Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-07-16

小学校体育に関する大学生の授業力量

江藤，真生子

(Degree)
博士（教育学）
(Date of Degree)
2020-09-25
(Date of Publication)
2022-09-25
(Resource Type)
doctoral thesis
(Report Number)
甲第7833号
(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1007833

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。

博士論文

小学校体育に関する大学生の授業力量

令和２年　７月

神戸大学大学院人間発達環境学研究科
江藤　真生子

目次

第１章　序論 1
第１節　授業力量の理論的枠組み 1
第１項　授業力量の定義 1
第２項　授業力量の要素 2
第２節　体育科教育学における教師教育研究の研究動向 4
第１項　方法 4
第２項　国内外の体育科教育学における教師教育研究の動向 5
第３項　体育科教育学における教師教育研究の具体的事例 6
第３節　体育科教育学における教師教育研究の課題 7
第４節　本研究の目的 7
第５節　本研究の方法 8
第１項　事例研究 8
第２項　大学生と熟練教師の比較 9
第３項　授業力量の各要素の調査方法 9
第６節　本研究の限界 12
第７節　本論文の構成 12
第２章　熟練教師の信念と知識に関する調査 15
第１節　目的 15
第２節　方法 15
第１項　対象 15
第２項　調査内容 17
第３項　データ収集と分析方法 18
第３節　結果 20
第１項　熟練教師の信念 20
第２項　熟練教師の知識 24
第４節　考察 25
第１項　熟練教師の信念 25
第２項　熟練教師の知識 27
第５節　本章のまとめ 28
第３章　熟練教師の教授技術に関する調査 30
第１節　目的 30
第２節　方法 30
第１項　対象 30
第２項　調査内容 31
第３項　授業の概要 32
第４項　データ収集と分析方法 33
第３節　結果 35

第１項　教授技術の概要 35
第２項　ヤマ場における教授技術 37
第４節　考察 40
第１項　教授技術の概要 40
第２項　ヤマ場における教授技術 40
第５節　本章のまとめ 41
第４章　大学生の信念と知識に関する調査 42
第１節　目的 42
第２節　方法 42
第１項　対象 42
第２項　調査内容 44
第３項　データ収集と分析方法 46
第３節　結果 48
第１項　大学生の信念 48
第２項　大学生の知識 55
第４節　考察 57
第１項　大学生の信念 57
第２項　大学生の知識 61
第５節　本章のまとめ 62
第５章　大学生の教授技術に関する調査 64
第１節　目的 64
第２節　方法 64
第１項　対象 64
第２項　調査内容 66
第３項　授業の概要 67
第４項　データ収集と分析方法 68
第３節　結果 71
第１項　教授技術の概要 71
第２項　ヤマ場における教授技術 72
第４節　考察 75
第１項　教授技術の概要 75
第２項　ヤマ場における教授技術 76
第５節　本章のまとめ 77
第６章　総合的考察 78
第１節　大学生の授業力量と熟練教師の授業力量の比較 79
第１項　小学校体育に関する信念 79
第２項　小学校体育に関する知識 80
第３項　小学校体育に関する教授技術 82
第 2 節　小学校と中学校および高等学校の教師ならびに教師志望大学生の先行研究を通した考察 83

第 1 項　小学校教師および小学校教師志望の大学生の授業力量に関する先行研究を通した考察 83
第 2 項　中学校および高等学校教師ならびに教師志望の大学生の授業力量に関する先行研究を通した考察 86
第 3 節　本研究の結論 88
第 1 項　小学校体育に関する大学生の信念 88
第 2 項　小学校体育に関する大学生の知識 89
第 3 項　小学校体育に関する大学生の教授技術 89
第 4 節　小学校体育に関する初任者研修への示唆 89
第 1 項　小学校体育に関する大学生の授業力量の仮説的なモデルの提案 90
第 2 項　初任者研修の現状と課題 91
第 5 節　今後の課題 92
引用文献 94
附記 103
謝辞 104

第 1 章　序論

本研究の目的は，小学校体育に関する大学生の授業力量の特徴を解明することである。本研究では，まず熟練教師の授業力量を実証的に明らかにする。次に，大学生の授業力量を実証的に明らかにする。続いて，大学生の授業力量と熟練教師の授業力量の調査結果を比較し共通点と相違点を明らかにし，大学生の授業力量の特徴について議論する。さらに，補足的な議論として，中学校および高等学校の教師（以下，中・高教師とする）ならびに中・高教師志望の大学生や小学校教師の授業力量に関する先行研究を通した考察を行い，小学校体育に関する大学生の授業力量の特徴を解明する。

本章では序論として，第 1 節では，授業力量について，授業力量の要素には信念，知識，教授技術があることを定義する。第 2 節では，先行研究において信念，知識，教授技術をどのように解明しているのかについて，国内外の体育科教育学における教師教育研究をレビューする。第 3 節では，レビューの結果から体育科教育学における教師教育研究の問題点と課題を導出する。第 4 節では，導出された課題に対して，小学校体育に関する大学生の授業力量を解明することを本研究の目的とする。第 5 節では，大学生の授業力量を解明するための研究方法を説明する。その研究方法とは，事例研究の適用と，大学生の授業力量と熟練教師の授業力量の比較である。第 6 節では，信念，知識，教授技術の要素の解明についての本研究の限界を述べる。最後に第 7 節では，本論文の構成を説明する。

第 1 節　授業力量の理論的枠組み

第 1 項　授業力量の定義

本項では，はじめに，本研究における授業力量を定義する。小山（1986）によると，教師の力量は，指導技術的な側面と人間の資質的な側面の両面を含む概念である。授業力量とは，前者の指導技術的な側面を指す。

授業力量は要素により構成されていることが提唱されている。例えば，小山（1986）は，授業力量にはテクニカルスキル，コンセプチュアルスキル，狭義のパーソナリティ，モチベーションの要素があることを提案している。1 つ目のテクニカルスキルは，実践的な技術と専門的，学際的な知識や技能，表現力などとされている。2 つ目のコンセプチュアルスキルは，内面的な思考様式を示す広い視野や創造力，分析力などとされている。3 つ目の狭義の

パーソナリティは, 決断力や協働性, 柔軟性などとされている。4 つ目のモチベーションは, 信念や身体・精神的健康などとされている。また, 米国の InTASC（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Principle：州間新任教師評価支援協議会）は，授業力量を 10 の項目で示している（InTASC，2013）。10 の項目とは，学習者の発達，学習の多様性，学習環境，内容の知識，内容の適用，評価，指導計画，指導方略，専門的な学習と倫理的実践，リーダーシップと協働である。これらは，学習者と学習，内容，授業実践，専門的責任の 4 つの要素にまとめられる。さらに，Darling-Hammond et al.（1999）は，授業力量を，知識，信念，態度，判断，意思決定，教授技術で構成するものと述べている。これらから，授業力量には共通する要素がみられる。その共通する要素とは，信念，知識，教授技術である（木原，2004；吉崎，1997）。

以上の議論を踏まえて，本研究では，授業力量には共通する要素があり，それは，信念，知識，教授技術であると定義する。次項では，授業力量の要素である信念，知識，教授技術について，本研究の定義を述べる。

第 2 項　授業力量の要素

本項では，授業力量の信念，知識，教授技術の 3 つの要素について説明する。説明に際しては，まず，各要素の定義を行い，次に，体育科教育学における具体的な説明を行う。

（1）信念

秋田（2000）によると，信念は，教師の望ましい授業に対する考えである。教師の望ましい授業に対する考えには，指導観，児童観，教材観があるとされている。また，指導観，児童観，教材観は，それぞれ授業を行う上で重要だとする考えや児童に関する考え，教材に対する考えなどである。吉崎（2000）によると，これらの指導観，児童観，教材観は，授業の実施段階と準備段階において発揮される授業力量として重要である。

体育科教育学における先行研究（嘉数・岩田，2013；Tsangaridou，2006）によると，信念は, 望ましい体育授業に対する考えである。望ましい体育授業に対する考えには, 指導観, 児童観，教材観などがある。指導観は体育授業を行う上で重要だとする考えである。体育授業を行う上で重要だとする考えには, 運動指導に関する専門的な指導や体育授業の実践, 運動学習の場の設定に関する環境整備などが該当する。また，児童観は，運動を行う児童に関する考えである。運動を行う児童に関する考えには, 運動に関する児童理解や児童に身につけてほしい技能に関する考え，児童の運動学習などが該当する。さらに，教材観は教材に関

する考えである。教材に関する考えには，運動の特性のとらえ方や教材研究などが該当する。

（2）知識

教師の知識には，様々な領域があるとされている。吉崎（1988）によると，教師の知識は 7 つの領域がある。その 7 つの領域とは，教材内容，児童，教授方法の 3 つの単一的な領域と，教材内容，児童，教授方法がそれぞれ重複する 4 つの複合的な領域である。

体育科教育学においても，教師の知識には 7 つの領域があるとされている（岩田ほか，2014 ; 須甲ほか ; 2014）。児童は体育授業において教材に対する運動学習を行う。体育科教育学において教材を考案することは，素材となる運動を児童の視点や教授方法の視点から再構成することである（岩田，2010）。すなわち，体育授業において教材を考案するためには，教材内容についての知識と，教材内容と児童についての知識，教材内容と教授方法についての知識を必要とする。また，このような教材内容と児童，教授方法を複合させてとらえる教材内容に関する知識は，体育授業における教授に影響を与えるとされている（米村ほか，2007）。

（3）教授技術

教授技術は，言語的な活動と非言語的な活動である。成瀬（2019）によると，言語的な活動は言葉かけであり，発問・指示・説明などである。一方，非言語的な活動は，教師としての立ち振る舞い，黒板・資料の提示である。

これらの教授技術の中でも，とりわけ，言葉かけは，教師・児童間の相互作用とされ，教師と児童，児童間の関係性の形成および意思の受容や文脈の共有に関連し，授業において重要な役割を果たすとされている（藤江，2006）。なぜなら，教師と児童，児童間の関係性の形成や意思の受容，文脈の共有は，授業の成果に影響を与えるからである。

体育科教育学における教授技術は，言語的な活動と非言語的な活動である。高橋ほか（1991）が示す体育授業の教授技術の直接的指導，相互作用，マネジメントは言語的な活動である。一方，高橋ほか（1991）が示す体育授業の教授技術の巡視は非言語的な活動である。深見ほか（1997）や長谷川（2004）によると，言語的な活動は重要な教授技術である。言語的な活動の直接的指導は，指示や説明，演示であり，児童に対して一方向的な言葉かけである。また，言語的な活動の相互作用は，フィードバック（以下，FB と示す），発問，励ましなどで構成され，児童や児童の学習に関する言葉かけである。さらに，言語的な活動のマネジメントとは，体育的内容の学習指導に直接関係しないが，授業の準備や整理の意味が

含まれる言葉かけである。

第 2 節　体育科教育学における教師教育研究の研究動向

体育科教育学において，授業力量はどのように解明されているのだろうか。また，体育科教育学の教師教育研究において，どの対象者の区分や校種の研究が多く行われているのだろうか。これらの問いを明らかにするために，本節では，授業力量に関する研究がどのような対象者や校種に対して進められてきたのかについて議論する。以下では，国内外の体育科教育学関連の学術誌を対象に，体育科教育学における授業力量を解明する教師教育研究について，その研究動向を検討する。

第 1 項　方法

（1）分析の対象

分析の対象は，最近 10 年間（2007 年から 2017 年）に発表された国内外の代表的な体育科教育学に関する学術誌に掲載された文献とした。海外文献に関しては，体育・スポーツ学分野のデータベースである SPORTDiscus™ with Full Text を用い，体育科教育学における教師教育研究の動向を検討した四方田ほか（2015）を参考に文献検索の基準を設定し，文献を検索した（検索日 2017 年 10 月 19 日）。文献検索の基準は，論文のタイトル，キーワード，要約のいずれかに“teacher education”または“teacher development”または“teacher learning”を含む全文かつ英語の抄録が掲載されている学術論文であった（全 55 誌 2075 編）。そのうち掲載論文数の上位 3 誌（Journal of Teaching in Physical Education, The Physical Educator, Physical Education and Sport Pedagogy）から 446 編を抽出した。さらに，レビュー論文等を除いた文献と研修やプログラム自体を評価した文献等を除いた 55 編を抽出した。国内文献については，代表的な体育科教育学関連の学術誌 4 誌（体育学研究，体育科教育学研究，スポーツ教育学研究，日本教科教育学会誌）に掲載された 2007 年から 2017 年までの 10 年間の全文献 553 編から教師の力量形成や発達に関係する文献 28 編を抽出した。これらの海外文献 55 編と国内文献 28 編を合わせた計 83 編を分析の対象とした。

（2）分析の手続き

研究動向を把握するために，83 編の文献を対象に対象者の区分と校種の 2 つの観点から

分析を行うこととした。対象者は，現職教師と大学生の 2 つに区分した。また，校種については，小学校，中学校および高等学校，その他の 3 つに区分した。これらの対象者と校種に区分された文献数の合計を算出した。

第 2 項　国内外の体育科教育学における教師教育研究の動向

国内外の文献数を表 1-1 に示す。海外文献では，大学生を対象とした文献の合計が 36 編で，現職教師を対象とした文献の合計は 19 編であった。また，国内文献では，大学生を対象とした文献の合計は 5 編で，現職教師を対象とした文献の合計が 23 編であった。さらに，校種別にみると，海外文献では，中学校および高等学校を対象とした文献の合計が 35 編ともっとも多く，次いで小学校を対象とした文献の合計が 13 編であった。一方，国内文献では，小学校を対象とした文献の合計が 18 編ともっとも多く，次いで中学校および高等学校を対象とした文献の合計が 6 編であった。

対象者と校種ごとの文献数をみると，海外文献では，中・高教師志望の大学生を対象とした文献がもっとも多く 30 編であった。国内文献では，小学校の現職教師を対象とした文献がもっとも多く 15 編であった。

一方，その他を除いて，もっとも少ない研究は，海外文献では，小学校教師を志望する大学生を対象とした文献で，4 編であった。国内文献では，小学校教師を志望する大学生の文献が 3 編，中・高教師志望の大学生の文献が 2 編で，ほぼ同数と言え，いずれも大学生を対象とした文献が少ない結果となった。

以上のことから，国内外の体育科教育学における教師教育研究において，海外の文献が多いこと，また，校種は小学校や中学校および高等学校にみられたこと，中でも小学校教師を

表 1- 1　国内外の体育科教育学における教師教育研究の対象と校種

文献	対象	校種			合計
		小学校	中学校および高等学校	その他	
海外文献					
	大学生	4	30	2	36
	現職教師	9	5	5	19
	計	13	35	7	55
国内文献					
	大学生	3	2	0	5
	現職教師	15	4	4	23
	計	18	6	4	28

志望する大学生を対象とした文献は少ない状況にあることがわかった。

第 3 項　体育科教育学における教師教育研究の具体的事例

本項においては，個々の研究について研究方法も含めて概観する。以下では，まず海外文献について事例を検討し，次に国内文献の事例を検討する。

海外文献では，信念，知識，教授技術に関する文献がみられた。信念については，Timken and McNamee（2012）や Tannehill and MacPhail （2014）の文献がみられた。Timken and McNamee（2012）は，中・高教師志望の大学生を対象としていた。対象者が参加した野外活動に対する省察と半構造化面接法によりデータを収集し，質的分析を行った。また，Tannehill and MacPhail （2014）は，中・高教師志望の大学院生を対象としていた。対象者に教授と学習に関する比喩生成を用い，プログラムの前半と後半（終了時）における信念の変容について分析した。

知識については，Ingersoll et.al.（2014）の文献であった。Ingersoll et.al.（2014）は，小学校教師を志望する大学生を対象に早期の実践体験が知識の発達に及ぼす影響について調査した。どのような知識構成要素が最初に現れ，さらに実践体験で引き続き出現するのかについて検討した。

教授技術については，Ramos et al.（2015）や Hall et al.（2011）の文献がみられた。Ramos et al.（2015）は，小学校教師を志望する大学生を対象としていた。教育実習の体育授業の NASPE（National Association for Sport and Physical Education）基準にあるフィードバックの回数について検討した。また，Hall et al.（2011）は，小学校教師志望の大学生の課題提示スキルとして QMTPS（Qualitative Measures of Teaching Performance Scale：Werner & Rink, 1989）の定性的尺度を用いて分析した。

一方，国内文献においても，信念，知識，教授技術に関する文献がみられた。信念については，嘉数・岩田（2013）や朝倉・清水（2015），村井・木原（2012）の文献がみられた。嘉数・岩田（2013）は，中・高教師志望の大学生を対象としていた。目指す体育授業について比喩生成の方法を用い，教育実習の前後における信念の変容について分析した。また，朝倉・清水（2015）は，中・高教師を対象とした質問紙調査を行った。教師イメージと仕事の信念についてそれぞれ因子構造や教職経験年数による教師イメージと仕事の信念の差異を検討した。村井・木原（2012）は，小学校教師を志望する大学生を対象としていた。体育授業について学びたい内容に関する質問紙調査であった。

知識については，村井（2015）と久保ほか（2008）の文献がみられた。村井（2015）は，教育実習の授業後の協議会における発言内容を分析し，大学生の授業についての知識の学びを明らかにした。久保ほか（2008）は，大学院生の体育授業実践における省察の焦点とレベルの変容から省察と知識について分析した。

教授技術に関する文献については，福ヶ迫・高田（2012）や深見ほか（2015）の文献がみられた。福ヶ迫・高田（2012）は，小学校教師を対象としていた。小学校体育の「学習の勢い」につながる仮説的な指導方略と指導技術を設定し，その妥当性について検討した。深見ほか（2015）では，小学校教師を対象としていた。体育授業のフィードバックの頻度と児童の受け止め方などについて検討した。

第 3 節　体育科教育学における教師教育研究の課題

前節の授業力量の解明に関する議論において，小学校教師を志望する大学生を対象とした研究は十分に行われていないことが明らかとなった。小学校教師を志望する大学生を対象とした研究が十分行われておらず，小学校体育に関する大学生の授業力量の信念，知識，教授技術の個々の要素をそろえて解明できていない現状にある。また，授業力量の個々の要素をそろえて解明できていないことは，体育科教育学での教師教育研究において授業力量の基礎的となる大学生の特徴を解明できていないことであり問題である。そのため小学校体育に関する大学生の授業力量の特徴の解明を進めることは喫緊の課題である。

第 4 節　本研究の目的

本研究の目的は，小学校体育に関する大学生の授業力量の特徴を解明することである。授業力量の要素である信念，知識，教授技術のそれぞれの大学生の特徴を解明する。解明の手掛かりとして以下の 3 つのリサーチクエスチョンを設定する。

1 つ目は小学校体育に関する大学生の信念の特徴は何か，2 つ目は小学校体育に関する大学生の知識の特徴は何か，3 つ目は小学校体育に関する大学生の教授技術の特徴は何かである。これらのリサーチクエスチョンを手掛かりに小学校体育に関する大学生の授業力量の特徴を解明する。

また，本研究の成果から初任者研修への示唆を議論する。解明した大学生の授業力量の特徴をもとに，仮説的な授業力量モデルを提案する。この仮説的なモデルを初任教師の初期の授業力量とみなし，初任教師の授業力量と初任者研修の指導内容の議論を踏まえて，初任者

研修への示唆を論じる。

第 5 節　本研究の方法

第 1 項　事例研究

本研究では，小学校体育の大学生の授業力量の解明に向けて，次章以降，授業力量の各要素の内実を実証的に明らかにする。授業力量の特性は，授業において教師，学習者，教材それぞれの特有の文脈がある中で発揮される特徴をもつ。このような文脈に即した事例を解明するための研究方法として，事例研究が適用されている（Yin，2011）。第 2 節において授業力量の解明に関する研究として挙げた Tannehill and MacPhail（2014）や Ingersoll et.al.（2014），Ramos et al.（2015）は，事例研究により授業力量を解明している。これらから，授業力量の解明には事例研究が適しているととらえられる。

一方で，事例研究は特定の事例を対象とする研究であるため，一般化について課題が指摘されている（ステイク，2012）。一般化とは，研究で得られた結果が，その研究対象となった事例だけにあてはまるのではなく，類似の条件下の多くの事例にもあてはまる結果であることを意味する（谷津・北，2012）。事例研究は，このような「一般化」が課題に挙げられる。

しかしながら，授業力量の要素である信念，知識，教授技術は，授業において教師がどのように考え，何を働きかけているか，また，その考えや働きかけは何に基づいているのかといったことを示している。授業における信念，知識，教授技術は，教師，学習者，教材のそれぞれの文脈を背景に，相互に関わり合う複雑な状況にある。授業力量の各要素には文脈に即した特性があることを踏まえると，本研究の研究方法として事例研究が適していると判断し，事例研究を採用した。

課題となる一般化については，類似の条件下の多くの事例（谷津・北，2012）と本研究の結果を対応させ検討する。しかしながら，大学生の授業力量に関する研究は少ない状況にあることを本章第 3 節で指摘した。そのため，類似の条件下の多くの事例（谷津・北，2012）に小学校教師を志望する大学生の研究を挙げることには限界がある。この限界を踏まえたうえで，類似の条件下の多くの事例に，中・高教師志望の大学生の先行研究や授業力量の特徴を解明するために初任および若手教師の授業力量と熟練教師の授業力量の違いを分析した先行研究を挙げる。つまり，本研究の大学生の授業力量と熟練教師の授業力量の違いと，

中・高教師志望の大学生の授業力量や初任および若手教師の授業力量と熟練教師の授業力量の違いについて議論することを，一般化に近づけるアプローチととらえる。

第 2 項　大学生と熟練教師の比較

本研究では，小学校体育に関する大学生の授業力量の特徴を解明するために，大学生の授業力量と熟練教師の授業力量の比較を行う方法を採用する。先行研究において，熟練教師の授業力量と初任教師の授業力量が比較され，それぞれの授業力量の特徴や発達の差異が解明されてきた（秋田ほか，1991）。このように授業力量に違いがみられる教師間の比較を行うことで，対象の授業力量の差異が明らかにできるとともに，それぞれの授業力量の特徴を明らかにすることができる。

体育科教育学においても，深見ほか（2015）や加登本ほか（2010）は，初任教師の授業力量と熟練教師の授業力量を比較した研究により，初任教師の授業力量の特徴を明らかにしている。深見ほか（2015）では，熟練教師の教授技術と初任教師の教授技術を比較した。その結果，初任教師の教授技術を解明した。また，加登本ほか（2010）は，体育授業の悩み事に関する調査を現職教師を対象として実施した。その結果，教職年数により体育授業に関する悩み事の内容に差異があることが明らかとなった。このような悩み事などは課題への認知の有無ともとらえられ，この認知の有無は授業力量の発達に影響すると考えられる。

以上のことから，初任教師の授業力量と熟練教師の授業力量を比較することで，初任教師の授業力量の特徴が解明されたことがわかった。したがって，熟練教師の授業力量と比較することで，大学生の授業力量の特徴を解明できると考えられる。そこで，本研究では，小学校体育に関する大学生の授業力量の特徴を解明するために，大学生の授業力量と熟練教師の授業力量を比較する方法を適用する。大学生の授業力量と比較するために，大学生の研究方法と同一の研究方法を適用し，小学校体育に関する熟練教師の授業力量の 3 つの要素を実証的に明らかにする。第 2 章と第 3 章では熟練教師の授業力量の調査をそれぞれ行い，第 4 章と第 5 章では大学生の授業力量の調査をそれぞれ行う。

第 3 項　授業力量の各要素の調査方法

本項では，授業力量の各要素の調査方法について述べる。以下では，各要素および大学生と熟練教師に用いた調査方法について説明する。

（1）信念

信念は，教師の望ましい授業に対する考えとされる（秋田，2000）。つまり，信念は，教師固有でその教師が置かれた文脈に沿った考えが示される。そのため，信念については，その場の状況や個人の文脈に沿った考えが適切に抽出される半構造化面接法（メリアム，2004）と回答者自身の考えをより忠実に表現しやすい自由記述の質問紙調査法（関口，2013）を用いた。

これらの調査方法で得られた信念のデータは，対象が置かれた状況や文脈に沿った内容として抽出される。このような性質のデータに対して，得られた情報を整理・統合しながら全体像を構築する KJ 法（川喜田，1967）を適用した。具体的には，得られたデータを，対象の状況や文脈を考慮し，それぞれの内容のまとまりごとに分類した。この分類した内容にカテゴリー名を付した。このような分析を行うことで，体育授業に関する信念とはどのような内容であるのかについて解明することを期待できる。

なお，第 2 章と第 4 章において分析した信念のカテゴリー名に差異が生じた。その理由は，対象である大学生と熟練教師のそれぞれ置かれた状況や文脈の特性の差異がカテゴリー名に反映されたからである。その結果生じたカテゴリーの内容に着目し，大学生と熟練教師の授業力量の共通点と相違点を見出した。

（2）知識

知識は，信念の影響を大きく受け，個人的な体験を通し統合的に形成される（鹿毛，2017）。したがって，知識については，対象個人に統合的に形成されたデータを得る必要があると考えられる。そのため，その場の状況や個人の文脈に沿った考えが適切に抽出される半構造化面接法（メリアム，2004）と回答者自身の考えをより忠実に表現しやすい自由記述の質問紙調査法（関口，2013）を用いた。

知識に関するデータは，児童や教授方法を踏まえて教材内容をどのようにとらえているのかを分析するため，「内容」と「深さ」（山口，2009）の視点により分析した。「内容」とは，教材内容に関する知識領域である教材内容についての知識，教材内容と児童についての知識，教材内容と教授方法についての知識のこれら 3 つの知識領域の内容である。これらの領域は，教材内容について，素材となる運動を児童や教授方法の視点からどのようにとらえたかを明確に区分できる領域となっている。そのため「内容」は，教材内容に関する知識の領域を適用し，得られたデータをそれぞれの領域に分類した。一方，「深さ」のレベルに

ついては，教材内容として運動をどのようにとらえているのかといった視点から，「小学校の授業全般」，「体育授業全般」，「単元固有」と 3 つのレベルを設定した。「単元固有」のレベルは，当該単元に固有な教材内容を記述した内容とした。「体育授業全般」のレベルは，小学校体育の授業として当該単元ならではの記述ではない，他の単元にも共通する内容とした。「小学校の授業全般」のレベルは，小学校の各教科の授業として示される内容とした。この「深さ」のレベルに区分することは，本調査の教材内容についてどのような知識を有しているかという目的に合致すると考えられる。

（3）教授技術

教授技術については，観察による逐語記録の作成・分析を適用した。観察に際しては，音声録音を伴う授業 VTR を撮影し，その VTR 映像の視聴と音声のテクスト化を行った。作成した逐語記録の言葉かけについて，頻度を算出し，体育授業においてどのような言葉かけが用いられているかについて明らかにした。さらに，授業のヤマ場となる場面では，ヤマ場においてどのような言葉かけが行われているのかについて分析した。

高橋（1992）によると，体育授業の成果に直接的に関わる，目標達成に迫る場面となるヤマ場（松田・木原，2002）における教授技術の解明が必要とされている。ヤマ場とは，1 単位時間の授業の授業成果に大きく関与する中心的な学習の場面である（松田・木原，2002）。体育授業においては，小学校学習指導要領解説体育編（文部科学省，2008）に即した「やってみる」・「ひろげる」・「ふかめる」といった学習過程が細江（2009）によって提唱されている。この学習過程で児童は，授業前半で教師が提示する基礎的な運動を行い（やってみる），基礎的な運動を通して理解した動きを活用して徐々に難易度があがる主運動を行う（ひろげる）。また，児童はその学習を発展したり，その学習の成果をみんなで共有したりする（ふかめる）。これらの学習過程の中で，ヤマ場となるのは，児童が試行錯誤し運動学習を行う「ひろげる」の後半から「ふかめる」の学習活動となる。

分析対象の授業について，学習者が中学年以降の児童であることを選定基規準とした。小学校中学年以降の児童は，低学年までに感覚的に行っていた運動を，法則・原理に則り運動技能として練習などにより習得する運動学習を行えるようになる時期ととらえられている（安彦，2012）。運動学習は体育授業の中心的な学習活動であり，本研究で明らかにしようとする教授技術は運動学習を行ううえで重要な役割となると考えられる。

第 6 節　本研究の限界

本研究では，小学校体育に関する大学生の授業力量の信念，知識，教授技術を解明することを目的としている。これは，体育科教育学の教師教育研究における課題に，小学校体育に関する大学生の授業力量が解明されていないことが挙げられたからである。

一方，木原（2004）は，信念，知識，教授技術の要素間の関連性で授業力量の特徴モデルとなることを報告した。これらの要素とその関連性について，若手教師の授業力量の各要素は断片的であるとされ，要素間の関連性は不安定とされている。しかしながら，中堅・熟練教師の授業力量は，重層的，統合的とされ，要素間の関連性は柔軟性や整合性でとらえられている。このことを踏まえると大学生の授業力量の要素間の関連性を明らかにすると，授業力量の特徴を解明することができることとなる。しかしながら，前述の通り，体育科教育学の教師教育研究においては，小学校体育に関する大学生の授業力量の個々の要素さえも解明されていない。大学生の授業力量の特徴の解明を目指すのであれば，要素間の関連性を検討するべきではあるが，個々の要素を解明できていない現状を踏まえると，まずは授業力量の個々の要素を解明する必要があると考えられる。ただし，大学生の授業力量の特徴に基づき，要素間の関連性を仮説的にとらえた授業力量モデルを提案する。

