

体育教員志望学生の実践的指導力

—教育実習での実践授業の分析から—

森 博文
(本学発達教育学部)

中井隆司
(奈良教育大学教職大学院)

Abstract

The purpose of this study is to examine the practical instruction skills and exercise observation skills of student teachers in Japan and the US. In addition, to examine the effectiveness of the US physical education teacher education program from the point of view of the practical instruction skills, we analyzed practice class videos by student teacher in Japan and the US, using PETAI analysis system. The results of case study showed that there is the tendency in which Japanese student teacher improve their practical instruction skills as the course progresses, the US student teacher have already acquired relatively high practical instruction skills at the beginning of the course.

Keyword : 実践的指導力 教育実習 体育教師教育 PETAI

I. 緒言

1997年の教育職員養成審議会答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」が示されて以降、教員養成系大学においては「実践的指導力」の育成が主要課題の一つとなっている。2006年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」においては、教育職員免許法や大学院設置基準も改正され、わが国の教員養成のあり方も大改革の只中にある。

答申では戦後教員養成の原則（大学での養成、免許開放制）では対応できない諸課題への対策として、「学部改革（教職課程の質的水準の向上）」、「専門職（教職）大学院の設置」、「教員免許更新制」を3本柱に改革を図ろうとしてきた。そこには「アメリカをモデルとした高等教育の再編動向（岩田，2007）」が大きく影響し、実践的な専門能力を身につけた教員養成（教職大学院）が目指され、学部レベルにおいても、教員として最小限必要な資質能力を在学中に確

実に身につけさせることが強く求められることとなった。

こうした中、教員養成系大学の改革は「教員の資質向上」と「教職課程の質保証」を中心に進められ、「FD（職能開発）活動」や「教職実践演習」導入として具現化されている。

2012年の中央教育審議会答申「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」においても、実践的指導力の育成が謳われており、実践的指導力の育成が日本の教員養成段階における近年の継続的な課題となっている。

この間、体育教師教育分野においては、米国体育教師教育の実態を明らかにする意図から、米国各州でのユニット認証（Accreditation）やプログラム査察（Inspection）の現状、専門職基準の内容や個別の大学における体育教師教育の実態を明らかにしようとする研究が散見される。

こうした研究を通して、米国各州における体

育教師教育の制度的側面や個別大学での具体的なプログラムの有効性（専門職基準とアセスメントに基づく教員養成）についても明らかになり、各養成機関の責任が厳しく問われ始めた日本の体育教員養成段階のあり方へ貴重な示唆を与えている。

しかしながら、専門職基準とアセスメントに基づく体育教師教育プログラムの有効性を論じた研究結果は、あくまでも米国の査察機関や大学当局の報告に基づいており、そこで学んでいる教員志望学生が実際にどのような実践的指導力を身につけているのか、体育授業実践に不可欠な運動観察能力がどの程度高まっているのかというパフォーマンス・レベルでの成果を実証的に検討して得た結論ではない。

本小論では、日米の体育教員志望学生の実践的指導力をパフォーマンス・レベルで検討するとともに、日米間のデータを比較・分析することで、専門職基準とアセスメントに基づく米国体育教師教育プログラムの有効性についても事例的に検討した。

II. 研究の方法

1. 調査内容

教育実習生の実践授業（日本20授業、米国6授業）をワイヤレスマイク装着のビデオカメラで収録するとともに体育教員の中核的能力である運動観察力について、バレーボールのビデオ映像を視聴させ、運動観察力に関連するデータを収集・分析した。

具体的には、バレーボールのゲーム場面の映像（約5分）を視聴させ、「問題状況（気づいたこと・感じたこと）」→「原因・理由」→「対応策（指導）」の回答を求めた（日本6名・米国3名）。

2. 分析対象

分析対象とした教育実習生の授業の内訳は表1の通りである。

3. 分析方法

体育教員志望学生（日本10名）の教育実習時

表1 授業の内訳

	単 元		単 元
JP1	アルティメット	JP7	走り幅跳び
JP2	水 泳	JP8	器械運動
JP3	アルティメット	JP9	球 技
JP4	バスケットボール	JP10	陸上運動
JP5	走り幅跳び	US1	アルティメット
JP6	バスケットボール	US2	バスケットボール

の実践授業映像を「逐語記録」、「総発話数」、「期間記録」、「相互作用行動」により分析した。また日米比較の観点から、日米の授業に共通する運動領域（アルティメット・バスケットボール）の授業を対象に、「PETA I (Physical Education Teacher Assessment Instrument)」により分析した（日本：計8授業、米国：計6授業）。

