

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—

岩田昌太郎・久保研二・嘉数健悟・竹内俊介¹・二宮亜紀子²

(2010年10月7日受理)

A Study on the Methodology of Micro-Teaching of Content Areas in Physical Education in
Pre-Service Education

—Development a sheet to promote the “Reflection”—

Shotaro Iwata, Kenji Kubo, Kengo Kakazu,
Shunsuke Takeuchi and Akiko Ninomiya

Abstract: The purpose of this study is to develop a sheet which promotes “Reflection” for student teachers participating on the micro-teaching in the pre-service education program “Methodology of content areas in Physical Education”. The student teachers (n=25) participated in the micro-teaching class (20 min) in the second semester in 2006. The methods of collecting data and conducting investigation are as follows: The data was analyzed by one postgraduate, undergraduate and a university lecturer, who guided and supervised the class. The KJ method was used for classifying the data into categories, naming the categories, and making a concept chart. We got 5 categories from the data. In particular, 3 of those received considerably high response rates. We made the “Reflection Sheet” according to the result.

Key words: pre-service education program, micro-teaching, reflection sheet,

キーワード：教員養成プログラム，マイクロティーチング，リフレクション・シート

1. はじめに

2001年8月，日本教育大学協会の中に「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトが設置された。そして，2004年3月にプロジェクト最終答申「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』を基にしたカリキュラムづくりの提案—」が出された。この最終答申では，教員養成で養成すべき「実践的指導力」について，「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」（日本教育大学協会，2004，p.10）をその中軸に据えるとしている。

また，日野ら（2008）は，この答申以降，「実践的

指導力」を育む方法として模擬授業やマイクロティーチング（以下，MT と略記）が導入されるようになったことを指摘している。もちろん，上述したように「実践的指導力」の根幹をなすものは「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」であるため，模擬授業やMTにおいても，それら「リフレクション」^{註1)}の能力を育むことが求められているのである。

ここで，少しMTと「リフレクション」の概念について整理しておく。まず，MTについて整理していきたい。MTは，よく模擬授業と同義的な意味の用語として使われている。実際，模擬授業の定義は，多義にわたっている。そこで，本稿では，模擬授業の一つであるMTに焦点を当てていきたい。MTは，「授業範囲を短縮し，教授行為の要因や教授技術に含まれる

^{1,2} 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

特定の要素的スキルに焦点を当て、児童・生徒役が数名でクラスでの授業場面を人為的に設定し、5～20分の短い時間で授業を行い、その評価や批評を受け、それをフィードバックさせて、改善に取り組むことで教授スキルを活用できるようにする実践的訓練」(現代教育方法事典, 2004, p.506)として定義されている。

また、MTの基礎的概念として、「①MTは、本物の教授である。②MTは、通常の教室教授の多様性を縮小する。③MTは特定の仕事を実施するための訓練に焦点をさぼる。④MTは、訓練の中でコントロールの度合いを強める。⑤MTは、教授におけるフィードバックの次元や反応の結果を知らせる機会を非常に拡大する」(Allen & Ryan, 1979)の5つの要素がある。さらに、長澤(1999)によればMTの特徴として、1) マイクロクラス：教授対象者人数を縮小する(1クラス5～8名)、2) マイクロレッスン：教授活動の時間、あるいは教授内容の分節を縮小する(5～15分)。また、その教授場面に対応する教授スキルに限定する、3) 教授者に、その場面にふさわしい典型的な教授スキルのモデルが示される、4) 教授者が課題場面での教授構想を立案し、児童・生徒役を前に教授活動を行ってみる、の4点を指摘している。

わが国においてMTは、1970年代初頭から導入され、小金井ら(1980)の研究グループによってその典型的な方法が紹介されている。その後、体育科においても岸本(1995)が、MTによる体育授業の体験学習の効果について報告している。しかしながら、MTの実施にあたっては、授業過程の文脈から教授技術を取り出して、それのみを訓練することに対して技術主義的、訓練主義的な色彩が強いとの指摘も少なくなかった。そのような指摘があるものの、大学教員が、MTの特徴をうまく活用すれば、受講生数の多い授業においても教師役を全員に保障できたり、受講生に多くの教材や授業に触れさせることができ、それぞれの問題や課題を気付かせやすくなったりするといったメリットがあると考えられる。

