

### 第3節 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－

林 修 梅野圭史 厚東芳樹 辻 延浩

#### I はじめに

大正自由教育時代に「学習原論」を著した木下竹次は、教育実習生(以下、実習生と称す)の指導に対する訓導の心構えとして、「最初の習慣は生涯を支配する。初めて教壇に立つ時、善良なる習慣を獲得するように。」と述べ、教員養成段階における指導教員との出会いは、実習生の教師としての生き方を左右する重要な出来事であることを指摘している。それ故、指導教員は「善良なる習慣」が獲得されるような教壇実習のあり方を工夫していかなければならない。

一般に、教育実習における教壇実習は、「授業設計能力」、「授業展開能力」、「授業評価能力」を実習生の教授能力に相応する‘かたち’で指導することを主たる目的とする。具体的には、指導案を書く技術や児童・生徒に教材内容を理解させる技術、さらには授業を観察・記録・分析する技術等である。これらの技術を駆使して、「設計－実施－評価」が円滑に遂行できるようになることを期待している。

これまで、教育実習の改善に向けた実証的研究は、主として教育工学分野を中心に発展してきた経緯がある。その発端は、1970年アメリカの連邦政府の教育局などを中心に進められてきた“プロトコル運動”(protocol movement or protocol materials movement)<sup>注1)</sup>であろう。すなわち、Flanders(1968)の「相互作用分析システム」(interaction analysis system)の開発と、スタンフォード大学でのマイクロティーチング(micro-teaching)の開発における“要素的教授スキル”の選定にあった(小金井、1977)。わが国では、これらの研究方法を下敷きとして、宇川ら(1975)、水越(1977)、藤岡(1977)によって独自の相互作用分析やコミュニケーション分析の手法が開発された。その後、「プロセス－プロダクト研究法」(以下、P－P研究法と称す)の発展に伴い、教育実習生の授業の様態を実査する研究がみられるようになった。

体育科では、入口ら(1988)によって実習生の体育授業を組織的観察法(ALT-PE 観察法)により実査した研究が、わが国で最初であろう。そこでは、実習生の体育授業は、総じて「一般的内容」に費やす時間の割合が一般の小学校体育授業よりも高く、とりわけ「マネジメント」について費やす時間の割合の多いことを認めている。加えて、指導教員による指導を受けた後では、「体育的内容」の時間が増加するとともに、学習課題に「従事」した時間の割合の向上したことを報告している。

その後、梅野ら(1988)は、子どもの授業評価の一つである「体育の楽しさ尺度」の結果にもとづいて、それを高める教授方略を実習生が自力で工夫・実行できるものと、そうでないものを検討し、実習生が工夫・実行できる手だてには階層性のあることを報告している。すなわち、「授業前における準備物の徹底」や「整列・移動の指示」といった授業のマネジメントに関わる授業の手だて、ならびに「示範の位置づけと練習方法の提示」といった直接的な指導の手だて、さらには「子どもへの励ましや賞賛」といった肯定的な相互作用に関わ

る指導の手だては、実習生が自力で工夫・実行できるが、「子どもの動きに応じた指導と助言」および「練習方法の工夫」については、子どもの授業評価の情報だけで工夫・実行することは容易ではなく、指導教員からの直接的指導(授業者への反省の促しとマイクロティーチングの実施)によって可能となることを認めている。

一方で、P-P 研究法に基づく授業分析は、体育授業の基礎的条件(マネジメントや学習規律、授業の雰囲気、学習従事量や運動量)を満足させることはできても、体育授業の内容的条件(授業の目標・内容の押さえ方、教材・教具の工夫、学習過程の組織化)を解明するには至らないとする指摘が高橋(1992)によってなされるようになった。この指摘は、先の梅野らの報告とよく合致する。すなわち、実習生が自力で工夫・実行できた指導の手だては体育授業の基礎的条件に、指導教官の直接的指導がないと工夫・実行できない指導の手だては体育授業の内容的条件にそれぞれ相当するからである。これより、教壇実習においては、内容的条件に関わる教授能力を高める必要があるのか否かについて検討する必要がある。内容的条件に関わる教師の教授能力を高める学習は、実践経験がほとんど皆無であり、なおかつ教材内容の知識も乏しい実習生にとっては容易でないことは明白である。しかし、基礎的条件に関わる指導の手だてのみで体育授業を展開させることはできないことも自明である。以下、この点に焦点づけて考えてみたい。

近年、「量的研究」の欠点を補完する試みとして、国際的に注目されているのが「質的研究」である。これには、Schon(1983)の研究が契機となっている。Schon は、従来までの技術的合理性を基本とする「技術的専門家(technical expert)」に代わって、活動過程における省察を基礎とする「反省的実践者(reflective practitioner)」という新しい専門家像を提起した。佐藤(稲垣・佐藤, 1996)は、こうした授業実践を「反省的実践」と称している。

この Schon の見解を踏まえて、体育授業における反省的研究を進めたのが、O' Sullivan を中心とする研究グループである。とりわけ、「実習生の体育授業に対する反省的思考を高める教授学的戦略の有用性」と題する研究(Tsangaridou and O' Sullivan, 1994)では、実習生(実習経験無し)の反省的思考のタイプとして「使用した指導技術に対する反省」、「状況的文脈的理解に対する反省」「道徳的教授行為に対する反省」の 3 つが存在していることを認めるとともに、これら 3 つの反省的思考の内実は 4 つの階層(レベル 1 : 記述、レベル 2 : 記述と根拠、レベル 3 : 記述と批評、レベル 4 : 記述と根拠および批評)に分類できることを報告している。そして、それらの反省的思考を促すためには、授業中に生起する出来事への気づきが重要であることを指摘している。しかしながら、上記 Tsangaridou と O' Sullivan の研究では、実習生の反省的思考を定式化しようとするところに問題意識の中心があり、反省的思考を引き起こしている授業中の「出来事」を直接的な分析対象に据えるまでには至っていない。

こうした結果から、厚東ら(2004)は授業中の「出来事」に対する「推論-対処」の仕方を 7 つのカテゴリーに類型化し、教師の熟練度の相違による教師の反省的思考の違いを検討した。すなわち、学習成果(態度得点)を高めた教師群(上位群 : 6 名)とそうでない教師群(下位群 : 6 名)を対象に、授業中の「出来事」への気づきとその「推論-対処」の記述内容を比較・検討した。その結果、①「出来事」への気づきの個数は、上位群の教師の方が下位群に比して有意に多いこと、②上位群の教師は、教材研究、とりわけ技能特性を熟知することで「合理的推論-目的志向的対処」の展開ができるようになったこと、③上位群の教師は、

**授業中の「出来事」調査票**

( )年( )組( )時間目

1. どんな授業中の「出来事」が起きましたか。

2. なぜ、そのような授業中の「出来事」が起こったと思いますか。

3. その授業中の「出来事」に対して、教師が積極的に行った手だてはどのようなものですか。また、手だてを行っていない場合は、行うべきだったと考える手だてはどのようなものですか。

図1 授業中の「出来事」調査票(厚東ら, 2004)

