

養成段階における体育教師教育カリキュラムの課題

——『体育授業における学びの履歴』調査結果から考える——

海野 勇三

はじめに

行論に先立って、私の目下の課題意識から述べておこう。今日、我が国では「大学における教師教育」というテーマが注目を集め、関係者の間で熱心に論議が交わされている。それは、政府レベルの教育改革論議の中で、また、生き残りをかけての大学改革論議の中で、さらには地域・学校レベルの教育力向上論議の中で、等である。そしてここでは、「実践的指導力の向上」「学校現場での実践経験の重視」「大学と教育行政との緊密な連携」などがキーワードとされている。

他方、我が国の高等教育機関の現状は次の三重苦に喘いでいる。一つは、研究・教育費の度重なる削減である。実際、ほとんどの大学で教員の研究費が最近の10年間で半減している。二つ目は、教職員定数の削減である。そして三つ目は、上述の必然的な帰結としての、業務量の大幅な増大である。今日、大学の教員/研究者はそのあまりの管理的業務の煩雑さゆえに教育/研究業務に十分な時間と労力を振り向けることもおぼつかない現状にある。私たちはこうしたコンフリクト状態のなかで大学改革を求められている、または改革への圧力に直面しているのである。

以下に、養成段階における体育教師教育カリキュラムの改革課題について論じるが、その前提には三重苦の進行という現実が横たわっていることをまず確認しておかなければならないであろう。厳しい現実と切り離しての改革プランは、それがどんなに美しくとも実現することはない。厳しい中でも実現可能な改革プランと方略を構想するほかないのである。そのため本稿では、様々な機関から提示される教員養成政策や改革提言等は取り扱わない。それに代わるアプローチとして、日々、体育授業を受けている子どもの側に足場をおき、彼らの学びの履歴から見えてくる体育授業の現状、そこから示唆される体育教師教育カリキュラムの課題を探ることとする。

1. 方法

本研究では、海野らが開発した「体育授業における学びの履歴」測定バッテリーを用い、2007年11月から12月にかけて、山口県下の中学校9校に在籍する1年生1007名を対象に質問紙調査を実施した。なお調査にあたっては、被調査者に小学校時代の体育授業を振り返りながら回答するように指示した。その結果、未記入ならびに誤記入のものを除き男子395名、女子394名の計789名の有効回答が得られた；有効回答率78.4%。

ここで「体育授業における学びの履歴」測定バッテリーについて説明しておこう。海野らは、体育授業において児童・生徒が経験するであろう学びの履歴を測定しようとする際、「学習環境の基礎的条件」を土台にして次の3つの次元に着目する必要があると考えた。一つは、「学習成果」、換言すれば、教授-学習目標への達成度に関する次元である。二つ目は「学習への構え」、いわゆる児童・生徒の体育学習に向かう主体的態度に関する次元である。そして三つ目は「教師の指導性」に関する次元で、これには教師による意図的指導ばかりでなく、無意図的な作用も含まれる。これら3次元を土台で規定するものとして「学習環境の基礎的条件」が位置づく（図-1）。また、表-1は各次元を構成する因子ならびにそれらの信頼性係数を示したものである。

表-1 学びの履歴測定バッテリー各次元・因子の信頼性係数
(数字は α 係数)

	学習成果次元	教師の指導性次元	学習への構え次元
因子別	楽しさ感得 .87	学び方指導 .80	自発的学習 .82
	共同性 .86	肯定的相互作用 .71	教え合い .75
	運動有能感 .82	認知的指導 .67	積極的参加 .66
	健康・身体 .82	雰囲気づくり .63	
	進歩達成感 .75		
全体	.94	.82	.87

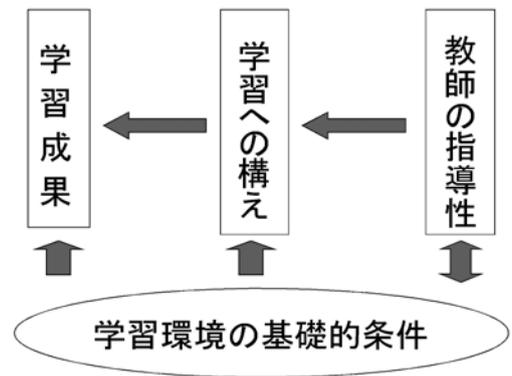


図-1 学びの履歴測定バッテリーの尺度構成

2. 結果

2-1 小学校体育授業の全体状況—各次元の因子別得点—

まず、児童が体育の授業を受けた結果、達成した「学習成果」についてみてみよう(表-2)。この次元は「楽しさ感得」から「進歩達成感」までの5因子で構成されているが、5因子の合計得点でみると、男子が女子より有意に高い得点を得ている。また因子別にみると、「楽しさ感得」「運動有能感」「健康・身体」の3因子で女子より男子の得点が高いという男女差が認められる。

