

山口大学における体育教師教育カリキュラムの検討

～保健体育科教育法Ⅱ・Ⅳの模擬授業の実施から～

斎藤雅記¹⁾

Investigation Physical Education Teacher Education Curriculum in Yamaguchi University: Through Teaching Experience Trial Lesson of Methods of Teaching Physical Education 2 and 4

Masaki SAITO¹⁾

抄録

本研究では、体育教師養成課程の講義内で実施している模擬授業が参加生徒役の形成的授業評価、模擬授業の期間記録、教師役の相互作用行動からどのような傾向をもっているのかについて検討した。初めて1人で指導案の作成と模擬授業の実施をする2年生9名と教育実習を経験した3年生12名の計21名が模擬授業を実施し、その内容について分析を行った。得られた主な結果は以下の通りである。

- (1) 模擬授業実施の教師は運動学習時間の確保をすることができた。一方、学習指導場面とマネジメント場面については縮小の余地がある。
- (2) 相互作用行動については、全体的な総数の課題が示された。

これらの結果から、模擬授業の実施において、運動学習時間の確保ができていることが明らかになった。さらに、学習指導場面やマネジメント場面の縮小だけではなく、その質的な内容についても検討が必要だと考えられる。

KEY WORDS: 「模擬授業」、「教師力量育成」、「期間記録」、「相互作用行動」、「形成的授業評価」

1) 山口大学教育学部 〒753-8513 山口県山口市吉田 1677-1
Faculty of Education, Yamaguchi University, Yoshida 1, Yamaguchi, 753-8513 Japan

Corresponding author: Masaki SAITO
E-mail: mask@yamaguchi-u.ac.jp

1. はじめに

2020年に新たな小学校学習指導要領が全面実施される。小学校に続き、2021年には中学校学習指導要領が、2022年には高等学校学習指導要領が全面実施される。新たな学習指導要領の改訂の方向性として、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」といったテーマが示された(2017)。学習指導要領の改訂により、そのテーマにこめられた狙いが達成できるよう教員のより一層の質的向上が目指される。

教員の養成・採用・研修の改善について(中央教育審議会、2014)において、教員には、より高度な資質能力と改革に取り組む先進性・創造性が求められるとし、大学が、教員養成を自らの社会的使命として再確認し、質保証に取り組む仕組みを構築することが重要だとしている。

体育科教育における実践的指導力の育成においては、模擬授業の実施の有効性について、深見(2004)、長谷川ほか(2003)、日野(2003)、佐藤ほか(2016)が研究成果を報告している。そこでは、綿密な計画のもとに実施される模擬授業が体育教師としての実践的指導力を向上させるとしている。しかし一方で課題として、教師役の充分な質と量の経験の確保や模擬授業の作成上、単元を通じた授業構想の力が育みにくい、指導案作成と教材づくりには十分な時間を充てる必要があるなどが挙げられている。

質の高い体育教師育成のため第1歩として質の高い模擬授業の実施は不可欠であり、実際に実施している模擬授業がどのような授業であるのか分析することから模擬授業の傾向を探り、より効果的な模擬授業を検討する。

2. 保健体育科教育法Ⅱ・Ⅳの取り組み

2.1. 本授業の位置づけと授業設計の意図

山口大学では、保健体育科教育法Ⅰ～Ⅳを開講している。「保健体育科教育法Ⅰ」(2年前期)では、体育科教育学の視点から、体育・保健体育に関する内容を、座学を中心に学習する。「保健体育科教育法Ⅱ」(2年後期)では初めて1人で指導案の作成と指導案に基づいた模擬授業を実施し、「保健体育科教育法Ⅳ」(3年後期)でも同様に模擬授業を実施する。保健体育科教育法Ⅱは初めての模擬授業の作成・実施

という側面が強いのに対し、保健体育科教育法Ⅳは実習経験を基にしたより深い学びに繋がる指導案の作成と実施という側面を持つ。保健体育科教育法Ⅰ・Ⅱ・Ⅳの授業担当教員は、体育科教育学を専門としており、大学教員経験11年の経験がある。「保健体育科教育法Ⅲ」(3年前期)はⅠ・Ⅱ・Ⅳの授業担当教員とは別の教員が保健科教育学の視点から保健に関する内容を実施する。また、保健体育科教育法の履修と同時並行で、教員資格取得に関する実習として「基本実習(3年前期2週間)」「基本実習(3年後期3週間)」「委託実習(応用実習)(4年前期2週間)」を実施している。

