

芦屋大学論叢 第73号
(令和2年9月16日)抜刷

《研究ノート》

教員養成課程の模擬授業における学生の
リフレクションに関する一考察

—体育実技科目「バスケットボール」を対象として—

石	川	峻
川	口	諒
上	田	毅

《研究ノート》

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に関する一考察

— 体育実技科目「バスケットボール」を対象として —

石 川 峻
川 口 諒
上 田 毅

1. 緒言

教育基本法第9条において「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」と定められている。また、中央教育審議会(2012)で取りまとめられた「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)」において、教職生活全体を通じて、「実践的指導力」を高めることが求められている。「実践的指導力」の育成は、現在の学校教育が抱える諸課題に対応するために必要不可欠であると考えられる。

佐久間(2006)は、教師は日々刻々と変化する重層的な状況を、多元的に思考しながら最善の結果を導くべく奮闘しており、そのうえで、自分の実践を振り返り、新たな実践を開拓していると述べている。そして、このような営み、リフレクションこそが、教育実践の質を総体的に向上させていく「実践的指導力」の中核であるとしている(佐久間, 2006)。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「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—」においても、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」をその中軸に据えるとしている。以上から、教員養成課程において「実践的指導力」を身につける必要があり、その中核となるのがリフレクションする力であるといえる。そのリフレクションする力を教員養成課程において、育成していかなければならないと考えられる。

教育実習は理論と実践の統合を図ることができ、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)。また、有吉(2009)も「実践的指導力の育成は、教育実習がその中核をなしている」と述べているように、教育実習はわが国の教員養成カリキュラムにおいて「実践的指導力」とりわけリフレクションする力を育成するための数少ない貴重な場であると言えよう。実際に、これまで体育教師教育の分野において教育実習生のリフレクションに焦点を当てた研究がいくつか報告されている(eg., 日野・谷本, 2009; 村井, 2015; 川口, 2017; 濱本ほか, 2020)。しかし、表1からも分かるように、わが国は欧米諸国に比べると教育実習の期間が短い(中央教育審議会, 2012)。そのため、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は教育実習のみでは不十分であると考えられる。

このことについて、Behets & Vergauwen(2006)は、リフレクションについては教育実習前での指導の必要性を指摘している。また、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、「貴重な経験である教育実習を充実させるためにも、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したい」と述べている。これらのこと

から、教員養成課程においてリフレクションする力の育成に模擬授業が有効な手段であると考えられる。

実際、現在の教員養成系の大学・学部では、模擬授業が積極的に実施されている（藤田，2013）。その中で体育教員養成課程における模擬授業の実践に着目してみると、そのほとんどが「教科の指導法に関する科目」の授業での実施が報告されている（eg., 日野・谷本，2009；徳永，2009；岩田ほか，2010；川口，2018）。しかし、これらの実践の報告には、学生の模擬授業実践の回数が極めて限定的であるという問題をはらんでいる。この問題には、受講する学生の数や教員、TAなどの学習を支援するスタッフの数、15回の講義における座学と演習のバランスなど様々な要因が存在している。このような現状から考えると、教員養成課程において十分に「実践的指導力」の育成の場が確保されているとは言い難いのではないだろうか。

ところで、中央教育審議会（2015）による「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（答申）」において、教員養成に関する改革の具体的な方向性として、教職課程における科目の大きくくり化及び教科と教職の統合が提言された。また、教職課程の質の保証・向上のため、「教科に関する科目」と「教科の指導法」の連携を強化し、従来の「教科に関する科目」については、学校教育の教科内容等を踏まえつつ適切に実施されるべきであり、教職課程の科目であることの意識を高めることが必要であることを指摘した。これを受け、平成28年11月に教育職員免許法が改正、平成29年11月に同法施行規則が改正された。

