

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

藤田 育郎

Ikuro Fujita: A case study of a strategy focusing on the development of teaching materials in physical education teaching trials. *Japan J. Phys. Educ. Hlth. Sport Sci.* 62: 757-771, December, 2017

Abstract : The purpose of this study was to examine the effectiveness of a strategy focused on the development of teaching materials in teaching trials conducted as part of the “Seminar in Methods of Teaching Physical Education” course. In the academic year 2012, such teaching trials were designed to promote the course participants’ awareness of “teaching materials” and “subject matter”. As a means of promoting such awareness, participants were assigned new tasks to develop supplementary teaching materials. The reactions of the participants to the trial teaching sessions in 2012 were analyzed and compared with those for 2011. The main findings were as follows:

1) Many of the participants’ reactions centered on the fact that the “teaching materials” employed in the first trial did not lead to an improvement in teaching technique.

2) The participants’ reactions tended to focus on 2 aspects: “the appropriateness of teaching materials as subject matter” and “the systematic connection of supplementary teaching materials as unit teaching materials”.

These results indicated that the strategy used in this study to develop supplementary teaching materials and video observations of the trial teaching sessions were effective for making participants aware of the concepts of “teaching materials” and “subject matter” and the relationship between the 2 from the earlier period of the course.

Key words : practical teaching ability, reflection, supplementary teaching materials, unit teaching materials

キーワード : 実践的指導力, 省察, 下位教材, 単元教材

1. はじめに

近年, 教員養成・採用の場においてキーワードになっている「実践的指導力」(中央教育審議会, 2006)を育成する手法として, 教員養成大学・学部では, 模擬授業を積極的に実施している。教員養成カリキュラムの一環として実施される模擬授業は, 受講生同士が教師役と児童・生徒役を演じる, いわば授業のロールプレイングとして捉えられるが, 模擬授業において育成を意図する事項は, ①教授技術, ②授業を省察する力, ③授業の

実施に必要な知識や能力, 以上に大別できる(藤田, 2015; 木原, 2010)。また, 模擬授業は, 教育実習に向けた準備として実施される場合が多く(藤田, 2015), 高橋(2010), 高橋・岡澤(1994)の示す「よい体育授業を成立させる条件」の基礎的条件を構成する「学習の勢い」および「学習の雰囲気」を生み出すためのマネジメント行動や相互作用行動といった教授技術の習得が目指されることが多い。例えば, 向山・山崎(2001, 2002)が模擬授業実施後に受講生に対して行ったアンケートでは, 模擬授業の効果として授業の時間配分が上位に位置づいている。また, 長谷川

(2003)は、組織的観察法により収集した量的データに基づいて、模擬授業の回数を重ねるにつれて運動学習場面に配当される時間が確保されるようになるとともに、相互作用行動についてもその頻度が増加したことを報告している。高橋(2000)は、子どもが評価する体育授業の特徴として、マネジメント場面が少なく、運動学習場面が潤沢に確保されていることや教師の相互作用行動が積極的に営まれていることを挙げている。したがって、教育実習を経験する前の学生を対象に、模擬授業を通して「よい体育授業を成立させる条件」の基礎的条件に相当する内容に目を向けさせることは、教育実習の充実に大きく貢献してきたといえるであろう。

しかし、模擬授業を実施する授業科目の履修時期や教育実習等の実践的な経験の有無を考慮し、模擬授業の目的や手法を検討する必要があるといった指摘もみられる。例えば、藤田(2013)は、教育実習を経験した受講生を対象に実施した模擬授業の成果を分析した上で、教育実習を経て授業を実施するというイメージがある程度形成された段階においては、「目標・内容・教材・方法といった授業の内容的な部分」、つまり高橋(2010)、高橋・岡澤(1994)の示す「よい体育授業を成立させる条件」の内容的条件に相当する概念に対する理解を促す模擬授業の実施方略を検討する必要性を指摘している。また、教員免許状の取得に際して、2010年度の入学生より必修化された教職実践演習の授業内容の1つとして模擬授業が挙げられている(中央教育審議会, 2006)。よって、教育実習の準備として実施する模擬授業と教員養成課程における学修の集大成として実施する模擬授業というように、教育実習の前後に目的や手法が異なった模擬授業を実施することが期待されている。

先述したように、これまで実施されてきた模擬授業は、「学習の勢い」および「学習の雰囲気」を生み出すマネジメント行動や相互作用行動といった教授技術の習得が目指される場合が多かった。一方で、教員養成段階における資質能力の確実な育成が求められる今日、中央教育審議会

(2006)は、「いつの時代にも求められる資質能力」の1つとして、「教科等に関する専門的知識」を挙げている。また、現行学習指導要領の改訂の要点として示され(文部科学省, 2008a; 2008b)、今日の体育学習に期待されている指導内容の明確化・体系化という視点に立てば、模擬授業において「よい体育授業を成立させる条件」に包含される内容的条件(教材^①)やそれが含む持つ学習内容^②)についての認識を積極的に育成していくことは、大いに意義のあることだと考えられる。このことに関連して、藤田・池田(2010)は、模擬授業実施後に受講生に対して実施したアンケート結果から、教材づくりの段階に十分な時間を充てる必要があることに加え、模擬授業を実施するにあたっての事前学習として教材づくりにかかわる情報提供を行う必要があることを指摘している。加えて、松田ほか(2005, 2008)は、模擬授業の経験が運動指導にかかわる技術的ポイントの理解に効果をもたらしていることを受講生の省察内容から明らかにしている。藤田・池田(2010)および松田ほか(2005, 2008)の見解を踏まえると、受講生が主体となって教材づくりに取り組み、それを柱としながら計画、実施、省察といった模擬授業の一連の実施方略の下で体験・実習を行わせることは、教員養成段階の学生たちが教材や学習内容といった概念に対する認識を育成していくにあたって効果的に機能するものと考えられる。そこで本研究では、模擬授業における教材づくりに焦点を当てた実施方略の効果を受講生の省察内容の分析を通して検証することを目的とした。

2. 研究方法

2.1. 模擬授業の概要

(1) 対象

S大学教育学部で、2011年度および2012年度に開講した中等体育科指導法演習の授業を対象とし、受講生が毎回の模擬授業終了後に記入した振り返りシートを分析した。受講生は、2011年度が28名、2012年度が32名であり、3年次の小学