2.2. 履修者と実施状況

履修者は図1に示す通りである。副免許として履修している女子学生4名は保健体育科教育法ⅡとⅣを同時に履修している。また、副免許として履修している男子学生3名は保健体育科教育法Ⅰが未履修であった。本研究で対象とした授業は予定の時間割上で実施し、授業の作成から実施、評価まで全てのデータの提出があった21授業であり、2年生が9授業、3年生が12授業であり、領域の内訳は図2に示す通りである。

	総数 (男女比)	保健体育専攻総数 (男女比)	副免許総数 (男女比)
保健体育科教育法Ⅱ	16名(男9女7)	9名(男6女3)	7名(男3女4)
保健体育科教育法Ⅳ	13名(男4女9)	9名(男4女5)	4名(女4)

図1 対象授業履修者数

実施された領域	内訳
ネット型(6)	バレーボール(4)・テニス(2)
ゴール型(9)	バスケットボール(2)・サッカー(2)・アルティメット(2) ポートボール(1)・ラクロス(1)・タグラグビー(1)
ベースボール型(2)	クリケット(1)・キックベース(1)
陸上競技(1)	長距離走(1)
体つくり運動(3)	体ほぐし運動(3)

図2 模擬授業の学年内訳と領域内訳

2.3. 授業計画

授業オリエンテーションにおいて、指導案作成の流れの説明・指導案作成手順の確認を行い、模擬授業日程を確定した。体育科の模擬授業の特性上、授業参加者が少ないと授業が成り立たないため、Ⅱ・

IVの授業に相互に参加するように授業設定を行った。模擬授業フローチャートを示し、授業実施者は模擬授業日から逆算して何をするべきか明確に示した。指導案作成については、模擬授業実施日の2週間前までに一通り完成した指導案を提出し、授業担当教員による添削を十分な回数受け、授業実施前日までに完全版指導案の完成を目指した。模擬授業は1月から2月の間にかけ、21授業実施した。

2.4. 履修者の授業内での取り組み

各模擬授業実施時には、①教師役（1名）、②学習者（児童・生徒役）、③観察者（1名）、④ビデオ撮影係（1名）、⑤授業後分析役（1名）に役割分担し、全員ができる限りそれぞれの役割を体験できるようになど設定した。

教師役は模擬授業開始前に、設定した対象、領域、作成した单元構造の説明を行い、その後、小学校45分、中学校・高等学校50分で模擬授業を行った。模擬授業実施中、観察者は授業観察シート（図3）を基に授業評価を行い、ビデオ撮影係は、教師の発言と授業の全体が把握できるような位置から撮影を行った。学習者は模擬授業参加後に形成的授業評価票の記入と模擬授業リフレクションシート（図4）に振り返りを記入した。授業評価記入後、授業の振り返りとして、①教師役による授業作成時に意図したこと、実際にやってみて感じられたことの2点の振り返り、②観察者からの授業の気付き、③学習者からの授業の気付きと質疑を行い、授業の最後に④授業担当教員による総括を行った。

授業終了後には、教師役はビデオ撮影係が撮影したビデオ映像と学習者が記入した形成的授業評価票とリフレクションシートを受け取り、相互作用行動、期間記録、形成的授業評価票の分析を行った。授業後分析役はビデオ映像を受け取り、相互作用行動、期間記録の分析を行った。また、分析の妥当性を確保するため、教師役と授業後分析役の分析した相互作用行動と期間記録については擦り合わせを行い、誤差がないように確認した。教師役が分析を行った各項目については1枚の評価票（図5）にまとめ、以降の授業の開始時に発表を行った。

相互作用行動とは、授業中の教師の児童・生徒に対する相互的な教授行為である。本研究では、発問、フィードバック、励ましの3つのカテゴリーで記録・分析を行った。フィードバックのカテゴリーとその内容については、表1に示す通りである。

指導案検討結果チェックリスト (模擬授業実施用)	
検討評議会実施日 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5
この検討会は、各教科別に2回ほど行われました。各教科の授業構成について、改訂案と並んで検討してきました。検討された結果、各教科とも、改訂案と比較して、より多くの意見が反映されています。	
実施者 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5
評議会実施日 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5
評議会 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5
実施者 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5
実施者 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5
実施者 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5
実施者 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5
実施者 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5
実施者 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5
実施者 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5
実施者 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5
実施者 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5
実施者 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5
実施者 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5
実施者 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5
実施者 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5
実施者 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5
実施者 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5
実施者 ()	1 ～ 2 ～ 3 ～ 4 ～ 5

