

# 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 —

佐藤 豊<sup>\*1</sup>， 梅ちか子<sup>\*2</sup>

## Study of Physical Education Teacher Training class model by continuous experience of Unit structure diagram, simulated lesson and video viewing

— Case study reports and reflection of Health and Physical Education Teacher Education IV (2013) in NIFS —

Yutaka SATO, Chikako KAKOI

### Abstract

The purpose of this study is to clarify the achievements and issues of teaching model of physical education teacher training by continuous experience of Unit structure diagram, simulated lesson and video viewing. It was practiced in the Health and Physical Education Teacher Education IV (2013) class by using complex curriculum models incorporating elements results have been confirmed in previous studies : adoption of simulated iteration of the class (Murai, et al., 2009, Fukugasako and Sakata, 2007) and changes in the reflection point of view (Tokunaga, 2009, Fujita et al., 2011) , elimination of the class concept through unit by multiplayer and difficult difficulties cultivate the power of teaching practice (Hino and Tanimoto, 2009) and looking back by the video viewing (Onizawa, et al., 2012, Fujita, 2013). In addition, we attempted to create advanced structural diagrams of teaching unit planning when creating lesson plans for Health and Physical Education Teacher Education IV.

According to questionnaires, university students regarded this class as effective for the development of the ability to create lessons and develop practical leadership skills. In addition, university students felt this class to be effective and satisfying. However, the role of students in the trial lessons was played by university students. In order to experience the advice, questioning, and correspondence that reflects the situation of actual students, we felt it necessary to prepare more practical lesson scenarios, for example, by conducting trial lessons in a real school situation.

The resulting Unit structure diagrams were utilized in university classes. We were able to create a series of flow diagrams that capture the confirmation of instructional content, implementation of the learning process, and the timing of the setting and evaluation of evaluation criteria. In addition, by having multiple teachers modify curricula in class, we were able to share the aim and content of the lessons. Accordingly our results suggest that the use of advanced structural diagrams of teaching unit planning may be a valid tool as part of lesson planning and faculty development (FD) in university. However, further confirmation is needed to ensure the integrity and validity of content for the curriculum policy of the University, as we have done in obtaining evaluations from teachers not involved with these classes.

**Keywords:** advanced structural diagrams of teaching unit planning, trial lesson, practical leadership

---

<sup>\*1</sup> 鹿屋体育大学スポーツ人文・応用社会科学系

<sup>\*2</sup> 鹿屋体育大学体育学部

## I. 序論

### 1. 教員養成における実践的指導力育成の動向と課題

近年、教員養成や現職教員研修、教員免許制度を取り巻く環境は、大きく変化している。「教員政策は各国の政策課題の上位に位置づけられ、万人のための学習の質を高めることを目標に据えたと公約している」(OECD, 2005)と言われるように、先進国では、教育の質保証が国策となっている。こうした国際的動向の中で、日本では、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」を通じた「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、より具体的に育成すべき資質・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。

以上のように、前述の「実践的指導力」の養成が求められる現在の教員養成科目は、単に講義による学習指導要領の理解に留まるのではなく、授業計画、実践、省察の連続的な模擬体験を通して、理論と実践の往還を図るカリキュラムの開発が急務であると言えよう。

一方、「学士課程教育の構築に向けて」(文部科学省, 2008)において、大学の教員団の職能開発として幅広く捉えていくFD(ファカルティ・ディベロップメント)の実質化が求められている。学生の授業俯瞰力及び実践的指導力を高めるためには、授業を提供する側のカリキュラム構築力や省察を通じた授業構築力及び修正力の向上が前提となるであろう。

### 2. 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

大学で行われる教科教育の授業が教員の専門領域や座学の授業のみであるという指摘も見られたが(日野, 2006)、近年、「実践的指導力」を育成するため、教員養成段階の体育科目において、学生が教師役、生徒役となって実施する模擬授業を行い、その授業における指導行動について評価・省察する実践が、各大学で実施されている。

先行研究からは、実践的指導力育成の研究の方向性として、模擬授業を取り入れた授業実践の試み、模擬授業後の省察を強調する試み、授業成果を映像等によりさらに省察を深める試みなどの多様な報告がなされるようになった。

模擬授業を取り入れた授業の有効性について、岸本(1995)は、神戸大学での体育専攻学生が実施したマイクロティーチング授業は、教授技術の実践的学習と授業分析力の育成に有効であるとしている。日野(2003)は、愛媛大学での模擬授業の実践を通して、よい体育授業の基礎的条件(高

橋, 2000) である「授業の勢い」や「授業の肯定的雰囲気」についての認識を高めることができたとしている。長谷川ら (2003) は筑波大学の体育授業理論・実習の中で取り組んだ模擬授業について, 学習指導場面やマネジメントが授業を通して縮小し, 運動学習時間を十分に確保できるようになったことや授業評価に際し, 教師行動の良否及び教材の特性を勘案して評価する能力が形成されたとしている。深見 (2004) は, 天理大学の体育学部生を対象に行った模擬授業において, 体育授業を科学的に分析する方法を習得し, 多様な視点から体育授業を評価できるようになったことを報告している。