校または中学校での4週間の教育実習を全員経験済みであった。

(2) 中等体育科指導法演習の概要

表1は、S大学教育学部で開講されている保健体育関連の教職科目と教育実習の位置づけを示したものである。中学校・高等学校教諭免許状（保健体育）の取得を目指す学生たちは、必修科目である中等保健体育科指導法基礎（講義科目）を2年次に履修し、教師行動や教材づくりの基本的な概念について学習している。その後、3年次の教育実習Iを挟み、中等体育科教材論と中等体育科

指導法演習を並行して履修している。中等体育科教材論では、講義と演習を交えながら各運動領域の特性に応じた教材づくりのポイントについての学習が主たる内容となっている。本研究で対象としている中等体育科指導法演習の授業では、中学校・高等学校における体育授業を担当するに相応しい知識・技能を身に付けることを達成目標として定め、授業の計画、実施、省察といった一連のサイクルの中で、体育授業にかかわる実践的な指導力を身につけることをねらいとしている。また、模擬授業を実施した後は、教師役、児童・生徒役、観察者役といった多角的な視点から授業を省察する授業研究会を実施している。加えて、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ている。

表1 保健体育関連の教職科目と教育実習

学年	学期	授業科目名
2年	前期	中等保健体育科指導法基礎
	後期	
3年	前期	教育実習I
	後期	中等体育科教材論 中等体育科指導法演習
4年	前期	中等保健科指導法演習 教育実習II
	後期	

(3) 中等体育科指導法演習の授業展開

2011年度および2012年度に開講した中等体育科指導法演習の授業展開は、それぞれ表2に示したとおりである。1回の模擬授業は45分または50分とし^{注3)}、4—5名で構成される教師役グルー

表2 中等体育科指導法演習の授業展開

回	2011年度	2012年度
1	グループ分け、担当教材の決定、役割分担	グループ分け、担当教材の決定、役割分担
2	授業分析・授業評価の手法	授業分析・授業評価の手法
3	教材づくり・指導計画の作成と授業のリハーサル①	教材づくり・指導計画の作成と授業のリハーサル①
4	教材づくり・指導計画の作成と授業のリハーサル②	教材づくり・指導計画の作成と授業のリハーサル②
5	模擬授業①：ボール運動（ベースボール型）	模擬授業①：ボール運動（ベースボール型）
6	模擬授業②：ダンス（現代的なリズムのダンス）	模擬授業②：器械運動（マット運動）
7	授業研究会：模擬授業①、②について	授業研究会：模擬授業①、②について
8	模擬授業③：体づくり運動	模擬授業③：ボール運動（ゴール型）
9	模擬授業④：ボール運動（ネット型）	模擬授業④：陸上運動（ハードル走）
10	模擬授業⑤：ボール運動（ゴール型）	授業研究会：模擬授業③、④について
11	授業研究会：模擬授業③、④、⑤について	模擬授業⑤：ボール運動（ゴール型）
12	実技（担当教員による実技指導の補足）	模擬授業⑥：陸上競技（走り高跳び）
13	模擬授業⑥：陸上競技（走り高跳び）	授業研究会：模擬授業⑤、⑥について
14	模擬授業⑦：器械運動（マット運動）	模擬授業⑦：ボール運動（ネット型）
15	授業研究会：模擬授業⑥、⑦について	授業研究会：模擬授業⑦について

※太枠で囲んだ回が本研究の分析対象

プのうち、教師役として授業を実施する1名以外の者は、観察者役としてビデオ撮影および組織的観察法（期間記録法と相互作用行動記録法）による授業分析を行った。また、児童・生徒役は、教師役グループ以外の受講生全員が担当した。したがって、兩年度とも全7回の模擬授業を実施しているため、教師役を経験した人数は各年度7名ずつ、それ以外の者は、ビデオ撮影または組織的観察法（期間記録法と相互作用行動記録法）による授業分析を1回、児童・生徒役は全員が計6回経験していることになる。また、模擬授業を概ね2回実施するごとに授業研究会の場を設け、ダイジェスト映像や観察・評価データに基づいて授業改善に向けた方略を検討する機会を設けた。図1は、模擬授業から授業研究会までの一連の流れを示したものである。

(4) e-Learning を活用した省察課題

中等体育科指導法演習では、授業外の時間を活用して、筆者が編集した模擬授業のダイジェスト映像を視聴しながら振り返りシートを作成することを課題としている。本研究では、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。なお、ダイジェスト映像の編集にあたっての留意事項は、後述するとおりである。

また、図2には、ダイジェスト映像を視聴しながら受講生が作成する振り返りシートのフォーマットを示した。受講生には、このフォーマットに従って、模擬授業の中で生じた出来事・事柄を取り上げ、それに対する評価（○：評価できる、△：どちらともいえない、×：改善が必要であ