子どもの学習過程を看取り、相互作用を多く行うことで「文脈的推論—目的志向的対処」の展開ができるようになったこと、④上記3点を行うためには、教材との間に生じる子どもの技能的な「つまずき」の類型化とそれを解決する手だてを熟知しておくこと、の4点を導出し、教師の「出来事」への気づきが体育授業の内容的条件と深く関係していることを示唆した。

これより、教壇実習において、実習生に授業の「出来事」を積極的に気づかせ、その「出来事」の発生原因を推論させるやり方は、体育授業の内容的条件に関わる彼らの教授能力を高める方法として有効であるものと考えられる。また、授業中の「出来事」への気づきは子どもたちの技能的なつまずきと深く関係することから、実技能力の高い学生の方がそうでない学生よりも「出来事」への気づきは深いものと予想される。

そこで本研究では、小学校4～6年生に

配属された計11名の実習生を対象に、授業中に生じた「出来事」に対する気づきとその「推論—対処」の内容を記述させ、「出来事」への気づきと授業実践との関係を検討することにした。すなわち、①実習生の授業中の「出来事」に対する気づきを実査し、一般教師のそれとの比較から実習生の「出来事」への気づきの特徴を明らかにする、②実技能力の異なる実習生を対象に再生刺激法による「出来事」への気づきを行わせ、実習生の授業中の「出来事」の気づきを高める方途を検討する、の2点を目的とした。

## II 方法

### 1. 調査の対象と期間

H大学附属小学校4～6年生の8学級に配属された実習生計11名を調査の対象とした。調査の期間は、2003年6月下旬～7月中旬であった。

### 2. 教材の選定

調査対象である実習生が行った体育授業の教材は、すべて「水泳」であった。これには、教壇実習期の実習校の体育科カリキュラムが「水泳」であったことによる。ただ、水泳のような個人的スポーツ種目は、「できる—できない」がはっきりとしているため、授業の成果を客観的に把握することが比較的容易であり、なおかつ実習生の「水泳」の実技能力が同大学のグレイドテストにより把握されていることなどから、実習生の「出来事」への気づきの分析・検討が容易となる利点が考えられた。

### 3. 調査の内容と方法

#### (1) 「授業の出来事」に対する調査

図1は、厚東ら(2004)が作成した「授業の出来事」調査票である。これを授業後に、実習生にできる限り多く記述するように依頼し、この「出来事」の個数(調査票の第1項目への回答数)と内容(調査票の第1項目の内容)を検討した。さらに、その「出来事」に対する推論(調査票の第2項目の記述内容)と対処の仕方(調査票の第3項目の記述内容)を、表1の分類視点(厚東ら, 2004)にもとづいて分析した。

(2) 実習生に対するインタビュー

表1 「授業の出来事」に対する「推論－対処」の  
カテゴリー(厚東ら, 2004)

1) 印象的推論…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを授業者のその場の印象や感覚から理由づけしようとするもの。
2) 心情的推論－理解志向的対処…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを学習者の心理・心情から理由づけようとするもので、その「出来事」によって学習者個人の特徴を理解しようとするもの。
3) 合理的推論－理解志向的対処…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムをスポーツバイオメカニクス、運動生理学、スポーツ心理学といったスポーツ科学の知見から客観的・合理的に理由づけようとするもので、その「出来事」によって学習者個人の特徴を理解しようとするもの。
4) 文脈的推論－理解志向的対処…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを指導プログラムおよび授業過程の流れに即して理由づけようとするもので、その「出来事」によって学習者個人の特徴を理解しようとするもの。
5) 心情的推論－目的志向的対処…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを学習者の心理・心情から理由づけようとするもので、授業のねらいに即するように学習者を向かわせようとするもの。
6) 合理的推論－目的志向的対処…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムをスポーツバイオメカニクス・運動生理学・スポーツ心理学といったスポーツ科学の知見から客観的・合理的に理由づけようとするもので、授業のねらいに即するように学習者を向かわせようとするもの。
7) 文脈的推論－目的志向的対処…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを指導プログラムおよび授業過程の流れに即して理由づけようとするもので、授業のねらいに即するように学習者を向かわせようとするもの。

Schon(1983)によれば、反省的実践者は「活動の中の反省」と「活動にもとづく反省」の二重のループによる思考を展開していることが指摘されている。このことから、前者の反省は前項の「出来事」調査により可能であるが、後者の検討に関しては、別途の方法を用いる必要がある。そこで、本研究では後者のそれとして、「再生刺激法」(吉崎、1989；中井・岡澤、1999)による分析を付加した。

具体的には、表4に示す水泳グレイドテストの結果が「A」と評価されたA実習生と、「C」と評価されたE実習生の2名を対象に、彼らの授業のVTRを視聴させつつ、授業設計段階での留意点、および授業展開における出来事への気づき方やその気づきに対する反省に関わるインタビューを行った。このとき、両名の実習生の発話プロトコルを同様に作成した。

4. その他の資料の収集

H大学で実施されている水泳グレイドテストの成績<sup>注2)</sup>、水泳授業の指導案、授業の録画VTRのそれぞれを資料として収集した。

III 結果ならびに考察

1. 実習生の授業中の「出来事」への気づきとその「推論－対処」

図2は、実習生の授業中の「出来事」に対する一授業あたりの気づきの個数と厚東ら(2004)の一般教師のそれ(走り幅跳び)とを比較したものである。

教材は異なるものの、実習生の「出来事」への気づきの個数は、予想に反して一般教

師のそれと変わりはなく、X2検定による有意差は認められなかった。この結果は、現場での実践経験のない実習生であっても、授業中の「出来事」をできる限り多く記述するように指導を行えば、数量的には一般教師と同程度の気づきができることを示唆している。

図3は、実習生の「出来事」に対する「推論－対処」の内容を、表1のカテゴリーに即して分類した結果を示している。

実習生の授業中の「出来事」に対する「推論－対処」は、大半が「印象的推論」(63%)であり、彼らの授業中の「出来事」への気づきがきわめて漠然としていることがわかる。この結果は、佐藤ら(1990)の初任教师と熟練教師の実践的思考様式を比較した研究結果と合致する。しかし、それ以外の「推論－対処」のカテゴリー別比率をみると、「合理的推論－目的志向的対処」が15%と最も高く、続いて「心情的推論－目的志向的対処」の13%という順であった。表2には「合理的推論－目的志向的対処」の記述内容例を、表3には「心情的推論－目的志向的対処」の記述内容例を、それぞれ示した。

厚東ら(2004)の結果によれば、前者のカテゴリーは、授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムをスポーツ諸科学の知見から客観的・合理的に理由づけしようとするもので、この「推論－対処」ができるようになるためには、授業の「計画・設計」段階において運動の技能特性を熟知し、子どもの技能的な「つまずき」の類型化とそれに対する手だてを準備していることが重要であるとされている。これに対して、後者の「心情的推論－目的志向的対処」は、「出来事」の発生メカニズムを学習者の心理・心情から理由付けしようとするもので、これは「計画・設計」段階で教師が予測し得なかった「出来事」が生じたときに展開される教師の「推論－対処」とされている。

