

筑波大学における体育教師教育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

長谷川悦示・岡出 美則・高橋 健夫・萩原 武久
米村 耕平*・松本 奈緒*

Curricula and Instructions of Physical Education Teacher Education at the University of Tsukuba: Teaching process of Physical Education Theory and Practice I, II & III

HASEGAWA Etsushi, OKADE Yoshinori, TAKAHASHI Takeo,
HAGIWARA Takehisa, YONEMURA Kohei*, MATSUMOTO Naho**

The School of Health and Physical Education of the University of Tsukuba modified its curricula and introduced the specialists course system in 1997. The system divides the courses in terms of professions, which are health and sport education, health and sport management, and sport coaching. Undergraduate students select one of the courses at the beginning of the second year. The health and sport education course is for producing physical education teachers who have teaching abilities and professional knowledge about school physical education. When the course was established, classes for directly training the teaching abilities were opened, such as Physical Education Theory and Practice I, II, and III (one unit each).

One of these classes, Physical Education Theory and Practice I, which students take in the third term of the second year, gives classes on preparation of teaching materials. Physical Education Theory and Practice II, which is given in the first term for the third-year students, practice simulation PE classes mainly using such materials. In Physical Education Theory and Practice III, in the second term of the third year, the students participate in giving PE lessons and/or observe the lessons for ordinary university students.

This report aims to describe the teaching processes of Physical Education Theory and Practice I, II, and III and discuss the results and topics of the classes in order to provide basic data for developing and improving physical education teacher education (PETE) programs and teaching methods.

Key words: Physical education teacher education, Teaching simulation, Systematic observation analysis, Student teacher

1. はじめに

少子化、教員採用数の減少、国家財政の問題等々を背景に、わが国の教員養成系大学・学部の改組・改変、その統廃合が問題にされている。このような状況にあって、教員養成大学・学部の教員が制度的改革に大きな関心を向けるのは当然であるとしても、将来に向けた望ましい体育教師教育のあり方に対して建設的な改革案が提示されな

ければならない。

先進諸外国においても学校体育の危機が話題になり、大学における体育教師養成のあり方が問題になっている (NASPE, 1985; ICSSPE, 1999; Siedentopほか, 2000)。この危機的状況の中で、大学・大学院における教師教育組織、カリキュラム、指導法、評価法に関わった教育改革が遂行され、優れた教育実践例がみられるようになった

(Vendienほか, 1985; Metzlerほか, 2000)。それらの実践においては、①教師教育として模擬授業やインターンシップ等のフィールドワークを重視している、②大学・教育委員会・学校との連携を積極的に推進している、③学内・学外の実習に際して「反省的授業法」やさまざまな「観察記録法」を適用して、科学的に教師の指導力の能力向上に努めている。

くわえて、教師教育研究に顕著な成果が認められる。国際的なスポーツ教育学分野の中心的な研究領域は、①カリキュラム論、②インストラクション論、③教師教育論の3つであるが、わが国の現状をみると、③の領域については観念的な「体育教師論」が論述されているだけで、科学的な研究成果はほとんど発表されておらず、体育教師教育研究が一層促進されなければならない。

高橋ほか(2001)は、「日本および諸外国における学校体育カリキュラムの実状と課題」(平成11-12年度基盤研究(A)研究課題番号60029725; 研究代表、高橋健夫)の研究において、特にわが国の教員養成大学・学部を対象とする改組・改革およびカリキュラムに関する調査を実施した^{注1)}。その結果からは、ほぼすべての教員養成大学・学部では、附属校や協力校での教育実習を中核にして学生の教師教育プログラムが展開されているが、①教育実習に連動させる形で、諸外国で実施されている模擬授業、教材研究・開発等の基礎的実践的な指導力の向上をねらった授業を、学部・大学院カリキュラムに明確に位置づけていない。②また、諸外国の教師教育プログラムでみられるような模擬授業、教材研究・開発等のカリキュラムに沿うように、体育・スポーツ施設が十分に活用されていない。③さらに、自らの教師教育プログラムの有効性を分析、検討する評価法を確立していない。などの実状や課題が指摘された。

筑波大学体育専門学群では、このような国内外の動向をふまえ、1997年度から職業領域を意識した主専攻コース制導入のカリキュラム改革が実行された。主専攻コースは、健康・スポーツ教育、健康・スポーツマネジメント、スポーツコーチングの3分野に分かれており、学生は一学年末には主専攻選択を行い、二学年から各主専攻に分かれる。主に体育教師等の教職を志望する学生は、健康・スポーツ教育コースを専攻する。コース新設にあわせて、体育教師としての実践的指導力の養

成を直接意図した授業として、体育授業理論・実習Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ(各1単位)が開講された(以下では体育授業理論・実習は理論・実習と表記する)。また、このカリキュラム改革は2000年度入学生から適用される新教育職員免許法に対応するものであった。新免許法の主旨は、介護体験の必修化に加えて、教職関連の授業科目の履修単位数を大幅に増やすなどの実践的指導力の育成を重視しているところにある。本学群がカリキュラム改革にとりも開講した理論・実習は新免許法での「教職に関する科目」の各教科の指導法にあたる授業であり、履修条件は選択必修科目としてあげられている^{注2)}。また、特に健康・スポーツ教育コースの学生には理論・実習の3授業を履修するように推奨されている。

本論文は、カリキュラム改革により健康・スポーツ教育コースに開講された理論・実習Ⅰ、Ⅱ、Ⅲのこれまでの取り組みと授業の展開について報告し、これらの授業の成果と今後さらに検討すべき課題について考察することを目的とする。

ところで、この時点で報告することを決めた理由は、主専攻コース制導入後、今年度で5度の受講生を迎え、理論・実習の授業展開に一定の方向性と成果をみるることができたことがあげられる。開設以来、年度ごとに修正を加えながら実施してきたがそのプロセスを残すことは今後の課題を検討するよい機会であると考えた。そして、この報告が国立大学の独立行政法人化や教員養成系大学・学部の統合を向かえ、新しく編成される教員養成系大学・学部における体育科教師養成のカリキュラムやプログラムのための基礎的な資料となることを期待する。

2. 「体育授業理論・実習」の基本コンセプトと概要

筑波大学の体育教師教育カリキュラムにおける理論・実習は、その他の講義形式の授業科目で学習した専門的知識を、実際の授業の中で経験、確認し、体育教師としての実践的な指導力を育成するための授業科目として位置づけられる。そのため、3つの授業には次のような基本コンセプトを設定し、これらに基づいて、それぞれの授業展開が計画されている。

- ①体育授業を実施するために体育教師に必要な最低限の知識を提供する。

- ②マイクロティーチング、模擬授業などの実習形式で授業を経験する機会を提供する。
- ③教師、観察者、生徒の役割として授業を組織的観察法による分析・評価する機会を提供する。
- ④分析・評価のデータに基づいて省察(リフレクション)を要求する。

図1には各理論・実習の概要と展開を示した。理論・実習Ⅰは、主専攻コースを選択した2年生3学期に実施する。ここでは体育授業づくりのための基礎的知識、特に教材づくりについて実習を通して学習することを学習目標とする。理論・実習Ⅱは、続く3年生1学期に実施する。学習目標は、指導計画や学習資料の作成を行い、模擬授業及び授業分析の実践を通して体育授業の実践的能力を学習することである。そして、理論・実習Ⅲは3年生2学期に履修するもので、学内の一般学

