

平成 30 年 6 月 11 日現在

機関番号：34517

研究種目：若手研究(B)

研究期間：2015～2017

課題番号：15K16435

研究課題名（和文）指導教員の「省察」に着目した体育科模擬授業の指導の方法に関する研究

研究課題名（英文）A case study on the teaching method of the simulated class in physical education focusing on the reflection of supervisor

研究代表者

村井 潤 (MURAI, JUN)

武庫川女子大学・文学部・講師

研究者番号：90610890

交付決定額（研究期間全体）：（直接経費） 1,400,000円

研究成果の概要（和文）：本研究は、体育授業に関わる「問題の設定」を行う力を身に付けさせる指導の在り方を検討するために、指導教員の「問題の設定」の枠組みと、学生に対する指導の実態について明らかにすることを目的とした。

研究の結果は、以下のようにまとめられた。1. 指導教員の「問題の設定」は「授業計画」「位置関係」「学習規律」「教師」「学習者」「運動」「方法」「教育内容」「危険な場面・状況」「教師観」「大学生としての態度」という11の項目に分類された。2. 指導教員は自分の「問題の設定」を提示することで、学生の指導を行っていた。

研究成果の概要（英文）：This case study aimed to clarify the framework of "problem setting" and the instruction method for students by the supervisor.

The following results were obtained:1. "problem setting" by the supervisor were classified to eleven contents as below "lesson plan" "positioning" "Learning discipline" "teacher" "learner" "teaching material" "teaching method" "educational content" "hazard" "view of teacher" "attitude as a university student".2. Supervisor instructed the student by showing own "problem settings".

研究分野：体育科教育学

キーワード：省察 問題の設定 問題の枠組み 大学教員

### 1. 研究開始当初の背景

教師教育において「省察」という概念に注目が当たるようになって久しい。佐藤(1992, 1993)が、Schön が主張した「省察(reflection)」を専門性の中核とする「反省的实践家(reflective practitioner)」(Schön, 1983; ショーン, 2007)という専門家像を紹介したことに端を発し、体育教師教育の分野においても「省察」という用語に注目が集まることとなった。しかし、久保(2013)が指摘するように、体育教師教育の分野で取り扱われる「省察(reflection)」概念は明確に定義されておらず、「省察」もしくはそれに類似した概念を対象とした研究内容には多様性が見られる。

ショーンの「省察」概念に立ち返ってみると、ショーンは「技術的合理性」に基づくプロフェッショナルのモデルとの対比の中で「行為の中の省察」に基づく「省察的实践家」概念を説明している。「技術的合理性」は解決すべき問題が明確で、それに対する解決方法も明確である。それに対して「省察的实践家」は、解決すべき問題が不明確で、解決方法もわからない問題状況に立ち向かう専門家像を示している。そこで説明される「省察」の中核は、「問題の設定(problem setting)」である。解決すべき状況が不明確で、解決すべき問題が設定されていないからこそ、解決すべき問題を設定すること自体が重要視されるのである。

さて、体育教師教育の教員養成段階では、模擬授業が盛んに実施され、模擬授業を省みる活動が実施されている。多くの場合、模擬授業を省みる活動は、省みさせたい内容を示した学習カードを使用して行われる(例えば、木原 2007、藤田 2011)。これは、具体的な設問を用いて授業を省みさせることで、省みる「焦点」が多様化するとともに、省みる内容が複合的に記述されるという研究結果(Tsangaridou and O'Sullivan 1994)を踏まえているといえる。また、模擬授業を省みるために、「組織的観察法」などを実施し、それにより示された情報を踏まえて模擬授業を省みることが行われる場合もある(藤田 2011)。組織的観察法によって得られる情報は、模擬授業を基本的な教授技術の良し悪しを判断させるためには、重要な情報源となると考えられる。このように、学習カードや組織的観察法の情報を活用すれば、学生はそれらを利用しない場合より多くの事柄について省みることが可能となるといえる。

