

## 駿河台大学保健体育科教職課程における模擬授業の現状と課題

鈴木 慶子

### 1. 緒言

近年、公立学校ではベテラン教員の大量退職によって、若手教員の採用が増加している。新任教員がいきなり担任を任されるのも当たり前の光景となりつつある(葛原, 2018)。実際に駿河台大学においては、中学校と高等学校の保健体育科の教員免許状を取得した学生が、卒業してすぐに小学校の臨時免許状を授与され、4月からの任用と同時に小学4年生のクラス担任を任された事例がある。

中央教育審議会(2006)は、「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」と題した答申の中で、「特に近年、学校教育をめぐっては、(中略)これまでの専門的知識・技能だけでは対応できない本質や社会が教員に求める資質能力との間に、乖離が生じてきている」と課題を挙げている。そしてその中で、教員として最小限必要な資質能力の全体について、確実に身に付けさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認するため、教職課程の中に、新たな必修科目として教職実践演習を設定することが適当であるとし、その授業例として模擬授業を取り入れることを示している。

また、保健体育科教職課程を有する大学の「保健体育科教育法」のシラバスでは『模擬授業』及びその『省察』が散見される。駿河台大学でも、「保健体育科教育法Ⅳ」をはじめとする模擬授業を取り扱う授業において、保健体育科の教職課程履修者全員が模擬授業を行うこととなっている。教育実習を終えた学生からは「模擬授業をやっておいてよかった」、「模擬授業を経験しないで現場で授業をすることは考えられない」などの声上がる。藤田(2011)は、模擬授業において教師役を経験することの意義を授業を「省察」という視点から検討しており、「教師役を経験することによって、『教師行動』から『教材・教具・学習課題』へ、授業を『省察』する視点の転換がみられた。特に、『教材・教具・学習課題』について批判的に評価する視点の獲得がみられた」と述べている。

さて、体育授業の観察法が高橋(2003)によって広められ、保健体育科教職を志望する大学生にもよい体育の授業について数値的なエビデンスに基づいた省察を指導できるようになった。そこで、駿河台大学保健体育科教職課程の模擬授業の質の向上を目指すにあたって、まずは様々な観察法を用いて駿河台大学の模擬授業を観察及び分析を行い、その現状を理解することが必要と考えた。

### 2. 研究の目的

本研究では、駿河台大学の「保健体育科教育法Ⅳ」の授業において扱われる模擬授業の実態を明らかにし、模擬授業を取り扱う授業の発展に向けた議論の一助にすることを目的とした。

### 3. 研究方法

#### (1) 対象

駿河台大学の「保健体育科教育法Ⅳ」の授業において行われた4名の学生による模擬授業を対象とした。学生A、学生Bの模擬授業は2019年12月7日に、学生C、学生Dの模擬授業

は 2019 年 12 月 14 日に行われ、その様子を撮影した。

(2) 倫理面への配慮

本研究は駿河台大学倫理委員会の承認を得て、実施した（承認番号：30 駿研倫 1-2 号）。

(3) 「保健体育科教育法Ⅳ」について

本研究で対象とした授業は、駿河台大学で開講されている「保健体育科教育法Ⅳ」である。この授業は「保健体育科教育法Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ」と開講されている教科教育法の中の 1 つである。なお、本大学の保健体育科教職課程においては「保健体育科教育法Ⅲ」や「教育実習Ⅰ」の授業においても模擬授業を取り扱っており、「保健体育科教育法Ⅳ」の授業内で模擬授業を行えない学生でも「保健体育科教育法Ⅲ」や「教育実習Ⅰ」の授業で必ず 1 人 1 回は模擬授業を行う。「保健体育科教育法Ⅳ」の到達目標は、「実際の授業場面を想定して行った模擬授業の実践を基に、体育 8 分野と保健分野の教育法の理解を深めることを目指します（理解力）。その手立てとして、各分野の教材研究、単元計画作成、指導案作成、教材づくりを通して、分野毎の特色を見ていきます。また、体育的な学校行事や部活動など授業以外で求められる保健体育科の教員としての役割を考え、実践できる知識を備えていきます（論理的・多面的思考力）」とされている。

授業経過については、表 1 のとおりである。第 2 回目の授業において学習指導案づくりについての講義を行い、第 5 回までに保健科の模擬授業を行うこととなっている。そして、第 6 回目からは体育科の教材研究や授業の進め方について学び、体育科の模擬授業に取り組んでいる。

表 1 「保健体育科教育法Ⅳ」における授業計画

授 業 計 画	
第 1 回	オリエンテーション
第 2 回	学習指導案づくりの概要
第 3 回	保健模擬授業 1：喫煙と健康
第 4 回	保健模擬授業 2：精神の健康
第 5 回	保健模擬授業 3：薬物乱用と健康
第 6 回	模擬授業の振り返り 1：教材研究
第 7 回	模擬授業の振り返り 2：授業の進め方
第 8 回	体育模擬授業 1：体づくり運動・器械運動
第 9 回	体育模擬授業 2：陸上競技
第 10 回	体育模擬授業 3：球技
第 11 回	体育模擬授業 4：武道・ダンス
第 12 回	模擬授業振り返り 3：「できる」と「わかる」と「伝える」をつなげる
第 13 回	模擬授業振り返り 4：発展的学習内容の探究
第 14 回	体育行事の企画と運営
第 15 回	部活動の指導と運営

