

大学の模擬授業並びに教育実習における省察の構造

日野 克博¹⁾ 谷本 雄一²⁾

The structure of reflection in simulation class and practice teaching

Katsuhiro Hino¹ Yuichi Tanimoto²

Key words: physical education, simulation class, reflection

(Bulletin of Department of Physical Education, Faculty of Education,
Ehime University, 6, 4 1 - 4 7 , March, 2009)

キーワード：体育、模擬授業、省察

I 研究目的

近年、様々な教育改革が進められている。そのなかでも、教員の資質能力の向上は重要な柱の一つになっており、教職大学院の設置や教員免許更新制の導入など、とりわけ、教員養成・免許制度の改革はその出発点として重要視されている。

2004年3月に日本教育大学協会より、『体験と研究』の往還運動を通して「教育実践を科学的・研究的に省察（reflection）する力」を育むモデルカリキュラム（「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』の検討—『教員養成コア科目群』を基軸にしたカリキュラム作りの提案—」）が提案された。具体的には、教育実習を中心に、学校教育全般を見渡せるような体験の提供をカリキュラムの中核におき、例えば、1年次から学校現場にでて授業のアシスタントを体験させ、その後その体験を振り返る授業を幅広い分野の大学教員で協力して開講し、「教育実践を科学的・研究的に省察（reflection）する力」を教員養成全体で養成していく方向が示されている。

これを契機として、教員養成系大学では、カリキュラム改革や授業改善が急務で進められるようになった。

そして、教員養成課程の授業科目のなかに、教育実習と大学の授業の連携を強化し、学生に「実践的指導力」を育む方法として模擬授業やマイクロティーチングが導入されるようになった。この模擬授業は、授業で教師役を「体験」し、その授業を反省会等で省察（「研究」）することによって成り立っている。つまり、『体験と研究』の往還運動そのものであり、教育実習前に模擬授業を行うことで、教育実習や教育現場で必要とされる「教育実践を科学的・研究的に省察（reflection）する力」を育成することが意図されている。

ところで、今日、模擬授業は多くの大学で実施され、その事例紹介や実践報告もみられるようになった。しかしながら、模擬授業の実施にあたって、いくつか課題も生じてきている。例えば、授業の受講生数や授業時間数との関係で、模擬授業を実施する授業者が限定されてしまい、すべての学生に十分な経験の量と質を保障するのは難しい。また、学生一人一人に模擬授業の経験をさせようとする、単発的な授業になりがちで、単元を通しての授業構想や授業実践の力は育みにくくなっている。さらに、大学内で行う模擬授業は、あくまでも大学生を対象としたものでしかなく、実際の子どもが相手でない起こり得ない問題が表面化してこないなど、実践上の課題も少なくない。

1) 愛媛大学教育学部
〒790-8577 松山市文京町3番

2) 松前町立岡田小学校
〒791-3132 伊予郡松前町大字西高柳156

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

2. Masaki Elementary School,
Oaza-nishi-takayanagi 156, Masaki-cho, Ehime,
〒790-8577, Japan

他方、そもそも模擬授業でどんな力が育まれるのか、また、模擬授業を通してどんな力が育まれたのかについては十分な検証が行われておらず、模擬授業における到達目標の設定や到達度・習熟度の検証について、今後、模擬授業を核として「実践的指導力」を育ていくには明確化しないとけない課題が少なくない。

そこで、本研究では、模擬授業を通して「教育実践を科学的・研究的に省察 (reflection) する力」を育むことを踏まえ、学生の「省察」能力に着目して、同じ学生集団の成長過程を大学での模擬授業から教育実習まで追跡的に検証することにした。木原 (2004) は、教員養成段階の学生に求められる「省察」能力は、まずは授業中における「問題の発見」だと捉えている。したがって、本研究においても「問題の発見」を「省察」能力と捉え、各授業の振り返りシートの記述から、この「問題の発見」にあたる「省察」内容を明らかにすることにした。

