

教育実習生の教授技術に関する事例的研究

—特に「授業場面」と「教師の相互作用」に着目して—

日野克博¹⁾

A case study on teaching skill of student teacher in physical education class

Katsuhiro Hino¹

Key words : student teacher, teaching skill, the episode of teaching, teacher's interaction

キーワード：教育実習生，教授技術，授業場面，
教師の相互作用

I. 緒言

学級崩壊，不登校，いじめなどさまざまな教育問題が生起しているなか，教員の資質向上や実践的指導能力の育成を図ることが指摘されている。この問題は，教員養成系大学における教員養成カリキュラムのあり方にも関連しており，とくに実践的指導能力を磨く教育実習の充実が，最重要課題の一つであるといっても過言ではない。なかでも，授業実践や子どもとの関わりを通して教育実習生の実践的な教授技術（teaching skill）を向上させることは，教育実習が果たす重要な役割であるといえる。

近年，授業過程の教師行動や学習者行動を客観的に記述・分析し，子どもの授業評価と関連させた実証的な体育授業研究が数多く発表され，教師の効果的な指導技術が明らかにされてきた。

ALT-PE観察法や授業場面の期間記録法を用いた一連の研究（岡澤ほか，1988；高橋ほか，1989a；日野・高橋，1997）では，

- ・運動学習時間を多く確保すれば，子どもの授業評価は高くなる
- ・マネジメントの時間が多くなれば，子どもの授業評価は下がる傾向がある
- ・教師の直接的指導の頻度や時間が多くなれば，子どもの授業評価は下がる傾向にある

ことが明らかにされてきた。

また，体育授業中の教師行動に焦点をあてた一連の研究（高橋ほか，1989b；高橋ほか，1992；深見ほ

か，1997）からは，

- ・教師が積極的に相互作用（フィードバック，励まし，発問，受理）を営めば，子どもの授業評価が高まる傾向にある
- ・相互作用の頻度と運動学習時間量とは正の相関が成り立ち，運動学習場面が多くなれば，相互作用の頻度が増える
- ・個々の子どもの運動学習に対する肯定的・矯正的フィードバックは，子どもの授業評価を高める傾向がある

ことが明らかにされている。

高橋（1994）は，これらの研究成果を踏まえ，子どもが評価する「よい体育授業」を実現するための基礎的条件として「授業の勢い」と「授業の肯定的雰囲気」を提唱している。「授業の勢い」とは，授業のマネジメント，学習の規律や学び方に関する指導，学習環境の整備などによって生み出される「潤沢な学習従事時間の確保」を意味している。また，「授業の肯定的雰囲気」には，教師の積極的に肯定的な相互作用が重要な役割を果たしていることが指摘されている。これらの条件は，体育の基本的な考え方や立場を越えて，どの教材，どの学年，どの授業にも共通するものであり，これらの条件に関わる教授技術を身につけることは，実践的な指導能力の習得に深く関連しているといえる。

ところで，これまで行われてきた研究の多くは，一般教師を対象にしたものであったが，教育実習生の授業を対象に，授業過程の教師行動や学習者行動を客観的に分析したものとして次の研究がある。

高橋ら（1986）は，ALT-PE観察法の有効性を検証する過程で，教育実習生の授業を分析し，実習生の授

1) 愛媛大学教育学部
〒790-8577 愛媛県松山市文京町3番

1. Faculty of Education, Ehime University,
Bunkyo-cho, 3, Matsuyama-shi, Ehime, 〒790-8577,
Japan

業では「一般的内容」に費やされる時間量が多く、運動学習の時間が十分確保されていないことを報告している。さらに、入口ら（1991）は、教育実習生の教授技能の特徴をALT-PE観察法を用いて事例的に分析し、教育実習生の授業では「一般的内容」の時間が多くなり、そのなかでも「マネジメント」と「移動」に費やされる割合が高くなることを報告している。また、伊藤ら（1991）は、教育実習生の体育授業における言語行動を分析し、実習生の発言は指示の内容が最も多く、またフィードバックでは矯正的で技術に関する内容がその大半を占めることを報告している。これらの研究のように、教育実習生の授業の特徴や教師行動の実態を明らかにすることは、教育実習生への指導をよりリアリティのあるものにし、教育実習生が教授技術についての具体的な知識を高めたり、教授技術を身につけるうえでも大いに役立つと考える。