図3 授業観察シート

模擬授業リフレクションシート		授業内容【ポーラル】	学年番号【 】 姓 名【 】
事実	評価	原因	改善策
授業展開	ハングル セリフの発音練習 → 一緒に いい感じでまとめて、同時に 標準語との比較。 → 運動量を少くするために アクティビティを多く用意してもらいました。	3点～5点	正しいといふ印象が強すぎた。 子供たちの意見を聞き取ることで、子供たちの意見を反映させたい。 運動量が少くないといふ意見があると、運動量を増やす。 子供たちの意見を反映させたい。
教師行動	音楽、ハーモニカ演奏、拍手、 音符を100個演奏する。 → どちらかの音程の正解か？	4点～5点	音楽を楽しむところが強すぎた。 → 音楽を楽しむところを減らして、他の活動の時間を作らせる。
教材 (学習媒體)	3点～5点	4点～5点 → ワークシートの問題に 答える際、時間制限がある。 → 読む際、読みながら音楽 を聴いていくのはどうか？	音楽を楽しむところが強すぎた。 → 音楽を楽しむところを減らして、他の活動の時間を作らせる。
教具 (学習環境)	5点 第	音楽と日本語とを混ぜてやるのもいい。 日本語だけだと寂しい。 音楽は日本語の不統一感も良い。	音楽を楽しみながら日本語で楽しむ。 音楽と日本語を混ぜて楽しむ。

図4 模擬授業リフレクションシート

模擬授業(12月/6日実施) 授業評価			
対象・領域(例): 体育(低年生)	授業者:		
形成的授業評価票			
次元	平均値	5段階	
成果	1. 感動の体験	2.68	5
	2. 技能の習得	2.84	5
	3. 新しい見聞	3	5
意図・関心	次の評価基準	2.84	5
	4. せり合いっぽい運動	3	5
	5. 楽しいのが体験	2.94	4
学び方	次の評価基準	2.97	4
	6. 自由な学習	2.87	5
	7. めあてをもった学習	2.89	4
協力	次の評価基準	2.89	5
	8. わかよく学習	2.94	5
	9. 低い学習率	3	5
次元の評価		2.97	5
総合評価(終平均)		2.91	5

実施の検証と改修			
個人	グループ	オーバー	計
フィードバック	一般的 肯定的	25 2	1/35
	具体的 肯定的	1 1	4
	一般的 適正的	4 2	1/5
否定的	一般的 否定的	0 2	1/3
	具体的 否定的	1 1	4
	計	32 15	5/52

リフレクションシートコメント抜粋			
児童は先生の言葉をよく理解する。	児童は自分の意見を述べる。	児童は自分の意見を引き出す。	児童は意見を出しやすい環境を作った。
児童は意見を出しやすい環境を作った。	児童は意見を出しやすい環境を作った。	児童は意見を出しやすい環境を作った。	児童は意見を出しやすい環境を作った。

定期記録(コーティングと集計)				
学習指導場面	読み学習場面	運動学習場面	マネジメント	授業全体
(1) 時間	(A1) 時間	(A2) 時間	時間(M) 回数	時間(M) 回数
1/59分5秒	1/60分	15分30秒	5分5秒	47分55秒
3/19.9%	2.4%	33.8%	11.5%	-
6回	1回	4回	14回	-

図5 模擬授業評価票

発問		主的な意見や問題解決を要求する発問
フィードバック	肯定的	技能のできればえや応答・意見に対する具体的な情報を伴わない称赞。
	具体的	技能のできればえや応答・意見に対する具体的な情報を伴った称赞。
	矯正的	技能のできればえや応答・意見に対する具体的な情報を伴わない矯正的行動。
	具体的	技能のできればえや応答・意見に対する具体的な情報を伴った矯正的行動。
	一般的	技能のできればえや応答・意見に対する具体的な情報を伴わない肯定的行動。
	具体的	技能のできればえや応答・意見に対する具体的な情報を伴った肯定的行動。
励まし		授業活性化や認知行動を促進させるための行動。