教員養成課程では、「『教科に関する専門的理解』を十分に身に付ける」ことが求められている一方で、その際には「教科に関する科目については、学校教育の教科内容を踏まえて、授業内容を構成すること」が同時に要請されている（中央教育審議会，2012）。これらのことから、今後は体育実技の授業であっても、単に各スポーツ種目の技能や知識を習得するだけでなく、より一層教科指導に関する側面もカリキュラムに含んでいくことが重要であると考えられる。

そこで、教員養成課程で実施されている体育実技のバスケットボールの授業を対象とし、授業内で模擬授業を含んだカリキュラムを計画した。本研究では、そのカリキュラムを実施し、模擬授業後のリフレクションシートの分析から、学生のリフレクションの実態について明らかにし、今後の授業改善への示唆を得ることを目的とする。

表1 諸外国における教員養成機関と教育実習期間

	アメリカ	イギリス	ドイツ	フィンランド	日本
養成機関	4年制大学が主流（延長型の5年課程や大学院課程もある）	高等教育機関の教員養成課程（3～4年）又は学士取得者を対象とした教職専門課程	大学の教員養成課程（3.5年～5年）	大学の教員養成課程（5年）	大学（4年）における教員養成が標準
教育実習期間	12週間以上が22州（州により異なる）	4年制養成課程は32週以上 教職専門課程は18～24週間	学士課程（3年）は14週間 修士課程（1～2年）は4週間	約半年間（タンペレ大学初等教育教員養成課程）	幼・小・中学校は4週間 高等学校は2週間

※ 中央教育審議会答申（2012）の参考資料をもとに筆者らが作成

2. 研究方法

2.1 研究対象

調査対象は、2019年10月2日から11月27日まで行われたH大学の球技指導演習C（バスケットボール）の授業を履修している22名の学生である。この授業は2年生を対象とした授業であり、今回の受講者も全員2年生であった。また、この授業は1年生37名が履修している球技C（バスケットボール）の授業と合同で行われている。H大学ではターム制を導入しており、90分授業を2時間続きで行う。そのうちの1時間目を模擬授業の実施の時間にあてた。授業計画を表2に示している。この授業の担当は共同執筆者の教員1名とTAである大学院生の2名であった。

球技指導演習C（バスケットボール）の受講者が教師役を担当し、模擬授業は実施された。教師役の学生は、事前に授業計画をTAに提出し、指導を受けた。模擬授業は3グループに分かれ、3コートでそれぞれ同時に行なった。教師役は各コートに1人で、教師役以外の学生はすべて生徒役としてそれぞれのコートで模擬授業に参加した。模擬授業は20分で実施され、終了直後に20分程度の協議会が行われた。協議会では最初に授業者が反省を述べた上で、生徒役の学生との質疑応答を行った。その後、生徒役の学生から良かった点、悪かった点などを授業者に提出させた。そして、教師役が交代し、新たに1回目と同様の流れで模擬授業と協議会を実施した。

なお、対象者には研究の趣旨と本研究への参加の有無等が授業の成績には一切関係しないことを説明し、研究への参加の同意を得た。また、一度研究への参加に同意した後でも、いつでも研究への参加を中止できることも伝えた。

表2 本授業のスケジュール

回	日付	1時間目		2時間目
		授業内容	模擬授業のテーマ	授業内容
1	10/2	オリエンテーション・グループ分け		試しのゲーム
2	10/9	模擬授業①②	パス・ドリブル・シュート	技術・戦術的練習①
3	10/23	模擬授業③④	パス・ドリブル・シュート	技術・戦術的練習②
4	10/30	模擬授業⑤⑥	オフェンス	技術・戦術的練習③
5	11/6	模擬授業⑦⑧	ディフェンス	技術・戦術的練習④
6	11/13	模擬授業⑨⑩	スクリーン	技術・戦術的練習⑤
7	11/20	模擬授業⑪⑫	スクリーン	技術・戦術的練習⑥
8	11/27	模擬授業⑬⑭	ファストブレイク	技術・戦術的練習⑦