そこで、本研究では、高橋の提唱するよい体育授業の基礎的条件に関連した「授業場面」と「教師の相互作用」に焦点をあて、本学体育専攻学生が行った体育授業を客観的に分析し、先行研究と比較しながら、本学実習生の体育授業の実態と問題点を明らかにすることにした。すなわち、教員養成カリキュラムの改善にむけ、教育実習生の教授技術に関する実態を明らかにし、今後の教育実習の事前・事後指導を充実させていくための基礎資料を得ることが本研究の目的である。なお、本研究では、対象として中学校のみを扱ったことや授業数が少ないこと、教材が異なることなどから、教育実習生の一般的特徴として断言することはできないが、先行研究と比較しながら本学実習生の大まかな特徴をみることができると思われる。

II. 研究の方法

1. 対象

平成11年9月下旬から10月上旬にかけて愛媛大学教育学部附属中学校で保健体育専攻3回生（6名）が行った6体育授業を分析の対象にした。分析対象となった授業は、表1の通りである。これらの授業は、教育実習期間の後半に行われたものであり、運動学習が中心となる単元「なか」の授業であった。

表1. 対象授業

実習生	学年	生徒	教材	学習場所
A	1年	男子	サッカー	運動場
B	1年	女子	創作ダンス	体育館
C	2年	男子	走り幅跳び	運動場
D	2年	女子	バスケットボール	体育館
E	3年	男女	体ほぐしの運動	体育館
F	3年	男女	体ほぐしの運動	体育館

2. 授業の分析方法

高橋の提唱するよい体育授業の基礎的条件である「授業の勢い」と「授業の肯定的雰囲気」に焦点をあて、それらに強く影響する授業場面の時間的配分と教師の相互作用について授業分析を試みた。

1) 授業場面の観察・記録

「授業の勢い」を保つためには、子どもの学習活動量を確保すること、マネジメントに費やす時間を少なくすること、教師の直接的指導をおさえること等が確認されてきた。そこで、Siedentop（1988）により開発された授業場面の期間記録法を適用し、授業場面

表2. 「授業場面」の категория と定義

場面	定義
学習指導	○教師がクラス全体の子どもを対象にして説明、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指導をする。 ・教師が活動内容や活動方法に関わって指示を行う。
認知的学習	○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。
運動学習	○学習者が体操、練習、ゲームなど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。 ・準備運動や体力づくりのための運動を行っている。 ・個人的な技能発達を主な目的としたドリルや練習をしている。
マネジメント	○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移動する。 ・ある学習と次の学習の間の、何も学習活動が行われていないで待機している。 ・用具の準備や後片付けを行っている。

の時間的配分と頻度を算出することにした。この観察法は、あらかじめ授業場面を、①教師がクラス全体の子どもを対象に指導する「学習指導場面」、②子どもたち同士での話し合いや学習ノートに記録する「認知的学習場面」、③子どもたちが運動活動を行う「運動学習場面」、④移動、待機、準備、後片づけなどの「マネジメント場面」の4つに区分し、時系列で観察記録し、各授業場面に費やされた時間量(割合)や頻度を算出するものである。表2は、その観察カテゴリと定義を示している。