表-2 学習成果

因子		平均	S D	有意差
楽しさ感得 (6~24)	男	19.95	3.80	***
	女	18.74	4.09	
共同性 (5~20)	男	15.27	3.38	
	女	15.40	3.41	
運動有能感 (4~16)	男	11.32	2.98	***
	女	9.83	2.73	
健康・身体 (4~16)	男	12.39	2.70	***
	女	11.69	2.71	
進歩達成感 (3~12)	男	8.82	2.19	
	女	8.82	2.09	
学習成果合計 (22~88)	男	67.76	12.77	***
	女	64.47	12.89	

表-3 学習への構え

		平均	S D	有意差
自発的学習 (9~36)	男	24.64	5.01	
	女	24.14	4.81	
教え合い (5~20)	男	14.62	2.97	
	女	14.75	2.91	
積極的参加 (4~16)	男	12.35	2.49	***
	女	11.43	2.56	
学習への構え合計 (18~72)	男	51.64	8.71	*
	女	50.32	8.63	

次の表-3は、児童の学びの主体性に関係する「学習への構え」次元の結果である。この次元は「自発的学習」「教え合い」「積極的参加」の3因子で構成されているが、合計得点では、女子より男子のほうが有意に高い得点を示しており、因子別では「積極的参加」因子で女子よりも男子で有意に高くなっている。

そこで「学習成果」と「学習への構え」の両次元の関連に注目してみよう。「学習成果」で高い得点を得

ている児童は、体育授業に対しどのような「学習への構え」で臨んでいるのであろうか。まず「学習成果」次元の合計得点によって調査対象児童を「高得点群」「中得点群」「低得点群」の3群に分け、それぞれの「学習への構え」得点を見てみた。多重比較の結果、「学習成果」得点の高い児童ほど、「自発的学習」「教え合い」「積極的参加」のいずれ因子で

表-4 「学習成果」合計得点別にみた学習への構えの平均値と多重比較

因子	学習成果			F 値	多重比較 (5%水準)
	a. 高得点	b. 中得点	c. 低得点		
自発的学習因子	28.1(4.2)	24.3(3.7)	21.0(4.0)	206.2***	c < b < a
教え合い因子	17.0(2.1)	14.7(2.1)	12.4(2.4)	279.1***	c < b < a
積極的参加因子	13.6(2.0)	12.4(1.9)	9.9(2.2)	231.4***	c < b < a
学習への構え 合計得点	58.7(6.2)	51.4(5.1)	43.4(6.5)	440.2***	c < b < a

ている児童ほど、「自発的学習」「教え合い」「積極的参加」のいずれ因子で

も高得点を得ていたことが確認された(表-4)。

また、調査では「体育授業に対する有用さの認知」度を尋ねる質問を

表-5 体育への有用さの認知 (3~12)

	平均	SD	有意差
・体育の授業で学んだことは、ふだんの生活の中で役立っていると思います。	男 8.9	2.0	
・体育の授業で学んだことは将来の生活に役立つと思います。			***
・学校で体育の授業を学ぶことは、立派な大人になる上で必要だと思います。	女 8.0	1.9	

用意していたが、表-5にみるとおり、女子の教科体育への有用さの認知得点が男子に比べ有意に低い得点となっていた。つまり女子は男子に比べ体育授業で学ぶことに対し必要感も有用さも感得できていない、これが現実である。

2-2 児童は体育授業に対しどのような「学習への構え」で臨んでいるか

ところで、児童の「学習への構え」と一口に言っても、その様態は決して一様ではないはずである。そこで、児童が体育授業に対しどのような「構え」で臨んでいるのか、そのタイプを調べるために「学習への構え」次元を構成する3因子の得点を標準得点に換算し、K-means法によるQモードのクラスター分析を行った。その結果、図-2に示すような4つの学習への構えタイプが析出された。

