

事例報告

長崎県保健体育科授業研究会を活用した教員養成の一考察

元 嶋 菜美香¹⁾, 神 野 周太郎¹⁾, 河 合 史 菜²⁾,
高 橋 浩 二²⁾, 田 井 健太郎³⁾, 鍛 治 美 月⁴⁾,
佐々木 隼⁵⁾, 宮 良 俊 行¹⁾

(¹⁾長崎国際大学 人間社会学部、²⁾長崎大学 教育学部、³⁾群馬大学 教育学部、

⁴⁾大村市立桜が原中学校、⁵⁾長崎県立佐世保北高等学校)

The Study of a Joint workshop for Teacher Training Based on ‘Nagasaki Physical Education class workshop’

Namika MOTOSHIMA¹⁾, Shutaro JINNO¹⁾, Fumina KAWAI²⁾,
Koji TAKAHASHI²⁾, Kentaro TAI³⁾, Mitsuki KAJI⁴⁾,
Hayato SASAKI⁵⁾ and Toshiyuki MIYARA¹⁾

(¹⁾Faculty of Human and Social Studies, Nagasaki International University,

²⁾Faculty of Education, Nagasaki University, ³⁾Faculty of Education, Guma University,

⁴⁾Omura City Sakuragahara Junior High School,

⁵⁾Nagasaki Prefectural Sasebo Kita High School)

Abstract

The purpose of this study is to examine the teacher training course and teacher training based on ‘Nagasaki Physical Education class workshop on 2019’ in June and October 2019. The workshop aimed to promote teacher training improvement for the faculty, students in a teacher training course and teachers on active. In 2019, two lesson workshops were held with the objectives of (1) conducting twice in the previous and next term, (2) adding to first-year students, and (3) taking into account the new study guidelines.

As a result of analyzing the scores of the formative class assessment, the evaluation of the futsal class was higher than the karate class compared to the volleyball class held in June and the futsal class was higher than the basketball class held in October. The chi-square test was performed on the ratio of the class scenes in each of the five classes held in June and October. As a result, significant differences were found in the learning guidance, cognitive learning, and motor learning situations. Based on the background of the transition period of the curriculum guidelines, we discuss the issues and future prospects of the study for teacher training based on ‘Nagasaki Physical Education class workshop’.

Key words

trial teaching, teacher’s training course, student’s formative assessment

要 旨

本研究では、2019年6月および10月に実施された「長崎県保健体育授業研究会2019」の事例をもとに、教員養成および教員研修の可能性について検討した。本研究会は、保健体育科教員養成課程に属する教員、学生、現職教員の当該領域に関わる知識、実践能力の向上を図るために実施した。2019年度は、①前後期に2回実施すること、②1年生を対象に加えること、③新学習指導要領を踏まえることを課題として設け、2回の授業研究会を実施した。

形式的授業評価票の得点を分析した結果、6月に実施されたバレーボールの授業に対して空手道の授業、10月

に実施されたバスケットボールの授業に比べフットサルの授業の評価が高かった。6月および10月に行われた5つの各授業の授業場面の割合に対してカイ二乗検定を行った結果、学習指導場面、認知学習場面、運動学習場面において有意差が見られた。学習指導要領の移行期という背景を踏まえ、長崎県保健体育科授業研究会の課題および今後の展望を考察する。

キーワード

模擬授業、教員養成課程、形成的授業評価

1. はじめに

2017年3月より、知識の理解の質を更に高め、確かな学力を育成することを目的として、中学校学習指導要領（文部科学省 [2017a]）および高等学校学習指導要領（文部科学省 [2018]）が改訂された。改訂の経緯では、知識及び技能の習得と思考力、判断力、表現力等の育成のバランスを重視する平成20年改訂の学習指導要領の枠組みや教育内容を維持した上で、これまでの「技能」、「思考・判断、知識」、「態度」という観点から、実際の社会や生活で生きて働く「知識及び技能」、未知の状況にも対応できる「思考力、判断力、表現力等」、学んだことを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力、人間性等」の3つの力を育成することが明示されている（文部科学省 [2019]）。

学習指導要領の改訂に伴い、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けられるような生徒を育成するために、「主体的・対話的で深い学び」（アクティブラーニング）の視点に立った授業改善が求められている（文部科学省 [2017b]）。この「主体的・対話的で深い学び」を実現するための具体的な視点として、保健体育分野においては、以下のように解説されている（文部科学省 [2017b]）。