また, 模擬授業前後に授業映像を視聴させる活動を加えた省察の工夫について, 藤田・細越 (2008) は, 模擬授業前後に授業映像を受講生に視聴させ, 授業観察力の変容を調査した。その結果, 模擬授業前に比べ模擬授業後は, 「教師」や「学習者」についての観察力が向上し, 「教材」のよい点を見出すことができるようになったと報告している。木原ら (2008, 2009) も同様に, 模擬授業前後に授業映像を受講生に視聴させた結果, 大学生が生徒役となる模擬授業では「子どもの学習」そのものや「集合と移動」の指導は意識しにくい観点であるが, 教師役と生徒役を体験したことで, 「『子どもの学習』を組織する教師の働きかけ」について, 具体的に気づくことができるようになったと報告している。

また, 村井ら (2009) は, 模擬授業の複数回の実施による省察力の向上について, 同一の実施者が2回連続で模擬授業を計画・実施することで, 1回目の模擬授業で見出した課題を2回目の模擬授業で改善できたと報告している。

さらに, 模擬授業時の「省察」に焦点を絞った研究も近年数多く報告されている。福ヶ迫・坂田 (2007) は, 授業実践と省察を繰り返し行うことにより, 教師役の学生だけでなく, 教師役でない学生も基礎的省察力が高まったとしている。木原ら (2007) は, 実際に体験することと共に, そ

の体験を振り返る学習を重視し, 模擬授業後の反省カードの内容から, 授業の計画と実施の2つの段階にわたって, 「問題の気づき」が模擬授業の「省察」を通して繰り返し行われていることを示した。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, 藤田ら (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, 教師役の経験は, 学習者役の受講生の行動や技能, 認識・理解度, 学習に取り組む姿勢等を踏まえた「省察」を促進し, 「教師行動」から「教材・教具・学習課題」へと授業を「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。鬼澤ら (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て視聴できるようにし, 授業時間外にリフレクションシートを作成させた。その結果, 学生の多くが授業の振り返りに授業映像を見ることは有効で, 授業映像を視聴して新たな気づきがあったと回答していた。藤田 (2013) は, よい体育授業に対する認識の育成を目指して意図的に作成・編集した模擬授業の映像をe-ラーニング上で授業時間外に視聴するという省察課題を設定し, 受講生の省察の変容について報告している。その結果, 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, 受講生数や授業時間数との関係で,

模擬授業を実施する授業者が限定されてしまうため、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、約100名の受講生が履修する「保健体育科教育法Ⅱ」の中で行われた模擬授業において、授業づくりの段階に対する受講生のニーズが高く、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、さらに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。

### 3. 鹿屋体育大学における取り組みと本稿の目的

これらの先行事例を踏まえて、著者の所属する大学のカリキュラム改訂に際して、保健体育科教育法全体の授業内容を体系的に見直した(表1)。保健体育科教育法Ⅲ及びⅣについては、講義・演習科目として、教育実習に向けた実践的指導力を育成することをねらいとした。また、授業提供側においても、シラバスに基づく単元構造図の大学への導入を行い、指導計画において「どのような

表1 鹿屋体育大学における新保健体育科教育法カリキュラム

名称	保健体育科教育法Ⅰ	保健体育科教育法Ⅱ	保健体育科教育法Ⅲ	保健体育科教育法Ⅳ	教育実習	教育実践演習
時期	2年前期	2年後期	3年前期	3年後期	4年前期	4年後期
到達目標	保健体育科教育に関わる概要理解及び卒業までの発達を立立てられるようになる	学習指導要領の理解を通して、体育及び保健の授業構成力を身につける	指導案作成、模擬授業、教材開発等を通して実践的な指導力を身につける	単元構造図の作成、模擬授業、体育理論、ダンス、体づくり運動、保健領域における指導ができるようになる	学校現場での体験を通して、実際の様々な場面における指導力及び改善するためのスキルを身につける	教育実習における体験を省察し、学校教育活動全般における教員としての職務を認識し、教師になるための課題を認識することができる
主な内容	テキストをもとに、教員採用までの過程、模擬授業、授業分析体験等を理解する	学習指導要領(保健体育)を理解し、解説が出来るようになる	グループによる単元計画の検討、教材開発、模擬授業振り返り	指導の難しい領域、手立ての要する生徒を想定した模擬授業	学習指導案の作成、実習体験、教育実践演習に於ける体験記録の作成	教育実習の経験を踏まえて、①使命感や責任感、②社会性や人間関係能力、③生徒理解や学級経営等、④教材の指導力に関する各事項について、グループワークから自己の課題を振り返る

スキルを身につける必要があるのか」を明確化した。また、学生に対しては、単元構造図の作成により授業の設計力・俯瞰力の育成を図り、模擬授業体験、授業後の評価・省察のサイクルによって「実践的指導力」の育成を図ろうと考えた。

