

学位論文要旨

体育教員養成課程における学生のリフレクションの  
実態に関する事例的研究

ー 他者と協働的にリフレクションする  
場面に着目して ー

広島大学大学院 教育学研究科  
教育学習科学専攻 教科教育学分野  
健康スポーツ教育学領域

D165889 川口 諒

## 1. 研究の背景

教師教育の分野において、教師の成長に「リフレクション (reflection)」が重要な役割を担っているということは周知の事実であろう (藤岡, 2000 ; 姫野, 2013 ; 佐藤, 1997). その発端は、アメリカの教育学者ドナルド・ショーンによるリフレクションを中心的な概念とする「省察的実践家」モデルであり、このモデルが今日の教職の専門家像に大きく影響を与えている。そして、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) の報告によって、教員養成課程においてリフレクションの概念を組み込んだカリキュラムの改革がなされるようになった。そのような影響によって、教員養成課程における学生のリフレクションを対象とした研究が数多く報告されるようになってきた。

これまでの学生のリフレクションを対象とした研究には、以下の2つの課題が存在していると考えられる。第1に、教員養成課程の学生がリフレクションを通して新たな視点を得ようとする際に、他者の存在が重要な役割を担う点である。これまでの模擬授業や教育実習に関する先行研究においても、学生のリフレクションの視点が教師の行動に集中していることが明らかとなっている。リフレクションの視点を拡大するためには、すでに形成されている自身の教師としての信念や知識体系を1度壊し、それらを再構築していくために、他者と協働しながらリフレクションすることが重要となってくる。Loughran (2002) は、学生が効果的な学習につなげていくために、「効果的な省察的実践」の概念を自身の実践の合理化と対比させ、教師が状況を意味づけて理解を深め、他者の様々な視点から自身の実践を捉え直すことが必要であると指摘している。また、コルトハーヘン (2010) は、学生のリフレクションを促進するうえで「省察的な相互作用」を伴うグループ学習が不可欠であると主張している。これらの指摘は、自身の視点のみではなく他者と協働的にリフレクションすることで、よりリフレクションが促進され深まることを示唆している。したがって、実践の経験が乏しい学生が、自身の既存の思考の枠組みから離れて実践を捉え直すためにリフレクションする際には、協議会のような他者と協働的にリフレクションする場が必要となると考えられる。また、教員養成課程において多くの授業実践の機会が準備されているとは言い難い。そのため、自身が行った授業実践をリフレクションすることはもちろんのこと、他者が行った授業実践をリフレクションすることによって、リフレクションを通じた学びの機会を多く保障することができると考えられる。

第2に、リフレクションの概念が曖昧なまま研究が行われている点である (Clarà, 2015 ; Rodgers, 2002). 本論文においてリフレクションの概念をどのように解釈しているのか明確にする必要がある。久保・木原 (2013) は、教師教育で用いられているリフレクションの概念の整理を試みており、本論文では久保・木原 (2013) が示す解釈を援用して研究を進めていく。久保・木原 (2013) は、従来から考えられているリフレクションの概念では、リフレクションの対象が自己の実践を対象としたものに限られているため、リフレクションの概念の拡張を2つの視点から提案している。それは、「行為についてのリフレクション」の対象を拡大することと、リフレクションの対象

と主体を拡大することである。本論文においてもリフレクションの概念を拡張して捉えることによって、教員養成課程の学生が置かれている状況、すなわち、授業で生じた「問題」を「問題」として認識することが難しく、他者と協働的にリフレクションする必要性や、他者が行った授業実践についてもリフレクションすることでより多くの学習の機会を確保する必要性がある状況を適切に把握することができると考えられる。

他方で、久保・木原（2013）の指摘を踏まえて、リフレクションの対象や主体を拡大的に捉えれば、教員養成課程の様々な場面で学生のリフレクションする力を育成することができると考えられる。しかし、リフレクションは問題解決的な思考法であることから（秋田，1996）、実践的な経験からの学習においてより促されることが推察される。そのため、教員養成課程において実践的な経験から学習する場面に限定して研究を行うことが肝要であると捉えられる。

## 2. 研究の目的

本論文では、体育教員養成課程において他者と協働的にリフレクションする場面での学生のリフレクションの実態を明らかにすることを目的とする。とりわけ、教員養成課程において実践的な経験から学習する場面として考えられる、教育実習の前に教科の指導法に関する科目で実施される模擬授業と教育実習における学生のリフレクションの実態に焦点を当て、事例的に明らかにする。