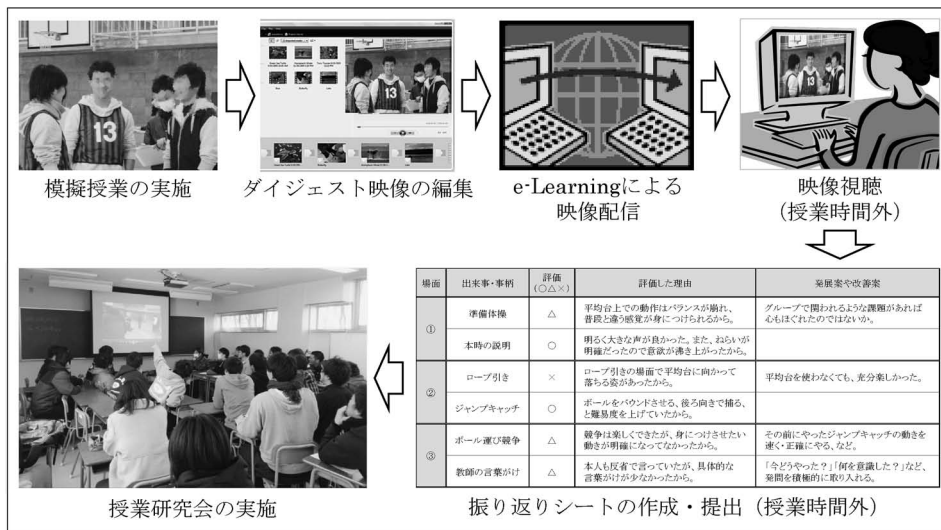


図1 模擬授業から授業研究会までの一連の流れ

場面	出来事・事柄	評価 (○△×)	評価した理由	発展案や改善案
①				
②				
③				

図2 振り返りシートのフォーマット

る)、評価した理由、発展案や改善案を対応させて記入するように授業で指示している。なお、この振り返りシートは、藤田ほか(2011)を参考に作成したものである。

(5) ダイジェスト映像の編集にあたっての留意事項

毎回の模擬授業終了後に受講生が視聴するダイジェスト映像の編集にあたって留意した事項は、以下の3点である。

①受講生の負担考慮

授業外の時間を活用することによる受講生の負担を考慮し、45分または50分の授業を導入・展開・まとめの3つの場面で構成される10—15分の映像に編集した。

②授業のストーリー性の確保

ダイジェスト映像を視聴することによって実施した模擬授業を想起できるように、運動学習場面の前に教師役の受講生が課題提示を行う学習指導場面を挿入するなど、授業の展開過程が損なわれないように配慮した。

③教材や学習内容に対する認識を促す場面の抽出

上記したとおり、教師役の受講生が課題提示を行う学習指導場面を挿入するとともに、学習内容とその習得に向けた教材の対応関係に目を向けさせることを意図し、児童・生徒役の受講生の学習の成功体験がみられる場面やつまずきがみられる場面を抽出した。

(6) 教材や学習内容に対する認識の育成を意図した手立て

2011年度に実施した模擬授業では、指導内容を受講生がすべて考案することとしていたが、教材づくりに悩む姿がみられたこと、特にボール運動・球技領域では、ボール操作の技能に特化された学習活動に終始してしまうといったことが改善点として挙げられた。教育実習を経験して授業を実施するというイメージがある程度形成されると考えられる段階とはいえ、何の手がかりも与えない状況で指導計画の作成を行うことは非常に難しいことであり、受講生の視点をより教材や学

習内容といった概念へ向けるための手立てを講じる必要があると考えられた。

松田ほか(2005, 2008)は、運動指導のための技術的ポイントの理解は、模擬授業を実施するための事前検討の内容に大きく依存するとしている。この見解を参考に、2012年度に実施した模擬授業では、授業担当教員である筆者が単元教材を提示した。受講生たちは、単元教材におけるねらいの達成につながる下位教材づくりを試みた^{注4)}。なお、模擬授業を行う前の教材づくり・指導計画の作成と授業のリハーサル(表2)の時間において、模擬授業で取り上げる単元教材を実際に体験させ、教材のねらいや学習内容について解釈する機会を設けてから下位教材づくりに取り組ませた。このことによって、模擬授業を計画する段階に加えて、実施した模擬授業を省察する段階においても、教材や学習内容といった概念に受講生の関心を向けることができるであろうと考えた。

したがって、2011年度と2012年度の実施方略の相違点は、単元教材に向けた下位教材づくりを試みることを課題としたこと、またそれに付随して、模擬授業を行う前に模擬授業で取り上げる単元教材を実際に体験させることを通して、教材解釈を行わせた点にある。その他の実施手順(模擬授業や授業研究会の進め方、映像視聴による省察課題)において、両年度間に大きな差異はなかった。

2.2. 分析方法

(1) 分析対象とする記述内容

秋田(1996, p. 452)は、省察を「何が問題であるのかを明らかにし、問題解決という目的に照らして、手段としてどの授業行動がふさわしいかということ仮説としてあれこれ考えをめぐらせる手段-目的分析を行い、それを実際に検証していく探究の過程」としている。この秋田(1996)による省察の位置づけに鑑みると、本研究で使用した振り返りシートにおいて、模擬授業の中で生じた出来事・事柄について評価した理由を記し、発展案や改善案を提起するところに授業を省察す

るという思考が表れるものと考えられる。

しかし一方で、木原（2004）は、反省^{注5）}という行為は、大きくは問題の「発見」と「解決」に分けられるとし、初任教師の場合は、そのうちの「発見」に力点を置いてよいと指摘している。加えて、木原ほか（2007）は、小学校教員養成課程において実施した模擬授業において、実施した模擬授業に対する「問題の気づき」が省察を通して繰り返しなされていたことを報告している。この両者の見解を踏まえ、教員養成段階の学生を対象とする本研究では、木原（2004）のいう問題の「発見」や木原ほか（2007）のいう「問題の気づき」に相当し、教材や学習内容についての分析的な思考が表れると考えられる評価した理由欄におけるすべての記述内容を対象として、分析を行うこととした。

(2) 記述内容の分析手続き

記述内容の分析は、次に示す手続きに従って行った。まず、振り返りシートの出来事・事柄欄において、模擬授業で取り上げられた教材について触れられている記述を抽出した。続いて、評価した理由欄における記述については、単元教材を提示し、それに向けた下位教材づくりを試みることを課題とした手立てに鑑み、次の2つのカテゴリーを設定した。1つは、考案した下位教材が学習内容を習得するにあたって適切なものであったかという視点から「教材の適切性」というカテゴリーとした。これは、下位教材がねらいとする学習内容を含み持ったものであったか、教材と学習内容の関係性についての観点である。もう1つは、考案した下位教材と単元教材が学習内容の観点からつながりを有したものであったかという視点から「教材の系統性」というカテゴリーとした。これは、下位教材が単元教材における学習内容を含み持ったものであったか、教材同士の関係性についての観点である。以上2つのカテゴリーを設け、それぞれに分類される記述を抽出した。

(3) 分析の信頼性

記述内容の分類に際して、信頼性を確保するた

めに、筆者を含む2名で同一の振り返りシート10枚の記述内容を先述した分析手続きに従って分類した。「一致率(%)=一致数÷(一致数+不一致数)×100」の計算式を用い、分析者相互間の一致率を算出したところ、出来事・事柄欄において、模擬授業で取り上げられた教材について触れられている記述の抽出では100%、評価した理由欄において、「教材の適切性」と「教材の系統性」に分類される記述の抽出では、それぞれ94.4%と93.3%であった。一定の一致率を確保していると判断できたため、その後の分析は筆者が単独で行った。