2) 教師の相互作用の観察・記録

これまでの教師行動に関わった研究では、教師の相互作用が「授業の雰囲気」を決定し、授業成果にも強く影響することが一貫して報告されてきた。そこで、

教師の相互作用に焦点をあて、高橋らが作成した「教師行動観察法」の「相互作用」のカテゴリを用いて、その出現頻度を観察記録することにした。なお、相互作用の観察にあたっては、実習生にワイヤレスマイクをつけてもらい、授業中の教師行動をビデオカメラで収録し、後で逐語記録をとった。また、相互作用の記録では、「発問」「フィードバック」「励まし」行動が出現するたびにカウントし、「フィードバック」については、「評価内容(肯定的、矯正的、否定的)」「情報内容(技能的、認知的、行動的)」「具体性(一般的、具体的)」の3次元で捉え、各次元ごとに集計を行った。さらに、相互作用が行われた対象についても、「個人」「小集団」「大集団」に分類し、記録した。表3は、それらの観察カテゴリと定義を示したものである。

表3 相互作用の観察カテゴリと定義

カテゴリ		定義: 例	
相 互 作 用	発問	・子どもの主体的な意見や問題解決を要求する言語行動 例: 「手のつき方はそれでいい」「この運動の大切なところは」	
	評価内容	肯定的	・子どものパフォーマンスを肯定的に評価した「誉め言葉」や賞賛行動 例: 「うまい」「いい考えだね」拍手する
		矯正的	・子どものパフォーマンスをよりよくするための助言や誤りを正すために与えられるフィードバック 例: 「腕の突き離しが弱かったよ」「腕をまっすぐに伸ばして」
		否定的	・子どものパフォーマンスを否定するフィードバック 例: 「なにやってんだ」「ダメだ」「へたくそ」
	フィードバック	技能的	・子どもの技能パフォーマンスに対するフィードバック 例: 「上手になったね」「もっと高くジャンプするといいよ」
		認知的	・子どもの認知パフォーマンスに対するフィードバック 例: 「いい考えだね」「その考え方には問題があるね」
		行動的	・子どもの学習の進め方(めあても持ち方、学習のステップ)やマネジメント(場づくり、用具の出し入れ、移動)に対するフィードバック 例: 「集合の仕方早かったね」「意欲的に取り組んでいるね」
	具体性	一般的	・子どものパフォーマンス(運動の出来映え、意見、考え方)に対する具体的情報を伴わないフィードバック 例: 「上手だね」「きれいになったね」
		具体的	・子どものパフォーマンス(運動の出来映え、意見、考え方)に対する具体的情報を伴ったフィードバック 例: 「腰が高く上がって上手ね」「膝が伸びてすごくきれいになった」
	励まし	・子どものパフォーマンスを促進させるための言語行動 例: 「頑張れ」「いけ、いけ」「さあ、しっかり考えよう」	
対象	個人	・子どもの1人に対するフィードバック	
	小集団	・2人以上のグループに対するフィードバック	
	大集団	・クラス全体、過半数以上のグループに対するフィードバック	

Ⅲ. 結果と考察

1. 授業場面の実態と特徴

表4は、実習生が行った6体育授業の各授業場面の

時間量(割合)と頻度を算出したものである。教育実習生を対象にした先行研究として高橋らの研究(1986)や入口らの研究(1991)があるが、これらは本研究と分析方法が異なることから、同じ期間記録法

を適用して行われた一般教師による小学校52体育授業の結果（日野，1994；以下，一般教師を対象にした先

行研究と略す）を比較対象として示してある。以下，各授業場面ごとにみていくことにする。

表4. 各授業場面の時間配分と頻度

実 習 生		A	B	C	D	E	F	教育実習生 6体育授業	一般教師 52体育授業
学 習 指 導	割合 (%)	16.2	30.1	20.7	14.1	30.9	29.8	23.6	13.0
	頻度 (回)	5	21	9	6	15	17	12.2	6.7
認 知 的 学 習	割合 (%)	14.7	13.1	3.7	13.6	0.0	0.0	7.5	10.3
	頻度 (回)	3	2	1	2	0	0	1.3	-
運 動 学 習	割合 (%)	46.5	46.8	63.4	55.0	40.7	41.4	49.0	60.2
	頻度 (回)	5	11	5	6	15	13	9.2	-
マ ネ ジ メ ン ト	割合 (%)	22.5	9.9	12.1	17.2	28.4	28.8	19.8	16.3
	頻度 (回)	12	14	10	11	22	18	14.5	10.0

