

## 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

木原成一郎・村井 潤<sup>1</sup>・坂田行平<sup>1</sup>・松田泰定

(2007年10月4日受理)

A Case Study on the Significance of the Trial Teaching in Physical Education  
for the Initial Teacher Training

Seiichiro Kihara, Jun Murai, Kohei Sakata and Yasusada Matsuda

**Abstract.** This study aims to understand that the students attended trial teachings of “Teaching Method of Primary Physical Education 1” have noticed what solved problem exists in their trial teaching through “Reflection” in the feedback meeting after their teaching. The students were trained in the Hiroshima University Program of Elementary School Teacher Education. The results are summarised as follows. 1. Four categories, “Teacher’s activity”, “Knowledge concerning the class”, “Keeping teacher’s composes”, and “Pupil’s desire” were taken out as common large categories though the teaching materials of trial teachings and the students of the teacher post were different. Moreover, the common medium categories, “The teacher’s utterance” and “Management of the class” appeared in the subordinate position of large category “Teacher’s activity”. At the same time, the common medium categories, “Flow of the class”, “Knowledge of the teaching material”, and “Meeting of TT” appeared to the subordinate position of large category “Knowledge concerning the class”. The appearance of these common categories shows that these “Awareness of the problem” is done repeatedly through “Reflection” of trial teachings. 2. When the movement that most students were able to do was taught in a trial teaching, the target for the trial teaching was the organization of learner’s relations each other. So the participant noticed there were problems in student teachers’ teaching for urging learner’s relations each other. Moreover, the participant noticed that there were problems in student teachers’ teaching about the grasp of the skill levels of learners and the teaching method to improve learners’ motor skill when the movement that there is a difference in learners’ motor skills was teaching in a trial teaching. In addition, it was noticed that there were their problems in the teaching method corresponding to the individual differentiation.

Key words: trial teaching, initial teacher training, reflection, physical education

キーワード：模擬授業、教員養成、省察、体育

---

<sup>1</sup> 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

## 1. 問題の所在

体育授業の指導能力としては、体育の授業を計画し、実施し、評価・改善するために必要な知識や技能、さらには体育に関する信念などが求められよう。ただし、近年専門職としての教師の能力を考える際、「省察(reflection)」が注目されている。秋田喜代美(1996)によれば、「省察」は、教師が問題に直面した時、それまでの経験や学習で身につけた実践的知識を総動員し、その問題にいたる文脈を読んだり先を推論したりして試行錯誤する問題解決的な思考の独特の形である。この「省察」を中心に教員養成のカリキュラムを考えると、実際に体験することとその体験を振り返る学習を位置づけることが必要となる。

O'Sullivan(1996)は、これまでの多くの研究が、教えることを学ぶために教育実習を体験することの重要性と同時に、十分に組織化されず構造化されていない教育実習は教員養成の学生にとって弱々しく矛盾に満ち曖昧模糊としたものとなりうると指摘してきたと述べている。教育実習を意味のあるものにするためには教育実習生に対する教育実習前の指導に加えて教育実習中とその後のアドバイスと指導のよりよい方法が教員養成のプログラムの中で探求されるべきである。特に最初の教育実習に行く前に、教育実習生に授業観察の視点をどのように手に入れさせることができるのかを研究すべきである。なぜならば、木原成一郎(2003)によれば、事例研究の対象の教育実習生が教育実習当初に指導教員の授業を観察するにもかかわらず、観察の観点を持っていないため何を見ればいいのかかわらないと述べているからである。我々は最初の教育実習に行く前に模擬授業の体験を「省察」することによって、体育授業の観察の視点を教育実習生に獲得させようとして意図した。木原俊行(2004)は、「反省」(reflection, つまり「省察」のこと)を「問題の発見」と「問題の解決」に分け、教職3年目くらいまでの教師の第1の課題は、教えることについての「問題の解決」よりも問題が何であるかに気づく「問題の発見」にあるという。

