

体育授業の悩み事に関する調査研究 (その1)

—教職経験に伴う悩み事の差異を中心として—

加登本仁*・松田泰定・木原成一郎・岩田昌太郎
徳永隆治**・林 俊雄***・村井 潤*・嘉数健悟****
(2009年11月30日受理)

A study on the difficulties of teaching in physical education (Part I): Focusing on the difference of the difficulties according to teaching experiences

Hitoshi KADOMOTO, Yasusada MATSUDA, Seiichiro KIHARA, Shotaro IWATA
Ryuji TOKUNAGA, Toshio HAYASHI, Jun MURAI and Kengo KAKAZU

Abstract. The purpose of this paper is to grasp the actual situation that what kinds of difficulties primary school teachers have in physical education classes according to their teaching experiences.

We performed inventory survey for 348 primary school teachers. The investigation objects were divided into four groups according to two attributes which were consisted of "the curriculum coordinator of physical education" and "those who study about physical education". As a result, it was suggested these three following points.

1. The items in relation to "the fundamental condition" of the physical education class showed a low ratio on the difficulties of teaching physical education.
2. The items in relation to "the condition of contents" of the physical education class showed a high ratio on the difficulties of teaching physical education.
3. It was guessed that primary school teachers who had few opportunities to participate in physical education teaching, like women teacher, would have more difficulties.

Keyword. Physical education class, In-service teacher, Difficulty, Primary school teacher

1 はじめに

わが国の教師教育は、養成、採用、研修の三つの過程ないし段階から構成されている。また近年、「養成と採用・研修との連携の円滑化」が目指されている(教育職員養成審議会第3次答申, 1999)。同答申によれば、「教員の資質能力は、養成段階を含め教員の生涯にわたり絶えずその向上が図られるべきものである」。ここでいう「教員の資質能力」とは、教師の人格的側面をも含んでおり、授業実践に限らず授業以外の幅広い場面で求められる教師の能力であると考えられる。わが国では、その「教員の資質能力」を「生涯にわたり絶えず」向上させることを意図して、公的な研修制度が設

けられている。そのうち、初任者研修は、初任者に採用当初から学級や教科を担任させつつ、養成段階で修得した「最低限必要な資質能力」を、円滑に職務を遂行し得るレベルまで高めることが目的とされている。また、地域によっては、視野を広げることを目的とした社会体験研修も実施されている。この他にも、現職研修には、教員グループによる自主研修や、教員自身の研鑽が含まれる。さらに2003年度からは、教科指導、生徒指導等、指導力の向上や得意分野づくりを促すことをねらいとした、10年経験者研修が開始された。つまり、教師は養成段階から連続して、各種の現職研修や生涯にわたる自己研鑽を通して教師として成長し

*広島大学大学院教育学研究科博士課程後期, **安田女子大学, ***梅光学院大学

****広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

ていくのである。

しかしながら今日、中教審答申(2006)によれば、教員をめぐる状況は大きく変化しており、教員の「資質能力」が改めて問い直されている。教員をめぐる現状として大きく6つが挙げられており、それらは①社会構造の急激な変化への対応、②学校や教員に対する期待の高まり、③学校教育における課題の複雑・多様化と新たな研究の進展、④教員に対する信頼の揺らぎ、⑤教員の多忙化と同僚性の希薄化、⑥退職者の増加に伴う量及び質の確保である。こうした現状の中で、教師に求められる「資質能力」の変化に伴い、教員を支援する側のあり方も問い直されている。たとえば、教員養成段階で、最低限必要とされる「資質能力」を保障するために新たに設置が決まった「教職実践演習」や、10年ごとの免許更新によって教員免許の質を公証し、社会に対する信頼回復をねらった「教員免許更新制」等、大学をはじめとして様々な取り組みが始まっている。こうした中で、各種の現職研修と同様に、「教師がどのような援助を必要としているのか」(木原, 2006)を把握することは教師の成長を支援する上で重要であると考えられる。

