

桐蔭横浜大学「保健体育授業演習Ⅱ」(2017年度) における実践的指導力育成モデルの検討

佐藤 豊¹⁾ 木原 洋一¹⁾ 井筒 次郎¹⁾

Yutaka Sato¹, Yoichi Kihara¹ and Jiro Izutsu¹ : Case Study Reports and Reflection of “Health and Physical Education Teacher Education II ” (2017) in Toin University of Yokohama : For Construction of Practical Leadership Development System in Active Learning Type Tuition for Experiential Learning Model

Abstract : This study aimed to examine the effectiveness of the practical teaching development model which adopted ‘active learning’ style in a cycle of planning with the use of ‘unit structure diagram’, teaching practice in micro teaching style and observing classes and reflecting by watching videos. The subjects of this study were the students who took ‘Seminar on Teaching Health and Physical Education II ’ held in the first semester of 2017 at Toin University of Yokohama.

Questionnaire survey with five-point scale was conducted to investigate the students’ changes in ① making plans with unit structure diagram, ② teaching in simulated lessons, ③ reflecting lessons, ④ total abilities of teaching PE ⑤ desire to become full-time teachers.

The results confirmed that the classes provided worked well to gain the students’ high evaluation of ①, ② and ③, receiving positive comments such as “participating in the classes in a cycle of making unit structure diagram and lesson plans → teaching in simulated lessons → reflection was useful to develop planning and teaching skills”, “being able to feel personal growth as a teacher” and being able to find tasks to work on towards the future”. There were also other changes seen in the students’ answers in the questions such as ‘understanding the Course of Study in PE is important’, ‘being more creative with teaching materials is important’ and ‘ being able to be flexible and deal with any situation is important’.

On the other hand, the students’ recognition of their abilities to making plans with the unit structure diagram significantly decreased at the 5% level. The time allocated for planning lessons for health education and physical education was one lesson each, and this would be reason why the students could not develop their confidence. there was also one result that they could not deepen their understanding of how to evaluate students as expected.

To improve these, it is important to provide students with various means responding to each student’s directivity and individuality in order to develop their practical teaching abilities, as well as improve learning contents in Seminar on Teaching Health and Physical Education I . It is also important to examine what and how to provide in Seminar on Teaching Health and Physical Education III, which is followed by Seminar on Teaching Health and Physical Education II

Key words : research into pe classes, unit structure diagram, active learning, reflective practitioner

キーワード : 体育科教育, 単元構造図, アクティブ・ラーニング, 省察の実践家

1) 桐蔭横浜大学スポーツ健康政策学部

1. Faculty of Culture and Sport Policy, Toin University of Yokohama

1. 緒 言

2016年に小学校及び中学校における新たな学習指導要領(文部科学省2016a, 2016b)の公示及び学習指導要領解説(文部科学省2017a, 2017b)が公開された。

中央教育審答申(中央教育審議会, 2016)でも述べられていたとおり,「カリキュラム・マネジメント」「アクティブ・ラーニング」といったキーワードがみられるように,「何を教えるのか」「どのように教えるのか」に加え,「何を身につけさせるのか」をテーマとした改訂とされている。

この背景には, ICT社会の到来に伴う職業の変化や国際化及びインクルーシブ社会の到来に対応した多様性(diversity)の理解を通して, 21世紀を生き抜く力の育成を目指す必要性があると言える。

これらを育成する授業の質的転換は, 初等・中等教育のみならず高等教育を含めた教育全体に波及したものであり, 特に, 能動的学習(アクティブ・ラーニング)の充実については, 専門的知識・理解, 総合的な学習経験, 創造的志向, 汎用的技能, 態度・志向性などを兼ね備えた「学士力」の育成(文部科学省, 2008)が初出であり, 大学教育の質的転換が, 初等中等教育に先駆けて求められてきたものと言える。

2. 教員養成の授業に求められる視点

2-1. 教員養成課程を有する大学で求められる資質能力

教員養成を担う大学における答申等の動向を以前に整理したものを紹介する。

教員に求められる資質能力について, 教育職員養成審議会第一次答申(文部科学省, 1997)等で「実践的指導力」といった用語が用いられるようになり, 日本教育大学協会(2004)でも, 教員養成課程のカリキュラムの基軸を, 「『体験と研究』の往還運動」を通した「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」の養成とし, 教員養成全体で「実践的指導力」を養成するという方向性が示されてきている。さらに, 中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(文部科学省, 2006)では, 教員養成・免許制度の具体的方策として, 「教職課程の質的水準の向上」が示され, 教員養成段階において, 教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせることが必要であると指摘されている。

こうした論議が重ねられる中, 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」(文部科学省, 2012)では, 実践的指導力について, 「新たな学びを展開できる実践的指導力(基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため, 知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習, 協働的学びなどをデザインできる指導力)」と定義され, より具体的な育成すべき資質・能力が示されてきている。また, 同答申では, 学生が修得すべき知識・技能を明確化し, 「何を教えるか」よりも「何ができ

るようになるか」に重点を置くべきであるとし, これからの教員養成は, 学習科学, 教科内容構成の研究の推進及びその成果の活用, 経験知・暗黙知の一般化による理論や方法の開発など, 学校現場での実践につながる教育学研究の成果に基づき行う必要がある, としている。

さらに, 文部科学省(2015)「高大接続システム改革会議中間まとめ(平成27年9月15日)」においては, 教員育成目標(教職コア・カリキュラム)の策定によって, 教育の質保証を図るとしつつ, 「その一方で具体的な養成や研修の手法等については, 養成を担う各大学や研修を担う各教育委員会の自主性, 自律性に委ねられるべきである」こと, 「アクティブ・ラーニングに関する教育の充実のためには, 教員養成課程における授業そのものを, 課題探究的な学習や, 学生同士で議論をして深め合うような授業としていくことも求められる」ことなどについて言及している。近年, 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について(答申)」では, 前掲したポイントに加え, 「教科・教職に関する科目の分断と細分化の改善」が重要な課題とされており, 教職に関する科目で得た学習成果を教科の学習につなぐ授業の在り方が必要と考えたことが本授業の開発の視点である。

2-2. 体育・スポーツ分野における資質・能力の育成と研究動向

全国体育系大学学長・学部長会(平成23年10月18日)では, 体育・スポーツ学分野の教育の質保証における参照基準(案)を公表し, 体育・スポーツ学の学びを通じて獲得すべき基本的な能力として次のような資質・能力の育成の必要性を述べている。

- ① 専門家となるための能力
 - ・身体運動の技術
 - ・指導力と事業運営力
- ② 専門知識の援用力(ジェネリックスキル)
 - ・広範な知識と複眼的思考力
 - ・マネジメント力
 - ・危機管理能力
 - ・言語および非言語コミュニケーション力
 - ・観察学習力

また, 体育科教育における実践的指導力育成の研究動向と課題についても, これまで整理したものを端的に述べるが, 模擬授業を取り入れた授業の有効性について, 深見(2004), 藤田・細越(2008), 長谷川ほか(2003), 日野(2003), 木原ほか(2008, 2009), 岸本(1995), 村井ほか(2009)が研究成果を発表している。

さらに, 模擬授業時の「省察」に焦点を絞った研究に, 福ヶ迫・坂田(2007) 木原ほか(2007)の研究がみられ, 日野・谷本(2009)は, 大学における模擬授業, 中学校における模擬授業, 教育実習の3つの授業を通して, 学生の省察能力が段階的に向上す

ることを示唆した。徳永(2009)は、模擬授業の経過と共に、意識が「教師活動」中心から他の項目へと広がりを見せ、模擬授業を通して体育授業の見方・考え方が深まったとし、藤田ほか(2011)は、模擬授業後の受講生が記入したリフレクションシートを分析した結果、授業を「省察」する視点の転換が認められたと報告している。

