

**「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**

**研究課題番号 18300204**

**平成18年度～平成20年度科学研究費補助金( 基盤研究(B) )**

**研究成果報告書**

**平成21年3月**

**研究代表者 木原 成一郎**

**広島大学大学院教育学研究科教授**

## < はしがき >

本研究の目的は、教員養成段階から採用後の初任者研修及びその後の現職教育において、学生及び教員が身に付けるべき体育授業の指導に必要な「実践的指導力」を明確にし、それを養成する体育教師教育プログラムを開発することである。

まず第1章では、本研究の主題である体育の「実践的指導力」を諸外国の研究、さらに原理的考察で明らかにする論考を掲載した。第1節では語義の解釈という方法により、「反省的实践」と「技術的实践」をキー・ワードとして「実践的指導力」を定義した。第2節では、1970年代以降アメリカで展開されてきたエキスパティーズ研究の成果を批判的に検討し、教師の「実践的指導力」の内実を探求した。

第2章では、第1節で学校側から初任教員に求める「実践的指導力」を把握するために近年の教員採用試験の動向を分析した。第2節と第3節は「実践的指導力」を習得するために学部教員養成科目の改善の方向を探求した。第2節は教員養成カリキュラムの中心である教育実習の指導内容を検討し、第3節は実技指導実習を通して教材知識を習得させる体育科目の内容を検討した。第4節と第5節は「実践的指導力」を習得するために、大学院修士課程の教員養成科目の改善の方向を探求した。ここでは、附属小学校と連携した取り組みにより専修免許レベルで求められる「実践的指導力」の内容を検討した。

第3章では、「実践的指導力」を養成するための大学の授業改善の実践的研究として、事例としてとりあげた模擬授業の意義や効果を検討した。第1節と第2節では、体育授業に関する「省察」の対象とレベルの変容を通して、模擬授業の意義や効果を検討した。第3節では、体育授業に関する「省察」の対象とレベルの変容を通して、大学の模擬授業と附属小での教育実習を関連づけた指導の成果を検討した。第4節は、体育授業の計画や実施及び省察の習得という点から、マイクロ・ティーチングという模擬授業の方法の成果と課題を検討した。第5節、第6節、第7節と第8節は体育授業の観察能力の養成という点から模擬授業の効果を判断するために、模擬授業のテスト映像を開発するとともに、そのテスト映像を模擬授業の前後に視聴させて、模擬授業の効果を検証した一連の事例研究である。

第4章では、現職教員の「実践的指導力」の内実の把握と「実践的指導力」の育成を促す方法の開発を探求した。第1節と第2節は、それぞれ小学校低学年と高学年の体育授業を担当する教師を対象に、授業の学習成果と教師の「省察」能力の関連を検討した。第3節は、体育授業の「実践的指導力」の育成を促す方法として、教師の「反省的視点」への介入が授業改善に与えた影響を検討し、

その方法の成果と課題を明らかにした。

第 5 章は、諸外国の教員養成における「実践的指導力」の実際を現地調査により探求した。第 1 節は、中国の北京師範大学と北京体育大学の教育実習を中心に、教育実習の成績評価の基準を検討した。第 2 節は、アメリカにおける体育教員養成プログラムの指導内容について、コロンビア大学を事例として教科教育法に関する授業のシラバスの特徴を検討した。第 3 節は、アメリカにおける小学校教員養成プログラムの指導内容について、オハイオ州立大学を事例として検討した。

末尾に招聘研究者の講演と資料編を収録した。講演は、イングランドのラフバラ大学のウォーリング博士が広島大学と東京学芸大学で行った、ラフバラ大学のヴァーチャル・ラーニング・システムの紹介である。このシステムは、長期の教育実習期間を含め大学教員と教育実習生との間でやり取りされるすべての情報を、ウェブ上で行うことのできるよう作成したシステムである。教員養成の質保証のシステムとして注目される。招聘者による日本語の翻訳も添えた。

資料編では、第 1 に、研究代表者が韓国教員大学で行った講演を掲載した。この講演は、韓国、中国、日本、インドの各国から代表的な教員養成大学が参加し、韓国教員大学で開催した第 1 回アジア国際シンポジウムで報告された。内容は、日本の近年の教員養成審議会と中央教育審議会の答申の要点及び、教育大学協会が提案した「モデル・コア・カリキュラム」の紹介である。第 2 に、模擬授業の効果を判断するテスト映像として、我々が開発した模擬授業の映像を収録した DVD を添附した。このテスト映像の基本データは第 3 章の第 5 節、テスト映像の活用方法は、第 3 章の第 6 節、第 7 節、第 8 節に示した。

本研究の特色は、第 1 に「反省的实践」と「技術的实践」の双方から「実践的指導力」を捉えた点にある。「反省的实践」の側面は、教員養成段階の模擬授業において自分たちの指導の「問題の発見」の能力が育成されたかどうか、子どもによる「態度得点」の評価が高い現職教員がどのような「反省的思考」を保持しているかという研究に具体化された。また「技術的实践」は、教員養成段階の模擬授業により、体育授業の基礎的条件に関連する教授技術や体育授業の観察能力の習得の効果を検討する研究に具体化された。

第 2 の特色は、アクション・リサーチの視点である。アクション・リサーチは、実践家が自らの実践を改善することを目的として、その実践で得られたデータを研究者として統計や記述、解釈等の様々な方法で分析し、実践改善のための方略や提案を得る研究である。我々は教員養成の実践家として、我々の大学の講義や教育実習の実践を改善することを目的として、我々の実践を様々な

方法で分析し実践改善のための示唆を得ようとしたのである。

学生及び教員が身につけるべき体育授業の指導に必要な「実践的指導力」を明確にし、それを養成する体育教師教育プログラムを開発するという目的を十分に果たせたかどうかは心もとない限りである。ただし、教員養成段階から採用後の初任者研修及びその後の現職教育において、体育授業に関する教師教育プログラムの改善が急務とされる現在、本報告書がこれらの課題解決の資料として少しでも参考になれば幸いである。

最後になりましたが、専門的立場から日本における調査研究の実施や海外の動向調査に関しまして多大なご助力をいただきました研究分担者の先生方及び研究協力者の先生方、また調査に快く応じていただいた学校の先生方ならびに学生のみなさんに心よりの感謝の言葉を申し上げたいと思います。

2009年3月

研究代表者 木原成一郎

## < 研究組織 >

### 研究代表者

木原成一郎 広島大学・大学院教育学研究科・教授

### 研究分担者

海野勇三 山口大学・教育学部・教授  
刈谷三郎 高知大学・教育研究部人文社会科学系・教授  
平井章 島根大学・教育学部・教授  
梅野圭史 鳴門教育大学・大学院学校教育研究科・教授  
日野克博 愛媛大学・教育学部・准教授  
徳永隆治 安田女子大学・文学部・教授  
米村耕平 香川大学・教育学部・准教授  
松田恵示 東京学芸大学・教育学部・准教授  
岩田昌太郎 広島大学・大学院教育学研究科・講師  
林 修 中国学園大学・子ども学部・准教授  
厚東芳樹 北海道大学・大学院教育学研究院・助教

### 研究協力者

Waring, Michael. Senior Lecturer in Loughborough University U.K.  
松田泰定 広島大学・大学院教育学研究科・教授  
大後戸一樹 広島大学附属小学校・教諭  
村井潤 広島大学・大学院教育学研究科博士課程後期  
坂田行平 広島大学附属東雲小学校・非常勤講師  
久保研二 三原市立南方小学校・教諭  
加登本仁 広島大学・大学院教育学研究科博士課程前期  
謝 娟 広島大学・大学院教育学研究科博士課程前期  
松下篤 広島大学・大学院教育学研究科博士課程前期  
林 楠 広島大学・大学院教育学研究科博士課程前期  
高村賢一 荒尾市立荒尾第4小学校・教諭  
上原禎弘 高松市立前田小学校・教諭  
系岡夕里 広島女学院大学・講師

交付決定額（配分額）

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
平成18年度	7,500,000	2,250,000	9,750,000
平成19年度	4,600,000	1,380,000	5,980,000
平成20年度	3,400,000	1,020,000	4,420,000
総計	15,500,000	4,650,000	20,150,000

研究発表

(1) 学会誌等

- ・ 刈谷三郎・宮本隆信・笹野恵理子・盧載俊・上野行一・小島郷子（2008）  
The comparative study of a practical subject and a leisure activity between Korea and Japan, Korean Journal of the Japan Education, 13(1) : 1-18.
- ・ 刈谷三郎・本間聖康・神家一成・宮本隆信（2008）「高知の子ども」の体力と日常生活の関係について．高知大学教育学部研究報告，68：43-48. 【査読無】
- ・ 厚東芳樹・梅野圭史・林修・高村賢一・上原禎弘（2006）小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する研究 - 高学年担任教師の学習成果(態度得点)の相違に着目して - . スポーツ教育学研究，25(2)：87-99. 【査読有】
- ・ 厚東芳樹・梅野圭史・山口孝治（2007）小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する研究 - 小学校低学年担任教師の場合 - . 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 教育実践学論集（第8号）：23-30. 【査読有】
- ・ 木原成一郎・村井潤・加登本仁・謝絹・松下篤・林楠・松田泰定（2009）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（その2），学校教育実践学研究，15.（印刷中）【査読無】
- ・ 村井潤・木原成一郎・松田泰定（2009）小学校教員養成における体育科目の授業改善に関する研究—後方支持回転に着目して—，広島大学大学院教育学研究科紀要 第1部，57：（印刷中）【査読無】
- ・ 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：（印刷中）【査読無】
- ・ 木原成一郎・日野克博・米村耕平・徳永隆治・松田恵示・岩田昌太郎（2009）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，広島大学大学院教育学研究科紀要第1部，57：（印刷中）【査読無】
- ・ 久保研二・木原成一郎・大後戸一樹（2008）小学校体育授業における省察変容に関する事例研究，体育学研究，53(1)：159-171. 【査読有】

- ・ 木原成一郎・小柳和喜雄・岩田昌太郎 (2008) イングランドにおけるインス  
ペクション(査察)の教員養成への影響 . 学校教育実践学研究,14: 1-12.  
【査読無】
- ・松田泰定・村井潤・坂田行平・木原成一郎(2008) 運動指導の力量形成を視点  
とした模擬授業の検討(その2). 学校教育実践学研究, 14: 13-19.【査読無】
- ・木原成一郎・村井潤・坂田行平・松田泰定(2007) 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部第56号: 85-91【査読無】
- ・Seiichiro KIHARA(2006) The Trend of Current Initial Teacher Training in Japan ,  
International Symposium to Establish an Educational Communities in Asia, Korea  
National University of Education , 123-132【査読無】
- ・徳永隆治 (2009)「模擬授業による体育授業づくりの意識形成に関する事例  
的研究」. 安田女子大学紀要第37号,(印刷中)【査読無】
- ・高村賢一・厚東芳樹・梅野圭史・林修・上原禎弘(2006) 教師の反省的視  
点への介入が技術的実践に及ぼす影響に関する事例検討 - 小学校体育授業  
を対象として - , 体育科教育学研究, 22(2): 23-43. 【査読有】

## (2) 口頭発表

- ・日野克博・谷本雄一(2008) 大学での模擬授業の経験が教育実習における体  
育授業の省察に及ぼす影響 . 第59回日本体育学会早稲田大会予稿集: 240 .
- ・Yuri ITOOKA (2008) Pre-service Teachers' Reflection on Early field Experience  
with PE Lesson in Kindergarten. AIESEP 2008 World Congress.
- ・岩田昌太郎・嘉数健悟(2008) 教員養成段階の体育科目におけるマイクロテ  
ィーチングの効果に関する事例研究 CMSサイト活用によるリフレクショ  
ン能力の変容に着目して . 第59回日本体育学会早稲田大会予稿集: 239.
- ・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的研究 . 第58回日本体育学会神戸大会  
プログラム: 326 .
- ・岩田昌太郎(2007) 教員養成段階の体育科目におけるCMSサイトを活用した  
省察能力に関する事例研究 マイクロティーチングの実践に着目して .  
第33回日本教科教育学会全国大会論文集: 97-98 .
- ・刈谷三郎(2007) 日本韓国の「子どもの遊び」. 比較研究単 2007 International  
Leisure Recreation Seminar (ソウル), 招待発表 2007.12.17: pp.37-46
- ・厚東芳樹・梅野圭史・林修・高村賢一・上原禎弘(2005) 小学校体育授業  
に対する教師の反省的思考に関する研究 - 小学校低学年担任教師の場合 - .

日本スポーツ教育学会第25回記念国際大会（筑波大学）。

- ・ 木原成一郎・村井潤ほか5名(2008)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(その2),日本スポーツ教育学会第28回大会,2008年10月11日.
- ・ 木原成一郎・日野克博・米村耕平・徳永隆治・松田恵示・岩田昌太郎(2008)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,日本体育学会第58回大会,2008年9月10日.
- ・ 木原成一郎・小柳和喜雄・岩田昌太郎(2007)イングランドにおけるインスペクション(査察)の教員養成への影響 ローハンプトン大学のモニタリングシステムとスタッフ研修会を中心に - .第43回日本教育方法学会プログラム:18.
- ・ 村井潤・木原成一郎・松田泰定(2007)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,日本体育学会第58回大会,2007年9月6日.
- ・ Seiichiro Kihara(2008) A Case Study of the Significance of Micro Teaching in Physical Education during Pre-service Teacher Training, AIESEP 2008 World Congress, Sapporo Japan, 22, January, 2008.
- ・ Seiichiro KIHARA(2006),The Trend of Current Initial Teacher Training in Japan, International Symposium to Establish an Educational Communities in Asia, Korea National University of Education, 2006年11月2日.
- ・ 徳永隆治(2008)体育授業づくりの意識形成における模擬授業の効果.日本体育学会第59回大会,2008年9月10日.
- ・ 米村耕平・木原成一郎・日野克博・徳永隆治・松田恵示・岩田昌太郎(2008)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(その1)-体育授業に必要な教師の能力に関する学生の気づきを評価するテスト映像の開発-.日本体育学会第59回早稲田大学大会

### (3) 出版物

- ・ 岩田昌太郎ほか多数(2008)教職キャリアをゲットする まるごと全百科:最新カリキュラム・教員採用試験から免許更新制まで.(分担執筆:第3章第3節ほか)琉球大学教育実践総合センター編,明治図書:pp.21-23, pp.40-41, pp.123-124, pp.186-195.
- ・ 刈谷三郎・上野行一・小島郷子・笹野恵理子・宮本隆信・菅道子・申範澈・陸調永・金鍾旭・李信彦・梁銀年(2007)日韓教科教育入門.3月図書出版弘耕:pp.1-22, 95-118, 224-230.
- ・ 木原成一郎・謝娟(2008)教員就職難と総合大学化にゆれる北京の教員養成



- 北京師範大学の教育実習を中心に - , 体育科教育, 56(4), 68-71.
- ・ 木原成一郎・坂田行平・村井潤(2007)変わる教員養成課程, 体育科教育, 55(9), 38-42.
- ・ 木原成一郎・岩田昌太郎・山本真由美(2007)教育実習の質を保証する大学と学校の連携—英ロ—ハンプトン大学における教育実習生援助システム—. 体育科教育, 55(5), 74-77.
- ・ 木原成一郎他 8名共著(2006), 学びのための教師論, 勁草書房, 「初任教師の抱える心配と力量形成の契機」, pp.29-56, 分担執筆
- ・ 木原成一郎(2006), 体育科に求められる力量形成とは, 教職研修, 2006年6月臨時増刊, 72-75.
- ・ 木原成一郎・山本真由美(2006)体育授業の水準向上のための教師の成長援助への取り組み, 体育科教育, 54(7), 74-77.

# 目次

## はしがき

### 第1章 「実践的指導力」の探求

- 第1節 実践的指導力とは何か ..... 1
  - . 実践学としての教師教育研究
  - . 「実践的指導能力」の定義
  - . 「実践的指導力」の概念整備
  - . 結語
- 第2節 アメリカのエキスパティーズ研究から見た教師の「実践的指導力」 ..... 8
  - . 目的
  - . 研究方法
  - . 本論
  - . まとめ

### 第2章 「実践的指導力」の習得をめざす教員養成の改善

- 第1節 教員採用試験の問題に見られる「実践的指導力」 ..... 28
  - 日本の教員採用試験と米国の PRAXIS との比較検討 -
  - . はじめに
  - . わが国の教員採用試験（保健体育科）の傾向
  - . アメリカにおける教師能力テストの概要
  - . わが国の教員採用試験と PRAXIS との比較
  - . まとめと展望
- 第2節 教育実習における指導内容に関する事例研究 - 実習日誌とインタビューを手がかりに - ..... 37
  - . 問題の所在とその背景
  - . 研究方法：資料の収集と分析の方法
  - . 結果
  - . 考察
  - . まとめ
- 第3節 初等教員養成課程における体育科目の授業改善に関する研究 ..... 48
  - . 緒言
  - . 研究方法
  - . 結果と考察
  - . 結論

第4節	附属小学校との連携による大学院教員養成プログラムの開発	60
	. はじめに	
	. 大学院生の教育実習プログラム	
	. 大学院教育実習プログラムの有効性の検討	
	. 結果	
	. まとめと課題	
第5節	専修免許取得者に求められる授業の「省察」能力	71
	. 問題の所在	
	. 研究方法	
	. 結果と考察	
	. まとめと今後の課題	
<b>第3章</b>	<b>教員養成における模擬授業による「実践的指導力」の習得</b>	
第1節	模擬授業の意義に関する事例研究	83
	. 問題の所在	
	. 研究方法	
	. 結果と考察	
	. まとめ	
第2節	体育授業づくりの意識形成における模擬授業の効果	92
	. 研究のねらい	
	. 研究方法	
	. 結果と考察	
	. 結論	
第3節	大学の模擬授業並びに教育実習における省察の構造	102
	. 研究目的	
	. 研究方法	
	. 結果と考察	
	. 摘要	
第4節	教員養成の体育授業における「実践的指導力」の育成をめざしたマイクロ・ティーチングの事例的研究	109
	. 緒言	
	. 研究の目的	
	. 教員養成における模擬授業の概念検討	
	. マイクロティーチングの効果における実践事例	
	. まとめと今後の課題	
第5節	模擬授業の効果:テスト映像の開発	121

. 緒言	
. 映像テストの作成	
. 映像テストの検証	
. まとめと課題	
第 6 節 模擬授業の効果:評価枠組みの開発 .....	126
. はじめに	
. 研究の方法	
. 結果と考察	
. おわりに	
第 7 節 模擬授業の効果:授業改善の事例研究 .....	136
. 問題の所在	
. 研究の方法	
. 結果と考察	
. まとめ	
第 8 節 教員養成段階で行う模擬授業を通じた学生の気づき:2つのテスト映像の比較.....	146
. はじめに	
. 研究方法	
. 結果と考察	
. まとめ	
<b>第 4 章 「反省的实践」の観点からみた教師の職能成長</b>	
第 1 節 小学校体育授業における教師の反省的思考に関する研究—高学年担任教師の学習成果(態度得点)の相違に着目して - .....	156
. 緒言	
. 研究方法	
. 結果と考察	
. 要約	
第 2 節 小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する研究 - 低学年(2・3 学年)担任教師の場合 - .....	169
. 緒言	
. 研究方法	
. 結果と考察	
. まとめ	
第 3 節 教師の反省的視点への介入が授業実践に及ぼす影響に関する事例検討 - 小学校体育授業を対象として - .....	180
. はじめに	

- . 研究方法
- . 結果と考察
- . まとめ

## 第5章 諸外国の教員養成における「実践的指導力」の実際

第1節 教員就職難と総合大学化にゆれる北京の教員養成 - 北京師範大学の教育実習を中心 - .....	205
. はじめに	
. 北京師範大学の教育実習生の授業	
. 北京師範大学の教育実習の背景と概要：毛振明学院長との懇談	
. おわりに：日本の教育実習改善への示唆	
第2節 アメリカにおける体育教員養成プログラムの指導内容について - コロンビア大学を事例として - .....	213
. はじめに	
. アメリカにおける体育教員養成プログラムの概要	
. コロンビア大学 (Columbia University) における体育教員養成プログラムの事例	
. コロンビア大学とわが国の体育科教員養成プログラムの比較	
. まとめ	
第3節 アメリカにおける小学校教員養成プログラムの指導内容について - オハイオ州立大学を事例として - .....	224
. はじめに	
. オハイオ州の教員養成と教員免許について	
. 「OSU M.Ed (Early Childhood Cohort)」の実際	
. おわりに	

## 招聘研究者講演

1 . A Virtual Framework for PE Initial Teacher Education in England –Enhancing Learning to Teach. Waring, Michael. (Loughborough University) .....	233
(和文翻訳) イングランドにおける体育の教員養成のためのヴァーチャル(仮想空間)の枠組み—教えることを学ぶことの促進—	
ミカエル・ウォーリング(ラフバラ大学・イングランド・上級講師)	

## 資料

1 . The Trend of Current Initial Teacher Training in Japan (Seiichiro KIHARA) (2006) International Symposium to Establish an Educational Communities in Asia, Korea National University of Education, pp.123-132. ....	252
2 . 香川大学教育学部模擬授業, 2つのテスト映像 (DVD) .....	261

# 第1章 「実践的指導力」の探求

## 第1節 実践的指導能力とは何か

梅野圭史

### ．実践学としての教師教育研究

いま，東南アジアのある地域でコレラが発症し，多くの人命が失われたと仮定しよう。この問題に対して，医学部の生理学者は，一般的にどのように調査と研究を進めるのであろうか。

まず生理学者たちは，その地域で発生したコレラの発生原因を突き止めることから着手する。そして，その発生原因が特定されると，なぜそのようなことが起こったのかについて因果関係（メカニズム）の推定もしくは解明に尽力を注ぐのである。その結果，コレラが発生した因果関係（メカニズム）の説明に一応の信頼性と妥当性が得られたならば，調査報告書にまとめて調査研究は終了する。もっとも，大切な人の命が亡くなっている以上，研究者たちは調査報告書の最終項にはコレラの発生を予防する方策に関する見解や指針を記述するものと考えられるが，本来の調査研究の目的は，その地域におけるコレラの発生原因の特定とそのメカニズムの解明にある。

このように，科学のほとんどは，問題とする現象の「原因と結果」を客観的な事実として認定し，その両者の関係をメカニズムとして説明することを「学」の本分とする，いわゆる「説明の学」なのである。

これに対して，同じ医学部でも衛生学者となると，上記と異なる様相を示す。すなわち，その地域で発生したコレラの原因の特定とその発生メカニズムの推定もしくは解明までは生理学者の場合と同じ道程を踏むが，それ以降の思考のしかたに大きな相違がみられてくる。つまり，「事実の認定 因果関係の推定・解明」ではなく，因果関係の推定・解明以上に，その後「再びコレラを発生させないためにはどうすればよいのか」とする合目的性の検討に力点を置くのである。これより，衛生学者たちは，問題とする現象に関する「原因と結果」の客観的な事実を収集し，「事実の認定 因果関係の推定・解明 合目的性の検討」という過程を経て，研究結果の実践への有用性もしくは適用性をもっとも重視するのである。こうした思考体制と行動様式は，われわれ教育実践学に携わる者にも努めて共有化されるべきものと考えられる。とりわけ，すぐれた教師の育成を企図する教師教育研究においては，上記の思考体制と行動様式は研究の中核に据えるべき内容といえる。なぜなら，専門職としての教師の成長・発達過程には，「飛躍」や「不連続」が介入しているからである。

一般に教師教育者<sup>1)</sup>は，教師の成長・発達過程における「教授・学習/ニード」を知っておく必要があり，そのための研究を推し進めていかなければならない。つまり，ある成長過程の教師には，「こうした実践的な状況を挿入すれば，このような問題意識（問い）をその教師に持たせることができる（教授ニード）」、あるいは「このような実践的な状況下では，その教師はどのような対処をすべきか（学習ニード）」とする「教授・学習/ニード」の把握である。しかしながら，一面ではドレイファス<sup>2)</sup>の研究から示唆されることがある。それは，アメリカ空軍の訓練生と指導員の研修授業のやりとりを分析したものである。すなわち，一般に訓練中のパイロットは機器やダイアルの視覚走査を決められた順序に従って行うように教育されるが，これを指導するインストラクターは訓練生よりも速くディスプレイ上での誤りを見つけることができる現象を検討したも

のである。その結果、眼球の動きから、インストラクターたちは訓練生に指示しているルールをまったく使用していない場合とルールから逸脱する場合のあることを認め、数多くの実践経験により形づけられる独特の知識が存在していることを報告した。いわゆる、「実践的知識」である。つまり、インストラクターたちは、数多くの実践経験の中でマニュアルでは対応しきれない実践に遭遇し、それを独自に乗り越えた経験により形成された知識の存在である。それ故、彼らの実践的行動を説明しようとするれば、新たなルールを策定しなければならないことになる。これより、彼らの成長・発達過程は、ステップ状態にあるのではなく、「空白」を伴ったステージ状態にあることが看取できる。それ故、上述したように教師の成長・発達過程には、「飛躍」と「不連続」が介入してくるのである。

こうした教師の成長・発達のしかたは、当然、彼らの授業実践においても具体的な形で影響を及ぼしているものと考えられる。本研究プロジェクトでは、教師教育の立場から、実際の体育授業で発現される教師の指導能力の成長・発達過程に着目するものである。すなわち、教師の成長・発達の内実裏打ちされた指導能力を「実践的指導能力」と称し、様々な成長・発達段階の教師（初心者、新人、一人前、中堅、達人など）の「教授・学習/ニード」を解明しようとするものである。一面、本研究プロジェクトで用いる「実践的指導能力」という語は一般化していない。そこで本節では、「実践的指導能力」についての定義とその概念についての検討を試みることにする。

## ・「実践的指導能力」の定義

「実践的指導力」という語は、「実践的指導力」と分節化できる。この観点から、「実践的指導力」という語の意味整合性を考える必要がある。そこで、「実践」と「指導」を結び付けている「的」と接尾語として使用されている「力」の2語の辞書的意味を押さえた上で、「実践」と「指導」の概念を検討し、「実践的指導能力」の定義を試みることにする。

### 1. 「的」と「力」の辞書的意味

「的」という語は、広辞苑によれば、以下に示す3つの意味があるとされている。

名詞や造語成分に添えて、そのものではないがそれに似た性質をもたせる表現様式

例：課題解決的学習

何かの範囲内で行う所の「～としての」などの意味をもたせた表現様式

例：私的見解，公的役割，根本的問題，目的志向的態度など

英語の「-tic」の訳語として拡充した表現様式

例：実践的知識，理論的構造，哲学的解釈，科学的思考など

このように、「実践的指導」に用いられている「的」の意味は、単純には の表現様式であるように思われる。しかし、この表現様式に従って英語表現すると、「実践的指導」は、“practical teaching”，あるいは“practical guidance”となるが、これらの語句は英語表現にはないのである。このことから、 の表現様式とも考えられるが、この場合、「実践的指導」の語彙が「実践としての指導」ということになり、意味内容が不自然なものとなる。故に、「実践的指導」における「的」の表現様式は、 の造語としての意味使用であると解するのが適当であるものといえる。

では、なぜそのような造語をつくる必要性があるのかという問題が出てくる。この点に関して

は、後述したい。

次に、広辞苑により「力」の意味を列挙すれば、以下のような6つの意味が認められた。

人や物や社会を動かしたり、変化させたりする根源的なもの。

例：能力，学力，権力，暴力，勢力など 「労組の力に屈する」

他を動かして，そうさせる，目に見えない働き。

例：威力，効力 「女の涙は，男を動かす力がある。」

気力・体力の総合としての元気。

例：「力を落とす」

そのものに接した時に感じる強い勢い。

例：「力のある文章」

独立・独りでできない人を元気づけ，生活させる働きとしての力。

例：「力を貸す，力の限界」

何かの実現に集中して発揮される力。

例：「力を合わせる」

これより、「実践的指導力」における「力」の意味は，上記 ~ の意味でないことは明らかである。よって、「実践的指導力」における「力」の意味は，「目に見える指導能力」なのか，それとも「目に見えない指導能力」なのかということになる。前者に限定すると，「実践的指導力」は客観的に計測可能な能力として規定されることになる。これは「授業の科学」を志向する態度を意味するが，教師の成長・発達過程からみた教師教育研究の立場からすれば偏狭である。これより，「実践的指導力」における「力」の意味は，「目に見える教師の指導能力」だけでなく，それ以上に「目に見えない教師の指導能力」も包含した概念として用いる方が実際的で建設的であるものと考えられる。

## 2. 本研究における「実践」の概念

われわれがいう「実践」とは，明らかに体育授業実践のことである。故に，そこで求めていく「実践」の本質は，「実践的知識」もしくは「実践知」と称する内実である。

「実践的知識」は，実践経験を通じてしか形成されない知識とされている。また，「実践知」とは，「現実知」<sup>3)</sup>であり，「行為能力としての知識」<sup>4)</sup>とされている。いずれも，実践上の諸問題(いま-ここ)を「どうすればよいのか」という視点から，多元多層に拓いていく知の枠組みと解せられる。

片岡<sup>3)</sup>によれば，「いま-ここ」の場の捉え方に2通りあると指摘している。1つ目は「現実感覚」と称されるもので，これは過去と現在との繋がりから未来を見通す感覚とされている。2つ目は「現在感覚」と称されるもので，これは未来と過去が切り離された現在の感覚とされている。これらのことから，現実感覚は瞬間的な出来事を通してではなく，循環し反復する出来事を通して獲得されるものと説明されている。さらに，現実感覚は多次元的空間をも認識する，きわめて共時的な側面も含み持っているとされている。これより，本研究プロジェクトで用いる「実践」とは，自ずと「現実感覚としての実践」であることは明らかである。よって，本研究で展開する実践的研究は，児童・生徒の生活および教師の生活との結合もしくは融合を企図した「いま-こ



こ」の現実から出発して、「これからどうする」という未来志向性を希求する「行為能力としての実践知」の解明ということになる。

### 3. 本研究における「指導」の概念

広岡<sup>5)</sup>によれば、「指導」という語は、「学習指導」を約めた言葉であるとされ、学校現場で醸成された言葉とされている。つまり、「学習指導」は、教授学でいう「教授・学習」の意味を学び手である児童・生徒の側に寄り添った教師の働きかけとして生み出された言葉である。よって、「指導」は「子どもの学びを育成するための教師の働きかけ」としての意味合いが強く内包されている概念であり、英語圏で使用されている“instruction”や“teaching”，あるいは“guidance”とは区別して使用する必要がある。

なぜなら、これら 3 つの語句はいずれも実際の授業実践に係る教師の活動ジャンルであり、教師による教授の意味合いが色濃く表現されているからである。つまり、これら 3 つの教師の指導性に関する英語表現は、佐藤が指摘する「技術的实践」の内部事項に限定された内容ということになる。

これに対して、我が国で醸成された「指導」という語は、子どもの学び(学習過程)を基軸に、それを教師の企図する目標・内容へと導く教師の指導性という意味合いが強い。このことは、上記 3 つの英語表現が児童・生徒に対する教師の直接的指導だけでなく、児童・生徒の個人カードやグループノートへの指導や次時の授業計画の立案といった間接的指導の重要性をも内包しているものと考えられる。これは、前時の授業の内実を振り返り、そこでの問題点を導き出し、それを改善するための授業内容を設計し実践する「反省的(省察的)実践」の重視を意味する。

このように「指導」という用語を捉えると、「実践的指導力」とは、「いまーここ」の現実から出発して、「これからどうする」という未来志向性を希求する教師の「実践知」を、児童・生徒に対する「指導」によって発現させる行為能力ということになる。しかも、この「実践的指導力」という語は、児童・生徒を目的・目標に向かわせる技術的实践とそこで発生する諸々の問題点を反省(省察)し、よりよい技術的实践へと高めていく反省的(省察的)実践の双方を含みもった実践的行為でもある。ちなみに、ここでいう「技術的实践」とは、現実の問題に対処するために、専門的知識や科学的技術を合理的に適用する実践<sup>6)</sup>であり、学校における授業では、児童・生徒の学習成果を高めるために、「計画(plan)-実行(do)-評価(see)」に一貫性と統一性を持たせる実践である。これに対して、「反省的(省察的)実践」とは、「実践と理論」および「活動と思考」といった二項対立を克服する実践であり、「活動の中の反省(省察)」と「活動にもとづく反省(省察)」とに大別される<sup>6)</sup>。

以上のことから、教師教育研究においては、教師の技術的实践と反省的(省察的)実践とをいかにして共時的で一体的なものに仕上げていくかが課題となってくる。これは、務台<sup>7)</sup>の「場所の論理」、つまり「つつみ・つつまれる関係性」の追求でもある。

### 4. 「実践的指導力」の定義

これまでの論述から、「実践的指導力」とは、「いまーここ」の現実から出発して、「これからどうする」という未来志向性を希求する教師の「実践知」を、児童・生徒に対する「指導」によ

って発現させる行為能力』ということになる。しかも、この語は教師の技術的実践と反省的（省察的）実践の双方をいかにして共時的で一体的なものに高めていくかという課題性を内含しているのである。これより、「実践的指導力」を英訳すれば、以下のようなものと考えられる。

“teachers capability combined with  
technical and reflective practices.”

また、上記の定義にもとづいて、「実践的指導力」の性質を図示すれば、図1のようになる。つまり、「実践的指導力」とは、「過去」における実践と「現在」における実践との切り結びを「技術的実践」と「反省的（省察的）実践」とのダイナミックな往復運動により、「いま ここ」の現実をより高次な内容へと高めていく未来志向的な行為能力なのである。

### ・「実践的指導力」の概念整備

前項では、「実践的指導力」という用語の定義について論述した。このとき、「実践的指導力」の内部では、実際に児童・生徒の学習成果を高める「技術的実践」と、「実践と理論」および「活動と思考」といった二項対立を克服する「反省的（省察的）実践」とがダイナミックに絡み合うことになる。これより、本研究プロジェクトでは「実践的指導力」という概念を成立させるためには、その対概念である「理論的指導力」という概念も存在するかどうか、もし存在するのであれば両者の関係を説明する必要がある。

#### 1. 「理論と実践の統一」もしくは「理論と実践の結合」を企図する立場

この考え方の根底には、「理論」と「実践」は、もともと別個の存在であるとする立場が流布している。よって、この両者を一体化させようとする研究者や実践者の意図により「統一」という語が、もしくはこの両者が乖離している現状からの脱却を希求する研究者や実践者の意図により「結合」という語が、それぞれの問題意識の表現として用いられているように考えられる。

こうした立場からは、「実践的指導力」という造語を成立させるためには、その対概念としての「理論的指導力」という造語も成立させる必要がでてくる。

では、「理論的指導力」とは、一体いかなる指導力なのであろうか？

この立場は、上述したように基本的に「理論」と「実践」は、もともと別個の存在であることから、「理論的指導」とは「哲学的 解釈学的」アプローチによる当為一元論的な授業論になるであろう。つまり、「体育授業はこうあるべきである」とか、「体育授業の創造には、赫々然々な教師でなければならない」とかいった内容に終始する。斯くして、「理論的指導」は、「実践的指導」と対峙する関係を生み出してしまう。しかも、「力」が接尾語として付くと、「実践的指導力」は現実の体育授業を営む能力として、「理論的指導力」は当為一元論的な授業論を語る能力として対峙することになる。

これらのことから、本研究プロジェクトで用いる「実践的指導力」は、「理論と実践の統一」もしくは「理論と実践の結合」を企図する問題意識上にはないことを確認しておかなければならない。

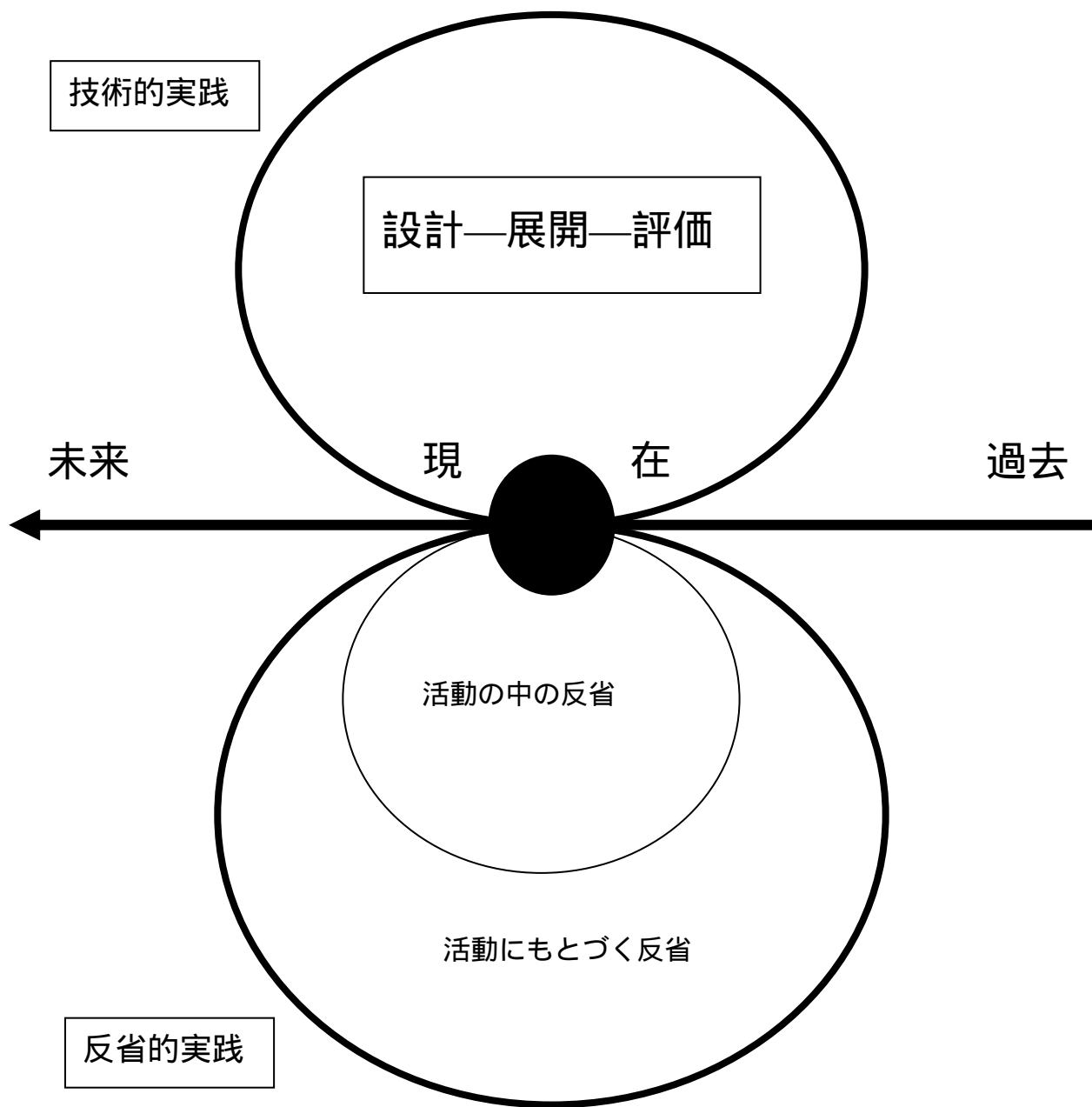


図 1. 実践的指導力の性格

## 2. 「実践の理論化」と「理論の実践化」を企図する立場

この立場の基本的な考え方は、ボルノー<sup>8)</sup>の指摘に始まる問題意識である。ボルノーはいう。「実践は理論の応用なのではなく、むしろ理論は実践の枠内ではじめて展開されなければならない」。つまり、過去において幾多の論争にみられた「理論から実践へ」といった立場（現代授業論前期、1900～1945年）からの論議ではなく、あらゆる二律背反を包み込んだ実践を基盤に据える「実践から理論へ」という立場である。われわれが提示する「実践的指導力」は、この立場に立つものといえよう。

しかし一方で、この「実践の理論化」は、科学の論理は成り立っても、創造の論理は成り立た

ないところに欠点がある。つまり、所詮、科学は現象の後追い（因果関係の説明）にしか過ぎず、現象を越え出ることができないからである。われわれの指摘する「実践的指導力」の解明は、この時点にとどまるのであろうか？これは、「理論の実践化」を授業の科学的成果（自然科学だけを意味しない）を一般化することと押さえ、これをもって良しとするのかの問題である。

リオタール<sup>9)</sup>はいう。「操作性という判断基準はテクノロジーのものであり、それが真なるもの、または正当なものを判断することには関与的でない」。

このように、リオタールによれば、技術的实践に偏した今日の学校現場の状況の舵取りは、授業の科学のホモロジー（相同性）のうちに見いだすのではなく、授業の探求におけるパラロジー（推論性）のうちを求める必要性のあることを主張している。つまり、官僚主義的思考による「理論の実践化」を否定し、学校現場の教師一人ひとりがいかにして「理論の実践化」を踏まえた授業実践において新たな体育授業を創発するかに研究の成果を求めるべきであると指摘しているのである。

これらのことから、「実践的指導力」は、新たな体育授業の創造に資する教師の実践力として押さえておく必要があるとともに、児童・生徒の真正な学力向上にむけた授業研究をより一層に現実的・建設的に高める意図が内包されていることになる。ここに、「実践的指導力」を造語する必要性が看取できるのである。

## ・ 結 語

本節では、「実践的指導力」という用語の定義と概念について検討した。その結果、「実践的指導力」は、「いま—ここ」の現実から出発して「これからどうする」という未来志向性を希求する教師の「実践知」を、児童・生徒に対する「指導」によって発現させる行為能力のことであり、教師の技術的实践と反省的（省察的）実践の双方をいかにして共時的で一体的なものに高めていくかという課題性を内含している用語と解せられた。これにより、この「実践的指導力」は、「理論 実践」の対峙的な概念上になく、新たな体育授業の創造に資する教師の実践力の育成を企図する造語として理解する必要があることが導き出された。このことは、「実践的指導力」に抗する「理論的指導力」という語にはまったく意味がないことを示している。

加えて、「実践的指導力」には、児童・生徒の真正な学力向上にむけた授業研究をより一層に現実的・建設的に高める意図が内包された概念でもあり、科学の論理の成立だけでなく、よりよい体育授業の創造に資する論理も含みもっているものと考えられた。

## <注>

- 1) 「教師教育者」とは、“teacher educators”の翻訳語である。つまり、「教師教育者」とは、現職教員（inservice teachers）や教育実習生（preservice teachers）に教育を施す者の総称で、具体的には教員養成大学および教育学部の教員や教育委員会の指導主事等がこの任に当たる。
- 2) ドレイファスら（Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E.）（1987）純粋人工知能批判，田直子（訳），アスキー出版局。
- 3) 片岡暁夫（2000）21世紀におけるスポーツ教育の課題，日本スポーツ教育学会第20回記念国際大会論集。pp. 21-26.

- 4) シュテール, N. (1996) 実践<知>, 石塚省二(訳), 御茶の水書房.
- 5) 広岡亮蔵(1975) 学習過程の最適化, 明治図書.
- 6) ショーン, D.(2001) 専門家の知恵, 佐藤学・秋田喜代美(訳), ゆるみ出版.
- 7) 務台理作(1996) 場所の論理, こぶし文庫.
- 8) ボルノー, O.F.(1973) 対話への教育, 浜田正秀ら(訳), 玉川大学出版部.
- 9) ジャン・フランソワ・リオタール(1998) ポスト・モダンの条件, 小林康夫(訳), 水声社.

## 第2節 アメリカのエキスパティーズ研究から見た教師の「実践的指導力」

梅野圭史・厚東芳樹・林 修

### ．目的

これまで誰しものが優れた教育実践者になりたいという願いから、優れた教育実践者が有する知識や技術を明らかにする Teaching Expertise 研究がアメリカを中心に推し進められてきた。とりわけ、優れた教師の「技術的实践」に関しては、行動科学の発達に伴って「プロセス プロダクト」研究法を用いた授業の科学が飛躍的に進歩し、学習成果を高める指導プログラムや指導技術がある程度まで解明されてきた。これにより、「いつでも、どこでも、誰にでも」通用する授業の展開が容易になり、公教育として国民に共通した学力が保障できる可能性が高まってきた。

その一方で、佐藤(稲垣・佐藤, 1996)は、指導プログラムや指導技術によって子どもたちの学習経験の操作可能性を追求する実践を「技術的实践」と称し、これまでの量的研究としての「授業の科学」のあり方を批判した。そして、新たに「反省的实践」を主軸とする授業の探究への意識変革の重要性を指摘した。

上記「反省的实践」という概念は、マサチューセッツ工科大学の Schön (1983) の研究において提起された概念である。彼によれば、「反省的实践家 (reflective practitioner)」は、問題となる状況を外から眺め考察するものではなく、常に「活動の中の反省 (reflection in action)」と「活動にもとづく反省 (reflection on action)」の「2重のループ (double loop)」から、顧客と対等な関係を築いて問題の解決を図るといふ。ところが、「活動の中の反省 (reflection in action)」と「活動にもとづく反省 (reflection on action)」の捉え方は研究者や授業者によって多様に存在している。このことから、優れた教師の「反省的实践」の一端を一つひとつ解明していこうとしたとき、上記2つの反省をそれぞれどのように捉えるかが重要となってくる。

そこで本稿では、アメリカにおける Teaching Expertise に関する先行研究を研究方法の視点から歴史的に押さえていくことで、反省的实践のあり方を究明するための切り込み口を導出することを目的とする。

### ．研究方法

#### 1．Teaching Expertise 研究の時代区分

アメリカのピッツバーグ大学の教授で Teaching Expertise 研究の第1人者であった Chi, M. T. A. によれば、Teaching Expertise 研究の始まりは、教職経験年数の高いベテラン教師と初任者教師に指

導案を書かせ、それらがどのように異なるのかを検討した Yinger's (1977) が最初の研究であるといわれている (Chi, 1988)。

そこで、1970 年代半ばから現在までの約 30 年間にわたる文献を収集し通覧したところ、次に示す 4 期に分類することが可能であった。まず、Yinger's にみるように「プランニング プロダクト」研究法の段階 (1970 年代半ば～1980 年代後期) である。しかし、こうした「プランニング プロダクト」研究法は、入力と出力の関係でブラックボックスである「プロセス」を推定することに留まっている。そこで、このブラックボックスを積極的に解明していこうとする意図から、「プランニング プロセス プロダクト (以下、「プロセス プロダクト」と略す)」研究法が誕生した。その時期が 1980 年代後期から現在までである。このとき、前期の「プランニング プロダクト」研究法の段階においては、ベテラン教師と初任者教師の作成した指導案の相違からベテラン教師の卓越性を推定しようとする段階から、ベテラン教師の指導案作成時の意志決定からベテラン教師の卓越性を推定しようとする段階に変わってきている。これより、前者を 1 期 (1970 年代半ば～1980 年代初期)、後者を 2 期 (1980 年代初期～1980 年代後期) として大別した。また後期の「プロセス プロダクト」研究法においては、道具の開発に力点を置きながら「プロセス」と「プロダクト」の関係を量的に明らかにしていこうとした研究の時代と、「プロセス」と「プロダクト」の結びつきを事例分析を通して質的に究明しようとする研究の時代とに大別することが可能であった。そこで、後期の前者を 3 期 (1980 年代後期～1990 年代初期)、後期の後者を 4 期 (1990 年代初期～現在) とした。

ところで、Teaching Expertise 研究はいきなり展開され始めるものではなく、この研究が誕生した背景が必ずあるものと考えられる。そこで、上記 1 期から 4 期の文献研究の検討を始めるにあたり、Teaching Expertise 研究が誕生してきた背景を押さえる必要がある。そこで本節では、1953 年のスプートニク・ショックから 1970 年代半ばについても検討することとした。なぜスプートニク・ショックからなのかの理由を述べれば、まずこの「出来事」が自然科学の分野で世界を指導するのは自分たちであるというアメリカの専門家たちの信念を完全に崩壊させたこと、さらには教育界に多大な影響を及ぼした「出来事」であったことによる。

## 2. 文献収集

前項の時代区分から、アメリカの文献を中心に収集してきた。すなわち、American Educational Research Journal, Journal of Teacher Education, Journal of Teaching in Physical Education, Quest, Research Quarterly, Teaching and Teacher Education, American Educational Research Association, Educational Researcher, Harvard Educational Review, Journal of Educational Psychology, Journal of Experimental Psychology, Memory and Cognition, Review of Educational Research, の計 14 雑誌から文献を収集した。合わせて、わが国の教育学者が著した言説の中で Teaching Expertise 研究に関連する論文、およびわが国で紹介されているアメリカの教育原書についての言説も織り込むこととした。

## 3. 手 順

Teaching Expertise 研究が誕生した背景の一つとして、旧ソ連の人工衛星スプートニク 1 号の

打ち上げは、アメリカの専門家たちにとって何がショックだったのか、またその「出来事」によってアメリカの専門家たちの考え方がどのようにかわっていったのかについて概観する。

Teaching Expertise 研究にみるそれぞれの時代の先行研究を批判的に概観する。

上記の先行研究の批判的概観から、優れた教師の反省的実践の研究視点を導出する。

## ．本 論

### 1．Teaching Expertise 研究の萌芽

#### (1) スプートニク・ショックによる影響

Teaching Expertise 研究は、Yinger's (1977) の研究を契機に発展していったもので、その基盤には Expertise 研究がある。しかし現時点では、基礎的なレベルを除けば、Expertise とは何かを明示する言説は認められていないという(岡出, 1997)。そこで、Expertise 研究の歴史を概観することで Teaching Expertise とは何かについて検討していくこととする。

Expertise 研究は、アメリカの教育改革の歴史を通覧すると、2つの大きな節目のあることが看取できる。1つ目は、1957年の旧ソ連人工衛星打ち上げによって引き起こされたスプートニク・ショックであり、2つ目は、1983年にレーガン大統領のもとで連邦教育省が「危機に立つ国家」を刊行して以来の「卓越性の追求」である。とりわけ、スプートニク1号の打ち上げは、アメリカの教育関係者に大きな衝撃をあたえ、「能力主義」に一層の拍車をかけていったといわれている。

1940年代のアメリカは、原子爆弾の父である Oppenheimer が自然科学分野の革命時代と述べるくらい、画期的な発明が相次いだ時代であった(中沢, 1995)。例えば、1940年の軍事レーダーの開発、1942年の核分裂連鎖反応のコントロールの成功、1945年の核開発の成功、1946年のコンピューターの開発、1947年のコンピューターネットワークの開発などである。また、1947年には人工衛星打ち上げの計画が具体的にスタートしている。こうした画期的な発明が相次いだことで、アメリカの専門家たちには、「自然科学における研究・開発に関して、その手段、方法についての基礎条件をマスターしたと信じており、これらの分野で世界を指導するのは自分たちであるという信念ができあがっていた」といわれている。とりわけ、1945年の核開発の成功は、自然科学分野の専門家たちに大きな自信を与えたのであった(西島, 1985)。また、これらの画期的な発明は、いずれも軍事関連の目的で開発されたものばかりであった。それ故、国防上、旧ソ連よりも優位に立ったと確信していた。しかし、1949年に旧ソ連も原子爆弾を完成させたことで、アメリカの国防優位が崩れかけてきた。これに危機感を感じたアメリカは、1950年には自然科学の教育と研究の振興を目的とした国家科学財団を創し、1954年には自然科学分野の学力向上を目的とした教育テスト事業団を創設した。1956年には、自然科学分野におけるカリキュラム開発を目的とした PSSC (Physical Science Study Committee) を発足させ、自然科学分野の発展に一層の力を注いでいこうとしていた。こうした中、旧ソ連が人工衛星スプートニク1号を打ち上げたのである。

上記スプートニク1号の打ち上げは、事実上、自然科学の分野で旧ソ連の専門家がアメリカの専門家を追い越した瞬間であり、自然科学の分野で世界を指導するのは自分たちであるというアメリカの専門家たちの信念を完全に崩壊させたといわれている。このことは、アメリカ NASA のホームページ上に、「スプートニクはあたかも真珠湾攻撃のように、米国世論に影響し、専門

家たちの自信を打ち砕いた」と述べられていることから理解できる。これと同時に、スプートニク1号の打ち上げは、アメリカの専門家たちに旧ソ連の科学技術に対する驚異の念を産んでいる。その反応として、国防総省は対旧ソ連の戦略研究の一プロジェクトとしてコンピューターの分散管理ネットワーク（核戦争にも生き残るネットワーク）の立ち上げを目的とした ARPA（Advanced Research Projects Agency）を創設し、打ち上げ3ヵ月後には航空宇宙局(NASA)を設立した。

このように、スプートニク1号の打ち上げによって、なぜアメリカの専門家たちは人工衛星を打ち上げることができなかったのかという懐疑が生じたのであった。

## （2）Expertise 研究の台頭

スプートニク・ショックにより、アメリカでは卓越した実践を創造する実践者をいかに育てていくのが課題となった。つまり、卓越した実践を創造する力量とはいかなるものかを明らかにする必要がでてきたのである。そこで、まずは優れた実践者が有する知識や技術を検討することで、卓越した実践を創造していくための力量を考察する動きが生じてきた。これが Expertise 研究の始まりである。

当時のアメリカでは、コンピューターネットワークが一箇所の施設に集約化されていたため、旧ソ連からの核攻撃に対する戦略研究は急務であった。そこで、国防総省の研究者であった De Groot は、AI（Artificial Intelligence）ソフト（人工知能ソフトのことで、戦闘時の知力の基礎となる戦略を知識として獲得するためのソフト）を開発するにあたって、エキスパートなチェスプレイヤーの思考をプログラミングすることを試みた。すなわち De Groot (1965) は、軍隊で戦闘時の思考の訓練として扱われていたチェスに焦点をあて、エキスパートなチェスプレイヤーは、チェスをプレーする際の知覚と知識が初心者のプレイヤーよりも優れているのではないかという問いから、彼らの知覚と知識の特徴や特性を明らかにし、それをコンピューターにプログラミングしようとしたのである。

その結果、エキスパートなチェスプレイヤーは、初心者のプレイヤーより何手も先を読み、駒の進め方についての思考を多用に展開させているだけでなく、初心者より駒の進め方の思考が少なく、直感的にいい手だけを思考していることを発見している。さらに、初心者レベルのプレイヤーが数個ほどの駒の位置しか覚えられないのに対して、エキスパートなチェスプレイヤーは示された局面（2ダースもある駒の位置）を正確に記憶した上で、一手目から再現することができると報告している。

その後、彼の研究は、Greenblatt ら（1967）、Chase と Simon (1973)、Newell と Simon (1972)といった国防総省の研究者たちに引き継がれ、エキスパートなチェスプレイヤーの思考をプログラミングしていくことで、AI ソフトの開発を推し進めている。さらに Hayes ら (1983) は、一連の AI ソフト開発に関する研究をもとに、コンピューターのエキスパートシステムをプログラミングし、「スーパーコンピューター」の開発に成功している。その結果、知的コンピューターによる偵察任務や攻撃任務の遂行のための人工知能研究が飛躍的に進歩し、長距離兵器を配備できる可能性が大きく広がった。

1970年代に入ると、上記の研究方法に着目し、熟練した専門家の有する Expertise を明らかにし



ていこうとする動きが認められるようになってきた。

Reicher (1969) や Chase と Simon (1973) は、経験豊富なチェスプレーヤーとそうでない初心者を対象に、チェスの棋譜を綴った英文と単語だけを与え、再度同じ状況になるように実践させることで、実践中の彼らの思考がどのように異なるのか検討した。その結果、経験豊富なチェスプレーヤーもそうでない初心者も、単語だけを与えられた場合、ほとんど何も再現することができなかったが、許容できるチェスの棋譜を綴った英文を与えた場合、初心者はほとんど何も再現できなかったのに対して、経験豊富なチェスプレーヤーは、多くのトライアル（練習と実践の繰り返し）により独特のコード化された思考を習得していることを指摘している。

Egan と Schwartz (1979) は、経験豊富な熟練した電気工者 3 名と初心者の電気工者 3 名を対象に、本物の電気配線図と偽物の電気配線図をみせて作業を行なってもらうことで、専門領域の問題に関する認識の深さを検討している。その結果、本物の電気配線図を見せた後に作業を展開してもらった場合、熟練者は素早く、正確に実行できるのに対して、初心者は作業が遅く、誤りも多かった。しかし、偽物の電気配線図を見せた場合、熟練者と初心者共に作業は進展せず、両者の間に違いはみられなかったと報告している。

また Chase (1983) は、熟練したタクシードライバー 4 名と初心者タクシードライバー 6 名を対象に、運転中の空間表現についてインタビューをし、そこでの会話を分析している。その結果、熟練したタクシードライバーは運転中の空間表現がきわめて限定的であったのに対して、初心者のタクシードライバーは運転中の空間表現がきわめて多面的であったことを報告している。

さらに Patel ら (1986) は、熟練した医者 20 名と未熟な医者 20 名を対象に患者の診察時の判断を比較した結果、未熟な医者は理論的知識(教科書に掲載されている知識)に依存していたのに対して、熟練した医者はより多くの症候を考慮に入れて診断するのではなくて、よりの確な症候(奥に潜む病気)を的確に示す症候だけを考慮していることを報告している。

Chi ら(1988)は、こうした一般の専門家を対象とした「実践的知識」に関する先行研究を総説し、熟練者の特徴を次のような 7 点にまとめている。すなわち、自分の専門領域で優秀であること、問題解決時に様々なパターンを認識できること、その領域の技能を早く遂行でき誤りも少ないこと、記憶力がすぐれていること、問題をより深く知覚し、表象できること、問題の表象に多くの時間をかけていること、自己モニタリング機能をもつこと、の 7 点である。

これらの研究によって、熟練した専門家は正規の手続きや手順、および定石の中の余分な思考を削除して実践を展開していることがわかる。このことは、上述のエキスパートなチェスプレーヤーは、初心者より駒の進め方の思考は少ないが、直感的にいい手だけを思考できることと きわめてよく対応している点で、興味深い。しかし、ここでの研究方法は、いずれも熟練者と初心者の比較にとどまっていた。このことから、熟練者の卓越性のみが導出されるという批判が立ち上がった。

こうした中、Dreyfus ら (1987) は、知的コンピューターが複雑な偵察任務や攻撃任務を遂行する完全に自立した長距離兵器を配備できる日がくることについて、知的コンピューターに重要な意思決定を任せると、知的コンピューターに推論されたプロセスに合わせた教育やビジネス活動になれていくことは多くの危険をはらんでいるという問題意識をもった。つまり、「知的コンピューターにどの程度まで期待をかけてよいのか、知的コンピューターは熟練した専門家の思考を獲

得できるのか」を問うことで、熟練した専門家の有する直観力に知的コンピューターは匹敵しないのではないかという仮説を立てたのである。具体的には、熟練した専門家が持ち合わせている豊かな知的能力と知的コンピューターの能力とを比較・検討することで、「熟練した専門家の持つ直観力の本質とは何か。それはどのように機能するものなのか。また、その直観力とは日常生活でどのような役割を果たし、どうすれば発達させることができるのか。」を解明しようとしたのである。

その結果、熟練した専門家の持つ直観力は、ある日突然、ルール、ガイドライン、マニュアルに頼るレベルから経験に裏打ちされたレベルに一足跳びに成長するものではなく、能力が向上するにつれて、課題の理解の仕方や意思決定の方法という5段階の思考パターンを通して、初めて獲得されることを発見した。加えて、チェスプレーヤーなどのように初心者のごく一部しかエキスパートになれない分野もあれば、自転車の運転などのように多少の上手下手はあるにしても、ほぼ全員がエキスパートと呼べるレベルに到達する分野もあると述べている。しかしながら、どうすればこうした直観力を発達させることができるのかまでは解明することができなかった。

一方では、Schön (1983) が「反省的実践者 (reflective practitioner)」という新しい専門家像を提起し、一般の専門職においても「卓越性」への道程について考察しやすくなった。その一つとして、Bereiter と Scardamalia (1993)は、上記 Chi らの研究を基盤に、なぜ熟練者はこうした特徴を有するようになったのかという問題意識から、この問いを解決していくことで「卓越性」を身につけていくための道程について検討しようとした。具体的には、経験豊富な建築家1名とそうでない初心者1名を対象に2年間にわたり観察とインタビューを繰り返した結果、設計図を作成する過程における彼らの多様な思考を導出した、すなわち、経験豊富な建築家は、数多くの作図過程で身につけた個人的知識や感じる経験を通じて身につけた印象的知識、さらには自分を自分で制御する自己制御的知識を効果的にかつ巧く統合し用いているが、初心者は理論的知識(マニュアル)のみで作図していることを認めている。加えて、この両者の違いは、学習や経験の積み重ねによって形成された心的資源をいかに用いるかという「前進的問題解決能力 (progressive problem solving)」の違いにあったと報告している。ここでいう「前進的問題解決能力」とは、経験を積む中で余裕のできた心的資源をさらによりよいものを生み出すために再投資しながら自分を前進させる力のことであり、この「前進的問題解決能力」が低い場合、経験を積む中で余裕のできた心的資源を余暇の時間にあてたりするという(丸野, 1996)。具体的には、経験豊富な熟達者は、ある程度、余裕ができるとその余裕をさらに次の作業のための学習時間に当てたり、次の作業の仕込みに当てたりするのに対して、初心者はその余裕をすべて休息・余暇に当てていることを推定している。

このようにして、一般の専門家の中の熟達者の有する「Expertise (実践的知識)」の姿は、ある程度明らかとなってきた。

では、なぜ前進的問題解決能力に大きな違いが生じてくるのであろうか。このことについて、パイロットと看護師を対象とした熟達者の実践事例の報告から示唆されることがある。

日本人パイロットの中で最も優れている機長といわれている国際線ジャンボジェット機長の坂井(2005)は、次のように述べている。

「旅客機で飛ぶということは、常に多くの人命と数百億円の機体が危険にさらされる可能性を持っています。そこで、航空業界では昔から数多くの考え方や技法が編み出され、国際的な規則

やデファクトスタンダードとして使われています。」「パイロットの世界は未知への挑戦です。いかに天気予報が発達したといっても 12 時間後のパリの天気が正確にわかるわけではありません。途中のジェット気流の流れの変化や、様々な機器の故障、機内での病人の発生と、何が起きるかはわかりません。フライトはいつも不確実性に満ちています。昨日と同じフライトはありません」

坂井によれば、実践とは、人と人、人と自然とがぶつかり合う中で生じる困難・苦痛・辛さを乗り越えることと解している。

加えて彼は、「だからこそ空を飛ぶことが面白いのかもしれませんが。長い間空を飛んで私なりに学んだ現代のパイロットの条件があります。結果力、経験による勘、柔軟い思考、チームビルディング、鳥の視点この 5 つの言葉使いは、いつまでも空を優しい美女に留めておくための魔法の言葉かもしれません。・・・これらの力がなければパイロットとしてその責務を果たせないのではないかと考えています。」と述べ、エキスパートなパイロットには優れた技術、鋭い判断力、チームメンバーとの人間関係の構築、そして常に飛行している鳥と同じ視点に立てるかどうかの重要性を指摘している。

また、エキスパートナースという言葉の世界に広めたパトリシア・ベナー(2003)は、「エキスパートな看護実践には、技術が必要です。看護における技術とは『事前に明確な目標をもち、さらにルーティンの・予見可能的・標準的なケアに還元可能な手順』と定義されます。」と述べ、看護師のエキスパート性 (expertise in nursing) を育成するためには決めなければならない技術があることを指摘している。加えてベナーは、「クリティカルケア病棟の『論理 Logic』は、救命である。そこは人が、最も『死に場所』としたくない所だろう。しかし、実際には多くの人々が、そこで死を迎えている。生死の境に直面して行なわれる実践的・道徳的・臨床的な仕事で要求されるのは、顔のない生理学的状況や兆候に対応することではなく、患者や家族に人として対応することである」と述べ、エキスパートナースには優れた看護技術だけでなく、常に‘Good Practice (患者にとって良いことをする)’という考え方から、鋭い臨床判断を行い、患者固有の問題や弱点に対応できるケアリング能力が必要であること、さらにはこうした能力が発揮できるような医療チームメンバーとの人間関係の構築の必要性を指摘している。これらの指摘は、先の坂井が指摘するエキスパートなパイロットとして必要な力量ときわめてよく近似していることがわかる。また、これらの力量とこれまでの Expertise (実践的知識) に関する先行研究で認められてきた結果ともよく合致している。

以上のことから、卓越した熟達者というのは常に‘Good Practice’という考え方と卓越した技術を身につけているとともに、鋭い判断力によって状況に合わせた技術を使い分け、実践しているものと考えられる。加えて、このような実践を展開できる同僚の存在も大きいことがわかる。このことから、前進的問題解決能力に大きな違いが生じてくる背景の一つには、‘Good Practice’という考え方が持てるかどうかにかぎがあるものと考えられる。現に、坂井やベナーは、卓越した熟達者を各専門職で育成していくためには、いかに他の熟達者の実践事例の報告 (ナラティブ) を語り継いでいくかしかないと指摘していることから容易に推察し得る。もっと言えば、卓越した熟達者になるためには、彼らが有する‘Good Practice’に共感しながら日々の実践と向き合い、自らのナラティブ (= 経験の積み重ね) を作り上げていくことが重要であるものと考えられる。

## 2. Teaching Expertise 研究の発展

### (1) Teaching Expertise 研究の開花

スプートニック・ショック後、教育界では1959年にウッツホール会議が開催され、「教育内容の現代化」がスタートした。そして、この会議の議長を務めたのが、ブルーナーである。ブルーナーの教育論は、「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達どの段階のどの子どもにも効果的に教えることができる。」と仮説し、構造主義的・直観主義的教育を展開しようとするところに特徴がある。すなわち、子どもの認知の発達の特徴(行動的把握 心像的把握 記号的把握)に合わせて教科の構造(科学・学問の構造)を翻案(螺旋的教育課程)し、それを発見(発見学習)という行為によって学び取らせようとするのである。ブルーナー(1978)は、この「発見」という行為を「海図無き無知の海での真理の島々の発見」ではなく、「証拠<疑う余地なく自明にみえることがら>を整理し直すあるいは変形すること、その再考して再整理された証拠をのりこえてさらに追加の新しい洞察へと進むことが可能になるようなしかたでそれを再整理したり変形したりする行為」とした。ウッツホール会議の後、ブルーナーの教育論が学校現場に浸透していく一方で、シルバーマン(1973)は、未だに学校現場の学力低下が止まらない実態から、開発されたカリキュラム運動は失敗であったと批判し、その原因は学校現場の実態を知らない者がカリキュラムを作成したことよるとした。

上記シルバーマンの批判の通り、1970年代以降、学校現場では「落ちこぼれ」問題が発生し、これに伴って「校内暴力」「不登校」「いじめ」といった数々の病理的現象が急激に増加した。これにより、学校それ自体のアイデンティティ が問われ始め、「アンチ現代化」を標榜する「教育の人間化」運動が台頭してきたのである。

こうした運動が広がる中、ブルーナー(1981)は、自らの教育論に対する自省を著している。すなわち、ブルーナーは、作成したカリキュラムの着想が「典型的にトップ・ダウンであった。カリキュラム計画は、因襲的に、有名人を並べた諮問委員会と、ひたむきな若い理想主義者のスタッフを揃えて強化することではじまった。」と述べ、上記シルバーマンの指摘を受け止めている。しかし一方で、彼は「アメリカはこれまでに考案された科学のカリキュラムで最高のものをもっていった。」と述べ、カリキュラム計画自体は成功であったことを主張している。そして、「教育の現代化」の失敗した大きな原因について、「その崩壊の大きな要因の一つは、反知性主義、素朴な愛国心、そして戦争(ベトナム戦争)、衝突、暴力の時代にかき立てられた『基本に帰れ』という掛け声などの嵐であった。『人間 学習過程』は、ちょうどその弾丸の弾道上にあった。」「もしも私がすべてをもう一度やり直すとすれば、そしてもしもそのやり方を知っているとすれば、私は学校がいかにその社会の課題を表現しているか、そしてその課題が学校によっていかに定式化され、いかに言い換えられているか、これを再検討することに力を注ぐであろう。」と述べ、学習過程の内容や精神のみを変えても、結局はそれらを伝える学校(教師)の能力に規定されることを痛感するに至っている。

同様にマイヤーズ(小野,1982)は、どんな優れた指導プログラムやカリキュラムであっても、それを成功させた教師は伝統的な教授法に長けた教師であったとする皮肉な結果も報告している。こうした「教育内容の現代化(発見学習)」の失敗を一つの背景として、それまでの Expertise 研究を基盤にした Teaching Expertise 研究が開花することとなった。

## (2) Teaching Expertise 研究の歴史的変遷

「第1期」(1977年～1982年)

Yinger's は、「教育の現代化」におけるカリキュラムが学校現場に直接携わっていない科学者、学者、教育者たちによって作成された点に大きな問題点があったと考え、民間教育機関で現場教師の役割を調べていくことこそが今日の学校現場の問題を解決する上で重要であると考えた。そこで Yinger's は、ベテラン教師1名と初任教师1名に指導プログラムを作成してもらい、作成した指導プログラムを比較・検討することでベテラン教師の熟達性を導出しようとした。

また、この手の研究は、Yinger's の研究以前から、Adams(1951)、Wear(1951)さらには Hoffman(1975)を中心とする研究グループによって継続的に展開されている。いずれの研究においても、ベテラン教師が作成した指導案は、初任教师のそれ比して、教師の教授活動、子どもの学習活動や活動時の注意すべき点などが具体的に記述されていたことを認めている。

上述の研究は、いずれも1960年代前半までの主流であった「プランニング プロダクト」研究法下での研究であるため、授業過程で生じる事実の分析・検討はなされていない。そのため、当時の研究には研究結果に実践者や研究者のバイアスの入り込む余地が大きいとする批判が認められる(シーデントップ, 1988)。実際、Teaching Expertise の視点から初めて優れた教師の熟達性を導出しようとした Yinger's の研究においても、ベテラン教師の方が初任教师より優れた指導プログラムが書けることを前提に研究が展開されていた。したがって、この手の研究方法では、なぜベテラン教師は初任教师より優れた指導プログラムが作成できるのかということまでは明らかにすることはできなかった。

「第2期」(1983年～1986年)

1983年、レーガン大統領のもとで連邦教育省が「危機に立つ国家」を刊行し、「卓越性の追求」に関する研究に一段と拍車がかかっていった。こうした中、教師教育界においても、1981年 National Science Teacher Association (以下、NSTA と称す)がこれまでの理科教育の現状を客観的に分析し、理科教育における大きな問題点として次の4つを提言した。すなわち、

- ・ 理科教育は他教科に比べて比較的軽視される傾向にあり、結果として学校現場で理科教育は支持されていないこと、
- ・ 90%以上が教科書での指導という教科書中心の授業スタイルであること、
- ・ 学問的な基礎知識の習得のみが強調されてきたこと、
- ・ 学校におけるカリキュラムや指導法の決定など、理科教育における目標決定は一教師が決定している、といった問題点である。

なかでも NSTA は、4番目の問題点について「いかなる教育目標の達成も、終局的には個々の教師によって決まる。どんな教科においても教師は、児童生徒を援助することに献身的であり、教える教科内容をよく知っており、指導技術に優れていなければならない。・・・(中略)・・・このため教師には、情報収集をし、それを分析したり解釈したりするための意思決定能力と経験が要求される」(栗田, 1982)とし、教師の意思決定能力と経験の重要性を指摘した。

こうした指摘を受け「第2期」では、ベテラン教師と初任教師の指導プログラム作成時の意思決定に着目した研究が展開されるようになってきた。

Housner と Griffey (1985) は、ベテラン教師（教職経験年数5年以上）6名と初任教師（教職経験年数5年未満）6名を対象に、小学校1・3年生用の体育授業の指導計画（サッカーとバスケットボール）を立案させ、そこでの意思決定過程（なぜこの部分でこのようなことをしたのか、子どもが何に気づき、どのように応じたか、二者択一の行動もしくは戦略を考えていたか、授業計画中に考えた子どものつまずきについて手立てをうてたか）をインタビューで聴取し、その回答を比較・検討している。その結果、ベテラン教師はそうでない教師に比して、授業実践を実行するための戦略に関する決断力が優れていたこと、子どもたち一人ひとりのパフォーマンスに注意が集中していたのに対して、初任教師はしばしばクラス全体の関係性に注意を注いでいたことを報告している。とりわけ、ベテラン教師のこうした思考の背景には、マネジメント行動に関する組織だった知識とパフォーマンスを促進させる知識を豊富に持っていたことを指摘している。

Berliner (1988)は、小学校現場のベテラン教師（教職経験年数5年以上）8名とそうでない教師（教職経験年数5年未満）10名を対象に、授業運営や授業構造に関する知識がどのように異なるのかを、指導案の立案とそこでの意思決定をインタビューによって明らかにしようとした。その結果、ベテラン教師は教材の知識とは異なった特殊な授業運営や授業構造に関する知識を有していたが、そうでない教師は知識の区別が認められなかったことを指摘している。その後、彼は、これまでの Teaching Expertise 研究では、新任教師と熟達教師の両端の比較から、その知識や教授技術の違いが指摘されるだけであったが、一人ひとりの教師の成長の歩みを追跡する長期にわたる縦断的研究が不可欠であるという考えから、教師の教室での行動の認知が熟達とともにどのように変化していくのかについて検討し、教師の実践的知識の5段階モデルを提唱している。

このように、ベテラン教師と初任教師とで授業計画・設計場面での意思決定の内実の異なることが認められている。すなわち、ベテラン教師に対するインタビューを通して、ベテラン教師は計画・設計段階で教えるべき教材の特性、教授方法、子どもの学習環境、子どもの特性などの情報を豊富に持っていることが認められたのである。これにより、ベテラン教師は初任教師より優れた指導プログラムが作成できるものと予想されたのである。

しかしながら、未だ実際の授業展開にまで踏み込んで検討していないところに共通性が認められる。これにより、「第2期」では、「プランニング・プロダクト」研究法を軸にインタビュー等を通してベテラン教師の指導案作成時の意思決定を導出したものの、プランニングとプロダクトの因果関係を明確に押さえることができなかったのである。

### 「第3期」(1986年～1992年)

1960年代後半に入ると、「プランニング・プロダクト」研究法の欠点を克服しようとする試みが行なわれ始めた。すなわち、「プランニング」と「プロダクト」をつなぐ媒介変数として「プロセス」を位置づけ、これを客観的に分析することに大きな関心が向けられるようになったのである。とりわけ1970年代に入ると、Rosenshine と Furst (小野, 1982) が教師の教授行為（プロセ

ス)と子どもの学習成果(プロダクト)の関係を定式化させるために、教師と子どもの行動を記述・分析する道具の開発に力点を置くべきと指摘し、「プロセス プロダクト」研究法へとパラダイムが転換した。これにより、「授業はどうあるべきか」ではなく、「事実がどうなっているのか」に理解の努力が払われるようになった。ところが、「プロセス・プロダクト」研究を進めるに当たり、以下のような問題が生じてきた。1点目は測定する「プロセス」をどう考えるかという問題が、2点目は測定すべき変数をどう制御するのかという問題が、そして3点目は「プロダクト」をどう解釈するのかという問題がそれぞれ浮かび上がってきた。

こうした中で、「カリフォルニア州教員養成および教員免許のための委員会」の研究チームは、1972～1978年にかけて一授業の子どもの「プロセス」を測定する道具を開発した。すなわち、彼らは、生徒の教室での学習行動を直接的に測定し得る観察尺度としてALT(Academic Learning Time)の測定法を開発したのである。

他方、教師教育カリキュラムの開発をめざしていたShulman(1986a)は、熟練教師は初任教師に比して「学習者」「教授内容」「教授方法」に関する知識を豊富に持ち、それらの知識を複合させ実践していることに着目した。すなわちShulmanは、命題的知識だけでなく、「学習者」「教授内容」「教授方法」といった「複合的知識」による事例的知識を積み重ねることで、教員養成における教師教育カリキュラムの提案が可能となることを主張した。その後、Shulman(1986b,1986c,1987)の提案した教師教育カリキュラムは、スタンフォード大学の教員養成カリキュラムとなっている。

こうしたパラダイムの転換とShulmanの一連の研究を契機にTeaching Expertise研究の分野でも、従来までの「計画・設計」に着目した研究から、「プロセス プロダクト」研究法を主軸とする量的研究が展開されるようになった。

Leinhardt and Smith(1986)は、「子ども」「教授内容」「教授方法」に関する知識に着目し、高校の数学担当の教師の中で担当する学生の学業成績を高めた熟練教師20名とそうでない未熟練教師20名を対象に、一授業時に用いる知識の違いをインタビューにより比較・検討した。その結果、熟練教師は、学習者、教材内容、教授方法の理論的知識を多くもつとともに、これらの知識を複合して使用していたことを報告している。これに対して、未熟練教師では、教材内容や教授方法に関する知識が単一的に存在しており、複合的な知識になりえていないこと、さらには学習者に関する知識(子どもの名前や顔、子ども一人ひとりの成績、子どもたちの家庭の事情など)はほとんど有していないことを認めている。加えて、教材内容に関する知識を調べるために、分数に関する授業の知識を分類課題・面接・授業観察により調査した結果、熟練教師は豊かで構造化された知識をもっていたのに対して、未熟練教師は単一的に知識でしかなく、構造的な授業展開ができていなかったことを報告している。

またThomasら(1989)は、20名の熟練教師(研究に協力的な高校教師)と初任教師(探究心旺盛な大学4年)を対象に、1ヶ月間のワークショップに参加させた後、実際に授業実践してもらい、各教師が授業中に用いている数学的知識を比較・検討している。その結果、熟練教師は課題解決を促すための戦略を豊かに持ち、課題解決のために必要な情報を子どもから上手く引き出すとともに、子どもたち一人ひとりの課題解決のプロセスを熟知していたことを報告している。これに対して初任教師は、二者択一の課題提示しかできず、課題解決を促すための戦略がほとん

ど認められなかったことを報告している。合わせて彼らは、担当する学級の数学の学業成績の高い熟練教師 20 名とそうでない教師 20 名を対象に、実際に数学の授業を展開してもらうことで、用いている知識の何が異なるのかを分析した。その結果、熟練教師と新任教師の双方の問題解決能力には有意差は認められなかったが、問題解決のための戦略と数学の真相を教えるための戦略については、生徒の学業成績の高い学級の教師の方がそうでない教師よりも有意にその数が多く、同時に生徒のつまずくポイントを十分に熟知して授業展開を予想していたことを報告している。

同様に研究に協力的な教師の中で、生徒の学業成績の高めた教師 4 名とそうでない教師 4 名を対象に、それぞれの教師の授業中の認識力と即興性を比較・検討した Borko と Livingston( 1989 ) の研究においても、Thomas らの研究グループと同じ結果を得ている。

これらの結果より、「プロダクト」情報の異なる教師を対象とした場合であっても、熟練教師は教材との間に生じる子どもをつまずきの類型とそれを解決するための手だてを十分に熟知していることが推察される。

その後、1980 年代後半あたりから ALT や教師行動の相違に着目した研究も展開されるようになってきた。

Leinhardt と Greeno (1986) は、初心者教師(教育実習生) 6 名に授業中に生起する客観的な事実と特徴を押さえさせるよう要求し、教師行動と学生による教師評価を比較結果、出席をとって学生を管理する行動や学習活動のペースを生徒に即させる行動といった授業のマネジメントに関しては、新任教師(8 名)に追いつく可能性のあることを報告している。また、生徒へのアンケート調査の結果からは、実践前から初心者教師の方が新任教師よりも評価の高い項目も認められ、初心者教師と新任教師との力量の程度にはそれほど開きのない結果であったことを報告している。この指摘は、今日の Teaching Expertise 研究ではきわめて当然のこととなり、研究を進める上で、「熟練教師」を明確に定義する必要のあることを示唆している。ちなみに、現在のアメリカの教師教育界では、次のような観点から「熟練教師」を定めている。すなわち、受け持ちの子どもテスト平均得点が 3 年にわたって地区トップ 15% 以内である者、校長と指導主事の推薦を得ることができる者、研究プロジェクトに快く参加する意欲のある者、研究者からみて実践が優れている者、の 4 点である。

Peterson と Comeaux (1987) は、10 名の熟練教師と 10 名の新任教師の計 20 名の高校体育教師を対象に、授業中の「出来事」の記憶とそれに対する陳述、および生起した「出来事」に対する問題分析と相互作用の違いを比較・検討している。その結果、熟練教師は授業中の出来事の記憶がはっきりしていたのに対して、新任教師は授業中の出来事の記憶が曖昧であり、ほとんど語るができなかったことを報告している。また、熟練高校教師はマニュアルを必要とせず、しかもマニュアル通りの授業展開ではなかったのに対して、新任教師は規則と儀式、とりわけ学習規律とクラス運営に関して正しく展開するためのマニュアルを必要としていたことを報告している。

また Carter ら (1988) は、初心者 6 名、熟練教師 8 名、教職願望者 6 名のそれぞれに 55 分授業のスライド写真をみせた後、インタビューを実施し、そこでの発話を比較・検討している。その結果、授業マネジメントに関する事柄(「机の上をきれいにさせてテスト問題を配布した」「質問



があれば手を挙げて」など)への気づきには熟練教師と新任教師の間に相違は認められなかったが、授業方法に関する事柄(「生じた『出来事』の背景をよりよく理解し、処理する」「学級を上手く経営する」「興味を喚起する」)では熟練教師の方が有意に多く再生できる結果であったことを報告している。

Leeら(1993)は、熟練教師(運動指導経験豊富な教師)5名とそうでない未熟練教師6名を対象に、授業中の運動指導をVTRに取り、そこでのフィードバック行動を比較・検討している。その結果、熟練教師では、生徒行動を把握する認知構造(perceptual map)が複雑であり、様々な学習場面に応じて適切に状況を判断することができていたことを報告している。これに対して、未熟練教師は、「できるーできない」に関わる生徒の動きに対する肯定的フィードバックはできるが、動きの矯正に関わるフィードバックはほとんどできず、教材内容の知識不足が認められたことを報告している。

これらの結果から、熟練教師は授業中に生じる「出来事」の重要性を認識し、「出来事」への気づきを日常化してきているものと考えられる。

Kagan(1992)とHolt-Reynolds(1992)は、これらの先行研究を総括し、熟練教師と初任教師の特徴を次のようにまとめている。すなわち、熟練教師は、教える内容について、幅広いまとまりのある知識を有している(例:単元間のつながり、子どもの知識状態の把握など)、一授業から年間に及ぶ指導計画が立案できる(例:カリキュラム編成、一授業内での時間配分、単元構成など)、子どものつまずきについて、問題の定義と表象を押さえ、可能な解決方略を検討する(例:つまずきの原因がどこにあり、どこまでわかりどこからわからなくなったのか、わかるためにはどうすればいいのかなど)、授業と学習の文脈に即した思考が適切にできる(例:発言一つに対しても、授業展開の時間的關係・内容的關係・他の子どもの思考との關係を関連させられるなど)、「出来事」に対する反省が授業の中で注目に値する「出来事」に集中しており、授業の流れの全体構造がしっかりしている(例:この授業・単元では何が重要なのか)、といった特徴である。これに対して、初任教師は、予め準備された指導計画(直線的・合理的で細部にわたるまでしっかりと想定されたもの)を最後まで守り通そうとするため、生徒の瞬時瞬時の反応を授業に生かせず、一旦指導計画の軌道から外れると修復するのが困難であるとした。加えて、初任教師は、子どものつまずきに対する対処療法的な問題解決だけに意識がいくこと、授業と学習の文脈に即した思考ができないため、授業の流れの全体構造が曖昧で、「出来事」についての反省が多面化していることも特徴として指摘している。

こうした「プロセス プロダクト」研究法を用いた一連の量的研究から、ある程度、熟練教師の有する熟練性が明らかとなってきた。とりわけ、授業中の「出来事」の予兆に気づき、一つひとつ解消もしくは解決していく行為の積み重ねが重要であるように考えられた。しかし、この手の研究では、どうすれば熟練教師のように授業中の「出来事」に気づけるようになるのかまで明らかにすることはできなかった。

#### 「第4期」(1993年～現在)

第4期のTeaching Expertise研究の始まりは、1983年にそのきっかけがあると考えられる。すなわち、従来までの専門家を専門的知識や科学的技術を合理的に適用し、問題を解決していく

ことを基本とする「技術的専門家 (technical expert)」に代わって、活動過程における考察を基礎とする「反省的实践者 (reflective practitioner)」という新しい専門家像こそが卓越した実践者の姿であるとする Schön (1983) の指摘である。Schön によれば、「反省的实践者 (reflective practitioner)」は、「行為の中の省察 (reflection in action)」を中心概念としており、この「行為の中の省察 (reflection in action)」は、「行為の後の省察 (reflection after action)」「行為についての省察 (reflection on action)」も包括しているという。こうした Schön の研究を受けて Zeichner (1987) は、「教師は深く反省すべきである」という見解を示し、アメリカの教師教育学会においても反省的实践に関する研究を推進する必要性を提唱している。これにより、教師教育界においても、Calderhead (1989) が用いたアクション・リサーチを主流に事例的に反省的实践に関する研究が展開されるようになっていった。

Dodds (1993) は、従来までの体育教師の実践的知識に関する先行研究を総説し、次のような 2 つのスキルに大別した。1 つは、子どもの運動技能を高める指導能力 (Personal Performance Skills) であり、もう 1 つは、彼らの運動学習の状況を観察する能力 (Observational Skills) である。そして、これら 2 つの実践的知識を高める授業研究を推進していくために、熟練教師と新人教師の違い (experience) と授業成果の違い (effectiveness) の両面から、体育教師の実践的知識を実践的・実証的に明らかにしなければならないことを主張した。

こうした背景を受けて、1993 年以降、教師の「反省的思考」に関する研究へと展開されていった。すなわち、真に熟練教師のようになるためにはどうすればよいのかを追求する研究へと駒が進められたのである。

Strauss と Shilony (1994) は、熟練教師 (教職経験年数 7 年以上) 5 名と未熟練教師 (教職経験年数 2 年目) の高校教師 (物理, 化学, 生物, 数学, 文学, 歴史, 宗教をそれぞれ担当する教師) 7 名を対象に、教師が抱く子ども観に関するメンタルモデル (仮想モデル) と学習を促進させる要因との関係を検討し、経験年数の高い教師の熟練性を事例的に導出しようとした。その結果、熟練教師は「子どもは、単に与えられたものを記憶・暗記するものではなく、子ども自身、世界を解釈し構成できる活動主体である」と認識しているところに共通性が認められた。その上で、教えるべき授業科目の特性、教師は教材と学習者の間の媒介であること、多様な教授方法、子どもの学習環境、子ども一人ひとりの特性、教材がどのように子どもの中に取り入れられていくか、といったメンタルモデルが構造化されていたことを報告している。これに対して未熟練教師は、子ども一人ひとりで異なることは知っているレベルにとどまり、「素直である」「成績優秀な生徒もいればそうでない生徒もいる」などといった漠然とした見方しかしていなかったことを認めている。さらに、未熟練教師は、熟練教師の場合と同様に上記 ~ のようなメンタルモデルを一応有していたものの、いずれも短絡的で単一的に存在し、構造化されていなかったことを報告している。

Lange と Burroughs (1994) は、周囲からの評価の高い教職経験年数 12 年目の教師 1 名と初任教師 1 名を対象に、これらの教師が実践的知識を獲得する過程モデルを事例的に追跡・検討している。その結果、総じて教師の成長は、実践に対する不確定性に常に挑戦することから始まり、その経験を既存の複合的な知識へと高めていくためには、実践中の不確定性に対する反省がきわめて重要であると報告している。これは、先述した前進的問題解決能力の重要性を示唆するもの

である。ところが、未熟な教師は、単一的な知識しか有しておらず、実践に対する不確定性に対しても、始めは挑戦するものの、ある程度時間が進むにつれて、実践中の不確定性に対して取り組まなくなっていくと指摘している。

Steven (1996) は、熟練教師(運動指導の経験豊富な教師)5名とそうでない教師5名を対象に、運動指導時のフィードバック行動を観察し、それを比較・検討している。その結果、熟練教師は子どもの運動のつまずきに気づき、それを修正するための具体的なフィードバックを数多く提供していたが、そうでない教師は子どもたちが運動でつまずいているのに気づかず、もし気づいたとしても、その問題を解決するための具体的なフィードバック(手だて)を与えることができなかったことを報告している。こうした熟練教師の背景として、運動経験の豊富さ、および運動指導経験の豊富さを推定している。

これらのことから、上述の「熟練教師」に近づくためには、まずは授業中に生じた「出来事」に向き合い、ひとつひとつ解決していくことが重要であるものと考えられる。次いで、なぜこのような「出来事」が生じたのかを反省し、こうした「出来事」を起こさないためにはどうすればよいのかを仮説し、実践を変えたといった経験の積み重ねが重要であるものと考えられる。これは、まさに Richards と Lockhart (1994) のいう反省的实践の内部事項の1つである反省的思考と合致する。すなわち、「教師自らで自分の授業を振り返り、そこでの問題点を導き出し、これを改善する方法を練り直し、再度、自分の授業を振り返る行為を繰り返すことで、自らの実践課題を導きだす行為」である

近年になって、教師の反省的实践を経験的努力によって検討したのが O'Sullivan の研究グループである。すなわち、女史らを中心とする研究グループは、「教師はどのような反省をするべきなのか」ではなく「教師は何を反省するべきなのか」という反省の持つ役割と機能を理解する必要性のあることを主張し、様々な教師の反省的思考を抽出し、その定式化を試みようとした。

まず Tsangaridou と O'Sullivan (1994) は、教師の反省的思考を定式化する前提として、「実習生の体育授業に対する反省的思考を高める教授学的戦略の有用性」と題する研究において、体育専攻の教育実習生(大学3年生)6人を対象にインタビューやジャーナル、さらにはビデオ観察を用いて、彼らの反省的思考を事例的に分析した。その結果、「使用した指導技術に対する反省」「状況的文脈的理解に対する反省」「道徳的教授行為に対する反省」の3つの反省的思考を導出するとともに、これらの反省的思考の内実は、4つのレベルに分類できることを報告している。すなわち、「レベル1」は自分の行為の「記述のみ」の段階であり、「レベル2」は自分の行為を「記述」とするとともに、その内容を「弁明」する段階であり、「レベル3」は自分の行為を「記述」した上で、その内容を「批判」できる段階であり、「レベル4」は自分の行為を「記述・弁明」した上で、「批判」する段階である。そして、指導教員と共に反省を展開させたグループ1(3名)は、「使用した指導技術に対する反省」「状況的文脈的理解に対する反省」「道徳的教授行為に対する反省」のいずれの反省も認められ、その内実もレベル4(記述と根拠および批評)が64.8%であったことを認めている。これに対して、実習生だけで反省を展開させたグループ2(3名)は、「使用した指導技術に対する反省」を展開させるにとどまり、その内実もレベル1(記述:57.4%)が大半であったことを報告している。

さらに、Tsangaridou と O'Sullivan (1997) は、教職経験年数 10 年以上の現職教員 4 名を対象に、上述の教育実習生の検討と同様の手法で事例分析した結果、教師の反省には日々の実践から状況的に実践を追求させたり文脈的に関連づけたりすることで日々の実践に影響してくる Micro reflection と、長年にわたる実践から学級経営や専門職性の発達に影響してくる Macro reflection の 2 種類のあることを導出し、前者における反省的思考として「教授学的事象」「内容論的事象」「社会的事象」「倫理的・道徳的事象」の 4 つを導出している。

今日、他の専門職の場合と同様に事例研究を中心に熟練者の実践をナラティブ形式で積み重ね、それを語り継いでいこうとする傾向にある。もっと言えば、優れた教師になるためには、熟達者の有する‘Good Practice’を明らかにし、それに共感しながら日々の実践と向き合い、自らのナラティブ (= 経験の積み重ね) を作り上げていくしか方法はないという立場から研究が推進されている。

他方、幾多の研究者により、反省の仕方の相違も明らかにされてきた。すなわち、Sanders と McCutcheon (1986) が指摘する教師の反省がその教師自身の価値観や理論を形成するという反省であり、もう一つは、Clark (1988)、Mcnamara (1990) や Pajares (1992) が指摘する教師の価値観や理論がその教師の反省や実践を形づくるとする反省もある。これより、優れた教師になるためには前者の反省を展開させなければならないことは自明である。それだけに、後者の反省の仕方ができるような教師の反省的思考をいかに形成していくかが、今後の教師教育研究の課題となるであろう。

しかしながら一方で、熟練者の実践事例を読み取る側に彼らのナラティブを読み取る能力がなければ、上述してきた従来までのカリキュラム変遷などの一連の失敗と同様の結果になってしまう危険性がある。また、Tsangaridou と O'Sullivan の研究にみられるように、導出された結果は、いずれも「枠組み (framework)」や「事象 (situation)」と称され、「要因 (factor)」という表現が用いられていない。このことは、「第 4 期」の研究法が事例研究を中心に展開されたことで、「第 3 期」までに導出された結果と「第 4 期」で導出された結果との因果関係が検証されていないことを示している。今後、両者の因果関係を解明していく努力も望まれる。

## ・まとめ

本研究では、アメリカにおける Teaching Expertise に関する先行研究を研究方法の視点から歴史的に押さえていくことで、Teaching Expertise 研究からみた教師の実践的力量について検討してきた。その結果、以下のことが明らかとなってきた。

- 1) 1970 年代に展開された「教育内容の現代化」より、どんな優れた指導プログラムやカリキュラムがあっても、結局はそれを扱う教師の実践的力量にすべて規定されることが理解された。とりわけ、優れた実践者が有する「前進的問題解決能力」の解明が Expertise 研究の中心課題であることが認識された。
- 2) Teaching Expertise 研究における「第 1 期」(1977 年～1982 年)では、「プランニング プロダクト」研究法を下敷きに、熟練教師と初任教師それぞれが作成した指導案の相違を検討してきた結果、両者の作成した指導案が量的にも質的にも異なった特徴のあることが認められている。しかしながら、この手の研究法には、結果の解釈に研究者や実践者のバイアスが入り

込んでしまう余地が多分に含まれていたことより、熟練教師のメカニズムを解明するまでには至らなかった。

3) Teaching Expertise 研究における「第2期」(1983年～1986年)では、熟練教師の「設計・計画」段階での指導案作成時などの意思決定を明らかにしようとしていた。その結果、熟練教師は、「計画・設計」段階で教材との間に生じる子どものつまずきの類型とそれを解決するための手だてを十分に熟知していることが理解されてきた。しかし、「第1期」の場合と同様、熟練教師の方が初任教师より優れた指導プログラムを書けることを前提に研究が展開されていたこと、加えて熟練教師はいずれも教職経験年数の高い教師であったことが原因して、熟練教師と初任教师の違いは認められても、どうすれば熟練教師のような意思決定ができるようになるのかまでは明らかにすることはできなかった。

4) Teaching Expertise 研究における「第3期」(1987年～1992年)では、「プロセス プロダクト」研究法を用いた量的研究が展開され、熟練教師は教材との間で生じる子どものつまずきの類型とそれを解決する手だてを熟知していることが実証された。また、こうした熟練教師になるためには、授業中に生起する「出来事」の経験から生まれる「実践知」の形成が不可欠であることが推察された。しかし、依然として、どうすれば熟練教師のような授業中の「出来事」への気づきができるようになるのかまで明らかにすることはできなかった。

5) Teaching Expertise 研究における「第4期」(1993年～現在)では、「プロセス プロダクト」研究法を用いた質的研究が展開され、熟練教師に近づくためには、まずは授業中に生起した「出来事」に向き合い解決していくことが重要であること、さらには、なぜこのような「出来事」が生起したのかを反省し、こうした「出来事」を起こさないためにはどうすればよいのかを考え、実践を変えるとといった経験の積み重ねが重要であることが事例的に認められた。加えて、熟達者の有する‘Good Practice’に共感しながら日々の実践と向き合い、自らのナラティブを作り上げていくことで、教師の実践的力が高まるものと考えられるようになった。しかし、いずれの研究も事例研究を中心に展開されたことで、「第3期」までに導出された結果と「第4期」で導出された結果との因果関係が検証されてはいない現状にあった。

今後、教師の反省がその教師自身の価値観や理論を形成するという反省の仕方ができるような教師の反省的思考をいかに形成していくかが教師教育研究の課題であるとともに、上記「第3期」までに導出された結果と「第4期」で導出された結果との因果関係を解明していくことが重要であることが導出された。そのためには、熟練者のナラティブを読み取る質的な方法を確立していくことが急務であるものと考えられる。

#### <引用・参考文献>

- Adams, R. S.(1951)Two scales for measuring attitude toward physical education . Research Quarterly, 34(1) : 114-126 .
- Berliner (1988) The development of expertise in pedagogy . american association of colleges for teacher education : New Orleans .
- Bereiter,C. & Scardamalia,M. (1993) Surpassing ourselves .toward a general theory of expertise, Cambridge University Press : Cambridge .

- Borko,H. & Livingston,C. (1989) Cognition and improvisation: differences in mathematics instruction by expert and novice teachers . American Educational Research Journal, 26 : 473-498 .
- ブルーナーJ. S. : 平光昭久訳 (1978)認識の心理学 与えられた情報をのりこえる (下). 明治図書 : 東京 , pp . 139-140 .
- ブルーナー,J . S . : 田中一彦訳 ( 1981a ) 心を探して-ブルーナー自伝- . みすず書房 : 東京 , p. 292, p. 318, p. 321 .
- Calderhead. J., ( 1989 ) Reflective teaching and teacher education. Teaching and Teacher Education, 5( 1 ), 43-51.
- Carter,K. *et al.*(1988) Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. Journal of Teacher Education, 24 : 25-31.
- Chase, W.G. & Simon, H.A. (1973) Perception in chess. Cognitive Psychology,4 : 55-81.
- Chase,W.G.(1983) Spatial representations of taxi drivers.(acquisition of symbolic skills : New York , pp.391-405.
- Chi,M.T.A.*et al.*(1988) The nature of experience : New Jersey.
- Clark,C.M.(1988)Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher tinkering. Educational Researcher , 17(2) : 5-12.
- De Groot,A.D.(1965) Thought and choice in chess. Mouton : The Hague.
- Dodds,P.(1994)Cognitive and behavioral components of expertise in teaching in physical education. Quest , 46(2) : 149-152.
- Dreyfus,H,L. & Dreyfus,S,E : 椋田直子訳(1987)純粹人工知能批判—コンピュータは思考を獲得できるか—.アスキー出版局 : 東京.
- Egan,D.E. & Schwartz(1979) Chunking in recall of symbolic drawing. Memory and Cognition, 7 : 149-158.
- Greenblatt,R.D., Eastlake,D.E. and Grocker, S.D.(1967) The greenblatt chess program. Proceeding of the Fall Joint Computer Conference, 31 : 801-810.
- Hayes, R,F. *et.al.*(1983) Building expert systems. Addison-wesley pub.co. : Reading Mass.
- Hoffman & Armstrong (1975)Cognitive and behavioral components of expertise in teaching in physical education.Quest , 46(2) : 149-152.
- Holt-Reynolds,D.(1992)Personal history based beliefs as relevant prior knowledge in course work. American Educational Research Journal , 29 : P.2.
- Housner,L.P & Griffey,D.C. (1985) Teacher cognition : differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. Research Quarterly for Exercise and Sport,56 : 45-53.
- 稲垣忠彦・佐藤学 ( 1996 ) 授業研究入門.岩波書店:東京 , pp.83-84.
- Kagan,D.M (1992) Professional growth among preservice and beginning teachers. Review of Educational Research,62(2) : pp129-169.
- Lange,J.D. & BurroughsLange,S.G.(1994)Professional uncertainty and professional growth : a case study of experienced teachers. Teaching and Teacher Education, 10 : 617-631.