## 3. 本論文の構成と方法

本論文では、教員養成課程の学生のリフレクションの実態を事例的に把握するために実証研究を行う。具体的には、教育実習前の「教科の指導法」に関する科目で実施されている模擬授業の事例及び教育実習の事例を対象とし、これらの局面における学生のリフレクションの実態を事例的に明らかにする。第2章では、「教科の指導法」に関する科目である「体育科教育課程・教材構成論」の中で実施された模擬授業の協議会に着目して、学生のリフレクションの実態を事例的に明らかにする。第3章では、「中・高等学校教育実習I」において、授業後に実施される協議会に着目して、学生のリフレクションの実態を事例的に明らかにする。そして、第4章では、本論文のまとめとして、第2章及び第3章で得られた成果と課題から、教員養成課程の学生がリフレクションの視点を拡大するための方略の可能性についての示唆を得る。

本論文では、中学校及び高等学校教諭一種免許状（保健体育）が取得できるX大学教育学部健康スポーツ系コースに所属する学生を事例として取り上げる。そして、主に授業実践後の協議会において研究の資料を収集した。教育実習前の「教科の指導法」に関する科目における模擬授業を対象とした第2章では、模擬授業後の協議会の冒頭で記入した協議会ワークシートの記述を分析対象とした。しかし、教育実習を対象とした第3章では、授業後の協議会における教育実習生の発言を分析対象とした。他者と協働的にリフレクションする場面での学生のリフレクションの

実態を明らかにするためには、他者と意見の交流をする過程で発せられる発言から学生のリフレクションの実態を検討することが必要であると考えられる。一方で、教育実習前の模擬授業では、教育実習に向けて体育授業を実施する上での最低限の教授技術を学生に習得させる必要があり、そのためには受講者全員に授業実践の機会を保障しなければならないため、協議会の時間が必然的に限られてくる。その場合、授業者役の学生は発言の機会が保障されるが、生徒役の学生は毎回必ず発言できるとは限らない。そのため、受講者全員の授業に対する振り返りを把握することを目的として、協議会の冒頭に協議会ワークシートの記入を求めた。また、協議会において、授業者役・生徒役の学生や指導教員といった他者の発言をどのように受け取っているのかを把握するために、授業終了後に協議会を踏まえたリフレクションシートの作成を課題として設定した。このような理由から、第2章では記述を分析対象とし、第3章では発言を分析対象として、それぞれ資料の収集を行った。

また、本論文では、学生のリフレクションを2つの視点で限定して分析を行う。1点目は、実践の主体者を区別することである。先にも述べたように、久保・木原（2013）は、リフレクションの対象を3つに分けており、その中でも実践対象としたものに限れば、自身が実践した授業と他者が実践した授業を対象とするものの2つを示している。「第3節 問題の所在と研究の目的」において、自身が実践した授業をリフレクションすることの重要性と同時に、他者が実践した授業をリフレクションすることの重要性も述べてきた。そうした中で、教育実習を対象とした第3章では、自身が実践する授業の機会が多く存在することから「自己の実践を対象としたリフレクション」及び「他者の実践を対象としたリフレクション」に焦点を当てて分析を行う。一方で、教育実習前の「教科の指導法」に関する科目における模擬授業を対象とした第2章では、授業実践の機会が少なく授業者よりも授業者以外の役割として模擬授業に参加することが多いことから、「他者の実践を対象としたリフレクション」に限定して分析を行った。

2点目は、協議会における学生の記述や発言の中からリフレクションを抽出することである。授業を振り返る際にはシートに記述をしたり、協議会の中で他者と意見を交流したりするが、それらすべての記述や発言をリフレクションとして捉えることはできないと考えられる。第3章では、協議会における学生の発言を分析の対象としており、特に協議会の中では参加者から多様な発言がなされることから、それらの発言の内実を把握する必要がある。そこで、坂本（2013）が提案した「実践の表象に関わる発話分類カテゴリー」（p.60）を援用し、協議会における学生の発話の傾向を把握する。坂本（2013）は、小学校における研究授業後の協議会で授業者や同僚、指導助言者等の参加者間で交わされた会話等を対象にし、協働的なリフレクション場面を通じた教師の学習過程を明らかにした。この中で、「実践の表象（representation of practice）」（Little, 2002）という概念を用いて協議会における教師の発言を捉えることを試みている。この「実践の表象」とは、「教師が教室外で他者に伝えるために、言語や子どもの書き込み等を媒介にして、授業で生じた出来事のある側面を切り出し、具体的に伝達あるいは構築する表象」（坂本, 2013, p.29）を

