

[原著論文：査読付]

大学における体育の模擬授業の在り方に関する研究
－受講生の相互評価及びリフレクションシートへの記述分析を通して－

長嶺 健¹⁾，本多 壮太郎²⁾

A Study on Ideal Form of Trial Teaching Physical Education at
University
: Through Mutual Evaluation among Class Participants and
Analyses of Feedback via Reflection Sheet

Ken NAGAMINE¹⁾，Sotaro HONDA²⁾

Abstract

The purpose of this study is to identify the challenges in a trial teaching by collecting data regarding the practical instruction abilities of university students through their trial teaching. As for the first trial teaching conducted by the students, high scores had been given to them through reflection sheets in terms of their class management skill such as “Trial Teaching Appropriate for Relevant Students”. Meanwhile, low evaluations were suggested for the items including “Questions, Confirmations, Instructions and Explanations from Those Playing Teacher to Those Playing Students” needed in conducting a class. With regard to their second trial teaching, the improved evaluation scores were observed for the items where lower scores had been given. As the number of trial teaching was increasing, a certain degree of achievement was gained in the fields of oral communications and individual engagements initiated by the students playing the teacher to those playing students. Reflection sheets showed a tendency to have fewer comments pointing out problems and indicating areas to be improved. This study has revealed the unresolved challenges that further efforts are necessary to be made regarding the class contents including how to prepare a course unit structural drawing, efficiently use reflection sheets, manage the meeting held after a trial teaching and reflect on a trial teaching by the group responsible for it.

KEY WORDS : trial teaching, reflection sheet, pedagogy of physical education

1) 九州共立大学スポーツ学部
2) 福岡教育大学教育学部

1) Faculty of Sports Science, Kyushu Kyoritsu University
2) Faculty of Education, University of Teacher
Education Fukuoka

1. 緒言

今日、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。日本教育大学協会より、「体験と研究の往還運動」を通して「教育実践を科学的・研究的に省察 (reflection) する力」を育むモデルカリキュラム（「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作りの提案－」）が提案された¹⁾。具体的には、教育実習を中心に、学校教育全般を見渡せるような体験の提供をカリキュラムの中核に置き、「教育実践を科学的・研究的に省察 (reflection) する力」を教員養成全体で養成していく方向が示されている。大学の教員養成課程では、カリキュラム改革や授業改善を進めるようになり、学生に「実践的指導力」を育む方法として模擬授業やマイクロティーチングが導入されるようになった。通常の模擬授業では、大学生同士で教師役と生徒役に分かれ、単元計画及び学習指導案に基づいた授業実施が行われる。また、授業後に反省会などで省察、研究の往還運動が行われる。教育実習前に模擬授業を行うことで、教育実習や教育現場で必要とされる「教育実践を科学的・研究的に省察 (reflection) する力」を育成することが意図されている。

模擬授業に関する研究は数多く報告されている。長谷川²⁾は、中学校・高等学校の保健体育科教師を目指す学生に対して行った模擬授業の成果として、体育授業の実施に求められるインストラクションやマネジメントといった基礎的な教授技術を獲得できることを報告している。また、日野³⁾は、中学校・高等学校の保健体育科教師を目指す学生に対して模擬授業を実施した結果、よい体育授業の基礎的条件である「授業の勢い」や「授業の肯定的雰囲気」についての認識を高めることができたことを報告している。一方、深見⁴⁾は、マネジメントや相互作用行動といった基礎的な教授技術に改善はみられなかったとしているが、授業を体験することだけではなく、「体育授業を科学的に分析すること」や形成的授業評価によって「多様な視点から体育授業を評価すること」の意義を受講生に認識させることができたとして模擬授業の成果を確認している。木原ら⁵⁾⁶⁾は、大学生が生徒役を演じる模擬授業では、「子どもの学習」や「集合と移動」の指導は意識しにくいものであるが、模擬授業を経験することによって『『子どもの学習』を組織する教師の働きかけ』という点について具体的に捉えられるようになるとしている。一方で、受講生が教師役と生徒役の役割を演じる、い

わば授業の「ロールプレイング」である模擬授業において、教師役を経験することの意義や効果といった点に特化した研究も報告されている。例えば、吉野⁸⁾は、教師役を複数回経験できる小集団（6～7名）による模擬授業を実践したグループと、教師役を1回しか経験できない大集団（約30名）によるグループの模擬授業実施前後における授業観察の内容を比較したところ、前者では授業成果と関連が強い観察のポイントを効果的に獲得することが可能であるという結果を得ている。また、村井ら⁹⁾は、教育実習前の体育科目で、同一の実施者が2時間連続の授業を計画、実施することの効果の研究しており、教師役を2回連続で経験することによって、1回目の模擬授業で見出した課題点を2回目の模擬授業では改善することができたとしている。さらに、1回目に個人技能の習得、2回目に集団技能の習得をねらいとした場合、1回目の授業では指導内容と関連しながら安全の確保を意識し、2回目では指導内容による学習者の活動の成果を意識できたと報告している。

