

ISSN 2186 – 3989

保健体育教員養成学生の
模擬授業分析を通じた授業力量形成
－運動学習場面における相互作用行動に着目して－

中村 有希

The professional development of the preservice
physical education teacher through demo lesson analysis
－Focus on interaction behavior in motor learning situations－

Yuki Nakamura

北 陸 大 学 紀 要
第50号(2021年3月)抜刷

保健体育教員養成学生の
模擬授業分析を通じた授業力量形成
— 運動学習場面における相互作用行動に着目して —

中村 有希*

The professional development of the preservice
physical education teacher through demo lesson analysis
— Focus on interaction behavior in motor learning situations —

Yuki Nakamura*

Received December 20, 2020

Accepted January 19, 2021

Abstract

The purpose of this study was to clarify the professional development of the preservice physical education teacher through demo lesson analysis focusing on interaction behavior in motor learning situations. The method of this study was to compare the frequency of interaction behaviors in the 2nd and the 3rd grade demo lessons. The subjects were nine Japanese preservice physical education teachers (male:8, female:1). In the results, there were three findings. (1) When focusing on the total number of interaction behaviors, the 3rd grade was higher tendency than the 2nd grade ($p < 0.1$). (2) When focusing on the quality of the interaction behaviors, the 3rd grade was better tendency than the 2nd grade ($p < 0.1$). In particular, the 3rd grade was more specific interaction than the 2nd grade. (3) When focusing on the type of the interaction behaviors, the 3rd grade was better tendency than the 2nd grade ($p < 0.1$; $p < 0.05$). The professional development of the preservice physical education teacher was effectively promoted through demo lesson analysis. Therefore, it was suggested that these data would be useful information of the professional development of the preservice physical education teacher.

Key Words : preservice teacher, demo lesson analysis, interaction behavior,
professional development, physical education

*北陸大学経済経営学部 Faculty of Economics and Management, Hokuriku University

1. 問題の所在と研究目的

変化の激しい社会を背景に、中央教育審議会（2015）は我が国における教員の資質能力向上を最重要課題に挙げ、教員の養成・採用・研修の一体的改革を推し進めてきた。とりわけ教員養成段階では、「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う段階であるとして、教職課程において実践的指導力のある教員を養成することをねらいとしている。さらに、各大学が自律的に教職課程の質の維持・向上にむけて取り組む等の「内部質保証」（中央教育審議会,2019）を掲げ、我が国の教員養成改革を推し進めてきた。これを受け、教職課程を運営する各大学では教員の資質能力の育成・向上を企図するための講義工夫が求められており、様々な実践が行われている。

専門職としての教師は、Schön（1983）が提唱した活動中の省察に基づく「反省的実践家（reflective practitioner）」としての成長が求められており（佐藤,1993）、教師は「省察」によって問題を解決していく部分に専門性があるとされている（姫野,2002）。この「省察」という経験は現職教員の成長を促す要因や経験の1つに挙げられており（住本ら,2020）、「省察」が教師の成長に重要な役割を果たすことは言うまでもない。すなわち、教員養成教育においても、理論や模擬授業実践だけでなく省察的観点を組み込んだ教科教育法の取り組みが教員養成学生の授業力量形成に繋がるのが推察される。しかしながら、教科教育法では、限りある時数や受講者数等の関係から、学習指導案の作成や模擬授業のみで終始することも少なくない現状である。

実際に、保健体育教員養成学生を対象とした省察的観点を取り入れた先行研究では、リフレクションノートを用いることで学生の資質能力向上が示唆された研究（山崎,2018）や、自己省察の効果（堀井・奥田,2018）など数多くの実践が行われている（須甲,2017；松本,2017）。とりわけ体育教師は、授業中に「直接的指導（instruction）」「マネジメント（management）」「観察（monitoring）」「相互作用（interaction）」という「4大教師行動」を行っている（Siedentop,1988）。その中でも相互作用は発問、受理、フィードバック（賞賛,助言,叱責）など教師と生徒間で双方向的に情報が交わされ、児童生徒の学習成果に最も影響を及ぼす教師行動とされている（Siedentop,1988；高橋ら,1997；深見,2007）。このことから、教員養成期に相互作用行動に着目した省察経験を与えれば、保健体育教員養成学生の授業力量を向上させることが期待できるのではないかと。

