

小学校の体育授業における若年教師の実技指導力 についての一考察

浅見 裕*

(1990年11月29日受理)

Yutaka ASAMI

A Paper on the Teaching Skills of Young Teacher
in the Physical Education Lessons at the Elementary School

若年教師であるA氏の3年間にわたる体育授業における教授行動を中心とした考察から、実技指導力の形成過程の一端を明らかにした。

授業回数を重ねるにしたがって、児童の行動をコントロールできるようになっており、児童管理に関する実技指導力は赴任後2年間で向上した。ところが、運動技術の学習場面では、運動の示範ができる実技力は持っている教師であっても、教授内容と方法には問題点が残っており、実技指導力の伸びは十分ではなかった。

[キーワード] 小学校・体育授業・若年教師・教授行動・実技指導力

I はじめに

教師の実践的指導力は、実際の授業場面において必要不可欠のものであり、小学校の体育の授業では、実践的指導力として「実技指導力¹⁾」が主要なものである。この「実技指導力」というものは、運動教材についての学習場面で発揮される運動技術に関する指導力が中心になると思われる。子どもたちは教師に対して、体育の授業では的確な運動技術に関する指導を期待することが多く²⁾、その指導によって自分の運動技能を高められた場合には、自分の持つ可能性に気づくようになるばかりではなく、教師の指導に対する信頼感を持つようになる。

しかし、実際の授業においては、運動技術に関する指導力だけではなく、仲間作りや雰

困気作りなどの学級経営の力量も発揮しなければならず、若年教師においては、運動技術についての指導よりも、学級経営の指導に振り回されているようである³⁾。その結果、体育においては肝心の運動技術の指導に打ち込めない状況に陥り、授業においては、児童に集合・整列の素早さや授業者への注目をさせる指導力を獲得することが第一の課題であり、それ以上には実技指導力の向上を果たさないままの事態が多いと思われる。

運動技術の指導においても、経験の浅い教師の体育の授業では、教師自身の持つ運動部活動の経験からつかんだ教授方法に固執したり、そのような経験の不足・未経験の教師においては、自分自身が受けてきた体育の授業における教授方法の一部を断片的に用いているのではないかとも思われる。

大学での教員養成を目指した授業においては、実践的指導力の基礎を形成させなければならないのであるが、教師として赴任してからも、体育に関しては「実技指導力」の向上に努める自己研鑽は欠くことのできないことである。ところが、現在の小学校現場には多くの業務があり、「実技指導力」の向上という課題について、新任教師に時間をかけて指導できるような研修体制を十分にとるのは困難のようである⁴⁾。結局、新任教師一人一人がそれぞれ任意に努力していかなければならない状況であろう。

筆者は、これまでの授業分析研究において行われていなかった、教師の実技指導力形成過程を明らかにするため、昭和61年度から63年度までの3ケ年にわたり、継続して若年教師の実施する授業の記録を収集してきた。

それらの中の一人であるA氏について、学生時代に実施した教育実習での体育の授業と、初任校である小学校での2年間の体育の授業についての記録をもとに、授業の概要と児童の学習活動の様相の変化から見た授業者の「実技指導力」の形成についての考察と、マット運動の指導場面における教授行動の分析から、運動技術に関する「実技指導力」の形成についての考察を踏まえ、若年教師の「実技指導力」の形成過程を把握しようとするものである。

II 研究方法

1. 研究対象授業者

A氏(男)は、岩手大学教育学部小学校教員養成過程を昭和62年3月に卒業し、在学中は保健体育科に所属し、運動部員としても活動していた。昭和62年4月に、1学年1クラスの規模の岩手郡西根町立寺田小学校に赴任し、3年生43名のクラス担任となり、2年目も同じクラスの4年生担任として継続して指導にあたった。

2. 研究対象授業

- ①昭和61年10月1日, 実習校において, 徒手体操・長縄跳び・マット運動(腕立て側転・連続技)が運動教材。
- ②昭和62年4月21日, 赴任校において, ジャンケンゲーム・鬼遊び(水鬼)・折り返しリレーが運動教材。
- 以下, 赴任校における授業である。
- ③昭和62年5月8日, 鬼遊び(水鬼)・跳び箱運動(腕立て開脚跳び)が運動教材。この授業は, 父母参観の公開授業でもあった。
- ④昭和62年6月12日, ラジオ体操・鬼遊び(水鬼)・ボールを使つての基本の運動・ボール運びリレーが運動教材。
- ⑤昭和62年9月25日, ジョギングとステップ各種・ストレッチ運動・ハンドサーカー⁵⁾が運動教材。
- ⑥昭和62年11月13日, 徒手体操・ストレッチ運動・各種姿勢からダッシュ・ポートボールが運動教材。
- ⑦昭和62年12月4日, ジョギングとステップ各種・徒手体操・鬼遊び(島鬼)・押し相撲・マット運動(後転)が運動教材。
- ⑧昭和63年4月19日, 徒手体操・ストレッチ運動・ダッシュの運動・各種リレーが運動教材。
- ⑨昭和63年6月16日, 班別準備運動(ジョギング・徒手体操・ストレッチ運動)・マット運動(つなぎの工夫)が運動教材。
- ⑩昭和63年12月1日, 班別準備運動(ジョギング・徒手体操・ストレッチ運動)・バスケットボールが運動教材。

