

体育科模擬授業における協働的な省察の実態：  
発話内容の知識の頻度に着目して

大西 祐司<sup>1)</sup> 股村 美里<sup>1)</sup> 高松 靖<sup>1)</sup> 安倍 健太郎<sup>1)</sup>  
黒澤 寛己<sup>1)</sup> 川合 英之<sup>1)</sup> 谷川 尚己<sup>1)</sup> 柴田 俊和<sup>1)</sup>

The Actual Situation of Cooperative Reflection through  
Trial Lessons in Physical Education:  
Focus on Reflective Content and Frequency of  
Knowledge Comments

Yuji OHNISHI Misato MATAMURA Yasushi TAKAMATSU Kentaro ABE  
Hiroki KUROSAWA Hideyuki KAWAI Naomi TANIGAWA Toshikazu SHIBATA

Abstract

The purpose of this study was to survey the actual situation of cooperative reflection in Physical Education trial lessons focused on reflective content and frequency of knowledge comments. To accomplish this purpose, we conducted reflective discussion with the teachers and the students who had roles as teacher, student and observer after the trial lessons. We recorded their discussion and analyzed them with the perspective of knowledge; content knowledge, pedagogical knowledge and knowledge of the students.

The results of the analysis showed that reflective content had been conducted with various perspective points because the teachers and the students who had separate roles as teachers and students had different knowledge. In addition, if there were only students, but the roles are different, then their perspectives would also differ. However, there was an overall tendency that their knowledge was not observable during the progress of the unit.

Key words : content knowledge, pedagogical knowledge, knowledge of students

キーワード：教材内容に関する知識，教授方法に関する知識，学習者に関する知識

---

1) スポーツ学部

## 1. 問題の所在

### (1) 教員養成の動向

近年、知識と科学技術の進展は目まぐるしく、それに伴う教育における課題も多岐にわたる。このような状況を踏まえ、これからの教師には、高度な専門的知識と実践的指導力などの資質能力が求められる（中央教育審議会、2012）。また、1980年代以降の世界的な教師教育改革の中で、「反省的实践家」が共通した専門家像として目指されてきた（佐藤、2015）。

その実現に向けて教員養成課程では、授業が大学教員の研究領域の専門性に偏していること、学校現場が抱える課題に十分対応していないこと、また指導方法が講義中心であることなどの批判を踏まえ、教職課程の質的水準の向上が図られた（中央教育審議会、2006）。その結果、2013年には教職実践演習が導入され、授業方法には、役割演技（ロールプレイング）やグループ討議、事例研究、現地調査（フィールドワーク）、模擬授業等を取り入れることが明示された（中央教育審議会、2006）。中でも模擬授業は、教員養成大学・学部部の3割近くで取り入れられており（三木ほか、2004）、2016年度の公立学校教員採用選考試験の実施方法においても、全68都道府県・指定都市・豊能地区（大阪府）教育委員会のうち、55ヶ所で採用されている（文部科学省、2017）。

### (2) 体育科模擬授業の実施方法

体育実技の模擬授業で期待される成果は、①教授技術、②授業を省察する力、③体育授業の実施に必要な知識や能力の3つが報告されており（木原、2010）、これまでもさまざまな方法で実施されてきた。

藤田・細越（2008）は、4日間の集中講義の形式で、一授業あたり25分の模擬授業を計12回計画・実施している。藤田ほか（2011）は、全11回の授業のうち、計6回を模擬授業

として配当し、一授業50分として4名の教師役で「導入」「展開1」「展開2」「応用」の場面ごとにリレー方式で実施している。また、教師役グループ内で教師役を行わないものは、観察役として教師行動のビデオ撮影、期間記録、相互作用行動の記録を行っている。松本（2015）は、全15回の授業の中で、マイクロティーチングと模擬授業の実施によって、2回の指導経験を保障するカリキュラムを実施している。その際、受講生はよい体育授業のDVDを視聴し、担当教員のプレ模擬授業に触れることでイメージを膨らませる。次に、マイクロティーチングの指導案を作成し、事後の映像の視聴を経て、模擬授業の指導案を作成し、実施している。日野・谷本（2009）は、複数の講座を活用して、大学生を生徒役と見立てた模擬授業と実際の中学生を対象とした模擬授業をチームティーチングにより実施している。教師役の実施回数は、前者が1回、後者が2回である。