いずれのカテゴリーも、対処の仕方が授業のねらいに即するように学習者を向かわせようとする「目的志向的対処」で共通することから、実習生においても授業の目標達成に向かって子どもたちの学習活動を制御しようとする構えの強いことを示している。これより、授業中の「出来事」への気づきの重要性を実習生に指導すれば、「印象的推論」が減る可能性のあることが示唆される。

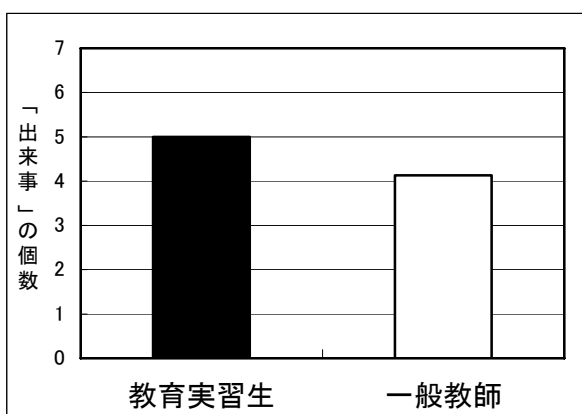


図2 実習生と一般教師の一授業あたりに気づく「出来事」の個数

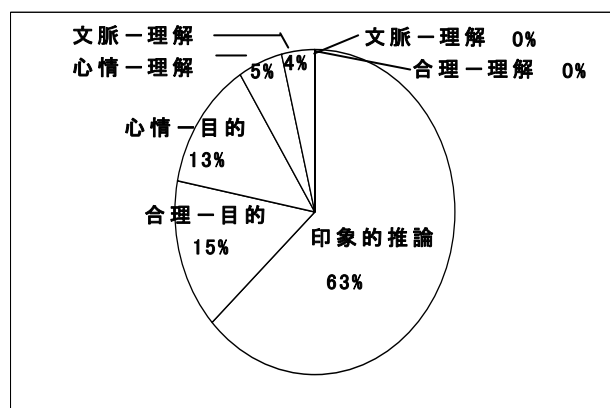


図3 実習生の授業中の「出来事」に対する「推論－対処」のカテゴリー別比率

表2 「合理的推論－目的志向的対処」の記述内容

(「出」:出来事、「推」:推論、「対」:対処を示している。)

①「出」顔を水面から上げようとして体が立ってしまっている子に対して、頭を下げて泳ぐように助言したら、顔が沈んですぐに立ってしまった。 「推」顔を上げすぎると手は下の方をかいており、顔を下げると言われても手のかきを変えてないので沈んでしまうのは当たり前。 「対」顔を上げすぎないと言うだけでなく、手を下げすぎないことも同時に言えば顔も自然と下がってくると分かった。指導内容を顔(息継ぎ)から手のかき方に変更した。
②「出」雨が降っていて、できるだけ水中に子どもをいさせたが、唇の色がだんだん変わり、震え出す子どもが出てきた。 「推」自分ではそれほど寒くなかったけど、皮下脂肪の少ない子にとって寒かったのだろう。 「対」できる限りプールから出さないようにした。水中ジャンプやバタ足のキックなど運動量を多くした方がよかった。

表3 「心情的推論－目的志向的対処」の記述内容

(「出」:出来事、「推」:推論、「対」:対処を示している。)

①「出」伏し浮きの時にバタ足をやっていたり、バタ足の時にクロールをやったりする子がいた。 「推」もうクロールの仕方が分かっているので、できることを先にしたい。またすることによって周りの友達にすごいと思われたいと思っているのではないかな。 「対」泳ぎを止めて、「習っていて泳げるかもしれないけど、今はみんなと一緒にやることができない子に教えてあげて」と指導した。
②「出」水中ジャンプをしている時に、K子から「ジャンケンをして後ろにつながっていくやつがしたい」という意見が出たので、予定していなかったが行うことにした。 「推」今までの経験で、ジャンケンをして列車になっていく遊びが楽しかったので、プールでもやってみたら楽しいと思ったのだろう。 「対」そのときは私も楽しそうと思ったけれど、今日の活動とは関係ないし、結構時間がかかったのでやらなければよかった。

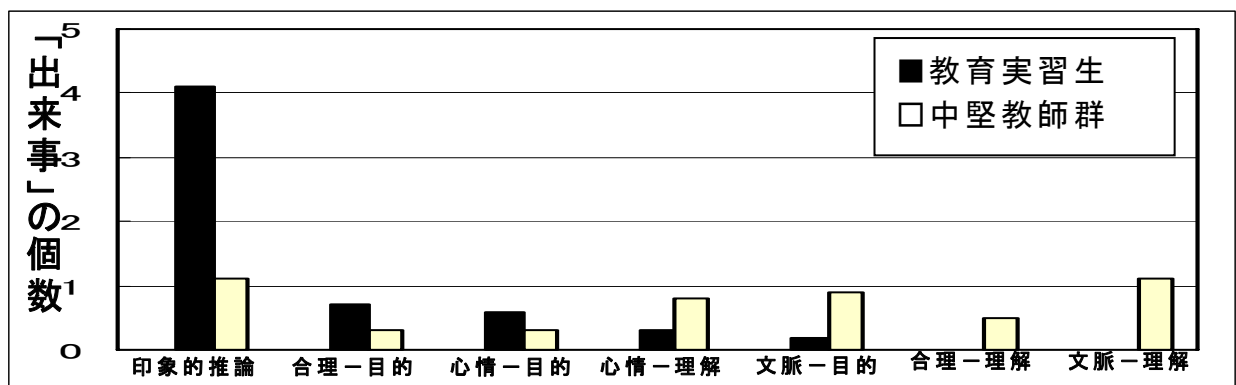


図4 教育実習生および中堅教師群の授業中の「出来事」に対する「推論－対処」のカテゴリー別数 (一授業あたり)

上記教壇実習における「出来事」への気づきの指導可能性を裏付ける結果は、図4においてもみることができる。図4は、実習生の授業中の「出来事」に対する「推論－対処」の内容を、厚東らの中堅群教師(教職経験6～9年)の結果と比較したものである。先述したように、「印象的推論」の個数は、実習生の方が中堅群教師よりも多い結果であった。さらに、「合理的推論－目的志向的対処」および「心情的推論－目的志向的対処」の両カテゴリーについても、実習生の方が多く認められた。このことは、実習生であっても、授業中の「出来事」に気づくことのできる感性を十分に備えていることを示している。この背景には、自力で指導案を作成する過程において、教材研究、とりわけ運動の技能特性の理解が深まったこと、さらには子どもの心情を理解しようとする姿勢が形成されてきたことが考えられる。

逆に、他の4つのカテゴリーの個数はいずれも中堅群の教師の方が多く、いずれの「推論－対処」の内容も日々子どもと向き合い実際に授業を展開するなかで形成される「推論－対処」であると考えられる。その中の一つに、態度得点を高めた教師群に共通して認められた「文脈的推論－目的志向的対処」が含まれている。こうした「推論－対処」が展開できるようになるためには、子ども一人ひとりの学習過程を看取り、子どもとの相互作用を多く行わせる必要のあることが示唆されよう。

