

教育実習事前指導における指導内容の検討 — 保健体育科模擬授業に関する学生の 記述内容の分析を通して —

内 田 雄 三¹

What is Learned in a Pre-service Program for Practice Teaching:
An Analysis of Students' Reports on PE Trial Lessons
Yuzo Uchida

1 問題の所在

教員の資質と力量の向上が叫ばれて久しい。2006年12月の教育基本法改正、その1年後の学校教育法、地方教育行政の組織及び運営に関する法律、教育職員免許法（以下、免許法）及び教育公務員特例法（以下、特例法）、いわゆる教育三法の改正等教育現場に影響を与える法的整備が進められた。特に免許法においては教員免許更新制採用、また特例法においてはいわゆる不適切教員の扱いの厳格化が明文化されている。

もともとこの制度に先立ち1989年度から開始された新任教員研修制度や各自治体での条例にもとづく年次研修制度もすでに実施されており、現職教員の資質向上を継続的に働きかける施策が具体的に運用されている。また自治体によっては新任教員研修以降も、2年次、3年次、5年次の研修が組まれており、教員の資質向上に向けた制度面からの整備が本格化している。

こうした教員の資質向上を教員養成段階からもめざすべきとの方針は

¹白鷗大学教育学部

1987年中央教育審議会答申に示され、それを受けていくつかの具体策が示された。その代表例として1998年度より開始された「介護等の体験」を挙げることができる。義務教育教員免許取得希望者が特別支援学校および社会福祉施設での計7日間の体験を行うとするこの制度は関係法令の改正によって定められ、改正の趣旨によれば、社会的弱者と言われる高齢者や障害者との交流が義務教育教員としての資質向上に資するという期待が記されている。

さらに2013年度より、教育実習を終えた教育職員免許状取得予定者を対象とする「教職実践演習」が必修科目として開講される。この科目では、教育現場に向かいての実施調査や授業観察、現職の管理職や教育委員会、PTA関係者による講義等、実際的な内容が想定されている。特に学校現場との連携や教育関係者の招聘などの大学外の教育力の活用が重視され、この科目の履修によって学生の教職への理解と意識の一層の向上が期待されており、このことは教育実習をピークとしその前後期間においても教員としての資質向上を図ることを教員養成機関に要請している表れと言える。

これらの施策もさることながら、従前より実施される教職関連科目や教育実習を含めた教員養成カリキュラムの充実は不可欠である。特に教育実習に対しては、学校現場での多くの体験や経験により教職への志向性を確かなものとするのが期待されている。教育実習協力校による指導内容には多少の異なりがみられるものの、実習開始直後に設定される種々の講話や授業観察などの計画、協力校側が促す児童生徒との積極的な関わりは、教育実習の中核を成す授業実施に向けた準備と心構えづくりとしてとらえることができる。

さて教育実習生が授業対象にするのは児童生徒である。換言するなら「本物」であり、教育実習生が児童生徒の前にいわば丸腰の状態で立つことは避けねばならない。なぜなら授業時数確保のために学校行事の精選や週時程の運用に苦心する学校現場において、教育実習生の授業であっても決して疎かにはできないからである。

それならば教育実習実施に向けて大学等教員養成機関は何を準備し指導に当たる必要があり、どのような配慮がなされるべきか。教育実習前に実施される事前指導における指導内容、特に授業実施に関わる内容は学生にとって影響が大きく、指導内容が充実するよう教員の適切なフィードバックによって教育実習への学生の意識向上を図ることが求められる。

こと中学校及び高等学校保健体育科教員免許取得を希望する学生が行う体育授業は主に実技であり、座学とは異なる授業運営の難しさに、学生自身が大きな不安を抱えていることが予想される。そのためにも事前指導において行う体育授業の模擬授業の実施がそうした不安を除去、軽減の一方策に位置づくと考えられる。とはいえ“模擬授業”の言葉が醸し出す「授業の真似事」のイメージは、学生の「やることに意味がある」といった安易な目標設定と取り組みを助長する危険性も孕んでいる。小松崎(2010)は、体力や運動能力、知識等児童と異なる集団を対象として実施する模擬授業の無意味さを指摘する論の存在を紹介した上で、教師行動や授業の内容的側面から見ても十分な教育的効果を指摘している。以上の点から、模擬授業が単なる先生体験に終わったとすれば本来の目的を達成するに至らないととらえることができよう。