### (3) 模擬授業の振り返りの方法

上記の実践からも分かるように、形式や実施回数、役割分担、準備期間など模擬授業の実施方法は多様であり（木原、2010）、実施については大学の実情に即した内容及び方法がとられている（長谷川、2016）。また、模擬授業と合わせて振り返りも計画的に実施されているが、模擬授業の実施方法の多様さと相まって、その方法も一様ではない。その主な方法には、リフレクションシートを用いた記述による振り返り、映像視聴やe-learningによる振り返り、組織的観察法を用いた振り返り、グループ・ディスカッション<sup>(注1)</sup>による振り返りがある。加えて、振り返りのための媒介だけでなく、誰と行うのかによっても受講生に期待される成果は異なる。

### (4) 協働的な省察の成果と課題

杉山・山崎（2016）は、グループ・ディスカッションの中でも、教育実習の振り返りで

授業映像を視聴しながら、複数名の学生で自由に発話する協働的な省察の効果検証を行っている。瀬川・福本（2006）は、協働的な省察について、協働は学び合いの過程を生み出し、新たな発見や知の創出に貢献すると指摘している。しかし一方で、教員養成の学生では、知識や経験の乏しさゆえに、効果的な省察を行うことが困難であるとの指摘もみられる（柏崎，2009）。

そのように考えると、振り返りを学生のみならず、知識や経験に長けた大学教員も加わることで、彼らの知識や経験を補うことができ、有意義な振り返りが実施できるのではないだろうか。これまでも複数名での振り返りは、通例として実施されてきた。しかし、協働的な省察に焦点をあてた研究は、先の杉山・山崎（2016）の小学校理科の模擬授業を対象とした研究や瀬川・福本（2006）の中学校・高等学校の保健体育科以外を対象とした研究しか見当たらない。体育科は他教科に比べ身体活動を伴い、学習環境が異なる教科の特性上、同様の成果が得られるとは考えにくい。加えて、大学教員を含んだ振り返りの実態を明らかにした研究はほとんどみられない。

坂本・秋田（2012）によれば、教師は授業実践を行い、実践後に他者と協働して省察することで、知識の形成が促進されるという。裏を返せば、受講生が修得した知識や大学教員が提示した知識をたどれば、協働的な省察の実態を窺い知ることができると考えられる。

## 2. 目的

本研究は、省察の発話内容に含まれる知識に着目し、模擬授業における協働的な省察の実態を明らかにすることを目的とした。

## 3. 研究方法

### (1) 対象講座及び対象者

対象は、B大学の学校スポーツ専門実習Ⅰの受講生68名、担当教員及び助手8名とした。通常、本講座の履修学年は3年次生であ

るが、カリキュラムの都合上、3年次では履修できなかった4年次生を11名含んでいる。本講座は2017年4月上旬から7月下旬にかけて開講し、全15回のうち13回を模擬授業として割り当てている。模擬授業の計画にあたっては、主にゼミナールの時間を利用し、担当教員の指導のもとで行われた。協働的な省察は、毎回の模擬授業終了後、およそ15-20分で実施した。

### (2) 模擬授業の担当領域、種目、並びに学年と担当ゼミナール

13回の模擬授業を表1の通り実施した。担当教員は7名で7ゼミナール存在するが、うち1つのゼミナールは、他の担当教員が9名前後の学生を担当しているのに対し、3名の学生であったため、模擬授業の実施回数を1回とし、その他は2回ずつ実施した。

表1 模擬授業の実施計画

回数	日程	領域・種目	対象校種・学年	担当ゼミナール
1	4/24	ボール運動（ゴール型）	小学校6年生	A
2	5/1	ボール運動（ベースボール型）	小学校6年生	B
3	5/8	体づくり運動（体力を高める運動）	中学校1年生	C
4	5/15	器械運動（跳び箱運動）	中学校1年生	D
5	5/22	体づくり運動（体ほぐしの運動）	中学校1年生	E
6	5/29	球技（ネット型）	中学校2年生	F
7	6/5	器械運動（マット運動）	中学校1年生	G
8	6/12	陸上競技（走り幅跳び）	中学校1年生	A
9	6/19	武道（柔道）	中学校1年生	C
10	6/26	ダンス（現代的なリズムのダンス）	中学校1年生	D
11	7/3	水泳（クロール）	小学校5年生	B
12	7/10	ダンス（フォークダンス）	中学校1年生	F
13	7/17	陸上競技（ハードル走）	中学校2年生	E