次に、「リフレクション」について簡単に整理する。「リフレクション」をはじめに提唱したのは、アメリカの教育学者ドナルド・ショーン(Schön, D. 1931～1997)である。「リフレクション」という概念は、ジョン・デューイ(Dewey, J. 1859～1952)の『How We Think』(1933)の中の「反省的思考(reflective thinking)」にその語源を見出すことができる。その後「反省的思考(reflective thinking)」の考え方をもとに、ドナルド・ショーンによって「反省的実践家(reflective practitioner)」の核をなす、「リフレクション」という概念が誕生した。このショーンの「反省的実践家

(reflective practitioner)」という概念は、近代主義の専門家像である「技術的熟達者(technical expert)」に対抗する専門家像として提起されている。また、Schön(1983)は、「リフレクション」について、行為と思考の関係として「行為の中での省察(reflection in action)」と「行為について省察(reflection on action)」という2つの概念を提示している。前者については、行為後に状況と対話しながら瞬時に思考し行動することである。一方、後者については、行為しながら行った思考や理解の意味をふり返り、その後に考えることである(秋田, 2000)。とりわけ「行為の中での省察(reflection in action)」が、「反省的実践」における専門性としての大きな特徴であると主張されている(佐藤, 1996; 秋田, 2000)。しかし、「行為の中での省察」が重要であることは十分理解できるのだが、「行為の中での省察」は、行為後に状況と対話しながら瞬時に思考し行動することであるため、それを取り出すことは困難である。そのため、本研究での「リフレクション」は、「行為についての省察」を指すことになる。

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、教員養成段階の学生に求められる「リフレクション」の能力は、「問題の発見」であると述べている。また、佐藤(1989)は、初任者は、授業で起る問題を問題として認識できないという難しさに直面していると指摘している。これらのことから、MTにおける「リフレクション」も「問題の発見」に向けられるべきであると考えられる。しかし、佐藤(1989)が述べているように、学生に自己の実践の何が問題であるのかについて、何も手立てを与えず「リフレクション」させることは、困難だと考えられる。そのような状況の中、Tsangaridou & O'Sullivan(1994)は、教育実習生に対して、方略を含んだ課題に取り組ませることで、教育実習生の「リフレクション」の焦点が広がり、レベルが深まることを報告している。つまり、このことは、「リフレクション」を促すための手立てを行うことで、学生の「リフレクション」の質を高めることができることを示唆している。また、あまり「リフレクション」することに慣れていない学生にとっては、何に「リフレクション」の焦点をあててよいか、戸惑うことが考えられる。

そこで、本研究においては、MTでの「リフレクション」を促すために、「リフレクション」の焦点をまとめた「リフレクション・シート」の開発を行うことを目的とする。

2. 研究の方法

2.1. 調査対象

国立大学法人R大学に在籍する学部生25名（2年生8名，3年生14名，4年生3名）を対象にした「体育科教育研究」の授業（週2コマ）である。「体育科教育研究」は，小学校の免許に必須の授業科目である。

「体育科教育研究」は，15週分を講義形式と演習形式の混合型で構成している（表1を参照）。授業展開の特徴としては，講義を受けその内容を踏まえたMTの授業づくりを行う点，講義とMTを交互に実施する点，そして既にMTを実施したグループの反省が，次のMTのグループに活かされるような指導を随時行っていく点である。

具体的には，第1回～第4回の授業において，まずオリエンテーションで授業の概要を説明し，次に現在の体育教師教育の動向から学校体育や子どもたちの体力に関する現状と課題について講義をする。さらに，体育授業の単元計画や指導案の作成方法の講義と演習を行い，そして体育授業の効率的な運営方法についての学習を深めさせる。その後，前半の講義内容を踏まえたMTを実施する。

後半としては，まず基礎的な教授技術や運動につまずいている生徒への対処方法と教材づくりの方法の講義を行い，体育授業の評価方法についても講義を行う。それらの講義の合間に，残りのグループのMTを実施した。

