

# 教員養成段階に求められる 「実践的指導力」の育成

— 教育実習生の省察が教授行動に及ぼす  
影響とその変容に関する考察 —

上 條 眞紀夫<sup>\*</sup>

## I 研究目的

1990年代以降、学校教育は、「学力問題、不登校、いじめ、中途退学、校内暴力」、さらには薬物問題などの問題を抱えている。こうした深刻な問題があるにも関わらず、少子化により子どもの人口が減少し、教員需要が落ち込むという理由で、教員養成課程の学生定員が1998年から2000年にかけて削減された。これに伴って教育学関係の教員ポストも削減が進められた。国立教員養成系大学・学部の教員養成課程の入学定員5,000人削減計画が実行された。深刻化する教育問題への対処に教育学による貢献が求められる中で教育系大学・学部は先細りとなっている。

こうした中で、日本大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトは、最終答申で「『実践的指導力』の内実を問い、『教育実践』を科学的・研究的に省察する力」（日本大学協会2004）をコア・カリキュラムの中軸に据えた。提案された「教員養成コア科目群」は、教職専門、教科教育、教科専門を問わず、教員養成で教えられる科目を教育実践との関わりで捉え直す契機としている。

提案された「教員養成コア科目群」は、教育実践を科学的・研究的に省察する力をつけるために、「『体験と研究』の往還運動」を提起している。（日本大学協会2004）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心に置く」とする。本学の1年次に履修させる「教職体験研究」のように学校外の保育園、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校などの学校へ見学体験させ、その後その体験を振り替える授業が、学校教育全般を見渡せるような体験の提供に該当するだろう。

日本大学協会の答申について木原は、「学校の実践の中で教師が問題にしている体験的な問題解決への示唆を教員養成で開講される全ての科目に期待するという点で、教育実践を科学的・研究的に省察する力を教員養成全体で養成していく方向が明確に示されている」と述

<sup>\*</sup>総合福祉学部 准教授

べている。

学部生の実践的指導力の実態を把握すべく、教育実習生の体育授業に関して、筆者は昨年、教育実習生の教師行動と生徒の形成的授業評価に関しての関係を調査した。(2016 上條) その結果、教育実習生の生徒への肯定的な関わりが生徒の授業評価を高めることが再確認された。また学部生であっても、多様な教材を用いた授業の経験を積むことによって、授業の始めには気づけなかった指導事項にも関心が向けられるように変容していくことも明らかになった。(2016 上條)

こうした背景を基にして、本稿では教員養成カリキュラムの中でも最も「実践的指導力」が問われると思われる「教育実習」に焦点をあて、教育実習生の実践的指導力の実態を明らかにするとともに、教育実習での授業実践と省察を交互に繰り返し、「『体験と研究』の往還運動」を行うことによって、教育実習生の実践的指導力がどのように高められていくかを明らかにする。そのため、本研究では、教育実習生が、計画的に設定された単元計画に基づき、同一の運動教材を2回以上継続して指導した授業を研究分析の対象授業とした。

## II 研究方法：資料の収集と分析の方法

### 1. 教員養成カリキュラムの概要

私立大学S大学(以下S大学と略す)の中高保健体育科免許を取得しようとする学生は、総合福祉学部教育福祉学科健康教育コースに所属し、1年次、2年次に体育実技を履修し(スポーツ実技I・II)、3年生の前期に中等保健体育科教育法を履修する。さらに、3年生の後期に教育実習事前指導を受講し、4年生の前期に中等教育実習を履修する。教育実習前に体育に関してスポーツ実技I・II、中等保健体育科教育法、教育実習事前指導の3科目である。

学部生は1、2年次で実技の実践力について学び、3年次から保健体育科の授業に関する知識を深め、模擬授業を展開する。さらに教育実習前の3年次後期には、教育実習事前指導授業において、少人数グループでMTや模擬授業を1人2-3回実施し、より深く授業を構想する力を養う。こうした教員養成カリキュラムのまとめとして、4年次前期に教育実習が位置づけられている。

しかしながら、教育実習の後に履修できる教員養成の授業は、教職演習の授業のみであり、教育実習後に実習の学びを生かした授業は設定されていない。本学においては、教育実習で得た経験を研究的に見直し、「『体験と研究』の往還運動」を行う、実践的指導力を高められるためのカリキュラムは設定されていない。

## 2. 期 日

分析対象の教育実習授業が実施された期間は、平成27年5月18日より平成28年9月30日の間である。

## 3. 分析対象とした授業

実習生が単独で、2時間以上継続し、同一の教材に関して連続して指導を行った体育授業を分析対象とした。具体的には、授業実践の後に、大学教員と教育実習生との聞き取り、省察を行った後、次時の授業計画を作成し、授業を実施するという一連のサイクルが確保できた授業のみを分析対象授業とした。

## 4. 分析対象とした教育実習生の体育授業

- 1 I 中学校N教育実習生 3年生鉄棒運動連続技の2回実施した授業  
(マット運動、鉄棒運動、跳び箱運動の3種目内での器械運動種目内選択授業)
  - 2 N中学校S教育実習生 3年生ハードル走の2回実施した授業(陸上競技)
  - 3 S中学校M教育実習生 1年生ソフトボールの3回実施した授業  
(ボール運動ベースボール型)
- 3名の実習生によって実施された全7授業を分析対象とした。

## 5. 教育実習生の授業の進め方

教育実習生の授業(50分)は、実習校指導教諭の下で指導案を作成し、授業を実施した。教育実習生が教育実習で授業を行う前に行った指導は以下の通りである。

- ① 実習生が担当する運動領域、担当する学年について実習校に問い合わせ、運動領域、担当学年を確認させた。
- ② 実習生が担当する運動領域、学年に応じた授業づくり(教材研究・指導案作成)を実習前に取り組むように指示した。実習開始後では、実習生として様々な校務に携わらなくてはならないため、教材研究に時間をかけることが難しい。時間的な制約の中で生徒の実態に合った楽しい授業を考え、魅力的な指導案を作成することは実習生には大変なことである。事前に指導案を作成できた実習生に対しては、教材検討を行い、教具の工夫、指導案指導などを行う予定であった。(実際は3名とも事前検討は行えなかった)
- ③ 実習期間に入ってから、実習校の指導教諭と指導案についての指導を受け、最終的な授業案を作成した。しかし、指導教諭が十分に指導にあたれない場合には、放課後、電話等で大学実習指導教員、上條と連絡を取り、指導案検討を行い、当日実施す