#### 4. 分析方法

##### (1) 期間記録法による体育授業場面の記録

体育授業の各授業場面にどれくらいの時間が費やされたかを算出するために、高橋（1994）による体育授業場面の期間記録法を用いて観察記録した。この観察法は表2のように、授業場면을①クラス全体の生徒が教師の説明を聞いたり手本を見たりする「学習指導場面」、②生徒同士の話し合いや学習カードの記入などをする「認知的学習場面」、③生徒が運動を行う「運動学習場面」、④移動、準備後片付けなどの「マネジメント場面」の4つに区分して時系列に観察するものである。

学生は模擬授業に取り組む前の段階で体育授業としての運動時間を確保する重要性は理解していると考えられる。そこで実際に運動時間を確保することができているか明らかにするために期間記録法を採用した。

表2 体育授業場面の期間記録法の観察カテゴリー（米村，2006）

カテゴリー	定義
体育的内容場面	<b>学習指導場面 (I)</b> ○ 教師がクラス全体の子どもの対象にして説明、演示、指示を与える場面 例・教師が学習目標、学習内容、学習方法等を説明する。 ・教師が演示をしながら技術解説をする。
	<b>認知的学習場面 (A1)</b> ○ 学習者が認知的な学習活動を行う場面 例・グループあるいはペアで学習に関する話し合いを行う。 ・ノートや記録用紙に学習のポイントや行い方、記録等を書き込む。
	<b>運動学習場面 (A2)</b> ○ 学習者が運動活動を行う場面 例・ウォームアップや主教材との関連で行われる予備的・補足的な運動を行っている。 ・個人的な技能発達を主な目標としたドリルや練習を行っている。
マネジメント場面 (M)	○ 上記以外の活動で、学習成果に直接つながらない場面 例・ある活動から他の活動へと場所を移動する。 ・授業の焦点となっている課題とは関わりのない活動を行っている。

##### (2) 運動学習場面における教師役の学生のフィードバック行動について

本研究では、運動学習場面において教師役の学生が運動学習に対するフィードバックをどのくらい生徒役の学生に与えているか、観察することとした。体育授業における教師の指導行動は、直接的指導行動、マネジメント行動、観察行動、相互作用行動の4つに大別される。これらの中で、子どもたちの授業成果に対して大きく影響を与えるとされるのが、相互作用行動である（シーデントップ，1988）。本来教師はどの授業場面においても相互作用技術を用いることが望ましいことが考えられるが、高橋ら（1989）は運動学習に対して肯定的フィードバック（賞賛）や矯正的フィードバック（助言、課題提示）、さらには励ましを与えることが重要であることを主張しており、「肯定的な雰囲気の下で保たれている授業において児童はより積極的に学習する」ことを追証している。さらにその中で「賞賛や励まし」の頻度の高い授業ほど「体育的内容」に配当される時間が多いことも主張している。

しかし深見（2010）は、自身が教鞭をとる大学の授業内で教育実習を控えた学生に体育実技の模擬授業を実践させている際、教師役の学生がよい体育の授業の基礎的条件の重要性について頭ではわかっているはずなのに「生徒の学習活動にはほとんど関わらず、賞賛やアドバイスを与えることができない」と述べている。駿河台大学の「保健体育科教育法Ⅳ」にて行われた模擬授業では、教師役の学生の学習指導場面とマネジメント場面、認知的学習場面における相互作用技術は見受けられなかった。その為、本研究では運動学習場面のみにおいて、フィードバック行動が存在したかを観察することとした。

### (3) 事後インタビューと省察のレポート

模擬授業を終了した直後に学生にインタビューを行い、本研究の参考にした。また本研究で対象とした「保健体育科教育法Ⅳ」の授業では、模擬授業後に本人の振り返りレポートと生徒役をした他の受講学生のコメントシートの提出が課されている。本研究では振り返りレポートを授業の担当教員と模擬授業で教師役を行った4人の学生の同意のもと参考にした。

## 5. 結果と考察

以下では、本研究における結果と考察を示す。

### (1) 学生Aの結果及び考察

#### ① 模擬授業の内容について

学生Aはゴール型の球技であるハンドボールを取り扱った。学生Aはハンドボール部に所属しており、ハンドボール歴は6年である。生徒役の学生数は38名だった。学生Aの模擬授業では、ハンドボールの様々な技能の中からシュートを選択し、約41分41秒の模擬授業を行った。授業後半の生徒役がシュートに取り組む場面においては2つのゴールを男子、女子に分けて進行した。ゴールが両極端に設置されていたため、巡視はしづらいうようにみえた。