2 研究の目的

本研究では、中学校及び高等学校保健体育科教員免許取得希望学生が模擬授業の経験をどのように受け止めているか、平成24年度後期に教育実習事前指導を受講した学生の受講前後の記述内容を分析検討することを目的とする。この研究によって、教育実習事前指導における指導内容の充実に向けた方策を提供することが期待される。また教員養成機関の責務として、教育実習の意義を学生により理解させる上で、学生の認識を高め得る良質の授業を提供することに資すると考える。

3 研究の方法

本研究を進めるうえで本科目開始時と事前指導終了時に当該講義受講生全員に2回の記述式調査を実施し、質問項目に回答された記述内容を整理分析する。調査の内容は以下の通りである。

3-1 事前調査

以下に示す4項目について自由記述式で回答させる。

- ・教育実習の自身にとっての意味
- ・教育実習に対しての期待と興味関心
- ・教育実習に対する不安
- ・講義で学びたいこと、どのような力を身につけたいか

3-2 事後調査

13回の講義終了時、受講生全員にリフレクションシート¹⁾提出を指示しその後回収する。質問項目に対する回答は文章記述が主であり、部分的に5段階による自己評価を記入させる。以下、質問項目を列記する。

自分が所属するグループの模擬授業について

- ・授業案の作成、また模擬授業の計画・準備・実行における役割
- ・今回の授業案の作成と模擬授業を通して学んだこと
- ・今後、授業案作成と模擬授業を実施する際の工夫点や改善点
- ・以下の項目についての5段階（5に近づくほど高い評価）評価

自分からアイデアを出し、積極的に取り組んだ。

模擬授業のために、じっくり教材研究できた

教師の問題意識が、模擬授業できちんと反映されていた

授業目的が、きちんと模擬授業で果たされた

子どもを意識して、模擬授業ができた（声かけ、評価、注意など）

自分の話し方や動作の特徴や癖に気がつけた

模擬授業をして、教師としての問題意識や課題がより明確になった

- ・自身の総合評価（5段階評価で）
- 他のグループの模擬授業について
- ・印象に残っている模擬授業とその理由
 - ・他のグループの模擬授業を通して学んだこと

4 科目「教育実習事前事後指導」について

4-1 本科目の目的

本科目は、「教育実習に臨む上で事前に必要とされる諸々の知識、技能、態度を身につけること（事前指導）。②教育実習の経験を省察すること（事後指導）。」²⁾を目的としている。本学においては教育実習期間を3年次秋期と4年次春期の2期設定しており、3年次後期教育実習実施学生は3年次前期に、4年次前期実施学生は3年次後期に本科目を受講する。15回開講予定のうち14、15回は事後指導に充てられ、事前指導は計13回である。この13回を主に3つのパートに分け、1パートでは教育実習全般に関する講義、2パートでは保健体育科授業の実施に関わる情報提供と指導案作成、3パートに模擬授業の実施と省察として内容を構成している。

4-2 平成24年度後期「教育実習事前事後指導」の概要

- ・受講生 40名 内訳 スポーツ健康専攻32名 児童教育専攻8名
- ・取得希望免許の種類 スポーツ健康専攻生：中学校1種および高等学校1種保健体育科教員免許 児童教育専攻生：中学校1種保健体育科教員免許
- ・事前指導の各回の講義内容
 - 第1回 オリエンテーション
教育実習の目的と目標 学校教育の諸相（学校・教師・生徒のいま）
 - 第2回 教育実習生の生活と授業
 - ・生徒と・担当教員と・授業で・授業外で
 - 第3～6回 授業を観る～つくる（授業観察～授業設計）

- 何を観るか教師・生徒・学習環境など・グループによる取り組み
- 学習指導案立案 ・教材研究 ・単元計画

第7回～第13回 模擬授業

計6回の模擬授業を実施予定。第7回はグループごとに指導案検討を行う。

4-3 模擬授業の実際

本講義の受講生40名を授業実施回数に合わせ6グループ編成した（1グループあたり6ないし7名）。グループごとにコーディネーター1名を選び、授業担当者との連絡調整、事前検討の推進、グループメンバーへの情報周知を担当させた。また授業実施場所での2授業同時実施が可能であるため、各グループを3ないし4名の2チームに分けること、授業実施においてはチーム全員が授業者になるような時間配分や授業中の担当者交代の機会を考えることなどをコーディネーターに指示した。なお授業実施に至るプロセスについては、教材選定、想定する学年に沿った学習指導案作成、必要に応じて事前リハーサルなどできる限り全員参加で取り組むよう指示、授業実施前に授業担当者との学習指導案検討の場を設定し、内容方法の確認を行った上で授業を実施することとした。