3. 授業の成果

3.1. 相互作用行動

表2は教師行動である相互作用行動の総数を示している。表2が示す通り、1時間の授業での平均相互作用行動数は38回であり、充分な相互作用行動が発生したとはいえない。相互作用行動の対象をみると個人や小集団が多く大集団への関わりが少ないことがわかる。授業内においても、全体へ通るような声での相互作用行動はみられず、個別への対応に終始する様子がみられた。中には教師がどこにいるか見失うような場面も存在した。長谷川ほか(2003)によると、同様の教師志望の学生の模擬授業実施時の相互作用行動の平均は39回であり、先行研究の数とほぼ一致している。しかし、先行研究では、相互作用行動をよく理解した研究者の分析数(39回)と学生による分析数(50回)にはおよそ11回の差があり、学生の分析は相互作用行動の概念的理解や評価基準の理解が不十分なこともあります。カウント数が多くなることが報告されている。本研究では、教師役の学生と分析役の学生での擦り合わせを行っているが、先行研究で示された平均値よりも少ない数になっていることも考えられる。

表3から表6では、発問、励まし、肯定的フィードバックの一般・具体、矯正的フィードバックの一般・具体、否定的フィードバックの一般・具体についての平均を示している。相互作用行動それぞれをみると、肯定一般(18.80回)、肯定具体(6.66回)、励まし(5.57回)の順で多く発生していた。授業を通して相互作用行動の数の向上が学習者の技能の向上に直結することや、肯定的フィードバック、矯正的フィードバック、励ましを多く確保することを目指すよう指導していた。授業後の振り返りでも多くの発言がみられたが、なかなか学習者を観察することから相互作用行動へ結びつけることが難しいとのことであった。また、学年による違いとみると肯定具体を除く全ての観点で3年生の相互作用行動数が多くなっていた。実習の経験により、授業を予定通り実施するだけではなく、指導することの余裕があるためだと考えられる。

表2 相互作用行動の平均

	総合			
	個人	小集団	大集団	合計
全平均(n=21)	20.47	13.61	3.90	38
2年平均(9)	21.44	5.44	3.33	30.22
3年平均(12)	19.75	19.75	4.33	43.83
ネット型平均(6)	27.5	5	5.33	37.83
ゴール型平均(9)	10.11	17.11	4	31.22
ベースボール型平均(2)	33.5	0	0	33.5
陸上平均(1)	36	35	2	73
体つくり運動平均(3)	23.66	22.33	4	50

表3 発問・励ましの平均

	発問				励まし			
	個人	小集団	大集団	合計	個人	小集団	大集団	合計
全平均(n=21)	0.26	0.63	1.25	2	2.35	3.2	0.3	5.57
2年平均(9)	0	0	0.375	0.33	0.625	2.25	0.37	2.88
3年平均(12)	0.41	1	1.83	3.25	3.5	3.83	0.25	7.58
ネット型平均(6)	0.8	0.4	2.2	2.83	3.2	2	0	4.33
ゴール型平均(9)	0	0.87	0.77	1.55	0.88	2.55	0.33	3.77
ベースボール型平均(2)	0	0	0	0	0	0	0	0
陸上平均(1)	0	0	2	2	4	15	0	19
体つくり運動平均(3)	0.33	1	1.66	3	6.33	5.33	1	12.66

表4 肯定一般・肯定具体的の平均

	肯定一般				肯定具体			
	個人	小集団	大集団	合計	個人	小集団	大集団	合計
全平均(n=21)	12.85	5.75	0.5	18.80	1.526	0.73	0.31	2.33
2年平均(9)	14	1.375	0.875	16	2.857	1.14	0.28	3.33
3年平均(12)	12	8.66	0.25	20.91	0.75	0.5	0.33	1.58
ネット型平均(6)	19.5	1.8	0.6	21.5	1.2	0.4	0.6	1.83
ゴール型平均(9)	8	8.11	0.77	16.88	0.125	0.25	0.25	0.55
ベースボール型平均(2)	18	0	0	18	3.5	0	0	3.5
陸上平均(1)	12	8	0	20	12	8	0	20
体つくり運動平均(3)	11	8.33	0	19.33	1	0.66	0.33	2

