

# 体育教員養成課程の模擬授業における学生の「リフレクション」の実態に関する事例研究

— 他者の実践を対象とした協議会における「リフレクション」に着目して —

川 口 諒  
(2018年10月4日受理)

The Case Study of Reflection of Student at Microteaching  
in Pre-service Teacher Education of Physical Education  
— Focus on reflection at case conference targeting practice of others —

Ryo Kawaguchi

**Abstract:** This study explored students' reflection at a conference in terms of their collaboration with others. In particular, the students' microteaching were targeted during the preservice teacher education conference. We examined how students' remarks during the conference affected their peers' reflection. The results clarified the following three points. First, the framework of students' reflection at the conference targeting their peers' microteaching included the "teaching skills," "place-setting," "warm-up or pre-exercise," "ingenious use of teaching materials," "ingenuous use of teaching equipment," and "other" categories. The results clearly showed that the students' reflection tended to focus on "teaching skills." Second, when students reflected on the lecture contents afterwards, although they considered their peers' remarks at the conference, they did not adopt their peers' perspectives during their reflection. Thus, it was suggested that students' awareness about their own microteaching tasks influences the adoption of other perspectives during reflection. Third, students were inferred to reflect about "pupil" and "teaching materials" from the teacher's perspective. In addition, ensuring the quality of microteaching by choosing the appropriate teaching materials and devising a microteaching is necessary to facilitate reflections with diverse student perspectives.

Key words: Reflection, Microteaching, Case conference, Practice of others

キーワード：リフレクション、模擬授業、協議会、他者の実践

## 1. 問題の所在と研究の目的

今日、教師教育の分野において、教師の成長には「リフレクション (reflection)」<sup>1)</sup>が重要な役割を担っ

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：齊藤一彦 (主任指導教員)、上田 毅、  
木原成一郎、岩田昌太郎

ているとされている (例えば、佐藤, 1997; 藤岡, 2000; 姫野, 2013)。その発端は、アメリカの教育学者ドナルド・ショーンによる「リフレクション」を中心的な概念とする「省察 (反省) 的实践家」モデルの提案にあり、今日の教職の専門家像に大きく影響を与えている (ショーン, 2007)。

他方、わが国では、1990年代に従来の授業研究の在り方が問い直される中において、佐藤学によって「省察的実践家」モデルへのパラダイムシフトが提唱され

た(石井, 2013)。さらに、日本教育大学協会の「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト(2004)の最終答申において、今後の教員に求められる「実践的指導力」について、「大学で教員を養成する」ということの原点に立ち返り、「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」を中軸に据えることが提案された。この答申を皮切りに、教員養成プログラムにおいて、「リフレクション」の概念を組み込んだカリキュラムの改革がなされるようになった。その結果、そのような影響によって、教員養成課程の各教科における学生の「リフレクション」を対象とした研究や報告が多く見られるようになってきたのである。

教員養成課程の学生の「リフレクション」を対象とした研究として教育実習生についての研究が積み重ねられてきた。理論と実践の統合を図ることのできる場としての教育実習は、教員養成課程において重要な意義を持つ場である(黒崎, 2001)。しかし、わが国は欧米諸国に比べると教育実習の期間が短いことが指摘されている(中央教育審議会, 2012)。そのため、「リフレクション」する力を育成するためには教育実習のみでは不十分であると考えられる。小松崎(2010)は、教育実習で数回の授業を行っただけで授業の運営能力を保障することは不可能であるとし、貴重な経験の場である教育実習の充実の観点から、教育実習前に行う模擬授業は、体育授業運営の基本的な事項を学習する場として重視するべきであると主張している。また、Behets & Vergauwen(2006)によると、「リフレクション」については指導法やセミナー、教育実習入門のような早期の現場経験などにおいて、とりわけ教育実習前での指導の必要性を指摘している。これらのことから、教員養成課程において教育実習前に模擬授業を行うことは、授業運営の基礎的な技術を学ぶだけでなく、「リフレクション」する力の育成にも有効な手段であると考えられる。実際に近年、教員養成系の大学・学部では、模擬授業が積極的に実施されている<sup>2)</sup>(藤田, 2013)。

そのような中、体育教師教育分野において、教員養成課程の模擬授業に関する研究が報告されてきた初期の段階では、模擬授業を行っている学生の教授技術に焦点を当てた研究(例えば、丸山, 1987; 丸山, 1989; 岸本, 1995)が報告されている。そして、近年では、模擬授業における学生の「リフレクション」に焦点を当てた研究が数多く報告されている。これらの報告では、大きく2つの手法から模擬授業における学生の「リフレクション」の実態を捉えようとしている。1つ目は、学生に授業映像を視聴させ、学生の「リフレクション」の実態を把握しようとするものであ

る(例えば、福ヶ迫・坂田, 2007; 木原ら, 2009; 藤田, 2013)。2つ目は、授業中の協議会や授業後の振り返りシートなどで学生に「リフレクション」を行わせ、学生の「リフレクション」の実態を把握しようとするものである(例えば、木原ら, 2007; 日野・谷本, 2009; 岩田ら, 2010; 藤田ら, 2011)。これらの先行研究では、学生がどのような視点で「リフレクション」するのか、「リフレクション」の記述数がどのように変わるのかについて、主に検討されている。このような先行研究の蓄積から、教員養成課程における模擬授業の成果として「リフレクション」する力の育成が挙げられている(木原, 2010; 藤田, 2015)。以上から、教員養成課程において、「リフレクション」する力を育成するためにも、模擬授業での実践が重要となると言える。とりわけ、教育実習前の模擬授業によって「リフレクション」する力を向上させることが、その後の教育実習の充実に重要となってくると考えられる。