第 7 節　本論文の構成

本論文は，本章を含めた 6 つの章から構成される。図 1-1 は，本研究の全体像を示した図である。各章の概要は以下のとおりである。

第 1 章では，小学校体育の大学生の授業力量に関する問題の所在と目的を導出し，目的を達成するための研究方法について述べる。まず，授業力量は信念，知識，教授技術の要素で構成され，要素間は関連性があることを定義する。次に，定義した授業力量をどのように解明しているのかについて，国内外の体育科教育学における教師教育研究の授業力量に関する先行研究をレビューする。レビューにより，小学校体育に関する大学生の授業力量の個々の要素が解明されていないことが問題であり，要素の解明が喫緊の課題であることを明確にする。この課題を解決するために，大学生の授業力量の特徴を解明することが目的となることを導出する。続いて，授業力量を解明する研究方法について，概要を説明する。本研究の研究方法には，事例研究を研究方法に適用する。理由は，授業力量の特性として対象者に対する調査のタイミングに特有の文脈を踏まえているため，事例研究が適していると

判断したことにある。また，大学生の授業力量の特徴を見出すために，大学生の授業力量と熟練教師の授業力量を比較する方法を適用する。理由は，先行研究において初任教師と熟練教師の各授業力量を比較したことにより，初任教師の授業力量を明示できているためである。

第 2 章と第 3 章では，小学校体育に関する熟練教師の信念，知識，教授技術の内実を実証的に明らかにする。第 2 章は，熟練教師の信念と知識に関する調査である。信念については，熟練教師として体育専科教員 1 名（教職歴 19 年）とその同僚教師 18 名（教職歴 6 年以上 5 名，11 年以上 9 名，21 年以上 4 名）を対象とする。データ収集の方法は，信念に関する質問紙調査法および半構造化面接調査法である。収集したデータを KJ 法により分析する。

また，知識について，対象は体育専科教員 1 名である。データ収集の方法は，知識に関する半構造化面接調査法である。得られたデータをテクスト化する。教材内容に関するデータを教材内容に関する知識領域（吉崎，1988）に分類する。

第 3 章は，小学校体育に関する熟練教師の教授技術の調査である。対象は，2 名の熟練教師（ともに教職歴 10 年以上）である。調査方法は，以下の通りである。まず，2 名の熟練教師が行った各 1 単位時間の体育授業のビデオデータからイベント記録法（シーデントップ，1988）を用いて逐語記録を作成する。次に，各教授技術の頻度を算出する。さらに，熟練教師が体育授業のヤマ場場面で用いた教授技術を検討する。

第 4 章と第 5 章では，小学校体育に関する大学生の信念，知識，教授技術の内実を実証的に明らかにする。第 4 章は，大学生の信念と知識に関する調査である。大学生の信念について，国立大学の教員養成学部の小学校体育の指導法を受講した 3 年次の大学生 27 名を対象とする。データ収集の方法は信念に関する質問紙調査である。得られたデータを KJ 法により分析する。

また，大学生の知識について，国立教員養成大学教育学部の小学校体育の指導法を受講した 3 年次の大学生 33 名を対象とする。データ収集の方法は知識に関する質問紙調査である。得られたデータを教材内容に関する知識領域（吉崎，1988）に分類する。

第 5 章は，大学生の教授技術に関する調査である。国立教員養成大学教育学部で教育実習に参加した 3 年次の大学生 2 名を対象とする。調査方法は以下の通りである。まず，2 名の大学生が行った各 1 単位時間の体育授業のビデオデータからイベント記録法を用いて逐語記録を作成する。次に，各教授技術の頻度を算出する。また，体育授業のヤマ場における

大学生の教授技術を検討する。さらに，授業後に 2 名の大学生に半構造化面接調査法を行う。

最後の第 6 章では，前章までに明らかとなった大学生の授業力量について総合的に考察を行う。大学生の授業力量について，熟練教師の授業力量の調査結果や先行研究との議論を通して，小学校体育に関する大学生の授業力量の特徴を解明する。また，本研究の成果から，小学校体育に関する初任者研修への示唆と今後の課題を論じる。

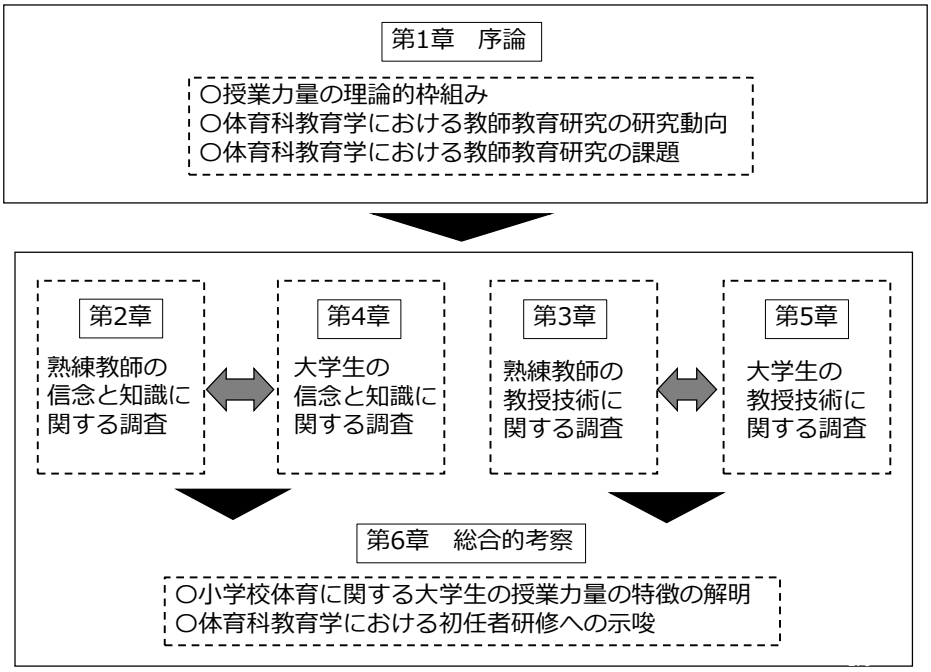

図 1- 1　本研究の全体像

第 2 章　熟練教師の信念と知識に関する調査

第 1 章で論じたように，小学校体育に関する大学生の授業力量は解明されていない。そこで，本章と次章（第 3 章）では，大学生の授業力量と比較するために，熟練教師の授業力量を実証的に明らかにする。本章では，熟練教師の授業力量として，熟練教師の信念と知識の内実を実証的に明らかにする。

第 1 節　目的

本章の目的は，小学校体育に関する熟練教師の信念と知識の内実を実証的に明らかにすることであった。熟練教師として体育専科教員とその同僚教師を対象とした。

第 2 節　方法

第 1 項　対象

（1）熟練教師の信念

小学校体育に関する熟練教師の信念を解明するために，目的的サンプリング（メリアム，2004）により，体育専科教員とその同僚教師を対象に選定した。目的的サンプリングとは，研究を深めるうえで，研究目的に関する豊富な情報を収集することが期待される対象者を，選択規準を設定し選定を行う方法である（メリアム，2004）。本調査では熟練教師の信念の分析を行うため，体育専科教員であることとその体育専科教員と多様なかかわりをもつ同僚教師であることを選択規準に設定した。

小学校の専科教員とは，特定の教科のみを担当する教科担当に配置された教師である（児島，2002）。専科教員には，特定の教科の指導に関して専門性が必要とされる。体育授業においては，文部省（1997）が，児童の体力低下を問題視し，体力・運動能力の向上の方策の 1 つとして体育専科教員の配置を提案した。そのため体育専科教員は，指導により児童の体力・運動能力の向上などの効果を上げることを期待されている。したがって，体育専科教員は小学校体育の熟練教師の授業力量を有している教師ととらえられるため，体育専科教員を対象に選定した。

選定された体育専科教員は，国立教員養成大学の附属小学校に配置された教師 A（以下，教師 A と示す）であった。教師 A は男性で，調査当時教職歴 19 年であった。教師 A は，

2013 年から当該校に所属し，2014 年度と 2015 年度の 2 年間体育専科教員に任命された。当該校は，国立教員養成大学の附属小学校であり，大学教員を兼ねる校長が校務分掌の任命を行った。任命期間は当該校の教員配置等の事情により決められた。また，教師 A は本務教員として採用された初任校からすべての赴任校（5 校）において体育主任を務めてきた。当該校で教師 A は体育研究部に所属し，さらに地区の体育研究会（以下，「地区研究会」と示す）に継続的に参加していた。教師 A は保健体育の中学校教諭免許状は取得していないが，体育主任経験を有しており，体育授業研究を豊富に行っていた。そのため教師 A を熟練教師と判断した。

信念は，教師の望ましい授業に対する考えであり，各教師によりとらえられる側面には違いがあるとされている。小学校体育の信念については，どのような内容があるのか明示されていないことから，まずはどのような内容があるのかについて調べる必要があると考えられる。そのため多くの教師を対象にする必要があると考えられる。

しかしながら，小学校体育において熟練教師の授業力量を有する体育専科教員を配置している学校は少ない現状にある（文部科学省，2019）。したがって体育専科教員である教師 A と多様なかかわりのある当該校の同僚教師を対象に加えた。同僚教師と教師 A のかかわりは，同僚教師の担当する学級の体育授業を教師 A が行っていたことや，体育主任として教師 A が体育的行事の立案や運営を行っていたことであった。同僚教師は教師 A とこのようなかかわりを通して，教師 A が実施した体育授業をとらえることができると考えられた。教師 A が実施した体育授業に対する同僚教師の考えを熟練教師の信念ととらえた。同僚教師は，当該校に所属する教師 18 名であった。教師の属性（性別・年齢・教職歴・体育主任経験の有無）を表 2-1 に示す。

（2）熟練教師の知識

熟練教師の知識については，教師 A の知識を対象とした。授業に関する教師の知識は，児童の実態や教材内容，教授方法を踏まえ，授業の計画・準備・実施・省察を行う際に発揮される。熟練教師である教師 A は，不測の出来事や状況に備えた授業の計画・準備・実施・省察を行うことができる。そのため教師 A から十分なデータが得られると考えられる。そこで本調査では，教師 A が授業の計画・準備・実施・省察において，どのような知識を発揮しているのかについて，教師 A が有している知識の内容を明らかにした。

表 2- 1　同僚教師の属性

属性	項目	人数（名）
性別	男性	10
	女性	8
年齢	30 代	10
	40 代	8
教職歴	6 年以上 10 年以下	5
	11 年以上 20 年以下	9
	21 年以上	4
体育主任	あり	9
経験	なし	9

第 2 項　調査内容

体育授業の信念について，嘉数・岩田（2013）は，中・高教師志望の大学生の信念を明らかにしている。嘉数・岩田（2013）は，中・高教師志望大学生の信念を「体育授業において身につけさせたいこと」,「体育授業における生徒の雰囲気」,「体育授業の実践」といった 3 つのカテゴリーに大別した。1 つ目の体育授業において身につけさせたいことは，体育授業の目標・内容領域（高橋，1994）に相当すると考えられる。2 つ目の体育授業における生徒の雰囲気は，生徒の意欲や運動を楽しませるといった動機付けに相当すると考えられる。3 つ目の体育授業の実践は，どのように授業を進めていくかといった実際の授業実践を意識したことに相当すると考えられる。これらの内容から，体育授業の信念は体育の目標・内容の側面や，体育授業における生徒の姿の側面，実際にどのように実践するのかといった側面からとらえられることが示唆された。

一方で，小学校体育に関する信念は解明されていない。そのため本調査では，小学校体育に関する熟練教師の信念について，どのような側面があるのかといった内容を明らかにすることとした。

また，教師の知識については，授業についての知識領域（吉崎，1988）が提唱されている。この知識は，教材内容と児童，教授方法の 3 つの単一的な領域と，教材内容，児童，教授方法がそれぞれ重複する複合的な領域である。その中でも教材内容に関する知識は，授業

中の矯正的フィードバックや具体的フィードバックに影響することが示唆され（米村，2007），重要な知識に挙げられる。教授に影響を与える知識として重要であるとされながら，教材内容に関する知識の内実について，具体的に明らかにされた研究はみられない。本章では，熟練教師である教師 A が，教材内容についてどのような知識を有しているのかについて分析を行った。

第 3 項　データ収集と分析方法

Tannehill and MacPhail （2014）や Ingersoll et.al.（2014）は，教師の信念と知識を解明した研究であった。これらは，調査対象から豊富な情報となる複数のデータを収集した事例研究であった。本章の研究においては，熟練教師の信念と知識の内実をそれぞれ明らかにしようとする事例研究であるため，Tannehill and MacPhail （2014）や Ingersoll et.al.（2014）と同様に，複数のデータの収集・分析を行った。

（1）熟練教師の信念

小学校体育に関する熟練教師の信念に関するデータを，体育専科教員の教師 A と同僚教師から収集した。教師 A に対して，インタビューガイド（表 2-2）により体育専科教員としての職務の期間が終わる 2016 年 3 月に半構造化面接法によるインタビュー調査を行った。時間は 30 分であった。インタビュー調査の回答を IC レコーダーに録音し，逐語記録を作成した。得られたデータにコード名を付した。コード名の付与は，小学校教師 1 名（教職歴 12 年，体育主任歴あり）と調査者の計 2 名で行った。

一方，同僚教師に対しては，属性と質問（体育専科教員の設置について）について自由記述により回答を求めた質問紙調査を行った。質問紙は 2015 年 9 月に配布し，2015 年 10 月末に回収した。自由記述による質問紙調査は，多くの回答を得られること，回答者自身の考えをより忠実に表現しやすいことおよび回答の理由や背景についての情報が得やすいこと

表 2- 2　インタビューガイド

1. 専科教員の職務を終えて（感想）
2. 専科教員としての成果について
3. 専科教員としての課題について
4. 具体的にどのように取り組んできたか
5. 目指す体育授業について

が利点（関口，2013）とされている。したがって，自由記述による回答が本調査の体育専科教員の授業に対する考えを表現することに適していると判断したためこの方法を適用した。

同僚教師に対する質問紙調査は，体育専科教員の指導について「体育を専科教員が教えることの良い点は何だと思いますか？」，「体育を専科教員が教えることの難しい点は何だと思いますか？」の問いに対して，実際に同僚教師としての立場からそれぞれ別の欄に自由記述の回答を求めた。良い点と難しい点と項目を立てた理由は，同僚教師が具体的に経験を振り返ることができ，その経験と体育専科教員の指導を比較するなどして記述することができると考えられたからであった。良い点と難しい点の記述については，体育専科教員の指導の良い点や難しい点といった評価ではなく，どのような事項が記述されているかといった内容を抽出した。

同僚教師から得られた記述を，小学校教員 1 名（教職歴 12 年，体育主任歴あり）と調査者の計 2 名が KJ 法の要領を参考に内容のまとまりごとに分類した。内容のまとまりごとに分類した記述にカテゴリー名を付した。各カテゴリー間の個数を比較するために，適合度の検定を行った。各カテゴリーのデータの期待度数は 5 であり，適合度の検定の条件を満たしていた。データの統計処理については，SPSS（ver.25）を用いた。

（2）熟練教師の知識

熟練教師の知識について，教師 A が体育授業についての考えを述べた内容から教材内容に関する知識となるデータを収集した。まず，得られたデータの内容を的確に表すコード名を付した。次に，各コードを，児童や教授方法を踏まえて教材内容をどのようにとらえているのかについて「内容」と「深さ」（山口，2009）の視点から分析を行った。「内容」とは，教材内容についての知識，教材内容と児童についての知識，教材内容と教授方法についての知識のどの知識領域に相当するのかである。これらの教材内容に関する知識領域は，教材内容について素材となる運動を児童や教授方法の視点からどのようにとらえたかを明確に区分できる領域となっている。一方，「深さ」のレベルについては，「小学校の授業全般」，「体育授業全般」，「単元固有」と 3 つのレベルを設定した。教材内容として運動をどのようにとらえているかといった視点から，「単元固有」のレベル（当該単元に固有な教材内容を記述した内容），「体育授業全般」のレベル（小学校体育科の授業として示され，当該単元ならではの記述ではない，他の単元にも共通するものとして記述された内容），「小学校の授業全般」（小学校の各教科の授業として示される内容）とした。「深さ」のレベルに区分することは，

本調査の教材内容についてどのような知識を有しているのかという目的に合致するものと考えられる。さらに，これらの深さごとに各知識領域のコードの個数を算出した。

第 3 節　結果

第 1 項　熟練教師の信念

（1）熟練教師の信念の特徴

熟練教師の信念について，同僚教師から得られた記述は全 30 文であった。表 2-3 には，熟練教師の信念のカテゴリーの記述例とその個数（割合）を示す。同僚教師が考える熟練教師の信念は，【技能向上を目指した指導】，【子ども理解】，【豊かな教材研究】，【指導力の向上】，【環境整備】，【使命感】の 6 つのカテゴリーに大別された。以下，【　】はカテゴリー名，「　」は記述の具体例を示す。適合度の検定の結果，カテゴリー間に有意差が認められたため多重比較を行った（χ^2（5）＝20.400，p<.01）。その結果，【技能向上を目指した指導】，【子ども理解】，【豊かな教材研究】は，【指導力の向上】，【環境整備】，【使命感】と比較して多い結果となった。

1 つ目の【技能向上を目指した指導】（13 文，全文中 43.3%）は，「専門的な観点から指導や支援」を行うことや「子どもの技能を高めることができる」こと，「効果的な指導」に関する記述であった。体育授業ではスポーツ種目や技術を教材の素材として扱うため，運動を指導するための「理論に基づいた」適切な方法を授業の教授方法に用いる。また，技能の「系統性」を踏まえ段階的に指導する「スモールステップ」を用いることや，技能習得に効果的な指導を行うことといった具体的な運動指導に関する記述がみられた。つまり【技能向上を目指した指導】は，技能習得や向上させるための具体的な指導に関する内容で構成されたといえる。このような【技能向上を目指した指導】は，授業の実施段階の信念ととらえられる。

2 つ目の【子ども理解】（6 文，全文中 20%）は，「担任でしかわからない子どもの内面的なものや関係性」や「実態把握」など学級での子どもの様子を理解することを示した記述であった。【子ども理解】は，体育専科教員は学級担任ではないため，指導する子どもの日常の様子を理解することや，「子どもへの声かけ」や「ラポート作り」を行う必要があるとした内容であった。つまり【子ども理解】は，児童との関係性や児童の実態を把握することが重要であるとした考えから構成されたといえる。このような【子ども理解】は，授業の準備

表 2- 3　同僚教員の記述から抽出された信念のカテゴリーと記述例

カテゴリー	記述の具体例	該当する文数
技能向上を目指した指導	・専門的，効果的な指導がしてもらえる。 ・専門性を活かして子どもの技能を高めることができる。 ・専門的な観点から指導・支援が行える。 ・スモールステップで系統的に教えることができる。 ・系統性が持てる。理論に基づいた指導ができる。	13 （43.3%）
子ども理解	・子どもへの声かけ。 ・子どもとのラポート作り。 ・日常生活での子どもの実態把握。 ・担任でしかわからない子どもの内面的なものや関係性。	6 （20%）
豊かな教材研究	・教材研究が深く焦点化されること。 ・体育学習にかける教材研究の密度が違う。 ・教材研究に時間が持てる。	6 （20%）
指導力の向上	・指導が充実する。 ・授業のレベルが高まる。 ・学年共通した運動をすることができる。	3 （10%）
環境整備	・環境整備ができる。	1 （3.3%）
使命感	・専科はトレーナーではないので技術向上だけが目的ではない。	1 （3.3%）
	合計	30（100%）

段階の信念ととらえられる。

3 つ目の【豊かな教材研究】（6 文，全文中 20%）は，「教材研究が深く焦点化されること」や「体育学習にかける教材研究の密度が違う」といった充実した教材研究が行えることを示した記述であった。この充実した教材研究が行える理由に，複数教科を指導する学級担任とは違い，体育専科教員は 1 つの教科を担当することで教材研究や授業準備に時間をかけられる（「教材研究に時間が持てる」）ことが挙げられた。つまり【豊かな教材研究】は，授業や教材の準備が重要であるとした考えから構成されたといえる。このような【豊かな教材研究】は，授業の準備段階の信念ととらえられる。

4 つ目の【指導力の向上】（3 文，全文中 10%）は，体育専科教員が複数の学級を指導することにより子どもは「学年に共通した運動」を行えるといった記述であった。また，複数回の授業を実践することで指導方法等を改善することができ，「指導が充実」することや「授業のレベルが高まる」といった内容であった。つまり【指導力の向上】は，教師の指導力に関する考えから構成されたといえる。このような【指導力の向上】は，授業の実施段階の信

念ととらえられる。

5 つ目の【環境整備】（1 文，全文中 3.3%）は，体育専科教員は 1 つの教科を担当することになるため，授業で使用する場所や用具等の整備をしっかり行えるといった内容であった。【環境整備】は，授業を行う上で環境整備が重要であるとした考えがあらわされたといえる。このような【環境整備】は，授業の準備段階の信念ととらえられる。

6 つ目の【使命感】（1 文，全文中 3.3%）は，「専科はトレーナーではないので技術向上だけが目的ではない」との記述であった。技能を向上させるだけでないとした考えがあらわされ，体育授業において児童に身につけさせたい内容といえる。このような【使命感】は，授業の実施段階の信念とらえられる。

（2）熟練教師の信念の形成の契機

表 2-4 に教師 A に対するインタビューの逐語記録から抽出されたコード名と発話の具体例を示す。なお，以下の文中の［　］は発話のコード名を，「　」は発話の具体例をそれぞれ示している。

教師 A の信念は，教師 A の目指す体育授業となる「児童にできることを実感させたい，児童への成果」である。教師 A は，目指す体育授業を児童の姿によりあらわしていた。教師 A は，児童に対して「できないのができるようになったっていうのが 1 時間でも得られたらいい」（[理想の授業]）とした考えを持っていた。教師 A は，このような実感を児童に授業で味わわせ，授業で扱った運動を「休み時間とか自然とやったり」（[休み時間 1]），「授業で面白いなってなって部活に入った」（[入部のきっかけ]）等，体育授業から日常の生活につながることが理想である（[大切なこと]）と考えていた。そのために具体的な指導として，基礎感覚を養う指導を行うことが重要であると考え（[基礎感覚づくり]），教師 A の信念となったといえる。基礎感覚を養う運動は，「だれでもできる」運動の課題であり，他の運動の基礎的な動きにつながる運動とされている。基礎感覚を養う運動は体の動かし方の基礎となる内容であり，主に「体つくり運動」領域の授業で展開される（文部科学省，2008）。

教師 A がこのような基礎感覚を養う運動に着目するようになった背景には，授業研究に専念できる国立教員養成大学の附属小学校に配属されたこと，授業研究に公立学校配属時よりさらに取り組んだこと，附属小学校で体育専科教員として複数の学年の指導を経験したことがある。教師 A の附属小学校への配属や体育専科教員の指導経験が，これまで重視していなかった体つくり運動の重要性を理解し様々な動きにつながる基礎感覚を養う運動

を重要であるとした［体つくり運動］や［体つくりの成果を実感］の認識をもったことや，体育専科教員として複数の学年を指導したことで系統性を考える機会となったこと（[系統的な指導の重要性]，［系統性］，［指導内容］）につながった。

また教師 A は指導において，実際に児童に成果がみられたことで，行っていた指導内容や指導方法について自信をもった。すなわち，教師 A は，体育専科教員としての役割を担ったことや授業研究を行ったこと，指導の効果を実感したことの経験を通して，体育授業において児童にできる楽しさを実感させるために，動きの基礎となる基礎感覚を養うことを

表 2- 4　教師 A の信念のコードと発話例

コード名	発話の具体例
理想の授業	・できないのができるようになったっていうのが 1 時間でも得られたらいいのかなって。
基礎感覚づくり	・体育であれば，基礎感覚づくり運動。これ楽しいだろうって，だれでもできるって。
成果―児童の感想から振り返り	・自然に動きをつくりだすというのが，僕の中にあるから，子どもたちも「それがよかった」みたいに書かれていたんですよ。苦手な種目でもできるようになったとか，わかりやすかったとか・・・この辺は成果かなと思ってる。
体つくり運動	・体つくりのものをないがしろにしていた部分をきちんと意味のあるものにつなげていけば，各種目でもっと充実するだろうなと思って。
体つくりの成果を実感	・だからこの前やったものを公開研のものを 4 年生に試したら成果あるんですよね。1 年生でもできたんですよ。
系統性	・よさじゃないですか。全く同じものをやってもこれくらいできるんだ，と。6 年生でやったものを 1 年生でやっても，1 年生でこれだけできるんだと。
系統的な指導の重要性	・系統性を考える。今だったら 1 年担任持つ人には，これやって，これやったらこうなるから…と見えたから。今まではわからなかったから。
大切なこと	・やっぱり生活でも体を動かすこと。
休み時間 1	・体育で走り幅跳びやって，休み時間とか自然とやったりするじゃないですか。
休み時間 2	・高跳びやったりとか，サッカーやってたらサッカーとか。ああいうのとても理想だなと思って。
入部のきっかけ	・4 年生がバスケットの授業で面白いってなって部活入ったとか，こんなのやっぱ理想かなと。
事例	・運動公園の周りを夜太ったおじさんおばさん毎日楽しそうにやってるけど，やせないだろうって。やせないのに何でやってるかわかるかって。楽しいからなんだよって。

重要であるとした考えを信念として保持した。以上のことから，熟練教師である教師 A の信念の形成の契機は，授業研究を行う環境にあったことや，複数の学年に対して指導したことであったととらえられる。

第 2 項　熟練教師の知識

（1）熟練教師の教材内容に関する知識の内容

熟練教師の教材内容に関する知識のコードを表 2-5 に示す。コード数は 8 個であった。以下，［　］はコード名，「　」は発話の具体例を示す。

教材内容についての知識のコード数は 4 個で，［運動の行い方］，［運動の要素］，［要素の再構成］，「他附属」であった。内容は，素材となる運動に対して，運動技能の内容を明示した［運動の行い方］や，運動の要素を再構成し教材化すること（［要素の再構成］），運動を要素でとらえた［運動の要素］であった。つまり，教材内容についての知識は，素材となる運動を分解した要素やその要素の再構成に関する知識であった。

教材内容と児童についての知識のコード数は 2 個で［系統性のある内容］と［運動のコツ］であった。［系統性のある内容］は，全学年の児童の発達段階を通した系統性に関する内容であった。［運動のコツ］は，技能習得のためにコツに関する内容であった。つまり，教材内容と児童についての知識は，児童の発達段階に対応した運動技術の系統性に関する知識と技能習得のための運動のコツに関する知識であった。

教材内容と教授方法についての知識のコード数は 2 個で，その内容は［複数学年の指導］と［ワークシート］であった。［複数学年の指導］は，複数の学年を指導することで，学年段階や発達段階に応じて指導することがあらわされた内容であった。［ワークシート］は，ポイントを押さえた簡易的なワークシートの作成があらわされた内容であった。つまり，教材内容と教授方法についての知識は，児童の発達段階に応じた指導に関する知識とポイントを押さえた簡易化した教授方法に関する知識であった。

（2）熟練教師の教材内容に関する知識領域の特徴

熟練教師の教材内容に関する知識は，教材内容についての知識，教材内容と児童についての知識，教材内容と教授方法についての知識のすべての知識領域にみられた。熟練教師は，教材内容について児童や教授方法の視点からとらえていたといえる。

表 2- 5　教師 A の知識の内容

教材内容に関する知識領域	コード名	深さ			計
		単元固有	体育授業	小授業全般	
教材内容についての知識	運動の行い方，運動の要素，要素の再構成，他附属	1	2	1	4
教材内容と児童についての知識	系統性のある内容，運動のコツ	0	2	0	2
教材内容と教授方法についての知識	ワークシート，複数学年の指導	0	1	1	2
合計		1	5	2	8

第 4 節　考察

第 1 項　熟練教師の信念

（1）熟練教師の信念の特徴

小学校体育の熟練教師の信念に関する先行研究はみられなかったため，嘉数・岩田（2013）の中・高教師志望の大学生の信念を調査した報告と比較し分析する。嘉数・岩田（2013）において，体育授業の信念は，体育授業において身につけさせたいこと，体育授業における生徒の雰囲気，体育授業の実践のカテゴリーに大別された。体育授業において身につけさせたいことは，技能向上や認知面の形成，態度面の形成の内容であった。また，体育授業における生徒の雰囲気では，動機付けや主役は生徒であるといった内容であった。さらに，体育授業の実践では，目標を明確にした授業や生徒とのコミュニケーション，スムーズな流れについての内容であった。嘉数・岩田（2013）において，体育授業の信念は，体育授業に対して体育の目標・内容の側面からとらえたり，また，体育授業における生徒の姿としてとらえたり，実際にどのように実践するかといった側面からとらえたりした考えであった。

本調査では，熟練教師の信念は，【技能向上を目指した指導】，【子ども理解】，【豊かな教材研究】，【指導力の向上】，【環境整備】，【使命感】の 6 つのカテゴリーに大別された。【技能向上を目指した指導】は，技能習得や向上させるための具体的な指導に関する内容であった。熟練教師は，技能向上のために具体的な指導に関する【技能向上を目指した指導】が重要であると考えていたと推察される。

また，【子ども理解】は，児童との関係性や児童の実態を把握することが重要であるとした内容であった。このことから，熟練教師は，児童の実態把握とともに指導するうえで児童との信頼関係をつくることも重要であると考えたと推察される。

【豊かな教材研究】は，授業や教材の準備が重要であるとした考えであった。これは，【技能向上を目指した指導】にも関連する内容ととらえられる。【豊かな教材研究】は，効果的な指導を行うために，深い教材研究が重要であるとした考えが示されたと推察される。

