

保健体育教師志望大学生の相互作用行動の省察力の検討

斉藤 雅記

Reflection teacher's interactive activities for preservice health and physical education teachers

SAITO Masaki

(Received December 15, 2022)

キーワード：相互作用行動、模擬授業

はじめに

模擬授業の実施や体育授業の実施においては、計画・授業の実施・授業評価・改善のサイクルが重要であるとされている。評価とは、授業がどのように実施されていたかを判断するものであり、様々な観点から評価活動を行う。体育授業の評価であれば、どのように授業展開されていたかを測定する授業場面の期間記録法や教師が児童・生徒へどのような働きかけ・声かけをしていたかを測定する教師の相互作用行動の観察記録法、児童・生徒自身が授業をどのように評価していたかを4観点から測定する形成的授業評価法、球技などのゲームパフォーマンスを測定するGPAI法など様々な評価方法があり、様々な授業の評価（高橋ら, 1989 : 1997）や多くの体育授業研究（浜上, 2012 : 近藤, 2019）において活用やその結果が報告されている。

授業評価の実際は、体育科教育学の専門家や体育科教育学を専門とする大学生や大学院生、あるいは授業者本人が実施することがほとんどである。教員志望の学生が授業実施のトレーニングとして実施する模擬授業でも同様であり、特に模擬授業の意義でもある授業計画・実施・授業評価の一連の流れをトレーニングするために、授業評価も模擬授業者本人が行うことが多い。体育の模擬授業は中学校・高等学校の保健体育教員免許の取得希望者や小学校免許取得希望者が実施することが多いが、全員が体育科教育学の勉強をしている専門家というわけではない。模擬授業評価で使われることの多い、授業場面の期間記録法や教師の相互作用行動の観察記録法、形成的授業評価法などは記録するためのコーディングシートや記録の集計方法など用意されているが、模擬授業の実施が初めてや、2, 3回しか経験のない学生にとっては正しい授業評価は簡単ではないと考えられる。

授業場面の期間記録法は、体育授業で発生する場面を時系列でどのように出現したかを観察・記録する方法であり、授業場面の期間記録法による観察により、①教師のマネジメント能力の向上、②教師の学習指導場面の介入の仕方の適否を知る、③話し合い場面（認知学習）の適否を知る、④運動学習場面が十分に確保されたかを判断できる。

教師の相互作用行動の観察記録法は、よい体育授業の条件に重要な条件である学習者の目的的で意欲的な学習によって生み出される「授業の勢い」や「明るい授業の雰囲気」を作り出す教師の効果的な指導行動の様子を知る方法である。教師の直接的指導やマネジメント行動は授業評価にプラスに作用せず、教師の相互作用行動のみが子どもの形成的授業評価に有意に関係していることから、運動学習場面を中心に、教師が営んだ言語的・非言語的相互作用（励ましとフィードバック）を時系列にカウントしていく方法である。それら相互作用行動は、発問、肯定的フィードバック（一般・具体）、矯正のフィードバック（一般・具体）、否定的フィードバック（一般・具体）、励ましなどから構成される。

教師の相互作用行動の観察記録法は、授業場面の期間記録法と比べて、模擬授業中に数多く出現する相互作用行動をチェックするものであり、教師の発言からすぐに相互作用行動の種類を判断し回数を記録していく必要があり瞬時に判断するためのトレーニングが重要である。

そこで本研究では、教師の相互作用行動の観察記録法を対象とし、模擬授業者本人の相互作用行動の観察

記録の結果と、体育科教育を専門とする者の結果の差を明らかにすることで、教師の相互作用行動の観察記録法のトレーニングのポイントや課題について明確にしていき、相互作用行動の観察記録法の指導に役立てていきたい。

1. 研究の概要

本研究では、2021年に実施したY大学教育学部の保健体育科教育学Ⅱ・Ⅳの授業の中で実施した体育の模擬授業を対象とした。保健体育科教育学Ⅱ・Ⅳの授業では、模擬授業の作成と実施、そして、撮影された模擬授業映像の視聴を通して授業場面の期間記録法、教師の相互作用行動の観察記録法、形成的授業評価、教師行動の観察記録などから総合的に模擬授業評価を実施している。また、模擬授業で扱う対象や内容は模擬授業者本人が自由に設定してよいこととなっている。17の模擬授業を行った模擬授業者は全員体育科教育学に関する基礎的な授業は受講しているが、体育科教育学を専門にしているものは1人もいない。教師の相互作用行動の観察記録法については、観察記録することの意義や観察記録の方法については授業内で指導し、補助資料とともに観察記録する環境を整えている。また、模擬授業の指導案を作成する際には、1つ1つの活動についてどのような児童・生徒の反応（成功や失敗）があり、その原因は何かを考察し、それぞれに対応した相互作用行動を事前に考えておく総合作用行動シートの作成を実施し、模擬授業の実施に備えている。