この保健体育科教育法Ⅳの授業内容は、模擬授業に関わる先行研究において効果が実証されていた、「模擬授業の反復」(村井ら, 2009, 福ヶ迫・坂田, 2007)や「授業映像およびe-ラーニングの活用」(鬼澤ら, 2012, 藤田, 2013)、を採用し、「省察の視点の変化」(徳永, 2009, 藤田ら, 2011)を踏まえた省察課題の設定を行った。また、模擬授業を実施する上で課題として示されていた、学生全員に模擬授業を経験させることが困難であり、単元を通しての授業構想や授業実践の力が育みにくい(日野・谷本, 2009)という問題点については、受講生を教員採用試験受験希望者に限定することで、受講人数の絞込みを行い、受講生全員が繰り返し複数領域の模擬授業を行えるように授業計画を作成し、領域毎に「単元構造図」の作成を課題として設定した。さらに指導案作成や教材づくりといった授業づくりの時間の確保が必要であること(藤田・池田, 2010)については、特に部活動等における専門的知識の応用が難しい「体育理論」、「ダンス」、「体づくり運動」、「保健」の4つに限定し、単元構造図の作成と指導と評価の計画に基づく指導案の作成に、十分な時間を確保できるようにした。これらの先行研究の成果に基づく新たなカリキュラムを、「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



様に設定し作成した。

(2) Bゾーン (図2)

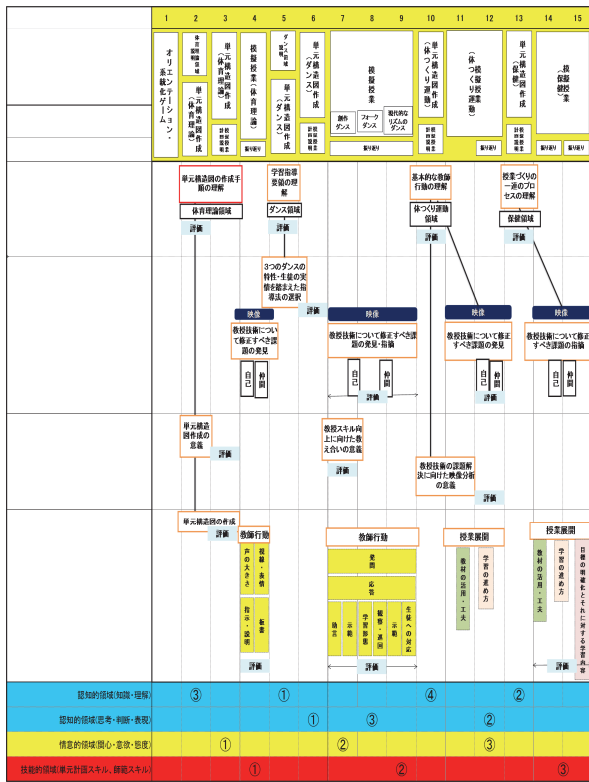


図2 大学授業における単元構造図の適用 (Bゾーン)

Bゾーンは、学習過程の作成を行うB-1エリア、内容(「認知的領域」, 「情意的領域」, 「技能的領域」)ごとに具体的な指導内容を配置するB-2エリア、評価のタイミングを検討するB-3エリアに分類できる。先述したように、先行研究からより効果的な授業を検討し、学習過程、指導内容、評価項目・タイミングを設定した。

(3) Cゾーン (図3)

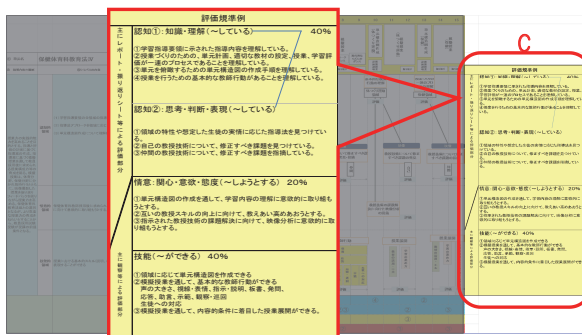


図3 大学授業における単元構造図の適用 (Cゾーン)

「認知的領域」, 「情意的領域」, 「技能的領域」それぞれについて、評価規準を具体的に示した。「認知的領域」は「知識・理解」(浅い理解)と「思考・判断・表現」(深い理解)に分類し、2つを合わせて評価全体の40%を占めることとした。評価の割合は、情意的領域は20%, 技能的領域は40%とした。

4. 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、全員が各領域で全ての役割を体験できるように設定した(表2)。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。模擬授業1時間(90分授業)の流れを図4に示す。教師役のグループは模擬授業のはじめに、作成した単元構造

表2 模擬授業での学生の役割分担

教授項目	授業者	受講者	観察者
体育理論 中1	A	B・C・D	E
体育理論 中2	B	A・C・E	D
体育理論 中3	C	B・D・E	A
体育理論 高1	D	A・C・E	B
体育理論 高2	E	A・B・D	C
創作ダンス 中1	A	B・C・E	D
創作ダンス 中2	B	A・D・E	C
現代的なリズムのダンス 中1	C	A・D・E	B
現代的なリズムのダンス 中2	D	A・B・C	E
フォークダンス 中1	E	B・C・D	A
体づくり運動 タブレット	D	B・C・E	A
体づくり運動 タブレット	E	A・C・D	B
体づくり運動 タブレット	A	B・D・E	C
体づくり運動 タブレット	B	A・C・D	E
体づくり運動 タブレット	C	A・B・E	D
保健 中1	A	C・D・E	B
保健 中2	C	A・B・D	E
保健 中3	D	A・B・E	C
保健 高校	B	C・D・E	A
保健 高校	E	A・B・C	D