本稿で研究対象とした授業のうち, ①の授業は, 岩手大学教育学部の教育実習協力校である盛岡市立仁王小学校での体育の研究授業であり, 教育実習の成果がもっとも現れていると思われる。この授業は, A氏の教育実習における体育の最終担当授業である。この実習において, A氏は体育の授業を4回受け持っており⁶⁾, その4回ともマット運動を指導していた。

昭和62年度からは, A氏の体育の授業を約3週間に一度のペースで赴任校に機器を搬入し, 教育実習時と同様に収録を行った。赴任校の小学校においては, 時節によっては合同体育(運動会の練習など)やクラスを特別編成しての体育の授業が行われており(水泳・スキー), これらの授業については教授行動が特異なものになると予想されたので, これらの授業は収録しなかった。なお, 校庭での体育授業については, 体育館内とは授業環境

が違っているため、本論では取り上げず、体育館内の授業だけを研究対象とした。また、収録機器の不調により、不完全な授業記録となったものも除外した。

この結果、本稿では、教育実習1回、昭和62年度の記録からは6回、昭和63年度からは3回、合計10回の授業を研究対象とするものである。

3. 使用機器

(1)授業の収録と再生に際し、使用した機材。

○NATIONALビデオカメラ VHSムービーAG-200

○VICTORビデオカセット VHS-T-60SH

○SONYマイクロカセットレコーダー M-400

○SONYマイクロカセット MC-60

○NEC PC-TV471

(2)データの集計に際し、使用した機材。

○NEC パーソナルコンピューター PC-9801VM2

○NEC ディスプレイPC-KD851

4. 分析方法

各回の授業において、VTRカメラ1台（画面に教師の姿を必ず入れて）と、授業者に携帯（腰部に固定）させたマイクロカセットレコーダーによって、映像と音声を収録した。この収録したVTRテープに、1秒単位の経過時間表示のタイマーをダビングし、さらに、授業者の言語活動・音声をVTRテープにダビングした。

(1)クラス全体の児童の学習活動

10回分の授業記録について、授業開始のあいさつの「礼」の行為から終了時の「礼」までを授業時間とし⁷⁾、その間を2秒間毎に区切り、授業時間内におけるクラス全体の児童の学習活動の様子について、以下のカテゴリーに分類し、その頻度を集計した。

①〔運動中〕——児童は運動をしている。ただし、全員が一斉に同じ運動を行っている時だけでなく、児童の中には順番待ちの者やゲーム中において立ち止まっている者も含まれている。なお、運動開始時に一部の児童（班）に準備の遅れが生じて一斉に始まらないときは、授業者が「運動を始めていいですよ」と指示を出した時を運動開始時とした。

②〔運動傾聴〕——児童全員が授業者の運動をする上での説明や指示を聞いていたり、運動課題などについての示範者の観察などの視聴をしている。

③〔設定〕——用具や器具などの準備と片付けに関わった時間や、チーム分けなどの運動

学習をすすめるにあたっての体制作りや、それらについて聴取をしている。

④ [行動態度] ——運動する場所への移動, 集合や整列, 静聴注視など, 管理的行動や学習態度に関わる行動を要求されている。

⑤ [その他] ——フロアに横たわって休憩している。

(2) 授業者の教授行動

研究対象授業のうち, ①⑦⑨の3回分の中の, マット運動の指導場面について, その間を2秒間毎に区切り, 授業時間内における教師の教授行動を, 以下のカテゴリーに分類し, その頻度を集計した。

① [授業者の意図] ——授業者自身の行動・動作・発声などの意図は何か。

- A. [運動学習] ——運動学習全般についての指導。
- B. [技能向上] ——児童の運動技能の改善を期した技術指導。
- C. [設定] ——用具の設定・場作り・チーム編成作業などを行う。
- D. [児童管理] ——児童の行動や態度を管理する。
- E. [その他] ——拾い物の扱いなど学習課題とは無縁の出来事についての対応。
- F. [観察] ——見つめている。(対象者の特定はできない)

② 教授行動の対象者 (①のA. ~E. の場合)