## 2. 泳力の程度の違いからみた「出来事」への気づき

表4は、今回対象とした実習生の授業中の「出来事」への気づきの個数と、その「出来事」に対する「推論－対処」の仕方、実習生の水泳のグレイドテストの成績をまとめたものである。

対象とした11名の実習生のグレイドテストの成績は、A・B・C・Dの4段階の「A」と評価された実習生が4名、「C」が7名であった。そこで、それらのグレイドテストの成績と授業中の「出来事」に対する気づきの個数との関係を見ると、「A」と評価された実習生の出来事への気づきは $4.75 \pm 0.83$ 個であり、同「C」と評価された実習生のそれは $5.14 \pm 1.5$ 個であり、両者の間にまったく差は認められなかった。また「推論－対処」の内容についても、グレイドテストの評価に関係なく、「印象的推論」が多く取り出された。一方、「出来事」の発生メカニズムを児童の心情から理由づけようとする「心情的推論」は、グレイドテストの成績が低い実習生の方に多く認められる傾向にあった。

表4 実習生の授業中の「出来事」の個数と「推論－対処」の仕方、グレイドテストの成績、および子どもの授業評価得点の一覧

実習生	配属学年	出来事の数	「出来事」に対する「推論－対処」とその個数	グレイドテストの成績
A	4年	5	・印象的推論(2) ・心情的推論－目的志向的対処(2) ・合理的推論－目的志向的対処(1)	A
B	4年	6	・印象的推論(4) ・心情的推論－目的志向的対処(1)	A
C	5年	4	・印象的推論(4)	A
D	6年	4	・印象的推論(4)	A

E	4年	5	・印象的推論(2)	・心情的推論－理解志向的対処(1) ・心情的推論－目的志向的対処(2)	C
F	4年	5	・印象的推論(3)	・合理的推論－目的志向的対処(2)	C
G	4年	7	・印象的推論(5)	・心情的推論－目的志向的対処(1) ・合理的推論－目的志向的対処(1)	C
H	5年	7	・印象的推論(3)	・心情的推論－理解志向的対処(2) ・合理的推論－目的志向的対処(1) ・文脈的推論－目的志向的対処(1)	C
I	5年	5	・印象的推論(3)	・合理的推論－目的志向的対処(1) ・文脈的推論－目的志向的対処(1)	C
J	6年	4	・印象的推論(2)	・心情的推論－目的志向的対処(1) ・合理的推論－目的志向的対処(1)	C
K	6年	3	・印象的推論(3)	・合理的推論－目的志向的対処(1)	C

### 3. 再生刺激法による「出来事」に対する気づきとその「推論－対処」

表5は、泳力の高いA実習生とそうでないE実習生に対して授業後に自分の授業のVTRを視聴させて、授業を振り返らせるという再生刺激法を用いて、実技能力の違いが実習生の授業中の「出来事」に対する気づきにどのような影響を及ぼすかについて検討したものである。表中にはVTR視聴前の「出来事」調査の結果も併せて載せている。

AとEのいずれの実習生もVTR視聴後では、授業中の「出来事」に対する気づきの個数は増加した。また、「印象的推論」の割合は、A実習生が40%→29%であり、E実習生が40%→36%となり、A実習生の方がE実習生に比して顕著に減少した。

表5 A実習生とE実習生のVTR視聴後における授業中の「出来事」に対する「推論－対処」の数

「推論－対処」	A実習生		E実習生	
	視聴前	視聴後	視聴前	視聴後
印象的推論	2	4	2	4
心情的推論－理解志向的対処	0	1	1	2
合理的推論－理解志向的対処	0	1	0	0
文脈的推論－理解志向的対処	0	0	0	0
心情的推論－目的志向的対処	2	2	2	3
合理的推論－目的志向的対処	1	3	0	1
文脈的推論－目的志向的対処	0	2	0	1
合計	5	13	5	11

次に、「出来事」に対する「推論－対処」の内容をみると、A・Eのいずれの実習生においても、態度得点の高い教師の特徴的な「推論－対処」である「合理的推論－目的志向的対処」



および「文脈的推論－目的志向的対処」の両カテゴリーの「推論－対処」が増加した。

上記の結果は、わずか2名の実習生の分析ではあるが、教壇実習中に再生刺激法による授業反省の仕方を工夫することによって、実習生の授業中の「出来事」に対する気づきを深める可能性を示唆している。とりわけ、実技能力の高い学生にその効果が大きいものと考えられる。

具体的には、再生刺激法によるA実習生の「出来事」の気づきの一つとして、「子どもに対する言葉がけがとても難しく、予定していたよりも少なかった」という「出来事」に対して、「ただ黙って立っているだけで子どもの動きが見られていないから」と推論し、「授業の前から誰にどんな言葉がけをするのかをもっとはっきりさせておく必要がある」と対処の仕方を記述するようになった。このように再生刺激法を用いることで、実際の授業中には見えなかった「出来事」が見えるようになり、自分の教授行為もしくは教授技術の善し悪しを「推論－対処」で語れるようになった。このような「出来事」への気づきは、当然のこととして、その後の教材研究や授業展開に影響を及ぼすことは容易に推察し得る。Schon(1983)は、こうした実践者の行為の捉え直しや批評、知識を再構成する新たな枠組み(フレーム)作りのことを「枠組み実験」と称している。

これらのことから、再生刺激法による「出来事」への気づきは、実習生の授業を優れてモニタリングさせるとともに、よい授業を展開させる実践的知識を主体的に形成させる働きがあるものと考えられる。これが、結果的に実習生の「出来事」への気づきを高めるものと考えられる。加えて、実習生の実技能力を高めることも「出来事」への気づきを深化して、役立つものと考えられる。

#### 4. インタビューの発言内容にみる実習生の反省的思考

VTR視聴後に行ったAおよびE実習生のインタビューの発話プロトコルにおいて実技能力の違いが教材解釈や指導の手だての違いに結びついている事例が認められた(巻末資料)。すなわち、泳力の高いA実習生は、「け伸びの姿勢はクロールにつながる大切な動きなので」、「このキックは、息継ぎをしたら足が下がって進まなくなるのを防ぐ大切な動きなので」、「だめな例として、膝から下だけが曲がって水しぶきだけが上がるというキックを考えていて」のように、クロールの構造的特性をよく理解し、自らの指導に対して理由や根拠を付加して説明している場面が多く取り出すことができた。また、「プールは外なので教室よりも声が散ってしまう気がしました。大きな声を出しているつもりでも、聞こえないという子どもの声がしました」のように、教授技術に関する反省も取り出された。さらに、「自分が見ている子ども達に対してはちゃんと指導できるようにと考えていたのですが、やっぱりなかなか27人が一度に泳いで、その中でできていない子を見つけたりとか、その中に入って行って足を持って教えたりとかができなくて」と、子どもの動きの看取り方や教え方に関わる授業展開の難しさを実感するとともに、自己の授業展開の仕方に対して批判的に検討する場面がみられた。