本研究では、大学生相手に行う模擬授業 (模擬授業①)、実際の中学生相手に行う模擬授業 (模擬授業②)、教育実習、の3つの授業においてどのような「省察」(「問題の発見」) をしているか、その構造を明らかにすることにした。これらの研究を通して、教員養成カリキュラムにおける模擬授業を核とした授業改善のための基礎資料を提供することが本研究の目的である。

Ⅱ 研究方法

1. 対象学生・対象授業

愛媛大学教育学部学校教育教員養成課程の保健体育専修と生活健康課程健康スポーツコース (以下保健体育科) の3年生31名 (2007年度) を対象とした。対象学生は、2年生後期で保健体育科教育法Ⅰを、3年生前期で保健体育科教育法Ⅱを、そして、3年生の9月に附属校での教育実習を受講している。本研究では、各教育法で実施した模擬授業並びに教育実習の授業実践を対象授業とした。各授業 (模擬授業) の特徴は、表1のとおりである。

2. 模擬授業並びに教育実習の授業

模擬授業①は、「保健体育科教育法Ⅰ」で実施され、1グループ5～6人が教師役となりチームティーチングで模擬授業を行った。生徒役は残りの学生の約30人で、教材は担当グループが決め、50分授業として実施した。

模擬授業②は、「保健体育科教育法Ⅱ」で実施され、1グループ3～4人が教師役となりチームティーチングで模擬授業を行った。生徒は附属中学校の生徒

表1. 模擬授業の条件

	模擬授業①	模擬授業②	教育実習
時期	2年後期	3年前期	3年9月
指導形態	T.T. (5～6人)	T.T. (3～4人)	1人
学習者 (人数)	大学生 (30人)	中学生 (20人)	中学生 (40人)
教師役の 授業数	1授業	2授業	1単元

20人で、教材は同一時間帯で授業を行う4つのグループで調整して決め、50分授業を2週にわたって2回実施した。

教育実習では、各実習生が1つの単元を担当することになっており、実習生は1クラス40人の生徒を対象に、平均6～8授業を実施した。

なお、各模擬授業、教育実習とも、授業後には反省・検討会が設定され、授業を振り返り、改善するプロセスが位置づけられていた。

3. 記録の収集と分析の方法

模擬授業①、模擬授業②、教育実習において、各学生には、模擬授業の具体的な感想 (よかった点、改善点) について授業時間外に記述し、レポートとしてふり返しシートを提出させた。ふり返しシートはA4サイズで、図1のような形式で行った。これらのふり返しシートの内容を分析対象とした。

Figure 1 shows a feedback sheet form. At the top, there are fields for the date (月, 日) and the student's name (氏名). Below this, the title of the report is '保健体育科教育法Ⅰ 模擬授業 レポート'. There are two small boxes for '学号' (Student ID) and '学年' (Year). The main body of the form is a large rectangular area for writing feedback. At the bottom of this area, there is a small note: '※ 模擬授業を受けた(行った)講師、教員など教育者に送達して欲しい。' (Please deliver this to the instructor/teacher who conducted the simulated lesson).

図1. ふり返しシートの例

ふり返しシートの内容分析について、本研究では「問題の発見」を省察としたため、「問題の発見」にあたると思われる「改善すべき点」に着目した。分析はKJ法（川喜多，1967）を用い、自由記述により得られた内容を意味のまとまりごとに区切り、分類された項目を構造化することにした。KJ法は、大学院生2名と大学教員1名の3名により以下の手順で行った。

- 1) 親近性の感じる内容を1カ所にまとめる。
- 2) 小グループ化されものに共通する特徴、内容を短いことばでまとめ、見出しをつける。

この「小グループ化→表札化」という作業を「飽和状態」がくるまで繰り返し行った。表札化は、3名の合議で行い、見出しをつけた。見出しの命名は、2名の意見が一致するまで協議を行い、意見が一致しない項目は除外した。