一方、教員養成課程で実施される模擬授業において、学生が「リフレクション」する力を形成していく際の課題として以下の2点が考えられる。

まず1点目が、教員養成課程における模擬授業で1人の学生が実践できる回数が少ないという点である。つまり、学生のほとんどは模擬授業で学習者として参加したり、観察者として模擬授業の記録をしたりしている。体育教師教育分野において教員養成課程の模擬授業に関する研究が数多く報告されている。しかし、これらの実践報告では、1人の学生が模擬授業を実践するのはほとんどが1, 2回であり、1回も実践しない場合もみられる。そのため、自身の模擬授業の実践以外についても「リフレクション」を行い、他者の実践から学ぶことが重要になってくる。

ところで、久保・木原(2013)は、従来から考えられている「リフレクション」の概念では、「リフレクション」の対象が自己の実践を対象としたものに限られていると指摘している。そのうえで、久保・木原(2013)は、「リフレクション」の対象を拡大する必要があると指摘し、「リフレクション」の概念の拡張を提案している。この概念においては、「リフレクション」が「実践を対象としたリフレクション」、「他者の実践を対象としたリフレクション」、「理論を対象としたリフレクション」の3つに分かれている。この中で、「他者の実践を対象としたリフレクション」、「理論を対象としたリフレクション」については、感想や意見、批評を行うといった振り返り(〈例〉～がよかった。～が分かりにくかった。など)にとどまらず、自己の経験や今までの学習と結び付けて、改善や発展につなげる振り返り(〈例〉～が分かりにくかったので、自分が実

践するなら～する。など)まで行くことで、他者の実践や理論を対象とした「リフレクション」においても、その「リフレクション」の主体となりえるとしている(久保・木原, 2013)。これらのことから、教員養成課程における模擬授業では、他者の実践を「リフレクション」する機会が多く存在しているため、「リフレクション」の対象を拡大して捉え、他者の実践に関しても発展・改善案を提示しながら「リフレクション」することが肝要であると考えられる。

次に、2点目が、教員養成課程の学生や教師が「リフレクション」を通して新たな視点を得ようとする際に、一人で「リフレクション」を行うだけでは限界があることがしばしば指摘されている点である(Loughran, 2002)。例えば、Loughran (2002)は、「効果的な省察的実践」の概念を自身の実践の合理化と対比させ、教師が状況を意味づけて理解を深め、他者の様々な視点から自身の実践を捉えなおすこととし、それが効果的な学習につながると述べている。また、コルトハーヘン(2010)は、学生の「リフレクション」を促進するうえで「省察的な相互作用」を伴うグループ学習が不可欠であると主張している。その理由として、他の学生と授業実践などの経験を共有することによってその経験を構造化しやすくなると同時に、経験に対する他者と自己の分析を比較することで経験を捉える枠組みを新たに発見できるようになるからである(コルトハーヘン, 2010)。

これらの指摘は、自身の視点のみではなく他者と協働的に「リフレクション」することで、より「リフレクション」が促進され深まることを示唆している。したがって、教員養成課程において学生の「リフレクション」する力を育成していくためには、他者と協働的に「リフレクション」することを通して成長していくことが重要であると考えられる。

以上の2点の課題から、教員養成課程の模擬授業において学生の「リフレクション」する力を育成していくためには、自己の実践を「リフレクション」して学習するだけでなく、とりわけ、多くの機会が存在する他者の実践を「リフレクション」することによっても学習していくことが求められる。その際に、自他の実践を個人で「リフレクション」するのではなく、他者と協働的に「リフレクション」することが肝要であると考えられる。しかし、これまでの体育教師教育の研究では自己の実践を対象とした「リフレクション」と他者の実践を対象とした「リフレクション」が混同されており、両者を区別したうえで学生の「リフレクション」について検討するべきであると指摘されている(久保・木原, 2013)。また、体育教員養成課程の模擬授

業において、他者の実践を対象とした協議会での学生の「リフレクション」について着目した研究が管見の限り行われていない。

そこで本研究では、教員養成課程で実施されている模擬授業における他者の実践を対象として、他者と協働的に「リフレクション」する場面である協議会での学生の「リフレクション」の実態を明らかにすることを目的とする。さらに、協議会における他者の発言がどのように学生の「リフレクション」に影響を与えているのかを明らかにすることも目的とする。

## 2. 研究の方法

### 2.1. 研究対象

#### 2.1.1. 調査対象者

本研究の対象は、国立大学法人X大学教育学部において2014年度後期開講の「体育科教育課程・教材構成論」(以下、本講義と略記する)の受講者39名であった。毎年、本講義では、介護等体験や課外活動の大会等の理由ですべての模擬授業に参加できる学生が極端に少ない。本研究の対象年度においても、すべての模擬授業に参加できた学生は39名中8名であった。後で詳述するが、本講義での模擬授業の実施条件の関係上、同じ条件で模擬授業を受け続けるのは同一グループ内の学生同士のみである。そのため、唯一グループ内の全員がすべての模擬授業に参加したグループの3名の学生(学生A～C)を最終的な対象者として選定した。