(4) 成果検証の視点

教材づくりに焦点を当てて実施した2012年度の模擬授業の成果を検証するにあたり、振り返りシートの出来事・事柄欄において、教材について触れられている記述数と評価した理由欄において「教材の適切性」および「教材の系統性」に分類された記述数を2011年度と2012年度で比較することとした。なお、記述数の比較を行うにあたって、両年度間の整合性を図るため、2011年度と2012年度で同じ実施回かつ同じ運動領域・種目を取り上げた模擬授業1回目（ボール運動：ベースボール型）、5回目（ボール運動：ゴール型）、6回目（陸上競技：走り高跳び）に分析の対象を限定することとした（表2において太枠で囲んだ実施回）。また、欠席等の事由によって、上記3回の模擬授業のうち一度でも振り返りシートの提出がみられなかった者を分析対象から除外したところ、本研究における有効な分析対象者は、2011年度と2012年度ともに23名となった。

分析では、まず両年度間の記述数を対応のないt検定によって比較した。次に、2012年度に実施した模擬授業において、模擬授業で経験した役割の違いによる記述内容の差異について検証するため、教師役、観察者役、児童・生徒役に区分し、一要因分散分析によって記述数を比較した。その後、特徴的な記述を行っていた8名を事例的に取り上げ、さらなる考察を加えることとした。なお、これらの統計的な分析には、IBM

SPSS Statistics 24 を用い、有意確率は5%未満とした。

3. 結果と考察

3.1. 記述数の比較

表3は、振り返りシートにおいて、教材について触れられている記述数（振り返りシート1枚あたりの平均値）を比較した結果を示したものである。2011年度と2012年度ともに、対象とした3回の模擬授業を通して、1回目から5回目にかけて増加し、6回目にかけて横ばいに推移する傾向がみられた。

徳永（2009）は、「省察カード」の自由記述内容を分類することによって、模擬授業受講生の体育授業に対する意識の変容を明らかにしている。その結果、模擬授業の初期段階では、「教師の言葉かけ」、「指示・説明」、「示範」といった「教師活動（徳永，2009）」に意識が向けられているが、模擬授業の経過とともに「内容」や「学習過程・学習場面」といった項目へ広がりを見せることを報告している。また、藤田（2013）も同様に、模擬授業の進行に伴って、振り返りを行う際の視点や授業改善の問題意識が教材や学習内容といった授業の内容的な部分へ移行し、記述数の増加がみられることを報告している。本研究においても、両年度ともに模擬授業の進行に伴って教材について触れられている記述数が増加する様子が認められ、教材についてより着目するようになった様子をうかがうことができる。

藤田（2013）は、その要因について、模擬授

業の経験を重ねることによる教授技術の改善と映像視聴による省察課題の効果という2つの側面から考察している。つまり、前者では、模擬授業の経験を重ねることによるマネジメント行動や相互作用行動といった教授技術の改善に伴い、振り返りを行う際の視点や授業改善の問題意識が授業の内容的な部分へ移行することを示している。また、後者では、映像視聴を通して、教師役、児童・生徒役、観察者役といった役割の違いを越えた客観的な視点から学習活動を分析的に観察することによって、模擬授業に参加するだけでは気付かなかった問題が浮き彫りになり、学習内容とその習得に向けた教材の関係性に意識を向けることに効果的であることを示している。模擬授業を通じた教授技術の改善については、長谷川（2003）、日野（2004）、岡出ほか（2006）によって、映像視聴を通じた省察課題の効果については、鬼澤ほか（2012）や佐藤・梶（2015）によっても報告されているが、このような2つの理由から、受講生の振り返りを行う際の視点や授業改善の問題意識が授業の内容的な部分へ移行し、記述数の増加がみられるということである。

しかし、2011年度と比較して2012年度は、模擬授業1回目（ $p < 0.001$ ）と模擬授業6回目（ $p < 0.05$ ）において、教材について触れられている記述数が有意に多いことに加え、教授技術に様々な改善点を抱えていると想定できる模擬授業1回目において、後半の模擬授業5—6回目に近い記述数が確保されていた。このことから、単元教材に向けた下位教材づくりを試みることを課題とした手立てに加え、映像視聴による省察課題を行うといった一連の実施方略は、模擬授業を実施する初期の段階から受講生の関心を教材やそれが含み持つ学習内容といった概念へ向けることに貢献していたと推察できる。このことは、藤田（2013）が指摘している教授技術の改善を伴わなくても、授業の内容的な部分に受講生の省察の視点を向けさせることの可能性を示しているといえるだろう。

表4および表5は、それぞれ表3で示した教材について触れられている記述の中で、「教材の

表3 教材について触れられている記述数の比較

	2011年度	2012年度	t 値
模擬授業第1回目 ベースボール型	2.78±0.67	4.26±0.86	6.478***
模擬授業第5回目 ゴール型	4.91±0.51	5.04±0.88	0.484
模擬授業第6回目 走り高跳び	4.65±0.47	5.09±0.73	2.117*

* : $p < 0.05$, *** : $p < 0.001$

表4 「教材の適切性」に分類された記述数の比較

	2011年度	2012年度	t 値
模擬授業第1回目 ベースボール型	0.43±0.51	1.04±0.47	4.204***
模擬授業第5回目 ゴール型	0.61±0.50	1.09±0.51	3.200**
模擬授業第6回目 走り高跳び	0.74±0.45	1.39±0.50	4.659***

** : p<0.01, *** : p<0.001

表5 「教材の系統性」に分類された記述数の比較

	2011年度	2012年度	t 値
模擬授業第1回目 ベースボール型	0.30±0.47	0.96±0.37	5.244***
模擬授業第5回目 ゴール型	0.48±0.51	1.00±0.43	3.761***
模擬授業第6回目 走り高跳び	0.52±0.51	1.17±0.49	4.415***

