

# 保健科模擬授業による省察能力の変化

Development of Reflection Ability by Teaching Practice of Health

齊藤雅記

分野：健康スポーツ科学、身体教育学

キーワード：保健科教育、模擬授業、省察能力

## I 緒言

模擬授業は、授業実践上の問題解決能力を育成するため、あるいは、教科教育学の理論を理解するために行われる（佐藤，2000）。そこでは単元構成能力、教材開発能力、臨床的実践能力、反省的実践能力、マネジメント能力等、授業を実践するために必要な能力が獲得されることが期待されている（高橋，2002）。このような能力を獲得していくなかで、授業実践に関わる能力を継続的に高めていくことができる反省的実践能力が、教師には何よりも必要である（佐藤，1998）。

福ヶ迫（2007）は、模擬授業を取り入れた体育科教育学の授業を実施し、体育授業観察能力を育成できるとした。その際、学生は、「授業を行うのが難しい」や「良い経験ができた」で終わるのではなく、分析視点について良かった点、悪かった点、改善点について具体的に示すことができたとした。このことから模擬授業を取り入れた体育科教育学の授業を実施することは、体育授業観察能力を育成することが期待できるといえるだろう。しかし、一方で模擬授業を取り入れた保健科教育学の授業で学生の授業観察能力を育成できるかどうかといった報告は見当たらない。保健科教育学においても、模擬授業を行うことで授業観察能力が高まることが考えられ、教師が反省的に自身の能力を捉え、指導力を向上させ続ける能力を高めるのに有効だろうと考えられる。

以上のことから、本研究では、模擬授業を取り入れた保健科教育学の授業における学生の省察能力の変化を明らかにすることを目的とした。

## Ⅱ 方法

### 1. 対象

保健体育科教員志望の大学2年生45名。そのうち、平成21年度の「保健体育科教育法Ⅱ」の授業を最初から最後まで履修した32名を対象とした。「保健体育科教育法Ⅱ」はⅠからⅣまであり、2年次と3年次それぞれの前後期で行われるが、「保健体育科教育法Ⅱ」は、2年次後期に行われた。

対象とした授業は、「保健体育科教育法Ⅱ」の授業であった。授業は、保健科教育学の理論講義と学生による模擬授業で構成され、履修した学生全員が模擬授業の教師役と生徒役を経験した。授業は全15回からなり、そのうち模擬授業は8回行われた。模擬授業は50分の授業を行い、2人あるいは3人で教師役を分担した。

### 2. 収集したデータと分析方法

毎回の模擬授業後、模擬授業に関するリフレクションシートに記述をしてもらった。

リフレクションシートは、授業計画、授業内容、教材についての3つの項目から構成される。

本研究では、教材についての項目のみを分析した。教材についての項目は、模擬授業内で行われた教材・内容、良かった点、改善すべき点の3項目からなり（図1）、それぞれを自由記述するような形になっている。

| 教材・内容 | 良かった点 | 改善すべき点 |
|-------|-------|--------|
|       |       |        |
|       |       |        |
|       |       |        |

図1 教材についての項目（リフレクションシート一部抜粋）

リフレクションシートに記述された教材・内容の欄を、省察観点とし、模擬授業の経過とともに、その総数がどのように変化していくのかを明らかにするため、一要因分散分析を行った。同様に、リフレクションシートの良かった点、改善すべき点の記述数が、模擬授業の経過とともに、どのように変化していくのかを明らかにするため、一要因分散分析を行った。

さらに、良かった点、改善すべき点の記述が、生徒視点、あるいは教師視点のどちらの視点で書かれているか、また、記述内容が具体的内容であるかどうかでカテゴリー分類した(図2)。良かった点、改善すべき点それぞれにおいて各カテゴリーがどのように現れているかを明らかにするため、一要因分散分析を行った。さらに、各カテゴリーそれぞれにおいて、良かった点と改善すべき点ではどのような違いがあるかを明らかにするためにt検定を行った。

|    |    |   |
|----|----|---|
| 生徒 | 一般 | 授業を受けている生徒の立場からの具体的情報を伴わない記述<br>例)「よかった」、「とてもよくわかった」、「興味がひかれた」など                              |
|    | 具体 | 授業を受けている生徒の立場からの具体的情報を伴う記述<br>例)「説明が丁寧で煙草の害について理解できた」、「バッチテストを行うことで授業にひきつけられた」など              |
| 教師 | 一般 | 授業を客観的な立場からみた具体的情報を伴わない記述<br>例)「話す位置」、「板書のバランス」など   |
|    | 具体 | 授業を客観的な立場からみた具体的情報を伴う記述<br>例)「板書のときは立ち位置を変えて黒板をみえるようにするべき」、「グループ学習のときに机間巡視と声かけを積極的にするほうがいい」など |