### (3) 模擬授業及び振り返りの実施方法

#### 1) 模擬授業の実施方法

1回の模擬授業につき教師役3名を設定し、それぞれ約15-20分を担当した。ただし、模擬授業の対象を小学校から中学校としていたため、対象の学校種により授業時間を45分もしくは50分とし、その中で教師役の配当時間ができるだけ均等になるように実施させた。

ゼミナールの担当教員と学生で模擬授業を

計画し、当日は教師役3名とそれ以外のゼミナールの学生で観察役を務め、残りの受講生約60名を生徒役<sup>注2)</sup>とした。観察役は、授業全体と教師を中心とした授業映像を2台のビデオカメラで記録し、それ以外のもので期間記録法と教師の相互作用観察法を用いて記録した。生徒役が約60名となると単学級という想定では難しいため、受講生には2クラス合同の授業をイメージするよう指示し、原則、教師役は同一時間内に1名とした<sup>注3)</sup>。

## 2) 振り返りの実施方法

模擬授業終了後、担当教員の指示に従い、受講生に形成的授業評価(高橋ほか, 1994)、体育授業の観察者チェックリスト(高橋ほか, 1996)を記入させた。それと合わせて、指導案と毎時の授業外課題となっているリフレクションシート(小松崎, 2010)を配布した。5分程度でアンケートを記入させた後、担当教員の司会進行のもと協働的な振り返りを開始した。

まず教師役3名から本時の振り返りを述べ、その後、担当教員が事前に指名した生徒役4名が同様に発言した。欠席を除き、名簿の順番に沿ってすべての受講生が発言できるように配慮した。続いて観察役の担当者から期間記録、相互作用の結果とその考察を述べさせ、映像撮影者からも授業を観察した所見を述べさせた。最後に、担当教員のうち3名から授業の振り返りを述べた。担当教員の選定には、模擬授業を担当したゼミナールの指導教員でないこと、その領域・種目に関する専門性が高いこと、発言機会が均等になることに考慮して行った<sup>注4)</sup>。

## 3) 研究倫理

本研究はびわこ成蹊スポーツ大学研究倫理審査(成ス第9号)の承認を得て行われた。

## 4. データの収集及び分析方法

協働的な省察の様子をビデオカメラで収録し、映像から文字起こしを行った。分析に用いたのは、教師役3名、生徒役4名の学生と

担当教員3名の発話とした。観察役をデータに含めなかった理由は、期間記録や相互作用の影響を受け、省察が特定の観点から語られるためであり、映像撮影者は発言の方法や機会を毎回統一できなかったためである。

分析は、発話の意味内容のまとまりごとに分け、吉崎(1997)が提唱する授業についての教師の知識領域(教材内容、教授方法、生徒)を用いて分類した。本研究では、生徒に関する知識を模擬授業の役割である生徒役との用語の混同を避けるため「学習者に関する知識」として表記した。分類した知識の頻度及び発話時間量を算出した。時間量をデータとして採用した理由は、知識の頻度が発話時間量に大きく影響を受けることが容易に想像できるためである。複数の知識領域が当てはまる発話内容については、複合的な知識の設定は行わず、個別の知識領域で算出した。したがって、1つの発話内容から2つ以上の知識が算出される場合もみられ、それに伴い、時間量も重複して算出している。分類は保健体育科教育を専門とする大学教員2名で行うことにより客観的分類を担保することを試みた。

## 5. 結果

### (1) 役割別にみる発話内容に含まれる知識の傾向

全体の発話内容に含まれる知識別の頻度を図1に示す。役割別の発話内容に含まれる知識の頻度は図2, 3, 4の通りである。発話内容の具体例と該当する知識領域を示したのが表2である。

本研究の協働的な省察に含まれる知識は、その多くを教授方法に関する知識と教材内容に関する知識が占め、学習者に関する知識はほとんどみられなかった。教師役の省察は、相対的に教授方法に関する知識に偏る傾向がみられ、3回, 5回, 10回, 11回の省察では、教授方法に関する知識以外はみられなかった。これに対し、生徒役の省察は13回を通し