2.2 調査内容と調査方法

調査内容は、教師役の学生がリフレクションシートに記述した内容である。このリフレクションシートは、授業終了後の1週間以内に提出させた。本研究で用いたリフレクションシートは図1に示している。リフレクションシートの作成に際しては、岩田ほか（2010）が開発したものを参考に、教員養成課程の学生は模擬授業のリフレクションの焦点が教授行為に集中する（川口，2018）ことを踏まえて、リフレクションの視点として授業の計画と教師の行動（授業運営，教授行為）の視点に限定して示した。

2.3 分析の手続き

提出されたリフレクションシートの記述を分析対象とした。提出がなかったもの、記入に不備があったものを除き、最終的に36枚のリフレクションシートが分析対象となった。このリフレクションシートはすべて、教師役の学生が自ら実施した模擬授業をリフレクションしたものである。さらに、分析対象は問題点の欄の記述に限定することとした。木原（2004）はリフレクションを「問題の発見」と「問題の解決」に分け、まず、初心期の教師は「問題の発見」に課題があると指摘している。そのため、教員養成課程の学生を対象とする本研究においても「問題の発見」に着目することとした。

また、対象者がどのような視点でリフレクションを行っているのかを明らかにするため、濱本ほか（2020）の「体育の授業における知識カテゴリー」にリフレクションシートの記述を分類した。なお、リフレクションシートの記述の分析は結果の内的妥当性を高めるために、筆頭執筆者と体育科教育学を専門とする大学教員である共同執筆者の2名で行った。分類の手順として、まずそれぞれで分類を行った後、一致しなかった記述については、2名で協議しながら分類を行った。「体育の授業における知識カテゴリー」に該当しない記述や内容が解釈できない記述については分類から除外した。リフレクションシートの「問題点」に記入されていた記述は226個であったが、分類から除外した記述が26個あったため、最終的に200個の記述を分析対象とした。

バスケットボール指導演習

リフレクション・シート 題材：

学籍番号：

名前：

		良かった点 (あなたの強みです。しっかり生かしていきましょう。)	問題点 (あなたの伸びしろです。)	改善案 (具体的にどう行動していくか。)
授業の計画 (教材研究・指導案作成・場の設定と用具の準備・目標の明確化など)				
教師の行動	授業の運営 (時間配分・ルーティン・学習形態・配列法・生徒の掌握・安全への配慮など)			
	教授行為 (雰囲気作り・指示・説明・示範・助言・フィードバック・板書など)			

図1 本研究で用いたリフレクションシート

3. 結果

最終的に分析対象とした 200 個の記述をそれぞれのカテゴリーに分類した結果、「教材内容についての知識（領域 1）」が 9 個（4.5%）、「教授方法についての知識（領域 2）」が 106 個（53.0%）、「生徒についての知識（領域 3）」が 0 個（0%）、「教材内容と教授方法についての知識（領域 A）」が 57 個（28.5%）、「教材内容と生徒についての知識（領域 B）」が 14 個（7.0%）、「教授方法と生徒についての知識（領域 C）」が 9 個（4.5%）、「教材内容、教授方法、生徒についての知識（領域 D）」が 5 個（2.5%）となった（表 3）。

「教材内容についての知識（領域 1）」においては、「教育の中心概念」が 9 個（4.5%）となり、「ほかの教材との関係・概念間の相互関係」に該当する記述はみられなかった。

「教授方法についての知識（領域 2）」においては、「授業及び単元の構造」が 4 個（2.0%）、「移動」が 2 個（1.0%）、「勢いとペース、雰囲気」が 21 個（10.5%）、「相互作用、フィードバック」が 29 個（14.5%）、「予防的マネジメント」が 1 個（0.5%）、「安全管理（場所、置き場、服装、用具、教師の立ち位置）」が 15 個（7.5%）、「場、時間、用具の設定」が 34 個（17.0%）であった。