これに対してE実習生は、「中心となる動きの面かぶりクロールの正しい基本動作を資料や水泳上級者の者に聞いたりして」、「このこと(クロールの基本動作)ができるように何回か実技練習もしました」など、教材研究や実技練習を重ねて授業に臨んでいたことが読みとれた。この背景には、E実習生の実技能力の低さに伴う「不安」が存在しているものと考えられた。これに関係して、「なんか余裕がなくなってきたというか、クロールの腕のかき方

を説明するのに一生懸命になりすぎて、全体を見ることができなかつたと思います。目の前の子どもにだけ意識がいつてしまつて」のように、「巡視」に関わる反省が取り出された。また、「『うまくできているよ』とは言えるけど、どこがどうなつてうまくできているか」ということは、すぐには言えなかつた。」と、「相互作用」に関する反省もみられた。さらに、E実習生の特徴として、「(子どもに示範させなかつたのはなぜか、というインタビューの質問に対して)それまでの授業でこの子はできると思つていたんですが、その子たちはみなスイミングに行つている子たちばかりで、授業でうまくなつた子ではないので、特別目立たせるということはしたくないと思つました」のように、できる子よりもできない子を大切にしようとする構えが認められた。

これらのことから、泳力の異なる実習生2人に対してインタビューした結果、泳力の高いA実習生からは、教材(運動)の知識や技術に関する発言が多くみられるとともに、自己の授業展開に対して、理由や根拠付けを行つたり、批評したりする様子が認められた。これに対して、実技能力の低いE実習生からは、授業設計ならびに授業展開に対する「不安」が多くみられた。しかし、できない子を大切にしようとする教師の構えが特徴的に認められた。両者に共通する発言としては、子どもの動きを看取ることと、その看取りに応じた適切な相互作用を行うことができないという内容的条件に関わる反省が認められた。こうした反省が実習生自身によって語られたことに意味があるものと考えられる。なぜなら、内容的条件に関わる教師の指導性は、どれも教師の深い教材解釈力と子ども理解力を必要としており、これらの見識を高めていく必要性を実習生が自覚できているからである。つまり、実習生一人ひとりが自己の実習課題を明確に持ち、その課題を解決するために、事後学習を展開していく意味と必然性が理解しやすくなつたものと考えられる。

### 5. 総合考察

図5は、ニュージーランドのクライストチャーチ大学における教職関連科目と授業内容を模式的に示したものである。

クライストチャーチ大学では、4学年すべてに教育実習を位置づけ、1年生で5週間、2年生で4～5週間、3年生で5週間、4年生で14週間、全28週間に及んで実習が行われている。その実習の課題もコンピテンスの獲得から反省的・批判的能力の育成へと焦点が移されている。それに対応して、大学での「教職関連

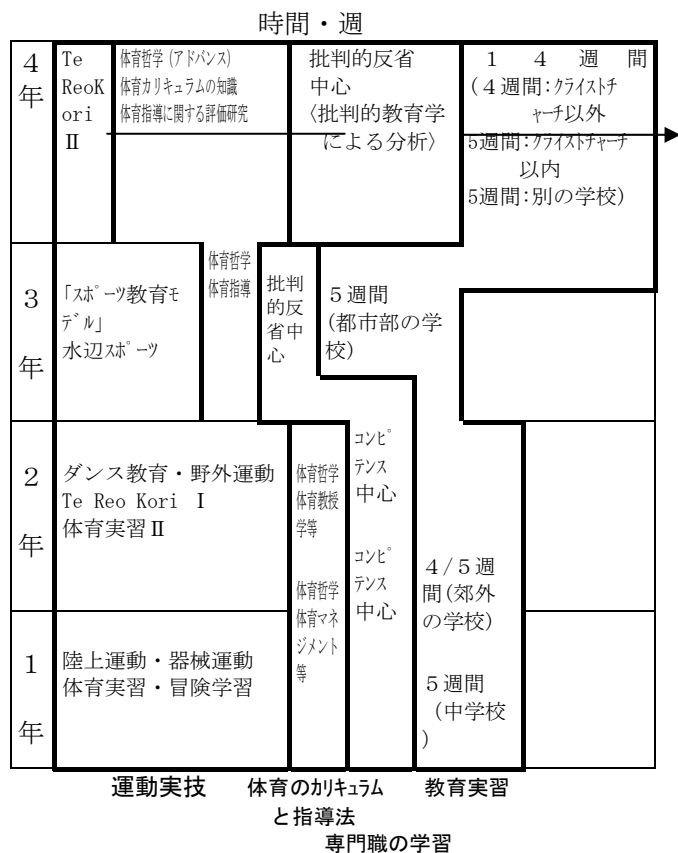


図5 クライストチャーチ教育大学の教職関連科目と授業内容

科目」は、1年生では「教師行動」が、2年生では「学習理論と指導ストラテジー」が、3年生では「生徒の学習行動」が、そして4年生では「批判的教育学による分析」が段階的・発展的に位置づけられている。

また、木原(2000)によれば、イギリスでは、近年「学校を基礎にした教員養成」(a school-based initial teacher training)が実施されており、初等教員養成課程では、4年生課程で32週間、3年生課程で24週間、学卒後課程および2年課程で18週間の学校での実習が計画されている。また、学生にはメンター(援助者、アドバイザー)が付き、実習指導を展開させている。そのメンターの役割として、「実習生の教授を組織的に観察し教授行為にフィードバックし、授業の省察に実習生を引き込む『コーチ』『促進者』としてのメンター」、「実習生の教授を観察し効果的な教授を通じて生徒の学習にもっと焦点化するよう実習生を援助する『批判的な友人』としてのメンター」が挙げられている。

上記2カ国における教員養成に共通していることは、教育実習の期間が長期であることと、コンピテンスの獲得に向けて反省的・批判的能力の育成に焦点化していることである。とりわけ後者の手だてに関しては、わが国の教師教育の立ち後れが認められる。

本研究では、まず授業中の「出来事」への気づきの実態を調査した結果、実習生の気づきの比率は、印象的推論が63%を占める結果であった。その後、再生刺激法を導入することによって、印象的推論の比率は低下した。また、「推論-対処」の内容も態度得点の高い教師のそれに近づくことが認められた。これらの結果から、実習生に対して授業のVTRを視聴させながら、授業の「出来事」を記述させる方法は、彼らの反省的思考を促し、授業の内容的条件に関わる教授能力を高め得る可能性のあることが示唆された。これは、実習生の授業中の「出来事」への気づきが、彼らの反省的実践へと向かう導入過程として意味あることを示している。

同様の結果がO'Sullivanらの研究からも伺える。すなわち、指導教員と共に反省を展開させたグループ1は、「使用した指導技術に対する反省」「状況的文脈的理解に対する反省」「道徳的教授行為に対する反省」のいずれの反省も認められ、その内実もレベル4(記述と根拠および批評)となる実習生が64.8%であったことを認めている。これに対して、実習生だけで反省を展開させたグループ2は、「使用した指導技術に対する反省」を展開させるにとどまり、その内実もレベル1(記述:57.4%)が大半であったことを報告している。