体育科における教師の「実践的力」を、現職教員がどのように意識しているかを調査した東京学芸大学教育実践研究推進機構(2007)の報告によれば、教師の意識する「実践的力」は教職経験に応じて、「授業実施力」から「学習集団形成力」、「授業構想力」そして「企画力」へと変容していくという。この結果から、教師は教材に関する知識を持っている段階から、子どもを把握する段階、そして教材に関する知識と子どもの実態を結び付けて適切な授業計画を構想できる段階、さらには校外の施設や人材と連携する段階へと意識が変容していくものと考えられる。また高橋(1992)は、よい体育授業を成立させる条件として、学習の規律や授業の雰囲気、マネジメントといった「基礎的条件」と、授業の目標、内容、方法の計画と実行といった「内容的条件」の2つを示している。このように、教師は体育授業を構成しているさまざまな要因に対して、各々の教職経験に応じた課題を抱えながら授業を行っていると考えられる。それは初めて教壇に立つ教育実習生や初任者教員に限らず、熟練した教師であって

も同様であろう。つまり、教師の教職経験に応じて意識される課題はさまざまであり、支援のあり方も教職経験に応じて検討される必要がある。

ところで、木原(2006)によれば、「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」という。これまでに、主に教育実習生や新任教師を対象として、体育授業の心配に関する研究が行われてきた(木原・松田, 2002; 木原ら, 2004; 木原, 2006; 日野・刈谷, 2006; 徳永, 2006)。これらの研究の目的は、教育実習生や新任教師が抱えている心配の実態を明らかにすることによって、大学の授業改善や、体育教師教育プログラムの開発および改善のための基礎資料を得ることであった。言い換えれば、対象である学生や教師が心配に思っている事項を手がかりとして、学生や教師の課題に応える援助方法を検討したのである。

木原ら(2002)によれば、英米では教育実習生の心配に関する情報が教師教育者に役立つと考えられ、新入りの教師の心配がどこにあるのかの研究が進められてきた。Behets(1990)によれば、フラー(Fuller, 1969)は、教師の心配を3つの段階に区分した。それらは自己(self)に関する心配、課題(task)に関する心配、子どもへの影響(impact)に関する心配であり、教職経験に伴って段階的に変化するという。このフラーの理論をもとに、ジョージ(George, 1978)によって5段階尺度法による質問紙、Teacher Concerns Questionnaire(TCQ)が開発された。TCQは15の質問項目で構成されており、フラーの理論にもとづいて、自己(self)、課題(task)、影響(impact)に関する心配がそれぞれ5項目ずつ組み込まれた。しかし、Behets(1990)によれば、TCQを用いた多くの研究では、フラーの理論を支持する結果が出なかった。その後、McBride(1993)によって、TCQを体育科に特化させて改良したTCQ-PEが開発された。彼は課題(task)に関する心配の5項目を体育科に即して新たに設定した。このTCQやTCQ-PEの有効性については現在も議論されている。

木原ら(2002)は、TCQを用いた研究が必ずしもフラーの理論を支持しなかったこと、また英米と日本では、教育実習の実施期間や実施形態が同じでないことから、独自に質問紙を作成し、教育

実習前の大学3年生120名を対象に、「体育科の授業を教えることに関して心配なことは何ですか」を聞いた予備調査を行った。その調査で書かれたすべての事項をKJ法を用いて分類し、12項目の質問項目を設定した。また、他の先行研究(Mawer M. ed., 1996; 東川ら, 1996)を参考に5項目を加えた17項目を「体育を教える事のか心配」として設定した。木原ら(2002)の研究は、教育実習前後(実習前253名, 実習後266名)の大学3年生を対象に行われた。その結果、教育実習を経験することによって、特に「安全」に加え、「不得意」「協力関係」など「子どもを把握する課題」に関する心配が増大する傾向がみられた。反対に、教育実習の後では「行事予定」に加え、「好意」「受け入れ」「振る舞い」など「教師としての資質」に関する心配が減少する傾向がみられた。そこから、子どもの安全確保や運動の苦手な子どもへの配慮など、実習後に心配が増大したものに対して、これらに対応する事後指導の必要性が示唆された。