「教材内容と教授方法についての知識（領域 A）」においては、「説明・指示・概念の表現・発問」が 42 個（21.0%）、「師範・示範の仕方」が 15 個（7.5%）であった。

「教材内容と生徒についての知識（領域 B）」においては、「教材に対する生徒の理解度及び技能到達度」が 7 個（3.5%）、「生徒に応じた教材の工夫」が 4 個（2.0%）、「生徒の誤った考えや学習のつまずき」が 3 個（1.5%）であった。

「教授方法と生徒についての知識（領域 C）」においては、「様々な特性を持つ生徒を教える」が 6 個（3.0%）、「動機づけ」が 3 個（1.5%）であった。

「教材内容、教授方法、生徒についての知識（領域 D）」においては、「明確な指示・説明・例示」が 4 個（2.0%）、「明確な示範・師範」が 1 個（0.5%）であった。

表3 リフレクションシートにおける記述の分類

領域		カテゴリー		数	%	数	%	
1	教材内容 についての知識	教育の中心概念		9	4.5	9	4.5	
		他の教材との関係・概念間の相互関係		0	0			
2	教授方法 についての知識	授業及び単元の構造		4	2.0	106	53.0	
		学習指導法		0	0			
		マネ ジ メ ン ト	授業開始時		0			0
			移動		2			1.0
			勢いとペース、雰囲気		21			10.5
			相互作用、フィードバック		29			14.5
			予防的マネジメント		1			0.5
			学習 環境	安全管理（場所、置き場、服装、 用具、教師の立ち位置）				15
		場、時間、用具の設定		34	17.0			
しつけ		0	0					
3	生徒についての知識	一般的な発達段階の生徒の認知的・情意的特徴		0	0	0	0	
		個々の生徒及び学習集団の知的・人格的特		0	0			
		個々の生徒及び学習集団における技能差の特徴		0	0			
A	教材内容と教授方法 についての知識	説明・指示・概念の表現・発問		42	21.0	57	28.5	
		師範・示範の仕方		15	7.5			
B	教材内容と生徒 についての知識	教材に対する生徒の感情		0	0	14	7.0	
		教材に対する生徒の理解度及び技能到達度		7	3.5			
		生徒に応じた教材の工夫		4	2.0			
		生徒の誤った考えや学習のつまずき		3	1.5			
C	教授方法と生徒 についての知識	様々な特性を持つ生徒を教える		6	3.0	9	4.5	
		動機づけ		3	1.5			
D	教材内容、教授方法、 生徒についての知識	誤りやつまずき の防止	明確な指示・説明・例示		4	2.0	5	2.5
			明確な示範・師範		1	0.5		
			効果的なフィードバック		0	0		
		誤りやつまずきの治療		0	0			
計（数）				200				

4. 考察

本研究では、リフレクションシートの問題点の欄の記述を分析対象とした。したがって、記述数の割合が高い領域は、それだけ学生が模擬授業における「問題」として認識した内容であると考えられる。一方で、記述数の割合が低い領域は、学生が「問題」として認識していない、もしくは認識できなかった内容だと考えられる。そのため、ここでは記述数の割合が高い領域と低い領域に着目して考察を加えていく。そして、その点を踏まえて今後の体育実技における模擬授業の工夫・改善に向けた示唆について述べていく。

4.1 学生が「問題」として認識した内容

4.1.1 「教授方法についての知識（領域2）」

分類された200個の記述のうちの約半数となる106個の記述が「教授方法についての知識（領域2）」に関する記述であった。その中でもマネジメントに関する記述が多く、カテゴリ別にみると「場、時間、用具の設定」が34個（17.0%）で全体の中でも2番目、「相互作用、フィードバック」が29個（14.5%）で3番目、「勢いとペース、雰囲気」が21個（10.5%）で4番目に多かった。