これより、実習生に対して授業のVTRを視聴させながら、授業の「出来事」を記述させるとき、指導教員の果たす役割の重要性が示唆される。煩雑で多忙な指導教員の実務内容を考え合わせれば、実習指導の最適化研究が志向されるところである。

他方、実技能力の高い学生は、再生刺激法によって態度得点の高い教師の特徴である「合理的推論-目的志向的対処」と「文脈的推論-目的志向的対処」が増加する結果が認められた。これに対して、実技能力の低い実習生は、児童の心情を理解していこうとする「心情的推論-理解志向的対処」の多い傾向にあった。

ここでクライストチャーチ大学での運動実技の単位をみると、1年次でわずか6単位であることがわかる(2年次のダンス教育・野外運動は、マサイ族伝統の踊りやニュージーランドの風土を学ぶ実技であった〔Christchurch College of Education, 2005〕)。この背景には、入学試験の段階で実技能力が在る程度以上の能力を有する学生を選考していることによる。これにより、クライストチャーチ大学では、3年次の本実習までに「教師行

動（18単位）」、「学習理論と指導ストラテジー（18単位）」、「生徒の学習行動（24単位）」を積み重ねることが可能となっている。

わが国では、クライストチャーチ大学のような取り組みは困難であるため、当面においては実習生の実技能力を高めていく実技指導のあり方が重要になってくるものと考えられる。具体的には、上述した本研究の結果より、実技能力の高い学生には子どもの運動の仕方を理解させることが、実技能力の低い学生には運動の仕組みを理解させることがそれぞれ必要であろう。

以上のことから、ニュージーランドやイギリスにおける教師教育のシステムをそのままわが国の教師教育に導入することは困難であるとしても、教壇実習において、授業の「出来事」に対する気づきを深める授業は、コンピテンスの獲得に向けて反省的・批判的能力の育成に視点をあてた教師教育カリキュラムへと進展させるものとして意味あるものと考えられる。

#### IV 要約

小学校4年生から6年生の8学級に配属された計11名の実習生を対象に、水泳の授業中に生じた「出来事」に対する気づきとその「推論－対処」の内容を調査した。すなわち、①実習生の授業中の「出来事」に対する気づきを実査し、一般教師のそれとの比較から実習生の「出来事」への気づきの特徴を明らかにする、②実技能力の異なる実習生を対象に再生刺激法による「出来事」への気づきを行わせ、実習生の授業中の「出来事」の気づきを高める方途を検討する、の2点を目的とした。

得られた結果の概要は以下のとおりである。

- 1)実習生の授業中の「出来事」に対する気づきの数は、一般教師のそれと大差のない結果であった( $\chi^2$ 検定の結果有意差なし)。
- 2)習生の授業中の「出来事」に対する「推論－対処」は、63%が印象的推論であった。しかし、「印象的推論」を除くと、「合理的推論－目的志向的対処」が15%、「心情的推論－目的志向的対処」が13%が多かった。
- 3)上記1)と2)の結果より、教育実習における実習生の「反省的実践」の可能性が示唆された。
- 4)水泳のグレードテスト評価の高い学生に対して再生刺激法を用いると、授業中の「出来事」の数は増加し、その「推論－対処」では、厚東らの態度得点を高めた教師のカテゴリー（「合理的推論－目的志向的対処」、「文脈的推論－目的志向的対処」）を増大させた。これより、再生刺激法による「出来事」への気づかせ方は、彼らの反省的思考を高める有効な方法であると考えられた。とりわけ、実技能力の高い学生において効果の大きいことが認められた。
- 5)以上の結果から、教壇実習において、実習生に授業の「出来事」に対する気づきに根ざした反省的実践を促すことは、彼らの授業実践能力を高めるとともに、コンピテンスの獲得に向けた反省的・批判的能力の育成に視点をあてた教師教育カリキュラムへの進展が図られ易くなるものと考えられた。

## 注

注 1) Cruickshank(1974)は、「プロトコルとは、教育過程で見られる教育上重要な意味を持つ事象の“原記録”で、教授学はもちろん、心理学、社会学、人類学、哲学等々を含めて、関連領域からの適切な概念を用いて、その事象を解釈したり、問題を解決したりするのに利用されている。」と定義している。また、プロトコルを教師教育のプログラムの開発や教授行動の研究などに利用するやり方を「プロトコル・アプローチ」と呼んでいる(小金井, 1977)。

注 2) 小学校教員として必要な実技能力の向上を企図したプログラムの評価法で、H大学の  
実技教育研究指導センターが中心に実施している。小学校教員として有する実技能力が優れている場合を「A」とし、それ以下を「B・C・D」の4段階で評価している。

## 文献

Christchurch College of Education(2005)Course Book 2005-School of Secondary Teacher Education-, Bachelor of Sport Coaching. Christchurch College of Education, Christchurch.

藤岡完治(1977)授業改善のための授業評価とその手法. 理科の教育, 26(12): 14-19.

Flanders, N.A.(1968) Interaction analysis and inservice training. J. Exper. Educ., 37:294-98.

稲垣忠彦・佐藤 学(1996)授業研究入門. 岩波書店, pp.118-123.

入口豊・池田好優・松本大輔・高橋健夫(1988)体育科教育実習生の教授技術に関する事例的研究. 研究代表者: 高橋健夫, 体育授業改善のための基礎的研究. 平成1・2年度文部科学省研究費(総合研究A)研究報告書, pp.71-86.

木原成一郎(2000)イギリスの「学校を基礎にした教員養成」(a school-based initial teacher training)におけるメンターとしての学校教員の役割—小学校の体育授業を中心に—  
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.

小金井正巳(1977)教師教育と教育工学—その1: 教師の諸能力改善に関する研究開発—. 日本教育工学雑誌 2: 161-170.

小金井正巳・井上光洋・児島邦宏・稲森京子・葛西英昭・原健雨・野田一郎(1980)マイクロティーチングによる教育実習プログラムの開発と評価. 日本教育工学雑誌 4: 113-126.

長岡文雄(1984)学習法の源流—木下竹次の学校経営—. 黎明書房.

中井隆司・岡澤祥訓(1999)体育授業における教師の知識と意志決定に関する研究—再生刺激法による体育授業研究の試み—. スポーツ教育学研究 19 (1): 87-100.

松下文夫・織田浩次・田中吉資・山崎敏範・若山一郎(1980)教育実習改善のための志向—実習効果を向上させるための訓練型の提案—. 日本教育工学 雑誌 4: 103-112.

水越敏行(1977)理科の発見学習の設計・実施に関する実証的研究. 大塚明郎監修、教育工学の新しい展開. 第一法規, 東京.