#### 2.1.2. 本講義の概要

本講義は、保健体育科の中・高等学校教諭1種免許状を取得するための「教科の指導法に関する科目(必修)」である。表1に示している通り、教育実習の前の2年次後期(4セメスター)に開講されている。また、本講義は、中・高等学校における新任の保健体育科教師として体育授業を実践するために必要な知識や技能、及び実践力を養うことを目的としている。とりわけ、1)「体育授業設計能力(体育授業デザイン能力)」, 2)「体育授業運営能力(体育授業マネジメント能力)」, 3)「体育授業実践能力(基礎的教授技術)」, 4)「運動観察・分析能力」の4つの知識や能力<sup>3)</sup>を講義で理解し、模擬授業や授業観察を行うことによって習得することを目指している。なお、本講義の授業計画を表2に示している。

### 2.2. 模擬授業及び協議会の展開

模擬授業は、12グループでバレーボールかマット運動のどちらかの単元を担当し、全部で6時間の授業にわたって行われた。なお、1グループは3、4人で構成されている。1時間の授業で同一グループが同じ内

表1 X大学における体育科目と教育実習関連の科目およびその主な内容

	科目名	主な内容
1年次	教育実習入門	講義および2日間の附属学校での授業観察を行う。
2年次	体育科教育概論	講義を通して、体育科の本質と基本理論の理解を深める。
	教育実習観察	2日間の附属学校での教育実習生の授業観察を行う。
	体育科教育課程・教材構成論	講義、模擬授業を通して、保健体育科教師として体育授業を実践するのに必要な知識や技能及び実践力を養う。
3年次	教育実習指導B	3日間の附属学校での授業観察、指導案作成を行う。
	中・高教育実習I	4週間（前・後期2週間ずつ）の教育実習を行う。
4年次	教職実践演習	演習、指導案作成、模擬授業、討論、事例研究などを通して、教科の指導内容、教科の指導法、生徒指導及び学級・学校経営、資質・能力の4つを補完する。

表2 「体育科教育課程・教材構成論」の授業計画

授業回数	授業内容
1回	オリエンテーション
2回	体育授業設計能力に関する講義(1)
3回	体育授業設計能力に関する講義(2)
4回	モデル模擬授業(代表者2名)
5回	体育授業運営能力に関する講義
6回	模擬授業(1回目)
7回	模擬授業(2回目)
8回	体育授業実践能力に関する講義
9回	模擬授業(3回目)
10回	模擬授業(4回目)
11回	運動観察・分析能力に関する講義(1)
12回	運動観察・分析能力に関する講義(2)
13回	模擬授業(5回目)
14回	模擬授業(6回目)
15回	授業のまとめ

容の模擬授業を2回行った。1回の模擬授業は20分間で実施され、その後、協議会をはさんで学習者役の学生の集団が入れ替わり、協議会での振り返りを踏まえて2回目の模擬授業が実施される。2回目の模擬授業終了後にも協議会を実施した。

協議会はそれぞれの模擬授業ごとに15分間で行った。その際、担当教員又はティーチングアシスタント(以下、TAと略記する)の2名の大学院生(1名は筆者)が協議会を運営した。協議会の流れとして、まず、授

業者、学習者の学生のそれぞれが5分間で協議会ワークシート(以下、協議会WSと略記する)の表面に模擬授業の気づきを記述させた。次に、授業者の学生が模擬授業についての自評を述べた後、学習者の学生との質疑応答を行った。そして、最後に担当教員又はTAの大学院生が総括を行うという流れであった。

協議会の内容で、各自が「必要だと思うこと」をすべて協議会WSの裏面に記入させた。さらに、授業終了後の課題として、リフレクション・シート(以下、RSと略記する)を設定した。RSにおけるそれぞれの記述が自己の気づきなのか、他者からの気づきなのかを明確にするために、自己の気づきには「◎」、他者からの気づきには「△」を明記して記述させた。そして、授業者及び学習者役の学生全員に協議会WS及びRSを授業終了後1週間以内にeメールで提出させた。

### 2.3. 分析の手続き

本研究の目的である学生の「リフレクション」の実態を明らかにするために、協議会WSの表面の記述を分析対象とした。対象となった協議会WSは、3名の学生が授業者時に記述したものを除く5回分の30枚であった。さらに、久保・木原(2013)の指摘に基づいて、対象とした協議会WSの記述の中から、単なる批評や感想だけでなく改善案や発展案が提示されている記述のみを他者の実践を対象とした「リフレクション」とみなし、分析対象の記述として抽出した。また、協議会において他者の発言をどのように聴き、それが自身の「リフレクション」にどのように影響しているのかを明らかにするために、RSの記述のうち他者の気づきからの記述を抽出した。

そして、分析対象としたそれぞれの記述を、KJ法(川喜田, 1967)を参考にして帰納的に分類を行った。分析結果の妥当性を高めるために筆者と体育科教育学を専門とする大学院生のそれぞれで分類を行い、意見が別れたものについては合意に至るまで協議を行って分類した。