*** : p<0.001

適切性」と「教材の系統性」に分類された記述数（振り返りシート1枚あたりの平均値）を比較した結果を示したものである。2011年度と比較して2012年度は、「教材の適切性」では、模擬授業1回目（ $p<0.001$ ）、5回目（ $p<0.01$ ）、6回目（ $p<0.001$ ）において、「教材の系統性」では、模擬授業1回目（ $p<0.001$ ）、5回目（ $p<0.001$ ）、6回目（ $p<0.001$ ）において、有意に多い記述数が認められた。このように、2011年度と比較して2012年度は、「教材の適切性」と「教材の系統性」に分類された記述が、対象とした3回の模擬授業すべてにおいて有意に多いという結果が得られた。

なお、2012年度に実施した模擬授業において、経験した役割の違いによる記述内容の差異について検証した結果を表6に示した。対象とした3回の模擬授業において、教師役を経験した計3名、観察者役を経験した計15名、児童・生徒役を経験した延べ51名に区分し、一要因分散分析によって記述数を比較した。その結果、教材について触れられている記述数（ $F(2,66) =$

表6 模擬授業で経験した役割の違いによる記述数の比較

カテゴリー	教師役 (n=3)	観察者役 (n=15)	児童・生徒役 (n=51)
教材	5.00±0.00	4.87±1.19	4.76±0.84
教材の適切性	1.33±0.58	1.33±0.62	1.12±0.48
教材の系統性	1.00±0.00	1.07±0.26	1.04±0.49

0.15,n.s.), 「教材の適切性」に分類された記述数（ $F(2,66) = 1.18, n.s.$ ）, 「教材の系統性」に分類された記述数（ $F(2,66) = 0.38, n.s.$ ）, すべてにおいて主効果は認められなかった。この結果は、模擬授業で経験した役割の違いによって、記述内容に差異が生じていなかったことを示しているといえる。本研究では、模擬授業実施後の授業研究会において、教師役、児童・生徒役、観察者役といった異なる立場から多角的に授業を省察する機会を設けていたが、このような教材に関する概念については、模擬授業で経験した役割が異なっても、同等の振り返りがなされていたと解釈することができる。

3.2. 具体的な記述例からみた実施方略の成果

(1) 模擬授業1回目ボール運動（ベースボール型）の概要

続いて、「教材の適切性」および「教材の系統性」といった2つのカテゴリーに分類された具体的な記述を取り上げ、教材づくりに焦点を当てた実施方略の成果について考察を加えることとする。特に、表3—5で示したように、2011年度と比べて大きな差異がみられた模擬授業1回目ボール運動（ベースボール型）を取り上げることとする。

表7は、2011年度および2012年度の模擬授業1回目ボール運動（ベースボール型）で取り上げられた教材とその実施方法の概略を示したものである。先述したとおり、2011年度は、模擬授業における指導内容を受講生にすべて考案させたが、「キャッチボール」、「バッティングドリル」、「バッティングゲーム」といったボール操作の技

表7 模擬授業第1回目ボール運動（ベースボール型）の指導計画

2011年度	2012年度
対象：小学校高学年	対象：小学校高学年
①キャッチボール 2人組で対面してキャッチボールを行う。	①集めっこバッティング 打球を捕球したら、複数設置されたコーンから一番近いコーンを判断し、ボールを持ってくる。打球からコーン到達までのタイムを競い合う。
②バッティングドリル 打撃動作における腰の回転を意識し、引手（右打者は左手）でフリスビーを投げる。	②旗上げベースボール ※図4に示すとおり。
③バッティングゲーム トス打撃による打球の飛距離を得点化し、グループごとの合計得点を競い合う。	③フィルダー・ベースボール ※図3に示すとおり。

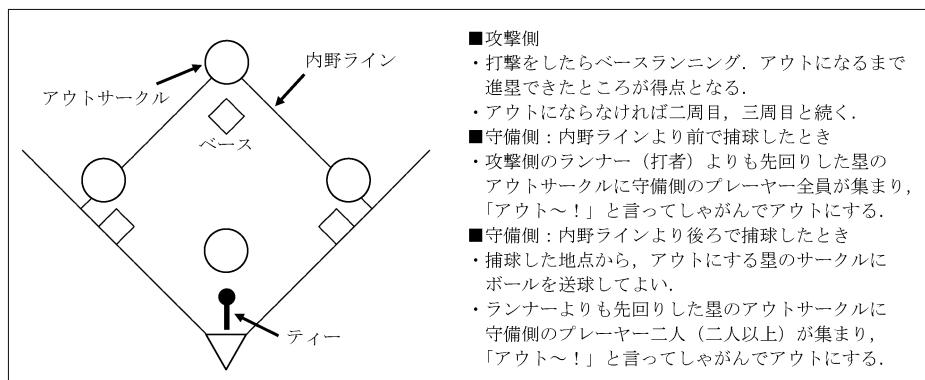


図3 フィルダー・ベースボール（岩田ほか，2008）のルール

能に特化された学習活動に終始してしまう傾向がみられた。一方，2012年度は，岩田ほか（2008）が考案したフィルダー・ベースボール（図3）を単元教材として提示し，それに向けた下位教材づくりを試みることを課題としたところ，後述する「旗上げベースボール」や「集めっこバッティング」といった下位教材が提案された。これら2つは，いずれも守備側の状況判断を伴うものであり，単元教材のフィルダー・ベースボールにおける学習内容とのつながりを意図した下位教材が検討された様子をうかがうことができる。

フィルダー・ベースボールでは，打球の方向や距離に応じたアウトにできる塁（走者を先回りする塁）の判断およびそれに基づく役割行動（捕球・送球，中継プレイ，ベースカバー，バックアッ

プ）の選択的判断に学習内容が焦点化されている（岩田ほか，2008）。このフィルダー・ベースボールを単元教材として実施するにあたっての下位教材づくりの視点を「守備側の状況判断および役割行動の選択的判断を『より易しい条件の下で学習できるゲーム教材』を考案すること」とし，下位教材づくりに臨む模擬授業班の課題とした。この課題に対してベースボール型担当の模擬授業班が考案・命名したゲーム教材である「旗上げベースボール」のルールの大要を図4に示した。この「旗上げベースボール」は，走者の進塁状況に応じた「どこでアウトにするのか」といった判断を守備側のプレイヤーが共通して行うことを主たる意図として考案されたものである。なお，表3に示した教材について触れられている記述に分

