

保健体育科教育実習における実習生の

「生徒理解」の実態に関する事例研究

—「フォーカス・スチューデント」を対象として—

阿部 直紀 岩田 昌太郎 柳岡 拓磨 富岡 宏健 藤田 歩

Abstract: The purpose of this study was to clarify how trainees perceived “student understanding” based learning, in teaching practices within the health and physical education department. A case study was conducted to examine the actual situation of reflection in trainees, who were selected as focus students. Addressing the quality of social relationships, the results showed the need for improved quality relationships between students and teaching materials, from the perspective of “student understanding” through the teacher-student relationship. In addition, the results showed that a teachers’ responsible behavior was perceived as “student understanding,” that originated from a receptive attitude. Furthermore, from the viewpoint of self-understanding, the results showed that emotional experience as readiness is a factor. The aforementioned information can help infer that, learning through “student understanding” has influenced the emotional aspects of becoming a teacher.

1. はじめに

中央教育審議会（2022a）において、教員養成のために必修としていた「教育実習」に代わって「学校体験活動」を導入する方向性が示された。もちろんこのような方針は、教員養成に関わる教育実習の実施やその取り組みが附属学校の使命の1つにある中で大きな転換期を迎えているといっても過言ではない。

従来の教育実習に関する先行研究では、教科指導に関することが主な実習内容であり、授業準備（教材研究）と授業実践（授業実習）を中心としたプログラムが散見される。例えば、保健体育科の教育実習においては、体育授業を実施するにあたり身に付けさせたいことにおいて、運動技術の習得や達成感などの技能に関する授業観がその前後において学生の変容が見られたという報告がある（嘉数・岩田，2013）。また、保健体育科養成における附属学校と学部が連携・協同した取り組みについて、教育実習と教科教育法の授業を連続的に体験させることで、教材解釈や指導のあり方を洗練させていく

視点の獲得が期待できるといった報告もある（藤田・岩田，2020）。これらの研究報告のように、保健体育科の教育実習では運動技能を身につけさせるための指導方法について、理論と実践を結びつけることが主な実習プログラムとされていることがわかる。しかし、先に示された「学校体験活動（学校インターンシップ）」とは学校における活動全般の支援や補助業務を中心に行うものとされており、上記に示した教育実習プログラムとは性質が異なる。また、実際に学校体験活動に臨む大学生は、児童理解や学級経営、学習指導に関する活動を希望しているという報告がある（鈴木・山科，2022）。そして、児童理解（以下より、生徒理解と記す）や学級経営といった活動を行うということは、授業のみならず学校生活全般で生徒と関わる機会がより多くなり、その対応についての実習プログラムを実施することが求められると考えられる。

以上のような性質の異なる2つの教員養成に関わる実習プログラムについて、中央教育審議会の答申（2022b）で教員養成課程については2

～4週間の教育実習を必須としており、一部の単位は学校体験活動で代替が可能であると示した。すなわち、これからの教員養成課程では、教育実習と学校体験活動それぞれの性質双方の利点を融合させることが期待されている。なぜならば、教科指導を中心に、授業力としての教材解釈や教師行動は全て生徒理解の上に成り立っていることが多いと推察されるからである。そして、教科指導だけの「関わり」を拡張させ、学校体験としての活動全般についての「関わり」がどこまで可能なのかも検証が必要である。しかし、基本的に保健体育科の文脈で「生徒を理解する」となれば、それはレディネス調査としての「健康と体力の現況」や「運動・スポーツ（領域）の好嫌感」を把握することが多い。果たして、それだけの把握で本当に教師として「良い授業」は実践できるのだろうか。さらに、限定された関わりだけで、将来の学校活動全般における教師としての役割を遂行できるのだろうか。

以上のような背景を鑑み、現行の教育実習プログラムについて「生徒理解」に着目した実習プログラムの実践と省察の内実を問い直す必要性があるのではないかと考えた。

2. 研究の目的と方法

2-1. 研究の目的

□そこで本研究は、保健体育科の教育実習で実習生が「生徒理解」に着目した学びをどのようにとらえられたかを明らかにすることを目的とする。

具体的には、3週間の教育実習期間中に、学校という空間の中で実習生は「生徒とどう向き合った」のかについて、フォーカス・スチューデントに設定した実習生における省察の内容の実態を事例的に検討し明らかにしていく。

2-2. 期日と対象

H大学附属学校（中高一貫校）で2022年8月29日から9月16日の3週間にわたる教育実習を履修した実習生A氏（大学3年生）を調査対象者と設定した。対象者は「生徒理解」についてより具体的な学びとなるように、同一のクラスで授業実習とHR実習（学級活動、清掃活動などの授業以外の学校活動の実習）を行う設定とした。そして、実習最終日に指導教員と省察を行う時間を設定し、その時の発話記録を分析の

対象とすることとした。発話記録は逐語化し、テキストデータ化した。省察を実施した時間は18分であった。具体的に実施した実習プログラムについては後述する。

2-3. 分析方法

収集したデータは、大谷（2019）が提案している質的データの分析手法であるSCAT(Steps for Coding and Theorization)を用いて分析を行うこととした。

具体的な方法としては、まず①データの中の注目すべき語句を抜き出す、②それを言いかえるためのテキスト外の語句に言い換える、③それを説明するようなテキスト外の概念を探す、④そこから浮かび上がるテーマ・構成概念を作り出すという4段階のコーディングを行った（大谷, 2019, p.271）。そして、そのテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きを行った。分析方法としてSCATを採用した理由は、比較的小規模のデータに適用可能であるとされているからである。ゆえに、調査対象である1名の教育実習生の省察についてのテキストデータを追究することに適していると考え、分析手法と設定した。

以上のSCAT分析は、筆頭筆者ならびに教師教育を専門とする大学教員1名、そして長年にわたって教育実習の指導教員を担っている現職の保健体育教員1名の計3名で実施した。

2-4. 分析の枠組み

近年、教育と学校において感情が重要であるという教育学者が増えており、教員養成段階における学生の感情的な体験を明らかにすることが重要である（Loughran and Hamilton, 2016）。感情の概念を大別するとポジティブなものとネガティブなもの、そしてそれらが個人の中で生まれるものと関係性の中で生まれるものがあるとされている。教師をめざす学生にとって、教育実習におけるそれらの感情的な体験が学びとなり、後の職業選択に大きな影響を及ぼすことが考えられる。前述に示したように、本研究の目的は保健体育科の教育実習生が「生徒理解」を通して何を学んだかを明らかにすることである。すなわち、実習における感情的な体験、つまり「生徒理解」の実態によって何を得たかを明らかにしていく必要がある。ゆえに

フォーカス・スチューデントの省察の記録は、Loughran and Hamilton (2016) が教師になるための感情的な側面として示している、①社会的関係（指導教員との関係、生徒との関係）の質、②教師としての責任ある行動、③自己理解の3つの視点をもとに分析を行うこととした。

3. 教育実習プログラム

3-1. 対象となる実習生

対象となる実習生は前述に示した大学3年生のA氏である。実習前に行ったヒアリングから、A氏は大学卒業後に教職に就く意思を持っていることがわかった。また、保健体育授業だけではなく部活動指導についても強い興味を持って

表1 実習プログラムの概要

週	日	授業実習	HR 実習	その他
1	1	授業見学（体育・バレーボール）		
	2		SHR 見学	
	3	授業実習（体育・水泳）	SHR 見学 清掃指導実習	
	4	授業見学（体育・水泳）	SHR 見学 LHR 見学	
	5		SHR 見学	
2	6			学校行事見学
	7			実習生全体講話
	8	授業実習（体育・水泳）	SHR 見学	
	9		SHR 実習 清掃指導実習 LHR 実習（スピーチ）	
	10	授業実習（保健）	SHR 実習	
3	11	授業実習（体育・バレーボール）		
	12	授業実習（保健） <u>※高2で実習</u>		
	13	授業実習（体育・水泳）		
	14	授業実習（体育・バレーボール） 研究授業・協議会参観		
	15			

いる学生であることがわかった。ゆえに、教師という職業の業務全般について、教育実習を通して意欲的に学ぶ姿勢が見られる学生であると考えられ、フォーカス・スチューデントと設定した。

