

体育授業を観察・評価する能力を明らかにするための映像作成の試み

A trial of making a film to clarify the ability to observe and evaluate physical education classes

藤田育郎*, 池田延行**

Ikuro FUJITA* and Nobuyuki IKEDA**

1. はじめに

近年、大学の教員養成カリキュラムにおいて、教師の実践的指導力の育成を意図した模擬授業が積極的に展開されている。全国の体育系の教員養成大学・学部63校を対象に実態調査を行った三木ほか⁶⁾は、模擬授業を実施している大学・学部は全体の約3割に当たる19校であったことを報告しており、体育教師教育の領域においても、模擬授業という取り組みが広がり始めてきたといえる。

これまで、模擬授業を通して教員養成段階の学生がどのような能力を身につけているのか、つまり体育科模擬授業における学習成果に関する研究が多く報告されてきた。例えば、模擬授業を通して基礎的な教授技術の獲得がみられること^{3) 4)}、模擬授業を経験することによって授業成果と関連が強いポイントに焦点化して授業観察を行うことができるようになること^{5) 8)}などが明らかにされている。また、筆者ら²⁾は、教師の教科指導の力量と密接な関係にあると指摘されている授業を観察・評価する能力に着目し、模擬授業を経験することによるその変容を明らかにする研究に試みた。模擬授業実施前後に筆者らが作成した授業映

像を受講生に視聴させ、観察・評価内容を比較した結果、教師と学習者を複合的に捉える視点を持つことができるようになることや教材や学習課題といった授業の内容的な部分に観察視点が拡大することが明らかにされている。しかし、筆者らが行った研究では、受講生に視聴させた映像そのものが授業を観察・評価する能力を明らかにする上で有効なものかどうかという検討がなされていない。

このことを検討するにあたって、Graham and French¹⁾が行った研究は示唆的である。Graham and Frenchは、指導経験の浅い学生に比べて、指導経験の豊富な現職教員は、授業成果と関連の強いポイントに焦点化し、評価的に授業を観察・評価していることを明らかにしている。つまり、指導経験の豊富な者とそうでない者に授業映像を視聴させ、その観察・評価内容を比較すれば、作成した映像の有効性について、一定の示唆を得ることができると考えられる。

そこで本研究では、体育授業を観察・評価する能力を明らかにするために作成した授業映像の有効性を検討することを目的とした。

* 国士舘大学大学院スポーツ・システム研究科助手 (Assistant of Graduate School of Sport System, Kokushikan University)

** 国士舘大学大学院スポーツ・システム研究科 (Graduate School of Sport System, Kokushikan University)

2. 方 法

2-1. 対象者

本研究では、指導経験が豊富な現職教員8名（以下、「現職群」）と指導経験が浅いあるいはない大学院生および学部生12名（以下、「学生群」）、以上2グループ、計20名を対象者とした。

2-2. 授業映像の概要

対象者に視聴させる授業映像は、教科教育法の授業で活用できる内容、つまり「モデル授業」となるような内容として作成されることが望ましいと考えられる。よって、体育授業の基礎的条件^{注1)}を満たした授業を選定することとした。具体的には、1) 準備・移動・待機等の時間が少ないこと、2) 学習の規律・ルールが確立していること、3) 子どもたちの学習量が高いこと、4) 教師が子どもたちに温かく優しい声かけをしていること、5) 子どもたち同士のかかわりが多くみられること、以上5つの条件を満たした小学校6年生を対

象に行われたバレーボールの授業を選定した。この授業は、バレーボールの魅力の一つである「3段攻撃を成功させること」を中心的な学習課題としており、子どもたちから非常に高く評価された授業であった。上記の5つの条件や授業の流れ、特長が損なわれないように配慮しながら、45分間の授業を4つの場面からなる約10分間のダイジェスト版に編集した。また、各場面には授業を構成する「教師行動」、「学習者行動」、「教材・学習課題」、「学習環境」、以上4つの観察・評価ポイントを「評価できる点」と「改善を要する点」に分けて盛り込んだ。表1は、各場面の主な指導内容および観察・評価ポイントを示したものである。