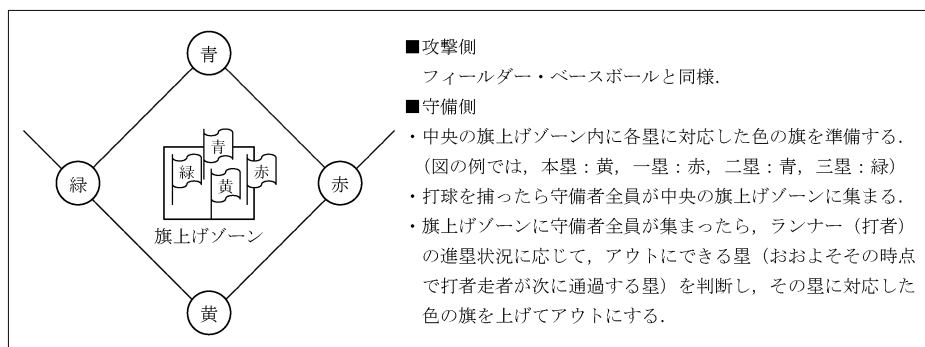


図4 「旗上げベースボール」のルール

表8 「教材の適切性」に分類された記述の例

受講生 I (教師役)	【出来事・事柄】	旗上げベースボール	【評価】	○
	【評価理由】	守備側が常に走者を見ながら動いていたので、走者の進塁状況に応じてアウトにする場所を考えるゲームとして良かったと思う。		
受講生 K (観察者役)	【出来事・事柄】	旗上げベースボール	【評価】	○
	【評価理由】	守備側は、進塁を阻止しようと走者を見ながら判断を行っており、ねらっている動きが表れているため。		
受講生 N (児童・生徒役)	【出来事・事柄】	旗上げベースボール	【評価】	○
	【評価理由】	ゲーム自体は楽しんでいたし、走者の位置関係からどこでアウトにするかを考えるという点でも良い課題だったように思う。		
受講生 Y (観察者役)	【出来事・事柄】	旗上げベースボール	【評価】	△
	【評価理由】	ゲーム自体に工夫がされていてよかったが、誰か一人が上げる旗を決めてしまっている班が多かったと思う。それでは、協力性に欠けてしまうのではないかと思った。		

類された全98個（平均4.26個）の記述の中で、この「旗上げベースボール」という下位教材を取り上げた記述は、約半数の48個と多くみられた。また、その評価の内訳は、肯定的なもの（評価が○だったもの）が18個、批判的なもの（評価が△または×だったもの）が30個であった。

(2) 具体的な記述例についての検討

表8は、「教材の適切性」に分類された記述を示したものである。教師役の受講生 I、観察者役の受講生 K、児童・生徒役の受講生 N は、この

「旗上げベースボール」について肯定的な評価を行っていた。これらの記述は、走者の進塁状況に応じた「どこでアウトにするのか」といった判断を学習するにあたって、考案された「旗上げベースボール」が適切であったことを表している。受講生 I、受講生 K、受講生 N は、ダイジェスト映像の中で、打者走者の進塁状況に目を配りながら旗上げゾーンに集まってくるプレイヤーの様子に着目していると考えられ、それぞれ「守備側が常に走者を見ながら動いていたので、走者の進塁状況に応じてアウトにする場所を考えるゲー

表9 「教材の系統性」に分類された記述の例

受講生 I (教師役)	【出来事・事柄】	旗上げベースボール	【評価】	△
	【評価理由】	大きな当たりがたくさん出るとは思っていなかった。外野の奥から走ってゾーンに来る場面が結構あったので、送球を入れたらメインともっとつながりが出ると思った。		
受講生 U (観察者役)	【出来事・事柄】	旗上げベースボール	【評価】	△
	【評価理由】	捕球者が旗上げゾーンまで走って持って行くだけでなので、捕球者が投げる位置を判断するフィルダーベースボールとは、ちょっと違いがあるのではないか。		
受講生 F (児童・生徒役)	【出来事・事柄】	旗上げベースボール	【評価】	△
	【評価理由】	全員が集まりきる前に旗を上げてしまう人がいる。次のフィルダーベースボールで必要な全員共通の判断が養えない。		
受講生 W (児童・生徒役)	【出来事・事柄】	旗上げベースボール	【評価】	△
	【評価理由】	守備全員が集まってからアウトにする塁を判断するが、次にやったフィルダーベースでは、捕球した時点で判断が必要になると思う。		

ムとして良かった」こと、「守備側は、進塁を阻止しようと走者を見ながら判断を行っており、ねらっている動きが表れている」こと、「走者の位置関係からどこでアウトにするかを考えるという点でも良い課題だった」ことを評価した理由として記している。

一方、観察者役の受講生 Y は、この「旗上げベースボール」について批判的な評価を行っていた。この記述は、走者の進塁状況に応じた「どこでアウトにするのか」といった判断を守備側のプレイヤーが共通して行うことを学習するにあたって、考案された「旗上げベースボール」が適切ではなかったということを表している。受講生 Y は、ダイジェスト映像の中で、ボールを捕球したプレイヤーが旗上げゾーンに辿りつく前に、すでに旗上げゾーンに集まっているプレイヤーがアウトにする塁に対応した旗を上げてしまっている場面に着目していると考えられ、「誰か 1 人が挙げる旗を決めてしまっている班が多かったと思う。それでは、協力性に欠けてしまう」ことを評価した理由として記している。

表 9 は、「教材の系統性」に分類された記述を示したものである。教師役の受講生 I、観察者役

の受講生 U、児童・生徒役の受講生 F と受講生 W は、この「旗上げベースボール」に対して批判的な評価を行っていた。これらの記述は、考案された「旗上げベースボール」が単元教材として提示したフィルダー・ベースボールにおける学習内容となる戦術的課題とつながりを持ったものではなかったということを表している。

受講生 I と受講生 U は、ダイジェスト映像の中で、外野でボールを捕球したプレイヤーが旗上げゾーンまで走ってくる場面に着目していると考えられる。次に行うフィルダー・ベースボールにおける、内野ラインよりも後方で捕球した場合には、守備側のプレイヤーのうち 2 人がアウトゾーンに集まれば良いというルールとのつながりを意図し、それぞれ「外野の奥から走ってゾーンに来る場面が結構あったので、送球を入れたらメインともっとつながりが出る」こと、「捕球者が投げる位置を判断するフィルダーベースボールとは、ちょっと違いがある」ことを評価した理由として記している。