- ・「主体的な学び」は、運動の楽しさや健康の意義等を発見し、運動や健康についての興味や関心を高め、課題の解決に向けて粘り強く自ら取り組み、それを考察するとともに学習を振り返り、課題を修正したり新たな課題を設定したりする学びの過程である。
- ・「対話的な学び」は、運動や健康についての課

題の解決に向けて、児童生徒が他者（書物等を含む）との対話を通して、自己の思考を深めていく学びの過程である。

- ・「深い学び」は、自他の運動や健康についての課題を発見し、解決に向けて思考錯誤を重ねながら、思考を深め、よりよく解決する学びの過程である。

中学校および高等学校学習指導要領における保健体育分野では、運動や健康に関する課題を発見し、その解決を図る主体的・協働的な学習活動を通して、仲間と対話し協働して課題を解決する学習を引き続き重視しつつ、3つの資質・能力を確実に身につけるために、その関係性を重視した学習過程の工夫が求められている（文部科学省 [2017b]）。

このような学習過程の工夫・実践の場として、また学び合いの場として、これまで多くの模擬授業や授業研究会が開催されている（木山 [2016]）。長崎国際大学では、2017年度に保健体育科教員を養成する教員養成課程を設置する高等教育機関である長崎大学とともに、長崎国際大学・長崎大学保健体育授業研究会を実施し（田井 [2018a]）、形成的授業評価および場面分析（田井 [2018b]）、省察（田井 [2018c]）を通した授業の検討を行っている。2018年度には現職教員にとっても授業研究会が有益である可能性を検討するために、現職教員を交えた授業研究会（田井 [2019a]）を開催した。しかし、これまでの授業研究会は平成20年・21年改訂の学習指導要領に基づいて指導案が作成されており、新学習指導要領を踏まえた授業内容および評価については検討されていない。

本研究では、平成29年（中学校）および平成30年（高等学校）に改訂された新学習指導要領を基に模

模擬授業を実施した2019年6月および10月の「長崎県保健体育授業研究会2019」を報告するとともに、長崎県保健体育科授業研究会の課題および今後の展望を考察する。

2. 研究方法

(1) 研究会の目的

研究会の目的を、保健体育科教育法を担当する教員の研究・教育の交流および推進、教員養成課程学生の保健体育科教育に関わる思考力・判断力・表現力、実践能力等の向上、地域の現職教員の授業能力向上および最新の研究成果の理解と設定した。

(2) 実施日程・場所

研究会は、2019年6月8日(土)および10月26日(土)に実施した。研究会の実施場所は、長崎国際大学の体育館および教室を利用した。模擬授業は、6月は体育実技（バレーボール・空手道・マット運動）および各授業反省会、全体討議を体育館にて実施した。10月は体育実技（フットサル・バスケットボール）および各授業反省会を体育館、座学（体育理論）および授業反省会を教室で行い、全体討議についても教室にて実施した。

(3) 参加者

事前に大学教員、学生、現職教員に本研究会の概要および趣旨を説明し、以下の通り参加者が出席した。

6月は保健体育科教育法を担当する教員5名（長崎国際大学教員3名、長崎大学教員1名、群馬大学教員1名）、長崎国際大学教員養成課程で保健体育科教員免許状取得を希望する学生（以下、長崎国際大学教職課程学生（保健体育科）とする）および長崎大学教員養成課程に所属する学生27名（2年生12名、3年生10名、4年生5名）、現職高等学校保健体育科教員1名であった。

10月は、保健体育科教育法を担当する教員5名（長崎国際大学教員3名、長崎大学教員1名、群馬大学教員1名）、長崎国際大学教員養成課程学生31名（保健体育科）（1年生13名、2年生10名、3年生6名、4年生2名）、現職中学校保健体育科教員

1名であった。

(4) 実施スケジュール

両研究会ともに、開会式、模擬授業3単位時間および授業反省会、全体討議、閉会式をもって構成した。開会式では、研究会実施趣旨・スケジュールの説明、教員の紹介を行った。全体討議では、授業計画、授業展開、および授業研究会への感想、意見を参加者で共有した。

6月は、球技領域の中からネット型（バレーボール）、武道領域の中から空手道、器械運動領域からマット運動を教材として扱った。便宜上、本文、表においては、バレーボール、空手道、マット運動とそれぞれ記載する。

