

中学校の体育授業における教師の指導方略が生徒の学習成果に与える影響 —特に生徒の主体性に着目して—

スポーツ文化研究領域

5016A027—4 多田 皓介

研究指導教員：吉永 武史 准教授

【問題の所在と本研究の目的】

現行の学習指導要領の課題として、習得した知識や技能を活用して課題解決することや、主体的に課題解決に取り組む学習が不十分であることが示されている(中央教育審議会, 2016)。さらに、新しい中学校学習指導要領解説保健体育編(文部科学省, 2017c)では、運動に関する課題を発見することや、自己の運動の課題の解決に向けた主体的な学習を重視することが保健体育科の基本的な考え方として示された。したがって、中学校の体育授業において、主体的な学習を重視することや、自ら課題を発見し、解決するために取り組むことである主体性の育成に取り組むことが求められているといえよう。

そして、体育授業における主体性の育成について岡出(1996a)は、子どもの主体的な学びを促すためには教授ストラテジーが問われると述べている。加えて、高橋(2006)は、子どもたちが主体的に取り組めるような指導方略が多様に提唱されることが重要であると述べていることから、体育授業において生徒の主体性を育成するためには、指導スタイルの組み合わせである指導方略を検討する必要があるといえよう。

しかし、中学生の主体性を育成することを目的とした中学校の体育授業に関する実践例(名古屋市体育研究会, 1992; 富山大学人間発達科学部附属中学校, 2009)を概観すると、中学校の体育授業において生徒の主体性を育成することを企図した指導方略については十分に検討されていない。そこで本研究では、中学校の体育授業において、生徒の主体性を育成するための教師の指導方略の在り方を明らかにすることを目的とした。

【第1章】

第1章では、学校教育における主体性の捉え方を明らかにするとともに、学習者の主体性の

育成の必要性および意義について検討した。学校教育では、学習者が全てにおいて主体になることは困難であること(井上・林, 2004)から、学校教育においては主体性を、ある特定の枠組みの中で主体となって考え、行動することとして捉えるべきであると考えた。他方で、学校教育における主体性を育成する取り組みに関しては十分に行われていなかったことが指摘されている(中央教育審議会, 2014a; 渡辺, 2002)。加えて、主体性の育成が社会から強く要請されていること(中央教育審議会, 2013)からも、学校教育における主体性の育成の必要性が高まっているといえる。そして、体育授業では主体的な学習を行いやすく、学習者に自ら課題やその解決方法を考えて取り組ませるような主体的な学習を行う効果は高いことから、体育授業における学習者の主体性を育成することの意義は大きいと考えられる。

また、学習者の主体性を育成するような指導スタイルの組み合わせについても検討を行った。体育授業における教師の指導方略に関する先行研究を検討した結果、指導方略を構成する指導スタイルは、教師主導の直接的指導スタイルと学習者主体の間接的指導スタイルに分類され、主体性を育成するためにはこの2つの指導スタイルを組み合わせることが有効であると示唆された。そして、学習者が課題を認識することができるような指導がなされた上で主体的学習が行われる必要があることから、学習者の主体性を育成するためには、直接的指導スタイルから間接的指導スタイルへ移行するように指導スタイルを組み合わせることが有効であると考えた。

【第2章】

第2章では、前章で検討した生徒の主体性を育成するための指導方略を適用した単元計画に基づいた検証授業①を実施し、教師の指導方略

が生徒の学習成果に与える影響について検討した。検証授業①は、東京都内の公立 A 中学校の 2 年生 1 クラス (男子 21 名) を対象にネット型球技のバレーボール単元において実践した。

その結果、単元を通して生徒が課題を持って学習に取り組むことや、生徒たちが課題を認識した上でその課題に向かって主体的に取り組むことにおいて向上がみられた。また、生徒の主体的学習の成果を高めるためには、学習カードを使用することや、自分やグループの状況を適切に認識した上で課題の設定がなされることが効果的であるという示唆が得られた。しかし、検証授業①で学習内容として設定した技能については十分に高めることはできなかった。また、単元最後の時間の形成的授業評価に関する項目に大きな低下がみられた。そして、学習カードでは、前時の反省が踏まえることや課題の解決方法についてはほとんど記述されなかった。さらに、一部のグループでは、グループの状況に合わせて課題が選択されていない場合や課題に対する練習方法が選択されていない場合もみられた。

以上の結果から、①生徒の習熟度に合わせた指導方略の適用、②課題に関する認知学習場面の保障や単元の最後まで主体的学習の機会を保障する単元計画の作成、③前時の反省を踏まえた課題の設定や課題を解決する方法を考えることを促す学習カードの作成、④学習カードに記述された課題に対する教師のフィードバックの提供、⑤課題解決のための練習方法を考えることを支援する学習資料を有効に活用することの指導、の 5 点が課題としてあげられた。

【第 3 章】

第 3 章では、前章で抽出した課題を踏まえて再構成した指導方略を適用した単元計画に基づいて検証授業②を実施し、教師の指導方略が生徒の学習成果に与える影響についてさらに検討した。検証授業②は、東京都内の公立 B 中学校の 2 年生 1 クラス (女子 32 名) を対象にゴール型球技のハンドボール単元を実施した。

その結果、課題を持って学習に取り組むことについて向上がみられ、生徒たちは単元の最後

まで、課題に向かって主体的に取り組むことができていた。また、自分の状況を把握することや状況を踏まえて課題を選択することについては、検証授業①よりも改善されていた。そして、ハンドボールの専門的知識を有していない生徒たちであったにもかかわらず、学習資料を活用したことによって、検証授業①よりも課題に対する練習方法を選択することができるようになった。さらに、検証授業①と同様に、グループの課題と技能成果および個人の課題との整合性や課題練習の際の練習方法の適切性がある場合は、技能が向上している傾向がみられた。

以上の結果から、検証授業②で採択された指導方略は、生徒の主体性を高める上で有効であったといえる。また、グループ内での積極的な関わり合いを促進するような指導や、検証授業②において新たに取り組んだ学習カードの授業時間内での使用、課題の確認および学習の振り返りといった認知学習場面の設定や、その時間での課題に対する教師の指導、学習カードの記述内容に対する毎時間のフィードバック、単元最後まででの主体的学習の機会の保障は、主体性を育成するためには有効であるという示唆が得られた。さらに、生徒の主体的学習の成果を高めるためには、自らのグループの状況を適切に認識した上で課題の設定がなされることがや課題に対する練習方法が選択されることが条件になるということが明らかになった。

【結章】

本研究では、直接的指導スタイルから間接的指導スタイルへ移行するような指導方略が生徒の主体性を育成する上で有効であったことを明らかにすることができた。

しかし、主体性の評価方法において、診断的・総括的授業評価および形成的授業評価では、自分の状況に合わせて課題を選択することについての質問項目がないなどの不十分な点がみられた。そのため、生徒の主体性に関する評価尺度を作成した上で、主体性の評価を行う必要があると考える。また、主体性をより高めるためには、学習カードの内容についてさらなる検討が必要であるといえよう。