

教員養成段階で行う体育の模擬授業の 効果に関する事例研究

— テスト映像を視聴した学生が気づいた体育授業の要素 —

木原成一郎・日野克博¹・米村耕平²
徳永隆治³・松田恵示⁴・岩田昌太郎

(2008年10月2日受理)

A Case Study on the Effectiveness of the Trial Teaching in Physical Education
for the Initial Teacher Training
— The elements that students find out through watching the film of teaching
in physical education —

Seiichiro Kihara, Katuhiro Hino, Kohei Yonemura,
Ryuji Tokunaga, Keizi Matuda and Shotaro Iwata

Abstract: This study aims to propose the outline of the elements which students find out by watching the test film of physical education teaching after experiences of their trial teaching. The test film was developed by us and consisted of two students' trial physical education teaching on gymnastics. The results are summarised as follows. 1. The outline was consisted of the four upper categories "Performance of teaching", "Planning of teaching", "Environment of learning" and "Attitude of teacher". 2. The first upper category "Performance of teaching" consisted of three middle categories "Teaching activities", "Learning activities" and "Unfolding of teaching, gathering and transfer". 3. The first and second middle categories "Teaching activities" and "Learning activities" consisted of the four lower categories "Teaching skill", "Communication between a teacher and pupils", "Organization of mutual communication for pupils" and "Pupils' learning". 4. If students fail to find out the categories of the framework by watching the test film after experiences of their trial physical education teaching, it seems that the trial teaching should be improved concerning its methods and contents.

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

キーワード：模擬授業、教員養成、観察、体育

1. はじめに

近年、「実践的指導力」(日本教育大学協会, 2004)の育成が強調され、教員養成の体育科目で模擬授業が多く実施されるようになった。三木ひろみ他(2004)によれば、2002年に実施した調査で対象とした教員養成63校の30%にあたる19校で、体育科目の内容とし

¹ 愛媛大学

² 香川大学

³ 安田女子大学

⁴ 東京学芸大学

て模擬授業の実施が報告されていた。ただし教員養成段階で実施されている模擬授業は、各大学によってその目的や実施時期、また実施方法は様々であると思われる。そこで、模擬授業を実施することにより学生にどのような能力が身につくのかということを明らかにすることが求められている。

これまでの研究では、教員養成の体育科目において模擬授業を受講した学生はどのような能力を身につけたと報告されてきたのであろうか。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」とことと「体育科教育学の理論を理解する」とことに求めている。この「授業実践上の問題解決能力」は様々な能力を含んでいると思われる。

例えば、岸本肇(1995)は、神戸大学での教員養成課程で体育を専攻する学生に対して行った模擬授業で「教授技術」と「授業分析力」の向上を目標とした。また、向山貴仁・山崎利夫(2002)は、鹿屋体育大学で中・高等学校の保健体育科教師をめざす学生に模擬授業後のアンケートで「模擬授業の効果」を尋ねたところ、「生徒の立場理解に効果的」「不安感が解消されて度胸がついた」「授業の流れ・時間配分に効果的」の3項目が全体的効果の結果の説明変数となったという。

さらに、長谷川悦示他(2003)は、中・高等学校の保健体育科教師をめざす学生に対して行った筑波大学での模擬授業の成果として、第1に「授業実施能力」として「学習指導場面やマネジメント」の時間の短縮により「運動学習時間を十分に確保するようになった」こと、第2に授業の「評価能力」として、高橋健夫他(1994)が開発した「形式的授業評価票」を「教師行動の良否及び教材の特性を勘案して評価」する能力が形成されたとしている。そして、日野克博(2003)は、中・高等学校の保健体育科教師をめざす学生に対して模擬授業を実施した結果、学生の「巡視や相互作用行動」という授業実施能力に改善が見られたとしている。

一方、専門職としての教師の能力として、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「省察」(秋田喜代美, 1996)が注目されている。また、木原俊行(2004)は、「省察」を「問題の発見」と「問題の解決」に分け、教えることの「問題の発見」を教職3年目くらいまでの教師の第1の課題と指摘している。これらの提案を受け、木原成一郎他(2008)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」の模擬授業を指導した学生が模擬授業後の反省会