10月は、球技領域の中からゴール型（フットサル）、ゴール型（バスケットボール）、体育理論領域の中から「スポーツの文化的特性や現在のスポーツの発展」（ドーピング）を教材として扱った。便宜上、本文、表においては、フットサル、バスケットボール、体育理論とそれぞれ記載する。



写真1 開会式

(5) 模擬授業

模擬授業は、両研究会ともに3名の学生が教師役となり授業を実施し、学生が生徒役として授業に参加した。また、授業に参加せず外部から授業を観察する学生の観察者を配置し、大学教員および現職教員も動画撮影および観察者として参加した。

6月は、長崎国際大学教職課程学生（保健体育科）のうち3名が、中学生（バレーボール、空手道、マット運動）を対象とした50分授業を実施した。生徒役

は20～22名のクラスとして配置した。10月は、長崎国際大学教職課程学生（保健体育科）のうち3名が、高校生（バスケットボール・体育理論）または中学生（フットサル）を対象とした50分授業を実施した。生徒役は27～28名のクラスとして配置した。各模擬授業の教師役学生の属性を表1に示した。

表1 6月および10月の模擬授業の教師役学生の属性

実施時期	担当種目	学年	性別	専門種目
1 6月	バレーボール	3	女性	ソフトテニス
2 6月	空手道	3	女性	空手道
3 6月	マット運動	3	男性	陸上競技
4 10月	フットサル	3	男性	空手道
5 10月	バスケットボール	2	男性	ハンドボール
6 10月	体育理論	3	男性	陸上競技

学生の授業計画の作成にあたっては、新学習指導要領をもとに保健体育科教育法を担当する教員が事前に指導を行い、安全確保のため必要に応じて予備授業を行った上で、研究会の模擬授業を実施した。

(6) 模擬授業反省会

模擬授業実施後には、生徒役、観察者別の授業評価シートに記入し、その後模擬授業に対する反省会をそれぞれ20分実施した（日野 [1996]）。各模擬授業の実施後に4グループ（1グループ8名程度）の編成で授業に対する反省会を行った。各グループは、学年、学生・大学教員、現職教員をおおよそ均等にわかれるように編成し、反省会毎に構成を変えた。またグループ構成は、可能な限り授業担当者、観察



写真2 6月模擬授業1（球技：バレーボール）



写真3 6月模擬授業2（武道：空手道）



写真4 6月模擬授業3（器械運動：マット運動）



写真5 10月模擬授業1（球技：フットサル）



写真6 10月模擬授業2 (球技：バスケットボール)



写真7 10月模擬授業3 (体育理論：ドーピング)

者が分かれるように配慮した。反省会の進行方法は、各グループの大学教員または現職教員に一任し、ファシリテーターを教員が担当したり学生が担当するなど、グループによって進行方法は多様であった。各反省会実施後には「反省会を終えての感想（省察）」を記入させ、全体討議実施後に「合同授業研究会感想（省察）」を記入させた（田井 [2018c]）。

(7) 生徒役による授業評価および授業観察

両研究会ともに、体育実技の模擬授業を受けた生徒役の学生に対して授業終了後すぐに形成的授業評価票（長谷川 [1995]）への回答を求め、各模擬授業に関して評価をさせた。形成的授業評価票は、「成果」、「意欲・関心」、「学び方」、「協力」の4因子9項目と総合評価から構成されている。これら4つの評価観点は、旧学習指導要領が示す評価規準である



写真8-9 模擬授業反省会



写真10 全体討議

「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」、「知識・理解」に符合すること、体育の目標構造、学習領域構造に対応していることが示唆されている(長谷川 [1995])。新学習指導要領が示す評価規準である「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に向かう態度」との関連性は検討されていないが、観点別学習評価が整理された経緯を鑑みると対応していると考えられる(文部科学省 [2017b])。大学生を対象としていることから、より詳細な評価を得るために5件法を採用した(田井 [2018a])。

また、授業場面の場面分析を行うために、各授業をビデオカメラで撮影した。

(8) 分 析

形成的授業評価に関して、両研究会の教師役学生が異なることから、教師役割に模擬授業に対する形成的授業評価をそれぞれ分析するために、SPSSver.25を用いて有意差検定として、6月は3授業に対して一要因分散分析、10月は2授業に対してt検定を行った。