- Lee,A.*et.al.*(1993)Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*,12 : 228-243.
- Leinhardt,G. & Greeno,J.G. (1986) The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78 : 75-95.
- Leinhardt,G. & Smith(1986) Expertise in mathematics instruction : subject matter knowledge. *Journal of Educational Psychology*,77 : 241-247.
- Macnamara,D.( 1990 )‘Research on teachers thinking: it’s contribution to educating student teachers to think critical’. *Journal of Education for Teaching*,16(2) : 147-160.
- 丸野俊一 ( 1996 ) プロとしての教師への道 —熟達化研究からの提言—, *児童心理* , 4 : 12-131.
- 中沢志保(1995)オープンハイマー:原爆の父はなぜ水爆開発に反対したか.中央公論社:東京.
- Newell,A. & Simon,H.A.(1972) *Human problem solving*. prentice hall : New Jersey.
- 西島有厚 ( 1985 ) 原爆はなぜ投下されたか.青木書店:東京.
- 岡出美則 ( 1997 ) 体育教師のエキスパタイズ研究の動向.体育科教育 , 45(7) : 24-26.
- 小野由美子(1982)教師の教授行行為と子どもの学力発達—プロセス-プロダクト研究の成果と課題—.*教育方法学研究* , 8 : 45-53.
- Pajares,M.F.(1992)‘Teachers beliefs and educational research : cleaning up a messy construct’. *Review of Educational Research*,62(3) : 307-332.
- Patel,V.L *et.al.*(1986)Differences between students and physicians in memory for clinical cases. *Medical Education*, 20:3-9.
- パトリシア・ベナー : 照林社編集部訳 ( 2003 ) 看護実践のエキスパート性を育成するために , エキスパートナースになるためのキャリア開発-P ベナー博士のナラティブ法とエラー防止-照林社 : 東京 , pp.28-40.
- Peterson, P.L. & Comeaux,M.(1987) Teachers’ schemata for classroom events :the mental scaffolding of teachers’thinking during classroom struction. *Teaching and Teacher Education*, 3(4) : 319-331.
- Richards, C. and Lockhart, C. (1994) *Reflective teaching in second language classrooms*, Cambridge University Press.
- Reicher, G.M.(1969)Perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material. *Journal of experimental psychology*,81 : 275-280.
- 坂井優基 ( 2005 ) パイロットが空から学んだ一番大切なこと.インデックス・コミュニケーションズ : 東京.
- Sanders, D. & Mcutcheon, G ( 1986 ) The development of practical theories of teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(30) : 250-286.
- Schön,D.A.(1983)*The reflective practitioner . Hprofessionals think inaction*.Basic Books : New York.
- Shulman, L.S. ( 1986a ) Teacher assessment project news. School of education. Stanford University : Stanford, CA.
- Shulman, L.S.(1986b)A national board for teaching: in search of a bold standard. Paper commissioned for the task force on teaching as a profession. cornegie forum on education and the economy: Washington, D.C.

- Shulman, L.S. (1986c) Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. 15 (2): 4-14.
- Shulman, L.S. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1): 1-22.
- シーデントップ, D. (1988) 体育の教授技術, 高橋健夫(訳), 大修館書店: 東京.
- シルバーマン, C.E. (1973) 教室の危機 (上・下). 山下正(訳), サイマル出版: 東京.
- Steven, T. (1996) Differences between experienced and inexperienced physical education teachers' augmented feedback and interactive teaching decisions. *Broadman*: New York.
- Strauss, S. & Shilony, T. (1994) Teachers' models children's minds and learning. *mapping the mind: domain specificity in cognition and culture*. Cambridge University Press: Cambridge, pp. 455-473.
- Thomas, P.C. et al. (1989) Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching. *American Educational Research Journal*, 26 (4): 499-531.
- Tsangaridou, N. & O'Sullivan, M. (1994) Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*. 14: 13-23.
- Tsangaridou, N. & O'Sullivan, M. (1997) The role of reflection in shaping physical education teachers' educational values and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17: 2-25.
- Wear, C.L. (1951) The evaluation of attitude toward physical education as an activity course. *Research Quarterly*, 22: 114-126.
- Zeichner, K. (1987) Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*. 11: 567-575.



## 第2章 「実践的指導力」の習得をめざす教員養成の改善

### 第1節 教員採用試験の問題に見られる「実践的指導力」

#### - 日本の教員採用試験と米国の PRAXIS との比較検討 -

岩田昌太郎

##### はじめに

平成 17 年 12 月 8 日に中央教育審議会より「今後の教員養成・免許制度のあり方について(中間報告)」がまとめられた。その中で、「5. 採用、研修および人事管理等の改善・充実」について、次のようなことが指摘されている。「今後、教員の採用においては、養成段階において育成される確かな資質能力を前提として、求める教師像をより明確かつ具体的に示すとともに、それに合致するものを採用するのに適した選考方法を工夫するなど、採用選考の一層の改善・工夫を図ることが必要である。」しかしながら、そのような資質能力の内実や教師に求められている知識や技能の内実はとても曖昧であり、今後さらなる検討や研究が必要不可欠であると考ええる。

一方、アメリカ合衆国(以下、アメリカと略記)においても例外ではなく、教員の資質向上は教育改革の1つの大きな柱であり、とりわけ教員自身の学力を向上させ、教授科目に関して専門知識を持った教員を確保することが課題とされている(文部科学省編, 2003)。それは『危機に立つ国家(Nation at Risk)』(1983年)など、1980年代に発表された教育改革に関する提言や報告書で、アメリカ教育の問題点の1つとして、学生の学力の低さと、数学や理科などの教科の担当教員の不足を指摘されたことから窺える。

周知のとおり、アメリカでは教育に関する問題は各州の専有事項である(八尾坂, 1998)。このため、各州は1980年代初めから優秀な教員の確保と質の維持・向上のために、新カリキュラム、インターンシップ制(teaching internships)、免許更新制(certificate renewal)、教師能力テスト(teacher competency testing)などの施策を講じている(赤星, 1984; 本間ほか, 2000)。

そのような施策の中、従来は、州が認定した養成課程の修了者に対して自動的に免許状を出していたが、近年ではほとんどの州で教員免許の取得要件として教員免許取得試験が課せられている(本間ほか, 2000, p.72)<sup>1)</sup>。たとえば、SATやPRAXISなどの様々な試験を行っている民間の「教育テスト事業団(Educational Testing Service; 以下、ETSと略記)」が実施する「全米教員試験(National Teacher Examination; NTEと略記)」や各州で独自に実施するテストがある。とりわけ前者のテストの中における「PRAXIS」は、全米の8割の州で何らかの形で教員免許取得のための試験として用いられおり、ミネソタ州教育委員会(Minnesota Board of Teaching)とETSが共同で開発したものである(Simms, R.L., 1992)。

したがって、わが国における教師に求められる知識や技能を明らかにするために、アメリカの教育制度から示唆を得ることはとても有意義なことと思われる。しかも、わが国の今後における教員養成の質的な保証にも大きく関与する問題であると考ええる。

そこで本項の目的は、これからの体育科教師の「資質能力」の質的向上・保証していくための参考として、養成段階における体育教師の「実践的指導力」の一側面である知識について明らかにしていくことである。そのための手順を次に示す。まず、わが国の教員採用試験、とりわけ専門教養(保健体育科)に限定し、その特徴について述べる。次に、アメリカの教師能力テストの特徴について概説する。そして、教師能力テストの中のPRAXISについて紹介する。最後に、この

両者を比較検討することによって、教員採用試験問題に見られる体育科教師の「実践的指導力」の一側面である知識について示唆を得る。

## わが国の教員採用試験（保健体育科）の傾向

### 1. 対象及び方法

対象は、教員採用試験の専門教養（保健体育科）である。またその収集方法として、協同出版が出版している都道府県別の『教員試験対策シリーズ・保健体育科（2004年度版）』（以下、問題集と略記）が復元問題としてもっとも市販されているのでそれを採用した。

まず、日本全国の問題集を収集する予定であったが、本学が西日本に位置する関係上、東北地方や関東地方の問題集を集めるに困難を要した。しかし、全47都道府県のうち32府県（68.1%）を収集しており、データとしての信頼性は高い方であると思われる。したがって、これ以降述べる「全国」とは収集可能であったデータを意味している。次に、収集した問題集の各設問を、意味のまとまった設問ごとに1340個に区切り、KJ法（川喜田，1967&1970）を用いて分類した。その分類方法として、平成11年度版『高等学校学習指導要領解説 保健体育編』で使用されている用語を参考として、まず大きく18の大項目に分類した。次に、さらにその項目を細分化して小項目を設けたのが、表1である。なお、その出題傾向を全国と各地方で比較するために、図1に示した。それでは、次に小項目の分類基準に関する概説を述べる。

### 2. 項目別の概要

「学習指導要領」に関しては、(1)～(7)で学習指導要領解説の中にある記述が用いられているものを分類した。各運動種目に関する問題でも、学習指導要領にある記述が用いられている場合はここに分類した。「答申」に関しては、小項目にある答申に関する問題を分類した。「選択授業」に関しては、学習指導要領に記述が有る無しに関わらず、選択制授業に関することが問われているものを分類した。「新体力テスト」に関しては、学習指導要領に記述が有る無しに関わらず、新体力テストに関することが問われているものを分類した。「評価法」に関しては、学習指導要領に記述が有る無しに関わらず、評価に関することが問われているものを分類した。「地域特有のもの」に関しては、「 県の・・・」という記述がある場合や、その地域特有の条例などが問われているものを分類した。「集団行動」に関しては、学習指導要領に記述が有る無しに関わらず、集団行動に関することが問われているものを分類した。「集団行動」を問う問題の絶対数が少ないので、とはまた別にこの項目を作成した。「体づくり」に関しては、学習指導要領における「体づくり運動」の部分の記述が用いられているものを分類した。「 」に関しては、上述同様に各運動種目に関することで、学習指導要領解説に記述されていないものを分類した。学習指導要領解説に記述があるものは、すべて (7) に分類した。「体育理論」に関しては、学習指導要領解説内の体育理論に関する記述を4項目に分けて分類した。指導要領の記述が用いられていないものは、「高等学校保健体育 第一学習社」の内容を参考にして分類した。ただし(4)に関しては指導要領の記述のみとした。「保健」に関しては、学習指導要領解説にある(1)現代社会の健康(ア. 健康の考え方・イ. 健康の保持増進と疾病の予防・ウ. 精神の健康・エ. 交通安全・オ. 応急手当)、(2)生涯を通じる健康(ア. 生涯の各段階における健康・イ. 保健・医療制度及び地域の保健・医療機関)、(3)社会生活と健康(ア. 環境と健康・イ. 環境と食品の保健・ウ. 労働と健康)の合計10項目を基本的基準とし、それに当てはまらない場合は、その他「保健授業における指導法」など

適宜項目を加えながら分類した。「 体育授業マネジメント法」に関しては、トラックの描き方、トーナメントの組み方など、体育教師にとって必要である運営技術・準備方法などが問われているものを分類した。なお、「バレーボールのトーナメントを行う。そのときの試合総数を求めよ」といったようにある種目の名称が明記されていても、その他の種目に適応可能なものに関してはここに分類した。「安全管理」に関しては、学習指導要領解説の記述が用いられ、ある種目特有のことであっても、安全管理に関する内容が問われているのなら、ここに分類した。

大問にある中の(1),(2)などの小問は、それぞれ上記の基準に従って分類した。ただし、穴埋めの場合は1つ1つ数えるのではなく、その穴埋めの大問を1つとしてカウントした。選択肢から選ぶものも大問1つとしてカウントした。

### 3. 出題問題の傾向

日本の教員採用試験・保健体育科「専門教養」の出題において最も特徴的なことは、「学習指導要領」・「保健」に関する問題の比率が、それぞれ 20.5%、26.3% (合計 46.8%) と他の項目に比べて非常に高いということである。次に、保健に関しては、保健の教科書を中心とした知識に偏っていて、宮崎県で出題されていた「保健の学習指導における工夫に関して答えよ」というような実際の教育活動における具体的な指導方法に関してはほとんど触れられていない。保健の中でもとりわけ、「現代社会と健康」の(2)「健康の保持増進と疾病の予防」が、保健全体の353問に対し100問(28.3%)と特に多い傾向にある。ここには生活習慣病に関する内容のものが多く、現代社会における健康やその対策の考え方が変化している中、特に増えたのではないと推察される。

次に、各運動種目に関しては、実際の教育活動における具体的な指導方法などはほとんど問われず、そのスポーツのルールが非常に多く問われる傾向が示唆された。スポーツのルールに関する知識も必要であるが、実際に指導する場合は状況によってルールは臨機応変に変えていくものであると思われる。調査結果から、～の各運動領域を問う問題の総数は358問で、そのうちのルールを問うものは210問であり、その比率は58.7%とルールだけで6割近く占めていることがわかる。これほど偏った出題傾向は今後の教員の「資質能力」の向上といった点においては看過できないものと思われる。しかも、「保健」と同様に、各運動領域の指導方法に関する出題が少ない傾向(～の内の7.2%)にある。

全体的な問題配分に関しては、全国と各地方の相関が非常に高く( $r=0.89\sim 0.97$ )、ほぼ同様の傾向であることが示唆された。したがって、各地方の傾向は全国でのそれに類似することが推察できる。

表1 日本における教員採用試験の出題問題傾向の分類

大項目	小項目	項目数(個)と割合	
学習指導要領	(1) 体育の性格・目標・内容の記述	27	274 (20.5%)
	(2) 保健の性格・目標・内容の記述	57	
	(3) 指導計画(授業時数・領域の取り扱い・履修方法など)	59	
	(4) 改訂内容	25	
	(5) 保健体育科の目標・総則	23	

	(6) 運動部の活動	9	
	(7) 各領域別(体づくり・体育理論を除いたもの)の「内容」(技能・態度・学び方)に関わること	74	
答申	(1) 平成14年9月30日・中央教育審議会「子どもの体力向上のための総合的な方策について」	12	25
	(2) 平成12年9月13日「スポーツ振興基本計画」	13	(1.9%)
選択授業	学習指導要領に記述が有る無しに関わらず、選択制授業に関するものが問われているもの	4	4 (0.3%)
新体力テスト	(1) 実施種目・行い方・各体力要素との関連	21	
	(2) ねらい	4	43
	(3) 測定方法	13	(3.2%)
	(4) 活用法	5	
評価法	(1) 評価の名称	2	
	(2) 評価の観点	15	19
	(3) 評価の目的	2	(1.4%)
地域特有のもの	「 県の・・・」という記述がある場合や、その地域特有の条例などが問われているもの	18	18 (1.3%)
集団行動	学習指導要領に記述が有る無しに関わらず、集団行動に関するものが問われているもの	8	8 (0.6%)
体づくり	(1) 体ほぐしの運動	39	
	(2) 体力を高める運動	10	54
	(3) 目標	5	(4.0%)
器械運動	(1) 技の分類・説明	14	
	(2) 指導法・練習法	12	35
	(3) 技能・技術	9	(2.6%)
	(4) 評価	0	
水泳	(1) ルール	13	
	(2) 指導法	5	26
	(3) 技能・技術	8	(1.9%)
	(4) 評価	0	
陸上	(1) ルール	30	
	(2) 指導法	5	38
	(3) 技能・技術	1	(2.8%)
	(4) 評価	2	
球技	(1) 種目ごとのルール	145	
	(2) 種目ごとの指導法・練習法	20	
	(3) 種目ごとの技能・技術	20	193
	(4) 種目ごとの評価	0	(14.5%)
	(5) その他(歴史など)	1	
	(6) ニュースポーツ・その他のスポーツ	7	

武道	(1) 種目ごとのルール	8	51 (3.8%)
	(2) 種目ごとの指導法・練習法	5	
	(3) 種目ごとの技能・技術	35	
	(4) 種目ごとの評価	1	
	(5) その他(歴史など)	2	
ダンス	(1) ダンスの種類の種類	7	15 (1.1%)
	(2) 指導法	3	
	(3) 技能・技術	4	
	(4) 評価	1	
体育理論	領域としての「内容」(1) 社会の変化とスポーツ	40	153 (11.4%)
	領域としての「内容」(2) 運動技能の構造と運動の学び方	19	
	領域としての「内容」(3) 体ほぐしの意味と体力の高め方	93	
	領域としての目標	1	
保健	(1) 現代社会の健康(ア, 健康の考え方)に関わる事	46	353 (26.3%)
	(2) 現代社会の健康(イ, 健康の保持増進と疾病の予防)に関わる事	100	
	(3) 現代社会の健康(ウ, 精神の健康)に関わる事	36	
	(4) 現代社会の健康(エ, 交通安全)に関わる事	6	
	(5) 現代社会の健康(オ, 応急手当)に関わる事	61	
	(6) 生涯を通じる健康(ア, 生涯の各段階における健康)に関わる事	33	
	(7) 生涯を通じる健康(イ, 保健・医療制度及び地域の保健・医療機関)に関わる事	9	
	(8) 社会生活と健康(ア, 環境と健康)に関わる事	38	
	(9) 社会生活と健康(イ, 環境と食品の保健)に関わる事	7	
	(10) 社会生活と健康(ウ, 労働と健康)に関わる事	2	
	(11) その他(指導法などに関わる事)	15	
体育授業マネジメント法	(1) 体力向上のための授業法	2	12 (0.9%)
	(2) ゲームの効率的な進め方	1	
	(3) マラソン大会の運営	1	
	(4) トラックのラインの描き方	2	
	(5) リーグ戦・トーナメントの運営	5	
	(6) 施設の効率的な使用法	1	
安全管理	安全管理に関する内容が問われているもの	19	19 (1.4%)
<b>合計</b>		<b>1340</b>	

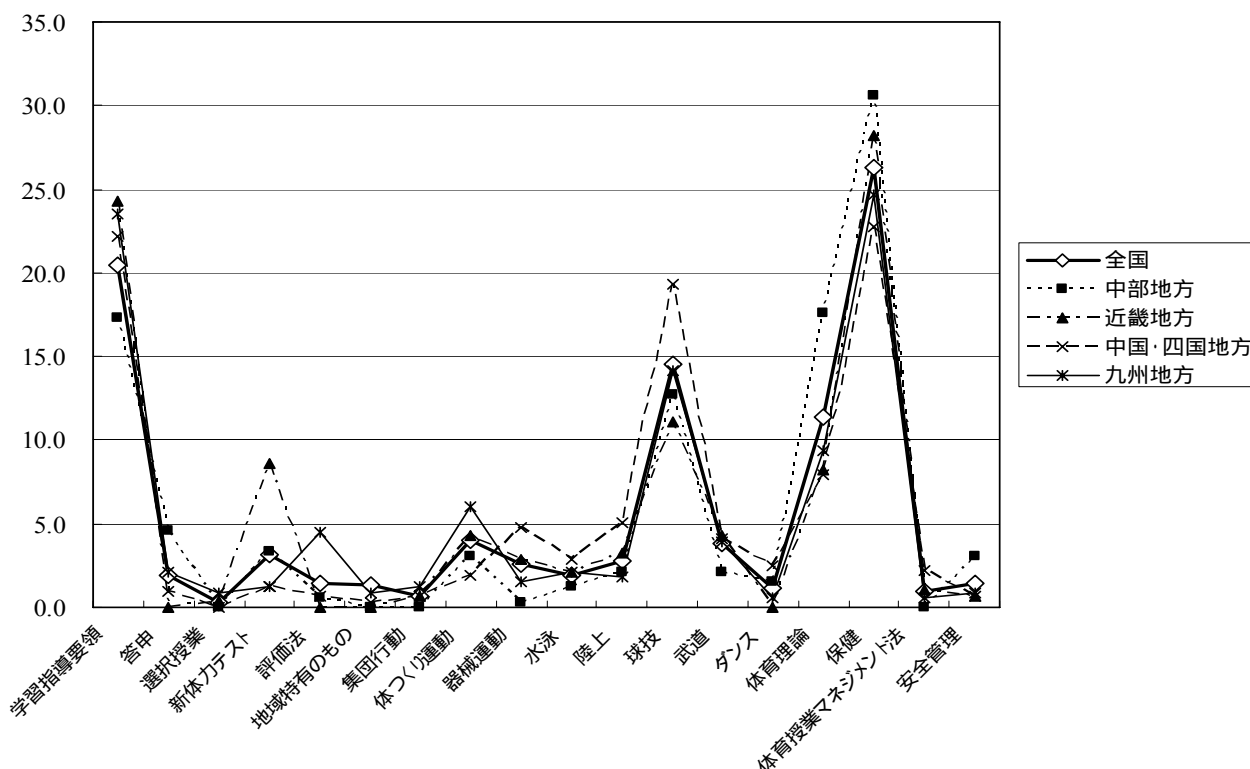


図1 わが国の教員採用試験内容の傾向

## アメリカにおける教師能力テストの概要

### 1. 教師能力テスト導入の背景

先でも述べたように、各州実施の教師能力テストの種類は、全国的に標準化されたテストであるETSの開発したNTEと、州独自で開発した教師能力テストと大きく2つに大別することができる。このどちらかの教師能力テストが、教員免許取得の際の資格要件として要求されている<sup>注2)</sup>。しかしながらここでは、紙幅の関係上とりわけ前者に限定して論述することとする。

ETS作成によるNTEの特色を概観してみると、この試験の発端は1940年の第2次世界大戦前当時、教員採用の際に利用する目的で、全米の23地域において一般教養、教職専門、専門教科の3領域について実施されていた。それから1982年に、従来の一般教養・教職専門にコミュニケーションスキルが加えられ、総合領域に関するテスト(core battery test)と専門教科に関するテストの2領域になった。その後、NTEは1992年の改訂を受けて、ETSが開発し実施している新任教員のための教職評価：プラクシス(実践)・シリーズ・テスト(Praxis Series Test)の中に位置づけられている。

### 2. PRAXISについて

PRAXISは、PRAXIS I：基礎学力、PRAXIS II：各教科の内容と教育方法に関する試験、PRAXIS III：授業観察とその事前、事後インタビューを組み合わせ、実習生の授業実習に関する評価を行うものと3つで構成されている。また、インターンシップの最終段階における州の免許交付試験の一部となっており、合格のための基準得点が規定されている点が特徴的である(Simms, R.L., 1992)。その中でもとくに、本研究に関連するPRAXIS IIIのPhysical Education High Schoolについての具体的な特徴を次に述べることとする。

### 3. PRAXIS Physical Education High School

PRAXIS は、従来の NTE を構成する、総合領域に関するテスト（一般教養、教職専門、コミュニケーションキル）と専門教科に関するテスト（specialty area tests）からなる。前者の NTE 総合領域テストは 23 州で、実施中（22 州）あるいは計画中（1 州）である。1990 年当時に比較し 4 科目増加している。いずれかの科目について 23 州で、実施中（21 州）あるいは計画中（2 州）の状況にある。

XAM（有限会社）が出版している PRAXIS : Physical Education High School）の具体的な内容を以下の表 2 に示す。それは、能力（competence）26 項目、そしてその各項目に対する小項目が約 2～3 に細分化されている。なお表 2 には紙数の制約上、26 項目のみを記載している。

表 2 PRAXIS における項目名

能力 1.0	専門職としての体育史の知識
能力 2.0	体育哲学的基礎の知識
能力 3.0	体育の社会学的諸相の知識
能力 4.0	体育の心理学的含意の知識
能力 5.0	専門職としての発達と関与の知識
能力 6.0	体育管理と運営の知識
能力 7.0	体育授業における法律的諸相の知識
能力 8.0	学習環境に影響する要因の知識
能力 9.0	体育評価技術の知識
能力 10.0	身体管理の構成要素の知識
能力 11.0	ムーブメント概念の知識
能力 12.0	身体管理の物理的原則の知識
能力 13.0	身体管理の技術発達における活動の知識
能力 14.0	運動パフォーマンスの諸相の知識
能力 15.0	ルール、方略、専門用語の知識
能力 16.0	体育活動における適切な行動の知識
能力 17.0	教授方略の知識
能力 18.0	体力の構成要素の知識
能力 19.0	運動計画原則の知識
能力 20.0	活動のフィットネス価値の知識
能力 21.0	体力プログラム開発の知識
能力 22.0	ストレス下における運動の効果と健康的なライフスタイルの知識
能力 23.0	栄養と体重管理の知識
能力 24.0	健康危険要因の知識
能力 25.0	運動の特権の知識
能力 26.0	消費者（民生）に関する体力問題の知識

## ．わが国の教員採用試験と PRAXIS との比較

ここでは、上記のわが国の教員採用試験と PRAXIS について比較検討を加え考察する。その結果、以下のような点で相違がみられた。

第 1 に、アメリカでは ETS など民間団体による全国的に標準化されたテストが用いられているのに対し、日本の場合は文部科学省によるトップダウン的な教員採用試験を各都道府県で実施している。アメリカでは、そのようなテストを行うことによって、教員の「最小限必要な資質能力」の維持・向上を図っている。それに対しわが国では、各都道府県の教員採用試験しか実施されておらず、全国的に標準化されたテストは存在しない。したがって、わが国の「最小限必要な資質能力」の一側面である知識の維持・向上を期待するのであるならば、そのようなテストを導入することも必要ではなからうか。

第 2 に、PRAXIS の方が、「体育」を取り巻く様々な概念を幅広く考慮した内容で構成されている。たとえば、能力 1, 2, 7, 11 などのような「歴史」「哲学」「法律」「ムーブメント概念」といった大きな概念に加え、能力 6, 9, 17, 19 のような「管理・運営」、「評価」や「教授方略」といった具体的な体育の知識も問われている。一方、わが国のものは、「学習指導要領」と「保健」の内容を問う知識が概ね半数を占めている傾向にある。これはわが国特有の中央集権制度による影響であると推察されるが、本稿の主題に立ち返れば、採用時における実践的な知識として役立つのは前者の知識のように思われる。このことは、わが国の教員採用試験で問われている内容が、実際の教授活動から乖離している傾向があるということを示している。つまり、日本の教員採用試験「専門教養」の大きな課題の 1 つであると思われる。

第 3 に、知識内容の構成が「学習の転移」という点で異なる面がある。「学習の転移」とは、ある文脈で学習したことを別の新しい文脈で活かすことであり、人が社会に適応して生きていくためには欠かすことのできない重要な心の働きである (Byrnes, 1996, p.74)。まず、わが国の知識内容(～)はいわゆる学習指導要領の体育領域であるが、その各領域の問題が存在し、とりわけ「球技」は頻出問題となっている。一方、PRAXIS は体育で教える内容に対して一般的な方法を教えて、すべての内容に転移すると仮定したものとなっている(能力 16, 17)。すなわち、PRAXIS の方が「学習の転移」がそこに働くものとして知識が位置づけられている傾向があると思われる。もちろん、両者に「ルール」という知識がある点においては同様の傾向である。したがって、このような点はわが国ではあまり見られない傾向であり、今後検討する価値は大いにあると思われる。

## ．まとめと展望

以上、本稿ではアメリカの教師能力テスト、とりわけ PRAIXS を中心に述べ、わが国の教員採用試験と比較検討してきた。まず本稿で明らかになった点を以下に示す。

- (1) アメリカでは ETS など民間団体による全国的に標準化されたテストが用いられているのに対し、日本の場合は文部科学省によるトップダウン的な教員採用試験を各都道府県で実施している。
- (2) PRAXIS の方が、「体育」を取り巻く様々な概念を幅広く考慮した内容で構成されている。
- (3) 知識内容の構成が「学習の転移」という点で異なる面がある。

以上の点を踏まえ、今後のわが国の養成段階における体育科教師の「最小限の資質能力」の一側面である知識について示唆を重要な点に絞ってまとめると、全国的な標準化されたテストにより各県の採用試験の妥当性や信頼性を保証する試みが必要であると考え、より教育現場で求められる実践的な知識を問う問題を取り入れる必要がある、などの 2 点である。



最後に付随的に述べる。教師能力テストの主要な目的は、有能な教師を獲得することである。しかし、Hyman, R. T. (1984) が指摘しているように「多くの才能ある、教師として有能な学生が教職に就くためには、教師能力テストという選抜の方法にだけ注意が払われるべきではない。教職により有能な人々を引き寄せ、さらに、教職の専門化をし、高度化するためには、経済的報酬、労働条件等の雇用条件の改善も必要であろう。免許取得の条件を厳しくすることだけではない。」このことは、今後の我が国の教育改革を進める上で、考慮していかねばならない問題であろう。

なお、アメリカの様々な示唆・参考も、そのまま役に立つわけでないことを留意しておく。また本稿は事例的研究であり、結論を出すことは早計であるが、ここで取り上げた知見は今後のわが国の教育制度に対して一石を投じるものが見えてくるのはなかるうか。

#### <注>

- 1)連邦教育省によると、1990年に教員免許の取得要件として教員免許取得試験を行っている州は、アラバマ、アラスカ、ミシガンなどの7州を除くすべての州となっている。
- 2) 教師能力テストに対し、公衆の89%、現職教員の60%が教員に採用される前に試験を課すことに賛成であり、また今日NEA、AFTといった二大職員組織も教員志願者に対しては全国的に共通した免許資格試験を実施することに賛成の意見を表明するに至っている(八尾坂, 1998)。

#### <引用・参考文献>

- Byrnes, J. P. (1996) *Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts*. Boston : Allyn and Bacon, p.74
- ETS ; XAM PRAXIS PHYSICAL EDUCATION HIGH SCHOOL
- Flippo, R. F., & Foster, C. R. (1984) Teacher Competency Testing and Its Impact on Educators, *Journal of Teacher Education*, March-April, pp.10-11
- Hyman, R. T. (1984) Testing for Teacher Competence ; The Logic, The Law, and The Implications, *Journal of Teacher Education*, March-April, 1984, p.15
- NASPE (1997) *Shape of the nation report*, NASPE : Reston
- Simmis, R. L. (1992) Praxis : A Collaborative Development. The Minnesota Board of Teaching and Educational Testing Service. (Paper presented at the Annual Meeting of the Education Commission of the States ; Boulder, CO, June 5, 1992)
- Watts, D. (1982) Can Campus-Based Preservice Teacher Education Survive? ; Part Accreditation and Certification, *Journal of Teacher Education*, July-August, 1982, p.38
- 井谷恵子 (1997) 「アメリカにおける体育基準書の刊行 - 刊行に至る経緯, 及び基準書の内容」『京都教育大学紀要』Ser.A, No.91, pp.37-55
- 蓬野弘幸・入口豊 (2003) 「アメリカの大学における体育科教員養成の現状に関する研究( ) - アメリカにおける教員免許制度について - 」『大阪教育大学紀要第 部門』第 51 巻 第 2 号
- 川喜田二郎 (1967) 『発想法』東京中央公論社
- 川喜田二郎 (1970) 『続 発想法』東京中央公論社
- 佐藤三郎 (1999) 「世界の教育改革 - 21 世紀への架ヶ橋 - 」東信堂
- 佐久間亜紀 (2002) 「アメリカの教師教育制度の現状と問題点 - 日米比較の観点から」『教員養成カリキュラム開発研究センター 研究年報 Vol.1』

- 高橋健夫 (2001) 「日本および諸外国の学校体育カリキュラムの実状と課題」 平成 11 年度～平成 12 年度科学研究費補助金 (基盤研究 A(1)) 研究成果報告
- 友添秀則 (2002) 「アメリカにみる学校体育カリキュラム改革の動向」 『スポーツ教育学研究』 Vol.22, No.1
- 長松正康 他 (2005) 「技術・情報教育における教育実習生が達成すべき基準作成の試み (1)」 『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要 第 33 号』 pp.41-46
- 日本体育学会学校体育問題検討特別委員会監訳 『世界学校体育サミット - 優れた教科「体育」の創造をめざして - 』 杏林書院
- 本間政雄・高橋誠 (2000) 『諸外国の教育改革 世界の教育潮流を読む』 ぎょうせい pp.72-77
- 麓信義 (1993) 「アメリカ・テネシー州の体育教員養成制度とその周辺について - 2」 『体育の科学』 Vol. 43(2), pp.163-167
- 八尾坂修 (1998) 『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』 風間書房 pp.211-235
- 八尾坂修 (1999) 「アメリカにおける教師教育改革」 『日本教師教育学会年報』 Vol.8, pp.42-47
- 文部科学省編 (2003) 『2002 諸外国の教育の動き』 財務省印刷局
- 文部科学省 中央教育審議会教員養成部会発表資料 3 「アメリカ合衆国における教員免許更新制」 2005 年 1 月 18 日 文責 ; 八尾坂修

## 第 2 節 教育実習における指導内容に関する事例研究 —実習日誌とインタビューを手がかりに—

岩田昌太郎・木原成一郎

### ・問題の所在とその背景

大学における教員養成カリキュラムの中で、教育実習は、学生が教職、教科の専門的知識を統合化し、学問的、人間的課題を意欲的に追究する心と力を鍛える契機として重要視されている (小島ら, 2002, p.53)。また、教育実習が果たす重要な役割として、授業実践や子どもとの関わりを通して教育実習生の実践的な「教授技術 (teaching skill)」を向上させることが挙げられている (日野, 2000)。すなわち、教育実習は、教師となるために学校教育の実際を総合的、体験的に学ぶ場であるといえる。

教育実習の実態解明に向けた調査研究もこれまで数多く報告されてきた。例えば、教育実習生の授業技術の変容と指導観の変容態様を明らかにした佐藤・西村 (1978) は、教育実習生の実習授業を 学習目標の構成、学習過程の構成、教材の構成、教授学習場面の構成、授業管理の 5 項目の観察項目で観察している。その結果、資料の活用、授業の流れ、授業のポイント、対象に応じた指導、生徒との対話などが、教育実習生の体育授業を分析する際の分析観点として有効であると報告された。また、勝亦ら (1984) は、中学校及び高校での教育実習生を対象に「体育授業で力不足を感じている」ことを選択させた。その結果以下の 7 つの知見を得ている。それは、生徒を上手に把握することができない、説明の仕方や話し方、実技が上手にできない、効果的な授業展開ができない、教材研究の不足、集団行動の指導、専門的な知識の不足、である。

さらに、1980 年代後半になると高橋健夫が紹介した ALT-PE 観察法や授業場面の期間記録法による組織的観察法を用いた研究が行われた。その中では、教育実習生の授業を対象としたさまざまな

研究（高橋ら, 1986；入口ら, 1991；伊藤・友添, 1991；岸本・山口, 1992；日野, 2000）により，教育実習生における体育授業の基礎的条件に関する数多くの有益な知見がもたらされている。しかしながら，それらの研究は，体育授業の基礎的条件（マネジメントや授業の規律，授業の雰囲気，学習従事量や運動量など）を明らかにすることはできても，内容的条件（授業の目標・内容の押さえ方，教材・教具の工夫，学習過程の組織化など）を解明するには至らないという指摘がなされるようになった（高橋, 1992）。すなわち，これまでの組織的観察法では「授業の内容的条件」の適否を明確に判断できず，それを可能にするために授業過程の教師と児童・生徒の行動を総合的に観察し，解釈する研究が求められているといえる。

ところで，諸外国における教育実習に関する研究においても多くの研究が報告されている。Furlong and Maynard（1995）は学生の教育実習授業の観察記録や質問紙，さらには学生へのインタビューの資料を総合的に検討し，教育実習生の発達段階を5段階に区分<sup>1)</sup>している。また，Calderhead（1992）は教育実習生の授業に関する反省を喚起するための方法を日記や実習記録の分析，共同作業，発話思考とマイクロティーチング，価値の記述と比較，アクション・リサーチなどに整理している。さらに，Clandinin（1992, 1993）は教育実習生に対して，彼らの実習記録に対する応答や面接を継続的に実施し，彼らが自分の言葉で実践を記述し解釈するようになったと報告している。加えて，Ennis *et al.*（1991）は階層ツリー法を用いて，教員養成課程の学生と現職の体育教師らの中で知識構造の組織化を検討した結果，学習指導に関する経験を積むにつれて知識が増加し，その組織化が進むことを報告している。そうした研究では，教育実習生の知識や技能の実態を明らかにするために日記や実習記録，そして面接など多様な研究方法を用いている。

教育実習生の授業の特徴や教育実習段階で身につく知識や技能の実態を明らかにすることは，教育実習のプログラムをより効果的に構成する上で役に立つと考える。しかしながら，体育の教育実習を対象とした先行研究では，教育実習生に主要な関心が向けられ，教育実習生に大きな影響を与える指導教員からの指導内容に関する研究は十分に検討されているとはいえないと思われる。したがって，指導教員を対象を焦点化して，その指導される事項の内容を明らかにしようとするのが本節の目的である。

## ・研究方法：資料の収集と分析の方法

### 1. 調査1

調査1では，本章の研究方法について調査対象と調査内容，そして分析方法に大別して述べる。

#### 1) 調査対象

まず，国立大学法人H大学（以下，H大学と略す）の教育実習のシステムを簡略に述べる。H大学では，教育実習が学部4年生の前期（6月上旬から2週間）と後期（10月上旬から2週間）の2回にわたって実施される。本章では，H大学附属学校において平成16年度教育実習後期（10月6～20日）に行われた健康スポーツ系コース4回生（7名：内訳男子3名，女子4名）が行った保健体育授業を分析の対象とした。なお，健康スポーツ系コース4回生は以下「実習生」と略す。

参加者の選出は，京極（2002）の指摘<sup>2)</sup>を踏まえ，平成16年度の教員採用試験を受験した学生とした。その7名の内3名は教員採用内定者であり2名は1次試験まで合格した学生であった。したがって，教育実習にむけて意欲の高い実習生を選出した。なお，この2週間での教育実習回数は1人平均5回である（その内訳は，体育4；保健1）。

## 1.2) 調査内容

浅田ら(1998)の「授業日誌法」を参考にして、平成17年3月『広島大学大学院教育学研究科 共同研究プロジェクト報告書(第3巻)』の「教育実習におけるメンタリング・システムの研究」で使用された「実習日誌」を一部修正して「教育実習活動日誌」を作成した(図1)。そして、各実習生に教育実習期間中の2週間の間、その日に指導教員に指導された内容(授業に関するものに限定)を時系列ごとに箇条書きするように依頼した。すなわち、授業を実施する前である学習指導案を見せる段階から、実施後の批評会の内容までである。

教育実習活動日誌 10月12日 実習教科(保育) 記録者氏名( )	
実習中の主な活動を1日の時間経過に沿って記録して下さい。また、それらの活動において、指導教員(教科、生徒指導)から受けた指導について、いつ、どのような状況で、どのような内容の指導を受けたかなど、具体的に記録して下さい。記録は簡潔なものですが、用紙に書ききれない場合は、裏面、裏紙を使う等して下さい。	
7:00 起床	批評会にて
9:00 1限 観察 (2限)	<ul style="list-style-type: none"> <li>1限: 短キョウ走</li> <li>・話し方に注意</li> <li>・指示内容を具体的に</li> <li>・次にどの順番かをよび、指示を出し[ソ、自分が書いた]予</li> <li>・準備(体操)は十分にはやらない。</li> <li>・教員の注意を覚える。</li> </ul>
11:00 3限 観察 (西)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒はグループで座る運動などを覚える</li> <li>→ 置いて対応でそのかおれは[ソ、]に[ソ、]</li> <li>・何のためにしているのか、こちら側(教員)は目を凝らすに。</li> <li>・見学者への対応 → 地味なことではある。可能な限り言葉に[ソ、]</li> </ul>
14:40 6限 観察 (2限)	<ul style="list-style-type: none"> <li>2限: 2限</li> <li>・導入に比べ、この時間をかけるかを考える</li> <li>・時間の割りに 運動量が少い。</li> <li>・くっつけてるのは危険</li> <li>・閉鎖的 → 閉鎖的 → 閉鎖的</li> <li>・2限は[ソ、]で、耳を入れる</li> <li>・いきなり 言葉で指示から[ソ、]は 首倒しからの[ソ、]</li> <li>・片足の閉鎖をやらせる。</li> <li>・「まずやらせてみる」 → 安全面には 充分注意する</li> <li>・声かけは 充分注意。</li> </ul>
16:30 批評会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・声かけは 充分注意。</li> </ul>
20:00 指導案作り	<ul style="list-style-type: none"> <li>3限: 短キョウ走</li> <li>・スローに[ソ、] コールタイムは必ずおろす</li> <li>・余裕の余裕で 進めれば[ソ、]は 進めれば</li> <li>・遅くても[ソ、]は 遅くても[ソ、]は 遅くても[ソ、]</li> </ul>
22:00 起床	<ul style="list-style-type: none"> <li>6限: ダンス</li> <li>・先生がテンションを上げ</li> <li>・最後の部分で、動きを止めてさせる</li> <li>・生徒の動きをみて、先生は[ソ、]</li> <li>・よく[ソ、]、[ソ、]と[ソ、]、見て[ソ、]</li> </ul>

印象に残る出来事など(今日のあなた自身の実習、他の実習生の実習の観察、教員から受けた指導などで、何が印象に残っていますか。印象に残ることや指導の内容などについて記録して下さい。)

2限の授業での[ソ、]緊張した。指導案を[ソ、]つめて[ソ、]に、  
8限の[ソ、]分が[ソ、]、予定していた内容の半分ほど[ソ、]進め[ソ、]に、  
か[ソ、]反省した。

図1 教育実習活動日誌

## 1.3) 分析方法

7名の実習生の「教育実習活動日誌」に記された文章を整理・体系化するために、意味のまとまった文ごとに区切り、KJ法(川喜田, 1967)を用いて分類した。カテゴリー名は、その区分された内容をわかりやすく表示するような用語を筆者を含めた2名(内1名は16年間教員養成に従事している大学教員に協力を依頼した)で命名した。その際、「カテゴリー」をまとまりのあるカテゴリーごとに集約して「カテゴリー」と明記した。さらに、このカテゴリーに、アンケートに記載された文章から代表的と思われる文を選んで例示した(表2)。カテゴリーの分類とカテゴリー名の命名は、2名の意見が一致するまで協議を行い、分類の意見が一致しない項目は除外した。

## (2) 調査2

調査2では、本章の研究方法について調査対象と調査内容、そして分析方法に大別して述べる。

### 2.1) 調査対象

調査対象として、H大学のF附属中・高等学校(以下、F附属と略す)の保健体育科教師4名を対象<sup>3)</sup>として、次のような理由で調査を依頼した。H大学は毎年延べ約600名の教育実習生を4つの附属学校(中・高等学校)に送っており、附属実習としては最大数の教育実習生を実習させている<sup>4)</sup>。体育科の指導教員に限れば、1年間で1人約10人を指導する。H大学の附属学校は4つあるがF附属を選択した理由は、筆者自身が2003年度に1年間ほど非常勤講師として勤務した学校であり、教員との信頼関係が密であると判断したためである。また、F附属の教員は同校に20年以上勤務している者が3分の2であり、教育実習における指導の経験が豊かである。つまり、彼らは通常の公立学校のような人事異動に左右されず、毎年継続して多くの教育実習生を指導す

る経験を持つ特殊な環境下にいる教員である。対象者の概略を以下の表1に示す。

表1 F 附属の保健体育科教師のプロフィール

		性別	教員歴(年)
1	A	男	35
2	B	男	25
3	C	男	24
4	D	男	24

## 2.2) 調査内容

指導教員4名の各々に対して約15~30分間の個人インタビューを実施した。インタビューの方法としては、鈴木(2002)で述べられている半構造化面接法<sup>5)</sup>を参考にした。最初は、自由会話を数分してもらい、その後教育実習期間における実習生に対して意識して指導していることや調査1で得られたカテゴリーをもとに、その内容への意見等を尋ねた。また、最後に現在の大学の教員養成への要求等についても尋ねた。

## 2.3) 分析方法

インタビューの際には、フィールドノートを記録するようにした。なお、インタビュー内容はデジタルボイスレコーダー(SANYO)にすべて録音して、後日文字化しトランスクリプトを作成した。そして、調査1で取り出されたカテゴリーに関連したキーワードが記載されているトランスクリプトの内容のひとまとまりを取り出して解釈した。

なお、本論文の末巻にインタビュー内容のサンプルを1つ掲載しておく(pp.90-95)。

## ・結果

### 1. 教育実習生に対する指導教員の指導内容について

表2によれば、教育実習生に対する指導教員の指導内容は、「教師の信念」「授業計画」「授業運営」「教授行為」「評価」「その他」の6つの大項目に分類された。

まず、教育実習全体の傾向を示すために大項目については2週間分のデータを総合したもので述べる。第1の大項目「教師の信念」は合計18個(5.3%)と2番目に少ない。この項目は、体育授業の雰囲気や体育教師および生徒たちについての教師の考え方や価値観を含んでいるので「教師の信念」と命名した。この項目はさらに「モチベーション」と「教師としての心構え」の2つの小項目に区分された。この項目は、従来の教育実習生を対象とした体育授業の研究ではあまりみられない項目である。

第2の大項目「授業計画」は合計124個(36.6%)と最も多い。この項目は、教材研究や指導案作成の方法、そして授業前の器具や教具の準備などを含んでいるので「授業計画」と命名した。さらに大項目は「教材研究」「授業前の準備」「指導案」「目標の明確化」「体力」の5つの小項目に区分された。

第3の大項目「授業運営」は合計43個(12.7%)と3番目に多い。この項目は、笛や排列による生徒の掌握や、体育授業の時間配分などを含んでいるので「授業運営」と命名した。さらに大項目

は「笛」「片付け」「安全・けが」「生徒の掌握」「排列法」「時間配分」の6つの小項目に区分された。

第4の大項目「教授行為」は合計118個(34.8%)と2番目に多い。この項目は、体育授業における教師の指導技術である板書の方法や指示や示範、そしてフィードバックの方法などを含んでいるので「教授行為」と命名した。とりわけ「説明」「フィードバック」「指示」「示範」の小項目がこの順に指導を多く受けていることがわかった。さらに、「生徒を待つ」「非言語的指導」のような習得の困難な「教授行為」であると思われる項目まで9つの小項目に区分された。

第5の大項目「評価」は合計3個(0.9%)ともっとも少ない。この項目は、「目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)」における4つの観点に関する記述を含んでいるので「評価」と命名した。

第6の大項目「その他」は合計33個(9.7%)である。その小項目の内容が他の大項目にも属しないと判断したために設けた。

表2 教育実習活動日誌に記された内容のカテゴリーと代表的な文章例とその記述数(割合)

カテゴリー	カテゴリー	代表的な文章例	記述数				
			1W	SUM	2W	SUM	SUM (1W+2W)
教師の信念	教師としての心構え	・生徒を思う熱い気持ちを持ち続ける ・君らの専門は陸上やサッカーではなく保健体育だ	7	11 (5.8%)	3	7 (4.7%)	18 (5.3%)
	モチベーション	・教師が声を出すことで、雰囲気盛り上げる ・クラスの雰囲気の把握	4		4		
授業計画	教材研究	・生徒に応じた教材観 ・運動の系統性・段階性・発展性 ・導入への工夫	31	73 (38.6%)	28	51 (34.0%)	124 (36.6%)
	授業前の準備	・物(ボールや籠)の配置と確認 ・広い場所を使用するときの場の設定の仕方	20		4		
	指導案	・手順と組み立て ・他人が見てもできるような図示	11		7		
	目標の明確化	・ねらいや目標は焦点を絞る ・「本時のねらい」をしっかりと	7		10		
	体力	・体力面への配慮 ・一人一人の運動量を考えよう	4		2		
授業運営	時間配分	・どこをスリム化(削る)するか(アクシデントの考慮) ・メインに何分かけているか	8	23 (12.2%)	4	20 (13.3%)	43 (12.7%)
	排列法	・立ち位置(生徒の距離感・太陽位置)、整列させる意義 ・一番能率の良い場所	8		0		
	生徒の掌握	・生徒をざわつきは、授業のことか、他のことか見極める ・全体の意見の共有と、違う意見への対処	4		4		
	安全・けが	・補助の大切さ ・けがへの対処	3		6		
	片付け	・コート整備 ・分担させる	0		3		
	笛	・笛一つにしても適切なものを ・もっと鋭く吹く	0		3		
教授行為	説明	・具体性と例示を用いた説明 ・説得力は教師の体験、経験によるものが多い(SWITH)	25	60 (31.7%)	18	58 (38.0%)	118 (34.8%)
	指示	・的確な指示、正しい言語の使用 ・巡視の際における視点のポイント	13		10		
	フィードバック	・一人が理解できても、全員が理解するとは限らないからこそフィードバック ・「目標・好奇心・成就感」を認め、励まし、誉める。	9		14		

	示範	・生徒の見る位置とスペース ・悪い示範から良い示範へ	8		4		
	賞罰	・賞罰 ・工夫として「ペナルティ」を課すときの配慮	3		1		
	発問・質問	・全体に聞いたあとに、個人に聞く ・生徒の意見に対して追加して間違いに気づかせる	2		1		
	生徒を待つ	・こちらがすべて整えるのはよくない ・生徒に「待たせる」ことも指導	0		2		
	非言語的指導	・大切なところの声の強弱 ・指導のチャンスを逃さない	0		2		
	板書	・筆記と板書の関係 ・ポイントの図示	0		6		
評価	絶対評価	・評価の観点には「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能」「知識・理解」の4つがある。	3	3 (1.6%)	0	0 (0%)	3 (0.9%)
その他	生徒指導	・ルールやマナーを通して ・授業の中でできる生徒指導	8	19 (10.1%)	3	14 (9.3%)	33 (9.7%)
	準備体操および整理体操	・体と号令のリズムを合わせる ・自分の順序と流れをつくる ・アップの種目にも系統性を持つ	6		3		
	生徒をみる視点	・全体を見るのも大事だが、焦点を絞ることも大事 ・子どもの様子を観察し次につなげる。	4		6		
	見学者への対応	・見学者へのプリント配布や運営の手伝い等の指導 ・指導案段階で決めておくことが大切	1		0		
合 計			189		150		339

注) 小項目の配列は第1週目の項目数が多いものから少ないものへと並べた。

## 2. 各週の指導内容の変容

図2では教育実習における各週の指導内容の変容を示した。ここで大項目の「授業計画」と「教授行為」の変容に注目した。まず「授業計画」は、第1週目の38.6%から第2週目に34.0%と指導された内容が減少している。その理由は、小項目の「授業前の準備」が10.6%から2.7%に減っていることが大きな要因の1つとなっている。次に「教授行為」であるが、第1週目の31.7%から第2週目に38.0%と指導された内容が増加している。その理由は、小項目の「板書」や高度な「教授行為」と思われる「非言語的指導」や「生徒を待つ」、そして「フィードバック」が増加しているためである。

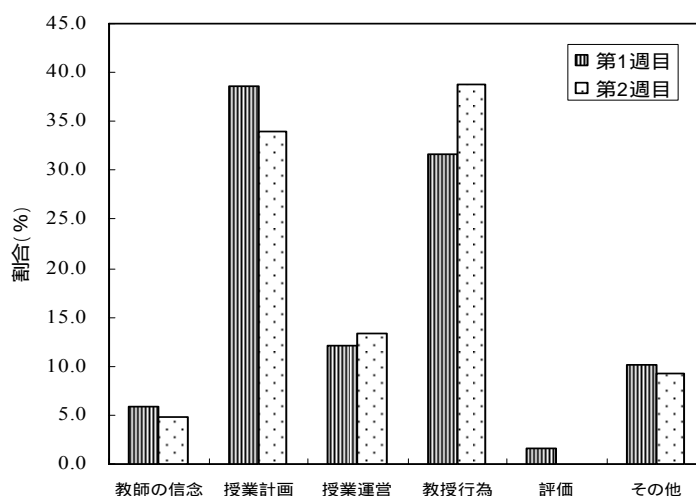


図2 教育実習における各週の指導内容の変容

## ・考察

調査 1 で用いられた大項目の内容に関して、その第 1 週目から第 2 週目にかけての変化の事実と調査 2 で得られたインタビューの内容を用いて考察する。ここでは、もっとも教師経験が豊富と思われる教員歴 35 年と 25 年の 2 名の指導教員のインタビュー内容を用いて、調査 1 で得られた指導項目の大項目のより深い理解を得ることを意図した。

第 1 に「教師の信念」を検討する。これは、「君らの専門は、陸上やサッカーではなく保健体育だ」や「生徒を思う熱い気持ち」などの記述が含まれる「教師の信念」である。中井・岡沢（1999）の指摘<sup>6)</sup>にあるように、教育実習の段階においても体育教師としての「信念」を指導する傾向があることがわかった。しかしながら、「教師の信念」の具体的な中身が曖昧であるために、今後その明確化および分類などの検討が必要であると考えられる。

第 2 に「授業計画」を検討する。まずは何より「教材研究」の項目数の多さに注目した。「教材研究」について指導教員 A 氏はインタビューにおいて、次のように述べた。

「その目標をどういう位置におくかは、あまりにも生徒の実態とかけ離れた目標を置くのではなく、生徒の実態をよく見るということがとても大切である。これをどういうところで実習生がわかっていくかは難しいところである。これは経験知、要するに聞いて分かる段階と、やってみなければ分からない段階が実習中にあるので、これを場面場面で聞いてこなればいいアドバイスは出せない。」

（中略）

「教材研究の中で『これは教えたくなあ』『これは知らなかった。生徒も知らないであろう』という部分があれば、そのような授業ができる。『これはおもしろくない』と思いながら授業をしたら、おもしろくない授業になる。おもしろくない部分を、どうしたらおもしろくできるかと考えながら色々な材料を取り入れていくのが教材研究である。」

また、全指導教員から「教材研究」は他の大項目と並ぶほどの独立したカテゴリーであってもよいとの指摘を受けた。ただし、ここで言及された「教材研究」は、一般的な教材の知識ではなく、生徒の実態に応じて教材を収集、選択、分析すること、および教材化の工夫を意味していると思われる<sup>7)</sup>。

さらに教員 A の「授業計画」についてのインタビュー内容には、以前、教育実習が連続して 4 週間であったときには、各週における目標を立てて、何を指導するかの共通認識を体育科の指導教員全員が持っていたという。その詳細の説明が以下である。

「まず 1 週目『まずやってみよう』と肌で授業というものを感じてみる。すると、やった時に何が不安なのかと、不安に繋がる諸条件をまず把握して、それから、その中から授業を行う際に基本的な知識がある。やっておかねばならないことがあるのか。それがなければ不安になるのだと。例えば、教材研究をしなければならぬとか、生徒の名前を覚えておかなければならぬとか。当然、学習指導要領は知っておかなければいけない。危険を防止するには、このような最低限授業をするための条件、それはやはりやってみなければわからない。指導するためには指導要領を知ってこのような授業をしなければならぬ。そのために、このような教材研究をしなければならぬ、などという意欲がわいてくる。」



(中略)

第2週目は『生徒の実態把握』。生徒がどの程度できるのか、生徒の発達段階。性別も違うだろうが。それから興味関心はどのようなどころにあるのか、あるいは個人差も考えなければならぬとか。見学者はどうするのかというのは次の段階に出てくると思うが。逆に言うと、生徒の行動に及ぼす色々な諸条件を把握しなければならない。(以下、略)

このインタビューの続きでは、第3週目は「授業内容の組み立て」で、第4週目には「授業の組み立て、企てをはっきりさせる」と述べられていた。つまり、1,2週を経て始めて、3,4週目の課題に移行できるが、今回のカテゴリーからは無理やり2週間という期間ですべての指導内容を伝えようとしていることが示唆される。すなわち、2週間という教育実習の制度が、附属実習校のプログラムに負担を強いていると思われる。それに関しては、半数以上の指導教員が同様に2週間という現在の教育実習期間の短さへの不満を述べていたことから推測できる。

最後に小項目の「授業前の準備」について、実習生たちは体育用具及び施設の把握についての知識に関して、実習を通して学ぶことができているように思われる。それは、第1週目と第2週目の指導回数の減少から推察できる。この小項目は「授業設計力」として、重要な知識で教育実習でないと気づきにくい内容ではあるが、養成段階において「模擬授業(マイクロティーチング)」を通して理解できる内容であると思われる。

第3に「授業運営」を検討する。第1週、第2週ともにあまり変化がみられず、常に課題となっている項目であると思われる。ただし、小項目の「排列法」や「時間配分」に関しては、第2週目にかけて指導回数が大幅に減っている。第1週目でそのような知識・技能を習得したために、第2週目で減少したと考えられる。

第4に「教授行為」を検討する。「説明」「フィードバック」「指示」「示範」の小項目がこの順に指導を多く受けているようである。まず「説明」するためには、用いた教材の内容を理解することが前提となると考えられる。したがって、運動技能の特性やスモールステップから構成されている運動の系統のような教材に関する知識を、事前指導として「各教科の指導法」で教える必要があると思われる。「指示」に関しても同様である。次に「フィードバック」について述べる。第1週目の「一人が理解できても、全員が理解するとは限らないからこそフィードバック」や「気づいた時に修正する」などのフィードバックの重要性を示す記述から、第2週目の「目標・好奇心・自信・成就感などを認め、励まし、誉める」や「生徒が目標に向かって理解できる声かけ」などの生徒の把握に応じた具体的なフィードバックの重要性を示す記述に移行している傾向にあると考えられる。最後に「示範」であるが、代表的な文章例(例えば、「うまくできる生徒に示範」「できない例の示範もみせる」など)から推察すれば、教師自身がする示範やうまくできる生徒の示範、あるいは良い例を生徒が行い、悪い例を教師がすることで比較するなどといった幅広い示範の知識と技能を習得しているように思われる。

第5に「評価(評定)」を検討する。記述数(指導)自体は多くはないが、木原(2005)の初任教師の心配事研究の中にもみられる項目であり、教師として重要な知識であると思われる。特に2002年(高等学校は2003年)の新学期より「目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)」の実施が求められているため、単元の目標に準拠して4つの観点に評価規準を具体化した単元計画及び学期末には観点に基づく評定をしなければならない。しかし、教育実習の段階においては、計画した授業をこなす、生徒を把握することで精一杯であるため「評価(評定)」までのレベルまでには到達できな

いことが推察される。したがって、教育実習の長期化（佐藤, 2005）が可能であるならば、一単元全部、つまりオリエンテーションから評価まで実践する中で身につけていくことも必要であると考えられる。

第6に「その他」を検討する。「見学者の対応」は、体育授業を行う上で大切な知識や技能であると思われる。それは体育教師が、見学者をうまく活用できれば、見学者が準備や片付け、あるいはゲームのアドバイザーとしての役割を果たすことが可能であると考えられるからである。

## ・まとめ

本章では、教育実習における体育授業について、指導教員から指導された内容を、実習生が教育実習活動日誌に記入した内容と指導教員へのインタビューにより明らかにしようとした。その結果、以下の点が明らかになった。

- 1) 従来の数量的研究ではとらえきれなかった「教師の信念」という指導項目が取り出された。しかし、「教師の信念」の具体的な内実が曖昧であるために、その明確化および分類などの検討が今後必要である。
- 2) 「授業計画」の「教材研究」という項目が、教育実習において重要な指導内容とされていることが明らかになった。
- 3) 先行研究の指摘（佐藤・西村, 1978；日野, 2000 など）と同様に、「授業計画」と「教授行為」の内容は第1週目から第2週目にかけて変容する傾向にあることが示された。

現在、教員養成において求められている「実践的指導力」や「最小限必要な資質能力」からすれば、現在の制度のもと、教育実習で身につく知識や技能には限界があると思われる。また、本節は教育実習で指導すべき内容に関する事例的研究であり、本節で得られた結論が他の場合に適用されるかどうかは不明である。

## <注>

- 1) Furlong and Maynard (1995) によれば、第1段階の「早期の観念的段階」では学生は自己を教師としてではなく生徒として見ており、自分がこれまでに抱いた教師や子どものイメージにこだわり、担任の教師にしばしば敵対的な態度をとる。ただし、学生が教壇に立つ経験の衝撃は大きく、教室の現実と直面して学生の観念性は急速に消えていき、実習生は、成長の第2段階「自分で切り抜ける段階」に至る。この段階は1から2週間続き、ここでは教師としてみられることや教師としてのお決まりの仕事、とくに教室の一定の規律を達成することが課題となる。この段階で最も実習生が心配を感じることは、「教室の組織化とコントロール」であるが、この段階ではこの心配を処理することができず、授業中に混乱とパニックにおちる学生も多い（pp.76-81）。以下、第3段階の「諸困難を処理する段階」、第4段階の「停滞を打ち破る段階」、そして第5段階の「乗り越えていく段階」と続くが、その説明は紙幅の関係上省略する。
- 2) 京極（2002）は「教職への志望度と教育実習の成果との関連について」で「教職への志望が漠然としていたり、教職志望でないのに教育実習に臨む教生が半数以上いる現状を明らかにし、そのような教生は教職志望が強い教生に比べて、教育実習での成果が少ない」と報告している。
- 3) F 附属の保健体育科では、6ヶ年を一貫した学習内容を構成し、系統的な学習ができるように一貫教育の取り組みを継続している。また、保健体育科として以下のような体育授業観を共通認

識としてとらえ日々実践しているところである。「生徒が将来どのように進路を選択するにしろ、人間生活の基本である健康の維持や増進を生涯を通して積極的に実践する態度を身につけさせるためには、学校体育の果たす役割は非常に大きいと思われる。学校体育が、卒業後のスポーツにつながらないのは何故であろうか。1 つには、卒業後の楽しみとしてのスポーツ活動にたくなく努力を怠ったのではないか、つまり、技術の指導に力を入れすぎ、運動の楽しみが二義的になっているのではないかの反省にたつて、学校の卒業がスポーツの終着駅でなく、生涯化への過程であるにとらえた。すなわち、生涯にわたって、継続すべき意義や価値を理解して、自らの目標や課題を設定し、それを自分自身の方法によって解決しようとする意欲や態度・習慣を育成したいと考えた。そこで、体育科では、6ヶ年を見通して、「学び方を学ぶ」授業を展開し、「やらされている体育」ではなく、「自らが行う体育」、教師はその援助者になるようにし、基礎(1・2年)、充実(3・4年)、発展(5・6年)と6ヶ年を3期に分け、それぞれの期に応じた学習指導法を探求していこうとした(当校では、高1、高2、高3をそれぞれ、4、5、6年と称している)。

- 4) 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要(2005) 広島大学における「特色ある教育実習プログラム」の構築に向けて. 33:39(文責は松浦伸和)
- 5) 半構造化面接法(semi-structured interview)は探索的半構造化面接法とも呼ばれる。半構造化面接法は構造化面接法と非構造化面接法の間存在的な存在で、3つのなかでももっとも一般的な方法である。何を質問すればよいかはある程度わかっているが、どのような回答がもどってくるかは不明な場合に使用するのに適している。構造化面接法と同様に、主なシナリオは決まっています、それに従って面接が進行し、客観的に量的データを求める。しかし、面接者が必要だと判断すれば、フォローアップ質問をしたり、インフォーマントの答えの意味を確認したり、面接中に湧いた新たな興味や疑問によって質問を加えたりなどの柔軟な変更ができる。そのため、自由回答(open answer, free answer)による質的データ(自由回答データ)を求めることにも適している。このように半構造化面接法は、求めるデータの内容によって、構造化面接法にきわめて近いものから非構造化面接法に極めて近いものまで有り、その程度は多様である(鈴木, 2002, pp.24-25)
- 6) 中井・岡沢(1999, p.92)は、「今後、体育授業について教師の持っている信念を知識という視点から検討することで、これまで以上に教材内容と密接に関連した教授スキルを明らかにでき、個々の教師の授業改善のための有益な手掛かりを得ることができると考える」と指摘している。
- 7) 中央教育審議会の初等中等教育分科会教育養成部会「専門職大学院ワーキンググループ(第9回)資料3」(平成17年9月13日)において、その具体的な授業内容の中に、「授業計画(学習指導案の作成)」や「教材研究(教材の収集・選択・分析, 教材化の工夫など)」といった提案がなされていることから、その重要性がうかがえる。

#### <引用文献>

- Calderhead, J. (1992) The Role of Reflection in Learning to Teach, in Valli, L.(ed), Reflective Teacher Education, State University of New York Press, Albany : 139-147.
- Carter, K. (1994) Pre-service teacher's well-remembered events and acquisition of event-structured knowledge. Journal of Curriculum Studies. 26, : 235-252.
- Clandinin, D.J.(1992) Narrative and Story in Teacher Education, in Russell, T. & Munby, H.(eds.),

- Teachers and Teaching : From Classroom to Reflection, Falmer, London : pp.124-137.
- Clandinin, D.J.(1993) Teacher Education as Narrative Inquiry, in Clandinin, D. J., Davies, A., Hogan, P. & Kennard, B. (eds.), Learning to Teach, Teaching to Learn, Teachers College Press, New York : pp.1-15.
- Ennis, C. D., Mueller, L. K., and Zhu, W. (1991) Description of knowledge structures within a concept-based curriculum framework. Quarterly for Exercise and Sports. 62(3) : 309-318.
- Furlong and Maynard (1995) Mentoring Students Teachers : The growth of professional knowledge, Routledge.
- J. W. Creswell (1998) Research Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing among Five Traditions. Thousand Oaks, CA .
- 浅田匡・生田孝至・藤岡完治 (1998) 成長する教師 . 金子書房 .
- 伊藤正信・友添秀則 (1991) 教育実習生の体育授業における教師行動—主として教師の言語行動を中心に— . 研究代表者高橋健夫 平成 12 年度文部科学省研究費研究報告書 : pp.114-154 .
- 入口豊・池田好優 他 (1991) 体育科教育実習生の教授技術に関する事例的研究 . 研究代表者高橋健夫 平成 12 年度文部科学省研究費研究報告書 : pp.71-86 .
- 岩田昌太郎 (2005) 現職教師と大学生における体育授業の認識差 . 教育学研究紀要(中四国教育学会 CD-ROM 版)50 : 530-535 .
- ウヴェ・フリック著, 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子 訳 (2002) 質的研究入門 . 春秋社 .
- 大友智・吉野聡・高橋健夫 他 (2002) 米国における質的体育授業研究の「目的」及び「方法」の特徴 - JTPE 誌の研究例の分析から - . スポーツ教育学研究(22)2 : 93-113 .
- 川喜田二郎 (1967) 発想法 . 中公新書 .
- 勝亦紘一・深井一三・北森義明 (1984) 保健体育科の教育実習に関する調査研究 . 日本体育学会第 35 回大会号 : 763 .
- 岸本肇・山口孝治 (1992) 現職教師と教育実習生の比較からみた体育の教授技術の巧拙に関する研究 . 体育科教育学研究 9 : 23-32 .
- 木原俊行 (1992) 教師の成長の契機 . JET92-95 : 73-78 .
- 木原成一郎 (2005) 初任者研修段階における体育授業の心配に関する事例研究 . 日本スポーツ教育学会第 25 回記念国際大会 : 98-104 .
- 京極邦明 (2002) 教職への志望度と教育実習の成果との関連について 教育実習生の自己評価を基にして . 東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第 26 集 : 29-40 .
- 小島弘道・北神正行・平井貴美代 (2002) 教師の条件 . 学文社 .
- 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様態についての研究 . 体育学研究 23(2) : 121-128 .
- 佐藤学 (1997) 教師というアポリア - 反省的实践へ - . 世織書房 .
- 佐藤学 (2005) 「教職専門職大学院」のポリテクス . 現代思想 4 月号 : 106-108 .
- 鈴木宰・梅野圭史・辻野昭 (1980) ALT-PE システムを用いた体育科の授業分析に関する研究 . スポーツ教育学研究 , 4(2) : 59-70 .
- 鈴木淳子 (2002) 調査的面接の技法 . ナカニシヤ出版 : pp.24-25 .
- 高橋健夫・大友智 (1986) 体躯の ALT 研究その 1 , 体育科教育 , 34 ( 13 ) : 57-63

- 高橋健夫（1992）体育授業研究の方法に関する議論．スポーツ教育学研究特別号：19-31．
- 高橋健夫（2000）子どもが評価する体育授業過程の特徴：授業過程の学習行動及び指導行動と子どもによる授業評価との関係を中心にして．体育学研究，45：147-162．
- 高橋健夫 編著 他 21 名（2003）体育授業を観察評価する—授業改善のためのオーセンティック・アセスメント—．大修館書店．
- 中井隆司・岡沢祥訓（1999）体育授業における教師の知識と意思決定に関する研究—再生刺激法による体育研究の試み—．スポーツ教育学研究，19(1)：88-100．
- 日野克博（2000）教育実習生の教授技術に関する事例的研究—特に「授業場面」と「教師の相互作用」に着目して—．愛媛大学教育学部保健体育紀要，3：31-38．
- 広島大学附属福山中・高等学校（1988）保健体育科の研究．教育研究開発実施報告書：167-168．
- 広島大学学部・附属学校共同研究機構（2005）広島大学における「特色ある教育実習プログラム」の構築に向けて．学部・附属学校共同研究紀要，33：31-39．
- 藤枝静正（2001）教育実習学の基礎理論研究．風間書房．
- 松浦伸和（2005）教育実習におけるメンタリング・システムの研究．広島大学大学院教育学研究科 共同研究プロジェクト報告書，3：53-69．

### 第3節 初等教員養成課程における体育科目の授業改善に関する研究

村井潤・木原成一郎

#### ・緒言

木原ら(2007)によれば広島大学教育学部第一類初等教育教員養成コースにおける体育科目と小学校教育実習の実施時期と内容は次のように示されている(表1参照)。まず、5週間の小学校教育実習が3年後期に行われている。そして体育科目について、教育実習前の2年前期に体育実技を行う「初等体育」、2年後期に実技と模擬授業を行う「体育科学習材講義」、3年前期に唯一の必修科目であり、講義と模擬授業を行う「初等体育科教育法」がある。そして、教育実習後には、3年後期に講義と模擬授業を行う「初等体育科授業研究」があり、4年前期には実技指導実習を行う「初等体育科教育法」がある。

木原ら(2004)は、広島大学教育学部第一類初等教育教員養成コースの教育実習生の体育科指導における心配を調査した。この調査は「教師として教える課題」7項目、「子どもを把握する課題」5項目、「教師としての資質」4項目、「実習校の情報」1項目の計17項目からなる質問紙を使用している。その結果、学生は「運動の苦手な子どもへの配慮ができる(不得意)」「子ども同士の協力的な関係を作る(協力関係)」という項目についての心配を有意に増大させていた。また、「子どもが安全に運動できる(安全)」「授業中に一人一人の子どもを把握できる(把握)」「子どもの行動をコントロールできる(統制)」「体育用具の準備や体育施設の管理ができる(施設管理)」は心配を増加させる傾向にあった。

この実態をふまえて、教育実習前後の体育科目で模擬授業を実施することが計画されていた。そして、これまでこれらの模擬授業の成果を検討してきた。

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)

セメスター	1	2	3	4	5	6	7	8
科目名			初等体育	体育科学 習材講義	初等体育 科教育法 I	初等体育 科授業研 究	初等体育 科教育法 II	
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	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	
学生数			約 180	88	205	25	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		インターナッ プ型実習(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	185	183		29

松田ら(2008)は、2年後期の「体育科学習材講義」で行われた模擬授業において、学生がどのような事項に注目して模擬授業を計画、実施しているのか、また、模擬授業後の反省を通してどのような問題点に気づいたのかを検討している。その結果、特に指導を行う「運動課題の把握」や学習者に対する「運動の説明・指示」を相互に関連させながら指導内容の検討をするといった模擬授業を行う際の学生の活動の実態が明らかになった。

木原ら(2007)は、体育科目で唯一の必修科目である「初等体育科教育法」で行われた模擬授業における学生の省察の実態について検討した。「初等体育科教育法」は教育実習において、実際の授業を観察する観点を身につけさせることを目的として行われている。その結果、学生の多くは「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」といった観点を身につけていることがわかった。

このように、学生は教育実習前の体育科目で模擬授業を行うことによって様々な観点に基づいて授業を計画、実施するとともに、自らの実践を振り返る観点や体育授業を観察する観点を身につけて教育実習に臨んでいると思われる。

そして、これらの教育実習前の体育科目の成果と教育実習を通して実習生が心配を増大させている内容を踏まえて、教育実習後の体育科目が計画されている。例えば4年前期に行われる「初等体育科教育法」は、「初等体育科教育法」の模擬授業、小学校教育実習での教壇実習を踏まえ、小学校体育科の授業における実践的指導力を習得する。特に、授業における『場づくり』、授業過程の指導言等に求められる知識と技能を習得する。」という目標を学生に提示している。この目標は、教育実習において実際に子どもに運動を指導することで、運動の指導の難しさを実感し、心配を増大させた学生に対して、改めて器械運動の技術についての知識と指導法を身につけさせるという意図を掲げたものである。そこで、「初等体育科教育法」の前半では、実習生は大学教員の実技の要点の説明を聞き、実際に実技を練習することを通して器械運動の技術についての知識と指導法について学ぶ。後半では、受講生に教員採用試験の実技練習を行う学生に対して指導を行わせることで、実際の指導を行う知識と技能を活用させることを試みている。

以上のように、広島大学教育学部第一類初等教育教員養成コースでは教育実習前後に体育科目が実施されている。しかしながら、教育実習後の体育科目について、学生の学びの実態が検討されていないのが現状である。そこで、本研究では教育実習後に行なわれる「初等体育科教育法」の授業で受講生が学んだ内容を明らかにすることを意図した。

ところで、佐野(1990)は、「運動の良否の判断や有効な対応策につながっているという意味で、観察は学習者の技能向上をめぐる、指導者や学習者に要求される不可欠な行為となる」とし、そのような観察は「運動観察」と呼ばれるとした。つまり、運動の指導をする際には、指導者は「運動観察」をすることが必要不可欠であると考えられる。

そこで、「運動観察」という観点から、「初等体育科教育法」において課題とした運動について、受講生がどのような内容を観察しているのか、受講生の観察の実態を把握することを研究の目的とする。

## ．研究方法

### 1．研究の対象

#### 1) 対象の授業

本研究の対象は、広島大学初等教育教員養成コースにおいて開講された、「初等体育科教育法」のうちの、後方支持回転を教えた3回の授業である。対象授業の活動内容を表2に示す。なお、受講生は51名であった。

表2 対象授業の活動内容

授業回数	活動内容
1	1. 鉄棒遊び(地球まわり等) 2. 後方支持回転の映像観察1回目 3. 後方支持回転の練習
2	1. 鉄棒遊び 2. 後方支持回転の学習カード記入 3. 後方支持回転のポイントの説明 4. 自由練習(後方支持回転等)
3	1. 自由練習(後方支持回転等) 2. 後方支持回転の映像観察2回目

後方支持回転の練習及び自由練習では、大学教員と大学院生1名がチーム・ティーチングで運動の指導を行った。大学教員らは後方支持回転の練習において、「腰が鉄棒から離れてしまっている」といった受講生の運動経過についてのフィードバックや、「肩を後ろに倒すようにして後方に回る」などの後方支持回転を行う上で重要となるポイントのアドバイスを行った。

2回目の授業で使用した後方支持回転の学習カードを表3に示す。この学習カードは後方支持回転をできる人とできない人を見比べ、両者の違いを見つけさせることを意図している。岸野・金子(1967)や新谷(1981)などでは、後方支持回転などの運動経過を記述する際に、運動ができていない場合の運動経過と運動ができていない場合の運動経過が併記されている。このことから、後方支持回転の運動経過を説明したり理解したりするためには、できる人とできない人の両方の特徴を知り、両者の違いを比較する必要があると考えた。そこで、できる人とできない人を比較し、違いを観察させることを意図した学習カードを作成したのである。

また、2回目の授業において説明した後方支持回転のポイントは、肩と腕と腰に着目したもので

あった。これらのポイントは指導者が示範を見せながら説明した。

まず、肩に着目したポイントは、できる人は脚を振り下ろしてきた時に肩が後方に倒れるのに対し、できない人は脚を振り下ろしてきた時に肩が前傾して後方に倒れない、というものであった。次に、腕に着目したポイントは、できる人は脚をおろしてきた時に腕が伸びていて腰が鉄棒に近いまま維持できるのに対し、できない人は脚をおろしてきた時に腕が曲がり、腰が落ちることで腰を鉄棒に近いまま維持できない、というものであった。そして、肩と腕に着目したポイントが後方へ回転するためのポイントであったのに対して、腰に着目したポイントは、後方への回転を制御して静止するためのポイントであった。このポイントは後方への回転を制御するために、回転中に曲げていた腰を伸ばす、というものであった。しかし、後方支持回転をできる人も、このポイントはできていない場合が多いとした。なお、腰に着目したポイントができていのかどうかは、後方支持回転を連続して行くと判断できるとした。すなわち、回転の制御ができる人は何度でも連続してできるのに対し、できない人は徐々に後方回転の勢いがなくなっていき、いずれできなくなってしまうとした。

表3 後方支持回転の学習カード

何が	どうだった	
	できる人	できない人
例（大きな前転） 手をついて回る時の腰が	大きく伸びていた。	曲がっていた。

1回目と3回目の授業では、受講生に後方支持回転の映像を観察させ、その運動経過について観察カードに記述させた。観察カードの設問文は「映像の人物が行っている『後方支持回転』を観察し、『どのように体を動かしているか』などをできるだけ詳しく記述してください。」というものであった。この設問に自由記述で回答させた。観察カードは後方支持回転の映像を見せながら記述させ、記述時間は6分間であった。観察させた映像を図1に示す。なお、後方支持回転の映像は1回10秒で、計36回連続して放映した。

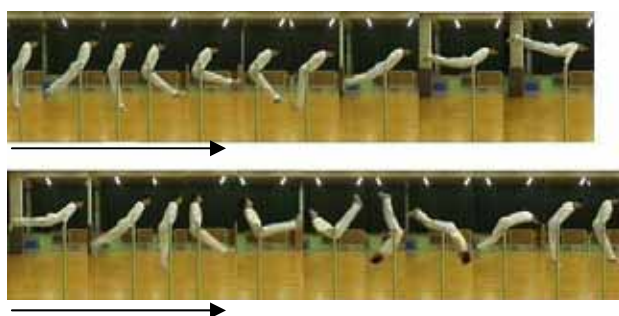


図1 受講生に観察させた後方支持回転の映像

## 2) 研究の対象者

本研究の対象者は、「初等体育科教育法」を受講した51名の学生のうち、対象授業にすべて参加した男子10名、女子23名、計33名である。33名のうち、対象授業を通して後方支持回転ができるようになった受講生は男子6名、女子9名、計15人であった。また、後方支持回転を授業前からできた受講生が男子4名、女子3名、計7名、授業を通してできるようにならなかった受講生が



女子 11 名であった。なお、後方支持回転の成否は受講生に対するアンケートの結果で判断した。

## 2. 分析の方法

### 1) 分析の手順

分析の手順は、まず、観察カードと学習カードの記述を句点ごとに区切った。ただし、句点がないものについては、意味内容から区切られると考えられる部分で区切った。次に、区切った記述が、体のどの部位について記述されているのかを集計した。なお、ひとつの記述が複数の体の部位について言及していた場合、そのすべての体の部位について集計の対象とした。分類の具体例を表 4 に示す。最後に、「2) 資料の分類基準」に示す方法で作成した後方支持回転の動作についての分類基準をもとに、記述を分類し集計した。なお、「勢いがある」「手は順手」など、分類基準のいずれにもあてはまらない記述は、「記述なし」として集計した。

表 4 体の部位についての分類基準

体の部位		具体的記述例
脚		足を振って勢いをつける。(水平になるまで上げる) ひざは伸ばしたまま回る
手		手ものびたままの状態回転している。 ひじが伸びたまま回転している。
頭部		頭からうしろにたおれるようなかんじでまわる。 あごが下がっていく
体幹部	体	体を大きく振り、その勢いを利用して回転している。 体がまっすぐになっている。
	上半身	上半身が後ろにすぐ倒れる。 肩が前に残っていない。
	腰	腰を鉄棒のバーから離さないようにする。 腰はのばしたまま
なし		1 回の回転に必要な分だけ反動をつけている きれいな円を描いている。

### 2) 資料の分類基準

資料を分類する基準を作成するために、まず、後方支持回転の動作が、どのように記述されるのかを検討した。

まず、石田(1961, 1976), 金子(1970), 岸野と金子(1967), 北川(1989), 日本体育大学体操競技研究室(1997), 鈴木(1990), 新谷(1980, 1981), 高橋ら(1992), という 10 の文献における、後方支持回転の運動経過、できない者の欠点、習熟課程における運動経過に関する記述を抜き出した。次に、それらの記述に含まれる動作に着目して分類した。すると、「後ろ振り上げ」「振りおろし」「脚の振り込み」「上半身の後方への倒し」「上半身と脚の同調」「腕の伸ばし」「膝の抱え込み」「腰の引きつけ」「回転の制御」というカテゴリーに分けられた。分類の結果を表 5 に示す。「後ろ振り上げ」とは、後方へ回転する勢いをつけるために腰を鉄棒から離し、脚、体を振り上

げる目的をもった動作である。

「振り下ろし」とは、「後ろ振り上げ」によって振り上げた脚や体を振り下ろし、回転する勢いをつける動作である。

「脚の振り込み」とは「振り下ろし」によって得られた勢いを利用して腰角を減少させ、下半身を回転方向に向かって鉄棒より奥に振り込む動作である。

「上半身の倒し」とは、後方支持回転に必要な後方回転を生み出す目的で行われる動作で、主に肩を後方へ倒すことによって達成される。

「上半身と脚の同調」とは、「脚の振り込み」と「上半身の倒し」が行われるタイミングや順序性などにかかわる動作である。後方回転は「脚の振り込み」と「上半身の後方への倒し」によって達成されるが、それぞれが独立して行われたのでは合理的に後方回転が達成されない。そこで、それぞれの行われるタイミングや順序性が問題となるのである。

「腕の伸ばし」とは、「振り下ろし」「脚の振り込み」「上半身の倒し」「膝の抱え込み」「腰の引きつけ」を行う際に腕を伸ばす動作である。この動作は「振り下ろし」等の動作において様々な目的を持っている。すなわち、腕を伸ばしていることによって、腰が鉄棒の位置に固定されたり、上半身の後方への倒しがより勢いよく行うことができるのである。ただし、「後ろ振り上げ」と「回転の制御」における腕の伸ばしは、「腕の伸ばし」の分類に含まなかった。それは、「後ろ振り上げ」と「回転の制御」は後方支持回転の「準備局面」と「終末局面」を構成するものであるため、「振り下ろし」などが構成する「主要局面」の動作とは目的が異なると考えたためである。

「膝の抱え込み」とは、後方支持回転の習熟過程においてみられる動作で、「脚の振り込み」に際して、膝を曲げて抱え込み、太ももと体幹部で鉄棒をはさむことで、腰の落下を防ぐ目的をもつ動作である。

「腰の引きつけ」とは、後方回転中に鉄棒と腰の位置を一致させ、腰が落下して後方への回転が失われることを防ぐ目的を持つ動作である。

「回転の制御」とは、「振り下ろし」や「脚の振り込み」「上半身の倒し」によって生み出された後方回転の勢いを制御し、鉄棒上において静止する目的を持つ動作である。

表5 文献の分類結果（記述の後ろの数字は、末尾の引用文献番号を示す。）

	動作名	具体的記述例
	後ろ振り上げ	「肩を後方にスムーズに回転させるのには、からだを水平以下の範囲で振り上げるほうがよい。3」「力強く足を後上方にはねあげ、腕を突張り、背をのばす。この際、肩を十分に前に出してささえなければならない。4」「パーを腕と腹とで強くおして脚を強く振り、体を高く浮かせなければならない1」「振上げられた姿勢では、腕は十分伸びて前傾し、体はよく伸びて反り、頭は十分起きていなければならない。1」

振り下ろし	「後ろ上げから振り下ろしにはいるときに、あごを締めて、背中を丸く保つ努力をさせること。3」「脚及び体は、振上げられたコースと同じコースを下ろさなければならない。1」「後転の場合の回転速度は、体を振り下ろすこと、即ち重心の位置をバーから一度はなしておいて落とすことによって得られる。2」
脚の振り込み	「振り下して腹をバーに触れるときには、図のように足を後ろに残しておくこと。3」「わきがひらかないようにしながら足を振り込む。8」「膝の振り込みに際しては、上体を前屈しないように気をつけさせる。3」
上半身の倒し	「背中を丸めるようにして、肩角を閉める方向に筋努力させ、肩を力強く後ろに倒していく。3」「上体の倒しを強く 体をしめて回転するとよい バーから腰を離さない 15」「肩を後方に倒す 顎を引く 12」「顎を引き背中を丸めて肩を後方に倒しながら回転します。12」
上半身と脚の同調	「腰をバーから離さないで回転する。肩の後方への倒し(脇をしめる)と下体の回転のタイミングをあわすことがポイントである。15」「足の振り込みと肩の回転を合わせる 21」「腕をしっかり伸ばし、後ろ振りから振れもどりと肩の後方への回転を同調させ、回転速度がより加速されるよう指導し、次の運動へ発展させていくとよいと考える。17」
回転中の腕の伸ばし	「回転中、腕は伸ばして保たなければならない。1」「背を伸ばし頭を起こすことによって腕はのばされることが可能となり、これは体重の支持を容易にし更には回転をも容易にする。1」
膝の抱え込み	「膝をまげてまき込む ~ にかけて、腰がバーに触れる瞬間に、膝を曲げてバーをかかえるようにする。これによって の状態で腰がバーから離れて落ちるのを防ぐ。4」
腰のひきつけ	「腹部がバーにふれる時までは体をのばしておき、それから腰を折ってバーをまき込む。4」「 の時にはバーを下におさえて、腰のはなれるのを極力防がねばならない。4」「回転中腰は屈げて保たなければならない。又、腕と上体とのなす角度を開かない。1」「背を伸ばし頭を起こすことは、上体と腕とのなす角度を最小にし、しかもそれを維持することを容易にする。1」「脇に力を入れて回転する腹部を離さない 12」
回転の制御	「 ~ にかけては、腰角が増大し、手首が背屈されて両腕の支えが強化される。3」「 の局面で、支えのポーズにはいるときに、手首を背屈させて腕を突っ張る操作に着目する。一般に、手首を返すと表現されているものである。3」「 ~ にかけて、腕をしっかりささえ、胸を起こす。4」「手首を返し上体を起こす 21」「背中から起き上がる。8」

表6 後方支持回転に関する記述の分類基準

動作	具体的記述例
後ろ振り上げ	鉄棒を腕と腹で強く押して、体を高く浮かせる。 体を水平以下の範囲で振り上げる。 脚を振り上げた姿勢では、腕を伸ばして肩を前に出し、背を伸ばして頭を起こす。
振り下ろし	振上げたコースと同じコースで、脚を振り下ろす。 後方への回転は、体を振り下ろすことによって得られる。 振り下ろしの際には、顎を締めて背中を丸く保つ。
脚の振り込み	腹が鉄棒に触れるときは、脚を後方に残しておく。 上体が前屈しないように、脚を振り込む。 わきがひらかないように、脚を振り込む。
上半身の倒し	わきを締め、肩を後ろに倒す。 顎を引き背中を丸めるようにして上体を倒す。
上半身と脚の同調	肩の後方への倒しと下体の回転のタイミングを合わせる。
回転中の腕の伸ばし	背を伸ばし頭を起こすことで腕を伸ばす。 回転中、腕は伸ばして保たなければならない。
膝の抱え込み	膝をかかえこむようにして、回転を始める
腰のひきつけ	鉄棒を下におさえて、腰のはなれるのを防ぐ。 腕と上体とのなす角度を開かない。
回転の制御	腰角を増大し、両腕で支える。 手首を返し、上体を起こす。

次に、文献から抜き出した全ての記述について、類似した記述はひとつに集約した。また、それぞれの記述に特有の表現についてはわかりやすい表現に統一した。以上の結果を表6に示す。

## ・結果と考察

### 1. 結果

本研究の対象とした授業では、1回目と3回目の授業で後方支持回転の映像を観察し、その運動経過を記述する観察カードを行った。また、2回目の授業で後方支持回転をできる人とできない人の運動経過を比較し、運動経過の違いを記述する学習カードを行った。これらの記述を、表4と表6に基づいて分類し、記述数を集計した。ただし、体の部位についての記述の集計は、「なし」の記述は集計の対象外とした。また、後方支持回転の動作の分類は表6のいずれにも当てはまらない記述を「記述なし」とし、集計の対象とした。

集計の結果を図2と図3に示す。なお、学習カードの記述数は質問紙調査の記述数の半数以下であったため、各項目の実数ではなく、記述の総数に対する各項目の割合で表わすこととした。また、「記述なし」の記述の割合は、1回目の観察カードでは38.2%、二回目の観察カードでは38.4%、学習カードでは27.1%であった。ただし、観察される動作について考察の対象としたため、図3において「記述なし」を省略した。

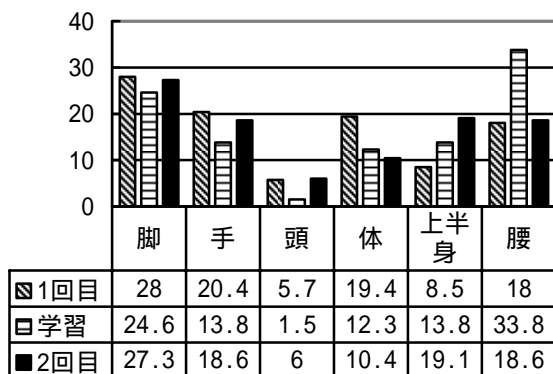


図2 体の部位についての記述の割合(%)

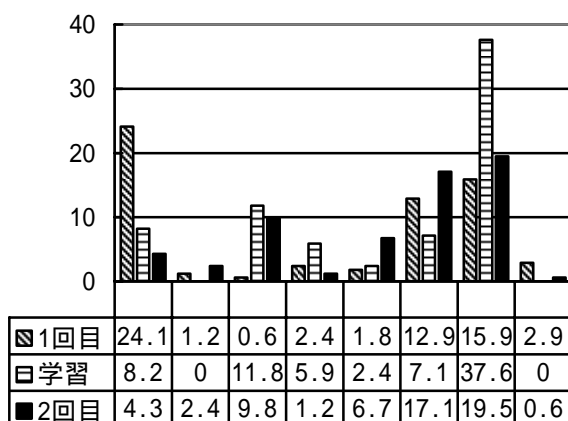


図3 後方支持回転の動作についての記述の割合(%)

( ~ は表5, 表6の動作の番号を示す)

また、図3の後方支持回転の動作について、「膝の抱え込み」の記述はなかったため省略した。「膝の抱え込み」が記述されなかったのは、質問紙調査で観察させた映像に、膝を抱え込む動作が含まれなかったためだと考えられる。

## 2. 体の部位についての考察

図2から、1回目の観察カードと2回目の観察カードの記述数の割合を比較すると、2回目の観察カードにおいて「体」の記述の割合が低い値を示す傾向にある。一方で「上半身」についての記述は2回目の観察カードの記述の割合が高い値をしめす傾向にある。

「体」「上半身」「腰」という体幹部にかかわる項目に着目すると、「体」についての記述は「体を大きく振り、その勢いを利用して回転する」といった内容であった。それに対して「上半身」についての記述は「上半身が後ろにすぐ倒れる」といった内容であった。このように、「体」の記述では動作を漠然と全身を観察して表現しているのに対して、「上半身」の記述では具体的な体の部分を示して表現するように変化したと考えられる。

また、「腰」についての記述の割合には、顕著な変化が見られない。このことから、受講生は「腰」について、1回目の観察の段階から2回目の観察と同等の意識を向けて観察を行っていたと思われる。このように、1回目の観察の段階から「腰」について意識されやすかったのは、受講生に観察させた図1の映像の後方支持回転は、腰角が大きく、膝を抱え込んでいなかったためと思われる。

後方支持回転を練習する際、多くの学生が膝を抱え込んで行っていたことから、受講生の思い描く後方支持回転とは、膝を抱え込み、腿と体幹部で鉄棒を挟み込むようにして回転し腰の落下を防ぐものだったと考えられる。このように、自らの思い描く後方支持回転の運動経過と映像の運動経過の違いが顕著に現れたため、「腰」について意識が向けられやすかったと考えられる。

### 3. 後方支持回転の動作についての考察

図3から、後方支持回転の動作に関する記述について、1回目と2回目の観察カードの記述数を比較すると、2回目の「後ろ振り上げ」の記述の割合は顕著に低い値を示している。また、2回目の観察カードにおいて、「脚の振り込み」の記述の割合は顕著に高い値を示しており、「上半身と脚の同調」「腕の伸ばし」「腰の引きつけ」の記述数の割合も高い値を示す傾向にある。このことから、学生の動作に関する意識は、1回目の観察では「後ろ振り上げ」に向けられているが、2回目の観察では「後ろ振り上げ」以外の他の動作に向けられるように変化したと考えられる。

これは、受講生が水平まで体を振り上げて行う後方支持回転の運動経過を1回目の観察において初めて観察したことが影響を与えたと考えられる。1回目の授業において受講生に後方支持回転の映像を観察させた際、受講生から運動経過に対する驚きの声があがった。また、1回目の観察カードの回答に「回る前の足のふりがすごい！かなりうしろの方までふる。」という記述がみられた。このことから、受講生は映像の後方支持回転の動作のうち、「後ろ振り上げ」について驚きを覚えたと考えられる。一方で、2回目の観察では1回目の観察と同じ映像を観察させているため、受講生は振り上げ動作に驚きを覚えることはなかったであろう。よって、1回目の観察では振り上げに向けられた意識が、2回目の観察では他の動作に意識が向けられるようになったと考えられる。

また、実際に受講生が後方支持回転を練習する際の動作には、後ろへの大きな振り上げは見られなかった。これは、受講生の技能の実態が腰角の大きい後方支持回転ではなく、膝をかかえ込んで行う後方支持回転であり、大きな後ろ振り上げを必要としなかったためだと思われる。このように、1回目の観察で「後ろ振り上げ」に注目したが、実際に後方支持回転を行う際にはあまり必要とされなかったことも、2回目の観察において「後ろ振り上げ」の記述数の減少したことに影響を与えていると思われる。

図3を見ると、学習カードに記述する際、受講生は特に「腰の引きつけ」に注目して観察していることがわかる。そこで、学習カードの「腰の引きつけ」の記述の内容について検討すると、「腰と鉄棒の距離」「腰の位置」「腰の軌跡」という3つの内容に分けられた。各内容の記述数の集計の結果を表7に示す。

表7より、学習カードの「腰の引きつけ」についての記述の多くが「腰と鉄棒の距離」に関するものである。これは、後方支持回転の成立が後方に一回転して腰が鉄棒の上に乗ることとしてとらえられ、腰と鉄棒の距離が離れてしまうことは、後方支持回転の非達成に直結するため、できる人とできない人を比較した際に最も観察されやすかったためだと考えられる。

図3より、「脚の振り込み」について、1回目の観察カードの記述の割合と2回目の観察カードの記述の割合を比較すると、2回目の記述の割合が高い値を示している。また、学習カードの記述の割合は、1回目、2回目の記述の割合よりも高い値を示している。このことから、「脚の振り込み」について、2回目の観察カードの記述の割合が1回目の記述の割合より高くなったのは、できる人とできない人を比較する学習活動を行うことで、「脚の振り込み」が後方支持回転の重要な動作であると考えられるようになったためだと考えられる。

表7 「腰の引きつけ」の記述内容

	受講生の具体的記述例			記述数
	何が	できる人	できない人	
腰と鉄棒の距離	鉄棒と腰が	くっついていてた。	離れていた。	27
腰の位置	鉄棒の位置が	腰より下	お腹	3
腰の軌跡	腰の重心の回転が	円運動（横に移動）	真下へ行く	1

ところで、本研究では学習カードを記入する途中に、受講生全体に対して後方回転の場面における上半身の倒しと腕の伸ばし、回転制御の場面での腰角の増大について説明している。

図3より、「腕の伸ばし」の記述に関して、学習カードの記述の割合は1回目、2回目の観察カードの記述の割合よりも低い値を示している。全体に対するポイントの説明では、腕を伸ばす理由を「腕が曲がり腰が落ちることで腰を近いまま維持できない」ためだとした。先に述べたように、受講生は「腰」に注目して観察し、「腰の引きつけ」について記述しているにもかかわらず、その原因として説明した「腕の伸ばし」についての記述の割合は低い値を示している。このことから、「腕の伸ばし」は受講生にとって説明をうけても観察しにくい動作であると考えられる。

図3より、1回目の観察の記述数の割合と学習カードの記述数の割合を比較すると、「脚の振り込み」「上半身の倒し」「腰の引きつけ」において、学習カードの記述数の割合が高い値を示している。「脚の振り込み」「上半身の倒し」「上半身と脚の同調」を上半身の倒しに伴う一連の動作としてとらえると、全体に対して行った「できる人は足を振りおろしてきた時に肩が後方に倒れるのに対し、できない人は足を振りおろしてきた時に肩が前傾して後方に倒れない」という指導が影響していると思われる。

学習カードの記述は受講生ができない人の運動経過を観察した際に、課題があると判断した動作を示していると考えられる。先に述べたように、「腰のひきつけ」という動作は、ポイントの説明時に指導していないが、学習カードの記述の割合が1回目、2回目の観察における記述の割合よりも顕著に高い値を示している。また、「腕の伸ばし」という動作は、2回目の授業のポイントの説明時に指導しているが、学習カードの記述の割合は1回目、2回目の観察の記述の割合よりも低い値を示している。さらに、ポイントの説明時に指導した上半身の倒しに伴う一連の動作についての記述の割合は、学習カードの記述の割合が1回目の観察の記述の割合よりも高い値を示している。

これらのことから、後方支持回転の動作に関する課題には、「腰のひきつけ」のように、指導されなくても観察しやすい課題と、「脚の振り込み」「上半身の倒し」のように、指導されると観察できる課題、「腕の伸ばし」のように、指導されても観察が難しい課題があると思われる。

## ・結論

本研究の結果は、次のようにまとめられる。

1. 受講生が後方支持回転の運動経過を観察した記述の1回目と2回目を比較すると、「体」という体幹部一般に関する記述は2回目において減少し、「上半身」に関する記述は2回目において増加する。
2. 受講生が後方支持回転の運動経過を観察した記述の1回目と2回目を比較すると、「後ろ振り上げ」に関する動作の記述は2回目の観察において減少し、「脚の振り込み」「上半身と脚

- の同調」「腕の伸ばし」「腰のひきつけ」についての記述は2回目の観察において増加する。
3. 受講生が1回目の観察において「後ろ振り上げ」に注目したのは、観察した映像の「後ろ振り上げ」が受講生の後方支持回転に関するイメージと大きく異なる運動経過であったためと思われる。また、2回目の観察では「後ろ振り上げ」に対するイメージの相違はなかったため、「後ろ振り上げ」以外の動作に意識が向けられるようになったと思われる。
  4. 受講生は、後方支持回転をできる人とできない人を比較する際、「腰」に着目して観察し、「腰のひきつけ」について記述していた。
  5. 後方支持回転の動作に関する課題には、「腰のひきつけ」のように、説明されなくても観察しやすい課題と、「脚の振り込み」「上半身の倒し」のように、説明されると観察できる課題、「腕の伸ばし」のように、説明されても観察が難しい課題があると考えられた。