授業実施で採り上げる領域はグループごとの相談によって決定し、チームにおいては決定した領域から運動を選択するように指示した。本講義での授業は次のようなものとなった。

- 模擬授業1：器械運動領域（跳び箱運動・マット運動）
- 模擬授業2：球技領域（バスケットボール・バレーボール）
- 模擬授業3：球技領域（バスケットボール・バレーボール）
- 模擬授業4：器械運動領域（跳び箱運動・マット運動）
- 模擬授業5：球技領域（バスケットボール・バレーボール）
- 模擬授業6：器械運動領域（跳び箱運動・マット運動）

実際の模擬授業は、コーディネーターより授業内容及び展開の概要説明、

模擬授業、リフレクションの構成で展開された。

5 事前調査の記述内容についての検討

5-1 教育実習の意味、期待に関して

「教育実習の、自身にとっての意味」については、教育現場に身を置きながら現場教員や生徒の実態を把握し、また教師や生徒との関係構築を通して自身の人間的な成長や将来の職業選択に向けた情報を得ることが記述されている。また教員組織の中で望まれる社会人として言動や行動の実際を知ることにも触れられている。実社会である学校現場において、自身の能力や態度の形成、意識変革を求めている様子がうかがえる。

「教育実習への期待」については、生徒との人間関係づくりや体育授業の実施、運動部の指導への期待が記されている。また教育実習を通じた自身の成長の度合いについて、期待感をもっているとの回答もみられる。

5-2 教育実習に対する不安

この不安については二点に大別された。一つ目は人間関係づくりに関するものである。教育現場に足を踏み入れ児童生徒や教職員と良好な人間関係を構築できるか、前に述べた生徒との関係構築についての期待とともに不安も抱えている様子がうかがえ、特に教職員との関係構築には不安を感じている学生が多い。また教師としての立場で生徒指導が行えるかという不安も記されている。

二つ目は授業実施への不安である。この点に関しては授業に関する知識、特に教材研究と学習指導案作成に関する事柄と授業実施そのものについての二つにさらに分けられる。

まず教材研究および学習指導案作成に関する記述であるが、教材研究については受講生が教育実習校訪問をまだ終えておらず、配当学年や担当する領域・単元についての情報がないことへの不安が記されている。また教材研究の具体的な取り組み、つまり教材とは何か、教材研究は「なに」を

「どのように」研究することなのか分からないという不安である。広辞苑によると、教材は「教授・学習の材料。学習の内容となる文化的な素材という場合と、それを伝える媒体を指す場合とがある。」とされ、こと教材研究の場合は前者をいうとしている。木村（1987）は学校体育に関する教材を「学校体育において学習者の学習活動を進めるために用いられる文化的素材」と規定し、また岩田（1987）は、教材に関する歴史的変遷をふまえた上で「教科内容を学習者に習得させるための手段であり、その教科内容の修徳を巡る享受＝学習活動の直接の対象となるもの」と規定している。以上の見解を鑑みると、教材とは有形化されたもの（＝教具）とは異なっていることは明らかである。しかしながら、その文字表現のニュアンスから「材」を材料、すなわち有形物と混同するとらえも生じることは容易に想像でき、学生にとってはこうした教材のとらえ方についての曖昧さがあると思われる。このことを一つの象徴ととらえ、本科目における教材研究またはその内容についての重点的な指導が必要であると考えられる。

また教材研究と学習指導案作成については、学生がこの二点を連動もしくは同類のものとしてとらえている様子がうかがえる。多くの受講生は教材研究同様、学習指導案に対する知識もしくはイメージをほとんど持ち合わせていない。本科目以外の講義で学習指導案が資料として採り上げられることは予想されたが、当該の資料は学生にとってまだ現実性が乏しいという状況も十分考えられる。そのような状況下での学習指導案作成は学生にとって難題であり、その点から本講義で模擬授業実施に向けた取り組みとして、学生個人による学習指導案作成より集団検討を通じた作成の必要性があるといえる。

次に授業実施の実際に関する不安についてである。保健体育科教員を目指す学生は少なからず体育授業に対して肯定的好意的な態度を有しており、それらは自身の運動経験に依るものと考えられる。また「体育授業を児童生徒は好んでいる」ととらえている記述が散見されることから、教育実習での授業対象者が望んでスポーツ活動に取り組もうとする集団もしくは