上記の通り、模擬授業の実施においては多くの成果や実践上の工夫が報告されており、多方面からの示唆を与えてくれるものである。一方で、実際の実施においては、現場における諸条件を十分に考慮した上での計画も重要となる。例えば、担当する教員の人数や受講生の人数などの関係、施設の広さや用具の種類及び数などは担当教員の授業計画及び実践に大きな影響を与えるものとして捉えられる。さらに重要なこととして、教師役、生徒役を演じる学生が実際の模擬授業の計画、実践、省察の過程や段階において、どのような点を課題としているかを明らかにし、その解決を図るための継続的な手立ての改善を行っていくことが挙げられる。

本研究では、その最初の段階として、筆頭著者が勤務する大学で開講される「学校体育指導演習」の授業実践を通して、学生の実践的指導力に関するデータを収集し、受講生である学生の模擬授業上の課題を明らかにすることとした。これにより、先行研究の成果や工夫を受講生の実態に合わせたかたちで学生に提供し、学生の体育授業における実践的指導力や省察力の獲得、向上をよりよく進めていくための演習の在り方についての示唆を得ることを目的とした。

II. 方法

1. 対象

K大学において平成29年度前期に開講された「学校体育指導演習」を受講し、本研究への協力に賛同を得た第3学年の学生128名（1限目65名、2限目63名）、第4学年の学生1名（2限目）、計129名。

2. 時期

平成29年4月から7月にかけて以下に述べる計画、実践を行った。

3. 授業及び受講生の取り組みについて

「学校体育指導演習」は、体育授業を行うための単元構造図及び学習指導案の作成、それらに基づいた模擬授業の実践、分析、省察、学習指導案の修正、改善を主な内容としている。これらの演習を通して体育の授業づくり及び実践における力量を身に付けることを目的としている。尚、授業担当者は、体育科教育学を専門とするK大学の非常勤講師である。表1に主な主な授業内容をまとめたものを示す。

表1. 主な授業内容

1	オリエンテーション、本演習について、体育に関する教育課題について
2	体育教師に求められる専門的力量とは、授業設計、実践、評価のポイントについて
3	模擬授業グループ分け、校種・学年・領域決定 単元構造図説明・作成
4	単元構造図作成
5	模擬授業の進め方、施設・用具確認、 授業準備、指導案作成、教材研究
6	模擬授業（1-A, 1-B, 1-C, 1-D）、協議会
7	模擬授業（2-A, 2-B, 2-C, 2-D）、協議会
8	模擬授業（3-A, 3-B, 3-C, 3-D）、協議会
9	第1回目の模擬授業の振り返り、 第2回目の模擬授業に向けて
10	模擬授業（1-A, 1-B, 1-C, 1-D）、協議会
11	模擬授業（2-A, 2-B, 2-C, 2-D）、協議会
12	模擬授業（3-A, 3-B, 3-C, 3-D）、協議会
13	第2回目の模擬授業の振り返り
14	模擬授業の総括、レポートについて
15	まとめ

体育に関する教育課題や授業設計、実践、評価のポイントなどについての講義の後、受講生は、4～6名からなる12のグループ（1-A～3-D）に分かれて模擬

授業の準備に取り組んだ。取り組み内容は、中学校あるいは高等学校学習指導要領（保健体育編）の目標を踏まえ、模擬授業の対象校種、学年、領域を選択し、単元計画の中から選択した1単位時間の学習指導案を作成すること、さらには教材研究に取り組むことである。

模擬授業の時間は、1グループ20分とした。1回目の模擬授業（第6回目～8回目の授業）は、授業の冒頭からの20分の授業展開とし、第2回目の模擬授業（第10回目～12回目の授業）は、1単位時間のどの時間帯の20分を選択してもよいこととした。また、1回の模擬授業は各グループの代表1人が行っても、複数で交代して行ってもよく、生徒役の受講生は参与観察者として模擬授業に参加することとした。模擬授業の場は大学の記念館（縦50m、横30m）であり、記念館のフロアをネットで2つ会場に分け、2つのグループが同時に模擬授業を行うようにした。その際、AとCのグループは同じ会場で、BとDのグループはもう1つの同じ会場での模擬授業に参加するようにさせた。例を挙げると、1-Aが1つの会場で指導役を務めるときは、1-C, 2-A, 2-C, 3-A, 3-Cが生徒役であり、1-Bがもう1つの会場で指導役を務めるときは、1-D, 2-B, 2-D, 3-B, 3-Dが生徒役になるといった具合である。表2は、授業の流れを示したものである（1限目の場合）。

表2. 授業の流れ

9:00 - 9:10	出欠・本時の内容の確認、 グループA・B準備
9:10 - 9:30	グループA・B模擬授業、 リフレクションシートへの記入
9:30 - 9:35	水分補給、グループC・D準備
9:35 - 9:55	グループC・D模擬授業、 リフレクションシートへの記入
9:55 - 10:00	水分補給、協議会準備
10:00 - 10:20	協議会
10:20 - 10:30	まとめ、次週についての連絡・確認、 後片付け