3-2. 実習活動の内容

□教育実習で実習生の担当する授業対象クラスは、指導教員が担当している授業の中から授業で取り扱う内容（異なる単元で実習を行った方がよい、あるいは中学、高校と両方の校種で実習をした方がよいなどといった方針）で決定する場合が一般的だと考えられる。しかし、初任者教員が最初に学校生活で直面した課題としては、生徒理解と指導技術・方法、積極的なコミュニケーションであることが示唆されている（Kakazu and Kobayashi, 2022）。ゆえに実際の学校現場では、教科の指導法と合わせて生徒理解や生徒とのコミュニケーションが教師の資質として重要な因子であると推察される。また、めざすべき学校教育として「個別最適な学びと共同的学び」が定義され、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割が求められている（中央教育審議会, 2022b）。したがって、教師は生徒一人一人の理解を深めた上で、個々に応じたコミュニケーションを模索して関わっていく必要があると考えられる。以上のような考え方を踏まえると、上述のような形態の授業実習では1回の授業で一度だけしか関わらない生徒が多数存在することになり、生徒理解や生徒とのコミュニケーションについて学ぶ機会が限られてしまうことが懸念された。そこで、生徒理解とは教師と生徒の相互の関わりが影響を与えるものであるととらえ、教師と生徒が相互に繰り返し関わっていくことで生徒理解を学ぶことができるのではないかと考えた。したがって、生徒理解について3週間という短い期間の教育実習の中で学ぶために、ある程度限定した生徒とより多く関わる機会を作るような仕掛けをすることとした。

そこで、フォーカス・スチューデントに設定したA氏には授業実習を同一の対象クラスで繰り返し実践する設定とし、高校1年生のクラス（男子31名）を担当授業として割り当てることとした。なお、指導教員の受け持つ授業の都合上、全7回の授業実習のうち1回のみ対象クラスではない授業（実際には高校2年男子40名）

を行った。また、実習を行ったH大学附属学校は授業実習と合わせてHR実習として、学級活動や清掃活動などの活動についての実習を行うこととなっており、特定のクラスが割り振られて実習を行うプログラムとなっている。ここでも授業実習と関連づけて生徒理解を学べるような設定とするために、授業で担当する生徒の多くが在籍するクラス（高校1年生、男子21人、女子20人）でHR実習を行うように割り当てた。

以上より生徒理解について教育実習で学べるように、学内で定められた実習プログラムの中で、ある程度限定した生徒との関わりをより重視するような仕掛けを行った。そして、フォーカス student のA氏には3週間にわたってそのプログラムに取り組んでもらった（表1）。

4. 結果と考察

4-1. SCATによる質的データ分析

3週間の教育実習プログラムの最終日に実施したA氏と指導教員による省察について、SCATによる4ステップコーディングを行い、理論記述を得た（表2）。なお、ストーリー・ラインと理論記述において下線で示しているところは4ステップコーディングによって生成された構成概念を示している。

4-2. 社会的関係の質

教育実習生が実習中に経験する社会的関係とは主に指導教員との関係と生徒との関係である。実際には指導教員との関係の中で教師としての信念に触れ、それらをもとに生徒との関係を築いていく傾向が示唆された。しかし、それらの関係性には、教科や組織の構造や手順、教育方針に対する認識や感情的評価などの非社会的な現実も含まれる（Loughran and Hamilton, 2016）。この指摘をふまえると、授業を構成する3つの要素である教師・生徒・教材の関係性から社会的関係の質は高まると解釈できる。ゆえに、上記の3つの関係性について得られた理論記述を見ていくこととする。

はじめに、教師と教材の関係においては、【広範囲の教材研究と理論知の貯蓄と実践知への変換が必要である】ということから、広く深い教材解釈とそれらに基づく知識の獲得が必要であることがわかる。当然ながら体育教師として教科の内容と向き合い、授業を作ることが求められる。次に教師と生徒の関係では、【生徒からの