Ⅲ 結果と考察

1. 模擬授業①の「省察」の実態

図2は、模擬授業①における「省察」の内容を概念図に示したものである。大カテゴリーとして「授業の内容」、「教授行為」、「子ども」、「学習環境」、「その他」の5つに分類された。

「授業の内容」とは、教材に関する知識や授業の展開の仕方、授業実施前の活動に関わりが深いと思われる教師の知識や授業の計画に関わる記述からなるカテゴリーである。「教授行為」とは、発言の内容や発言の仕方、相互作用、見本の見せ方などの、教師が授業中に行う様々な行為に関する記述からなるカテゴリーである。「子ども」とは、教える子どもの実態や技能、できる子できない子といった子どもに関わる内容からなるカテゴリーである。「学習環境」は、ワークシートの活用や笛の有効的な使い方といった記述からなるカテゴリーである。最後に「その他」とは、上記の4つに属さない記述からなるカテゴリーである。

模擬授業①では、「教授行為」と「授業の内容」がそれぞれ約35%であった。

「教授行為」を詳しくみると、「声かけの回数」が33.6%中7.9%と多くを占めていた。学生にとって、まずは授業中に生徒に声をかけて関わるのが授業を行う上で大切なことだと問題点として捉えていた。そして、「声かけの回数」を筆頭に、どのように生徒とかわかっていくかという「関わり方」、どのような言葉を使うべきかといった「話し方」が記述されていた。これらのことから、学生は体育授業を行うにあたって、まずは教師としての基礎的な教授法や指導法について意識して省察する傾向があると思われる。「TTの役割

が「教授行為」のなかで2番目に多かったが、この理由は、学生にとって初めてティームティーチングの形で授業を行ったため、省察の割合が増えたと考えられる。

次に、「授業の内容」をみると、「班毎の練習時間をもう少し増やすべき」や「練習でやったことが試合で使われなかった」といった、授業の学習活動自体を改善・工夫すべきといった「時間配分」や「学習活動の改善・工夫」などの「授業の展開」が「授業の内容」の約4割を占めていた。しかし、省察の内容を詳しくみると、「…をもっと工夫すべき」や「…を意識させるべき」といった内容であり、問題には気づけているが、どう改善すべきなのかという具体案まで記述している内容は少なかった。このことから、模擬授業①では、問題の発見に至る省察はできるが、解決策まではまだ出せないでいる現状が分かった。

「学習環境」については、模擬授業で使用した教具と安全面についての省察内容が記されていた。

「子ども」をみると、自分たち大学生では当たり前のようにできることが、本当に実際の現場でできるのかといった「性差」や「発達段階」を問題点として捉えていた。特に記述が多かったのは「性差」であった。このことは、どの授業も男女共修で実施され、模擬授業を通して男女差や身体接触の問題を再確認していたためであると思われる。

「その他」のなかの「授業を見る目」は“レクリエーションとしてはよかったが、体育の授業としてはまだまだ改善点がある”といった省察内容であった。これは全体のわずか0.3%であったが、ただ楽しく運動やスポーツを行えばよいのではなく、体育の教科として気づきや学びがある授業でないといけないう意識から記述された内容だと思われる。

2. 模擬授業②の「省察」の実態

模擬授業②は、愛媛大学教育学部附属中学校の中学生を対象にした授業である。模擬授業①と大きく異なる点は、中学校の施設で実際に中学生に教えるところである。

図3は、模擬授業②における振り返りシートの省察内容をKJ法により分類した概念図を示している。模擬授業①と同様に模擬授業②においても、大カテゴリーとして「教授行為」、「授業の内容」、「子ども」、「学習環境」、「その他」の5つに分類された。

模擬授業②では、学生の省察内容の約半数が「教授行為」についてであった。このことは、初めて実際の中学生を相手に授業を行って見て、教師自身に対する問題点への気づきが多かったためだと推察される。ま