生(体育専門学生以外の学生)を対象に体育センターが開講している「共通体育」の授業に参加観察・実習するものである。

このようにカリキュラムでは、健康・スポーツ教育主専攻の学生がこれらの授業を連続して履修できるように設計されている。特に、理論・実習Ⅲについては理論・実習ⅠとⅡの単位取得者でなければ履修できない制限が設定してある。一定の成績を収めていなければ受講できないようにすることで、一般学生を対象とする授業に及ぼす影響や授業担当者の負担を考慮したものである。

ここで、表1と表2に示す健康・スポーツ教育主専攻の学生数及び「体育授業理論・実習」の履修者数の推移をみると、開設以来、本主専攻には年度により若干の変動はあるが、平均で53.8人が選択したことになる。これは学群生のおよそ22%にあたる。理論・実習の履修状況からは推奨

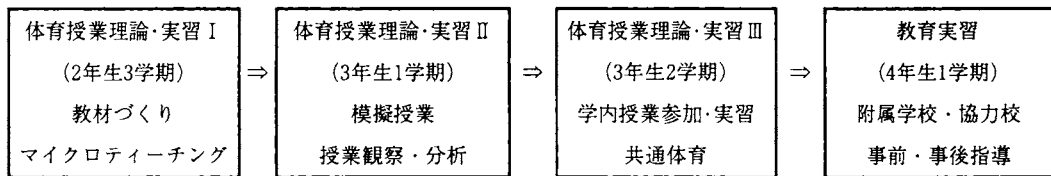


図1. 体育授業理論・実習の展開過程

表1. 主専攻の学生数の推移

主専攻	98年度	99年度	00年度	01年度	02年度	平均
健康・スポーツ教育	67	45	61	41	55	53.8
健康・スポーツマネジメント	105	114	89	89	64	92.2
スポーツコーチング	83	96	100	123	128	106.0
計	255	255	250	253	247	

表2. 体育授業理論・実習の受講生数の推移

	98年度	99年度	00年度	01年度	02年度
理論・実習Ⅰ	学群生	65 (62)	48 (46)	65 (57)	51 (43)
	科目等履修生			2 (2)	6 (6)
理論・実習Ⅱ	学群生		65 (64)	43 (41)	65 (60)
	科目等履修生			2 (2)	11 (11)
理論・実習Ⅲ	学群生		63 (54)	50 (35)	70 (57)
	科目等履修生				3 (2)

()内数字は、単位修得者数。

しているようにほとんどの本主専攻学生が3つの授業を連続して履修していた。理論・実習Ⅲの履修者が減少しているのは、先の制限によるものである。

3. 「体育授業理論・実習」の授業展開

以下では、理論・実習Ⅰ、Ⅱ、Ⅲについて授業展開と指導計画について述べる。そして次節では特に理論・実習Ⅱについては2001年度データに基づく授業成果の検証について触れる。

3-1. 理論実習Ⅰの実践

(1) 授業計画

理論・実習Ⅰの授業計画では、10授業（各75分）のうち、前半の授業では教室において、オリエンテーション、体育授業づくりの基礎的知識、教材づくりについて講義が行われ、受講生は6つほどのグループに分かれて20分程度で実施できる運動教材づくりの作業に移る。具体的には、中学校で学習される体づくり運動（体操）、器械運動、陸上運動、ダンス、球技のいずれかをグループで選択して、中学生の体育授業を想定した運動教材を作成することを課題とする。ここに、水泳と柔道、剣道の武道の種目が含まれないのは、施設・用具上の問題で実施することができないためである。

また、球技については、バスケットボール、サッカーなどの攻守が入り交じり、最終的にゴールを目標とするゴール型ゲームと、タッチラグビー、フラッグフットボールなどの攻守が入り交じり、最終的に陣地に侵入することを目標とする陣取り型ゲーム、バレーボールなどの攻守がネットで対峙するネット型ゲーム、さらにソフトボールなどの攻守が交互に入れ替わるベースボール型ゲームの分類法を用いて選択させた(グリフィンほか, 1999)。したがって、年度により実習されない運動種目もあった。

そして後半の授業ではグループごとに作成した運動教材を発表する。当初2年間は、各グループが作成した運動教材を実演したものをビデオ収録して発表する形式をとってきたが、最近2年間では、後半の授業で受講生が教師役と生徒役と分かれて実際に作成した運動教材を実習する方式(マイクロティーチング)をとっている。この修正は、運動教材の特徴や成否を受講生が直接経験し

た上で評価できることをねらった。また、これを支援するために後述する運動教材を評価する質問紙法を導入した。

(2) 学習課題と学習資料

各グループは所定の用紙(B4)に運動教材案(教材名、学習課題、ルール、施設・用具)を記入して実習前に提出しなければならない。また実習後に修正教材案を提出することを求めた。学習資料としては、「体育科教育」「学校体育」で紹介されている中学校体育授業の教材例のコピー、また昨年度からは中学校体育の副読本となっている実技書(高橋ほか, 2001)やチャレンジ運動(グローバーほか, 2000)、ボール運動の指導プログラム(グリフィンほか, 1999)を受講生にテキストとして使用させている。また、2年目以降は前年度授業のVTRを資料として提供している。教材案作成にあたっては、いずれのグループも授業時間以外で数回にわたり会合を開き作業にあたらせるように指導している。

受講生の成績評価は、出席回数と教材案の提出に加えて、実習後に提出する修正教材案、並びに教材づくりについてのレポートから総合的に評価する。

(3) 授業者

理論・実習Ⅰは、教員2名とTAの大学院生2名によって実施してきた。TAの大学院生は、体育科教育学専攻の学生である。教員とTAは、授業全体のマネジメント、教材作成の指導・助言を担当し、また運動教材の実習場面をVTRに収録する。

(4) 運動教材評価質問紙

2000年度の授業から受講生が作成された運動教材をその特徴や成否を評価する観点を提供するために、質問紙によるチェック項目を作成した(長谷川ほか, 2001)。これは、各運動教材を評価させるために、学習内容の明確さ(内容的視点)と学習者の意欲喚起(方法的視点)を内容とする22項目について5件法で回答を求めるものである。授業での回答をもとに因子分析した結果、受講生は情意性・人間関係(例「コミュニケーションを促進する」「楽しい教材である」「成功体験や満足感がある」)、活動性(「運動量が乏しい(R)」「精一杯運動できる」)、課題性(「ねらいが明確」「学習内容・方法がわかりやすい」)、能力差包括性(「能力差が解消」)、簡便・安全性(「安全上に

問題がある (R)」「準備・実施が容易)」、発展・応用性 (「バリエーションが豊富」「課題の難易度が調整できる)」、教授技術関与 (「教師の高い教授技術が必要 (R)」) の評価観点で運動教材を評価していることが示された。2000年度以降は、受講生には運動教材評価の結果を最終授業にフィードバックし、そのデータの考察を教材づくりに関するレポートに反映させることを求めている^{注3)}。