図2 各カテゴリーの概略と実際に書かれた内容例

### Ⅲ 結果・考察

表1、図3は、各模擬授業の省察観点の総数と学生1人あたりの記述数、標準偏差を示したものである。分散分析の結果、各授業の学生1人あたりの記述数は有意ではなかった( $F(7,104) = 0.19, n.s.$ )。したがって、模擬授業8回を通して、省察観点の記述数に変化がなかったことが明らかになった。

表1 各模擬授業の省察観点の総数と学生1人あたりの記述数

|             | 1回目  | 2回目  | 3回目  | 4回目  | 5回目  | 6回目  | 7回目  | 8回目  |
|-------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 総記述数        | 50   | 29   | 39   | 43   | 45   | 49   | 34   | 40   |
| 学生数         | 27   | 18   | 27   | 28   | 26   | 27   | 27   | 24   |
| 学生1人あたりの記述数 | 1.85 | 1.61 | 1.44 | 1.54 | 1.73 | 1.81 | 1.26 | 1.67 |
| 標準偏差        | 4.27 | 3.08 | 3.63 | 4.01 | 5.03 | 4.61 | 5.21 | 4.03 |

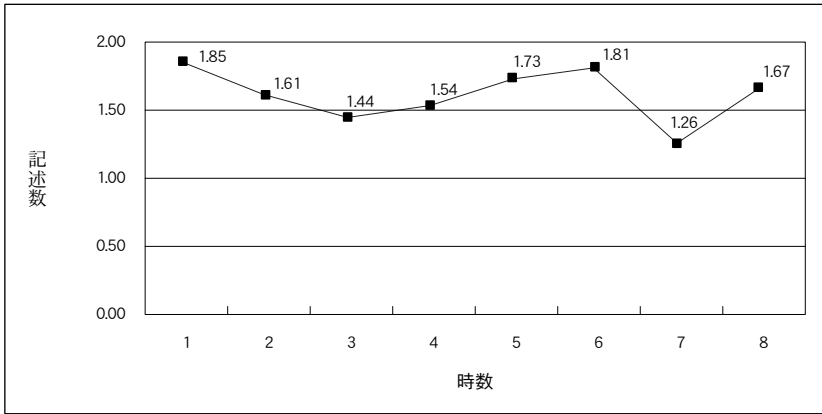


図3 各模擬授業における学生1人あたりの記述数

表2、図4は、各模擬授業における良かった点に関する記述総数と各カテゴリーに分類した際の記述数を示したものである。各授業における記述数の平均を分散分析した結果、各授業の学生1人あたりの良かった点に関する記述数は有意ではなかった ( $F(7,24) = 0.05, n.s.$ )。したがって、模擬授業8回を通して、良かった点に関する記述数に変化がなかったことが明らかになった。さらに、各カテゴリーにおける記述数の平均を分散分析した結果、各カテゴリーの良かった点に関する記述数は有意であった ( $F(3,28) = 86.60, p < 0.01$ )。LSD法を用いた多重比較によれば、「生徒・一般」と「生徒・具体」、「教師・一般」、「教師・具体」の間、「生徒・具体」と「教師・一般」、「教師・具体」の間に有意差があった ( $MSe = 8.17, 5\%$  水準)。したがって、良かった点に関する記述は「生徒・一般」が最も多くなる傾向にあり、次いで「生徒・具体」が多くなる傾向だといえる。

表2 各模擬授業における良かった点に関する記述数

|    |    | 1回目 | 2回目 | 3回目 | 4回目 | 5回目 | 6回目 | 7回目 | 8回目 | 合計  |
|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 生徒 | 一般 | 22  | 18  | 15  | 21  | 19  | 28  | 22  | 29  | 174 |
|    | 具体 | 9   | 8   | 11  | 11  | 8   | 6   | 3   | 6   | 62  |
| 教師 | 一般 | 3   | 1   | 2   | 1   | 1   | 2   | 2   | 1   | 13  |
|    | 具体 | 4   | 1   | 2   | 1   | 4   | 2   | 0   | 2   | 16  |
| 合計 |    | 38  | 28  | 30  | 34  | 32  | 38  | 27  | 38  | 265 |