木原ら(2004)は、上述の研究の結果を受けて、同じように教育実習を終えた学生でも、体育授業の指導経験の有無によって心配に差がみられたことから、指導経験の必要性を感じ、教育実習前に大学の体育授業に模擬授業を導入した。こうして教育実習前に体育授業の指導を経験した学生たち(実習前168名, 実習後147名)に対して、木原ら(2002)と同じ「体育を教える事のか心配」の調査を行った。その結果、教育実習を経験することによって、特に「不得意」や「協力関係」に関する心配が増大した。反対に、教育実習の後で「行事予定」「受け入れ」「好意」「振る舞い」に関する心配は減少しており、木原ら(2002)と比較すると、大学生が心配に思う事項に大きな変化はみられなかった。また、模擬授業を教育実習前に取り入れたことで、全体として心配が増大する傾向がみられた。この結果から、指導の経験により課題が明確に自覚されたため、心配が増大したと考えられるが、ここでも心配な事項に対処できるような事後指導の整備が課題として挙げられた。

また、日野・刈谷(2006)は、木原ら(2002)の17項目に、総合的な設問として、「よい体育授業ができる」という項目を加え、18項目による質問紙調査を中国四国地区の大学の教育実習生314

名に対して行った。その結果、教育実習を経験することによって、特に「安全」「不得意」「把握」「協力関係」「ニーズ」に関する心配が増大した。反対に、教育実習の後で「行事予定」「好意」「模範」「受け入れ」「振る舞い」に関する心配は減少した。また、徳永(2006)が大学3年生114名を対象に行った研究でも、実際に子どもを指導する経験を通して、「把握」に関する心配が増大するという結果が報告されている。

以上の結果から、木原ら(2002)の区分に従うと、教育実習を通して「子どもを把握する課題」に関する心配が増大し、反対に「教師としての資質」に関する心配は減少する傾向が読み取れる。

これまでみてきた先行研究は、大学の教育実習生を対象とした調査であった。徳永(2006)はさらに、新任教師18名と2年目以上の教師46名に対して、木原ら(2002)の質問紙による調査を行った。その結果、教育実習生に比べ、新任教師では全体的に心配が減少しているにもかかわらず、「技術指導」「技能向上」「ニーズ」に関する心配は軽減されにくい傾向にあった。2年目以上の教師では、これらの心配も減少していることから、これらの心配を減少させるためには、ある程度の教職経験を積み重ねる必要があると考えられた。また、2年目以上の教師では、「把握」に関する心配も減少していた。これは、日々の実践を通して子どもとの関係が深まり、子どもを把握することに自信や見通しが立ってきたためであると考えられた。徳永(2006)は、経験によって軽減できる心配もあるが、「把握」などの心配は学生時から課題意識を高めておくことが不可欠であるとしている。

以上が、主に木原ら(2002)が作成した質問紙を用いた調査研究の結果と考察である。これらの研究の成果で明らかになった学生の心配に対しては、教育実習後の大学の授業で教材の知識を深めたり、課題意識を持って実習や実践に臨むことで、経験と共に心配を軽減できるようにするといった援助が考えられた。そして、2年目以上の教師は、指導経験の積み重ねによって、多くの項目について心配を軽減させていたことが明らかになった。それでは、2年目以上の教師は体育授業に対して悩み事を抱えていないのであろうか。

そもそも、心配に思うということは、指導経験

の浅い教育実習生や新人教師が抱く、未来の授業に対する悩み事であると考えられる。それに対して、ある程度経験を積んだ教師に対しては、「心配なこと」といった未来に対する悩み事ではなく、現在「困っていること」を尋ねる方が、教師が必要としている援助を把握する上で妥当ではないかと考えた。よって、既に指導経験を有している現職教員を対象とする本研究では、「困っていること」という尋ね方を採用した。

現職の小学校教員413名に対して、体育指導で現在「困っていること」を調査した東川ら(1996)の研究では、若い教師ほど「教材・教具の知識・技術」や「運動技能向上の指導法」に困っており、反対に「示範を示す実技力」はベテランになるほど困っている傾向がみられた。そこから、「教材・教具の知識・技術」や「運動技能向上の指導法」は経験年数とともに困窮度が低下してくることが報告された。しかし、東川らの研究では、特定の大学出身者のみを対象としている点や、十分な理論的根拠をもとに質問内容が構成されていない点が課題であると考えられる。それゆえ本研究では、より広範な教員を対象とし、上述した国内外の先行研究を参考にして質問項目を精選した上で、調査を行うこととした。