また近年では、授業時間外に省察課題を提供する試みも報告されている。鬼澤ほか(2012)は、模擬授業の映像を学内のe-ラーニングシステムを活用し、藤田(2013)は、映像視聴による省察課題を繰り返すことによって、授業の振り返りを行う際の着眼点や授業改善の問題意識が、授業の内容的な部分へ移行する傾向が見られたとし、模擬授業映像を視聴させるという省察課題は模擬授業の手法として効果的であると述べている。

しかしながら、模擬授業の実施にあたって、いくつかの課題も生じてきている。日野・谷本(2009)は、すべての学生に十分な経験の量と質の保証が困難であること、学生全員に模擬授業を経験させようとすると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が育みにくいこと、実際の子どもが相手でないとき起こり得ない問題が表面化しにくいことを挙げている。藤田・池田(2010)も、模擬授業の指導案作成と教材づくりに十分な時間を充てる必要があること、また、それらに関わる情報を模擬授業の事前学習として十分に提供する必要があること等を課題として挙げている。

これらの学術研究と並行して、国立教育政策研究所の教育課程研究指定事業等を通して、指導と評価の一体化をより可視化する取り組みとして「単元構造図」による授業検討が提唱され、2009年より文部科学省が主催、後援する研修会や研究資料等に用いられてきている。単元構造図は、日本体育科教育学会ワークショップ(佐藤, 2009)、中等教育資料(佐藤, 2010)等を通して、都道府県教育委員会の実施する研修会や講習会等、大学における教師教育現場で広く活用されるようになった。神奈川県立体育センター(2013)は、学習指導要領の理解、単元全体の把握、指導内容の精選、指導と評価の機会の理解等に有効であることを報告している。

これらの研究成果を踏まえ、佐藤・椿(2014)は、本研究と同様のスタイルで、単元構造図、模擬授業、リフレクションの繰り返しによる授業によって「授業構能力や実践的指導力を育成する上で有効であり、各自の指導能力の把握や課題が明確となる」結果が得られる反面、「授業後半に従い、生徒役のスキルが向上することで、教師役の学生の課題が表出しにくくなる傾向が見られた」ことを指摘した。

また、佐藤・椿(2015)は、単元構造図、模擬授業、中学校実践授業、リフレクションという体験学習型モデルに変更した実践においては、教師を目指す上での肯定感の高まりに加え、「学習指導要領の理解」が重要であると感じている点は、学内模擬授業のみの授業においても高かったが、中学校体験実習を加えることで、「生徒理解」、「状況への対応」など授業づくり

で求められる重要な視点(深い理解の段階)に気付く機会となったことを報告した。

2-3. 反省的思考力を高めるための理論的背景

体験学習の教育的効果の論議は、アメリカの教育学者 Dewey, J. (1910) が提唱した問題解決学習に端を発している。Dewey, J. は、問題の解決は、「人間の具体的な環境の中で、ある問題に突き当たったとき初めて主体的に行われる」と論じ、その解決のための反省的思考(reflective thinking)に基づく問題解決の思考過程を重視している。体験学習の手法を確立したのは、1940年代にグループダイナミクス研究の創始者であるLewin, K. と言われる(佐藤・佐野, 2004)。津村(1991)は、この学習法を体験学習法として紹介し、小柳(2004)は、アクション・リサーチの源流として紹介している。Kolb et al. (1971)は、新しい行動を修正したり、今までの行動を修正したりするための体験学習モデル(Experiential Learning Model)を提唱した。この理論が野外教育の理論的根拠となったことを林・飯田(2002)が明らかにしている。

この体験学習理論は、単元構造図による授業設計、授業準備、模擬授業、ビデオによる省察を繰り返す中で、省察のポイントを授業の基礎的な視点から授業の応用的視点への授業課題を明確にし、気づきにより生じた学びを次の学習に生かしつつ、失敗を通して学ぶという教師の実践的指導力の育成に有効であると考えられることから、本授業の理論的な拠り所として授業を進めることとした。

3. 「保健体育授業演習Ⅱ」(2017年度)の取組

3-1. 本授業の位置づけ

桐蔭横浜大学では、「保健体育授業演習Ⅰ～Ⅲ」を開講しており、「保健体育授業演習Ⅰ」(2年後期)では、体育・保健体育に関する学習指導要領の理解を中心とした基礎的指導事項及び指導法や省察法を座学で履修する。その後、本事例である「保健体育授業演習Ⅱ」(3年前期)で模擬授業を体験し、「保健体育授業演習Ⅲ」(3年後期)では、「保健体育授業演習Ⅱ」における単元構造図による単元設計、模擬授業、リフレクションというサイクルに加え、実際に小学校及び高等学校への授業体験を通じた単元設計、模擬授業、授業体験、リフレクションというより実践的なプログラムを経験し教育実習に臨むという発展的に実践的指導力を高めるカリキュラムとしている。

3-2. 授業設計の意図

「アクティブ・ラーニング型授業」プログラムの基本的な構造は、Kolb et al. (1971)が開発した体験学習理論(①具体的な体験、②体験の内省と観察、③一般化、④仮説化)や小柳(2004)の整理によるアクション・リサーチproactive型(①実践、②希望と起こりうる出来事の明確化、③データの収集、④データの意味解釈、⑤改善のための選択的方法の省察、⑥別の

実践を試みる)を参考としながら、単元構造図による授業設計、大学模擬授業を柱として、模擬授業後には、映像視聴による視点を重点化した振り返りによって自身及び他者の教師行動を観察評価し修正を図ることとした。

筆者らの所属する大学においてもこれまで開学以来開講されている「保健体育授業演習Ⅱ」及び「保健体育授業演習Ⅲ」において相当の成果を得てきたが、2017年度は次のような変更により本授業を設計し質問紙調査及び受講生の振り返り等の分析を通して成果の検証を図ることとした。

- ①学生が任意に模擬授業を選び実施する方式から、全体での体験領域に偏りができる限り生じないよう、保健、体育理論、体育分野の一定の領域を指定しその中から模擬授業で実施する領域を検討することとしたこと。
- ②学習指導案作成については、1時間の流れを考えるのではなく、体育版単元構造図及び保健・体育理論版単元構造図を用いて、単元レベルからのカリキュラム・マネジメントに基づく授業構想を検討し、その中の1時間を取り出し模擬授業として実施することとしたこと。
- ③期間記録等の量的なりフレクシオンに加え、佐藤・梶(2015)が用いた基礎条件を中心としたポイントから内容条件を中心としたリフレクシオンのポイントを段階的に提示し、質的なりフレクシオンを加えることとしたこと。

なお、単元構造図による授業設計は、単元を俯瞰し、学習指導要領で示されている技能、態度、知識、思考・判断の指導内容のうち、提供する1時間で何を重点化して指導するのか、また、何を学習評価するのかを特定することで、実施時間で生徒に「何を教え、何を身につけさせるのか」を明確にするものである。指導経験の少ない学生にとっては、当該時間の技能の師範や内容の理解が優先され、単元といった連続する時間で授業が構築されていることの意識を持ちにくい。学習サイクルの繰り返しを通して、単元の俯瞰の中で当該時間が提供されていることを実践的に体験する。

この一連の体験学習サイクルの中で、観察の視点を教師行動の授業マネジメント等の基礎的条件を中心とした省察から、授業の根幹である内容的条件の省察に移行することで、授業の本質的な理解と自身の課題への深い気づきを引き出すことにつながり、授業設計力及び授業修正力の向上を意図したものである。

3-3. 履修・開講状況

受講生は大学3年生23名(男子:15名、女子:8名)であり、小学校教諭希望者10名、中学校・高等学校保健体育科教員希望者13名であり、受講生全員が教育実習前の時期であった。授業は2017年4月～2017年7月の期間で、授業回数は全15回であった。