毎回の模擬授業の最後のおよそ5分間を使って、生徒役の受講生は「リフレクションシート」への記入を行った。リフレクションシートは、指導役のグループの授業に対する9つの評価項目とコメント欄、項目の内容以外の良かった点、改善点に関するコメント欄から成るものである。表3に示すように、第1回目の模擬授業の際に活用されたリフレクションシート①は、指示、説明、発問、確認、指導、支援、助言、称

賛、注意といった、教師として必要な基本的スキルに関する項目で構成されている。表4に示す第2回目の模擬授業で活用されたリフレクションシート②は、主に授業上の目的や、技能上のポイントや高まり、運動量といった体育教師の専門性に関する項目で構成されている。但し、評価項目4（授業者は発問や確認を効果的に行っていた）と項目8（全体だけでなく、グループや一人ひとりへの指導、支援、助言、称賛などが行われていた）については、重点事項としてリフレクションシート①と②の両方に記載することとした。これらの項目については、平成28年度までの授業実践

において毎年度評価得点が低いものとなっており、平成29年度においても同様の結果となることが予想されたことによるものである。

C・Dの模擬授業及びリフレクションシートへの記入後は、協議会を実施した。協議会は、模擬授業を担当した学生（4グループ）に分かれて行った。協議会の流れは、まず指導役の自評から始まり、続いて生徒役の受講生は指導役の学生の労をねぎらう言葉をかけながら、自分たちが記入したリフレクションシートを指導役の受講者に渡すようにさせた。表3、表4にリフレクションシートの内容を示す。

表3. リフレクションシート①

平成29年 月 日

リフレクションシート① (4: そう思う 3: ややそう思う 2: あまり思わない 1: 思わない)						
	視点	評価				コメント
1	集合・整列・挨拶は明確な指示とともにきちんとなされた	4	3	2	1	
2	授業の前提・ゆゑはわかりやすく説明された	4	3	2	1	
3	授業者の声ははっきりと聞こえた	4	3	2	1	
4	授業者は発問・確認を効果的に行っていた	4	3	2	1	
5	学習形態や移動についての指示は明確であった	4	3	2	1	
6	学習内容の説明や示範はわかりやすくなされた	4	3	2	1	
7	実践された内容は該当生徒に適したものであった	4	3	2	1	
8	全体だけでなく、グループや一人ひとりへの指導、支援、助言、称賛などが行われていた	4	3	2	1	
9	活動の妨げになるような言動に対して注意などをきちんと行っていた。	4	3	2	1	
10	その他、良かった点、改善した方が良い点	コメント記入				

表4. リフレクションシート②

平成29年 月 日

リフレクションシート② (4: そう思う 3: ややそう思う 2: あまり思わない 1: 思わない)						
	視点	評価				コメント
1	授業の目的を達成する内容であった	4	3	2	1	
2	技能上のポイントは明確に示された	4	3	2	1	
3	安全面への配慮はなされていた	4	3	2	1	
4	授業者は発問や確認を効果的に行っていた	4	3	2	1	
5	技能の高まりを実感できた	4	3	2	1	
6	「なるほど」と感じるがあった	4	3	2	1	
7	楽しく取り組むことができた	4	3	2	1	
8	全体だけでなく、グループや一人ひとりへの指導、支援、助言、称賛などが行われていた	4	3	2	1	
9	運動量は十分に確保されていた	4	3	2	1	
10	その他、良かった点、改善した方が良い点	コメント記入				

4. データ収集及び分析

指導役となった受講生の模擬授業での実践的指導力を把握するため、提出用リフレクションシート①、②に記載された各項目への4段階の評価結果を集計し、平均値と標準偏差を算出し、分析データとした。分析にあたっては、全てのグループの第1回目及び2回目の模擬授業を通して、指導役の受講生に共通して評価結果が低い項目に着目することとした。また、模擬授業に対する省察力を把握するため、コメント欄に記載された内容に基づいたカテゴリー分析を行った。ここでは、それぞれのカテゴリー及びサブカテゴリーにおけるコメント数や内容に着目し、受講生の省察の実態について明らかにすることとした。以下に分析の結果を示す。

III. 結果

1. リフレクションシート①の評価結果より

表5は、模擬授業1回目に活用したリフレクションシート①の各項目の平均点及び標準偏差を示したものである。

1限目と2限目の両方のクラスにおいて、肯定的な評価と捉えられる3.00点よりも高い値を示したのは、項目1「集合・整列・挨拶は明確な指示とともにきちんとなされた」(1限目 3.14 ± 0.34 , 2限目 3.04 ± 0.36)と項目7「実践された内容は該当生徒に適したものであった」(1限目 3.22 ± 0.24 , 2限目 3.10 ± 0.46)であり、3.00点よりも低い値を示したのが、項目4「授業者は発問・確認を効果的に行っていた」(1限目 2.68 ± 0.38 , 2限目 2.45 ± 0.40)、項目5「学習形態や移動についての指示は明確であった」(1限目 2.89 ± 0.37 , 2限目 2.70 ± 0.44)、項目6「学習内容の説明や示範はわかりやすくなされた」(1限目 2.97 ± 0.40 , 2限目 2.82 ± 0.44)、項目8「全体だけでなく、グループや一人ひとりへの指導、支援、助言、称賛などが行われていた」(1限目 2.48 ± 0.49 , 2限目 2.37 ± 0.54)、項目9「活動の妨げになるような言動に対して注意などをきちんと行っていた」(1限目 2.81 ± 0.38 , 2限目 2.51 ± 0.37)であった。