表2 発話内容の具体例と該当する知識領域

No.	模擬授業 の回数	領域 (種目)	発話者	発話内容	授業についての教師の知識領域		
					教材内容	教授方法	学習者
1	2	ボール運動 (ベースボール型)	教師役	まず説明が多すぎて、何もしない時間がありすぎたなっていうのと(略)		○	
2	4	器械運動 (跳び箱運動)	生徒役	段階を踏んで、場面を作っているところは、やりやすくてよかったと思います。けどやってる時間が多かったり、回ってる時間が多かったので、そこをどうやって、工夫できるかっていうのは必要やと思いました。	○		
3	5	体づくり運動 (体ほぐし運動)	教師役	フープ回って3人で叩いた回数で人数集まるっていうので、ケンケンして回ってたけど、ちょっと中学1年生にしてはケンケンでずっと回るっていうのは運動強度が高いっていうかしんどいんじゃないかなって思ったので、そこをもうちょっと意識して考えた課題を与えてやっていけたらよくなると思いました。	○		○
4	6	球技 (ネット型)	生徒役	新聞のボールを打つ練習したときに、方向の指示をしないと、ボールが人に当たったりするのでちょっと危ないかな、と思いました。		○	
5	7	器械運動 (マット運動)	担当教員	マット運動いうんは、できる、できないが目につきますので、やらない子はやらない。もう中1になったら恥ずかしいっていうのがあるので、余計、できない子をどう指導すんのかっていうのが、大事になってくるかなと、いう風に思います。			○
6	9	武道 (柔道)	担当教員	どうもゲームも色々するんだけど、今日の授業はつながりがなかったように思います。自然体と受け身をやるのであれば、もう少しそれにつながるようなゲームをする。で受け身もやっぱり最初はこの長座の姿勢からかな、でだんだん高くなって中腰からなるというそういう段階的に高さを上げていくという風なやり方のほうが良かったかなという風に思います。	○		

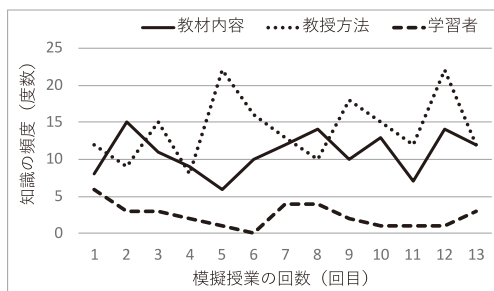


図1 全体の発話内容に含まれる知識の頻度

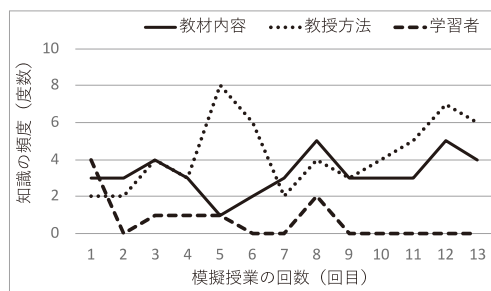


図3 生徒役が発話内容に含まれる知識の頻度

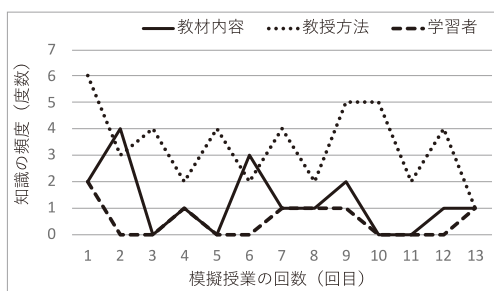


図2 教師役が発話内容に含まれる知識の頻度

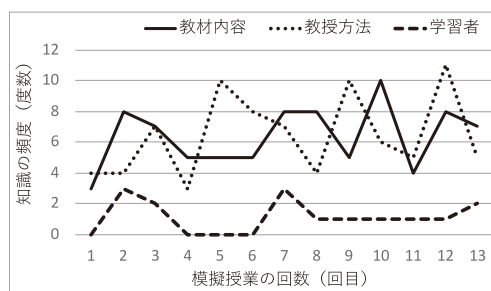


図4 担当教員が発話内容に含まれる知識の頻度

て教材内容に関する知識も含みながら省察を行っていた。担当教員は、回によってばらつきはあるが、教材内容と教授方法に関する知識を多く含みながら省察を述べていた。いずれの知識に関しても、模擬授業の積み重ねによる傾向は確認できなかった。