なお、授業担当者A(68歳)は、中高一貫校教諭2年、大学教員経験40年(保健科教育法、学校安全等を担当)の経験を有し、主として保健科教育学を専門としている。授業担当者B

(54歳)は、高等学校教諭経験16年、県教育委員会事務職(保健科教育担当指導主事等6年)、国立教育政策研究所教育課程調査官経験5年(中高体育の分野担当)、大学教員経験7年の経験を有しており、体育科教育学を専門としている。授業担当者C(41歳)は、大学教員経験10年の経験があり、スポーツ教育学を専門としている。

3-4. 授業計画

授業オリエンテーションにおいて、小学校教員希望者10名2グループと中高教員希望者13名3グループを確定し、領域の重複が出ないようグループごとの実施したい領域の確定をした後、表1で示す領域の分担を確定した。

そのうえで、保健分野においては、単元構造図で設定した当該授業で育てたい資質・能力のうち、態度、思考・判断の指導内容を重点化し、取り上げるよう授業の工夫を図ることを課題とした。

体育分野においては、技能、態度、知識・思考・判断が指導内容として示されていることから、単元構造図で設定した当該授業における指導内容を重点として模擬授業を検討するよう指示した。

3-5. 学生の授業内での取り組み

学生は、5グループ(A～E班)に分け、それぞれ①授業者(教師役)、②学習者(生徒役)、③観察者に役割分担し、全員が各領域でできる限りそれぞれの役割を体験できるように設定した。模擬授業を行うにあたり、各グループで対象とする領域の単元構造図を作成し、授業計画を立て、指導案(時案)及び教材づくりを行った。

教師役グループは模擬授業のはじめに、作成した単元構造図の説明及び本時の指導の重点の説明を行い、その後、小学校45分、中高50分で1人10分程度ずつ模擬授業を行った。受講者(生徒役)は1グループの模擬授業終了後に振り返りシートの記入を行った。観察者グループは、保健分野では観察チェックシート(図1)、体育分野では模擬授業サマリーシート(図2)を記入し、量的質的の両面から模擬授業を観察した。

模擬授業の様子は、授業担当者Cが動画撮影し、模擬授業後に授業映像を編集し、関係者のみが閲覧できるよう動画共有サイトにアップした。受講生は次週の授業までに、授業映像をチェックしながら、模擬授業評価・リフレクションシートを作成し、学内メールによる提出を求めた。省察課題については、10回の模擬授業を通して、基礎的条件である「声の大きさ」や「視線・表情」、「指示・説明」などの教師行動から、内容的条件となる「教材の活用・工夫」、「学習の進め方」などの授業展開に着眼点を発展させた。なお、今回の授業時には、学生全員の模擬授業評価・リフレクションシートを印刷して配布して前時の授業の振り返りを行った。

表1 「保健体育授業演習Ⅱ」(2017年度)における授業計画と各時間の指導の重点

回数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
月日	4月11日	4月18日	4月25日	5月2日	5月9日	5月16日	5月23日	5月30日	6月6日	6月13日	6月20日	6月27日	7月4日	7月11日	7月18日
時間	G	案(保)	案(体)	保1	保2	保3	保4	保5	保まとめ	体1	体2	体3	体4	体5	体まとめ
0															
5	授業の趣旨・事前調査			本時の進め方、役割分担の確認	前時リフレクションシートへの分析・発表	前時リフレクションシートへの分析・発表	前時リフレクションシートへの分析・発表	前時リフレクションシートへの分析・発表	授業分析の視点と指導内容の確認	前時リフレクションシートへの分析・発表	前時リフレクションシートへの分析・発表	前時リフレクションシートへの分析・発表	前時リフレクションシートへの分析・発表	前時リフレクションシートへの分析・発表	
10															
15	グループニング														
20															
25															
30		保健版単元構造図の作成・指導案の検討	体育版単元構造図の作成・指導案の検討	心身の相関(高1)(思考・判断)	応急手当(高1)(思考・判断)	ストレス(高1)(思考・判断)	心の健康(高1)(態度)	けがの防止(小5)(思考・判断)		球技(小6)ネット型バレーボール	器械(小3)跳び箱運動	陸上(高1)ハードル走	ダンス(中1)現代的なリズムのダンス	体づくり(中2)運動の計画の作成	体育指導法に関する全体振り返り
35															
40															
45															
50	授業設計の仕方・単元構造図の作り方														
55															
60															
65															
70															
75				分析者コメント	分析者コメント	分析者コメント	分析者コメント	分析者コメント	指導教諭コメント						事後調査
80		担当指導案作成	担当指導案作成							分析者コメント	分析者コメント	分析者コメント	分析者コメント	分析者コメント	
85	指導教諭コメント			指導教諭コメント	指導教諭コメント	指導教諭コメント	指導教諭コメント	指導教諭コメント	指導教諭コメント	指導教諭コメント	指導教諭コメント	指導教諭コメント	指導教諭コメント	指導教諭コメント	指導教諭コメント
90															
授業外の学習	指導案作成・模擬授業練習	指導案作成・模擬授業練習	指導案作成・模擬授業練習	映像視聴・リフレクションシート記入	映像視聴・リフレクションシート記入	映像視聴・リフレクションシート記入	映像視聴・リフレクションシート記入	映像視聴・リフレクションシート記入	指導案修正提出	映像視聴・リフレクションシート記入	映像視聴・リフレクションシート記入	映像視聴・リフレクションシート記入	映像視聴・リフレクションシート記入	映像視聴・リフレクションシート記入	指導案修正提出
指導の重点		授業設計力	基本的教授技術	内容的教授技術						基本的教授技術	内容的教授技術				省察力
	学習指導要領解説指導事項の抽出、関心・意欲・態度・判断と活動の工夫、評価規準の特定	学習指導要領解説指導事項の抽出、関心・意欲・態度・知識・思考・判断と活動の工夫、評価規準の特定	2 受容的関心(私語対応や授業準備の日常化)	1 時間管理、生徒管理(私語対応や授業準備の日常化)	2 受容的関心(私語対応や授業準備の日常化)	1 教材準備、思考を促す発問や追加発問の準備	2 めあて・ねらいと方法、教材の一致	3 計画の実施の変更に内容変更、つまりきづきの発見・手だて		1 時間管理、生徒管理(私語対応や授業準備の日常化)	2 受容的関心(私語対応や授業準備の日常化)	1 教材準備、思考を促す発問や追加発問の準備	2 めあて・ねらいと方法、教材の一致	3 計画の実施の変更に内容変更、つまりきづきの発見・手だて	授業分析の方法と省察力、省察の事例の確認

4. 授業の成果

4-1. 客観的データからみる教授行動の成果

体育授業では観察役の学生の授業観察と並行して、授業担当者Cの分析記録を毎時フィードバックしている(図2)。2017年度の「保健体育授業演習Ⅱ」では、主にプロセスとして「期間記録」「相互作用」を、プロダクトとして「形成的授業評価」のデータをフィードバックした。

表2は、体育授業(小学校2回、中学校2回、高等学校1回)における数量的データを一覧にしたものである。

発達段階及び領域等の特性を踏まえた分析が必要となるが、小学校6年生球技ネット型(ソフトバレーボール)では、運動学習が52.1%程度と最も長く、相互作用が117回と特に多かったが、形成的授業評価は2.36と2番目に低かった。小学校3年生跳び箱運動では、認知学習が短く、マネジメントに27.3%と5回の中で最も費やしたものの、運動学習は44.9%配当した。高等学校入学年次を想定したハードル走においては、インストラクション及び運動学習に時間を掛け、認知学習の時間が少ない傾向が見られたが、学生間の形成的授業評価は5回の模擬授業のうち最も高かった。中学校第1学年現代的なリズムのダンスについてはインストラクション及び認知学習の時間を多くとったことで運動学習は24%であったが、形成的授業評価は2.61と2番目に高かった。中学校第2学年を想定した体づくり運動では、領域の特性上、認知学習に時間の半分程度をかけているが、運動学習が20%程度と最も短く、相互作用が42回と最も少なく形成的授業評価が最も低かった。