における「省察」を通して、模擬授業の自分たちの指導に以下のカテゴリーに区分される問題があることに気づけたとしている。つまり、「教師の活動」という授業実施能力、「授業に関する知識」という教材や指導計画作成の知識、「教師の心の余裕」という教師としての資質、「児童の思い」という授業を受ける子どもの視点である。さらに、岩田昌太郎(2007)は、教育実習前に特定の指導技術を身につけるマイクロ・ティーチングの方法として模擬授業を位置づけ、その効果を検討して次の2つの効果があったとした。第1に、「授業計画」「授業運営」「教授行為」について「省察」すること、第2に、体育授業の「基礎的条件」とりわけ「授業の勢い」に変容をもたらすことであった。

一般に、模擬授業は、体育の授業を計画し実施するために必要な能力育成のために教育実習の準備として指導されることが多い。これまでの研究で模擬授業の目標や成果とされてきた「教授技術」や「授業実施能力」、また「授業評価能力」、さらに「省察」は、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に指導されたと考えられる。

しかしながら、模擬授業が教育実習の準備として行われるのであれば、その成果として体育の授業を観察する能力の養成が求められると思われる。なぜならば、木原成一郎他(2003)によれば、教育実習において最初に「モデル授業」として指導教員の授業を観察した時に、観察の観点を持っていないために何を見ればいいのかかわからないと述べた教育実習生がいたからである。教育実習当初に指導教員の授業を観察し、体育授業がどのような要素から構成されているかを理解できなければ、教育実習生は体育を教えるために何を学ばばいいのかかわからないまま授業を実施することになってしまう。そこで我々は、体育授業を計画し指導する能力を習得する前提として、体育授業を観察してその授業を構成している要素に気づくことが必要であると考えた。

現職の教師が小学校の体育授業を観察し「よい体育授業」と評価する観点は、「観察チェックリスト」として既に高橋健夫ら(1996)によって開発されている。ただし、この「観察チェックリスト」は教師が「よい体育授業」と評価する一般的な観察の観点である。そこで、模擬授業を受けた教育実習前の学生が体育授業を観察し、その体育授業を構成するどのような要素に気づいているのかの枠組みを明らかにするために、我々が開発した模擬授業のテスト映像を我々が模擬授業を指導した学生に視聴させて自由に感想を書かせ、機能的な方法でその感想を分類する事例研究を行うことにした。

本研究の目的は、模擬授業を体験した学生が我々の開発したテスト映像を視聴して気づくことができる体育授業の要素の枠組みを提案することである。

2. 研究の方法

2-1. 研究の対象

国立大学法人R大学及び私立のY大学の教員養成コースに在籍する2年生と3年生を対象に模擬授業を主な内容とする体育科目を指導し、その前後にテスト映像の視聴と感想文の記入を実施した。

R大学では2年生後期の「体育科教育研究」の授業(週2コマ)で18回の模擬授業を実施した。またこの授業で9回の講義を実施した。この授業の受講生は24名(2年生8名,3年生14名,4年生2名)であった。2年生8名以外は教育実習を同時に受講した。

Y大学では3年生後期の「体育科教育法演習」で9回の模擬授業を実施した。この授業の受講生は59名であった。またこの演習と並行して各学生は出身学校で4週間の教育実習を受講し、教育実習後に模擬授業を行った。