日野・谷本（2009）は、模擬授業のリフレクションにおける「声かけの回数」についての記述が「教授行為」のカテゴリの中で高い割合を占めていたことから、「学生にとって、まずは授業中に生徒に声をかけて関わるのが授業を行う上で大切なことだと問題点として捉えていた」と指摘している。また、濱本ほか（2020）は、授業実践経験が少ない前期の実習の段階では、マネジメントを含む教授方法に関する知識が多くリフレクションに表出するという特徴があると報告している。本研究においてもこれらの先行研究を追認する結果となった。

4.1.2 「教材内容と教授方法についての知識（領域A）」：「説明・指示・概念の表現・発問」

「説明・指示・概念の表現・発問」に関する記述は42個（21.0%）で全体の5分の1を占め、カテゴリ別では最も多かった。濱本ほか（2020）の研究でもカテゴリ別で「説明・指示・概念の表現・発問」が最も高い割合を占めている。また、岩田ほか（2010）の研究では、教員養成段階の学生の模擬授業におけるリフレクションの内容として「説明」が多くの割合を占めており、学部生にとって説明するということが困難な教授行為の1つであると報告している。その他の研究でも発問、指示、説明等を苦手としている（長嶺・本多，2019）、「指示・説明」の内容・方法、「示範」の仕方などを中心とした「教師活動」に対する意識が高い傾向にあった（徳永，2009）、学生は説明の難しさに関するリフレクションの観点を有していた（永野ほか，2017）等の報告がされている。これらの先行研究でも指摘されているように、教員養成段階における学生は分かりやすく説明や指示をすることが難しく、学生自身もその点を「問題」として認識していることが本研究の結果からもうかがえる。

一方で、日野・谷本（2009）は、大学生を相手にした模擬授業と、実際の中学生を相手にした模擬授業とのリフレクションの内容を比較しており、後者において「説明の方法」に関する記述が増加したと報告している。これは、大学生を相手とした模擬授業では、少々言葉足らずの説明や見本を見せたとしても、大学生は理解してくれたが、中学生は想像していた以上に伝わらなかったことが原因として考えられている（日野・谷本，2009）。したがって、まずは大学生相手に分かりやすく説明する能力を、模擬授業内で磨く必要性があるのではないかと考えられる。

4.2 学生が「問題」として認識できていなかった内容

4.2.1 「教材内容、教授方法、生徒についての知識（領域D）」

「教材内容、教授方法、生徒についての知識（領域D）」に関する記述は5個（2.5%）と、他の領域と比較して少なかった。濱本ほか（2020）は、領域Dのような複合的な知識には教職歴によって保持する量に違いがあること、領域Dの割合は他の領域と比較して低かったことを報告している。また、実習生のリフレクションの変容過程と発達を分析すると、第1段階である「教授方法についての知識（領域2）」、第2段階である「教材内容と教授方法についての知識（領域A）」、第3段階である「教材に対する生徒の理解度及び技能到達度（領域B）」が獲得された上で、第4段階として「教材内容、教授方法、生徒についての知

識（領域D）」が僅かに表出する（濱本ほか，2020）。これらのことから，本研究の対象者は，まだ2年生であり，教師役としての授業経験が非常に浅いため，この領域に関する記述が少なかったと推察される。

4.2.2 「生徒についての知識（領域3）」

本研究において、「生徒についての知識（領域3）」に関する記述は0個（0%）であった。日野・谷本（2009）は、『子ども』の『実態把握』の視点は，実際の中中学生を相手にしないとそこに省察の視点は向けられない」と述べている。また，徳永（2009）は「学生が児童役をこなしている模擬授業においては全時間，子どもの相互関係への意識は高くなく，その点で，実際の子どもの指導とは異なる模擬授業の限界が見られる」と述べている。一方で，たとえ実際の中中学生を相手にした教育実習であっても，川口ほか（2017）は，教育実習の学生は「生徒」の視点を保持することが困難であることを指摘している。このように，授業実践の経験が浅い大学生が，大学生を相手にする模擬授業において，生徒に関する視点からリフレクションするための十分な知識を持ち合わせていないことが推察される。