3-2. 理論・実習Ⅱの実践

(1) 授業計画

2001年度以降の理論・実習Ⅱの授業計画を図2に示す。10時間のうち最初2時間をオリエンテーションとグループ分け、指導案作成にあて、続く7時間で模擬授業 (シミュレーション) を実施する。中間報告検討会はこの年度から計画したもので、そこでは前半3時間の模擬授業についての観察・分析データの検討や模擬授業実施上の問題点が討議される。そして最後の1時間を総括の時間とした。

模擬授業の時間における1授業時間の展開は図3に示す。最初の15分で授業の準備と組織的観察法のガイダンスを実施する。模擬授業時間は45分として設定し、最後の15分で評価票の記入、観察記録の整理と発表、授業者のコメントを行う。

(2) 授業者

理論・実習Ⅱの授業は、教員2名とTAの大学院生2名によって実施される。TAは教員とともに

に、観察法のガイダンス、評価用紙の配布・収集、VTR収録、及び事後のデータ整理を行う。

(3) 受講生

理論・実習Ⅱの受講生は原則として、2年次に理論・実習Ⅰを履修していなければならない。例えば、2001年度の履修者は67名で (男子55名、女子12名) あった。このうち4年生が4名含まれており、いずれも教育実習期間中と重なったため、3~4回の授業を欠席した。またこの他に、筑波大学に長期研修生として研修中の現職教員が毎年度数名受講生とした参加しているが、2001年度については4名が参加した。

(4) オリエンテーション

最初の授業では、授業目標、授業展開、グループ分けが行われる。理論・実習Ⅱでは、模擬授業を通して受講者の授業実施能力の養成と組織的観察法や授業評価法を用いて授業評価能力の養成をねらいとしていることを強調して解説する。また、前年度のデータを用いるなどして学習課題について一定の到達基準を提示している。

例えば、2001年度では、模擬授業中の教師の相互作用行動が前年度で平均40回であることを告げ、これを基準として示した。また授業展開では、教師の全体への指導場面は20%程度、また移動や待機の時間であるマネジメント場面は10%台とすることで、運動学習場面の割合を50%以上確保することを目標とすることを提示した。さらに、授業での学習目標・内容・評価の一貫性や

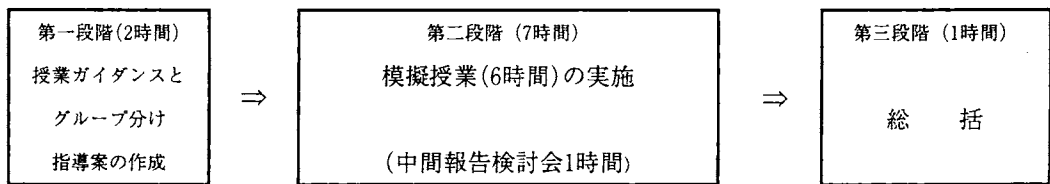


図2. 体育授業理論・実習Ⅱの展開方法 (2001年度: 10時間75分授業)

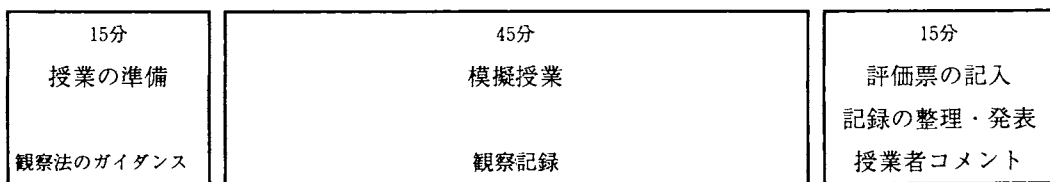


図3. 体育授業理論・実習Ⅱの1授業時間の展開 (2001年度: 75分授業)

導入・展開・まとめの授業展開を意識するように解説した。これらの条件が生徒・児童から高く評価される授業であることを先行研究の知見として伝えた。

理論・実習Ⅱでは基本的に理論・実習Ⅰの6グループを継続して授業を展開している。2001年度の場合、体づくり運動、ダンス、陸上運動、ラグビー型球技、バスケットボール型球技、バレーボール型球技の6グループに別れた。

模擬授業を実施するグループの順番は最初の授業で決定する。各グループは各授業実施日までに授業以外にも数度の話し合いをもち所定の様式で指導案(単元計画、授業計画、学習資料)を作成し、授業の準備を整えなければならない。指導案は理論・実習Ⅰと同様に中学校体育を想定するように求めている。2001年度以降は参考書として、理論・実習Ⅰと同様の参考書を活用させている。

(5) 授業グループの学習課題

模擬授業において教師役以外の授業グループのメンバーは、観察者として授業観察の役割を務める。彼らは75分の授業時間の最初15分を利用して組織的観察法のガイダンスを受け、それぞれを分担して記録する。模擬授業終了後ただちに観察グループは、観察記録を集計し、授業最後に記録の発表を行う。

2001年度以降活用している観察法は、授業期間記録、教師相互作用行動、学習者行動(下位児、上位児の抽出生徒を観察)、授業展開である(高橋ほか, 1994参照)。これらの組織的観察法は、筑波大学体育科教育学研究室で開発されたもので、この観察法を利用した学術論文は多数公表されている(高橋, 2000参照; 深見ほか, 1997, 2000参照)。なお、模擬授業の様子は、教師行動と授業全体について2台のカメラで、TA並びに授業者によりVTR収録され、同一の観察基準により事後に研究室で分析を行う。この研究者によるデータと受講生データを比較することで、受講者の授業観察能力を評価した。

また、体育授業の評価観点や教材の評価観点を学習させることをねらい、2001年度以降は授業グループには、高橋ほか(1996)の観察者による体育授業評価(15項目5段階及び自由記述)や理論・実習Ⅰで用いた教材評価(22項目5段階及び自由記述)を授業後に回答させている。

(6) 生徒グループの学習課題

生徒役のグループには模擬授業後の約5～8分間にいくつかの授業評価法に回答することを求めている。2001年度以降は以下の3つの評価法を活用している。

①形成的授業評価(9項目3段階及び自由記述): これは、小学生用に作成されたものであるが、本授業においても同一項目で実施している。また、各項目に自由記述欄を設けて意見を記述できるようにした(高橋ほか, 1994; 長谷川ほか, 1995)。

②教師行動評価(5段階14項目及び自由記述): 教師行動評価は、授業を大きく、「導入」、「展開」、「まとめ」と区分したとき、学生教師がこれらの教授学習過程を意識して、どれだけ明確に学習の目標や教材、学習手順、助言、評価等をわかりやすく、しかも生徒を意欲づけながら説明することができたかを、生徒役の学生に評価を求めるもので、この理論・実習Ⅱのために作成したものである。項目作成については、Link(1998)の課題提示に関する評価項目やHurwitzの学習指導構造モデル(長谷川, 1994)の変数を参考にした。

③教材評価(5段階22項目及び自由記述): 理論・実習Ⅰから活用している評価項目である。

①の評価法は当初から導入していたが、②と③については2001年度以降からである。

(7) 成績評価

受講生の成績評価は、出席状況に加えて提出された指導案、組織的観察及び評価法のデータに基づいて省察(リフレクション)することを求めたレポート課題から総合的に評価している。