以上のことから本研究は、小学校において異なる教職経験を有する教員が、体育授業を行う上でのどのような事項に悩みを感じているか、またその解決に向けどのような解決方法をとってきたか、またどのような支援を求めているかの実態を把握することを目的とした。ただし本研究では、教職年数の差異ではなく、体育授業に積極的に関与する経験の差異を教職経験の差として捉え、分析を行うこととした。

本稿はその第1報として、体育指導を行っていく上での悩み事の実態の把握・分析を行うことを目的とした。

II 研究の方法

1. 調査対象及び調査時期、調査方法

質問紙調査法を用い、2009年6月～8月に中国地方2県と関東地方1県で行われた教員免許更新制講習、体育実技講習、及び小学校体育に関する認定講習を受講した小学校教員を対象とした。その際、調査の趣旨を説明し、同意が得られた受講

生に対して調査用紙を配布し、一斉に調査を実施しその場で回収した。対象者数は350名であったが、このうち体育を担当していないため回答数が極端に不足している2名を除く348名を分析の対象にした。

2. 調査内容

調査内容は、大きく「悩み事に関する内容」、「解決方法(現状)」、「解決方法(望み)」、及び「属性」に関する4つの内容と、今後の取り組みに対する要望について自由記述を求める内容の、合計5つの内容で構成した。これらのうち、「悩み事に関する内容」については、表1に示すように、「教師として教える課題」、「子どもを把握する課題」、「総括的課題」の3つの大カテゴリー要因と、これらを構成する7つの中カテゴリー要因、さらに中カテゴリー要因を構成する19項目の質問項目、及び「その他」の合計20項目を設定して調査した。なお、質問項目の選定は、これまで紹介した先行研究で用いられた質問紙の項目を参考にして、大学教員3名、大学院生4名、小学校教諭1名で協議して行った。その結果、「教師として教える課題」について12項目、「子どもを把握する課題」について6項目、「総括的課題」、「その他」の合計20項目が選定された。そして、これらの各項目について、「1. まったく困っていない」から「5. とても困っている」までの5段階評定尺度を用いて回答を求めた。

「解決方法(現状)」と「解決方法(望み)」については、「同僚の先生に相談する」等についての全12項目を設定し、現状に関しては、「1. まったくそうしていない」から「よくそうしている」までの、望みに関しては、「1. まったくそうしたいとは思わない」から「5. とてもそうしたい」までの5段階評定尺度で回答を求めた。また、「属性」の内容は、性別、在職年数、主要な担任学年経験、現在の研究教科、体育主任経験について5項目の内容で構成した。

3. 分析の視点

本稿では、前述したように、体育指導を行っていく上での悩み事の実態について、対象者全体の傾向を把握するとともに、教職経験の差異をもとに分析することとした。体育指導を行う上での悩み事の特徴を把握する視点としては、小学校教員としての教職経験年数が考えられるが、それより

表1 調査内容の要因と質問項目

A. 教師として教える課題	計画	11. 体育用具の準備や体育施設の管理ができる (施設管理) 13. 年間指導計画が適切に作成できる (年間計画) 16. 子どもに合わせた教材づくりができる (教材選択) 19. 教える運動についての知識がある (教材知識)
	技術指導	1. 自分が模範を示せない種目の運動を教える (示範) 2. それぞれの運動領域に必要な運動技能を指導する (技術指導) 3. 子どもを安全に運動させる (安全) 6. 安全で効果的な場づくりができる (場づくり) 7. 運動技能を向上させるための指導ができる (技能向上)
	情意指導	14. 子どもたちの意欲が喚起できる (意欲喚起)
	認識指導	15. 子どもがわかってできる体育の指導ができる (認識指導)
	評定	9. 子どもの学習活動を公正に評定できる (学習評価)
B. 子どもを把握する課題	個別指導	4. 授業中に一人ひとりの子どもの学びを把握する (把握) 5. 運動の苦手な子どもへの配慮ができる (不得意) 10. 子どもたちの運動のつまずきが診断できる (つまずき) 12. 配慮を要する子どものニーズに応えられる (ニーズ)
	学習集団・規律	8. 適切な学習規律が維持できる (学習規律) 18. 子ども同士の協力的な関係をつくる (協力関係)
C. 総括的課題		17. 子どもが私の体育授業を好意的に評価してくれる (好意)
D. その他		20. その他 ()

