

実践的力量を形成する体育教師教育 プログラム開発のための実証的研究

研究課題番号 15300214

平成15年度～平成17年度科学研究費補助金（基盤研究（B））

研究成果報告書

平成18年3月

研究代表者 木原 成一郎

広島大学大学院教育学研究科教授

目次

- はしがき 木原成一郎
- 第1章 体育教師に求められる実践的力量
- 第1節 戦後日本の体育教師研究にみられる専門的力量
木原成一郎・岩田昌太郎・松田泰定
- 第2節 **Teaching Expertise** 研究からみたアメリカにおける教師の実践的力量に関する文献的検討—先行研究の批判的概観—
厚東芳樹・梅野圭史・林 修
- 第3節 教員養成段階で求められる体育授業に必要な「実践的指導力」
—教員養成制度の改変との関係で—
木原成一郎
- 第2章 体育教師教育プログラムに対する現職教員の意識
- 第1節 授業観察による教育実習指導教員の意識の実態把握
松田恵示・木原成一郎
- 第2節 初任者研修段階における体育授業の心配に関する事例研究
木原成一郎
- 第3節 体育指導の実践的力量の形成と現場の授業研究並びに研修について
—大学との共同研修・授業研究を視野に入れて—
中瀬古 哲
- 第4節 小学校体育授業における教師の授業中の「出来事」に対する気づきに関する研究—熟練度の相違を中心として—
厚東芳樹・梅野圭史・上原禎弘・辻延浩
- 第3章 体育教師教育プログラムに対する大学生の意識
- 第1節 質問紙調査による教育実習生の意識の実態把握
日野克博・刈谷三郎
- 第2節 授業観察による教育実習生の意識の実態把握
松田恵示・木原成一郎
- 第3節 授業中の「出来事」に対する気づきからみた実習指導の改善に関する検討—小学校水泳実践を例として
林 修・梅野圭史・厚東芳樹・辻 延浩
- 第4節 大学の授業に対する受講生及び卒業生の意識の実態把握
徳永隆治

第4章 諸外国の教師教育制度における体育教師教育プログラムの動向

第1節 イングランドの体育教師への導入教育（初任者研修）に関する研究

木原成一郎

第2節 韓国における体育教員の現職教育に関する現状

刈谷三郎

資料編

1. 外国の資料

1-1. イギリスの教員資格取得のための基準

『教師の資格取得 教員資格取得認可のための専門的基準と教員養成のための必要条件』教師教育局、2002年.(抄訳)

木原成一郎

1-2. 体育教師養成とスポーツをめぐるアメリカ東部大学のフィールドノート-イエール大学、ホフストラ大学の視察-

松田恵示

1-3. 台湾及び日本の学習指導要領にみる小学校体育科の比較研究

李 勝雄・海野勇三

2. 質問紙

2-1 「教育実習における体育の授業に関する意識調査（票）」教育実習事前調査用

2-2 「教育実習における体育の授業に関する意識調査（票）」小学校教育実習用

2-3 「教育実習における体育の授業に関する意識調査（票）」中学校教育実習用

<はしがき>

本研究は、教員養成段階から採用と初任者研修の段階で、体育授業の指導に必要な実践的力量的形成に必要なプログラムを開発するための視点を提供することを目的とした。

ただし、実践的力量的といってもその内実は学界で合意できているわけではない。そこで、本研究ではまずこれまで発表された戦後日本の体育教師研究の文献を概観し、そこに見られる専門的力量的変化を把握した（第1章第1節）。次に、アメリカで進められてきたTeaching Expertise研究における実践的力量的把握を批判的に概観するとともに（第1章第2節）、近年の日本の教員養成カリキュラム改革で提案されている「実践的指導力」をとりあげ、体育授業で求められるその内実を考察した（第1章第3節）。

教師の専門的成長は、①教員養成段階から②教員採用・初任者研修、そして③現職教育という各段階を経ながら生涯を通じて進行する過程と理解されている。第2章では、学校の現職教員の側からこの専門的成長の様相を探った。まず第1節で指導教員として教育実習生を指導する現職教員が保持している「実践的力量的」の内実を探り、第2節では、初任者研修を受けている現職教員が体育授業に抱く心配を把握することを通じて、彼らの成長のために必要な援助の方法を明らかにした。第3節では、小学校で展開されている授業研究と保育園で実施されたフィールドワークを対象に、教員が成長する現職研修の方法を探究し、第4節では体育授業中の「出来事」に対する気づきの分析を通じて、教師の熟練の過程での専門的成長の様相を探求した。

第3章では、大学生の側から教師の専門的成長の様相を探ることを試みた。まず第1節では、教育実習を受講した教育実習生が体育授業に抱く心配を把握することを通じて彼らの成長のために求められる援助と課題を明らかにし、第2節では教育実習生の授業を観察し、教育実習生に意識されている「実践的力量的」の特徴を把握しようと務めた。また第3節では、教育実習生の水泳授業中の「出来事」に対する気づきの分析を通じて、教育実習生の専門的成長の様相を探求し、第4節では教員養成コースの体育関連科目に対する学生と卒業生の意識を把握し、その結果の比較から現職体験による成長の様相を探求した。

第4章及び資料編では、イギリスとアメリカ、韓国、台湾を対象に行った海外調査に基づき、それらの国における体育教員の教員養成、初任者研修、現職教育の最新の動向を把握するよう務めた。なお資料編には本研究で用いた質問紙調査の調査用紙を掲載した。

本研究の特色は、第1に、中国四国地方に位置する教員養成機関に所属の体育科教育法担当教員を研究分担者として組織したところにある。職場の異動で少々所属の地域は当初より広がったが、地域の要求に基づき教師の専門的成長を探究する姿勢を我々は尊重した。第2の特色は、現在の教員養成機関のカリキュラムに対する学生や教師の求めているニーズの把握からプログラム開発の視点を探究した。これは開発されたプログラムを実効あるものにするために重要な視点と考える。

実践的力量的形成に必要なプログラムを開発するための視点の提供という目的を十分に果たせたかどうかは心もとない限りであるが、体育授業に関する教師教育プログラムの改善が急務とされる現在、本報告書が体育授業に関する実践的力量的形成を探究するための資料として少しでも参考になれば幸いである。

最後になりましたが、専門的立場から日本における調査研究の実施や海外の動向調査に関しまして多大なご助力をいただきました研究分担者の先生方及び研究協力者の先生方、また調査に快く応じていただいた学校の先生方ならびに学生みなさんに心よりの感謝の言葉を申し上げます。

2006年3月
研究代表者 木原成一郎

研究組織

研究代表者：木原成一郎（広島大学大学院教育学研究科教授）
研究分担者：梅野圭史（鳴門教育大学学校教育学部教授）
研究分担者：海野勇三（山口大学教育学部教授）
研究分担者：刈谷三郎（高知大学教育学部教授）
研究分担者：徳永隆治（安田女子大学文学部教授）
研究分担者：中瀬古哲（県立広島大学人間文化学部教授）
研究分担者：平井章（島根大学教育学部教授）
研究分担者：日野克博（愛媛大学教育学部助教授）
研究分担者：松田恵示（東京学芸大学教育学部助教授）

研究協力者：松田泰定（広島大学大学院教育学研究科教授）
研究協力者：辻延浩（滋賀大学教育学部助教授）
研究協力者：林修（瀬戸内氏教育委員会指導主事）
研究協力者：米村耕平（香川大学教育学部講師）
研究協力者：岩田昌太郎（広島大学大学院教育学研究科）
研究協力者：厚東茂樹（兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科）
研究協力者：山本真由美（Postgraduate Students, School of Sport & Exercise Sciences, Loughborough University, U.K.）

研究経費

交付決定額（配分額）（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
平成15年度	5,000,000	0	5,000,000
平成16年度	2,000,000	0	2,000,000
平成17年度	1,500,000	0	1,500,000
総計	8,500,000	0	8,500,000

研究発表

(1) 学会誌等

・ Seiichiro Kihara, “The Case Study of Newly Qualified Teacher’s Concerns about Teaching in Physical Education during the Induction Programme”, Proceedings of the International Conference for the 25th Anniversary of the

Japanese Society of Sport Education, pp.98-104.2005.

・ 刈谷三郎・宮本隆信「A Comparative Investigation into the Subject Preferences of Japanese and Korean Elementary school students」『2005 KSR INTERNATIONAL CONVENTION of SPORTS SCIENCE』 pp.39-50. 2005. 2005,9,30.

・ Kim Seok-II・刈谷三郎・Yuk Jo-Young・宮本隆信・Jung Jun-Soo・Kim Min-Sup Lee・Jong-Young・Yang Dae-Seong・Kim Han-Soo・Kwon Man-Kun「Analysis Propensity in Motivation of Sports to Korea Dance Sports」『2005 KSR INTERNATIONAL CONVENTION of SPORTS SCIENCE』 347-360. 2005. 2005,9,30.

・宮本隆信・刈谷三郎「An Investigation into the Efficacy of Class Evaluation in the Vocational Sciences with as Emphasis on Physical Education」『2005 KSR INTERNATIONAL CONVENTION of SPORTS SCIENCE』 51-61. 2005,9,30.

・林 修・梅野圭史「身体教育における人格発達に関する一考察－エリクソンの自我発達論の体育実践への読み替え－」, 体育・スポーツ哲学研究, 27-1 : 17-33.2005,6.

・木原成一郎・岩田昌太郎・松田泰定「第2次世界大戦後の日本において保健体育教師に求められてきた専門的力量」『学校教育実践学研究』第11巻, pp.1-12, 2005,3,20.

・松田泰定・木原成一郎「運動指導の力量形成を視点とした模擬授業の検討」『教育実践学研究』第11巻, pp.45-50,2005,3,20.

・刈谷三郎・申 範澈・宮本隆信・陸調永「韓国・日本における初等（小）学校体育課程の変遷に関する比較研究」『KOREA SPORT RESEARCH』 16:1:88 pp. 587-598. 2005,2,28.

・川端宣彦・大後戸一樹・木原成一郎「ボール運動の戦術理解における評価に関する研究」『体育科教育学研究』第21巻,第1号,pp.1-14,2005,2,15.

・後藤幸弘・梅野圭史・林 修・辻 延浩「走り幅跳びの学習過程作成の試み－認知的内容と技術的要因の対応関係を基に－」, 実技教育研究(兵庫教育大学), 18 : 25-36. 2004,3.

・刈谷三郎・宮本隆信・上野行一・小島郷子・笹野恵理子「実技を伴う教科の授業評価による教科横断的研究(3)－高知県児童による授業評価試案に基づく各教科特性-」『高知大学教育実践研究』 16,1-14 2004,3,31

・木原成一郎・重見典孝・松田泰定「教育実習生の体育科指導における心配に関する調査研究」『学校教育実践学研究』第10巻,pp.1-10,2004,3,31.

- ・厚東芳樹・梅野圭史・上原禎弘・辻延浩「小学校体育授業における教師の授業中の「出来事」に対する気づきに関する研究」, 教育実践学論集 (兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科), 5 : 99-110. 2004,3.
- ・松田恵示「学校文化としての「体ほぐしの運動」と高等教育機関の配信機能」, 岡山大学研究集録第 124 号, pp.121-128, 2004
- ・吉中孝志・中谷靖彦・海野勇三「学びのつながりをつくり出す体育実践の試み(1)フラッグフットボールを共通教材にした小・中学校の授業づくり」学部・附属教育実践研究紀要 (山口大学教育学部附属教育実践総合センター), (4) : 127-152.2004.
- ・上原禎弘・梅野圭史「小学校体育科における教師の言語的相互作用の適切性に関する研究－学習成果(技能)を中心として－」, 体育学研究, 48-1: 1-14. 2003, 1.
- ・上原禎弘・梅野圭史・厚東芳樹・岩谷諭・渡邊哲博「小学校体育科における教師の言語的相互作用の適切性に関する研究－サッカー授業における品詞分析の結果を手がかりとして－」, 鳴門教育大学実技教育研究 (鳴門教育大学), 13 : 85-93. 2003,3.
- ・梅野圭史「「体育」の存在理由を考える－教育学・教員養成の立場から－」, 大阪体育学研究 (大阪体育学会), 41 : 80-85. 2003,3.
- ・山本裕之・平井章「野外教育活動の現状に関する研究－山陰地域の小学校における近年の野外教育活動の実態に着目して－」『山陰体育学研究』(日本体育学会山陰支部) pp.27-33. 2003.
- ・常森俊夫、平井章「知的障害児におけるムーブメント教育－ムーブメント教育プログラムアセスメント (M E P A) からみた効果について－」『島根大学教育臨床総合研究 (島根大学教育学部附属教育臨床総合教育センター)』 pp.45-57.2003.

(2) 口頭発表

- ・松田恵示「実践的力量を形成する体育科の教員養成制度のあり方について－教師の成長モデルと現代的教育課題の視点から－」, 第 15 回日本体育・スポーツ政策学会、2005,12,10.
- ・長谷晃徳・日野克博「小学校体育授業における運動課題の達成基準に関する検討」日本体育学会第 56 回大会, 2005,11,24.
- ・木原成一郎「変容する体育教師教育」日本体育学会第 56 回大会組織委員会シンポジウム, 2005,11,24.
- ・岡本泰治・日野克博「中学・高等学校における体育授業とストレス対処能力

との関係」日本体育学会第 56 回大会, 2005,11,24.

・新谷士朗、中瀬古哲「体育科教育におけるカリキュラムマネジメントに関する研究 — 小学校における授業研究推進と体育科のカリキュラム開発(1) —」, 日本体育学会第 56 回大会, 2005,11,24.

・木原成一郎「実践的力量を形成する体育教師教育プログラムの開発②—初任者教員の体育授業の心配に関する事例研究—」日本体育科教育学会第 10 回大会ラウンドテーブル,2005,6,18.

・松田恵示「体育教師の実践的力量と教員養成カリキュラム-実践的力量に関する質的事例研究を通して-」, 第 10 回日本体育科教育学会, 2005,6,18.

・Seiichiro Kihara 'The Case Study of Newly Qualified Teacher's Concerns about Teaching in Physical Education during the Induction Programme', the International Conference for the 25th Anniversary of the Japanese Society of Sport Education, 23rd November, 2005.

・中瀬古哲・森敏生・海野勇三・中新治郎・中西匠・石田智巳「就学前体育の教授—学習実践と組織的協働の諸相—保育者・園長と研究者の連携を中心に—」, 日本教科教育学会第 30 回大会, 2004,10,30.

・徳永隆治「体力向上をめざす体育授業づくりのための基礎的研究」日本体育学会第 55 回大会, 2004,9,25.

・松田恵示・梅野圭史・木原成一郎・日野克博「体育教師の実践的力量に関する研究③—教育実習で求められる実践的力量に関する事例研究—」, 第 55 回日本体育学会, 2004,9,25.

・日野克博・梅野圭史・松田恵示・木原成一郎「体育教師の実践的力量に関する研究②—教育実習で求められる実践的力量に関する調査研究—」日本体育学会第 55 回大会, 2004,9,24.

・木原成一郎・梅野圭史・松田恵示・日野克博「体育教師の実践的力量に関する研究①—初任者研修段階で求められる実践的力量に関する事例研究—」日本体育学会第 55 回大会,2004,9,24.

・木原成一郎「イギリスの初任者体育教師への導入教育に関する研究」スポーツ教育学会第 24 回大会,2004,9,11.

・小森北斗・海野勇三「体育科教育に関する基礎的研究—教科書叙述の分析を中心に—」,九州体育・スポーツ学会第 53 回大会, 2004,9,4.

・日野克博「新任教師の不安要因に関する事例的研究」日本スポーツ教育学会第 23 回大会, 2003,10,26.

・徳永隆治「『体力を高める運動』の授業づくりのための基礎的研究」日本体育学会第 54 回大会, 2003,9,27.

(3) 出版物

- ・松田恵示「ミニマムにおける専門性と経験の問題」, 体育科教育第 54 巻 2 号, 大修館書店, pp.58-62, 2006.2.1.
- ・中瀬古哲「体育・スポーツ活動の『文化性』『総合性』に立脚した『体育のカリキュラム』づくり」体育科教育、第 54 巻第 2 号, pp.48-49.2006,2,1.
- ・松田恵示「プレイが生み出す体育の可能性」、友添秀則・岡出美則編『教養としての体育原理』大修館書店, pp.63-69,2005.
- ・中島憲子・海野勇三「子ども・青年の発達課題と体育カリキュラムー学習と発達をめぐる実態調査結果が問いかけるものー」『教育』、2005 年 12 月号
- ・中瀬古哲, 「体育の典型教材から学ぶこと」, 体育科教育, 第 53 巻第 5 号, pp.18-21. 2005,5,1 .
- ・木原成一郎「イギリスの初任者体育教師への導入教育」『体育科教育』第 52 巻,第 10 号, pp.58-61,2004,8,1.
- ・木原成一郎・大貫耕一編『教えと学びを振り返る体育の評価』大修館書店、2004,5,1.
- ・松田恵示「近代スポーツと身体観の変遷」、飯田貴子・井谷恵子編『スポーツ・ジェンダー学への招待』明石書店, pp.131-140, 2004.
- ・日野克博「愛媛大学での模擬授業の実践-授業の勢いと雰囲気高める」高橋健夫編『体育授業を観察評価するー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, 2003,10,10.
- ・日野克博「運動量を増やし効率的な授業を展開するために」『体育科教育』第 51 巻第 9 号, pp.26-29.2003.
- ・日野克博「より質の高い教員養成に向けた取り組み：模擬授業の実践から」『体育科教育』第 51 巻第 4 号,pp.26-29.2003.
- ・松田恵示「教材づくり、場づくりを工夫しよう」, 『体育科教育』第 51 巻 第 2 号, 大修館書店, pp.28-31, 2003.

第1章 体育教師に求められる実践的力量

第1節 戦後日本の体育教師研究に見られる専門的力量

木原 成一郎 岩田昌太郎 松田泰定

I はじめに

本研究は、第2次世界大戦後の日本において、体育教師の専門的力量に関して行われた研究の動向を整理することを目的とする。なお、第2次大戦後の学習指導要領の記述では、小学校で体育科、中学及び高等学校では保健体育科と教科名が異なっているが、両者とも「体育」と「保健」の2領域から構成されている点は同じである。本研究ではこの2領域のうち、「体育」に限定して論及することとする。

1998年7月に公表された教育職員養成審議会第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」は、「教員に求められる資質能力」を「一般に、『専門的職業である「教職」に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体』といった意味内容を有するもので、『素質』とは区別され後天的に形成可能なものと解される」としている。この答申の「資質能力」は、「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感」という価値への指向をもつ性行と、それに「支えられた知識、技能等」という習得された能力の二つに区分されている。「資質能力」のうち、前者は「資質」であり、後者は前者を前提として、「資質」に支えられて身につけられた「能力」と解釈できるように思われる。

この「答申」の「資質能力」の記述に対し、小島（2002）は、「教師の資質と力量は相互に浸透し、融合し、教師の中で統合され、一定の教師スタイル、個性が形づくられる。この場合、資質と力量、または資質と能力は一体化して『資質力量』、『資質能力』として機能する。教師の資質は、その意味で関係概念である」と述べている。

本研究で用いる専門的力量という概念は、先の「教育職員養成審議会第1次答申」で用いられた「資質」と「能力」の双方を含む概念として用いている。つまり、「専門的力量」には、「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感」という価値への指向を持つ性行である「資質」と、それに「支えられた知識、技能等」という習得された「能力」の二つを含んで用いる。ただし、小島の指摘に学び、その両者は教師個人の中では、「資質能力」として一体化して機能していると捉える。

本研究では、体育教師の専門的力量に関して行われた研究の動向を整理する

目的を果たすために、対象とした研究から体育教師の「資質能力」にあたると思われる記述を以下のカテゴリーに分類した。つまり、「資質」と「能力」の双方を含む体育教師の専門的力量を整理するため、その専門的力量が発揮される場面に着目して「体育授業」「部活動」「生徒指導」の3つの分類カテゴリーを設け、それぞれカテゴリー1、カテゴリー2、カテゴリー3とした。また、それらの3つの場面に区分できない教師の「資質能力」の分類カテゴリーとして「パーソナリティ」を設け、カテゴリー4とした。さらに、NASPEの「National Standards for Beginning Physical Education Teachers」^{注1)}を参考にし、「体育授業」のカテゴリーを、「知識(knowledge)」「パフォーマンス(performance)」「態度(dispositions)」のサブカテゴリーに区分し、それぞれカテゴリー1-1、カテゴリー1-2、カテゴリー1-3とした。

なお、検討の対象とした研究を収集する方法は、以下の3つの方法を用いた。第1に、松田泰定(1996)の巻末に掲載された保健体育教員養成関連文献目録より体育教師の専門的力量に関する研究と推察できる研究を選択し収集した。松田泰定(1996)は、体育学術誌として『日本体育学会大会号』『体育の科学』『他大学紀要、報告書』について、戦後の教員養成関連の研究の目次を掲載している。今回は『日本体育学会大会号』のみ資料収集の対象とした。なお松田泰定(1996)の文献目録には社会体育指導者の専門的力量に関する研究も含まれているが、体育教師の専門的力量の把握を目的とする本研究では社会体育指導者の諸研究は検討の対象から除外した。第2に、戦後行われた体育学研究の「体育教師像」に関する研究の動向を検討した中井隆司(1997)を参照し、そこに掲載されている諸研究から、体育教師の専門的力量に関する記述のあると思われる諸研究を選択し閲覧可能であったものを収集した。第3に、松田泰定(1996)は1993年以降の文献を掲載していないので、1993年以降の『日本体育学会大会号(第44、45回大会号を除く)』の目次及び1999年以降の『スポーツ教育学研究(大会号を含む)』を閲覧し、体育教師の専門的力量に関する研究と考えられる研究を選択し収集した。

なお、1970年代以降、子どもへの質問誌調査や組織的行動観察という経験的方法による数多くの授業研究の成果が蓄積され、そこには教師の教授行動や教授技術に関して多くの知見が蓄積されてきた。これらの授業研究は数多くなされているが、それらは高橋健夫(2000)が整理した「教師行動」を問題にしていると考えられるので、本研究では、高橋健夫(2000)の「総説」論文で、これらの授業研究が問題にした専門的力量を代表することとした。

第2次世界大戦後に日本で行われた体育教師の専門的力量に関する研究は、その研究方法により理念的研究と実証的研究に区分されると思われる。理念的

研究とは、教師や研究者としての経験や諸外国の文献資料を根拠として、こうあるべき理念としての専門的力量を記述する研究である。また実証的研究とは、質問誌調査や授業観察という経験的方法で得られた資料を根拠として専門的力量を記述する研究である。

それではまず、理念的研究と実証的研究の順に、先に述べた方法で収集された諸研究の概要を年代順に紹介する。実証的研究の概要は主に教師の「資質」を問題にしている研究と主に教師の「能力」を問題にしている研究に区分して検討する。次にそれらの諸研究に記述された専門的力量を先に述べたカテゴリー別に区分し、表1として記述する。なお、概要説明の末尾に（カテゴリー1、4）のように記し、それぞれの研究に示された専門的力量を図1のどのカテゴリーに区分したかが分かるようにした。最後にこれらの整理から示唆されるこれまでの諸研究の傾向を指摘する。

II 理念的研究

浅井浅一（1971）は、体育教師が教育者として備えていなければならない性格として、第1に「健康であること」、第2に「専門に優れていること」、第3に「社会性が発達していること」の3点を挙げている（カテゴリー1-1、1-2、4）。

阿部忍（1972）は、生徒たちから好まれる教師像を、①愛情豊かでやさしく、真面目で熱心な教師、②人柄の立派な教師、③明朗快活でユーモアに富み、しかも親切で公平な教師、④生徒ひとりひとりの個性を知り、生徒と一体となり、誠心誠意助力してくれる教師、⑤授業以外に、学校生活全般にわたって指導してくれる教師、⑥専門知識が深く、同時に一般教養も豊かな教師、⑦自由の中にも規律を守り、寛大さのうちに権威を秘めている教師、に特徴づける（カテゴリー1-1、2、4）。

小村渡岐麿ら（1975）は、「専門職としての体育教師は、体育・スポーツの実践活動とその指導が中核的な物となる。この実践活動を通して被教育者の人間形成に寄与し、同時に体育教師としての人間性が開発されることになる」と述べている（カテゴリー4）。

辻野昭（1975）は、体育科教師の資質について7人の識者の考え方をまとめ、以下の2つの共通した特質を見いだした。それは、①教師としての人間性、②教科内容への深い理解と実践力、である（カテゴリー1-1、1-2、4）。

小村渡岐麿ら（1976）は、「体育の専門性の内容」として「1. 指導内容についての専門的知識と技能、2. 被教育者の理解に必要な教育学的・社会的・心理学的・生理学的・運動学的基本的把握方法、3. 体育指導に関する基本的知識と技能、4. 体育の制度・行政に関する基本的知識、5. 理論と実践の相

互媒介をはかる教育実地研究」をあげている。(カテゴリー1-1、1-2、)

佐藤良男(1987)は、体育教師の資質を高める7ヶ章として、1. 基盤となる自己研修、2. 仲間と学び合う、3. 校内研修の充実、4. 研究組織・団体等の機能の充実、5. 教育委員会等の行う研修事業の充実、6. 大学・大学院での長期研修、7. 事業内容の見直し、を提示している(カテゴリー1-3)。

梅本二郎(1987)は、これからの体育教師の資質・能力として、①からだに関する科学的な基礎教養を高める、②運動の楽しさを味わわせる指導力を高める、③社会の変化に積極的かつ柔軟に対応する、④体に無理な負担や体罰ない部活動の指導を推進する、の4つを挙げている(カテゴリー1-1、1-2、2、4)。

Ⅲ 実証的研究

1. 主に教師の「資質」を問題にしている研究

竹中玉一ら(1956)は、中学と高校の他教科の教師に体育教師に望むことを記入させ、「性格的面、指導的面、教養的面、身体的面、研究的面」への希望があったと報告している(カテゴリー4)。

飯塚鉄雄ら(1967)は、学校長43人を対象とした質問紙法により、彼らが期待する体育科教師像として「幅広くあらゆる身体運動に通じ、できれば得意なスポーツをもち、教養が高く、人間的に優れ、尊敬できる人物」を得たとしている(カテゴリー4)。

西垣完彦ら(1970)の研究では、高校生を対象にしており、①かなり男性的で社会性があり、やや鋭くて面白く、やや信頼できる反面、やや単純である、②体育教師のイメージは、教師のイメージよりスポーツマンのイメージに近い、という報告がなされている(カテゴリー4)。

西垣完彦(1972)は、公私立高校保健体育教員114人、他教科教員147名に質問紙調査を行った結果、体育教師は他教科教師と比べて「伝統的・保守的—聖人君子的」「伝統的・保守的—小市民的」なタイプが多いと報告している(カテゴリー4)。

また、横山一郎(1975)によれば、1965年に横須賀市教育研究所により行われた教師へのアンケート調査の結果を分析し、以下の体育教師の特徴を指摘している。①体育教師は聖職性の肯定度が高く約70%を示している(一般教師73.4%)と、②体育教師の労力配分の割合：授業50%(他教科、50%)、クラブ活動40%(同20%)、校務10%(同30%)クラブ指導に生きがいを感じている体育教師が76%に及ぶ。以上から、「スポーツマン的体育教師」と「教育者的体育教師」の二つのタイプに二分されると指摘(カテゴリー1-1、2)。

浅野辰三・森昭三(1971)は、中学校保健体育教師への「保健体育教師とし

での重視すべき資質」のアンケート調査を実施した。その結果、①実技力（86.7%）②研究意欲（48.3%）③積極性（43.3%）④健康（38.3%）⑤指導力・統制力（38.7%）⑥専門的知識（36.7%）⑦教育への情熱（34.2%）⑧専門の運動歴（26.7%）の8項目があげられた。ただし、この実技力は模範を示すことよりも、自分が「練習することによって何を感じ、何を学んだか」を自分の専門的知識として身につけ、その専門的知識を指導技術として具体化することと解釈すべきとされている（カテゴリー1-1、1-2、1-3、2、4）。

前田幹夫（1975）は、高知大学教育学部1年生（100名）を対象に、小・中・高校時代の体育教師を回顧的に分析した結果、①子どもとの結びつきが強く、ともに行動する活動的で明朗な体育教師、②健康ではつらつとし、気力にみちた体育教師、というよいイメージがある反面、①技術中心で、技能ばかり追求している教師、②理論に欠け、命令的、威圧的で恐ろしい感じの風紀を取り締まりの中心のような、③適当にやって時間がくれば終わりという感じで教師としての責任を負っていないような、④体育の授業よりもクラブ活動の指導に熱心な、⑤できる子どもを中心に授業をすすめる、という悪いイメージが報告されている（カテゴリー1-1、1-2、1-3、2、4）。

松井貞夫（1984）は、小・中・高校生を対象に体育教師像についてアンケート調査をしている。その結果、望ましい特性として以下のものがあげられた。小学生が望んでいる優れた体育教師像として、①運動に堪能な教師、②一緒に活動し、よく教えてくれる教師、③明るく、やさしく、きびしい教師、の3項目に、そして中・高校生が望んでいる優れた体育教師像として、①公正で、人間として尊敬できる教師、②専門的な能力と広い教養を持つ教師、③授業を計画的に進めた指導力のある教師、の3項目にそれぞれ集約されていることが報告されている（カテゴリー1-2、1-2、1-3、4）。

秋元圭子ら（1980）は、体育教師の役割を下記の12項目と捉え、体育教師と他教科教師との役割評価がずれていると指摘している。「1. 体育の授業、2. 課外運動部の日常の練習指導、3. 課外運動部の対外試合の成績、4. 体育祭などの校内的体育・スポーツ行事、5. 臨海・林間学校などの校外的体育・スポーツ行事、6. 学級経営、7. 進路指導、8. 生活指導、9. 朝会や集会での号令係、10. 職員会議での中心的役割、11. 同僚とのレクリエーション活動、12. 選手としての対外試合出場」（カテゴリー1-1、1-2、1-3）。

また、大学生を対象とした遊佐清有（1984）の研究では、「望ましい優れた体育教師の態度・性格では、情熱を持つ教師を期待しているとともに、他教科の教師とは違った面、つまり行動を共にすることによる一体感を感じることを期待され、指導面では楽しい授業をしてくれること、自主的な活動の時間を与

えてほしい」ことが、特に多く述べられていたと報告している(カテゴリー1-2、4)。

賀川昌明(1984)は、中・高校の保健体育教師を対象とした研究で体育教師のイメージを測定する因子を下記のように抽出した。「1. 教師としての一般的資質、2. スポーツマン的性格、3. リーダーシップ、4. スポーツ・運動に関する知識・技能、5. 社会性、6. 体力、7. 内向性、8. 経営能力、9. 対人関係の技術、10. 調和、11. 顕示性、12. 競技の指導活動、13. 外向性、14. 社交性」(カテゴリー4)。

賀川昌明(1985)は、中・高校の保健体育教師を対象とした研究で、「体育教師は、責任感、意志が強く、陽気で楽観的であり、また若々しくて体力もあり、他人に対しては目上、目下の区別をわきまえ生徒を管理する能力が高い。そして、学校行事や生徒指導の中心的存在であるとともに、部活動の指導にも熱心である」という体育教師像が導き出された(カテゴリー2、3、4)。

平川澄子(1987)は、高校、大学の生徒を対象に「体育教師の指導に従った理由」を「体育教師の勢力資源」として下記のように抽出した。「1. 人間性勢力、2. 罰・威圧性勢力、3. 外見性勢力、4. 専門性勢力、5. 正当性勢力、6. 一般性勢力」(カテゴリー4)。

平間隆ら(1987)の研究では、最も重視された資質は、「生徒を差別せず公平に扱う」という基本的条件であり、加えて技術や体力より専門的知識が重視されていたことが報告されている(カテゴリー1-1、4)。

杉本厚夫(1988a)は、「体育教師の社会的役割」として下記の項目を抽出し、行動のレベルと認知のレベルのズレを報告している。「1. 体育の授業に関する役割、2. 体育系クラブに関する役割、3. 学校の経営(校務)に関する役割、4. 学校での社会的役割に関する役割」(カテゴリー1-1、1-2、2、3)。

杉本厚夫(1988b)の調査によれば、「体育教師のほとんどが、『生徒指導』はやりたくてやっている項目としてあがっており、積極的な関わりを示している。また、体育教師がしたくてもできないと感じているのは『運動部指導』である。一方、したくはないけれどしなければならない義務として捉えられているのが『体育教科授業』である」と述べている(カテゴリー1-1、1-2、1-3、2、3)。

富永徳幸(1985)は、保護者に対して下記の項目に関して保健体育教師の評価度を調査している。「1. 知性、2. 教育適正、3. パーソナリティ、4. 貢献度、5. 尊敬・信頼」(カテゴリー4)。

高橋健夫(1996)は、高校時代に教わった体育教師のイメージに関して、大学生(1058名)を対象に62項目からなる調査を実施し、因子分析を施した。そ

の結果、①慕われる人、②専門的な能力、③熱心な指導、④無計画な授業、⑤恐れ存在、⑥精神力の強さ、⑦社会的教養の欠如、⑧健康的な人、⑨情意的な授業、⑩科学的な授業、⑪狭い専門性、の 11 因子を抽出した。さらに、それらの結果から、「体力があり、根性があるが、教養に欠け、授業に熱心でなく、恐くて、生徒から慕われない人」という体育教師像が導き出されたと述べている（カテゴリー1-1、4）。

渡辺健太郎ら(1997)は中学校の保健体育教師 130 名を対象に質問紙調査を行い、「理想的な体育教師」として 90%以上の教師が選択した項目を、「人間性の豊かな人」「スポーツ好きな人」「生徒から信頼を寄せられる人」「愛情豊かで熱心に指導してくれる人」「優れた指導力のある人」「子ども好きな人」「体育学的知識が豊富な人」であるとしている（カテゴリー1-1、1-2、4）。

渡辺保志ら(2004)は、小、中、高校の教師を対象に質問紙調査を行い、下記の 6 因子を「教師の資質」として取り出している「社会的資質」「職業的資質」「情緒的資質」「付加的資質」「身体的資質」「人間関係的資質」(カテゴリー4)。

2. 主に教師の「能力」を問題にしている研究

松岡重信(1977)は、「教授行動の言語活動」を「運動スキルの習得に関連する認識進化の機能、集団形成の機能、経営管理の機能」に区分し、熟練教師と教育実習生の授業事例の観察結果を比較して前者は後者に対して認識進化の機能が多く、経営管理の機能が少ないと指摘した（カテゴリー1-2）。

梶浦英善(1982)は、小学校教員養成課程 3 年生及び小学校免許取得通信教育受講生計 760 人を対象に質問紙調査を行い次の 4 つの観点について傾向を報告した。「1. 自身の実技能力、2. 示範能力、3. 体育の好き嫌い、体力、性格、4. 児童期の体育・スポーツ活動に関する考え方」(カテゴリー1-1、1-2、1-3)。

勝亦紘一ら(1984)は、中学校及び高校での教育実習生を対象に次の項目について「体育授業で力不足を感じた」ことを選択させた。「1. 生徒を上手に把握することができない、2. 説明の仕方や話し方、3. 実技が上手にできない、4. 効果的な授業展開ができない、5. 教材研究の不足、6. 集団行動の指導、7. 専門的な知識の不足」(カテゴリー1-1、1-2)。

メ木一郎(1990)は、小学校の教育実習生を対象に下記の項目に関して意識調査を行った。「1. 集団への指示、2. 指導技術、3. 示範、4. 言語動作、5. 授業運営」(カテゴリー1-2)。

小昆賀恵理ら(1995)は小学校教員を対象に「体育授業指導に求められる力量」を下記の項目について意識調査した。「示範を示す実技力」「取り上げる種目の教材解釈」「授業の進め方」「子どもの心理や様子を掌握する知識・技術」

「体育に関する専門的知識」「教え方や教材・教具についての知識・技術」「運動技術を向上させるための指導法」「学習集団のまとめ方」「子どもの学習活動を正しく評価する知識・技術」(カテゴリー1-1、1-2)。

中井隆司ら(1995、1999)は、2名の教師を対象に、体育授業についての教師の知識と意志決定の関係を検討した。教師の知識は、「授業についての教師の知識領域」に関するインタビュー法で収集し分類された。また、教師の意志決定は、刺激再生法により授業の発問場面を見た教師の発話が収集され分類された。その結果、体育授業についての教師の知識は、『教材内容』『教授方法』『子ども』の3つの基礎的な知識領域とそれらの複合された4つの知識領域の計7領域」からなるとされた。また授業計画段階における教師の意志決定は、この7領域からなる教師の知識が支えとなっていることが確認された(カテゴリー1-1)。

鈴木理(1998)は、アメリカのエキスパタイズ研究の動向を分析し、「生徒のつまずきを見抜く力」「学習内容を周到に計画する力」「生徒の技能差への対応能力」「学習指導への熱意」がエキスパタイズの基礎をなすと報告している(カテゴリー1-1、1-2)。

濱田清明ら(2000)は経営学のリーダーシップ理論を適用し、2名の教師の体育授業を観察し、教師の体育授業の指導スタイルを「指示型」「コーチ型」「支援型」「委任型」の4観点で分析している(カテゴリー1-2)。

高橋健夫(2000)は、1970年代以降子どもへの質問誌調査や組織的行動観察という経験的方法によって行われた数多くの授業研究の成果を整理し、それらの研究がアメリカのシーデントップの提案をもとに日本の授業を対象とした実証により「マネジメント、相互作用、直接的指導、巡視」を抽出し「4大教師行動」と名付けたとした。またこれらの研究では、教師の「教師行動」のひとつである「相互作用」の中から、CAFIAS観察法で用いられた「賞賛や励まし、生徒の意見の受理と活用、発問、説明や課題提示、指示、批判」(高橋健夫, 2000, p.154)をとりだし、子どもによる授業評価との関係が分析された(カテゴリー1-2)。

森博文ら(2000)は、12名の小学校教諭及び3名の教員養成課程の学生を対象に、体育授業を観察させた時の教師の発話のプロトコルをKJ法により分類し、体育授業観察者が授業を「深く」観察する際の観点として、「アナウンス」「コメント」「アクト」というカテゴリーを取り出した。「アナウンス」は、「生起している事実を述べている」言説であり、「コメント」は「事実に加え、理由や根拠のない観察者の価値判断を述べている」言説であり、「アクト」は「事実に加え、観察者の理由や根拠を伴った価値判断を述べている」言説とされた(カ

テゴリー1-1)。

中井隆司(2001)は、1970年代以降に国内外で行われた教師の思考プロセスに関する諸研究を概観し、それらを「教師の知識と思考に関する研究」と「教師の意志決定に関する研究」と「教師の思考プロセスに関する研究」に区分した。そして、それらの研究が事例的研究という特徴を持つことを指摘するとともに、一般的な言明を導くためには方法論としての課題を持つと指摘した(カテゴリー1-1)。

日野克博(2002)は愛媛大学教育学部学生を対象とした模擬授業において期間記録法による授業評価を実施し、「学習指導」「認知的学習」「運動学習」「マネジメント」「相互作用」に関して受講生の教師行動の変化を実証している(カテゴリー1-2)。

上原禎弘ら(2002)は小学校高学年9名の教師の体育授業中の発話を分析し、学習集団機能を高めるために必要な「言語的相互作用」(カテゴリー1-2)の特質を考察している。

厚東芳樹ら(2003)は、単なる教師と子どもの考えの「ズレ」とは異なる「教師や子どもの意図と計算を裏切って、そこに新しい状況と関係性を現出させるもの」という「出来事」(辻延浩他、2001)に注目した教師の授業中の気づきを研究した。その結果、教師の「出来事」に対する推論と対処の仕方を組み合わせたカテゴリーとして以下の7つを抽出した。「1. 印象的推論」「2. 心情的推論・理解志向的対処」「3. 合理的推論・理解志向的対処」「4. 文脈的推論・理解志向的対処」「5. 心情的推論・目的志向的対処」「6. 合理的推論・目的志向的対処」「7. 文脈的推論・目的志向的対処」またこれらのカテゴリーからなる「出来事」に関する気づきは、態度得点及び経験年数から見た教師の熟練度の相違の影響を強く受けることを確認した(カテゴリー1-1)。

岩田昌太郎ら(2004)は、全国の高校保健体育教師に質問紙調査を行い「体育授業で求められる実践的な知識」として次の7因子を抽出した。「①指導技術、②領域別指導技術、③教材・教育機器、④学習の誘発、⑤指導形態、⑥教育計画、⑦評価」(カテゴリー1-1、1-2)。

森博文ら(2004)は、熟練教師と未熟練教師を対象に授業観察時の発話プロトコルを分析し、「アナウンス」「コメント」「アクト」というカテゴリーについて両者の結果を量と質の観点から比較している(カテゴリー1-1)。

IV 結果と考察

2の理念的研究と3の実証的研究で概観した諸研究に記述された専門的力量を、先に設定した7つのカテゴリーに基づき分類した。その結果を表1に示した。

この表 1 から以下のような傾向が読み取れた。

第 1 に、1970 年代から 1980 年代は理念的研究と実証的研究が同程度に行われた。しかし、1990 年以降 2004 年までは理念的研究は姿を消し実証的研究のみになった。

第 2 に、実証的研究に関しては、1970 年代から 1980 年代にかけて体育教師像の理想や実態について、質問紙を用いた因子分析法による研究が数多くなされた。生徒の側から見た体育教師像は、前田幹夫（1975）が指摘しているように、個人としては「①子どもとの結びつきが強く、ともに行動する活動的で明朗」「②健康ではつつとし、気力にみちた」というよいイメージがある反面、授業や生徒指導の場面では「①技術中心」「②理論に欠け、命令的、威圧的」「③適当にやって時間がくれば終わりという感じ」「④体育の授業よりもクラブ活動の指導に熱心」「⑤できる子どもを中心に授業をすすめる」という悪いイメージが報告されている。

この結果は、体育教師の意識からも裏付けられている。つまり、杉本厚夫（1988b）によれば、「体育教師のほとんどが、『生徒指導』はやりたくてやっている項目」であり、「体育教師がしたくてもできないと感じているのは『運動部指導』である。一方、したくはないけれどしなければならない義務として捉えられているのが『体育教科授業』である」という。

第 3 に、1990 年代以降組織的な行動観察法による実証的研究により「教師行動」として観察できる「パフォーマンス」について多くの研究が蓄積されるとともに、教師の「知識」については質的方法による実証的研究が行われ、体育授業の専門的資質に関する研究が蓄積されてきた。

つまり、高橋健夫（2000）が述べた「マネジメント、相互作用、直接的指導、巡視」の「4 大教師行動」や、「賞賛や励まし、生徒の意見の受理と活用、発問、説明や課題提示、指示、批判」という教師の「相互作用」が子どもの授業評価と深い関係をもつという指摘である。また、中井隆司他（1995、1999）が述べるように、『教材内容』『教授方法』『子ども』の 3 つの基礎的な知識領域とそれらの複合された 4 つの知識領域の計 7 領域」が教師の授業の計画から実践、反省の過程に存在するとされてきた。

1990 年代においても、高橋健夫（1996）が指摘するように「体力があり、根性があるが、教養に欠け、授業に熱心でなく、恐くて、生徒から慕われない人」という体育教師のイメージが大学生に一般的であるという。今後、専門的力量として求められる「知識」や「パフォーマンス」に関する 1990 年代以降の研究成果を教員養成や現職教育に活用する取り組みが求められる。なお、体育授業に関する信念である「態度」に関する実証的研究がまだ着手されていない。

今後求められる研究と思われる。

表1 戦後の日本における研究の中で記述された体育教師の専門的力量

カテゴリ1・体育授業			カテゴリ2 部活動	カテゴリ3 生徒指導	カテゴリ4 パーソナリティ
カテゴリ1-1 知識 (knowledge)	カテゴリ1-2 パフォーマンス (performance)	カテゴリ1-3 態度 (dispositions)			
理念的研究 浅井浅一 (1971) ・専門に優れていること 阿部忍 (1972) ⑥専門知識が深く、同時に一般教養も豊かな教師 辻野昭 (1975) ②教科内容への深い理解と実践力である。 小村渡岐鷹他 (1976) ・「1. 指導内容についての専門的知識と技能. 2. 被教育者の理解に必要な教育学的・社会学的・心理学的・生理学的・運動学的基本的把握方法、3. 体育指導に関する基本的知識と技能、4. 体育の制度・行政に関する基本的知識」 梅本二郎 (1987) ①からだに関する科学的な基礎教養を高める。	理念的研究 浅井浅一 (1971) ・専門に優れていること 弘中栄子 (1972) ②多様なスポーツに堪能であること 辻野昭 (1975) ②教科内容への深い理解と実践力である。 小村渡岐鷹他 (1976) ・「1. 指導内容についての専門的知識と技能. 2. 被教育者の理解に必要な教育学的・社会学的・心理学的・生理学的・運動学的基本的把握方法、3. 体育指導に関する基本的知識と技能、5. 理論と実践の相互媒介をはかる教育実地研究」 梅本二郎 (1987) ②運動の楽しさを味わわせる指導力を高める。	理念的研究 高田典衛 (1982) 1. 子ども(小・中・高・大)と運動 佐藤良男 (1987) 1. 基盤となる自己研修 2. 仲間と学び合う	理念的研究 阿部忍 (1972) ⑤授業以外に、学校生活全般にわたって指導してくれる教師 梅本二郎 (1987) ④体に無理な負担や体罰ない部活動の指導を推進する	理念的研究 浅井浅一 (1971) ・健康であること ・社会性が発達していること 阿部忍 (1972) ①愛情豊かでやさしく、真面目で熱心な教師 ②人柄の立派な教師 ③明朗快活でユーモアに富み、しかも親切で公平な教師 ④生徒ひとりひとりの個性を知り、生徒と一体となり、誠心誠意助力してくれる教師 ⑦自由の中にも規律を守り、寛大さのうちに権威を秘めている教師 小村渡岐鷹他 (1975) ・「専門職としての体育教師は、体育・スポーツの実践活動とその指導が中核的な物となる。この実践活動を通して被教育者の人間形成に寄与し、同時に体育教師としての人間性が開発されることになる」 辻野昭 (1975) ①教師としての人間性 梅本二郎 (1987) ③社会の変化に積極的かつ柔軟に対応する。	
実証的研究 浅野辰三・森昭三 (1971) ⑥専門的知識 横山一郎 (1975) 「教育者の体育教師」 前田幹夫 (1975) 悪いイメージ ②理論に欠け、命令的、威圧的で恐ろしい感じの風紀を取り締まりの中心 小村渡岐鷹他 (1976) ・「1. 指導内容についての専門的知識と技能. 2. 被教育者の理解に必要な教育学的・社会学的・心理学的・生理学的・運動学的基本的把握方法、3. 体育指導に関する基本的知識と技能、4. 体育の制度・行政に関する基本的知識と技能、5. 理論と実践の相互媒介をはかる教育実地研究」	実証的研究 浅野辰三・森昭三 (1971) ①実技力 ⑤指導力・統制力 前田幹夫 (1975) 悪いイメージ ①技術中心で、技能ばかり追求している教師 小村渡岐鷹他 (1976) ・「1. 指導内容についての専門的知識と技能、2. 被教育者の理解に必要な教育学的・社会学的・心理学的・生理学的・運動学的基本的把握方法、3. 体育指導に関する基本的知識と技能、4. 体育の制度・行政に関する基本的知識と技能、5. 理論と実践の相互媒介をはかる教育実地研究」	実証的研究 浅野辰三・森昭三 (1971) ②研究意欲 ③積極性 前田幹夫 (1975) 悪いイメージ ③適当にやってくれば終わってしまう感じ ⑤できる子どもを中に授業をすすめる	実証的研究 浅野辰三・森昭三 (1971) ⑧専門の運動歴 横山一郎 (1975) 「スポーツマン的体育教師」 前田幹夫 (1975) 悪いイメージ ④体育の授業よりもクラブ活動の指導に熱心 秋元圭子	実証的研究 秋元圭子他 (1980) ・体育教師の役割 ④「4. 体育祭などの校内的体育・スポーツ行事、5. 臨海・林間学校などの校外的体育・スポーツ行事、6. 学級」 飯塚鉄雄他 (1967) ・「幅広くあらゆる身体運動に通じ、できれば得意なスポーツを持ち、教養が高く、人間的に優れ、尊敬できる人物」 西垣完彦他 (1970) ①かなり男性的で社会性があり、やや鋭くて面白く、やや信頼できる反面、やや単純である ②体育教師のイメージは、教師のイメージよりスポーツマンのイメージに近い 浅野辰三・森昭三 (1971) ④健康	

知識、5. 理論と実践の相互媒介をはかる教育実地研究	松岡重信(1977) ・「教授行動の言語活動」を「運動スキルの習得に関連する認識進化の機能、集団形成の機能、経営管理の機能」に区分	る。	他(1980) ・体育教師の役割「2. 課外運動部の日常の練習指導、3. 課外運動部の対外試合の成績」	経営、7. 進路指導、8. 生活指導、9. 朝会や集会での号令係	⑦教育への情熱
秋元圭子他(1980) ・体育教師の役割「1. 体育の授業」	梶浦英善(1982) ・小学校教員「1. 自身の実技能力、2. 示範能力、3. 体育の好き嫌い、体力、性格、4. 児童期の体育・スポーツ活動に関する考え方」	梶浦英善(1982) ・小学校教員が望んでいる優れた体育教師像 ①運動に堪能な教師	賀川昌明(1985) 「体育教師は、部活動の指導にも熱心である」	賀川昌明(1985) 「体育教師は、学校行事や生徒指導の中心的存在である」	西垣完彦(1972) ・体育教師は他教科教師と比べて「伝統的・保守的-聖人君子的」「伝統的・保守的-小市民的」傾向が強い
梶浦英善(1982) ・小学校教員「1. 自身の実技能力、2. 示範能力、3. 体育の好き嫌い、体力、性格、4. 児童期の体育・スポーツ活動に関する考え方」	松井貞夫(1984) 小学生が望んでいる優れた体育教師像 ①運動に堪能な教師	松井貞夫(1984) ②一緒に活動し、よく教えてくれる教師	杉本厚夫(1988a) ・「体育教師の社会的役割」	杉本厚夫(1988a) ・「体育教師の社会的役割」	前田幹夫(1975) よいイメージ ①子どもとの結びつきが強く、ともに行動する活動的で明朗な体育教師 ②健康ではつらつとし、気力にみちた体育教師
勝亦絏一他(1984) ・中学校及び高校での教育実習生の「体育授業で力不足を感じた」こと。「5. 教材研究の不足、7. 専門的な知識の不足」	中・高校生が望んでいる優れた体育教師像 ③授業を計画的に進めた指導力のある教師	中・高校生が望んでいる優れた体育教師像 ③授業を計画的に進めた指導力のある教師	杉本厚夫(1988b) ・「体育教師の社会的役割」	杉本厚夫(1988b) ・「体育教師の社会的役割」	秋元圭子他(1980) ・体育教師の役割「10. 職員会議での中心的役割、11. 同僚とのレクリエーション活動、12. 選手としての対外試合出場。」
松井貞夫(1984) 中・高校生が望んでいる優れた体育教師像 ②専門的な能力と広い教養を持つ教師	遊佐清有(1984) 望ましい優れた体育教師の指導面 ・楽しい授業をしてくれること、自主的な活動の時間を与えてほしい。	遊佐清有(1984) ・「したくないけれどしなければならない義務」として捉えられているのが『体育教科授業』である	杉本厚夫(1988b) ・「体育教師の社会的役割」	杉本厚夫(1988b) ・「体育教師の社会的役割」	松井貞夫(1984) 小学生が望んでいる優れた体育教師像:③明るく、やさしく、きびしい教師 中・高校生が望んでいる優れた体育教師像:①公正で、人間として尊敬できる教師
平間隆他(1987) 技術や体力より専門的知識が重視	勝亦絏一他(1984) ・中学校及び高校での教育実習生の「体育授業で力不足を感じた」こと。「1. 生徒を上手に把握することができない、2. 説明の仕方や話し方、3. 実技が上手にできない、4. 効果的な授業展開ができない、6. 集団行動の指導」	勝亦絏一他(1984) ・「したくないけれどしなければならない義務」として捉えられているのが『体育教科授業』である	杉本厚夫(1988b) ・「体育教師の社会的役割」	杉本厚夫(1988b) ・「体育教師の社会的役割」	遊佐清有(1984) 望ましい優れた体育教師の態度・性格 ・情熱を持つ教師を期待しているとともに、他教科の教師とは違った面、つまり行動を共にすることによる一体感を感じることが期待されている。
杉本厚夫(1988a) ・「体育教師の社会的役割」 「1. 体育の授業に関する役割」	杉本厚夫(1988a) ・「体育教師の社会的役割」 「1. 体育の授業に関する役割」	鈴木理(1998) ・「学習指導への熱意」	杉本厚夫(1988b) ・「体育教師の社会的役割」	杉本厚夫(1988b) ・「体育教師の社会的役割」	賀川昌明(1984) ・中・高校の体育教師のイメージ「1. 教師としての一般的資質、2. スポーツマン的性格、3. リーダーシップ、4. スポーツ・運動に関する知識・技能、5. 社会性、6. 体力、7. 内向性、8. 経営能力、9. 対人関係の技術、10. 調和、11. 顕示性、12. 競技の指導活動、13. 外向性、14. 社交性」
杉本厚夫(1988b) ・「したくないけれどしなければならない義務」として捉えられているのが『体育教科授業』である	杉本厚夫(1988b) ・「したくないけれどしなければならない義務」として捉えられているのが『体育教科授業』である	鈴木理(1998) ・「学習指導への熱意」	杉本厚夫(1988b) ・「体育教師の社会的役割」	杉本厚夫(1988b) ・「体育教師の社会的役割」	賀川昌明(1985) 「体育教師は、責任感、意志が強く、陽気で楽観的であり、また若々しくて体力もあり、他人に対しては目上、目下の区別をわきまえ生徒を管理する能力が高い。そして、学校行事や生徒指導の中心的存在であるとともに、部活動の指導にも熱心である」という体育教師像が導き出された。
小昆賀恵理他(1995) ・「子どもの心理や様子を掌握する知識・技術」「授業の進め方」「取り上げる種目の教材解釈」「体育に関する専門的知識」「教え方や教材・教具についての知識・技術」「学習集団のまとめ方」「子どもの学習活動を正しく評価する知識・技術」	鈴木一郎(1990) ・小学校の教育実習生を対象に下記の項目に関して意識調査を行った。「1. 集団への指示、2. 指導技術、3. 示範、4. 言語動作、5. 授業運営」	鈴木一郎(1990) ・「示範を示す実技力」「授業の進め方」「子どもの心理や様子を掌握する知識・技術」「教え方や教材・教具についての知識・技術」「運動技術を向上させるための指導法」「学習集団のまとめ方」「子どもの学習活動を正しく評価する知識・技術」	杉本厚夫(1988b) ・「したくないけれどしなければならない義務」として捉えられているのが『体育教科授業』である	杉本厚夫(1988b) ・「体育教師の社会的役割」	富永徳幸(1985) ・保護者に対して下記の項目に関して保健体育教師の評
高橋健夫(1996) 体育教師像を大胆にイメージ ・「体力があり、根性があるが、教養に欠け、授業に熱心でなく、恐くて、生徒から慕われない人」ということになる」と述べている。	小昆賀恵理他(1995) ・「示範を示す実技力」「授業の進め方」「子どもの心理や様子を掌握する知識・技術」「教え方や教材・教具についての知識・技術」「運動技術を向上させるための指導法」「学習集団のまとめ方」「子どもの学習活動を正しく評価する知識・技術」	小昆賀恵理他(1995) ・「示範を示す実技力」「授業の進め方」「子どもの心理や様子を掌握する知識・技術」「教え方や教材・教具についての知識・技術」「運動技術を向上させるための指導法」「学習集団のまとめ方」「子どもの学習活動を正しく評価する知識・技術」	杉本厚夫(1988b) ・「したくないけれどしなければならない義務」として捉えられているのが『体育教科授業』である	杉本厚夫(1988b) ・「体育教師の社会的役割」	
中井隆司他(1995、1999) ・『『教材内容』『教授方法』『子ども』の3つの基礎的な知識領域とそれらの複合された4つの知識領域の計7領域」	渡辺健太郎他(1997) 「優れた指導力のある人」	渡辺健太郎他(1997) 「優れた指導力のある人」	杉本厚夫(1988b) ・「したくないけれどしなければならない義務」として捉えられているのが『体育教科授業』である	杉本厚夫(1988b) ・「体育教師の社会的役割」	
渡辺健太郎他(1997) 「体育学的知識が豊富な人」	渡辺健太郎他(1997) 「優れた指導力のある人」	渡辺健太郎他(1997) 「優れた指導力のある人」	杉本厚夫(1988b) ・「したくないけれどしなければならない義務」として捉えられているのが『体育教科授業』である	杉本厚夫(1988b) ・「体育教師の社会的役割」	

鈴木理 (1998) ・「生徒のつまづきを見抜く力」「学習内容を周到に計画する力」「生徒の技能差への対応能力」	鈴木理 (1998) ・「生徒のつまづきを見抜く力」「学習内容を周到に計画する力」「生徒の技能差への対応能力」			<p>価値を調査している。「1. 知性、2. 教育適正、3. パーソナリティ、4. 貢献度、5. 尊敬・信頼」</p> <p>平間隆他 (1987) ・最も重視された資質は、「生徒を差別せず公平に扱う」という基本的条件</p> <p>平川澄子(1987) ・「体育教師の勢力資源」として下記のように抽出した。「1. 人間性勢力、2. 罰・威圧性勢力、3. 外見性勢力、4. 専門性勢力、5. 正当性勢力、6. 一般性勢力」</p> <p>高橋健夫 (1996) 体育教師像を大胆にイメージ ・「体力があり、根性があるが、教養に欠け、授業に熱心でなく、恐くて、生徒から慕われない人」ということになる」と述べている。</p> <p>渡辺健太郎他(1997) 「人間性の豊かな人」「スポーツ好きな人」「生徒から信頼を寄せられる人」「愛情豊かで熱心に指導してくれる人」「優れた指導力のある人」「子ども好きな人」「体育学的知識が豊富な人」</p> <p>渡辺保志他(2004) ・「社会的資質」「職業的資質」「情緒的資質」「付加的資質」「身体的資質」「人間関係的資質」</p>
森博文他 (2000) ・「アナウンス」「コメント」「アクト」	高橋健夫 (2000) ・「マネジメント、相互作用、直接的指導、巡視」を抽出し「4大教師行動」と名付けた。またこれらの研究では、教師の「教師行動」のひとつである「相互作用」の中から、CAF I A S 観察法で用いられた「賞賛や励まし、生徒の意見の受理と活用、発問、説明や課題提示、指示、批判」が問題にされている。			
中井隆司 (2001) ・「教師の知識と思考に関する研究」「教師の意志決定に関する研究」「教師の思考プロセスにかんする研究」	濱田晴明他(2000) 「指示型」「コーチ型」「支援型」「委任型」			
厚東芳樹他 (2003) ・「1. 印象的推論」「2. 心情的推論・理解志向的対処」「3. 合理的推論・理解志向的対処」「4. 文脈的推論・理解志向的対処」「5. 心情的推論・目的志向的対処」「6. 合理的推論・目的志向的対処」「7. 文脈的推論・目的志向的対処」	日野克博(2002) ・「学習指導」「認知的学習」「運動学習」「マネジメント」「相互作用」			
上原禎弘(2002) ・「言語的相互作用」	上原禎弘他(2002) ・「言語的相互作用」			
岩田昌太郎他(2004) ・「①指導技術、②領域別指導技術、③教材・教育機器、④学習の誘発、⑤指導形態、⑥教育計画、⑦評価」	岩田昌太郎他(2004) ・「①指導技術、②領域別指導技術、③教材・教育機器、④学習の誘発、⑤指導形態、⑥教育計画、⑦評価」			
森博文他 (2004) ・「アナウンス」「コメント」「アクト」				

注

注1) NASPE はThe National Association for Sport and Physical Educationの略であり、全米体育・スポーツ協会と訳されるアメリカの全国的な体育専門職団体である。本研究で用いた「知識(knowledge)」「パフォーマンス(performance)」「態度(dispositions)」はそれぞれ、次のように説明されている。「知識：学校教育で体育の授業を教える初任の教師が概念的に知り理解する必要がある教材内容」「パフォーマンス：学校教育で体育の授業を教える初任の教師に不可欠な実演される成果」「態度：実践のための専門職としての倫理的な基礎となる体育の授業についての基本的な態度や信念や想定」NASPE(2002), Standards for Beginning Physical Education Teachers, p.29. (http://www.aahperd.org/naspe/pdf_files/input_beginning.pdf)

文献

阿部忍 (1972) 『体育哲学』 逍遙書院, pp.62-72.

秋元圭子他 (1980) 「体育教師の内的葛藤に関する研究(2)」『日本体育学会第31回大会号』 p.734.

浅井浅一 (1971) 「体育教師の学内的・社会的地位」 体育原理研究会編『体育教師像・武

- 道の現代化（第5版）』不味堂出版， pp.9-22.
- 浅野辰三他（1972）『保健体育科教員養成カリキュラムの検討』体育の科学 Vol.22, No.8.
- 藤枝静正他（2002）『教師をめざす』学文社.
- 濱田晴明他(2000)「教師のリーダーシップ能力育成の試み」『日本体育学会第51回大会号』 p.504.
- 日野克博(2002)「教育実習生の体育授業における教師行動の特徴」『日本体育学会第53回大会号』 p.597.
- 平川澄子(1987)「体育教師の勢力資源に関する研究」『日本体育学会第38回大会号』 p.140
- 平間隆・杉原隆（1987）「児童・生徒からみた理想的な体育教師像」『学校体育』 Vol.40, No.6, pp.132-137.
- 飯塚鉄雄他（1967）「体育学専攻の動機と期待される体育教師像：体育学会第18回大会」『体育学研究』 X II - 5, p.263.
- 岩田昌太郎他(2004)「体育授業の実践に求められる知識」『日本体育学会第55回大会号』 p.636.
- 賀川昌明（1984）「体育教師に関する研究－同僚の体育教師の対するイメージについて－」『日本体育学会第35回大会号』 p.835.
- 賀川昌明（1985）「体育教師像に関する研究－同僚の体育教師の対するイメージについて－」『徳島大学教養部紀要（保健体育）』 Vol. 18, pp.21-29.
- 梶浦英善(1982)「小学校体育指導に係わる指導者の意識について」『日本体育学会第33回大会号』 p.856.
- 上原禎弘他(2002)「小学校体育授業における教師の言語的相互作用の適切性に関する研究」『日本体育学会第53回大会号』 p.599.
- 勝亦紘一他(1984)「保健体育科の教育実習に関する調査研究」『日本体育学会第35回大会号』 p.763.
- 小島弘道（2002）『教師の条件』学文社.
- 小昆賀恵理他（1995）「体育指導の力量形成に関する調査研究」『日本体育学会第46回大会号』 p.644.
- 小村渡岐磨他（1975）「体育教師像の変遷」『日本体育学会第24回大会号』 p.111.
- 小村渡岐磨他（1976）「体育教師像の一考察－教員養成に関連して－」『日本体育学会第26回大会号』 p.80.
- 厚東芳樹他（2003）「学習成果及び経験年数の相違が授業中の『出来事』に対する教師の気づきに及ぼす影響」『日本体育学会第54回大会号』 p.626.
- 教育職員養成審議会『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第1次答申）』（平成9年7月）.
- 前田幹夫（1975）「新しい体育教師像を求めて」成田十次郎他編『保健・体育科教育の教師論（第2版）』日本体育社 pp.71-86.
- 松田泰定（1996）「教員養成学部における初等体育カリキュラムの研究」（文部省科学研究費報告書、平成5・6・7年度（一般研究C）研究課題番号05680089）.
- 松井貞夫（1984）「小・中・高校生が望んでいる優れた体育教師像」『体育の科学』 Vol. 34, No.1, pp.13-18、杏林書院.

- 松岡重信(1977)「体育授業の最適化に関する研究(3)」『日本体育学会第 28 回大会号』p.556.
- 森博文他 (2000)「体育授業観察者の『思考』に関する研究」『スポーツ教育学研究』第 20 巻第 2 号, pp.65-76.
- 森博文他(2004)「教職経験年数の違いによる授業観察時の志向の差異」『日本体育学会第 55 回大会号』 p.602.
- 中井隆司他 (1995)「体育授業における教師の知識の検討」『日本体育学会第 46 回大会号』 p.643.
- 中井隆司 (1997)「体育教師論」竹田清彦他編 (1997)『体育科教育学の探求：体育授業づくりの基礎理論』大修館書店, pp.382-396.
- 中井隆司他 (1999)「体育授業における教師の知識と意志決定に関する研究」『スポーツ教育学研究』第 19 巻第 1 号, pp.87-100.
- 中井隆司 (2001)「体育授業研究法の過去・現在・未来－教師の知識研究の立場から－」『Proceedings of the International Conference for the 20th Anniversary of the Japanese Society of Sport Education (日本スポーツ教育学会 20 周年記念国際学会大会 プロシーディングス)』, pp.69-70.
- 中井隆司 (2002)「小学校体育授業における教師の実践的力量に関する研究」『スポーツ教育学研究：第 22 回大会号』 p.43.
- 中村敏雄 (1966)「求められている体育教師」『体育の原理』不味堂 Vol.2, pp.93-100.
- 中村敏雄 (1989)『教師のための体育教材論』創文企画, p.111.
- 西垣完彦・寺沢猛・中島豊雄 (1970)「体育教師についての社会学的研究－高校生の体育教師イメージについて－」『体育学研究』Vol.15.
- 西垣完彦 (1972)「体育教師の教職意識とその類型化について」『日本体育学会第 22 回大会号』 p.65.
- 佐伯聰夫 (1992)「21 世紀の体育教師像」『体育科教育』Vol.40 (6) pp.14-17
- 佐藤良男 (1987)「体育教師の資質を高める 7 ヶ章」『学校体育』 Vol. 40 (14), pp.23-28.
- 木一郎 (1990)「教員養成課程の学生の教育実習における教科体育への意識 1」『日本体育学会第 41 回大会号』 p.748.
- 杉本厚夫 (1988a)「体育教師の社会学 1」『日本体育学会第 39 回大会号』 p.801.
- 杉本厚夫 (1988b)「体育教師の社会的アンビバランス」『京都体育学研究』第 4 巻, pp.1-11.
- 鈴木理 (1998)「教員養成プログラム改善のための基礎的研究(1)」『日本体育学会第 49 回大会号』 p.650.
- 高橋健夫 (1994)『体育の授業を創る』大修館書店.
- 高橋健夫 (1996)「今こそ問われる体育教師の専門性」『体育科教育』Vol.44, No.3, pp.21-24.
- 竹中玉一他 (1956)「理想的体育教師について：体育学会第 7 回大会」『体育学研究』Ⅲ—1, p.118.
- 富永徳幸(1985)「体育教師の社会的評価に関する研究」『日本体育学会第 36 回大会号』 p.125.
- 辻延浩他(2001)「体育授業研究法の過去・現在・未来－『出来事』に焦点をあてた授業研究－」『Proceedings of the International Conference for the 20th Anniversary of the

Japanese Society of Sport Education (日本スポーツ教育学会 20 周年記念国際学会大会
プロシーディングス)』, pp.71-76.

辻野昭(1975)「中学校体育教師の現状と諸問題」教員養成大学学部教官研究集会保健体育
教育部会 『保健体育科教育の研究』 不昧堂出版 pp.206-215.

梅本二郎 (1987)「これからの体育教師に求められる資質・能力」『学校体育』Vol.40 (14),
pp.14-22.

横山一郎 (1975)「体育教師の生活と意識」成田十次郎他編『保健・体育科教育の教師論
(第 2 版)』日本体育社 pp.54-70.

遊佐清有 (1984)「大学生が望んでいる優れた体育教師像」『体育の科学』Vol.34, No.1,
pp.19-22.

渡辺健太郎他(1997)「中学校体育教師の体育の捉え方及びその指導に関する研究」『日本体
育学会 第 48 回大会号』 p.607.

渡辺保志他(2004)「教師に問われる資質」『日本体育学会第 55 回大会号』 p.601.

第2節 Teaching Expertise 研究からみたアメリカにおける教師の
実践的力量に関する文献的検討
-先行研究の批判的概観-

厚東芳樹 梅野圭史 林 修

I はじめに

これまで、誰しものが優れた実践者になりたいという願いから、様々な分野において、優れた実践者が有する知識や技術を明らかにする Expertise 研究が推し進められてきた。これにより、専門的知識や科学的技術を合理的に適用することで、ある程度実践上の問題を解決する方略が導出されるようになってきた。稲垣・佐藤（1996）は、上記のような実践者を「技術的専門家（technical expert）」と称している。

ところが、今日、あらゆる分野で専門家による実践の責任と倫理が問われる出来事が多発してくるようになってきた。具体的には、医療ミスが続出、悪徳弁護士の横暴、大学教授の特権の乱用と閉鎖性など、社会的非難を浴びる過失と横暴が拡大し、専門家の資質や能力を疑う事件が続出している。一方では、ますます高度化し複雑化する社会は、専門家による実践の越境性と複合性を強めることとなり、彼らの有する知識、技術、見識を総体として機能させるためのパラダイムの転換が求められるようにもなってきた。

こうした中で、近年、「反省的実践者（reflective practitioner）」という新しい専門家像が注目されている。この「反省的実践者（reflective practitioner）」とは、アメリカの Schon(1983)が提起した概念である。すなわち Schon は、上述した専門的知識や科学的技術を合理的に適用することで、実践上の問題を解決していくことを基本とする「技術的専門家（technical expert）」に代わって、活動過程における考察を基礎とする「反省的実践者（reflective practitioner）」という新しい専門家像を提起したのである。

ところで、先述した専門職の問題は、今日の学校現場でも指摘されている。すなわち、「技術的実践」に焦点を当てた授業の分析的研究の発達により、「いつでも、どこでも、誰にでも」通用する指導プログラムや教授技術が数多く開発され、学習成果を高める教師の実践的知識や教授技術が体系化されつつある。しかし、学校教育現場においては「いじめ」「不登校」「校内暴力」「非行」、さらには「学級崩壊」といった現象が未だに噴出し続けている現実がある。これには、教師の「技術的実践」への関心の偏りが深く関係していることが指摘されている（Apple：1986、リオタール：1998、秋山・梅野：2001）。こうした問題を解消、もしくは克服していくためには、何よりも専門職としての教師の実践的力量を明らかにし、それを高めていく方途を切り拓く必要がある。

そこで本項では、アメリカにおける Teaching Expertise に関する先行研究を歴史的に押さえていくことで、Teaching Expertise からみた教師の実践的力量について検討していくこととする。

II Expertise 研究の萌芽

1. スプートニック・ショックによる影響 - 専門家に対する懐疑 -

アメリカの教育改革の歴史を通覧すると、2つの大きな節目のあることがわかる。1つ

目は、1957年の旧ソ連人工衛星打ち上げによって引き起こされたスプートニック・ショックであり、2つ目は、1983年にレーガン大統領のもとで連邦教育省が「危機に立つ国家」を刊行して以来の「卓越性の追求」である。とりわけ、スプートニック1号の打ち上げは、アメリカの教育関係者に大きな衝撃をあたえ、「能力主義」に一層の拍車をかけていったといわれている。

1940年代のアメリカは、原子爆弾の父である Oppenheimer が自然科学分野の革命時代と述べるくらい、画期的な発明が相次いだ時代であった（中沢、1995）。例えば、1940年の軍事レーダーの開発、1942年の核分裂連鎖反応のコントロールの成功、1945年の核開発の成功、1946年のコンピューターの開発、1947年のコンピューターネットワークの開発などである。また、1947年には人工衛星打ち上げ計画が具体的にスタートしている。こうした画期的な発明が相次いだことで、アメリカの専門家たちには、「自然科学における研究・開発に関して、その手段、方法についての基礎条件をマスターしたと信じており、これらの分野で世界を指導するのは自分たちであるという信念ができあがっていた」（西島：1985、ロッキード・マーティン社のホームページ：2005、NASAのホームページ：2005）といわれている。とりわけ、1945年の核開発の成功は、自然科学分野の専門家たちに大きな自信を与えたと述べられている（西島：1985）。また、これら画期的な発明は、いずれも軍事関連の目的で開発されたものばかりであり、それ故に国防上、旧ソ連よりも優位に立ったと確信していた。しかし、1949年旧ソ連も原子爆弾を完成させたことで、アメリカの国防優位が崩れかけてきた。これに危機感を感じたアメリカは、1950年には自然科学の教育と研究の振興を目的とした国家科学財団を創設、1954年には自然科学分野の学力向上を目的とした教育テスト事業団を創設、そして1956年には自然科学分野のカリキュラム開発を目的とした PSSC(物理委員会)を発足させ、自然科学分野の発展に一層の力を注いでいこうとしていた。こうした中、旧ソ連が人工衛星スプートニック1号を打ち上げた。

上記スプートニック1号の打ち上げは、事実上、自然科学の分野で旧ソ連の専門家がアメリカの専門家を追い越した瞬間であり、自然科学の分野で世界を指導するのは自分たちであるというアメリカの専門家たちの信念を完全に崩壊させたといわれている。このことは、アメリカ NASA のホームページ上に、「スプートニックはあたかも真珠湾攻撃のように、米国世論に影響し、専門家たちの自信を打ち砕いた」と述べられていることから理解できる。これと同時に、スプートニック1号の打ち上げは、アメリカの専門家たちに旧ソ連の科学技術に対する驚異の念を産んでいる。その反応として、国防総省は対旧ソ連の戦略研究の一プロジェクトとしてコンピューターの分散管理ネットワークの立ち上げ（核戦争にも生き残るネットワーク）を目的とした ARPA を創設し、打ち上げ3ヵ月後には航空宇宙局(NASA)を設立し、その月に人工衛星を打ち上げている。

このように、アメリカの自然科学分野の専門家たちは、スプートニック1号の打ち上げ以前では「自然科学の分野で世界を指導するのは自分たちである」という信念ができあがっていたものが、スプートニック1号の打ち上げによって、事実上、旧ソ連の専門家がアメリカの専門家たちを追い越し、アメリカの専門家たちの信念を打ち砕いたのである。これにより、同じ自然科学分野の専門家でありながら、なぜアメリカの専門家たちは人工衛星を打ち上げることができなかったのかという専門家に対する懐疑が生じた。スプートニック・ショックといわれる所以はここにある。

2. スプートニック・ショックによる影響 - 学校教育に対する不信 -

スプートニック 1 号の打ち上げ後、当然のこととして、アメリカでは、なぜアメリカの人工衛星は打ちあがらなかったのか、アメリカの専門家の何が劣っていて、逆に旧ソ連の専門家は何によって優位に立てたのかといった議論が様々な分野で展開された。とりわけ、どうすればこのようなショックを二度と生起しないようにするかの議論に力点が置かれてきたといわれている。その中で、元ロッキード社のロッキード・マーテン社（2005）は、当時のアメリカの専門家は膨大な技術資料やデータをまとめることができない集団であったこと、学力格差による膨大な落ちこぼれが数多くいたことの 2 点を指摘し、当時の専門家の質に大きな問題点があり、その背景として教育問題が隠れていることを指摘した。そこでアメリカは、1958 年、「国家防衛教育法」を成立させ、初等・中等教育関係で子どもの才能を発見し、これを伸ばすための教授方法と教具の改善、理科・数学・外国語教育の振興、カウンセラーやテストの強化、新しい教育用具の開発などを加速的に推進させていこうとした。

こうした教育の動向の中で、1959 年に開催されたのがウッツホール会議である。このウッツホール会議では、科学者、学者、教育者たちの中でも、とりわけ優れた専門家といわれる人物であった約 35 名を集め、初等・中等教育の在り方を討議し、新たなカリキュラムが論議された。

従来までのカリキュラムは、進歩主義教育（デューイの経験主義教育を基盤に据えるアメリカ教育学会の教育論）を軸に構築されたカリキュラムが主流であった。これには、デューイの経験主義教育論が下敷きとなっている。

Dewey (1916) は、第一次世界大戦を契機に多量の知識と技術が生産され、学校現場ではそれらをどのように精選し、子どもたちに伝達していくのかといった課題があったにも関わらず、それらの知識と技術を単に注入するだけに留まっていた現状を憂いで、次のように述べている。

「この莫大な量のコミュニケーションの素材を、子どもの直接経験（熟知を生み出すところ）に作り変えることよりも、それをもって子どもの直接経験を圧倒することのほうがずっと容易である。この莫大な量のコミュニケーションの素材は、まったくあまりにもしばしば、子どもの熟知の世界の上に横たわるもう一つの奇妙な世界を構成している」
(Dewey, p.219)

こうした問題意識から、デューイは伝統的な教科学習を敬遠し、子どもの生活から学習を立ち上げさせることを重視した。しかしながら、彼は科学的知識や科学的技術の源である「学問」を軽視することはなかった。逆に彼は、「コミュニケートされるところの一情報」を学習者の現存の経験のなかに組織化することができないなら、それは単なる言葉に墮してしまふ。それは、意味を欠いた純粋な感覚刺激になってしまう。」(Dewey, p.221) とし、科学的知識や技術の経験化の必要性を強調したのである。それ故、彼は自然科学の探求の方法に着目することとなった。

杵渕（1975）は、デューイの科学的探求の手順の型を詳細に検討している。それを要約すれば、次のようになる。つまり、「探求とは、未確定的状況を一統御され指導された仕方、この最初の教条の諸要素を統一された一全体へと転移する程にまで一それを校正する特質と関係において確定的であるような状況へと変形すること」とするデューイの見解を

引用し、科学的探求の手順を「経験の吟味-問題の発見-仮説形成と推論-実験及び観察-仮説の検証」の5段階の過程を辿るとしている。

このことから、デューイの提唱する「経験主義」とは、自然科学的手法を中核にした科学主義と解せられ、よって「経験主義教育」は、諸々の学問が有する知識の生成過程を子どもたちに経験化させる教育論ということになる。

上記デューイの「経験主義教育」は、児童中心主義教育を標榜する「進歩主義教育協会（後のアメリカ教育会）に受け入れられ、実践化の道を進むことになった。しかし、そこでの教育は、上記デューイの教育論とは異なった方向に向かっていったのである。すなわち、「進歩主義協会」の指導者たちの大部分は、ルソーから「自然主義」を、ヘルバルトから「興味と相互関係」を、フレーベルから「形式ばらなぬ自己活動」をそれぞれ移入したことで、ロマン的自然主義に依拠した実践と化してしまうこととなった（杉浦,1961）。

こうした現実の中、第二次世界大戦を契機に子どもたちの基礎学力が大幅に低下している実態が明らかとなり、先述したスプートニク・ショックが生起し、進歩主義教育に対する批判が一気に噴出したのである。すなわち、進歩主義教育は、「児童中心主義」「這い回る学習」と酷評されるように、実際の授業を子どもの生活から展開しようとする傾向が強く、学問的知識との関連性が希薄になる傾向にあった。また、実質陶冶に主眼をおいているため、教師自身、「解がすでにあるものしか指導できない」といった実態にあり、「未知なるものへの対応が困難である」という批判も生じた。

こうしたことから、ウッツホール会議では、「ものの考え方」や「現象の本質を見抜く推理力・想像力」といった「形式陶冶」に主眼をおいたカリキュラムが論議されたのである。その結果、後述するブルーナーの提唱する「発見学習」を主軸としたカリキュラムが創案され、これを契機に「発見学習」への取り組みが急速に展開されるようになった。これが、「スプートニク・ショック」に端を発する1960年前後の一連のカリキュラム改革運動の展開であり、「教育内容の現代化」のスタートである。

III Expertise 研究の台頭

1. Expertise 研究の初期

先述したように、スプートニク1号の打ち上げは、アメリカの専門家たちに旧ソ連の科学技術に対する驚異の念を産んだ。とりわけ、コンピューターネットワークが一箇所の施設に集約化されていたアメリカにとって、旧ソ連からの核攻撃への戦略研究は急務であった。こうした中で、国防総省の研究者であった De Groot は、AI (Artificial Intelligence) ソフト（人工知能ソフトのことで、戦闘時の知力の基礎となる戦略を知識として獲得するためのソフト）を開発するにあたって、エキスパートなチェスプレイヤーの思考をプログラミングすることを試みた。すなわち De Groot(1965)は、軍隊で戦闘時の思考の訓練として扱われていたチェスに焦点をあて、エキスパートなチェスプレイヤーは、チェスをプレーする際の知覚と知識が初心者プレイヤーよりも優れているのではないかという問いから、彼らの知覚と知識の特徴や特性を明らかにし、それをコンピューターにプログラミングしようとしたのである。