#### ② 期間記録について

学生Aの模擬授業における授業場面は、学習指導場面が29%、認知的学習場面は0%、運動学習場面が59%、マネジメント場面は12%となった。マネジメント場面を12%に抑えることができたのは評価すべき点だと考えられる。しかし学生Aの運動学習場面は、指示が出しっぱなしにされる場面が多くみられた。例えば、約4分30秒間のキャッチボールを行う場面において全体に指示やアドバイスを発したのは2回のみで、個人的なフィードバックも1回に留まった。学生Aは「広がってキャッチボールを始めてください」と指示を出した後、「慣れてきたらどんどんどんどん広がってやっていってください」「相手の利き手側の肩のところに投げるように、意識してやってみてください」と2回ほど全体に指示を出したきりで、4分30秒間、単調なキャッチボールをさせたままだった。さらに、後半のシュートの習得に取り組む場面では、待ち時間が長く、生徒役一人ひとりの運動時間を保障できていなかったようにみえた。そのことから、教具を使ってゴールの数を増やしたり、同時にさまざまな角度からシュートを打たせたりする必要があったと考えられる。また、学生Aは「何回やってください」「どのようにやってください」などの言葉がけがあると、より充実した運動学習時間が提供できたと考えられる。

#### ③ 運動学習場面におけるフィードバックについて

運動学習場面において、学生Aは肯定的なフィードバックを1度も生徒役に与えることができなかった。矯正的なフィードバックに関しても一般的が1回、具体的が5回と計6回に留まった。具体的な内容としては、まず、学生Aのハンドボールの模擬授業において最初の活動であったキャッチボールに取り組む場面で、ボールの持ち方について「そう、そう持つ。野球みたいじゃなくて」と1回矯正的なフィードバックが与えられた。また、最後の活動であった左右からのシュートに取り組む場面において「もうちょっと肩の上、ボール上から」、「もうちょっとねえ、上に跳ぶ感じ。ジャンプは」などとシュートの投げ方について5回のフィードバックが与えられた。さらに、左右からのシュートに取り組む場面における「Xく

んもうちょっと…」というフィードバックは矯正的フィードバックの一般的と判断した。担当教員からは授業後に「途中大きな声で、説明・指示をしていましたが、生徒は集中していません。もう少し生徒一人ひとりに寄り添いながらの指導が求められます」とコメントを受けている。

#### ④事後インタビューと振り返りのレポート

模擬授業が終わった直後に行ったインタビューについて述べていく。まず「上手にできたと思う点はなんですか」という質問に対しては「シュートは理解できたって（生徒役の学生が）言ってくれたので…」と述べた後、口ごもった。ゴール型の球技の中で、ハンドボールは大学までに経験したことがない学生も多い。学生 A はシュートの投げ方やそのステップ、ゴールの狙う位置まで教示することができていたので、生徒役の学生にとっては新鮮な体験だったと考えられる。その後筆者が「じゃあちょっとあわあわしたところはあるのかな」と反省的な回答を求めると、学生 A は「あまり個人指導できなかつたので」と回答した。続けて「ちょっと（シュートを）打たせっぱなしになっちゃったところが、やらせっぱなしというか。一つの活動が長かったから、説明もちょっと大まかっていうか上手くできなかったから、それが反省です」と話した。

また、振り返りのレポートでは「ハンドボール部に所属していることもありそれなりにハンドボールのことを理解しているつもりで分かりやすくシュートフォームを説明したつもりだったが全員に理解してもらうことができず正しいシュートフォームでシュートを打てる人が少なかった」との記述があった。このことから知識を与えたつもりでも「わかる」と「できる」が学生 A の思うように結びつかなかつたことが推察される。学生 A はシュートフォームについて 5 回ほど生徒役にフィードバックを与えていたが、理想のシュートフォームにたどり着くにはより工夫が必要だったようだ。

## (2) 学生 B の結果及び考察

### ①模擬授業の内容について

学生 B もゴール型の球技であるハンドボールを取り扱った。学生 B も学生 A と同じくハンドボール部に所属しており、ハンドボール歴は 6 年である。模擬授業ではランニングパスやシュートの練習を行い、授業の後半で 2 対 1、最後に 3 対 2 のタスクゲームを行った。模擬授業の時間は約 32 分 56 秒だった。学生 B はその前にハンドボールの模擬授業を行った学生 A のゴールやコートの設定を変えずに使用した。生徒役は学生 A と同じく 38 名だった。

### ②期間記録について

学生 B の模擬授業における授業場面は、学習指導場面が 27%、認知的学習場面は 0%、運動指導場面が 58%、マネジメント場面は 14% となった。学生 B の模擬授業のマネジメント場面のほとんどの時間が移動に費やされた為、移動の指示をより明確にして生徒役にテキパキと行動させることができれば、マネジメント場面は 10% 以下に抑えることができると考えられる。また、学生 A に比べるとその印象は緩和されるが、運動学習場面における 1 人あたりの運動回数は確保できなかったと考えられる。ランニングパスを行う場面では、2 人 1 組で 1 つの隊列をつくり 1 組ずつスタートしたり、半往復ずつで止まらせたりして、長い運動学習場面の中でも待ち時間は多かった。

### ③運動学習場面におけるフィードバックについて

学生 B は本研究の対象の 4 人の学生の中で最も多くフィードバックを与えられた。しかしその中で、女子に対してのフィードバックが男子に比べて多く、担当教員が模擬授業後の講評の中で指摘をしている。学生 B が与えた肯定的フィードバックは一般的が 29 回と具体的が 1 回だった。肯定的なフィードバックの内容としては「いいよいいよいいよ」「ナイッシューナイッシュー」「OK! OK! ナイスプレーナイスプレー!」というように一般的なものが多く、そのレポートは少なくみえた。さらに、肯定的フィードバックの具体的なものはランニングパスの速さについて発した「いいスピードいいスピード!」の 1 回に留まった。一方で、学生 B の部活動での言葉がけが影響していると考えられるが、同じセリフを 2 度以上繰り返すその言葉がけは、時に授業を勢いづけることができているように考えられる。

