

スポーツ健康科学教室との連携による教員養成課程 履修学生のリーダーシップ能力養成の試み (2)

澁川 賢一¹ 新保 幸洋² 湯田 秀行¹

The Leadership Development Program for the Teacher-Training Course Students,
Prepared in Collaboration with the Health and Sports Science Section
< The Second Report >

Ken-ichi SHIBUKAWA¹, Yukihiro SHINPO², Hideyuki YUDA¹

1. はじめに

東邦大学理学部教養科スポーツ健康科学教室が開講している科目である、スポーツ健康科学実技・演習「マルチスポーツ」は、教員養成課程履修学生を対象に、スポーツの指導実践を行う模擬授業を通して学生のリーダーシップの養成を涵養することを狙いとされている。第1報では、科目の構成及びその特徴、工夫点等を明らかにするとともに、2014年度春学期の受講学生から得られた授業評価とレポート課題のデータを解析し、学生のリーダーシップ養成に与える影響を実証的に検証した。第2報である本論文においては、2015年度秋学期の受講学生から得られた授業評価シート（指導者役：自己評価、受講生徒役：他者評価、教員評価）を分析し、第1報とは異なる視点から学生のリーダーシップ養成に与える実証的検証を行うことに加え、本科目の授業運営の課題と改善点を抽出していくことを狙いとする。

2. 「スポーツ健康科学実技Ⅳ・Ⅴ・Ⅵ（マルチスポーツ）」および

「スポーツ健康科学演習Ⅵ（マルチスポーツ ※2015年度以降入学生対象）」の概要
（秋学期水曜日2限開講 担当教員：澁川賢一）

本科目における特徴は、模擬授業の形式として学生が指導者役となり、受講生徒役の学生を対象にスポーツを指導することにある。模擬授業後には授業評価シートを作成し、教員を含めたディスカッションを行うことで、客観的な評価と主観的な評価の両面から指導体験を振り返ることが可能となり、受講した学生全体の体験の共有にも繋がるものと考えられる。模擬授業とは、「授業の組み立て方や指導法などを体験的に学び検討するために、実際の授業を想定した場で実践を模して行う授業」（日本教育方法学会編、2005）とされる。スポーツの指導を通じた模擬授業の利点として、①スポーツが安全性と公平性を担保する「ルール」により規定されており授業構造を構築しやすいこと、②個人・集団による身体表現の多様性に触れることで、

¹ 東邦大学理学部教養科スポーツ・健康科学教室

² 東邦大学理学部教養科教育学教室

他者理解やコミュニケーション力の涵養が期待できること、③スポーツを通じて自分自身が集団を統率（リーダーシップ）する体験が期待できること、が挙げられる。本科目の詳細について、シラバスに基づき以下に示す。

〔授業の目的と学習成果〔教育目標・期待される学習成果〕〕

受講学生は授業の中でスポーツを指導する立場を経験する。その中で自分自身の指導や着眼点の特徴を知ることができる。また、指導する側に立つことにより、学生（生徒）の価値観の多様性に触れることにもなる。スポーツでは、身体表現を用いて様々なメッセージを発信する。言語的・非言語的な表現への感度を高めることは、教育現場で必要とされる共感力を涵養することにつながる。また、スポーツ指導を経験することは、教育現場で求められる統率力（リーダーシップ）や自己表現力を涵養することにも役立つ。

〔到達目標〕

- ・スポーツを実施する際の安全面の確保の重要性を理解し、実践することができる。
- ・指導対象や指導環境に合わせたスポーツ指導を行うことができる。
- ・身体を使った表現にこめられたメッセージ性を知り、他者理解を深めることができる。
- ・スポーツ指導の計画や実践において、他の学生と協力し、積極的なコミュニケーションをとることができる。
- ・他の学生のスポーツ指導を客観的に評価し、その学生の成長につながる意見交換をすることができる。
- ・スポーツ指導を通じて、自己分析を深め、今後の課題を見いだすことができる。