4-2. リフレクションシートからみる教授行動の成果

授業後の省察は、授業終了後の映像による振り返りの視点を段階的に示し(表3)、保健分野で5回、体育分野で5回の振り返りの一例が図3～5である。

省察においては、教師役の学生への改善点を示すとともに、自身が授業を行う際に起こりえる共通の課題としての認識を持たせ、対策を示すよう促した。

第1・2回目の「声の大きさ」では、実際の40人という規模では声が通りにくいという意見や単に大きいだけでなく、強弱をつけて話す工夫の必要性など、「視線・表情」では、前を見ているがひとりひとりに視線が向いてない、前方の児童生徒に視点が集中しやすい、表情の変化や身振り手振りをつけて話すことが効果的など、「指示・説明」では、重要な部分の強調やワークシートやキーワードカードを効果的に使用することの有効性など、「板書」では、大きい字を書く練習の必要性、色使いやアンダーラインの効果的使用などの記述が見られた。

第3・4回目の「発問・応答」では、発問の質の検討や教えすぎへの留意、予想していない回答への対応など、「賞賛・受理」では、優劣がつかないような配慮、回答や良い動きへの拍手など、「師範技術」では、ポイントの重点化やできていない生徒へのポイントの師範など、「巡回(机間)指導」では一部の生徒や前方の生徒のみにならないこと等の記載が見られた。

第5回目の「マネジメント」では、保健では、事前の時間配分の準備の重要性、話し合い活動の際の机の配置などの記載が見られた。体育では、準備や片付け、移動時間の短縮の工夫

表2 「保健体育授業演習Ⅱ」の体育授業における量的データ

日時		6月13日	6月20日	6月27日	7月4日	7月11日
模倣授業の領域	量的データ	球技(小6) ネット型(ソフトバレーボール)	器械(小4) 跳び箱運動	陸上(高1) ハードル走	ダンス(中1) 現代的なリズムのダンス	体づくり運動(中2)の運動計画の作成
期間記録	インストラクション(I)	20.3%	21.6%	39.4%	37.3%	22.5%
	認知学習(A1)	11.5%	6.5%	4.7%	26.3%	48.5%
	運動学習(A2)	52.1%	44.9%	44.4%	24.0%	20.3%
	マネジメント(M)	16.1%	27.0%	11.5%	12.5%	8.7%
「相互作用」の総回数		117回	45回	61回	54回	42回
「形式的授業評価」平均		2.36	2.59	2.71	2.6	2.23

表3 「保健体育授業演習Ⅱ」におけるリフレクションの重点項目

1回目・2回目		3回目・4回目		5回目	
評価の視点		評価の視点		項目	評価
声の大きさ	・40人程度の生徒に対して、最後列まで説明が聞いている	発問・応答	・生徒の興味・思考を誘ふ発問が見られる	マネージメント	・挨拶、出席点呼などリズムよく進めている
	・回答のない生徒に追加質問をしてほしい問いに修正している		・用具の準備、片付けは必要最低限の時間でできている		
	・抑揚のある発声で重要なポイントの強調がある	・特定の生徒や前列のみの生徒に集中しないよう配慮している	・集団の動きを適切に管理している		
	・ただ大きいだけでなく、状況に応じて強弱を使い分けている		・危機管理の対策が取れている		
視覚・表情	・生徒の顔を見て発言している	賞賛・受理	・予想せぬ質問に対して、無視せず丁寧に対応している	教材の適切性	・指導内容に速な適切な教材を提供している
	・声だけでなく、身振り・手振りなどのノンバーバルコミュニケーションも活用している		・生徒の回答を否定せず、回答したことに配慮して正しい情報を伝えている		・生徒が楽しいと思える教材を提供している
	・安心感のある受容的雰囲気を出している		・安全が学ばれた教材を提供している		
	・広い視点で後方の生徒まで視野を広げている		・技藝、態度、思考・判断のねらいに迫る教材を提供している		
指示・説明	・端的にポイントを示している	師範技術	・良い例、悪い例を適切に表現している	授業展開力	・生徒の状況に応じて、教材、時間、ルール、人数などの変更を柔軟に行っている
	・必要な説明に重点化し、まとまりのある説明となっている		・伝えたいポイントを強調した師範を示している		・生徒の状況に応じて、教材、時間、ルール、人数などの変更を柔軟に行っている
	・カードによる視覚化などの指示をキーワード化して指示するなどの工夫がみられる		・動きのコツを分かりやすく言語化している		・突発的な事象に対して、臨機応変に対応している
	・最後列の生徒を中心に大きな字で板書している		・生徒がわかりやすいよう、スローモーションや部分的な動きでコツを示している		・はじめ、なか、終わりの流れをスムーズに行っている
板書	・最後列の生徒を中心に大きな字で板書している	巡回指導	・興味のある生徒を放置せず学習を促している	健康・安全管理	・生徒の学習の機会が十分保障されている
	・きれいで丁寧な板書をしている		・巡回指導時も全体進行に気を配っている		・説明時におこりやすい怪我やリスク軽減の方法を伝えている
	・カード等の掲示のみに頼らず、自らの板書を加えている		・手だてを要する生徒を的確に見つけアドバイスができています		・体調のすぐれない生徒を見逃さず声を掛けている
	・重要な項目は色を変える、アンダーラインを引くなどデザインを工夫している		・賞賛的フィードバックを繰り返している		・漫然とした取り組みや危険行為を見逃さず、その場で教諭と対応している
		安全管理	・安全上の留意点を伝えている		
			・危険と感じた場合、個人のみでなく、全体にも安全の留意点を伝えている		
			・体調の変化などについて、状況に応じて問いかけている		

模倣授業評価・リフレクションシート①

平成 29 年 5 月 2 日 学籍番号 () 役割 (授業者 (受講者・観察者))

授業者 単元名 精神の健康、第1学年 現代社会と健康 7 精神の健康 (1) 自身の仲間
課題：模倣授業を見て、授業者(教師役)の①声の大きさ、②視線・表情、③指示・説明、④板書 について、評価してみましょう。

評価の視点		分析結果	改善策	自身への参考、修正点
声の大きさ	・40人程度の生徒に対して、最後列まで説明が聞いている	声の大きさは後ろまで届いている (おおよそに後ろまで届いて、間に取ソ グライと聞こえていた)	重要なお知らせや声に伝えた ところはいつもおおよそ届いており、声の り高さを調整して前後の距離に合わせ ていく	重要なお知らせや声に伝えたところは おおよそ届いており、声の高さを調整 して前後の距離に合わせる
	・発音がクリアで聞き取りやすい	発音はクリアで聞き取りやすい		
	・抑揚のある発声で重要なポイントの強調がある	抑揚のある発声で重要なポイントの強調がある		
	・ただ大きいだけでなく、状況に応じて強弱を使い分けている	抑揚のある発声で重要なポイントの強調がある		
視覚・表情	・生徒の顔を見て発言している	生徒の顔を見て発言している		
	・声だけでなく、身振り・手振りなどのノンバーバルコミュニケーションも活用している	声だけでなく、身振り・手振りなどのノンバーバルコミュニケーションも活用している		
	・安心感のある受容的雰囲気を出している	安心感のある受容的雰囲気を出している		
	・広い視点で後方の生徒まで視野を広げている	広い視点で後方の生徒まで視野を広げている		
指示・説明	・端的にポイントを示している	端的にポイントを示している		
	・必要な説明に重点化し、まとまりのある説明となっている	必要な説明に重点化し、まとまりのある説明となっている		
	・カードによる視覚化などの指示をキーワード化して指示するなどの工夫がみられる	カードによる視覚化などの指示をキーワード化して指示するなどの工夫がみられる		
	・最後列の生徒を中心に大きな字で板書している	最後列の生徒を中心に大きな字で板書している		
板書	・きれいで丁寧な板書をしている	きれいで丁寧な板書をしている		
	・カード等の掲示のみに頼らず、自らの板書を加えている	カード等の掲示のみに頼らず、自らの板書を加えている		
	・重要な項目は色を変える、アンダーラインを引くなどデザインを工夫している	重要な項目は色を変える、アンダーラインを引くなどデザインを工夫している		