表2は，MTを実施した際の設定条件，ならびに図1は，1時間のMTの実施方法について示している。

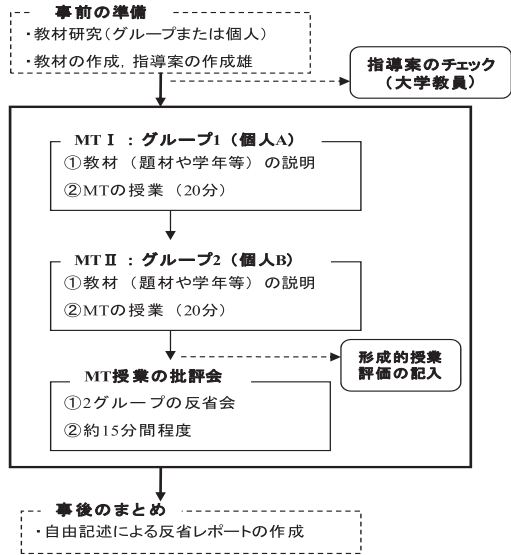


図1 毎時間（1時間）のMTの実施方法

2.2. 調査内容と分析方法

調査内容は，MT後に「リフレクション」した自由記述を文章の整理・体系化するために，意味のまとまった文ごとに区切り，KJ法（川喜田，1967）を用いて分類した。カテゴリー名は，その区分された内容をわかりやすく表示するような用語を筆者を含めた2名（内1名は教員養成に従事している大学教員，内1名は大学院生に依頼）で命名した。その際，「カテゴリーII」をまとまりのあるカテゴリーごとに集約して「カテゴリーI」と明記した。さらに，このカテゴリーに自由記述された「リフレクション」の中から代表的と思われる文を選んで例示した。カテゴリーの分類とカ

表1 「体育科教育研究」の授業展開

回	授業内容	回	授業内容
1	授業概要の説明	9	個人MT③（球技：バスケットボール）
2	体育教師の力量形成について	10	個人MT④（体づくり運動）
3	体育授業の設計の仕方①—単元計画—	11	運動の観察と分析の仕方：つまずいている子への対処方法
4	体育授業の設計の仕方②—指導案の作成の方法—	12	個人MT⑤（器械運動：マット運動）
5	体育授業の運営方法	13	個人MT⑥（器械運動：鉄棒運動）
6	グループMT①（球技：バレーボール）	14	体育授業の評価方法
7	グループMT②（陸上競技）	15	ポートフォリオ検討会（評価）
8	体育授業における教授技術		

表2 マイクロティーチングの設定条件

受講生	30名～50名程度	小学校の教員免許を希望する教育学部の2,3年生を対象に開講されている授業である。なお、この授業は、免許取得のための必修の授業である。免許法でいえば、「各教科の指導法」にあたる。
授業者班	3～4名	グループによるMTは、授業者班を4～6名で約6班つくり、授業者班が授業をしているときは、残りの班全員が生徒役をする。個人によるMTは、一人で授業を行う。履修生全員が必ず1度は教師役をするようにしている。
学習者	授業者班以外の受講生	基本的には、授業者班が設定した対象学年を想定して、生徒役を演じてもらうようにしている。ときには、意図的に生徒役に指示して砂いじりや私語をして、わざと授業雰囲気乱すようにして、生徒指導ができるか試すこともある。
観察者	TA	大学院生のTAに手伝ってもらおう。TAには、MTの様子をビデオ撮影してもらい、さらにMT後の協議会でも院生という立場から意見を言ってもらおう。
教材選択	大学教員の方で指定	教材は、教育実習でよく行われている領域や種目を選定している。また、季節や施設を考慮して領域を選択している。2つの班が、同日に同じ種目の教材を扱うため、両班で話し合っって1つの単元計画を作成してもらう。
指導案作成	授業者班で1つ	指導案は、授業者班全員で、2,3日前までに一度大学教員の指導を受ける。その後、その指摘を反映させた指導案を前日までに提出する。
MT時間	20分×2班	50分の授業をコンパクトに20分に縮小するか、導入から展開にかけての20分にするか、授業者班で話し合っって決定させる。
ふり返り	レポート	自分のMTを振り返って、自由記述でレポートを作成する。

テグリー名の命名は、2名の意見が一致するまで協議を行い、分類の意見が一致しない項目は除外した。

3. 結果と考察

3.1. MTにおける「リフレクション」の傾向

表3のように、学生のMT後の「リフレクション」は、「授業計画」、「授業運営」、「教授行為」、「教材の内容と工夫」、「その他」の5つの大項目に分類された。MT全体の傾向を示すために大項目については、13回分のMTに関するデータを総合したもので述べる。