個人ではないことや体育授業を否定的に受け止めている生徒の存在について学生が推察し切れていないことが容易に想像できる。もっともこうした学習対象者の状況について過去の講義で学生はある程度知識を得ており、また各自がすごした各学校期においてそれに類する仲間が存在したことも理解しているであろう。また学生の中にはスポーツ少年団やスポーツクラブ等での指導経験を持ち合わせている者もあり、すべての学生に指導経験がないとは言えない。しかしながら教育実習において体育授業を実施することが眼前に控えている状況において、受講生の不安は自身の意識とは異なる児童生徒を対象にした授業運営を想像できないことから醸成されているといえよう。

こうした状況を踏まえた上で、事前指導における模擬授業実施が果たす役割は大きい。授業場面における言動や立ち居振る舞いの難しさを学生同士が共有し、それぞれが自分事として受け止める機会を教育実習前に保障するため、模擬授業の実施とその省察を内容とする指導を行うことは、そうした学生の不安や心配を除去、軽減する一定の役割を担うと考えられる。授業者に際しては、単に指導経験あるいは「先生」体験を持たせることでは指導内容に不足が生じると考えられる。むしろ模擬授業の実施を一つのピークとし、教材選定から授業構想、学習指導案の作成といったプロセスについても指導内容として包含すること、さらに授業の実際について学生による省察を行うことが重要であろう。

学生の記述が以上のように分類されたことから、教育実習に関して多くの学生が抱える不安が連関していることを念頭に置いて講義を進めていく必要がある。教育実習の開始当初は、学生は指導教員による授業を観察したり生徒との関係づくりに努めたりという、授業を担当するための準備期間が1週間ほど設定されている。その後授業実施に移ることになるが、学生が授業の実際場面で戸惑う姿は容易に想像できる。生徒の前で何をどのように伝え教えていくのか、その内容や方法は適切だったのか、授業中にいわゆる頭の中が「真っ白な」状態に陥ることはほとんどの学生が経験す

ることになる。この教育実習開始1週間における意識焦点を授業に向ける重要性を学生自身に理解させる必要がある。

6 事後調査の記述内容についての検討

6-1 不安要因の明確化と脱却

模擬授業実施後のリフレクションシートに記載された内容を分析したところ、事前指導の講義開始直後に見られた漠然とした不安からの変化、現状から脱却した様子が見受けられた。ここでいうところの脱却は、二つの意味を有することを確認しておく。一つ目は「漠然とした」からの脱却、換言するなら「不安要因の明確化」であり、二つ目は「不安」からの脱却である。これも換言すれば「授業運営の見通し」となろうか。

「無知の知」の言葉通り、知らないあるいは先が見えないことへの不安から抜け出るには、「知らない」「見えない」要因がどこにあるかを「知る」ことが必要となる。

本科目の場合、学生の事前調査において授業実施に関する不安が多く語られていた。自身の授業者あるいは教員としての立ち居振る舞いを授業場面で想定しづらい状況があり、その不安に対して直接間接を問わず自分事として考える場として本科目が用意されていると位置づけることができる。

事後の調査において目立った記述は「～であることがわかった」「～であることを初めて実感した」である。教育実習において授業実施の経験がない学生の不安が何に起因するかを明らかにし、その不安要因を学生間で共有することが必要であろう。事前調査に記述されていた不安要因が授業実施チーム内での授業準備においても語られる場面が多くあり、その意味において不安要因は「誰しものが感じること」と共有されたととらえることができる。吉崎（1997）によれば、教師に必要とされる授業の知識を教材内容、教授方法、子ども、それらの複合されたものの4点を挙げており、少なくとも模擬授業によって自身の知識不足を痛感しているものと推察され

る。

この模擬授業実施によって数ある不安の多くから抜け出すことは容易でないが、学生はその手掛かりをつかむことができたと考えられる。その一つが教授行為の重要性である。具体的には、生徒との積極的なコミュニケーションや生徒間の交流をつなぐ教師の働きかけ、簡潔かつ明確に伝わる言葉の選び方である。たとえば「その場の臨機応変な対応ができていたといけな」と感じました」「声を張ることによって、みんなの聞く姿勢が変わったことに気づきました」といった記述は、学習指導案に生徒の姿に対応した教師行動が描き切れていないことを示している。学生の注目は主に「どんな活動を採り上げるか」に向いており、活動内容が定まり書式としての学習指導案がとりあえず作成し終わったとしても、授業がどのように展開における授業者の役割や教授行為、さらにそのことによって生徒が「どのように学習するか」への見通しは不十分である。生徒の取り組みや意欲が停滞、減退しているときに授業者はどんな働きかけをする必要があるか、どのような立ち居振る舞いが求められるかは、模擬授業の授業者として生徒役の学生の前に立った時に初めて実感した様子が記述からうかがえる。