〔授業計画〕

第1回 授業ガイダンス・概要説明（グループ分け）

第2回 運動指導の危険性と安全管理を理解する

第3回 運動指導における言語と非言語、心身の発育発達の理解

第4回 運動指導のロールプレイとディスクッション

第5回 身体運動の表現性を体感する ～個人と集団での運動とレクリエーションゲーム～

第6回～第14回 スポーツ指導の実践：模擬授業（指導の実践及び振り返りの討議）

第15回 授業のまとめ

本調査の対象とした2015年度秋学期のスポーツ健康科学演習「マルチスポーツ」の履修学生は15名（定員20名）であり、男子学生11名、女子学生4名であった。学科別の内訳は生物学科7名、生命圏環境科学科8名であり、全員が1年生であった。授業計画の第5回目までの授業では、教員が行う授業を通して運動指導の特性や注意点、指導案の概要を模擬授業の準備段階として学習する。そして第6回から14回までの9回分の模擬授業を、希望する運動指導種目から学生を振り分け、2人1組または1人で授業を1回分担当するように設定した。学生が選択した運動種目は、ソフトボール（2回）、バスケットボール（2回）、バレーボール、バドミントン、サッカー、テニス、陸上長距離であった。

模擬授業の一連の流れを図1のように設定した。指導者役の学生は、事前に教員から配布された指導案フォーマットをもとに指導案を作成し、模擬授業前日までに教員との事前打ち合わせを行う。打ち合わせでは指導者の役割分担の確認、使用する用具の確認、指導における注意

点などを討議し、必要に応じて指導案の加筆・修正を行う。模擬授業当日は、教員による出欠確認後に指導実践を開始する。90分の授業時間のうち約60分を指導実践の時間として確保し、残りの30分間で授業評価シートの作成と、受講生徒役学生や教員との討議を行うこととした。指導者役学生の自己評価は学生・教員との討議前に行い、他者評価の影響を受けないように配慮した。授業終了後、指導者役学生は授業評価シートを回収し、自分自身と他者からの授業評価シートを参考にして感想レポートを1週間後の授業までに作成し、指導案と授業評価シートと合わせて提出することとした。

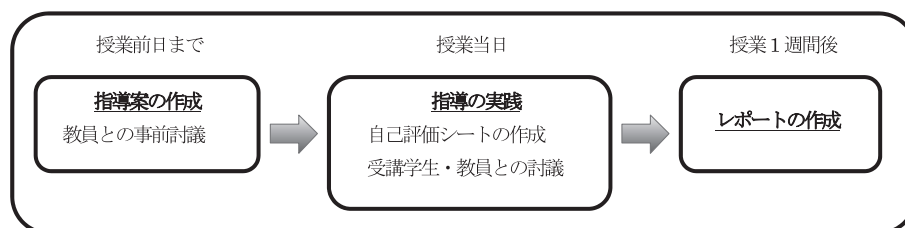


図1 模擬授業の流れ

3. 模擬授業後の授業評価シートの集計結果の分析

模擬授業終了直後に作成する授業評価シートには、表1に示した11項目を評価項目として設定した。項目1から3は準備段階の評価、項目4・5・6は授業構造としての枠組みの評価、項目7・8・9は教示内容やコミュニケーションの評価、項目10・11は模擬授業全体の評価という位置付けとしている。項目1から項目10までは、A(良い)・B(普通)・C(良くない)の3段階評価とし項目11は自由記述とした。また、ABCの回答はAを3点、Bを2点、Cを1点として得点化した(30点満点)。そして10項目の合計点と各項目の得点を集計し、指導者役学生、受講者役学生、教員の3つの視点から分析を試みた。なお、指導者役学生の授業評価シートの集計においては、模擬授業後の自己評価を行わずに後日授業評価シートを提出した2名のデータは除外して13名分の集計を行った。

表1 模擬授業の評価項目

1	授業に取り組む姿勢・意欲
2	服装・身だしなみ
3	授業の計画性、準備
4	授業の実践におけるねらいの明確化
5	授業の実践における進行、時間配分
6	安全性の確保
7	場の設定、雰囲気づくり
8	声の大きさ、明瞭さ
9	説明やデモの分かりやすさ
10	授業の楽しさ
11	授業を受けた感想(自由記述)