平均点が3.00点を下回った項目に共通するのは、生徒役への言葉かけややりとりである。具体的には、指導役が生徒役全体への発問、確認、指示、説明、個々への指導、支援、助言、称賛、注意などを苦手としていたことがうかがえる。また、事前に予想した通り、状況に応じた判断や対応及び特定の生徒役とのやり取

りが求められる項目4と項目8については特に平均点が低いものとなっていた。項目4については2限目のクラスの平均点が2.45 (± 0.40)、項目8については1限目のクラスの平均点が2.48 (± 0.49)、2限目のクラスの平均点が2.37 (± 0.54)と2.50点を下回っており、1回目の模擬授業の振り返りとともに2回目の模擬授業に向けては、生徒役への言葉掛けややり取りを頭に入れたうえでの準備を行わせるようにした。

表5. リフレクションシート①の結果

項目	1限目 MEAN (SD)	2限目 MEAN (SD)
1	3.14 (± 0.34)	3.04 (± 0.36)
2	3.07 (± 0.46)	2.87 (± 0.38)
3	3.03 (± 0.44)	2.99 (± 0.50)
4	2.68 (± 0.38)	2.45 (± 0.40)
5	2.89 (± 0.37)	2.70 (± 0.44)
6	2.97 (± 0.40)	2.82 (± 0.44)
7	3.22 (± 0.24)	3.10 (± 0.46)
8	2.48 (± 0.49)	2.37 (± 0.54)
9	2.81 (± 0.38)	2.51 (± 0.37)

2. リフレクションシート②の評価結果より

表6は、模擬授業2回目に活用したリフレクションシート②の各項目の平均点及び標準偏差を示したものである。

1限目と2限目の両方のクラスにおいて、3.00点よりも高い値を示したのは、項目1「授業の目的を達成する内容であった」(1限目 3.14 ± 0.31 , 2限目 3.00 ± 0.38)と項目7「楽しく取り組むことができた」(1限目 3.48 ± 0.38 , 2限目 3.39 ± 0.39)、項目9「運動量は十分に確保されていた」(1限目 3.16 ± 0.47 , 2限目 3.27 ± 0.44)であり、3.00点よりも低い値を示したのが、項目2「技能上のポイントは明確に示された」(1限目 2.92 ± 0.55 , 2限目 2.72 ± 0.33)、項目3「安全面への配慮はなされていた」(1限目 2.84 ± 0.36 , 2限目 2.72 ± 0.17)、項目4「授業者は発問や確認を効果的に行っていた」(1限目 2.97 ± 0.35 , 2限目 2.73 ± 0.31)、項目5「技能の高まりを予感あるいは

実感できた」(1 限目 2.97 ± 0.43 , 2 限目 2.70 ± 0.20), 項目6「なるほど, と感じることができた」(1 限目 2.78 ± 0.62 , 2 限目 2.50 ± 0.21), 項目8「全体だけでなく, グループや一人ひとりへの指導, 支援, 助言, 称賛などが行われていた」(1 限目 2.77 ± 0.60 , 2 限目 2.69 ± 0.33), であった。

表6. リフレクションシート②の結果

項目	1 限目 MEAN (SD)	2 限目 MEAN (SD)
1	3.14 (± 0.31)	3.00 (± 0.38)
2	2.92 (± 0.55)	2.72 (± 0.33)
3	2.84 (± 0.36)	2.73 (± 0.17)
4	2.97 (± 0.35)	2.73 (± 0.31)
5	2.97 (± 0.43)	2.70 (± 0.20)
6	2.78 (± 0.62)	2.50 (± 0.21)
7	3.48 (± 0.38)	3.39 (± 0.39)
8	2.77 (± 0.60)	2.69 (± 0.33)
9	3.16 (± 0.47)	3.27 (± 0.47)

前述の通り, 1 回目模擬授業の振り返りを経た後の 2 回目の模擬授業では, 生徒役の様子や反応に応じた声掛けや個別的な対応を配慮した実践を1つの留意事項としていた。リフレクションシート①及び②においても, 項目4と項目8の内容は同様のものとしており, 2 回目の模擬授業を経て再度生徒役から評価を得られるようにした。結果として, 項目4において1 限目のクラスが2.68点 (± 0.38) から2.97点 (± 0.35), 2 限目のクラスが2.45点 (± 0.40) から2.73点 (± 0.31) へと, いずれのクラスも平均点が増加した。項目8においては, 1 限目のクラスが2.48点 (± 0.57) から2.77点 (± 0.60), 2 限目のクラスが2.37点 (± 0.54) から2.69点 (± 0.33) へと, いずれのクラスも平均点が増加した。これにより, 指導役による生徒役への声掛けや個別的な対応についてある程度の成果が得られたものと捉えられる。その一方で, 平均点自体はどちらの項目においても3.00未満であり, 平均の増加は認められたものの, 十分なレベルには到達していないことがうかがえる。