指し、「教師たちの相互作用を通じた学習を検討するための概念」(坂本, 2013, p.29)である。最終的に坂本(2013)は、「対象授業の表象」、「問題の表象」、「代案」の3つのカテゴリーに加えて、「推論」、「可能性の想定」、「その他」の3つのカテゴリーを追加し「実践の表象に関わる発話分類カテゴリー」を作成し、検討を行っている。教育実習における授業実践や模擬授業もいわば、授業研究と同様の営みとして捉えることができ、本論文では、協働的にリフレクションする場面である協議会での学生の発言に焦点を当てているため、本論文においても表 1-4 に示している「実践の表象に関わる発話分類カテゴリー」が適用可能であると解釈した。

さらに、この「実践の表象に関わる発話分類カテゴリー」の中でも学生のリフレクションを捉えるために注目すべきカテゴリーに限定をして、協議会の発言の中から学生のリフレクションを抽出する。木原・久保(2015)は、「実践の表象に関わる発話分類カテゴリー」をもとに研究授業後の協議会における談話分析を行い、小学校体育授業に関する教師の学習過程について検討している。その中で、「問題の表象」と「代案」を「行為についてのリフレクション」の観点から注目すべきカテゴリーであるとし、これらのカテゴリーの内容を考察している。なぜならば、秋田(1996)による、リフレクションが問題の解決に向けての探究としての思考であるという指摘や、坂本(2013)による、授業者が授業の問題点と代案を聞くことで授業実践を変化させるという指摘から、「問題の表象」と「代案」について検討することで学生のリフレクションの内容を明らかにすることができるかと捉えたからである。また、久保・木原(2013)は、「他者の実践を対象としたリフレクション」においては、事実の提示や批評に留まることなく、発展案や改善案の提示が必要であると指摘している。そのため、観察者として授業に参加した際の協議会においては、「他者の実践を対象としたリフレクション」の「行為についてのリフレクション」が表出されると考えられる「代案」のカテゴリーについて検討する。

一方で、第2章においては授業を振り返る際の記述を分析の対象としている。教員養成課程で実施される模擬授業では、授業者として実践する機会よりも生徒役や観察者として模擬授業に参加する機会が多い。こういった模擬授業の現状に鑑みて、第2章では「他者の実践を対象としたリフレクション」に限定して分析を行う。そして、発展案や改善案の提示が必要という指摘(久保・木原, 2013)を踏まえ、記述の中から改善案や発展案が提示されているものに限定して分析の対象とする。

## 4. 結果

### 4.1. 体育科目の模擬授業における学生のリフレクションの実態

2014年度後期開講の「体育科教育課程・教材構成論」において実施された模擬授業を対象として研究を実施した。受講者39名のうち全ての授業に出席した同一グループの3名が模擬授業後の協議会で記入したワークシート30枚を分析対象とした。さらに、久保・木原(2013)の指摘に基づいて、対象とした協議会ワークシートの記述の中から、単なる批評や感想だけでなく改善案

や発展案が提示されている記述のみを他者の実践を対象としたリフレクションとみなし、分析対象の記述として抽出した。また、協議会において他者の発言をどのように聞き、それが自身のリフレクションにどのように影響しているのかを明らかにするために、リフレクションシートの記述のうち他者の気付きからの記述を抽出した。そして、分析対象としたそれぞれの記述を、KJ法（川喜田，1967）を参考にして帰納的に分類を行った。

その結果、以下の点が明らかとなった。

- (1) 他者の実践を対象とした協議会における学生のリフレクションの枠組みとして、「教授行為」、「場の設定」、「準備体操・予備運動」、「教具の工夫・活用」、「教材の工夫」、「その他」のカテゴリーから構成されることが明らかとなった。その中でも、学生のリフレクションは「教授行為」に焦点化されることが明らかとなった。
- (2) 授業後のリフレクションシートでは、協議会における他者の発言を用いてリフレクションしているものの、協議会において他者の視点を取り入れてリフレクションしている事例はほとんど見られなかった。その要因として、模擬授業に対する学生の課題意識が影響していることが示唆された。
- (3) マット運動の模擬授業において学生は、「教師」の立場から「生徒」や「教材」についてリフレクションしていることが示唆された。これは、模擬授業で取り扱う教材の特性が影響していることが考えられ、このように学生が多様な立場からリフレクションするために、模擬授業においてどのような教材を扱うのかを事前に検討する必要があると考えられる。