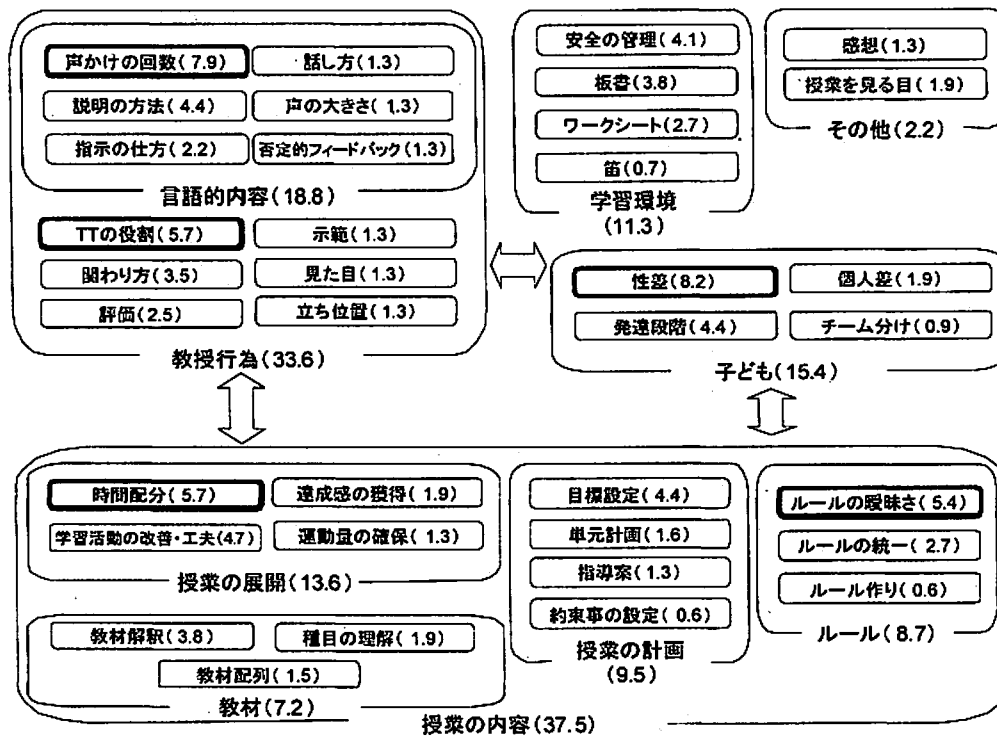


図 2. 模擬授業①の「省察」内容の概念図

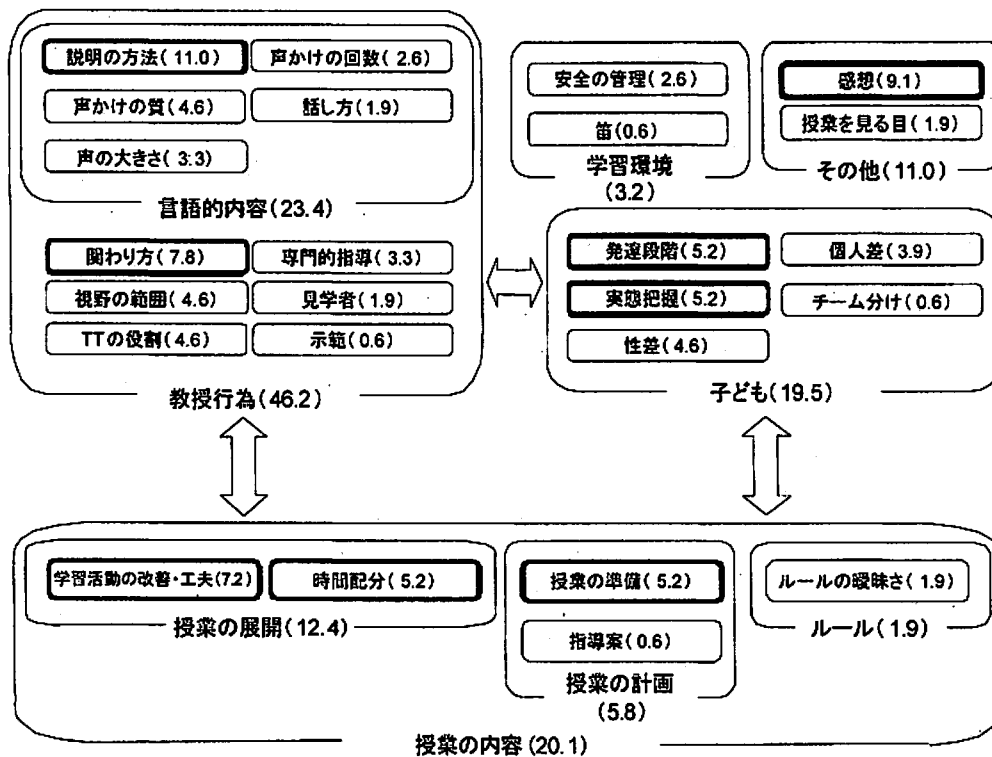


図 3. 模擬授業②の「省察」内容の概念図

た、模擬授業①では、大学生が相手ということもあり、少々言葉足らずの説明や見本を見せたとしても、大学生は理解してくれたが、中学生は想像していた以上に伝わらなかったため、このような記述が増えたと考えられる。さらに、「教授行為」の、「説明の方法」と「関わり方」が多い原因としては、学生はこれまでに中学生に関わる機会が少なかったため、中学生にどのように伝え、接すればよいのかという戸惑いから、これらの記述割合が多くなったと思われる。

また、「教授行為」のなかに新たに「見学者」が記述された。この理由として、模擬授業①では見学者がいなかったが、模擬授業②での体育授業では見学者が出たため、この省察内容が記述されたと考えられる。

なお、模擬授業②で注目したいのは、新たに「声かけの質」、「視野の範囲」、「専門的指導」が記述されたところである。「声かけの質」は、生徒にただ声をかけるといった頻度だけでなく、その内容に省察の視点を向けていた。また、「視野の範囲」、「専門的指導」は、授業を通じて生徒の「できる」「わかる」に関わる授業成果について省察の視点を向けていた。