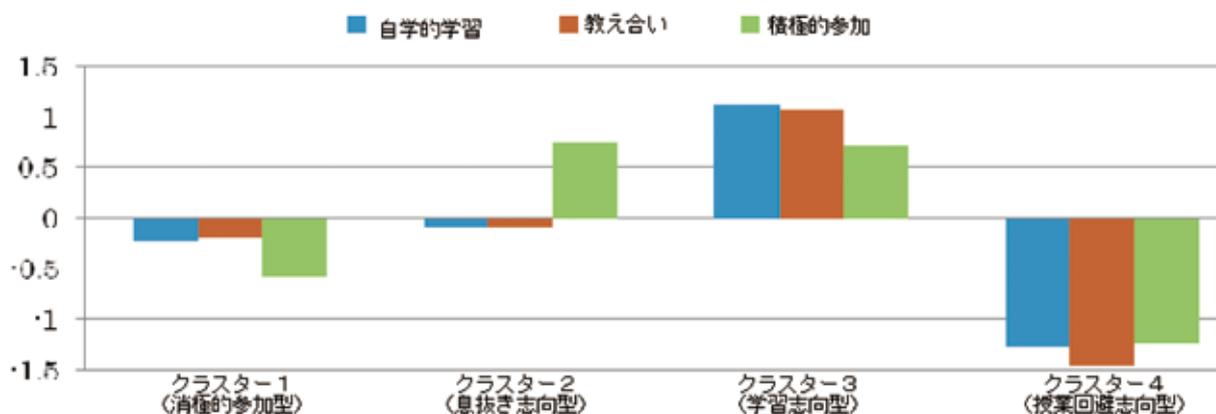


図-2 学習への構えタイプ

①自ら学習に向かうこともなく、児童相互の教え合いもみられず、なおかつ授業への参加は消極的なタイプ(以下「消極的参加型」、自覚的に学習に向かうことなく、かつ、教え合いもみられないが、授業には積極的に参加するというタイプ(以下「息抜き志向型」)

③自覚的学習、教え合いのいずれも高く、しかも積極的に授業に参加しているタイプ、あえて言えば理想型の構えタイプ(以下「学習志向型」)

④タイプ③とは全く逆で、自覚的学習も友達同士の教え合いもない、授業への参加も全く消極的で、できることなら体育授業を受けないでおきたいとするタイプ(以下「授業回避志向型」)

表-6 学習への構えタイプの男女比

学習への構えタイプ	男	女	χ^2 検定
①消極的参加型 (n=265, 33.7%)	101 (25.8)	164 (41.6)	***
②息抜き志向型 (n=202, 25.7%)	124 (31.7)	78 (19.8)	**
③学習志向型 (n=201, 25.6%)	109 (27.9)	92 (23.4)	
④授業回避志向型 (n=117, 14.9%)	57 (14.6)	60 (15.2)	

表-6に「学習への構え」タイプごとの人数比を示した。およそ15%から34%の幅で4つのタイプにバラついている。タイプごとの男女比をみると、「消極的参加型」および「息抜き志向型」の2つのタイプで男女の比率に差が認められた。

これら2つのタイプの特徴的な違いは「積極的参加」因子でプラスかマイナスかの方向性が逆向きである点にあり、「自覚的学習」と「教え合い」に関してはどちらも積極的ではない。ただ「消極的参加型」で女子に多く、逆に「息抜き志向型」は男子に多いという結果は、後述の学習成果得点との関連から、ジェンダー・バイアスの存在を推察させるものである。

また、文科省はじめ各種機関が実施する「好きな教科調べ」でいつも体育授業はダントツの1位を占めてきた事実と矛盾するが、「消極的参加型」を示す児童と「授業回避志向型」を示す児童を合わせると、およそ50%にも上るという結果も見逃せない。さらに、理想の構えタイプとされる「学習志向型」は、25.6%であったことも確認しておきたい。

図-3は「学習への構え」タイプと「学習成果」合計得点との関係を、また図-4は「体育授業に対する有用さの認知」度得点との関係をみたものである。いずれも「学習志向型」で最も高く、ついで「息抜き志向型」、「消極的参加型」そして、最も低かったのが「授業回避志向型」の順となっており、それぞれに5%水準で有意差が認められた。