(2) 知識別にみる各役割の傾向

全体の発話内容に含まれる各役割の知識の頻度を表したのが図5、発話時間量を示したのが図6である。知識別の各役割の省察に含まれる知識の頻度は図7、8、9、その発話時間量を表したのが図10、11、12である。

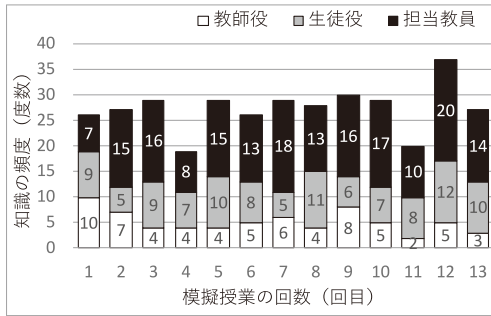


図5 全体の知識の頻度

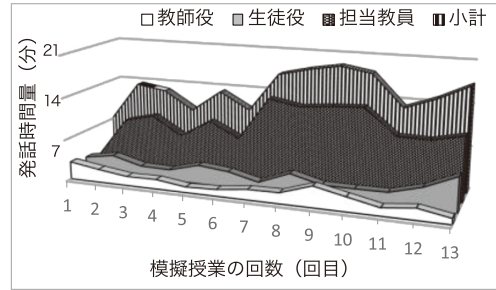


図6 全体の発話時間量

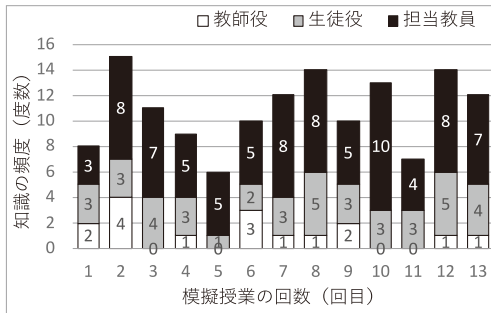


図7 教材内容に関する知識の頻度

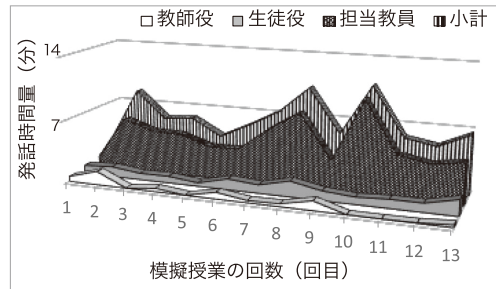


図10 教材内容に関する知識の発話時間量

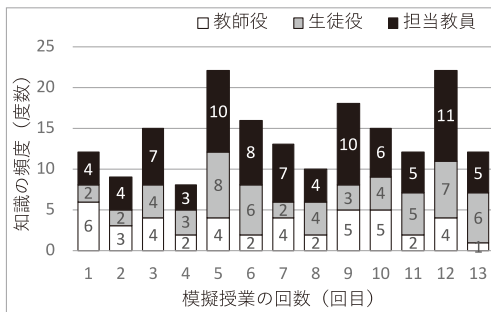


図8 教授方法に関する知識の頻度

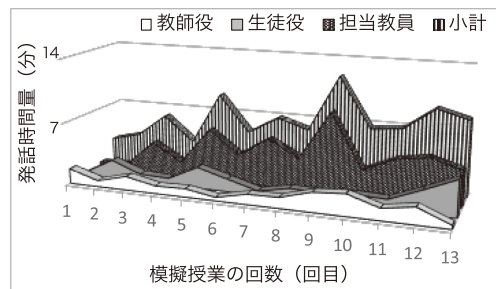


図11 教授方法に関する知識の発話時間量

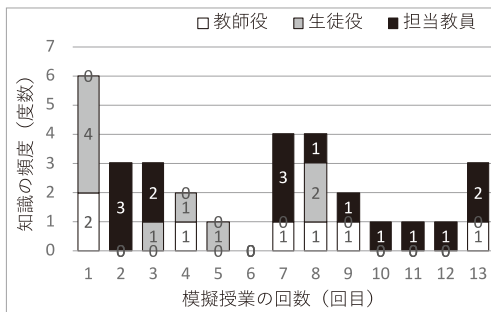


図9 学習者に関する知識の頻度

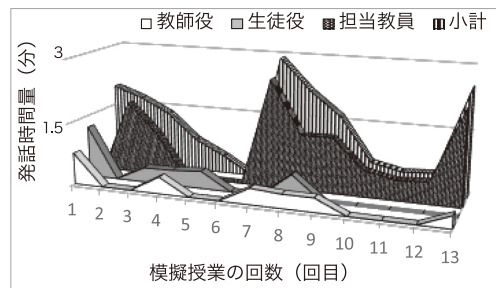


図12 学習者に関する知識の発話時間量

図5より、生徒役は教師役に比べ、発話内容に含まれる知識が多い傾向にあった。ただし、1回の模擬授業で教師役は3名、生徒役は4名の振り返りである。図7、10の通り、特に教材内容に関する知識では、教師役の知識の頻度に0回や1回が見られるのに対し、人数を考慮しても、教師役よりも生徒役の方が頻度が高く、発話時間量も多い。担当教員は発話の時間量の影響を多分に受けるが、受講生よりも教材内容に関する省察を行っていた。これに対し、教授方法に関する知識では、教材内容に関する知識に比べ、生徒役よりも教師役の方が知識の頻度が高い回がやや増加した(図7、8)。生徒役の教授方法に関する知識を含む省察について、4回、8回、11回では担当教員のそれと並び、13回では担当教員の値を上回っていた(図8)。学習者に関する知識は、どの役割においても省察にあがることはほとんどなく、役割による相違もほとんどみられなかった(図9、12)。図12の通り、担当教員の発話時間量が2回、7回で多い印象を受けるが、他の知識と比べて高くはなく、知識の頻度も0-3回であった(図9)。