る最終指導案を作成した。

- ④ 実習生の授業終了後に、実習校の指導教諭の許可を得て、実習生が実施した授業についてどのような省察をしているか、実習生に聞き取り調査を行った。実習生と聞き取り調査の時間が確保できない場合は、実習生に、「本時の授業で良かったところはどこでしたか。」、「本時の授業で良くなかったところはどこでしたか。」、「(良かったのは・良くなかったのは) どうしてですか。」、また「どのようにすれば、(うまく行かなかった事実や問題点) を改善することが出来ますか。」について授業後に記述してもらい回収した。
- ⑤ 聞き取り調査の後、実習生は、聞き取り調査の省察に基づき、実習校の指導教諭と指導案を作成した。
- ⑥ 指導案は次の実習生の授業までにメール等で上條に送るように指示した。教育実習の授業では、研究授業以外は、略案指導案、もしくは指導案を作成しない場合もあるので、そうした場合は授業のねらい、展開を電話で聞き取り、上條が記録し、次の実習生の授業観察に臨んだ。

## 6. 授業観察・学生の省察の分析法

### 1) 形成的授業評価

実習生の授業終了後、実習校の生徒たちに、「成果」、「学び方」、「意欲・関心」、「協力」の4次元、下位項目9項目から構成される「形成的授業評価」(高橋 1994)を実施した。形成的授業評価は、1時間の生徒の授業評価であり、学習成果を示す数量的な指標である。教育実習生の省察と実践的指導力の高まりは、質的な分析であるため、授業評価や学習成果と直接的に結びつけることは出来ないが、省察によって授業方略や授業中の教師行動が影響を受け、そのことによって授業評価や学習成果の指標に変化を及ぼすことは考えられるため、形成的授業評価を学習成果の指標として活用することとした。

また、形成的授業評価の調査用紙には、問10「今日の体育の授業で、先生に声をかけてもらいましたか。」、「それはどんなことでしたか。」、「それは役にたちましたか。はい・どちらでもない・いいえ」、問11「今日の体育の授業で、友だちに声をかけてもらいましたか。」、「それは役にたちましたか。はい・どちらでもない・いいえ」の2項目も加えて実施し、生徒との相互作用の指標として分析した。

### 2) 期間記録

教育実習授業で教育実習生がどのような時間配分で授業を行い、生徒がどのような活動にどれくらい従事していたかを明らかにするため、期間記録を記録した。期間記録は、生徒の学習従事の様態を、マネジメント場面 (M)、運動学習時間 (A1)、認知的学習場面 (A2)、

学習指導場面（I）の4場面に分けてコーディングし、その割合を百分率で示した。

期間記録を記録することによって、教育実習生の授業の時間配分だけでなく、授業の勢い、生徒の運動学習への関わり方の概要を分析した。

### 3) 教育実習生の授業様態の記録（教師の相互作用分析・教師の言葉かけ分析）

授業は全てビデオ撮影するとともに、実習生にピンマイクを着けさせて授業中の発話、及び言葉かけを収録した。教育実習生の言語記録は、研究室でビデオ再生しながら、1語ずつ全語を書き出し、記述した。

記述された逐語記録は、生徒の学習成果に有意に作用すると認められている「肯定的フィードバック」、「矯正的フィードバック」、「励まし」、「発問」の4項目と学習成果に寄与しない（多い場合は授業評価を下げる）とされる「指示・説明」の5項目に分類した。逐語記録と学習成果に有意に作用する言葉かけを検討することにより、教師がどのようなフィードバック行動をどれくらいの頻度で行っているかを分析する。また、教師のフィードバック行動で発せられた言葉の内容を分析することによって、生徒の課題解決に関わる教師の姿勢、学習スタイル、授業における教師の思いやねらいを読み取ろうとした。

### 4) 授業後の省察記録

教育実習生の授業終了後、空き教室を借用して授業についての聞き取り調査を行った。聞き取り調査の質問項目は、

- ①「本時の授業で良かったところはどこでしたか。」
  - ②「本時の授業で良くなかったところはどこでしたか。」
  - ③「（良かったのは・良くなかったのは）どうしてですか。」
  - ④「どのようになれば、（うまく行かなかった事実や問題点）を改善することが出来ますか。」
- の4項目を基本的な質問に設定し、聞き取りを行った。

教育実習生が校務等で授業後に聞き取り調査が行えない場合は、質問紙に質問項目について回答してもらい、翌日回収した。

## Ⅲ 結果と考察

### 1. I 中学校N教育実習生 3年生鉄棒運動連続技の2回実施した授業の分析

#### ①N教育実習生の授業概要

N教育実習生は中学校3年生の器械運動、選択制授業を担当した。選択制における種目は、マット運動、跳び箱運動、鉄棒運動の3種目で、N教育実習生は鉄棒運動を担当し、他の2種目を3名の教師が担当した。2クラス合同での選択制体育であり、生徒の総数は78名、鉄棒選択者は18名、3種目の中で最も少ない生徒数である。

授業は、全体での説明、準備運動の後に、個々の活動場所へ移動して種目別に学習を展開

する流れで進められた。生徒は鉄棒運動を自ら選択しているため、鉄棒運動に意欲は持っているが、技能レベルは全体的に高くない。学習スタイルは、個々に課題を決め、その課題解決に向かって技ごとのグループによる課題解決学習である。学習資料は、中学校保健体育科の実技教科書、課題を記録する学習カードの2つが用意された。鉄棒運動の全体目標は、「上がる、回る、下りる」を連続して行うであり、上がり技、回る技、下りる技に分けて指導し、単元後半で3つの技を連続して行えるように完成を目指す流れである。