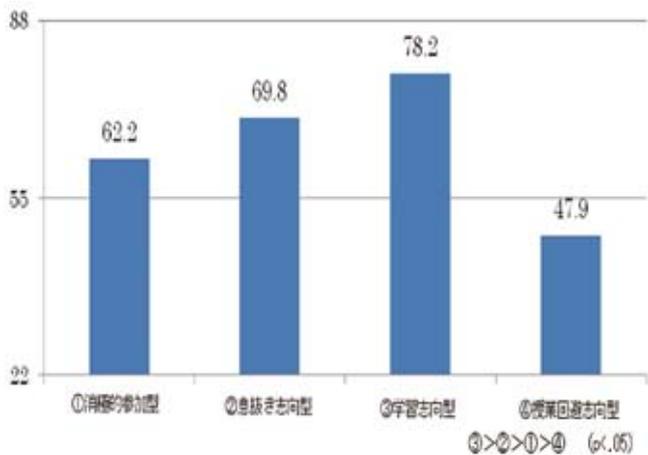


図-3 学習への構えタイプ別と「学習成果」得点

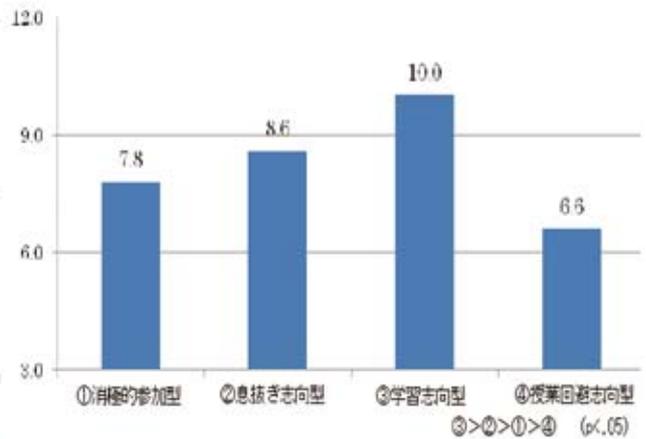


図-4 「学習への構え」と「体育への有用さの認知」

2-3 教師は体育授業の中でどのような「指導性」を発揮しているか

授業の中で教師によって発揮される指導性についても、いくつかの型＝タイプが存在するのではないかと想定し、因子別得点をもとにクラスター分析を行った。その結果、以下のような5つの異なる指導性タイプが析出された（図-5）。

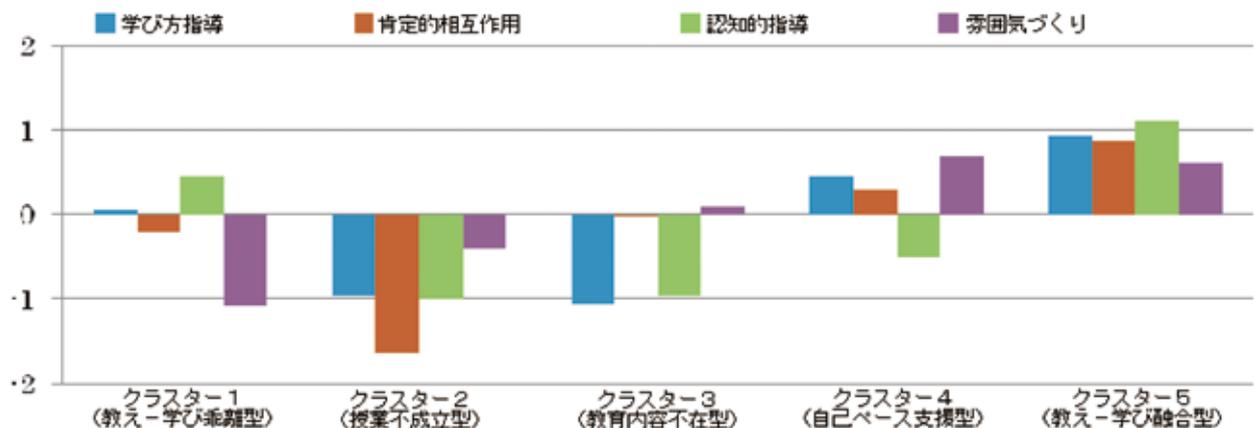


図-5 教師の指導性タイプ

①教師による「認知的指導」「学び方指導」は高いものの、それが生徒に対し緊張した雰囲気を醸し出しているタイプ（以下「教え-学び乖離型」）

②教師-児童間の「肯定的相互作用」が行われず、「認知的指導」「学び方指導」もなされていないタイプで、かつ授業の雰囲気もマイナスに触れているもの（以下「授業不成立型」）

③タイプ②と同様、「学び方指導」「認知的指導」は行われぬが「雰囲気づくり」への配慮はなされているタイプ（以下「教育内容不在型」）

④「雰囲気づくり」「肯定的相互作用」が重視され、「学び方指導」も展開される一方、「認知的指導」は行わないとするタイプ（以下「自己ペース支援型」）

⑤「雰囲気づくり」、「学び方指導」、「肯定的相互作用」、「認知的指導」のいずれも積極的に行な

うタイプで、このタイプは理想的な教師の指導性タイプと推察される（以下「教え-学び融合型」）。

表-7は、指導性タイプ別の割合および男女別の人数を示したものである。また図-6は、教師の指導性タイプと「学習成果」得点との関連を、図-7は指導性タイプと「体育授業に対する有用さの認知」度得点との関係を見たものである。いずれも「教え-学び融合型」、「自己ペース支援型」について「教え-学び乖離型」「教育内容不在型」と続き、最も低かったのが「授業不成立型」となっていた。これらの結果を見ると、「授業不成立型」（12.6%）と「教育内容不在型」（16.5%）の2つのタイプで教師の指導性全体の30%近くを占めていることは、決して過小評価してはならないであろう。