運動観察力に関するデータについては、「問題状況の把握」、「問題への解決策」の観点から考察した。

分析作業は、行動分析について十分なトレーニングを受けた教師教育を専門とする大学教員（研究者歴25年）、体育科教育学を専門とする大学教員（研究者歴16年）、体育科を専門教科とする小学校教員（教職経験21年）の3名により実施した。

具体的な分析方法は以下の通りである。

①逐語記録の作成

全授業について、授業映像記録をもとに逐語記録を作成し、映像記録とともに以下の分析作業の基礎資料とした。

②総発話数

逐語記録の内容について、「意味のある一まとまり」を単位として、各授業における総発話数を求めた。

③期間記録

各授業の時間配分（マネージメント・学習指導・認知学習・運動学習）を把握するため、全授業の録画映像をもとに、期間記録を作成した。また、学生ごとに初回授業と最終授業の期間記録データを比較した。

④相互作用行動

逐語記録をもとに、4大教師行動（直接的指導・マネジメント・観察・相互作用）の一つである「相互作用」について、全発話数に占める割合を算出した。

⑤PETA I

PETA Iは教育実習生の授業行動を捉えるために開発された分析法で、「教師行動〈Teacher Instruction Time (① Planned Presentation, ② Response Presentation, ③ Monitoring, ④ Performance Feedback, ⑤ Motivation Feedback)〉および〈Teacher Management Time (① Beginning/Ending Class, ② Equipment Management, ③ Organization, ④ Behavior Management, ⑤ Other Tasks)〉と「生徒行動〈Student Participation Time (① Warm-up/Review, ② Allocated Skill Learning Time, ③ Allocated Game Playing Time)〉および〈Student Management Time (① Beginning/Ending Class, ② Equipment Management Time, ③ Organization, ④ Behavior Management, ⑤ Other Tasks)〉」から構成されている。

米国の体育教師教育プログラムの有効性を検討する意図から、日米に共通する運動領域（アルティメット、バスケットボール）の授業を対象として、PETA Iにより分析した。

Ⅲ. 結果

1. 総発話数

授業の平均総発話数（JP10名）は、初回329.3回（SD=165.0）、最終347.9回（SD=177.5）であった。また、最多発話数は652回、最少発話数は119回であった。

学生別・回数別の総発話数を比較すると、初回より最終の発話数が多くなった学生は6名、1回目より2回目の発話数が少なくなった学生は4名であった。

全授業の平均総発話数は、初回329.3回、最終347.9回であった（図1）

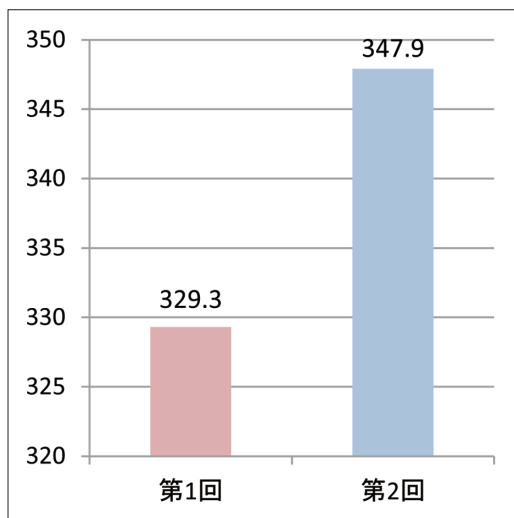


図1 全授業の平均総発話数

2. 期間記録

全授業（JP10名）における各カテゴリーの平均割合は、「マネジメント19.9%」、「学習指導24.3%」、「認知学習17.3%」、「運動学習38.5%」の割合であった（図2）。また、全授業における初回と最終の各割合を比較すると、「マネジメント」、「学習指導」、「認知学習」の割合がそれぞれ5.8%、4.3%、0.2%の減少となる一方で、「運動学習」が10.3%の増加であった。体育授業においては運動学習時間の確