2 回目の模擬授業のもう1つの留意事項は, 生徒役に技術のポイントの理解や技能の向上を促す内容及び方法を工夫, 実践することであった。しかしながら, 生徒役に楽しさや十分な運動量の確保を感じさせる一方で, 留意事項に関する項目については平均点が3.00点に至っておらず, 授業を実践していく上での安全面への配慮についても平均点が3.00未満という結果となった。

3. 提出用リフレクションシート①, ②へのコメントについて

表7, 8は, 学生が模擬授業において特に苦手とし, 生徒役からの評価も低い傾向にあるリフレクションシート①及び②の項目4のコメント欄への生徒役の記述についてカテゴリー分析を行い, 「肯定的」「指摘」「改善」の3つにまとめたものである。「肯定的」とは, 授業に対する肯定的なコメントから成るものであり, 「指摘」は, 不十分であったところを指摘するコメント, 「改善」は, 次の模擬授業に向けてどのような改善を図っていけばよいかに関するコメントから成るものである。また, それぞれのカテゴリーは, どの授業場面における指導役の言動についてか特定できないコメントから成る「抽象的」と特定可能な「具体的」から成るサブカテゴリーに分類された。

リフレクションシート①及び②の項目4に対するコメントの割合は, リフレクションシート①では1 限目が11 (8.87%), 2 限目が13 (9.03%) であった。全項目の中で1 限目は1 番目に少ない, 2 限目は2 番目に少ないコメント数であった。リフレクションシート②では1 限目が10 (10.87%), 2 限目が9 (7.63%) であった。全項目の中で1 限目は3 番目に少ない, 2 限目は2 番目に少ないコメント数であった。

リフレクションシート①の項目4についてのカテゴリーをみていくと, 「肯定的」なコメントが10 (1 限7, 2 限3), 「指摘」が12 (1 限目3, 2 限目9), 「提案」が2 (1 限目1, 2 限目1) という結果であった。1 限目と2 限目のクラスともに「肯定的」「指摘」に関するコメントに対して「提案」に関するコメントが少ないことがわかる。また, サブカテゴリーをみると, 「肯定的」で「抽象的」なコメントが1 限目は5, 2 限目は2, 「具体的」なコメントは1 限目が2, 2 限目は1 という結果であった。「指摘」に関する「抽象的」なコメントは1 限目が3, 2 限目は9, 「具体的」なコメントは1 限目, 2 限目ともに0であった。「提案」についての「抽象的」なコメントは1 限目, 2 限

目ともに1つずつであり、「具体的」なコメントは両クラスともに0であった。このことより、1限目と2限目のクラスともに「抽象的」なコメントと比較して、どの場面でのどのような発問や確認が良かった、どういった場面での問い掛けや確認をしたほうが良いとい

ったような「具体的」なコメントが少ないことがわかる。特に、「指摘」及び「提案」についての「具体的」なコメントは0であり、いずれの生徒役からのコメントがないという結果であった。

表7. リフレクションシート①項目4のカテゴリー分析表

カテゴリー	全体コメント数	クラス別コメント数	クラス別サブカテゴリー数	実際のコメント例
肯定的	10	1限	抽象的 5	生徒に質問できていた, 全体に呼び掛けていた
		7	具体的 2	健康管理の発問がよかった
		2限	抽象的 2	確認をよく行っていた, 生徒の反応をよくみていた
		3	具体的 1	朝食をとったか聞くのはよかった
指摘	12	1限	抽象的 3	生徒に発問がなかった
		3	具体的 0	
		2限	抽象的 9	生徒に対しての問い掛けが少なかった, 生徒が理解できていたのか確認がなかった
		9	具体的 0	
提案	2	1限	抽象的 1	わかった?と聞いたほうが良い
		1	具体的 0	
		2限	抽象的 1	説明に対しての反応をみるべき
		1	具体的 0	

表8. リフレクションシート②項目4のカテゴリー分析表

カテゴリー	全体コメント数	クラス別コメント数	クラス別サブカテゴリー数	実際のコメント例
肯定的	8	1限	抽象的 4	一回行った, わかったかどうかの確認はできていた
		4	具体的 0	
		2限	抽象的 3	適切な確認が行えていた, わからない人を確認しようとしていてよかった
		4	具体的 1	確認をとって最後に感想を聞いていてよかった
指摘	7	1限	抽象的 3	発問ができていなかった
		3	具体的 0	
		2限	抽象的 3	発問はほとんどなかった, 確認はされたが発問はなかった
		4	具体的 0	
提案	4	1限	抽象的 3	生徒への声掛けを増やす, 理解できているか確認する
		3	具体的 0	
		2限	抽象的 1	一方的な話し方だったので間をあけたほうが良い
		1	具体的 0	