表-7 教師の指導性タイプの男女比

教師の指導性タイプ	男	女
①教え-学び乖離型 (n=186、23.6%)	89 (22.5)	97 (24.7)
②授業不成立型 (n=99、12.6%)	53 (13.4)	46 (11.7)
③教育内容不在型 (n=145、18.4%)	65 (16.5)	80 (20.4)
④自己ペース型 (n=187、23.7%)	92 (23.3)	95 (24.2)
⑤教え-学び融合型 (n=171、21.7%)	96 (24.3)	75 (19.0)

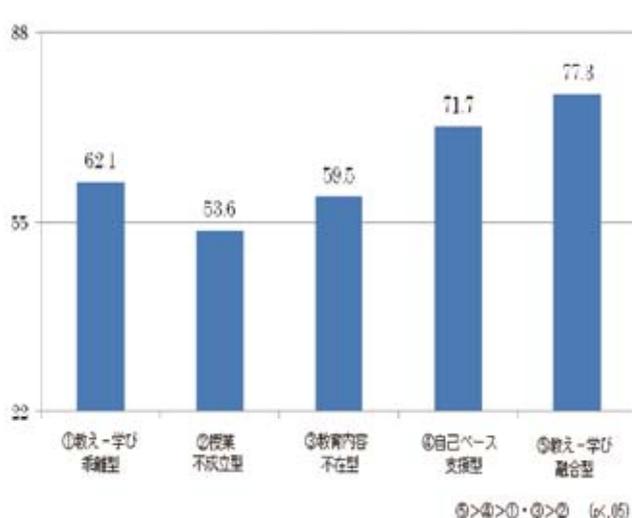


図-6 教師の指導性タイプと「学習成果」得点

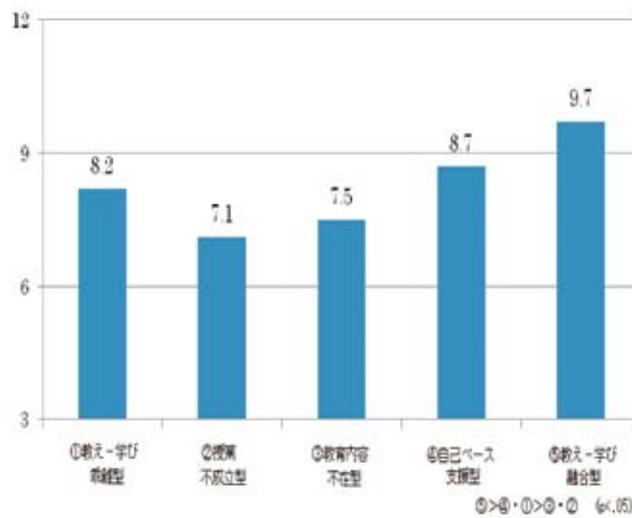


図-7 教師の指導性タイプと「体育の有用さ」得点

2-4 「教師の指導性」タイプと「学習への構え」タイプとの関連

次に、教師の指導性に見られた5つのタイプが、それぞれ児童の中にどのような「学習への構え」タイプを作り出す傾向にあるのかを見てみよう。図-8から、次の3つの傾向を読み取ることができる。第1は「教え-学び乖離型」と「教育内容不在型」の2つの指導性タイプは、児童の中に「消極的参加型」の学習への構えを作り出す傾向が高いこと、第2に「授業不成立型」と「教育内容不在型」の指導性タイプは「授業回避志向型」の学習への構えを多く作り出していること、そして第3に「教え-学び融合型」と「自己ペース支援型」の2つに注目すると、「教え-学び融合型」はいわゆる「学習への構え」の理想型たる「学習志向型」の児童を多く生み出す傾向にあり、その割合は「自己ペース支援型」の33.3%に対して、2倍の66.7%に上っている。他方、「自己ペース支援型」の指導性タイプは、「息抜き志向型」の学習への構え