表1-1の1時間目の授業は、前半に「下り技」の学習を中心に指導し、後半に上がり技、回転技の練習も織り交ぜて指導が展開された。(前回授業は回転技、2時間前の授業では上がり技を中心に指導された。オリエンテーションの時間が1時間目に行われており、本時が単元の3時間目の授業である。)2時間目の授業は、各自が練習してきた、上がる技、回転技、下り技を連続して行うことが課題とされ、(授業記録はないが)3時間目は発表会が予定されていた。

#### ②N教育実習生の1時間目の授業

1時間目の授業では下り技を中心に課題別グループでの学習が展開された。取り上げられていた技は、転向前おり、棒下振り出し跳び、後方への振り跳びの3種目である。中学3年生としては比較的易しい技であったが、3種目全てが出来る生徒は1-2名であり、大部分の生徒がまだコツが掴めていない状態であった。個々の生徒への技術に関する矯正的フィードバック、練習方法の提示、どのような点を直したら良いか問いかける発問などが、求められる状況であった。教育実習生は、モニタリングをしながら各グループの生徒の活動を熱心に巡視し、声をかけていたが、「ああ、惜しい。」「もう少しだね。」といった抽象的な声かけや励まし、もしくは「君の今の状態は、こんな感じになっているよ。」といった現在の出来ていない生徒の姿を観察して伝達する指導となっていたため、技能達成や課題解決に向けての手がかりや思考を促す学習へ発展させられていなかった。

授業の後半は、本時課題の下り技を加えて、上がり技、回転技をつなげて課題解決の練習である。各自の課題練習中に、技能レベルの高い生徒の1人がN教育実習生に以下のような質問をした。「前方へのスイングからの足かけ上がりから、足かけ前転、両足かけ後ろ回りからのこうもり振り飛びを練習しているのですが、どのように(技を)つないだら、途切れないでスムーズに出来るか教えてください。」と。N教育実習生は、その質問に明確な回答は出来ず、「次回までに研究しておきます。」と答え、その場を離れた。また、前方へのスイングからの足かけ上がりのタイミングがつかめず失敗を繰り返していた生徒に対しても、解決方法の提示や発問などのフィードバックは与えられなかった。この場面は教育実習生Nの授業において重要な指導場面であったと考えられるが、適切な言葉かけや教師からの支援がなされないまま授業は終えてしまった。

### ③N教育実習生への授業後の聞き取り、省察に基づく、大学教員による介入指導

「本時の授業の良かったところはどこでしたか。」について

- ・全体の指導が手順通りできた。
- ・生徒が怪我をしないで授業を終えることが出来た。

の2点を回答した。いずれの回答も授業の内容に関係のない、授業を計画通りに進行できたことについてのみ、省察が向いていることが分かる。

「本時の授業の良くなかったところはどこでしたか。」について

- ・緊張していて、生徒に授業中に言葉が思うようにはかけられなかった。  
を第1に上げたが、「具体的にはどんなことが出来なかったのですか。」と更に問いかけると、
- ・子どもからの技のポイントや達成のためにどうしたらよいかといった質問にきちんと答えられなかった。
- ・自分が担当する鉄棒運動の分担が、実習校の先生方との話し合いで、教育実習が始まってから、割り当てられたため、教材研究、細かな指導計画を作成することが出来なかったの  
で、準備不足を感じている。

と回答している。この回答に、大学教員（実習指導教員）は、「どうしたらその問題を解決できますか。」と質問したところ、「(自分に)器械運動の指導経験がないため、今の自分の力ではどう答えたら良いか難しい。」と回答した。生徒に対してのフィードバックの内容が抽象的で、具体的な解決方法やヒントが与えられていなかったため生徒たちも授業中に迷っていたことを説明すると、教育実習生も同じ感想を持っていたと語っていた。

大学教員がN教育実習生に行った介入指導の内容は以下の事項である。

- ・本時の下り技につなげる回転技術の系統を説明し、それに対応した指導内容と方法、下位教材、基礎感覚を養成する運動について理解させた。
- ・教育実習生Nは、技能の示範、演示を行える実技能力を有しているため、その力を活かし、自信を持って積極的にフィードバックを与える指導を展開することを指示した。
- ・次の授業までに2日間の時間があるので、個々の生徒の実態を再度把握し、個々の課題に対して、どのような指導が必要であるか技ごとに整理して書き出しておくことを助言した。

### ④介入指導後のN教育実習生の授業の変容と実践的指導力の形成

介入指導前と介入指導後のN教育実習生の授業の形成的授業評価、期間記録、教師の言葉かけの記録は、以下の通りである。

N教育実習生は1時間目の授業後の省察で「生徒へのフィードバックができなかった」と答えていたが、2時間目の授業では生徒の授業評価に有意に作用する生徒へのことばかけの回数を表1-3に示されているように、大幅に増やしている。肯定的フィードバックは2回

から17回、矯正のフィードバックは18回から44回、発問は0回から7回と著しい変容を示している。フィードバックの内容も抽象的な内容ではなく、具体的な指導方法や内容であったことが、逐語記録から読み取れる。

また期間記録の分析から見ると、1時間目の教師の説明・指示の時間が19%であったのが、2時間目は3%と大幅に減らしており、その減少させた時間を運動学習時間に配当している。生徒の課題解決のための運動学習時間を確保したことが、教育実習生のフィードバックの回数を増やせたもう一つの要因になっている。

このような授業様態の改善は生徒の形成的授業評価の結果にも表れており、生徒の「意欲・関心」の次元は満点の3.00、「学び方」の次元も2.93に上昇し、総合評価2.90を得ている。

表1-1 N教育実習生の形成的授業評価 4次元の評点と評定

N教育実習生	成果	評定	意欲・関心	評定	学び方	評定	協力	評定	総評価	評定
鉄棒第1時	2.77	5	2.79	4	2.71	4	2.90	5	2.83	5
鉄棒第2時	2.76	5	3.00	5	2.93	5	2.93	5	2.90	5

表1-2 N教育実習生の授業場面の観察記録 (期間記録)