広島大学初等教育教員養成コースでは表1のように、小学校教員免許取得のために、3,4セメスターに選択の「初等体育」と「体育科学習材講義」、5セメスターに必修の「初等体育科教育法Ⅰ」、6,7セメスターに選択の「初等体育科授業研究」と「初等体育科教育法Ⅱ」を開設し、「初等体育」の実技と「体育科学習材講義」と「初等体育科教育法Ⅰ」及び「初等体育科授業研究」の模擬授業、さらに「初等体育科教育法Ⅱ」で実技指導実習という体験的学習を位置づけている。「初等体育科教育法Ⅰ」の後半は理論の講義

表1 広島大学教育学部初等教育教員養成コースの体育科目と教育実習関連科目(2006)

科目名	1	2	3	4	5	6	7	8
必修の区別			選択必修	選択	必修	選択	選択	
内容の概要		実技	実技と模擬授業	講義と模擬授業	講義と模擬授業	講義と模擬授業	実技指導実習	
担当教員数			4	1	1	1	1	
授業種別		教科専門	教科専門	教科教育	教科教育	教科教育	教科教育	
学生数			約180	88	206	26	19	
教育実習関連科目	小学校教育実習入門	教育入門の学校体験		教育実習観察(選択)	教育実習指導A(観察実習)	小学校教育実習Ⅰ		小学校教育実習Ⅱ(選択)
期間	1日	1日		1日	3日間	5週間		2週間
開講場所	附属小学校3校	東広島市立小		附属小学校3校	附属小学校3校	附属小学校3校		東広島市立小学校
学生数	161	190		102	186	183		29

である。これらの体験と講義を通して、体育授業を指導する際の問題に気づかせるとともに、その問題解決に必要な知識と技能を習得させようとしている。

大友智(2002)は、模擬授業の意義を実際に教師の役割を経験することを通して「授業実践上の問題解決能力を育成する」と「体育科教育学の理論を理解する」ことに求めている。この指摘をふまえて、我々は小学校教育実習前の「初等体育科教育法Ⅰ」で行う模擬授業の目的を次の3点とした。第1に、体育科で学ぶ側から教える側への意識の転換である。第2に、3年生前期の6月第1週に実施される教育実習指導A(小学校観察実習)の事前指導、つまり、3日間の広島大学各附属小学校の観察実習で体育授業の何を観察するかの視点の理解である。第3に、「初等体育科教育法Ⅰ」の後半で講義する理論的内容の理解の促進である。また、教育実習後の「初等体育科授業研究」で行う模擬授業の目的は教育実習で見いだされた課題の解決を中心としている。

本研究は、広島大学初等教育教員養成コースの「初等体育科教育法Ⅰ」の模擬授業を受講した学生が模擬授業後の反省会における「省察」を通して、どのような解決すべき問題があることに気づいたのかを把握することを目的とする。さらに、その結果から教育実習前に実施される模擬授業の意義を考察したい。

## 2. 研究の方法

### 1) 対象の授業の概要

本研究の対象は、2006年度前期開講の「初等体育科教育法Ⅰ」で行われた模擬授業に参加した学部3年生

である。受講生は、水曜日の1, 2限と金曜日の7, 8限に開講されたどちらかの「初等体育科教育法Ⅰ」の授業を受講した。受講生は、マット運動かソフトバレーボールの2種目のどちらかを選択し、模擬授業を行った。受講生は水曜日110人（マット58人、ソフトバレーボール52人）、金曜日95人（マット48人、ソフトバレーボール47人）であった。

模擬授業の参加者は2つのグループに分かれた。さらに、それぞれのグループは4つの班（5人～8人）に分かれ、それぞれの班が1回ずつ教師役として模擬授業の指導を行った。1つのグループの中の残りの3つの班は生徒役として模擬授業に参加した。模擬授業は45分授業とし、4週にわたって計4回行われた。模擬授業中、教師役の班員は、順に交代してT1（主指導教員）として必ず指導を行った。また、T1以外の教師役の班員はTT（ティーム・ティーチング）の一人としてT1を補助した。