第1の大項目「授業計画」は、合計80個(17.3%)と3番目に多い。この項目は、教材研究や授業前の器具や教具の準備などを含んでいるので「授業計画」と命名した。さらに大項目は、「教材研究」、「場と用具の設定」、「目標の明確化」、「運動量」の4つの小項目に区分された。

第2の大項目「授業運営」は、合計105個(22.7%)と2番目に多い。この項目は、体育授業の時間配分や排列による生徒の掌握などを含んでいるので「授業運営」と命名した。さらに大項目は、「時間配分」、「ルーティン」、「学習形態」、「排列法」、「生徒の掌握」、「笛」、「安全・怪我」の7つの小項目に区分された。

第3の大項目「教授行為」は、合計158個(34.2%)と最も多い。この項目は、体育授業における教師の指導技術である指示や示範、そして発問やフィードバックの方法などを含んでいるので「教授行為」と命名した。とりわけ、「説明」、「示範」、「発問・質問」、「指示」、

「フィードバック」の小項目に関する「リフレクション」が多くみられた。

第4の大項目「教材の内容と工夫」は、合計44個(9.5%)と最も少ない。この項目は、「『自由に動こう』ではなく『上半身だけ』等、あえて限定したほうが踊りやすいというアドバイスには目からうろこだった。」や「コートの大さや鬼の数についても色々アドバイスもらった」など教具や教材の内容における工夫について記述されていたので、「教材の内容と工夫」と命名した。

第5の大項目「その他」は、合計75個(16.2%)である。その小項目の内容が他の大項目にも属さないと判断したために設けた。

3.2. 「リフレクション」の焦点の変容

図2は、学生におけるグループと個人の2回のMT後に記述した「リフレクション」の変容を示している。

第1に「授業計画」は、第1回目の15.0%から第2回目の19.5%と「リフレクション」の内容が増加傾向を示している。その要因として、小項目の一番変動があった「教材研究」の個数が大きく影響をしていると考えられる。「教材研究」は、グループで授業計画を立案する際に分担され、個人で指導案を作成するより負担が少なくなることが原因と考えられる。また、指導案の作成に際して、グループの一部の学生しか関与しないということがあったことも原因の一つである。