一方、受講生 F は、先述した受講生 Y と同様に、ダイジェスト映像の中で、ボールを捕球したプレイヤーが旗上げゾーンに辿りつく前に、すでに

に旗上げゾーンに集まっているプレイヤーがアウトにする塁に対応した旗を上げてしまっている場面に着目していると考えられる。その様子から、「走者の進塁状況に応じた『どこでアウトにするのか』といった判断」を守備側のプレイヤーが共通して行えていなかったとして、「次のフィルダーベースボールに必要な全員共通の判断が養えない」ことを評価した理由として記している。

さらに、受講生 W は、ダイジェスト映像の中で、守備側のプレイヤー全員が中央の旗上げゾーン内に集まってからアウトにする塁を判断し、それに対応した旗を上げる場面に着目していると考えられる。次に行うフィルダー・ベースボールでは、守備側のプレイヤーがボールを捕球した時点で走者の進塁状況からアウトにできる塁を判断するわけであるが、「守備全員が集まってからアウトにする塁を判断する」様子から、「走者の進塁状況に応じて『どこでアウトにするのか』といった判断」を行うタイミングにずれがあるとして、「次にやったフィルダーベースでは、捕球した時点で判断が必要になる」ことを評価した理由として記している。

(3) 本研究における実施方略の成果

日野・谷本(2009)は、同一学生を対象として、大学における模擬授業と附属学校における教育実習について自由記述させたレポートの内容を分析している。その結果、単発の授業になりがちな模擬授業では、「教科内容としての気づき」にあたる「専門的指導」のカテゴリーが出現しなかったことから、授業の内容に省察の視点が向けられない傾向にあることを指摘している。しかし、本研究における2012年度の模擬授業では、2011年度と比べて、教材について触れられている記述数が増加した。また、日野・谷本(2009)が設定した「教材」のカテゴリーを構成する「教材解釈」、「教材配列」、「種目の理解」に概ね相当する内容であると考えられる「教材の適切性」および「教材の系統性」に分類された記述も増加がみられた。したがって、本研究において2012年度に実施した模擬授業の成果は、教材とそれが含み持

つ学習内容との関係性に対する認識を育成することに、一連の実施方略が効果的に作用したことを示していると推察できる。

先述したように、2012年度に実施した模擬授業では、単元教材を提示し、それに向けた下位教材づくりに取り組むことを課題とした。下位教材を考案する過程では、提示された単元教材についての吟味・分析に基づく学習内容を抽出する作業に加え、その学習内容の合理的な習得といった観点から教材化を図る作業が必要になると考えられる。受講生は、それぞれが担当する運動領域・種目において下位教材づくりを試みる過程の中で、どのような学習目標の下に、どのような学習内容が設定され、その習得に向けてどのような教材を準備するのか、目標-内容-教材といった文脈の中で1単位時間の授業を捉えようとしていたと考えられる。また、このような視点は、映像視聴による省察課題において、下位教材が学習内容を習得するにあたって適切なものであったか、下位教材と単元教材が学習内容の観点からつながりを有したものであったかといった点に関心を向けることに貢献していたと推察される。

これらのことから、本研究における成果について、次のようにまとめることができる。まず、2011年度と比較して2012年度は、模擬授業1回目と模擬授業6回目において、教材について触れられている記述数が有意に多いことに加え、教授技術に様々な改善点を抱えていると想定できる模擬授業1回目の段階から後半の模擬授業5—6回目に近い記述数が確保されていた。また、「教材の適切性」と「教材の系統性」といった本研究で設定した2つのカテゴリーに分類される記述が多くみられた。よって、単元教材に向けた下位教材づくりを試みることを課題とした手立てに加え、映像視聴による省察課題を行うといった一連の実施方略は、模擬授業を実施する初期の段階から受講生の関心を教材や学習内容といった概念へ向けることに加え、教材と学習内容の関係性に対する認識を育成することに、一定の効果を有したものであると考えられる。

4. 要約と今後の課題

本研究では、模擬授業における教材づくりに焦点を当てた実施方略の効果を受講生の省察内容の分析を通して検証することを目的とした。教材や学習内容といった概念に対する認識の育成を意図した手立てとして、単元教材を提示し、それに向けた下位教材づくりを試みることを課題とした。

このような手立てを新たに講じた2012年度の模擬授業において、受講生が作成した振り返りシートにおける記述内容を2011度のものと比較したところ、以下の結果が得られた。

1) 教材について触れられている記述数が有意に多いことに加え、教授技術に様々な改善点を抱えていると想定できる模擬授業1回目の段階から後半の模擬授業5—6回目に近い記述数が確保されていた。

2) 教材について触れられている記述のうち、考案した下位教材が学習内容を習得するにあたって適切なものであったかという視点である「教材の適切性」、下位教材と単元教材が学習内容の観点からつながりを有したものであったかという視点である「教材の系統性」という2つのカテゴリーに分類される記述が多くみられた。

以上のことから、単元教材に向けた下位教材づくりを試みることを課題とした手立てに加え、映像視聴による省察課題を行うといった一連の実施方略は、模擬授業を実施する初期の段階から受講生の関心を教材や学習内容といった概念へ向けることに加え、教材と学習内容の関係性に対する認識を育成することに、一定の効果を有したものであるといえるだろう。

なお、本研究に残された課題として、以下の点を挙げる。

異なる年度に実施された模擬授業を比較対象としている本研究では、模擬授業の実施回や取り扱う運動領域・種目によって記述内容に差異が生じる可能性があることを考慮し、計3回の模擬授業に分析対象を限定した。また、模擬授業を実施した翌週の授業前日を期限として振り返りシート