なお、模擬授業の内容は表2のように指定した。まずマット運動は、1回目は前転を入れたお話マット又は連続技、2回目は後転とお話マット又は連続技、3回目は開脚前転とお話マット又は連続技、4回目は川跳び又は側転とお話マット又は連続技である。次にソフトバレーボールは、1回目はアンダーハンドサーブとゲーム記録、2回目はアンダーハンドパス、3回目はオーバーハンドパス、4回目はサーブレシーブとゲーム記録である。

表2 初等体育科教育法Ⅰ 模擬授業部分の指導計画

模擬授業	模擬授業①班	模擬授業②班	模擬授業③班	模擬授業④班
マット運動	前転を入れたお話マット (又は連続技)	後転とお話マット (又は連続技)	開脚前転とお話マッ ト(又は連続技)	川跳び又は側転+お話マ ット(又は連続技)
ソフトバレー ボール	アンダーハンドサーブ (ゲーム記録)	アンダーハンドパ ス	オーバーハンドパス	サーブレシーブ(ゲーム記 録)

## 2) 資料の収集と分析の方法

模擬授業の終了後、それぞれのグループが集合し、反省会を行った。反省会では、まず、模擬授業の指導案と模擬授業の反省カードが配布された。反省カードには、表3のように4つの観点が示されていた。受講生は反省カードの項目にそって「よかった点」と「改善すべき点」について気づいた点を記入した。その後、各班で意見をまとめ、生徒役の班から教師役の班の順にグループ内で発表した。その後、大学教員もしくは大学院生がまとめを行った。

反省会の後、反省カードはすべて回収され、教師役の班に渡された。教師役の班には、反省カードの記述内容をまとめて反省シートとして提出させた。この反

省シートを分析の対象とした。本研究の目的は、「省察」を通して学生が把握した模擬授業の問題点を明らかにすることであるため、学生が気づいた模擬授業の問題点とみなされる「改善すべき点」を分類の対象とした。

表3 反省カードの4つの観点

(1)安全の確保に配慮して、授業が計画されていたかどうか。
(2)学習活動に必要な用具（ボール、カラーコーン、ホワイトボード、ゼッケン）や教材・教具（作戦カード、練習方法）が前もって準備されていたかどうか。
(3)学習活動の手続き（バスの練習での動き方や動作の回数など）がはっきりと具体的に計画されていたかどうか。
(4)自由に気づいたことを書いてください。

資料の分析は、「初等体育科教育法Ⅰ」の模擬授業を指導した大学教員1名（15年間教員養成に従事）とティーチング・アシスタントの大学院生2名で行った。分析はKJ法を用いて行い、カテゴリーへの分類とカテゴリーの命名、概念図の作成は3人で協議して行い、3人の判断が一致しない資料は分類から除外した。

## 3. 結果と考察

### 1) マット運動1回目の概念図について

マット運動の1回目の記述は、図1のように分類された。

マット運動の1回目の記述は、大きく分けて「教師の活動」と「授業に関する知識」という二つのカテゴリーに分類された。また、この二つの大カテゴリーの下位に9個の中カテゴリー、そしてその下に18個の小カテゴリー、さらにその下に8個の極小カテゴリーが見いだされた。表4はその各カテゴリーの代表的な事例を示したものである。

以上のような「教師の活動」と「授業に関する知識」という2つの大カテゴリーに属さない大カテゴリーとして、「マットの上の集合が少しめんどくさい」といった生徒役の心情にかかわる記述から成る「生徒の思い」と「あせってしまって説明を急ぎすぎた」といった教師の心情にかかわる記述から成る「教師の心の余裕」という2つの大カテゴリーが取り出された。

### 2) マット運動4回目の概念図について

マット運動の4回目の記述は、図2のように分類された。

マット運動の4回目の記述は、1回目の記述と同様に4つの大カテゴリーである「教師の活動」と「授業に関する知識」「生徒の思い」「教師の心の余裕」に分類された。ただし、この先の2つの大カテゴリーに含まれる下位カテゴリーには違いがみられた。つまり、