表9, 10は、項目4と同じく学生が模擬授業において特に苦手とし、生徒役からの評価も低い傾向にあるリフレクションシート①及び②の項目8のコメント欄への生徒役の記述についてカテゴリー分析を行い、「肯定的」「指摘」「改善」の3つのカテゴリーと「抽象的」「具体的」の2つのサブカテゴリーにまとめたものである。

リフレクションシート①及び②の項目8に対するコメントの割合は、リフレクションシート①では1限目が15 (12.10%), 2限目が20 (13.89%)であった。全項目の中で1限目は2番目に多い、2限目は1番目に多いコメント数であった。リフレクションシート②では1限目が14 (15.22%), 2限目が19 (16.10%)であった。全項目の中で1限目は1番目に多い、2限

目は1番目に多いコメント数であった。

1回目の模擬授業におけるリフレクションシート①の項目8についてのカテゴリーをみていくと、「肯定的」なコメントが14(1限7, 2限7), 「指摘」が21(1限目8, 2限目13), 「提案」が0という結果であった。項目8については, 項目4以上に生徒役コメントが「肯定的」「指摘」に関する内容に偏っていた。サブカテゴリーをしてみると, 「肯定的」で「抽象的」なコメントが1限目, 2限目ともに4, 「具体的」なコメントは1限目は4, 2限目は3という結果であった。「指摘」に関する「抽象的」なコメントは1限目は7, 2限目は12, 「具体的」なコメントは1限目, 2限目ともに1であった。「提案」についての「抽象的」「具体的」なコメントは1限目, 2限目ともに0であった。「具体的」なコメントは両クラスともに0であった。このように, 「肯定的」なコメントについては「抽象的」なものと同じような割合で「具体的」なものも挙げられていた。しかしながら, 「指摘」については「抽象的」なコメントがほとんどであり, 「提案」については「具体的」なコメントは0であり, いずれの生徒役からのコメントがないという結果であった。

2回目の模擬授業におけるリフレクションシート②の項目8についてのカテゴリーをみていくと, 「肯定的」なコメントが10(1限目3, 2限目7), 「指摘」が23(1限目11, 2限目12), 「提案」が0という結果であった。1回目の模擬授業に続き1限目と2限目のクラスともに生徒役コメントは「肯定的」「指摘」に関するものに偏っていた。サブカテゴリーをみると, 「肯定的」で「抽象的」なコメントが1限は1, 2限は4, 「具体的」なコメントは1限目が2, 2限目は3という結果であった。「指摘」に関する「抽象的」なコメントは1限目が9, 2限目は7であり, 「具体的」なコメントは1限目が2, 2限目が5であった。「提案」についての「抽象的」「具体的」なコメントは1限目, 2限目ともに0であった。このことより, 2回目の模擬授業においても1回目と同じく, 「肯定的」なコメントについては「抽象的」なものと同じような割合で「具体的」なものも挙げられていた。「指摘」については「具体的」なコメントは増加しているものの「抽象的」なコメントのほうが多く, 「提案」については「具体的」なコメントは0であり, いずれの生徒役からのコメントがないという結果であった。

表9. リフレクションシート①項目8のカテゴリー分析表

カテゴリー	全体コメント数	クラス別コメント数	クラス別サブカテゴリー数	実際のコメント例
肯定的	14	1限	抽象的 4	回って声掛けをしていたのでよかった, 個人にも指導を行っていた
		7	具体的 4	「ナイスシュート」の声掛けはよかった, リフレクションシートを書いているときにも指示できていた
		2限	抽象的 4	グループに声を掛けていてよかった, アドバイスできていた
		7	具体的 3	「女子早いね」とか競争を促す声掛けができていた, 「いいよ」などの声掛けができていた
指摘	21	1限	抽象的 7	一人ひとりに対しての指導や助言がなかった, 称賛がなかった
		8	具体的 1	リレーのときにもう少し声掛けが必要だった
		2限	抽象的 12	一人ひとりへの助言や指導が少なかった, できている人への声掛けが少ない
		13	具体的 1	1位のチームに対して何も言わないのはよくなかった
提案	0	1限	抽象的 0	
		0	具体的 0	
		2限	抽象的 0	
		0	具体的 0	

表10. リフレクションシート②項目8のカテゴリー分析表

カテゴリー	全体 コメント数	クラス別 コメント数	クラス別 サブカテゴリー数	実際のコメント例
肯定的	10	1 限	抽象的 1	何人からには声掛けができていた
		3	具体的 2	審判をしながら声を掛けていた、ゲームのときの声掛けがよかった
		2 限	抽象的 4	助言や称賛は一人ひとりにできていた、はっきりと称賛ができていた
		7	具体的 3	パスのときに助言ができていた、大縄のときに「いいね」と声を掛けられた
指摘	23	1 限	抽象的 9	一人ひとりへの称賛、助言がなかった、助言が全体に行き渡っていなかった
		11	具体的 2	ゲーム中の称賛、助言がなかった、生徒の動きについての指導、助言がなかった
		2 限	抽象的 7	一人ひとりへのアドバイスが欲しかった、助言がもう少しあればよかった
		12	具体的 5	ゲーム中など一人ひとりへの声掛けがなかった、技能のポイントの助言が欲しかった
提案	0	1 限	抽象的 0	
		0	具体的 0	
		2 限	抽象的 0	
		0	具体的 0	