表5 矯正一般・矯正具体的の平均

	矯正一般				矯正具体			
	個人	小集団	大集団	合計	個人	小集団	大集団	合計
全体平均(n=21)	0.94	0.9	0.8	2.47	3.05	3	0.95	6.66
2年平均(9)	0.85	0.37	1.37	2.22	4.5	1.12	0.5	5.44
3年平均(12)	1	1.25	0.41	2.66	2.08	4.25	1.25	7.58
ネット型平均(6)	0.8	0.33	1.83	2.83	3.6	1	0.8	4.5
ゴール型平均(9)	0.25	1.62	0.5	2.11	0.88	3.88	1.44	6.22
ベースボール型平均(12)	2.5	0	0	2.5	9.5	0	0	9.5
陸上平均(1)	0	0	0	0	8	4	0	12
体つくり運動平均(3)	2.33	1	0.33	3.66	2.66	5.33	0.66	8.66

表6 否定一般・否定具体的の平均

	否定一般				否定具体			
	個人	小集団	大集団	合計	個人	小集団	大集団	合計
全体平均(n=21)	0	0.05	0	0.04	0	0.11	0	0.09
2年平均(9)	0	0	0	0	0	0	0	0
3年平均(12)	0	0.08	0	0.08	0	0.16	0	0.16
ネット型平均(6)	0	0	0	0	0	0	0	0
ゴール型平均(9)	0	0.14	0	0.11	0	0	0	0
ベースボール型平均(12)	0	0	0	0	0	0	0	0
陸上平均(1)	0	0	0	0	0	0	0	0
体つくり運動平均(3)	0	0	0	0	0	0.66	0	0.66

3.2. 期間記録

表7は模擬授業期間記録の場面ごとの平均時間・平均%・平均場面転換数を示している。ほとんどの授業において運動学習場面の時間は50%をこえている。また次に多いのが学習指導場面であり、20%～40%であった。運動学習場面の充分な確保と、学習指導場面20%程度、マネジメント場面10%台を目標と提示していた先行研究(長谷川ほか,2003)でも、運動学習場面の割合が最も多く(38%～66%)、次いで学習指導場面(9%～33%)であった。また、高橋(2000)、深見ほか(2000)は優れた教師は学習指導場面やマネジメント場面に費やす時間を効率よく縮小し、運動時間を充分に確保していると指摘している。先行研究と比較しても、安定して運動学習場面の確保ができていたと考えられる。しかし学習指導場面においては、縮小の余地がみられる。学年による違いをみると、大きな違いはみられないが、運動学習場面は若干2年生のほうが多く確保できており、学習指導場面では3年生が多く時間を費やしている。

授業内においては、運動学習場面は多く確保し、学習指導場面・マネジメント場面はできる限り少なくすることを指導している。実習経験のある3年生より2年生のほうが割合として良い値になっているのは、3年生は教材研究の深まりによって授業の内容について伝えたい情報が多くなり、その分学習指導場面に時間がかかってしまっていると考えられる。また、運動学習場面が多く、学習指導場面やマネジメント場面が縮小されても表8に示す形成的授業評価の値が必ずしも良いわけではなく、その質的内容については今後検討が必要である。

表7 授業期間記録の各場面の

平均時間・平均%・平均場面転換数

	学習指導場面			認知的学習指導場面			運動学習場面			マネジメント場面			
	時間		%	時間		%	時間		%	時間		%	
	(秒)	回	(秒)	回	(秒)	回	(秒)	回	(秒)	回	(秒)	(秒)	
全体平均(n=21)	744	26.1	7.3	106	3.8	0.8	1567	54.8	11	422	14.4	13	2856
2年平均(9)	663	24.2	7	96.	3.84	0.7	1548	56.3	7.5	392	14.1	11	2733
3年平均(12)	805	27.4	7.6	115	3.7	0.8	1580	53.6	13.6	444	14.6	14.4	2948
ネット型平均(6)	766	27.4	8.6	52	1.9	1	1690	58.3	10	340	11.2	12.6	2863
ゴール型平均(9)	660	23.5	5.5	98	3.5	0.6	1563	55.3	12.8	485	16.4	12.2	2828
ベースボール型平均(12)	495	20.2	5	200	8.5	1	1419	57.3	5.5	347	14.5	6.5	2461
陸上平均(1)	1245	40	7	0	0	0	1175	38	7	690	22	11	3110
体つくり運動	952	30.4	13.5	215	6.2	1	1560	50.2	14.5	358	12.1	24.5	3104
平均(3)													