さらに、矯正的なフィードバックに関しては具体的が 41 回だった。3 対 2 のドリルの場面では女子学生の生徒役に対して「ドリブルで前狙っても、前があいていたら自分で行っていいよ」と伝えたり、「できるだけ顔あげよう顔あげよう」と声をかけたりしていた。しかし、ゴール型の球技を経験したことのある女子学生は少なく、ゴール前での動き方をほぼ理解しないまま 3 対 2 の活動に取り組んでいたと推察され、その矯正的なフィードバックが生徒役の女子学生に理解できていたかは不明である。

#### ④事後インタビューと振り返りのレポート

模擬授業直後のインタビューでは「よくできたところは、生徒の気持ちに寄り添って指導ができたこと」と回答しており、矯正的なフィードバックが他の学生より豊富だった自覚を伺うことができる。そして「もっとここはこうした方がいいという点は（ありますか）」という質問に対しては、1) 全体的に人数が多く 1 人あたりの運動時間が少なかった、2) 教師役である自分の足が止まっているところや早口になってしまったところがあった、3) もう少し一人ひとりの生徒に対してゆっくり説明できればよかった、4) 2 対 1 の時はホワイトボードとマーカーを利用しながら説明できたが、3 対 2 の説明は省いてしまったため動きが伝わらなかった、5) 2 対 1 や 3 対 2 がどのような意図を持って行うかを生徒に伝えるべきだった、6) 部活向きの指導になってしまって楽しくなかったかなと思う、などと次々を溢れ出る反省を語ってくれた。

なお、学生 B の振り返りのレポートは回収することができなかつたので省略する。

### (3) 学生 C の結果及び考察

#### ①模擬授業の内容について

学生 C は、バスケットボール部に所属しており、バスケットボール歴は 10 年であるが、本模擬授業ではネット型の球技であるバレーボールを選択した。学生 C はバレーボールの中からサーブの技能習得を目指し、約 42 分 58 秒の模擬授業を行った。生徒役の学生数は 34 名だった。

#### ②期間記録について

学生 C の模擬授業における授業場面は、学習指導場面が 16%、認知的学習場面は 4%、運動学習場面が 45%、マネジメント場面は 33%となった。

学生 C は授業時間内にバレーボールコートの設定を行い、この設定に 5 分 20 秒を費やしている。そのことも要因として加わり、マネジメント場面が全体の授業場面の 33%となつてしまい、授業の進行が滞りやすくなつてしまった。担当教員はこのマネジメント場面について、授業後に「コートの準備、ここも大学生だからうまくいったようです」、「この場面、準

備に協力せずに遊んでいた生徒がいましたが、注意も必要です。実際には役割分担や、具体的な指示がなければ生徒は動きません」とコメントしている。実際の中学校や高等学校などの指導現場では、コートの設定などのマネジメント場面を短縮するために教師も一緒に準備を行ったりその都度指示を出したりするなどの気配りが必要となることが考えられ、学生Cの課題となるだろう。

そして、本研究で対象の4名の学生のうち唯一認知的学習場面が存在するが、これは最後のゲームに取り組むためのチームごとの作戦会議の時間であった。しかし、生徒役には指示やゲームの意図がほとんど伝わっておらず、実際は何もしない時間になってしまっていたといえる。

運動学習時間は確保されているが、例えば、運動学習場面の71%にあたる授業の中盤の約13分40秒の間は絶えることなくサーブの練習を続けていたり、最後のサーブのメインゲームは時間がなくなり2分で終わってしまったりして、授業の目的やねらいが生徒役に伝わることなく終わってしまったと考えられる。

### ③運動学習場面におけるフィードバックについて

学生Cの運動学習場面におけるフィードバック行動は全てにおいて0回となった。前述の通り、運動学習場面の71%にあたる約13分40秒の間、絶えることなくサーブの練習を続いたのだが、学生Cはその間ホワイトボードへメインゲームの注意事項を板書していたため、そもそも活動自体を見ていなかった。担当教員も「できない生徒に寄り添うという点では、実際の練習場面でも、生徒の中に入り、みんなの練習を見渡し、生徒一人ひとりに対して技術の出来具合を観察し、指導する、それができていませんでした。生徒一人ひとりへ入り込み丁寧な指導は大切です」と学生Cに指導している。学生Cのこの模擬授業の様子から、今後は事前の授業において教師行動や教材研究についてのどのような知識が身についたのか、また、学習指導案と実際の模擬授業の差異についても検証する必要があると考えられる。

### ④事後インタビューと振り返りのレポート

模擬授業後に筆者が「何が上手くいきましたか」という質問をしたが、学生Cの回答は「授業が進んでいくうちに(授業内容が)飛びました」、「前に出て授業をしていくうちに『あれ、何を教えるんだっけな』って」というものだった。また、はじめのサーブの活動においてサーブのやり方について「アンダーハンドとかサイドハンドとか、個人的にアドバイスできていなかったって」との発言があり、フィードバックがされていないことは自覚していたと考えられる。