- G. [学級] ——学級全体
- H. [集団] ——グループ・班レベルの集団
- I. [個人] ——個人・二人組みのペア

③ 教授行動の内容

- K. 指示
- L. 説明
- M. 確認発問 (「いいですか」・「わかりましたか」など)
- N. 認識発問 (思考・工夫をうながすような発問)
- O. 受容 (うなづく・返事)
- P. 好意反応 (褒める・励ます・拍手など肯定している)
- Q. 否定反応 (叱る・怒るなど否定している)
- R. 傾聴 (児童の発言を聞いている)
- S. 指名
- T. 授業者設定 (自らが設定・場作りに手をかす)
- U. 応急処置 (①のE. に対応)
- V. 記述 (板書・掲示・表への書き込み)
- W. 補助 (授業者が手をかして児童の行動・運動を助ける)

X. 授業者示範（授業者自身がモデルとなる）

Y. 児童示範（児童がモデルとなる）

本稿では、授業の概要と児童の学習活動の様相のデータをもとに10回分の授業について考察を行い、さらに、①・⑦・⑨の3回の中の、マット運動の学習場面については、授業者の教授行動の内容についても考察し、「実技指導力」の形成過程の一端を明らかにしようとするものである。

マット運動の部分の研究対象としたのは、3ケ年にわたるA氏の記録の中で、どの年にも入っていた唯一の運動教材であり、この同一教材についての教授行動の比較により、運動技術についての実技指導力の形成過程を容易に把握できるものと考えたからである。

III 結果と考察

1. 授業の概要と児童の学習活動

各授業時間中の、児童の学習活動の様子の集計結果を、表-1、および図-1に表した。このデータと録画テープのチェックにより、各授業時間毎の授業内容の概要と児童の学習活動を以下に記し、授業者の「実技指導力」の形成に関わる事項について論述する。

(1)教育実習での研究授業（授業 ①）

A氏は、盛岡市立仁王小学校にて教育学習を行い、5年生のクラスにて教壇実習を行った。本稿での分析対象とした授業は研究授業のものであり、実習校教諭・実習生・学部教官に参観されての授業であった。

授業時間46分24秒において児童が運動した時間は、22分04秒・47.56%である。授業では徒手体操・長縄跳び・マット運動が教材であった。また、学習カードの扱いに長く時間をかけていたので、「運動傾聴時間」が25.29%に上がった要因となった。

児童は、集合のハンドサインを授業者が示すと無言で駆け足で集まるし、授業者に対して注目をする姿勢をすぐにとっていた。また、器具の準備においても児童全員が協力して準備にあたっており、自分勝手な行動をとる児童はいなかった。

この授業の最初において、運動種目名は述べたが学習のねらいは述べられなかった。この傾向は、赴任後の授業においても続いていた。

掲示物と学習カードを読ませるといふ教授行動が見られる。掲示した紙には本時における教材においての児童の行動図が描かれていたが、赴任後には行動図まで用意することは見られない（板書したことはあった）し、学習カードの活用も赴任後のA氏には見られな

表-1 児童の授業中の学習活動一覧表

	運動中	運動傾聴	設定	行動態度	その他	合計
1986.10.1 授業① 長縄・マット運動	662	352	178	200	0	1392
	47.56	25.29	12.79	14.37	0	100
1987.4.21 授業② ジャンケンゲーム 鬼遊び・リレー	387	414	348	218	0	1367
	28.31	30.29	25.46	15.95	0	100
1987.5.8 授業③ 鬼遊び・跳び箱運 動	427	427	277	335	0	1466
	29.13	29.13	18.89	22.85	0	100
1987.6.12 授業④ 体操・鬼遊び・ポ ール遊び・リレー	643	303	93	308	30	1377
	46.70	22.00	6.75	22.37	2.18	100
1987.9.25 授業⑤ 柔軟運動・ハンド サッカー	645	209	105	434	0	1393
	46.30	15.00	7.54	31.16	0	100
1987.11.13授業⑥ ポートボール	678	180	134	544	0	1535
	44.17	11.73	8.73	35.44	0	100
1987.12.4 授業⑦ 鬼遊び・マット運 動	814	206	191	306	0	1517
	53.66	13.58	12.59	20.17	0	100
1988.4.19 授業⑧ 柔軟運動・ダッシ ュ・リレー	887	142	125	342	0	1496
	59.29	9.49	8.36	22.86	0	100
1988.6.16 授業⑨ 体操・マット運動	803	381	225	111	4	1521
	52.79	25.05	14.60	7.30	0.26	100
1988.12.1 授業⑩ ダッシュ・バスケ ットボール	962	206	0	388	0	1556
	61.83	13.24	0	24.94	0	100