そこで本研究では、相互作用行動に着目した省察経験が保健体育教員養成学生の授業力量に及ぼす影響を考察し、教職課程の質向上に向けた基礎的知見を得ることを目的とする。

2. 研究方法

（1）省察について

①省察の定義

反省的実践家の中核をなす省察について、Schön（1983）は「行為の中の省察（reflection in action）」と「行為についての省察（reflection on action）」の2つに大別している。「行為の中の省察（reflection in action）」は、教師が行為し状況と対話しながら瞬時に思考し行動する、教育実践中の省察を指す。一方、「行為についての省察（reflection on action）」は教師が行為しながら行った思考や理解の意味を振り返り行為後に考える、教育実践後の省察を指す。

本研究では、「行為についての省察（reflection on action）」に焦点をあて、省察前後の模擬授業における相互作用行動頻度を比較した。

②本研究における省察場面の設定

本研究における省察場面は、模擬授業における相互作用行動の自己分析（以下、「模擬授業分析」として設定した。模擬授業分析では、保健体育教員養成学生が自ら教師役をした2年次の模擬授業映像を振り返りながら、実践中の相互作用行動を集計した。

相互作用行動の集計では、高橋ら（1991,2003）が考案した相互作用行動観察記録法の「教師の相互作用行動の観察コーディングシート」を使用して、運動学習場面における言語的相互作用行動頻度の集計を各自で行わせた。集計後、保健体育教員養成学生は模擬授業の相互作用行動頻度を観点別に分析し、なぜこのような結果になったのか、授業成果を導くための効果的な相互作用の在り方について改善点等をPowerPointにまとめ、受講生全員で共有しディスカッションを行った。その後、3年次で実施する模擬授業の学習指導案を作成した。

(2) 対象

北陸地方に所在するA大学において、保健体育教員免許状取得を志望する学生9名（男8名；女1名）を対象とした。

(3) 研究の手続き

中学校・高等学校の保健体育教員免許状取得に係る「保健体育科教育法」は、各教科の指導法を取り扱う科目として教育職員免許法に位置づけられている。表1はA大学における保健体育科教育法Ⅰ・Ⅱ・Ⅲの概要を示す。「保健体育科教育法Ⅰ」では体育授業づくりに関する理論的内容を中心とし、「保健体育科教育法Ⅱ」「保健体育科教育法Ⅲ」では模擬授業を中心とした実践的内容と省察経験を組み込み、理論・実践・省察を往還するように計画されている（図1）。本研究では、A大学の「保健体育科教育法Ⅱ」及び「保健体育科教育法Ⅲ」を対象に、省察経験としての模擬授業分析を行う前後の保健体育教員養成学生の言語的相互作用行動頻度を比較した。

実践場面の模擬授業は、「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説保健体育編」（文部科学省,2017）の体育分野に位置づけられた「A体づくり運動」「B器械運動」「C陸上競技」「D水泳」「E球技」「F武道」「Gダンス」の中から1つ担当単元を提示した。対象者は、2年次と3年次でそれぞれ教師役として1回ずつ模擬授業を行った。なお、2年次と3年次では、模擬授業の担当単元は同一でない。また、模擬授業は1回35分で実施した。

省察場面の模擬授業分析は、「保健体育科教育法Ⅱ（2年次後期）」で実施した1回目の模擬授業映像を対象者自身が視聴し、相互作用行動に着目した省察を行った。

表1 A大学における保健体育科教育法Ⅰ～Ⅲの授業概要

開講期	科目名	主な概要
2年次前期	保健体育科教育法Ⅰ (体育分野)	【理論編】 体育授業づくりを行う上での目標論、内容論、方法論、学習指導案の作成方法など理論的知識を学ぶ。
2年次後期	保健体育科教育法Ⅱ (体育分野)	【実践編①】 学習指導案の作成、模擬授業1、振り返り
3年次前期	保健体育科教育法Ⅲ (体育分野)	【実践編②】 模擬授業1の分析、学習指導案の作成、模擬授業2、振り返り