なお、学生Cの振り返りのレポートは回収することができなかった。

## (4) 学生Dの結果及び考察

### ①模擬授業の内容について

学生Dは学生Cと同じく、ネット型の球技であるバレーボールを取り扱った。学生Dはサッカー部に所属しており、サッカー歴は9年である。学生Dはバレーボールの技能の中からアタックの技能習得を目指し、約36分14秒の模擬授業を行った。生徒役の学生数は学生Cと同じく34名だった。

### ②期間記録について

学生Dの模擬授業における授業場面は、学習指導場面が17%、認知的学習場面は0%、運

動学習場面が 60%、マネジメント場面は 23%となった。学生 D は移動をする場面が多く設けられており、マネジメント場面に 23%も費やしてしまった。

運動学習場面は、最初からチームに分かれて進行した。はじめにネットを挟まないトスからのスパイクの練習を行い、次にネットを挟んでトスからのスパイクの練習を行い、最後にゲームを行った。指導教員は「ネットをはさまずに生徒に取り組みやすい環境の中でのスパイクは彼らもやりやすかったようです。繰り返しの練習で、徐々に上手になっていきました。」と活動内容を評価するコメントをしている。また、最後のゲームは 3 点先取でチームを交代させ、チームごとの運動時間は確保した。

#### ③運動学習場面におけるフィードバックについて

学生 D のフィードバックは一般的な肯定的フィードバックが 12 回、一般的な矯正のフィードバックが 3 回、具体的な矯正のフィードバックが 8 回となった。一般的な肯定的フィードバックとしては、「いいねー」「ナイス」などと声をかけていた。学生 B と同じく一般的な肯定的フィードバックのレパートリーは少なく、改善の余地がある。また、一般的な矯正のフィードバックとしては「しっかり」「しっかり入れよう」などをカウントした。そして、具体的な矯正のフィードバックは、「X くん、落下点でジャンプしよう」「Y くん、片手で打ってね」「Z くんタイミング合わせて！低いよ」などがあった。

指導教員は、授業後に「もう少し生徒一人ひとりに寄り添いながらの指導が求められます」「ただやらせているだけの練習は、技術の向上はできません」と指導している。学生 D は全体への声かけを「トスをあげる人は打つ人が打ちやすいところに上げてください」「しっかり落下点に対してジャンプしよう」などと積極的に行っているため、今後の教育実習などに向けて個別にフィードバックを行うことが課題として挙げられる。

#### ④事後インタビューと振り返りのレポート

模擬授業直後に「上手くいったところはどこかな」と問うと、しばらくの間黙ってしまい、その場では回答を得られなかった。「じゃあ逆に反省点は？」と質問を投げかけると、「サッカー部の友人に協力してもらい模擬授業の予行練習をしたが、模擬授業の本番は普段から仲のいい友人とは違うので、多くの目がこちらを向いていることに緊張してしまった」という旨の回答があった。続けて、「もうちょっと上手く説明できた…。要点はなんとか伝えられたつもりだったけどもう少し念入りに伝えても良かったと思います」と述べた。しかし最後に「スパイクの練習は最後のミニゲームで意識されていたかな」と話し、学習内容に関する手応えはわずかに感じられた。

学生 D は振り返りのレポートに、「私はバレーボールの指導案を時間をかけて作り、技術やコツなどに関してはバレー経験者に聞きに行ったり、パソコンや資料を使い指導案を作ってきました。ですが、いざ授業を行ってみると思うようにはうまくいかず、指導案で私が伝えたかった技術指導に関しても生徒側には伝えることが出来ませんでした（原文ママ）」と記している。学生自身も実感しているとおり、学習指導場面や運動学習場面の配当時間は適切だったとしても、ねらいの伝達や技能の習得に関わる言葉かけが乏しくなってしまう、改善の余地がみられた。



表3 各学生の学習場面の割合

	学生 A	学生 B	学生 C	学生 D	平均
学習指導場面 (I)	29%	27%	16%	17%	22%
認知的学習場面 (A1)	0%	0%	4%	0%	1%
運動学習場面 (A2)	59%	58%	45%	60%	56%
マネジメント場面 (M)	12%	14%	33%	23%	21%

表4 各学生の運動学習場面におけるフィードバック行動

			学生 A	学生 B	学生 C	学生 D
フィードバック	肯定的	一般的	0	29	0	12
		具体的	0	1	0	0
	矯正的	一般的	1	0	0	3
		具体的	5	41	0	8
	否定的	一般的	0	0	0	0
		具体的	0	0	0	0
総数			6	71	0	23

## 6. 「保健体育科教育法Ⅳ」における授業改善に向けた課題

### (1) 模擬授業の回数の保障

保健体育科の教職課程を履修する学生は複数の授業を合わせて保健科の模擬授業を1回、体育科の模擬授業を1回行っている。しかし今後の課題として、受講学生が実際に行った模擬授業の振り返りを経て、もう一度模擬授業を実践する場を設けることが考えられる。例えば、1回の模擬授業で教師の相互作用行動を駆使することは、大学生にとって非常に難しいことが考えられる。本研究では、運動学習場面におけるフィードバック行動がすべてのカテゴリーにおいてなされなかった学生も現れた。また、フィードバックを与えていたとしても同じセリフを繰り返している様子も散見された。よって、発問や受理などの相互作用は大学の授業内における模擬授業ではより発生しづらいのではないかと考えられる。実際に、長谷川 (2003) は、「短時間の授業で成果のあがりやすい教授能力とあがりにくい教授能力があるのも事実である」とし、「具体的には時間配分は比較的容易であるが、フィードバック行動は専門的技量を要求するため即座の顕著な伸びは認められなかった」と述べている。このことから、教育実習に学生を送り出す前に、模擬授業の回数を重ねて実施することが望ましいと考えられる。