2-3. データの収集方法

対象者には、「授業映像を視聴し、気づいたことや感じたことを出来るだけ多く書き出すこと」と指示し、各場面を2度視聴することに十分な時間を設け、配布したワークシートに自由記述させた。

表1 各場面の指導内容と観察・評価ポイント

場面	指 導 内 容	観 察 ・ 評 価 ポ イ ン ト	
		○…評価できる点	△…改善を要する点
場面①	①本時の流れの確認 ②準備運動	○ 教師 行 動 ○ 学 習 者 行 動 ○ 教材・学習課題 △ 学 習 環 境	技術的ポイントをキーワード化する指導の工夫 子どもたちの学習従事量の高さ 準備運動と基本動作の確認を兼ねる工夫 活動する範囲の狭さ
場面②	①アタック練習の説明 ②2人組でアタック練習	○ 教師 行 動 ○ 学 習 者 行 動 △ 教材・学習課題 ○ 学 習 環 境	積極的な巡視行動と温かい声かけ 移動の際の迅速な行動 教材としての工夫が少ないアタック練習 効率のよい施設利用
場面③	①課題練習の説明 ②課題練習 ③課題練習の振り返り	△ 教師 行 動 ○ 学 習 者 行 動 ○ 教材・学習課題 ○ 学 習 環 境	やや強制的な教師の課題提示 歓声やハイタッチ、積極的な教え合い 学習者の実態に応じて難易度を工夫したゲーム 達成度を確認するための学習カードの活用
場面④	①ゲームの説明 ②ゲーム ③ゲームの振り返り ④本時のまとめ	○ 教師 行 動 △ 学 習 者 行 動 △ 教材・学習課題 ○ 学 習 環 境	学習者同士のもめごとに対する平等な対応 学習者の課題から逸れた活動 これまでの学習と異なるねらいのゲーム 課題説明のための視覚教材の活用

2-4. 分析方法

対象者が記述した内容を「教師行動」、「学習者行動」、「教材・学習課題」、「学習環境」、以上4つのカテゴリーに分類した。続いて、Graham and French¹⁾の研究を参考に、授業で生じた事柄のみを「描写的 (Descriptive)」に記述しているものと授業で生じた事柄に対して「評価的 (Evaluative)」に記述しているものとで記述内容を分類した。

2-5. 統計処理

現職群と学生群の記述数の比較には、SPSS 11.0 J for windowsを用い、対応のないt検定を行った。なお、有意水準は5%に設定した。

3. 結果と考察

表2は、各場面における記述内容を分析した結

果を示したものである。

t検定によって比較した結果、授業で生じた事実のみを記述する「描写的」な記述は、場面②の「教材・学習課題」カテゴリーにおいて、現職群が 0.25 ± 0.46 であったのに対して、学生群が 0.83 ± 0.58 であり、学生群のほうが有意に多い記述数を示した ($p < 0.05$)。また、有意差は認められなかったものの、すべての場面のすべてのカテゴリーにおいて、「描写的」な記述は、現職群よりも学生群のほうが多い傾向がみられた。一方、授業で生じた事実に対する「評価的」な記述は、場面①では「教師行動」カテゴリー ($p < 0.01$)、「学習者行動」カテゴリー ($p < 0.05$)、「学習環境」カテゴリー ($p < 0.001$)において、場面②では「教材・学習課題」カテゴリー ($p < 0.001$)において、場面③では「教師行動」カテゴリー ($p < 0.001$)、「教材・学習課題」カテゴリー ($p < 0.01$)、「学習環境」カテゴリー ($p < 0.05$)において、場面④では「学