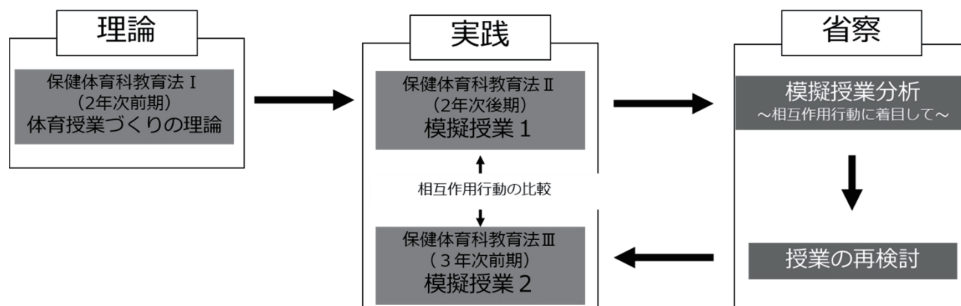


図1 A大学における保健体育科教育法Ⅰ・Ⅱ・Ⅲの構造モデル

(4) 調査期間

調査は、2019年9月から2020年8月の間に実施した。

(5) データの収集方法

相互作用行動は、2年次後期の「保健体育科教育法Ⅱ」と3年次前期の「保健体育科教育法Ⅲ」で実施する模擬授業から抽出した。すべての模擬授業はビデオカメラ (Panasonic HC-V360M5) で教師行動を追いながら記録した。

この映像は対象者全員から承諾を得て YouTube に限定公開でアップロードし、すべての受講生で共有した。

(6) 統計処理

2年次と3年次の模擬授業における相互作用行動頻度の有意差検定には、一対対応のt検定を行った。

3. 結果

(1) 相互作用行動総計の平均頻度

図2は、2年次と3年次の運動学習場面における相互作用行動総計の平均頻度を示す。2年次が13.44回、3年次が20.78回であった。t検定の結果、相互作用行動総計は2年次より3年次の方が10%水準で有意に増加していることが明らかとなった。

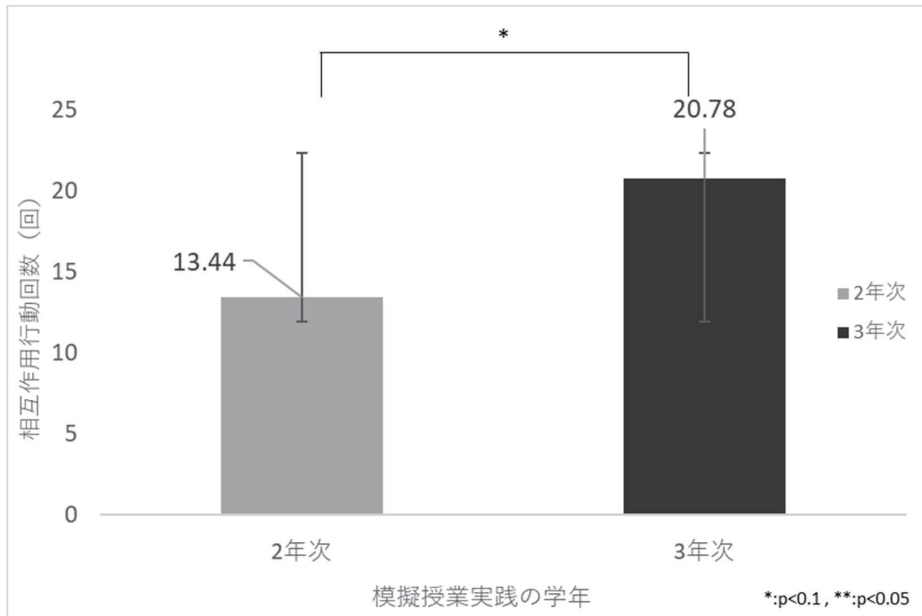


図2 相互作用行動総計の平均頻度

(2) 質別相互作用行動の平均頻度

相互作用行動のフィードバックは「一般的」と「具体的」に大別できる。「一般的」は例として「足の動作がいいね」「シュートフォームがまだまだだね」など抽象的なフィードバックを指す。「具体的」は例として「足の振り上げ方が 90° に真っ直ぐで、ピッチも速くなったね」「シュートフォームの肘が下がっているから、肘を上げよう」などの具体的なフィードバックを指す。

図3は2年次と3年次の運動学習場面における相互作用行動の質別平均頻度を示す。「一般的」の平均頻度は、2年次が 8.44 回、3年次が 10.78 回であった。「具体的」の平均頻度は2年次が 3.89 回、3年次が 9.44 回であった。t 検定の結果、「具体的」なフィードバックは2年次より3年次の方が 10%水準で有意に増加していることが明らかとなった。すなわち、2年次より3年次の方が相互作用行動の質が向上していることがわかる。