【指導力の向上】は，教師の指導力に関する考えであった。このことは，【技能向上を目指した指導】や【豊かな教材研究】につながる内容であった。

【環境整備】は，授業を行う上で環境整備が重要であるとした考えであった。嘉数・岩田（2013）では抽出されていない内容であった。養成段階の大学生（嘉数・岩田，2013）の考えでは，どのような環境整備が必要かといった視点を持つことは難しいと考えられる。そのため，【環境整備】は熟練教師ならではの信念と考えられる。

【使命感】は，技能を向上させるだけでないとした考えであった。体育の学習内容は技能面のほかに，認知面，態度面も含まれることから，嘉数・岩田（2013）の体育授業において身につけさせたいことに相当する内容と考えられる。熟練教師の信念は，バランスよく指導することを重視しなければいけないといった意味が含まれていると考えられる。

以上のことから，熟練教師の信念の特徴は，嘉数・岩田（2013）の大学生の信念に相当する内容が示された。一方で，嘉数・岩田（2013）の対象である大学生の考えとの差異点もみられた。その差異点とは，熟練教師の信念は，授業の実施段階と授業の準備段階にみられたことと，熟練教師の信念のカテゴリー間に関連性がみられたことである。関連性とは，児童との信頼関係を重視することや教材を深く理解することが技能向上を目指した指導や指導力の向上につながるといった階層的な考えを持っていたことである。

（2）熟練教師の信念の形成の契機

教師 A を事例として，教師 A の信念とその形成の契機について検討する。教師 A は，目指す体育授業について「児童にできることを実感させたい，児童への成果」と述べた。教師 A は，児童に対して「できないのができるようになったっていうのが 1 時間でも得られたらいい」（[理想の授業]）とした考えを持ち，児童をできるようにすることを重視した信念を保持していた。教師 A は，自身の指導経験とその成果を実感したことをもとに，このような考えを持つこととなったと考えられる。

熟練教師の信念の形成の契機は，授業研究を行う環境にあったことや，複数の学年に対して指導したことであった。その経験が，運動技能の習得段階や発達段階が違う児童を指導するにあたって動きの基礎づくりが重要であるといった認識につながったといえる。つまり教師 A が配属された学校での環境や経験が契機となり，児童に対する指導の成果を実感したことが信念の形成につながっていたこととなる。

山崎（2002）は，教師の力量形成の契機とその関係構造として 14 項目を設定した。その 14 項目はそれぞれ教室・授業，学校・職場，地域・社会といった三重の場に分けられる。教室・授業には①教育実践上の経験が位置づけられている。学校・職場には，②自分にとって意味のある学校への赴任，③学校内ですぐれた先輩や指導者との出会い，⑤学校内での研究活動，⑫職務上の役割の変化が位置づけられている。地域・社会には，④学校外でのすぐれた人物との出会い，⑥学校外での研究活動，⑦組合などの団体での活動，⑧社会的活動，⑨地域と学校との関わりが位置づけられている。

教師 A の信念の形成の契機をたどると，附属小学校において体育専科教員の役割を担った経験は，「学校・職場」の⑫職務上の役割の変化に相当すると考えられる。さらに，体育専科教員としての役割で，低学年の指導を行ったことは，「教室・授業」における①教育実践上の経験に相当すると考えられる。職務上の役割の変化や教育実践上の経験が，教師 A の信念を形成する契機となったととらえられる。

第 2 項　熟練教師の知識

（1）熟練教師の知識の特徴

熟練教師の知識として教材内容に関する知識に焦点をあてた。教材内容に関する知識は，教材内容についての知識と，児童と教材内容についての知識，教材内容と教授方法についての知識である。

各知識の領域にみられた内容は，児童の技能や体力向上を目指すための内容となっていた。これらの技能や体力向上を目指す内容は，体育授業における陶冶目標の実現に深く関係する（高橋・岡沢，1994）。そのため，技能向上などの目標に相当する内容は，よい体育授業の内容的条件に位置付けられる。内容的条件とは，体育授業における教授・学習活動を実質的に展開するための条件を示す。また，この展開に関わる授業計画や教材の工夫といった準備や計画も含まれる。つまり，このような体育授業における教授・学習活動やそのための計画や教材の工夫は，体育授業の陶冶目標の実現に迫る技能や体力向上に直接的に関わる

条件ととらえられる。この内容的条件に位置付けられる児童の技能向上のために，児童の技能や発達段階などの実態をとらえることや多様な教授方法の中から児童に適した教授方法を適用する必要がある。そのため，教材内容について児童や教授方法の視点からとらえた複合的な領域で構成される知識が必要となる。須甲ほか（2014）は，教師が授業研究を実施した際，授業後の助言者を交えた省察の場となる協議会などで，教授方法を中核に据えた，常に児童を念頭に置いた実践的で複合的な領域となる知識を学び取ることを示唆している。このことを踏まえると，教師 A は多くの授業研究の経験があり，助言者などを交えた協議会を多く行ってきた。この経験により，教師 A は，実践的で複合的な領域となる知識を学び取る機会が多くあり，実際に複合的な領域となる知識を学び取っていたと推察される。したがって，教師 A の知識は，教授方法や児童の視点からとらえた複合的な知識であり，これらは，よい体育授業の内容的条件に相当するような児童の技能向上を目指す内容となる知識であったと考えられる。

（2）熟練教師の知識の形成の契機

教材内容についての知識として，児童や教授方法の視点からとらえた知識があることを踏まえると，教師 A は，教材内容となる運動について，児童が運動をできるようになるために指導する視点からとらえていることが明らかとなった。吉崎（1997）は「授業において特に必要とされる知識はこのような複合的な知識領域であり，これは授業実践の経験を通して獲得されるものである」と述べており，教師 A の十分な授業実践の経験がこのような知識の獲得に影響したことを裏付けたものとなった。

また，教師 A はこれまでの教職経験の中で，地区研究会において継続的に活動しており，このことは，⑥学校外での研究活動（山崎，2002）に対応すると考えられる。地区研究会では 1 年間に複数回公開授業研究会を実施し，その準備段階の指導案検討会や授業後の協議会を行っている。教師 A 自身も公開授業を複数回行っていた。さらに，指導案検討会での協議や授業後の協議会に積極的に参加していた。このことが，教師 A の体育授業に関する学習となっており，加えて，体育授業や運動に対して，広く深い理解につながったと考えられる。

第 5 節　本章のまとめ

本章では，小学校体育に関する熟練教師の信念と知識を明らかにすることを目的に，体育

専科教員とその同僚教員を対象とした調査を行った。その結果，熟練教師の信念は，【技能向上を目指した指導】，【子ども理解】，【豊かな教材研究】，【指導力の向上】，【環境整備】，【使命感】の 6 つのカテゴリーに大別された。さらに，これらの信念は，授業の準備段階と実施段階に区別された。授業の準備段階の信念は，【子ども理解】，【豊かな教材研究】，【環境整備】であった。授業の準備段階では，児童の実態を把握することや深い教材研究を行うこと，環境整備を重要だと考えていた。また，実施段階の信念は，【技能向上を目指した指導】，【指導力の向上】，【使命感】であった。授業の実施段階では，専門的な指導を行うことや充実した指導を行うこと，技能向上だけでなく多様な体育の内容を児童に身につけさせることを重要だと考えていた。さらに，熟練教師の教師 A は，職務上の役割の変化や教育実践上の経験が，信念を形成する契機となったといえる。

熟練教師の知識として，教材内容に関する知識がみられた。熟練教師の教材内容に関する知識の特徴は，以下の通りであった。熟練教師の教材内容についての知識は，運動の行い方に関する知識や運動を分解した要素に関する知識，その要素の再構成に関する知識であった。また，熟練教師の教材内容と児童についての知識は，児童の発達段階に対応した系統性に関する知識と技能習得のための運動のコツに関する知識であった。さらに，熟練教師の教材内容と教授方法についての知識は，児童の発達段階に応じた指導に関する知識とポイントを押さえた簡易化した教授方法に関する知識であった。熟練教師は，十分な授業実践の経験と自主的な学校外での研究活動により，知識を形成したと考えられる。

第 3 章　熟練教師の教授技術に関する調査

前章では，小学校体育に関する熟練教師の信念と知識の内実を実証的に明らかにした。本章では，熟練教師の授業力量として教授技術の内実を明らかにする。熟練教師の教授技術として，体育授業においてどのような教授技術を行っているのかについて検討を行うこととする。

まず，熟練教師の教授技術の全体的な特徴を概要として明らかにする。次に，熟練教師の授業のヤマ場における教授技術を検討する。

第 1 節　目的

本章の目的は，小学校体育に関する熟練教師の教授技術の内実を明らかにすることであった。これまでの先行研究では，数量的な分析により効果的な教授技術が明らかにされてきた。しかしながら，なぜそのような教授技術を行ったのか，または，ヤマ場に迫る場面ではどのような教授技術を行ったのかといった分析はされていない。したがって，本章では熟練教師の教授技術の概要と授業のヤマ場における教授技術について検討した。

第 2 節　方法

第 1 項　対象

熟練教師として，2 名の熟練教師（教師 B，教師 C とする）を対象とした。教師 B と教師 C は，それぞれ 10 年以上の教職歴を有し，体育授業をはじめとする教科の授業の授業研究を行っていたため熟練教師と判断した。対象とした授業は，沖縄県内の公立小学校 2 校において，2013 年 9 月（教師 B）と 11 月（教師 C）に行われた授業であった。授業は，教師 B が行った表現授業 1 時間（第 4 学年対象，全 8 時間中 5 時間目）と教師 C が行ったハンドボール授業 1 時間（第 4 学年対象，全 8 時間中 5 時間目）であった。対象児童は，教師 B が行った授業は男子 20 名，女子 16 名の計 36 名で，教師 C の行った授業は男子 18 名，女子 19 名の計 37 名であった。

対象とした体育授業の児童について，安彦（2012）によると，小学校中学年以降の児童は，低学年までに感覚的に行っていた運動を，法則・原理に則り運動技能として練習などにより習得する運動学習を行えるようになる時期である。つまり，中学年以降の児童は体育授

業において，運動学習の支援として教師の教授技術の意味を理解することができるのである。そのため対象は，小学校中学年以降の児童に行う体育授業であることとした。また，分析の対象は，運動学習となる展開部分（表現では 24 分 13 秒，ハンドボールでは 23 分 50 秒）の各教師の教授技術とした。

第 2 項　調査内容

教授技術は，体育授業における教授技術に関する先行研究（高橋，1991；高橋ほか，1996；長谷川，2004）を参考に内容や評価の観点を設けて分類を行った。先行研究によると教授技術は，直接的指導，相互作用，マネジメント，その他に大別されている。

体育授業では，ねらいに迫っていくうえで最も中心的な場面であるヤマ場（松田・木原，2002）における教授技術が解明されていないことが課題とされている（高橋，1992）。ヤマ場は，児童が自己の課題を明確にする過程であり，主体的な学習を作り出す場面となることが多いとされている（松田・木原，2002）。体育授業においては，小学校学習指導要領体育編（文部科学省，2008）に即した「やってみる」・「ひろげる」・「ふかめる」といった学習過程が提唱されている（細江，2009）。この学習過程で児童は，授業前半で教師が提示する基礎的な運動を行い（やってみる），基礎的な運動を通して理解した動きを活用して徐々に難易度があがる主運動を行う（ひろげる）。また，児童は，その学習を発展させ，その学習の成果をみんなで共有したりする（ふかめる）。この学習過程の中でヤマ場は，児童が試行錯誤し運動学習を行う「ひろげる」の後半から「ふかめる」の学習活動である。本調査では，表 3-1 中の下線部の学習活動をそれぞれの授業のヤマ場に選定した。

各授業のヤマ場は，授業の目標達成に大きく関連する場面である。教師 B の表現授業では，動きを工夫して踊ることを本時の目標としていた。表現授業のヤマ場は，この動きを工夫するということに対して，どのように工夫すればいいのかについて児童が観察した後に教師の発問を受けたり，説明を聞いたりして自己の課題を明確にした場面（【相互評価】）と，この場面で把握した自己の課題を解決できるようにするため実際に運動を行う場面（【表現する（全体）】）であった。一方，教師 C のハンドボール授業では，パスを回すことを本時の目標としていた。ハンドボール授業のヤマ場は，このパスを回すことに対して，どのように動けばパスがつながるのかについて，教師の発問に対して考えたり，他者の意見を聞いたりして，課題を明確にする場面（【発問 2】）と，この場面で把握した課題を解決できるようにゲームで試す場面（【ゲーム 3】）であった。各場面において，熟練教師がどのような教授

技術をどのように行っているのかについて分析した。

第 3 項　授業の概要

教師 B が行った表現授業と教師 C が行ったゲーム授業の概要は表 3-1 に示す通りであり，扱った領域と内容は，表現運動とゲーム領域のゴール型ゲームのルールを改変したハンドボール教材を用いた授業であった。表現授業の本時の目標は「イメージカードから好きな場面を選び，動きを工夫して踊ろう」であった。ハンドボール授業の本時の目標は，「パスを回して全員シュートを打とう」であった。

教師 B の表現授業で児童は 5 つの学習活動を行った。【課題提示】では，ワークシートや掲示資料によりジャングルをテーマに本時の活動のめあて「イメージカードから好きな場面を選び，動きを工夫して踊ろう」を全員で確認した。その後【作戦タイム・練習】で児童

表 3- 1　各授業の概要

単元 （教諭）	表現（教師 B）	ハンドボール（教師 C）
児童数 記録時間	36 名 24 分 13 秒	37 名 23 分 50 秒
学習過程	**【課題提示】** 「イメージカードから好きな場面を選び，動きを工夫して踊ろう」[全体]	**【課題提示】** 「パスを回して全員シュートを打とう」 [全体]
	【作戦タイム・練習】 カードから場面を選び，どのように工夫するか相談し，その後練習を行った。 [グループ]	**【ゲーム 1】** 3 コート 6 チームで対戦ゲーム
	【表現する(チーム)】 一方のチームが表現し，他方のチームが鑑賞した。	**【発問 1】** 「いいところ探して（教師発問）」—[チーム・1 コート模範]
	【相互評価】 「動きが工夫されていたところは？（教師発問）」 [全体]	**【ゲーム 2】** 【ゲーム 1】と同じチームと対戦
	【表現する（全体）**】** 教師が提示したカードについて全員で表現した。 [全体]	**【発問 2】** 「つながるチームとつながらないチームの違いは？（教師発問）」 [全体]
		【ゲーム 3】 3 コート 6 チームで対戦ゲーム

注）表中の下線部は授業のヤマ場の活動を示す。

は，グループのメンバーの 4 名と，様々なジャングルの場面が提示されているカードを 2 枚選び，どうやって踊るかグループで相談を行った。その後，相談が終わったグループから練習を行った。【表現する（チーム）】では 4 グループごと（A チーム・B チーム）に分かれ，一方のチームが曲に合わせて踊る様子を他方のチームが鑑賞した。2 つのチームが踊り終え，児童全員が集合して【相互評価】を行った。【表現する（全体）】では，教師 B から床に置かれているカードにある場面が伝えられ，児童全員がその表現を行った。

教師 C のハンドボール授業で児童は，6 つの学習活動を行った。【課題提示】では，本時のめあて「パスを回して全員シュートを打とう」を，児童全員が確認した。3 コートで全 6 チームが対戦した。【ゲーム 1】では，すべての児童がゲームを行っていた。その後，1 コートのみゲームを続行させたまま，他 2 コートの 4 チームの児童は集合し，【発問 1】が行われた。児童はゲームの様子を観察し，なぜパスがつながっているかを考えた。また，【ゲーム 2】では，教師 C はコート内で実際にどのように動くか児童に指示を行った。【発問 2】では，児童全員は集合し，教師 C からの問いかけに応えながら，動き方について思考した。本時のまとめのゲームとして【ゲーム 3】で児童は，3 コートで【ゲーム 2】と同じチームとの対戦を行った。

第 4 項　データ収集と分析方法

Ramos et al.（2015）や Hall et al.（2011）は，教師の教授技術を解明した。そこでは，教授技術を数量的なデータとして算出し，または複数のデータを分析した事例研究であった。本調査は，熟練教師の教授技術を明らかにしようとする事例研究であるたため，Ramos et al.（2015）や Hall et al.（2011）と同様の分析方法を行った。

（1）データ収集方法

授業時に録音用ワイヤレスマイクを用い，各教師の授業中の教授技術をビデオ映像に記録した。イベントの頻度を記録するイベント記録法（シーデントップ，1988）を参考に，各教師の教授技術に対して，内容ごとに区別し，逐語記録を作成した。

（2）データ分析方法

教授技術の内容を，調査者と中学校保体教諭歴 10 年以上を有する者 2 名で分類を行った（一致率 89.9%）。内容については高橋ほか（1991）の教授技術のカテゴリーを参考にした（表 3-2 参照）。一致しなかった内容については，2 名で協議を行い一致させた。カテゴリーは，直接的指導（指示，説明），相互作用（FB，発問，受理，励まし，補助的相互作用），

その他であった。高橋ほか（1991）によると，指示は活動内容や活動方法に関わって児童に命令したり，注意を促したりする言葉かけである。説明は，学習活動やめあてについて説明する言葉かけである。FB は，児童の行動や学習活動に評価を行う言葉かけである。発問は，児童に対して回答を求める言葉かけである。また，発問は，創意的な回答を要求する創意的発問，主体的な意見や態度を回答に要求する価値的発問，題材の分析と相互を回答に要求する分析的発問，記憶していることを回答に要求する回顧的発問である。受理は，児童の意見や考えを受容する言葉かけである。励ましは，児童に対して学習活動や行動を促進させる言葉かけである。補助的相互作用は，発問や受理に関わる予備的，補足的な相互作用であり，呼びかけ，向け直し，確認などが含まれる。児童の学習活動と関連しない言葉かけをその他に分類した。また，相互作用の FB については，長谷川（2004）を参考に分類カテゴリーである評価内容，評価観点でさらに分類した。評価の内容は，肯定的（「いいよ」など），矯正

表 3- 2　高橋ほか（1991）を参考とした言葉かけの分類カテゴリー

上位	下位	内容	発話例
直接的指導	指示	活動内容や活動方法に関わって児童に命令したり，注意を促したりする言葉かけ	・「グループで作ってください」 ・「探検隊集まるんだ」 ・「広がれ」
	説明	学習活動やめあてについて説明する言葉かけ	・「今日はカードを二枚選んで動きの工夫をつけていきます」 ・「今日はレベルアップ，だんだんハンドボールに近づけていくので」
相互作用	補助的相互作用	発問や受理に関わる予備的，補足的な相互作用であり，呼びかけ，向け直し，確認など	・「はい，お願いします」 ・「じゃあ 3 人付いてるってことは，逃げてる人がいるってことさ」
	受理	児童の意見や考えを受容する言葉かけ	・「そうそうそう」 ・「怪我した？大きな岩がぶつかったのか」
	励まし	児童に対して学習活動や行動を促進させる言葉かけ	・「今なりきって楽しむよ」 ・「大丈夫，行けるよ行けるよ」
	FB	児童の行動や学習活動に評価を行う言葉かけ	・「すごいすごい，伝わる，いい動き」 ・「ナイスナイスナイス」
	発問	児童に対して回答を求める言葉かけ	・「どんな工夫があったかな」 ・「なにが違いがあると思う」
その他		出欠や児童の学習活動に関連しない言葉かけなど	・「（訪問者に）おはようございます」 ・「終わりましょう」

的（「もっとこっちに」など），否定的（「だめだよ」など）とし，その観点は，技能的（児童の技能パフォーマンスに対するもの），認知的（「いい考えだ」などの児童の認知や思考に対するもの），行動的（「早く集まれてすばらしい」など児童の一般的な行動に対するもの）に分類した。各カテゴリーの頻度を算出した。教授技術の頻度について，各カテゴリー間の個数を比較するために，適合度の検定を行った。また，各カテゴリーのデータの期待度数は 20（教師 B）と 27（教師 C）であり，適合度の検定の条件を満たしていた。データの統計処理については，SPSS（ver.25）を用いた。授業のヤマ場における教授技術の分析は，教師の言葉かけと児童とのやりとりについて逐語記録を示し分析を行った。

第 3 節　結果

第 1 項　教授技術の概要

（1）授業過程における教授技術

2 つの授業の展開場面における教師の教授技術の内容を表 3-3 に示す。教授技術は相互作用，直接的指導，その他に大別された。教授技術の総数は，教師 B の表現授業では 160 回，教師 C のハンドボール授業は 216 回であった。表現授業においては，適合度の検定の結果，

表 3- 3　各授業の教授技術の概要

	教師B										教師C													
	展開過程			作戦タイム・		表現 A・B		相互評価		表現（全体）		展開過程		ゲーム 1		発問 1		ゲーム 2		発問 2		ゲーム 3	
カテゴリ	回	内訳	%	回	内訳	回	内訳	回	内訳	回	内訳	回	内訳	%	回	内訳	回	内訳	回	内訳	回	内訳	回	内訳
総数	160		100	59		47		20		34		216		100	52		27		51		22		64	
相互作用	95		58.3	39		24		16		16		80		37.0	18		9		16		15		22	
FB		42			11		11		9		11		37			7		2		5		3		20
肯定的		39			9		11		9		10		24			4		2		3		2		13
矯正的		3			2		0		0		1		13			3		0		2		1		7
否定的		0			0		0		0		0		0			0		0		0		0		0
技能的		31			5		11		5		10		35			7		2		5		1		20
認知的		5			2		0		3		0		2			0		0		0		2		0
行動的		6			4		0		1		1		0			0		0		0		0		0
個人		6			1		0		4		1		21			3		1		4		2		11
小集団		26			8		9		0		9		15			4		1		0		1		9
全体		10			2		2		5		1		1			0		0		1		0		0
発問		13			5		0		6		2		10			3		2		0		5		0
分析的		5			0		0		5		0		8			1		2		0		5		0
創意的		7			5		0		0		2		2			2		0		0		0		0
回顧的		1			0		0		1		0		0			0		0		0		0		0
個人		0			0		0		0		0		3			1		0		0		2		0
小集団		7			5		0		1		1		4			2		2		0		0		0
全体		6			0		0		5		1		3			0		0		0		3		0
補助的相互作用等		40			23		13		1		3		33			8		5		11		7		2
直接的指導	51		31.3	14		17		4		16		101		46.8	26		13		21		5		36	
指示		47			11		17		4		15		95			23		12		19		5		36
説明・演示		4			3		0		0		1		6			3		1		2		0		0
マネジメント	9		5.5	1		6		0		2		14		6.5	3		4		3		2		2	
その他	5		3.1	5		0		0		0		21		9.7	5		1		11		0		4	

有意差が認められたため多重比較を行った（χ^2（7）=132.600，p<.01）。その結果，指示が最も多く 47 回（29.4%），次に FB42 回（26.3%）と補助的相互作用 40 回（25.0%），次いで，発問 13 回，その他 9 回，以下，受理，励まし，説明であった。ハンドボール授業において，適合度の検定の結果，有意差が認められたため多重比較を行った（χ^2（7）=230.222，p<.01）。その結果，指示が最も多く 95 回（44.0%），次に FB が 37 回（17.1%）と補助的相互作用 33 回（15.3%），次いで，受理，発問，励まし，説明，その他であった。

（2）学習指導場面と運動指導場面における教授技術の頻度

教師 B の表現授業において，授業のヤマ場となる場面は，【相互評価】とその後の【表現する（全体）】であった。【相互評価】における教授技術は発問 6 回，FB9 回（技能的：5・認知的：3・行動的：1，すべて肯定的），指示 4 回であった。【表現する（全体）】では FB11 回（肯定的：10・矯正的：1），指示 15 回，説明 1 回であった。

教師 C のハンドボール授業において，授業のヤマ場となる場面は，【発問 2】とその後の

表 3- 4　【相互評価】の教授技術（教師 B）

No	分類	学習指導場面の発話内容
		（児童全員を座らせ，教師 B も児童の前で膝をつき教授技術を行う）
T1	発問	はい，じゃあ探検隊 A チームは何かありませんか。
T2	指示	はい，C さんどうぞ。
C1		Y さんたちの S さんがにげる人をおっかけているのが迫力があった。
T3	FB	お，迫力があった。すばらしい。［太鼓・拍手］
T4	発問	なんで迫力があったのかな．どんな工夫があったから。
C2		追う，追われる。
T5	FB	追う，追われるって言う動きがあったね。そしてなに，なん，ね，1 番すごかったのが またこの，S さんの獲物になりきる顔の表情がね。超伝わってきた。
T6	補助	あれ。
C3		S なんかのやつやった。
T7	指示	あ，いいですよカードはね。どれを選んでもいいですからね。はい，カードは かぶってもいいです。
T8	FB	ほかのグループのですね，素晴らしかったです。
T9	発問	はい，ラスト。はい，このグループのこんな動き良かったよ。教えてください。
T10	指示	最後の探検に出かけたいんですけど。
C4		はい。
T11	補助	はい，お願いします。
C5		B さんたちのグループは沼に落ちていてほかの人たちが助けていくのがすごい， 沼に落ちていくのが泥の中にはまっていく様子がすごい伝わった。 泥の沼に落ちていく様子がすごい伝わった。
T12	FB	いいところ見つけたね。［太鼓・拍手］
T13	発問	じゃあ動きの工夫としてはどんな工夫があった。どんな工夫があったかな。
C6		1 対 3。
T14	FB	あ，1 対 3。1 人がね沼に落ちていってて 3 人がね助けて，最後はね全員があわせる，ね。 全員がぬまに落ちていく様子も表されていましたね。

【ゲーム 3】であった。ハンドボール授業では，【発問 2】における教授技術は発問 5 回，FB3 回（肯定的：2・矯正的：1，技能的：1・認知的：2），指示 5 回であった。【ゲーム 3】では FB20 回（肯定的：13・矯正的：7），指示 36 回であった。両授業のヤマ場において，前半の場面では分析的発問や FB が多く，後半の場面では FB や指示が多く用いられた。

第 2 項　ヤマ場における教授技術

（1）教師 B のヤマ場における教授技術

教師 B の表現授業の【相互評価】と【表現する（全体）】における逐語記録の一部を表 3-4 と表 3-5 に示す。以下，表中 No の「T」は教師，「C」は子どもの発話を表している。分類の「FB」はフィードバック，「補助」は補助的相互作用を省略している。アルファベット表記は児童の仮名を示している。

【相互評価】は，児童が A・B チームに分かれ表現を終えた後によかった点などについて児童に発問した場面であった。教師 B は発問[T1]（以下[　]内のアルファベットと数字は表 3-4 中の「No」箇所の表記と対応）し，児童の回答に肯定的 FB[T3]し[太鼓・拍手]を行っ

表 3- 5　【表現する（全体）】の教授技術（教師 B）

No	分類	学習指導場面の発話内容
		（児童は教師 B を囲み，教師 B が床にあるカードを提示し，状況を解説し，表現を促す）
T15	発問	ジャングルだよジャングル。獲物はいないか。獲物はいないか。
T16	指示	うわー大雨に流される。
C7		うわー。
T17	指示	グループで作ります。グループで作ります。グループで，グループで作ります。
T18	FB	あー面白い動きがあるね。動きの工夫があるね。あー面白い面白い。 雨に流されている様子だね。4 人揃うと面白いね。ああ，かわいーく。すごいすごい。 助けている助けている。いろんな工夫があるね。
T19	指示	探検隊のみんな。探検隊，探検隊のみんな。集まるんだ。
T20	指示	無事生還した。さあ，次のカードに行くぞ。大変だー。岩がゴロゴロ。
T21	FB	あ，岩が転がっている，岩が転がっている。あ，面白い岩，面白い岩。迫力があるね。ふふ
T22	指示	S，S。ストップ。
T23	FB	すごいいい動きだけどグループで作るんだよ，グループで。工夫して工夫して。
T24	指示	探検隊，探検隊集まるんだ。探検隊集まるんだ。さ。
T25	指示	あ，大きな石はどっかへいった。次のカードに行くぞ。大変だ。雷がおちた。
T26	FB	お，すぐ役割に分かれているグループがあるね。あー面白い面白い。あ，雷だ，雷。雷だ， 雷だ。雷にも，感電，感電中だな。感電でしている。あ，手のこれでピカピカ表している。
T27	指示	探検隊，探検隊。次のカードに行くぞ。雷は天気は回復，雷注意報も解除された。 次の探検に行くぞ。大変だー。笑いきのこを食べてしまったー。
T28	FB	すごい動き。面白い動き。なりきっているなりきっている。
T29	補助	探検隊のみんな。探検隊のみんな。わらい症状はおさまったか。
T30	指示	次行くぞ。
T31	FB	ジャングル探検すごいな。

た。続いて児童の回答に対してさらに具体的にどのような動きだったのか発問[T4]を行った。教師 B は，このように発問（[T1]，[T9]）－児童の回答（[C1]，[C5]）－教師の FB（[T3]，[T12]）－教師の発問（[T4]，[T13]）－児童の回答（[C2]，[C6]）を 2 回繰り返した。また，教師 B は児童の回答の「迫力があった[C6]」や「沼の中にはまっていく様子[C10]」を具体的にどのような動きや工夫なのか児童に考えさせた。児童の回答を受け，　1 対 3 や追う・追われるという役割があったことを教師 B はクラス全体に FB していた。

その後の運動場面（表 3-5）では児童の動きを解説し，身体の動きや役割に焦点をあてた FB を行った。【相互評価】で出現した「役割」を使い，FB や指示を行っていた[T26]。さらに，児童の動きに対して「面白い」，「すごい」等により肯定的 FB[T18]していた。その後，個人で表現しようとする児童にグループで行うよう指示した[T17][T23]。