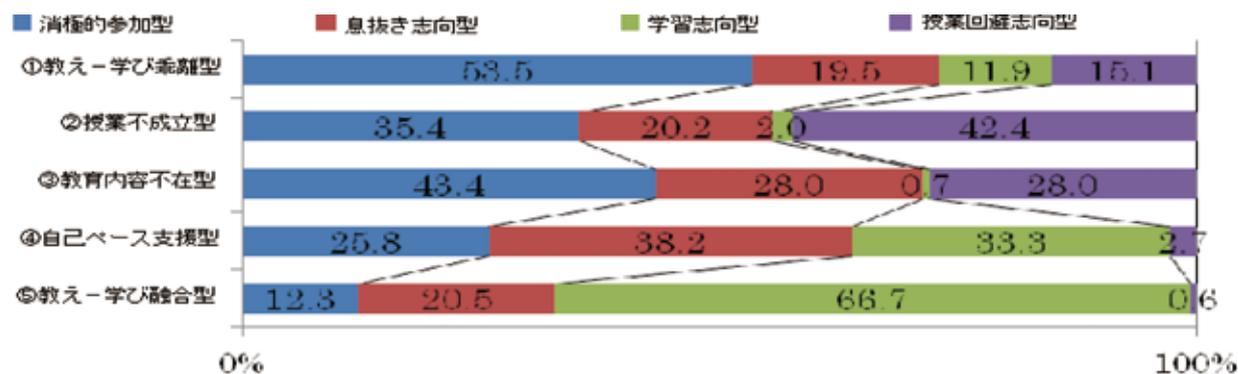


図-8 「教師の指導性」タイプと「学習への構え」タイプとの関連

を最も多く作り出していた。

では、一体なぜ「教え-学び融合型」の指導性タイプは「学習志向型」の学習へ構えを多く作り出し、他方「自己ペース支援型」の指導性タイプでは「息抜き志向型」の構えを多く作り出すのか？こうした違いは何に由来するのであろうか？そこで、教師の指導性次元の中の「認知的指導」因子に注目してみた。「認知的指導」因子は、「自分たちで調べ学習」をする、「本やノートを使って学習」する、「ときどき教室でも知識を深める学習」をする、「歴史やルール、作戦など、知識を深める学習」もするという4項目から構成されている。

図-9は、これらの合計得点を示したものである。「教え-学び融合型」で最も高く、ついで「教え-学び乖離型」となっており、「自己ペース支援型」は「教育内容不在型」と命名したタイプよりもさらに低得点となっていた。この結果より、「自己ペース支援型」の指導性タイプは、「教え-学び融合型」と比べて「認知的指導」得点が大幅に低く、そのことが「息抜き志向型」の学習への構えを児童の中に作りやすい傾向を強くし、結果として「体育授業への有用さの認知」度得点でも「教え-学び融合型」より有意に低くしているのではないかと推察される。

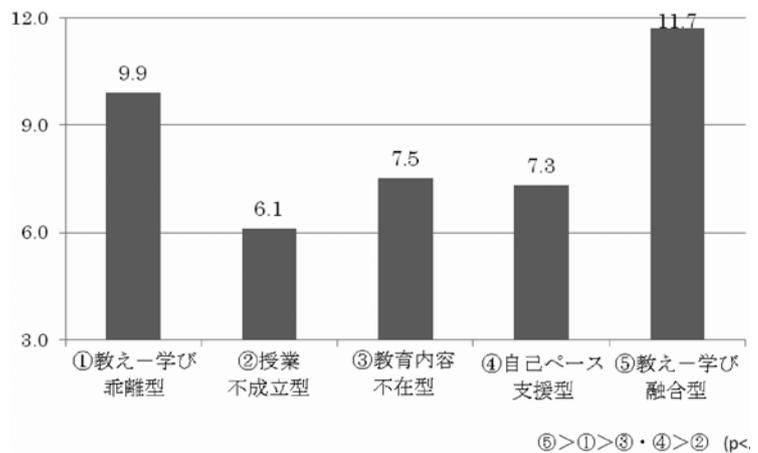


図-9 教師の指導性タイプ別の「認知的指導」得点

2-5 体育教師教育への示唆

以上、「体育授業における学びの履歴」調査結果の考察を通じて、次のような諸点が示唆された。

1) 「学習成果」次元および「学習への構え」次元で男女間に有意な差が認められたこと、しかもそれが小学校段階で認められた。これらの結果より、「積極的参加」因子の低得点が影響して、女子児童の5.7%に「消極的参加型」または「授業回避志向型」の「学習への構え」を取らせることとなり、これらの「学習への構え」タイプが、めぐりめぐって「学習成果」の低得点につながっているものと推察される。海野らは、同様の調査を2004年度にも実施しているが、そこでの結果と重ねてみた時、こうしたジェンダー・ギャップが小学校段階で出現し、中・高校へと継続していくのではないかとと思われる。このような実態をみると、小学校における体育授業の改善は急務であり、そのための教員養成・現職研修を含めた体育科に関する専門性を高める体育教師教育が求められていると言えよう。