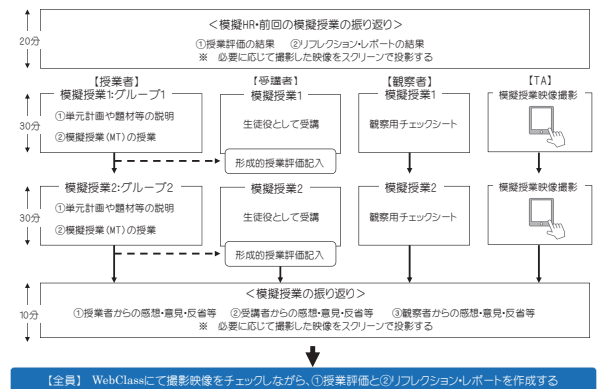


図4 模擬授業1時間(90分授業)の流れ

① 授業を行ったグループ \_\_\_\_\_ 班

今、受講した授業について質問します。下の1～9についてあなたはどのように感じましたか？  
当てはまるところに○をつけてください。

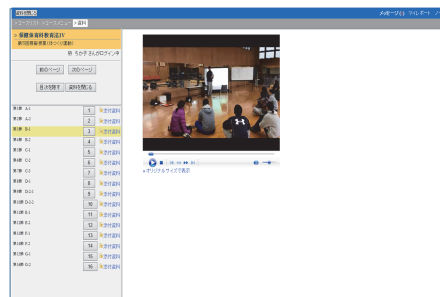
1 深く心に残ることや、感動することがありましたか。	はい ・ どちらでもない ・ いいえ
2 今までできなかったこと（運動や作戦）ができるようになりましたか。	はい ・ どちらでもない ・ いいえ
3 「あっ、わかった!」とか「あっ、そうか」と思ったことがありましたか。	はい ・ どちらでもない ・ いいえ
4 精一杯、全力をつくして運動することができましたか。	はい ・ どちらでもない ・ いいえ
5 楽しかったですか。	はい ・ どちらでもない ・ いいえ
6 自分から進んで学習することができましたか。	はい ・ どちらでもない ・ いいえ
7 自分のためてにむかって何回も練習できましたか。	はい ・ どちらでもない ・ いいえ
8 友だちと協力して、仲良く学習できましたか。	はい ・ どちらでもない ・ いいえ
9 友だちとお互いに教えたり、助けたりしましたか。	はい ・ どちらでもない ・ いいえ

図5 模擬授業（生徒役）で用いた形成的授業評価票

グループの テーマ																															
単元計画への コメント																															
評価 大変よい - 悪い 5 4 3 2 1	<table border="1"> <tr> <td>声の大きさ 視線・表情</td> <td>指示・説明の 的確さ・工夫</td> <td>生徒への 対応</td> <td>教材の 工夫</td> <td>授業の 展開</td> <td>コメント</td> </tr> <tr> <td>① さん</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>① さん</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>① さん</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>全体を通して 気づいた点</td> <td colspan="5"></td> </tr> </table>	声の大きさ 視線・表情	指示・説明の 的確さ・工夫	生徒への 対応	教材の 工夫	授業の 展開	コメント	① さん						① さん						① さん						全体を通して 気づいた点					
声の大きさ 視線・表情	指示・説明の 的確さ・工夫	生徒への 対応	教材の 工夫	授業の 展開	コメント																										
① さん																															
① さん																															
① さん																															
全体を通して 気づいた点																															

図6 模擬授業（観察者役）で用いたチェックシート

図の説明を行い、その後、重要な教授場面を取り出す形で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が終わるごとに形成的授業評価票に記入を行った（図5）。観察者グループは、図6に示したチェックシートに記入をしながら、客観的に模擬授業を観察した。模擬授業の様子は、ティーチングアシスタントが動画撮影し、模擬授業後に授業映像を編集し、学内のe-ラーニングシステムであるWebClass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、リフレクションレポートを作成し、web上で提出を求めた（図7）。省察課題については、4回の模擬授業を



	評価	原因	改善策	その他気づいた点
声の大きさ				
視線・表情				
指示・説明				
板書				

図7 WebClassのイメージとリフレクションレポート

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。

## 5. 授業の成果

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。有効回答は12名（男子：6名、女子：6名）であった。調査内容は、①教員・授業づくりへの印象（授業受講前・授業受講後）、②単元構造図および授業計画の作成、模擬授業（教師役・生徒役・観察者役）、映像を視聴してのリフレクションレポートの作成、保健体育科教育法Ⅳの授業全体についての感想・意見、③授業づくりについて特に重要であると認識した点、④授業を受講しての自分自身の変化であった。

### (1) 教員・授業づくりへの印象（授業受講前・授業受講後の比較）

対応のあるt検定を用いて授業受講前と受講後の値の比較を行った結果、有意差は認められなかったものの（ $p = 0.054$ ）, 「教員に向いている」の項目が授業受講後に高くなっていた（図8）。この授業での様々な経験が、教員になる上で学生自身の「自信」に繋がった可能性が示唆された。