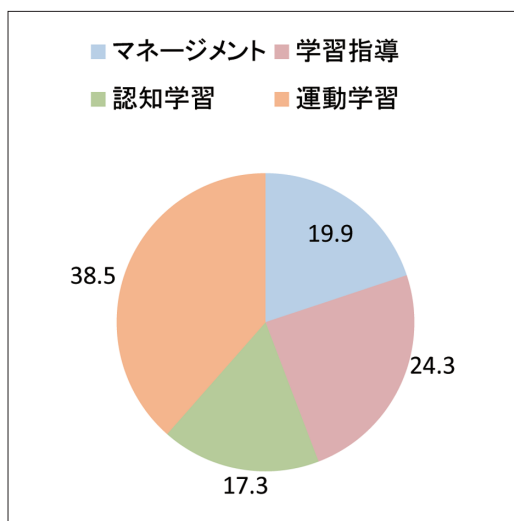


図2 各カテゴリーの平均割合

保が重要あることからすれば、最終授業で運動学習時間が増加したことは望ましい結果と言える。

図3は各学生別の各カテゴリーの割合を示している。

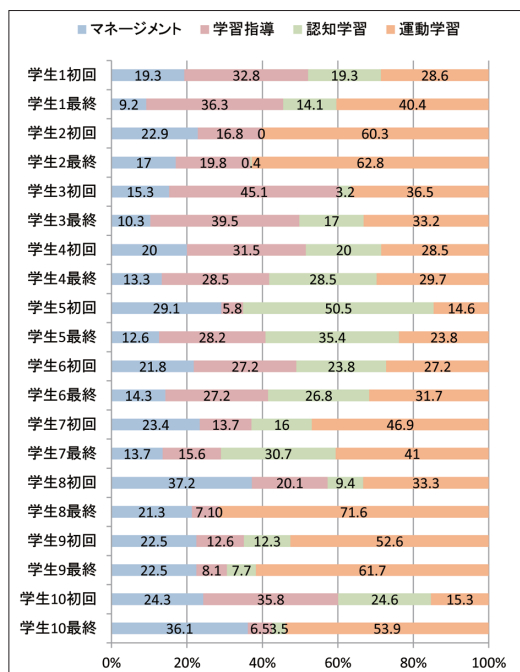


図3 学生別各カテゴリーの割合

図の通り、JP10名のうち9名が、初回の授業時に比べて運動学習の割合が最終授業で高くなっていった。先に指摘したように体育授業において運動学習時間の増加は望ましく、教育実習生が実践授業を通して、実践的指導力を高めていることを示唆するものであろう。

3. 相互作用行動

全授業（JP10名）における学生の「言語的相互作用行動（発問・受理・フィードバック・励まし）」が授業の総発話数に占める割合（平均）は34.24%，また初回授業と最終授業の平均を比較すると、10名中、9名において「言語的相互作用行動」の割合が高くなっていった。

「相互作用行動」とその他の行動の割合（全授業平均）は、それぞれ28.9%，35.1%であっ

た。

図4は各学生の初回と最終授業での総発話数に占める相互作用活動に関する発話数の割合を示したものである。図の通り、学生2を除くすべての学生において、相互作用活動の占める割合が初回より最終授業の方が高くなっていった。授業成果を高めるうえで、相互作用行動は極めて重要であるが、教育実習における実践授業経験を重ねるにつれて、教育実習生の実践的指導力も向上している証左といえよう。

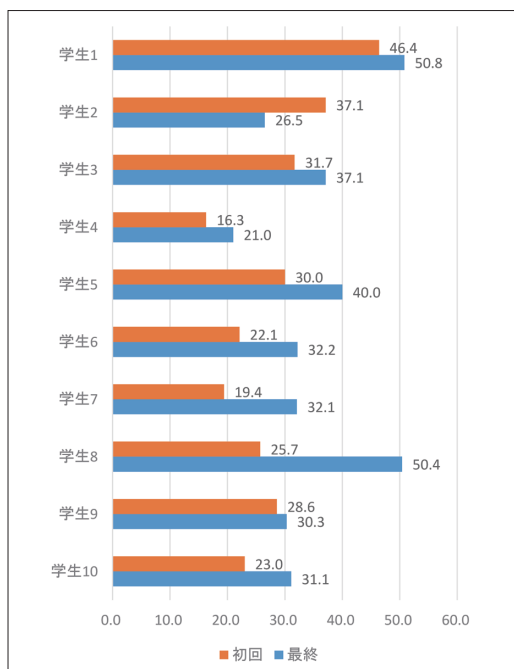


図4 相互作用活動に関する発話数の割合

4. PETAI による分析結果

日米の比較・分析を行うにあたっては、同種目の授業映像（アルティメット、バスケット・ボール）を対象とした。日本の実習生4名（アルティメット2名・バスケット・ボール2名）については、第1週・最終週の2回計8授業、米国の実習生2名については、第1週・第4週・最終週の3回計6授業を分析対象とした。