2) 児童の「学習への構え」タイプのうち「学習志向型」が最も高い学習成果をあげていた。しかし、このタイプは被調査対象児童全体の25.6%にとどまるものであり、むしろ「消極的参加型」、「授業回避志向型」がそれぞれ33.7%、14.9%と、併せて50%を超えていることに注目しなければならない。1)でみたように、「消極的参加型」および「授業回避志向型」の2つの「学習への構え」タイプは、児童に「学習成果」の低得点をもたらし、その結果「体育授業に対する有用さの認知」度を下げ、そのことが一層「消極的参加型」および「授業回避志向型」の構えを強化するという「負のスパイラル」を形成している。したがって、これらマイナス志向の学習への構えを理想型すなわち「学習志向型」の構えへと変容させる手立てを講じる必要がある（場合によっては「息抜き志向型」を介して2段階の変容ステージをとることも想定される）が、この課題もひとえに教師の指導性の如何にかかっていると見てよい。

3) 教師の指導性タイプのうち「教え-学び融合型」が最も高い学習成果を児童にもたらしていた。「教え-学び融合型」の指導性タイプは、70%近くの児童に「学習志向型」の構えを形成し、この望ましい「学習への構え」が高い「学習成果」をもたらし、さらに「教科体育への有用さの認知」を高める。そして確かな学習成果を得、学ぶ意味も見出した児童は「学習志向型」の構えを一層強化するというように、「教え-学び融合型」の指導性タイプは児童の学びに「正のスパイラル」を作り出す可能性を有するものと考えられる。ただし、このタイプは5つの指導性タイプ全体の中で、わずか21.7%にとどまっているのが現状であった。

4) 「授業不成立型」(12.6%)および「教育内容不在型」(18.4%)の二つのタイプが指導性タイプ全体のおよそ3割を占めていた。あくまでも推測の域を出ないことを前提に言えば、1989年学習指導要領以降の、

自発性の尊重と引き換えに指導性を後退させることを善しとする教育思潮の席卷は、「授業不成立型」や「教育内容不在型」の指導性タイプを学校現場に広げてしまうように作用したのではないだろうか。しかし本研究の結果からは、これらの指導性タイプは児童に高い学習成果を保障することとはなっていなかった。それどころか児童の体育授業における学びの中に「負のスパイラル」を生起させるものとして作用していた。

これらの結果より、体育授業において、教師が教え-学ぶ内容を明確にしつつ認知的指導や肯定的な相互作用に関った指導性を積極的に発揮することの必要性が示唆された。「教育内容不在型」および「授業不成立型」の指導性タイプを「教え-学び乖離型」または「自己ペース支援型」への移行を介して、理想の指導性タイプとされる「教え-学び融合型」へと変容させるような、もしくは、そうした変容を促進させるような体育教師教育の充実が求められている。

3. 養成段階における教師教育カリキュラムの課題

体育授業において教師が発揮する指導性には5つの異なるタイプが認められたが、ここまで調査結果を考察してきて、指導性タイプの変容プロセス（それは体育授業における実践的指導力向上のプロセスと読み替えることも可能であると思う）には3つのステージが存在していることが推察される。第1ステージは、「授業不成立型」および「教育内容不在型」が含まれる。次の第2ステージには「教え-学び乖離型」と「自己ペース支援型」が位置づくが、これらは第3ステージへの過渡的段階にあたる。そして第3ステージすなわち理想的な指導性タイプとしての「教え-学び融合型」である。これらの変容ステージは、体育教師として成長していくプロセスであるが、おそらく教員養成学部にて在籍する教員志望学生は第1ステージに立っていると仮定される。問題は彼らが次のステージへとステップアップするのをいかに手助けするかということである。調査の結果は、次のことを教師教育カリキュラムに求めていると考える。

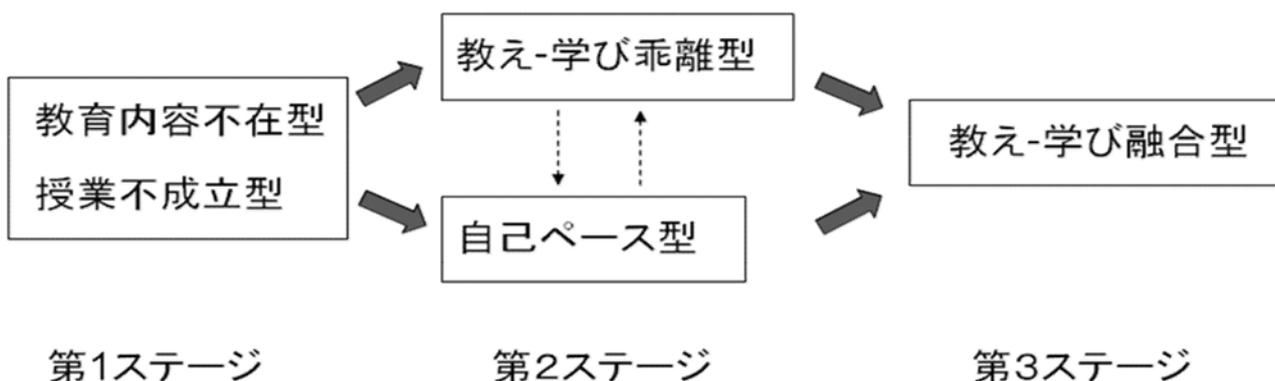


図-10 体育教師の指導性タイプの変容ステージ(仮説)