3.3. 形成的授業評価

表8は形成的授業評価の各項目と次元、全体総合の平均を示している。学年による違いをみると、成果次元において2年生よりも3年生が良い評価となっている。領域による違いをみると、球技よりも体つくり運動の成果次元評価が高い値を示していた。

3.4. 履修者の授業内での取り組み

表9は形成的授業評価の結果と組織的観察法である期間記録と相互作用行動の授業分析データの相関関係を示している。表9から発問の数と認知的学習指導場面数、運動学習場面時間が多いほど授業評価が高い傾向にあることが示された。運動学習場面の時間と授業評価の正の相関は先行研究で多く示されている(長谷川,2003;高橋,2000;深見ほか,2000)。先行研究では、場面転換数と授業評価に負の相関の報告があった。本研究では先行研究に比べ場面転換数が少なく、そのため場面転換による授業の勢いの

消失を感じることが少なかったと考えられる。発問と認知的学習場面数が授業評価に正の相関を示していることについては、単なる運動時間の確保だけではなく、学習者が授業のねらいや本質に迫るような機会として捉えられたと考えられる。成果次元の総合と発問、励ましが正の相関を示したことについては、技能的な成功の実感に強く結びつく教師行動だったといえる。また、学び方次元の総合と発問、肯定的フィードバックの一般、相互作用行動の合計に正の相関がみられた。学習の本質に迫るような発問や褒められるような肯定的フィードバックは内発的動機づけに繋がると考えられる。また、一般的にアドバイスとして捉えられ授業評価に良い影響を与えるといわれる矯正的フィードバックが負の相関を示したことについては、実際に行われた矯正的フィードバックの内容について検討する必要があると考えられる。

表8 形成的授業評価

	成果		意欲・関心		学力		協力		総合					
	感動	技術	表現	統合	筋肉	筋力	柔軟	協同						
全得点(0-20)	2.41	2.53	2.61	2.51	2.95	2.93	2.94	2.85	2.74	2.80	2.97	2.87	2.89	2.77
2年得点(9)	2.17	2.33	2.36	2.27	2.96	2.89	2.92	2.78	2.65	2.72	2.90	2.68	2.79	2.66
3年得点(12)	2.57	2.67	2.82	2.68	2.95	2.95	2.95	2.91	2.81	2.86	2.99	2.94	2.96	2.85
ネット得点(6)	2.24	2.42	2.41	2.34	2.93	2.91	2.92	2.87	2.72	2.80	2.97	2.9	2.93	2.73
ゾーン得点(9)	2.46	2.54	2.69	2.55	2.95	2.92	2.93	2.78	2.72	2.75	2.97	2.79	2.88	2.77
ペーススコア(4)	2.21	2.37	2.41	2.33	2.97	3	2.98	2.97	2.70	2.83	3	2.97	2.98	2.76
平均(2)														
陸上得点(10)	2.18	2.36	2.77	2.44	2.95	2.68	2.82	2.95	2.73	2.84	2.41	2	2.2	2.58
体づくり運動														
	2.74	2.87	2.94	2.85	3	2.98	2.99	2.93	2.90	2.91	2.98	3	2.99	2.93
平均(3)														

表9 形成的授業評価と授業分析データの相関

	感動	技術	表現	成績総合	精一杯	楽しさ	意欲・関心総合	自主的	めあて	学び方統合
意欲	.416	.485	.422	.468	.128	.293	.273	.357	.427	.455
肯定一般	.095	.110	.176	.150	.301	.076	.176	.421	.300	.421
肯定個体	-.067	.159	.007	.072	-.482	-.313	.210	.060	.159	
矯正一般	-.231	-.207	-.339	-.302	-.017	-.045	-.057	-.203	-.594	-.460
矯正個体	.197	.210	.273	.251	.304	.005	.119	.306	.187	.287
肯定一般	.071	-.024	.172	.057	-.022	-.085	-.071	.049	-.178	-.071
肯定個体	.180	.273	.122	.198	.182	.180	.213	.117	.144	.147
励まし	.334	.365	.247	.372	.180	-.060	.046	.226	.249	.276
相互通行行動合計	.267	.313	.385	.351	.397	-.055	.128	.514	.316	.455
学習指導場面%	.185	.392	.398	.380	-.033	-.002	-.007	-.262	.296	.010
学習指導場面数	.144	.169	.183	.176	.025	.003	.026	.014	.263	.161
認知的学習指導場面割合%	.202	.288	.122	.207	.265	.423	.400	.379	.162	.310
認知的学習指導場面数	.311	.426	.215	.324	.364	.449	.471	.421	.357	.445
運動学習場面%	.212	.141	.346	.281	.389	.219	.335	.329	.517	.490
運動学習場面数	.288	.181	.307	.277	.094	.100	.098	.153	.082	.122
マネジメント%	.102	-.037	.174	.099	-.856	-.203	-.410	-.074	-.127	-.117
マネジメント数	.451	.391	.335	.406	.092	.089	.103	.072	.318	.225