IV. 考察

「学校体育指導演習」において、模擬授業を実施する前の計画にあたっては、単元構造図の作成に取り組ませた。これは、模擬授業への計画、準備が1時間の授業のみを捉えたものにならないようにするためであり、単元を通してどのような資質・能力を身に付けさせたいか、そのためどのような内容、展開で授業を行っていくか、その過程でどのタイミングでどの観点の評価を行っていくかが俯瞰できるようにするためであった。但し、今回の授業計画ではこの単元構造図の作成にあてた時間が授業の2コマ弱といった短いものであった。模擬授業の内容までの過程と模擬授業後の内容及び展開を理解したうえで模擬授業に参加し、模擬授業は単元の流れの中の1単位時間、あるいは1単位時間の中の20分の時間帯という認識をより強くし、授業後の省察につなげていくには、単元構造図作成にもっとじっくりと時間をかけるのが効果的であると考えられる。

模擬授業1回目では、受講生が教師役として生徒役全体への発問、確認、指示、説明、個々への指導、支援、助言、称賛、注意などを苦手としていたことがうかがえた。特に、状況に応じた判断や対応及び特定の生徒役とのやり取りが求められる項目4と項目8については平均点が低いものとなっていた。模擬授業を初めて

行う学生は、計画した内容をただ予定通りに進めていくことで精一杯になり、生徒役を観察する余裕、確認する余裕、声掛けをする余裕がなくこのような結果になったと考えられる。あるいは、指導案作成段階において、模擬授業の1単元を計画していたが、授業の中で起きる生徒役への確認や発問などの内容を十分に考慮したものではなかったのではないかと考えられる。

模擬授業2回目に向けては、1回目の模擬授業の振り返りとともに、生徒役への言葉掛けややり取りを頭に入れたうえでの準備を行わせるようにした。模擬授業2回目では、技術のポイントの理解や技術上のポイントや高まりなどを主に構成されており、項目9「運動量は十分に確保されていた」では高い評価が示された。しかし、留意事項に関する項目は低い値を示した。

深見⁴⁾は初めての体育授業実施において、頭では理解していても、十分な運動学習時間を確保し、その中で生徒の学習活動に積極的に関わってほめたり励ましたり、さらにはアドバイスを与えることは困難であると報告されており、本研究でも同様な結果が得られた。しかし、リフレクション①・②における、項目4、項目8の評価点に関しては、両項目共に平均点の増加が見られた。村井ら⁹⁾は模擬授業を2回連続して行う事により指導者班の学生は1回目の模擬授業で出した課題を2回目の模擬授業において改善することができたと報告されている。本研究では、模擬授業を連続で行

っていないが、模擬授業を実施後に生徒役からリフレクションシートをもらい、1回目に苦手としている項目が把握でき、2回目の模擬授業ではその問題に対して改善を行ったことで平均点の増加につながったのではないかと考えられる。しかし、改善の増加が示されたが評価点数は3.00よりも低い値を示した。受講生の数が1つのクラスでおよそ60名いる学校体育指導演習では、全員に1単位時間の授業における教師役を経験させることは不可能であり、20分の時間で様々な項目を改善することには多くの実施回数が必要になる。また、1単位時間を1人で指導役を演じる機会や、またそれを複数回行う機会が確保できない学校体育指導演習の実態の場合、生徒役として模擬授業に参加する機会のほうがどうしても多くならざるを得ない。しかし、宮尾ら¹⁰⁾は、グループで行う模擬授業において、指導役を経験しなくても、授業づくりを行ったことと、模擬授業の観察・分析担当や生徒役の経験したことによって、授業中の学習活動のつながりや学習の見通し、目的と授業計画の対応といった、教師の視点で授業を省察することができることを示している。本研究の模擬授業でも生徒役からリフレクションシートを用いて省察を行ったが、生徒役からの記入されたコメント数は少ない傾向にあった。特に、苦手としている項目4・8に着目して分類した結果では、全項目の中でも低いコメント数であった。また、サブカテゴリー「具体的」なコメントにおいても少ないコメント数であった。模擬授業実施後にリフレクションシートを記入する時間を5分程取って行わせたが、記入する時間が短いためコメント数が少なくなったのではないかと考えられる。また、苦手としている項目であったことから「指摘」のコメントは多かったが、「提案」のコメントが非常に少ない傾向であった。これは、模擬授業での問題や課題は把握できたものの、どのように改善を行ったほうが良いのか、どのように伝えたほうが良いのかなどの提案することまで省察ができなかったと考えられる。内田¹¹⁾は、模擬授業を重ねるにつれて授業者だけでなく生徒側の視点から省察する学生が見られるようになったことから、今後の指導において生徒側に立ったより具体的な模擬授業の準備を意図的に働きかけることが重要であると示唆を得ている。本研究においても、模擬授業への提案や改善点などが少ないことから、生徒役の学生が、生徒としての視点と教師としての視点の両方から授業に参加し、省察することができるようにしていく工夫が求められる。その工夫として、単元構造図の作成方法、リフレクションシートの