表2 SCA Tによる4ステップコーディングの分析

番号	発話者	テキスト	＜1＞テキスト中の注目すべき語句	＜2＞テキスト中の語句の言い換え	＜3＞左を説明するようなテキスト外の概念	＜4＞テーマ・構成概念 (前後や全文の文脈を考慮して)
1	聞き手	1週間の実習を振り返って、指導教員の私からの指導の中で印象に残ったことはありますか？	1週間の振り返り/指導教員の指導/印象	1週間の反省/教育実習で学んだこと	教育実習1週間分の振り返りの促し	1週間の教育実習省察の促し
2	発話者	授業を進めていく中で、「必要感」という言葉が一番印象に残っていて、自分から言うよりかは生徒が「これをしたい」と言うことを考えさせたいと言うことがあったんですけど、あまり言葉がなくて、阿部先生から「必要感」と言う言葉聞いて「あっ、それだ！」って思って、	必要感/生徒/考えさせたい/それだ	ニーズ/思考力/気づき/胸に落ちる	生徒が気づく学習課題/生徒主体の授業/理論と実践の結びつき	生徒による学習課題の発見/生徒主体で行う授業/理論と実践の往還
3	発話者	あと「興味・関心」って言葉もなんですけど、生徒を誘導したいって考えた時に、興味・関心を持たせる教材とかもそうだし、特になんですけど、自分が教えるのではなくて「必要感」を教えるように誘導して、そうしたら生徒が自発的にするといった流れで授業を作っていました。	興味・関心/生徒を誘導/教材/「必要感」を教える/自発的にする	好奇心/誘発/したほうが良いこと/主体的	生徒主体の授業/教材研究/教師の指導法/生徒が納得できる指導	生徒主体で行う授業/生徒の学びのための指導法と教材研究
4	聞き手	手応えはありましたか？	手応え	反応/自信	実践後の省察	自己の実践の省察
5	発話者	そうですね。必要感を授業の中で組む上で言いすぎないっていうか、先生が答えを教えるというかはヒントを教えるみたいなことが大事だと思って意識はしていたんですけど、手応えかはわからないんですけど、バレーの授業では盛り上がりたというのが一番の目に見える生徒からのフィードバックかなと思いました。	必要感/言いすぎない/ヒントを教える//バレーの授業/盛り上がりた//フィードバック	声をかけすぎない/答えを教えない/省察/ふりかえり	教えない指導/考えさせる指導/生徒からの授業評価	生徒主体の学びへのアプローチ/生徒からの授業評価
6	聞き手	そういう授業を準備したときに、自分の中でここは良かったなとか、上手くいったなとかありますか？	授業を準備/良かったな/上手くいったな	教材研究/手応え/自信	教材研究のふりかえり/自己評価	教材研究の省察
7	発話者	バレーは準備の時点で体育館で実際にやったということもあるんですけど、そんなに詳しくやってきていなかったということもあって、バレーをしていた地元の友達にLINEしてコツとかを聞いたり、こうゆうことを意識したほうがいいのかとか聞いたりして、あとYouTubeとかを見てポイントとか、オーバードのポイントとかを見たんですけど、実際に授業で全員に共有させたシーンは僕は作っていませんでした。そう言ったことを知識に入れておくことで生徒が練習とかに回る時の自分のアドバイスの引き出しになっていったと思います。	地元の友達にLINE/コツ/意識した方がよい/YouTube/オーバードのポイント/知識に入れておくこと/アドバイスの引き出し	仲間からの助言/動画視聴/技能のポイント/助言/多彩な助言	多面的・多角的な教材研究/ICTを活用した教材研究/多様なフィードバック探し/フィードバックの選択	広範囲の教材研究/理論知の貯蓄と実践知への変換
8	発話者	あと着衣泳では興味を持って情報として「UITEMATE」の情報とか、比重で人は2%しか浮かれないとかを調べていて、教材研究で興味関心をということを意識しました。	着衣泳/UITEMATE/比重で人は2%しか浮かれない/教材研究/興味関心	水泳/資料収集/授業準備/好奇心	授業内容のキーワード化/生徒が気づく学習課題の準備	キーワードによる理解促進/対象生徒に合わせた教材研究
9	聞き手	次ですが、生徒との関わりというものを振り返ってもらんですけど、授業で生徒と関わる場所、着衣泳とバレーであったと思うんですけど、気づけたことや意識したことはありますか？	生徒との関わり/授業で生徒と関わる場所/着衣泳//バレー/気づけたこと/意識したこと	生徒理解/授業でのコミュニケーション/注意/配慮/	授業での生徒理解における留意点や気づき	体育授業での生徒理解の信念
10	発話者	僕が生徒との関わりを意識しすぎた点もあって、反省といえば反省なんですけど、生徒をいかに誘導できるかとか、あと生徒と一緒に授業を作っていくみたいなという思いがあって、その結果が発問を多く取り入れたということがそれに繋がったと思うんですけど、あとロールプレイングで全員で考えながらやっていくみたいな授業に繋がったとは思んですけど、そこを意識しすぎて安全面の配慮であったり細かい点に気を配れなかったのは反省ですけど、生徒との関わりという面を意識して授業ができたのは良かったと思いました。	生徒との関わり/意識しすぎた/反省/生徒をいかに誘導/生徒と一緒に授業を作っていく/発問を多く取り入れた/ロールプレイング/全員で考えながらやっていく/安全面の配慮/細かい点/気を配れなかった/意識して授業	生徒理解/過度な反応/誘発/協働しての授業づくり/思考場面を多く/みんなで思考/安全確保不足	過度な意識/緊張した関係/生徒が気づく学習課題/教師と生徒の協働学習/安全面の配慮不足	生徒との緊張関係/教師と生徒が協働して作る授業/余裕のない授業運営
11	聞き手	授業以外で生徒と関わることもあったと思うんですけど、そのところでは何か授業との違いでもいいし、ありますか？関わりを感じ取る上で。	授業以外/生徒と関わる/授業との違い/関わりを感じ取る	課外活動/生徒理解/授業との差異	授業以外での生徒理解/授業の時の差異	体育授業以外での生徒理解の信念
12	発話者	昨日、最後の授業が終わって今までを振り返ってみて、坂田くんとかさっきも話をしていたんですけど、同じクラスを担当したら自分が生徒観もわかるし対応しやすくなったということがあるんですけど、たぶん生徒も同じことを思っていて、生徒も僕のことか、キャラっていうか、どうい先生かっていうことがわかってくるのでその対応もわかってきたのかかわからないんですけど、	今までを振り返って/同じクラスを担当/生徒観もわかる/対応しやすくなった/生徒も同じ/キャラ/どうい先生/対応もわかってきた	教育実習の振り返り/同一の対象/生徒理解促進/教師理解	相互に関わる頻度による生徒理解/個の生徒理解の促進/生徒による教師理解の促進	生徒の教師との相互作用/時間と頻度で深まる生徒理解
13	発話者	考えていたらそれが目に見えたのが土屋くん、後半とかすごい前に出てきてくれたりして協力をしてくれたんですけど、今思えば前半の最初平泳ぎを教えた時とか、保健の授業で「あれ、いたっけ？」みたいな、正直そんな感覚で、後半につれて僕に話しかけてくれることが多くなったし、「この子こういうキャラだったんだ」って後から知ったんですけど、そういう生徒がいるってことは、たぶん同じ時間を過ごしてずっと担当させてもらってキャラを知ったことでできたことなのかなと思いました。	土屋くん/後半/前に出て/協力をしてくれた/前半/いたっけ？/こういうキャラだった/同じ時間/ずっと担当/キャラを知った	生徒名/3週間の関わり/個性の理解	エピソードから見える生徒理解/相互に関わる時間と共に深まる生徒理解	実際のエピソード/同じ時間を共有して深まる生徒理解
14	聞き手	そういうふうにお互いの距離感が近づいていく時があったと思うんだけど、その時の気持ちの変化でもいいし、教師として生徒と関わっていく中で意識したり見えてきたものはある？	お互いの距離感/近づいていく時/気持ちの変化/教師として/生徒と関わっていく/意識/見えてきたもの	関係の深さ/深くなるきっかけ/発見	生徒理解を深めた要因/生徒との関係づくりでの気づき	教師と生徒の関係構築の要因
15	発話者	ちょっと難しいですね。	難しい	困難/わからない	不明な関係づくりの要因	不明なきっかけ
16	聞き手	逆に言えば教師としてという意識がなくなったというか、人と人との関わりの中で、先生と生徒なんだけどその距離感が近づくことによって遠慮していたものがなくなったとか？	教師/意識がなくなった/人と人との関わり/先生と生徒/距離感/近づく/遠慮/なくなった	役割意識の変化/気を遣わなくなる	教師の役割認識の変化/役割認識が軟化した要因	教師という役割認識の変化
17	発話者	そうですね。僕の趣味っていうのもあるんですけど、ミステル好きの子がいて、最後のバレーが終わった後に「ライブであったらよろしくお願いします。」って話をしてくれたんですけど、その趣味でつながったっていうのもすごく気が楽になったというか、自己開示できたってことがすごく大きかったと思うし、	僕の趣味/ミステル好き/趣味で繋がれた/気が楽になった/自己開示できた	興味・関心の共感/安心感/自己アピール/自己発信	自己情報の発信による共感/相互の共感が生む関係の変化	生徒との共感から生まれる関係づくり/自己情報の開示から生まれるきっかけ
18	発話者	バレーでグループごとに一旦中断させてアドバイスっていうこともあったんですけど、生徒のキャラクターを知っているっていうのもアドバイスしやすくなったというか踏み込みやすくなったっていうことはあります。	バレー/グループごと/アドバイス/生徒のキャラクターを知っている/アドバイスしやすくなる/踏み込みやすくなる	助言/生徒の個性/生徒理解/声がかかけやすい/生徒に入っていくやすい	個々の生徒へのアプローチ/取りやすいコミュニケーション	個の生徒理解から生まれる自信
19	聞き手	最後の質問です。個々の生徒と関わるときに、学校で教師と生徒という関係なんですけど、大事だなって考えたことはありますか？大事だと思ったこと、感じたことはありますか？	個々の生徒/関わる/教師と生徒/大事/思ったこと/感じたこと	教師行動の認識/教師としての姿	教師の感情構築/教師の信念	教師としての役割認識の信念
20	発話者	生徒と関わる上で、ですか？そうですね。1個あげるとするならば、	生徒と関わる/1個	生徒理解/エピソード	エピソード探索	生徒との相互関係の再検討
21	聞き手	1個じゃなくていいよ。	1個じゃなくて	複数のエピソード	多様なエピソードの促し	多様な相互関係経験の促し
22	発話者	そうですね。目を合わせず、目線を合わせず。	目を合わせず/目線を合わせず	相手に伝える/相手の立場に寄り添う	相互関係における視点/相手に傾聴する信念	相手への受容的態度

23	聞き手	目線っていうのが出てきたと思うんだけど、それは自分の立ち位置だけでなく、自分の立ち振る舞いとか、気持ちの部分でも目線を合わすってことはどういうことなの？	目線/自分/立ち位置/立ち振る舞い/気持ち/合わすこと	立場/役割行動/感情/共感	教師の信念/役割認識/役割行動の概念/感情の変化	受容的態度による感情面の核相
24	発話者	正直、僕は学童でバイトをしている時もそうなんですけど、同世代と話しているっていう感覚を僕は持っていて、それが良いのか悪いかわからないですけど、できるだけ対等に話したいなっていうことがあって、そういう意味で目線、授業をやってきて先生って教える立場だとは思んですけど、言ってもちよっとポイントを知っていたり生徒を誘導するだけで、生徒からの学びが多いんだってことに気づいて、生徒に対する尊重っていうかそういうことを忘れてはいけないなと思いました。	学童でバイト/同世代と話しているっていう感覚/対等/目線/ポイントを知っていたり/生徒を誘導するだけ/生徒からの学び/生徒に対する尊重	年齢関係なく対話/平等な関係/教師の仕事/ファシリテート/リスク/生徒から吸収	平等な関係/ファシリテーターとしての教師/生徒からの学ぶ教師	平等的関係の認識/ファシリテーターとしての役割認識/学習者としての役割認識
25	聞き手	言えるならばけど、今回の実習での3週間で生徒から学んだことって1つありますか？	3週間/生徒から学んだこと/1つ	教育実習期間/生徒からの気づき/影響を受けたこと	実習全般のふりかえり/生徒からの学び	教育実習の省察/学習者としての教師
26	発話者	授業をしていく中で自分が思ってもいない案が出たりっていうことがあって、ちょっとこれっていつものは思い浮かばないんですけど。	授業/自分が思ってもいない案	体育授業/生徒から想定外の反応	授業で生徒からの予想外の反応/教師の新たな発見	生徒から得られる新たな学び
27	聞き手	いいよ、いいよ。自分で思った中で。自分で授業の中でそういったことを1つ勉強していることで、それはどちらかというと「なるほどな」って思ったのか、「違うことしやがって」っていう感情だったのだったって？	自分の思った中/1つ勉強していること/なるほどな/違うことしやがって/感情	受けた感情/気づき/正の感情/負の感情	生徒の反応から受けた感情/正負の感情	生徒から得た学びからの感情変化
28	発話者	僕が発問したことに対して生徒が考えて発言したことなので、否定とかいう感じは全くなくて、「そういうものあるんだ」とか、僕が教師役っていうこともあって「そういう風に考えるんだ」ということが多かったですね。	発問/生徒が考えて発言/そういうものあるんだ/そういう風に考えるんだ	考えさせる場面/生徒の思考/肯定的受けとめ	生徒への思考の促し/生徒の思考の肯定的な受けとめ/生徒から学ぶ教師	肯定的受けとめ/生徒からの学び
29	聞き手	最後の質問で、教師と生徒っていう関係の関わりで、自分が仮に先生になったとして大切にしたい考え方があったりとか、大切にしたい姿勢だったりとかありますか？この3週間を振り返って自分が吸収したことは？	教師と生徒っていう関係の関わり/大切にしたい考え方/大切にしたい姿勢/自分が吸収したことは？	教師と生徒の関係性/概念/態度/学び	教師と生徒の関係性の概念/関係構築の要因	教師と生徒の関係性の信念
30	発話者	反省といえば反省で、授業に必死っていうのもあって、どちらかといえば目立っている子に対して話をしたりとか、そういう子を頼りにしていたっていうことがあったんですけど、目立たない子への配慮が足りなかったなっていうのが反省として。	反省/目立っている子に対して話/頼りにしていた/目立たない子への配慮/足りなかった	リフレクション/省察/積極的な生徒との対話/控えめな生徒へのアプローチ/不足/不十分	積極的な生徒との関係づくり/積極的な生徒への信頼感/控えめな生徒との関係づくりの難しさ	受動的から能動的な関係づくりへの変化
31	聞き手	教師に実際になったとしたらそういう子たちに？	教師/実際にならした	教師の立場で	控えめな生徒への教師行動	能動的関係づくりの要素
32	発話者	全員に魅力があるかなと思うので、生徒全員に尊敬してていうことが伝えられる教師になりたいなって思いました。	全員に魅力がある/生徒全員/尊敬	生徒の個性の尊重/包括的なリスク	個々の生徒を尊重する教師/全員を大切にす教師	個と全体を認識する教師の力量
33	聞き手	わかりました。以上で終わります。ありがとうございました。				
番号	発話者	テキスト	①<テキスト中の注目すべき語句	②<テキスト中の語句の言い換え	③<左を説明するようなテキスト外	④<テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)