図3 模倣授業評価・リフレクションシート(基礎的条件①)

授業評価リフレクションシート②

平成 29 年 5 月 9 日 学籍番号 () 役割 (授業者・受講者・観察者)
 授業者 単元名 現代社会と健康 に関する
 課題：模擬授業を見て、授業者(教師役)の①発問、応答、②質問・受理 ③示範技術、④学習形態観察・巡回、⑤安全管理)について、評価してみましょう。

	評価の視点	分析結果	改善策	自身への参考、修正点
発問・応答	<ul style="list-style-type: none"> 生徒の興味、思考を促さざるを得ないと思われる 回答のない生徒に追加質問をして正しい答えに導いている 特定の生徒や質問のみの生徒に集中しないよう配慮している 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の知っている、仲の良い人への質問ばかり 分岐の例を挙げていた 前もって準備している 一定のペースで進める 	<ul style="list-style-type: none"> 教師役の人が全所に質問として発言させようとする傾向がある 正しい答えを早く出す傾向がある 	<ul style="list-style-type: none"> 教室全体へ目と向けるように心がける 答えにもよって柔軟に対応する
質問・受理	<ul style="list-style-type: none"> 良い例、悪い例を適切に表現している 伝えたいポイントを明確にした質問をしている 動きのツボを分かりやすく質問している 生徒が分かりやすいよう、スローモーションや部分的な動きでコツを示している 	<ul style="list-style-type: none"> 意味と意味が分からずに聞いている生徒の顔をみながら話を進めようとする傾向がある 分岐の例を挙げていた 	<ul style="list-style-type: none"> なるべく事前に準備する 原稿紙に書いておく 分岐の例を挙げていた 人の顔をみながら話を進めようとする傾向がある 	<ul style="list-style-type: none"> 人の顔をみながら話を進めようとする傾向がある 分岐の例を挙げていた 人の顔をみながら話を進めようとする傾向がある
巡回・安全管理	<ul style="list-style-type: none"> 興味の深い生徒を積極的に学習を促している 巡回時でも全体進行に気を配っている 手当てを要する生徒を的確に見つけアセスメントができていた 質問のフィードバックを繰り返している 	<ul style="list-style-type: none"> 巡回する場面はほとんどなく 教師役が一方的に話を進めていた 分岐の例を挙げていた 	<ul style="list-style-type: none"> 考えすぎる場面も多かった 答えと引き出す発問を工夫する 	<ul style="list-style-type: none"> 巡回する場面も工夫する 分岐の例を挙げていた 分岐の例を挙げていた
安全管理	<ul style="list-style-type: none"> 危険と感ずる場面、個人のみならず、全体にも安全の留意を促している 体調の変化などについて、状況に応じて問うていく 	<ul style="list-style-type: none"> 例として良いものも悪いものも挙げていた 分岐の例を挙げていた 	<ul style="list-style-type: none"> 分岐の例を挙げていた 分岐の例を挙げていた 	<ul style="list-style-type: none"> 分岐の例を挙げていた 分岐の例を挙げていた

図4 模擬授業評価・リフレクションシート(基礎的条件②)

授業評価リフレクションシート③、④

平成 29 年 5 月 16 日 学籍番号 () 役割 (授業者・受講者・観察者)
 授業者 単元名 心の健康(ストレスへの対応)
 課題：模擬授業を見て、授業者(教師役)の①マネージメント ②教材の適切性 ③授業展開力 ④健康・安全管理について、評価してみましょう。

	評価	分析結果	改善策	自身への参考、修正点
マネージメント	<ul style="list-style-type: none"> 挨拶、出席が呼びかけとリズムよく進めている 用紙の準備、片付けは必要最低限の時間でできていた 集団の動きを適切に管理している 危険状態の対応が適切に取れている 	<ul style="list-style-type: none"> 挨拶から前の復習と、マネージメントに授業に入れている グループワーク中に巡回を行って進行具合をきちんと管理していた カードが準備できていた 	<ul style="list-style-type: none"> 用意の準備不足で板書が見ずらくなっていた。適切にカードと手書きを混ぜて見やすくする。板書計画をもとにきちんと作っていく 	<ul style="list-style-type: none"> 全カードに頼るのではなく手書きも加える 板書計画もきちんと作る
教材の適切性	<ul style="list-style-type: none"> 指導内容に近づく適切な教材を提供している 生徒が興味をもちやすい教材を提供している 安全が確保された教材を提供している 授業、観察、思考・判断のねらいに近づく教材を提供している 	<ul style="list-style-type: none"> 反動のストレスの対策はよく知られていた グループワークにしていた グループワークを取り入れたことにより授業がスムーズに進んだ 	<ul style="list-style-type: none"> 人によって答えが違ってもグループワークにして答えを修正させるような活動の適切なやり方を知っていた 個人で考えながら作業を取り入れた 	<ul style="list-style-type: none"> 学習形態や内容、生徒の状況に合わせて教材を考える
授業展開力	<ul style="list-style-type: none"> 生徒の状況に応じて、題材、時間、テーマ、人数などの変更を柔軟に行っている 突発的な事態に対して、臨機応変に対応している はじめ、なか、終わりの流れをスムーズに進行している 生徒の学習の機会が十分に確保されている 	<ul style="list-style-type: none"> 時間管理が上手で、計画が少し余裕をみて進んだ 分岐の例を挙げていた 分岐の例を挙げていた 	<ul style="list-style-type: none"> グループワークの時間管理をきちんと指示して行く 分岐の例を挙げていた 分岐の例を挙げていた 	<ul style="list-style-type: none"> グループワークの前に時間やどのくらい書くかなど、具体的な指示を出す 分岐の例を挙げていた 分岐の例を挙げていた
健康・安全管理	<ul style="list-style-type: none"> 説明時により適切な情報やリスク情報の方針を伝えている 体調の不調や不安な生徒を見逃さず声をかけている 危険とした取り組みや危険行為を見逃さず、その場で厳禁と対応している 	<ul style="list-style-type: none"> 健康や安全に対して気にかけていた様子が見えた 分岐の例を挙げていた 	<ul style="list-style-type: none"> 授業中も生徒の体調を気にかけた 分岐の例を挙げていた 分岐の例を挙げていた 	<ul style="list-style-type: none"> 体調の授業では、より一層声をかけたり、事前の注意を強化する

図5 模擬授業評価・リフレクションシート(基礎的条件③、④)

に加え、練習時などの順番や次の人の動き出すタイミングの指示などの配慮の必要性などの記載が見られた。「教材の適切性」では、保健分野では、ワークシートの構成や指導内容との適切性、体育分野では、めあてやねらいに応じて教材を考えることの大切さなどの記載が見られた。「授業展開力」では、まとめの時間が取れていないなど、予め必ず伝える箇所と省略する箇所の想定 of 必要性などの記載が見られた。「健康・安全管理」については、転倒した生徒への対応が課題、水分補給への配慮などの記述が見られた。

保健体育科教育における教授理論については、「授業設計の仕方・単元構造図の作り方」において講義で説明をしているが、模擬授業を通して実践的に学生個々の省察によって、授業の成立要件を認識していることが伺えた。

