものではないという限界があった。また、福ヶ迫・坂田(2007)や松本(2014)の研究は、エピソードを用いた省察の事例をいくつか示すだけに留まり、深い考察を加えたわけではなかった。そういった意味でエピソードを用いた研究はいまだ過渡期であり、信頼性・妥当性を担保した研究の確立に向けて模索している状態であるといえるだろう。

体育の教師教育分野における省察に関する先行研究では、多数の対象者の省察内容を合わせて分析し、省察内容全体の傾向を明らかとした(日野・谷本, 2009; 久保ら, 2008; 村井ら, 2008)のものであった。しかし、この研究では特定の対象者の省察の記述内容を独立して分析し、その全体の内容傾向を結果としてまとめ、どのような教育実習や模擬授業での指導や関わり方があるその省察内容が得られたのか、それらの対応や因果関係で捉えていなかったという限界があった。エピソードを用いることにより、教育現場での指導の実態や教師や実習生と生徒とのやりとりを含めてどのような学習が展開され、それに対してどのような省察が行われたのか明示した上で分析ができるという利点がある。そこで本研究ではエピソードの分析を行い指導の実態や因果関係も含めて分析を行うことにした。

具体的手続きは以下の通りである。エピソードの抽出はリフレクションシートの項目3で模擬授業の授業者である大学院生が実施し、研究者がそのエピソードについて状況関連的な因果関係が分かるように撮影したVTRを見直し、状況の描写と考察を加えながらまとめた。ま

たこれら抽出したエピソードをコーディングし、内容に見合ったラベルをつけた。また、コーディング後さらに大きなラベルをつけまとめられる場合はまとめる作業を行った。この作業は大学にて体育科教育を専門とする(当時勤続14年)研究者1名で分析を行った。リフレクションカード内エピソードとVTRの該当場面を合わせて、分析した手続きは、データのトライアングレーション(注8)を実施したことに該当する。また、指導と生徒役の動きや省察内容の因果関係が明確であるエピソードだけでなく、それに当てはまらないエピソードにも目を向け抽出するように心がけた(ネガティブケースの抽出^{注9)}。

さらに、本研究では模擬授業の回を重ねる度にどのような変化があったのかより明確にするために、1回目の模擬授業と2回目の模擬授業の関連も含めて考察するよう配慮した。

これら研究作業については、大学にて体育科教育を専門とする(当時勤続14年)研究者1名で分析を行った^{注9)}。

3. 結果

3-1. 1回目の模擬授業と2回目の模擬授業に対する省察内容

分析の結果、各事例ごとの模擬授業に対する省察内容について、以下のように明らかとなった(表2参照)。

学生Aの省察内容は、「分かりやすく具体的な説明」(中ラベル:「話し方・伝え方」)、「技の難易度の調整と下位

表2 模擬授業に対する省察内容

	省察内容ラベル		1回目の模擬授業に対する省察内容	修正した点	2回目の模擬授業に対する省察内容	グレード
	中ラベル	小ラベル				
学生A	話し方・伝え方	分かりやすく具体的な説明	良かった点: ポイントを説明しながら実技ができた。 改善点: 具体的な説明をもっとわかりやすくしたい。	・鉄棒の技術の細部を説明するようにした(握り方、返し方)。	良かった点: 生徒達に分かりやすく具体的な説明ができていた。 良かった点: 説明した時の言葉は専門用語を使わないようにした。	A
	教材・学習過程の工夫	技の難易度の調整と下位教材の実施	反省点: 技の難易度が高すぎた。 反省点: もう少ししっかりと下位教材として握る感覚や鉄棒を握り変える運動をすれば良かった。	・下位教材を増やし、運動に取り組みやすくした。		C
	話し方・伝え方	具体的なフィードバック	反省点: 「良いですね」というだけで具体的に何が良かったを言ってはいない。	・「良いですね」という簡単なほめ言葉でなく、「～が良いですね」と具体的に言う。	反省点: 同じようなアドバイスが多かった。その場で臨機応変に対応すれば生徒がコツを掴むのもできたかもしれない。	B
	安全への配慮	安全への配慮	良かった点: 危険な技には補助についたり、一人ずつ順番に行わせた。 良かった点: 安全面を考えて鉄棒の下にマットをした。		良かった点: 難しい技の時は、二人同時ではなく、一人一人することによって安全面と技術指導の面の配慮ができていた。 反省点: 少し危険な面があった時、近くにいないで補助しそこねたところがあった。	D
	生徒への対応	できない生徒への対応			反省点: できない生徒への配慮をもう少し増やす。	F

学生B	話し方・伝え方	教師らしい話し方	反省点：語尾が尻すぼみで威圧的、中学生に向けた声掛けではなかった「～って」→言葉の選び方。	・語尾の威圧感、話し方の改善点。		C
	教具・板書の活用	板書の工夫・活用	反省点：板書が小さい、準備運動の目的を説明することで生徒も意識をもってできる。 反省点：ホワイトボードに張り出した紙媒体が有効に使えていない。 改善点：板書、紙媒体を大きく、見やすく、有効にする。	・板書を大きく、見やすくする。 ・掲示物を有効に使う（技の練習に入るタイミング、最後のまとめのタイミング）。		C
	教材・学習過程の工夫	段階的な学習の工夫	改善点：まずやらせる（壁倒立）→簡易的な練習。 改善点：補助を段階的にやらせて、確実に前に進めさせる。 改善点：「学習の仕方を工夫して」→ただ倒立前転をする授業にしない。	・体を支えることや、倒立することを段階を踏んで行う。	良かった点：「学習の仕方の工夫＝補助」を意識させて、補助方法を3つ順番に提示できたことで、生徒の理解が深まった。	A
	生徒への対応	生徒への声かけ	良かった点：全体的に会話を意識した流れ。 良かった点：「さっきより良い」、「今までで一番良い」とできたことをほめ今までしっかり見ていたことを感じさせる。		良かった点：動きが悪い生徒に対する声かけ。 反省点：ポイントの説明はあったが、「惜しい」など、生徒のやる気につなげられる声かけは前回より少なかった。 反省点：もっと生徒との物理的な距離を近づけて指導やコメントができればよかった。	G
学生C	教具・板書の活用	用具や掲示物の準備不足	反省点：用具や指示が準備不足（ペン、学習カード、とび箱、ホワイトボード、資料）。 反省点：教具足りない（箱2つ使ったり、掲示物）。	・準備不足 →ペン、学習カード、とび箱、ホワイトボード等	良かった点：掲示物が見やすく、わかりやすかった。	A
	話し方・伝え方	生徒に分かりやすい表現	反省点：「留意する」や「推進力」といった中学生では分からない人もいるような言葉を使っていた。	・表現→指示の内容が中学生向けでない。難しい言葉を使っている。	良かった点：指示が明確で生徒に伝わっていた。	A
	教材・学習過程の工夫	下位教材の導入	改善点：下位教材の取り入れ方が下手。台上からの回転下りに怖さを感じていた←もっと倒立のコツがつかめるようなものが必要。	・下位教材→下位教材が少なく、新技を行う授業ではなかった。	良かった点：下位教材を多く取り入れ、流れが良かった。	A
	専門的知識	技の教材研究不足	反省点：技のやり方、コツを教師が分かっていなく、教えられていない。 反省点：技のコツを教えるための見本、又は資料の準備ができていない。		反省点：目標であった突き放しよりも腰上げがポイントだった場面があった。	B
学生D	生徒への対応	生徒の技術レベルに合わせた指導計画の修正	反省点：（連続技を中心とした指導計画を作成したが、生徒役ができなかったため）連続技というねらいよりも、一つ一つの技能に意識がいったしまった点。	・連続技をすることでなく、後転系の技の習得を主な目的にすることで、指導を一つ一つの技に集中させた点。できる子には発展的な目標を設定した。	良かった点：個々の技の習得に重きを置いたことで、指導計画からそれぞれに指導することができた点。	A
	生徒への対応	できない生徒への指導の工夫	反省点：後転ができない生徒への指導力不足。 良かった点：できない生徒のための補助付きマットを用意した点。	・できない子への指導に重点を置き、ポイントを伝えたり、手で押してあげるなどの補助を加えた。		C
	教具・板書の活用	詳細な学習カードの作成と活用	改善点：プリントの作成の仕方。みやすさや記入欄のつけ方などにもっと工夫が必要。	・プリントは、一つ一つ枠を作成し、各々このポイントなのかをわかりやすくし、記入をしやすいうように改善した。説明部分ではその部分を前回よりも強調して行った。	良かった点：プリントを分かりやすくしたことで、前よりもポイントが書き込まれていた点。出来ない子に具体的に指導できた点。 反省点：ポイントの説明部分で、もう少し書く時間を取ってあげないと書ききれなかった。	B
	時間配分	時間の有効活用	良かった点：予備運動が後転など、手本を示しながらスムーズに行うことができた点。活動の時間を確保できるように説明などを短くすませることができた点。 良かった点：マットを準備する位置をコーンで示すなどして、時間を短縮できた。			E

