

よい体育授業を行うための教師の力量の構造化試案

－『教育素材を見抜く力』と『子どもを見抜く力』に着目して－

野津 一 浩*, 後 藤 幸 弘**

(平成22年 6 月18日受付, 平成22年12月 3 日受理)

A study on the structure of teacher's knowledge about educational contents and children for conducting better physical education classes

NOZU Kazuhiro *, GOTO Yukihiro **

The attempt to reveal the fundamental competence of a teacher and the desired abilities one possesses for conducting "better physical education classes", "knowledge of educational contents" and "knowledge of children" were investigated in the present study.

Ability to recognize educational material was supported by structural comprehension of the value of educational material for children and educational contents. Ability to recognize which educational contents should be taught in relation to all other factors was also found to be an important component.

Ability to evaluate the children depended upon comprehension of characteristics of skill, behavior, recognition and sentiment towards the physical education classes. "Insight to children's mind" was also found to be a major factor in the evaluation process.

Key Words : physical education classes, the attitude score, competence of teachers, educational material, structure

1. はじめに

よい授業を行うために必要な教師の力量は、実践や経験にもとづいて様々に言われている^{1) 2) 3) 4) 5) 6) 7) 8) 9)}。しかし、教師の力量形成を追求していくなれば、備えるべき力量とはどのようなもので、ひとつひとつの要素はどのような関連にあるのかということが把握されなければ、羅列主義に陥るか、実践性の伴わない精神主義に終わってしまうことが危惧される¹⁰⁾。羅列主義の一例は、日本教師教育学会教師教育に関する研究委員会^{注1) 11)}に見られる。

そこで、著者らは、教師の力量を論じている論文^{1) 2) 3) 4) 5) 6) 7) 8) 9) 11) 12)}を概観し、授業を行うことが普遍的な事象である「教師の力量」を「授業の力量」と押さえ、授業の基底的な力量は、『教育素材^{注2)}を見抜く力』と『子どもを見抜く力』を関連させ最適な方法を選択・構築していくことと仮説的に構造化している。

一方、子どもの評価を高める体育授業の条件が種々研究され報告されている^{13) 14) 15) 16) 17)}。態度得点^{注3) 9)}に大きく影響を及ぼす教師行動は「相互作用」と「質的な巡視」で、中でも、「肯定的・矯正のフィードバック」と「発問」活動の恒常的な働きかけが重要であることが報告されている¹³⁾。

また、「課題解決的な教材編成、探求的・発見的な教授活動、小集団的な学習集団」による学習形態は、子どもたちの体育授業に対する愛好的態度を高めやすいとされている^{14) 15)}。

しかし、それらの多くは方法論の研究で、内容や子どもとの関係については十分に検討されていない。高橋¹⁸⁾は、授業研究そのものは授業の基礎的条件の適否の判断はできても、授業の内容的条件の適否までを明確にすることができないとし、内容的条件に目を向けていくことの必要性を指摘している。

また、文部科学省は、1978年の学習指導要領¹⁹⁾において、生涯スポーツにつなぐ観点から、楽しさを体験させていくことが重要であることを示した。しかし、運動の示し方が変更されたことにより、何を教えたらいのかということ曖昧にしてしまった。さらに、1989年の学習指導要領²⁰⁾の改訂にもなって例示された「めあて学習^{21) 22)}」がひとり歩きし、技能や体力は向上しなくとも自分なりのめあてで運動をして楽しめればよいというような誤解を招き、教育内容を曖昧にすることに拍車をかけてしまった。

しかし、子どもたちに本当の楽しさ^{注4)}を体験させていくためには、教育内容の明確な授業が展開されなくて

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

** 兵庫教育大学 (Hyogo University of Teacher Education)

はならない。

そこで、本研究では、児童の体育授業に対する愛好的態度（態度得点⁹⁾）を育てている授業をよい授業と捉え、よい授業を行うことができる教師は、教育内容をどのように押さえているのか、また、教育内容を与えた時の子どもの反応をどう予測しているのか、ということを経験計画の部分から見出そうとした。

なぜならば、「よい体育授業^{注5)}」ができる教師は、授業実施以前の計画段階において、教材の読みが深い、子どもをよく見ることができていると言われている²³⁾からである。このことは、「よい体育授業」を展開していくことができる教師には、それぞれに明確な授業観なるものが存在し、授業実施以前に綿密な計画がなされていることを意味している。なぜならば、よい教材には、習得されるべき学習内容が典型的に含みもたれ、学習者の主体的な諸条件に適合されており、学習意欲を喚起できるようにされたものだからである。

換言すれば、『教育素材を見抜く力』と『子どもを見抜く力』の内実を質的・記述分析によって明らかにしようとした。すなわち、教師の力量が高まる・高めるプロセス等を考察していく上でのフレームワークとして、これらの力量の構造化を試みようとした。

II. 方法

1. 分析対象教師の選出

本研究では、児童の体育授業に対する愛好的態度を恒常的に高めている教師の授業計画を分析していくという意図から、そのような教師を選出する必要がある。

本研究においては、愛好的態度を高めている授業をよい授業と捉え、その指標として態度得点を用いた。態度得点を用いることにしたのは、先行研究^{14) 15) 24)}において、態度得点を高めている教師は、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

導を展開させていることが推察されていることによる。また、授業の実施において、そのような指導が展開できることの土台には、授業実施以前の綿密な計画があるものと考えられるからである。

そこで、岐阜・兵庫県下の20小学校に所属する教諭78名（男：37名、女：41名）が担当した高学年児童に対して、授業に対する態度測定⁹⁾を平成20年3月に実施した。その結果、23名の教師の授業がよい授業と評価されたが、次に示す授業計画等の記述についての協力の得られた5名を本研究の対象とした。

2. 分析対象の収集

集団種目の代表として、ボール運動領域からバスケットボール、個人種目の代表として、陸上運動領域からハードル走を選択し、高学年児童を想定して、授業計画とそれらの種目において予想されるつまずきとその理由及び対処法の記述を求めた。

(1) 記述の観点

1) 予想されるつまずきの記述の観点

単元を通して生ずる可能性のあるつまずきについて、観点（予想されるつまずき・つまずきの起こる理由・つまずきの対処）を示し、自由記述いただいた。

2) 授業計画の記述の観点

観点（学習内容及び学習活動・教師の指導・指導上の留意点）を示し、単元を通しての毎時間の授業計画について、各教師の形式で授業計画を記述いただいた。

(2) 分析手続き

1) つまずきの資料の分析手続き

図1に示すように、自由記述された資料を、予想したつまずきとその理由及び対処のつながりが把握できるような形式のものに書き改め、質的に分析した。すなわち、予想されるつまずきの内容から教育内容に関する知識を、つまずきの起こる理由から子どもに関する知識を

表1 分析対象教師のコンテキストと態度測定の診断結果

教諭名	教諭のコンテキスト				態度測定の結果(平成20年3月)					種目名	学年	性別	態度測定の診断結果(平成20年4月)				態度測定の診断結果(平成20年6月)				態度変化の診断			
	性別	年齢	経験年数	主たる専門とする教科	学年	性別	態度スコアの診断	よこ	評価				価値	態度スコアの診断	よこ	評価	価値	態度スコアの診断	よこ	評価	価値	よこ	評価	価値
A教諭	男	35	14	体育	6	男	高い	A	A	A	ハードル走	5	男	かなり高い	A	B	C	かなり高い	A	A	C	4	5	3
						女	かなり高い	C	A	A			女	かなり高い	A	B	C	かなり高い	A	A	C	4	5	4
B教諭	男	35	14	体育	5	男	高い	A	A	A	バスケットボール	5	男	アンバランス	A	C	E	かなり高い	B	A	C	2	5	4
						女	高い	A	A	A			女	アンバランス	B	C	D	かなり高い	C	B	B	2	4	4
C教諭	男	35	14	社会	5	男	高い	A	A	A	バスケットボール	5	男	かなり低い	C	D	E	やや高い	B	C	C	3	5	4
						女	高い	A	A	A			女	低い	E	E	E	やや低い	C	C	E	5	5	2
D教諭	男	30	5	体育	5	男	高い	A	B	A	ハードル走	4	男	ふつう	C	C	C	かなり高い	C	A	B	3	5	3
						女	高い	B	A	A			女	やや低い	E	C	C	やや低い	D	C	C	3	4	3
E教諭	男	28	4	国語	5	男	かなり高い	A	C	A	バスケットボール	5	男	かなり高い	B	C	B	かなり高い	A	C	A	4	4	4
						女	高い	A	B	B			女	ふつう	C	C	C	高い	A	B	B	4	5	4