実施された模擬授業のうちわけは表1のとおりである。表1からわかるとおり、17件のうち中学校が12件と多くを占めている。また、内容については、半数をこえる10件がチームスポーツである球技を扱っており、その他7件が個人スポーツを扱っている。

表1 模擬授業の対象と扱った内容

模擬授業の内容			
小学校	小5	3件	陸上競技（短距離）1件、陸上競技（ハードル）1件、タグラグビー1件
	中1	6件	
中学校	中2	5件	バレーボール3件、バスケットボール3件、サッカー1件、ハンドボール1件
	中3	1件	器械体操1件、マット運動1件、新体操1件、体ほぐし運動（縄跳び）1件
高等学校	高1	2件	マット運動1件、ソフトボール1件
合計		17件	

本研究で目的としている模擬授業者本人の相互作用行動の観察記録の結果と、体育科教育を専門とする者の結果の誤差を明らかにするために、模擬授業者本人が観察記録した相互作用行動の記録を取得し、同様の模擬授業について体育科教育を専門とするものが観察記録した相互作用行動の記録を取得した。それぞれ取得したデータの平均値でt検定を実施し、有意水準5%未満とした。また、相互作用行動カテゴリーの1つである否定的フィードバックの一般・具体については観察記録された数が極端に少ないため統計処理を実施していない。

2. 研究の結果と考察

表2に示すものは模擬授業者本人が評価した相互作用行動の結果であり、表3は体育科教育学を専門とするものが評価した相互作用行動の結果を示したものである。模擬授業者本人が観察記録した相互作用行動は平均92.76回であり、体育科教育学の専門家が観察記録した相互作用行動は74.12回であった。

表2 模擬授業者本人が観察記録した相互作用行動

授業者	発問	肯定一般	肯定具体	矯正一般	矯正具体	否定一般	否定具体	励まし	合計
1	1	39	22	2	12	0	0	11	87
2	3	18	9	7	9	0	0	22	68
3	15	43	7	31	14	0	0	0	110
4	33	55	20	14	47	0	0	8	177
5	5	17	2	2	4	0	0	35	65
6	3	22	7	3	44	0	1	12	92
7	1	46	8	5	14	0	0	8	82
8	30	24	6	9	19	0	0	16	104
9	0	25	4	7	13	0	0	5	54
10	9	15	17	0	38	0	0	3	82
11	2	6	14	0	4	0	0	1	27
12	1	53	20	11	28	0	0	11	124
13	10	27	14	5	8	0	0	6	70
14	1	38	14	11	15	0	0	11	90
15	12	19	5	3	23	0	0	2	64
16	1	45	27	8	24	0	0	6	111
17	0	65	63	4	37	0	0	1	170
平均	7.47	32.76	15.24	7.18	20.76	0	0.06	9.29	92.76

表3 体育科教育学を専門とするものが観察記録した相互作用行動

授業者	発問	肯定一般	肯定具体	矯正一般	矯正具体	否定一般	否定具体	励まし	合計
1	1	34	28	21	10	0	0	5	99
2	3	22	15	6	8	0	0	4	58
3	5	43	10	1	23	0	0	0	82
4	1	84	12	1	70	0	0	0	168
5	0	10	5	0	15	0	0	11	41
6	2	27	5	1	45	0	0	6	86
7	1	41	6	0	11	0	0	6	65
8	9	18	4	4	20	0	0	1	56
9	0	20	2	3	2	0	0	0	27
10	1	12	12	0	16	0	0	0	41
11	2	6	9	0	2	0	0	0	19
12	4	65	13	1	11	0	0	9	103
13	7	25	12	2	7	0	0	1	54
14	1	80	10	10	31	0	0	11	143
15	11	18	2	0	14	0	0	0	45
16	4	44	6	0	13	0	0	3	70
17	1	47	26	0	29	0	0	0	103
平均	3.12	35.06	10.41	2.94	19.24	0	0	3.35	74.12