（2）教師 C のヤマ場における教授技術

教師 C のハンドボール授業の【発問 2】と【ゲーム 3】における逐語記録の一部を表 3-6 と表 3-7 に示した。教師 C は【発問 2】において，ボールがつながるチームとつながらない

表 3- 6　【発問 2】の教授技術（教師 C）

No	分類	学習指導場面の発話内容
		（児童全員を座らせ，教師 C も児童の前で膝をつき教授技術を行う）
T1	発問	パスが繋がるチームと繋がらないチームがあるんだけど，なにが違いがあると思う。
C1		声出してる。
T2	指示	（手を上げている児童に）はい，Gくん。
C2		声出してない。
T3	受理	声，さっきやったよ。声は，だいぶ出るようになっています。
T4	指示	あと 1 つ。（手があがる．）はい，Yくん。
C3		あの一，えーと，相手が声を出しても，気付かないときがあるから，誰々さんって名前を言ってあげる。
T5	FB	あっ，名前も言ってあげるね。これもいい。
T6	指示	はい，T。
C4		マークされてる人に投げてるから，投げない。
T7	発問	マークされてる人ってどういう人。
C5		カバーされている．カバー。
T8	発問	敵が近くにいる人な，に，パス出してるからだめ。
T9	発問	じゃ，どんな人にパスすればいいの。
C6		カバーされてない人，あいてるひと。
T10	発問	でもさー，今，6 対 6 でさ，人数あまってないでしょ，みんなカバーしようと思ったら1対1でカバーできるよね。じゃ，その時どこにパス出す。
C7		逃げる。マークから逃げる。
T11	FB	お，逃げる。いいね。
T12	指示	動いてください。うん，逃げて，誰かがここに走ってくればここに 1 人空くでしょ。
C8		でもさ，うんとさ，1 人に 3 人くらいついてる。
T13	補助	じゃぁ 3 人付いてるってことは，逃げてる人がいるってことさ。

チームとで何が違うのか児童に発問[T1]した。【発問 1】において，教師 C は 4 チームの児童に対し，2 チームの模範ゲームを観察させ，名前を呼ぶや指示するなどの声かけをよく行っていることを気づかせていた。児童の回答[C2][C3]に対して教師 C は受理[T3]や認知的 FB[T5]を行った。児童の「マークされている人[C4]」という専門的な用語（マーク）に対して教師 C は「どういう人？[T7]」と発問し，言い換えさせようとした。児童の「カバー」の回答[C5]に対し，教師 C はカバーされていることを敵が近くにいることと言い換えた[T8]。敵が近くにいるカバーされている人にパスを出しているからつながらない状況を踏まえ，どのような人にパスを出すのか，再度，児童全体へ発問[T9]した。児童はパスを出すことに対しての回答ではなく，どのように動けばパスがもらえるか回答[C7]した。これに対し教師 C は肯定的 FB[T11]し，続けて「動いてください[T12]」と指示した。

その後の【ゲーム 3】では，3 コートに分かれた児童に対して教師 C はコート内に入り児童に指示を[T22][T26]を中心に行った。またその際，肯定的，矯正的 FB（技能的）も伴っていた。

表 3- 7　【ゲーム 3】の教授技術（教師 C）

No	分類	運動学習場面の発話内容
		（児童は各コートに移動しゲームが始まり，教師 C はゲーム中の児童に教授技術を行う）
T14	指示	パス，ははは。
T15	FB	やさしくよー。R。
T16	指示	パス。ストップ。
T17	その他	M 歩きすぎ。白ボール。
T18	FB	M，M 今 8 歩歩いたよ。5 歩な。
T19	指示	はい，白ボール。はい，白スタート。
T20	指示	後ろに。はい，GO，はいすぐパス，はいパス。
T21	FB	おっけいおっけい，ナイスナイスナイス。
T22	指示	広がれ。逃げれ逃げれ逃げれ。
T23	FB	そうそうそう。R うまい。
T24	指示	はいパス，パス。ストップ。
T25	指示	パス，5，4，…パス，パス。だぁーシュートか。はいパス。
T26	指示	よし，広がれ逃げれ逃げれ逃げれ逃げれ逃げれ。行け行け行け。
T27	指示	はいパス。M，M，M，M，M もらえ M もらえ。
T28	指示	T，こっちこい。こっちこい，こっちこい。
T29	FB	そそそそ。
T30	指示	逃げれ。K 向こう行け。逃げれ逃げれ逃げれ。
T31	FB	ナーイスカットー。
T32	指示	シュート。シュート。
T33	FB	よっしゃ。ああぁー。もうちょい。

第 4 節　考察

第 1 項　教授技術の概要

教師 B と教師 C のいずれの授業においても，両教師は指示と FB を多用していた。指示においては，児童に運動を指導する内容を指示していた。また，FB の内容は，技能的・肯定的 FB が多かった。両教師は，児童の動きをとらえ，できていることを FB していた。

深見ほか（1997）によると，体育授業における教師の FB は，授業の肯定的雰囲気を生み出し，児童の授業評価が高くなることを示唆している。このことから，本調査における表現授業とハンドボール授業は，肯定的な雰囲気で進められ，児童に対して効果が得られたと推察される。

第 2 項　ヤマ場における教授技術

【相互評価】・【発問 2】において，両教師は分析的発問を行っていた。分析的発問とは，以前に出会ったことのない題材の分析と総合を要求する発問である（高橋ほか，1991）。児童に思考を働かせることをねらいとした発問である。表現授業で教師 B は，「何かありませんか？［T1］」と問いかけている。本時の「動きを工夫しよう」という学習の流れを踏まえると，教師 B は児童に何か工夫していた点など気づいたことはないか，と問いかけたことになる。この発問に対して，児童は他のグループが工夫していた点を回答した［C2，C5］。児童は，この発問の前の【表現する（チーム）】で相互のチームの発表を観察しており，教師 B の発問［T1］を受け，前に観察していたチームの動きをどのような工夫があったかを参考に思考した。発問した教師 B は，児童が観察していた動きと本時の目標となる工夫した動きを照らし合わせ思考することを想定し，児童に十分な時間を与えていた。

一方，ハンドボール授業における教師 C は発問［T1］の後の回答においても，児童に思考させるための時間を十分与えていた。両教師は児童の回答を待っていたといえる。小林（1983）によると，効果的な発問の前提条件は，問いと答えの間の「間」が正しく取られ，教師は生徒に熟考する時間を与えなければならないことである。本調査で明らかとなった教師の発問と児童の回答によるやりとりにおいて，児童は間が与えられ，思考していたと考えられる。両教師の発問は，児童に思考する「間」を与え，児童の熟考を保障した効果的な発問となっていたと考えられる。

また，両教師の働きかけに対する児童の回答に対し，教師 B は具体的な動き方を児童に

示させたり，教師 C はマークやカバーといった用語を言い換えたりして，両教師は児童とのやりとりにより学習課題を焦点化しようとしていたことがうかがえた。教師 B は児童の回答に対して[太鼓・拍手]を活用し，これにより児童の関心を引き付けていた。このようなやりとりにより，教師 B と児童の発問・回答を児童全体で共有していた。この［太鼓・拍手］は肯定的 FB ともとらえられ，これが繰り返されたことや発言内容が全体で共有された状況から児童がどのように工夫して動けばよいかヒントを得る機会となったと推察できる。ハンドボール授業において，教師 C は児童の回答した言葉「逃げる」を活用して動き方を示し，児童の理解を促したと推察される。その後の【ゲーム 3】で教師 C は，【発問 2】において児童から引き出された動き方「逃げる」を用い指示を行った。

【表現する（全体）】では，教師 B は，児童のグループに近づき具体的な肯定的 FB や指示を行った。創作ダンス授業において具体的な FB が有効であることが松本・中村（1995）によって示唆されていることから，教師 B がグループに近づき，より具体的な教授技術を行ったことでより児童は意欲的に活動できたと考えられる。また，【ゲーム 3】では，教師 C はコート内から指示を行った。教師 C がコート内に入り児童の視点に近づこうとしたことがうかがわれる。体育授業における指示は，機能的にみると「命令系統」（小原・佐藤，1985）にとらえられる。しかしながら，教師 C の指示の内容は動き方であるため，児童に対して動き方を指導している意味ととらえられる。指示として表現された「広がれ」，「逃げれ（ろ）」，「行け」などは，教師 C がゲーム中の個人の児童の動きに着目し，動き方を指導するための指示であった。

第 5 節　本章のまとめ

本章では，小学校体育に関する熟練教師の教授技術を明らかにすることを目的に，2 名の熟練教師の教授技術の調査を行った。分析に際しては，教授技術に関する先行研究（高橋，1991；高橋ほか，1996；長谷川，2004）を参考に教授技術のカテゴリーを設けた。その結果，以下のことが明らかとなった。

熟練教師は，運動指導の際，指示や FB，補助的相互作用を多く用い，肯定的な雰囲気で学習が進んでいたと考えられる。また授業のヤマ場において，熟練教師は，児童に思考させる発問を用い，その発問に対して児童が熟考し，回答するまで待つ時間をとっていた。さらに熟練教師は児童とのやりとりにより学習課題の焦点化や意識づけを行っていた。

第 4 章　大学生の信念と知識に関する調査

第 2 章および第 3 章では，小学校体育に関する熟練教師の信念や知識，教授技術の内実を明らかにした。続いて，本章と次章（第 5 章）では，小学校体育に関する大学生の授業力量の信念，知識，教授技術について，それぞれの内実を実証的に明らかにする。まず本章では，大学生の信念と知識の内実を実証的に明らかにする。

第 1 節　目的

本章の目的は，大学生の体育授業の信念と知識についてそれぞれの内実を明らかにすることであった。先行研究では，中・高教師志望の大学生の信念を明らかにした調査（嘉数・岩田，2013）が見られるものの，小学校体育に関する大学生の信念と知識については，具体的に明らかにされていない。そこで，本章では，体育の指導法に関する講義における大学生の信念と知識について検討する。

第 2 節　方法

第 1 項　対象

（1）大学生の信念

1）講義「体育科教育研究」について

表 4-1 には「体育科教育研究」の概要を示す。対象とした講義は，国立教員養成大学教育学部において 2017 年 10 月から 2018 年 2 月まで開講された，小学校体育の指導法に関する科目「体育科教育研究」であった。講義は，1 単位時間 90 分間，全 23 回の計画であった。講義の内容は，体育授業及び運動指導に関する基本的な内容とこれらを授業に活用し実践を行う模擬授業およびその省察で構成されていた。模擬授業は，6･7 名で構成するグループが考案した学習指導案を受講者全員で学習指導案の検討を行い，再考案された学習指導案をもとに実施された。学生は，運動領域・種目ごとに模擬授業のグループを編成した。また，学生は自身のグループが行う授業の時以外は，児童役として模擬授業に参加した。模擬授業実施後は，模擬授業グループごとに児童役または教師役・観察者として模擬授業の省察を行った。その後の反省会では，授業者グループの省察を聞き，質疑応答を行った。反省会と全体での共有を終えたのちに，授業者グループの大学生は，個人で個人シートに模擬授業

表 4- 1　講義計画

回	内容
1	オリエンテーション，講義概要の説明
2	体育授業の目標構造と内容領域について
3	体育・運動中の事故と安全管理，模擬授業グルーピング
4	体育授業の指導について（単元づくり・授業づくり）
5	体育授業の学習指導と教材づくり
6	体育授業の指導案づくり
7	教材づくり，模擬授業①（体つくり運動）指導案検討
8	模擬授業①（体つくり運動），グループ省察
9	模擬授業①全体省察 模擬授業②（ソフトバレーボール）指導案検討
10	模擬授業②グループ省察
11	模擬授業②全体省察 模擬授業③（サッカー）指導案検討
12	模擬授業③グループ省察
13	体育授業の教授技術について
14	模擬授業③全体省察 模擬授業④（リレー）指導案検討
15	模擬授業④グループ省察
16	模擬授業④全体省察 効果的な教授について（授業 VTR 視聴）
17	個に応じた指導について
18	模擬授業⑤（マット運動）指導案検討
19	模擬授業⑤グループ省察
20	模擬授業⑤全体省察 模擬授業⑥（鉄棒）指導案検討
21	模擬授業⑥グループ省察
22	体育授業の学習評価について
23	運動有能感の育成， これから求められる体育授業，まとめ

の省察を記述した。

本調査で対象とした講義は，小学校教師志望の大学生が受講する体育の指導法に関する科目の講義で，3 年次の後期に開講された。本講義の目標は以下に示す通りであった。

①授業のねらいに応じた教材や教具を開発・工夫することができる。

②子どもの発達段階を考慮した授業づくりを構想することができる。

③構想した授業案のもと，開発・工夫した教材・教具を用いて模擬授業を行い，振り返ることができる。

2）講義受講大学生の特徴

調査対象者は，2017 年 10 月から 2018 年 2 月までの後期期間に「体育科教育研究」を受講した大学生 35 名の中から，講義開始時（以下，講義前と示す）と講義終了時（以下，講

義後と示す）において記述したワークシートに，体育授業に関する信念を明記した大学生 27 名であった。27 名はすべて 3 年次に所属する大学生であった。

大学生 27 名のうち，教育実習を経験した大学生は 22 名であった。教育実習は，附属小学校において 2017 年 8 月下旬～9 月下旬までの 4 週間の期間で行われた。大学生は特定の学級に配属され，学級担任により学校生活および授業実践について指導された。

（2）大学生の体育授業の知識

国立教員養成大学において 2017 年 4 月から 2017 年 8 月までに開講された，小学校体育の指導法に関する科目「体育科教育研究」の講義を対象とした。

1）講義「体育科教育研究」の概要

講義は，1 単位時間 90 分間，全 23 回で実施された。講義の内容は，体育授業及び運動指導に関する基本的な内容とこれらを授業に活用し実践を行う模擬授業およびその省察であった。模擬授業は，6･7 名で構成するグループが考案した学習指導案の検討を講義受講者全員で行い再考案された学習指導案をもとに実施された。大学生は運動領域・種目ごとに模擬授業のグループを編成した。大学生は自身のグループが行う授業の時以外は，児童役として模擬授業に参加した。

2）講義を受講した大学生の特徴

調査対象者は，2017 年 4 月から 2017 年 8 月までの後期期間に，「体育科教育研究」を受講した大学生 41 名の中から，講義前と講義後のワークシートを回収できた大学生 33 名であった。33 名はすべて 3 年次に所属する大学生であった。

対象としたワークシートを記述した大学生 33 名は，教員養成課程に所属する大学生 18 名，生涯教育課程（教員免許の取得が卒業要件となっていないいわゆるゼロ免課程）に所属する大学生 15 名であった。

第 2 項　調査内容

（1）大学生の信念

嘉数・岩田（2013）によると，中・高教師志望の大学生の体育授業に関する信念は，「体育授業において身につけさせたいこと」，「体育授業における生徒の雰囲気」，「体育授業の実践」といった 3 つのカテゴリーに大別された。これらの信念は，体育授業に対して，体育の目標・内容の側面や，体育授業における生徒の姿の側面，実際にどのように実践するかとい

った側面からとらえられた考えであった。また，小学校教師を志望する短期大学生（1 年次）を対象とした住本（2016）の調査においても，嘉数・岩田（2013）と同様の結果であったことが報告された。これらの結果から，体育授業に関する大学生の信念は，目標・内容の側面や児童・生徒の姿，または，授業の実践の側面からとらえられると推察される。

（2）大学生の知識

授業における教師の矯正的 FB に影響を与える知識に，教材内容についての知識が挙げられる（米村，2007）。本研究では，知識として教材内容に関する知識に焦点をあてた。教材内容に関する知識とは，教材内容についての知識と教材内容と児童についての知識，教材内容と教授方法についての知識である。

大学生は，これまでの体育授業での学習経験から，学習経験のある運動種目（素材）や運動技術に関する一般常識程度の知識を保持できていると考えられる。このような運動種目や運動技術に関する知識は，教材内容についての知識に相当する。また，大学生は，教員養成大学入学と同時に養成段階のプログラムに身を置き，教職系科目を受講していることから，運動種目や運動技術に関する知識に留まらず，教材内容について多様な視点で運動種目や運動技術をとらえることができると推察される。すなわち，大学生の知識は，これまでの学習経験をもとにした運動技術に関する知識に対して，養成段階のプログラムで学修することで，授業の準備・計画・実施・省察で発揮される知識を有していると考えられる。

そこで，大学生の知識について，「内容」と「深さ」の視点から分析を行うこととする。内容については，教材内容に関する知識（吉崎，1988）を適用した。吉崎（1988）の提唱する知識は，教材内容について，素材となる運動を児童や教授方法の視点からどのようにとらえたかを明確に区分できる領域となっている。そのため，教材内容に関する知識を適用することで，大学生が教材内容について児童や教授方法を踏まえてどのような知識を有しているのかについて分析することが可能となる。一方，「深さ」のレベルについては，山口（2009）が用いた「深さ」を適用し，得られたデータを分析した。「深さ」は「小学校の授業全般」，「体育授業全般」，「単元固有」と 3 つのレベルを設定した。教材内容として運動をどのようにとらえているかといった視点から，「単元固有」のレベル（当該単元に固有な教材内容を記述した内容），「体育授業全般」のレベル（小学校体育科の授業として示され，当該単元ならではの記述ではない，他の単元にも共通するものとして記述された内容），「小学校の授業全般」（小学校の各教科の授業として示される内容）である。この「深さ」のレベルに区分

することは，本調査の大学生の教材内容についてどのような知識を有しているかという調査の目的に合致するものと考えられる。

第 3 項　データ収集と分析方法

Tannehill and MacPhail （2014）や Ingersoll et.al.（2014）は，教師の信念と知識を解明した。これらは，調査対象から豊富な情報となる複数のデータを収集した事例研究であった。本章の調査においては，大学生の信念と知識の内実をそれぞれ明らかにしようとする事例研究であるため，Tannehill and MacPhail （2014）や Ingersoll et.al.（2014）と同様に，複数のデータの収集・分析を行った。

（1）大学生の信念

データは，個人の体育授業に関する信念が記述されているワークシートと個人の模擬授業実施後の省察シートから収集した。個人の体育授業に関する信念については，「体育授業を行う上で，大切なことは何だと思いますか。もっとも強く思っていることを書いてください。」という質問を記載した質問紙に自由記述で回答を求めた。

大学生への信念に関する質問は，大学生の授業実施経験の有無をもとに判断し設定した。そのため第 2 章の熟練教師の信念に関する質問と差異点が生じた。すべての大学生は体育授業を実施した経験がないため，第 2 章の熟練教師の信念を問う質問（体育授業の良い点や難しい点）は考え難いことが想定された。大学生に信念を問うために「大切なこと」と指定した理由は，体育授業を指導することを想定し，大学生が何を重視しているかといった考えを抽出できると判断したためである。さらに，「もっとも強く思っていること」と指定した理由も同様に，大学生の授業経験がないために，体育授業の指導に関する講義で扱う内容をすべて大切だと考えることが想定されたためである。

大学生はワークシートと省察シートの記入を以下の方法で行った。大学生のワークシート記入時には，質問紙には理由等の記述を指示する旨の付記をしていなかったため，「なぜそのように考えるのかなど，理由等があれば，具体的に書いてもよいです。」と講義担当者が口頭の教示を行った。講義後のすべての大学生の信念には，なぜそう考えたのかといった理由や経緯などの記述があった。記述欄の大きさは，A4 判用紙の半分程度で，講義前後において記述欄の大きさに差異はなかった。記述には，20 分の回答時間を設定した。さらに，大学生は模擬授業実施後の A4 用紙 1 枚の大きさの個人の省察シートに，授業者および観察者として準備や授業実施についての省察を記述した。

ワークシートに記述された大学生の信念を，KJ 法（川喜田，1967）を参考に，意味の通る 1 文を 1 区切りとして分類を行った。1 名の大学生が 2 文以上を記述した場合でも，別々のデータとして扱った。分類は，調査者と協力者（大学院教育学研究科保健体育専修に所属する教職歴 15 年以上の中学校保健体育教師）の計 2 名で行った。協力者は，現職の中学校保健体育教師であり，長年体育授業研究に励んでいた。協力者は，2018 年 4 月より大学院に所属し，調査者が指導する前期の「体育科教育研究」（本研究対象と同様の講義）の模擬授業とその省察を観察していた。そのため，協力者は本講義の目標や趣旨を理解しており，本研究において収集したデータの分析に適した力量を有していると判断された。

分析の手順は，まず講義前後の個人の信念として記述された内容を 2 名が確認し，内容の共通理解を図った。その後，講義前後の信念の記述をまとめて，それらを 2 名が別々で内容のまとまりごとに下位カテゴリーに分類を行った。2 名の一致率は 90%以上であった。意見が一致しなかった内容については協議を行い一致させた。また，2 名の協議の上，下位カテゴリーを上位カテゴリーに分類した。さらに，この上位・下位カテゴリーの記述を，講義前の内容と講義後の内容に分けた。信頼性を確認するために，対象大学生のうちの 3 名の大学生に「メンバーチェック」（メリアム，2004）を行った。作成した上位カテゴリーに対して，講義の前後において大学生が記述した上位カテゴリーの個数が「増加した」,「変化がない」,「減少した」大学生にそれぞれ分け，適合度の検定を行った。期待度数は 9 であったため，適合度の検定の条件を満たしていた。データの統計処理については，SPSS（ver.25）を用いた。さらに，大学生の信念とともに記述された理由等と模擬授業の個人の省察シートの内容を，大学生がなぜそのように考えたのかについて分析した。

分析は，本章の事例研究を行う性質上，対象の大学生の文脈や状況に沿って KJ 法により帰納的に行われた。そのため，本調査で構成された大学生の信念のカテゴリーと第 2 章の熟練教師の信念カテゴリーと差異が生じた。

具体的な事例の抽出について，対象者を目的的サンプリング（メリアム，2004）により選定した。選定基準は，講義前後において，信念の上位カテゴリーの変容の有無が明確であることと「体育科教育研究」においてすべての模擬授業に参加していることとした。対象者の信念に関する記述と模擬授業の個人の省察から得られた資料をもとに分析を行った。

（2）大学生の知識

講義における大学生のワークシートの記述を分析した。講義前では第 7 回の講義時に，

講義後では第 23 回の講義時に,「「水泳」について説明してください」という教示文のもと，大学生（41 名）がワークシートに記入した。そのうち，欠席などの理由で講義前と講義後のワークシートのどちらかが欠けたワークシートを対象から除外し，講義前と講義後のワークシートがそろった 33 名のワークシートを対象とした。なお，記述には 15 分程度の時間を設定した。

調査の内容として具体的な運動領域として「水泳」を設定した。この「水泳」の運動領域を設定した理由は, 対象である大学生は小学校・中学校・高等学校の各学校段階において「水泳」の授業を学習者として経験しており, 運動技術について一般常識程度は理解できており, 大学生が運動について具体的に説明できるととらえたためである。

分析の手順として，まず，大学生が記述した内容のまとまりごとにコード名を付した。次に，各コード名が示す意味について，教材内容に関する知識に分類した。さらに，講義前後における大学生の教材内容に関する知識についてどのような変容がみられたかについて検討を行った。講義前後の知識の広がりとして，講義前後の知識領域の個数の差異について検討した。講義前後で記述した知識領域の個数が増加した大学生，変化がない大学生，個数が減少した大学生に分け，その割合を適合度の検定を用いて検討した。各カテゴリーの期待度数は 16.5 であり, 適合度の検定の条件を満たしていた。データの統計処理については, SPSS（ver.25）を用いた。

第 3 節　結果

第 1 項　大学生の信念

（1）信念の特徴とその理由等

表 4-2 に，講義受講前後の信念のカテゴリーを示す。大学生の信念は，下位カテゴリーで構成された上位カテゴリーに大別された。上位カテゴリーは【授業の実践】,【授業の準備】,【児童に身につけてほしいこと】,【児童の学習】であった。なお，以下の文中の【　】は上位カテゴリー，［　］は下位カテゴリー，「　」は記述例を示した。

1 つ目の上位カテゴリーの【授業の実践】は，［安全管理］，［計画的な指導］，［個に応じた指導］の下位カテゴリーで構成された。［安全管理］は,「安全に配慮して行うこと」や「大きなケガをさせず体調に気を配ること」等の児童の安全への配慮に関する内容であった。［安全管理］と記述した大学生の理由等として，高校時代の経験と大学の教員養成課程での

学びが結びつき，「学校が命を預かる場である」ことが挙げられていた。さらに，講義において扱った内容である授業を実施するうえで「ケガをしないことが大前提」であることが理由等に挙げられた。このような［安全管理］は，授業の実施段階の信念ととらえられる。

［計画的な指導］は，「子どもの活動を阻害しない」や「授業者が 1 つ 1 つの活動に目的意識やねらいをもつこと」等の授業の教授・指導に関する内容であった。理由等については，前者は，模擬授業の個人の省察にあった「体育では大きい空間で行う教科であるため，その空間をうまく使うことや子どもたちを動かすことができなければ活動の流れが悪くなる」ことであった。また，後者の理由等も同様に，模擬授業の個人の省察から「授業者が 1 つ 1 つの活動のねらいを理解し，児童に伝えることの大切さを実感した」ことであった。このような［計画的な指導］は，計画的な指導を重要だと考えているといえ，授業の実施段階の信念ととらえられる。

表 4- 2　信念のカテゴリーとその定義・理由等の記述例

信念 上位カテゴリ	下位カテゴリ	内容	理由等の記述例
授業の実践	安全管理	児童の安全への配慮に関する内容	・学校は命を預かる場である ・ケガをしないことが大前提
	計画的な指導	計画的な指導に関する内容	・子どもの活動を阻害しない ・授業者が 1 つ 1 つの活動に目的意識やねらいをもつこと
	個に応じた指導	児童の技能や発達段階を考慮に関する内容	・できる子とできない子に対する支援 ・その子のレベルに合った指導
授業の準備	授業の心構え	授業準備に関する内容	・教材研究は，児童に何を学ばせたいのかねらいを定めるために必要不可欠なもの ・体を動かす楽しさを教えるために教師がそのことを知っていることが大切
	学級経営	学級集団としての児童に関する内容	・学級全体を見る力 ・学級づくりがうまくいっている ・児童の実態を把握する
児童に身につけてほしいこと	運動への親しみ	児童の運動への動機づけに関する内容	・体を動かす楽しさを実感すること ・成功体験をさせてあげること ・子ども自らが「体を動かしたい」，「運動したい」と思い，積極的に取り組むようになること
	体育の内容	体育の目標・内容領域	・体の動かし方を身につけること ・技術・体力が向上すること
児童の学習		児童の学習の様子に関する内容	・児童 1 人ひとりが自己の課題を見つけ，その解決に向けて思考判断する姿を育てること ・子どもの相互作用

［個に応じた指導］は，「できる子とできない子に対する支援」と「その子のレベルに合った指導」で，児童の技能や発達段階の考慮に関する内容であった。理由等が記述されていたのは前者のみであった。記述した大学生は模擬授業の教師役を行った大学生であり，理由は，模擬授業の個人の省察に「得意な子と苦手な子が同じ空間にいるので，両者をどのように支援していくかが大切」という考えから「できる子とできない子でペアを組ませる方法」が重要であるとしたことであった。このような［個に応じた指導］は，授業の実施段階の信念ととらえられる。

2 つ目のカテゴリー【授業の準備】は，［授業の心構え］と［学級経営］の下位カテゴリーで構成された。［授業の心構え］は，「教材研究は，児童に何を学ばせたいのかねらいを定めるために必要不可欠なもの」や「体を動かす楽しさを教えるために教師がそのことを知っていることが大切」で，授業準備に関する内容であった。理由等が記述されていたのは前者のみであった。その理由等には，「どの教科でも楽しさを子どもに感じさせるためには教師の深い教材研究が大切になってくるから」としたことであった。このような［授業の心構え］は，授業の準備段階の信念ととらえられる。

［学級経営］には，「学級全体を見る力」と「学級づくりがうまくいっている」，「児童の実態を把握する」といった学級の把握や児童のレディネスに関する内容であった。理由等には，体育の授業で児童の個性を生かした指導ができることや，運動が得意な児童や苦手な児童など様々な児童がいる中で，すべての児童の興味関心を引き出すことが大切であることなどが記述された。前者を記述した大学生は，模擬授業において教師役を行った大学生で，個人の省察に授業の失敗の経験を振り返りこのような記述となっていた。また，後者は，授業に向かう児童の態度と学級づくりをうまく行っているかということが関係しているとしたことであった。大学生が教育実習での経験をもとに記述した内容であった。このような［学級経営］は，授業の準備段階の信念ととらえられる。

3 つ目の上位カテゴリー【児童に身につけてほしいこと】は，［運動への親しみ］と［体育の内容］の下位カテゴリーで構成された。［運動への親しみ］は，「体を動かす楽しさを実感すること」や「成功体験をさせてあげること」，「子ども自らが「体を動かしたい」「運動したい」と思い，積極的に取り組むようになること」等で，児童の運動への動機づけに関する内容であった。その理由等は，「体育では，運動の技能や仲間と協力する等の人間関係もはぐくむことができるから」や「運動に親しみ，将来運動しようという気になると思うから」，「できるようになって有能感を持たせるためにスモールステップで行う」といったことで

あった。これらは，講義で扱った授業 VTR や講義資料に関する内容であった。このような［運動への親しみ］は，児童に身につけさせたい内容といえ，授業の実施段階の信念ととらえられる。

［体育の内容］には，「体の動かし方を身につけること」や「技術・体力が向上すること」といった内容で，体育の目標・内容領域に関することであった。これらは，講義前のみに記述された内容であり，理由等の記述はみられなかった。このような［体育の内容］は，児童に身につけさせたい内容といえ，授業の実施段階の信念ととらえられる。