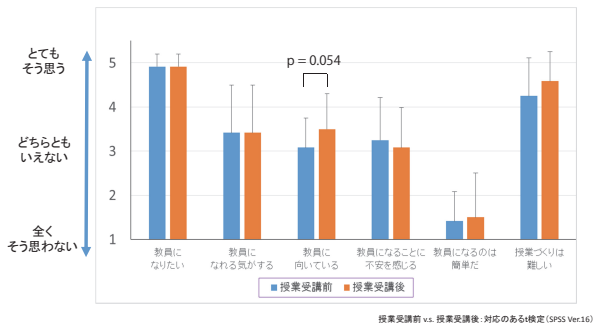


図8 教員・授業づくりへの印象 (授業受講前・授業後の比較)

(2) 単元構造図および授業計画の作成について

全項目においてどちらともいえない以上の点を示し、特に高い4.5点以上のものは、「授業を行う上で単元構造図の作成は必要である」「授業時の教師行動(声の大きさ・板書・発問・示範・観察など)について理解が高まった」「教材づくりについて理解が深まった」の3項目であった(表3)。受講生自身が単元構造図や授業計画の作成を行うことで、授業づくりに関して多角的に理解が深まったと捉えていることが示唆された。

(3) 模擬授業(教師役)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、特に高い4.5点以上のものは、「授業時の教師行動(声の大きさ・板書・発問・示範・観察など)について理解が高まった」「観察者役の時とは異なる発見があった」「生徒役の時とは異なる発見があった」「教材づくりについて理解が深まった」の4項目であった(表4)。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。

(4) 模擬授業(生徒役)について

教師役や観察者役の体験と比較すると全体的に低い有効性を示したが、全項目においてどちらともいえない以上の点を示していた。しかしながら、その中でも「授業時の教師行動(声の大きさ・板書・発問・示範・観察など)について理解が高まった」「教師役の時とは異なる発見があった」「観

表3 単元構造図および授業計画の作成について

NO	質問	平均値±標準偏差
1	授業目標・内容の理解が深まった	4.3 ± 0.5
2	教えるべき内容の理解が深まった	4.3 ± 0.5
3	目標と評価について理解が深まった	4.2 ± 0.4
4	評価機会について理解が深まった	3.8 ± 0.8
5	年間計画と単元計画について理解が深まった	4.3 ± 0.5
6	教材づくりについて理解が深まった	4.5 ± 0.8
7	学習過程について理解が深まった	4.3 ± 0.8
8	目標に準拠した評価について理解が深まった	3.8 ± 1.1
9	学習指導要領の理解が深まった	3.9 ± 0.9
10	教材の特性について理解が深まった	3.8 ± 0.6
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った	4.7 ± 0.7
12	授業時の生徒の学習形態について理解が深まった	3.8 ± 1.0
13	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た	4.3 ± 0.6
14	授業を行う上で、単元構造図の作成は必要である	4.8 ± 0.5

※とてもそう思う(5)~全くそう思わない(1)まで5件法にて回答

表4 模擬授業(教師役)について

NO	質問	平均値±標準偏差
1	授業目標・内容の理解が深まった	4.3 ± 0.5
2	教えるべき内容の理解が深まった	4.4 ± 0.5
3	目標と評価について理解が深まった	4.3 ± 0.5
4	評価機会について理解が深まった	3.8 ± 0.9
5	年間計画と単元計画について理解が深まった	4.4 ± 0.5
6	教材づくりについて理解が深まった	4.5 ± 0.5
7	学習過程について理解が深まった	4.0 ± 0.9
8	目標に準拠した評価について理解が深まった	3.7 ± 0.6
9	学習指導要領の理解が深まった	4.3 ± 1.0
10	教材の特性について理解が深まった	4.2 ± 0.6
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った	4.9 ± 0.3
12	授業時の生徒の学習形態について理解が深まった	4.2 ± 1.0
13	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た	4.0 ± 1.0
14	生徒役の時とは異なる発見があった	4.8 ± 0.6
15	観察者役の時とは異なる発見があった	4.9 ± 0.3

※とてもそう思う(5)~全くそう思わない(1)まで5件法にて回答

表5 模擬授業(生徒役)について

NO	質問	平均値±標準偏差
1	授業目標・内容の理解が深まった	3.7 ± 0.7
2	教えるべき内容の理解が深まった	3.8 ± 0.6
3	目標と評価について理解が深まった	3.5 ± 0.5
4	評価機会について理解が深まった	3.5 ± 0.5
5	年間計画と単元計画について理解が深まった	3.7 ± 0.7
6	教材づくりについて理解が深まった	3.9 ± 0.8
7	学習過程について理解が深まった	3.8 ± 0.8
8	目標に準拠した評価について理解が深まった	3.6 ± 0.7
9	学習指導要領の理解が深まった	3.3 ± 0.7
10	教材の特性について理解が深まった	4.0 ± 0.0
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った	4.8 ± 0.5
12	授業時の生徒の学習形態について理解が深まった	4.1 ± 0.7
13	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た	3.5 ± 0.8
14	教師役の時とは異なる発見があった	4.7 ± 0.7
15	観察者役の時とは異なる発見があった	4.6 ± 0.7

※とてもそう思う(5)~全くそう思わない(1)まで5件法にて回答



察者役の時とは異なる発見があった」の3項目は4.5点以上の高い値を示した(表5)。

### (5) 模擬授業(観察者役)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，特に高い4.5点以上のものは，「授業時の教師行動(声の大きさ・板書・発問・示範・観察など)について理解が高まった」「教師役の時とは異なる発見があった」の2項目であった(表6)。教師役の体験ほどではないが，授業づくりに関する理解の深まりに有効であったと捉えていることが示唆された。