大学院授業の体育の模擬授業に対する省察内容

学生 E	話し方・伝え方	簡潔な説明	反省点：簡潔に話せなかったことも改善点だと捉えている。		反省点：事前に説明を一気にしようとしたことで、同じようなことを何度も言って、くどい説明になってしまった点。	B
	教材・学習過程の工夫	流れのよい自主的な活動	反省点：一回一回の説明で生徒の動き、または流れを止めてしまったことが改善点だと捉えている。 改善点：改善点として、生徒の自主性を育めるような取り組みの工夫をしていきたい。	・ 前回の授業では、段階的な練習によって徐々にねらいの動き（「台上前転が滑らかにできるようにしろ」）に近づけるようにしたものの、1種類ずつ説明して行ったため、生徒の動きの流れを止めてしまったことが反省点であった。そこで、今回ははじめにウォーミングアップ・サーキットを取り入れ、（中略）生徒の自主性が出るように準備運動から発展練習に入るところまでを修正した。	良かった点：ウォーミングアップ・サーキットを取り入れたことで、前転や馬跳び、開脚跳びといった基本的なことをテンポよくできた点。 良かった点：基本練習において、はじめにⅠ～Ⅲの3種類の練習方法を説明したことで、生徒の活動に流れと自主性を出すことができた点。	A
	生徒への対応	できている生徒への対応	反省点：足りなかった点としては、比較的うまくできている生徒に対して助言ができなかったところが挙げられる。 反省点：「あまりできない子」への対応はしやすい教材であったかもしれないが「できる子」にとっては容易であり、「できた人は○○やって」というような流があった方がよかったと感じた。	・ 発展練習においては、比較的上手にできている生徒を集め、伸膝台上前転を説明し、発展的なことに取り組むまでの基本練習からの移行時を修正した。	良かった点：発展練習をさせるにあたり、できそうな生徒を集めて説明したことで、前回よりしっかり説明できた点。	A
	教具・板書の活用	板書の活用	良かった点：教師としての指導ではホワイトボードへの板書をポイントを明示するなどして見やすくできてよかったと感じている。			E

教材の実施（中ラベル：「教材・学習過程の工夫」）、具体的なフィードバック（中ラベル：「話し方・伝え方」）、「安全への配慮」（中ラベル：「安全への配慮」）、「できない生徒への対応」（中ラベル：「生徒への対応」）であった。学生 B の省察内容は、「教師らしい話し方」（中ラベル：「話し方・伝え方」）、「板書の工夫・活用」（中ラベル：「板書の工夫・活用」）、「段階的な学習の工夫」（中ラベル：「教材・学習過程の工夫」）、「生徒への声かけ」（中ラベル：「生徒への対応」）であった。

学生 C の省察内容は、「用具や掲示物の準備不足」（中ラベル：「教具・板書の活用」）、「生徒に分かりやすい表現」（中ラベル：「話し方・伝え方」）、「下位教材の導入」（中ラベル：「下位教材の導入」）、「技の教材研究不足」（中ラベル：「専門的な知識」）であった。

学生 D の省察内容は、「生徒の技術レベルに合わせた指導計画の修正」（中ラベル：「生徒への対応」）、「できない生徒への指導の工夫」（中ラベル：「生徒への対応」）、「詳細な学習カードの作成と活用」（中ラベル：「教具・板書の活用」）、「時間の有効活用」（中ラベル：「時間配分」）であった。

学生 E の省察内容は、「簡潔な説明」（中ラベル：「話し方・伝え方」）、「流れのよい自主的な活動」（中ラベル：「教材・学習過程の工夫」）、「できている生徒への対応」（中ラベル：「生徒への対応」）、「板書の工夫・活用」（中ラ

ベル「教具・板書の活用」）であった。

最後に、全体で合わせ中ラベルの種類毎に分類し、総括するさらに大きなラベル（大ラベル）をつけた。「話し方・伝え方」、「時間配分」、「安全への配慮」（中ラベル）については、「授業を実施する教授技術の基礎」（大ラベル）と分類した。「教具・板書の活用」、「教材・学習過程」、「専門的な知識」（中ラベル）については、「授業づくりの中核」（大ラベル）と分類した。「生徒への対応」（中ラベル）については、「生徒に対する視点や働きかけ（状況関連要素）」（大ラベル）と分類した。

この5つの事例の省察内容を総括すると、以下の結果が明らかとなった(図5参照)。図左の「話し方・伝え方」、「時間配分」、「安全への配慮」（中ラベル）については、「授業を実施する教授技術の基礎」（大ラベル）であると捉えられる。図中央の「教具・板書の活用」、「教材・学習過程」、「専門的な知識」（中ラベル）については、「授業づくりの中核」（大ラベル）であると捉えられる。図右の「生徒への対応」（中ラベル）は、生徒に対する視点や働きかけであり、「生徒に対する視点や働きかけ（状況関連要素）」（大ラベル）であると捉えられる。特に、多種の省察がみられた「話し方・伝え方」については教師らしい話し方、簡潔さや分かりやすさ、具体性について意識していたことが分かった。また、用具や掲示物の準備、板書の工夫や活用、詳細な学習カードの準備等の