Schon, D.A.(2001) The Reflective Practitioner, 佐藤学, 秋田喜代美訳, 専門家の知恵—

- 反省的実践家は行為しながら考える－. ゆみる出版, 東京. pp.76-128.
- 高橋健夫(2003)体育教師はどう変わるべきか. 体育科教育 51(4) : 12-16.
- Tsangaridou, N. and O'Sullivan, M.(1994)Using Pedagogical Reflective Strategies to Enhance Reflection Among Preservice Physical Education Teachers. Journal of Teaching in Physical Education.14:13-33.
- 植松茂暢・宇川勝美・若山一郎・山崎敏範(1977)教育実習生訓練用C A Iプログラムの開発. 日本教育工学雑誌 2 : 63-70.
- 宇川勝美他 (1975) 授業過程の相互作用分析. 信学技法, 75 : 215.
- 梅野圭史・林 修・千駄忠至(1988)本学における実地教育のあり方に関する研究(Ⅱ)－実地教育Ⅲ(普通教育1)を中心として－. 兵庫教育大学昭和 63 年度教育研究学内特別経費による研究プロジェクト, pp.57-64.
- 梅野圭史・大橋圭介・長石 敦(1990)小学校における教育実習の改善に関する検討－本学実地教育Ⅲ(普通教育実習)の指導経験を通して－. 学校教育 学研究(兵庫教育大学学校教育センター) 2 : 83-99.
- 吉崎静夫(1989)授業研究と教師教育(2)－教師の意志決定研究からの示唆－. 鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)4 : 341-356.

巻末資料1 インタビューにおける実習生Aの発話プロトコル

単元名：水泳(4年生：クロール)「なめらかなキックをしよう」

指 導 教 官	授 業 者
<ul style="list-style-type: none"> <li>・まずは、授業を設計するに当たって留意した点を簡潔に話して下さい。</li> </ul>	<p>A：プールに入るまでの所で、シャワーを浴びる時に、時間は「カエルの歌」を歌うということで決められているんだけど、浴び方がじっとがまんしているだけという感じなので、「はいこすって」と言ってしっかりシャワーに体を慣れさせたかったです。</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・他にどんなことがありますか。</li> </ul>	<p>A：今まで、「けのび」と「イルカもぐり」でプールサイドの横を進むことをやってきて、一回のけのびと一回のイルカで行くのが目標だったんだけど、まだ行けていない子がたくさんいたので、何とか行けるようにさせたかったです。そのためには、最初のけのびで半分いかないと無理なので、そのけのびをしっかりとさせたかったです。</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・一回のけのびと一回のイルカでプールサイドの横をいける子を増やしたかったんですね。具体的にどんな働きかけを考えていましたか。</li> </ul>	<p>A：「最初のけのびで絶対半分は越えるようにしよう。」という声かけをしようと思っていました。それと、<u>けのびの姿勢はクロールにつながる動きなので、「しっかりと浮かう」という声かけもしよう</u>と思いました。</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・なぜ一回にこだわったのですか</li> </ul>	<p>A：(しばらく沈黙が続いた後)これまで先生が一回というめあてを子どもに持たせておられたので、まだできていない子がいる状況なので続けて目標を持たせるのがいいと思いました。それと、<u>けのびはクロールにつながる動きで、足が沈んでくるともうだめだと思ってすぐに立ってしまう子が出てくる</u>と思うので、<u>しっかりと浮かせることが大切だ</u>と考えました。</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・誰ができるという予想はありましたか。</li> </ul>	<p>A：スイミングに行って上の方のレベルに行っている子はできると思っていました。</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・具体的な名前を挙げてください。</li> </ul>	<p>A：YさんやHさん、特に女の子の方がうまくできていたので、たぶんうまくできるだろうなあという思いはありました。</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・まだ他に留意点はありますか</li> </ul>	<p>A：私の授業から初めてビート板を使ってキックをするという動きに入るんだけど、<u>このキックは、息継ぎをしたら足が下がって進まなくなるのを防ぐ大切な動きなので、正しいキックとはどんなものなのかをしっかりとイメージ</u></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>・そのとき実際に子どものキックはどのようになると想定していましたか。</li> <li>・逆に、できるようにする手だてとして何を工夫していましたか。</li> <li>・まだありますか。</li> <li>・それでは実際に水泳の授業をやってみての授業者の感想や反省をお願いします。</li> <li>・子どもは聞こうとしていましたか。</li> <li>・他に反省はありますか。</li> <li>・なぜ、前時では横に手をつないでしていたのに、本時では前後で肩を持たせるようにやったのですか。</li> <li>・このことは指導案に書いていましたか。</li> <li>・他にはどんなことがありますか。</li> <li>・どうしてそのようになってしまったと思いますか。</li> <li>・以上ですか。まだありますか。</li> </ul>	<p>させるために私が手本を見せようと思いました。それから実際にやらせてみて、なかなか見たこととやることは違うと思うので、できていない子には実際に足を持って、こうやってやるんだよって教えてやろうと思いました。</p> <p>A：だめな例として、膝から下だけが曲がって水しぶきだけが上がるというキックを考えていて、そういう子が多いと思っていました。ももから打つしなやかなキックというのはなかなかできないのではないかと考えていました。</p> <p>A：やっぱり、私が足を持って上げて、正しい動きをわからせてやろうと考えていました。</p> <p>A：最後なんですけれども、これまで子ども達は3回プールに入っている訳なんですけど、いずれも水温が低くて、寒そうにしていたんですけど、特に気を付けたいことは説明をできるだけ短くすることと、どうしても説明が必要な時は水の中にいる方が温かいので、水の中にいさせようと考えました。</p> <p>A：まず予想できていなかった点なのですが、プールは外なので教室よりも声が散ってしまう気がしました。大きな声を出しているつもりでも、聞こえないという子どもの声がありました。</p> <p>A：聞いていない子もいました。しゃべっている子に対して「聞きよ」と言うと、今度は反対側の子が聞いていなかったりしました。</p> <p>A：授業前には全く予想できていなかったのですが、子ども達は「海坊主」と呼んでいる水の中にしゃがみこんでジャンプする動きをしたときに、Kさんから「じゃんけんして後ろにつながって行って海坊主をしたら」という意見が出て、そういう動きもおもしろいかなと思って、じゃあやってみようとなってしまって、実際の動きは先頭の子だけがジャンプができていて、後の子は着いていくのとジャンプを合わせるのがごっちゃになって、ただ時間だけが過ぎていくという感じで、ぜんぜん意味のない活動となってしまったことが反省です。</p> <p>A：ええと、まあ、ただ違う動きをさせたら興味を持つだろうとしか考えていなかったんですが・・・</p> <p>A：指導案には書いていなかったのですが、授業前の頭の中のマイクロでは前後の二人組でやらせようと考えていました。</p> <p>A：クラスの中には、全体での学習についていけない子が何人かいて、その子は水に顔をつけることができなかつたり、水中で目が開けられなかつたりといろいろなんですけど、その子たちの指導は他の実習生に任せっきりで何も指導してやることができませんでした。指導できないばかりか、授業が終わってから、「〇〇君頑張っていたよ」と言われて、「あっそうか」と後で気付くぐらい、全く気にすることができなかったのが反省です。</p> <p>A：全体の子の動きを見てて、どのように指導すればよいかを考えるのが精一杯で、他の実習生が個別に指導してくれている子を見る余裕が全くなかつたのが本音です。</p> <p>A：自分が見ている子ども達に対してはちゃんと指導できるようにと考えていたのですが、やっぱりなかなか27人が一度に泳いで、その中でできていない子を見つけたりとかが、その中に入って行って足を持って教えたりとかができなくて、思っていたよりも子ども達が早く早く泳いでしまっていたので、教人しか見つけることができませんでした。その関係でクラス全体でのまとめも十分にできなくて。</p> <p>(後 略)</p> <p style="text-align: right;">(下線は演者が付した)</p>
--	--