N教育実習生	マネジメント(M)	学習指導 (I)	認知的学習 (A1)	運動学習 (A2)	総時間数
鉄棒運動1時	9:50 (19%)	9:40 (19%)	7:20 (15%)	23:50 (47%)	50:40
鉄棒運動2時	12:10 (24%)	1:30 (3%)	5:40 (11%)	30:20 (62%)	50:40

表1-3 N教育実習生のことばかけの記録 —授業評価に有意に作用することばかけ—

教材名	肯定的 フィードバック	矯正の フィードバック	励まし	発問	指示説明	教師のことば かけ総計
鉄棒運動1時	2	18	1	0	67	108
鉄棒運動2時	17	44	0	7	76	195

この変容を生み出した要因は、N教育実習生が介入指導で指摘され、改善する指示を受けた「一人一人の課題を把握」し、「個々の課題解決のための練習方法や技術ポイント、下位教材」についての教材研究を行ったことが大きい。授業前の教材研究、授業での生徒への指導ポイントの絞り込みが2時間目は出来ていたため、全体への「説明・指示」を減らすことが可能となり、個々の生徒への技術に関わるフィードバックをスムーズに与えることが出来た。さらに教師が個々の生徒に対して課題解決のフィードバックを与えることで、一斉学習による全体指導のスタイルから生徒による自主的な課題解決学習のスタイルへ授業を転換させることが出来た。その結果、生徒の自主的な学習を支援する場面が増え、その結果、生徒



の形式的授業評価でも、生徒の自主的学習の評価項目である「学び方」の次元の評価を上昇させることができた。

N教育実習生は1時間目の後の省察と介入指導を受け、1時間目と比較して大きく教師行動を改善することに成功している。この事例は、選択制の授業のため、技能が極端に低い生徒がいなかったこと、学習意欲が低い生徒もいなかったこと、さらに履修人数が18名と少なく個々の生徒を把握しやすかったため、授業改善がしやすかったと考えられる。しかしながら、1回の省察と介入指導で、大きく教育実習生の教師行動を変容できたことは、教育実習における教育実習生の指導において、実習校の指導教諭と大学教員が連携して教育実習生の指導に関わることが実践的指導力の育成に有効であることを示していると言える。

## 2. N中学校S教育実習生 3年生ハードル走の2回実施した授業（陸上競技）の分析

### ①S教育実習生の授業概要

S教育実習生は、3年生男女別習で実施されている、女子クラス（2クラス合同）で陸上競技ハードル走の授業を指導した。生徒数は35人（半数が指導教諭の担任する生徒）、ハードル走単元の第2時である。第1時は指導教諭（男性教諭）がオリエンテーションとタイム計測を行った。教育実習生は3年生の女子クラス6クラスのハードル走の授業を担当しており、このクラスの授業が3回目のハードル走の指導である。

今回の分析対象クラスは、指導教諭の担任クラスであり、教育実習生が日常の指導に入っている学級である。他の女子クラスと比較して運動能力が高いクラスである。

教育実習生が授業に入る前に数種類のインターバルコースを設定した指導計画を作成していたが、実習校のハードルの数が必要数よりも少なく、インターバル探しの学習を行うことが出来なかった。

### ②S教育実習生の1時間目の授業

本時の授業課題は「自分やグループのメンバーの課題を見つけて練習をしよう」と設定した。前時までは一斉指導の後に、個別に練習を行う授業形態であったが、この時間から4人組のグループ（50m走のタイムを基に走力が均等になるように構成したグループ）でお互いに見合いアドバイスをしながらタイムの向上を目指す、グループ学習を取り入れた。

技能的な課題として、教育実習生は、ハードルを踏み切る位置について生徒に考えさせるために、「踏み切った位置からハードルまでの距離とハードルから着地した位置の距離が比率で○：○になりますか」という問題を学習カードに作成し、授業の始めに生徒たちに予想を書かせてから、学習活動に取り組ませた。生徒たちには「踏み切り位置と着地の位置」の理想的な比率については、2：1が理想的であり、ハードルの遠くからスピードをつけて踏み切ることが良いことを知っていた。そのため、練習時の具体的な課題は「低くハードリン

グすること」,「第1ハードルまでの歩数を決めること」などとしていた。練習時間にグループでの教え合いが,生まれるように教育実習生は技能の高い子が技能習熟の低い子にアドバイスをするように働きかけていた。授業の最後の約10分間を本時の確かめとして,1人1回タイム計測を行った。

課題解決の場は,ハードル走の走路が全部で8コース,第1ハードルだけのコースが4コース,インターバル6m1コース,6.5m(人数が多いため)1コース,7m1コース,7.5m1コースが用意された。ハードルの高さは全部共通であったが,破損しているハードルも多かったため,新聞紙で作ったハードルを用いて各コース2台のハードルを用意し,場の確保に努めていた。生徒たちは,グループのメンバーの走るコースに応じて場所を移動しながら,グループ学習を進めていた。

### ③S教育実習生への授業後の聞き取り,省察に基づく,大学教員による介入指導

ハードル走1時間目の授業観察をする前日,教育実習生が担当する同学年の授業を参観し,授業後に指導を行った。この日の教育実習生の省察では「良いところは何もなかったです。何1つ上手く行かなくてふがなかったです。」と涙ながらに授業を振り返った。生徒の意欲を喚起し,活気のある授業を作り出すために指導した内容は,「ハードル走の技術ポイントは何かを明確にして,毎時間の課題を明確にする」,「ハードル走の授業を通してどのような技能・態度・知識を生徒に身につけさせたいかを明確にする」の2点である。また,ハードルが不足しているため,多様な練習の場を設定できないことを感じていたので,「新聞紙ハードルを用いた実践」のアイデアを提案した。これらの指導に対して,ハードル走1時間目の授業では,低いハードリングを実現するための「踏み切り位置と着地位置」の学習課題を設定し,異能力グループによる学び合いによる共働学習を行ったと考えられる。このような背景の中で行ったハードル走1時間目の授業の省察は,以下の通りである。