## 3. 結果

### 3.1. 他者の実践を対象とした協議会における学生の「リフレクション」の枠組み

表3は、協議会の冒頭で記入した協議会WSの表面の記述の中から他者の実践を対象とした「リフレクション」に該当する記述を抽出して分類した結果を示している。

本研究において、他者の実践を対象とした協議会における学生の「リフレクション」の枠組みとして大きく「教授行為(47.8%)」、「場の設定(15.2%)」、「準備

体操・予備運動 (10.9%)、「教具の工夫・活用 (8.7%)」、「教材の工夫 (6.5%)」、「その他 (10.9%)」の категория (カテゴリーⅣ) が生成された。「教授行為」は「フィードバック (19.6%)」、「指示・説明 (10.9%)」、「示範 (17.4%)」の下位カテゴリー (カテゴリーⅢ) から構成されている。「場の設定」は「適切な場の大きさ (4.3%)」、「配列法 (4.3%)」、「集合の場所 (6.5%)」の下位カテゴリー (カテゴリーⅢ) から構成されている。「準備体操・予備運動」は「準備体操の必要性 (8.7%)」と「主運動につながる予備運動 (2.2%)」の下位カテゴリー (カテゴリーⅢ) から構成されている。「教具の工夫・活用」は「教具の工夫 (6.5%)」と「教具の活用方法 (2.2%)」の下位カテゴリー (カテゴリーⅢ) から構成されている。「教材の工夫」は「授業内容の精選 (2.2%)」、「苦手な生徒への配慮 (2.2%)」、「グループを活用した指導 (2.2%)」の下位カテゴリー (カテゴリーⅢ) から構成されている。「その他」は「目標の明確化 (4.3%)」、「授業前の準備 (2.2%)」、「学習進度の確認 (2.2%)」、「評価ポイントの明示 (2.2%)」の下位カテゴリー (カテゴリーⅢ) から構成されている。

### 3.2. RS において他者の視点をういた「リフレクション」の枠組み

表4は、授業後に協議会の内容をもとに作成したRSの記述の中から、他者の視点をういて「リフレクション」している記述を分類した結果を示している。

表3 協議会WSにおける学生の「リフレクション」の記述の分類

カテゴリーⅣ	カテゴリーⅢ	カテゴリーⅡ	カテゴリーⅠ	小計	合計	
教授行為 (47.8%)	フィードバック (19.6%)	全体への指導 (4.3%)		2	22	
		個人への指導 (6.5%)		3		
		まとめ (8.7%)		4		
		説明 (8.7%)	具体的な説明 (6.5%)	3		
	指示・説明 (10.9%)		生徒との相互作用	1		
		指示をする場所 (2.2%)		1		
		示範 (17.4%)	示範の必要性 (8.7%)	示範の欠如 (4.3%)		2
			示範の不足 (4.3%)	2		
	示範の見せ方 (8.7%)		示範の場所 (4.3%)	2		
			示範の明瞭性 (4.3%)	2		
場の設定 (15.2%)	適切な場の大きさ (4.3%)		2			
	配列法 (4.3%)		2	7		
	集合の場所 (6.5%)		3			
準備体操・予備運動 (10.9%)	準備体操の必要性 (8.7%)		4	5		
	主運動につながる予備運動 (2.2%)		1			
教具の工夫・活用 (8.7%)	教具の工夫 (6.5%)	板書の工夫 (4.3%)	2	2		
		学習カードの工夫 (2.2%)	1	4		
教材の工夫 (6.5%)	教具の活用方法 (2.2%)		1			
	授業内容の精選 (2.2%)		1			
	苦手な生徒への配慮 (2.2%)		1	3		
その他 (10.9%)	グループを活用した指導 (2.2%)		1			
	目標の明確化 (4.3%)		2	2		
	授業前の準備 (2.2%)		1			
	学習進度の確認 (2.2%)		1			
	評価ポイントの明示 (2.2%)		1			
合計				46		

※「小計」及び「合計」の数値は記述数を示している。

本研究において、RSの中で他者の視点をういた「リフレクション」の枠組みとして大きく、「教授行為 (65.1%)」、「場の設定 (7.9%)」、「教材の工夫 (7.9%)」、「その他 (19%)」の категория (カテゴリーⅣ) が生成された。「教授行為」は「フィードバック (22.2%)」、「示範 (17.5%)」、「指示・説明 (17.5%)」、「発問 (7.9%)」の下位カテゴリー (カテゴリーⅢ) から構成されている。「場の設定」は「場の設定の工夫 (4.8%)」と「学習形態の工夫 (3.2%)」の下位カテゴリー (カテゴリーⅢ) から構成されている。「教材の工夫」は「授業内容の精選 (4.8%)」、「思考を深める授業 (1.6%)」、「生徒の実態に応じた教材の工夫 (1.6%)」の下位カテゴリー (カテゴリーⅢ) から構成されている。「その他」は「安全への配慮 (7.9%)」、「タイムマネジメント (3.2%)」、「教師としての立ち居振る舞い (3.2%)」、「補助の方法 (1.6%)」、「出欠確認 (1.6%)」、「見学者への対応 (1.6%)」の下位カテゴリー (カテゴリーⅢ) から構成されている。

## 4. 考察

### 4.1. 模擬授業観察直後における学生の「リフレクション」の枠組み

表3の結果が示すように、学生の「リフレクション」の特徴として、「教授行為 (Ⅳ) <sup>4)</sup>」に「リフレクシ

表4 RSにおける他者の気付きからの記述の分類

カテゴリーⅣ	カテゴリーⅢ	カテゴリーⅡ	カテゴリーⅠ	小計	合計	
教授行為 (65.1%)	フィードバック (22.2%)	まとめの充実 (11.1%)	具体的なまとめ (6.3%)	4	41	
			授業のつながりを意識したまとめ (4.8%)	3		
			全体への指導 (6.3%)	4		
			ITの活用 (3.2%)	2		
	示範 (17.5%)		復習の充実 (1.6%)	1		
		示範の見せ方 (14.3%)	見る位置 (9.5%)	6		
			見る視点の提示 (4.8%)	3		
		示範の必要性 (1.6%)		1		
	指示・説明 (17.5%)		示範の効果 (1.6%)	1		
		具体的な説明 (6.3%)	活動の意図の説明 (6.3%)	4		
			説明の仕方 (1.6%)	1		
			授業の流れの提示 (1.6%)	1		
発問 (7.9%)		指示の仕方 (1.6%)	1			
		発問の仕方 (4.8%)	3			
		発問の必要性 (3.2%)	2			
場の設定 (7.9%)	場の設定の工夫 (4.8%)		3	5		
	学習形態の工夫 (3.2%)		2			
教材の工夫 (7.9%)	授業内容の精選 (4.8%)		3			
	思考を深める授業 (1.6%)		1	5		
	生徒の実態に応じた教材の工夫 (1.6%)		1			
その他 (19%)	安全への配慮 (7.9%)			5		
	タイムマネジメント (3.2%)			2		
	教師としての立ち居振る舞い (3.2%)			2		
	補助の活用方法 (1.6%)			1		
	出欠確認 (1.6%)			1		
	見学者への対応 (1.6%)			1		
	合計				63	