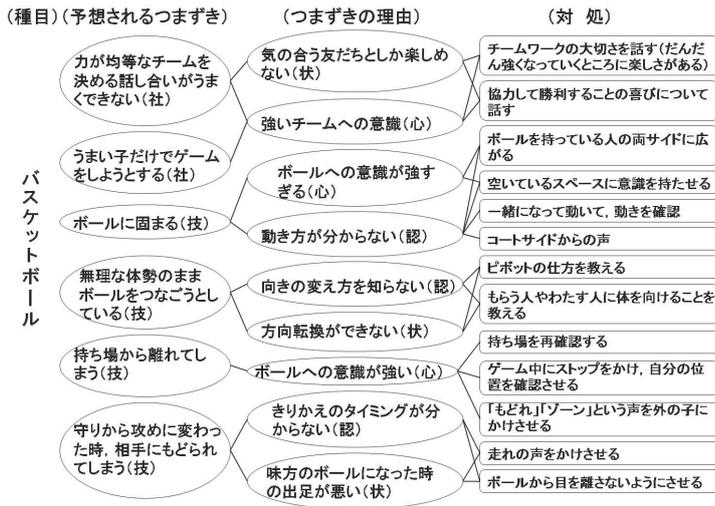


図1 A教諭の予想したつまずきの内容とその理由及び対処のつながり
 (注) (技): 技術的つまずき (社): 社会的つまずき
 (認): 認知的推論 (状): 状況把握の推論 (心): 心情的推論

見出そうとした。

2) 授業計画の分析手続き

記述された授業計画は、学習課題、学習内容(学習活動)、教師の指導(指導上の留意点)の内容に分類し、単元を通しての流れが把握しやすいように時系列に一覧にまとめ分析し、教育内容に関する知識とのつながりや、子どもに関する知識との関連性を見出そうとした(資料1参照)。

3. 授業実践

バスケットボール、あるいはハードル走の授業を、上記計画に基づき、平成20年5月中旬～6月中旬の期間に実践いただき、その前後に態度測定^{注6)}を実施した。すなわち、対象とした教師は恒常的に態度得点の高い授業のできる者であることを、再度確認しようとした。

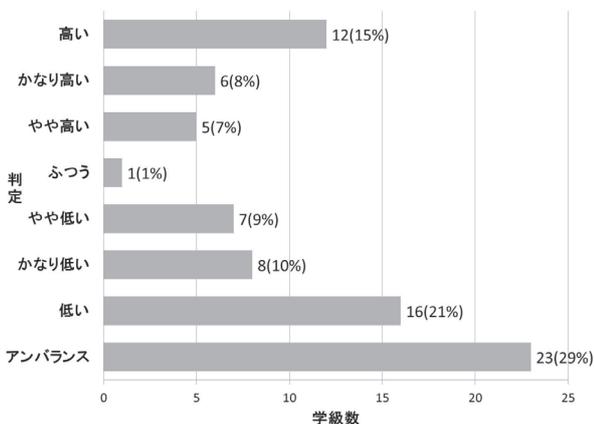


図2 態度測定の診断結果の分布

Ⅲ. 結果

1. 態度測定法による診断結果

図2は、態度測定の結果の分布を示している。男女ともに「やや高いレベル」以上と診断された学級は78学級中23学級(30%)であった。一方で、「やや低いレベル」以下と診断された学級は、31学級(40%)見られた。また、3つの尺度のいずれかが低い「アンバランス」と診断された学級は、23学級(29%)で、もっとも多かった。

よい授業ができてると評価された23名の学級担任教師に授業計画を求めたが、授業計画の記述の協力が得られたのは5名の男性教諭のみであった。したがって、本研究では、これらの5名を分析対象とした。なお、5名の対象教師は、「かなり高いレベル」以上と診断された教師であった。これらの教師のコンテキストと態度測定の結果表1に示した。

また、授業計画に基づいて、新学期に、バスケットボール、ハードル走のいずれかの授業実践を行っていただき、その前後に態度測定を行った。その結果を表1に示した。5名ともに態度得点の高い授業が行われていることが認められた。なお、平成20年4月の態度測定の結果は、前担任者の体育の授業に対する診断結果であり、平成20年6月の結果が、選出した教師の結果である。この間の態度得点の変化と平成20年3月の態度測定の結果から、これらの教師は児童の態度得点を恒常的に高め得ていることが確認された。

これらのことから、抽出した5名の教師は、態度得点の高いよい授業のできる教師で、本研究の目的とする分析対象として適当と考えられた。

2. 予想したつまずきとその理由及び対処の記述内容

図1は、バスケットボールについて、A教諭の予想したつまずきとその理由及び対処の記述分析例を示したものである。

(1) 予想したつまずき

1) つまずきの種類

各教師が予想したつまずきは、技術的なつまずきと、社会的なつまずきに関する内容の2つに大別された。

バスケットボールにおいては、5名全員が技術的なつまずきを記述していた。しかし、社会的なつまずきに関する記述は、D、E教諭の2名には見られなかった。

ハードル走においても、5名全員が技術的なつまずきを記述していた。しかし、社会的なつまずきに関する内容は、B、C教諭の2名には見られたものの、A、D、E教諭の3名には見られなかった。

すなわち、若手のD、E教諭には、両種目を通じて、

社会的なつまずきに関する記述が見られないという特徴が認められた。

2) バasketボールのつまずきの内容

図3は、5名の教師の予想したつまずきに関する内容をまとめたものである。

Basketボールに関するつまずきとして予想された内容は、集団的技能として、動き方(基本戦術)、パスの連係、作戦(高度な戦術)に関わった内容が見られた。また、個人的技能では、キャッチ、シュート、ドリブル、パスに関わる内容と身体操作のピボットターンに関わる内容が見られた。一方、社会的なものとしては、話し合い活動とチームワークに関する内容が見られた。

これらのつまずきは、未然に防いだり、意図的に解消させなくてはならないと考えられていると読み取られ、教え身に付けさせなくてはならない内容と考えられると推察された。

後藤²⁵⁾は、基礎は基本を支える土台で、基本技術は、初心者が使い、なおかつ熟練しても使う技術であるとし、Basketボールについて基礎・基本技術の関係を図4のように構造的に示している。

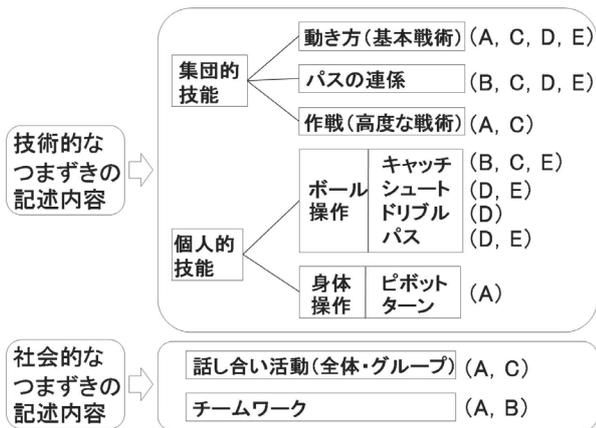


図3 集約したつまずきの記述内容(Basketボール)
注) ()は、記述の認められた教師を示している



図4 Basketボールにおける技術の「基礎・基本」構造(後藤, 1989)

5名の教師の技術的なつまずきの予測内容は、図4の内容と重なりが見られ、Basketボールで教え身に付けさせなくてはならない基本的な教育内容と考えられた。

集団的技能では、動き方(基本戦術)に関わった記述がA, C, D, E教諭の4名に見られた。また、パスの連係に関わった記述がB, C, D, E教諭の4名に見られた。一方、作戦(高度な戦術)に関わる記述はA, C教諭の2名に見られ、戦術のつまずきを捉える観点にも、経験年数の影響が推察された。

個人的技能のキャッチ、シュート、ドリブル、パスに関わる記述については、一定の傾向は認められなかった。しかし、基礎的身体操作のピボットターンについて記述が認められたのは、A教諭のみであった。後藤²⁶⁾は、ピボット動作の巧拙は、パス、シュート、ドリブル等の個人的技能の発揮に大きく関わることを明らかにしている。加藤と井上²⁷⁾も、Basketボールのプレーにおけるピボットの重要性について語っている。したがって、ピボットについて記述しているA教諭は、Basketボールの技術構造をよく理解していると推察された。