## 6. 考察

斉藤(2010)は、保健科模擬授業ではあるが、受講生の省察能力の変容を明らかにするために、各模擬授業で行ったリフレクションシートの記述数と記述内容の分析を行っており、模擬授業の積み重ねによって記述数が増加しないという知見を得ている。本研究においても、省察に含まれる知識の頻度は、模擬授業の積み重ねによりほとんど変容しないという先行研究と同様の結果が得られた。一方、藤田(2013)は、模擬授業の積み重ねにより、教材内容や学習課題などのよい体育授業の内容的条件に関する記述の増加がみられたと指摘している。藤田の研究では、毎時の模擬授業の振り返りでe-learningを用いており、よい体育授業に対する認識の向上を促す

場面を意図的に抽出したダイジェスト映像を視聴させている。つまり、認識や知識を向上させるためには、ただ振り返りを積み重ねればよいということではなく、意図的に条件を整え、省察させる必要があるといえよう。木原(2010)によれば、「教える体験の少ない教員養成段階では、模擬授業は『省察』の一部を養成するのみであり効果は限定的である」という。大学の実態を当然考慮すべきであるが、どの「一部」を養成するのかわねらいを明確にし、実施していく必要があるだろう。その際、考えなければならないのは模擬授業の条件である。

本研究では、協働的な省察の計画以前に、毎回の模擬授業で領域・種目が異なるように設定し、教師役経験は1回もしくは0回<sup>注5)</sup>という条件で実施した。これに対し、マイクロティーチングと模擬授業を組み合わせることで教師役を複数回行うことで、受講生の授業構想を容易にし、学習者の反応を予測できたという報告(松本, 2015)や模擬授業で同種目を繰り返し行うことで、模擬授業ごとの課題を解決しながら、意識する課題が変容したという報告がみられる(村井ほか, 2008)。効果的な模擬授業を実施するためには、実施方法の焦点化が必要であるとの指摘もみられる(福ヶ迫・坂田, 2007)。