ところが、省みさせる項目を指定した学習カードや、「組織的観察法」の情報を基にして模擬授業を省みさせる場合、指導教員によって、すでに「問題」が「設定」されていると解釈できる。例えば、木原(2007)が「安全の確保に配慮して、授業が計画されていたかどうか」という観点で模擬授業を省みさせるといことは、学生に対して模擬授業では安全配慮が不十分になっているという問題

があるということを示すことになる。このように、学習カードや組織的観察法の情報に頼って省みさせるといことは、ある一定の規準(設定された問題)にしたがって、模擬授業の授業評価を行っているとは解釈することもできる。これは、模擬授業を実施したとしても学生に「問題の設定」としての「省察」を行う力量を身に付けさせていない可能性を示唆している。

学生に模擬授業を省みさせる際に、あらかじめ問題が設定されている学習カードを使用すれば、何についての問題を設定すればよいかは教えられるが、どうやって問題を設定すればよいかを教えることはできないと考えられる。後者を教えるためには、指導教員の指導が不可欠であり、その指導とは指導教員自身が「省察」を行うことである。

ショーンは「省察」の事例として、デザインに関わるプロフェッショナル教育の事例を挙げ、指導者が学生と対話しながら、学生のデザインプロセスについて「省察」し、学生が設定した「問題の枠組み」を転換する過程を説明している。この指導者による「問題の設定」の組換えを学生に実演することによって、学生は「問題の設定」について学ぶことができると考えられる。体育科の模擬授業の指導においても、「省察」の実演が求められるだろう。

これまでの研究は、学生が模擬授業を省みるための学習カードを開発したり(例えば、岩田ほか、2010)、それらを活用して省みる対象や量をいかにして豊かにしていくかに焦点を当てて進められてきた(例えば、藤田 2011)。これらの研究は、「省察」研究の一端を担っているといえる。しかし、これらの研究は、学生に省みるべき対象を教えるための指導の手段であり、学生にどうやって「省察」するかを教える手段とはならない。「省察」の仕方を教える方法は、指導者が模擬授業を「省察」し、「問題の設定」を実演することである。したがって、学生に「省察」する力量を身に付けさせようとするれば、学習者が何について「省察」したかだけでなく、指導者がどのように模擬授業を「省察」し、学生に対してどのように「問題の設定」の実演をするのかを研究しなければならない。

### 2. 研究の目的

本研究の目的は、体育科の教師教育分野における模擬授業の指導の方法を検討するために、指導者の「省察」の実態と、学生に対する「問題の設定」の実演の実態について検討することを目的とする。

### 3. 研究の方法

本研究は、大きく分けて2つのプロセスで進める。それは、1. 模擬授業の指導教員が実施した模擬授業の「省察」の速記録から、指導教員の「問題の枠組み」を明らかにするプロセス、2. 指導教員が学生の「問題の枠

組み」をどのように組み替えているのかを明らかにするプロセスである。

#### (1) 指導教員の「問題の枠組み」の検討

指導教員の「問題の枠組み」を明らかにするための資料として、事例として取り上げる指導教員が作成した模擬授業の観察録を収集した。

事例として取り上げる対象は、「各教科の指導法」の授業を担当して6年目の大学教員である。この大学教員は、大学院在学時に5年間にわたりティーチングアシスタントとして「各教科の指導法」の授業に参加し、学生に対して助言をした経験を持つ。

収集する資料は、対象の大学教員が模擬授業を観察しながら記述した授業観察録である。この授業観察録について、大学院在学時に作成したものから大学教員として作成したものまで11年分を収集した。また、2016年については、大学教員が協議会で行った指導の発話記録と、指導の対象である学生の資料として、学生が協議会の際にホワイトボードに記述した内容を収集した。

収集した資料のうち、2016年前期において大学教員が作成した大きな前転の授業観察録(5クラス分)及び学生のホワイトボードの記述を分析の対象とした。

分析の対象は、分析者1名が、観察録およびホワイトボードの記述について記述内容が示す「問題」とは何かを明らかにすることを目的として帰納的に分類した。

なお、帰納的な分類によって示された分類結果の「内的妥当性」を高めるために、「メンバーチェック」を行った。

#### (2) 「問題の枠組み」の組み換え指導の検討

学生の「問題の枠組み」の組み換え指導の実態を検討するための資料として、前述の大学教員が指導する体育科模擬授業の様子を調査した。対象は2016年度前期に実施された1クラスであり、マット運動の大きな前転、開脚前転、後転、側方倒立回転の授業とした。