「本時の授業の良かったところはどこでしたか。」について

- ・前日の授業よりも子どもたちを動かすことが出来た。

と回答した。しかし,本時の良かった点については,本人からは出されず,依然として満足な指導が出来ているとは考えられてはいない。

「本時の授業の良くなかったところはどこでしたか。」について

- ・学習カードの説明に時間がかかってしまった。
- ・指示が明確でないため,生徒が戸惑っていた。
- ・4人組のグループを作り見合う学習を意図したが,(スタートする人の後ろに並んでしまい)見合っているグループが少なかった。
- ・「自分やグループのメンバーの課題を見つけて練習」に対応した練習をさせられていなかった。

と答えている。この回答に、大学教員（実習指導教員）は、「どうしたらその問題を解決できますか。」と質問したところ、「課題に合わせた練習方法について分からない。」「お互いを見合わせて学習を進めるにはどうしたら良いか。」「もっと生徒が意欲的に学習を進めるにはどうしたら良いか。」を解決できれば、改善が出来るのではないかと回答した。この改善策に対して大学教員は「何か、こうしてみたら良いと考えている指導方法はないですか。」とさらに質問したところ、「実習のいろいろなことに手一杯で調べられないし、思いつきません。」と答えるに留まった。

これらの省察に対し、大学教員がS教育実習生に行った介入指導の内容は以下の事項である。

- ・異能力グループを形成して、見合い学習を促したことは大切な指導であった。生徒たちはグループ学習を普段取り入れていないため、活発な学び合いをすぐに作り出せていないが、今後のために根気強く続けていく必要があることを説明した。
- ・グループでの見合いを成立させるには役割分担を明確にする。4人を「1スタート係・2走る人・3中間走を見て声かけをする人・4ゴールで全体の走りを見てアドバイスする人」に分け、役割をローテーションしながら順番に練習をする約束事を指導することが大切である。また、「何を見るべきか」という視点の学習をしないと、「良かったよ」、「もうちょっと」のような抽象的なアドバイスになってしまうので、教え合いの見合いポイントを指導項目に入れることを指示した。
- ・全体の課題と個別の課題が関係するような学習課題を設定し、学習カードを作成する。具体的には全体課題を「低いハードリングをしてグループの合計タイムを短縮しよう」として、個別課題が「ディップ姿勢」、「振り上げ足の蹴り出し」、「抜き足をハードルすれすれに抜く」、「インターバルの歩数」などとすれば、集約がし易くなる。
- ・タイム計測時にストップウォッチが2つしかないため、教師が毎回最後に計測している。生徒が自由にタイム計測をし、主体的に練習する条件を設けることで自主的な共働学習を引き出せる。

4日後、研究授業を本時の授業クラスを使って実施する予定であるため、大学教員の介入指導、実習校指導教諭の指導に基づき、次時（2時間目）のハードル走の授業計画の修正、再構成を行った。

#### ④介入指導後のS教育実習生の授業の変容と実践的指導力の形成

介入指導前と介入指導後のS教育実習生の授業の形成的授業評価、期間記録、教師の言葉かけの記録は、以下の通りである。S教育実習生は1時間目の授業後の省察で「グループによる学び合い学習が機能しなかった」ことを問題視していたが、2時間目の授業では4人がそれぞれどこで見たら良いか、どこを見るか、1時間目の授業より理解され、グループ活動

が円滑に行われるようになった。教育実習生がグループでの教え合いを大切にして学習を進めたこと、生徒のグループでの教え合いが機能するようになったことにより、形成的授業評価の「友だちとの協力した学習」、「教え合い、助け合いの学習」の次元である「協力」次元の評価は、1時間目の授業と比較して2.97へ上昇している。また、「心に残ったことや感動のある学習」、「技能の向上のある学習」、「新しい発見のある学習」の次元である「成果」次元の評価も、教師からの有意なことばかけが1時間目の授業よりもさほど増加していないにも関わらず0.22上昇していることは、生徒のグループでの教え合いが学習成果にプラスの影響を与えていると考えられる。

期間記録の分析を見ると、マネジメント時間を1時間目の授業よりも大幅に減らすことが出来、運動学習時間を増やすことが出来ているが、これは介入指導の成果ではなく、1時間目に行ったグループ分けの活動が2時間目にはなかったためである。

しかし、介入指導により、授業前に生徒の課題解決の具体的方法を1人1人の学習カードに書いて返却したために、授業中の学習指導時間を減らし、運動学習時間を増やすことができています。さらに、生徒1人1人の練習課題を明確化したことにより、生徒の学習活動を活性化させることが出来た。

表2-1 S教育実習生の形成的授業評価 4次元の評点と評定

S教育実習生	成 果	評定	意欲・関心	評定	学び方	評定	協 力	評定	総 評 価	評定
ハードル走1時	2.28	3	2.82	4	2.79	4	2.75	4	2.62	4
ハードル走2時	2.50	4	2.78	3	2.72	4	2.97	5	2.72	4

表2-2 S教育実習生の授業場面の観察記録 (期間記録)

S教育実習生	マネジメント(M)	学習指導 (I)	認知的学習 (A1)	運動学習 (A2)	総時間数
ハードル走1時	11:30 (25%)	10:10 (23%)	3:20 (7%)	20:20 (45%)	45:20
ハードル走2時	8:10 (16%)	8:30 (16%)	4:40 (9%)	30:20 (59%)	51:40

\* 1時間目の授業は、短縮授業のため5分間短い時程で実施された。

表2-3 S教育実習生のことばかけの記録 —授業評価に有意に作用することばかけ—

教材名	肯定的 フィードバック	矯正的 フィードバック	励まし	発問	指示説明	教師のことば かけ総計
ハードル走1時	28	4	1	6	81	104
ハードル走2時	35	10	4	7	67	123

ことばかけの記録に関しては、介入指導後も、大きな改善は見られない。教師のことばかけは、教師の運動に関する知識、指導経験、教材に対する姿勢・教材観によってその内容は

左右されるため、授業後の1回のみ省察、介入指導では限界があること示している。また、分析には表れないが、2時間目の授業では、実習校の指導教諭がタブレット端末を用いて生徒のハードル走を撮影し、生徒たちに撮影した映像をその場で見せていた。生徒たちは見合い、教え合う学習活動を指示されていたが、生徒同士のアドバイスや先生からの指導よりも、可視化できるタブレット端末による映像をフィードバックの手段として使用したことも、教育実習生の生徒へのことばかけが増えなかった原因と推察される。