** p < .01, * p < .05, + p < .10

4. まとめ

保健体育科教育法II・IVの模擬授業の実施について、授業の実施能力についてどれだけ効果があつたか組織的観察法による期間記録と相互作用行動の授業分析データ、質問紙法による形成的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があげられる。

- 組織的観察法による授業分析から、模擬授業実施の教師は運動学習時間の確保をすることができた。しかし、学習指導場面とマネジメント場面については縮小の余地がある。運動学習場面の確保は保健体育科教育法II・IVだけではなく、保健体育科教育法Iから指導していたことであり、教師役が強く意識できるようになってきているといえる。今後は単なる運動時間の向上ではなく、技能的な向上や学びにつながるような質的な視点も課題だと考えられる。
- 相互作用行動については、全体的な総数の課題が示された。授業中に発生する児童・生徒のつまずきの予想や扱う教材のポイントを理解し、効果的な相互作用行動をあらかじめ用意しておく必要がある。

また、保健体育科教育法II・IVの授業、体育教師教育カリキュラムをより一層良質なものに発展させるために以下の課題があげられる。

- 本研究では、模擬授業について組織的観察法と質問紙による形成的授業評価から評価を行った。教材の質については、指導案作成時による授業担当者による指導・添削と授業内で授業担当者による総括、観察者役からの評価、学習者によるリフレクションシートにより、履修者や教師役へ情報を伝達しているが、それぞれがどのように効果的に作用しているか、また、実際に学びにつながる有効な教材であったかどうかについては検討していない。体育授業を実施するうえで、有効な教材をもとに授業を実施するのは重要であり、模擬授業の実施においても教材の有効性について検討する機会を用意する必要がある。

- 研究で実施した保健体育科教育法II・IVは模擬授業実施都合上、相互の授業へ参加する形であった。体育の模擬授業は実技を伴うことから、学習者である児童・生徒役について一定の数を確保する必要があるため、授業の実施方法については工夫し続ける必要がある。また、1時間の指導案の作成と教師役の経験を必ず確保することを狙いとしており、今回の授業においてはその機会を確保することができて

いた。しかし、履修者の増加や模擬授業に至るまでの理論をより一層深めるためには、授業実施の工夫をより一層考える必要がある。

③模擬授業終了時には、模擬授業の検討会を実施した。しかし、模擬授業の延長や教師役の事前準備不足により、検討会の時間が十分に確保できない場合や、検討会での発言者に偏りがでるような課題もあり、充分な時間の検討会の実施と多くの発言者による充実した検討会の実施を目指す必要がある。

今後、保健体育科教育法だけに限らず、教育実習やその他の授業と保健体育科教育法を連動させ、組織的観察法や形成的授業評価からの自己評価や教材開発、授業作成の能力を向上させていくようなプログラムを検討していく必要がある。

参考文献

深見英一郎, 高橋健夫, 細越淳二, 吉野聰(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: 小学校跳び箱運動の授業分析を通して. 体育学研究, 45(4), 489-502.

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-体育の模擬授業実践及び授業観察の分析を通して. 天理大学学報, 56(3), 23-34.

長谷川悦示, 岡出美則, 高橋健夫(2003) 実践研究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1・2・3」の授業展開. 筑波大学体育科学系紀要, 26, 69-85.

日野克博(2003) 体育教師教育カリキュラムの検討: 愛媛大学での模擬授業の実践を例にして. 愛媛大学教育学部保健体育紀要, (4), 49-57.

文部科学省(2017) 平成29年度小・中学校新教育課程説明会(中央説明会)における文部科学省説明資料.

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1396716.htm

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. 学術研究紀要/鹿屋体育大学, (52), 35-67.

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.

中央教育審議会(2014) 教員の養成・採用・研修の改善について.

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/050/sonota/1352439.htm

(2020年7月23日受理)