これらのことから、大学の授業で学生に後方支持回転の映像を観察させると、1回目の観察と2回目の観察では、観察された動作が異なると考えられる。また、実際に、後方支持回転をできる人とできない人を比較させながら、それぞれの運動経過を観察させると、後方支持回転の映像の観察とは異なる動作を観察する傾向にあると考えられる。さらに、できる人とできない人の後方支持回転の運動経過を比較し、できない人の運動経過の問題点を観察する課題では、大学教員等から説明を受けると意識できる動作と説明をされても意識しにくい動作、また、説明を受けなくても意識される動作があると考えられた。

このように、2回の映像の観察と実際の運動の比較では、観察される動作が異なると考えられる。学生が運動を観察し、記述した内容は、学生が運動の指導をする際に必要とされる知識となると思われる。よって、映像の観察と実際の運動の比較で観察される動作を踏まえ、より効果的に学生の学習が行われるように、授業を計画する必要があると考えられる。

すなわち、まず、映像を観察し、熟練した後方支持回転の運動経過を把握させる。次に、できる人とできない人の実際の運動を比較する課題を行うことで「腰のひきつけ」について意識させる。そして、できない人は、なぜ腰を鉄棒にひきつけられないのか、どうしたら腰を鉄棒にひきつけられるのかを後方支持回転の動作に着目させて考えさせる。そして、最後に、改めて熟練した後方支持回転の映像を観察し、自分が考えた動作について、映像の後方支持回転ではどのように行われているのかを観察するといった、授業展開が考えられる。

今後の課題は、できる人とできない人の動作の違いがわかり、運動の「成否の判断」や「欠点の指摘」ができるようになったとしても、どのようにすれば欠点を改善できるのかを指導する「方法の指摘」ができるとは限らないと考えられる。したがって、学生の「運動観察」だけでなく、学生が運動の練習を行い、相互に教えあう時の指導の内容や、指導言の妥当性などに焦点を当てて検討していく必要があると考えられる。

#### <引用・参考文献>

- 1) 石田保之(1961)『器械運動』不昧堂出版 pp.158-169
- 2) 石田保之(1976)『器械運動の段階指導』不昧堂出版 pp.169-174
- 3) 金子明友(1970)『体操競技教本 鉄棒編』不昧堂出版 pp.127-139
- 4) 金子一秀(1990)「運動の修正指導」『運動学講義』大修館書店 pp.136-146
- 4) 岸野雄三・金子明友(1967)『鉄棒運動のコーチ』大修館書店 pp.99-101



- 5)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
- 6)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
- 7)木原成一郎・村井潤・坂田行平・松田泰定(2007)「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 第一部 学習開発関連領域』第56巻 pp.85-91
- 8)北川隆(1989)「後方支持回転(後転)」高橋健夫・林恒明・藤井喜一・大貫耕一 編『鉄棒運動の授業』大修館書店 p.40
- 9)クルト・マイネル著 金子明友訳(1981)『マイネル・スポーツ運動学』大修館書店
- 10)松田泰定・木原成一郎・村井潤・坂田行平(2008)「運動指導の力量形成を視点とした模擬授業の検討(その2)」『学校教育実践学研究』第14巻 pp.13-19
- 11)文部省(1999)『小学校学習指導要領解説 体育編』東山書房
- 12)日本体育大学体操競技研究室(1997)『器械運動授業ノート』アイオーエム pp.64-65
- 13)佐野淳(1990)「運動の観察と分析」『運動学講義』大修館書店 pp.156-163
- 14)佐藤徹(1990)「技術の運動学的認識」『運動学講義』大修館書店 pp.67-75
- 15)新谷鈴子(1980)『女子体操競技の基礎』道和書院 pp.182-183
- 16)新谷鈴子(1981)『女子の器械運動』道和書院 pp.70-72
- 17)鈴木和代(1990)「鉄棒運動の指導法に関する一考察—後方支持回転—」『名古屋女子大学紀要』36巻 pp.33-40
- 18)高橋健夫(1989)『新しい体育の授業研究』大修館書店 pp.66-89
- 19)高橋健夫(1992a)「よい体育授業の構造 - 子どもが評価する体育授業の分析から - 」『体育科教育』pp.18-21
- 20)高橋健夫(1992b)「体育授業研究の方法に関する論議」『スポーツ教育学研究 特別号』pp.19-31
- 21)高橋健夫・三木四郎・長野淳次郎・三木肇 編(1992)『器械運動の授業づくり』大修館書店 pp.144-146

#### 第4節 附属小学校との連携による大学院教員養成プログラムの開発 - 香川大学教育学部における「学部研究開発プロジェクト」

米村耕平

##### ・はじめに

平成17年12月8日に中央教育審議会より「今後の教員養成・免許制度のあり方について(中間報告)」がまとめられた。その中で、特に大学院修士課程の問題点として次のようなことが指摘されている。

大学教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分対応していないこと

指導法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分でないこと

教職経験者が授業に当たっている例が少ない

個別分野の学問的知識・能力が過度に重視される一方、学校現場での実践力・応用力などの教職としての高度専門性の育成がおろそかになっており本来期待されてきた機能（高度専門職業人養成）を十分果たしていない

また、国際的にも体育教師養成の在り方が問題になっており（NASPE, 2002; ICSSPE, 1999, Siedentop & Tannehill, 2000）、このような状況の中で優れた教師教育プログラムが提案されるようになった（Metzler & Tjeerdsma, 2000）。そのプログラムでは、教師教育として模擬授業やインターンシップ等のフィールドワークを重視し、大学・教育委員会・学校との連携を積極的に推進しており、学内・学外の実習に際して反省的授業法や様々な観察記録法を用いて科学的に教師の指導力向上に努めている。

このような国内外の現状をふまえ、香川大学教育学部保健体育科講座内における学部での体育授業実践力<sup>注1)</sup>を高めるカリキュラムと大学院におけるカリキュラムについて比較すると次のような問題が指摘できる。

学部生に対する授業では、教育実習前の準備的側面をもつ「保健体育科教育論」「保健体育科授業研究」が設定され、この授業を受けて学生は教育実習を行う。実習後は、「保健体育授業研究」において、実習で行った授業実践に対して反省的に振り返る授業が設定され、教育実習を中心にした実習前、実習、実習後と授業実践力を高めるための一貫したカリキュラムが組まれている。一方、大学院におけるカリキュラムでは、講義、演習の授業は設定されているものの、実習という大学院生の授業実践力を高める上で重要なプログラムは存在していない。

そこで、保健体育講座では、大学院生の授業実践力高めるためのカリキュラムとして、後期に開講される「保健体育科教育実践研究」と「保健体育科教育特別演習」との授業を関連づけ、附属小学校の教員と連携して、大学院生のための教育実習プログラムを実施することにした。

### ・大学院生の教育実習プログラム

附属小学校との連携が決定されてから、授業実践を担当する大学院生と附属小教員、学部教員で打ち合わせを行い、大学院生の教育実習プログラムを検討し、次のようなプログラムを設定した。

大学院生・附属小教員・学部教員の連携による授業づくり

- ・マット運動（器械運動領域）8時間単元（2005.11.1～2006.2.24）

大学院生と附属小教員による授業実践

- ・5年生に対する同一授業単元

授業実践の観察・分析

- ・附属小教員、大学教員の専門的立場による授業の観察・分析
- ・大学院生（4名）による体育授業の組織的観察法を用いた観察・分析

授業の反省

- ・授業担当の大学院生・附属小教員・学部教員が、観察・分析されたデータをもとに授業の反省を行い、次時の授業づくりの検討を行う。

### ・大学院教育実習プログラムの有効性の検討

大学院教育実習プログラムの有効性を検討するために、体育科教育学分野における先行研究の知見を参考にしながら以下の視点を設定した。

体育授業の形成的授業評価得点の変化：単元の推移及び附属小教員との比較

毎授業後に体育授業の形成的授業評価票を配布し、児童に記入してもらおう。記入されたデータは当日中に集計する。

教授技術の変化：相互作用数の量的・質的推移及び附属小教員との比較

対象授業の教師行動をビデオカメラで撮影し、授業終了後 VTR を観察し教師行動のデータを集計する。

学習の勢いと学習の雰囲気の変化

対象授業の学習者行動を GTS 法を用いてビデオカメラで撮影し、授業終了後 VTR を観察し学習の勢いと学習の雰囲気に関するデータを集計する。

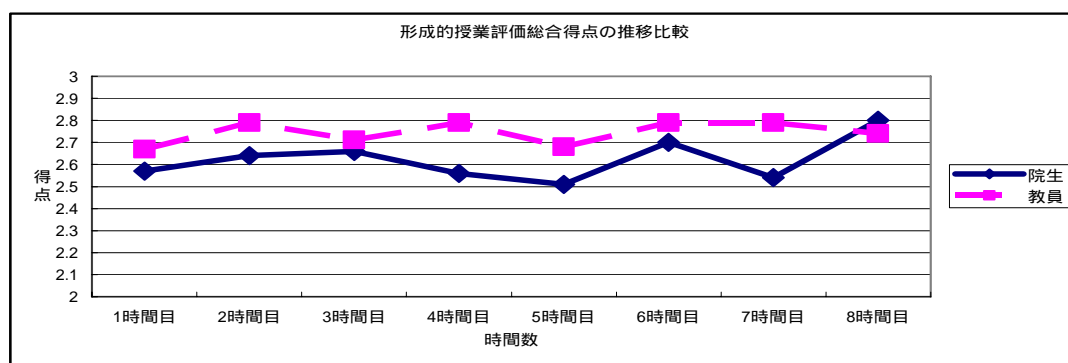
授業担当院生の反省内容の変化

反省会および授業担当院生の日誌について分析し、反省内容の変化を検討する。

## ・結果

### 1. 体育授業の形成的授業評価得点の変化：単元の推移及び附属小教員との比較

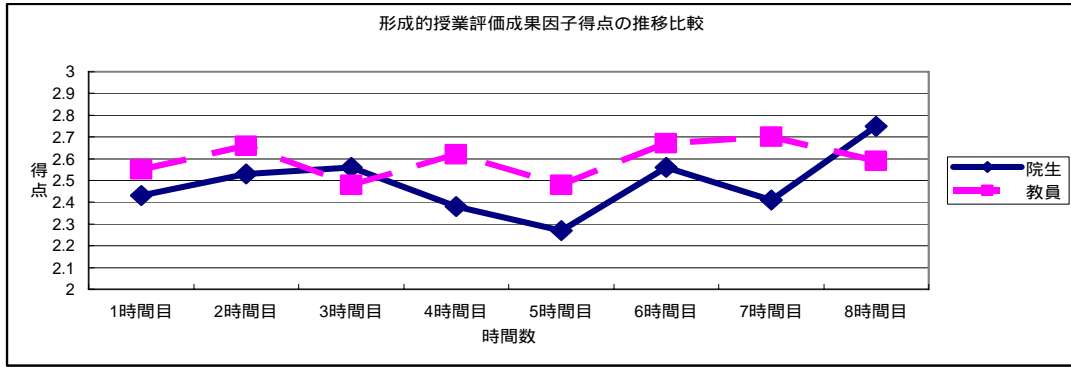
図1～5で示したように、単元を通して形成的授業評価の総合得点、成果因子、意欲・関心因子、学び方因子、協力因子の得点は次のような傾向を示した。授業担当院生は、単元の前半・中盤では児童が満足する体育授業を展開できておらず、最終授業において児童が満足する授業を展開できていた。他方、附属小教員は、授業担当院生に比して単元を通して安定して高い得点を示し、児童が満足する体育授業が展開されていたといえよう。特に、いくつかの時間では、授業担当院生と附属小教員との得点に有意な差がみられ、この差が授業担当院生と附属小教員の授業実践力の差であると推察される。しかし、最終の授業においては、授業担当院生が附属小教員の得点を上回る、あるいは接近する得点を得ており、授業担当院生の授業実践力の成長をうかがわせるものである。



	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目
院生	2.57	2.64	2.66	2.56	2.51	2.70	2.54	2.80
教員	2.67	2.79	2.71	2.79	2.68	2.79	2.79	2.74
t値	1.06	2.12*	0.75	2.74**	1.77*	1.33	2.95**	-0.85

\* p<.05 \*\* p<.01

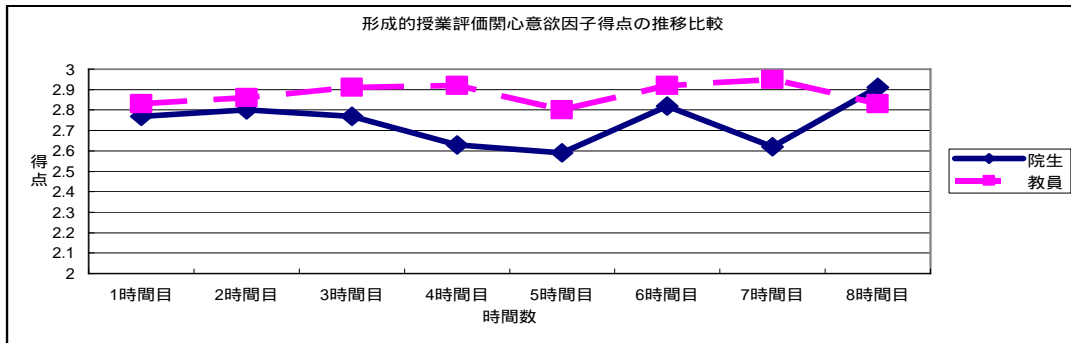
図1 形成的授業総合得点の推移比較



	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目
院生	2.43	2.53	2.56	2.38	2.27	2.56	2.41	2.75
教員	2.55	2.66	2.48	2.62	2.48	2.67	2.70	2.59
t値	1.35	1.65	-0.93	2.68**	2.03*	1.14	3.09**	-1.94*

\* p<.05 \*\* p<.01

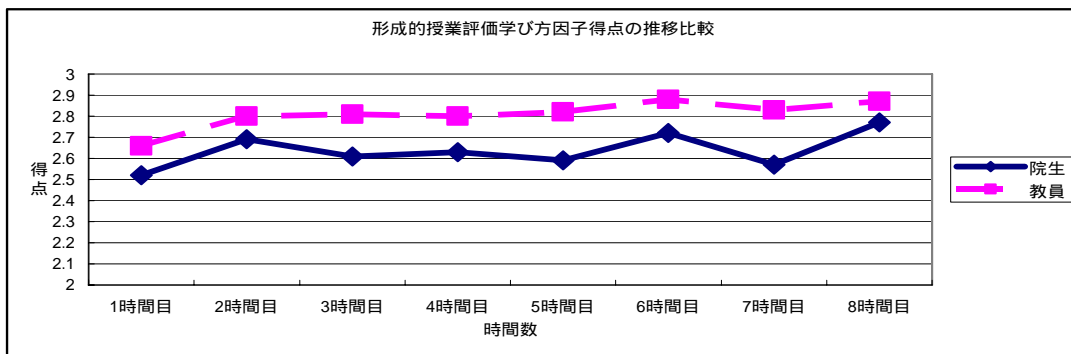
図2 形成的授業評価成果因子の推移比較



	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目
院生	2.77	2.80	2.77	2.63	2.59	2.82	2.62	2.91
教員	2.83	2.86	2.91	2.92	2.80	2.92	2.95	2.83
t値	0.68	0.86	1.97*	3.67**	1.26	1.23	4.54**	-1.26

\* p<.05 \*\* p<.01

図3 形成的授業評価関心・意欲因子の推移比較



	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目
院生	2.52	2.69	2.61	2.63	2.59	2.72	2.57	2.77
教員	2.66	2.80	2.81	2.80	2.82	2.88	2.83	2.87
t値	1.16	1.37	2.52**	2.06*	2.651**	1.93*	2.90**	1.39

\* p<.05 \*\* p<.01

図4 形成的授業評価学び方因子の推移比較

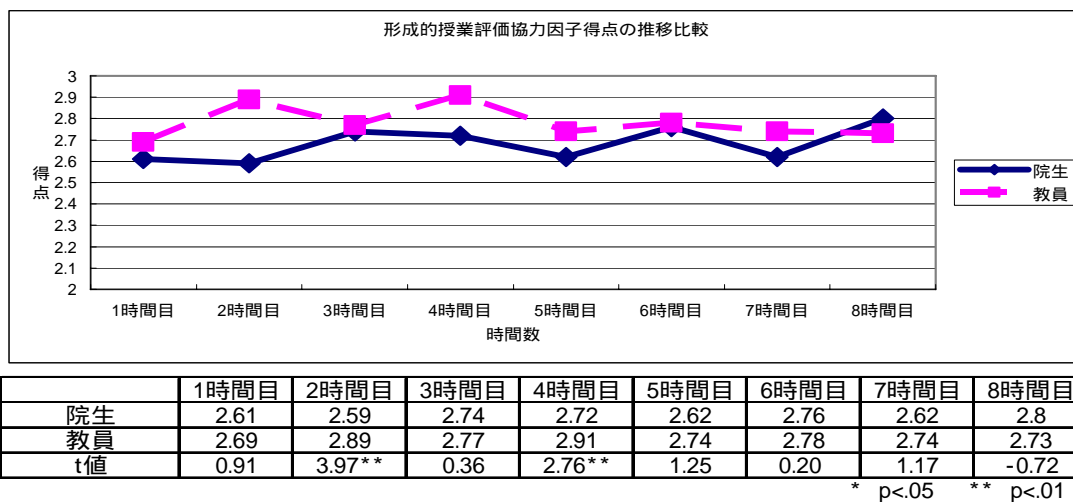


図5 形式的授業評価協力因子の推移比較

## 2. 教授技術の変化：相互作用数の量的・質的推移及び附属小教員との比較

図6～10に示したように単元を通して総相互作用数，肯定的フィードバック（以下FB）数，矯正FB数，一般的FB数，具体的FB数は次のような傾向を示した。

総相互作用数について授業担当院生は，単元の前半まで附属小教員と同程度の頻度を保っているが，中盤から後半にかけて附属小教員との差が開いていった。相互作用の質について検討すると，肯定的FBは単元中盤まで附属小教員と同程度を維持できていたが，最終授業を除く後半部分ではその差が開いている。矯正FBについては，単元中盤から後半まで附属小教員と差が開いた状態であった。一般的FBについては肯定的FBと同様に単元の中盤まで維持できていたが，後半では最終授業を除き附属小教員との差が開いた。具体的FBについては，単元を通して附属小教員との間に差がみられた。この差が授業担当院生と附属小教員の相互作用に関する力の差であると推察される。特に，授業3時間目からは単技，連続技のポイント探しや，4時間目からはそのポイントをもとにした連続技の得点化といった認知的な学習が展開されたと同時に，授業担当院生の相互作用数が減少していった。これは，授業の内容がより発展的な課題へと移行したため，十分な教材に関する知識を持たない大学院生には，その指導が難しかったと考えられる。

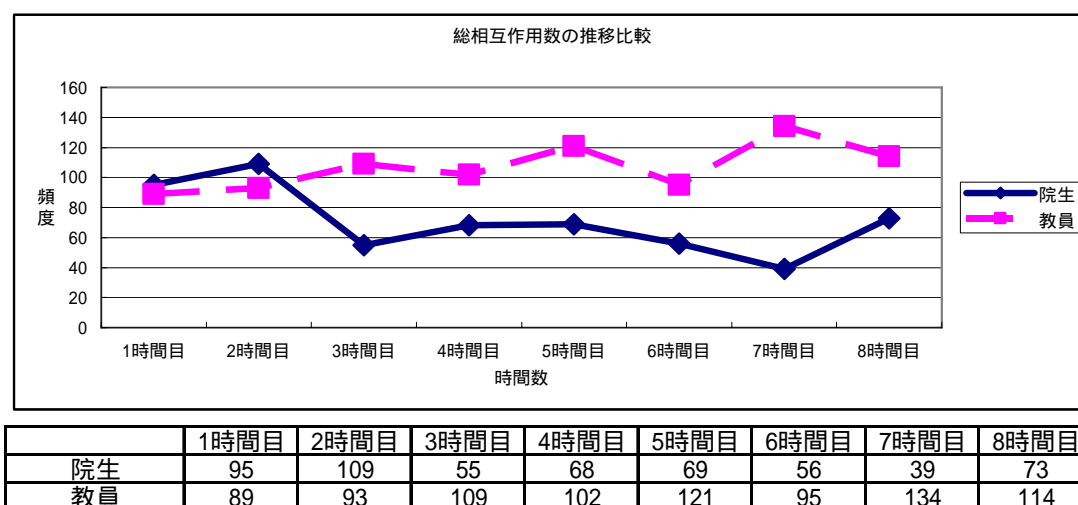
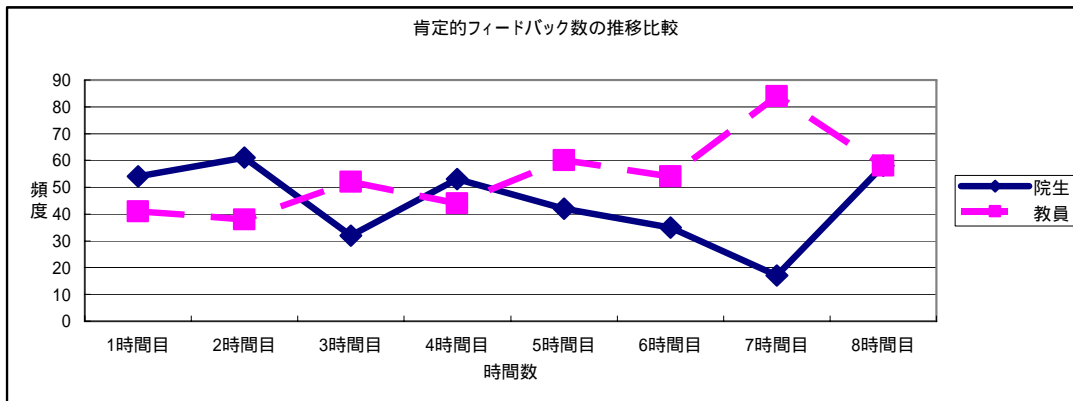
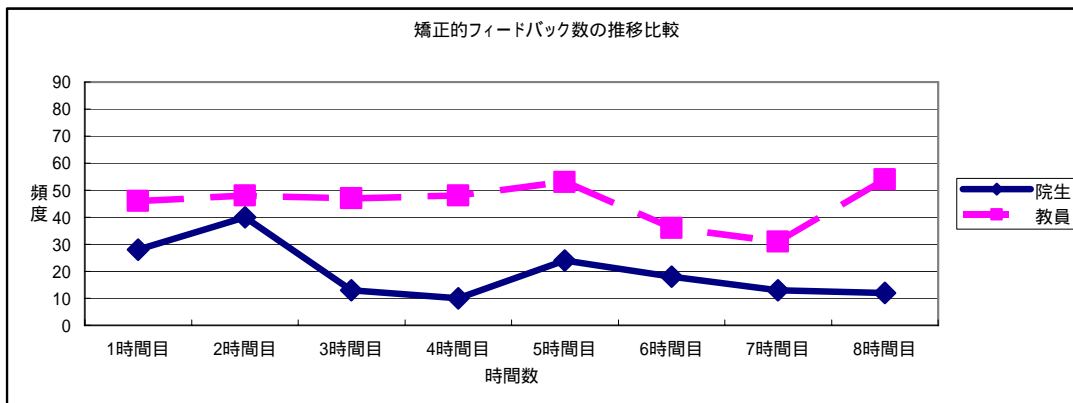


図6 総相互作用数の推移比較



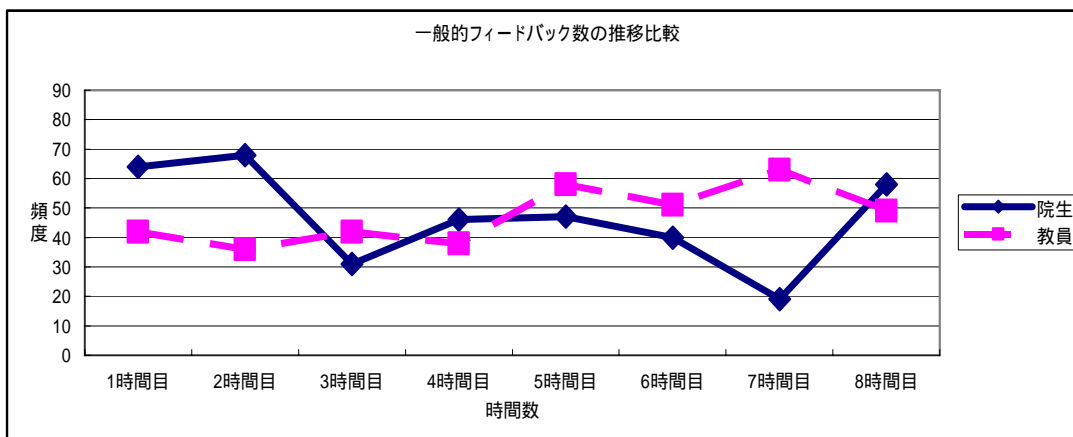
	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目
院生	54	61	32	53	42	35	17	58
教員	41	38	52	44	60	54	84	58

図7 肯定的FB数の推移比較



	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目
院生	28	40	13	10	24	18	13	12
教員	46	48	47	48	53	36	31	54

図8 矯正のFB数の推移比較



	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目
院生	64	68	31	46	47	40	19	58
教員	42	36	42	38	58	51	63	49

図9 一般的FB数の推移比較

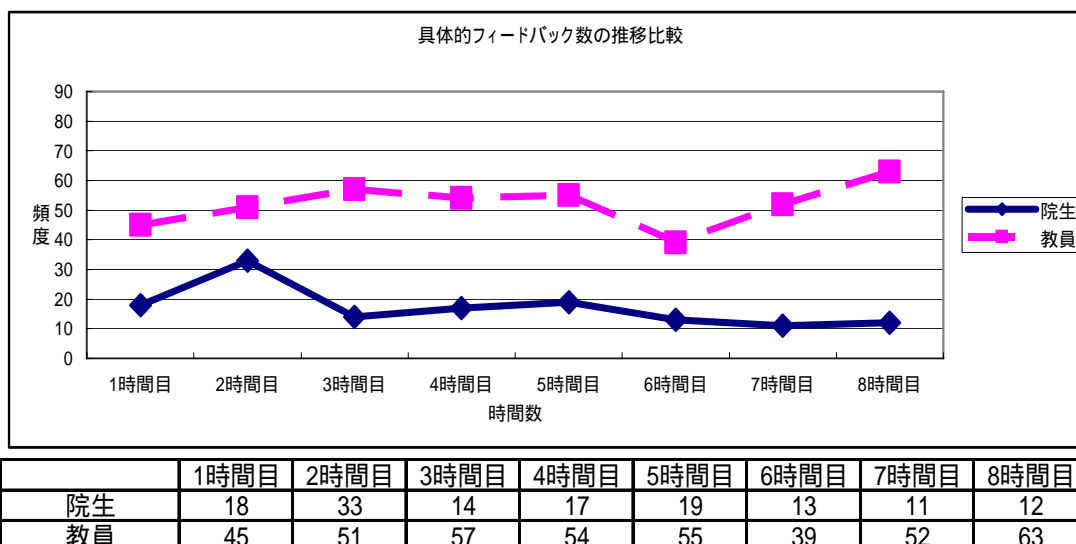


図 1 0 具体的 FB 数の推移比較

### 3 . 授業担当院生に授業における学習の勢いと学習の雰囲気推移

表 1 2 は学習勢いを表す各要因及び学習の雰囲気を表す各要因の値を授業担当院生と先行研究とで比較したものである。表 1 より授業担当院生が先行研究より勢いがあり，表 2 より学習の雰囲気は先行研究よりも肯定的ではなかったことがわかる。授業設計は附属小教員とともにいったため，課題や場の設定等は子どもの状況に適しており，学習の勢いが確保されていたと考えられる。しかしながら，教師の言葉かけにも影響される授業の雰囲気は，図 7 に示した授業担当院生の肯定的 FB 数の減少からもわかるとおり肯定的な学習の雰囲気を保つことができていなかった。

表 1 学習の勢いを表す各要因の授業担当院生と先行研究との比較

	授業担当院生授業の平均 (2 - 7時間目)	器械運動30授業の平均 (福ヶ迫ほか, 2003)
<b>学習従事率</b>	<b>47.5</b>	<b>26.7</b>
直接的従事	26.7	17.0
支援的従事	0.8	3.4
認知的従事	20.0	6.3
<b>学習非従事</b>	<b>52.5</b>	<b>73.3</b>
学習外従事	51.2	71.7
オフタスク	1.3	1.7

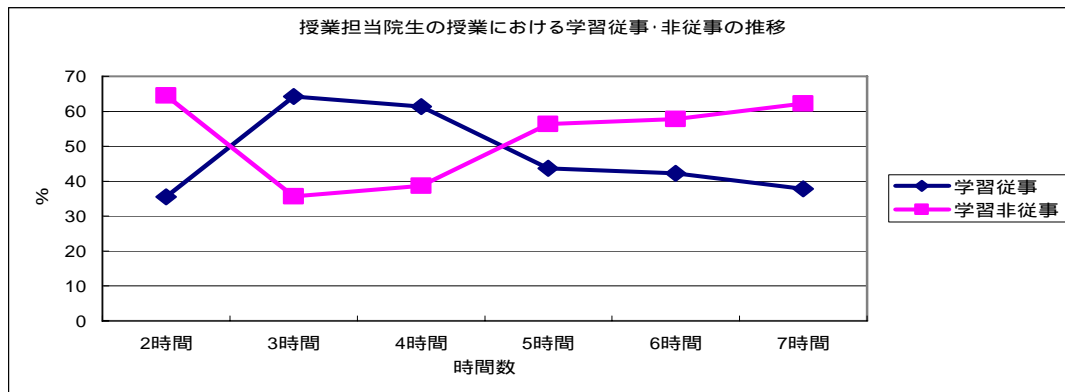
(%)

表 2 学習の雰囲気を表す各要因の授業担当院生と先行研究との比較

	授業担当院生授業の平均 (2 - 7時間目)	器械運動30授業の平均 (米村ほか, 2004)
肯定的人間関係行動	21.8	32.8
否定的人間関係行動	0.8	0.5
肯定的情意行動行動	8.8	13.1
否定的情意行動行動	2.0	1.1

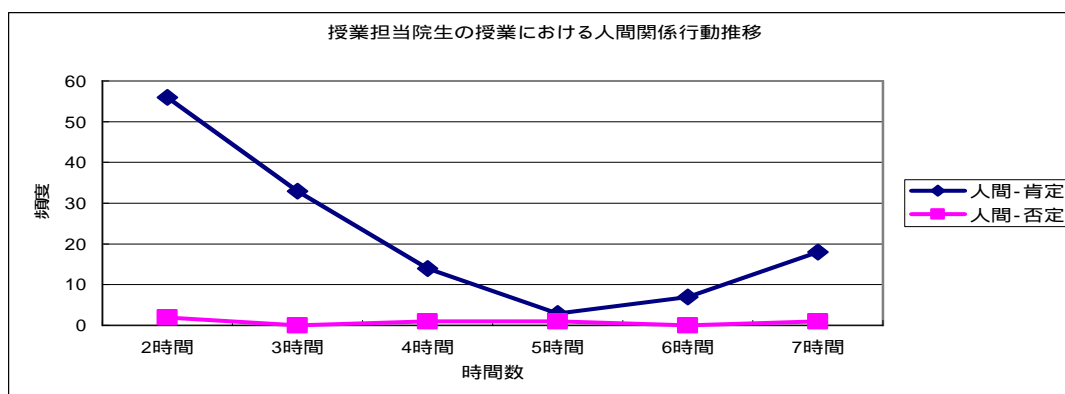
(頻度)

図 11 は、授業担当院生の学習の勢いを表す子ども達の学習従事と学習非従事の 2 時間目から 7 時間目（運動学習が中心となる単元なかの時間帯）推移を示したものである。授業の前半部分では学習従事の割合を保っていたが、学習内容が高度化した後半部分では、学習非従事が増加し学習の勢いを保てなくなっていくことがわかる。図 12, 13 は、授業担当院生の学習の雰囲気を表す子ども達の人間関係行動と情意行動の 2 時間目から 7 時間目推移を示したものである。どちらも単元 5 時間目にむかって大きく低下していることがわかる。学習内容が高度化し、教師の肯定的 FB 数の減少（図 7）にともない学習の雰囲気も否定的なものへ変化していったことが理解できる。



	2時間	3時間	4時間	5時間	6時間	7時間	平均
学習従事	35.5	64.3	61.4	43.7	42.2	37.8	47.48
学習非従事	64.5	35.7	38.6	56.3	57.8	62.2	52.52

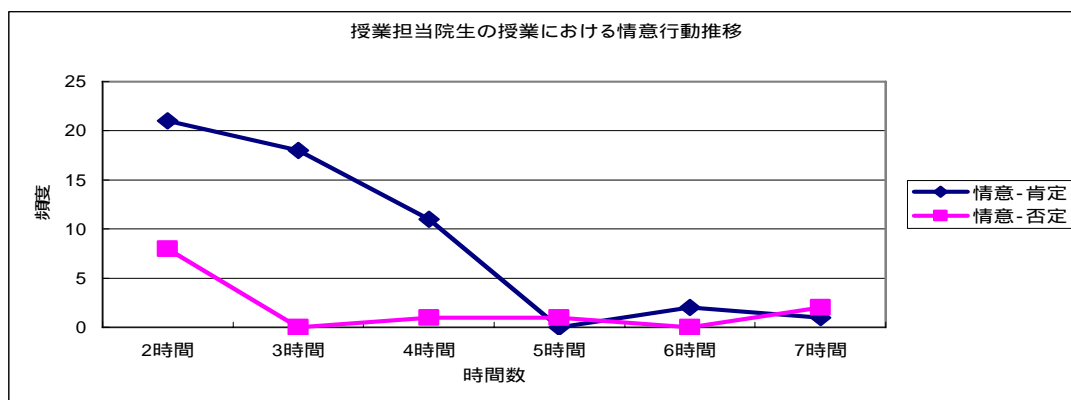
図 11 授業担当院生の授業における学習従事・非従事の推移



	2時間	3時間	4時間	5時間	6時間	7時間	平均
人間-肯定	56	33	14	3	7	18	21.83
人間-否定	2	0	1	1	0	1	0.83

図 12 授業担当院生の授業における人間関係行動の推移





	2時間	3時間	4時間	5時間	6時間	7時間	平均
情意-肯定	21	18	11	0	2	1	8.83
情意-否定	8	0	1	1	0	2	2.00

図 13 授業担当院生の授業における情意行動の推移

#### 4. 授業担当院生の反省内容の変化

授業担当院生の反省の内容については概ね次の3つの時期で区切ることができた。

##### 授業1～3時間目

授業の流し方や、子どもの細かい反応について事実を述べている。授業の流し方や子どもへの対応の仕方に関する混乱の指摘が多い。

##### 授業4～5時間目

授業の流し方に関して意図をもって授業行い、それについての事実把握、評価をしている段階。話し合いのさせ方や、個別指導のあり方について問題点を指摘し改善策のアイデアが出始める。

##### 授業6～8時間目

学習内容に関する問題点と原因について言及し、その改善策について述べ始める。また、次時の授業を意識しながら授業を展開するようになり、自分の授業の良かった点について評価できるようになる。

以上のように、授業担当院生の反省は、授業の流し方や児童への対応の仕方から学習内容へと反省の焦点が移行し、反省の深まりについても、現象を捉えるだけでなく、その原因や自分の働きかけとの関連で問題を捉えるようになっていった。

#### 5. 本連携プログラムに対する附属小教員のコメント

本連携プログラムに授業者として、また授業担当院生を指導する立場としてかかわってきた附属小教員より、本連携プログラムと授業担当院生に対して次のようなコメントが寄せられた。

##### 驚き1

大学教員、小学校教員、院生、学生といった立場や年齢の大きな差を超えて、自分自身がとても気持ちよく共同研究ができたことに、まず驚きを感じる。気持ちのよい共同研究ができた要因を思い浮かぶままに3点挙げる。

院生が自立している。最後は自分で判断し、自分の責任で実践する、頑張る姿勢。

院生がみるみる変わる。その高まりが共有できる。

私の教材研究に対してアドバイスがもらえる。

##### 驚き2

A君の教育実習担当から始まった人間関係。当初、茶髪にピアス、「僕は香大に来るはずではなかった。」「教員にはなりません。」私が授業をしている教室の後ろで熟睡。あるいは不動産関係の専門書を読むA君。そんな「なんやこいつは」的な出会いから3年、今、A君のためであれば自分にできる協力はしたい、腹立たかわいい？と思える自分の心境の変化に驚き。その要因を思いつくがままに3つ挙げる。

A君は心があたたかい。子どもや私の気持ちに敏感に感じられる。実習の最終日、涙を流しながら「みんなに出会って教師になりたいと初めて思った。」と子どもたちに素直に語る。

疑問に思うことや悩みは包み隠さず、必ず相談してくる。たわいもない相談が多いが、隠さず相談しようという姿勢、真剣なその姿勢には、初心にかえらされる。

自分の意見をぶつけてくる。私自身も彼の主張から刺激を受け、自分の判断に影響を受けている。今どきの23才の人は～な考え方するんや・・・(子どもと私の中間的存在)

### 驚き3

A君の教師の卵としての急成長に、正直驚きを感じる。そのわけをなんとなく3つ挙げる。

学校に居て欲しい必要な人材である。よく動きよく働く。どのような仕事内容にかかわらず、素直な表情で快諾できる。また、やり抜こうとする。若干つめの甘い部分も感じるが。

子どもの心の変化を敏感に感じる。空気が読める。強引に引っ張ろうとか、押しつけようとは絶対にしない。(これが彼のよさ、持ち味)

体育科を研究教科とする専門性がこの3年間でぐっと高まっている。教材や授業を分析する視点が広がっている。

### A君への期待

私の23才当時と、今現在23才のA君を比較し、非常にうらやましく感じる。私は、大学を卒業し希望の中学校の採用試験には通らずに、中学校で講師として超自己流で荒っぽい授業をしていた。かたやA君は、院生として研究を深めるだけでなく、附属校で授業も経験できる。観ることもできる。分からないことは様々な立場の人に相談できる。自分がA君の立場にいたることができたら～なこともできたのに・・・と非常にうらやましい。体研の後輩でもあるA君に、自分の分も頑張ってもらい、共に頑張っていきたい、という意味も込め、期待することを3つ。

たくさん本を。

いろいろな先生に相談し主張し話を聞く。

実践的な経験(授業、クラブ、行事、学級の裏仕事・・・)を積極的に。

以上の附属小教員によるコメントから、今回の観察された授業データからは読み取れない授業担当院生の成長が確認できる。特に「今後の教員養成・免許制度のあり方について(中間報告)」で提示されている教員に求められる資質能力の「教育者としての使命感」、「教育的愛情」、「教科等に関する専門知識」、そしてこれらを基盤とした「授業の実践的指導力」について授業担当院生の成長を指摘していることがわかる。これらの成長については、ともに授業をつくり、実践する中で気づいたり、感じたりすることが多く、また、教員のもつ教職経験によってつくられた基準をもとに判断されることである。授業を外部から観察していただくだけでは確認できない成長である。附属小教員と学部教員が連携することによって、客観的に確認できる能力の成長と、実習生自身の資質の成長について把握することが可能となった。このような取り組みが大学院生の授業実践力の育成に大きく寄与するものと考えられる。

## ・まとめと課題

本連携プログラムでは、現職教員と大学院生の授業実践力の差が明らかになるとともに次のよう

な成果と課題が確認された。形成的授業評価の変容から、授業担当院生が、最終的に児童が満足する体育授業を展開できるようになった。授業の反省の中身については、その視野の広がりや深まりから、授業担当院生の成長が確認できる。しかしながら、教授技術の1つである相互作用については、十分な成果が上げられたとはいえ、授業担当院生にどのような指導を行うことが教授技術の高まりに繋がるのか検討する必要がある。また、単元が進むにつれて低下した学習の勢いと肯定的な学習の雰囲気を高めていくための手だてについても検討する必要性があろう。

最後に、本研究では、附属小教員と学部教員とが連携することによって、附属小教員のもつ経験的知見と学部教員のもつ科学的知見との両者がからみあい、大学院生の授業実践力の向上に寄与できる可能性について指摘できた。

#### <注>

1) 教員に求められる資質能力として、今後の教員養成・免許制度の在り方について(中間報告)では、平成9年の教育職員養成審議会第一次答申等において示された「いつの時代にも求められる資質能力」と「変化の激しい時代にあって、子どもたちに〔生きる力〕を育む観点から求められる資質能力」を示している。

しかしながら、本研究では、大学院生の体育科における教育実習プログラムについて検討する目的から、体育授業実践力を実習プログラムでその成果が期待できる「いつの時代にも求められる資質能力」に焦点化して設定することにした。

#### <引用文献>

中央教育審議会(2005)今後の教員養成・免許制度の在り方について(中間報告)

ICSSPE (1999) The Berlin Agenda for Action for Government Ministers

[http://www.bewegung.ac.at/download/22/sub0/22\\_1093\\_3340.pdf](http://www.bewegung.ac.at/download/22/sub0/22_1093_3340.pdf)

福ヶ迫善彦・スロト・小松崎敏・米村耕平・高橋健夫(2003)体育授業における「授業の勢い」に関する検討:小学校体育授業における学習従事と形成的授業評価との関係を中心に. 体育学研究 48(3):281-297.

Metzler, M & Tjeerdsma, B (2000) Assessment of Physical Education Teacher Education Programs. AAHPERD Publications. Oxon Hill.

NASPE (2002) National Standards for Beginning Physical Education Teachers.

[http://www.aahperd.org/naspe/pdf\\_files/input\\_beginning.pdf](http://www.aahperd.org/naspe/pdf_files/input_beginning.pdf)

Siedentop, D. and Tannehill, D. (2000) Developing Teaching Skills in Physical Education(4th ed). Mayfield: Mountain View.

米村耕平・福ヶ迫善彦・高橋健夫(2004)小学校体育授業における「授業の雰囲気」と形成的授業評価との関係についての検討. 体育学研究 49(3):231-243.

## 第5節 専修免許取得者に求められる授業の「省察」能力

久保研二・木原成一郎・大後戸一樹

### ・問題の所在

今日、専門職としての教師は、「技術的熟達者」(technical expert)ではなく、「反省的实践家」(reflective practitioner)と概念化され、「反省的实践家」としての成長が求められている(佐藤,1993)。さらに、佐藤(1989)は、教師としての最初の数年間のくぐり方が生涯の教師としての仕事を決定づけるとし、初心期の重要性を述べている。ここでいう初心期とは、吉崎(1998)が教師の発達段階を「初心期」(教職3年目ぐらいまで)、「中堅期」(教職5年目から15年目ぐらいまで)、「熟練期」(20年目以降)といった3段階で捉え、それぞれを初心者、中堅者、熟練者としていることに依拠している。教師は教員免許を取得して教員資格を認定され、各教育委員会の行う教員採用試験に合格し教師としての資質や能力を認められて採用される。こうして採用された教師は、たとえ初心期であろうとも専門職にふさわしい「反省的实践家」として成長することを期待されている。

「反省的实践家」の根幹を成すものは、授業を「省察」<sup>(注1)</sup>(reflection)するということである。そこで、この「省察」を促進していくことが、「反省的实践家」としての成長につながると考える。ただし、管見の限りでは、熟練教師の「省察」について取りあげた研究はいくらか成果を挙げているものの、初心者の「省察」についての研究は着手されはじめたばかりである。

熟練教師の「省察」について取りあげた研究としては、「反省の観点」(「省察」の観点)を設定し、その変容について考察した七沢ら(2001)の研究や、教師のフィードバック行動に焦点づけて「反省」(「省察」)を促した深見ら(2001)の研究、「反省的思考」を引き起こす「授業中の出来事」に対する気づきが、教師の熟練度の相違の影響を強く受けることを明らかにした厚東ら(2003)の研究がある。これに対し、初心者の「省察」についての貴重な先行研究として、Tsangaridou and O'Sullivan(1994)がある。この研究は、「省察(reflection)」の焦点を「技術的省察(technical reflection)」、「状況的省察(situational reflection)」、「感性的省察(sensitizing reflection)」の3つに分類するとともに、「省察(reflection)」のレベルについても4つに区分できることを報告している。また、「省察」を焦点化する方略を含んだ「省察」課題に教育実習生が取り組むことで、「省察」の焦点は様々な点に広がり、また「省察」のレベルも深いものに変容していくことを明らかにしている。

「反省的实践家」の概念は、非常に複雑であり、その具体像は多様に存在している。授業中に子どもの表情や態度を見ながら即時的に意思決定をすることも「反省的实践家」の代表的な姿であるが、単元終了時にその単元を振り返り教育実践の問題点を熟慮することも、「反省的实践家」の典型的な姿である。「省察」の焦点についても、教授行為のように観察可能で記録・吟味しやすいものから、教授信念のように当人でさえも意識していないので問題視しにくいものまで、実に幅広く存在している。

では、初心者には、どのような「省察」が期待されるのであろうか。木原(2004)は、専門職としての教師を「反省的实践家」とする見解に同意した上で、その「反省」(「省察」)を「問題の発見」と「問題の解決」に分け、初心者に期待される「反省」(「省察」)は、「問題の発見」であるとしている。佐藤(1989)も、初心者は、授業で起こる問題を問題として認識できないという難しさに直面していると指摘している。これらの指摘から、初心者の「省察」は、まずは「問題の発見」に目を向けるべきであると考えられる。また、木原(2004)は、初心者は、あらゆる面において経験が乏しいので、「反省」(「省察」)は経験を蓄積する方向に機能すべきだと考えるとしている。つまり、

初心者が成長するためには、自己の教授行為を「省察」することで自分の問題を発見し、教授知識や意思決定のレパトリーを増やすことが重要なのである。

しかし、佐藤（1989）が述べているように、何が問題であるのかということについて、初心者が一人で気づくことは困難である。そこで、重要となってくるのが、熟練した先輩教師や同僚教師の援助である。特に、熟練した教師と、メンタリング（mentoring）という関係を築くことができたとき、初心者は、自らの「省察」をさらに促すことができると考えられる。メンタリングというのは、「経験を積んだ専門家が新参の専門家の自立を見守り、援助すること」（岩川，1994）と定義され、メンタリングを実施する「経験を積んだ専門家」はメンター（mentor）と呼ばれている。

Maynard（1997, pp.48-50）によれば、教育実習生に対するメンタリングは次の4段階を経て進むとされる。「1.初期段階の授業」「2.監督付き授業」「3.授業から学習へ」「4.反省的授業」である。特に最初の「1.初期段階の授業」では、「教育実習生は授業過程の複雑性を把握することを学ぶ。」という。ただしこの段階では「教育実習生が学びたいことの多くは複雑で、素朴な視点からは見えてこない」という。そこで、この段階では「協働授業(collaborative teaching)」が効果的な方法とされる。Maynard（1997, pp.39-43.）によれば「協働授業」とは、「クラス内の特定の児童集団とともに活動したり特定の概念について説明したりする部分的な授業参加から対等な協働授業まで様々である。」といわれるように、メンターと教育実習生が協働して授業を計画し実施することである。ここでは「協働授業の利点」は以下の4点とされる。教師と教育実習生が協働で授業を行うことにより、教育実習生は教師をモデルとして学ぶ機会を得ることができる。この「利点」は「特に初期段階において重要」という。教師と教育実習生が協働で授業を計画することを通して、教育実習生は、「教師が授業計画の際に用いる背景知識」に接することができる。その「教師の知識」は、「しばしば複雑で詳細なものであり、授業に内在しているもの」である。教え始めの段階でも、教育実習生はプレッシャーのない状況で教えることができる。教育実習生が「特定の授業方略やスキル」について成長できるように重点を置くことができる。教師が授業で「特定の授業方略やスキル」以外の役割を担うことにより、教育実習生はその授業で「特定の授業方略やスキル」に焦点化して成長できるというのである。

本研究ではこれらの指摘をふまえ、まず初心者とメンターにチーム・ティーチングで授業を計画して実施させ、初心者に T2 の役割を与える「協働授業」を第1期に行う。ここではまず、授業の計画実施過程で初心者がメンターの実践的知識に接することを通じて初心者に授業の複雑さを理解させる。また T2 という負担の軽い状況で初心者の心理的な安定を確保し、練習につまずいている個々の子どもへの個別指導の役割を担わせた。その役割を担うことにより、初心者が子どもの運動習熟過程を理解し、運動を矯正するスキルと子どもが必要とする心理的な支援の方法を理解することを意図した。さらに、第2期に主指導の役割を初心者に担わせる授業実践を実施する。ここでは、初心者は学級全体の子ども達の統制を担う負担の圧力を感じたうえで、第1期の成果を踏まえ練習につまずいている個々の子どもへの個別指導に取り組もうとするであろう。これらの経験により初心者は「省察」の焦点とレベルを変容させると予想される。ただしそれらの変容を促すためにはメンターが熟練した指導を行うことが課題となる。

これらを踏まえ、本研究は以下のことを目的とした。教員免許取得直後の大学院生 A が、小学校体育科において、一単元のマット運動の授業実践を二度行う。一度目は、チームティーチングの T2 として指導し、二度目は単独で学級全体を指導する。その授業実践の過程で教職経験 14 年目の体育専科 B 教諭からメンターとしての援助を受けることを通じて、大学院生 A の「省察」の焦点と

レベルがどのように変容するのかを明らかにすることである。

## ・研究方法

本研究の調査対象者は、大学院で体育科教育について研究している大学院生 A である。大学院生 A は、大学の学部時代に 4 年間、体育会の器械体操部に所属しており、器械運動については、知識が豊富である。それ故、マット運動という教材を指導する際に、これらの知識を活用し、教材の解釈や系統的編成に関して、自分自身の意見を持つことが可能であると考えられる。さらに、大学院生 A は、チームティーチングとしての参加から単独指導という段階を踏んだ授業実践を経験すること、及びメンターからの援助を受けることで、「問題の発見」にとどまらず、「問題の解決」につながる「省察」を行う可能性があると考えられる。これらの理由から大学院生 A を事例として選んだ。

メリアム(2004)によれば事例研究のような質的研究では、対象の選定に関して有意で目的的な「サンプリング」が行われ、「典型性」「独自性」「最大多様性」「連鎖性」といった観点から研究の対象が選定される。本研究ではこのうち「典型性」に注目した。つまり、器械運動という教材に関する知識をある程度持っていると同時にその教材を実際に授業で教えることに関しては未熟であるという初心者の特徴を典型的に示す事例として大学院生 A を選んだのである。

この大学院生 A が、H 大学附属小学校 4 年生のクラス(38 名)で、体育科の授業の実践を行った。一度目の授業実践は、平成 17 年 11 月 16 日から 30 日まで、器械運動領域の側転の授業(計 6 時間)でチームティーチングの T2 として指導を行った。二度目の授業実践は、平成 18 年 2 月 20 日から 3 月 3 日まで、器械運動領域の連続技の授業(計 6 時間)を単独で指導した。

授業実践の際、毎授業後に B 教諭との反省会を設け、その後に大学院生 A には、その授業で印象に残ったことを振り返りとして、自由記述でフィールドノートに記述させた。また、そのフィールドノートをメンターの教員に送付し感想を求めた。授業実践終了後、第 1 に、そのフィールドノートに書かれた記述を、意味のまとまった文章ごとに第 1 期フィールドノートは 63 個、第 2 期フィールドノートは 72 個に区切り、KJ 法(川喜田, 1967)を用いて、「省察」の焦点がどこに向いているかという点から分類し、カテゴリーを取り出した。加えて、その分類をもとにして取り出されたカテゴリーの概念図も作成した。これらをもとに、「省察」の焦点の変容について考察を行った。

第 2 に再度フィールドノートを記述のレベルという点から KJ 法を用いて分類し、新しくカテゴリーを取り出した。この資料をもとに「省察」のレベルの変容について考察した。分類及び概念図の作成は、15 年間教員養成に従事している大学教員、勤務 14 年目の小学校 C 教諭、A を含む大学院生 2 人の計 4 人による合意のもとで行った。また、抽出されたカテゴリーや概念図、さらに概念図に関する解釈を B 教諭に示して意見を求め、記述にそれらを反映した<sup>(注 2)</sup>。

表 1 授業実践の単元計画

第 1 期授業 実践	回数	時間	主な学習内容
	第 1 次	1 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ T2 の側転の示範を観察し、よい側転のイメージを持ち、これからの学習の見通しをもつ。</li> <li>・ 壁倒立や側転の練習をし、側転の感覚(逆さ感覚や腕支持感覚)を身に付ける。</li> </ul>

	第2次	3 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・側転の勢いを生み出すために、足を振り上げることを意識して練習する。</li> <li>・手の上に重心がまっすぐ乗るようにするために、両手の間に頭を入れることを意識して側転の練習をする。</li> <li>・グループ内で互いに側転を観察し合い、腰の上がり具合と頭の入り具合を評価し合う。</li> </ul>
	第3次	5 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スムーズに起きあがるために、手でマットを突き放して勢いをつけることを意識して側転の練習をする。</li> <li>・側転をビデオに記録する。</li> </ul>
	第1次	1 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・マット運動には、様々な技があり、それらが色々なグループに分かれることを理解する。</li> <li>・4つの系統の技が入った連続技からなる模範を見て、これから作っていく連続技のイメージをつかむ。</li> <li>・どうすれば、連続技として良い演技になるのか考える。</li> </ul>
第2期授業実践	第2次	3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・4つの系統の技から自分にあった技を選び出し組み合わせて、連続技を考える。</li> <li>・自分で考えた連続技の構成を班のみんなでアドバイスしながら練習する。</li> <li>・教師や友だちからのアドバイスを参考にして、技や技のつなぎ方のつまずきに対して、解決の見通しを持つ。</li> <li>・中間発表会を行う。</li> </ul>
	第3次	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・中間発表会の反省を活かし、演技の出来具合を高める。</li> <li>・最終発表会を行う。</li> </ul>

## ・結果と考察

### 1. 「省察」の対象の変容

まず、第1期フィールドノートと第2期フィールドノートの記述の変容を「省察」の焦点という観点から考察していく。「省察」の焦点のカテゴリーは、それぞれ表2、表3のように取り出され、それぞれのカテゴリーの概念図は図1、図2のようになった。

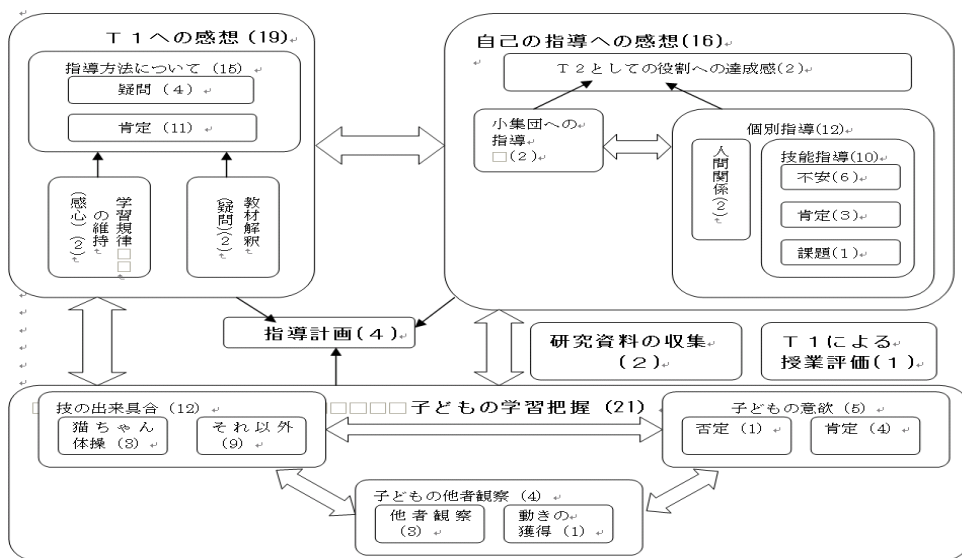


図1 第1期フィールドノートの分類の概念図 ( )内は分類の個数

表2□第1期フィールドノートの分類カテゴリーと事例※ (□)内は分類の個数

自己の指導への感想 (16)	T2としての役割への達成感(2)	多くの子が、今回の授業でかなり上達したので、それだけでも今回、私が入った意味があったと、A先生が言ってくさり、とてもうれしかった。	
	小集団への指導(2)	グループで互いの側転を見合っていたのだが、その評価で少しもめたりしているグループがあったので、そういうところにも、もっと関わっていくことができればよかったと感じた。	
	個別指導(12)	人間関係(2)	君については、メンターがあとでフォローしてくれるということであった。
		技術指導(10)	不安(6) 前回、Mさんを、個別に指導したことに對して、色々考えていたこともあり、今日は、苦手な子に對して、あまり積極的に関わっていくことが出来なかった。苦手な子に對して、どれくらい個別に指導に関わっていけばいいのであろうか。 肯定(3) 練習時間も十分にあったので、色々な子に個別指導を積極的に行うことができて良かった。 課題(1) 個別指導に関しては、メンターから、すぐにフィードバックしたことを試させることが大切であるというご指摘をいただいた。このことは、自分も注意して行っていたことであるが、言い放しになっていることもあるので、さらに注意していきたい。
子どもの学習把握(21)	技の出来具合(12)	猫ちゃん体操(3) 前回、前々回の指摘が効果的に効いているようで、猫ちゃん体操のアンテナの動きが良くなってきている。 それ以外(9) 壁倒立については、まだやり方が分かっていない子が多いように感じる。	
	子どもの他者観察(4)	他者観察(3)	側転の形(A~Dに分類)や頭が入っているかどうかを互いに見合う場面では、よく友達の演技を観察することができているように感じた。
		動きの獲得(1)	他者の動きを見たり説明を受けたりするだけで、その動きを自分のものにできるというのは、すごいことである。すでに、その動きについての感覚や、身体を動かす能力はあったのだが、動かし方が分からなかったであろう。
	子どもの意欲(5)	否定(1) ただし、ほとんどの子どもが、しっかりと取り組んでいる中、あまり取り組めていない子もいるのが気になる。 肯定(4) 今回は、かなり練習の時間を取ることができたのだが、みんな飽きずに一生懸命練習してくれていた。	
指導方法について(15)	疑問(4)	今回は、連続で3回側転をやらせてみたり、大股歩きで側転をやらせてみたりしたが、ある程度、うまくできている子も、ホップなどの勢いでそこまがしているように思えた。勢いのないところから、どのようにして勢いを生み出していくのかということに焦点を向けるということも必要なのではないかと感じた。	
	肯定(11)	前回の授業をしっかりとフィードバックし、子どもたちに今日行うことに對して、きちんと焦点化してやることは、とても大切なことだと思った。	
T1への感想(19)	学習規律の維持(感心)(2)	授業の初めに体育館に来るまでに走った子や、騒いでいた子に對して、A先生が注意をした。注意の仕方、車の例を使ってうまく説明されていて、子どもたちも納得していたようである。体育の場合、体育館や運動場に移動してくるので、こういった注意は大変重要であると思う。また、体育を楽しみにしてくれているのはいいのだが、始まる前から、少し興奮している子を、こういう風に落ち着かせるのは、授業をしていく上で大切であると感じた。	
	教材解釈(疑問)(2)	側転が苦手な子に對して、とりあえず、腰が上がらず身体が横を通ってしまうのはいいので、一歩目の足と左手、右手を順番にまっすぐ置くことだけを意識させるのと、着手が滑れるのはいいから、腰を意識させるのでは、どちらの方が良いのか考える必要があると、メンターと話していたのだが、やはり最初から腰を上げるのを意識させるのは難しいのではないかと思う。	
指導計画(4)	みんな、かなり上手になってきたのだが、やはりホップを入るとと崩れてしまうので、今回はホップはなしでいこうということになった。		
研究資料の収集(2)	今回、Mさんがうまくなったところのビデオを、しっかり分析すると、どうしてうまくなったが見えてくるかもしれないということであった。		
T1による授業評価(1)	ただ、少し、歡え込みになってしまったところがあるので、そこをもっと工夫していく必要があるということであった。		

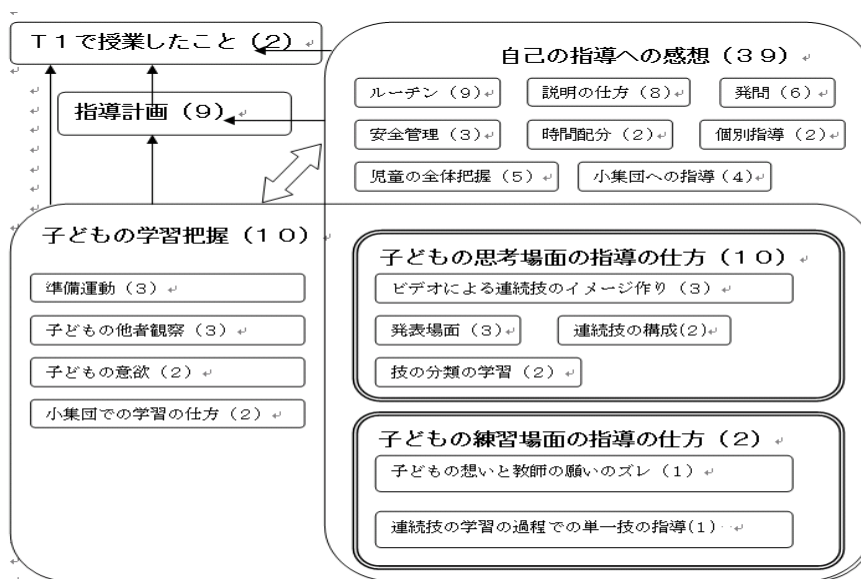


図2□第2期フィールドノートの分類の概念図□□

※ (□)内は分類の個数

2重線で囲った部分は、二つの大カテゴリーの重なる部分であることを強調した。



表3 □第2期フィールドノートの分類カテゴリーと事例※ (□)内は分類の個数

自己の指導への感想 (39)	ルーチン (9)	子どもたちの行動に対して、ここまでは大丈夫だが、ここからはダメと言ったラインを引く必要がある。
	説明の仕方 (8)	予備動作という言葉は4年生には難しい。準備に必要な時間と説明する必要があった。
	発問 (8)	発問の際、やはり前回と同じように、発表してくれる子との対話になってしまう。もっと、みんなで話し合う雰囲気を作る工夫をしなければいけない。
	児童の全体把握 (5)	この単元を通してずっと反省していることであるが、広い目をもって、全体を把握する目を待つことが非常に大切である。その中で、個人個人に接していくというスタンスでいかなければいけない。
	小集団への指導 (4)	子どもたちに動きのポイントを理解させ、お互いにチェックできるような仕組みを作り出す必要がある。
	安全管理 (3)	グループのみんなが分類をしている近くで、ひとり傾転をしている子がいたりして危険な場面がいくらかあった。即時注意して、全体にも呼びかけたが、分類の作業を中断させてしっかりと指導するべきであったと思う。これの危険な場面も、事前に分類の方法を詳しく指示していれば、ある程度は避けられたと思う。
	個別指導 (2)	前回は、T2での参加であったため個別指導が中心であったのだが、今回からは、主指導での参加のため、授業を成すことに精一杯になってしまい、個々人に目をやることがほとんどできなかった。
	時間配分 (2)	最後のまとめの時間をほとんど取れなかったのは非常に残念であった。上手くできた人や工夫していた人などをあげるなどして、学習を深めたかったのだが、時間の都合でそれができなかった。
子どもの学習把握 (10)	準備運動 (3)	クマさん歩きからの前転と大股歩きからの前転を準備運動で行う意味をもう一度しっかりと考えておかなければいけない。動きのポイントを絞る、そのポイントだけはしっかりと守らせるように指導しなければいけないと痛感させられた。このことは前回も、反省させられたことなので自分では指導したつもりであったのだが、実際に指導するとなるとなかなかうまくいかない。
	子どもの他者観察 (3)	発表会中は、みんな真剣に演技に取り組めていてよかったと思う。観察している方も、観客としての評価と自由記述のあるワークシートを用意することで真剣に演技者の演技を見ることができていたので良かった。
	小集団の学習の仕方 (2)	班でお互いを見合うように指導していたのだが、どうも上手く機能していないようである。何か手を打たなければいけない。
	子どもの意欲 (2)	普段それほど器械運動を楽しんでいない子や積極的に参加していない子たちが今回の授業では、楽しんでくれたり差んで参加してくれたりして非常にうれしかった。
子どもの思考場面の指導の仕方 (10)	枝の分類の学習 (2)	枝の分類をマットで実際に試しながら、分類するよう指示したのだが、先に分類を終わらせてから、それらの枝について試している児童が多かった。一つずつの枝をそれぞれみんなで試してから分類するようなど具体的に分類の方法を指示するべきだったと思う。
	運動枝の構成 (2)	運動枝を考えさせる前に、実際に具体例を見せるなどして、もっと運動枝の作り方の共通理解を図っておく必要があったように思う。手拍子の拍に合わせて演技をするということも演技作りをする前にもう一度確認しておかなければいけなかったのだが、忘れてしまっていた。
	ビデオによる運動枝のイメージ作り (3)	最初に運動枝の示範のビデオを見せたことで、子どもたちの運動枝への理解が少しは深まったと思う。子どもたちも、ビデオを見て、つなぎでの予備動作の工夫や拍に演技が合っていることなどによく気付くことができていた。自分なりに、その子どもたちの発言を取り上げてそれらの点に子どもたちの意識を付けていこうとしたのだが、もっと上手く取り上げることができれば、さらに子どもたちの運動枝で注意する点というのを意識付けすることができたのではないかなと思う。
	発表場面 (3)	中間発表をすることで、全員でのイメージの共有は図ることができたので良かったと思う。しかし、中間発表が終わって一度集めたときに、上手に演技できていた児童や工夫していた児童にもう一度演技してもらい、みんなでどこが上手なのかなどを話し合う時間を取れば良かったと思う。よくできている子や班を使って、みんなを引っ張っていくように授業を組み立てようとして計画していたのに、いざ授業をするとなると色々なところで、それらの意識が飛んでしまっている。
子どもの練習場面の指導の仕方 (2)	運動枝の学習の過程での単一枝の指導 (1)	運動枝のそれぞれの枝が雑になってしまっている。もう少し、一つひとつの枝の出来具合にも視点を向けていく必要がある。
	子どもの思いと教師の思いのズレ (1)	単枝を画めたいという子どもたちの願いと運動枝の良さに気付いて欲しいという教師の願いとのズレを埋める必要がある。
指導計画 (9)	枝の分類で予想できない枝が出てきたが、実際それらを枝として認めるのか、次回までに考えておく必要がある。	
T1で指導したこと (2)	最後に「今回の授業は、どうだった？」という質問に対して「面白かった」と言ってくれたのは非常にうれしかった。色々指導力不足でいい授業ができなかったことが多く、子供たちにも迷惑をかけたと思うが、この一言で非常に救われた気がした。	

第1期にフィールドノートを記入した時(以下、第1期フィールドノート時と記す)、B教諭と大学院生Aのチームティーチングで、B教諭がT1、大学院生AがT2という形式を取り、第2期フィールドノートを書いた時(以下、第2期フィールドノート時と記す。)は、大学院生Aのみの指導形式であったため、第2期フィールドノート時には、「T1への感想」と「T1による授業評価」という上位カテゴリーは、なくなっている。逆に、完全に授業を受け持つことになったため、指導内

容が増え、そのことによって「子どもの思考場面の指導の仕方」、「子どもの練習場面の指導の仕方」の二つの上位カテゴリーが生まれてきたと考えられる。

上位カテゴリーで見た場合、「自己の指導への感想」の項目数が増大している。このことは、上記したように、一人で授業を受け持つていくことになり自己の指導場面が増えたためであると考えられる。下位カテゴリーに、「ルーチン」や「説明の仕方」などの新しい下位カテゴリーが出てきたのも、これらが理由であると考えられる。また、T2 のときには「個別指導」の下位カテゴリーが 16 個中 12 個と大多数を占めていたのだが、第 2 期フィールドノート時には、39 個中 2 個と減少している。これは、大学院生 A の学級全体を把握し統制する指導力が不足しているため、授業のマネジメントなどを確立することで手一杯になってしまっており、児童の個人個人を見るまでに至っていないためであると考えられる。この解釈は、「表 3 第 2 期フィールドノートの分類カテゴリーと実例」に示された「自己の指導への感想」の下位カテゴリー「個別指導」の以下の大学院生 A の記述と一致する。「前回は、T2 での参加であったため個別指導が中心であったのだが、今回からは、主指導での参加のため、授業を流すことに精一杯になってしまい、個々人に目をやることがほとんどできなかった。」また、これらのことは「子どもの学習把握」の下位カテゴリーの「技の出来具合」(12 個)が、第 2 期フィールドノート時には、なくなっていることの原因でもあると考えられる。

「自己の指導への感想」の下位カテゴリーに「ルーチン」、「説明の仕方」、「安全管理」といった教える内容とは、それほど深く関わらないカテゴリーが出てきたことは、大学院生 A 自身の課題の多くが、まだ 授業を運営する能力を身につけることにあるということを示していると予想される。吉崎(1997)は、初心者の授業に関する「発達課題」として「授業ルーチンの確立」を挙げていることから、これらの能力をつけることは教員免許取得直後の大学院生 A にとって、重要なことであると考えられる。

また、第 2 期フィールドノートの分類の概念図(図 2)において、第 1 期フィールドノートの分類の概念図(図 1)には存在しない、「子どもの思考場面の指導の仕方」のカテゴリーと「子どもの練習場面の指導の仕方」のカテゴリーを含む、「自己の指導への感想」のカテゴリーと「子どもの学習把握」のカテゴリーの重なり部分の部分が生まれたことは、注目すべき変化である。「子どもの思考場面の指導の仕方」のカテゴリーと「子どもの練習場面の指導の仕方」のカテゴリーが出てきた理由としては、一人で授業を進めていく際に、子どもの学習状況を把握した上で、どのように授業を仕組んでいくかということが、大きな課題としてあったためであると考えられる。

吉崎(1991)は、教師の知識領域について図 3 のような 7 つの知識領域を提案している。そして、その中で、A~D までの複合的な知識領域こそが、教師にとって必要であると論じている。その理由として、教師に必要である知識は、一般的な教授方法や生徒についての知識というよりも、教材内容との関わりの中で生じる特殊な教授方法や生徒の知識であるからだと述べている。また、これらの知識は、教材内容それ自体を学習し理解する学習者の立場から、その教材内容を生徒に伝達し理解させる教授者の立場への移行の際に求められる特殊な知識であるとも述べている。今回の「省察」のカテゴリーの重なりは、図 3 でいう C の領域の知識の活用を示すと考えられる。

このようなカテゴリーの重なりが生まれたことは、第 1 期と第 2 期で異なった役割を求められたことから生じた結果と考えられる。大学院生 A は第 1 期で個々の子どもの個別指導という役割を求められ、運動の矯正や心理的な支援を求める児童というものに関する知識を深めた。さらに、第 2 期ではこの第 1 期の役割に加えて、学級全体の子どもの統制と一斉指導の指示の役割が求められた。その結果、連続技を学級の一斉指導として指示しつつも個々の子どもの単技の技能が雑になってい

ることに気づく『子どもの想いと教師の願いのズレ』（表3の『子どもの練習場面の指導の仕方』の下位カテゴリー）や連続技の分類を運動しながら分類するよう全体に指示したところ、子ども達は分類してから運動の練習をしたという『技の分類の学習』（表3の『子どもの思考場面の指導の仕方』の下位カテゴリー）」などの気づきが生まれた。つまり、大学院生Aは、第1期で身につけた『生徒についての知識』を活用して個々の子ども達の運動や思考の事実気づいたうえで、第2期に求められた『教授方法についての知識』を活用して学級全体への運動課題の指示の在り方を振り返っていたのである。

## 2. 「省察」のレベルの変容

次に、第1期フィールドノートから第2期フィールドノートの「省察」のレベルについて考察していく。第1期及び第2期フィールドノートを記述のレベルという観点から分類を行い、表4にある4つの「省察」のレベルに関するカテゴリーを取り出すことができた。表5のように、レベル1、レベル2、レベル3の「省察」は、第1期授業実践から第2期授業実践で減少したが、レベル4に含まれる「省察」に関しては、増加がみられた。これは、第1期フィールドノート時には、課題の認識にとどまっていたレベルの「省察」が、第2期フィールドノート時には、もう一度同じことを指導するならばどうすればよいか、次の指導はどうするかといったことを具体的に考えることのできる改善の提案レベルの「省察」に変化していることを表していると考えられる。つまり、このことは、木原(2004)が指摘していた「問題の発見」から「問題の解決」へと大学院生Aの「省察」のレベルが変化しつつあると考えることができると思われる。

## 3. 第1期フィールドノートから第2期フィールドノートへの「省察」の変容に与えたメンターの影響

これまで、大学院生Aの第1期フィールドノートから第2期フィールドノートへの「省察」の変容について記述してきた。そのような変容をもたらした要因として、まずは、上記したように、T2から主指導へと大学院生Aの役割が変化したということがあげられるであろう。さらに、もう一つの要因として、メンターであるB教諭の関わりをあげることができると考えられる。そこで、メンターが、大学院生Aの第1期フィールドノートから第2期フィールドノートへの「省察」の変容に与えた影響について、考察したい。

まず、第1に「省察」の変容に与えた影響としてあげられるのは、大学院生AとメンターであるB教諭との関係が、メンタリングを可能にする関係になっていったということである。岩川(1994)は、教職におけるメンタリングの成立の条件として、以下の5点をあげている。

- (1) 熟練教師と初任教师との間に、目に見える技術的な過程だけではなく、目に見えない思考過程をも交流できるような関係が形成されていること。
- (2) 授業の構想・展開・反省・構想という実践的サイクルを通して、熟練教師と初任教师の間に持続的なコミュニケーションが行われること。
- (3) 教師が抱える複雑な問題に対して、ともに肩をならべて問いかけていく共同探求的なスタンスが、熟練教師と初任教师の間に形成されること。
- (4) 初任教师と熟練教師の間にパーソナルな関係が形成されること。
- (5) 熟練教師と初任教师が共通の言語を共有すること。

上記のそれぞれの条件について、大学院生 A と B 教諭の場合に当てはめて検討していきたい。まず、1 つ目の条件であるが、メンターである B 教諭は、第 1 期授業実践のときには、大学院生 A とチームティーチングを行っており、第 2 期授業実践においては、大学院生 A の授業を常に観察していた。そのため、教室の雰囲気や子どもの表情、意見といった情報の多くを共有することができていた。このことによって、授業後の反省会で、大学院生 A が、それらをどのように捉え、どのような判断や対応を生み出していったかという目に見えない思考過程についても交流することができていた。

次に、2 つ目の条件については、第 1 期授業実践、第 2 期授業実践ともに、単元計画、学習指導案をメンターと大学院生 A が共同で計画しており、授業の構想・展開・反省・構想という実践的サイクルを通して、持続的なコミュニケーションを図ることができていたと考えられる。

3 つ目の条件に関して、岩川(1994)は、「教育実践における重要な問題は、単純な二者択一の中で結論を出し切れないものが多い。」としている。その上で、よきメンターは、「実践における問題を解決する唯一の『正解』を知っていることではなく、むしろ、多様な選択の幅とそれぞれの持つ選択肢のもつ意味と問題点を知っていること」であるとし、「初任教師が行き詰った時に、その問題が持つ意味の豊かさを示したり、初任教師の意図に共感しながらも、その裏にある問題に目を向けたり、初任者が突き当たった問題に関連する研究を紹介したり」するとしている。B 教諭は、大学院生 A の問題に対して、常に、様々な方法とその利点や問題点などを提示した。決して、こうしようとか、ああしなさいといった押し付けはせず、その中から大学院生 A に選択させたり、共に考えたりする援助を行っていた。メンターのこのような非指示的な援助がこの条件を満たすことにつながったと考えられる。

4 つ目の条件に関しては、大学院生 A は、この授業実践を行う前から B 教諭と面識があり、B 教諭の体育科に関する教材解釈や授業実践等に魅力を感じ、B 教諭にメンターとしての援助を受けることを希望した。さらに、両者は今回の研修以前から継続的に小学校内外での授業研究会に参加しているため、個人的な信頼関係ができていたと考えられる。

最後に、5 つ目の条件についてである。岩川(1994)は、「言語を共有するということは、単に共通の表現手段を手に入れるというだけではなく、ものの見方や考え方、状況への関わり方をも共有することになる」として、重要視している。ただし、「熟練教師と初任教師が言語を共有することは、たやすいことではない」としている。今回の実践の場合、大学院生 A は長年の器械運動の競技経験により、今単元の教材であるマット運動についての知識を豊富に持っていた。そのために、教材に関する言語の使用に関しては、当初から、ある程度の共通の理解を図ることができていたと考えられる。もちろん、B 教諭が長い教職経験の中で形成してきた彼の体験に根ざした固有の語彙やレトリック、文法といったものは、大学院生 A にとって、最初から理解できるものではなかった。しかしながら、実践的な文脈におけるコミュニケーションを重ねていくことで、これらの部分についても、一定の共通理解が図られていったと考えられる。

これらの検討を踏まえると、岩川(1994)の指摘した条件を満たしたメンタリングを受けたことが、大学院生 A の「省察」の変容を促したと考えられる。これらの 5 つの条件の中でも特に第 3 の条件であるメンターの非指示的な援助が、大学院生 A との間に「共同探求的なスタンス」を生み出したことに注目したい。いつも B 教諭は、授業後の反省会などで、まず、大学院生 A に自分の気付きや感想、意見を言わせるようにしていた。その後で、メンターが様々な「専門的な助言」を行った。その際 B 教諭は、「どうしてこうなったと思う？」や「どうしたらいいと思う？」というように、

大学院生 A に質問を行っていた。また、方法を提示する際にも、上述したように、なるべく色々な方法を提示したり、「こういう方法もある。」というふうに紹介したりするだけで、こうしなさいとか、あしなさいといった指示は、ほとんど行わなかった。

このようなメンターの態度が、大学院生 A に自己の問題を発見させたり、課題について気付くきっかけを与えたりしたと考えられる。大学院生 A はこのようにして自分自身で自己の授業の問題や課題を考えることができたため、「省察」の焦点を拡大し、個々の子ども達の運動や思考の事実気づいたうえで学級全体への運動課題の指示の在り方を振り返ることができるようになったのであろう。また同時に大学院生 A は、「問題の発見」だけでなく「問題の解決」へと「省察」のレベルを変容させることもできるようになったと思われる。

以上、大学院生 A の「省察」の変容に与えたメンターの影響について考察してきたが、この短期間で、大学院生 A の「省察」の焦点の拡大を促し、「省察」のレベルの変容をもたらした要因として、メンターの影響を指摘することは説得力のある解釈であると考えられる。

### ・まとめと今後の課題

本研究の目的は、教員免許取得直後の大学院生 A を対象として、小学校体育科において、一単元のマット運動の授業実践を二度（一度目は、ティームティーチングの T2 として指導、二度目は単独指導）行い、その中で、メンターからの援助を受けることで、大学院生 A の「反省的实践家」の中心概念である「省察」の焦点とレベルがどのように変容するのかを明らかにすることであった。今回の実践では、「省察」の焦点、レベルともに変容を確認することが出来た。

このような「省察」の変容を生んだ要因として、第 1 期と第 2 期で異なった教師の役割を求められたこと、メンターである B 教諭と、十分なメンタリング関係を築けたこと、また、メンターが常に非指示的な援助を行ってきたことの 3 つが指摘できる。

また、秋田(1996)が指摘するように、このような「省察」に関する研究は研究者によって評価されることが一般的であり、「省察」を行った人物自身に評価されるという視点が欠落していることが多い。しかし、本研究の場合、大学院生 A が資料の分析と考察に参加し「省察」した本人による評価が行われているという点も成果の 1 つであると考えられる。

しかし、次のような課題も残っている。第 1 に、本研究は、大学院生 A というある特定の一事例を対象とした研究である。初任者の「省察」についての考察を深めていくには、さらに多くの事例を集めていく必要がある。これら多くの事例を集めていくことにより、初任者が「省察」を深め、「反省的实践家」として変容していく過程について更なる示唆を与えていくことが出来るようになるであろう。

第 2 に、初心者に望ましい「省察」の変容を生むためにどのような指導経験やメンタリングを提供するかを明らかにするために、「省察」の変容を生んだ 3 つの要因が、どの変容に影響を及ぼしたのかをより明確にすることが課題として残されている。そのためには、2 単元とも単独指導で行った場合や指示的なメンタリングを行った場合などと比較しながら、さらに研究を重ねていく必要があるであろう。

### <注>

- 1) 「reflection」の訳語には、「省察」や「反省」、「内省」等がある。佐藤学(1993)は、「反省的实践家(reflective practitioner)」のように、reflective を「反省的」と訳し、reflection は「省察」と訳

している。また、木原(2004)は reflection の意味で「反省」を用いている。本研究では秋田(1996)に従い、reflection の訳語として「省察」と訳し、reflective を「反省的」と訳すこととする。

2)本研究では資料として本文で説明したフィールドノートの他に、授業全体をビデオによって録画した。また毎時間授業後にマット運動の運動経過のポイントを学習カードに記入させた。この4名は、大学院生 A のフィールドノートの記述を分析する前に、大学院生 A の指導した授業を観察するとともに、これらの資料を閲覧した。これは、多様な情報を参照することにより4名の分類結果の信頼性と妥当性を高めるために行ったデータのトライアングレーションである。

### <引用文献>

- 秋田喜代美(1996)教師教育における「省察」概念の展開:反省的实践家を育てる教師教育をめぐって。森田尚人ほか編 教育学年報 5 教育と市場。世織書房:神奈川。pp.451-467
- 秋田喜代美(1992)教師の知識と思考に関する研究動向。東京大学教育学部紀 32 : 221-232
- デューイ:植田清次訳(1933)思考の方法。春秋社:東京
- Furlong, J. and Maynard, T. (1995) Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge. Routledge: London
- エドマン:荘司雅子ほか訳(1961)ジョン・デューイ: その哲学の現代への寄与。刀江書院:東京,pp.180 - 200.
- 深見英一郎・七沢朱音・高橋健夫・岡出美則(2001)教師のフィードバック行動に対する反省的思考の効果。日本スポーツ教育学会第 20 回記念国際大会論集: 369-374
- 岩川直樹(1994)教職におけるメンタリング。稲垣忠彦ほか編 日本の教師文化。東大出版会:東京,pp.97-107
- 木原成一郎(2007)初任教師の抱える心配と力量形成の契機。グループディダクティカ編 学びのための教師論。頸草書房:東京,pp.29-55
- 木原俊行(2004)授業研究と教師の成長。日本文教出版:大阪,pp.73-92
- 厚東芳樹・梅野圭史・上原禎弘・辻延浩(2003)小学校体育授業における教師の授業中の「出来事」に対する気づきに関する研究。教育実践学論集 5 : 99-110
- Maynard, T. (1997) An introduction to primary mentoring. Cassell: London
- メリアム:堀薫夫ほか訳(2004)質的調査法入門:教育における調査法とケース・スタディ。ミネルヴァ書房:京都
- 七沢朱音・深見英一郎・高橋健夫・岡出美則(2001)体育授業に対する教師の反省的思考の変容過程について:インストラクション場面とフィードバックに着目して。日本スポーツ教育学会第 20 回記念国際大会論集:365-368
- Niki, Tsangaridou and Mary, O'Sullivan (1994) Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. Journal of Teaching in Physical Education, 14:13-33
- 佐藤学(1997)教師というアポリア。世織書房:神奈川
- 佐藤学(1993)教師の省察と見識:教職専門性の基礎。日本教師教育学会編 日本教師教育学年報第 2 号。日本教育新聞社:東京,pp.20-35
- 佐藤学(1989)教室からの改革。国土社:東京
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之(1991)教師の思考様式に関する研究(二):思考過程の質的検討を中心に。東京大学教育学部紀要 31:183-200

- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美（1990）教師の思考様式に関する研究(一):熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に.東京大学教育学部紀要 30:177-198
- シヨーン:佐藤学ほか訳（2001）専門家の知恵.ゆみる出版:東京
- Sulman, L.S. (1987) Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. Harvard Education Review57 (1):1-22
- 吉崎静夫（1991）教師の意思決定と授業研究.ぎょうせい:東京
- 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
- 吉崎静夫（1998）ひとり立ちへの道筋.浅田匡ほか編 成長する教師.金子書房:東京, pp.162-173

## 第3章 教員養成における模擬授業による

### 「実践的指導力」の習得

#### 第1節 模擬授業の意義に関する事例研究

木原成一郎・村井潤・坂田行平・松田泰定

##### I. 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(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に何を見ればいいかわか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(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。

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
科目名			初等体育	体育科学 習材講義	初等体育 科教育法 Ⅰ	初等体育 科授業研 究	初等体育 科教育法 Ⅱ	
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	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	
学生数			約180	89	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		インターナ ショナル型 実習(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	189		29

そこで本研究は、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。

## Ⅱ. 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種類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 における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+お話マット (又は連続技)	開脚前転+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 つの観点を示されていた。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（パス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。

## III. 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 2 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実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。

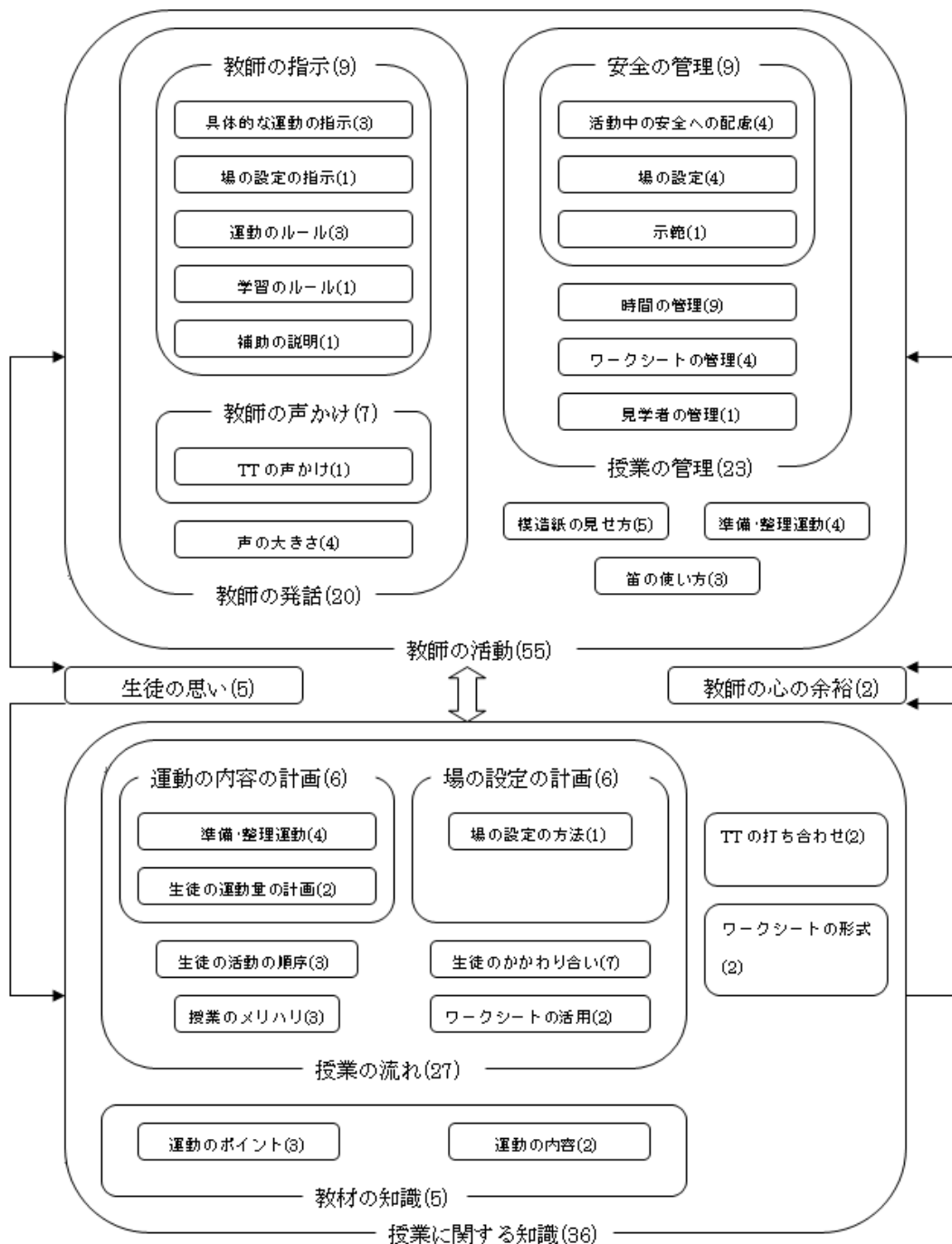


図1 マット運動1回目の概念図 \* ()内の数字は記述の個数を示す。

表 4 マット 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	
1. 笛の使い方	1. 笛を吹くタイミングをもっとしっかり
2. 模造紙の見せ方	2. 模造紙を貼る場が少し悪かった点
3. 準備・整理運動	3. ストレッチを忘れた点
4. 教師の発話	
4-1. 具体的な運動の指示	4-1. 回数の指示がなかった
4-2. 場の設定の指示	4-2. マットのひき方の指示がよくわからなかった点
4-3. 運動のルール	4-3. マットの進行方向を決めておらず、直前になって気付いた。
4-4. 補助の説明	4-4. 補助の説明がなかった点
4-5. 教師の声かけ	4-5. 言葉かけをもっとスムーズに
4-5-1. TT の声かけ	4-5-1. TA が子ども同士にどのようなところを注意しながら見ればい いかアドバイスすればよかった
4-6. 声の大きさ	4-6. 声が小さかった
5. 授業の管理	
5-1. 安全の管理	
5-1-1. 活動中の安全への配慮	5-1-1. 1 回ぶつかりかけたところがあった
5-1-2. 場の設定	5-1-2. マットの間隔が狭かった
5-1-3. 示範	5-1-3. 危険回避法の実演
5-2. 時間の管理	5-2. 全体的に生徒の活動時間が短く、笛を鳴らすタイミングが早すぎた のできちんと周りを把握し、進めるべき
5-3. ワークシートの管理	5-3. 班の中でワークシートを集める人を決める
5-4. 見学者の管理	5-4. 見学者にもっとどこにいるかなどの声かけが必要だった
(2)授業に関する知識	
1. TT の打ち合わせ	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
2. ワークシートの形式	2. チェックシートの項目多し
3 授業の流れ	
3-1. 運動の内容の計画	
3-1-1. 準備・整理運動	3-1-1. 整理運動がなかった
3-1-2. 生徒の運動量	3-1-2. 前転 3 回は多かったか
3-2. 場の設定の計画	
3-2-1. 場の構成	3-2-1. 効率のいいマットの配置 (移動を少なく)
3-2-2. 場の設定の方法	3-2-2. マットの用意生徒に
3-3. 授業のメリハリ	3-3. 授業全体のポイントが分かりにくかった
3-4. ワークシートの活用	3-4. ワークシートをもっと有効的に
3-5. 活動の順序	3-5. 片付け先に
3-6. 生徒のかかわりあい	3-6. 班内での教え合い
4. 教材の知識	
4-1. 運動のポイント	4-1. 前転のポイントがつかみづからかった
4-2. 運動の内容	4-2. お話マットにキーワードがあったらよかったのでは?
(3)生徒の思い	(3)マットの上の集合が少しめんどくさい
(4)教師の心の余裕	(4)あせってしまって説明を急ぎすぎた

## 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、「教師の活動」と「授業に関する知識」の 2 つの大カテゴリーの下位に 14 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 6 個の極小カテゴリーが見いだされた。表 5 はその各カテゴリーの代

表的な実例を示したものである。

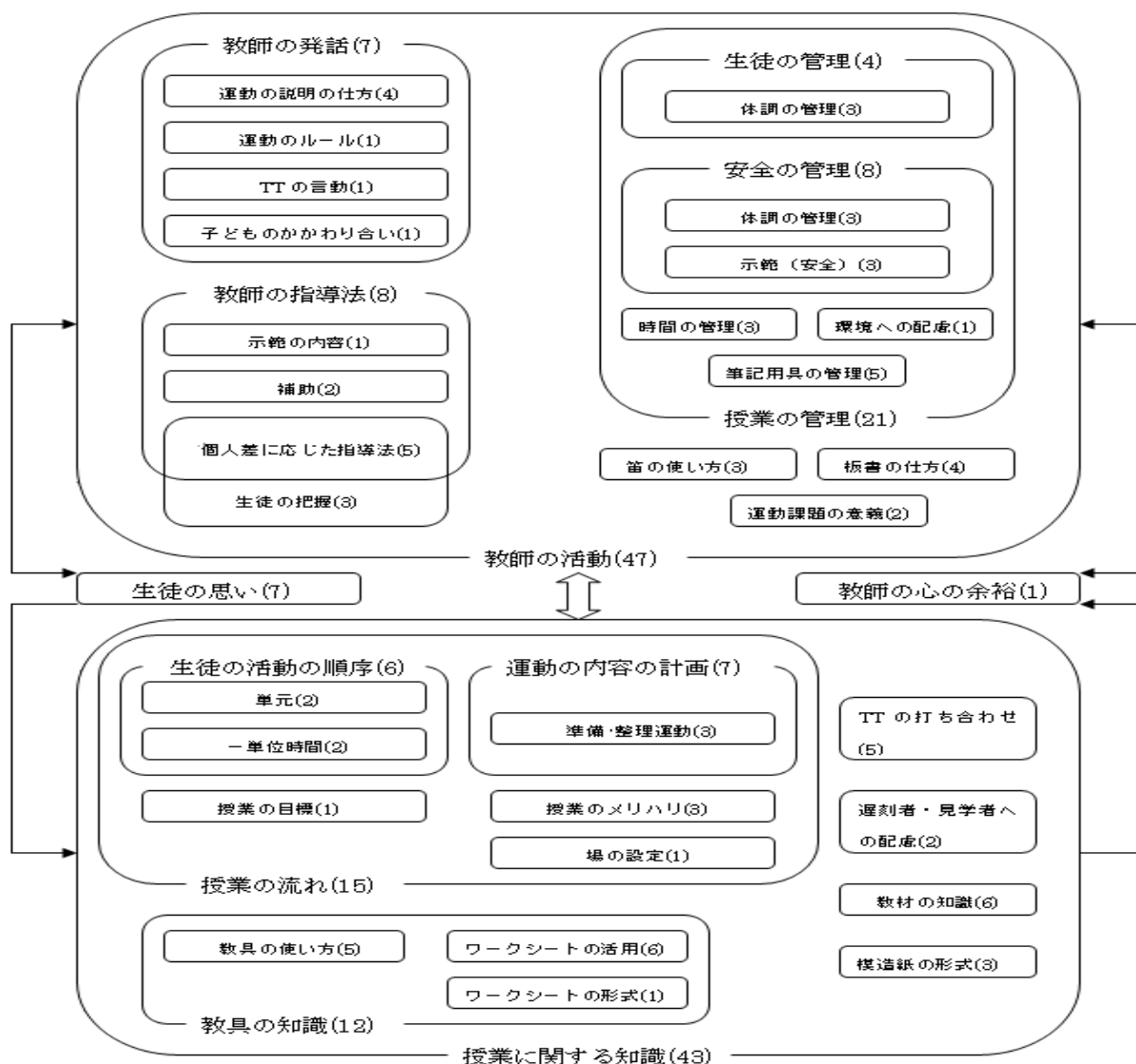


図2 マット運動4回目の概念図 ※()内の数字は記述の個数を示す。

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、「もう少し練習したかった。」といった生徒役の心情にかかわる記述からなる「生徒の思い」と「もっと生徒役をしっかりと見回すかんじで喋る」といった教師の心の余裕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ある。

表 5 マット 4 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	
1. 笛の使い方	1. 笛が活用できていなかった
2. 板書の仕方	2. 字を模造紙でかくしてしまった
3. 運動課題の意義	3. 指示の際、動作の理由が説明されていないことが
4. 教師の発話	
4-1. 運動の説明の仕方	4-1. いっぺんに指示しすぎ（説明長い）
4-2. 運動のルール	4-2. 右回り、左回り（マット周辺）統一されていないかった
4-3. TTの言動	4-3. 班の協力をうながせなかった。できてる人はヒマ。
5. 授業の管理	
5-1. 生徒の管理	
5-1-1. 体調の管理	5-1-1. 健康 check のしかた
5-2. 安全の管理	
5-2-2. 活動中の安全への注意	5-2-2. その都度安全の注意をすべき
5-2-3. 示範（安全）	5-2-3. 見本を見せる時、マットからもう少しはなれさせる。
5-3. 時間の管理	5-3. 時間の見通し
5-4. 筆記用具の管理	5-4. ワークシートと鉛筆を置く位置
5-5. 環境への配慮	5-5. 最初から閉めておくとよい、まぶしい、暑い。
6. 生徒の把握	6. レベルの個人差が大きい
7. 個人差に応じた指導法	7. 習熟度別にしては？班によってアドバイスに差。あまりできていないところもあった。
8. 教師の指導法	
8-1. 示範の内容	8-1. 逆からの例も見せるか説明すればよかった。
8-2. 補助	8-2. 補助がない
(2)授業に関する知識	
1. 教材の知識	1. 大・中・小川とびのポイントの区別が難しかった
2. 遅刻者・見学者への配慮	2. 遅刻者への配慮が足りない。
3. 模造紙の形式	3. 模造紙に図をつけるとわかりやすい
4. TTの打ち合わせ	4. 終わったあとどうさせるのか TA 内での確認不足
5. 授業の流れ	
5-1. 生徒の活動の順序	
5-1-1. 一単位時間	5-1-1. 評価の時間をとればよかった
5-1-2. 単元	5-1-2. ロンダート一時間では危険（ポイント説明あまりない）
5-2. 運動内容の計画	5-2. 利き手確かめるため、川とびをすればよかった。
5-2-1. 準備・整理運動	5-2-1. 整理体操短い
5-3. 授業の目標	5-3. 目標が書かれていなくて、あいまいだった。流ももう少し詳しくしたほうがよい。」
5-4. 場の設定	5-4. マットの間隔が狭い
5-5. 授業のメリハリ	5-5. 各班での発表・班での交流、一度にたくさんすると、集中が切れる。授業のメリハリがなくなる。
6. 教具の知識	
6-1. 教具の使い方	6-1. ゴムの使い方、知識不足
6-2. ワークシートの形式	6-2. ワークシート、目標に対する自己評価フリースペースでは弱い、書きにくい。
6-3. ワークシートの活用	6-3. ワークシートの活用方法
(3)生徒の思い	(3) もう少し練習したかった。
(4)教師の心の余裕	(4) もっと生徒役をしっかりと見回す感じで喋る

### 3. マット運動の 1 回目と 4 回目のカテゴリーの比較

マット運動の 1 回目と 4 回目の模擬授業の「省察」に関して共通した 4 つの大カテゴリーが取り出された。まず大カテゴリーの「教師の活動」と「授業に関する知識」について考察する。「教師の活動」とは、教師の指導や教具の管理などの、教師が授業中に行う様々な活動に関する記述から成るカテゴリーである。そして、「授業に関する知識」とは、教材の知識や授業の展開の仕方に関することなど、授業実施前の活動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 of 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。

これらの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 of 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 of 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 of 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。

#### IV. 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。

#### <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。

#### <引用文献>

- 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.