模擬授業①では、ティームティーチングだったことと大学生の技能が高いということから、授業中に一人ひとりをじっくりみる必要がなかったように思われる。しかし、模擬授業②において学生は、教科内容に気づきの視点を向けられるようになり、生徒の授業内での成長を考えるようになったと考えられる。

次に、「授業の内容」は全体の 20.1%の記述割合であった。模擬授業①では、「教授行為」と「授業の内容」はほぼ同様の割合であった。しかし、模擬授業②では、「教授行為」と比べて「授業の内容」の記述割合は少なくなっていた (37.5%→20.1%)。一方、「子ども」が若干増加していた (15.4%→19.5%)。このことから、模擬授業②では、「授業の内容」よりも「教授行為」を問題視する傾向が強いことが考えられる。そして、「子ども」についても省察する意識が強まったと思われる。これらの要因として、生徒の実態を分からないまま授業を行うため、「授業の内容」を改善・工夫するという観点よりも、まずは子どもの実態を掴むことに省察の視点が向いていたためであると考えられる。

「授業の内容」をみると、「学習内容の工夫・改善」、「時間配分」、「授業の準備」、「ルールの曖昧さ」、「指導案」の 5 つであった。特に「学習内容の改善・工夫」、「時間配分」は、「授業の内容」の約 6 割を占め、重点を置いて省察する視点だということが分かった。