特に、2001年度からは受講生の体育授業についての省察能力を高めるために、省察する観点を印刷したリフレクションシートによる記述を求めている。このシートはA3用紙(横)で4×4の表の行には省察観点として「授業展開」、「教師行動」、「教材」、「教具」が、列には「事実」(模擬授業で実際に何が行われたか/例、教師行動で教師は頻繁にフィードバックを与えていた)、「評価」(その事実をどのように評価するのか/例、多くの声かけで授業の雰囲気がよくなり評価できる)、「原因」(その事実は何が原因・理由で起こったのか/例、教師役が積極的に声をかけるように授業中よく動き回っていた)、「改善策」(事実を改善するためにはどのような方策が考えられるか

／例、学習内容に関連した声かけやフィードバックを増やす。また一方的にならないで生徒の意見を聞く、受け応えをこころがける)のキーワードに基づいて受講生は授業を省察することを学習する。

3-3. 理論・実習Ⅲの実践

3年生2学期の理論・実習Ⅲは、体育センターが開講している一般学生を対象とする「共通体育」の授業に参加観察・実習するものである。履修授業数は21～38授業、担当する教官は、12～25名にのぼる。受講生は3年生1学期の時点で一定の手续に則り、受講申請する。ここでは、その授業展開の方法を解説した上で、現時点での成果と問題点を述べる。

(1) 授業運営に際しての組織づくり

理論・実習Ⅲは、健康・スポーツ教育コースの科目の一つとして開講されているが、体育センター所属教官並びに体育科学系所属の体育科目担当教官の協力のもとに運営されている。そのため、運営方法等の確認のために、毎年度、健康・スポーツ教育コース担当の窓口教官と体育センター所属の窓口教官で展開方法について合意を得るようにしている。また、履修者並びに担当教官に対して授業終了後にアンケートを実施し、展開方法の検討材料としている。

(2) 授業の展開方法

理論・実習Ⅲは、理論実習ⅠとⅡの履修を前提条件に履修可能となっている。その意図は、大学の体育実技の指導補助、観察記録などを通して、体育授業の実際を経験し、体育の授業を行う実践的な能力を培うことにある。特に、一定期間継続的に担当教官の授業の展開方法並びに一般学生を観察できる機会が保証されることと直接指導体験がもてること、Ⅰ、Ⅱの実習との大きな違いである。また、授業の申請に際しては、オリエンテーションと事前の授業観察を義務づけている。また、授業終了後には、レポート提出とともに、事後指導として担当教官を交えた情報交換会を設定している。

この一連の手続きを示したものが図4である。

(3) 実習担当教官に対する要請事項

実習に際しては、実習担当教官に対して次の要望事項を提示している。

①授業で履修させる学生の人数：1授業で履修さ

せる学生数は、上限2名を原則とする。

②授業内での対応させる課題案：授業の観察、授業の一部補助(用具の準備、準備運動、グループや個人の指導、整理運動、観察結果の紹介等)、1回の授業全体の実施(できれば評価)

③観察ノートの記述内容のチェック並びに記述内容へのコメント

④授業中に要求する課題に対応できるための事前指導、事後の対応

⑤事前オリエンテーション並びに事後の反省会への参加、指導、助言

(4) 受講生の単位認定条件と評価基準

また、受講生に対しては、単位認定の条件として次の諸点を明示している。

①事前のオリエンテーションに参加する。

②参加した授業に3回欠席すると単位を認定しない。

③提出物(レポート等)の期限内の提出。

さらに、次の評価基準を提示している。

①実習への参加態度(30点。授業担当教官)。

②指導に要求される技能。例えば、次の技能が発揮できたか否か(30点。授業担当教官)。マネジメント(場面の管理と場面設定、展開)、教材の意図に適した説明、行動がとれる。受講生に対してフィードバック(回数、種類、表現方法、状況関連性、ストラテジー)が与えられる。巡視ができる。受講者に対して熱意、暖かさのある対応ができる。適切な補助ができる。

③出席点(10点。出席1回で1点。授業担当教官)。

④提出物(レポート等)の内容(30点)。なお、レポートテーマの内容は、実習運営教官で評価し、授業担当者の採点対象外とする。また、事前のオリエンテーションでは、次のレポートのテーマを提示している。

「体育授業の学習指導に際して留意すべき事項を体育授業理論実習Ⅲのノートの記述内容を踏まえて説明しなさい。なお、授業で確認した事実、その事実を生み出したと考えられる原因並びにその事実改善に向けての提案を関連させて記述しなさい。」

(5) 実習ノート

受講者には実習ノートを配布し、レポート作成に必要な情報収集と実習担当教官との情報交換を促すように設定している。同時に、その意図並びに使用方法に関しては、次の説明を加えている。

<p>授業展開方法に関する共通理解 と実習担当教官への依頼 4月初旬まで</p>	<p>(1)担当に際しての了解事項の検討、確認。 (2)担当可否の問い合わせ(4/17メ切)。</p>
<p>実習担当教官、実習運営教官打ち合わせ 会議 4/10 センター会議終了後</p>	<p>(1)オリエンテーション並びに実習方法の確認。</p>
<p>オリエンテーション 4/24(水) 14:00-16:30 52B15教室</p>	<p>(1)参加希望申請用紙を配布。 (2)参加者：理論・実習Ⅲ履修希望者並びに実習担当教官。 (3)オリエンテーションの内容 ・共通体育の理念と内容、選択方法 ・理論実習Ⅲの目的、受講に際しての留意点 ・理論実習Ⅲの受講手続き並びに日程 ・実習担当教官の紹介、受け入れ条件の紹介</p>
<p>事前観察</p>	<p>(1)受講希望授業を観察する。なお、観察に際しては、事前に実習担当教官に連絡し、許可を得る。</p>
<p>受講希望授業申請 6/05メ切(水曜) 17:00</p>	<p>(1)受講希望申請用紙を提出。提出場所はB508、岡出。 (2)希望を踏まえて、実習担当教官が受け入れ受講生を決定する。受講生は、承諾書に受け入れ教官のサインをもらった申請書を提出する。 (3)受け入れ実習担当教官が受講希望と一致しない場合は岡出らで調整する。</p>
<p>受講授業決定 6/19(水)</p>	<p>(1)受講授業を掲示する。 (2)受講者の名簿、連絡先が実習担当教官に連絡される。 (3)実習担当教官に事前に挨拶に行き、授業について打ち合わせを行う。 (4)実習ノートを受け取る。B508 岡出。ノートの配布は6月19日(水)以降。</p>
<p>実習参加 9/1 レポートメ切11/20 成績提出メ切12/2</p>	<p>(1)9月より開始。実習担当教官と打ち合わせた場所へ。 (2)レポートメ切 11月20日(水) B508 岡出。 (3)実習担当教官へのレポート返却・回収、成績処理(12/2)。</p>
<p>反省会 12/11 52B15教室</p>	<p>(1)参加者：体育授業理論・実習Ⅲ履修者、実習担当教官並びに実習運営教官。 (2)反省会の内容 ・実習での成果と問題点の交流(3-4人のグループ) ・実習担当教官との交流 ・グループでの交流結果の公表</p>

図4. 理論実習Ⅲの参加者決定並びに単位認定に向けての手続き(2000年度)