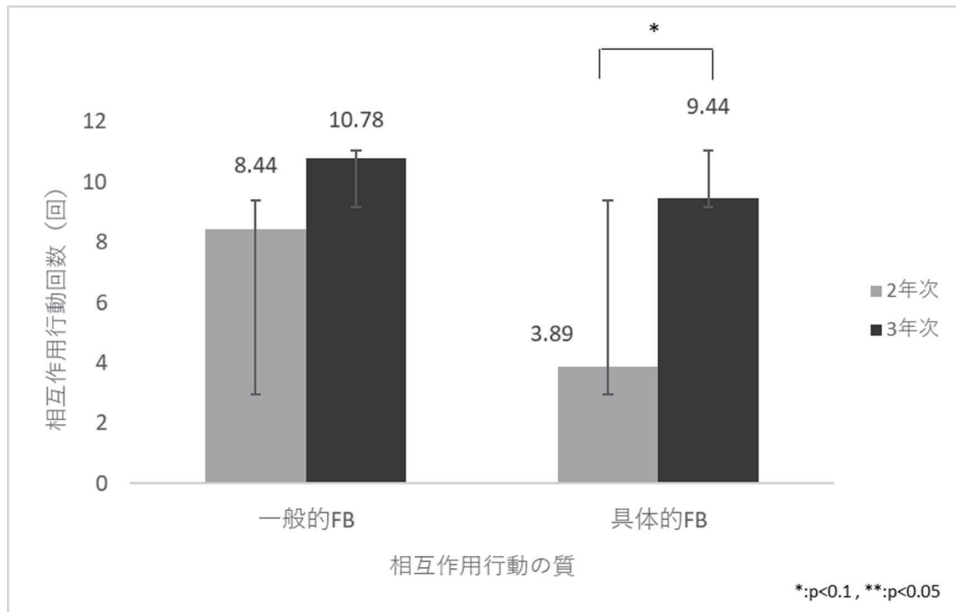


図3 相互作用行動の質別平均頻度

(3) 相互作用行動の種類別平均頻度

相互作用行動の種類は、「教師の相互作用行動の観察コーディングシート」(高橋,2003)を援用し、「発問」・「肯定的フィードバック」・「矯正のフィードバック」・「否定的フィードバック」・「励まし」の5つに分類した。「発問」は「残り2分で3点リードしている場合、どんな攻撃の戦術を使いますか」「なめらかに台上前転を行うポイントは何だと思えますか」のように価値的、創意的、分析的、回顧的な視点から児童生徒に問いかける言語的行動を指す。「肯定的なフィードバック」は児童生徒の技能的パフォーマンスや意見、行動を賞賛する言語的行動を指す。「矯正のフィードバック」は児童生徒の技能的パフォーマンスや意見、行動の誤りを正すために与えられる言語的行動を指す。「否定的なフィードバック」は児童生徒の技能的パフォーマンスや意見、行動を否定する言語的行動を指す。「励まし」は、「やってみよう」「もう1回チャレンジしよう」など児童生徒の技能的学習や認知的行動、一般的行動を促進させる言語的行動を指す。

図4は、運動学習場面における相互作用行動の種類別平均頻度を示す。「発問」は2年次が0.78回、3年次が0.11回であった。「肯定」は全てのカテゴリーの中で最も平均頻度が高く、2年次は7.67回、3年次は13.67回であった。「矯正」は2年次が2.67回、3年次が3.33回であった。「否定」は2年次が1.78回、3年次が0回であった。「励まし」は2年次が0.56回、3年次は3.67回であった。t検定の結果、「肯定」は2年次より3年次の方が10%水準で有意に増加しており、「励まし」は2年次より3年次の方が5%水準で有意に増加していることが明らかとなった。とりわけ、学習者の授業成果に正の影響を及ぼすとされる肯定的フィードバックと励ましが増加していることがわかる。