〈学習指導場面〉

6体育授業の「学習指導場面」の平均は23.6%で，頻度は12.2回であった。一般教師を対象にした先行研究では，学習指導場面が13.0%で，頻度が6.7回となっており，本学実習生の「学習指導場面」に費やす時間や頻度が多くなっていたことがわかる。とくに，実習生B，実習生E，実習生Fの授業では，「学習指導場面」の割合が授業全体の約30%を占め，出現頻度も15回を越えていた。高橋らの研究（1999）では「学習指導場面の頻度や時間が長くなるほど，子どもの授業評価が低くなる傾向がある」ことが確認されており，教師の頻繁な介入は授業の勢いを停滞させ，長々とした説明は子どもたちの課題から離れた行動を生み出す要因になっていることが指摘されている。授業を観察した印象からも，実習生B，実習生E，実習生Fの授業では，教師が授業場面に介入する頻度が多く，授業展開のイニシアチブを教師がとり，教師の指導性の強い授業に感じられた。また，他の実習生においても，学習の進め方や技術指導などの説明や演示に費やす時間が長くなる傾向があり，「学習指導場面」の時間量が全体的に多くなっていた。

〈認知的学習場面〉

「認知的学習場面」の平均は授業全体の7.5%で，頻度は1.3回であった。実習生A，実習生B，実習生Dの授業では10%を越え，逆に実習生E，実習生Fの授業ではこの場面は全く見れなかった。一般教師を対象にした先行研究では10.3%となっているが，高橋らの研究（1999）では「認知的学習の時間量と子どもの授業評価との間には明確な関係が認められなかった」と報告されており，この場面では時間量以上に具体的な活動内容や質が問われているといえる。したがって，単純に時間量や頻度で比較することはできないが，学

習課題に対して生徒同士で意見を交わしたり，思考する時間は大切にされるべきであり，観察した印象では，本研究の実習生の場合，生徒に考えさせ，工夫させる環境が整えられていなかったり，仮にこの場面の時間が確保されていたとしても，役割分担などの形式的な話し合いで終わっている授業がほとんどであった。

〈運動学習場面〉

運動学習が中心となる体育授業では，「運動学習場面」に十分な時間が確保されるべきであり，先行研究においても「運動学習時間量の確保が，子どもの授業評価に肯定的に影響する」ことが明らかにされてきた。本研究では，「運動学習場面」の平均は授業全体の49.0%で，頻度は9.2回であった。一般教師を対象にした先行研究の60.2%と比べると，これを上回ったのは実習生Cの授業のみで，実習生A，実習生B，実習生E，実習生Fの授業では「運動学習場面」が授業の50%を切っていた。この場面には，準備運動などの時間も含まれていることから，主運動に対する時間量はさらに少なくなっていたことになる。高橋や入口が行った教育実習生を対象にした先行研究（高橋ほか，1986；入口ほか，1991）においても，「体育的内容」の時間が少なくなることが報告されているが，本学実習生においても同じ傾向であることが確認された。

〈マネジメント場面〉

「マネジメント場面」の平均は授業全体の19.8%で，頻度としては14.5回であった。一般教師を対象にした先行研究では授業全体の16.3%となっており，実習生A，実習生D，実習生E，実習生Fの授業でこの数値を上回った。ただ，全体的に先行研究で指摘されている程高い数値ではなかった。教育実習生を対象にした高橋らの研究（1986）では「一般的内容」が

38.4%，入口らの研究（1991）では「一般的内容」が38.8%と報告されている。これらの研究は、ALT-PE観察法を適用しているために一概に比較できないが、「一般的内容」とは体育的な内容に関連しない移動や準備、待機などの時間のことであり、本研究の「マネジメント場面」と概ね一致するものである。そのことからすると、本学実習生の「マネジメント場面」の時間量は、それほど高くはない。シーデントップの報告（1988）では、マネジメントは17%～35%（平均20～22%）になるとされており、本学実習生もこの範囲内であったといえる。授業を観察した印象からも、附属中学校では、あらかじめ授業の約束ごとや学習の規律が確立されており、それらのマネジメントに関わる教授技術を実習生も上手く適用していたと感じられた。