その結果、エキスパートなチェスプレイヤーは、初心者プレイヤーより何手も先を読み、駒の進め方についての思考を多用に展開させているのではなく、むしろ初心者より駒

の進め方の思考は少ないが、直感的にいい手だけを思考していることを発見している。また、初心者レベルのプレイヤーが数個ほどの駒の位置しか覚えられないのに対して、エキスパートなチェスプレイヤーは示された局面（2 ダースもある駒の位置）を正確に記憶した上で、一手目からそこまでを再現することができることを報告している。

その後、彼の研究は、Greenblatt. et.al.(1967)、Chase and Simon(1973)、Newell and Simon(1972)といった国防総省の研究者たちが引き継ぎ、エキスパートなチェスプレイヤーの思考を明らかにし、そこでの思考をプログラミングしていくことで、AI ソフトの開発を推し進めている。さらに Hayes. et.al.(1983)は、一連の AI ソフト開発に関する研究をもとに、コンピューターのエキスパートシステムをプログラミングし、「スーパーコンピューター」の開発に成功している。その結果、知的コンピューターによる偵察任務・攻撃任務の遂行のための人工知能研究が飛躍的に進歩し、知的コンピューターが複雑な偵察任務・攻撃任務を遂行する完全に自立した陸海空軍長距離兵器を配備できる可能性が大きく広がったのである。

このように、熟達者と初心者を比較することで熟達者の特徴や特性を明らかにする「Expertise」研究を一番初めに着手したのは De Groot である。しかし、そこでの目的は、熟達者の特徴や特性を明らかにすることで、対旧ソ連用の知的コンピューター開発にあったのである。

2. Expertise 研究の発展

1970 年代に入ると、この手の研究方法に着目し、様々な熟練した専門家の有する「Expertise(実践的知識)」を明らかにしていこうとする動きが認められるようになってきた。

Reicher(1969)や Chase and Ericsson(1973)は、単に経験豊富なチェスの専門家の思考を明らかにしようとする目的から、経験豊富なチェスの専門家とそうでない者を対象に、英文と単語だけの文それぞれを与え、再度同じ状況になるように実践させることで、実践中の彼らの思考がどのように異なるのかを検討した。その結果、経験豊富なプレイヤーもそうでないものも、単語だけの文を与えられた場合、ほとんどなにも改善することができなかったことを報告している。しかし、許容できる英文を与えた場合、経験豊富なプレイヤーは特徴的なコード化された思考が認められたことを報告している。そして、こうした特徴的なコード化された思考を習得するためには、多くのトライアル（練習と実践の繰り返し）が必要であると指摘している。

Aiken and Williams(1973)は、暗算のエキスパートと初心者を対象に、合図によって数字を加算していくときの応答時間を比較した結果、単純なものから複雑なものへとレベルをあげていったとき、熟練者の所要時間は増えるものの、それほど極端に応答時間が増加することはなく、失敗の数もほとんどなかったことを認めている。これに対して、初心者は、複雑なものへとレベルが上がるにつれて極端に応答時間が増加し、失敗の数も増加する結果にあった。

Egan and Schwartz(1979)は、経験豊富な熟練した電気工者と初心者の電気工者を対象に、専門領域の問題に関する認識の深さを検討した結果、本物の電気配線図を見せた後に作業を展開してもらった場合、熟練者は素早く、正確に実行できるのに対して、初心者は作業が遅く、誤りも多かったことを報告している。一方、偽物の電気配線図を見せた場合

では、熟練者と初心者の間に違いはみられなかったことを報告している。

また Chase(1983)は、経験豊富な熟練したタクシードライバーと初心者のタクシードライバーを対象に、運転中の空間表現についてインタビューをし、そこでの会話を分析した結果、熟練したタクシードライバーは運転中の空間表現がきわめて限定的であったのに対して、初心者のタクシードライバーは運転中の空間表現がきわめて多面的であったことを報告している。

さらに Patel and Groen(1983)は、経験豊富な熟練した医者と未熟な医者を対象に、患者の診察時の判断を比較した結果、未熟な医者は理論的知識に依存していたのに対して、熟練した医者はより多くの症候を考慮に入れて診断するのではなくて、よりの確な症候(奥に潜む病気)を的確に示す症候だけを考慮し、より適切に診断していることを報告している。

Chi. et.al.(1988)は、こうした一般の専門家を対象とした「実践的知識」に関する先行研究を総説し、熟練者の特徴を次のような7点にまとめている。すなわち、

- 自分の専門領域で優秀であること、
- 問題解決時に様々なパターンを認識できること、
- その領域の技能を早く遂行でき誤りも少ないこと、
- 記憶力がすぐれていること、
- 問題をより深く知覚し、表象できること、
- 問題の表象に多くの時間をかけていること、
- 自己モニタリング機能をもつこと、

の7点である。

これらの研究によって、熟練した専門家は正規の手続き、手順、セオリーの中の余分な思考を削除して実践を展開していることがわかる。このことは、上述した De Groot の研究において、エキスパートなチェスプレイヤーは、初心者より駒の進め方の思考は少ないが、直感的にいい手だけを思考できることと きわめてよく対応しており、熟練者は直観力がきわめて優れていることが明らかとなってきた。しかし一方で、ここでの研究方法はいずれも熟練者と初心者を対象に、実際に実践を展開してもらい、いったい何が異なるのかを比較するだけにとどまっていた。このことから、熟練者の卓越性のみが導出されるという批判が立ち上がってきた。この背景には、一般の専門職における卓越者を技術的専門家 (technical expert) として捉えていたことにあるように考えられる。

こうした中、Dreyfus and Dreyfus(1987)は、知的コンピューターが複雑な偵察任務・攻撃任務を遂行する完全に自立した陸海空軍長距離兵器を配備できる日がくることについて、知的コンピューターに重要な意思決定を任せること、知的コンピューターに推論されたプロセスに合わせた教育やビジネス活動になれていくことは多くの危険をはらんでいるという問題意識をもった。つまり、「知的コンピューターにどの程度まで期待をかけていいのか、知的コンピューターは熟練した専門家の思考を獲得できるのか」ということを問うことで、熟練した専門家の有する直観力に知的コンピューターは匹敵しないのではないかと検討しようとした。具体的には、熟練した専門家が持ち合わせている豊かな知的能力と知的コンピューターの能力とを比較・検討することで、「熟練した専門家の持つ直観力の本質とは何で、それはどのように機能するものなのか。また、その直観力とは日

常生活でどのような役割を果たし、どうすれば発達させることができるのか」を解明しようとしたのである。

その結果、熟練した専門家の持つ直観力は、ある日突然、ルール、ガイドライン、マニュアルに頼るレベルから経験に裏打ちされたレベルに一足跳びに成長するものではなく、能力が向上するにつれて、課題の理解の仕方や意思決定の方法という5段階の思考パターンを通して、初めて獲得されることを発見した。加えて、チェスプレーヤーなどのように初心者のごく一部しかエキスパートになれない分野もあれば、自転車の運転などのように、多少の上手下手はあるにしても、ほぼ全員がエキスパートと呼べるレベルに到達する分野もあると述べている。しかしながら、どうすればこうした直観力を発達させることができるのかまでは解明することができなかつたことも報告している。

一方では、Schon(1983)が「反省的実践者 (reflective practitioner)」という新しい専門家像を提起し、一般の専門職においても「卓越性」への道程について考察しやすくなった。その一つとして、Bereiter and Scardamalia(1993)は、上記 Chi らの研究を基盤に、なぜ熟練者はこうした特徴を有するようになったのかという問題意識から、この問いを解決していくことで「卓越性」を身につけていくための道程について検討しようとした。具体的には、経験豊富な建築家とそうでない初心者を対象に設計図を作成する過程における彼らの思考を2年間にわたり比較・検討した。その結果、経験豊富な熟達者は、数多くの作図過程で身につけた個人的知識、感じる経験を通じて身につけた印象的知識、自分を自分で制御する自己制御的知識を効果的にかつ巧く統合し用いているが、初心者は理論的知識(マニュアル)のみで作図していることを認めている。加えて、この両者の違いは、学習や経験の積み重ねによって形成された心的資源をいかに用いるか(前進的問題解決能力)の違いにあったと報告している。ここでいう「前進的問題解決能力」とは、経験を積む中で余裕のできた心的資源をさらによりよいものを生み出すために再投資しながら自分を前進させる力のことであり、この「前進的問題解決能力」が低い場合、経験を積む中で余裕のできた心的資源を余暇の時間にあてたりするという(丸野, 1996)。

このように、一般の専門家の中の熟達者の有する「Expertise (実践的知識)」の姿はある程度明らかとなってきている。加えて、こうした熟達者になるためには、学習や経験の積み重ねによってできた心的資源をいかに自己投企していくかという前進的問題解決能力の重要性が明らかとなってきた。

3. Expertise 研究の本質

では、なぜ前進的問題解決能力に大きな違いが生じてくるのであろうか。このことについて、パイロットと看護師を対象とした熟達者の実践事例の報告から示唆されることがある。

日本人パイロットの中で最も優れている機長といわれている国際線ジャンボジェット機長の坂井(2005)は、次のように述べている。

「旅客機で飛ぶということは、常に多くの人命と数百億円の機体が危険にさらされる可能性を持っています。そこで、航空業界では昔から数多くの考え方や技法が編み出され、国際的な規則やデファクトスタンダードとして使われています(坂井, p.12)。「パイロットの世界は未知への挑戦です。いかに天気予報が発達したといっても12時間後のパリの天気が正確にわかるわけではありません。途中のジェット気流の流れの変化や、様々な機

器の故障、機内での病人の発生と、何が起きるかはわかりません。フライトはいつも不確実性に満ちています。昨日と同じフライトはありません」(坂井, p.3)。

このように、坂井は、実践とは人と人、人と自然とがぶつかり合うものであり、その中には困難・苦痛・辛さというものがあることを述べている。

さらに坂井は、エキスパートなパイロットには優れた技術、鋭い判断力、チームメンバーとの人間関係の構築、そして常に飛行している鳥と同じ視点に立てるかどうかの重要性を次のように指摘している。

「だからこそ空を飛ぶことが面白いのかもしれませんが。長い間空を飛んで私なりに学んだ現代のパイロットの条件があります。①結果力、②経験による勘、③柔らかい思考、④チームビルディング、⑤鳥の視点この5つの言葉使いは、いつまでも空を優しい美女に留めておくための魔法の言葉かもしれません。・・・これらの力がなければパイロットとしてその責務を果たせないのではないかと思います」(坂井, pp.3-4)

また、エキスパートナースという言葉の世界に広めたパトリシア・ベナー(2003)は、「エキスパートな看護実践には、技術が必要です。看護における技術とは『事前に明確な目標をもち、さらにルーティンの・予見可能的・標準的なケアに還元可能な手順』と定義されます(ベナー, p.28)」と述べ、看護師のエキスパート性(*expertise in nursing*)を育成するためには決めなければならない技術があることを指摘している。さらにベナーは、「クリティカルケア病棟の『論理 Logic』は、救命である。そこは人が、最も『死に場所』としたくない所だろう。しかし、実際には多くの人々が、そこで死を迎えている。生死の境に直面して行なわれる実践的・道徳的・臨床的な仕事で要求されるのは、顔のない生理学的状況や兆候に対応することではなく、患者や家族に人として対応することである」と述べ、エキスパートナースには優れた看護技術だけでなく、常に‘Good Practice(患者にとって良いことをする)’という考え方から、鋭い臨床判断を行い、患者固有の問題や弱点に対応できるケアリング能力が必要であること、さらにはこうした能力が発揮できるような医療チームメンバーとの人間関係の構築の必要性を指摘している。これらの指摘は、先の坂井が指摘するエキスパートなパイロットとして必要な力量ときわめてよく近似していることがわかる。また、これらの力量とこれまでの *Expertise* (実践的知識)に関する先行研究で認められてきた結果ともよく合致している。

これらのことから、いずれの専門職においても、卓越した熟達者というのは常に‘Good Practice’ という考え方と卓越した技術を身につけているとともに、鋭い判断力によって状況に合わせた技術を使い分け、実践しているものと考えられる。加えて、このような実践を展開できる同僚の存在も大きいことがわかる。このことから、前進的問題解決能力に大きな違いが生じてくる背景の一つには、‘Good Practice’ という考え方が持てるかどうかには鍵があるものと考えられる。現に、坂井やベナーは、卓越した熟達者を各専門職で育成していくためには、いかに他の熟達者の実践事例の報告(ナラティブ)を語り継いでいくかしかないと指摘していることから容易に推察し得る。もっと言えば、卓越した熟達者になるためには、彼らが有する‘Good Practice’に共感しながら日々の実践と向き合い、自らのナラティブを作り上げていく(=経験の積み重ね)ことが重要であるものと考えられる。

IV Teaching Expertise 研究の発展

1. Teaching Expertise 研究の開花

1959年に開催されたウッツホール会議が開催され、教育内容の現代化がスタートした。そして、このウッツホール会議の議長を務めたのが、ブルーナーである。ブルーナーの教育論は、「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達の中の段階の中の子どもにも効果的に教えることができる」と仮説し、構造主義的・直観主義的教育を展開しようとするところに特徴がある。すなわち、子どもの認知の発達の特徴（行動的把握 - 心像的把握 - 記号的把握）に合わせて教科の構造（科学・学問の構造）を翻案（螺旋的教育課程）し、それを発見（発見学習）という行為によって学び取らせようとするのである。ブルーナー（1978）は、この「発見」という行為を「海図無き無知の海での真理の島々の発見」ではなく、「証拠、＜疑う余地なく自明にみえることがら＞を整理し直す、あるいは変形すること、その再考して再整理された証拠をのりこえてさらに追加の新しい洞察へと進むことが可能になるようなしかたでそれを再整理したり変形したりする行為」とした。

ウッツホール会議の後、こうしたブルーナーの教育論が学校現場に浸透していく一方で、シルバーマン（1973）は、未だに学校現場の学力低下が止まらない実態から、開発されたカリキュラム運動は失敗であったと批判した。そして、その原因を学校現場の実態を知らない者がカリキュラムを作成したことによるとした。

上記シルバーマンの批判の通り、1970年代以降、学校現場では「落ちこぼれ」問題が発生し、これに伴って「校内暴力」「不登校」「いじめ」といった数々の病理的現象が急激に増加した。これにより、学校それ自体のアイデンティティ - が問われ始め、「アンチ現代化」を標榜する「教育の人間化」運動が台頭し始めてきたのである。

こうした運動が広がる中、ブルーナー（1981）は自らの教育論に対する自省を著している。すなわち、ブルーナーは、作成したカリキュラムの着想が「典型的にトップ・ダウンであった。カリキュラム計画は、因襲的に、有名人を並べた諮問委員会と、ひたむきな若い理想主義者のスタッフを揃えて強化することではじまった」と述べ、上記シルバーマンの指摘を受け止めている。しかし一方で、彼は「アメリカはこれまでに考案された科学のカリキュラムで最高のものをもっていた。」と述べ、カリキュラム計画自体は成功であったことを主張している。そして、「教育の現代化」の失敗した大きな原因について、「その崩壊の大きな要因の一つは、反知性主義、素朴な愛国心、そして、戦争（ベトナム戦争）、衝突、暴力の時代にかき立てられた『基本に帰れ』という掛け声などの嵐であった。『人間 - 学習過程』は、ちょうどその弾丸の弾道上にあった。」「もしも私がすべてをもう一度やり直すとすれば、そしてもしもそのやり方を知っているとすれば、私は、学校がいかにかその社会の課題を表現しているか、そしてその課題が学校によっていかに定式化され、いかに言い換えられているか、これを再検討することに力を注ぐであろう。」と述べ、教授課程の内容や精神のみを変えても、結局はそれらを伝える学校（教師）の能力に規定されることを痛感するに至っている。

同様にマイヤーズ（小野、1982a）は、どんな優れた指導プログラムやカリキュラムであっても、それを成功させた教師は伝統的な教授法に長けた教師であったとする皮肉な結果を報告している。

こうした「教育の現代化（発見学習）」の失敗により、それまでの Expertise 研究を基盤

にした **Teaching Expertise** 研究が開花することとなった。

①「第1期」(1977年～1982年)

Teaching Expertise 研究を一番初めに着手したのは、アメリカ教育学会長であった理科教育の **Yinger's** であるといわれている。すなわち **Yinger's** は、シルバーマン同様、ウヅホール会議開催後に作成されたカリキュラムは、学校現場に直接携わっていない科学者、学者、教育者たちによって作成された点に大きな問題点があったと考え、民間教育機関で現場教師の役割を調べていくことこそが今日の学校現場の問題（とりわけ「落ちこぼれ」問題）を解決する上で重要であると考えた。そこで **Yinger's** (1977) は、ベテラン教師と初任教師に指導プログラムを作成してもらい、作成された指導プログラムを比較・検討することで、ベテラン教師の熟達性を導出しようとしたのである。

また、この手の研究は、**Yinger's** の研究以前から、**Adams(1951)**や **Wear(1951)**、さらには **Hoffman** を中心とする研究グループによって継続的に展開されている (**Hoffman and Armstrong, 1975; Hoffman and Sembante, 1975; Biscan and Hoffman, 1976**)。その結果、いずれの研究においても、ベテラン教師と初任教師とで記述内容が量的にも内容的にも異なることを認められている。

ここで、上記の研究は、いずれも 1960 年代前半までの主流であった「プランニング - プロダクト」研究法を受けて実施されたものと考えられる。「プランニング - プロダクト」研究法とは、授業はある理念や理論に基づいて展開されるものであるという前提から、「授業の理論（特に方法論）」と授業成果との関係を分析しようと展開されたものである。しかし、この手の研究法は、授業過程で生じる事実の分析が行なわれてこなかったため、プランニングとプロダクトとの因果関係を客観的に明らかにすることができず、研究結果に実践者や研究者のあらかじめの偏見や主観的解釈（バイアス）の入り込む余地がきわめて大きいという批判があった（シーデントップ, 1988）。実際、**Teaching Expertise** の視点からはじめて優れた教師の熟達性を導出しようとした **Yinger's** の研究においても、ベテラン教師の方が初任教師より優れた指導プログラムが書けることを前提に研究が展開されていた。したがって、この手の研究方法では、なぜベテラン教師は初任教師より優れた指導プログラム（指導理論）が作成できるのかということまでは明らかにすることはできなかった。

②「第2期」(1983年～1986年)

1983年、レーガン大統領のもとで連邦教育省が「危機に立つ国家」を刊行し、「卓越性の追求」に関する研究に一段と拍車がかかっていった。こうした中、教師教育界においても、1981年、**National Science Teacher Association**（以下、**NSTA** と称す）がこれまでの理科教育の現状を客観的に分析し、理科教育における大きな問題点として次の4つを提言した。すなわち、①理科教育は他教科に比べ比較的軽視される傾向にあり、結果として学校現場で理科教育は支持されていないこと、②90%以上が教科書での指導という教科書中心の授業スタイルであること、③学問的な基礎知識の習得のみが強調されてきたこと、④学校におけるカリキュラムや指導法の決定など、理科教育における目標決定はいち教師が決定している、といった問題点である。なかでも **NSTA** は、④の問題点について「いかなる教育目標の達成も、終局的には個々の教師によって決まる。どんな教科においても教師は、児童生徒を援助することに献身的であり、教える教科内容をよく知っており、指導技術に優れていなければならない・・・。このため教師には、情報収集をし、それを分析

したり解釈したりするための意思決定能力と経験が要求される（栗田, 1982）」と述べ、教師の意思決定能力と経験の重要性を指摘している。

こうした指摘を受け「第2期」では、ベテラン教師と初任教師の指導プログラム作成時の意思決定に着目した研究が展開されるようになってきた。

Housner and Griffey(1985)は、ベテラン教師（教職5年以上）と初任教師（教職5年未満）を対象に、小学校1、3年生用の体育授業の指導計画（サッカーとバスケットボール）を立案させ、そこでの意志決定過程（①なぜこの部分でこのようなことをしたのか、②学生が何に気づき、どのように応じたか、③二者択一の行動もしくは戦略を考えていたか、④授業計画中に考えた子どものつまずきについて手立てをうてたか）について比較・検討している。その結果、ベテラン教師はそうでない教師に比して、授業実践を実行するための戦略に関する決断力が優れていたこと、子どもたち一人ひとりのパフォーマンスに注意し、集中していたのに対して、初任教師はしばしばクラス全体の関係に注意を注いでいたことを報告している。そして、ベテラン教師の背景にはマネージメント行動に関する組織だった知識とパフォーマンスを促進させる知識を豊富に持っていたことを報告している。

Berliner(1986)は、小学校現場のベテラン教師（教職5年以上）とそうでない教師（教職5年未満）を対象に、授業運営や授業構造に関する知識がどのように異なるのかを、指導案の立案とそこでの意思決定をインタビューによって明らかにしようとした。その結果、ベテラン教師は教材の知識とは異なった特殊な授業運営や授業構造に関する知識を有していたが、そうでない教師は、知識の区別が認められなかったことを報告している。その後、Berliner(1988)は、これまでの Teaching Expertise 研究では、新任教師と熟達教師の両端の比較から、その知識や教授技術の違いが指摘されるだけであったが、その途中の変化過程についての詳細な研究を行う必要もある（一人ひとりの教師の成長の歩みを追跡する長期にわたる縦断的研究が必要不可欠である）という考えから、教師の教室での行動の認知が熟達とともにどのように変化していくのかに焦点を定めた上で研究を推し進め、教師の実践的知識の5段階モデルを提唱している。

Calderhead(1986)は、ベテラン教師（教職10年以上）と初心者教師を対象に、新学期に向けての様々な準備の違いをインタビューに対する回答の違いから明らかにしようとした。その結果、ベテラン教師は新しいクラスの生徒に会う前に、ある意味において既に彼らについて十分熟知しており、生徒についての知識がきわめて豊かであったのに対し、初任者教師は新学期に出会う子どものことをまったく知らなかったことを報告している。

このように、いずれの研究においてもベテラン教師と初任教師とで授業計画・設計場面での意思決定の内実の異なることが認められている。すなわち、ベテラン教師に対するインタビューを通して、ベテラン教師は計画・設計段階で、教えるべき授業科目の特性、教授方法、子どもの学習環境、子ども一人ひとりの特性、教材がどのように子どもの中に取り入れられていくかといった情報を豊富に持っていることが認められてきている。こうした情報により、ベテラン教師は初任教師より優れた指導プログラム（指導理論）が作成できるものと予想されたのである。

しかし、いずれの研究においても、実際の授業展開にまで踏み込んで検討してこなかったところに共通性が認められる。これにより、「プランニングプロダクト」の因果関係が明確に押さえることに困難性があった。こうしたことから、「教育は、本質的には教室で

の教師－子どもの相互作用以上に効果的なものはあり得ない (Preifcer, 1986)」という指摘に代表されるように、研究者の間で「プランニング－プロダクト」を結節する実際の授業展開 (プロセス) へと関心が高まっていった。

③「第3期」(1986年～1992年)

1960年代後半に入ると、「プランニング－プロダクト」研究法の欠点を克服しようとする試みが行なわれ始めた。すなわち、「プランニング」と「プロダクト」をつなぐ媒介変数として「プロセス」を位置づけ、これを客観的に分析することに大きな関心が向けられるようになったのである。とりわけ1970年代に入ると、ローゼンシャインとファースト (小野, 1982b) が、教師の教授行為 (プロセス) と子どもの学習成果 (プロダクト) の関係を定式化させるために、教師と子どもの行動を記述・分析する道具の開発に力点を置くべきだと考え、「プランニング－プロダクト」研究法から「プロセス－プロダクト」研究法へと大きくパラダイムを転換させた。これが「プロセス－プロダクト」研究の発展のスタートである。これにより、「体育の授業はどうあるべきか」ではなくて「事実がどうなっているのか」といことを理解することに努力が払われるようになってきた。ところが、「プロセス－プロダクト」研究を進めるに当たって、以下のような問題が生じてきた。1点目は測定する「プロセス」をどう考えるかという問題、2点目は測定すべき変数をどう制御するのかという問題、そして3点目は「プロダクト」をどう解釈するのかという問題である。

そこでまず、「カリフォルニア州教員養成および教員免許のための委員会」の研究チームが、1972～1978年にかけて一授業の子どもの「プロセス」を測定する道具を開発している。すなわち、上記研究チームは、生徒の教室での学習行動をより直接的に測定し得る観察尺度として、ALT (Academic Learning Time) の測定法を開発したのである。これを踏まえて体育の世界では、1979年シーデントップらによって「体育のALT」観察法が開発されている。また、教師の「プロセス」を測定する道具についても33個も開発され、総じて教師行動観察法と称されている (Darst et.al., 1983)。さらに今日においては、得られた結果が追試できるようにコンテキスト変数と前提条件を揃えた上で研究が進められるようになっている。

こうした中、教師教育カリキュラムの開発を目指していた Shulman (1986a) は、熟練教師は初任教师に比して「学習者」「教授内容」「教授方法」に関する知識を豊富に持っており、それらの知識を複合させ実践していることに着目した。すなわち Shulman は、命題的知識だけでなく、熟練教師の有していた「学習者」「教授内容」「教授方法」といった「複合的知識」による事例的知識を積み重ねることで、教員養成における教師教育カリキュラムの提案が可能となることを主張した。ちなみに、現在、Shulman(1986b, 1986c, 1987)が長年の研究成果から提案した教師教育カリキュラムは、スタンフォード大学の教員養成カリキュラムとなっている。

こうしたパラダイムの転換と Shulman の一連の研究を契機に、Teaching Expertise 研究の分野でも、従来までの「計画・設計」に着目した研究から、「プロセス－プロダクト」研究法を主軸とする研究が展開されるようになった。具体的には、Shulman の一連の研究を受けて、熟練教師の有する「学習者」「教授内容」「教授方法」といった「複合的知識」に着目した研究と様々な測定法を用いて熟練教師とそうでない教師の「プロセス」の相違を検討した研究である。

まず Leinhardt and Smith(1986)は、「子ども」「教授内容」「教授方法」に関する知識に着目し、高校の数学担当の教師の中で担当する学生の学業成績の高い熟練教師 20 名とそうでない教師 20 名を対象に、一授業展開時に用いる知識の違いをインタビューを通して比較・検討している。その結果、熟練教師は学習者、教材内容、教授方法の知識など複数の理論的知識を多くもち、これらの知識を複合して使用していたこと、さらには自分の学級、教材という文脈に合わせた知識についても豊富に持ち、使用していたことを報告している。また、教材内容に関する知識を調べるために、分数に関する授業の知識を分類課題・面接・授業観察により調査した結果、熟練教師は豊かで構造化された知識をもっていたことを報告している。

さらに Thomas et.al.(1989)は、高等学校の 20 名の熟練教師（研究に協力的な教師）と初任教师(探究心旺盛な大学 4 年)を対象に、1 ヶ月間のワークショップに参加させた後、実際に授業実践してもらい、各教師が授業中に用いている数学的知識を比較・検討している。その結果、熟練教師は課題解決を促すための戦略を豊に持ち、それを用いていたこと、さらには課題解決のために必要な情報を子どもから上手く引き出せていたことを報告している。加えて熟練教師は、子どもたち一人一人の課題解決のプロセス（子どもの学習過程）を熟知していたことを報告している。加えて、担当する学級の数学の学業成績の高い熟練教師 20 名とそうでない教師 20 名を対象に、実際に数学の授業を展開してもらうことで、用いている知識の何が異なるのかを分析している。その結果、熟練教師と新任教師の双方の問題解決能力には有意差は認められなかったが、問題解決のための戦略と数学の真相を教えるための戦略については、生徒の学業成績の高い学級の教師の方がそうでない教師よりも有意にその数が多く、同時に、生徒のつまづくポイントを十分に熟知しており、授業展開の予想がよくできていたことを報告している。

同様に、研究に協力的な教師の中で、生徒の学業成績の高い教師 4 名とそうでない教師 4 名とを対象に、それぞれの教師の授業中の認識力と即興性を比較・検討した Borko and Livingston (1989) の研究においても、Thomas らの研究グループと同じ結果を得ている。

このように、「プロダクト」の異なる教師を対象とした場合であっても、熟練教師というのは教材との間に生じる子どもの技能的なつまずきの類型とそれを解決するための手だてを十分に熟知していることが推察される。

その後、1980 年代後半あたりから、ALT や教師行動の相違に着目した研究も展開されるようになってきた。

Leinhardt and Greeno(1986)は、初心者教師（教育実習生）6 名と新任教師 8 名を対象に、授業中に生起する客観的な事実と特徴を押さえさせるように初心者教師に挑戦させ続けた後、教師行動と学生による教師評価を比較した結果、出席をとって学生を管理する行動、活動のペース（授業の流れ）、学生による教師評価すべてにおいて、新人教師に追いつく可能性が示唆されたことを報告している。また、アンケート調査の結果、実験前から初心者教師の方が新任教師よりも評価の高い項目があり、必ずしも教職経験年数が高いからといって熟練度が高いとは言い切れない結果が認められたことも報告している。こうした指摘は、今日の Teaching Expertise 研究ではきわめて当然のこととなり、研究を進める上で、「熟練教師」を定める必要のあることを示唆している。ちなみに、現在のアメリカの教師教育界では、次のような 4 つの観点から「熟練教師」を定めている。すなわち、①受け

持ちの子どものテスト平均得点が3年間、地区トップ15%以内であること、②校長と指導主事の推薦を得ることができる、③研究プロジェクトに快く参加すること、④研究者からみて実践が優れていること、といった4点である。

Peterson and Comeaux(1987)は、10名の熟練教師と10名の新任教師の計20名の高校体育教師を対象に、授業中の「出来事」の記憶とそれに対する陳述、生起した「出来事」に対する問題分析と相互作用の違いをそれぞれ調査し、比較・検討している。その結果、授業中の「出来事」の記憶において熟練教師と新任教師の双方に顕著な相違が認められ、熟練教師は授業中の出来事の記憶がはっきりしていたのに対して新任教師は授業中の出来事の記憶が曖昧であり、ほとんど語るができなかったことを報告している。また、熟練高校教師はマニュアルを必要としないし、マニュアル通りの授業展開とはならなかったのに対し、新任教師は授業を展開する際に、規則と儀式、特に学習規律とクラス運営に関して、これらを正しく展開するためのマニュアルを必要としていたことを報告している。

Peterson and Comeaux(1987)は、高校の熟練教師と初任教師各5名を対象に、同一の授業ビデオを見せた後、自由再生課題法を実施している。また、Carter, et.al.(1988)は、初心者6名、熟練教師8名、教職願望者6名を対象に、55分授業のスライド写真をみせた後、インタビューを実施し、そこでの会話を記述し、比較・検討している。その結果、いずれの研究においても表層的な「出来事」（「机の上を綺麗させてテスト配布した」「質問があれば手を挙げて」など）への気づきには熟練教師と新任教師の間に差は認められなかったが、学習に関与する内容（「生起した『出来事』の背景をよりよく理解し、処理」「学級経営」「興味を喚起する」）では熟練教師の方が有意に多く再生できる結果にあったことを報告している。

Lee et.al.(1992)は、熟練教師（運動指導経験豊富な教師）とそうでない教師を対象に、授業中の運動指導をVTRにとり、そこでのフィードバック行動を比較・検討した結果、熟練教師はフィードバックを与える際の認知構造（perceptual map）が複雑であり、子どもの様々な学習場面に応じて適切な状況判断ができていたことを報告している。

これらの結果は、いずれも上述した現職教員の内容（質）の変換に関する研究として展開された研究と同様の結果であった。加えて、「熟練教師」というのは授業中に生起する「出来事」の特徴を押さえるトレーニングを日常の授業実践の中で積んできたように考えられることも報告している。

Kagan(1992)と Holt-Reynolds(1992)は、これらの先行研究を総括し、熟練教師と初任教師の特徴を次のようにまとめている。すなわち、熟練教師は①教える内容について、幅広いまとまりのある知識を有していた（例：単元間のつながり、子どもの知識状態の把握）、②一授業から年間に及ぶ指導計画が立案できる（例：カリキュラム編成、一授業内での時間配分、単元構成）、③子どものつまずきについて、問題の定義と表象を押さえ、可能な解決方略を検討する（例：つまずきの原因がどこにあり、どこまでわかりどこからわからなくなったのか、わかるためにはどうすればいいのか）、④授業と学習の文脈に即した思考が適切にできる（例：発言一つに対しても、授業展開の時間的關係・内容的關係・他の子どもの思考との關係と関連させられる）、⑤「出来事」に対する反省が授業の中で注目に値する「出来事」に集中しており、授業の流れの全体構造がしっかりしている（例：この授業・単元では何が重要なのか）、といった特徴である。これに対して、初任教師は、指導計画

が、直線的・合理的で細部にわたるまでしっかりとした想定したものがあつたため、この指導計画を最後まで守り通そうと必死になり、生徒の瞬時瞬時の反応を授業に生かせないとし、一度計画の軌道から外れると修復は困難であるとした。また、熟達者の③の場合、すぐに対処療法的な問題解決だけに意識がいくこと、④ができないこと、授業の流れの全体構造が曖昧であるため「出来事」についての反省が多面化しているといった特徴があるとまとめている。

こうした一連の研究から、ある程度、熟練教師の有する熟練性が明らかとなつてきた。しかし、この手の研究では、どうすれば熟練教師になれるのかまで明らかにすることはできなかった。

④「第4期」(1993年～現在)

第4期の Teaching Expertise 研究の始まりは、1983年にそのきっかけがあると考えられる。すなわち、Schon(1983)は、従来までの専門家を専門的知識や科学的技術を合理的に適用し、問題を解決していくことを基本とする「技術的専門家 (technical expert)」と称し、この「技術的専門家 (technical expert)」に代わつて活動過程における考察を基礎とする「反省的実践者 (reflective practitioner)」という新しい専門家像こそ卓越した実践者の姿であると主張したのである。Schon によれば、「反省的実践者 (reflective practitioner)」は、「行為の中の省察 (reflection in action)」を中心概念としており、この「行為の中の省察 (reflection in action)」は、「行為の後の省察 (reflection after action)」 「行為についての省察 (reflection on action)」も包括しているという。こうした Schon の研究を受けて Zeichner (1987) は、「教師は深く反省すべきである」という見解を示し、アメリカの教師教育学会においても反省的実践に関する研究を推進する必要性を提唱している。これにより、教師教育界においても、Calderhead (1989) が用いたアクション・リサーチを主流に事例的に反省的実践に関する研究が展開されるようになっていった。

こうした教師教育界の動向を受けて、Dodds (1993) は、従来までの体育教師の実践的知識に関する先行研究を総説し、次のような2つのスキルに大別した。一つは、子どもの運動技能を高める指導能力 (Personal Performance Skills) であり、もう一つは、彼らの運動学習の状況を観察する能力 (Observational Skills) である。そして、これら2つの実践的知識を高める授業研究を推進していくためには、熟練教師と新人教師の違い (experience) と授業成果の違い (effectiveness) の両面から、体育教師の実践的知識を実践的・実証的に明らかにしなければならないことを主張したのである。

1993年以降、こうした Dodds の主張をもとに、体育分野を中心に Teaching Expertise 研究は、教師の「反省的思考」に関する研究へと展開されていった。すなわち、真に熟練教師のようになるためにはどうすればよいのかを追求する研究へと駒が進められたのである。

Strauss and Shilony(1994)は、熟練教師(7年目)と未熟練教師(2年目)の高校教師(物理、化学、生物、数学、文学、歴史、宗教をそれぞれ担当する教師)を対象に、子ども観についてのメンタルモデルと学習を促進させる要因としてどのようなものがあるのかについてのメンタルモデルを作成してもらうことで、経験年数の高い教師の熟練性を事例的に導出しようとしている。メンタルモデル(仮想モデル)とは、「〇〇についてどのように(どのようなものがある)と考えているか」を図式化したものである。その結果、熟練

教師は「子どもは、単に与えられたものを記憶・暗記するものではなく、子ども自身、世界を解釈し構成できる活動主体である」と認識していることを、さらに①教えるべき授業科目の特性、②教師は教材と学習者の間の媒介であること、③教授方法、④子どもの学習環境、⑤子ども一人ひとりの特性、⑥教材がどのように子どもの中に取り入れられていくか、といったメンタルモデルをもっていたことを報告している。

Lange and Burroughs(1994)は、周囲からの評価の高い教職経験年数 12 年目の教師を対象に、この教師が実践的知識を獲得する過程モデルを事例的に追跡・検討している。その結果、教師の成長は既存の知識と実践に対する不確定性に常に挑戦することから始まっており（＝前進的問題解決能力（経験によってできた余裕や空いた時間を用いて、他の仕事にチャレンジしていく力）がきわめて強い）、こうした実践力を高めていくためには、実践中の不確定性に対する反省がきわめて有効であると報告している。他方、未熟な教師というのは、前進的問題解決能力が途中でなくなることを指摘している。

Steven(1996)は、5名の熟練教師（運動指導の経験豊富な教師）とそうでない教師を対象に、運動指導時のフィードバック行動を比較・検討した結果、熟練教師は子どもの運動のつまずきに気づき、それを修正するための具体的なフィードバックを数多く提供できていたのに対して、そうでない教師は子どもたちが運動でつまずいているのに気づかず、もし気づいたとしても、その問題を解決するための具体的なフィードバック（手だて）を与えることができなかったことを報告している。

これらのことから、「熟練教師」に近づくためには、まずは授業中に生じた「出来事」に向き合い、一つひとつ解決していくことが重要であるように考えられる。次いで、なぜこのような「出来事」が生じたのかを反省し、こうした「出来事」が生起しないためにはどうすればよいのかを考え、実践を変えていくことが重要であるものと考えられる。これにより、上述した「熟練教師」の特徴（教材との間で生じる子どもの技能的なつまずきの類型とそれを解決するための手だてを十分に熟知していた）が構築されてくるものと考えられる。

上記の研究を受け、教師の反省的実践を初めて経験的努力によって検討したのが Tsangaridou and O'Sullivan である。

Tsangaridou and O'Sullivan を中心とする研究グループは、「どのような反省をするべきなのか」ではなく、「何を反省するべきなのか」という反省の持つ役割と機能を理解する必要性を主張し、様々な教師の反省的思考を抽出し、その定式化を試みようとしている。そのために、まず Tsangaridou and O'Sullivan(1994)は、教師の反省的思考を定式化する前提として、「実習生の体育授業に対する反省的思考を高める教授学的戦略の有用性」と題する研究において、体育専攻の教育実習生（大学3年生）6人を対象にインタビューやジャーナル、さらにはビデオ観察を用いて、彼らの反省的思考を事例的に分析している。その結果、「使用した指導技術に対する反省」「状況的文脈的理解に対する反省」「道徳的教授行為に対する反省」の3つの反省的思考を導出するとともに、これらの反省的思考の内実は、4つのレベルに分類できることを報告している。すなわち、「レベル1」は、自分の行為の「記述のみ」の段階であり、「レベル2」は、自分の行為を「記述」とともに、その内容を「弁明」する段階であり、「レベル3」は、自分の行為を「記述」した上で、その内容を「批判」できる段階であり、「レベル4」は、自分の行為を「記述・弁明」した上で、

「批判」する段階である。そして、指導教員と共に反省を展開させたグループ1（3名）は、「使用した指導技術に対する反省」「状況的文脈的理解に対する反省」「道徳的教授行為に対する反省」のいずれの反省も認められ、その内実もレベル4（記述と根拠および批評）が64.8%であったことを認めている。これに対して、実習生だけで反省を展開させたグループ2（3名）は、「使用した指導技術に対する反省」を展開させるにとどまり、その内実もレベル1（記述：57.4%）が大半であったことを報告している。

さらに、Tsangaridou and O'Sullivan(1997)は、教職経験年数10年以上の現職教員4名を対象に、上述の教育実習生の検討と同様の手法で事例分析した結果、教師の反省には日々の実践から状況的に実践を追求させたり文脈的に関連づけたりすることで日々の実践に影響してくる *Micro reflection* と、長年にわたる実践から学級経営や専門職性の発達に影響してくる *Macro reflection* の2種類のあることを導出し、前者における反省的思考として「教授学的事象」「内容論的事象」「社会的事象」「倫理的・道徳的事象」の4つを導出している。

このように、今日、他の専門職の場合と同様に事例研究を中心に熟練者の実践事例をナラティブ形式で積み重ね、それを語り継いでいこうとする傾向にある。もっと言えば、熟達した教師になるために、熟達者の有する‘*Good Practice*’を明らかにし、この‘*Good Practice*’に共感しながら日々の実践と向き合い、自らのナラティブを作り上げていく（＝経験の積み重ね）しか教師の実践的力を高める方法はないという立場から、研究が推進されている。しかし一方で、熟練者の実践事例を読み取る側にナラティブを読み取る能力がなければ、上述してきた従来までのカリキュラム変遷などの一連の失敗と同様の結果になってしまう危険性が考えられよう。また、Tsangaridou and O'Sullivanの研究にみられるように、導出された結果は、いずれも「枠組み (*framework*)」や「事象 (*situation*)」と称され、「要因(*factor*)」という表現が用いられていない。このことは、「第4期」の研究法が事例研究を中心に展開されたことで、「第3期」までに導出された結果と「第4期」で導出された結果との因果関係が検証されていないことを示している。今後、両者の因果関係を解明していく努力が望まれる。

V おわりに

以上、アメリカにおける *Teaching Expertise* に関する先行研究を歴史的に押さえていくことで、*Teaching Expertise* 研究からみた教師の実践的力について検討してきた。その結果、以下のことが明らかとなってきた。

①1970年代に展開された「教育内容の現代化」より、どんな優れた指導プログラムやカリキュラムがあっても、結局はそれを扱う教師の実践的力にすべて規定されることがわかってきた。とりわけ、優れた実践者が有する「前進的問題解決能力」の解明が *Expertise* 研究の中心課題であることが認識された。

②*Teaching Expertise* 研究における「第1期」（1977年～1982年）では、「プランニング-プロダクト」研究法を下敷きに、ベテラン教師と初任教师それぞれで異なった特徴のあることが認められている。しかしながら、この手の研究法は結果の解釈に研究者や実践者のバイアスが入り込んでしまうといった批判があった。したがって、なぜベテラン教師は初任教师より優れた指導プログラム（指導理論）が作成できるのかということまで明らか

にすることはできなかつた。

③Teaching Expertise 研究における「第2期」(1983年～1986年)では、上記「第1期」の研究を受け、ベテラン教師の「設計・計画」段階での指導案作成時などの意思決定を明らかにしようとしていた。その結果、ベテラン教師というのは「計画・設計」段階で教材との間に生じる子どもの技能的なつまずきの類型とそれを解決するための手だてを十分に熟知していることがわかる。しかし、「第1期」同様、ベテラン教師の方が初任教师より優れた指導プログラムが書けることを前提に研究が展開されていた。加えて、これらの研究でいうベテラン教師とは、いずれも教職経験年数の高い教師のことであった。したがって、熟練教師と初任教师の違いは認められても、どうすれば熟練教師のような意思決定ができるようになるのかまでは明らかにすることはできなかつた。

④Teaching Expertise 研究における「第3期」(1987年～1992年)では、授業分析の発展に伴って本格的に Teaching Expertise 研究が開花した。その結果、熟練教師というのは、教材との間で生じる子どもの技能的なつまずきの類型とそれを解決するための手だてを熟知していることが明らかとなってきた。また、こうした熟練教師になるためには、授業中に生起する「出来事」の特徴を押さえるトレーニングを日常の授業実践の中で積むことが必要であることが推定されている。しかし、依然として、どうすれば熟練教師のような意思決定ができるようになるのかまでは明らかにすることはできなかつた。

⑤Teaching Expertise 研究における「第4期」(1993年～現在)では、「第3期」までに認められた熟練教師の特徴がどうすれば構築されてくるのかについて、Schon の提起した反省的実践の側面から研究が展開されている。その結果、熟練教師に近づくためには、まずは授業中に生起した「出来事」に向き合い、一つひとつ解決していくことが重要であること、さらには、なぜこのような「出来事」が生起したのかを反省し、こうした「出来事」が生起しないためにはどうすればよいのかを考え、実践を変えていくことが重要であることが事例的に認められている。加えて、熟達者の有する‘Good Practice’に共感しながら日々の実践と向き合い、自らのナラティブを作り上げていく(=経験の積み重ね)ことで、教師の実践的力が高まるものと考えられている。しかし、いずれの研究も事例的研究を中心に展開されたことで、「第3期」までに導出された結果と「第4期」で導出された結果との因果関係が検証されていないため、いずれも「枠組み (framework)」や「事象 (situation)」といった表現に留まる現状にあることが認められた。

以上、アメリカにおける Teaching Expertise に関する先行研究の歴史的過程は、「プランニングプロセス・プロダクト」研究の発達に伴って深化してきた過程が看取できる。これを批判的に眺めるならば、Teaching Expertise 研究の成果は、「プロセス・プロダクト」研究法に規定されている可能性が考えられる。つまり、Teaching Expertise 研究の成果は、測定するプロダクトの道具の性質に規定されるとする批判である。それ故、現在までの Teaching Expertise 研究の成果は、優れた授業の創造という点で疑義が生じる。これより、以下に示す2つの研究課題を導出することは可能であろう。

1つめは、Teaching Expertise 研究の成果が測定するプロダクトの道具の性質に規定されるのであれば、実質的陶冶の側面だけでなく形式的陶冶の側面も含めて、測定道具が多面的かつ多様に開発される必要がある。

2つめは、依然として優れた実践者の成長過程、とりわけ「前進的問題解決能力」の形成過程が明らかになっていないことである。これには、研究の対象が熟練教師と初任者教師との比較にとどまっていることに原因があるものと考えられる。教職経験年数別にみた比較や学習成果の相違からみた比較による検討が多く積み重ねられる必要がある。

いずれにしても、上述した2つの研究課題にもとづく研究成果を実践化していくことで、「いつ頃の教師に、何を汲み尽くさせるか」とする現職教育の内実を究明していくことが重要である。そのための手がかりの一つとして、Kagan(1992)と Holt-Reynolds(1992)の総括研究で示された授業中の「出来事」への気づきの解明が有力な方法と考えられる。

文献

- Adams,R.S.(1951) ‘Two scales for measuring attitude toward physical education’ ,
Research Quarterly,34(1).114-126.
- 秋山裕右・梅野圭史 (2001)「体育授業における『出来事』の教育学的意義に関する一考察—デイヴィドソンの『出来事』論を考察視座として—」,体育・スポーツ哲学研究,23
(2) .
- Aiken,L.R & Williams,E.N(1973) Response times in adding and multiplying singledigit
number. Perceptual and Motor skills,37.3-13.
- Apple,M,(1986)Teachers and Texts:A Political Economy of class and Gender Relations
in Education.Routledge & Kegan Paul.
- Berliner(1988)The development of expertise in pedagogy.
- Bereiter,C&Scardamalia,M(1993) Surpassing ourselves.Toward a general theory of
expertise, Cambridge University Press.
- Biscan &Hoffman (1976) (Dodds,P.(1994)Cognitive and behavioral components of
expertise in teaching in physical education.Quest 46(2) : 149-152. 参照)
- Borko,H. & Livingston,C.(1989)Cognition and improvisation: Differences in
mathematics instruction by expert and novice teachers.American Educational
Research Journal,26,473-498.
- ブルーナーJ.S.(1978)認識の心理学 - 与えられた情報をのりこえる - (下),平光昭久 (訳) ,
明治図書,pp139-140.
- Calderhead(1986)Research into teachers' and student teacher' coginitions: Exploring
the nature of classroom practice.Paper presented at the annual meeting of the
American Educational Research Association.
- Carter,K & Cusbing,K & Sabers,D &Stein,P & Berliner,D(1988) Expert - Novice
differences in perceiving and processing visual classroom information.Journal of
Teacher Education, 24, 25-31.
- Chase,W.G.(1983) Spatial representations of taxi drivers.(Acquisition of symbolic
skills;pp391-405,New York Plenum.
- Chase,W.G. & Ericsson,K.A.(1973)Perception in chess. Cognitive Psychology, 4, 55-81.
- Chase ,W.G.& Simon(1973)Perception in chess. Cognitive Psychology, 4,55-81.
- Chi,M.T.A.,Glaser,R.,&Farr,M(1988) The nature of experience.

- Darst,P.W. & Mancini,V.H. & Zakrajsek (1983) Systematic observation instrumentation for physical education, Leisure Press.
- De Groot,A.D.(1965) Thought and choice in chess.
- Dewey,J.(1916) Democracy and Education. P219.
- Dodds,P.(1994)Cognitive and behavioral components of expertise in teaching in physical education.Quest 46(2) : 149-152.
- Dreyfus,H,L. and Dreyfus,S,E(1987)純粋人工知能批判—コンピュータは思考を獲得できるか—,アスキー出版局.
- Egan,D.E&Schwartz(1979) Chunking in recall of symbolic drawing.Memory and Cognition,7,149-158.
- Hayes Roth,F.Waterman,D.A.&Lenat,D,P.(1983)Building expert systems.
- Hoffman&Armstrong(1975), (Dodds,P.(1994)Cognitive and behavioral components of expertise in teaching in physical education.Quest 46(2) : 149-152. 参照)
- Hoffman&Sembiante(1975), (Dodds,P.(1994)Cognitive and behavioral components of expertise in teaching in physical education.Quest 46(2) : 149-152. 参照)
- Holt-Reynolds,D.(1992)Personal history based beliefs as relevant prior knowledge in course work. American Educational research Journal29,2.
- Housner,L.P&GriffeyD.C(1985)Teacher cognition:Differences in Planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers,Research Quarterly for Exercise and Sport,56,45-53.
- 稲垣忠彦・佐藤学 (1996) 授業研究入門,岩波書店,pp83-84.
- ジャン＝フランソワリオタール(訳.小林康夫), (1998) ポスト・モダンの条件-知・社会・言語ゲーム-,水声社,pp.33-35.
- ジェローム・ブルーナー (1981a) 心を探して-ブルーナー自伝-. 田中一彦訳,みすず書房, p 292.
- ジェローム・ブルーナー (1981b) 心を探して-ブルーナー自伝-. 田中一彦訳,みすず書房, p 318.
- ジェローム・ブルーナー (1981c) 心を探して-ブルーナー自伝-. 田中一彦訳,みすず書房, p 321.
- Kagan,D.M(1992)Professional growth among preservice and beginning teachers. Review of Educational Research,62,2, pp129-169.
- 加藤幸次 (1977) 授業のパターン分析,明治図書. pp10-11.
- 杵渕俊夫 (1975) 「デューイにおける教育理論の哲学的基礎—知識 (思考) の人間化をめぐって—」,教育哲学研究,32,19-35.
- Lange,J.D.&BurroughsLange,S.G.(1994)Professional Uncertainty and Professional Growth: A case Study of Experienced Teachers. Teaching and Teacher Education, 10.617-631.
- Lee,A.,Keh,N.,and Magill,A.(1993)Instructional effects of teacher feedback in physical education Journal of teaching in physical education,12,228-243.
- Leinhardt,G.,& Greeno,J.G. (1986)The cognitive skill of teaching. Journal of

- Educational Psychology,78.75-95.
- Leinhardt,G,&Smith(1986) Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. *Journal of Educational Psychology*,77,241-247.
- 中沢志保 (1995) オッペンハイマー:原爆の父はなぜ水爆開発に反対したか,中央公論社.
- NASA (The National Aeronautics and Space Administration) (2005) ホームページ.
- Newell,A. & Simon,H.A.(1972)Human problem solving. New Jersey: Prentice Hall.
- 西島有厚 (1985) 原爆はなぜ投下されたか,青木書店.
- 小野由美子,マイヤーズの報告 (1982a)「教師の教授行為と子どもの学力発達」,教育方法学研究,8,45-53.
- 小野由美子(1982b)「教師の教授行為と子どもの学力発達—プロセス・プロダクト研究の成果と課題—」,教育方法学研究,8,45-53.
- Patel,V.L&Groen,G.J(1983) The general and specific nature of medical expertise.
- パトリシア・ベナー (2003) 看護実践のエキスパート性を育成するために,エキスパートナースになるためのキャリア開発・P ベナー博士のナラティブ法とエラー防止・照林社編集部(編),照林社:東京, pp28-40.
- Peterson,P.L&Comeaux,M(1987) teachers' schemata for classroom events :The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction.*Teaching & Teacher Education*,3(4),319-331.
- Preiffee,R.S. (1986) Enabling teacher effectiveness: Teachers' perspectives on instructional management. Paper presented at the annual meeting of the AERA. P 25.
- Reicher,G.M.(1969)Perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material. *Journal of Experimental Psychology*,81,275-280.
- ロッキード・マーティン (2005) ホームページ.
- 坂井優基 (2005) パイロットが空から学んだ一番大切なこと,インデックス・コミュニケーションズ.
- Schon,D.A. (1983) The reflective practitioner : How professionals think in action, Basic Books.Inc.
- Schon,D.A.;佐藤学, 秋田喜代美 (訳) (2001) 専門家の知恵-反省的実践家は行為しながら考える-. ゆみる出版.
- Shulman,L.S. (1986a) teacher assessment project news. School of education, Stanford University,Stanford,CA.
- Shulman,L.S.(1986b)A national board for teaching?: In search of a bold standard. Paper commissioned for the Task Force on Teaching as a Profession, Cornegie Forum on Education and the Economy.
- Shulman,L.S.(1986c)Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*,15,2,4-14.
- Shulman,L.S.(1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*,57,1,1-22.

- シーデントップ [著];高橋健夫[ほか]訳 (1988) 体育の教授技術,大修館書店.
- シルバーマン,C.E. (1973) 教室の危機 (上・下) . 山下正 (訳) ,サイマル出版.
- Steven,T.(1996)Differences between experienced and inexperienced physical education teachers' augmented feedback and interactive teaching decisions.
- Strauss,S.& Shilony,T.(1994)Teachers' models pf children's minds and learning.Mapping the mind : Doamin specificity in cognition and culture.Cambridge University Press.455-473.
- 杉浦宏 (1961)「ジョン・デューイとアメリカ進歩主義教育運動」, 教育哲学研究, 4,12-30.
- 砂沢喜代次 (1957) デューイの教育思想研究—国民教育の前進のために—. 理想社, p.11.
- Thomas,P.C&Elizabeth,F& Penelope,L,P&Chi,P,C& Megan,L(1989) using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching. American Educational Research Journal,26(4),499-531.
- Tsangaridou,N. and O'Sullivan,M.(1994)‘ Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers’. Journal of teaching physical education 14 : 13-23.
- Tsangaridou,N. and O'Sullivan,M.(1997)‘The role of reflection in shaping physical education teachers educational values and practices.’ .Journal of teaching physical education 17 : 2-25.
- Wear,C.L., ‘‘The evaluation of attitude toward physical education as an activity course’’ , Research Quarterly,22.114-126.
- Yinger'(1977)(Yinger'のホームページ(2005)と Dodds,P.(1994)Cognitive and behavioral components of expertise in teaching in physical education.Quest 46(2) : 149-152.参照)
- Zeichner,K. (1987) Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. International journal of educational research 11 : 567-575.

第3節 教員養成段階で求められる体育授業に必要な「実践的指導力」 －教員養成制度の改変との関係で－

木原成一郎

I はじめに

羽田貴史（1998）によれば、1990年代は、「いじめ、暴力、不登校、中途退学、学力問題、さらには薬物乱用、性非行など、子どもと教育に関わる問題は深刻化」する一方であるにもかかわらず、少子化社会の進行により子ども人口が減少し教員需要が落ち込むという理由で、教員養成課程の学生定員が削減されるために教育学関係の教員ポストが削減されるという事態が進行した。国立教員養成系大学・学部の教員養成課程の入学定員の5千人削減計画の発表と実行である。深刻化する教育問題の対処に教育学の貢献が強く求められる時期に教育系大学・学部が先細りになったのである。

こうして教育系大学・学部に所属する研究者の数が縮小するまさにこの時期の1997年7月に、「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（教養審・第1次答申）」が出され、「画一的な教師像から多様な資質能力を持つ教師像への転換、教員の資質向上の水平的協業化（ネットワークの形成）及び垂直的職能形成への兆し」（羽田貴史、1998p.225）と評価される教員養成の教育免許法が改定された。

本稿は、1990年代後半に提出された教育職員養成審議会（以下、教養審と略）の3つの答申及びその答申に基づき提案された教員養成カリキュラム改革への提言を契機として展開されつつある教員養成カリキュラムの改革を対象に、その改革のキー・ワードと思われる「実践的指導力」の特質を検討することを目的とする。ただし、「実践的指導力」の捉え方は非常に多様であり、本稿では教員養成カリキュラムの中で最も「実践的指導力」が問われると思われる「教育実習」に焦点化することとする。つまり、本稿では「教育実習」で教えることを体験することが、教員養成カリキュラムの中でどのように位置づけられ、他の授業科目とどのように関係づけられるべきなのかを考察する。

それでは以下まず1990年代以降の教員養成制度改革の特徴を戦後日本の教員養成制度の原則との関係で概観する。次に、1990年代後半に相次いで出された3つの教養審答申（1997/07・第1次答申、1998/10/29・第2次答申、1999/12/10・第3次答申）を中心に1990年代教員養成改革の大枠を概観する。さらに、第1次答申で協調された、教員養成カリキュラム改革のキー・ワードと思われる「実践的指導力」の特質を、「教育実習」で教えることを体験することが、教員養成カリキュラムの中でどのように位置づけられ、他の授業科目とどのように関係づけられると考えられているのかを明らかにする。最後に教員養成段階で「実践的指導力」とイメージされる力量が、学校体育研究同志会の実践的研究に示唆する点について若干の考察を行う。

II 1990年代以降の教員養成制度改革の特徴

羽田貴史（1998）によれば、戦後日本の教員養成制度は、「開放性」と呼ばれる「大学における教員養成」の原則と「共通性・専門性の公証を行政的に推進する志向」が原理的に対立してきた。この対立は「学校教育の公共性を担保する教師の専門性確保と資質の向

上を、行政的・中央集権的に行うのか、個別大学自治において行うかの対立」ともいわれている。しかしながら、1980年代には次のような臨教審による教育改革プランが進行した。

「80年代の臨教審改革は、プライベート化による公共部門の改造を通じて、経済・社会の再編成をはかる教育版であるが、当時から激発していたいじめ、登校拒否などの学校病理現象に対し、産業構造の急激な変化を背景にした地域社会・家族の変容、自生的子育てシステムの崩壊に対する処方箋という意図も持っていたのである。」(羽田貴史, 1998, p.220)

その結果、1984年の文部省機構改革に連動して教職員養成課が大学局から教育助成局へ移り、「事実として指導行政への抱え込みによって水準向上を図るメカニズムが発動し」(羽田貴史, 1998, p.220)たのである。つまり、「教員養成は、80年代の教育改革を通じて大学教育の範疇から大きく旋回し、教育助成局の事務として位置づけられ、教員養成基準は、教育課程行政の一環に組み込まれ運用される仕組みが形成された」という。(羽田貴史, 1998, p.218) こうして、1997年7月に出された教養審の第1次答申に基づく教員免許改正案は、「初等中等教育課程基準の改正とリンクして、教員の資質向上を恒常的に推進するシステムの発動」(羽田貴史, 1998, p.218)と捉えられることになる。

さらに、羽田貴史(1998, pp.220-223)は1990年代の教員養成制度改革は、「経済・文化のグローバル化や情報化の進行、国民国家の変貌が進行し、教育改革への圧力がたかまっている」もとで行われるのであり、そこには「開放性原理」自体が「この変化と課題に対してどれほど有効かを問い直す過程」が含まれると述べている。つまり、「開放性か目的養成かの議論ではなく、双方の原理を組み合わせ、変動に対応した有効な制度形態を構築すること」が90年代の教員養成制度改革の課題として重要であるとするのである。

III 1990年代後半以降の教員養成改革の方向

1. 教養審・第1次答申

国立教員養成系大学・学部の教員養成課程の入学定員の5千人削計画の発表と同時期の1997年7月にだされた、「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(教養審・第1次答申)」は、「教員の職責にふさわしい資質能力は、教員養成のみならず教職生活を通じて次第に形成されていくもの」という生涯にわたっての教師の成長モデルを示し、教員の「資質能力」の意味内容を「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体」とし、養成→採用→現職研修の継続性による教員の資質向上を提案した。同時に、「特別免許状制度」を改訂しこれまで一部の教科に限られていた「小学校及び盲・聾・養護学校の特別免許状」の対象を全教科に拡大し社会人が容易に教員になる道を設置した。本答申は、1. 教職重視、2. 大学の裁量権拡大の方向を提示し、各大学に対し特色ある教員を養成するための教員養成カリキュラムの改善を求めたのである。

2. 教養審(第2次答申)

1998年10月「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について—現職教員の再教育の推進—」が教養審より第2次答申として出された。「教員養成教育の標準が現行の学部レベルのものから修士レベルのものへと徐々に移行していくこと」を「先取りし、…様々

な課題を抱える現職教員を対象に修士レベルの教育機会を適切に確保」することを答申した。大学院における教員の現職教育の必要を述べたこの答申を契機に、多くの教員養成系大学及び教員養成系学部の大学院修士課程に現職教員向けの夜間または昼夜開講の専攻・コース等が開設されることになった。

3. 教育課程審議会答申（第3次答申）

文部科学省の審議会が再編され、教養審から教育課程審議会と名称変更後、1999年12月「養成と採用・研修との連携の円滑化について」として第3次答申が出された。ここでは、「教員がその職務を通じて自らの課題を発見し、解決し、自己成長を遂げていくことによって、より高い水準の教育を実現していくことを期待する」と述べられ、この後の10年次研修の制度化につながった。

4. 中央教育審議会

2002/02/2、中央教育審議会は「今後の教員免許制度の在り方について」を答申した。

「免許状にある一定の有効期限（例えば10年間）」をもたせる「免許更新制」が検討されたが、他の公務員の人事制度との調整が必要とされ、「更新制を導入することは、なお慎重にならざるを得ない」とされた。この段階で「新たな教職10年を経過した教員に対する研修」が具体化され、同時に「指導力不足教員等に対する人事管理システムの構築」や「分限免職の処分を受けた場合には、免許状を取り上げることができる」ことが規定された。また「新しい教員評価システムの導入」が提言され「各都道府県教育委員会等において教員の勤務評価について、公務員制度改革の動向を踏まえつつ、新しい評価システムの導入に向け、早急に検討を開始すること」が提言された。この提言された教員の勤務評価制度は人事評価制度として東京都、大阪府、広島県等で実施されることとなった。

IV 教養審・第1次答申(1997年7月)の「養成段階」のイメージ

1997年7月教養審が「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」(第1次答申)を発表した。本答申は、「学校が現在直面している課題に適切に対処しこれからの時代に求められる学校教育の実現を図る観点から、教員の資質能力の向上を図ることが特に必要である」という立場から、「今後特に教員に求められる具体的資質能力」として、「地球的視野に立って行動するための資質能力」と「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」さらに「教員の職務から必然的に求められる資質能力」を示した。さらに、その資質の形成に関して、「教員の職責にふさわしい資質能力は、教員養成のみならず教職生活を通じて次第に形成されていくもの」という1987(昭和62)年の教養審答申を引き、教員の資質は生涯を通して成長するとの認識を確認した。そのうえで「特に大学を中心とした教員養成の果たすべき役割を明らかにする観点から、養成・採用・現職研修の各段階の役割分担のイメージ」を提案した。本答申の描く「養成段階」のイメージは次のように描かれる。

「専攻する学問分野に係る教科内容の履修とともに、教員免許制度上履修が必要とされている授業科目の単位修得等を通じて、教科指導、生徒指導等に関する『最小限必要な資質能力』(採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力)を身に付けさせる過程」

さらに、この養成段階と現職教育の分担にかかわって特に初任者研修を取り上げ、その目的を「採用当初から学級や教科を担当させつつ、...養成段階で修得した『最小限必要な

資質能力』を、円滑に職務を実施し得るレベルまで高める」ことにあるとしている。

これらの叙述からひとまず確認すべきことは、第1に教員の資質は生涯を通して成長するという考え方にに基づき、教員に求められている資質の獲得は養成段階にとどまるものではなく、教員養成段階と現職研修段階が連続的な過程と捉えられている事である。第2に、養成段階で「最小限必要な資質能力」を獲得させる必要があるという指摘である。

V 教養審・第1次答申での教育実習やその他の教育体験の位置づけ

教養審第1次答申は、「養成段階で特に教授・指導すべき内容」を「A:教職への志向と一体感の形成」と「B:教職に必要な知識及び技能の形成」「C:教科等に関する専門的知識及び技能の形成」に区分している。「A:教職への志向と一体感の形成」では、「教育実習その他の体験を通じた教職の実体験・類似体験や他の職業との比較などの機会」を、「自らの教職への意欲、適正等を熟考させる」ため、つまり「進路・決定の指導」の場と考えている。また、「B:教職に必要な知識及び技能の形成」において、「教育の意義及び基礎理論」が「理論的な知識」であり、「教科指導、生徒指導等の理論及び方法に関わる知識及び技能」が「理論と実践の結合」であり、「応用的・実践的な内容に係る技能等を教授」する「教育実習」が「実践的な技能等の教授」を担うと説明される。さらに、「C:教科等に関する専門的知識及び技能の形成」は、「学校教育における教科の内容に関する諸学問領域に係わる専門的知識及び技能」を教えるとされる。

この説明は、教育職員免許法施行規則の第6条表にある「教職に関する科目」の区分に関連した説明であり、誤解を恐れずあえて単純化すると、教職科目が「理論的な知識」を教え、生徒指導や教科教育科目が「理論と実践の結合」を教え、それらとは別に「教科の内容に関する諸学問領域に係わる専門的知識及び技能」が教えられることになる。これは、教育実習のような教育的体験と教職科目の基礎理論の相互関係、教育的体験と教科の内容に関する諸学問領域に係わる専門的知識及び技能の相互関係を意識しにくい説明となる。ここでは、学問の成果である理論と学校での教育的体験がどのような関係をもって、教師の「実践的指導力」となるかは説明されていない。

VI 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト

1998年度から2000年度にかけて国立大学の教員養成系学部及び教員養成系大学の学生定員5000人削減が実行された。そして、一部の教員養成系学部は教育文化学部、教育人間学部等に名称を変更し、教員養成を目的としない新課程を設置した。その結果、教員養成課程の定員が100名に満たない教育系学部が生まれ、教員養成系学部及び教員養成系大学の統合が問題となった。こうした教員養成系学部及び教員養成系大学の再編の方向を議論するため設置された「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」は2001年11月に報告書を明らかにした。この報告書は、教員養成系学部のカリキュラム改革に関して、教員養成におけるモデル的なカリキュラムの策定を提案した。

この提案を受けて、2001年8月に日本教育大学協会の中に「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトが設置され、2004年3月に最終答申「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』の検討ー『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ー」が出された。このプロジェクト最終答申は、「実践的指導力」の内実を問い、「教育実

践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」(日本教育大学協会、2004,p.10)をその中軸に据えるとしている。つまり、ここで提案された「教員養成コア科目群」は、教職専門、教科教育、教科専門をとわず、教員養成で教えられる科目を教育実践との関わりで捉え直す契機と説明されている。

例えば、「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」をつけるために、教科教育は、次の役割を果たすことを期待される。

「各教科の本質や理念を明確にした上で、初等・中等諸学校の教員をめざす者が児童・生徒たちに伝えるべき教科の内容や方法を、それぞれの教科に連なる学問的な背景との関わりも意識しながら反芻し、『教える形』(児童・生徒に提示する内容)に再構成する能力を教員養成カリキュラムの中で確保する」(日本教育大学協会、2004,p.14)

また、教科専門科目に対しては、「いかなる専門科目も、単にその背景をなす学問的知見の水準の向上をめざすのみならず、広い意味で言えば教員の実践的指導力の養成に寄与する者として捉えなおされるのは当然のこと」(日本教育大学協会、2004,p.14)と教員養成課程の目的に即した役割が強く期待される。

ここで提案された「教員養成コア科目群」は、「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」をつけるために、『体験と研究』の往還運動」(日本教育大学協会、2004,p.21)を提案する。具体的には「教育実習を中心に、学校教育全般を見渡せるような体験の提供をカリキュラムの中核に置く」のである。例えば、1年次から学校以外の児童相談所や養護施設等を学生に体験させ、その後その体験を振り返る授業を広い分野の大学教員で協力して開講するという。この「教員養成コア科目群」では、「体験至上主義」ではなく、「体験・参加が、大学における研究の蓄積と照らし合わせて検討・考察される(『体験』と『研究』との往還運動がなされる)中で、新たな『知』を形成し獲得するという領域にまで高められることが必要」(日本教育大学協会、2004,p.22)という。

生徒指導や教科教育科目に「理論と実践の結合」を期待していた教養審第1次答申と比較すると、『体験と研究』の往還運動」という用語で、学校の実践の中で教師が問題にしている体験的な問題解決への示唆を教員養成で開講されるすべての科目に期待するという点で、「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」を教員養成全体で養成していく方向が明確に示されている。

VII 広島大学附属 M 小学校の教育実習生の心配事

実際に教員養成課程で教育実習を経験した学生は、どのように『体験と研究』の往還運動」を経験しているのだろうか。学生が教育実習を終えて大学に帰って来た時、多くの教員養成課程の教員は学生の成長を実感する。その成長の中身は様々なものを含んでいる。その成長の姿のひとつは、学生が発する質問の中に実際に授業を指導する時に直面する具体的な課題が多く含まれていることである。筆者は広島大学附属 M 小学校の教育実習生を対象に、彼らが教育実習中に体育授業に関して心配に思っていることを調査した。教育実習生があることを心配に思うとすれば、そこには彼らが解決すべき課題が含まれている。この学生が解決しようとしている課題は、教育実習によって学生が見いだしたものである。教員養成課程で実施すべき『体験と研究』の往還運動」は、この課題の解決を担わねばならないことになる。

調査の対象は、4年生と6年生の2学級に配属されたH大学教員養成学部小学校課程3年生（4年10、6年11名の計21名：内訳男子12、女子9名）である。附属M小学校での教育実習は2000年9月12日から10月13日までの5週間行われた。最初の1週間は教官の授業参観と指導講和の予備的実習、次の3週間は学習指導と生活指導の基本的実習、最後の1週間は評価のための一斉授業の総合的実習と計画されている。この21名に実際に授業を教えることを体験する第2週目から第5週目まで毎週、「あなたが今、小学校の教育実習で体育を教えることについて心配に思っていることを書いてください。いくつでも結構です。」と問い、心配なことを記入させた。

表1 自由記述アンケートに記された心配の分類(全体)

項目	2週	3週	4週	5週	小計
	N:20*	N:21*	N:20*	N:14*	
1 授業の経営	24	27	25	16	92
2 指導法	8	5	4	1	18
3 子どもへの配慮	6	15	14	5	40
4 授業計画	4	3	3	0	10
5 子どもの関心,技能	1	6	1	1	9
6 自分自身	4	5	2	3	14
7 子ども主体の授業	1	1	4	1	7
合計	48	62	53	27	190

* 毎週21名全員が自由記述アンケートを提出していないので各週の母数は異なる。また5週目は3名の養護課程の学生が実習を修了したので母数が他より少ない。

21名の実習生の自由記述アンケートに記された文章を、意味のまとまった文節ごとに173個に区切り、KJ法（川喜田二郎，1967）を用いて分類したものが、表1である。項目名はその区分された内容をわかりやすく表示するような用語を筆者が命名した。さらに、表2にはこの項目を区分した下位項目ごとに、アンケートに記載された文章から代表的と思われる文章を選んで例示した。

ここでは分類された数の多い「授業の経営」と「子どもへの配慮」の項目を取り上げる。

「1 授業の経営」（合計92個、全体の48%）は、「授業の経営(安全)」（48個、以下同じ）「授業の経営(集団)」（31）「授業の経営(把握)」（7）「授業の経営(時間)」（6）の四つの下位項目に分類された。「授業の経営」は、クラス全体を一定の規律を守りながら安全に運動させるために教師の誰もがやるべきおきまりの仕事と考えられる。

「3 子どもへの配慮」（合計40、全体の21%）の下位項目は、「子どもの意欲」（16）「子どもの個人差」（11）「苦手な子への対応」（10）「体育と遊びの混同」（2）「協力しない子」（1）であった。「子どもへの配慮」は、自分が教える時に心配になる子どもの行動である。

「1 授業の経営」に分類された誰もがやるべきおきまりの仕事は、教育実習期間中継続して学生の心配の最も多くを占める。学生が見いだしたこの課題は、『体験と研究』の往還運動によって大学の教員養成課程で解決するというよりは、実際に教員になり小学生に教える過程で体験的に習得していく「実践的指導力」と考えられる。

これに対して、表2の「苦手な子への対応」にある「上手くできない子にどう言葉がけ、指導をするか」や「子どもの個人差」にある「個人差による主張の違い（どの基準に合わせればよいか）、うまい子は退屈しうまくない子は難しくてできなかったり」という課題は、

表 2 自由記述アンケートに記された下位項目ごとの代表的な文章の例

項目	代表的な文章の例示
1授業の経営(安全)	けがをしないようにすること
1授業の経営(集団)	子どもが騒ぎまくって収拾がつかなくなる
1授業の経営(把握)	クラス全員に目がとどくかどうか
1授業の経営(時間)	時間配分を上手くできない
2指導法(示範)	自ら手本を示せないかもしれないこと
2指導法(指示説明)	子どもたちにやってほしいことが子どもたちに伝わるかどうか
3子どもの意欲	子どもが飽きずに続けられる授業ができるか
3子どもの個人差	個人差による主張の違い(どの基準に合わせればよいか)、うまい子は退屈しうまい子は難しくできなかったり
3苦手な子への対応	うまくできない子にどう言葉かけ、指導するか
3体育と遊びの混同	児童がレクと勘違いして、遊びに走ってしまい、授業のメリハリがなくなってしまうこと
3協力しない子	仲間と協力しない子どもをソのように指導したらよいか
4授業計画(指導案)	専門的な知識がないのでうまく指導案に書き表すことができない
4授業計画(単元)	一連の授業でつながりをとれるか、単元全体を通して何を教えたいのかわからなくなる
4授業計画(その他)	適切な運動量の決定内容と教材の関係課題のあいまいさ
5子どもの関心	子どもはどんな体育が好きなんだろう。
5子どもの技能向上	子どもの運動技能の向上を果たせるか
6自分自身(知識)	自分が体育に関する専門的知識がない
6自分自身(体育観)	体育をする試合(サッカーなどの)をする際に、遊びの試合と授業との区別が自分の中ではっきりしない
6自分自身(しかる)	危険な行動につながりそうな場合、本気でしかることができるか
6自分自身(体力)	体力的に
7子ども主体の授業	教師の主導型の授業にならないか。児童が主体的となって授業に参加できるのか

大学の教員養成の授業科目にその解決への知識や技能を求めているのではないだろうか。例えば、器械運動でうまくできない子に言葉かけをする場合、指導している運動がどのような運動技能のスマールステップから構成されているかという運動の系統を教えれば、うまくできない子どもがつかずしている動作を習得するためにはその動作の前段階にある運動を指導すればいいというひとつの解決方法を見いだすことができる。また「意識焦点」と「動作焦点」のズレという運動学の理論的知識を教えれば、うまくできない子どもがつかずしている動作を習得するために、その動作をする時に意識している体の部位を見つければいいという解決の方向が見えてくるのである。

ひとつの例をあげたに過ぎないが、運動の系統という教材の知識や運動学の理論を教える教員養成課程の授業は、この場合、教育実習で抱いた学生の課題解決のために必要な理論的知識を提供したことになる。このような『体験と研究』の往還運動を教員養成課程で学んだ学生は、「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」という「実践的指導力」の初歩的な部分を身に付けたといえるのではないだろうか。

VIII 附属小学校の教育実習指導教員を対象とした意識調査

1. 指導内容の時期

附属小学校で教育実習生を指導している指導教員は、教員養成課程が担うべき『体験と研究』の往還運動」という課題をどのように意識しているであろうか。ここで筆者が行った H 大学附属学校指導教員に対するアンケート調査の結果を取り上げたい。

教員養成課程で養成すべきと考える体育科の指導に必要な力量に関して、その指導に効果的な時期をア実習前、イ実習前と実習、ウ実習、エ実習と実習後、オ実習後に区分して附属学校指導教員に対してたずねた結果が図 1 である。回答は総数 10 名であった。指導に効果的な時期は、次の 4 つに区分された。

A実習前型（学習指導要領、体育の目的、スポーツの知識、体育の学習評価、運動の模範、技能の知識、ビデオ視聴）、B実習前+実習型（指導案作成、安全確保、単元計画作成、子どもへの助言、子どもの掌握、技能の個人差）、C実習型(体育用具・施設)、D実習後型（授業の反省）の4つである。

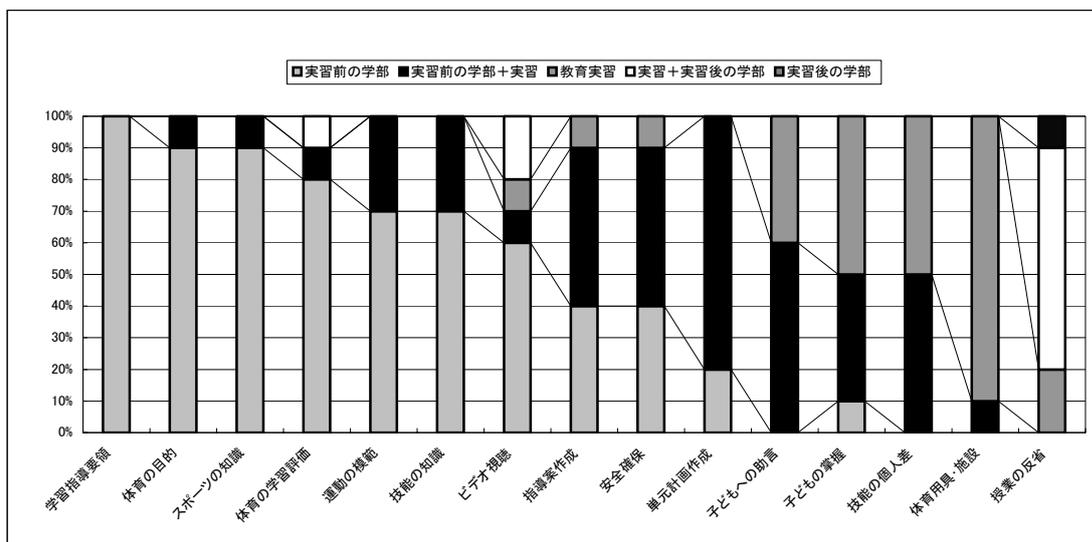


図1 体育科指導事項の指導場面

ここでは、大学の授業科目と教育実習が相互関係を持っていると思われる B 実習前+実習型と D 実習後型（授業の反省）に注目する。B 実習前+実習型に区分された力量は、指導案作成、単元計画作成というどちらかといえば理論的な力量と安全確保、子どもへの助言、子どもの掌握、技能の個人差という実践的な力量からなっている。指導教員はこれらを実習前の大学の授業と教育実習で養成しようと考えている。つまり、附属学校の指導教員は実習前に大学の授業科目でこれらの課題があることを気づかせ、実際に教育実習で教える経験を通じてこれらの力量を教えようと考えているのである。

また、「授業の反省」という力量が教育実習と教育実習後の大学の授業で教えるべきとされたことは、附属小学校の指導教員が次のように期待している事を示している。つまり、教育実習生が自分の指導した体育授業を振り返り、体育の教育実習生の授業を観察した後にその体育授業を振り返り反省するという教育実習での実践的な体験と、教育実習後の大学の講義で学ぶ簡便な授業観察法などの授業研究の方法という理論的な知識を結合させるという期待である。

2. 教育実習後の事後指導の内容

附属小学校で教育実習生を指導している指導教員に対し、教育実習が終わったあとに大学で開講している初等体育科授業研究（3年生後期選択科目）の講義（実技も可）で指導すべき内容をたずねた結果が表3である。回答は自由記述でお願いした。10人中6名の回答があった。