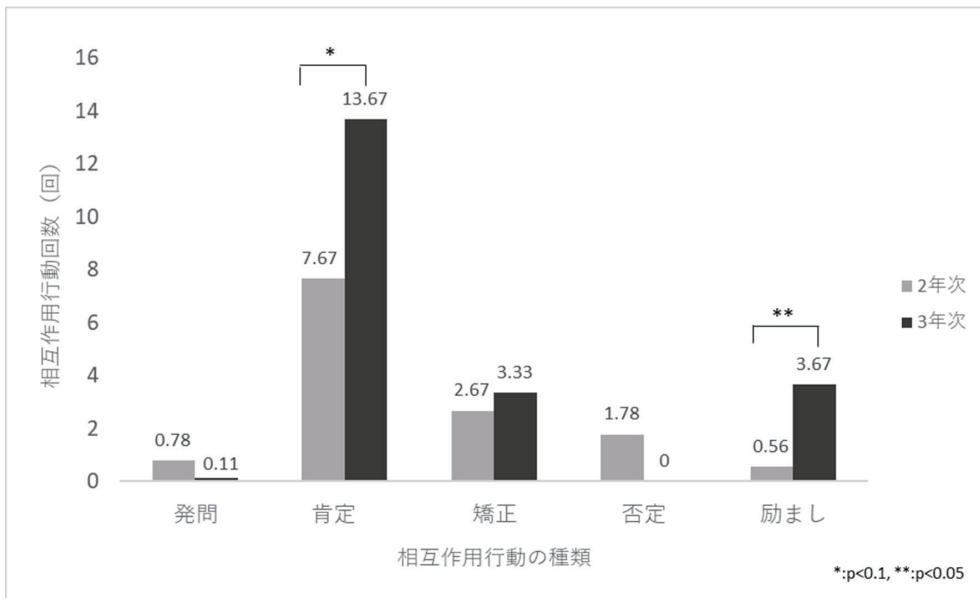


図4 相互作用行動の種類別平均頻度

4. 考察

模擬授業分析という省察経験前後において、2年次は3年次よりも模擬授業における相互作用頻度が増加することが明らかとなった。特に、フィードバックの質が抽象的な内容から具体的な内容に変容することに加え、「肯定的フィードバック（賞賛）」と「励まし」の相互作用行動が増加することがわかった。すなわち、相互作用行動を観点に模擬授業映像を振り返り、授業の改善点を再検討するという省察経験で保健体育教員養成学生の授業力量は向上することが示唆された。

とりわけ、「肯定的フィードバック（賞賛）」と「励まし」の相互作用行動が向上したことについては、日野（2002）が教育実習を通じた体育授業における教師行動の変容を調査し、教育実習生は「賞賛」と「励まし」の相互作用を意識的に行う傾向があると報告している。本研究における省察場面の振り返りでは「声かけでは励ましが少なかったので増やしたら明るい授業になったと思う」、「声かけの部分ではもう少し励ましの声や肯定的な声をかけた方が良いなと思いました」という記述がみられ、「賞賛」と「励まし」に関する課題をほぼすべての対象者が改善点に挙げていた。つまり、教員養成期の学生は「賞賛」や「励まし」の相互作用行動に意識が向きやすい傾向にあるため、本研究においても模擬授業と省察の経験を通して「肯定的フィードバック（賞賛）」と「励まし」が有意に増加したものと推察される。

しかしながら、「矯正のフィードバック（助言）」や「発問」の相互作用行動頻度に変化が見られなかったからといって、保健体育教員養成学生がこれらの相互作用行動を意識していないというわけではない。省察場面の振り返り記述では、「発問がゼロなのでもっと生徒に対して発問していかなければならないと思った。」「生徒の技術やモチベーションが上がるような言葉をかけられるようにしたい。」「発問や励ましを増やしたい。」という記述のように、「発問」や「矯正のフィードバック（助言）」に対する課題を感じ、次なる改善点に挙げている学生が半数以上いたのである。つまり、教員養成期の学生は模擬授業と省察の経験を通して相互作用行動の課題を

捉えることはできるものの、専門的知識や教授経験の蓄積が求められる「発問」や「矯正的フィードバック（助言）」は難易度が高く、教員養成期において解決しづらい課題であると考えられる。言い換えれば、保健体育教員養成学生が「発問」や「助言」の相互作用行動をできるようになることが実践的力量形成に結び付くといえるだろう。

また、相互作用行動の質変容は、上述の背景を踏まえ「肯定的フィードバック（賞賛）」や「励まし」の相互作用が具体的にになって表出したものと考えられる。省察場面の振り返り記述において、「自分は単発的な声掛けが多かったので、もっと具体的な声かけが出来ればいいと思った。」、「具体的なコーチングや生徒に対しての発問を増やす。」、「具体的な声かけを多くすることを意識する」のように、自らの相互作用が抽象的であることを課題に挙げ、具体的な相互作用へ改善しようとする意識が見られた。