各授業の上段の数値はカテゴリー出現コマ数・下段の数値は授業時間に対する百分率

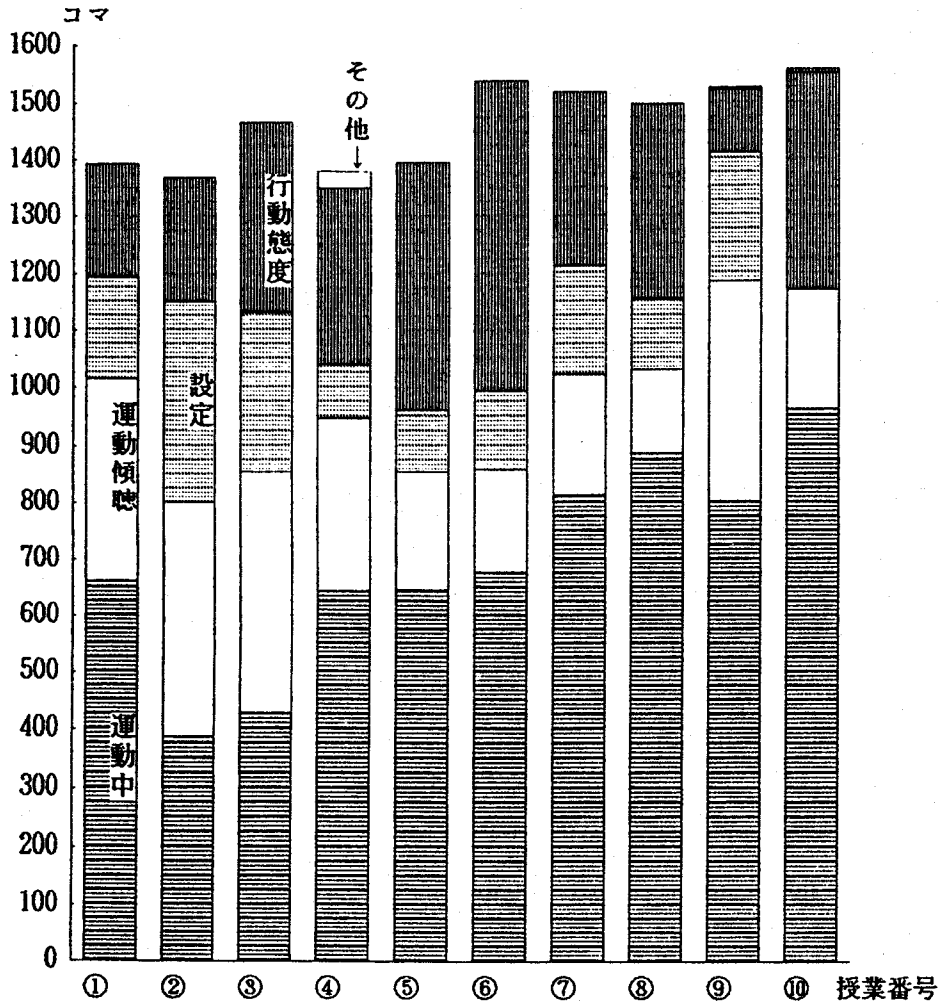


図-1 児童の授業中の学習活動

い。これらの準備には時間がかかることもあり、赴任後は、収録授業では用意していなかった。この授業では、教育実習における研究授業という特別の機会であったことから用意していたものであろう。

長縄跳びにおいては、縄に入るタイミングがわからない者には声で合図しており、特別苦手な児童には背中を押しながら合図する方法をとっていた。しかし、クラス全員に対して共通の跳び方のコツの指導は見られず、また、個人が抱える問題点を皆にも考させて共有させたり、工夫させるようになっていなかった。

マット運動では腕立て側転を最初に指導し練習させていたのだが、途中から連続技への取り組みになった。この際に一人一人の腕立て側転の技能定着について確認をしていなかった。

学習のまとめの段階では、3人の児童に示範を行わせ、観察していた児童の中から意見を出させたが、その意見に対して検証することなく反復口誦しただけであったし、次時の課題についても、授業者から一方的に提示してしまい、児童に考えさせる場面が不十分と思われる。整理運動は、授業者の示範通りに行う徒手体操であった。

この授業では、授業者が指示した通りに児童はいつでもスムーズに行動しており、授業者から行動の素早さや学習態度などについて児童に注意を促したことは一度も見られなかった。従って、授業者は児童の運動技能を高めるための指導に集中できた授業である。これは、A氏自身の指導力の成果というよりも、研究授業という特殊な条件下における授業でもあり、また、指導教諭による日常の指導から、児童たちが効率良く行動できるようになっていたためと思われる。