#### 4.2. 体育科の教育実習における教育実習生のリフレクションの実態

2017年度のX大学附属Y中学校における教育実習で教育実習生が実施した15回の体育授業とそれらの授業後に実施された13回の協議会を対象とした。対象とした体育授業は4名の教育実習生によって実施された。協議会における学生の発言を、坂本（2013）が提案している「実践の表象に関わる発話分類カテゴリー」を援用し、演繹的に分類を行った。そして、授業者の発話については「問題の表象」と「代案」、観察者の教育実習生の発話については「代案」のみを対象とし、それぞれをKJ法（川喜田，1967）を参考として帰納的に分類した。

その結果、以下の点が明らかとなった。

- (1) 協議会における授業者としてのリフレクションの枠組みは、「教授行為」、「授業の管理」、「生徒の把握」、「失念」、「授業構成の工夫」、「教材の理解」、「場の設定」、「見学者への対応」に大別された。また、協議会における観察者としてのリフレクションの枠組みは、「教授行為」、「授業の管理」、「教材・教具」、「生徒の実態に応じた指導の設定」、「授業構成の工夫」、「場の設定」、「見学者への対応」に大別された。その中で授業者も観察者も「教授行為」に発話が焦点化されていた。
- (2) 協議会での授業者の「問題の表象」及び「代案」における発話のうち、「自己発信」よりも

「他者発信」の発話の数が多い項目に着目して、協議会における教育実習生同士の意見交流について検討した結果、授業者と観察者という立場の違いが、授業中の生徒の様子に関する観察の程度に差を生み、異なる立場の教育実習生による省察的な相互作用が行われたことが示唆された。また、その際に観察者の意見を聞いて観察の事実を共有するだけでなく、授業者自身はその意見に対する考えを観察者と共有し、授業者と観察者で交流したことで、教育実習生による省察的な相互作用が促された可能性が示唆された。これは協議会の運営方法が影響したものと考えられる。

## 5. 本論文の総括と課題

### 5.1. 本論文の総括

本論文の結果を解釈するための枠組みとして、小林（1984）が示す体育授業の構造を参考に、学生のリフレクションの視点の拡大のための方略について考えていきたい。小林（1984）は、体育授業の構造を次のように2つの視点から捉えている。それは、「実態的構造」としての「教師」、「教材」、「子ども」の3つの要因から構成される視点と、「論理的構造」としての「目標」、「内容」、「方法」の3つの概念から構成される視点である。この2つの体育授業の構造を参考としながら、本論文の成果にもとづく、学生のリフレクションの視点の拡大のための方略の視点を図1にまとめている。

初期の段階から学生に多様な視点で授業をリフレクションさせることは、これまでの先行研究や本論文の成果を踏まえると学生にとっては困難な課題であることが窺える。そのため、現実的には学生のリフレクションの視点が向きやすい視点から徐々にその視点を拡大していくことが有効であると考えられる。このことから、教育実習前の模擬授業と教育実習において、どういった視点を中心として学生にリフレクションさせるかという点について考えていく必要がある。第2章では、教育実習前の模擬授業における学生のリフレクションの実態について明らかにした。その中で、学生が他者の実践を対象としたリフレクションを繰り返しても、一貫して学生のリフレクションの視点は「教授行為」に集中することが示された。この要因として、学生が初めて模擬授業を経験し、表面的に捉えやすい教師の行動に視点が向く傾向があること、学生同士による模擬授業のため実際の生徒の姿をイメージしづらいことが挙げられる。また、模擬授業はもともと教師の教授技術を改善するための方法として用いられていたという背景がある。したがって、模擬授業の特質からも、教育実習前の局面においては、教師の行動を中心として学生にリフレクションさせることが妥当ではないかと考えられる。

また、第3章では、教育実習における学生のリフレクションの実態について明らかにした。その中で、授業後の協議会において授業者である学生は、自身の行動についてのリフレクションの視点を多く保持していたが、観察者の学生は授業者の学生よりも生徒についてのリフレクションの視点を保持していたことが示された。村井（2015）は、観察者は授業者と異なり、授業中の負