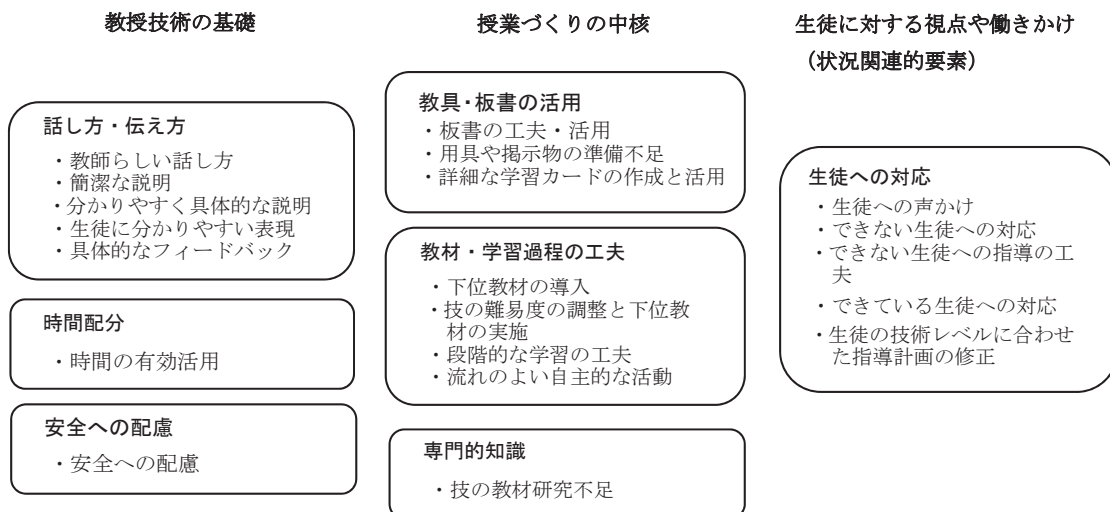


図3 模擬授業に対する省察内容

「教具・板書の活用」を意識し、かつ、下位教材の導入や段階的学習、流れのよい自主的学習を含んだ「教材・学習過程の工夫」を意識することで、よりよい体育授業の教材づくりを志向したことが明らかとなった。さらに多種の省察がみられた「生徒への対応」は、単なる生徒への声かけだけでなく、できない生徒とできる生徒両方への対応と指導の工夫、生徒の技術レベルに合わせた指導計画の修正等のより深い省察が得られたことが明らかとなった。さらに、「技の教材研究不足」から成る「専門的な知識」は、事例にある教え方や資料に関連するだけでなく、具体的なフィードバック（話し方・伝え方内）、詳細な学習カードの作成と活用（教具・板書の活用内）、下位教材の導入、技の難易度の調整と下位教材の実施、段階的な学習の工夫（教材の工夫内）、できない生徒への指導の工夫、できている生徒への対応、できている生徒への対応（生徒への対応である内）等の多くの省察内容に関連していると考えられるだろう。

表2から研究対象者の模擬授業1回目と2回目を比較し、省察内容の違いや変化について考察すると以下の通りにまとめることができた。

まず、1点目は、1回目の模擬授業で明確になった課題が、2回目の模擬授業で問題が解決した例(A)である。例えば、学生Aは「話し方・伝え方」の「分かりやすく具体的な説明」について省察を行い、1回目の模擬授業後、ポイントを説明しながら実技ができた点を良かった点として挙げ、改善点として具体的な説明を挙げた。そして、2回目の模擬授業で修正した点として、握り方や返し方といった鉄棒の技術の細部を説明するようにしたと記述し、その結果、生徒たちに分かりやすく具体的な説明ができていたことが良かった点であると省察した。学生Cは「教具・板書の活用」の「用具や掲示物の準備不足」

について省察を行い、1回目の授業後、ペン、学習カード、とび箱、ホワイトボード、資料の用具が準備不足であること、箱が2つや掲示物等の教具が足りない点を反省点として挙げた。2回目の模擬授業後はペン、学習カード、とび箱、ホワイトボード等の準備不足を修正した点として挙げ、掲示物が見やすく、わかりやすくなったことを省察として記述した。学生Bは「教材・学習過程の工夫」の「段階的な学習の工夫」について省察を行い、1時間目の模擬授業後、まず簡易な壁倒立を先にやらせること、補助を段階的にやらせること、ただ倒立前転を行う授業にしないことを反省点として挙げた。2時間目の模擬授業後、体を支えることや、倒立することを段階を踏んで行うことを修正した点として挙げ、学習の仕方の工夫し、補助の方法を3つ提示できたことで生徒の理解が深まった点を良かった点として挙げた。学生Dは「生徒への対応」の「生徒の技術レベルに合わせた指導計画の修正」について省察を行い、1回目の模擬授業後は、計画していた連続技が生徒役の技能が低くてできなかった為、異なった点に意識がいったしまった点を反省点として挙げていた。2回目の模擬授業後は、指導を一つ一つの技に集中させ、できる子には発展的な目標を設定した点を修正した点として挙げ、個々の技の習得に重きを置いたことで指導計画からそれずに指導することができる点を良かった点として挙げている。

2点目は、1回目の模擬授業で挙げられた課題を2回目の模擬授業を実施しても、解決しない、または改善はしたものの未だ課題が残った例(B)である。例えば、学生Aは、「話し方・伝え方」の「具体的なフィードバック」について省察を行い、1回目の模擬授業後、具体的に何が良かったか言っていない点に気づいた。これに関し、2回目の模擬授業後には「～が良いですね」と具体

的にいうことを修正した点として挙げたが、同じようなアドバイスが多く生徒がコツを掴むには至らなかった点を反省点として挙げていた。学生Cは「専門的な知識」の「技の教材研究不足」について省察し、1回目の模擬授業後、技の行い方やコツを教師が分かっていなくて教えられていない点、技のコツを教えるための見本、又は資料の準備ができていない点を反省点として気づいた。2回目の模擬授業後、修正できた点には記載がなかったが、自分が設定していたコツである突きはなしではなく他のコツがポイントであった点を反省点として気づいた。学生Dは「教具・板書の活用」の「詳細な学習カードの作成と活用」について省察を行い、1回目の模擬授業後、プリントの作成の仕方、特に見やすさや記入欄のつけ方の工夫に改善点があると記述した。2回目の模擬授業後、プリントは枠を作成し、各々のどこのポイントなのかを分かりやすくし、記入しやすくように改善した点を修正した点としてあげた。そして、プリントをわかりやすくしたことで前よりもポイントが書き込まれていた点が良かった点として、もう少し書く時間を取ってあげないと書ききれなかった点を反省点として省察した。学生Eは、「話し方・伝え方」の「簡潔な説明」について省察を行い、1回目の模擬授業後において、簡潔に話せなかったことが改善点であると気づいた。2回目の模擬授業後、修正した点の項目にはこの点についての記述はなく、同じようなことを何度も言って、くどい説明になってしまった点を反省点として挙げていた。このことから、この問題が2回目の模擬授業後においても未だ解決されなかったことがその省察内容から明らかとなった。

3点目は1回目の模擬授業で意識できた課題が、2時間目の模擬授業の修正した点として挙げられていたが、それについての省察の記述がなく、どうであったのかは詳しく分からなかった例(C)である。例えば、学生Bは「話し方・伝え方」の「教師らしい話し方」について省察を行い、1回目の模擬授業後、自分の威圧的な言葉遣いが中学生向けではないことに気づき、2回目の模擬授業で修正した点として威圧的な話し方の改善を挙げた。しかし、それが2回目の模擬授業の際に実際どうであったのかについては記述がなかった。学生Aは「教材・学習過程の工夫」の「技の難易度の調整と下位教材の実施」について省察を行い、1回目の模擬授業について、技の難易度は高すぎた点や下位教材の必要性について反省点として挙げた。2回目の模擬授業後、下位教材を増やし、運動に取り組みやすくした点を修正した点として挙げていたが、この点について省察の記述がなく、実際どうなったのかは記述されていなかった。学生Dは「生徒への対応」の「できない生徒への指導の工夫」について省察を行い、後転ができない生徒への指導力不足につ

いて反省点として、できない生徒のための補助付きマットを用意した点について良かった点として挙げていた。2回目の模擬授業後、できない子への指導に重点を置き、ポイントを伝えたり、手で押してあげるなどの補助を加えた点を修正した点として挙げていたが、実際どうであったのかは省察の記述としてなかった。

4点目は、1回目の模擬授業については問題なく良かった点として省察していたが、2回目の模擬授業では良かった点と反省すべき課題があった例(D)である。例えば、学生Aは「安全への配慮」の「安全への配慮」について省察し、1回目の模擬授業後、危険な技には補助についたり一人ずつ順番に実施させた点と鉄棒の下にマットをしいた点が良かったと省察した。2回目の模擬授業後、修正した点には記述がなく(1回目には問題がなかったため)、難しい技の際には1人に実施させることによって安全面の確保ができた点が良かったと評価し、近くにいないで補助をしそこね少し危険な面があった点を反省点として挙げた。

5点目は、1回目の模擬授業後、良かった点として省察し、その後の記述がなかった例(E)である。例えば、学生Dは「時間配分」の「時間の有効活用」について省察を行い、1回目の模擬授業後、活動について手本を示しながら説明したため時間が短くてすんだこと、準備で出す用具の目安となる位置を予め示しておいたため時間を短縮できたことを良い点として省察した。2回目の修正した点や省察の記述内容にはこの点についての記述はなかった。