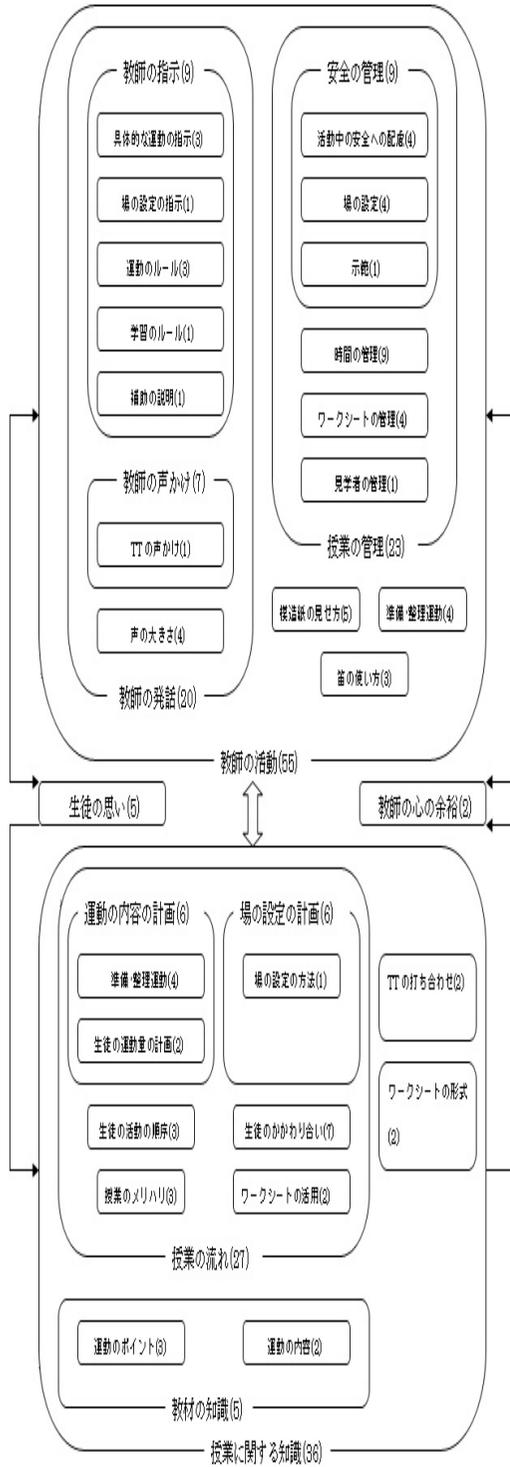


図1 マット運動1回目の概念図

\* ( ) 内の数字は記述の個数を示す。

表4 マット運動1回目のカテゴリーと具体的記述の代表例

カテゴリー	具体的記述の代表例
(1)教師の活動	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 笛の使い方</li> <li>2. 横造紙の見せ方</li> <li>3. 準備・整理運動</li> <li>4. 教師の発話                     <ol style="list-style-type: none"> <li>4-1. 具体的な運動の指示</li> <li>4-2. 場の設定の指示</li> <li>4-3. 運動のルール</li> <li>4-4. 補助の説明</li> <li>4-5. 教師の声かけ                             <ol style="list-style-type: none"> <li>4-5-1. TTの声かけ</li> </ol> </li> <li>4-6. 声の大きさ</li> </ol> </li> <li>5. 授業の管理                     <ol style="list-style-type: none"> <li>5-1. 安全の管理                             <ol style="list-style-type: none"> <li>5-1-1. 活動中の安全への配慮</li> <li>5-1-2. 場の設定</li> <li>5-1-3. 示範</li> </ol> </li> <li>5-2. 時間の管理</li> <li>5-3. ワークシートの管理</li> <li>5-4. 見学者の管理</li> </ol> </li> </ol>
(2)授業に関する知識	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. TTの打ち合わせ                     <ol style="list-style-type: none"> <li>1-1. みんな集合させるとき、TA全体の中でイメージの統一ができていなかった</li> </ol> </li> <li>2. ワークシートの形式</li> <li>3. 授業の流れ                     <ol style="list-style-type: none"> <li>3-1. 運動の内容の計画                             <ol style="list-style-type: none"> <li>3-1-1. 準備・整理運動</li> <li>3-1-2. 生徒の運動量</li> </ol> </li> <li>3-2. 場の設定の計画                             <ol style="list-style-type: none"> <li>3-2-1. 場の構成</li> <li>3-2-2. 場の設定の方法</li> </ol> </li> <li>3-3. 授業のメリハリ</li> <li>3-4. ワークシートの活用</li> <li>3-5. 活動の順序</li> <li>3-6. 生徒のかかわり合い</li> </ol> </li> <li>4. 教材の知識                     <ol style="list-style-type: none"> <li>4-1. 前職のポイント</li> <li>4-2. 運動の内容</li> </ol> </li> </ol>
(3)生徒の思い	<ol style="list-style-type: none"> <li>(3)マットの上の集合が少しめんどくさい</li> </ol>
(4)教師の心の余裕	<ol style="list-style-type: none"> <li>(4)あせってしまって説明を急ぎすぎた</li> </ol>