表1 R大学の「体育科教育研究」の授業計画

| 授業回数 | 学習内容・活動 | 第1グループ | | 第2グループ | |
|------|------------------------|-------------|------|--------|------|
| | | 指導者 | 観察者 | 指導者 | 観察者 |
| 1 | オリエンテーション | | | | |
| 2 | 体育授業で求められる実質・能力とは何(講義) | | | | |
| 3 | 体育授業で目指す学習目標とは何(講義) | | | | |
| 4 | 体育授業で目指す能力とは何(講義) | | | | |
| 5 | 体育授業で目指す態度とは何(講義) | | | | |
| 6 | 模擬授業① | | | | |
| 7 | MT授業(グループ) | ハンドボール | サッカー | ボール運動 | サッカー |
| 8 | 模擬授業② | 縄跳び | 高跳び | | |
| 9 | 体育授業③での模擬授業とは何(講義) | | | | |
| 10 | 体育授業④での模擬授業とは何(講義) | | | | |
| 11 | MT授業(グループ) | バドミントン | マラソン | | |
| 12 | 運動指導・指導力の向上(講義) | | | | |
| 13 | 体育授業の評価力とは何(講義) | | | | |
| 14 | MT授業(個人) | 縄跳び・跳び箱 | | | |
| 15 | MT授業(個人) | 縄跳び・跳び箱 | | | |
| 16 | MT授業(個人) | 縄跳び・跳び箱 | | | |
| 17 | MT授業(個人) | ゲーム | | | |
| 18 | MT授業(個人) | ボール運動 | | | |
| 19 | MT授業(個人) | 陸上運動(リレー) | | | |
| 20 | MT授業(個人) | 高跳び | | | |
| 21 | MT授業(個人) | 縄跳びの運動 | | | |
| 22 | MT授業(個人) | ボール運動 | | | |
| 23 | MT授業(個人) | 陸上運動(走り幅跳び) | | | |
| 24 | MT授業(個人) | ボール運動 | | | |
| 25 | MT授業(個人) | 陸上運動(走り幅跳び) | | | |
| 26 | MT授業(個人) | 器械運動(マット) | | | |
| 27 | MT授業(個人) | ゲーム | | | |

表1にあるように、R大学の全27回の授業の前半は、講義を中心とし、グループで行うマイクロ・ティーチング(以下、MTと略)形式の模擬授業を4回実施した。授業の後半では、1人で20分間の授業を指導するMT形式の模擬授業を実施した。なお、模擬授業の教材は表1の右側に記した。

表2にあるように、Y大学の全15回の授業では、模擬授業は9回実施した。模擬授業は、2名から4名のグループで授業を計画し、代表の1名が教師役で指導した。模擬授業で指導した教材は表2の右側に示した。

2-2. 資料の収集

我々が開発した2種類のテスト映像を15分間視聴して「映像を見て、あなたの感想を述べてください」と

表2 Y大学の「体育科教育法演習」の授業計画

| (回) | (内容) |
|-----|-----------------------------------|
| 1 | 授業予定・グループビंग、体育科授業づくりに関する調査 |
| 2 | 体育の授業づくり、指導案の書き方、授業研究の進め方について |
| 3 | 模擬授業① 基本の運動(器械・器具を使つての運動)または器械運動 |
| 4 | 教育実習に関する調査、模擬授業②~④の予定について |
| 5 | 模擬授業② 基本の運動(走・跳の運動遊び)または陸上運動 |
| 6 | 模擬授業③ 基本の運動(器械・器具を使つての運動(運動遊び)) |
| 7 | 模擬授業④ 器械運動(マット運動または跳び箱運動) |
| 8 | 模擬授業②~④についての研究協議、模擬授業⑤~⑨の予定について |
| 9 | 模擬授業⑤ 陸上運動または器械運動 |
| 10 | 模擬授業⑥ ゲームまたはボール運動 |
| 11 | 模擬授業⑦ 休つくり運動または力試しの運動・用具を操作する運動 |
| 12 | 模擬授業⑧ 保健(中学生) |
| 13 | 模擬授業⑨ 保健(高校生) |
| 14 | 模擬授業⑤~⑨についての研究協議、体育科授業づくりについてのまとめ |
| 15 | 定期試験 |

指示し10分間で自由にB5用紙に記述させた。この課題を授業前と授業後に同一の条件で実施した。

この2種類のテスト映像を開発するにあたり、我々はその条件として以下の2点を設定した。まず第1に、映像を視聴した学生が書く感想の結果を分析するために、現在、体育科教育学の分野で信頼性が確認されている形成的授業評価得点及び教師行動、授業場面期間記録のデータに着目し対象授業の特徴を明確にすることにした。第2に、2つの授業の児童の技能差や性差、発達段階に関する差の影響、さらに教材の違いによる影響を極力排除するため大学生が教師と児童役を担う同一教材の模擬授業を対象とした。

この2つの条件を踏まえ、K大学で2005年度と2006年度に行われた「初等体育科教育法」の受講生による16の模擬授業の中で児童役の形成的授業評価得点、教師の相互作用数の2つの結果に関して大きく差の開いた授業実践の録画映像を2つ抽出した。さらに、この2つの授業実践の特徴をより際立たせ、テストの簡便化を図るために、両授業を編集し15分間のテスト映像を作成した。