(2)赴任1年目4月21日の授業(授業②)

赴任後、最初の収録であった。児童の様子は、床に座るとお喋りがはじまり、授業者の説明に対しても直ぐに勝手に大声で反応していた。運動中においても大声を発し、教育実習の研究授業においては見られなかったことである。

児童への説明時の授業者の姿勢は、実習時には起立の姿勢であったが、赴任校では膝を折ってしゃがんだ姿勢をとり、視線を学習者と平行にしていた。

45分34秒の授業時間において、ジャンケンで負けた者が相手を背負って歩くゲーム・「氷鬼」と称した鬼遊び・折り返しリレーを教材とし、運動時間は12分54秒・28.31%だけであり、実習時と比べると運動時間が激減し、収録授業の中で最低を示している。

これは、準備・話し合い・掲示物への書き込みに時間をとられ、特に集合・整列・待機時の態度などが乱れがちなことから、スムーズな進行ができなかったことによるものである。授業者は一部の児童がまだ話し込んでいるのに語り始めたり、途中で「うるさい」と注意する場面がしばしば見られた。児童も、座っている時にはお喋りを始めてしまい、新任教師が陥りやすい「授業にならない騒々しい時間」と化していた。

挨拶の後、ねらいを言わずにいきなりジャンケンゲームに入った。授業者は指揮者としてではなく、児童と同じ立場と一緒にゲームに参加していた。

次に鬼遊びをやることとなり、鬼の決定もジャンケンで決定しており⁸⁾、授業者の一方的な指名で決めることはしていなかった。運動中にも児童の発声は多く、活発な雰囲気の中で行われていた。

運動中の児童への評価は行わず、中には勝手に行動している者もいたが、児童たちは伸び伸びと活動していた。授業者はここでも鬼遊びの一員として活動しており、前のゲームと同様に児童と一緒に立場で運動に参加していた。

次に行われるリレーの準備では、授業者と児童の一部の者が用意にあたり、他の者は遊ばせていた。配置場所は全て授業者の指示によって決めていた。

班は構成していたが、名前を決めていなかったのが各班毎に話し合いをさせて自分たちの班の名前を相談させた。この相談では児童は大声で主張しあっており、収拾がつかなくなってきた。授業者も大声で指示を出さざるをえなかった。このチーム名を一覧表に記入するのに時間をかけすぎ、運動時間が減少した一因となった。

リレーの運動中はほとんど黙って見守っているだけであり、リレーの着順の判定は、授業者一人だけで8班ものチームを見なければならず、明確な判断ができず、児童の間でもゴールインの取り決めが周知されておらず、児童の間に不満を残す結果となった。

前半の簡単なルールのもとでのゲーム学習では、児童たちは伸び伸び行動しており、授業者も共に参加することで明るい雰囲気であったが、後半のリレーになっても前半の伸び伸びした気分がそのまま残り、授業者の指示に注目しなくなっており、「うるさい」「話をやめなさい」の叱責が出ており、口調も前半より厳しくなっている。

児童が騒々しい時は、授業者は語らず、動かさずで注目することのみで鎮静化するのを待つこともしたが、児童は授業者の気持ちに気づかないまま騒々しくしており、授業者が我慢できずに「うるさい」と注意を出してしまう状況であった。

次時の課題は「ルールをしっかりさせよう」という留意点を述べたのみであり、整理運動として徒手体操を教師主導型で行わせて終わった。

(3)赴任1年目5月8日の授業(授業 ③)

この授業は、父母参観日の参観授業であったので、父母と収録者に見守られての授業であり、準備した学習内容を全部実施させようと授業時間をオーバーし、48分52秒かかっていた。鬼遊び、跳び箱運動を教材とし、運動時間は14分14秒・29.13%と少なかった。

児童の様子は、集合・整列時のお喋り・動揺は相変わらず見られ、跳び箱運動において準備についての時間が多くかかっていたことなどが、運動時間が少なかった要因である。

集合時、児童が騒々しく注目が不十分であると、授業者は教授行動を中断して無言・静止状態になり、すぐに叱責することもなく、児童が自覚するのを待つようになった。前回には我慢できずに注意を出してしまったが、今回の授業では、授業者は「待つ」態度を取れるようになった。

水鬼を2回行ない、授業者もゲーム参加者として共に活動し、鬼遊びを開始する時点で

は、授業者の口調もきついものであったが、2回目からはリラックスしてきた。

跳び箱の準備については、事前に黒板に配置図を書き込んでおき、授業ではそれに書き加えながら行動の説明をし、児童にも十分確認させていた。準備は児童全員に取り組みせようとしており、授業者は観察・注意の役割を果たしていた。しかし、設置の位置のミスがあったため、位置を直すための「設定」の時間が余分にかかったが、その間の待機している他の児童たちからは大きな話し声は出ず、体育座りと称する姿勢で待っていた。