表3 MT 授業後の自由記述による反省レポートの記述内容の分類とその変容

カテゴリーⅠ	カテゴリーⅡ	代表的な文章例	グループ(n=22)		個人(n=25)		総合
			1回目(個)	合計数(%)	2回目(個)	合計数(%)	
授業計画	教材研究	・教材研究のときに一度はその運動を事前に行い、調べておく必要がある。 ・事前に練習していたが、無りなどでそのやり方が頭の中から飛んでしまった。	19	34 (15.04%)	22	46 (19.49%)	80 (17.32%)
	場の設定と用具の準備	・集合と発声運動する場所がまぼろで移動に時間がかかった。 ・審判の動きやラインを引くに時間がかかった。	10		13		
	目標の明確化	・「今日のあて」を書いた紙を黒板に貼っておくべきだった。 ・めあてが具体的ではなく、はてなの多いものになってしまった。	5		7		
	運動量	・運動量が全体的になかった。 ・運動量を確保するために、音差が鳴っている間に集合するというアイデアを思いついた。	0		4		
授業運営 (教師行動)	時間配分	・時間内に整理まで終える大変さを今回の模擬授業でも痛感した。 ・こまめに時間確認をしたのと、事前に話し練習を何度も繰り返しておかげ。 ・ルーティンワークを作っていたら、練習のときにも間違わずに済んだ。 ・実際にFDを行うためには、さまざまなルーティンワークが必要となる。	28	62 (27.43%)	25	43 (18.22%)	105 (22.73%)
	ルーティン	・グループの役割をうまく指示できなかった。	8		5		
	学習形態	・学習形態の工夫があればよかった。	7		5		
	排列法	・少し遅かったので全体に聞き取れたか不安だった。 ・グループをまとめて列に並ばせてしまったので、隊列に同じ位置を意識する必要がある。	7		0		
	生徒の掌握	・生徒と距離があったため、騒いでいる生徒にうまく対応できなかった。 ・遠くない生徒に気配の薄かったのは反省。	6		4		
	笛	・笛をうまく活用できなかった。	6		1		
	安全・怪我	・安全面に關してもう少し指導が必要だった。 ・安全面の獲得ができていなかった。	0		3		
教授行為 (教師行動)	説明	・ずっと立たせたまま説明をしたため後ろの生徒には紙が見えなかった。 ・もっと具体的に簡潔に説明ができたよかった。	41	84 (37.17%)	33	74 (31.36%)	158 (34.20%)
	示範	・示範を子どもにさせたが、だからしてテンポが悪かった。 ・ゲームの時間が短くなって示範を入れたほうが良かった。	17		11		
	発問・質問	・発問のレベルを下げて、ポイントを出させるようにしたら良い。 ・発問に対して、生徒の反応が薄かった。	12		14		
	指示	・グループに分かれて活動させる前に指示することがたくさんあった。 ・顔の真ん中に向かって話さるようにするなど具体的な指示が必要だった。	9		10		
	フィードバック	・表現者に対して具体的なフィードバックがなかった。 ・良いプレーを見つけたのに紹介することができなかった。フィードバックは大切。	5		6		
	教材の 内容と工夫		・「自由に動こう」ではなく上半身だけ等、敢えて限定したほうが踊りやすいというアドバイスには目からうろこだった。 ・コートの大書きや鬼の顔についても色々アドバイスももらった。		15		
その他	準備運動および整理運動	・準備運動を授業者自身が行い、工夫した準備運動を行うべきだった。 ・整理体操は児童の興奮などを落ち着かせるために必要。	9	31 (13.72%)	14	44 (18.64%)	75 (16.23%)
	見学者への対応	・健康・服装・見学者の確認を忘れた。 ・見学者が来たのがはつからかに入ってしまった。	0		12		
	学習カード	・学習カードを取り、入った子実数が多かったという指摘があった。 ・学習カードを置かせる時間が長かった。	3		4		
	グループおよびTTへの課題	・グループのメンバーが協力し合い楽しく準備できてよかった。 ・3人で知恵を出し合った。 ・二人の役割をそれぞれはっきり決めておくべきだった。 ・TTの相手と教える内容やスピードがかなり異なりました。	19		0		
	教職への意欲	・毎回とても楽しかった。またがんばりたい！と意欲が出る。 ・「いい授業」とは、学習者はもちろん、授業者も楽しいと感じることのできるものである。	0		14		

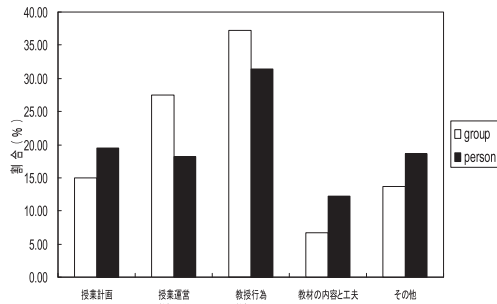


図2 2階のMT後における「リフレクション」の変容

一方で、個人で指導案を作成する際には、すべてを自分一人で行うために教材研究や指導案の作成に苦戦し、そのことが2回目のMT実施に影響を及ぼしたと考えられる。また、このことは、「その他」の項目からも、その影響が推察することができる。それは、「グループやTTでの課題」の項目における「3人で知恵を出し合った」や「2人の役割をもっとはっきり決めべきだった」などの記述内容である。志賀(1994)は、MTを実施する際の学生同士の関わり方にはメリットとデメリットがあることを指摘しており、本調査においても同様の傾向を示した。一方で、個人でMTを

実施したことで「教職への意欲」を喚起した等の記述が表れた。木原(2009)が指摘しているように、模擬授業は「学生たちが教育実習で授業を計画して実施し改善する能力を準備するため」の方法であるが故に、最低限の指導案の作成や教育実習への意欲を高めることが必要であり、そういった意味での効果がMTにはあると思われる。

第2に、「授業運営」についてであるが、第1回目の27.4%から第2回目に18.2%と反省の内容が減少傾向を示している。これは、小項目の「時間配分」や「ルーティン」が減少しており、1回でもMTにより教師を演じることで授業の流れやマネジメントを把握することが可能になるのではと考えられる。これは長谷川ら(2003)も同様に、模擬授業という経験で「時間配分」、すなわちマネジメントを容易に習得することが可能であることを指摘している。