また、評価者の学年による差異を検討するために、10月の授業研究会の形成的授業評価に対してt検定を行った。

授業場面分析に関して、期間記録法(高橋健夫 [1994])を用いて体育実技(バレーボール・空手道・マット運動・フットサル・バスケットボール)の授業場面について分析を行った。期間記録法は、授業中の場면을教師の学習指導場面、認知学習場面、運動学習場面、マネジメント場面の4場面で捉え、それらをもとに分析者が時系列で記録し、授業時間全体での頻度や時間量を算出する方法である。5秒を1単位とし、5秒間で起こった授業場면을3名の分析者が2名ずつペアを作り、期間記録法を参考に授業時間全体の時間量、割合を算出した(高橋 [2003])。観察対象とする授業場面は、導入(はじめ)、展開(なか)、まとめのうち、準備運動を除いた展開(なか)の部分を対象とした。

分析は、SPSSver.25を用いて有意差検定としてカイ二乗検定を行った。有意水準は危険率5%未満とした。

(9) 倫理的配慮

倫理的配慮として、授業および調査の実施後に口頭および書面にて長崎国際大学の保健体育科教育法の授業担当教員が研究内容を説明し、全員から研究使用の承諾を得た。

3. 結果および考察

(1) 形成的授業評価

6月に実施されたバレーボールの授業($N=22$)、空手道の授業($N=22$)、マット運動の授業($N=20$)の形成的授業評価に対して一要因分散分析を行った結果、「技能の伸び」($F(2, 61)=2.80, p<.10$)の得点に有意傾向が見られ、バレーボールの授業に対して空手道の授業の評価が高かった($p<.10$)(表2)。

次に、10月に実施されたフットサルの授業($N=28$)とバスケットボールの授業($N=27$)の形成的授業評価に対してt検定を行った結果、「感動の体験」($p<.001$)、「技能の伸び」($p<.05$)、「新しい発見」($p<.01$)、「精一杯の運動」($p<.01$)、「楽しさの体験」($p<.001$)、「自主的学習」($p<.05$)、「なかよく学習」($p<.01$)、「総合満足」($p<.001$)に有意差が見られ、バスケットボールの授業に比べフットサルの授業の評価が高かった(表3)。

2017年度および2018年度に実施された授業研究会では、2年生に比べ3年生の教師役学生が行った授業の評価が高かった(田井 [2018b]、田井 [2019])。本研究でも同様に、3授業ともに3年生の教師役学生が行った6月の授業研究会では有意な差異は見られなかった一方で、10月に行われた2授業では有意な差異が見られた。教師役学生の学年が異なることから指導方法や授業運営に関する知識および実践経験の差が授業の評価に影響した可能性が推測される。特に、2年生に比べ3年生の教師役学生が行った授業に対する「成果」因子および「意欲・関心」因子の得点が高かったことから、3年生は教員養成課程の授業を通して繰り返し模擬授業を実施・参観することで、2年生に比べ授業の実施・運営だけでなく、生徒が関心をもって学び成果を生み出すような授業の工夫を行うという観点を有して授業を行った可能性が推測される。

一方で、すべての授業を3年生の教師役学生が実

表2 6月の研究会における体育実技の形成的授業評価

下位項目	因子	全 体 (N=64)		バレーボール (N=22)		空手道 (N=22)		マット運動 (N=20)		F 値	p	多重比較
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
1 感動の体験	成果	3.66	(0.76)	3.41	(0.73)	3.73	(0.70)	3.85	(0.81)	1.97	n.s.	
2 技能の伸び	成果	3.83	(0.79)	3.55	(0.74)	4.09	(0.75)	3.85	(0.81)	2.80	†	空手道>バレーボール
3 新しい発見	成果	3.75	(0.82)	3.55	(0.86)	4.05	(0.79)	3.65	(0.75)	2.38	n.s.	
4 精一杯の運動	意欲・関心	4.64	(0.60)	4.55	(0.60)	4.68	(0.48)	4.70	(0.73)	0.42	n.s.	
5 楽しさの体験	意欲・関心	4.66	(0.60)	4.77	(0.43)	4.45	(0.74)	4.75	(0.55)	1.98	n.s.	
6 自主的学習	学び方	4.33	(0.80)	4.45	(0.74)	4.14	(0.89)	4.40	(0.75)	0.99	n.s.	
7 めあてをもった学習	学び方	3.78	(1.03)	3.64	(1.05)	3.73	(1.12)	4.00	(0.92)	0.69	n.s.	
8 なかよく学習	協力	4.47	(0.69)	4.64	(0.58)	4.23	(0.87)	4.55	(0.51)	2.22	n.s.	
9 協力的学習	協力	4.31	(0.79)	4.36	(0.66)	4.09	(1.02)	4.50	(0.61)	1.48	n.s.	
総合満足		3.92	(0.74)	3.86	(0.77)	3.82	(0.80)	4.10	(0.64)	0.86	n.s.	