はむしろ、体育指導に積極的に関与するような経験の差異が影響を及ぼすことが推察される。体育指導に積極的に関与するような経験の差としては、研究教科が体育であるか否かと、体育主任の経験の有無が大きくかかわっていると考えられるため、本稿では、これら2つの属性から調査対象者を4つの群に分けてその違いを分析することにした。その結果、各群の特徴及び人数は、体育主任の経験がありかつ研究教科が体育である者は56名(以下、I群とする)、体育主任の経験はあるが研究教科は体育以外の者は57名(以下、II群とする)、研究教科は体育であるが体育主任の経験がない者は26名(以下、III群とする)、研究教科は体育以外で体育主任の経験がない者は207名(以下、IV群とする)であった。

なお、性別にみた各群の構成比は図1の通りであり、I群およびII群は男性の構成比が高く、IV群は女性の構成比が高い傾向が認められた。

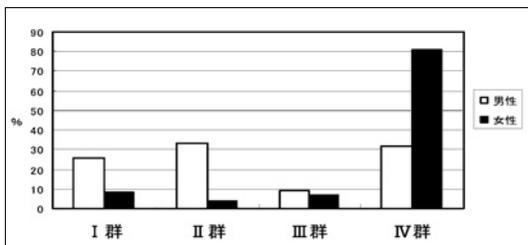


図1 各群の男女別構成比

また、図2に示すように、教職経験年数別にみた各群の構成比についてみると、I群とIV群では各経験年数が分散していたが、II群では教職経験年数の多い者ほど割合も高くなる傾向にあった。また、III群では教職経験年数の少ない者の割合が高い傾向が認められた。

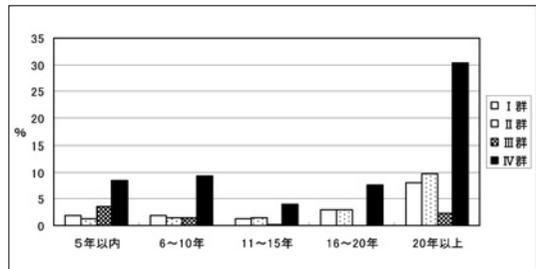


図2 各群の教職経験年数別構成比

これらの特徴を持ったそれぞれの群について、体育指導を行っていく上での悩み事の各項目の評定比率、及び平均値を算出するとともに、その差について一元配置分散分析を用いて検定を行い、考察することとした。

III 結果と考察

1. 対象者全体における項目別分析結果

対象者全体における各項目の評定比率は図3に示すとおりであった。「とても困っている」と

「困っている」を合わせた人数の割合で各項目をみると、表1に示された「個別指導」の要因に含まれる「配慮を要する子どものニーズに応えられる（ニーズ）」(55.1%)、「授業中に一人ひとりの子どもの学びを把握する（把握）」(54.9%)、「運動の苦手な子どもへの配慮ができる（不得意）」(45.1%)、「子どもたちの運動のつまずきが診断できる（つまずき）」(44.0%)といった項目が50%前後の高い割合を示していた。特に、一番困っている割合の高かった「ニーズ」に関して、「学校教育法施行規則の一部改正等について（通知）」(文部科学省, 2006)によれば、「学習や行動の面で特別な教育的支援を必要としている児童生徒」が通常の学級に「約6パーセント程度の割合で在籍している」と考えられている。この結果は、そうした子どもに対して、体育授業において適切な指導及び支援を行うことに困難を抱えているものであると推察される。また、表1に示された「計画」の要因に含まれる項目では、「子どもに合わせた教材づくりができる（教材選択）」(46.1%)と、「教える運動についての知識がある（教材知識）」(37.3%)は高い割合を示しているものの、「体育用具の準備や体育施設の管理ができる（施設管理）」(30.3%)、「年間指導計画が適切に作成できる（年間計画）」(27.0%)については比較的低い割合であった。表1に示された「施設管理」や「年間計画」に関する悩み事は、それらを担当する立場にない教師にとっては、悩み事として自覚されにくいものと推察される。次いで、表1に示された「技術指導」の要因に含まれる項目では、順に「自分が模範を示せない種目の運動を教える