6点目は1回目の模擬授業では省察されず、2回目の模擬授業のみ課題がみられた例(F)である。例えば、学生Aは「生徒への対応」の「できない生徒への対応」について省察を行い、1回目の模擬授業では、この点についての記述はなかったが、2回目の模擬授業後の省察としてできない生徒への配慮を増やす点を反省点として挙げていた。

7点目は、1回目の模擬授業よりも2回目の模擬授業の方がよくなかったと省察した例(G)である。学生Bは「生徒への対応」の「生徒への声かけ」について省察を行い、1回目の模擬授業では、全体的に会話を意識した流れで、できたことをほめていたことについて良かった点として挙げていた。しかし、2回目の模擬授業後の省察では、動きが悪い生徒に対しての声かけは良かった点として挙げ、ポイントの説明はあったが、生徒のやる気につながられる声かけは前回より少なかった点、もっと生徒との物理的な距離を近づけてコメントする必要があった点を反省点として挙げた。

以上のことから、以下のように考察できるであろう。まず、1回目の模擬授業で省察を行ったことにより意識

された問題が、2回目の模擬授業で解決したのは、「話し方・伝え方」の「分かりやすく具体的な説明」、「教具・板書の活用」の「用具や掲示物の準備不足」、「教材・学習過程の工夫」の「段階的な学習の工夫」、「生徒への対応」の「生徒の技術レベルに合わせた指導計画の修正」等であった。「話し方・伝え方」の「分かりやすく具体的な説明」、「教具・板書の活用」の「用具や掲示物の準備不足」は基礎的な指導技術であり、意識すれば比較的に早期に修正しやすいもので、それが今回の事例研究にも表れたことが分かるだろう。また、「教材・学習過程の工夫」の「段階的な学習の工夫」、「生徒への対応」の「生徒の技術レベルに合わせた指導計画の修正」は、1回目の模擬授業と2回目の模擬授業の間に指導案を訂正することで、じっくりと修正の案を考えることができ、それが実行しやすかったと考えることができる

う。次に、1回目の模擬授業の後、問題の修正を意識したが、2回目の模擬授業で改善できない、あるいは部分的には改善できたが課題が残った場合である。これに該当するのは、「話し方・伝え方」の「具体的なフィードバック」、「専門的な知識」の「技の教材研究不足」、「教具・板書の活用」の「詳細な学習カードの作成と活用」であった。「話し方・伝え方」の「具体的なフィードバック」については、状況や生徒役の反応に合わせて具体的に様々なフィードバックを行うのは、比較的高度な指導技術であり難しいため、また、「専門的な知識」の「技の教材研究不足」については、問題を意識し行動を変えるだけでなく、関連の文献を読む等の知識を吸収することをしなければ変更が難しいため、2回目の模擬授業でも十分に修正できなかったと考えられる。また、「教具・板書の活用」の「詳細な学習カードの作成と活用」につ