表3 教育実習後に大学の初等体育科授業研究（3年生後期）で指導すべき内容

	性	研究 教科	教職 年数	附属 年数	教育実習が終わったあとに大学の初等体育科授業研究の講義（実技も可）でどのような内容を指導すべきと考えますか。
H 大 学 付 属小	男	体育	20～	5-10	指導案作成<各領域>+学生を相手に授業を行う→授業についての検討会、教科内容、単元構成、評価法などについての講義と実習（演習）
	男	体育	10-20	5-10	場の設定などのテクニックは現場で学ぶことであると思う。特に体育で特別に要求されることはそうである。しかしながら体育科の目標や内容をどのように捉えるのかについては大学が担うべきである。クラブの指導ではないことがわかっているからこそ、実習で授業作りの細かなテクニックがわかるはず。なぜ、この教材（種目）を扱うのか、どんな意味や意義があるのかの答えは見えなくてもそれを問い続けられるような問題意識を生み出してほしい。
H 大 学 付 属 M 小	男	体育	10-20	2	運動を苦手とする児童への係り方（指導）について
	男	体育	20～	1	子どもたちを授業に集中させ、指導者が思いのままに動かせるようにするための実技
	男	国語	5-10	2	広い空間の中で子どもを指導していくのは難しかったと思います。実習中の指導方法等について交流し合い、今後、先生になってから手助けとなるような冊子を作られてはどうでしょうか？
H 大 学 付 属S小	男	体育	10-20	2	体育の意義、目的、目標について見直すこと（確認すること）。マネジメントの要点（実際の授業の振り返り）

表3の内容は、「図1 体育科指導事項の指導場面」の「D 実習後型に区分された力量」に区分された「指導した体育授業や観察した体育授業を振り返り反省する」力量を形成するために大学で教育実習の事後指導として指導すべき具体的内容を示している。そこには、「子どもたちを授業に集中させ、指導者が思いのままに動かせる」「広い空間の中で子どもを指導していく」「マネジメントの要点」という経営的な指導技術に加え、「運動を苦手とする児童への係り方」という子どもの運動の状況に合わせた指導技術を可能にする内容が含まれている。また模擬授業の実施という授業方法も提案されている。さらに、「教科内容、単元構成、評価法などについての講義と実習」という授業づくりの理論的な知識に加え、「体育科の目標や内容をどのように捉えるのか」「体育の意義、目的、目標について見直すこと」という体育の目標論を再度教え、「なぜ、この教材（種目）を扱うのか、どんな意味や意義があるのかの答えは見えなくてもそれを問い続けられるような問題意識を生み出し」て欲しいと回答されている。

これらの結果から、附属小の指導教員は次のことを教育実習後の大学の授業科目に期待しているといえよう。つまり、教材として選んだ運動を子どもができるようになるために必要な教授技術をつけることに加え、体育科の授業が運動をできるようにすることだけを目標とするのではなく、子ども達が友だちにアドバイスをもらい励まし合いながら運動ができるように練習に取り組む過程が、子ども達の成長にどのように貢献できるのかという問題を再度問い直すことである。教員養成で体育科教育法を担当する筆者は教育実習後の授業でこの課題に全面的に答える自信はない。ただし、『体験と研究』の往還運動を通して、教育実習生にこの容易に答えのない重い課題があることに気づいて欲しいと願って教育実習後に再度受講生を子ども役にした模擬授業を実施し、その模擬授業を受けた子ども役の学生に簡便な授業評価を実施させ、その結果を基に模擬授業の反省会を実施している。

IX おわりに

「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトの用いた『体験と研究』の往還運動

を、学校の実践の中で教師が解決したいと願う問題と科学的研究の成果や理論的な概念との出会いによる問題解決過程と捉えれば、この『体験と研究』の往還運動は現職教師の研修の中で既に行われてきたといえる。例えば民間教育研究団体である学校体育研究同志会は1960年代から1970年代にかけて「技術指導の系統性研究」と称して体育科の教育内容の提案や教材づくりの研究を進めた。木原成一郎(1994)によれば、水泳指導の改善のために行った「ドル平泳法」の開発において、泳げない子どもに何をまず教えるべきかという問題を抱えていた教師が、運動学の「意識焦点の引き込み作用」という理論を学ぶことにより、競泳の内容を教育内容として組み替えた事実が指摘されている。つまり、授業で教える内容である「泳ぐ」ことを「進む」→「浮く」→「息をする」ということではなく、「息をする」→「浮く」→「進む」と組み替えたのである。さらに、この「意識焦点の引き込み作用」という理論に基づき、呼吸動作のリズムを安定させるために、まず呼吸法を教えた後に呼吸と腕の協応動作、最後に足の動作を教えるという内容の順序を決めたのである。この研究は、授業の体験で突きつけられた泳げない子どもに何をまず教えるべきかという問題の解決に運動学の「意識焦点の引き込み作用」という理論を活用したことになる。この「技術指導の系統性研究」をすすめた教師たちは『体験と研究』の往還運動によって「教育実践を科学的・研究的に省察(reflection)する力」を発揮していたと考えられる。

最近の学校体育研究同志会で行われている『体験と研究』の往還運動の例としては、埼玉支部の山内基広教諭の「ネコちゃん体操」の意味を明らかにする実践的研究がある。大貫耕一(2004)によれば、「ネコちゃん体操」は、運動学の研究者である三木四郎氏と体育科教育の研究者である進藤省次郎氏により、「各技の『類似性』としてのアナログンを扱ったもの」と指摘された。そして、「器械運動指導における基礎技術」として「ネコちゃん体操」を定義しようとした開発者の意図に対して、「器械運動指導における基礎技術はない」という研究者の見解を確認したという。筆者はこの見解の是非を論じる能力を持たないが、授業で生まれた問題を解決するために実践的研究を行い、その成果を理論的研究の概念により再検討する学校体育研究同志会の研究方法は、現在の教員養成カリキュラムの改善に求められている『体験と研究』の往還運動と同じ方向をめざしているといえる。

体験的な問題と科学的研究の成果や理論的な概念との出会いにより競技スポーツの公式ルールを修正して技術的内容を組み替える教育内容研究や既成の競技スポーツの用具を子どもの運動能力に適合するように簡易化する教材開発などは、学校体育研究同志会にとどまらず国立大学教員養成学部の附属学校教員を中心にこれまで数多く取り組まれてきた。日本の現職教員の行ってきたこれらの実践的研究の方法を教員養成カリキュラムの中に位置づける努力が今求められている。

文献

現代教職研究会編(1992)『解説 教育六法』三省堂

羽田貴史(1998)「変動期の教員養成政策を考える」浦野東洋一、羽田貴史編『変動期の教員養成』同時代社

木原成一郎(1994)「教材研究から教育内容を見直す」グループ・ディダクティカ『学びのための授業論』勁草書房

- 木原成一郎(2003)「教育実習生の小学校体育科指導の心配に関する研究」『日本教科教育学会誌』第25巻, 第4号
- 木原成一郎・岩田昌太郎・松田泰定(2005)「第2次世界大戦後の日本において保健体育教師に求められてきた専門的力量」『学校教育実践学』第11巻, pp.1-14
- 松田泰定他(2005)「初等教育教員養成カリキュラムの改善に関する基礎的研究」『広島大学大学院教育学研究科リサーチオフィス報告書』第3巻, 2005年
- 日本教育大学協会(2004)「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』の検討ー『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ー」2004年
- 大貫耕一(2004)「2003年冬大会報告」『運動文化研究』22巻, pp.140-141

第2章 体育教師教育プログラムに対する現職教員の意識

第1節 授業観察による教育実習指導教員の意識の実態把握

松田恵示 木原成一郎

I はじめに

本稿は、次の第3章第2節で質的な手法により分析される、教育実習生が持つ「規範感覚」の実情を受けて、同じ授業を今度は、そのときの指導教員がどのように捉えていたのか、ということに焦点をあてようとするものである。指導教員は、教師のキャリアパターンとしては中堅に位置付き、教育実習生に比べれば学校現場における授業実践の中心的位置に立つ存在である。こうした教師へのインタビュー調査を通じて、現場教師が持つ「規範感覚」を明らかにするとともに、教育実習生が持つ「規範感覚」との比較から、「実践的力量」についての知見を得るとともに、それを獲得させる体育の教員養成カリキュラムの視点を得ることがここでの目的である。授業の実際や、「規範感覚」という概念、ならびに分析のための方法や手順については、以下の通りである。

本研究において分析された授業のプロフィールは以下のようなものである。

- | | | |
|-------------|-------------|--|
| 1) 日時 | 2003年 5月 | 授業内容「鬼遊び」 |
| 2) 場所 | 〇 国立大学附属小学校 | 体育館 |
| 3) 対象学年 | 3年生 | 24名(男子11名、女子13名) |
| 4) 教育実習生の状況 | 大学3年生男子 | 美術教育先攻
実習期間 4週間 (このときは3週目)
体育授業の指導は初めて |
| 5) 指導教官 | 30代後半男性 | (教師歴14年) |

4週間の教育実習も3週目に入ったある日、予期しない天候の崩れから時間割の変更があり、指導教官との相談の上、投げ込み教材として、その日使うことが出来た体育館において、指導教官の発案による「鬼遊び」の授業を、その主旨を理解し自分なりに解釈した上で、教育実習生が授業を行うことになった。また授業は、児童に「ルールを守っている色々な鬼遊びをしよう」というねらいから「ルールを工夫して鬼遊びを広げよう」というねらいへと、1時間の中で展開させることが意図され、教育実習生は直前の時間にいろいろと用具等も準備し計画するといった即興性の強いものであった。この意味では、本対象授業はイレギュラーな実習内容であるが、それだけに準備や構えがない分、問題とする「規範感覚」が現れやすい状況にあった。

事例となった授業の分析については、この授業をビデオ収録しながら2名の研究者によって観察し、実習生と担当指導教官から授業直後に、項目を定めない半構造的な聞き取り(インタビュー)調査を行った。インタビュアーとの自然な時間の振り返りの中で、出来るだけ自由に当事者の直後の感想を引き出そうと試みたわけである。その後、収録されたビデオ映像を参照しながら、聞き取り内容に現れた両者の「規範感覚」を2名の研究者によ

って解釈し、その解釈の妥当性を当事者である実習生と担当指導教官に再度確認する、という手順をとった。

II 指導教員へのインタビュー結果

実際に学習指導をした教育実習生には授業直後にインタビューをとったのに対して、指導教員へのインタビューは、実習生が応えた内容は知らせず、授業終了後 30 分程度時間が経過した地点で、実習生へのインタビュー終了後に行った。そこで、まず指導教員から語られたものは、「子どもとの関わり方」についてであった。

事例 1

Q：今日見てはってね、良かったな～って思うところとここもうちちょっと問題やなと思うところを分けたらどんなことを思います？

A：良かったな、と思うところは子供との関わり方の仕方ですね。よく体で反応してあげてよく話を聞いてあげたりとかしてあげてたっていうのはあるんですけども、逆にまずかったとかっていうのは指示を出すときに全体に通っているか例えば目の前にいる子だけなのか、っていうのがたぶん彼本人が把握できてなかったと思うんですよ。指示を通すときにどういう風にしたらいいか、周りに物がたくさんあったので子供に発言はしてましたけど、周り気をつけてね、ここまでね、とかっていうのは言ってましたけど。それをじゃ、言うだけではなくて実際そうなった時のことを考えるんでその辺に行くとか、子供が全体が見える場所とか、そういった動きとか、周りをよく見ておくっていうのは大事だったんじゃないかなとは思ってますけどね。

(Q:インタビュアー、A:指導教員以下同じ)

授業において、子どもとどのような関わり方を持っていたのか、このことが、実習生の授業を見るときの、まず視点になっていたということであろう。また、その関わり方の問題として、よい点では「体で反応」した聞き方をあげ、逆に悪い点では、気になる場所があったときに、そこに実際にいかずにいわば言葉だけで対応している点を挙げるなど、「関わり」における直接的な、あるいは対面的なコミュニケーションの大切さを問題として取り上げていることもわかる。

事例 2

Q：子供への接し方とかどうですか？

A：質問とかあったりとかする時に、よく話を聞いてあげたりとか、それでそれを受け止めてじゃあどうしようかとかっていうのは言葉に投げかけたりとかしてましたのでそういう接し方とかは良かったと思うんですけどね。

Q：中学校でね、先週行ったときになかなか学生気分っていうのが抜けなくてね、それで要するに先生みたいな構えがね、なかなか出来るまでに時間がかかるっていうようなことを言ってたんですけども、小学校ではそういう意味ではちょっと感じが違いますかね。

A：そうですね、休み時間とか随分接している時間が長いと思うんですよ、だからその時には一緒のお山の大将のような、遊んでいる仲間だと思うんですけど、いざ授業になっ

た時って立場が急に変わると思うんですよ。目の前に立っててそういう子どもたちがいるという、その状況が急に変わるっていうのは学生の中では今これからするんだという意識があるんじゃないかと思うんですけど。

Q：逆に、こう、なるほどね。

A：と思うんですけど。中学校がどういう風にされているか分からないんですけども。見た感じそんな風に感じましたけど。

Q：逆に小学生の子どもたちを教えるときに先生としての距離をしっかりと作るとか、構えを見せるとかね、そういうことはそんなに実習なんか見ている問題にはなりませんか？

A：僕の個人的な考えなんですけど、確かに指導するときにきちっと立場っていうのが必要だと思うんですけど、そうじゃないときも授業の中であっていいかなと思っています。一緒に子どもと活動したりとか、でも、何かするとか、指示とか、きちっと押さえるときとかそういうときはこちらのスタンスというのもあった方がいいんじゃないかなと。ちょっとあいまいというか、フアジーな感じなんですけど

子どもとの関わり方がでてきたところで、教育実習生からでた「教師」としての役割遂行に対するとまどいについて、現場教師はどのように考えているのかを確かめるために、形を変えて質問したときに答えられたものが、上の内容である。教育実習生が「教師」としての役割に気を使っていたのに対して、指導教員はここで、その点についてはむしろそれほど意識する必要がないのではないかという見解を示している。もちろん、それは「教師」という構えが必要ではないことを説いているのではなく、そのことにそれほどこだわらなくてもよいのではないか、つまり、役割遂行を意識する以上にもっと大切なものがある、ということを含意させているのであろう。この点における教育実習生と現場教師とのズレは大変面白い問題ではないかと思われる。

事例 3

Q：実践的な力とかってあったとしたらどんなもんが大事な、逆にいったら実習生来た時にはどういうことを伝えたいと思われていますか？

A：現場とか、公立を考えたときは例えば、今日なんかそうなんですけど、指導案上に書いてましたね、その通りにいかないこともあると思うんですよ、指導案なんで、そうなったときにどう対応できる、横の動きだと思うんですよ。学生の、教師もそうだと思うんですけど、それが狙っているものと外れていくのかとか、自分が考えていなかった方向のねらいが子供たちの中から出てきたのか、一瞬の内に判断できるかどうかというのが実践力という力の中にあるような気がするんですけど。

Q：そういうの見ていてどうですか？今回の授業は？

A：今回の実習生見てて、経験というのも大きいと思うんですけど、その辺のは、やっぱりまだしばらくみたいなものがあると思うんですよ。僕なんか案を書いたりとか細案みたいなものを書いたら1回書いたら忘れるという発想なんですけど、その通りいかなかったらパニックになってしまうんで。学生とか見ていると、やっぱりその通りにいかそうという、確かにそれは大事なんですけど、外れてしまったら対応が苦しいのかなとは

思います。

Q：それ先生でも熟練した先生だったらよく言われますよね。臨機応変だったり。でも実習生ってそういうのは

A：実習生では、と思いますけど。

Q：だいたい4週間という決められた中で先生としてはこういう力をつけてやろうというのは、そういう先生のねらいは？今は一般的に教師としてこういう力が必要だという風な話だったんですけど。その辺いかがですか？

A：はい。実習生に対して。それでしたら授業で何を子ども達に伝えたい、教えたいかっていうのがあるんだったらそれをきちっと通していくような考え方ですね。実習生に対しては。そのそういうのが出来たときにどうなんですかね。次の段階みたいなかんじですかね。何回か経験を積み重ねていって、いろんな子供の反応を見れるようになってからそうかそういう風なこともあったんだなっていうのが感じてこれてからだと思うんですけど。

Q：4週間でそういうところに行っちゃう子はいるんですか？

A：いや4週間ではたぶん……。実習生に関しては実践力という話はあれなんですけども、実習生に関しては考えた通りで何を教えたいかっていうことをきちっと伝えられればと思いますけど。

今回の授業から少し離れ、一般的な問題として、「教師の力量」と教育実習について話が動いていったときの内容である。まずここで、指導教員は実践的な力量として、「臨機応変さ」という事柄を取り上げている。学習指導案はひとつの計画でしかなく、むしろ計画外の出来事が引き起こった場合にどのように対応していくのか、という点に「実践的」という言葉の語感を捉えていることがわかる。また、このことと関連するのであるが、初学者としての教育実習生が身につけるべきものとして、「この授業では何を子どもに教えたいのか」といった授業に関わる「信念」の問題を取り上げている。つまり、具体的な指導技術とともに、あるいはむしろそれに先行して「信念」というものの大切さを感じているようである。

事例 4

Q：体育の授業作りって他の教科と違いますよね。繰り返しになるんですけど、今日横でスポーツテストやってみましたよね。めちゃくちゃ騒音ですよ。あれ学生さんやりづらく感じてたんだろうな、とか思いながら。でもわりと体育ってよくあるじゃないですか？そんなところってというのは、実習で身につくものですか。教えてできるものですか。

A：学生に対してですか。例えば、話をする場所とかを考えれば子供の意識は少しは先生に向いたと思います。例えばステージがありましたよね、あっちの方に先生が立てば、真後ろになるんで、子供が聞ける状況には少しはなったと思います。そういったさせ方、仕方みたいなのところがいくつかあると思うんですよ。

Q：技術みたいなのところですね。先生は、先週来たときなんか集めるときは座っておられましたよね。子ども集めるとき立っているより座っている方が子どもがこっち見る、というようなこと言われますよね。そういうことも教えたりされますか。

A：はい。

Q：だいたい最初1回目の反省会は立つ位置とか声の大きさとか、ホイッスルとかそういう話になりますよね。そういうところって、だいたいどんな学生さんもクリアしていきますか？

A：そうですね。1回実際やってみたりとかしながら、こういうところはこうやったらいいんだろう、立つ場所とか、太陽の向きとか。そういう話が学生の中に入って行って落ちて行って、余計分かりやすく、次の授業するときには活かしてきています。

Q：僕ら学生にね、模擬授業するんですけどね。そんな教授技術なんかは大学で先にやっついてくれみたいなことはないですか？

A：うーん実際子どもを目の前にして立たないとたぶん学生の中でもそうかと思えないところもあると思うんですよ。それは現場に来たときに体験したほうがと思いますけどね。

Q：それは大学生じゃなくて、子ども、あのうろろするわけの分からない奴らっていうのが大事なのか、自分は先生なんだよ、そういう直面せざるをえない、そういう状況が大事なのか、どうですかね。

A：子どもたちの存在ですね。一時間勉強するわけですから、そのことを考えたら、何をしようか考えたときに、子どもたちが遊んでいて、そのままではちょっとと思うことがあると思うんですよ。そういう活動なんだったらまた別なんだと思うんですけど、そうじゃない活動だったら、じゃあどうしたらいいかということも学生は考えていくと思うんですよ。それは実際に子どもが目の前にいるからだと思います。

指導技術の習得に対しては、その必要性を説くとともに、その習得は、実際の子どもたちを目の前にした方がやりやすいのではないかということが述べられている。つまり、指導技術の実践的習得、ということが強調されているわけである。このような、現場での習得、に関わる指導教員の思いは、インタビューを通じて随所に見いだされるものであった。

Ⅲ 指導教員に見られる「規範感覚」

さて、このような指導教員に対するインタビューの結果から、そうした感想を成り立たせた背後に潜む、どのような体育授業の「規範感覚」が分析しうるのであろうか。

1. 子どもに対して向き合うこと

最初の語りとしてでてきたものが、事例1に見られるような「子どもとの関わり方を観点とした評価」であったように、指導教員が教育実習生の授業を見るときにまず重視しているものが、「子どもに対して向き合うこと」であることがまず解釈できる。ここで「子どもに向き合うこと」として捉えられる規範感覚の内容は、対面的、直接的な子どもとのキャッチボールを通して、子どもの内面に深く語りかけることを指している、と見てよい。もちろん、このことは体育科に限らない、教師としての心得全般でもあるが、指導教員の語りの中には、体育が子どもの主体的な身体活動をとまなうものであるだけに、なおさらこの点へのこだわりが強いように思われる。

また、事例2にも見られるように、いわゆる「教師」という役割遂行を行うことよりも、「素の自分」が子どもとぶつかりあうことを優先させることを重要視するなど、もちろん、この指導教員の個性によるところも大きいとは思われるが、「子どもに向き合うこと」への

実習生への期待は、かなりの程度強いものである。現場における「規範感覚」の1つとして、授業が、まずは教師—子ども間の相互行為であるだけに、この点での抑えが教授行為のベースとなる、という思いがかなりの程度共有されているのであろう。

2. 体験を先行させること

事例4にも顕著に見られるように、指導技術習得の必要性のみならず、これを実践的、体験的に学ぶことの必要性があることは、経験的にもよく語られる内容の1つである。ここで含意されているものは、「生きた技術」というものへの思いであろう。授業において発揮される技術とは、生きた子どもを扱う技術であるから、その内容だけでは計り知れない技術の質というものがある。こういう質をともなえた技術は、現場において学ばれるべきだ、というのがここでの強調点であろう。

つまり、教育実践とは、常に体験が先行されるべき出来事であって、具体的な子どもとの関わりの中でこそ、様々な力量が形成されていくのだ、という「規範感覚」がここには存在するものと思われる。

3. 臨機応変であること

事例3において、学習指導案をめぐって発言する指導教員には、「授業は常に計画通りに運ばないもの」という見方がある。ここから、机上の授業案である学習指導案に対して、それにとどまらない「臨機応変さ」が、実践的力量的1つとして指摘されることになる。こうした「規範感覚」は、確かに教育に限らず、「実践」ということばの中に常に含まれる内容であろう。ただ、一方では、子どもの多様な活動が存在し、授業も常に変化に富むものであるだけに、だからこそ、それらをできるだけ予想し、その対応を事前に準備できてこそ、責任ある指導が成り立つと考える立場もある。事例としては分析しなかったが、この授業をたまたま参観した別の女性教員に感想を尋ねたところ、特に際立った意見としてみられたものが、実はこの点であった。

このように見た場合、「規範感覚」としての「臨機応変さ」とは、「即興性」という側面と、「多様性」という側面の2つに対する現場教師の感覚を含んでいることがわかる。そのどちらを優先させるかというよりも、こういう2方向の「臨機応変さ」を用意できることが「規範感覚」として存在しているということだといえる。

4. 授業に関わる信念を持つこと

「この授業は子どもに何を教える授業なのか」。こういう授業に関する「信念」を所有することが、実際の指導に力を与えることになると指導教員は考えている。この点は、3)で述べた「臨機応変さ」とも対応するものであろうと思われる。特に体育授業では、子どもの活動が多様になるために、いわば「扇の要」的な、授業の「信念」なくしては、授業全体をコントロールできないということであろう。

IV 教育実習生と指導教員に見られる「規範感覚」のズレ

ここで、先に分析された教育実習生がもつ「規範感覚」と、指導教員が持つ「規範感覚」を比較してみよう。

教育実習生の「規範感覚」

- 1) 体育授業における集団的活動の統制力
- 2) 子どもに対する理解力

- 3) 計画したことを達成する力
- 4) 「教師」という役割行為の遂行能力

指導教員の「規範感覚」

- 1) 子どもに対して向き合うこと
- 2) 体験を先行させること
- 3) 臨機応変であること
- 4) 授業に関わる信念を持つこと

まず気づくのは、教授行為を支える力量として、教育実習生は比較的それを身につけるべき知識や技術として「授業実践」場面以外で、事前に習得するもの、というイメージのなかに捉える傾向があるのに対して、指導教員はそれを「体験」「実践」とともに同時に習得していくもの、と捉えている点である。そしてこのことが、「計画したことを遂行する」という点に重きを置く教育実習生に対して、「臨機応変さ」を求める指導教員というコントラストをも生み出している。

また指導教員が「授業に関わる信念」を取り上げるのも、この体験先行性を重視するがゆえのことであろうし、逆に初学者としての教育実習生には体験がそれこそないわけであるから、その体験をよく行うためにも、「信念」よりも具体的な問題として、事前に知識や技術を手に入れておきたいと思うことは自然なことであろう。

ここで、教育実習生と指導教員が持つ「規範感覚」のズレをさらに別な視点から捉えるために、次のような図から考えることにしてみよう。次の図は、力量に関わってあげられる内容を、「思考/行動」の軸と「参加/距離化」の軸から4つに分け性格づけたものである。

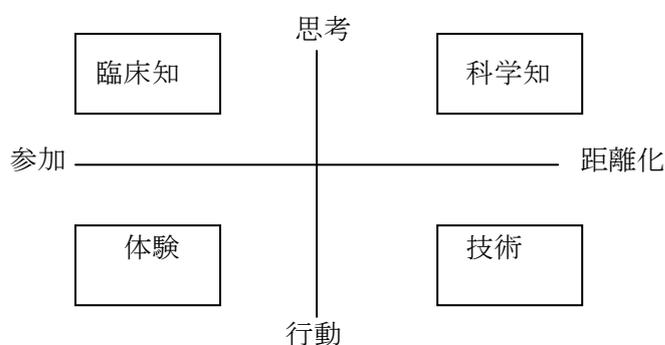


図1 体育教師の力量

このときに、先ほどの教育実習生と指導教員の「規範感覚」のズレは、「思考と行動」というよく知られた2つの方向性のみならず、実は「参加と距離化」という2つの方向性に関わるものであったことがわかる。指導教員が繰り返して強調した「体験の先行性」とは、行動的であるとともに、その現場に巻き込まれること=参加の側面を含むからである。これに対して教育実習生は、単に行動すること以上に、授業を構成するまさにメンバーの一人として参加することに対してのとまどいがあるがために、距離を持つうちにその準備をおこなっておきたかったのであろう。と同時に、「体験の先行性」をあまりにも強調することは、逆に自分の実践に対して距離を取ることができず、授業を対象化して反省するという、D・ショーンの述べる「省察」行為がとられづらいという弱点を有することになる。

この点においては、「体験」の前に準備、という教育実習生が持つ「規範感覚」が一定の役割を果たすことも考えられることになる。

だとすると、実践的力とは何か、を考える場合、図1に示された内容は、むしろ螺旋的につながって習得される必要のある内容である、ということになるのではなかろうか。つまり、「思考と行動」「参加と距離化」は、常に動的な習得過程のなかに、複線的、反復的に用意される必要のあるものなのではないかということである。換言すれば、臨床知、科学知、技術、体験をそれぞれ「つなぐ力」を持っていることこそが実践的な力量という点では重要なのであり、そのうちのどれがプライオリティーを有するかといった問題にはないということなのであろう。

一方で、教育実習生と指導教員が感じる「規範感覚」のズレとして、「教師」という役割の遂行能力に関する問題がある。教育実習生は「教師」としてよくふるまうことを大切に感じているが、指導教員はそこにこだわるよりは、むしろ素の自分が「子どもと向き合う」ことの大切さを感じている、という問題である。これは、「フレームの操作能力」に関わる問題と考えてよいのではないかと思われる。社会的な対面場面には、かならず「フレーム」と呼ばれる秩序だった意味の文脈といったものがある。例えば、授業において「教師」として振る舞うのは、授業という独特の秩序だった意味の文脈があるからである。ところが、休み時間になると授業の「フレーム」はなくなり、新しい「フレーム」が現れるから、そこでは「教師」として振る舞うことが少なからずそれほど要求されるものではなくなる、といった具合にである。

このことからすると、ここでの教育実習生と指導教員の「規範感覚」のズレも、「教師」としての構えか「素の自分」としての付き合いか、といった二者択一の問題ではなく、むしろ TPO に応じた振る舞いの作り方、つまり「フレームの操作能力」が問題となっていると見てよいのではないかと思われる。こうしたメタ認知的な能力を実践的力として認めてよいのではないかとおもわれるのである。

最後に、ズレという形では取り上げられなかったものの、教育実習生や指導教員の「規範感覚」には、常に体育科が扱う「運動・スポーツ」という内容に対する専門的な理解の力が常に横たわっていることに注意を促しておきたい。教育実習生が「知識」や「技術」として身につけたいと思っていたり、あるいは指導教員が「体験」のなかで獲得させたいと思っている内容は、常に「運動・スポーツに関わる」という冠が隠れている。実践的力量のもつとも基底にある問題として、こうした内容に対する専門的な理解の側面があることを、ここで再度確認しておきたい。

V おわりに

こうして指導教員に見られた「規範感覚」、ならびに教育実習生とのズレから分析される「実践的力量」の中身について考察を加えると、このような実践的力量を身につけるためのカリキュラムの工夫の視点として、少なくとも以下のような視点が浮かび上がってくる。

- 1) 「理論(思考・距離化)から実践(行動・参加)へ」という従来の「積み重ね型カリキュラム」から、それらを往復、反復できる「螺旋型カリキュラム」ないしは「コア・カリキュラム」へ

- 2) 「フレームの操作能力」 育成のためのカリキュラム上の工夫
- 3) 「教育体験」 の継続的設定

こうした視点から、具体的なカリキュラム・モデルの構築、ならびにその実践と評価について、今後とも研究を継続的に進めてみたい。

第2節 初任者研修段階における体育授業の心配に関する事例研究

木原成一郎

I 研究の目的

教員養成審議会の第3次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」（平成11年12月10日）は「養成・採用・研修の改善を図るための具体策を策定・実施する取組を通じて一層連携を深める方策を都道府県段階等で検討することが必要」と述べている。しかし、具体策を作成するためには、教職への準備である教員養成段階や教職に入っていく初任者研修段階で、教師として仕事を行うために教師がどのような援助を必要としているのかという実態を把握することが不可欠である。ここでは、この実態を把握するために、Behets D. (1990)やHardy C.(1996)、木原成一郎他（2002, 2003）が用いた研究方略、つまり教師が心配に感じている事項の把握を通して教師が成長するために必要としている援助を明確にする研究方略を用いた。

本研究の目的は、新任採用後1年間の初任者研修期間において教師が体育授業に関して心配に思っていることを明らかにし、初任者が必要としている援助を指摘することである。教師があることを心配に思うとすれば、そこには彼らの解決すべき課題が含まれていると思われる。初任者の体育授業に関する指導力を向上させるためには、こうした初任者の心配がどこにあるのかをふまえた上で、初任者の求めている課題への援助をプログラムに位置づける必要があると思われる^{注1)}。

II 研究の方法

1. 対象

本研究は、H大学教員養成学部を卒業し2002年度と2003年度に採用された新任教師7名を対象とした事例研究である。初任者が抱える成長課題は、着任した学校の地域や同僚教師によって多様であることが予想される。そこで、対象に共通な一般性よりも対象の多様な特質を把握するに適した事例研究をもちいた。

事例研究の場合、研究の対象となる事例の抽出は、ネルソン.T (1999, p.388.)によれば、「研究の当事者がもっともよく調べることができる対象を選ぶ」のであり、「研究者が研究に含まれるべき基準を設けて、これに当てはまる標本を探し出す」とされている。本研究では事例の抱えている心配をありのままに調べることができるように、すでにラポールが形成できている卒業生を対象として選んだ。

対象者の7名は小学校課程保健体育領域卒業(5名)と中学校課程保健体育専攻卒業(2名)からなり、1名が高等学校保健体育教師、6名が小学校教師として採用された。なおこの7名のうち学部卒業者はすべて、小学校教諭1種免許と中・高等学校教諭1種免許を取得した。また、大学院修了者のGは小学校教諭1種免許と中・高等学校教諭専修免許を取得した。7名の勤務地は中国、四国、近畿、関東と国内各地に広がっている。

2. 資料の収集と分析の方法

(1) 質問紙調査

浅田匡(1993)で用いられた「授業日誌」を参考に、「学校と体育の授業の心配に関する日

誌」を作成し、毎週その週にあった心配を振り返って自由に記入するよう依頼し、学期毎に郵送の返送もしくはインタビューの際に持参するよう依頼し回収した。記入は「学校でおこったことすべて」と「体育の授業を教えること」のそれぞれについて「心配に思ったことを書いてください」と依頼した。回収した1学期分の日誌を、3名（大学教官1名、小学校現職教員<在職14年>1名、大学院生1名）でKJ法（川喜田二郎,1967）を用いて分類し、表1と図1のように整理した。

（2）インタビュー

2002年度に2名（のべ3回）、2003年度に4名（のべ4回）、2004年度に1名（のべ1回）の対象者に半構造化したインタビューを各1時間から2時間実施した。インタビューはすべて筆者と対象者が1対1で行った。インタビューの場所は表1のように対象者の勤務校、大学研究室、対象者の下宿、喫茶店等である。インタビューはすべて文字化しトランスクリプトを作成した。さらに、1学期の心配事項について質問紙調査とインタビューの双方を実施することができた2名を選定し、その2名の「学校に関する心配」と「体育の授業に関する心配」について、質問紙調査で得られた項目ごとにトランスクリプトの該当箇所を項目順に抽出して記述した。またインタビューの解釈部分をこの2名に提示して解釈に同意を得た。

III 結果

表1によれば、「体育の授業に関する心配」は「授業」と「行事」と「保護者からのクレーム」の3つの大項目に分類された。第1の大項目「授業」は合計30個と最も数が多く、「指導計画」「授業前の準備」「子どもの訴え」「授業中の子どもの消極さ」「授業中の子どものもめごと」「水泳」「保健」「評定」の小項目に区分された。「指導計画」「授業前の準備」「評定」は授業の計画に関する心配であり、「子どもの訴え」「授業中の子どもの消極さ」「授業中の子どものもめごと」は授業を実施する時の心配である。また、学習指導要領に示された運動領域の中で「水泳」と「保健」の心配が多く見られ項目として設定された。

第2の大項目「行事」は5個と数は少なく、「スポーツテスト」「運動会」「集団行動」に分けられた。「運動会」は小学校教師のみ、「集団行動」は高校保健体育教師のみから回答があった。第3の大項目の「保護者からのクレーム」は1個あったが、心配していたクレームが実際に保護者からあったかどうかは確かめられなかった。「行事」と「保護者からのクレーム」は、身体運動を教材として実技を行う体育科特有の心配であり他の教科には見られない心配と思われる。

図1によれば、4、5、6、7月の体育の授業に関する心配の数は、それぞれ7、12、9、7個であり、5月が最も多く、次に6月、最後が4と7月の順である。また、4、5、6、7月の心配と答えた項目数はそれぞれ6、7、6、5項目あり5月が最も多い。学校に関する心配と同様^{注2)}、他の月に比べ5月がもっとも心配の数も種類も多い。ただし、水泳の心配が多く出てくるため、授業に関する心配事は数も項目数も6月が最も多くなっている。

表1 体育の授業に関する心配（具体例）

項目	具体例	頻度	
授業	指導計画	・雨の日の水泳を止めた時の授業を考えていなかった。 ・4クラスでバレーコート3コート。どのように授業をするか？理・文系もあり男女の比率もある。組分けをどうするか？ ・バトンパスのテストを行ったが、テストをしていない児童の活動の保障について。体育の時間なのにあまり動けなかった。	8
	授業前の準備	・用具や体育倉庫の使い方について調べていなかったため授業前にあわてた。	2
	子どもの訴え	・少々のごとで痛いと訴えてくる児童がとも多い。例えば、少し赤くなった、足をくじいた、こけて打った、など。	4
	授業中の子どもの消極さ	・マット運動でいろいろな練習の場を設けても、恥ずかしがってなかなか練習しない児童が数人いた（6年生）。	3
	授業中の子どものもめごと	・バスケットボールのゲーム中。審判に対するクレームが多すぎる。こと。（正しい判定にもクレームをつける）	2
	水泳	・水泳の時に時間内に終わらなかった。（着替えも含めて20分のオーバー） ・水泳でとにかく息つきができずクロールができない児童がいる。 ・本日で水泳の授業が最後であったが一度も入らなかった児童が数名いた。（6年生）成績がつけられない！	5
	保健	・初めての保健の授業。シーンとした場所でかなり緊張。時間が2時限分あったのに、最初の20分ぐらいでやるところを終えた。残りの時間は読書にした。次の時間はユウツ。 ・雨続きで保健が続き教室が騒がしかった。 ・H I Vについての学習（6年）であったが、「性行感染」の所で、ざわつきがあつて少々ふざけることが多かった。	4
	評定	・点票の出し方。具体的に態度何点実技何点等最初に決めていなかったので、点数のつけようがない。	2
行事	スポーツテスト	・スポーツテスト、準備するもの、スポーツテストの方法、どこで何をやるか等、体育館がないために（現在改修中：引用者注）、学年全クラス一斉に行く。（常に教師が何人もいる）場所は河川敷（外）、体育館3カ所に分かれて行う。 ・スポーツテストの実施に伴い体育の授業が進まない。	3
	運動会	・運動会全体練習の手順	1
	集団行動	・集団行動についてやったことがないのでわからなかった。学年全部一斉に動かすので（350人ぐらい）自分がやるとなったらどうしようかとハラハラした。	1
	保護者からのクレーム	・組体操指導中のケガについて、親からクレームが出てくるのではと思ったこと。	1

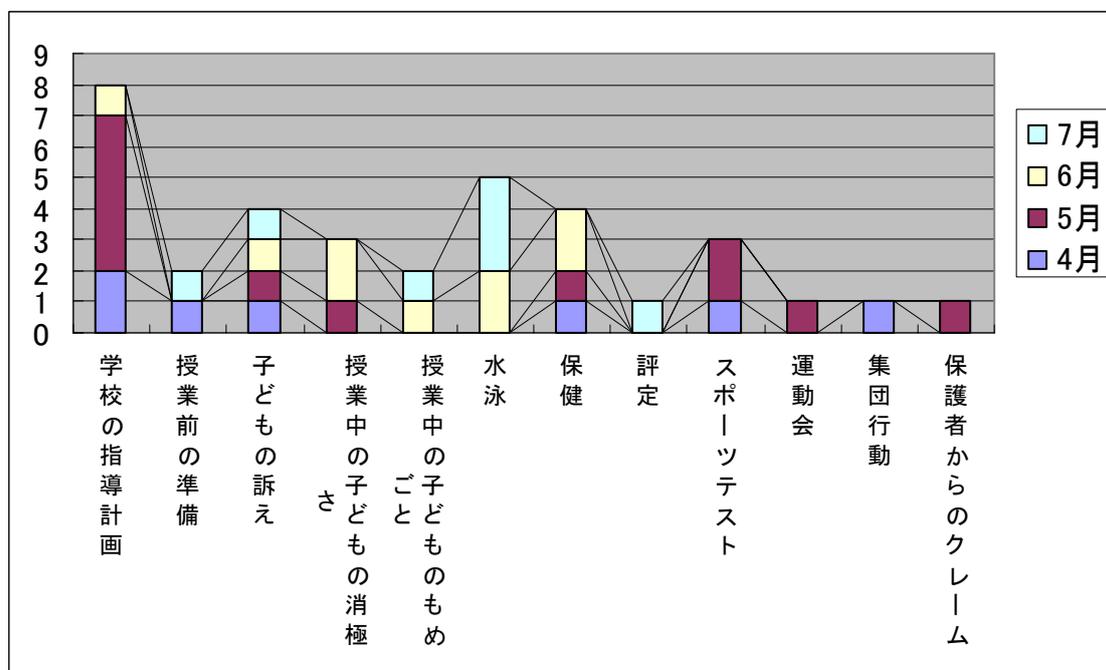


図1 体育の授業に関する心配（月別）

IV 考察

1. 「授業」の心配と初任者が必要としている援助

初任者が心配と感じ援助を必要としていることは教師のどのような成長の課題と考えられるのであろうか。吉崎静夫(1997)は、初任教師の「発達課題の3つの側面」として「①授業ルーチンの確立、②子どもの学習状態の読み、③授業設計力」があると指摘する。そして、「授業設計段階」で「②子どもの学習状態の読み」と「③授業設計力」が求められ、「授業実施段階」で「①授業ルーチンの確立」と「②子どもの学習状態の読み」が求められるとする。

「授業」に関して出された心配の表2の具体例を、吉崎静夫(1997)に従い「授業設計段階」と「授業実施段階」に分ける。「授業設計段階」の心配は、「指導計画」「授業前の準備」「評定」のすべての例と「水泳」の3つ目の例である。「授業実施段階」の心配は、「子どもの訴え」「授業中の子どもの消極さ」「授業中の子どものもめごと」「保健」のすべての例と「水泳」の残りの2つの例である。

第1に、「授業設計段階」の例から検討する。表4の小項目「指導計画」をみると、雨の日の実技が出来ない場合の指導案の準備や実技テスト時の順番待ちの子どもに何か課題を与える指導案の作成がある。この心配は、身体運動の実技を学習形態とする体育授業に特有の「授業設計力」が求められることを示している。「授業前の準備」にある体育用具の準備も体育科に求められる「授業設計力」である。

この他に、「水泳」の「本日で水泳の授業が最後であったが一度も入らなかった児童が数名いた(6年生)。成績がつけられない!」は、学習評価に関する心配である。学習の到達度がペーパーテストの点数で残らない実技学習の場合、どの時間に運動技能の到達度を測る実技観察を行うのか、またビデオ撮影や学習カードへの記入をいつ行うのかを単元計画に盛り込む必要がある。初任者の1学期に評価計画を含んだ単元を計画する「授業設計力」が課題となっている。特に2003年の新学期より「目標に準拠した評価」の実施が求められたため、単元の到達目標と方向目標に準拠して、「意欲・関心・態度」「思考・判断」「運動の技能」の各観点の評価基準を具体化した単元計画の作成が「授業設計力」として求められている。単元計画作成において評価資料の収集計画を記入し、形成的評価と総括的評価を実施するために最低限必要な知識と技能を教員養成段階で教えるとともに、初任者研修のプログラムの内容に具体化することが必要と思われる。

なお、この心配を書いたD君は理科と家庭科と体育の授業のみ6年生の専科担任でこのクラスを担当している。「生理やって言われました。そしたら、ほんとに何も言えなくて、『見学し』って」言うしかなかったと語ってくれたように、彼は高学年の女子が水泳の授業を、生理を理由に見学することを予想することができなかった。「授業設計段階」で「②子どもの学習状態の読み」ができるように、学級担任は初任者に対して、生理を理由に欠席する女子が存在することを伝える援助が必要である。学級担任にはあたりまえの情報でも初心者にとって「授業設計段階」で切実な意味を持つ情報は多いのである。

さらに「保健」にある「初めての保健の授業。シーンとした場所でかなり緊張。時間が2時限分あったのに、最初の20分ぐらいでやるところを終えた。残りの時間は読書にした。次の時間はユウウツ」という具体例は、調べる活動や発表、討論という子どもの学習活動を含んだ保健学習の単元計画をたてる「授業設計力」が初任者の課題であることを示

している。教室で教材を用いて学習する保健学習は、実技指導と異なる「授業設計力」を必要とする。「保健」を心配と記入したGさんは、「保健」の授業は、「もうシーンとしたところで、まず出欠をとってただけだ。みんなこっちを見ていて、誰もしゃべる人がいなくて。」という実技と異なる教室学習の雰囲気にとまどったという。1時間目は結局、教科書の説明を20分で終わってしまい残りの時間を読書にあてたのである。Gさんの高等学校時代の保健の授業は「テスト前にテスト勉強をさせてくれただけだった」こともあり、教員養成でも保健の授業の指導法を十分学習しないまま授業のイメージを持つことができなかつた。そこで、同僚教師の授業を観察し自作の教材を活用する楽しい授業を見ることができた。その結果、その後の保健の授業では教科書を説明するだけでなく、自作の教材や教科書を用いて生徒に活動させる授業を行うようになったという。この事実は、モデルの授業をみせる同僚の日常的な援助が「授業設計力」の向上に有効であることを示している。

第2に「授業実施段階」の心配の具体例を検討する。「子どもの訴え」と「授業中の子どものもめごと」に含まれる具体例は、「①授業ルーチンの確立」についての心配事である。「子どもの訴え」の「少々のことでも痛い訴えてくる児童がとても多い。」は、「少し赤くなった、足をくじいた、こけて打った」時には、先生にいわなくてもしばらく運動を休んでいればいい等の授業の進め方を子どもと約束する必要がある。また「水泳」の「水泳の時に時間内に終わらなかった」という心配は、水泳の更衣やプールへの移動という実技に特有の行動を短時間で行う「授業ルーチン」を子ども達に確立することが課題であることを示している。

吉崎静夫(1997)は「授業ルーチンとは、授業がもつ認知的複雑さを軽減するために、教師と子どもとの間で約束され、定型化された一連の教室行動のことである。そして、この教室行動は、同じような授業状況において繰り返し出現する。」と定義している。確かに、体育の授業においても運動の仕方やコツを学習カードに記入したり発表したりする場面では、学習カードの配布や記入の仕方、筆記用具の置き場所など国語や算数と同じ授業ルーチンも存在する。しかし、体育の授業では体を動かす実技が中心になるため、上記の授業ルーチンに加えて「体育館や運動場での自由な行動が許されている生徒行動の複雑さを軽減するために、教師と子どもとの間で約束され、定型化された一連の体育館や運動場での行動のこと」と定義される授業ルーチンの確立が初任者の課題となる。

また、「授業実施段階」のもう一つの「発達課題」である「②子どもの学習状態の読み」に関する心配の具体例を検討する。例えば「授業中の子どもの消極さ」の「マット運動でいろいろな練習の場を設けても、恥ずかしがってなかなか練習しない児童が数人いた(6年生)」は、なかなか運動しようとしなない女子の学習状態を読み取ることの困難を示している。これを書いたD君はこの状態を次のように解釈したと語った。「特になんか女の子なんかからだが大きくなると、太ってっていうか、成熟っていうんですかね、してきたらやはり動くところ、胸が揺れてイヤとかいうのもあるんだろうけど、明らかにさぼってるんですね。それが伝わってくるんで、やはり自分としてもっとやって欲しいというのがあるんですけど。」6年生になれば、初任の男子教員の前で体を動かすことを恥ずかしく思う女子がいてもおかしくはない。その行動を「さぼり」と解釈しては、女子の行動を引き出すことはできないだろう。D君は子どもの日常的な行動を観察できない専科担当なので、学級担任がこれらの女子と対話し彼女たちの行動を前向きに解釈できるようにD君に援助する

ことが求められる。

2. 「行事」と「保護者からのクレーム」の心配と初任者が必要としている援助

「スポーツテスト」は、通常まだクラスが落ち着かない1学期の前半に実施を求められる。また、テスト項目が授業の内容と直接関連がないため、「スポーツテストの実施に伴い体育の授業が進まない」という心配が出されている。これを書いたEさんは「スポーツテストに追われて(5月は一引用者注)ほとんど授業ができませんでした。やるなら一気に、1日とか取ってやって欲しいと思いました」と述べ、体育の授業と別にスポーツテストを実施する計画を提案した。スポーツテストを行事として実施する指導計画作成が求められる。

また、「行事」の具体例に「運動会全体練習の手順」という心配があげられている。最近学校行事の多い秋を避けて春の5月から6月に運動会を実施する学校が増加している。ただし、5月は心配の総数が最も多くなるとともに心配項目の範囲も最も広くなり、授業や生徒指導、部活動という子どもの指導に加えて、職場になれる「職業的社会化」の事項、初任研や研究授業という学校の体制、家庭に関する心配など学校のすべての仕事にかかわって心配が吹き出てくる時期である。このような心配が吹き出てくる時期に、学校全体の行事である「運動会」が実施されることは、初任者にとってかなり大きな負担をかけることになっていると推察される。

「集団行動」は、高校保健体育教師のGさんのみの回答であった。Gさんの高校は校舎改築中のため、体育実技はすべて2時間続きで2人の教師が指導する合同体育であった。そのためGさんは4月の集団行動と5月のスポーツテストは「年配の人が、『次やりなさい』って言われたんですけど、『ちょっと勉強させてください』って言って」もう一人の教師の指導の仕方を観察することに努めた。その理由は、Gさんが「集団行動はほんとに全然やっていなかったの。」と述べるように、教員養成のプログラムに集団行動の指導が含まれていなかったため、排列指導等の集団行動の指導法が分からなかったからである。この場合のように、初任者が真似たり工夫したりするためのモデルとして同僚教師が自分の授業を初任者に見せる日常的な援助が求められる。

V まとめ

「授業設計段階」で体育の授業に関して初任者が必要とする援助は次の2点であった。第1に、雨天用の授業案の作成や実技テストの順番待ちの子どもに課題を与える授業案の作成、さらに評価資料の収集計画を組み入れた単元計画の作成、保健学習の単元計画の作成という「授業設計力」に関する知識を援助することが必要であった。

第2に、単元計画を立てるために高学年女子の第2次性徴に関する情報が必要なように、実技の単元計画に必要な「子どもの学習状態の読み」を初任者に伝える援助が必要だった。

「授業実施段階」で体育の授業に関して初任者が必要とする援助は次の2点であった。第1に、水泳の更衣やプールへの移動という実技に特有の授業行動を子どもに定着させる「授業ルーチン」の確立が初任者の課題であり、この確立への援助が必要であった。

第2に、人前で運動実施を恥かしがる高学年女子に特有の心理に関する知識は授業での女子の消極的な行動という「子どもの学習状態」の理解に必要である。初任者が授業での子どもの運動行動の意味を理解するために、このような子どもの発達の特徴の情報を知

らせる援助が必要であった。

学校全体の指導計画作成に関する初任者に必要な援助として、次の2点が示された。第1に、スポーツテストの実施を体育授業以外で実施する指導計画作成が求められることである。第2に、運動会の実施を1学期に行う場合、学校生活全般にわたり初任者の心配が吹き出してくる時期であるため初任者の負担を軽減することが求められる。

体育の授業に関する初任者への援助は、自作教材を用いる保健の授業や集団行動の仕方を同僚が初任者に観察させた例のように、初任者が真似たり工夫したりできるモデルを同僚が見せる日常的な学校での援助という方法が効果的であった。

注

注1) 本研究の一部は、2004年9月に信州大学で開催された日本体育学会第55回大会の一般研究発表で、木原成一郎、梅野圭史、松田恵示、日野克博「体育教師の実践的力量に関する研究①初任者研修段階で求められる実践的力量に関する事例研究」と題して口頭発表された。

注2) 本調査では、7名による質問紙の集計により「学校に関する心配」は、「学校内の子どもの指導」と「職場」と「家庭」の大項目に区分された。第1の「学校内の子どもの指導」は32個と最も心配の数が多く、これらはさらに「授業」「生徒指導」「部活動」の中項目に区分された。「授業」は合計13個と数多くあり、「授業での教え方」と「授業での子どもの様子」を含んでいる。「生徒指導」は「子どもの個人的問題」と「子どもの集団的問題」と「生徒指導」の小項目を含み、中項目の中で15個と最も数が多かった。「部活動」は高校教師Gのみの解答であり、高等学校保健体育教師の心配事項の特徴を示している。第2に、「職場」は合計11個あり、「学校運営」「同僚関係」「初任研」「研究授業」の中項目からなる。これらは、主に学校や同僚の一員となる「職業的社会的」の心配項目である。第3に、「家庭」は4個とそれほど数は多くなく、「保護者の問題」と「家庭の教育力」の中項目に分けられた。さらに、4,5,6,7月の学校に関する心配項目の合計数は、それぞれ13、16、11、10個であり、5月が最も多く、次に4と6月、最後が7月の順である。また、4、5、6、7月の心配と答えた項目数はそれぞれ6、7、6、4項目あり5月が項目数も最も多い結果となった。

文献

浅田匡(1998)「教えることの体験」浅田匡他編『成長する教師』金子書房。

Behets D. (1990), Concerns of Pre-service Physical Education Teachers, *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, pp.66-75.

Hardy C. (1996) Trainees' Concerns, Experiences and Needs, in Mawer M. ed., (1996), *Mentoring in Physical Education*, the Falmer Press, pp.59-72.

川喜田二郎 (1967) 『発想法』中央公論, pp65-114.

木原成一郎、磯崎尚子、磯崎哲夫(2003)「教育実習生の小学校体育科指導の心配に関する事例研究」『日本教科教育学会誌』第25巻, 第4号, pp. 29-38.

木原成一郎、松田泰定(2002)「教育実習生の体育科指導に関する調査研究」『学校教育実践学研究』第8巻, pp.1-8.

- 箕浦康子（1999）『フィールドワークの技法と実際』ミネルヴァ書房.
- ネルソン.T、片岡暁夫他訳（1999）『最新体育・スポーツ科学研究法』大修館書店， p.388.
- 鈴木淳子『調査的面接の方法』ナカニシヤ出版，2002年， pp.24-25.
- 吉崎静夫(1997)『デザイナーとしての教師、アクターとしての教師』金子書房.

第3節 体育指導の実践的力量的形成と現場の授業研究並びに研修について —大学との共同研修・授業研究を視野に入れて—

中瀬古 哲

I はじめに

体育指導に限らず教育実践に関する力量は、本来的に実践現場において育まれるものであり、不断に進化・発展するものである。長期的な視点で考えた場合、実践的力量的形成は、実践現場における授業研究並びに研修体制の組織化こそが重要な課題であり、大学は新規教員養成とともに実践現場における現職教員の授業研究と研修に如何に寄与できるかが今後ますます問われると予測される。

今日多くの課題を指摘されている学校教育であるが、我が国の公教育に関わる教師の力量は、世界的にみても極めて優秀であると言われてきた。その優秀性は、各職場における教職員の同僚性に支えられた実践現場における自主研修の風土と教職員組合の教育研究運動や民間教育研究団体を中心とした自主研究サークルの活動に支え育まれてきた。

ところが、1958年以降、法的拘束力が強化された指導要領体制のもと、自主的・主体的な研修・研究風土が衰退し、教師の主体的力量は弱体化していった。さらに、今日の聖域無き構造改革がもたらした、多忙化と数値競争による同僚生の解体により、学校教育現場には、教師の力量を育む能力と余裕が無くなってしまったと言っても過言ではない。

今日の我が国における、学校教育（教師）の優秀性の失墜と現場の混乱は、教師の同僚性を切り刻む経済至上主義的な教育改革と異常なまでに教職員組合を敵視する偏狭で差別に満ち溢れた教師の管理統制強化と無関係ではあるまい。

しかしながら、学校教育の問題は、このような背景を全く無視し、もっぱら教師の個人的な力量に矮小化され、その個人的な力量を如何に高めるかということが一面的に語られることが多い。このような動向は、教育政策の失敗を隠蔽する側面を強く持っているのであるが、力量が相対的に弱くなっているのは、事実である。この力量形成の回復は、管理強化、単純な競争・序列化によってではなく、教師を支え育むことを可能にする研究・研修の自由の保障によってこそ可能であると考えられる。

体育指導の実践的力量的形成に、今、最も求められるべき点は、教師の主体性を基盤とした授業研究、自由で自主的な研修の保障であり、大学にとっては現場教師の主体性と自主性を如何に育みながら関わっていくかが重要な課題となるのである。

上記のような課題意識に立脚し、本章においては、実践事例の検討を通して、体育指導に関する実践的力量的形成に重要な意味を持つ現場の授業研究と研修に大学が如何に関るべきかを考えるための基礎的資料を得ることを目的としている。

II 小学校における大学との共同研修事例（広島県H市立A小学校）

本事例は、授業研究を通しての大学（教員）と学校が連携して行ういわゆる官制の共同研究（研修）の典型事例の一つである。筆者は、2003年（平成15）年度から現在に至るまで、校内・公開授業研究のための外部講師として継続的にA小学校の共同研究（研修）並びにその体制づくりに関わってきた。不完全で未熟な取り組みではあるが、教師の自主性

と主体性を尊重するという点に重点が置かれて展開された3年間の取り組みの中間総括を行なった。

総括のために行なった教員へのアンケートにおいて、現場教員から大学との連携が大きな評価をうけた（私以外に述べ3名の大学教員が関わっている）。そこでの総括を、「体育指導の実践的力量的形成」という視点から再構成し、大学が、現場と共同で教師の実践的力量的形成に取り組むにあたり考えねばならないであろう点について考察を試みる^{注1)}。

以下、当該小学校の教務主任の報告と聞き取りを中心に得られた知見を整理・紹介する。

1. 校内研究（研修）体制づくりについて

（1）研究体制づくりの背景

H市立A小学校における授業推進体制づくり（研修体制づくり実践）の本格的な開始は2002年度からである。2002年度といえば制度的には新小学校学習指導要領の実施年度でもあるが、そこへの対応を期に改めてA小学校における学習指導のための組織体制、学習内容、指導方法の見直しを迫られたことも事実である。

しかし、それよりも、むしろ取り組みの開始は、研究推進組織もなく、教職員間の授業実践研究の意味と必要性への共通理解も乏しく、また、新任時代から一度も授業公開をしたことがない教師が少なからず存在するという実態への問い直しが不可欠であるということが、重要なきっかけとなっている。

このような現状の背景には、国会でも大きく取り上げられた広島県固有の教育状況が存在している。つまり、一部の社会運動への偏向的傾斜と、学校教育へのその運動の直接的持込による、画一化された平等主義教育の浸透である。同時に、それを活動の基盤として教育委員会、管理職、ひいては地域・保護者との対立・乖離を引き起こした組織的な取り組みがあげられる。その反動として広島県は1998年に文部科学省（当時文部省）よりは正指導を受けることになる。

H市においても様々な管理主義的な学校現場改革がスタートするが、研究推進体制づくりもその一環として、教育委員会主導で一斉に始まる。それは必ずしも実践現場の持つ条件や課題、並びに教職員の合意形成に基づいたものではなく多くの問題を含むものといわざるを得ない。2002年度、A小における研究推進のためのカリキュラム開発もこのような状況のなかで始まった。

したがって、A小学校の授業研究推進のための研修体制づくりの真の必要性は、受動的な授業研究推進ではなく、子どもたちの自立と全面的発達を保障する研究体制のシステム化と教育内容の焦点化、あるいは、さまざまな環境の変化に動揺しない自主的・自律的なカリキュラム開発を、組織的な合意形成を基に進めることにあった。また、取り組みを通し組織構成員の授業研究推進への意識の変革を求めるものでもあった。

（2）研究（研修）体制づくり

A小学校の研究体制づくりのねらいは以下のように示されている。

- 1 研究体制のシステム化および教育内容の焦点化
- 2 自主的・自立的なカリキュラム開発
- 3 組織構成員の授業研究推進への参画意識の変革

これらのねらいは次のような学校実態・課題への取り組みでもあるという。

1) 運営・経営の意味と必要性の理解の共有化

管理職のみならず全ての教職員が、運営・経営の意味と必要性を問い直し、目標実現に向けて物的、人的、財的資源等をいかに有効利用すべきかを再認識しあう。(=資源有限への理解)

2) 効果的かつ合理的そして人間的な組織経営の具現化

- ・効果的=目標の達成度及び達成の速さや必要経費の効率性
- ・合理的(効率的)=無駄、無理の排除
- ・人間的=前述の二点における本校教職員の主体性・創造性の尊重
(⇒ただし主体性・創造性は単なる自己(権利)の主張を意味しない。)

3) 自己の役割を組織全体の中で位置づけ、組織総体としての方向と自己の専門性を統一する(やらされ感の払拭)。

- ・「組織人」あるいは「経営人」としての自覚的行動の拡充。
- ・自らの主体性あるいは専門性を自覚すると共に組織全体の中に位置づける

同時に研究推進のための研修体制づくり実践の基盤としては次のような点に留意してきたという。

1) だれにとって魅力ある学校か⇒根源的な問い

子ども・学校(教師)・家庭(保護者)・地域社会の関係における魅力づくり。

2) 共同性の基盤としての学校⇒共有と共感

さまざまな活動を共にし、それぞれの思いを出し合い、共通の経験を蓄積し思い出と愛着を育む基盤、つまり子どもはもちろん地域社会の人々、そこに関わるすべての人々にとって共同性の基盤、共生的生活圏の核としての存在価値を再認識する。

3) 公共の場としての学校(public space)⇒説明責任の必要性、公開性の原則

学校教育はきわめて公共的な営みであり常に公論の対象となる。したがって、教育法規・法令を守ると共に公教育としての中立性を確保しながら、そこに関わる人々の合意の上で学校教育のあり方が決められていく必要もある。(子ども・教師・保護者・地域の人々の相互交流)

4) 学校における4つの中軸原則(効率・平等・共生・自己実現)の関係認識

互いに矛盾しがちな4つの原則を、具体的実践として統一していく。

1) これまでの研修体制づくりの経緯

①条件・整備系列としてまでの研究推進の取り組み

i) 組織(校務分掌)づくりと評価システムの確立

- ・管理運営組織、研究組織推進検討組織の確立
→責任部署の明確化、主任・部長等による各部会、企画運営委員会の活性化
- ・組織運営・経営におけるマネジメントサイクル(P・D・S)の確立
→評価委員会の立ち上げ・学校評価システム(学校評価表)の導入
学校教育に関するアンケート 教職員・保護者・児童
→自己申告による目標管理 自己申告書の導入(意味と必要性の共通理解へ)
- ・教科・領域時数等の教育課程管理システムの確立
→PCを利用した授業時数の自主管理等 授業実績書 授業進行管理表

ii) 教育研究、授業研究の充実のために

- ・研究組織の確立と活性化（研究内容の分化と再統一）
- ・三学習部の設立（総合生活・体育・算数(道徳)）
- ・研究テーマ「かかわり合いが深まる授業」の設定
- ・大学等研究機関との連携による研究推進体制の確立と研修の企画
- ・研究助成金の有効活用（予算計画書作成、講師謝金、需用費、研究旅費）

②目標・内容系列として

A小学校における授業研究の位置づけおよびその目的は次のように考えられてきた。「授業の中では、子どもが学習する主体に育つ上でさまざまな条件が複雑に絡み合っている。それをどういう角度から、どう研究的に明らかにするか、そのことが研究である。また研究方法的には授業そのものに立ち向かいながら、そこに含まれる教育的な意味の解釈とその理論的な構造化の方途を模索すること、それを通し教師の指導力を高めると共に、子ども理解の新たな視座を得ることを授業研究の目的としてきた。」

1) 「目標」「内容」「方法」の理論及び方法的な関わりを問う。

換言すれば「何のために」「何を」「どのように教え・学ぶか」ということであり、研究基本構想の基盤は教授＝学習過程論である。研究のプロセスは次のように捉えている。

- 1 研究（授業及び教科）の目的、目標の検討
- 2 教材の背景となる素材の客観的な構造の分析
- 3 学習内容の選択・設定
- 4 子どもたちの主体的条件や指導に必要な時間的な問題、教具などの物理的問題の考慮
- 5 学習内容を教えるための教材の設定
- 6 学習内容・方法の過程的な検討

以上のことを組織的に行う必要がある。そのためにも前述している校内組織（校務分掌・研究組織）の再編は重要と考えた。

2) 研究のあり方と具体的な手立て

研究のあり方および具体的な手立ては次のように考えてきた。

研究のあり方

- 1 研究課題が明確であること
- 2 課題解決のために仮説のあること
- 3 仮説を証明するための条件が設定されていること
- 4 証明するための手続きが科学的であること 等

具体的な手立て

- 1 授業におけるめあて（課題）の明確化
- 2 授業における発問等の工夫（学習行為の特質への留意）
- 3 段階的（スモールステップ）・発見的な学習及び場の設定
- 4 集団思考場面の設定
- 5 評価活動の組織化をはかる 等

以上のような取り組みを通して表のようにA小学校の研究推進体制は以下のような変化を辿ってきた。

表1 A小学校研究推進体勢の変化

	校務分掌	公開研究会	校内研	研究紀要	大学との連携	年間計画	テーマ
2005年度	研究主任新設	授業公開 各部2提案 各部発表 シンポジウム	各部2提案 公開・校内研 のどちらかで 全員公開	↑	講師5名 ↑	↑	↑
2004年度	研究部長分離	授業公開 各部1提案 各部発表 シンポジウム	各部1提案	↑	講師3名 ↑	↑	↑
2003年度	研究部新設 3部新設 教務主任・研究部 長兼務	授業公開 各部1提案 各部発表 講演	各部1提案	研究の概要 各部授業実 践記録 指導案	講師2名 年間計画に沿 って招聘	年間計画設定(マ ネジメントサイ クル)	全体テー マ継続 各部テー マ作成
2002年度		授業公開(参観 日兼) 講演 指導案書式統一		研究の概要 指導案	講師1名 講演(研究会 時)		全体テー マ設定「か かわり合 いが深ま る授業」

2) 年間の研修体制づくりサイクル

表2は実際に2003年度より踏襲している研究推進の年間計画である。年間を3期に分けると共に、それぞれに短期のマネジメントサイクルを置いてきた。また、大学より講師を招聘して研修を重ねてきている。

表2 A小学校における年間マネジメントサイクル

基礎確立期 plan		授業実践期 do			年間反省・次年度 構想期 see (c, a)
1学期	夏季休業	2学期	冬季休業	3学期	学年末
研究基本 構想提出 → 各部年間 計画作成 → 単元指導 計画・指 導案作成 → (道徳授 業研究)	単元指導 計画・指 導案検討 → 各部再 検討	各部授業 実践 → 実践授 業研究 協議 → 単元指 導計画 ・指導 案作成	単元指 導計画 ・指導 案検討 → 各部再 検討	各部授 業実践 → 公開授 業研究 会反省 → 年間反 省・次 年度構 想	次年度 構想 → 新学期 準備
短期P・D・S(C, A)		短期P・D・S(C, A)		短期P・D・S(C, A)	

研究推進(マネジメント)の流れ

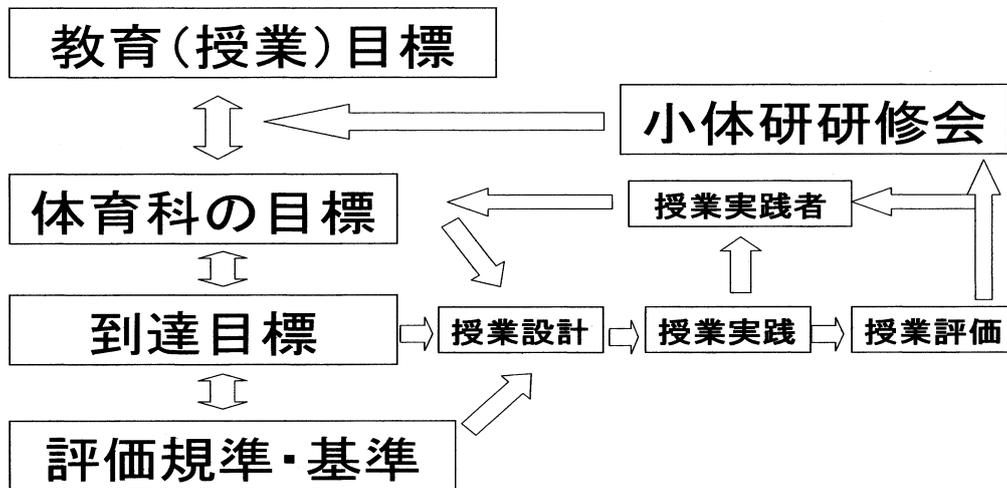


図1 研究推進の流れ

2. 研究テーマの設定と捉え方

(1) 「かかわり合い」というテーマ設定

A小学校のテーマの設定にあたっては、時代の要請あるいは流行として一方的に押しつけられることが多い「個性化・個別化」等ではなく、児童の実態、保護者の願い、教師の思いを考慮し設定され現在に至っている。

「かかわり合い」は、以下のような子どもの学習の現状認識によって設定されたという。まず第一に、経験的側面から、「現実の授業の中で、子どもたちが、他にかかわること、かわられることを避ける状況が少なくないと、感じるようになってきた」、第二に、論理的側面から、「己の課題は、自己を超えた『外』との関係で気づき、内面化されるものであり、自己の言動のよしあしは、他者との関係を無視しては判断できない」ということである。

そして、授業におけるかかわり合いは、時間と空間と教材を与えてさえおけば自然に深まるものではなく、少なくとも教師の授業実践における「何のために、何を、どう教え・学ぶか」という意図的・計画的な見通しのなかでこそ深まるものであると考えられている。

(2) 「かかわり合い」の捉え方と授業改善の課題

実際の授業においては、集団思考場面をいかに構成するか、という点が重視されているのであるが、「かかわり合い」の意味するものは、単に集団思考場面や大小の

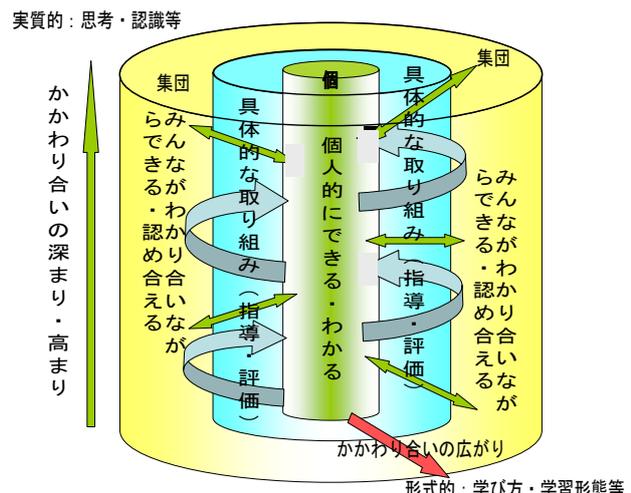


図2 かかわり合いのイメージ

グループ学習等の授業場面や形態のみを言うのではなく、その場面や形態から生まれる教育作用としての機能と考えることが強調されている。

A小学校では「かかわり合い」を、一人ひとりの子どもたちの、意欲や関心を向上させるもの、課題解決を促し技術面や情意面での励ましや勇気を与えるもの、つまり、個と集団の絡み合いから生まれる教育作用的機能ととらえている。したがって「かかわり合い」は、具体的な達成目標というよりは、「ある方向へ向かっての向上や深まりが要求されるという目標」、つまり授業づくりにとって重要な「方向目標」並びに「訓育的課題」として捉えられている。

また、授業の三角形モデルを参考に「かかわり」を、人と人のみに限定せず、教材との関係をも視野に入れ、広く捉えることの必要性が強調されてきた。それらをイメージ化したものが図2である。

指導にあたっては、「できる」「わかる」「認め合う」を一定の要因とした具体的な取り組み（指導・支援・評価）により、「個人的にできる・わかる」から「みんながわかり合いながら、できる」そして、その過程で「認め合える」ことを通し、「かかわり合い」は、スパイラルに広がり深まると考えられている。したがって、「かかわり合い」を深めるための授業改善として課題になるのは、「達成目標と方向目標」あるいは「陶冶と訓育」を視野に入れ、教科・領域の持つ特性を十分に生かした、具体的な「指導・支援・評価」のあり方なのである。

3. 「かかわり合い」をめざした授業づくりと授業研究

(1) 授業づくりの考え方

教師が授業をつくるのは、究極には子どもたちが目的意識を持ち、自己課題を明らかにし、その課題を解決すべく積極的に取り組んでいく、いわば、一人ひとりの子どもたちを、「自ら学ぶ主体」に育てるためである。したがって、どのような授業をつくれれば、子どもたちが学ぶ主体に育っていくのか、その道筋を明らかにすること、まさにその過程こそが授業研究の本質であり、意義・目的といえる。

A小学校の授業研究は、「現実の授業を研究対象とし、より効果的で質の高い授業の創造と発展のために、授業の構造、機能、さらにはそれらが普遍的であるか否かを明らかにしようとする実証的な取り組みである」と捉えられている。。また、「そのプロセスを通じて、教師の指導的力を高めると共に、さらなる子ども理解のための新たな視座を得ようとする取り組みでもある」という。

そこにおいて最も大切にされていることは、「授業の中で一人ひとりの子どもたちが、何を、どう学んでいるかを問うことであり、授業の中で子どもたちは生き生きと活動しているのか、取り残されている子どもはいないのか、授業によってどのような力をつけようとしているのか。それらが本当に保障される授業になっているのか、等、これらのことを明らかにすることを目指し、学校の教育活動の中に組織的・継続的に位置付け取り組みを重ねること」であるという。したがって、このことからA小学校の授業研究は授業づくりの直接的方法（How to）のみを求めるのではなく、授業論、内容論、関係認識論、いわば教科横断的な授業づくりの基礎知識である教授学を基盤とした研究を継続することが目指されているのである。

(2) 研究仮説と授業における具体的な手立て

研究仮説は以下のように規定されている。

- 1 明確なめあて（課題）を持ち、系統的に段階を追って学習すれば学習内容を習得しやすいであろう。
- 2 評価活動や発問を工夫し、集団思考場面となる発表や相互観察の場を設け、互いの意見の交流を活発にすれば、陶冶面のみならず訓育面の高まりも期待できよう。
- 3 前述の1、2を通し、様々な楽しさや喜びを感じることができれば「かかわり合い」のための新たな意欲となろう。

具体的な手立てとして、以下のような項目が確認されている。

- 授業におけるめあて（課題）の明確化
- 授業における発問の工夫と集団思考場面の設定
- 段階的・発見的な学習及び場の設定
- 評価活動の組織化をはかる 等

4. 研修体制づくりについての調査・評価

授業推進体制づくり及びそこでの研究推進の実態の中間総括として、以下のようなアンケート調査を実施した。アンケートは、16名の教員を対象に研究推進体制の改善のために行なわれた。アンケートの内容は、以下のとおりである。項目1から9までは「推進体制」に関わるもの、9から13は「授業づくり」に関わるもの、14から18は「体育の授業づくり」に関わるものについて質問したもので構成されている。

アンケートの内容・質問項目

- | | | |
|-------------------------|------------------------|-----------------|
| 1. かわり合いへの認識の深まり | 2. 理論研修の有効性 | 3. 年間計画の有効性 |
| 4. 継続的研修の有効性 | 5. 大学との共同研究の有効性 | 6. 指導案書式の統一の有効性 |
| 8. 研究紀要等の必要性 | 8. 授業公開の必要性 | 9. 研究教科への理解の深まり |
| 10. 授業づくりへの効果 | 11. 業づくりにおけるかかわり合いの必要性 | |
| 12. 授業における子どもの学習・集団の変化 | 13. 教科間における相互作用 | |
| 14. 体育科への理解の深まり | 15. 体育科授業づくりへの有効性 | |
| 16. 育授業におけるかかわり合いの必要性 | | |
| 17. 体育授業における子どもの学習集団の変化 | 18. 体育科研究の教科間における相互作用 | |

以上の質問に関して、尺度を「全く思わない1」から「強く思う5」までの5段階に分け回答を求めた。

図2は、スケールを変え質問項目間の回答傾向をより分かりやすく強調したものである。これらの結果を見ると実線より上位である質問5（大学との共同研究の有効性）、11（かかわり合いの必要性）、18（体育科研究の教科間における相互作用）、3（年間計画の有効性）、4（継続的研修の有効性）、が高い数値を示し、互いの関係も強いと考えられる。一方破線より下位である、質問12（12.授業における子どもの学習・集団の変化）が、突出して低い数値を示していることが確認できる。

このグラフから、大学の研究者が関った長期展望の研究体制づくりが高く評価されてい

ること、とテーマ（かかわり合い）の意義や必要性は認識されているもの、実際の授業場面で、その質的变化が実感できにくいという実態がうかがえる。また、体育科が、他教科の授業研究に示唆を与える可能性がうかがえる点が興味深い。

○アンケートの結果（抜粋）

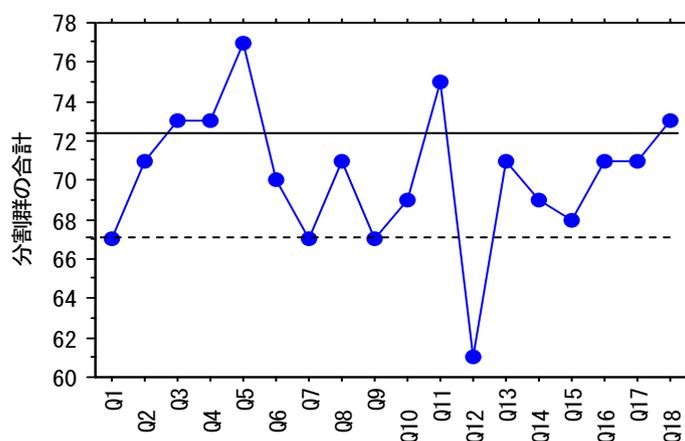


図2 質問項目の回答傾向

6. 体育授業研究を通しての大学との連携の実態

2003年度

8月21日 校内研修

- ①体育部会の研究計画並びに授業研究のための指導案検討（4年生マット運動）
- ②講座（「マット運動／表現リズム遊び」について）

10月28日 校内授業研究

- ①授業観察（4年生マット運動）
- ②協議会講師

12月22日 校内研修

- ①指導案検討（2年生「表現リズム遊び」）
- ②講座（「表現リズム遊び」について、授業評価の方法について）

1月29日 公開授業研究会

- ①公開授業（2年生表現リズム運動）
- ②講演（カリキュラムマネジメントについて）

2004年度

8月 校内研修

- ①体育部会の研究計画（昨年度反省を含む）並びに授業研究のための指導案検討（4年生走り高跳び）
- ②講座（「マット運動／表現リズム遊び」について）

10月 校内授業研究会

- ①授業観察（4年生走り高跳び）
- ②協議会講師

1月26日 公開授業研究会

①公開授業（3年表現リズム運動）

②シンポジウム（「かかわり合いが深まる授業」のために）

2005年度

8月 校内研修

①体育部会の研究計画（昨年度反省を含む）並びに授業研究のための指導案検討（4年生保健：第二次性徴，5年バスケットボール）

②講座

10月26日 校内授業研究

①授業観察（4年保健，5年バスケットボール）

②協議会講師

以上のように、単に当日の授業のみではなく、年間計画や指導案づくりのプロセスにも関り、しかも複数年に渡り継続的に関わるという点に大きな特徴がある。授業の事前検討会では、授業で扱う予定の教材についての研究成果について実技指導も踏まえた講座を行なった。これ以外にも、インターネットを利用した情報交換や非公式の打ち合わせも年に数回行なった。

授業実践を媒介とした継続的な連携が、教師の専門的力の形成に深く関わっているのではないかと考えられる。

Ⅲ 保育園における大学との共同研修事例（広島県H市私立保育園）

次に就学前の幼児を対象とした体育指導の改善に関する事例を紹介する。この事例報告は、筆者が、1998年（平成10年）から継続的に関わっている保育園との連携について、その関係性の変遷に焦点化しまとめたものである。

保育園においては、体育指導の目的設定、教材の選択、場面設置・教具の工夫、さらには子どもの動機づけに至るまで、気まぐれな幼児を相手に、斬新かつ柔軟な対応が求められ、初等・中等教育の教師にとっても、指導力量の形成を考える場合、学ぶ点は多いと考えられる^{注2)}。

1. 保育園の概要

研究のフィールドとなった保育園は、広島市内の社会福祉法人が経営する私立の認可保育園である。「集団のなかでこそ、子どもの豊かな発達が保障される」という保育理念と「働く人々が安心して働きつづけられる保育所づくり」をスローガンに、保育者と保護者を中心とした地域住民運動が結実し1974年に誕生した。庄司雅子や佐藤正夫等の教育学研究者を理事にむかえ、一貫して科学的・民主的な就学前保育の実現を可能にするカリキュラムの開発を標榜している保育園である。

2. 大学と保育園の関係の変遷

(1) 指導法研究の段階

当初は、側転の指導法、水泳の指導法、集団ボールあそびの紹介、運動会種目のあり方等、主要には体育指導の系統性に根ざして指導方法レベルのアドバイスを行うという形で保育園に関わった（表-1、表-2）。

そこでは、子どもたちの生活課題・発達課題や日ごろの実践の文脈等との関係で学習課題を把握することができず、教科書的・断片的な知識・情報を一方的に提供していたといえる。このような関わりを全面的に否定する必要はないであろうが、その弱点と一面性について認識しておく必要はあろう。

表一 1 1998 年度フィールドワーク（N 保育園／T A 保育士）

回数	月 日	活動内容
1	6 月 5 日	朝の会、側転、音楽リズム、猛獣狩りに行こう
2	12 日	的あて①：投能力調査、適正ボール調査
3	16 日	逆上がり、的あて②：初めてのゲーム（2 班対抗、防御無し）
4	26 日	収穫祭（カレー作り）
5	30 日	プール開き
6	7 月 7 日	七夕祭り・プール
7	31 日	ファミリープール
8	8 月 11 日	公開プール保育

表一 2 1999 年度フィールドワーク（N 保育園／K T & O N 保育士）

回数	月 日	活動内容
1	11 月 12 日	サッカー①：スキルテスト（シュート）& パス練習
2	19 日	サッカー②：シュート練習，ゲーム i（10 対 10／ネットゴール）
3	26 日	サッカー③：シュート練習，ゲーム ii（5 対 5／背面ネットゴール）
4	12 月 3 日	サッカー④：シュート練習，ゲーム iii（5 対 5／コーンゴール）
5	17 日	サッカー⑤：シュート練習，ゲーム iv（5 対 5／のれんゴール）
6	24 日	サッカー⑥：シュート練習，ゲーム v（5 対 5／のれんゴール）
7	2 月 18 日	的あて①：シュート練習，攻防入乱れ型ゲーム i（5 対 5）
8	25 日	的あて②：シュート練習，攻防入乱れ型ゲーム ii（5 対 5）
9	3 月 3 日	的あて③：シュート練習，攻防入乱れ型ゲーム iii（5 対 5）
10	10 日	的あて④：シュート練習，攻防入乱れ型ゲーム iv（5 対 5）
11	17 日	的あて⑤：シュート練習，攻防入乱れ型ゲーム v（5 対 5）
12	28 日	認識テスト

1998 年度は、日ごろの保育園での体育活動を観察しアドバイスをするということが中心であった（表一1）。ここでは、教科書的・断片的な知識・情報がまったく意味をなさないという場面に遭遇した。

例えば、「就学前は水慣れで十分」という一般的な言説は、0 歳児から夏季は毎日プールに入っている 5 歳児にはまったく無意味であった。また、徹底的に勝ち負けに拘る運動会も、日ごろの集団づくり（競争の結果が安易に子どもどうしの関係を切り刻まない土台づくり）や保護者とも共同で運動会の種目を決

めるといふ運動会づくりの民主的プロセス等の背景を知らずには、その教育的意義と機能を理解することは不可能であった。

1999年度は、ボールゲームに限定し介入観察をおこなった(表一2)。前半は、日ごろから行っていたサッカーの実践に対して、主に「場(コート)づくり」と「競技人数」を操作した。

人数については、10対10から5対5の少人数によるゲームにした。ゴールへの意識が低い子どもが多く存在したため、ゴールの位置、形態を変化させた。後半は、サッカーのような大人数の攻防入乱れ型ゲームは、就学前の子どもの「全員参加」を考えた場合、さらに大胆な教育学的・教授学的改変が必要であり可能であることを確認し、その一つの事例(課題あそび/教材)として、的あてゲームを紹介・指導展開した。

この2年間では、保育園に限らず、体育的活動・遊びにおいては、正式のルールや道具に一方的に規定される必要がないことを確認・共有できたことが大きな成果であったと考えられる。

しかしながら、保育者との関係においては、我々が一方的に修正箇所や指導法を提示し、道具もこちらで製作・提供することがほとんどで、話し合いも立ち話で次の日程を確認するという程度で、総じて垂直的で一方的なものであったといえよう。

(2)実践づくりへの共同参画

2年間の取り組みの反省を踏まえ、「集団づくり」つまり「子どもの社会的発達にかかる運動文化の教育的価値・機能」へ着目し、長期間にわたり定期的に子どもたちの教授—学習活動に関わるという形をめざすことにした。

具体的には、我々から、実践後の話し合いの時間を設定し、ボールゲームの教授—学習活動を共同で開発・設計・制御することを提案した。資料一1は、そのことを伝えるために実際に保育士宛に出した手紙の内容である。

ここでは、①最終的な活動の目標—内容—方法は実践者(保育士)が決定する、②具体的な指導は実践者(保育士)が中心になって行い、我々の指導場面での介入は、模範演技や練習相手に限定する、という点が強調されている。

しかしながら、多忙な実践現場の実情もあり、ここでも当初は、研究室が教授—学習プログラムを作成し、時には指導するという一方向的な関係から出発することとなった。そこでは、開発・設計=研究者、制御=実践者という従来の一方向的な硬直した関係しか存在しない。

なかよし保育園 DA先生へ

お世話になります。前回、元気な(?)新しいおひさま組みの子どもたちと出会い、ワクワクしております。一年間子どもたちとじっくり関われるようですので、われわれ自身の目的、関わり方(案)、を明確にしておきたいと思います。

われわれは、就学前の子どもたちにとって「ボールあそび」が如何なる教育的価値をもっているのかを探ることを究極の目的としております。特に、「仲間に働きかける楽しさ」を味合うことの出来る文化、「課題解決能力の育成」という視点から、それを明らかにしたいと考えています。

どういうふうにそれを明らかにするかということですが、今のところ、徹底的に子どもたちのコミュニケーション(特に作戦会議での会話)を収録し分析するという方法(作戦)を考えています(うまくいくかどうかはわかりませんが...)