1) 彼らが学校現場に入植後、児童生徒の体育の学びに「負のスパイラル」をつくり出さないためには、学部段階の教育を通じて、第1ステージから脱却するために必要な教授知識や教授スキルを獲得させる必要がある。とりわけ、学校体育で設定されている教育内容や教材およびそれらの指導方法に関し、体育教師としての最低限の専門性を保証することが不可欠である。そのためには、大学における体育教師教育カリキュラムにおいて欠くことのできない、ミニマム・エッセンシャルズとしての教授知識や教授スキルが明確にされなければならないであろう。

2) 体育教師志望学生に対し、それまでの経験の中で学生自身が意識的・無意識的に獲得してきた体育指導観や教科観を対象化させ、その変容を効果的に促すことが必要となる。そのためには、教育実習等を通じて、学生に自身の授業実践を省察する方法や観点を身に付けさせるような手だてで、例えば、実習期間を通じてメンターとの共同的省察を丹念に組織するなど、が求められるであろう。しかし、その際の共同的省察とは、教授知識や教授スキルの獲得と改善にのみ向けられるものであってはならない。体育教師としての専門性の土台をなす教授信念や指導観を育み、あるいは変容させるような内容と形式のもとで行われるものでなければならないであろう。

おわりに

本研究は、日々、学校で体育授業を受けている児童が、授業の中でどのような学びの経験を重ねてきたのか、その履歴を調査する中から見えてくる体育授業の現実、およびそこから示唆される体育教師教育の課題について論じてきた。この間の教育職員免許法の改正を受け、また冒頭に述べた大学教育の三重苦の中で、教員養成カリキュラムからは教科専門科目が縮減され続けてきた。他方で「実践的指導力の育成」の掛け声が「即戦力の育成」要求となって、一層「現場での学び(実践研修的な学び)」が教員養成カリキュラムの中心に置かれるようになってきた。だが、こうした教員養成をめぐる動向は、果たして上で見てきた体育授業の現実を改善し、また体育教師としての専門性を育む方向で効果を発揮してきたのかどうか、釈然としない。

いたずらに開設科目を増やし、必修単位を増加すれば改善されるとは考えないが、少なくとも児童生徒の学びに「負のスパイラル」を生起させることのない体育教師としての専門性を学生に保証するためには、現行の養成カリキュラムおよび教育実習システムはその量と質の両面から再構築されなくてはならないことは間違いないであろう。そして最後に、そうしてリデザインされた養成カリキュラムと教育実習システムが有効に機能するための最低限の教育諸条件が整備されなければならないことも付言しておきたい。

引用・参考文献

- 海野勇三、中島憲子、鐘ヶ江淳一（2008）．体育授業における学習成果及び学びの履歴を把握する方法の開発、九州体育・スポーツ学会第57回大会号、p.45
- Yuzo UNNO, Noriko NAKASHIMA, Jun-ichi KANEGAE (2008), Development of Measure for Understanding the Learning Product and Student's Learning Career in Physical Education and Sport, Kyushu Journal of Physical Education, 23(1), p.60
- Yuzo UNNO(2009) Comparative Study on the Sport Literacy of Student in East Asia. Final Research Report of Grant-in-Aid for Scientific Research (B) : No. 17300196.
- Yuzo UNNO, Noriko NAKASHIMA, Tetsuya KUROKAWA, Jun-ichi KANEGAE (2010), Urgent Issues in Actual Conditions of Physical Education Class in East Asia: Inter-School Disconnection, Gender Bias and Sense of Value to PE, The International Conference for the 30th Anniversary of the Japanese Society of Sport Education PROCEEDINGS,283-288
- Jun-ichi KANEGAE ,Yuzo UNNO, Noriko NAKASHIMA, Tetsuya KUROKAWA (2010), Urgent Issues in Actual Conditions of Physical Education Class in East Asia: Inter-School Disconnection, Gender Bias and Sense of Value to PE, The International Conference for the 30th Anniversary of the Japanese Society of Sport Education PROCEEDINGS,311-316