3年生ハードル走の授業を教育実習生は9回授業を指導する機会を持ち、大学教員はその中の4回の授業を参観し、4回の省察と介入指導を行った。その過程で、教育実習生は一斉指導型の教え込み学習から、生徒中心のグループによる課題解決学習への転換が必要と考え、授業を構想し、実践した。その2時間の分析記録がこの考察である。教師教育の研究においても、学習スタイルを教師主導から生徒中心に変更することはベテランの教師でも容易ではないと報告がある。介入指導は授業の周辺的な条件だけでなく、内容的な条件についても一定の成果を上げ、教育実習生の実践的指導力の向上に寄与できると言える。

### 3. S中学校M教育実習生 1年生ティーボールの3回実施した授業（ボール運動）の分析

#### ①M教育実習生の授業概要

M教育実習生は、1年生男女別習で実施されている、男子クラス（2クラス合同）で球技、ベースボール型ボール運動の授業を指導した。生徒数は27人、単元の第2時である。第1時は雨天のため、体育館で学習の進め方についてオリエンテーションを実施した後に、キャッチボールの練習を行った。

M教育実習生は、ベースボール型ボール運動の指導を中学校の例示にあるソフトボールで指導するのではなく、大学の授業で学習した「ティーボール」を用いて指導した。ベースボール型ボール運動は、多くの塁を獲得しようとする攻撃側と出来るだけ進塁を阻止しようとする守備側の攻防が焦点のボール運動である。進塁を巡る攻防は複雑であるため、ベースボール型ボール運動の運動経験がない場合は、ゲーム様相を理解することに多くの時間を要してしまう。こうした生徒の実態を見て、M教育実習生は、S中学校の生徒にティーボールを使用したベースボール型ボール運動を指導することとした。

ティーボールは、ボールをティー台の上に置き、打者は打ちやすい高さに調整して打つことが出来る。そのため、敵の投手が投げる難しいボールを打つのではなく、静止したボールをよく見てねらって打つことが出来る。ティーを使用することで、力一杯遠くへボールを打つこと、空いているスペースにボールを打つことを技能の低い生徒にも保証しようとした。

#### ②M教育実習生の1時間目の授業

本時の授業課題は「ティー台に置いたボールを遠くへ飛ばそう」と設定した。前時に行っ

た2人組のキャッチボール練習から、4-5人グループでのティー台のボールを打つ練習を行った。ティー台が3台しかないため、半数がティー台での打撃練習、残りの半数が2人組での投捕の練習を行った。練習後に、ティー台を用いた「かっ飛ばしゲーム」を4人チームの対抗戦で実施した。「かっ飛ばしゲーム」は、打ったボールが落下した地点で点数を競う、攻守交代型打撃競争ゲームである。

このかっ飛ばしゲームはティー台のボールを打つゲームであるが、教育実習生が「投げてもらって打っても良い」と活動中に指示したことにより、投手のボールを打とうとする生徒が何人も出てしまった。投げたボールを打つためには、ティー台のボールを打つよりも正確な打撃技術が必要であるがその技術が身につけていない生徒が大半なため、空振りや当たり損ないなど課題から外れた打撃が頻出してしまった。

### ③M教育実習生への授業後の聞き取り、省察に基づく、大学教員による介入指導

1時間目の授業後の教育実習生の省察は以下の通りである。

- ・良い点はあまり見つけられない。

キャッチボールの指導とティー台を使ったバッティングのどちらに重点をおいて指導したら良いか決めかねている。

- ・2人組でのキャッチボールの練習の際に、投げる方向が同じ向きになっていなかったため、生徒の動きが交錯する場面があり、危なかった。

大学教員から、「明日の授業に向けて改善することをあげて下さい。」という問いに対してどのように改善するか明確な回答が教育実習生から得られなかったため、実習校の指導教官と校長先生が同席されていたので、助言をお願いしたところ、校長先生からは「グラウンドをもっと広く使って活動させたい。」、実習校の指導教諭からは「前日の指導計画ではキャッチボールの練習が重点指導内容であったはずだが、本時はティー台を使ったバッティングに重点が変わっていたようなので、指導内容を整理して臨んで欲しい。」との助言を頂いた。

教育実習生の省察、先生方の助言を基に大学教員が行った介入指導は、以下の通りである。

- ・授業での指導する内容を明確に持つこと。今日の授業で何を指導したかったかを明確にする。
- ・キャッチボールの練習を行う際の2人の場所と距離を一定にするためラインを引いておく。
- ・ティー台が少ないので、打つ生徒以外の生徒の役割を明確にし、1人が多くのボールを効率よく打ち、打撃技能習熟の時間を確保できる条件設定をする。

(ボールをティー台に載せる生徒・ボールを拾って集める生徒・バッティングに対してアドバイスする生徒・素振りをして待つ生徒など。学び合い、教え合いを促す学習環境を設ける。)

- ・ティーボールでは投手は設けない。本時のねらいに合っていない。

打撃の技能が習熟するまで、静止したボールを打たせる。

・ かつ飛ばしゲームでは、1人2回打撃させ、遠くへ飛んだ得点を加算するなどのルールで打撃技術の向上を促すルール変更、打撃に自信を持たせる手立てが必要である。

④介入指導後のM教育実習生の2時間目の授業の変容と実践的指導力の形成

2時間目の授業は翌日実施された。2時間目の授業では、キャッチボールの練習にラインを引いて2人の投げる場所を決めたため、活動はスムーズであった。

表3-1 M教育実習生の形成的授業評価 4次元の評点と評定

M教育実習生	成果	評定	意欲・関心	評定	学び方	評定	協力	評定	総評価	評定
ティーボール1時	2.42	3	2.85	4	2.48	3	2.74	4	2.60	4
ティーボール2時	2.63	4	2.97	4	2.62	4	2.66	4	2.70	4
ティーボール3時	2.49	4	2.88	4	2.60	4	2.86	5	2.68	4