4 つ目の上位カテゴリーの【児童の学習】は，「児童一人ひとりが自己の課題を見つけ，その解決に向けて思考判断する姿を育てること」や「子どもの相互作用」等で，児童の学習の様子に関する内容であった。このような児童が学習する姿は，児童に身につけさせたい内容といえ，授業の実施段階の信念ととらえられる。理由等について，前者は，児童役を行った模擬授業において，教師主導の学習となっており，児童が自己の課題解決に向けて試行錯誤する場面がなかったことであった。また，後者は，授業において児童同士が関わることが効果的な学習となることであった。次に，【児童の学習】カテゴリーは，具体的な児童の学習する姿に関する記述であった。

以上のことから，小学校教員養成課程の体育科の指導法に関する講義の前後における大学生の信念は，4 つのカテゴリーであった。1 つ目は授業の実践に関するカテゴリーで，2 つ目は授業の準備に関するカテゴリーで，3 つ目は児童に身につけてほしいことに関するカテゴリーで，4 つ目は児童の学習に関するカテゴリーであった。また，これらは，授業の準備段階と実施段階に分けられた。授業の準備段階においては，児童の実態を把握することや教材研究を重要だと考える信念であった。授業の実施段階においては，児童に身につけてほしいことや計画的な指導，個に応じた指導，安全管理を重要だと考える信念であった。

なお，本章で解明した大学生の信念のカテゴリーと第 2 章で明らかとなった熟練教師の信念のカテゴリー名に差異が生じた。カテゴリーに差異が生じた理由は，第 2 章と本章でそれぞれの文脈に沿った分析を KJ 法により行ったためであった。

（2）信念の変容

1）全体的な変容の特徴

表 4-3 には講義の前後における信念の上位カテゴリーと下位カテゴリーの記述数を示した。また，講義の前後において大学生が記述した上位カテゴリーの個数の変化について検討

表 4- 3　信念のカテゴリーの記述数の変容

信念		前		後	
上位カテゴリー	下位カテゴリー	上位カテゴリー（個）	下位カテゴリー小計（個）	上位カテゴリー（個）	下位カテゴリー小計（個）
授業の実践	安全管理	17（41.5%）	16	17（48.6%）	8
	計画的な指導		0		8
	個に応じた指導		1		1
授業の準備	授業の心構え	2（4.9%）	1	5（14.3%）	1
	学級経営		1		4
児童に身につけてほしいこと	運動への親しみ	20（48.7%）	14	11（31.4%）	11
	体育の内容		6		0
児童の学習		2（4.9%）	2	2（5.7%）	2
合計		41（100%）		35（100%）	

表 4- 4　大学生の信念の上位カテゴリーの個数の変化

増加した大学生（%）	変化がなかった大学生（%）	減少した大学生（%）	合計（%）
2（7.4）	18（66.7）	7（25.9）	27（100）

を行った（表 4-4）。

講義前後で上位カテゴリーの個数の変化に有意差が認められたため多重比較を行った（χ^2（2）=14.889，p<.01）。その結果，もっとも割合が多かったのは，個数の変化がなかった大学生（18 名）で，次に減少した大学生（7 名），もっとも少なかったのは増加した大学生（2 名）であった。講義前と講義後における上位カテゴリーでは個数の変化がみられなかった大学生が多かったことは，講義前後において【授業の実践】が大学生の信念に多かったことから，多くの大学生が【授業の実践】に関する信念を保持していたとことが関係しているととらえられる。

さらに，下位カテゴリーの個数の増減の傾向がみられた下位カテゴリーについて述べる。［安全管理］は，講義の前では 16 個であったのに対し，講義後では 8 個に減少した。しかし，［安全管理］は講義前後において多く示されているカテゴリーであった。［計画的な指導］

は，講義前はみられなかったが，講義後に 8 個出現したカテゴリーであった。［運動への親しみ］は，講義前は 14 個であったのに対し，講義後は 11 個へと減少傾向がみられた。しかし，講義前後のいずれにおいても，多く記述されているカテゴリーであった。［体育の内容］は，講義前は 6 個であったことに対して，講義後はみられなかった。

2）信念の変容に関する具体的事例

講義前後において，信念の上位カテゴリーに変容がみられた大学生は 10 名で，講義前の信念と変容がみられなかった大学生は 14 名であった。また，講義前のカテゴリーに他の内容が加わった大学生は 3 名であった。以下に，信念のカテゴリーに変容がみられた大学生と変容がみられなかった大学生の体育授業の信念の内実と変容の要因について事例を分析する。

①　信念に変容がみられた事例

信念のカテゴリーに変容がみられた大学生 D 君と E さんの事例である。D 君の講義前の信念の上位カテゴリーは 2 つあり，【児童の学習】と【児童に身につけてほしいこと】（下位カテゴリーは［体育の内容］）であった。D 君の講義後の信念の上位カテゴリーは【授業の準備】（下位カテゴリーは［学級経営］）であった。また，E さんの講義前の信念の上位カテゴリーは【児童に身につけてほしいこと】（下位カテゴリーは［運動への親しみ］）で，講義後の上位カテゴリーは【授業の実践】（下位カテゴリーは［計画的な指導］）であった。

まず，D 君の具体的事例について，講義前の信念は，「仲間との協調性」と「基本的な動作を身につけること」を重要であるとした考えであったが，講義後の信念として「学級全体を見る力」を重要であるとした考えに変容した。講義前の信念では，体育授業でどのようなことを身につけさせたいかを考えていたことがうかがえた。講義後の信念に関する理由等として，「児童たちは運動が得意な子や苦手な子など様々いて，そのような児童たちの興味・関心を引き出すような授業を展開していくこと」が挙げられた。さらに D 君は「授業の展開はしっかりと計画性をもって立てていく」必要があると記述していた。D 君は，運動に対して得意・不得意，または好き・嫌いのように多様な性質の子に対して「興味・関心を持たせるため」に「学級全体を見る力」が大切だとする考えを保持しているとうかがえた。このように考える背景は，D 君の模擬授業の授業者としての省察から読み取ることができる。D 君は，模擬授業（サッカー）の授業者であった。D 君は授業後の個人の省察シートに，運動場であったため指示や指導を行うことの難しさを感じたことを記述した。また D 君は模擬授業で，苦手な子やあまり意欲的でない子を想定して興味・関心を持たせるために，ゲーム

を工夫した教材を実践したが，うまく説明できずゲームのねらいを伝えられなかったことを振り返っていた。

次に，E さんの事例について，講義前は，「全員が全力で頑張れること」を重要だと考えていたが，講義後には「児童の活動を阻害しない」ことが重要だと考えていた。講義後の信念に関する理由等は，授業での活動の流れを妨げないように，児童がスムーズに活動するために授業をどのように計画すればよいか考慮する必要があることを挙げていた。このことは，所属するグループが行った模擬授業（ソフトバレーボール）の E さんの省察と関連していた。観察者であった E さんは個人の省察シートに，大まかな流れ（アンダーハンドパスのポイントを解説した後に対人パスや円陣パスを行ったこと）に対しては，納得のいくものとなったことを記述していたが，集合させたりチーム練習をさせたりするときの隊形移動や指示について課題があったと記述していた。この模擬授業の省察から，講義後の信念は「児童の活動を阻害しない」に変わったと考えられる。さらに，E さんの理由等の記述から，E さんは児童が自由な発想や動きをすることを大切であると考えていた。

②　信念に変容がみられなかった事例

信念のカテゴリーに変容がみられなかった大学生 F 君と G さんの事例を示す。F 君の講義前後の信念の下位カテゴリーには講義前後で変容がみられた。F 君は講義前［個に応じた指導］を重要だとする考えから講義後に［計画的な指導］を重要だとする考えとなった。上位カテゴリーは【授業の実践】で変容はみられなかった。また，G さんの講義前後の信念の上位カテゴリーは【児童に身につけてほしいこと】で，下位カテゴリーは講義前後ともに［運動への親しみ］であった。

まず，F 君は，講義前の信念として，「その子のレベルに応じた指導」を重要だと考えていたが，講義後には，「教師が身につけさせたい力と子どもが身につけたい力が一致すること」を重要だと考えていた。上位カテゴリーは，講義前後に変容はなく【授業の実践】に関する信念であったが，下位カテゴリーでは変容がみられた。F 君は，講義前に児童の技能の向上のために，個に応じた指導を必要と考えていた。講義後は，児童の実態を踏まえ，児童がどのように運動に取り組むのかについて考えていた。講義後の信念に関する理由等には，F 君は「児童が主体的に取り組まなければ，身につかない」ことを記述していた。このことは，F 君が所属するグループの模擬授業（マット運動）での授業者としての省察から読み取ることができる。模擬授業のマット運動では，技の系統性を意識した教材を準備し，スモールステップで技能を習得できる学習を計画・実践していた。しかし，模擬授業後の全体の反

省会で，技を学習する流れが教師側から「一方的に指導された」という内容の省察が出された。また，「試行錯誤する時間を設けることができなかった」と F 君自身も個人の省察で振り返っていた。これらの模擬授業の省察から，F 君は【授業の実践】を重要だとする考えは変わらないが，【授業の実践】の内容は，教師側から一方的に指導することを重要だとする考えから，子どもが試行錯誤する場を設け，主体的に学習することを大切であるという考えとなった。

G さんの講義前後の信念は，「児童が運動を楽しいと思えるようになること」を重要だと考えていた。G さんの講義後の理由について，過去の大学生時代から本人が運動は不得意であったが，今回複数の模擬授業において，グループを編成した協働的な学習により，G さん自身が仲間から教えてもらったことや少しずつできるようになり，楽しんだ経験となったことを挙げた。このことから，G さん自身が児童役として取り組んだ学習に対する省察から，体育授業で運動を楽しむという認識が，教えあったり，できるようになったりすることが楽しいととらえるようになった。

第 2 項　大学生の知識

（1）教材に関する知識の内容

大学生の教材内容に関する知識は，教材内容についての知識，教材内容と児童についての知識，教材内容と計画的な指導方法についての知識に大別された。表 4-5 は，教材内容に関する知識の内容と深さの類別を示した。以下の文中の［　］はコード名，「　」は記述例を示している。

表 4-5 中，講義前後において，教材内容についての知識がもっとも多かった。その内容は，水中での動作を説明した［運動様式］，日常の生活の中にはないものととらえた［非日常］や［生命維持］，水泳の技術である［息継ぎ］，［泳法］，［感覚］などであった。教材内容についての知識は，運動の行い方に関する知識と運動に内在する安全に関する知識であった。次に多かった教材内容と児童についての知識は，学習指導要領の目標に関する内容や時間や距離を競ったりして楽しむ学習といった［競争］・［記録に挑戦］であり，学習指導要領の目標や特性論の視点からとらえた運動に関する知識と運動を行う際の児童の安全に関する知識であった。また，教材内容と教授方法についての知識は，運動を指導する際の安全に関する知識であった。また，深さの視点では，もっとも多かったのは単元固有のレベルであった。

表 4- 5　大学生の教材内容に関する知識の内容と深さ

内容	深さ							
	講義前				講義後			
	単元固有	体育授業	小授業全般	個数	単元固有	体育授業	小授業全般	計
教材内容についての知識	42	3	3	48	51	0	3	54
教材内容と児童についての知識	10	6	0	16	11	2	2	15
教材内容と教授方法についての知識	10	0	1	11	6	0	1	7
合計	62	9	4	75	68	2	6	76

表 4- 6　大学生の知識領域の個数の変化

増加した大学生（%）	変化がなかった大学生（%）	減少した大学生（%）	合計（%）
5（15.2）	17（51.5）	11（33.3）	33（100）

（2）講義の学習と教材内容に関する知識の領域の関連性の検討

大学生の講義における学修と教材内容に関する知識領域の内容の広がりについて，検討を行った（表 4-6）。講義前後で知識領域の個数の変化に有意差が認められたため多重比較を行った（$\chi^2(2)=6.545$, $p<.05$）。その結果，領域の個数に変化がなかった大学生（17 名）は領域の個数が増加した大学生と比較して多い結果となった。

また，講義後において領域の数が増加した大学生の中で，すべての領域（教材内容についての知識，教材内容と児童についての知識，教材内容と教授方法についての知識）を有した大学生は 5 名であった。深さについては，すべての大学生が講義前後において，単元固有の深さとなる記述がみられた。

（3）知識領域の変容の事例

講義前後で，記述した内容の領域に変化がみられた大学生の事例を検討する。変化とは，領域自体が変容した事例と，講義前の事例に加えて他の領域の加筆がみられた事例である。以下にそれぞれの変化がみられた大学生（H さん，I 君，J さん）の事例を具体的に示す。

H さんは，講義前では「水中で行う運動」（[運動様式]）と「水中で行うゲーム遊びや水中を泳ぐことを含む」（[運動様式]）を記述しており，2 つの内容は教材内容についての知識であった。しかしながら，講義後には「小学校での活動―器具を使ってする活動，水遊び，

浮く・泳ぐ，平泳ぎ，クロール」（[学び]），「小学校では低学年に水遊び・水慣れ，中学年にて浮く・泳ぐ，高学年で泳法を学ぶ」（[学び]），「水泳は体育の中で一番指示を聞く活動が多いと考える」（[体育授業]），「高学年になるにしたがってより高度になる活動だが，良く友達をみて褒める活動も必要だと思った」（[体育授業]）と教材内容と教授方法についての知識や教材内容と児童についての知識に変化した。

また，I 君は，講義前には，「主に腕や足を使って水中で長い時間，長い距離を進むこと」（[長時間・長距離]）と「息継ぎなどの技術」（[息継ぎ]）を記述しており，これらはいずれも教材内容についての知識であった。講義後に I 君は，「水に慣れる，もぐる，浮く，そして泳ぐ活動を行う」（[運動様式]）と「浮く，泳ぐ活動は何種類もその方法があるため，それぞれのやり方やコツを考え，習得するまでに多くの学びをすることができる」（[コツ]）を記述した。[運動様式] は教材内容についての知識であったが，[コツ] は教材内容と教授方法についての知識であった。

J さんは，講義前には「水に慣れ親しむために行う」（[水に慣れ親しむ]），「水に浮いたり泳いだりする楽しさ・喜びを味わう運動」（[楽しさ・喜び]），「水中（いつもとは違う世界）を体験する」（[非日常]）を記述していた。講義後に J さんは，「それぞれにふさわしい課題に挑む」（[課題]），「水の特性について知る」（[学び]），「課題を達成する喜びを味わうことができる運動」（[達成]），「安全面に注意する」（[安全]）を記述していた。講義前の [水に慣れ親しむ] と [楽しさ・喜び]，[学び] は教材内容と児童についての知識であり，[非日常] は教材内容についての知識であった。講義後の [課題] と [達成] は教材内容と教授方法についての知識で，[安全] は教材内容についての知識または，教材内容と児童についての知識であり，すべての領域となる知識を有することとなった。

第 4 節　考察

第 1 項　大学生の信念

（1）信念の特徴と理由等

大学生の信念とその理由等に記述された内容から，信念の特徴とどのような学びをもとにした考えから信念を変容させたかについて考察を行う。大学生の信念は，【授業の実践】，【授業の準備】，【児童に身につけさせたいこと】，【児童の学習】であった。嘉数・岩田（2013）では，体育授業において身につけさせたいこと，体育授業における生徒の雰囲気，体育授業

の実践に大別された。本調査と嘉数・岩田（2013）のカテゴリーの対応をみると，本調査の【児童に身につけてほしいこと】が体育授業において身につけさせたいこと（嘉数・岩田，2013）に対応していると考えられる。また，本調査の【授業の実践】が，嘉数・岩田（2013）の体育授業の実践カテゴリーとその他のカテゴリーの一部に含まれる内容に対応していると考えられる。同様に，本調査の【児童の学習】についても，嘉数・岩田（2013）の体育授業における生徒の雰囲気に対応がみられた。本調査で示された小学校教師を志望する大学生の体育授業の信念の内容は，中・高教師志望の大学生の信念の内容と類似していると考えられる。

一方で，本調査と嘉数・岩田（2013）の信念の各カテゴリーの割合に差異がみられた。嘉数・岩田（2013）では，体育の目標・内容領域（高橋，1994）に相当する生徒に身につけさせたいことといった内容が多かったことに対して，本調査では，【授業の実践】の授業における教授や指導方法などの内容が多かった。嘉数・岩田（2013）の大学生との校種の違いと考えられる。中・高教師志望の大学生は，体育授業において技能や認知面，態度面を形成することを重視する傾向にある一方で，本調査の小学校教師を志望する大学生は，授業でどのように指導すればよいかといった教授や指導方法を重視する傾向があると考えられる。

次に，どのような学びをもとに信念を形成したかについて検討する。【授業の実践】の［安全管理］を信念に記述した大学生は，高校時代の経験と大学の教員養成課程での学びが結びつき，どの運動領域の授業においても安全が大前提であることや，学校は安全でなければならないといった理解や認識となり，［安全管理］の信念につながったと考えられる。また，［計画的な指導］の信念を記述した大学生は，主に模擬授業の授業者グループとしての学びから，授業の教授は子どもの学習に効果的でなければならないと考え，［計画的な指導］の信念につながったと考えられる。さらに，［個に応じた指導］を信念に記述した大学生は，模擬授業で教師役を行った経験から，子どもの運動の能力やつまずきに対応した指導を行うことが大切であると考え，［個に応じた指導］の信念につながったと考えられる。以上の【授業の実践】カテゴリーを記述した大学生は，高校時代の経験と大学での学びが結びついたことや教育実習の経験，講義の内容，模擬授業の実施などによる本講義の学びを通して【授業の実践】カテゴリーの信念につながったと考えられる。

【授業の準備】カテゴリーの［授業の心構え］を信念に記述した大学生は，児童に何を学ばせたいのかねらいを定めることが必要だという深い解釈であったと考えられる。また，［学級経営］の信念を記述した大学生は，模擬授業の教師役と教育実習の経験から，すべて

の子どものために指導することやどのように子どもを授業に向かわせるかということを考え，［学級経営］の信念につながったと考えられる。また，児童の実態を把握することを重要であると信念に記述した大学生は，指導案検討の際に子どもの発達段階や運動の様子などについて協議していたことが，授業の計画等のために児童の実態を把握し，さらに，個性を生かした指導を行うことが大切であると考えたことにつながったと推察される。これらは，授業の計画を設計する際に，活動のねらいを理解することや児童の実態を把握することを必要であるとする考えから，【授業の準備】カテゴリーの信念につながったと考えられる。

【児童に身につけてほしいこと】の［運動への親しみ］を信念に記述した大学生は，体育授業の教育的意義を理解していたり，生涯スポーツにつながるといった体育の目標を意識していたりしたことが，［運動への親しみ］の信念につながったと考えられる。［体育の内容］の信念の内容は体育の具体的目標の構造（高橋，1994）において技能目標の領域を示すものである。したがって大学生は，講義前の段階で体育の目標や内容について理解していたことが，【児童に身につけてほしいこと】の信念につながったと考えられる。

【児童の学習】において，児童の課題解決することを重要であるととらえた信念を記述した大学生は，講義担当者が毎回の模擬授業における省察の際に，どのような場面が課題解決となっていたか等を問いかけていたことが影響していると考えられる。以上を踏まえると，本講義の内容，模擬授業の実施，講義担当者からの指導が契機となり，大学生の体育授業の信念の変容に影響を与えたと考えられる。

一方で，学校種の違いや養成段階の学年差により，体育授業の考えに差異点があることが明らかとなった。本調査と住本（2016）では，体育授業の安全面に関する考えが，住本（2016）で 1 割，本調査では講義後に 2 割程度記述されていた。しかしながら，嘉数・江藤（2014）では，1%程度（講義前後で各 1 文）であった。このことから，小学校教師を志望する大学生は，安全面を重視する傾向にあると考えられる。

くわえて，本章では，授業に関する［計画的な指導］や［個に応じた指導］，［授業の心構え］，［児童の学習］について具体的な記述がみられた。これは，同じ小学校教員を志望する大学生を対象とした住本（2016）では記述されていない内容である。住本（2016）は 1 年次大学生を対象とした研究であり，本章は，3 年次大学生を対象としている。本章で対象とした大学生は，教職系の科目の履修や附属学校の観察実習や教育実習を経験しており，これらのことが住本（2016）の 1 年次大学生と本調査の 3 年次大学生の信念の差異に影響していると考えられる。

(2) 全体的な変容の特徴

記述した人数が減少した［安全管理］について，講義前の調査で［安全管理］に関する信念を記述していた大学生は，講義の後には主に［運動への親しみ］や［計画的な指導］に変容した。「事故と安全管理」を内容として扱った講義は 1 回あったが，講義の半数近くは模擬授業が行われていた。模擬授業などの実践的な学びが，［安全管理］から［運動への親しみ］や［計画的な指導］への信念の変容に影響したと考えられる。一方で，講義の前後の信念に変容がみられない大学生もあった。その理由等には，事故やケガを未然に防ぐことが重要であり，そのためにどのように指導するか等の記述がみられた。信念に変容がみられなかった大学生においても，［安全管理］の視点として児童への指導を想定して考えるようになったと推察される。

記述した人数が増加した［計画的な指導］には，具体的には，教師の声かけや褒めること，子どもの活動を阻害しないこと等が挙げられた。他には，子どもの実態をどうとらえるかと，個々の活動に目的意識を持つことが挙げられた。木原（2010）は模擬授業等の効果の 1 つに，外部から観察可能な教授技術，特に「授業の基礎的条件」に関する教授技術の習得を挙げた。教師の声かけや褒めることは，教師の相互作用や直接的指導（高橋ほか，1991）に対応するものと考えられる。また，子どもの活動を阻害しないということは，授業の流れがスムーズに行えることを指しており，これは，「授業の基礎的条件」に当てはまる。これらから本調査の大学生は模擬授業の実施により「授業の基礎的条件」の［計画的な指導］を重要だと考えたと推察される。また，子どもの実態をどうとらえるかということは，子どもの実態や運動の様子・姿をどのようにみとるかということを意味している。さらに，個々の活動に目的意識を持つことは，本時の展開時における活動のねらいを意識することを指している。これらは，指導案検討の際の授業計画（単元計画及び本時の指導案）の検討時に，講義担当者から問いかけられていた内容を示すものである。大学生は，模擬授業の指導案検討でこれらの内容について考えることで，子どもの実態をどのようにとらえるか，または，この活動は何のために行うのかといったことが授業を実践するうえで大切であると認識し，［計画的な指導］に関する信念につながったと考えられる。

［運動への親しみ］について，大学生は，学習指導要領における体育科の目標である「生涯にわたって運動に親しむ基礎を育成する」ことや運動への動機づけを重要だとする考えであった。［運動への親しみ］は減少したことから，目標や動機づけを重要だとする考えで

はなくなったと推察される。

［体育の内容］について，講義前で大学生が体育の授業は技能や体力の向上を目指すことが重要だとする考えであった。講義後に減少傾向がみられたことは，大学生は体力や技能の向上が重要だとした考えではなくなったと考えられる。嘉数・江藤（2014）では，有意差は検討されていないが，講義前と比較して講義後において，「技能面を形成する授業」といった記述が増加した。これは対象とする養成段階大学生の学校種が違うことが関係していると考えられる。さらに住本（2016）では，情意面に関する授業観と比較して技能面に関する授業観の記述が少数であることから，小学校教師を志望する大学生は，体力・技能の向上を情意面より重視しない傾向にあると考えられる。

（3）信念の変容に関する具体的事例

本章で対象とした大学生は，本講義で半数近く実施した模擬授業で，実践的な内容を学んだ。模擬授業の授業者だけでなく観察者も同様に実践的な内容を学んでおり，これが信念の変容につながったと考えられる。

一方，信念に変容がみられなかった事例では，模擬授業の授業者の経験を通して，［計画的な指導］が重要であるとした考えに変容はなかったが，教授のとらえ方に変容がみられた。教授を児童の視点からとらえたことであった。また，もう 1 つの事例の大学生は，児童役として参加した体育授業で児童役同士がかかわりあう模擬授業を経験した。このことで，児童役同士がかかわりあうことを通して授業においてできるようになることが楽しかった理由を記述しており，講義で学んだ指導方法や形態における学習の意義について大学生自身が模擬授業を経験したことで，実感できたと考えられる。このことが講義前と同じ信念を保持したと推察される。

第 2 項　大学生の知識

各コードは，教材内容に関連する知識領域との対応がみられた。大学生の教材内容についての知識は，運動技術を示す内容と運動様式自体に含まれる安全に関する内容であった。また，教材内容と教授方法についての知識は，運動指導のポイントとなる内容や授業を実施するうえで安全面に配慮しなければならない内容であった。教材内容と児童についての知識は，児童からとらえた運動の特性やどのような効果があるかといった内容と児童の安全に関する内容であった。

本研究の大学生の保持する教材内容についての知識と教材内容と教授方法についての知

識は，模擬授業の実施が影響していることが示唆された。早川・大友（2010）と松田ほか（2008）は，模擬授業を行うことで教材内容に関する知識の理解が深まることと知識と授業の意思決定の関係を報告した。早川・大友（2010）と松田ほか（2008）によると，大学生は体育授業において，教材内容についての知識と，教材内容と教授方法についての知識を意思決定に用いた。また，これらの調査で，大学生は模擬授業で，教材内容についての知識と教材内容と教授方法についての知識を獲得することが明らかとなった。本調査においても大学生は模擬授業の計画・実施・省察を行っており，このことで教材内容についての知識と教材内容と教授方法についての知識を獲得したと考えられる。

講義の前後において，大学生の教材内容に関する知識領域に広がりがみられた。坂本・秋田（2012）により，「授業を実践し，実践後振り返って省察する過程で，児童についての理解が刷新され，新たに教科内容の知識と結び付けられながら「授業を想定した教科内容の知識」が再形成される」ことが指摘されている。本調査における講義の模擬授業の計画・実施・省察が教材内容に関する知識の広がりにつながったと考えられる。

一方で，早川・大友（2010）とは違う知識の領域が示された。大学生を対象とした模擬授業では，通常の体育授業でみられる児童の落ち着きのない行動などがないため，児童に対して統制する力量は必要とされない（木原，2010）。そのため，教材内容と児童についての知識がみられなかった早川・大友（2010）と同様の傾向が想定された。しかしながら，本調査の大学生は，教材内容と児童についての知識がみられた。その内容は，児童の運動に対する欲求を示す機能的特性や安全配慮に関する内容などであり，これは，大学生が学習指導案を考案する際に必要な視点として講義において学修した内容であった。したがって大学生が保持する教材内容と児童についての知識は，講義で学修した内容を再現した内容であったと考えられる。

第 5 節　本章のまとめ

本章では，小学校体育に関する大学生の信念と知識を実証的に明らかにした。大学生の信念は，［安全管理］，［計画的な指導］，［個に応じた指導］，［授業の心構え］，［学級経営］，［運動への親しみ］，［体育の内容］，［児童の学習］のカテゴリーに分類された。また，これらは【授業の実践】，【授業の準備】【児童に身につけてほしいこと】，【児童の学習】に大別された。さらに，信念の内容は，授業の準備段階と実施段階に区別された。授業の準備段階の信念は，児童の実態把握や教材研究を重要だと考えていた事項であった。授業の実施段階の信

念は，児童に身につけさせたい内容や計画的な指導，個に応じた指導，安全管理を重要だと考えていた事項であった。大学生の信念は，体育の指導法に関する講義を受けたことで変容することが示唆された。

大学生の教材内容に関する知識について，教材内容についての知識は，運動の行い方に関する知識と運動様式に内在する安全に関する知識であった。また，教材内容と児童についての知識は，学習指導要領の目標や特性論の視点からとらえた運動に関する知識と，運動を行う際の児童の安全に関する知識であった。さらに，教材内容と教授方法についての知識は，指導する際の安全に関する知識であった。各知識の領域に，安全に関する知識がみられた。

第 5 章　大学生の教授技術に関する調査

前章では，小学校体育に関する大学生の信念と知識の内実を実証的に明らかにした。本章では，大学生の授業力量として教授技術の内実を明らかにする。大学生の教授技術として，体育授業においてでどのような教授技術を行っているのかについて検討を行うこととする。

まず，大学生の教授技術の全体的な特徴を概要として明らかにする。次に，大学生の授業のヤマ場における教授技術を検討する。

第 1 節　目的

本章の目的は，小学校体育に関する大学生の教授技術の内実を明らかにすることであった。大学生の授業力量の信念と知識が解明されていないことは前述のとおりであるが，これまでの教授技術に関する先行研究では，数量的な分析により効果的な教授技術が明らかにされてきた。しかしながら，大学生の教授技術の概要とヤマ場における教授技術については分析されていない。したがって，本調査では，大学生の教授技術の概要と，授業のヤマ場における教授技術について検討した。

第 2 節　方法

第 1 項　対象

調査は，国立教員養成大学の附属小学校で実施された 2017 年度の教育実習で大学生が実施した体育授業を対象とした。教育実習は 3 年次の大学生が教育学部の附属小学校において行った実習であった。教育実習の期間は，2017 年度 8 月下旬から 9 月下旬までの 4 週間であった。

本研究に適した対象を選定するために，2 つの選定規準を設定した。選定規準の 1 つは学習者である児童と，もう 1 つは授業者としての大学生の観点から設定した。

学習者である児童については，体育授業で運動学習を行える中学年以降の児童であることを選定規準とした。安彦（2012）によると，小学校中学年以降の児童は，低学年までに感覚的に行っていた運動を，法則・原理に則り運動技能として練習などにより習得する運動学習を行えるようになる時期である。つまり，中学年以降の児童は体育授業において，運動学習の支援として教師の教授技術の意味を理解することができるのである。