ストーリーライン	教育実習生Aは1週間の教育実習省察の促しで、生徒による学習課題の発見と生徒主体で行う授業が理論と実践の往還を実感できたことであつたと語った。そして、生徒の学びのための指導法と教材研究について自己の省察では、生徒からの授業評価によって生徒主体の学びへのアプローチができることと理解した。教材研究の省察では、広範囲の教材研究と理論知の貯蓄と実践知への変換が必要であるとした。そして、体育授業での生徒理解の信念としては生徒との緊張関係の中で教師と生徒が協働して作る授業で生まれるが、一方で余裕のない授業運営が課題であると語った。また、体育授業以外での生徒理解の信念は生徒の教師との相互作用から生まれ、時間と頻度で深まる生徒理解を知った。実際のエピソードからも同じ時間を共有して深まる生徒理解を実感した。教師と生徒の関係構築の要因は不明なきっかけである一方で、教師という役割認識の変化に関しては生徒との共感から生まれる関係づくりや自己情報の開示から生まれるきっかけがあるとして、個の生徒理解から生まれる自信を持つことができた。教師としての役割認識の信念では、多様な相互関係経験の促しから生徒との相互関係の再検討によって相手への受容的態度へと至った。そして、受容的態度による感情面の核相については平等的関係の認識、ファシリテーターとしての役割認識、学習者としての役割認識が背景にあるとわかった。教育実習の省察では学習者としての教師について語り、生徒から得られる新たな学びが大きな影響であった。そして、生徒から得た学びからの感情変化は生徒からの学びを肯定的受けとめとしていた。最後に、教師と生徒の関係性の信念では受動的から能動的な関係づくりへの変化を課題としてあげ、能動的関係づくりの要素としては個と全体を認識する教師の力量が大切であると語った。
理論記述	教育実習は生徒による学習課題の発見と生徒主体で行う授業が理論と実践の往還となるが、余裕のない授業運営が課題である。/生徒からの授業評価によって生徒主体の学びへのアプローチができる。/広範囲の教材研究と理論知の貯蓄と実践知への変換が必要である。/体育授業での生徒理解の信念は生徒との緊張関係の中で教師と生徒が協働して作る授業で生まれる。/体育授業以外での生徒理解の信念は生徒の教師との相互作用から生まれ、時間と頻度で深まる生徒理解である。/同じ時間を共有して深まる生徒理解は、生徒との共感から生まれる関係づくりや自己情報の開示から生まれるきっかけがあり、個の生徒理解から生まれる自信から教師という役割認識の変化が生まれる。/教師としての役割認識の信念は、相手への受容的態度である。/受容的態度による感情面の核相は平等的関係の認識、ファシリテーターとしての役割認識、学習者としての役割認識である。/学習者としての教師とは生徒から得られる新たな学びが影響し、生徒からの学びを肯定的受けとめとすることである。/個と全体を認識する教師の力量は受動的から能動的な関係づくりへの変化である。

授業評価によって生徒主体の学びへのアプローチができる】といった理論が当てはまると考えられる。すなわち、教師は生徒のニーズを把握し、それらに基づいた学習プログラムを考案して実践することが求められる。あくまでも学習目標に沿うプログラムとする必要はあるが、体育授業を生徒との協働的に組み立てることの必要性が見える。最後に、生徒と教材との関係では、【生徒による学習課題の発見と生徒主体で行う授業が理論と実践の往還を実感できた】という理論によって説明ができる。このことは、生徒と教材（学習内容）が対話をするすることでその関係性の質は高まると考えられる。そして、それらの関係性は実習生が教師としての立場で理論と実践の往還を感じて結びついたことと同時に、生徒が教材との対話によって往還できたことにも結びついていると考えられる。一方で、

【余裕のない授業運営】ということから、教師・生徒・教材の関係性についての迷いや葛藤が見えてくる。

以上のことから、A氏が教育実習で学んだことを社会的関係の質という視点で看取ったとき、教師・生徒・教材の関係性の質との関連が示唆された。A氏にとって教師と教材の関係を根幹としつつも、教師と生徒の関係による「生徒理解」から生徒と教材の関係性の質を高めていくことの必要性を理解したことが1つの学びであったことが考えられた。

4-3. 教師としての責任ある行動

価値ある選択をして責任ある行動をとることの必要性は、教師になるための学習のすべての側面に浸透する（Loughran and Hamilton, 2016）。すなわち、教育実習生が教師としての役

割とその行動について、実習から何を学んだかをとらえる必要がある。したがって、教師としての責任ある行動を、フォーカス・スチューデントのA氏はどう捉えたかについて考察をしていきたい。

【教師として役割認識の信念は、相手への受容的態度である】ということから、教師としての責任ある行動の前提に「生徒理解」があることが見えてくる。まず個々の生徒を受容する姿勢が、教師としての役割と行動であるとわかる。そして、責任ある行動としての3つの要素として【平等的関係の認識、ファシリテーターとしての役割認識、学習者としての役割認識】を見出すことができた。それは、教師と生徒といった立場や役割の中においても、常に対等な関係性であることが必要であると言える。また、教師は教えることが主な役割であるものの、先に述べた社会的関係における生徒と教材をつなぐ橋渡し役としての役割も必要であることがわかる。さらに、受容的態度による「生徒理解」によって教師自身が学ぶことも必要であることが見えてくる。それは【生徒からの学びを肯定的受けとめとすること】とあるように、受容的態度をポジティブな感情の受け止めとし、教師としての学びとする姿勢が必要であることが理解できる。

以上をまとめると、A氏は教師としての責任ある行動を、受容的態度から生まれる「生徒理解」としてとらえたことがわかった。そして、責任ある行動には、平等的関係・ファシリテーター・学習者という3つの要素があることが考えられた。

4-4. 自己理解

教師になるには、将来の教師としての専門的な自己理解を深めることが必要であり、教師になるための個人的なものと技術的、手段的なものとの関連と絡み合いが大きく関係している(Loughran and Hamilton, 2016)。このことから教師としての力量は、レディネスとしてのそれまでの感情体験が土台となり、その上にスキルやそれらを活用する手段についての経験を積み重ねることで形成されることが考えられる。ここでは、A氏が自己をどのようにとらえ、実習をとおして教師としての役割を学んだかについて見ていきたい。そして、レディネスと実習での感情体験が実際に「生徒理解」へとつながっ