†: $p > .10$

表3 10月の研究会における体育実技の形成的授業評価

下位項目	因子	全 体 (N=55)		フットサル (N=28)		バスケットボール (N=27)		t 値	p
		M	SD	M	SD	M	SD		
1 感動の体験	成果	3.78	(0.94)	4.29	(0.76)	3.26	(0.81)	4.83	***
2 技能の伸び	成果	3.85	(0.83)	4.07	(0.72)	3.63	(0.88)	2.03	*
3 新しい発見	成果	4.07	(1.03)	4.50	(0.79)	3.63	(1.08)	3.40	**
4 精一杯の運動	意欲・関心	4.53	(0.79)	4.82	(0.39)	4.22	(0.97)	2.97	**
5 楽しさの体験	意欲・関心	4.44	(0.81)	4.86	(0.36)	4.00	(0.92)	4.53	***
6 自主的学習	学び方	4.36	(0.78)	4.61	(0.63)	4.11	(0.85)	2.47	*
7 めあてをもった学習	学び方	4.00	(0.92)	4.18	(0.90)	3.81	(0.92)	1.48	n.s.
8 なかよく学習	協力	4.62	(0.68)	4.89	(0.31)	4.33	(0.83)	3.28	**
9 協力的学習	協力	4.36	(0.80)	4.57	(0.50)	4.15	(0.99)	1.99	n.s.
総合満足		4.05	(0.85)	4.57	(0.50)	3.52	(0.80)	5.80	***

***: $p > .001$ **: $p > .01$ *: $p > .05$

施・運営した6月に実施された模擬授業の評価に「技能の伸び」のみ差異が見られた原因として、領域の特性が大きく影響した可能性が示唆される（高橋他 [1994]）。すでに Tai [2019] は、経験が少ない生徒が多いことによって武道領域の運動が他の領域に比べて運動の学習成果を強く感じさせる効果について指摘し、運動に苦手意識を持つ生徒にも運動の喜びを感じさせる有効な教材となる可能性を示している。

次に、生徒役の学生の学年による授業評価の差異を検討するために、1年生を加えて実施された10月の授業研究会の1年生（ $N=26$ ）と上位学年生（ $N=29$ ）の形成的授業評価に対して t 検定を行った。分析の結果、「めあてをもった学習」（ $p < .05$ ）と「協力的学習」（ $p < .05$ ）において有意差が見られ、上位学年生に比べ1年生の評価が高かった（表4）。ま

た、すべての項目で上位学年生に比べ1年生の評価が高かった。2017年度に実施された授業研究会では、3年生に比べ2年生の生徒役の評価が高く、「めあてをもった学習」においてもっとも有意な差異が見られた（田井 [2018b]）。これまで長崎国際大学では2年次より教科教育法に関わる授業が実施されていたが、2018年度より教員養成課程のカリキュラムが変更となり、1年次より保健体育教科教育法を開講している。1年生は教員養成課程に所属しているものの授業の評価をする視点を十分に有しておらず、2年生以上の学生は教員養成課程の授業のなかで強調されている新学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」を意識したため、「課題の解決」や「他者との対話」といった授業の中でどのように学ぶかという観点から「めあてをもった学習」や「協力的