3) ハードル走のつまずきの内容

図5は、5名の教師の予想したつまずきに関わる内容をまとめたものである。

ハードル走に関わるつまずきとして予想された内容は、ハードルクリアランス技術とインターバル技術についてであった。一方、社会的なものとしては、練習の仕方に関する内容であった。

すなわち、ハードルクリアランス技術の振り上げ脚、抜き脚についての記述はA, D, E教諭の3名に、踏みきり位置についてはB, C, D, E教諭の4名に、インターバル技術のリズムについてはC, D, E教諭の3名に見られた。

(2) つまずきの起こる理由

1) つまずきの理由づけの分類

つまずきが生ずる理由をどのように推論しているのかを検討した結果(図1)、①子どもの認識的な側面から、

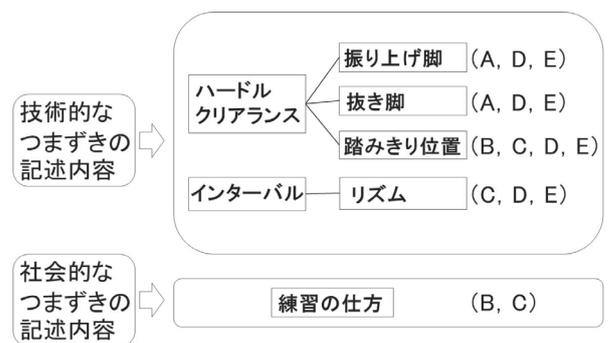


図5 集約したつまずきの記述内容(Hardル走)
注) ()は、記述の認められた教師を示している

②状況に関わる要因の把握から、③子どもの心理的な側面から、つまずきを理由づけようとしていると読み取られた。

本研究では、それらを、①認識的推論、②状況把握的推論、③心情的推論と呼ぶことにし、表2に各教師に記述が見られるかを検討した結果を示した。

認識的推論と分類された内容の記述は、バスケットボールでは4名に、ハードル走では3名に見られた。状況把握的推論と分類された内容は、バスケットボールでは5名に見られ、ハードル走では4名に見られた。心情的推論の記述は、バスケットボール、ハードル走ともに、全員に認められた。

2) つまずきの理由づけの内容

ここでは、つまずきの各推論について、バスケットボールとハードル走を通して3つの推論すべてに記述が認められたC、D教諭を例に、その具体を述べる。

①認識的推論の内容

バスケットボールでは、C教諭には「どういう位置に動けばよいか分かっていない」、D教諭には「ボールを持っていない時にどこでパスをもらえばよいか分からない」「どこをねらって打てばシュートが入るか分からない」等の記述が見られた。これらのことは、子どもが何をどのくらい知っているのかということからの推論と読み取られた。したがって、これらの教師は、子どもが理解している知識に関する知識を有しているものと考えられた。

ハードル走では、C教諭は「どんなリズムをとればよいか分からない」「お互いに見合って伝え合ったり教え合ったりすることの意味や価値が理解できていない」、D教諭は「自分にあったインターバルが分からない」等の記述であった。

②状況把握的推論の内容

バスケットボールでは、C教諭は「グループ内のポジショニングが明確になっていない」「味方のボールになった時にボールより前に動けていない」、D教諭は「誰

に向けてのパスなのかをはっきりさせずに投げている」等の記述であった。したがって、これらの教師は、子どもの技能的な特徴に関する知識を有していると考えられた。

一方、ハードル走では、C教諭は「遠くから踏みきることができていない」、D教諭は「ハードルを跳んだときにまたぐ脚が縦ぬきになっている」等の記述であった。したがって、これらの教師は、子どもの不合理な動きを見抜く、子どもの技能的な特徴に関する知識を有していると考えられた。

③心情的推論の内容

バスケットボールの具体として、C教諭では「ボールに対する恐怖心がある」、D教諭では「ドリブルするのに夢中になってまわりを見ていない」等の記述が見られた。

一方、ハードル走の具体として、C教諭では「ハードルに対する恐怖心がある」、D教諭では「ハードルを脚にあてることや転ぶことへの恐怖心」等の記述が見られた。これらは、子どもの心理的な側面からの推論である。

(3) 予想したつまずきに対する対処

1) つまずきの対処の分類

5名の教師は、つまずきの理由づけに基づき、複数の対処を準備していた。それらは、①教師が子どもに直接説明や指示、アドバイスをするもの、②練習方法や活動方法の工夫改善に関するものに大別された。本研究では、①を直接指導的対処、②を間接指導的対処と呼ぶことにした。

下田ら²⁸⁾は、つまずきの実態とその解決策に関する質問紙調査を実施し、調査したすべての種目において、複合的な対処が認められたことを報告している。

これらのことから、つまずきは複合的な要因によって起こることが多く、いずれの要因を重視してその対処を行うのかを考慮する知識が必要であると考えられた。

2) つまずきの対処の内容

①直接指導的対処の内容

直接指導的対処の内容は、戦術学習が中心となるバスケットボールで顕著に見られた。戦術の遂行には合理的な動き方を知識として知っておく必要がある。逆に言えば知っていなくてはうまく動けないということで、知識が技術を支えるものと言える。このことから、戦術理解の学習と戦術遂行の技術を身に付けるための練習やゲームが学習過程に仕込まれる必要があると考えられた。

すなわち、直接説明したり、一緒に動いて確認するなどの対処が計画の中で多くなっていた。ところが、態度得点を高める教師行動として、直接指導は多くない方がよいとされている²⁹⁾。したがって、5名の教師は、授業場面では、複数準備しているつまずきの対処の中から選択し、短く的確に対処をしていると推察された。

②間接指導的対処の内容

間接指導的対処は、直接指導的対処とは逆に、ハード

表2 つまずきの推論の種類と記述の有無一覧

		教諭名 (経験年数)	A (14)	B (14)	C (14)	D (5)	E (4)
		つまずき 推論の種類					
バスケットボール	認識的推論	○	—	○	○	○	
	状況把握的推論	○	○	○	○	○	
	心情的推論	○	○	○	○	○	
ハードル走	認識的推論	○	—	○	○	—	
	状況把握的推論	—	○	○	○	○	
	心情的推論	○	○	○	○	○	

ル走の方で顕著に見られた。これには、瞬時の動作で障害を越えていくため、説明や指示では、その感覚をつかませることが困難であるので、感覚にポイントを置いた対処を準備していることによると考えられた。

③経験年数によるつまずきの対処の仕方に見られた相違

バスケットボールにおけるつまずきの対処として、A 教諭では「外から声をかけるようにさせる」、C 教諭では「横からいっしょに練習やゲームを見てどこに動けばよいか考えさせて教える」という記述が見られた。これに対して、経験年数の少ないD 教諭は「～を指導する」「～を話す」というような記述が多かった。このことは、中堅教員では相互作用を主に用いているのに対して、若手教員では直接指導の教授活動の多いことを推察させた。

3. 授業計画の記述内容の検討

(1) 教育内容の検討

1) バスケットボールについて

表3は、授業計画の記述から、教えようとしている内容と考えられたものを抽出しまとめたものである。

バスの記述は、全員に見られた。また、シュート、ドリブルでは、C、D、E 教諭の3名に、キャッチ、ピボット動作については、A、C 教諭の2名に見られた。

表3 授業計画の記述内容から捉えた教育内容(バスケットボール)

	A教諭	B教諭	C教諭	D教諭	E教諭
教育内容	個人的技能 バス ドリブル キャッチ ピボット	バス	バス ドリブル シュート キャッチ ピボット	バス ドリブル シュート	バス ドリブル シュート
	集団的 技能 動き方 バスの関係 ポジショニング ゾーンディフェンス 攻守のきりかえ 速攻	動き方 バスの関係 ポジショニング	動き方 バスの関係 ポジショニング 守りのポジショニング	動き方 バスの関係 ポジショニング	動き方 バスの関係 ポジショニング 速攻
	その他 バスケットボール のゲームのおもしろさ		バスケットボール の歴史		

表4 授業計画の記述内容から捉えた教育内容(ハードル走)

	A教諭	B教諭	C教諭	D教諭	E教諭
教育内容	接近度 (50mH -50m走)	接近度 (40mH -40m走)	接近度 (50mH -50m走)		接近度 (50mH -50m走)
	インターバル ・ハードル間を同じ 歩数でリズムカルに ・着地後の1歩	インターバル ・リズムよく走り通す ・着地後の1歩	インターバル ・ハードル間を3歩 から5歩でリズムよく	インターバル ・ハードル間を3歩で、 同じリズムで最後まで 走り通す	インターバル ・ハードル間を3歩 のリズムで
	振り上げ脚 踏みきり位置 抜き脚	踏みきり位置	振り上げ脚 踏みきり位置	振り上げ脚 踏みきり位置	振り上げ脚 踏みきり位置 着地位置