※「小計」及び「合計」の数値は記述数を示している。

ン」の焦点が集中していることが分かる。この結果は教員養成課程の学生を対象とした先行研究（例えば、木原ら、2007；日野・谷本、2009；岩田ら、2010）でも同様の結果が示されており、それらの先行研究の結果を追認するものとなった。その中でも、「指示・説明（Ⅲ）」や「示範（Ⅲ）」といった「教授行為（Ⅳ）」の下位カテゴリーに表れように、授業者が情報の出発点として学習者に伝達する際に必要となる教師行動について、「リフレクション」を多く行っていることが分かる。さらに、「教具の工夫・活用（Ⅳ）」の下位カテゴリーである「教具の工夫（Ⅲ）」にも同様のことが言える。そして、学習者に対して教授する内容を効果的に伝達する場を組織する視点である「場の設定（Ⅳ）」についても「リフレクション」されている。つまり、授業者が計画の段階で準備していた学習内容が学習者に適切に伝わっているのか、どのように伝えるべきなのかという課題意識を学生は保持していると考えられる。したがって、このような視点での「リフレクション」が多く見られた理由として、授業者の教師行動として多く表れる内容であり、学生の授業に対する課題意識に即しているために、その行動の成否を自認しやすかったことが挙げられるだろう。

一方で、「フィードバック（Ⅲ）」の下位カテゴリーである「全体への指導（Ⅱ）」や「個人への指導（Ⅱ）」、「まとめ（Ⅱ）」の内容は、上述した状況とは異なってくる。なぜならば、フィードバックを行う際には、フィードバックを行う何らかの対象が必要だからである。つまり、授業中に学習者が取った何らかの言動の結果に対して、授業者は即時的にまたは事後的に応答を示さなければならないのである。授業者がこういった行動を取るためには、技術の構造や教材の知識が必要となるため、授業実践の経験が浅い学生にとっては比較的難しい課題であると考えられる。実際に、「個人への指導（Ⅲ）」の具体例として、「個人への指導をもっと増やすと良かった」、「アドバイスがもっとあっても良かった」という指摘がなされている。筆者が行った実際の授業観察からも、学習者が提供された学習課題に従事している際に、巡視は行うものの学習者に対してフィードバックを行っていない姿が散見された。これは、学習者の行動に対してどのようなフィードバックを行っていいのか分からない授業者が多くいるためであることが推察される。また、「全体への指導」を行う際には、学習者の行動を適切にモニタリングし、多くの学習者が抱える学習課題に対するつまづきを判断し、適切にフィードバックを行うことが求められる。さらに、授業の「まとめ」の際には、授業の学習課題に対する学習者の学習成果がどの程度の達成度でど

の程度の課題が残されたのかを適切に評価し、次の学習課題へとつなげていくことが求められる。これらのことから、先にも述べたように学生にとってフィードバックは比較的困難な課題であるため、授業者の課題として表出しやすく、学生の「リフレクション」の視点として表れたと考えられる。

他方で、日野・谷本（2009）は、教員養成課程の学生は「子ども」に関する「リフレクション」の視点を持つことが難しいと指摘している。本研究においても、「教授行為（Ⅳ）」に代表されるように教師行動に関する視点が多く見られ、学習者の立場に立った視点はほとんど見られない。そのような中で、学習者の視点で「リフレクション」している事例が見られた。それは、「教材の工夫（Ⅳ）」の下位カテゴリーである「苦手な生徒への配慮（Ⅲ）」に関する内容である。このカテゴリーは、3回目のマット運動の模擬授業についての協議会WSにおける学生Cの「音楽でスタートを決めるのはよかったが、全員ができるように工夫しないといけない。つまづいている子の次にスタートするとあぶない」という記述から構成されている。筆者が行った授業観察から、この記述は、マット運動の授業の予備運動として、これまで学習した技を音楽に乗せて行うという活動の中で、授業者が指定したタイミングで次々と出ていく際に、授業者が指定したタイミングが早かったため、うまく技ができない学習者のところで詰まってしまうという場面から生まれたものであると推測される。この記述が生まれた直接的な要因はこの場面に起因すると推測されるが、2回目のマット運動の模擬授業が間接的な要因となっているのではないかと考えられる。2回目のマット運動の模擬授業では、学習者に分かりやすく伝えるために体にガムテープを貼って腰角を視覚的に示したり、回転の勢いをつけるためにマットの端を折り込みマットに傾斜をつけたりするなどの教具の工夫が見られた。この授業についての学生CのRSには、教具の工夫を評価したうえでつまづきのある学習者に対する支援について教材研究を行うことの重要性について記述してある。

このような経験をした事によって、学生Cに学習者の視点に立った「リフレクション」の視点が生まれたと推察される。

#### 4.2. 協議会における他者の発言の影響

前節では、模擬授業観察直後における学生の「リフレクション」の枠組みとその枠組が形成された要因について、「リフレクション」の主体である自己の視点から検討した。本節では、学生の「リフレクション」の枠組みが形成される際に影響を及ぼしていると考えられる協議会における他者の発言について検討を行