そこで、以下のような関わり方を考えています。

大学院生の二人(取達、三浦)は、「友だち(技術的な指導はしない)」としてグループに同化し子どもの会話を収集する。4年生の二人(小松、近藤)は、グループ活動の様子やゲーム場面をビデオに収録する。中瀬古は、全体を観察し、必要な写真を撮影する。

課業(ボールあそび)の内容・方法は、原則として、先生と我々が相談し最終的にはDA先生が決める。実際の指導は、DA先生を中心に行う。我々は、DA先生の要請に応じて、模範演技や練習相手という形で指導に協力する。

また、我々は、指導プログラムの試案や教材についての情報を提供するとともに観察でわかったこと感じたことをその都度先生にお返しする。ということで、いかがなものでしょうか?問題は十分な相談時間が確保できないという点だと思えますが、何とか工夫しましょう。

当面(水泳が始まるぐらいまで?)は、「的当てゲーム」にむけて色々な「ボールあそび」に取り組むということではいかがでしょうか?

明日の具体的な指導の流れ(案)を示しておきます。できれば、これを参考に、DA先生主導で、課業を展開してください(急で申し訳ございません)。

このような状況(一方的な関係)の修正を余儀なくさせたのは、クラスの課題児H子の存在であった。H子は、我々の提示する教授—学習活動のプログラムをことごとく無力化させ、そのことによって、園長も巻き込み、保育士と研究者が必ずミーティングを開催し共同で反省会を行わざるを得ないという状況を作り出したのである。資料—2は、実践の失敗を踏まえ再度出した手紙の一部である。

この超課題児によって必然化された事後ミーティングによって、水平的・対話的關係構築の地平が拓けたと考えられる。

資料一 2 DA保育士への手紙 その②

なかよし保育園 DA先生へ

今回は、前回紹介した、ボールになれるための三つのボールあそび（一人バージョン）に挑戦してみましょう。短時間で、みんなが楽しめるのではないかと考えられるからです。まずは、「ボールと、ともだちになろう！」ということで、一人がボール一つをもってたっぷりとボールに触れるということを大事にした方がよいと考えました。ボールを仲立ちとした人間関係（＝パス、コンビネーション）は、最終目的であり、急がず焦らず取り組んだ方がよいみたいですね。

園長先生より、このままでは、ボールあそびが、「楽しい」より「苦しい」になりかねないのでは？との指摘をうけました。

具体的な課題として、1)時間を短くする（40分程度）、2)導入の工夫（チーム分けに時間をかけすぎない等）、3)無理やり運動課題を消化しようとしな（飽きたら他の活動になってもよい）、4)みんなが「楽しかった」「またやりたい」と思えるような活動を仕組む、の四点が提示されました（さすが園長！）。

パスやコンビネーションを意識しすぎて、子どもたちの視点が欠落していたことを鋭く指摘されたととらえることができるのではないのでしょうか。時間については、小学生でも45分授業なわけですから、言われてみれば当たり前の事ですが、気づかないものです。りゅうのすけが水を飲みに行った行為もあまりにも時間が長かった事に対する彼なりの抗議かもしれませんね。

我々の反省としては、ボールあそびはやはりペアでなく個人で取り組んだ方がよかったのではという点があります。そもそも、あの遊びは個人で行なうものであり、ペ

アで行なったため本来の意味が拡散してしまいました。ボールあそびの経験が少ないという子どもの実態から考えても、まずは一人一人がボール操作が楽しい・うまくできるんだという成功経験を、たっぷり味わい、それをお互いが認め合えるという関係を大切にされた方がよかったですのではと考えました。

先生のご感想もお聞かせください。

ほんの少しの時間でも反省会（ミーティング）をもてたらお互い勉強になると思います。

そこで提案です。実践後我々のスタッフの誰かが、読み聞かせ等の活動をし（10～20分程度？）、DA先生とのミーティングの時間を確保する。というのはどうでしょうか？ この点についてもご意見ください。

年中時代に殆どボール遊び（投げる）の経験がなかったという実態を受け、まずは「ボールを投げるという体験をみんなにたっぷり味合わせよう」と知恵を出し合った。

しかしながら、「集団づくり」や「パス（友だちとの関わり）」を意識し過ぎて、本来は個人で行うボール慣れの遊びをいきなりペアで行ったため、取り組みは最初からつまづいた（資料-2の園長先生のコメント参照）。

また、最初から、生活班攻防入乱れ型のゲームを導入したのであるが、ボールに触れない、運動が得意な活発な子どもによる激しい邪魔（＝防御）によって、活動に参加できない子どもが見受けられ、このゲームではすべての子どもの学習活動は到底保障できないということが明らかとなった。このような状況を打破すべく誕生したのが防御無しゲームである。

表-3 2000年度フィールドワーク（N保育園／DA&KK保育士）

回数	月 日	活動内容
1	5月26日	自己紹介，パスパスゲーム
2	6月2日	的あて①：ボールキャッチあそび i， 的あてあそび i
3	9日	的あて②：ボールキャッチあそび i， 的あてあそび ii
4	16日	的あて③：ボールキャッチあそび iii， ゴールづくり i
5	23日	ゴールづくり ii
6	30日	的あて④：導入（ロケットバージョン），生活班攻防入乱れ型ゲーム I
7	7月14日	的あて⑤：生活班攻防入乱れ型ゲーム II
8	19日	的あて⑥：ゲーム記録で話合，生活班攻防入乱れ型ゲーム III

9	24日	的あて⑦：生活班防御無しゲームⅠ（デモンストレーション）
10	8月18日	音楽リズム
11	25日	的あて⑧：生活班防御無しゲームⅡ
12	9月1日	的あて⑨：生活班防御無しゲームⅢ
13	8日	的あて⑩：生活班防御無しゲームⅣ
14	22日	的あて⑪：生活班防御無しゲームⅤ
15	29日	的あて⑫：生活班防御無しゲームⅥ
16	10月4日	運動会練習 i
17	6日	運動会練習 ii（H子事件）
18	11日	運動会全体練習（＝第1回運動会）
19	13日	運動会全体練習（＝第2回運動会）
20	14日	運動会（＝第3回運動会）
21	11月10日	的あて⑬：3対3攻防分離型ゲームⅠ（デモンストレーション）
22	17日	的あて⑭：3対3攻防分離型ゲームⅡ
23	24日	的あて⑮：3対3攻防分離型ゲームⅢ
24	12月1日	的あて⑯：3対3攻防分離型ゲームⅣ（デモンストレーション）
25	14日	的あて⑰：ビデオ学習
26	1月12日	的あて⑱：3対3攻防分離型ゲームⅤ
27	19日	的あて⑲：3対3攻防分離型ゲームⅥ
28	1月26日	的あて⑳：3対3攻防分離型ゲームⅦ
29	2月16日	サッカー大会
30	3月25日	卒園式

2000年度は、年間通してのあてゲームに取り組んだ（表-3）。その回数は、我々が観察したものだけでも20回に及んでいる。

H子をはじめ集団への参加に課題を抱える子どもたちすべてのゲーム参加（学習への実質的参加）を実現することを目指した結果であったと考えられる。

H子によって必然化させられたミーティングでは、保育士や園長から、課題を抱える子どもたちの保育園での実態のみならず、保護者の実態及び保護者との関係等も赤裸々に語られた。ボールゲームの教授—学習活動のプログラムづくりは、保護者との関係修復も視野にいれつつ構想されることになった。

園長及び保育士の語りが、学生の素朴な質問によって誘発された面があるという点も非常に興味深い。技術指導に足場を置いた研究者だけではなく、子ど

もの存在そのものに興味を示す学生がミーティングに参加していた点も、水平的・対話的關係構築に大きく寄与していたと考えられる。

この頃から、園長も参加し、事務所もしくは別の空き部屋でじっくり行うという、ミーティングの形態が確立されはじめる。ある意味信頼關係が確立されてきたと考えられる。

それを受け 2001 年度は、さらにストレートな意見を年度当初にぶつけることができた(資料一3)。この年は、自閉傾向の子どもの参加も視野に入れつつ、じっくりと実践に寄り添いながら的あてにとり組むことができた。

資料一3 NO & YD 保育士への手紙

NO 先生・YD 先生へ

一年間、おひさま組の子どもたちと共に、「運動あそび」や「子どもの発達」について、学ぶ機会を提供していただけたこととなり、感謝しております。

卒業(修了)研究のためのデータ収集がそもそもの目的ですが、研究のための研究ではなく、子どもたち、NO 先生、YD 先生、それから我々自身も取り組んでよかったと思え、微力でも実践の変革に役立つ「知」を生み出すことができるような取り組みにしたい、と考えております。どうかよろしく願いいたします。

電話でも少しお話ししましたが、一年間の取り組みについての、大きな流れ・枠組みについて提案させていただきます。

目的

就学前幼児(おひさま組の子どもたち 17 名)を対象とした、ボール運動遊び(課業)の取り組みを中心に、子どもの学習活動や生活態度の変容を、多角的・総合的に観察・考察する。

内容

- ① ボール運動遊び(課業)及び運動会や卒園式での発表課題等、おひさま組の「クラスの運動遊び文化づくり」への参画・協力(プログラム作成、教材・教具づくり、アドバイス)。
- ② 課業時の、NO 先生・YD 先生の支援・働きかけ(教授活動)と子どもの実態(学習活動)についてのデータ収集(主に言語及び映像の記録、10:00~11:00 に 1 時間に限定)。
- ③ NO (YD) 先生から、クラスの子どもの実態、日頃の取り組みや子どもの生活背景等について聞く(ミーティング・インタビュー形式、可能ならば録音 = 正確性)
- ④ 課業以外での、子どもの様子について感じたことをその日のうちに言語化す

る。

⑤ ③④のデータを、次の課業までにNO（YD）先生へ、知らせる。

方法

①原則として、毎週金曜日の午前中に、おひさま組の学習活動を観察する。

9：30～10：00 介入自然観察（生活場面）

10：00～11：00 組織的観察（課業：「運動遊び」中心）

11：00～11：30 介入自然観察（生活場面／ミーティング・インタビュー）

※他の活動が入っている場合も、基本的にはこの枠組みでその活動を観察する。

※言語録音・ビデオ撮影は、基本的に組織的観察時のみにする（？）。

②運動会、卒園式等の発達の節目となるスポーツ的行事を観察する

その他

①年間の教材（あくまで予定、子どもの実態に応じて臨機応変に）

4月～ 5月 ： 的あてゲーム パート1

6月～ 8月 ： 水泳

9月～10月 ： 運動会種目（側転・逆上がり e t c）

11月～12月 ： 的あてゲーム パート2

1月～2月 ： ???

以上が、大まかな計画案です。今年も、特に、障害をもっている子どもや集団嫌い(?)の子どもの変容を中心に、観察ができたかと考えております。

最後に、4月20日（金）の取り組みについて

①子どもの自己紹介ビデオ撮影+簡単な認識調査（個別インタビュー形式：教室にて）

②簡単な、技能調査（3人一組での的当て：中広公園にて）

大きく二つのグループに分けて同時進行でできればと考えております。

以上です。よろしくお願いいたします。

表一4 2001年度フィールドワーク（N保育園／NO&YD保育士）

回数	月 日	活動内容
1	4月20日	インタビュー、スキルテスト、的あて①：リレー型的あてゲーム
2	27日	音楽リズム
3	5月11日	的あて②：リレー型トリオ的あてゲーム、土団子づくり
4	18日	的あて③：班対抗1分間シュート

5	6月1日	お散歩
6	8日	三園合同音楽リズム
7	15日	転がしドッジボール
8	22日	音楽リズム
9	29日	しっぽとりゲーム, 宝運びゲーム
10	7月6日	鉄棒(持ち技披露, 「布団干し」, 「コウモリ」)
11	13日	お話マット
12	16日	ファミリープール
13	9月19日	びっくり箱づくり
14	26日	第1回運動会
15	10月5日	第2回運動会
16	13日	第3回運動会
17	31日	ビデオ鑑賞(運動会)
18	11月9日	的あて④: 的づくり
19	16日	的あて⑤: 30秒間個別シュート競争
20	21日	的あて⑥: 30秒間個別シュート競争・班対抗1分間シュート
21	30日	的あて⑦: 3対3攻防分離型ゲームⅠ
22	12月12日	的あて⑧: 3対3攻防分離型ゲームⅡ
23	20日	的あて⑨: 3対3攻防分離型ゲームⅢ
24	1月18日	的あて⑩: 3対3攻防分離型ゲームⅣ
25	30日	的あて⑪: 3対3攻防分離型ゲームⅤ
26	25日	的あて⑫: 3対3攻防分離型ゲームⅥ
27	3月24日	卒園式

表一5-1 2002年度(N保育園/H保育士)

回数	月 日	活動内容
1	4月19日	自己紹介, 粘土あそび
2	5月10日	側転, 折り紙あそび
3	31日	泥団子大会
4	6月14日	しっぽ取りゲーム①: ボール無し、生活班対抗
5	28日	プール開き
6	7月24日	しっぽ取りゲーム②: 全員ボール、生活班対抗
7	31日	しっぽ取りゲーム③: 3対3
8	9月6日	しっぽ取りゲーム④: 3対3

9	18日	運動会練習
10	10月30日	しっぽ取りゲーム⑤：4対4
11	11月6日	しっぽ取りゲーム⑥：4対4
12	15日	しっぽ取りゲーム⑦：園対抗ゲーム大会（4対4）
13	27日	的あて①：ボール投げあそび
14	12月4日	的あて②：的づくり，ビデオ視聴
15	13日	的あて③：班防御無しゲーム i
16	18日	的あて④：班防御無しゲーム ii
17	1月10日	的あて⑤：班防御無しゲーム iii，
18	17日	的あて⑥：班防御無しゲーム iv，3対3攻防分離型ゲーム I
19	2月14日	的あて⑦：班防御無しゲーム v，3対3攻防分離型ゲーム II
20	28日	的あて⑧：班防御無しゲーム vi，3対3攻防分離型ゲーム III

表一5-2 2002年度（KN保育園／O&M保育士）

回数	月 日	活動内容
1	4月26日	自己紹介，「ねこ」と「ねずみ」
2	5月24日	しっぽ取りゲーム①：ボール無し，生活班対抗
3	6月7日	しっぽ取りゲーム②：全員ボール，生活班対抗
4	21日	しっぽ取りゲーム③：ボール1個，生活班対抗
5	7月10日	しっぽ取りゲーム④：4対4
6	26日	プール&お絵かき
7	9月25日	写真盾づくり&運動会練習
8	10月9日	運動会練習
9	23日	お絵かき（運動会の絵）
10	11月1日	しっぽ取りゲーム⑤：4対4
11	8日	しっぽ取りゲーム⑥：4対4
12	13日	しっぽ取りゲーム⑦：4対4
13	15日	しっぽ取りゲーム⑧：対抗戦
14	29日	的あて①：的づくり，ビデオ視聴
15	12月11日	的あて②：班防御無しゲーム i
16	20日	的あて③：班防御無しゲーム ii
17	1月15日	的あて④：4対4攻防分離型ゲーム I
18	2月21日	的あて⑤：4対4攻防分離型ゲーム II
19	3月21日	卒園式

表—6—1 2003年度フィールドワーク（N保育園／K保育士）

回数	月 日	活動内容
1	4月25日	自己紹介，音楽リズム
2	5月9日	的あて①：スキルテスト，的づくり
3	23日	認識テスト，的あて練習
4	6月6日	的あて②：防御無しゲーム i、認識テスト（続き）
5	13日	的あて③：防御無しゲーム ii
6	20日	的あて④：防御無しゲーム iii，観察者 vs. 保育者攻防分離型対抗戦実演，
7	7月25日	的あて⑤：防御無しゲーム iv
8	9月26日	運動会
9	10月17日	的あて⑥：防御無しゲーム v
10	31日	的あて⑦：4対4攻防分離型ゲーム I
11	11月14日	的あて⑧：4対4攻防分離型ゲーム II
12	28日	的あて⑨：ビデオレター鑑賞&的補修作業
13	12月4日	的あて⑩：第1回園対抗ゲーム大会（4対4攻防分離型）
14	16日	認識テスト，自由遊び
15	19日	的あて⑪：4対4攻防分離型ゲーム III
16	1月23日	的あて⑫：4対4攻防分離型ゲーム IV
17	2月25日	的あて⑬：第2回園対抗ゲーム大会（4対4攻防分離型）

表—6—2 2003年フィールドワーク（KN保育園／H保育士）

回数	月 日	活動内容
1	4月18日	自己紹介，誕生日会
2	5月2日	こいのぼり集会，トッジホール，スキルテスト，的あて導入（班対抗個人戦）
3	30日	認識テスト，的あて練習
4	6月6日	的あて①：班対抗防御無しゲーム i（8対8）、認識テスト（続き）
5	27日	的あて②：班対抗防御無しゲーム ii
6	7月4日	的あて③：班対抗防御無しゲーム iii，攻防分離型対抗戦実演，自由遊び
7	18日	的あて④：攻防分離型ゲーム I（4対4），ケイドロ

8	10月7日	運動会予行演習
9	24日	的あて⑤：改良攻防分離型対抗戦（=的あてドッジ／16対16）
10	11月7日	的あて⑥：攻防分離型対ゲームⅡ（4対4）
11	21日	的あて⑦：攻防分離型ゲームⅢ，ビデオレターづくり
12	12月4日	的あて⑧：第1回園対抗ゲーム大会
13	12日	的あて⑩：攻防分離型ゲームⅣ，認識テスト，総括ミーティング
14	1月16日	的あて⑪：攻防分離型ゲームⅤ
15	2月25日	的あて⑫：第2回園対抗ゲーム大会
16	3月5日	参観日：的あてゲーム大会（子ども4対4），保護者（3対3）
17	20日	卒園式

2002年度から姉妹園ができ、両方の保育園において実践研究を行った。子どもの実態を踏まえ、的あてゲームに加えて、しっぽ取りゲームにも取り組むこととなった。また、姉妹園対抗のゲーム大会も始まった。ここでは、園長を交えての実践後のミーティングは両保育園において完全に定着し、1時間以上に及ぶこともしばしばとなった。

（3）実践を動かすもの－「記録」と「語り」

保育士も園長も子どもが乗ってこない活動は一切評価しない。そういう意味では共同実践研究においては、研究者の一般的・教科書的な言説はほとんど無力である。ミーティングでは、学生の素朴な質問に端を発し、集団への参加に課題のある子どもの反応・行為が常に中心的な話題となった。この視点が、ボールゲームの教授－学習活動の、開発・設計・制御の中核となるとともに保育者と研究者の対話の媒体ともなった。

例えば、いわゆる課題児のボールゲームでの反社会的・非社会的行為を巡って、生育暦・家庭環境等の背景を交流しつつその意味・解釈をじっくりと語り合った。実践者からは、子どもの否定的な行為の背景にある問題が赤裸々に語られた。研究者からは、恒常化した「保育士－子ども」「子ども－子ども」の関係性の変革をすべく、それらの問題群の諸関係や構造或は視点の異なった解釈が語られた。それは、まさに、発達課題、生活課題、学習課題のすりあわせ過程（カリキュラムの開発・設計過程）そのものであったとも捉えることができる。また、水平的・対話的な関係は、子どもの学習・変容の事実の共有とその意味の生成過程そのものであるともいえよう。子どもの学習・変容の事実の共有にあたっては研究者の「記録」（表一7～11）が、意味生成には上述の語り

大きく貢献した。

表一7 3対3攻防分離ゲーム1・2回目(11/30,12/12)個人別記録

班	氏名	出場	シュート	Fシュート	ゴール	メモ
鉄馬	かずき	4	5	1	5	
	ゆうき	2	3	0	1	
	かほ	3	4	0	2	
	なおき	2	2	1	2	
サッカー	なおし	2	2	0	2	
	たくや	4	5	0	2	
	よしの	3	6	3	4	
	ちさと	2	2	0	0	大きなパスを3回
お仕事	りゅう	2	3	5	3	
	こうた	1	1	0	0	
	あかね	2	2	5	1	
	あい	1	1	0	0	
	ゆき	0	0	0	0	ゲーム参加拒否
的当て	しおり	1	1	0	1	1回欠席
	はなこ	※3	5	0	1	
	しゅう	2	3	3	2	1回欠席
	りょうへい	※2	5	0	1	

表一8 『ドッジボール』結果

	1回戦	2回戦	3回戦	合計
総得点	10	10	14	51
シュート	34	23	51	108
最高点	3 (1人)	2 (3人)	3 (1人)	8 (1人)
最低点	0 (23人)	0 (22人)	0 (18人)	0 (15人)
平均得点	0.34	0.34	0.48	0.59
得点者率	21% (6/29)	24% (7/29)	38% (11/29)	48% (14/29)

表一9 『的当てドッジ』結果

	1回戦	2回戦	3回戦	合計
総得点	2	1	2	5
シュート	5	7	10	22
パス(出)	9	12	17	38
パス(受)	6	7	11	24
平均得点	0.20	0.10	0.20	0.17
得点者率	20% (2/10)	10% (1/10)	22% (2/9)	17% (5/29)

表—10 『防御無しゲーム』結果

	6/6	6/13	6/17	6/26	6/27	7/4
総得点	78	92	96	90	109	116
最高点	5(1人)	5(1人)	5(1人)	5(1人)	5(5人)	6(1人)
最低点	0(1人)	1(1人)	1(5人)	2(8人)	1(1人)	1(2人)
平均得点	2.2	3.0	2.8	3.0	3.1	3.3
得点者率	96%(27/28)	100%(29/29)	100%(30/30)	100%(27/27)	100%(29/29)	100%(31/31)

表—11 『攻防分離型対ゲーム』結果

	7/18	11/7	11/21	12/4	12/12	合計
総得点	24	15	17	31	19	106
最高点	3(3人)	3(2人)	1(14人)	2(2人)	1(17人)	3(5人)
最低点	0(16人)	0(23人)	0(11人)	0(9人)	0(12人)	0(2人)
平均得点	0.75	0.47	0.53	0.7	0.66	0.58
得点者率	43%(12/28)	26%(8/31)	56%(14/25)	71%(22/31)	59%(17/29)	94%(29/31)

3. 現在の到達点と課題

現在は以下のような研究スタイルが定式化している。

- ①子どもの発達課題・生活課題及びクラスの集団づくりの課題を交流しつつボールゲームの教授—学習プログラムを共同でつくる。
- ②実際の教授—学習過程を、社会的発達に課題のある子どもと中心に全てビデオに収録し必要に応じてそこでの情報をフィードバックする。
- ③事後ミーティングにて子どもの社会的行為についてその内的（心理的）過程と生活背景を踏まえながら意味を考察する（音声情報収録）。

そこでの課題は、子どもたちの活動と行為そのもの及びその意味を語るための共通の言語・記号を生み出す事であろう。

IV おわりに

以上、小学校と保育園と大学（或いは研究者と表現した方が良いかもしれないが）の連携の具体例を紹介した。両事例とも、筆者自身が直接関わった事例であり、いわゆるフィールド・ワークの研究成果である。

フィールド・ワークについては、研究方法としては、質的研究として高く評価され注目されている一方で、その主観的側面に疑義をとらえる研究者も少なくない。必ずしも安定した評価は得られていない。

しかしながら、「実践現場」と「研究機関（実践現場でもあるのであるが）」という、それぞれが独自の目的を有する機関が、それぞれの独自性を尊重しつつ、互いの質的发展のために、共同・協同していくためには、今回保育園のフィールド・ワークで明らかとなった、「水平関係」という視点が示唆に富む。

教師自身が、自主的・主体的に研究・研修に取り組まない限り、実践的力の発展は有り得ないということに異論を唱えることはできないであろう。今回のフィールド・ワークで示された重要な視点は、教師力量形成を大きく規定する自主性・主体性は、研究・研修における自由が必要条件であり、教育委員会や大学研究機関がトップダウンの「垂直関係」に拘る限り、その自由は保障されることはない、という点ではなかろうか。

ますます多様化・複雑化する、子育てや教育における諸問題は、行政、学校、医療、福祉、研究機関等が、密接に関りながら、多角的・総合的に取り組むことでしか解決は得られないと考えられ、異質な機関の連携や関係のあり方の究明は、今後ますます重要な課題となるであろう。課題解明に向け、「垂直」から「水平」へという視点は、重要な意味をもつと考える。

注

- 注1) 本報告の一部は、日本体育学会にて発表されている。新谷士朗／中瀬古哲,「体育科教育におけるカリキュラムマネジメントに関する研究 ―小学校における授業研究推進と体育科のカリキュラム開発(1)―」,日本体育学会第56回大会,2005,11/24,筑波大学.
- 注2) 本報告の一部は、日本教科教育学会にて発表されている。中瀬古哲他(5名),「就学前体育の教授―学習実践と組織的協働の諸相 ―保育者・園長と研究者の連携を中心に―」,日本教科教育学会第30回大会,2004,10/30,山口大学.

第4節 小学校体育授業における教師の授業中の「出来事」に対する気づきに関する研究 —熟練度の相違を中心として—

厚東芳樹 梅野圭史 上原禎弘 辻延浩

I 緒言

一般にわれわれは、熟練度の高い教師の方がそうでない教師に比べて授業中に生起する様々な「出来事」に臨機応変に対応し、より深く児童・生徒（以下、子どもと称す）との教育的関係を編み直していくことを経験的に知っている。つまり、熟練度の高い教師は多くの授業理論や指導技術を身につけているため、それを授業で用いたときに生起してくる「出来事」を幅広く認識できるものと考えられる。

本研究は、体育授業の中に生起する教師の「出来事」への気づきに着目し、それらの量的側面および質的側面による分析を通して、教師の成長・発達過程における「教授・学習／ニード」の一端を明らかにすることを目的とした。ここでいう「出来事」とは、後述する「予測・制御できる出来事（タイプ同一性としての出来事）」と「予測・制御できない出来事（トークン同一性としての出来事）」の双方を合わせた事件・事柄と定義している。

上記の目的を遂行するにあたり、以下に示す2つの予備的考察を施す必要がある。すなわち、1) なぜ「出来事」なのか（先行研究の批判的検討）、2) 教師の「出来事」への気づきは教師教育においていかなる意義を有するのか、の2点である。

1. 「出来事」研究の背景

従前の体育授業における授業研究の大半は、「授業の分析的研究」である。これには、アメリカで開発された「プロセス・プロダクト研究法」（以下、P-P研究法と称す）が大いに関係している。しかし、このP-P研究法にもとづく授業分析の結果は、体育授業の基礎的条件（マネージメントや学習の規律、授業の雰囲気、学習従事量や運動量など）を満足することはできても、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）を解明するには至らないという指摘がある（高橋，1992）。このことは、「授業の科学」が操作的な技術と結節し、実践の場に「科学技術」への志向を生んだことを示唆している。言い換えれば、子どもの学習経験を操作可能にするために、教育実践の場においては指導技術の開発に重点が置かれたのである。

教育現場においては、「いつでも、どこでも、誰にでも」通用する指導技術の開発は、公教育として国民に共通した学力を保障するという点できわめて重要である。しかし、これは一人ひとりの個性を伸ばす教育と対峙する関係にあり、「授業の創造」という観点からは難点があると言わざるを得ない。もっと言えば、学習経験の操作性を迫及する考え方の背景には、社会を機能的な一つの全体として捉える世界観、つまりサイバネティクス理論に依拠したシステムズ・アプローチの考え方が流布しているものといえる（ジャン＝フランソワリオタール，1998，pp.33-35）。こうした背景から、佐藤（1996，pp.118-123）は子ども達の学習経験の操作可能性を追求する実践を「技術的实践」と称し、これまでの量的研究としての「授業の科学」のあり方を批判した。

上記量的研究の欠点を補完する試みとして、近年国際的に注目されているのが「質的研究」である。これには、Schon（1983）の研究が契機となった。

Schon は、従来までの技術的合理性を基本とする「技術的専門家 (technical expert)」に代わって、活動過程における考察を基礎とする「反省的实践者 (reflective practitioner)」という新しい専門家像を提起した。すなわち、すぐれた実践者 (反省的实践者) は、問題となる状況を外から眺め考察するのではなく、常に「活動の中の反省」あるいは「活動にもとづく反省」を中心に、顧客と対等な関係を築いて問題の解決を図るというものである。

この Schon の見解を踏まえて、体育授業における反省的研究を進めたのが、O'Sullivan を中心とする研究グループ (Siedentop and O'sullivan, 1992; Tsangaridou and O'sullivan, 1994, 1997) である。とりわけ、「教育実習生の体育授業に対する反省的思考を高める教授学的戦略の有用性」と題する研究 (25) では、教育実習生の反省的思考のタイプとして「使用した指導技術に対する反省」「状況的文脈的理解に対する反省」「道徳的教授行為に対する反省」の3つが存在していることを認めるとともに、これら3つの反省的思考の内実は4つの階層(レベル1～レベル4)に分類できることを報告している。しかし、これらの反省的思考は初心者ともいふべき教育実習生を対象としたもので、実際の教育現場における教師の反省的思考を検討したものではない。そこで O'Sullivan らは「体育教師の教育的価値と実践を形成する反省の役割」と題する研究 (Tsangaridou and O'sullivan, 1997) で、教授—学習環境の中で生じてくる教師の反省を記述することに焦点をあて、ベテランの教師4名の反省の役割とその機能を明らかにしようとした。その結果、教師の反省には日々の実践から状況的に実践を追求させたり文脈的に関連づけたりすることで日々の実践に影響してくる Micro reflection と、長年にわたる実践から学級経営や専門職性の発達に影響してくる Macro reflection の2種類のあることを報告している。ここでいう「反省」とは、教師が自らの価値観や理論を形成するための礎となるものである。すなわち、Sanders and McCutcheon (18) が指摘する教師の反省がその教師自身の価値観や理論を形成するという反省である。

しかし一方で、Clark (1998) や Mcnamara (1990)、Pajares (1992) の報告にみられるように、教師の価値観や理論がその教師の反省や実践を形づくるとする推論もある。

ところで、上記の O'Sullivan らの研究は、様々な教師の反省的思考を抽出し、その定式化を試みようとするところに問題意識の中心がある (Siedentop and O'sullivan, 1992)。それ故、彼らは反省的思考を生じさせた授業中の「出来事」の重要性を認識してはいるものの、それを直接的に研究の分析対象に据えてはいない。確かに、すぐれた教師の反省的思考を実践の中に還元して実践の質を高めていくためには、すぐれた実践者の反省的思考を定式化する作業はきわめて重要である。しかしながら、「質的研究」の実践的有用性を高める立場からは、反省的思考を引き起こした「授業中の出来事」の類型化を志向する授業研究も必要である。

ところが、現在までのところ「出来事」の概念が一義的でないため (稲垣他, 1996, p.83)、授業の「出来事」に焦点を当てた授業研究を推し進めていくところには進展していない。こうした理由から、秋山・梅野 (2001) は、デイヴィッドソン (1990) の「出来事論」を考察視座に、授業中の「出来事」の概念について検討するとともに、その教育学的意義について論じた。その結果、授業の「出来事」には「タイプ同一性としての出来事」と「トークン同一性としての出来事」の2種類が存在することを指摘した。

前者の「出来事」は、子どもの学習行為を予測・制御する特性を有することから、この

「出来事」に対する教師の反省は、主として教師の専門職性に関わる内容（指導プログラムの見直しや教授活動の見直し）であるとした。それ故、この「出来事」の発生には、子どもの学習成果（態度・技能・学習集団の機能）を高める教授技術の習得のしかたが関係していることを指摘した。

これに対して後者の「出来事」には、子どもの学習行為を予測・制御することができない、その授業空間においてのみ発生する特性を有することから、この「出来事」に対する教師の反省は、主として教師の人格陶冶性に関わる内容（教師と子どもの教育的関係の根本的な見直し）であるとした。それ故、この「出来事」の発生には、専門職としての教師の文脈的な経験内容に依存する可能性のあることを示唆した。

このように、上記二つの「出来事」は子どもの学習行為を理解しようとする点で共通しているが、その理解視点およびそれにもとづく反省的思考が異なるというところに双方の特徴がある。それ故、今後「出来事」研究を展開させる場合、「出来事」のもつ性質との関係で教師の反省的思考を区別・検討していく必要がある。

2. 教師教育における「出来事」への気づきの意義

前項の論述より、教師の「授業中の出来事」への気づきは、反省的実践の基礎をなすものであることには異論のないところであろう。しかも、それは「教授学的知識 (instructional knowledge)」や「教授学的戦略 (instructional strategies)」の一部をなす「反省的戦略 (reflective strategies)」ともいべきものである (Tsangaridou and O'sullivan, 1994)。故に、教師の「授業中の出来事」への気づきは、自分の実践を高めていくのにきわめて重要な能力と考えられる。

こうした理由から、教師は「授業中の出来事」をどのように認知し、その背景をいかに推論し、対処しているのかを教師教育者^{注1)}が知っておくことは、教師の成長・発達過程における「教授・学習/ニード」を明らかにしていく手がかりとなるであろう。つまり、ある成長・発達過程の教師には、「このような実践的な状況を挿入すれば、このような問題意識（問い）を持たせることができる（教授ニード）」、あるいは「このような実践的な状況下では、どのような対処をすべきなのか（学習ニード）」とする「教授・学習/ニード」の把握である (Benner, 1994)。さらに一步踏み込んで、すぐれた実践者の「出来事」への気づきとそれにもとづく「推論-対処」のしかたを丹念に記述・分析していけば、授業実践における卓越性や失敗が浮き彫りになり、「見込みのある実践者 (prospective teachers)」 (Tsangaridou and O'sullivan, 1994) の成長を促す手がかりも得られるであろう。つまり、卓越した教師の「出来事」への気づきとそれにもとづく「推論-対処」のしかたを他の教師が自らの実践によって反復することで実践の質を高めることが可能となる。そして、その成果を授業分析によって検証できれば、教師教育における一般的指針を得ることができるであろう。

しかし一面、Dreyfus and Dreyfus (1977) の研究から示唆されることがある。これは、アメリカ空軍の訓練生と指導員の研修授業のやりとりを分析したものである。すなわち、一般に訓練中のパイロットは機器やダイアルの視覚走査を決められた順序に従って行なうように教育されるが、これを指導するインストラクターは訓練生よりも速くディスプレイ上での誤りを見つけることができる原因を究明した。その結果、眼球の動きから、インストラクターたちは訓練生に指示しているルールをまったく使用していない場合とルールか

ら逸脱する場合のあることが報告されている。このことは、専門職の成長・発達過程がステップ状態になく、ステージ状態にあることを示唆している。つまり、専門職の成長・発達過程には「飛躍」や「不連続」が介入しているのである。

以上のことから、授業の「出来事」に焦点をあてた授業研究を推し進めていこうとするとき、まずは「教師の成長・発達に伴ってどのような『出来事』に気づけるのか」といった「出来事」への気づきの可能性の検討という立場から、様々な条件下の教師の「出来事」への気づきとそれにもとづく「推論－対処」を把握していく必要がある。

3. 研究の目的

熟練度の高い教師の授業中の「出来事」への気づきとそれにもとづく「推論－対処」の解明は、「授業の創造」へとつながる反省的実践を推し進めていく上できわめて重要である。しかしながら、一般的には「熟練度の高い教師」を一義的に定めることができない難点がある。

そこで今回著者らは、熟練度の高い教師を授業の内容的要因と教職の物理的要因という2側面から定義した。すなわち、授業の内容的要因を態度得点、教職の物理的要因を教職経験年数とそれぞれ捉え、熟練度の高い教師を態度得点の高い教師と教職経験年数の多い教師と定義した。ここで態度得点を指標にした理由は、先行研究（上原・梅野, 1998, 2003；上原他, 2003；辻野他, 1982；辻野, 1997；梅野・辻野, 1982, 1986；梅野他, 1986）より、態度得点を高めた教師は子どもの学習するペースに即して子ども一人ひとりの学習課題に応じる指導を展開させ、逆に高められない教師は自らのペースで教師自身があげる学習課題を解決させようとしていることが推察されたことによる。このことは、態度得点の高い教師は、子どもの運動技能の向上のみならず、その過程で主体的な学び取り方の能力を形成している可能性の高いことを示唆している。これより、態度得点を高めるか否かという授業の内容的要因を教師の熟練度の質的指標とした。

他方、専門職においては経験年数の蓄積は、実践経験の豊富さと考えるのが一般的である。これより、専門職においては経験年数が増せば、熟練度も高まるという関係になければならないし、またそうであってほしいとする著者らの願いがある。そこで、教職の経験年数という物理的要因を教師の熟練度の量的指標とした（小林, 1978, pp.170-258；佐藤他, 1990；梅野他, 1983）。

以上のことから、本研究は、小学校高学年（5・6年生）を担当している12名の教師を児童からみた授業評価（態度得点）の高い教師とそうでない教師、および教職経験年数の多い教師とそうでない教師とに振り分け、「授業中の出来事（予測・制御できる出来事とそうでない出来事の双方を合わせた事件・事柄）」に対する気づきとそれにもとづく「推論－対処」を量的側面および質的側面から把握することを目的とした。

すなわち、被験教師には同一の課題解決的プログラムによる走り幅跳びの授業を一単元（全11時間）にわたって実践してもらい、その間に生じた「授業中の出来事」への気づきとそれにもとづく「推論－対処」を調査し、得られた結果から①態度得点を顕著に高めた教師群とそうでない教師群それぞれの群間差を検討する、②教職経験年数の多いベテランの教師群とそうでない教師群それぞれの群間差を検討する、の2点を目的とした。

II 研究方法

1. 研究の対象とその授業

本研究の対象は、兵庫県下、岡山県下および香川県下の6小学校の高学年（5・6年）を担当している12名の教師である。表1には、後述する単元後の態度測定の診断結果と各授業者のコンテキストを示している。各教師には、同一の課題解決的プログラムによる走り幅跳びの授業を一単元にわたって実践することを依頼した。すなわち、平成13年5月上旬から7月中旬にかけて、梅野ら（1992）が作成した「課題形成的学習」における走り幅跳びの指導プログラム（全11時間）による授業を展開してもらった。ここで、走り幅跳びを教材として選択した理由を記せば、以下の通りである。第1点目は、走り幅跳びを含めた個人的スポーツ種目に関する基礎的研究が、スポーツバイオメカニクスや運動生理学の部門を中心にきわめて詳細に追究されてきていることによる。これには、個人的スポーツ種目が時間的系列下で運動が遂行されるため、運動実践者の「成功・不成功・失敗」の原因を運動経過の中で究明しやすい利点があることによるものと考えられる。第2点は、本研究で用いている指導プログラムが「試案—実践—評価」のサイクルによる実践検討を3度にわたって施されたもので（梅野・辻野, 1991, 1991, 1992）、現在、小学校高学年の児童にとって最適な学習過程であると考えられていることによる。これらのことから、走り幅跳び教材を用いた授業では、教師の授業中の「出来事」とそれに対する「推論—対処」をカテゴリーに分類する際に、研究者の分類視点が定まりやすいものと考えられた。

表1 態度得点の診断結果と授業者のコンテキスト

	学級名	学年	人数	単元後の態度得点の診断結果								授業者のコンテキスト		
				男子				女子				性別	経験年数	主たる専門とする教科
				学期末診断型	よろこび	評価	価値	学期末診断型	よろこび	評価	価値			
上位群	A学級	6	30	高いレベル	5	5	5	高いレベル	5	5	5	男	7	体育
	B学級	6	26	高いレベル	4	5	5	高いレベル	4	5	4	男	16	体育
	C学級	5	26	高いレベル	4	5	4	高いレベル	4	5	5	男	16	体育
	D学級	5	21	高いレベル	5	5	4	高いレベル	3	4	2	男	9	算数
	E学級	6	22	高いレベル	3	5	4	高いレベル	3	5	3	男	6	社会
	F学級	5	27	高いレベル	3	5	4	高いレベル	3	5	3	女	18	国語
	G学級	5	27	やや低いレベル	3	3	3	やや高いレベル	4	4	2	女	27	算数
下位群	H学級	6	26	やや高いレベル	4	4	2	やや低いレベル	3	3	2	男	9	理科
	I学級	5	40	普通レベル	3	3	3	低いレベル	2	3	2	男	17	体育
	J学級	5	32	低いレベル	2	3	3	低いレベル	2	4	3	男	7	体育
	K学級	6	28	低いレベル	2	3	2	低いレベル	2	3	3	男	19	社会
	L学級	6	31	低いレベル	2	3	2	低いレベル	2	2	3	女	8	体育

図1は、今回用いた走り幅跳びの指導プログラムの内容を模式的に示したものである。このプログラムは、走り幅跳びの技能特性を「踏み切り手前の助走スピードを活かして跳躍距離を伸ばす」と捉えた上で、走り幅跳びの運動経過と逆行する学習過程を展開させる

ところにその特徴をもつ。そして、上記の技能特性に触れる内容を踏み切り手前の歩幅調整と捉え、そのための練習方法として踏み切り手前一步を狭くして跳躍させる「横木幅跳び」を導入している。

ここで、今回対象となった12学級の児童数は、表1に示すように21~40名と学級間格差の大きい傾向にあった。しかし、いずれの学級においても50m走における速度維持区間(25~35m)での歩幅測定の結果にもとづいて能力別のグループ編成(1グループ5~6名)を行ったこと、さらには横木を用いた練習の場の構成も同一であることから、練習の機会と内容はほぼ同一と考えられた。

時間	学習過程	共有課題とその内容
1	つかむ	◎共有課題Ⅰ：うまく着地をしよう ●学習内容 ①短助走から踏み切り板を使って、うまい着地のしかたを工夫する。②短助走から反り跳びとはさみ跳びを比較し、自分で決めた飛び方で着地練習をする。③中助走からねらい幅跳びをする。
2		
3		
4	深める	◎共有課題Ⅱ：踏み切り手前の走り方を工夫しよう ●学習内容 ①中助走から跳躍する中でうまい踏み切りのしかたを工夫する。②中助走から横木の幅に足を合わせながらねらい幅跳びをする。③踏み切り手前3歩のリズムを崩さないようにねらい幅跳びをする。
5		
6		
7	確かめる	◎共有課題Ⅲ：自分にあった助走スピードを見つけよう ●学習内容 ①踏み切り線から助走路を逆走し、自分に合った助走距離を見つける。②ねらい幅跳びをする中で、自分に合った助走スピードを見つける。③走り幅跳び診断表の診断が高くなるように助走スピードを調整し、跳躍する。
8		
9		
10	身につける	共有課題Ⅳ：オリンピック大会を開こう ●学習内容 ①チームごとに運動経過に即したまとめの跳躍練習をする。②チーム対抗のオリンピック大会の中で自分の新記録に挑戦する。
11		

図1 走り幅跳びの指導プログラム

単元前後における児童の授業に対する愛好的態度は、小林(1978, pp.170-258)の態度測定法を用いて測定した。そして得られた態度測定の結果から、単元後の3尺度の態度得点を合計し、その上位6学級(以下A、B、C、D、E、F学級と称す)を上位群とし、残りの6学級(以下G、H、I、J、K、L学級と称す)を下位群とした(表1参照)。その結果、上位群の6学級はすべて単元後の態度得点の診断結果が男女共に「高いレベル」とな

った。これに対して、下位群の6学級は「やや低いレベルーやや高いレベル」を筆頭に男女共に「低いレベル」まで存在していた。これより、今回用いた分類基準は一応妥当であるものと考えられた。また、経験年数による分類に関しては、教職経験年数6～9年の教師群と16～27年の教師群の2群にしか分類することができなかった。そこで、前者のA、D、E、G、I、K学級を「中堅群」、後者のB、C、F、H、J、L学級を「ベテラン群」とそれぞれ称し、この2群の比較から「授業中の出来事」への気づきの違いを検討した。

2. 「授業中の出来事」に対する気づきの収集

表2は、今回用いた「出来事」調査の調査票である。第1項目は授業中に生じた「出来事」の
表2 「出来事」調査票
内容を、第2項目はその「出来事」に対する推論を、第3項目はその「出来事」に対する対処のしかたをそれぞれ問うている。

これを用いて12名の被験教師には、一般的に「教師や子どもの意図や計算を裏切って、そこに新しい状況や関係を現出させる事件」(辻野, 1997)となり得ると考えられる「出来事」をすべて記述することを依頼した。それ以外に、「I 緒言」で指摘したように授業実践前に教師が予測した「出来事」であっても、それが授業中に発生すれば、それらも「出来事」として記述するように依頼した。そして、それら授業中の「出来事」の一つひとつに対して、表2の調査票1枚に記述してもらった。故に、授業中に生じた「出来事」の頻度数は、記述された調査票の枚数ということになる。

3. 「授業中の出来事」に対する推論と対処の分析

収集した授業中の「出来事」に対する教師の推論と対処は、記述内容から作成したカテゴリーに分類する方法を採った。すなわち、第2項目における「出来事」に対する推論では、1)「出来事」の原因を授業者のその場の印象や感覚から理由づけようとする内容、2)「出来事」の原因を学習者の心情から理由づけようとする内容、3)「出来事」の原因をスポーツバイオメカニクス、運動生理学、スポーツ心理学とい

ったスポーツ科学の知見から理由づけようとする内容、4)「出来事」の原因を指導プログラムおよび授業過程の流れから理由づけようとする内容の4つに大別することが可能であり、これら以外の記述内容(「その他」に相当する記述内容)は認められなかった。これより、1)の内容を印象的推論(例:グループの中に幅跳びの苦手な子がいたため。本人が練習したことでだんだん直ってきたのだと思う。)2)の内容を心情的推論(例:遠くに跳びたいと思う気持ちが強いため。グループで話し合うことが嫌いなため。)3)の内容を合理的推論(例:スピードについて飛び出し角が低く膝を上手くたたむタイミングがつかめ

「出来事」記入用紙	
年 組	時間目
どんな「授業の出来事」が起きましたか。	
<input type="text"/>	
なぜ、そのような「授業の出来事」が起こったと思いますか。	
<input type="text"/>	
その「授業の出来事」に対して、教師が行った手だてはどのようなものですか。また、手だてを行っていない場合、行うべきだったと考える手だてはどのようなものですか。	
<input type="text"/>	

ていないため。) 4) の内容を文脈的推論 (例: 前時に踏み切りのタイミングをつかみ、のってきているため。最近クラスの中の和に入りきれていないため。) としてそれぞれカテゴリー化した。

続く第3項目の「出来事」に対する対処のしかたに関しては、学習者個人の特性を理解しようとする手だてと、指導プログラムや授業のねらいに即するように学習者を向かわせようとする手だての2つに大別され、これら以外の記述はまったく認められなかった。これより、前者の手だてを「理解志向的対処 (例: 『凄いね、頑張ってるね』と声をかけた。嬉しく思いつつ見守った。)」とし、後者の手だてを「目的志向的対処 (例: もう一度横木幅跳びの目的を説明し浮く感じをつかむように助言した。歩幅を狭くして跳べた時に、いい踏み切りとはどういうものか再度説明した。)」とそれぞれ呼ぶことにした。

最後に「出来事」の分類に際しては、「出来事」に対する授業者の「推論—対処」はそれぞれ別々に展開されるものではなく、同一の状況下で判断されることから、「推論」内容と「対処」方法は対の組データとして検討した。これより、表3に示すように7つの連動カテゴリーが設定された。このとき、質問項目2番で印象的推論を展開させた場合、質問項目3番への記述はほとんどが空欄となっているか、それとも「出来事」に対する単なる反省にとどまっており、具体的な対処のしかたを記述していなかった。これより、印象的推論のカテゴリーは、質問項目3番の対処のしかたと連動させず単独カテゴリーとした。得られた「出来事」に対する推論と対処の意見内容は、著者である4名の合意が得られるまで繰り返し検討し、上記7つのカテゴリーに分類した。

表3 「出来事」に対する推論と対処のしかたを組み合わせたカテゴリー

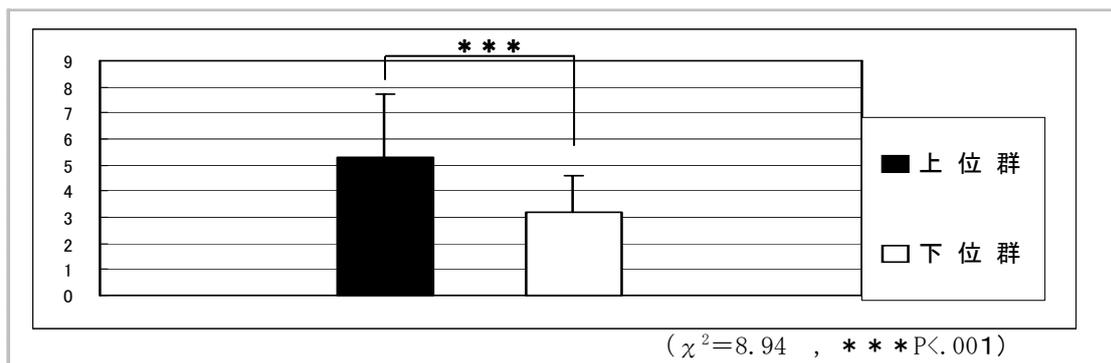
1) 印象的推論・・・授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを授業者のその場の印象や感覚から理由づけようとするもの
2) 心情的推論・理解志向的対処・・・授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを学習者の心理・心情から理由づけようとするもので、その「出来事」によって学習者個人の特徴を理解しようとするもの
3) 合理的推論・理解志向的対処・・・授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムをスポーツバイオメカニクス、運動生理学、スポーツ心理学といったスポーツ科学の知見から客観的・合理的に理由づけようとするもので、その「出来事」によって学習者個人の特徴を理解しようとするもの
4) 文脈的推論・理解志向的対処・・・授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを指導プログラム及び授業過程の流れに即して理由づけようとするもので、その「出来事」によって学習者個人の特徴を理解しようとするもの
5) 心情的推論・目的志向的対処・・・授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを学習者の心理・心情から理由づけようとするもので、授業のねらいに即するように学習者を向かわせようとするもの
6) 合理的推論・目的志向的対処・・・授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムをスポーツバイオメカニクス、運動生理学、スポーツ心理学といったスポーツ科学の知見から客観的・合理的に理由づけようとするもので、授業のねらいに即するように学習者を向かわせようとするもの
7) 文脈的推論・目的志向的対処・・・授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを指導プログラム及び授業過程の流れに即して理由づけようとするもので、授業のねらいに即するように学習者を向かわせようとするもの

Ⅲ 結果ならびに考察

1. 態度得点からみた上位群と下位群の比較

図2は、上位群と下位群の一授業あたりに気づいた「出来事」の平均個数（記述された調査票の平均枚数）を比較した結果を示している。一授業あたりの「出来事」への気づきの平均個数は、上位群の方が下位群に比して有意（ $P<0.1\%$ ）に多い結果であった。

図2 上位群と下位群における一授業あたりに気づく「出来事」の平均個数の比較



これまで、児童の体育授業に対する愛好的態度（態度得点）は、学習形態が有する諸要因の影響を受けることが認められてきている。すなわち、「教材編成」の要因では、課題解決的な教材編成を採る授業の方が系統的な教材編成を採る授業よりも児童の体育授業に対する愛好的態度を高めやすいこと（梅野他, 1983,1984）、「教授活動」の要因では、探求的・発見的な教授活動を展開させた授業の方が提示・説明的な教授活動を展開させた授業よりも児童の体育授業に対する愛好的態度を高めやすいこと（辻野他, 1982；梅野他, 1986）、「学習集団」の要因では、小集団的な学習集団を用いた授業の方が一斉的な学習集団を用いた授業よりも児童の体育授業に対する愛好的態度を高めやすいこと（梅野他, 1982,1984）、などが認められている。なかでも教師の「教授活動」要因の果たす役割の大きいことが報告されている。これらの結果は、態度得点を高める教師には「子どもを主体的に課題に取り組みせ、それを自力で解決させようとする姿勢」のあることを示唆している。

他方、教師の「教授活動」の具体を「教師行動」に求めた場合、わが国においては、高橋（岡沢他, 1990；高橋他, 1989；高橋他,1991）を中心とする研究グループによって一単位授業における児童の授業評価（形成的授業評価得点）との関係が、また梅野・辻野（梅野他, 1997）により、単元レベルにおける児童の授業評価（態度得点）との関係がそれぞれ検討されてきた。その結果、児童の授業評価の高い教師は、マネジメント行動が少なく、発問および肯定的・矯正のフィードバックを主軸に相互作用を多く用いるところに共通した特徴が認められている。これらの結果は、児童の授業評価の高い教師には「子ども一人ひとりを大切に作る姿勢」のあることを示唆している。上記2つの教師の姿勢は、子ども本位、すなわち‘Learners ship’を重要視するところに共通性が認められる。このことは、態度得点を高める教師の方がそうでない教師に比して、子どもの学習活動をモニタリングする構えの強いことを示すものである。このことから、上位群の教師は下位群の教師に比して、「出来事」に対する気づきが多くなったものといえる。これが結果的に、上位

群の教師は下位群の教師よりも自分が意図する教授過程と児童の学習過程との相違やズレをよく感知し、それを「出来事」として認識したものと考えられる。これより、児童の体育授業に対する愛好的態度には、指導プログラムや教授活動といった各種の技術的実践だけでなく、教師の授業モニタリング能力も深く関係していることが明らかとなった。

では、態度得点を高めた上位群の教師は、どのような「推論—対処」を展開させているのであろうか。

図3は、上位群と下位群の「出来事」に対する「推論—対処」の記述内容を各カテゴリー一別に比較した結果を示している。「合理的推論・目的志向的対処」(P<0.1%)ならびに「文脈的推論・目的志向的対処」(P<5%)において、上位群の方が下位群よりも有意に多い結果であった。また、他の5つのカテゴリーにおいては、「印象的推論」においてのみ逆に下位群の方が上位群よりも記述量の多い傾向にあった。しかし、ここでの有意水準は40%であった。これより、態度得点には、有意差の認められた上記2つのカテゴリーが深く関係しているものと考えられた。

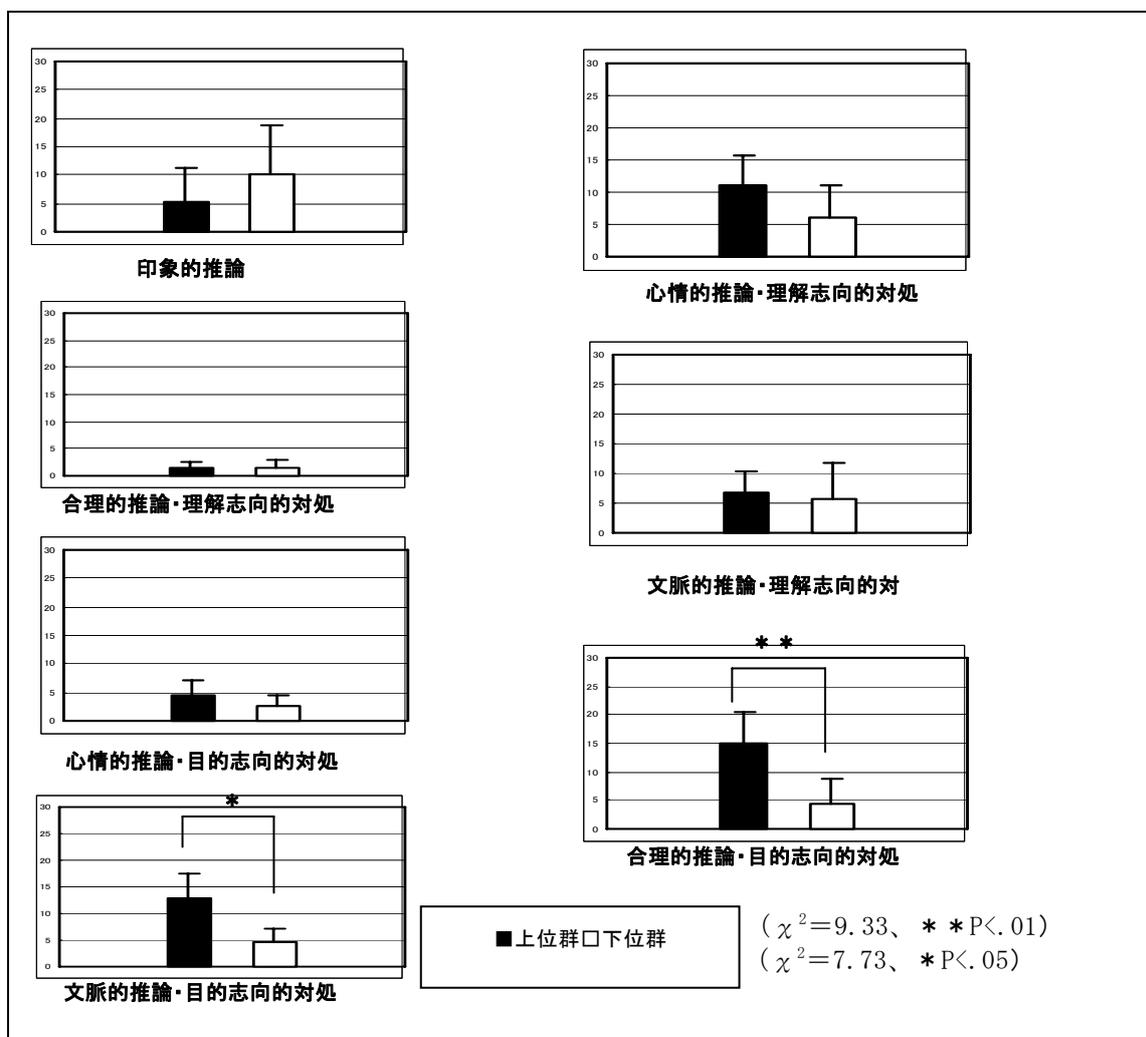


図3 単元全体における上位群と下位群の「出来事」に対する「推論—対処」カテゴリー別の比較

表4と表5には、上位群の教師にみる「合理的推論・目的志向的対処」カテゴリーと「文脈的推論・目的志向的対処」カテゴリーの記述内容例をそれぞれ示した。

まず「合理的推論・目的志向的対処」カテゴリーの推論をみると、「反るタイミングがわかっていない。」「スピードが速すぎて跳び出し角が低く膝をうまくたたむタイミングがつかめていない。」「横木を使うことで三歩（踏み切り手前の歩幅調整）を考えるようになった。」などにみられるように、上位群の教師は今回用いた指導プログラムの技能特性（踏み切り手前の助走スピードをいかして跳躍する）とその練習方法である「横木幅跳び」の意味を十分理解していることがうかがわれた。

表4 上位群の教師にみる「合理的推論・目的志向的対処」の記述内容例（「出」：出来事、「推」：推論、「対」：対処をそれぞれ示している）

<p>①「出」反り跳びで早くから手を上げて助走している子どもがいた。 「推」反るタイミングがよくわかっていないのだろう。 「対」「跳んでから反るんだよ」と指導した。</p> <p>②「出」どうしても空中で前のめりになって、前に手をついてしまう。 「推」スピードがつきすぎて跳び出し角が低く膝をうまくたたむタイミングがつかめていないため。 「対」踏み切り板を使って、もう少しゆっくりした助走でもう少し上に高く跳ぶように指導した。</p> <p>③「出」Mさんが、着地した際、両手を後ろに着いていた。 「推」両手は前に出ていたが、後ろに体重が加重したため思わず手をついた。 「対」手を後ろについたら、その手の位置から計測になることを伝え、体の体重が後ろに加重しないように頭を後ろに持っていかないで前に出すように指導した。</p> <p>④「出」膝が使えなかった子が板に足を合わせることで膝を使うことを発見した。 「推」最後の一步を踏み切り線に合わせることでしか考えていなかった子が、横木を使うことで三歩（踏み切り手前の歩幅調整）を考えるようになったため。 「対」ゆっくりこさせて歩幅を確認し決定させた。</p> <p>⑤「出」横木幅跳びを導入したら、特に混乱もなく上手に歩幅を狭くする練習ができた。 「推」横木を置いたことで歩幅を狭くする方がいいと理解できたため。 「対」横木にどっちの足から入った方がいいのか友達同士で確認させた。</p>
--

次に「文脈的推論・目的志向的対処」カテゴリーの推論をみると、「これまでの着地の学習で『助走→踏み切り』に意識をおいている。」「前時の跳躍で手やお尻について損をしたという思いが強いため。」「前回記録が落ちたのが気になったため。」などにみられるように、子どもの学習過程を看取しようとする姿勢がうかがわれた。態度得点を高める教師の学習過程の看取は、教師行動からみると「質的な巡視」と「積極的な相互作用」であることが報告されている(36)。これより、「文脈的推論・目的志向的対処」には、教師の子どもとの相互作用の仕方が深く関係していることが推察される。

上記2つの推論にみる「出来事」は、いずれも子どもの学習行為の予測・制御に関わる内容であったことから、「タイプ同一性としての出来事」に属するものと考えられた。次に双方の推論に共通した「対処」の記述内容を見ると、「跳んでから反るんだよというタ

イミング指導をした。」「踏み切り板を使った練習をさせた。」「数人の子に示範をさせ足の振り出し方を明確にさせた。」「短助走（10m）で練習させた。」など、一つひとつの「出来事」に即応した具体的な指導方法が記述されていた。

表5 上位群の教師にみる「文脈的推論・目的志向的対処」の記述内容例（「出」：出来事、「推」：推論、「対」：対処をそれぞれ示している）

<p>①「出」前時の授業で「がんばろう」となったYさんが、急に膝を曲げて着地ができるようになった。</p> <p>「推」Yさんに尋ねたら、「考えて跳ぶようにしてみた」と答えた。私は「着地、着地」といえば着地意識を集中させてくれると思っていた。彼女は着地までの直面、とりわけ「助走→踏み切り」に意識を置いているのかも。</p> <p>「対」最大努力の85～90%で跳躍させたため、短助走（10m）で行わせた。そして、着地の準備動作が確保できているため、踏み切り板を使用した。</p> <p>②「出」手を後ろにつくと記録が落ちるという意識が強く、手を大きく振るよりも前に手をついたらいいと考えているグループが多かった。</p> <p>「推」前時に跳躍して手やお尻について損をした記憶が強い。</p> <p>「対」各グループノートに朱書きをいれ、練習前にめあての確認をしてみた。</p> <p>また、児童の振り返りカードを紹介するときに「うまい着地」の課題形成情報を流しておいた。</p> <p>③「出」助走を極端にとる子がいた。</p> <p>「推」前回の記録会で記録が落ちたのが気になっている。</p> <p>「対」助走はとりすぎたら駄目だということを説明した後、T君にあった助走距離を確認させて、その位置から練習をするように指示した。</p> <p>④「出」自分に合った助走距離を見つける時、どうしてもライン（踏み切り線からの距離を標したライン）をみて走ってしまう子がいた。</p> <p>「推」前時までにはだいたい自分は15Mくらいだと決めているため。</p> <p>「対」ラインをみないように注意した。</p> <p>⑤「出」授業前に横木を少しずつつ外していこうと指示したが外さなかった。</p> <p>「推」子どもたちはまだまだできていないと前時に自覚したため。</p> <p>「対」まず真ん中の一本をとるように指示した。</p>
--

ところで先述した Schon（1983）によれば、すぐれた実践者は問題となる状況を外から眺め考察するのではなく、常に「活動中の反省」あるいは「活動にもとづく反省」を中心に顧客と対等な関係を築いて問題の解決を図るところに特徴のあることが指摘されている。こうしたすぐれた実践者の問題解決の臨機応変さは、予め顧客との間で生じる内容を予測していなければできない実践行為である。これを授業実践にアナロジーすれば、顧客との間で生じる問題は、主として教材との関係で発生する子どもの技能的な「つまずき」と解せられる。これより、すぐれた教師は、授業の「計画・設計」段階において技能的な「つまずき」の種類を知るとともに、それらが発生する状況を予測し、それらの「つまずき」を解決する手だてを準備していることが推察される。これは、熟練教師と教育実習生を対象に生徒のパフォーマンスエラーの識別能力（技能に関わる矯正的フィードバックを行うための前提条件）の違いを比較した Armstrong and Hoffman（1979）の見解とも合致する。

これらのことから、態度得点を高めた上位群の教師は下位群の教師に比して、子どもの技能的な「つまずき」の種類とそれを解決する手だてをよく理解していたものと考えられ、これが結果的に「出来事」を予測・感知することに結びついたものと考えられる。逆に言えば、下位群の教師は、日々の授業で子どもの学習活動をモニタリングする構えが弱いため、多くの「つまずき」の種類とその手だての情報獲得が図られず、一般的な「出来事」が起こったとしても、それを「出来事」と認識することができなかったものと考えられる。故に、上記の結果は、「I 緒言」で述べた「タイプ同一性としての出来事は子どもの学習成果（態度・技能・学習集団の機能）を高める教授技術の習得のしかたと関係する」とする仮説を裏づけるものといえよう。

以上のことより、態度得点を高める「出来事」への気づきとそれにもとづく「推論一対処」を展開するためには、まずは「タイプ同一性としての出来事」に多く気づけるようになることが導かれた。続いて、教材研究、とりわけ技能特性を熟知することで「合理的推論・目的志向的対処」の展開ができるようになること、さらに子どもの学習過程を看取り、子どもとの相互作用を多く行うことで「文脈的推論・目的志向的対処」の展開ができるようになること、の2点が導出された。

2. 経験年数からみたベテラン群と中堅群の比較

図4は、ベテラン群と中堅群の一授業あたりに気づいた「出来事」の平均個数（記述された調査票の平均枚数）を比較した結果を示している。一授業あたりの「出来事」への気づきの平均個数は、中堅群の方がベテラン群に比して有意（ $P < 0.1\%$ ）に多い結果であった。これは、経験年数が増せば授業中に生起する「出来事」への感受性が弱くなることを示しているのか、それとも別の原因が関与していることを示しているのかという問題を示唆している。

以下、ベテラン群と中堅群それぞれの教師が記述した「授業中の出来事」に対する推論と対処の内容から上記結果の背景を検討する。

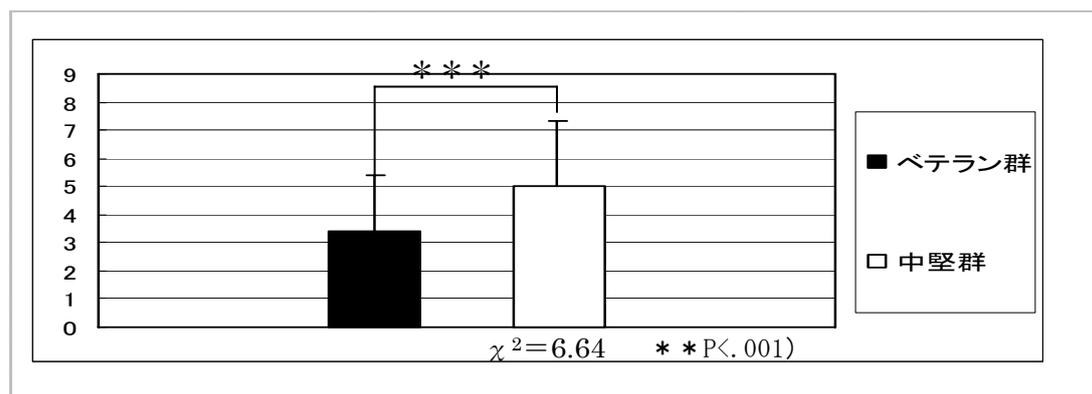


図4 ベテラン群と中堅群における一授業あたりに気づく「出来事」の平均個数の比較

図5は、ベテラン群と中堅群の「出来事」に対する「推論一対処」の記述内容を各カテゴリ別に比較した結果を示している。「印象的推論」では、ベテラン群の方が中堅群に比して有意（ $P < 5\%$ ）に記述量が少なく、「文脈的推論・理解志向的対処」では、逆にベテラン群の方が中堅群よりも有意（ $P < 5\%$ ）に記述量が多い結果であった。しかしながら、態度得点

と深く関係した「合理的推論・目的志向的対処」では、中堅群の方がベテラン群に比して有意($P<5\%$)に記述量の多い結果であった。また、同様に態度得点と深く関係した「文脈的推論・目的志向的対処」では有意な差は認められなかった。他のカテゴリーについてみると、「心情的推論・理解志向的対処」では中堅群の方がベテラン群よりも記述量の多い傾向にあった。しかし、ここでの有意水準は50%であった。そこで、有意差の認められた上記3つのカテゴリーについて検討していくことにする。

まず、「印象的推論」カテゴリーについては、明らかに少ない方がよいと考えられることから、中堅群より熟練度の高いベテラン群の方が有意に記述量が少ない結果は妥当であると考えられる。

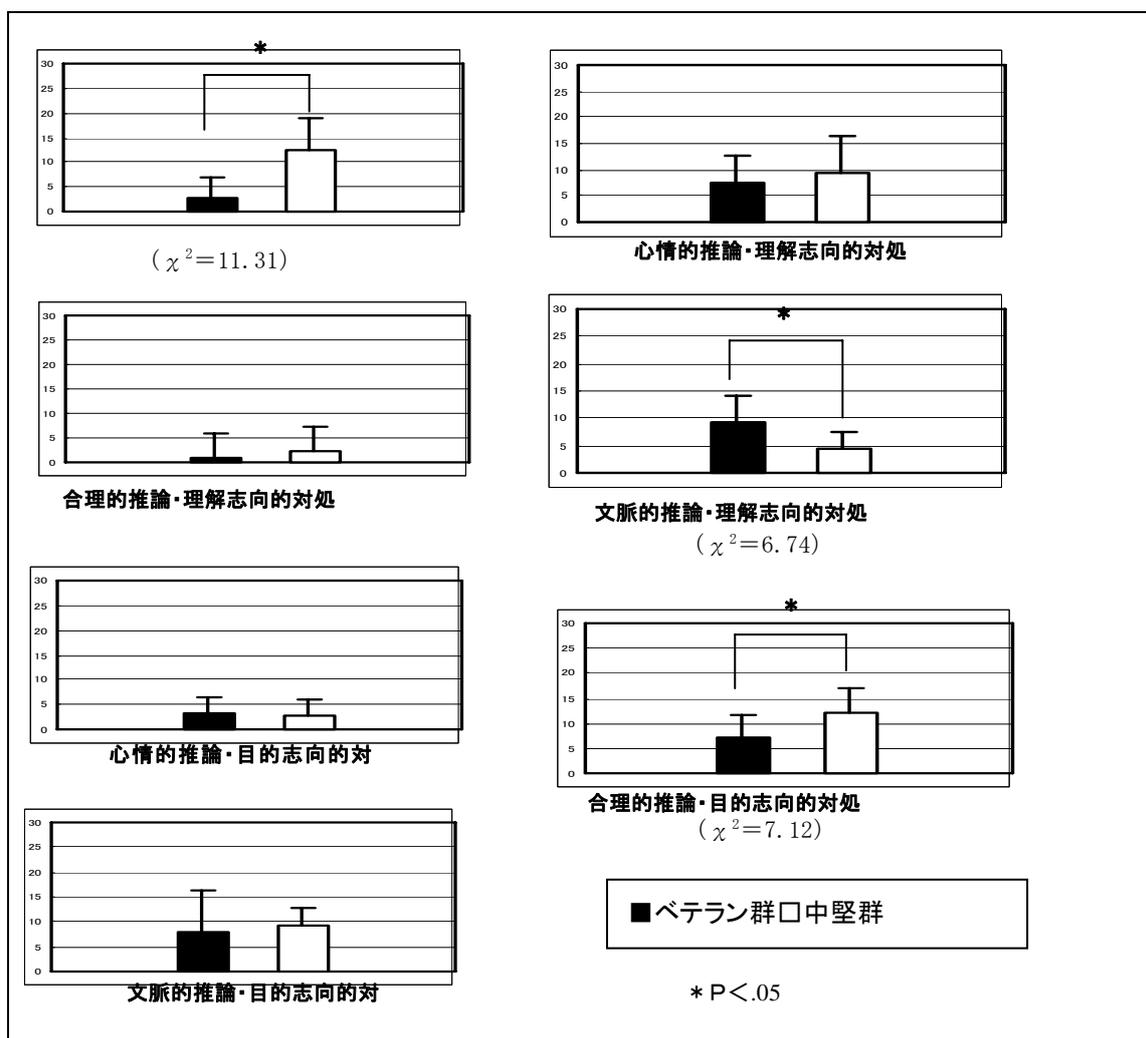


図5 単元全体におけるベテラン群と中堅群の「出来事」に対する「推論—対処」カテゴリー別の比較

続いて表6には、ベテラン群の教師にみる「文脈的推論・理解志向的対処」カテゴリーの記述内容例を示した。

「出来事」の記述内容を見てみると、「Oさんが助走距離について班の友達と何度も相談し

ていた。」「Kの大口が小口になった。」「体育嫌いのMが意欲的に頑張っていた。」「『よくやっているね』と声をかけたら、『男子が全然手伝ってくれない』と苦情をいつてきた。」「Y君が女子に文句を言われたといて、授業の後半はほとんど跳ばなかった。」などにみられるように、授業者が前もって予測することがきわめて困難な「出来事」である場合が多かった。これより、「文脈的推論・理解志向的対処」カテゴリーの「出来事」は、主として「トークン同一性としての出来事」に属するものと考えられた。

さらに、「出来事」に対する対処をみてみると、「友達の考えをどんどん聞いていろいろ挑戦するよう声をかけた。」「全体を集合させて、みんなが気持ちよく授業に取り組むよう指導した。」などにみられるように、佐藤（1996, pp.28-33）のいう一人ひとりに合った対応をしていこうとする「テーラリング」と、クラス全員で学び合う場所を作り上げていこうとする「オーケストレイティング」という姿勢が認められた。

これらのことから、「文脈的推論・理解志向的対処」カテゴリーは‘ベテランならではの’の「推論—対処」であるものと考えられるとともに、「I 緒言」で述べた「トークン同一性としての出来事は専門職としての教師の経験内容に依存する」とする仮説を裏づけるものといえよう。

これに対して「合理的推論・目的志向的対処」カテゴリーでは、中堅群の方がベテラン群よりも有意に多かった。

ここで、ベテラン群の教師一人ひとりについてみてみると、「印象的推論」カテゴリー以外の「推論—対処」が2個ときわめて少ない教師が1名存在していた。この教師の「出来事」への気づき方を肯定的に捉えた場合、以下に示す可能性が考えられる。それは、この教師にも授業前に予測した出来事も記述するように依頼したものの、予測し得なかった出来事のみを記述した可能性のあることである。逆にいえば、予測どおりの出来事を記述しなかった可能性がある。今回、これを裏づける資料は持ち合わせていないが、もしこの教師が上記の可能性によって「出来事」を記述したのならば、授業中に生じた予測された「出来事」に対しては適切な指導が展開できたものと推測できる。しかし、この教師の態度得点の診断結果は「低いレベル・失敗」であった。このことから、この教師は授業中に生じた多数の「出来事」にほとんど気づけていなかった可能性の方が高いものと考えられる。

そこで、ベテラン群の中からこの教師の「出来事」への気づきを削除して、再度「合理的推論・目的志向的対処」カテゴリーの頻度数を比較した。その結果、ベテラン群：9.5±4.25 個、中堅群：10.9±2.41 個となり、両群間に有意差はなくなり、「文脈的推論・目的志向的対処」と同様の結果となった。これより、「合理的推論・目的志向的対処」と「文脈的推論・目的志向的対処」の2つのカテゴリーは、中堅以上の教師群では教職経験年数から熟練度を区別することの難しい「推論—対処」であるものと考えられる。

いずれにしても、わずか2つの群の比較からではあるが、経験年数という物理的条件が熟練度を反映するためには、まずは「印象的推論」を少なくし、続いて「合理的推論・目的志向的対処」と「文脈的推論・目的志向的対処」を中心に態度得点を高める授業が展開できるようになった上で、「トークン同一性としての出来事」を感知して「文脈的推論・理解志向的対処」の展開が可能となる道程を確保する必要のあることが示唆された。今後、多くの経験年数群において検討する必要がある。

ところで、「合理的推論・理解志向的対処」カテゴリーおよび「心情的推論・目的志向的対処」カテゴリーに関する記述内容は、前項の態度得点からみた上位群と下位群の比較および経験年数からみたベテラン群と中堅群の比較のいずれの場合もきわめて少ない結果であった。

表6 ベテラン群にみる「文脈的推論・理解志向的対処」の記述内容例（「出」：出来事、「推」：推論、「対」：対処をそれぞれ示している）

<p>①「出」友達との交流が少ないOさんが助走距離について班の友達と何度も相談していた。 「推」さっきの練習の時、相談したい課題が明確になったため。仲の良い子が班にいた。 「対」友達の考えをどんどん聞いていろいろ挑戦するよう声をかけた。</p> <p>②「出」Kの大腿が小股になった。（踏み切り手前最後の一步のストライドを小さくすることを小股といい、大腿はその逆） 「推」ラインを気にしないように前時にくどく指導したため。 「対」「かわったね。すごくよくなったね」と声をかけ、全体の前で示範させた。</p> <p>③「出」体育嫌いのMが意欲的に頑張っていた。 「推」仲のいいYが授業に意欲を示したことに影響を受け、記録が伸びたため。 「対」全体の前で紹介し、ほめた。</p> <p>④「出」Kさんが記録測定や準備など率先して動いていたので「よくやっているね」と声をかけたら、「男子が全然手伝ってくれない」と苦情をいつてきた。 「推」どちらかといえばこれまで体育に対して意欲が低い子が集まったから。まじめな子だが、自分から友達に指示できる子ではないのだろうか。 「対」班全員を集め、役割分担をした。</p> <p>⑤「出」Y君が女子に文句を言われたといい、授業の後半はほとんど跳ばなかった。 「対」肥満傾向で体力的にも劣っており、体育の授業も見学が多い。そのことが負い目となっていると思われる。 「対」全体を集合させて、みんなが気持ちよく授業に取り組むよう指導した。</p>
--

表7と表8には、「合理的推論・理解志向的対処」カテゴリーおよび「心情的推論・目的志向的対処」カテゴリーの記述内容の例をそれぞれ示した。

両カテゴリーの「出来事」をみてみると、まず「片足着地の子がいた。」「踏み切り板を出すと、両足で踏み切る子が3人いた。」など、小学校低学年時でみられる運動様式を行う子どもの存在が「出来事」として認められた。

また、「踏み切り学習後の記録会に比べて新記録が5・6人しか出なかった。」という「出来事」が認められた。一般に教師は、授業で子どもの能力を伸ばそうと日々試行錯誤しながら授業を行なっているはずであり、学習成果（技能）がほとんど向上しなかったという「出来事」を予測する教師はほとんどいない。

さらには「座っても話したり、ふざけたりする子が見られた。」という「出来事」のように、集合させたとき普段と様子がまったく違うという「出来事」が認められた。この「出来事」に対する教師の対処は、単に「叱った」だけと記述されていた。

このように、総じて「合理的推論・理解志向的対処」カテゴリーおよび「心情的推論・

目的志向的対処」カテゴリーは、「計画・設計」段階で教師が予測し得なかった「出来事」が生じたときに展開される教師の「推論－対処」である可能性が高いものと推察される。その論拠として、対処の記述内容をみると「対応した対処が取れなかった。」「何もできなかった。」「跳ぶように働きかけたが調節できなかった。」「ゆっくり足を運ばせた。でもできなかった。」などにみられるように、まったく指導が行えなかったとする記述からも判断できる。

他方、「心情的推論・理解志向的対処」カテゴリーについても、態度得点からみた場合と「ベテラン－中堅」群からみた場合の双方において有意差が認められなかった。しかし、どちらの熟練度の場合も記述内容の頻度数はある程度高値であったことから、これに直接的な影響を及ぼす授業の条件や状況が他に存在している可能性があるように考えられる。今後の検討課題であろう。

表7 「合理的推論・理解志向的対処」の記述内容例（「出」：出来事、「推」：推論、「対」：対処をそれぞれ示している）

<p>①「出」片足着地の子がいた。 「推」着地技能の未熟さ、数回見ただけではイメージできないのだろう。 「対」なにも手だてをせず、自分で考えさせた。</p> <p>②「出」80%跳躍で突っ立って着地する子が増えた。 「推」80%といってもどれくらいかわからず、実質70%程度の力発揮になったのではないか。 「対」対応した対処が取れなかった。自分にはわからない。跳躍距離を正確に一人ひとりに伝えるべきだったのか。</p> <p>③「出」踏み切り学習後の記録会に比べ新記録が5・6人しか出なかった。 「推」助走のリズムを強調しすぎて、(踏み切り手前一步の)歩幅調整の動きができなかった。 「対」何もできなかった、仲間を励ますように働きかけた。</p> <p>④「出」A君が短い助走距離にこだわり記録を大幅に落とした。 「推」助走スピードが足りなかったから。 「対」何も対処しなかった。もう一度助走距離を長くして跳ばせるべきだった。</p> <p>⑤「出」スピードがあがってきても、どうしても1m手前で失速する。 「推」最後の一步をコントロールできない。意識しすぎ。 「対」体で感覚的に覚えさせていくしかないのでは。</p>

表8 「心情的推論・目的志向的対処」の記述内容例（「出」：出来事、「推」：推論、「対」：対処をそれぞれ示している）

<p>①「出」座っても話したり、ふざけたりする子が見られた。 「推」両足をそろえた着地ができて課題が解決したと思い満足きったようだ。 「対」叱った。</p> <p>②「出」反り跳びとはさみ跳びを選ばせたら、ほとんどのものがそり跳びを選んだ。 「推」示範のはさみ跳びが子どもにとってわかりにくかった。ゆえに、こんな難しい跳び方ではできないという心情を持たせることになった。</p>

「対」もう一度示範すべきであった。

③「出」Kさんが踏み切り線に足が合わず跳躍できない。

「推」意識が部分的になってしまっている。

「対」跳ぶように働きかけた。しかし、踏み切り手前一步が調節ができない。

④「出」N君が、横木幅跳びができない。横木2本のときは跳躍もできなかった。

「推」動きが規制されてわけがわからない。想像することができないため。

「対」ゆっくり足を運ばせた。でもできなかった。

⑤「出」踏み切り板を出すと、両足で踏み切る子が3人いた。

「推」踏み切り板を見ると、跳び箱のイメージをしたのだろう。

「対」助走を短くして、踏み切り板を片足でパンツと跳ぶように助言した。が、うまくできなかった。

IV 要約

本研究では、小学校高学年（5・6年生）を担当している12名の教師を対象に、児童からみた授業評価（態度得点）の高い教師群とそうでない教師群、および教職経験年数の多い教師群（ベテラン群：16～27年）とそうでない教師群（中堅群：6～9年）とに振り分け、「授業中の出来事」に対する気づきを量的側面および質的側面から比較・検討した。

得られた結果の概要は次の通りである。

まず、態度得点を高める「出来事」への気づきとそれにもとづく「推論－対処」を展開するためには、

- 1) まずは「タイプ同一性としての出来事」に多く気づけるようになること、
- 2) 教材研究、とりわけ技能特性を熟知することで「合理的推論・目的志向的対処」の展開ができるようになること、
- 3) 子どもの学習過程を看取り、相互作用を多く行うことで「文脈的推論・目的志向的対処」の展開ができるようになること、
- 4) 上記3点を行なうためには、子どもの技能的な「つまづき」の種類とそれを解決する手だてを熟知しておくこと、

の4点が導出された。

経験年数という物理的条件が熟練度を反映するためには、

- 1) まずは「印象的推論」を少なくすること、
- 2) 「合理的推論・目的志向的対処」と「文脈的推論・目的志向的対処」を中心に態度得点を高める授業が展開できるようになること、
- 3) 「トークン同一性としての出来事」を感知して「文脈的推論・理解志向的対処」の展開が可能となること、

の3点が導出された。

以上のことより、「授業中の出来事」に対する気づきは、態度得点および経験年数からみた熟練度の相違の影響を強く受けることが認められた。

注

注1) 「教師教育者」とは‘Teacher educators’の翻語である。つまり、「教師教育者」とは、現職教員(in-service teachers)や教育実習生(preservice teachers)に教育を施す者

の総称で、具体的には教員養成大学および教育学部の教官や教育委員会の指導主事等がこれに当たる。

文献

- 秋山裕右・梅野圭史(2001)「体育授業における『出来事』の教育学的意義に関する一考察-デイヴィドソンの『出来事』論を考察視座として-」,体育・スポーツ哲学研究, 23(2):27-41.
- Armstrong,C., and Hoffman,S.(1979)Effects of teaching experience, knowledge of performer competence, and knowledge of performance outcome on performance error identification.' Reseach Quartely, 50(3): 318-327.
- Benner,P.(1994)From novice to expert:Excellence and power in clinical nursing practice.,pp.20-38.
- Benner,P.(1977)3).OP.Cit.,pp.37-38,(Dreyfus,H.L.and Dreyfus, S.E.,Uses and abuses of multi-attribute and multi-aspect model of decision making., unpublished manuscript, Department of Industrial Engineering and Operations Research, University of California at Berkeley.
- Clark,C.M.(1988)Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking.' ,Educational Researcher,17(2):5-12.
- デイヴィドソン,D.(1990) 服部裕幸・柴田正良訳, 行為と出来事.勁草書房.
- 稲垣忠彦・佐藤学(1996)授業研究入門.岩波書店,pp.118-123.
- ジャン＝フランソワリオタール(1998)小林康夫訳,ポスト・モダンの条件-知・社会・言語ゲーム-.水声社, pp.33-35.
- 上原禎弘・梅野圭史(1998)小学校体育授業における教師の言語的相互作用に関する研究—走り幅跳び授業における品詞分析の結果を手がかりとして—.体育学研究,45(1): 24-38.
- 上原禎弘・梅野圭史(2003)小学校体育授業における教師の言語的相互作用の適切性に関する研究—学習成果（技能）を中心として—.体育学研究,48(1):1-14.
- 上原禎弘・梅野圭史・厚東芳樹・岩谷論・渡邊哲博(2003)小学校体育授業における教師の言語的相互作用の適切性に関する研究—サッカー授業における品詞分析の結果を手がかりとして—.鳴門教育大学実技教育研究, 13:85-93.
- 小林篤(1978)体育の授業研究.大修館書店,pp.170-258.
- Macnamara,D.(1990)Research on teachers thinking: It's contribution to educating student teachers to think critical.' Journal of Education for Teaching, 16(2):147-160.
- 岡沢祥訓・高橋健夫・中井隆司(1990)小学校体育授業における教師行動の類型化に関する検討.スポーツ教育学研究,10(1):45-54.
- Pajares,M.F.(1992)Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62(3):307-332.
- Sanders,D.and Mcutcheon,G.(1986)The development of practical theories of teaching. Journal of Curriculum and Supervision, 7(30):250-286.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美(1990)教師の実践的思考様式に関する研究（1）.東京大学学校教育学部紀要,30 : 177-198.
- Schon,D.A.(1983)The reflective practitioner : How professionals think in action.