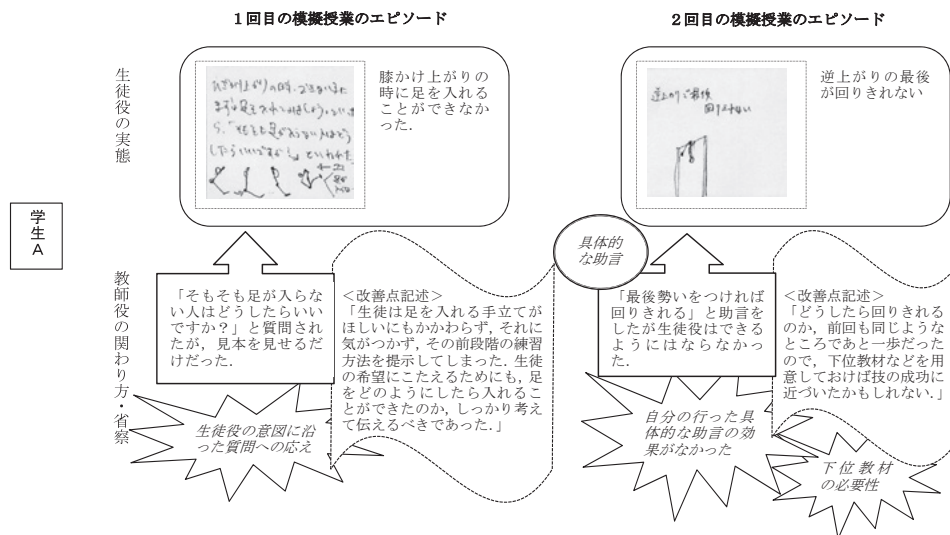


図4 学生Aのエピソード

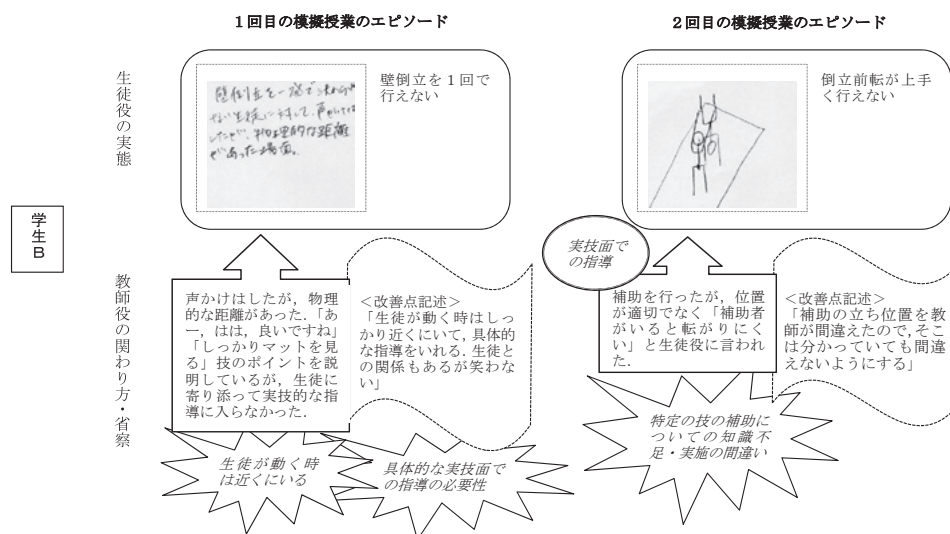


図5 学生Bのエピソード

大学院授業の体育の模擬授業に対する省察内容

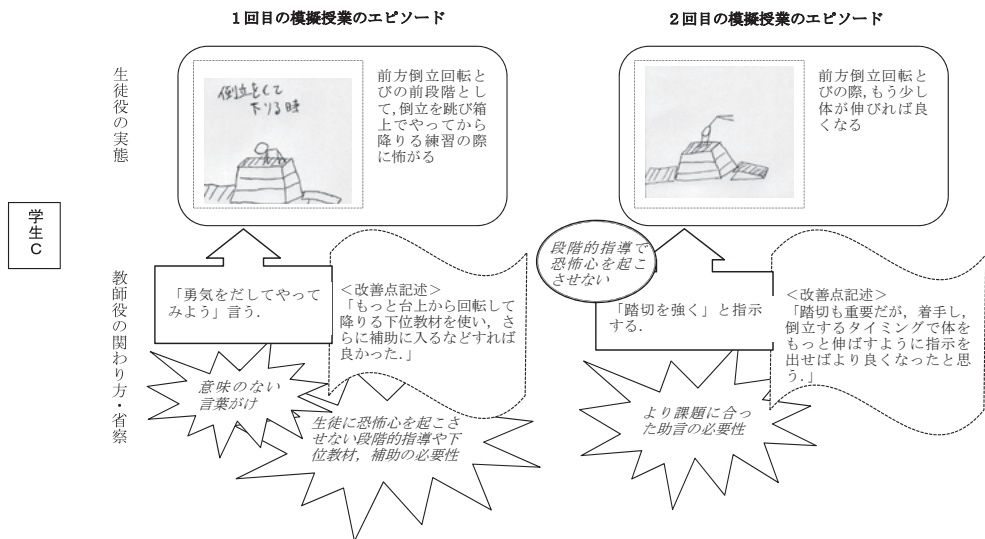


図6 学生Cのエピソード

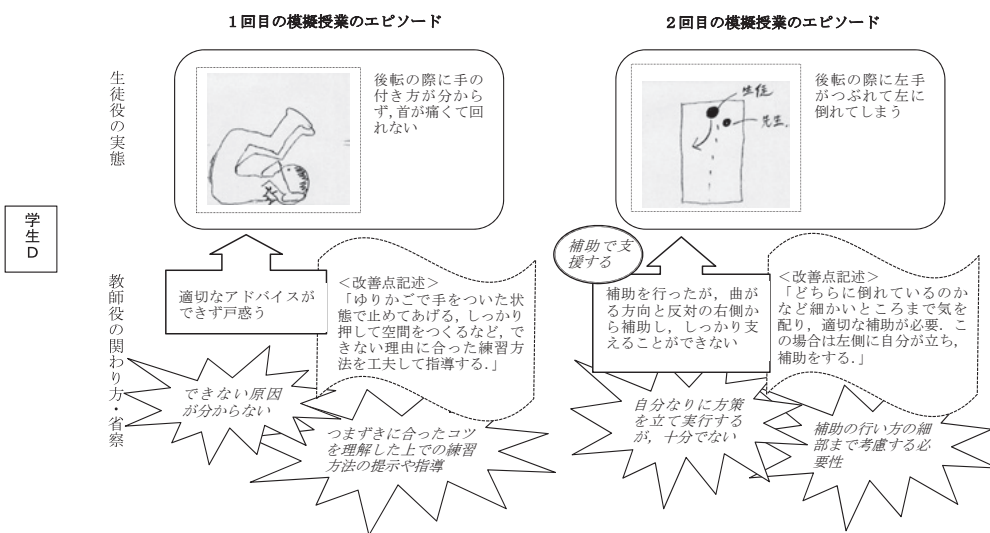


図7 学生Dのエピソード

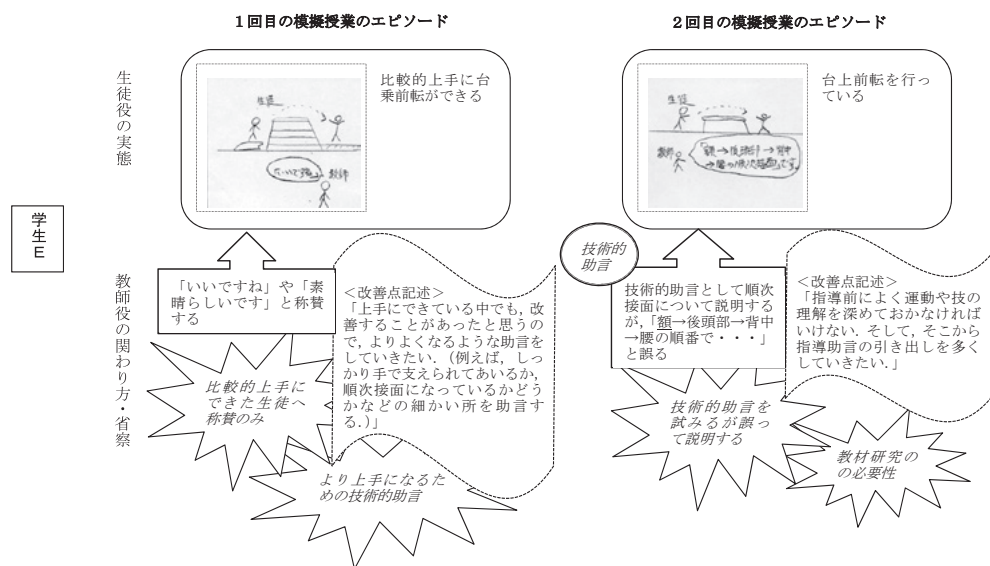


図8 学生Eのエピソード

いては、修正した学習カードの様式については改善され効果的であったが、説明という関連する他の要素についてさらなる課題が見つかったため、2時間目の模擬授業での修正に課題が残った例であった。また、「話し方・伝え方」の「簡潔な説明」という教師としての基礎の教授技術であるが、人によっては2回の模擬授業の間ではあまり改善がみられなかった例もあった。そういう意味で、おおむね、基礎の教授技術については、2回の模擬授業において改善がみられ、状況や生徒に合わせてという比較的高度な教授技術については改善が難しいという傾向がみられるが、個人差があることが明らかとなった。また、「生徒への対応」の「できない生徒への対応」のように1回目の模擬授業では良かった、あるいは記述がなかったが、2回目の模擬授業で意識された課題もあった。模擬授業の回を重ねる毎に違う側面での気づきを得られることが推察できる。1回目の模擬授業では課題が意識され、修正した点では記述がみられるものの2回目の模擬授業でどうであったのかふりかえりのなかった問題もあったが、1回目の模擬授業で問題が意識され、行動の変容を促したという点で評価できるだろう。また、1事例であったが、1回目の模擬授業よりも2回目の模擬授業の方が良くなかったという記述もあり、一回性の性質を持つ授業の実施において、上手くいく時と上手くいかない時があったことが推察できる。

3-2-1. 学生 A の事例

学生 A は1回目の模擬授業において、ひじ掛け上がりの際に生徒役の「そもそも足が入らない人はどうしたらいいですか?」という質問に対し、その意図が分からず、その見本だけ見せた(エピソード2)。それに対し、生徒の質問の意図に応えるように考えて伝える重要さに気づいた。これに関し、2回目の模擬授業では、最後まで回ることができない生徒役に具体的な助言をするよう心がけ、勢いに着目し具体的に助言した(エピソード1)。しかし、生徒役ができるようにならなかった為、省察において、どうしたら回れるようになるのか深く考え、下位教材を用意することが解決のひとつの方策であったのではないかとその改善点について記述した(図6参照)。この事例において、学生 A は1回目の模擬授業よりも生徒の状況を汲み、2回目の模擬授業で対応し具体的な助言も行えたが、生徒役の技が成功までにはいたらず他の方法での援助を模索したことが明らかとなった。

3-2-2. 学生 B の事例

学生 B は1回目の模擬授業で壁倒立を一回で決められない生徒に対して声かけはしたが、物理的な距離があり、「あー、はは、良いですね」、「しっかりマットを見る」等

の声かけや技のポイントを説明してはいるが生徒に寄り添って実技的な指導に入らなかった点を省察して指導の必要性について改善点を挙げた。2回目の模擬授業では、これを修正し、倒立前転を上手く行えない生徒役に具体的な実技指導である補助を行った。しかし、補助を行う位置が悪く、生徒役の実技試行を妨げることとなり、特定の技の互助について知識不足や実施の間違いに気づいた(図7参照)。この事例から、学生 B は1回目の模擬授業の省察結果を踏まえ、2回目の模擬授業でよりより助言や実技指導を行ったが状況に合った実施ができず、十分ではなかった点を省察したことが明らかとなった。

3-2-3. 学生 C の事例

学生 C は1回目の模擬授業において倒立を跳び箱上でやってから降りる練習の際に怖いと言っている生徒に対し、励ますことしかできなかった。これに対し、省察により「もっと台上から回転して降りる下位教材を使い、さらに補助に入るなどを」生徒に恐怖心を起こさせない段階的指導や下位教材、補助の必要性に気づいていた。2回目の模擬授業では、段階的指導を取り入れ恐怖心を起こさせないよう指導していたが、前方倒立回転とびの際もう少し体が伸びればよくなる生徒役に対し、生徒のつまずきと異なる助言を行った。これに対し、省察により課題に合った助言の必要性に気づいていた(図8参照)。この事例から、学生 C は1回目の模擬授業で生徒の状況に合った助言や手立ての必要性に気づきそれを2回目の模擬授業で修正を試みたが、その場で状況にあった助言ができなかったことが明らかとなった。