第3に、「教授行為」についてだが、第1回目の37.2%から第2回目に31.4%と「リフレクション」の内容が減少傾向を示している。これは「教授行為」は、基礎的な教授技術であるため、「説明」「示範」「発問」「指示」「フィードバック」といった項目に重点化される傾向にあった。中でも「説明」の小項目が多くの割

合を占めた。これは、学生は「説明がくどくなりがちで迅速な子どもの動作や発言を誘発できない」（岸本、1995）との指摘同様、学部生にとって説明するということは困難な教授行為の1つである。しかしながら、先述した「授業運営」の「時間配分」と同様に、一度でも授業をする経験があれば、その他の「教授行為」、すなわち「示範」や「発問」あるいは板書等を工夫して説明することができるようになることが考えられる。つまり、その影響により、2回目のMTでは記述内容の減少がみられたのではないかと思われる。

このように、それぞれの「リフレクション」の焦点において、割合については、変容が見られたものの、「リフレクション」の焦点については、それほど変化が見られなかった。このことは、MTの形態がグループであっても、個人であっても、教員養成段階の学生が「リフレクション」を行う焦点には、それほど違いが表れないことを示唆している。

4. 総合的考察

本稿の目的は、MTでの「リフレクション」を促すためにシートを開発することであった。今回、開発した「リフレクション・シート」については、巻末の表4に提示している。前述している通り、本研究での「リフレクション」は、教員養成段階の学生を対象としているため、「問題の発見」に重点が置かれている。しかし、この対象が現職教員であれば、「リフレクション」の中に「問題の解決」が大きく入ってくることになるであろう。このように教員養成段階や現職教員段階といったそれぞれの段階において、「リフレクション」の課題は変わってくるものと考えられる。今回、開発した「リフレクション・シート」は、実際にMTを行った学生たちの「リフレクション」から作り出されている。つまり、それらの「リフレクション」の焦点は、教員養成段階の学生たちが「リフレクション」しやすい観点になっている。したがって、この「リフレクション・シート」によって、事前にそれらの「リフレクション」の焦点が提示されることにより、教員養成段階の学生たちは、より「リフレクション」しやすくなることが考えられる。しかし、本論文では、「リフレクション・シート」の開発が目的であったため、この「リフレクション・シート」を使い、学生たちの「リフレクション」が、どのように変容するのかという検証にまでは至っていない。そこで、今後、この「リフレクション・シート」の効果に関する検証を行っていくことが必要である。

また、この「リフレクション・シート」を利用して

「リフレクション」する経験を学生たちが積んでいくと、今まで気づけなかった「問題の発見」に至り、新たな「リフレクション」の焦点が生まれてくる可能性もあるであろう。その時には、「リフレクション・シート」の焦点を追加するなど、変更していくことが必要になると考えられる。

しかしながら、この「リフレクション・シート」の開発のように、学生たちの「リフレクション」を促すためのツールを開発することには、重要な意味があると考ええる。また、模擬授業やMTは、学生に「リフレクション」の能力を育成するための1つの方法である。したがって、それらの方法の限界を知るとともに、より有効にそれらの方法を活用するためのツールや手段を考えていく必要があると考ええる。

【注】

1) 「reflection」の訳語には、「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。そこで、本研究では「reflection」をカタカナ表記の「リフレクション」と表すこととした。

【付記】

本研究の一部は、日本学術振興科学研究補助金（若手研究B）課題番号19700490および課題番号21700604、研究代表者・岩田昌太郎の補助を受けて行なわれた。

【引用・参考文献】

- 秋田喜代美(2000)「省察(リフレクション)」。森敏昭・秋田喜代美『教育評価重要用語300の基礎知識』。明治図書、p.231
- 秋田喜代美(1996)教師教育における「省察」概念の展開：反省的实践家を育てる教師教育をめぐる。森田尚人ほか編 教育学年報5教育と市場。世織書房：神奈川。pp.451-467
- 秋田喜代美(1992)教師の知識と思考に関する研究動向。東京大学教育学部紀32：221-232
- Allen, D. W. (1967) Microteaching: A Description. School of Education, Stanford University, Publication.
- D. アラン, K. ライアン (笹本正樹, 川合治男共訳) 『マイクロティーチング：教授技術の新しい研修法』, 協同出版, 1979年, p.3