「子ども」をみると、模擬授業①の「発達段階」、「性差」、「個人差」、「チーム分け」に加えて「実態把握」が省察の視点になっていた。「発達段階」や「性差」に

ついては一般的な中学生全体についての記述内容であったが、「実態把握」は自分が行った、または観察した生徒の現実を記述したものである。このことは、実際に中学生の実態を目の当たりにし、中学生の技能や雰囲気や予想した以上に大きなズレとして感じていたため、新たに省察の視点になったと思われる。ただ、「個人差」の省察内容を例にみると“できる子とできない子の差がはっきりしていて、できない子への配慮をもっと考えるべきだった”といった文章がほとんどであった。つまり、できない子へ配慮はしないといけないと考えているが、できない子の何ができていなくて、どのように対処すべきかといった具体的な内容にはまだ気づけていないことが考えられる。

3. 教育実習の「省察」の実態

図 4 は、教育実習における振り返りシートの省察内容を KJ 法により分類した概念図を示したものである。模擬授業①・②と同様に大カテゴリーとして「教授行為」、「授業の内容」、「子ども」、「学習環境」、「その他」の 5 つに分類された。

教育実習では、記述割合の約半数 (49.7%) が「教授行為」であった。この結果より、教育実習においても模擬授業②と同様に「教授行為」は、他の内容に比べて、重点をおいて省察する傾向があると思われる。特に、「教授行為」の「説明の方法」、「関わり方」は上位を占めていた。このことから、実習生は、中学生に思っていたことをうまく伝えたり、関わったりすることに重点を置いていたことが考えられる。また、「教授行為」が他の内容より多くなった要因として、子どもや教材といった省察の視点よりも、教師（自分）本人についてのほうが問題点をみつけやすいことが示唆された。

教育実習では、「教授行為」のなかで「専門的指導」が 10.5% (44 個) と多かった。このことから、教育実習では、模擬授業①・②に比べて、教科内容に強く意識を向けて省察するようになり、授業成果を求めようになったことが推察される。

「教授行為」のなかに新たに「話の聞かせ方」と「発問」が省察の視点として記述された。このことは、生徒の学習を意識した「教授行為」に省察の視点を向けられるようになったためだと思われる。

「授業の内容」は全体の 25.5%の記述割合で、模擬授業②とほぼ同様の割合であった。「授業の内容」をみると、「学習内容の改善・工夫」と「時間配分」などの「授業の展開」が「授業の内容」の約 7 割を占めていた。このことから、教育実習においても模擬授業②と同様に「授業の内容」のなかでは、特に「学習内容の