に関わりが深いと思われる教師の知識や授業の計画にかかわる記述からなるカテゴリーである。つまり、受講生は模擬授業を通して、授業の計画と授業の実施という2つの段階において、彼らの指導に問題があることに気づいたのである。

次に、大カテゴリー「教師の心の余裕」と「生徒の思い」について考察する。1回目と4回目の模擬授業の教師役の班は異なっている。したがって、どの班も初めて体育の授業の指導を行うことになるため、教師として計画した内容を説明したり指示をしたりする経験を持つ受講生は数少ない。そのために、受講生の多くは生徒役の学生の前に立ったとき、緊張などによってうまく様々な説明や指示を行うことができなかった。この教師としてうまく授業ができなかったという実感が、「教師の心の余裕」という大カテゴリーとして出現したと考えられる。このカテゴリーの出現は受講生が教える側に立つ意識を持ち出したことを示している。

模擬授業は、受講生が教師役と生徒役に分かれて行われる。したがって、生徒役は反省会において、学習者としての視点から授業を振り返ることとなる。学習者として授業内容や教師の活動を振り返ることによって、「生徒の思い」という大カテゴリーが出現したと考えられる。受講生は、教える側と学ぶ側の双方の立場に立つことにより、それらの2つの立場の意識に隔たりがあることを理解し始めたと思われる。

これら的大カテゴリーの他に共通した中カテゴリーは、合計5個現れた。つまり、大カテゴリー「教師の活動」の下位にある「教師の発話」「授業の管理」、大カテゴリー「授業に関する知識」の下位にある「授業の流れ」「教材の知識」「TTの打ち合わせ」である。これらの共通カテゴリーの出現は、教師役と生徒役が交代してもこれらの「問題の気づき」が模擬授業の「省察」を通して繰り返して行われていることを示している。

一方で、マット運動の1回目のカテゴリーと4回目のカテゴリーを比較すると、中及び小カテゴリーには、1回目と4回目のそれぞれに特有のカテゴリーが見られる。まず、1回目の模擬授業の「改善すべき点」のみに見られるカテゴリーは大カテゴリー「教師の活動」の下位の中カテゴリーである「教師の発話」に含まれる小カテゴリー「教師の声かけ」と大カテゴリー「授業に関する知識」の下位の中カテゴリーである「授業の流れ」に含まれる小カテゴリー「生徒のかかわりあい」である。

次に、4回目の模擬授業の「改善すべき点」のみに見られるカテゴリーは大カテゴリー「教師の活動」の下位の中カテゴリーの「教師の指導法」と「生徒の把

握」、それら2つの共通部分に位置付く「個人差に応じた指導法」、中カテゴリー「授業の管理」に含まれる小カテゴリー「環境への配慮」、「運動課題の意義」である。さらに、大カテゴリー「授業に関する知識」の下位の中カテゴリーである「教具の知識」と中カテゴリー「授業の流れ」に含まれる小カテゴリー「授業の目標」、「遅刻者・見学者への配慮」である。