ピボットを教育内容にしているA、C 教諭では「ピボットを使うことで、パスコースが生まれてくることを練習で経験させる」「パスを受けピボットを使ってシュートする練習をする」「ひとつひとつの技能をつなげていくような練習に発展させていく」という記述が見られた。

これらのことから、この2名は、技術がどうつながっているのか、また、ゲームの中でどう生かされていくのか、ということも考えていると読み取られた。

一方、若手のD、E 教諭には、個々の個人的技能に関して、こんな動きを身に付けさせようという意図や、練習方法の具体が認められたが、技術のつながりまでは意識が向いていないと読み取られた。

集団的的技能では、動き方、バスの関係、ポジショニングの記述が全員に見られ、これらは戦術学習として教えなくてはならない内容と捉えられていると考えられた。さらに、グループの作戦につなげていることも全員に認められた。具体的には、「相手ボールになったら、速く戻って持ち場を決めたゾーンで守ることができる」「味方ボールになったら前に走り、相手ボールになったらすばやく守る切りかえのタイミングをつかむ」などの記述が見られた。また、A 教諭は、単元導入のオリエンテーションで、ゲーム映像を見せることで、ゲームのおもしろさはどんなところにあるのかを理解させようとしていた。C 教諭では、バスケットボールの歴史についての知識を与え、子どもの意欲を高めようとしていることが伺われた。

これらのことから、A、C 教諭は、バスケットボールの価値を広く捉えていることが示唆され、運動素材から教育内容を多く見出すようとしていると考えられた。

さらに、社会的行動では、グループでの話し合いの仕方、練習やゲームの際の教え合い、励まし合いに関わる内容が全教諭の記述に見られた。これらは、よい姿を紹介する、価値づける等の啓発を行う教師の指導として認められた。

さらに、社会的行動では、グループでの話し合いの仕方、練習やゲームの際の教え合い、励まし合いに関わる内容が全教諭の記述に見られた。これらは、よい姿を紹介する、価値づける等の啓発を行う教師の指導として認められた。

2) ハードル走について

表4は、授業計画の記述から、教えようとしている内容と考えられたものを抽出し、まとめたものである。

A、B、C、E 教諭の4名には、ハードル走とフラット走のタイムの接近度についての記述が見られた。これに対して、D 教諭には、6秒間走を設定し記録を測定するの記述が見られた。すなわち、ハードル走をタイムリミット型として扱われていることが認められ

た。このことは、A、B、C、E教諭は、ハードリング技術の評価に着目しており、D教諭は、自己の記録の伸びに着目することに重点を置いていると読み取られた。

インターバルについての記述は、全員に認められた。具体的には、A教諭では「ハードル間を同じ歩数でリズムミカルに走る」、B教諭では「インターバルを3歩か5歩にして得意な脚で踏みきっている姿を広めていく」、C教諭では「ハードル間を3歩や5歩で走れるとリズムよく走れることに気づき、3歩か5歩で走ることができる」、D教諭では「同じ足で踏みきって、3歩・5歩のリズムで最後まで走りきることができる」、E教諭では「自分にあったコースを見つけ、3歩のリズムで跳ぶことができる」というものであった。

また、踏みきり位置に関わる記述も、全員に認められた。具体的には、「振り上げ脚をまっすぐにあげ、遠くから踏みきることによって、低く走ることができる」「踏みきりの位置に気をつけて走ることを確認する」「遠くから踏みきったハードリングをすることができる」「踏みきり位置に気をつけて、同じリズムで最後まで走り、一番よい記録を出すことができる」「踏みきり位置を遠くし、低く速いハードリングをすることができる」というものであった。

さらに、振り上げ脚については、A、C、D、E教諭の4名に見られた。A教諭では「振り上げ脚をまっすぐにあげ、遠くから踏みきることによって、低く走ることができる」、C教諭では「振り上げ脚の膝を伸ばして低く跳び越すハードリングをすることができる」、D教諭では「ハードルのフォーム練習、振り上げ脚を前に伸ばし、踏みきり脚をまげた状態で横にする」、E教諭では「振り上げ脚を前に伸ばしてハードルを跳び越すことができる」という記述であった。

(2) つまずきの予測で記述のなかった内容について

表5は、バスケットボールについて、表6は、ハードル走について、教育内容に関する記述が、つまずきと授業計画の記述のどの位置に認められたのかをまとめたものである。

1) バスケットボールについて

① 技術的な内容について

A教諭では「パスの連係」については、つまずきの記述では見られなかった。しかし、学習過程の中では、「ボールを止めないで速くパスして攻めることができる」という学習課題や、「パスをもらったら、有利な位置にいる人を早く見つけてパスする練習を行う」という学習活動が準備されていた。

また、単元導入時の学習活動に「ボール操作の練習(パス、パスキャッチ、ドリブル、ピボットターン)」が認められた。すなわち、「ボール操作」については、単元の導入部分で個人的技能の理解を図る活動と、毎時

表5 教育内容に関する記述位置の一覧(バスケットボール)

記述内容		記述の位置					つまずきの予測					授業計画				
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
個人的技能	キャッチ		○	○		○	○		○			○		○		
	シュート				○	○	○		○	○	○			○	○	○
	ドリブル				○		○		○	○	○			○	○	○
	パス				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	ピボットターン	○										○		○		
集団的技能	動き方(基本戦術)	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	パスの連係		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	作戦(高度な戦術)	○		○								○	○	○	○	○
社会的行動		○	○	○								○	○	○	○	○
その他	ゲームのおもしろさ											○				
	バスケットボールの歴史													○		

表6 教育内容に関する記述位置の一覧(ハードル走)

記述内容		記述の位置					つまずきの予測					授業計画				
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
ハードルクリアランス技術	振り上げ脚	○			○	○	○		○	○	○			○	○	○
	抜き脚	○			○	○	○									
	踏みきり位置		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	着地位置															○
インターバル技術	リズム			○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	着地後の1歩											○	○			
接近度(50mH-50m走)												○	○	○		○
社会的行動			○	○								○	○	○	○	○

間のウォーミングアップでの練習に位置づけられていた。

B教諭では「みんなが同じ動きをしているとパスが通りにくくなることに気づく」「ボールに固まらなるとパスがつかない、ゴールに結びつきやすいことを仲間の動きから見つける」という記述が見られた。すなわち、「動き方(基本戦術)」については、毎時間の中心的課題として位置づけられていることが認められた。また、「ボール操作」については、「順番に対人パス」「座って投げる、手だけで取る練習」が、毎時間のウォーミングアップに位置づけられていた。

C教諭では「ボール操作のシュート、パス、ドリブル」については、単元の導入部分での個人的技能の理解を図る活動と、毎時間のウォーミングアップでの練習としての位置づけがなされていた。また、「ピボットターン」についても「ボール操作の練習(ピボット)、3歩ルールを確かめ、ボールをとった時の着地の仕方や、止まってボールを持っている時の足の動き方を練習する」という活動が認められた。

D教諭では「作戦(高度な戦術)」に関して、学習過程における中心的課題の1つとして位置づけられていることが確認された。具体的には、「サイドをうまく使って、パスをつないでシュートを決めることができる」という記述であった。

E 教諭では「作戦（高度な戦術）」について、「チームの得意な作戦を見つけることができる」「攻守の切り替えが速い→速攻」という記述として認められ、学習過程の後半における中心的課題として位置づけられていることが確認された。また、「ドリブル」についても、「ドリブルやパス、シュートの基本的な技能とそのポイントに気づくことができる」という記述として、単元の導入部分での個人的技能の理解を図る活動と、毎時のウォーミングアップに位置づけられていた。

以上のように、つまずきの予測から集約した内容（図2）で、記述されていなかった内容も、一部の教諭のピボットターンを除き、授業計画の中での記述が確認された。このことは、つまずきの予測は、各教師が重要と捉えている内容であり、つまずきとして予測していない教師も、授業計画では、教えずにはならない内容として認められた。

②社会的行動の内容について

D 教諭では、学習のねらいに「グループで協力して活動し、励ましやアドバイスの声をかけ合うことができる」という記述が見られた。また、学習活動において、合図、励まし、アドバイスの3つの声の種類とその具体を提示し、子どもに声をたくさんかけさせ、仲間と関わらせていこうとしている意図が読み取られた。