3-1. 各回の模擬授業評価の集計結果

13名の各回の模擬授業について、指導者役学生の授業評価の合計点（自己評価）、受講生徒役学生の授業評価（受講生評価）の平均点、教員評価の合計点（教員評価）とそれぞれの平均を図2に示した。授業評価シートの項目1から10までの合計（満点30点）は、指導者役学生の合計点の平均は22.2（標準偏差（以下SD）:3.6）点、受講者学生の評価点の平均は27.8（SD:1.07）点、教員評価の合計点の平均は20.5（SD:4.16）点であった。自己評価の合計点は、1名を除く12名が受講生評価の合計点の平均値よりも低い結果となった。また、教員評価はすべての回において受講生評価の合計点の平均値よりも低い結果となった。自己評価においては教員評価よりも高い点数が4名、同じ点が4名、低い点数が5名であった。

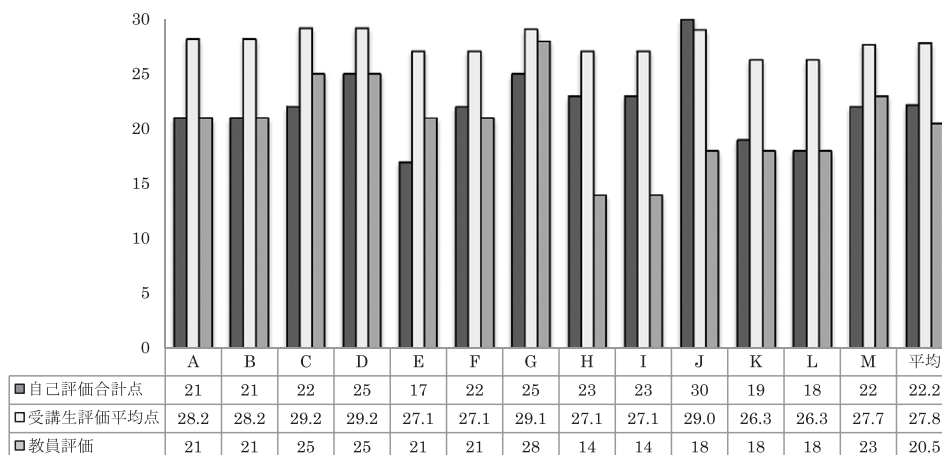


図2 模擬授業各回の授業評価シートの合計点

3-2. 授業評価シートの項目ごとの集計結果

授業評価シートの項目1から10までの評価について、自己評価、受講生評価、教員評価の平均値を表2と図3に示した。

各項目の平均値の算出には、自己評価では自分を評価した13名分のデータ、教員評価では模擬授業を評価した13名分のデータ、受講生評価は全9回の受講生評価シートの112名分のデータを採用した。

集計の結果、授業評価シートのすべての評価項目において、受講生からの評価の平均値は、指導者役学生の自己評価の平均値と教員評価の平均値よりも高い傾向がみられた。また、教員評価の平均値は7項目において自己評価の平均値よりも低い傾向がみられ、反対に3項目（授業の計画性・準備、授業実践における進行・時間配分、声の大きさ・明瞭さ）では、教員評価の平均値が自己評価の平均値よりも高い傾向がみられた。

4. 授業評価シートの集計結果からみた本プログラムの現状についての考察

授業評価シートの集計結果からは、受講生徒役の学生の評価点が高い傾向にあり、指導者役学生の自己評価が低い傾向が見られた。この結果から、指導者役の学生にとっては運動指導

表 2 授業評価シートの項目ごとの平均値と標準偏差 (SD)

評価項目	<自己評価>		<受講生評価>		<教員評価>	
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
1 授業に取り組む姿勢	2.71	0.47	2.97	0.16	2.38	0.92
2 服装・身だしなみ	2.71	0.47	2.88	0.32	2.63	0.52
3 授業の計画性・準備	1.43	0.65	2.82	0.38	2.13	0.83
4 授業実践における狙いの明確化	2.43	0.51	2.88	0.33	1.88	0.83
5 授業実践における進行・時間配分	1.71	0.91	2.73	0.44	2.13	0.83
6 安全性の確保	2.14	0.53	2.73	0.46	1.88	0.99
7 場の設定・雰囲気作り	2.14	0.66	2.77	0.42	2.00	0.76
8 声の大きさ・明瞭さ	2.07	0.62	2.42	0.51	2.13	0.64
9 説明やデモの分かりやすさ	1.93	0.62	2.76	0.47	1.75	0.46
10 授業の楽しさ	2.21	0.58	2.88	0.33	2.13	0.64