第1に、このテスト映像の2つの授業の共通点を述べる。まず教材は、小学校5年生を対象とした共創マット(集団マット)とし、場の準備等は事前に行うとしたうえで授業時間は30分とした。次に、授業の流れは、「①集合と挨拶」をし、「②基本的内容の学習」を指導し、「③発展内容の学習」を行った後で、「④まとめ」で終わるという展開であった。

第2に、この二つの授業の相違点を示す。男子学生が指導した授業(以下、授業①と略)は、児童役が14名、教師役のサポートグループが8人、授業観察グループが8人であったのに対し、男子学生が指導した授業(以下、授業②と略)は、児童役が16名で教師役サポートグループが9人、授業観察グルー

ブが8人であった。

第3に、対象とした二つの授業の教師行動及び授業場面期間記録のデータからみた特徴は以下の通りである。まず、授業①は、児童役の学生による形式的授業評価の結果の平均点が5段階評価の3であり、児童役の学生は満足していない授業といえる。また、教師の相互作用行動数が少なく、学習指導場面のマネジメント場面の回数が多いので場面の転換が多い点が課題である。ただし、マネジメント場面の時間は短く、運動学習場面の時間は確保できているので問題はなかった。

次に、授業②は、児童役の学生による形式的授業評価結果の平均点が5段階評価の5であり、児童役の学生が満足している授業であったといえる。また、教師の相互作用行動の数が多く、とくに肯定的なフィードバックの数と励ましの数が多い結果となった。さらに、マネジメント場面の時間が短く、運動学習場面の時間も十分に確保されていて問題はなかった。

2-3. 資料の分析

2種類のテスト映像のうち、児童役の学生が行った形式的授業評価の結果が高かった方を選び、テスト映像を見て記した感想に関して模擬授業後に実施したものをを用いた。記された文章や単語は意味のまとまりごとに区分してひとつと数えた。

まず、教育実習の影響を受けていないR大学2年生8名の記述を分類した。次に教育実習を受講したY大学3年生から10名、R大学の2年生とR大学の教育実習を受講した3年生から10名、計20名の記述を無作為に抽出し分類した。

分類は、KJ法(川喜田次郎, 1967)を用いて行い、記述を分類してカテゴリーに区分し、各カテゴリーの内容を代表する名前を命名した。なお、KJ法を用いた分類は、まずR大学は教員養成に従事する大学教員2名と大学院生2名で行い、Y大学は大学教員4名で行った。大学教員の教員養成への従事年数は、R大学は16年と2年、Y大学は16年、10年、6年、4年であった。また、分類に従事した大学教員のうちの1名は、それぞれR大学とY大学で体育科教育法を担当し、対象としたテスト映像への感想の課題を実施した教員であった。分類を実施したメンバーの間で意見が分かれた記述の分類は意見が一致するまで議論し一致しない場合は分類からはずした。

3. 結果と考察

3-1. テスト映像を視聴した学生の感想文の分類

図1は、分類し命名したカテゴリー間の関係を表し

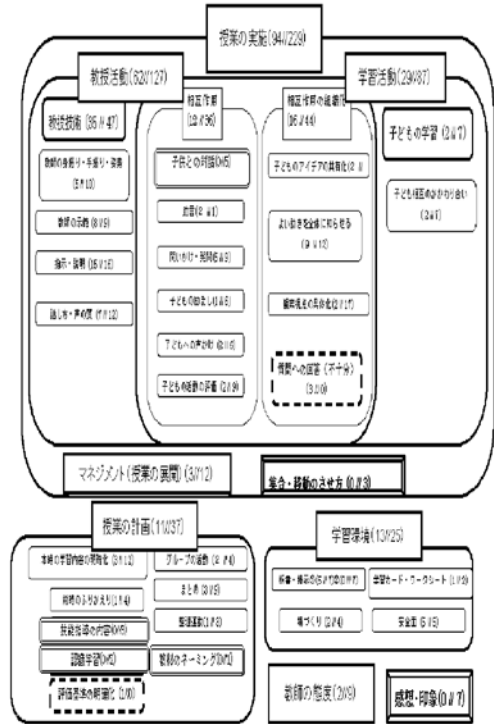


図1 模擬授業後にテスト映像を見た学生の感想を分類したカテゴリー

(//) 内の左はR大学2年の数 (N: 90) を、右は3年のY大学とR大学の数 (N: 370) を示す。

ている。また、教育実習の経験のない2年生と教育実習を経験した3年生の間で結果に相違の出た各カテゴリーについて、その文章の代表例を、表3、表4、表5に示して考察を加えた。