跳び箱の配置は父母参観を意識して変化をつけ、四辺形のコートの一辺に一台ずつ置き、中央にもう一台を設置したが、授業者が一度に観察可能な台は1・2台であり、指導効率の悪い設定であった。また、どの台も同じ高さ（3段）で一律であり、個人差を考えた設定にはなっていなかった。

次に逆立ちして両足打ちの運動に取り組みさせた。指示の声の出し方が、静かになるまで間をとっており、伝えやすくしてからはっきりした口調で明確に出していた。各班の巡回指導において、個人に対して授業者が示範をする時は、他の班員にもわかるような声と位置を考慮していた。

児童2名をモデルとして示範させ、授業者が要点の説明をしたが、教育実習では授業者自身が示範してしまい、児童の示範を活用することは見られなかったので、相違点として目だったことである。

跳び箱運動では、腕立て開脚跳びを行わせ、うまくできない者は自分から中央に設置された跳箱にきて、待機している授業者から指導を受けるようにと指示を出したが、実際には授業者が欠点を持つ者を呼び寄せていた。その際には、踏切のリズムがとれない児童のみが呼び寄せられており、手をつないで一緒に助走から踏み切りまでのステップを並走して指導していた。他の欠点のために跳べない者は、呼び寄せてはいなかった。

A氏においては、動作に欠点をもった子どもに対して、留意点を一点に絞って指導してしまう傾向があり、他の問題点があったとしても取り上げず、一律に同じ指導を繰り返していた。

途中で全員を集合させて、示範を見せての指導を行った。ここでは児童の中から良い見本として一人を選び出して示範させ、授業者自身は悪い見本を行い、全員に観察させて「手のつく位置」に気づかせようと発問していた。以前のように授業者が全部答えを言うてしまうことをしなくなった。

この後、再度跳び箱運動に取り組みさせてから、全員で片づけ作業を行わせたが、ここでも教師主導ではなく、児童の判断にまかせていた。

この授業は、5月末に行われた運動会の後の授業であり、児童たちは開始時から整列状態を崩さず、着座していてもあまりお喋りをしなくなっており、態度についての指導効果が高まってきている印象を持った。

ラジオ体操・ボールを使った基本の運動・ボールを活用してのリレー教材についての授業時間は45分54秒であり、児童の運動時間は21分26秒・46.70%と運動時間が増えてきていた。児童の学習態度が良く、短い時間で次にやることの指示がスピーディに出せるようになったため、効率良く進行したことによるものである。

開始の挨拶の後、ただちにラジオ体操を実施した。ここでも本時の狙いの確認など無く、授業者の雰囲気は固いものであった。児童の中から体育係を前に出して示範を務めさせたが、運動順序を熟知しておらず、授業者は最初は観察をしていたが、途中から体育係に向かって体操を始めた。体操後においても、体育係の役割について発問しており、リーダー育成を考えるようになったと思える。

鬼遊びとして「氷鬼」をやることになり、児童から歓声が上がリ、雰囲気も和らいだ。1回目の終了時に集合の合図があっても不満の声は長続きせず、集合隊形は班別に整列する習慣ができており、お喋りも少なく、授業者が話している時は静粛にしており、応答を求めると大きな声ではっきりと返事をしていた。児童の間で、規律を守らせようとする注意の声が出ることもあった。

2回目の時、児童同士の衝突があり、授業者は二人を体育館外に連れ出していったが、授業者がいない間においても他の児童たちは鬼遊びを自律的に続けていた。

ボールを準備するのは授業者と体育係の者であり、他の者は館内に散開して休息させていた。いきなり「二人組作れ」という大声で指示を出し、ペアを作るのに熱中させ、休息から学習への気持ちの切り換えがスムーズにできていた。

二人組で交互にボールを操作する運動における全体への指示の出し方は、しっかり注目させてから示範による指示を出し、同じことは繰り返して言わず、その言葉も語尾まではっきり述べており、よく伝わっていた。

ボール操作においては、児童にとって分かり易い目標となるように「数字」で目標回数を明示し、授業者自身も共に難しい動きに挑戦していた。

ボール運びリレーにおいては、チーム対抗を意識させ、競争による意欲作りをしていた。リレーをしている中で、児童から出てきたスピードアップの工夫を全員に紹介し、授業者の一方的な押し付け的指導とはなっていなかった。しかし、リレーのルールは教師主導で決めており、勝ち負けが決まっても、その結果から何を学習させようとしたのか不明となっていた。