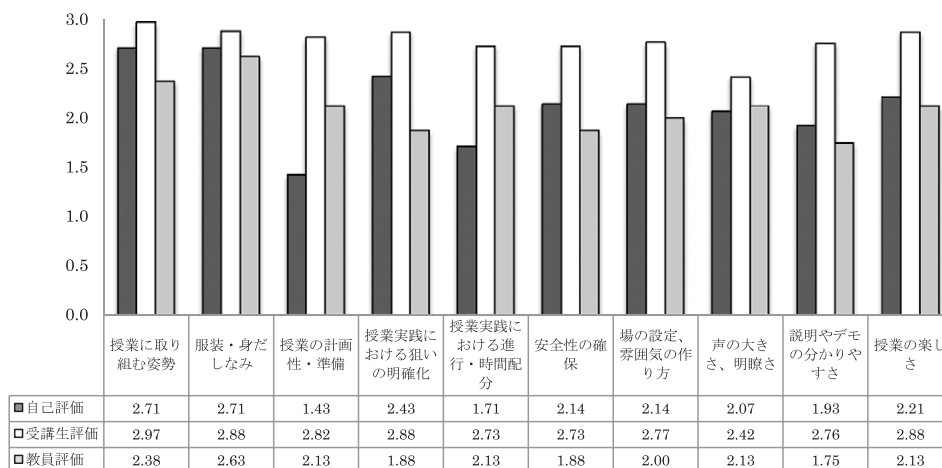


図 3 授業評価シートの項目ごとの平均値

の模擬授業を通じて「省察」が促進されることが推察された。藤田ら (2011) は、体育科模擬授業の教師役を経験することによって、教師役学生の「学習者役の受講生が示した反応を踏まえた「省察」を促進」とし、「学習者役として模擬授業に参加した際の「省察」にも影響を与えている」と報告している。また木原ら (2007) は、教員養成課程学生の体育科目の模擬授業後の記述レポートを分析し、模擬授業によって受講生の「授業観察の視点」をもたせ、「授業の「問題に気付く」こと」ができるようになる意義をもつと報告している。しかしながら、本調査では受講生徒役学生の評価が一様に「当たり障りのない」高評価に偏っており、指導者役と受講生役の学生の受講体験に差があることが示唆された。本科目では模擬授業に至るまでの事前準備の講義・実技において、運動種目の技術指導には重点を置かず、教育現場に共通する授業構造としての枠組み (指導案作成、時間・場所・用具の設定、安全面の配慮、コミュニケーション) を重要視することを学生に明示し、その事をシラバスの到達目標にも明記している。

しかし、学生が評価をする基準を十分に理解できず、運動指導のモデルケースも十分に感じることができないままに模擬授業を受講しているのであれば、授業の到達目標からは遠ざかることになる。今後の課題として、授業計画の組み直しや授業評価の仕組みを再考していく必要があると考えられる。また、本調査の対象者は全員が1年生であり、授業実践に関する教職科目を経験していないことも影響していることが考えられる。

授業評価の各項目に関しては、指導者役学生の「授業の計画性・準備」に関する自己評価が最も低い平均値となった。また、「授業実践における進行・時間配分」についても自己評価が低い傾向にあり、授業計画に対する実際の進行が困難であったことが推察された。これに関しては、大学生の保健体育科目の模擬授業における先行研究においても同様の結果が見られている。宮尾ら(2015)は、「模擬授業の経験により受講生は授業・授業づくりにおいて「授業計画」が重要であるとの認識を強く持つようになった」とし、岩田ら(2010)は、授業後のリフレクションシートにおいて、授業計画に関するリフレクションが増加したことを報告している。また、藤田(2010)は模擬授業後のアンケート結果から、「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に加え、それらにかかわる情報を模擬授業の事前学習として十分に学生に提供する必要がある」と報告している。指導計画の立案は学生にとって授業構造の枠組みの明確化につながる。スポーツにおいては時間、場所・空間、勝敗の規定などのルールが前提にある。それらの枠組みを明確にすることが安全で公平にスポーツを楽しむことを担保するため、授業計画を入念に検討することは重要な要素である。この点を改善するためには、指導案の作成方法やフォーマットの工夫で、受講生徒の計画立案を容易にすることも可能かもしれない。しかし、留意しておきたい点として、スポーツの場面では、運動表現の多様性や現象の偶然性が重なることが多いことから、指導案通りに進行することは考え難い。そのため、指導者役の学生にとっては目の前にある環境条件や生徒の技能レベルなどの状況に応じた枠組みの構築が求められる。この点はスポーツの指導実践を通じたリーダーシップ養成の重要な要素とも考えられる。「授業計画性・準備」の教員評価が指導者役の自己評価よりも平均値が高くなったことは、教員側は指導者役の対応力に着目をしてきたことの現れといえる。授業計画を考えていく際には、指導案の形に固執するのではなく、起こりうる様々な状況を想定して準備をしていくことの方がより重要であり、この点は是非、本科目を通して学生に経験してほしい要素である。