図1の上にある大カテゴリー「授業の実施」は、授業実施段階の要素であり、教師の教授である左の中カテゴリー「教授活動」と子どもの学習である右の中カテゴリー「学習活動」から構成され、両者の重なった部分には教師と子どもの相互作用である小カテゴリー「相互作用」と子ども同士の教え合いを組織する教師の働きかけである小カテゴリー「相互作用の組織化」がある。また、「教授活動」と「学習活動」の重ならない部分をそれぞれ小カテゴリー「教授技術」と「子どもの学習」と命名した。この「授業の実施」の中で他のカテゴリーを下から支えているのが、中カテゴリー「マネジメント (学習の展開)」と「集合・移動のさせ方」という学習規律の維持や授業の経営に関する要素である。

この「授業の実施」より以前に授業を準備する段階に必要な要素が「授業の実施」の下にある。左側にある大カテゴリー「授業の計画」は指導案を作成する際

に必要な要素であり、右側には体育独自の運動学習に必要な内容を中心とする大カテゴリー「学習環境」がある。

さらに、図1の右下にある大カテゴリー「教師の態度」は授業者の教師としての態度を意味する要素であり、「感想・印象」は授業者の教師としてのイメージの要素であった。この2つは教師として振舞う授業者への肯定的評価や共感である。

なお、各カテゴリーの右の（ // ）内にある数字は、左側が教育実習を経験していないR大学2年生の記述の数であり、右側が教育実習を経験しているY大学3年生とR大学3年生及び1名のR大学2年生の記述の数である。

大カテゴリーと中カテゴリーを中心にR大学2年生の記述の数とY大学2,3年生とR大学3年生の記述の数を比較すると、大カテゴリーでは「授業の実施」は2年生94名（全体の71%）に対し3年生229名（全体の75%）で、実数は少ないが割合としてはほぼ同じである。同様に、「授業の計画」が2年生11名（12%）に対し3年生37名（12%）で割合は同一、「学習環境」が2年生13名（14%）に対し3年生25名（8%）で割合は2年生が2倍弱。「教師の態度」は2年生2名（2%）に対し3年生9名（3%）で割合はほぼ同一、「感想・印象」は2年生なしに対し3年生7名（2%）で割合は3年生が多いという結果になっている。

中カテゴリーのうち「授業の実施」内の「教授活動」の数は2年生62名（69%）に対し3年生127名（41%）で割合は2年生のほうが2倍近く多く、「学習活動」は2年生29名（32%）に対し3年生87名（28%）で割合は3年生の方が若干多いがほぼ同じである。また、「マネジメント」は2年生3名（全体の3%）に対し3年生12名（全体の3%）で2年と3年が同一割合となり、「集合・移動のさせ方」は2年生ゼロに対し3年生3名（全体の1%）で少数ながら3年生のみ記述があった。

さらに小カテゴリーでは、「教授活動」と「学習活動」の重ならない部分の「教授技術」は2年生35名（39%）に対し3年生47名（15%）で2年生のほうが2倍以上多く、「子どもの学習」は2年生2名（2%）に対し3年生7名（2%）で同一であり、「教授活動」と「学習活動」の重なった部分にある小カテゴリーの「相互作用」は2年生12名（13%）に対し3年生36名（12%）でほぼ同一であり、「相互作用の組織化」は2年生16名（18%）に対し3年生44名（14%）で若干2年生の方が多く結果となった。

3-2. 教育実習の経験のない2年生と経験のある3年生の感想の共通枠組み

図1の2重線で囲った6つのカテゴリーは、教育実習の経験のないR大学2年生8名の記述がなかったものである。つまり、中カテゴリー「教授活動」内の小カテゴリー「相互作用」の中にある極小カテゴリーの「子どもとの対話」、大カテゴリー「授業の実施」の底にある中カテゴリーの「集合・移動のさせ方」、大カテゴリー「授業の計画」内にある中カテゴリーの「技能指導の内容」「認識学習」「教材のネーミング」、また大カテゴリーの「感想・印象」の6つのカテゴリーである。