Basic Books. Inc.

- Siedentop, D. and O'Sullivan, M. (1992) Preface. *Quest*, 44: 285- 286.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司(1989)教師の『相互作用』行動が児童の学習行動及び授業評価に及ぼす影響について. *体育学研究*, 34(3): 191-200.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本真(1991)体育授業における教師行動に関する研究—教師行動の構造と児童の授業評価との関係—. *体育学研究*, 36(3):193-208.
- 高橋健夫(1992)体育授業研究の方法に関する議論. *スポーツ教育学研究*, 特別号:19-32.
- Tsangaridou, N. and O'Sullivan, M. (1994) Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14:13-23.
- Tsangaridou, N. and O'Sullivan, M. (1997) The role of reflection in shaping physical education teachers educational values and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17:2-25.
- 辻野昭・川島俊明・梅野圭史・亀井靖夫・古賀万佐代(1982)スポーツ教育における学力とその形成に関する一考察—教授活動の相違が児童の授業に対する態度に及ぼす影響—. *スポーツ教育学研究*, 1(1) : 13-28.
- 辻野昭(1997)体育科教育の未来像—体育科教育の過去・現在・未来—. *体育学研究*, 41(5) : 389-394.
- 梅野圭史・辻野昭(1982)体育科における学習形態と児童の授業に対する態度との関係—小学校低学年を中心として—. *体育学研究*, 27(1):1-15.
- 梅野圭史・辻野昭(1983)教師の経験年数が体育科の授業に対する児童の態度に及ぼす影響—小学校低学年について—. *日本教科教育学会誌*, 8(4):165-171.
- 梅野圭史・辻野昭(1984)体育科の授業診断に関する研究—態度得点と学習形態との関係—, *スポーツ教育学研究*, 3(2):67-87, 1984.
- 梅野圭史・藤田定彦・辻野昭(1986)体育科の授業分析—教授活動の相違が児童の授業に対する態度に及ぼす影響—. *スポーツ教育学研究*, 6(2):1-13.
- 梅野圭史・辻野昭(1991)学習課題の組織化とその展開 (その1) —6年生・走り幅跳び—. *体育科教育*, 9:74-77.
- 梅野圭史・辻野昭(1991)学習課題の組織化とその展開 (その2) —6年生・走り幅跳び—. *体育科教育*, 10:76-79.
- 梅野圭史・辻野昭(1991)学習課題の組織化とその展開 (その4) —6年生・走り幅跳び—. *体育科教育*, 2:73-77, 1992.
- 梅野圭史・中島誠・後藤幸弘・辻野昭(1997)小学校体育科における学習成果(態度得点)に及ぼす教師行動の影響. *スポーツ教育学研究*, 17(1):15-27.

第3章 体育教師教育プログラムに対する大学生の意識

第1節 質問紙調査による教育実習生の意識の実態把握

日野克博 刈谷三郎

I 研究の目的

今日の学校では、体力・運動能力の低下など様々な問題が生じており、それらに対応していくためには教員としての資質能力の向上や実践的力量的形成が強く求められている。体育教師の実践的力量的は、教員養成・教員採用・現職研修という各段階を経ながら形成されていく。なかでも、教員養成段階、とりわけ、教育実習は体育教師に必要な実践的力量的の基礎を形成するうえで重要な役割を果たすものである。

しかし、教育実習での指導の多くが実習校に委ねられている場合が少なくない。教育実習において、教育実習生が体育科の授業を教えることをどのように学んでいるか、さらにはどのような指導の必要性を感じているかという意識の実態は十分把握されていないと思われる。また、各大学での教育実習の改善は進められているものの、複数の大学から一般的な傾向を検証しているものは少ない。まずは、教育実習生の意識の実態把握から、実践的力量的を形成する上での課題を検証することは意義深いと考えた。

そこで本研究では、小学校並びに中学校の教育実習に参加した学生を対象に質問紙調査を実施し、次の3点について検討することにした。

- 1) 教育実習での体育指導の実態
- 2) 教育実習前後の教育実習生の意識変容
- 3) 教育実習生からみた教員養成での指導の必要性

1) については、教育実習では、教科指導だけでなく生活指導、学級経営、学校行事など多くのことを学習している。そのなかで、教育実習を通して体育科の指導にあたってどのくらいの経験を重ねているのか、その実態を把握することにした。2) については、教育実習の前後に同一の質問紙を用いて調査を行い、学生が抱く体育科の指導に関する心配が教育実習を経験することでどのように変化するかを把握することにした。3) については、教育実習を経験したことから感じた教育実習前に大学で指導してほしい内容について、教育実習生の意識を把握することにした。

これらの調査を通して、実践的力量的を形成する体育教師教育プログラム開発のための基礎資料を得ることが本研究の目的である。教員養成段階では、大学と実習校との連携は不可欠である。両者の連携は、教育実習における実習生への指導内容と教育実習前後の大学における授業の双方において合意を作ることであり、本研究の結果は、これらの連携の改善や今後の体育教師教育プログラムの開発において有効な示唆を与えるものと思われる。

なお、教育実習は、小学校、中学校、高等学校など各発達段階において実施されており、実施期間や実施校（附属校、一般校、出身校等）などによっても意識の差はあると考えられる。本研究では基本的に教員養成系大学・学部における附属学校での教育実習を対象とすることにした。

II 研究の方法

1. 調査項目の設定

本調査で適用した調査票については、P〇～〇の資料編を参照頂きたい。

調査項目については、次のような内容で構成した。

<研究目的1：教育実習での体育指導の実態把握>

- ① 全教科の指導時数（小学校教育実習のみ）
- ② 体育授業の指導時数
- ③ 体育授業の指導計画
- ④ 体育授業の指導案作成
- ⑤ 体育授業の授業観察
- ⑥ 体育授業の反省会
- ⑦ 教育実習での体育に関する情報源（8項目）

<研究目的2：教育実習前後の教育実習生の意識変容>

- ⑧ 教職、子どもに対する意識（3項目）
- ⑨ 体育授業を教えることの心配（18項目）

<研究目的3：教育実習生からみた教員養成での指導の必要性>

- ⑩ 大学への講義内容の要望（13項目）

①～⑦の調査項目は、教育実習での体育科の指導に関する実態を把握するために設定した。⑧、⑨の調査項目については、教職や子どもへの意識に関する3項目と、木原ら（2002）の研究で適用していた「心配」に関する調査項目に「よい体育授業ができる」という総合的な設問を加えた18項目で構成した。⑩の調査項目については、木原ら（2004）の研究で適用していた項目に「授業改善のための方法や授業観察、授業分析の仕方」という項目を加えた18項目で構成した。

2. 調査対象

(1) 小学校教育実習生への調査

2003年9月から11月にかけて、中国四国地区の大学^{注1)}での小学校教育実習に参加した学生を対象に調査を実施した。教育実習の前後の調査を通して有効な回答が得られた314名を分析対象とした。その内訳（特徴）は、表1-1～5のとおりである。

2) 中学校教育実習生への調査

2005年5月から10月にかけて、中国四国地区の大学^{注2)}での中学校教育実習に参加した学生を対象に調査を実施した。教育実習の前後の調査を通して有効な回答が得られた67名を分析対象とした。その内訳（特徴）は、表2-1～4のとおりである。

表 1-1 小学校実習生の大学

	人	(%)
A 大学	66	(21.0)
B 大学	66	(21.0)
C 大学	54	(17.2)
D 大学	50	(15.9)
E 大学	48	(15.3)
F 大学	24	(7.6)
G 大学	6	(1.9)
計	314	(100)

表 1-2 性別

	人	(%)
男子	72	(22.9)
女子	242	(77.1)

表 1-3 実習生の学年

	人	(%)
3年生	268	(85.4)
4年生	19	(6.1)
その他	27	(8.6)

表 1-4 教育実習の期間

	人	(%)
5週間	48	(15.3)
4週間	235	(74.8)
3週間	1	(0.3)

表 1-5 配属学級

	人	(%)
低学年	108	(34.4)
中学年	108	(34.4)

2週間	30	(9.6)
-----	----	-------

高学年	98	(31.2)
-----	----	--------

	人	(%)
A 大学	23	(21.0)
B 大学	7	(21.0)
C 大学	17	(17.2)
H 大学	3	(15.9)
E 大学	5	(15.3)
I 大学	5	(7.6)
J 大学	7	(1.9)
計	67	

	人	(%)
男子	32	(47.8)
女子	35	(52.2)

	人	(%)
3年生	38	(56.7)
4年生	28	(41.8)
その他	1	(1.5)

	人	(%)
5週間	5	(7.8)
4週間	49	(76.6)
2週間	10	(15.6)

3. 調査方法並びに分析方法

調査は、大学ごとに大学教員もしくは実習校担当教員を通じて学生に配布し、調査を実施した。調査の集計にあたっては、項目ごとの平均値と割合を算出した。教育実習前後の教育実習生の意識変容については、各項目の平均値の差の検定を行った。

III 結果

1. 教育実習での体育科指導の実態

(1) 小学校教育実習の実態

表 3-1、図 1-1 は、小学校教育実習で実際に指導した授業数（全教科）を尋ねたものである。0 時限が 0.0%、1 時限が 2.5%、2 時限が 1.9%、3～4 時限が 27.1%、5 時限以上が 68.5% で、教育実習生の大半は何らかの授業を 3 回以上は経験していた。

表 3-2～3-6、図 1-2～1-6 は、小学校教育実習での体育科の指導に関連した「指導時数」「授業計画づくり」「学習指導案の作成」「授業観察」「授業反省会」への参加頻度を尋ねたものである（詳しい結果は図表を参照）。

これらの結果から、小学校教育実習生の約半数が体育に関して「実際に指導していない」（57.3%）、「計画づくりに参加していない」（53.6%）、「指導案を作成していない」（57.5%）、「反省会に参加していない」（44.8%）といった実態が明らかになった。教育実習は、実際に学校現場に足を踏み入れ、その経験を通じて実践的力量を形成する場でもある。しかし、1 つの教科である体育に焦点をあててみると、必ずしも実践的力量を形成するための十分な経験が保障されていない。小学校の場合、全ての教科を行うこと、また、附属校の教育実習には 1 つの学級に複数の実習生が配属されることなどが関係していると思われる。他教科の実態を把握していないので一概には言えないが、それでも教育実習中に 1 度も体育の指導を経験していない実習生が半数以上いることや、授

業を行っても1回もしくは2回であり、自らの実践を省察し、実践的力を高めていくための経験になっていないこと、授業実践だけでなく指導案の作成や反省会への参加など体育授業を構想したり、省察する力を育むための経験が十分保証されていないなど、体育に関する指導経験は十分とは言い難い。こうした現状を踏まえて、実践的力を形成していくための教育実習の改善や大学授業との連携の強化が求められる。

(2) 中学校教育実習の実態

表3-2～3-6、図1-2～1-6は、中学校教育実習での保健体育科の指導に関連した「指導時数」「授業計画づくり」「学習指導案の作成」「授業観察」「授業反省会」への参加頻度を尋ねたものである（詳しい結果は図表を参照）。

中学校教育実習では、小学校教育実習と比べ「指導時数」「授業計画づくり」「指導案の作成」「授業観察」「授業反省会」の経験頻度は多くなっていた。中学校では教科担任制がとられていることから、体育に関する経験も多くなっていると考えられる。「指導時数」「授業計画」「指導案の作成」では4～6回の割合が多く、「授業観察」「授業反省会」では10回以上の割合が多くなっていた。これは、授業を実際に指導する経験とともに、他の実習生の授業を観察したり、授業反省会に参加して授業を省察する経験も大切にされていることが推察される。実際にどのくらいの経験が保障されればよいかについてはまだこれから検討が必要だが、今回の結果を一つの指標として、さらに教育実習の具体的な指導内容や実践的力の形成過程を詳細に分析していく必要がある。

表 3-1 小学校教育実習での指導時数（全教科）

	人	(%)
0時限	0	(0.0)
1時限	8	(2.5)
2時限	6	(1.9)
3～4時限	85	(27.1)
5時限以上	215	(68.5)

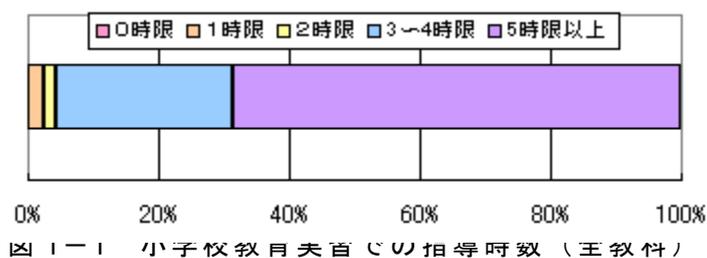


図 1-1 小学校教育実習での指導時数（全教科）

表 3-2 小学校教育実習での指導時数（体育）

	人	(%)
0時限	180	(57.3)
1時限	89	(28.3)
2時限	32	(10.2)
3～4時限	6	(1.9)
5時限以上	7	(2.2)

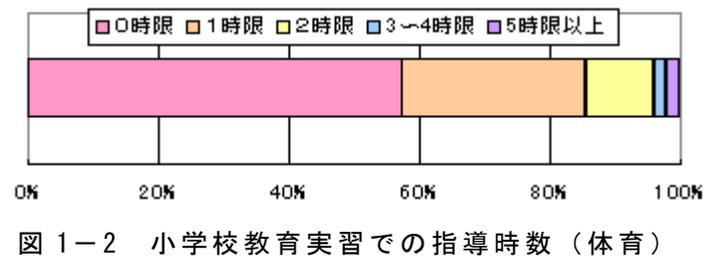


図 1-2 小学校教育実習での指導時数（体育）

表 3-3 小学校教育実習での
指導計画への参加

	人	(%)
0 時限	164	(53.6)
1 時限	79	(25.8)
2 時限	19	(6.2)
3～4 時限	15	(4.9)
5 時限以上	29	(9.5)

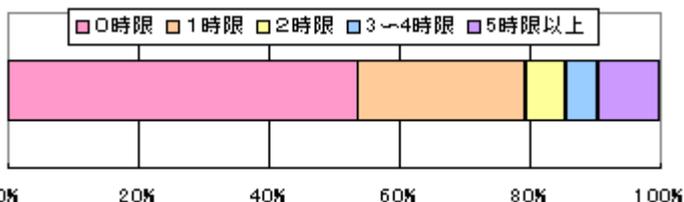


図 1-3 小学校教育実習での指導計画への参加

表 3-4 小学校教育実習での
体育科指導案の作成

	人	(%)
0 時限	176	(57.5)
1 時限	96	(31.4)
2 時限	21	(6.9)
3～4 時限	7	(2.3)
5 時限以上	6	(2.0)

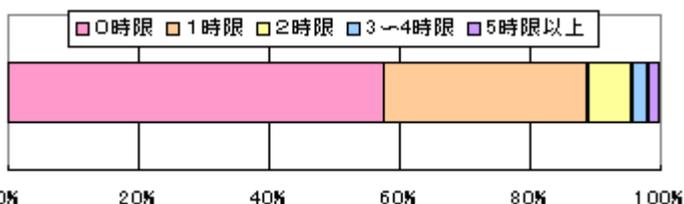


図 1-4 小学校教育実習での体育科指導案の作成

表 3-5 小学校教育実習での
体育授業の観察

	人	(%)
0 時限	27	(8.9)
1 時限	32	(10.5)
2 時限	42	(13.8)
3～4 時限	57	(18.7)
5 時限以上	147	(48.2)

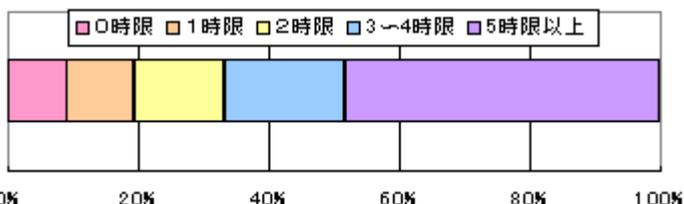


図 1-5 小学校教育実習での体育授業の観察

表 3-6 小学校教育実習での
体育授業の反省会

	人	(%)
0 時限	137	(44.8)
1 時限	66	(21.6)
2 時限	34	(11.1)
3～4 時限	44	(14.4)
5 時限以上	25	(8.2)

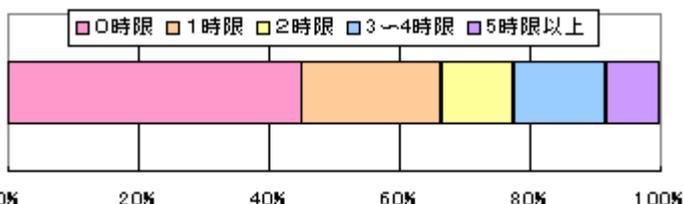


図 1-6 小学校教育実習での体育の反省会

表 4-1 中学校教育実習で
の保健体育の指導時数

	人	(%)
0 時限	0	(0.0)
1～3 時限	4	(6.3)
4～6 時限	26	(40.6)
7～9 時限	18	(28.1)
10 時限以上	16	(25.0)

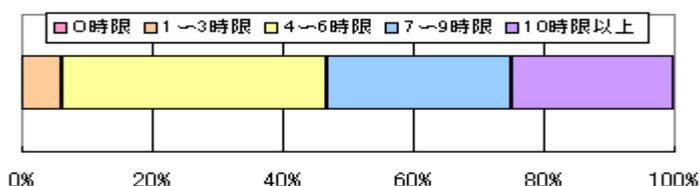


図 2-1 中学校教育実習での保健体育の指導時数

表 4-2 中学校教育実習での指導計画への参加

	人	(%)
0 時限	0	(0.0)
1～3 時限	7	(11.1)
4～6 時限	36	(57.1)
7～9 時限	11	(17.5)
10 時限以上	9	(14.3)

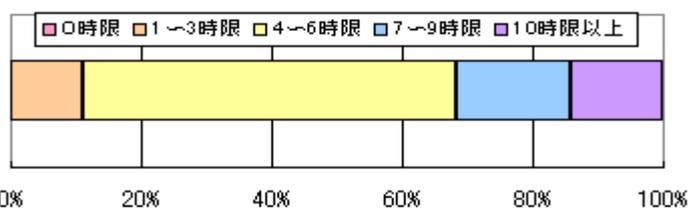


図 2-2 中学校教育実習での指導計画への参加

表 4-3 中学校教育実習での学習指導案の作成

	人	(%)
0 時限	0	(0.0)
1～3 時限	15	(23.4)
4～6 時限	33	(51.6)
7～9 時限	9	(14.1)
10 時限以上	7	(10.9)

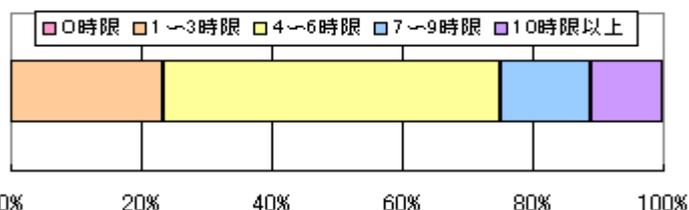


図 2-3 中学校教育実習での保健体育科指導案の作成

表 4-4 中学校教育実習での体育授業の授業観察

	人	(%)
0 時限	0	(0.0)
1～3 時限	1	(1.6)
4～6 時限	3	(4.7)
7～9 時限	12	(18.8)
10 時限以上	48	(75.0)

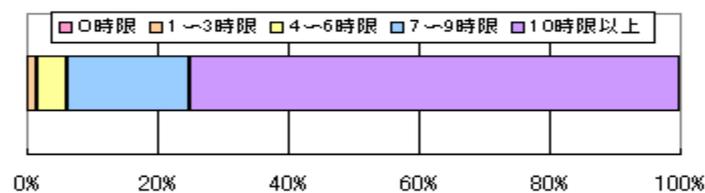


図 2-4 中学校教育実習での保健体育の授業観察

表 4-4 中学校教育実習での反省会への参加

	人	(%)
0 時限	0	(0.0)
1～3 時限	10	(15.9)
4～6 時限	12	(19.0)
7～9 時限	13	(20.6)
10 時限以上	28	(44.4)

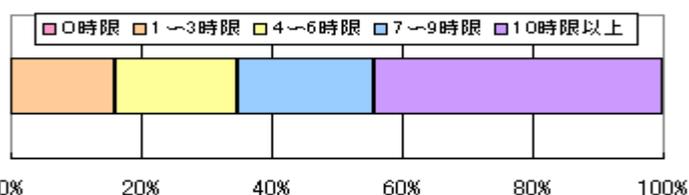


図 2-5 中学校教育実習での授業反省会への参加

3) 教育実習での体育に関する情報源の実態

表 5-1、5-2 は、教育実習での体育指導にあたって、授業計画や授業実践の際に活用したり、参考にした情報源（助言やアドバイスも含む）として、各項目はどの程度役立ったかを 5 段階評定法で尋ねたものである。小学校教育実習で最も役立った情報源は、「配属学級の指導教員」（4.23）で、以下「配属学級以外の教員」（3.77）、「他の教育実習生」（3.53）、「大学の講義や実技の授業」（3.50）

と続いている。「自分自身のスポーツ経験」(3.30)や「小学校での体育授業の経験」(3.18)よりも「大学の講義や実技の授業」の方が役立つ情報源になっているが、「大学の教員」(3.18)は他と比べて低くなっていた。一方、中学校教育実習で最も役立つ情報源は、「保健体育の指導教員」(4.83)で、以下「他の教育実習生」(4.58)、「体育雑誌や体育専門書」(4.23)、「自分自身のスポーツ経験」(4.06)と続いている。「大学の教員」(3.95)と「大学での講義や実技の授業」(3.95)は、同じ程度の情報源と受け止められていた。これらの結果から、小学校教育実習と中学校教育実習ともに、指導教員が最も役立つ情報源となっており、次いで他の教育実習生が高くなっていた。直接指導

表 5-1. 小学校教育実習での体育に関する情報源

	平均	(SD)
(1) 配属学級の指導教員	4.23	(1.1)
(2) 配属学級以外の教員	3.77	(1.2)
(3) 大学の教員	3.18	(1.1)
(4) 大学の講義や実技の授業	3.50	(1.1)
(5) 体育雑誌や体育専門書	3.20	(1.1)
(6) 小学校の体育授業の経験	3.18	(1.0)
(7) 自分自身のスポーツ経験	3.30	(1.1)
(8) 他の教育実習生	3.53	(1.1)

表 5-2. 中学校教育実習での体育に関する情報源

	平均	(SD)
(1) 保健体育の指導教員	4.83	(0.5)
(2) 保健体育以外の教員	2.89	(1.4)
(3) 大学の教員	3.95	(1.2)
(4) 大学の講義や実技の授業	3.95	(1.0)
(5) 体育雑誌や体育専門書	4.23	(1.1)
(6) 中学校の体育授業の経験	3.19	(1.3)
(7) 自分自身のスポーツ経験	4.06	(1.1)
(8) 他の教育実習生	4.58	(0.7)

を与えたり、助言やアドバイスをする指導教員や同僚の実習生の役割が教育実習では重要になってくる。一方、小学校と中学校で大きく異なったのが、「大学の教員」と「体育雑誌や体育専門書」であった。小学校教育実習では、体育指導する機会が少なかったこともあるが、教材研究や教材づくりの情報源となる体育雑誌や体育専門書の活用の仕方や大学教員の関与の仕方が今後の課題といえる。

2. 教育実習前後の教育実習生の意識変容

(1) 小学校教育実習生の意識変容

表 6-1 は、小学校教育実習前後での「教職への意識(教師になりたいか)」「教師としての適性(教師に向いているか)」「子どもとの関わり(上手く子どもと関わられるか)」を尋ねたものである。これらの項目での実習前後の有意な差は認められなかった。

表 6-2、図 3-1 は、教育実習前後の体育授業を教えることの心配について尋ねたものである。教育実習前の段階で心配の高かった項目は、「F. 模範を示せない種目の指導」(4.26)、「G. 一人ひとりの子ども把握」(4.11)、「P. 運動技能の指導」(4.01)で、教育実習後に心配の高かった項目は、「G. 一人ひとりの子ども把握」(4.26)、「運動の苦手な子への配慮」(4.16)、「A. 安全」(4.11)であった。そして、教育実習前後で心配が有意に増大した項目は、「A. 安全」「B. 運

動の苦手な子への配慮」「G.一人ひとりの子ども把握」「N.子ども同士の協力的関係」「Q.いろいろな子どものニーズ」であった。

表 6-1 教育実習生の教職に対する意識の変容（小学校教育実習生）

項目	実習前		実習後		t 検定
	平均	(SD)	平均	(SD)	
1. 教師になりたいと思っている	4.00	(1.11)	4.06	(1.10)	1.38
2. 教師に向いていると思う	2.98	(0.91)	3.02	(0.94)	0.80
3. 上手く子どもと関わることができる	3.41	(0.82)	3.50	(0.86)	1.72

表 6-2 体育授業を教えることの心配の変容（小学校教育実習生）

	実習前		実習後		t 検定
	平均	(SD)	平均	(SD)	
A. 子どもが安全に運動できる	3.90	(1.00)	4.11	(0.96)	3.36 ***
B. 運動の苦手な子どもへの配慮ができる	3.90	(0.96)	4.16	(0.95)	4.41 ***
C. どの運動を教えるべきかを理解している	3.74	(0.95)	3.74	(0.91)	0.16
D. 学校の体育にかかわる行事予定を理解している	3.23	(0.99)	3.00	(1.01)	-2.86 **
E. 子どもが私の授業を好意的に評価してくれる	3.95	(0.90)	3.66	(0.97)	-4.13 ***
F. 自分が模範を示せない種目の運動を教える	4.26	(1.04)	4.10	(1.05)	-2.60 **
G. 授業中に一人一人の子どもを把握できる	4.11	(0.88)	4.26	(0.90)	2.47 *
H. 子どもの行動をコントロールできる	3.94	(0.89)	3.96	(0.93)	0.15
I. 今の自分では子どもたちに悪い影響を与えてしまう	2.99	(0.95)	3.03	(1.06)	0.65
J. 子どもたちの運動のつまづきを診断できる	3.83	(0.89)	3.88	(0.93)	0.90
K. 体育用具の準備や体育施設の管理ができる	2.87	(1.00)	2.96	(0.98)	1.53
L. 教師に認められ受け入れられる	3.76	(0.94)	3.38	(1.02)	-6.10 ***
M. 各種目に必要な運動技能を指導できる	3.99	(0.94)	4.01	(0.91)	0.29
N. 子ども同士の協力的な関係をつくる	3.31	(1.00)	3.64	(1.03)	4.48 ***
O. 学校の教員の前でうまく行動する	3.60	(1.03)	3.29	(1.08)	-4.90 ***
P. 運動技能を向上させる指導ができる	4.01	(0.88)	4.02	(0.85)	0.12
Q. いろいろな子どもたちのニーズに合わせる	3.81	(0.94)	3.98	(0.87)	2.66 **
R. よい体育授業ができる	4.21	(0.85)	4.12	(0.88)	-1.42

(* P<.05 ** P<.01 *** P<.001)

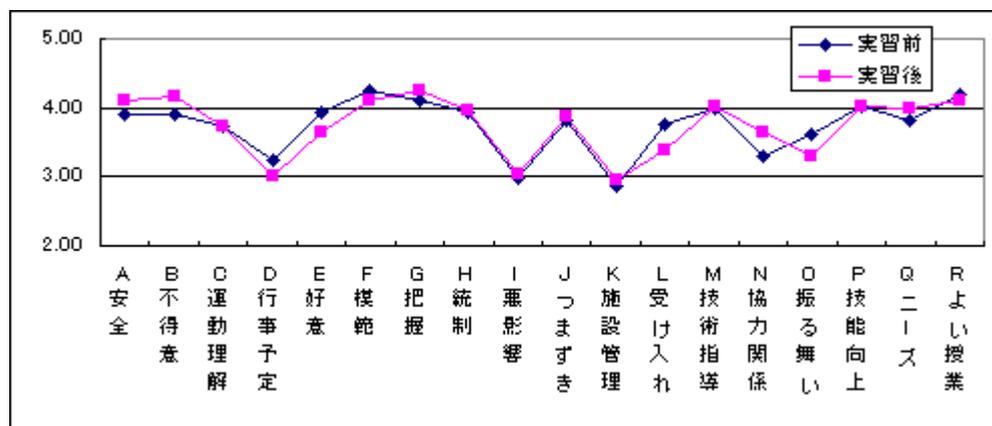


図 3-1 体育授業を教えることの心配の変容（小学校教育実習生）

一方、教育実習前の段階で心配の低かった項目は、「K.施設管理」(2.87)、「I.子どもへの悪影響」(2.99)、「D.行事理解」(3.23)で、教育実習後も同様に「K.施設管理」(2.96)、「I.子どもへの悪影響」(3.03)、「D.行事理解」(3.00)の項目が低くなっていた。そして、教育実習前後で心配が有意に低下した項目は、「D.行事理解」「E.子どもの好意的評価」「F.模範を示せない種目の指導」「L.教師としての受け入れ」「O.教員の前での行動」であった。

(2) 中学校教育実習生の意識変容

表 6-3 は、中学校教育実習前後での「教職への意識(教師になりたいか)」「教師としての適性(教師に向いているか)」「子どもとの関わり(上手く子どもと関わられるか)」を尋ねたものであるが、どの項目も教育実習後の数値が高くなっており、とくに「子どもとの関わり」において 1%水準で有意な差が認められた。

表 6-4、図 3-2 は、中学校教育実習前後の体育授業を教えることでの心配について尋ねたものである。教育実習前の段階で心配の高かった項目は「G.一人ひとりの子ども把握」(4.09)、「B.運動の苦手な子への配慮」(3.94)、「F.模範を示せない種目の指導」(3.84)で、教育実習後に心配の高かった項目も「G.一人ひとりの子ども把握」(3.95)、「運動の苦手な子への配慮」(3.94)、「F.模範を示せない種目の指導」(3.94)であった。そして、教育実習前後で心配が有意に増大した項目はみられなかった。

一方、教育実習前の段階で心配の低かった項目は、「K.施設管理」(2.46)、「I.子どもへの悪影響」(2.52)、「O.教員の前での行動」(2.91)で、教育実習後も同様に「K.施設管理」(2.41)、「I.子どもへの悪影響」(2.47)、「O.教員の前での行動」(2.62)の項目が低くなっていた。そして、教育実習前後で心配が有意に低下した項目は、「D.行事理解」のみであった。

表 6-3 教育実習生の教職に対する意識の変容(中学校教育実習生)

項目	実習前		実習後		t 検定
	平均	(SD)	平均	(SD)	
1. 教師になりたいと思っている	3.93	(1.29)	4.09	(1.22)	1.64
2. 教師に向いていると思う	3.13	(1.00)	3.34	(0.88)	1.98
3. 上手く子どもと関わることができる	3.64	(0.87)	3.94	(0.75)	3.08 **

(** P<.01)

表 6-4 体育授業を教えることでの心配の変容(中学校教育実習生)

項目	実習前		実習後		t 検定
	平均	(SD)	平均	(SD)	
A. 子どもが安全に運動できる	3.61	(1.07)	3.84	(1.07)	1.80

B. 運動の苦手な子どもへの配慮ができる	3.94	(0.95)	3.94	(0.97)	-0.41
C. どの運動を教えるべきかを理解している	3.31	(1.09)	3.22	(1.09)	-0.19
D. 学校の体育にかかわる行事予定を理解している	3.18	(1.06)	2.78	(1.00)	-2.21 *
E. 子どもが私の授業を好意的に評価してくれる	3.66	(1.07)	3.43	(1.06)	-1.36
F. 自分が模範を示せない種目の運動を教える	3.84	(1.20)	3.94	(1.15)	0.73
G. 授業中に一人一人の子どもを把握できる	4.09	(0.90)	3.95	(0.92)	-1.12
H. 子どもの行動をコントロールできる	3.78	(1.01)	3.88	(1.02)	0.72
I. 今の自分では子どもたちに悪い影響を与えてしまう	2.52	(0.96)	2.47	(1.07)	-0.22
J. 子どもたちの運動のつまづきを診断できる	3.46	(0.89)	3.38	(0.98)	-0.46
K. 体育用具の準備や体育施設の管理ができる	2.46	(0.97)	2.41	(0.94)	-0.41
L. 教師に認められ受け入れられる	3.27	(0.99)	3.02	(0.98)	-1.51
M. 各種目に必要な運動技能を指導できる	3.45	(1.08)	3.55	(1.10)	1.01
N. 子ども同士の協力的な関係をつくる	3.04	(0.94)	3.19	(1.19)	0.94
O. 学校の教員の前でうまく行動する	2.91	(1.06)	2.62	(0.93)	-1.44
P. 運動技能を向上させる指導ができる	3.40	(0.97)	3.42	(1.11)	0.37
Q. いろいろな子どもたちのニーズに合わせる	3.52	(1.04)	3.66	(0.91)	1.03
R. よい体育授業ができる	3.88	(1.07)	3.69	(0.91)	-1.37

(* P<.05)

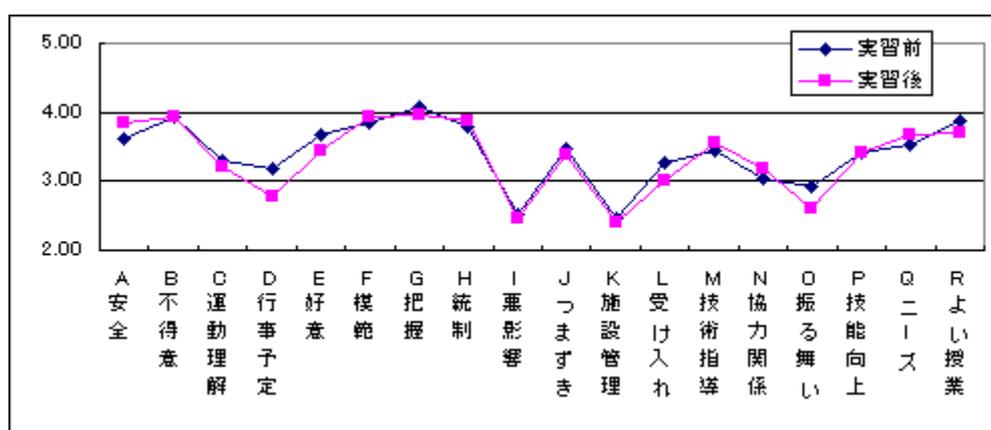


図 3-2 体育授業を教えることの心配の変容 (中学校教育実習生)

3. 教育実習生からみた大学の教員養成での指導の必要性

(1) 小学校教育実習生からみた指導の必要性

表 7-1、図 4-1 は、大学の授業での指導の必要性について教育実習を終えた段階で実習生に尋ねたものである。小学校教育実習を終えた実習生から大学授業での指導の必要性が高かった項目は、次のような項目であった。

- ・ 「運動につまづいている子やできない子への指導や助言の仕方」 (4.61)
- ・ 「体育授業における安全確保の問題」 (4.50)
- ・ 「体育授業で多くの子どもたちを把握する方法」 (4.42)
- ・ 「体育授業での個人差への対応の仕方」 (4.41)
- ・ 「子どもの主体的な学習の進め方や学び方の方法」 (4.41)

一方、実習生から大学授業での指導の必要性が他の項目より低かったのは、次

のような項目であった。

- ・ 「体育授業での教育機器（音楽やVTRなど）の利用の仕方」（3.48）
- ・ 「体育用具の準備や体育施設の管理の仕方」（3.67）
- ・ 「体育やスポーツに関する専門的な知識」（3.73）
- ・ 「運動の模範や見本を示せる実技力」（3.85）

2) 中学校教育実習生からみた指導の必要性

表 7-2、図 4-1 は、大学の授業での指導の必要性について尋ねたものである。中学校教育実習を終えた実習生から大学授業での指導の必要性が高かった項目は、次のような項目であった。

- ・ 「運動につまずいている子やできない子への指導や助言の仕方」（4.66）
- ・ 「運動の模範や見本を示せる実技力」（4.55）
- ・ 「運動技能に関する知識（運動技能の発展や段階など）」（4.50）
- ・ 「体育授業で多くの子どもたちを把握する方法」（4.48）
- ・ 「体育授業における安全確保の問題」（4.45）
- ・ 「体育やスポーツに関する専門的な知識」（4.42）
- ・ 「子どもの主体的な学習の進め方や学び方の方法」（4.41）

一方、実習生から大学授業での指導の必要性が他の項目より低かったのは、次のような項目であった。

- ・ 「体育授業での教育機器（音楽やVTRなど）の利用の仕方」（3.64）
- ・ 「体育用具の準備や体育施設の管理の仕方」（3.67）
- ・ 「体育科の目標や内容、評価などの基本的な知識」（4.08）

表 7-1 小学校教育実習生からみた大学の教員養成での指導の必要性

	平均	(SD)
(1) 運動の模範や見本を示せる実技力	3.85	(1.00)
(2) 体育科の授業計画や指導案の作成の仕方	4.16	(0.85)
(3) 体育授業における安全確保の問題	4.50	(0.68)
(4) 体育授業で多くの子どもたちを把握する方法	4.42	(0.76)
(5) 運動技能に関する知識（運動技能の発展や段階など）	4.22	(0.73)
(6) 子どもの主体的な学習の進め方や学び方の方法	4.41	(0.74)
(7) 体育授業での教育機器（音楽やVTRなど）の利用の仕方	3.48	(0.94)
(8) 運動につまずいている子やできない子への指導や助言の仕方	4.61	(0.65)
(9) 体育科の目標や内容、評価などの基本的な知識	4.09	(0.79)
(10) 体育授業での個人差への対応の仕方	4.41	(0.71)
(11) 体育用具の準備や体育施設の管理の仕方	3.64	(0.90)
(12) 体育やスポーツに関する専門的な知識	3.73	(0.91)
(13) 授業改善のための方法や授業観察、授業分析の仕方	4.12	(0.79)

表 7-2 中学校教育実習生からみた大学の教員養成での指導の必要性

	平均	(SD)
(1) 運動の模範や見本を示せる実技力	4.55	(0.71)
(2) 体育科の授業計画や指導案の作成の仕方	4.34	(0.76)
(3) 体育授業における安全確保の問題	4.45	(0.64)
(4) 体育授業で多くの子どもたちを把握する方法	4.48	(0.67)
(5) 運動技能に関する知識（運動技能の発展や段階など）	4.52	(0.73)
(6) 子どもの主体的な学習の進め方や学び方の方法	4.41	(0.71)
(7) 体育授業での教育機器（音楽やVTRなど）の利用の仕方	3.64	(1.01)
(8) 運動につまずいている子やできない子への指導や助言の仕方	4.66	(0.54)
(9) 体育科の目標や内容、評価などの基本的な知識	4.08	(0.84)
(10) 体育授業での個人差への対応の仕方	4.38	(0.75)
(11) 体育用具の準備や体育施設の管理の仕方	3.67	(0.93)
(12) 体育やスポーツに関する専門的な知識	4.42	(0.81)
(13) 授業改善のための方法や授業観察、授業分析の仕方	4.28	(0.74)

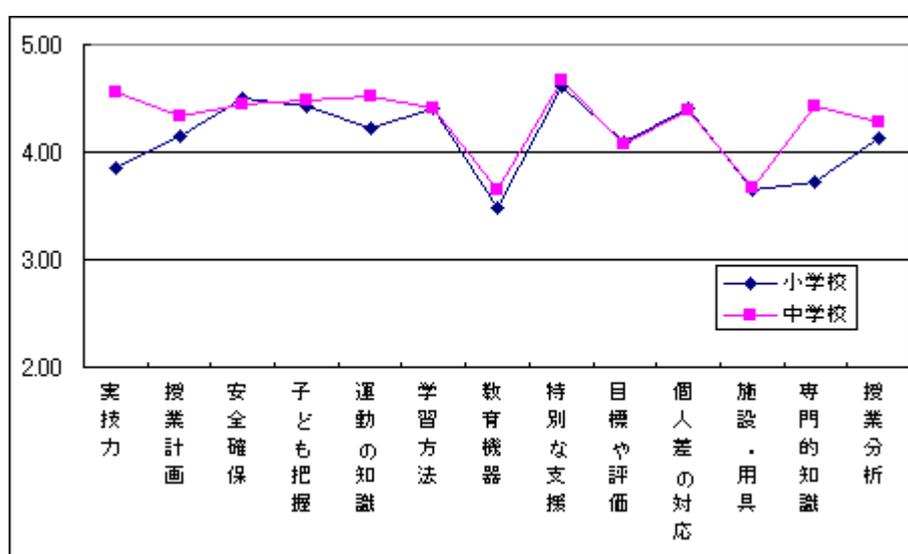


図 4-1 教育実習生からみた大学の教員養成での指導の必要性

IV 総合的考察

本研究の目的は、中国四国地区の教員養成系大学で教育実習に参加した学生を対象に質問紙調査を実施し、1) 教育実習での体育指導、2) 教育実習前後の意識変容、3) 教育実習生からみた教員養成での指導の必要性の実態を把握することであった。単純な調査ではあったものの今後の教員養成カリキュラムを改善していくための有益な情報を得ることができた。その主な点を以下にあげておく。

1) 教育実習の体育指導の実態について

- ・ 小学校教育実習生の半数は、体育に関する指導経験や授業計画づくり、指導案の作成、授業反省会を経験していなかった。
- ・ 中学校教育実習では、指導経験とともに授業観察や授業反省会への参加頻度

が多くなっていた。

2) 教育実習前後の意識の変容について

- ・ 小学校教育実習生、中学校教育実習生ともに「一人ひとりの子ども把握」「運動の苦手な子どもへの配慮」への心配が実習前後とも高くなっていた。
- ・ 小学校教育実習では、「安全」「運動の苦手な子への配慮」「一人ひとりの子ども把握」「子ども同士の協力的関係」「いろいろな子どものニーズ」の項目で実習前後に有意差がみられ、どの項目も子どもに関連した内容であった。
- ・ 中学校教育実習では、実習後に有意に心配が増した項目はみられなかった。

3) 教育実習生からみた教員養成での指導の必要性

- ・ 小学校教育実習生、中学校教育実習生ともに「運動のつまずきやできない子の指導」「多くの子どもの把握方法」「安全面の確保」「主体的な学習の進め方」の必要性が高くなっていた。
- ・ 小学校教育実習生からは、「体育やスポーツに関する専門的な知識」「運動の模範や見本を示せる実技力」の必要性が低くなっていた。
- ・ 中学校教育実習生からは、「運動の模範や見本を示せる実技力」「運動技能に関する知識」「体育やスポーツに関する専門的な知識」の必要性が高くなっていた。

これらの結果を踏まえ、実践的力量を形成する体育教師プログラム開発にむけた2つの課題を指摘しておきたい。

1つは、「一人ひとりの子ども把握」「運動の苦手な子どもへの配慮」「子ども同士の協力的関係」「いろいろな子どものニーズ」などの項目にみられる子ども理解、子どもとのコミュニケーション、個に応じた指導といった子どもとの対応に関する実践的力量の形成である。大学での教員養成プログラムで身につけた技能や知識を実際の子どものようにどう対応させるのかが教育実習生の新たな課題として生じていた。このことに関連して、2004年3月に日本教育大学協会から「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』の検討」が示され、そこでは大学1年生から4年生まで、「教育実践体験」「実践開発実習」「教育実習」といった学校体験活動と大学の授業を連携させたカリキュラムが提案されている。子どもと直接ふれあう実践経験や臨床経験を大切にしながら、3年次に実施される教育実習を核に教育体験活動や大学授業との連携を具体化させた教員養成カリキュラムの体系化が問われている。

そして、もう1つは、「運動の模範や見本を示せる実技力」「運動技能に関する知識」「体育やスポーツに関する専門的な知識」などの項目にみられた体育教師としての専門性の問題である。体育教師教育プログラムに対して、小学校教育実習生からは実技力や体育の専門的知識の指導をあまり求めていな

い実態が確認できた。この理由はいくつか考えられるが、例えば、小学校教育実習での少ない実践経験からは、体育の専門性よりもいかに効率よく授業を展開させるかといったマネジメントに関する課題や子どもをどう掌握し、一人ひとりの子どもにどう対応するかといった子ども理解や個への対応に関する課題を強く抱いたのかもしれない。あるいは、大学の講義や実技の授業が、教育実習の指導で必要とされる知識や技能に本当に適合していたのかといった問題も考えられる。他方、中学校教育実習生からは小学校教育実習生とは逆に実技力や体育の専門的知識の指導の必要性が強く求められていた。今日、子どもたちの体力不足や運動能力の低下が問題になっているが、これらの諸問題に対応するのは体育教師としての確かな力量を養成段階から育んでいくことであろう。養成段階で身につけなければならない最低限の実践的力量を明らかにするとともに、それらを確実に身につけることができる体育教師教育プログラムの改善が求められる。

注

注1) 小学校教育実習の調査では、次の大学から回答を得られた。(五十音順)

愛媛大学、岡山大学、島根大学、鳴門教育大学、広島大学、安田女子大学、
広島女子大学

注2) 中学校教育実習の調査では、次の大学から回答を得られた。(五十音順)

愛媛大学、香川大学、高知大学、滋賀大学、島根大学、鳴門教育大学、
広島大学

文献

木原成一郎・松田泰定(2002)「教育実習生の体育科指導における心配に関する調査研究」『学校教育実践学研究』第8巻, pp.1-8.

木原成一郎・重見典孝・松田泰定(2004)「教育実習生の体育科指導における心配に関する調査研究(その2)」『学校教育実践学研究』第10巻, pp.1-10.

第2節 授業観察による教育実習生の意識の実態把握

松田恵示 木原成一郎

I はじめに

体育科、保健体育科を担当する教員の養成において、他教科と同様に「実践的力量」の形成は、現在、社会的にニーズの高い大きな課題の1つである。しかしながら、①「実践的能力」とはそもそも何か、②それはどのようにして身につけられるのか、という基本的な問題が、経験的には語られているものの、いまだ明確でないというのが現状である。またこの問題については、「こうあるべきだ」という当為論的取り組みが多く、「現場においてこう意識されている」といった事実に基づいた取り組みが少ない、という指摘もできよう。

そこで本稿では、体育教師の実践的力量として実際に意識され、了解されている内容を、「規範感覚」と名付けて対象化し、体育の教育実習場面を通して、それを明らかにすることを試みてみたい。

II 体育授業の「規範感覚」と実践的力量

実践的、という言葉は、もちろんのこと「行動する」ことや「現場」といった具体的な教授-学習行為場面に関わる概念であり、授業実践とは異なった時間や空間の中で考えることや、「理論」「机上」といった言葉とは対になる概念である。このことからすると、例えば「体育教師の力量とはこうあるべきだ」とか「教師としてこのように教える必要がある」といったように、いわば当為や規範として言語化される次元のみでは、それが意識によって振り返られたひとつの語りである以上、「行動」や「現場」に関わって、まさに実践に根づいている具体的な教師のあり方=実践的力量は捉えきれない、と考えてよいと思われる。

そこで本研究では、授業のまさに現実の中で、普段は語りとして言葉にされない、あるいは行ってはいるけれども気づいていない教師のあり方についてのなんらかの知覚を、「規範感覚」と名付け、実際の授業をめぐるインタビューを分析することで、体育授業の「規範感覚」を解釈することによって明らかにしようとした。

こうして体育授業の現場に存在する「規範感覚」が明らかになることによって、そうした「規範感覚」に基づいて納得のいく授業を実践する力量=実践的力量の内容が見えてくるはずである。本稿ではそのうち、体育科を担当する教員を目指している教育実習生の知覚の問題に焦点を絞って検討する。

教育実習生は、教員養成のまさに対象者であり、教員のキャリアパターンからすると初学者に位置する存在である。大学という非「現場」において積み重ねてきた学習を超えて、「現場」という実感の中で、果たしてなにを「規範感覚」と彼らは知覚するのであろうか。そこで次に、このことを分析するために対象として取り上げた具体的な授業の内容と、インタビューの実際についてさっそく検討することにしてみよう。

Ⅲ 事例となった授業の実際

本研究において分析された授業のプロフィールは以下のようなものである。

- | | | |
|-------------|------------|--|
| 1) 日時 | 2003年 5月 | 授業内容「鬼遊び」 |
| 2) 場所 | 〇国立大学附属小学校 | 体育館 |
| 3) 対象学年 | 3年生 | 24名(男子11名、女子13名) |
| 4) 教育実習生の状況 | 大学3年生男子 | 美術教育先攻
実習期間 4週間 (このときは3週目)
体育授業の指導は初めて |
| 5) 指導教官 | 30代後半男性 | (教師歴14年) |

4週間の教育実習も3週目に入ったある日、予期しない天候の崩れから時間割の変更があり、指導教官との相談の上、投げ込み教材として、その日使うことが出来た体育館において、指導教官の発案による「鬼遊び」の授業を、その主旨を理解し自分なりに解釈した上で、教育実習生が授業を行うことになった。また授業は、児童に「ルールを守っているいろいろな鬼遊びをしよう」というねらいから「ルールを工夫して鬼遊びを広げよう」というねらいへと、1時間の中で展開させることが意図され、教育実習生は直前の時間にいろいろと用具等も準備し計画するといった即興性の強いものであった。この意味では、本対象授業はイレギュラーな実習内容であるが、それだけに準備や構えがない分、問題とする「規範感覚」が現れやすい状況にあった。

事例となった授業の分析については、この授業をビデオ収録しながら2名の研究者によって観察し、実習生と担当指導教官から授業直後に、項目を定めない半構造的な聞き取り(インタビュー)調査を行った。インタビュアーとの自然な時間の振り返りの中で、出来るだけ自由に当事者の直後の感想を引き出そうと試みたわけである。その後、収録されたビデオ映像を参照しながら、聞き取り内容に現れた両者の「規範感覚」を2名の研究者によって解釈し、その解釈の妥当性を当事者である実習生と担当指導教官に再度確認する、という手順をとった。

Ⅳ 教育実習生へのインタビュー結果

教育実習生へのインタビューは、授業の直後に、その場で行われた。教育実習生自身が授業についてあまり整理できない中で、とにかく思いつくままにインタビュアーの誘いによってでてきた言葉の主要な部分を、時間を追ってまず示してみたい。

実習生の直後のインタビューからは、まず他教科に比べて、体育という教科では子どもをコントロールすることがむずかしい、という感想が現れた。

事例1

Q: 直後の感想っていうのはどうですか?

A: もういきなり渡された指導案で、僕は考えてないし、もうすごくぐちゃぐちゃで。どうやってみんなを静かにしようか、とかそんなこと考える暇もなく、みんなわいわい言いながらしゃべってしまったのでそれが次は今度やるときはもっと、どうやったら静か

になるかっていうことを考えていきたいと思います。

Q：いやいや、すごく上手やったと思う。

A：ありがとうございます。

Q：やってて難しいなとか思ったこととかある？

A：みんなが活動している時に僕は見て回るくらいしかできなかったのもその時の関わり方をもっと勉強したい。他の教科に比べて子供たちが自由に動き回れる。止めるのとか。間をちゃんと空けていくのが難しいな〜と。

Q：子供のなんか活動をコントロールするみたいな感じ？

A：はい。みんなが動き回るので結構自由に遊びまわったりするから怪我とかもあると思うんで、そういうのをちゃんと見ていかないといけないと思いました。

(Q=インタビュアー、A=実習生、以下同じ)

教室の授業にはない体育授業の特徴は、もちろんのこと、子どもたちが自由に空間を動き回る、という活動の多様性にある。それを、どのように共同の同時学習として統制すればよいのか。初めての経験であるだけに、まずこのことが口をついて出てきたようだ。

体育授業の難しさとして、さらには次のような言葉も続く。

事例2

Q：今日やったらどんなことが困った？何個か言いに来てたけど

A：今日はですね、そうですね、××子がルール守ってないとか、それをどういう風に伝えようかとか。言いに来るから全部は伝えられなくて。

Q：あの時はどう言ったんですか？

A：10秒ルールとか。全体に言ってもいかないと思ったんで、1グループずつ回って言いに行きました。

Q：最後のやつでこのチームがずっと長く列になってあそこまで入ってて、そんなんあかんやーんとか言っててすごい先生に泣きついてたじゃないですか。あれはどう言ったんですか？

A：もっと敵の陣地から離してやらないと自分たちが損になるというか、もっと形を考えて敵の陣地から離れることも手だといいました。

Q：その子に

A：その子が最後にぶっとなったんで失敗した点です。

Q：子供は納得しました？あの瞬間

A：あの瞬間、ちょっと分からないです。

ルールや行い方をめぐって、子どもたちがもめた場面での反省を実習生は述べている。この場面は、授業のねらいとも関わる場所であっただけに、気にかかったようだ。このあとに、自分自身で次のようなことを語ってくれている。

事例3

A：そうですね。途中でいろいろ聞いてこられるからそれにどういう風に答えればいいのか。

あと突然そこで僕だけで決めちゃったらみんなが知らないっていうことがあるので、みんな活動している途中だったら1回みんな集めてから教えないとみんなに伝わらないからそういうのが難しいと思います。

つまり、体育授業では、活動自体、子どもの側にかかなりの程度イニシアチブがあると同時に、活動の内容も場も時間もかなりの程度バラバラで多様に進むために、どこで、どのように、いつ、なにを、子どもたちに教師として働きかけを持てばよいのか、教室の授業では少なくとも活動の流れについてはほとんど教師がイニシアチブをとれるだけに、これが難しいと実習生は感じているわけである。

さらには、このことと関わって、多様な活動の中で子どもを掌握し適切に教育的対応をとるためには、子どもをひきつけるための専門的な知識や子どもの理解が必要になることを、この授業で実習生は感じることになる。

事例4

Q：あと大学へ帰ってもうちちょっとこんなこと勉強したいな～とか思うこと今ある？ぱっと思いつくこと、どうですか？

A：大学へ帰ってですか？もう実習以上に子供と関わるっていうのは難しいと思うので、やっぱりもっとしっかり教材研究とかしたいなと思います。

Q：それはどんな時に感じたん？

A：自分が1回授業をしたんですけど、そういうときにやっぱり知識とか経験も少ないし、あとどうやって子供をひきつけるとかも全然最初は分からなくてそういういろんな知識をもっと

Q：それは習う、教えるところでおもしろいことが言えなかったってかんじ？子どもの気持ち

A：そうですね。指導案に書いたことをきちきちやって、しかも書いた通りに出来ないところもあったりして予想外の反応とかにちゃんと対応しきれなかったりして。指導案が今までいいかげんに書いていたなということを自分で思ったんですけど。

Q：それ授業で。

A：授業してて、思ったんですけど

Q：どんな時に思った？

A：授業したときに予想した子供の反応とか書くんですけど、それが自分では二個くらいしか思いつかなかったんですけど、いろいろあるんでそれで。難しい。

Q：そんな時にどう対応したらいいんやろ、とかいって困る？

A：困ります。

Q：予想外の活動

A：すごく予想外のが出てくるんで

Q：すごい真面目やな。いいかげんに流すとかそういうのはあんまり

A：いいかげんなやつはいいんですけど。結構重要なことで間違っただけを言ってくる子とかに対応するのは大変だなと

学習指導案を書くときに、実は具体的な子どもの姿が浮かばなかったこと。そして、内容を子どもに教えたときに、当の子どもたちがそれをどのように受け止めてくれるのか、ということへの予想がないこと。いろいろな視点から、教科の内容と子どもの現実というものへの理解の浅さが反省されている。そして、もうひとつ面白いことは、こうした、いわば内容に関わる側面だけではなく、そもそも授業という場において教育実習生が果たすことになる「教師」という役割や立場に対してのとまどいが表明される点である。

事例5

Q：もう3週目ですよね。もう自分は先生になっているという感じします？もちろん実習生なんやけど、もし危ないことをするこどもがいたら「こらー」いうて、怒れそうな雰囲気？

A：まだ思い切りはできないって感じで。毎回の授業はいつもどきどきものです。

Q：最初は学生だという気持ちがあるじゃないですか。変わっていく時ってありますか？

A：子供が話を聞いてくれた時ってすごく嬉しいので24人みんなこっちをぱっと向いてくれて静かになるっていう経験はあまりないのでいいなー、と思ったりとか。けど、最初はどう接していいか分からなくて、担任の先生とかに頼ってしまったり、とかしてたんですけど、だんだんとみんなと話せるようになってきて、授業とか学級の当番活動とかをしていてだんだんとみんなが見えるようになってきた、ころから

Q：授業とき、当番とかで子どもと接する時って違うよね。自分が教えているときと。

A：違います。けど、それが、まだ、もやもやとした状態です。

Q：どんなですか？そのへん。教師になったような気がします？

A：どっちかという授業をしているときの方が教師っぽいなっていう感じはするんですけど。最初はなんか子どもに接するときに普通にしゃべるだけとかそういうんだっんですけど、だんだんほめたら他の子も、出来てない子の周りではほめたら出来てない子も出来るようになるとか危ない子とかは注意したり、とかそういうのもできるようになってきて、けどもうちょっと周りが見えてなくてそういうの気付かないときもあるんで気付けるようになったらいいと思っています。

Q：教師っぽいという言葉が出てきて。授業の中で接しているときとそれ以外で接しているときとどっちが楽？

A：子どもと接するときはどっちも好きですけど、授業をやると子どもを好きになります。でも、正直、休み時間の方が楽な気がしますけど、やっぱり授業と休み時間で子どもたちも違う姿を見せてくれるのでとても面白い。

Q：逆なんじゃ

A：でも、接するのだったら普通の休み時間の方が楽です。

Q：子どもは違う姿を見せてくれるって言ったけど先生も違う姿をお見せするんですか？

A：そうですね。ちょっとは。

Q：変える？

A：変えますね。授業のちゃんとやらなくちゃいけないことが

Q：その時は自分は先生やと思っている？

A：意識はそっちの方が強いかもしれません。

つまり、ただ子どもと接しているわけではなくて、「教師」として接している、ということへの馴染まなさが語られているのである。休み時間の関係ではなくて、授業では、まず「教師」として子どもと関わらなければならない。このことが、実は意外と難しい、といったところが実感されているのであろう。

V 教育実習生に見られる「規範感覚」

さて、このような教育実習生におけるインタビューの結果から、そうした感想を成り立たせた背後に潜む、どのような体育授業の「規範感覚」が分析しうるのであろうか。

1. 体育授業における集団的活動の統制力

事例1から事例3までに見られる教育実習生の感想には、もちろんのこと共通に、「体育授業ではいかに集団的活動をコントロールできるか、が重要である」という、暗黙の了解事項を見てとることが出来る。このことが、例えば怪我の防止といった「安全の確保」といったことにつながっていくのか、あるいは体育における教授-学習過程を十全なものにすることにつながっていくのか、についてはいくつかの認識の違いの存在が予想される。しかしながら、体育授業においては、まず子どもの多様な活動を掌握しつつ集団としてまとまりを持たせた中で活動を望ましい方向へと導くために、当たり前のようにあるが「子どもの集団的活動をコントロールすること」が重要なことであると、教育実習生に考えられていることには確かなことであろう。

ただ、事例にも見られるように、教育実習生は、「静かにさせる」「注意する」「子どもの動きを捉える」などといった言葉から集団的活動の統制を捉えていることから、ここでの焦点は、それを可能にする指導技術の問題にあることがわかる。また「経験がない」「書いた指導案ではその通りに進まなかった」といった言葉からは、そうした指導技術は、集団的な学習活動における子どもの活動パターンを網羅して認識しておくことから、それとの対応関係が蓄積されていくと考えているとも言える。つまり、ある種の知識として持つことが可能であるという感覚であり、その意味では、こうした知識を持っていることこそが、集団的活動の統制力につながると考えている。教育実習生が持っている「規範感覚」の1つであろう。

2. 子どもに対する理解力

次に、先の集団的活動の統制にもつながる点ではあるのだが、事例2や事例4にも見られるように、特に体育では「子どもを理解すること」が重要視されている点である。学習活動の中ででてくる子ども同士のトラブルは、体育では運動を扱っているがゆえに、他教科とは比較にならないくらい起こりうる。しかし、トラブルになる場面があらかじめ予想できない。つまり、運動を行うときの子ども様子というものが、教育実習生には細かく想像ができなかったことを授業の実際を通じて痛感させたのであろう。それは、一方で子どもの発達段階の理解を深める必要性だろうし、他方ではとりあげた固有の運動の内容と子どもとの関係の理解を深める必要性であろう。特に、対象として取り上げられた教育実習生の場合、先攻が美術教育であるということもあって、自分自身も「運動する子ども」に対するイメージが持ちにくかったこともあるのだろう。教育実習生として、教育実習を通じて得た「規範感覚」の1つではないかと思われる。

3. 計画したことを達成する力

ここまでに見てきた 1) と 2) に加えて、さらに分析される「規範感覚」は、「計画した通りに達成できることがよい授業である」という感覚である。事例 4 にも見られるように、子どもに対する理解力のなさは、一方で、結局のところ「指導案通りに進まなかった」ことに問題を見てとる、という認識につながっていく。つまり、その場での対応が問題であるというよりは、事前の準備としてそこまで綿密な計画が立てられなかったこと、さらには、だからこそ計画通りに授業が進まなかったことを教育実習生は反省しているのである。ここには、授業でなすべき教師の基本行為として「計画通り達成すること」に対する「規範感覚」を捉えることが出来よう。

4. 「教師」という役割行為の遂行能力

最後に、事例 5 に典型的に見られる「教師として子どもとかかわること」についてである。事例で語られている教育実習生の感想からは、いわゆる「大学生としての子どもとの関わり」「休み時間における教育実習生=『教師』としてのかかわり」「授業における教育実習生=『教師』としてのかかわり」というものが、順を追って難しくなっていくことが現されている。つまり、子どもと授業でかかわるときに、授業の具体的な内容やその教え方といった問題とは別に、そもそも「教師」として子どもにふるまうこと、が教育実習生には大きな課題となっていることがわかるのである。もちろんここには、「教師」というある種の役割やその行為に対する理想像や規範が描かれており、そういうものをいわばよく「演じる」ことができる力を、教育実習生は「規範感覚」として持っているのであろう。

VI おわりに

教育実習生のインタビューからここで分析された「規範感覚」は、

- 1) 体育授業における集団的活動の統制力
- 2) 子どもに対する理解力
- 3) 計画したことを達成する力
- 4) 「教師」という役割行為の遂行能力

の四点であった。しかし、これらはすぐに「実践的力量」と直結するものではないことを急いで強調しておきたいと思う。なぜならば、ここで取り上げられた「規範感覚」は、教師の免許状取得を目指す大学生が、まさに始めて現場に直面し、この意味ではそれまでの自身の経験や大学での学習を支えとして、そのズレや確かめの中で、教育実習生が始めて獲得した「規範感覚」であるから、ここには多分に「初学者段階でのバイアス」が考えられるものであり、まさに「実践」の周辺に位置する「規範感覚」であるからである。

そこで今度は、同じ授業を対象として、「実践」のさらに中心的な位置にある、教師としては中堅になる指導教員が、この授業に何を感じていたのかが問題となろう。その点と合わせて考え始めたときに、始めて「実践的力量」の中身が見えてくるものと思われる。章をあらためて検討することとしてみたい。

第3節 授業中の「出来事」に対する気づきからみた実習指導の 改善に関する検討－小学校水泳実践を例として－

林 修 梅野圭史 厚東芳樹 辻 延浩

I はじめに

大正自由教育時代に「学習原論」を著した木下竹次は、教育実習生(以下、実習生と称す)の指導に対する訓導の心構えとして、「最初の習慣は生涯を支配する。初めて教壇に立つ時、善良なる習慣を獲得するように。」と述べ、教員養成段階における指導教員との出会いは、実習生の教師としての生き方を左右する重要な出来事であることを指摘している。それ故、指導教員は「善良なる習慣」が獲得されるような教壇実習のあり方を工夫していかなければならない。

一般に、教育実習における教壇実習は、「授業設計能力」、「授業展開能力」、「授業評価能力」を実習生の教授能力に相応する‘かたち’で指導することを主たる目的とする。具体的には、指導案を書く技術や児童・生徒に教材内容を理解させる技術、さらには授業を観察・記録・分析する技術等である。これらの技術を駆使して、「設計－実施－評価」が円滑に遂行できるようになることを期待している。

これまで、教育実習の改善に向けた実証的研究は、主として教育工学分野を中心に発展してきた経緯がある。その発端は、1970年アメリカの連邦政府の教育局などを中心に進められてきた“プロトコル運動”(protocol movement or protocol materials movement)^{注1)}であろう。すなわち、Flanders(1968)の「相互作用分析システム」(interaction analysis system)の開発と、スタンフォード大学でのマイクロティーチング(micro-teaching)の開発における“要素的教授スキル”の選定にあった(小金井、1977)。わが国では、これらの研究方法を下敷きとして、宇川ら(1975)、水越(1977)、藤岡(1977)によって独自の相互作用分析やコミュニケーション分析の手法が開発された。その後、「プロセス－プロダクト研究法」(以下、P－P研究法と称す)の発展に伴い、教育実習生の授業の様態を実査する研究がみられるようになった。

体育科では、入口ら(1988)によって実習生の体育授業を組織的観察法(ALT-PE 観察法)により実査した研究が、わが国で最初であろう。そこでは、実習生の体育授業は、総じて「一般的内容」に費やす時間の割合が一般の小学校体育授業よりも高く、とりわけ「マネジメント」について費やす時間の割合の多いことを認めている。加えて、指導教員による指導を受けた後では、「体育的内容」の時間が増加するとともに、学習課題に「従事」した時間の割合の向上したことを報告している。

その後、梅野ら(1988)は、子どもの授業評価の一つである「体育の楽しさ尺度」の結果にもとづいて、それを高める教授方略を実習生が自力で工夫・実行できるものと、そうでないものを検討し、実習生が工夫・実行できる手だてには階層性のあることを報告している。すなわち、「授業前における準備物の徹底」や「整列・移動の指示」といった授業のマネジメントに関わる授業の手だて、ならびに「示範の位置づけと練習方法の提示」といった直接的な指導の手だて、さらには「子どもへの励ましや賞賛」といった肯定的な相互作用に関わ

る指導の手だては、実習生が自力で工夫・実行できるが、「子どもの動きに応じた指導と助言」および「練習方法の工夫」については、子どもの授業評価の情報だけで工夫・実行することは容易ではなく、指導教員からの直接的指導(授業者への反省の促しとマイクロティーチングの実施)によって可能となることを認めている。

一方で、P-P 研究法に基づく授業分析は、体育授業の基礎的条件(マネジメントや学習規律、授業の雰囲気、学習従事量や運動量)を満足させることはできても、体育授業の内容的条件(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)を解明するには至らないとする指摘が高橋(1992)によってなされるようになった。この指摘は、先の梅野らの報告とよく合致する。すなわち、実習生が自力で工夫・実行できた指導の手だては体育授業の基礎的条件に、指導教官の直接的指導がないと工夫・実行できない指導の手だては体育授業の内容的条件にそれぞれ相当するからである。これより、教壇実習においては、内容的条件に関わる教授能力を高める必要があるのか否かについて検討する必要がある。内容的条件に関わる教師の教授能力を高める学習は、実践経験がほとんど皆無であり、なおかつ教材内容の知識も乏しい実習生にとっては容易でないことは明白である。しかし、基礎的条件に関わる指導の手だてのみで体育授業を展開させることはできないことも自明である。以下、この点に焦点づけて考えてみたい。

近年、「量的研究」の欠点を補完する試みとして、国際的に注目されているのが「質的研究」である。これには、Schon(1983)の研究が契機となっている。Schon は、従来までの技術的合理性を基本とする「技術的専門家(technical expert)」に代わって、活動過程における省察を基礎とする「反省的実践者(reflective practitioner)」という新しい専門家像を提起した。佐藤(稲垣・佐藤, 1996)は、こうした授業実践を「反省的実践」と称している。

この Schon の見解を踏まえて、体育授業における反省的研究を進めたのが、O' Sullivan を中心とする研究グループである。とりわけ、「実習生の体育授業に対する反省的思考を高める教授学的戦略の有用性」と題する研究(Tsangaridou and O' Sullivan, 1994)では、実習生(実習経験無し)の反省的思考のタイプとして「使用した指導技術に対する反省」、「状況的文脈的理解に対する反省」「道徳的教授行為に対する反省」の 3 つが存在していることを認めるとともに、これら 3 つの反省的思考の内実は 4 つの階層(レベル 1 : 記述、レベル 2 : 記述と根拠、レベル 3 : 記述と批評、レベル 4 : 記述と根拠および批評)に分類できることを報告している。そして、それらの反省的思考を促すためには、授業中に生起する出来事への気づきが重要であることを指摘している。しかしながら、上記 Tsangaridou と O' Sullivan の研究では、実習生の反省的思考を定式化しようとするところに問題意識の中心があり、反省的思考を引き起こしている授業中の「出来事」を直接的な分析対象に据えるまでには至っていない。

こうした結果から、厚東ら(2004)は授業中の「出来事」に対する「推論-対処」の仕方を 7 つのカテゴリーに類型化し、教師の熟練度の相違による教師の反省的思考の違いを検討した。すなわち、学習成果(態度得点)を高めた教師群(上位群 : 6 名)とそうでない教師群(下位群 : 6 名)を対象に、授業中の「出来事」への気づきとその「推論-対処」の記述内容を比較・検討した。その結果、①「出来事」への気づきの個数は、上位群の教師の方が下位群に比して有意に多いこと、②上位群の教師は、教材研究、とりわけ技能特性を熟知することで「合理的推論-目的志向的対処」の展開ができるようになったこと、③上位群の教師は、

授業中の「出来事」調査票	
()年()組()時間目	
1. どんな授業中の「出来事」が起きましたか。	
2. なぜ、そのような授業中の「出来事」が起こったと思いますか。	
3. その授業中の「出来事」に対して、教師が積極的に行った手だてはどのようなものですか。また、手だてを行っていない場合は、行うべきだったと考える手だてはどのようなものですか。	

図1 授業中の「出来事」調査票(厚東ら, 2004)

子どもの学習過程を看取り、相互作用を多く行うことで「文脈的推論—目的志向的対処」の展開ができるようになったこと、④上記3点を行うためには、教材との間に生じる子どもの技能的な「つまずき」の類型化とそれを解決する手だてを熟知しておくこと、の4点を導出し、教師の「出来事」への気づきが体育授業の内容的条件と深く関係していることを示唆した。