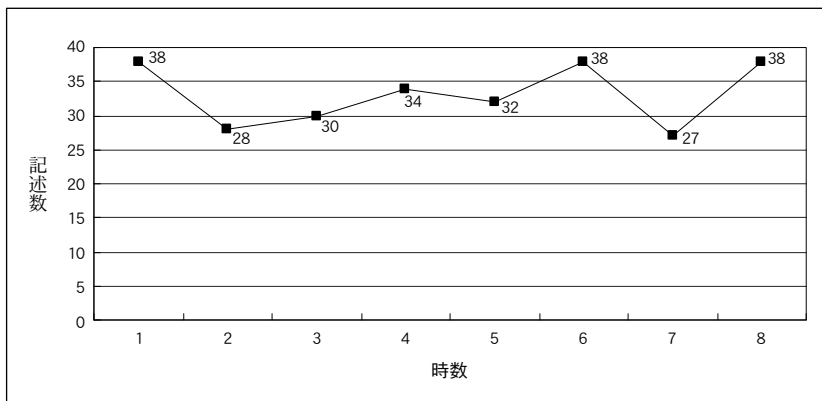


図4 各模擬授業における良かった点に関する記述数

表3、図5は、各模擬授業における改善すべき点に関する記述総数と各カテゴリーに分類した際の記述数を示したものである。各授業における記述数の平均を分散分析した結果、各授業の学生1人あたりの改善すべき点に関する記述数は有意であった ( $F(7,24) = 2.57, p < 0.05$ )。LSD法を用いた多重比較によれば、模擬授業の1回目と2回目、1回目と3回目、2回目と6回目、3回目と6回目、6回目と7回目の間に有意差があった ( $MSe = 10.36, 5\%$ 水準)。したがって、改善すべき点に関する記述数は減少していき6回目には一度増加するが、7回目には再び減少したことがわかる。さらに、各カテゴリーにおける記述数の平均を分散分析した結果、各カテゴリーの改善すべき点に関する記述数は有意でなかった ( $F(3,28) = 2.03, n.s.$ )。したがって、改善すべき点に関する記述はそれぞれのカテゴリーが同程度記述される傾向だといえる。

表3 各模擬授業における改善すべき点に関する記述数

|    |    | 1回目 | 2回目 | 3回目 | 4回目 | 5回目 | 6回目 | 7回目 | 8回目 | 合計  |
|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 生徒 | 一般 | 11  | 1   | 6   | 5   | 5   | 8   | 1   | 2   | 39  |
|    | 具体 | 11  | 5   | 1   | 2   | 5   | 12  | 5   | 6   | 47  |
| 教師 | 一般 | 2   | 1   | 1   | 8   | 5   | 11  | 5   | 5   | 38  |
|    | 具体 | 13  | 5   | 4   | 11  | 12  | 8   | 6   | 10  | 69  |
| 合計 |    | 37  | 12  | 12  | 26  | 27  | 39  | 17  | 23  | 193 |

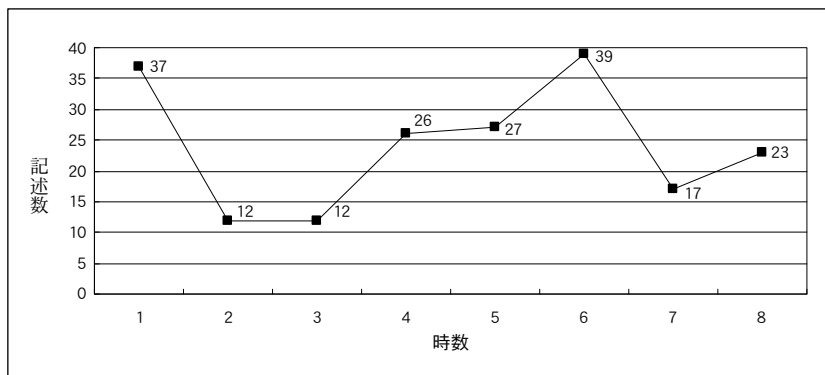


図5 各授業における改善すべき点に関する記述数

表4、図6は、各模擬授業における各カテゴリーの記述数とその平均、標準偏差を示したものである。

「生徒・一般」の良かった点、改善すべき点についての記述数の平均について、t検定を行った結果、良かった点の記述数は改善すべき点の記述数より有意に大きな値を示した ( $t(7) = 8.23, p < 0.01$ )。

「生徒・具体」の良かった点、改善すべき点についての記述数の平均について、t検定を行った結果、良かった点、改善すべき点の平均の差は有意ではなかった ( $t(7) = 0.96, n.s.$ )。

「教師・一般」の良かった点、改善すべき点についての記述数の平均について、t検定を行った結果、改善すべき点の記述数は良かった点の記述数より有意に大きな値を示した ( $t(7) = 2.40, p < 0.05$ )。

「教師・具体」の良かった点、改善すべき点についての記述数の平均につい

て、t 検定を行った結果、改善すべき点の記述数は良かった点の記述数より有意に大きな値を示した ( $t(7) = 7.02, p < 0.01$ )。

以上のことから、生徒視点の一般的な内容の記述は、良かった点についての記述が多くなる傾向にあるといえる。また、教師視点の一般的な内容と具体的な内容の記述は、改善すべき点についての記述が多くなる傾向にあるといえる。