### (6) 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，「授業時の教師行動(声の大きさ・板書・発問・示範・観察など)について理解が高まった」「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った」「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った」「授業時には気付かなかったが，映像視聴によって新たな発見ができた事象があった」「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た」の5項目は4.5点以上の高い値を示した(表7)。授業映像を視聴してのリフレクションレポートの作成は，「授業映像およびe-ラーニングの活用」(鬼澤ら，2012，藤田，2013)の指摘と同様，授業づくりに関する様々な面での理解や映像視聴を行ったからこそこの新しい発見に有効であった可能性が示唆された。

### (7) 保健体育科教育法Ⅳの授業全体について

「単元構造図作成→模擬授業→映像視聴によるレポート作成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」，「保健体育科教育法Ⅳを受講して，自分自身

表6 模擬授業(観察者役)について

NO	質問	平均値±標準偏差
1	授業目標・内容の理解が深まった	4.0 ± 0.6
2	教えるべき内容の理解が深まった	4.1 ± 0.5
3	目標と評価について理解が深まった	3.7 ± 0.7
4	評価機会について理解が深まった	4.0 ± 0.6
5	年間計画と単元計画について理解が深まった	3.8 ± 0.8
6	教材づくりについて理解が深まった	4.0 ± 0.7
7	学習過程について理解が深まった	3.9 ± 0.5
8	目標に準拠した評価について理解が深まった	3.8 ± 0.6
9	学習指導要領の理解が深まった	3.8 ± 0.9
10	教材の特性について理解が深まった	3.9 ± 0.5
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った	4.6 ± 0.7
12	授業時の生徒の学習形態について理解が深まった	4.1 ± 0.5
13	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た	3.8 ± 0.9
14	教師役の時とは異なる発見があった	4.8 ± 0.5
15	生徒役の時とは異なる発見があった	4.3 ± 1.2

※とてもそう思う(5)～全くそう思わない(1)まで5件法にて回答

表7 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

NO	質問	平均値±標準偏差
1	授業目標・内容の理解が深まった	4.3 ± 0.6
2	教えるべき内容の理解が深まった	4.3 ± 0.8
3	目標と評価について理解が深まった	3.8 ± 1.0
4	評価機会について理解が深まった	3.8 ± 0.8
5	年間計画と単元計画について理解が深まった	3.8 ± 0.8
6	教材づくりについて理解が深まった	4.1 ± 0.7
7	学習過程について理解が深まった	3.9 ± 0.9
8	目標に準拠した評価について理解が深まった	3.8 ± 0.7
9	学習指導要領の理解が深まった	3.6 ± 0.8
10	教材の特性について理解が深まった	4.0 ± 0.4
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った	4.8 ± 0.4
12	授業時の生徒の学習形態について理解が深まった	4.2 ± 0.9
13	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た	3.8 ± 0.8
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った	4.8 ± 0.5
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った	4.7 ± 0.7
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った	4.7 ± 0.7
17	自学自習が促進された	4.3 ± 0.9
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た	4.6 ± 0.7

※とてもそう思う(5)～全くそう思わない(1)まで5件法にて回答

表8 保健体育科教育法Ⅳの授業全体について

NO	質問	平均値±標準偏差
1	単元構造図作成→模擬授業→映像視聴によるレポート作成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	4.6 ± 0.5
2	保健体育科教育法Ⅳを受講して，自分自身の成長を実感できた	4.6 ± 0.7
3	保健体育科教育法Ⅳを受講して，自分自身の課題が明確になった	4.7 ± 0.5

※とてもそう思う(5)～全くそう思わない(1)まで5件法にて回答

の成長を実感できた」, 「保健体育科教育法Ⅳを受講して, 自分自身の課題が明確になった」の3項目すべて4.5点以上の高い値を示し(表8), 学生自身が保健体育科教育法Ⅳの授業の有効性や満足感を感じている可能性が示唆された。

(8) 授業づくりについて特に重要であると認識した点

全9項目の中から, 最も当てはまるもの3つを回答させたが, 「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」が72.7%, 「単元全体で考えることが重要である」が54.5%の学生が重要であると認識していた(表9)。これらの結果は, 神奈川県立体育センター(2013)報告書に見られる学習指導要領の理解, 単元全体の把握といった現職教員に対する単元構造図作成による効果と同様であり, 単発で模擬授業を行って教師役の体験をするだけでなく, 単元構造図の作成を通じた授業づくりや藤田・池田(2010)の指摘に基づく教材準備の時間を設けたからこそ, 学生自身が気づいた視点であると考えられた。

(9) 授業を受講しての自分自身の変化

全10項目の中から, 最も当てはまるもの3つを回答させたが, 「自分の指導能力を把握できた(81.8%)」, 「自分の教授技術の課題が明確になった(72.7%)」, 「教師になる認識が高まった(45.5%)」の回答が上位を占めた(表10)。これらの結果は, 先行研究で成果が確認されていた「模擬授業の反復」(村井ら, 2009, 福ヶ迫・坂田, 2007), 「省察の視点の変化」(徳永, 2009, 藤田ら, 2011)の採用及び多人数による単元を通しての授業構想や授業実践の力が育みにくい困難さ(日野・谷本, 2009)の解消, 映像視聴による振り返り(鬼澤ら, 2012, 藤田, 2013)を採用した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。