もう 1 つの大学生については，上記の中学年以降の学級の体育授業で，体育を専門に実践的な研究を行っている指導教師から指導を受けている大学生であることを選定規準とした。木原・松田（2002）によると，大学生は教育実習の体育授業で運動指導に関連する事項に不安を抱いていた。また，大学生の授業経験からも，教育実習において体育は授業を円滑に行うことに問題が生じることが推察される。本調査では，実際の体育授業の教授技術を調査することを目的としており，不安を抱える大学生に対して，体育授業を行うために，不安を軽減する必要があると考えられる。そのため，不安を抱える大学生が不安を軽減できる充実した指導を受けられることを大学生の選定規準に設定した。大学生の不安を軽減させる充実した指導が行える教師は，体育研究部に所属し，体育を専門に実践的な研究を行っている教師ととらえられる。上記の選定規準により，両大学生（大学生 K・大学生 L）を選定した。

一方で，実習校の年間指導計画上，教育実習が実施される時期に行われる単元（運動領域）が決められており，そのため，大学生は実施する単元内の授業時間に関する制約を受けることとなった。このような実習校の制約のため 2 つの授業が学年や授業時間を統制できなかった。ただし，選定規準の条件は満たしているので，本研究の目的の観点からすると研究対象として妥当であると考えられる。

両大学生は，教育実習に参加するまでに，実際の学校現場における児童や教師としての役割を理解する観察と指導補助の実習（教職実践に関する科目）を履修していた。そこでは，現職教師の授業の指導を観察する実習であった。しかしながら，両大学生は体育授業の指導の観察を経験していなかった。教育実習期間の前に両大学生は，教職実践に関する科目として「学校教育実践研究」において，教育実習全般に関する事前指導を履修していた。

体育科教育に関連する科目の履修経験について，両大学生が所属する教員養成大学教育学部では，1･2 年次の小学校教科に関する科目として体育実技を含む科目が設定されていた。両大学生は，1 年次に小学校教科に関する科目を履修していた。また，教育実習において両大学生は，他の教科の授業は実施していたが，体育授業の実施ははじめてであった。

大学生は，それぞれ違う学年（大学生 K : 第 4 学年，大学生 L : 第 5 学年）に配属されていたが，体育授業を指導する教師（以下，指導教師と示す）は同じ指導教師（第 5 学年の学級担任）であった。指導教師は，教職歴 20 年以上を有し，当該校に配属されて 5 年目であり，体育研究部に所属しており，児童に技能を身につけさせるための指導の工夫に努め，体育授業研究に励んでいた。また，指導教師は体育授業で，児童に運動ができる，またはでき

るようになることを確実に実感させることを意識していた。そのため，大学生への指導方針として，学習方法などは指導資料を提示したり，指導教師の実際の授業を参考とさせたりして，授業を計画・実施することを指導した。具体的な指導教師の授業の進め方に関する方針は，児童に学習の見通しを持たせるため，学習の流れを授業のはじめに説明することや，各活動に入る前にどのような学習を行うか教師の働きかけにより，児童に意識して学習させることであった。両大学生は授業実施前に他の実習生や指導教師と協議を行い指導計画と学習指導案を作成した。毎時間の授業後には，授業を実施した日の放課後に，当該学級の教室で他の実習生と指導教師と授業後の協議会においてリフレクションを行った。大学生 K の第 4 学年の学級での体育授業のリフレクションは，指導教師の第 5 学年の学級の協議会終了後に，大学生 K をはじめとした他の実習生が指導教師の教室に赴き協議会においてリフレクションを行っていた。

第 2 項　調査内容

体育授業における教師行動に関する先行研究（高橋，1991；高橋ほか，1996；長谷川，2004）を参考に内容や評価の観点を設け，これらをもとに教授技術の分類を行った。分類の視点は，直接的指導，相互作用，その他であった。

体育授業では，ねらいに迫っていくうえで最も中心的な場面であるヤマ場（松田・木原，2002）における教授技術が解明されていないことが課題とされている（高橋，1992）。ヤマ場は，児童が自己の課題を明確にする過程であり，主体的な学習を作り出す場面となることが多いとされている（松田・木原，2002）。体育授業においては，小学校学習指導要領解説体育編（文部科学省，2008）に即した「やってみる」・「ひろげる」・「ふかめる」といった学習過程が提唱されている（細江，2009）。この学習過程で児童は，授業前半で教師が提示する基礎的な運動を行い（やってみる），基礎的な運動を通して理解した動きを活用して徐々に難易度があがる主運動を行う（ひろげる）。また，その学習を発展させたり，その学習の成果をみんなで共有したりする（ふかめる）。この学習過程の中で，ヤマ場となるのは，児童が試行錯誤し運動学習を行う「ひろげる」の後半から「ふかめる」の学習活動となる。

それぞれの授業のヤマ場は表 5-1 と表 5-2 中の下線部の学習活動である。大学生 K の授業では，早く走るコツをつかむことが本時の目標であった。このコツをつかむことに対して，【バック走】において児童が，どうしたら早く走れるかについて，上手にできた児童の動きを観察した後に教師の発問を受けたり，説明を聞いたりして自己の課題を明確にした場面

と，この場面で把握した課題を解決できるように運動を行う場面を抽出した。一方，大学生 L の授業では，減速の少ないバトンパスを行うことが本時の目標であった。このバトンパスを行うことに対して，どうすれば減速せずにバトンパスをできるかについて，児童が【バトンパス走 2】において教師の発問に対して考えたりして課題を明確にする場面と，この場面で把握した課題を解決できるように運動を行う場面を抽出した。各場面において，両大学生がどのように教授技術を行っているかについて分析を行った。

第 3 項　授業の概要

対象とした授業は，大学生 K が行った第 4 学年の体育授業（男子 18 名女子 17 名計 35 名）と大学生 L が行った第 5 学年の体育授業（男子 15 名女子 15 名計 30 名）であった。実施した単元は，両大学生ともに，「陸上運動：短距離走・リレー」であった。本時の学習過程を表 5-1 と表 5-2 にそれぞれ示した。各学級とも他にも実習の大学生があり，同じ単元で他の大学生と指導教師が分担し体育授業を実施していた。大学生 K は，全 7 時間中の 2 時間目の授業で，大学生 L は全 7 時間中 5 時間目の授業であった。

前述の対象の選定規準と制約により選定された本調査の授業は，第 3 章の熟練教師の教授技術の解明における授業で扱った運動領域と差異が生じた。今回の調査時期には，当該校の体育授業は陸上運動を計画していたため，本調査の対象として体育授業の運動領域は，陸

表 5- 1　大学生 K の学習過程（学習指導案をもとに筆者が編集）

学習活動・内容
【課題提示】 ○スピードに乗って走る練習方法を知ることができる。 ○早く走るコツやスタートのコツをつかむことができる。
【カラーコーン倒し】 チームごとに 6 列に並び，笛の合図でスタートしゴールのカラーコーンを倒す。
【バック走】 チームごとに 6 列に並び，笛の合図で後ろ向きでスタートし，カラーコーンの折り返しで前を向きスタート地点まで戻る。
【サークルリレー1】 2 グループに分かれ，2 つのサークルでリレーを行う。
【サークルリレー2】（休憩の後） 2 グループに分かれ，2 つのサークルでリレーを行う。

注）表中下線部は授業のヤマ場を示している。

表 5- 2　大学生 L の学習過程（学習指導案をもとに筆者が編集）

学習活動・内容
【課題提示】 〇工夫したバトンの渡し方，受け取り方ができるようになる。 〇ペア，チームで作戦を立て，バトンパスを意識してリレーをすることができる。
【カラーコーン倒し】 チームごとに 6 列に並び，笛の合図でスタートしゴールのカラーコーンを倒す。
【バック走 1】 チームごとに 6 列に並び，笛の合図で後ろ向きでスタートし，カラーコーンの折り返しで前を向きスタート地点まで戻る。
【バック走 2】（休憩の後） （バック走 1 と同じ活動）
【バトンパス走 1】 各チーム 40 メートルのレーンに分かれ，バトンパスの受け渡しを練習する。
【バトンパス走 2】（休憩の後） （バトンパス走 1 と同じ活動）
【サークルリレー】 2 グループに分かれ，2 つのサークルでリレーを行う。

注）表中下線部はヤマ場を示している。

上運動となった。体育授業では，技能を習得する運動学習を中心の学習活動としている。そのため，第 3 章の熟練教師の教授技術に関する調査と運動領域に差異はみられるが，体育授業の学習活動は運動技能を習得したり，記録を向上したりする学習が中心ととらえられるため整合性が図られたと判断した。

第 4 項　データ収集と分析方法

Ramos et al.（2015）や Hall et al.（2011）は，教師の教授技術を解明した。そこでは，教授技術は数量的なデータを算出し，また，複数のデータを分析した事例研究であった。本調査は，大学生の教授技術を明らかにしようとする事例研究であるたため，Ramos et al.（2015）や Hall et al.（2011）と同様に，複数のデータを収集しそのデータを分析した。

（1）大学生の教授技術の録音と分析

大学生の授業中の教授と児童の学習の全体的な様子を撮影するため 2 台のビデオカメラを用いた。1 台のビデオカメラは，授業中の大学生の視点を再現できるように撮影を行った。

もう 1 台のビデオカメラは，大学生と児童および活動場所の全体がとらえられるよう据え置き，撮影を行った。収集した映像データをもとに，大学生が誰にどのような教授技術を行ったかについて逐語記録を作成した。大学生が発した教授技術（例えば，FB の「いいね」など）は短時間でもあるため，イベントの頻度を記録するイベント記録法（シーデントップ，1988）を参考に，発した教授技術を内容ごとに記録した。教授技術の内容は，高橋ほか（1991）の教師行動のカテゴリーを参考に分類を行った（表 5-3 参照）。カテゴリーは，直接的指導（指示，説明），相互作用（FB，発問，受理，励まし，補助的相互作用），その他とした。高橋ほか（1991）によると，指示とは活動内容や活動方法に関わって児童に命令したり，注意を促したりする言葉かけである。説明とは，学習活動やめあてについて説明する言葉かけである。FB とは，児童の行動や学習活動に評価を行う言葉かけである。発問とは，児童に対して回答を求める言葉かけである。発問には，創意的な回答を要求する創意的発問，主体的な意見や態度を回答に要求する価値的発問，題材の分析と総合を回答に要求する分析的発問，記憶していることを回答に要求する回顧的発問がある。受理とは，児童の意見や考えを受容する言葉かけである。励ましとは，児童に対して学習活動や行動を促進させる言葉かけである。補助的相互作用とは，発問や受理に関わる予備的，補足的な相互作用であり，呼びかけ，向け直し，確認などが含まれる。

表 5- 3　高橋ほか（1991）を参考とした言葉かけの分類カテゴリー

上位カテゴリ	下位カテゴリ	内容	発話例
直接的指導	指示	活動内容や活動方法に関わって児童に命令したり，注意を促したりする言葉かけ	・「ＨさんとＲさん確認してみて，スタートのポーズ」 ・「声かけ意識してください」
	説明	学習活動やめあてについて説明する言葉かけ	・「バトンを使って実際にやるので，実践的になります。」
相互作用	補助的相互作用	発問や受理に関わる予備的・補足的な相互作用であり，呼びかけ，向け直し，確認など	・「黄色」 ・「OK」
	受理	児童の意見や考えを受容する言葉かけ	・「そうだね」 ・「そうそう」
	励まし	児童に対して学習活動や行動を促進させる言葉かけ	・「がんばれがんばれ」 ・「他のチーム頑張ってね」
	FB	児童の行動や学習活動に評価を行う言葉かけ	・「みんなスタートのポーズ上等だね」 ・「いいね，いいポーズだね。」
	発問	児童に対して回答を求める言葉かけ	・「見た今の，どうだった」 ・「どうすればバトンが上手くいくか」

相互作用の FB については，長谷川（2004）を参考に評価内容，評価観点でさらに分類した。評価の内容は，肯定的（「いいよ」など），矯正的（「もっとこっちに」など），否定的（「だめだよ」など）であり，その観点は，技能的（児童の技能パフォーマンスに対するもの），認知的（「いい考えだ」などの児童の認知や思考に対するもの），行動的（「早く集まれてすばらしい」など児童の一般的な行動に対するもの）に分類した。各教授技術の出現頻度を算出した。その頻度について，各教授技術の個数を比較するために，適合度の検定を行った。各教授技術のデータの期待度数は 52（大学生 K）と 54.9（大学生 L）であり，適合度の検定の条件を満たしていた。データの統計処理は，SPSS（ver.25）を用いた。

分類は，体育科教育学を専門とする大学教員と教育実習での指導経験を有する小学校教師（教職歴 20 年以上）の 2 名で行った。まず，2 名で分類カテゴリーと教授技術の内容を共通理解した後に，2 名別々に分類を行った。一致率は 80%を超え，一致しなかった内容は一致するまで協議を行った。

（2）授業後の協議会と個別のリフレクション

体育授業を実施した日の放課後に，授業後のリフレクションとして協議会を行った。参加者は，授業者である大学生と観察を行った大学生および指導教師，参与観察者として調査者であった。協議会では，まず，授業者が授業を振り返り発表を行った。次に，観察していた他の大学生が授業に対して気づいた点などを発表した。最後に，指導教師がそれぞれのリフレクションを踏まえた指導・助言を行った。協議会では，協議する内容として観点が設定されていなかったため，参加した大学生は内容を制限されず，意見交換などを行った。時間は 20 分程度であった。会場は教室の机を寄せあい，大学生と指導教師が対面する配置で行われた。この協議会における各大学生のリフレクションと指導教師の指導・助言をビデオカメラ 1 台に撮影し，その音声をもとに逐語記録を作成した。また，協議会終了後に大学生は行った授業について個別リフレクションシート（A4 用紙 1 枚）に省察を記入した。協議会の逐語記録と個別リフレクションシートの記述内容は，半構造化面接法と教授技術を分析する際の資料として用いた。

（3）大学生へのインタビュー

両大学生の個別リフレクションシートとインタビュー項目（①なぜこの教授技術を行ったのか，②この場面ではどのようなことを考えていたか，③授業場面で児童の反応や状況はとらえることはできたか）をもとに，教育実習期間終了後，大学生 K と大学生 L 個別に，

半構造化面接法を行った。インタビューの際に，授業時に撮影した音声付きの映像を観察する再生刺激法（吉崎，1997）を用い，教授技術の意図や授業中の状況の把握について回答を求めた。大学生は，VTR 映像（音声入り）を観察しながら，質問に回答した。得られた回答をもとに逐語記録を作成した。

第 3 節　結果

第 1 項　教授技術の概要

両大学生の授業の教授技術の出現頻度を表 5-4 と表 5-5 に示す。大学生 K の教授技術の総数は 364 回であった。大学生 K の授業において適合度の検定の結果，有意差が認められたため多重比較を行った（χ^2（6）＝198.038，p<.01）。その結果，もっとも多かった教授技術は，指示 127 回（34.9%），次いで，補助的相互作用 81 回（22.3%）であった。FB（49 回），受理（46 回），励まし（43 回）は，説明（11 回）と発問（7 回）より多い結果となった。大学生 L の教授技術の総数は，384 回であった。大学生 L の授業において適合度の検定の結果，有意差が認められたため多重比較を行った（χ^2（6）＝403.391，p<.01）。その結果，もっとも多かった教授技術は，指示 163 回（42.4%），次いで補助的相互作用 115 回（29.9%）であった。受理（47 回）は，説明（26 回）と励まし（21 回）より多かった。FB（7 回）と発問（5 回）は他と比較して少なかった。

表 5- 4　大学生 K の教授技術の頻度（回）

カテゴリ		回	%	はじめ	カラーコーン倒し	休憩1	バック走	作戦・休憩2	サークルリレー1	休憩3	サークルリレー2・まとめ
総数		364	100.0	16	106	22	106	23	34	19	43
直接的指導	指示	127	34.9	12	43	10	32	7	6	4	12
	説明	11	3.1	0	3	1	4	1	1	0	1
相互作用	補助的	81	22.3	1	39	2	15	3	6	8	0
	受理	46	12.6	1	10	6	21	6	6	2	7
	励まし	43	11.7	2	1	0	13	5	6	5	11
	FB	49	13.5	0	9	3	19	0	7	0	11
	発問	7	1.9	0	1	0	2	1	2	0	1
FB 観点	技能的	40		0	5	0	17	0	7	0	11
	行動的	8		0	4	3	1	0	0	0	0
	認知的	0		0	0	0	0	0	0	0	0
FB 内容	肯定的	45		0	6	3	18	0	7	0	11
	矯正的	3		0	3	0	0	0	0	0	0
	否定的	0		0	0	0	0	0	0	0	0

表 5- 5　大学生 L の教授技術の頻度（回）

カテゴリ		回	%	はじめ	カラーコーン倒し	バック走1	休憩1	バック走2	バトンパス走1	休憩2	バトンパス走2	サークルリレー	まとめ
総数		384	100	7	112	38	7	39	57	19	36	50	19
直接的指導	指示	163	42.4	2	64	20	3	11	20	4	15	20	4
	説明	26	6.77	3	4	2	3	2	4	2	2	3	1
相互作用	補助的	115	29.9	2	17	8	1	12	25	10	14	21	5
	受理	47	12.2	0	12	6	0	9	5	3	4	4	4
	励まし	21	5.47	0	12	2	0	4	0	0	0	2	1
	FB	7	1.82	0	2	0	0	0	0	0	1	0	4
	発問	5	1.3	0	1	0	0	1	3	0	0	0	0
FB 観点	技能的	7		0	2	0	0	0	0	0	1	0	4
	行動的	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	認知的	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FB 内容	肯定的	5		0	2	0	0	0	0	0	1	0	2
	矯正的	2		0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	否定的	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

相互作用の FB は，大学生 K は技能的 40 回，行動的 8 回，また，肯定的 45 回，矯正 3 回であった。また，大学生 L の FB は，技能的 7 回，肯定的 5 回，矯正的 2 回であった。

発問について，大学生 K は 7 回であった。大学生 L の発問は 5 回であった。励ましは，大学生 K は 43 回，大学生 L は 21 回であった。受理について，大学生 K は 46 回，大学生 L は 47 回であった。

第 2 項　ヤマ場における教授技術

両大学生の授業のヤマ場における教授技術を表 5-6 と表 5-7 に示す。大学生 K の授業では，【バック走】で，一度バック走を行った後に，上手にできている児童が選ばれ，全員の前で演示として実践させられた場面であった（表 5-6）。大学生 K は「速く走るコツをつかむことができる」という目標のために，実際に上手にできている児童の演示を観察させ，視覚的に理解を促すことを意図していた。この場面で大学生 K が行った発問は，児童に腕ふりが（どのように）上手にできているかを問う分析的発問［T203］であった。その後，児童の回答を待たず，大学生 K は説明［T204］を行い，さらに，順番を決め活動させる指示［T205］を行った。この場面の学習活動について大学生 K はインタビューで以下のコメントを行った。

> 陸上している子が中にいて，やっぱりその子とかはフォームとかが綺麗だし，いうことはなしっていう感じだったんですけど，なんか手とか下でブンブン振っち

ゃう子とか，もっとしっかり肘曲げて，綺麗に走ったら抵抗が少なく走れるんじゃないかなって思ったりもした。走り方ってでもその子なりの走りやすさがあるからどうなんだろうって。フォームがおかしい子も実際いた。だから，実際にみてもらってわからせようとした。

一方，大学生 L の授業でヤマ場となる場面は，【バトンパス走】における発問を用いた場面であった（表 5-7）。大学生 L が行った発問は，「どうすればバトンパスがうまくいくか」という分析的発問［T221］であった。大学生 L は児童にバトンパスがうまくいくために，どのように歩数を調整したり，声をかけたりする必要があるかということを考えさせようとすることを意図していた。大学生 L は，この分析的発問に続いて，前回バトンパスができていなかったことを説明［T220］し，歩数を合わせるよう指示を行った。その後の場面では，バトンパスを 1 回ずつ行った後に水分補給の休憩の後にもう一度集合させ，肯定的 FB［T286］と指示［T287］を行った。その肯定的 FB は，大学生からの発問を受け，児童が歩数を調整するために試行錯誤した運動学習に対しての教授技術であった。さらに，指示は，2 つ目のポイントである声かけについての内容であった。この場面について，大学生 L はインタビューで以下のコメントを行った。

表 5- 6 の　大学生 K のヤマ場の教授技術

No	分類	発話内容
T196	補助的	じゃあ男子，誰が上手だった。
T197	FB	T さん上手だったね。
T198	補助的	じゃ，T さんにちょっとお手本みんな見せてもらって。
C55		足引きずってからやる。
T199	受理	引きずってからやる。
T200	指示	いいよ，腕がしっかりふれてたから，みんなにお手本で，行って。
T201	説明	ほら，しっかり腕ふってる。
T202	指示	はい，ダッシュ。
T203	発問	見た今の？どうだった。
T204	説明	腕をしっかりふってたね。じゃあ，二回目はしっかり腕をふってから，なんかこんなってやっちゃう（悪い例のジェスチャーで腕をふる）怖いから，多分手をつきたくてこうなってやっちゃう子いるから。
T205	指示	しっかり腕ふってから（いい例のジェスチャーで腕をふる），やっていきます。
T206	励まし	じゃあ次，男子白チームに負けないように他のチーム頑張ってね。
T207	指示	じゃあ，はい順番 10 秒で決めて。
T208	指示	10・9・8・・・3･2･1

協議会で M さんから言われた，できない子とかはどういう風に考えているのかなと話されて，そこまで全然回っていなくて考えてなかったので。授業が始まったらとりあえず，授業を進めるというか，45 分やりきるっていうことに集中していて，・・・(省略)・・・授業中にある事象とか，ことが起きた時にこういう声かけとか，指導というか，授業中の工夫とかが全然できなくて考える余裕もなかった。

このコメントから大学生 L は学習指導案を作成時に児童のバトンパスの課題(つまずき)を把握できていなかったことがわかる。大学生 L は，この【バトンパス走】における学習内容として，歩数を調整することとバトンパスをする際に声かけを行うことがポイントであるととらえていた。また，【バトンパス走】は前時から行っていた活動であったため，本時では 2 つ目のパスをする際の声かけを学習させようと考えていた。実際に授業では，大学生 L は，児童に 2 つ目のポイントを学習させるために，計画を進めた。しかし，協議会で観察者である他の大学生から，「歩数調整ができていなかった児童もいたのではないか」と指摘され，児童の課題に気づくこととなった。本時の授業を行った時点では，大学生 L は，

表 5- 7　大学生 L のヤマ場の教授技術

No	分類	発話内容
T220	説明	今まで手でタッチだったよね，手。そこをバトンパス，バトンを使って実際にやるので，実践的になります。
C67		はい。
T221	発問	どうすればバトンが上手くいくか。
T220	説明	この前のサークルリレーでも，バトンパス合わない人がいたよね。
T223	指示	そういうところペアで話し合ってしっかりと歩数を合わせて，うまく減速しないようなバトンパスを心がけてください。
C68		はい。
T224	補助的	OK。
T225	指示	したら，最初のペア，いいよ。14 歩計って。
C69		どうする。14 個近い，じゃあ 16 くらいで。
T226	指示	5 人グループで一人余るところは話し合ってよ。 —途中省略—
T286	FB	今，歩数調整みんなできています。20 歩だったり 18 歩だったり。
T287	指示	次，声。声かけ意識してください。
T288	補助的	OK?
T289	指示	じゃあ最後一周ペア，行きます。最初のペア，OK。
T290	説明	あの，ペア交換しないで，一周やります。全員。

バトンパスにおいて児童にどのような課題があるかを理解していなかったことが明らかとなった。児童の課題を理解していなかったことと合わせて，授業を進めることに集中していたことが，この場面における大学生 L の教授技術に影響したと考えられる。

第 4 節　考察

第 1 項　教授技術の概要

（1）直接的指導に関する教授技術について

大学生 K と大学生 L ともに直接的指導の指示を多用していた。岡沢ほか（1990）の調査で,「指示」の因子に，授業の秩序や効率を維持し授業のテンポを生み出そうとする「効率」型と，あまり指示を出さない「ゆとり」型があることが報告された。本調査の大学生 K と大学生 L の多くの指示は，運動を行っている児童に対して，ポイントとなる動き（ダッシュのタイミングや腕をふること）を含んだ内容であった。そのため，前者の「効率」型に相当するものと考えられる。岡沢ほか（1990）の「指示」因子の「効率」型と「ゆとり」型については，熟練教師と一般教師に差異がないことから，体育授業においてどの教師も多用する教授技術であるととらえられる。したがって，本調査の両大学生も現職教師と同様の教授技術（指示）を行うことができたと考えられる。

（2）補助的相互作用・受理・励まし・発問の頻度について

大学生 K と大学生 L の補助的相互作用と受理は，指示の次に多い結果となった。また，発問は，大学生 K と大学生 L のいずれも少ない結果となった。

補助的相互作用は，発問や受理に関わる予備的・補足的な相互作用で，呼びかけ，向け直し，確認を含む教授技術で，相互作用の最下位に位置付けられている（高橋ほか，1991 ほか)。補助的相互作用は，予備的・補足的な機能を持ち，児童とかかわろうとする態度をあらわす教授技術であるととらえられる。また，励ましや受理は，児童に対して意欲を高めさせようとする意味を持つ。両大学生は，児童とかかわろうとしたり，児童の意欲を高めようとしたりしたと考えられる。

（3）FB の頻度について

FB は，大学生 K では 3 番目に多かったが，一方，大学生 L ではもっとも少なかった。Ramos et. al（2015）は，小学校教師志望の 9 名の大学生が教育実習中の体育授業の相互作

用を平均 56 回を行ったことを報告した。また，大学生が矯正的 FB を毎時間平均 30 回行っていたことも報告した。これらの報告と比較すると，本調査の大学生 K の技能的・肯定的 FB は 40 回を超えたものの，大学生 L の FB は 7 回に留まっていた。FB のうち，矯正的 FB は，Ramos et. al（2015）と比較して，明らかに少ない結果であったととらえられる。米村（2007）は，矯正的 FB の頻度と教材に対する理解力と関連があることを示唆している。米村（2007）を踏まえると，本調査の大学生 K と大学生 L は矯正的 FB が少ない状況にあり，教材に対する理解が不足していたと考えられる。本調査では，大学生 K と大学生 L の授業計画は，授業資料等を指導教師から提案されたものや，実際の指導教師の授業の指導内容を参考としたものとなっていた。指導計画は，授業前日までに指導教師と協議したことを踏まえ学習指導案として作成した。つまり，両大学生は指導計画作成のため，指導教師と協議は行っていたが，教材に対して詳細な理解が十分でなかったと考えられる。そのため，指導教師と同じ内容を指導していたものの，矯正的 FB が少なかったと考えられる。この教材内容についての理解が十分でなかったことが矯正的 FB の少なさにつながったと考えられる。以上のことから，両大学生の矯正的 FB には，教材に対する理解が影響したと考えられる。

第 2 項　ヤマ場における教授技術

授業のヤマ場で発問を行った場面において，両大学生はどのようなポイントを注意するかについて指示を行った。各ヤマ場において，大学生はそれぞれ児童に，どのように腕をふっているのか（大学生 K の【バック走】），または，どうやったらバトンパスが合わせられるのか（大学生 L の【バトンパス走】），と思考することを求めた。しかし，実際のヤマ場で両大学生は，児童の回答を待たず，説明や補助的相互作用，指示を行った。発問の前提条件として，児童に熟考する時間を与えなければならない（小林，1983）が，この場面で両大学生は，児童に熟考する時間を与えていなかった。大学生 K と大学生 L のコメントからは，分析的発問からさらに具体的な問いかけ（小林，1983）などは想定していなかったと考えられる。くわえて，この発問に続けて次の活動に関する具体的な指示を行っていた。つまり，児童は発問に対する熟考する時間をもらえず，なおかつ，活動の内容を両大学生から指示され，運動学習を行ったと考えられる。次の活動のポイントなどを指示することは，ポイント（内容）を確認することの意味と次の活動を行うことを指示するといった意味が含まれると考えられる。このヤマ場において両大学生が行った指示は，指示により限定されたポイン

トに注意して運動学習を行うという意味が含まれていたととらえられる。これらのことから，両大学生はヤマ場において，発問に対する児童の回答を導き出さず，両大学生がポイントを限定し，さらに授業の計画を進めることを意識していたと考えられる。

小学校体育に関する大学生の心配事についての調査として，木原ほか（2003）の報告がある。木原ほか（2003）は，実習中の課題に関する自由記述の調査であった。調査の結果，実習中の体育授業の心配事には，授業の経営がもっとも多く，次に子どもへの配慮，指導法などが挙げられた。授業の経営には「集団」，「把握」，「時間」が下位項目に含まれた。実習の週の経過とともに記述数に変化はみられたが，授業の経営はいずれの週においても多く記述されていた。大学生にとって体育授業の経営は大きな課題ととらえられていることがわかった。本調査の大学生 K と大学生 L においても，授業を計画通り進めることは重要な課題となっていたと考えられる。

以上のことから，体育授業を計画通りに進めなければならないとした課題が大学生の教授技術に影響することが示唆された。大学生の授業の計画・進行に関する認識について検討した Byra and Sherman（1993）は，計画通りに授業が進行していないと認識された場合，大学生は調整を行わずに指導を続ける傾向があったことを報告した。本調査の両大学生は，大学生は授業の進行を意識するといった Byra and Sherman （1993）と同様の傾向となったと考えられる。

第 5 節　本章のまとめ

本章では，体育授業における教授技術に関する先行研究（高橋，1991；高橋ほか，1996；長谷川，2004）を参考に，大学生の教授技術を内容や対象ごとにカテゴリーを設けて分類を行った。その結果，次のことが明らかとなった。