う。

表3と表4を見比べると、大きなカテゴリ間での差異が確認できる点として、表4において「教授行為(Ⅳ)」の下位カテゴリとして「発問(Ⅲ)」が生成されている。また、表3には見られた「教具の工夫・活用(Ⅳ)」と「準備運動・予備運動(Ⅳ)」のカテゴリは生成されていない。このように、表3と表4を比較しても、下位カテゴリとしての細かなカテゴリの差異は見られるものの、自己の視点と他者の視点とで大きな差異は見られない。これは、授業者と観察者という立場の違いはあるものの、教員養成課程の学生という同じ立場であるため、協議会において表出する「リフレクション」の視点は類似する傾向にあると考えられる。一方で、表4で新たに表れたカテゴリの内容を協議会において誰が指摘しているかということに着目してみると、担当教員やTAからの指摘がほとんどであった。そのため、本研究の結果から考えると、協議会において学生同士で議論をしても新たな視点形成されることは難しいということが考えられる。

それでは、模擬授業の協議会において指導的立場にある担当教員やTAの批評のみを学生は聴きさえすればいいのであろうか。この点に関して本研究の事例から考えてみたい。表4における「教材の工夫(Ⅳ)」の下位カテゴリとして「生徒の実態に応じた教材の工夫(Ⅲ)」というカテゴリが生成されている。このカテゴリは学生Aの「3段攻撃ではなく『3回攻撃』にするなどの工夫をして、生徒の実態に応じた授業内容を考える必要がある」という記述から構成されている。筆者が行った授業観察から、この記述の背景には、3回目のバレーボールの授業が影響していると思われる。この授業の目標は「三段攻撃で相手コートにボールを返そう」であった。授業の活動内容としては、ウォーミングアップを兼ねた2人組でのオーバーハンドとアンダーハンドのパス交換を行い、授業者による三段攻撃についての説明と示範がなされ、それぞれの役割をローテーションしながらネット越しに投げられたボールを三段攻撃で返すという活動が授業のメインとして設定されていた。そして、この授業についての協議会において担当教員は、授業の中でうまくできていない学習者の事例を提示し、さらに単元計画では「思考・判断」についての目標として設定されているという点から、今回の授業が単なる技術指導に終止していたという問題点を指摘した。その改善策として、「三回攻撃」という言葉を用いて「レシーブトスアタック」という固定された三段攻撃ではなく、タスクゲームを取り入れ、3回の触球回数の中で相手コートに返球する過程でチーム内での自身の役割や自

身の技術レベルについて問うような内容に改善するのはどうかという提案がなされた。このような場面を経て学生Aはこの指摘を記述したと推測される。この担当教員の指摘は、授業の目標を達成するために目標-内容-方法に一貫性を持たせ、その内容や方法に工夫を求めているものである。本研究では、結果的に授業の目的に即して内容や方法に整合性をもたせるような「リフレクション」の視点が学生からは見られなかった。

坂本(2013)は、小学校の授業研究における協議会での教師の学習過程について研究を行っている。その中で、教師は協議会において他者の「実践の表象」を授業観察の事実や自身が保持している「実践的知識」、課題意識などの枠組みを通して解釈していることを指摘している(坂本, 2013)。この指摘から考えれば、たとえ模擬授業後の協議会において担当教員が学生の保持していない視点で模擬授業について批評を行ったとしても、学生の課題意識を変容させなければ、担当教員のそれらの指摘は学生に受け入れられないままとなってしまうだろう。前節でも述べたように、本研究における学生は計画した内容がどのように伝わったか、その内容を伝えるためにはどうしたらいいのかという課題意識を保持していると推察される。つまり、学生が保持している課題意識を多様な視点に広げていく作業が必要であると考えられる。例えば、日野(2003)は、模擬授業を実施した次の時間には模擬授業に対する「反省・検討会」を実施している。そこでは、模擬授業を実施した際に学生が記録したマネジメントや相互作用の授業分析の結果や授業評価の結果を提示して客観的なデータに基づいて指導・助言が行われている。その結果、学生の体育授業に対する認識を高めることへの一定の効果が示されている。これは、模擬授業終了直後の振り返りだけでなく、学生の振り返りについて担当教員が価値付けを行っている成果であると考えられる。

このように模擬授業を実施し、振り返りを行うだけでなく、担当教員による授業分析や授業評価の結果などの客観的なデータに基づく模擬授業の価値付けが学生の課題意識を多様な視点に広げていくために求められるであろう。

#### 4.3. 本研究の結果を踏まえた教員養成課程における模擬授業の限界性と可能性

上述してきたように、本研究においては、教師の行動である「教授行為(Ⅳ)」についての「リフレクション」の視点が多く見られた一方で、学習者に関する「リフレクション」の視点についてはほとんど見られなかった。木原ら(2009)は、模擬授業を経験することによ