授業評価項目の「授業実践における狙いの明確化」、「安全性の確保」、「説明やデモの分かりやすさ」に関する指導者役学生の自己評価は、教員評価よりも高い傾向が見られた。この3項目は、経験不足の学生にとっては気づくことや留意することが困難であり、授業実践の経験を重ねていくことによって大きく改善がみられる項目と考えられる。特に「授業実践における狙いの明確化」は、単回の模擬授業においては受講生徒役の技能や特性の理解が十分でないことから、授業計画の変更を含めた指導者役の即応性が重要と考えられる。日野(2009)らは、大学における単発の模擬授業では「授業の勢いや雰囲気といったところに省察の視点が向けられ、授業の内容に省察の視点が向けられない傾向がある」と推察している。本科目では複数回の模擬授業を学生が体験することは難しい状況にあるため、教員養成課程科目としてのリーダーシップ養成の観点からは、他の科目とのつながりや連携について検討をしていくことが重要となると考えられる。また、岸本(1995)や松本(2015)の報告のように、体育の模擬授業におけるマイクロティーチング手法の導入により、複数回の指導機会を得ることも授業改善に

に向けた検討課題といえるだろう。

スポーツ・体育指導における「授業実践における狙いの明確化」については、リーダーシップ養成の観点からみると、競技種目の技術的な側面だけでなく競技種目のもつ表現性への観点が重要であると筆者は考える。ラグビーやバスケットなどのコンタクトが伴う種目、バレーボールやバドミントンなどネットを介して相手陣地を攻略していく種目、テニスや野球などラケットやバット等の用具を調節する種目、水泳やウィンタースポーツなど水や風雪などの環境要因を調節する種目など、スポーツ種目の持つルールの特性や表現特性は様々である。その種目を通して生徒（または集団）の好き嫌いや得手不得手などの表現が身体の動きとして現れてくる。中島（1997）は身体表現を「露出した無意識」として隠すことが難しい表現形態と論じている。故に、スポーツにおける身体表現から垣間見えるその人らしさを（繊細に）感じ取ることが指導者には重要であり、スポーツの指導経験を通じて共感する力やコミュニケーション力の涵養に繋がるものと考えている。また、「安全性の確保」については、スポーツ傷害の知識や学校における体育科目や課外活動での事故事例に関する知識が必要となる。この点は、理科実験やフィールドワーク、課外授業や特別活動など教育現場に共通する要素と考えられ、自分1人では気づくことが難しい要素でもある。そのため、指導者役の学生だけでなく、実際に運動をする受講生役の学生が気づいた点も、受講生全体で共有していくことが重要となると考えられる。「説明やデモのわかりやすさ」は、単純な声の大きさや言葉の伝わり方でも大きく左右され、技術的な観点だけでなく言葉と声の適切な選択が行えていたかも要点といえる。人の注意を引き付ける言葉や声色、音量を適切に発揮することは人前での経験が必要不可欠になると考えられる。スポーツの指導場面においては、声の大きさや言葉の伝わり（運動イメージの共有）が十分であるかどうか選手の動きに反映されてくることが多く、教員側には伝え方に改善の余地が大きいと感じられた。しかし、関連する項目としての「声の大きさ・明瞭さ」において、教員評価よりも自己評価が低い傾向がみられたのは、指導者役学生が集団を統率するための声や言葉の重要性をわかりやすく体験したことが要因かもしれない。