(示範)」(49.1%)、「運動技能を向上させるための指導ができる（技能向上）」(43.4%)、「安全で効果的な場づくりをすることができる（場づくり）」(36.4%)、「それぞれの運動領域に必要な運動技能を指導する（技術指導）」(34.3%)が高い割合を示していた。一方で、「子どもを安全に運動させる（安全）」(18.9%)に関しては割合が低い結果であった。また、「子どもがわかってできる体育の指導ができる（認識指導）」(37.0%)は高い割合であったが、「子どもの意欲が喚起できる（意欲喚起）」(22.2%)、「子どもの学習活動を公正に評定できる（学習評価）」(28.6%)など、表1に示された「情意指導」や「評定」の要因は低い割合であった。そして、「適切な学習規律が維持できる（学習規律）」(13.7%)、「子ども同士の協力的な関係をつくる（協力関係）」(15.7%)など、表1に示された「学習集団・規律」に関する要因や、「総括的課題」として設定した「子どもが私の授業を好意的に評価してくれる（好意）」(6.5%)ではかなり低い割合を示していた。

以上のように、それぞれの項目について対象者全体の傾向を分析した結果、「学習規律」や「協力関係」、「安全」や「意欲喚起」、「好意」に関する悩み事が低い割合を示していた。これらの課題は、筆者らが設定した要因の枠組みで捉えるよりも、「好意」を除けば、体育授業を円滑に進めるための土台となる「基礎的条件」（高橋, 1992）に含まれる課題であると考えられる。「基礎的条件」に関する悩み事は、教職に就き子どもとの人間関係を築いていくことで軽減されていく課題であると推察される。一方、「ニーズ」や「把握」、

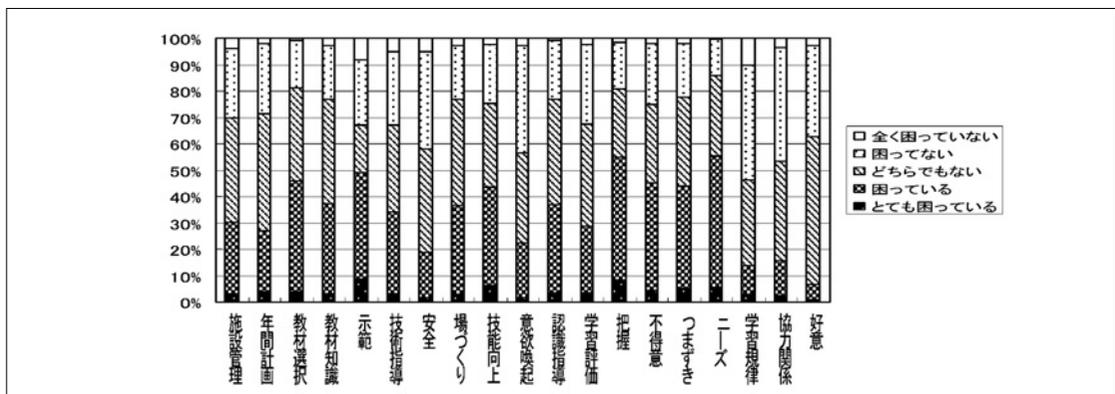


図3 対象者全体の各項目評定比率

「示範」や「教材選択」, 「不得意」や「つまずき」, 「技能向上」のように、個別の子どもへの運動指導や技術指導に関する悩み事が高い割合を占めていた。これらの課題は、体育授業の「内容的条件」(高橋, 1992)に含まれる課題であると考えられる。このことは、基本的に全教科を受け持つ小学校の教員が、運動や教材に関する知識と、運動技能の指導法に力量不足を感じている結果を示していると考えられる。

それでは、このような体育の専門的力量に関する項目を中心とした体育授業に関する悩み事は、教職経験の違いによってどのように認知されているのだろうか。

2. 教職経験別分析結果

次いで、4つの群別に各項目の評定平均値を算出するとともに、群間の差異を検討した。対象者全体及び群別評定平均値は図4に、また群間の差の検定結果は表2に示すとおりであった。