6-2 模擬授業を通して学生は何を学んだか

学生の多くは授業者として臨んだ模擬授業によって「教材研究の不足」を学んだとし、その考えに至った理由として授業時間の配分の甘さ、提示した教材への知識や理解の不十分さなどを挙げている。このことから学生は生徒役の仲間、換言するなら同じ境遇に置かれた仲間を前にしても自身の想定していた通りに授業を進めることができなかったという事実をありのままに受け止めているといえる。学生の一人が次のように記述している。「頭でこのようなことをやりたいと考えていても、授業案を作成してみて見直すと、足りない部分や直したほうがよい部分がたくさん出てきて何回も作り直しました。しかし何回も作り直すことで毎回違う発見して、思いつかなかったことを思いついたりもしたので、授業案を作成できたことで満

足してはいけないと思いました。」(Ku生)

教材研究をどれほどしてもし過ぎることはないと言われるが、学生のこの記述は、事前検討において時間量とともに検討すべき内容がまだあることを物語っている。

また授業者側からとらえた生徒の反応により「この内容では生徒が意欲的になれない」「説明が長い」という教師行動に目を向けている。高橋らが開発した授業観察法³⁾に触れていた学生が、とりわけ自分の授業実施という場面から生徒の授業評価の現実を知ることとなったということになる。またこの気づきは授業者側としてだけでなく、生徒側の視点から模擬授業をとらえるという意識の変化を表している。例えば次に示す二つの記述には、自身が生徒役になって初めて意識化された様子が表現されているととらえることができる。「教師がおどおどしていたり無表情だったりしていると、教師に対して信頼性が欠けやっけていてもなぜかやる気が起きませんでした。それに比べて堂々としていて笑顔で明るい教師の時はとてもやる気が起き、自然と笑顔になり楽しく活動を行うことができました。このことから教師の一つ一つの言動や表情は生徒に対してかなりの影響を与えることを知り、今までの自分はどうだったのかを振り返ることができました。(中略)このように生徒側として授業を観察することで新たな視点からの課題が見つかったと思います。」(So生)「いろんなグループの模擬授業を生徒として受けるうちに、体を動かす量や班で考える時間や自分と向き合う時間などをしっかり考えることで生徒が満足する授業、つまり成長できる授業となると身をもって感じられました。」(Mo生)

事前調査の段階で見られた学生の不安の多くは「授業者としての自分」から見た不安であり、学習者にとっての授業の意義や意味に対してはほとんど目が向けられていなかった。模擬授業での授業者役は1回のみだったが、残りの授業、今回に関しては5回の授業に生徒役として関わっている。この生徒の立場から見た5回の授業によって、自分が生徒として授業をどのように受け止めるかという視点の転換を促したと言える。つまり生徒の

意欲の喚起や継続、教材の妥当性と適時性、教材化の意味などへの思考のアプローチが、生徒役になる回数を重ねるに従って実感を伴ったものとして受け止められたということになる。学生の記述からは模擬授業で陥りやすい「授業者として授業をやってみる」といったレベルでの実施から、学生は生徒というフィルターを通して自身の授業を振り返ることの意味を理解しつつあることを読み取ることができる。Am生による「当たり前のことだが、授業は生徒のためにあることを改めて感じた。」との言は、模擬授業を通して学生が得た学びの成果ととらえることができよう。

以上のことから、模擬授業実施に際しては、授業者として取り組む模擬授業の意義とともに、生徒役として臨む意義を指導内容として設定する必要性が明らかになった。つまり授業をする仲間に自身の考えを投影し自身の授業観をもつ、すなわち「他者から学ぶ」機会としての模擬授業の重要性が確認されたと言える。