ていったかについて考察していくこととする。

「生徒理解」は【生徒との共感から生まれる関係づくりや自己情報の開示から生まれるきっかけ】から生まれると考えられる。そして、【時間と頻度で深まる生徒理解】ということからも、【生徒の教師との相互作用】によってその理解がより深まるということがわかる。ここで注目すべきは【自己情報の開示】というところにあるといえよう。つまり、レディネスとしての感情体験をもとに、生徒との共感的な関係を築いていったことが見える。ゆえに教師としての自己理解は、レディネスとしての感情体験が1つの要因であると考えられ、それが土台となって「生徒理解」へとつながっていると思われる。そして、教師と生徒が繰り返し関わる中でその関係性は深まりを増すことが見えてくる。さらに、【受動的から能動的な関係づくりへの変化】という理論にあるように、教育実習の限られた期間の中で、より積極的に生徒と関わることで「生徒理解」となることがうかがえる。このことからレディネスとしての感情体験をもとに生徒との関わりを形成し、さらに時間と共に受動的な行動から能動的へと変容していく「生徒理解」があると考えられる。

以上のことから、自己理解にはレディネスとしての感情体験が1つの要因であることが見えた。そして、それが土台となり、その上に教師と生徒の相互作用が加わることで「生徒理解」が深まることが考えられた。さらに、レディネスとしての感情体験を生徒と共感することで、より積極的な「生徒理解」となって教師としての力量が形成されていくことがうかがえた。

5. まとめと今後の課題

現行の教育実習プログラムで「生徒理解」に着目した実習プログラムの実践と省察の内実を問い直す必要があるのではないかと考えた。ゆえに、保健体育科の教育実習で実習生が「生徒理解」に着目した学びをどのようにとらえられたかを明らかにすることを目的として、フォーカス・スチューデントに設定した実習生における省察の内容の実態を事例的に検討し明らかにしていった。

フォーカス・スチューデントのA氏には実習最終日に指導教員と省察を行なった発話記録を分析の対象として、SCATによる質的データ分析を実施した。分析の枠組みは、Loughran and

Hamilton (2016) が教師になるための感情的な側面として示している、①社会的関係（指導教員との関係、生徒との関係）の質、②教師としての責任ある行動、③自己理解の3つの視点とした。

社会的関係の質という視点では、教師・生徒・教材の関係性の質が見えた。教師と生徒の関係による「生徒理解」から生徒と教材の関係性の質を高めていくことの必要性が1つの学びであったことが考えられた。また、教師としての責任ある行動の視点では、受容的態度から生まれる「生徒理解」としてとらえたことがわかり、その責任ある行動には、平等的関係・ファシリテーター・学習者という3つの要素があることが考えられた。さらに、自己理解の視点ではレディネスとしての感情体験が1つの要因であることが見えた。そして、その上に教師と生徒の相互作用が加わることで「生徒理解」が深まると考えられ、レディネスとしての感情体験を生徒と共感することが積極的な「生徒理解」となって教師としての力量が形成されることが考えられた。これらのことから、「生徒理解」に着目した教育実習プログラムによって、感情的な体験の学びが見出され、教師になるための感情的な側面に影響を与えたことがわかった。つまり、保健体育教師としての授業を実践する力量だけにとどまらず、教師としての役割を学び、さらにはレディネスを再認識することで自己の教師像をイメージすることができたと考えられた。

最後に本研究の限界性についても言及しておく。本研究はフォーカス・スチューデント1名についての事例研究である。教育実習における「生徒理解」に着目した学びを一般化していくためには、複数の対象者の省察を分析する必要がある。また、教育実習プログラムについての検証も求められる。教育実習生の感情経験で、快感情を誘発する要因の1つには授業外の生徒との交流があるとされている（姫野ほか、2017）。このような感情経験が教師の力量形成に影響を及ぼすのであるならば、先に述べた教育実習と学校体験活動の双方の特徴を融合した新しいプログラムを検討していく必要もあるだろう。ゆえに、教育実習生の省察の分析と教育実習プログラムの検証について、今後も追究していきたい。

引用（参考）文献

- 1) 大谷尚（2019）質的研究の考え方-研究方法から SCAT による分析まで-, 名古屋大学出版会
- 2) 嘉数健吾・岩田昌太郎（2013）教員養成段階における体育授業観の変容に関する研究－教育実習の前後に着目して－, 体育科教育学研究29(1) pp.35-47
- 3) 鈴木宏昭・山科勝（2022）大学生の学校インターンシップに関する認識調査－育成すべき資質・能力の関連を中心として－, 山形大学教職・教育実践研究17 pp.107-115
- 4) 中央教育審議会（2022a）「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会基本問題小委員会（第3回）・初等中等教育分科会教員養成部会（第128回）合同会議資料2-1, 2-2
- 5) 中央教育審議会（2022b）「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）（中教審第240号）
- 6) 姫野完治・加藤伸城・中谷洋暁・山田唯佳・有井優太・高野春樹・宇高佑哉・神脇結・林優太（2017）「教育実習生の感情経験と構造－授業および授業外に経験し表出する感情に着目して－」, 北海道大学教職課程年報7 pp1-13.
- 7) 藤田育郎・岩田靖（2020）保健体育科教員養成における附属学校と学部の連携・協同の試み－素材・教材選択を視点とした教育実習と教科教育法の授業の連続的体験－, 信州大学教育学部研究論集 14号 pp.322-330
- 8) John Loughra & Mary Lynn Hamilton（2016）International Handbook of Teacher Education Volume2, Springer Science+Business Media Singapore
- 9) Kengo Kakazu and Minoru Kobayashi（2022）Student teachers' development through a first-time teaching practicum and challenges: a qualitative case study approach, Journal of Education for Teaching

A Case Study on the Actual Situation of Teacher Student's "Student Understanding" in Health and Physical Education Teaching Practice —For "Focus Student"—

Abe Naonori Iwata Shotaro Yanaoka Takuma Tomioka Hirotake Fujita Ayumi

Abstract: The purpose of this study was to clarify how trainees perceived “student understanding” based learning, in teaching practices within the health and physical education department. A case study was conducted to examine the actual situation of reflection in trainees, who were selected as focus students. Addressing the quality of social relationships, the results showed the need for improved quality relationships between students and teaching materials, from the perspective of “student understanding” through the teacher-student relationship. In addition, the results showed that a teachers’ responsible behavior was perceived as “student understanding,” that originated from a receptive attitude. Furthermore, from the viewpoint of self-understanding, the results showed that emotional experience as readiness is a factor. The aforementioned information can help infer that, learning through “student understanding” has influenced the emotional aspects of becoming a teacher.

1.Introduction

The Central Council for Education (2022a) indicated a direction to introduce “school internship” in place of “teaching practice,” which had been made compulsory for teacher training. Of course, it is no exaggeration that such a policy marks a major turning point in the implementation of educational training for teachers and its initiatives, which is one of the missions of university-affiliated schools.

In previous studies on teaching practice, the main content of training was related to subject instruction, and programs centering on class preparation (study of teaching materials) and classroom practice (practical class) were identified in many cases. For example, in the teaching practice of health and physical education (PE), students’ views on teaching skills, such as mastery of motor skills and a sense of accomplishment, changed before and after the training in terms of what they wanted the students to acquire in conducting PE classes (Kazu and Iwata, 2013). In addition, a report on the cooperation and collaboration between university-affiliated schools and faculties in the training of health and PE states that by having students continuously experience teaching practice and subject pedagogy classes, it is expected that they will acquire perspectives to

refine their interpretation of teaching materials and methods (Fujita and Iwata, 2020). As shown in these research reports, the main program of teaching practice in health and PE is to combine theory and practice in teaching methods to acquire motor skills. However, the “school internship” focuses on supporting and assisting overall activities at schools, and differs in nature from the aforementioned teaching practice programs. University students who actually participate in school internship are reported to prefer activities related to student understanding, classroom management, and study guidance (Suzuki and Yamashina, 2022). In addition, student understanding and classroom management imply that students will have more opportunities to interact with other students not only in the classroom but also in school life in general, and it is considered necessary to implement a practical training program on how to deal with such students.