表9 授業づくりについて特に重要であると認識した点

順位	項目	割合
1	学習指導要領の理解が重要である	72.7 %
1	教材の工夫が重要である	72.7 %
3	単元全体で考えることが重要である	54.5 %
4	生徒の理解が大切である	45.5 %
4	自身の師範技術が大切である	45.5 %
6	教材特性を理解することが大切である	9.0 %
7	個別支援が必要である	0.0 %
8	学習規律を保つことが重要である	0.0 %
9	楽しく行うことが重要である	0.0 %

※ もっともあてはまるもの3つを選択

表10 授業を受講しての自分自身の変化

順位	項目	割合
1	自分の指導能力を把握できた	81.8 %
2	自分の教授技術の課題が明確になった	72.7 %
3	教師になる認識が高まった	45.5 %
4	振り返る内容が深まった	36.4 %
5	授業づくりの達成感を味わうことができた	18.2 %
5	教育実習が不安になった	18.2 %
7	授業の観察力が高まった	9.1 %
7	指導ができるようになるプロセスが体験できた	9.1 %
7	自分には教員が向かないと思った	9.1 %
10	アドバイスの仕方がうまくなった	0.0 %

※ もっともあてはまるもの3つを選択

表11 設定した評価規準の学生の達成状況

能力の 重点	観点	評価規準	評価割合		
			A	B	C
認知的領域	知識・理解	①学習指導要領に示された指導内容を理解している。	80.0%	20.0%	
		②授業づくりのための, 単元計画, 適切な教材の選定, 授業, 学習評価が一連のプロセスであることを理解している。	66.7%	33.3%	
	思考・判断	③単元を把握するための単元構造図の作成手順を理解している。	46.7%	40.0%	13.3%
		④授業を行うための基本的な教師行動ができることを理解している。	80.0%	20.0%	
		⑤領域の特性や想定した生徒の実態に応じた指導法を挙げている。	26.7%	60.0%	13.3%
情意的領域	関心・意欲・態度	⑥自分の教授技術について, 修正すべき課題を指摘している。	46.7%	40.0%	13.3%
		⑦単元構造図の作成を通して, 学習内容の理解に意図的に取り組もうとする。	80.0%	20.0%	
	技能	⑧互いの教授法を模範として, 教えあい, 学ばあうとする。	60.0%	40.0%	
		⑨指示された教授技術の課題解決に向けて, 映像分析に意図的に取り組もうとする。	66.7%	33.3%	
		⑩領域に応じて単元構造図を作成できる。	40.0%	60.0%	
技能的領域	技能	⑪模擬授業を通して, 基本的な教師行動ができる。			
		⑫声の大きさ, 視線・表情, 指示・板書, 板書, 発問。	26.7%	53.3%	20.0%
		⑬応答, 助言, 示唆, 観察・評価	20.0%	53.3%	26.7%
		⑭生徒への対応	6.7%	73.3%	20.0%
		⑮模擬授業を通して, 内容的条件に基づいた授業展開ができる。	40.0%	53.3%	6.7%

Ⅲ. 受講学生の成果からみた大学版単元構造図による授業担当者の省察

これらの結果をもとに, 授業担当者A・Bは, 授業終了後に, 保健体育科教育法Ⅳにおいて作成した大学版単元構造図の省察を行った。

また, 省察の手続きとして次の視点から修正を進めた。

1. 設定した評価規準の学生の達成状況(Cゾーン)

表11に評価規準毎の学生の到達状況を示した。

評価は授業者A・Bが行い, A・B・Cの3段階で, 評価規準毎に人数の割合を算出した. その結果から, 「認知的領域」において, 単元構造図の作成手順について, 一部理解が不十分な学生が見られたが, 基礎条件としての学習指導要領の理解, 単元計画, 教材, 学習評価のプロセス, 基本的教師行動についての理解は得られた. 一方, 自己の教授技術, 仲間の教授技術については, 基本的な教師行動への指摘は振り返りシート等から見られたが, 教師側が意図した省察を書き出すことのできない学生も一部で見られた. 「情意的領域」においては, 人数制限の効果もあり, すべての学生に積極的な姿勢が見られたが, 領域によって, 意欲にばらつきのある学生も見られた.

「技能的領域」では, 単元構造図の作成については, 繰り返しの作成により, 理解及び作成スキルの高まりがみられた. しかし, 学習過程の検討に着目するあまり, 指導内容に本来設定した内容とのずれが生じるケースが見られた. 基本的な教師行動については, マネジメント等(基礎条件)から授業展開等(内容条件)に着目点をシフトさせていったが, 声の大きさ, 視線・表情, 指示・説明, 板書, 発問などの指導は, 即時修正が効果的であった. しかし, 女子学生の一部は日常生活において大きな発声をする習慣がなく, その都度注意を促す必要性があった. また, 基本的な教授行動が教師側から見て不十分な場合でも, 生徒役である学生が好意的に理解し行動を起こすことで問題が表出化しにくい状況が見られた.