表2 記述内容の分析結果

場面	記述内容	描写的記述		t値	評価的記述		t値
		現職群 (n=8)	学生群 (n=12)		現職群 (n=8)	学生群 (n=12)	
①	教師行動	0.50 ± 0.53	0.83 ± 0.58	1.302	1.25 ± 0.71	0.33 ± 0.49	3.431**
	学習者行動	0.63 ± 0.52	0.67 ± 0.49	0.182	1.00 ± 0.53	0.42 ± 0.51	2.445*
	教材・学習課題	0.50 ± 0.53	0.92 ± 0.67	1.473	1.00 ± 0.53	0.50 ± 0.52	2.078
	学習環境	0.50 ± 0.53	0.67 ± 0.49	0.717	1.50 ± 0.53	0.42 ± 0.51	4.541***
②	教師行動	0.50 ± 0.53	0.92 ± 0.67	1.473	0.88 ± 0.64	0.83 ± 0.58	0.151
	学習者行動	0.25 ± 0.46	0.42 ± 0.51	0.737	0.50 ± 0.53	0.50 ± 0.52	0.000
	教材・学習課題	0.25 ± 0.46	0.83 ± 0.58	2.385*	1.63 ± 0.52	0.42 ± 0.51	5.131***
	学習環境	0.38 ± 0.52	0.75 ± 0.62	1.408	0.38 ± 0.52	0.50 ± 0.52	0.526
③	教師行動	0.50 ± 0.53	0.83 ± 0.58	1.302	1.75 ± 0.46	0.67 ± 0.49	4.933***
	学習者行動	0.50 ± 0.53	0.58 ± 0.51	0.349	0.50 ± 0.53	0.33 ± 0.49	0.717
	教材・学習課題	0.38 ± 0.52	0.67 ± 0.49	1.272	1.25 ± 0.46	0.50 ± 0.52	3.286**
	学習環境	0.38 ± 0.52	0.83 ± 0.58	1.810	0.88 ± 0.64	0.33 ± 0.49	2.139*
④	教師行動	0.50 ± 0.53	0.92 ± 0.51	1.747	1.00 ± 0.53	0.75 ± 0.62	0.930
	学習者行動	0.38 ± 0.52	0.75 ± 0.45	1.716	1.50 ± 0.53	0.75 ± 0.45	3.382**
	教材・学習課題	0.50 ± 0.53	0.58 ± 0.67	0.295	1.63 ± 0.52	0.58 ± 0.51	4.423**
	学習環境	0.25 ± 0.46	0.42 ± 0.51	0.737	0.63 ± 0.52	0.42 ± 0.51	0.885

*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$

習者行動」カテゴリー ($p < 0.01$)、「教材・学習課題」カテゴリー ($p < 0.01$)において、現職群のほうが学生群よりも記述数が多く、有意差が認められた。つまり、視聴した授業映像に対する「描写的」な記述は現職群よりも学生群のほうが多く、「評価的」な記述は学生群よりも現職群のほうが多いという結果が得られ、Graham and French¹⁾の示した研究結果と同様の結果であった。

また、場面①では「学習環境」(現職群: 1.50 ± 0.53 、学生群: 0.42 ± 0.51 、 $p < 0.001$)、場面②では「教材・学習課題」(現職群: 1.63 ± 0.52 、学生群: 0.42 ± 0.51 、 $p < 0.001$)、場面③では「教師行動」(現職群: 1.75 ± 0.46 、学生群: 0.67 ± 0.49 、 $p < 0.001$)、場面④では「学習者行動」(現職群: 1.50 ± 0.53 、学生群: 0.75 ± 0.45 、 $p < 0.01$)と「教材・学習課題」(現職群: 1.63 ± 0.52 、学生群: 0.58 ± 0.51 、 $p < 0.01$)を「改善を要する点」として設けたが、学生群に比べて現職群は、それらに対する「評価的」な記述が顕著に多くみられた。つまり、豊富な指導経験を持つ現職教員は、指導経験が浅いあるいはない大学院生および学部生に比べて、「改善を要する点」を見抜き、そこに焦点化して授業を観察・評価することができていたと考えられる。