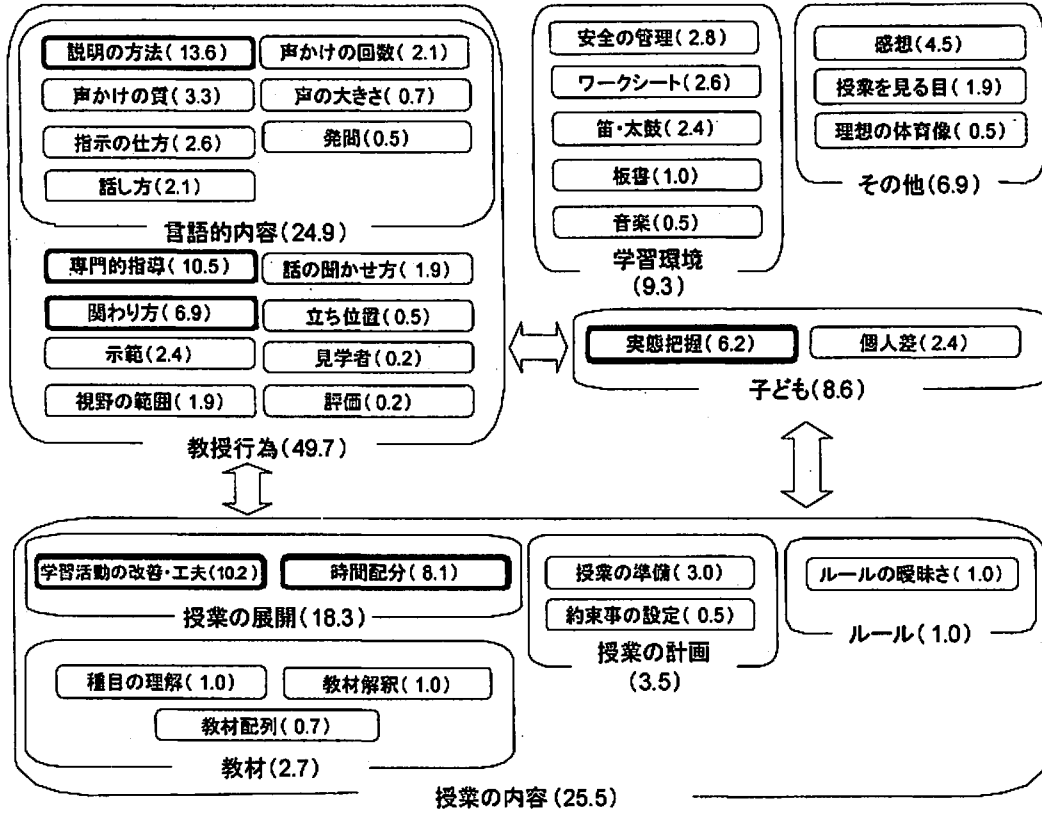


図4. 教育実習の「省察」内容の概念図

改善・工夫」と「時間配分」について重点を置いて省察する傾向があることが分かった。しかしながら、教育実習では、記述文章が具体性を帯びている内容であった。模擬授業②では「学習活動の改善・工夫」において、「メニューとメニューにつながりがなかった」といった現象に対する記述が目立ったが、教育実習では「ゲームでは、コーンとコーンの間があまり空いていなかったの、スペースを意識させるのであればもっと広いコートや縦長のコートが必要であった」という具体的にどのような改善・工夫をするのかという記述に変わっていた。このことから、教育実習では、模擬授業②を経験して、問題の発見の次の段階として解決策まで導けるようになったと思われる。

「子ども」は「実態把握」と「個人差」の2つの内容であった。そして、記述割合をみると、8.6%で模擬授業①・②よりも大幅に低くなっていた。カテゴリーⅡの内容数の減少については、男女共修の授業でなかったことから「性差」がなくなったと考えられる。また、教育実習では、2〜4週間と長い期間で日常生活や授業を通して子どもと関わることができたため、比較的子どもの実態について理解できるようになり、記述割合が減少したと考えられる。

「その他」においては、新たに「理想の体育像」が記述された。教育実習を通して、授業を行う上で自分が理想とする授業像を持つことが根底にないといけなさと感じるようになったことが伺える。

4. 総合的考察

それぞれの授業の省察の特徴から、以下の3つのことが示唆された。

まず1つ目として、「子ども」の下位カテゴリーである「実態把握」の視点は、実際の中学生を相手にしないとそこに省察の視点を向けられないことが示唆された。これは、本研究において模擬授業②と教育実習で新たに省察の視点として記述された内容であったことからいえる。すなわち、現在多くの大学で模擬授業等が実施されており、そこでは大学生が生徒役となるため、いくら対象を仮想小学生や中学生にしても、「子ども」の「実態把握」という観点は省察の視点としてでないと考えられる。また、村井ら(2007)も同様に大学での模擬授業では、授業中の指導場面で求められる指導力は児童を指導する場合と大学生を指導する場合は大きく異なる点が多いと報告している。村井ら(2007)が報告する大きく異なる点の一つが、本研究