E 教諭では、教師の指導で、「よりよい話し合いをしているチームを紹介し、有効な話し合いのポイントを知らせる」「励まし教え合いの声かけ」という記述が見られた。

すなわち、つまずきの記述には認められなかったが、若手の2名の教師においても、計画段階においては、社会的行動に関して検討していることが認められた。

次に、つまずきで記述の見られた3名の中堅教師は、授業計画の中で、社会的行動はどう位置づけられているのかを検討した。

A教諭では「技能の高まらない子と一緒に練習する姿や、積極的にアドバイスし合うペアやグループを大いに褒め、その仲間の気持ちを全体に広めていくことで、体育でめざす仲間の姿を価値づける」「積極的に練習に取り組む仲間や、課題を意識して取り組む仲間のよさに気づき、生かそうとしている姿を認め広げる」などの記述が見られた。すなわち、社会的行動を、技能に関わって教育内容として押さえられていた。

B 教諭では「素早く準備する姿を価値づける」「仲間の動きのよさや声のよさに気づき、認め合えるグループを認める」という記述が見られた。すなわち、社会的行動のよさをみつけようとしていることが伺われた。

C 教諭では「責任のある係の役割の果たしぶりを確かめておき、全体に広める」「グループでの練習の仕方て話し合いがうまくできていた姿を認め、その価値を話

す」という記述から、よさを全体に広めて気づかせていこうという特徴が見られた。

すなわち、中堅の3名は、社会的行動のよさを見つけ価値づけ、他の仲間にも気づかせ広めていこうとしていることが共通して認められた。

2) ハードル走について

①技術的な内容について

A 教諭では「ハードルクリアランスにおける踏みきり位置」について、「遠くから踏みきることによって、低く走ることができる」という記述が授業計画で見られ、学習過程における中心的課題として位置づけられていることが認められた。また、「インターバルのリズム」については、「5台のハードルを連続して跳び越して走ることができる」「リズムを体感させる」という記述が見られ、学習過程の中心的課題や活動として位置づけられていることが認められた。さらに、「練習の仕方」については、「援助活動が活発にできるように、個々の役割をはっきりさせる」という記述が見られ、教師の指導としての位置づけがなされていた。

B 教諭では「インターバルにおけるリズム」について、「リズムよくハードルを走り越すためのコツを生かして、記録を伸ばすことができる」という記述が見られ、学習過程における後半の課題として位置づけられていた。

C 教諭では「ハードルクリアランスの振り上げ足」について、「振り上げ脚の膝を伸ばして低く跳び越すハードリングをすることができる」という記述が見られ、学習過程における中心的課題の1つとして位置づけられていることが認められた。

D 教諭では「練習の仕方」について、「仲間同士で励ましやアドバイスの声をかけ合い、きまりを守って楽しく練習できる」「グループでアドバイスをし合いながらローテーションで練習する」という記述が見られ、各時間のねらいや活動内容として押さえられていることが認められた。

E 教諭では、つまずきの記述で見られなかった「ハードルクリアランスの抜き脚」については、具体的な記述においても確認されなかった。

以上のように、つまずきの予測から集約した内容（図4）で記述されていなかった内容も、ほとんどが授業計画の記述で確認された。すなわち、つまずきの予測は、各教師が重要と捉えている内容であり、つまずきとして予測していない教師も、授業計画では教えずにはならない内容として捉えていることが認められた。

ところで、B、C、E 教諭では、つまずきの予測で記述の見られなかった「抜き脚」について、授業計画でも記述が確認されなかった。小学校で用いるハードルが低いこともあって、「ハードルクリアランスの抜き脚」を、

教育内容と捉えるかについては、教師により相違のあることが認められた。

②社会的行動の内容について

D 教諭では、バスケットボールの授業計画と同様に、学習のねらいに「グループで順番を守って運動し、励ましの声かけができる」という記述が見られた。また、学習活動において、合図、励まし、アドバイスの3つの声の種類とその具体の提示から、子どもにたくさん声をかけさせ、仲間と関わらせようという意図が読み取られた。

E 教諭では、教師の指導の記述に、「ペアで歩数やリズムを見合うようにさせる」「ペアで1回1回アドバイスし合う」という記述が見られた。

すなわち、若手の2名の教師においては、社会的行動のつまずきの記述は認められなかったが、バスケットボールと同様に、計画段階においては、社会的行動に関して検討していることが認められた。

次に、つまずきで記述の見られた中堅の3名の教師では、授業計画の中でどう位置付けられているかを検討した。

A 教諭では「リーダーの指示で準備や準備運動をしているグループを全体の場で位置付ける」「自分で自分の姿が見えないことから、グループやペアでの教え合いや励まし合いが大切なことを語る」という記述が見られた。

B 教諭では「素早く準備する姿を価値づける」「見合っているグループをはめる」という記述が見られた。

C 教諭では「器具をすばやく準備している姿や、グループでまとまってウォーミングアップしている姿を認め、広めていく」「グループで見合って、直すところのアドバイスができていく姿を認め、広めていく」という記述が見られた。

すなわち、中堅の3名に共通して、バスケットボールと同様に、よい姿を価値づけ広めていこうという意図が読み取られた。

(3) 予測したつまずきの内容の指導の具現化

1) バスケットボールについて

①集団的技能の内容に関わる指導

C 教諭では「ボールに固まってしまう、空いている場所やボールをもらえる場所にうまく動くことができない」のつまずきの予測に対応して、「ボールに固まらないで、たてや横に広がって攻めるゲームができる」という学習課題が示されていた。また、「グループ練習、3対3での練習、空いている場所へ動く、相手のいない場所へ動く」という学習活動が示されていた。さらには、「ボードを使って、どこが空いているのかを考えさせながら、動き方を確かめるようにする」「必要があれば動きを止めて教える、うまい動きは、今の動きよかったよ、と知らせるとともに、どんな動きだったかを振り返らせる」という教師の指導が示されていた。

D 教諭では「パスが繋がらない」のつまずきの予測

に対して、「ノーマークの味方を見つけて、パスをつないでシュートを決めることができる」という学習課題が示されていた。また、グループで1～2人ディフェンス役をつくり、「パス練習をする」という学習活動が示されていた。さらには、「パスをスムーズにまわすには、パスをもらう方の動きも大切であることを理解させ、パスを出せて、ディフェンスのいない位置を確認する」という教師の指導が示されていた。

以上の例のように、つまずきに対する対応は、各時間の学習課題及び学習活動として位置づけられていることが5名全員に共通して認められた。

これらのことは、集団的技能としての戦術学習がバスケットボール学習の中核であると捉えられていることを意味している。

②個人的技能の内容に関わる指導

C 教諭では「動きながらボールをうまく受け取ることができない」のつまずきの予測に対して、「ボール操作の練習をする」という学習活動が示され、「ペアで行うが、受け取りやすいパスだけでなく、高くや横にずらすようなパスを受ける練習もさせる」という教師の指導が示されていた。

D 教諭では「バスケットに必要とされるシュート、パス、ドリブルの技能が身につけていない」のつまずきの予測に対して、「グループ練習、パス練習1・2、シュート練習、ドリブル練習」と具体的な学習活動が示されていた。また、「ゴール近くからのシュートを繰り返し行うことで、どのように投げればゴールまで届くのか、どこをねらって投げれば入りやすいのかの感覚をつかむ」という留意点が示されていた。

以上のことから、個人的技能のつまずきに対しては、単元の導入部分で個人的技能の理解を図る活動と、毎時間のウォーミングアップ等の導入の時間を利用した練習として位置づけられていることが共通して見られた。

これらのことは、個人的技能は戦術を身に付けていくために必要な技能であり、繰り返しの練習の中で身に付けさせていく必要があるものと捉えられていることを意味している。

③社会的行動の内容に関わる指導

A 教諭では、単元導入時での「教え合ったり仲間の願いに応えたりしていくことが、強いチームを作るために必要であることを語る」や、単元を通して「技能の高まらない子と一緒に練習する姿や、積極的にアドバイスし合うペアやグループを大いに褒め、その仲間の気持ちを全体に広めていくことで、体育でめざす仲間の姿を価値づける」という記述が見られた。