整理運動において、徒手体操を授業者が前に立って示範しながら行い、終了した。

(5)赴任1年目9月25日(授業 ⑤)

夏休み後の授業収録のものであり、本時の授業時間は46分26秒であり、ランニング・各種ステップ・ストレッチ運動・ハンドサッカーのゲームを教材として行わせた。ゲームを消化するために時間延長があり、運動時間は21分30秒・46.30%である。

挨拶の後、本時のめあての確認など無く、体育館内をランニングさせながらの体操と、様々なステップをふませてのウォーミング・アップから始まった。ここでは授業者は観察を行っていたが、一つ一つの運動動作については細かい指示を出さず、次々と運動を言語で指示を出していた。ストレッチ体操では一部示範しながら観察を主としていた。

集合してから児童が注目するまでは、授業者は静止・沈黙状態を保ち、教授行動をストップさせて児童の自覚を待つ方法が定着していた。

ハンドサッカーでは、チーム編成において班を解体して編成しなければならず、教師主導で編成しようとしたが、児童側からの要望を出てスムーズには決まらなかった。この結果が、「設定」の項目の割合が増加している理由である。

本時のハンドサッカーは2度目のゲームであり、前回の反省を踏まえて授業者がルールの変更を提案し、時間をかけて説明をした。しかし、授業者から一方的に提示されたルールであるため、児童からルールについての質問が続出し、途中で質問を打ち切らざるをえなかった程であった。

この教材は、児童の意見を入れてできあがったものでなく、ゲーム中においてもボールにプレーヤーが固まってしまう、工夫の見られない内容のものとなっていた。また、コートは体育館内に一つだけであり、2チームだけしかゲームの当事者になれず、他の班の者は、コート外にて勝手気儘に待っていた。授業者自身が審判と時計係を務めたため、このようなコート外で待機している者への教授行動は見られなかった。審判をしながらゲームの当事者には助言を出していたが、その場限りのものであり系統的でもなく、児童の技能向上につながるようなものは少なかった。

第一試合終了時には0対0だったため、終了時の並び方で勝敗を決定し、試合内容については一言も言わずに次のゲームの出場班への指示を出していた。すなわち、公式試合の審判員の役割である試合進行と整列・挨拶を励行しただけであり、掲示への記入も授業者自身で行っており、係の確立もされていないゲームの授業といえる。

予定したゲームを全部実施できず、次時に行うと約束して、本時の授業内容のまとめはせずに直ちに終了してしまった。

これまでの導入段階での教授行動は、前に立って示範しながら集団一斉指導による徒手体操から、共にゲームに参加し、一緒に運動するものへ、そして児童にリードさせての集団一斉指導による徒手体操ときて、今回は観察を入れながらの授業者の主導型となってお

り、教師の示範は減ってきている。

(6)赴任1年目11月13日(授業 ⑥)

授業者が体育館に来る前に、学習者たちはすでに整列して列を乱さずに座って待機していた。このような状況になったのは初めての出来事とのことであり、本時にポートボールを行うことを前もって伝えたので、意欲的になったのであろうと授業者は述べていた。本時全体を通して積極的な学習態度が見られた。

授業時間は51分10秒であり、ゲームを消化させるため延長していた。運動時間は22分36秒・44.17%である。

相変わらず本時の実施教材名を述べただけで、準備運動に入った。ランニングをした後、徒身体操を行ったが、児童から自発的に大きな声で号令を唱和しており、意欲的雰囲気は十分であった。ここでは授業者は前に立っての一斉指導の方法で示範を示しながらリードしていった。ストレッチ体操では、少しの身振りで指示を出し、児童の運動を観察することが主であり、個人に対しての注意と指導があった。これまでの授業では、体操の段階での個人指導はなかったことである。

次に数人ずつで、各種姿勢からダッシュの運動を行ったが、この運動はこれまでも収録日以外の授業において繰り返し実施されており、手順について児童が良く理解しているのでスムーズに行っており、授業者は合図係に専念していた。

集合の合図には歓声が上がリ(次のポートボールへの期待感から)、整列ではなく密集形になっており、授業者が黙っていても児童の中で注意しあって素早く静粛状態になっていた。

対戦相手と審判係・記録係を記した表を掲示し、進行をスムーズにする用意ができていた。各チームにはキャプテンを置いており、児童に役割を持たせる授業になっていた。また、応援者についての指示もあり、挙手させての確認もとっており、9月の授業(授業⑤)とは違って、配慮が深まっていた。

次に練習に入らせるが、その際の指示も簡潔で明確な口調であった。練習中は授業者は観察行動をとっており、運動そのものには口を出さず、自主的活動に任せていた。

ゲームを始めるに際して授業者は、児童が各役割を果たしているかについて留意をしており、ゲームの環境作りに力点を置いていた。ゲームでは観察行動をとっており、時計係のみを務めていた。児童のプレーには声をかけることもあったが、その場限りの感覚的なものであった。従って、ゲーム進行をスムーズに運営することが主な指導内容となっていた。