## 第2節 体育授業づくりの意識形成における模擬授業の効果

徳永隆治

### I. 研究のねらい

教員養成において「実践的指導力」の育成が求められている。小学校教員の養成課程にあって、体育科の実践的指導力を養うために何をどのように指導するかが問われる。その追究の一端として、小学校教員をめざす教職課程にある学生が体育授業をどのように捉えているのか、そして、授業を通してどのように変化していくのかを捉えようとした。

2007年度に筆者は学生を対象に①「体育授業を行うにあたって心配に思うこと」<sup>i</sup>、②「教師活動に関する重要度意識」についての2つの意識調査をした<sup>ii</sup>。

①の調査は18項目にわたる質問に対して「全く心配ない」「あまり心配ない」「どちらともいえない」「やや心配だ」「非常に心配だ」の5段階から選択回答するものである。その結果から学生は「運動の苦手な子どもへの配慮」「一人一人の子どもの把握」「模範を示せない種目の指導」「子どもの運動のつまずきの診断」「運動技能の指導」など、指導法に関わることに心配が強いことがわかった。その結果は、日野ほかの心配事に関する研究報告<sup>iii</sup>や、筆者の過年度の調査結果<sup>iv</sup>を追認するものであった。②の意識調査結果からも同様に学生の体育授業に対する意識は、現職の教員以上に指導法に偏っていることを見出した。学生の体育授業に対する意識として、指導目標・内容に関するより指導方法に関することへの関心が高いという結論に達し、それらの意識は体育科教育法に関わる授業や教育実習、模擬授業などを通して培われるものと考えた。

以上のアンケート調査結果による学生の意識の現状を踏まえながら、教職課程における指導の結果として学生の意識の変容を追ってみたい。特に、教育実習や模擬授業により体育科授業の捉え方や、指導法に関する学生の意識の変化を期待することができるが、本研究は模擬授業を通して学生の意識の焦点とその変容を捉えようとするものである。模擬授業の実施及び観察を通して、学生は体育授業のあり方をどのように考えているのかを捉え、そして、それは模擬授業の継続によって変容するものかどうかについて把握しようとした。

その結果から、体育科における実践的指導力を身に付けるために指導すべき内容を明らかにするとともに、実践的指導力を養うために模擬授業の役割を追究し体育授業に関わる教師教育の在り方を考えるための知見を得ることが期待される。

### II. 研究方法

#### 1. 省察カードの分析

安田女子大学の開放型小学校教員養成課程の第3年次後期に位置づく「体育科教育法演習」の授業において<sup>v</sup>、9時間の模擬授業を行った。その模擬授業について毎時間、学生全員が図1の省察カードを記入する（自由記述の内容は、当該授業で最も意識したことを2～3項目取り上げるよう事前に指導した）。カードのなかの自由記述方式による学生の感想を分析することによって主題にせまろうとした。その手順は以下の通りである。

- ① 「体育科教育法演習」の授業として学生による模擬授業を実施し、毎授業終了直後に授業者・児童役の学生共に「模擬授業評価カード」を記入させる。
- ② カードに記述された「自由記述」の内容からキーワードを拾い出し、それを一定の項目に分類する。または、記述内容を一定のキーワードにあてはめて分類する。
- ③ 個々の模擬授業について、カテゴライズされた各項目に該当する内容を取り

上げている学生ののべ人数を把握する。

- ④ 記述の多い項目が、学生の意識の高さを示しているものと判断し、毎時間の模擬授業に対する学生の意識を捉える。また、模擬授業の経過とともに各項目に対する意識に変化がみられるかどうかを追究する。

なお、模擬授業は A グループ (n=35)・B グループ (n=24) に分けてそれぞれ 9 時間実施し、記述内容の分析は 2 グループを別途に行い事例 1・事例 2 とした。

## 2. 模擬授業を取り入れた「体育科教育法演習」の授業過程

体育科教育法演習 (15 回) の授業は以下の内容で進めた。

- 1 授業予定・グルーピング, 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 体づ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 (中学年)
- 13 模擬授業⑨ 保健 (高学年)
- 14 模擬授業⑤～⑨についての研究協議, 体育科授業づくりのまとめ
- 15 定期試験

(本授業開始後, 3 時間経過の後に 4 週間の教育実習を履修するため, 一部変則的な授業計画になっている。)

## 3. 模擬授業の進め方

模擬授業 (45 分) の実施について, 以下の手順で授業計画及び実際の授業を展開する。

- ① 授業づくり (教材研究・指導案の作成・授業の準備) や授業実施のための諸準備は模擬授業担当グループのメンバー全員で取り組む (担当は 1 授業 2～4 名)。
- ② 指導案は模擬授業実施の 1 週間前までに「体育科教育法演習」の授業担当者徳永に提出し, 指導・助言を受け修正する。
- ③ 仕上げた指導案はクラスの全員分を印刷して, 授業実施当日に配布する。
- ④ 1 時間の授業は授業者一人で展開し, 協力者はアシスタントとして指導の補助や準備等を担う。

## 4. 「体育科教育法演習」の授業の進め方

模擬授業を実施する演習の時間 (90 分) を次のような過程で進める。

- ① 始業とともに出欠を確認した後, 授業者または協力者が履修学生全員に授業観察のポイントを説明する。
- ② 始業 10 分後に模擬授業を開始する。(模擬授業は 45 分)
- ③ 模擬授業終了後に「模擬授業評価カード」を記入し, 続いて全員で授業についての協議を行う。
- ④ 終了後に授業者に「模擬授業評価カード」を提出する。
- ⑤ 体育科教育法演習の授業後, 授業者はカードを見て必要に応じてコメント

を記入し、授業担当者（徳永）に提出する。

- ⑥ 授業担当者（徳永）は提出されたカードに必要なに応じてコメントを記入し、後日、記録者に返却する。

Ⅲ．結果と考察

1．模擬授業に対する感想の分類

「模擬授業評価カード」に記述された感想等を分類し、帰納的手法によって記述の内容を以下の 11 項目のカテゴリーに仕分けした。但し、授業は指導の目標・内容及び方法が一体化して成立するという観点から「指導目標」をあらかじめカテゴリーに加えた。

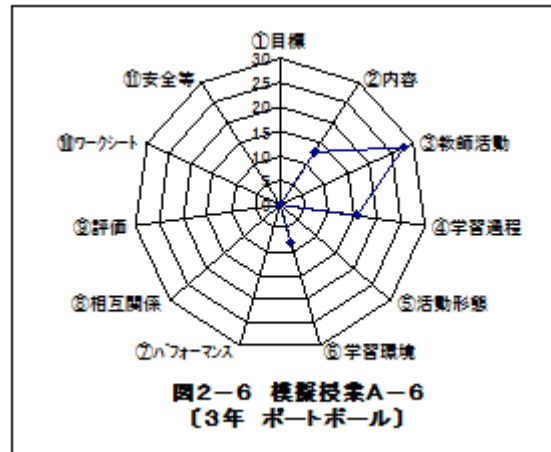
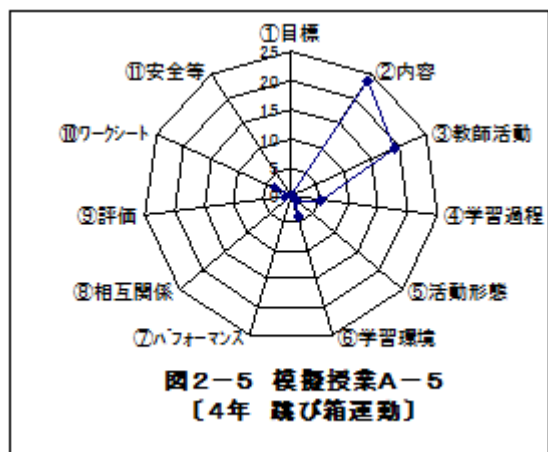
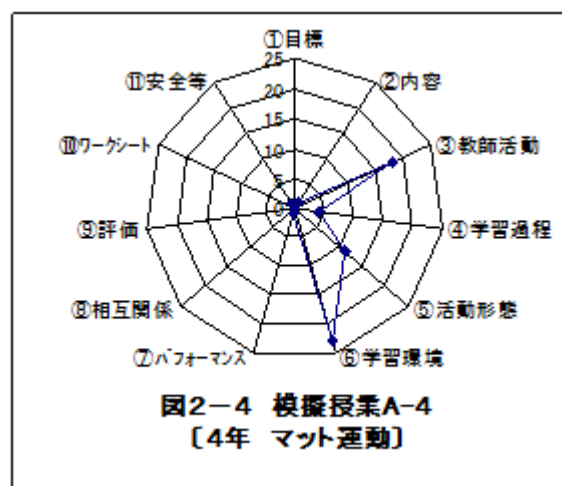
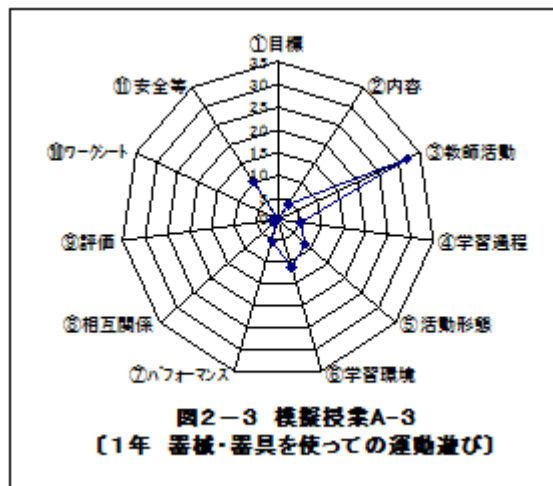
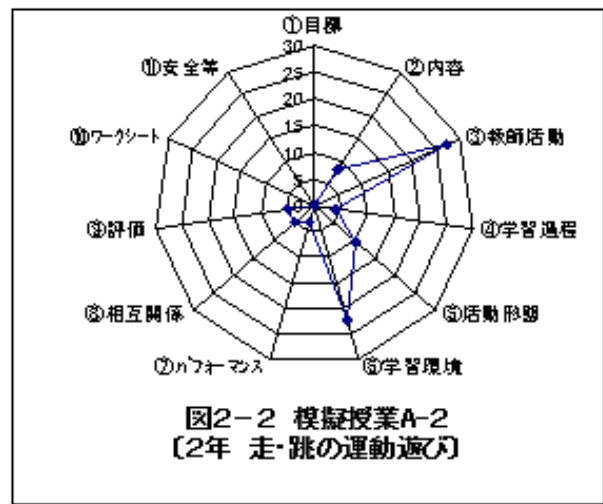
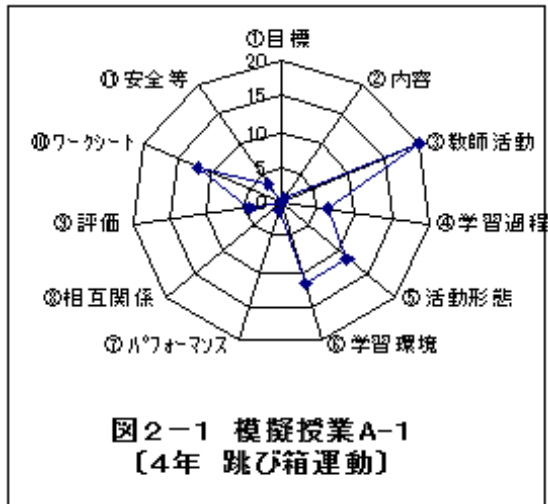
- ① 指導目標に関すること
- ② 学習内容（教材）に関すること（主教材・準備運動・整理運動、運動量など）
- ③ 学習場面における児童への具体的な教師活動（課題の持たせ方、示範、問いかけ、言葉かけ、指示・説明、児童の活動や発言等の取り上げ、板書、資料配布など）
- ④ 学習過程・学習場面の構成
- ⑤ 児童の活動形態に関すること（学習形態、隊形、個別性など）
- ⑥ 学習環境の設定に関すること（場づくり、BGM、教具など）
- ⑦ 指導者のパフォーマンスに関すること（雰囲気、話し方、表情、服装など）
- ⑧ 児童の人間関係（関わり合い）に関すること
- ⑨ 評価方法・評価規準に関すること
- ⑩ ワークシート
- ⑪ その他（児童の実態把握、安全、授業準備など）

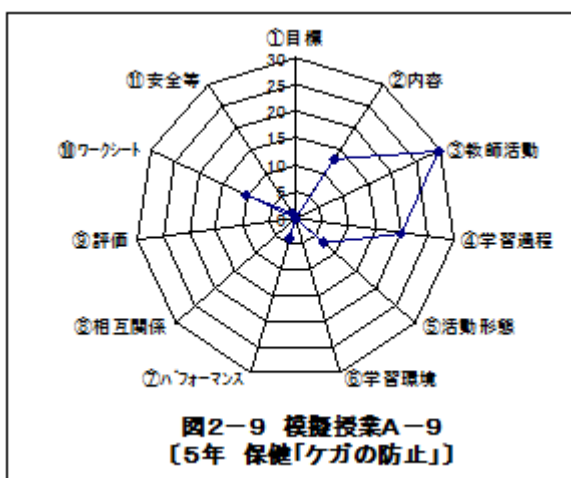
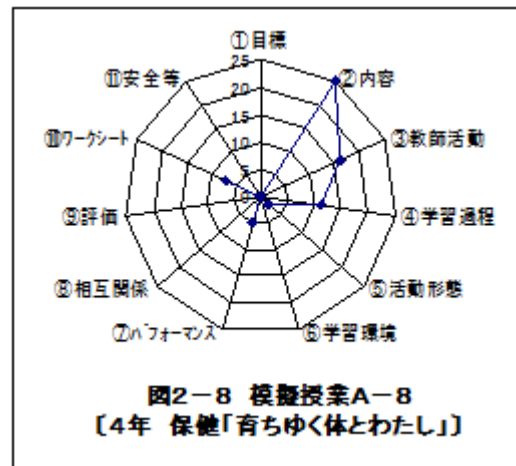
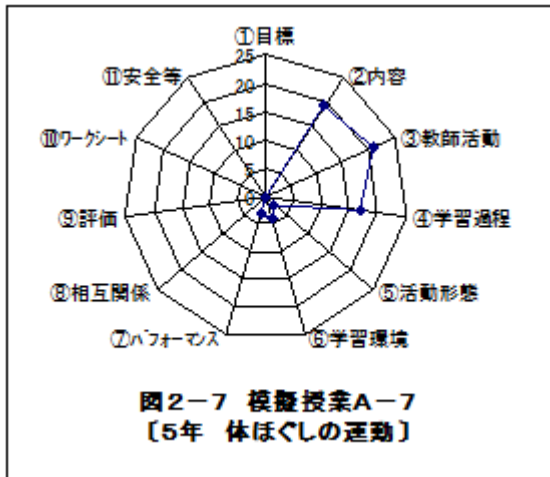
模擬授業評価カード		記録者	学生番号		氏名	
授業日時	月	日	曜日	校時		授業者
単元名					協力者	
1. 指導案について						
(1)運動の特性が明確にされているか。		大変よい	まずまずよい	もう少し	不十分	
(2)本時の目標は明確にされているか。		大変よい	まずまずよい	もう少し	不十分	
(3)本時の目標に対して、本時の学習内容は適切か。		大変よい	まずまずよい	もう少し	不十分	
(4)学習過程はよく工夫されているか。		大変よい	まずまずよい	もう少し	不十分	
(5)指導の手だてはよく工夫されているか。		大変よい	まずまずよい	もう少し	不十分	
2. 指導の実態						
(1)授業の準備はよくできていたか。		大変よい	まずまずよい	もう少し	不十分	
(2)指示・説明は、はっきりしていたか。		大変よい	まずまずよい	もう少し	不十分	
(3)学習過程はよかったか。		大変よい	まずまずよい	もう少し	不十分	
(3)場の設定は、有効であったか。		大変よい	まずまずよい	もう少し	不十分	
(4)学習形態(個別・集団)は有効に機能したか。		大変よい	まずまずよい	もう少し	不十分	
(5)学習者は自己課題をはっきり持つことができたか。		大変よい	まずまずよい	もう少し	不十分	
(6)教師の言葉かけが機能していたか		大変よい	まずまずよい	もう少し	不十分	
3. 授業を終えて						
(1)本時の目標は達成されたか。		十分達成	まずまず達成	もう少し	不十分	
(2)楽しく活動できたか		十分	まずまず	もう少し	不十分	
(3)授業を受けた感想・授業を実施した感想						
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>						
授業者・協力者のコメント <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>						

図 1 省察カード

## 2. 事例1における自由記述内容の分類と考察

Aグループ(n=36)の9時間の模擬授業についての自由記述の内容を分類し、各カテゴリーに含まれる内容を記述した人数をグラフに表したものが図2-1～図2-9である。(グラフの目盛りは、各項目に該当する内容を記述した学生ののべ人数を示す。)





まず、いずれの模擬授業においても「③教師活動」について記述した学生が多い。その内容を取り上げた者ののべ人数は模擬授業 A-3で 33名、A-6で 28、A-2で 27名など、9時間の模擬授業のなかで7時間は「教師活動」に関する内容が最も多くなっている。その大半は、指示の内容や指示の出し方、運動中の言葉かけに関する記述であった。「教師活動」への意識が最も高い A-3は1年生の授業ということで、特に「指示・説明」の仕方に意識が向いたことが推測できる。「教師活動」に関する記述が最も少ないのは A-8で、のべ 16名であるが、この授業は保健で指導内容に意識がシフトしたものと考えられる。

「教師活動」を取り上げた記述の内容は「子どもたちが活動を始める前に指示しておくべき。」

「ペアでどのようにするのかを明確にして活動させるほうがよい。」「指示の声が良く通っていた。」などの「指示・説明」、または「良い動きをしている子どもに対して賞賛の声かけや、『左が空いているよ』といったシュートにつながる動きを引き出す声かけがよかった。」「『足をあげよう』という声かけをしたら動きが良くなると思う」など、「言葉かけ」に関するものが中心になっている。

A-1～A4では「教師活動」に続いて「⑥学習環境」に関する記述が多い。その内容は大半が、「場づくり」についてである。「個に応じていろいろな場で練習ができる」「場が効果的であった」など、場づくりの手立ての効果を認める記述が多い。特に、A-4では「⑥学習環境」へ着目した記述者が 23名で、その全てが「場づくり」についてであった。この授業は「マット運動で、「開脚前転」のために「坂マット」「マットを細く丸めた場」「跳び箱との組み合わせ」などの場が多様に工

夫されていたことが評価されている。肯定的な評価が大半であったが、「マットを重ねた場づくりは、どういう力をつけようとしたのか疑問」「いろいろな場を段階的に設定すると良かったのではないか。」といった、場づくりの意義を問うものや、より良い場づくりへの提案なども見られる。

A-3では「⑩安全等」について10名の記述が見られるが、1年を対象にした「アドベンチャーランドで遊ぼう」という単元で、跳び箱・マット・平均台を使っての運動遊びの授業であった。その活動内容から「安全」が意識されたのは必然といえる。

A-4以後においても「教師活動」への意識は高く、その中心的な内容は「指示・説明」「言葉かけ」であるが、「示範したことイメージがしやすくなった。」など「示範」に関する記述や、「問いかけによって自分自身で考えることができるようにしたほうが良かったのではないか。」といった「発問」を取り上げた記述も見られるようになった。

A-5は、跳び箱運動をポイント制によるチーム対抗形式にしてゲーム化して扱ったことにより、その功罪についての記述が多くなっている。「跳び方をポイント化して友達と見合いながら活動することで楽しく活動できた。」「チーム対抗で、苦手意識を持った子どもはプレッシャーになる。」など、教材づくりの工夫に対して多様な感想が寄せられている。

A-6はゲーム領域の授業であり、「タスクゲーム」の後に「ゲーム→作戦タイム→ゲーム」という学習の進め方をしたことにより、「学習過程」への意識が強まっている。A-7は「体ほぐしの運動」を工夫した授業であったが、内容が少なく活動時間が短くなったために時間配分が問題にされた。その結果、この授業については「教師活動」とともに「内容」「学習過程」に学生の意識が広がっている。

A-8・A-9は保健領域の授業で、授業の様子はそれまでの運動領域の授業とは一変するが、「教師活動」への意識は変わらず高い。A-8の授業では身長の変化を元に「体の発育」について学習を深めようとしたが、内容が単純すぎて本時のねらいに迫りにくい授業に終わった。本時はそのことから「内容」についての記述が増加している。

以上の9時間の模擬授業に対する記述内容の特徴を個々に見ていくと、全体を通して次の点が見えてくる。

1) 前半4時間の模擬授業は、「教師活動」への意識が突出しているほか「場づくり」を中心に「学習環境」への意識が高い。模擬授業の後半は「教師活動」のほかに「内容」「学習過程・学習場面」に意識が広がっている。

演習第8回目の授業では「模擬授業②～④についての研究協議」を実施した。その「協議と中間まとめ」の視点は、「指導目標」「教材(指導内容)」「場づくり」「学習場面・学習過程」「子ども相互の関わり合い」「教師の言葉かけ」「指示・説明」「学習形態」「評価規準・評価の仕方」「その他」であった。模擬授業第5時以後、「教師活動」中心から「内容」「学習過程・学習場面」に関わる記述に広がりを見せているが、その要因として、「前半の模擬授業に関する協議と中間まとめ」の成果が反映しているのではないかと考えられる。

2) 模擬授業第3時の1年「器械・器具を使っての運動遊び」では全模擬授業のうち唯一、「安全」が多くの子に問題にされている。第1時の4年「跳び箱運動」、第2時の2年「走・跳の運動遊び」、第4時の4年「マット運動」において「場づくり」に関する記述が多い。模擬授業で取り上げる内容との関連で意識焦点は変化すると考えられる。

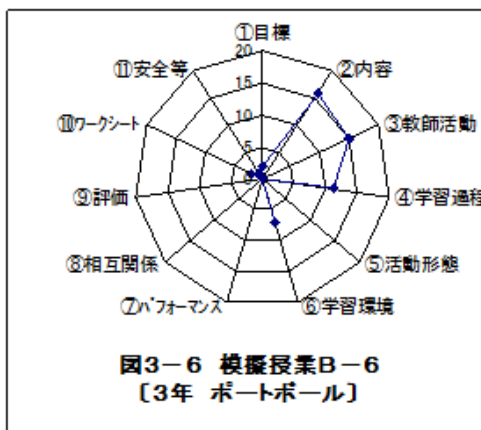
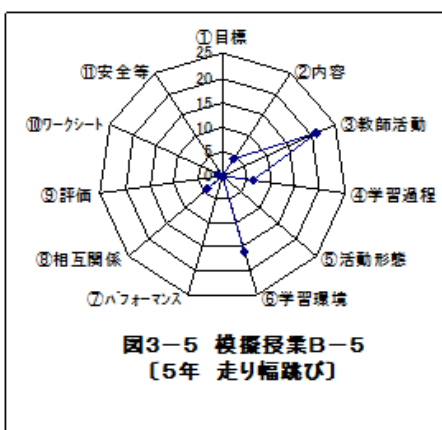
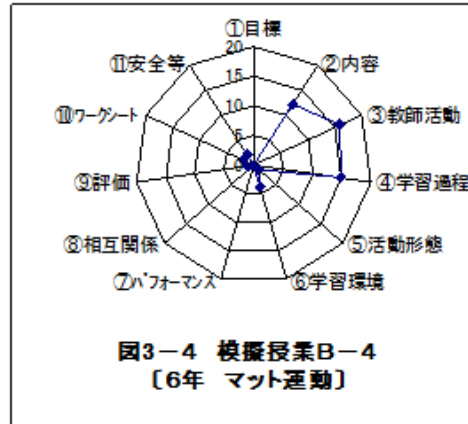
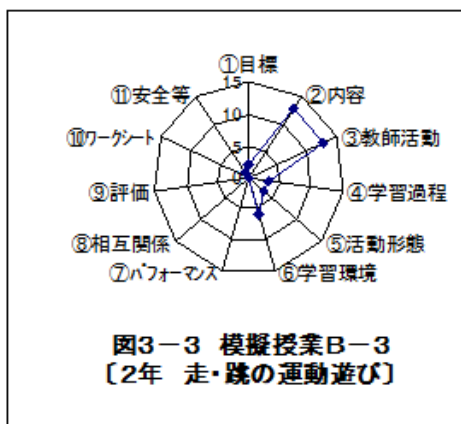
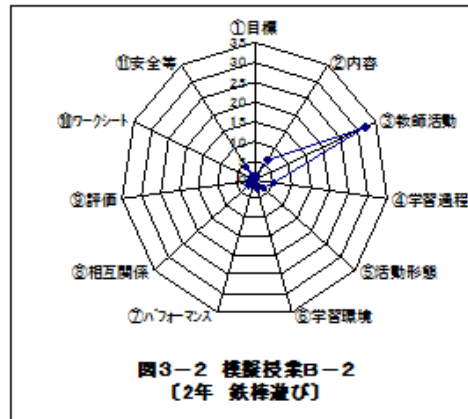
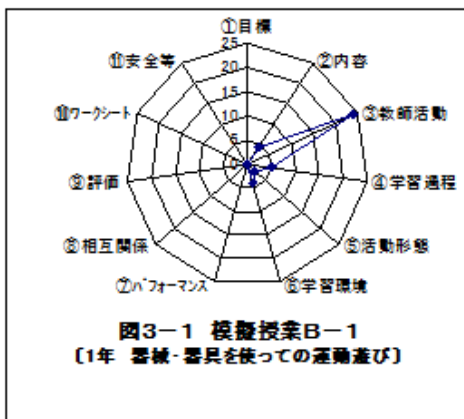
3) 「内容」「教師活動」「学習過程」への意識が高いという点では、運動領域と保健領域による意識焦点の違いは特にみられない。が、保健授業では、「ワークシート」へ意識が向けられている点が特徴的である。指導内容によって授業を

見る視点が変わることを物語っている。

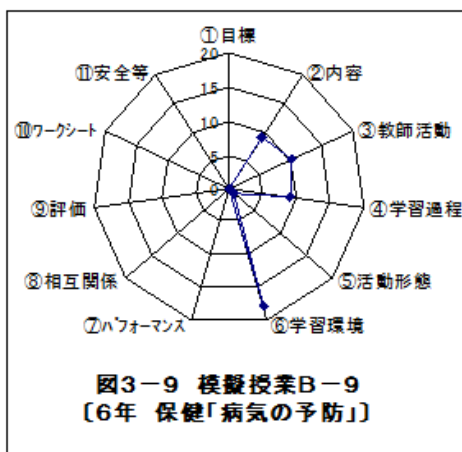
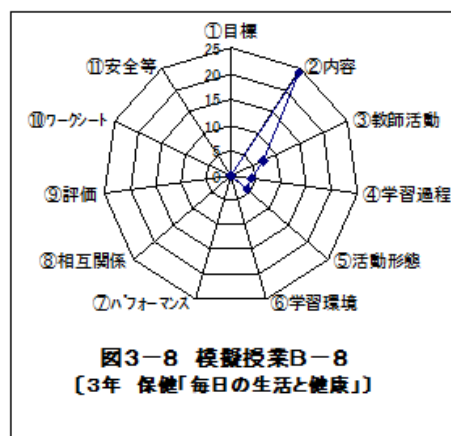
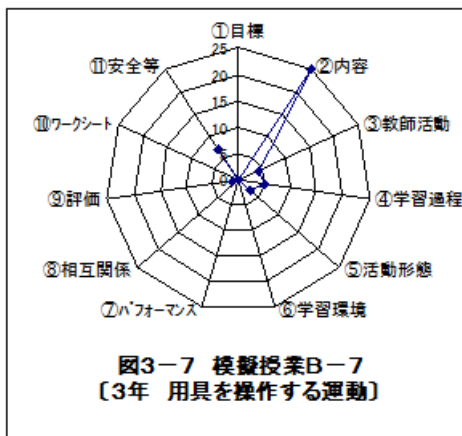
4) 各模擬授業の指導目標については指導案作成の段階で指導・助言を加えており、実際の模擬授業においては本時目標に迫っていくための指導内容・指導方法に学生の意識が向けられた。従って、評価カードの記述に「目標」に関する内容はみられない。

### 3. 事例2における自由記述内容の分類と考察

Bグループ（n=24）の9時間の模擬授業についての自由記述の内容を分類し、各カテゴリーに含まれる内容を記述したのべ人数をグラフに表したものが図3-1～図3-9である。（グラフの目盛りは、各項目に該当する内容を記述したのべ人数を示す。）







模擬授業9時間中、B-7・B-8以外の7時間は、「教師活動」について記述した者のべ人数が多い。特にB-1・B-2では「指示・説明」「言葉かけ」のほかに「示範」「課題の持たせ方」について重ねて「教師活動」の内容を取り上げている者が多く、「教師活動」に関して記述した者の人数が突出している。B-7・B-8の2時間については、指導内容に意識が集中している。9時間の模擬授業において、7時間までが「教師活動」に最も多くの目が向けられているという点は、Aグループの場合と同様である。これは、模擬授業実施前に履修する「体育科教育法」での理論学習や、教育実習での授業参観等が反映しているのではないかと考えられる。

模擬授業を開始して第1時・第2時は「教師活動」に意識が突出しているが、その後、模擬授業の進行に応じて「内容」「学習過程・学習場面」「学習環境」への意識の広がりが見られ、この傾向もAグループの場合と同様である。

B-3は2年「かけっこ・リレー遊び」の授業で、教材の問題とともに準備運動の在り方が問題にされ「教師活動」と同等に「内容」へ意識が高まっている。

B-5の5年「走り幅跳び」の授業では「学習環境」に関する記述が多数見られるが、その内容は「子どもがつまずくだろうと思われるポイントを考えて場づくりをしていた。」「自己課題にあった練習の場が選択できた。」など、全てが「場づくり」に着目したものである。

B-6は「ポートボール」で作戦やルールの工夫をねらいとした授業であった

B-5の5年「走り幅跳び」の授業では「学習環境」に関する記述が多数見られるが、その内容は「子どもがつまずくだろうと思われるポイントを考えて場づくりをしていた。」「自己課題にあった練習の場が選択できた。」など、全てが「場づくり」に着目したものである。

B-6は「ポートボール」で作戦やルールの工夫をねらいとした授業であったが、



「自分の役割が決まっていたので、どう動けばよいか分かりやすかった。」「しっかりと一人一人がどのような役割を果たせばよいかを考えることができた。」など、内容の取り上げ方に着目した記述や、「ゲームをして、もう一度反省をたててゲームをするという流れがよかった」などの「学習過程」に関する記述が増えている。

B-7は3年「用具を操作する運動」で新聞紙を使った各種運動が工夫され、新鮮な内容に肯定的な反応が多く、全員が「内容」について取り上げている。

B-8は3年保健「毎日の生活と健康」の内容として手洗いの実験を取り入れた授業であったが、活動と学習内容とがかみ合い理解しやすい内容であった反面、1時間の学習内容として物足りなさが問題にされるなど、「内容」への意識が集中した。

B-9は6年の保健「病原体と病気」の授業で、くしゃみの飛散状況を見えやすくした教具が工夫されており、その手立てに着目して「学習環境」に関する記述が増えている。

以上、BグループにおいてもAグループの場合と同様に、模擬授業の内容と学生の意識焦点との関連性が高いことが認められる。

#### IV. 結論

2つのグループによる演習での模擬授業を通して、体育授業に対する学生の意識とその変容を事例的に捉えた結果、以下の点が明らかになった。

- 1) 11項目に分類した模擬授業に対する意識のカテゴリーのうち「内容(教材)」「教師活動」「学習過程」「学習環境」に関する記述が多く、それらに意識が高いことが認められ、学生の意識は具体的な指導法に関わるものが主であることが事例的に明らかになった。

特に、「教師の言葉かけ」や「指示・説明」の内容・方法、「示範」の仕方などを中心とした「教師活動」に対する意識は、指導内容に関わらず毎時間高い傾向にあった。

- 2) 「教師活動」以外の「学習過程」「学習環境」等の指導法に対する意識の置き方は、模擬授業の内容によって異なっており、これらへの意識は指導内容との関連が強いと考えられる。中でも「学習環境」の中心的な項目をなしている「場づくり」については、器械運動系・陸上運動系の内容との関連が強い。従って、体育授業に対する多角的な意識を養うためには、模擬授業で取り上げる内容(教材)の多様化が必要といえる。
- 3) 模擬授業の経過とともに、意識が「教師活動」中心から他の項目へと広がりを見せていることから、模擬授業を通して体育授業の見方・考え方が深まってきたと考えられる。このことから、実践的指導力の養成において、模擬授業は一定時間数以上の継続的な実施が必要といえる。
- 4) 「体育授業における教師活動の重要度意識」の調査(徳永, 2007)の結果では「場づくり」「学習過程」と共に「子ども相互のかかわり合いづくり」への学生の意識が高かったが、模擬授業においては全時間、子どもの相互関係への意識は高くない。それは学生が児童役をこなしていることに拠るのではない。その点で、実際の子どもの指導とは異なる模擬授業の限界が見られる。実際の授業では不可欠な子どもの相互関係の指導について、模擬授業に課題が残る。

#### V. 終わりに

以上の結論に達したが、学生が自由記述した内容をカテゴリーに分類する作業は筆者一人で行ったことにより、分類の妥当性が問われる。その点で研究方法に課題を認めざるを得ない。本研究の結果は事例的であることを断わったうえで、模擬授業や教育実習などの授業実践をとおして学生の体育授業に対する意識を捉

え、変容をはかる実践的な研究が重要ではないかと考えている。

模擬授業のねらいは、体育授業づくりの考え方や具体的指導法を体験的に学ぶことにあるが、模擬授業として良い授業ができるか否かより、学生自身が体育授業づくりのための課題を見出すことが重要と考える。多角的に課題意識が持てるように模擬授業の内容と展開の方法を追究する必要がある。

<注>

- 1) 調査は、木原ほかによる「教育実習における体育の授業に関する意識調査」のなかから「心配に関する調査」の項目に準じて1) 調査は、木原ほかによる「教育実習における体育の授業に関する意識調査」のなかから「心配に関する調査」の項目に準じて、19項目からなる質問紙を活用した。この調査項目は下記の報告書に示されている。

この調査、次の研究成果をもとにしている。木原成一郎・磯崎尚子・磯崎哲夫「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 2003

- 2) 徳永隆治「体育授業における教師活動に関する意識－学生と現職教諭の意識か2) 徳永隆治「体育授業における教師活動に関する意識－学生と現職教諭の意識から追究する実践的指導力」日本体育学会第58回大会予稿集 2007 p.334
- 3) 日野克博・刈谷三郎「体育教師教育プログラムに対する大学生の意識－質問紙3) 日野克博・刈谷三郎「体育教師教育プログラムに対する大学生の意識－質問紙調査による教育実習生の意識の実態把握」上記報告書『実践的力量を形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』p.119-132
- 4) 徳永隆治「大学の授業に対する受講生及び卒業生の意識の実態把握」上記報告4) 徳永隆治「大学の授業に対する受講生及び卒業生の意識の実態把握」上記報告書『実践的力量を形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』p.157-170
- 5) カリキュラム上の「体育科教育法演習」と、その中で実施する模擬授業の位置づけは以下のとおりである。(本学児童教育学科における小学校教員養成課程のうち5) カリキュラム上の「体育科教育法演習」と、その中で実施する模擬授業の位置づけは以下のとおりである。(本学児童教育学科における小学校教員養成課程のうち、体育科教育に関する履修科目で、専門科目及び教育実習のみを記す。)

- ・体育実技 1年前期 (15時間：2単位)
- ・体育理論 1年後期 (15時間：1単位)
- ・初等体育Ⅰ〔実技〕 2年前期 (15時間：1単位)
- ・初等体育Ⅱ〔実技〕 2年後期 (15時間：1単位)
- ・教育実習Ⅰ〔安田小学校〕 2年9月 (2週間：2単位)
- ・体育科教育法〔講義〕 3年前期 (15時間：2単位)
- ・教育実習Ⅲ〔出身小学校〕 3年10月 (2～4週間：2単位)
- ・体育科教育法演習〔演習〕 3年後期 (15時間：1単位)

### 第 3 節 大学での模擬授業の経験が教育実習における体育授業の省察に及ぼす影響

日野克博・谷本雄一

#### I. 緒言

今日の学校では、指導力不足の教員や相次ぐ教員の不祥事、家庭での教育力の低下などにより、教員の資質能力の向上がますます求められている。1997年の教育職員養成審議会第一次答申には、教員に求められる資質能力として、「いつの時代にも求められる資質能力」「今後特に求められる資質能力」「得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」が示されている。また、中央教育審議会答申（2005）「新しい時代の義務教育を創造する」の中では、あるべき教師像を①教職に対する強い情熱、②教育の専門家としての確かな力量、③総合的な人間力と明示している。

そのような教師像が報告される一方で、近年、教師の専門性とは何かという問いに対する答えとして、「反省的実践家」という概念が注目されている。中井・澤田（2004）は、教師は単に理論を実践的に適用しているのではなく、実践行為の中で自分自身を振り返りながら、行為によって実践を改善していく反省的実践を行っている「反省的実践家」であり、自ら長い年月をかけて成長・発達していく「生涯学習者」でもあると報告している。

さらに、佐藤（1993）は、「反省的実践家」とは、問題となる状況に対して「省察」と「熟考」によって問題を表象し、解決策を選択し判断する「実践的見識」に専門性の根拠を求めるとしている。この「省察」とは、佐藤（2001）によれば、活動中の行為の中にある「行為の中の省察（reflection in action）」や実践の事後に出来事の意味を振り返る「行為の後の省察（reflection after action）」、実践の事実を対象化して検討する「行為についての省察（reflection on action）」からなるとされている。つまり、「省察」とは実践中や実践後に様々な方法によって、自らの実践を省みる活動であると考えられる。また、「熟考」とは佐藤（1993）によると、「省察」と並行して行われる、理論的な概念や原理を実践の文脈に即して解釈したり深めたりする活動である。

欧米でも、わが国でもここ 10 年の間に教師の「反省（省察）」に関する研究が活発に行われるようになった。木原俊之（1998）は、教師の反省（省察）とは、彼らが教育実践を再構築していく過程であり、これは、①自己の教育実践を何らかの手段によって対象化し、批判的に研究すること、②そうした過去や現在の営みの分析を出発点として新しい教育実践を切り拓くことと報告している。さらに木原俊之（1998）は、反省的思考を身に付けることで、それを軸として自己実現を図ることができると報告している。

また、藤岡（1998）は、「反省的実践」に焦点を当てた授業研究（授業リフレクション）の重要性を示唆している。この授業リフレクションは、基本的には授業者である自分を研究者としての自分が対象化されることにより、その「差異化（ズレ）」を「省察（リフレクション）」することで、実践者としての自分を自己成長させる方法である。そして、授業リフレクションの形態も、授業者自身で行う自己リフレクション、自己リフレクションを第三者に説明し、実践者＝教師の授業分析結果を共同で検討する対話リフレクションや自己リフレクションを第三者に説明し複数の教師たちによって実践者の授業分析結果を集団で検討する集団リフレクションの3つがあり（澤本，1998）、これらを組み合わせることにより、教師個人や教師集団が自ら力量を形成し、成長できる授業研究法を報告している。

以上の先行研究をまとめると、次のことが考えられる。教員の専門性を「反省的実践家」として捉えるならば、教員として成長するためには、「省察」と「熟考」

する能力を高めなければならない。特に、自分自身で自らの授業を振り返る力、つまり「省察」する力こそが生涯教員でいるための欠かすことのできない能力だと考える。これは、学校現場の教師のみならず、教員養成段階の学生にも同様であり、教員養成段階でどれだけの「省察」能力を身につけるかが今後の大きな課題となる。

七澤ら（2001）は、熟練教師の「省察」について取り上げ、「反省の観点」（「省察」の観点）を設定し、その変容について考察している。谷本・日野（2007）は、小学校教諭を対象に、体育授業における自己リフレクションを行い、体育授業についてどこに重点を置いているか等、自己の「省察」（振り返り）を明らかにしている。また、厚東ら（2003）は「反省的思考」を引き起こす「授業の出来事（授業の問題点）」に対する気づきが、教師の熟練度の相違の影響を強く受けていると報告している。

これらの「省察」についての研究は今後の教員養成に有意な効果をもたらすと考えられる。しかし、問題点もいくつかある。七澤（2007）や厚東ら（2003）、長谷川ら（2001）の研究では観察者チェックリストを用いて、教育実習生の「省察」観点を分析したり、どの場面で授業中の出来事（問題点）が発生したかを記述させたりする研究であった。これらの研究は、あらかじめ決められた内容を「省察」させた研究である。しかし、体育の授業は様々な要因が重なり合って成り立っており、「省察」内容も観察者チェックリストや授業のある一定場面に特定した出来事（問題点）以外にも多様な視点から求められると考える。また、村井ら（2007）の大学での模擬授業の研究では、学生を相手に指導する模擬授業であるため、実際に小学校や中学校の児童・生徒に授業を行って「省察」したときに、果たしてそれがどのくらい影響しているかは検討されていない。

したがって、上記の研究は、模擬授業内での「省察」の変容や、教育実習内での「省察」の分析であり、同じ学生の集団を模擬授業から教育実習まで追いつけ、それぞれの授業でどのような「省察」の特徴を持っているかという研究はほとんど存在しない。

そこで本研究では、「反省的实践家」に必要とされる能力のうち、佐藤（2001）による「省察」能力に着目して、同じ学生の集団の成長過程を大学での模擬授業から教育実習まで追跡的に研究を行う。木原ら（2004）は、教員養成段階の学生に求められる「省察」能力は、まずは授業中における「問題の発見」だと捉えている。したがって、本研究においても「問題の発見」を「省察」能力と捉え、各授業の振り返りシートの反省文から、この「問題の発見」にあたる「省察」内容を明らかにすることを目的とする。

## II. 研究方法

### 1. 対象

対象者は、E 大学教育学部学校教育教員養成課程保健体育専修および生活健康課程健康スポーツコース（以下、保健体育科）に所属し、「保健体育科教育法Ⅰ」「保健体育科教育法Ⅱ」「教育実習」をすべて履修した学生 31 名とした。

対象授業は、模擬授業①、模擬授業②、教育実習（表 1）とした。模擬授業①は、2006 年度後期に保健体育科 2 年生を対象として開講された「保健体育科教育法Ⅰ」において実施された模擬授業、模擬授業②は、2007 年前期に保健体育科 3 年生を対象として開講された「保健体育科教育法Ⅱ」において実施された模擬授業、教育実習は、2007 年度前期に保健体育科 3 年生を対象として開講された「教育実習」において実施された授業であった。

模擬授業①では、ティームティーチングで授業を担当し、学習者は大学生であった。模擬授業①の具体的な流れについては、60 分の模擬授業を行い、その後、

授業評価を行い、教師役、生徒役の学生からコメントを求めた。最後に、授業アシスタントの大学院生と大学教員のコメントという流れであった。

模擬授業②では、チームティーチングで授業を担当し、学習者は中学生であった。中学校の施設で実際に中学生に教えるという点で模擬授業①と大きく異なる。生徒の実態を全く把握できずに1回目の授業を行わなければならない、男女共修の授業であった。模擬授業②の具体的な流れについては、附属中学校において50分の授業を2時間行い、その後、20分間の反省会を行った。ここでは、附属中学校の保健体育教員3名がコメントを述べ、最後に大学教員のコメントでまとめるという流れであった。

教育実習では、1人で授業を担当し、学習者は中学生であった。1人で授業を担当するという点で模擬授業①、模擬授業②とは大きく異なるものの、教育実習期間中は体育授業以外にも生徒とかかわるため、比較的生徒の実態を把握して授業を行うことができる。教育実習では、授業後に指導教員が指導助言を行った。また、指導案授業注1)であれば、批評会を行い、指導教員、他の実習生からコメントを受ける場が設定されていた。

模擬授業①、模擬授業②では、模擬授業の次時には反省・検討会のための授業を位置づけた。ここでは、①学生の感想をまとめた資料を配付、②授業評価の結果や模擬授業の特徴的な場面を約15分に編集したVTRを見せ、模擬授業の反省、③各時間のテーマに関連して、模擬授業の授業分析（教師の相互作用行動（高橋・中井,2003）、体育授業場面（高橋・吉野,2003）の結果や実習生、一般教師を対象とした先行研究、優れた授業実践VTRなどを用いて指導・助言を行った。

表1 授業形態と対象

	模擬授業① 「保健体育科教育法Ⅰ」	模擬授業② 「保健体育科教育法Ⅲ」	教育実習
指導形態	チームティーチング (5~6人)	チームティーチング (3~4人)	1人
対象	大学生	中学生	中学生
場所	大学での施設	中学校の施設	中学校の施設
開講期	2年生後期	3年生前期	3年生前期

表2 「保健体育科教育法Ⅰ」の授業展開

回	内容	回	内容
1	オリエンテーション -体育では何を教えるのか?	9	体育の授業は準備が命 -学習資料, 学習カード
2	体育の準備は結構大変 -教育実習生の声を聞く	10	模擬授業4回目
3	体育の授業を構想する -グループ別に授業を計画する	11	なぜ体育が嫌いになる? -できない子への指導
4	模擬授業1回目	12	模擬授業5回目
5	教師はよいマネージャー -授業のマネジメント	13	体育では何を評価すればよい -指導と評価の一体化
6	模擬授業2回目	14	模擬授業6回目
7	ほめることは簡単? -教師の相互作用	15	反省は次への第1歩 -授業分析の方法
8	模擬授業3回目	16	総括 -よい体育授業の条件

表 3 「保健体育科教育法Ⅱ」の授業展開

回	内容	回	内容
1	授業概要の説明	9	模擬授業2回目(附属中)
2	よい体育授業のモデル VTRの映像を通して	10	授業分析-検討会Ⅱ
3	授業観察	11	模擬授業3回目(附属中)
4	授業構想, 授業分析の視点	12	授業分析-検討会Ⅲ
5	現場の声を聞く (実地指導講師の講話)	13	教育実習に向けて何をすべきか (実地指導講師の講話)
6	授業観察(附属中学校)	14	自らの力量を分析する 「実践的力量の形成と課題」
7	授業分析-検討会Ⅰ	15	総括
8	模擬授業1回目(附属中)		

## 2. 資料の収集

模擬授業①, 模擬授業②, 教育実習において学生は, 各自の具体的な感想(よかった点, 改善点)について授業時間外に記入し, レポートとしてふり返しシートを提出した。模擬授業①, 模擬授業②では, 模擬授業の次時の授業には, 学生のふり返しシートの内容をまとめて配付したため, その前には提出することとした。

ふり返しシートは, A4用紙に, 課題のみを記述し, 自由記述を求めた。模擬授業①の課題は「模擬授業を受けた(行った)感想, 改善点等を自由に記述してください」, 模擬授業②の課題は「模擬授業を行った(観察した)感想, 改善点等を自由に記述してください」, 教育実習では「本日の授業を行った感想, 改善点, 課題に思ったこと等を自由に記述してください」であった。これらのふり返しシートの内容を分析対象とした。

## 4. 資料の分析

本研究では「問題の発見」を省察としたため, 「問題の発見」にあたると思われる「改善すべき点」に着目し, ふり返しシートの内容を分析した。分析には KJ 法(川喜田, 1967)を用い, 自由記述により得られた内容を意味のまとまりごとに区切り, 分類された項目を構造化し省察の観点を分析した。

KJ 法は, 大学院生 2 名と大学教員 1 名の 3 名の研究者により以下の手順で行った。

- ① 親近性の感じるカードを 1 カ所にまとめる(小グループ化)。
- ② 小グループ化され集められたカードに各グループの共通する特徴, 内容を短いことばでまとめ, 見出しをつける(表札化)。

この「小グループ化→表札化」という作業を「飽和状態」がくるまで繰り返した。表札化は, 研究者 3 名の合議で行い, 見出しをつけた。見出しの命名は, 2 名の意見が一致するまで協議を行い, 意見が一致しない項目は除外した。

## Ⅲ. 結果と考察

### 1. 「省察」の分類

本研究では「問題の発見」を省察としたため, 「問題の発見」にあたると思われる「改善すべき点」に着目し, ふり返しシートの内容を KJ 法により分析した。表

4は、模擬授業①における振り返りシートの省察内容の分類と記述例、表5は、模擬授業②における振り返りシートの省察内容の分類と記述例、表6は、教育実習における振り返りシートの省察内容の分類と記述例である。

カテゴリーⅠでは、模擬授業①、模擬授業②、教育実習ともに、「授業の内容」、「教授行為」、「子ども」、「学習環境」、「その他」の5つに分類された。

「授業の内容」とは、教材に関する知識や授業の展開の仕方、授業実施前の活動に関わりが深いと思われる教師の知識や授業の計画に関わる記述から成るカテゴリーである。「教授行為」とは、発言の内容や発言の仕方、相互作用、見本の見せ方などの、教師が授業中に行う様々な行為に関する記述から成るカテゴリーである。「子ども」とは、教える子どもの実態や技能、できる子できない子といった子どもに関わる内容から成るカテゴリーである。「学習環境」は、ワークシートの活用や笛の有効的な使い方といった記述から成るカテゴリーである。最後に「その他」とは、上記の4つに属さない記述から成るカテゴリーである。

次にそれぞれの下位カテゴリー(カテゴリーⅡ)についてみると、「授業の内容」では、“運動量が少なすぎた”といった授業の展開に関する「運動量の確保」や「時間配分」、授業の計画段階に関する「単元計画」や「指導案」、さらに、“学習内容の順番を工夫すればよかった”のような教材についての「教材配列」、「教材解釈」、そして、ルールについての「ルールの曖昧さ」、「ルールの統一」、「ルール作り」で構成された。

「教授行為」は、“先生役の方は、プレイ中に個人への声かけが少なかった”といった「声かけの回数」や「声の大きさ」等の教師の言語的内容に関するものと、それ以外の“準備体操のとき、教師は鏡になったほうがよい”といった「示範」や「関わり方」で構成された。

「子ども」は、子どもの技能や性差に関すること、できない子に対する記述内容から、「性差」、「発達段階」、「個人差」、「チーム分け」の4つで構成された。

「学習環境」は、“ゲームをする場所の周りに荷物が散らばっていて危険だった”という「安全の管理」や「ワークシート」、「板書」及び「笛」に分類された。

「その他」は、“自分自身が体育を楽しむ余裕がなかった”といった授業を行ったときの思いや気持ちを記述した「感想」と“レクレーションとしてはよかったが、体育の授業としてはまだまだ改善点がある”のような第三者の自分がその授業をみてどうだったのかという「授業を見る目」となった。

次に、模擬授業②のカテゴリーⅡについては、模擬授業①と同様なものと新たに省察の視点になった内容があった。

「教授行為」で新たに、“声かけの回数も必要だが、質的な部分を考えなければならぬ”や“生徒を引き付けるような声の強弱が必要だった”という「声かけの質」について記述された。また、“少人数にしか目を向けられなかった”という「視野の範囲」と“技術的アドバイスができなかった”といった「専門的指導」が記述された。さらに、“見学者がずっと座っていたので、見学者の授業参加の仕方を考えたい”という「見学者」の記述がみられた。

また「子ども」では、“予想していたよりも生徒のレベルが低く、考えていた練習メニューは少し難しかった”といった本時の授業における生徒観やクラス観を記述した「実態把握」が記述された。

教育実習のカテゴリーⅡについては、模擬授業①・②と同様なものと新たに省察の視点になった内容があった。

「教授行為」では、教育実習で新たに、“話の聞かせ方(座らせる、静かになるまで待つ)を改善しないとイケない”や“集合して話を聞いてもらう隊形をきちんと整えないとイケない”という「話の聞かせ方」が記述された。また、“「質問ない？」と聞くと答えてくれないので、もっと他のやり方で分からないところを聞

き出す発問内容を考えないといけない”という「発問」が記述された。

「学習環境」において，“ストレッチをするとき音楽をかけたが，カウントが合っていなかったので音楽を上手く利用できていなかった”といった「笛」に太鼓の省察内容が加わった「笛・太鼓」の記述がみられた。

「その他」は，“まずは，自分の理想とする体育の授業像を持つことが課題だと感じた”といった「理想の体育像」が記述された。

表 4 模擬授業①における振り返りシートの省察内容の分類と記述例

表 5 模擬授業②における振り返りシートの省察内容の分類と記述例

表 6 教育実習における振り返りシートの省察内容の分類と記述例

## 2. 「省察」内容の実態と特徴

省察内容の実態を把握するため，分類したカテゴリーの概念図を作成した。図 1 は，模擬授業①におけるカテゴリー分類の概念図，図 2 は，模擬授業②におけるカテゴリー分類の概念図，図 3 は，教育実習におけるカテゴリー分類の概念図について示した。

模擬授業①における省察内容の記述割合をみると，「教授行為」と「授業の内容」がそれぞれ約 35%であった。

「教授行為」を詳しくみると，「声かけの回数」が 33.6%中 7.9%と多くを占めていた。学生にとって，まずは授業中に生徒に声をかけて関わるのが授業を行う上で大切なことだと問題点として捉えていた。そして，「声かけの回数」を筆頭に，どのように生徒とかかわっていくかという「関わり方」，どのような言葉を使うべきかといった「話し方」が記述されていた。これらのことから，学生は体育授業を行うにあたって，まずは教師としての基礎的な教授法や指導法について意識して省察する傾向があると思われる。

「子ども」をみると，自分たち大学生では当たり前のようにできることが，本当に実際の現場でできるのかといった「性差」や「発達段階」を問題点として捉えていた。このことは，どの授業も男女共修で実施され，模擬授業を通して男女差や身体接触の問題を再確認していたためであると思われる。

模擬授業②では，学生の省察内容の約半数（46.2%）が「教授行為」についてであった。「教授行為」は，「説明の方法」，「関わり方」等の教師が授業中に行う様々な行為に関する記述から構成されている。模擬授業②では，模擬授業①で省察の視点に出てこなかった「声かけの質」，「視野の範囲」，「専門的指導」が新たに記述された。「声かけの質」は，生徒にただ声をかけるといった頻度だけでなく，その内容に省察の視点を向けていた。また，「専門的指導」や「視野の範囲」は，授業を通じて生徒の「できる」「わかる」に関わる，授業成果について省察の視点を向けていた。

また，模擬授業②では「子ども」が若干増加していた（15.4%→19.5%）。このことは，生徒の実態を分からないまま授業を行うため，「授業の内容」を改善・工夫するといった観点よりも，まずは子どもの実態を掴むことに省察の視点が向いて



いたためであると考えられる。「子ども」の下位カテゴリーには、新たに「実態把握」が省察の視点になっていた。実際に中学生の実態を目の当たりにし、中学生の技能や雰囲気は予想と大きくズレていたためと思われる。

教育実習では、記述割合の約半数（49.7%）が「教授行為」であった。「教授行為」のなかで「専門的指導」が10.5%と多かった。このことから、教育実習では、模擬授業①、模擬授業②に比べて、教科内容に強く意識を向けて省察するようになり、授業成果を求めるようになったことが推察される。「教授行為」のなかに新たに「話の聞かせ方」と「発問」が省察の視点として記述された。このことは、生徒の学習を意識した「教授行為」に省察の視点を向けられるようになったためだと思われる。

また、教育実習では、記述文章が具体性を帯びている内容であった。「学習活動の改善・工夫」を例にとると“ゲームでは、コーンとコーンの間があまり空いていなかったの、スペースを意識させるのであればもっと広いコートや縦長のコートが必要であった”という問題の発見から具体的にどのように改善・工夫をするのかという記述に変わっていた。

「子ども」の下位カテゴリーでは「実態把握」と「個人差」の2つの内容であった。記述割合をみると8.6%で模擬授業①、模擬授業②よりも大幅に低くなっていた。教育実習では、2-4週間と長い期間で日常の生活や授業を通して子どもと関わることができたため、比較的子どもの実態について理解できるようになり、記述割合が減少したと考えられる。

## 第 4 節 教員養成の体育授業における「実践的指導力」の育成をめざしたマイクロ・ティーチングの事例的研究

岩田昌太郎

### I. 問題の所在

近年，わが国における各種審議会の答申，教育職員免許法改定などに代表される一連の教師教育改革を概観すれば，専門職としての教師を確立しようとする，教員養成の質的保障へとパラダイム転換している。

とりわけ，その教員養成改革の動向は，基本的に次に指摘する 2 点において共通の方向性を見出すことができる。第 1 に，複雑化かつ多様化する教育現場における課題に対処していくことのできる「実践的指導力」をいかに養成していくかということに主眼が置かれている。第 2 に，教員を目指す学生たちに，そのような「実践的指導力」を育成していくために，学部段階の早い内から，実際の教育現場における「体験」を積ませ，その体験を大学において「省察」させる，という体験型の科目群を設置している点である。

そのような方向性の中，教員養成段階の体育科目で模擬授業やマイクロティーチングを適用し，「実践的指導力」や「省察」する能力の基礎を育成しようとする試みが多く実施されるようになった。例えば，表 1 は，近年の体育科目における模擬授業やマイクロティーチングに関する有益な研究や報告である。

表 1 体育科目における模擬授業やマイクロティーチングに関する先行研究

論文	目的	方法	結果と課題
岸本 (1995)	MT による①体育授業を受けた子ども役から教師活動評価，②言語的相互作用の分析から教授スキルの向上の検討	1 グループ:10～15 人。 時間:15 分 MT 授業を 2 回実施 目的①:アンケート，目的②:比率分析	①「教授-学習」過程における絡み合いを学習できる場として，MT はそのフィードバックが早い利点がある。②教材を介した「教師-子ども」関係，「教授-学習」過程に着目して授業を見る目がトレーニングできる など
向山・山崎 (2001)	約 150 名を越える受講生の模擬授業の効果を検討し，授業の改善を図る	受講生:150 名(3 班)，37 グループ，時間:15 分，内 5 分は評価 アンケート用紙:模擬授業の必要性，学生の期待感の高さなどの項目	①模擬授業の必要性や学生の期待感は向上 ②学生たちの主観的なアンケートの結果から，説明の技術や各種運動の基礎的技能の演示，など向上
長谷川ほか (2003) 筑波大の事例	体育教師としての「実践的指導力」の養成をねらいとして，模擬授業や MT を実施	受講生:60～150 名で(3 班)，1 グループ:10～12 人(5 種目)→目～3 人の 4 つの小グループ 時間:45 分 方法:教師・観察者・生徒役＝組織的観察法，リフレクション	①時間配分は容易であるが，フィードバック行動は即座の顕著な伸びは認められなかった。 ②省察の内容や視点の変容が把握できることが期待される?
日野 (2003) 愛媛大の事例	模擬授業により，よい体育授業の基礎的条件である「授業の勢い」と「授業の雰囲気を高める」を検討	1 グループ:5～6 名×ル(40 名) 時間:50 分 方法:講義:基礎的知識や授業構想の視点，②演習:模擬授業 →反省・検討会	①学生の教職への意欲を喚起 ※教師役の回数や反省・検討会の進め方などの時間的制約も多い， ②授業改善の方法は多様であり，どういったデータをどのように集約すれば効果的か検討が必要 ③学生を相手に指導する模擬授業には限界がある。 など

一方、教員養成における「省察」の重要性であるが、とりわけ体育科においては、近年数多く研究や報告を散見することができる。例えば、ここ数年において、木原らは、教育実習生における授業観察の視点の欠落（木原ら、2005）や教員養成段階における体育科目の模擬授業の「省察」能力が授業中における「問題の発見」と捉えた報告（木原ら、2007）などがある。また、木原ら（2008）は、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対して、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。それは、「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。

他方、岩田（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。加えて、日野・谷本（2008）では、大学での模擬授業から教育実習までの成長過程を追跡的に調査した。その結果、模擬授業当初は、「教師の教授行為（量的）」に集中していたのが、附属校での模擬授業、教育実習と経験を重ねるにつれて、「子どもの実態把握」、「教師の教授行為（量的）」、「教師の専門的指導」への記述内容が変容していくことを確認している。

以上の先行研究を概観してみると、教員養成段階で実施されている模擬授業やマイクロティーチングは、各大学によってその目的や実施時期、また実施方法は多種多様である。また、模擬授業やマイクロティーチングによって学生がどのような知識や能力を「省察」したり、あるいはそれを習得したりするのかを十分に検証した研究はまだ少ないのが現状である。

## II. 研究の目的

そこで本稿の目的は、教員養成の体育科目におけるマイクロティーチングを体験した学生が、どのような知識や技能を「省察」するのかを明らかにし、その有効性について検討することである。そのために、以下の3つの視点から検討する。第1に、模擬授業の意義や概念を整理する。第2に、マイクロティーチングを通して、学生が身につけた知識や技能、そして「省察」する能力を明らかにする。第3に、そのような実践事例を踏まえて、教員養成段階における「実践的指導力」の育成へ示唆を得る。

## III. 教員養成における模擬授業の概念検討

教員養成における模擬授業やマイクロティーチングの重要性は言うまでもない。しかしながら、模擬授業における定義は多義に亘り、「マイクロティーチング」や「授業シミュレーション」といった類似した用語で表現されることもしばしばである。そこで、模擬授業やマイクロティーチングに関する用語の若干の整理を試みることにする。

まず模擬授業は、現代教育方法事典（2004）によれば、以下のように定義されている。「教員養成課程にある学生や研修中の教師が、授業を組み立て方や指導法などを体験的に学んで検討するために、実際の授業を想定した場で実践を模して行う授業」（木内、2004、p.506）

また、様々な研究者によっても、以下のように模擬授業について論述されている。まず近藤（1980）は、「模擬授業には、それまでの講義等で学習した教授技術や理論をある程度簡易化された実践現場に適用し、教授技術や理論の習得をはかること」。また佐藤（2000）は、「模擬授業は、授業実践上の問題解決能力を育成

するために行われる機能を有する」としている。さらに、大友（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。すなわち、模擬授業は、実際の授業を想定した場において教師としての役割を演じる中で、授業運営や教授技術の習得を図りながら、問題解決能力を育成する意義があると思われる。

一方、模擬授業と同義的な意味で使用されているものに、「マイクロティーチング」や「授業シミュレーション」などが代表的な形態として挙げられる。前者のマイクロティーチングは、「授業範囲を短縮し、教授行為の要因や教授技術に含まれる特定の要素的スキルに焦点を当て、児童・生徒役が数名でクラスでの授業場面を人為的に設定し、5～20分の短い時間で授業を行い、その評価や批評を受け、それをフィードバックさせて、改善に取り組むことで教授スキルを活用できるようにする実践的訓練」（現代教育方法事典，2004，p.506）として定義されている。次に、後者の「授業シミュレーション」は、「シミュレーション的手法を授業に用いて、主に教師教育における訓練や、授業効果の研究を行うこと」（本田，1999）である。そもそも、シミュレーション（simulation）とは、まねをする、模倣するという意味の英語で、実際の現象や状況をまねた何らかのモデルをつくり、このモデルを使って実際に近い動きを模擬することをいう。方法としては、ビデオカメラやプロジェクター、コンピュータ等を用いた大がかりなもので、教師役や子ども役に分かれて行うロールプレイング、子どもの思考過程や授業の展開の道筋を想定してカードに記述し、分類、系統化するものなど様々な手法がある。

以上、「マイクロティーチング」と「授業シミュレーション」について、定義からその相違を検討しようとした。しかしながら、本田（1999）が指摘しているように「マイクロティーチングを授業シミュレーションの範疇に入れるかどうかはシミュレーションする条件や対象の広さをどう定義するかで異なってくる」ものである。したがって、両者における厳密な差異はなく、その内容や方法によって相互に関係し合う概念であると思われる。

ところで、マイクロティーチングは、教員養成プログラムを改善する手段として、1963年にアメリカのスタンフォード大学の研究者たちによって開発された。また、AllenとRyanによって1960年代にアメリカやヨーロッパに広まった。Allen & Ryan（1979）は、マイクロティーチングの基礎的概念について、「①マイクロティーチングは、本物の教授である。②マイクロティーチングは、通常の教室教授の多様性を縮小する。③マイクロティーチングは特定の仕事を実施するための訓練に焦点を絞る。④マイクロティーチングは、訓練の中でコントロールの度合いを強める。⑤マイクロティーチングは教授におけるフィードバックの次元や反応の結果を知らせる機会を非常に拡大する」という5つの要素をあげている。また長澤（1999）によれば、マイクロティーチングの方法原理には、以下の4点があると指摘している。1) マイクロクラス：教授対象者人数を縮小する（1クラス5～8名）、2) マイクロレッスン：教授活動の時間、あるいは教授内容の分節を縮小する（5～15分）。さらにその教授場面に対応する教授スキルに限定する、3) 教授者に、その場面にふさわしい典型的な教授スキルのモデルが示される、4) 教授者が課題場面での教授構想を立案し、児童・生徒役を前に教授活動を行ってみる、等が特徴として挙げられる。

わが国においては、1970年代初頭から導入され、小金井ら（1979，1980）がその典型的な方法によって紹介された。しかしながら、その後、研究が重ねられ、授業過程の文脈から教授技術を取り出して、それのみを訓練することに対して技術主義的、訓練主義的な色彩が強いとの問題点が指摘され、研究が現在まで停滞した状態であったと考えられる。

しかしながら、教員養成における模擬授業やマイクロティーチングの採用方法が多様であるとともに、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やマイクロティーチング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（木原ら，2007）。そのように、学生たちが身につけるべき知識や技能，そして「省察」能力は，その実態に応じて多様な方法を取捨選択することが必要であると思われる。また，模擬授業やマイクロティーチング，授業シミュレーションそれぞれに一長一短があり，大学教員は学生のニーズに応じてその方法を選択する力が求められているように思われる。さらに，履修人数や授業時間の制限にも左右されたため，20～30分のマイクロティーチングでは，通常の45分や50分の模擬授業に比べ，何が問題であるのかの是非については不明である。しかしながら，通常の模擬授業で50分程度の時間を割いて，数名しか模擬授業が体験できないのであれば，マイクロティーチングのように1回の授業で可能な限り的人数で実施した方がより意義が大きいのではないかと思われる。

したがって，本稿における模擬授業の用語を整理するならば，図1のように図示することが可能であると思われる。つまり，模擬授業の中に，マイクロティーチングと授業シミュレーションが内包しており，マイクロティーチングと授業シミュレーションは相互関係にあることを意味している。

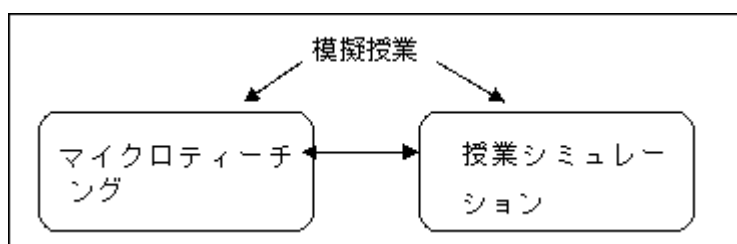


図1 模擬授業等に関する概念図

そこで次節では，マイクロティーチングの可能性を探るため，教員養成の体育科目においてマイクロティーチングを実施し，学生がどのような知識や技能を身につけ，「省察」能力を育成していくかその過程を事例的に検討していく。

#### IV. マイクロティーチングの効果における実践事例

##### 1. 研究の方法

###### 1) 調査対象

国立大学法人R大学に在籍する学部生24名（2年生8名，3年生14名，4年生2名）を対象にした「体育科教育研究」の授業（週2コマ）である。「体育科教育研究」は，小学校の免許に必須の授業科目である。

表2にあるように，全27回の授業の前半は，講義を中心とし，体育授業を実施する上での，指導案の作成やマネジメントの仕方，そして基礎的な教授技術等の解説を行った。後半になると，グループで行うマイクロ・ティーチング(以下，MTと略記)形式の模擬授業を4回実施し，最終的には1人で20分間のMTを実施した。なお，模擬授業の教材内容は表2の右側に記し，また1時間のMTの実施方法については図2に示している。

表 2. R 大学の「体育科教育研究」の授業計画

授業の前半	授業回数	学習内容・活動	第1グループ	第2グループ
	1	オリエンテーション		
	2	体育教師に求められる資質・能力とは①【講義】		
	3	体育授業を設計する能力とは①【講義】		
	4	体育授業を設計する能力とは②【講義】		
	5	体育授業を運営する能力とは【講義】		
	6	MT授業(グループ)	ハードル	ボール運動(バレー)
	7	MT授業(グループ)	幅跳び	高跳び
	8	体育授業における教授技術とは①【講義】		
	9	体育授業における教授技術とは②【講義】		
	10	MT授業(グループ)	バスケ	マット
	11	MT授業(グループ)	鉄棒	
	12	運動観察・分析能力とは【講義】		
	13	体育授業の評価能力とは【講義】		

授業の後半	授業回数	学習内容・活動	第1授業者	第2授業者
	14	MT授業(個人)		器械運動(跳び箱)
	15	MT授業(個人)		短距離・リレー
	16	MT授業(個人)		侍つくりの運動
	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)		表現運動
	21	MT授業(個人)		侍つくりの運動
	22	MT授業(個人)		ボール運動
	23	MT授業(個人)		陸上運動(走り高跳び)
	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	

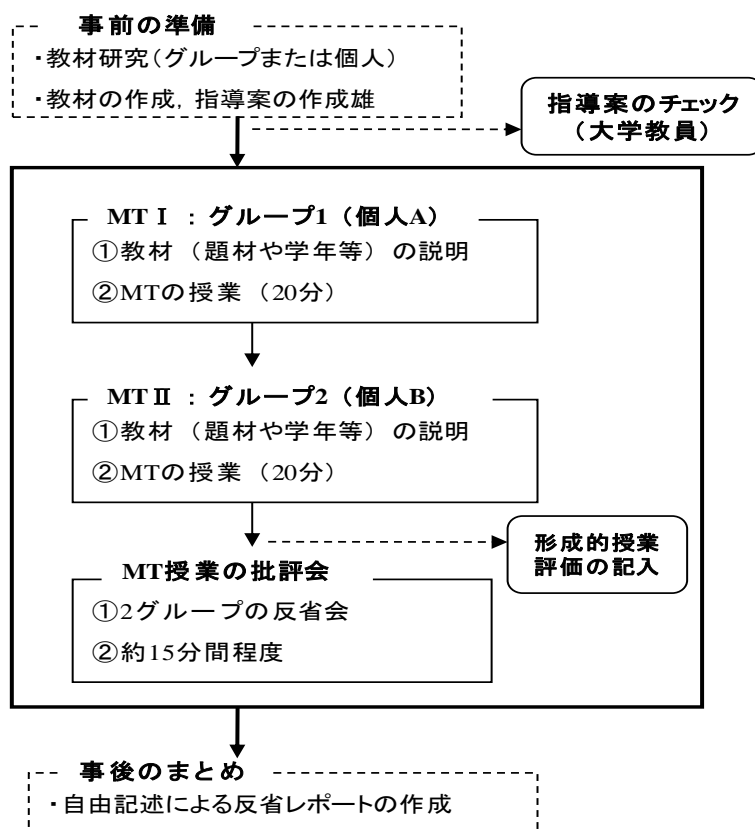


図 2. 毎時間 (1 時間) の MT の実施方法

2) 調査内容と 分析方法

調査内容と分析方法については、以下の 3 つの方法を用いた。

第 1 に、生徒役の学生たちに MT 後に、本時の MT を受けての「形成的授業評

価」(高橋, 1994) を実施した。

第 2 に, その形成的授業評価の総合得点が高い MT と低い MT について, 高橋ら (1986) の組織的観察法における期間記録法を用いて実施した。

第 3 に, MT 後に授業内容を反省した自由記述を作成させたものを, 文章の整理・体系化するために, 意味のまとまった文ごとに区切り, KJ 法 (川喜田, 1967) を用いて分類した。カテゴリー名は, その区分された内容をわかりやすく表示するような用語を筆者を含めた 2 名 (内 1 名は教員養成に従事している大学教員, 内 1 名は大学院生に依頼) で命名した。その際, 「カテゴリー II」をまとまりのあるカテゴリーごとに集約して「カテゴリー I」と明記した。さらに, このカテゴリーに, アンケートに記載された文章から代表的と思われる文を選んで例示した。カテゴリーの分類とカテゴリー名の命名は, 2 名の意見が一致するまで協議を行い, 分類の意見が一致しない項目は除外した。

## 2. 結果と考察

### 1) MT 後の「形成的授業評価」について

表 3 と図 3 は, MT 後の形成的授業評価の推移を示したものである。授業の前半であるグループでの MT では, 比較的 low 値を示していたが, 後半の個人の MT になると数値が全体的に高を示した。これは, 個人の授業をする能力に差異はあるものの, 毎回の MT の「省察」を踏まえて, 学生たちが徐々に MT の授業改善を実施したことが考えられる。

一方, 順調に右肩上がりの傾向を示す中で, 11 回目の MT の形成的授業評価が low 値を示していることは看過できない。そのことを明らかにするために, とりわけ low 値であった学生の MT の特徴を探るために, 次に形成的授業評価の高値を示した学生の MT と比較検討する。

表 3 MT 後の形成的授業評価の数値と評価基準の得点

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
種目	バレーボール	走高跳び	マット運動	鉄棒	体づくり運動 (ダブルダッチ)	ゲーム (宝とり鬼)	F・F	リレー	表現運動	体ほぐし運動	走り幅跳び	マット運動	ゲーム (的当て)
成果	2.03(2)	2.64(4)	2.57(4)	2.39(3)	2.61(4)	2.56(4)	2.71(5)	2.52(4)	2.62(4)	2.76(5)	2.45(4)	2.57(4)	2.63(4)
関心・意欲	2.79(3)	2.82(4)	2.88(4)	2.88(4)	2.78(3)	2.97(4)	2.83(4)	2.98(4)	2.80(3)	2.98(4)	2.61(3)	2.85(4)	2.92(4)
学び方	2.50(3)	2.62(4)	2.58(4)	2.85(5)	2.69(4)	2.68(4)	2.41(3)	2.50(3)	2.50(3)	2.62(4)	2.36(3)	2.75(4)	2.77(4)
協力	2.50(3)	2.48(3)	2.85(5)	2.65(4)	2.94(5)	2.92(5)	3.00(5)	2.70(4)	2.96(5)	2.92(5)	2.78(4)	2.90(5)	2.83(4)
総合評価	2.41(3)	2.64(4)	2.70(4)	2.66(4)	2.74(4)	2.76(4)	2.73(4)	2.66(4)	2.71(4)	2.81(5)	2.54(3)	2.75(4)	2.77(5)

← グループでの MT → ← 個人での MT →

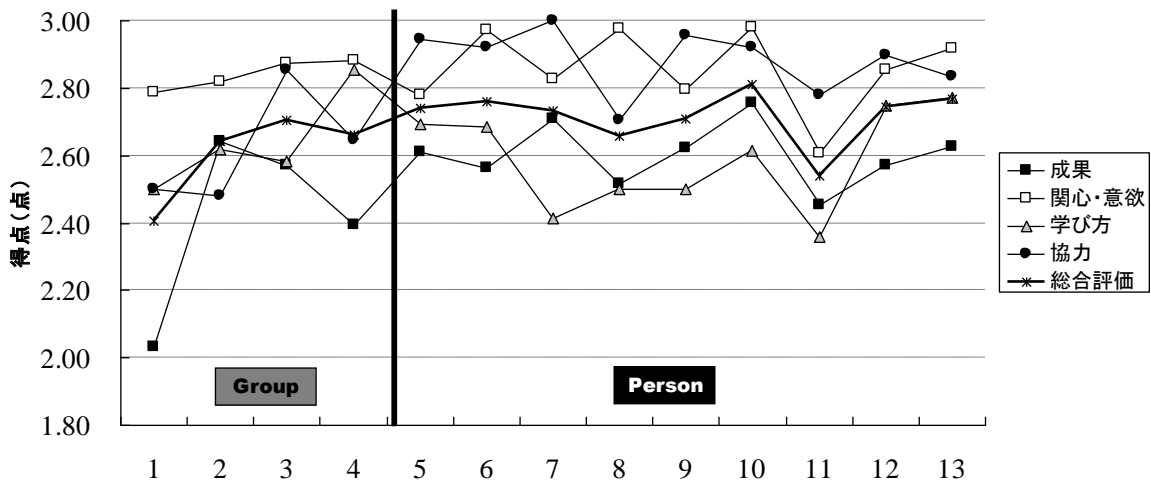


図3 MTにおける形成的授業評価の推移

## 2) 形成的授業評価の上位群と下位群の組織的観察法の相違

表4は、形成的授業評価の高値と低値を示した学生の「期間記録」を示したものである。また、表5は、形成的授業評価の上位群と下位群の3名ずつにおける「期間記録」を算出したデータを示している。表4と表5の両側面から検討したのは、個人としての差異なのか、あるいはある程度の低値を示す授業の特徴による傾向であるのかを比較検討するために示した。

表4からわかるように、明らかに大きなデータの差がみえるのは「マネジメント」である。低値を示した学生の「マネジメント」は、MT授業の約50%を占めており、その他の「学習指導」や「運動学習」がほとんどなされていない。一方、高値を示した学生のMT授業は、「運動学習」を50%も確保しており、「認知学習」も行っている。高橋(2003)によれば、子どもたちが「よい体育授業」とする条件の中に、「運動学習」が約60%を占めることが指摘されている。やはり、MTのような短い時間でのマネジメントにおいても、一定の運動量を確保する授業でなければ、形成的授業評価の得点は高値を示さない傾向が示唆された。

さらに、表5をみると、先ほどの個人ベースまでもいかないが、下位群の学生たちのMTにおける「マネジメント」は高い割合を占めているし、「運動学習」も少なく、「認知学習」に限れば全く出現しないのが特徴として挙げられる。以上のように、このような差異がMTにおいても学生間に生じる原因としては、学生の教育実習の経験による有無、あるいは教職への意欲や学生自身の資質能力の問題も考えられるであろう。その点においては、今後の課題であり継続して検討していきたい。

表4 形成的授業評価の高値と低値を示した学生の期間記録のデータ

<総合評価が高いMTの授業>

授業全体	マネジメント	学習指導	認知学習	運動学習
20分50秒	1分33秒	8分40秒	50秒	9分47秒
100%	7.5%	41.6%	4.0%	46.9%

<総合評価が低いMTの授業>

授業全体	マネジメント	学習指導	認知学習	運動学習
20分30秒	10分10秒	7分17秒	0秒	3分3秒
100%	49.6%	35.5%	0.0%	14.9%



表 5 形成的授業評価の上位と下位の期間記録の差異

<上位群 (N=3) >

授業全体	マネジメント	学習指導	認知学習	運動学習
100%	13.6%	49.4%	2.1%	35.0%

<下位群 (N=3) >

授業全体	マネジメント	学習指導	認知学習	運動学習
100%	25.9%	50.8%	0.6%	22.7%

### 3) MT 後の反省レポートにおける記述内容の変容

#### (1) 大カテゴリーの傾向

表 6 によれば、学生の MT 授業後に反省する記述内容は、「授業計画」、「授業運営」、「教授行為」、「教材の内容と工夫」、「その他」の 5 つの大項目に分類された。

まず、MT 全体の傾向を示すために大項目については、13 回分の MT に関するデータを総合したもので述べる。

第 1 の大項目「授業計画」は、合計 80 個 (17.3%) と 3 番目に多い。この項目は、教材研究や授業前の器具や教具の準備などを含んでいるので「授業計画」と命名した。さらに大項目は、「教材研究」、「場と用具の設定」、「目標の明確化」、「運動量」の 4 つの小項目に区分された。

第 2 の大項目「授業運営」は、合計 105 個 (22.7%) と 2 番目に多い。この項目は、体育授業の時間配分や排列による生徒の掌握などを含んでいるので「授業運営」と命名した。さらに大項目は、「時間配分」、「ルーティン」、「学習形態」、「排列法」、「生徒の掌握」、「笛」、「安全・怪我」の 7 つの小項目に区分された。

第 3 の大項目「教授行為」は、合計 158 個 (34.2%) と最も多い。この項目は、体育授業における教師の指導技術である指示や示範、そして発問やフィードバックの方法などを含んでいるので「教授行為」と命名した。とりわけ、「説明」、「示範」、「発問・質問」、「指示」、「フィードバック」の小項目が、この順に指導を多く受けていることがわかった。全部で 5 つの小項目に区分された。

第 4 の大項目「教材の内容と工夫」は、合計 44 個 (9.5%) と最も少ない。この項目は、「『自由に動こう』ではなく『上半身だけ』等、あえて限定したほうが踊りやすいというアドバイスには目からうろこだった。」や「コートの大きさや鬼の数についても色々アドバイスをもらった」など教具や教材の内容における工夫について記述されていたので、「教材の内容と工夫」と命名した。

第 5 の大項目「その他」は、合計 75 個 (16.2%) である。その小項目の内容が他の大項目にも属しないと判断したために設けた。

表 6 MT 授業後の自由記述による反省レポートの記述内容の分類とその変容

カテゴリー I	カテゴリー II	代表的な文事例	グループ(n=22)		個人(n=25)		総合
			1回目(個)	合計数(%)	2回目(個)	合計数(%)	
授業計画	教材研究	・教材研究のときに一度はその運動を事前に行い、調べておく必要があった。 ・事前に練習していたが、焦りなどでそのやり方が頭の中から飛んでしまった。	19	34 (15.04%)	22	46 (19.49%)	80 (17.32%)
	場の設定と用具の準備	・集合と実際運動する場所がばらばらで移動に時間がかかった。 ・意外にしっぽやライン引きに時間がかかった。	10		13		
	目標の明確化	・「今日のもて」を書いた紙を黒板に貼っておくべきだった。 ・あてが具体的にではなく、はてなの多いものになってしまった。	5		7		
	運動量	・運動量が全体的に少なかった。 ・運動量を確保するために、音楽が鳴っている間に集合するというアイデアを思いついた。	0		4		
授業運営 (教師行動)	時間配分	・時間内に整理まで終える大変さを今回の模擬授業でも痛感した。 ・こまめに時間確認をしたのと、事前に通し練習を何度も繰り返したおかげ。	28	62 (27.43%)	25	43 (18.22%)	105 (22.73%)
	ルーティン	・ルーティンワークを作っておいたら、練習のときにも間延びせずに済んだ。 ・実際にF・Fを行うためには、さまざまなルーティンワークが必要となる。	8		5		
	学習形態		7		5		
	排列法	・少し遠かったので全体に聞き取れたが不安だった。 ・グループをまとめて2列に並ばせてしまったので、隊列に応じた位置を意識する必要があった。	7		0		
	生徒の掌握	・生徒と距離があったため、騒いでいる生徒にうまく対応できなかった。 ・遊んでいた生徒に気が付くのが遅かったのは反省。	6		4		
	笛	・笛をうまく活用できなかった。	6		1		
	安全・怪我	・安全面に関してもう少し指導が必要だった。 ・安全面の獲得ができていなかった。	0		3		
教授行為 (教師行動)	説明	・ずっと立たせたまま説明をしたため後ろの生徒には紙が見えなかった。 ・もっと具体的に簡潔に説明ができればよかった。	41	84 (37.17%)	33	74 (31.36%)	158 (34.20%)
	示範	・示範を子どもにさせたが、だらだらしてテンポが悪かった。 ・ゲームの時間が短くても示範を入れたほうが良かった。	17		11		
	発問・質問	・発問のレベルを下げて、ポイントを出させるようにしたら良い。 ・発問に対して、生徒の反応が薄かった。	12		14		
	指示	・グループに分かれて活動させる前に指示することがたくさんあった。 ・縄の真ん中に向かって跳ぶようにするなど具体的な指示が必要だった。	9		10		
フィードバック	・表現者に対して具体的なフィードバックができなかった。 ・良いプレーを見つけたのに紹介することができなかった。フィードバックは大切。	5	6				
教材の内容と工夫	・「自由に動こう」ではなく「上半身だけ」等、教えて限定したほうが踊りやすいというアドバイスには目からうろこだった。 ・コートの大ささや鬼の数についても色々アドバイスをもらった。	15	15 (6.64%)	29	29 (12.29%)	44 (9.52%)	
その他	準備運動および整理運動	・準備運動を授業者自身が行い、工夫した準備運動を行うべきだった。 ・整理体操は児童の興奮などを落ち着かせるために必要。	9	31 (13.72%)	14	44 (18.64%)	75 (16.23%)
	見学者への対応	・健康・服装・見学者の確認を忘れた。 ・見学者がいたがほったらかしにしてしまった。	0		12		
	学習カード	・学習カードを取りに、入ったり来たりが多かったという指摘があった。 ・学習カードを書かせる時間が長かった。	3		4		
	グループおよびTTへの課題	・グループのメンバーが協力し合い楽しく準備できてよかった。 ・3人で知恵を出し合えた。 ・二人の役割をもっとはっきり決めておくべきだった。 ・TTの相手と教える内容やスピードがかなり異なってしまった。	19		0		
	教職への意欲	・毎回とても楽しいし、またがんばりたい！と意欲が出てくる。 ・「楽しい授業」とは、学習者はもちろん、授業者も楽しいと感じることのできるものである。	0		14		
			226		236		462

(2) 2回実施したMT授業前後の変容

図 4 では、学生におけるグループと個人の2回のMT後に記述した反省レポートの内容の変容を示している。

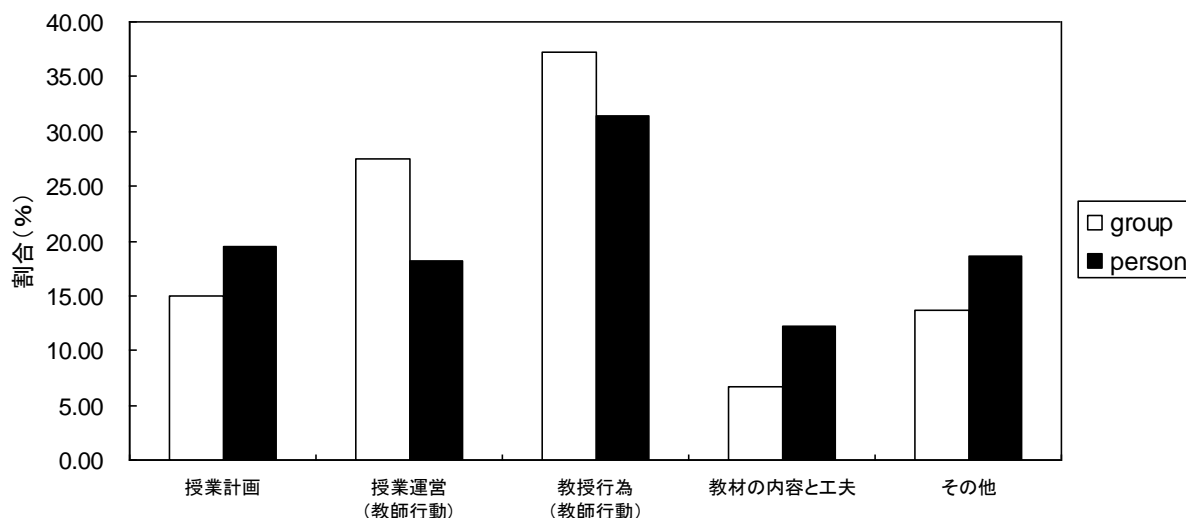


図 4 2回のMTの授業後における反省レポートの記述内容の変容

第1に「授業計画」は、第1回目の15.0%から第2回目に19.5%と反省の内容が増加傾向を示している。その要因として、小項目の一番変動があった「教材研究」の個数が大きく影響をしていると考えられる。「教材研究」は、グループで授業計画を立案する際に分担され、個人で指導案を作成するよりかは負担が少なくなることが考えられる。また、指導案の作成に際して、グループの一部の学生しか関与しないということもあったようである。

一方で、個人で指導案を作成する際には、すべてを自分一人でするために教材研究や指導案の作成に苦戦し、そのことが2回目のMT実施に影響を及ぼしたと考えられる。またこのことは、「その他」の項目からも、その影響が推察することができる。それは、「グループやTTでの課題」の項目における「3人で知恵を出し合った」や「2人の役割をもっとはっきり決めるべきだった」などの記述内容である。志賀(1997)は、MTを実施する際の学生同士の関わり方にはメリットとデメリットがあることを指摘しており、本調査においても同様の傾向を示した。一方で、個人でMTを実施したことで「教職への意欲」を喚起した等の記述が表れた。木原ら(2007)が指摘しているように、模擬授業は「学生たちが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」の方法であるが故に、最低限の指導案の作成や教育実習への意欲を高めることが必要であり、そういった意味での効果がMTにはあると思われる。

第2に、「授業運営」についてであるが、第1回目の27.4%から第2回目に18.2%と反省の内容が減少傾向を示している。これは、小項目の「時間配分」や「ルーティン」が減少しており、1回でもMTにより教師を演じることで授業の流れやマネジメントを把握することが可能になるのではと考えられる。これは長谷川ら(2003)も同様に、模擬授業という経験で「時間配分」、すなわちマネジメントを容易に習得することが可能であることを指摘している。

第3に、「教授行為」についだが、第1回目の37.2%から第2回目に31.4%と反省の内容が減少傾向を示している。これは「教授行為」は、基礎的な教授技術であるため、「説明」「示範」「発問」「指示」「フィードバック」といった項目に重点化される傾向にあった。中でも「説明」の小項目が多くを占めた。これは、学生は「説明がくどくなりがちで迅速な子どもの動作や発言を誘発できない」(岸本, 1992)との指摘同様、学部生にとって説明するということが困難な教授行為の1つである。しかしながら、先述した「授業運営」の「時間配分」と同様に、一度でも授業をする経験があれば、その他の「教授行為」、すなわち「示範」や「発問」あるいは板書等を工夫して説明することができるようになることが考えられる。つまり、その影響により、2回目のMTでは記述内容の減少がみられたのではないかと思われる。

## V. まとめと展望

本稿の目的は、教員養成の体育科目におけるマイクロティーチングを体験した学生が、どのような知識や技能を「省察」するのかを検討することであった。また、そのために模擬授業の意義や概念を整理し、実際のMTの実践事例からその有効性並びに教員養成段階における「実践的指導力」の育成へ示唆を得ることであった。その結果、以下のことが明らかになった。

1. 模擬授業の概念は、MTと授業シミュレーションを内包しており、MTと授業シミュレーションも相互に関係する方法である。しかしながら、そのような方法論は、大学や学生の実態や目的に応じて取捨選択することが大切である。
2. MTにおいても、授業の後半になるにつれて学生たちの体育授業の「基礎的条件」の1つである「授業の勢い(授業のマネジメントと学習の規律)」を変

容させることが示唆された。しかしながら、学生たち全員が習得したとは言いがたい。

3. MT の経験において、個人の体育授業の計画や運営、あるいは教授行為にはの個人差が存在する。その学生への支援・援助に対してどのような方策ととっていかかが今後の検討課題である。
4. MT の体験を通して、学生たちは、「授業計画」、「授業運営」、「教授行為」を「省察」する傾向が示唆された。

では、本稿で得られた知見を元に、作成した「模擬授業（MT）用リフレクションシート」が表 7 である。参考までに提示しておきたい。

表 7 リフレクション・シート

＜模擬授業 リフレクションシート＞		学籍番号： _____	名前： _____
	事実（出来事）	原因（評価）	改善策
教師の行動	<b>授業の計画</b> <small>（教材研究・場の設定と用具の準備 目標の明確化など）</small>		
	<b>授業の運営</b> <small>（時間配分・ルーティン・学習 態・排列法・生徒の掌握・安全 怪我への配慮など）</small>		
	<b>教授行為</b> <small>（雰囲気作り、指示、説明、示 助言、フィードバック、板書な ど）</small>		
	<b>教材</b> <small>（学習の課題として適切な教材であ るか、教具の工夫など）</small>		
	<b>その他</b> <small>（準備運動および整理運動、見学者 の対応、学習カードなど）</small>		

しかしながら、MT を実施する際の課題も散見することができる。

まず、MT の特徴である「個別の特定教授技能の習得に有効性が認められても、複雑な要因・要素の絡み合う実際の教授活動に対応する教授能力の形成については、必ずしも重要な進歩・上達をもたらす成果が認められていない」（長澤，1999）との指摘である。もう 1 つは、模擬授業全体の課題になるが、日野（2003）が指摘する「学生を相手に指導する模擬授業には限界があり、リアルかつ特別なスキル向上にはつながりにくい」ことである。

以上は、今後の検討課題である。今回、本稿では教員養成段階における体育科目に MT を適応した際の有効性を検討した事例的な研究である。したがって、本稿で得られた結論が他の大学や授業で適応されるかどうかは不明である。今後、さらに事例を積み重ねる中でより広範囲に適用できる結果を得たいと考えている。

#### ＜引用文献＞

- Allen, D.W., (1967) *Microteaching : A Description*. School of Education, Stanford University, Publication.
- D.アラン, K.ライアン (笹本正樹, 川合治男共訳) 『マイクロティーチング：教授技術の新しい研修法』, 協同出版, 1979 年, p.3
- George, B. (1975) *Microteaching : A Programme of Teaching Skills*. London Methuen.
- 岩田昌太郎・松岡重信・木原成一郎 (2006) 教育実習における指導内容に関する事例研究 - 実習日誌とインタビューを手がかりに - . 体育科教育学研究,

- 22(2) : 1-10.
- 岩田昌太郎 (2007) 教員養成段階の体育科目における CMS サイトを活用した省察能力に関する事例研究 —マイクロティーチングの実践に着目して—. 第 33 回日本教科教育学会全国大会論文集 : 97-98.
- 小金井正巳・井上光洋 (1979) 教授行動のカテゴリー化とカテゴリー・システム. 理科教育学会 (編) 現代理科教育体系第 5 巻 東洋館出版
- 小金井ほか (1980) マイクロティーチングによる教育実習プログラムの開発と評価. 日本教育工学雑誌, 14(3) : 1
- 木内剛 (2004) マイクロティーチング. 日本教育方法学会編「現代教育方法事典」. 図書文化 : pp.504-505
- 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研究紀要, 2 (2) : 19-26.
- 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.
- 木原成一郎・村井潤・坂田行平・松田泰定 (2007) 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 部第 56 号 : 85-91
- 木原成一郎・村井潤・加登本仁・謝絹・松下篤・林楠・松田泰定 (2009) 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 (その 2), 学校教育実践学研究, 15. (印刷中)
- 近藤勲 (1980) 教材開発をくみこんだ模擬授業とその評価法. 日本教育工学雑誌 (4)3 : 85-95.
- 中村博幸・秋尾保子・奥野雅和 (1998) 教職への理解を深めるためのマイクロティーチングの活用. 第 5 回日本視聴・放送教育学会発表論文集, 10 : 12-13.
- 長澤憲保 (1999) マイクロティーチング. 恒吉宏典・深澤広明. 授業研究 重要用語 300 の基礎知識. 明治図書 : p.256.
- 長谷川悦示・岡出美則 他 (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, 26 : 69-85.
- 日野克博 (2003) より質の高い教員養成に向けた取り組み : 模擬授業の実践から. 体育科教育 51 (4) : 26-29.
- 日野克博・谷本雄一 (2008) 大学での模擬授業の経験が教育実習における体育授業の省察に及ぼす影響. 第 59 回日本体育学会早稲田大会予稿集 : 240.
- 向山貴仁・山崎利夫 (2001) 体育授業における教授スキルの向上を目指した模擬授業の検討. 体育科教育学研究, 17 (2) : 11-27.
- 大友智 (2002) 模擬授業の意義と進め方. 体育科教育学入門 : p.257.
- 岡出美則・米村耕平・小松崎敏 他 (2001) 大学における模擬授業の展開 - 実践的指導力の育成を目指して-. 学校体育, 54 (1) : 51-53.
- 佐藤学 (2000) 教師教育におけるケース・メソッドの起源 デューイの「知性的方法」. 教師というアポリアー反省的实践へー, 世織書房 : pp.107-133.
- 志賀政男 (1994) マイクロティーチングによる授業理解 (その 3) —チームティーチングの手法の形成—. 東洋大学文学部紀要, 48 : 177-190.
- 高橋健夫 (1992) 体育授業研究の方法に関する議論. スポーツ教育学研究, 特別号 : 19-31.
- 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」作成の試み. 体育学研究, 39 : 29-47.
- 高橋健夫 (2003) 体育教師はどう変わるべきか. 体育科教育, 4 月号 : 12-16.