「実習ノートの使い方： 実習ノートは、受講した授業の成果を確認できるようにするために作成されています。そのため、以下に示したような一定の観点から授業を観察し、気づいた事実やそれが生み出された原因、さらにはその改善に向けてのアイデアを記していくと有益です。なお、実習ノートは、実習担当教官に提出し、コメントを受けるなど、実習担当教官との意見交流のメディアとしても活用してください。（観察の観点例）授業のねらい、授業の進め方、教材、教具のアイデア、学習者の組織の仕方（グループ数、グループ人数、グループ内の役割）、器具の設置方法、教師の行動（話しかけている人数、回数、内容）、学習者の行動（取り組み回数、成功率、仲間との関わり）」

(6) 担当教官及び履修者へのアンケート

担当教官のアンケートからは、履修に際しての受講生の基本的なマナーの問題や、一方、学生からは履修した授業による実習内容のばらつきが大きいなどの問題が指摘されている。しかし、履修学生の授業が、担当教官の授業づくりに良い刺激を与えているなどの肯定的な回答も担当教官の多くから得られている。

基本的には、前年度の実習でのアンケート結果は、次年度履修者並びに担当教官への配付資料として活用し、その改善の道を探っている。例えば、事前オリエンテーションへの担当教官の出席を依頼し、開講授業の内容に対する個別オリエンテーションをできる限り保証するように試みている。また、事後オリエンテーションについても、同様に、担当教官と直接コミュニケーションがとれる機会を保証するように試みている。

4. 2001年度理論・実習Ⅱのデータ分析

2001年度理論・実習Ⅱについて、受講者のデータを解析し、受講生の授業実行能力や授業評価能力がどのように高められたかを検討した結果をここで紹介したい（長谷川ほか，2001；Hasegawaほか，2002）。

オリエンテーションでは、(1) 運動学習時間の確保と教師の相互作用行動を改善すること、(2) 授業の導入、展開、まとめを意識して、授業の一貫性や流れの勢いを創ることを、授業の学習課題として提示した。以下ではこれらの観点に関わって結果を概観する。

4-1. 組織的観察法による授業分析

(1) 運動学習時間の確保と教師の相互作用行動の改善

運動学習時間の確保は、期間記録法の分析結果から検討した。研究者によるVTRを用いて分析した結果と観察グループの結果及び両者の誤差について、授業期間の割合と回数が表3と表4にそれぞれ示した。また、同様に教師の相互作用行動については表5に示した。

これまでの実証研究で指摘されているように、優れた授業では、教師は全体に対する学習指導の時間や移動・待機といったマネジメントに費やす時間を効率よく縮小し、生徒の運動学習の時間を潤沢に確保している（高橋，2000；深見ほか，2000）。この模擬授業でも、学習指導場面を20%程度、マネジメント場面は10%台を目安として提示していた。

表3の研究者による分析によれば、いずれの模擬授業においても運動学習場面（A2）の割合がもっとも大きかった（38～66%）。しかし、陸上運動とダンスでは、学習指導場面（I）がそれぞれ33%と30%と高い割合であった。マネジメント場面（M）については、陸上運動が26%と大きかったが、その他は7～19%の割合であった。

これを中間検討会の前後で比較すると、明らかに後半の3授業での運動学習場面の割合は、前半に比べて、改善されていた。つまり、学習指導場面が縮小し、運動学習場面がその分多く確保されていた。この点は、表4に示す授業期間記録の場面転換数をみても明らかであった。前半の3授業で平均51.7回あった場面の転換数は、後半では平均32.7回と少なくなった。後半での運動学習時間が増加したことには、この場面転換数の減少が一因となっていると考えられる。

授業期間記録からみる授業の場面展開については、理論・実習Ⅱでの模擬授業の経験をとおして、後続の授業グループの実践ほど改善がみられるという一定の成果があったと考えることができる。特に、1時間ではあったが前半と後半の間に中間検討会を設けたことは有意義であったといえる。

次に教師の相互作用行動について述べる。優れた教師が生徒に対して適切な相互作用行動を数多く用いていることは、これまでの研究で明らかとなっている（高橋，2000；深見ほか，1997）。模

表3. 授業期間記録の分析結果(割合%)

	学習指導場面%(I)	認知的学習場面%(A1)	運動学習場面%(A1)	マネジメント場面%(M)
研究者による記録(A)				
体づくり運動	28.0	0.0	58.0	14.0
ダンス	31.0	19.0	43.0	7.0
陸上運動	33.0	3.0	38.0	26.0
ラグビー	19.0	14.0	56.0	11.0
バスケットボール	9.0	6.0	66.0	19.0
バレーボール	25.0	19.0	44.0	12.0
前半平均(%)	30.7	7.3	46.3	15.7
後半平均(%)	17.7	13.0	55.3	14.0
平均(%)	24.2	10.2	50.8	14.8
学生による記録(B)				
体づくり運動	21.0	1.0	64.0	14.0
ダンス	25.0	46.0	23.0	6.0
陸上運動	38.0	0.0	45.0	17.0
ラグビー	21.0	16.0	58.0	5.0
バスケットボール	9.0	6.0	66.0	19.0
バレーボール	22.0	25.0	45.0	8.0
前半平均(%)	28.0	15.7	44.0	12.3
後半平均(%)	17.3	15.7	56.3	10.7
平均(%)	22.7	15.7	50.2	11.5
差(A-B)				
体づくり運動	-7.0	1.0	6.0	0.0
ダンス	-6.0	27.0	-20.0	-1.0
陸上運動	5.0	-3.0	7.0	-9.0
ラグビー	2.0	2.0	2.0	-6.0
バスケットボール	0.0	0.0	0.0	0.0
バレーボール	-3.0	6.0	1.0	-4.0
前半平均(%)	-2.7	8.3	-2.3	-3.3
後半平均(%)	-0.3	+2.7	+1.0	-3.3
平均(%)	-1.5	+5.5	-0.7	-3.3

擬授業のガイダンスでは、前年度の理論・実習Ⅱの模擬授業では平均して40回程度であったことを情報提示し、それらを目安として、どのように有効な相互作用行動を実行できるかを課題とした。

表5の研究者による分析から、1授業平均38.5回で昨年度とほぼ同じ平均であった。教師の相互作用行動についても、期間記録と同様に前半と後半の平均を比べると、前半平均35.7回だったのが後半では42.3回と改善がみられた。

(2) 組織的観察法の成果

理論・実習Ⅱでは組織的観察法の実習も授業内容として大きなウエイトを占めている。表3、4、5の下段には、観察グループの分析記録と研究者の結果との誤差が示されている。

表3の授業場面の割合については、両者にそれほど大きな差はないが、表4の場面転換数については、受講生は研究者より学習指導場面とマネジメント場면을少なくカウントしていた。これは、短時間での指示やそれに伴う移動を受講生がカウントしなかったもので、そのため授業場面の割合については、研究者と受講生との分析結果に大き