における「実態把握」だと捉えることができる。

次に2つ目として、授業の「できる」「わかる」といった教科内容としての気づきにあたる「専門的指導」の省察の視点は、授業を単元で構成するなど単発の授業では省察の視点として現れにくいことが示唆された。これは、本研究において、模倣授業②や教育実習になるにしたがって、「専門的指導」の記述割合が増加し、生徒の「できる」「わかる」に省察の意識を強く持つようになっていた。このことは、これらの2つの授業が、単元を構成し、4～6回の授業を行うことができたためだと考えられる。一方で、大学での一般的な模倣授業等では、単発の一回の授業になってしまい、その一回では授業の雰囲気や勢いといったところに省察の視点が向けられ、授業の内容に省察の視点を向けられない傾向があるように思われる。

最後に3つ目として、模倣授業①・②および教育実習を通して、省察能力は、段階的に向上することが示唆された。本研究では、同じ学生集団の成長過程を分析・検討した。それぞれの授業では授業を行った環境や対象が異なったものの、省察内容に関しては、記述文章が問題の発見から具体策まで記述できるようになっていた。また、「教授行為」を例にとると、「声かけの回数」等の教師の行動に対する「教授行為」から「専門的指導」や「発問」等の生徒の学習を意識した「教授行為」に省察の視点が向けられるようになっていた。つまり、省察という行為を模倣授業や教育実習で繰り返し行うことによって、その能力は向上することが示唆された。

IV 摘要

本研究では、大学における模倣授業、中学校における模倣授業、教育実習の3つの授業において、学生の省察の実態を明らかにすることを目的とした。省察の分析方法としては、振り返りシートの「問題の改善点」にあたる文章を抜き出しKJ法により分類した。

それぞれの授業の省察の特徴から、以下のことが示唆された。

- ・「子ども」の下位カテゴリーである「実態把握」の視点は、実際の中学生を相手にしないとそこに省察の視点を向けられないことが示唆された。
- ・授業の「できる」「わかる」といった教科内容としての気づきにあたる「専門的指導」の省察の視点は、授業を単元で構成するなど単発の授業では省察の視点として現れにくいことが示唆された。

- ・「教授行為」はどの授業においても省察されやすい視点であることが示唆された。
- ・模倣授業①・②および教育実習を通して、省察能力は、段階的に向上することが示唆された。他方、今後の課題として、次のことが挙げられる。
- ・本研究における学生の省察は、模倣授業であれば大学教員や大学院生、教育実習であれば指導教員の指導・助言が大きく影響していると考えられる。そのため、他の学年の学生や多くの実習生を対象に検討する必要がある。
- ・本研究では模倣授業①・②および教育実習における省察の実態を検討したが、それぞれの授業における1時間毎の変容は分析できていない。したがって、模倣授業の行う種目や内容を統一して、授業の条件を同じにすれば1時間毎の変容を分析できると考える。
- ・本研究では、省察と実際の授業内容を照らし合わせて分析を行っていない。したがって、省察した内容が実際の授業にどのように影響したか検討する必要がある。

文献

- 中央教育審議会(2005),新しい時代の義務教育を創造する(答申)。
- 長谷川悦示・岡出美則・高橋健夫・米村耕平・深見英一郎・細越淳二(2001),大学における体育教師教育カリキュラムの検討—模倣授業による授業の実施能力および評価能力の養成—。スポーツ教育学会第21回大会抄録。
- 川喜田二郎(1967),発想法。中央公論, pp. 65-114。
- 木原成一郎・重見典孝・松田泰定(2004),教育実習生の小学校体育科指導における心配事に関する調査研究(その2)。学校教育実践学研究:10, pp. 1-10。
- 村井潤・木原成一郎・坂田行平(2007),教員養成段階における模倣授業の意義に関する事例研究。体育教師教育研究会(PETE研)配布資料。
- 中井隆司・澤田あかね(2004),教師が変わり、子どもが変わる授業研究の実現を—教師の力量が高まる授業研究とは—。体育科教育:52-6, pp. 22-25。
- 日本教育大学協会(2004),「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト「教員養成の『モデル・コア・カリキュラ』の検討—『教員養成コア科目群』を基軸にしたカリキュラムづくりの提案—」2004年。