## 第5節 模擬授業の効果：テスト映像の開発

米村耕平・木原成一郎・日野克博・徳永隆治  
・松田恵示・岩田昌太郎

### I. 緒言

ここ数年、教員養成学部における体育科教育の分野においても教師養成の一つの方法として模擬授業が多く採用されてきている。模擬授業には、それまでの講義等で学習した教授技術や理論をある程度簡易化された実践現場に適用し、教授技術や理論の習得をはかることがその機能として指摘できる(近藤, 1980, p.85)。しかし、実際に行われている模擬授業の行い方は各教員養成大学によって異なり、その模擬授業の結果、学生にどのような学習成果(教授技術や理論の習得)を提供できたのかについてはいまだ十分な検証がなされずにいる。

他方で、体育授業を行う教師に求められる力量の一つとして「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」がいわれており、授業実践を観察し科学的・研究的に解釈することが重要視されてきている。これは、先に述べた教授技術や学習指導に関する理論の習得を基にして体育授業を解釈することであり、これが実現できれば模擬授業の成果として理解することができよう。このことから、模擬授業を体験した学生がその後どのように授業を観察し解釈できるようになったのかを明らかにしていくことは、模擬授業を行った学生にどのような学習成果を提供できたのかについて検討する一つの知見を提供できるものと考えられる。

そこで、本研究では模擬授業の成果を検討する手だてとして、学生の授業を科学的に観察する力に着目し、その観察する力の差異を明らかにできる映像テストの作成を試みた。そして、その映像テストによって、模擬授業を体験した学生が体育授業を科学的に解釈できるようになったのかについて検討した。

### II. 映像テストの作成

授業を科学的・探求的に観察することを目的としていることから、現在体育科教育学の分野でその成果がデータを基に確認されている教師行動及び授業場面と形成的授業評価との関係に着目することにした。また、授業にかかわって技能差や性差、発達段階に関する差の影響、教材の違いによる影響を極力排除するため大学生による同一教材の模擬授業を対象とした。

以上のような条件から、K大学で2005年度～2006年度に行われた初等体育科教育法の受講生による16の模擬授業の中から生徒役の成的授業評価得点、教師の相互作用数、体育の観察者チェックリストの得点に大きく差の開いた特徴的な授業実践2つ抽出した(表1, 2)。この2つの模擬授業は、「①高学年対象、②単元中の授業、③『集合・挨拶→基本的内容の学習→発展的内容の学習→まとめ』の授業の流れ」を条件に大学生によって作成されたものであり、教材は共に集団マット、生徒役の学生は模擬授業Aが16人、授業の観察役8人、模擬授業Bが生徒役14人、授業の観察役8人であった。

表1に示すとおり、模擬授業Aは、生徒役からの授業評価である形成的授業評価が5段階中5という評価であり、生徒役の学生がとても満足した授業であった。観察者による授業評価では4.07(5点満点)という高い評価を得ており、観察した学生からみてもよい体育授業であったといえる。また、16人の生徒役の学生うち、15人の学生が授業中に教師から声をかけられたと答えており、14人が役に立つ情報であったとしている。教師行動観察による相互作用行動についても、総合で60回の相互作用行動があり、特に肯定的FB行動と励ましが多く行われていた。授業

表1 模擬授業 A の特徴

形成的授業評価

n=16

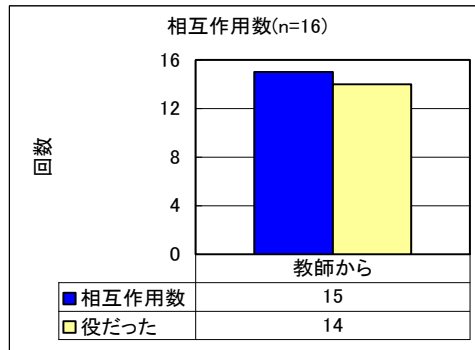
成果	1 ぶかく心にのこることや、かんどうすることがありましたか。	2.81(5)	2.73(5)
	2 今までできなかったこと(運動や作戦)ができるようになりましたか。	2.63(4)	
	3 「あっ、わかった!」とか「あっ、そうか」と思ったことがありましたか。	2.75(4)	
意欲・関心	4 せいっぱい、ぜんりよくをつくして運動することができました	2.88(4)	2.94(4)
	5 楽しかったですか。	3.00(5)	
学び方	6 自分から進んで学習することができましたか。	2.94(5)	2.88(5)
	7 自分のめあてにむかって何回も練習できましたか。	2.81(4)	
協力	8 友だちと協力して、なかよく学習できましたか。	3.00(5)	3.00(5)
	9 友だちとおたがいに教えたり、助けたりしましたか。	3.00(5)	
総合		2.87(5)	

※()の数字は形成的評価基準の数字(5段階評価)

体育科授業観察者評価

意欲的学習	1.子どもが、意欲的に学習に取り組んでいた。	4.17	4.00
	2.子どもの笑顔や拍手、歓声などがみられた。	4.17	
	3.子どもが、自ら進んで学習していた。	3.67	
授業の勢い	4.授業の場面展開が、スムーズに行われていた。	3.50	3.94
	5.移動や待機の場面が少なかった。	4.00	
	6.授業の約束事が、守られていた。	4.33	
効果的学習	7.子どもが何を学習し、何を身に付けようとしているのかが、よくわかる授業であった。	3.17	3.94
	8.子ども同士が、積極的に教え合っていた。	4.50	
	9.子どもの上達していく姿がみられた。	4.17	
教師の相互作用	10.先生は、ほめたり励ましたりする活動を積極的に行っていた。	4.33	4.50
	11.先生は、心を込めて子どもに関わっていた。	4.67	
	12.先生は、適切な助言を積極的に与えていた。	4.50	
学習環境	13.学習成果を生み出すような運動(教材、場づくり、学習課題)が用意されていた。	4.00	3.94
	14.楽しく学習できるような運動(教材、場づくり、学習課題)が用意されていた。	4.33	
	15.学習資料(学習ノート、カード)が有効に活用されていた。	3.50	
総合		4.07	

質問紙からの相互作用数



教師の相互作用行動の記録から

			個人	小集団	大集団	合計
フィードバック	発問	一般的	0	2	1	3
		具体的	3	8	2	13
	肯定	一般的	2	10	11	23
		具体的	0	0	0	0
	矯正	一般的	0	0	0	0
		具体的	0	0	0	0
	否定	一般的	0	0	0	0
具体的		0	0	0	0	
励まし			5	10	6	21
合計			10	30	20	60

授業場面の記録

授業全体	学習指導場面(I)	認知学習場面(A1)	運動学習場面(A2)	マネジメント(M)
27分	8分 00秒	4分 50秒	13分 40秒	1分 40秒
30秒	29.10%	17.60%	49.70%	3.60%
	6回	2回	5回	5回

表 2 模擬授業 B の特徴

形成的授業評価

n=14

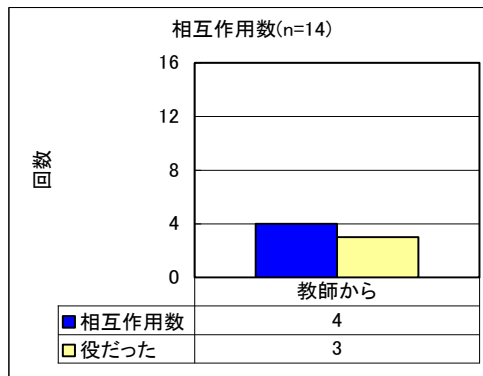
成果	1 ふかく心にとることや、かんどうすることがありましたか。	2.64(5)	2.29(3)
	2 今までできなかったこと(運動や作戦)ができるようになりましたか。	2.14(2)	
	3 「あっ、わかった!」とか「あっ、そうか」と思ったことがありましたか。	2.07(2)	
意欲・関心	4 せいっぱい、ぜんりよくをつくして運動することができました	2.64(3)	2.71(3)
	5 楽しかったですか。	2.79(3)	
学び方	6 自分から進んで学習することができましたか。	2.29(3)	2.32(3)
	7 自分のめあてにむかって何回も練習できましたか。	2.36(3)	
協力	8 友だちと協力して、なかよく学習できましたか。	3.00(5)	2.96(5)
	9 友だちとおたがいに教えたり、助けたりしましたか。	2.93(5)	
総合		2.54(3)	

※()の数字は形成的評価基準の数字(5段階評価)

体育科授業観察者評価

意欲的学習	1.子どもが、意欲的に学習に取り組んでいた。	4.25	4.46
	2.子どもの笑顔や拍手、歓声などがみられた。	4.63	
	3.子どもが、自ら進んで学習していた。	4.50	
授業の勢い	4.授業の場面展開が、スムーズに行われていた。	2.88	3.22
	5.移動や待機の場面が少なかった。	3.38	
	6.授業の約束事が、守られていた。	3.43	
効果的学習	7.子どもが何を学習し、何を身に付けようとしているのかが、よくわかる授業であった。	4.13	4.17
	8.子ども同士が、積極的に教え合っていた。	4.38	
	9.子どもの上達していく姿がみられた。	4.00	
教師の相互作用	10.先生は、ほめたり励ましたりする活動を積極的に行っていた。	2.57	2.87
	11.先生は、心を込めて子どもに関わっていた。	3.25	
	12.先生は、適切な助言を積極的に与えていた。	2.75	
学習環境	13.学習成果を生み出すような運動(教材、場づくり、学習課題)が用意されていた。	3.88	3.71
	14.楽しく学習できるような運動(教材、場づくり、学習課題)が用意されていた。	4.38	
	15.学習資料(学習ノート、カード)が有効に活用されていた。	2.88	
総合		3.69	

質問紙からの相互作用数



教師の相互作用行動の記録から

		個人	小集団	大集団	合計	
フィードバック	発問	0	2	2	4	
	肯定	一般的	1	6	0	7
		具体的	0	3	0	3
	矯正	一般的	0	0	1	1
		具体的	1	2	0	3
	否定	一般的	0	0	0	0
		具体的	0	0	0	0
励まし		0	1	0	1	
合計		2	14	3	19	

授業場面の記録

授業全体	学習指導場面(I)		認知学習場面(A1)		運動学習場面(A2)		マネジメント(M)	
	8分	10秒	2分	00秒	13分	00秒	2分	20秒
25分	32.00%		7.80%		51.00%		9.20%	
30秒	9回		1回		6回		10回	



場面の記録では，形成的授業評価に負の影響を及ぼすマネジメント場面の時間数が 3.6%と 10%を切っており，形成的授業評価に正の影響を及ぼす運動学習場面は 49.7%で約 50%程度確保することができていた。

他方，模擬授業 B は，表 2 に示すとおり，形成的授業評価は 5 段階中 3 という評価であり，生徒役の学生が満足した授業であるとはいえない評価であった。観察者による授業評価では 3.69（5 点満点）であり，模擬授業 A に比して低く，観察した学生からみても満足のいく体育授業ではなかったといえる。また，14 人の生徒役の学生うち，4 人の学生が授業中に教師から声をかけられたと答えており，3 人が役に立つ情報であったとしており，この人数も模擬授業 A に比して低くなっている。教師行動観察による相互作用行動についても，総合で 19 回であり模擬授業 A の 3 分の 1 程度であった。授業場面の記録では，マネジメント場面の時間数が 9.2%と 10%を切っており，運動学習場面は 51%程度確保することができていた。しかしながら，場面数が模擬授業 A より多く，授業場面が頻繁に変わるといふあまり落ち着きのない授業であった。

また，以上のような 2 つの授業実践の特徴をより際立たせるために，両授業編集し各 15 分程度のテスト映像を作成した。

### Ⅲ．映像テストの検証

このテスト映像の効果を確認するため，2007 年度体育科教育法受講生を対象にして模擬授業の前後に映像テストを視聴させ（表 3）2 つの授業実践に対する気づきを記述させた。そして，その内容が科学的観点からどの程度記述できたのか，そしてその記述数が模擬授業の前後でどの程度変容したのか授業評価得点，教師の相互作用数，体育の観察者チェックリストの項目から検討を行った。なお，教育実習の影響を排除するため映像テストにおける気づきの分析は，教育実習に行っていない 2 年生 28 名を対象とした。

表 3 2007 年度初等体育科教育法シラバス

①オリエンテーション・教師としての使命と体育授業	
②「生きる力」と体育授業 1	
③「生きる力」と体育授業 2	
④体育の授業づくり(チャレンジゲーム)	
⑤体育の授業づくり(表現運動)	
⑥体育の授業づくり(ボール運動)	
⑦体育の授業づくりの基本的な考え方と実践	
⑧体育授業における目標の考え方	
⑨体育授業の観察・評価の方法	
⑩模擬授業づくり(1)役割分担と学習内容の決定	
⑪模擬授業づくり(2)体育館でのリハーサル	<u>テスト映像視聴(事前)</u>
⑫模擬授業 1	
⑬模擬授業 2	
⑭データから見る模擬授業の反省	<u>テスト映像視聴(事後)</u>

その結果，表 4 に示すとおり，模擬授業 A 及び模擬授業 B における体育の授業データ（教師の相互作用行動，体育の授業場面）に関する記述を確認することができた。これは，本研究で作成したテスト映像が，体育授業を授業データの観点からの観察記述できることを可能にしていることから，テスト映像としての有効性を示すものである。また，模擬授業 A 及び模擬授業 B のテスト映像についての総記述は，模擬授業前後で共に増加し，体育授業データに関する記述も同様に増加していた。特に，模擬授業 A では教師の相互作用行動数に関する記述とマネジメントに関する記述が増加し，模擬授業 B では，教師の相互作用行動，マネジメントに関する記述にくわえて，学習指導場面に関する記述が大きく増加していた。また，評価の高い模擬授業 A の方が，模擬授業 B より記述数が多くなっていた。このように，模擬授業の前後でその記述数に増加する傾向が見られることから，本映像テストは，模擬授業の前後で生じる学生の観察する力の差異を明らかにすることができると考えられる。

くわえて，この映像テストから，学生は模擬授業の活動を行うことによって，体育授業をより詳細に観察できるようになり，特に教師の相互作用行動，体育の授業場面の観点からの観察ができるようになったことを示唆しており，模擬授業の効果が認められた。また，体育授業は評価の高い模擬授業 A の方が，評価の低い模擬授業 B よりも記述しやすいことが明らかになった。

しかしながら，映像テストを見て記述された内容は，授業データに関するもののほか，学習内容や教材，授業の改善策など多様であり，本映像テストから体育授業に関する情報の収集が学生にとってどの程度可能となるのかさらなる検討が必要である。

表 4 模擬授業前後による記述数の変化（n=28）

	相互作用行動		期間記録				合計	記述総数
	FB数	肯定的	マネジメント	学習指導	運動学習	認知的学習		
模擬授業前の授業A	14	13	4	2	1	1	35	85
模擬授業後の授業A	17	18	12	3	1	1	52	116
模擬授業前の授業B	3	0	7	2	0	0	12	45
模擬授業後の授業B	14	6	4	6	0	1	31	80

#### IV. まとめと課題

本研究で作成したテスト映像は，学生が体育授業を授業データ（教師の相互作用行動，体育の授業場面）の観点から観察記述できることを可能とし，模擬授業の前後で生じる学生の体育授業を観察する力の差異を明らかにできることが確認できた。さらに，この映像テストを用いることによって，学生は模擬授業の作成及び実施，観察の活動を通して，体育授業をより詳細に観察できるようになることが明らかになり，模擬授業の効果が認められた。

しかしながら，映像テストを見て記述された内容は，とても多様であり，本映像テストから授業に関する情報の収集が学生にとってどの程度可能となるのかについて検討することが課題となる。このような課題が明らかになることによって本映像テストの有効性および模擬授業実施の多様な効果がさらに明らかになると考える。

<引用文献>

木内剛（2005）問題 50 模擬授業の意義と方法についてのべよ．柴田義松・山崎準

二 編 教育の方法と技術. 学文社：東京.

近藤勲(1980)教材開発をくみこんだ模擬授業とその評価法. 日本教育工学雑誌 (4)3：85-95.

松田伯彦・松田文子・宮野祥雄(1978)教育実習生によるマイクロティーチングにおけるフィードバックの効果：I. 千葉大学教育学部研究紀要(27)：17-27.

長澤憲保(1997)反省的教授行為の形成を促すマイクロティーチングの基礎研究. 学校教育研究(9)：1-10.

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－. 日本教育大学協会会報第 88 号.

## 第 6 節 模擬授業の効果：評価枠組みの開発

木原成一郎・徳永隆治・日野克博・米村耕一・  
松田恵示・岩田昌太郎

### I. 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はっきりと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(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「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(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, ・山崎(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, 高橋他(1994)が開発した「形成的授業評価票」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(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, 1996)が注目されている。また, 木原(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(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べ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。

## II. 研究の方法

### 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1. R 大学の「体育科教育研究」の授業計画

授業の前半

授業回数	学習内容・活動	第1グループ	第2グループ
1	オリエンテーション		
2	体育教師に求められる資質・能力とは①【講義】		
3	体育授業を設計する能力とは①【講義】		
4	体育授業を設計する能力とは②【講義】		
5	体育授業を運営する能力とは【講義】		
6	MT授業(グループ)	ハードル	ボール運動(バレー)
7	MT授業(グループ)	幅跳び	高跳び
8	体育授業における教授技術とは①【講義】		
9	体育授業における教授技術とは②【講義】		
10	MT授業(グループ)	バスケ	マット
11	MT授業(グループ)	鉄棒	
12	運動観察・分析能力とは【講義】		
13	体育授業の評価能力とは【講義】		

授業の後半

授業回数	学習内容・活動	第1授業者	第2授業者
14	MT授業(個人)		器械運動(跳び箱)
15	MT授業(個人)		短距離・リレー
16	MT授業(個人)		体づくりの運動
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)		表現運動
21	MT授業(個人)		体づくりの運動
22	MT授業(個人)		ボール運動
23	MT授業(個人)		陸上運動(走り高跳び)
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 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。

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・グルーピング、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 体づ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(中学年)
- 13 模擬授業⑨ 保健(高学年)
- 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

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、に「④まとめ」で終わるといふ展開であった。

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、児童役の学生が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、児童役の学生が16名で教師役サポートグループが9人、授業観察グループが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成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成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。

### 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成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,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。

### Ⅲ. 結果と考察

#### 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。

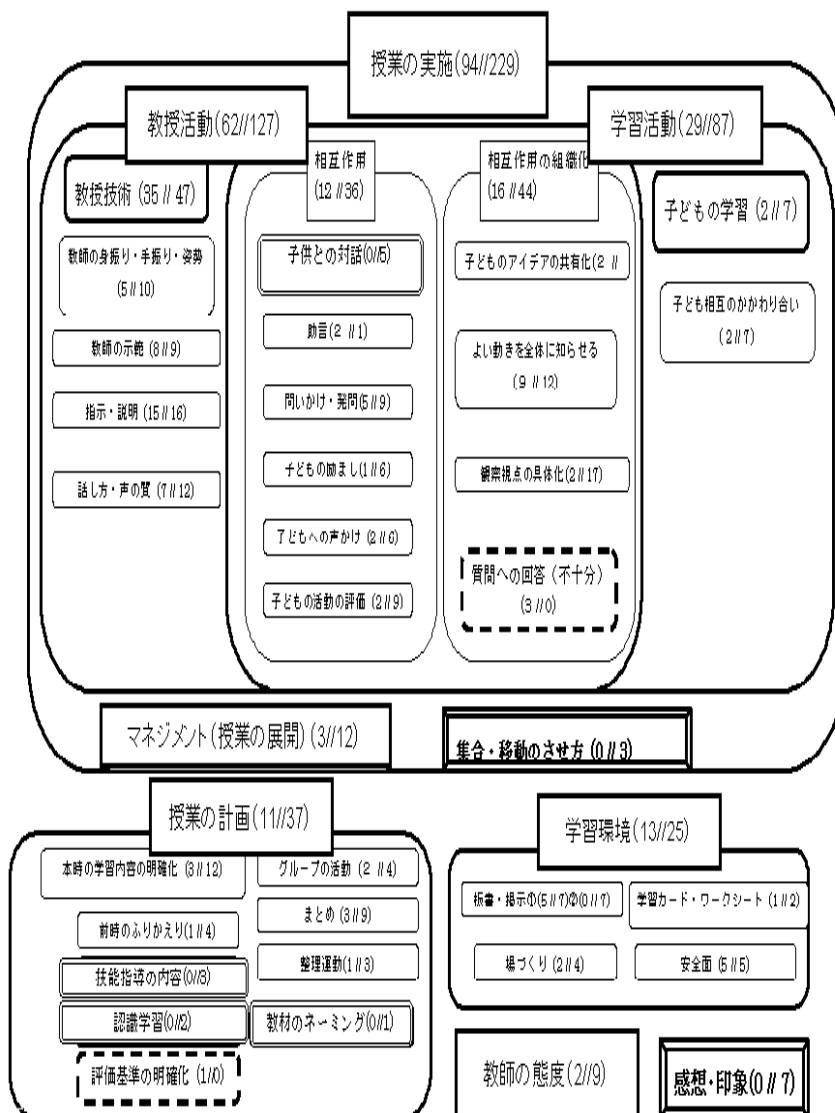


図1 模擬授業後にテスト映像を見た学生の感想を分類したカテゴリー:( // )内の左はR大学2年の数(N:90)を、右は3年のY大学とR大学の数(N:370)を示す。

この「授業の実施」より以前に授業を準備する段階で必要な要素が「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。

## 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. 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ーは、中カテゴリーの「集合・移動のさせ方」であった。このカテゴリーは、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。

#### 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。

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できるワークシートなどがあるともっと良くなると思う
			2
			せっかく感想を話し合わせたので、ワークシートなどに書かせて残るようにすればもっとよくなった
	場づくり	2	4
		マットの位置をもう少し離すことで演技が大きくなるのでは。	マットの間が狭いような気がする
		2 班と 4 班がとなり同士のマットでやっているが 1 個離れたほうがいい。	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	5	7
		黒板があったらもっと良かったのに。	黒板があったらもっと良かったのに。

	掲示		めあてもはった方がよい(はってあったか?)		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
	板書 掲示 2 効果	0		7	目当てや回り方の例が画用紙にかいてあって分かりやすかった
					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った
安全面	5	5	安全面の注意があまりされていなかった気がします	5	安全面の注意があまりされていなかった気がする
			マットとマットの位置が近くて危険ではないか		マットとマットの位置が近くて危険ではないか

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。

## 2) 「教授技術」の具体例

表4は、「授業の実施」のカテゴリーの中で「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となる技能である。模擬授業を体験した2年生はこの課題に気づいたので、「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。

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
			ポイントを考えさせ子どもから引き出させたり、強調していたのでわかりやすかった
	教師 の 示範	15	教師が例を提示しているのがよい
			示範をするとき、気をつけるポイントをいってよかった
		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
			「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	話しながら身振り手振りや中腰になったりと姿勢もうまいと思った	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。
		話すとき、子どもの目線にしゃがんでいてよかった		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	どこがよかったかを見童に質問しているのもよい	9	話しながら身振り手振りや中腰になったりと姿勢もうまいと思った
		フィードバックして全体にみせたあとの「どこがよかったか」を発問していた		

### 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。

「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、体育授業において見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。

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%)
マネジメント・授業の展開	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
		マナーマネジメント上手い
	R大学:2年生=0名	R大学:2+3年+Y大学:3年=3名(1%)
集合・移動のさせ方	0	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

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」は時間の無駄なく見童を行動させる要素である。この2つの要素は、教育実習の際に見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見童役であるため、特にこの要素は指導者の技能として必要とされないため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、教師役の学生は見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。

#### IV. 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
	学習活動	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
	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。

#### <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.

## 第7節 模擬授業の効果: 授業改善の事例研究

木原成一郎・村井潤・加登本仁・謝娟・  
松下篤・林楠・松田泰定

### I. 問題の所在

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も明らかにすることが求められている。

模擬授業は, 体育の授業を計画し実施し改善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行うことが多い。例えば, 岸本(1995), 向山・山崎(2002), 長谷川他(2003), 日野(2003), 木原他(2007), 岩田(2007)によれば, 「教授技術」や「授業実施能力」, また「授業評価能力」, さらに「省察」が, これまで模擬授業の目標や成果とされてきた。福ヶ迫他(2007)や木原他(2008)は, 大学の体育科目で指導される模擬授業の効果として, これらに加えて体育の授業を観察する能力が求められると提案した。それでは, 模擬授業を通して, 体育の授業を観察する能力を模擬授業の効果として期待することにどのような意味があるのだろうか。

学生が体育授業を観察し, その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たとする。そうすればその学生は, 教育実習の最初にモデル授業として指導教員の授業を観察し, 指導教員の教授技術や指導計画, 子どもの学習の実態などの体育授業の要素に気づくことができる。これらの体育授業の要素に気づいた教育実習生は体育を教えるために何を学べばいいのかという目標を意識して教壇実習に取り組むことができるであろう。

木原他(2008)は, 米村他(2008)が開発した模擬授業のビデオ画像を模擬授業を受講した学生に視聴させ自由に感想を書かせる調査を実施し, このビデオ画像を視聴した学生が気づくことができる体育授業の要素の枠組みを表1のように提案した。この表1の体育授業の要素は, 図1のように構造化される。つまり, 図1にある太線で囲った大カテゴリーの「授業の実施」「授業の計画」「学習環境」「教師の態度」, また実線で囲った中カテゴリーの「教授活動」「学習活動」「授業の展開, 集合と移動」, さらに点線で囲った小カテゴリーの「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」である。

表1 体育の授業を観察する枠組み: 木原他(2008)

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		

図1の体育授業の要素の構造は、次の3点から説明される。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」を子どもの学習規律や行動の統制に関する「授業の展開、集合と移動」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「授業の計画」と場づくりや安全確保等の「学習環境」がある。第3に、「教師の態度」が他のカテゴリー全体を支えているのである。

教育実習前に実施した模擬授業の後に、米村他（2008）が開発した模擬授業のテスト映像を学生に視聴させ書かせた感想が、この体育授業の要素の枠組みをカバーしていれば、この模擬授業は、授業を観察する観点を養成する上で効果があったといえるであろうと考えた。

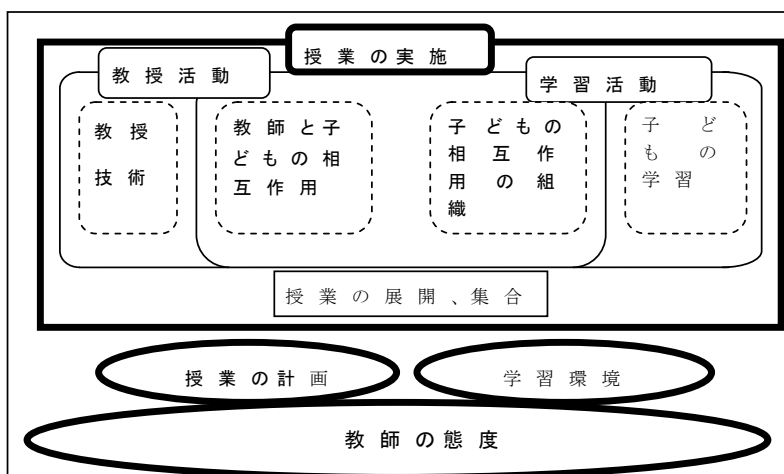


図1 体育の授業を観察する枠組み：カテゴリーの構造

本研究の目的は、体育の模擬授業を観察して体育授業の要素に気づくことができたのかという観点から、広島大学教育学部の「初等体育科教育法Ⅰ」で実施した模擬授業の効果を明らかにすることである。

## Ⅱ. 研究の方法

### 1. 対象の授業の概要

広島大学初等教育教員養成コースでは表2のように、小学校教員免許取得のために、3, 4セメスターに選択必修の「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。

本研究の対象は、2008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を体験した学部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「初等体育科教育法Ⅰ」のうち、どちらかの曜日の授業を受講した。

表2 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)

セク-	1	2	3	4	5	6	7	8
科目名			初等体育	体育科学 習材講義	初等体育 科教育法 Ⅰ	初等体育 科授業研 究	初等体育 科教育法 Ⅱ	
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	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	
学生数			約180	83	205	25	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		インターナッ プ型実習(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	185	183		29

受講生は、マット運動かソフトバレーボールのどちらかを選択し、模擬授業を行った。

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3 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)	川跳び又は側転とお話マ 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

米村他(2008)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」と指示し10分間で自由に記述させた。この課題を模擬授業前と模擬授業後に同一の条件で実施した。視聴させた2種類のテスト映像のうち、生徒役の学生が行った形成的授業評価の結果が高かった方の映像の感想を分析の対象とした。また、模擬授業前と模擬授業後におけるテスト映像の感想の両方を分析の対象とし、受講した3年生計250名の感想文の中から、無作為に抽出した計20名の記述を用いた。

記述の分類と命名はKJ法(川喜田,1967)を用いて行った。分類の際には、分析の対象の感想を、意味のまとまりごとに区分してひとつの記述として分類した。

なお、KJ法を用いた分類は、模擬授業を指導した大学教員1名(16年現職に従事)とTAとして指導した大学院生3名(うち1名は19年間小学校教員に従事)で行った。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。

## Ⅲ. 結果と考察

### 1. 模擬授業前の感想の分類結果

図2は模擬授業前の感想を分類し命名したカテゴリーとカテゴリー間の関係を示している。

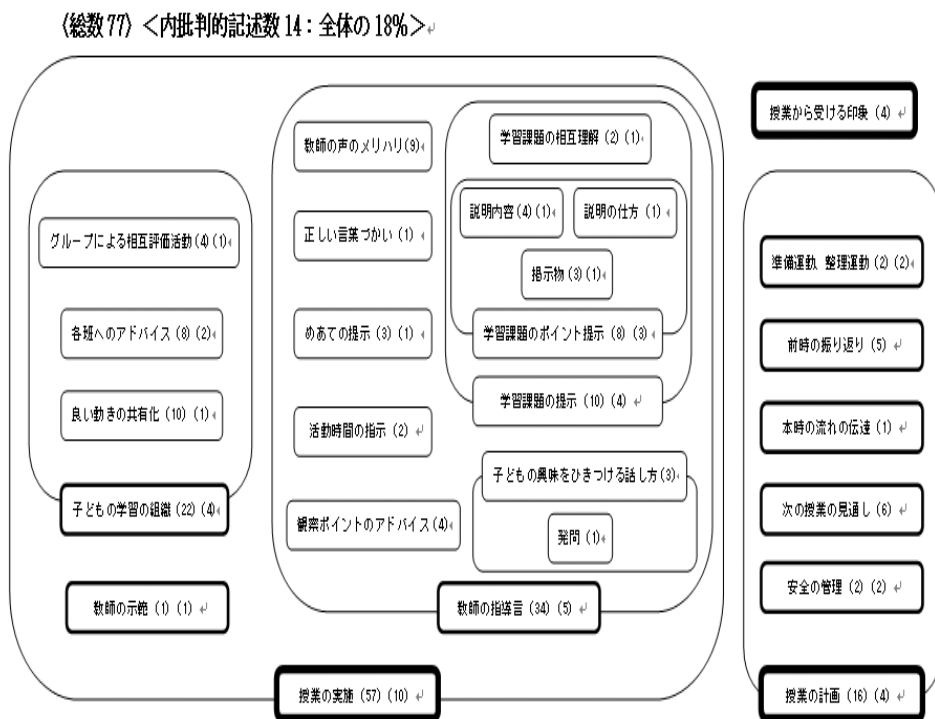


図2 模擬授業前の感想のカテゴリー分類図

大カテゴリーは、太線枠で囲った「授業の実施」と「授業の計画」と「授業から受ける印象」の3つである。授業実施段階の要素の大カテゴリー「授業の実施」は、教師の一斉指導場面の発話を中心とする「教師の指導言」と子どもの学習を促す発話を中心とする「子どもの学習の組織」、さらに「教師の示範」からなる。授業計画段階の大カテゴリー「授業の計画」は、安全のための場づくりであ



る「安全の管理」,「準備運動・整理運動」や「前時の振り返り」という授業内容や授業展開を含んでいる。大カテゴリー「授業から受ける印象」は一般的な印象であり,教師役の学生の教師としての身なりやふるまいである大カテゴリー「教師としての態度」を意味するものではなかった。

## 2. 模擬授業後の感想の分類結果

図3は,模擬授業後の感想を分類し命名したカテゴリーとカテゴリー間の関係を示している。

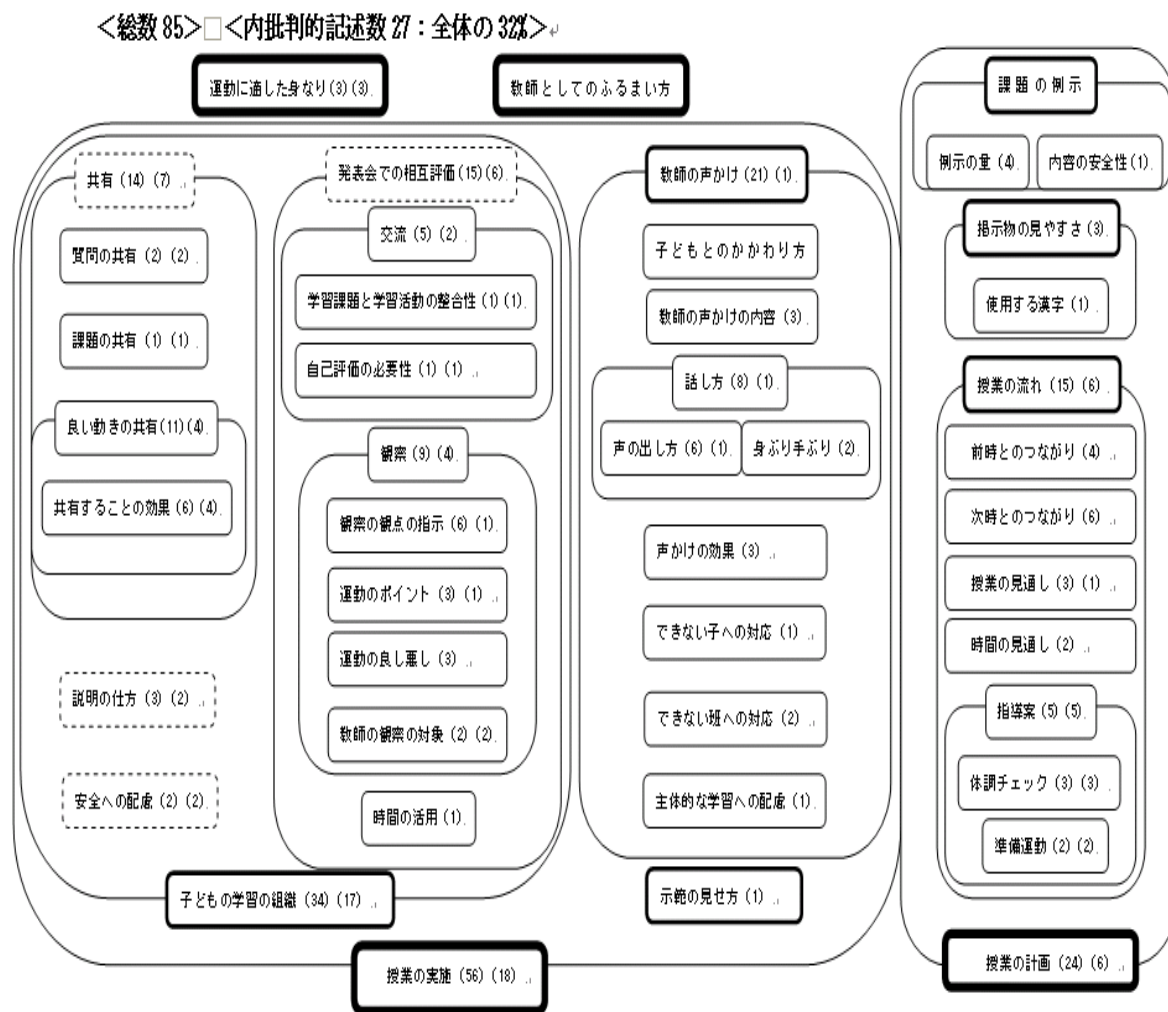


図3 模擬授業後の感想のカテゴリー分類図

大カテゴリーは,太線枠で囲った「授業の実施」と「授業の計画」と「教師としてのふるまい方」「運動に適した身なり」の4つである。大カテゴリー「授業の実施」は,中太線枠で囲った中カテゴリー「教師の声かけ」,「子どもの学習の組織」,さらに「示範の見せ方」からなる。この中カテゴリー「教師の声かけ」は,教師の一斉指導場面と個別指導場面の発話を中心とする子どもへの働きかけである。

そして,中カテゴリー「子どもの学習の組織」は,点線枠で囲った4つの小カテゴリー,つまり,子どもに学習課題を共有させる発話の「共有」とグループの発表会で子どもの観察を促す「発表会での相互評価」,一斉指導場面の「説明の仕方」,安全な場づくりの「安全への配慮」から構成される。右側にある大カテゴリー

一 「授業の計画」は、中太線枠で囲った3つの中カテゴリから構成される。それは、「課題の例示」という授業の内容の説明、「授業の流れ」という授業展開、「掲示物の見やすさ」という学習環境の整備に相当するカテゴリである。上部にある太線枠で囲った大カテゴリ「教師としてのふるまい方」「運動に適した身なり」は、教師役の学生の行動と服装等の身なりに関する教師らしさという観点から見た記述である。

表5は、模擬授業後の感想を分類して得られたカテゴリごとに、そのカテゴリの内容を示す感想の代表例を示したものである。

表5 模擬授業前のカテゴリと具体的記述の代表例

\*のついた記述は批判的記述例

<b>(1)授業の実施</b>	
<b>1.子どもの学習の組織</b>	
1.1 共有	
1.1.1 良い動きの共有	1.1.1.新しいアイデアが出たら全員に見せる。
1.1.1.1 共有することの効果	1.1.1.1.途中で見せることで、他の班への刺激につながる。
1.1.2 質問の共有	*1.1.2.同じ質問が複数回出るなら、全体で説明する方が効率的である。
1.1.3 課題の共有	*1.1.3.最初のポイントを発表させるとき先生対一人の児童の会話になっていた。全員に向かって発表させる方がよい
1.2 発表会での相互評価	
1.2.1 交流	1.2.1.各班の交流会を位置づける
1.2.1.1 学習課題と学習活動の整合性	*1.2.1.1.交流は多かったが、前転のポイントをおさえて活動できていたかは疑問である。
1.2.1.2 自己評価の必要性	*1.2.1.2.他の班からアドバイスをもらった後に、自分たちで振り返る時間が必要。
1.2.2 観察	1.2.2.いろいろな班の発表がみられるのはよい。
1.2.2.1 観察の観点の指示	1.2.2.1.見合うポイントを明確に指示するのはよい。
1.2.2.2 運動のポイント	*1.2.2.2.ぶつかるかもしれない。
1.2.2.3 運動の良し悪し	1.2.2.3.改善点も指摘し合うよう促されていたのが良い。
1.2.2.4 教師の観察の対象	*1.2.2.4.片方のマットだけにいるのではなく、2回目の発表時は反対側のマットを見るべき。
1.2.3 時間の活用	1.2.3.発表のさせ方は時間を有効に使うための工夫がなされている。
1.3 説明の仕方	*1.3.「5回の前転ジャンプ」を演技に組み込むという説明がわかりにくかった。
1.4 安全への配慮	*1.4.発表時に隣同士のマットでやるのは少し危ないかもしれない。
<b>2.教師の声かけ</b>	
2.1 話し方	
2.1.1 声の出し方	2.1.1.はきはきして聞いて取りやすい。
2.1.2 身ぶり手ぶり	2.1.2.ジェスチャーを交えた説明は、児童に伝わりやすい。
2.2 子どもとのかかわり方	2.2.子どもとの関わり方が上手だったので、子どもの活動も活発だった。
2.3 教師の声かけの内容	2.3.子どもに対する個人対応と全体対応の両方ともうまく、褒める・励ますができていた。
2.4 声かけの効果	2.4.児童への声かけが意欲向上に効果的。
2.5 できない子への対応	2.5.できない子どもへもきちんとアドバイスできていた。
2.6 できない班への対応	2.6.うまく進んでない班や困っている子どもへの声かけなどの配慮がなされていた。
2.7 主体的な学習への配慮	2.7.巡回時の子どもとのやりとりは、アドバイスしつつも子どもに考える余地を残す。
<b>3.示範の見せ方</b>	3.見本を見せるときに、リズムを取ったりコツを教えながら行っていたのがわかりやすい。
<b>(2)授業の計画</b>	
<b>1.課題の例示</b>	1.はじめにいくつかの案を提示したのは、児童が考えやすかった。
1.1 例示の量	*1.1.1.示範や図を用いた説明は具体的でよいのだが、4つも提示されると児童は工夫しにくい。

1.2 内容の安全性	* 1.2.外側から内側へ向かって前転ジャンプをして真ん中で向かい合う動きを例として提示していたが、安全性の面でやや不安がある。
<b>2.掲示物の見やすさ</b>	2.見えやすい位置に掲示するのが良い。
2.1 使用する漢字	* 2.1.「劇」という漢字は学習しているのか？
<b>3.授業の流れ</b>	
3.1 前時とのつながり	3.1.生徒と一緒に前時の振り返りをするのでコツをしっかりと確認できる。
3.2 次時とのつながり	3.2.次時に発表会をすることを伝えることで意欲がわく。
3.3 授業の見通し	3.3.授業の最初に今日することを児童に伝えることで、児童は見通しをもって活動できる。
3.4 時間の見通し	3.4.活動時間をあらかじめ指示できていたので動きやすい。
3.5 指導案	
3.5.1 体調チェック	* 3.5.1.体調チェックがないのは？
3.5.2 準備運動	* 3.5.2.安全確認・体調チェック・準備運動は入れるべきではないか。
(3)運動に適した身なり	* (3)髪の毛は結んだ方がよい。
<b>(4)教師としてのふるまい方</b>	(4)堂々としていて、見ていて安心感がある。しっかりとしゃべるのは大切。

### 3. 模擬授業前と模擬授業後の感想の相違点

模擬授業前と模擬授業後の感想の分類結果を比較して、変化した点とその変化を生んだ要因を考察する。

第1に、模擬授業前と模擬授業後の大カテゴリーを比較すると、「授業の実施」と「授業の計画」は同一であり、模擬授業前の一般的な印象を語った「授業から受ける印象」は模擬授業後には無くなりその代わりに、教師役の学生の行動や服装等の身なりから受ける教師らしさを意味する「教師としてのふるまい方」「運動に適した身なり」というカテゴリーが登場した。

第2に、模擬授業前と模擬授業後の中カテゴリーを比較すると、模擬授業前の「授業計画」の中にある「準備運動、整理運動」「前時の振り返り」「本時の流れの伝達」「次の授業の見通し」は模擬授業後の「授業の流れ」に含まれるカテゴリーである。また「安全の管理」は模擬授業後には「授業の計画」という計画段階には見られなくなるが「授業後の実施」という授業の実施段階のカテゴリー「安全への配慮」として出現する。逆に模擬授業前になかった「課題の例示」「掲示物の見やすさ」という中カテゴリーが新たに登場する。

「授業の実施」の中にある中カテゴリーに関しては、「教師の示範」は「示範の見せ方」に、「教師の指導言」は「教師の声かけ」に対応し、「子どもと学習の組織」は模擬授業前後で変化はないので、前後の変化はないと考えられる。

模擬授業前にはなく模擬授業後に出現した「運動に適した身なり」と「教師としてのふるまい方」は、表1にあった「教師の態度」と同一のカテゴリーである。この「堂々としていて、見ていて安心感がある」とか「髪の毛は結んだ方がよい」という学生の記述を含むカテゴリーを出現させた要因は、模擬授業で教えるという体験をしたことと共に、「教育実習指導 A」（表2参照）の説明会で「教師としての態度」の講話を聞いたことにあると思われる。

模擬授業後の感想で教師役の女子学生がピアスをしていたことを問題であると指摘したA君は、模擬授業後に行ったインタビューで次のように述べた。

「授業をするのであれば、その、やるからにはちゃんと、まず、自分が見られるって思わないと、じゃないですか。今回は学生だけど、子どもだったらほんとだったら、すごく先生を見るから、もしここにピアスしてたら、あ先生ピアスしてていいなみたいな。なんかもう、あるべき姿ってのがなんか自己検閲っていうか、一回自分が授業をするスタイルになった時に、ほんとにこれで、子どもたちの前に立っていいのかなみたいな、は考えるべきではないのかなって。僕もだか

ら、僕は模擬授業したときは、ジャージもシャツも入れてたし、〈後略〉」

模擬授業を実施している同時期に、模擬授業後に実施される「教育実習指導 A」の説明会があった。そこでは、附属小学校の3日間の「教育実習指導 A」のために、まず教師として必要な心構えや態度が指導されると共に、授業や子どもを観察する視点、附属小学校までの交通手段の説明等がなされた。特に、教師として必要な心構えや態度として、教育実習生の身分であろうと学校では教師であり、教師として求められる「服装や身だしなみ」、子どもへの「公平な態度」や子どもの「個人情報保護」「危険の管理」の徹底が指導される。A君が、「服装や身だしなみ」の点からピアスをしていた教師役の女子生徒を「教師としてのあるべき姿」ではないと判断した背景には、このような教師として必要な心構えや態度の指導があったように思われる。

第3に、模擬授業前と模擬授業後の小カテゴリーを比較すると、模擬授業前よりも模擬授業後の方が中カテゴリー「子どもの学習の組織」の内容が詳細になり、個数も22個(29%)から34個(40%)に増加している。模擬授業前の「グループによる相互評価活動」は授業の最後に行った発表会で班の相互の評価を組織した教師の働きかけのことであり、事後の「発表会での相互評価」に対応している。ただし、模擬授業後の「発表会での相互評価」は、教師が行った「相互評価」の組織の対象の違いによってさらに「交流」「観察」「時間の活用」と区分され、「交流」と「観察」はより細分化したカテゴリーに分類される。

また、「良い動きの共有化」は集団で運動するマット運動の作品を創る練習で生徒役の学生が良いアイデアを出した時にその作品を学級全体に紹介した教師の働きかけであり、事後の「共有」に対応する。ただし、「共有」は「質問の共有」「課題の共有」「良い動きの共有」と共有した動きの内容によってさらに分類される。

さらに、模擬授業前の「各班へのアドバイス」は事後の「説明の仕方」に相当する。

模擬授業で教師役と生徒役を体験した受講生は、授業の最後に行った発表会で班の相互の評価を組織した教師の働きかけに関して、教師の働きかけた対象をより具体的に気づけたことを示している。同様に、生徒役の学生が良いアイデアを出した時にその作品を学級全体に紹介した教師の働きかけに関しては、生徒役が共有した動きの内容をより具体的に気づくことができたことを示している。この変化を生んだ要因は、模擬授業で教師役と生徒役を体験したことが、「子どもの学習」を組織する教師の働きかけをより具体的に気づかせたことにあると思われる。

第4に、模擬授業前後の感想の変化をその数の変化という点から検討する。感想の記述の総数は、77個から85個に増加したがそれほど大きな増加ではない。ところが、問題点の指摘等の否定的な評価が模擬授業前14個(18%)に対し模擬授業後は27個(32%)と2倍近くに増加している。

木原他(2007)によれば、2006年度前期に実施した「初等体育科教育法 I」の模擬授業では、多くの学生が模擬授業後に、自分たちの指導に問題があることに気づけたとしている。その問題とは、「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、「生徒の思い」という授業を受ける子どもの視点である。こうした「自分たちの指導の問題点」に気づいたことが、模擬授業を観察するレベルを向上させ、テスト映像を視聴した際の否定的な評価の増加につながったと思われる。

#### 4. 模擬授業後の感想と「体育の授業を観察する枠組み」(木原他, 2008)との比較

図2の模擬授業後の感想には、表1「体育の授業を観察する枠組み」の「授業の実施」と「授業の計画」と同一名称の太線枠で囲った大カテゴリー、そして「教

師の態度」と同一内容と考えられる太線枠で囲った大カテゴリーの「運動に適した身なり」と「教師としての振る舞い」がある。

また、表 1 のマットの場づくりや掲示物を準備するなどの大カテゴリーの「学習環境」は独立したカテゴリーとして図 2 には分類されていない。ただし、図 2 の「授業の実施」の中の点線で囲った小カテゴリー「安全への配慮」は、実際の記述に「発表時に隣同士のマットでやるのは少し危ないかもしれない」とあるようにマットの場づくりに着目したカテゴリーであり、「授業の計画」にある中太線枠で囲った中カテゴリー「掲示物の見やすさ」とともに表 1 の「学習環境」にあたるカテゴリーと考えられる。

さらに、表 1 の中カテゴリー「教授活動」は教師の一斉指導や個別指導を意味し、「うまく進んでない班や困っている子どもへの声かけなどの配慮がなされていた」という実際の感想を含む図 2 の中太線枠で囲った中カテゴリー「教師の声かけ」に相当する。そして、図 2 の「教師の声かけ」の中の小カテゴリー「話し方」は、「はきはきして聞いて聞き取りやすい」という実際の感想にあるように発話や身振りで直接子どもに指導する行動なので、表 1 の小カテゴリーの「教授技術」に相当すると思われる。これと同様に図 2 の小カテゴリー「教師の声かけの内容」は、「子どもに対する個人対応と全体対応の両方ともうまく、褒める・励ますができていた」とあるように、表 1 の小カテゴリーの「教師と子どもの相互作用」に相当する。さらに、表 1 の小カテゴリーの「子どもの相互作用の組織」は、「新しいアイデアが出たら全員に見せる」や「各班の交流会を位置づける」という記述を含む、図 2 の小カテゴリー「子どもの学習の組織」に対応すると思われる。

しかし、表 1 の中カテゴリー「学習活動」と「授業の展開、集合と移動」、さらに小カテゴリー「子どもの学習」は、図 2 の中にはみあたらない。模擬授業の体験は、受講生に対してこれらのカテゴリーへの気づきをあまり促さなかったといえる。

模擬授業は学生が生徒役を演じているので、教師役の学生は生徒役の学生の集合や移動をスムーズに行うことができ、計画した内容を展開することに困難を感じない。そのために、「移動する前に移動の仕方を説明した方がよい」等の「集合と移動」に関わる観点への記入が見られなかったと考えられる。

また、まだ実際の小学生を教えた経験がないために、「子どもたち同士のかかわり合いがたくさんあった」等の子どもの学習そのものにかかわる「子どもの学習」という観点への記述がなかったのだと思われる。

#### IV. まとめ

本研究の目的は、体育の模擬授業を観察して体育授業の要素に気づくことができたのかという観点から、広島大学教育学部の「初等体育科教育法Ⅰ」で実施した模擬授業の効果を明らかにすることである。その結果は次のようにまとめられる。

1. 模擬授業で教師役と生徒役を体験したことが、「子どもの学習」を組織する教師の働きかけという体育授業の要素をより具体的に気づかせたと思われる。また、模擬授業後の反省会で先生役の学生の「授業の問題点」に気づいたことが、模擬授業を観察するレベルを向上させたと思われる。さらに、模擬授業に加え、教育実習のガイダンスで「教師としての態度」の講話を聞いたことが「教師の態度」に対する見方を意識させたと思われる。
2. 模擬授業では生徒役が大学生であるため、子どもの学習活動そのものや「集合と移動」の指導は意識しにくい観点である。しかし、小学校の教育実習ではこれらは重要な体育授業の要素である。反省会で模擬授業と小学校の教育実習との条件の違いを踏まえてこれらの要素の重要性をさらに説明する必要

がある。

3. 総じて、分析の対象とした模擬授業は体育授業を観察してその要素に気づくという観点から一定の効果が見られたといえよう。ただし子どもの学習活動そのものや「集合と移動」の指導という意識しにくい要素に気づかせるために模擬授業の進め方を改善する課題が残された。

<謝辞>資料の収集にご協力いただきました広島大学教育学部 2008 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。

#### <文献>

- 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。
- 川喜田二郎(1967)『発想法』中公新書。
- 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.
- 木原成一郎, 村井潤, 坂田行平, 松田泰定(2007)「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.
- 木原成一郎・日野克博・米村耕平・徳永隆治・松田恵示・岩田昌太郎(2008)「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」日本体育学会第 59 回大会予稿集。
- 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.
- 教育職員養成審議会(1997)「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (第 1 次答申)」1997 年 7 月公表。
- 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」
- 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.
- 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』No.32.pp.33-42.
- 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。
- 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)』
- 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.
- 米村耕平・木原成一郎・日野克博・徳永隆治・松田恵示・岩田昌太郎(2008)「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 (その 1)」『日本体育学会第 59 回大会予稿集』

## 第 8 節 教員養成段階で行う模擬授業を通じた学生の気づき

### : 2 つのテスト映像の比較

糸岡夕里

## I. はじめに

社会の大きな変動に対し、学校教育に対する国民の期待に応えるためには、教員に対する揺るぎない信頼を確立し、国際的にも教員の資質能力がより一層高いものとなるようにすることが極めて重要であり、教員養成プログラムの在り方が課題となっている。

日本教育大学協会は、2001年に「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトを発足させ、今後の教員養成のカリキュラム・モデルに関しての検討を行い、2004年に答申『「教員養成コア科目群」を基軸としたカリキュラムづくりの提案』をまとめている。そこでは、4年間の教員養成課程の全体を通じて、学生が様々な教育現場で〈体験〉的活動を行うことと、それらについて科学的に〈省察〉することの往還を基軸とすることの重要性が述べられている。

その際に問題となるのは、教育現場で〈体験〉的活動を行ったとして、それらについて科学的に〈省察〉することが可能かどうかという点である。

「省察」(秋田, 1996)は、こ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。Carré (1993)は、新任教師 13 名に対し 1 年間、インタビュー調査を実施した結果、「問題の所在がわからないといった点で疲労する」「自己研修の方策を心得ていないため自信を喪失しがちである」といった問題点を指摘している。このことから「省察」のためには一定の能力が必要であることがわかる。

また、木原ほか(2003)は、実習生が授業を観察する際、観察の視点をもっていないことを指摘している。観察の視点をもっていない実習生は、授業を観察する際、何を見ていいのかかわからず、学ぶべきことに気づかず教育実習期間を終えてしまうことになる。つまり、よい授業を見ているにもかかわらず見えていないといった状況に陥ってしまう。省察は、自己の体験をふり返る思考過程を意味するが、そのためには、他者の実践を観察し、評価できる点や問題点を見つけ、問題点については改善策を考えるとといった授業を観察する視点も大切な要素であり、それに基づく思考の習熟が求められることはいうまでもない。

このことは、卒業後の教員としてのさらなる力量形成の基礎となる力量を確保することを意味している。2009年より教員免許の更新制がスタートする。教員は、免許を取得した時点で専門家とみなされる。しかし当然ながら、教員として体験を重ねていく上で、悩み、失敗することもある。重要なことは、悩み、失敗しながらも、必ずそこから何かを学びとり成長していく存在でなければならないということである。このようにして免許取得後も成長し続けていくわけであるが、ある時点で専門家として完成するということはあり得ない。すなわち、教員として成長し続けていくために、常に自己の体験を省察するということは、教員の資質能力の1つといえる。

そこで、学生へ授業を観察する視点を保証するための模擬授業を行い、米村ほか(2008)の開発したテスト映像を使い、その成果を測定することを本研究の目的とした。また、このテスト映像は2つの模擬授業が収録されているため、その結果の差異についても検討することとした。

## II. 研究方法

### 1. 対象

H大学において2008年度前期に開講された「体育I」を受講した学部2年生2クラス(各クラス42名)を対象とした。「体育I」では、模擬授業を中心に授業が展開され、対象者全員が模擬授業において教師役を体験した。なお、対象者は、

「体育 I」の授業が体育科教育に関連した初めての授業であった。

「体育 I」では、対象者 3-4 名を 1 グループとし、12 のグループを作り、各グループが 1 回ずつ教師役として模擬授業を実施した。教師役グループは必ず 1 度は主教師 (T1) を担当し、T1 以外の同一グループメンバーは、T1 を補助することとした。また、10 グループ 30 名程度を児童役とし、残りの 1 グループは、授業の観察記録を担当した。模擬授業の観察方法については、教師の相互作用行動 (高橋・中井,2003)、体育授業場面 (高橋・吉野,2003) を記録し、児童役の学生に形成的授業評価票 (高橋ほか,2003) の回答を求め、その観察結果は、次時の授業において配付した。また、DVD により授業の様子を記録し、必要に応じて視聴した。

模擬授業の時間は 30 分、対象は小学校低学年、領域は新学習指導要領 (文部科学省,2008) の小学校低学年の領域に準じ、『体づくり運動』『器械・器具を使っの運動遊び』『走・跳の運動遊び』『水遊び』『ゲーム』『表現リズム遊び』の 6 領域を各 2 回実施することとし、内容については教師役を担当したグループが自由に計画し実施した。

表 1 は、「体育 I」の授業計画である。模擬授業の具体的な流れについては、模擬授業の実施 30 分、リフレクションシート<sup>注 1)</sup> (図 1) の記述 20 分、教師役感想発表 5 分、模擬授業の気づきに関する意見交換 20 分、「体育 I」の授業担当者のまとめ 15 分であった。なお、模擬授業の気づきに関する意見交換の時間においては、児童役の学生からの発言を受け、その内容に対して教師役の考えを聞くという手順を進めた。児童役の発言内容が、教師役の考えの及んでいない内容であった場合には、そのような視点があることを確認し、授業を観察する視点を保証することに授業担当者は努めた。さらに、児童役の学生からは発言がなかった内容で、授業担当者が重要だと考えた内容については、授業担当者のまとめの時間において確認をした。

表 1 「体育 I」の授業計画

授業回数	授業内容
1	授業の目的、内容、評価、模擬授業のルーピング、進め方
2	指導案の書き方
3	よい体育授業とは？観察評価法
4	模擬授業1
5	模擬授業2
6	模擬授業3
7	模擬授業4
8	模擬授業5
9	模擬授業6
10	模擬授業7
11	模擬授業8
12	模擬授業9
13	模擬授業10
14	模擬授業11
15	模擬授業12

下記6領域を2回ずつ順不同で実施  
 『体づくり運動』  
 『器械・器具を使っの運動遊び』  
 『走・跳の運動遊び』  
 『水遊び』  
 『ゲーム』  
 『表現リズム遊び』

学生番号 \_\_\_\_\_ 氏名 \_\_\_\_\_

	領域	教師役
		◎評価すべき点・ △改善すべき点
授業展開		改善案
教師行動		



図1 リフレクションシート

2. テスト映像の概要

米村ほか（2008）により開発された2つの模擬授業により作成されたテスト映像を使用した。このテスト映像は、児童の技能差や性差、発達段階の差による影響、教材の違いによる影響を極力排除するため、大学生が教師役と児童役を担う同一教材の模擬授業を対象とした。その中から、児童役的大学生による形成的授業評価得点、教師の相互作用行動数に大きな差が出た2つの模擬授業を抽出した。さらに、この2つの模擬授業の特徴をより際立たせ、テストの簡便化を図るために、1授業30分のところを15分に編集した。

この2つの模擬授業は、対象、教材、授業展開という点で共通していた。対象は小学校5年生であり、教材は共創マット（集団マット）であった。授業展開については、場の準備等は事前に行うとした上で、①集合と挨拶、②基本的内容の学習、③発展内容の学習、④まとめ、で終わるという30分の授業であった。2つの模擬授業（以下、一方をA、他方をBとする）の概要については、Aは、教師役は男性、その補助8名、児童役14名、観察者8名であり、Bは、教師役は女性、その補助9名、児童役16名、観察者8名であった。表2は、A・Bにおける形成的授業評価（高橋ほか,2003）、体育授業観察チェックリスト（高橋・日野,2003）、教師の相互作用行動（高橋・中井,2003）、体育授業場面（高橋・吉野,2003）の観察結果である。

Aでは、児童役の学生による形成的授業評価の総合平均点が5段階評価の3であり、児童役の学生の評価は決して高くなかった。また、教師の相互作用行動数はBの教師より少なかった。運動学習場面（51.0%）は十分に確保され、マネジメント場面の割合（9.2%）は高くなかったものの回数が多い（10回）という結果であった。Bでは、児童役の学生による形成的授業評価の総合平均点が5段階評価の5であり、児童役の学生の評価はたいへん高かった。教師の相互作用行動数はAの教師より多く、特に肯定的フィードバックと励ましが多かった。さらにマネジメント場面の割合（3.6%）が低く、運動学習場面（49.7%）が十分に確保されていた。

表2 テスト映像の模擬授業の概要

■ 形成的授業評価			■ 教師の声かけに対する児童の受けとめ方				
	A(n=14)	B(n=16)	A(n=14)		B(n=16)		
総合平均	2.54(3)	2.87(5)	先生から声をかけられた		4(28.6)	15(93.8)	
成果	2.29(3)	2.73(5)	役に立った		3(21.4)	14(87.5)	
意欲・関心	2.71(3)	2.94(4)					
学び方	2.32(3)	2.88(5)					
協力	2.96(5)	3.00(5)					
■ 体育授業観察チェックリスト			■ 教師の相互作用行動				
			A(n=14)		B(n=16)		
			個人	小集団	大集団	合計	
			個人	小集団	大集団	合計	
			発問	0	2	2	4
				0	0	0	0

### 3. 資料の収集

全 15 回の「体育 I」の授業終了後、一方のクラスに A のテスト映像を、他方のクラスに B のテスト映像を対象者に視聴させた。テスト映像を視聴する前に、「映像を見て、あなたの感想を述べて下さい」と印刷された A4 用紙を配付し、テスト映像を視聴後、自由記述による回答の時間を 10 分間設定した。

### 4. 資料の分析

各クラスにおいて、自由記述により得られた内容を意味のまとまりごとに区切り、木原ほか（2008a,2008b）によって提案された枠組みに従い分類した。なお、一連の手続きは、本研究の対象となった「体育 I」を指導した大学教員 1 名と木原ほか（2008b）の提案した枠組みの分類を行った 2 名（模擬授業を指導している大学教員 1 名と 19 年間の小学校教員の経験のある大学院生 1 名）により実施した。

## Ⅲ. 結果と考察

### 1. 感想の分類結果

一方のクラスに A のテスト映像を、他方のクラスに B のテスト映像を視聴させ、自由記述による回答を求め、記述の差異について検討するため分析を行った。表 3 は、各クラスにおける記述数について、表 4-1、表 4-2 は、分類したカテゴリーの記述例について、図 2 は、分類した枠組みとその記述数について示している。

自由記述により得られた記述数は、A を視聴したクラスでは総記述数 225、1 人あたりの記述平均 5.4 (n=42)、B を視聴したクラスでは総記述数 298、1 人あたりの記述平均 7.1 (n=42) であった。これは、視聴したテスト映像というよりも視聴した学生の差によるものだと考えられる。テスト映像の感想とは別に、それとは関係のない内容の記述を求めた場合においても A のクラスの 1 人あたりの記述平均は 28.0 (n=42)、B のクラスの 1 人あたりの記述平均は 32.8 (n=42) と B を視聴したクラスの記述の方が多かったためである。また、模擬授業後の模擬授業の気づきに関する意見交換の時間においても、B を視聴したクラスの方が、活発に意見が交わされていた。また、木原ほか（2008a,2008b）の研究結果とその記述数を比べると、本研究の結果の記述数の方が多かった。

木原ほか（2008a,2008b）により提案された枠組みに従い，本研究の感を分類した結果，ほぼ同様の結果が得られた。これより本研究で実施した模擬授業により授業を観察する視点が一定程度確保されたと考えられる。

木原ほか（2008a,2008b）の研究では，A のテスト映像を視聴させ，感想について自由記述による回答の時間を 10 分間設定し，続けて B のテスト映像を視聴させ，感想について自由記述による回答を 10 分間設定するという手続きを行い，B のテスト映像の感想のみの分析を行った。そのため，B のテスト映像の感想には，少なからず A のテスト映像との比較による感想が含まれ，一方のテスト映像のみでは気づけない要素が感想に含まれると予想したが，本研究の結果からは一方のテスト映像のみの視聴でも気づく要素は変わらないことが示唆された。

表 3 各クラスにおける記述数

映像の種類	A	B
記述総数	225	298
1人あたりの記述平均	5.4	7.1
批判的記述数	86	35
批判的記述の割合	38.2%	11.7%

表 4-1 分類したカテゴリーの記述例（その 1）

授業の計画	
課題の例示	各活動のねらいや決まりなどを紙に書いて見せていてわかりやすかった。 めあてを読むときにみんなで読んでいたので目線を先生の方へ持ってくることができると思った。 先生の出したアイデアが多すぎる。
教材の価値	みんなでそろえて前転ジャンプをすることで協調性を身につけることになるのでよいアイデアだと思った。 前転だけでは飽きてしまうので、よく工夫されていた。 前転ジャンプだけでなく他の動きを入れるとよかった。
学習形態	グループごとで行うことが多かった。 グループで活動することで達成感が高まるし、みんなで考えることができるのでよかった。
授業の流れ	
前時とのつながり	授業の最初に前時のふり返りをしたのがよかった。 前時からの応用としてうまくつながっていた。
次時とのつながり	
授業の見通し	
	授業の流れを説明していた。 この時間の目標をはっきりさせていてよかった。
授業展開	
	授業の進め方に一貫性があった。 授業の流れがスムーズに進むように工夫されていた。
場面設定	
	M,I,A1,A2が上手に組み合わせられていた。 I,Mが少なく、A1、A2の多い理想の体育授業になっていた。
準備運動	
	「あんたがたどこさ」の歌を使っていることがよかった。
学習環境	
場の設定・工夫	
	マットを横に2枚敷いて4人そろってできるように工夫されていた。 マットが短い。
安全への配慮	
	前転の方向やタイミングを合わせたりして安全面に気を遣っていた。 マットの間隔が狭かった。
掲示物	
効果	ルールなど紙に書いて壁に貼ることで子どもがいつでも確認できるようにできてよかった。 大切なことを書いた紙を用意しておくことで移動させるのが簡単。
見やすさ	紙に書かれた図で回る方向を表した線が薄くて見えにくかった。 先生のアイデアが書いてある紙は見えにくかった。
教師の態度	
身なり	先生が髪を結んでいなかったのが気になった。
ふるまい	先生はきちんと子どもの目を見て話していた。 先生が子どもの話を相づちを打ちながら聞いていたので、子どもは聞いてくれているという気持ちになってよかった。 先生の表情が明るく、とても親しみやすい印象を受けた。

表 4-2 分類したカテゴリーの記述例（その2）

---

## 授業の実施

---

### 示範の見せ方

先生が示範を見せるとき、子どもにわかりやすいようにマットを横にしていた。

示範するときに動きが曖昧になっていたの、きちんとするべきだと思った。

---

### 子どもの学習の組織

#### 説明の仕方

前時のふり返しをする際、子どもに聞き、それを先生がやって見せていたのがよかった。

説明が少し早かった。

---

#### 効果的なマネジメント

集合を呼びかける際、手をたたいて自然と子どもが注目できるようにしていた。

先生が示範をするとき、子どもが見えやすい場所へ移動させた方がよかった。

---

#### 共有

##### 質問の共有

ある子どもから出た質問をみんなに聞こえるように言っていてよかった。

質問は先生が回っているときに聞いてと言っていたけど、みんなの前で聞いた方がよかった。

##### 課題の共有

「〇〇さんのように…」と例を示して、みんなに指示内容が伝わるようにしていた。

##### 良い動きの共有

新しいアイデアを発見したら、みんなの前で見せてもらい他の子にもわかるようにしていた。

ある班のよかったところを他の班にも伝えるようにしていた。

##### 共有することの効果

よかった点をみんなの前で誉めることで、誉められた子どもは自信がつくし、周りの子どもの意欲は高まると思った。

子どもの考えたよい動きを見ることで、さらに発展的な動きになっていた。

---

#### 発表会での相互作用

##### 交流

集合した場面で、他の班のよかった点をほめていたのでよかった。

##### 観察の観点の指示

発表をただ見るのではなく、観点を先に言っていたのでよかった。

##### 運動のポイント

最後のふり返りの時、きちんとできたかを子ども自身に答えさせていてよかった。

よかった点、改善点について話し合うことで意欲が高まると思った。

---

#### 教師の声かけ

##### 子どものかかわり方

質問があると答え、子どものアイデアはすべて受け入れていた。

##### 声かけの内容

各班で活動しているとき、各班の状態をよく見ているフィードバックをしていた。

##### 声の出し方

先生の声をはっきりして聞いて聞こえやすくてよかった。

##### 身ぶり手ぶり

ジェスチャーなどでわかりやすく話していた。

##### 声かけの効果

励ましたり、誉めたり多くしていたので子どものやる気につながったと思う。

##### 観察の仕方

4つの班を回ってしっかり見ている。

##### 時間の活用

みんなが作っているときに何回もとめて注目させようとしたのは、流れを止めてしまいもったいない。

##### できない子・班への対応

できない子どもへの助言はよかったが、そのグループの様子は全く気にしていなかった。

##### 主体的な学習の配慮

最初は子どもが受け身の印象を受けた。

---



図 2 分類した枠組みと記述数 (A,B)

## 2.2つのテスト映像の比較

A と B のテスト映像の感想の各カテゴリーの記述数において、一方のテスト映像では、全く記述がみられなかったカテゴリーで、他方では 5 つ以上の記述がみられたカテゴリーについて図 4 に示した。

A のテスト映像の視聴の感想では全く記述がみられず、B のテスト映像において 5 つ以上の記述がみられたカテゴリーは、大カテゴリー「授業の実施」に含まれる中カテゴリー「子どもの学習の組織」の中の小カテゴリー「共有」の中に位置づけた「質問の共有」「共有することの効果」の 2 つであった。「質問の共有」については、B のテスト映像では、グループ別の運動学習場面において児童役から教師役へ質問が出たこと対し、その児童へ答えるのみでなく、それ以外の児童役へもその内容を伝えるという場面があったためであると考えられる。一方で、A のテスト映像では、グループ別の運動学習場面において児童役が教師役へ質問する場面はあったものの教師役は質問した児童役へ答えるのみで、その質問内容を他

の児童役へ伝えることはなかった。「共有することの効果」については、Bのテスト映像では、教師役はグループ別の運動学習場面の際、よい動きをしているグループを見つけると児童役全員をそのグループへ注目させ、そのグループの動きを紹介し、賞賛するという場面が何度かあったためだと考える。対照的にAの教師役は、グループ別の運動学習場面において色々なグループを観察はしていたものの声をかけることはほとんどなかった。

逆に、Bのテスト映像の視聴の感想では全く記述がみられず、Aのテスト映像においてのみ5つ以上の記述がみられたカテゴリーは、大カテゴリー「授業の計画」に含まれる中カテゴリー「授業の流れ」の中の小カテゴリー「準備運動」であった。これは、テスト映像の教材は共創マット（集団マット）であったが、Aでは準備運動にマットを使用せず『あんたがたどこさ』の童謡を使い、二人一組で息を合わせたリズム遊びを実施していたためであると考えられる。マット運動にこだわらず、共創というテーマから二人一組で息を合わせて動く準備運動を実施していたことが印象に残ったことが感想の記述からうかがえた。それに対し、Bの準備運動はマットを使用し、その時間の主となる動きの基礎となる動きを実施していた。

表4 感想の記述に差のみられたカテゴリー

	Aの感想	Bの感想
質問の共有	0	6
共有することの効果	0	13
準備運動	25	0

## V. まとめ

本研究の目的は、学生へ授業を観察する視点を保証するための模擬授業を行い、米村ほか（2008）の開発したDVDのテスト映像を使い、その成果を測定することであった。また、このDVDは2つのテスト映像が収録されているため、その結果の差異についても検討することとした。結果は以下の通りであった。

- ① 学生へ授業を観察する視点を保障するための模擬授業を行った結果、木原ほか（2008a,2008b）の提案した体育授業の要素にほぼ気づくことができたことから、本研究の模擬授業では一定の成果がみられたといえる。
- ② 2つのテスト映像の感想について比較すると、「準備運動」「質問の共有」「共有することの効果」の3つのカテゴリーについて差がみられた。これらは、収録された2つのテスト映像において一方にはあり他方にはない場面より気づいた内容であった。これより、授業を観察する視点を保証することで、対照的なテスト映像を見比べなくてもテスト映像の特徴的な箇所に気づくことができるといえる。

一概に模擬授業といっても、そのねらいは様々である。本研究における模擬授業を実施する目的は、授業の観察の視点を保証することであったために木原ほか（2008a,2008b）の提案した体育授業の要素に気づくことができたと考えられる。模擬授業を実施する目的が違えば、その成果も変わってくることはいうまでもない。教員養成プログラムの在り方が課題となっている今日、模擬授業を実施する大学は漸増している。模擬授業を実施する目的に応じた成果の測定方法が必要であるし、その開発が求められる。

## <注>

- 1) このリフレクションシートは、長谷川・岡出（2003）によって報告された筑波大学の授業にて使用されたリフレクションシートに筆者が修正を加えた。なお、実際には A4 用紙に拡大印刷されたリフレクションシートを使用した。

## <引用文献>

- ・ 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.
- ・ Carré, C. (1993) The First Year of Teaching, In Bennett, N. & Carré, C. (Eds.), Learning to Teach (pp.191-211). London: Loutledge.
- ・ 木原成一郎・日野克博・米村耕平・徳永隆治・松田恵示・岩田昌太郎（2008a）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—．広島大学大学院教育学研究科紀要第 1 部第 57 号．印刷中．
- ・ 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 25(4)：29-38.
- ・ 木原成一郎・村井潤・加登本仁・謝娟・松下篤・林楠・松田泰定（2008b）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の気づき—．スポーツ教育学研究第 28 回大会号． p.17.
- ・ 文部科学省（2008）小学校学習指導要領．  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/syo.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/syo.pdf)（2008/12/25）
- ・ 日本教育大学協会（2004）「教員養成コア科目群」を基軸としたカリキュラムづくりの提案．
- ・ 高橋健夫・長谷川悦示・浦井孝夫（2003）2.体育授業を形成的に評価する．高橋健夫編著．体育授業を観察評価する．明和出版． pp.12-15.
- ・ 高橋健夫・日野克博模擬授業の効果に関する事例研究（その 1）—体育授業に必要な教師の能力に関する学生の気づきを評価するテスト映像の開発—．日本体育学会第 59 回大会予稿集.p.238.



## 第4章 「反省的実践」の観点からみた教師の職能成長

### 第1節 小学校体育授業における教師の反省的思考に関する研究

#### 高学年担任教師の学習成果(態度得点)の相違に着目して -

厚東芳樹・梅野圭史・林修・高村賢一・上原禎弘

##### ・緒言

教師の実践的知識を高めていくためには、教師の技術的実践だけでなく、反省的実践も同時に推し進めていく必要がある。

ここでいう反省的実践とは、Richards,C and Lockhart,C.(1994)のいう「教師自ら自分の授業を振り返り、そこでの問題点を導き出し、これを改善する方法を練り直し、再度自分の授業を振り返る行為を繰り返すことで、自らの実践課題を導きだす実践」である<sup>注1)</sup>。

上記反省的実践の考え方は、周知の通り Schön (1983) の研究が契機となっている。Schön は、従来までの技術的合理性を基本とする「技術的専門家(technical expert)」に代わって、活動過程における考察を基礎とする「反省的実践者 (reflective practitioner)」という新しい専門家像を提起した。上記 Schön の研究を受けて、Zeichner (1987) は「教師は深く反省すべきである」という見解を示し、アメリカの教師教育学会においても反省的実践に関する研究を推進する必要性を提唱した。その後、反省的実践に関する研究は、Calderhead (1989) が用いたアクション・リサーチを主流に事例的に研究が進められるようになった。

こうした教師教育界の動向を受けて、Dodds (1994) は、従来までの体育教師の実践的知識に関する先行研究を総説し、次のような2つのスキルに大別した。一つは、子どもの運動技能を高める指導能力 (Personal Performance Skills) であり、もう一つは、彼らの運動学習の状況を観察する能力 (Observational Skills) である。そして、これら2つの実践的知識を高める授業研究を推進していくためには、熟練教師と新人教師の違い(experience)と授業成果の違い (effectiveness) の両面から、体育教師の実践的知識を実践的・実証的に明らかにしなければならないことを主張した。

その後、教師の反省的実践を初めて経験的努力によって検討したのが Tsangaridou,*et.al* である。

まず、教育実習生を対象とした研究 (1994) では、彼らの反省的思考の枠組みとして、「使用した指導技術に対する反省」「状況的文脈的理解に対する反省」「道徳的教授行為に対する反省」の3つが存在していることを認めるとともに、これら3つの反省的思考の内実は4つの階層に分類できることを報告している。続く、実際の教育現場における教師の反省的思考を検討した研究 (1997) では、「教授・学習」環境の中で生じてくる教師の反省を記述することに焦点をあて、教職経験年数10~23年のベテラン教師4名の反省の役割とその機能を明らかにしようとした。その結果、教師の反省には日々の実践から状況的に実践を追求させたり、文脈的に関連づけたりすることで、日々の実践に影響してくる Micro reflection と、長年にわたる実践から学級経営や専門職性の発達に影響してくる Macro reflection の2種類のあることを報告している。

わが国の体育分野においても、教職経験年数の違いに着目した分析的研究が展開されている。

七沢ら (2001) は、教職経験年数18年目と20年目の熟練教師2名を対象に、「単元の中心的な目標」と「目標を実現するための計画」に対する質問紙への回答を比較することで、熟練教師の反省的思考(反省能力)の変容過程について検討した。その結果、事例数が少ないため一般化す

ることはできないと述べつつも、「ねらいの実現度」「教材・場づくり」「相互作用（頻度・内容）」「子ども達の意欲的・効果的学習」などのような反省は即実行に移せるが、「授業の勢い（豊かな運動学習）」「適した学習指導法」のような反省は即実行に移しにくいことを報告した。また齋木・中井（2001）は、教職経験年数1～6年の教師13名、7～12年の教師14名、13年以上の教師13名を対象に、イメージマップテストを用いて単元構想時の思考プロセスを抽出している。その結果、どの年代の教師も単元構想時の知識や関心は「授業の内容」に集約しており、経験年数が高まるにつれて「授業の内容」に「授業の方法」を関連づけるようになることを明らかにした。さらに中井・齋木（2002）は、それぞれ研修歴の異なった教職経験年数20～27年の熟練教師4名と6～8年の新人教師4名を対象に、同一授業のVTRによる再生刺激法を用いて各教師の気づいた内容に関する発話プロトコルを比較・検討した結果、経験年数が高い教師でも教材内容、教授方法、子どもといった「単一的知識」で思考する教師もいれば、経験年数が低い教師でも「単一的知識」が相互に関連し合った「複合的知識」で思考する教師も存在し、必ずしも経験年数が高いからといって熟練度が高いとは限らないことも明らかにした。

いずれにしても、わが国の体育科においても反省的实践に着目した授業研究が深まりつつある。しかし、国内外を問わず、教師の反省的思考を生じさせた「授業中の出来事（教師や子どもの意図や計算を裏切って、そこに新しい状況や関係を現出させる事件・事柄）（辻野，1997）」の重要性を認識しているものの、それを直接的に研究の分析対象に据えた研究はない。加えて、教師の実践的知識を高める要因の追求視点である学習成果の違いによる比較研究はきわめて少ない現状にある。

そこで厚東ら（2004）は、小学校高学年（5・6年生）担任教師を対象に、同一の課題解決のプログラムによる走り幅跳びの授業を展開してもらった中で、「授業中の出来事」への気づきとそれに対する「推論・対処」が、態度得点の高い上位群（6名）とそうでない下位群（6名）とでどのように異なるのか比較・検討している。その結果、両群とも「出来事」への気づきに対する記述内容はほとんど相違のない傾向にあったが、その頻度数は上位群の方が下位群に比して有意に多く、上位群の教師は子どもの学習活動をモニタリングする構えの強いことが認められた。さらに、「出来事」に対する「推論・対処」の記述内容をカテゴリー別頻度数で比較した結果、上位群の方が下位群に比して「合理的推論・目的志向的対処」と「文脈的推論・目的志向的対処」の記述量がそれぞれ有意に多いことが認められ、この背景には教材との間に生じる子どもの技能的な「つまずき」の類型とその手だての熟知が考えられた。これらの結果は、教師の「授業中の出来事」への気づきが体育授業の内容的条件と深く関係していることを示唆している。

では、上位群のような「出来事」への気づきは、どうすれば可能となるのであろうか。ここに本研究の動機がある。これには、おそらく上位群の教師はこれまで自らの授業の振り返りを日常的に繰り返すことで、「出来事」に気づけるための何らかの具体的な反省的思考の観点を有しているものと予想される。

そこで本研究では、小学校高学年（5・6年生）担任教師（88名）を対象に、反省的实践の内部事項である「反省的思考」に焦点をあて、態度得点の高い教師群とそうでない教師群とで「反省的思考」の観点が具体的にどのように異なるのか明らかにすることを目的とした。この目的を達成すべく、本研究では因子分析法を用いて、小学校高学年担任教師の体育授業に対する反省的思考の全体的特徴としての枠組みを明らかにし、因子を構成する代表項目を抽出し、それらの項目に対する各教師の回答の平均値である反省得点と態度得点の診断結果との関係を検討し、抽出した代表項目の妥当性を検討する。これらの段階を経ることにより、態度得点の高い教師群

とそうでない教師群とで抽出した代表項目からみた相違を明らかにし、その相違点と「授業中の出来事」への気づきとの関連性について考察する。

## ・研究方法

### 2.1. 調査対象

本研究の対象は、岡山県下、兵庫県下および香川県下の計 27 小学校の高学年（5・6 年生）担任教師（88 名）とその下で体育授業を受けている児童（以下、子どもと称す）2,749 名である。

表 1 には、調査対象者のコンテキストを示している。その結果、高学年担任教師では、経験年数 5 年以上の教師の中で低学年を 1 回もしくはまったく経験したことの無い教師の割合が 80.5% という実態が認められた。このことは、小学校現場において学年人事が二極化していることを物語っており、低学年担任教師と高学年担任教師とでは反省的思考の観点が異なる可能性を示唆している。しかし本研究では、先行研究（厚東ら、2004）との関係から、小学校高学年担任教師のみを調査対象とすることとし、小学校低学年担任教師については別途の機会に検討したい。

表 1 調査対象者のコンテキスト

経験年数(年)	教職経験年数の内わけ																男女の内わけ		経験年数5年以上の教師の中で低学年を1回もしくはまったく経験したことの無い教師の割合
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	男性教師	女性教師	
対象者数(人)	2	2	3	4	5	1	3	4	2	4	3	4	4	6	6	3	54名	34名	
経験年数(年)	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30					
対象者数(人)	4	3	4	7	3	2	3	1	1	1	0	2	0	1			80.5%		

### 2.2. 「体育授業の振り返り調査票」の作成

教師の授業実践能力を検討する目的で因子分析法が教育学の世界で用いられるようになってきたのは、概ね 1970 年頃からである。これより、1970 年から現在（2002 年）にかけて発表された学会誌および全国版の教育雑誌の中で、教師の授業実践能力に関する因子分析的研究を収集し、それらの論文で採択されている質問項目を「体育授業の振り返り調査票」の素データとした。これ以外に、大学紀要等にも教師の授業実践能力に関する因子分析的研究の文献が若干数存在したが、これらをすべて網羅することは困難であるため、今回は学会誌および全国版の教育雑誌に限定することとした。これより、本研究で対象とした学会誌および全国版の教育雑誌は、教育心理学研究、日本教育工学雑誌、日本教科教育学会誌、実験社会心理学研究、学習指導研修の計 5 種である。なお、1970 年以降の体育科教育学関連の学術誌（体育学研究、スポーツ教育学研究、体育科教育学研究）および、体育学会大会号（体育科教育学分野）、スポーツ教育学会大会号を検索した結果、体育教師の授業実践能力に関する因子分析的研究は皆無であった。そして、収集した質問項目の中から、各論文の研究結果において、著者が 0.400 以上の因子負荷量を有する項目を仮項目として機械的に抽出することで、計 281 項目を取り出した。その後、著者が質問内容のまったく同じ項目、および表現は違うが質問内容は同じ（例：「発表する機会を多くつくる（採択）」と「発言の機会を多くとる（削除）」）と判断した項目を削除することで、計 169 項目を採択した。

続いて、著者と 15 年以上の小学校現場における教職経験を有する教員 3 名の計 4 名により、上記 169 項目の質問項目の内容から、以下に示す予備的カテゴリーを設定した。このとき、上述した論文において抽出した項目が属する因子名を参考に、予備的カテゴリーを設定した。

その結果、「授業の目的・目標に関するもの(例:育てたい子どもの姿が明確にイメージできている)」が計7項目、「施設・用具等に関するもの(例:教材・教具を十分に活用した)」が計3項目、「授業の計画・設計に関するもの(例:指導計画は指導書を主にして計画した)」が計12項目、「教科内容の理解に関するもの(例:提示した教材の指導の順序がわかっている)」が計10項目、「巡視に関するもの(例:子どもの活動状況を机間巡視してみた)」が5項目、「直接的指導に関するもの(例:重要なポイントは繰り返し説明をした)」が8項目、「相互作用に関するもの(例:表情,身振り,手振りを入れた指導・助言をした)」が11項目、「マネージメントに関するもの(例:子どもたちの集合が早い)」が7項目、「雰囲気に関するもの(例:きびきびした態度で授業に臨んでいる)」が4項目、「指導法・教授方法に関するもの(例:上手くできる子どもを中心に授業を進めることが多かった)」が計21項目、「学習集団の組織運用に関するもの(例:一斉指導,個別指導,グループ指導などを使い分けた)」が4項目、「授業評価・分析(授業研究)に関するもの(例:授業評価の道具の一つでも用いて実践した)」が計7項目、「同僚との関係に関するもの(例:進度・授業計画は同僚と相談して決定した)」が計6項目、「教師の使命感に関するもの(例:教師としての夢を実現しようと意欲に燃えている)」が計18項目、「学級経営に関するもの(例:充実した懇談会の実施ができていない)」が計7項目、「生活指導に関するもの(例:忘れ物をしないように注意した)」が計24項目、「その他(例:毎日よく眠れる)」が15項目、の計17個の予備的カテゴリーとなった。

次に、先述した4名により、上記169項目を体育授業に関する内容項目に書き揃えた。この過程で、体育科独自の反省的思考でない項目、もしくは体育授業の反省になりにくい項目を削除した。このとき、すべて4名の合意が得られるまで繰り返し検討した。その結果、予備的カテゴリーに属する項目のすべてが上記2つの条件を具備した内容であると判断された。

最後に、残った項目(105項目)をそのまま因子分析することには齟齬が認められた。すなわち、残った予備的カテゴリーの質問項目数をみると、3~21項目と項目数の格差がきわめて大きい結果であった。そこで、質問項目の中から0.500以上の因子負荷量を有する項目を予備的カテゴリーを代表する項目として採択することで、予備的カテゴリーにおける項目数の格差を小さくした。その結果、各カテゴリーの質問項目数は3~11項目となり、計80項目を採択した。このとき、予備的カテゴリーのように全質問項目数が3~5項目の場合は、因子負荷量が0.500未満の項目(計16項目)であってもすべて採択した。

以上の手順により、表2に示す計80項目が採択され、これにもとづいて「体育授業の振り返り調査票」を構成した。このとき、各質問項目に対する評定尺度は、成人を対象とする場合、「どちらともいえない-やや」間で何らかの用語あるいは尺度の挿入が必要であることを指摘した織田(1970)の研究結果にもとづいて、7段階とした。

### 2.3.調査の期間とその方法

調査対象者の教師には、2003年1月13日~1月17日にかけて、「体育授業の振り返り調査票」による調査を実施した。このとき、年度により学級の実態が異なること、および下記に示す態度測定の実施時期との関係から、各教師には前学期(2学期)に実施した体育授業を振り返りながら記述してもらった。回答に際しては無記名とした。

他方、調査対象の教師の下で体育授業を受けている子どもには、体育の授業に対する態度測定を実施した。すなわち、小林(1978)の態度尺度を用いて、上記の教師に対する調査と同時期(2

学期)の体育授業を振り返って回答してもらった。

ところで、態度測定による体育授業診断法は態度得点による評価と、態度得点の変化量による評価の2つに大別される。前者は授業の相対的レベルを、後者は測定期間中の授業の成否をそれぞれ判定する。本研究は、まずは小学校教師の体育授業に対する反省的思考の全体的特徴を明らかにする意図から、前者の授業の相対レベルにより対象とした教師を分類し、各群の反省的思考の観点の相違を検討することとした。

## 2.4. 手順

まずリッカート方式による項目分析(安田, 1974)を施した結果、適用した80項目のいずれにおいても態度得点の最も高い学級(全体の4分の1学級)と最も低い学級(全体の4分の1学級)との間に5%水準で有意差が認められ、質問項目の適合性が確かめられた。その後、Windows対応ソフトSPSS11.0を用いて主成分分析法による因子分析を行った後、バリマックス回転を施した。因子数の決定は、固有値が1.0以上とした。

因子の解釈・命名に際しては、0.400以上の項目を採択し、解釈・命名した。

態度得点の高い教師の反省的思考の内実を鮮明に検討するため、上記で得られた各因子の中で、それらを代表する項目を選定した。すなわち、梅野・辻野(1980)、奥村ら(1989)の用いた尺度構成法に倣い、まず因子負荷量の絶対値から得られる平均値と標準偏差をもとに、 $|\text{Mean} + 1\text{S.D. } a_j|$ の範囲に入る項目を採択した。加えて、上記の方法により採択された項目のうち、0.400未満の因子負荷量を有する項目を削除した。これら2つの手続により、選定された代表項目によって算出される回答の平均値を「反省得点」と称した。

上記の方式により算出した「反省得点」の妥当性を検討するため、態度得点の診断結果との関係を検討した。すなわち、態度得点の診断結果が男女共に「高いレベル」の範疇に入る学級をHSC群(18学級)、男女共に「低いレベル」の範疇に入る学級をLSC群(28学級)、それ以外の診断結果の学級をMSC群(42学級)と設定した。続いて、各群の教師の選定された代表項目に対する回答の平均値を算出した後、各群の反省得点を求めた。そして、得られた反省得点と態度得点の診断結果との関係を検討するため、一元配置の分散分析を用いて因子全体の反省得点と態度得点の診断結果との交互作用を押さえ、因子毎による反省得点の群間差をScheffe法により多重比較した(出村ら, 2001)。

最後に、態度得点の相加平均以上の学級(上位群:44学級)とそれ以外の学級(下位群:44学級)における選定された代表項目に対する回答の平均値を算出し、得られた結果をカイ自乗検定を用いて上位群と下位群とで反省的思考の具体的な観点の相異を検討した。

## 結果と考察

### 3.1. 抽出された因子の解釈

表2は、調査対象教師の体育授業に対する反省的思考に関する因子分析の結果を示している。第8因子まで抽出され、それらの累積寄与率は、64.9%と比較的高い値であった。

第1因子では、10番「子どもの体と心の発達を理解する努力をした」、27番「子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした」などに因子負荷量の高い結果が示された。これらは、いずれも子どもの運動観察が的確にできたかどうかの反省項目であるものと考えられた。また、2番「育てたい子どもの姿を明確にイメージした」、23番「子どもに問題場面の的確に捉えさせた」

表2. 小学校高学年(5・6年生)担任教師にみる反省的思考に関する因子分析の結果(回転後)

因子名	項目番号	項目内容	予備的カテゴリー	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	h2
観察・判断	Q10	子どもの発育発達や心理発達について理解する努力をした	4	0.794								0.810
	Q2	体育授業で育てたい子どもの姿が明確にイメージできている	1	0.793								0.759
	Q27	子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした	4	0.771								0.752
	Q23	子どもに問題場面を的確にとらえさせた	7	0.721								0.785
	Q53	運動が出来るだけでなく、なぜそのように運動するのかという理由も十分に指導した	1	0.713								0.815
	Q13	無駄な時間の少ない、効率のよい指導を計画した	3	0.668								0.747
	Q38	授業分析をなんらかのかたちで実践した	12	0.660								0.809
	Q22	子どもが疑問を持ち質問が出るように授業を進めた	10	0.625								0.684
	Q42	子ども一人ひとりの学習状況を把握して授業に臨んだ	10	0.621								0.826
	Q70	一言指導、個別指導、グループ指導などを使い分けた	11	0.606								0.756
	Q30	子供の質問や発言に対して、適切な答えが言えた	7	0.604								0.834
	Q11	施設・用具を活用して、場の工夫を十分にこなした	2	0.591								0.794
	Q31	巡視のとき、様々な角度から子どもの活動状況を見るようにした	5	0.562								0.790
	Q58	授業中みんなで協力することで、より効果があることを気づかせた	4	0.547	0.586							0.844
	Q4	授業評価をなんらかのかたちで実践した	12	0.540								0.796
	Q36	新しい課題への入り方(導入)を明確に計画した	3	0.532								0.828
Q16	子どもの学びや考えをよく理解することができた	4	0.501			0.552					0.785	
Q80	質問や発問が明確だった	7	0.500								0.755	
指導技術	Q7	集合や移動を素早くできた(できるように指導した)	8		0.790							0.788
	Q32	よい考え方をした子どもを認めたりほめたりした	7		0.790							0.699
	Q8	重要なポイントは強調したり繰り返したりした説明をした	6		0.692							0.791
	Q59	用具・器具の準備や後片付けをテキパキできるように指導した	2		0.673							0.791
	Q6	授業中、笑いがでたり笑顔が生まれる場面を設定するようにした	9		0.683							0.680
	Q9	一人で上手にできた喜びや楽しさを味わう場面を必ず設定するようにした	3		0.638							0.711
	Q43	子どもにとってわかりやすい言葉で話した	6		0.635							0.806
	Q3	表情、身振り、手振りを入れた指導・助言をした	7		0.634							0.824
	Q5	学習の仕方がよくわかるような工夫した指導をした	10		0.604							0.764
	Q40	子供一人ひとりの表情反応を見ながら話した	7		0.573							0.701
	Q74	運動が上手に出来るだけでなく、仲間とかかわりも大切にしたい	4		0.563							0.790
	Q50	友達の発言をよく聞くように指導した	6		0.562							0.811
	Q79	子ども一人ひとりの活動状況を巡視でしっかりと判断した	5		0.561							0.823
	Q37	子供が自ら進んで活動する機会を与えることができた	10		0.534							0.812
	Q47	練習後の努力を認めたりほめたりした	7		0.532							0.749
	Q39	頑張っているところを認めたりほめたりした	7		0.521							0.596
	Q60	グループ活動の機会を多くつづけた	11		0.506							0.847
	Q75	前時の動きと比較しながら巡視をした	5		0.500							0.785
	Q65	きびきびとした態度で授業に臨んだ	9		0.432							0.751
Q67	子どもの失敗に寛容であった	9		0.420							0.679	
Q77	子どもを客観的に評価する方法を工夫した	12		0.413							0.724	
Q71	上手できない子どもは時間をかけて指導した	10		0.404							0.660	
Q73	巡視のとき、よく動いて子どもの活動所帯今日をみるようにした	5		0.400							0.724	
授業計画	Q61	授業前、発問の内容やまめ方を具体的に計画した	3			0.673						0.739
	Q56	授業案を自分で考えてから授業計画を立てた	3			0.631						0.829
	Q12	教師のペースで授業を進めることがあった	10			#####						0.795
	Q15	子ども一人ひとりに合った授業計画を立てるように心がけた	3			0.620						0.717
	Q49	体育授業であっても板書構成を計画し実施した	3			0.514						0.726
	Q54	子どもが間違えた動きやまずい動きをした時、その理由をよく聞いた	13			0.481						0.816
	Q63	いろいろな指導書や副読本を参考にして、同僚や上司と授業計画を立てた	7			0.480						0.749
	Q76	子供の考え方を上手くまとめて取り上げることができた	7			0.463						0.719
学習記録	Q57	記録用紙・学習カードの書き方を指導した	6				0.895					0.810
	Q35	グループノートや個人カードの提出をきちんと守らせた	8				0.808					0.918
	Q55	記録用紙・学習カードの書(時間を十分に取れた)	8				0.740					0.840
	Q1	グループノートや個人カードを丹念に読んで授業に生かした	11				0.650					0.828
	Q72	学習の記録の収集と整理に努力をした	12				0.637					0.852
	Q33	学習成果(進歩の跡)が明確にわかるようにした	12				0.458					0.720
	Q62	学習の成果よりも学習の過程を重視した	1				0.453					0.819
	Q64	上手にできる子どもを中心に授業を進めることが多かった	10				0.422					0.725
教師の運動理解	Q25	どんな得意な運動でも必ず子どもと共に運動した(してきた)	4					0.713				0.864
	Q21	子どもの前で示範できるように練習をした(してきた)	4					0.686				0.852
	Q24	体育に関する研究会や研修会に積極的に参加した(してきた)	12					0.506				0.935
	Q26	巡視をしながら、指導・助言の中味を考えた	5					0.470				0.804
	Q29	運動の技能特性やその指導方法に関する知識の習得に努力をした	10					0.461				0.791
	Q52	運動の好きな子どもを育てることを大切にしたい(している)	1					0.454				0.800
	Q28	子どもの発想やユーモアを大切にしたい	9					0.428				0.806
	Q51	子どもの運動の感じ方を知るために、子どもとの関わりを多くした	7					0.408				0.751
子どもの学び合い	Q44	発表する機会を多くつづけた	10						0.697			0.844
	Q46	観察学習(仲間の動きを見合う場)を必ず設定するようにした	10						0.650			0.703
	Q68	子どもの考える時間を十分に取った	8						0.540			0.695
	Q17	教材の分量や難しさは適切であった	3						0.471			0.686
	Q19	グループ編成の仕方を適切に計画した	11						0.417			0.787
	Q34	教師や子どもの示範を多く見せた	10						0.400			0.794
同僚との共同実践	Q20	授業の進め方・教え方について同僚や上司に相談した	13							0.791		0.889
	Q78	学習進度は同僚と相談して決めた	13							0.773		0.842
	Q48	授業計画は自分一人で立てた(立てるようにしている)	3							#####		0.819
	Q41	子供に共感し子供から学び取ることができた	4							0.463		0.730
安全管理	Q14	事故や怪我を予防したり対処したりする方法を同僚から習得した	13								0.724	0.723
	Q69	運動に堪能になるための実技研修をした(してきた)	4								0.637	0.884
	Q45	体育関係の雑誌や情報に気をくばった(配ってきた)	12								0.573	0.881
	Q66	施設の用具や資料の準備を適切に行った	2								0.456	0.814
	Q18	授業中に起こった予期せぬ出来事に注意をそそいだ	4								0.420	0.740
因子分散				12.26	11.80	5.61	5.59	4.69	4.27	3.80	3.31	
累積寄与率				15.20	29.95	36.96	43.95	49.81	55.14	59.89	64.02	

授業の目的・目標に関するもの 施設・用具等に関するもの 授業の計画・設計に関するもの 教科内容の理解に関するもの 巡視に関するもの 直接的指導に関するもの 相互作用に関するもの マネージメントに関するもの 雰囲気に関するもの 指導法・教授方法に関するもの 学習集団の組織運用に関するもの 授業評価・分析(授業研究)に関するもの 同僚関係に関するもの

などに因子負荷量の高い結果が示された。これらは、子どもの学習活動を適切に営ませることができたかどうかを判断する反省項目であるものと考えられた。これらのことから、第1因子は総じて「観察・判断」の因子と命名した。

第2因子では、7番「集合や移動を素早くできた」、32番「よい考え方をした子どもを認めたりほめたりした」、8番「重要なポイントは強調したり繰り返し説明をした」、59番「用具・器具の準備や後かたづけをてきぱきとできた」などに因子負荷量が高く、これらはいずれも体育授業の指導技術を的確に遂行できたかどうかの反省項目と考えられた。このことから、第2因子は「指導技術」の因子と命名した。

第3因子では、61番「授業前、発問の内容やまとめ方を具体的に計画した」、56番「授業案を自分で考えてから授業計画を立てた」、15番「子ども一人ひとりに合った授業計画を立てるように心がけた」など、いずれも授業の計画を十分に立てたかどうかの反省項目において因子負荷量が高かった。よって第3因子は「授業計画」の因子と命名した。

第4因子では、57番「記録用紙・学習カードの書き方を指導した」、35番「グループノートや個人カードの提出をきちんと守らせた」、55番「記録用紙・学習カードの書く時間を十分取った」など、学習記録を適切に取らせたかどうかの反省項目において因子負荷量の高い結果であった。これより、第4因子は「学習記録」の因子と命名した。

第5因子では、25番「どんな不得意な運動でも必ず子どもと共に運動した」、21番「子どもの前で示範できるように練習をした」、24番「体育に関する研究会や研修会に積極的に参加した」などに因子負荷量の高い結果が示された。これらは、教師自身が教材である運動を実践すること（実技を通すこと）、もしくは研究会や研修会に参加することで、子どもに提示する運動の内容や教授方法を十分に理解したかどうかの反省項目と考えられた。これらのことから、第5因子は「教師の運動理解」の因子と命名した。

第6因子では、44番「発表する機会を多くつくった」、46番「観察学習（仲間の動きを見合う場）を必ず設定した」など、子どもたち同士で学習課題の解決を促進・深化させたかどうかの反省項目に因子負荷量の高い結果であった。よって、第6因子は「子どもの学び合い」の因子と命名した。

第7因子では、20番「授業の進め方・教え方について同僚や上司に相談した（相談するようにしている）」、78番「学習進度は同僚と相談して決めた」、48番「授業計画は自分一人で立てた（立てるようにしている）」など、同僚との共同実践の有無に関わる反省項目に因子負荷量の高い結果であった。よって、第7因子は「同僚との共同実践」の因子と命名した。

第8因子では、14番「事故や怪我を予防したり対処したりする方法を習得した（してきた）」とする、授業中の安全・管理のための教師の取り組みに関わる項目が最も高い因子負荷量として認められた。これより、第8因子は「安全・管理」の因子と命名した。

ここで、第2因子の58番「授業中、みんなで協力することで課題解決に効果があることを気づかせた」および第3因子の16番「子どもの学びや考えをよく理解することができた」の2項目は、ともに第1因子との関係で、それぞれ共通して因子負荷量が高いことが認められた。そこで、これら2項目それぞれについて、第1因子を構成している上位4項目（代表項目：手順 で示した規準に属する項目）との相関関係をみた結果、いずれの項目も2番「育てたい子どもの姿を明確にイメージした」との間にもっとも高い相関関係（ $r=.703$ ,  $r=.697$ ）が認められた。これより、58番および16番は、第1因子の2番「育てたい子どもの姿を明確にイメージした」の項目内容を「指