表4 10月の研究会における生徒役の学年別の形成的授業評価

		全 体 (N=55)		1 年生 (N=26)		2 ・ 3 ・ 4 年生 (N=26)		t 値	p	
下位項目	因 子	M	SD	M	SD	M	SD			
1	感動の体験	成果	3.78	(0.94)	3.88	(0.99)	3.69	(0.89)	0.77	n.s.
2	技能の伸び	成果	3.85	(0.83)	4.04	(0.77)	3.69	(0.85)	1.59	n.s.
3	新しい発見	成果	4.07	(1.03)	4.23	(1.03)	3.93	(1.03)	1.08	n.s.
4	精一杯の運動	意欲・関心	4.53	(0.79)	4.58	(0.64)	4.48	(0.91)	0.44	n.s.
5	楽しさの体験	意欲・関心	4.44	(0.81)	4.54	(0.65)	4.34	(0.94)	0.88	n.s.
6	自主的学習	学び方	4.36	(0.78)	4.42	(0.76)	4.31	(0.81)	0.53	n.s.
7	めあてをもった学習	学び方	4.00	(0.92)	4.31	(0.84)	3.72	(0.92)	2.45	*
8	なかよく学習	協力	4.62	(0.68)	4.73	(0.45)	4.52	(0.83)	1.20	n.s.
9	協力的学習	協力	4.36	(0.80)	4.62	(0.50)	4.14	(0.95)	2.29	*
総合満足			4.05	(0.85)	4.23	(0.82)	3.90	(0.86)	1.47	n.s.

*: $p > .05$

学習」を評価した可能性が推測される。

(2) 授業場面分析

6月および10月に行われた5つの模擬授業の授業場面の割合に対してカイ二乗検定を行った結果、学習指導場面 ($\chi^2=16.66$, $df=4$, $p<.01$)、認知学習場面 ($\chi^2=32.44$, $df=4$, $p<.001$)、運動学習場面 ($\chi^2=10.33$, $df=4$, $p<.05$) において有意差が見られた(表5)。

認知学習場面に関して、これまで長崎国際大学で行われた模擬授業(田井 [2018b])では3%以下と低い割合を示してきたが、10月に実施された2授業ではどちらも高い値を示した。2授業の授業内容を鑑みると、対象授業の目標は「空間を作りだす動きを理解し、できるようになる(フットサル/8単元中3時間目)」、「アウトナンバーの効率的な攻め方を理解する(バスケットボール/8単元中5時間目)」と設定され、球技の特性である作戦をチームで考え

る場面が多く見られたことから、単元の中でも認知学習の割合が高い授業内容であったと考えられる。新学習指導要領においてスポーツとの多様な関わり方を楽しむことができるようにする観点から、技能の指導に偏ることなく「する・見る・支える」に「知る」が加えられた(文部科学省 [2017b])ことから、各授業の課題解決にむけて戦術等の「知識」について理解・共有するために認知学習の時間を確保することを意識した可能性がある。

一方で、運動学習場面が十分に確保され、マネジメント場面や教師の学習指導が少ないほうが望ましいにも関わらず(高橋 [2003])、4つの模擬授業において運動学習場面は理想とされる50%を超えることができず、3つの模擬授業でマネジメント場面は20%を下回ることができなかった。大学生を対象とした模擬授業であるにも関わらずマネジメントに多くの時間が割かれていることは、生徒役の学生に対する移動や場面転換などを指示するスキルが低く、

表5 授業場面の時間と割合

	バレーボール (6月)		空手道 (6月)		マット運動 (6月)		フットサル (10月)		バスケットボール (10月)		χ^2	p
	時間(分)	割合(%)	時間(分)	割合(%)	時間(分)	割合(%)	時間(分)	割合(%)	時間(分)	割合(%)		
学習指導	5.33	(15.27)	16.17	(35.73)	15.17	(40.00)	11.92	(31.99)	7.83	(18.91)	16.66	**
認知学習	0.50	(1.43)	0.00	(0.00)	1.33	(3.52)	4.75	(12.75)	10.25	(24.75)	32.44	***
運動学習	19.58	(56.09)	19.92	(44.01)	17.50	(46.15)	10.92	(29.31)	14.33	(34.61)	10.33	*
マネジメント	9.50	(27.21)	9.17	(20.26)	3.92	(10.33)	9.67	(25.95)	9.00	(21.73)	8.76	n.s.
合計	34.92	100	45.25	100	37.92	100	37.25	100	41.42	100		

*** $p > .001$ ** $p > .01$ * $p > .05$

課題を残す結果となった。大学生の模擬授業を分析した先行研究では、領域及び内容、単元計画における授業回の位置づけにより必要な運動量は異なるものの、精一杯からだを動かすことのできる授業を実現するために保健体育科教育法を担当する教員が具体的な数値目標を定めて運動時間の確保とマネジメント時間の短縮を指導している（木山 [2016]）。新学習指導要領において「知識」と「技能」が統合されたことから、認知学習時間におけるグループワーク等の時間を残しつつ運動量を確保することが課題であると考えられる。