Regarding the above two different training programs for teacher training, the report of the Central Council for Education (2022b) indicates that two to four weeks of teaching practice is mandatory for teacher-training programs and that some credits can be substituted with school internship. In other words, future teacher-training programs are expected to integrate the advantages of both teaching practice and school internship. This is because it is assumed that the interpretation of teaching materials and teacher behavior as teaching skills, especially in academic instruction, is often based on student understanding. To what extent it is possible to extend “involvement” only in subject instruction and that in all activities as part of the school experience needs to be verified. However, in terms of “understanding students” in the context of health and PE, it is often the case that “current status of health and physical fitness” and “likes and dislikes of physical exercise and sports (motor area)” as a readiness survey are grasped. Can we really practice “good teaching” as teachers with only this understanding? Furthermore, can we fulfill our roles as teachers in all future school activities with only limited involvement?

Against this background, there is a need to reexamine the current teaching practice program in terms of practice and reflection, focusing on “student understanding.”

2. Purpose and Method

2-1. Purpose

This study clarifies how teacher student were able to capture the learning focused on “student understanding” during their teaching practice in health and PE.

Specifically, by examining the actual situation of the content of reflection by the teacher student set as the focus student in a case study, we clarify how the teacher student “dealt with students” in the school space during the 3-week teaching practice period.

2-2. Due Date and Target

The study subjects were Mr. A, a 3rd-year university student who completed a 3-week teaching practice program from August 29 to September 16, 2022, at a school affiliated with University H (an integrated junior-high and high school). To provide more concrete learning on “student understanding,” the subject was assigned to the same class for both classroom practice and HR practice (practice in school activities other than classroom activities, such as classroom activities

and cleaning times). On the last day of training, time was set aside for reflection with the supervising teacher, and the object of analysis were the speech recordings made at that time. The recordings were transcribed verbatim and converted to text data. The time for reflection was 18 minutes. The specific teaching practice program is described below.

2-3. Analysis Method

The collected data were analyzed using the Steps for Coding and Theorization (SCAT), a qualitative data analysis method proposed by Otani (2019).

Specifically, the method involved a 4-step coding process: 1) Extracting the words of interest in the data. 2) Rephrasing them into extra-textual words to paraphrase them. 3) Finding extra-textual concepts that would explain them. 4) Creating themes and constructs that emerge from them (Otani, 2019, p.271). The procedure was then used to describe the story line by weaving the themes/constitutive concepts together, from which the theory was described. SCAT was chosen because it is applicable to relatively small data. Therefore, it is considered suitable for investigating textual data on the reflections of one student teacher, the subject of the study.

The SCAT analysis was conducted by the first author, a university teacher specializing in teacher education, and an in-service health and PE teacher who has been a supervising teacher for teaching practice for many years.

2-4. Analysis Framework

In recent years, a growing number of pedagogues have stated that emotions are important in education and schools, and it is important to identify students' emotional experiences during the teaching practice stage (Loughran and Hamilton, 2016). The concept of emotions can be broadly categorized as positive or negative and can be generated within individuals or relationships. For students who want to become teachers, these emotional experiences during teaching practice can be learning experiences and can have a significant impact on their later career choices. As previously mentioned, this study clarifies what the health and PE teacher student learned through "student understanding." In other words, it is necessary to clarify what they gained through their emotional experiences in training and the reality of "student understanding."

Hence, the recordings of the focus student's reflections were analyzed based on the three perspectives Loughran and Hamilton (2016) indicate as emotional aspects of being a teacher: 1) the quality of social relationships (with the supervising teacher and students), 2) responsible behavior as a teacher, and 3) self-understanding.

3. Teaching Practice Program

3-1. Target Student Teacher

As previously described, the subject of this study was Mr. A, a 3rd-year university student. From the interviews conducted prior to the teaching practice, we learned that Mr. A intends to become a teacher after graduating from university. In addition, the students had a strong interest not only in health and PE classes but also in teaching club activities. Therefore, these were selected as focus

students because they were considered willing to learn about the overall work of a teacher through teaching practice.

3-2. Contents of Teaching Practice Program

Generally, the target class for the student teacher to be in charge of during teaching practice is determined by the content to be covered in the class from among those that the supervising teacher is in charge of (e.g., policies such as the students should practice in different units, practice in both middle and high school types of schools, etc.). However, it has been suggested that the challenges beginner teachers face in their first school experience are student understanding, teaching techniques and methods, and positive communication (Kakazu and Kobayashi, 2022). Therefore, in actual school settings, along with subject-teaching methods, it is assumed that student understanding and communicating with students are important factors as teacher qualities. In addition, “optimal individual and collaborative learning” has been defined as the ideal school education, and the role of the teacher is required to maximize each child’s learning (Central Council for Education, 2022b). Therefore, it is necessary for teachers to deepen their understanding of each student and seek and engage in individualized communication. In light of the above ideas, we were concerned that in the abovementioned form of classroom practice, there would be a large number of students with whom the teacher would be involved only once per class, which would limit opportunities to learn about student understanding and communicating with them. Therefore, we considered student understanding to be influenced by the mutual involvement of the teacher and students and that it can be learned through repeated mutual involvement. Therefore, to learn about student understanding during the short 3-week teaching practice, we set up a mechanism to create more opportunities to interact with a limited number of students.

Therefore, Mr. A was assigned to a 1st-year high school class (31 boys) as his teaching assignment, with the intention of repeatedly practicing the teaching practice in the same target class. Owing to the convenience of the class assigned to him by his supervisor, he was assigned to a class that was not the target class only once out of seven practice sessions (40 boys in the 2nd year of high school). In addition, the school affiliated with the University of H, where practical training was conducted, held practical training on classroom and cleaning times as HR practice together with classroom practice, and a specific class was assigned to the program. To establish a setting where students can learn student understanding in relation to classroom training, the HR training was assigned to a class in which most of the students were enrolled (1st-year high school students, 21 boys and 20 girls).

To learn about student understanding in their teaching practice, we designed a practice program within the school to place more emphasis on working with a limited number of students. Mr. A then worked on the program for 3 weeks (Table 1).

Table 1 Overview of Teaching Practice Program

W	D	Classroom Practice	HR Practice	Others
1	1	Classroom Observation (volleyball)		
	2		SHR Observation	
	3	Teaching Practice (swimming)	SHR Observation Cleaning Time	
	4	Teaching Practice (swimming)	SHR Observation LHR Observation	
	5		SHR Observation	
2	6			School Events (Observation)
	7			Lecture for All Student teacher
	8	Teaching Practice (swimming)	SHR Observation	
	9		SHR and LHR Practice Cleaning Time	
	10	Teaching Practice (Health)	SHR Practice	
3	11	Teaching Practice (volleyball)		
	12	Teaching Practice (Health) ※Another Class		
	13	Teaching Practice (swimming)		
	14	Teaching Practice (volleyball)		
	15			

4. Results and Discussion

Table 2 SCAT analysis of four-step coding(Excerpts)