3-2-4. 学生 D の事例

学生 D は1回目の模擬授業において、後転の際に手の突き方が分からず回れない生徒役のためにできない原因が分からず適切な助言ができなかった。これに関し省察により「ゆりかごで手をついた状態で止めてあげる、しっかり押して空間をつくるなど、できない理由に合った練習方法を工夫して指導する」と記述し、つまずきに合ったコツを理解した上での練習方法の提示や指導の必要性に気づいていた。これに関し、2回目の模擬授業では後転の際に補助をするという具体的な指導を行ったが、補助の位置が実施者のつまずきに合った場所ではなく、十分に支えることができなかった。この点について省察から補助の行い方の細部まで考慮する必要性に気づいていた(図9参照)。この事例から、学生 D は1回目の模擬授業で生徒のつまずきに合った支援の重要性に気づき、2回目の模擬授業で具体的な支援を試みるも十分ではなく、補助の仕方を状況に合わせて詳細に留意し行う必要性に気づいていたことが明らかとなった。

3-2-5. 学生 E の事例

学生 E は 1 回目の模擬授業において、比較的上手に台上前転ができる生徒に称賛の声かけしかしておらず、省察から、よりよくなるような具体的な技術的助言（順次接面等）の必要性に気づいた。2 回目の模擬授業ではこの点を修正し、順次接面を助言することにより技術的な助言を行ったが、順次接面の説明を誤り、より詳細に運動や技の理解を深める必要性に気づいていた（図 10 参照）。この事例から、学生 E は 1 回目の模擬授業で生徒へのよりよくなるための具体的な技術的助言の必要性に気づき、2 回目の模擬授業で実施したが、技術に関する知識が足りずに誤った説明を行ったため、教材研究の必要性に気づいたことが明らかとなった。

これら状況を踏まえた事例の分析を総括すると、模擬授業で教師役を行った学生は 1 回目の模擬授業での失敗体験を踏まえ、2 回目の模擬授業で生徒役の実技試行が上手くなるよう具体的な指導や助言を試みるも、行い方の不備や状況に合わない不適切な選択、専門的な知識の不足により再び失敗し、自分の指導の何が足りないのかさらに深く考え不備や改善点に細かい点まで気づいていたといえる。

4. 考察

4-1. 教授技術の基礎と授業づくりについて省察する

教師初任期である、大学院生はまず、話し方・伝え方、時間配分、安全への配慮といった「教授技術の基礎」について、省察を行った。先行研究においても、大学生の模擬授業に対する省察内容において声かけの効果や声の大きさ（村井ら、2009）、話し方や表現方法（松本、2015）、時間配分（村井ら、2009；松本、2015）について明らかとなっている。また、大学の教育実習に対する省察内容でも伝え方・話す技術、時間配分、安全への配慮、について明らかとなっている（松本、2014）。さらに大学院生の現場実習への省察内容においても説明の仕方、時間配分、安全管理、が明らかとなっている（久保ら、2008）。従ってこれらの教授技術の基礎については、大学での模擬授業時や教育実習時から引き続き、大学院での模擬授業時や現場実習時でも省察の観点となっていることが明らかとなった。このことは、話し方・伝え方、時間配分、安全への配慮といった教授技術の基礎については学部の模擬授業で意識づけやある程度の修正はできるものの、学部の教育の範囲ではまだ身につかない点があり、大学院においてもまだ教授技術が定着せず不足していることを示している。今後も模擬授業や教育現場での指導経験を重ねることで教授技術を繰り返し修正しながら、熟練させる必要性が指摘できるであろう。

次に、教具・板書の活用、教材・学習過程の工夫、専

門的な知識といった「授業づくりの中核」についてである。本研究では、大学院生は模擬授業を通じ、効果的な板書の活用・工夫、下位教材の実施、段階的学習の必要性、流れのよい自主的な学習について省察した。また、学習カードの詳細な作成や具体的で専門的な助言から器械運動の技やコツ、補助に関する専門的な知識の不足や必要性に気づいていた。先行研究でも大学での模擬授業時に授業の流れ、技術指導、ゲームの構成（村井ら、2009）、教材解釈、教材配列、学習活動の改善・工夫、ルール（日野・谷本、2009）等、教材・学習過程の工夫に関して省察がなされている。大学院の模擬授業でも同様に教材として取り上げた領域の特性との関連から教材づくりや効果的な学習過程が模索され、実際の指導の実施を通して指導の試行錯誤や省察を行い、気づくことができたことが明らかとなった。

4-2. 生徒との対応から自分の指導を省察する

本研究の模擬授業と省察の中で、大学院生は生徒への声かけやできない生徒への対応等、生徒との対応との関連で自分の指導をふり返っていたことが確認できた。例えば、表 2 の学生 A の「話し方・伝え方」の「分かりやすく具体的な説明」においても、生徒役の理解のしやすさという視点で省察がなされていた。また、学生 C の「教材・学習過程の工夫」の「下位教材の導入」においても、生徒役の心情を考え下位教材の必要性に気づいていた。また、学生 D の「生徒への対応」の「できない生徒への指導の工夫」においても、生徒役のできないという状態から指導の反省点を見出すことができた。模擬授業に対する省察内容図（図 5）にも、生徒への対応が概念化され、生徒に対する視点や働きかけについて省察を行ったことが明らかとなった。また、エピソードの分析においても、伝え方や助言が十分でなく具体的でないこと、生徒の話したことに対するリアクションができないこと、生徒の恐怖心や技術レベルの不足に直面し、より段階的な指導の必要性、生徒の技の試行に対して、専門的で具体的な助言や指導ができず、修正して再び試行するが十分でなかったことが省察した。高田は、教師にとって経験的に欠くことのできないものの一つに子どもが見える力を挙げた（高田、1985）。また先行研究においても、日野・谷本（2009）は大学生の省察内容として発達段階、実態把握、個人差等の子ども視点を挙げ、久保ら（2008）は大学院生の省察内容として子どもの他者観察、子どもの意欲等の子どもの学習把握の省察内容を明らかにした。本研究において、対象者である大学院生は、生徒役である学習者の実態や学習を把握するだけでなく、指導や助言をそれらに合わせてどう行ったらよいのか、学習者の実態や学習状況に合わせて適切で