4. 本研究の課題および今後の展望

本研究の課題として、対象授業が少なく、授業場面分析の妥当性が十分でないことが指摘できる。新学習指導要領の改訂以降、授業研究が多数実施されているが（東京都教職員研修センター [2019]、茨城県教育研修センター [2018]）、平成20・21年改訂の学習指導要領を基にした模擬授業と比較した考察が十分ではない。また、多くの授業研究会では一回の授業における指導方法・授業展開という狭い範囲にとどまっており、単元や題材のまとまりを見通した指導の在り方や、単元を通じた横断的な視点から内容や教材の改善を図っていく視点が弱いことが指摘されている（文部科学省 [2017b]）。授業研究会を積み重ねること、1単元を横断的に対象とすることで、新学習指導要領改訂後の大学生の授業評価や授業運営を検討する必要がある。

次に、模擬授業の条件統制が十分でないため、教師役や生徒役の学生の属性や種目の差異が形成的授業評価や授業場面の差異に与える影響についての検討が十分でない。授業研究を行う上で、教師役や生徒役、実施種目や授業のねらい等を完全に統制することは難しいが、これらの要因が授業評価や授業時間に与える影響は明白である（高橋 [2003]）。教師役の学生の属性によってこれまで蓄積した学習指導要領に関する知識も大きく異なることから、それぞれの属性別の分析を行う必要がある。

また、教師行動分析や生徒との相互作用、体育授業の雰囲気や生徒の学習従事量に関する分析が十分でない。「主体的・対話的で深い学び」の実現に向

けた授業改善を進める際の学校現場において、アクティブ・ラーニングが一つの指導法の型として捉えられたり、話し合いを取り入れれば主体的・協働的と捉えられたりすること、「深い学び」が曖昧なまま形式的に捉えられているといった指摘がある（東京都教職員研修センター [2019]）。授業の中で認知学習場面が多く出現しただけではなく、教師役の学生が生徒役の学生にどのように働きかけ、生徒役の学生が実際にどのような活動に従事したかについて詳細に分析しなければ、形式的な話し合いの時間にとどまってしまうだろう。アクティブ・ラーニングの視点からの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、課題探究的な内容や、学生同士で議論をして深め合うような内容としていくことも求められている（文部科学省 [2015]）。

さらに、模擬授業後に行われた省察に関する分析が行われていない。教員養成課程に所属する大学生が行う模擬授業に関して、大学生は授業の実施を重視し、省察や授業改善に重きをおいていないという報告がある（宮尾 [2015]）。今回の対象学生が省察を通して何を学んだのか、2回の授業研究会を通して省察内容がどのように変化したかについては検討できていない。また、省察の分析を通して、教師役の学生が学習指導要領を学習し指導案を作成する際に、何を意識し、どのように学習過程や評価方法を工夫したのか、模擬授業を行う際に教師行動としてどのような声掛けや発問を意識したのかといった授業評価や授業場面の割合に関連する要因に関する更なる調査研究が求められる。

加えて、10月に行われた体育理論の模擬授業に関して授業分析が行えていない。体育理論は体育分野の領域であるが、形成的授業評価票のような体育理論の授業を客観的に評価する尺度が作成されていない。体育実技に比べてこれまで授業研究が行われていない体育理論の授業分析を行い、教育現場で活用できる知見を明らかにする必要がある。

これからの教員には、新学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」を実現するための授業改善や教材研究、学習評価の改善・充実などに必要な力等が求められる。教科等の枠を越えた校内の研修体制の一層の充実を図り、学校教育目標や育成を目指す資

質・能力を踏まえ、「何のために」「どのような改善をしようとしているのか」を教員間で共有しながら、指導力の向上を図っていけるようにすることが重要である（文部科学省 [2017b]）。しかし、「よい体育授業を成立させる条件」（高橋 [1992]）のマネジメントや学習の規律、授業の雰囲気、学習従事量、運動量といった基礎的条件は、省察し、授業実践の改善が容易であるのに対して、内容的条件（授業の目標・内容の押さえ方、教材・教具の工夫、学習過程の組織化など）に関する省察は、省察能力が高まっても授業実践が改善することに容易につながらないことが指摘されている（山口 [2010]）。繰り返しの模擬授業と授業反省会での省察を通して省察能力を高めるとともに、授業実践能力の向上に努める必要があるだろう。