表4は相互作用行動の発問についての結果である。発問については小集団をのぞく他の項目で模擬授業者の評価が高い数値を記録していることがわかった。授業の中で教師が行う行動の1つに発問があるが、似た行動の1つに質問がある。発問と質問は混同されることもあり、模擬授業者は今回も単純な質問を発問とカウントしてしまっている可能性が考えられる。

表4 発問の平均と誤差

n=17	発問			
	個人	小集団	大集団	合計
専門家評価平均	0.65	0.65	1.82	3.12
本人評価平均	3.00	1.01	3.41	7.47
誤差	-2.35	-0.41	-1.59	-4.35
t 値	-1.82**	-1.13	-1.81**	-1.95**

*:p<0.1, **:p<0.05, ***p<0.01

表5は相互作用行動の肯定的フィードバック（一般）の結果であり、表6は肯定的フィードバック（具体）の結果である。肯定的フィードバック（一般）では模擬授業者と専門家の数に差はみられなかった。肯定的フィードバックはフィードバックのカテゴリの中でも特に多く発現しやすい項目であり、さらに「いいね!」や「上手!」、「そうそう!」「ナイス!」などと、肯定（褒めた）ことがわかりやすい項目でもあるため、差がでなかったと考えられる。肯定的フィードバック（具体）については、小集団をのぞく他の項目で模擬授業者の評価が高い数値を記録していることがわかった。フィードバックの一般と具体の違いは、指導内容に即した具体性を伴った情報が付随しているかどうかであるため、その判断に差が出た可能性が考えられる。

表5 肯定一般の平均と誤差

n=17	肯定一般			
	個人	小集団	大集団	合計
専門家評価平均	29.82	4.06	1.18	35.06
本人評価平均	25.82	5.35	1.59	32.76
誤差	4	-1.29	-0.41	2.294
t 値	0.98	-0.82	-0.54	0.67

*:p<0.1, **:p<0.05, ***p<0.01

表6 肯定具体の平均と誤差

n=17	肯定具体			
	個人	小集団	大集団	合計
専門家評価平均	7.65	1.94	0.82	10.41
本人評価平均	10.82	2.53	1.88	15.24
誤差	-3.18	-0.59	-1.06	-4.82
t 値	-1.51*	-0.57	-2.36**	-1.92**

*:p<0.1, **:p<0.05, ***p<0.01

表7は相互作用行動の矯正フィードバック（一般）の結果であり、表8は矯正フィードバック（具体）の結果である。矯正フィードバック（一般）については、個人をのぞく他の項目で模擬授業者の評価

が高い数値を記録していることがわかった。矯正的フィードバックは実際に行われた運動等に対して所謂アドバイスを送る相互作用行動であり、アドバイスを送る際に具体性を伴わないことは難しい。矯正的フィードバック（一般）は発現するのが困難なフィードバックでもあり、その数は多くなることが一般的である。今回の場合は、一般・具体のそれぞれの境目について判断が難しかった可能性が考えられる。矯正的フィードバック（具体）では、大集団でのみ差がみられた。矯正的フィードバック（具体）は肯定的フィードバック（一般）と同様に発現しやすいフィードバックである。一方で、単純に褒めるわけではなく、実際の運動等に対して何がどのように改善されるとよいか、そのためにどのようなことをしたらいいのかといった知識がなければ発現しないフィードバックでもあり、観察記録する際にもその視点が重要になる。今回は、模擬授業の指導案を作成する際に、1つ1つの活動に対して、複数のできないポイントと1つのポイントに対して複数の原因を検討し、その1つ1つに適切なフィードバックを想定した。そういったことから、専門家と模擬授業者の差がなく適切に評価できたと考えられる。

表7 矯正一般の平均と誤差

n=17	矯正一般			
	個人	小集団	大集団	合計
専門家評価平均	2.53	0.41	0	2.94
本人評価平均	3.82	2.06	1.29	7.18
誤差	-1.29	-1.65	-1.29	-4.24
t 値	-0.74	-2.18**	-1.47*	-1.87**

*:p<0.1, **:p<0.05, ***p<0.01

表8 矯正具体の平均と誤差

n=17	矯正具体			
	個人	小集団	大集団	合計
専門家評価平均	14.06	3.82	1.35	19.24
本人評価平均	13.06	5.24	2.47	20.76
誤差	1.00	-1.41	-1.12	-1.53
t 値	0.68	-1.03	-1.47*	-0.55