以上、授業場面の時間量や頻度からみて、本学実習

生の授業は、全体的に授業場面への教師の介入頻度が多く、「学習指導場面」が頻繁に出現し、その時間量が多くなっていた。そのため、運動学習に費やす時間量が一般教師と比べて極めて少なく、十分な運動学習時間が確保されていなかった。これは、高橋や入口らの教育実習生を対象にした先行研究の結果と概ね一致するものであった。また、授業観察した印象からも、一つ一つの場面展開に淀みがあり、スムーズな勢いのある授業は少なかった。

2. 教師の相互作用の実態と特徴

表5は、6体育授業における実習生の相互作用の頻度を示したものである。比較対象として、教育実習生を対象に言語行動を分析した伊藤らの研究（1991；以下、伊藤らの先行研究と略す）の結果を示している。

表5. 教師の相互作用の記録

実習生		A	B	C	D	E	E	教育実習生 6体育授業	伊藤らの 先行研究
発問		1	6	1	17	0	9	5.7	17.4
フィードバック		43	62	27	71	13	19	39.2	55.8
評価内容	肯定的	1	28	1	28	4	11	12.2	15.2
	矯正的	34	34	26	43	9	8	25.7	30.2
	否定的	8	0	0	0	0	0	1.3	10.4
情報内容	技能的	19	38	20	52	11	16	26.0	40.8
	認知的	4	5	0	3	0	0	2.0	1.8
	行動的	20	19	7	16	2	3	11.2	13.2
具体性	一般的	15	24	5	39	4	11	16.3	21.4
	具体的	28	38	22	32	9	8	22.8	34.4
励まし		0	8	3	9	5	2	4.5	7.8
対象	個人	3	14	5	32	4	5	10.5	47.4
	小集団	34	48	4	59	13	15	28.8	11.6
	大集団	7	14	22	6	1	4	9.0	22.0
合計		44	76	31	97	18	24	48.3	81.0

6体育授業の相互作用の総数の平均は、48.3回であった。実習生のなかでは、実習生Bや実習生Dの頻度が高くなっていた。ただ、伊藤らの先行研究では81.0回になっており、一般教師を対象に行った先行研究（日野、1994）においても103.6回と報告されている。これらと比較すると、全体的に本学実習生の相互作用の頻度が少ないことがわかる。単純に1分間に1回の相互作用を行ったとすれば、50分授業の場合その頻度は50回になるが、実習生A、実習生C、実習生E、実習生Fの授業では50回に達しておらず、相互

作用の頻度が極めて少なかったことが理解できる。また、カテゴリー別にみると、「発問」が5.7回、「フィードバック」が39.2回、「励まし」が4.5回であった。「発問」は、生徒の思考活動を促し、課題解決や問題解決に向けた生徒の意欲的な学習活動を促すものとして重要視されているが、実習生Dの授業で17回カウントされたものの、他の実習生ではその頻度が少なく、実習生A、実習生C、実習生Eではほとんど見られなかった。また、「励まし」は、授業の肯定的な雰囲気有効に作用すると言われているが、どの実

習生も10回以下と少なくなっており、実習生Aの授業では全く見られなかった。「フィードバック」についても、伊藤らの先行研究と比較してその頻度は少なくなっており、本学実習生の相互作用の少なさが目立っている。