23	聞き手	目線っていうのが出てきたと思うんだけど、それは自分の立ち位置だけじゃなくて、自分の立ち振る舞いとか、気持ちの部分でも目線を合わせてことはどういうことなの？	目線/自分/立ち位置/立ち振る舞い/気持ち/合わせること	立場/役割行動/感情/共感	教師の信念/役割認識/役割行動の概念/感情の変化	受容的態度による感情面の様相
24	発話者	正直、僕は学童でバイトをしている時もそうなんですけど、同世代と話しているっていう感覚を僕は持っていて、それが良いのか悪いのかわからないですけど、できるだけ対等に話したいなっていうことがあって、そういう意味で目線、授業をやってきて先生って教える立場だとは思いますが、言ってもちょっとポイントを知っていたり生徒を誘導するだけで、生徒からの学びが多いんだってことに気づいて、生徒に対する尊重っていうかそういうことを忘れてはいけなないと思いました。	学童でバイト/同世代と話している/対等/目線/ポイントを知っていたり/生徒を誘導するだけ/生徒からの学び/生徒に対する尊重	年齢関係なく対話/平等な関係/教師の仕事/ファシリテート/リスベクト/生徒から吸収	平等な関係/ファシリテーターとしての教師/生徒からの学ぶ教師	平等な関係の認識/ファシリテーターとしての役割認識/学習者としての役割認識
25	聞き手	言えるならばだけど、今回の実習での3週間まで生徒から学んだことって1つありますか？	3週間/生徒から学んだこと/1つ	教育実習期間/生徒からの気づき/影響を受けたこと	実習全般のふりかえり/生徒からの学び	教育実習の省察/学習者としての教師
26	発話者	授業をしていく中で自分が思ってもいない案が出たりということがあって、ちょっとこれっていうものは思い浮かばないんですけど。	授業/自分が思ってもいない案	体育授業/生徒から想定外の反応	授業で生徒からの予想外の反応/教師の新たな発見	生徒から得られる新たな学び
27	聞き手	いいよ、いいよ。自分で思った中で、自分で授業の中でそういったことを1つ勉強していることで。それはどちらかというと「なるほどな」って思ったのか、「違うことしやがって」っていう感情だったのかっていったら？	自分の思った中/1つ勉強していること/なるほどな/違うことしやがって/感情	受けた感情/気づき/正の感情/負の感情	生徒の反応から受けた感情/正負の感情	生徒から得た学びからの感情変化
28	発話者	僕が発問したことに対して生徒が考えて発言したことなので、否定とかいう感じは全くなくて、「そういうのもあるんだ」とか、僕が教師役っていうこともあって「そういう風に考えるんだ」ということが多かったですね。	発問/生徒が考えて発言/そういうのもあるんだ/そういう風に考えるんだ	考えさせる場面/生徒の思考/肯定的受けとめ	生徒への思考の促し/生徒の思考の肯定的受けとめ/生徒から学ぶ教師	肯定的受けとめ/生徒からの学び
29	聞き手	最後の質問で、教師と生徒っていう関係の関わりで、自分が仮に先生になったとして大切にしたい考え方があったりとか、大切にしたい姿勢だったりとかありますか？この3週間を振り返って自分が吸収したことは？	教師と生徒っていう関係の関わり/大切にしたい考え方/大切にしたい姿勢/自分が吸収したこと	教師と生徒の関係性/概念/態度/学び	教師と生徒の関係性の概念/関係構築の要因	教師と生徒の関係性の信念
30	発話者	反省といえば反省で、授業に必須っていうのもあって、どちらかといえば目立っている子に対して話したりとか、そういう子を頼りにしていたっていうことがあったんですけど、目立たない子への配慮が足りなかったなっていうのが反省として。	反省/目立っている子に対して話/頼りにしていた/目立たない子への配慮/足りなかった	リフレクション/省察/積極的な生徒との対話/控えめな生徒へのアプローチ/不足/不十分	積極的な生徒との関係づくり/積極的な生徒への信頼感/控えめな生徒との関係づくりの難しさ	受動的から能動的な関係づくりへの変化
31	聞き手	教師に実際になったとしたらそういう子たちに？	教師/実際になたとしたら	教師の立場で	控えめな生徒への教師行動	能動的関係づくりの要素
32	発話者	全員に魅力があるかなと思うんで、生徒全員に尊敬してることが伝えられる教師になりたいなって思いました。	全員に魅力がある/生徒全員/尊敬	生徒の個性の尊重/包括的なスベクト	個々の生徒を尊重する教師/全員を大切にする教師	個と全体を認識する教師の力量
33	聞き手	わかりました。以上で終わります。ありがとうございました。				
番号	発話者	テキスト	＜1＞テキスト中の注目すべき箇所	＜2＞テキスト中の箇所の言い換え	＜3＞左を説明するようなテキスト外の概念	＜4＞テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）

ストーリーライン	教育実習生Aは1週間の教育実習省察の促しで、生徒による学習課題の発見と生徒主体で行う授業が理論と実践の往還を実感できたことであつたと語った。そして、 <u>生徒の学びのための指導法と教材研究について自己の実践の省察では、生徒からの授業評価によって生徒主体の学びへのアプローチができることと理解した。教材研究の省察では、広範囲の教材研究と理論知識の貯蓄と実践知への変換が必要であるとした。</u> そして、 <u>体育授業での生徒理解の信念としては生徒との緊張関係の中で教師と生徒が協働して作る授業で生まれるが、一方で余裕のない授業運営が課題であると語った。</u> また、 <u>体育授業以外での生徒理解の信念は生徒の教師との相互作用から生まれ、時間と頻度で深まる生徒理解を知った。</u> 実際のエピソードからも同じ時間を共有して深まる生徒理解を実感した。教師と生徒の関係構築の要因は不明なきっかけである一方で、 <u>教師という役割認識の変化に関しては生徒との共感から生まれる関係づくりや自己情報の開示から生まれるきっかけがあるとして、個の生徒理解から生まれる自信を持つことができた。</u> 教師としての役割認識の信念では、 <u>多様な相互関係経験の促しから生徒との相互関係の再検討によって相手への受容的態度へと至った。</u> そして、 <u>受容的態度による感情面の様相については平等な関係の認識、ファシリテーターとしての役割認識、学習者としての役割認識が背景にあるとわかった。</u> 教育実習の省察では <u>学習者としての教師について語り、生徒から得られる新たな学びが大きな影響であった。そして、生徒から得た学びからの感情変化は生徒からの学びを肯定的受けとめとしていた。</u> 最後に、 <u>教師と生徒の関係性の信念では受動的から能動的な関係づくりへの変化を課題としてあげ、能動的関係づくりの要素としては個と全体を認識する教師の力量が大切であると語った。</u>
理論記述	教育実習は生徒による学習課題の発見と生徒主体で行う授業が理論と実践の往還となるが、 <u>余裕のない授業運営が課題である。</u> 生徒からの授業評価によって生徒主体の学びへのアプローチができる。/広範囲の教材研究と理論知識の貯蓄と実践知への変換が必要である。/体育授業での生徒理解の信念は生徒との緊張関係の中で教師と生徒が協働して作る授業で生まれる。/体育授業以外での生徒理解の信念は生徒の教師との相互作用から生まれ、時間と頻度で深まる生徒理解である。/同じ時間を共有して深まる生徒理解は、生徒との共感から生まれる関係づくりや自己情報の開示から生まれるきっかけがあり、個の生徒理解から生まれる自信から教師という役割認識の変化が生まれる。/教師としての役割認識の信念は、相手への受容的態度である。/受容的態度による感情面の様相は平等な関係の認識、ファシリテーターとしての役割認識、学習者としての役割認識である。/学習者としての教師とは生徒から得られる新たな学びが影響し、生徒からの学びを肯定的受けとめとすることである。/個と全体を認識する教師の力量は受動的から能動的な関係づくりへの変化である。

[Theoretical Descriptions]

In teaching practice, the discovery of learning issues by students and student-centered classes is a back-and-forth process between theory and practice; however, the challenge is to manage classes that do not have enough leeway. /Student-centered learning can be approached through class evaluation. /Extensive research on teaching materials, accumulation of theoretical knowledge, and its conversion into practical knowledge is necessary. /Beliefs about understanding students in PE classes can be created in classes where teachers and students collaborate in a tense relationship with students. /Beliefs about student understanding outside the PE classroom are born from students' interactions with the teacher and deepen over time and with frequency. /The understanding of students that deepens through sharing the same time with students is triggered by relationship building and self-information disclosure born from empathy with students, and the change in perception of the teacher's role is born from confidence born from the understanding of individual students. /The belief in the role of the teacher is a receptive attitude toward others. /The emotional aspect of a receptive attitude is the recognition of equal relationships, the role as a facilitator, and the role as a learner. /The teacher as a learner is influenced by the new learning that comes from students and the positive acceptance of learning from the students. /The teacher's ability to recognize the individual and the whole is a change from passive to active relationship building.

4-1. Qualitative Data Analysis with SCAT

Theoretical descriptions of the reflections by Mr. A and his supervisor on the last day of the 3-week teaching practice program were obtained through 4-step coding by SCAT (Table 2). Text shown in square brackets ([...]) in the storyline and theoretical description indicate the constructs generated by the 4-step coding.

4-2. Quality of Social Relationships

The social relationships that student teachers experience during their teaching practice are mainly those with their supervisors and students. In reality, while acquiring beliefs as a teacher in the relationship with the supervising teacher, they build relationships with students based on these beliefs. However, these relationships also include nonsocial realities such as perceptions and emotional evaluations of subject matter, organizational structures and procedures, and educational policies (Loughran and Hamilton, 2016). In light of these factors, the quality of social relationships can be interpreted as increasing from the relationships among the three components of the classroom: teacher, students, and teaching materials. Hence, we examined the theoretical descriptions obtained for the above three relationships.