ただし現行の授業のシステムでは、これ以上模擬授業の回数の確保することは難しい。他大学の実践の事例をみると、たとえば浜上 (2015) は、人数が均等になるよう4グループ(1グループあたり3から4名)に分けた上で、模擬授業を実施している。その詳細について、「模擬授業の実施時間は1グループあたり100分(50分授業を2回実施)とし、グループ内のメンバーの教師役担当時間が均等に配当されるよう指示した。模擬授業の実施回数を2回としたのは『設計・実施・省察』を繰り返すことで授業力量が高まることを体験的に学ばせるため

ある」と報告している。グループ単位ではあるものの2回の模擬授業を保障している例である。またその中で浜上は、あらかじめ履修者には多くの相互作用行動を發揮するよう努めることを課題提示し、模擬授業を実施させたとし、その結果、「相互作用行動の総数をみると、いずれの領域においても1回目から2回目にかけて回数が増加していることがわかる」と述べている。

また、大きな体育館や陸上競技場、サッカーコートなどで模擬授業を実施する場合は、教場を2面に分け、2名の学生の模擬授業を同時進行で行い、2回模擬授業を行う時間を確保する方法も考えられる。本研究で対象とした4つの模擬授業は生徒役の数に38名、34名と少々大人数での実施となった。模擬授業であれば、人数を半分に減らしたとしても回数を保障する方のメリットの方が大きいと考えられる。

## (2) 模擬授業前の授業内容について

本学の保健体育科教職課程を履修する学生は、模擬授業に取り組むまでに教材研究や学習指導案作成の意義と概要、学習指導案作成、指導方法、教師行動などを関連授業で学んでいる。それらに加えて、実際の学校現場で行われる授業映像を視聴するような学習も、教師行動や相互作用技術の向上には有効ではないか。前述したように、本研究では大学生にとって模擬授業で生徒役にフィードバックを与えることは容易ではなかったことが示唆された。そこで学生の見本となるような映像を参考にし、実際の教師の真似をしながら教授技術を身に付けることも有効だと考えられる。長谷川ら(2010)は、高橋(2007)によって作られた教師教育のためのDVD教材を模擬授業の前に活用する研究を発表している。このDVDは有効な指導方略が適用されている典型授業例を、これまでに収録された千以上の授業VTRから24授業が編集されているものである。実践的指導力を養成するためにグループワーク、模擬授業、学内インターンシップを中核内容とする授業で活用され、視聴する映像は模擬授業で実施する授業内容から選択されている。その有効性について長谷川らは「継続的な映像コンテンツの視聴は、受講生により授業の特徴を理解することを促す」ことを明らかにしている。よい体育の授業の映像を観ることで、学生はより目標を高く持ち模擬授業に臨むことができ、省察も多面的に行うことができるだろう。

## (3) 省察(リフレクション)方法の充実化

他者からのリフレクションシートは本研究では対象としなかったが、「保健体育科教育法IV」では、模擬授業の教師役を担当した学生に対して生徒役の学生が評価とコメントを記述したリフレクションシートが手渡される。記名式のリフレクションシートのため、学生同士で気をつかいあい、教師行動の問題や教材の内容について深く指摘できない様子が散見される。また、保健体育科の教職課程を履修する学生は全体で約50名おり、最初の頃に自分が担当する模擬授業が終わってしまうと最後の1人が模擬授業を行うまでモチベーションを保たせるのは困難である。中川(2017)は「教員養成における『各教科の指導法』において模擬授業を実施する際に、どうしても授業時間数の制約の中で、教師役と生徒役が分かれ、模擬授業を実践する回数が限定される。すると、教師役になれなかった学生は、結局のところ、『他者の実践を対象としたリフレクション』をよりどころにして、自己の『リフレクション』する力を深めることが肝要となる」と述べている。山崎(2018)はリフレクションシートを用いた実践で、模擬授業終了後に生徒役の学生に高橋ら(1994)が開発した体育授業の形成的授業評価尺度に記入させたことを報告している。その平均点を算出した結果、「どの授業においても受講者は概ね満足している結果であった」と述べている一方、単に走り幅跳びの試技を繰り返し学習させるこ

とに特化した授業になっていた模擬授業は「他の模擬授業に比べると、項目得点、評定点、因子得点、因子評定点のそれぞれで受講生の満足度が低かった」としている。山崎は、「生徒役の学生は授業内容に飽きが生じ、体育授業の形成的授業評価尺度全般において、得点が他の模擬授業に比べて点数が低かった原因ではないかと推察される。教師がこうした学習環境の整備や学習内容の吟味に関して、万全な準備を行うことが、授業を受けるものにとって、重要な事項であることを認識する良い機会であったといえる」と述べている。このことから、形成的授業評価は駿河台大学の体育の模擬授業を学生が省察する活動においても、模擬授業を本質的に評価したり振り返ったりすることができ、有用だと考えられる。