次に、「フィードバック」に着目し、どのような内容のフィードバックが与えられていたかをみると、「評価内容」次元では「肯定的フィードバック」が12.2回、「矯正のフィードバック」が25.7回、「否定的フィードバック」が1.3回であった。全フィードバックを100とすると、順に31.1%、65.6%、3.3%の割合になる。伊藤らの先行研究では、肯定的が27.2%、矯正の54.1%、否定的が18.7%となり、これと比較すると本学実習生は「否定的フィードバック」が極めて少なくなっていたといえる。「否定的フィードバック」が見られたのは実習生Aのみで、他の実習生では全く見られなかった。他方、「肯定的フィードバック」については、伊藤らの先行研究よりも少し割合が高くなっているが、実習生Aや実習生Cの授業では1回しかカウントされてなく、実習生によるばらつきがみられた。次に、「情報内容」次元では、「技能的フィードバック」が26.0回(66.4%)、「認知的フィードバック」2.0回(5.1%)、「行動的フィードバック」11.2回(28.5%)であった。技能学習に関わったフィードバックや一般的行動に関わったフィードバックの割合が多くなっていた。なお、実習生C、実習生E、実習生Fでは「認知的フィードバック」は見られなかった。これは、「認知的学習場面」の時間量(割合)が少なかったことと関係していると推察できる。「具体性」の次元では、「一般的フィードバック」が16.3回、「具体的フィードバック」が22.8回で、具体的な内容を伴ったフィードバックの割合が高くなっていた。

また、これらの各次元を関連させてみたところ、全体的に多くなっていたのが、「肯定的・技能的・一般的フィードバック」「矯正の・技能的・具体的フィードバック」「矯正の・行動的・具体的フィードバック」であった。伊藤らの先行研究(1991)において、「矯正のフィードバックは個人の技術内容に対して具体的に、肯定的フィードバックは個人の技術内容に対して一般的なフィードバックが多い傾向がある」ことが報告されており、本学実習生においても同じ傾向であることが確認された。なお、高橋らの研究(1991)において、「運動技能に関わった矯正のフィードバック(助言)は授業評価にプラスに作用するが、一般的行動に関わった矯正のフィードバック(小言)は授業評価にマイナスに作用する」ことが明らかにされてお

り、「矯正の・行動的フィードバック」については、少なくしていく必要があるといえる。

次に、本研究では相互作用が向けられた対象についても観察記録した。6体育授業の平均では「個人」が10.5回、「小集団」が28.8回、「大集団」が9.0回であった。全相互作用を100とすると、「個人」に21.7%、「小集団」に59.6%、「大集団」に18.7%の割合で関わっていたことになる。伊藤らの先行研究において「個人」が47.4回(58.5%)と最も多くなっているのと比べると、本研究の実習生は「小集団」に対してよく関わっていたことがわかる。これには、単元で取り扱う運動種目や学習形態などが影響すると考えられるが、これまでに「個々人にあてたフィードバックが授業評価に強く影響する」ことが明らかにされており、個々人に向けた相互作用を意識していくことが求められる。

以上、教師の相互作用について、本学実習生の実態をみてみたが、伊藤らの先行研究と比較してみると、相互作用の総数が極めて少ない実態が明らかになった。また、フィードバックの内容についてみると、本学実習生は「否定的フィードバック」についてはほとんど見られなかったものの、授業の肯定的な雰囲気には作用する「肯定的フィードバック」や「励まし」はそれほど多い数値とはいえなかった。また、相互作用が向けられる対象では、生徒個々人に対するよりもグループやチームなどの小集団に対するものが多くなっていた。

3. 各実習生の特徴と問題点

これまで、全体的な特徴をみてきたが、「授業場面」と「教師の相互作用」の分析結果と授業を観察した印象から、各実習生の授業の特徴を事例的に考察することにした。

〈実習生Aの授業〉

実習生Aの授業では、他の実習生と比べ「否定的なフィードバック」が多く、逆に「肯定的なフィードバック」は授業中に1回しか与えられていなかった。その1回は、大きく外にボールを蹴りだしてクリアした生徒に「OK! OK!」といったものであった。「肯定的な雰囲気」の保たれている授業において子どもはより積極的に学習する」といわれていることから、できるだけ否定的な関わりを少なくし、肯定的に関わることを意識する必要があるといえる。