を提出させているため、振り返りシートにおける省察内容には、実施した模擬授業についての授業研究会の内容は反映されていないと考えられる。

しかし、表2に示したように、両年度の授業展開を比較した際、分析対象とした3回の模擬授業間の授業内容、授業研究会を行ったタイミングや回数、さらに選定した運動領域・種目の順序に違いがみられる。加えて、授業研究会における授業担当者（筆者）の指導内容にも何らかの差異があったと考えられるだろう。これらは、少なからず受講生の省察の視点に影響を与えている可能性があるといえる。さらに、両年度間で異なる受講生を比較対象としているため、受講生の特性に差異があったということも考えられる。以上のことは、異なる年度に実施された模擬授業を比較対象としている本研究における限界であるといえる。

したがって、上記したような相違点を可能な限り排除した条件の下で比較を行うことによって、教材づくりに焦点を当てた一連の実施方略の有効性をより精緻に検討していくことが今後の課題である。

注

注1) 本研究で用いている教材という術語は、岩田(1994, p. 28)が示す「学習内容を習得するための手段であり、その学習内容の習得をめぐる教授＝学習活動の直接の対象になるもの」という捉え方に従っている。

注2) 岩田(1994, p. 27)は、学習内容を「教師が子ども(学習者)に学習されることを期待して用意した教育的に価値のある文化的内容」と示している。つまり、学習者に習得を期待する「技術・戦術」、「知識・認識」、「社会的行動」を指すものと考えられるが、模擬授業を対象としている本研究における学習内容という術語は、主として「技術・戦術」にかかわる内容を指している。

注3) 中等体育科指導法演習は、中・高等学校教諭免許状の取得にかかわる授業科目であるが、受講生の中に小学校教諭を志望する学生が多くいること、教材づくりの基本的な考え方としては校種間で大きな差異がないことを踏まえ、小学校段階を想定した模擬授業も実施している。

注4) 岩田(1994)は、藤岡(1982)の知見を援用し

ながら、単元全体を通して提示されるものを単元教材、単元展開の中で部分的に用いられるものや個々の認識・技術内容に対応した下位レベルのものを単位教材としている。本研究では、模擬授業における単元教材に関わる学習内容を合理的に習得するために受講生が考案する下位レベルの教材を下位教材と称している。

注5) 木原(2004)は、反省という用語を用いているが、それは問題の「発見」と「解決」に分けられるとする点が、秋田(1996, p.452)の示す「何が問題であるのかを明らかにし、問題解決という目的に照らして」といった点と共通しており、省察と同義であると考えられる。

文 献

- 秋田喜代美(1996)教師教育における「省察」概念の展開—反省的実践家を育てる教師教育をめぐる—。森田尚人ほか編, 教育学年報5 教育と市場。世識書房, pp. 451-467.
- 中央教育審議会(2006)今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)。1. 教員養成・免許制度の改革の基本的な考え方。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1336999.htm(参照日2016年11月8日)
- 藤岡信勝(1982)単位教材と単元構成のモチーフ。教育科学・社会科教育, 19(2): pp. 101-109.
- 藤田育郎(2013)よい体育授業に対する認識の育成を目指した模擬授業の成果—授業映像視聴による省察の変容—。信州大学教育学部研究論集, 6: 143-152.
- 藤田育郎(2015)大学における模擬授業の手法とその成果。日本体育科教育学会編, 新版体育科教育学の現在。創文企画, pp. 210-223.
- 藤田育郎・池田延行(2010)体育科模擬授業の効果的な実施方法に関する検討。国土館大学体育研究所報, 29: 95-99.
- 藤田育郎・岡出美則・長谷川悦示(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(1): 19-30.
- 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.
- 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.
- 日野克博・谷本雄一(2009)大学の模擬授業並びに教育実習における省察の構造。愛媛大学教育学部保健体育紀要, 6: 41-47.
- 岩田靖(1994)教材づくりの意義と方法。高橋健夫編著, 体育の授業を創る。大修館書店, pp. 26-34.
- 岩田靖・竹内隆司・大野高志・石井克之(2008)もっと楽しいボール運動①「フィルダー・ベースボール」の教材づくり。体育科教育, 56(11): 60-65.
- 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.
- 木原成一郎(2010)模擬授業の意義と方法。梅野圭史ほか編著, 教師として育つ—体育授業の実践的指導力を育むには—。明和出版, pp. 40-42.
- 木原俊行(2004)初任教師の授業力量形成過程。授業研究と教師の成長。日本文教出版, pp. 73-92.
- 松田泰定・木原成一郎(2005)運動指導の力量形成を視点とした模擬授業の検討。学校教育実践学研究, 11: 45-50.
- 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, 14: 13-19.
- 文部科学省(2008a)小学校学習指導要領解説 体育編。東洋館出版社。
- 文部科学省(2008b)中学校学習指導要領解説 保健体育編。東山書房。
- 向山貴仁・山崎利夫(2001)体育授業における授業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): 11-28.
- 向山貴仁・山崎利夫(2002)実践的な保健体育教師の育成を目指した模擬授業の改善—鹿屋体育大学における平成12・13年度の取り組み—。体育科教育学研究, 18(2): 13-22.
- 岡出美則・鬼澤陽子・須甲理生(2006)大学における体育教師教育プログラムの展開—模擬授業の方略と実現条件の検討—。大学・大学院における実践的指導力形成のための体育科教員養成プログラムの開発。研究代表者 大友智, 平成14年度～平成17年度科学研究費補助金(基盤研究B)研究成果報告書: 107-121.
- 鬼澤陽子・蔵原三雪・笹本重子・山梨雅枝・岡島彩映(2012)e-ラーニングの活用による授業の省察力育成を目指した大学模擬授業のシステムの構築: 学内附属施設との連携を通して。日本女子体育大学紀要, 42: 71-79.

佐藤豊・椿ちか子（2015）単元構造図，模擬授業，映像視聴の連続体験による体育科教員養成授業モデルの検討—鹿屋体育大学における2013年度保健体育科教育法Ⅳの授業実践とその省察から—．学術研究紀要，51: 11-24.

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(2): 147-162.

高橋健夫（2010）よい体育授業の条件．高橋健夫ほか編著，新版体育科教育学入門．大修館書店，pp. 48-53.

高橋健夫・岡澤祥訓（1994）よい体育授業の構造．高橋健夫編著，体育の授業を創る．大修館書店，pp. 9-24.

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，37: 197-207.

（2016年11月14日受付）
（2017年7月25日受理）

Advance Publication by J-STAGE
Published online 2017/8/30