以上を踏まえれば、振り返りの仕方だけでなく、模擬授業の実施方法によっても、省察で期待される能力は左右される。模擬授業で養成できる省察能力が限定的なのであれば、振り返りの仕方と模擬授業の実施方法を合わせて検討する必要がある。協働的な省察を効果的なものにしていくためには、この点にも留意しなければならない。

教材内容及び教授方法に関する知識では、各役割によって語られる省察に含まれる知識に相違がみられた(図7、8)。このことは、瀬川・福本(2006)の指摘と同様に多角的な観点から省察が行われていたと推察される。加えて、学生同士では、知識や経験の乏しき

ゆえに、効果的な省察を行うことが困難であるという先行研究の指摘に対し、教師役や生徒役といった役割を設けることで、異なる観点で省察を行うことが可能になることが明らかになった。

本研究では、終始、学習者に関する知識が、省察にほとんど現れなかった。このことは、模擬授業がインストラクションやマネジメントといった教授技術の習得に効果的であるとされながらも、対象が大学生であるという模擬授業の限界を省察の観点からも改めて確認するものであった。加えて、本研究の対象者は、スポーツを専門とする大学に通う学生である。そのため、模擬授業では、技能に関するつまずきはほとんどなく、省察においても俎上に上がらなかったのではないかと考える。今後、教員の資質能力として求められる「幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解」(教育職員養成審議会, 2009)を深めていくためには、日野・谷本(2009)が報告したような、実際の子どもの対象とした模擬授業の実施や教育サポーター制度(文部科学省, 2008)等を利用し、子どもの実態を理解する取り組みを合わせて行っていく必要がある。

## 7. 結論

本研究は、省察の発話内容に含まれる知識に着目し、模擬授業における協働的な省察の実態を明らかにすることを目的とした。その結果、教師役、生徒役、担当教員の省察に含まれる知識が異なることから、多角的に省察がなされていたことを窺い知ることができた。また、学生同士の省察であっても、立場が違えば省察の観点が異なることが明らかとなった。ただし、協働的な省察の積み重ねによる傾向は確認できなかった。

## 8. 現場への示唆

先行研究と本研究の結果を踏まえ、より効果的に協働的な省察を行うためには次のよう

な工夫が求められる。身に付けさせたい省察力に焦点を絞りを、授業を構想し、省察の方法だけでなく、模擬授業の実施形態も合わせて検討する必要がある。具体的には、取り扱う領域・種目、教師役の経験の機会、現場経験とのつなぎ合わせである。

## 9. 今後の検討課題

本研究で扱った協働的な省察は、複数名で役割をもって省察を行う方法であった。しかしながら、瀬川・福本(2006)がいう個人の回想や思考の枠組みを脱する機会という意味での協働的な省察の場は提供できていない。今後は協働的な省察の質を高めるとともに、模擬授業の領域・種目、教師役の経験といった条件も加味した検証が求められる。

### 注

注1) グループ・ディスカッションは共通の用語として用いられているわけではない。文献によって、反省会、振り返り会、グループ討議、グループ検討会等の呼称がみられ、本論では「集団で模擬授業について考え意見する」という意味で用いた。

注2) 本講座の模擬授業では、対象を小学生にする場合もあった。本来ならば「児童役」となるが、本講座では慣習的に「生徒役」という呼称を用いているため、それに則って本文中も「生徒役」と統一した。

注3) 原則、同時中の教師役は1名であるが、11回目の水泳の模擬授業のみ安全面の配慮に重点を置き、3名のチームティーチングを認め、主担当を交代させながら行わせた。

注4) 1回目の模擬授業では、授業運営に時間がかかり、担当教員の省察が1名分となった。また、7回目の器械運動(マット運動)の省察において、ゼミナール担当教員の専門種目が器械運動であったため、専門性を優先して担当させた。

注5) B大学の学校スポーツ専門実習Ⅰは、前期に開講されており、後期に同コースの専門実習Ⅱが開講される。専門実習Ⅱでは、実技に加えて保健や体育理論の領域の模擬授業を実