担の違いから時間的・心理的な余裕があることを指摘している。本論文においても、村井（2015）による指摘と同様の状況であったことが推察され、観察者の方がより生徒の実態を観察することが可能であったと考えられる。このことから、教育実習は大学で行われる模擬授業とは異なり、学生が実際の生徒を観察しその観察の事実からリフレクションすることができるため、生徒の実態を具体的にリフレクションするように指導していくことが肝要であろう。

このように、教育実習前の授業についてリフレクションする経験の初期の段階では、模擬授業の特質からも、教師の行動といった表面的に捉えやすい視点を手がかりにリフレクションすることから始めることが有効である。そして、教育実習においては、実際に対面している生徒に関する視点についてリフレクションを深めていくことが重要となる。その際には、Loughran（2002）やコルトハーヘン（2010）の指摘にもあるように、他者との協働的なリフレクションが必要となる。実際に、第3章において、授業中の立場の異なる教育実習生同士の協議会における省察的な相互作用によって、教育実習前の模擬授業や教育実習においても授業者だけではリフレクションの視点が向きづらかった「生徒」の視点について、リフレクションすることができたことを確認した。このような学生同士の関わりの中で、授業者だけでは意識が向きにくい視点についてもその視点を共有することができ、学生のリフレクションの視点の拡大につながっていくことが示唆される。

一方で、他者との協働的なリフレクションという点において、教員養成課程では指導教員との協働的なリフレクションも重要であると考えられる。小松崎（2010）は、教員養成課程で行われる模擬授業では、学生が抱える実践上の課題が体系的に模擬授業の課題として現れるわけではないため、指導教員がその課題を整理して学生に提示する必要があることを指摘している。この指摘から考えれば、指導教員は学生のリフレクションの視点を拡大するために、学生が保持していない視点について協議会などで提示をする必要がある。佐藤・西村（1978）は、教育実習生の体育授業の観察から教育実習生の指導技術の発達過程を明らかにしている。その中で、教育実習1週目では、学習指導案にしたがって一方的に消化する授業の段階であり、教育実習4週目になると学習目標と活動の一体化が図れるようになることが示されている。ここでも示されているように、教育実習前の模擬授業や教育実習の初期の段階では、自身が作成した学習指導案の計画の範囲を超えて授業をリフレクションすることは難しい状況が窺える。つまり、小林（1984）が示す、体育授業の論理的構造である目標—内容—方法に一貫性を持たせるといった視点で、学生が授業をリフレクションすることが困難であるといえる。実際に、第2章における模擬授業の協議会でも、担当教員からこのような視点の提示がされた事例が見られたが、結果的に模擬授業の協議会において学生がこのような視点を獲得することについて確認できていない。学生が教師や生徒、教材といった多様な視点からリフレクションすることができるようになったとしても、そのリフレクションによって導き出された問題の解決の方向性が授業の目標に即していなかったり、そもそも授業の目標が生徒の実態に即していなかったりした場合には、その解決策は授業の改善にと



って重要なものではないであろう。このように考えれば、学生が行う体育授業の実態的構造の視点からのリフレクションを、論理的構造の視点からも価値づけを行っていく役割を指導教員は担っていく必要があるだろう。