導技術」および「授業計画」のそれぞれの因子において具体的に反映させた反省項目であるものと解せられた。しかしながら、これら2項目はいずれも後述するように、第2因子および第3因子の代表項目にはならなかった。

一方、一般に体育授業における重要な反省視点と考えられる「学習集団の組織・運用」や「施設・用具」に関する因子は認められなかった。これには、上記2つの要因に関する項目数がきわめて少なかったことが原因している可能性がある。しかしながら、第8因子の「安全・管理」因子にみられるように、「安全・管理」に関する項目が80項目中1項目しかない場合であっても、固有値1.0以上の因子として取り出されている例もある。加えて、これら2要因に属する項目は、「観察・判断」の因子(Q70,Q11)、「指導技術」の因子(Q59,Q74,Q60)、「子どもの学び合い」の因子(Q46)、「安全・管理」の因子(Q66)のそれぞれにおいて認められた。これらのことより、小学校現場(高学年担任教師)では、「学習集団の組織・運用」と「施設・用具」は、単独には反省的思考の因子になり得ていないものと解せられる。

他方、抽出された教師の反省的思考の因子と予備的カテゴリーとの対応をみると、13個の予備的カテゴリーを構成する80項目は、8つの因子それぞれに対してすべて0.400以上の因子負荷量を有して位置づく結果であった。これより、今回設定した13個の予備的カテゴリーおよび80個の質問項目は、教師の反省的思考を捉える観点として妥当であったものと考えられた。

続いて、各因子と13個の予備的カテゴリーとの対応をみると、大きく3つに分類することが可能であった。一つ目は予備的カテゴリーが9/13個対応していた「観察・判断」と11/13個対応していた「指導技術」の2因子からなるグループであり、二つ目は6/13個対応していた「学習記録」と7/13個対応していた「教師の運動理解」の2因子からなるグループであり、三つ目は4/13個対応していた「授業計画」「子どもの学び合い」「安全・管理」と3/13個対応していた「同僚との共同実践」の4因子からなるグループである。とりわけ三つ目のグループのうち、「授業計画」「子どもの学び合い」「同僚との共同実践」の3因子は、各因子の内容を直接反映した予備的カテゴリーとの対応が半数を占める状態にあった。

これに対して、一つ目のグループにおいて、対応のみられない予備的カテゴリーをみると、「観察・判断」の因子では「直接的指導に関するもの」、「マネジメントに関するもの」、「雰囲気に関するもの」、「同僚との関係に関するもの」の4つであり、「指導技術」の因子では「目的・目標に関するもの」、「同僚との関係に関するもの」の2つであった。これら6つの予備的カテゴリーは、「観察・判断」と「指導技術」の2因子の内容からみて、きわめて結びつきの弱い内容をもつカテゴリーであるものと考えられた。これより、上記2因子は、多様な授業の仕方を総合的に振り返る反省的思考の枠組みであるものと考えられた。

これらのことから、残る「学習記録」と「教師の運動理解」の2因子は、上述した2グループの中間的な反省的思考の枠組みと考えられる。

以上のことから、小学校高学年担任教師の反省的思考の枠組みを因子分析法により検討した結果、体育授業に対する反省的思考の枠組みとして8つの因子が導出された。加えて、予備的カテゴリーとの対応関係から、上記教師の反省的思考の枠組みは、巨視的な見方から微視的な見方まで多様に存在していることが認められた。

### 3.2. 態度得点の診断結果と反省得点との関係

図1は、8つの因子における反省得点と態度得点の診断レベル(HSC群, MSC群, LSC群)と



の関係を示したものである。

「教師の運動理解」の因子を除く，7つの因子の反省得点は，HSC群>MSC群>LSC群の順に有意に高値となる関係が認められた。これより，上記7つの因子は，態度得点を高める授業の反省的思考になり得るものと考えられた。もっと言えば，態度得点はこれら7つの因子にもとづく反省的思考の深さに規定されるものと考えられる。

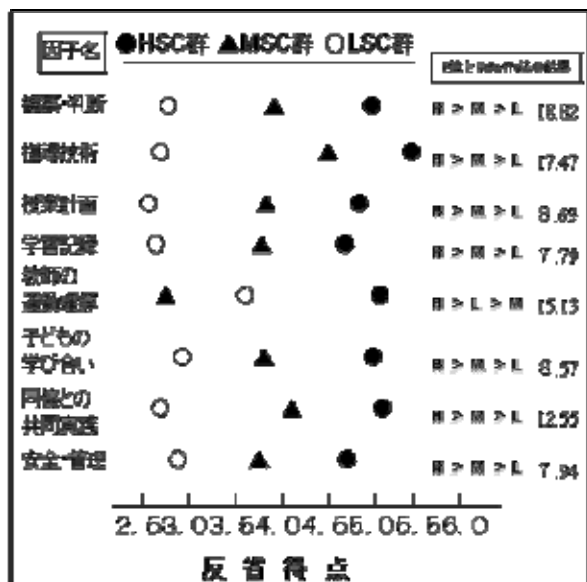


図1. 態度得点の診断レベルと教師の反省得点の関係

他方、「教師の運動理解」因子においても，HSC群の反省得点は他の7因子のそれと大差はみられなかった。しかし，MSC群の反省得点は他の7因子のLSC群のそれと，またLSC群の反省得点は他の7因子のMSC群のそれと，それぞれ同様の得点を示し，MSC群とLSC群の反省得点が逆転する結果を示した。ここで，MSC群の教師とLSC群の教師それぞれの教職経験年数に着目してみると，MSC群に属する教師(42名)の教職経験年数は16.74±7.07年であり，LSC群に属する教師(28名)のそれは10.43±8.22年であり，0.1%水準で有意差が認められた。これより，こうした教職経験年数の相違が，「教師の運動理解」因子の反省得点になんらかの影響を及ぼしている可能性が考えられる。

そこで，「教師の運動理解」因子を構成する代表項目である「どんな不得意な運動でも必ず子どもと共に運動した(Q25)」項目と「子どもの前で示範できるように練習をした(Q21)」項目それぞれに対する回答結果をカイ自乗検定により比較した。その結果，Q25の項目において，1%水準で有意差( $\chi^2:19.15$ )が認められた。ちなみに，両群のQ25に対する回答の平均値を示せば，MSC群：2.52点，LSC群：4.54点であり，LSC群の方がMSC群に比して高い結果であった。

これらのことから，「教師の運動理解」因子において認められたMSC群とLSC群の反省得点の逆転現象の背景の一つには，子どもと共に運動する教師の「若さ」(小林;1975,高田;1977)が関係しているように考えられる。

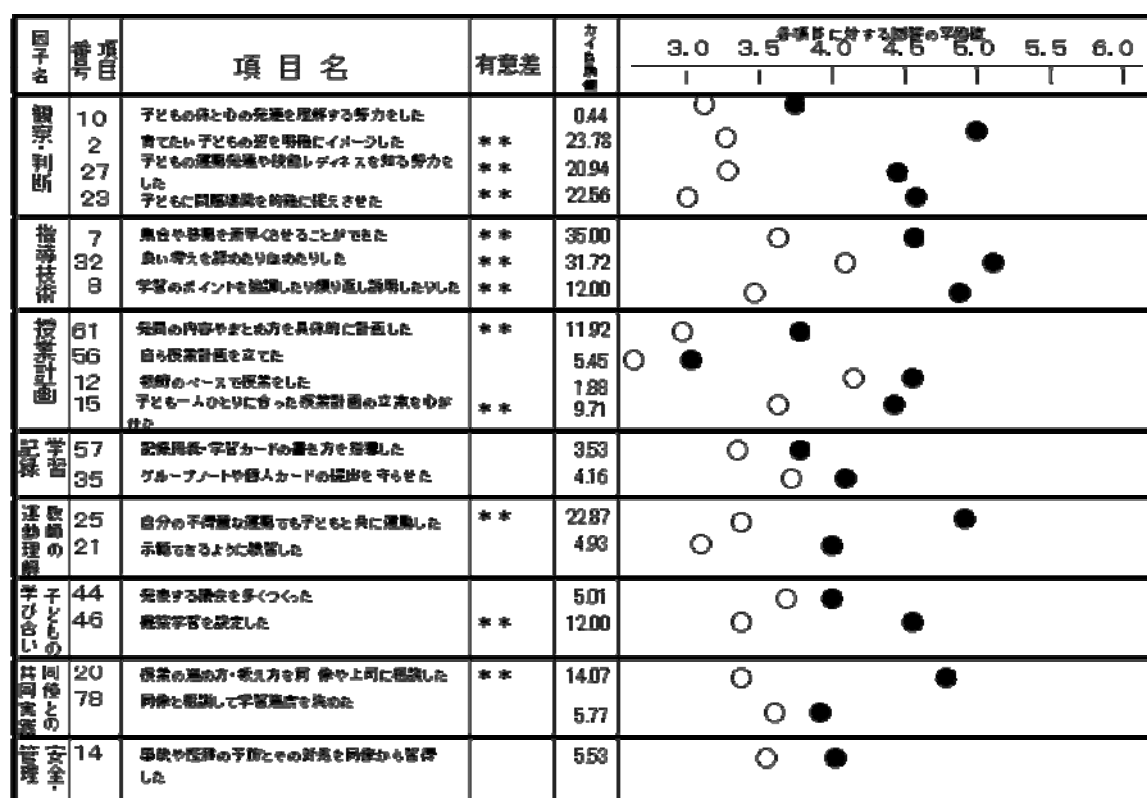
いずにしても，HSC群の反省得点は「教師の運動理解」因子においても，他の7つの因子と同様に最も高値を示していることから，各因子を構成する代表項目は，態度得点を高める教師の反省的思考の観点に十分なり得るものと考えられた。

### 3.3.態度得点の上位群と下位群からみた反省的思考の比較

図2は、上位群と下位群における選定された代表項目に対する回答の平均値を比較した結果を示している。20項目中11項目において有意差が認められ、いずれも上位群の方が下位群に比して平均値の高い結果であった。ここで、有意差の認められた11項目をみてみると、2番は「目標」に関わる項目であることが、27番、15番、61番の3項目は「授業設計場面」に関わる内容をもった項目であることが、7番、8番、23番、32番、25番、46番の6項目は「授業展開場面」に関わる内容をもった項目であることが、それぞれ容易に推察される。残る20番は、「授業設計場面」における同僚や上司との相互コミュニケーションに関わる項目であるものと考えられた。

このことから、上位群の教師は、「目標」「授業設計場面」「授業展開場面」の3場面それぞれで、自らの授業の振り返りを日常的に繰り返しているものと考えられた。これより、上位群の教師は、「出来事」に気づけるための反省的思考の枠組みの場面として3場面があるものと考えられた。以下、それぞれの場面における反省的思考の観点の具体についてみていくこととする。

「目標」に関わる項目として認められた「育てたい子どもの姿を明確にイメージした(Q2)」は、文字通り「育てたい子どもの姿の明確化」と称することが可能であろう。上位群の教師は、こうした具体的な行動目標を有することで、子どもの学習過程と教師の指導過程との合致を図らせていく反省的思考を発現させているものと考えられる。これは、ベナー(2003)のエキスパートナースになるための基盤的条件である‘Good practice’の考え方に通ずるものであった。



\*\*P<.01 ●上位群 ○下位群 (12番は逆の傾向を示した)  
 図2. 各因子を構成している項目に対する上位群と下位群の回答結果の比較

「授業設計場面」に関わる4項目は、「子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした(Q27)」のように、授業計画の立案に先駆けて一般的な子どもたちの実態を把握する教授行為に関する項目と、「子ども一人ひとりに合った授業計画の立案を心がけた(Q15)」、「授業の進め方・教

え方を同僚や上司に相談した(Q20)」、「発問の内容やまとめ方を具体的に計画した(Q61)」のように、実際に授業計画を立案する際の教授行為に関する項目とに大別できるものと考えられた。これより、上位群の教師の「授業設計場面」においては、子ども一人ひとりに合った授業計画の立案を心がけているところに反省的思考の特徴が認められた。

「授業展開場面」に関わる6項目についてみると、「集合や移動を素早くさせることができた(Q7)」、「学習のポイントを強調したり繰り返し説明したりした(Q8)」、「子どもに問題場面的に的確に捉えさせた(Q23)」、「良い考えを認めたりほめたりした(Q32)」の4項目は、いずれも「課題把握場面」に関わる反省項目であるものと考えられ、「自分の不得意な運動でも子どもと共に運動した(Q25)」、「観察学習を設定した(Q46)」の2項目は、「課題解決場面」に関わる反省項目であるものと考えられた。これより、上位群の教師の「授業展開場面」においては、子どもたちの学習課題が明確になっているかどうかを、さらには子どもと共に運動を行なう中で、また仲間の運動を観察する中で、子どもたちが自力で課題解決することができているかどうかを、それぞれ見定めているところに反省的思考の特徴が認められた。

ところで、「授業中の出来事」への気づきに関する先行研究(厚東ら, 2004)では、態度得点を高めた教師は子どもの学習活動をモニタリングする構えの強いこと、さらには教材との間に生じる子どもの技能的な「つまずき」の種類とその手だてを熟知していることが推察されている。前者は「授業展開場面」の反省的思考と、後者は「授業設計場面」の反省的思考と、それぞれ結びつく関係にあると考えることは可能であろう。すなわち、教師の学習活動をモニタリングする構えから得られる「出来事」は、「授業展開場面」の反省的思考により気づき、教材との間に生じる子どもの技能的な「つまずき」の種類とその手だての熟知から認められる「出来事」は、「授業設計場面」の反省的思考により気づくとする関係である。

まず前者の関係について、先行研究においては、教師の子どもの学習活動をモニタリングする構えとは子どもの学習過程を看取しようとする姿勢であり、「文脈的推論」と深く関係することが認められている。そこで、態度得点を高めた教師の「文脈的推論 - 目的志向的対処」の記述を見てみると、まず「横木に足を合わそうとスピードを落とす子が多い」という出来事に対して、「横木幅跳びはこれまで未経験で足をどのように動かせばよいのか感覚がつかめていないため」と推論した上で、「めあての確認をしまわったり、横木幅跳びの意味を再度押さえる」といった対処をとった例がある。これらの対処法(\_\_\_\_部)は、子どもたちに何度も学習のポイントを説明することで学習課題を明確化させようとする行為であり、「学習のポイントを強調したり繰り返し説明したりした(Q8)」と「子どもに問題場面的に的確に捉えさせた(Q23)」の「授業展開場面」の反省的思考とよく対応する。また、「I君が初めて両足着地できた」という出来事に気づき、その背景に、「自分が何度も繰り返し着地の示範をみせたことでイメージができたため」と推論した上で、「それでいいんだよ」と賞賛する対処をとった例がある。この(\_\_\_\_)部の行為は、子どもたちに学習のポイントに気づかせ自力解決させるための行為であり、「自分の不得意な運動でも子どもと共に運動した(Q25)」と「観察学習を設定した(Q46)」の「授業展開場面」の反省的思考とよく対応する。

次に後者の関係について、先行研究においては「合理的推論」と深く関係することが認められている。そこで、先と同様に態度得点を高めた教師の「合理的推論 - 目的志向的対処」の記述を見てみると、まず「Tさんが横木幅跳びの横木の間隔に足を合わせずらそうである」という出来事に気づき、その原因として、「助走の歩幅が合っていない第3レーンで練習しているため」と推論した上で、「横木幅跳びの意味と足が合っていないことを説明し、隣の第2レーンに移した」とい

う対処をとった例がある。この( )部の対処は、「授業設計段階」において横木幅跳びの意味を押さえた上で、その練習法の有効性を理解しておかなければできない行為であり、「子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした(Q27)」と「発問の内容やまとめ方を具体的に計画した(Q61)」の「授業設計場面」の反省的思考とよく対応する。また、「踏み切り手前で小股になってしまう子がいる」という出来事に気づき、その原因として、「この子は歩幅を合わせなくてはいけないという意識が強いためだ」と推論した上で、「視線を真っ直ぐにして助走と踏み切りをするよう指示した」という対処をとった例がある。この( )部の対処は、「授業設計段階」で見通しておかないとできない行為であり、「子ども一人ひとりに合った授業計画の立案を心がけた(Q15)」とする「授業設計場面」の反省的思考とよく対応する。

以上のことから、態度得点の高い上位群の反省的思考の特徴、すなわち育てたい子どもの姿を明確にイメージした上で、「授業設計場面」では子ども一人ひとりにあった授業計画の立案をこころがけ、実際の「授業展開場面」では子どもたちが「学習課題の明確化」と「課題の自力解決」をできているのか見定めようとする反省的思考の観点は、「授業中の出来事」への気づきを促進させる働きを有しているものと考えられる。逆に言えば、上位群の反省的思考の観点の形成には、体育授業中に生起する「出来事」への気づきが深く関係している可能性が推察される。

## ・要 約

小学校高学年(5・6年生)担任教師(88名)を対象に、反省的实践の内部事項である「反省的思考」に焦点をあて、態度得点の高い教師群とそうでない教師群とで、教師の「反省的思考」の観点が具体的にどのように異なるのか明らかにすることを目的とした。得られた結果の概要は次の通りである。

- 1) 体育授業に対する教師の反省的思考の枠組みを因子分析法により検討した結果、「観察・判断」「指導技術」「授業計画」「学習記録」「教師の運動理解」「子どもの学び合い」「同僚との共同実践」「安全・管理」の計8つの因子が導出された。加えて、予備的カテゴリーとの対応関係から、上記教師の反省的思考の枠組みは、巨視的な見方から微視的な見方まで多様に存在していることが認められた。
- 2) 反省得点(各因子を構成する代表項目に対する回答の平均値)と態度得点の診断レベルとの対応関係をみた結果、診断レベルの最も高いHSC群の反省得点は、8つの因子すべてにおいて高値を示した。また、診断レベルが中程度のMSC群と最も低いLSC群の反省得点は、「教師の運動理解」因子を除くすべての因子において、態度得点の診断レベルが高いと反省得点も高いとする関係が認められた。
- 3) 態度得点の相加平均以上の上位群とそうでない下位群とで、各因子を構成する代表項目に対する回答の平均値を比較した結果、20項目中11項目において有意差が認められ、いずれも上位群の方が下位群に比して平均値の高い結果であった。また上記11項目から、態度得点の高い教師は、反省的思考の観点として、「授業設計場面」では子ども一人ひとりにあった授業計画が立案できているかどうかの観点を、また実際の「授業展開場面」では子どもたちが学習課題を明確に掴み、課題を自力解決できているかどうかの観点を、それぞれ有していることが認められた。
- 4) 上記3)にみる上位群の反省的思考の観点は、体育授業中に生起する「出来事」への気づきと関係している可能性があるものと考えられた。

## 脚注

注1) 'reflection'の翻訳語は、わが国では「内省」「省察」「反省」の3つが認められる。現代哲学辞典(1970)によれば、「内省・省察」と「反省」は、ほぼ同等の意味であると述べられている。しかし一般的に、「内省・省察」は、主として哲学的・解釈学的研究において、「反省」は、主として経験的科学研究において、それぞれ用いられる傾向にある。

他方、佐藤の翻訳書である「専門家の知恵-反省的实践家は行為しながら考える-」(2001)において、「reflective」は「反省」と訳されている。これらのことから、本研究では、「reflection」を「反省」と訳することとした。

## <引用文献>

Calderhead,J.(1989)Reflective teaching and teacher education .Teaching and teacher education 5(1):43-51.

Dodds,P.(1994)Cognitive and behavioral components of expertise in teaching in physical education . Quest 46(2):149-152.

ドナルド・ショーン,佐藤学・秋田喜代美訳(2001)省察的实践とは何か。鳳書房。

専門家の知恵-反省的实践家は行為しながら考える-。ゆるみ出版:東京。

出村慎一・小林秀紹・山次俊介(2001)Excelによる健康・スポーツ科学のためのデータ解析入門。

大修館書店:東京, pp.170-180。

厚東芳樹・梅野圭史・上原禎弘・辻延浩(2004)小学校体育授業における教師の授業中の「出来事」に対する気づきに関する研究-熟練度の相違を中心として-。教育実践学論集 5:99-110。

小林篤(1975)体育の授業。一莖書房:東京, pp.25-26。

小林篤(1978)体育の授業研究。大修館書店:東京, pp.170-258。

中井隆司・斎木あかね(2002)小学校体育授業における教師の実践的力量に関する研究-実践的思考からみた教師の実践的力量形成の検討-。第22回スポーツ教育学会発表資料。

七沢朱音・深見英一郎・高橋建夫・岡出美則(2001)体育授業に対する教師の反省的思考の変容過程について-インストラクション場面とフィードバックに着目して-。日本スポーツ教育学会第20回記念国際大会論集:365-368。

織田揮準(1970)日本語の程度量表現用語に関する研究。教育心理学研究 18:166-176。

奥村基治・梅野圭史・辻野昭(1989)体育科の授業に対する態度尺度の試み-小学校中学年児童を対象にして-。体育学研究 33(4):309-319。

パトリシア・ベナー(2003)看護実践のエキスパート性を育成するために、エキスパートナースになるためのキャリア開発-Pベナー博士のナラティブ法とエラー防止-。照林社編集部(編),照林社:東京, pp.28-40。

Richards,C and Lockhart,C.(1994)Reflective teaching in second language classrooms, Cambridge University Press.

斎木あかね・中井隆司(2001)体育授業における教師の実践的知識に関する研究-イメージマップテストによる知識構造の検討-。日本スポーツ教育学会第20回記念国際大会論集:359-364。

Schon,D.A.(1983)The reflective practitioner :How professionals think in action.Basic Books.Inc:New York , pp.3-69.

高田典衛(1977)体育授業の方法。杏林新書:東京, pp.103-111。

- Tsangaridou, N. and O'Sullivan, M. (1994) 'Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers'. *Journal of teaching physical education* 14 : 13-23.
- Tsangaridou, N. and O'Sullivan, M. (1997) 'The role of reflection in shaping physical education teachers educational values and practices'. *Journal of teaching physical education* 17 : 2-25.
- 辻野昭(1997)体育科教育の未来像-体育科教育の過去・現在・未来-. *体育学研究* 41(5) : 389-394.
- 梅野圭史・辻野昭(1980)体育科の授業に対する態度尺度の試み-小学校低学年児童について-. *体育学研究* 25(2) : 139-148.
- 山崎正一・市川浩(1970)現代哲学辞典. 講談社:東京, pp.471-472.
- 安田三郎(1974)社会調査ハンドブック. 有斐閣:東京, pp.162-163.
- Zeichner, K. (1987) Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International journal of educational research* 11 : 567-575.

## 第2節 小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する研究 - 低学年(2・3学年)担任教師の場合 -

厚東芳樹・梅野圭史・山口孝治

### ・緒言

教師の実践的知識を高めていくためには、教師の技術的実践だけでなく、反省的实践も同時に推し進めていく必要がある。ここでいう反省的实践とは、Richards and Lockhart<sup>1)</sup>のいう「教師自ら授業を振り返り、そこでの問題点を導出し、これを改善する方法を練り直し、再度自分の授業を振り返る行為を繰り返すことで、自らの実践課題を導きだす実践」<sup>注1)</sup>のことである。

今日、アメリカの教師教育界においては、この反省的实践に関する研究がCalderhead<sup>2)</sup>の用いたアクション・リサーチを主流に数多く認められるようになってきた。その結果、優れた授業を展開する熟練教師は、経験を積む中で余裕のできた心的資源をさらによりよいものを生み出すために再投資しながら自分を前進させる「前進的問題解決能力<sup>3)</sup>(progressive problem solving)」の存在の可能性を示唆した(Bereiter and Scardamalia, 1993)。ここでいう「前進的問題解決能力」とは、Lange and Burroughs<sup>5)</sup>によれば、経験によってできた余裕や空いた時間を用いて授業実践を振り返ることで、自らの価値観や理論を形成すること(Sanders and McCutcheon, 1986)にチャレンジする能力のことであるとされている。加えて、「前進的問題解決能力」を高めていくためには、実践中の不確定性に対する反省的思考がきわめて有効であることを考察している。

そこで厚東ら<sup>7)</sup>は、上記反省的思考に焦点をあてて、児童からの授業評価(態度得点<sup>注2)</sup>)の高い教師とはどのような反省的思考を有しているのかについて検討した。すなわち、小学校高学年(5・6年生)担任教師(88名)を対象に、作成した80項目からなる「体育授業の振り返り調査票」を実施し、態度得点の高い教師群とそうでない教師群とで、反省的实践の内部事項である反省的思考の観点が具体的にどのように異なるのかを、因子分析法を用いて明らかにしてきた。その結果、高学年担任教師の体育授業に対する教師の反省的思考の枠組みとして、「観察・判断」「指導技術」「授業計画」「学習記録」「教師の運動理解」「子どもの学び合い」「同僚との共同実践」「安全・管理」の計8つの因子を導出し、それらの累積寄与率は64.9%と比較的高値を示した。また、反省得点(各因子を構成する代表項目に対する回答の平均得点)と態度得点の診断レベルとの対

応関係をみた結果、「教師の運動理解」因子を除くすべての因子において、態度得点の診断レベルが高いと反省得点も高いとする関係を認めた。さらに、態度得点の相加平均以上の上位群とそうでない下位群との比較より、20 項目中 11 項目において上位群の方が下位群に比して有意に平均得点の高いことを認めた。加えて上記 11 項目から、態度得点の高い教師の反省的思考の観点は、育てたい児童の姿を明確にイメージした上で、「授業設計場面」では児童一人ひとりにあった授業計画が立案できているかどうかの観点を、また実際の「授業展開場面」では児童が学習課題を明確に掴み、その課題を自力解決できているかどうかの観点を、それぞれ有していることを認めてきた。

それでは、低学年担任教師はどのような反省的思考の観点を有しているのだろうか。ここに、本研究の動機がある。なぜなら、上記厚東らの研究における調査対象者のコンテキストにおいて、低学年の担任を 1 回もしくはまったく経験したことの無い教師の割合が 80.5% という実態が認められたことから、高学年担任教師の反省的思考とは異なる可能性が考えられるからである。

そこで本研究では、小学校低学年(2・3年生)担任教師(89名)を対象に、反省的実践の内部事項である反省的思考に焦点をあて、高学年(5・6年生)担任教師の結果を対照に、態度得点の高い教師群とそうでない教師群とで反省的思考の観点が具体的にどのように異なるのかを検討した。この目的を達成すべく、本研究では、因子分析法を用いて、低学年担任教師の体育授業に対する反省的思考の全体的特徴としての枠組みを明らかにし、因子を構成する代表項目を抽出し、それらの項目の平均得点である反省得点と態度得点の診断結果との関係から抽出した代表項目の妥当性を検討する。これらの段階を経ることにより、抽出した代表項目に対する回答を態度得点の高い教師群とそうでない教師群とで比較することで、高学年担任教師の反省的思考との相異を明らかにすることとした。

## ．研究方法

### 2.1 調査対象

本研究の対象は、岡山県下、兵庫県下および香川県下の計 28 小学校の低学年(2・3年生)担任教師(89名)とその下で体育授業を受けている児童 2,616 名である。ここで、第 2・3 学年を「低学年」と称した理由は、態度得点の高い教師群とそうでない教師群を比較する上で、両学年とも尺度構成が同一であることによる<sup>8)9)</sup>。

表 1 には、調査対象者のコンテキストを示している。その結果、男女の内わけを見てみると、女性教師の方が男性教師よりも 2 倍多く、男女間格差の大きい傾向にあった。これより、因子分析の結果には性差という条件の影響は否めない。

また、教職経験年数 5 年以上の教師の中で高学年の担任を 1 回もしくはまったく経験したことの無い教師の割合は 91.1% であった。こうした学校人事の二極化により、低学年担任教師の反省的思考の観点は、高学年担任教師のそれと異なる可能性がある。

### 2.2 調査の期間とその方法

各教師には、高学年担任教師の場合と同様、2003 年 1 月 13 日～1 月 17 日にかけて、厚東ら<sup>7)</sup>が作成した 80 項目からなる「体育授業の振り返り調査票」による調査を実施した。このとき、年度により学級の実態が異なること、および下記に示す態度測定の実施時期との関係から、各教師には前学期(2 学期)に実施した体育授業を振り返りながら記述してもらった。回答に際しては、高学

年担任教師の場合と同様に7段階評定尺度法を用い、無記名とした。

他方、調査対象の教師の下で体育授業を受けている児童には、体育の授業に対する態度測定を実施した。すなわち、2学年の児童には梅野・辻野<sup>8)</sup>の尺度を、3学年の児童には奥村ら<sup>9)</sup>の尺度をそれぞれ用いて、上記の教師に対する調査と同時期に2学期の体育授業を振り返って回答してもらった。

## 2.3 手順

まずリッカート方式による項目分析を施した結果、適用した80項目のいずれにおいても質問項目としての適合性が確かめられた。その後、Windows 対応ソフト SPSS11.0 を用いて主成分分析法による因子分析を行った後、バリマックス回転を施した。因子数の決定は、固有値が1.0以上とした。

因子の解釈・命名に際しては、0.400以上の項目を採択し、解釈・命名した。

態度得点の高い教師の反省的思考の内実を検討するため、上記で得られた各因子の中で、それらを代表する項目を選定した。すなわち、高学年担任教師の場合と同様、因子負荷量の絶対値から得られる平均値と標準偏差をもとに、 $|\text{Mean}+1\text{S.D. } a_j|$  の範囲に入る項目を採択した。加えて、採択された項目のうち、0.400未満の因子負荷量を有する項目を削除した。これら2つの手続により、選定された代表項目によって算出される教師一人ひとりの項目点の平均得点を「反省得点」と称した。

上記より算出される「反省得点」と態度得点の診断結果との関係を検討した。すなわち、態度得点の診断結果が男女共に「高いレベル」の範疇に入る学級をHSC群(12学級)、男女共に「低いレベル」の範疇に入る学級をLSC群(35学級)、それ以外の診断結果の学級をMSC群(42学級)と設定し、各群の反省得点との関係を検討した。このとき、一元配置の分散分析を用いて因子全体の反省得点と態度得点の診断結果との交互作用をpushえ、因子毎による反省得点の群間差をScheffe法により多重比較した。

																		男女の内わけ		経験年数5年以上の教師の中で低学年の担任を1回もしくはまったく経験したことのない教師の割合
																		男性教師	女性教師	
低学年担任教師 計89名	経験年数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	30名	59名	91.1%
	人数	2	2	3	3	4	3	3	1	4	5	4	3	7	1	2	7			
高学年の担任を2回以上した経験のある教師数		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	1			
低学年担任教師 計89名	経験年数	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32			
	人数	6	6	3	2	1	4	3	2	3	1	0	0	2	0	1	1			
高学年の担任を2回以上した経験のある教師数		0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0			

最後に、態度得点の相加平均以上の学級(上位群:44学級)とそれ以下の学級(下位群:45学級)における代表項目の回答結果を2乗検定を用いて比較し、両群の反省的思考の具体的内容を検討した。このとき、態度測定における「評価」尺度の項目数が2学年(8項目)と3学年(10項目)で異なることから、2学年の「評価」得点を10点満点に換算した。

## 結果と考察

### 3.1 抽出された因子の解釈

表2は、低学年担任教師の体育授業に対する反省的思考に関する因子分析の結果を示している。第5因子まで抽出され、それらの累積寄与率は52.95%であった。

第1因子では、74番「運動が上手く出来るだけでなく、仲間とのかかわりも大切にしたい(して



いる)」、32番「よい考え方をした子どもを認めたりほめたりした」、59番「用具・器具の準備や後かたづけをてきぱきできるように指導した」、60番「グループ活動の機会を多くつくった」などに因子負荷量の高い結果であった。これらは、一見、学習集団活動を適切に指導できたかどうかの反省項目のように考えられた。しかしながら、因子負荷量の高い上位10項目をみると、32番「よい考え方をした子どもを認めたりほめたりした」、50番「友達の発言をよく聞くように指導した」、40番「子ども一人ひとりの表情や反応を見ながら話した」、47番「練習後の努力を認めたりほめたりした」、43番「子どもにとってわかりやすい言葉で話した」の5項目は、教師の相互作用により学習内容を児童に理解させることができたかどうかの反省項目であり、59番「用具・器具の準備や後片付けをテキパキできるように指導した」、7番「集合や移動を素早くできた(できるように指導した)」の2項目は体育授業のマネージメントを的確に実施できたかどうかの反省項目である。これらのことから、第1因子は「指導技術」の因子とも考えられた。そこで、高学年担任教師の場合で認められた「指導技術」因子の上位10項目との対応をみると、8項目に対応関係が認められた。このことから、第1因子は学習集団活動を中核とする指導技術と考えられ、総じて「指導技術」の因子と命名した。

第2因子では、27番「子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした」、15番「子ども一人ひとりに合った授業計画を立てるように心がけた」の2項目に因子負荷量の高い結果が認められた。これらは、いずれも児童の運動観察が的確にできたかどうかの反省項目である。また、80番「質問や発問が明確だった」と14番「事故や怪我を予防したり、対処する方法を同僚から習得した」の2項目に因子負荷量の高い結果が認められた。前者は学習内容を十分に理解させてきたかどうかを判断する反省項目であり、後者は授業中の安全を確保することができたかどうかを判断する反省項目である。よって第2因子は、総じて「観察・判断」の因子と命名できるものと考えられた。

ここで、上記と同様の因子は高学年担任教師を対象とした場合にも認められている。ここでは、2番「体育授業で育てたい子どもの姿が明確にイメージできている」、10番「子どもの発育発達や心理発達について理解する努力をした」、23番「子どもに問題場面を的確にとらえさせた」、27番「子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした」の4項目に因子負荷量の高い結果が示されていた。これより、低学年担任教師と高学年担任教師とで「観察・判断」の因子を構成する項目内容の異なることが認められ、両者の「観察・判断」因子の反省的思考の観点が異なっているものと考えられた。

第3因子では、35番「グループノートや個人カードの提出をきちんと守らせた」、57番「記録用紙・学習カードの書き方を指導した」など、学習記録を適切に取らせたかどうかの反省項目において因子負荷量の高い結果であった。これより、第3因子は「学習記録」の因子と命名した。

第4因子では、36番「新しい課題への入り方(導入)を明確に計画した」、56番「授業案を自分で考えてから授業計画を立てた」など、いずれも授業の計画を十分に立てたかどうかの反省項目において因子負荷量が高かった。よって、第4因子は「授業計画」の因子と命名した。

第5因子では、17番「教材の分量や難しさは適切であった」、21番「子どもの前で示範できるように練習をした(してきた)」に因子負荷量の高い結果が示されるにとどまった。これらの項目内容には、まったく共通性が認められず、因子として命名するのに困難性が認められた。よって、第5因子は解釈不能とした。

表2. 低学年(2・3年生)担任教師で抽出された因子並びに各因子に含まれる項目及びその因子負荷量

因子名	項目番号	項目内容	F1	F2	F3	F4	F5	h <sup>2</sup>	
指導技術	Q74	運動が上手(出来る)だけでなく、仲間とのかかわりも大切に	0.800					0.790	
	Q32	よい考え方をした子どもを認めたりほめたりした	0.743					0.699	
	Q59	用具・器具の準備や後片付けをテキパキできるように指導した	0.767					0.791	
	Q60	グループ活動の機会を多くつくった	0.736					0.847	
	Q52	運動の好きな子どもを育てることを大切に(している)	0.723					0.800	
	Q50	友達の発言をよく聞くように指導した	0.710					0.811	
	Q7	集合や移動を素早くできた(できるように指導した)	0.704					0.788	
	Q40	子供一人ひとりの表情や反応を見ながら話した	0.693					0.701	
	Q47	練習後の努力を認めたりほめたりした	0.681					0.749	
	Q43	子どもにとってわかりやすい言葉で話した	0.675					0.806	
	Q8	重要なポイントは強調したり繰り返し説明したりした	0.673					0.791	
	Q18	授業中に起こった予期せぬ出来事に注意をそそいだ	0.668					0.740	
	Q26	巡視をしながら、指導・助言の中味を考えた	0.668					0.804	
	Q39	頑張っているところを認めたりほめたりした	0.633					0.596	
	Q58	授業中みんなで協力することで、より効果があることを気づかせた	0.619					0.844	
	Q34	教師や子どもの示範を多く見せた	0.616					0.794	
	Q67	子どもの失敗に寛容であった	0.614					0.679	
	Q3	表情、身振り、手振りを入れた指導・助言をした	0.605					0.824	
	Q51	子どもの運動の感じ方を知るために、子どもとの関わりを多くした	0.600					0.751	
	Q28	子どもの発想やユーモアを大切に	0.593					0.806	
	Q31	巡視のとき、様々な角度から子どもの活動状況を見るようにした	0.560					0.790	
	Q70	一斉指導、個別指導、グループ指導などを使い分けた	0.540					0.756	
	Q41	子供に共感し子供から学び取ることができた	0.532					0.730	
	Q2	体育授業で育てたい子どもの姿が明確にイメージできている	0.527					0.759	
	Q64	上手(出来る)子どもを中心に授業を進めることが多かった	-0.510					0.725	
	Q71	上手(出来ない)子どもは時間をかけて指導した	0.503					0.660	
	Q37	子供が自ら進んで活動する機会を与えることができた	0.497					0.812	
	Q62	学習の成果よりも学習の過程を重視した	0.491					0.819	
	Q30	子供の質問や発言に対して適切な答えが言えた	0.488					0.834	
	Q6	授業中、笑いがでたり笑顔が生まれる場面を設定するようにした	0.484					0.680	
	Q19	グループ編成の仕方を適切に計画した	0.467					0.787	
	Q29	運動の技能特性やその運動の指導方法に関する知識の習得に努力した	0.441					0.791	
	Q65	きびきびとした態度で授業に臨んだ	0.432					0.751	
	Q48	授業計画は自分一人で立てた(立てるようにしている)	0.404					0.819	
	観察・判断	Q27	子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした		0.718				0.752
		Q80	質問や発問が明確だった		0.690				0.755
		Q14	事故や怪我を予防したり、対処する方法を同僚から習得した		0.678				0.723
		Q15	子ども一人ひとりに合った授業計画を立てるように心がけた		0.657				0.717
		Q10	子どもの発達や心理発達について理解する努力をした		0.628				0.810
		Q16	子どもの学びや考えをよく理解することができた	0.438	0.612				0.785
		Q4	授業評価をなんらかのかたちで実践した		0.588				0.796
		Q11	施設・用具を活用して、場の工夫を十分に行なった		0.581				0.794
		Q5	学習の仕方がよくわかるように工夫して指導をした	0.451	0.565				0.764
		Q13	無駄な時間の少ない、効率のよい指導を計画した	0.424	0.562				0.747
		Q23	子どもに問題場面の的確にとらえさせた		0.538				0.785
		Q42	子ども一人ひとりの学習状況を把握して授業に臨んだ		0.537				0.826
		Q54	子どもが間違った動きやまずい動きをした時、その理由をよく聞いた		0.533				0.816
		Q79	子ども一人ひとりの活動状況を巡視でしっかりと判断した		0.531				0.823
Q76		子供の考え方を上手(くまとめて取り上げることができた		0.519				0.719	
Q66		施設の用具や資料の準備を適切に行った		0.512				0.814	
Q75		前時の動きと比較しながら巡視をした		0.500				0.785	
Q68		子どもの考える時間を十分取った		0.459				0.695	
Q9		一人でも上手(できた)喜びや楽しさを味わう場面を必ず設定するようにした		0.445				0.711	
Q22		子どもが疑問を持ち質問が出るように授業を進めた		0.403				0.684	
Q77	子どもを客観的に評価する方法を工夫した		0.401				0.724		
学習記録	Q35	グループノートや個人カードの提出をきちんと守らせた			0.872			0.918	
	Q57	記録用紙・学習カードの書き方を指導した			0.761			0.810	
	Q55	記録用紙・学習カードの書く時間を十分に取れた			0.744			0.840	
	Q72	学習記録の収集と整理に努力をした			0.651			0.852	
	Q1	グループノートや個人カードを丹念に読んで授業に生かした			0.632			0.828	
	Q33	学習成果(進歩の跡)が明確にわかるようにした			0.563			0.720	
	Q73	巡視のとき、よく動いて子どもの活動状況を見るようにした			0.410			0.724	
	Q46	観察学習を必ず設定するようにした			0.406			0.703	
授業計画	Q36	新しい課題への入り方(導入)を明確に計画した				0.656		0.828	
	Q56	授業案を自分で考えてから授業計画を立てた				0.550		0.829	
	Q49	体育授業であっても板書構成を計画し実施した				0.509		0.726	
	Q61	授業前、発問の内容やまとめ方を具体的に計画した				0.501		0.739	
	Q63	いろいろな指導書や副読本を参考にして授業計画を立てた				0.477		0.749	
Q17	教材の分量や難しさは適切であった					0.613	0.686		
Q21	子どもの前で示範できるように練習をした(してきた)					0.434	0.844		
因子分散			16.36	11.38	6.77	6.00	1.51		
累積寄与率%			20.45	34.68	43.14	50.64	52.95		

いずれの因子にも含まれなかった10項目

Q12教師のペースで授業を進めることがあった、Q20授業の進め方・教え方について同僚や上司に相談した、Q24体育に関する研究会や研修会に積極的に参加した(してきた)、Q25どんな不得意な運動でも必ず子どもと共に運動した(してきた)、Q38授業分析をなんらかのかたちで実践した(してきた)、Q44発表する機会を多くつくった、Q45体育関係の雑誌や情報に気をくばった(配ってきた)、Q53運動が出来るだけでなく、なぜそのように運動するのかという理由も十分に指導した、Q69運動に堪能になるため

ところで、第2因子の16番「子どもの学びや考えをよく理解することができた」、5番「学習の仕方がよくわかるように工夫して指導をした」、13番「無駄な時間の少ない、効率のよい指導を計画した」の3項目は、ともに第1因子との関係でそれぞれ共通して因子負荷量の高いことが認められた。そこで、これら3項目それぞれについて、第1因子を構成している上位4項目（代表項目：手順で示した規準に属する項目）との相関関係をみた結果、いずれの項目も74番「運動が上手く出来るだけでなく、仲間とのかかわりも大切にしたい」項目との間にもっとも高い相関関係( $r=.700$ ,  $r=.750$ ,  $r=.748$ )が認められた。これより、上記3項目は第1因子の74番の項目内容を「観察・判断」の因子において具体的に反映させた反省項目であるものと解せられた。しかしながら、これら3項目はいずれも後述するように、第2因子の代表項目にはならなかった。

他方、表2の欄外に示した12番をはじめとする10項目(20番,24番,25番,38番,44番,45番,53番,69番,78番)は、上記5つの因子のいずれにおいても0.400以上の因子負荷量を有することはなかった。とりわけ、24番「体育に関する研究会や研修会に積極的に参加した(してきた)」,38番「授業分析をなんらかのかたちで実践した」、45番「体育関係の雑誌や情報に気をくばった(配ってきた)」の3項目は、授業分析・評価(授業研究)に関するものであり、20番「授業の進め方・教え方について同僚や上司に相談した(相談するようにしている)」,78番「学習進度は同僚と相談して決めた」の2項目は、同僚との共同実践に関するものであった。これらのことより、今回対象とした低学年担任教師では、「授業分析・評価(授業研究)」と「同僚との共同実践」は、現時点では反省的思考の観点に成り得ていないものと解せられた。

以上のことから、低学年担任教師の反省的思考の枠組みを因子分析法により検討した結果、体育授業に対する反省的思考の枠組みとして「指導技術」「観察・判断」「学習記録」「授業計画」の4つの因子が認められた。上記4因子は、高学年担任教師においても認められたことから、この4因子は、体育授業に対する小学校教師の反省的思考の中核をなすものと考えられた。

### 3.2. 態度得点の診断レベルと反省得点との関係

一般に、授業に対する反省的思考の深い教師は、「よい授業」を実現しているものと考えられる。そこで、体育授業に対する反省的思考を各因子の「反省得点」と置き、「よい授業」の実現度を態度得点の診断結果と置くことで、両者の対応関係について検討した。

図1は、4因子における反省得点と態度得点の診断レベル(HSC群, MSC群, LSC群)との関係を示している。その結果、いずれの因子においてもHSC群の反省得点は他の2群に比して最も高い様相にあり、高学年担任教師を対象とした場合と同様であった。また、各因子のHSC群の反省得点についても高学年担任教師の場合とほぼ同値であった。しかし、主要因子である「指導技術」「観察・判断」の2因子においては、MSC群とLSC群の反省得点が逆転する結果にあり、前者の因子においては有意差が認められた。残る「学習記録」「授業計画」の2因子においては、HSC群>MSC群>LSC群の順に反省得点は高くなる関係にあったが、後者の因子で有意差が認められるにとどまった。

このように、態度得点の高い教師群は反省的思考と実際の授業実践とが対応する関係にあったが、そうでない教師群は両者の対応が弱い結果であった。とりわけ、「指導技術」「観察・判断」の2因子においてMSC群とLSC群の反省得点が逆転した結果の原因について追求していく必要がある。これには、「研究方法」で認められた調査対象者のコンテクストが影響している可能性が考えられる。

まず性差の影響についてみてみると、上記 2 因子を構成する代表項目（8 項目）における男性教師 - 女性教師間の回答の差異を  $\chi^2$  乗検定により比較した結果、いずれの項目においても有意差は認められなかった。

次に、教職経験年数の影響についてみてみると、HSC 群に属する教師(12 名)の教職経験年数は  $14.25 \pm 5.83$  年であり、MSC 群に属する教師(42 名)のそれは  $11.07 \pm 6.59$  年であり、LSC 群に属する教師(35 名)のそれは  $17.83 \pm 7.41$  年であった。これらの結果より、MSC 群は若手教師群であり、LSC 群はベテラン教師群であることがわかる。しかも、MSC 群と LSC 群の教職経験年数には、0.1% 水準で有意差のあることが認められた。

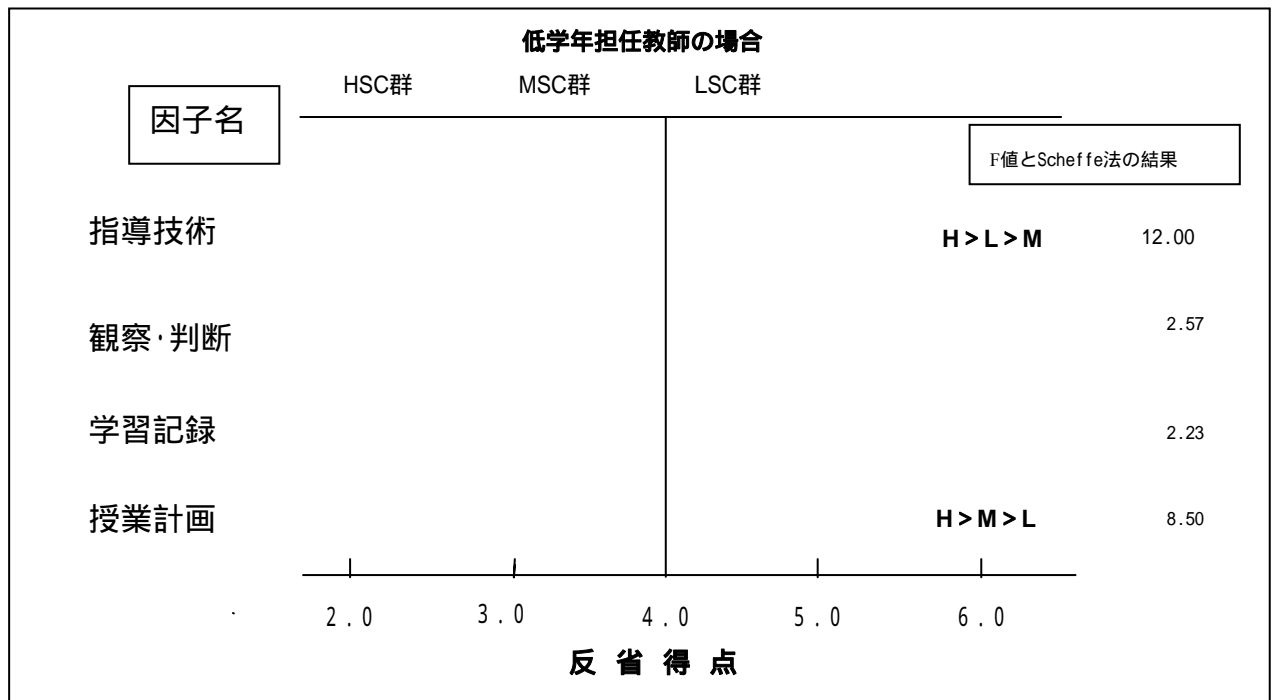


図 1. 反省得点と態度得点の診断レベルとの関係

そこで、上記 2 因子を構成する代表項目（8 項目）における若手教師群とベテラン教師群の回答結果を  $\chi^2$  乗検定により比較した。その結果、「指導技術」の因子においては、「運動が上手く出来るだけでなく、仲間とのかかわりも大切にした (Q74)」、「グループ活動の機会を多くつくった (Q60)」の 2 項目に、また「観察・判断」の因子においては、「子ども一人ひとりに合った授業計画を立てるように心がけた(Q15)」項目に、それぞれ有意差(Q74 :  $\chi^2=7.73$ , Q60 :  $\chi^2=5.61$ , Q15 :  $\chi^2=6.73$ )のあることが認められ、いずれの項目点もベテラン教師群の方が若手教師群に比して高かった。

ここで、上記 3 項目に対する若手教師群とベテラン教師群の回答の平均得点を示せば、Q74 では 2.81 点 : 4.98 点、Q60 では 2.74 点 : 4.73 点、Q15 では 2.74 点 : 4.88 点であった。これらのことから、ベテラン教師群と若手教師群の 3 項目に対する回答の平均得点は、自然な結果と考えられる。しかしながら、ベテラン教師群は態度得点の診断レベルが男女共に「低い」レベルの範疇に入る LSC 群であり、若手教師群のそれは「普通・アンバランス」レベルの範疇に入る MSC 群であった。これにより、MSC 群と LSC 群の反省得点が逆転する様相を呈したものと考えられ、両群の教師は反省的思考に見合った授業実践に成り得ていないものと考えられた。

いずれにしても、態度得点の高い教師は反省得点と態度得点との間に対応関係が認められ、反省的思考の深いことが確かめられた。

### 3.3 態度得点の高い教師の反省的思考の観点

図2は、態度得点の相加平均を基準に分類した上位群と下位群の代表項目に対する回答結果を比較した結果を示している。その結果、10項目中5項目(15番,27番,36番,32番,80番)において有意差が認められ、いずれも上位群の方が下位群に比して平均得点の高い結果であった。ここで、有意差の認められた5項目をみると、15番「子ども一人ひとりに合った授業計画を立てるように心がけた」、27番「子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした」、36番「新しい課題への入り方(導入)を明確に計画した」の3項目は「授業設計場面」に関わる項目内容であるものと考えられた。また、32番「よい考え方をした子どもを認めたりほめたりした」、80番「質問や発問が明確だった」の2項目は「課題把握場面」に関わる項目内容であるものと考えられた。しかしながら、高学年担任教師で認められた「目標」「課題解決場面」に関わる反省的思考の観点は認められなかった。これには、前項の結果においてMSC群とLSC群の反省得点が主要因子である「指導技術」「観察・判断」の2因子において逆転する様相を呈したことが原因しているものと考えられる。すなわち、本来、反省得点の中位群(態度得点も中位群である)が折半されて上位群と下位群に属するべきところ、最も反省得点が低値を示したMSC群を機械的に折半する結果となったことで、態度得点の高い教師群の反省的思考の観点を不明瞭なものになったものと考えられる。現に、これまでの結果において、74番「運動が上手く出来るだけでなく、仲間とのかかわりも大切にしたい」項目は「観察・判断」の因子を具体化させる反省的思考の観点であったこと、態度得点の高い教師は反省得点と態度得点との間に対応関係が認められ、反省的思考の深いことが確かめられたことが認められている。これより、低学年担任教師の場合においても、「目標」と「課題解決場面」に関わる反省的思考の観点を有している可能性がある。

そこで、上位群と下位群の反省的思考の観点の相違をより明確にするため、態度得点の平均値+1S.D以上の学級を上位群(13学級)、平均値-1S.D以下の学級を下位群(10学級)と編成し直した上で、各因子を構成する代表項目に対する回答の平均得点を再度比較することにした。その結果、上記5項目に加え、新たに74番「運動が上手く出来るだけでなく、仲間とのかかわりも大切にしたい」と60番「グループ活動の機会を多くつくった」の2項目に有意差(Q74: $\chi^2=9.78$ , Q60: $\chi^2=7.32$ )が認められ、いずれも上位群の方が下位群に比して項目点の高い結果が得られた。

74番「運動が上手く出来るだけでなく、仲間とのかかわりも大切にしたい」項目は、「観察・判断」の因子を具体化させる反省的思考の観点であることが認められている。これより、74番の項目は、「目標」に関わる反省的思考の観点であることが容易に推察し得る。

次に60番「グループ活動の機会を多くつくった」項目は、その項目内容から「授業展開場面」に関わる反省的思考の観点であることは容易に判断できる。しかしながら、「課題把握場面」と「課題解決場面」のいずれの場面に関わる反省的思考の観点かまでは定かでない。そこで、算出された相関マトリクスより60番の項目と相関の高い項目をみた結果、39番「頑張っているところを認めたりほめたりした」、67番「子どもの失敗に寛容であった」の2項目に高い相関関係( $r=.760$ ,  $r=.725$ )があり、次いで54番「子どもが間違った動きやまずい動きをした時、その理由をよく聞いた」項目に高い相関関係( $r=.690$ )があった。前者の2項目は、児童の多様な課題解決を認めてきたかどうかの反省的思考の観点である。また後者の項目は、児童の間違った動きやまずい動きを的確

に矯正してきたかどうかの反省的思考の観点である。これらのことより、60 番の項目は、「課題解決場面」に関わる反省的思考の観点と考えられる。

因子名	項目番号	項目名	有意差	<sup>2</sup> 乗値	代表項目に対する回答の平均得点
指導技術	74	運動が上手く出来るだけでなく、仲間とのかかわりも大切にした		1.59	
	32	よい考え方をした子どもを認めたりほめたりした	**	19.42	
	59	用具・器具の準備や後片付けをテキパキできるように指導した		1.11	
	60	グループ活動の機会を多くつくった		0.96	
観察判断	27	子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした	**	14.13	
	80	質問や発問が明確だった	**	21.03	
	14	事故や怪我を予防したり、対処する方法を同僚から習得した		0.19	
	15	子ども一人ひとりに合った授業計画を立てるように心がけた	**	22.21	
学習記録	35	グループノートや個人カードの提出をきちんと守らせた		0.73	
授業計画	36	新しい課題への入り方(導入)を明確に計画した	*	7.28	

\*\* p < .01 \* p < .05 上位群 下位群

図2. 各因子を構成している代表項目の回答にみる上位群と下位群の比較  
(ここでいう上位群と下位群は、態度得点の相加平均以上の学級群とそれ以下の学級群のことである)

これらのことから、低学年担任教師の場合においても、「目標」と「課題解決場面」に関わる反省的思考の観点を有している可能性が認められた。

以下、高学年担任教師で認められた結果を指標に、低学年担任教師における態度得点の高い教師の反省的思考の観点として導出された7項目の妥当性について検討する。

図3は、高学年担任教師と低学年担任教師のそれぞれにおける態度得点の高い教師の反省的思考の観点を示したものである。

まず、「授業設計場面」における「子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした(Q27)」と「子ども一人ひとりに合った授業計画を立てるように心がけた(Q15)」の2項目が、両者に共通して採り出された。また、「授業展開場面」における「よい考え方をした子どもを認めたりほめたりした(Q32)」項目においても共通して採り出された。これらの結果は、上記3項目が担任する学年に関係なく、態度得点の高い教師の反省的思考の観点であることを示している。しかし、残る項目はすべて高学年担任教師の場合と低学年担任教師の場合とで異なる結果であった。とりわけ、

「課題解決場面」における反省的思考の観点の相異は顕著であった。すなわち，高学年担任教師の場合，25番と46番の2項目は，運動教材のもつ技術の構造を十分に理解してきたかどうかの反省的思考の観点であるのに対して，低学年担任教師の場合にみる60番の項目は，グループ活動を多様に展開させるなかで児童の多様な課題解決を引き出せたかどうかの反省的思考の観点であった。

高学年担任教師の場合		低学年担任教師の場合	
<b>目標</b>	・体育授業で育てたい子どもの姿が明確にイメージできている(Q2)	<b>目標</b>	・運動が上手く出来るだけでなく、仲間とのかかわりも大切に(Q74)
<b>授業設計場面</b>	・子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした(Q27) ・子ども一人ひとりに合った授業計画を立てるように心がけた(Q15) ・授業前，発問の内容やまとめ方を具体的に計画した(Q61) ・授業の進め方・教え方を同僚や上司に相談した(Q20)	<b>授業設計場面</b>	・子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした(Q27) ・子ども一人ひとりに合った授業計画を立てるように心がけた(Q15) ・新しい課題への入り方(導入)を明確に計画した(Q36)
<b>授業展開場面</b>	・集合や移動を素早くできた(Q7) ・重要なポイントは強調したり繰り返し説明したりした(Q8) ・子どもに問題場面的に捉えさせた(Q23) ・良い考えをした子どもを認めたりほめたりした(Q32) ・どんな不得意な運動でも必ず子どもと共に運動した(Q25) ・観察学習を必ず設定するようにした(Q46)	<b>授業展開場面</b>	・質問や発問が明確だった(Q80) ・良い考えをした子どもを認めたりほめたりした(Q32) ・グループ活動の機会を多くつくれた(Q60)
	<b>育てたい児童の姿の明確化</b>		<b>児童一人ひとりにあった授業計画の立案(とりわけ課題導入場面)</b>
	<b>児童一人ひとりにあった授業計画の立案</b>		<b>学習課題の明確化</b>
	<b>学習課題の明確化</b>		<b>多様な課題解決</b>
	<b>課題の自力解決</b>		

図3. 高学年担任教師と低学年担任教師における態度得点の高い教師の反省的思考の観点

( )付けの項目は，態度得点の平均値+1S.D以上の学級(上位群13学級)と平均値-1S.D以下の学級(下位群10学級)で比較した結果，有意差の認められた項目を示している。それ以外は，態度得点の相加平均以上の学級(上位群44学級)とそれ以下の学級(下位群45学級)で比較した結果，有意差の認められた項目を示している。

次に，「目標」に関わる項目をみても，高学年担任教師の場合と低学年担任教師の場合とで反省的思考の観点が異なる様態にあった。これには，「課題解決場面」における反省的思考の観点の相異が影響しているものと考えられる。なぜなら，両者ともに「課題解決場面」における反省的思考の観点の内容と「目標」における反省的思考の観点の内容とが近似しているからである。とりわけ，低学年担任教師の場合においては，「課題解決場面」における反省的思考の観点の内容と「目標」における反省的思考の観点の内容とが対応する様態にあった。

こうした相異の背景には，高学年の体育授業と低学年の体育授業とで運動領域の取り扱い方の違い(運動特性の違い)が関係していると考えられる。すなわち，高学年の体育授業では，主として技能の向上を直接ねらうのに対して，低学年の体育授業では児童が夢中になって課題に取り組んでいる過程で，あるいは結果として技能の向上を期待することにある。しかも，低学年における体育授業では，仲間と仲よく活動することをねらいとするところに力点が置かれている。それ故，「目標」と「課題解決場面」における反省的思考の観点が「仲間とのかかわり」に焦点化されたものと解せられる。

以上のことから、態度得点の高い教師の反省的思考の観点として導出された7項目は、一応、妥当であるものと考えられた。

今後、本研究で取り扱った教師の授業実践能力に関する側面だけでなく、情緒的側面（教師としての温かさと人間味）や叙情的側面（子どもの学習行動の素直な受け入れと理解）からみた反省的思考についても検討していく必要がある。

#### <注>

1 'reflection'の翻訳語は、わが国では「内省」「省察」「反省」の3つが認められる。現代哲学辞典<sup>10)</sup>によれば、「内省・省察」と「反省」は、ほぼ同等の意味であると述べられている。しかし一般的に、「内省・省察」は、主として哲学的・解釈学的研究において、「反省」は、主として経験的科学研究において、それぞれ用いられる傾向にある。

他方、佐藤の翻訳書である「専門家の知恵-反省の実践家は行為しながら考える-」<sup>11)</sup>において、「reflective」は「反省」と訳されている。これらのことから、本研究では、「reflection」を「反省」と訳することとした。

2 態度測定法による体育授業診断法は、「授業に対する愛好的態度を高めることが授業の基底である」とする立場から開発されたもので、体育授業に対する児童・生徒の態度(感じ方・考え方・行い方)を因子分析法により抽出し、それらの因子を尺度として構成し直して自らの授業を評価・改善しようとする目的で作成されたものである。現在、小・中・高・大学生のすべての学年で使用できる態度尺度とその診断基準が作成されており、小学生の態度尺度は1学年で「よろこび」が、2・3学年で「評価」が、4学年以降で「価値観」が、それぞれ加齢的に形成される傾向にあり、感情的尺度である「よろこび」の因子が態度の基底をなすことがわかっている。また診断基準は、態度得点の診断基準と項目点の診断基準とに大別される。前者からは授業の相対的レベルが、後者からは授業の長所と短所がそれぞれ診断できるようになっており、ここでの診断は体育科における「よい授業」の一つの基準を仮説的に提示している。

#### <引用・参考文献>

- 1) Richards, C and Lockhart, C. Reflective teaching in second language classrooms, Cambridge University Press, 1994
- 2) Calderhead. Research into teachers' and student teacher' cognitions: Exploring the nature of classroom practice. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, 1986
- 3) 丸野俊一「プロとしての教師への道のり 熟達化研究からの提言」『児童心理』2, 120-131, 1996
- 4) Bereiter, C and Scardamalia, M. Surpassing ourselves. Toward a general theory of expertise, Cambridge University Press, 1993
- 5) Lange, J.D. and Burroughs Lange, S.G. Professional Uncertainty and Professional Growth: A case Study of Experienced Teachers. Teaching and Teacher Education, 10, 617-631, 1994
- 6) Sanders, D. and Mcutcheon, G. 'The development of practical theories of teaching.' Journal of Curriculum and Supervision, 7(30), 250-286, 1986
- 7) 厚東芳樹, 梅野圭史, 林修, 高村賢一, 上原禎弘「小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する



- る研究—高学年担任教師の学習成果(態度得点)の相違に着目して—」『スポーツ教育学研究』25(2),87-99,2006
- 8)梅野圭史,辻野昭「体育科の授業に対する態度尺度の試み-小学校低学年児童について-」『体育学研究』25(2),139-148,1980
- 9)奥村基治,梅野圭史,辻野昭「体育科の授業に対する態度尺度の試み-小学校中学年児童を対象にして-」『体育学研究』33(4),309-319,1989
- 10)山崎正一,市川浩『現代哲学辞典』講談社・東京,pp471-472,1970
- 11)ドナルド・ショーン,佐藤学・秋田喜代美(訳)『専門家の知恵-反省的实践家は行為しながら考える-』ゆるみ出版・東京,2001

### 第3節 教師の反省的視点への介入が授業実践に及ぼす影響に関する事例検討 - 小学校体育授業を対象として -

高村賢一・厚東芳樹・梅野圭史・林修・上原禎弘

#### はじめに

教師の実践的知識を高めるためには、教師の技術的实践だけでなく、反省的实践も同時に押し進めていかなければならない。そのためには、従来までの実際の授業実践への介入だけでなく、反省的視点にも介入する必要がある。

佐藤・秋田によれば、「技術的熟達者」とは、現実の問題に対処するために、専門的知識や科学的技術を合理的に適用する実践者として専門家をみる見方であり、「反省的实践家」とは、思考と活動、理論と実践という二項対立を克服した専門家モデルである。この専門家モデルは、「行為の中の省察(reflection in action)」を中心概念としている。この「行為の中の省察(reflection in action)」は、「行為の後の省察(reflection after action)」「行為についての省察(reflection on action)」も包括している(専門家の知恵,2001)。このことより、教育においては、「技術的实践」を既知の技術の応用の場(実際の授業)と捉えた。また、「反省的实践」を、「授業を振り返り、そこでの問題点を特定し、その問題点を解決するための指導計画を立て、その指導計画に沿って新たな実践を行い、再度その授業を振り返り、新たな課題を見だし、その解決へと向かう実践」(Richards and Lockhart, 1994)と捉え、教師が実際授業している背後で行われている反省の反省的視点に焦点をあてることにした。

「介入・実験授業」は、授業研究者が授業計画の段階で授業者の教材づくりや教師行動に介入し、実際の授業の分析を通して子どもの学習成果を高める要因の分析や指導技術の効果を明らかにしていくこととされ(Dodds, 1983),アメリカのBirdwell(1980)の研究を契機に主として介入・実験授業が展開されてきた。わが国では、高橋を中心とする研究グループによって、教師の授業のマネジメントや相互作用といった「よい体育授業」を成立させるための基礎的条件を満足させる指導への介入・実験授業が押し進められてきている(高橋ら,1997;米村ら,2004)。

これらの研究から、総じて体育授業の基礎的条件に関する指導の手だて(マネジメント・肯定的フィードバック・矯正のフィードバック・励ましなど)は、実際の授業実践への介入によって高まる可能性のあることが認められている。これより、実際の授業実践への介入は、教職経験によって形成される教授技術の習得を促進させる働きがあるものと考えられる。他方、授業の内

容的条件に関する指導の手だて（例えば、できない子どもへの矯正的フィードバック、価値的発問や創意的発問、受理・受容に関わる手だてなど）を高めるためには、どのような介入・実験授業を展開すればよいのかについては、現時点では定かでない。授業の内容的条件の性質（高橋、1992）を考えれば、実際の授業実践への介入だけでは困難であると考えられる。

まず、困難性の1つめの理由として、授業の内容的条件である「授業の目標・内容の押さえ方」、「教材教具の工夫」、「学習過程の組織化」は、一般に言われる教師の教材研究力や教材解釈力に強く依存する。これにより、これら3つの内容的条件は教師の価値観や教育観の違いによる影響を強く受けやすくなり、実際の授業実践への介入だけでは内容的条件に関する指導の手だての改善が形式的になりやすい危険性がある。

次に、困難性の2つめの理由として、従来までのプロセス・プロダクト（以下、P-Pと称す）研究法では、体育授業の基礎的条件を満足することはできても、内容的条件を深めるには至らないという高橋（1992）の指摘による。この背景には、P-P研究法における学習成果（プロダクト）や授業過程（プロセス）のいずれにおいても、量的データによる分析が施されてきたことが原因している。前述したように、内容的条件に関わる指導の手だては、多分に授業者の価値観や教育観が関係していることから、量的データの分析だけでなく、質的データの収集・分析の工夫も重要になってくる。しかし一方で、この手の研究方法は授業実践をより深いところまで理解できる可能性が高い反面、研究者や授業者のバイアスが入り込む余地も大きい。この欠点をできるだけ排除した追試可能な分析（解釈）パラダイムを検討する必要がある。

これら実際の授業実践への介入にみる2つの困難性を克服する試みの一つとして、Tsangaridou and O'Sullivan（1997）の研究がある。すなわち、彼らは、「どのような反省をすべきなのか」ではなく、「何を反省すべきなのか」という反省の持つ役割と機能を究明すべく、児童・生徒（以下、子どもと称す）の学習成果を高めた優れた教師の反省的思考の導出とその定式化を試みている。これに呼応するように、わが国においても、これまで教師の反省的思考や反省的視点を捉えようとする研究（七沢ら、2001；深見ら、2001；齋木ら、2001）が数々みられるようになり、教職年数を積んだ熟練した教師の反省的実践の定式化が進展しつつある。しかしながら、いずれの研究も子どもの学習成果を高めた優れた教師あるいは教職年数を積んだ熟練した教師の反省的視点の内実と実際の授業改善との関係まで追求していないのが現状である。

これらのことから、内容的条件に関わる指導の手だてを改善しようとするれば、反省的視点への介入・実験授業が不可避と考えられる。しかも、反省的視点への介入は、授業者の価値観や教育観を必然的に編み直さなければならない方向で介入しなければならないであろう。その鍵は、前記 Tsangaridou and O'Sullivan の研究より、三角測量法の理論と方法にもとづく三点分析法を用いつつ、観察者によるインタビューに焦点づけている点にある。つまり、彼らは、子どもの学習成果を高めた優れた実践者の授業中に生じた学級経営や学級生活に関わる「授業の出来事」を「観察」することを始点として、その「出来事」の背景を「インタビュー」により聴取し、その後、授業者による反省内容を「ジャーナル（授業日誌）」に記述させるとするサイクルを繰り返す過程で、授業者にインタビューを中核に「何を反省すべきか」という問題に焦点づけて分析しているのである。

このように、Tsangaridou and O'Sullivan らは、三点分析法を用いて質的データの解釈の整合性を保持する努力を払っているが、著者のような一実践者がこれを適用した場合、質的データの解釈に疑義が生じる可能性が高い。とりわけ、上記3つの質的データのうち、「ジャーナル（授業日誌）」

の読み取り」にきわめて高い困難性が考えられる。

加藤(1977)は、質的研究の有用性を認めた上で、「量が量として意味を持ちうると同時に、量が質に迫ることも確かなのである」として、質的研究の前提としての量的研究の重要性を指摘している。この指摘からは、従来のP-P研究にもとづいてプロダクトを客観的におさえた上で、「ジャーナル(授業日誌)の読み取り」との整合性を保持する必要がある。これにより、授業者のどのような反省的視点が実際の授業実践の改善に結びついたのかが具体的に明らかになるであろう。しかし、この時点においても、「ジャーナル(授業日誌)の読み取り」に研究者のバイアスの入り込む余地の大きさは軽減されていない。やはり、「ジャーナル(授業日誌)の読み取り」においても、量的データによる分析から読み取りの観点を見定める方法の工夫が必要である。

加えて、前記 Tsangaridou and O'Sullivan の研究では、子どもの学習成果を高めた優れた教師の反省的視点の内実を研究者(観察者)と授業者における見解の一致により導出することに限定している。しかし、上述のように「ジャーナル(授業日誌)の読み取り」の整合性を高めようとするとき、学習の主体である「子ども」からの分析視点も不可欠である。

これらのことから、「ジャーナル(授業日誌)読み取り」は、「授業者」「子ども」「観察者」の三者の立場からの三点分析法を工夫する必要がある。すなわち、前述した「観察者によるインタビュー」を主軸に、「授業者」の側と「子ども」の側のそれぞれで量的データを収集・分析する工夫である。

ところで、従来までの学校現場においては、「子どもの学習成果を高める優れた体育授業」を創造する実践的知識が経験的に実践者個々人のレベルで蓄積されてきていると同時に、その総体は日本の卓越した実践者によって著された実践書として蓄積されてきている。当然のこととして、それらの著作に記述されている専門的知識は世代継承され、多くの教師によって反復化・再現化されてきている。こうした反復化・再現化は、授業者自身による自らの反省的視点への介入によってなされる行為と見なし得る。したがって、これを意図的に反省的視点の介入に挿入すれば、実践者の価値観や教育観が編み直され、その結果として内容的条件に関わる指導の手だてが改善される可能性がある。具体的に言えば、子どもの学習成果を高めた優れた実践者が記述したジャーナル(授業日誌)の読み取りによる介入である。

以上のことから、本研究では学習成果(プロダクト)を態度得点に置き、調査期間の体育授業に対する「ジャーナル(授業日誌)」の記述内容の読み取りを中心に子どもの学習成果を高めた優れた教師(恒常的に態度得点の高い教師)2名の体育授業に対する反省的視点を導出し、得られた「ジャーナル(授業日誌)」の記述内容を見込みのある教師1名に介入する(紹介する)ことで、その教師にどのような反省的視点の変容がみられ、実際の体育授業もどのように改善されるのかについて事例的に検討することを目的とした。

## 研究方法

### 1. 被験教師

本研究の被験教師は、先述した研究の主旨と目的に賛同した3名の教師(2名は恒常的に態度得点の高い教師:以下、A教師・B教師と称す、1名は見込みのある教師:以下、C教師と称す)である。すなわち、本研究のA教師とB教師の授業実践の特徴を記せば、両教師とも普段から「課題形成的学習」を展開させており、態度測定の診断結果が2001年~2004年まで毎年「高いレベル」「成功」と評価されている実践者である。具体的には、A・B両教師とも前時に子どもが記述

した発見内容を次時の課題形成情報として提示し、その情報にもとづいて子ども自らで課題を形成させ、その自力解決を促すやり方を共通して展開させている教師であった。

これに対して、「見込みのある教師 (prospective teacher)」とは、シーデントップ (1991) の見解を下敷きに、Calderhead (1992) および Tsangaridou and O'Sullivan (1994) が用いた用語で、以下の5つの条件を具備している教師とした。すなわち、子どもに関わり、彼らの学習を促進させようとする教師、教える教科の内容について熟知しようとする、およびそれらをいかに子どもに教えるか熟知しようとする教師、子どもの学びのマネジメントやモニタリングをしようとする教師、自らの実践について系統的に思索し、経験から学ぼうとする教師 (省察・反省)、学びの共同体のメンバーであろうとする教師である。これら5つの観点から、本研究のC教師を見たとき、彼は社会科の授業を最も大事にし、次いで体育科の授業に対して力点を置いている教師で、体育の授業に対しても意欲と態度を十分に持って取り組んでいることが最初の面談で聴取されたこと、さらには、今回の研究の主旨と目的に賛同し、被験教師になることを積極的に受け入れた教師であったことなどから、上記5つの基準を満たしている教師と見なし得た。

表1は、各被験教師の態度測定の結果と授業実践の単元の教材名とその時期並びに各被験教師のコンテキストについて示している。本来ならば、各被験教師の調査時期及び介入実践の時期を同一年度内で実施すべきところであるが、恒常的に態度測定の高いA・B両教師の校務の都合及び調査時期の希望を優先せざるを得ない状況にあった。つまり、学校行事 (5月:運動会, 7月:自然学校, 10月:音楽会) との関係で、十全に体育授業に精力を傾けられる時期が、A教師は3学期であり、B教師は2学期であったことによる。これに伴い、研究目的を達成するためには、C教師の授業観察と調査が平成16年度の3学期となり、介入実践を翌年度の1学期にせざるを得なくなった。

## 2. データの収集

各被験教師の学習成果 (プロダクト) は、小林 (1978) 並びに奥村ら (1989) の態度尺度を用いて診断した。また、その間の授業過程 (プロセス) は、観察者による授業者へのインタビューへの回答を主軸に、授業者側として自己評価項目への回答、ジャーナル (授業日誌) への記述、「出来事」調査票への記述の3つを、児童側として高田・小林 (1978) の「よい授業」への到達度調査への回答をそれぞれ求めた。

表1 態度得点の診断結果と被験教師のコンテキスト

教師	学年	人数	2単元後の態度得点の診断結果		教材名	時間数	授業及び調査の実施時期	授業者のコンテキスト			
			男子	女子				性別	経年数	主たる専門教科	
A教師	4	29	高いレベル	高いレベル	キックライン ポートボール	10	2004.2.1~ 3.14	男	16	体育	
B教師	5	22	高いレベル	高いレベル	マット運動 跳び箱運動 ソフトバレー	6 6 4	2003.11.20~ 12.16	男	18	体育	
C教師	介入前	6	38	高いレベル	低いレベル	サッカー マット運動	6 4	2004.1.14~ 2.13	男	11	社会
	介入後	3	37	やや高いレベル	やや高いレベル	エンドボール 水泳	6 10	2004.5.25~ 7.15			

以下、観察者と授業者におけるデータの収集の内容と方法について示す。

各被験教師には、体育授業における指導の意図とその理由、体育の子ども観の三点についてインタビューを実施した。上記3つの観点からのインタビューは、「指導の意図→指導の意図の理由→子ども観」の順に展開し、インタビューの時期は、指導の意図のインタビュー：1単元目の3時間目（A・B・C教師とも）、指導の意図の理由のインタビュー：1単元目の5時間目（B・C教師）及び9時間目（A教師）、子ども観のインタビュー：2単元目の3時間目（A・B・C教師とも）とした。「指導の意図→指導の意図の理由→子ども観」の順に展開した理由として、授業観察との関連性から具体的内容から抽象的内容へとインタビューの内容と方向を定めた。すなわち、「体育授業の指導の意図」に関しては、実際の授業観察より、被験教師の指導の仕方における共通性と異質性をあぶり出し、インタビュー内容を設定した。具体的には、A教師とB教師には、「課題形成把握場面で、子どもたちの記述した発見の内容を読んで、課題形成情報を出しておられる意図は何ですか。」「課題解決場面で、相互作用を多く用いておられますが、その意図は何ですか。」等のインタビュー内容であり、C教師には「課題形成把握場面で、説明提示しておられる意図は何ですか。」「課題解決場面で、子どもたちから離れたところでみておられますが、その意図は何ですか。」等のインタビュー内容である。

次に、1単元目の終盤時に「体育授業の指導の意図の理由」をインタビューした理由は、単元全体の授業の状況や文脈が観察者に見えてくることによる。具体的には、A・B両教師には「常に課題解決的な学習を展開されておられますが、なぜですか。」というインタビュー内容であり、C教師には「常に、教師中心の段階指導を展開されておられますが、なぜですか。」というインタビュー内容である。

他方、「子ども観」に関しては、2の単元にわたって貫いている教師の姿勢や構えを知るため、2単元目に入ってからインタビューすることにした。具体的には、いずれの被験教師にも「体育の授業でどのような子どもを育てたいとお考えですか。」をインタビューした。なお、いずれのインタビューについても、その都度の授業者の回答のみを解釈の対象にするのではなく、これらのインタビューに対する授業者の回答の真偽性を2単元目の終盤の授業観察において確かめることとした。

一方、C教師に対しては、上記3つの観点のインタビューとは別に介入前と介入後の実践のそれぞれで、上記のインタビューと同じ時期に、以下に示す3つの観点からのインタビューを実施した。すなわち、1単元目の3時間目には基礎的条件に関する指導の手だて（例：「集合や移動がだらだらして時間がかかっていましたけど、そのことに気づいておられましたか。（介入前）」「ゲームをしていないチームの子どもたちに、ただゲームをみせておられたのはなぜですか。（介入後）」など）を中心に、1単元目の5時間目には内容的条件に関する指導の手だて（例：「準備運動ではストレッチとなわとびをされていますが、その意図はなんですか。（介入前）」「子どもたちがけのびをしているとき、プールの中央で子どもたちの動きを見ておられるのはなぜですか。（介入後）」など）を中心にそれぞれインタビューした。また2単元目の3時間目には、基礎的条件および内容的条件のいずれであっても前単元からなんら実践の改善が認められない内容（例：「この単元での子どもたちの集合の仕方を見て、どう思っていますか。（介入前）」「ラッコ浮きができない子に関わって相互作用をしておられますが、ほかの子どもたちに相互作用をされていないのはなぜですか。（介入後）」など）を中心にインタビューした。

これらのインタビューは、すべてテープレコーダーに録音し文字化した。その後、被験教師とのデータ確認は、2度にわたって実施した。1回目は、データの分析前に一連のインタビュー内容を被験教師に見せ、インタビューへの回答の正確性の確認を行った。その結果、文字化されたインタビューへの回答は正確であるという同意がすべての被験教師から得られた。2回目のデータ確認では、解釈した内容とその背景の理解が得られるまで説明した上で、納得が得られない場合に限り、同意を得るまで解釈の修正を行った。その結果、A・B両教師からは、円滑に同意が得られた。しかし、C教師の場合、技能特性のとらえ方・押さえ方の解釈に対して、共通理解を得るのに時間がかかった。

続いて、各被験教師には、9項目からなる自己評価項目に対する回答とジャーナルを毎授業後に記入するよう依頼した。自己評価項目は、厚東ら（2006）の小学校高学年担任（88名）を対象に体育授業に対する教師の反省的思考を検討した研究を参考に選定したものである。その手順を示せば、厚東らが提示した8つの反省的因子を代表する20項目の中で、1授業における具体的な反省的思考の観点となりうる項目（11項目）を選定した。これら11項目のうち、体育授業の展開の仕方が規定されてしまう2項目（記録用紙・学習カードの書き方を指導した、観察学習を設定した）を削除した。また、ジャーナル（授業日誌）の記入に関しては、自分の授業についてどんな内容でもよいから、気取らず自分の言葉で記述するよう依頼した。

また、「出来事」調査票は、厚東ら（2004）が作成した「出来事」調査票を活用した。そこでは、第1項目で授業中に生じた「出来事」の内容を、第2項目ではその「出来事」に対する推論を、第3項目ではその「出来事」に対する対処のしかたをそれぞれ問うている。このとき、いずれの被験教師にも、「教師や子どもの意図や計算を裏切って、そこに新しい状況や関係を現出させる事件（佐藤、1996）」となり得ると考えられる「出来事」を記述するだけでなく、授業実践前に教師が予測した「出来事」であっても、それが授業中に発生すれば、それらも「出来事」として記述するように依頼した。そして、授業中に発生した一つの「出来事」に対して、調査票1枚に記述してもらった。故に、授業中に生じた「出来事」の頻度数は、記述された調査票の枚数ということになる。

### 3. 手続き

「2.」で得られたデータは、図1に示すような関係で解釈した。

まず、授業者へのインタビュー結果より、体育授業における指導観、体育授業における指導理念、体育の形式対象それぞれの回答内容をジャーナル（授業日誌）の読み取りの観点とし、これに対応するジャーナル（授業日誌）の記述文をすべて抜き出した。

次に、授業者の自己評価項目への回答結果と子どもの授業評価の結果との関係を、スパイマンの順位相関により求め、有意な関係の認められた項目内容をジャーナル（授業日誌）の読み取りの観点とし、これに対応するジャーナル（授業日誌）の記述文をすべて抜き出した。

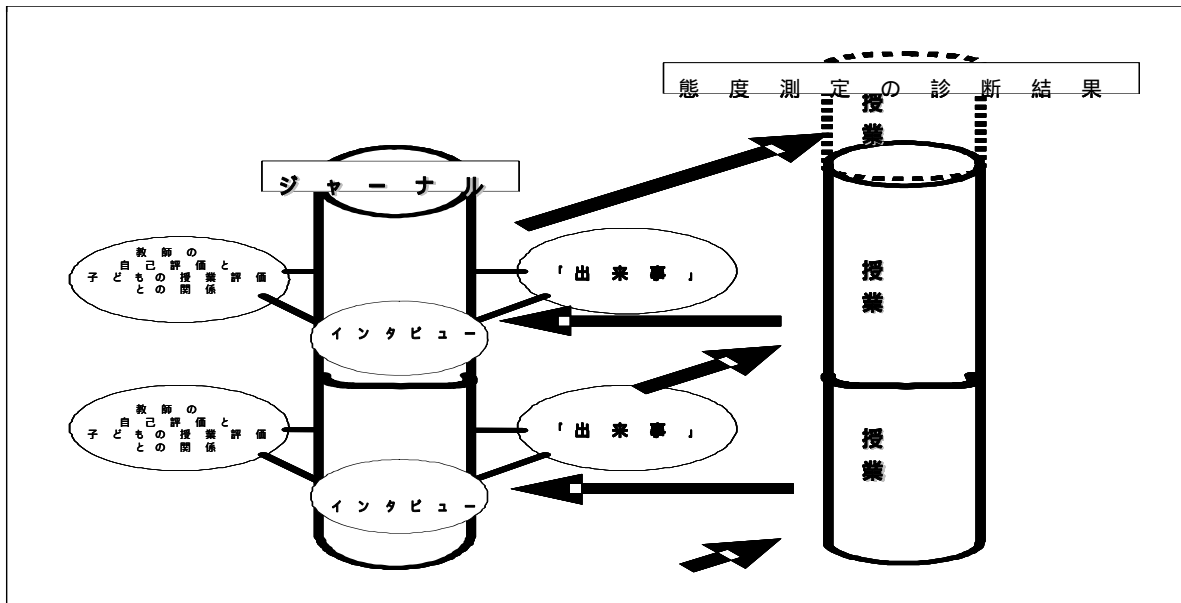


図 1 . データの分析と解釈の方法

「出来事」調査票への回答については、「出来事」の記述内容にもとづいて、これら具体的内容からカテゴリーを設定した。すなわち、現職教師と大学院生による分類を行い、その結果を体育科教育学研究者 1 名及び現職教師 2 名の計 3 名に提示し、分類した結果の整合性を検討した。このとき、認知的つまずきと技術的つまずきの分類方法に合意が得られなかった。そこで、「技術的つまずき」を運動技術（できる）に関するつまずき、「認知的つまずき」を思考・判断や理解など認識（わかる）に関するつまずきとし、両者のつまずきを総合して「技能的つまずき」に一括分類することで合意を得ることができた。これより、「出来事」の内容は、学習の雰囲気、技能的つまずき（認知的つまずきと技術的つまずき）、社会的つまずき、学習規律・マネジメント、その他の計 5 つのカテゴリー<sup>注1)</sup>となり、それぞれのカテゴリーの頻度数を百分率で算出した。

続いて、「出来事」への「推論 - 対処」を厚東ら（2004）が示した 7 つのカテゴリー（印象的推論、心情的推論・理解志向的対処、合理的推論・理解志向的対処、文脈的推論・理解志向的対処、心情的推論・目的志向的対処、合理的推論・目的志向的対処、文脈的推論・目的志向的対処）により分類し、その頻度数を百分率で算出した。この分類に際しても、まず、その結果を 2 名で協議する方法を採った。この結果を体育科教育学研究者 1 名及び現職教師 2 名と協議した。これら 2 つの分析結果をジャーナル（授業日誌）の読み取りの観点とし、これらの結果と対応するジャーナル（授業日誌）の記述文をすべて抜き出した。

これらの結果の考察についても、まず、2 名で協議する方法を採った。この結果を体育科教育学研究者 1 名及び現職教師 2 名と協議した。

また、C 教師には、A・B 両教師が記述したジャーナル（授業日誌）を読んでもらい、自分の実践を反省的に捉えた内容を記述している内容に朱線を入れてもらった。その後、C 教師には、朱線を入れた箇所の反省的内容を踏まえ、介入前の場合と同様に 2 単元にわたる体育授業を計画・実践してもらった。そして、授業成果の比較、教師の自己評価と子どもの授業評価との関係、「出来事」調査票への回答、授業者へのインタビュー結果、の視点から分析を行った。

## 結果と考察

### 1. A教師及びB教師にみる反省的視点

#### 1.) 教師の自己評価と子どもの授業評価との関係からみた反省的視点

表2は、毎授業後に実施した教師の自己評価と「よい授業」への到達度調査（子どもの授業評価）の関係を示している。番の項目を除く、他の8項目において、「新しい発見」との間に有意な関係が認められた。とりわけ番、番、番、番の4項目においては、A・B両教師に共通して認められた。またA教師においては、番と番において「精一杯の運動」との間に有意な関係が認められた。このことは、A教師の方がB教師よりも反省的視点が豊かであることを示している。

これに対して、自己評価項目のいずれにおいても「技や力の伸び」と「仲間との協力」との間にはまったく有意な関係は認められなかった。これには、両教師が普段から「課題形成的学習」を軸に授業実践を展開させていたことが起因しているように考えられた。すなわち、「研究方法」で記したようにいずれの教師も、子どもたちが前時に記述した「発見内容」のうち本時の課題形成情報になり得る内容を取り上げ、その情報にもとづいて子どもたちに課題を形成させる手法を用いていたことから、教師も子どもも授業評価の視点を「新しい発見」の有無に求めたことによる結果と考えられた。

他方、番の項目は、子どもの授業評価項目のいずれにおいても有意な関係はみられなかった。この項目は、先行研究では「教師の運動理解」因子の内部項目の一つであり、この項目にはベテラン教師（17～20年目）における「子どもの学習過程」への気づきが関係していることが考察されている（厚東ら、2004）。しかしながら、本研究の対象であるA・B両教師は恒常的に態度得点の高い教師であることを考えると、「子ども学習過程」の存在に気づいていないとは考え難い。そこで両教師の授業をVTRにより再度観察し直した結果、両教師とも子どもの課題（めあて）の自力解決を促すことに力点を置いているため、子どもと共に運動したり示範することが少ない状態にあったことが認められた。これが、結果として上記のような結びつきになったものと考えられた。

次に、A・B両教師に共通して有意差の認められた番、番、番、番の4項目は、その内容からいずれも課題の形成・把握場面と深く関係していることがわかる。これより、A・B両教師にみる子どもたちの発見を促す指導に関する記述をジャーナル（授業日誌）から読み取るとき、課題の形成・把握場面における内容を記述している文章をすべて抽出することにした。表3には、その代表的な記述例を示している。



表2 教師の自己評価と「よい授業」への到達度調査の関係

	第一目の課題		第二目の課題		新しい発見		仲間との協力	
	A先生	B先生	A先生	B先生	A先生	B先生	A先生	B先生
①子どもは問題場面を得意に思っていることができた。	*				*	*		
②異なりの問題を解決することができた。					*			
③よい考えを思いつくことができた。	*					**		
④学習のポイントを把握したり、解決し説明することができた。					*	*		
⑤疑問の内容や考えなどを共有して理解して説明することができた。					*	*		
⑥子どもがコースで授業することができた。					*			
⑦子どもが自ら説明したり、指導したりすることができた。								
⑧授業する態度をよくすることができた。					*	*		
⑨授業で自分の考えを表現することができた。					*			

\*FCT5%, \*\*FCT1%

(FCTはFCT5%未満)

表3 A教師、B教師のジャーナルによる記述例

A 先生	<p>課題形成場面では、「ボール保持者と非保持者(2人)とで三角形を作ることがパスのコースを2つ作ることにし、相手にマークされなくなる」と考えているNさんのカードを紹介し、前々時の内容をさらに押さえたいと考えた。次に紹介したのはタッチゾーンがなくなった分コートを広く使おうという意見である。つまり、タッチゾーンという安全地帯はなくなったものの、コートのはしっこを使えばうまくパスが通ることを意識させたかったのである。</p> <p>&lt;キックラインポートボール9時間目&gt;</p>	B 先生	<p>まず、個人カードを用いて各わざごとにポイントを紹介した。その中で、わざは違うが同じような動きをすることを子どもたちに問いかけていった。そして、助走・踏切・着手まではどのわざも共通し、開脚とかかえこみ跳びは着手後腕をつきはなすこと、台上前転、首・頭はねとびは着手後回転があることで分類することができた。</p> <p>&lt;跳び箱運動3時間目&gt;</p>
A 先生	<p>今日は曲全体の流れを把握し最後のポーズを決めることを目標とした。最後の曲のエンディングがわかりづらくとまどう班が多く見られた。そこで、「どうすれば最後のポーズを決めることができるのか」と発問した。すると、Oさんが「どこから終わりになるのかを覚えていればよい」と答えた。するとYさんが「ラララ・・・」(曲のエンディングのフレーズ)で終わり始めると付け加えた。さらにAさんが「ラララは4回ある」と述べた。その後どのあたりから最後のポーズ作りに入ったらよいか考えようと投げかけグループ学習に進めた。&lt;マット運動6時間目&gt;</p>	B 先生	<p>本時では、「パスを工夫して」に焦点を当てるために、まずは子どものカードを4つ紹介した。前の人にパスをすることのよさ、ワンバウンドの利用、役割分担、トスをする人とアタックをする人の分担の4つである。また、パスを工夫するために4人がローテーションをかけると複雑になるので、2人ずつ前後でローテーションをかけることを説明した。チームでどう二人ずつ組むのか話し合っ、作戦等についても打ち合わせさせた。</p> <p>&lt;ソフトバレーボール3時間目&gt;</p>

まずA教師については、本時に子どもがつまずくであろうことを予測し、前時の子どもが記述した「発見カード」の内容を使ってつまずかないようにするためにはどうすればよいかという手だてを暗示していることが認められた。これより、A教師は子どもたちのつまずきの原因が課題(めあて)の意味の理解の不十分さにあると捉えているものと考えられた。

一方、B教師は前時の子どもが記述した「発見カード」の内容を使って子どもの多様な感じ方や考え方を引き出し、単元の目標に到達するための課題(めあて)の構造化を図り、子どもたちに自分にあった課題(めあて)を選択させていることが認められた。これより、B教師は子どもたちに課題(めあて)の必然性を理解させることで、自分の能力にあった課題(めあて)を選択

する授業を志向しているものと考えられた。

これらのことから、A教師とB教師とで課題（めあて）のもたせ方に相違のあることが認められたが、総じて子どもたちに課題（めあて）の意味と必然性を理解させることを重視する姿勢が認められた。具体的には、前時の子どもたちの発見内容にもとづいて、彼らの考えを引き出し練り上げることを大切にしていたことが認められた。

## 2.) 出来事の気づきと反省的視点

図2は、「出来事の内容」をその記述内容から分析した結果を示している。

A・B両教師とも、授業中に気づく出来事の内容のほとんどは技能的つまずき（例：開脚前転で、開脚のタイミングが早くスムーズに起きあがれない子どもがいた（A教師）、かかえこみ跳びで、助走を入れると跳べなくなる子どもがいた（B教師）、ゲームになると、どうしても「だんご状態」になってしまう（A教師）、トス役の子の立つ位置がネットから離れすぎていて、パスがうまくつながらず攻撃できていない（B教師））によって占められる傾向にあった。

図3は、出来事に対する「推論—対処」の記述内容をカテゴリー別の割合で示したものである。A・B両教師とも、出来事への「推論—対処」の大半は、「合理的推論・目的志向的対処」と「文脈的推論・目的志向的対処」によってなされる傾向であり、次いで「文脈的推論・理解志向的対処」が多い結果であった。こうした傾向は、態度得点の高い教師群においてとまったく同様に認められた特徴であった（厚東ら、2004）。

しかしながら、この2つの「推論—対処」の割合は、A教師とB教師とで若干異なる様相を呈した。すなわち、A教師は「合理的推論・目的志向的対処」と「文脈的推論・目的志向的対処」とがほぼ同じ割合であるのに対して、B教師は「文脈的推論・目的志向的対処」の方が「合理的推論・目的志向的対処」に比して、その割合の多い傾向であった。このことは、B教師の方がA教師に比して「つまずき」の原因を授業過程に求める傾向の強いことを示している。これより、A・B両教師にみる授業中の「出来事」に対する「推論—対処」に関する記述をジャーナル（授業日誌）から読み取るとき、上記「合理的推論・目的志向的対処」と「文脈的推論・目的志向的対処」に関係する記述文をすべて抽出することにした。表4には、その代表的な記述例を示している。

A・B両教師ともに、教材の技能特性とそれを具現化する子どもたちの運動のしかたを理解し、つまずきの原因を診断して矯正のフィードバックを多用している様子が認められた。

他方、波線（~~~~~）で記したように、B教師においては、仲間との関わりを密にさせることによって、子どもたちのつまずきが起きないようにさせる手だての工夫も認められた。これより、B教師はA教師に比して、子どもの学習過程を全体的・総合的に捉える姿勢が強いものと考えられ、これが結果的に授業中の「出来事」に対して「文脈的推論・目的志向的対処」を多くさせたものと考えられた。

これらのことから、A・B両教師ともに「出来事」への気づきのほとんどが「技能的つまずき」であり、その「出来事」に対する「推論—対処」は、「合理的推論・目的志向的対処」と「文脈的推論・目的志向的対処」が大半を占めていることが認められた。これにより、両教師とも相互作用（主として矯正のフィードバック）を多用し、子どもたちの技能的なつまずきを解消させることを大切にする点に共通性が認められた。

### 3.) インタビューからみた反省的視点

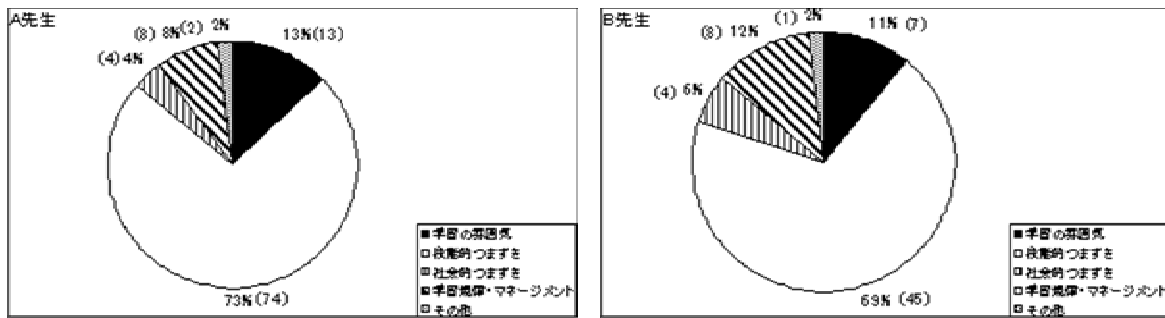


図2 出来事の内容

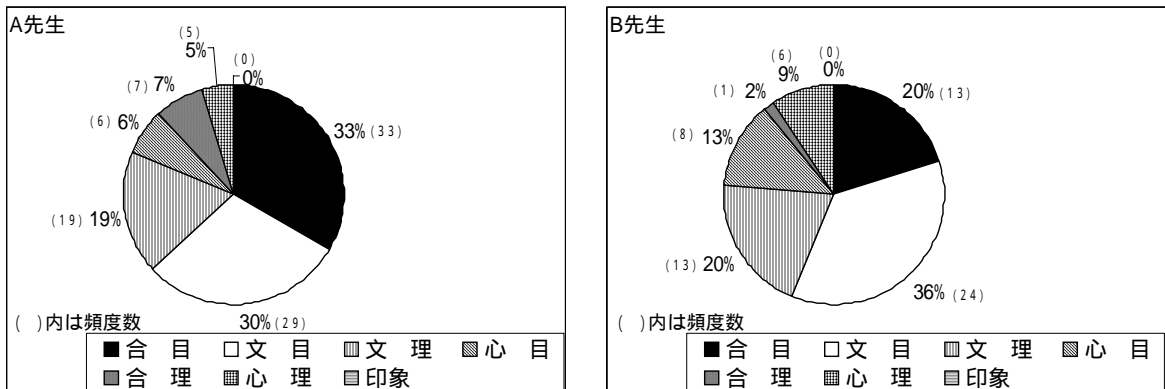


図3 出来事への推論・対処

表4 ジャーナルによる記述例

<p>A 先生</p> <p>ゲーム中に相互作用したことはプレーヤーに対してボールから離れてパスをもらうこと、ボールを持ちすぎないこと、そしてタッチゾーンをうまく使った子に対して賞賛の言葉をかけることであった。前時よりもタッチゾーンを使うチームが明らかに増えた。一人でドリブルして入ってはダメということがなかなか動きとして理解しにくいのであるが、入った人にパスというコツをつかんだようである。しかし、タッチゾーンに入ってからパスを出す時に、壁を作られて出すのに困る場面が見受けられた。壁をつくられるまえに出すこと、その壁をさけること等が次の課題となってくるであろう。 &lt;キックラインポートボール3時間目&gt;</p>	<p>B 先生</p> <p>一人ひとりの子どもに対して矯正的(技能的)フィードバック中心に肯定的な態度で関わるように努めた。かかこみ跳びの練習を、縦、横の2段組みの場でしているIくんには、着手のポイントを掴ませるために手前の跳び箱を2段にするように、Eくんには1段にするように声をかけた。いっしょに練習している子どもたちには、補助用具のスレをなおしてあげるよう指示した。 &lt;跳び箱運動3時間目&gt;</p>
<p>予め、平らなマットの場と坂道マット(緩やかなのと少し急なもの)とを用意しておき、3年生の時から後転のできなかったAさん(頭がつかえて後ろへ転がれない)のである。その原因はあごを引くこと、手をついて押し出すことがタイミングよくできないところにあった。)には、坂道マットで、個別に手をつく場所を示し体を起こしてやると徐々に感覚をつかんでいき、自力で開脚後転ができるようになった。Iくんは片方(左手)の肘が曲がり、きれいに後転できていなかったため、両手で支持する感覚をつかませた。そうすると徐々にできていった。Oさんは後転はできるものの膝をついて立ち上がるため足で着地する意識を持たせ脚を開くタイミングを個別に指導した。 &lt;マット運動 4時間目&gt;</p>	<p>頭・首はね跳びの子どもたちは、マットをかぶせることなく6段に挑戦していたが、Kくんが跳べなくなり、5段のマットをかぶせることに戻して練習させた。そのとき、補助もしてあげるように周りに指示した。 腰を高く上げることが大切とつかみステージを使って腰を高くあげ、台上前転することに挑戦した子どもたちには、ロイター板、踏切板、なにもなし、短マットを重ねたところの場を作ったが、背の低いSさん、腰があがっていないMくんはステージ上で前転できておらず、急速、跳び箱の一段を置いて高さを確保して行った。また、回転してから落ちる所の恐怖心を取り除くため、ステージ上から前転でセーフティーマットへ落ちることを全員体験させた。初めてでもスムーズにいけた子どもとKさんのように恐怖心がかなりあった児童もいたがどの子どもも思っていたより怖くなかったという感想であった。 &lt;跳び箱運動5時間目&gt;</p>