〈実習生Bの授業〉

実習生Bの授業での「マネジメント場面」の時間は、授業全体のわずか9.9%であった。集合や移動な

どのマネジメント場面は頻繁に見られていたが、生徒たちが迅速に行動し、場面展開がスムーズに行われていた。ただし、「学習指導場面」は授業全体の30.1%の時間を費やしていた。1場面あたりの時間はそれほど多くなかったが、授業後半の発表会も含め教師がクラス全体に関わる頻度が多かったためにその時間量も増えてしまったと思われる。そのために、「運動学習場面」は46.8%と授業全体の半分を切っていた。

〈実習生Cの授業〉

実習生Cの授業では、「運動学習場面」に62.5%の時間が費やされていたものの、授業全体の相互作用の総数はわずか29回であった。高橋らの研究(1991)では、「相互作用の頻度と運動学習時間量とは正の相関が成り立ち、運動学習場面が多くなれば、相互作用の頻度が増える」ことが明らかにされているが、実習生Cの授業では相互作用の頻度は少なくなっていた。授業を観察した印象でも、運動学習場面であらう傍観している時間が多く、もっと積極的に相互作用を営む必要があると感じられた。

〈実習生Dの授業〉

実習生Dの授業は、研究授業として実施したことから準備が周到に行われており、授業の流れに無駄がなく、スムーズに展開されていた。また、学習資料等を準備し、グループで作戦会議や反省などを話し合う「認知的学習場面」も十分に確保されていた。また、相互作用についても、他の実習生と比べて多く、授業を観察した印象からも積極的に関わっていることが感じ取れた。また、生徒の思考活動を促す発問が21回と多くなっているのも特徴的である。

〈実習生E、実習生Fの授業〉

実習生E、実習生Fの授業は、「学習指導場面」と「マネジメント場面」に多くの時間を費やしていた。この授業は、毎時間様々な運動を紹介しながら実践しており、教師の説明、演示、実践というパターンの繰り返しで授業が展開されていた。そのため、移動—説明—移動といった場面の頻度が多くなり、学習指導やマネジメントの時間が多くなったと推察できる。また、場面展開の指示が不明確なために生徒が次に何を行っていいかわからず、その場で待機している場面も数多く見られた。

Ⅳ. 摘 要

本研究では、教育実習期間中に愛媛大学教育学部保健体育専攻の6名の学生が行った6体育授業を対象に、「授業場面」と「教師の相互作用」に焦点をあて観察記録し、先行研究と比較しながら教育実習生の体

育授業の実態と特徴を明らかにしようとした。

その結果、本学実習生の特徴として次のようなことが確認できた。

〈授業場面の観察記録から〉

- ①「学習指導場面」の頻度が多く、授業の流れを停滞させたり、説明や演示に多くの時間を費やしていた。
- ②「運動学習場面」の時間が極めて少なくなっていることがわかった。一般に子どもが評価する授業では運動学習場面に60%前後の時間が確保されているのであるが、本学実習生の場合、授業全体の50%にも達していない授業がいくつかみられた。
- ③「マネジメント場面」については、授業の約20%程度を占めていたが、先行研究と比べてそれほど多い数値ではなかった。実習校で定着しているマネジメント技術を上手く活用していた。

〈教師の相互作用の観察記録から〉

- ④本学実習生の相互作用の総数が極めて少なく、「発問」「フィードバック」「励まし」それぞれにおいて頻度が少なくなっていた。
- ⑤「フィードバック」の各次元については、「修正的フィードバック」「技能的フィードバック」「具体的フィードバック」の割合が多く、「認知的フィードバック」や「否定的フィードバック」はあまりみられなかった。
- ⑥相互作用が向けられる対象としては、グループなどの小集団に対するものが多くなっていた。

これらの傾向は、教育実習を対象にした先行研究と概ね一致するものであった。なお、よい体育授業の条件として提唱されている「授業の勢い」や「授業の肯定的雰囲気」に関連させてみると、子どもの授業評価にマイナスに作用する要因が数多くみられ、本学実習生の教授技術の貧困さが確認できた。課題として、授業に先立った入念な授業計画の立案や、必要な情報を効果的な方法で伝達したり、効率よく授業を展開するための工夫があげられる。それによって「学習指導場面」や「マネジメント場面」の時間を短縮し、十分な「運動学習時間」の確保に努めるべきであろう。また、生徒個人に対するフィードバックや励ましを積極的に行うことによって、実習生自らが授業の雰囲気を高めていくことも必要である。このことは、実習生が積極的に生徒と関わり、情熱的に指導することで改善されていくと思われる。まずは、個人に対して積極的に相互作用をとることを意識することで、相互作用の回数も増え、授業の雰囲気も明るくなっていくであろう。