巻末資料2 インタビューにおける実習生Eの発話プロトコル

単元名：水泳(4年生：クロール)「面かぶりクロールをしよう」

指 導 教 官	授 業 者
<p>・まずは、授業をするに当たって留意した点を簡潔に話してください。</p>	<p>E：はい。まず本時の中心活動は何かを押さえて、今日の場合は面かぶりクロールなんだけど、この練習に十分に時間をかけるために、それまでの準備運動に時間を取りすぎないようにしようと思いました。</p>
<p>・それは前回のA先生の反省でもあるわけですね。</p>	<p>E：はい。具体的には、けのびやイルカ、水中ジャンプの回数を前時の半分にしようと考えました。</p>
<p>・二つ目は。</p>	<p>E：A先生の演示がよかったという話もあったし、子どもの振り返りカードでもA先生が実際に泳いで見せてくれたことがよく分かったとあったので、僕の授業でも実際の手の動きをプールサイドで「こうやって動かすんだよ」と見本を見せようと考えました。</p>
<p>・水の中で演示をしようと思わなかったのはなぜですか。</p>	<p>E：はい。僕自身が水泳が得意ではなくて、子ども達に手本となる動きが現段階では無理なので、だからといって、何も示範しないのは子どもに動きのイメージをつけてやることできないと思ったので、陸上でしっかりと手のかきを見せようと考えました。</p>
<p>・よくできる子どもに示範させようと考えませんでしたか。</p>	<p>E：はい。それは考えました。それまでの授業でこの子はできると思っていたんですが、その子たちはみなスイミングに行っている子たちばかりで、授業でうまくなった子ではないので、<u>特別目立たせるということはしたくないと思いました。</u>それと、スイミングスクールには行っていないけど、うまくできている子もいたかもしれないけど、その子を僕は把握し切れていなかったことがあります。</p>
<p>・はい、わかりました。他にありますか。</p>	<p>E：前時の反省であったことで、声をどの子にも届けようといういろいろな方向に向かって大きな声を出すように心がけようと思いました。大切な内容は一カ所に集めることにしました。</p>
<p>・具体的にどんな動きですか。</p>	<p>E：それと、中心となる動きの面かぶりクロールの正しい基本動作を資料や水泳上級者の者に聞いたりして、知識を得てしっかり説明できるように準備しました。</p> <p>E：ええと(立って腕を前に突き出しながら)、まずこうやって(前に伸ばした右手の手首をやや曲げて)水をキャッチしてから、おへそのところへかいてきて、腰の後ろの方へ腕を伸ばして、大きく前に持ってきて左手に重ねるようにする。このことができるように何回か実技練習もしました。</p>
<p>・水中でもしましたか。</p>	<p>E：はい。何回か練習しました。</p>
<p>・でも演示の自信はなかったのですね。</p>	<p>E：はい。</p>
<p>・他にありますか。</p>	<p>E：前回A先生が反省していたことですが、全体の授業についていけなくて個別に実習生に指導してもらっている子どもたちにも目を配ろうと考えました。</p> <p>E：最後に、朝授業が始まる前にプールに入って、シャワーから海坊主までの一連の流れと、ビート板を使っての面かぶりクロールの実技練習をしました。</p>
<p>・どうして、朝やろうと思ったのですか。</p>	<p>E：指導案上の流れができあがって、実際のイメージを自分の中に持ちたかったからです。面かぶりクロールをしたのは実技としてレベルを上げたかったからです。</p> <p>E：自分がやっている授業のイメージです。</p>



<p>・イメージって、なんのイメージですか。</p> <p>・授業のイメージというのは、シャワーを浴びさせてから、ここへ移動させ、その次はこの言葉かけをしようというような、学習活動の流れと教師の働きかけのイメージのことですか。</p> <p>・それでは実際に授業をしての感想はどうですか。</p> <p>・なぜ忘れたのですか。</p> <p>・「バディ」はしたけれども人数の報告をしていないというのは、何のためのバディシステムなのか、そのことが整理できていなかったのですね。</p> <p>・二つ目はどんなことですか。</p> <p>・なぜ後の方では声がかけれられなくなったのですか。</p> <p>・目の前の子にだけ意識がいったというのと、余裕がなかったというのと、どんな関係があるの。もう少し説明してください。</p> <p>・じゃあ、目を奪われて、声がかけれなかったのはどうしてかな。うまくいっていないところが見えたわけでしょ。</p> <p>・なるほど。逆にうまくできている子に対してはどうなの。</p> <p>・なぜ具体性が持てなかったと思いますかのですか。自分ではどう考えますか。</p> <p>・人に教えようと思えば、まずは自分が上手になってきたプロセスが手掛かりになるというのですね。</p>	<p>E：はい、そうです。</p> <p>E：はい。まずバディのときに入水の人数の確認をしたのはよかったのですが、それを監視の先生に伝えるのを忘れてしまいました。うかつだったなあと思います。</p> <p>E：ええっと・・・(しばらくして)意識になかったのが正直なところですよ。</p> <p>E：はい。必要性まで深く考えられていませんでした。</p> <p>E：授業前には子どもへの声かけをしっかりと考えていて、はじめの方はよく声がかけれられたと思うのですが、だんだん声がかけれられなくなりました。</p> <p>E：ええと・・・なんか余裕がなくなってきたというか、クロールの腕のかき方を説明するのに一生懸命になりすぎて、全体を見ることができなかったと思います。目の前の子にもだけ意識がなくなって・・・。</p> <p>E：ええっと、目の前の子のクロールを見て、うまくいっていないところはどこか、どこを直せばいいのかだけを見ていて、<u>目を奪われてしまって、全体を見る余裕がなかった</u>と思います。</p> <p>E：(少し考えて) <u>自信がなかったんだ</u>と思います。僕が言ってあげることで本当にうまくなるのかあって。</p> <p>E：「うまくできているよ」とは言えるけど、<u>どこがどうなっとうまくできているか</u>ということはすぐには言えなかった。それに、<u>どこをどう直したらいいかを言う方が難しかった</u>です。例えば、<u>Yさんがうまくできていないのはわかっていたのですが、どこがどう悪くてどう言ってあげればいいのか、具体性を持っていなくてわからなかった</u>です。</p> <p>E：<u>知識としてまだ不完全だったんだ</u>と思います。人の動きを見て、それがどうなっているかを<u>コメントすることができない</u>。(しばらく沈黙したのち) <u>なんでできないのかを考えたんですが、よくわからないけどやっぱり自分が水中で実際に泳ぎながらできないということが原因だ</u>と思います。</p> <p>E：はい。そうだと思います。</p> <p>(後 略)</p> <p>(下線は著者らが付した)</p>
--	--