表5は、体育授業における指導観、体育授業における指導理念、体育の形式対象の三点についてそれぞれインタビューした内容を整理して示したものである。

まず、Q3~Q6の「体育授業の指導観」についてのインタビューに対して、A・B両教師ともほ

ほ同様の内容で回答する結果であった。これには、両教師とも「課題形成的学習」を普段から実践していることが関係しているものと考えられた。

表5 インタビュー内容と回答

インタビュー項目	A教師の場合	B教師の場合
Q1 体育の授業でどのような子どもを育てたいとお考えですか。(体育の形成対象)	子どもたちは、運動の上手下手に関係なくどの子どもできるようにしたいと願っていると思います。子どもの体育に対する愛好的態度を育てていきたいと考えています。また、体育の授業では、他の教室の授業とは違い、技能化させたいと思います。	体育に対する愛好的態度を高めていきたいと思っています。つまり、運動好きな子どもたちを育てていきたいと思っています。単に楽しさだけの体育ではなく、運動技能、認識、社会的行動を三位一体と捉えています。
Q2 どのようなお考えで課題解決的な学習を営まれておられますか。(体育授業の指導理念)	子ども一人ひとりが課題(めあて)を内面化して、その課題を粘り強くその解決をしていく姿勢を身につけさせたいと考えています。	「できる一わかる」を大切にしています。いろいろな運動の経験を通して多様な運動の感じを体験し、自分の課題をつかんで解決していくという過程を大切にしています。
Q3 課題形成・把握の場面で、子どもたちの記述した「発見」の内容を読んで、課題形成情報を出しておられる意図は何ですか。(体育授業の指導観)	課題形成場面では、子どもの発見カードを紹介し、子どもの言葉で、彼らの認識の構えに入っていくことが大切であると考えている。	教師の言葉ではなく、子どもの書いている言葉で、子どもたちにかえすことで、真剣みができて、よく考えerと思っています。
Q4 相互作用を多く用いておられますが、その意図は何ですか。(体育授業の指導観)	自分の動きを自分で見ることのできない体育において、教師の相互作用が技能も態度も高める一番重要な教師行動であると考えています。	一人ひとりの子どもに対して矯正的(技能的)フィードバックを中心に肯定的に関わることが大切だと考えています。
Q5 子どもを集合させる時、整理させないで固めて集めておられるのですか。(体育授業の指導観)	だれがどのあたりにいるのかを見たいのでこのようにさせています。前にいる子は大抵、能力があり意欲的な子ですね。それと、時間的なこともあります。列で並ばせると時間がかかりますよね。	私の近くに、男女関係なく固まって集まらせると学級集団(子どもたち)の関係が見えます。また、雰囲気も和らいできます。
Q6 話し合い活動の時、すべてのグループにまわらないで特定のグループに指導・助言されておられますが、その意図は何ですか。(体育授業の指導観)	グループノートで予め確認しているので、前時でうまくいっていないグループに指導助言しています。今日、最初に関わったグループは前時からゲームになるとタッチゾーンがうまく使えていませんでした。	子どもの記述を読んで気になるグループと、前時のパフォーマンスができていないグループに関わるようにしています。

しかし、「体育の形式対象(Q1)」「体育授業の指導理念(Q2)」に対しては、若干の異なりがみられた。すなわち、「体育の形式対象(Q1)」では、A・B両教師ともに子どもの体育に対する愛好的態度を育てたいと考えているが、A教師は愛好的態度を高めるためには運動技能を高めることを第一義としているのに対して、B教師は愛好的態度を高めるために「運動技能」、「認識」、「社会的行動」を三位一体ととらえているところに相違が認められた。また、「体育授業の指導理念(Q2)」では、A・B両教師ともに課題に対して主体的に取り組む課題解決的な学習を重視しているが、A教師は課題(めあて)をねばり強く解決をしていく過程を重視しているのに対して、B教師は多様な運動の感じを重視し、自分の課題(めあて)をつかむ過程を重視していることが認められた。これらの違いは、先に認められた課題(めあて)のもたせ方の違いや出来事に対する「推論—対処」の違いが影響していることは容易に推察される。

これらのことより、両教師に共通した目標や指導理念に関わってくると考えられる記述文をすべて抽出することにした。表6には、その代表的な記述例を示している。

A・B両教師ともに、子どもの技能レディネスを単元の初めに把握する(モニターする)ことから始めているということが認められた。また、前時の子どもが記述した内容を把握しつつも、子ども理解をそれだけに頼らず、教師が子どもの動きを診断して、子どもたちの自力解決を看取する姿勢のあることが認められた。

これらのことから、インタビューからみたA・B両教師の特徴として、子どもたちの感じ方や考え方を子どもの記述内容からモニターしつつも、実際の子どもの運動の変容を大切にしていたことが認められた。

表6 ジャーナルによる記述例

A 先生	<p>課題形成としては、いかにしてパスをつなげるか、その一つの工夫点としてタッチゾーンをうまく使うことを意図した。実際の子どもたちの動きは、タッチゾーンへ入る動きとそこへパスする動きはできるようになったが、タッチゾーンからシュートに結びつけるパスを出すのに苦労していた。そのなかで、黄色チームはタッチゾーンがうまく使えないと反省した。観察していると、ボールにばかり集まってタッチゾーンに誰かが入る動きができていない。この点を話し合わせる必要あり。 &lt;キックラインポートボール2時間目&gt;</p>	B 先生	<p>頭はねとび、首はねとびを選んだ子どもは、ステージを使った練習を行っていた。まだ、前転ですぐ落ちる子どもがいた。その子どもたちには、次の時間に、もう一度ていねいに指導したい。頭はね、首はねを選んでいた子どもたちは、はねるタイミングを考えながら練習をしていた。Kくんのときは、補助を2人の子どもに頼んでおいた。Kくんはしだいに感覚を取り戻していった。 &lt;跳び箱運動6時間目&gt;</p>
	<p>本時では、まず、3年生の時に学習した技の復習をし、一人ひとりがどのようなレディネスであるか探ることから始めた。前転では、首から背骨の順次接触を評価基準とするが、ほとんどの子ができていた。しかし、大きな前転となると着地位置が近く、その場でしゃがんだ状態から回転する子が多く見られた。個人的には、IくんとOさんが前転の立ち上がりにおいて、手をついて上るといいう状態であった。 &lt;マット運動1時間目&gt;</p>		<p>本時では、5種目のわざにチャレンジさせて、できるとできないわざをはっきり掴むことができた。技能差は予想以上に歴然としていた。ただし、技能レベルの低い子どもも5年生までの経験不足が原因の場合が多く、練習方法等を工夫すれば上達するものと考えられた。現に、それぞれのわざの練習方法を少し工夫ただけで、本時、開脚跳び8人が跳べるようになり、他の児童も何かの技ができるようになった。 &lt;跳び箱運動1時間目&gt;</p>

以上、A 教師および B 教師の反省的視点を彼らが記述したジャーナル（授業日誌）より検討した結果、次の3点導出された。

1) A・B 両教師ともに、子どもたちに課題（めあて）の意味と必然性を理解させることを重視する姿勢が認められた。具体的には、前時の子どもたちの発見内容にもとづいて、彼らの考えを引き出し練り上げることを大切にしていたことが認められた。

2) A・B 両教師ともに、「出来事」への気づきのほとんどが「技能的つまずき」であり、その「出来事」に対する「推論 対処」は、「合理的推論・目的志向的対処」と「文脈的推論・目的志向的対処」が大半を占めていることが認められた。これにより、両教師とも相互作用（主として矯正的フィードバック）を多用し、子どもたちの技能的なつまずきを解消させることを大切にしていたことが認められた。

3) A・B 両教師ともに、子どもたちの感じ方や考え方を子どもの記述内容からモニターしつつも、実際の子どもたちの運動の変容を大切にしていたことが認められた。

## 2.C 教師のジャーナル（授業日誌）の読み取り

表7は、C 教師の A・B 両教師が記述したジャーナル（授業日誌）の「読み取り」内容を示している。「読み取り」の内容の分析に関しては、意味のまとまりをもったセンテンスを抽出した。その結果、89 センテンスが抽出され、それぞれのセンテンス内容より次のような5つの内容カテゴリーに分類することが可能であった。すなわち、「ア：課題解決的学習への志向」「イ：子どもの学びの過程の重視」「ウ：課題（めあて）の持たせ方の工夫」「エ：課題解決のさせ方の工夫」「オ：その他」の計5つのカテゴリーであり、しかも 95.5%を「ア」、「イ」、「ウ」、「エ」の4つの内容カテゴリーで占める結果であった。これより、C 教師は A・B 両教師が展開させていた課題形成的学習に対して強い関心を有するようになったことが認められた。

表7 ジャーナルの読み取りからみたC教師の実践志向

A先生の日誌からの読み取り		頻度数	比率(%)
ア	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 形成的学習、発見的学習、系統的・段階的学習、これらのスタイルをどう使い分けるのが最適なのか、子どもにどんな力をつけたいのかという目標に即して、また、教材の特性に応じて使い分けるのがよい。</li> <li>・ 課題解決的学習を用いて、子ども達の学習路線を多面化・拡散化から集約化、さらには共有化していくように授業活動を展開させる。</li> <li>・ 特に発見させたかったは何なのかを教師が持つ。</li> </ul>	5	6
イ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 子どものペースに即せるよう授業の準備</li> <li>・ 一人ひとりがどのようなレディネスであるか教師が探ることから始めた。</li> <li>・ 個人的スキルを高め、集団的スキルをいかに深めていくか、こどものカードや作戦ノートを細かく分析して対応していきたい。</li> </ul>	9	10
ウ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ いつ、どこで、どのように集合させるのが明確に予定しておく必要がある。</li> <li>・ 子どもの意見を引き出す。話し合わせる。</li> <li>・ 課題解決場面での私の子どもに対する構えについての指摘である。これまで、子どもの発見カードを紹介し、彼らの認識の構えに入っていく手法を繰り返し実践してきた。</li> </ul>	15	17
エ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 子どもたちの動きを診断し、何を指導すればよいのか。</li> <li>・ 子ども一人一人の動きにあった指導</li> <li>・ できていない子へのポイント指導、できない子へ多く関わること。</li> <li>・ うまく使った子に賞賛の言葉をかけること。</li> <li>・ 準備運動で十分に個人的スキルを高める必要がある。</li> <li>・ 子どもたちの一人一人に課題の達成感と次時の課題を持たせる。</li> </ul>	21	24
オ		2	2
			59

B先生の日誌からの読み取り		頻度数	比率(%)
ア	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 体育に対する愛好的態度を高めることを目的とした。</li> <li>・ ふだんの間人間関係で授業ができるよう。</li> </ul>	3	3
イ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師と児童との意識のズレを修正</li> <li>・ 子どもの気づき等の自己評価カードをグループノートにとじて、班で読み合わせ、班のメンバーの理解に役立てたい。</li> </ul>	6	7
ウ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業の基礎的条件としてマネジメント行動を少なくする配慮をする。</li> <li>・ 教師の発問をきちんと考える。</li> <li>・ 児童の学習カードを用いて課題解決情報を流し、課題の明確化を図る。</li> </ul>	14	16
エ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 安全面の配慮と矯正的フィードバックをかける。</li> <li>・ 友だちどうしの学び合いということにも目を向けさせたい。</li> </ul>	12	13
オ		2	2
			41

ア、課題解決的学習への志向      イ、子どもの学びの過程の重視  
 ウ、課題(めあて)の持たせ方の工夫      エ、課題解決のさせ方の工夫      オ、その他

また、課題解決的学習の指導のしかたに関する「ウ」、「エ」の両カテゴリーの占める割合は69%ときわめて多く、C教師は課題解決的学習の理念よりも実際の展開法に関心を強くもっていることが認められた。

さらに、A・B両教師それぞれのジャーナル(授業日誌)への関心度をみると、A教師に対しては59%、B教師に対しては41%の割合でアンダーラインを引く結果であった。

これらのことから、介入前のC教師は課題解決的な学習は教室での内容教科に限定しており、体育においては徹底的に子どもたちの技能を伸ばすという教師中心の授業を志向していた。しかし、A教師およびB教師のジャーナル(授業日誌)を読み取ることにより、体育科においても課題解決的な学習への志向を強め、子どもの思考・認識のプロセスに即して課題を明確に持たせたり、相互作用を多用しようとする構えへと変容したことが認められた。

### 3. C教師の反省的視点と実際の授業の関係

#### 1.) 自己評価と反省的視点の変容

A・B両教師の反省的視点の検討の場合と同様に、C教師の自己評価項目への回答結果と子どもの授業評価の結果との関係をスピアマンの順位相関により求めた結果、自己評価項目のいずれに

- ① 子どもに問題場面を的確に捉えさせることができた。
- ② 集合や移動を素早くさせることができた。
- ③ よい考えを認めたりほめたりすることができた。
- ④ 学習のポイントを強調したり、繰り返し説明することができた。
- ⑤ 発問の内容やまとめ方を具体的に準備して授業ができた。
- ⑥ 子どものペースで授業ができた。
- ⑦ 子どもと共に運動したり、師範したりすることができた。
- ⑧ 発表する機会を多くつくることができた。
- ⑨ 事故やけがの予防とその対処は適切にできた。

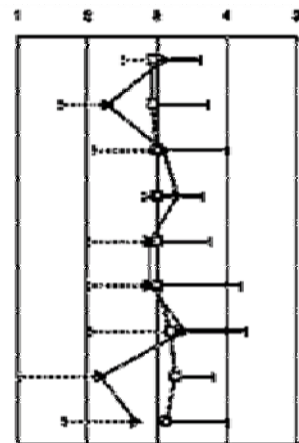


図4 自己評価による反省的実践の介入前の実践と介入後の実践との比較

▲ 介入前の実践  
□ 介入後の実践

表8 ジャーナルによる記述例

作戦を考えるようにした。いい動きについて質問した時には、全然反応がなく、ちょっと残念な感じがしたが、作戦タイムで、生活班ごとに作戦を考える時に、友だちのいい動きについて、記述しているグループがいくつかの班で見られた。こちらの発問がまずかったのであろう。もうすこし、子どもの発達過程を考えた発問をしていれば、子どもから「いい動き」についての発言を引き出せていたのではないかと思った。(それこそ、非常に残念なことであった!!)

本単元では、教師と子どもがいっしょに考える場、質問・発表する場、グループで話し合う場という学習活動をもうけようとしている。**やってみると、有効な活動であることを認識することができたのだが実際はうまくいかない。**

<エンドボール 3時間目>

課題把握の場面では、学習ノートのバタ足の仕方について記述していた内容を紹介した。A子の「バタ足は水の中でバタバタしてゼリーみたいなもこもこを作る」を紹介すると、こどもたちはバタ足でのポイントをイメージとしてつかんで意欲的に練習を始めた。 <水泳 3時間目>

まず、息継ぎに関する学習ノートを紹介し子どもの学習課題をはっきりさせた後、経験者の模範も見せた。このような感じで問題解決的な学友を展開させているが、問題解決的な学習より、系統的な学習のスタイルが合っているようにも思う。型は型として、きちんと教えて、あとで交流したり、模範から見つけるような活動を組み入れて授業していきたい。課題を見つけて解決する学習も組み込みながら泳ぎ込む時間も必要である。このように考えると非常に難しい。

<水泳 7時間目>

おいても子どもの授業評価との間に有意な関係は認められなかった。そこで、介入前と介入後におけるC教師の自己評価得点を比較することにした。図4は、その結果を示している。介入前のC教師は、一番と一番の項目に対して低い評価を下していたが、介入後になるといずれの項目も「3点」で平均化するようになった。そこで、A・B両教師の卓越性の検討の場合と同様に、課題の形成・把握場面に対するC教師の記述内容を抽出することにした。表8には、その代表的な記述例を示している。

第1単元では、発問によって子どもたちの考えを引き出そうとしているがうまく引き出せない

ことについて振り返り，課題解決的学習が有効な教授活動であることを認識するものの，実際にはうまくいかず，悩んでいる様子が認められた．第2単元では，序盤時に子どもたちが前時に記述した「発見内容」のうち本時の課題形成情報になり得る内容を取り上げ，その情報に基づいて子どもたちに課題を形成させるという指導の手だてを用いたことにより，子どもたちが課題（めあて）の意味を理解し，課題解決をしている様子が認められた．しかし終盤時になると，系統的な学習スタイルでの直接的指導の方がよいのではないかと自分の指導法に対して迷いのある様子が認められた．

これらのことから，介入後の自己評価得点が「3点」で平均化した背景に，C教師は課題解決的学習を実際に展開させたものの，その方略（指導のしかた）に迷いが生じたことが影響したものと考えられた．

## 2.) 「出来事」の気づきと反省的視点の変容

図5は，C教師における「出来事」の内容を分類した結果を示している．

C教師は，介入前において授業中に気づく「出来事」の内容の大半は「学習の雰囲気」（例：友だちと相談するときに話し合わない子どもがいた）や「学習規律・マネジメント」（例：課題を説明しているときに砂で遊んでいる子がいた，マットの準備で時間がかかった）によって占められる傾向にあった．しかし，介入後のC教師の「出来事」への気づきの内容は，A・B両教師の場合と同様に「技能的つまずき」によく気づくようになった．

図6は，「出来事」に対する「推論 対処」の記述内容をカテゴリー別に示したものである．C教師は，介入前では「印象的推論」や「心理的推論・理解志向的対処」の多い状態であったが，介入後ではこれら2つの「推論 対処」が減り，「合理的推論・目的志向的対処（例：コロン浮きができない子どもに対して，手のかきと腰の回転がタイミングよくできていないことが原因であろうと推論し，手と体を持って『このタイミング』と声をかけ子どもの体を反転させるという対処を採る）」と「文脈的推論・目的志向的対処（例：ビート板を使ってのラッコ浮きができない子に対して，まだ経験不足で浮くことに慣れていないことが原因であろうと推論し，『ビート板とへそが離れすぎているよ』『体に力が入りすぎているよ』と声をかけ，体を支えながらしだいに離していくという対処を採る）」による「推論 対処」が多くなった．しかし，「文脈的推論・目的志向的対処」が「合理的推論・目的志向的対処」に比して圧倒的に多い様相にあった．

これより，C教師にみる授業中の「出来事」に対する「推論 対処」に関する記述をジャーナル（授業日誌）から読み取るとき，上記「合理的推論・目的志向的対処」と「文脈的推論・目的志向的対処」に関する記述文を抽出することにした．表9には，その代表的な記述例を示している．

第1単元においては，苦手意識を持っている子どもにどのように関わっていくかがこれからの課題であると反省し，苦手な子に関わっていている様子が読みとれた．しかし，第2単元の中盤時になるとC教師は，特定の子以外の子どもたちに十分に関わっていないことに気づくようになり，この問題を解消するため従前の教師中心の直接指導へと回帰しようとする心情が認められた．そして最終的に，できるだけ多くの児童へ相互作用を展開させることの重要性を認識し反省するに至る記述となった．しかし，技能低位の子どもにだけ関わり，中程度以上の子どもには関わるができなかったため，従前の教授スタイル（教師中心の直接指導）から抜け出せないことへのジレンマも抱いている記述も認められた．



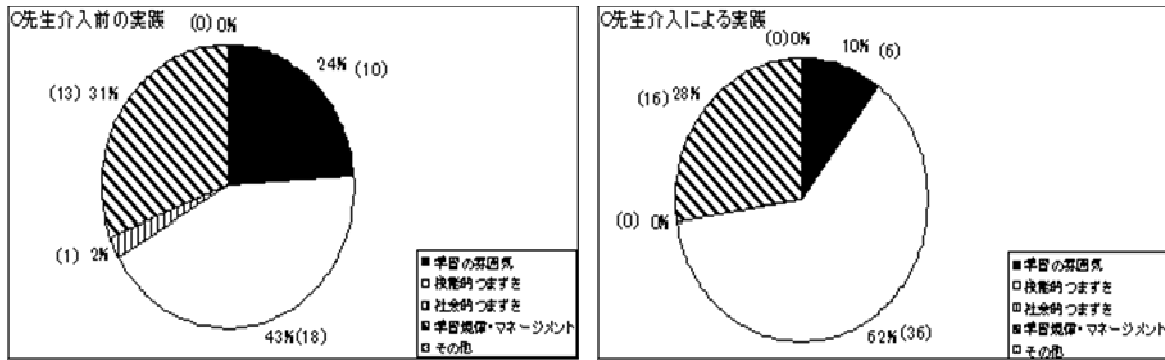


図5 出来事の内容

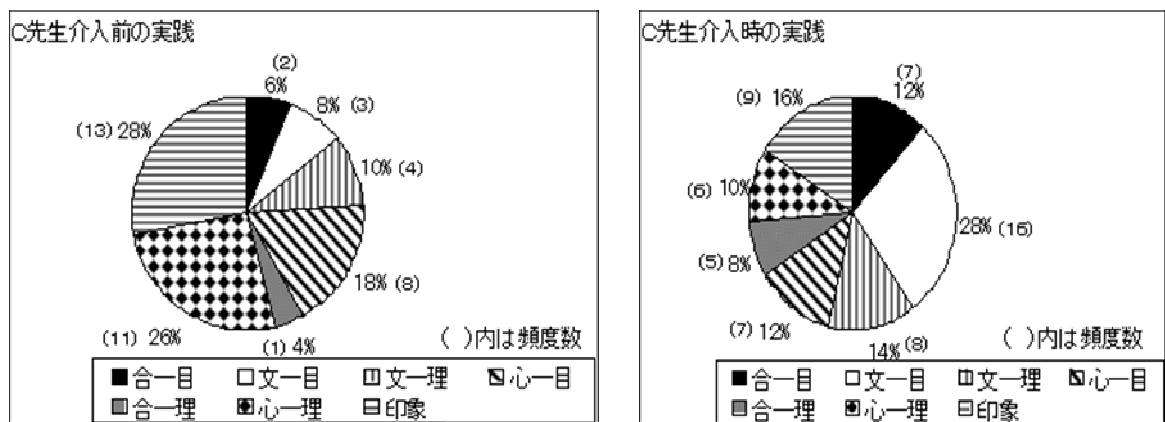


図6 出来事への推論・対処

表9 ジャーナルによる記述例

本時のゲームでは、学習カードの反省で、「いいえ」を選んでいる子どもに声かけをしようと考えていたが、十分に指導・援助することはできなかった。このように、苦手意識を持っている子どもや、気になる子どもにどのように関わっていくかが、これからの課題である。  
 <エンドポール4時間目>

うまく浮くことができていない子に「ラッコ浮き」をすることによって、浮くコツを見つけさせようとした。「体の力を抜く」「だらっとする」「家の布団で寝るようにする」という浮き方に対する助言を行っていった。また、その子どもたちが水に浮くことができるために直接体を浮かせて、慣れた頃を見計らって、支えをゆっくりと離していった。Sくんに対しては、抱いてひたすら力を抜いて浮く練習をした。何回しても力を抜くことができずに、沈んでいた。彼が浮かぶことができるように様々な手段を使わなくてはならないと感じた。

授業が終わって、教室に帰る時には、子どもの中の一人から「ラッコ浮きができるようになったよ」と、向こうから声をかけてくれた。その言葉は教師にとって励みになる言葉である。**彼以外に直接指導が必要だった子どもへの指導が十分にできなかった。そのような直接的な指導もこれからは行っていかねばならない。**

<水泳5時間目>

ある程度1・2コースという短い距離でのコンビネーションをした後、いつもの3・4・5コースと1・2コースに分かれて学習を行った。それまでの活動で、指導が必要であると感じた子どもの中には、3・4・5コースにいく子どもも見られ、自分に現実というものあまり考えていない子どもも見られたので、そのような子どもたちには、**悪口強制的に、1・2コースに戻ってきて泳ぐ練習をするよう指示した。**12コースの子どもたち(Yくん・Tさん・Tさん・Mさん・Sくん・Kさん・Mさん・Yさん)には、いきなり泳ぐことより、まずはフォームを覚えることの方が大事だと考え、水中で動くことより、一人一人に息つぎの動きを確認できるように、腕を持って、指導した。そこで、チャイムが鳴ってしまい、**この学習も終わってしまったが、たとえできなくても一人一人に声をかけることは必要であること**を感じた。

<水泳8時間目>

いずれにしても、C 教師は課題解決的学習を志向し、子どもたちが自力解決するように促す努力をすることで、A・B 両教師の場合同様、「技能的つまずき」によく気づくようになり、「合理的推論・目的志向的対処」と「文脈的推論・目的志向的対処」による推論 対処ができるようになったことが認められた。また、ジャーナル（授業日誌）の読み取りからは、課題解決的学習における自力解決に力点をおいて指導を展開させようとする思いから、子どもへの相互作用を多用する努力が認められた。

### 3.) インタビューからみた反省的視点の変容

表 10 は、インタビューからみた授業改善に結びついた反省とそうでない反省の内容の代表例を示したものである。

介入前は、「インタビュー」による聴取より、C 教師は集合や移動及び運動従事量に関する反省は次時の授業改善に結びつけることができていたが、それ以外の基礎的条件に関する反省及び内容的条件に関する反省にいたっては全く授業改善に結びつけることができなかった。しかし、介入後になると、C 教師は授業のマネジメント（課題の持たせ方も含む）や授業の雰囲気といった基礎的条件に関する指導の手だてに改善が認められた。しかし、子どもの動きの評価とそれにもとづく相互作用の展開といった内容的条件に関する指導の手だてに関しては即座に改善することはできなかった。

そこで、C 教師にみる実際の体育授業の改善に結びついた反省およびそうでない反省に関する記述文を抽出することにした。表 11 には、その代表的な記述例を示している。

課題の持たせ方について、A・B 両教師が用いていた子どもの発見内容の紹介を企図するものの、実際には展開できなかったことに対して、「課題をしっかりと把握させること、子どもの意識をつなげること、課題を見つけること、課題を解決するための道筋になるものである。」とする反省的な記述が認められた。これは、A・B 両教師のジャーナル（授業日誌）を読み取ることで、課題解決的学習を志向する構えへと変容したことによるものと考えられる。もっと言えば、子どもの学習過程に即した授業実践の重要性への気づきの表れと考えられる。

これに対して、課題解決のさせ方については、「苦手な子どもに相互作用をされていてそれだけで授業が終わってしまった。(中略)子どものレディネス、つまずくポイント、つまずきを解消するポイントなどをしっかりと把握しておかなければならない」や「たとえできなくても一人ひとりに声をかけることは必要であると感じた」とする反省的な記述が認められた。こうした技能的なつまずきの類型とその対処のしかたの熟知の重要性の自覚により、「出来事」への気づきにおいて、総じて技能的なつまずきに多く気づけるようになると同時に、「文脈的推論・目的志向的対処」と「合理的推論・目的志向的対処」による「推論—対処」が展開できるようになったものと考えられる。

しかし、そうした「つまずき」の類型とその対処のしかたの熟知が未だ十分でないため、できない子どもに相互作用が集中し、それ以外の子どもたちへの多様な相互作用が展開できず、その結果として「文脈的推論・目的志向的対処」が「合理的推論・目的志向的対処」に比して圧倒的に多いという様相になったものと考えられる。

表9 ジャーナルによる記述例

<p>本時のゲームでは、学習カードの反省で、「いいえ」を選んでいる子どもに声かけをしていこうと考えていたが、十分に指導・援助することはできなかった。このように、苦手意識を持っている子どもや、気になる子どもにどのように関わっていくかが、これからの課題である。</p> <p style="text-align: right;">&lt;エンドボール4時間目&gt;</p>
<p>うまく浮くことができていない子に「ラッコ浮き」をすることによって、浮くコツを見つけさせようとした。「体の力を抜く」「だらっとする」「家の布団で寝るようにする」という浮き方に対する助言を行っていった。また、その子どもたちが水に浮くことができるために直接体を浮かせて、慣れた真を見計らって、支えをゆっくりと離していった。Sくんに対しては、抱いてひたすら力を抜いて浮く練習をした。何回しても力を抜くことができずに、沈んでいた。彼が浮かぶことができるように様々な手段を使わなくてはならないと感じた。</p> <p>授業が終わって、教室に帰る時は、子どもの中の一人から「ラッコ浮きができるようになったよ」と、向こうから声をかけてくれた。その言葉は教師にとって励みになる言葉である。<b>彼以外に直接指導が必要だった子どもへの指導が十分にできなかった。そのような直接的な指導もこれからは行っていかなければならない。</b></p> <p style="text-align: right;">&lt;水泳5時間目&gt;</p>
<p>ある程度1・2コースという短い距離でのコンビネーションをした後、いつもの3・4・5コースと1・2コースに分かれて学習を行った。それまでの活動で、指導が必要であると感じた子どもの中には、3・4・5コースにいく子どもも見られ、自分に現実というものをあまり考えていない子どもも見られたので、そのような子どもたちには、<b>思い強制的に、1・2コースに戻ってきて泳ぐ練習をするよう指示した。</b>12コースの子どもたち(Yくん・Tさん・Tさん・Mさん・Sくん・Kさん・Mさん・Yさん)には、いきなり泳ぐことより、まずはフォームを覚えることの方が大事だと考え、水中で動くことより、一人一人に息つぎの動きを確認できるように、腕を持って、指導した。そこで、チャイムが鳴ってしまい、<b>この学習も終わってしまったが、たとえできなくても一人一人に声をかけることは必要であること</b>を感じた。</p> <p style="text-align: right;">&lt;水泳8時間目&gt;</p>

表10 インタビューからみた授業改善に結びついた反省とそうでない反省

	インタビューの内容	インタビューへの回答	インタビュー後の実践変容
授業改善に結びついた反省	介入前 基礎的条件に関するインタビュー Q1：集合や移動がだらだらして時間がかかっていたけど、そのことについて気づいておられましたか。	ビデオで見てみるとほんとにだらだら動いているのがわかりますね。4月の時は、きちんとさせようとしていましたが、最近はそのままだしていました。	集合するときに、単に、「もう一回」と言ってやりなおしをさせ、さっと集合させている。
	介入後 基礎的条件に関するインタビュー Q2：ジャーナルの読み取りで「子どもの発見カードを紹介し、彼らの認識の構えに入っていく」のところにアンダーラインを引いておられましたけど、本時では、「どうしたら、ラッコ浮きでうまく浮けるのかな？」と発問して、「だらっと力を抜く」「おへそをビート板につけるようにつきます」という意見を引き出しておられるのはなぜですか。	めあての出し方、把握のさせ方は難しいです。つい、前の自分のやり方で、教師から課題をだしてしまいました。	次の授業では、子どもの記述「バタ足は、水の中ではたばたしてゼリーみたいなももこをつくるとうまくいく」を紹介して課題形成情報を出している。
授業改善に結びつかなかった反省	介入前 基礎的条件に関するインタビュー Q3：本時の授業の雰囲気はどう感じてもらえますか。	前半は、まあまあかな、後半はよくなかったと思います。最近、いつもこんな感じですね。子どもたちに対して高圧的な感じのときがあると思います。技術をしっかりと身につけさせたい思いがこういう形になってできているのかなあ・・・。	教師のペースで授業をどんどん進め、子どもが指示通り活動していないと「ちゃんとしてください」と大きな声で注意したり、子どもをほめる場面がなかったりといった授業である。
	介入後 内容的条件に関するインタビュー Q4：サッカーの授業の主たる学習活動で数台のハードルをインステップキックでボールをけり通すというドリルゲームをずっと行っておられましたけど、その意図は何ですか。	子どもたちに基礎的な技術を身につけさせることがまずは、大事であると思っています。また、2時間目なので基本をしっかりと身につけさせたいと考えて「正確なキック・強いキック」ができるようにさせたいと考えたからです。それができないとゲームになりません。	数台のハードルをインステップキックでボールをけり通すというドリルゲームで2人組で前の人の後をつけてジグザグドリブルをするドリルゲームの2つに増やしている。
	介入後 内容的条件に関するインタビュー Q5：「子ども一人ひとりの動きに合った指導」にアンダーラインを引いておられますが、本時では、ラッコ浮きができない子に関わって相互作用しておられますが、ほかの子どもたちに相互作用されていないのはなぜですか。	苦手な子どもへのポイント指導という視点を持ってやっていた。言葉で言うだけではダメで、直接相互作用することが技術を伸ばすのにつながると感じています。苦手な子に相互作用をしているとそれだけで時間が過ぎて授業が終わってしまいます。他の子に関わることは、難しいです。また、なんでつまづいているのか、子どもの動きをすぐに判断するのが難しいです。ちょっと間違えたとこれまでのように集めて教え込んでいます。	うまく浮くことができていない子に「ラッコ浮き」をすることによって、浮くコツを見つけさせようとして「体の力を抜く」「だらっとする」「家の布団で寝るようにする」という浮き方に対する助言を行っていった。また、その子どもたちが水に浮くことができるために直接体を浮かせて、慣れた頃を見計らって、支えをゆっくりと離していった。Sくんに対しては、抱いてひたすら力を抜いて浮く練習をさせている。6人の子どもたちを、1、2コースに集めて泳ぐ練習をするように指示し、教師中心の直接的導をしている。

表11 ジャーナルによる記述例

<p>今日は、課題を把握させる場面で子どもの学習ノートを参考に、子どもの声を取り上げて学習過程に生かす取り組みをしようと思ったが水泳でプールの中に入っていることもあり、実際にはしなかった。めあての出し方、把握のさせ方は難しい。つい、前の自分のやり方で教師から課題をだしてしまった。しかし、このことはA先生、B先生の授業日誌の中でマークしている部分でもある。このことは、課題をしっかりと把握させること、子どもの意識をつなげること、課題を見つけること、課題を解決するための道筋になるものである。次の授業からはしようと考えている。</p> <p style="text-align: right;">＜授業改善に結びついたもの：水泳2時間目＞</p>
<p>課題を解決させる場面では、苦手な子どもへのポイント指導という視点を持ってやっていた。言葉でいうだけではダメで、直接相互作用をすることが技術を伸ばすのにつながると感じている。苦手な子どもに相互作用をしていてそれだけで授業が終わってしまった。何でつまづいているのか子どもの動きをすぐに判断するのが難しい。しかし、できない子へ支援・援助活動をするためには、教師が本時でつかませたいこと、子どものレディネス、つまづくポイント、つまづきを解消するポイントなどをしっかりと把握しておかなければならないと考えています。</p> <p style="text-align: right;">＜授業改善に結びつかなかったもの：水泳2時間目＞</p>
<p>ある程度1・2コースという短い距離でのコンビネーションをした後、いつもの3・4・5コースと1・2コースに分かれて学習を行った。それまでの活動で、指導が必要であると感じた子どもの中には、3・4・5コースにいく子どもも見られ、自分に現実というものあまり考えていない子どもも見られたので、そのような子どもたちには、悪いが強制的に、1・2コースに戻ってきて泳ぐ練習をするよう指示した。12コースの子どもたち(Yくん・Tさん・Tさん・Mさん・Sくん・Kさん・Mさん・Yさん)には、いきなり泳ぐことより、まずはフォームを覚えることの方が大事だと考え、水中で動くことより、一人一人に息つぎの動きを確認できるように、腕を持って、指導した。そこで、チャイムが鳴ってしまい、この学習も終わってしまったが、たとえできなくても一人一人に声をかけることは必要であると感じた。</p> <p style="text-align: right;">＜授業改善に結びつかなかったもの：水泳8時間目＞</p>

加えて、こうした子どもたちへの相互作用を展開することができなかったことが、子どもたちの「新しい発見」の促進に結びつかなかったものと考えられ、その結果として教師の自己評価と子どもの「新しい発見」との間に有意な関係を生じさせることができなかったものと考えられる。

#### 4.) 授業成果の比較

図7は、高田・小林の「よい授業」への到達度調査の好意的反応の比率変化を示している、まず介入前では、第1単元（ボール運動：サッカー）においていずれの項目も好意的反応の比率は漸増する傾向にあったが、第2単元（器械運動：マット運動）になると「新しい発見」項目の好意的反応の比率が逡減する傾向が見られ、他の3項目についてもその増減の幅の大きい様相を呈していた。これには、介入前のC教師が展開していた教師中心の系統的学習による影響が関係しているものと考えられた。

しかしながら、介入後の第1単元（ゲーム：エンドボール）では、「精一杯の運動」と「仲間との協力」の2項目の好意的反応の比率はほぼ100%レベルを保持する傾向を示したが、「新しい発見」と「技や力の伸び」の両項目の好意的反応の比率は、逆に逡減する傾向を示した。続く第2単元（水泳）では、いずれの項目も好意的反応の比率は90%レベルを保持し、好意的反応の比率の幅も小さくなる様相となった。これより、C教師はいずれの単元も課題解決的な学習を展開させたものの、第1単元よりも第2単元の方が課題解決的な学習が馴染んだものと解せられた。

図8は、C教師の態度測定の結果を示している。一般に、子どもの体育授業に対する態度は、経年的に低下する傾向にある（梅野・辻野, 1982；高橋, 1994；梅野, 1997）。また、各項目に付与される得点（1点, 0点, -1点）は便宜的な数値でもある（梅野, 1982）。これらのことから、態度得点及び項目点の数値を直接比較の対照にするには無理がある。しかしながら一方で、各学年の診断基準はそれぞれの学年で得られた態度得点に応じて設けられていることより、診断結果をひとつの目安として相対的に比較検討することは可能であろう。そこで本研究では、診断基準に基づく相対比較の観点から、項目点の診断結果による授業の特徴の相違のみ検討した。

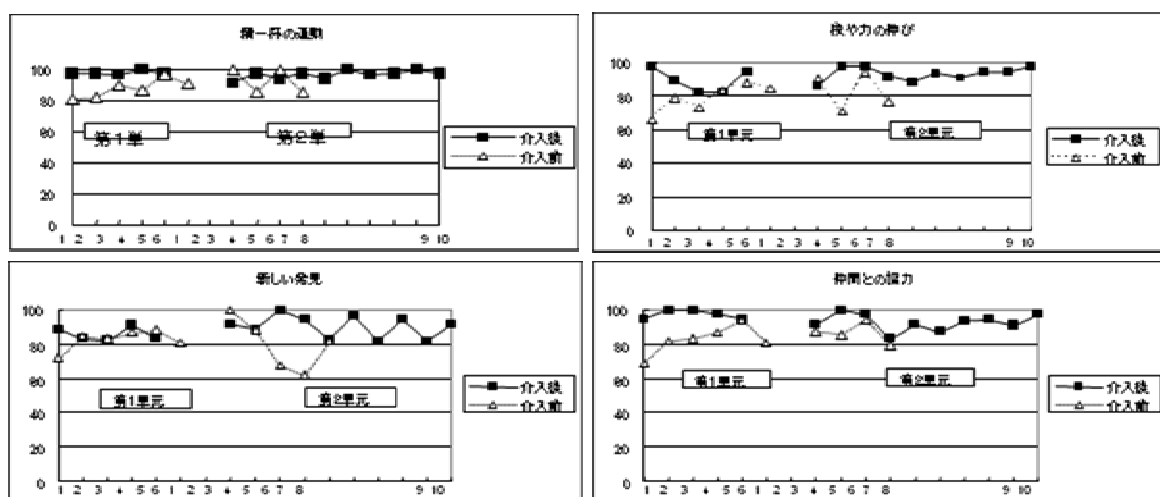


図7 高田・小林の「よい授業」への到達度調査の好意的反応の比率変化

その結果、介入前においては「課題解決的学習への志向」に関する項目（「集団生活の楽しみ」、「積極的活動意欲」、「自主的思考と活動」、「授業のまとめり」、「授業の印象」、「チームワークの発展」、「みんなの活動」、「みんなのよろこび」）のすべてが「標準以下」という結果であった。これ

に対して、介入後では「課題解決的学習への志向」に関する項目（「課題解決への意欲」、「仲間との協力」、「運動の工夫」、「主体的な態度」）に「標準以上」および「標準以上の伸び」が認められた。これには、C 教師の課題解決的学習をしていこうとする姿勢を子どもが評価した可能性があるものと考えられた。

しかしながら一方で、C 教師は、課題解決的学習の実際的展開法が理解できていなかったために、運動の苦手な子どもへの相互作用にとどまる結果であった。これには、A・B 両教師のジャーナルの読み取りから、C 教師の体育授業で生じた出来事に気づけるようになったものの、それを授業改善に結びつける具体的な指導技術が伴わなかったことで、自己評価が「3 点」で平均化したことが関係しているように考えられる。こうした教師の反省的視点を実際の技術的実践に結びつけることが難しかったことが、結果的に教師の指導性を弱めた可能性が考えられ、「やや高いレベル」にとどまったものと解せられる。

今後、C 教師に認められた課題解決的学習における反省的視点の高まりを具体的に実践可能にしていくためには、マイクロコーチングを主軸にした技術的実践への介入・実験授業を通して、運動教材の技術構造を理解させていく必要があるものと考えられる。

介入前(6年生)		C字級				
		項目点		診断		
		①	②	③	変化	④
よび	1. ころよい興奮	0.24	0.29	*		*
	2. 心身の興奮はぐす	0.11	0.23	*		
	3. 生活のうるおい	0.45	0.51			
	4. 楽しみより喜び	0.39	0.14		↓	*
	5. 無関心生活の楽しみ	0.30	0.43	*		*
	6. 友だちを作る場	0.05	0.26	*		
	7. 確率的活動参加	0.18	0.20	*		*
	8. 自主的思考と活動	0.02	0.23	*		*
	9. 体育科目の原動力	0.45	0.43			
	10. 授業時間数	0.35	0.45	○		
態度スコア		2.92	3.17	D	3	D
評価	11. 未だ未だした動き	0.26	0.37	*	↑	*
	12. 体がつくじ	0.74	0.86	*		*
	13. 明確な活動参加	0.11	0.23	*		*
	14. 確率力の養成	0.32	0.46	*	↑	
	15. 安全をなげらる習慣	0.28	0.48	*	↑	
	16. 協力の習慣	0.37	0.57		↑	
	17. 基本的理論の学習	0.16	0.43	*	↑	*
	18. 深い感動	0.47	0.31	○		○
	19. 授業のよさまり	0.21	0.34	*		*
	20. 授業の印象	0.06	0.20	*		*
態度スコア		2.97	4.02	D	4	D
態度測定の新診断量						
單元期間中の態度得点の変化						やや成功
価値	21. チームワークの発展	0.18	0.43	*		*
	22. みんなの活動	-0.42	-0.09	*		*
	23. みんなのよろこび	-0.03	0.03	*		
	24. 自己主義の原則	-0.29	-0.05	*		*
	25. 多角的な仲間	0.33	0.49			
	26. 主体的人間の育成	0.29	0.49	*		
	27. 理論と実践の統一	0.32	0.45			○
	28. 授業のねらい	0.29	0.80	*	↑	○
	29. 教師の存在価値	-0.37	-0.11	*		*
	30. 体育科目の必要性	0.42	0.34			*
態度スコア		0.92	2.57	E	3	D
態度測定の新診断量						
單元期間中の態度得点の変化						やや成功

介入後(3年生)		C字級					
		項目点		診断			
		①	②	③	変化	④	
よび	1. 授業時間の延長	0.73	0.69		↓	○	
	2. 活動する態度	0.62	0.57	*	↓	*	
	3. 練習する態度	0.62	0.74	*			
	4. 授業時限の地味	0.78	0.80	○		○	
	5. 体育に対する好意	0.82	0.89	○	↑	○	
	6. 確率的な活動参加	0.73	0.66		↓		
	7. 運動による開放感	0.61	0.77				
	8. ほりきる気持ち	0.82	0.71			○	
	態度スコア		5.51	5.83	C	3	C
	評価	9. 授業の印象	0.27	0.51			○
10. 確率力の養成		0.35	0.45				
11. 課題解決への参加		0.43	0.57		↑	○	
12. 仲間との協力		0.43	0.80	○	↑	○	
13. 運動のそらけさ		0.68	0.83	○	↑	○	
14. がんばる楽しさ		0.70	0.71				
15. 運動の工夫		0.22	0.51	○	↑	○	
16. 深い感動		0.76	0.83	○	↑		
17. 仲間への思いやり		0.61	0.66	○		○	
18. 主体的な態度		0.35	0.60	○	↑	○	
態度スコア		5.00	6.20	B	4	B	
態度測定の新診断量						やや高いレベル	
單元期間中の態度得点の変化						やや成功	

図8 態度測定の新診断結果

## まとめ

本研究は、学習成果（プロダクト）を態度得点に置き、調査期間の体育授業に対する「ジャーナル（授業日誌）」の記述内容の読み取りを中心に優れた教師（恒常的に態度得点の高い教師）2名（A教師，B教師）の体育授業に対する反省的視点を導出し、得られた「ジャーナル（授業日誌）」の記述内容を見込みのある教師1名（C教師）に介入する（紹介する）ことで、その教師にどのような反省的視点の変容がみられ、実際の体育授業もどのように改善されるのかについて検討することを目的とした。

まず、優れた教師2名の体育授業に対する反省的視点を検討した結果、次のような3点が導出された。

1) A・B両教師ともに、子どもたちに課題（めあて）の意味と必然性を理解させることを重視する姿勢、具体的には前時の子どもたちの発見内容にもとづいて、彼らの考えを引き出し練り上げることを大切にしていた。

2) A・B両教師ともに、「出来事」への気づきのほとんどが「技能的つまずき」であり、その「出来事」に対する「推論 対処」は、「合理的推論・目的志向的対処」と「文脈的推論・目的志向的対処」が大半を占めていた。これにより、A・B両教師ともに相互作用（主として矯正のフィードバック）を多用し、子どもたちの技能的なつまずきを解消させることを大切にしていた。

3) A・B両教師とも、子どもたちの感じ方や考え方を子どもの記述内容から読み取るだけでなく、彼らの実際の運動の変容も大切にしていた。

上記3点を記したジャーナル（授業日誌）をC教師に読み取らせ、その反省的視点の変容および実際の授業の改善を検討した結果の概要は以下に示すとおりである。

4) C教師は、体育においても課題解決的な学習への志向を強め、子どもの思考・認識のプロセスに即して課題を明確化させ、相互作用を多用する構えへと変容した。

5) 「出来事」の気づき調査の結果より、C教師は、児童の「技能的つまずき」によく気づくようになると同時に、「合理的推論・目的志向的対処」と「文脈的推論・目的志向的対処」による「推論—対処」を展開させることが可能となった。

6) 「インタビュー」に対する回答より、C教師は、授業のマネジメントや授業の雰囲気といった基礎的条件に関する指導を改善させることは可能であったが、子どもの動きの評価とそれにもとづく相互作用の仕方といった内容的条件に関する指導に関しては改善することはできなかった。

7) 介入後のC教師の態度測定の診断結果では、「課題解決的な学習への志向」に関する項目（「課題解決への意欲」、「仲間との協力」、「運動の工夫」、「主体的な態度」）に「標準以上」および「標準以上の伸び」となる結果が一応示された。

以上の結果より、反省的視点への介入は、総じて教師に子どもの学習過程に即した授業実践の重要性に気づかせる働きのあるものと考えられた。とりわけ、「出来事」への気づきに顕著な変容が認められた。一方で、上記の反省的内容を授業実践に反映させるためには、技術的実践への介入が必要であることも示唆された。

## 注

注1) 研究では、記述内容から分類した5つのカテゴリーの内容例を示すと、以下の通りである。

1) 学習の雰囲気：「試合に負けて悔し涙を流している子がいた」、「試合中にいいプレーをし

た子どもたちを賞賛するとみんなでガッツポーズをしていた」。これらは、学習者の情緒的解放や教師及び学習集団の肯定的な関わりに関する内容を示しているものと考えられた。

2) 技能的つまずき：「開脚前転で、開脚のタイミングが早くスムーズに起きあがれない子どもがいた」、「ゲームになると、どうしても『だんご状態』になってしまう」。これらは、運動技術(できる)に関するつまずき(技術的つまずき)と思考・判断や理解など認識(わかる)に関するつまずき(認知的つまずき)に関する内容を示しているものと考えられた。

3) 社会的つまずき：「仲間とうまく関われない子どもがいた」、「M君がいたから負けたと言うこどもがいた」。これらは、社会的活動(仲間との関わり)や態度に焦点のある活動に関する内容を示しているものと考えられた。

4) 学習規律・マネージメント：「課題を説明しているときに砂で遊んでいるこどもがいた」、「マットの準備で時間がかかった」。これらは、学習を進める上でのきまりと授業に関わった準備や整理にみだてられる活動場面や行動に関する内容を示しているものと考えられた。

5) その他：「休み時間にY君とC君がけんかをしていた」、「捻挫をした子がでた」。

## <引用文献>

- D.A.Schön：佐藤学・秋田喜代美訳(2001)専門家の知恵 - 反省的实践家は行為しながら考える。ゆるみ出版：東京。pp.10-11,pp.214-217。
- Birdwell,D. (1980) The effects of modification of teacher behavior on the academic learning time of selected students in physical education(doctoral dissertation),The Ohio State University:Ann Arbor,MI:University Microfilms,p.6.
- Calderhead, J. (1992) “The Role of Reflection on Learning to Teach.”,In L. Valli (Ed.), Reflective Teacher Education, New York : State University of New Yoek Press. pp.136-146.
- Dodds (1983) Relationships between academic learning time and teacher behavior in a physical education majors skills class,In Templin,T.& Olson,J,Teaching in physical education . C.I.C.Big Ten Symposium : Champaign,I.L:Human Kinetics, pp.173-184.
- 深見英一郎・七沢朱音・高橋健夫・岡出美則(2001)教師のフィードバック行動に対する反省的思考の効果。日本スポーツ教育学会第20回記念国際大会論集,pp369-374.
- 稲垣忠彦・佐藤学(1996)授業研究入門。岩波書店：東京。
- 加藤幸次(1997)授業のパターン分析。明治図書：東京。pp.7-17。
- 小林篤(1978)体育の授業研究。大修館書店：東京。pp.170-222。
- 厚東芳樹・梅野圭史・上原禎弘・辻延浩(2004)「小学校体育授業における教師の授業中の『出来事』に対する気づきに関する研究—熟練度の相違を中心として—」,教育実践学論集5:99-110。
- 厚東芳樹・梅野圭史・林修・高村賢一・上原禎弘(2006)小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する研究—高学年担任教師の学習成果(態度得点)の相違に着目して—。スポーツ教育学研究25(2)。(印刷中)
- 米村耕平・福ヶ迫善彦・南島永衣子・荻原朋子・今野賛・高橋健夫(2004)学習の勢いと雰囲気を生み出すための条件についての検討—基本の運動単元の分析を通して—。第24回スポーツ教育学会大会号：pp.40.
- 七沢朱音・深見英一郎・高橋健夫・岡出美則(2001)体育授業に対する教師の反省的思考の変容



- 過程について-インストラクション場面とフィードバックに着目して- .日本スポーツ教育学会第 20 回記念国際大会論集：365 - 368.
- 奥村基治・梅野圭史・辻野昭（1989）体育科の授業に対する態度尺度作成の試み—小学校中学年児童について— . 体育学研究 33（4）：309-19 .
- 齋木あかね・中井隆司（2001）体育授業における教師の実践的知識に関する研究—イメージマップ・テストによる知識構造の検討— . 日本スポーツ教育学会第 20 回記念国際大会論集：pp.359-364.
- Siedentop and Tannehill（1991）Developing Teaching skills in Physical Education,Mayfield Publishing Company,(Mountain view)：pp1-21.
- 高橋健夫（1992）よい体育授業への構造—子どもが評価する体育授業分析から— . 体育科教育 40（5）：18 - 21 .
- 高橋健夫（1992）体育授業研究の方法に関する論議 . スポーツ教育学研究 特別号：19-31.
- 高橋健夫(1994)体育の授業を創る - 創造的な体育教材研究のために - .大修館書店：東京 .P237 .
- 高橋健夫・林恒明・鈴木和弘・日野克博・深見英一郎(1997)体育授業中の教師の相互作用行動が授業評価に及ぼす影響—相互作用行動に対する介入実験授業の分析を通して— . スポーツ教育学研究 17（2）：73 - 83 .
- Tsangaridou,N. and O’Sullivan,M.,（1997）’The role of reflection in shaping physical education teachers educational values and practices.’,Journal of Teaching Physical Education17:2-25.
- 梅野圭史（1982）児童の側に立った授業評価 . 学校体育 35(15)：108-112 .
- 梅野圭史（1997）課題形成的学習の理論と展開—小学校体育科を中心として— . 筑波大学博士論文（第 2 分冊）：茨城 p.508 .
- 梅野圭史・辻野昭（1982）体育科における学習形態と児童の授業に対する態度との関係—小学校低学年を中心として— . 体育学研究 27(1)：1-15 .

## 第5章 諸外国の教員養成における「実践的指導力」の実際

### 第1節 教員就職難と総合大学化にゆれる北京の教員養成

#### - 北京師範大学の教育実習を中心に -

木原成一郎・謝娟

##### ・はじめに

オリンピック開催まであと9ヶ月と迫った北京を訪問し、中国の教員養成大学として最も著名な北京師範大学、そして体育系大学として最も著名な北京体育大学の教育実習を中心に調査する機会を得たので、北京の教員養成の現状の一端を報告したい。北京はいたるところでクレーンが立ち並び高層ビルの建築と道路の拡張が行われていた。この建築ラッシュは年内に一区切りし、年が明けると木や花や芝生を植えるお化粧が始まるというのだが、車の波と排気ガスの充満は1960年代の高度成長期の大阪や東京を思い出す光景だった。

##### ・北京師範大学の教育実習生の授業

2007年11月8日、北京市内中心の天安門北西に位置する北京師範大学附属中学校で2時限目の教育実習生の授業を見学した。中国の学校には基本的に体育館はなく体育の授業はすべて運動場で実施される。この北京師範大学附属中学は、中学3年と高校3年の6年間の学校であり、体育は6名の教育実習生がお世話になっていた。運動場はアンツーカーの200mトラックが外周を取り囲み、トラック内はコンクリートで舗装され、バスケットコートが3面描かれていた。トラックに囲まれた運動場で女子のバレーボールと男子と女子の武術の3クラス、トラック外の砂場で男子の走り幅跳びという合計4つの体育授業が一斉に行われていた。見学した週が6週間の教育実習の最終週であり、教育実習生の最もよい授業が観察できるとのことであった。

教育実習生の体育授業は開始の挨拶の後、教師の号令で必ず縦隊を組んで運動場を周回する集団行動を行う。そして授業中に実技の場所を移動する時も、3列縦隊を組んで移動するように教育実習生は号令をかけ、集合すれば「気を付け」や「休め」の姿勢を指示していた。中学校の体育の教育実習責任教員によれば、集団行動を指示する教師の号令は体育教師の専門的技能として重視されているとのことであった。

私は、体育教育専攻コースの女子実習生の指導する武術の授業とスポーツ専攻コースの女子実習生の指導するバレーボールの授業を観察した。写真2の武術も写真3のバレーボールも、教師が一斉に運動の仕方を指示し、生徒が行っている運動を教師が矯正しながら巡視して回る授業であった。武術を指導した女子実習生の運動矯正の指示は的確で、説明の際の立ち位置も生徒全体を見渡せる適切な位置に立っていたし、指示の声もはっきりと聞こえた。それに対して、バレーボールを指導した女子実習生は、生徒全体の中心の位置で運動の仕方の説明をしたため、後ろ側にいる生徒の反応は見えていないし、生徒への指示の声もよく届いていないように見えた。授業後すぐバレーボールの実習生に指導教員が駆け寄り指導をしていた。授業後その指導教師に、何を学生に指導したのか聞いたところ、第1に、集合と分散、縦隊での移動という集団行動の指示が不正確で時間がかかりすぎる、第2に、ペアでアンダーハンドパスを練習する生徒間の距離が近すぎる、第3

にパスの仕方の説明時間が長すぎることで、第4に指示の声が小さいことと回答された。生徒の中心でパスの説明をした実習生の位置の問題を私が指摘したところ、指導教員も同意された。号令による生徒の統制等の基本的な指導法が適切に指導されていることが伺えた。

武術を指導していた実習生に授業後インタビューしてみた。やはり大学で武術を専門に学んでいるので運動技能の要点をよく理解しているとのことであった。彼女は授業の後半で指導した腹筋運動で見学者の女性にペアの足を持つ補助をさせていた。その意図を聞いたところ、単に補助として手伝わせたということであった。見学者に学習課題を与えるという意識はなかったと回答があった。また生徒個々にどのように運動を指示しているか聞いたところ、適切な動作がある程度出来ている生徒はそのままにして、あまりにも不適切な動作の生徒だけに運動の矯正を指示して回っていたと答えた。この実習生は生徒の運動を正確に評価し即時に適切な動作の指示を行なっていることが読み取れた。

写真2 武術の授業風景



写真3 バレーボールの授業風景



写真4は、11月8日の午後に訪問した北京示範大学付属実験学校で中学生にハードル走を指導する実習生の授業である。この教育実習生は陸上競技を専門にしているとのことであった。壁の前に置いたハードルの前で「1,2,3」の号令をかけて振り上げ足と抜き足の練習をした後、写真5のように、マットをふたつ折りにたたんで立てた障害走の場に縦隊を組んで移動し、1歩のリズムで4つの障害を越える練習を行っていた。障害間の距離が同一なので、ストライドがあわずに跳びにくそうな学生も数名観察できた。実習生はうまくいかない生徒に個別にアドバイスをしていた。実習生は、先ほど練習した振り上げ足と抜き足の動き方を示範をしながら説明し動作の矯正を行っていた。

写真4 ハードル走の授業風景



授業直後に聞いてみたところ、あくまでも足をまっすぐに振り上げることと、抜き足を横からくりだすように動作を指示していたと教育実習生は答えてくれた。1歩のリズムのことを聞いてみたが特に考えていないとの回答であった。ハードルをまたぎ超す一連の動作を個々の動作に分けて分習し、最後に一連の動作として全習するというやり方で、運動技能を教えることを中心にした授業であった。

## ・北京師範大学の教育実習の背景と概要：毛振明学院長との懇談

### 1. 中国の教員養成の現状

南部広孝(2005)によれば、中国では1994年に「中華人民共和国教師法」(以下「教師法」と略)が施行され、それまでの政府職員としての統一的な採用と各学校への配置から被雇用者として各学校に任用されるように身分と採用の方法が変化した。そして教員の資格は、「教師法」によりそれぞれ以下のような学歴によって取得が可能となっている。つまり、幼稚園並びに小学校の教員資格は中等専門学校卒業かそれ以上の学歴、初級中学校の教員資格は高等教育段階の専科課程卒業かそれ以上の学歴、高級中学校の教員資格は高等教育段階の本科課程卒業かそれ以上の学歴が必要とされている。それぞれの学歴を持たないものが教員になろうとすれば、教員資格試験を受けて合格しなければならない。

筆者が訪れた北京の小学校は、基本的に教科担任制をとっていた。南部広孝(2005)によれば、中国の教員養成機関の授業科目は、全体の40%程度の共通科目と、50%の各教科の専門科目から構成されているという。教員養成段階での専門性は、教員としての専門性よりも各教科の専門性が重視されているのである。毛振明体育学院長へのインタビューによれば、都市部では教員養成機関の入学定員が教員必要数の5倍から10倍となっている。そのために北京での教員への就職は困難であり、卒業生は教員ではなく公務員等の他の職業に就職していることのほうが多いという。ただし、地方の農村地域で教員が不足しているため、政府は2007年に学費と生活費を支給する国費師範生の募集を開始した。国費師範生は卒業後必ず2年間は県(日本の村に相当)よりも人口の少ない地方で教員として働き、その後10年間教育の領域で仕事をする義務を負うという。

写真1 毛振明氏(真ん中)、筆者(右端)、屈国鋒氏(左端、通訳)、張氏(教育実習責任者、後ろ向き)



また、毛振明体育学院長へのインタビューによれば、北京師範大学は中学・高校の教員養成を中心とする大学から総合大学になることをめざしているという。既に教員養成コースの定員は学部生

1 学年 2100 名のうち 40% の約 800 名にすぎず，1 学年の定員の 60%，約 1300 人が非教員養成コースの所属となっている。なお，これらの非教員養成コースのうち 200 名程度の学生が教育学，心理学，教科教育論の授業を履修するか「教育能力テスト」に合格して教員免許を取得するので，結局学部学生の約 50% が教員免許を取得するということであった。

## 2. 教育実習の手順

北京師範大学体育と運動学院 (2007a) によれば，教育実習は 2 段階に分かれている。第 1 段階は「教育見学」であり，第 2 または 3 学年に 1 週間中学校か高校へ見学に行く。その内容は「優秀な中学(高校)の教師の模範となる授業の観察と彼らとの座談」であり，その目的は「中学校(高校)の教育の現状及び学校の生徒に対する要求の理解」にあるとされている。第 2 段階は「教育実習」で，第 4 学年の前半に 5 週間から 7 週間実施される。このうち「最初の 2, 3 週間は準備と見学」であり，その後の 4 週間が実習，最後の 1 週間は実習のまとめとなるという。

北京師範大学教育実習委員長の張先生へのインタビューによれば，「最初の 2, 3 週間」の「準備と見学」の間に，教育実習生は生徒がいると仮定して学校の指導教員の前で指導案に基づいて模擬授業を行う。指導教員が実際に生徒の前で授業をしてもいいと許可するまで教壇実習はできないという。進学校として有名な学校ほど生徒の学力形成を重視して，指導案や模擬授業が不十分な教育実習生の教壇実習をなかなか許可しない傾向があるという。中国の教員採用は学校単位で行われるため教育実習は重要な採用試験の準備と見なされる。そこで大学と教育実習生は学力の高い優秀な学校で教育実習を行うことを希望する。しかしながら，進学校として有名な学校ほど生徒の学力形成を重視して教育実習生の受け入れに消極的であるとのことであった。また，修士課程に進学して大学の体育教員就職をめざす学生は学部での教育実習の際大学での教育実習を選択することができる。なお，教育実習協力校への財政的な援助は，教育実習生一人あたり 100 元 (約¥1,600。北京の物価は日本の 3 分の 1 程度。) が大学から支払われるとのことであった。

表 1 によれば，北京師範大学は今年度北京市内に 75 人の体育科の教育実習生を送り出した。75 人のうち，48% の 30 人が付属中学校に配属され 25% の 19 人が公立中学校，そして 28% の 20 人が大学に配属されている。また，表 2 によれば，中学・高等学校に加え大学教員と教育行政の職員を就職先とする北京体育大学の教育実習先は，6 校の公立中学校と 6 校の大学，北京市海淀区教育委員会となっている。

表 1 北京師範大学 2007 年教育実習学校名簿(北京市内)

番号	実習学校	体育科実習人数
1	北京第四中学校	6(公立校)
2	北京三帆中学校	6 ( " )
3	北京第二十二中学校	7 ( " )
4	北京師範大学附属中学校	6(付属校)
5	北京師範大学附属第二中学校	4 ( " )
6	北京師範大学附属第三中学校	8 ( " )
7	北京師範大学附属実験中学校	1 2 ( " )
8	北京師範大学亚太実験学校	6 ( " )
9	北京郵電大学	8 ( 大学 )
10	国際関係学院	6 ( " )
11	北京建築工程学院	6 ( " )
合計	11 校	75 人

出典：北京師範大学教務課 (2007)

表2 北京体育大学教育学部教育実習学校・部門

番号	実習学校	学校種等
1	北京二十中学校	中学校
2	八一中学校	〃
3	北京大学附属中学校	〃
4	人民大学附属中学校	〃
5	鉱業大学附属中学校	〃
6	101 中学校	〃
7	農業大学（東キャンパスと西キャンパス）	大学
8	北京郵電大学	〃
9	清華大学	〃
10	中国鉱業大学	〃
11	北京大学	〃
12	中央美術学院	〃
13	北京市海淀区教育委員会体育衛生研究センター	教育行政
合計	13校	

出典：北京体育大学教育実習資料（程氏提供）

### 3. 教育実習生の成績評価の基準

表3と表4によれば、北京師範大学の教育実習生の成績評価は、クラス担任と体育授業の評価に区分されている。表3によれば、クラス担任の成績評価の「評価内容」は、「クラス担任の素質」と「仕事の内容」と「仕事の効果」の3観点に区分される。そしてこの下位の10項目それぞれに5点が配点され合計50点満点で評価される。評価は3段階で1は不合格とされる。

表3 北京師範大学学部生教育実習クラス担任成績評価（配属先のクラス担任が記入する）

評価内容	評価基準
クラス担任の素質	実習学校の要求に応じて出席している。
	学生を愛し、尊重できる。根気がよい。真面目に仕事をする。
	ちょうどよい時に仕事のまとめができる
	道徳を守る
仕事の内容	学生の実情を早く把握できる
	配属先のクラス担任を手伝い、日常の仕事をしっかり行い、自分の仕事を完成することができる。
	充実したクラス活動の経営ができる。
	学生に対して、個別指導ができる。
仕事の効果	クラス活動の効果が良い。学生が意欲を持って、参加できる。
	クラスの発展を促進し、クラスのなかに良い雰囲気をつくり、学生たちが集団の榮譽を守ることができる。
得点：                      等級：                      評価者： 等級評定説明：以上の十項目：40点以上・優 39 - 25点・中 25点以下・不合格	

出典：北京師範大学体育と運動学院（2007b）

表4 北京師範大学学部生教育実習評価表

評価内容	評価基準 <以下の各項目ごとに> 十分完成：5点 比較的完成：4点 完成：3点 あまり完成していない：2点 完成していない：1点 合計100点満点
態度と責任感	教師の道徳を守り，時間通りに，要求を踏まえて，授業を完成する。
	授業前，十分に準備して，仕事を真剣に行う
	即時的に授業を改善できる
教学の内容	「課程標準」を貫徹する
	教学内容の科学性が高い
	科学性と思想性の内容が統一されている。
	重点・難点が明確にされ，理論と実践を結合する。 学生の個人差と能力の育成を重視する。
教学の設計	「課程標準」によって適当な目標を設定する。
	教学内容が具体化され，時間配分が適当である。
	学生の発達を前提とし，学生の学習意欲を高める。
指導法	授業の流れが明確である。
	言葉が正しく，生き生きとしている。
	現代の教学方法を活用できる。
	模範が正しく，適当である。
	授業のコントロールが効果的である。 学生と効果的に交流できる。
自己評価	授業の流れ，学生と教師の状況，授業の効果について，評価し反省ができる。
総合表現	授業に特色がある。
	表現（表情や動きなど）が自然であり，教学效果がよい。
得点： 等級： 指導教師： 等級評定説明：90点以上：優。80-89点：良。70-79点：可。60-69点：合格。60点以下：不合格。	

出典：北京師範大学体育と運動学院（2007b）

表4によれば，体育授業の評価の「評価内容」は，「態度と責任感」という教師としての資質，「教学の内容」という教科および教材の知識，「教学の設計」という指導計画作成の知識，授業の「指導法」，「自己評価」という授業改善の知識と技能，総合的な授業の良さである「総合表現」である。そして，この下位の20項目それぞれに5点が配点され合計100点満点で評価される。評価は5段階で1は不合格とされる。

北京師範大学体育と運動学院（2007b）の教育実習評価表の「表についての説明」によれば，教育実習校の指導教員が評価の原案を作成し，大学の指導教員を経由して提出されるとあり，日本の手続きと同様と思われる。この「評価表」は，「評価内容」の達成度を基準とした目標標準評価である。しかし，教育実習委員長の張先生によれば，圧倒的に「優」の評価が多いため今年度は「優」を教育実習生の30%以内に制限するよう教育実習校に依頼したという。大学側は，成績評価の役割を目標の達成を示すことではなく優劣を判定することに求めていると思われた。

表5によれば，北京体育大学では，体育授業に関する成績評価の「評価内容」は，授業の実施前の教材の知識や指導計画の作成である「指導案」と「場の設定」，授業実施段階の「説明・示範」，「指導法の活用及び効果」，「号令と指示」，「授業中の態度指導と授業の有効性」という基本的な指導法，さらに授業の臨機応変な対応である「授業中，予想外の事件に対する処理」という高度な指導法と設定されている。

表5 北京体育大学体育科教育実習成績表（授業観察表・指導教師用）

実習グループ：		授業時間：		クラス：		学生人数：		実習生：	
	評価内容	点数	達成状況	評価基準		点数範囲	得点		
1	指導案	10	(文章記述)	優：授業の準備が十分であり、指導案の書き方が良い。 良：授業の準備がやや十分であり、指導案が完成している。 可：あまり準備していない。指導案が完成されていない。		10 - 8点 7 - 4点 3点以下			
2	場の設定	5	同上						
3	説明・示範（学生をつまづきに対する分析と指導の活動も含んでいる）	30	同上	優：説明が明確で、簡潔で、生き生きしている。示範が正しい。学生をつまづきをすぐに発見して、指導する。 良：説明や示範がやや正しい。学生をつまづきの発見と指導が比較的早い。 可：説明の重点は曖昧、示範があまり正しくない、学生をつまづきの発見と指導が即時ではない。		30 - 25点 24 - 15点 14点以下			
4	指導法の活用及び効果（個人差の重視も含んでいる）	15	同上	優：生徒の実情により、指導法を選択できる。学生は意欲を持って練習する。授業効果が良い。 良：指導法を利用しある程度の効果をあげることができる。 可：指導法の選択が適当ではない、授業の効果が良くない。		15 - 10点 9 - 6点 5点以下			
5	号令と指示	10	同上						
6	運動量と運動密度	10	同上	優：練習回数と運動量が適当である。授業の流れがスムーズ。 良：主な項目は「優」のレベルと同じである。 可：予定の練習が実行されない。運動量が適当ではない。授業の流れの関連性がない。		10 - 7点 6 - 4点 3点以下			
7	授業中の態度指導と授業の有効性	20	同上	優：授業内容と結んで態度の指導が実施されている。授業効果がよい。 良：授業内容と結んで態度の指導が実施されている。授業効果が普通である。 可：態度の指導を実施していない。あるいは、態度の指導の目標が明確でない。		20 - 16点 15 - 10点 9点以下			
8	授業中、予想外の事件に対する処理	+ - 1-5	同上						

評

成績：

指導教師：

出典：北京体育大学教育実習資料（程氏提供）

### ・おわりに：日本の教育実習改善への示唆

北京師範大学と北京体育大学の事例では、中学および高等学校の教育実習で以下の能力の習得が目標とされていることが明らかとなった。第1に「クラス担任」としての能力である。それは、学級担任としての資質、学級経営の技能、生徒が意欲的になる学級の雰囲気作りから構成されていた。第2に体育授業に関する能力である。それは、教師としての責任感等の資質、教科および教材の知識、指導計画の作成、実際の指導法、授業改善のための自己評価から構成されていた。また教育実



習生の成績評価は、目標達成の判定というよりも学生の優劣を選別するために活用されている。北京のみならず日本においても目標達成の結果を教育実習生の指導改善の情報として活用することが求められる。

さらに今回の調査を通して、教育実習の質が、その背景にある次の3つの要因に大きく影響を受けていることが明らかとなった。つまり第1に、大学全体の経営方針の方向性という要因である。北京師範大学の現学長は工学部出身であり、博士課程の設置と師範大学から総合大学への転換を推進しているので、教育実習の質の向上等の教員養成の改善の取り組みがあまり省みられない傾向があるということであった。

第2に、教育実習を受け入れる学校側の教育実習生への期待という要因である。北京師範大学付属学校をはじめとする中学校は、北京大学や清華大学、人民大学という有名大学への進学率の向上を保護者から期待されている。そのために教育実習生の授業の質が高くないと、生徒の学力形成に困難が生じるためあまり教育実習生を受け入れたくないという事情がある。しかし、保健体育科については高等学校入試の際に体力テストの試験があるものの大学入試には体育実技の試験がないので、教育実習生の受け入れには積極的であるということであった。

第3に、都市部では教員の就職難という状況があり、北京では教育実習を受講して教員免許を取得しても、卒業生の多数は公務員等の他の職業に就職をせざるを得ないという要因がある。やはり体育教員に就職できなければ、学生の側に教育実習に真剣に取り組まない傾向が出てきてしまうということであった。

要するに教育実習の質の向上は、これらの3つの要因の影響を考慮に入れなければ実現が困難であるということである。この点は日本において教育実習の質の向上をすすめていくうえでも考慮すべき重要な問題であると思われる。

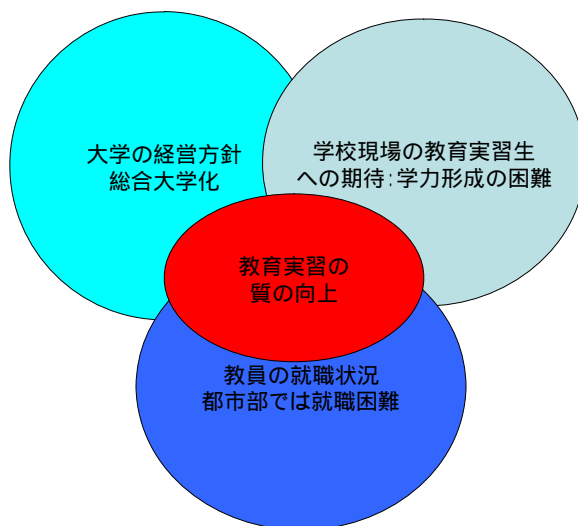


図1 教育実習の改善を規定する要因

< 謝辞 >

資料の収集にご協力いただきました北京市海淀区教育委員会の馬体育主任をはじめ、北京師範大

学の毛振明教授他の諸先生，北京体育大学の程教授，及び教育実習中の指導教員並びに学生の方々に記して謝意を表します。

#### < 引用文献 >

南部広孝 (2005) 「中国の教員養成」 日本教育大学協会編 『世界の教員養成 アジア編』 学文社， pp.11-33.

北京師範大学教務課 (2007) 『北京師範大学 2004 級本科生 教育実習工作指南 2007 年 9 月』

北京師範大学体育と運動学院 (2007a) 「体育と運動学院の教育実習の規程 (改訂)」

北京師範大学体育と運動学院 (2007b) 「北京師範大学学部生教育実習評価表」

## 第 2 節 アメリカにおける体育教員養成プログラムの指導内容について - コロンビア大学を事例として -

岩田昌太郎

### ・はじめに

アメリカにおいても例外ではなく，1980 年に教育省を設立して以来，大規模な教育改革が行われている。1983 年にレーガン政権が発表した『危機に立つ国家 (Nation at Risk)』，また 1986 年のカーネギー財団タスク・フォース報告書『備えある国家 = 21 世紀の教師 (A Nation Prepared: Teachers for the 21<sup>st</sup> century)』などでは，学生の学力の低さを憂い，その主因として教員の質の低下が懸念される指摘がなされた<sup>1)</sup>。それが発端となって，それまでの教育の責任主体である州や学区主導ではなく，連邦政府の強力なリーダーシップのもとに改革がなされている (高橋，2001)。すなわち，教職の専門職性を向上させるための教育制度の改革が連邦レベルで進行中である (入口・蓮野，2003)。

そのような改革の中，過去数 10 年間に亘って代表的な体育学部・学科として全米をリードしてきたいくつかの大学は，単独の学部・学科としては存続できないまでに衰退を余儀なくされている (Wilmore, 1988)。さらに，アカデミック教科でない体育は，1980 年代以降，特に厳しい逆風の中にあり，存続の危機に直面している (Vicker, 1992; NASPE, 1997; CDC, 1997)。

一方，わが国においてもアメリカと同様な改革が進められており，教員の資質能力の向上を含めた教員養成の在り方が問われているところである。もちろん体育においても，教員養成プログラムの充実が真剣に考えられねばならない重要な課題の 1 つである。その際，戦後のわが国の学校教育制度や教員養成制度について，アメリカの教育制度から多大な影響を受け続けていることから窺える (蓮野・入口，2003) ように，先進のアメリカに見習うことが多い。例えば，すでにアメリカでは大学院レベルで教師教育が行われ，インターンシップも充実してきている (友添，2002, p.37)。それは，現在日本でも議論されている専門職大学院のカリキュラムの参考になる。

そこで本節では，体育教員養成のプログラムを開発していくための参考として，アメリカの体育教員養成プログラム，とりわけその指導内容について概観し，その特徴を導出することから示唆を得ることを目的とする。具体的には以下の 3 点である。近年におけるアメリカの体育教員養成プログラムの特徴を概説する，アメリカの大学において提供されている体育科教

員養成プログラム，とりわけコロンビア大学を事例として取り上げて，わが国における体育教員養成プログラムの中の「指導法に関する科目」に該当する部分に限定して比較検討を加える，このことによって，わが国の体育教員養成プログラムが進むべき方向について示唆を得る。

## ・アメリカにおける体育教員養成プログラムの概要

### 1. 体育教員養成プログラムの特徴

アメリカにおいて，教育の責任主体は基本的には州や州に権限を委託された学区にある。つまり，各州がそれぞれ独自の教育制度を持つため，国レベルでの画一的な制度はない。したがって，大規模性と多様性を特徴にもつアメリカの各大学における教員養成プログラムの全容を概観することは困難である。したがって，ここでは典型的なケースを取り上げ，次に体育教員養成プログラムを素描することとする。

一般的に，アメリカの教員養成プログラムは，概ね以下のような過程を経て行われている(図1)。

4年制学部の教員養成課程(履修規準の設定，教員免許取得試験)

5年制の教員養成(2~3年のリベラルアーツ+3年程度の教員養成プログラム)。この場合，修士号を出す大学と学士号のみの大学がある。

専門学部4年間でのリベラルアーツ+大学院1~2年で教員養成

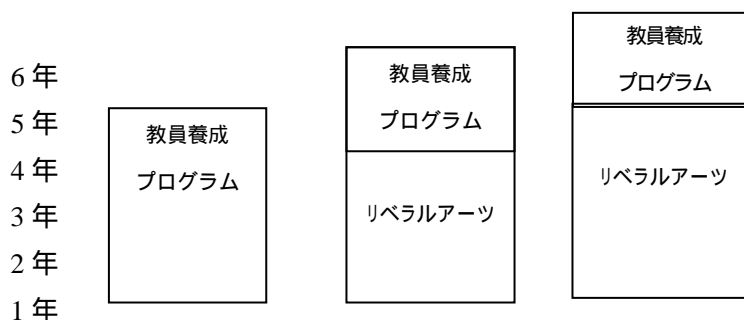


図1 アメリカにおける教員養成プログラムの概略図  
(佐久間亜紀(2002)を基に加筆・作成)

最近のアメリカにおける体育教員養成プログラムの特徴について Lumpkin (1998) は，「(1) 教員養成において，5年制(学部4年間+1年間)プログラムが標準になりつつあり，スポーツと運動の専門家には，ますますの高等の教育と資格とが要求されてきている(修士号以上の学位が要求され始めている)，(2)フィットネス，運動生理学，健康教育，アスレチック・トレーナー，スポーツマネジメントの専門家になる卒業生が増えつつある，(3)エアロビクスや，ウエイト・トレーニング，アウトドアスポーツ，生涯スポーツに焦点を置いた体育実技選択プログラムが発展してきている，(4)大学生が高齢化するにつれ，より職業に適応した，より多様な経歴をもった者になりつつある，の4点が挙げられる」と述べている。

すると，今日における体育教員養成プログラムは，上記の図1の に相当する教員養成が大半を占め，従来より幅広い知識が求められている。また，近年では5年制プログラムなどの導入で，より高度な学位が要求され始めている。

一方で、フィットネス・インストラクターやアスレチック・トレーナーの社会的需要が高まる中、体育学部・学科においては、体育教員養成プログラムだけの専門養成ではなく、多様な専門養成プログラムが提供されている。しかし、ここでは教員養成プログラムだけに焦点化することとする。

体育教員養成プログラムの具体的内容について、Siedentop (1994) は、「一般的に体育教員養成プログラムの具体的な枠組みは、一般教育、教職関連科目、体育専門科目そして体育教員養成専攻科目に分類できる」と述べている。

これらの4分野の内容は州により、あるいは同一州内の大学によっても著しく異なっている場合があるが、教員免許状を取得するにあたり、これらの4つの分野が教員志願者に要求されている。

その具体的な内容を、次の(3)でコロンビア大学を例に挙げて検討するために、それが設置されているニューヨーク州における教員免許状の取得方法を概観する。

## 2. 教員免許状の取得方法 - ニューヨーク州を中心として -

先で述べたように、アメリカでは本来、教育に関する問題は各州の専有事項である。各州は、大学の設置認可(チャータリング)とともに初等・中等学校教員の免許資格付与についての権限を有している(八尾坂, 1998b, p.247)。

しかしながら、アメリカの教育機関の質的な向上に関しては、行政機関以外の研究団体による教育機関の「資格認定制度(アクレディテーション制度)」と呼ばれるシステムを発展させてきた。とりわけ、教員養成教育機関の資格認定機関の代表例である「全米教師教育資格認定協議会」(National Council for Accreditation of Teacher Education: 以下NCATEと略記)は、教育省及び各専門分野の資格認定団体を公認する機関である中等後教育資格認定後任委員会(the Commission on Recognition of post Secondary Accreditation; CORPA)によって全面的に認められた唯一の団体である。そして、教師養成プログラムを提供している全米1,300の大学の内、約500校がNCATEに加入し、しかもそこから初等・中等学校教員の80%を輩出している(八尾坂, 1998a, p.270)。もちろん、体育分野のプログラム認定においても、AAHPERD<sup>2)</sup>が1960年にNCATEと提携し、NCATEに委ねている状況である。それゆえ、NCATEの査察にパスしなければ、州政府から予算が削減されるようになっている。

周知のとおり、アメリカ各州では教員免許更新制が採用されている。またその制度は各州により異なるが、概ね共通するのは、大学卒業後、各州により初任教員には仮免許状が授与され、5~6年以内に一定の勤務や研修を終えた後、普通(上級)免許状が発行される制度である(山田, 1998, p.128; 佐久間, 2002)。さらに正規の教員免許状は、州により(A)一定期間(例えば5年間)ごとの更新(あるいは上進)義務が課される免許状、(B)上級免許状として終身免許状、の2種類があるが、(A)が大多数を占め、終身有効な免許状を発行している州は少なくなりつつある。

それでは具体的な例として、ニューヨーク州(コロンビア大学)について述べる。まずアメリカ東北部に位置するニューヨーク州は、コネチカット州やマサチューセッツ州と隣接し、州面積は日本の国土の1/3もあり、世界最大の消費市場を持つ。人口は1,800万人で、カリフォルニア州に次いで2番目であり、全人口の40%をニューヨーク市が占める。

ニューヨーク州にあるコロンビア大学は、州の認可とともにNCATEの認定も受けている。また、初めに学士号取得、一定の教職コース修了によって5年間有効である更新不可能の、

provisional certificate (仮免許状) という免許状が発行される。さらに、修士号の取得、最低 3 年の教職経験によって permanent certificate という終身免許状が発行されている (Tryneski, 1992, p.165; 八尾坂, 1998a)。つまり、修士号取得が義務付けられているのが特徴的である (表 1)。

**表 1 終身免許状が発行される場合 (ニューヨーク州, 2004 年 2 月 1 日以降) [文部科学省中教審発表資料 3 より抜粋]**

<b>学士号取得</b> <b>更新(上進); (A)</b>	<b>仮免許状 (有効期限 3 年: 更新不可)</b>	<b>普通 (上級) 免許状 (終身)</b>
<p>&lt; (A) の主な更新 (上進) 要件 &gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 3 年間の教職経験</li> <li>・ 修士号取得</li> </ul> <p>上級免許状 (終身) であっても、5 年ごとに所属学区において 175 時間の現職研修参加          仮免許状の 1 年間の延長 (extension) を認める (24 時間相当の認定された大学院での学習)          仮免許状の再発行 (認定された職能成長プログラムの終了)</p>		

## ・ コロンビア大学 (Columbia University) における体育教員養成プログラムの事例

### 1. コロンビア大学を事例とする意義

岩内 (2001) は、アメリカのごく少数の大学を例示的にとりあげる意味、つまりケーススタディーの意義を、以下の 3 点で示している。事例のもつ代表性、日本の大学・短大のドラステックな変化との関連、観察の範囲を限定したうえでアメリカの実情を把握するためには、個別の事例を取り上げるのが得策である。

中でもコロンビア大学を事例とするのは、「小さな母集団 (主要な大学) のうちの 1 つであり、しかも東部の伝統のある私学の典型例である。その略史を紐解くことによってアメリカ大学史の一断面を視ることができる。さらに同大学はその意味でアメリカの大学の代表例である (岩内, 2001, p.47) と指摘しており、事例として論ずるには大きな意義をもつと考えられる。

### 2. 大学のプロフィール

ニューヨーク州には全米で最も多い 308 の大学があり、その中でもアメリカで最も入学難易度の高い大学の 1 つともいわれている。また、『U.S. News & World Report 2005』によれば、教育学部 3 位、そのうち初等教育 3 位、中等教育 5 位、カリキュラム 3 位と充実したプログラムを持つ大学として上位にランクされている大学である。さらに、私立名門大学の教育学部・大学院であるティーチャーズカレッジ<sup>3)</sup>は、精力的な教育研究の開拓で広く知られており、教育研究と研究者養成をその主要な課題としており、その大学の学風を反映した教育研究を展開している。

### 3. 体育教員養成プログラムについて

ここでは、コロンビア大学の体育教員養成プログラムのうち、「指導法に関する科目」のみを取り上げ、とりわけシラバス (指導内容) について記述する。またその内容については、Stephen

Silverman<sup>4)</sup>にインタビューした際に頂いた資料 ( Teachers College Columbia University, Master of Arts Degree in Physical Education, 2005 ) を基に述べる。

### (A)カリキュラム

開設されている科目群は以下の表 2 の通りで、そのうち最終的に卒業に必要な単位数は 32 単位である。各単位はそれぞれ B ランク以上の質を達成しておかなければならない。また、「指導法に関する科目」については併せて講義科目を示しておく。なお、末巻資料としてカリキュラムの一部を記載しておく ( 資料 3 )

**表 2 コロンビア大学における教員免許状 ( 体育 ) に必要な単位と科目**

<p>( ) <u>体育コース ( PHYSICAL EDUCATION COURSE : 15 単位 )</u></p> <p>体育におけるカリキュラムデザイン ( Curriculum Designs in Physical Education : 3 単位 )</p> <p>体育におけるフィールドワーク ( Fieldwork in Physical Education : 3 単位 )</p> <p>体育指導法の分析 ( Analysis of Teaching Physical Education : 3 単位 )</p> <p>体育教授のフィールドワーク ( Fieldwork in Physical Education Teaching : 3 単位 )</p> <p>体育セミナー ( Seminar in Physical Education : 3 単位 )</p>
<p>( ) <u>研究方法コース ( RESEARCH METHOD COURSE : 3 単位 )</u></p> <p>運動科学と教育における研究デザイン ( Research Design in Movement Science and Education : 3 単位 )</p>
<p>( ) <u>その他の体育コース ( OTHER PHYSICAL EDUCATION COURSE : 0-6 単位 )</u></p> <p>体育指導法 ( Teaching Physical Education : 3 単位 )</p> <p>体育とアスレチックの運営 ( Administration of Physical Education and Athletics : 3 単位 )</p>
<p>( ) <u>運動科学コース ( MOVEMENT SCIENCE COURSES : 6-14 単位 )</u></p> <p>生理解剖とバイオメカニクスの適応 ( Applied Anatomy and Biomechanics : 3 単位 )</p> <p>運動学習 ( Motor Learning : 2-3 単位 )</p> <p>心理研究と運動学への導入 ( Introduction to the Psychosocial Study of Human Movement : 2-3 単位 )</p> <p style="text-align: right;">など合計 9 科目</p>
<p>( ) <u>ダンス ( DANCE : 0-6 単位 )</u></p> <p>ダンスにおけるカリキュラムデザイン ( Curriculum Design in Dance : 3 単位 )</p> <p>ダンス指導 : 青年期から成人期を通して ( Teaching Dance : Adolescence through Adulthood : 3 単位 )</p> <p>子どものダンス指導 ( Teaching Children's Dance : 3 単位 )</p>
<p>( ) <u>保健コース ( HEALTH EDUCATION COURSES : 0-9 単位 )</u></p> <p>栄養入門 ( Introduction to Nutrition : 3 単位 )</p> <p>健康教育入門 ( Introduction to Health Education : 3 単位 )</p> <p>児童期と青年期のためのヘルスプロモーション ( Health Promotion for Children and Adolescents : 3 単位 )</p> <p style="text-align: right;">など合計 6 科目</p>

( ) 教育コース ( EDUCATION COURSES : 12 単位 )

特別教育入門 ( Introduction to Special Education : 3 単位 )

指導と学習の原則 ( Principles of Teaching and Learning : 3 単位 )

学校の環境 ( The Environments of Schools : 3 単位 )

など合計 6 科目

( ) 選択 ( ELECTIVES : 0-9 単位 )

( ) 卒業論文 ( INTEGRATIVE PAPER )

## (B) シラバス

ここでは、講義科目に限定して講義シラバスを紹介する ( 表 3, 表 4, 表 5 )。

### 表 3 「体育におけるカリキュラムデザイン」について

( ) 「Curriculum Designs in Physical Education」

#### 【目的】

このコースの目的は、体育におけるカリキュラム開発やカリキュラムモデルの理論と実践を理解することである。講義、討議、読書、そしてフィールドワークを統合させ、体育カリキュラムのさまざまな側面を検討することである。

特に、a. 基本的なカリキュラムモデルや設計を理解する、b. 体育カリキュラムを開発する、c. 体育プログラムを分析し評価する、d. 体育カリキュラムに関する個人の考えを統合する。

#### 【シラバス】

1. 体育カリキュラムと体育教育の歴史
2. カリキュラム開発：理論と実践
3. 体育の NASPE 基準と州の基準
4. 体育とカリキュラム開発の哲学とモデル
5. 体育についての個人的哲学
6. スポーツ教育
7. 運動教育
8. 概念知識中心のプログラム
9. 身体運動とフィットネス
10. チームスポーツ
11. 個人と社会の発達
12. 性差、多文化、地域問題
13. プログラム立案
14. 大学や地域におけるプログラム立案

### 表 4 「体育授業の分析」について

( ) Analysis of Teaching Physical Education

---

## 【目的】

このコースの目的は、学生が以下のようなことをすることである。a.体育教育のさまざまな指導法や適切な適用を理解する、b.教育研究の方法を手法に関する知識を得る、c.現在の研究の潮流を理解する、d.指導や教師の有効性と関連した研究結果の知識を得る、e.研究結果やデータ収集法を自分自身や周りの人の指導を分析するために応用する、f.教育実践の現在の潮流を批判的に見ることができる。学生は、講義、討議、読書、そしてフィールドワークを統合させ、体育カリキュラムのさまざまな側面を検討すること。

## 【シラバス】

1. 指導と教育研究
  2. 指導の分析：方法と理論的根拠
  3. 体育の効果的指導：研究の概観
  4. 体育教育の目標
  5. 体育教育の指導法のモデル
  6. 研究手法の概観
  7. 効果的な指導に関する諸問題：時間、練習と学習
  8. 体育の正当な指導
  9. 教師の立案
  10. 体育における生徒の態度と動機付け
  11. 教師と生徒の思考過程
  12. モントリオールのAERA<sup>5)</sup>とシカゴのAAHPERD
  13. 学習者特性と指導
  14. 教師の行動の評価と記録
- 

## 表5 「体育授業」について

---

( ) Teaching Physical Education (3単位)

## 【目的】

このコースの目的は、体育教育における効果的な指導に必要な要因を知ることである。一連の応用的な状況で、理論的、実践的知識を提供し、議論し、応用する。この科目は、必修である( )を履修した学生が受講できる。

## 【シラバス】

1. NASPE 基準
  2. 生徒の多様性
  3. 学習スタイル
  - 4.5. Mosston<sup>6)</sup>の指導スタイル(直接的)(間接的)
-



- 
6. 指導スタイルとフィードバックに関する決定的な考えと課題の調整
  - 7.8. 学習指導案の作成
  9. 学級管理と規律
  - 10.11. 動機付け
  12. 生徒の評価
  13. 課題の修正
  14. テクノロジー
  15. 学際的な学習
  16. 教師による評価と自己評価
- 

### ・コロンビア大学とわが国の体育科教員養成プログラムの比較

ここでは、上記のコロンビア大学とわが国の体育教員養成プログラムについて比較検討を加え考察する。まず、その比較の方法として、わが国の体育教員養成プログラムについての代表的な研究と思われる高橋（2004）の研究<sup>7)</sup>を参考にして比較検討を加える。その結果、以下のような点で相違がみられた。

第1に、「反省的实践家 (reflective practitioner)」としての教師の育成を目指したカリキュラムという点で異なる。その提唱者であるショーン (Schön, 1986) は、複雑な現代社会では教職専門性のパラダイム転換として、「技術的熟達者」モデルから「反省的实践家」モデルへの移行が求められていると主張した。前者は、専門的力量を教育学や心理学に基づく科学的な原理や技術で規定する考え方である。一方後者は、教職を複雑な文脈で複合的な問題解決を行う文化的・社会的実践の領域として捉え、その専門的力量を問題状況に主体的に関与して子どもとの生きた関係を取り結び、省察 (reflection) と熟考 (deliberation) により問題を表象し、解決策を選択し判断する実践的見識 (practical wisdom) に求める考え方にもとづいている。したがってコロンビア大学においても、その概念は ( ) であるフィールドワークやセミナーなどを中心に、( ) の(事例)研究を重視した内容などに反映されていると思われる。その点において、わが国にはあまりみられない傾向であると示唆される。

第2に、コロンビア大学のシラバス内容の方がより事例的な内容である。その一方で、わが国の場合は一般的な内容である。すなわち、わが国のシラバス内容は、目的・内容・方法・評価あるいは授業構成といった「授業づくり」や体育原理や教師論などの「基礎理論」のような一般的な内容を教授することで、各学校や生徒に適応させようとする授業内容が多くみられる。一方、コロンビア大学のシラバス内容は、「モンリオールの AERA とシカゴの AAHPERD (の 12)」や「Moston (の 4, 5)」のように1つあるいは2つの優れた事例(ケース)を参考にして、それが他のことに適応し一般化できるような授業内容をしていると考えられる。その前提として、安彦(1999)の「アメリカでは教育の科学化(実証科学化)運動の興隆もあって、むしろスペンサー流の観点から社会生活の実証的科学分析を行い、そこから帰納的に教育目的を規定し明確することによって、カリキュラムを構成する動きが登場した」との主張からも推察することができる。

第3に、シラバスの配列が大きな概念から小さな概念を教授する順列に構成されている。たとえば、コロンビア大学のそれは、( ) であれば「体育カリキュラムの歴史や哲学」など

のような大きな概念から始まり，最終的に「(大学や地域における)プログラム立案」といった具体的な内容(概念)となっており，その他の授業も同様な傾向を示している。

第4に，「カリキュラム開発」や「プログラム立案」などを中心として，教師として指導計画が作成できる能力の育成を目指している。一方，わが国は従来から一般化されている指導法や教材内容の習得に特化した授業内容を多く含んでいると思われる。

なお，コロンビア大学の他の授業内容をみれば，アメリカ特有の内容である「フィットネスやチームスポーツ」，そして「性差や多文化」などといった内容がみられる。その点は，文化や宗教などの相違があるためであると思われる。

第5に，コロンビア大学のシラバスは，到達目標とその目標に準拠した評価の方法が具体的に記載されている。さらに，毎時間の必読すべき図書や論文の紹介もされている。友添(2002)の「優れた体育授業のためには，評価まで含んだ優れた体育カリキュラムが必要である」(p.37)との指摘を換言すれば，優れた体育授業をする体育教師を養成するためには，評価まで含んだ優れた体育教員養成カリキュラムが必要であると考えられる。したがって，このような点はわが国ではあまり見られないシラバスの形式であり，今後検討する価値は大いにあると思われる。

## ・まとめ

本節ではアメリカの体育教員養成プログラム，とりわけコロンビア大学の事例を中心にしてわが国のものと比較検討した。その結果，以下の点が明らかになった。

- 1) 「反省的実践家 (reflective practitioner)」としての教師の育成を目指したカリキュラムであるかという点で異なる。
- 2) コロンビア大学のシラバスの内容が事例的である。その一方で，わが国の場合は一般的である。
- 3) シラバスの配列が大きな概念から小さな概念を教授する順列に構成されている。
- 4) カリキュラムやプログラム立案などを中心として，教師として指導計画が作成できる能力の育成を目指している。
- 5) 到達目標の設定とその目標に準拠した評価の方法が具体的に記載されている。

以上から，アメリカとわが国の体育教員養成カリキュラムの相違を考察し，その特質について事例的に明らかにした。今後のわが国における体育教員養成カリキュラムへの示唆としては，一般的なシラバスの内容に加えて，よい授業実践などの事例を用いて具体的に教授する内容の理解を補助する必要がある。また，シラバスの配列も，教授する概念や内容の理解のために大きな概念から小さな概念へと構成することが臨ましい。さらに，シラバスの到達目標の設定やその目標に準拠した評価や方法を具体的に提示することで学生たちの理解力や学習成果を保證することが求められる。

## <第2節の注>

- 1) アメリカでは，以下のような報告書の影響で教員養成プログラムの改善が行われるようになった。

『A Nation at Risk (危機に立つ国家)』(1983)

<1.8.4 指導に関する調査結果>

- ・教員になる者のほとんどは、高校や大学卒業時に下位 25%の学力しかなかった。
- ・教員養成プログラムは「教育方法」の課程に重点を置きすぎており、学ばなければならない「教科内容」の課程が犠牲になっている。特に小学校で顕著である。
- ・勤続 12 年の教員の平均年入は\$17,000 で、多くの教員は非常勤や夏休み中の仕事を通じて収入を補うことを余儀なくされている。
- ・教員人口は過剰であるという見方が一般的であるが。ところが実際は、数学、理科、外国語等の科目を教える数は、深刻な不足状態にある。

など

#### <1.9.4 推奨事項 D：指導>

- ・教員を目指す者は高度な教育水準を有するべきであり、教員としての適正を有し、大学での卒業に置いて優秀であるべきである。教員養成プログラムを実施している大学は、その卒業生がこれらの基準にどれだけ適合しているかによって評価されるべきである。
- ・教職の給与を増加させ、他の職業に負けない、市場ニーズに敏感な、能力を基準としたものにするべきである。
- ・数学や理科を教える教員が不足している当面の問題解決法として、学外の人材を採用する。

など

その他『President Clinton's Call to Action for American Education in the 21st Century (21 世紀のアメリカのための実施要求)』(1997)にも記述されている。

- 2) 民間組織であるアメリカ健康・体育・レクリエーション・ダンス連合 (the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation & Dance「AAHPERD と略記」) を意味し、6 つの団体からなる連合組織である。
- 3) ここで述べている「ティーチャーズカレッジ」は、「スクール・オブ・エデュケーション(教育学大学院)」と同様の意味で、いわゆるアメリカのプロフェッショナルスクールのことを指す(山田礼子, 1997, pp.125-137 を参照されたい)。
- 4) 前任大学はイリノイ大学で、現在はコロビア大学に在職し、体育コースの主任を勤める。彼は体育における”teaching”と”research”に関する研究の開拓者として数多くの先駆的研究を発表し、今日ではこの分野の第一人者として、国際的に高い評価を得ている。また、AERA や AAHPERD の会員であり、全米スポーツ・体育協会 (NASPE) の議長も勤めた。ここで述べている NASPE とは、1995 年に設立された組織であり、体育のナショナル・スタンダード、つまり体育基準書が出版された(友添秀則, 2002, pp.36-37 において NASPE の内容基準や特徴「5 点に要約する」など簡潔にまとめているので参照されたい)。
- 5) アメリカ教育研究学会 (the American Educational Research Association「AERA と略記」) の意。
- 6) Mosston, M. は過去 25 年以上にわたって、アメリカの体育授業研究・実践に大きな影響を与えてきており、体育教授テキストにも多数引用されている。詳細は、鈴木理 (1994) 教授スタイルの連続体モデル (Mosston, M.) の分析・スポーツ教育学研究, 14(1): 17-27 を参照されたい。
- 7) 高橋 (2004) 『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』では、全国の教員養成系大学・学部 77 校のうち 70 校より履修要覧とシラバスを送付してもらい、「教科の指導」について調べた。その結果、授業形態については、上位 2 つは講義式 (83%)、演習 (グループワークを含む) (18%) で、講義形式を含まない科目は 17%

に過ぎないと知識中心の教育が主で学生の課題探求能力を育成する教育に十分に対応していないと指摘している。

また 授業内容については、高橋（1987）の「体育科教育学の研究領域の層」に基づいて分類した結果、「授業づくり（73%）」「授業の基礎となる体育学や教育学（56%）」「授業計画づくり（34%）」「授業研究（29%）」「教材づくり（22%）」の順に教えていると報告した。まず、「授業づくり」に取り上げられている内容をみると、多くの大学で体育科の目標、学習内容論、方法論、評価論、学習指導論などについて教えており、授業を行っていく上で知っておくべき枠組みや視点、構成概念に関する知識であったと述べている。

次に、「基礎理論」に関しては、体育科学や教育学の知見や研究成果を示し、それらの成果を授業に応用することを教えており、体育原理・体育社会学・運動力学などの知見が多く取り上げられていると報告している。

### <引用文献>

- Centers for Disease Control and Prevention (1997) Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people, CDC.
- Lumpkin, A. (1998) Physical Education And Sport – A Contemporary Introduction – , McGraw-Hill Companies.
- NASPE (1997) Shape of the nation report, NASPE : Reston
- Schön, D. (1986) The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action, Basic Books.
- Siedentop, D. (1994) Introduction to Physical Education, Fitness, and Sport. Mayfield Publishing Company. Teachers College Columbia University, Master of Arts Degree in Physical Education, 2005.
- Tryneski, J. (1992) Requirements for Certification, 57th editon, 1992-93, University of Chicago : 165.
- Vicker, J, N. (1992) While Rome burns-meeting the challenge of the reform movement in education. JOPERD , 63 (7) : 80-87.
- Wilmore, J, H. (1988) Building Strong Academic Programs for Our Future. Quest 50(2) :103-107.
- 安彦忠彦 編 (1999) 新版カリキュラム研究入門 . 勁草書房 : p.12 .
- 井谷恵子 (1997) アメリカにおける体育基準書の刊行 - 刊行に至る経緯 , 及び基準書の内容 . 京都教育大学紀要 , Ser.A, 91 : 37-55 .
- 蓬野弘幸・入口豊 (2003) アメリカの大学における体育科教員養成の現状に関する研究 ( ) - アメリカにおける教員免許制度について - . 大阪教育大学紀要第 部門 , 51 ( 2) : 453-469 .
- 入口豊・蓬野弘幸 (2003) アメリカの大学における体育科教員養成の現状に関する研究 ( ) - 体育学部・学科の位置づけと教員養成プログラムについて - .大阪教育大学紀要第 部門 ,52(1) : 161-174 .
- 岩内亮一 (2001) アメリカの大学の教育組織とコア・カリキュラム . 明治大学教養論集 , 9 : 47-78 .
- 喜多村和之 編著 (1992) アメリカの教育 - 万人のための教育の夢 . 弘文社 .
- 佐藤三郎 (1999) 世界の教育改革 - 21 世紀への架ヶ橋 - . 東信堂 .
- 佐藤学 (1990) 米国カリキュラム改造史研究 . 東京大学出版 .
- 佐藤学 (1997) 教師としてのアポリア 反省的实践家へ . 世織書房 : p.66 .
- 佐久間亜紀 (2002) アメリカの教師教育制度の現状と問題点 - 日米比較の観点から . 教員養成カリキュラム開発研究センター 研究年報 , 1 .