F・コルトハーヘン（1985,2001）は、教師自身の経験からの学習を基盤とした教育実習生における省察の理想的なプロセス ALACT モデルを提唱している。ALACT モデルは、①行為（Action）、②行為の振り返り（Looking back on the action）、③本質的な諸相への気づき（Awareness of essential aspects）、④行為の選択肢の拡大（Creating alternative methods of action）、⑤試み（Trial）の5つの局面から構成される循環型モデルであり、このモデルに依拠した省察は初任者教師の授業力量を向上させることが報告されている（志村・石上,2017）。本研究のプロセスは、模擬授業実践（1回目）という①行為（Action）、模擬授業分析という②行為の振り返り（Looking back on the action）・③本質的な諸相への気づき（Awareness of essential aspects）、授業の再検討という④行為の選択肢の拡大（Creating alternative methods of action）、模擬授業実践（2回目）という⑤試み（Trial）の5つの局面とほぼ同様の道筋を辿っている。これらのことから、教員養成期の理想的な省察プロセスを辿ったことが相互作用行動を効果的に増加させることに繋がったのではないかと考えられる。

5. 結論

本研究の目的は、相互作用行動に着目した模擬授業分析が保健体育教員養成学生の授業力量に及ぼす影響を明らかにすることである。その結果、以下の3点が示唆された。

- 1）相互作用行動頻度総計は、2年次から3年次で増加する。
- 2）相互作用行動の質は、2年次から3年次で具体的なフィードバックが増加する。
- 3）相互作用行動の種類別でみると、「肯定」と「励まし」が増加する。

これらの結果から、模擬授業分析という省察経験を組み込んだ教科教育法の講義展開は、保健体育教員養成学生の実践的力量を向上させる有効性が示唆された。しかし、本研究における講義方法は受講生が1人2回教師役で模擬授業をすることが前提であり、教員養成系大学や教育学部といった大人数講義には適用できず汎用性に欠けるという課題がある。また、本研究はサンプル数が少ないため、今後サンプル数を蓄積して統計処理を行うこと、標準偏差に見られるような相互作用行動頻度の個人差についても検討することが課題である。

参考文献

1. 中央教育審議会（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力向上について」～学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて（答申）～。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm（閲覧日 2020年12月19日）

2. 中央教育審議会 (2019) 教職課程の内部質保証を構想する—教職課程の全学マネジメントの視点を加味しつつ—.
https://www.mext.go.jp/content/1419016_003.pdf (閲覧日 2020 年 12 月 19 日)
3. Fred A.Korthagen (1985) Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, September-October pp.11-15.
4. Fred A. J.Korthagen, F.A.J. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (邦訳) 武田信子・今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子 (2010) 教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ.学文社.
5. 深見英一郎 (2007) 体育授業における教師の効果的なフィードバック行動に関する検討.筑波大学博士論文.:182-183.
6. 姫野亮治 (2002) 協同学習を基盤とした教師教育の課題と展望-教師の成長に関する研究動向から-.大阪大学教育学年報 7:47-60.
7. 日野克博 (2002) 教育実習生の体育授業における教師行動の特徴：特に「授業場面」と「教師の相互作用」の分析を通して.日本体育学会大会号 53 (0) :597.
8. 松本奈緒 (2017) 大学教員養成課程における模擬授業に対する省察内容の分析：大学生の2年次と3年次の省察内容を比較して.日本体育学会大会予稿集 68 (0) :274.
9. 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説保健体育編,東山書房.
10. 文部科学省中等教育局教職員課 (2017) 教育職員免許法・同施行規則の改正及び教職課程コアカリキュラムについて.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/27/1388004_2_1.pdf (閲覧日 2020 年 12 月 16 日)
11. 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:20-35.
12. Schön,D.著・柳沢昌一・三輪健二監訳 (2007) 省察的実践家とは何か プロフェッショナルの行為と思考,鳳書房.
13. Siedentop,D.著・高橋健夫他訳 (1988) 体育の教授技術,大修館書店.
14. 志村卓史・石上靖芳 (2017) 初任者教師の省察を基軸とした授業力量形成過程の研究—小学校国語科の単元開発と実践の取り組みを通して—.静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学篇) 48:103-114.
15. 高橋健夫・中井隆司ほか (1991) 体育授業における教師行動に関する研究.体育学研究 36(3):193-208.
16. 高橋健夫・林恒明・鈴木和弘・日野克博・深見英一郎・平野隆治 (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.
17. 高橋健夫 (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.明和出版,p.171.
18. 須甲理生・助友裕子 (2017) 保健体育科教職志望学生における保健体育教師イメージの変容:模擬授業とその省察を中核に展開した教科教育法の前後に着目して.日本女子体育大学紀要 47:49-63.
19. 住本純・岡出美則・近藤智靖 (2020) 現職教員の成長に関する研究動向の分析—1997 年～2018 年を対象に—.日本体育大学大学院教育学研究科紀要 3(2):345-360.
20. 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 26:133-138.