反対に、太枠の点線で囲った2つのカテゴリーは、R大学2年生8名のみ記述があったものである。つまり、中カテゴリー「学習活動」内の小カテゴリー「相互作用の組織化」の中にある「質問への回答(不十分)」、大カテゴリー「授業の計画」内にある「評価基準の明確化」の二つである。

このように、下位レベルのカテゴリーについて若干の相違はあるが、以下の大きな枠組みは教育実習の経験にかかわらず両者とも同じと思われる。

第1に、教師の教授である「教授活動」と子どもの学習である「学習活動」から構成された授業実施段階の「授業の実施」という要素があり、その中の「教授活動」と「学習活動」の重なった部分に「相互作用」と「相互作用の組織化」がある。また、「教授活動」と「学習活動」の重ならない部分に「教授技術」と「子どもの学習」がある。そして、この「授業の実施」を底から「マネジメント（学習の展開）」と「集合・移動のさせ方」が支えている。

第2に、この「授業の実施」より以前に授業を準備する要素として「授業の実施」の下に「授業の計画」と「学習環境」がある。

第3に、「教師の態度」がこれら全体を下から支えているという枠組みである。

3-3. 教育実習の経験のない2年生と経験のある3年生の感想の相違点

ここで、教育実習の経験のない2年生と経験のある3年生（2年生1名を含むが3年生の傾向を示すと見なす）の結果について、記述数の全体に対する割合が両者で異なったカテゴリーを中心に考察を加える。

第1に、2年生のみの方の数が多いカテゴリーは以下の通りである。まず、中カテゴリー「学習環境」が2年生13名（14%）に対し3年生25名（8%）で、全体の数に占める割合は2年生が3年生の2倍弱と多い。次に、「教授活動」と「学習活動」の重ならない部分の小カテゴリー「教授技術」は、2年生35名（39%）

に対し3年生47名(15%)で、全体の数に占める割合は2年生のほうが2倍以上多い。

第2に、2年生1名を含む3年生の方が多いカテゴリは、中カテゴリの「集合・移動のさせ方」であった。このカテゴリは、2年生がゼロに対し3年生3名(全体の1%)で少数ながら3年生のみ記述があった。

3-3-1. 「学習環境」の具体例

表3は、授業を計画する段階で安全に留意しながら体育用具や教具を準備する「学習環境」のR大学2年生、またR大学2年、3年生とY大学3年生の感想の記述数と具体例を示している。

記述数の全体に対する割合は、2年生が14%、2年と3年生が8%という結果であった。模擬授業を体験した2年生は、安全を確保し授業で運動指導ができるように「学習環境」をあらかじめ計画し準備するという課題に関して、教育実習を経験した3年生を多く含む学生よりよく気づけたといえよう。「学習環境」を整える課題は、運動学習に必要な体育授業特有の内容を多く含むため、初めて模擬授業を体験した2年生の

表3 「学習環境」の感想記述の具体例

| | | R 大学：2 年生=13 名(全体の 14%) | R 大学：2+3 年+Y 大学：3 年=25 名(8%) |
|------|---------|---|---|
| 学習環境 | 学習カード | 1 グループごとに動きを確認するなどの良くなると思う | 2 動きを確認できるなど良くなると思う |
| | 場づくり | 2 マットの位置がもう少し離すことになるのでは。 | 4 発表が隣り合う班にならないようにした方がよいと思った |
| | 板書・掲示 | 5 黒板があつたらもっと良かったのに、めあてもはった方がよい(はってあつたか?) | 7 黒板があつたらもっと良かったのに、教具で使った絵はもっと太いペンでかかないと、後ろは見えない |
| | 2・板書・効果 | 0 | 7 目当てや回り方の例が画用紙にかいてあつて分かりやすかつた イメージがわかりやすいように、動き方を図で示したのがよかつた |
| | 安全面 | 5 安全面の注意があまりなかつた気がしますが、マットとマットの位置が近くて危険ではないか | 5 安全面の注意があまりなかつた気がしますが、マットとマットの位置が近くて危険ではないか |