このように指導経験の差によって、観察・評価内容に明確な差が生じたということは、対象者に視聴させた授業映像が、適切な内容で構成されていたことを示していると考えられる。よって、本研究で作成した授業映像は、授業を観察・評価する能力を明らかにする上で、一定の有効性を有したものであると考えられるだろう。

4. まとめ

本研究では、体育授業を観察・評価する能力を明らかにするために作成した授業映像の有効性を検討することを目的とした。指導経験の豊富な現職教員とそうでない大学院生および学部生に映像を視聴させ、その観察・評価内容を比較したところ、以下の結果が得られた。

- 1) 授業映像に対する「描写的」な記述は、現職群よりも学生群のほうが多く、「評価的」な記述は、学生群よりも現職群のほうが多いという結果が得られ、Graham and French¹⁾の示した研究結果と同様の結果であった。
- 2) 学生群に比べて現職群は、観察・評価ポイントとして設けた「改善を要する点」に対する「評価的」な記述が顕著に多くみられた。つまり、豊富な指導経験を持つ現職教員は、「改善を要する点」を見抜き、そこに焦点化して授業を観察・評価することができていたと考えられる。

以上の結果から、本研究で作成した授業映像は、授業を観察・評価する能力を明らかにする上で、一定の有効性を有したものであると考えられた。

なお、本研究は2009年度国士舘大学体育学部附属体育研究所の研究助成によって行われた。

注

- 注1) 高橋・岡澤⁷⁾によれば、よい体育授業を実現するための条件は、授業の「基礎的条件」と「内容的条件」の二重の構造から成り立っている。「基礎的条件」とは、「マネジメント」、「学習の規律」、「授業の雰囲気」を指し、授業の目標・内容・方法に関係なく、体育授業を円滑にかつ肯定的な雰囲気を進めるために、全ての授業に要求される条件である。

引用参考文献

- 1) Graham, K.C. and French, K.E. (1993) Observing and interpreting teaching-learning processes: novice PETE students, experienced PETE students, and expert teacher educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13 (1): 46-61.
- 2) 藤田育郎・細越淳二 (2009) 体育科模擬授業における学習成果の検討. 国士舘大学体育研究所報, 27: 79-86.
- 3) 長谷川悦示 (2003) 筑波大学の体育授業実習例.

- 高橋健夫編 体育授業を観察評価する－授業改善のためのオーセンティック・アセスメント－. 明和出版：東京, pp.145-151.
- 4) 日野克博 (2003) 愛媛大学での模擬授業の実践. 高橋健夫編 体育授業を観察評価する－授業改善のためのオーセンティック・アセスメント－. 明和出版：東京, pp.152-155.
- 5) 木原成一郎・日野克博・米村耕平・徳永隆治・松田恵示・岩田昌太郎 (2008) 教員養成段階で行う体育の模擬授業の効果に関する事例研究－テスト映像を視聴した学生が気づいた体育授業の要素－. 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, 57 : 69-76.
- 6) 三木ひろみ・長谷川悦示・高橋健夫 (2004) わが国の教師養成の現状と課題. 大学・大学院における体育教師教育カリキュラム及び指導法に関する研究. 研究代表者 高橋健夫. 平成13年度～平成15年度科学研究費補助金 (基盤研究B) 研究成果報告書 : pp.50-58.
- 7) 高橋健夫・岡澤祥訓 (1994) 教材づくりの意義と方法. 高橋健夫編著 体育の授業を創る. 大修館書店：東京, pp.26-34.
- 8) 吉野聡 (2004) 茨城大学での実践的検討. 大学・大学院における体育教師教育カリキュラム及び指導法に関する研究. 研究代表者 高橋健夫. 平成13年度～平成15年度科学研究費補助金 (基盤研究B) 研究成果報告書 : pp.94-102.