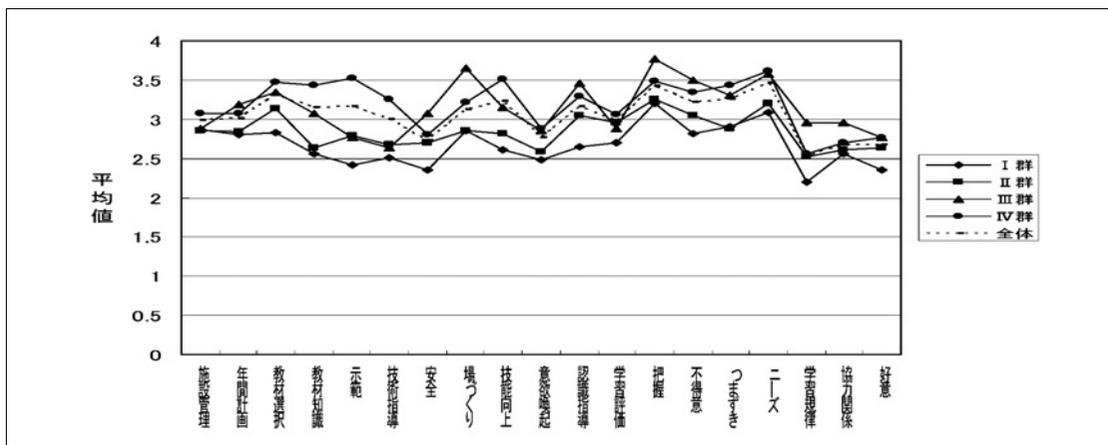


図4 各項目の対象者全体及び群別評定平均値

表2 一元配置による分散分析結果(項目)

項目		F値	有意差	多重比較	
教師として教える課題	計画	施設管理	1.398	n.s.	
		年間計画	2.840	p<0.05	n.s.
		教材選択	9.716	p<0.001	I群<III・IV群、II群<IV群
		教材知識	27.859	p<0.001	I群<III・IV群、II群<IV群
	技術指導	示範	20.352	p<0.001	I・II・III群<IV群
		技術指導	14.590	p<0.001	I・II・III群<IV群
		安全	5.302	p<0.001	I群<III・IV群
		場づくり	8.085	p<0.001	I・II群<III・IV群
	技能向上	20.019	p<0.001	I群<III・IV群、II群<IV群	
	情意	意欲喚起	4.252	p<0.01	I群<IV群
認識	認識指導	10.698	p<0.001	I群<II・III・IV群	
評定	学習評価	2.406	n.s.		
子どもを把握する課題	個別指導	把握	3.287	p<0.05	I群<III群
		不得意	6.311	p<0.001	I群<III・IV群
		つまずき	9.452	p<0.001	I・III群<IV群
		ニーズ	8.883	p<0.001	I群<III・IV群、II群<IV群
	学習集団・規律	学習規律	4.381	p<0.01	I群<III・IV群
		協力関係	1.557	n.s.	
総括的課題	好意	5.831	p<0.001	I群<III・IV群	

対象者全体で平均値が3.0以上の項目を値の高い順にみると、「ニーズ」(3.46)、「把握」(3.42)、「教材選択」(3.31)、「つまずき」(3.25)、「技能向上」(3.23)、「認識指導」(3.17)、「示範」(3.17)、「教材知識」(3.15)、「年間計画」(3.01)などであった。これらとは反対に平均値が低かった項目は、「学習規律」(2.53)、「好意」(2.67)、「協力関係」(2.68)、「安全」(2.73)、「意欲喚起」(2.77)等の項目であり、評定比率で示した前述の結果を反映していた。

次いで、一元配置分散分析を用いて群間の差の検定を行ったところ、「施設管理」,「学習評価」,「協力関係」の項目を除いたすべての項目で群間に有意差が認められた。群間に有意差が認められた項目についてはさらに多重比較を行った。

その結果は表2に示すとおりであるが、すべての項目において、I群よりもIV群が有意に高い値を示していた。また、IV群は、II群、III群もより有意に高い値を示した項目も多くみられた。図1に示した各群の男女別構成比を踏まえると、IV群の多くは女性の教員であった。そこから、女性の教員は体育主任を経験したり、体育を研究する機会が少ない上、体育指導に関する多くの事項に対して悩み事の認知が高い傾向にあると推察される。