4-3. 客観的データ及びリフレクションシートによる授業後の省察

授業時の客観的データ及び参加学生すべてのリフレクションシートは、毎時の前時リフレクションシートの分析・発表の時間において、すべての学生に配布し、グループにおける最終省察を実施した。その際、客観的データは、領域及び該当学年における量的時間配分の適切さや改善のポイントについて、グループごとに意見を出し合いまとめを発表した。

その結果、領域や本時のねらいによって、運動時間、認識学習、インストラクションが異なるものの、マネジメントの効率化は共通して必要であること、リフレクションの相互評価から、基本的教授技術、内容的教授技術に関わる個々の課題が明らかになった等の発言が見られた。このことは、授業設計、模擬授業、視点を明確にした省察、個々の指導技術の向上すべきポイントの明確化という学習プロセスを繰り返すことで、実践的指導力が向上していく可能性が示唆されたと言える。

5. 事前・事後質問紙調査にみる成果

事後アンケートを全15回の授業終了後に実施した。無記名式で、アンケートの内容は授業評価(成績)に反映されないことを口頭・文書にて確認の上、実施した。履修者23名のうち、回収したアンケートは、20名(事前)・22名(事後)であった。調査内容は、①単元構造図および授業計画の作成、②模擬授業(教師役・生徒役・観察者役)、③映像を視聴してのリフレ

クションレポートの作成、④保健体育授業演習Ⅱの授業全体についての感想・意見、⑤授業づくりについて特に重要であると認識した点、⑥授業を受講しての自分自身の変化、⑦教員への希望・意欲等であった。

①単元構造図および授業計画の作成について

5件法による調査では、事前調査での平均が4.6であり、期待の高さがうかがえた。事後調査では、全体平均は4.3と低下

表4 単元構造図および授業計画・学習指導案の作成への期待と成果

		pre	post	両側確率
1	授業目標・内容の理解が深まる	4.75	4.50	0.010
2	教えるべき内容の理解が深まる	4.85	4.50	0.002
3	目標と評価について理解が深まる	4.6	4.32	0.135
4	評価機会について理解が深まる	4.45	3.90	0.008
5	年間計画と単元計画について理解が深まる	4.65	4.09	0.010
6	教材づくりについて理解が深まる	4.65	4.68	0.772
7	学習過程について理解が深まる	4.4	4.09	0.015
8	目標に準拠した評価について理解が深まる	4.25	3.95	0.209
9	学習指導要領の理解が深まる	4.75	4.59	0.606
10	教材の特性について理解が深まる	4.6	4.27	0.083
11	授業時の教師行動(声の大きさ・板書・発問・示範・観察など)について理解が深まる	4.65	4.59	0.804
12	授業時の生徒の学習形態について理解が深まる	4.3	4.36	1.000
13	一時間の授業だけでなく、単元として授業の全体像をとらえることができる	4.4	3.95	0.029
14	授業を行う上で、単元構造図の作成は必要である	4.7	4.59	0.453

表5 「学内模擬授業」への期待と成果

		pre	post	両側確率
1	授業目標・内容の理解が深まる	4.85	4.59	0.056
2	教えるべき内容の理解が深まる	4.9	4.64	0.030
3	目標と評価について理解が深まる	4.6	4.23	0.028
4	評価機会について理解が深まる	4.45	3.86	0.003
5	年間計画と単元計画について理解が深まる	4.5	4.23	0.069
6	教材づくりについて理解が深まる	4.8	4.91	0.330
7	学習過程について理解が深まる	4.4	4.41	0.789
8	目標に準拠した評価について理解が深まる	4.45	4.18	0.171
9	学習指導要領の理解が深まる	4.4	4.59	0.262
10	教材の特性について理解が深まる	4.65	4.76	0.749
11	授業時の教師行動(声の大きさ・板書・発問・示範・観察など)について理解が深まる	4.9	4.82	0.666
12	授業時の生徒の学習形態について理解が深まる	4.45	4.41	0.858
13	一時間の授業だけでなく、単元として授業の全体像をとらえることができる	4.15	4.27	0.789
14	授業を行う上で、模擬授業の経験は必要である	5	4.95	0.330

表6 「授業観察シートの作成を通した振り返り」への期待と成果

		pre	post	両側確率
1	授業目標・内容の理解が深まる	4.25	4.18	0.789
2	教えるべき内容の理解が深まる	4.35	4.14	0.163
3	目標と評価について理解が深まる	4.65	4.23	0.035
4	評価機会について理解が深まる	4.7	4.27	0.058
5	年間計画と単元計画について理解が深まる	4.2	3.95	0.135
6	教材づくりについて理解が深まる	4.55	4.68	0.577
7	学習過程について理解が深まる	4.4	4.23	0.096
8	目標に準拠した評価について理解が深まる	4.4	4.05	0.049
9	学習指導要領の理解が深まる	3.9	4.18	0.069
10	教材の特性について理解が深まる	4.4	4.32	0.804
11	授業時の教師行動(声の大きさ・板書・発問・示範・観察など)について理解が深まる	4.6	4.77	0.577
12	授業時の生徒の学習形態について理解が深まる	4.4	4.38	0.790
13	一時間の授業だけでなく、単元として授業の全体像をとらえることができる	4.1	4.00	0.577
14	自分自身の授業を客観的に観察することは、教授技術の改善に有効である	4.85	4.82	0.748
15	自分以外の人の映像を見て評価を行うことは、自分自身の授業改善に役立つ	4.95	4.95	1.000
16	授業時には気付かなかったが、映像視聴によって、新たに発見できた事象がある	4.75	4.64	0.330
17	自学自習が促進される	4.5	4.36	0.453
18	毎回のレポート課題において、様々な観点から評価を行うことで、授業を行う上でのポイントをより明確に理解することができる	4.5	4.68	0.453

が見られたが、事後調査では「教材づくりについて理解が深まる」4.68「学習指導要領の理解が深まる」「授業時の教師行動(声の大きさ・板書・発問・示範・観察など)について理解が深まる」「授業を行う上で、単元構造図の作成は必要である」の3項目は4.59と高い評価であった(表4)。

授業実施前後で対応のあるT検定を実施したところ、「授業目標・内容の理解が深まる」「教えるべき内容の理解が深まる」「評価機会について理解が深まる」「年間計画と単元計画について理解が深まる」「学習過程について理解が深まる」「一時間の授業だけではなく、単元として授業の全体像をとらえることができる」の6項目において有意な低下が見られた($df=22$, $p<.05$)。このことから、単元計画、学習内容、学習活動、学習評価の関係の理解が事前に期待した以上に得られなかったということが示唆された。

②模擬授業について

全項目においてどちらともいえない以上の点を示し、特に事前調査の平均は4.6であり、事後調査の平均は4.5であった。実施後の回答では、「授業を行う上で、模擬授業の経験は必要である」4.95「教材づくりについて理解が深まる」4.91「授業時の教師行動(声の大きさ・板書・発問・示範・観察など)について理解が深まる」4.82の順に高いポイントが見られた(表5)。

これらのことから、模擬授業を通して教師役を体験することは、実践的指導力を育成する上で有効であったと捉えていることが示唆された。一方、授業実施前後で対応のあるT検定を実施したところ、「教えるべき内容の理解が深まる」「目標と評価について理解が深まる」「評価機会について理解が深まる」の3項目において、有意な低下が見られた($df=22$, $p<.05$)。このことから、模擬授業において学習内容、学習評価については事前の期待以上の成果が見られなかったことが示唆された。

③授業映像を視聴してのリフレクションレポート作成について

全項目においてどちらともいえない以上の点を示し、特に事前調査の平均は4.7であり、事後調査の平均は4.4であった。事後調査で「自分以外の人の映像を見て評価を行うことは、自分自身の授業改善に役立つ」4.95「自分自身の授業を客観的に観察することは、教授技術の改善に有効である」4.82「毎回のレポート課題において、様々な観点から評価を行うことで、授業を行う上でのポイントをより明確に理解することができる」4.68など自己観察・他者観察が省察の深まりに有効であったことが示唆された(表6)。