もっともこの重要性が学生に理解された背景に、学生個々の授業実施の機会が限定されている現実があったことも忘れてはならない。授業実施からの省察によって得られた知識や教授技術の発揮、さらには授業に対する課題意識の高まりをもって再度授業実施の機会を提供できれば、一層授業に対する自身の成果や課題を授業準備や実施場面に生かすことができるのであるが、限られた授業回数では限界が生じる。この点から授業実施に代わる内容の設定が必要となるが、現状では模擬授業の実際を学習指導案として再生し当初の想定とのずれやその要因を明らかにする取り組みに頼らざるを得ない。しかしながら前述したように生徒の立場になって考える授業の在り方をこうした機会に反映させることができれば、次時の学習指導案作成は学生にとって現実味を帯びた取り組みとして位置づけることができるであろう。

このような大学における模擬授業の実施について、日野・谷本（2009）はその効果として模擬授業や教育実習を通し、体験と省察の繰り返しによる省察力の向上を挙げている。今回の模擬授業実施において当初は学生自

身にそれほど意識されていなかった「生徒側に立つことで見えてくる授業」が、省察を通して「見えてくる」こととなった。授業者側としての授業準備のみならずどのような意識のもとに生徒側として参加すべきか、指導内容として学生に提示していく必要がある。いずれにしても模擬授業を中心的な内容とした事前指導の指導内容には改善の余地があると考えられ、授業実施における適正な集団のサイズ、事前準備や事後の省察に関わる時間の確保を考慮した検討を進める必要がある。

7 総括

本研究では、本科目における受講生の事前事後の調査から、特に模擬授業実施に焦点を当てた記述内容の分析検討を行い、教育実習事前事後指導の指導内容のあり方を検討することを目的とした。

そのことから以下のような点を明らかにすることができた。

教育実習に臨む学生の意識は特に授業に関する不安が大きく、授業に関する自身の「無」の状態を自覚し、そのうえで教育実習に向けてどのような準備を進めていくかの方向性を、模擬授業に関わる取り組みから見通すことができたと言える。本科目における中心的な内容として模擬授業を位置づけている内容構成は、現段階では学生の教育実習に向けた意識を高める上で妥当なものと考えられる。

また学生が授業実施に向けた準備段階での順序性や内容について意識を持つことができたことを通し、模擬授業の回数を重ねることを通して自身の行った授業について主体的かつ多面的に省察することができた。その際、授業者としての視点だけでなく生徒側の視点から省察する学生が見られるようになったことから、今後の指導において生徒側に立ったより具体的な模擬授業の準備を意識的に働きかけることが重要である、との示唆を得ることができた。

しかしながら、いわゆるPDCA (Plan-Do-Check-Action) サイクルのActionにあたる二度目の授業実施が、講義の回数や受講人数の都合で実現するこ

とができなかったという事実は決して看過できない。せっかくの省察内容を具現化する場が設定できず、学生は授業に関するより実際的な情報提供を得るに至らなかったことが課題として残る。また各授業で得られた情報と知識を共有する場も時間的な制約から十分提供できなかったことも課題である。模擬授業を終えた学生にとって教育実習がActionの場となる現状を踏まえ、今後の事前事後指導における授業内容に関して検討をさらに進め、模擬授業の限界を認めた上でより実現可能性の高い指導の在り方をさぐる必要があると考える。

注1) 本科目で用いたリフレクションシートは、大谷が作成した総合演習用リフレクションシートを参考とし、そのシートに本科目の内容に即した項目を付加して作成した。
<http://www.tamagawa.ac.jp/teachers/edu/ohtani/handouts/sample-reflection.htm>

注2) 白鷗大学教育学部シラバスの記載による

注3) 3年次後期開設科目「保健体育科教育法2」において、形成的授業評価、診断的・総合的授業評価等の授業評価法と期間記録法などの授業観察法に関する内容を採り上げている。

参考文献

- 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
- 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、「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（基盤研究B）研究成果報告書（研究課題番号18300204）、研究者代表 木原成一郎。Pp.102-108。
- 岩田靖（1987）体育科教育における教材論(1)―「教材」概念の明確化に向けての前提的考察一、スポーツ教育学研究、7(2)：27-40
- 木原成一郎（2010）模擬授業の意義と方法、梅野圭史他編著 教師として育つ、明和出版、Pp.127
- 木村吉次（1987）学校体育—スポーツ—教材、日本体育協会監修（編者代表岸野雄三）、最新スポーツ大事典、p.170
- 小松崎敏（2010）模擬授業の意義と効果的な進め方、高橋健夫他編著 体育科教育学入門、大修館書店、pp.263-271
- 高橋健夫編著（2003）体育授業を観察評価する、明和出版、Pp.184
- 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、pp.39-49