4.3 今後の授業改善に向けて

本研究の結果やこれまでの先行研究を踏まえて，今後，体育実技の授業においてどのような授業改善が考えられるであろうか。長谷川ほか（2003）は，短期間の授業で成果のあがりやすい教授能力とあがりにくい教授能力があることを報告している。また，大学生を相手とする模擬授業における成果の限界への指摘も存在する（日野・谷本，2009；徳永，2009）。しかし，どのような方法で模擬授業を行うとしても，何を目的として模擬授業を行うのが重要であると考えられる。そこで，体育実技で行う模擬授業では，学生の技能指導能力の向上にフォーカスしてはどうだろうか。つまり，目の前の生徒役の学生の技能を向上させることに注力するのである。具体的には，短時間の中で教師役として練習方法に関する説明と指示，指導を1人の学生が担当し，1時間の授業中に複数の学生が教師役を行い，授業全体の中で1人が複数回の教師役を経験するという方法で模擬授業を展開するものである。

この提案による体育実技における模擬授業の展開には，学生が実践的な指導力を身に付けるうえで2つのメリットが存在すると考える。まず，体育授業を実施する際に必要となる基礎的な教授技術を効率的に身につけることができる点である。本研究の結果や先行研究から教員養成段階の学生が行う模擬授業では，授業の場づくりやフィードバック，説明・指示などが中心的な課題として，学生が問題と認識することが示されている。学生が身につける教授技術には階層性があること（佐藤・西村，1978）や改善しやすい点とそうでない点があること（岸本，1995）が指摘されていることから，意図的に向上させたい教授技術に焦点化できるような場面を模擬授業において設定することで，本研究で示された学生が「問題」として認識している点について効率的に指導することができる。実際に，松本（2015）は，「複数回の指導の機会が保障され，模擬授業の前に短い実施時間のマイクロティーチングを行うことは具体的には，受講者は授業をするという感覚やイメージが掴め，心理的に余裕を持ち，授業構成がしやすくなり，学習者の反応を予測することができたことから有効である」と学生が評価していることを報告している。

一方で，場面を限定して模擬授業を実施することで，より基礎的な教授技術についての「問題」が認識されると考えられる。そうした状況で学生がリフレクションを行って「問題」として認識されたとしても，その「問題」が解決されなければ実践的な指導力として身につけていけない。例えば，説明についての問題点として，本研究のリフレクションシートでの記述では「説明する時に生徒を立たせたままであった」という記述や「スクリーンの位置を詳しく説明することが出来なかった」という記述があったが，後者はバスケット

トボールについての専門的な知識の不足が背景にあると考えられる。学生の模擬授業前の教材研究が重要となってくるが、体育実技を担当する大学教員は、その競技の専門家であることから、特に学生の専門的な知識の不足からくる問題点に関しては、模擬授業後の協議会や他の時間（今回の場合では2時間目など）でフィードバックする必要がある。