これらのカテゴリーの相違は、様々な要因によってもたらされたと考えられるが、模擬授業の内容も影響を与えていると考えられる。1回目の模擬授業の教材は、動物歩きと前転、お話マットという運動であった。これらの運動は生徒役の学生が新たに獲得する必要のある運動ではなかったため、生徒役の学生が小集団で学習するお話マットが課題の中心となり、「教師の声かけ」や「生徒のかかわりあい」という点が改善すべき点として出現したと思われる。これに対して、4回目の模擬授業の教材は、主に川跳び、倒立、側転という運動であった。生徒役の学生の中にはこれらの運動をできない学生も多くいた。その結果、運動技能の学習に必要な「教師の指導法」と「生徒の把握」が現われるとともに、個々の「生徒の把握」に基づき「教師の指導法」を考えるという意味でこの2つの共通部分に位置付く「個人差に応じた指導法」、さらに運動のポイントを記入するワークシートの活用を中心とする「教具の知識」が出現したと考えられる。

## 4. まとめ

本研究の目的は、教育実習前に行う模擬授業で受講生がどのような授業を観察する視点を身につけたのかを把握することであった。その結果は次のようにまとめられる。

1. 模擬授業の教材や教師役の学生が異なっても、共通の大カテゴリーとして「教師の活動」と「授業に関する知識」「教師の心の余裕」「生徒の思い」という4つのカテゴリーが取り出された。また共通の中カテゴリーが、大カテゴリー「教師の活動」の下位に「教師の発話」「授業の管理」、大カテゴリー「授業に関する知識」の下位に「授業の流れ」「教材の知識」「TTの打ち合わせ」と合計5個現れた。これらの共通カテゴリーの出現は、授業の計画と実施の2つの段階にわたって、これらの「問題の気づき」が模擬授業の「省察」を通して繰り返して行われていることを示している。

2. ほとんどの学生ができる運動を課題とし、学習者同士のかかわり合いが指導の対象となる模擬授業では、受講生は学習者のかかわり合いを促すための彼らの指導に問題があることに気づいていた。また、学生

の運動技能に差がある運動を教材とした模擬授業では、受講生は学習者の実態の把握と技能を向上させるための指導の方法に関して彼らの指導に問題があると気づいていた。さらに、個人差に応じた指導法に彼らの問題があることにも気づいていた。

これらの結果は、教師役の大学生が生徒役の大学生を指導する模擬授業が、受講生に対して上記の各カテゴリーを授業観察の視点としてもたせるとともに、その視点にそって、授業の「問題に気づく」ことができるようにするという意義があることを示している。ただし、これらの受講生が小学校の教育実習で体育授業を観察した時、実際にどのような視点を持ち、どのような「問題に気づく」ことができたかを検討することが今後の課題として残された。

## 【文献】

- 1) 秋田喜代美 (1996) 「教師教育における『省察』概念の展開」『教育学年報5』世織書房, pp.451-467.
- 2) 木原成一郎・松田泰定 (2002) 「教育実習生の体育科指導における心配に関する調査研究」『学校教育実践学研究』第8巻, pp.1-8.
- 3) 木原成一郎 (2003) 「教育実習生の小学校体育科指導の心配に関する事例研究」『日本教科教育学会誌』第25巻, 第4号, pp.29-38.

- 4) 木原成一郎・重見典孝・松田泰定 (2004) 「教育実習生の体育科指導における心配に関する調査研究(その2)」『学校教育実践学研究』第10巻, pp.1-10.
- 5) 木原成一郎 (2005) 「教員養成段階で求められる体育授業に必要な『実践的指導力』」『運動文化研究』第23号, pp.34-45.
- 6) 木原俊行 (2004) 『授業研究と教師の成長』日本文教出版.
- 7) O'Sullivan (1996) What Do We Know the Professional Preparation of Teachers?. In Silverman S. J., Ennis C. D., (Ed.), *Student Learning in Physical Education*, Human Kinetics, pp.315-337.
- 8) 大友智 (2002) 「模擬授業の意義と進め方」高橋健夫編著『体育科教育学入門』大修館書店, pp.256-266.

**付記** 本研究の一部は、日本学術振興会科学研究補助金(基盤B)(課題研究番号18300204, 研究代表者・木原成一郎)の補助を受けて行われた。

## 【謝辞】

資料の収集にご協力いただきました2006年度前期開講の「初等体育科教育法I」の受講生の方々に記して謝意を表します。