表4. 授業期間記録の分析結果（場面転換数）

	学習指導場 面数(I)	認知的学習 場面数(A1)	運動学習場 面数(A1)	マネジメント 場面数	合 計
研究者による記録 (A)					
体 つ くり 運 動	18	0	10	16	44
ダ ン ス	19	2	10	13	44
陸 上 運 動	24	2	16	25	67
ラ グ ビ ー	10	3	8	9	30
バスケットボール	14	1	6	12	33
バレーボール	11	3	10	11	35
前半平均(回数)	20.3	1.3	12.0	18.0	51.7
後半平均(回数)	11.7	2.3	8.0	10.7	32.7
平 均(回数)	16.0	1.8	10.0	14.3	42.2
学生による記録 (B)					
体 つ くり 運 動	7	1	9	7	24
ダ ン ス	4	1	2	5	12
陸 上 運 動	14	0	12	6	32
ラ グ ビ ー	2	2	5	2	11
バスケットボール	6	1	6	7	20
バレーボール	2	3	3	3	11
前半平均(回数)	8.3	0.7	7.7	6.0	22.7
後半平均(回数)	3.3	2.0	4.7	4.0	14.0
平 均(回数)	5.8	0.3	6.2	5.0	18.3
差 (A-B)					
体 つ くり 運 動	-11	1	-1	-9	-20
ダ ン ス	-15	-1	-8	-8	-32
陸 上 運 動	-10	-2	-4	-19	-35
ラ グ ビ ー	-8	-1	-3	-7	-19
バスケットボール	-8	0	0	-5	-13
バレーボール	-9	0	-7	-8	-24
前半平均(回数)	-12.0	-0.7	-4.3	-12.0	-29.0
後半平均(回数)	-8.3	-0.3	-3.3	-6.7	-18.7
平 均(回数)	-10.2	-0.5	-3.8	-9.3	-23.8

な誤差が生じなかったことをあらわしていた。しかしながら、これについても中間検討会を挟んでの後半では、受講生と研究者の差はかなり縮小していた。期間記録の観察法については、最初の15分のガイダンスを実施しただけであったが、後続の観察グループほど観察法のカテゴリーや記録方法をよりよく理解でき、結果として記録が研究者のものに近づいていったと考えられる。

一方、教師行動について表5をみると、受講生がやや多めに記録する傾向があった。とりわけ、矯正のフィードバックの回数は、受講生が研究者

より、陸上運動では過剰に、バレーボールでは過少に記録していた。これは、陸上運動では、教師が全体に発した指示を、矯正のフィードバックとカウントしたことによった。バレーボールでは、矯正のフィードバックを発問や励ましとして別にカウントしてことに起因していた。また、発問についても受講生は多くカウントしていたが、これは通常、補助的相互作用とする確認的質問(例、「わかりましたか?」)を発問として数えていたためであった。教師の相互作用行動の記録を前半と後半で比べてみても、期間記録のように、受講生と

表5. 教師の相互作用行動の分析結果(回数)

発問	フィードバック			励まし	合計	
	肯定的	矯正的	否定的			
研究者による記録(A)						
体づくり運動	1	26	18	0	45	
ダンス	1	18	14	0	37	
陸上運動	0	17	7	0	25	
ラグビー	4	1	17	0	23	
バスケットボール	5	11	26	0	44	
バレーボール	0	11	45	0	60	
前半平均(回数)	0.7	20.3	13.0	0.0	35.7	
後半平均(回数)	3.0	7.7	29.3	0.0	42.3	
平均(回数)	1.8	14.0	21.2	0.0	39.0	
学生による記録(B)						
体づくり運動	5	18	9	0	35	
ダンス	3	7	20	0	40	
陸上運動	12	28	31	0	71	
ラグビー	3	6	13	0	28	
バスケットボール	12	4	34	0	53	
バレーボール	18	8	13	0	78	
前半平均(回数)	6.7	17.7	20.0	0.0	48.7	
後半平均(回数)	11.0	6.0	20.0	0.0	53.0	
平均(回数)	8.8	11.8	20.0	0.0	50.8	
差(A-B)						
体づくり運動	+4	-8	-9	0	+3	-10
ダンス	+2	-11	+6	0	+6	+3
陸上運動	+12	+11	24	0	-1	+46
ラグビー	-1	+5	-4	0	+5	+5
バスケットボール	+7	-7	+8	0	+1	+9
バレーボール	+18	-3	+32	0	+33	+18
前半平均(回数)	+6.0	-2.7	+7.0	0.0	+2.7	+13.0
後半平均(回数)	+8.0	-1.7	-9.3	0.0	+13.0	+10.7
平均(回数)	+7.0	-2.2	-1.2	0.0	+7.8	+11.8

研究者の記録の差が明らかに改善しているとはいえなかった。

期間記録の方法と大きく異なり教師の相互作用行動の観察法では、観察グループの観察者2名が教師に接近してその発話を記録しているのに対して、研究者はワイヤレスマイクでやや離れた位置でVTR収録して事後に分析しているため、両者の数値を正確に一致させることには限界がある。しかしこのことを勘案しても、多くのカテゴリーについては、受講生の概念的な理解や評価基準の理解が不十分であったと考えられる。

4-2. 質問紙法による授業評価

(1) 組織的観察法と生徒による形成的授業評価
生徒による形成的授業評価と組織的観察法による授業分析のデータとの相関関係を調べると、表6に示すように、運動学場面の割合、つまり運動学習時間が長いほど、授業評価が高い傾向にあるというものであった。また、場面転換数の多さは、形成的授業評価と負の関係性が示めされた。これらは先行研究の結果とほぼ一致しており、本模擬授業においても同様の傾向が示されることが実証された(高橋, 2000; 深見ほか, 1997, 2000)。

表6. 形式的授業評価と授業分析データとの相関

評価次元	総合平均	成果	意欲・関心	学び方	協力
組織的観察					
学習指導場面%	-.20 **	-.09	-.31 **	-.09	-.17 *
認知的学習場面%	-.13 *	-.13 *	-.09	-.21 **	.11
運動学習場面%	.34 **	.20 **	.39 **	.17 *	.29 **
マネジメント場面%	-.12	-.04	-.12	.11	-.39 **
学習指導場面数	-.13 *	-.02	-.13 *	.05	-.26 **
認知的学習場面数	-.24 **	-.17 *	-.24 **	-.23 **	-.14 *
運動学習場面数	-.28 **	-.13	-.28 **	-.05	-.38 **
マネジメント場面数	-.18 **	-.06	-.18 **	.06	-.37 **
発問	.23 **	.14 *	.32 **	.07	.17 *
肯定的FB	.05	.04	-.10	.13	.03
矯正的FB	.01	-.09	.07	-.02	.16 *
励まし	-.17 **	-.17	-.17 **	-.15 *	.05
教師行動評価					
導入					
わかりやすさ	.27 **	.22 **	.13 *	.33 **	.04
目標提示	.20 **	.14 *	.07	.31 **	.02
教材説明	.24 **	.16 *	.15 *	.37 **	-.01
学習手順	.16 *	.07	.11	.25 **	.04
意欲づけ	.42 **	.35 **	.29 **	.37 **	.15 *
展開					
わかりやすさ	.20 **	.20 **	.07	.22 **	.02
意欲づけ	.43 **	.38 **	.25 **	.37 **	.15 *
助言有無	.27 **	.16 *	.14 *	.33 **	.15 *
助言有効	.29 **	.18 *	.18 *	.30 **	.19 **
運動量	.33 **	.34 **	.34 **	.29 **	.09
まとめ					
わかりやすさ	.32 **	.25 **	.18 **	.35 **	.09
意欲づけ	.49 **	.40 **	.35 **	.44 **	.17 **
全般					
一貫性	.29 **	.24 **	.11	.38 **	.04
授業の流れ	.29 **	.20 **	.18 **	.38 **	.04
主運動教材評価					
情意・人間関係	.60 **	.39 **	.48 **	.46 **	.43 **
活動性	.38 **	.23 **	.52 **	.20 **	.20 **
課題生	.30 **	.20 **	.14 *	.37 **	.12
発展・応用性	.35 **	.25 **	.19 **	.26 **	.29 **
能力差包括性	.15 *	.12	.05	.08	.17 *
安全・簡便性	.13	.02	.08	.12	.21 **
教授技術関与	.43 **	.38 **	.25 **	.37 **	.15 *
総合平均	.50 **	.33 **	.38 **	.38 **	.37 **