次に、模擬授業を実施した際に学習者の学習成果に着目する習慣を身につけることができる点である。一般的に大学で行う模擬授業では、中学生や高校生を学習者として想定して授業を設計することが多い。そして、授業の目標となる課題設定が、これまでスポーツを継続的に行ってきた中等保健体育科コースの学生には易しい設定になることが多く散見される。そのため、学習者が技能を身につけるための工夫を授業者が行うという視点が生まれにくいと考えられる。生徒の技能を向上させるためには、技能的なフィードバックが欠かせないであろう。小学生の体育授業において、子どもが役に立ったと意識した助言の大半は「技能的学習に関する助言」で、なかでも「矯正的・具体的フィードバック」が大きな割合を占めていること（深見ほか、1997）や、「技能的フィードバック」は明らかに授業評価とプラスの有意な相関を示していること（高橋ほか、1991）が報告されている。しかし、フィードバック行動は即座の顕著な伸びは認められないこと（長谷川ほか、2003）や、技能的な肯定的フィードバックにおいて熟練教師が一般教師より有意に多く行っていること（高橋ほか、1991）からも、技能的なフィードバックは専門的技量、知識が必要であり、比較的難しい教授技術であることがうかがえる。一方で、本研究における学生のリフレクションの実態として、生徒についての知識に関する記述は少ないが、その中でも領域Bの「教材に対する生徒の理解及び技能到達度」は7個（3.5%）あり、「提示した例は難しかったので少しレベルを下げる」、「ステップ2のパス＆ランの中で状況判断はできる人はできるが、できない人にとっては難しそうだった」といった記述がみられた。このように、目の前の相手が大学生であろうと、中学生であろうと、できていないことに気づき、できるように教授することは教師の役割として変わらないと考えられる。そのため、学習者の学習成果をあげることにしっかりと目を向けて指導を繰り返すことで、生徒に関する視点を身につけることができ、同時に長期的な視点で生徒との相互作用を伴うフィードバックに関する教授技術の獲得につながるのではないかと考えられる。

他方で、技術指導に特化した授業や実際の中学生や高校生を想定しない授業を行うことの弊害についても考えられる。中学校学習指導要領（2017）においては、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」を育成していくために、相互に関連させながらバランスよく指導していくことが求められている。また、大学生を対象とすることで運動が得意な生徒の視点しか身につかない可能性もある。現在の子供たちの状況として、運動する子供とそうでない子供の二極化傾向があることが指摘されている。そのため、運動に対する意欲が低い子供や運動を苦手だと感じている子供に対する指導も重要となってくる。このような問題については、体育実技の授業の中だけで考えるのではなく、カリキュラム全体の中で他の教科に関する専門的事項に関する科目や教科の指導法に関する科目との連携の中で、広く学生の実践的指導力を身につけさせて行くことが重要であると考えられる。

5. まとめ

5.1 摘要

本研究の目的は、体育教員養成課程における体育実技科目内での模擬授業後のリフレクションシートの分析から、学生のリフレクションの実態について明らかにし、今後の授業改善への示唆を得ることであった。学生のリフレクションの実態として、「教授方法についての知識（領域2）」の特にマネジメントに関する記述と「教材内容と教授方法についての知識（領域A）」における「説明・指示・概念の表現・発問」に関する記述が多いこと、「教材内容、教授方法、生徒についての知識（領域D）」に関する記述と「生徒についての知識（領域3）」に関する記述が少ないことが明らかとなった。そしてこれらのことから、体育実技の授業改善としては、学生の課題である説明と指示にフォーカスし、1つの練習方法に関する説明と指示、指導を1人の学生が担当し、1時間の中で複数の学生が教師役を行い、授業全体の中で複数回の教師役を経験するという方法が示唆された。

5.2 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と今後の課題として以下2点を挙げる。1つ目はバスケットボールの授業を対象とした調査であり、取り扱う運動種目の特性によって、学生のリフレクションの視点が異なる可能性がある。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）ことや、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（川口, 2018）ことを考えると、今後、他の体育実技の授業においても模擬授業を実施し、その成果を検討する必要があるであろう。2つ目は、リフレクションシートについてである。本研究の対象者は「授業の計画」、「教師の行動」に焦点化したリフレクションシートを用いてリフレクションを行なっている。したがって、リフレクションの内容に最初から偏りがある可能性があり、岩田ほか（2010）が開発した「教材」、「その他」の観点も用いた詳細なリフレクションの検討も今後必要であると考えられる。また、協議会終了後のリフレクションシートへの記入、提出であったため、川口ほか（2018）や白石ほか（2020）も挙げているように、他人の意見がリフレクションを促した可能性が大いに考えられる。さらに、リフレクションシートの記述が短文であることも多かった。他人の意見において促されたリフレクションについては明確に分かるように区別すること等のリフレクションの仕方に関しても指導が必要である。

文献

- 1) 有吉英樹（2009）実践的指導力の育成を目指す教員養成の在り方—岡山大学教育学部の場合—。岡山大学附属教育実践総合センター紀要, 9 : 73-82.
- 2) 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.
- 3) 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.
- 4) 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）。
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf,
(参照日 2020年4月15日).