表3-2 M教育実習生の授業場面の観察記録（期間記録）

M教育実習生	マネジメント(M)	学習指導(I)	認知的学習(A1)	運動学習(A2)	総時間数
ティーボール1時	10:30 (22%)	10:05 (22%)	0:00 (0%)	26:05 (56%)	46:40
ティーボール2時	8:30 (18%)	10:10 (21%)	0:00 (0%)	29:50 (62%)	48:30
ティーボール3時	11:30 (25%)	7:35 (15%)	7:10 (14%)	24:15 (47%)	51:40

表3-3 M教育実習生のことばかけの記録 —授業評価に有意に作用することばかけ—

教材名	肯定的 フィードバック	修正的 フィードバック	励まし	発問	指示説明	教師のことば かけ総計
ティーボール1時	23	15	7	10	81	136
ティーボール2時	32	19	14	3	61	129
ティーボール3時	24	21	8	16	103	172

ティー台での打撃課題は「ティー台に置いたボールの芯にバットをあてよう」に修正され、グループでのバッティング練習でも、グループ内での役割分担のもと、ボールをよく見て打つ生徒が増え、飛距離を伸ばしていた。ゲーム様相でも、生徒たちの歓声が高くなるようになり、活気ある活動が生まれてきていた。この結果、生徒の形成的授業評価は、「成果」、「意欲・関心」、「学び方」の3次元で上昇した。

しかし、今回の介入指導では、授業のねらいや何のためにティー台を用いて授業を行うのかといった授業づくりの根本に関わる問題が指導の中心になったため、授業スタイルや個々の生徒へのことばかけの改善には関与出来ていない。特に、「認知学習」が期間記録に示されているように、1・2時間目ともに全く行われていなかったにも関わらず、改善を促すこ

とが出来なかった。

授業マネジメントに関しての実践的指導力の向上を促すことは出来たが、授業のねらいや生徒につけさせたい力について変容を促すことは出来なかった。相互作用などの教師行動を改善するには、運動を通してどのような学習を仕組むかを考えなければならないことを、教育実習生が学べた点では介入指導の成果を評価することが出来る。

#### ⑤M教育実習生の2時間目の授業後の聞き取り、省察に基づく、大学教員による介入指導

2時間目の授業後のM教育実習生の省察、聞き取りは以下のようであった。

「良かった点としては何ですか。」

- ・キャッチボールの練習にラインを引いたことにより、投げる方向、2人の距離が一定となり安全に行うことが出来た。
- ・生徒のバッティング技能が向上した。

「良くなかった点は何ですか。」

- ・得点板、または得点を記入する用紙を用意していなかったため、得点に応じて「どのように守るか」という戦術的な意識を持って守備をさせることが出来ていなかった。
- ・バットの持ち方が3時間目にも関わらず、逆に持っている生徒がいたので、正しい持ち方を1時間目に指導するべきであった。

「改善すべき点がありますか。」

- ・授業の最初に授業目標をしっかり伝えられていなかったため、明確に伝えたい。大学教員から「具体的にはどのような目標を伝えれば良かったのですか。」の質問に
- ・1時間目の授業で行った「かっ飛ばしゲーム」から本時は「打撃後に走塁が加わるため状況判断が必要であった」がゲームの実施方法の説明のみで始めてしまった。

と回答した。

教育実習生の省察、聞き取りを基に大学教員が行った介入指導は、以下の通りである。

- ・授業で何を指導するかを教師は確に持つ。授業の始めに、生徒に対しては指導内容を学習のねらいとして意識させて活動に入る。
- ・打った後、どこまで走って帰ってこられるかという状況判断を活動の焦点にするので、自分の判断だけでなく、グループのメンバーからの判断や指示の声が大切であることを指導する。また、「空いているスペース」へボールを打つことも戦術として意識させたい内容なので、指導内容に明記する。
- ・バッティング練習での役割分担は機能してきているので、お互いに見合い、教え合いによる仲間との関わりをもっと増やすように積極的に働きかける。
- ・「得点をとるために、どこへ打つか」、「打撃技術について発見したこと」などの学習目標に関して認識したことを確認する、思考・判断を記述化させる認知学習時間を確保する。



・得点を意識させるための用具の準備が必要である。

#### ⑥介入指導後のM教育実習生の3時間目の授業の変容と実践的指導力の形成

M教育実習生は3時間目の授業は2時間目の授業の翌日実施された。3時間目の授業が研究授業に設定され、校内の先生方が見守る中、ティーボール3時間目の授業が行われた。

介入指導で指摘した「授業目標をしっかりと伝え、ねらいを意識させる」を具体化するための手立てとして授業目標、ポイントを書いてある模造紙で説明したことで、学習指導の時間を2分30秒短縮でき、生徒にねらいを意識させることにも効果があった。

しかし、生徒の戦術、技能ポイントの理解を記述させる認知学習を取り入れたため、運動学習時間が減少し、マネジメント時間が増えてしまった。認知学習など生徒が普段行っていない活動を取り入れようとすると、用紙の配布や準備、書き方の説明や指導などの時間が始めはかかってしまう。日常的に体育学習で認識したことを書く活動が取り入れられていることが望まれる。

また、教育実習生が指導したい内容が多くなったため、教師のことばかけでは「指示説明」が40回も多くなってしまい、生徒の自主的な学習を支援する教師の学習スタイルに近づくことは出来ていない。だが認知学習を学習に組み込んだことにより、教師からの「発問」は2時間目の3回から16回と大幅な伸びを示した。

生徒の形成的授業評価は「協力」次元のみが向上し、それ以外は2時間目よりやや評価を下げている。「友達との協力」、「教え合い、助け合い」の学習は教育実習生の継続的な指導により、ランク5のレベルに上昇した。他の評価項目については、運動時間が約6分間も減少してしまったことにより、運動充足感や運動技能についての発見や満足が得られにくかったと考えられる。