## 2. 評価規準の実現状況(C)と学習の流れ(B-1)の整合性

特に, ダンス, 体づくり運動については, 学生の学習経験が乏しく, 授業外の空き時間で自主的に取り組む学生が多く見られたことから, 時間設定が十分でない状況があった.

また, 4つの領域を取り上げることで, 終了後の省察に対するコメントや再修正の時間が十分でないという課題が見られた.

## 3. 指導機会のタイミングと学習の流れの順序性の整合性(B-1, B-2, B-3)

座学(体育理論, 保健)を前半と後半に配置し, ダンス, 体づくり運動を中間に配置したが, その順序性については, さらなる検討が必要である.

## 4. 単元全体を見通した修正の必要性(A, B, C)

シラバスで示した「学習指導要領の全領域の指導内容を理解している。」については, 取り上げた4つの領域については深まったが, 他の領域については, 波及的な理解が期待されることに留まっており, シラバスの修正が必要である. 「情意的領域」で設定した「保健体育科教師採用後に求められる資質や能力の獲得に向けて意欲的に取り組もうとする」ことについては, 本授業内での検証が難しく, 具体的な検証手段をさらに検討する必要がある. また, 重篤なけがや事故の起きにくい領域を対象としたため, 健康・安全に関する評価規準の設定をしなかったが, 実践的指導力では重要な要素であることから, 新たに設定する必要がある. また, 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から, 役割カードの導入(動きができない, 話を聞かない生徒役など)や, 実際の教育現場における演習を組み込むなどの可能性を検討する必要がある.

## IV. まとめと課題

2013年度開講の保健体育科教育法Ⅳの授業は, 教員採用後に求められる授業構築力・修正力等の育成を図ることをねらいとし, 単元計画及び指導案の作成に基づく模擬授業を行い, 映像撮影した授業を振り返り, フィードバックを図った. また, 同時に, 授業提供側の指導内容を構造的に分析し修正を図るため, 単元構造図を大学授業へ応用し, 保健体育科教育法Ⅳの授業計画の際に作成を試みた.

## 1. 単元構造図, 模擬授業, 映像視聴の連続体験 (学生側) による授業の成果と課題

事後アンケートからは, 単元構造図の作成→模擬授業→映像を見ての振り返りという一連の流れを反復する保健体育科教育法Ⅳの授業は, 授業構成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ったと捉えていることが示唆され, 学生は, 保健体育科教育法Ⅳの授業の有効性や満足感を感じていた。

しかしながら, 授業担当者の省察において課題として示した「授業後半に従い, 生徒役スキルが向上することで, 教師役学生の課題が表出しにくくなる傾向が見られた」ことは, 本授業の生徒役が大学生であり, 生徒の実態に応じた助言や発問, 対応などを体験するには, 模擬授業における役割カードの導入や実際の学校現場の指導体験を組み込むなど, より実践的な授業場面を本プログラムに組み込む必要があると考えられた。

## 2. 大学における単元構造図に基づく指導計画 (教師側) の成果と課題

本授業において単元構造図の大学授業への応用を試みたが, 単元構造図に基づく授業実践, 評価基準に基づく学生の実現状況, 単元構造図の見直しのプロセスを通して, 大学授業の授業計画の際にも, 指導内容の確認, 学習過程の具体化, 評価基準の設定・評価のタイミングを一連の流れとして捉えることができた。

また, カリキュラム修正の視点として, 生徒役が学生であることによって生じやすいリアル感の欠如への対応, 健康・安全の確保が求められる領域の指導技術の確認, 指導経験の少ない領域を取り上げる際の時間配当の再検討などの課題が明らかとなった。

これらの作業を通して, 複数教員による授業において, 授業のねらいや内容を共有することができ, 大学の授業づくりやFDの一環としても単元構造図は有効なツールである可能性が示唆された。

しかしながら, 大学のカリキュラム・ポリシーとの整合性や内容の妥当性については, 授業担当者以外の教員や外部有識者の評価を受けるなど, 更に検討を重ねる必要がある。

## 参考文献

- 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－授業の「省察」に着目して－. 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－授業映像視聴による省察の変容－. 信州大学教育学部研究論集, 6: 143-152.
- 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－. 天理大学学报, 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.
- 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.
- 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.
- 日野克博 (2006) 変わる教師養成教育のいま－愛媛大学を例にして－. 体育科教育, 54(3): 14-

- 17.
- 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.
- 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-テスト映像を視聴した学生が気づいた体育授業の要素-. 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) - テスト映像を視聴した学生が気づいた体育授業の要素 -. 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.
- 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.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_shokuin\\_index/toushin/1315369.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm)
- 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](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm)
- 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/siryu/attach/1247211.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryu/attach/1247211.htm)
- 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](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf)
- 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』第88号
- OECD (2005) Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. <http://www.oecd.org/education/school/34991304.pdf>.
- 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 (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 (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, 友添秀則 (2011) 楽しい体育理論の授業をつくろう. 大修館書店, 121-171.
- 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.
- 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, 椿ちか子, 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.
- 高橋健夫 (2000) 子どもが評価する体育授業過程の特徴-授業過程の学習行動及び指導行動と子どもによる授業評価との関係を中心にして-. 体育学研究, 45(1): 146-162.

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.