て、「子どもの学習」を組織する教師の働きかけについての視点がより詳細になったものの、「子どもの学習」そのものに対する視点は学生にとって意識しにくい部分であることを指摘している。このことは、学生がどの立場からの「リフレクション」の視点を意識しているのかという点に関係してくると考えられる。小林(1985)は、体育授業の実体的構造を「教師」、「子ども」、「教材」の3つの要素から捉えている。つまり、本研究における結果や木原(2009)の指摘を踏まえると、教員養成課程の模擬授業において学生は、主に「教師」の立場から「子ども」や「教材」について「リフレクション」しており、「子ども」の立場から「リフレクション」を行うことがほとんどないと考えられる。例えば、「教授行為(Ⅳ)」の下位カテゴリーである「フィードバック(Ⅲ)」の記述の内容も、「学習者に○○というつまずきがあったから、××といったフィードバックを行ったほうがよかった」という記述ではなく、実際には「全体への指導、個人への指導があったが、個人への指導を増やすとっと良かった」という記述であった。これは、同じようにフィードバックについて「リフレクション」をするにしても、模擬授業で授業者の行動として表れるフィードバックが少ないという事実から、学習者へのフィードバックを増やしたほうが学習者の学習に効果的であるという「教師→子ども」という関係性の「リフレクション」を学生は主に行っているということになる。反対に、「子ども→教師」という関係性の「リフレクション」では、学習者の行動から観察できる運動のつまずきなどの事実から、そのつまずきの解決に向けた手段として授業者のフィードバックの必要性が指摘されることになるだろう。このように、学生が「教師」の立場からのみ「リフレクション」するのではなく、「子ども」や「教材」などの多様な立場から「リフレクション」できるような模擬授業や協議会の形態に対する教員側の支援が求められる。

一方で、本研究の結果においては少数の事例であった本章の1節で取り上げた「教材の工夫(Ⅳ)」の下位カテゴリーである「苦手な生徒への配慮(Ⅲ)」の内容に関する事例では、「子ども」の立場から「教材」を捉えていることが確認された。この事例では、2回目のマット運動の模擬授業において教具の工夫が見られたことから、運動が苦手な学習者への支援のための教具の工夫の重要性に気づき、3回目のマット運動の模擬授業において「苦手な生徒への配慮(Ⅲ)」に関する記述が見られた。この要因として、模擬授業における単元の種目が影響しているのではないかと考えられる。水島(2004)によれば、器械運動は「できる、

できないがはっきりしている種目」であると指摘されている。そのため、模擬授業においてマット運動が苦手な学習者が浮き彫りとなり、授業者もそういった学習者への対応に意識が向きやすくなると同時に、観察者としての学習者も苦手な学習者の実態に対して意識が向きやすくなったのではないだろうか。実際に、模擬授業で取り上げる教材によって模擬授業の様態や成果が異なってくることが指摘されている(浅井・藤田, 2016)。これらのことから、本研究においては、マット運動の「できる・できないがはっきりしている」(水島, 2004)という特性から学生の「リフレクション」の視点が「子ども」に対して向けられたのではないかと考えられる。すなわち、模擬授業で取り扱う教材によって学生の「リフレクション」の視点が異なってくることが示唆される。

以上のことから、模擬授業を通して学生が多様な「リフレクション」の視点を獲得するために、模擬授業における事前の教材選択を工夫することが必要であると考えられる。つまり、授業担当者である大学教員が学生に対して模擬授業においてどのような力をどのような方法で身につけさせたいのかを明確にしたうえで、模擬授業を実施することが求められるだろう。

## 5. 摘要と今後の課題

本研究では、教員養成課程で実施されている模擬授業における他者の実践を対象として、他者と協働的に「リフレクション」する場面である協議会での学生の「リフレクション」の実態を明らかにすること、また、協議会における他者の発言がどのように学生の「リフレクション」に影響を与えているのかを明らかにすることを目的とした。その結果、以下の3点が明らかとなった。

- (1) 他者の実践を対象とした協議会における学生の「リフレクション」の枠組みとして、「教授行為」、「場の設定」、「準備体操・予備運動」、「教具の工夫・活用」、「教材の工夫」、「その他」のカテゴリーから構成されることが明らかとなった。その中でも、学生の「リフレクション」は「教授行為」に焦点化されることが明らかとなった。
- (2) 授業後のRSでは、協議会における他者の発言を用いて「リフレクション」しているものの、協議会において他者の視点を取り入れて「リフレクション」している事例はほとんど見られなかった。その要因として、模擬授業に対する学生の課題意識が影響していることが示唆された。
- (3) マット運動の模擬授業において学生は、「教師」

の立場から「子ども」や「教材」について「リフレクション」していることが示唆された。これは、模擬授業で取り扱う教材の特性が影響していることが考えられ、このように学生が多様な立場から「リフレクション」するために、模擬授業においてどのような教材を扱うのかを事前に検討する必要があると考えられる。

一方で、本研究では授業時間の関係上、協議会において他者と意見を交流する時間が少なく、他者と協働して「リフレクション」という点を明らかにする面においては限定的な側面しか明らかにすることができなかった。そのため、今後の課題として、協議会において他者と対話する機会を多く持たせるような工夫を行ったうえで、そこでの対話を分析対象として研究を行うことが求められるだろう。

## 【注】

- 1) 「reflection」の語訳には、省察や反省、内省、振り返りなどが存在している。しかし、これらの言葉はもともと日本語として存在している単語であり、それぞれから受ける印象について多少の違いを与えることがある。三輪（2007）は、「反省」は過去への指向と批判性が強く出る、「ふり返し」は批判的な考察というニュアンスが減退する、「内省」は自分の内面を見つめることのみが重視されるなど、実際に印象の違いを指摘している。そのため、三輪（2007）は「省察」という語訳を採用している。しかし、「省察」も広辞苑（第6版）によれば「自分自身を省みて考えをめぐらすこと」とされており、「reflection」が含む複雑な概念を言い表すことができないと考えられる。そこで、本研究では「reflection」をカタカナ表記の「リフレクション」と表すことにした。
- 2) 金子（2007）によれば、わが国における教員養成で模擬授業が取り入れられたのは、1970年代から1980年代にかけてであり、この時期に、東京工業大学や熊本大学、東京学芸大学、奈良教育大学などの大学では、教授技術の向上に焦点を当てた報告が多くなされていた。
- 3) 岩田（2007）は体育教師に求められる専門的能力として8つの項目を階層的に示している。その中でも、「体育授業設計能力（体育授業デザイン能力）」、「体育授業運営能力（体育授業マネジメント能力）」、「体育授業実践能力（基礎的教授技術）」、「運動観察・分析能力」の4項目は教員養成課程で学生が身につけるべき基本的内容であるとして