さらに、eラーニングシステムを導入に関しても検討する余地が多いにある。藤田(2017)は自身が担当する模擬授業を取り扱う授業の中で「筆者が編集した模擬授業のダイジェスト映像を e-Learning で視聴し、振り返りシートを作成するという授業外の時間を活用した省察課題に取り組み、よりよい授業の実現へ向けた授業改善の糸口を見出すことを主な課題」とした研究を報告している。その中では、「そのダイジェスト映像を e-Learning によってストリーミング配信し、翌週の授業前日を期限として、e-Learning 上で振り返りシートを提出させている」としている。藤田の実践では、模擬授業後に教員が模擬授業の映像をダイジェスト版に編集し、e-Learning による映像配信を行い、学生に授業時間外に映像視聴をさせた。その後振り返りシートの作成・提出を行わせ、最後に授業研究会を実施していた。また堀井(2018)は「授業検討会終了後、他の受講生や担当教員からの評価・助言・批判的指摘などを誠実に受け止め、自分自身の授業の実態を確認し、自覚したことをまとめて moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) へ入力する」こと実践を報告している。その中で堀井は今後の課題として、「授業を省察する力をつけるために、授業の観察記録を詳細に記録すること、あらかじめ省察の分類を設定したチェックリストを用いること、授業の様子を撮影した映像を振り返りながら討議を行うこと、eラーニング用のプラットフォームとして世界中で利用されている moodle 機能の有効活用などの取り組みが重要だと考えられる。たとえば moodle の『フォーラム』機能を用いることで、他の受講生がどのように省察しているかが理解でき、授業後の学生相互の対話的で深い学びに繋がると考えられる」と述べている。このように模擬授業の省察で実際に映像を用いて視覚的に行うことで、駿河台大学の学生もより次の実践に改善点をつなげていけるのではないかと。その際には、省察の道筋を受講学生に丁寧に示す必要がある。

## 7. まとめ

本研究では、駿河台大学の「保健体育科教育法Ⅳ」の授業において扱われる模擬授業の実態を明らかにし、これらの模擬授業を取り扱う授業の発展に向けた議論の一助にすることを目的とした。そして、駿河台大学の「保健体育科教育法Ⅳ」の授業において行われた4名の学生による模擬授業を対象とし、撮影と観察、分析を行った。その結果は以下のとおりとなった。

学生Aと学生Bはゴール型の球技であるハンドボール、学生Cと学生Dはネット型の球技であるバレーボールの模擬授業を行った。各授業場面を期間記録法で観察・記録し、学生Cを除く3名の学生は運動学習場面を60%近く確保することができた。しかし運動学習場面が長くとられていても、指示が出しっぱなしされて生徒役の活動が滞る場面がみられたり、1人あたりの運動時間が確保されていなかったりして、必ずしも確保された運動学習時間のすべてが充

実しているわけではないことが示唆された。マネジメント場面に関しても、学生 12%が、学生 B が 14%、学生 C が 33%、学生 D が 23%と全体的に改善すべきといえる。

また、本研究では運動学習場面におけるフィードバックをどのくらい与えているか、観察することとした。学生 A は肯定的なフィードバックを 1 度も生徒役に与えることができなかった。矯正的なフィードバックに関しても一般的が 1 回、具体的が 5 回と計 6 回に留まった。学生 B が与えた肯定的フィードバックは一般的が 29 回と具体的が 1 回、さらに、矯正的なフィードバックに関しては具体的が 41 回だった。学生 D のフィードバックは一般的な肯定的フィードバックが 12 回、一般的な矯正的フィードバックが 3 回、具体的な矯正的フィードバックが 8 回となった。対して学生 C の運動学習場面におけるフィードバック行動は全てにおいて 0 回となった。学生 B と学生 D の肯定的フィードバックの内容としては「いいよいいよいいよ」「ナイッシュナイッシュ」「いいねー」「ナイス」というように一般的なものが多く、そのレパートリーは少なく、学習指導場面や運動学習場面の配当時間は適切だったとしても、ねらいの伝達や技能の習得に関わる言葉がけが乏しくなってしまう、改善の余地がみられた。

さらに、駿河台大学で模擬授業を取り扱う授業における課題は以下のとおりである。

(1) 受講学生が実際に行った模擬授業の振り返りを経て、もう一度模擬授業を実践する場を設けることが望ましいと考えられる。現行の授業のシステムではそれ以上模擬授業の回数の確保することは難しいが、教場や指導体制を精査する必要はあると考えられる。

(2) 模擬授業前の授業内容について、原稿の学習内容に加えて、実際の学校現場で行われる授業映像を視聴するような学習を取り入れることも、教師行動や相互作用技術の向上には有効ではないか。学生の見本となるような映像を参考にし、実際の教師の真似をしながら生徒に声をかける技術を身に付けることも考えられる。

(3) 省察（リフレクション）もより充実したものを求め、改善する余地がある。例えば、高橋ら（1994）が開発した体育授業の形成的授業評価尺度を利用したり、eラーニングシステムを導入し、模擬授業の様子を撮影した動画を視聴したりしながら、省察を充実させることが考えられる。