First, in the relationship between teachers and teaching materials, [extensive research on teaching materials and the saving and transformation of theoretical knowledge into practical knowledge is necessary], indicating that a broad and deep interpretation of teaching materials and the acquisition of knowledge based on these materials are necessary. As PE teachers, we are expected to face the content of the subject and create lessons. Next, in terms of the relationship between teachers and students, the theory of [student-centered approach to learning can be achieved through class evaluations from students] can be considered applicable. In other words, teachers are required to understand students' needs and devise and implement learning programs based on these needs. Although it is necessary for the program to be in line with the learning objectives, there is a need to construct PE classes in a collaborative manner with students. Finally, the relationship between students and teaching materials can be explained by the theory that [the discovery of learning tasks by students and student-centered teaching allows students to feel a return on theory and practice]. This suggests that the quality of the relationship between students and the teaching material (learning content) is enhanced by the dialogue between the two. It is thought that these relationships are connected to the fact that the student teacher, as a teacher, felt the passing back-and-forth between theory and practice, and at the same time, the students were able to do so through dialogue with the teaching materials. However, [classroom management with no leeway] reveals hesitation and conflict regarding the relationship between the teacher, students, and teaching materials.

From the above, when we examined what Mr. A learned in his teaching practice from the viewpoint of the quality of social relationships, we could determine the quality of the relationship between the teacher, students, and teaching materials. This was considered to be one of the learning experiences for Mr. A.

4-3. Responsible Behavior as a Teacher

The need to make valuable choices and act responsibly permeates all aspects of teachers' learning (Loughran and Hamilton, 2016). In other words, it is necessary to capture what the student teacher learned from their practicum about their role as a teacher and their behavior. Therefore, we discuss how Mr. A viewed his responsible behavior as a teacher.

The belief that a teacher's role is a receptive attitude toward others reveals that "student understanding" is a prerequisite for responsible behavior as a teacher. First, the role and behavior of a teacher is the attitude of acceptance toward each student. We found three elements of responsible behavior: [recognition of equal relationship, recognition of role as a facilitator, and recognition of role as a learner]. It is necessary to always be in an equal relationship, even in the position and role of teacher and student. Although the teacher's main role is to teach, it is also necessary for them to serve as a bridge between students and teaching materials in the aforementioned social relationship. Furthermore, teachers themselves need to learn through "student understanding" with a receptive attitude. Such attitude is a positive acceptance of positive feelings, as stated in [Learning from students as positive acceptance], and that an attitude of learning as a teacher is necessary. In summary, Mr. A viewed responsible behavior as a teacher as "student understanding" that comes from a receptive attitude. Furthermore, responsible behavior has three elements: equitable relationship, facilitator, and learner.

4-4. Self-Understanding

Becoming a teacher requires developing professional self-understanding as a future teacher, which is largely related to and intertwined with the personal, technical, and instrumental aspects of becoming a teacher (Loughran and Hamilton, 2016). This suggests that competence as a teacher is formed by building on the foundation of previous emotional experiences, such as readiness, and then building on these experiences with skills and the means to utilize them. In this section, we examine how Mr. A viewed himself and learned his role as a teacher through the teaching practice. We then discuss how his readiness and emotional experiences in the teaching practice actually led to "student understanding."

"Student understanding" is thought to originate from [the opportunity to build a relationship with students based on empathy and the disclosure of self-information]. In addition, the fact that [student understanding deepens with time and frequency] indicates that [students' interaction with teachers] deepens the understanding of students. [Disclosure of self-information] is noteworthy in this context. In other words, Mr. A built an empathetic relationship with the students based on their emotional experiences as readiness. Therefore, the emotional experience as readiness is considered one of the factors for self-understanding as a teacher, and that it is the foundation that leads to "student understanding." The relationship between the teacher and student deepens as they are repeatedly involved. Furthermore, as the theory of [change from passive to active relationship building] suggests, "student understanding" can be achieved through more active involvement with students during the limited period of teaching practice. This suggests that there is a "student understanding" that forms relationships with students based on emotional experiences as readiness and further

transforms from passive to active behavior over time.

From the above, emotional experience as readiness is one of the factors for self-understanding. This is the foundation on which the interaction between the teacher and students is added to deepen “student understanding.” Furthermore, it was suggested that empathy with students about their emotional experiences as readiness would lead to a more active “student understanding” and the formation of a teacher’s competence.

5. Conclusion and Future Issues

We considered that there is a need to question the reality of the practice and reflection of the current teaching practice program that focuses on “understanding students” in the current teaching practice program. Therefore, with the aim of clarifying how the student teacher was able to capture learning focused on “understanding students” during their teaching practice in health and PE, we examined and clarified the actual situation of the content of reflection by the student teacher.

For Mr. A, we conducted a qualitative data analysis with SCAT using the speech transcripts of his reflections with his supervisor on the last day of his teaching practice as the subject of analysis. The framework of the analysis was based on the three perspectives Loughran and Hamilton (2016) proposed as emotional aspects of becoming a teacher: 1) the quality of social relationships (with the supervising teacher and students), 2) responsible behavior as a teacher, and 3) self-understanding.

From the perspective of the quality of social relationships, the quality of relationships between the teacher, students, and teaching materials was observed. One of the lessons learned was the necessity of improving the quality of the relationship between students and teaching materials from the “student understanding” via the relationship between teachers and students. In addition, from the viewpoint of responsible behavior as a teacher, it was viewed as “student understanding” that comes from a receptive attitude, and there were three elements to this responsible behavior: equitable relationship, facilitator, and learner. Furthermore, from the viewpoint of self-understanding, one of the factors was emotional experience as readiness. The interaction between the teacher and the students is thought to deepen “student understanding,” and empathizing with students about their emotional experiences as readiness becomes an active “student understanding” and forms the teacher’s competence. From the above, the teaching practice program focusing on “student understanding” helped the students to learn about emotional experiences and influenced the emotional aspects of becoming a teacher. In other words, the students were able to imagine their own image of a teacher not only through their ability to practice teaching as a health and PE teacher but also by learning about their role as a teacher and reaffirming their readiness.

Finally, the limitation of this study should be mentioned. This study is a case study of one focus student. To generalize the learning focused on “student understanding” in teaching practice, it is necessary to analyze the reflections of several subjects. In addition, validation of the teaching practice program is also required. One of the factors that induces pleasant feelings in the emotional experiences of student teachers is their interaction with students outside of class (Himeno et al., 2017). If such emotional experiences influence the formation of teachers’ competence, it may be necessary to consider a new program that combines the characteristics of teaching practice and

school internship. Therefore, we would like to continue analyzing the reflections of student teachers and validate the teaching practice program.

References

- 1) Otani, N. (2019) *Concept of Qualitative Research - From Research Methods to Analysis by SCAT* -, Nagoya University Press
- 2) Kakazu, K. and Iwata, S. (2013) *A study on the transformation of views on physical education in the teacher training stage: Focusing on the period before and after the teaching practice*, Journal of Physical Education 29(1) pp.35-47
- 3) Suzuki, H. and Yamashina, M. (2022) *Survey of University Students' Perceptions of School Internships: Focusing on the Relationship between the Qualities and Abilities to be Developed*, Yamagata University Research on Teaching and Educational Practice 17 pp. 107-115
- 4) Central Council for Education (2022a), *Basic Issues Subcommittee of the Special Committee on Teachers for "2022 Japanese School Education" (3rd meeting) and Teacher Training Subcommittee of the Elementary and Secondary Education Sectional Committee (128th meeting), documents 2-1, 2-2*
- 5) Central Council for Education (2022b) *"The Ideal Future for the Nurturing, Recruitment, Training, etc. of Teachers for 'Japanese-Style School Education in 2022': Realization of a "New Vision of Teacher Learning' and the Formation of a High-Quality Faculty Group with Diverse Expertise"(Report)* (Central Council for Education No. 240)
- 6) Himeno, K. Kato, N. Nakatani, H. Yamada, Y. Arie, Y. Takano, H. Ueda, Y. Kamiwaki, Y. and Hayashi, Y. (2017) *Emotional experiences and structures of trainee teachers: Focusing on the emotions experienced and expressed in class and outside class*, Hokkaido University Annual Report on Teaching Curriculum 7 pp1-13.
- 7) Fujita, I. and Iwata, Y. (2020) *An Attempt of Collaboration and Cooperation between Affiliated Schools and Faculties in the Training of Health and Physical Education Teachers: Sequential Experiences of Teaching Practice and Subject Education Method Classes from the Viewpoint of Material and Teaching Material Selection*, Shinshu University Faculty of Education Research Review, Vol.14 pp.322-330 -330
- 8) Loughran, J. and Hamilton, M.L. (2016) *International Handbook of Teacher Education Volume2*, Springer Science+Business Media Singapore
- 9) Kakazu, K. and Kobayashi, M. (2022) *Student teachers' development through a first-time teaching practicum and challenges: a qualitative case study approach*, Journal of Education for Teaching