ちなみに、米国の調査対象者は全16週間の教育実習を経験するが、本研究で分析対象とした授業は、中学・高校での前半8週間の教育実習

における実践授業である。また日本の調査対象者については、全4週間の中学校での教育実習における実践授業を分析対象とした。

①教師行動の日米比較

図5は国別全授業（日本8，米国6）における教師行動（Teacher Instruction Time および Teacher Management Time）の時間割合の平均である。

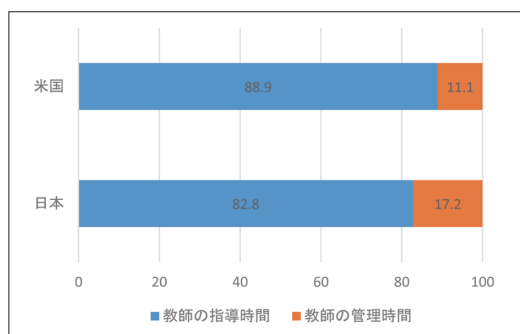


図5 国別の教師行動の割合

全授業の平均値を比較すると教師の指導時間の割合は米国がやや高い結果となった。

②学習従事時間の日米比較

図6は生徒行動における学習への「従事時間（Students' engaged Time）」と「非従事時間（Students' not engaged Time）」の割合（日米別，全授業平均）を示している。

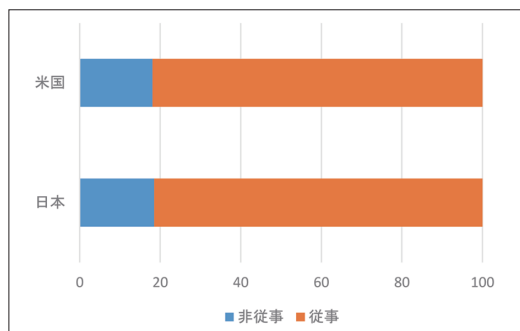


図6 国別の学習従事時間の割合

日米ともに、80%を上回る従事時間が確保さ

れている。先にみた教師行動における指導時間および管理時間の割合と同様に日米間で大きな違いはみられなかった。

③生徒行動の日米比較

図6は生徒行動における「学習参加時間（Student Participation Time）」および「学習管理時間（Student Management Time）」である。生徒の学習参加時間と教師の学習管理時間の割合は、①でみた教師行動の割合と近似する結果となった。

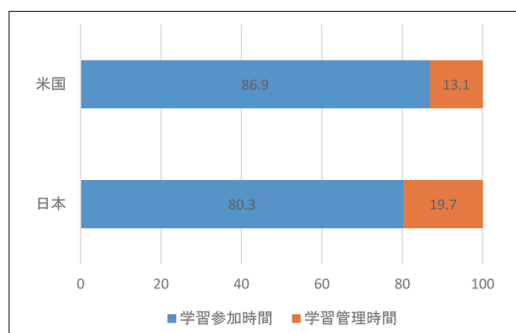


図7 国別の生徒行動時間の割合

④個人別結果

表2は個人別の教師行動および生徒行動における各時間の割合である（単位％）。

教師行動における「管理時間」では、最大が18.6%，最小が10.8%と大きな開きがみられた。生徒行動における「学習従事」の割合をみても、最大88.8%，最小76.2%と10%をこえる差がみられた。

表2 個人別教師行動および生徒行動の割合

	教師行動		生徒行動	
	指導時間	管理時間	学習従事	学習管理
US 1	89.2	10.8	88.8	11.2
US 2	88.6	11.4	84.9	15.1
JP 1	81.4	18.6	82.0	18.0
JP 2	87.2	12.8	85.6	14.4
JP 3	78.9	11.1	76.2	13.8
JP 4	83.9	16.1	77.5	12.5

5. 運動観察力に関するデータ

運動観察力の現状把握を目的として、バレーボールのゲーム場面の映像（約5分）を視聴させ、「問題状況（気づいたこと・感じたこと）」→「原因・理由」→「対応策（指導）」の回答を求めた。合計9名（日本6名・米国3名）から回答を得た。