- 5) 中央教育審議会 (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).
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf,
(参照日 2020 年 4 月 15 日).
- 6) 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.
- 7) 深見英一郎・高橋健夫・日野克博・吉野聡 (1997) 体育授業における有効なフィードバック行動に関する検討—特に、子どもの受けとめかた—. 体育学研究, 42(3) : 167-179.
- 8) 濱本想子・岩田昌太郎・齊藤一彦 (2020) 体育科教育実習生の「授業における知識」の特徴と変容に関する事例研究—協議会でのリフレクションに表出する「授業における知識」に着目して—. 体育学研究, 65 : 53-71.
- 9) 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 1・2・3」の授業展開—. 筑波大学体育科学系紀要, 26 : 69-85.
- 10) 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.
- 11) 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.
- 12) 川口諒・中川麻衣子・前田一篤・齊藤一彦 (2017) 教育実習の経験の有無が学生の「リフレクション」に及ぼす影響に関する事例研究—教育実習の協議会における発言に着目して—. 広島大学大学院教育学研究科紀要第二部, 66 : 203-212.
- 13) 川口諒 (2018) 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—. 広島大学大学院教育学研究科紀要第二部, 67 : 259-268.
- 14) 川口諒・明石智・齊藤一彦・白旗和也 (2018) 青年海外協力隊体育隊員候補生の「リフレクション」の実態に関する事例研究—技術補完研修における模擬授業に着目して—. 広島体育学研究, 44 : 19-27.
- 15) 木原俊行 (2004) 初任教師の授業力量形成過程. 授業研究と教師の成長. 日本文教出版, pp.73-92.
- 16) 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.
- 17) 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, pp.263-271.
- 18) 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, pp.30-44.
- 19) 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.
- 20) 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領解説 保健体育編. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_008.pdf, (参照日 : 2020 年 5 月 22 日).
- 21) 村井潤 (2015) 小学校教育実習の授業協議会における実習生の発言内容に関する事例研究. 体育学研究, 60(1) : 249-265.
- 22) 永野翔大・田代智紀・寺田進志 (2018) 体育分野における同一種目の模擬授業に対する「省察」の観点—ハンドボールを事例に—. 東海学園大学教育研究紀要, 4 : 59-66.
- 23) 長峰健・本多壮太郎 (2019) 大学における体育の模擬授業の在り方に関する研究—受講生の相互評価及びリフレクションシートへの記述分析を通して—. 九州共立大学研究紀要, 9(2) : 9-19.
- 24) 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.

- 25) 佐久間亜紀子 (2006) 教師にとっての「実践的指導力」—その重層的世界—. 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発センター (編) 教師教育改革のゆくえ—現状・課題・提言—. 創風社, pp.133-150.
- 26) 佐藤裕・西村清巳 (1978) 教育実習生の授業技術の変容過程と指導観の変容態様についての研究, 体育学研究, 23(2), 121-128.
- 27) 白石智也・辻翔吾・齊藤一彦・白旗和也 (2020) 青年海外協力隊の体育隊員における技術補完研修の質向上に向けた一考察—模擬授業の「リフレクションシート」に着目して—. 広島体育学研究, 46 : 11-20.
- 28) 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本真 (1991) 体育授業における教師行動に関する研究—教師行動の構造と児童の授業評価との関係—. 体育学研究, 36(3) : 193-208.
- 29) 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.