いる。

- 4) カテゴリー名に付随する（ ）内のローマ数字は、カテゴリーの区分を示している。例えば、「教授行為（Ⅳ）」は、カテゴリーⅣの「教授行為」のことを指している。

## 【引用・参考文献】

- 浅井雅大・藤田育郎（2016）教員養成段階の保健体育専攻学生が用いる「指導ことば」の特徴—e-Learningによる体育模擬授業のリフレクション課題を通して—。信州大学教育学部研究論集, 9: 71-79.
- Behets, D & Vergauwen, L (2006) Learning to teach in the field. Kirk, D & Macdonald, D & O'sullivan, M (Eds.) The Handbook of Physical Education: SAGE Publication: California, pp.407-424.
- 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）。文部科学省。
- 藤岡完治（2000）関わることへの意思：教育の根源。国土社：東京。
- 藤田育郎（2013）よい体育授業に対する認識の育成を目指した模擬授業の成果—授業映像視聴による省察の変容—。信州大学教育学部研究論集, 6: 143-152.
- 藤田育郎（2015）大学における模擬授業の手法とその成果。岡出美則・友添秀則・松田恵示・近藤智靖編著。新板 体育科教育学の現在。創文企画。東京：pp.210-223.
- 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.
- 姫野完治（2013）学び続ける教師の養成—成長観の変容とライフヒストリー—。大阪大学出版会：大阪。
- 日野克博（2003）体育教師教育カリキュラムの検討—愛媛大学での模擬授業の実践を例にして—。愛媛大学教育学部保健体育紀要, 4: 49-57.
- 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.
- 石井英真（2013）教師の専門職像をどう構想するか—技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式を超えて—。教育方法の探究, 16: 9-16.
- 岩田昌太郎（2007）体育教員養成カリキュラムの改善に関する基礎的研究—「指導法に関する科目」を基軸とした「コア・カリキュラム」の提案—。広島大

- 学大学院教育学研究科博士論文。
- 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.
- 金子智栄子 (2007) マイクロティーチングに関するわが国の研究動向について—保育者養成課程へのマイクロティーチングの導入と課題—。文京学院大学人間学部研究紀要, 9 (1) : 131-150.
- 川喜田二郎 (1967) 発想法—創造性開発のために—。中央公論社 : 東京。
- 木原成一郎・村井潤・坂田行平・松田泰定 (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, 56 : 85-91.
- 木原成一郎・村井潤・加登本仁・謝娟・松下篤・林楠・松田泰定 (2009) 教員養成段階で行う体育の模擬授業の効果に関する事例研究 (その2) —テスト映像を視聴した学生が気づいた体育授業の要素—。学校教育実践学研究, 15 : 29-37.
- 木原成一郎 (2010) 模擬授業の意義と方法。梅野圭史・海野勇三・木原成一郎・日野克博・米村耕平 (編) 教師として育つ—体育授業の実践的指導力を育むには—。明和出版 : 東京, pp.40-43.
- 岸本肇 (1995) マイクロティーチングによる体育授業の体育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.
- 小林一久 (1985) 体育の授業づくり論。明治図書 : 東京。
- F・コルトハーヘン : 武田信子監訳 (2010) 教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ—。学文社 : 東京。 < Fred. A. J. Korthagen (2001) Linking Practice and Theory. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. >
- 小松崎敏 (2010) 模擬授業の意義と効果的な進め方。高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖 (編) 新版体育科教育学入門。大修館書店 : 東京, pp.263-271.
- 久保研二・木原成一郎 (2013) 教師教育におけるリフレクション概念の検討—体育科教育の研究を中心に—。広島大学教育学研究科紀要第一部, 62 : 89-98.
- 黒崎東洋郎 (2001) 教育実習の目的と意義。有吉英樹・長澤憲保 (編) 教育実習の新たな展開。ミネルヴァ書房 : 京都, pp.30-44.
- Loughran, J. J. (2002) Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. Journal of Teacher Education, 53 (1): 33-43.
- 丸山芳郎 (1987) 体育授業における教授技能の変容過程に関する研究—模擬授業の効果について—。上越教育大学研究紀要, 6 (3) : 243-259.
- 丸山芳郎・永木耕介・湯浅昭司 (1989) 体育授業における教授技能の変容過程 (Ⅱ) —模擬授業における「反省的教授練習」を中心に—。上越教育大学研究紀要, 8 (3) : 65-75.
- 水島宏一 (2004) 器械運動の指導に関する研究。東京学芸大学紀要, 芸術・健康・スポーツ科学, 56 : 103-119.
- 日本教育大学協会 (2004) 教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討—「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムづくりの提案—。会報, 88 : 253-302.
- 坂本篤史 (2013) 協同的な省察場面を通じた教師の学習過程—小学校における授業研究事後協議会の検討—。風間書房 : 東京。
- 佐藤学 (1997) 教師というアポリア—反省的实践へ—。世羅書房 : 神奈川。
- ドナルド・A・ショーン : 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。 < Donald A. Schön (1983) The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books >