使い方、模擬授業実施後の協議会方法、模擬授業終了後の担当グループの省察方法など、多くの改善が必要であると考えられる。特に、リフレクションシートの使い方の工夫では、コメント欄に「改善」や「提案」の項目を作成し、模擬授業実施後に行われる協議会との連携が必要だと考える。また、指導役の学生が自分たちの模擬授業姿の映像を活用して視覚的に模擬授業を振り返ることも必要だと考える。リフレクションシートから得られた指摘に加え、文面と映像の多角的に模擬授業を振り返ることにより、映像を通して改善方法の省察へとつながるのではないかと考える。しかし、模擬授業を実施するうえで、担当する教員の人数や受講生の人数の関係など、全ての学生に十分な量と質を保障するのが難しい。そのため、限られた時間・場所・人数においての工夫が必要になる。

IV. まとめ

本研究では、本学で開講される「学校体育指導演習」の授業実践を通して、学生の実践的指導力に関するデータを収集し、受講生である学生の模擬授業上の課題を明らかにすることとした。これにより、先行研究の成果や工夫を受講生の実態に合わせたかたちで学生に提供し、学生の体育授業における実践的指導力や省察力の獲得、向上をよりよく進めていくための演習の在り方についての示唆を得ることを目的とした。

リフレクションシートの評価点から、初めて行う模擬授業において、「集合・整列・挨拶」などの初めの段階の指示や、「該当生徒に適した模擬授業」などの授業づくりでは高い評価が得られた。しかし、授業中に必要な指導役が生徒役全体への発問、確認、指示、説明、個々への指導、支援、助言、称賛、注意などを苦手としていたことが示唆された。2回目の模擬授業では、生徒役に楽しさや十分な運動量の確保を感じさせる一方で、留意事項に関する項目については4.00点満点中、平均点が3.00点に至っておらず、授業を実践していく上での安全面への配慮についても平均点が3.00未満という結果となった。模擬授業1回目と2回目と同じ質問をした項目4と項目8では評価の向上が見られた。この項目は生徒役とのやり取りに関する項目であり、模擬授業を行うにつれて指導役による生徒役への声掛けや個別的な対応についてある程度の成果が得られた。

リフレクションシートのコメントに関しては、苦手としている項目では、全体の項目に比べてコメント数

が少なく、「具体的」なコメント数が特に少ないことが示された。特に、カテゴリー別に分けた「提案」の部分においては、1番少ないコメント数であった。指導役・生徒役の共にどのように省察をさせていくのか課題として残された。また、模擬授業を実施するうえで、担当する教員の人数や受講生の人数などの関係、模擬授業を実施する授業者が限定されてしまい、全ての学生に十分な量と質を保障するのが難しい。また、学生一人ひとりに模擬授業の経験をさせようとする、1時間の授業のみを考えた授業になりがちで、単元計画やこの学習を通してどのような力を身につけさせるかといった、授業を構想する力や授業実践の力は育みにくくなっている。さらに、模擬授業は大学内で大学生を生徒役として行われるため、実際の子どもと授業を行った場合でないと起こりえない問題が表れてこないなど、事実上の問題も多い。その問題に対して、単元構造図の作成方法、リフレクションシートの使い方、模擬授業実施後の協議会方法、模擬授業終了後の担当グループの省察方法などの授業内容に関する工夫を、受講人数・時間・場所等の授業環境も含めて考えなければならない課題が残された。

VI. 参考文献

- 1) 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—。
- 2) 長谷川悦示 (2003) 筑波大学の体育授業実習例。高橋健夫編著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。明和出版：東京, pp.145-151.
- 3) 日野克博 (2004) 愛媛大学での実践的検討。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。研究代表者高橋健夫。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：103-111.
- 4) 深見英一郎 (2005) 天理大学における教師教育プログラムの検討—体育の模擬授業実践及び授業観察の分析を通して。天理大学学报(体育編), 56(3): 23-34
- 5) 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, 56: 85-91.
- 6) 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。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, 57: 69-76.
- 7) 木原成一郎・村井潤・加登本仁・謝娟・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)—テスト映像を視聴した学生が気づいた体育授業の要素。学校教育実践学研究, 15: 29-37.
- 8) 吉野聡 (2004) 茨城大学での実践的検討。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。研究代表者高橋健夫。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：94-102.
- 9) 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。学校教育実践研究, 15:39-48.
- 10) 宮尾夏姫・三木ひろみ・柴田俊和 (2015) 体育科模擬授業における学習成果：授業・授業づくりの要点の理解と学習を促す授業体験の事例的検討。びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要93-104
- 11) 内田雄三 (2013) 教育実習事前指導における指導内容の検討：保健体育科模擬授業に関する学生の記述内容の分析を通して。白鷗大学教育学部論集 391-405,

Received date 2018年11月28日

Accepted date 2019年1月28日