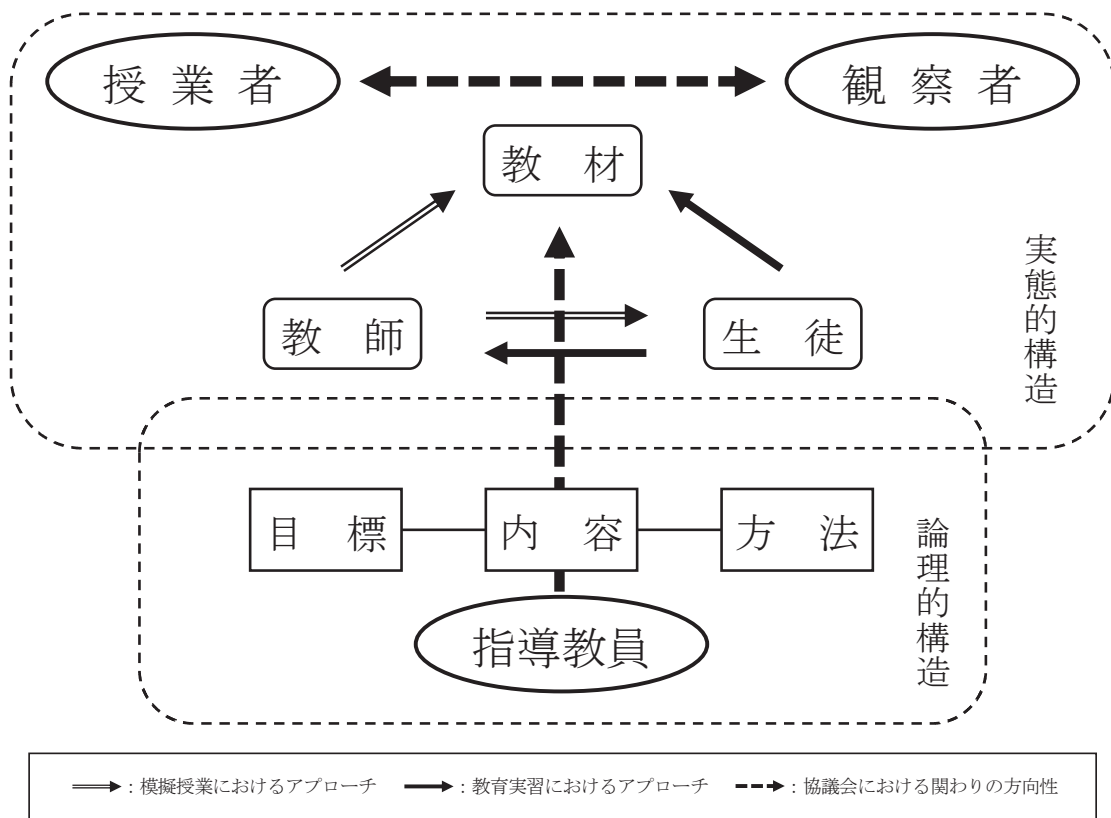


図1 本論文の成果にもとづく学生のリフレクションの視点の拡大に向けた局面ごとのアプローチと協議会における他者との関わりの方向性

## 5.2. 本論文の課題

まず、本論文における教員養成課程の学生のリフレクションの視点の拡大の観点からの課題についてである。本論文においては、学生のリフレクションの視点としての「生徒」に関して、第3章の研究で教育実習生同士の省察的な相互作用によって「生徒」の視点についてのリフレクションが見られた事例を紹介した。しかし、これは2週間の教育実習の中で見られた1つの事例に過ぎず、「生徒」の視点に関するリフレクションは全体の中でも少数であった。北田（2007）は、初任教师は子どもに関する発言があるものの、子どもを漠然とした集団としか捉えられておらず、経験を重ねることで初任教师は子どもに関する発言に具体性が出てくることを指摘している。また、Sherin and Han（2004）も生徒の学習に注目する「専門家の視座」を獲得するには、研究者や指導者の関与が必要となることを指摘している。これらの指摘からも教員養成課程の学生が「生徒」の視点を獲得することは難しい課題であることが分かる。

一方で、日野・谷本（2009）は、模擬授業よりも教育実習の方が「生徒」に関するリフレクシ

ョンの視点が増加し、生徒の実態把握をするようなリフレクションがなされていたことを報告している。この報告では、教育実習前に附属学校の中学生を相手に模擬授業を実施していたり、同一の実習校で5週間にわたる教育実習を実施したりしていた。つまり、教員養成課程の学生であっても長期にわたって実際の生徒と関わることによって、生徒の実態を把握しながら「生徒」のリフレクションすることができる可能性が示唆されている。しかし、本論文で対象としたX大学教育学部で実施されている教育実習は、4週間の実習期間が設定されているが2週間ずつ2つの附属学校に配属されて実施されている。実習校が変わることによって雰囲気や教育方針の異なる学校を複数経験することができる。その一方で、実習校が変わることによって再度生徒との信頼関係を築く必要があり、教育実習において深い生徒の実態把握に基づいた授業の実践をすることが困難となり、それが「生徒」のリフレクションの視点を獲得することの妨げとなっている可能性も否定できない。