これより、教壇実習において、実習生に授業の「出来事」を積極的に気づかせ、その「出来事」の発生原因を推論させるやり方は、体育授業の内容的条件に関わる彼らの教授能力を高める方法として有効であるものと考えられる。また、授業中の「出来事」への気づきは子どもたちの技能的なつまずきと深く関係することから、実技能力の高い学生の方がそうでない学生よりも「出来事」への気づきは深いものと予想される。

そこで本研究では、小学校4～6年生に

配属された計11名の実習生を対象に、授業中に生じた「出来事」に対する気づきとその「推論—対処」の内容を記述させ、「出来事」への気づきと授業実践との関係を検討することにした。すなわち、①実習生の授業中の「出来事」に対する気づきを実査し、一般教師のそれとの比較から実習生の「出来事」への気づきの特徴を明らかにする、②実技能力の異なる実習生を対象に再生刺激法による「出来事」への気づきを行わせ、実習生の授業中の「出来事」の気づきを高める方途を検討する、の2点を目的とした。

II 方法

1. 調査の対象と期間

H大学附属小学校4～6年生の8学級に配属された実習生計11名を調査の対象とした。調査の期間は、2003年6月下旬～7月中旬であった。

2. 教材の選定

調査対象である実習生が行った体育授業の教材は、すべて「水泳」であった。これには、教壇実習期の実習校の体育科カリキュラムが「水泳」であったことによる。ただ、水泳のような個人的スポーツ種目は、「できる—できない」がはっきりとしているため、授業の成果を客観的に把握することが比較的容易であり、なおかつ実習生の「水泳」の実技能力が同大学のグレードテストにより把握されていることなどから、実習生の「出来事」への気づきの分析・検討が容易となる利点が考えられた。

3. 調査の内容と方法

(1) 「授業の出来事」に対する調査

図1は、厚東ら(2004)が作成した「授業の出来事」調査票である。これを授業後に、実習生にできる限り多く記述するように依頼し、この「出来事」の個数(調査票の第1項目への回答数)と内容(調査票の第1項目の内容)を検討した。さらに、その「出来事」に対する推論(調査票の第2項目の記述内容)と対処の仕方(調査票の第3項目の記述内容)を、表1の分類視点(厚東ら, 2004)にもとづいて分析した。

(2) 実習生に対するインタビュー

表1 「授業の出来事」に対する「推論－対処」の
カテゴリー(厚東ら, 2004)

1) 印象的推論…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを授業者のその場の印象や感覚から理由づけしようとするもの。
2) 心情的推論－理解志向的対処…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを学習者の心理・心情から理由づけようとするもので、その「出来事」によって学習者個人の特徴を理解しようとするもの。
3) 合理的推論－理解志向的対処…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムをスポーツバイオメカニクス、運動生理学、スポーツ心理学といったスポーツ科学の知見から客観的・合理的に理由づけようとするもので、その「出来事」によって学習者個人の特徴を理解しようとするもの。
4) 文脈的推論－理解志向的対処…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを指導プログラムおよび授業過程の流れに即して理由づけようとするもので、その「出来事」によって学習者個人の特徴を理解しようとするもの。
5) 心情的推論－目的志向的対処…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを学習者の心理・心情から理由づけようとするもので、授業のねらいに即するように学習者を向かわせようとするもの。
6) 合理的推論－目的志向的対処…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムをスポーツバイオメカニクス・運動生理学・スポーツ心理学といったスポーツ科学の知見から客観的・合理的に理由づけようとするもので、授業のねらいに即するように学習者を向かわせようとするもの。
7) 文脈的推論－目的志向的対処…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを指導プログラムおよび授業過程の流れに即して理由づけようとするもので、授業のねらいに即するように学習者を向かわせようとするもの。

Schon(1983)によれば、反省的実践者は「活動の中の反省」と「活動にもとづく反省」の二重のループによる思考を展開していることが指摘されている。このことから、前者の反省は前項の「出来事」調査により可能であるが、後者の検討に関しては、別途の方法を用いる必要がある。そこで、本研究では後者のそれとして、「再生刺激法」(吉崎、1989; 中井・岡澤、1999)による分析を付加した。

具体的には、表4に示す水泳グレイドテストの結果が「A」と評価されたA実習生と、「C」と評価されたE実習生の2名を対象に、彼らの授業のVTRを視聴させつつ、授業設計段階での留意点、および授業展開における出来事への気づき方やその気づきに対する反省に関わるインタビューを行った。このとき、両名の実習生の発話プロトコルを同様に作成した。

4. その他の資料の収集

H大学で実施されている水泳グレイドテストの成績^{注2)}、水泳授業の指導案、授業の録画VTRのそれぞれを資料として収集した。

III 結果ならびに考察

1. 実習生の授業中の「出来事」への気づきとその「推論－対処」

図2は、実習生の授業中の「出来事」に対する一授業あたりの気づきの個数と厚東ら(2004)の一般教師のそれ(走り幅跳び)とを比較したものである。

教材は異なるものの、実習生の「出来事」への気づきの個数は、予想に反して一般教

師のそれと変わりはなく、X2検定による有意差は認められなかった。この結果は、現場での実践経験のない実習生であっても、授業中の「出来事」をできる限り多く記述するように指導を行えば、数量的には一般教師と同程度の気づきができることを示唆している。

図3は、実習生の「出来事」に対する「推論-対処」の内容を、表1の категорияに即して分類した結果を示している。

実習生の授業中の「出来事」に対する「推論-対処」は、大半が「印象的推論」(63%)であり、彼らの授業中の「出来事」への気づきがきわめて漠然としていることがわかる。この結果は、佐藤ら(1990)の初任教师と熟練教師の実践的思考様式を比較した研究結果と合致する。しかし、それ以外の「推論-対処」の category 別比率をみると、「合理的推論-目的志向的対処」が15%と最も高く、続いて「心情的推論-目的志向的対処」の13%という順であった。表2には「合理的推論-目的志向的対処」の記述内容例を、表3には「心情的推論-目的志向的対処」の記述内容例を、それぞれ示した。

厚東ら(2004)の結果によれば、前者の category は、授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムをスポーツ諸科学の知見から客観的・合理的に理由づけしようとするもので、この「推論-対処」ができるようになるためには、授業の「計画・設計」段階において運動の技能特性を熟知し、子どもの技能的な「つまずき」の類型化とそれに対する手だてを準備していることが重要であるとされている。これに対して、後者の「心情的推論-目的志向的対処」は、「出来事」の発生メカニズムを学習者の心理・心情から理由付けしようとするもので、これは「計画・設計」段階で教師が予測し得なかった「出来事」が生じたときに展開される教師の「推論-対処」とされている。

いずれの category も、対処の仕方が授業のねらいに即するように学習者を向かわせようとする「目的志向的対処」で共通することから、実習生においても授業の目標達成に向かって子どもたちの学習活動を制御しようとする構えの強いことを示している。これより、授業中の「出来事」への気づきの重要性を実習生に指導すれば、「印象的推論」が減る可能性のあることが示唆される。

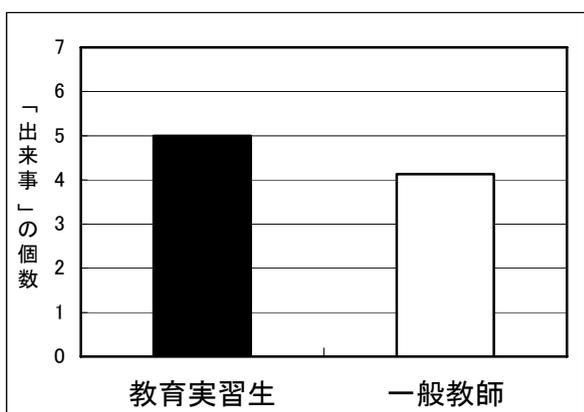


図2 実習生と一般教師の一授業あたりに気づく「出来事」の個数

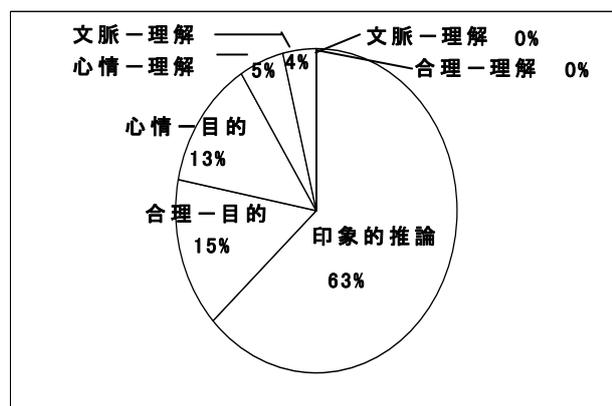


図3 実習生の授業中の「出来事」に対する「推論-対処」の category 別比率

表2 「合理的推論－目的志向的対処」の記述内容

(「出」:出来事、「推」:推論、「対」:対処を示している。)

①「出」顔を水面から上げようとして体が立ってしまっている子に対して、頭を下げて泳ぐように助言したら、顔が沈んですぐに立ってしまった。
「推」顔を上げすぎると手は下の方をかいており、顔を下げると言われても手のかきを変えてないので沈んでしまうのは当たり前。
「対」顔を上げすぎないと言うだけでなく、手を下げすぎないことも同時に言えば顔も自然と下がってくると分かった。指導内容を顔(息継ぎ)から手のかき方に変更した。
②「出」雨が降っていて、できるだけ水中に子どもをいさせたが、唇の色がだんだん変わり、震え出す子どもが出てきた。
「推」自分ではそれほど寒くなかったけど、皮下脂肪の少ない子にとって寒かったのだろう。
「対」できる限りプールから出さないようにした。水中ジャンプやバタ足のキックなど運動量を多くした方がよかった。

表3 「心情的推論－目的志向的対処」の記述内容

(「出」:出来事、「推」:推論、「対」:対処を示している。)

①「出」伏し浮きの時にバタ足をやっていたり、バタ足の時にクロールをやったりする子がいた。
「推」もうクロールの仕方が分かっているので、できることを先にしたい。またすることによって周りの友達にすごいと思われたいと思っているのではないかな。
「対」泳ぎを止めて、「習っていて泳げるかもしれないけど、今はみんなと一緒にやることができない子に教えてあげて」と指導した。
②「出」水中ジャンプをしている時に、K子から「ジャンケンをして後ろにつながっていくやつがしたい」という意見が出たので、予定していなかったが行うことにした。
「推」今までの経験で、ジャンケンをして列車になっていく遊びが楽しかったので、プールでもやってみたら楽しいと思ったのだろう。
「対」そのときは私も楽しそうと思ったけれど、今日の活動とは関係ないし、結構時間がかかったのでやらなければよかった。

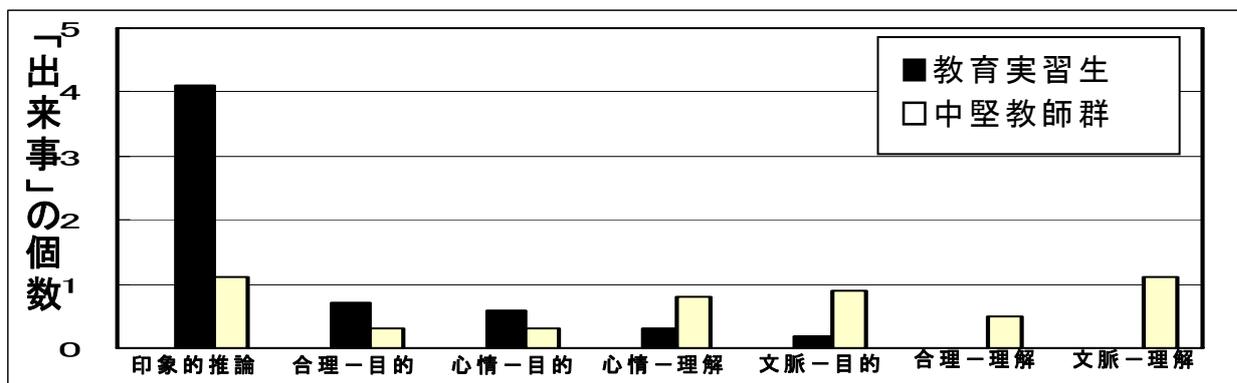


図4 教育実習生および中堅教師群の授業中の「出来事」に対する「推論－対処」のカテゴリー別数 (一授業あたり)

上記教壇実習における「出来事」への気づきの指導可能性を裏付ける結果は、図4においてもみることができる。図4は、実習生の授業中の「出来事」に対する「推論－対処」の内容を、厚東らの中堅群教師(教職経験6～9年)の結果と比較したものである。先述したように、「印象的推論」の個数は、実習生の方が中堅群教師よりも多い結果であった。さらに、「合理的推論－目的志向的対処」および「心情的推論－目的志向的対処」の両カテゴリーについても、実習生の方が多く認められた。このことは、実習生であっても、授業中の「出来事」に気づくことのできる感性を十分に備えていることを示している。この背景には、自力で指導案を作成する過程において、教材研究、とりわけ運動の技能特性の理解が深まったこと、さらには子どもの心情を理解しようとする姿勢が形成されてきたことが考えられる。

逆に、他の4つのカテゴリーの個数はいずれも中堅群の教師の方が多く、いずれの「推論－対処」の内容も日々子どもと向き合い実際に授業を展開するなかで形成される「推論－対処」であると考えられる。その中の一つに、態度得点を高めた教師群に共通して認められた「文脈的推論－目的志向的対処」が含まれている。こうした「推論－対処」が展開できるようになるためには、子ども一人ひとりの学習過程を看取り、子どもとの相互作用を多く行わせる必要のあることが示唆されよう。

2. 泳力の程度の違いからみた「出来事」への気づき

表4は、今回対象とした実習生の授業中の「出来事」への気づきの個数と、その「出来事」に対する「推論－対処」の仕方、実習生の水泳のグレイドテストの成績をまとめたものである。

対象とした11名の実習生のグレイドテストの成績は、A・B・C・Dの4段階の「A」と評価された実習生が4名、「C」が7名であった。そこで、それらのグレイドテストの成績と授業中の「出来事」に対する気づきの個数との関係を見ると、「A」と評価された実習生の出来事への気づきは 4.75 ± 0.83 個であり、同「C」と評価された実習生のそれは 5.14 ± 1.5 個であり、両者の間にまったく差は認められなかった。また「推論－対処」の内容についても、グレイドテストの評価に関係なく、「印象的推論」が多く取り出された。一方、「出来事」の発生メカニズムを児童の心情から理由づけようとする「心情的推論」は、グレイドテストの成績が低い実習生の方に多く認められる傾向にあった。

表4 実習生の授業中の「出来事」の個数と「推論－対処」の仕方、グレイドテストの成績、および子どもの授業評価得点の一覧

実習生	配属学年	出来事の個数	「出来事」に対する「推論－対処」とその個数	グレイドテストの成績
A	4年	5	・印象的推論(2) ・心情的推論－目的志向的対処(2) ・合理的推論－目的志向的対処(1)	A
B	4年	6	・印象的推論(4) ・心情的推論－目的志向的対処(1)	A
C	5年	4	・印象的推論(4)	A
D	6年	4	・印象的推論(4)	A

E	4年	5	・印象的推論(2)	・心情的推論－理解志向的対処(1) ・心情的推論－目的志向的対処(2)	C
F	4年	5	・印象的推論(3)	・合理的推論－目的志向的対処(2)	C
G	4年	7	・印象的推論(5)	・心情的推論－目的志向的対処(1) ・合理的推論－目的志向的対処(1)	C
H	5年	7	・印象的推論(3)	・心情的推論－理解志向的対処(2) ・合理的推論－目的志向的対処(1) ・文脈的推論－目的志向的対処(1)	C
I	5年	5	・印象的推論(3)	・合理的推論－目的志向的対処(1) ・文脈的推論－目的志向的対処(1)	C
J	6年	4	・印象的推論(2)	・心情的推論－目的志向的対処(1) ・合理的推論－目的志向的対処(1)	C
K	6年	3	・印象的推論(3)	・合理的推論－目的志向的対処(1)	C

3. 再生刺激法による「出来事」に対する気づきとその「推論－対処」

表5は、泳力の高いA実習生とそうでないE実習生に対して授業後に自分の授業のVTRを視聴させて、授業を振り返らせるという再生刺激法を用いて、実技能力の違いが実習生の授業中の「出来事」に対する気づきにどのような影響を及ぼすかについて検討したものである。表中にはVTR視聴前の「出来事」調査の結果も併せて載せている。

AとEのいずれの実習生もVTR視聴後では、授業中の「出来事」に対する気づきの個数は増加した。また、「印象的推論」の割合は、A実習生が40%→29%であり、E実習生が40%→36%となり、A実習生の方がE実習生に比して顕著に減少した。

表5 A実習生とE実習生のVTR視聴後における授業中の「出来事」に対する「推論－対処」の数

「推論－対処」	A実習生		E実習生	
	視聴前	視聴後	視聴前	視聴後
印象的推論	2	4	2	4
心情的推論－理解志向的対処	0	1	1	2
合理的推論－理解志向的対処	0	1	0	0
文脈的推論－理解志向的対処	0	0	0	0
心情的推論－目的志向的対処	2	2	2	3
合理的推論－目的志向的対処	1	3	0	1
文脈的推論－目的志向的対処	0	2	0	1
合計	5	13	5	11

次に、「出来事」に対する「推論－対処」の内容をみると、A・Eのいずれの実習生においても、態度得点の高い教師の特徴的な「推論－対処」である「合理的推論－目的志向的対処」

および「文脈的推論－目的志向的対処」の両カテゴリーの「推論－対処」が増加した。

上記の結果は、わずか2名の実習生の分析ではあるが、教壇実習中に再生刺激法による授業反省の仕方を工夫することによって、実習生の授業中の「出来事」に対する気づきを深める可能性を示唆している。とりわけ、実技能力の高い学生にその効果が大きいものと考えられる。

具体的には、再生刺激法によるA実習生の「出来事」の気づきの一つとして、「子どもに対する言葉がけがとても難しく、予定していたよりも少なかった」という「出来事」に対して、「ただ黙って立っているだけで子どもの動きが見られていないから」と推論し、「授業の前から誰にどんな言葉がけをするのかをもっとはっきりさせておく必要がある」と対処の仕方を記述するようになった。このように再生刺激法を用いることで、実際の授業中には見えなかった「出来事」が見えるようになり、自分の教授行為もしくは教授技術の善し悪しを「推論－対処」で語れるようになった。このような「出来事」への気づきは、当然のこととして、その後の教材研究や授業展開に影響を及ぼすことは容易に推察し得る。Schon(1983)は、こうした実践者の行為の捉え直しや批評、知識を再構成する新たな枠組み(フレーム)作りのことを「枠組み実験」と称している。

これらのことから、再生刺激法による「出来事」への気づきは、実習生の授業を優れてモニタリングさせるとともに、よい授業を展開させる実践的知識を主体的に形成させる働きがあるものと考えられる。これが、結果的に実習生の「出来事」への気づきを高めるものと考えられる。加えて、実習生の実技能力を高めることも「出来事」への気づきを深化して、役立つものと考えられる。

4. インタビューの発言内容にみる実習生の反省的思考

VTR視聴後に行ったAおよびE実習生のインタビューの発話プロトコルにおいて実技能力の違いが教材解釈や指導の手だての違いに結びついている事例が認められた(巻末資料)。すなわち、泳力の高いA実習生は、「け伸びの姿勢はクロールにつながる大切な動きなので」、「このキックは、息継ぎをしたら足が下がって進まなくなるのを防ぐ大切な動きなので」、「だめな例として、膝から下だけが曲がって水しぶきだけが上がるというキックを考えていて」のように、クロールの構造的特性をよく理解し、自らの指導に対して理由や根拠を付加して説明している場面が多く取り出すことができた。また、「プールは外なので教室よりも声が散ってしまう気がしました。大きな声を出しているつもりでも、聞こえないという子どもの声がしました」のように、教授技術に関する反省も取り出された。さらに、「自分が見ている子ども達に対してはちゃんと指導できるようにと考えていたのですが、やっぱりなかなか27人が一度に泳いで、その中でできていない子を見つけたりとか、その中に入って行って足を持って教えたりとかができなくて」と、子どもの動きの看取り方や教え方に関わる授業展開の難しさを実感するとともに、自己の授業展開の仕方に対して批判的に検討する場面がみられた。

これに対してE実習生は、「中心となる動きの面かぶりクロールの正しい基本動作を資料や水泳上級者の者に聞いたりして」、「このこと(クロールの基本動作)ができるように何回か実技練習もしました」など、教材研究や実技練習を重ねて授業に臨んでいたことが読みとれた。この背景には、E実習生の実技能力の低さに伴う「不安」が存在しているものと考えられた。これに関係して、「なんか余裕がなくなってきたというか、クロールの腕のかき方

を説明するのに一生懸命になりすぎて、全体を見ることができなかつたと思います。目の前の子どもにだけ意識がいつてしまつて」のように、「巡視」に関わる反省が取り出された。また、「『うまくできているよ』とは言えるけど、どこがどうなつてうまくできているか」ということは、すぐには言えなかつた。」と、「相互作用」に関する反省もみられた。さらに、E実習生の特徴として、「(子どもに示範させなかつたのはなぜか、というインタビューの質問に対して)それまでの授業でこの子はできると思つていたんですが、その子たちはみなスイミングに行つている子たちばかりで、授業でうまくなつた子ではないので、特別目立たせるということはしたくないと思つました」のように、できる子よりもできない子を大切にしようとする構えが認められた。

これらのことから、泳力の異なる実習生2人に対してインタビューした結果、泳力の高いA実習生からは、教材(運動)の知識や技術に関する発言が多くみられるとともに、自己の授業展開に対して、理由や根拠付けを行つたり、批評したりする様子が認められた。これに対して、実技能力の低いE実習生からは、授業設計ならびに授業展開に対する「不安」が多くみられた。しかし、できない子を大切にしようとする教師の構えが特徴的に認められた。両者に共通する発言としては、子どもの動きを看取ることと、その看取りに応じた適切な相互作用を行うことができなかつたという内容的条件に関わる反省が認められた。こうした反省が実習生自身によつて語られたことに意味があるものと考えられる。なぜなら、内容的条件に関わる教師の指導性は、どれも教師の深い教材解釈力と子ども理解力を必要としており、これらの見識を高めていく必要性を実習生が自覚できているからである。つまり、実習生一人ひとりが自己の実習課題を明確に持ち、その課題を解決するために、事後学習を展開していく意味と必然性が理解しやすくなつたものと考えられる。

5. 総合考察

図5は、ニュージーランドのクライストチャーチ大学における教職関連科目と授業内容を模式的に示したものである。

クライストチャーチ大学では、4学年すべてに教育実習を位置づけ、1年生で5週間、2年生で4～5週間、3年生で5週間、4年生で14週間、全28週間に及んで実習が行われている。その実習の課題もコンピテンスの獲得から反省的・批判的能力の育成へと焦点が移されている。それに対応して、大学での「教職関連

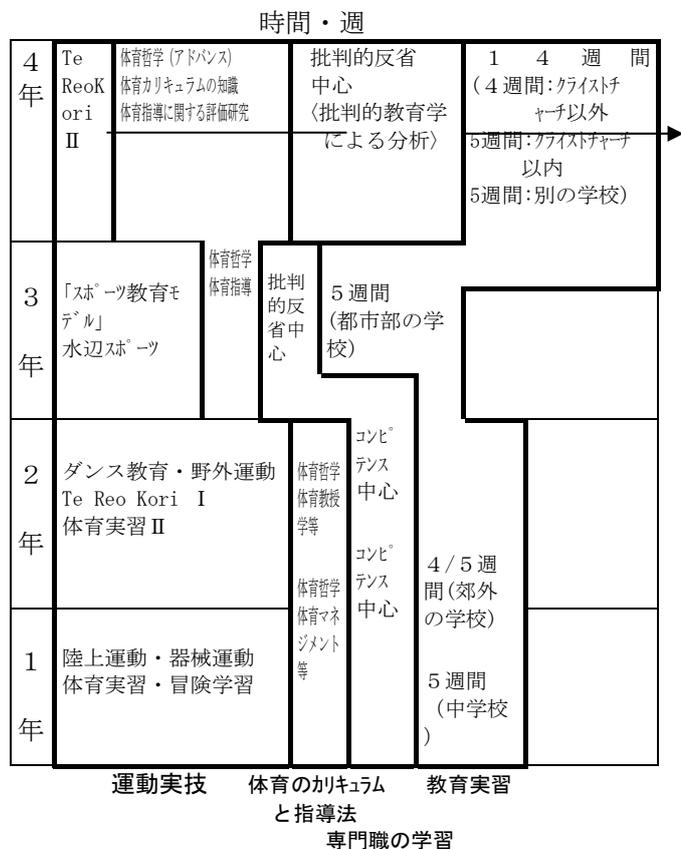


図5 クライストチャーチ教育大学の教職関連科目と授業内容

科目」は、1年生では「教師行動」が、2年生では「学習理論と指導ストラテジー」が、3年生では「生徒の学習行動」が、そして4年生では「批判的教育学による分析」が段階的・発展的に位置づけられている。

また、木原(2000)によれば、イギリスでは、近年「学校を基礎にした教員養成」(a school-based initial teacher training)が実施されており、初等教員養成課程では、4年生課程で32週間、3年生課程で24週間、学卒後課程および2年課程で18週間の学校での実習が計画されている。また、学生にはメンター(援助者、アドバイザー)が付き、実習指導を展開させている。そのメンターの役割として、「実習生の教授を組織的に観察し教授行為にフィードバックし、授業の省察に実習生を引き込む『コーチ』『促進者』としてのメンター」、「実習生の教授を観察し効果的な教授を通じて生徒の学習にもっと焦点化するよう実習生を援助する『批判的な友人』としてのメンター」が挙げられている。

上記2カ国における教員養成に共通していることは、教育実習の期間が長期であることと、コンピテンスの獲得に向けて反省的・批判的能力の育成に焦点化していることである。とりわけ後者の手だてに関しては、わが国の教師教育の立ち後れが認められる。

本研究では、まず授業中の「出来事」への気づきの実態を調査した結果、実習生の気づきの比率は、印象的推論が63%を占める結果であった。その後、再生刺激法を導入することによって、印象的推論の比率は低下した。また、「推論-対処」の内容も態度得点の高い教師のそれに近づくことが認められた。これらの結果から、実習生に対して授業のVTRを視聴させながら、授業の「出来事」を記述させる方法は、彼らの反省的思考を促し、授業の内容的条件に関わる教授能力を高め得る可能性のあることが示唆された。これは、実習生の授業中の「出来事」への気づきが、彼らの反省的実践へと向かう導入過程として意味あることを示している。

同様の結果がO'Sullivanらの研究からも伺える。すなわち、指導教員と共に反省を展開させたグループ1は、「使用した指導技術に対する反省」「状況的文脈的理解に対する反省」「道徳的教授行為に対する反省」のいずれの反省も認められ、その内実もレベル4(記述と根拠および批評)となる実習生が64.8%であったことを認めている。これに対して、実習生だけで反省を展開させたグループ2は、「使用した指導技術に対する反省」を展開させるにとどまり、その内実もレベル1(記述:57.4%)が大半であったことを報告している。

これより、実習生に対して授業のVTRを視聴させながら、授業の「出来事」を記述させるとき、指導教員の果たす役割の重要性が示唆される。煩雑で多忙な指導教員の実務内容を考え合わせれば、実習指導の最適化研究が志向されるところである。

他方、実技能力の高い学生は、再生刺激法によって態度得点の高い教師の特徴である「合理的推論-目的志向的対処」と「文脈的推論-目的志向的対処」が増加する結果が認められた。これに対して、実技能力の低い実習生は、児童の心情を理解していこうとする「心情的推論-理解志向的対処」の多い傾向にあった。

ここでクライストチャーチ大学での運動実技の単位をみると、1年次でわずか6単位であることがわかる(2年次のダンス教育・野外運動は、マサイ族伝統の踊りやニュージーランドの風土を学ぶ実技であった〔Christchurch College of Education, 2005〕)。この背景には、入学試験の段階で実技能力が在る程度以上の能力を有する学生を選考していることによる。これにより、クライストチャーチ大学では、3年次の本実習までに「教師行

動（18単位）」、「学習理論と指導ストラテジー（18単位）」、「生徒の学習行動（24単位）」を積み重ねることが可能となっている。

わが国では、クライストチャーチ大学のような取り組みは困難であるため、当面においては実習生の実技能力を高めていく実技指導のあり方が重要になってくるものと考えられる。具体的には、上述した本研究の結果より、実技能力の高い学生には子どもの運動の仕方を理解させることが、実技能力の低い学生には運動の仕組みを理解させることがそれぞれ必要であろう。

以上のことから、ニュージーランドやイギリスにおける教師教育のシステムをそのままわが国の教師教育に導入することは困難であるとしても、教壇実習において、授業の「出来事」に対する気づきを深める授業は、コンピテンスの獲得に向けて反省的・批判的能力の育成に視点をあてた教師教育カリキュラムへと進展させるものとして意味あるものと考えられる。

IV 要約

小学校4年生から6年生の8学級に配属された計11名の実習生を対象に、水泳の授業中に生じた「出来事」に対する気づきとその「推論－対処」の内容を調査した。すなわち、①実習生の授業中の「出来事」に対する気づきを実査し、一般教師のそれとの比較から実習生の「出来事」への気づきの特徴を明らかにする、②実技能力の異なる実習生を対象に再生刺激法による「出来事」への気づきを行わせ、実習生の授業中の「出来事」の気づきを高める方途を検討する、の2点を目的とした。

得られた結果の概要は以下のとおりである。

- 1)実習生の授業中の「出来事」に対する気づきの数は、一般教師のそれと大差のない結果であった(χ^2 検定の結果有意差なし)。
- 2)習生の授業中の「出来事」に対する「推論－対処」は、63%が印象的推論であった。しかし、「印象的推論」を除くと、「合理的推論－目的志向的対処」が15%、「心情的推論－目的志向的対処」が13%が多かった。
- 3)上記1)と2)の結果より、教育実習における実習生の「反省的実践」の可能性が示唆された。
- 4)水泳のグレードテスト評価の高い学生に対して再生刺激法を用いると、授業中の「出来事」の数は増加し、その「推論－対処」では、厚東らの態度得点を高めた教師のカテゴリー（「合理的推論－目的志向的対処」、「文脈的推論－目的志向的対処」）を増大させた。これより、再生刺激法による「出来事」への気づかせ方は、彼らの反省的思考を高める有効な方法であると考えられた。とりわけ、実技能力の高い学生において効果の大きいことが認められた。
- 5)以上の結果から、教壇実習において、実習生に授業の「出来事」に対する気づきに根ざした反省的実践を促すことは、彼らの授業実践能力を高めるとともに、コンピテンスの獲得に向けた反省的・批判的能力の育成に視点をあてた教師教育カリキュラムへの進展が図られ易くなるものと考えられた。

注

注 1) Cruickshank(1974)は、「プロトコルとは、教育過程で見られる教育上重要な意味を持つ事象の“原記録”で、教授学はもちろん、心理学、社会学、人類学、哲学等々を含めて、関連領域からの適切な概念を用いて、その事象を解釈したり、問題を解決したりするのに利用されている。」と定義している。また、プロトコルを教師教育のプログラムの開発や教授行動の研究などに利用するやり方を「プロトコル・アプローチ」と呼んでいる(小金井, 1977)。

注 2) 小学校教員として必要な実技能力の向上を企図したプログラムの評価法で、H大学の
実技教育研究指導センターが中心に実施している。小学校教員として有する実技能力が優れている場合を「A」とし、それ以下を「B・C・D」の4段階で評価している。

文献

Christchurch College of Education(2005)Course Book 2005-School of Secondary Teacher Education-, Bachelor of Sport Coaching. Christchurch College of Education, Christchurch.

藤岡完治(1977)授業改善のための授業評価とその手法. 理科の教育, 26(12): 14-19.

Flanders, N.A.(1968) Interaction analysis and inservice training. J. Exper. Educ., 37:294-98.

稲垣忠彦・佐藤 学(1996)授業研究入門. 岩波書店, pp.118-123.

入口豊・池田好優・松本大輔・高橋健夫(1988)体育科教育実習生の教授技術に関する事例的研究. 研究代表者: 高橋健夫, 体育授業改善のための基礎的研究. 平成1・2年度文部科学省研究費(総合研究A)研究報告書, pp.71-86.

木原成一郎(2000)イギリスの「学校を基礎にした教員養成」(a school-based initial teacher training)におけるメンターとしての学校教員の役割—小学校の体育授業を中心に—
厚東芳樹・梅野圭史・上原禎弘・辻 延浩(2004)小学校体育授業における教師の授業中の「出来事」に対する気づきに関する研究—熟練度の相違を中心として—. 教育実践学論集 5: 99-110.

小金井正巳(1977)教師教育と教育工学—その1: 教師の諸能力改善に関する研究開発—. 日本教育工学雑誌 2: 161-170.

小金井正巳・井上光洋・児島邦宏・稲森京子・葛西英昭・原健雨・野田一郎(1980)マイクロティーチングによる教育実習プログラムの開発と評価. 日本教育工学雑誌 4: 113-126.

長岡文雄(1984)学習法の源流—木下竹次の学校経営—. 黎明書房.

中井隆司・岡澤祥訓(1999)体育授業における教師の知識と意志決定に関する研究—再生刺激法による体育授業研究の試み—. スポーツ教育学研究 19 (1): 87-100.

松下文夫・織田浩次・田中吉資・山崎敏範・若山一郎(1980)教育実習改善のための志向—実習効果を向上させるための訓練型の提案—. 日本教育工学 雑誌 4: 103-112.

水越敏行(1977)理科の発見学習の設計・実施に関する実証的研究. 大塚明郎監修、教育工学の新しい展開. 第一法規, 東京.

Schon, D.A.(2001) The Reflective Practitioner, 佐藤学, 秋田喜代美訳, 専門家の知恵—

- 反省的実践家は行為しながら考える－. ゆみる出版, 東京. pp.76-128.
- 高橋健夫(2003)体育教師はどう変わるべきか. 体育科教育 51(4) : 12-16.
- Tsangaridou, N. and O'Sullivan, M.(1994)Using Pedagogical Reflective Strategies to Enhance Reflection Among Preservice Physical Education Teachers. Journal of Teaching in Physical Education.14:13-33.
- 植松茂暢・宇川勝美・若山一郎・山崎敏範(1977)教育実習生訓練用C A Iプログラムの開発. 日本教育工学雑誌 2 : 63-70.
- 宇川勝美他 (1975) 授業過程の相互作用分析. 信学技法, 75 : 215.
- 梅野圭史・林 修・千駄忠至(1988)本学における実地教育のあり方に関する研究(Ⅱ)－実地教育Ⅲ(普通教育1)を中心として－. 兵庫教育大学昭和 63 年度教育研究学内特別経費による研究プロジェクト, pp.57-64.
- 梅野圭史・大橋圭介・長石 敦(1990)小学校における教育実習の改善に関する検討－本学実地教育Ⅲ(普通教育実習)の指導経験を通して－. 学校教育 学研究(兵庫教育大学学校教育センター) 2 : 83-99.
- 吉崎静夫(1989)授業研究と教師教育(2)－教師の意志決定研究からの示唆－. 鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)4 : 341-356.

巻末資料1 インタビューにおける実習生Aの発話プロトコル

単元名：水泳(4年生：クロール)「なめらかなキックをしよう」

指 導 教 官	授 業 者
<ul style="list-style-type: none"> ・まずは、授業を設計するに当たって留意した点を簡潔に話して下さい。 	<p>A：プールに入るまでの所で、シャワーを浴びる時に、時間は「カエルの歌」を歌うということで決められているんだけど、浴び方がじっとがまんしているだけという感じなので、「はいこすって」と言ってしっかりシャワーに体を慣れさせたかったです。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・他にどんなことがありますか。 	<p>A：今まで、「けのび」と「イルカもぐり」でプールサイドの横を進むことをやってきて、一回のけのびと一回のイルカで行くのが目標だったんだけど、まだ行けていない子がたくさんいたので、何とか行けるようにさせたかったです。そのためには、最初のけのびで半分いかないと無理なので、そのけのびをしっかりとさせたかったです。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・一回のけのびと一回のイルカでプールサイドの横をいける子を増やしたかったんですね。具体的にどんな働きかけを考えていましたか。 	<p>A：「最初のけのびで絶対半分は越えるようにしよう。」という声かけをしようと思っていました。それと、<u>けのびの姿勢はクロールにつながる動きなので</u>、「しっかりと浮こう」という声かけもしようと思いました。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・なぜ一回にこだわったのですか 	<p>A：(しばらく沈黙が続いた後)これまで先生が一回というめあてを子どもに持たせておられたので、まだできていない子がいる状況なので続けて目標を持たせるのがいいと思いました。それと、けのびはクロールにつながる動きで、<u>足が沈んでくるともうだめだと思ってすぐに立ってしまう子が出てくると思うので</u>、しっかりと浮かせることが大切だと考えました。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・誰ができるという予想はありましたか。 	<p>A：スイミングに行って上の方のレベルに行っている子はできると思っていました。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・具体的な名前を挙げてください。 	<p>A：YさんやHさん、特に女の子の方がうまくできていたので、たぶんうまくできるだろうなあという思いはありました。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・まだ他に留意点はありますか 	<p>A：私の授業から初めてビート板を使ってキックをするという動きに入るんだけど、<u>このキックは、息継ぎをしたら足が下がって進まなくなるのを防ぐ大切な動きなので</u>、正しいキックとはどんなものなのかをしっかりとイメージ</p>

<ul style="list-style-type: none"> ・そのとき実際に子どものキックはどのようになると想定していましたか。 ・逆に、できるようにする手だてとして何を工夫していましたか。 ・まだありますか。 ・それでは実際に水泳の授業をやってみての授業者の感想や反省をお願いします。 ・子どもは聞こうとしていましたか。 ・他に反省はありますか。 ・なぜ、前時では横に手をつないでしていたのに、本時では前後で肩を持たせるようにやったのですか。 ・このことは指導案に書いていましたか。 ・他にはどんなことがありますか。 ・どうしてそのようになってしまったと思いますか。 ・以上ですか。まだありますか。 	<p>させるために私が手本を見せようと思いました。それから実際にやらせてみて、なかなか見たこととやることは違うと思うので、できていない子には実際に足を持って、こうやってやるんだよって教えてやろうと思いました。</p> <p>A：だめな例として、膝から下だけが曲がって水しぶきだけが上がるというキックを考えていて、そういう子が多いと思っていました。ももから打つしなやかなキックというのはなかなかできないのではないかと考えていました。</p> <p>A：やっぱり、私が足を持って上げて、正しい動きをわからせてやろうと考えていました。</p> <p>A：最後なんですけれども、これまで子ども達は3回プールに入っている訳なんですけど、いずれも水温が低くて、寒そうにしていたんですけど、特に気を付けたいことは説明をできるだけ短くすることと、どうしても説明が必要な時は水の中にいる方が温かいので、水の中にいさせようと考えました。</p> <p>A：まず予想できていなかった点なのですが、プールは外なので教室よりも声が散ってしまう気がしました。大きな声を出しているつもりでも、聞こえないという子どもの声がありました。</p> <p>A：聞いていない子もいました。しゃべっている子に対して「聞きよ」と言うと、今度は反対側の子が聞いていなかったりしました。</p> <p>A：授業前には全く予想できていなかったのですが、子ども達は「海坊主」と呼んでいる水の中にしゃがみこんでジャンプする動きをしたときに、Kさんから「じゃんけんして後ろにつながって行って海坊主をしたら」という意見が出て、そういう動きもおもしろいかなと思って、じゃあやってみようとなってしまって、実際の動きは先頭の子だけがジャンプができていて、後の子は着いていくのとジャンプを合わせるのがごっちゃになって、ただ時間だけが過ぎていくという感じで、ぜんぜん意味のない活動となってしまったことが反省です。</p> <p>A：ええと、まあ、ただ違う動きをさせたら興味を持つだろうとしか考えていなかったんですが・・・</p> <p>A：指導案には書いていなかったのですが、授業前の頭の中のマイクロでは前後の二人組でやらせようと考えていました。</p> <p>A：クラスの中には、全体での学習についていけない子が何人かいて、その子は水に顔をつけることができなかつたり、水中で目が開けられなかつたりといろいろなんですけど、その子たちの指導は他の実習生に任せっきりで何も指導してやることができませんでした。指導できないばかりか、授業が終わってから、「〇〇君頑張っていたよ」と言われて、「あっそうか」と後で気付くぐらい、全く気にすることができなかったのが反省です。</p> <p>A：全体の子の動きを見てて、どのように指導すればよいかを考えるのが精一杯で、他の実習生が個別に指導してくれている子を見る余裕が全くなかつたのが本音です。</p> <p>A：自分が見ている子ども達に対してはちゃんと指導できるようにと考えていたのですが、やっぱりなかなか27人が一度に泳いで、その中でできていない子を見つけたりとかが、その中に入って行って足を持って教えたりとかができなくて、思っていたよりも子ども達が早く早く泳いでしまっていたので、教人しか見つけることができませんでした。その関係でクラス全体でのまとめも十分にできなくて。</p> <p>(後 略)</p> <p style="text-align: right;">(下線は演者が付した)</p>
--	--

巻末資料2 インタビューにおける実習生Eの発話プロトコル

単元名：水泳(4年生：クロール)「面かぶりクロールをしよう」

指 導 教 官	授 業 者
<ul style="list-style-type: none"> ・まずは、授業をするに当たって留意した点を簡潔に話してください。 	<p>E：はい。まず本時の中心活動は何かを押さえて、今日の場合は面かぶりクロールなんだけど、この練習に十分に時間をかけるために、それまでの準備運動に時間を取りすぎないようにしようと思いました。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・それは前回のA先生の反省でもあるわけですね。 	<p>E：はい。具体的には、けのびやイルカ、水中ジャンプの回数を前時の半分にしようと考えました。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・二つ目は。 	<p>E：A先生の演示がよかったという話もあったし、子どもの振り返りカードでもA先生が実際に泳いで見せてくれたことがよく分かったとあったので、僕の授業でも実際の手の動きをプールサイドで「こうやって動かすんだよ」と見本を見せようと考えました。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・水の中で演示をしようと思わなかったのはなぜですか。 	<p>E：はい。僕自身が水泳が得意ではなくて、子ども達に手本となる動きが現段階では無理なので、だからといって、何も示範しないのは子どもに動きのイメージをつけてやることできないと思ったので、陸上でしっかりと手のかきを見せようと考えました。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・よくできる子どもに示範させようと考えませんでしたか。 	<p>E：はい。それは考えました。それまでの授業でこの子はできると思っていたんですが、その子たちはみなスイミングに行っている子たちばかりで、授業でうまくなった子ではないので、<u>特別目立たせるということはしたくないと思</u> <u>いました。</u>それと、スイミングスクールには行っていないけど、うまくできている子もいたかもしれないけど、その子を僕は把握し切れていなかったことがあります。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・はい、わかりました。他にありますか。 	<p>E：前時の反省であったことで、声をどの子にも届けようといういろいろな方向に向かって大きな声を出すように心がけようと思いました。大切な内容は一カ所に集めることにしました。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・具体的にどんな動きですか。 	<p>E：それと、中心となる動きの面かぶりクロールの正しい基本動作を資料や水泳上級者の者に聞いたりして、知識を得てしっかり説明できるように準備しました。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・具体的にどんな動きですか。 	<p>E：ええと(立って腕を前に突き出しながら)、まずこうやって(前に伸ばした右手の手首をやや曲げて)水をキャッチしてから、おへそのところへかいてきて、腰の後ろの方へ腕を伸ばして、大きく前に持ってきて左手に重ねるようにする。このことができるように何回か実技練習もしました。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・水中でもしましたか。 	<p>E：はい。何回か練習しました。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・でも演示の自信はなかったのですね。 	<p>E：はい。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・他にありますか。 	<p>E：前回A先生が反省していたことですが、全体の授業についていけなくて個別に実習生に指導してもらっている子どもたちにも目を配ろうと考えました。</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・どうして、朝やろうと思ったのですか。 	<p>E：最後に、<u>朝授業が始まる前にプールに入って、シャワーから海坊主までの一連の流れと、ビート板を使っての面かぶりクロールの実技練習をしました。</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> ・どうして、朝やろうと思ったのですか。 	<p>E：指導案上の流れができあがって、実際のイメージを自分の中に持ちたかったからです。面かぶりクロールをしたのは実技としてレベルを上げたかったからです。</p> <p>E：自分がやっている授業のイメージです。</p>

<p>・イメージって、なんのイメージですか。</p> <p>・授業のイメージというのは、シャワーを浴びさせてから、ここへ移動させ、その次はこの言葉かけをしようというような、学習活動の流れと教師の働きかけのイメージのことですか。</p> <p>・それでは実際に授業をしての感想はどうですか。</p> <p>・なぜ忘れたのですか。</p> <p>・「バディ」はしたけれども人数の報告をしていないというのは、何のためのバディシステムなのか、そのことが整理できていなかったのですね。</p> <p>・二つ目はどんなことですか。</p> <p>・なぜ後の方では声がかけれられなくなったのですか。</p> <p>・目の前の子にだけ意識がいったというのと、余裕がなかったというのと、どんな関係があるの。もう少し説明してください。</p> <p>・じゃあ、目を奪われて、声がかけれなかったのはどうしてかな。うまくいっていないところが見えたわけでしょ。</p> <p>・なるほど。逆にうまくできている子に対してはどうなの。</p> <p>・なぜ具体性が持てなかったと思いますかのですか。自分ではどう考えますか。</p> <p>・人に教えようと思えば、まずは自分が上手になってきたプロセスが手掛かりになるというのですね。</p>	<p>E：はい、そうです。</p> <p>E：はい。まずバディのときに入水の人数の確認をしたのはよかったのですが、それを監視の先生に伝えるのを忘れてしまいました。うかつだったなあと思います。</p> <p>E：ええっと・・・(しばらくして)意識になかったのが正直なところですよ。</p> <p>E：はい。必要性まで深く考えられていませんでした。</p> <p>E：授業前には子どもへの声かけをしっかりと考えていて、はじめの方はよく声がかけれられたと思うのですが、だんだん声がかけれられなくなりました。</p> <p>E：ええと・・・なんか余裕がなくなってきたというか、クロールの腕のかき方を説明するのに一生懸命になりすぎて、全体を見ることができなかったと思います。目の前の子にもだけ意識がなくなって・・・。</p> <p>E：ええっと、目の前の子のクロールを見て、うまくいっていないところはどこか、どこを直せばいいのかだけを見ていて、<u>目を奪われてしまって、全体を見る余裕がなかった</u>と思います。</p> <p>E：(少し考えて) <u>自信がなかったんだ</u>と思います。僕が言ってあげることで本当にうまくなるのかあって。</p> <p>E：「うまくできているよ」とは言えるけど、<u>どこがどうなってるか</u>というところはすぐには言えなかった。それに、<u>どこをどう直したらいいかを言う方が難しかった</u>です。例えば、<u>Yさんがうまくできていないのはわかっていたのですが、どこがどう悪くてどう言ってあげればいいのか、具体性を持っていないとわからなかった</u>です。</p> <p>E：<u>知識としてまだ不完全だったんだ</u>と思います。人の動きを見て、それがどうなっているかを<u>コメントすることができない</u>。(しばらく沈黙したのち) <u>なんでできないのかを考えたんですが、よくわからないけどやっぱり自分が水中で実際に泳ぎながらできないということが原因だ</u>と思います。</p> <p>E：はい。そうだと思います。</p> <p>(後 略)</p> <p>(下線は著者らが付した)</p>
--	--

第4章 諸外国の教師教育制度における体育教師教育プログラムの動向
第1節 イングランドの体育教師への導入教育（初任者研修）に関する研究

木原成一郎

I はじめに

チューバックら(Chubbuck et al., 2001, p.365)が指摘するように、教員養成を終えて教職に就いた初任者は、必ずしも教師としてスムーズに学校にとけ込めるわけではない。新任者の学校への導入に関する研究をレビューしたゴールド(Gold, 1996)は、「リアリティ・ショック」といわれる初任者の学校適応への困難が存在すると指摘している。同時に、ゴールド(Gold, 1996, p.559)は、離職した教師の研究（バーンアウト研究）のレビューを通じて、職能成長の要求を伴う初任者の心理的な必要に適合した学校改善の計画が初任者の消耗を軽減し満足いく結果をうむことができると指摘している。

米川秀樹ら（2003）によれば、イングランドでは、継続した職能成長(continual professional development)の一環として、1999年の教育雇用省通達により、養成から採用そして初任の1年間の成長を継続して援助する導入教育の制度(the statutory induction programme for newly qualified teachers)が定められ、2003年の秋にプログラムが改訂された。先のゴールド(Gold, 1996, p.559)の指摘をふまえれば、この導入教育の制度を初任教師にとって有効に働くものにするためには、初任教師が抱く職能成長の要求を伴う心理的な必要を明らかにすることが不可欠となる。そこで本研究は、イングランド中東部の地方都市で2004年3月に行った導入教育に関する調査により、初任者が導入教育の制度のもとで、職能成長と心理的な援助に関してどのような必要を持っているのかを把握することを目的とする。

II 研究の方法と資料の収集

1. 対象

本研究は、イングランド中東部の公立中等学校に2003年度に採用された新任の保健体育教師3名を対象とした事例研究である。事例研究の場合、研究の対象となる事例の抽出は、トーマス・ネルソン（1999, p.388）によれば、「研究の当事者がもっともよく調べることができる対象を選ぶ」のであり、「研究者が研究に含まれるべき基準を設けて、これに当てはまる標本を探し出す」とされている。本研究は、イングランドの導入教育制度が大学と学校と行政が連携をもつ教師の成長を励ますシステムとしてどのような特徴があるのかをまず明らかにすることが必要である。そこで、大学と学校と行政の連携に配慮した教員養成コースの運営により、イングランドの教員養成機関の評価として実施されるOFSTEDの査察制度により高い評価を得ているR大学の教員養成担当教官に依頼し、イングランドの導入教育制度の特徴を理解する研究目的を達成するために適切な事例として3名を選定した。対象者の3名のうち2名がR大学の教員養成コース、他の1名はLM大学の教員養成コースを2002年度に修了した。そしてこの3名は公立中等学校に2003年度に保健体育教師として採用された。

2. 資料の収集

トーマス・ネルソン (1999, pp.437-438) によれば、質的研究のひとつとみなされる事例研究においては、その妥当性や信頼性を保障するために、「研究者の結論を実証するために複数のデータ源を利用する」という意味の「トライアングレーション」という手段が取られる。本研究では、複数のデータ源を用いる「データトライアングレーション」の手段を用いた。つまり、第1にイングランドの導入教育制度に関する文献や事例の人物が勤務する学校便覧という文献資料を収集し、第2に事例の人物が行った実際の授業を観察してフィールドノートを作成した、第3に事例の人物に、半構造化面接法によるインタビューを行った。インタビューは、筆者とR大学博士課程コース大学院生の二人で、学校で授業を観察した後行った。ただし、BさんとのインタビューのみR大学の元指導教員が同席した。

ハーディー (Hardy, C. 1996)は、1993年度の中高等学校保健体育教員養成コース53名の教育実習生(postgraduate physical education trainees)に「教育実習で体育の授業に関する心配なこと」を自由に記述させて1510の心配事を収集し、それを4つの大項目に分類し項目ごとにメンターの行うべき援助と指導を提案した。本研究は、Hardy, C. (1996)の心配事項を尋ねることを通じて教育実習生のニーズを把握する研究方法を採用し、教育実習生にインタビューを試みた。インタビューは、インタビュアーから以下の3つの質問を示した後、インタビュイーに自由に語ってもらう形式ですすめた。1. 学校で何か心配なことはありませんか。2. 体育の授業や教科外活動(extra curricular physical activities)について何か心配なことはありませんか。3. 導入教育(the statutory induction programme for NQTs)について何か心配なことはありませんか。

3. 資料の分析

まず、文献資料を用いてイングランドの導入教育制度の概要と1年後に到達を期待される基準を明らかにした。さらに、2003年の導入教育改訂の中心であるthe career entry and development profileといわれるファイルに基づく初任者への援助過程を明らかにした。そして、学校便覧とインタビューのトランスクリプトをもとに、各事例の置かれた状況を次の6項目に区分して記述した。1. 赴任校の特徴。2. 教員養成の特徴。3. 赴任校の負担と導入教育の体制。4. 体育授業の実態。5. 部活動(Extra Curricular Activity)の指導実態。6. その他。最後に、木原成一郎(2004)によって提案された初任教師の「学校に関する心配項目」の次の10項目に11. 教員養成を補足して、インタビューのトランスクリプトを意味のまとまった単位の文章にわけ、すべての文章をこの11項目に分類した。1. 授業。2. 生徒指導。3. 部活動。4. 保護者の問題。5. 家庭の教育力。6. 学校内の施設不案内。7. 学校運営の仕事。8. 同僚関係。9. 初任研。10. 研究授業。木原成一郎(2004)によれば、この10項目は、H大学教員養成学部を卒業し2002年度と2003年度及び2004年度に採用された新任教師11名を対象とし、1学期の週末ごとに学校と体育授業に関する心配を自由に記述させた85個の心配項目を、3名(大学教官1名、小学校現職教員1名、大学院生1名)でKJ法を用いて分類して得られた項目である。

III 背景

高野和子(1998)によれば、現在のイングランドの教員資格(QTS, Qualified Teacher

Status)は、高等教育機関に設置された 3 年もしくは 4 年制の教育学士課程(BED, the Bachelor of Education course)か、教育以外の学士号を取得した後に入学する 1 年制の学卒後課程(PGCE, Postgraduate Certificate of Education course)を卒業することによって取得される場合が大多数である。そして中等教育の教師は PGCE で、初等教育の教師は教育学士課程で、その多数が養成される。また、教員養成課程認定の基準を示した 1993 年の教育科学省のサーキュラー (DES,1993)によれば、初等学校の教員を目指す教員養成課程の学生が学校で過ごす時間は、少なくとも 4 年制の教育学士課程で従来の 20 週間が 32 週間へ、3 年制の課程で 15 週間から 24 週間へ、学卒後課程及び 2 年制課程で 15 週間から 18 週間へと延長されることになった。教育学士課程や学卒後課程に対し、より実践的な力量の養成と、学生が学校で過ごす期間の延長が求められてきたのである。木原成一郎(2000)によれば、この方向は、教師の養成における学校の役割の増大によって、「学校を基礎にした教員養成」(a school-based initial teacher training)と呼ばれている。

イングランドでは、初任教師は採用後の 1 年間を初任者研修期間として特別にプログラムされた研修を受ける。1999 年の教育雇用省の規定によれば、その内容は「観察と援助」つまり、初任者研修担当教員による初任教師の授業の観察とアドバイス、そして研修計画の見直し、さらに新任教師によるベテラン教員の授業の観察である。また、初任教師に対する様々な評価が行われる。

TTA(2003)によれば、2003 年に改訂された導入教育の目玉は、the career entry and development profile といわれるファイルの内容の改訂である。これは、まず学生が教員養成の卒業時に教員養成課程の指導教官と対話して自分の到達点を確認してファイルに記入する。次に採用時に導入教育の指導教員と対話し 1 年間で最も優先すべき成長課題を設定する。さらに授業が始まると 1 学期の半ばと学期末、2 学期の半ばと学期末、3 学期の半ばと年度末と合計 6 回このファイルを用いて指導教員と対話し、それまでの学習の成果を振り返ると共に次の段階にどう前進するかを明確にするというものである。校長は学期末と年度末の 3 回この対話に参加し、教育委員会に初任教師の成長について報告書を書き年度末には導入教育の目標を達成したかどうかを評価し報告するとされている。

例えば、採用時には、指導教員と対話しこのファイルに記入する例が次のように示されている。

「1. 導入教育の間に最も優先すべき成長課題は何か。2. 教員養成終了の時期からその優先すべき課題は変更したか。例えば新しい必要性や領域が課題となってきたかどうか。3. 導入教育の間に短期的、中期的、長期的な時間にあわせて、それぞれどのような成長課題を優先するのか。4. これらの優先事項を前に進めるためにどのような準備や援助や成長の機会が必要なのか。」(TTA, 2003, p.18)

TTA(2003)によれば、初任者は採用時に各自の成長課題を明確にし、学期に 2 回ずつ指導教員と対話し、各学期に校長と対話する機会を持つ。そして 1 年後に到達を期待される基準が明示されている。その基準は、下記の「教員資格基準」の各項目を「継続して教員資格基準に適合し、採用された文脈の中で専門的能力を向上させる。」こととされている。この基準に到達しない場合は、再度導入教育の期間が延長されるか、不合格になる。この評価の結果に対しては不服の申し立てができるとされている。

表 1 にあるように、「教員資格基準」は、「1. 専門的な価値と実践」と「2. 知識と理

解」と「3. 授業」から構成されている。「1. 専門的な価値と実践」は、教職への情熱を持ち子どもの成長を信頼する教師の信念に関する項目である。また、「2. 知識と理解」は、学生が担当する学校階梯、学年段階のナショナル・カリキュラムが求める教科の知識と横断的カリキュラムに関する知識を中心とする。「3. 授業」は、指導計画作成と指導改善のための評価、そして学級担任としての学級経営をすすめるために必要な技術などである。

表1 「イングランドの教員資格基準」 出典：TTA(2001)

<p>1. 専門的な価値と実践 新任教師は、次にあげられている GTCE による職業的な倫理を支持し理解しなければならない</p> <p>1-1 全ての生徒に高い期待を持っている。彼らの社会、文化、言語、宗教、そして人種的背景を尊重する。そして、生徒の教育上の成績を上げることが委ねられている。</p> <p>1-2 生徒を思いやりや尊敬の念を持って分け隔てなく接する。また、学習者としての生徒の発達に関心を持つ。</p> <p>1-3 生徒から期待されるような肯定的な見方や態度、行動することを示し進める。 (以下略)</p>
<p>2. 知識と理解 新任教師は次にあげられるような全ての実践を行わなければならない。</p> <p>2-1 教えるために養成された確固たる知識と教科の理解をもっていなければならない。資格を得るためには、中等教育の知識と理解は学士レベルと同等のレベルであるべきである。特別な局面の関係においては次のことが含まれる。</p> <p>a 初期の段階ではねらいや原理を知り理解する。6つの場面で学びと、初期の学習の到達は、初期段階のための QCA/DFEE Curriculum Guidance で記述される。そしてそれには、入学前の子どものための枠組み、方法、評価規準が国の基礎的計算能力と読み書き方略によって説明されている。</p> <p>b Key Stage 1 (6歳から7歳：引用者注) / K.S. 2 (8歳から11歳：引用者注) では、National Curriculum の中心教科の教科課程を知り、理解する。そして、枠組み、方法や評価規準が国の読み書きや基礎的計算能力の方略によって説明されている。そして、次にあげる教科の学習の範囲を横断することを十分に理解している。 ・歴史と地理 ・体育 ・ICT ・美術とデザイン、もしくはデザインと技術 ・舞台芸術 ・宗教教育 必要とされる場面においては、経験ある同僚からのアドバイスを受けて、養成されてきた学年に応じて教えることができる。</p> <p>c Key Stage 3 (12歳から14歳：引用者注) では、学習の National Curriculum Programs を適切に理解し知る。そして、主要教科の1つもしくはいくつかを教える資格を得る。この教科とは、Key Stage 3 の national Strategy としての関連的な枠組みや方法、評価規準を説明することができる。これらすべての指導資格は Key Stage 3 の教科について National Curriculum の横断的な教科の扱いに期待していることを知り理解する。そして、Key Stage 3 の national Strategy について説明されている指導に精通している (以下略)</p>
<p>3 授業</p> <p>3-1 計画、願い(評価規準)と目標 新任教師は次にあげるようなすべての実践を行わなければならない。</p> <p>3-1-1 教室にいる全ての生徒に関係づけられた教授と学習の目的に挑み続けなければならない。それは、次のようなことへの理解に基づいて行われる。 ・生徒 ・過去及び現在の達成状況の把握 ・生徒の発達段階に応じた評価規準 ・生徒の発達段階に応じた学習内容とその範囲 (以下略)</p> <p>3-2 形成的評価と総括的評価 新任教師は次にあげるようなすべての実践を行わなければならない。</p> <p>3-2-1 形成的に評価する範囲を適切に設けなければならない。計画された学びの目的に対する生徒の進歩を評価するための評価方略をもたなければならない。そして、計画や教え方の改善のための情報にしなければならない。(指導法改善のための評価) (以下略)</p> <p>3-3 授業と学級経営 新任教師は次にあげるようなすべての実践を行わなければならない。</p> <p>3-3-1 生徒に対し高い期待を持ち、教授と学びに集中するよりよい関係を築く。多様性が尊重され、生徒が安心して自信の持てる意図的な学習環境を設立する。 (以下略)</p>

IV 事例

1. A君

(1) 採用された学校の状況

A君の採用された学校は、Nの町はずれにある白人の労働者階級が多く住んでいる住宅街の中にある中等学校であった。この学校は7年生から11年生まで、つまりイングリ

ドのナショナル・カリキュラムでいえば、キー・ステージ3と4の中等義務教育5年間をカバーし、さまざまな学力レベルの生徒が同じ学校で学ぶコンプリヘンシブ・スクールだった^{注1)}。この学校では、男子と女子は基本的に別々に教えられ、体育の教員は男女それぞれ2名ずつであった。

表2 事例教員の学校及び勤務の状況

氏名	赴任校の特徴	教員養成の特徴	赴任校の負担と導入教育の体制	体育授業の実態	部活動の指導実態	その他
A君	<ul style="list-style-type: none"> ・F・コンプリヘンシブ・スクール、ノッティンガム ・ノッティンガムの町はずれで白人の労働者階級が多く住んでいる住宅街にある ・7年生(11歳)から11年生(16歳)まで、3と4の中等義務教育5年間 	<ul style="list-style-type: none"> ・ノッティンガム出身、 ・PGCE at LM大学 ・教育実習校: Leeds 町中の1学年6学級、全校生徒200人の大規模校とH Grammer Schoolの2校 	<ul style="list-style-type: none"> ・7年生の学級担任 ・週20時間の授業(担任学級のPSE1時間を含む) ・導入教育指導教官Iさん(他教科)が授業観察と懇談 ・体育主任(学科主任)J氏が授業観察(5時間の授業免除が実現せず) ・年間8-10回の外部研修 (SEN, Behaviour, PE discussion) 	<ul style="list-style-type: none"> ・週19時間 ・体育実技: 体育主任と同時間に異境材を指導する。 ・7年生4時間、8年生4時間、9年生4時間、10年生2時間、11年生2時間 ・GCSE(10年生実技1時間、11年生実技1時間、理論1時間) 	<ul style="list-style-type: none"> ・放課後部活動指導(ボランティアで地域の支援なし): 月曜、バスケットボール ・火曜、卓球、サッカー ・水曜、バドミントン、サッカー ・木曜、バスケットボール ・金曜、陸上 ・昼休みは不明 	<ul style="list-style-type: none"> ・現在体育館を建設中、これができれば課外活動も体育授業も充実できる ・導入教育の成長課題はGymnastics, IT, GCSEの教え方の向上
Bさん	<ul style="list-style-type: none"> ・I・コミュニティー・カレッジ ・郊外にあり地域の生涯学習機関の役割も持つ学校なので校内に屋内水泳プールあり ・6年生(11歳)～9年生(14歳)のミドル・スクール、キー・ステージ3中心 ・学校全体で28クラス、生徒800人、ミドル・スクールとしては規模大 	<ul style="list-style-type: none"> ・R大学PGCE出身 ・新任校で教育実習を行った ・陸上競技のプレーヤーだったが、不得意な種目の指導法は、大学のコーチング・コースで学んだ 	<ul style="list-style-type: none"> ・同僚教師: 年配の女性教師、Kさんと男性L氏(体育主任)+? ・導入教育指導教官: 1学期は教頭、2学期は別の教師 ・体育のinformal supportは、L氏(体育主任)から受ける ・他教科含めて初任教師4名 		<ul style="list-style-type: none"> ・担当種目: 7年生の女子ネットボール(10人)、7年生(15人)と9年生(10人)の女子サッカー、7年生の男女バスケットボール ・学校には男子サッカー、男子ラグビー、バドミントン、水泳がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校外の地域スポーツクラブの水泳、バドミントン、柔道、空手などに多数の子どもが参加。
Cさん	<ul style="list-style-type: none"> ・HK・コンプリヘンシブ・スクール ・郊外にあり多くの生徒が遠くからバスで通学 ・校舎と体育施設を新築したので、体育設備は充実している(校内に屋内プールとダンス・スタジオ、フィットネス・ジムあり) ・7年生(12歳)から13年生(18歳)までの1200人の生徒 ・中等の義務教育と大学入学準備のための生徒を含む大規模校 	<ul style="list-style-type: none"> ・R大学PGCE出身 ・サッカープレイヤーで現在週末はプレイ 	<ul style="list-style-type: none"> ・Cさんは58歳の専任女性教師が退職したため、初任者にもかわらず唯一人の専任女性教師として女子の体育授業と部活動の経営も担わざるを得ない状況 ・体育教師: 男性主任(兼教頭)、男性新任1名、女性非常勤2名、女性新任1名、校長が2時間授業担当 ・導入教育の指導教官1名(1週か2週に1回面接)、体育主任がinformal support ・2学期からラフバラ大学より教育実習生2名受入 	<ul style="list-style-type: none"> ・体育授業を週20時間 ・10年生のGCSE担当(毎週1時間実技、1時間理論) ・12年生のGCE-ASレベル担当 ・キー・ステージ4の10年生(実技は週1時間)にダンスの授業を導入した、次年度に低学年に男女混合のダンスクラスを導入予定 	<ul style="list-style-type: none"> ・校区が広い放課後の部活動は困難。そのため毎日昼休みに部活動指導。昼食は空いた時間に歩いてバナナ等を食べるだけ。 ・指導は体育教師のみ担当 ・女子ネットボールと女子サッカーを指導 ・年間6回のみ土曜日に対抗試合へ引率 	<ul style="list-style-type: none"> ・導入教育の成長課題はGCSE試験の知識

2時間目はA君が体操、体育主任がショートテニスを担当し、生徒は25名ずつ体育館の二つのホールに分かれて集まった。A君は、授業後のインタビューで「今は生徒のしつけに注意するようにしている。ここの生徒たちはそれほど所得が高くない階層なので人な

つっこいのはいいけれど規律を守れない傾向があるので注意している。」というように、体操の場作りも一人ひとりに子どもの氏名を呼んで、行動を指示しながら規律正しく行っていた。また本時の課題である、各自が自分で一連の動きを工夫して創作するという課題を説明するときも、生徒に静かに座らせて少々長すぎるほど説明を繰り返していた。まずは生徒に予定していた課題を理解させ、予定通り授業を進めようとする初任の教師らしい授業の様子であった。

(2) 学校に関する心配事項(授業、部活動、初任研、教員養成の項目を中心に)

授業後のインタビューで、「学校生活で心配なことはあるか?」とたずねたところ、「体育に関して言えば、私はそんなに心配事はなかった。というのも、間違った情報を教えたとしても大した影響はないが、理論面のGCSEは、正確な情報をクラスで教える必要がある。」と述べた。導入教育(初任者研修)の採用直後の指導教官との面談で、「Gymnastics、GCSE、Information Technologyの教え方を上達させる必要性」を優先課題としてこたえているように、彼は実技の体操と選択体育であるGCSEの実技と理論の授業で教え方の改善を成長課題と考えていた^{注2)}。その具体的な方法を彼は次のように述べている。

「まず子どもたちに躰/規律(discipline)を教えることが先決。もしそれができてもっと慣れてきたら、私の授業自体をもっと面白いものにしたいと思っている。例えば、ビデオカメラを使ったり、自分で既に作ってある Task Card を使って、子どもたちが自分自身で考える機会を与えたりしたい。」

学習規律を確立することを優先し、その後に教具や教材を用いて子どもの自発的学習を援助するという順序は授業づくりの原則にかなっている。同時に彼は、「私たちがやろうとしていることは、なるべく多くの ICT を取り入れることだ。」と述べ、パワーポイントで生徒に学習発表をさせたり、コンピューターで調べ学習させていることを発展させたいと意欲を燃やしている。この体育授業でのコンピューター活用について、当初彼は、「コンピューターで情報を収集させる授業など、という明確な考え方があるので、始めは、体育課(department)がそれを認めてくれるかが心配」していたが、「体育主任は、ソフトウェアを買うことにサポートし、また授業を ICT をベースにしてやることを勧めてくれる。」と述べ、体育主任の援助に満足している。

体育実技の授業に心配があまりない理由は、イングランドの教員養成における教育実習の充実にある。A君は、1年間で18週間、2つの異なった学校で行った教育実習の経験を次のように述べ、体育授業の指導力量形成においてその貢献を指摘する。

「LM 大学はよかった。それは形式の全く違う 2つの学校へ行くことが出来たから。始めの学校は、Leeds の街中であって、6Forms、2000人の生徒がいる大きな学校。2番目は Grammar School。色々なスポーツを試すことができた。そこでは、上流階級の Rugby Union をやっていて、1番目の学校は Rugby League だった。そういう点ではよかった。LM では、もし 12時間授業をしたら、12個の Scheme of Work(授業案)を書かなくてはいけなかったので、多くの宿題があったけれど、今はそれが役に立っていると思っている。」

さらに、A君は大学の授業の役割にも言及するが、やはり教育実習の貢献を強調する。

「(学校で実際に経験したことの方が役に立ったと思うかの質問に対して) 実際面ではそうだ。しかし、大学の授業も良かった。それは、お互いが集まる機会があり、話をする事が出来るし、自分が足りなかったと思うところが、他の人もそういう経験をしていたり、

ということが良かった。しかし、授業も良いが、やはりどのように授業をするかを最も勉強できるのは現場にいて、その他の教師がどのように日々教えているかを目で見ることだ。」

導入教育に関しては、校外研修と校内研修について次のように述べている。

校外研修は近隣の N 大学で、体育教師が集まり体育科の見学者への対処の仕方を討議したり、生徒の規律や特別に教育を必要とする人たち (SEN) への援助などについて研修する。総括的に「いいよ。このプログラム責任者がしっかりしている。…1年間で 8-10 回水曜夜それがあつたのだが、それもしっかりとお金が支払われている。」と肯定的に評価している。

校内研修は、Career Entry Profile に基づいて進められている。その様子を彼は次のように述べる。

「(Profile が机の上にあつてそれを取り出しつつ) Transition Points をつけていて、研修期間からの問題をつけてあるので、NQT として始めた時に何を伸ばしたら良いかが分かつていた。今でもまだ私の場合は、Gymnastics、GCSE、Information Technology の教え方を上達させる必要性を感じていて、それが私の今の NQT でのターゲットである。この Program が進むにつれて、フォームに記載するようにしている。そうして、NQT Induction プログラムの責任者がフィードバックをする。また Observation Sheet でも、いくつかのフィードバックが得られている。彼女は系統だつて能率よくやるので、とてもいい。ここには、私の長所、どの部分を成長させるかということ、自分自身でどのように授業が進んだか、といったことを記入する。また、NQT コースへ 1 日間行ったときもしっかりと記入し、体育主任とプログラム責任者からもサインをもらう。」

また フォーマルな援助に加えて「私の場合は体育主任である M が 2、3 回と NQT コーディネーターが 2、3 回観察をする。このようにして、常に観察されている。」と述べ体育科のインフォーマルな援助を受けていることを肯定的に受け止めている。

2. B さん

(1) 採用された学校の状況

I 校は、地域の生涯学習機関としての役割を兼ね備えた、ナショナル・カリキュラムでいえばキー・ステージ 3 の生徒を対象にした公立中等学校であった。地域の生涯学習を兼ねている学校なので屋内プールを持ち、その運営経費は地域の行政が補助しているとのことであった。

着衣泳の授業は約 10 名ずつのグループに分けられ、水泳の授業は男女共修であった。男女は種目により共修と別習の場合があるという。例えば球技はサッカーが男子で女子はネットボールというように分けられ、健康関連体力 (Health related fitness) は男女共修だということであった。

水泳のグループはみたところ泳力の相違によって分けられ、B さんは泳力の低い生徒に着衣のまま浮くことを教えていた。反対側のプールサイドでは、年配の女性教師がもう一つのグループを指導し、着衣のまま平泳ぎで泳がせていた。B さんはグループ全体に絶えず声をかけながら、一人一人の子どもたちに時々細かい指示をしていた。また見学者が男子 4 名女子 2 名ほどいたが、彼らには泳いでいる生徒を観察しながら気づきを記入する学習カードが配られ、学習の課題が指示されていた。

(2) 学校に関する心配事項(授業、部活動、初任研、教員養成の項目を中心に)

体育の授業に関して心配なことは何かを聞いたところ、「私が得意ではない分野に対しては多少心配があった。」と B さんはこたえた。そしてすぐに「しかし、もし何か心配があれば、もう一人の女性体育教師の L と体育主任へ聞きに行くようにしている。私たちは毎週金曜日にミーティングがあるので、1 限中に私の心配事や、私たちが持っている心配事を話す機会がある。」と話し、授業はそれほど重荷になっている様子ではなかった。

そこでさらに、「体育教師は生徒指導(caring)をしないといけないでしょう。例えば参観者として授業をさぼることにに関して。」と意地悪な質問を試みたが、「どうしても体育に参加しない場合は、中耳炎などの診断書を医者からもらって、持ってくるようになっている。」加えて、「女子生徒が、生理が始まるとさぼりが出てくるのでは？」という質問を重ねたが、「女子生徒が生理(period)で休む場合、教師がしっかりとモニターし、P と記録しているため、毎週その理由で休むことはできないようになっている。もしそのようなことが続けば、両親に電話をすることをしている。」と自信を持って答えていた。このやりとりで教師として出欠という経営的な部分には毅然として指導していく態度ができていると思われた。

学校によく適用している雰囲気を感じられたので、「ここではリラックスしているようだけれど。」と質問をしたところ、「ここで教育実習をしたし、2 つの学校で教育実習するから、それが助けになった。」と彼女は答えた。教育実習にいった学校に就職できたことで、同僚関係を含め学校の環境に早くなれることができたのであろう。また、地域や学年という点で 2 つの異なった学校で教育実習を経験するイングランドの教員養成が効果的に働いているように思われる。

また、「陸上の選手だったそうだけれど、自分の得意でない分野の種目は難しかったか？」という質問に、「そんなことはない。コーチング・コースに参加する機会があるため、それによって、自信をつけることができる。そのコースは、PGCE の間に自発的に自分の不得意分野を補うものです。」と彼女は答えた。R 大学の教員養成コースは OFSTED の外部評価で高い結果を得ているが、大学で教員養成コースの授業のほかに、コーチング・コースの実技授業を受けることができるシステムが実技指導力をつけるために貢献していることが理解できた。

導入教育(初任者研修)について、「どのような役割を Induction Tutor は担っているのか？」と聞いたところ、導入教育担当の指導教官の行う体育の授業以外の援助について、彼女は次のように答えてくれた。

「心配事について話し合いを出来るようなミーティングを開く、といったサポート。この学校で長い間働いている人なら知っている、例えば特別な教育的サポートを必要としている生徒に関する事、といった学校規約(codes of practice)についての話し合い。Career Profile をしっかりと追う。1 学期に 1 回、私たち NQT がどのように進歩しているかをモニターして観察することでフィードバックがある。」

体育の授業について援助する指導教官が必要ではないかと思われ、「もし良いフィードバックが欲しければ、Physical Educator の専門家が必要なのではないか？」と質問をしたところ、「いいえ。もし PE に関するフィードバックが欲しければ、体育主任が私を観察し、彼からもらうことができる。教師としての質、経営面からは、Induction Tutor が行っている。」

と彼女は答えた。体育授業の援助は体育主任が行い、その他の援助は導入教育の指導教官が行うシステムが機能しているようである。

ところがこの後、Bさんは導入教育で1学期に受けた教頭からの援助と評価に関して、「彼はSIP（導入教育プログラム）が初めてだったので、何をしたらいいか混乱している面があった。」と自分から話を始めた。さらに、同席した元大学の指導教官が「この導入教育のドキュメントは、そのプロセスに対しては全く影響を与えていない。それは以前にも起こっていたことだ。インフォーマルサポートがもっとも大切なものだよな？」と語ったことを受けて、「N（同席した大学の元指導教官）が言ったように、近くに話を出来る人がいるような、インフォーマルの方が詳細を話すことができるし、ベスト。」とBさんは述べた。Bさんは制度的な初任者研修制度による援助より教科の同僚の日常的な援助や指導が重要だといったのである。

3. Cさん

(1) 採用された学校の状況

R大学のPGCEコースを卒業したCさんは、前年に教育実習校として配属されたHK校に初任教师として採用された。HK校は、校舎や体育施設を新築したばかりで体育設備に大変恵まれている。同校は、地域の生涯学習機関でもあるので体育施設の整備や維持の費用について地域の援助を受け、3コースある室内25mプールや高価なトレーニング機器を備えたフィットネス・ジムやダンス専用の小ホールを備えていた。この学校は、11歳から18歳までの中等の義務教育と大学入学準備のための生徒を含む大規模校である。

Cさんは、採用時にはいた58歳の専任女性教師が1学期修了後急に退職したため、自分の担当する授業と部活動の指導に加え、初任者にもかかわらず唯一人の専任女性教師として女子の体育授業と女子の部活動全体の管理運営を担わざるを得なくなっていた。

(2) 学校に関する心配事項（授業、部活動、初任研、教員養成の項目を中心に）

「初任教員（NQT）として何か心配事はありますか」の問いに、「心配事というのは、往々にしてどこの学校にいるかによって決まるものだ。ここの学校では、生徒の行儀がいいので、私は全く問題がないからラッキーだ。」とCさんは答えた。Cさんは「PGCEからNQTへと移っていくことで何が違うかということ、プレッシャーだ。」と述べ、PGCEの教育実習の方が「プレッシャー」があったと言った。PGCEのプレッシャーとは、「授業計画を立てて、ある決まった方法を取らなくてはならない」ことであり、「とても詳細でなくてはならない」授業計画作成のことであった。また、PGCEでは「子どもたちのことを知り始めたときには、もう動かなくてはいけない」という。つまりPGCEの教育実習の授業と比べると、今では「私が計画を立てている子どもたちのことを、私はもっとよく知っている」し、授業計画についても「計画を立てるスタイルは違っているし、そのプレッシャーはなくなった。」というのである。

ただし、Cさんは秋学期から女性の専任教師がCさん一人になってしまったことを、「私にとって一番大変だったこと」といい、「11歳から18歳のKey Stage3、Key Stage4、GCSE、A-Levelの全てで体育をやる学校で、女性の体育教師が1人しかいない学校があるとしたら、驚くべきことだよ。」と述べ、今の状況は「アンフェア」だと指摘した。専任女性体育教師が一人なので、「通常であれば、仕事の量を分担することで、もっと仕事を受け入れて、子どもたちに提供することができるのに。子どもが私のところに来て何かをしたい、と言

ってくるのだけれど、断らなくてはならないことは、とても残念なことだ。」と C さんは語った。また、C さんが授業に出てしまい、女子更衣室で 20 分以上かけて着替えている女子に男子体育教員が「早く」と声をかけることもできず困ったことがあったという。

しかしながらこの困難な条件のもとで、女性の体育授業の多くを担当している C さんは、「Y10 まで来ると 1 週間に 1 時間しかないけれど、ホッケーやネットボールを長年やってきたために、何か違うことをやりたいと思っている」女子生徒の要望を取り上げ、「新しいことを取り入れたらどうか、ダンスを取り入れたらどうか」という提案を体育主任に行った。体育主任もその意見を取り上げたという。

さらに、C さんは「毎日お昼の時間には、私はクラブしているんです。それは私自身で選択してやっているからね。」ということで、昼食はいつも歩きながらバナナやサンドイッチをかじるだけという。この学校は広範囲から生徒が登校するために、放課後は部活動をするのが困難で 1 週間に 1 回しか活動しできないため、昼食休憩時の部活動を重視し C さんは毎日昼食時間は生徒を指導しているのである。体育主任によれば、「以前の旧校舎では、沢山のクラブを持つための施設はなかったけれど、男性初任教师と C さんが若い教師として入ってきたことで、25 年間教師をしていた人よりもエネルギーがあるし、クラブをしたいという気持ちが強い。だから、課外活動のプログラムは徐々に拡大してきた。」という。ただし、「課外活動に関して心配事がありますか？」という問いに対して、C さんは、「いいや。私は自分自身で選択してやっていて、そこに来る子どもたちは好きだし、やる気のある子たちで、積極的だし、規律正しい。PE で良く出来る子どもたちが課外活動に来るから、私は楽しんでやっている。」と述べた。

女性の専任が一人という困難な状況で、C さんは授業に対しても部活動に対しても積極的に取り組んでいる。だからこそ、C さんは保護者の中にある次のような体育に対する消極的な態度を心配であるという。「体育授業に関して親と関連する最も大きなことは、親が子どもには全く問題がないのに、病気を理由に体育を休ませる、ということだ。それが私の唯一の心配事だね。でも、それに対して何ができるか…。」

導入教育の体制は、制度的な導入教育のメンター Q が、C の成長課題の設定と到達の評価を行い、学校生活全般に関する援助を行う。同時に体育主任の R が、日常的な体育の授業や生徒の指導に関する援助を行うことになっている。Q は、C によれば、「学校全体の中での一般的な福利厚生に関して責任がある。つまり、上手くいっていないことはないか、自信を取り戻すために話をする必要がないか、といった、彼女は私にとって「全般的な」人」であるという。さらに Q は、「次にどこへ進んでいったらいいか、ということを書いてくれる人で、彼女が私の目標を立ててくれる」メンターとしての役割を果たしているという。例えば Q は、C さんと協議し GCSE の試験について知識を伸ばすという成長課題を C さんに提示したという。

これに対し、体育科主任の R は特に C の成長課題に関する議論は行わず、教科の同僚として困ったことの相談にのってくれるという。C さんは、「R は、私のクラスを観に来て、アドバイスをくれるし、上手くいっているか、と頻りに聞いてくれる。」「学科主任して R はとても近づきやすいし、私が何かに躓いていたり、どうしたらいいかわからない時は、助けを求めることはとてもしやすいので、何も問題はない。」と述べ、制度としておかれているメンターの Q 以外に、年配の同僚として授業を観察して日常的にアドバイスをしてく

れる R の援助を重要であると述べた。

V まとめ

事例の検討により、導入教育の制度のもとで、職能成長と心理的な援助に関して初任者の必要なことは以下の諸点であることが示唆された。

1. 授業について

授業の実技に関して、A 君が体操を不得意分野とし導入教育の成長課題としていたが、B さんと C さんは特に課題として設定していなかった。B さんが不得意分野の実技を PGCE コースの授業で克服したようにナショナル・カリキュラムで示された実技指導に必要な知識と技能は教員養成段階でおおむね習得されている。これに対して、A 君と C さんがともに GCSE や GCE の理論の授業に必要な知識や指導法を成長課題に設定しているように、これらの授業に必要な知識や技能は教員養成段階では十分達成されていないように思われる。中等学校では GCSE や GCE の理論に関する選択授業が生徒の進路保障のために重要な役割を果たしている。初任者研修段階の職能成長の内容として GCSE や GCE の理論の授業の知識や技能の向上を設定しそれらの達成を援助することが必要である。

チューバックら(Chubbuck et al., 2001)は、初任教師の援助と職能発達のための必要を把握するために、3年間に 77 名の新任教師を対象に、大学と地方教育行政機関の連携で初任者への援助のプロジェクトを実施し、初任者のこのプロジェクトへの必要を把握した。チューバックら(Chubbuck et al., 2001,p.374)は、同僚とは異なる実践を探求するために自分の実践を脅威を感じることなく分析できる余地を十分に与えることと、同僚とは異なる実践に挑戦することの双方を意味する「初任者のための安全(safety for the novice teacher)」が初任者に必要な援助と結論づけた。

このチューバックら(Chubbuck et al., 2001,p.374)が指摘した「初任者のための安全(safety for the novice teacher)」をふまえれば、A 君の事例は下記のように解釈することができる。つまり、A 君は GCSE でのコンピューターの活用を体育科で認めてもらえるかどうか心配していたが、体育主任がそれを認めると同時に教材の購入に財政的な援助をしてくれたため、同僚とは異なる実践への挑戦に意欲を燃やして取り組むことができた。A 君の事例をふまえれば、初任者の同僚たちが、初任者が持つ心理的な心配を受け止めるとともに、初任者が新しい課題に挑戦できるように励ますという援助の仕方が求められるのである。

2. 部活動

C さんは昼食を取る時間を犠牲にして、ボランティアな部活動の指導に毎日意欲的に参加している。体育主任は、初任教師が部活動指導を意欲的に担当し部活動のプログラムが拡大したことを初任教師のエネルギーとして高く評価した。表 2 によれば、A 君は毎日放課後にボランティアで部活動指導を担当している。また B さんは 3 種目の部活動指導を担当している。初任者は負担の重いボランティアであっても、運動に意欲的に参加をする生徒を指導することに意欲的に参加し楽しんでいる。さらに、体育主任はその初任者の部活動への意欲的な参加を体育科の経営的な観点からも高く評価している。たしかに、初任者の部活動指導は、生徒を多面的に理解したいという彼らの要求に応える意義を持つが、時間的肉体的に初任者の加重負担にならないように注意することが必要である。

3. 導入教育

A 君、B さん、C さんともに導入教育の指導体制は、指導教員が導入教育全般の目標設定と評価を担当し、体育主任が日常的な授業に関する援助を担当していた。導入教育を受けている初任者は 10%の授業時間軽減が制度的に保障されている。トッテルダムら (Michael Totterdell et al., 2001)によれば、初任者にとって最も効果があると回答された導入教育の内容はこの授業時間軽減であった。一方、体育主任は授業に関する心配事に関して日常的に初任者の相談にのり、初任者の体育の授業を観察して援助に携わっていた。B さんの証言にあるように、授業に関しては体育主任からの援助は制度化されている指導教員の援助よりも効果がある場合が多い。また A 君と C さんも体育主任の日常的な援助が授業の心配ごとの処理に効果的であると指摘していた。ところが、体育主任が導入教育の指導教員でない場合、体育主任が初任者の援助に携わっていても授業時間の軽減は保障されず負担は重い。体育主任が初任者の授業を観察しフィードバックができるように初任者が配置された場合の体育主任の授業時間軽減の制度化が望まれる。

謝辞：イングランドでこの研究を支えていただいたラフバラ大学のロレイン・ケール博士並びに立命館大学の山下高行教授（当時ラフバラ大学留学中）と取材や翻訳に優秀な英語力を総動員し献身的にサポートしていただいたラフバラ大学博士課程在学中の日本人大学院生、山本ヤーヤさんに感謝の言葉を送ります。また、授業の合間の多忙な時間を見つけてインタビューに快く応じていただいた中等学校の先生方に感謝します。ありがとうございました。

注

注 1) イギリスのナショナル・カリキュラムの現状と体育科の特徴については次の文献を参照されたい。木原成一郎（2002）「イギリスにみる学校体育カリキュラム改革の動向」『スポーツ教育学研究』第 22 巻,第 1 号, pp.49-54.