今後は、教育実習生の授業改善にむけて、本研究の結果を大学での教科教育法等の授業で活用し、教育実習生の教授技術の向上に活かしていきたい。なお、今回教育実習生の体育授業について検討したが、対象となった実習生の人数及び授業数が少ないことや教材や学年等、多くの問題点を残していた。また、授業場面の時間量や教師の相互作用の総数などの量的に観察できるものに限定したが、教育実習生の意識や指導のねらいなどを考慮に入れ、各場面での具体的な教授内容やフィードバックの質的内容についても今後検討していく必要がある。さらに、教育実習生の資質向上と教員養成カリキュラムの改善のためにも、より多くの実習生を対象に、授業計画と授業過程と授業成果とを関連させながら総合的に研究を深めていきたい。

文 献

- 1) 深見英一郎・高橋健夫ほか(1997) 体育授業における有効なフィードバック行動に関する検討：特に、子どもの受けとめかたや授業評価との関係を中心に。体育学研究42-3：167-179.
- 2) 日野克博、高橋健夫ほか(1997) よい体育授業を実現するための基礎的条件の追証的検討：小学校の体育授業を対象にしたプロセス・プロダクト研究を通して。筑波大学体育科学系紀要20：57-70.
- 3) 日野克博(1994)「授業観察・評価バッテリー」の開発－小学校体育授業への適用を通じた有効性の検証－。筑波大学修士論文.
- 4) 入口豊・池田好優ほか(1991) 体育科教育実習生の教授技術に関する事例的研究。体育授業改善のための基礎的研究。研究代表者高橋健夫，平成1.2年度文部省科学研究費研究報告書。71-86.
- 5) 伊藤正信・友添秀則(1991) 教育実習生の体育授業における教師行動－主として教師の言語行動を中心に－。体育授業改善のための基礎的研究。研究代表者高橋健夫，平成1.2年度文部省科学研究費研究報告書。144-154.
- 6) 岡沢祥訓・高橋健夫・大友智(1988) 体育授業における生徒行動や生徒の授業評価に及ぼす要因の検討－中学校の体育授業のALT-PE分析を通して－。奈良教育大学紀要37-1：49-59.
- 7) シーデントップ：高橋健夫ほか訳(1988) 体育の教授技術。大修館書店。東京.
- 8) 高橋健夫・大友智(1986) 体育のALT研究，その2，ALTからみた体育の授業評価。体育科教育35-1：74-79.
- 9) 高橋健夫・岡沢祥訓ほか(1989 a) 体育のALT観察法の有効性に関する検討。体育学研究34-1：31-43.
- 10) 高橋健夫・岡沢祥訓ほか(1989 b) 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34：191-200.
- 11) 高橋健夫(1989) 新しい体育の授業研究。大修館書店：東京，pp177-221.
- 12) 高橋健夫・岡沢祥訓ほか(1992) 体育授業における教師行動に関する研究－教師行動の構造と児童の授業評価との関係－。体育学研究36-3：191-200.
- 13) 高橋健夫編(1994) 体育の授業を創る。大修館書店。東京.
- 14) 高橋健夫(1995) よい体育授業の条件－授業の「勢い」と「雰囲気」を中心に－。体育科教育43-2：10-13.
- 15) 高橋健夫(1999) よい体育授業の条件－プロセス・プロダクト研究の総括－。よい体育授業の条件に関する実証的研究－計画・過程・成果の総合的分析を通して－。研究代表者高橋健夫，平成9.10年度文部省科学研究費研究報告書。1-15.