授業実施前後で対応のあるT検定を実施したところ、「目標と評価について理解が深まる」「目標に準拠した評価について理解が深まる」の2項目において、有意な低下が見られた($df=22$, $p<.05$)。このことから、模擬授業において目標と評価およびその関連性については事前の期待以上の成果が見られなかったことが示唆された。

④「保健体育授業演習Ⅱ」の授業全体について

「単元構造図・指導案の作成→模擬授業→振り返りの一連の作業を繰り返すことは、授業構成本力の育成や授業スキルの向上に有効である」「保健体育授業演習Ⅱを受講して、自分自身の成長を実感できる」「保健体育授業演習Ⅱを受講して、自分自身の課題が明確になる」の全項目においてどちらともいえない以上の点を示し、すべての項目で4.55以上の高いポイントを示した。あらかじめの期待の高さと成果の高さがうかがえた(表7)。

⑤授業づくりについて特に重要であると認識した点

全16項目の中から、最も当てはまるもの3つを回答させたところ、事前調査に置いては、「教材の工夫が重要である」12「生徒の理解が大切である」10「経験を積むことが大切である」9「楽しく行うことが重要である」9としていたものが、事後調査においては、「学習指導要領の理解が重要である」14「教材の工夫が重要である」9「状況に柔軟に対応できることが大切である」8と回答傾向に変化が見られた。特に学習指導要領の理解の重要性が本実践においての認識の高まりがみられたことが示唆された(表8)。

⑥授業を受講しての自分自身の変化

実践的指導力に関連する全15項目の中から、最も当てはまるもの3つを回答させたが、「自分の指導能力が把握できる」事前14事後16、「自分の教授技術の課題を明確にできる」事前11事後14、「教師になる認識が高まる」事前3事後6の回答が上位を占めた(表9)。これらの結果は、佐藤・梶(2014)による複合的なカリキュラムの提供によって、学生自身が気づいた変化であると考えられた。

⑦教師への思い

本授業を通して、6項目の教師への思いや印象についての調査をおこなったが、「教員になりたい」事前4.75、事後4.68「授業づくりは難しい」4.37→4.55「教員になれる気がする」3.2→2.95等いずれも有意差は認められなかった。

本授業だけでは、教師観の変化には大きな影響が見られなかったことが示唆された(表10)。

6. 結 論

本授業を通して次の点が示唆された。

第一に、客観的データ及びリフレクションシートによる授業後の省察から、授業設計、模擬授業、視点を明確にした省察、個々の指導技術の向上すべきポイントの明確化という学習プロセスを繰り返すことで、実践的指導力が向上していく可能性が示唆された。

第二に、事前事後質問紙調査から、単元構造図作成においては、「教材づくりについて理解が深まる」「学習指導要領の

表7 「本授業全体」への期待と成果

		pre	post	両側確率
	単元構造図・指導案の作成一模擬授業一振り返りの一連の作業を繰り返すことは、授業構成力の育成や授業スキルの向上に有効である	4.85	4.68	0.104
	保健体育実践演習を受講して、自分自身の成長を実感できる	4.58	4.55	0.772
	保健体育実践演習を受講して、自分自身の課題が明確になる	4.68	4.90	0.104

表8 授業づくりで最も重要と認識していること

		pre(順位)	post(順位)	合計数
1	<input type="checkbox"/> 単元全体で考えることが重要である	2(11)	5(5)	7
2	<input type="checkbox"/> 楽しく行うことが重要である	9(3)	5(5)	14
3	<input type="checkbox"/> 学習規律を保つことが重要である	0	2(9)	2
4	<input type="checkbox"/> 教材の工夫が重要である	12(1)	9(2)	21
5	<input type="checkbox"/> 学習指導要領の理解が重要である	8(5)	14(1)	22
6	<input type="checkbox"/> 生徒の理解が大切である	10(2)	7(4)	17
7	<input type="checkbox"/> 個別支援が大切である	2(11)	0	2
8	<input type="checkbox"/> 自身の師範技術が大切である	3(10)	2(9)	5
9	<input type="checkbox"/> 教材特性を理解することが大切である	4(7)	5(5)	9
10	<input type="checkbox"/> 経験を積むことが大切である	9(3)	3(8)	12
11	<input type="checkbox"/> 状況に柔軟に対応できることが大切である	5(6)	8(3)	13
12	<input type="checkbox"/> 体力を高めることが大切である	0	0	0
13	<input type="checkbox"/> 技能を保障することが大切である	0	0	0
14	<input type="checkbox"/> 生徒間の教えあいの機会保障	4(7)	1(13)	5
15	<input type="checkbox"/> 考える機会の保障が大切である	4(7)	2(9)	6

表9 本授業による自身の変化への期待

		pre(順位)	post(順位)	合計数
1	<input type="checkbox"/> 教育実習の不安が払拭できる	9(3)	2(8)	11
2	<input type="checkbox"/> 自分の教授技術の課題を明確にできる	11(2)	14(2)	25
3	<input type="checkbox"/> 教師になる認識が高まる	3(10)	6(4)	9
4	<input type="checkbox"/> 教員への向き不向きを見極める	2(12)	2(8)	4
5	<input type="checkbox"/> 授業の観察力が高まる	3(10)	2(8)	5
6	<input type="checkbox"/> 省察(リフレクション)力が高まる	2(12)	2(8)	4
7	<input type="checkbox"/> 仲間(同僚)と協同する力が高まる	0	4(5)	4
8	<input type="checkbox"/> 授業づくりの達成感が味わえる	2(12)	3(7)	5
9	<input type="checkbox"/> 教員採用後に有用な経験ができる	4(6)	0	4
10	<input type="checkbox"/> 自分の指導能力が把握できる	14(1)	16(1)	30
11	<input type="checkbox"/> 指導が上達するプロセスが体験できる	4(6)	4(5)	8
12	<input type="checkbox"/> 状況変化への対応力が高まる	5(5)	1(13)	6
13	<input type="checkbox"/> 授業づくりの課題が克服できる	4(6)	2(8)	6
14	<input type="checkbox"/> 何をすべきかが明確になる	7(4)	7(3)	14
15	<input type="checkbox"/> 学び続ける態度が身に付く	4(6)	1(13)	5

表10 現在の状況

		pre	post	両側確率
1	教員になりたい	4.75	4.68	0.577
2	教員になれる気がする	3.2	2.95	0.204
3	教員に向いている	3.3	3.18	0.428
4	教員になることに不安を感じる	4.05	3.55	0.061
5	教員になるのは簡単だ	1.2	1.45	0.186
6	授業づくりは難しい	4.3	4.55	0.171

理解が深まる」「授業時の教師行動（声の大きさ・板書・発問・示範・観察など）について理解が深まる」「授業を行う上で、単元構造図の作成は必要である」という項目において高い評価が得られ、模擬授業では、「授業を行う上で、模擬授業の経験は必要である」「教材づくりについて理解が深まる」「授業時の教師行動（声の大きさ・板書・発問・示範・観察など）について理解が深まる」という項目において高い評価が得られた。また、リフレクションにおいては、自己観察・他者観察が省察の深まりに有効であることが示唆された。授業全体をとおして、「単元構造図・指導案の作成→模擬授業→振り返りの一連の作業を繰り返すことは、授業構成力の育成や授業スキルの向上に有効である」「保健体育授業演習Ⅱを受講して、自分自身の成長を実感できる」「保健体育授業演習Ⅱを受講して、自分自身の課題が明確になる」などに高い回答傾向が確認された。また、「学習指導要領の理解が重要である」「教材の工夫が重要である」「状況に柔軟に対応できることが大切である」などの授業後の認識の変化が見られた。