ほうが、強く印象付けられたものと思われる。

ただし、視聴したテスト映像の授業は、「期間記録」や児童役の「形成的評価」、「教師の相互作用行動」で高い評価を受けていた。それで「学習環境」についてあまり問題にする場面が少なかったため、記述数の全体に対する割合が少ない結果になったと思われる。

また、教育実習の経験のない2年生と経験のある3年生の感想の内容を比較すると共によく似た傾向が読み取れる。つまり、両者とも安全面や掲示の見やすさ、学習カードの準備などの「学習環境」の準備に関して改善点を指摘している。これらの学生は、模擬授業と教育実習を体験したことにより「学習環境」の重要性に気づき、より高いレベルを要求したのだと思われる。

3-3-2. 「教授技術」の具体例

表4は、「授業の実施」のカテゴリの中で「教授活動」に含まれ、「学習活動」と重ならない部分にある「教授技術」のR大学2年生、またR大学2年、3年生とY大学3年生の感想の記述数と具体例を示している。

「教授技術」は、「問いかけ(発問)」のように教材の内容に関する児童への問いかけという高度なものも含んでいる。しかし、「指示・説明」や「教師の示範」「教師の身振り」は運動の指導に最初に必要な技能である。模擬授業を体験した2年生はこの課題に気

表4 「教授技術」の感想記述の具体例

| | | R 大学：2 年=13 名(全体の 14%) | R 大学：2+3 年+Y 大学：3 年=25 名(8%) |
|------|---------|--------------------------|--|
| 教授技術 | 指示・説明 | 7 次に何をしたらよいかの指示が明確だった | 16 声をはっきり堂々としている 話し方がすごい上手。堂々としていて声量もある |
| | 教師の示範 | 15 教師が例を提示しているのがよい | 9 「10分上げるね」と時計を見せながら説明するのはいいと思った どのグループがどのマットでやるのか指示不足 |
| | 教師の身振り | 8 話しな振りや中腰姿勢にもうまいと思つた | 10 前転ジャンプ。教師が考えたものを示す意味はあるのか。 ポイントを確認しながら教師が示範している |
| | 問いかけ・発問 | 5 どこがよかつたかを児童に質問している | 9 話しながら身振り手振りや中腰姿勢にもうまいと思つた |
| | | | 5 フィードバックして全体にみせがたあとの「どこを質問していた |

づいたので、「相互作用行動」の質の高い教師役の学生のこれらの「教授技術」に多くの学生が感想を書いたと思われる。ただし、教育実習を経験していない2年生は、この教師役の学生の「教授技術」をほとんど肯定的に見ているのに対して、教育実習を経験した3年生は「教師の示範」で「どのグループがどのマットでやるのか指示不足」とか「教師の身振り」で「教師が考えたものを示す意味はあるのか」という課題の指摘も行っている。教育実習で教えた体験が、よりレベルの高い基準で「教授技術」を観察する効果を生んでいると思われる。

3-3-3. 「マネジメント（授業の展開）」と「集合・移動のさせ方」の具体例

表5は、図1の「授業の実施」のカテゴリーの一番下に位置する中カテゴリーの「マネジメント、授業の経営」と「集合・移動のさせ方」のR大学2年生、またR大学2年生3年生とY大学3年生の記述の数と具体例を示している。

表5 「マネジメント（授業の展開）」と「集合・移動のさせ方」の感想記述の具体例

| | R 大学：2 年生=3 名 (全体の 3%) | R 大学：2+3 年+Y 大学： 3 年=12 名 (3%) |
|-------------------------------|--|---|
| トマ 授業 ネジ メ 展 開 | 3 最初のグループ 相談の時も何分 までと決めたら よかった マネージメント 上手い | 1 2 活動の前に質問の時 間をとった方がよか ったと思う 本時の全体の流れを 伝えることで見通し をもって活動ができ た |
| の集 合・ 移 動 | R 大学：2 年生=0 名 | R 大学：2+3 年+Y 大学： 3 年=3 名 (1%) |
| | 0 | 3 移動する前に移動の 仕方を説明した方が よい 集合のとき、早く集合 させる工夫があると よかったと思う |