表4 各模擬授業における各カテゴリーの記述数

|      |    | 1回目 | 2回目 | 3回目 | 4回目 | 5回目 | 6回目 | 7回目 | 8回目 | 合計  | 平均    | SD   |
|------|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|------|
| 生徒一般 | 良点 | 22  | 18  | 15  | 21  | 19  | 28  | 22  | 29  | 174 | 21.80 | 4.77 |
|      | 改点 | 11  | 1   | 6   | 5   | 5   | 8   | 1   | 2   | 39  | 4.88  | 3.52 |
| 生徒具体 | 良点 | 9   | 8   | 11  | 11  | 8   | 6   | 3   | 6   | 62  | 7.75  | 2.71 |
|      | 改点 | 11  | 5   | 1   | 2   | 5   | 12  | 5   | 6   | 47  | 5.88  | 3.87 |
| 教師一般 | 良点 | 3   | 1   | 2   | 1   | 1   | 2   | 2   | 1   | 13  | 1.63  | 0.74 |
|      | 改点 | 2   | 1   | 1   | 8   | 5   | 11  | 5   | 5   | 38  | 4.75  | 3.49 |
| 教師具体 | 良点 | 4   | 1   | 2   | 1   | 4   | 2   | 0   | 2   | 16  | 2.00  | 1.41 |
|      | 改点 | 13  | 5   | 4   | 11  | 12  | 8   | 6   | 10  | 69  | 8.63  | 3.38 |

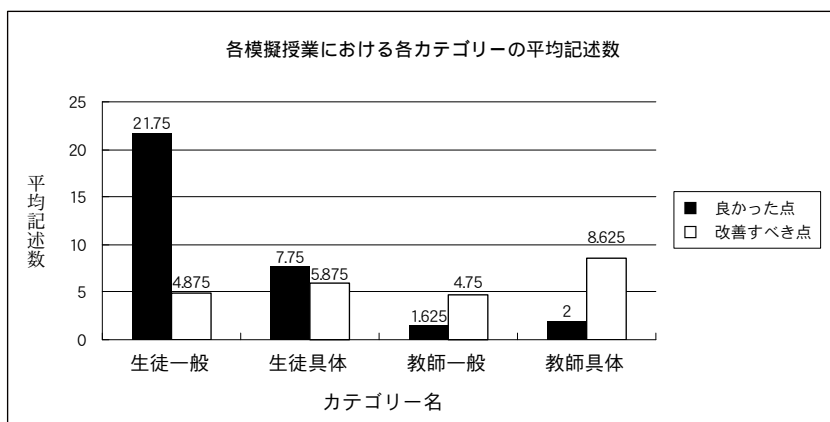


図6 各模擬授業における各カテゴリーの平均記述数

#### IV まとめ

本研究の目的は、模擬授業を取り入れた保健科教育学の授業において、学生の省察能力の変化を明らかにすることであった。省察能力の変化を明らかにするために、各模擬授業で行ったリフレクションシートの記述数と記述内容を分析した。その結果、以下のことが明らかになった。

1. 模擬授業を通して、省察観点の総記述数、良かった点に関する記述数、改善すべき点に関する記述数は増加しなかった。
2. 良かった点に関する記述内容は、生徒視点の一般的な記述内容が多くなる傾向にあった。
3. 良かった点に関する記述数と改善すべき点に関する記述数を記述内容のカテゴリーごとに比較すると、生徒視点の一般的な記述は、良かった点に関する記述が多くなる傾向にあった。また、教師視点の一般的な記述と具体的な記述は、改善すべき点に関する記述が多くなる傾向にあった。

以上のことから、模擬授業を取り入れた保健科教育学の授業において、模擬授業に関する省察の記述数は増加しなかったことが明らかになった。また、省察観点によっては、その省察の記述に差があることが明らかになった。

本研究の結果は、模擬授業を取り入れた保健科教育学の授業において省察能力を高めるためには、授業内に意図的に省察能力を高める働きかけをする必要があるということを示唆している。

今後の課題として、模擬授業を取り入れた保健科教育学の授業において省察能力を向上させるために有効な働きかけの検討が挙げられる。

#### 参考文献

- 福ヶ迫善彦 (2007) 愛知教育大学での実践例. 平成16～18年度科学研究費補助金報告書. 研究代表高橋健夫. 課題番号16300193, pp. 76-89.
- 福ヶ迫善彦 (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.
- 佐藤学 (1998) 教師の実践的施行の中の心理学. 佐伯胖ほか編著 心理学と教育実践の間で. 東京大学出版会. pp. 9-55.
- 佐藤学 (2000) 教師教育におけるケース・メソッドの起源 デューイの「知性的方法」. 教師というアポリアー-反省的实践へ-, 世織書房, pp. 107-133.



2010年6月 齊藤雅記：保健科模擬授業による省察能力の変化

高橋健夫（2002）体育科教育学入門．高橋健夫ほか編著．大修館書店．pp. 256-266.