注 2) GCSE(General Certificate of Secondary Education)は、イギリスの中等学校の修了資格試験である。ナショナル・カリキュラムのキー・ステージ 4 の段階で選択教科として教えられる。体育とダンスをその選択科目の一つに置く学校が増えている。GCSE の体育科授業の詳細は次の文献を参照していただきたい。木原成一郎（1998）「イングランド・ウェールズにおける体育理論の授業」『体育科教育』第 46 巻,第 4 号,pp.70-72.

文献

Behets D. (1990), Concerns of Pre-service Physical Education Teachers, *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, pp.66-75.

Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard J., and Quinlan J. (2001) “Playing It Safe as A Novice Teacher: Implications for Programs for New Teachers”, *Journal of Teacher Education*, Vol.52, No.5, November/December.

DFE (1992), Initial Teacher Training (Secondary Phase) (Circular 9/92). (中等学校教員

養成課程対象)

DES (1993), Circular 14/93. (初等学校教員養成課程対象)

Gold, Y. (1996) Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In Sikula J. (Ed.) Handbook of research on teacher education (2nd ed., pp.548-594) New York Macmillan.

Hardy C. (1996) 'Trainees' Concerns, Experiences and Needs', in Mawer M. ed., (1996), Mentoring in Physical Education, the Falmer Press, pp.59-72.

川喜田二郎 (1967) 『発想法』中央公論,pp65-114.

木原成一郎(2004)「体育教師の実践的力量に関する研究①－初任者研修段階で求められる実践的力量に関する事例研究－」『日本体育学会第55回大会抄録集』 p.597.

木原成一郎 (2002)「イギリスにみる学校体育カリキュラム改革の動向」『スポーツ教育学研究』第22巻,第1号, pp.49-54。

木原成一郎(2000)イギリスの「学校を基礎にした教員養成」(a school-based initial teacher training)におけるメンターとしての学校教員の役割『広島大学学校教育学部紀要 第I部』第22巻, pp.59-70

木原成一郎 (1998)「イングランド・ウェールズの中高等学校における体育理論の授業」『体育科教育』第46巻,第4号,pp.70-72。

Michael Totterdell, Ruth Heilbronn, Sara Bubb, Cath Jones, EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE STATUTORY ARRANGEMENTS FOR THE INDUCTION OF NEWLY QUALIFIED TEACHERS, Final Report, Institute of Education University of London, December 2001.

高野和子 (1998)「イギリスの教員養成の動向」浦野東洋一、羽田貴史編『変動期の教員養成』同時代社。

Teacher Training Agency (2003) Career entry and development profile, pp.4-5.

Teacher Training Agency(2001) Qualifying to teach, Professional standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training.

トーマス・ネルソン、片岡暁夫他訳 (1999)『最新体育・スポーツ科学研究法』大修館書店,p.388.

米川秀樹、富田福代 (2003)「イギリスの教員制度－養成・研修・人事」『諸外国の教員制度』日本教育大学協会,pp.35-74。

第2節 韓国における体育教員の現職教育に関する現状

刈谷三郎

I はじめに

本稿では、韓国における体育科の教師教育、とりわけ現職教育の現状について検討する。

韓国における学校教育制度は、6・3・3・4制の単線型システムであり、1984年からは9年間で義務教育となり男女共学制となっている。韓国はナショナルカリキュラムを制定しており、日本と同様にほぼ10年単位で改訂されている。小学校の教科構成は日本と大きな違いはないが、韓国で特徴的なのは小学校3年生以上に導入された英語教育の実施(1997年)と全学年対象に行われている情報教育(2000年)の徹底振りである。いずれもその教育方針は、実用性に重点をおきすすめられているといえる。

体育科に関しては、第二次世界大戦後の日韓小(初等)学校体育教育における教育課程の目標が、「身体の調和発達」から「体力向上」へ、さらに「運動の楽しさを重視」する目標へと短期間に大きく変化していることが大きな特徴としてあげられる。その学習内容は1970年代から現在の領域構成で実施されており、日本とほぼ同様の内容領域で構成されている。また、教科の配当時間は、日本は年間105時間から90時間、韓国は200時間から102時間へと減少している傾向にある。本稿では、日本と学校教育カリキュラムが類似している傾向にある韓国の教師教育、より具体的には、韓国の体育教員の現職研修に関する現状を検討し、そこから若干の考察を加えたい。

II 韓国の教員養成概要

初等教員の養成は、国立の教育大学とそれ以外には唯一、梨花女子大学初等教育科で行われてきたが、1991年から4年制の教育大学卒業者に初等教員の資格証を各大学が授与している。中等教員の養成は、4年制師範大学(国立、私立)の卒業者に資格証を授与していたが、1990年以降、4年制師範大学卒業者、一般大学教職課程および教育大学院修了者に資格証を授与している。なお、韓国では総合大学を「大学校」と称し、その中の日本でいう学部にあたるものを「大学」と称している。

III 韓国の教員資格および種別

韓国における教員資格は、初等教員は4年制教育大学卒業者に、中等教員は4年制師範大学卒業者、一般大学教職課程および教育大学院終了者に各大学が資格証を授与している。また教員種別は、1級正教師、2級正教師、準教師、さらに特殊学校教師、教頭教師、司書教師、実技教師、養護教師(1級、2級)に分類されている。1級正教師は大学院、2級正教師は大学、準教師は短期大学において教職課程を修めたものに授与されている。(1級正教師は、2級正教師として勤務経験を経て授与されることも可能である。)

表1 韓国の教員種別

学校	根拠	第21条第1項	第21条第2項
中等学校		校長-校監	1級正教師
初等学校			2級正教師
特殊学校			準教師
幼稚園			院長-院監
			専門相談師 (初・中等・特殊) 司書教師 実技教師 養護教師 (1・2級)

(韓国教育人的資源部2003)

IV 教員の研修教育機関と種類

1. 教員研修機関

韓国の教員研修機関は、地域レベルの研修機関から国レベルの研修機関まで大きく6つの研修機関に分類される。研修内容によって研修機関が異なっている。

表2 教員研修機関

研修機関	研修教育プログラム
中央教育研修院	職務分野別の専門教育課程 政策管理者課程-初・中等校長の研修課程 奨学管理者課程-5級専門教育課程-教官教育課程など
総合教育研修院 (大学・市・教育庁が指定している 附属機関)	校長資格研修 第2外国語(ドイツ語・日本語・フランス語)教師の資格研修 特別研修(正規・季節別の修士課程) 専門研修(教科教育、パソコンの専門課程)
教育研修 (52の大学・施設機関)	教育公務員の資格研修及び職務研修
教育行政研修 (大学が指定した機関)	教育行政の指導者課程 現職校長、院長-校長、院長の資格が認定している者
大学附属研修院 中等教育研修院 初等教育研修院	中等教員、教監、1、2級の資格研修 中等教員の一般研修 中等教員の職務及び特別研修 初等教師1、2級の資格研修 初等教員の一般研修 初等教員の職務及び特別研修
市・道の教育研修	地域内の初・中等教師、教監資格 地域内の初・中等教員の一般、職務、特別研修

(資料:韓国人的資源部2003)

2. 研修教育の種類

現在の教員研修制度は、1964年に公布、施行された教育公務員の研修機関設置令(大統領令第1642号)によって確立された。その後、改正を繰り返し1970年(大統領令第4645号)の改正で研修の種類を一般研修と資格研修に区分し、初めて資格研修を規定した。またその後2000年(大統領令第16733号)の改正で一般研修、職務研修、資格研修を区別

し、現在に至っている。

教員研修の教育課程は大きく分けて2つに分類される。学校管理職教育研修と一般の教師教育研修である。ここでは、一般の教師教育研修課程についてまとめてみる。

一般的には教職歴によって研修課程が異なり、まず新教師研修として基礎課程の研修をうけ、教職歴が8年を過ぎると1級正教師の資格研修を受けることができる。その後、一般研修の定着課程を経て、発展課程（主任教師課程）、深化課程へと進んでいく。また学校管理職教育専門職課程が、一般研修の上の研修課程として位置づけられている。これは教職歴20年以上の教員の研修課程であり、行政基礎課程（教職歴21-25年）、ついで行政中級課程（教職歴26-30年）、そして行政上級課程（教職歴30年）となっている。

表3 研修教育の種類

区分	研修種類	研修運営の目的	研修期間及び時間	課程の内容
国内	資格研修	上級資格取得	30日以上 180時間以上	校長・教監研修、1・2級正教師 教頭教師、司書教師などの研修
	一般研修	教育理論・方法に関する 一般的な教養	10日以上 60時間以上	市・道の教育監が実施 教科別の研修など
	職務研修	職務修行と職場に必要な能力と資質を学ぶ	研修院長による	教育行政の指導者研修 教員任用の研修
	特別研修	深化された専門性	上記の研修より 長期的に市・道の 教育監が決める	韓国教員大学校教育大学院修士課程 を通じた研修(2年) 専門研修課程(12週)
国外	国外研修	国際化時代に現場を経験して 教授力を学ぶ	10-14週	中国、日本、香港、インドネシア、シンガポール、アメリカ、メキシコ、ロシア、ドイツ、オーストラリア、イタリア、フランスなど

(資料:韓国教育部、2000)

3. 教員研修の体系

表4 一般教師の研修課程

研修課程	研修の性格	教職歴
深化課程	完熟期の教師の専門的な指導能力を深化し、発展させる課程	約18-20年
発展課程	成熟期の教師の指導性を開発させる課程	約11-15年
定着課程	安定期の教師の専門的な能力を定着、発達させる課程	約6-10年
基礎課程	新しい教師に教師としての義務を補助する課程	約1-5年

(資料:韓国教育開発院、1993)

V 体育教員の研修現状

1. 第7次教育課程の研修現状

体育科教員の研修は、現在の第7次体育科教育課程について行われており、7次教育課程の特徴、性格、目標、内容など、さらに体育科の教科書の特徴、活用法などについて学んでいる。研修は、主に市・道単位の教育庁で行われている。表5は初等・中・高等学校体育教員の研修現状をまとめたものである。

表5 市・道の教育庁の研修現状

		(人数)			
		8時間以内	9－59時間	60時間以上	計
初等学校	総論	130,802	14,146	4,331	149,279
	教科	116,979	16,295	9,249	142,523
	計	247,781	30,441	13,580	291,802
中等学校	総論	116,877	12,609	2,515	132,001
	教科	54,940	4,011	3,920	62,871
	計	171,817	16,620	6,435	194,872
高等学校	総論	71,543	5,101	2,686	79,330
	教科	38,345	3,701	3,921	45,967
	計	109,888	8,802	6,607	125,297
全体	総論	319,222	31,856	9,532	360,610
	教科	210,264	24,007	17,090	251,361
	計	529,486	55,863	26,622	611,971

(資料:教育人的資源部、2003)

2. 体育教員一般研修内容

(1) 初等学校一般研修内容

初等学校の一般研修は、内容関連知識、教科関連知識、教授法、実技に分類され、市・道の教育庁がそれぞれ主導で行っている。表6は各市・道で行われている研修内容をまとめたものである。

表6 全国初等学校一般研修 教育内容 分類表

地域/内容	内容関連知識	教科関連知識	教授法	実技
ソウル市		体育教育の活性化方案、教育課程運営方案、初等学校体育評価、体育の問題点	体育科教授学習法	基本運動、器械運動、ゲーム、リズム及び表現運動、季節及び民俗運動、水泳
インチョン市		ソウルと同じ		
テグ市		初等学校体育評価、体育科教育課程の理解		保健衛生指導、基本の運動、器械運動、ゲーム、リズム及び表現運動、水泳、集団運動による簡易ゲーム、シルム及
テジョン市	初等教育論、レクリエーション、学校保健	教育課程運営方案、初等学校体育評価、体育科教育課程理解、特別活動、教育課程の理解、体育科教科教育研究	体育科教授学習法	基本運動、器械運動、ゲーム、水泳、ボール(球技)を使った運動の指導
京畿道		ソウルと同じ		
江原道			体育科教授学習法	基本運動、シルム及びビテコンドー、陸上指導、球技指導、ローラースケート(インラインス
全羅南道		初等学校体育評価、体育科教育課程の理解、体育科教科教育研究	体育科教授学習法	
慶尚北道				基本運動、器械運動、ゲーム、リズム及び表現運動、季節及び民俗運動
チェジュ島				基本運動、器械運動、ゲーム、リズム及び表現運動、季節及び民俗運動、ボール(球技)を使った運動の指導

(資料:韓国体育教育学会誌創刊号)

(2) 中・高等学校一般研修内容

表7 全国中・高等学校一般研修 教育内容 分類表

地域/内容	内容関連知識	教科関連知識	教授法	実技
ソウル市	成人健康管理	体育科教育課程の理解、 南北学校体育比較	体育科教授-学習指導	陸上、体操、舞踊、バスケ、バレー、ハンドボール、水泳
プサン市	体育原理、生体力学、スポーツ心理学、運動生理学、体育解剖学、トレーニング理論、運動栄養学、体育社会学、保健健康科学			陸上、体操、舞踊、バスケ、バレー、水泳、サッカー、テニス
インチョン市	ソウルと同じ			
テグ市	運動生理学、体育科(測定)評価、体育哲学、体育統計学	体育科教育課程の理解	体育科教授-学習指導	陸上、体操、舞踊、バスケ、バレー、水泳、サッカー、テニス、ゴルフ、フェンシング、ゲートボール、ボウリング、応急処置
京畿道	運動生理学、保健健康教育、体育科(測定)評価	体育科教育課程の理解、 体育教育の動向と方向	体育科教授-学習指導	陸上、体操、水泳、球技
江原道	体育科(測定)評価			陸上、体操、舞踊、バスケ、バレー、水泳、テニス、スキンスキューバ、野球、ローラースケート、スポーツマッサージ
忠清北道	体育科(測定)評価	体育科教育課程の理解、 体育教育の動向と方向		陸上、体操、舞踊、水泳、個人運動、団体運動
忠清南道	体育行政	体育科教育課程の理解		陸上、体操、舞踊、水泳、バドミントン、野球
全羅北道	体育原理、生体力学、スポーツ心理学、運動生理学	体育科教育課程の理解、 体育教育の動向と方向	体育科教授-学習指導	陸上、体操、水泳、バドミントン、野球
慶尚北道	テグと同じ			
慶尚南道	生体力学、運動生理学、体育科(測定)評価、体育哲学、体育統計学	体育科教育課程の理解	体育科教授-学習指導	陸上、体操、舞踊、バスケ、水泳、テニス、バドミントン、ハンドボール、応急処置
チェジュ島	体育(測定)評価、体育科研究法	体育科教育課程の理解、 6次教育課程の理解、 中等体育問題改善	体育科教授-学習指導	

(資料:韓国体育教育学会誌創刊号)

3. 体育教員資格研修

(1) 初等学校

表8 全国初等学校 資格研修 深化課程 分類表

地域／内容	内容関連知識	教科関連知識	教授法	実技
ソウル市		体育科教育課程、体育科評価	学習指導の実際	
インチョン市		ソウルと同じ		
テグ市		体育科指導の方向及び教育課程運営、体育科授業事例	体育科指導の実際	
クァンジュ市		チョンナムと同じ		
テジョン市		体育科6次教育課程-性格、内容、目標。体育科指導方法、体育科評価方法	体育科教授学習の実際、ムーブメント教育の実際、	リズム及び表現運動の指導
江原道		体育科教育課程の授業の方法	体育科授業の実際	
忠清北道		体育科教育の動向、教育課程の観察(詳しく)、体育教育の授業戦略		体育科領域別基本技能指導、リズム及び表現運動指導
忠清南道		体育科6次教育課程-性格、内容、目標。体育科指導方法、体育科評価方法	体育科教授学習の実際、段階別学習方法、ムーブメント教育の実際	
全羅北道		体育科教育の動向、体育科教育課程	体育科教授学習実際	
全羅南道		体育科教育課程、体育科評価	学習指導の実際、体育科運営の実際、体育科授業の実際	
慶尚北道		体育科指導の方法及び教育課程の運営、教育課程の理解	体育科指導の実際、体育科指導事例	体育科指導の実際-基本、リズム及び表現、ゲーム、民俗季節運動
チェジュ島	学校保健	体育科教育課程と教授学習理論	体育科授業の戦略と実際	

(資料:韓国体育教育学会誌創刊号)

(2) 中・高等学校

表9 全国中・高等学校 深化課程 分類表

地域/内容	内容関連知識	教科関連知識	教授法	実技
ソウル市	スポーツ社会学、スポーツ(運動)生理学、健康衛生教育、体育指導論、体育測定評価、肥満と運動、スポーツトレーニング科学	体育科教育課程運営、北朝鮮体育の実際、正しい体育教師像	授業研究の実際、スポーツ記者現場実習、野外学習指導、教科指導方法	陸上、体操、バレー、バスケ、ハンドボール、ボーリング、洋弓、レクリエーション指導、水泳、舞踊
プサン市	スポーツ心理学、スポーツ(運動)生理学、スポーツ(運動)力学、健康衛生教育、体育測定評価、スポーツトレーニング科学、体育教育論、体育管理および行政、地域社会の体育	体育科教育課程の運営		陸上、体操、バレー、バスケ、ハンドボール、水泳、舞踊、テニス、野外活動
インチョン市	ソウルと同じ			
テグ市	体育史、体育哲学、スポーツ心理学、スポーツ(運動)生理学、健康衛生教育、体育指導論、体育測定評価、スポーツトレーニング科学、体育管理および行政、応急処置	体育教育課程の運営	授業研究の実際、野外学習指導、教科指導方法研究	陸上、体操、バレー、バスケ、ハンドボール、ボーリング、洋弓、水泳、テニス、サッカー、ゲートボール、射撃、テコンドー、レスリング、ゴルフ
クァンジュ市	スポーツ心理学、スポーツ(運動)生理学、スポーツ(運動)力学、健康衛生教育、体育指導論、体育測定評価、スポーツトレーニング科学、体育教育論、地域社会の体育、スポーツの新しい動向、スポーツ栄養学、成人病予防	体育科教育課程の運営	教科指導方法研究	陸上、体操、舞踊、テニス、サッカー、ゲートボール
テジョン市	体育原理、スポーツ心理学、スポーツ(運動)生理学、スポーツ(運動)力学、健康衛生教育、体育測定評価、スポーツトレーニング科学	体育科教育課程の運営	授業研究の実際、教科指導方法研究	陸上、体操、レクリエーション指導、水泳、舞踊、バドミントン、シルム
京畿道	ソウルと同じ			
忠清北道	スポーツ社会学、体育指導法、スポーツトレーニング科学、体育管理及び行政、応急処置、各国の生活体育の運動処方		野外学習指導	陸上、体操、バレー、バスケ、ボーリング、レクリエーション、水泳、舞踊、テニス、サッカー、バドミントン、セバタクロウ、射撃、乗馬、テコンドー
忠清南道	スポーツ心理学、スポーツ(運動)力学、体育測定評価、スポーツトレーニング科学、体育管理および行政、スポーツ医学		野外学習指導、教科指導方法研究	陸上、体操、バスケ、水泳
全羅北道	テジョンと同じ			
全羅南道	クァンジュと同じ			
慶尚北道	テグと同じ			
慶尚南道	スポーツ社会学、体育史、スポーツ心理学、スポーツ(運動)生理学、スポーツ(運動)力学、健康衛生教育、体育測定評価	体育科教育課程運営		陸上、体操、バスケ、ボーリング、舞踊、テニス、ゴルフ、海洋教育

(資料:韓国体育教育学会誌創刊号)

VI おわりに

韓国における教師教育制度と現職教育カリキュラムを概観すれば、全体的な枠組みにおいて、情報化社会への積極的適用と推進などにみられるような現代あるいは近未来的社会への適用の視点と、韓国の伝統文化の理解深化の視点といった2つの軸から構築されていることがわかる。また現職教員研修が、早期から管理職務を視野にいたした職務研修と教育指導についての一般研修としての主に2本立てで構成されてきたことは、韓国における「教員の資質」といったものが教育経営能力を含む包括的視点から把握されてきたことを意味していると考えられる。このことは、ともすれば日本の教員の資質が、教育指導上の資質のみに一元論的に把握されて論じられがちであったのに対して、教員生活全体の長期的視野から教員職務をとらえ、キャリアに応じた教員生活における資質形成を研修によって可能にすることにつながる。今日、教員として担う職務はもはや教科指導の一元的な資質でのみ把握されるべきでないことは明白である。教員の職務が多義的になっている今日、教科教育を中心にした教育理論や教育方法の領域とともに、キャリアに応じた教員生活全般において形成されるべき資質を視野にいたした教員研修制度の確立は日本の教師教育制度に示唆的であるといえる。

また、教育課程改定にともなって体育科教員研修として新しい教育課程と教科書を把握する教員研修のプログラムを提供している点も注目されるべき点である。日本においては、学習指導要領改定にともなう内容再編は、各都道府県の指導主事を通して現場教師に伝達される仕組みを有しているが、有機的に機能しているとは言い難い現実がある。現職教員が新しい教科カリキュラムに適応し、あるいは新たな教科カリキュラムを受容することは、非常に困難を伴うものとされている。現職研修にこれらを組織的に位置づけて展開していくことは、体育科教育学全体の発展と個々の教師による実践的研究の展開をうながすという点で、示唆的であるといえる。

韓国の体育教員の現職教育は教育大学、師範大学、総合大学校といった複線ルートの複雑な教員資格制度ゆえ、卒業学校種別でそれぞれ個別的な性格を持ち、それらの連繋性を保つことについて大きな課題となっている。また地域によっても現職研修の内容が大きく異なっており、包括的・統一的な教員養成を含む教師教育システムの確立が模索されている。韓国の教師教育システムの確立は、今後注目されるところである。

【付記】

本研究は、文部科学省科学研究費基礎研究(B)(1)課題番号 15300214(広島大学大学院教育学研究科木原成一郎研究代表)の補助を受けて行われたものである。また資料翻訳にあたってご協力いただきました陸調詠教授(ソウルスポーツ大学院大学校)と申範澈教授(韓国体育大学)に深く感謝いたします。

文献

강신복(1993). 체육교육과정이론, 서울, 보경문화사.

교육부(1993). 교육법전, 서울, 교학사.

교육부(1997). 유치원 초·중등 교원 연수지침.

교육부(1999). 초·중등학교 교육과정. 국민공통기본교육과정. 서울. 대한교과서.

- 교육부(1999). 중학교 교육과정. 서울. 대한교과서.
- 교육부(1999). 1999 년도 교원연수 운영 방향.
- 교육부(2000). 2000 년도 교원연수 운영 방향.
- 교육부(2000). 교원자격검정령. 중학교 교육과정 편성 운영자료.
- 교육인적자원부(2001). 2001 년도 교원연수 운영방향.
- 교육인적자원부(2002). 2002 년도 교원연수 운영방향.
- 교육인적자원부(2002). 교원자격검정령.
- 이일용(1992). 교원연수제도의 개선방향에 관한 연구. 중앙대학교 한국교육문제연구소.
- 전성연(1995). 대학의 교육과정과 수업, 서울, 학지사.
- 한국교육개발원(1993). 교원연수제도 개선방안 연구, 서울, 한국교육개발원.
- 刈谷三郎、他(2005)「韓国・日本における初等(小)学校体育課程の変遷に関する比較研究」,
Korea Sports Research Vol16,No1,pp587-598.
- 佐野通夫(2005)「韓国の教員養成」『世界の教員養成 I アジア編』日本教育大学協会,学文社,pp35-57.

資料編

1. 外国の資料

1-1. イギリスの教員資格所得のための基準

木原成一郎

『教師の資格取得 教員資格取得認可のための専門的基準と
教員養成のための必要条件』教師教育局、2002年。（抄訳）

Qualifying to teach, Professional standards for Qualified Teacher Status
and Requirements for Initial Teacher Training, Teacher Training Agency,
2002.

この文書にある基準と必要条件是、サーキュラー4/98（教育雇用省,1998）と同じ法令に基づいており、これに取って代わる。この基準と必要条件是次の二つを提案している。

1. 教員養成に在籍する学生が教員資格を取得するために到達しなければならない国務大臣の示す基準。
2. 教員養成機関が教員資格の課程認定を受けるための必要条件。

この資料は、上記の第1の基準を抄訳したものである。この基準は大きく次の3つの部分から構成されている。

1. 教師として必要な専門的な価値観とその実践
2. 教師として必要な教科に関する知識と理解
3. 教師として必要な授業を計画し、実践し、反省し、評価し、学級を経営する技能

この文書にある基準と必要条件是、2002年9月1日より効力を持つ。

（翻訳：木原成一郎）

教員資格取得認可のための基準 Standard for the Award of Qualified Teacher Status

1. 専門的な価値と実践

教員資格取得を認められた教師は、以下に示されているGTCE (the General Teaching Council for England)による職業的な規則(the professional code)を理解し支持しなければならない

1 - 1

全ての生徒に高い期待を持っている。彼らの社会、文化、言語、宗教、そして人種的背景を尊重する。そして、生徒の教育上の成績を上げることが委ねられている。

1 - 2

生徒を思いやりや尊敬の念を持って分け隔てなく接する。また、学習者としての生徒の発達に関心を持つ。

1 - 3

生徒から期待されるような肯定的な見方や態度、行動することを示し進める。

1 - 4

生徒の学習、生徒の権利、責任に対して教師の役割を認め、そしてこのことに関心を持ちながら、保護者とともに敏感に、効果的に伝え合うことができる。

1 - 5

学校での共同生活を提供し、責任を共有することができる。

1 - 6

教授に関する加配や他の専門家の助けを得ることを理解する。

1 - 7

資料や他の効果的な実践から学び、自分の教え方を評価することによって指導を改善することができる。自ら進んで、自分自身の専門性の成長のために責任を増加させることができる。

1 - 8

教師の責任に関係があるという法令の枠組みを知り、その枠内で働いている。

2. 知識と理解

教員資格取得を認められた教師は次にあげられるような全てを行わな

ればならない。

2 - 1

教えるために養成された教科について知識と理解を確固たるものにしななければならない。中等教育の資格を得るためには、知識と理解は学士レベルと同等のレベルであるべきである。

各段階において次のことが含まれる。

- a 早期段階(the Foundation Stage)では目的や原理、学習の6領域、早期学習の目標を知り理解する。それらは、早期段階のためのQCA/DFEEによるカリキュラムガイドブックと全国基礎的計算能力と読み書き方略に示された小学校入学前の子どものための枠組みと方法と評価規準に書かれている。
- b キー・ステージ1 / 2では、ナショナル・カリキュラムの中心教科の各カリキュラムを知り、理解する。そして、全国基礎的計算能力と読み書き方略に示された枠組み、方法や評価規準を理解する。そして、次にあげる教科をカバーする学習の範囲を十分に理解している。
 - ・歴史と地理
 - ・体育
 - ・情報コミュニケーション技術 (ICT)
 - ・美術とデザイン、もしくはデザインと技術
 - ・舞台芸術
 - ・宗教教育必要とされる場面においては、経験ある同僚からのアドバイスを受けて、養成されてきた学年に応じてこれらを教えることができる。
- c キー・ステージ3では、ナショナル・カリキュラムの学習プログラムを適切に理解し知っている。そして、全国基礎的計算能力と読み書き方略に示された枠組みと方法と評価規準に示された主要教科の1つもしくはいくつかを教える資格を得る。これらキー・ステージ3の教員資格を持ったすべての教員は ナショナル・カリキュラムの横断的な内容に期待されていることを知り理解する。そして、キー・ステージ3の国家方略について説明されているガイドブックに精通している。
- d キー・ステージ4と16歳後教育においては、教員は学校やカレッジや職業に就くための基礎固めの中で14～19歳段階を通して進歩していく道筋を知っている。QCAと全国資格取得枠組みによって明らかにされた重要なスキルに精通する。そして、教員は有資格教科や資格教科が貢献できる資格取得の範囲で生徒の成長を知っている。教員は、生徒のカリキュラムの中で各コースがどのように結合されているのかを理解している。

2-2

ナショナル・カリキュラム・ハンドブックの中で説明されている価値やねらい、目的、一般的な授業の必要事項を知り理解している。

教員が教えることを訓練された年齢をよく知るにつれて、市民的資質の学習計画や個人的・社会的・健康的教育の ナショナル・カリキュラムの枠組みに精通していく。

2-3

教員が教えることを訓練された段階の前後のキー・ステージにおいて、生徒に期待されていることや典型的なカリキュラムや授業の準備を知る。

2-4

生徒の学びが身体的・知的・言語的・社会的・文化的・感情的な発達によってどのように影響を受けるか理解する。

2-5

情報コミュニケーション技術（ICT）の活用が、彼らの教科の指導とより幅広い専門的な役割を支援するためにどのくらい有効かを知る。

2-6

特別な教育的ニーズの実践規則（SEN Coda of Practice）における責任を理解し、特別な教育的ニーズのあまり共通でない型について、専門家からの助言をどのように得るかを知る

2-7

よい行いを促進する方略の範囲を知り、目的のはっきりとした学習環境を確立する。

2-8

全国一律の教師資格の技能テスト（基礎的計算能力・読み書き・ICT）に合格しなければならない。

3 授業

3-1

計画、評価規準（expectations）と目標

教員資格取得を認められた教師は次にあげるようなすべての実践を行わなければならない。

3-1-1

教室にいる全ての生徒に関係づけられた教授と学習の目的に挑み続けなければならない。それは、次のようなことへの理解に基づいて行われる。

- ・ 生徒
- ・ 過去及び現在の達成状況の把握
- ・ 生徒の発達段階に応

じた評価規準 ・生徒の発達段階に応じた学習内容とその範囲

3-1-2

授業計画をくみ、授業を継続し、生徒の学びがどの程度に評価できたかを示すために、これらの教授と学習の目標を使用する。

男女の別なく少数者集団を含めて彼らが成長できるように、生徒の様々なニーズを考慮に入れ生徒を支援する。

3-1-3

適切な支援スタッフの助けを得て、生徒の興味、言語や文化的背景を考慮に入れて、生徒が安全に効果的に組織できるように、資料を準備し授業を計画する。

3-1-4

学校に適したように、指導グループに参加し、貢献する。

適用できるところまで、生徒の学びを支援する余分の大人たちを配置するための計画をたてる。

3-1-5

教えることを訓練された年齢に応じて適切に、他の適切なスタッフの支援を受け、学校訪問（進路指導）や博物館、劇場、郊外実習、職場体験などの学校外の文脈での生徒の学びの機会を計画することができる。

3-2

形成的評価と総括的評価

教員資格取得を認められた教師は次にあげるようなすべての実践を行わなければならない。

3-2-1

形成的に評価する範囲を適切に設けなければならない。計画された学びの目的に対する生徒の進歩を評価するための評価方略をもたなければならない。そして、計画や教え方の改善のための情報にしなければならない。

3-2-2

学習する生徒を支援するために、教師は教えながら直接的で建設的なフィードバックを与えて、形成的に総括的に評価する。教師は、生徒が自分自身の学習結果を反省し、評価し、改善するように促す。

3-2-3

生徒の向上を正確に評価できる。その際、適切に次のものを使用する。初期学習の目標、ナショナル・カリキュラムのレベル記述、国の定める規準、外部試験機関の要求条件、ナショナル・カリキュラムと基礎段階の評価枠組

みと全国方略の目標。資格取得教員は、適切な経験のある教師によって援助を受ける。

3-2-4

次のような状況の生徒を援助することを確かにする。つまり、より能力の高い生徒、年齢でよりも低い水準で勉強している生徒、授業で自分の可能性を達成することに失敗した生徒、行動的、感情的、社会的に困難をもった生徒である。適切な経験のある教師から援助を受ける。

3-2-5

経験ある教師に援助をうけて、別の言語として英語を学習する生徒の到達水準を確認することができる。言語の支援と同様に知的な課題も供給できるよう、言語的な要求や学習活動を分析し始める。

3-2-6

生徒の学習、進歩、時間をかけた到達の証拠を用意するために、生徒の進歩と成績を記録する。生徒が自分自身の進歩を再確認したり次の計画に役立てたりするためにそれらの情報を使う

3-2-7

生徒が口答で、あるいは記述した到達や進歩の報告書を基盤にした記録を簡潔に、有益に、正確に保護者や他の教師や生徒に対し使うことができる。

3-3

授業と学級経営

教員資格取得を認められた教師は次にあげるようなすべての実践を行わなければならない。

3-3-1

生徒に対し高い期待を持ち、教授と学びを中心とした生徒とのよりよい関係を築く。多様性が尊重され、生徒が安心して自信の持てる意図的な学習環境を設立する。

3-3-2

教員として養成される範囲の学年の生徒のためのカリキュラムに適切な、生徒に要求され期待される知識や理解・技能を教えることができる。

特定の段階に関係して、

- a 早期段階 (Foundation Stage) の子どもたちを教える資格を持つ者は、子ども達に学習の6領域の授業を教える。学習の6領域は、早期段階のためのQCA/DFEEによるカリキュラムガイドブックと、全国基礎的

計算能力と読み書き方略に示された小学校入学前の子どものための
枠組みに適切に、別々に書かれている。

- b キー・ステージ1/2 の生徒を教える資格を持つ者は、中心教科（英語、
全国読み書き方略、全国基礎的計算方略に通じる算数、理科）を適切
にそれぞれ一人で教える。

また、キー・ステージ1かキー・ステージ2のどちらかで次にあげる
教科をカバーする学習の範囲を横断的な学習として教えることがで
きる。

- ・歴史か地理 ・体育 ・ICT（情報コミュニケーション技術）
- ・美術とデザインかデザインと技術 ・舞台芸術

適切な経験のある教師から助言を受けながら、それぞれを一人で教
える。

- c キー・ステージ3 の生徒を教える資格を持つ者は、キー・ステージ3
のためのナショナル・カリキュラムの学習プログラムと学習指導案の
適切な全国的枠組みを用いながら、適切に一人で自分の専門科目を教
える。これらの主要教科、もしくは キー・ステージ3 のICTを教える
資格を持つ者は、キー・ステージ3 の全国方略（National Strategy）に
説明されている枠組みや方法や期待されていることを適切に使用す
る。キー・ステージ3 のひとつの教科を指導できる資格を持つすべての
教員は、自分の専門教科に適切に、キー・ステージ3 の全国方略
（National Strategy）に説明されている読み書き計算のような横断的な
カリキュラムの要素を使うことができなければならない。

- d キー・ステージ4 と16歳以上の生徒を指導できる資格を持つ者は、
ナショナル・カリキュラムの学習プログラムと学習指導案の適切な全
国的枠組みを用いながら、もしくは全国的資格のための特定のプログ
ラムを用いながら、専門教科を適切に一人で教える。QCAによって明
らかにされた鍵となる技能(key skills)を生徒が発達させるための機会
を提供する。

3 - 3 - 3

生徒の興味ややる気に即してはっきりと組み立てられた授業や単元を教
える。その中身としては次のものがある。

- ・ 生徒のための学習目標を明確にする
- ・ 授業の方法とグループの共同学習が相互に作用しあうように用いる
- ・ 自らの学びを計画し、実行できるよう生徒に考えることが可能にな
るよう行動的で自律的な学びを促す。

3-3-4

才能のある子どもや特別な教育的ニーズを含めて、生徒の必要性に応じて授業を習熟度別にする。適切な場で経験のある教師から指導を受けることができる。

3-3-5

経験のある適切な教師の支援を受けて、もう一つの言葉として教える英語の学習を支援することができる。

3-3-6

生徒がよりよい進歩を遂げるよう、男女の別や文化や人種の生徒の別により、興味や、経験や達成度が異なることを考慮に入れる。

3-3-7

教授と学習の時間を効果的に組織し経営する。

3-3-8

適切な支援スタッフの援助を受けて、教える空間、道具、教材、テキスト、適切な資源を安全で効果的に組織し、経営する。

3-3-9

生徒の行いに高い期待をもち、生徒の行いを建設的に予想して管理し、自制や自律を助成するために学級規律のための明確な枠組みを確立する。

3-3-10

授業におけるICT（情報コミュニケーション技術）の効果的な活用。

3-3-11

学年を終えるまで一貫して、クラスやクラスを越えて授業を行う責任がある。そして、教えることを訓練された年齢と能力の範囲の全体を教えることができる。

3-3-12

授業内で行った学習を統合して拡大し、生徒の自律した学習を励ますために、宿題と教室の外での学習を用意することができる。

3-3-13

専門教科の教師と他の同僚と協同して働く。適切な経験ある教師の助けを受けて、生徒の学習を高めるために補助教員や授業を手伝ってくれる他の大人の仕事を管理する。

3-3-14

適切な方針や手続きに従って、挑戦的な一面的な見方やいじめ、いやがらせを含んだ教室内で起こる諸問題の解決のために、平等な機会の維持を認識し、効果的に対応する。

1-2. 体育教師養成とスポーツをめぐるアメリカ東部大学のフィールドノート -イェール大学、ホフストラ大学の視察-

松田 恵示

1. はじめに

「実践的力量的形成」を視点として我が国の体育教師養成カリキュラムのあり方を考える場合、諸外国、とりわけ体育教育の先進国でもあるアメリカとの比較検討を行なうことは重要なアプローチであると思われる。ところが、比較という手法にはいくつかの難しさもともなっており、とりわけその中でも留意する必要があるのは、そもそもこうした体育教員養成システムや学校体育という制度が形成される土壌となっている、その国固有の社会や文化のあり方の問題である。この点を欠いては、比較という手法は単なる忖意に陥らないとも限らない。

ここでは、このような理由から、まずアメリカの体育教師養成システムや学校体育をとりまく一土壌として、大学におけるスポーツや体育ならびに、体育教師養成学部の現状等を捉えるための資料収集の一部を、事例的なフィールドノートとしてまとめておく。この資料の収集は、平成16年4月28日から5月4日に行なった。こうした資料の収集をさらに進めるとともに、かかる課題である体育教師養成カリキュラムのアメリカとの比較研究は、残された課題として今後展開を期したい。

フィールドノートとして取り上げられるのは、アメリカ東部で特徴的な2つの大学、イェール大学とホフストラ大学である。まず、イェール大学は、ハーバード大学とならんでアメリカを代表する私立の総合大学である。この大学には、体育やスポーツを専攻とする学科や学部はなく、それは主に一般教育やエクストラ・カリキュラムとして展開されている。ただ、地域や全米に対して影響力の強い大学であるだけに、教員養成についても教育委員会等と連携をとりながらある一定の役割を担っているだけに、その内容について知ることは「土壌」という意味では意義深いことであると思われる。一方、ホフストラ大学は、中堅私学としてニューヨーク地区にあり、教育学部の中に体育専攻を有している大学である。

イェール大学の体育とスポーツ

1)イェール大学の概要

イェール大学の前身は1701年にされ、その後1716年に、現在の校舎のあるニューヘイブンに移り、1718年に「イェール大学」と改名されて現在に至っている。各種調査や大学ランキングでは、常に全米でも上位に位置しており、ハーバード大学と並んでアメリカを代表するプライベート・ユニバーシティである。現在、13の学部と大学院、ならびに短期大学を持つ全米屈指の質的規模を誇っている。

2)イェール大学のスポーツ組織

イェール大学においては、いくつかの教養科目に正課の授業として体育が開講されているだけで、スポーツ関連の研究や教育の組織はない。大学スポーツは学生に対して主に、特別活動として展開されている。また、アスレティック・デパートメントが、大学におけるすべてのスポーツについて管理運営を行っている。アスレティック・デパートメントは大学とは

独立した組織で、経営的にも独立採算となっている。

イエール大学におけるアスレティック・デパートメントでは、アスレティック・ディレクターが、アスレティック・デパートメントに所属する全クラブや企画の管理・運営を担当し、大学スポーツにおける決定事項を、例えば地域別会議やNCAAの全米ミーティングで協議する。この過程に、チームの監督やコーチ、さらには選手がいつさいかわることはない。完全な分業制がひかれている。

3) イェール大学のスポーツクラブ

イエール大学には、現在 35 のヴァーシティー・チーム(大学認可の公式チーム)に、973名の学生(うち男子 534名、女子 439名)が在籍している。また、35の同好会に 770名の学生が在籍している。特にヴァーシティー・チームへの入部は厳しくセレクトされており、またクラブ数も制限されている。ほとんどのチームが、Ivyリーグに所属しており、全米においても数々の素晴らしい戦績をあげてきた。しかし、近年はいくつかのチームを除いては、成績が芳しくない。また、NCAAのルールによる、ディビジョンはIに所属している。ディビジョンIとは、スポーツ・スカラーシップの数をアスレティック・デパートメントの予算の許す限り用意してもよいという大学の集まりである。

4) イェール大学のスポーツ施設

イエール大学には、13の主要な運動施設と7つのスタジアム、そしてフリーのフィールドスペースとオフィス・スペースがある。運動施設としては、世界最大の床面積を持つ体育館「Payne Whitney」、鯨型の代々木体育館のモデルとなった「Ingalls Rink」を始め、サッカーコートが18面あるフィールドセンター、ゴルフコースなどがあり、またスタジアムでは、6万人以上を収容する「Yale Bowl」、1万5千人を収容する「Tennis Stadium」などがある。

5) アスレティック・デパートメントの財務状況

2001年度のアスレティック・デパートメントの支出総額は、22,705,955ドルであった。また、収支は若干の赤字決済となっている。収入は、おおよそ半分が、スペクテイター・イベントとレクリエーション・プログラムの収入、あと残りを、財団や各種寄付金からまかなっている。

6) 実施プログラム

① クラブスポーツ

特にレベニュー・スポーツ(収益のあるスポーツ)については、力をいれている。イエール大学におけるアメリカン・フットボールのホームゲームのスペクテーターは、約25万人。

② 体育

現在、大学の授業として通算148コマを開講しており、その受講者は3450名となっている。

③ レクリエーションの運営

50ほどの学内リーグ戦を企画、運営し、一般の学生が、トータルで5400名参加している。また、各種のイベントをとり行なっている。

④ スポーツキャンプ

アウトリーチプログラムとして、子どもたちや一般のひと向けに、スポーツ・クリニックや、さまざまなスポーツイベントを行なっている。サマー・ユース・プログラムへの参加者は、1260名。

⑤スポーツ施設の運営

スポーツ施設の貸し出しや、メンバーシップ制による運営を行なっている。

2. イェール大学と体育教師養成

イェール大学の前身は、1701年にコネチカット州のキリングワースに設立された。現在では戦績面においてこそ低迷しているものの、大学スポーツの成立期においては東部の有力大学で構成するアイビーリーグを主導し、全米大学のモデルとなるとともに、大学スポーツの統括団体であるNCAA(National Collegiate Athletic Association)の設立からその後の運営においてもリーダーシップをいくつかの大学ととったのがイェール大学である。

しかし、イェール大学においては、現在、教養科目に正課の授業として体育が開講されているだけで、スポーツ関連の研究や教育の組織はない。つまり、大学スポーツは学生にたいして主としてエクストラ・カリキュラムとして展開されているわけである。また、教育に関する専攻を有しているにも関わらず、体育教師養成は現在のところ行なわれていない。ただ、大学と地域の教育委員会が連携する現職教育の場で、レクリエーション教育や健康教育の一部が担われている。つまり大学において、スポーツと体育は完全に分かれており、スポーツの学生教育としての価値は認めているものの、体育教育と言う専門分野については認知が低いのが現状である。このことは、イェール大学がアメリカを代表する大学であるだけに、教育界全般に対していくらかの影響を与えているのではないかと考えられる。

3. ホフストラ大学の体育教師養成プログラム

ホフストラ大学は、130以上もの学部のプログラムから2150以上のコースを選ぶ、ニューヨーク地区でも中堅の伝統的なプライベートユニバーシティである。特に、教育学部にある体育専攻は、より高い指導力の養成を目指して地区の体育教育を牽引する役割を果たしている。

そのカリキュラムは、以下のようになっている。各種目の実技と体育科学、ならびに教育科学がバランスよく選択的に履修するように配慮されているだけでなく、どの授業も平均30名程度の受講生で行う少人数教育に特徴づけられるとともに、講義と実技の接合にも工夫がこなされ、充実したカリキュラム編成となっている。(資料1)

そのなかの「Measurement & Evaluation」の授業を、実際に受講してみた。授業担当のSarah A. Doolittle博士は、体育科教育の領域に置いても、とりわけ教授技術の研究に長けた研究者の一人で、ニューヨーク州の体育科教育に携わる教員向けのハンドブックも編纂するなど、現場との関係を密に取りながら、学生の授業スキルをあげることを本授業では強く意図されていた。

下の写真にあるように、授業はまず教室で90分間、視覚教材をふんだんに使った形で講義により、当日題材となっていたチャレンジ運動、ならびにバスケットボールの評価の視点と評価の方法について整理するとともに、その後実際に模擬授業形式を取り、生徒役の学生と教師役の学生に別れて、その実際を確かめ合うというものであった。

具体的で実践的な力量の形成という点では大変参考になる授業であり、学生たちの生き生きとした取り組みに、思わず「はっ」とさせられる授業であった。

カリキュラム表(資料 1) Hofstra University カリキュラム

Hofstra University BSPE Major Progress Report

Name: _____ Entry Date: _____ S.S. Number: _____

Professional Skill Courses: Requirement: 6 semester hours selected as follows: at least one each from the following categories: net and wall sports, target sports, outdoor/leisure pursuits, striking/fielding sports & personal performance sports, team passing sports. Additional elective courses: may be chosen from the preceding categories and/or aquatics, dance, and officiating. PESP 15, 119, 12, 25 also required.

Team Passing Sports: **Select at least 1** from those listed below

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
PESP 05A	Basketball			.5	
PESP 08A	Football			.5	
PESP 10A	Field Hockey			.5	
PESP 16	Lacrosse			.5	
PESP 26A	Soccer			.5	

Net and Wall Sports: **Select at least 1** from those listed below

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
PESP 03A	Badminton			.5	
PESP 33A	Tennis			.5	
PESP 36A	Volleyball			.5	

Target Sports: **Select at least 1** from those listed below

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
PESP 02A	Archery			.5	
PESP 07A	Bowling			.5	
PESP 09A	Fencing			.5	
PESP 14A	Golf			.5	

Outdoor Leisure Pursuits: **Select at least 1** from those listed below

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
PESP 45	Orienteering			.5	
PESP 46	Camping Skills			.5	

Dance: **PESP 12 required**

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
PESP 12	Folk and Square Dance			1	

Striking/Fielding and Personal Performance Sports: Select at least 1 from those listed below

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
PESP 27A	Softball			.5	
PESP 34A	Track & Field			.5	
PESP 38A	Weight Training			.5	
PESP 39A	Wrestling			.5	

Aquatics Electives:

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
PESP 31	Swimming 1			1	
PESP 42	Lifeguard Training			3	
PESP 143	Water Safety Instructor			2	

Fitness: PESP 25 required

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
PESP 25				2	

Dance Electives: PESP 111B

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
PESP 111B	Aerobic Dance			2	

Officiating Electives:

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
PESP 139	Field Hockey			.5	
PESP 140	Basketball			.5	
PESP 142	Football			.5	
PESP 144	Volleyball			.5	
PESP 145	Softball			.5	
PESP 146	Lacrosse			.5	
PESP 147	Track and Field			.5	

Cooperative Adventure Activities: PESP 119 required

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
PESP 119	Cooperative Adventure			1	

Gymnastics: PESP 15A required

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
PESP 15A	Gymnastics			1	

Professional Physical Education Core : required courses listed below

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
PESP 13A	Fundamentals of Movement			3	
PESP 50	Intro. To Physical Education			1	
PESP 53	History & Principles			3	
PESP 60	First Aid & Safety			3	
PESP 80	Programming Fitness			1	
PESP 106	Kinesiology			3	
PESP 108	Measurement & Evaluation			3	
PESP 138A	Methods of Coaching			3	
PESP 164	O&A of Physical Education			3	
PESP 170	Adapted Physical Education			3	
PESP 170A	Adapted Field Experience			1	
BIO 106*	Exercise Physiology			3	
SGG 69*	Health in Early and Middle Childhood or PSY 85 or BIO 50 and SGA 1			4	

Professional Education: required courses listed below

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
LYST 100	Literacy, Health & PE			1	
CT 102	Development and Learning in Childhood & Adolescence			3	
FDED111* or FDED127	The American School Philosophy of Education			3	
PESP 103	Elementary Methods			3	
PESP 103A	Elementary Field Experience			1	
PESP 104	Secondary Methods			3	
PESP 104A	Secondary Field Experience			1	
PESP 154	Preschool & Elementary Content & Methods			3	
PESP 154A	Preschool Field Experience			1	
PESP 167	Motor Learning			3	
PESP 130A	Elementary Student Teaching			4.5	
PESP 130B	Secondary Student Teaching			4.5	

Information Retrieval: PESP 50 and satisfactory score on competency test or equivalent coursework.

Completion: Competency Test _____ Coursework: _____ Date: _____

Liberal Arts Requirements: 63 hours total

Communication Skills: required courses listed below

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
Eng 001	English 1			3	
Eng 002	English 2			3	
SPCM 1	Speech			3	

History Elective: **1 course** (3 credits)

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
HIST					

Math Elective: **1 course** (3 credits)

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
MATH				3	

Philosophy Elective: **select 1 course** from PHI 9 or 10 (3 credits)

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
PHIL				3	

Literature Elective: **1 course** (3 credits)

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
				3	

Arts: **DNCE 121** required

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
DNCE 121	Choreography			3	

Multicultural Perspectives: **select 1** from the following: ANTH 4, 131, or 137, CLIT 190 (also fulfills literature requirement) (3 credits)

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments

Natural Sciences: **BIO 103 & 105** required

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
BIO 103	Anatomy & Physiology 1			3	
BIO 105	Anatomy & Physiology 2			3	

Language: completion of level 2 in a language other than English or placement above level 2 (American sign language accepted). Student will need to replace liberal arts credits if student places out or American Sign language is taken.

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
				3	
				3	

Social Sciences: required courses listed below

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments
PSY 1	Intro. To Psychology			3	
PSY 53 or SPG 029	Child Psychology			3	

Liberal Arts Electives: 8 credits

Course Number	Name	Sem.	Grade	Credits	Comments

Liberal Arts Total: all courses listed under liberal arts requirements (45 credits) and BIO 106 and FDED 111 or 127 (6 credits), SGG 69 (4 credits) and 8 elective hours. Students need a total of 63 liberal arts credits to graduate.

Total Credits: Students need a total of 129 credits to graduate from the BSPE program.

Internship Requirements:

Coaching: date completed: _____

Sport: _____ Supervisor: _____

Continuation Requirements: According to the Hofstra Bulletin, after achieving 64 credits hours students may only continue in the major program if they have achieved a 2.5 GPA in all coursework completed at Hofstra, including required professional education coursework, required physical education theory, and physical education skills techniques coursework. In addition, both the major advisor and the program faculty must recommend students. Students must maintain a 2.5 GPA in order to continue in the program.. If the student's GPA falls below 2.5 he/she will be placed on probation for the following semester. If the GPA does not come back up to the 2.5 level or if there is not significant progress made toward that goal the by the end of the probation semester, the student will be dropped from the program. Students dropped from the program may not be permitted to take major classes.

Admission to Student Teaching: To be admitted to student teaching, students must meet the following requirements: all the requirements listed above, receive a grade of C- or better in SPCM 1, successfully complete FDED 111 or 127, CT 102, PESP 103, 103A, 104, 104A, 154, 154A have no D's or F's or INC's in major classes.

Application forms for student teaching may be obtained in 243 Gallon Wing. Applications must be submitted by **October 1** for admission to student teaching in the Spring semester and by **March 1** for admission to student teaching in the Fall semester. Students who do not submit application materials by the appropriate date may not be admitted to student teaching in the following semester.

Additional Graduation Requirements: coaching internship, 2.5 GPA overall and in major courses, C- or better in all major courses, University writing proficiency requirement, Information Retrieval competency requirement.

Teacher Certification Requirements: Upon the successful completion of a teacher education program, students will be eligible to apply for the University's recommendation for New York State certification. For **Initial certification**, students are required to have passing scores on each of the New York State Teacher Certification Examinations (NYSTCE): The Liberal Arts and Sciences Test (LAST), The Assessment of Teaching Skills – Written (ATS-W), and the Content Specialty Test (CST). Students not receiving passing scores on **all three** examinations will not be eligible for certification.

After receiving initial certification, teachers have 3 years to complete a master's degree in a related field in order to receive professional certification. Once the professional level of certification is received, teachers must complete 175 hours of professional development every 5 years in order to maintain certification. (see NYSED Certification Guidelines)

I have read and understand the requirements for continuation in the program, admission to student teaching, teacher certification, and graduation. I also understand that it is my responsibility to keep track of my progress and meet all requirements for program continuation, admission to student teaching, teacher certification, and graduation.

Signature: _____ Date: _____

Advising Meeting Record:

Semester	Date	GPA	Major GPA	Ed. GPA	Hours	Advisor	Student



筆者らは、2003年3月より今日まで、東アジア各国・地域の体育科教育学研究者が共同して、①就学前教育から小学校－中学校－高校までの体育授業とカリキュラムの実態、及び②子ども・青年の生活とそのもとでの健康・体力・社会的スキルの獲得状況、さらには③体育の学習到達度、④体育教師教育のシステムとカリキュラム等に関し国際比較研究を進めることで、体育授業改革とカリキュラム開発に向けた基礎的資料を得るべく共同研究を進めてきた。この間、共同研究に参加した国と地域は、日本をはじめとして台湾・中国・韓国・タイで、各国・地域から14名の研究者が共同研究活動に従事してきた。

そこで以下では、一連の共同研究の成果の一端として、日本と台湾におけるナショナルレベルでの体育カリキュラムの現状比較を試みたので報告したい。なお、資料1の日－台比較は、李勝雄教授によってご自身の所属する国立屏東教育大学の研究紀要に掲載されたものを許可を得て中国語の原文のまま転載したことをお断りしておく。

資料1：台日小體育課程標準之比較研究

——台湾及び日本の学習指導要領にみる小学校体育科の比較研究——

国立屏東教育大学体育学系 李 勝雄

Department of PE, NPUE Shying-Shyong Lee

山口大学教育学部 海野勇三

Department of Ed, YGU Japan Unno Yuzo

Abstract

Significant research findings on this comparison are that, the difference and similarity in the structures and contents between the Taiwan and Japanese primary school physical education curriculum, by summing up, are Japanese highly look upon the students' initiative learning, and understanding, experience of the ir self-ignited exercises. It is to ascertain a cultivation of students' initiative-sports participating attitude and motivate their interests on Sports games. As Well their physical education curriculum study scope emphasizes on development of students' physical fitness and body building. They especially concentrate on study scope of essence of physical and mental build up development . In our country, it is rather on passive study guide of physical exercise and their physical and mental developments. More than this, as several independent curricula among the lower, intermediate and higher classes. it constitutes a problem of continuity.

本比較研究發現，台日小學體育課程之異同性有以下幾點。一、體育目標：在學科目標方面，兩國有差異性而無共同性；即日本小學的體育學科目標強調「目的」的體育教育，台灣小學的體育學科目標強調「手段」的體育教育。在分段目標方向，兩國的共同性為重視學童的運動態度和培養運動力及群性態度與精神。兩國的差異性在於日本強調自主體育學習態度，以發展學童的各種運動態度、能力與精神；台灣強調被動性的體育學習指導，以發展學童的各種運動技能與團隊精神。二、體育教材欲運動內容：在體育教材方面，兩國的共同性是教材領域結構相類似，差異性是日本包含保健教材且教材領域的體操，由基本運動和體操構成；台灣則由體操和國術構成。在運動領域及內容方面，兩國無共同性之點，而差異性是日本的運動領域為階梯型，台灣為垂直型。在內容方面，日本強調個體發生的運動內容，台灣強調系統發生的運動內容。三、教學時數：兩國的共同性是重視團隊運動項目的授課時數。差異性是日本各年級不分男女性差，各項運動內容授課時數均相同；台灣則依男女性差實施不同的授課時數。四、學習評量：兩國的學習評量是最大的差異所在，日本重視學習過程的評量，台灣強調學習結果的評量。同時日本採取「教」「學」的互動評量方式，台灣則採取教師的封閉評量。又，日本低年級不實施學習評量。

壹、緒論

國度之間，除了國情、文化、思想、政治、經濟等大環境背景的互異外，這些影響所及，其國的教育政策、制度、教育目的、教育目標及理念等，理所當然自必互不相似。故此，意欲了解他國的教育事象差異或特點，是有必要就自他國度的特定事物或事像，做一特定對照的互映性比較和探討。果此，當能從所欲探求的一特定事物或事像中釐析出個中的事實真相。而此種對照性互映的比較探討，正是比較教育研究的主要目的。

一、研究動機與目的

研究者的動機與目的，立基在兩國教育體制（六、三、三、四制）和文化源流的相似性（中國儒家思想），但兩國卻無必然的交集現象，因而想探究其因由。同時，兩國在近 40 年來的體育教育歷程中學童的體格、體能發展等產生相當大的差異；而且兩國在推展體育終身學習教育理念上，也出現截然不同的發展模式，尤其是在體育教育課程的規劃上，為此想藉由課程比較來探究兩國體育課程的異同所在，以明上述的探究動機和目的。

由於兩國小學在體育教育發展歷程上，有前述的實際事實差異性存在，而此種顯著的實際事實差異，是否是肇發於兩國小學的體育課程？這些種種的事實表象質疑，其中所存的奧秘實值得吾人深加探索與鑽研的。承如羅馬歷史學家塔奇督斯所言：「要認識自己，應先把字自己 and 別人做一比較」^{註 1}又，哥德在其詩劇「達梭」中也說：「當你於得迷失自我時，不妨把自我和別人做一比較。」^{註 2}因此，為期能對前述事實真像獲得些許具價值訊息，並嘗試解開此種自我的迷失，吾人期藉由國間的體育課程教育比較手段，以探究兩國小學體育課程實質真像，並圖從中發現其間所蘊存的差異實象與形成事實的實質內涵，進而探究兩國小學階段的體育課程觀架構；特別是此一階段的教育目標、教材、運動內容結構及學習評量的構成等。亦即從課程所含蘊的實象和富質內涵，來剖析台日兩國小學階段體育課程發展的重心與意圖，並究明其異同性所在。

二、研究範圍

本研究是以台日兩國小學體育課程為研究對象，故研究範圍界定在課程核心的目標、教

材、運動內容、學習評量等幾個部分。又，本研究所比較的小學體育課程，是以兩國現行的體育課程標準版為準；日本小學課程標準為 1989 年所頒布，台灣為 1975 年所頒布。又，日本新課程標準已於平成二年 4 月起（1990 年 4 月）開始實施，而台灣小學課程亦於去年開始實施修訂，然偉國新修訂課程尚未定案，故在比較上仍採 1975 年修訂的現行課程標準較為實際。

三、研究限制

從事比較教育時，尤其是國與國間的課程比較，是有必要先就比較對象國的內外變數，諸如民族性、傳統文化、教育政策、政經實況等做一徹底的掌握；特別針對體育課程比較時，對於對象國的體育教育目的、目標、學校體育運動設施，學校體育運動文化、事實，社會體育運動設施、發展，競技體育運動發展現況等等實質實象，應先加以分析探討和釐清後，方能就所欲此探究的事實實象與實質內涵作橫、縱、內、外的時空因果分析與詮釋，而得能獲至值信賴且真實富的研究成果。惟因於研究過程中無法獲得足夠之參考資料與文獻，故本研究僅能就課程標準內的實際內容實象，作文獻性質的純粹比較與資料對應分析；此乃本研究最大的限制。

四、名詞釋義

- (一) 體育課程標準：所謂「課程標準」是指教育行政機關依據各級學校教育目標，而釐定的各學科有關的規定，以為選擇教材和實施教學的準繩。^{註 3}所以，本研究的小學體育課程標準，是指由教育部所頒定之小學各學科課程標準中的「體育課程」部分而言。日本係由文部省所頒布的，小學校學習指導要領中「體育學習指導要領」部分而言。本研究為求用語的統一，文中一律使用「體育課程標準」一詞。
- (二) 小學：日本和台灣的學制均為六、三、三、四制；亦即小學六年、國中三年、高中三年、大學四年。而本研究中的的小學體育課程標準，即是兩國初等教育中的國小階段。雖然在稱呼上日本為小學校，台灣為國民小學，但為求用語之統一，本研究一律使用「小學」一詞予以界定稱呼。
- (三) 體育教材：所謂教材：「一般是指為了造成一定的教育目的，而由教育內容，經驗所構成的，或為使適合學習而再構成的內容」。^{註 4、5}亦即，為了達成教育目的的材料。又，柴田義松：「所謂教材，是指在教學中，作為教師與學生學習活動（知覺、思考、記憶、運動等）直接的對象內容」。^{註 6}所以，所謂體育教材，可以解釋為：『是為了達成體育教育目的而選取的運動或體育知識的內容』，亦可稱之為運動教材。
- (四) 學習內容 (learning content)：是指為了達成學習目標，學習者必須學會的事物。^{註 7}因此，體育的學習內容可以解釋為：「學習者必須學會之構成運動的要素內容」。^{註 8}亦即，運動技術，規則或態度，健康或安全等的內容。
- (五) 基本運動：所謂基本運動，是以兒童的遊戲水準層次予以界定的「未組織的」或「低層次組織的運動」；主要是以幫助和促進兒童從事自我身體的活動，特別是能引起兒童快樂喜悅的運動為目的的運動，而不以習得運動技能為目的。如跑、跳的運動，比力的運動，滾翻的運動，投接抓的運動，踢的運動，使用器械用具的運動，操作用具的運動，戲水及漂浮、泳的運動，模倣運動等操作自我身體的運動及操作器具的運動。
- (六) 體操：對於身韻的健康或體能或形態等，期望恢復或加以維持現狀，或是為了提高或改善上述之現狀，而滿足身體充分必要性的運動。也可以說是為了鍛練身體和培養體能的實用性運動。就體操的實施方式有徒手體操和手具體操，就實施的形式有動態的

和靜態的。又，就其施行目的分類，有以培養增進體能的體操、以培養活用動作的體操、以健康為目的的體操、以矯正為目的的體操和美容體操等。以上最大之特徵，乃體操完全是個人操作自我身體的運動。

- (七) 唱遊：主要以培養學童的律動感和音律感為目的，是一結合遊戲、運動、音樂、韻律、表演等學習內容而成的活動。
- (八) 器械運動：是利用單槓、跳箱、平衡木、地板等施行技巧性形式的運動，是實施懸垂、跳躍、支撐、旋轉、平衡等運動的器具操作性運動。在運動過程中必須充分操作、運用、控制、支撐自我的身體，以遂行空間的、時間的、方向性的各種瞬間性轉換動作。
- (九) 個人性運動 (individual sports)：是發揮個人最高度的能力 (技能)，以向自我的目標挑戰，並爭勝負的運動。一個人性運動有如下特性：自我對大自然的競爭，自我對時間的競爭，自我對運動姿勢的競爭，自我對空間及距離的競爭，與他人的競爭等等，如田徑運動的跑、跳、投等對速度、速度、高度、姿勢等的挑戰競爭，游泳運動的各種泳姿、速度、距離等的挑戰競爭，器械運動的槓上懸垂、支撐、迴還及墊上的滾翻、空翻，跳箱的騰越等對空間姿勢的挑戰競爭及和他人從事上述各種時間、空間、距離的競爭。
- (十) 團隊性運動 (team sports)：是團隊與團隊的競爭運動。主要為發揮團隊性的技能，以爭勝負的運動。團隊性運動的特性，是發揮團隊的技能以行攻防戰的運動；所重視的是團隊內的互助合作及連結技能的活用，以發揮最高度的競爭比賽。如端線足球，簡易籃球，簡易壘球等的球類運動。
- (十一) 對人性運動 (dual sports)：是以面對的形式實施勝負競爭的運動。爭勝負時相互配合對手的動作，以發揮個人最高度的對人性技能。對人性運動有以身體直接接觸的競爭形態和以器具為媒介進行競爭的形態。如以身體直接接觸競爭形態的國術、柔道、拳擊等的赤膊對打，以器具為媒介進行競爭形態的羽毛球、網球、桌球等的對打。

五、研究方法

本研究係以文獻性質的純純粹比較研究法，就台日兩國小學體育課程標準的課程內容加以探究。藉以比較兩國課程間的內容差異和課程內涵的特徵與異同。為能對台日兩國小學體育課程變遷、沿革過程有所系統性了解，本節針對兩國小學歷年課程修訂發展概要，做順序性的文獻回顧。

一、台日小學體育課程發展

(一)、日本小學體育課程發展

日本小學體育課程的沿革，始於 1947 年 (昭和 2 年) 截至於 1989 年 (平成元年)，其間共歷經 7 次的變革和修訂。^{註 9、10}日本於 1947 年接受美國教育使節團之建議，由文部省公布「學習指導要領一般編 (試案)」，並於同年 7 月制定「學校體育指導要綱」，且將「體練科」更名為「體操科」。此期之體育是以廢止「皇國民教育」的軍國主義，而以「學童的身心發展」為體育目標。第 2 次修訂是在 1949 年 (昭和 24 年)，文部省公布「學習指導要領小學校體育編」，此期是以「運動技能為中心」的體育課程。第 3 次是在 1953 年 (昭和 28 年)，文部省公布修訂「學習指導要領體育科編」，此期最大之變化在於大幅更動體育目標，使體育目標有「一般目標」和「具體目標」之上下階段目標區分。第 4 次修訂在 1958 年 (昭和 33 年)，此期是日本進入自主教育紀元的年代。因日本和盟軍簽定「日美講和條約」，所以全面

修訂課程標準，並將課程標準中的「試案」字樣取消。使課程標準獲得法律地位與約束力，而正武成為國家課程標準。^{註 11} 1968 年（昭和 43 年）進行第 5 次的課程修訂，此期的課程目標是以「體能」為中心。1977 年（昭和 52 年）實施第 6 次的課程修訂，此期的體育目標強調發展「終身體育」的實踐。第 7 次的課程修訂於 1989 年（平成元年）完成，並於 1990 年（平成 2 年）開始實施，此期的體育目標是以重視自主性的運動態度的養成，並強調體能與實踐終身體育基礎運動能力的培養。

（二）、台灣小學體育課程發展

台灣小學體育課程之發展，可分為二個過程；一為非正式之主體育課程，二為正式之體育課程。

1、非正式體育課程之發展

台灣最早之體育課程，是在 1880 年（光緒 6 年）首見於天津水師學堂的「體操科」，其次為 1895 年湖北武備學堂的「體操科」，以及 1902 年小學課程中的「體操科」。^{註 12} 又，光緒 29 年的奏定學堂章程中，蒙養院課程有「遊戲」一科^{註 13}，且於 1909 年（宣統元年）修訂章程，規定城鎮小學必修「體操科」課程。^{註 14}

2、正式體育課程之發展

台灣於民國 18 年，由教育部公布「小學課程暫行標準」，此時正式開啓台灣小學國家課程標準之序幕。此期之小學課程包含體育計有 9 科。其後於民國 20 年，教育部公布「小學課程標準」，實施第 1 次的課程修訂；此期之課程對各學科均做部分文字和內容的修改。第 2 次之課程修訂，是在民國 21 年實施。此次之修改由教育部公布台灣正式之「小學課程標準」，課程中包含體育計 10 科。第 3 次之修訂，是在民國 25 年實施，此期之修改部分是於低年級的「音樂」和「體育」合併為「唱遊」，同時將各年級的授課時數減少十分之一左右。教育部於民國 31 年：實施第 4 次的課程修訂，此期的特色是課程做了大幅度的內容修改；特別是於課程標準總綱中^{註 15}，明確規定總目標並增加團體訓練和體育科目教學時間，同時將低年級的「唱遊」再度分開，使「音樂」和「體育」各自獨立。

民國 37 年教育部實施第 5 次的課程標準修訂，此期的課程特色是低年級的「音樂」和「體育」，又合併成為「唱歌遊戲」一科。第 6 次的課程修訂，是在民國 41 年實施，此次的課程標準依「國民學校法」，由「小學課程標準」更改為「國民學校課程標準」。^{註 16} 民國 51 年教育部實施第 7 次的課程修改，此期主要是充實「體育」教材內容，及增加「分段教學目標」。

教育部於民國 57 年公布「國民小學暫行課程標準」，此次之主課程標準修改，是為了實施九刊國教而修訂。^{註 17} 此次之課程修訂增加「健康教育」一科，且將低年級「唱遊」和中高年級「體育」中有關「衛生」部分，均納入健康教育中。又，低年級「唱遊」課程盡可能和中年級的音樂、體育兩種教材銜接。同時提示教師採用鄉土教材和國術簡易基本教材；「體育」則要求和國中連貫，同時教學目標由 5 大目標 12 小目標，簡化為四個目標，教材也分為「必授」和「選授」且於必授教材中加入「國術」一項。

民國 64 年 8 月教育部公布「國民小學課程標準」修訂版^{註 18}，低年級「唱遊」課程部分，為促進大肌肉活動，特增加低年級兒童體能的體操、田徑、球類等運動教材。中高年級「體育」目標，由原列的總目標四則，增列為中、高年級分段目標各四則，同時必授教材之比率由原來的 85% 修訂為 8%，選授教材比率由原來的 15% 增為 20%。又，必授教材中的「遊戲」，分別列入各教材中，而使原 6 大類教材縮為 5 大類，且「體操」教材增加「手具體操」，

「舞蹈」教材增加「唱和跳」，選授教材增加「自衛活動」。

參、分析討論

一、台日小學體育目標

由於民族、國情、文化、教育等人環境的互異，台日小學的體育目標，無論是「學科目標」或「分段目標」，兩者所要追求強調的、甚至所要達成的各不相同。

(一) 日本小學體育目標

如表-1「台灣與日本小學的體育目標」所揭示，日本的體育學科目標，是以傾向達成體育的目的為目標，故而以藉由運動的經驗使學童親近並從事運動，進而使之理解並增進其健康與增強其體能，適以養成其快樂明朗的生活態度。

在分段目標方面，低年級是以能快樂地從事各種基本運動、遊戲和培養團隊精神及體能為體育目標，中年級則以強調配合各種運動特性學會各種運動技能為體育目標，高年級則繼續延伸中年級的體育目標，並加上健康（保健）課程的兩個目標；亦即五年級為「理解身體的發育及預防傷害，並培養增進健康與生活安全的能力和態度」，六年級為「理解預防疾病及健康生活的方法」並培養維持健康的能力與態度」。

由上述「學科目標」及「分段目標」析論，日本的叫學體育目標，是以透過學童的親身運動經驗。以促進其愛好運動及從事運動的態度，進而使之理解並養成健康安全、團隊精神、增強體能及營運快樂明朗的生活態度與能能力，而不強調運動技能的體育目標。又，其在五、六年級的分段目標加上了「健康（保健）」的教育目標。就此一健康的教育目標，其精神是強調學童理解自我身心發展與健康生活的重要性，亦即重視學童的健康生活能力與維持健康、促進健康的能力與態度。因此，日本的小學體育目標是以健康安全生活、享受運動經驗、增強體能與促進健康、培養團隊精神為教育目標。

表-1 台日小學體育教育目標

	日本小學體育教育目標	台灣小學體育教育
學科目標	透過對於適切的運動經驗和身邊生活上的健康安全的理解，以使學童親近運動並期增強體能與增進健康，以培養營運快樂明朋生活的態度	1、培養兒童健全身，以促進其均衡發發展 2、指導兒童學習基本方法，以促進其運動能力之發展 3、養成兒童公正、守法、服從、負責、誠實、友愛、互助、合作、勇敢、果斷等美德。以奠立其團體生活之基礎 4、指導兒童保健衛生知識，以培養其良好習慣 5、發兒童愛好運動之興趣，以充實其康樂生活

分段目標	低年級	<ol style="list-style-type: none"> 1、能快樂地從事基本運動及遊戲，同時培養體能 2、能和任何人和好且留意健康安全並養成運動的態度 	<ol style="list-style-type: none"> 1、促進兒童心身健全的成長與發展 2、發兒童愛好音樂的興趣 3、養成兒童優良的基本習慣 4、發展兒童遊戲運動的興趣與能力 5、養成兒童優良的群性生活
	中年級	<ol style="list-style-type: none"> 1、能快樂地從事各種運動同時配合特性學會技能並培養體能 2、培養協力、公正等的態度同時留意健康安全並培養努力到最後的態度 	<ol style="list-style-type: none"> 1、以國術、體操、田徑、球類、舞蹈及其他各項遊戲或運動培養協調、柔軟、速度、爆發力等基本體能與各種運動之基本技能 2、以各項遊戲及運動之練習、養成遵守規則、服從負責、互助合作、貫徹始終之良好態度與習慣 3、指導兒童運動時之安全知識與方法 4、培養兒童愛好運動及善用休閒時間之習慣
	高年級	<ol style="list-style-type: none"> 1、能品嚐各種運動的樂趣及喜悅同時配合特性學會技能以增強體能 2、培養協力、公正等的態度同時留意健康安全且盡自我最大能力以養成運動態度 3、能對身體的發育精神的發展，傷害及疾病的預防和健康生活予以理解，以培養營運動健康安全生活的能力和態度 	<ol style="list-style-type: none"> 1、以國術、體操、田徑、球類、舞蹈及其他各項遊戲或運動，培養協調、速度、肌力、耐力、爆發力、柔軟性等基本體力與各項運動之基本技能 2、以各項運動之練習，養成自行活動、遵守規則、服從負責、互助合作等團隊精神與態度 3、指導兒童充分理解並能實踐健康衛生及運動時之知識與方法 4、培養兒童愛好運動、善用休閒時間、充分實踐康樂生活之知識與能力

註：台灣低年級之分段目標僅列出大目標、小目標省略

(二)、台灣小學體育目標

台灣小學的體育目標（如表-1），在學科目標方面，傾向於體育手段的目標色彩，故而強調健全學童的身心發展、培養運動能力、奠定團體生活基礎、養成良好習慣及康樂生活。在分段目標方面，低年級是以唱遊的健全成長發展、培養音樂的興趣、發展運動遊戲的能力、養成優良的基本習慣和群性生活為體育目標。中年級則以發展基本體能、運動能力、團隊精神及愛好運動與運動安全為體育目標，而高年級則以延續中年級的目標為重心，且強調理解實踐健康衛生與運動知識及方法。