あったのか、省察していた。

4-3. 模擬授業を複数回実施したことから直面した問題を解決することを試みる

本研究において、1時間目の模擬授業での省察内容と2時間目の模擬授業の省察内容を関連性を考慮して考察した結果、2回の模擬授業を実施したことによって、1回目の模擬授業で直面した課題を2回目の模擬授業で修正し再実施して解決しようと試みていることが明らかとなった。これは、先行研究で明らかとなった模擬授業を繰り返すことで、問題点をこの時間に改善しようと試みる(村田他, 2009; 松本, 2015)傾向と同様の結果が得られたことが明らかとなった。本研究では、さらに、それらの課題に対し、どのような修正を行い、その修正案の実施の結果どうなったのかについても省察内容より明らかとなった。1時間目の模擬授業の問題点の修正が2時間目の模擬授業の実施の際に上手くいき課題解決につながったものは、分かりやすい話し方・伝え方、用具や掲示物の準備、生徒の技術レベルや行きやすさを考慮した下位教材や段階的な指導の設定・学習過程の修正であった。一方で2回目の模擬授業時に問題点の修正が十分でなく上手くいかなかったものとして、生徒の学習状況を踏まえた学習カードの活用、生徒の技の実施に対する具体的な助言や補助などの具体的なかわり方、専門的な知識を踏まえたコツの説明であった。熟練教師は子どものつまづきを類型化して把握しその手だてを熟知して対処する(Steven, 1996; 厚東ら, 2004; 山口, 2010)が、そうでない教師はつまづきに気づかないか問題を解決するための具体的な手立てを与えることができない(Steven, 1996)と言われている。本研究の結果から、教師として初任期である大学院生は、省察を通じて学習者のつまづきに気づき、2回目の模擬授業で問題を解決するよう取り組み、試行錯誤しながら上手く解決する場合と解決しない場合の両方があったことが明らかとなった。本研究の結果から、分かりやすく具体的に伝えるといった基礎的な教授技術や、2回目の模擬授業までに他の実践例を参考にしながら指導案を書き直すことにより、時間をかけて修正できる指導計画の修正は解決できたが、より生徒の学習達成度や状況を踏まえた対応や専門的な知識が必要な技の実施に対する助言や支援については問題が十分に解決できなかったと考えられる。このことから、指導についての行動を改善を意識することで、授業内での模擬授業の経験を通じ、短期的に修正できる問題もあるが、問題解決により深い知識や考えが必要とされる生徒の学習達成度や器械運動の技の専門知識については短期的には解決できないことが推察できる。今回の模擬授業において解決し得ない問題を受講者

が引き続き意識し、今後、より多くの関連の専門知識を得る、指導経験を積む、熟練した体育教師の指導を見て改善点を学ぶ等の長期的努力を行い、やがて問題解決できる時が来るのではないかと考えられる。また、人によっては基礎的な技術であっても2回の模擬授業では改善できない例もあった。

また、自分の指導の不十分な点を自分の実践をVTRを用いて省察することにより考え、自分が設定した問題解決のための手だてが上手くいかなかった体験から、自分の指導のどこに不備があったか深く考え、教授行為についての省察の観点がより詳細になり、生徒の実態や状況を踏まえるものとなった。先行研究でも、大学生の模擬授業および省察活動を複数回実施することにより、授業を観察する観点がより詳細に厳しくなった(福ヶ迫・坂田, 2007)ことが報告されているが、本研究結果でも同様の結果が得られたといえよう。

4-4. エピソード抽出による省察を用い考察したことの利点

本研究では、エピソード抽出を用いて模擬授業に対する省察を分析したが、エピソードの分析を用いたことで、模擬授業で生徒役の実態から何が起り、それに対して教師役の大学院生がどんな対処をし、どのような限界があったのか、省察により修正案を考え2回目の模擬授業で試行しその結果どうであったのか、具体例を示しながら因果関係を明らかにした。先行研究では、KJ法を用い省察内容をカテゴリー化し概念図化した方法が用いられた(福ヶ迫・坂田, 2007; 日野・谷本, 2009; 久保ら, 2008; 村井ら, 2008)が受講者の省察内容が独立して分析されていた。ここでは、模擬授業の中で教師役である大学院生が実際どのような指導を行い、その指導の中でどのように生徒役が反応し、教師役がその生徒役の反応にどのような対処をしたのか、どのような実際の場面に対応して省察が得られたのかという現象が明らかになっていなかった。本研究ではこの限界を超え模擬授業での実際の指導や状況、生徒役の反応を踏まえた研究対象者の省察内容や改善した行動が事例的に明らかになった。

また、リフレクションシートに項目を設け、省察を行う大学院生がエピソードを抽出するという授業の手続き自体が、エピソードに気づかせることを誘導することとなった。これは、厚東ら(2004)が学習成果を高めた教師はそうでない教師に比べて出来事(エピソード)への気づきの頻度が多かったことを報告しているが、熟練した教師のように実践内でのエピソードに気づかせる契機を与えることとなり、省察を導くことができるだろう。また、エピソードにより、生徒役の実態や学習状況を踏まえて自らの指導をふり返ることは、TsangaridouとO'

Sullivan (1994) が「状況的文脈的理解に対する反省」として分類した省察に省察者を導くことに該当するといえるだろう。

5. まとめ

本研究では教師初任期である大学院生の模擬授業への省察内容を、1回目と2回目の模擬授業の実施の関連を踏まえながら KJ 法とエピソードの分析で分析した。

研究の結果以下の点が明らかとなった。

1. 授業の実施者である大学院生は、教授技術の基礎である安全への配慮や話し方・伝え方と授業づくりの中核である教材づくりと学習過程の工夫等について省察を行った
2. 省察において、生徒との対応の中で自分の教授技術や指導について因果関係も含めて検討した
3. 1回目の模擬授業で直面した課題や失敗に対し、2回目の模擬授業で何らか手だてを行った結果、成功する場合といまだ課題の残る場合とがあった。基礎的な教授技術や学習者の技術レベルに合わせた教材や指導計画の修正については成功したが、学習者の学習達成度や指導状況を踏まえた対応や専門的な知識が必要な技に対する助言や支援については十分とはいえなかった。
4. エピソード抽出用いた省察の結果、模擬授業での指導の試行の結果どのようなことが起こったのか現象が明らかとなり、実施者がより多くのエピソードに着目し状況を文脈的に捉え指導を振りかえていた。

研究の課題として、以下のようなことが整理できる。本研究は5人の対象者の事例を中心に研究をまとめたがさらに事例を増やしていく必要があることがいえるだろう。また、研究の信頼性・妥当性を担保する手続きをより厳密に行い、複数の専門家の意見を反映したものにする等工夫する必要があるだろう。以上の課題を踏まえ、本研究分野でのさらなる研究を進める必要があるだろう。

脚注)

- 1) ショーンは自著『The reflective practitioner』の中で高度職業人について、「省察的実践者 (reflective practitioner)」という用語を「専門家 (expert)」という用語と対比して以下のように言及した。省察的実践者 (reflective practitioner) とは「知っていることを前提にされているが、私だけがこの状況下で、関連する重要な知識を持つ人間なのではない。私之不確かであることは、自分にとっても相手に対しても学びの機会になりうる。」ものであるのに対し、専門家 (expert) は「自分では不確かだと思っても、知っていることを前提にされており、知っている者としてふるまわなければならない。」と述べている (ショーン, 2007, p.317)。

また、省察的実践者 (reflective practitioner) は顧客との関係で「プロフェッショナルとともに、自分の事例を意味づけている。そうすることでますます、当事者としてともに行動しているという感覚を得ている。」のに対し専門家 (expert) は「プロフェッショナルに任せている。そうすることで信頼に基づく安心感を得ている。」と述べている (ショーン, 2007, p.320)。実践家にとって、予測しがたい事項に対応するために理論的枠組みを超えて帰結や含蓄を見出そうとする試みが必要であり、その状況の様々な要素を考慮した省察的会話の重要性を指摘したこの定義は、教育の専門職分野に限定したものではなかったが、学校教育における教師としての専門職分野や教師教育分野に多くの影響を与えている (Tsangaridou, 1995; 林ら, 2006; 久保ら, 2008; 松本, 2014)。