問題状況については、技能面での問題状況（サーブやパスの未熟さ等）を指摘する回答が大半を占めた。加えて、そうした基本技能の低さに起因して、ラリーが続かず、ゲームが成立していないとする回答が多かった。そうした原因・理由については、単に「サーブ（パス）の技能が低い」、「ラリーが続かない」のように、現状の指摘にとどまる回答がほとんどであった。対応策については、「サーブは投げる、トスはもって上げてよい」、「ルールやコートの工夫」のように、技能向上策にこだわらず、実際の学習者の技能状況をふまえたうえで、授業（ゲーム）場面に即した適応可能な対応策をあげる回答が多くみられた。こうした傾向は日米に共通しており、運動観察力に関しては日米間で大きな相違は認められなかった。

IV. 考 察

教師は初回の授業で、授業の目標や学習の進め方など、単元内容についての説明等の必要があり、一般的には発話数をはじめ、学習指導に費やす時間が多くなるが、その後、単元がすすむにつれて、学習場面での言語的指導が減少し、運動活動の割合が高まっていく。

今回の調査結果を検討すると、発話数についてはそうした傾向は認められなかった。その要因として、日本の実習生は学校現場での授業実践は今回が初めてであり、3週間程度の教育実習では効率的な学習指導方法の確立が困難であることが推測される。

一方で、初回に比べて最終授業では、マネージメントの割合は減少し、運動学習の割合は最終授業で初回に比べて高い割合になっていた。

体育の授業では、マネージメント時間を少なくし、運動学習時間を増やすことが望ましい。

具体的には、マネージメントは20%未満、運動学習は50%以上がめやすとなる。

個人差は大きいものの、今回の調査においては、マネージメントの割合については初回に比べて減少していることから、概ね望ましい傾向といえよう。しかし、運動学習については50%以上の授業は全体の30%にとどまり、その意味では、実践的指導力改善の余地は大きいといえよう。ただし、先に述べたように、初回と最終授業の比較において10名中、9名が初回授業に比べて、最終授業でのマネージメント時間が少なくなっていた。また、運動学習については、10名中、8名が最終授業での割合が高くなっていったことから、改善の余地はあるものの教育実習を通して、体育授業実践に関する一定の実践的指導力が身についたことが推測された。

ところで、相互作用行動は「発問」、「フィードバック」、「励まし」の3カテゴリーに大別できる。さらに「フィードバック」行動は、「肯定的」、「矯正」、「否定的」内容に分けられる。

教師の積極的な相互作用行動は授業の雰囲気高め、児童・生徒の運動への取り組みを活性化させ、学習成果に大きな影響を及ぼすことが先行研究から明らかになっている。

本調査における相互作用行動の頻度は表1の通りであった。現役教員と比較すると、授業成果に肯定的に作用する「肯定的・矯正」フィードバックの頻度が少なく、ネガティブに作用する「否定的」フィードバックの頻度が多い。こうした結果から、短期間（3～4週間）の教育実習だけでは、実践的指導力の一翼を担う相互作用能力は十分に身につけることは困難であることを示唆している。先にみた期間記録の結果を含め、日本においては、実践的指導力の育成のために教育実習期間の延長を含む、養成期間中の具体的な対応方策を工夫する必要があると思われる。

最後にあくまで事例的ではあるが、PETAIによる分析結果をもとに米国体育教師教育プログラムの有効性を検討すると、教師行動および生徒行動のいずれについても、日本の分析結果に比べて、より望ましい結果（指導時間割合が

多く、管理時間割合が少ない)であったことから、一定の有効性が認められよう。

今回の調査対象である Georgia Southern University では、教育実習期間が中・高等学校及び小学校でそれぞれ8週間ずつ計16週間実習を行っている。日本に比べて長期にわたり、実習経験を重ねる中で実践的な指導力も高まるものと推測される。

以下に米国での調査対象者2名の具体的な分析結果を述べる。

表2・3は Georgia Southern University の2名の教育実習生のPETAIによる分析結果である。

表3 実習生Mの分析結果

	教師行動		生徒行動		
	指導時間	管理時間	学習参加	非従事	学習管理
1回目	92.1	7.9	92.1	7.9	7.9
2回目	93.5	6.5	92.2	6.5	7.8
3回目	82.1	17.9	82.1	17.9	17.9

表4 実習生Fの分析結果

	教師行動		生徒行動		
	指導時間	管理時間	学習参加	非従事	学習管理
1回目	85.3	14.7	85.7	32.8	14.3
2回目	89.8	10.2	86.9	25.8	13.1
3回目	90.6	9.4	82.2	18.6	17.8