*は0.5%水準、**は0.1%水準で有意であることを示す。N=228
.03以上の値は太字で示す。

(2) 生徒による教師行動評価と形式的授業評価
理論・実習Ⅱでは、教師が授業の導入、展開、まとめを意識して、授業内容の一貫性やわかりやすい授業の展開を心がけることを、学習課題として提示した。これに関わる評価法として、本授業

では、教師行動の評価を生徒役の受講生に求めた。特に中間検討会では、前半の授業での教師の学習指導場面を編集し、導入と展開そしてまとめでの発話をVTRで受講生に視聴させた。その結果、前半3授業における14項目の平均値が3.36で、

後半3授業では3.48と顕著な評価の向上は認められなかった。

しかし、形成的授業評価との関連をみると、表6のように、教師行動評価の項目は、それらと妥当な関係性を示していた。これは、教師が導入、展開、まとめの学習過程を考慮して適切に行動していると評価した生徒は、授業を高く評価するというものであった。特に、導入、展開、まとめのそれぞれでの適切な意欲づけや、運動量の豊富さが、形成的評価とよく関係していた。また、教師の学習指導に関わる指示・説明の適切さは、特に生徒の学び方に対してプラスの関係を示していた。

(3) 受講生による教材評価と形成的授業評価

授業の良否には、どのような教材が計画されたかが大きく影響すると考えられる。理論・実習Ⅱでは、理論・実習Ⅰで活用した教材評価項目を、受講生が教材を改善、改良する資料とするためにそのまま利用した。

その結果、先の理論・実習Ⅰでの回答傾向と類似するものであった^{注3)}。球技種目は、活動性は十分保障されている教材であるが、能力差包括性、つまり、能力の低い生徒にも活躍する機会が保障されているかについては評価が低かった。前半の縄跳び運動を用いた体づくり運動や、テーマに基づく創作ダンスの教材は、発展・応用性の評価が高かったが、陸上運動のハードル走の教材が教師の専門的な教授技術が大きく関与すると評価されていた。ここで用いた教材評価の項目はなお検討は必要であるが、運動種目の教材の特徴を記述するために、ある程度の弁別力を備えた評価項目であることが示唆された。

表6の形成的授業評価との関連をみると、仲間と楽しくコミュニケーションがとれる、精一杯活動できる、また一定の成果が得られるような教材が授業に組み込まれていると、生徒の授業評価が高い傾向であるというものであった。能力差を解消できる教材や安全で簡便に実施できる教材などの評価観点については、明瞭な関連性が示されず、今後、教材サンプルを蓄え、さらに検討する必要がある。

4-3. 理論・実習Ⅱの成果と課題

理論・実習Ⅱの模擬授業が、授業の実施能力や評価能力を改善することにどれほどの効果があっ

たかについて、2001年度の組織的観察法による授業分析データと、質問紙法による授業評価から検討した。その結果、以下のような成果と課題を述べるができる。

- ①組織的観察法による授業分析から、受講生は学習指導場面やマネジメントは授業を通して縮小し、運動学習時間を十分に確保するようになった。また、教師の相互作用行動についても、授業を通してある程度の改善をみる事ができた。しかし、受講生による分析と研究者による分析でカテゴリー概念や記録方法に不一致がみられたことから、教師の教授行動の概念についてより一層の理解をはかるためには、有効なマニュアル作成などが必要である。
- ②質問紙法による授業評価からは、先行研究で得られた運動学習時間の長さとのプラスの関係などが認められた。また、形成的授業評価を基準としたとき、また本授業で試行した教師行動評価や教材評価の項目は一定の妥当性が保証されたと考える事ができた。したがって、受講生は授業評価に際して、教師行動の良否及び教材の特性を勘案して評価していることが示された。しかし、受講生の実践的指導力の養成を支援する評価法とするためには、教師行動評価や教材評価の項目及び活用方法についてさらなる検討が必要である。

5. 理論・実習の今後の課題

最後に、これら理論・実習の授業、そして筑波大学体育専門学群における体育教師教育教育カリキュラム及び指導法の全体を一層良質なものに発展させていくために検討しなければならない今後の課題について述べたい。

(1) 理論・実習の成果を検証する。

初心者教師である学群生に対して、体育授業における教授学習過程に関する概念、知識、研究成果を直接的経験から伝達することは、2001年度のデータ解析から一定の成果があったと考えられる。組織的観察法の実習や授業評価法の活用を今後とも併用していきたい。

しかしながら、短期間の授業で成果のあがりやすい教授能力とあがりにくい教授能力があるのも事実である。具体的には時間配分は比較的容易であるが、フィードバック行動は専門的技量を要求するため即座の顕著な伸びは認められなかった。

この点についてはトレーニングマニュアルやガイドダンスを充実させる必要がある。

また、反省的思考の促進と言語化をねらい、リフレクションシートの活用を昨年度から始めている。受講生の一人一人を縦断的にみると省察の内容や視点の変容が把握できるのではないかと期待している。このシートの分析を含め、理論・実習の成果を適切に評価できるアセスメントシステムを構築していく必要がある。

(2) 理論・実習の授業内容を改善する。

これまで授業者とTAの大学院生との討議や受講生のレポートやデータ解析から、年度ごとに授業展開の工夫・改善を繰り返してきた。

具体的には、2001年度の理論・実習Ⅱでは、1授業に1つの模擬授業で1人の教師であったのを、2002年度では1授業を2つに分け2つの模擬授業を設定してそれぞれに教師役を配した。次年度以降も多くの受講生に教師役の経験を保証できるようさらに複数の授業(少人数)を設ける方針である。また、現在、データ解析の結果は10時間目にフィードバックしているが、できるだけ速やかに受講生に伝達するシステム(データ解析をグループで実施させ、HP上に結果を載せるなど)を構築したいと考えている。

(3) 授業者間のコミュニケーションの促進をはかる。

授業では受講生間や授業者間とのコミュニケーションを促進するように務めてきた。特に、理論・実習Ⅲは複数の授業と授業者が関与しているため、指導體制の意思統一をはかれるように周知な計画を準備する必要がある。また授業に関する重要事項は、シラバスに詳細に述べる、あるいはHPに掲載するなどのコミュニケーション手段をはかる必要がある。

また、理論・実習Ⅱの授業内容を1授業75分の中に模擬授業45分で実施しようとする、受講生間の討論時間がほとんど保証されないという問題が起こっている。このままの授業時間であれば、模擬授業時間を30分に短縮してその分を討議時間にあてるなどの方策をとることも必要である。