大学生は，体育授業で指示を多用し運動指導を行った。また，補助的相互作用や励まし，受理を多用した。授業のヤマ場で大学生は，発問により児童に問いかけたものの，児童の回答を待たず，次の活動などの説明や指示を行った。この場面で大学生は，児童の思考を促すことは想定できておらず，授業を進行させることを考えていたととらえられる。

第 6 章　総合的考察

本研究の目的は，小学校体育に関する大学生の授業力量の特徴を解明することであった。本論文は全 6 章で構成されており，その全体像を図 6-1 に示している。第 1 章では，授業力量の理論的枠組みを説明した。また，体育科教育学における教師教育研究の研究動向を概観し，小学校体育の大学生の授業力量に関する問題の所在と目的を導出した。さらに，研究方法について説明した。第 2 章と第 3 章では小学校体育に関する熟練教師の信念，知識，教授技術の内実を明らかにした。さらに，第 4 章と第 5 章では小学校体育に関する大学生の信念，知識，教授技術の内実を明らかにした。第 6 章では，各章における研究成果を総合的に考察し，小学校体育に関する大学生の授業力量の特徴と小学校体育に関する初任者研修への示唆を議論する。

第 6 章の第 1 節では，各章で明らかとなった大学生の信念，知識，教授技術と熟練教師の信念，知識，教授技術との共通点と相違点を明らかにし，大学生の信念，知識，教授技術それぞれの特徴を議論する。次に，第 2 節では，小学校教師および小学校教師志望の大学生ならびに中・高教師および中・高教師志望の大学生の授業力量に関する先行研究を通して，

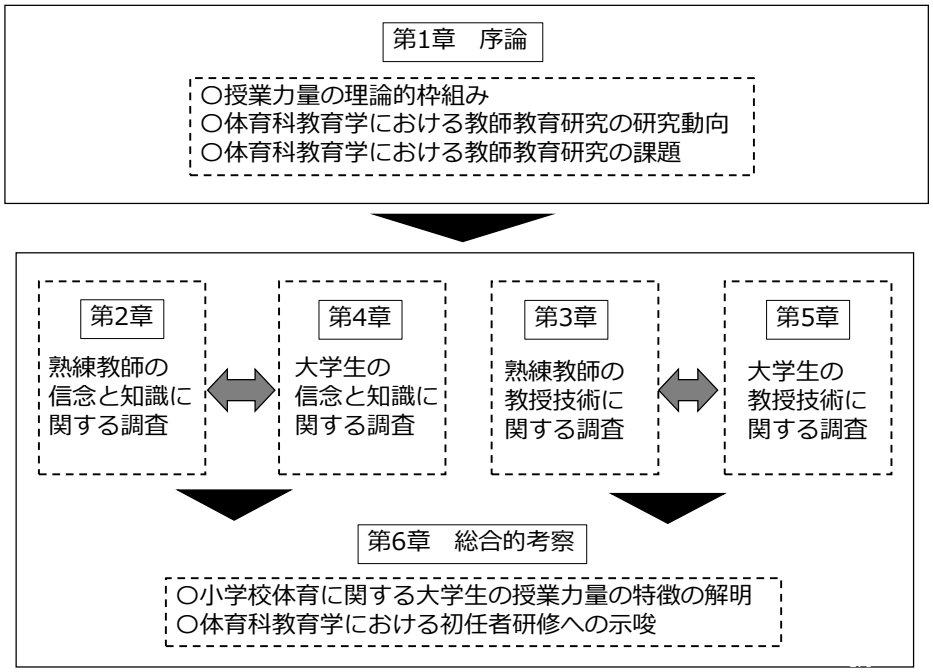

図 6- 1　本研究の全体像

前節で特徴づけた小学校体育に関する大学生の授業力量について補足的な議論を行う。さらに，第 3 節では，本研究の結論として，小学校体育に関する大学生の授業力量の特徴を述べる。第 4 節では，本研究の成果をもとに，小学校体育に関する初任者研修への示唆について議論する。最後に，第 5 節では，今後の展望も踏まえた本研究の課題について論じる。

第 1 節　大学生の授業力量と熟練教師の授業力量の比較

本節では，第 4 章及び第 5 章で見出した大学生の授業力量の各要素の内実について，第 2 章及び第 3 章で見出した熟練教師の授業力量の各要素の内実と比較し，共通点と相違点を明らかにする。この共通点と相違点をもとに大学生の授業力量の特徴を議論する。

第 1 項　小学校体育に関する信念

本項では，小学校体育に関する大学生の信念について検討を行う。大学生と熟練教師のそれぞれの調査の結果について，小学校体育に関する信念を授業の実施段階と授業の準備段階に区別した。区別された各段階において，大学生の信念と熟練教師の信念に共通点と相違点を見出した。

表 6-1 は，大学生の信念と熟練教師の信念の共通点を示している。大学生の信念と熟練教師の信念の共通点は，授業の準備段階においては，児童の実態把握や教材研究を重要であると考えていることであった。児童の実態把握とは，授業の準備として児童のレディネスを把握することや児童とラポートづくりをすることなどであった。また，教材研究とは，教材研究の必要性や焦点化された深い教材研究を重要であるとした考えであった。

授業の実施段階における大学生の信念と熟練教師の信念の共通点は，児童に身につけさせたい内容を重要であると考えていることであった。児童に身につけさせたい内容とは，運動の楽しさを伝えたいことや児童の技能を高めたいことであった。

表 6- 1　大学生と熟練教師の信念の共通点

段階	大学生	熟練教師
授業の準備	・児童の実態を把握することや教材研究を重要だと考えている。	・児童の実態を把握することや教材研究を重要だと考えている。
授業の実施	・児童に身につけさせたい内容を重要だと考えている。	・児童に身につけさせたい内容を重要だと考えている。

表 6- 2　大学生と熟練教師の信念の相違点

段階	大学生	熟練教師
授業の実施	・計画的な指導や個に応じた指導，安全管理を重要だと考えている。	・専門的な指導や系統的な指導を重要だと考えている。

一方，大学生の信念と熟練教師の信念の相違点もみられた。表 6-2 は，大学生の信念と熟練教師の信念の相違点を示している。授業の実施段階における大学生の信念と熟練教師の信念の相違点は，熟練教師が専門的な指導や系統的な指導を重要だと考えていることに対し，大学生は計画的な指導や個に応じた指導，安全管理を重要だと考えていることであった。授業の準備段階における大学生の信念と熟練教師の信念に相違点はみられなかった。

以上の熟練教師の信念と大学生の信念の共通点と相違点の議論から，小学校体育に関する大学生の信念の特徴を見出すことができた。大学生の信念とは，授業の実施段階において計画的な指導や個に応じた指導，安全管理を重要だと考えていることであった。

第 2 項　小学校体育に関する知識

本項では，小学校体育に関する知識について検討を行う。本研究では第 1 章で述べたように，授業についての知識として，教材内容をどのような視点で理解しているのかをあらわす教材内容に関する知識に焦点をあてている。したがって，本研究の小学校体育に関する知識とは，教材内容に関する知識を示している。教材内容に関する知識とは，吉崎（1988）の教材内容についての知識，教材内容と児童についての知識，教材内容と教授方法についての知識のことである。第 2 章と第 4 章では大学生の調査と熟練教師の調査は，これらの教材内容に関する知識の領域に分類し，検討を行った。これらの大学生の知識と熟練教師の知識に共通点と相違点を見出した。共通点は 1 つの知識の領域のみにみられ，相違点は 3 つの知識の領域にそれぞれみられた。

大学生の知識と熟練教師の知識の共通点は教材内容についての知識の領域にみられた。表 6-3 は，大学生の知識と熟練教師の知識の共通点を示している。大学生と熟練教師の教材内容についての知識の共通点は，教材内容についての知識は素材となる運動の行い方に関する知識であるということであった。

大学生の知識と熟練教師の知識の相違点は教材内容についての知識，教材内容と児童についての知識，教材内容と教授方法についての知識のそれぞれの領域にみられた。表 6-4 は，

表 6- 3　大学生と熟練教師の知識の共通点

知識の領域	大学生	熟練教師
教材内容	・運動の行い方に関する知識	・運動の行い方に関する知識

表 6- 4　大学生と熟練教師の知識の相違点

知識の領域	大学生	熟練教師
教材内容	・運動様式に内在する安全に関する知識	・運動を分解した要素やその要素の再構成に関する知識
教材内容と児童	・学習指導要領の目標や特性論の視点からとらえた運動に関する知識 ・運動を行う際の児童の安全に関する知識	・児童の発達段階に対応した運動技術の系統性に関する知識 ・技能習得のための運動のコツに関する知識
教材内容と教授方法	・指導する際の安全に関する知識	・児童の発達段階に応じた指導に関する知識 ・ポイントを押さえた簡易化した教授方法に関する知識

大学生の知識と熟練教師の知識の相違点を示している。まず 1 つ目の教材内容についての知識の領域において，熟練教師の知識は，運動を分解した要素に関する知識やその要素の再構成に関する知識であった。一方，大学生の知識は，運動様式に内在する安全に関する知識であった。

2 つ目の教材内容と児童についての知識の領域において，熟練教師の知識は，児童の発達段階に対応した系統性に関する知識と技能を習得するための運動のコツに関する知識であった。一方，大学生の知識は，学習指導要領の目標や特性論の視点からとらえた運動に関する知識と，運動を行う際の児童の安全に関する知識であった。

3 つ目の教材内容と教授方法についての知識の領域において，熟練教師の知識は，児童の発達段階に応じた指導に関する知識とポイントを押さえた簡易化した教授方法に関する知識であった。一方，大学生の知識は，指導する際の安全に関する知識であった。

以上の熟練教師の知識と大学生の知識の共通点と相違点の議論から，小学校体育に関する大学生の知識の特徴を以下の通りに見出すことができた。大学生の教材内容についての

知識は，運動様式に内在する安全に関する知識であったこと，大学生の教材内容と児童についての知識は学習指導要領の目標や特性論の視点からとらえた運動に関する知識と，運動を行う際の児童の安全に関する知識であったこと，大学生の教材内容と教授方法についての知識は，指導する際の安全に関する知識であった。また，大学生のすべての知識の領域に安全に関連する知識が含まれていることが明らかとなった。

第 3 項　小学校体育に関する教授技術

本項では，小学校体育に関する大学生と熟練教師の教授技術について検討を行う。本研究では第 1 章で述べたように，体育授業における教授技術について，教授技術の概要とヤマ場における教授技術に焦点をあてている。第 3 章と第 5 章では，大学生と熟練教師の各教授技術を教授技術の概要とヤマ場における教授技術を明らかにした。これらの教授技術の概要とヤマ場における教授技術について大学生と熟練教師に共通点と相違点がみられた。

表 6-5 は，大学生の教授技術と熟練教師の教授技術の共通点を示している。大学生の教授技術と熟練教師の教授技術の共通点は，体育授業全般を通して，直接的指導の指示と補助的相互作用を多用したことと，ヤマ場において分析的発問を用いたことであった。大学生と熟練教師は，直接的指導の指示を児童の運動学習に対して多用していた。その内容は大学生と熟練教師のいずれにおいても，運動の行い方や動き方を指示するものであった。このことは，児童の運動時に指示を用いることで運動を指導していたことをあらわしている。また，補助的相互作用は，発問や受理に関わる予備的・補足的な相互作用で，呼びかけ，向け直し，確認を含む教授技術で，相互作用の最下位に位置付けられている（高橋ほか，1991 ほか）。補助的相互作用は，予備的・補足的な機能を持ち，児童にかかわろうとする態度をあらわす教授技術であるととらえられる。つまり，大学生と熟練教師は，補助的相互作用を多用し，児童とかかわろうとしていたととらえられる。

分析的発問は，児童に分析・総合させる機能である（高橋ほか，1991）。そのため，大学生と熟練教師は，ヤマ場において児童に考えさせることをねらいとして分析的発問を用い

表 6- 5　大学生と熟練教師の教授技術の共通点

特徴	大学生	熟練教師
教授技術の概要	・指示と補助的相互作用を多用した。	・指示と補助的相互作用を多用した。
ヤマ場における教授技術	・分析的発問を用いた。	・分析的発問を用いた。

表 6- 6　大学生と熟練教師の教授技術の相違点

特徴	大学生	熟練教師
教授技術の概要	・受理と励ましを多用した。	・フィードバック（技能的・肯定的）を多用した。
ヤマ場における教授技術	・分析的発問の後，児童の回答を待たず，指示と説明を行った。	・分析的発問の後，児童とのやりとりにより，課題や動き方を具体的に導き出した。

たことになる。

表 6-6 は，大学生と熟練教師の各教授技術の相違点を示している。熟練教師の教授技術は，体育授業全般を通して，技能的 FB と肯定的 FB を多用していた。一方，大学生の教授技術は，体育授業全般を通して，励ましと受理を多用していた。

ヤマ場における教授技術の相違点について，熟練教師は，分析的発問の後，児童とのやりとりにより課題や動き方を具体的に導き出していた。一方，ヤマ場において大学生は，分析的発問の後，児童の回答を待たず，次の活動の指示と説明を行った。大学生の分析的発問は，児童に熟考させる時間を十分に与えた発問（小林，1983）ではなかったととらえられる。

以上の熟練教師の教授技術と大学生の教授技術の共通点と相違点の議論から，小学校体育に関する大学生の教授技術の特徴を以下の通り見出すことができた。体育授業全般を通した大学生の教授技術は，励ましや受理を多用していた。また，ヤマ場において大学生は，分析的発問の後，児童の回答を待つことができず，次の活動の指示と説明を行っていた。

第 2 節　小学校と中学校および高等学校の教師ならびに教師志望大学生の先行研究を通した考察

本節では，まず，小学校教師と小学校教師志望の大学生の授業力量に関する先行研究を通した考察を行う。次に，中・高教師ならびに中・高教師志望の大学生の先行研究を通した考察を行う。

第 1 項　小学校教師および小学校教師志望の大学生の授業力量に関する先行研究を通した考察

(1) 小学校体育に関する信念

小学校体育に関する大学生の信念の特徴は授業の実施段階にみられた。大学生の信念と

は，授業の実施段階において計画的な指導や個に応じた指導，安全管理を重要だと考えていることであった。以下では，小学校教師の信念に関する先行研究を通した検討を行う。

小学校教師を対象とした小学校体育に関する教師の信念について，加登本ほか（2012，2010）は質問紙による調査の結果を報告した。加登本ほか（2012，2010）は，個に応じた指導に相当する項目となる「児童の学びの把握」，「運動の苦手な児童への配慮」，「児童のつまずきの診断」を重要だと考えている小学校教師の割合が高いことを明らかとした。このことから，大学生の信念である「個に応じた指導」は，小学校教師も同様に重要だと考えているととらえられる。

一方，大学生の信念である「計画的な指導」と「安全管理」について，加登本ほか（2012，2010）は，重要だと考えている小学校教師の割合は少ないことを報告した。したがって，授業の実施段階において「計画的な指導」と「安全管理」を重要だと考えることは，小学校体育に関する大学生の信念の特徴ととらえられる。

（2）小学校体育に関する知識

大学生の教材内容に関する知識の特徴は以下の通りであった。大学生の教材内容についての知識は，運動様式に内在する安全に関する知識であった。また，大学生の教材内容と児童についての知識は，学習指導要領の目標や特性論の視点からとらえた運動に関する知識と，運動を行う際の児童の安全に関する知識であった。さらに，大学生の教材内容と教授方法についての知識は，指導する際の安全に関する知識であった。以下では，小学校教師の知識に関する先行研究を通した検討を行う。

須甲ほか（2014）は，授業実施後の省察における小学校教師の授業についての知識を分析した。須甲ほか（2014）によると，小学校教師の教材内容に関する知識は以下の通りであった。小学校教師の教材内容についての知識は，運動の行い方に関する知識であった。また，教材内容と児童についての知識は，発達段階に対応した系統性に関する知識であった。さらに，教材内容と教授方法についての知識は，発達段階に応じた指導に関する知識であった。これらの小学校教師の知識と大学生の知識の特徴には，共通点はみられなかった。したがって，前項で議論した大学生の知識は，小学校教師の知識にはみられない大学生の知識の特徴であることが示唆された。

一方，小学校教師志望大学院生を対象とした早川・大友（2010）によると，大学院生の授業についての知識のうち，教材内容に関する知識は以下の通りであった。大学生の教材内容

についての知識は，運動の行い方に関する知識と運動技術の系統性に関する知識，教材の発展性に関する知識であった。また，教材内容と教授方法についての知識は，学習者から聞き出し伝える指導方法に関する知識であった。教材内容と児童についての知識はみられなかった。

この早川・大友（2014）の大学院生の知識と本研究で対象とした大学生の知識に共通点はみられなかった。早川・大友（2014）の対象とした大学院生は，教員養成系大学を卒業し，小学校 1 種免許状，中学校および高等学校 1 種免許状（保健体育）を有していた。そのため，大学生の知識と大学院生の知識に差異が生じたといえる。大学生の知識の特徴としては，大学院生の知識と共通していないことが示唆された。

（3）小学校体育に関する教授技術

大学生の教授技術の概要とヤマ場における教授技術は，以下の通りであった。体育授業全般を通した大学生の教授技術は，励ましや受理を多用し，児童に肯定的にはたらきかけていた。ヤマ場において大学生は，分析的発問の後，児童の回答を待つことができず，次の活動の指示と説明を行っていた。以下では，小学校教師の教授技術に関する先行研究を通した検討を行う。また，小学校教師および小学校教師志望の大学生を対象とした授業のヤマ場における教授技術に関する先行研究はみられなかったため，教授技術の概要に関する議論のみとなる。

米村（2007）は，大学生と小学校教師の相互作用を分析し，相互作用と FB の内容について報告した。米村（2007）によると，小学校教師は，児童に短い言葉と，矯正的 FB を多用していた。短い言葉とは，教授において特に意味を持たず，予備的・補足的な機能であるため，補助的相互作用に相当する教授技術ととらえられる。このような教授技術は，児童にかかわろうとする態度をあらわす教授技術ととらえられる。したがって，この小学校教師は，補助的相互作用を多用し，児童にかかわろうとしていたととらえられる。本研究の大学生は，米村（2007）と同様に，補助的相互作用を多用し積極的にかかわろうとしていた。しかしながら，本研究の大学生は，補助的相互作用にくわえて励ましや受理といった意欲を高めるはたらきかけとなる教授技術を多用していた。

また，深見ほか（1997）によると，矯正的 FB は，児童の運動に対して助言や誤りを正すための FB である。小学校教師は，児童に運動の修正のために具体的な助言を多用していたととらえられる。しかしながら，本研究の大学生の矯正的 FB の頻度は少なかった。

第 2 項　中学校および高等学校教師ならびに教師志望の大学生の授業力量に関する先行研究を通した考察

（1）小学校体育に関する信念

前項において，小学校体育に関する大学生の信念の特徴は，授業の実施段階において計画的な指導と安全管理を重要だと考えることであった。以下では，中・高教師ならびに中・高教師志望の大学生の体育授業の信念に関する先行研究を通した検討を行う。

中・高教師ならびに中・高教師志望の大学生の体育授業の信念については，嘉数ほか（嘉数・岩田，2013；嘉数ほか，2015）のグループにより調査が行われていた。これらの調査結果は，中・高教師ならびに中・高教師志望の大学生は，体育授業の実施段階において，安全管理を重要だと考えていないことを明らかとした。このことから，授業の実施段階における安全管理は，小学校教師を志望する大学生特有の信念となるととらえられる。

（2）小学校体育に関する知識

前項において議論した小学校体育に関する大学生の知識の特徴は，以下の通りであった。まず，大学生の教材内容についての知識は，運動様式に内在する安全に関する知識であった。また大学生の教材内容と児童についての知識は学習指導要領の目標や特性論の視点からとらえた運動に関する知識と運動を行う際の児童の安全に関する知識であった。さらに，大学生の教材内容と教授方法についての知識は，指導する際の安全に関する知識であった。次に，大学生のすべての知識の領域に安全に関連する知識が含まれていたことがわかった。以下では，中・高教師ならびに中・高教師志望の大学生の体育授業の知識に関する先行研究を通した検討を行う。

岩田ほか（2014）は，授業実施後の省察における大学生の教授方法に関する知識を分析した。分析の結果，対象とされた大学生の教授方法に関する知識は，全体的な構成と生徒の楽しさ，学習内容の説明から構成された授業構成と授業運営，場の設定や巡回指導，その他で構成された指導方法に分類された。これらのうち教材内容に関する知識と関連がみられた知識は，教材内容と教授方法についての知識であった。教材内容と教授方法についての知識は，教材内容を考慮して教材を配列することに関する知識と学習内容の重要性や大切さを伝えることに関する知識であった。本研究の大学生の教材内容と教授方法についての知

識は，指導する際の安全に関連する知識であり，岩田ほか（2014）の中・高教師志望の大学生の知識とは異なる特徴となった。教材内容についての知識と教材内容と児童についての知識に関する研究はみられなかった。

（3）小学校体育に関する教授技術

前項において議論した小学校体育に関する大学生の教授技術の特徴は，以下の通りであった。大学生は，励ましや受理といった肯定的なはたらきかけとなる教授技術を多用していた。また，ヤマ場における教授技術に関する小学校教師ならびに教師志望の大学生の先行研究はみられなかったことから先行研究と比較の議論はできない。したがって，ヤマ場における大学生の教授技術の特徴を，分析的発問の後，児童の回答を待つことができず，次の活動の指示と説明を行っていたととらえることとする。

以下では，中・高教師ならびに中・高教師志望の大学生の教授技術に関する先行研究を通した検討を行う。しかしながら，中・高教師を対象とした授業のヤマ場における教授技術に関する研究はみられなかった。したがって，中・高教師ならびに中・高教師志望の大学生の教授技術の頻度を明らかとした先行研究と比較し検討を行うこととする。

森・中井（2016）は，中・高教師志望の大学生の教育実習における教授技術を調査した。森・中井（2016）は，中・高教師志望の大学生の授業中の教授技術における相互作用の割合は 34%程度であることを報告した。さらに，伊藤・林（2002）と谷島・岡嶋（2006）は，中学校教師の教授技術を分析した。その中学校教師の授業中の相互作用は，15%程度であった。中学校教師と比較して，中・高教師志望の大学生（森・中井，2016）の方が相互作用は高い割合であった。一方，本研究の大学生の相互作用の教授技術は，50%程度あり，中・高教師志望の大学生と比較して相互作用を多用していたことが明らかとなった。

ヤマ場における大学生の教授技術の特徴として，大学生は発問後に児童の回答を待つことができず，次の活動の指示と説明を行っていたことが挙げられた。この授業の進行について，Byra and Sherman （1993）は，大学生が，計画通りに授業が進行していないと認識した場合，大学生は調整を行わずに指導を続ける傾向があったことを報告した。本研究で対象とした大学生は，Byra and Sherman （1993）の報告にある，大学生が計画通りに授業が進行していないと認識した場合，大学生は調整を行わず授業の進行を意識する結果と同様の傾向がみられた。

以上のことから，小学校体育に関する大学生の教授技術の特徴は次のようにまとめられ

る。本研究の大学生の相互作用の割合は，中・高教師ならびに中・高教師志望の大学生の相互作用の割合と比較して高い割合であった。大学生の相互作用には，励ましや受理が含まれており，これらを高い割合で用いたことが裏付けられた。小学校体育に関する大学生の教授技術の特徴として，中・高教師ならびに中・高教師志望の大学生の相互作用の割合と違うことが挙げられた。また，Byra and Sherman （1993）の報告と同様に，本研究の大学生が，発問の後，児童の回答を待つことができず，次の活動の指示と説明を行っていたことは，大学生の特徴ととらえられる。

第 3 節　本研究の結論

本研究の目的は，小学校体育に関する大学生の授業力量の特徴を解明することであった。そのために，前節において，小学校体育に関する大学生の授業力量について議論を行った。表 6-7 は，これらの議論を通して示唆された小学校体育に関する大学生の授業力量の特徴を示している。以下の各項において特徴を述べる。

第 1 項　小学校体育に関する大学生の信念

表 6-7 に示した通り，小学校体育に関する大学生の信念は，授業の実施段階において計画的な指導や安全管理を重要であるとした考えであった。計画的な指導は，児童の活動を阻害しないことや授業の活動に目的意識やねらいを持つことが重要であるといった考えであった。安全管理は，児童を指導するうえで安全に配慮することや児童の体調管理に気を配ることが重要であるといった考えであった。

表 6- 7　大学生の授業力量の特徴

要素	特徴
信念	・計画的な指導や安全管理を重要だと考えている。
知識	・運動様式に内在する安全に関する知識 ・学習指導要領の目標や特性論の視点からとらえた運動に関する知識 ・運動を行う際の児童の安全に関する知識 ・指導する際の安全に関する知識
教授技術	・受理と励ましを多用した。 ・分析的発問の後，児童の回答を待たず，指示と説明を行った。

第 2 項　小学校体育に関する大学生の知識

表 6-7 に示した通り，小学校体育に関する大学生の知識の特徴は，以下の通りであった。大学生の教材内容についての知識は，運動様式に内在する安全に関する知識であったこと，大学生の教材内容と児童についての知識は学習指導要領の目標や特性論の視点からとらえた運動に関する知識と，運動を行う際の児童の安全に関する知識であったこと，大学生の教材内容と教授方法についての知識は，指導する際の安全に関する知識であった。また，大学生のすべての知識の領域に安全に関連する知識が含まれていた。これらのうち，学習指導要領の目標や特性論の視点からとらえた運動に関する知識は，学習指導案を作成する際の授業の目標設定や，運動の特性をとらえた運動の教材化において必要とされる。つまり，学習指導要領の目標や特性論の視点からとらえた運動に関する知識は，授業の準備段階で機能する知識ととらえられる。一方で，すべての領域にみられた安全に関する知識は，児童に運動を安全に行わせる指導するための知識ととらえられる。すなわち，運動に内在する安全に関する知識や運動を行う際の児童の安全に関する知識，指導する際の安全に関する知識は，授業の実施段階に機能する知識ととらえられる。

第 3 項　小学校体育に関する大学生の教授技術

表 6-7 に示した通り，小学校体育に関する大学生の教授技術は，励ましや受理を多用していたことであった。また，ヤマ場における大学生の教授技術は，分析的発問の後，児童の回答を待つことができず，次の活動の指示と説明を行っていたことであった。

第 4 節　小学校体育に関する初任者研修への示唆

養成段階終了後，大学生は初任教師として初任者研修により授業力量の向上に努めている。初任者研修とは，初任教師が日常の教育活動に従事しながら研修に参加する，職務の遂行に必要な実践的な研修である。

本節では，小学校体育に関する授業力量を形成する初任者研修への示唆を本研究の成果をもとに議論する。本研究で解明された大学生の授業力量は，初任教師の初期の授業力量とみなすことができるからである。

以下では，第 1 項において，大学生の授業力量の仮説的モデルを提案する。続いて，第 2 項において，大学生の授業力量の仮説的モデルを初任教師の初期の授業力量ととらえ，初任者研修への示唆について議論する。

第 1 項　小学校体育に関する大学生の授業力量の仮説的なモデルの提案

前節までに解明された小学校体育に関する大学生の授業力量について，要素間の関連性を仮説的にとらえた大学生の授業力量の仮説的なモデルを提案する。第 1 章で定義した授業力量の構造は，信念を土台とし，信念，知識，教授技術に共通した内容がみられるかどうかという関連性により示される。しかしながら，本研究の授業力量の各要素は個別に事例研究で解明されており，要素間の関連性は検討されていない。そのため，本項で提案するモデルは，大学生の授業力量の要素間の関連性を仮説的にとらえたモデルとなる。

小学校体育に関する大学生の授業力量の仮説的なモデルを図 6-2 に示す。図 6-2 は，表 6-7 の大学生の授業力量の各要素の内実を示すとともに，その要素の構造を仮説的に示している。大学生の信念は，授業の実施段階において計画的な指導と安全管理を重要だと考えていることであった。また，大学生の知識は，運動技術に内在する安全に関する知識，学習指導要領の目標や特性論の視点からとらえた運動に関する知識と，運動を行う際の児童の安全に関する知識，指導する際の安全に関する知識であった。さらに，大学生の教授技術は，励ましや受理を多用していることと，ヤマ場において分析的発問の後，児童の回答を待つことができず，次の活動の指示と説明を行っていることであった。

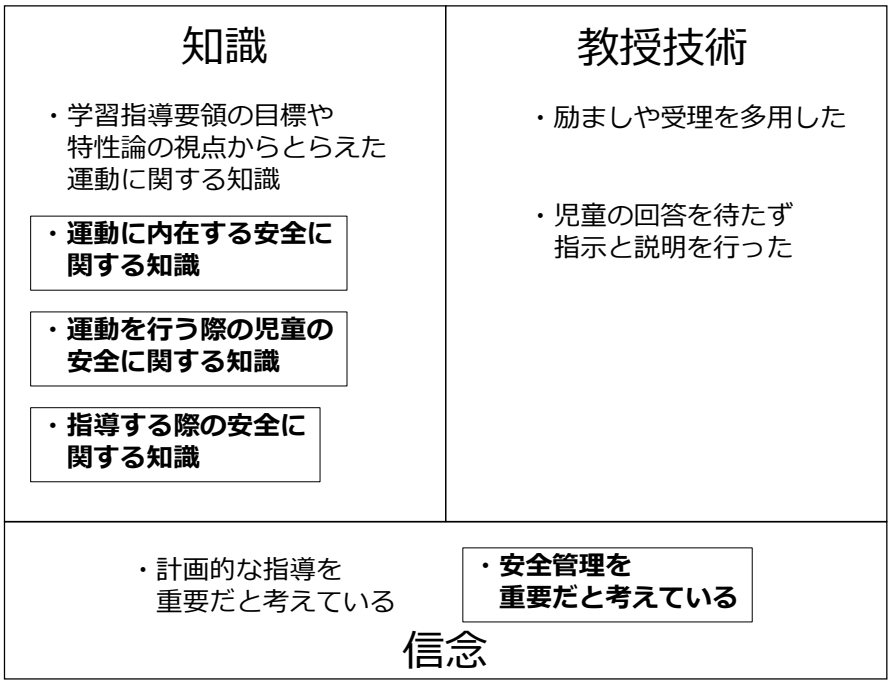

図 6- 2　大学生の仮説的な授業力量モデル

大学生の授業力量の構造は，信念と知識には共通した内容がみられたが，これらと教授技術には共通した内容がみられなかったといった関連性により示された。図 6-2 に示す通り，本研究の大学生の信念と知識には，安全に関する内容が共通してみられた。共通してみられた安全に関する内容とは，安全管理を重要だと考えている信念と，教材内容や児童，教授方法についてそれぞれ安全に関する知識を有していることであった。すなわち，大学生は，安全管理を重要だと考えているために，授業場面などを安全管理という信念を通して解釈している。このような授業場面を解釈するには知識が必要であるため，安全に関する知識を有しているととらえられる。