C 教諭では「教え合いの声を出していくことの必要性に気づかせる」「動き方を考え、教え合って練習するようにながす」「グループでの練習の仕方、話し合い

がうまくできていた姿を認め、その価値を話す」という記述が見られた。

2) ハードル走について

①技能の内容に関わる指導

ハードル走で予想したつまずきに対する対応は、授業計画では、学習過程の各時間の中心的課題として位置付けられていることが5名に共通して確認された。

C教諭では「ハードルを高く跳んでスピードが落ちてしまう(踏みきり位置)」のつまずきの予測に対応して、「遠くから踏みきったハードリングをすることができる」という学習課題が示されていた。また、「1台だけやる練習で、踏みきり位置を変えてやってみて、スピードが落ちない位置を見つけ、全体を通してできるように練習する」という学習活動が示されていた。さらには、「ハードルを跳ぶ位置を図で示し考えさせた後、示範を見せ、遠くから踏みきった方が低く跳び越すことができ、スピードが落ちないことを確かめる」という教師の指導が示されていた。

D教諭では「リズムよくハードルを跳ぶことができない(インターバル)」のつまずきの予測に対応して、「口でリズムを取りながら、踏みきる脚を決めて、スピードを落とさずに最後まで走ることができる」という学習課題が示されていた。また、「様々なコースのインターバルで走り、どのコースの時に3歩でいけるのかをつかむ」という学習活動が示されていた。

②社会的行動の内容に関わる指導

B教諭では、練習のマネリ化の予測に対応し、単元導入時にグループ全員の記録の合計で評価していくことが示されており、練習への意欲を高めていこうとしている意図が読み取られた。

また、C教諭では「ただ繰り返し走るだけになっている」という練習のマネリ化の予測に対応し、「グループで見合って、ていねいに伝え合う姿を認め広めていく」という記述が見られ、よい練習の仕方に気づかせ、活性化させようという意図が読み取られた。

IV. 考察

1. 記述内容から捉えたつまずきの推論の構造

よい体育授業のできる教師は、つまずきの起こる理由を、認知的、状況把握的、心情的の複数の推論によって導き出していると考えられた。これらの推論を支える子どもについての知識は、それぞれ、認知的推論は理性的認識と感性的認識の特徴、状況把握的推論は技能的特徴と身体的特徴、心情的推論は心理的特徴と情意的特徴の面から把握していると読み取られた。

したがって、つまずきの推論の種類と、その推論を支えている子どもについての知識は、図6のように構造的にまとめられると考えられた。

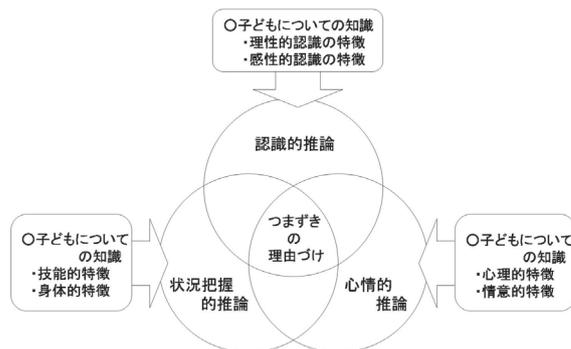


図6 選出した5名の教師の記述内容から捉えたつまずきの推論の構造

2. つまずきの予測と授業計画との関連

つまずきの予測から集約した内容で、記述されていなかった内容も、授業計画の中での記述が確認された。このことは、つまずきの予測は、各教師が重要と捉えている内容であり、つまずきとして予測していない内容も、授業計画では、教えずにはならない内容としていることが認められた。すなわち、つまずきの予測と授業計画を対応させて分析すれば、それぞれの教師が捉える教育内容が読み取られると考えられた。

3. 『教育素材を見抜く力』と『子どもを見抜く力』の構造

(1) 『教育素材を見抜く力』の構造

本研究では、教師のつまずきの予測と授業計画を分析することから、よい体育の授業のできる教師は、教育内容をどのように捉えているかを検討してきた。その結果、『教育素材を見抜く力』は、図7のように構造化された。

すなわち、5名の教師の結果からではあるが、「よい体育授業」を行える教師のつまずきの予測と授業計画から、教育内容を取り出し検討した結果、個別の教師のみ

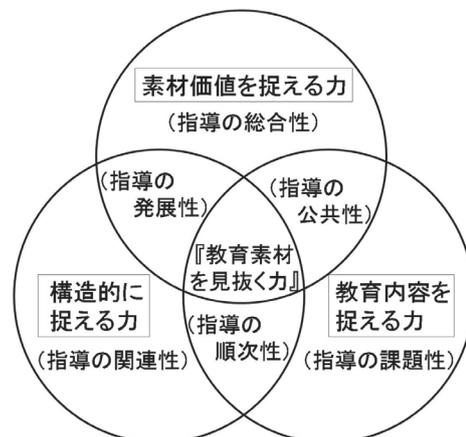


図7 『教育素材を見抜く力』の構造

に見られる内容も一部存在したが、共通する内容が多く認められた。

さらには、A 教諭のように、技術構造をよく捉えている教師の方が、指導の際の具現化につながっていることが認められた。

すなわち、態度得点を恒常的に高めている教師は、運動素材から何を教えることができるのかを広く捉える力（素材価値を捉える力）や、見出した内容から、子どもに教え身に付けさせなくてはならない教育内容は何かを捉える力（教育内容を捉える力）、素材で教えることができる内容及び教育内容における個々の内容を関連づけて捉えることができる力（構造的に捉える力^{注7)}を有していると考えられた。

「素材価値を捉える力」とは、素材から教えることができる内容を取り出すことで、教育素材をできるだけ広く深く見通すことができることを意味する。したがって、実践の場では、指導の幅を広げることにつながる力で、「指導の総合性」として具現化されると考えられた。

また、「教育内容を捉える力」とは、運動素材の中から、何を教え身に付けさせなくてはならないのかを見出すことである。したがって、指導場面では、「指導の課題性」とも言える力として具現化されると考えられた。

さらに、「構造的に捉える力」とは、複数見出された内容の関連を捉えたり、個々の技術の関連を捉えたりすることで、重要な指導内容を明らかにすることを意味する。したがって、指導場面では、「指導の関連性」とも言える力として具現化されると考えられた。

教育素材を見抜く3つの要素を図のように構造化することは、その関連領域に、指導の際の具現に関わる条件を浮かび上がらせることになる。

「素材価値を捉える力」と「教育内容を捉える力」の関連領域に、「指導の公共性」としての条件が浮かび上がってくると考えられた。それは、素材から教えることができる内容は広く捉えられるが、教育内容を捉えるところには、義務教育としての共通の内容を位置付けることが必要と考えられるからである。

また、「教育内容を捉える力」と「構造的に捉える力」の関連領域には、「指導の順次性」とも言える力として具現化される力が必要と考えられた。それは、教育内容として捉えた内容は、個々の内容や技術の関連性が押さえられることで、指導の順序が浮かび上がってくると考えられるからである。

そして、「素材価値を捉える力」と「構造的に捉える力」の関連領域には、「指導の発展性」として具現化される力が想定された。それは、素材から取り出した教えることができる個々の内容についても、構造的に捉えられることが必要であり、このことによって、指導が深まったり広がったりすると考えられるからである。

（2）『子どもを見抜く力』の構造

結果で述べたように、「よい体育授業」ができる教師は、子どもの内面を捉える力と外面を捉える力を有していることが認められた。前者は、子どもが何をどこまで知っているのかという認知特性に関する知識と、子どもの心情に関する知識に分けられた。また、後者は、子どもが教育内容に関してどのような動きをするかという技能特性に関する知識と、子どもが授業の中でどのような行動をするかの姿を見てとれるという子どもの行動特性に関する知識に分けられた。

また、子どもの内面と外面は、思考は内的行動、行動は外的思考と例えられるように、それぞれ単独に働くのではなく、相互作用の現象と言える。したがって、技能特性と認知特性に関する知識を関連させるところには、「できると分かるの関係性」としての条件が位置づけられた。同様に、行動特性と心情特性に関する知識を関連させるところには、「感じるとかかわるの関係性」としての条件が位置づけられた。