2人の教育実習生の計3回の授業を教育実習期間の経過でそれぞれみてみると、M実習生は教育実習最終週である8週目こそ教師の指導時間が約80%であるが、第1週目から約90%を超える指導時間を確保している。

一方、F実習生は教育実習第1週目の約85%から最終週は約90%へ指導時間が増えるとともに、生徒の技能学習やゲームへの非従事割合も大幅に減少している。

以上のことから、事例的ではあるがアメリカの教育実習生の授業は、教育実習第1週目から最終週までほぼ一貫して教師の管理時間が少なく、十分な指導時間が確保された授業を実践している。加えて、技能学習やゲーム中に生徒が

教師の補足説明を聞いたり、順番を待っていたりという非従事の割合も少なく、効果的な授業を行っていたと考えられる。なぜ、このような授業を行うことが可能なのだろうか。そこにはアメリカの教員養成機関における教育実習の位置づけが日本とは大きく異なる現状が影響していると考えられる。

すなわち、日本では1・2回生でスクール・サポートなどにより個別に児童生徒と関わったり支援したりしているが、3回生または4回生で初めて実際の児童・生徒を前にして指導計画作成や実践授業、学級経営など教師の仕事を約4週間行う。一方、アメリカの多くの教員養成機関では、2回生で子ども実習、3回生で通称BLOCKと呼ばれる16週間にわたる授業実習、そして、4回生で16週間にわたる教育実習を行う。近年、日本でも2・3回生で模擬授業などが取り入れられているが、アメリカでは授業実習だけで16週間確保されている。つまり、実践力育成という視点でみると、アメリカの場合、3回生で実施する授業実習が実践的指導力を育成する場であり、4回生で実施する教育実習は教師の仕事全般を学ぶ、学校実習という位置づけになり、実践的指導力に関しては、最終の確認の場であるといつてよいであろう。

PETAIによる分析結果をみても、米国の教育実習生は、1週目から4週目、そして8週目へとほとんど分析内容に変化がない。つまり、3回生までの授業実習で一定の実践的指導力が習得されていると考えられる。一方、日本の場合は1週目に比べて4週目の方が、より望ましい分析結果を示していたことから、4回生の教育実習が実践的指導力を習得する主要な機会になっていると思われる。

今回の事例から検討すると、米国体育教師教育プログラムは、教育実践の場である学校実習が中心であることから、実践的指導力を備えた教員養成に有効なプログラムの一つであると言える。

文 献

- 中央教育審議会（2006）答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」。
- 中央教育審議会（2012）答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」。
- 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56, pp. 23-34.
- 浜上洋平（2012）体育教師志望学生の教材内容についての知識が相互作用行動に及ぼす影響—3名の教育実習生を対象とした事例的検討—。東亜大学紀要16, pp. 13-26.
- 教育職員養成審議会（1997）第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」。
- Min-hua Chung（2004）Analyzing Preservice Physical Educators Teaching Behaviors through PETAI Systematic Observation. Journal of National Taipei Teachers College, Vol. 17(2), pp. 321-334.
- 森博文（2008）アメリカの体育教師教育にみる質の保証—ジョージア州立大学・テキサス大学オースティン校の教育実習を中心として—。体育・スポーツ科学17, pp. 51-56.
- 中井隆司・木原成一郎・森博文（2006）体育教員養成カリキュラムの質の保証システム—アメリカにおける教師教育改革とアセスメント—。日本スポーツ教育学研究第26回大会号, p. 52.
- Phillips, D. A. & Carlisle, C. (1983). The physical educator assessment instruction. Journal of Teaching in Physical Education, 2 (2), pp. 62-76.
- 坂本文子・中井隆司・Michael W. Metzler. (2011) 良質な体育教員養成カリキュラム開発に向けての検討—ジョージア州立大学保健体育教員養成プログラムを事例に—。奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要20: 101-109.

〈謝辞〉

本研究をすすめるにあたっては、日米4大学の先生方はじめ教育実習生のみなさまに多大なご協力を賜りました。とりわけ、Georgia Southern UniversityのDr. Gavin Colquitt氏には個人情報管理が厳しく授業撮影等が困難な状況の中、各方面への連絡・調整を図っていただきました。記して感謝申し上げます。

〈付記〉

本研究の一部は日本学術振興会科学研究費補助金（課題番号24500715：研究代表者・森博文）の補助を受けて行われた。