*:p<0.1, **:p<0.05, ***p<0.01

表9は相互作用行動の励ましについての結果であり、表10は相互作用行動合計の結果である。励ましについては全ての項目で模擬授業者の評価が高い数値を記録していることがわかった。励ましについては、「がんばって！」や「いけいけ！」など応援する要素が含まれる項目であり、「がんばって！いけいけ！」など1回の励ましで複数の言葉が発言させる場合がある。今回も複数で記録するか1つ1つを記録するか、その発言の対象や意図の捉え方で差がでた可能性が考えられる。相互作用行動については、個人をのぞく他の項目で模擬授業者の評価が高い数値を記録していることがわかった。個人で差がみられなかったのは記録された数が多く誤差の少なかった肯定的フィードバック（一般）と矯正的フィードバック（具体）が影響していると考えられる。様々なカテゴリーで模擬授業者は専門家よりも高い数の記録をする傾向があり、その結果が総合の結果にも結びつくと考えられる。

表9 励ましの平均と誤差

n=17	励まし			
	個人	小集団	大集団	合計
専門家評価平均	2.12	0.88	0.35	3.35
本人評価平均	5.47	2.71	1.12	9.29
誤差	-3.35	-1.82	-0.76	-5.94
t 値	-3.29***	-1.97**	-1.73*	-3.59***

*:p<0.1, **:p<0.05, ***p<0.01

表10 相互作用行動合計の平均と誤差

n=17	合計			
	個人	小集団	大集団	合計
専門家評価平均	56.82	11.76	5.53	74.12
本人評価平均	62.00	18.94	11.82	92.76
誤差	-5.18	-7.18	-6.29	-18.6
t 値	-0.71	-2.02**	-3.97***	-2.94***

*:p<0.1, **:p<0.05, ***p<0.01

おわりに

本研究では、教師の相互作用行動の観察記録法を対象とし、模擬授業者本人の相互作用行動の観察記録の結果と、体育科教育を専門とする者の結果の差を明らかにすることで、教師の相互作用行動の観察記録法のトレーニングのポイントや課題について明確にしていくことを目的とし、それぞれの相互作用行動の観察記録の結果の差を明らかにした。その結果、相互作用行動の合計数を含む多くの項目で専門家よりも模擬授業者本人の記録が多いことが明らかになった。カテゴリーの判断に難しさがあると考えられる発問や肯定的フィードバック（具体）、矯正的フィードバック（一般）、励ましの項目で模擬授業者の数値が高くなる傾向がみられた。一方、判断が難しくないと考えられる肯定的フィードバック（一般）や指導案の作成と平行して実施した相互作用行動シートの作成で強く影響したと考えられる矯正的フィードバック（具体）は差がみられなかった。

以上のことから、観察記録の難しさを感じる項目については、判断の差がでないようなトレーニングや観察記録の方法の資料の作成などの必要性が考えられる。今回の結果から、指導案の作成の際に、活動に対して具体的なフィードバックを考える相互作用行動シートの作成が実際の観察記録の場面でも役にたったと考えられる。今回差が出た項目についても、実際の作成した指導案の中でどのような相互作用行動が発現するか具体的な内容を考えることが観察記録の際にも有効だと考えられる。

本研究では、1人1人の相互作用行動について、何が何回実際されたかの数だけで検討したため、1人1人がどのような発言をしていたか質的な分析は行っていない。専門家と模擬授業者本人で差がある項目についてどういった発言で認識に差がみられていたかを分析することで、より具体的な改善策を検討できるだろう。

参考文献

浜上洋平（2012）：体育教師志望学生の教材内容についての知識が相互作用行動に及ぼす影響：3名の教育実習生を対象とした事例的検討，東亜大学紀要，16，13-26。

近藤智靖（2019）：体育科評価論：授業の過程と児童生徒の動きに着目して（特集 教科評価論），日本体育大学大学院教育学研究科紀要，2（2），277-286.

高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司（1989）：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（3），191-200.

高橋健夫・歌川好夫・吉野聡・日野克博・深見英一郎・清水茂幸（1997）：教師の相互作用及びその表現のしかたが子どもの形成的授業評価に及ぼす影響，スポーツ教育学研究，16（1），13-23,