対象授業では、大学教員が模擬授業中に作成した観察録と模擬授業後に学生が協議会においてホワイトボードに記入した模擬授業の「問題」についての記述及び協議会での指導教員の指導のビデオ映像を収集した。

収集した資料について、学生によるホワイトボードの記述は帰納的に分類し、その内容について分析した。そして、学生の記述に対して大学教員がどのような指導を行っているかを事例的に考察した。

なお、帰納的分析方法による分析結果の「内的妥当性」を高めるために、「メンバーチェック」を行った。

### 4. 研究成果

#### (1) 指導教員の「問題の枠組み」の事例

大学教員の観察録の分析は、意味文節化した記述を帰納的に分類することで、大学教員

の「問題の枠組み」を把握した。分析の結果、大学教員が設定した「問題」は最終的に11の項目に集約された。11の項目とは、「授業計画」「位置関係」「学習規律」「教師」「学習者」「運動」「教育内容」「方法」「危険な場面・状況」「教師観」「大学生としての学習に対する態度」である。

また、学生が設定した「問題」は最終的に6つの項目に集約された。6つの項目とは、「授業」「内容」「方法」「教師」「学習者の実態」「授業者の準備不足」である。

これらは、項目数に違いはあるが、細項目をみると内容が共通すると考えられる項目も多くみられる。そのなかで、大学教員に特徴的だと考えられる項目として、「位置関係」「学習規律」「学習者」「教師観」が挙げられ、学生に特徴的だと考えられる項目として「授業」の中の「授業中の活動」に含まれる「教え合い活動」などが挙げられる。

これらのうち、「学習者」と「教師観」については、模擬授業に参加している学生は意識しにくく、模擬授業を客観的に観察している大学教員に特徴的な内容であると考えられた。すなわち、「学習者」という項目は、学習者の学習意欲や運動技能の実態、活動量の差などの内容が含まれているが、それらは学生にとっては自分自身のことであるため自覚しにくく、客観的に観察している大学教員だからこそ意識しやすいと考えられた。また、「教師観」について、学生は教師役と学習者役に分かれて模擬授業に臨んでいるが、立場としては同じ学生であるため、教師役が学習者役を成長させようという意識になりにくい。そのため、教師役ではなく教師として学習者に何が出来るかを考えることの必要性を指摘する「教師観」については、学生に意識されなかったと考えられた。

協議会での指導教員の発話を検討すると、学生に特徴的だと考えられる項目と考えられた「教え合い活動」について、異なる観点から説明していることが明らかになった。すなわち、大学教員は観察録に学習者を集合させる「位置関係」とそれを習慣づける「学習規律」の必要性を記述していたが、それは、学生が記述した「教え合い活動」という活動の目的が成立しなかったことの原因とその改善策として記述されていたことが明らかになった。

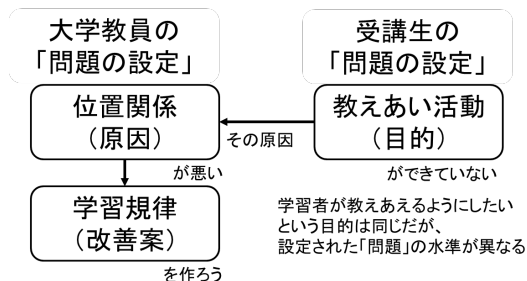


図1 大学教員の「問題の設定」の水準

(2)「問題の枠組み」の組み換え指導の事例  
 大学教員の「問題の枠組み」の組み換え指導の検討は、まず、学生が記述したホワイトボードの内容を帰納的に分類し、その特徴的内容に対して大学教員が何を指導したのかを検討した。