(4) 教師教育プログラムの整合性を高める。

理論・実習の授業成果を高めるためには、その他のカリキュラム全体の位置づけを整合させる必要がある。例えば、受講生は模擬授業で実習して

いる組織的観察法や授業評価法については、その他の教職授業や専門授業において基礎的学習を終えおかねばならない。

また4年生での教育実習やその事前・事後指導の内容との連携についても考慮しなければならない。初心者教師である学生に対して教育実習の事前指導、実習、事後指導と一貫した学習内容を設定する必要がある。特に、体育専門学群の教育実習生は200名以上を超え、理論・実習を受講していない学生が多数である。

2002年度から、筑波大学附属中学校並びに高校での教育実習生には、実習前半と後半での教師行動の組織的観察法を実習課題として組み込ませている。これは実習生が授業中に示した教師行動が実習前後でどのように改善されたかを省察する材料提供をねらいとして実施した。また同時に、理論・実習の履修者と非履修者とを比較し理論・実習の有効性と問題点を調査するためのものである。

さらに、大学院の教師教育プログラムとの連携をはからなければならない。現在、大学院においても体育科教育学特講(1学期と2学期2単位)の授業を開講している。いずれも模擬授業形式で授業を展開しているが、教育実習を経験している大学院生に対しては、初心者教師である学群生とは一段レベルアップした学習課題を必然的に要求することになる。

これらの課題を検討しながら、初心者から大学院生、さらには現職教師の研修教育にも適用可能な体育教師教育プログラムの開発につなげていきたい。

付記 本研究は、平成13年度体育科学系内プロジェクトの研究助成を受けた。

注1) この調査は2000年8月にわが国の教員養成課程系大学・学部を54校対象に実施された。34校(54校中63%の回収率)の保健体育教員107名からの回答が得られ、力量ある教員養成に向けて、大学・学部の授業の内容や方法の改善や工夫がなお一層求められている現状が示された。特に、授業内容に関しては、指導計画づくり(実施中76.2%、導入検討22.8%)、授業観察・分析(実施中65.3%、導入検討34.7%)、学校での授業実施体験(実施中61.0%、導入検討

35.0%)、教材開発(実施中50.0%、導入検討50%)などを学習内容に盛り込むことを必要と認識しており、また授業方法については、特に、模擬授業(実施中41%、導入検討58%)を実施するが示された。

注2) 旧免許法において筑波大学体育専門学群が「教職に関する科目」の各教科の指導法として開講していた科目は、「保健体育科教育法概論Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」(各1単位;いずれも必修)と「保健科教育法」(3単位;必修)の4科目のみであった。それがカリキュラム改革後の新免許法に基づいた新課程では、保健体育分野では、「保健体育科教育法概論Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」(各1単位;いずれも必修)に加えて、「保健体育科(体力づくり運動)指導法」(1単位;必修)と6科目が新しく開講された(理論・実習Ⅰ,Ⅱ,Ⅲはここに含まれる)。

注3) 例えば、2000年度ではダンス(パラパラ)、体づくり運動(Gボールを使ったエクササイズ)、器械運動(閉脚跳び)、陸上運動(ラダー運動)、オープンゲーム(タッチラグビー)、クローズゲーム(パスゲーム)の6つの運動種目が実習された。その評価結果は、総合的にはタッチラグビー(4.1)とパスゲーム(4.1)、Gボール(4.0)と続き、ダンス、体づくり運動、そして閉脚跳び(3.5)の順に評価された(数字は平均得点)。観点でみるとタッチラグビー及びパスゲームの球技の運動教材は、生徒同士で楽しくコミュニケーションがとれ協力的に学習できる反面、ねらいが不明確で個々の能力差を解消しづらい教材であると評価されていた。逆に陸上運動と器械運動は、ねらいが明確で個々の伸びがわかりやすい教材である、そしてダンス(パラパラ)や体づくり運動は個々の能力差を包括でき多様なバリエーションを創造できる教材であると捉えていた。受講生にはこうした結果をフィードバックして、各グループの修正教材を考案させるようにしている。

文 献

深見英一郎・高橋健夫・細越淳二・吉野 聡
(2000) 体育の単元過程にみる各授業場面の推移パターンの検討。体育学研究,45(4):489-502。
深見英一郎・高橋健夫・日野克博・吉野 聡

(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。体育学研究,42(3):167-179。

グリフィン, L.L・ミッチェル, S.A・オスリン, J.L.: 高橋健夫・岡出美則監訳(1999) ボール運動の指導プログラム。大修館書店:東京。

グローバー, D・ミドゥラ, D.:高橋健夫監訳(2000) チャレンジ運動による仲間づくり。大修館書店:東京。

長谷川悦示(1994) ハーウィッツの学習指導ストラテジー構造モデル。高橋健夫編著:体育の授業を創る,大修館書店,東京, pp.218-232。

長谷川悦示・高橋健夫・浦井孝夫・松本富子(1995) 小学校体育授業の形成的評価票及び診断基準作成の試み。スポーツ教育学研究,14(2):91-101。

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—模擬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(群馬大学)

Hasegawa, E., Okade, Y., Takahashi, T. & Miki, H. (2002) Investigating physical education teacher education (PETE) programs in the University of Tsukuba: Improving teaching implementation and teaching assessment using simulation. International Sport Pedagogy Symposium, 1, 49-61.

ICSSPE (1999) The Berlin Agenda for Action for Government Ministers <http://www.icsspe.org/start.htm>.

岩田 靖(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。

Link, J.E. (1998) Teaching physical education for learning (3rd ed.). McGraw-Hill.

Metzler, M.M. & Tjeerdsma, B.L. (2000) Assessment of physical education teacher education programs. AAHPERD Publications: Oxon Hill.

National Association for Sport and Physical Education (1995) National standards for beginning physical education teachers. Reston, VA: Author.

Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000) Developing teaching skills in physical education (4th ed.). Mayfield: California.

高橋健夫(2000) 子どもが評価する体育授業過程

- の特徴。体育学研究, 45 (2), 147-162.
- 高橋健夫 (2001) 日本および諸外国の学校体育カリキュラムの実状と課題。平成11-12年度文部省科学研究費補助金(基盤研究A(1))研究成果報告書, 305-327.
- 高橋健夫編著 (1994) 体育の授業を創る。大修館書店: 東京。
- 高橋健夫・長谷川悦示・刈谷三郎 (1994) 体育授業の「形成的評価法」作成の試み: 子どもの授業評価の構造に着目して。体育学研究, 39 (1): 29-37.
- 高橋健夫・長谷川悦示・日野克博・浦井孝夫 (1996) 体育授業観察チェックリスト作成の試み。体育学研究, 41 (3), 181-191.
- 高橋健夫・日野克博・遠山典江・長谷川悦示・平野智之・鈴木由美 (1994) 授業観察バッテリーの開発の試み。高橋健夫研究代表「優れた体育授業を実現するための指導法に関する実証的研究」。平成4-5年度文部省科学研究費(一般研究B)研究成果報告書, 149-163.
- 高橋健夫・岡出美則・長谷川悦示・佐藤 佑・宮本政明・伊藤宏編著 (2001) ビジュアル新しい体育実技 中学校全, 東京書籍: 東京。
- 筑波大学体育専門学群 (2002) 平成14年度筑波大学体育専門学群教育課程。
- Vendien, C. L. & Nixon (1985) Physical education teacher education: Guidelines for sport pedagogy. Macmillan: New York.