就台灣叫小學的「學科目標」及「分段目標」析論，台灣的體育目標，是藉由運動的學習，以發展學童的基礎運動技能、基本體能、群性生活習慣及衛生的理解與實踐、充實康樂生活的知識與能力為重心，故而是強調運動技能及基本體能的體育目標。又，由於台灣小學低年級是以唱遊為教育目標，故在分段目標上，強調愛好音樂及發展運動興趣。

就兩國小學體育目標的「學科目標」及「分段目標」加以析論，很明顯地兩國的體育目

標，各有其所欲發展的目標色彩，特別是體育學科目標的「手段」與「目的」互應對立。在差異性方面，日本是強調「目的」的體育學科目標，台灣則強調「手段」的體育學科目標。所以日本藉由「親近運動」的運動經驗，來發展學童自主學習運動的態度與能力，進而發展並培養健康生活與快樂明朗的生活態度。台灣則以「指導學習基本方法」的被動性灌輸，以發展學童的運動能力、團隊精神和健全的生活習慣與態度。也由於有「目的」的學科目標和「手段」的學科目標，因此正分段目標的發展方針，日本是以自主的學習態度，來發展各種運動技能及體能，團隊精神和促進維持健康生活的各種能力與態度。台灣則以被動的學習方式，來發展學生的各種運動技能，並透過運動學習以發展學童的團隊精神，培養其愛好運動興趣和實踐健康衛生與充實康樂生活的知識能力。在共同性方面，兩國均注重學童的運動態度、精神並重現團隊互助合作精神與態度的養成，尤其是健康安全生活的知識與能力的習得和發展。

二、台日小學體育教材

兩國的體育教材，雖然在領域上相類似，但在結構上卻有很大的差異性。形成此種「類似」及「差異性」的因素，來自於兩國體育目標的「目的」與「手段」的不同使然。

(一) 日本小學體育教材

1、體育教材領域

日本小學體育教材的領域，由體操、運動、舞蹈三領域所構成（如表-2）。雖然由體操、運動、舞蹈三領域構成其體育教材，但依學年別之不同，教材領域的內容也互異。於低年級只有體操和運動兩領域，其領域內容也僅基本運動和遊戲，而無舞蹈。中、高年級均含三領域，惟領域內容有所不同；中年級有基本運動、遊戲、器械運動（4年級起）、舞蹈1項，高年級則有體操、器械運動、田徑運動、游泳、球類運動、舞蹈6項。

由年級別及體育教材領域內容的差異特性分析，低年級重視學童成長發展的自然特性，所以由基本運動和遊戲領域內容構成。中年級以延續低年級的成長發展自然特性，並重視運動特性以發展學童運動技能和體能，故以基本運動、遊戲、器械運動、舞蹈來構成教材領域。高年級強調運動特性的體驗，以及運動技能和體能的發展，所以由體操、器械運動、田徑運動、游泳、球類運動、舞蹈來構成教材領域。

表-2 日本小學體育教材領域

		體 操	運 動	舞 蹈
低年級	一年級	基本運動	遊戲	
	二年級			
中年級	三年級	基本運動	遊戲 器械運動 游泳	舞蹈
	四年級			
高年級	五年級	體操	器械運動、田徑 游泳、球類運動	舞蹈
	六年級			

註：中年級中的器械運動及游泳均由四年級起學習

2、運動領域

日本小學運動領域之構成，形狀成一階梯型（如表-3）。低、中年級運動領域以基本運動和遊戲為重心，而於中年級的三、四年級各加入舞蹈、游泳和器械運動。高年級則由體操、

器械運動、田徑運動、游泳、舞蹈及保健構成。

就階梯型的運動領域分析，日本小學的運動學習，似乎比較注重成長階段性的發展需要，所以由基本運動和遊戲構成低、中年級的主要運動內容，而於高年級發展基礎之上的運動技能運動內容，所以將體操、器械運動、游泳、田徑運動、球類運動與舞蹈，置在高年級的運動學習位階。又，以認知發展理論觀之，保健領域之所以於高年級學習，乃考慮學童的認知發展的成熟度；亦即高年級階段學童已能接受抽象程度的認知。

表-3 日本小學運動領域

	一	二	三	四	五	六
運動領域	基本運動				體操	
					田徑運動	
					球類運動	
	遊戲				器械運動	
					游泳	
					舞蹈	
註：台灣並無保健領域（健康教育）因其和體育課程分科而獨立。					保健	

(二) 台灣小學體育教材

1、體育教材領域

台灣體育教材領域和日本的相似，亦由體操、運動、舞蹈三領域構成（如表-4）。台灣低年級的體育教材領域，是由唱遊的體操、運動、舞蹈所構成。所以含有體操、遊戲、田徑運動、球類運動、表演、韻律活動等內容；中、高年級的教材領域則相同，各為體操、國術、田徑運動、球類和舞蹈。

表-4 台灣小學體育教材領域

		體操、國術	運動	舞蹈
低年級	一年級	唱遊		
	二年級	體操	遊戲、田徑運動、球類運動	表演、韻律活動
中年級	三年級	體操 (器械運動)	田徑運動	舞蹈
	四年級	國術	球類運動	
高年級	五年級	體操 (器械運動)	田徑運動	舞蹈
	六年級	國術	球類運動	

註：1、唱遊三領域中的舞蹈領域，僅列出主要領域，容其他省略。

就體育教材領域構成的內容分析，嚴格來說。台灣是由唱遊和體操、運動、舞蹈三領域

所構成。由於台灣低年級著重學童基礎性的唱、聽、遊戲能力之發展，故以唱遊的體操、遊戲、田徑運動、球類運動、表演、韻律活動來助成。中、高年級則以強調身心發展和運動技能的習得，與培養體能為重心，故以體操、國術、田徑運動、球類運動、舞蹈為教材領域。

2、運動領域

台灣的運動領域為一垂直型（如表-5）。由於台灣將低年級與中、高年級分離，而且低年級與中、高年級的運動內容各有專屬，所以形成垂直型運動領域。低年級為唱遊運動內容，中、高年級則為國術、體操、田徑運動、球類運動、舞蹈和選授教材。

台灣的垂直型運動領域，是一強調全般性學習和部分學習的領域。所以低年級以基礎的帶、動、唱等，既是遊戲又是運動，也是律動的運動內容來構成。而中、高年級則以發展基礎的運動技能和體能為重心，所以強調體操、國術、田徑運動、球類運動及舞蹈的運動內容。又，為顧及因地制宜及發展地域運動特色，於中、高年級附加選授教材。

就台日小學體育教材領域和運動領域構成析論，在體育教材領域結構上，台日兩國相類似。均由體操、運動、舞蹈三領域所構成，惟體操領域內容稍有不同；日本為體操、基本運動，台灣為體操、國術。兩國的體育教材領域之所以相類似，或可以同種文化源流及地域接近予以解釋。

表-5 台灣運動領域

學年	一	二	三	四	五	六
領域						
運動領域	唱遊		國術			
			體操			
			田徑運動			
			球類運動			
			舞蹈			
						選授教材

其次，就兩國的運動領域構成，日本由於重視階段性的發展需要，並配合學童成長的運動學習適期性，所以形成一階段型運動領域，也因此低、中年級側重運動基礎的基本運動與遊戲的運動內容，而高年級著重學習基本運動技能的體操、田徑運動、器械運動、游泳、球類運動和舞蹈，同時強調保健的學習內容，特別是健康安全能力的學習內容。台灣因為強調全般性與部分的運動內容，所以運動領域形成一垂直型，也因此低年級是由一般性所構成的唱遊為運動內容。而中、高年級則以統合全般性成為部分核心的運動為內容，所以強調體操、國術、田徑運動、球類運動及舞蹈的運動技能，並以此些為增強體能的運動內容。又，台灣比較重視地域特性和學校特色，所以在中、高年級附加選授教材。同時台灣的健康教育課程，是和體育分科而獨立；基本上和生活與倫理教科配合教授。因此，台灣的運動領域中無健康教育內容，而日本有此課程內容，並於高年級教授。

由以上的統合析論得知，日本的體育教材領域和運動領域，重視學童的學習臨界期，強調學童的成長發展的適期性，以助成學童體驗運動與學習運動，並從中習得各種基本運動技

能與增強體能。台灣的體育教材領域和運動領域，則以促進學童的身心發展和習熟運動技能與增強體能為手段，因此強調全面性的與局部性的運動技能學習。

三、台日小學運動·容

(一) 日本小學運動·容

由於日本小學體育目標注重運動的身體體驗，且重視心身成長發展的運動學習適期性，同時強調運動特性的學習，以培養獨立自主的運動學習精神和態度能力，進而習得運動技能，增強體能並助成健康安全快樂的生活。為此，日本小學的運動內容，在依循體育目標精神和體育教材與運動領域結構前提下，低年級的基本運動和遊戲內容，以基礎的運動動作和操作器具與自我身體的運動為主，中年級的基本運動及遊戲內容，則延續低年級的基礎運動內容，且加入較複雜困難的器具操作和自我身體操作運動內容（如表-6）：諸如漂浮與游泳，端線足球，器械運動等的運動內容。又，此階段起為發展學童自勺情感與想像創造能力，開始學習舞蹈運動內容。高年級的運動內容是以發展低、中年級的基礎性運動動作為主的內容，特別是較高層次的運動技能的學習：諸如基本運動走、跑、跳的短距離跑、跳遠（高），漂浮游泳的蛙泳、捷泳，球遊戲的籃球、足球，器具操作的單槓、跳箱運動，模倣運動的舞蹈等內容。

就日本的運動內容析論，低、中年級的運動內容是以基礎的操作自我身體的運動，和操作運動器具的運動內容為重心，高年級的運動內容則以發展自我身體的操作，和運動器具的操作運動技能為主；亦即低、中年級發展基礎的運動能力，高年級發展個體發生的運動能力。也因此，運動內容大多數為發揮個人運動特性之內容。

(二) 台灣小學運動·容

台灣體育目標側重基本運動技能的習熟，團隊精神的教養及基本體能的鍛練，所以運動內容在體育目標的引導下，並依循體育教材與運動領域的結構，低年級採一般性廣泛的基礎運動內容，其中包含音樂律動與歌唱欣賞（如表-7）。當然，以團體性的運動活動內容居多；諸如表演、遊戲、球類、唱歌等內容。中、高年級的運動內容和低年級的唱遊內容，在連接上較無關連性，而強調團隊精神及運動技能與涵養體能的運動內容，所以從國術到舞蹈，均含有遊戲內容，同時重視團體性運動，故有五種的球類運動內容。又，對於學童的情感表現發展，以及想像創造能力的培養，台灣重視透過指導、學習、模倣及創作的舞蹈內容。其次，在涵養運動文化與培養自衛體能，中、高年級以國粹文化的國術為運動內容；中年級學習國術操，高年級學習簡易拳術。

就台灣的運動內容析論，低年級的唱遊內容和中、高年級的運動內容，在學習接續上呈顯無必然相關的斷層現象。由於低年級強調一般性的運動學習，故低年級唱遊內容、以充滿基礎運動作的跳、動、唱遊戲和律動為運動內容。

表-6 日本小學運動·容

	低學年		中學年		高學年	
	一年級	二年級	三年級	四年級	五年級	六年級
基本運動	1、跑、跳的運動 2、比力的運動 3、使用器械、器具的運		1、跑、跳的運動 2、比力的運動 3、使用器械、器具的運			

	動 4、操作用具的運動 5、水的遊戲 6、模倣運動	動 4、操作用具的運動 5、漂浮、游泳運動	
遊戲	1、球的遊戲 2、抓鬼遊戲	1、杆球 2、端線足球	
體操			1、增強柔軟性及巧緻性的運動 2、提高強力動作及持續動作能力的運動 3、縱橫隊列集合之團對運動
器械運動		1、墊上運動 2、單槓運動 3、跳箱運動	1、墊上運動 2、單槓運動 3、跳箱運動
游泳運動		1、捷泳 2、蛙泳 3、持續性長泳	1、捷泳 2、蛙泳 3、持續性長泳
田徑運動			1、接力、短距離跑 2、障礙跑 3、跳遠 4、跳高
舞蹈		1、簡單的舞蹈動作的厭化 2、土風舞舞·	1、簡單的舞蹈動作的厭化 2、土風舞舞·
球類運動			1、籃球 2、足球

註：謹記述運動·容，不羅列·容的學習方法（參考附·）

表-7 台灣小學運動·容

	低學年		中學年		高學年	
	一年級	二年級	三年級	四年級	五年級	六年級
唱遊	1、聽音 2、發聲 3、歌唱 4、欣賞 5、表演及韻律活動	6、遊戲 7、體操 8、田徑 9、球類				
國術			1、國術遊戲	2、國術操	1、簡易拳術（單練）	2、簡易拳術（對練）

體操		1、徒手手具體操、整隊、行進 2、墊上遊戲及墊上運動 3、跳箱遊戲及跳箱運動 4、單槓遊戲及單槓運動 5、平衡木遊戲及平衡木運動
田徑		1、賽跑遊戲及短距離跑 2、耐力跑 3、接力遊戲及接力跑 4、障礙遊戲及障礙跑 5、票遠遊戲及跳遠 6、跳高遊戲及跳高 7、投擲遊戲及壘（棒）球擲遠
球類運動		
舞蹈		1、唱和跳級模倣動作（男女） 2、土風舞（男女） 3、創作舞（女） 1、土風舞（男女） 2、創作舞（女）

註：謹記述運動·容，不羅列·容的·容

中、高年級則重視局部性的基礎運動技能習熟，所以運動內容中、高年級相互接續。又，在強調團體及團隊精神的群性體育目標之下。低、中、高年級的全面性唱遊內容和局部性運動內容，均以團隊運動形式展開，且是一發展系統發生運動能力的運動內容。

就兩國的運動內容構成加以分析，日本的運動內容特色，在於低、中年級由基礎的操做自我身體及操作運動器具的運動內容構成，高年級則由發展自我身體操作及運動器具操作的運動技能內容構成；同時是一發展基礎運動能力到發展個體發生運動能力的運動內容，也因此重視個人性運動的內容。台灣的運動內容特典，則在於低、中高年級的運動內容相互獨立，低年級強調一般性的唱遊運動內容，中、高年級專注局部性的運動內容；所以台灣是一發展系統發生運動能力的運動內容，也因此注重團體性運動的內容。

四、台日小學授課時數

（一）日本小學授課時數

如表-8 所示，日本的體育授課時數，低年級的年級為 102 小時，餘從二年級以上各年級之授課時數，均為 105 小時；低年級的 102 小時授課時數，乃因新生指導而被減少 3 小時的授課時數。再就各教材領域的授課時數，低年級的基本運動與遊戲授課時數比率為 6 比 4 左右，中年級的基本運動與遊戲及舞蹈，三年級為 5 比 3、5 比 1、5 小時。四年級為 3、5 比 3、5 比 1、5 小時，還有器械運動的 1、5 小時。高年級的體操、器械運動、田徑運動、游泳、球類運動、舞蹈及保健，其授課時數比為 1、5/1、5/1、5/1、0/2、1/1、5/1、0 小時。

就各教材領域的授課時數比析論，低、中年級重視基本運動的學習，高年級重視球類運動與個人性運動的學習，及個體發生運動的學習。由此可推察，之所以體育教材領域與運動領域。於低、中年級偏重在基本運動內容，而高年級置重個人性與個體發生運動內容，是有其體育教育意義存在的。因其重視學童心身發展的特性及學習的適期性和臨界期；尤其是運

動學習能力的教養。

(二) 台灣小學授課時數

台灣低年級唱遊授課時數約 80 小時，中、高年級的授課時數為 72~90 小時（如表-9）。再就各教材領域的授課時數，國術中年級男生 4-8 小時、女生 4 小時，高年級男生 5~10 小時、女生 5 小時。體操中、高年級男生 18~23 小時、女生 13~18 小時。田徑運動男女生各為 18~23 小時。球類運動男生 27 小時、女生 18~23 小時。舞蹈男生中年級 5~10 小時、高年級 4~8 小時，女生中、高年級均為 18~23 小時。就台灣的授課時數分析，中、高年級因重視團體性運動的學習，所以球類運動授課時數最高，其次為習熟運動技能的體操和田徑運動，最少為國粹的國術運動。又，台灣強調男女學童的成長發展差異與需要性，故各教材領域的男女學童授課時數各有高低。

表-8 日本小學授課時數

學年 領域	低年級		中年級		高年級		備考
	一	二	三	四	五	六	
基本運動	71、4	73、5	57、5	31、5			
遊戲	30、6	31、5	31、5	31、5			
體操					15、7	15、7	
器械運動				15、7	15、7	15、7	
田徑運動					15、7	15、7	
游泳運動				10、5	10、5	10、5	
球類運動					21、0	21、0	
舞蹈			15、7	15、7	15、7	15、7	
保健					10、5	10、5	
合計	102	105	105	105	105	105	

註：授課時數由百分比算出

就中日兩國小學的授課時數析論，日本的授課時數特色，在於基本運動和個體發生運動及個人性運動的授課時數較多，且授課時數並無男女差異性；亦即日本不在小學時期將男女學童的性差，視為授課時數多寡的依據。同時日本的授課時數平均也較台灣多出十幾小時。雖然日本的授課時數多出台灣十幾小時，但因受課程的法律性約束，而較無伸縮彈性的自由。

表-9 台灣小學授課時數

學年 領域	低年級		中年級				高年級			
	一	二	三		四		五		六	
			男生	女生	男生	女生	男生	女生	男生	女生
唱遊	80	80								
國術			4-8	4-4	4-8	4-4	5-10	5-5	5-10	5-5
體操			18-22	14-18	18-22	14-18	18-23	13-18	18-23	13-18
田徑運動			18-23		18-23		18-22		18-22	

球類運動			27-27	18-23	27-27	18-23	4-8	18-23	27-27	18-23
舞蹈			5-10	18-22	5-10	18-22	72-90	18-23	4-8	18-23
合計	80	80	72-90	72-90	72-90	72-90	72-90	72-90	72-90	72-90

台灣的授課時數特典，是各教材領域於中、高年級階段，依據男女生學童的成長發展需要，各給予不同的學習時數，所以運動量大、難度高的教材，男生授課時數較多，而纖細性多、柔軟性大的教材。則女生授課時數多。同時，台灣在授課時數的伸縮彈性上較有自主性之自由，所以中高年級各學年的授課時數定在 72~90 小時範圍內，以資教師彈性編配教材授課。

五、台日小學體育評量

台日小學體育評量的結構，主要有「評量目的」、「評量範圍」、「評量內容與測驗項目」、「評量方法」等四部分。

(一) 日本小學體育評量

日本的體育學習評量，係採全學年形式實施，故無論是評量目的、評量範圍、評量內容或評量方法等均相同，而無年級別的評量差異性存在（如表 10）；惟低學年已取消評量，故所謂「採全學年」實際是指中高學年的二個學年。在評量目的方面，是針對「教」與「學」的相互理解，以達到更好之「學習」與「教學」效果，而不狹隘於單一的；亦即學童的體育教學目標的達成與否層面。

在評量範圍方面，同樣以「教」與「學」的評量方式實施。在「教」的評量範圍，針對目標評量及內容評量；內容評量是以運動技能和態度、行為舉止及學習愉悅度為主。在「學」的評量範圍，給予學童自我評量及相互評量，以使其理解自他之學習狀況與水準。在評量內容與測驗項目方面，和前述的評量目的、評量範圍方式相同，採「教」與「學」雙向評量。在「教」的評量內容，係針對目標評量的體能、運動能力、體機能發展為測驗項目；內容評量的評量內容，係就運動技能、態度行為、愉悅度做測驗評量。而「學」的評量內容，係就學童自我的學習目的、目標、學習方武等做相互及自我的評量，確以了解學童自他的學習水準，而此一學童的自我及相互評量，是以「學習卡」為評量工具。又，在評量方法方面，是採觀點別學習狀況為評量方式，為一學習過程的評量方法。

就日本小學體育學習評量析論，日本比較注重教與學的評量互動，因此在評量方法上，強調學習過程的效果評量，特別是目標的達成水準度與學習的個體發展狀況；在評量手段上，重視「師生（教與學）」及「學童相互」的學習評量。所以日本的體育學習評量，可以視為一「半開放性學習評量」或謂「半自主性學習評量」。又，在評量內容上，不強調運動技能的內容，而注重個體運動能力及態度等能力的發展。

表-10 日本小學體育學習評量

	評量目的	評量範圍	評量·容及測驗項目	評量方法
低年級	不評量			
中高年級	1、幫助學童理解自己和評量自己 2、確認教師自身的指導成果，以利更合理的有效果的指導 3、活用指導要·等基礎資料	1、目標評量 2、·容評量 *運動技能評量 *運動態度與行動方式評量 *快樂、喜悅的評量 3、學童的自我評量與相互評量	1、目標評量： (1) 體力、運動能力、體機能等的發展目標評量 (2) 運動技能的目標評量 (3) 態度及行動方式的目標評量 2、·容評量： (1) 運動技能·學習成果及學習·容的習得·況之評量 (2) 運動態度與行動方式·勝敗的 態度、相互協助的態度、自主性、計劃性及注意健康安全的運動態度、練習的設計等的評量 (3) 快樂、喜悅的評量·滿足需求的評量 3、學童的自己評量與相互評量：對於學習的目的、目標、活動的方法等的自我相互評量	1、依指導要·的觀點別學習·況予以評量 2、總合·對評量與相對評量的3等分評量方式(3、2、1評分)

註：資料由兒童生徒指導要·整理而成

(二) 台灣小學體育評量

台灣的體育學習評量，採低、中高年級分離方式實施；因為低年級為唱遊課程，中、高年級為體育課程，所以在學習評量方式上各自獨立（如表-11）。先就體育評量的目的分析，低年級部分並未予明確的敘述；中、高年級的評量目的，則明確地規範為「評量學童於學習過程中的各種表現，及是否達成教學目標」。因此中、高年級的評量目的著重於「學」的學習效果與「體育目標」的到達水準狀況。

在評量範圍方面，低年級以技能、習慣、態度三項為主；中、高年級則為運動技能、運動精神、態度及體育常識三項。其次，在評量內容及測驗項目方面，低年級的技能有「唱歌、歌表演、韻律、遊戲運動」四項，習慣則針對平時的「保健」及「處事」情形評量，態度則以「群性生活」的表現情形為內容。中、高年級的運動技能，規定每學期至少測驗三項目，測驗項目則視授課教材而定，運動精神及學習態度是針對平時上課情形的表現評量之，體育

	評量目的	評量範圍	評量·容及測驗項目	評量方法
低年級		1、技能 2、習慣 3、態度	1、技能方面：唱歌、歌表演、韻律、遊戲運動 2、習慣方面：兒童平時對保健與做事等習慣所表現的情形 3、態度方面：兒童在群性生活中所表現的態度	
中高年級	評量兒童在體育教學及各種體育活動中之表現，是否達到體育教學目標	1、運動技能 2、運動精神及學習態度 3、體育常識	1、運動技能：· 學用運動技能測驗項目至少三項為原則 (1) 田徑：中年級-跑、跳 高年級-跑、跳、擲(耐力跑除外) (2) 國術、體操、球類、舞蹈依所授之各項教材並根據客觀標準，以速度、高度、遠度、準確、姿勢、韻律及次數等，測驗兒童成績。 2、運動精神與學習態度：根據兒童於平時在體育課、體育活動中所表現之精神、態度及出席記·等評定之。 3、體育常識：根據平時所授體育及保健知識，測驗兒童之成績。	1、運動技能之評量-根據測驗記·與實技表演，參照兒童體位評定之 2、運動精神與學習態度之評量-根據教師平時在體育教學及體育活動中之觀察記·評定之。 3、體育常識之評量-以筆試口試或接談等方式評定之。 4、體育測驗之記·-根據記·表之規定。

表-11 台灣小學體育學習評量

常識則以體育及保健常識為測驗內容。

在評量方法方面，低年級採尺度五等分評量法，即「充分表現、很多表現、常常表現、很少表現、沒有表現」之評量法。中、高年級在運動技能方面，採記錄體位評定法；運動精神及學習態度方面，是依據教師平時所見的記錄評量之；體育常識的評量，利用筆試、口試或接談方式來評定。

就台灣小學體育學習評量析論，台灣無論是低年級或中、高年級均注重運動技能及運動精神和學習態度的發展，因此無論是評量的方法或評量手段，均由教師主控。所以學習評量的根本，是採「教師評量觀」的方式，而不強調或重視「學童個體的自他評量觀」，也因此，台灣的學習評量可謂為「閉鎖性評量」或是「封閉性評量」。

綜論台日兩國的體育學習評量特色及特典，根本的差異在於日本重視強調「教」與「學」

的互動評量，同時注重「個體自主發展」的自他評量，因此在評量過程上「教」與「學」一直持續互動。又，日本不強調運動技能「本位主義」的評量內容，而採取「目標、內容、自他」的過程評量內容；尤其是知識、理解、思考、判斷、關心、態度的評量內容。

台灣的體育學習評量特典，是低、中高年級各自分離，但均強調運動技能、運動精神和學習態度的評量內容。又，在評量方法及手段上，採「教師評量觀」的「封閉性評量」方式，所以強調評量學習過程的「目標達成」水準。

肆、結論

台日兩國小學體育課程標準的異同性和特典，從課程架構核心的目標、教材、運動內容、授課時數、學習評量等部分的實象內涵觀之，兩國體育課程異同的實質，主要來自於體育目標的定位不同，進而形成各自的課程特色與特異性。

一、台日小學體育目標的異同性

就體育教育目標的相似性，在學科目標方面，台日兩國並無相似之處，而是處在對立的地位；因為日本強調「目的」的學科目標，台灣強調「手段」的學科目標。所以日本的學科目標是以發展學童自主的運動參與來體驗運動，以獲取運動經驗及自主學習運動的態度和能力，以確實涵養學童的終身體育的參與態度；台灣則以被動性的學習指導，以發展學童的運動能力和群體生活與健康生活的良好習慣，但無明確的明示終身體育參與態度養成的學科目標。

在分段目標方面，台日兩國的共同性、在於均注重學童的運動態度及運動能力的培養，特別是群性態度及團隊精神的培養。在差異性方面，日本是以自主的學習態度，來發展學童的各種運動技能、體能及團隊精神與健康生活的各種能力和態度；台灣則以被動的學習指導，來發展學童的各種運動技能、體能及團隊精神和實踐健康衛生與康樂生活的知識與能力。

二、台日小學體育教材與運動·容的異同

就體育教材與運動內容的相似性，在體育教材方面，兩國的教材領域結構相類似，均由體操、運動、舞蹈三領域構成；而運動領域和運動內容方面，則無明顯的相似性或共同性。在差異性方面，日本包含保健教材（於高年級授課），其他體育教材領域的體操領域，日本是由體操及基本運動構成，台灣則由體操及國術構成。在運動領域的差異性，日本是以成長發展的階段性為準繩，故形成一階梯型的運動領域，台灣則以發展全般性的運動技能為取向，故形成一垂直型的運動領域。在運動內容的差異性，日本重視自我身體的操作和運動器具的操作能力內容，特別是強調個體發生的運動能力的發展，台灣重視一般性及局部性的運動能力內容，所以特別強調系統發生的運動能力的發展。

三、台日小學體育授課時數的異同性

就體育授課時數的相似性，兩國均重視團隊運動的授課時數，亦即球類運動的學習時數。在差異性方面，日本重視低中年級的基本運動及遊戲，故授課時數較多，同時高年級又包含保健（健康教育）的授課時數。台灣則重視中高年級的體操、田徑及舞蹈（女生），故這些甕運動的授課時數較多。其次，日本於舞蹈教材或其他運動教材的授課時數上，並無男女生的多寡之分，亦即男女生的授課時數均一樣多。

四、台日小學體育評量的異同性

就兩國的體育評量，無論是目的、範圍、內容抑或測驗項目及方法均不相同，所以只有差異性而無共同性或相似性可言。在評量觀點方面，日本重視教與學的互動評量，台灣重視

教師的主觀評量，因而在評量的手段上，日本採取師生共同評量的開放式評量，台灣則採取教師為主封閉式評量；也因此，日本比較重視學習過程及目標達成水準的評量內容，而台灣則重視學習結果的運動技能目標達成水準的評量內容。又，在評量方法上，日本採取總合絕對相對的評量方法，且低年級不予評量，而台灣則採取體格體位的評量方法。

五、總結

由以上兩國的課程架構內容異同性做總論，在經過 10 年左右的體育教育之後，兩國的學童之所以在體格體能方面產生落差，以及兩國在推展終生體育理念上顯現不同的發展模式，主要的差異在於日本小學體育課程重視學童的自主學習及自我的運動體驗和經驗，確以培養學童自主的運動參與態度與從事體育運動的興趣，同時體育課程強調學童體能體格發展的學習（運動）內容，尤其重視身心成長發展的需要性學習內容，因此日本能夠在體育教育的發展過程中，充分發揮體育教育的顯著價值（顯著課程價值）及潛在價值（潛在課程價值）。而台灣比較強調被動性的體育運動學習指導及運動技能的學習，就運動學習的學童自主性及身心發展的需要性比較忽略，同時低中高年級的課程區隔為二，故而造成課程的銜接性問題。又，由於過度強調運動技能的學習內容，也因此形成在體育教育的發展過程中，所有的體育教學均以運動技能的學習為走向，而輕忽體育教育所欲培養的基本體育學力，和促進學童的身心機能發展以及增強身心健康實踐終生體育運動等的主要教育目的。此乃台灣在小學體育課程及教育發展上必須加以解決的一大課題。

伍、建議

雖然本研究僅就台灣及日本兩國的小學體育課程做比較，但綜觀先進國家各國小學教育課程的設計及目標的擬定，無不以發展小學時期學童全人的發展，享受終生體育的基礎運動學習，配合社會政經科技發展的國家需求為首要。^{註 19、20}因此，台灣今後在編訂設計體育課程及擬定體育目標時，除了蒐集各國的小學體育課程及參考外，最主要的課程設計依據乃應以上述的體育教育需要為準。因為台灣也即將邁入開發國家之林，這之前已於開發國家所衍生的各種不測境況，也必然地於台灣再度發生；特別是青少年健康問題^{註 21、22}，體育運動學習能力低落問題（體育學力）^{註 23}，是台灣必須極力預防與面對解決的課題。當然，要解決此種由於教育所衍生的問題，就必須透過教育的手段予以解決。但要透過教育的手段解決，就必須由落實小學體育教育做起。而要由落實小學體育做起，就必須先要有一部良好的體育課程標準，且要有一具體易於實踐達成的課程目標，和一符合學童身心發展與學習需要根據的課程內容。因此，研究者認為在編訂體育課程標準之前或當時，應先就體育學科的學科特性、任務、使命及所要教育的內容做一通盤研究與理解，並就所研究的結果依台灣小學教育需要來編定體育課程，果此才能制定出一部真正符合小學體育教育需要的學科課程；否則盲目無謀的杜撰不知所以然的學科課程，非但無助教育的發展，更有害千萬受教的小學學童；同時對國家基礎教育而言不啻是一大諷刺，更是一大'傷害。為此，研究者建議今後台灣在編訂體育課程時。應特別重視：一、學童身心發展的教育與學習需要，二、學童實踐終生體育所需要的基本與基礎的學力，三、符合國家社會政經發展所需要的健康生活內容等三項內容。同時進行體育教材及運動內容的教學實驗研究，以切合上述三項課程內容所需。

一、學童身心發展的教育與學習需要

國小時期是學童一生中身心發展最重要的階段，也是決定學童的身心能否健全發展的關

鍵期，於此階段的學童無論其智能的或體機能的發展，均處於奠定基礎的重要時期，如果未就學童的身心發展需要，給予各種適當的經驗刺激與學習的教育，則必無法獲得充分的發展，同時必將在發展過程上形成各種發展的障礙與適應的困難（落合，1992；藤卷，1990）；因為學習和個人的發展有絕對且甚大的相互關連性，而且個人的發展其各種機能的發展成熟過程，必當在適當時機接受適切的环境要素作用之俊，其機能方能獲致最充分的發展

（Gottlieb,G、，1976）。因此，體育的學習必須以學童身心發展的教育需要為前提，並藉體育的學習助成學童在身心的構造及機能上的量與質的充分發展，以奠定並促進學童的全人的發展基礎。

為了確實符合學童身心發展的教育與學習需要，體育課程編訂應兼顧以下三點內容。1、促進學童身心發展的內容；特別是助益形態的與機能的發展的內容。2、發展學童個體的與系統的動作能力的內容；特別是助益自我身體的操作、器具的操作、用具的操作及統合這些操作能力的內容。3、奠定學童社會化形成能力發展的內容；特別是助益學童獲得人際關係技術、發展社會性的態度及涵養協助、責任、公正、合作等社會性習慣的內容。（如圖-1）

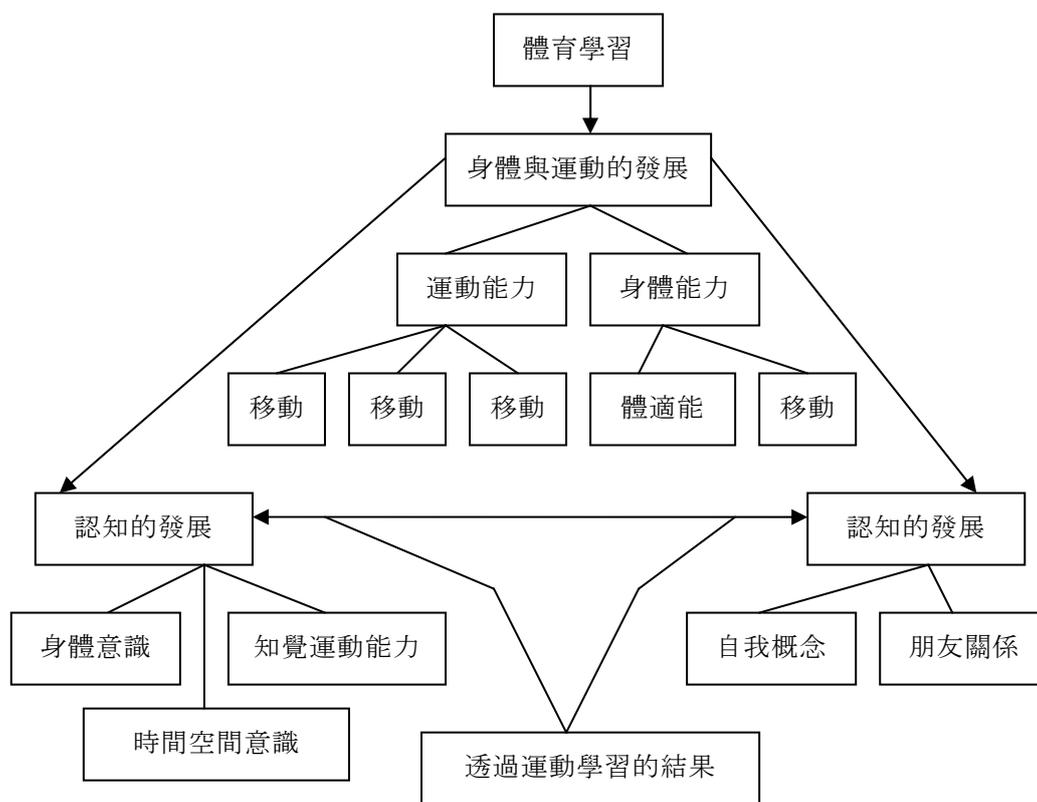


圖-1 體育學習與身心發展的關係模式圖

〈一〉促進學童身心發展的·容

為了確保學童於小學時期能獲得充分的身心發展，體育課程的設計編訂應依據學童身心發展的各種研究學說，以配合學童的成長發育各階段來設計編訂，特別是依循體育學習的臨界期或適時期的課程設計。如形態的發展應根據 Stratz,C、H、的身體發展階段理論（形態的充實期和伸長期的交替發展現象），Scammon,R、E、的臟器發展模式理論（形態的一般型的發展與成熟期）等；機能的發展應根據 Scammon,R、E、的臟器發展模式理論（機能的

神經型的發展與成熟期), Piaget,J、的認知發展理論(4~11歲及以上學童階段的直觀思考期、具體操作期、形式操作期的發展), Kroh,o、的心理發展理論(自我構造變化的兒童期發展), Erikson,E、H的生涯過程特定時期特定課題的發展理論(遊戲期、學齡期的發展階段), Buytendijk,F、J、J、的人類運動類型學的發展論類類型理論(少年期運動系、思春期運動系、青年男女運動系)等。

〈二〉發展學童個體的與系統的動作能力的·容

體育學習的過程中不能忽略人的動作學習的需要性,特別是有關非與生具有的動作的學習。因為若忽略人的動作有天賦的和習得的二種,則動作能力的發展勢必受到某種程度的影響,尤其是必須經由後天習得的動作的發展。一般而言,跑、跳、投擲、攀爬、滾等的本能動作屬天賦的,且這些動作隨年齡的增長(系統發生過程)漸熟練,故不必經由學習就能漸進發展。但後天性的動作卻恰好相反,因為是個體特有的動作,故必須經由個體的學習(個體發生過程)方能獲得;如游、翻、騰等的動作。而此種個體發生的動作學習,正是體育學習最需要注視的。又,個體發生的動作圓熟與否決定了自身、用具、器具操作能力及此些能力統合的發展,同時影響日後的運動技能學習效率。

〈三〉奠定學童社會化形成能力發展的·容

由各種研究發現學童的社會性發展及社會適應,其形成時期雖於幼兒時期既已開展,但最重要的社會性的形成發展時期,卻是在學童期階段發展最盛;但社會性發展內容每個年級各異。如低年級學童尚存留自我中心的行為,無法從事組織性的集團遊戲或運動。中年級學童因正處於幫團期,故對於集團的遊戲較有凝集力,也能遵守學童間所定的規則。高年級學童則對於集團歸屬需求強烈,也強烈地期望別人的接受,同時能理解自他立場與壓抑自我感情和表現協助的態度(高橋;1988)。在這三個不同學年的社會性發展過程,如何透過體育學習以充分發展學童的社會化形成能力,尤其是社會化的三個過程;即學習社會贊同的行為、扮演社會贊同的角色、社會態度的發展(Hurlock,E、B)。是體育課程設計編定上必須加以考量的。

二、學童實踐終生體育所需要的基本與基礎學力課程

終生體育實踐的基本與基礎學力的培養,其根基肇始於初等教育的小學階段,於小學階段若未能就將來實踐體育的學力給予基礎的學習,使學童習得從事體育的能力和實踐的態度與習慣,則期望學童實踐終生體育宛如椽木求魚。為此,研究者認為要培實踐終生體育的基本與基礎學力,體育課程的設計應加強以下四點內容:1、發展基礎運動要素內容。2、發展基礎運動能力內容。3、學會基礎運動技能內容。4、發展應用統合基礎運動技能的能力內容。

(如圖-2)

(一)發展基礎運動要素·容

基礎運動要素也稱為基礎運動要因或體能,是基礎運動能力發展的基礎;由協調力(Cybernetics)和動量系體能(Energy)二大內容所構成(加賀:1992)。這二大內容包括肌力、爆發力、敏捷性、柔軟性、耐力等要素,且此些要素的發展程度影響運動能力的操作水舉(豬飼:1971)。所以如何於低年級發展協調力的運動要素,於中高年級發展動量系體能的運動要素,關係到體育課程設計的優劣,尤其是體育教材的選取和運動內容的編配。

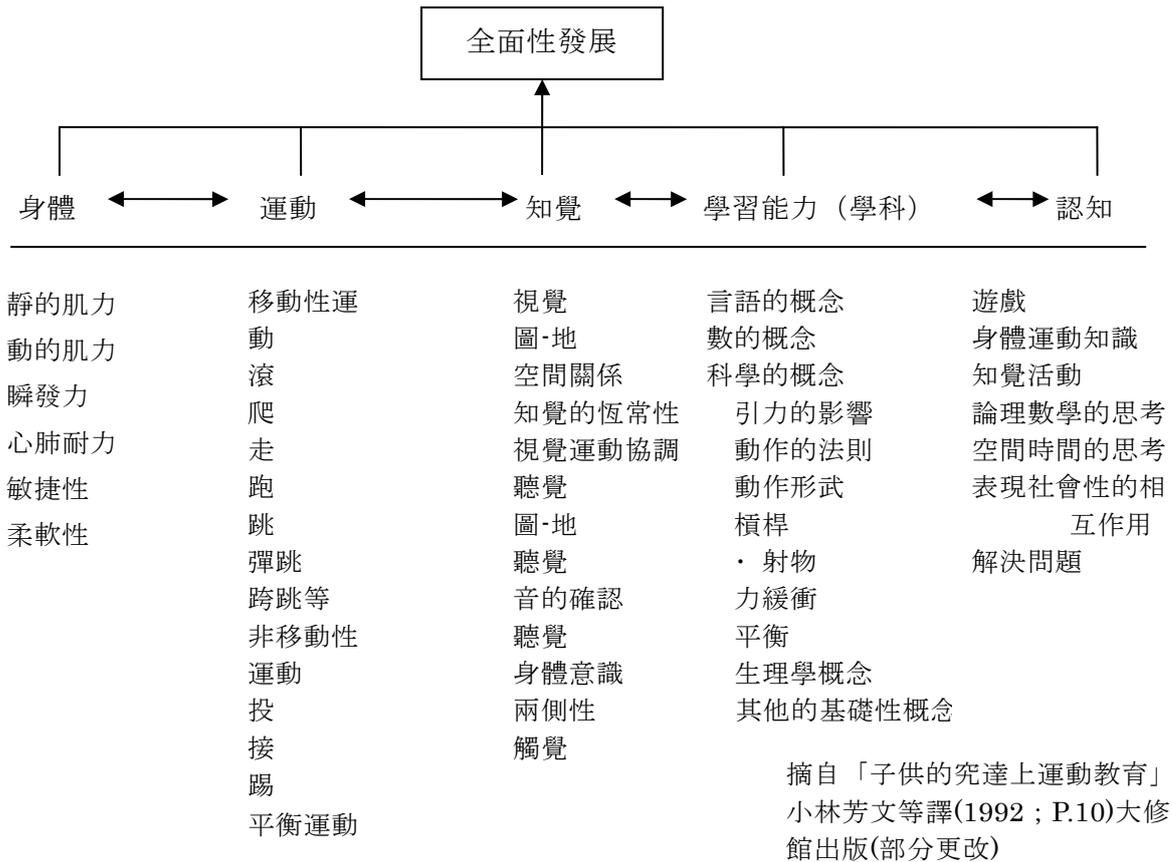


圖-2 體育學習與發展的· 容要素

(二) 發展基礎運動能力· 容

運動技能的學習能力受基礎運動能力的發展水準所左右，所以各種運動技能的學習水準，取決於基礎運動能力的發展程度（勝部：1987）。而所謂基礎運動能力，其內容有跑、跳、投擲、爬、攀、拍、擊等，且這些基礎運動能力的發展，隨基礎運動要素的發展而發展。因此，低中高年級所要發展的基礎運動能力內容各有不同（因為低中高年級學童的身體機能發展程度內容不同之故），低年級著重一般性的基礎運動能力，中高年級著重發展性的基礎運動能力。

(三) 學會基礎運動技能· 容

基礎運動技能的學習能力奠基於基礎運動能力，但基礎運動技能的學習內容，除了跑、跳、投擲、攀爬等系統發生的基礎運動技能形式外，更需學會組合人體基礎運動形式和各種要素的基礎運動技能。如 G、Egstrom 所提出的身體基礎性運動技能、移動運動技能、操作對象物慣性的運動技能（如移動中球具的接傳慣性動作技能），或 B、B、Godfrey 所提出的基本的運動技能；操作身體型的運動技能（移動運動和平均運動），操作對象物型的運動技能（推進力型運動和吸收型運動）等的個體發生的基礎運動技能。

(四) 發展統合應用基礎運動技能的能力· 容

基礎運動技能的統合應用能力發展時期，約在小學低中年級階段開始發展，在高年級與國中階段達到高潮。而此稱統合應用能力受運動感覺及運動知覺的發展水準影響，又運動感覺及運動知覺受外在環境的影響而發展（丹田；1990）：此一「外在環境」即是遊戲或運動等的身體活動（Puhny：1959）。所以，於小學階段如何透過體育學習來促進學童的運動

感覺與運動知覺的發展，以發展其基礎運動技能的統合應用能力，實是體育課程設計編定上的一大課題。

三、符合國家社會政經發展所需要的健康生活·容課程

體育課程是必須隨著時代潮流的轉變而改變，尤其是步隨社會政經發展的改變。台灣在政治經濟起飛之後，國民的生活方式與內容起了相當大的變化，其結果引發了青少年的身心健康問題，老齡病弱人口的不斷增加，成人病的持續直線成長，意外事故與犯罪率的與日遽增等社會問題。^{註 24、25、26、27、28、29、30}這些社會問題，特別是有關青少年的身心健康問題，是可藉由學校的體育學習來獲得改善，同時亦可透過體育學習奠定學童的運動生活習慣與鍛鍊身心健康的運動態度。當然，所有年齡層國民均可藉由體育運動的實踐，以自己的智慧與能力，解決自己身心健康及體能等問題。因此，研究者認為體育課程的設計編定，必須考慮到國家社會政經發展所需要的健康生活內容：1、促進身心健康的內容。2、增進健康衛生的內容。3、提昇安全生活的內容等。

（一）促進身心健康的·容

由於現今學童的各種生活（飲食生活、休閒生活、學習留生活、康樂生活等）巨變，致使其身心健康招致不良影響，進而引起種種身心疾病；尤其是成人病年輕化傾向。如營養過剩所造成的肥胖，運動不足所造成的肌骨發展不全，壓力過重所造成的身心症，都市化所造成的人際疏離等等。這些身心健康問題，如何透過體育學習來加以解決，是體育課程設計編訂上的重要課題。

為能確保學童的身心健康發展，在促進身心健康的內容上，於設計體育課程的身心健康內容方面，就身體生理的需求應該以活動量大、消耗熱量多、全面性身體運動強且較少運動傷害的運動為主，如游泳、體操（器械運動、律動運動）；在心理的及社會性的需求方面應該以發展自我、自我表現、發展群性態度、培養互動合作及易獲團體認同與歸屬感強的球類運動為內容，如籃球（上半身的操作）與足球（下半身的操作）的團隊運動。由於籃球及足球運動的團隊互動（teamwork）強，且能充分發展上下半身的大小肌肉機能，對於學童身心健康上的助益及促進協調系機能的發展，有其他球類運動所無法比擬的效果，所以中高年級的球類運動，就教育的價值及功能而言，應以籃球及足球為核心。

（二）增進健康衛生的·容

小學階段容易引起的各種健康衛生問題，尤其是體機能的健康衛生問題，是必須藉由體育學習來加以矯正或與予增強的：如特發性生理脊柱側彎症，不正姿勢，運動誘發性氣喘（EIA），起立性調節失常（OD），視力障害等等的健康衛生問題。

為能促進學童的身心健康衛生，在增進健康衛生內容上，於設計體育課程的體機能發展的健康衛生方面，應該注重對自主神經及骨骼肌刺激強的運動。特別是為了改善起立性調節失常及運動誘發性氣喘的健康衛生問題，游泳運動是最具效果的內容，因為游泳能夠藉助水溫刺激自主神經的作用，進而促進自主神經的作用機能，以增進交感神經和副交感神經機能的恒常性，同時由於游泳是在高濕度、規則性呼吸、地心引力影響小、橫臥的身體運動、少灰塵環境及冷卻頸部的狀態下活動，所以對 EIA 的改善有相當大的功能。又為了矯正特發性生理脊柱側彎症及不正姿勢，體操運動內容是較具成效的。

（三）提昇安全生活的·容

要提昇學童的安全生活，就必須先使其習得提昇安全生活的知識與行動體能；尤其是自

救救人的安全知識與行動體能。這些安全生活內容，如增強行動體能，習得預防各種外力衝擊的緩衝能力等。

為能增進學童的安全生活行動能力，在提昇安全生活的內容上，於設計體育課程的安全生活方面，應該以發展行動體能的敏捷性、協調性、柔軟性等的安全行動能力。所以自我身體操作的動作運動，特別是有關提昇安全行動能力的器械運動及田徑運動，是發展及提昇學童安全生活行動能力的最有效果內容。在器械運動的內容上，應該以墊上、單槓運動跳箱運動為主；田徑運動的內容以跑及跳運動為主。因為器械運動的動作內容，對於日常生活上的各種突發意外事故狀況的應變防衛行動能力的發展，特別是被動性的應變防衛能力有顯著的作用影響；如滾翻等的肢體著地力緩衝的防衛能力養成。又田徑運動的跑及跳運動，是人類基本求生的運動技能，故跑及跳的各種不同的動作形式；如不同方向、不同動量、不同動作的跑跳動作是發展基本求生動作技能的最佳內容。

附註

- 註 1、徐南號譯（民 79） 比較教育學 水牛出版社 頁 5
- 註 2、前揭書 頁 31
- 註 3、松田岩男、宇土正彥（1986） 學校體育用語辭典 大修館書店 頁 85
- 註 4、前揭書 頁 89
- 註 5、辰見敏夫（1981） 教育評價小辭典 協同出版 頁 52
- 註 6、森昭三、和唐正勝（1991） 保健の授業づくり入門 大修館書店 頁 111
- 註 7、前揭書 頁 64
- 註 8、成田十次郎、前田幹夫（1987） 體育科教育學 ミネルプウ書房 頁 100
- 註 9、王家通（民 79） 台日中小學課程比較研究 頁 102~104
- 註 10、李勝雄（民 80） 日本小學體育科新舊課程標準之比較研究 頁 142
- 註 11、同註 9 頁
- 註 12、藤仁貴（民 59） 近代體育 維新書局 頁 57
- 註 13、吳文忠（民 56） 中國近百年體育史 台灣商務印書局 頁 22
- 註 14、前揭書 頁 22
- 註 15、教育部（民 31） 小學課程標準 正中書局
- 註 16、教育部（民 51） 國民學校課程標準 頁 348~349
- 註 17、教育部（民 57） 國民小學暫行課程標準 正中書局 頁 1
- 註 18、教育部（民 64） 國民小學課程標準 正中書局 頁 108
- 註 19、黃政傑（民 80） 課程設計 東華書局 頁 640~685
- 註 20、宇土正彥（1987） 新しい體育の考え方進め方 大修館書店 頁 42
- 註 21、聯合報（民 81） 強國強種強身、暑訓退訓夠遜 教育專刊第 26 版
- 註 22、聯合晚報（民 81） 中小學生請假病假最高 第 9 版
- 註 23、李勝雄（民 81） 師範生體育學力調查 未發表
- 註 24、中時晚報（民 81） 國中小一年級生營養過剩 第 4 版
- 註 25、聯合晚報（民 81） 台灣青少年每 6 個人就有一個是胖子 第 9 版
- 註 26、中時晚報（民 81） 小胖子成了社會重擔 第 4 版

- 註 27、中時晚報(民 81) 全省五月分交通事故 227 件 第 4 版
註 28、聯合晚報 (民 81) 台灣之最犯罪 第 1 版
註 29、中時晚報 (民 81) 安仔人口竄升去年就有萬人人罪 第 7 版
註 30、聯合報 (民 81) 校園安毒禁之不絕新增個案年近三千 第 7 版

參考書目

一、中文部分

- 1、陳伯璋 (民 76) 潛在課程研究 五南圖書出版公司
- 2、陳伯璋 (民 76) 課程研究與教育革新 師大書苑
- 3、王家通 (民 76) 高等教育制度比較研究 復文書局
- 4、王家通 (民 76) 比較教育學導論 復文書局
- 5、曾坤暘 (民 77) 中關日小學科學教育之比較研究 水牛出版社
- 6、歐用生 (民 72) 課程發展模式探討 復文書局
- 7、歐用生 (民 79) 課程發展的基本原理 復文書局
- 8、比較教育學會 (民 79) 各國中小學課程比較研究 師大書苑
- 9、省立新竹師專 (民 75) 國民小學課程標準實施成效研究
- 10、教育部 (民 64) 國民小學課程標準 正中書局
- 11、教指會 (民 78) 課程架構研究 五南圖書出版公司
- 12、林玉體 (民 59) 台灣高級中學課程之研究 師大教育研究所集刊第十二輯
- 13、簡楚瑛(民 70) 台灣課程發展模式之初探 政大教育研究所碩士論文
- 14、陳奎熹 (民 60) 國民中學課程發展之研究 師大教育研究所集刊第十三輯
- 15、黃堯仁 (民 60) 台灣師範專科學校課程之研究 師大教育研究所集刊第十三輯
- 16、紀海泉 (民 64) 小學課程之研究 正中書局
- 17、徐南號譯 (民 78) 比較教育學 水牛出版社
- 18、黃政傑 (民 80) 課程設計 東華書局
- 19、邱淵等譯 (民 80) 教學評量 五南圖書出版公司
- 20、王文科 (民 77) 課程論 五南圖書出版公司
- 21、歐用生 (民 76) 課程與教學 文景出版社
- 22、李勝雄 (民 80) 中日國民小學體育課程比較研究 第二屆教育學術論文發表集刊
- 23、王鐘和譯 (民 71) 兒童發展上冊 大洋出版社

二、日文部分

- 1、今野喜清 (1987) 教育課程論 第一法規
- 2、園夫和夫 (1992) 改訂指導要録における評價の觀點と評定の考え方 日本體育社
- 3、內海和雄 (1992) 體育における學習評價評定の變遷 日本體育社
- 4、梶田叡一 (1992) 學習評價觀の轉換と實踐的展のために 日本體育社
- 5、文部省 (1978) 小學校學習指導要領 大藏省印刷局
- 6、文部省 (1990) 小學校學習指導要領 大藏省印刷局
- 7、宇土正彥 (1986) 小中學校體育的觀點別到達度評價 大修館書店

- 8、杉山重利、梅本二郎（1989） 改訂小學校學習指導要領・展開體育科編 明治圖書
- 9、根本正雄（1989） 體育科新指導要領の本當的 明治圖書
- 10、梅本二郎（1990） 新學習指導要領體育保健體育指導內容系統表 明治圖書
- 11、三浦清一郎（1989） 比較生涯教育 財團法人全日本社會教育連合會
- 12、宇土正彦（1987） 小學校新しい體育的の考え方進め方 大修館書店
- 13、宇土正彦、松田岩男（1988） 學校體育用語辭典 大修館書店
- 14、水越敏行、元木健、廚谷尚（1985） 現代教育課程論 有扉閣
- 15、歡喜隆司、田代高英（1984） 教材の構成と展開 第一法規
- 16、安彦忠彦（1992） 教育課程（カリキュラム） 學校體育一月號 日本體育社
- 17、高橋健夫（1992） 世界の體育カリキュラム改革動向と問題點 學校體育一月號 日本體育社
- 18、佐藤裕（1991） 體育教材學入門 體育科教育三月號 大修館書店
- 19、佐藤裕（1973） 體育教材學序說 黎明書房
- 20、高橋健夫（1992） アメリカ合衆國體育カリキュラム 學校體育一月號 日本體育社
- 21、原浩晃（1992） イギリスにおける體育の動向とカリキュラム研究 學校體育一月號 日本體育社
- 22、木村真知子（1992） 中歐の國オーストリアにおける體育の動向とカリキュラム研究 學校體育一月號 日本體育社
- 23、長島淳正譯（1992） ドイツ學校スポーツの現代 發展 學校體育一月號 日本體育社
- 24、里見悅郎（1992） ソビエトにおける體育の動向とカリキュラム研究 學校體育一月號 日本體育社
- 25、毛振明（1992） 中國における體育の動向とカリキュラム研究 學校體育一月號 日本體育社
- 26、村山輝志譯（1983） 學校體育カリキュラムの發展 不昧堂出版
- 27、松井匡正、田善英（1990） 體育心理學 建帛社
- 28、羽生善正（1988） 現代學習心理學要說 北大路書房
- 29、汐見捻幸（1992） 子供の發達と教育 體育科教育 第40卷第3號 大修館書店
- 31、嘉戸脩（1992） 子供の發達と運動の學習課題 體育科教育 第40卷3號 大修館書店
- 32、加賀谷熙彦（1992） 體力、運動能力の發達と學習課題 體育科教育 第40卷3號 大修館書店
- 33、岸本肇（1992） 子供の發達と體育授業の役割 體育科教育 第40卷3號 大修館書店
- 33、落合優（1992） 子供の發育、發達と運動學習 體育科教育 第40卷3號 大修館書店
- 34、木村真知子（1992） 運動學から見た子供の運動學習 體育科教育 第40卷3號 大修館書店
- 35、渡邊伸（1992） 運動發達 學習課題 方 體育科教育 第40卷3號 大修館書店
- 36、勝部篤美（1987） 幼兒體育の理論と實際 杏林書院
- 37、體育原理研究會（1979） 體育における體力論、技術論 不昧堂出版
- 38、永井康弘（1984） 體育原論 不昧堂出版
- 39、水野忠文、豬飼道夫、江橋慎四郎（1987） 體育教育の原理 東京大學出版社

- 40、財團法人日本水泳連盟（1987） 水泳醫學 財團法人日本水泳連盟科學技術委員會
- 41、武藤芳照（1991） 水泳の醫學 第2版 ブックハウス HD
- 42、武藤芳照（1989） 水泳の醫學Ⅱ ブックハウス HD
- 43、小林芳文等譯（1992） 子供の發達と運動教育 大修館書店
- 44、丸山富雄、梅原敏雄（1990） 幼兒兒童の運動教育 不昧堂出版
- 45、宮下充正、小林寛伊、武藤芳照（1987） 子供の醫學 南江堂

2. 質問紙

2-1 「教育実習における体育の授業に関する意識調査（票）」教育実習事前調査用

教育実習における体育の授業に関するアンケート（1）

このアンケートは、教育実習における体育授業の指導の改善のために必要な資料を得るために行うものです。成績評価とはまったく関係ありません。率直な意見をご記入願います。なお、データはマークリーダによって処理しますので丁寧に記入願います。筆記用具は、鉛筆、シャープペン、ボールペン等どれでも結構ですが、黒色を使用してください。

学生番号（ ） 氏名（ ） 性別

男	女
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(*学生番号だけでも結構です)

1. あなた自身についてお聞き□ます。内のあてはまる番号を塗りつぶして下さい

Q1 あなたの学年を教えてください

①3年生 ②4年生 ③その他（ ）

①	②	③
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q2 あなたの該当する課程を教えてください

①教員養成課程 ②非教員養成課程（新課程） ③その他（ ）

①	②	③
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q3 あなたの取得予定の教員免許の種類をすべて教えてください

①小学校 ②幼稚園 ③中高：国語 ④中高：社会 ⑤中高：数学

①	②	③	④	⑤
---	---	---	---	---

⑥中高：理科 ⑦中高：技術 ⑧中高：家庭科 ⑨中高：英語 ⑩中高：音楽

⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
---	---	---	---	---

⑪中高：美術 ⑫中高：保健体育 ⑬中高：情報 ⑭障害児 ⑮その他（ ）

⑪	⑫	⑬	⑭	⑮
---	---	---	---	---

Q4 あなたは教師になりたいと思っていますか？

①全く思わない ②あまり思わない ③どちらともいえない
④やや思う ⑤強く思う

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q5 あなたはどの学校種の教師になりたいですか？

①幼稚園 ②小学校 ③中学校 ④高等学校 ⑤その他（ ）

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q6 あなたは教師に向いていると思いますか？

①全く思わない ②あまり思わない ③どちらともいえない
④やや思う ⑤強く思う

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q7 あなたは上手く子どもと関わる事ができると思いますか？

①全く思わない ②あまり思わない ③どちらともいえない
④やや思う ⑤強く思う

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q8 あなたは運動するのが得意な方だと思いますか？

①全く思わない ②あまり思わない ③どちらともいえない
④やや思う ⑤強く思う

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				



2. これからの教育実習のことについてお聞きします。

あなたが教育実習で体育の授業をすると考えたとき、あなたは次のこと（質問項目）についてどれほど心配に思っていますか。

各項目ごとに、右の①～⑤のなかから選んで、○を塗りつぶして下さい。

- ① 全く心配ない
- ② あまり心配ない
- ③ どちらともいえない
- ④ やや心配だ
- ⑤ 非常に心配だ

- (1) 子どもが安全に運動できる
- (2) 運動の苦手な子どもへの配慮ができる
- (3) どの運動を教えるべきかを理解している
- (4) 学校の体育にかかわる行事予定を理解している
- (5) 子どもが私の授業を好意的に評価してくれる
- (6) 自分が模範を示せない種目の運動を教える
- (7) 授業中に一人一人の子どもを把握できる
- (8) 子どもの行動をコントロールできる
- (9) 今の自分では子どもたちに悪い影響を与えてしまう
- (10) 子どもたちの運動のつまづきを診断できる
- (11) 体育用具の準備や体育施設の管理ができる
- (12) 教師に認められ受け入れられる
- (13) 各種目に必要な運動技能を指導できる
- (14) 子ども同士の協力的な関係をつくる
- (15) 学校の教員の前でうまく行動する
- (16) 運動技能を向上させる指導ができる
- (17) いろいろな子どもたちのニーズに合わせる
- (18) よい体育授業ができる
- (19) その他（教育実習に向けて心配になっていることがあれば記入してください。）

教育実習における体育の授業に関するアンケート（2） 小学校

このアンケートは、教育実習における体育授業の指導の改善のために必要な資料を得るために行うものです。成績評価とはまったく関係ありません。率直な意見をご記入願います。なお、データはマークリーダによって処理しますので丁寧に記入願います。筆記用具は、鉛筆、シャープペン、ボールペン等どれでも結構ですが、黒色を使用してください。

学生番号（ ）氏名（ ）性別

男	女
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

（*学生番号だけでも結構です）

1. あなた自身についてお聞きします。□内のあてはまる番号を塗りつぶして下さい

Q1 あなたの今回の教育実習の期間を教えてください
①5週間 ②4週間 ③3週間 ④2週間 ⑤その他（ ）

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q2 あなたの配属した学級を教えてください
①低学年 ②中学年 ③高学年 ④その他（ ）

①	②	③	④
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. あなた自身が、教育実習で実際に教えた（指導した）授業についてお聞きします

Q3 教育実習で、授業を何時間教えましたか（どの教科も含む）
①0時間 ②1時間 ③2時間 ④3～4時間 ⑤5時間以上（ 時間）

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q4 そのなかで、実際に体育科の授業を何時間教えましたか。
具体的にどの運動領域の授業を何時間教えたか教えてください。

＜基本の運動＞	①0時間	②1時間	③2時間	④3～4時間	⑤5時間以上	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="text-align: center;">①</td><td style="text-align: center;">②</td><td style="text-align: center;">③</td><td style="text-align: center;">④</td><td style="text-align: center;">⑤</td></tr><tr><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td></tr></table>	①	②	③	④	⑤	<input type="radio"/>				
①	②	③	④	⑤												
<input type="radio"/>																
＜ゲーム＞	①0時間	②1時間	③2時間	④3～4時間	⑤5時間以上	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="text-align: center;">①</td><td style="text-align: center;">②</td><td style="text-align: center;">③</td><td style="text-align: center;">④</td><td style="text-align: center;">⑤</td></tr><tr><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td></tr></table>	①	②	③	④	⑤	<input type="radio"/>				
①	②	③	④	⑤												
<input type="radio"/>																
＜器械運動＞	①0時間	②1時間	③2時間	④3～4時間	⑤5時間以上	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="text-align: center;">①</td><td style="text-align: center;">②</td><td style="text-align: center;">③</td><td style="text-align: center;">④</td><td style="text-align: center;">⑤</td></tr><tr><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td></tr></table>	①	②	③	④	⑤	<input type="radio"/>				
①	②	③	④	⑤												
<input type="radio"/>																
＜陸上運動＞	①0時間	②1時間	③2時間	④3～4時間	⑤5時間以上	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="text-align: center;">①</td><td style="text-align: center;">②</td><td style="text-align: center;">③</td><td style="text-align: center;">④</td><td style="text-align: center;">⑤</td></tr><tr><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td></tr></table>	①	②	③	④	⑤	<input type="radio"/>				
①	②	③	④	⑤												
<input type="radio"/>																
＜水泳＞	①0時間	②1時間	③2時間	④3～4時間	⑤5時間以上	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="text-align: center;">①</td><td style="text-align: center;">②</td><td style="text-align: center;">③</td><td style="text-align: center;">④</td><td style="text-align: center;">⑤</td></tr><tr><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td></tr></table>	①	②	③	④	⑤	<input type="radio"/>				
①	②	③	④	⑤												
<input type="radio"/>																
＜ボール運動＞	①0時間	②1時間	③2時間	④3～4時間	⑤5時間以上	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="text-align: center;">①</td><td style="text-align: center;">②</td><td style="text-align: center;">③</td><td style="text-align: center;">④</td><td style="text-align: center;">⑤</td></tr><tr><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td></tr></table>	①	②	③	④	⑤	<input type="radio"/>				
①	②	③	④	⑤												
<input type="radio"/>																
＜表現運動＞	①0時間	②1時間	③2時間	④3～4時間	⑤5時間以上	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="text-align: center;">①</td><td style="text-align: center;">②</td><td style="text-align: center;">③</td><td style="text-align: center;">④</td><td style="text-align: center;">⑤</td></tr><tr><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td></tr></table>	①	②	③	④	⑤	<input type="radio"/>				
①	②	③	④	⑤												
<input type="radio"/>																
＜保健＞	①0時間	②1時間	③2時間	④3～4時間	⑤5時間以上	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="text-align: center;">①</td><td style="text-align: center;">②</td><td style="text-align: center;">③</td><td style="text-align: center;">④</td><td style="text-align: center;">⑤</td></tr><tr><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td></tr></table>	①	②	③	④	⑤	<input type="radio"/>				
①	②	③	④	⑤												
<input type="radio"/>																
＜その他＞	①0時間	②1時間	③2時間	④3～4時間	⑤5時間以上	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="text-align: center;">①</td><td style="text-align: center;">②</td><td style="text-align: center;">③</td><td style="text-align: center;">④</td><td style="text-align: center;">⑤</td></tr><tr><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td><td style="text-align: center;"><input type="radio"/></td></tr></table>	①	②	③	④	⑤	<input type="radio"/>				
①	②	③	④	⑤												
<input type="radio"/>																

（実際に体育科の授業を行った人は、Q5～6を教えてください）

Q5 主に単元のなかのどの授業を教えましたか。
①単元1時間目 ②単元前半 ③単元中盤 ④単元後半 ⑤1単元全部

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q6 主にどのような指導形態で授業を教えましたか。
①1人 ②2人（T.T.） ③3人以上（グループ） ④その他（ ）

①	②	③	④
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



3. 教育実習で、授業実践以外の体育科の授業への関わりについてお聞きします

(グループでの関わりも含んで教えてください)

Q 7. 体育科の授業を実際に何時限計画しましたか.

①0時限 ②1時限 ③2時限 ④3~4時限 ⑤5時限以上 (時限)

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q 8. 体育科の指導案を実際に何時限作成しましたか.

①0時限 ②1時限 ③2時限 ④3~4時限 ⑤5時限以上 (時限)

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q 9. 体育科の授業を実際に何時限観察しましたか.

①0時限 ②1時限 ③2時限 ④3~4時限 ⑤5時限以上 (時限)

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q10. 体育科の授業の反省会にどのくらい参加しましたか.

①0回 ②1回 ③2回 ④3~4回 ⑤5回以上 (回)

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q11. 体育科の授業以外の体育的活動(運動会, 休み時間,

放課後など)に積極的に参加することができましたか

①全くできなかった ②あまりできなかった ③どちらともいえない

④ややできた ⑤大変できた

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

4 教育実習において、体育科の授業計画や授業実践の際に

活用したり、参考にした情報源(助言やアドバイスも含む)

として、次の項目はどのくらい役に立ちましたか.

① 全く役立
たない
② あまり
役立た
ない
③ どちら
ともい
えない
④ やや
役立っ
た
⑤ 非常
に役立
った

(1) 配属学級の指導教員

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(2) 配属学級以外の教員

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(3) 大学の教員

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(4) 大学の講義や実技の授業

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(5) 体育雑誌や体育専門書

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(6) 小学校での体育授業の経験

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(7) 自分自身のスポーツ経験

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(8) 他の教育実習生

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(9) その他

()



5. 現在のあなた自身の考え方についてお聞きします。

Q12 あなたは教師になりたいと思っていますか？

- ①全く思わない ②あまり思わない ③どちらともいえない
④やや思う ⑤強く思う

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q13 あなたは教師に向いていると思いますか？

- ①全く思わない ②あまり思わない ③どちらともいえない
④やや思う ⑤強く思う

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q14 あなたは上手く子どもと関わることができると思いますか？

- ①全く思わない ②あまり思わない ③どちらともいえない
④やや思う ⑤強く思う

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

6. 教育実習を振り返って、教育実習が始まるまでに大学の講義（体育科教育法など）や実技の授業でどのような内容を指導しておく必要があると思いますか。以下の項目についてあてはまるものを答えてください。

- ① 全く
必要
ない
② あり
まり
必要
ない
③ どちら
とも
いえ
ない
④ やり
必要
だ
⑤ 非常
に
必要
だ

(1) 運動の模範や見本を示せる実技力

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(2) 体育科の授業計画や指導案の作成の仕方

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(3) 体育授業における安全確保の問題

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(4) 体育授業で多くの子どもたちを把握するための方法

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(5) 運動技能に関する知識（運動技能の発展や段階など）

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(6) 子どもの主体的な学習の進め方や学び方の方法

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(7) 体育授業での教育機器（音楽、VTRなど）の利用の仕方

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(8) 運動につまづいている子やできない子への指導や助言の仕方

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(9) 体育科の目標や内容、評価などの基本的な知識

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(10) 体育授業での個人差への対応の仕方

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(11) 体育用具の準備や体育施設の管理の仕方

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(12) 体育やスポーツに関する専門的な知識

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(13) 授業改善のための方法や授業観察、授業分析の仕方

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(14) その他

()

7. 今後のことについてお聞きします.

あなたが小学校で体育の授業をすると考えたとき、あなたは次のこと（質問項目）についてどれほど心配に思っていますか。各項目ごとに、右の①～⑤のなかから選んで、○を塗りつぶして下さい。

- ① 全く心配ない
- ② あまり心配ない
- ③ どちらともいえない
- ④ やや心配だ
- ⑤ 非常に心配だ

- (1) 子どもが安全に運動できる
- (2) 運動の苦手な子どもへの配慮ができる
- (3) どの運動を教えるべきかを理解している
- (4) 学校の体育にかかわる行事予定を理解している
- (5) 子どもが私の授業を好意的に評価してくれる
- (6) 自分が模範を示せない種目の運動を教える
- (7) 授業中に一人一人の子どもを把握できる
- (8) 子どもの行動をコントロールできる
- (9) 今の自分では子どもたちに悪い影響を与えてしまう
- (10) 子どもたちの運動のつまづきを診断できる
- (11) 体育用具の準備や体育施設の管理ができる
- (12) 教師に認められ受け入れられる
- (13) 各種目に必要な運動技能を指導できる
- (14) 子ども同士の協力的な関係をつくる
- (15) 学校の教員の前でうまく行動する
- (16) 運動技能を向上させる指導ができる
- (17) いろいろな子どもたちのニーズに合わせる
- (18) よい体育授業ができる
- (19) その他（体育授業で心配になっていることがあれば記入してください。）

<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				

--

教育実習における体育の授業に関するアンケート（2）

中学校

このアンケートは、教育実習における体育授業の指導の改善のために必要な資料を得るために行うものです。成績評価とはまったく関係ありません。率直な意見をご記入願います。なお、データはマークリーダによって処理しますので丁寧に記入願います。筆記用具は、鉛筆、シャープペン、ボールペン等どれでも結構ですが、黒色を使用してください。

学生番号（ ） 氏名（ ） 性別

男	女
○	○

（*学生番号だけでも結構です）

1. あなた自身についてお聞きします。□内のあてはまる番号を塗りつぶして下さい

Q1 あなたの今回の教育実習の期間を教えてください

①5週間 ②4週間 ③3週間 ④2週間 ⑤その他（ ）

①	②	③	④	⑤
○	○	○	○	○

2. あなた自身が、教育実習で実際に教えた（指導した）授業についてお聞きします

Q1 あなたが指導した学年を教えてください（複数回答可）

①1学年 ②2学年 ③3学年 ④1～3学年 ⑤その他（ 学年）

①	②	③	④	⑤
○	○	○	○	○

Q2 教育実習で、体育の授業を何時限教えましたか

①0時限 ②1～3時限 ③4～6時限 ④7～9時限 ⑤10時限以上（ ）

①	②	③	④	⑤
○	○	○	○	○

Q3 そのなかで、実際にどの領域の授業を何時限教えましたか。

具体的にどの運動領域の授業を何時限教えたか教えてください。

	①	②	③	④	⑤	
<体づくり運動>	①0	②1～3	③4～6	④7～9	⑤10以上	（ ）
<器械運動>	①0	②1～3	③4～6	④7～9	⑤10以上	（ ）
<陸上競技>	①0	②1～3	③4～6	④7～9	⑤10以上	（ ）
<水泳>	①0	②1～3	③4～6	④7～9	⑤10以上	（ ）
<球技>	①0	②1～3	③4～6	④7～9	⑤10以上	（ ）
<武道>	①0	②1～3	③4～6	④7～9	⑤10以上	（ ）
<ダンス>	①0	②1～3	③4～6	④7～9	⑤10以上	（ ）
<保健>	①0	②1～3	③4～6	④7～9	⑤10以上	（ ）
<その他>	①0	②1～3	③4～6	④7～9	⑤10以上	（ ）

（体育科の授業を振り返って、Q5～6を教えてください）

Q4 主に単元のなかのどの授業を教えましたか。

①単元1時間目 ②単元前半 ③単元中盤 ④単元後半 ⑤1単元全部

①	②	③	④	⑤
○	○	○	○	○

Q5 主にどのような指導形態で授業を教えましたか。

①1人 ②2人（T.T.） ③3人以上（グループ） ④その他（ ）

①	②	③	④
○	○	○	○

3. 教育実習で、授業実践以外の体育科の授業への関わりについてお聞きします
(グループでの関わりも含んで教えてください)

Q 6. 体育科の授業を実際に何時限計画しましたか.

①0時限 ②1~3時限 ③4~6時限 ④7~9時限 ⑤10時限以上 ()

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q 7. 体育科の指導案を実際に何時限作成しましたか.

①0時限 ②1~3時限 ③4~6時限 ④7~9時限 ⑤10時限以上 ()

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q 8. 体育科の授業を実際に何時限観察しましたか.

①0時限 ②1~3時限 ③4~6時限 ④7~9時限 ⑤10時限以上 ()

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q 9. 体育科の授業の反省会にどのくらい参加しましたか.

①0回 ②1~3回 ③4~6回 ④7~9回 ⑤10回以上 (回)

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q 10. 体育科の授業以外の体育的活動(運動会, 休み時間, 放課後など)に積極的に参加することができましたか

①全くできなかった ②あまりできなかった ③どちらともいえない
④ややできた ⑤大変できた

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

4 教育実習において、体育科の授業計画や授業実践の際に活用したり、参考にした情報源(助言やアドバイスも含む)として、次の項目はどのくらい役に立ちましたか.

① 全く役立った
② あまり役立たない
③ どちらともいえない
④ やや役立った
⑤ 非常に役立った

(1) 保健体育の指導教員

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(2) 保健体育以外の教員

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(3) 大学の教員

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(4) 大学の講義や実技の授業

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(5) 体育雑誌や体育専門書

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(6) 中学校での体育授業の経験

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(7) 自分自身のスポーツ経験

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(8) 他の教育実習生

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(9) その他

()

3. 教育実習で、授業実践以外の体育科の授業への関わりについてお聞きします
(グループでの関わりも含んで教えてください)

Q 6. 体育科の授業を実際に何時限計画しましたか.

①0時限 ②1~3時限 ③4~6時限 ④7~9時限 ⑤10時限以上 ()

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q 7. 体育科の指導案を実際に何時限作成しましたか.

①0時限 ②1~3時限 ③4~6時限 ④7~9時限 ⑤10時限以上 ()

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q 8. 体育科の授業を実際に何時限観察しましたか.

①0時限 ②1~3時限 ③4~6時限 ④7~9時限 ⑤10時限以上 ()

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q 9. 体育科の授業の反省会にどのくらい参加しましたか.

①0回 ②1~3回 ③4~6回 ④7~9回 ⑤10回以上 (回)

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q 10. 体育科の授業以外の体育的活動(運動会, 休み時間, 放課後など)に積極的に参加することができましたか

①全くできなかった ②あまりできなかった ③どちらともいえない
④ややできた ⑤大変できた

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

4. 教育実習において、体育科の授業計画や授業実践の際に活用したり、参考にした情報源(助言やアドバイスも含む)として、次の項目はどのくらい役に立ちましたか.

① 全く役立った
② あまり役立った
③ どちらともいえない
④ やや役立った
⑤ 非常に役立った

(1) 保健体育の指導教員

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(2) 保健体育以外の教員

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(3) 大学の教員

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(4) 大学の講義や実技の授業

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(5) 体育雑誌や体育専門書

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(6) 中学校での体育授業の経験

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(7) 自分自身のスポーツ経験

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(8) 他の教育実習生

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(9) その他

()

5. 現在のあなた自身の考え方についてお聞きます。

Q11 あなたは教師になりたいと思っていますか？

- ①全く思わない ②あまり思わない ③どちらともいえない
④やや思う ⑤強く思う

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q12 あなたは教師に向いていると思いますか？

- ①全く思わない ②あまり思わない ③どちらともいえない
④やや思う ⑤強く思う

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

Q13 あなたは上手く子どもと関わることができると思いますか？

- ①全く思わない ②あまり思わない ③どちらともいえない
④やや思う ⑤強く思う

①	②	③	④	⑤
<input type="radio"/>				

6. 教育実習を振り返って、教育実習が始まるまでに大学の講義
(体育科教育法など)や実技の授業では、どのような内容を指導して
おく(学習しておく)必要があると思いますか。
以下の項目についてあてはまるものを答えてください。

- ①全く必要ない ②あまり必要ない ③どちらともいえない ④やや必要だ ⑤非常に必要だ

(1) 運動の模範や見本を示せる実技力

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(2) 体育科の授業計画や指導案の作成の仕方

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(3) 体育授業における安全確保の問題

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(4) 体育授業で多くの子どもたちを把握するための方法

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(5) 運動技能に関する知識(運動技能の発展や段階など)

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(6) 子どもの主体的な学習の進め方や学び方の方法

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(7) 体育授業での教育機器(音楽、VTRなど)の利用の仕方

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(8) 運動につまづいている子やできない子への指導や助言の仕方

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(9) 体育科の目標や内容、評価などの基本的な知識

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(10) 体育授業での個人差への対応の仕方

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(11) 体育用具の準備や体育施設の管理の仕方

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(12) 体育やスポーツに関する専門的な知識

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(13) 授業改善のための方法や授業観察、授業分析の仕方

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

(14) その他

()

7. 今後のことについてお聞きします.

あなたが中学校で体育の授業をすることを考えたとき、あなたは次のこと（質問項目）についてどれほど心配に思っていますか。

各項目ごとに、右の①～⑤のなかから選んで、○を塗りつぶして下さい。

- ① 全く心配ない
- ② あまり心配ない
- ③ どちらともいえない
- ④ やや心配だ
- ⑤ 非常に心配だ

- (1) 子どもが安全に運動できる
- (2) 運動の苦手な子どもへの配慮ができる
- (3) どの運動を教えるべきかを理解している
- (4) 学校の体育にかかわる行事予定を理解している
- (5) 子どもが私の授業を好意的に評価してくれる
- (6) 自分が模範を示せない種目の運動を教える
- (7) 授業中に一人一人の子どもを把握できる
- (8) 子どもの行動をコントロールできる
- (9) 今の自分では子どもたちに悪い影響を与えてしまう
- (10) 子どもたちの運動のつまづきを診断できる
- (11) 体育用具の準備や体育施設の管理ができる
- (12) 教師に認められ受け入れられる
- (13) 各種目に必要な運動技能を指導できる
- (14) 子ども同士の協力的な関係をつくる
- (15) 学校の教員の前でうまく行動する
- (16) 運動技能を向上させる指導ができる
- (17) いろいろな子どもたちのニーズに合わせる
- (18) よい体育授業ができる
- (19) その他（体育授業で心配になっていることがあれば記入してください。）