学生がホワイトボードに記述した内容を帰納的に分類した結果、学生が設定した「問題」は最終的に6つの項目に分類された。それは、「授業」「教師」「学習者の安心感」「学習集団」「運動」「教具」である。これらのうち、「運動」に含まれる「教材の量」「準備運動の内容」など、授業中に扱う教材の多さや練習時間の短さ、準備運動の適切さなどの「問題」に着目して、それらの項目に対する大学教員の指導を検討した。

その結果、大学教員は、学生が教材の量や練習時間の問題として捉えた内容を、学習の質が保障されているかという観点から捉えなおして指導していた。この観点は、学生のホワイトボードの記述を踏まえて導出されたものではなく、模擬授業中に大学教員自身が設定した「問題」を設定するための「問題の枠組み」であった。

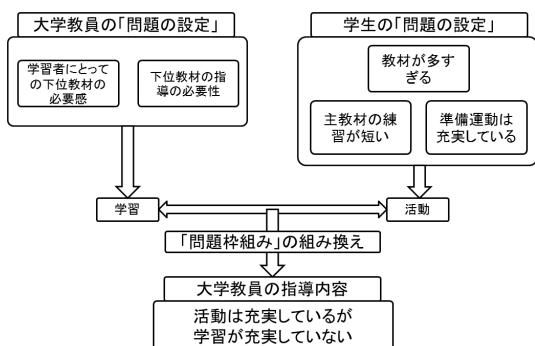


図2 「問題の枠組み」の組み替え指導の流れ

この結果は、対象の大学教員は、学生が設定した「問題」を組み替えるために、学生の記述について検討して指導内容を決定したのではなく、自分自身が設定した「問題」に関連する学生の記述を選択して指導していたと考えられた。

指導された「問題の枠組み」は、複数の学生によって授業後の学習カードや次回の協議会の学習カードに記述されており、指導は一定の成果を上げていると考えられた。

### (3)体育科模擬授業の指導方法に対する示唆

本研究では、「省察」の仕方を教える方法は、指導者が模擬授業を「省察」し、「問題の設定」を実演することであると捉え、大学教員の「問題の枠組み」の実態と、その指導方法について検討した。

事例の大学教員は、模擬授業中に設定した「問題」を指導するのではなく、学生が設定した「問題」を自身の「問題の枠組み」からとらえ直し、「問題の設定」の過程を提示し

ていた。この指導方法は学生の「問題の枠組み」の組み替えに一定の成果を挙げており、今後の体育科模擬授業の指導の在り方に示唆を与えるものであると考えられる。

### <引用文献>

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(1): 19-30.

久保研二・木原成一郎(2013)教師教育におけるリフレクション概念の検討：体育科教育の研究を中心に．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, 62: 89-98.

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.

Schön, D.A. (1983) The reflective practitioner. Basic Books: United States of America.

ション：柳沢昌一・三輪建二訳(2007)省察の実践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考．鳳書房：東京．

### 5. 主な発表論文等

[雑誌論文](計1件)

村井潤(2016)「主体的」に学ぶ体育の授業に必要なこととは何か．学校教育, (1190): 14-21. 査読なし.

[学会発表](計2件)

村井潤(2017)小学校体育科の模擬授業における大学教員の指導に関する事例研究．スポーツ教育学会第37回大会.

村井潤(2016)体育科模擬授業における大学教員の「問題の設定」に関する事例研究．日本スポーツ教育学会第36回学会大会.

[その他]

校内研修として行われる体育授業研究の役割：日本における授業研究の役割と中国での授業研究の現状と課題．木原成一郎、大後戸一樹、齊藤一彦、岩田昌太郎、久保研二、村井潤、加登本仁、嘉数健悟．日本体育科教育学会第22回大会.

### 6. 研究組織

(1)研究代表者

村井潤(MURAI, Jun)  
 武庫川女子大学・文学部・講師  
 研究者番号：90610890

(3)連携研究者

久保研二(KUBO, Kenji)

鳥根大学・教育学研究科・准教授  
研究者番号：90594698

嘉数 健悟 (KAKAZU, Kengo)  
沖縄大学・人文学部・准教授  
研究者番号：50612793