既に第1報（新保，湯田，澁川 2016）においても指摘したように、本学における現行の教員養成カリキュラムにおいては、リーダーシップ能力の育成自体をメインの目標として掲げて実施している科目は皆無といってよい。しかし、リーダーシップ能力の育成が暗に意図されているものは数多く存在する。たとえば、1年次開講科目の生徒・進路指導論、特別活動論、総合演習Ⅰ～Ⅷ、2年次開講科目の学級づくりの基礎と方法、道徳教育論、教育方法論、3年次開講科目である理科教育法Ⅰ～Ⅲ、理科実験指導法、数学科教育法、数学科教材論、情報科教育法、教育実習Ⅰ、4年次生開講科目の教育実習Ⅱまたは教育実習Ⅲ、教職実践演習などである。従って、我々がまず行うべきことは、上記した既存の科目群を、年次毎に再度リーダーシップ能力の育成という観点から、目標、内容、方法等について見直しを行うことであろう。これを「縦のつながり」に関する検討課題としておこう。次に、各科目間相互での内容・方法面での関連性や系統性の確保などについても調整を図らなければならない。第1報、第2報での知見によって、「マルチスポーツ」（授業回数15回：合計30時間）という単独の科目のみでリーダーシップ能力を育成しようとするには無理があることが明らかになってきた。従って、それを本気で改善しようと思えば、教員養成カリキュラムのみならず教養科カリキュラムとも意図的に連動させ、様々な科目において、何度も繰り返しながら時間をかけてリーダーシップ能力を身につけるという構造を作り出す必要があるということになる。これを「横のつながり」

に関する検討課題としておきたい。上記した縦と横のつながりに関する両面からの検討、つまり教員養成課程及び教養科カリキュラム全体の再考という課題が、次第に浮き彫りになってきたといえるのではないだろうか。

5. 今後の課題と展望

本学教職課程履修学生はスポーツや体育を専門に指導する志を持ってはいない。運動指導はおろか運動経験も十分でない可能性のある学生に対して模擬授業を課しているため、学生の負担が大きいことは容易に想像できる。「自分の経験してきたスポーツであれば簡単に教えることができるだろう…」と安易に考えて受講した学生にとっても、授業構造を構築することや、常に状況が変化するスポーツの場面をコントロールすることの難しさを感じたのではないだろうか。学生が提出した授業後のレポートからは、「失敗や反省点を今後に生かしていきたい」、「指導する立場を初めて経験して、全然違うことがわかった」、「指導案から実践、振り返りの一連の流れが充実していた」という記述が見られるなど、反省のなかにも今後の自身の学び方への転機になっていることが窺えた。本報告では、本科目が教員養成課程履修学生にどのような影響を与えているのかについては不十分な点が多く、今後の追跡調査が必要になると考えている。この点は第3報にて検討を行っていききたい。

引用文献

- (1) 藤田育郎, 岡出美則, 長谷川悦示, 三木ひろみ 「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, 2011.
- (2) 藤田育郎, 池田延行 「体育科模擬授業の効果的な実施方法に関する検討」 The Annual Reports of Health, Physical Education and Sport Science, Vol29, 95-99, 2010.
- (3) 日野克博, 谷本雄一 「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, 第6号, 41-47, 2009.
- (4) 岩田昌太郎, 久保研二, 嘉数健悟, 竹内俊介, 二宮亜紀子 「教員養成における体育科目の模擬授業の方法論に関する検討」 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第二部, 第59号, 329-336, 2010.
- (5) 木原成一郎, 村井 潤, 坂田行平, 松田泰定 「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, 第一部, 第56号, 85-91, 2007.
- (6) 岸本 肇 「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, 第2巻, 第2号, 195-202, 1995.
- (7) 松本奈緒 「複数回の指導体験から反省的实践力を保障する体育教師養成カリキュラムの検討 ―マイクロティーチングと模擬授業の実施・省察を通して―」 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門, 70, 33-43, 2015.
- (8) 宮尾夏姫, 三木ひろみ, 柴田俊和 「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, 第12号, 93-104, 2015.
- (9) 中島登代子 「競技者と風景構成法 ―絵に表現された「無意識」と「身体」―」 山中康裕 [編著], 風景構成法その後の発展, 岩崎学術出版社, 216-226, 1997.
- (10) 日本教育方法学会編 「模擬授業」 現代教育方法辞典, 図書文化社, 506, 2005.
- (11) 新保幸洋, 湯田秀行, 澁川賢一 「スポーツ健康科学教室との連携による教員養成課程履修学生のリーダーシップ能力養成の試み」 東邦大学教養紀要, 47, 69-93, 2016.