参考文献

- 1) 文部科学省 (2017a) 中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 保健体育編。
- 2) 文部科学省 (2018) 高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 保健体育編。
- 3) 文部科学省 (2019) 「学習指導要領「生きる力」」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1413516.htm (2019年11月23日閲覧)
- 4) 文部科学省 (2017b) 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）。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2019年11月20日閲覧)
- 5) 木山慶子 (2016) 教員養成における模擬授業の学習成果の検討 —学生による授業分析を用いた省察から—。群馬大学教育学部紀要, 51: 83-93。
- 6) 田井健太郎, 河合史菜, 元嶋菜美香, 久保田もか, 高橋浩二, 宮良俊行 (2018a) 複数大学による授業研究会についての一事例 —長崎国際大学・長崎大学保健体育授業研究会をもとに—。長崎国際大学教育基盤センター紀要, 1: 123-130。
- 7) 田井健太郎, 河合史菜, 元嶋菜美香, 久保田もか, 高橋浩二, 宮良俊行 (2018b) 教員養成課程における保健体育模擬授業に関する研究 —授業場面と形成的授業評価に着目して—。長崎国際大学教育基盤センター紀要, 1: 29-38。
- 8) 田井健太郎, 河合史菜, 元嶋菜美香, 久保田もか, 高橋浩二, 宮良俊行 (2018c) 教員養成課程における模擬授業の省察に関する研究。長崎国際大学教育論叢 18: 31-46。
- 9) 田井健太郎, 河合史菜, 元嶋菜美香, 亀川哲弘, 平野泰貴, 加藤祐介, 高橋浩二, 宮良俊行 (2019) 教員養成課程・研修の一体的な取り組みとしての授業研究会 —「保健体育授業研究会2018」を事例として—。長崎国際大学教育基盤センター紀要, 2: 101-110。
- 10) 日野克博, 高橋健夫, 伊與田賢, 長谷川悦示, 深見英一郎 (1996) 体育授業観察チェックリストの有効性に関する検討 —特に子どもの形成的授業評価との相関分析を通して—。スポーツ教育学研究, 16(2): 113-124。
- 11) 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授業評価票および診断基準作成の試み。スポーツ教育学研究, 14(2): 91-101。
- 12) 高橋健夫 (1992) 体育授業研究の手法に関する議論。スポーツ教育学研究, 特別号: 19-32。
- 13) 高橋健夫 (1994) 『体育の授業を創る』大修館書店。
- 14) 高橋健夫 (2003) 『体育授業を観察評価する 体育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。
- 15) 高橋健夫, 長谷川悦示, 刈谷三郎 (1994) 体育授業の「形成的授業評価法」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。
- 16) Kentaro TAI, Shutaro JINNO, Namika MOTO-SHIMA, Toshiyuki MIYARA, Takeru SHIMA, Miki SUETSUGU, Masaki FUMOTO, Hiroyuki IMA-MURA (2019) A study of a karate trial teaching class in a teaching-training course —based on students' formative assessment—。Revista de Artes Marciales Asiáticas14 (2s) 9-11 (Oct, 2019)
- 17) 東京都教職員研修センター (2019) 「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善 —深い学びにつながる授業づくり—。東京都教職員研修センター紀要, 17: 3-40。
- 18) 茨城県教育研修センター (2018) これからの時代に求められる資質・能力を育成するための授業づくり —主体的・対話的で深い学びの実現に向けた学習過程の改善を通して—体育・保健体育
http://www.center.ibk.ed.jp/?action=common_download_main&upload_id=4079 (2019年11月29日閲覧)
- 19) 文部科学省 (2015) 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 —学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて—（答申）（中教審第184号）。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm (2019年11月23日閲覧)
- 20) 宮尾夏姫, 三木ひろみ, 柴田俊和 (2015) 体育科模擬授業における学習成果—授業・授業づくりの要点の理解と学習を促す授業体験の事例的検討—。びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要, 12: 93-104。
- 21) 山口孝治 (2010) 体育授業研究からみた教師の実践的知識と思考に関する研究の変遷と今後の展開。佛教大学教育学部学会紀要, 9: 61-72。