次に、本論文の研究方法上の課題についてである。本論文では同一の対象者を設定して縦断的な研究が行えなかった点が挙げられる。本論文の目的は、体育教員養成課程において他者と協働的にリフレクションする場面での学生のリフレクションの実態を明らかにすることであった。学生のリフレクションの実態をより詳細に明らかにするのであれば、2つの局面において同じ対象者で調査を行うことで、各局面の結果をそれぞれ比較し、各局面における学生のリフレクションの実態にとどまらず、その変容過程についても明らかにすることができたと考えられる。しかし、本論文では各局面において、異なる対象者に調査を行っているため、それぞれの事例を比較し学生のリフレクションの実態について考察をすることができなかった。したがって、教員養成課程において学生のリフレクションする力をより体系的に育成するための示唆を得るには、今後さらに事例を蓄積するとともに、縦断的な調査による研究が求められると考えられる。

また、本論文では協働的にリフレクションする場面である協議会における学生の発言や記述をデータとして抽出し研究を行い、協議会における学生のリフレクションの実態について把握することができた。しかし、協議会において自身が他者の発言に対して何を感じ、その発言をどのように受け入れたのか、もしくは受け入れなかったのか、それらの点を踏まえて授業に対する自身の課題意識がどのように変化していったのかについては明らかにできていない。このことは、協働的にリフレクションする場面における他者の重要性を詳細に明らかにすることにつながると考えられる。また、本論文では各協議会で取得したデータをまとめて分析を行った。これは、リフレクションが長期的なスパンで変容するとされているからである。しかし、協働的にリフレクションする場面としての協議会の内実を詳細に捉えていくためには、上記の点と同時に、ミクロな視点で1つの協議会ごとに分析を行っていく必要があると考えられる。そのためには、協議会そのものの詳細な検討はもちろんのこと、授業観察や学習指導案、教育実習日誌などの多角的な資料をもとに学生に対するインタビュー調査等から、結果を解釈するための要因を求めることが必要となるであろう。

## 引用・参考文献

- 秋田喜代美（1996）教師教育における「省察」概念の展開—反省的実践家を育てる教師教育をめぐって—。佐藤学・藤田英典・森田尚人編，教育学年報 5 教師と市場。世織書房，pp.451-467.
- Clarà, M. (2015) What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66 (3) : 261-271.
- 藤岡完治（2000）関わることへの意思：教育の根源。国土社。
- 姫野完治（2013）学び続ける教師の養成—成長観の変容とライフヒストリー—。大阪大学出版会。
- 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.
- 川喜田二郎（1967）発想法。中央公論社。
- 木原成一郎・久保研二（2015）小学校体育授業に関する教師の学習過程：研究授業後の協議会における談話分析を中心に。体育学研究，60（2）：685-699.
- 北田佳子（2007）校内授業研究会における新任教師の学習過程—「認知的徒弟制」の概念を手がかりに—。教育方法学研究，33 : 37-48.
- 小林一久（1984）体育授業構造要因の検討。日本体育学会第 35 回大会大会号，p.781.
- 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.
- コルトハーヘン編：武田信子監訳（2010）教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ—。学文社。<Fred Korthagen, Jos Kessels, Bob Koster, Bram Lagerwerf and Theo Wubbels (2001) Linking Practice and Theory. Lawrence Erlbaum Associates. >
- 久保研二・木原成一郎（2013）教師教育におけるリフレクション概念の検討—体育科教育の研究を中心に—。広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 学習開発関連領域，62 : 89-98.
- Little, J. W. (2002) Locating learning in teachers' communities of practice : opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8) : 917-946.
- Loughran, J. J. (2002) Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1) : 33-43.
- 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.
- 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—。  
[https://www.jaue.jp/\\_src/19986/h16.3.31203f3f3f3f3f3f3f3f3f3f2081e83r83a81e83j838a83183858389838081v82cc8c9f93a2.pdf](https://www.jaue.jp/_src/19986/h16.3.31203f3f3f3f3f3f3f3f3f3f2081e83r83a81e83j838a83183858389838081v82cc8c9f93a2.pdf)，（参照日 2021 年 9 月 13 日）。
- Rodgers, C. (2002) Defining reflection : Another look at Jhon Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104 (4) : 842-866.

- 坂本篤史（2013）協働的な省察場面を通じた教師の学習過程—小学校における授業研究事後協議会の検討—。風間書房。
- 佐藤学（1997）教師というアポリア—反省的实践へ—。世織書房。
- 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。
- Sherin, M. G. and Han, S. Y. (2004) Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher education*, 20（2）：163-183.