以上の点が、本研究から示唆されたことである。

さて、中央教育審議会（2006）は、「指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分ではないほか、教職経験者が授業に当たっている例も少ないなど、実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこと」を課題として挙げており、引き続き模擬授業を実践する各大学において、模擬授業の内容を省察しながら実証的に指導力の育成に取り組むことが重要視されることが求められるだろう。また藤田（2010）は「模擬授業は、各大学の实情に即した方法および内容で展開されるべきだと考えられる」としており、駿河台大学においても引き続き検証していかなければならない。

しかし藤田ら（2011）は、「1990年代半ば以降の約 10 年の間に体育教師教育の領域における模擬授業が積極的に展開されるようになってきたことが確認できる」と述べており、浜田（2018）は、若手教員の多くは自分の力不足や経験不足を自覚しているとした上で、「自分の授業を他人に見られることに対する抵抗感がほとんどなく、むしろ見てもらって意見をもらうことを歓迎する傾向にあります」と述べている。大学時代に模擬授業に取り組み、担当教員や生徒役の学生からのフィードバックを受け授業を改良する、そして、自分自身で省察ができるようになれば、実際の現場においてもその経験が生かされるだろう。

<引用・参考文献>

- 藤田育郎・岡出美則・長谷川悦示・三木ひろみ (2011) 教員養成課程の体育科模擬授業における教師役経験の意義についての検討—授業の「省察」に着目して—. 体育科教育学研究 27 卷 1 号. pp. 19-30.
- 藤田育郎 (2010) 体育科模擬授業の効果的な実施方法に関する検討. 国士舘大学体育研究所報 (29). pp.95-99.
- 藤田育郎 (2017) 教材づくりに焦点を当てた体育模擬授業の実施方略に関する事例的検討. 体育学研究 62(2), pp.757-771.
- 深見英一郎 (2010) モニタリングと相互技術. 高橋健夫ら編著, 新版体育科教育学入門. 大修館書店, pp.90-97.
- 浜田博文 (2018) 教員が主体的に考えることを重視し日常的に成長できる環境をつくる. 総合教育技術 2018 年 11 月号. pp.17-21.
- 浜上洋平 (2015) 帝京大学の保健体育科教員養成課程における模擬授業の取り組みと成果. 帝京大学教職センター年報 2 号. pp.1-12.
- 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, pp.145-151.
- 長谷川悦示・高橋健夫・三木ひろみ・須甲理生 (2010) 体育教師教育における典型的体育授業の映像視聴による効果. 筑波大学体育科学系紀要 33 卷. pp.25-34.
- 平塚昭仁 (2010) 教育技術 MOOK 新任教員のしごとと体育科授業の基礎基本. 小学館.
- 堀井大輔 (2018) 体育指導における模擬授業の効果：テキストマイニングによる自己省察の分析. パイディア：滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 第 26 卷, pp.15-22.
- 葛原武史 (2018) 若手急増、ベテラン大量退職にどう対応するか？新学習指導要領時代に求められる教師教育のあり方とは？. 総合教育技術 2018 年 11 月号. pp.10-11.
- 木山慶子 (2016) 教員養成における模擬授業の学習成果の検討—学生による授業分析を用いた省察から—. 群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編 (51). pp.83-93.
- 文部科学省 (2008) 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申). [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337002.htm). (2019 年 1 月 27 日参照)
- 文部科学省 (2008) 教職課程の質的水準の向上. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337006.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337006.htm). (2019 年 1 月 27 日参照)
- 文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領解説 保健体育編. 東山書房：京都, p.9, pp.29-34.
- 文部科学省 (2009) 高等学校学習指導要領解説 保健体育編・体育編. 東山書房：京都, p7, pp23-29.
- 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領解説保健体育編. [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387018\\_8\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387018_8_1.pdf), (平成 29 年 12 月 30 日参照) .
- 中川麻衣子・藤原有子 (2017) 教員養成における保健の模擬授業の実態と課題の検討：「他者の実践を対象としたリフレクション」に着目して. 川崎医療福祉学会誌 27(1), pp.105-113.
- シーデントップ著：高橋健夫ほか訳 (1988) 体育の教授技術. 大修館書店：東京, pp.286-288.
- 田井健太郎・河合史菜・元嶋菜美香・久保田もか・高橋浩二・宮良俊行 (2018) 教員養成課程

- における模擬授業の省察に関する研究. 長崎国際大学論叢 18 巻.pp.31-46.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司 (1989) 教師の「相互作用」行動が児童の学習行動及び授業成果に及ぼす影響について. 体育学研究 34 巻 3 号. pp.191-200.
- 高橋健夫 (1994) 体育の授業を創る. 大修館書店,pp.235-242.
- 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(1). pp.29-37.
- 高橋健夫 (2003) 体育授業を観察評価する. 大修館書店:東京.
- 高橋健夫 (2007) すぐれた体育授業を観る (DVD 及び解説書). 筑波大学体育科教育学研究室 2006-2007.
- 山崎将幸 (2018) リフレクションノートを用いることによる教員志望学生の資質向上可能性について: 保健体育科教育法の模擬授業実践から. 東亜大学紀要 26 巻. pp.133-138.
- 米村耕平 (2006) 学習の勢いと学習の雰囲気を生み出す教授方略についての検討ー基本の運動単元の分析を通してー. 香川大学教育実践総合研究 12.pp.21-28.