一方，大学生の教授技術には，信念や知識と共通した内容がみられなかった。大学生の教授技術は，励ましや受理を多用したことや児童の回答を待てず，指示や説明を行っていたことであった。これらの教授技術には安全に関する内容は含まれていなかった。

第 2 項　初任者研修の現状と課題

前節では，大学生の仮説的な授業力量モデルを提案した。大学生は，授業において安全管理を重要だと考えており，その知識を有しているが，実際には，安全に関する教授技術を行うことができないという授業力量であった。大学生の授業力量モデルは，信念と知識には共通した内容がみられたが，これらと教授技術には共通した内容がみられないといった関連性により示された。この大学生の授業力量モデルは，養成段階のプログラム終了時の授業力量であり，初任教師が教職に就いた時点の授業力量とみなすことができる。すなわち，初任教師の初期の授業力量といえる。初任教師の初期の授業力量は，信念と知識には共通した内容がみられたが，これらと教授技術には共通した内容がみられない。つまり，初任教師の初期の授業力量は，信念とそれに関連する知識を保持しているものの，関連する教授技術を行うことができないといった問題を抱えている。

では，信念とそれに関連する知識を保持しているものの，関連する教授技術を行うことができない授業力量の初任教師に対して，どのような初任者研修が行われているのであろうか。初任者研修は，法定研修であり（教育公務員特例法，2017），初任教師が日常の教育活動に従事しながら研修を行う制度である。この制度において初任教師の指導はどのように行われているのかについて，初任者研修の現状と課題を以下に述べる。

初任者研修は，各都道府県教育委員会により作成された「初任者研修の手引き」に類する資料（岐阜県教育委員会，2020；長野県教育委員会，2020；大阪府教育委員会，2018）を

用いて行われる。その「初任者研修の手引き」には，教師に求められる教師像や指導方略が示されており，授業では学習内容をどのように指導するのが望ましいかを示したものとなっている。また，体育授業については，指導者の経験則による指導方針により指導が行われていることが報告された（出井, 2006）。以上のことから小学校体育に関する初任者研修は，「初任者研修の手引き」を用いた一方的な指導や指導者の経験則による指導が行われており，初任教師の信念と知識を活かして初任教師が教授技術を獲得する初任者研修となっていない現状にあるといえる。初任者研修について，初任教師の授業力量とギャップが生じていることが示唆された。ギャップとは，初任者研修が初任教師の授業力量の問題の解決となっていないことである。このようなギャップが生じていることは，小学校体育に関する初任者研修の課題ととらえられる。

そのため，このような初任者研修の課題に対しては，指導者に強制されるのではなく，初任教師の信念と知識を活かして初任教師が教授技術を獲得する初任者研修となることが解決につながると考えられる。これは初任教師の主体性が活かされた初任者研修ととらえられる。初任教師の主体性が活かされた初任者研修の方法にメンター制度の導入が挙げられる。島田（2013）によれば，メンター制度は信頼関係を基盤とした制度であり，初任教師の力量形成を支援する体制である。さらに，脇本（2015）は，若手教師の問題解決とメンター制度の在り方を検討し，メンター制度が問題解決の効果的な支援となることを実証的に明らかにしている。ただし，メンター制度を導入した教育委員会は，50%に満たない状況である。島田（2013）と脇本（2015）を参考に小学校体育に関する初任者研修にメンター制度を導入することで初任教師が抱える問題の解決の支援へのヒントとなると考えられる。また，今後，小学校体育に関する初任者研修には，初任教師の信念と知識に基づき，主体的に教授技術を獲得する初任者研修が求められる。

第 5 節　今後の課題

本研究では，小学校体育に関する大学生の授業力量として信念，知識，教授技術の内実を明らかにすることができた。大学生の授業力量の内実を，熟練教師の授業力量や授業力量に関する先行研究などと比較し，小学校教師を志望する大学生の授業力量の特徴を導出することができた。本研究は，体育科教育学における教師教育研究に対して寄与できたと考えられる。本研究では，これにくわえて，大学生の仮説的な授業力量モデルをもとに，小学校体育に関する初任者研修への示唆を議論することができた。

今後の研究の課題として，以下の 4 点を挙げる。1 点目は，小学校体育授業に関する授業力量を解明する研究の蓄積である。第 1 章で議論したように，海外文献においては，中学校および高等学校の教師志望の大学生の文献が 30 編ともっとも多く，一方の，国内文献においては，もっとも多い文献が小学校教師を対象とした研究で 15 編であった。文献総数においても国内文献が海外文献より少なく，なおかつ，小学校教師を志望する大学生を対象とした文献がもっとも少ない 3 編であったことにもみられるように，我が国での小学校体育の大学生の授業力量を解明した研究は少ない状況にある。そのため，小学校体育に関する大学生の授業力量の解明は，体育科教育学における教師教育研究が担っている課題といえる。小学校体育に関する大学生や小学校教師の授業力量の各要素の解明に関する研究をさらに進める必要があると考えられる。

2 点目は，授業力量としての信念，知識，教授技術の各要素の関連性を明らかにすることである。授業力量の各要素の関連性については，本研究により，各要素の実態が明らかになったことで取り組むことができる今後の課題であるといえる。体育授業における授業力量の各要素間については，信念と教授技術の関連性は認められていない研究（Kulinna et al., 2000）がある一方で，信念と教授技術の関連性が実証された研究（Bechtel and O'sullivan, 2006）が混在している状況にある。また，これらは，小学校・中学校・高等学校の各教師を対象とした研究であり，大学生を対象とした研究ではなかった。つまり，大学生の授業力量の要素間の関連性については解明されていない状況にある。したがって，大学生の授業力量の要素間の関連性について解明する必要があると考えられる。

3 点目は，本研究で解明できた小学校体育に関する大学生と熟練教師の授業力量にくわえて，キャリアステージの各段階の授業力量を実証的に明らかにすることである。例えば，初任教師や中堅教師といった段階の授業力量を実証的に解明することである。これにより，小学校体育に関する授業力量のキャリアステージごとの発達を検討することにつながると考えられる。

4 点目は，初任者研修における小学校体育に関する授業力量を解明することである。本研究では，初任教師の主体性が活かされた初任者研修が求められることを提案した。その方法の 1 つにメンター制度の導入を例示した。このメンター制度を導入することで，小学校体育に関する授業力量がどのように形成されていくのかについて解明することである。また，メンター制度の導入における授業力量の形成過程を解明することは，このような初任者研修の評価となり，今後の初任者研修の在り方を検討する資料となると考えられる。

引用文献

安彦忠彦（2012）普通教育のカリキュラム開発と脳科学．安彦忠彦編，子どもの発達と脳科学―カリキュラム開発のために―．勁草書房：東京，pp.129-167.

秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹（1991）教師の授業に関する実践的知識の成長―熟練教師と初任教師の比較検討―．発達心理学研究，2（2）:88-98.

秋田喜代美（1997）教師の生涯発達―：つまずきと成長Ⅰ．児童．金子書房：東京，pp. 550-557.

秋田喜代美（2000）教師の信念．日本教育工学会編，教育工学事典．実教出版株式会社：東京，p.194.

秋田喜代美（2007）教育・学習における質的研究．秋田喜代美・藤江康彦編，事例から学ぶはじめての質的研究法．東京図書：東京，pp.3-20.

Ames, C. (1992) Achievement goals and the classroom motivational climate, in: J. Meece & D. Schunck (Eds) Student Perceptions in the Classroom (Hillsdale, NJ, Erlbaum).

朝倉雅史・清水紀宏（2014）体育教師の信念が経験と成長に及ぼす影響―「教師イメージ」と「仕事の信念」の構造と機能．体育学研究，59：29-51.

Bechtel, P.A. and O'sullivan, M. (2006) Effective professional development: What we now know. Journal of Teaching in Physical Education, 25: 363-378.

Byra, M. and Sherman, M. A. (1993) Preactive and interactive decision-making tendencies of less and more experienced preservice teachers. Research Quarterly for Exercise and Sport, 64：46-55.

Chróinín, D. and O’Sullivan, M.（2016）Elementary classroom teachers' beliefs across time: Learning to teach physical education. Journal of Teaching in Physical Education, 35（2）：97-106.

Darling- Hammond, L., Wise, A. E., Klein, S. P. （1999）A License to Teach. San Francisco, CA: Jossey- Bass.

出井雄二（2006）初任者研修段階で養成すべき小学校教師の体育の「実践的指導力」．日本体育学会大会予稿集，57，p.47.

e-GOV（2017）教育公務員特例法．https://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=324AC0000000001（2020 年 3 月 22 日参照）.

深見英一郎・高橋健夫（2003）器械運動における有効な教師のフィードバックの検討－学

習行動に応じたフィードバックと子どもの受けとめかたとの関係を通してー．スポーツ教育学研究，23：95-112.

深見英一郎・高橋健夫・日野克博・吉野聡（1997）体育授業におけるフィードバック行動に関する検討：特に子どもの受けとめかたや授業評価との関係を中心に．体育学研究，42：167-179.

深見英一郎・田中祐一郎・岡澤祥訓（2015）体育授業における熟練教師と新任教師の指導技術の比較研究―教師のフィードバックと授業場面の期間記録及び子どもの受け止め方との関係を通して―．スポーツ教育学研究，34（2）：1-16.

藤江康彦（2006）教室談話の特徴．秋田喜代美編，授業研究と教室談話．放送大学教育振興会：東京，pp.51-71.

福ケ迫善彦・高田大輔（2012）体育授業における「学習の勢い」を生み出す指導方略及び指導技術の妥当性の検証―小学校高学年「ゴール型」ボール運動の介入実験授業を通して―．スポーツ教育学研究，32（1）：33-54.

岐阜県教育委員会（2020）令和 2 年度初任者研修の手引き―岐阜県の教育を支えるために―小・中・義務教育学校指導者用．https://www.gifu-net.ed.jp/tmd/kensyu/kenshu/2020youkou/10021003001.pdf,（参照日 2020 年 3 月 22 日）.

Hall, T.J., Heidorn, B., and Welch, M.（2011）A description of preservice teachers' task presentation skills. The Physical Educator, 68:188-198.

Hall, T. J. and Smith, M. A.（2006）Teacher planning, instruction and reflection: What we know about teacher cognitive processes. Research Quarterly for Exercise and Sport，58：424-442.

長谷川悦示（2004）小学校体育授業における「個人の進歩」を強調した教師の言葉かけが児童の動機づけに及ぼす効果．スポーツ教育学研究，24：13-27.

早川由紀・大友智（2010）体育指導における初心期の教師の意思決定と知識の関係に関する研究―大学院生の体育指導を対象として―．群馬大学教育実践研究，27：107-117.

日野克博（2010）教師教育のシステム．梅野圭史ほか編，教師として育つ―体育授業の実践的指導力を育むには―．明和出版：東京，pp.8-13.

細江文利（2009）新しい体育の考え方を活かした単元計画．細江文利ほか編，小学校体育における習得・活用・探究の学習　やってみるひろげるふかめる．光文書院：東京，pp.28-29.

Ingersoll, C., Jenkins, J. M., Lux, Karen（2014）Teacher knowledge development in early field experiences. Journal of Teaching in Physical Education, 33 : 363-382.

Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Principle.（2013）InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers. http://programs.ccsso.org/projects/interstate_new_teacher_assessment_and_support_consortium,（参照日 2019 年 8 月 19 日）.

伊藤美智子・林信恵（2002）教師行動と生徒による授業評価から見たダンス授業の検討．体育学研究，47：333-346.

岩田昌太郎・加登本仁・松田泰定・木原成一郎・徳永隆治・林俊雄・久保研二・村井潤・嘉数健悟・林楠・藤本翔子（2012）保健体育教師の悩み事に関する調査研究．学校教育実践学研究，18：151-158.

岩田昌太郎・斎藤一彦・前田一篤・山木彩加・手島祥平・中山泉（2014）修士課程段階におけるアクションリサーチ型実習の効果に関する事例的検討―保健体育科実習生の授業についての知識と教授方法の変容に着目して―．学校教育実践学研究，20：141-151.

岩田靖（2010）体育の教材・教具論．高橋健夫ほか編，新版体育科教育学入門．大修館書店：東京，pp．54-60.

James, A. R., Collier, D. and Brusseau, T.（2015）Preservice physical educators' perspectives of sport education. The Physical Educator, 72:342-358.

鹿毛雅治（2017）教師の専門的能力．日本教師教育学会編，教師教育研究ハンドブック．学文社：東京，pp.266-269.

抱井尚子（2015）混合研究法入門―質と量による統合のアート―．医学書院：東京.

嘉数健悟・江藤真生子（2014）体育教師志望学生の授業観の様態に関する研究―「教科の指導法に関する科目」の授業前後に着目して―．九州体育・スポーツ学研究，28（2）：1-11.

嘉数健悟・岩田昌太郎（2013）教員養成段階における体育授業観の変容に関する研究―教育実習の前後に着目して―．体育科教育学研究，29：35-47.

嘉数健悟・岩田昌太郎・木原成一郎・徳永隆治・林俊雄・大後戸一樹・久保研二・村井潤・加登本仁（2015）中学校保健体育教師の体育授業の力量形成に関する研究―教職歴の差異による悩みに着目して―．沖縄大学人文学部紀要，（17）：39-48.

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（2010）

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―．学校教育実践学研究，16：85-93.

加登本仁・辻延浩・青木作衛・中川大介・八木純子（2012）体育授業に関する小学校教師の力量形成についての調査研究―教職経験年数による差異に着目して―．滋賀大学教育学部紀要教育科学，62：73-85.

川喜田二郎（1967）発想法．中央公論社：東京.

木原成一郎（2010）模擬授業の意義と方法．梅野圭史ほか編，教師として育つ―体育授業の実践的指導力を育むには―．明和出版：東京，pp.40-42.

木原成一郎・日野克博・米村耕平・徳永隆治・松田恵示・岩田昌太郎（2008）養成段階で行う体育の模擬授業の効果に関する事例研究―テスト映像を視聴した学生がきづいた体育授業の要素―．広島大学大学院教育学研究科紀要第一部，57：69-76.

木原成一郎・磯﨑尚子・磯﨑哲夫（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，25（4）29-38.

木原俊行（2004）授業研究と教師の成長．日本文教出版株式会社：大阪.

小林一久（1983）体育授業における発問（その 1）．体育科教育，31：54-57.

小原晃・佐藤臣彦（1985）体育授業における発問の機能的特質に関する教授論的研究．スポーツ教育学研究，5：22-32.

児島邦弘（2002）教授組織．安彦忠彦ほか編，新版現代学校教育大事典 2．ぎょうせい：東京，pp.384-386.

小山悦司（1986）力量の概念．岸本幸次郎・久高喜行編，教師の力量形成．ぎょうせい：東京，pp.32-37.

久保研二・木原成一郎・大後戸一樹（2008）小学校体育授業における「省察」の変容についての一考察．体育学研究，53:159-171.

Kulinna, P.H., Silverman, S., and Keating, X.D. (2000) Relationship between teacher's belief systems and action toward teaching physical activity and fitness. Journal of Teaching in Physical Education, 19: 206-221.

Lijuan, W.（2013）Using the theory of planned behavior to understand the beliefs of chinese teachers concerning teaching games for understanding. Journal of Teaching in Physical Education, 32：4-21.

松田泰定・木原成一郎（2002）課題解決的学習の展開．木原成一郎ほか編，初等体育科教育

の研究．学術図書：東京，pp.62-71.

松田泰定・木原成一郎・村井潤・坂田行平（2008）運動指導の力量形成を視点とした模擬授業の検討（その 2）．学校教育実践学研究，14：13-19.

松本富子・中村なおみ（1995）創作ダンスの授業における有効な教師の「相互作用」行動について．群馬大学教育実践研究，(12)：121-131.

メリアム・S.B：堀薫夫・久保真人・成島美弥訳（2004）質的調査法入門―教育における調査法とケース・スタディ―．ミネルヴァ書房：京都.

文部省（1997）生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興の在り方について（保健体育審議会答申）．http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_hoken_index/toushin/1314691.htm，（2016 年 7 月 15 日参照）.

文部科学省（2008）小学校学習指導要領解説体育編．http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf，（2019 年 5 月 19 日参照）.

文部科学省（2012）教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（中央教育審議会答申）．http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm，（参照日 2019 年 5 月 19 日）.

文部科学省（2012）「スポーツ基本計画の策定について」（中央教育審議会答申）．http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1319043.htm，（2019 年 5 月 19 日参照）.

文部科学省（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い，高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～」（中央教育審議会答申）．https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm，（参照日 2020 年 3 月 20 日）.

文部科学省（2019）平成 30 年度全国体力・運動能力，運動習慣等調査結果．https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/toukei/kodomo/zencyo/1411922.htm，（2020 年 3 月 4 日参照）.

森博文・中井隆司（2016）体育教員志望学生の実践的指導力―教育実習での実践授業の分析から―．京都女子大学発達教育学部紀要，12：127-134.

村井潤（2015）小学校教育実習の授業協議会における実習生の発言内容に関する事例研究.

体育学研究，60：249-265.

村井潤・木原成一郎（2012）小学校教員養成における体育科関連科目の授業改善に関する事例研究―学生の学びたいことに着目して―．体育科教育学研究，28：11-28.

長野県教育委員会（2020）令和 2 年度小学校・中学校・特別支援学校初任者研修のために（研修資料）．https://www.edu-ctr.pref.nagano.lg.jp/kensyu/shiteiken/syoninken/data02/R2tameni.pdf，（2020 年 3 月 22 日参照）.

成瀬啓（2019）授業を支える指導技術．稲垣忠編，教育の方法と技術―主体的・対話的で深い学びをつくるインストラクショナルデザイン―．北大路書房：京都，pp.71-82.

National Association for Sport and Physical Education（2009）National Standards & Guidelines for Physical Education Teacher Education. 3rd Edition. Amer Alliance for Health Physical.

日本教育大学協会（2008）学部教員養成教育の到達目標の検討（報告）．http://www.jaue.jp/_src/sc760/no_59.pdf，（2019 年 6 月 25 日参照）.

岡沢祥訓・高橋健夫・中井隆司（1990）小学校体育における教師行動の類型に関する検討．スポーツ教育学研究，10（1）：45-54.

大阪府教育委員会（2018）初任者・新規採用者研修の手引き．http://wwwc.osaka-c.ed.jp/category/training/h31/others/syonin_tebiki.pdf，（2020 年 3 月 22 日参照）.

Ramos, A. R., Esslinger, K. and Pyle, E.（2015）The effects of field experience on delivery of feedback. The Physical Educator, 72:278-287.

坂本篤史・秋田喜代美（2012）教師．金井壽宏・楠見孝編，実践知―エキスパートの知性．有斐閣：東京，pp.174-193.

佐藤学（1997）教師というアポリア―反省的実践へ―．世織書房：神奈川，p.174.

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）―熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に―．東京大学教育学部紀要，30：177-198.

関口靖広（2013）教育研究のための質的研究法講座．北大路書房：京都.

芝山明義（2010）教師の専門性と教師教育の課題―教師のキャリアと力量形成との関連について―．鳴門教育大学研究紀要，25：158-165.

島田希監修（2013）ミドルリーダーのためのメンタリング・ハンドブック―若手教師支援の充実を目指して―．公益財団法人パナソニック教育財団．http://www.pef.or.jp/05_oyakudachi/contents/pdf/04_5_shimada.pdf，（2020 年 3 月 22 日参照）.

Shulman, L.S.（1987）Knowledge and teaching: Foundations of the hew reform. Harvard Educational Review, 57（1）：1-22.

シーデントップ・D.：高橋健夫ほか訳（1988）体育の教授技術．大修館書店：東京．

須甲理生・佐々木浩・細越淳二・金沢翔一（2014）教師の知識形成と授業改善を志向したアクション・リサーチ―小学校 4 年生のマット運動 2 単元を対象として―．日本女子体育大学スポーツトレーニングセンター紀要，17：21-31.

住本純（2016）小学校教員養成段階における体育授業観の様態―短期大学児童教育学科を事例に―．夙川学院短期大学研究紀要，43：18-26.

ステイク・E.ロバート：由布佐和子訳（2012）事例研究．デンジン・K.N・リンカン・Y.S 編：平山満義監訳・藤原顕編訳，質的研究ハンドブック 2 巻．北大路書房：京都，pp.101-120.

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，11：19-31.

高橋健夫（1994）体育の授業を創る―創造的な体育教材研究のために―．大修館書店：東京．

高橋健夫（2000）子どもが評価する体育授業過程の特徴―授業過程の学習行動及び指導行動と子ともによる授業評価との関係を中心にして―．体育学研究，45：147-162.

高橋健夫（2010）よい体育授業の条件．高橋健夫他編，新版体育科教育学入門．大修館書店：東京，pp.48-53.

高橋健夫（2015）体育科教育学の発展過程．高橋健夫他編，新版体育科教育学の現在．創文企画：東京，pp.227-241.

高橋健夫・長谷川悦示・刈谷三郎（1994）体育授業の「形成的評価法」作成の試み―子どもの授業評価の構造に着目して―．体育学研究，39：29-27.

高橋健夫・岡沢祥訓（1994）よい体育授業の構造．高橋健夫編，体育の授業を創る．大修館書店：東京，pp.10-24.

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成果に及ぼす影響について．体育学研究，34：191-200.

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．体育学研究，36：193-208.

高橋健夫・歌川好夫・吉野聡・日野克博・深見英一郎・清水茂幸（1996）教師の相互作用及びその表現のしかたが子どもの形成的授業評価に及ぼす影響．スポーツ教育学研究，16

（1）：13-23.

谷島靖弘・岡嶋恒（2006）中学校剣道授業における授業分析―4 大教師行動と形成的授業評価から―．釧路論集―北海道教育大学釧路校研究紀要―，38：145-151.

Tannehill, D. & MacPhail, A.（2014）What examining teaching metaphors tells us about pre-service teachers' developing beliefs about teaching and learning. Physical Education and Sport Pedagogy，19（2）：149-163.

Timken, G. L. & McNamee, J.（2012）New perspectives for teaching physical education: preservice teachers' reflections on outdoor and adventure education. Journal of Teaching in Physical Education, 31：21-38.

Tsangaridou, N.（2008）Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. Physical Education and Sport Pedagogy，13（2）131-152.

Tsangaridou, N.（2006）Teachrs' beliefs. In： Kirk，D. Macdnald，D. O' Sullivan，M.（Eds.），Handbook of Physical Education，Sage,pp.486-501.

脇本健弘（2015）若手教師への効果的な支援・メンターチームの手法．中原淳監修，教師の学びを科学する―データから見える若手の育成と熟達モデル―．北大路書房：京都，pp.143-156.

Werner, P. and Rink, J. (1989) Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. Journal of Teaching in Physical Education, 8:280-297.

山口悦司・稲垣成哲・野上智行（2009）理科を教えることに関する教師の学習能力：小学校教師を目指す大学生による教授資料からの学習を事例として．理科教育学研究，50（1）：75-84.

山崎準二（2002）教師のライフコース研究．創風社：東京，pp．217-218.

谷津裕子・北素子（2012）質的研究の結果は一般化できないのか?―質的研究における一般化可能性―．看護研究，45（4）：414-420.

Yin, K. R.（2018）Case study research and applications: design and methods. SAGE Publications.

Yin, K. R.：近藤公彦訳（2011）新装版ケース・スタディの方法第 2 版．千倉書房：東京.

四方田健二・須甲理生・岡出美則（2015）英文学術誌掲載論文における体育科教師教育研究の研究方法の動向：2002 年―2011 年の 10 年間を対象として．体育学研究，60：283-301.

米村耕平・香川大学教育学部学部研究開発プロジェクト（2007）香川大学教育学部附属小学校との連携による教員養成プログラムの開発（その 2）．香川大学教育実践総合研究，15： 87-100.

吉崎静夫（1988）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，13：11-17.

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：東京.

吉崎静夫（2000）教師の成長・発達．日本教育工学会編，教育工学事典．実教出版株式会社：東京，pp.197-199.

附記

本論文の第 1 章から第 4 章は，体育科教育学および教科教育学関連学会のレフェリーつき論文に投稿または掲載済の論文に基づき，大幅な加筆・再構成を行って作成された。また，第 5 章は，神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要に採録された論文に基づき，大幅な加筆・再構成を行って作成された。ここでは，各章に対応する論文をリストする。

第 1 章

江藤真生子・嘉数健悟（2019）体育科教師教育研究の動向と課題について―Tinning の理論的方向性による研究の分類から―．体育科教育学研究，35（2）：1-16.

第 2 章

江藤真生子・本田崇将（2017）小学校体育専科教員の資質能力に関する一考察―専科教員と同僚教師を対象とした質的方法による事例的検討―．臨床教科教育学会誌，17（1）：17-28.

第 3 章

江藤真生子（2015）小学校体育授業における教師の「言葉かけ」の検討―表現運動とゲームの授業を事例として―．（公社）日本女子体育連盟学術研究，31：47-57.

第 4 章

江藤真生子（2019）小学校体育授業の指導観の変容に関する事例研究―養成段階の学生を対象とした教科の指導法に関する講義に着目して―．日本教科教育学会誌，42（3）：83-94.

第 5 章

江藤真生子（2020）小学校教師志望学生の体育授業の言葉かけに関する事例研究―教育実習における体育授業を対象として―. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要，13（2）：39-48.

謝辞

本研究を遂行するにあたり，多くの方々のご支援とご協力を賜りましたことをここに記し，感謝のことばとさせていただきます。

指導教員の神戸大学大学院人間発達環境学研究科の山口悦司先生には，論文の主査として研究の構想から執筆に至るまで，丁寧なご指導を賜りました。博士論文執筆に際しては，文章の作成や構成など詳細に至るご助言を頂きました。また，学術論文の投稿や査読への対応についてのご指導を通して，研究や論文執筆に対する姿勢を学ばせていただきました。さらに，沖縄県までお越しいただき，研究遂行や今後の研究活動などについて，丁寧なご指導とご助言をいただきました。博士論文の執筆とともに，教育・研究に取り組む姿勢を学ばせていただき，今後の私の教育・研究への基礎となりました。心より御礼申し上げます。

神戸大学大学院人間発達環境学研究科の稲垣成哲先生からは，研究の構想や内容をはじめとして，論文の執筆に至るまで，適切なご指導とご助言をいただきました。心より感謝申し上げます。また，神戸大学の研究室やゼミ活動においてあたたかい激励をいただきました。誠にありがとうございました。

神戸大学大学院人間発達環境学研究科の吉永潤先生からは，本研究の意義を明確にするためのご示唆を頂くとともに，貴重なご指導とご意見をいただきました。誠にありがとうございました。

神戸大学大学院人間発達環境学研究科の河辺章子先生からは，自然科学分野の研究の観点と体育授業における指導の観点から，明確な分析や具体的な教授のとらえ方について，適切なご指導とご助言をいただきました。厚くお礼申し上げます。

岐阜大学教育学部の益子典文先生には，教師教育の観点から，本研究の意義を明確にするための丁寧なご指導とご助言をいただきました。深く感謝の意を示します。

また，琉球大学大学院教育学研究科専門職学位課程高度教職実践専攻の吉田安規良先生には，神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程の進学や研究の構想について，貴重なご助言をいただきました。厚くお礼申し上げます。

琉球大学教育学部保健体育講座の諸先生方には，神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程の進学と研究遂行へのご理解を賜りました。琉球大学の教員である立場から，博士課程への進学することに対して，先生方の後押しとご支援を賜り，博士論文の執筆に向かうことができました。誠に感謝申し上げます。

本研究は，学校教員の研究協力のもと，成り立ちました。沖縄県島尻地区小学校体育研究会の諸先生方には，調査データ収集への多大なご協力とご支援をいただきました。また，具志頭小学校の玉城健先生（当時琉球大学教育学部附属小学校教諭）には，調査や分析のご協力を賜りました。琉球大学教育学部の辻雄二先生（当時琉球大学教育学部附属小学校校長）をはじめとした附属小学校の諸先生方には，教育実習の授業観察や調査にご理解・ご協力いただきました。誠に感謝申し上げます。

沖縄県から神戸大学に赴いた際には，神戸大学の山口研究室の学生の皆さんと稲垣研究室の学生の皆さんから，あたたかく迎えていただき，安心して研究を遂行することができました。心よりお礼申し上げます。

本研究を遂行するにあたり，多方面から支えて下さいましたすべての方に，心より深く感謝致します。誠にありがとうございました。

令和 2 年 7 月

江藤　真生子