- 2) 省察とは 'reflection' の訳語であり、本論文では一定の視点を持ってふりかえることを示す。また、反省は、三省堂の大辞林によると「ふり返って考えること。過去の自分の言動やありかたに間違いがなかったかどうかよく考えること。」とある。省察と同じくふりかえることであるが、自分の行動を否定的・批判的に捉える面が多く、自らの否定的な言動に対し悔やみ改めたいと考えることを示す。「反省的実践家」はすでに行われている訳出に従い、'reflective practitioner' の訳として扱う。
- 3) 本国立大学では、主免の教育実習が2年次(附属小学校)2週間と3年次(公立小学校)3週間の2回、副免の教育実習(附属中学校)2週間が4年次に1回と教育現場での実習を多く経験するカリキュラムとなっている。また、本研究の対象となる大学院の授業内容を学部でのこれまでの模擬授業を考慮し、より発展的な設定で行っている。これらの理由から本学出身かどうかを示した。
- 4) 教職チャレンジ制度とは、本大学大学院修士課程において、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の教育職員免許状を原則として1校種(1教科)に限り取得することができる(ただし、中学校・高等学校同一教化はこれに含む)制度である。
- 5) 模擬授業の指導において、教材となる領域(運動)に対し、多くの知識や経験を持っていることは、教材の詳細な設定や助言を左右する重要な要因であると考えられる。そのことから、研究対象者が専門競技として本模擬授業で教材として取り上げる器械運動(体操)を実施した経験があるかどうかを明記した。
- 6) 質的研究において、研究の信頼性・妥当性を担保する方法として様々なものが実施されるが、そのひとつに研究者のトライアンギュレーションがある(メリアム, 2004)。この方法はある一定の専門知識を持った人物が複数集まり、意見を集約し合意を得ることであり、妥当性のある一定の結果や考察を得ることができる。本研究の省察内容のKJ法による分類において複数の専門知識を持った人の合意で結果が導きだされること

が望ましく、いくつかの先行研究でもそれが実施されている(福ヶ迫・坂田, 2007; 日野・谷本, 2009; 久保ら, 2008; 村井ら, 2008)が、それが叶わなかった。その点で本分析は信頼性・妥当性の点での限界点が指摘できる。

- 7) 佐藤(2008)は質的研究におけるデータや事例の抽出において、研究者の意図が働き都合のよい事例のみ抽出してしまう危険性を指摘し、それを防止する方法として意図に沿わない事例にも目を向ける必要性を指摘した(ネガティブケースの抽出)が、本研究作業ではこの点も注意して事例抽出を実施した。これも質的研究において、研究の信頼性・妥当性を担保する方法のひとつである。
- 8), 9), 質的研究の視点で信頼性・妥当性を担保に関し、本研究本作業では、データのトライアングレーション(メリアム, 2004)を用い、受講者の記述で抽出したエピソードを本研究者がVTRを確認しまとめる作業を実施することで確かめた。また、エピソードについても研究者のトライアングレーションを行い、一定の専門知識を持った人物が複数名集まりその信頼性・妥当性を確かめる方法も妥当であるが、本研究では専門知識を持った研究協力者が得られず、それが叶わなかった。

<参考・引用文献>

- Berliner, D. C. (1988) The Development of Expertise in Pedagogy. AACTE Publications: Washington, D. C.
- 藤川聡・水上丈実(2016)教職大学院におけるマイクロティーチングの実践—FM法の提案及びストレート院生との共同的学びの検討—。北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要: 教職大学院研究紀要, 6: 31-43.
- 藤田育郎・細越淳二(2009)体育科模擬授業における学習成果の検討。国土館大学体育研究所報, 27: 76-86.
- 藤田育郎・岡出美則・長谷川悦示・三木ひろみ(2011)教員養成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: 19-30
- 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.
- 福ヶ迫善彦・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.
- 長谷川悦示・岡出美則・高橋健夫・萩原武久・米村耕平・松本奈緒(2003)筑波大学における体育教師教育カリキュラム及び指導法の検討: 「体育授業理論・実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」の授業展開。筑波大学体育科学系紀要, 26: 69-85.
- 早川由紀・大友智(2010)体育指導における初心期の意思決定と知識の関係に関する研究—大学院生の体育指導を対象として—。群馬大学教育実践研究, 27: 107-117.

- 林修・梅野圭史・厚東芳樹・辻延浩(2006)授業中の「出来事」に対する気づきからみた実習指導の改善に関する検討—小学校水泳実践を例として—。木原成一郎(研究代表者), 平成15年度~平成17年度科学研究補助金(基盤研究(B))研究成果報告書 実践的力量を形成する体育教師教育プログラム開発のための実証的研究(研究課題番号15300214), pp.144-160.
- 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.
- 川喜田二郎(1967)発想法, 中央公論社: 東京.
- 木原成一郎・日野克博・米村耕平・徳永隆治・松田恵示・岩田昌太郎(2008)教員養成段階で行う体育の模擬授業に関する事例研究—テスト映像を視聴した学生が気づいた体育授業の要素—。広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, 57: 69-76.
- 厚東芳樹・梅野圭史・上原禎弘・辻延浩(2004)小学校体育授業における教師の授業中の「出来事」に対する気づきに関する研究: 熟練度の相違を中心として。教育実践学論集, 5: 99-110.
- 厚東芳樹・宇野文俊(2010)小学校体育授業における教師の授業中の「出来事への気づき」に関する研究: 学習成果(ゲームパフォーマンス)の相違に着目して。北海道大学大学院教育学研究紀要, 110: 49-64.
- 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(1): 159-171.
- 鯨岡峻(2005)エピソード記述入門—実践と質的研究のために—。東京大学出版社: 東京.
- 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.
- 松本奈緒(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研究紀要教育科学部門, 69: 43-60.
- 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: 33-43.
- メリアム・堀薫夫ほか訳(2004)質的調査法入門: 教育における調査法とケース・スタディ。ミネルヴァ書房: 京都.
- 三井勇・下村義夫・高橋岳(2018)スポーツ科学系大学における保健体育科教員養成の課題。山梨学院大学スポーツ科学研究, 1: 33-42.
- 文部科学省(1995)中央審議会配布資料: 教師に対するゆるぎない信頼を確立する—教師の質の向上。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1345905.htm 2022年12月20日閲覧.
- 文部科学省(2006)中央審議会答申: 今後の教員養成・免

- 許制度の在り方について。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm 2022年12月20日閲覧。
- 村井潤・松田泰定・木原成一郎(2008) 模擬授業を複数回実施することの効果に関する事例的研究—ソフトバレーボールを教材として—。学校教育実践学研究, 15: 39-48.
- 奥山順子(2008) 幼稚園教育における「集団」の意味—3歳児の園生活への「適応」をめぐる—。秋田大学教育文化学部実践研究紀要, 30: 121-132.
- 太田伸幸・児嶋文寿(2007) 講義ビデオの自己評価を用いた教授能力に関する実践—教科教育法IIにおける学生による模擬授業を対象にした取り組み—。愛知工業大学研究報告, 42: 15-22.
- 佐藤郁哉(2008) 質的データ分析法—原理・方法・実践—, 新曜社: 東京.
- 佐藤学「教師文化の構造」. 稲垣忠彦・久富善之(1994) 日本の教員文化. 東京大学出版社: 東京, p.33.
- シヨン・ドナルド(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. 柳沢昌一・三輪健二監訳, 鳳書房: 東京. (Schon, Donald A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic books: NY.)
- Steven, T. (1996) Difference between experienced and inexperienced physical education teacher' s augmented feedback and interactive teaching decision. Broadman : New York.
- 高木幸子(2007) 家庭科教員養成における模擬授業実践を取り入れた教育法プログラムの検討(第1報) 模擬授業実践による学生の課題認識の分析. 日本家庭科教育学会誌, 49(4): 256-257.
- 高田典衛(1985) よい体育授業と教師. 大修館書店: 東京, pp.138-146.
- 徳永隆治(2009) 模擬授業による体育授業づくりの意識形成に関する事例的研究. 安田女子大学紀要, 37: 197-207.
- Tsangaridou, N. and Siedentop, D. (1995) Reflective Teaching: A Literature Review. *Quest*, 47: 212-237.
- Tsangaridou, N. and O' Sullivan, M. (1994) Using pedagogical reflective to enhance reflection among preservice physical education teachers educational values and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17: 2-25
- 山口孝治(2010) 体育授業研究からみた教師の実践的知識と思考に関する研究の変遷と今後の展望. 佛教大学教育学部紀要, 9: 61-72.
- 米村耕平(2007) 教員養成大学院段階で養成すべき小学校教師の体育の「実践的指導力」体育科教育学研究, 23(2): 23-32