以上の結果から、教職経験において、体育主任を経験したり体育について研究するような、体育指導に積極的に関与する経験のある教員は、体育指導に関するあらゆる悩み事の認知が低いと考えられた。それゆえ、理想的にはすべての教員がそうした経験をすることが望ましいのであるが、現実的には難しいと考えられる。たとえば校内研修の場において、体育主任や研究教科で体育を担当している教員が他の教員に指導・助言を行ったり、体育指導に積極的に関与する立場にない教員も、体育科の専門的知識や指導力量を高めるような研修に積極的に参加するといった試みが求められるであろう。このように、体育指導に関する悩み事をどのように解決するのかといった問題に対して、現場の教員の現状や望みを把握することが必要であると考えられる。

IV まとめ

本研究は、小学校において異なる教職経験を有する教員が、体育授業を行う上でどのような事項

に悩みを感じているかを明らかにすることを目的として、本年度開設された各種講習会を受講した小学校教員を対象に質問紙調査を実施し、分析を行った。その結果は以下のようにまとめることができる。

1. 体育授業を行う上での悩み事では、「学習規律」や「協力関係」,「安全」や「意欲喚起」など体育授業の「基礎的条件」に関する課題が主として低い割合を示していた。これらの課題は、子どもとの関係が深まっていくことで軽減されるものと推察された。
2. 一方、悩み事のうち、「ニーズ」や「把握」,「示範」や「教材選択」など体育授業の「内容的条件」に関する課題は高い割合を示していた。そこから、一般的に全科を受け持つ小学校教師は、運動や教材に関する知識と、運動技能の指導法に力量不足を感じているものが少なくないと推察された。
3. 教職経験において体育指導に積極的に関与するような経験の違いでみると、研究教科が体育で体育主任の経験をもつ教員は全般的に悩み事の認知が低く、研究教科は体育であるが体育主任の経験がない教員や、研究教科が体育以外で体育主任の経験がない教員と比べて有意に低い傾向が認められた。そこから、主に体育指導に積極的に関与する立場にない教員に対して、悩み事の解決方法を検討する必要があると考えられた。

本研究では、筆者らが選定した各項目について分析してきたが、想定した3つの大カテゴリー要因や7つの中カテゴリー要因に基づいて考察できるような一貫した結果が得られなかった。それよりはむしろ、本研究の結果は高橋(1992)の示す体育授業の「基礎的条件」や「内容的条件」といった枠組みによって捉えることができると考えられた。今後の課題として、分析枠組みを再検討する必要があると考えられる。

〈付 記〉

本研究の一部は、日本学術振興会科学研究費補助金(基盤B)(課題番号 21300221, 研究代表者・木原成一郎)の補助を受けて行われた。

〈文 献〉

Behets D. (1990), Concerns of Pre-service Physical

- Education Teachers, *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, pp.66-75.
- 中央教育審議会 (2006) 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(中央教育審議会答申, 2006年7月).
- 東川安雄・東原芳美・信本昭彦・松田泰定(1996) 「体育指導の力量形成に関する調査研究—小学校現職教員を対象として—」『学校体育実践学研究』第2巻, pp.1-10.
- 日野克博・刈谷三郎 (2006) 「質問紙調査による教育実習生の意識の実態把握」『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』科学研究費補助金(基盤研究B)研究成果報告書, pp.119-132.
- 木原成一郎 (2006) 「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」同上書, pp.66-73.
- 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.
- 教育職員養成審議会 (1999) 「養成と採用・研修との連携の円滑化について」(教育職員養成審議会第3次答申, 1999年12月).
- Mawer M. ed. (1996), *Mentoring in Physical Education*, the Falmer Press, pp.89-107.
- McBride, R. (1993). The TCQ-PE: An adaptation of the teacher concerns questionnaire instrument to a physical education setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, pp.188-196.
- 文部科学省 (2006) 「学校教育法施行規則の一部改正等について(通知)」.
- 高橋健夫 (1992) 「体育授業研究の方法に関する論議」『スポーツ教育学研究』特別号, pp.19-31.
- 徳永隆治 (2006) 「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」『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』科学研究費補助金(基盤研究B)研究成果報告書, pp.157-170.
- 東京学芸大学教育実践研究推進機構編 (2007) 「特別開発研究プロジェクト報告書」, pp.1-4.