- George, B. (1975) *Microteaching: A Programme of Teaching Skills*. London Methuen.
- 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』第88号.
- 日本教育大学協会(2006)「教員養成カリキュラムの豊かな発展のために—〈体験〉—〈省察〉を基軸にした『モデル・コア・カリキュラム』の展開—」『会報』第92号: pp.139-191.
- 本田敏明(2002) 授業シミュレーション. 恒吉宏典・深澤広明. 重要用語300の基礎知識 授業研究, 明治図書
- 岩田昌太郎・松岡重信・木原成一郎(2006) 教育実習における指導内容に関する事例研究—実習日誌とインタビューを手がかりに—. 体育科教育学研究, 22(2): 1-10.
- 岩田昌太郎(2007) 教員養成の体育授業における「実践的指導力」の育成を目指したマイクロティーチングの事例的研究. 第58回日本体育学会神戸大会予稿集: 326.
- 小金井正巳(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.
- 川喜田二郎(1967) 発想法. 中公新書.
- 岸本肇(1995) マイクロティーチングによる体育授業の体験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): 19-26.
- 木原成一郎(2009)「実践的指導力」を育成する体育教師教育プログラム開発のための実証的研究. 平成18～20年度科学研究費補助金基盤(B)研究成果報告書. 研究課題番号: 18300204
- 木原成一郎・村井潤・坂田行平・松田泰定(2008) 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
- 木原俊行(2004) 授業研究と教師の成長. 日本文教出版: 大阪, pp.73-92
- 久保研二・木原成一郎・大後戸一樹(2008) 小学校体育授業における「省察」の変容についての一考察. 体育学研究, 53(1): 159-171
- 長澤憲保(1999) マイクロティーチング. 恒吉宏典・深澤広明. 授業研究 重要用語300の基礎知識. 明治図書: p.256.
- 長谷川悦示・岡出美則 他(2003) 筑波大学における体育教師教育カリキュラム及び指導法の検討: 「体育授業理論・実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」の授業展開. 筑波大学体育科学系紀要, 26: 69-85.
- 日本教育方法学会編(2004) 現代教育方法事典. 図書文化: p.506
- 日野克博(2003) より質の高い教員養成に向けた取り組み: 模擬授業の実践から. 体育科教育51(4): 26-29.
- 日野克博・谷本雄一(2008) 大学での模擬授業の経験が教育実習における体育授業の省察に及ぼす影響. 日本体育学会大会予稿集 59: 240
- 向山貴仁・山崎利夫(2001) 体育授業における教授スキルの向上を目指した模擬授業の検討. 体育科教育学研究, 17(2): 11-27.
- 大友智(2002) 模擬授業の意義と進め方. 体育科教育学入門: p.257.
- 岡出美則・米村耕平・小松崎敏 他(2001) 大学における模擬授業の展開—実践的指導力の育成を目指して—. 学校体育, 54(1): 51-53.
- 佐藤学(2000) 教師教育におけるケース・メソッドの起源 デューイの「知性的方法」. 教師というアポリアー反省的实践へ. 世織書房: pp.107-133.
- Schon, D. A.(1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books.
- 志賀政男(1994) マイクロティーチングによる授業理解(その3)—ティームティーチングの手法の形成—. 東洋大学文学部紀要, 48: 177-190.
- 高橋健夫(2003) 体育教師はどう変わるべきか. 体育科教育, 4月号: 12-16.
- Tsangaridou, N & 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.

表4 「リフレクション・シート」

<リフレクション・シート> 題材 _____ 学籍番号: _____ 名前: _____

		自分たちのMTでの事実（出来事）やその原因（評価）、そしてその改善策などを記述してください。
	<p>授業の計画 (教材研究・場の設定と用具の準備・ 目標の明確化など)</p>	
教師の行動	<p>授業の運営 (時間配分・ルーティン・学習形態・ 排列法・生徒の掌握・安全や 怪我への配慮など)</p>	
	<p>教授行為 (発問気作り、指示、説明、示範、 助言、フィードバック、板書など)</p>	
	<p>教材 (学習の課題として適切な教材であったか、 教員の工夫など)</p>	
	<p>その他 (準備運動および整理運動、見学者への 対応、学習カードなど)</p>	