他方で、本授業の課題として次の点が挙げられる。

第一に、単元構造図作成では6項目において有意な低下が見られたことから、単元計画、学習内容、学習活動、学習評価の関係の理解が事前に期待した以上に得られなかったことは、模擬授業を10回配分したため、授業設計にかかる時間を保健分野、体育分野各1回であったことが改善すべき課題と考えられる。

第二に、模擬授業においては3項目において有意な低下が見られた。このことは、単元構造図の理解が十分に進まなかったことにより、模擬授業においても評価の方法やタイミングが十分に把握できていなかったことが考えられる。

第三に、授業映像を視聴してのリフレクションレポート作成については2項目において有意な低下が見られた。このことから、模擬授業において目標と評価およびその連関性については事前の期待以上の成果が見られなかったことが示唆された。これらの改善策として、実践的指導力の育成に向けては、年度ごとの学生の指向性や個別の違いに対応して手だてや重点を変化させること、「保健体育授業演習Ⅰ」における事前学習を充実させることが考えられるが、今後実施する「保健体育授業演習Ⅲ」との関連や全体のカリキュラム・マップの見直しなど引き続き検討する必要がある。

文 献

- 中央教育審議会(2016) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)。(中教審第197号)。
 Dewey, J.(1910) How We Think. D.C. Heath & Company.
 深見英一郎(2004) 天理大学における教師教育プログラムの検討ー体育の模擬授業実践及び授業観察の分析を通してー。天理大学学報, 209:23-34。
 福ヶ迫善彦・坂田利弘(2007) 授業省察力を育成する模擬授業の効果に関する方法論的検討。愛知教育大学保健体育講座研

究紀要, 32:33-42。

- 藤田育郎・細越淳二(2008) 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。
 藤田育郎・池田延行(2010) 体育科模擬授業の効果的な実施方法に関する検討。国士舘大学体育研究所報, 29:95-99。
 藤田育郎・岡出美則・長谷川悦示・三木ひろみ(2011) 教員養成課程の体育科模擬授業における教師役経験の意義についての検討ー授業の「省察」に着目してー。体育科教育学研究, 27(1):19-30。
 藤田育郎(2013) よい体育授業に対する認識の育成を目指した模擬授業の成果ー授業映像視聴による省察の変容ー。信州大学教育学部研究論集, 6:143-152。
 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(2003) 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。筑波大学体育科学系紀要, 26:69-85。
 林 綾子・飯田 稔(2002) アメリカの体験学習理論を取り入れた野外教育指導法について。野外教育研究, 5(2):11-21。
 日野克博(2003) 体育教師教育カリキュラムの検討ー愛媛大学での模擬授業の実践を例にしてー。愛媛大学教育学部保健体育紀要, 4:49-57。
 日野克博・谷本雄一(2009) 大学の模擬授業並びに教育実習における省察の構造。愛媛大学教育学部保健体育紀要, 6:41-47。
 神奈川県立体育センター(2013)「単元計画の構造図作成ツール」の活用を踏まえた改善。平成24年度神奈川県立体育センター研究報告書, 1-13。
 木原成一郎・村井 潤・坂田行平・松田泰定(2007) 教員養成段階の体育科目における模擬授業の意義に関する事例研究。広島大学大学院教育学研究科紀要, 1(56):85-91。
 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ーテスト映像を視聴した学生が気づいた体育授業の要素ー。広島大学大学院教育学研究科紀要, 1(57):69-76。
 木原成一郎・村井 潤・加登本仁・謝 娟・松下 篤・林 楠・松田泰定(2009) 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(その2)ーテスト映像を視聴した学生が気づいた体育授業の要素ー。学校教育実践学研究, 15:29-37。
 岸本 肇(1995) マイクロティーチングによる体育授業の体験学習の効果に関する研究。神戸大学発達科学部研究紀要, 2(2):195-202。
 Kolb, D., Rubin, I., and McIntyre, J. M. (1971) Organizational Psychology a book of readings. Prentice-Hall, Inc.: Englewood Cliffs.
 小柳和喜雄(2004) 教師の成長と教員養成におけるアクション・リサーチの潜在力に関する研究。教育実践総合センター研究紀要, 13:83-92。
 松下佳代(2015) 序章 ディープ・アクティブラーニングへの誘い。松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編, ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために。勁草書房, pp.1-27。
 文部科学省(1997) 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第一次)。教育職員養成審議会答申。
 文部科学省(2006) 今後の教員養成・免許制度の在り方について。中央教育審議会答申。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm, (参照日:2017年9月15日)。
 文部科学省(2008) 学士課程教育の構築に向けて。中央教育審議会答申。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryo/attach/1247211.htm, (参照日:2017年9月15日)。
 文部科学省(2012) 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の

- 総合的な向上方策について. 中央教育審議会答申. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf, (参照日:2017年9月15日).
- 文部科学省(2015) 高大接続システム改革会議中間まとめ(平成27年9月15日). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/033/toushin/1362096.htm, (参照日:2017年9月15日).
- 文部科学省(2016a) 小学校学習指導要領告示案. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf, (参照日:2017年9月15日).
- 文部科学省(2016b) 中学校学習指導要領告示案. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf, (参照日:2017年9月15日).
- 文部科学省(2017a) 小学校学習指導要領解説体育. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387017_10_1.pdf, (参照日:2017年9月15日).
- 文部科学省(2017b) 中学校学習指導要領解説保健体育. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387018_8_1.pdf, (参照日:2017年9月15日).
- 村井 潤・松田泰定・木原成一郎(2009) 模擬授業を複数回実施することの効果に関する事例的研究—ソフトバレーボールを教材として—. 学校教育実践学研究, 15:39-48.
- 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—. 会報(88).
- 鬼澤陽子・藏原三雪・笹本重子・山梨雅枝・岡島彩映(2012) e-ラーニングの活用による授業省察力育成を目指した大学模擬授業のシステムの構築—学内附属施設との連携を通して—. 日本女子体育大学紀要, 42:71-79.
- 佐藤 豊・佐野 裕(2004) 高等学校における野外教育の在り方を求めて:「総合的な時間の活用」. 横浜国立大学紀要. I, 教育学, 6:90-107.
- 佐藤 豊・石沢順子(2005) 高等学校における野外教育プログラムの効果—「総合的な学習の時間」に向けて(1)—. 野外教育研究, 8(2):45-57.
- 佐藤 豊(2010) 単元の構造図を用いた授業改善の工夫. 中等教育資料1月号, 98-103.
- 佐藤 豊(2012) 新学習指導要領に基づく指導と評価の在り方. 体育科教育学研究, 28(1):45-50.
- 佐藤 豊(2014) 単元構造図を活用して指導計画を作成する. 中学保健体育科ニュース, 1:4-6.
- 佐藤 豊・日野克博・糸岡夕里・清水 将・梶ちか子・大越正大(2015) 体育教師教育における単元構造図の活用. 体育科教育学研究, 31(1):81.
- 佐藤 豊・梶ちか子(2015) 単元構造図, 模擬授業, 映像視聴の連続体験による体育科教員養成授業モデルの検討—鹿屋体育大学における2013年度保健体育科教育法Ⅳの授業実践とその省察から—. 鹿屋体育大学学術研究紀要, 52:11-24.
- 佐藤 豊・梶ちか子(2016) 鹿屋体育大学における2014年度保健体育科教育法Ⅳの授業実践とその省察—体験学習モデルに基づくアクティブ・ラーニング型授業における実践的指導力育成システムの構築に向けて—. 鹿屋体育大学学術研究紀要, 52:35-67.
- 徳永隆治(2009) 模擬授業による体育授業づくりの意識形成に関する事例的研究. 安田女子大学紀要, 37:197-207.
- 津村俊充(1991) 体験学習と学習ジャーナル—自己理解を深めるために—. 南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」, 8:159-166.