2回の省察、介入指導を経た結果、M教育実習生の実践的指導力は、授業マネジメント力に関して向上した。教師のことばかけの言語内容など、授業の内容的条件に関しては改善の必要が示唆されているが、ティーボールという教材でどのような学習を展開し、生徒にどのような学力を形成するかという課題に実習校の指導教諭と大学教員と取り組んだことにより、教師としての実践力は確実に高まったと言える。

#### IV まとめ

本研究は、教育実習生の授業が授業後の省察とそれに対する介入指導によってどのように改善されるかを明らかにしようとした。授業後の教育実習生の省察と聞き取りの記述を中心として、体育授業に対する反省的視点を導き出し、実際の体育授業がどのように改善されるかについて検討した。その際に、学習成果（プロダクト）を生徒による形成的授業評価得点、教育実習生の授業での事実を期間記録と教師のことばかけ（教師行動）を分析資料とした。

3名の教育実習生の体育授業後の省察を検討した結果、次のような結果が得られた。

- 1) 教育実習生の省察は、授業を円滑に進めるための場の設定や安全面などの授業マネジメントや授業の雰囲気といった授業の基礎的な条件に向かいやすい。こうした授業の基礎的な条件や授業の周辺的内容を介入指導によってある程度改善させることは可能であった。
- 2) 生徒の動きの評価とそれに対する相互作用(教師のことばかけ)の仕方、相互作用の質の向上といった授業の内容的条件に関する指導について改善することは出来なかった。(生徒への声かけを積極的に行うなど、相互作用の回数については改善されている実習生も見られた)
- 3) 授業の内容的条件でも授業の本質に関わる、学習スタイル(教師の一斉指導からグループによる学び合い中心とした課題解決学習・発見学習への転換)については、実習校の通常の授業の進め方と異なる場合、教育実習生の担当時間内での改善は容易ではないことが示されているが、教師教育において根幹に関わる内容であるので、今後も介入指導の必要性は認められる。
- 4) 省察に基づく介入指導は、総じて教育実習生に生徒の学習過程に即した授業実践の重要性に気づかせる働きのあるものと考えられる。省察と聞き取りを通した話し合いの場を持つことによって、授業中に生じている様々な出来事への気づきに広がり生まれ、その内容にも変容が認められた。

## V 今後の課題

教員養成における実践的指導力が試される教育実習に対して、大学組織、大学教員は現場の教員と連携していく必要がある。大学での学びを基に現場での指導経験を積み、さらに継続的な学習を続けることが実践的指導力を高めていくために欠かせない。

近年、教育実習前に学校現場へ週に1日程度通い、学校の職務を体験させる「たまごプロジェクト」が各地で実施されるようになってきている。「『体験と経験』の往還運動」の視点からも、このような現場との往還を活用して実践的指導力を高める教員養成を進めなくてはならない。

教育実習生は、教育実習で初めて生徒たちを指導する。その緊張感とプレッシャーの中で良い体育授業を行い、かつ実践的指導力を高めていくことは大変なことである。大学の教員養成課程での仕上げに位置づけられる教育実習は、実践的指導力を高めていく上で貴重な現場体験である。この貴重な教育実習を有意義なものとするための取り組みがわれわれ大学教員に求められている。

## 引用・参考文献

- フレット コルトハーヘン (2010) 「コルトハーヘン教授の教師教育学 ―教師の学びが変わる―」 さくら社.
- 長谷川悦示・岡出美則 他 (2003) 筑波大学における体育教師カリキュラム及び指導法の検討：「体育授業理論・実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」の授業展開. 筑波大学研究紀要, 26:69-85.
- フレット コルトハーヘン (2013) 「教師教育学 ―理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ―」 学文社.
- 上條眞紀夫 (2015) 大学生の模擬授業による「実践的指導力」習得に関する研究 淑徳大学研究紀要 50 65-80, 2016.
- 上條眞紀夫 (2015) 教育実習生の体育授業における教師行動と生徒の形成的授業評価に関する研究 平成27年度総合福祉研究第20号 55-64 2016.
- 上條眞紀夫 (2016) 教員養成における「実践的指導力」の育成をめざした模擬授業の事例的研究 淑徳大学社会福祉研究紀要.
- 大友智 (2002) 模擬授業の意義と進め方. 体育科教育学入門 大修館書店 p.257.
- 日本教育大学協会 (2004) 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づくりの提案―.
- 木原成一郎 (1994) 「教材内容から教育内容を見直す」グループ・ディダクティカ「学びのための授業論」 勁草書房.
- 七澤朱音・深見英一郎・高橋健夫・岡出美則 (2001) 体育授業に対する反省的思考の変容過程について ―インストラクション場面とフィードバックに着目して― 日本スポーツ教育学会第20回記念国際大会論集, 365-368.
- 高橋健夫 (2002) 体育科教育学入門 大修館書店.
- ダリル シーデントップ 高橋健夫訳 (1988) 体育の教授技術 大修館書店.
- 木原成一郎 (2011) 教員養成段階で求められる体育の実践的指導力の基礎 教師教育の改革 創文企画.
- 保健体育科教育法 (2009) 杉山重利・高橋健夫・園山和夫.
- 岡出美則 友添秀則他 (2015) 体育科教育学の現在 創文企画.
- 友添秀則 (2009) 体育の人間形成論 大修館書店.

## Education for “Practical Leadership” at the Teacher Training Stage:

### How the Reflection of Student Teachers Influence the Work of their Professors

KAMIJO, Makio

In recent years I have been responsible for the education of teachers in training. This has evolved from a movement towards guaranteeing the quality of teachers who are not only able to get their credits necessary for a teaching certificate, but who can also deal with the complex and varied problems on the changing educational front. A class allowing the students to “reflect” on their experiences has been developed by encouraging them to explore their experiences on the spot from an early stage of the course in order to encourage “practical leadership” in students who will be teaching in such situations, and letting them experience classes such as a simulation class or microteaching.

This paper clarifies how practical leadership skills of student teachers was raised by focusing on how “student teaching” and “practical leadership” was dealt with in the teacher training curriculum used in this study, and clarifying the actual situation of the practical leadership of the student teacher, and repeating class practice and reflection by students taking it in turns to teach going through the to-ing and fro-ing leading to a deeper experience rather than a one-off experience.