すなわち、『子どもを見抜く力』は、図8に示すような構造にあると考えられた。

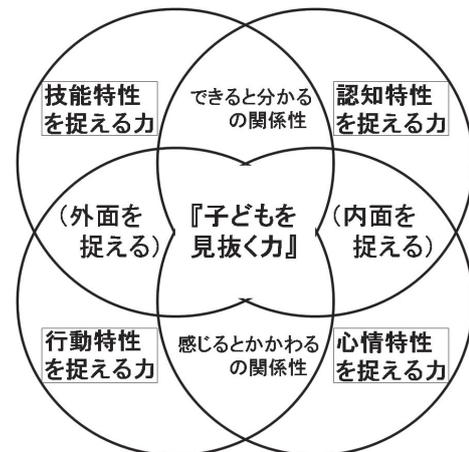


図8 『子どもを見抜く力』の構造

（3）「よい体育授業」のできる教師の力量の構造化

吉崎³⁰⁾も教師の力量を「教材内容についての知識」「生徒についての知識」「教授方法についての知識」の3円の重なりと押さえ、その関連領域に、「教材内容と教授方法についての知識」「教材内容と生徒についての知識」「教授方法と生徒についての知識」「教材内容、教授方法、生徒についての知識」に関する力を位置付けている。本研究は、吉崎の「教材内容についての知識」と「生徒についての知識」の構造を明らかにしようとしたものであるが、方法とも関連させた構造図にする必要がある。

本研究の結果、「よい体育授業」ができる教師は、『教育素材を見抜く力』と『子どもを見抜く力』を授業実践に際して、基礎的・基本的な力として関連して働かせて

いると考えられた。その関係性を明らかにし、これらを教師の力量（授業実践力）として構造化することは、「よい体育授業」を行うために自分には何が足りないのか、何を学び高めていかななくてはならないのかを捉えていくことにつながると考えられる。

ところで、授業における方法は、これまでも言われてきたが、唯一無二のものではなく³¹⁾、運動素材から教えるべき内容を見出し、構造的に捉え、子どもの姿を予測することから導き出される必要がある。すなわち、方法は内容と学習者を関連させて選択・構築されるべきと考えられる。なぜならば、内容・学習者を想定していない方法は空虚なものでしかないからである。

以上のことから、「よい体育授業」のできる教師は、『教育素材を見抜く力』と『子どもを見抜く力』をもとに、授業の方法を考え、授業を設計・実施している構造と押さえられた。すなわち、「よい体育授業」のできる教師の力量（実践力）の構造は、図9に示すようにまとめられると考えられた。また、教育素材を見抜く力と子どもを見抜く力の間「子どものつまずきの予測」が、教育素材を見抜く力と方法を選択・構築する力の間「教育内容の明確な学習活動」が、子どもを見抜く力と方法を選択・構築する力の間「子どもの学びの道筋の保障」が、本研究の対象教師の授業計画等の分析や、先行研究^{32) 33)}の成果から考えられた。

したがって、図7, 8, 9に示す教師の力量要因や複合領域に設定された内容を押さえて授業が構築できれば、態度得点の高い「よい体育授業」になると考えられた。

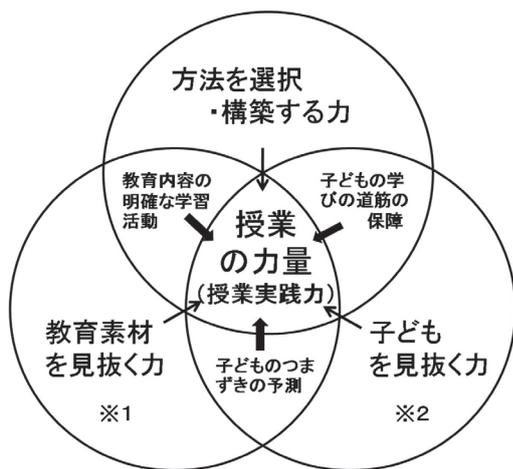


図9 「よい体育授業」のできる教師の力量(実践力)の構造
注) ※1, ※2は図7, 図8を参照

本研究の結果は、僅か5名の教師の質的・記述分析にもとづく構造化試案である。また、経験年数によって、つまずきの捉え方に相違が認められたが、その内実については、明らかにできていない。したがって、構造化試案をより確かなものにするためにも、今後、経験年数の

異なる多くの教師を対象に、図7, 8, 9に示した要素とその関連領域に設定される力がどのように形成されていくのかを明らかにすること、ならびに、「よろこび」・「評価」・「価値」の3つの尺度にまとめられている態度得点の各項目点を伸ばすための要因を詳細に検討することが課題となる。

V. まとめ

本研究では、「よい体育授業」を行える教師の「教育内容に関する知識」と「子どもに関する知識」の内実を検討し、『教育素材を見抜く力』と『子どもを見抜く力』を構造的に把握しようとした。

その結果、『教育素材を見抜く力』は、「素材価値を捉える力」、「教育内容を捉える力」、「構造的に捉える力」のまとめりであると捉えられた。また、それらの関連領域に指導の際の具現に関わる概念が想定された。

一方、『子どもを見抜く力』は、子どもの外面を捉える「技能特性」、「行動特性」と、子どもの内面を捉える「認知特性」、「心情特性」を押さえる力のまとめりであると捉えられた。また、技能特性と認知特性に関する知識の関連領域には、「できると分かるの関係性」としての条件が、行動特性と心情特性に関する知識の関連領域には、「感じるとかかわるの関係性」としての条件が想定された。

以上のことから、「よい体育授業」のできる教師の力量は、『教育素材を見抜く力』と『子どもを見抜く力』をもとに、授業方法を考え、授業を設計・実施している構造にあると考えられた。

このように、教師の力量を構造的に把握することは、教師の力量の羅列化を防ぐ上で意味あるものと考えられる。

—注—

注1) 日本教師教育学会教師教育に関する委員会は、教師の力量を次の15個の項目で示している。

- ①わかりやすく授業を展開していく力
- ②子どもの学習状況、悩み、要求、生活状況などを適切に把握する力
- ③子どもに積極的に関わっていく熱意や態度
- ④子どもの資質・適正を見抜く力
- ⑤子どもの思考や感情を触発し発展させる表現力
- ⑥子どもの集団を把握し、まとめていく力
- ⑦子どもや学校の問題を広い視野からみることのできる度量の広さ
- ⑧つねに研修・研究に励む能力
- ⑨必要に応じて、子どもに対して毅然たる態度を取ることのできる強さ
- ⑩芸術や文学に対する豊かな感性や理解
- ⑪同僚と協力しながら教師集団の質を高めていく力

⑫教科書の中の教材を様々な角度から取り上げ指導する力

⑬教育に関する諸問題を自分なりに筋道を立て考えることのできる力

⑭教師自身の体育、音楽、図工などの実技能力。

⑮学校運営全体の中で自己を位置づけその立場から考える力

注2) 本研究においては、教育の立場から選ばれた運動文化としての運動種目は「素材」、習得されるべき教育内容を含み持ち、子どもの主体的な諸条件に適合させ、学習意欲を喚起するように方法的に仕組まれた教授・学習活動の直接の対象となるものを「教材」と考えている。

注3) 小林⁹⁾の開発した「よろこび」「評価」「価値」の3つの尺度からなる態度測定法を用いた授業診断による児童の授業評価。なお、それぞれの尺度は10の項目で構成されている。

注4) 力いっぱい運動する中で、課題を解決し、基本的な技能が身につく、体力が向上していくことによってもたらされる、認識に裏付けられた形の喜びを味わえることが、本当の楽しさと捉えている。

注5) 「よい体育授業」：子どもたちが主体的に学び、確かな学力を身に付け、その結果、授業が好きになる、子どもの評価の高い授業のことを言う。本研究においては、小林の開発した態度測定法による評価の高い授業を「よい体育授業」と押さえている。

注6) 新年度、A、B、C、E教諭は高学年担当のため、前年度と同様の態度測定を実施したが、D教諭は4学年の担当となったため、奥村ら³⁴⁾によって開発された小学校中学年を対象とした態度測定法を用いた。

注7) 例えば、ローマ字を教えるときに、母音と子音の関係をもとに、ローマ字の構造を縦軸と横軸でおさえることによって、ひと目で理解できるように構造的に捉えて教えていく能力を意味している。

一文 献一

- 1) 高田典衛「体育授業の変革と教師の指導力」『体育科教育』29(3), pp.12-15, 1981
- 2) 岡田和雄「教師の指導力で授業がどう変わるか」『体育科教育』32(9), pp.18-20, 1984
- 3) 中森政郎「いま問われる体育教師の指導力」『体育科教育』32(9), pp.14-17, 1984
- 4) 吉本均「教師の指導力とは何か」『体育科教育』29(3), pp.6-8, 1981
- 5) 平林宏美「授業の構想力を充実させる」『体育科教育』32(9), pp.27-29, 1984
- 6) 石井久「教師の指導力を高めるために」『体育科教育』29(3), pp.19-21, 1981