- 高橋健夫 (1987) 体育科教育学の構造．成田・前田編 体育科教育学．ミネルヴァ書房：p.30．
- 高橋健夫 (2001) 日本および諸外国の学校体育カリキュラムの実状と課題．平成 11 年度～平成 12 年度科学研究費補助金 (基盤研究 A(1)) 研究成果報告．
- 高橋健夫 (2004) 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) 研究成果報告書．
- 飛岡健 (1997) ものの見方 考え方 表し方．実務教育出版．
- 友添秀則 (2002) アメリカにみる学校体育カリキュラム改革の動向．スポーツ教育学研究, 22(1): 37．
- 日本体育学会学校体育問題検討特別委員会監訳 (2002) 世界学校体育サミット - 優れた教科「体育」の創造をめざして - ．杏林書院．
- 麓信義 (1993) アメリカ・テネシー州の体育教員養成制度とその周辺について - 2 ．体育の科学, 43 (2): 163-167 ．
- 八尾坂修 (1998a) アメリカ合衆国教員免許制度の研究．風間書房．
- 八尾坂修 (1998b) アメリカにおける教師教育プログラム資格認定の推移と展望．現代アメリカ教育研究会編．カリキュラム開発をめざすアメリカの挑戦．教育開発研究所．
- 八尾坂修 (1999) アメリカにおける教師教育改革．日本教師教育学会年報, 8: 42-47 ．
- 文部科学省 (2005) アメリカ合衆国における教員免許更新制 (中央教育審議会教員養成部会発表資料 3) ．
- 山田礼子 (1998) プロフェッショナルスクール．玉川大学出版．

### 第 3 節 アメリカにおける小学校教員養成プログラムの指導内容について オハイオ州立大学を事例として

松田恵示

#### ．はじめに

本節では、諸外国の教員養成における「実践的指導力」の実際について、アメリカの小学校教員の事例をオハイオ州立大学に求め検討してみたい。

オハイオ州立大学 Ohio State University (OSU) は、アメリカ中部オハイオ州の州都コロンバス市にある大学である。多数の研究所を併設する 21 の学部から構成され、約 59,000 人の学生が在籍する全米でも有数の規模を誇る大学である。また、オハイオ州立大学のスポーツチームは "Buckeyes" (バックアイズ) と呼ばれ、特にカレッジフットボールの名門校としても知られている。同校フットボールチームのホームスタジアムは、オハイオ・スタジアムと呼ばれるが、同スタジアムはキャンパス内にあり、収容人数は 100,000 人を超える。しかしながら、ホームの試合は毎試合売り切れで、特に対ミシガン大学戦のチケットは入手しにくいことが知られている。全米の大学は、スポーツ施設

と美術館・博物館等の充実度に目を見張る場合が多いが、先導的な体育学部も持ち合わせるオハイオ州立大学は、大学スポーツの様々な面をリードする大学としても位置づくところである。



図1 オハイオ州立大学



図2 オハイオ・スタジアム

一方、オハイオ州立大学は、教員養成において指導的役割を果たしている主要な大学の連合組織である「ホームズ・グループ」のメンバーでもあり、学部、大学院ともに、全米の教員養成を主導的に支える大学の一つでもある。オハイオ州立大学では、1990年代後半から学部や大学院の改組が

図られ、そのひとつの成果として、M.A.( Master of Arts )コースに加えて、M.Ed.( Master of Education )コースが設置された。これは、後に触れるが、1983年に連邦教育省長官諮問委員会によって発表された報告書、『危機に立つ国家』を契機として始まったアメリカの教育改革の中で、いわゆる PDS ( Professional Development School ) のムーブメントの一部として生まれたものでもあった。学部卒業後、1年間の修士課程を修了して初めて修士号と教員の仮免許が与えられるもので、オハイオ州立大学以外の学部卒業の場合、M.Ed.の終了には2年間が必要となっている。

この M.Ed. のカリキュラムのベースにあるのが、「実践的指導力」(Performance-based Licensure) という考え方である。そこで私たちは、2008年2月29日から3月4日の間、オハイオ州立大学の M.Ed. に直接伺い、ヒアリング調査と教育プログラムの参与観察を通じて、ここでの「実践的指導力」養成のあり方について検討することにした。



図 3, 4 オハイオ州立大学 教員養成大学院

#### ・オハイオ州の教員養成と教員免許について

ここで、アメリカにおける教員養成を取り巻く背景や動向、オハイオ州の個別な状況について概観しておきたい。

1983年に連邦教育省長官諮問委員会によって発表された『危機に立つ国家』は、教育においても全米に大きな衝撃を与えたことで知られる報告書である。元来、移民も多く「民族のるつぼ」といわれるアメリカにおいて、17歳人口の2割弱が十分な読み書き能力にも欠けるなど、想像上の学力低下の実態を明らかにしたのがこの報告書であった。これを契機に、各州が独立して教育制度を構築し遂行するアメリカでは、各州が独自の教育改革にこぞって取り組みはじめる。

また連邦政府も、1989年に、当時のブッシュ大統領が「教育サミット」を開催するとともに、1991年には教育改革戦略『2000年のアメリカ』を発表し、改革への補助金交付などを通じて積極的に教育制度の整備を進めた。また1990年代後半までには、当時のクリントン大統領が、知識重視型の社会の到来に対応する教育のあり方を探ることを連邦政府の最重要課題としたこともあり、全米に共通の「スタンダード」を設定することを通して、各学校の教育成果を基盤とする「アカウンタビリティ」重視の教育改革がさらに進んでいくことになる。例えば、親の選択権に基づく学校への市場原理の導入を図った「教育バウチャー制度」、「学校選択制」、「チャーター・スクール」なども、このような改革の中に生まれてきたものである。さらに、こうした流れは、「スタンダード」を十分に指導



することのできる高い資質を持った教員の確保も必要とするために、教員免許のあり方や教員養成のあり方にも大きな改革をもたらすことに繋がった。教員免許の更新制度の導入、優秀教員認定制度の活用などがその具体的な施策である。

「アカウンタビリティ」重視のこのような改革動向は、教育人材を養成する大学のあり方にも大きな影響を与えている。まず、手が付けられたのは、高等教育機関の中身を妥当なものとして認定する「アクレディテーション」(認証評価システム)が実質化されたことである。教員養成課程のアクレディテーションを行う「National Council for Accreditation of Teacher Education」(NCATE)は、94年に新しい基準を設定した。ここでは、実際の指導能力がどれほど育っているのかについてどのように評価するのかをはっきりと示すことを求める点から、学生の「実践的指導力」の育成成果に重きが置かれている。このNCATEの基準は、全米の教員養成課程に大きな影響を現在与えているといっている。

しかし、こうした「アカウンタビリティ」重視の教員養成課程改革の流れは、他方で、皮肉にも、教育学部・大学院自体の存在意義が逆に問われるという事態も生み出しているという指摘もある。例えば、佐久間は次のような指摘をしている。

「例えば、連邦政府の支援を受け「優秀教員資格のためのアメリカ協会(ABCETE)」が2001年に設立された。この協会は、「伝統的教育学部」で養成された教員よりも、「別ルート」で採用された教員の方が質が高いとし、教科内容を習熟していれば「パスポート教員免許」を授与するとした。実質的に、教育学部・大学院は存在する意義がないと宣言されたのである。当然ファカルティは強く反発し、教師教育の専門性とその意義を強調している。しかし現実には、既に新規採用教員の三分の一以上が、教員養成機関を経ずに採用されており、その数は増加の一途をたどっている。アメリカやイギリスをはじめ、深刻な教員不足に直面する国々では、新保守主義政策による規制緩和の流れを背景に、教職参入「障壁」が緩和され、専門的養成教育を受けずに採用される教員が激増している。日本では「世界中で教員養成・研修が修士レベルに引き上げられている」と紹介されるが、それは実態の一側面にすぎない。教員免許基準が引き上げられた国々において、事実上誰でも教員になってしまう現象がすすみ、大学における教員養成プログラムの空洞化が同時進行していることに、注意を喚起したい」(「教員養成の課題」『IDE 現代の高等教育, no.472』, 2005)

こうした傾向は、確かに、例えば、アメリカ国内の一流大学卒業生を教員免許の有無に関わらず常勤講師として学校に赴任させるティーチ・フォー・アメリカ(Teach For America)という教育関係のNPO 団体等の動きにも見られるものであり、教員免許の質が高く社会的正統性が安定している日本とはかなり異なった側面を含み持っていることには私たちは注意する必要があるとも考えられる。

ところでオハイオ州では、全米での教育改革動向の中で、教員の免許制度に関わる条例を2002年に切り替え、2006年度から新しく実施している。この新しい条例では、校長免許も含めた各種の教員免許が5年更新制になるとともに、大学院の教員養成課程を修了することを免許取得の条件とするとともに、新任には1年間のみ有効な仮免許を発行し、その後、正式の採用試験を受けて合格すれば5年間有効な本免許(Professional Licensure)を交付することとなっている。また、試験では、取得ならびに更新を問わず、「実践的指導力」

(Performance-based Licensure)が重視され、その観点として以下の10項目を示している(OSU Supervisorへの聞き取りから)。

教科に関する知識や理解



学習に関する理解と機会提供  
学習者の多様性に関する理解  
教科や学習者に配慮した計画の作成  
指導方法の工夫  
学習者の意欲・関心を引き出す環境の整備  
メディアを使った教室でのコミュニケーションの工夫  
学習の成果を示す評価の工夫  
「プロ」として専門性を高める努力  
保護者，同僚，地域住民との連携

オハイオ州立大学のM.Edは，このようなオハイオ州教育委員会の方針を背景としつつ連携をも通じて，教員養成の「プロフェッショナルスクール」としてその専門性に基いた教育プログラムの質の高さを社会に主張し問いつつ，教員養成にあたっている。

## ・「OSU M.Ed (Early Childhood Cohort)」の実際

### 1. 「Supervisor」へのヒアリング調査から

まずオハイオ州立大学のM.Edの教育プログラム(特に幼稚園から小学校3年生までを対象にした免許取得コース)の全体的な特徴について，教育実習におけるサポートを任務とする「Supervisor」でもあり講義のインストラクターでもある，オハイオ州立大学の Ph.D. Gumiko Monobe 氏にヒアリングを行った。その結果をまとめると，以下のようになる。

#### 1) プログラムの概略

- ・ 単年度に 50 名程度の学生数
- ・ 学生は上-中流階級の 20 代女性が圧倒的に多い
- ・ 夏学期から翌年夏までの 5 学期構成
- ・ 学期ごとに応じた短期・長期の教育実習(フィールドエクスペリエンス)重視，

#### 2) プログラムの理念

- ・ 社会文化性
- ・ 社会構築主義
- ・ 子ども中心
- ・ (人種，性等の)多様性
- ・ 社会正義」

#### 3) 指導体制

- ・ 大学教員  
講義
- ・ プログラムマネージャー  
教育実習先そしてメンターとの関係作り  
メンターとの会議  
すべての学生の評価内容の確認と把握  
スーパーバイザーとの毎週の会議

NCATE のフォームの責任者

セミナーの担当と、学生との毎週のコミュニケーション

学生にとり適当な教育実習先を探すこと

・ スーパーバイザー

最低 2 週間に 1 度の授業観察

学生の授業計画のサポート

授業観察後のフィードバックと学生との話しあい

学生の書くりフレクシオンジャーナルにもとづく学生指導

メンター、学生、スーパーバイザーの信頼関係構築のための話し合い

教育実習の目標設定と評価の会議

学生との教育実習の目標確認

・ mentor teacher (教育実習先の先生方)

4) コースワークの実際

表 1 各期ごとのコースワークの事例(2007-2008 年度生用)

**Summer 2007**

Ed T & L 723.70 EC Pedagogy

Ed P & L 718 Ed Psych

Ed P & L 791 Technology

Ed T & L 815.70 Equity and Diversity

Ed T & L 702,70, Language Arts

Ed T & L 886.70 Reflective Seminar

**Autumn 2007**

Ed T & L 708.70 Math Methods I

Ed T & L 729.70 Science Methods I

Ed T & L 737.70 Social Studies Methods

Ed T & L 810.70 Classroom Communities/Issues of Guidance

Ed T & L 884.70 Field Experience

Ed T & L 886.70 Reflective Seminar

**Winter 2008**

Ed T & L 713.70 Math Methods II

Ed T & L 743.70 Science Methods II

Ed T & L 809.70 Inclusion

Ed T & L 884.70 Field Experience

Ed T & L 886.70 Reflective Seminar

Ed T & L 853.70 Reading

Ed T & L 647 Families and Communities

**Spring 2008**

Ed T & L 885.70 Student Teaching (10 hours)

Ed T & L 886.70 Reflective Seminar

Ed T & L 739.70 Evaluation in Literacy

**Summer 2008**

Ed T & L 926.70 Capstone Seminar

5) 評価項目

- ・ Domain A プラニング能力
- ・ Domain B 学習環境作り / クラス運営能力
- ・ Domain C 授業実施能力
- ・ Domain D プロフェッショナリズム

(詳細については省末資料参照)

- ・ M.Ed プログラムでは筆記試験を通して評価を行う事がない
- ・ 学生が評価される方法は、ほぼすべて教育現場などでのパフォーマンス

#### 6) その他の特徴

- ・ 大学教員は、コースの内容、評価方法、など頻繁に話し合う機会を持つ
- ・ 各授業で出される課題の内容も話し合われ相談される
- ・ 特に、最終評価についてはすべての教授、講師の検討によって決定される

繰り返し強調されるように、「パフォーマンス」という実践能力に的を絞りきったプログラム編成と運用が徹底しており、また、教育内容の質を一定のものとして保障するために、大学教員他、プログラムに携わり学生を指導する側が、頻繁にミーティングを重ね、組織的に一貫して育成しようとする姿勢が特徴的なものであるといえる。

一方で、受講学生の社会階層にも見られるように、オハイオ州全般の傾向として、幼稚園から小学生低学年までの教員志望者が、近年「白人、中流以上、女性」を特徴とする「単一化」が進んでいる。このことを問題視する教育委員会では、特に指導者としての教員が自己自身を相対的に捉える能力を強調しているのが現状である。また、アメリカの教員制度において共通する特性であるが、アメリカの教員の資質向上や研修システムは、個人のキャリア・アップがそのモチベーションとなっているために、組織的な現場での研修や集団的な資質向上がベースになっている日本とは大きく異なっている。このような背景についても、合わせて理解する必要があるのではないかとこのことをヒアリングからは強く示唆されたところであった。

## 2. 「Early Childhood (k-3), M. Ed, "Reading"」の講義観察から

次に私たちは、「Reading」という名称で、特に、幼少期の読み書きに関する指導の行い方をテーマとする、Dr. Carrie Scheckelhoff 氏が担当する講義に実際に参加させてもらいながら、実践的指導力をいかに育成しようとしているのかという問題について考えることにした。

この講義では、特に「クリティカルなリーディングの能力」を問題としており、そもそも「クリティカル」とは何か、あるいはそれをどのように指導するのか、さらにはそのための評価の方法などについて、興味深い資料や演習を通じて学生に指導する講義であった。

学生の雰囲気が大変うまく、そして易しく作っていかれる先生の独特の人柄もあって、講義自体は、5 時間にも及ぶ大変長いものであったにもかかわらず、学生たちは主体的にそのとき、その場の課題に一生懸命取り組んでいるのがよくわかる講義であった。



図5 講義風景 1



図6 講義風景 2

講義の最初には、学生全員にチューイング・ガムを配り、ガムをかみながら関連する教育問題を連想させたり、写真にあるように、ドラマやニュース番組を教材として、「批判する」ということの性質を議論させたりなど、日常生活の中に問題を発見し、知識を活用することを常にセットにすることに力点を置くものであった点が、大変強い印象を与えるものであった。

また、下の表は、この講義の際に使用された際の、「評価」について考えるためのワークシートである。

学習の成果が、事前と事後どのように変わったかという形で学生たちにもよく理解させることがめざされるものであった。概して、いわゆる「コンピテンシー」としての学力を問題とした取り組みであるということができよう。

表2 ワークシート

標準化された評価(Standardized Assessments)		
以下に述べられていることを考える	読む前に回答:本当・嘘	授業後に回答:本当・嘘 なぜか…
・標準化された学力試験1)は確か信頼できる。		
・集団基準準拠試験2)は、個人的な生徒の知識を客観的に評価しており、優れた評価を行う手段である。		
・目標基準準拠試験3)は、スタナイン尺度4)の中で、伝えられている。		
・集団基準準拠試験における生徒の成績順位は、そのテストの最高点から生徒が取った点数を割ったパーセンテージで順位づけされたものである。		
1) Standardized tests		
2) Norm Referenced Tests		
3) Criterion Referenced Tests		
4) stanines: Standard nine の造語。生徒の集団を9つに分ける評価の尺度		

### ．おわりに

本稿では、「実践的指導力」の実際について、特にアメリカの小学校教員の事例をオハイオ州立大学に求め検討してみたものであった。アメリカ全体の教員養成や免許制度の改革動向を背景とした場合に、ここで取り上げられる「実践性」とは、高等教育機関の成果責任を明確に示そうとするものであるとともに、いわゆるハウ・ツールの「技術」を指すのではなく、むしろ、その技術とその背後にある原理を捉えて示すところに「専門性」を確立させるものであることが浮き彫りになるところであった。翻って、日本の体育教師の要請や研修についてこうした事例が持つ意味を今後もしっかりと考えてみたいところである。

## **A Virtual Framework for PE Initial Teacher Education in England**

### **– Enhancing Learning to Teach**

**Dr. Waring, Michael. (Senior Lecturer in Loughborough University U.K.)**

The purpose of this paper is to outline and explore the use and potential of a virtual learning environment (VLE) developed to enhance access to reflective practice and a researching pedagogy in the development of physical education (PE) trainee teachers, and their mentors, as part of a predominantly school-based one year Post Graduate Certificate in Education (PGCE) course of initial teacher training (ITT) in an English University.

As Curran (2001) and Foster (2001) have pointed out in recent years there have been many new technologies and e-activities that have been 'hailed as agents of educational transformation. And yet education - or at least formal education as practised in schools and colleges - has remained stubbornly resistant to change. (Curran, 2001: 113) Where better to start then, than with trainee teachers and their mentors in schools?

Higher education (HE) has a unique contribution to make to the realisation of a new teaching profession, and it is, 'the ability of those in HE to work with teachers and other professional to help them engage with 'practical theory'' (Furlong, 2000: 3). Hawkrigde et al (1990) state that there are four principal rationales for introducing technology: social, vocational, catalytic and pedagogical. At this point it is worth noting that the overriding reason for the development of this VLE was predominantly that it was seen as an innovation that would be pedagogically more effective and a means to promote 'real and efficient' change in education. However, one cannot escape from the perception of most trainees (and mentors/teachers) that the 'bottom line' which is a significant motivation for most initiatives is assessment. In the case of the trainee teachers and their mentors this relates to the achievement of the Standards for Qualified Teacher Status (QTS) (TDA, 2006).

There have been an increasing number of training routes into teaching. This has been part of the continuing shift from a predominantly university-based to a school-based teacher training programme in England. This has altered the nature of the interaction between the university tutor and their trainees, even though the nature of the accountability in essence has not have changed, it fundamentally remains with the University (Alpin, 2001). Face-to-face contact time between student and tutor has been very much reduced, with trainees more heavily reliant upon their relationship with one or more mentors in school. One of the challenges facing university tutors is that of ensuring clear and productive lines of communication between the three parties in order to monitor and enhance the trainees and mentors learning (as well as that of the pupils). The sharing of documentation and keeping of records accessible by trainees, mentors and tutors must also be carefully managed.

School-based teacher training provides for considerable experiential learning in the classroom, however, it is essential that the trainees maintain a broader viewpoint; that they have opportunity to reflect on their teaching practice, both individually, with their peers, as well as extend their understanding of the relationship between their classroom activities, and accepted and developing pedagogy; to continue their studies of legislation, guidelines, theory and practice in education, and to explore and follow up new developments or resources in their chosen specialist subject.

As part of the Standards for Qualified Teacher Status (TDA, 2006, all trainees have to be able to exploit the potential of ICT to meet their teaching objectives when teaching lessons. Therefore, ITT providers must equip trainees to demonstrate that they know how to use ICT (*information communication technology*) effectively, both to teach their subject and to support their wider professional role. However, despite the compulsory nature of its inclusion into the ITT curriculum in England, the use of any technology has to be considered on the basis of its significance and integrity to the teaching/learning of the individual in a given context, rather than merely an end in itself. Therefore, creating the PE VLE as part of a framework to achieve this has to ensure that the trainees' appreciate: (a) the broader picture associated with policy and implementation; (b) their present and evolving place in that context relative to (i) their personal understanding and competence of ICT hardware and software and (ii) the specific school context and children they are teaching.

Other considerations, all of which are important in the preparation of trainees, also have to be acknowledged as they too will impact on the structure and content of the VLE. Significantly these considerations do not exist independently of each other, reinforcing the need to cross-reference the learning tasks and material from all contexts. As Herrington and Oliver (2000), and Mayes (2001) acknowledge, as part of the general paradigmatic shift from a behaviourist to constructivist framework, the knowledge taught in schools and university needs to be retrievable in real-life, using problem-solving contexts, highlighting the interdependence of situation and cognition. Such cross-referencing can be facilitated through the VLE. Limited application of subject specific knowledge has been considered by HMI and others as an issue in the training of Physical Education PGCE trainees, as they work to translate their knowledge base and delivery, usually from a predominantly coaching to a predominantly teaching orientation. Once again, the nature of technology which can be usefully employed in the teaching and learning of the subject (PE) demands that the trainee is not only aware of the potential of a variety of sources of stimuli and information for themselves and for pupils, but importantly that they exploit it in their teaching of their subject, pupils' learning and their own learning about the essence of (their subject) movement and teaching. This creates a potential problem, in that, as with the level of subject knowledge, there are a number of levels of competence (as a performer and academic) with which the trainees can arrive despite application of stringent recruitment standards (academic and practical). Therefore, the issue becomes one of auditing and differentiating the learning experience of each trainee and the monitoring of each trainee's progress relative to the Standards for Qualified Teacher Status (QTS). Consequently there is the need for constant and consistent formative and summative assessment in a variety of forms

throughout the life of a programme. This raises the need for pro-active communication and robust quality assurance and improvement procedures including quality mentoring. It is essential that if a baseline measure of standards is to be achieved and then developed there has to be a reliable mechanism of communication that involves all of the key agents: from the University, the school, and the trainee. Each of them must be able to and allowed to question, enquire and comment upon every aspect of the programme and their progress relative to the Standards for QTS, so that in a sense of 'real' partnership the trainee, the mentor and the university tutor can cater for the changing needs of the individual trainee as and when appropriate. If this sharing is to happen then the provision and development of quality mentoring and a consistent provision within the school context, as well as the translation to differentiated and general action both in school and in University have to be achieved (Waring, 2002a). Associated with this are the access trainees and mentors have to appropriate resources in the school when teaching. Quality mentoring is not solely associated with the communication network, but the nature of the information that outlines and redefines the expectations of everyone involved. There has to be excellent documentation in a variety of forms (hard copy and electronic) to ensure that objectives, learning outcomes and standards are clearly established for each segment of the programme and that they are cross-referenced with associated elements. In so doing the trainee and mentor then have the fundamental framework for an overall picture of their development as a learner and teacher of PE. This way they will be in a more informed position to appreciate and manipulate those essential pedagogical principles (and the necessary content) which permeates the teaching of their subject.

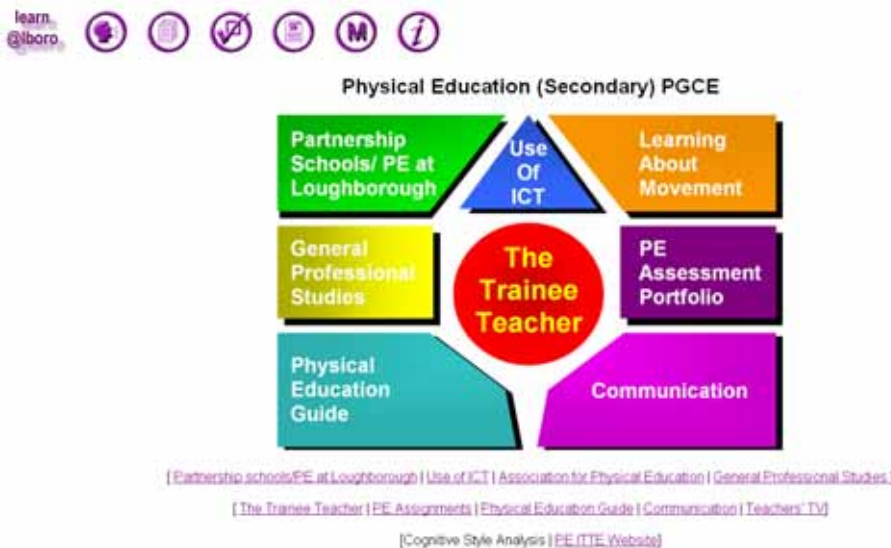
The interrelated nature of each of these aspects, as well as the many other associations which have not been identified here, create a very daunting task if they are to be addressed in a virtual learning environment. The VLE to which the group of trainees have been exposed is Loughborough University's bespoke platform called LEARN. The PE VLE was designed and established from scratch by a member of the ITT staff two years ago. Many aspects of it were piloted and have evolved in that time period.

A VLE is an integrated solution to manage online learning and improve student learning. VLEs offer not only facilities to structure learning content, but also provide student management, communication and assessment tools, and a range of other useful functions. A VLE usually consists of course details and objectives, lecture notes/summaries, reading lists, learning resources and CAL (computer assisted learning) materials, discussion groups and assessment. While tutors may have the physical view of the learning environment to trainees, they do have additional tools and privileges that allow them to add materials.. The flexibility of a VLE enables tutors to support different learning and teaching styles. For most campus-based undergraduate programmes, the provision of a VLE allows an enhancement of standard teaching methods and the easy delivery of extra resources. The extended benefits of a VLE for off-campus programmes are potentially much more widespread. Consequently, the characteristics and demands of the PE PGCE programme made it a particularly appropriate to use LEARN.

### **Physical Education PGCE Virtual Learning Environment**



The trainee teachers arrive at the beginning of the PE PGCE course with the expectation that it will be intensive in terms of time commitment and workload. However, despite rigorous interview procedures and high calibre experienced trainees, they still (and quite understandably) are taken aback by the amount and intensity of work. They have to make shifts in their approach and manipulate their subject knowledge and its application to consistently establish effective learning environments for pupils in a school context. Consequently, in order to facilitate this ‘developmental shift process’ (Waring, 2002b) trainees have to be allowed, in a ‘user-friendly’ manner, to navigate their way through all of the documentation and information (administrative and subject related) with which they are bombarded at the beginning and throughout the course. It is worth noting that despite the fact that all of the trainees have good honours degrees, their experience and application of ICT is variable. Therefore, it is essential to develop a structure and a framework that is both systematic and regimented, but at the same time flexible to allow trainees to explore and develop at different rates, but maintain a baseline expectation. Consequently the PE VLE has been built around a number of interrelated ‘zones’.



The PE PGCE VLE Schematic

### A. Partnership Schools/PE at Loughborough

This zone provides information about all the schools involved in the delivery of the PE PGCE programme, including photographs, names and addresses of mentors, contact and website details of schools, as well as an audit of the school’s curriculum and provision.. Importantly the mentors write a piece on their school and themselves as a form of an introduction to trainees. In addition to this the profiles of the university tutors is also made available here for mentors and trainees to see.

### B. Use of ICT

This is a zone that provides links with online resources in this area. This includes sporting and educational websites. These provide a permanent resource for trainees to access and develop both their content knowledge and pedagogical understanding. The intention is constantly updated and revised by trainees who can submit new resources and venues to be included at any time and can be accessed from any PC connected to the Internet.

### **C. Learning about Movement**

This was intended to be an ever-evolving zone designed to provide a repository of digital data, diagrams, photographs and a collection of digital video/stills and scanned images each accompanied by evolving reflective commentaries from staff and trainees. The notion being that critical features and key principles could be highlighted and how best translated into different learning environments. This would also have incorporated reference to literature and links to online and offline resources. The intention of such a design being to enhance and encourage a continued learning process about the essence of movement and the context of the activity areas of the school PE National Curriculum. However, due to ethical issues – this zone remains empty.

### **D. PE Assessment Portfolio**

This is a zone that contains information on the assessments associated with the PE PGCE course.

### **E. Communication**

This zone contains information from staff-trainee consultative meetings. This allows the issues which are raised by trainees to be acknowledged and the actions taken associated with them to be shared with all of the trainees beyond the trainee representatives.

### **F. Physical Education Guide**

This zone contains all the information relating to the course objectives, as well as for every lecture the objectives and content, reading, the particular Standards for QTS and performance expectations associated with each session, as well as a school focus, assessments and required Standards for qualified teacher status. This includes access to the PowerPoint presentations and extension materials for each lecture.

### **G. General Professional Studies (GPS)**

This zone provides access to keynote lectures and material for seminars which trainees are expected to present to their peers during the university-based portions of their teacher education programme. This content is common to all PGCE trainees and mentors, regardless of specialist subject. This allows trainees, who spend a significant part of their time in schools, to have access to the core documentation 24 hours per day. This includes options for them to explore additional material related to the generic issues that permeate the whole range of curriculum subjects in the PGCE programme. The PE programme and the WSI programme are purposefully cross-referenced on a content and chronological basis to ensure maximum reinforcement and progression.

## **H. The Trainee PE Teacher**

The concept of the trainee PE teacher as an individual underpins the whole course and educational process. Consequently, this is reflected and reinforced by the central location on the schematic of the 'Trainee PE Teacher' zone. This zone provides links to their Career Entry Profile documentation.

In addition to the zones there are also links below the schematic to important websites (for mentors as well as trainees) which they are encouraged to access.

### **Using the PE VLE: getting the process started**

An introductory session to the learning environment is held during their induction week, where the emphasis is placed on the underpinning principles behind its use and the practicalities of using LEARN, so that they can share and keep in touch with each other when they are in the University and in preparation for when in pairs they would be distributed amongst their placement schools. The trainees to some extent use the communication elements of LEARN immediately; as post-graduates, a significant majority lived out of university-run accommodation, some even at quite a distance. Discussion groups were created in discussion with the trainees and run throughout the year on different topics around pedagogy and content. Ongoing evaluation of the use of the discussion board has identified that it is not used as much as was anticipated due to the use of MSN by trainees.

Trainee teachers are inundated with documentation during their PGCE year (a taste of things to come in their teaching career), from lengthy explanations of required standards and submission proformas related to the university-based portion of the course, through a detailed journal kept throughout their university and school-based training, monitored and critiqued by both their school mentors and university tutor, to the comprehensive curriculum documents. The online PGCE course attempts to minimise confusion with explanations of the various forms of paperwork, examples of correctly completed documents, and the facility, where appropriate, for electronic submission. Maintaining an electronic version of their Trainee Progress Record and Standards Portfolio, potentially allows both

mentors and tutors in addition to the trainee's views, to review and offer continued feedback at any point when requested or deemed necessary (by mentor or tutor) with minimal interruption to each trainee's schedule. There are, however, downsides to this in that it is not always practical or appropriate to type the content and trainees have found that it is often better to handwrite the material. This has implications for sharing the information beyond face to face interactions.

None of the zones that make up the online PGCE PE course are designed to stand-alone; rather they form part of a whole, and inform each other and the rest of the course. Although the use of ICT is a required competency in a trainee teacher, the online PGCE PE course is not used primarily to train the trainees in the use of ICT. The PE PGCE Course in LEARN forms merely a part of the whole learning experience for the trainee PE teachers, even though it is a central mode of delivery and through which they instinctively and sub-consciously improve their own technology skills. Through the use of the learning environment the trainees can increase their skills and confidence in using computers and the internet; they learn to manipulate electronic data, word-process, use communication tools, edit graphics and create web pages for their own learning and to enhance the learning of pupils they teach. The learning environment can and should be seen as an extra teaching and learning arena for the PE trainees to exploit, one without restriction of location or in opening hours, in which they can study alone and come together to discuss and reflect upon their experiences in the classroom (and socially). The interactive bibliography and library of web-links cover sites maintained by government and key educational organisations giving them access to and guiding them through different resources. Trainees can and are expected to add to and build upon this archive as they explore the Internet and critique the educational value and potential of the sites they find. Along with the intention to reinforce and extend certain of their classroom experiences and university tuition, the focus is on current policy and legislation, information which sets their individual classroom teaching practice into a wider pedagogical context (Penney and Waring, 2000; Ireson, Mortimore and Hallam, 1999). Trainees are encouraged to broaden their perspectives and the mechanisms with which to explore and evaluate the resources available to them, maintaining and developing their contextual knowledge not only during their PGCE year, but also throughout their career (Nicholls, 1999).

### **Issues and Challenges**

While some issues and challenges were addressed with the creation of the PE VLE, others were highlighted and arose. The issue of access remained an issue regardless of the fact that the PE VLE could be accessed via the Internet anywhere in the World. The notion of access exists on a number of levels, as it is not just a matter of having access, it is also the quality of that access. Within many of the placement schools the staff (either via departmental computers or central 'staff room' based computers) can access the Internet. However, the quality of such access in what is a demanding, time scarce context of teaching, can be poor with slow access machines that severely inhibited the 'speedy' manipulation of any kind of data via the VLE. Therefore, the quality of the technology

available in schools has become an issue in certain cases. There are other challenges that can exacerbate such a situation. The question of each trainee's (and mentor's) ability and willingness to (a) engage with the VLE (significant variables here include their technical ability and pedagogical appreciation), and (b) share their work and practice with all outside of their immediate personal context (a context which routinely only shares experiences amongst the mentor, trainee, school and university tutor). The whole issue of 'ownership' between a mentor and trainee of their experiences, interactions and work together takes on a 'personal dimension' which can make it difficult for them to readily 'expose' it to their peers (other mentors and other trainees). Therefore, there has to be a mechanism that facilitates anonymity as much as is possible in order to allow for experiences to be readily shared allows everyone to learn and develop from – the LEARN platform does not readily allow this to happen. Significantly the term 'sharing good practice' has not been used here, as the PE VLE was designed to share all practice, including good as well as indifferent/unsuccessful experiences, both of which people can learn from.

However, the nature of the subject of Physical Education has created certain problems. Particular ethical issues arose as a stumbling block to the development of what could have been the most influential zone: Learning about movement. The problem was around the use of images of children that were to be videoed as part of the lessons conducted by each trainee. The essence of the movement zone was to explore and observe movement (a fundamental component of the subject). However, in order to ensure the ongoing and progressive development of each individual trainee and the whole PE cohort, it required up-to-date images of their experiences to critique and comment on so that their pedagogical (and subject knowledge) could evolve. Gaining consent for the use of images from parents, schools, pupils and the University proved to be a minefield. The protracted nature of the process of ethical considerations meant that the necessary immediacy of feedback on recent observations and the like was impractical. Despite the password protection on the PE VLE, while images of children, especially in a physical activity setting, continue to be significant personal and legal areas of concern for local education authorities, schools, parents, university ethics committees and the like, this will remain an area of untapped potential in the PE VLE.

Allied to this portion of the debate over the manipulation of images and data concerning children is the use of personal digital assistants (PDAs) to enhance the teaching and learning of trainees, as well as the learning of the pupils they teach. The use of PDAs is potentially a significant development in enhancing the assessment of trainees, as well as the trainees' assessment of pupils. They can provide a genuinely useable tool to promote achievement through accessing, sharing and recording information in a practical and classroom context. The use of spreadsheets of information remains the most obvious outcome. However, the use of images of their own movement and actions recorded by pupils for their personal consumption in the context of a lesson has to be a significant tool in terms of differentiating the learning resources to promote the learning of each individual. Even though the technology is now reasonably mature, PDAs have not exploited the use of moving images to any great extent. However, they provide very useful means of accessing reference material. The interface between the use of PDAs in the class context (school

and university) and the VLE has to be an area for future development. In addition to this is the use of video analysis software (e.g. KANDLE) to use in the observation and critique of trainees' teaching.

The feedback from trainees has been extremely positive – they have acknowledged the usefulness of the structure of the PE VLE to assist navigation around the documentation and Standards. However, they also appreciate the flexibility of it to allow their needs and contributions to be shared and considered. In discussions about LEARN, trainees have acknowledged the interrelated and reinforcing nature of the zones, school foci and study tasks. The discussion board has been successful in that it has enhanced the differentiated contact that the trainee and tutor has had with the trainees regardless of whether they are in university or school-based at the time. However, due to alternative, easier and more familiar forms of personal communication which are available to the trainees, this has not been used as much as it might have been.. The differentiated nature of the feedback is something that will be a focus of attention, especially during the prolonged school-based experiences of the trainees. It is important, as the intention is to support further Ravenscroft's (2001:150) interpretation of CMC (computer mediated communication) in that we, 'should not treat the computer as a mere conduit of discourse, but as a powerful mediational tool that can support and promote the development of higher mental processes by designing interfaces that structure discourse and dialogue in ways that stimulate, support and favour learning.' The interrelated nature of the zones in the environment is significant and something that will continue to evolve and, alongside the pro-active communication and robust quality assurance and improvement procedures, facilitate for each trainee appropriately differential levels of reflective practice and a researching pedagogy.

Few could completely disagree with Curran (2001: 128) when he says 'Notwithstanding the continuing debate with respect to the effect of media on learning, few would question that these new technologies can enhance the quality of education and widen access to educational opportunity.' The development of the PE VLE (and ones like it) have to involve all the stakeholders (schools, mentors, trainees, tutors and universities) coming to terms with not only the pedagogical challenges and changes, but also those related to the development of the system in regard to personal and school/university contexts. The position of the teacher in the learning process is not at question here, rather it is the evolution of existing educational paradigms currently employed in universities and schools to engage the teacher more in their own learning, as well as that of the pupils.

## **References:**

- Alpin, Richard. "The Changing Face of Initial Secondary Teacher Education in England (1984-1998)." In *New Teacher Education for the Future: International Perspectives*, edited by Yin Cheong Cheng, King Wai Chow, Kwok Tung Tsui, 243-260. Hong Kong, Hong Kong Institute of Education and Kluwer Academic Publishers, 2001.
- Curren, Chris. "The Phenomenon of On-line Learning," *European Journal of Education* 36 (1) (2001): 113-132.
- Foster, Mike. "E-Policy Guidelines for Education: Best Internet Practice for Schools and Colleges. Norwich, England: Schoolmanager/The Stationary Office, 2001.

- Hawkrige, D., Jaworski, J., & McMahon, H. *Computers in Third World Schools: examples, experiences and issues.* London, MacMillan, 1990.
- Herrington, Jan and Oliver, Ron, "An Instructional Design Framework for Authentic Learning Environments," *ETR & D* 48 (2000): 23-48.
- Ireson, Judith., Mortimor, Peter., and Hallam, Susan. "The Common Strands of Pedagogy and Their Implications." *In Understanding Pedagogy and its Impact on Learning.*, edited by Peter Mortimore, 212-232. London, Paul Chapman Publishing, 1999.
- Mayes, Terry. "Learning Technology and Learning Relationships." *In Teaching and Learning Online: Pedagogies for New Technologies.*, edited by John Stevenson, 18-26. London, Kogan Page, 2001.
- Nicholls, Gill, "Continual Professional Development." *In Learning To Teach: A Handbook for Primary and Secondary School Teachers*, edited by Gill Nicholls, 202-209. London, Kogan Page, 1999.
- Ravenscroft, Andrew, "Designing E-Learning Interactions in the 21<sup>st</sup> Century: revisiting and rethinking the role of theory." *In European Journal of Education: Research, Development and Policies* 36 (2) (2001): 133-156
- Penney, Dawn and Waring, Michael. The Absent Agenda. Pedagogy and Physical Education. *Journal of Sport Pedagogy* 6 (1), (2000): 4-37
- Teacher Development Agency, *Qualifying to Teach.* London Teacher Development Agency, 2006.
- Waring, Michael. Learning to Teach: Developing an Effective Alliance of Meaning and Provision. *Proceedings of the International Conference on Teacher Education 1999*, The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, 2000a.
- Waring, Michael. The New University and the Role of Physical Education in Teacher Education. *Pre-Olympic International Congress*, Brisbane, Australia, 2000b.
- Waring, Michael, Creating a Reflective and Developmental Experience for all PE Trainees Involved in School-based ITE. *12<sup>th</sup> Commonwealth International Sports Conference*, Manchester, England, 2002a.
- Waring, Michael, Enhancing Learning and Teaching: Creating a Developmental Framework for Teacher Education. *1<sup>st</sup> International Conference on Virtual Learning in Higher Education*, Oxford University, England, 2002b.

(和文翻訳) イングランドにおける体育の教員養成のためのヴァーチャル(仮想空間)の枠組み  
教えることを学ぶことの促進

A Virtual Framework for PE Initial Teacher Education in England

– Enhancing Learning to Teach

マイク・ウォーリング(ラフバラ大学・スポーツ運動科学研究科・上級講師)

はじめに

本論文の目的は、ヴァーチャル・ラーニングの環境(VLE、以下VLEと略す)の使用と可能性を探求し概観することである。VLEは、その課程の大部分を学校で過ごすイングランドの大学の1年制PGCE教員養成(以下、ITTを教員養成と訳す)コース(3年間の学士課程を終えた学生が1年間で教員免許を取得するための教員養成1年コース)の一部として、体育の教育実習生とそのメンター(指導教員)の成長において、反省的実践と教授法の研究に接近することを目的として開発された。

Curran(2001)とFoster(2001)は、近年多くの新しいテクノロジーや電子媒体の活動が教育の変容の仲介を投げかけてきたと指摘した。しかしながらまだ教育は一少なくとも学校や大学で実践されているものとしての教育は一抵抗があり手に負えないまま残っていた(Curran, 2001: 113)。学校の教育実習生やメンターにとって、どの方向がよりよい出発となるであろうか?

高等教育は新しい教育の専門性を実現することに貢献してきた。そしてそれは「実践的理論を持って仕事に従事することを援助するために教師や他の専門職と一緒に勉強するという高等教育にいる人々の持つ能力」であった(Furlong, 2000: 3)。Hawkrigeら(1990)は次のようにいう。テクノロジーを導入するためには社会的、職業的、触媒の働き、教授法という4つの原理がある。この点からするとこのVLEの開発の主要な理由が、教授法としてより効果がある革新、教育に「リアルで効率の良い」変化を増進するための手段と見なされることは価値がないことになる。しかしながら、大部分の教育実習生(そしてメンター及び教師達)の目からすれば、新しい取り組みを動機づける「最低限」のことが判断となるところから逃げられはしないだろう。教育実習生とそのメンターの場合、それは教員免許資格のスタンダード(以下と略す。)(TDA, 2006)と関連している。

教員養成へのルートの数はこの間増加してきた。このことはイングランドにおいて大学を基礎としたものから学校を基礎としたものへの圧倒的な変更が継続していることのあらわれであった。このことは次のことを意味する。つまり、たとえ本質的な説明責任(アカウントビリティ)は変更なく基本的に大学の側にあったとしても、大学の教員とその教育実習生との相互交渉の特質が変更するということである(Alpin, 2001)。学生と大学チューターの間で面と向かっての時間が本当に減少し、教育実習生にとっては一人か数名の学校のメンターとの関係がより重要となってきた。教育実習生とメンターの学習(もちろん生徒の学習も)をモニターし豊かにするためにこの3者(教育実習生、大学チューター、メンター - 訳者注)の間でコミュニケーションをより確かにし生産的にすることが大学チューターが直面した課題のひとつであった。教育実習生とメンターと大学チューターが配付資料を共有したり保存した成績記録に接近できるように注意深く経営されねばならなかった。



学校を基礎とする教員養成は教室の中でかなりの量の学習の経験を提供する。しかしながら、教育実習生は次のような機会を持ちより広い視野を維持することが不可欠である。つまり、彼らは個々人でまた友人と、自分達の教室での活動と教授法を認め開発することの間にある関連の理解を拡大するのみならず、かれらの教育実践を反省することである。また、教育の中にある法令、ガイドライン、理論と実践に関する研究を継続することである。さらに彼らが選んだ専門教科における新しい開発と教材を探索しはっきり理解することである。

TDA(2006)によれば、QTS(Qualified Teacher Status、教員免許資格 - 以下 QTS と略す)の一部として、総ての教育実習生は授業の教授目標に適合するために ICT (情報・コミュニケーション・テクノロジー) のこと。以後、ICT と略す) の可能性を探索することができなければならないとされる。それ故、教員養成提供機関は教育実習生に教科を指導するとともにより広い専門的役割を援助するために ICT (情報・コミュニケーション・テクノロジー) を使用することができるようになるように機会を提供しなければならない。イングランドの教員養成カリキュラムの中にそれが必修とされたといっても、いかなるテクノロジーの使用もそれが目的というよりむしろ教授と学習を統合することにその意義があると考えられねばならない。それ故、体育の VLE を創造する際、この目標を達成するために教育実習生が以下のことを知ることができるようにした。

- (a)政策と実施と結合したより幅広い構図、
- (b)関連した文脈の位置への発展とその位置、
  - ( ) ICT のソフトとハードの個人的な理解と能力、
  - ( ) 教育実習生が教える特殊な学校の文脈や子ども。

VLE の構造と内容に影響を与えるので、教育実習生の準備として重要なことの総てもまた考慮を払わねばならない。重要なことはこれらの考慮はお互い独立しているわけではないし、総ての内容からの学習課題と教材に関連する必要性を強化しているということである。Herrington and Oliver (2000)、や Mayes (2001) が指摘するように、全体が行動主義者から構成主義者 (constructivist) の枠組みにパラダイムがシフトしているために、学校や大学で教えられた知識は実際の生活や問題解決の文脈、状況と認知の依存の強調を取り戻すことが必要となっている。そのような関連する参照は VLE を通じて促進されることができるであろう。教科特殊の知識の適用が限定されることは、体育の PGCE 教育実習生の教員養成における問題点と HMI (Her Majesty Inspector、勅任視学官 - 独立した外部評価者) やその他の人々に考えられてきた。体育の教育実習生は、彼らの知識を通常彼らのコーチング中心のものから授業中心へと翻案するということを勉強するのであるが、もう一度いうが、教育実習生が教育実習生と生徒のための様々な刺激と情報の可能性に気づくということのみならず、教育実習生自身が教科の教授や生徒の学習、そして動作や教授というその教科の本質について学習することを探求するということについて体育科の教授と学習を注意深く扱うということがテクノロジーの本質なのである。

このことは教科知識のレベルに関して問題を生じる可能性を生む。つまり、(学力と実技に関しての) 厳密な教員採用の基準を適用するにもかかわらず、教育実習生が到達することのできる (学力と実技に関しての) 能力のレベルに多様性が生まれるということである。それ故、教育実習生それぞれの学習経験を監査し個別化するという、さらに QTS に照らしてそれぞれの教育実習生の進歩をモニターすることが問題となる。その結果、プログラムの全体を通じて様々な形式で不断の継続した形成的で総括的な評価の必要が生まれる。

このことは、実行前のコミュニケーションと強固な質の保証と質のモニタリングを含む改善の手続きを生み出す。もし基準の最低限の測定が達成されるべきならば、大学と学校と教育実習生という鍵を握

る関係者すべてを含むコミュニケーションの信頼に足るメカニズムの構築の存在を開発することが重要となる。大学と学校と教育実習生の各々が、プログラムの総ての側面の質問や探求、QTSの基準に関連した教育実習生の成長を認めることができるようにならねばならない。その結果、教育実習生とメンターと大学チューターの「真の」意味での連携が、適切な時に個々の教育実習生の変化する必要を調達することができるようになるのである。もしこの共有が生まれていれば、学校の文脈内で良質のメンタリングを一貫して提供することができるだけでなく、学校内と大学内の双方で個別化した一般的な行動の置き換えができなければならないのである。(Waring, 2002a)

このことと関連して、教育実習生とメンターの交流が授業する学校内で適切なものとされねばならない。メンタリングの質はコミュニケーションの網として関係づけるだけではなく、すべての人が参加する期待の概要を示し再規定する情報としての特質と関連づけられる。目標や学習結果、そしてスタンダードがプログラムの各部分で明確に確立され、それらが関連する要素に相互に関連しあうことを保証するように、多くの形式（ハードコピーと電子媒体）の優れた文書が存在していなければならない。そのようになされていれば、教育実習生とメンターは体育の学習者と教師として自分達の成長の全体像のための基本的な枠組みをもつのである。その教科の授業にしみ渡っている本質的な教授法の原則（そして必要な内容）を正しく認識し巧みに扱うためにはより知識のある位置にかかれらは立たねばならないのである。

ここで明らかにできなかった更に多くの関連することのみならず、これらの諸側面のそれぞれが相互に関連のあるという特質は、もしヴァーチャルな学習環境でそれらが示されれば、とても私をひるませる課題を作り出す。教育実習生のグループがむき出しにされている VLE が、ラフバラ大学のあつらえた「ラーン」とよばれる討論の場となるのである。体育の VLE は 2 年前に教員養成スタッフのメンバーによってゼロからデザインされ確立された。その多くの側面が先導的なものでありその時期に発展したのである。

VLE はオンラインの学習を管理することと学生の学習を向上することを統合して解決するものである。VLE は学習の内容を構造化するための設備であるのみならず、学生の管理とコミュニケーションと評価の道具と多くの他の有益な機能を提供する。VLE は通常次のようなものから構成されている。つまり、コースの詳細と目標、講義の注意と要約、参考文献、学習資料と CAL（コンピューターに援助された学習）教材、討論グループと評価である。大学チューターが教育実習生に学習環境の物理的な一覧を示す一方、彼らは教育実習生が教材を付け加えることができるようにさらなる道具や権利を与えた。VLE の柔軟性は大学チューターが異なった学習や教授のスタイルを援助することを可能にした。ほとんどの大学での学部プログラムにとって、VLE の提供は標準化した教授方法や特別の資料をたやすく配布するという魅力を可能にした。大学外でのプログラムにおける VLE のさらなる効果は、さらにもっと豊かな可能性を持っている。結論的にいえば、体育の PGCE コースのプログラムの特質や必要が特に「ラーン」の使用を適切にしてくれるのである。

### ・体育の PGCE コースのヴァーチャルな学習環境

体育の PGCE コースに参加した教育実習生は、最初はタイム・スケジュールと勉強の負担に期待を集中している。しかしながら、厳しい面接を受けた高い才能を持つ経験豊かな入学生にもかかわらず彼らはいまだ（当然のことながら）勉強の量と厳しさにあっけにとられている。彼らは彼らのやり方を変化させ、自分達の教科知識を巧みに操作して学校の文脈の中にいる生徒のために効果的な学習環境を一貫して確立するようにその教科知識を適用しなければならない。結局、この「発展的な変化の過程」(Waring,

2002b) を豊かにするために、教育実習生は「ユーザーに友好的な」やり方で、コースの始めから終わりまで浴びせかけられるようにやってくるすべての文書、情報（管理的なもの、教科に関するもの）を通してそのやり方を与えられたり操縦したりしなければならない。教育実習生のすべてが素晴らしい成績をとっているにもかかわらず、かれらの ICT の経験と応用性はさまざまである。それ故、組織的であり管理された構造と枠組みを開発することが不可欠である。しかし、同時に教育実習生が異なる速度で探求し成長するとともに最低限の期待は維持することを許すように柔軟性も必要である。結論として、体育の VLE はいくつかの相互に関係のある「ゾーン」から構成された。

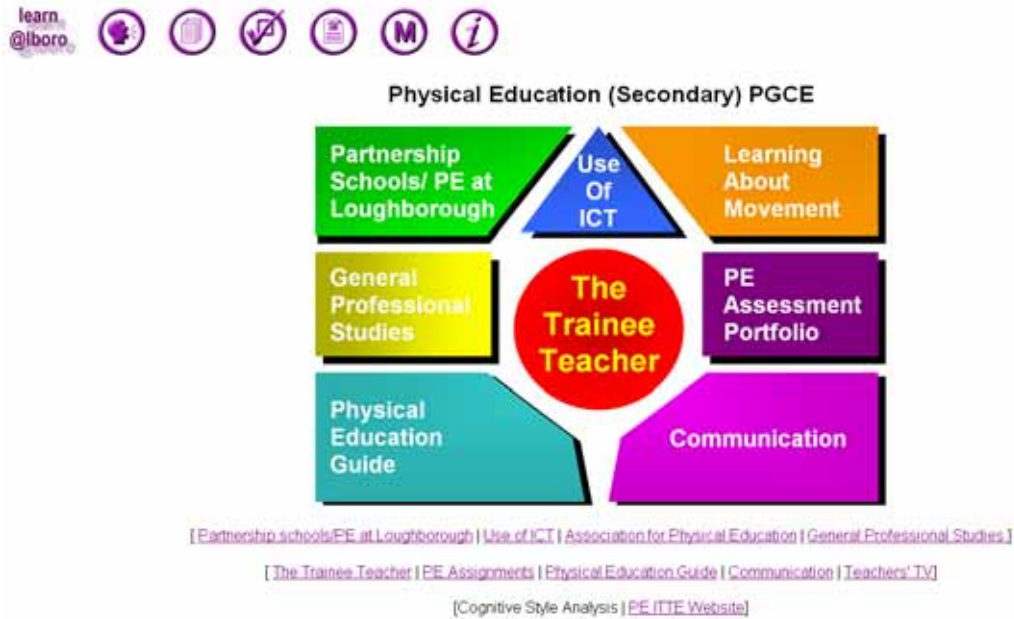


図1 体育 PGCE コースの VLE 図式

#### A. ラフバラ大学の体育のパートナーシップ・スクール（教育実習協力校）

このゾーンは、体育の PGCE コースのプログラムで配当された参加学校すべてについての情報を提供する。そこには、メンターの写真、氏名、住所、学校との接触方法、ウェブ・サイトの詳細、それに加えて学校のカリキュラムや施設等々がある。大切なことは、メンターが学校や自分について教育実習生への紹介として一文を書いていることである。これらに加えて、大学のチューターの経歴もメンターや教育実習生がみれるようになっている。

#### B. ICT の使用

これはこの分野のオンライン資料との接続を提供するゾーンである。これはスポーツと教育のウェブ・サイトを含んでいる。これらは教育実習生が内容の知識と教授法の理解の双方に接近し開発するための資料を常置している。新しい資料と場所を提示した教育実習生が常に内容を更新し改訂することが意図されているし、いつでもインターネットに接続しているパソコンからアクセスできる。

#### C. 運動（動作、Movement）についての学習

これはデジタルデータや図表、写真、デジタルビデオ映像や静止画のコレクション、スキャンされた画像の宝庫（リポジトリ）を提供するためにデザインされ、これまでに徐々に発展するゾーンであることをねらってきた。それらの資料にはそれぞれにスタッフや教育実習生から思慮深いコメントが付い

ている。考えられていることは、重要な特徴と鍵となる原則が強調され、異なった学習環境にどのようにうまく翻案できるかということである。これは参考文献とも結合しオンラインともリンクし、オフラインの資料とも結合している。このようにデザインした意図は、運動（動作）の特質と学校体育のナショナル・カリキュラムの運動領域の文脈について継続して学習する過程を豊かにし励ますことである。しかしながら、このゾーンは倫理的な問題からすれば取り去るべきである。（個人の映像が掲載されているため個人情報の保護からの指摘であろう。 - 引用者注。）

#### **D. 体育の評価ポートフォリオ**

これは体育の PGCE コースと関係した評価（assessments）に関する情報を含むゾーンである。

#### **E. コミュニケーション**

このゾーンはスタッフと教育実習生が相談する出会いの情報を含んでいる。これは教育実習生によって認められとりあげられた問題や教育実習生と関連して取り上げられた行動が当該の教育実習生だけではなくすべての教育実習生に共有されることを認めているのである。

#### **F. 体育ガイド**

このゾーンはコースの目標に関連するすべての情報を含んでいる。つまり、すべての講義の目標、内容、文献、教員免許取得のための特定の基準、それぞれの学期に関連する期待されるパフォーマンス、学校に焦点化したことはもちろん、評価、教員免許取得のために求められる基準である。これらはそれぞれの講義でのパワーポイントの発表資料や参考資料へのアクセスを含んでいる。

#### **G. 教職専門科目（GPS）**

このゾーンは教員養成プログラムにおいて大学の講義の間に教育実習生が仲間同士で提供することを期待されているキーノートレクチャーとセミナーのための資料への接近を提供する。この内容はどの教科の専攻にもかかわらず、すべての PGCE コースの教育実習生、メンターに共通のものである。これは学校で大部分の時間を過ごす教育実習生が1日の24時間の間中核となる文書に接近することを可能にしている。これは PGCE コースのプログラムのカリキュラム科目全体に広がる一般的な諸問題に関連する追加の教材を探求することを教育実習生が選択できることを含んでいる。体育のプログラムと WSI のプログラム（教職専門科目のことか？ - 引用者注）は最大の補強と進歩を保証するために、意図して内容と年代順の基礎を交差させてある。

#### **H. 体育の教育実習生**

個人としての体育の教育実習生の概念は、コースと教育過程全体を支えている。結論的には、これは「体育の教育実習生」ゾーンが図式の中心に配当されたことに反映され強化されている。このゾーンはキャリア・エントリー・プロフィールの文書（教員養成期の達成点と残された課題を記し、初任者研修のプログラムにその課題をつなぐ文書）に連動している。

#### **. 体育の VLE の使用：使用開始の過程**

学生の入学オリエンテーション週間に学習環境に関する導入のための時期がある。そこでは「ラーン」の使用の実用性とその使用の背後にある土台となる原則が強調される。その結果、それらが共有され彼

らが大学にいる時にはお互いにそれらを維持し、彼らが学校に配属された時は配置された仲間とともに（通常教育実習生は各学校に2名以上で配属される - 引用者注）準備する。ある程度教育実習生は即座に「ラーン」のコミュニケーション要素を使用する。学部卒なので大多数が大学のランの外に宿泊し、あるものはかなり離れたところに住むことになる。討論グループが教育実習生同士の討論の中で生み出され教授法や内容に関して異なった話題について1年間を通して継続される。討論ボードの使用は常に評価されていて、教育実習生による MSN の使用により予想されるほどそのボードは使用されていないことがわかってきた。

教育実習生は彼らの PGCE コースの一年の間に文書であふれかえる（これで教師の職歴に入る気がしてくるものであるが）。要求される基準の長々しい説明、コースの大学での授業に関する遵守形式、大学と学校での訓練の間保存する詳細な日誌、学校のメンターと大学のチューターの双方によってモニターされ批評されるもの、包括的なカリキュラムの文書。オンラインの PGCE コースは文書作成の様々な形式の説明、正確に完成した文書の実例、設備、電子媒体による提案などの混乱を最小限にすることを意図している。教育実習生の進歩記録と基準ポートフォリオの電子媒体を整備することは、教育実習生の見解に加えて、メンターと大学チューターの双方がそれぞれの教育実習生のスケジュールの中断を最小限にして（メンターとチューターによる）必要であると思ひ要望があった時点で反省や継続的なフィードバックを提供することを可能にしている。しかしながら、ここには内容をタイプすることには実践性と適切さが常にあるわけではないという良くない傾向もある。教育実習生は資料を手書きする方がよいことをしばしば気づく。このことは相互に顔をつきあわせて情報を共有することにもいえることである。

オンラインの PGCE コースを作り出すゾーンは他に類がないものとしてデザインされた。むしろそれらは全体の一部を形作り、コースの他の人やお互いに情報を知らせるものであった。ICT の使用は教育実習生においても必要な現代的なものであるが、オンラインの PGCE 体育コースは ICT の使用について教育実習生を訓練するために優先して使用されるものではない。「ラーン」の中の体育 PGCE コースは体育の教育実習生のために学習経験全体の一部を形作るだけである。直観的にそして少し意識的に彼ら自身の情報技能を向上させることを通じてそれが配分されるのが主な様式である。学習環境の使用を通じて、教育実習生は彼らの技能とコンピューターとインターネットの使用の自信を向上させることができ、彼らは電子的データやワープロ、コミュニケーション・ツール、編集グラフィックを操作することを学び、彼ら自身の学習のためにウェブ・ページを作り、彼らが教える生徒の学習を豊かにすることを学ぶ。学習環境は体育の教育実習生の成長にとって付加的な教授学習領域と見なされるべきだが、位置や初める時期の制限なく、その中で彼らは一人で学習し一緒に討論し教室での（そして関わり合いでの）自分の経験を反省することができるのである。ウェブ・サイトに結合したインターネットの文献検索や図書室は、政府によって維持されたサイトをカバーし鍵となる教育機関に彼らが接近することを与え、異なった資料を通して彼らを導く。教育実習生はインターネットを調べ彼らが見つけたサイトの中にある教育的価値や潜在性を批評する時、このアーカイブ（文献検索）に付け加えて作り上げることを期待される。教室での経験や大学での授業をある程度拡張し強化するという意図にそって、その焦点は個々の教室での教育実践をより広い教授法の内容へと位置づける現代の政策、法令、情報に置かれている (Penney and Waring, 2000 ; Ireson, Mortimore and Hallam, 1999)。教育実習生は、彼らが利用できる資料を探求し評価するような仕組みや彼らの視野の拡大を励まされる。その文脈的な知識を維持し開発することは PGCE コースの1年だけでなく生涯を通して続くものである。(Nicholls, 1999)

## ・問題点と挑戦

体育の VLE の創造に伴う諸問題と挑戦を既に述べたが、他にも目立ったことや生じたことがあった。体育の VLE は世界中のどこでもインターネット経由で接近できるにもかかわらず、接近の問題は残されたままである。接近に関する考えは多くのレベルで存在している。接近の物質だけではなく接近の質も問題となる。配備された学校の多くの内部で、スタッフは（教科のパソコン経由かパソコンのある「職員室」経由かどちらかで）インターネットに接続する。しかしながら、授業の時間不足の中では、その接続の質が問われるのであり、VLE 経由で何かの種類のデータを「速く」処理できることが厳しく抑制された遅い機械では不十分なのである。それ故、学校で利用できるテクノロジーの質がある場合には問題となる。そのような状況を悪化させる他の場合もある。教育実習生とメンターの能力や VLE への態度の問題である。それは (a) いとわないで使用しようとする能力と態度（ここでの重要な変数は技術的な能力と教授法の理解を含む）(b) 仕事を共有し個人的な文脈の外ですべてを実践する能力と態度（メンター、教育実習生、学校と大学のチューターの間で経験を共有するという文脈において）。それ故、すべての人に学習され開発されたすべての経験が容易に共有されることが可能になるために、できるだけ可能なだけ匿名性を促進する仕組みであることが必要となる。- 「ラーン」の要項はこれが容易に生じるように配慮されていない。「良い実践の共有」という重要な用語は、ここでは用いられていないが、体育の VLE はすべての実践を共有するようデザインされている。そこには重要ではないとか失敗したことも含めて良いものが含まれている。人々はその両方から学ぶことができるのである。

しかしながら体育という教科の特質はある問題を生み出した。運動（動作）を学ぶという最も影響力のあるゾーンであり得たものの開発に障害となる特に倫理的な問題が生じてきた。教育実習生によって実行されている授業の一部にビデオで記録された生徒の映像の使用に問題が生じた。運動（動作）ゾーンは運動（動作）（教科の基本的な構成要素）を探求し観察することが特質である。しかしながら、教育実習生自身と体育集団全体の発達を進行させ確実にするためには、批評し批判することにより教授法（や教科知識）が発展するようになるところの自分達の経験の現在進行形の画像が必要なのである。両親や学校、生徒から画像を使用するための同意を得ることは、大学にとって危険な事柄なのである。倫理的な考慮から過程を守るという特質は、観察した即座にフィードバックを行うことが必要ということを実行不可能にするのである。体育 VLE がパスワードで守られているにもかかわらず、特に身体運動の状況での子ども達の画像が地方教育委員会や学校、両親、大学の倫理委員会の重要な個人的法規的な領域での重要な関心事項となり続けている。このことは体育の VLE の未開発の潜在性の残った領域である。

子ども達に関する画像とデータの取り扱いについての論争のこの部分に類することとして、個人のデジタル補助(personal digital assistants、以下 PDAs と略す)の使用がある。これは教育実習生が教える生徒の学習のためはもちろん教育実習生の教授と学習を高めるために使用している。PDAs の使用は、教育実習生が生徒を評価する時にはもちろん教育実習生の評価を高めることに重要な発展をもたらす可能性がある。それらは、実践的な教室の文脈の中で情報に接近し共有し記録することを通じて成績を向上させる道具として本当に便利なものである。情報のスプレッドシート使用は、最もはっきりと結果を残す。しかしながら、授業の流れの中で個人の消費のために生徒によって記録された彼ら自身の動作や行動の画像の使用は個人の学習を向上するための学習資料を個別化する際の重要な道具として存在するべきである。たとえテクノロジーが適度に十分発達しても、PDAs はいかなる程度でも動画の使用は開発されてこなかった。しかしながら、PDAs は参照すべき材料に接近するとても有効な手段であった。（学校と大学の）学級の流れの中で PDAs を使用することと VLE の間のインターフェイス（接点）は、将来発

達する分野であるべきである。これに加えて、教育実習生の授業を観察し批評する際に使用するビデオ分析ソフトウェア（例えば、KANDLE）の使用が問題となる。

教育実習生からのフィードバックはとても肯定的であった。彼らは書類と基準のまわりで道を教えてくれる体育のVLEの構造の役立つことを認めてきた。しかしながら、彼らはまた彼らの必要性和貢献が共有され考慮に入れられることを許す柔軟性が必要であることを正しく認識している。「ラーン」について意見を交わした時、教育実習生は学校に焦点化し研究課題であるこのゾーンの特質と相互に関係し補強していることを認めていた。教育実習生が大学にいる時も学校にいる時も時間にかかわらず、教育実習生と大学のチューターが個別に接触できることを増加したという点で、デスクッション・ボードは成功してきた。しかしながら、別の観点でいえば、教育実習生が活用できる個人的なコミュニケーションの形式がより簡単になりより慣れたものになるということ、このことが以前そうであったのと同じほどこれが使用されてきたということの意味しない。特に教育実習生の延長された学校を基礎とした経験の間に、フィードバックの個別化という特質が注目的となっている。さらに重要なことがある。それは、Ravenscroft's (2001:150)が次のように指摘するように、CMC(コンピューターが取り次ぐコミュニケーション)の解釈である。我々は「コンピューターを単なる論議を導く管(くだ)と扱うべきではなく、刺激し支援するやり方で論議や討論や好意的な学習を構造化するインターフェイス(接点)をデザインすることによってより高等な精神的過程の発達を支援し促進することのできる強力な道具として扱うべきである。」その環境の中のゾーンの相互関連という特質が、進化し続けるのに重要なことである。それと並んで以下のことが重要である。つまり、専門的な活気のあるコミュニケーション、強固な質の保証そして改善の手続き、教育実習生それぞれの反省的实践と教授法の研究の異なったレベルにふさわしい促進である。

Curran (2001: 128)がいうように、「学習におけるメディアの効果について継続して討論したにもかかわらず、これらの新しいテクノロジーが教育の質を豊かにすることができ教育の機会への接近をより幅広くすることができるということにほとんど回答が得られていない。」ということに完全な不同意をとることはほとんどできない。体育のVLE(と同様なそれら)の開発は、すべての利益関係者(学校、メンター、教育実習生、大学チューター、そして大学)を巻き込まなければならない。教授法の挑戦であり変更であるだけでなく、個人と学校・大学の文脈に関してシステムの開発に関連する人々についても折り合いながらである。学習の過程の中での教師の位置はここでは問題としていない。むしろ、それは生徒はもちろん教師自身の学習に教師に従事させるために、学校と大学で現在採用されている現存の教育パラダイムの進化の問題である。

#### <参考文献>

- Alpin, Richard. "The Changing Face of Initial Secondary Teacher Education in England (1984-1998)." In *New Teacher Education for the Future: International Perspectives*, edited by Yin Cheong Cheng, King Wai Chow, Kwok Tung Tsui, 243-260. Hong Kong, Hong Kong Institute of Education and Kluwer Academic Publishers, 2001.
- Curren, Chris. "The Phenomenon of On-line Learning," *European Journal of Education* 36 (1) (2001): 113-132.
- Foster, Mike. "E-Policy Guidelines for Education: Best Internet Practice for Schools and Colleges. Norwich, England: Schoolmanager/The Stationary Office, 2001.
- Hawkrige, D., Jaworski, J., & McMahon, H. *Computers in Third World Schools: examples, experiences and issues.* London, MacMillan, 1990.

- Herrington, Jan and Oliver, Ron, "An Instructional Design Framework for Authentic Learning Environments," *ETR & D* 48 (2000): 23-48.
- Ireson, Judith., Mortimor, Peter., and Hallam, Susan. "The Common Strands of Pedagogy and Their Implications." *In Understanding Pedagogy and its Impact on Learning.*, edited by Peter Mortimore, 212-232. London, Paul Chapman Publishing, 1999.
- Mayes, Terry. "Learning Technology and Learning Relationships." *In Teaching and Learning Online: Pedagogies for New Technologies.*, edited by John Stevenson, 18-26. London, Kogan Page, 2001.
- Nicholls, Gill, "Continual Professional Development." *In Learning To Teach: A Handbook for Primary and Secondary School Teachers*, edited by Gill Nicholls, 202-209. London, Kogan Page, 1999.
- Ravenscroft, Andrew, "Designing E-Learning Interactions in the 21<sup>st</sup> Century: revisiting and rethinking the role of theory." *In European Journal of Education: Research, Development and Policies* 36 (2) (2001): 133-156
- Penney, Dawn and Waring, Michael. The Absent Agenda. Pedagogy and Physical Education. *Journal of Sport Pedagogy* 6 (1), (2000): 4-37
- Teacher Development Agency, Qualifying to Teach. London Teacher Development Agency, 2006.
- Waring, Michael. Learning to Teach: Developing an Effective Alliance of Meaning and Provision. *Proceedings of the International Conference on Teacher Education 1999*, The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, 2000a.
- Waring, Michael. The New University and the Role of Physical Education in Teacher Education. *Pre-Olympic International Congress*, Brisbane, Australia, 2000b.
- Waring, Michael, Creating a Reflective and Developmental Experience for all PE Trainees Involved in School-based ITE. *12<sup>th</sup> Commonwealth International Sports Conference*, Manchester, England, 2002a.
- Waring, Michael, Enhancing Learning and Teaching: Creating a Developmental Framework for Teacher Education. *1<sup>st</sup> International Conference on Virtual Learning in Higher Education*, Oxford University, England, 2002b.



# International Symposium to Establish an Educational Community in Asia

## Session III: A Comparative Analysis of Teacher Training Systems in Member Countries

### The Trend of Current Initial Teacher Training in Japan

Dr. Seiichiro Kihara, (Hiroshima University, Graduate School of Education, Japan)

#### Introduction

In Japan in the latter half of the 1990's, though problems concerned with the education of a child such as bullying, violence, refusal to attend school, leaving school halfway, and the issues of scholastic ability, drug abuse, and sexual delinquency continued to worsen, the reduction in the quota of education universities and a departments occurred due to the decrease of child population through declining birthrate in society, and teacher demand being depressed. The entrance to teacher training courses of national teachers college / department showed the total number reduced by 5,000 to about 10,000. A severe "quake" ran through the education university / department, in July, 1997, the statutory system of approving teaching certificate was revised and "switched to a teacher image which has various professional ability from a uniform teacher image" (Takashi Hata, 1998, p.225.).

However, after eight years in October, 2005, a conference of the Central Council of Education was started and it reported "Redesigning Compulsory Education for New Era ". It explained that "we can see an age structure of a current teacher and class from 40's to early 50s as a result of recruiting large quantities, and it will be necessary to pay attention to train and recruit superior teachers both in quality and quantity in future". We can say that the initial teacher training has changed a lot in both quantity and quality and that it was a required reform during these ten years.

This report aims to survey the trends of reform in Japanese initial teacher training between the first half of 2000's from the latter half of 1990's. At first I survey characteristics of the teacher training system reform after 1990's concerning the principle of the post war Japanese teacher training system. Next, I examine characteristics of "competence for practitioners" which seems to be the keyword of the reform in the teacher training curriculum which has developed taking suggestion based on the three reports of Council for the Training of Teacher and School staff submitted in the latter half of 1990's and their proposals. Finally, I point out problems of future teacher training reform.

#### 1. Characteristics of reform of initial teacher training system after 1990's

According to Hata (1998), the post war Japanese initial teacher training system principles of "trend to promote administrative authentication of a commonality/specialty " and "teacher training in a university" to be called "the open system" were theoretically opposed. It is said this opposition is "concerning the secure specialty of a teacher and the improvement of teachers' competence which secures the public interest of school education an opposition, between an administrative/centralized system and the autonomy of an individual university". However, a following educational reform plan by the Special Educational Council was presented in the 1980's.

"an educational reform by the Special Educational Council of 1980's was an effort to try economic social reorganization by the remodeling of a part of the public section through privatization, but it was also an act as a countermeasure for the issues in schools such as bullying and the refusal to attend school that appeared in

those days, and the transformation of community/family resulting from a sudden change of industry structure and collapse of the child care system"( Hata, 1998,p.220.)

As a result, reform under Ministry of Education reorganization of 1984, linked to the Teacher Training Division moved from the University(Higher Education) Bureau to the Education Financial Support Bureau, and "as a fact, a mechanism, planning teachers' standard improvement through administrative guidance was started" (Hata, 1998,p.220.) In other words "the structure of initial teacher training was changed from higher education through the educational reform of 1980's and was regarded as office work under the Education Financial Support Bureau, and the accreditation system was formed that the standard for initial teacher training is run by being incorporated as a part of a course of study administration". ( Hata, 1998,p.218. ) Thus the proposed amendment for teaching certificate reform based on the first report of the Council for Training of Teacher and School Staff submitted in July, 1997 is regarded as "implementation of the system to promote professional development of teachers through the link to reform of elementary and secondary education course of study" (Hata, 1998, p.218.).

## **2. Development of reform of teacher training after the late 1990's**

### **1) The Council for Training of Teacher and School Staff • First report**

"Plan for improvement of initial teacher training for new Era "(the Council for Training of Teacher and School Staff / the first report) was made in July 1997 at the same time as the announcement of plans for a reduction of 5,000 entrants to teacher training courses in the national teachers college / university. This suggested that the meaning of "professional competence" of a teacher is "all knowledge and skill etc supported by attachment, pride, unity for "the teaching profession" which is a professional job", and suggested professional development of a teacher by continuity of training → recruiting → on-the-job training. At the same time, they revised the "special certificate system" and enlarged it to all subjects with the introduction of "a special certificate for elementary school and schools for blind / deaf / physically handicapped or mentally retarded children" as opposed to some subjects under the existing condition. It showed serious consideration for the teaching profession and expansion of discretionary authority of a university. This report demanded improvement in the each college's teacher training curriculum giving characteristics to trainees based on revision of the statutory system of approving teaching certificate.

### **2) The Council for Training of Teacher and School Staff • Second report**

In October, 1998 the second report discussed " an ideal method of teacher training that positively utilized a master's course - Promotion of remedial education of those presently holding teaching positions –“. In the report "the teacher training is gradually shifting from the undergraduate level to the master level . " and "In advance of the transition, existing incumbent teachers with various reported problems should be able to secure opportunity of achieving a master level training". This report emphasized the need for in-service training of a teacher in a graduate school, and thus many graduate school master's courses in teacher-training established the opening of night and day courses in addition to conventional full time courses as in-service training for incumbent teachers.

### **3) The Council for Training of Teacher and School Staff • Third report**

The council of Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology was reorganized, and, as for The Council for Training of Teacher and School Staff, its name was changed to Curriculum Council. In

December, 1999 as “smooth of cooperation with the training and recruiting / on-the-job training”, the third report was started. In this report, it mentioned "it is expected that teachers discover their own issues through their duties and in solving them accomplish self-growth and realize school education of a higher standard". Three years later, based on the indication of this report, the training will be institutionalized every ten years of a teacher’s career.

#### 4) The Central Council for Education

In February, 2002, the Central Council for Education reported on "an ideal method of future teacher's license system". Institutionalizing "training for the teacher engaged in the teaching profession for ten years" was decided by this report, and at the same time introduced the concepts of "construction of a human resource management system for lack of capable teachers" and the institutional ability to be able to "take up a certificate in case dismissal (disposal of an undesirable discharge) ". In addition, "installation of a new evaluation system of teachers”,” in each prefecture and Board of Education district, starting to examine immediately the installation of new evaluation system following a trend of civil service reform” was proposed. The proposal for a duty evaluation system of teachers will be realized as a new personnel evaluation system in Tokyo, Osaka, and Hiroshima.

The "license update system" to allow a "constant expiration date (for example, ten years) of a certificate" was examined in this report, but since adjustment with the personnel system of other public employees was needed, and it was assumed that "can't stop being careful with introduced update system ", it was not carried out.

Furthermore, "redesigning compulsory education for a new era" was reported by the Central Council of Education in October, 2005. The following six points were shown in Chapter 2 of this report “establish firm trust for teacher improvement – improvement of quality of the teacher ““reform of teacher training / license system".

( 1 ) Training stage at a undergraduate level of university is a stage to achieve an understanding of the nature of a teacher as a minimum, and includes upbringing of the professional competence based on the actual situation and needs of a school. It is important to organize curriculum for initial teacher training and improvement of the way of assessment of trainees’ achievement.

( 2 ) It is suitable to examine the direction for the founding of a professional graduate school system in the field of teacher training.

( 3 ) It is necessary to plan complete reform (renewal) system regularly so that the professional competence necessary as a teacher is maintained in correspondence with social turns of events after having acquired a teacher's license. It is suitable to examine the direction in which to introduce a teaching certificate update system as a policy.

( 4 ) Recruiting, improvement / pertinence of on-the-job training

( 5 ) Improvement / pertinence of teacher evaluation

( 6 ) Recruiting to school education of various talented people

The teacher training sectional meeting in a conference of the Central Council of Education continued deliberation in particular to deliver concrete suggestions on the first three points mentioned above.

### 3. The abilities to be trained at a teacher training stage

1) Image of "training stage": the Council for Training of Teacher and School Staff, the first report (July, 1997)

"Plan for improvement of initial teacher training for new Era" (first report) was announced by the Council for Training of Teacher and School Staff in July 1997. This report covers the situation that it "is particularly necessary to plan improvement of a teacher's professional competence from the point of view of planning for the realization of school education that adequately deals with the problems that a school faces now, and will be demanded in future times". As part of the "particular abilities required of a teacher", it called for the teacher to imbue a "nature to act with a vision of the earth" and the "competence for that nature to demonstrate the requirements of a member of society living in times of change", furthermore the "competence to adapt as demanded by the duties of a teacher". As for the form of this nature, the Council for Training of Teacher and School Staff of 1987 stated that "a suitable competence to achieve the nature for teacher's job responsibilities is gradually formed not only through initial teacher training but also their professional life" and they confirmed the recognition that the ability of a teacher is improved over their life. Then they suggested "from the point of view of clarifying the role that university teacher training takes, the image of role allotment of each stage in the training / recruiting / on-the-job training is paramount". The image of the "training stage" is described as follows in this report.

"The process to learn 'the minimum necessary professional competence' required for teaching a subject and for student guidance (competence to perform the duty of teaching a subject, and performing student guidance without causing extreme problems while being in charge of a class and a subject from their first year) through learning the contents of a subject related to their study field of specialty, and at the same time obtain credit of subject etc which is needed for the license system to be teacher."

With regard to this training stage and the division of in-service education and, in particular, the take up of the person of first designation training, they said the purpose is "adoption lets a person be in charge of a class and a subject from the beginning... increase up to a level that can perform their duties smoothly with "minimum necessary professional competence".

What you should confirm from these descriptions for the time being, is that based on the way of thinking that the professional competence of a teacher matures through life, the acquisition of the disposition required to be a teacher is performed during a teacher training stage to be paired with an on-the-job training stage as a continuous process, not something confined to a training stage.

2) Positioning of other education experiences and student teaching: the Council for Training of Teacher and School Staff, the first report'

"the Council for Training of Teacher and School Staff, the first report divided "contents that the teachers college should teach and guide during training" into "A: form aiming at entering the teaching profession and a feeling of identification with the profession" "B: form necessary knowledge and skill of a teacher" and "C: form specific knowledge and skill of subject etc". In "A: form aiming at entering the teaching profession and a feeling of identification with the profession" to make "Opportunities such as a true experience of the teaching profession as a student teacher through school experiences and comparison with other professional experiences through experiences of other occupations" "let a person consider their will to engage the teaching profession, and its appropriateness". In other words it is thought of as "a course of academic and career counseling". "B: form

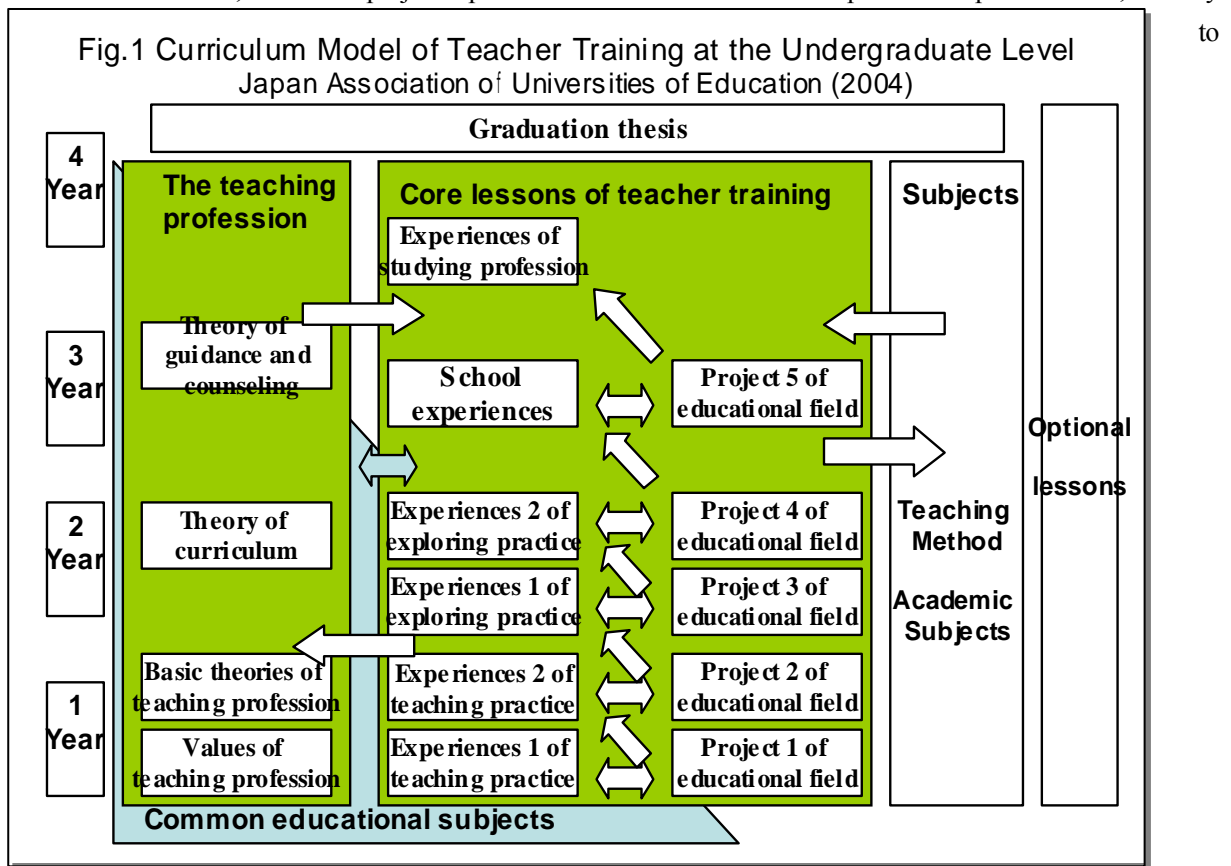
necessary knowledge and skill of a teacher”, is explained as "Significance of education and basic educational theory" including "theoretical knowledge", and "knowledge and skills about theories and methods such as teaching subject and student guidance" that are "combination of theory and practice", and "Student teaching" that "teach skills that affect the practical and applicable content" and carry "guidance of such as practical skills". “C: form specific knowledge and skill of subject etc” is explained as teaching "special knowledge and skills about academic subject content and academic discipline in the school education"

This explanation is one related to division of “subject as to the teaching profession” in Article 6 of The Teachers' License Act Enforcement Regulations. I simplify it without fear of misunderstanding, "Significance of education and basic educational theory" teaches "theoretical knowledge", and "teaching subject and student guidance" teaches "a combination of theory and practice", and "special knowledge and skills about academic subject content and academic discipline" will be taught separately. As for this, it is difficult to explain how to be conscious of the mutual relations between basic theory of professional teaching of a subject, and educational experiences as school experiences. Experience such as student teaching and the mutual relation of specific knowledge and skill relate to many academic domains as for the contents of a subject. There is no explanation as to how learning theory regarded as the result of study and educational experience in school becomes "competence for practitioners".

### 3) Association of Japanese Teachers' College "Model Core Curriculum" project

A capacity reduction of 5,000 students in the Teacher-training faculty of national university and teachers college was carried out from 1998 to 2000. Some teacher-training faculty changed their name to education culture department, department of education anthropology and installed new courses that were not aimed at teacher training. As a result of that, the capacity of some educational department with a teacher training course did not reach 100 people was created, and the unification of teacher-training faculty and teachers college became a problem. "A round-table conference about an ideal method of a national teachers college / department" was established to discuss direction of reorganization of teachers college and teacher-training faculty. Clarification report was issued in November 2001. This report suggested development of a model curriculum of a teacher training as to curriculum reform of a teacher training department.

This suggestion was adopted, "a model core curriculum" research project was installed in the Association of Japanese Teachers' Colleges in August, 2001. This report "examination of 'a model core curriculum' for teacher training – suggestion to make a curriculum based on 'core lessons of teacher training'" was started in March, 2004. The project report asked for contents about "competence for practitioners", "Ability to



reflect on an educational practice scientifically and through research" was in the axis (Association of Japanese Teachers' College, 2004, P.10.). In other words "core lessons of teacher training" which was suggested here (figure 1): refers to a curriculum model of a teacher training, which is explained as "The opportunity for a subject to be taught through teacher training in relation to an educational practice regardless of the teaching profession, the teaching method and the academic subjects."

For example, to acquire "The ability to reflect on an educational practice scientifically and through research ", it is expected that teaching method plays the following role.

“After clarifying the essence and an idea of each subject, people who aim to teach primary • junior high school etc consider the contents of the subject and the way in which children should be taught while conscious of the relation with academic background which affects each subject, and secure an ability to re-structure the contents for “Teaching way”(contents to show children and students) in teacher training curriculum. (Japanese association of teachers' college, 2004 P14.).

Also for an academic subject, “Without any kind of an academic subject merely aims at improvement of a standard of academic knowledge to make the background. Of course the wider meaning can be considered as contributing to the training of practical teaching skills of a teacher" (Association of Japanese Teachers' College, 2004 P14.), and the role that accorded with a purpose of an initial teacher training course is strongly expected.

"core lessons of teacher training which was suggested here" aims to acquire "An ability to reflect scientifically on an educational practice through research", it suggests "corresponding exercise" of "experience and study". (Association of Japanese Teachers' College, 2004 P21.). It "establishes an offer of the experience that can look at the whole school education mainly on school experiences in the core of a curriculum". For example, let a student experience a child consultation center or a nursing home from their first year, then open a course to look back on the experience in cooperation with a university teacher of a large field. This "core lessons of teacher training", is not "experience supremacy principles". Through this lessons, "an experience / participation is examined and considered in comparison with academic accumulation in a university" ("corresponding exercise" of "an experience and study"), it is said that It is necessary to be raised up to the domain that form and acquire new "intellect". (Association of Japanese Teachers' College, 2004 P21.).

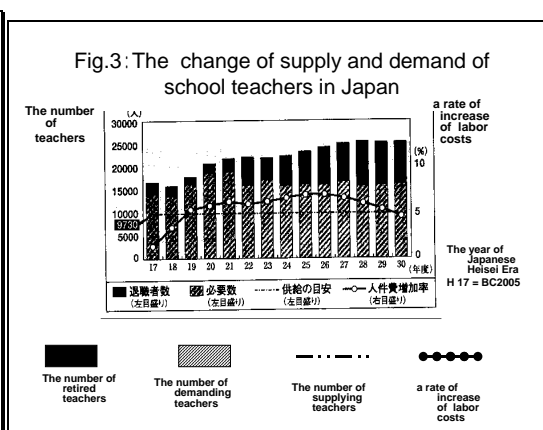
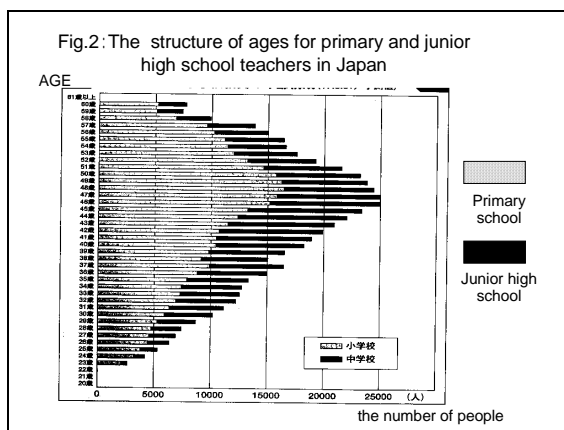
Compared with the first report of the Council for Training of Teacher and School Staff that expected "a combination of theory and practice" for student guidance and teaching method, it is shown clearly that the direction for "ability to reflect on an educational practice scientifically and through research" is established through whole teacher training, because to all subjects initiated a course of teacher training, the term of "corresponding exercise" of "experience and study" expected the realization of problem solving for a teacher makes a problem in educational practice of a school.

However, in case the, "ability to reflect on an educational practice scientifically and through research" should be taught through initial teacher training, it necessary to be checked if the ability was acquired by the students. So it becomes necessary to evaluate if individual students have reached an "ability to reflect on an educational practice scientifically and through research". The result of evaluation, at the same time as proving the ability of a student externally, it also serves to offer information to realize improvement in the teacher training curriculum. Besides to make the evaluation realistic, the "ability to reflect on an educational practice scientifically and through research" for every each course and each lesson of teacher training needs clarification, and it becomes an indispensable problem to develop a standard for criterion-referenced evaluation and an evaluation method.

## **Conclusion**

Figure 2 showed "the structure of ages for maintained primary and junior high school teachers in Japan" : When you see the age structure of teachers of maintained elementary and junior high school in Japan (Tsunehiko Kariya,2005), it can be understood that retired employees increase from 2008, and a sudden increase in the number of new teacher recruitment is anticipated. Furthermore, Figure 3 showed "a change of supply and demand of a teacher in Japan": According to the change of supply and demand of a teacher in Japan (Tsunehiko Kariya,2005), teacher demand increases from 10,000 to 20,000 every year after 2005 in primary and junior high school, but only a total of 156,000 people will graduate teacher training courses of maintained universities though the actual accumulated teacher demand for the 16 years from 2005 to 2020 is 256,000. In other words because of the 5,000 entrance reduction of capacity in schools with a teacher training course in national teachers college / department was carried out, lack of new teacher of compulsory education occurs and as for the shortage of new teachers, it will be addressed by the temporary adoption teacher and part-time teacher, and graduates of the general department which included a private university.

Simply because it is the time of alternation of generations of teacher through increase of retirement, as well as a secure number of new teacher, reform of teacher training to make quality new teachers is demanded right now.



### <References>

1. Kihara, S.(2005), "Expectations as the practitioner" on teaching in physical education at the initial teacher training – focusing on the reform of statutory initial teacher training in Japan – (in Japanese)", *Cultura Motus : the Study of Sport Physical Health Education (Undo Bunka Kenkyu)*, No.23, pp.34-45.
2. Association of Japanese Teachers' College (2004), "Model Core Curriculum" research project examination – 'Model Core Curriculum' of a teacher training – 'suggestion - to make curriculum based on 'core lessons of teacher training' (in Japanese)".
3. Takashi Hata(1998) "Think about a teacher training policy of the change period (in Japanese)", Toyokazu Urano, Takashi Hata edition, *A initial teacher training of the change period*, Dojidaisya.
4. The Central Council for Education (2005), Redesigning Compulsory Education for a New Era (in Japanese). (October 26<sup>th</sup>, 2005) ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo6/gijiroku/001/05102101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo6/gijiroku/001/05102101.htm))
5. The Central Council for Education(2005), Redesigning Compulsory Education for a New Era. ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06051511.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06051511.pdf))
6. The Council for Training of Teacher and School Staff (July 1997)  
"Measurement for improvement of teacher training for new Era (in Japanese)" (Council for staff of education training / the first report) (July 1997)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/yousei/toushin/970703.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/970703.htm)
7. the Council for Training of Teacher and School Staff • second report (1998)  
"About an ideal method of the teacher training that utilized a master's course positively - Promotion of remedial education of present post teacher – (in Japanese)“, Council for Training of Teacher and School Staff • second report October 29<sup>th</sup> 1998  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/yousei/toushin/981001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/981001.htm)
8. The Curriculum Council (1999)  
"smooth of cooperation with the training and recruitment / on-the-job training (in Japanese)" (third report) December 10<sup>th</sup> 1999  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/yousei/toushin/991201.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/991201.htm)