施し、専門実習Ⅰと合わせて教師役経験の機会を全員に保障している。

## 文献

- 中央教育審議会 (2006) 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申). [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm), (参照日2017年10月15日).
- 中央教育審議会 (2012) 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/miryoku/1326877.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/miryoku/1326877.htm), (参照日2017年10月15日).
- 藤田育郎・細越淳二 (2008) 体育科模擬授業における学習成果の検討. 国土館大学体育研究所報, 27: 79-86.
- 藤田育郎・岡出美則・長谷川悦示・三木ひろみ (2011) 教員養成課程の体育科模擬授業における教師役経験の意義についての検討—授業の「省察」に着目して—. 体育科教育学研究, 27 (1): 19-30.
- 藤田育郎 (2013) よい体育授業に対する認識の育成を目指した模擬授業の成果—授業映像視聴による省察の変容—. 信州大学教育学部研究論集, 6: 143-152.
- 福ヶ迫善彦・坂田利弘 (2007) 授業省察力を育成する模擬授業の効果に関する方法論的検討. 愛知教育大学保健体育講座研究紀要, 32: 33-42.
- 長谷川望 (2016) 模擬授業及び振り返り方法の検討. 東邦学誌, 45 (2): 99-107.
- 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.
- 柏崎秀子 (2009) 省察できる教師を目指したメタ認知能力の育成の試み—模擬授業の設計と主体的な学びの過程の省察—. 実践女子大学文学部紀要, 51: 36-46.
- 木原成一郎 (2010) 模擬授業の意義と方法. 木原成一郎ほか編, 教師として育つ—体育授業の実践的指導力を育むには—. 明和出版: 東京, pp.40-42.
- 小松崎敏 (2010) 模擬授業の意義と効果的な進め方. 高橋健夫ほか編, 新版 体育科教育学入門. 大修館書店: 東京, pp.263-271.
- 教育職員養成審議会 (2009) 養成と採用・研修との連携の円滑化について (第3次答申). [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_shokuin\\_index/toushin/1315385.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315385.htm), (参照日2017年10月17日).
- 松本奈緒 (2015) 複数回の指導経験から反省的実践力を保障する体育教師養成カリキュラムの検討—マイクロティーチングと模擬授業の実施・省察を通して—. 秋田大学教育文化学部紀要 教育科学部門, 70: 33-43.
- 三木ひろみ・長谷川悦示・高橋健夫 (2004) わが国の教員養成の現状と課題. 大学・大学院における体育教師教育カリキュラム及び指導法に関する研究 (平成13年度～平成15年度科学研究補助金 (基盤研究B) 報告書). 高橋健夫代表: 50-58.
- 文部科学省 (2008) 教育サポーター制度の普及に向けて. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/01\\_1/080708.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/01_1/080708.pdf), (参照日2017年10月17日).
- 文部科学省 (2017) 平成29年度公立学校教員採用選考試験の実施方法について. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/senkou/1381768.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1381768.htm), (参照日2017年10月17日).
- 村井潤・松田泰定・木原成一郎 (2009) 模擬授業を複数回実施することの効果に関する事例的研究—ソフトバレーボールを教材として—. 学校教育実践学研究, 15: 39-48.
- 齊藤雅記 (2010) 保健科模擬授業による省察能力の変化. 徳山大学論叢, 70: 137-145.
- 坂本篤史・秋田喜代美 (2012) 人を相手とする専門職: 教師. 金井寿宏・楠見孝編, 実践知—エキスパートの知性—. 有斐閣: 東京, pp.174-193.
- 佐藤学 (2015) 専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン. 岩波書店: 東京.
- 瀬川武美・福本昌之 (2006) 反省的実践を促す教師教育プログラムの研究—教育実習における協働授業と省察—. 帝塚山學院大学研究論集 文学部, 41: 61-82.
- 杉山雅俊・山崎敬人 (2016) 小学校理科の模擬授業における教師知識形成を目指した協働的省

察の効果. 理科教育学研究, 56 (4) : 435-445.  
高橋健夫・長谷川悦示・刈谷三郎 (1994) 体育授業の「形成的評価法」作成の試み: 子どもの授業評価の構造に着目して. スポーツ学研究, 12 (2) : 91-101.  
高橋健夫・長谷川悦示・日野克博・浦井孝夫

(1996) 体育授業観察チェックリスト作成の試み: 観察者の評価観点の構造を手がかりに. 体育学研究, 41 (3) : 181-191.  
吉崎静夫 (1997) デザイナーとしての教師, アクターとしての教師. 金子書房: 東京.