7) 高橋健夫「体育教師はどう変わるべきか」『体育科教育』51(4), pp.12-16, 2003

8) 吉崎静夫「授業研究と教師教育(1)―教師の知識研究を媒介として―」『教育方法学研究』13, pp.11-17, 1987

9) 小林篤『体育の授業研究』大修館書店, pp.170-258, 1978

10) 吉本二郎『教師の資質・力量』ぎょうせい, pp.13, 1994

11) 日本教師教育学会教師教育に関する委員会「教師教育の課題―すぐれた教師を育てるために―」明治図書 pp.267-268, 1983

12) 野津一浩, 後藤幸弘「教師の力量の構造に関する予備的考察」『兵庫教育大学教科教育学会紀要』22, pp.19-26, 2009

13) 梅野圭史, 中島誠, 後藤幸弘, 辻野昭「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), pp.15-27, 1997

14) 梅野圭史, 辻野昭「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), pp.1-15, 1982

15) 梅野圭史, 辻野昭「体育科の授業診断に関する研究―態度得点と学習形態の関係―」『スポーツ教育学研究』3(2), pp.67-87, 1984

16) 後藤幸弘, 梅野圭史, 林修, 野村俊文, 長尾精二「教材の構造化の観点の相違が児童の態度と技能に及ぼす影響について―6年生バスケットボールを例にして―」『日本教科教育学会誌』13(2), pp.33-41, 1989

17) 辻延浩, 林修, 梅野圭史「3つの異なる課題解決の学習が児童の態度と技能に及ぼす影響―小学校体育の閉鎖型スキル教材を対象として―」『日本教科教育学会誌』20(3), pp.43-53, 1997

18) 高橋健夫「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), pp.19-31, 1992

19) 文部省『小学校学習指導要領解説体育編』, 1978

20) 文部省『小学校学習指導要領解説体育編』, 1989

21) 文部省『小学校体育指導資料(指導計画の作成と学習指導)』, 1991

22) 文部省『小学校学習指導資料(新しい学力観に立つ体育科の授業の工夫)』, 1995

23) 高田典衛『よい体育授業と教師』大修館書店, pp.145-146, 1985

24) 梅野圭史, 藤田定彦, 辻野昭「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), pp.1-13, 1986

25) 後藤幸弘「バスケットボールの基礎基本の考え方について」『兵庫教育大学大学院体育科教材開発研究講義資料』, 1989

- 26) 後藤幸弘, 松下健二, 井上直郁「ピボットの未習熟はバスケットボールにおける技術的つまずきの基底的要因かーピボット動作の巧拙とシュート・パスの技能の関係からー」『兵庫教育大学学校教育学部附属実技教育センター, 実技教育研究』14, pp.57-65, 2000
- 27) 加藤三彦, 井上眞一「強豪校の練習メニュー」『バスケットボールマガジニク』5・6月号, 2005
- 28) 下田新, 芹澤博一, 山崎有希, 後藤幸弘「水泳学習における児童のつまずきの実態とその解決策」『兵庫教育大学教科教育学会紀要』21, pp.36-45, 2008
- 29) 梅野圭史, 中島誠, 後藤幸弘, 辻野昭「小学校体育における学習成果(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), pp.15-27, 1997
- 30) 吉崎静夫『教師の意思決定と授業研究』ぎょうせい,

pp.83-119, 1991

- 31) 鈴木理「子どもの自発性を生かし能力を高めるための学習過程のモデル」, 高橋健夫編, 『体育の授業を創る』大修館書店, pp.199-218, 1994
- 32) 後藤幸弘, 梅野圭史, 林修「走り幅跳びの学習過程作成の試みー児童の走り幅跳びにおける「認知的内容」と「技術的要因」の対応関係を基にー」『兵庫教育大学実技教育研究』18, pp.99-110, 2004
- 33) 後藤幸弘「技能の評価と指導の一体化を目指してー教育内容の明確な授業のためにー」『体育科教育学研究』20(1), pp.15-26, 2004
- 34) 奥村基治, 梅野圭史, 辻野昭「体育科の授業に対する態度尺度作成の試みー小学校中学年児童を対象にしてー」『体育学研究』33, pp.309-319, 1989

資料1 C教諭のバスケットボールの授業計画の記述整理例(予測したつまずきの内容の指導の具現化)

条件 時間	学習課題 (本時のねらい)	学習内容 (学習活動)	教師の指導及び留意点
6	○ボールをつないで速く攻めるゲームができる。	○準備とウォーミングアップをする。 ・グループごとにボールを使ったウォーミングアップをする。 ○全体会で課題の確認をする。 「ボールをつないで速く攻めるゲームができる」 励まし合い教え合って練習したりゲームしたりしよう ○グループ計画会をする。 ・グループの課題と練習の仕方確かめる。 ○グループ練習をする。 ・3対3(4対4)での練習 3人ないし4人で走るコースを打ち合わせて練習する。 横にふってサイドを使う動きを練習する。 ○グループ会をする。 ・走るコース, つなぎ役等, 動き方の確認 ・ゲームの役割, 出場順の確認 ○今日のゲームを行う。 ○グループ反省会をする。 ・動きぶりや声のかけ合いについて振り返る。 ○全体反省会をする。 ○後片付けをする。	○こつこつ毎時間ボール操作の練習をしてきたことで, ボール操作が上達していることを話す。 ○準備やウォーミングアップの時間が短くスムーズにできるようになってきたことを認める。 ○速くゴール前にボールを運ぶために, 走るコース, つなぎ役を決めてボールをつないでいく動きを確かめる。 ○「ここち空いてる」「前」「自分の位置」 指示の声 「ナイス」「いいよ」「どんまい」「おしい」 励ましの声 「こうやって動くんだよ」 教え合いの声 ○グループの作戦につながっていくので, 話し合いや練習をよく考えながら行うことの大切さを確認しておく。 ○パスをしたらそこからさらにボールよりも前へ動いてつないでいく動きが必要であることをつかませる。 ○教え合いの声を出していくことの必要性に気付かせる。 ・どこに動き, どう走ればよいか(ボールを見ながら, 味方のボールより前へ, ゴールが見える位置へ) ○よい動き, 攻め方, 声のかけ方, その場で認めていく。 ○サイドコーチといっしょに動いて声をかけながら, よかった動き, 攻め方や課題を見つけて反省会に出していくようにながす。 ○うまく動けていなかったり, 声がかけていなかったりしたグループに入り, 課題を確認しアドバイスしていく。 ○走るコースやつなぎ役を決めていくことから自分たちの作戦につながっていくことに気付かせる。(持ち味)
7	○攻めと守りの切りかえをすばやくできること。	○準備とウォーミングアップをする。 ・グループごとにボール操作や動きを取り入れたウォーミングアップをする。 ○全体会で課題の確認をする。 「攻めと守りの切りかえをすばやくできる」ようにしよう 励まし合い教え合って練習したりゲームしたりしよう ○グループ計画会をする。 ・グループの課題と練習の仕方確かめる。 ○グループ練習をする。 ・3対3(4対4)での練習 走るコースや動く場所を打ち合わせて練習する。 味方ボールになったら前に走り, 相手ボールになったらすばやく守る切りかえのタイミングをつかむ。 ○グループ会をする。 ・走るコース, つなぎ役等の打ち合わせ ・守る位置の打ち合わせ ・ゲームの役割, 出場順の確認 ○今日のゲームを行う。 ○グループ反省会をする。 ・動きぶり, 声のかけ合い, 教え合いについて振り返り, 次時への課題をみつめる。 ○全体反省会をする。	○グループごとに特色のあるウォーミングアップの姿を認めていく。 ○味方ボールになったら前, 相手ボールになったらさがる, すばやく切りかえを確かめる。 ○「前」「もどって」 指示の声 「ナイス」「いいよ」「どんまい」「おしい」 励ましの声 「こうやって動くんだよ」 教え合いの声 ○走るコース, つなぎ役, 攻守の切りかえ等の動きにとらわれすぎて基本の動きを忘れるので思い出させる。 (攻)相手のいない所, ボールの見える位置, ゴールの見える位置 (守)相手からゴールが見えないように ○動き方を考え, 教え合って練習するようにながす。 ○よい動き, 攻め方, 守り方, 切りかえ, 声のかけ方, その場で認めていく。 ○サイドコーチといっしょに動き, よかった攻め守りの切りかえを見つけたら, 課題を見つけたら, 反省会に出していくようにながす。 ○うまく動けていなかったり声がかけていなかったりしたグループに入り, アドバイスしていく。 ○自分たちの得意な攻め方を見つけていくようにさせる。 ○次時からのリーグ戦への意欲をもたせる。