「マネジメント（授業の展開）」と「集合・移動のさせ方」は、学習規律を維持し、体育授業において児童の運動する時間を生み出すために重要な要素である。教育実習の準備としての重要度からすれば、2年生も3年生もともに、同じ「授業実施」の「教授活動」や「学習活動」に比べ感想の記述数が少ないと思われる。

教育実習の体験の有無で比較しても、両者の記述内容に大きな違いは見られない。この「マネジメント（授業の展開）」は授業を滞りなくすすめる課題であり、授業前の計画と授業実施時の即時的な反応の双方を含んでいる。また「集合・移動のさせ方」は時間の無駄なく児童を行動させる要素である。この2つの要素は、教育実習の際に児童の運動学習の時間を確保するために最初の課題となる要素である。しかし、模擬授業で

は大学生が児童役であるため、特にこの要素は指導者の技能として必要とされないので記述数が少ない結果になったと思われる。ただし、教育実習を経験した3年生の方が記述の割合が多かった。学生らの教育実習の経験がこの要素の重要性に気づかせたのであろう。

模擬授業を実施する時、教師役の学生は児童役の学生の集合や移動を特に指導する必要性を感じない場合が多い。大学教員は模擬授業後の反省会でその事実を指摘し、体育授業において集合や移動の指導法の重要性を説く必要がある。そうすれば、模擬授業後にこのテスト映像を観察した学生たちは、この要素の重要性に気づいてより多くの感想を書くと思われる。

4. おわりに

これまでの検討から、我々が開発したテスト映像を学生に視聴させ自由に感想を書かせた場合、この学生は、表6にある大カテゴリーの「授業の実施」「授業の計画」「学習環境」「教師の態度」、また中カテゴリーの「教授活動」「学習活動」「授業の展開、集合と移動」、さらに小カテゴリーの「教授技術」「教師と子どもの相互作用」「子どもの相互作用の組織」「子どもの学習」という体育授業の要素に気づくことが期待されるといえよう。もし模擬授業を実施した学生が、これらの要素に気づくことができなければ、その模擬授業の方法や内容に改善すべき点があることを示していると考えられる。

表6 体育の授業を観察する枠組み

| | | |
|-------------------|-------------|---|
| 授業 の 実 施 | 教授活動 | 教授技術、教師と子どもの 相互作用、子どもの相互作 用の組織、子どもの学習 |
| | 学習活動 | |
| | 授業の展開、集合と移動 | |
| 授業の計画 | | |
| 学習環境 | | |
| 教師の態度 | | |

ただし、この枠組みは、2つの大学の事例に基づく結果から導き出されたものであり、他の事例に適用可能な「典型」として活用するためには、より多数の事例で検証することが必要である。更なる検証が今後の課題として残された。

【付 記】

本研究の一部は、日本学術振興会科学研究費補助金（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K大学ならびにY大学及びR大学の受講生の方々に記して謝意を表します。

【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) 長谷川悦示・岡出美則・高橋健夫・萩原武久・米村耕平・松本奈緒 (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』第26巻, pp.69-85.
- 3) 日野克博 (2003) 「愛媛大学での模擬授業の実践」高橋健夫編『体育授業を観察評価する』明和出版.
- 4) 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研究」日本体育学会第58回大会配布資料.
- 5) 川喜田二郎 (1967) 『発想法』中公新書.
- 6) 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紀要』第2巻第2号, pp.19-202.
- 7) 木原成一郎, 磯崎尚子, 磯崎哲夫 (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.
- 8) 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1部 (学習開発関連領域)』第56号, pp.85-91.
- 9) 木原俊行 (2004) 『授業研究と教師の成長』日本文教出版.
- 10) 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年度科学研究費補助金 (基盤研究B) 報告書, 研究代表者: 高橋健夫)』
- 11) 向山貴仁・山崎利夫 (2002) 「実践的な保健体育教師の要請を目指した模擬授業の改善」『体育科教育学研究』第18巻第2号, pp.29-40.
- 12) 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」
- 13) 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.
- 14) 高橋健夫・長谷川悦示・刈谷三郎 (1994) 「体育授業の『形成的授業評価法』作成の試み」『体育学研究』39巻1号, pp.181-191.
- 15) 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巻3号, pp.181-191.