児童と打ち解けて運動を共に行っていた赴任当初の教授行動と比べて、運動学習を児童

の自主的な活動の場とするようになり、その自主的な活動がスムーズに運ぶ配慮をすることに指導の主眼を置くようになった。しかし、本時の場合、ポートボールという教材に対する児童の意欲に支えられてのスムーズな進行ともなっており、授業者の指導による効果とばかりは言えない。

1回目のゲーム後、作戦を考えさせるために話し合いの時間を設けた。ここでも教師主導による教え込み方法ではなくっており、児童の工夫を待つようになっていた。

2回目のゲーム後に作戦内容を聞き、評価活動をしていた。ここでも整列してではなく、密集形の集合形態であった。また、本時のルールで問題があった点を挙げさせ、次時の時間に改善することとした。ここでも授業者がルールを押し付けるのではなく、児童の中に生じた事実をもとに、納得されるルールを導入しようとしていた。

(7)赴任1年目12月4日(授業 ⑦)

授業内容は50分34秒であり、マットの片づけに時間をとられて終了時間が延びた。運動時間は27分08秒・53.66%となり、これまでの最高を示している。

挨拶の後、本時では「うしろまわり」を行うとして、名称を知らせただけで、準備運動に進んでいった。準備運動ではいつものメニューに取り組みさせている印象であり、ジョギングさせながら授業者の笛の合図で次々とステップ変更の指示を出し、授業者は中央で動きのモデルを示していた。その後、徒手体操を教師主導の形式で、号令をかけて示範を示しながら共に運動していた。

次に鬼遊びを共に行い、授業者も鬼の一員となって共に参加したが、作戦は授業者が指図し、教師主導の面も出ていた。ゲーム結果について、勝敗の原因についての検証をしっかりと行っていたのが従来のゲーム結果の取り扱いと変わっていた点である。

次に二人組になったの押し相撲をやらせるが、構えについては授業者から一定の方式を指示し、勝ち負けの結果については問わず、授業者自身も児童の中の強い者とペアを組んで共に運動を行った。

次に、班毎に順次にマットの運搬に取り組みさせた。この準備では、授業者は観察するだけであり、準備できた班から「前回り」に取り組みさせた。最初は、以前に学習した時の留意点を思い出させようとしての巡回指導をしていた。

初めての「後転」の取り組みに対しての指導でもあり、一箇所に集合させ、授業者自身の示範によって「手の構え方」について全員に認識させようとしており、その一点についてのみ繰り返して強調していた。

この後、各マットに分かれての練習では、「後転」ができない児童に対して、常に腕の操作だけを矯正しており、他に問題点があったとしても言及していなかった。

片づけも全員で行っており、授業者は観察が中心であった。また、集合では、体育係の合図によって整列させるように習慣化されていた。このように、行動様式においては、授業者の指導力が発揮され、成果が上がっていると言えるが、運動技術の指導に関しての実技指導力については、まだ問題点を抱えたままの状態である。

マット運動についてのまとめは行われず、次時の予告が話されただけで終了した。

(8) 赴任2年目4月19日(授業 ⑧)

授業時間は49分52秒であり、徒手体操・ストレッチ体操・ダッシュの運動・各種リレーが運動教材であり、リレーのゴールを待っていたため終了時間が伸びた。運動時間は29分24秒・59.29%となり、これまでの最高を示している。

児童の様子は、授業者が来る前に整列して待機しているのが習慣化されている。

挨拶の後、児童には座らせても授業者は話す時にしゃがまず、ソフトな声で話すようになった。しかし、いつものように本時の教材名を知らせただけで、ねらいなどは確認せずに準備運動に進んでいった。

準備運動では教師主導の形式で、徒手体操を授業者が号令をかけながら共に運動したり、自分の運動を途中でやめて児童の運動を観察することを入れたりして指導した。このように運動途中で観察行為を入れて、児童に対して指導できるようになっているのが以前と変わってきた点である。また、徒手体操の内容はいつもと同じで変化しておらず、児童にとっては慣れた運動でもあり、動作にとまどいがなく整然とこなしていた。また、この後に行ったダッシュの運動でも同様であり、いつものメニューをスムーズに行っており、授業者は進行についての注意をする必要がなく、動作への注意や矯正のみに指導が集中できていた。

しかし、いつも同じ運動を授業で繰り返させることは、学習内容が深まらないことでもあり、進行させる力量も実技指導力ではあるが、それに留まっていたのは児童に新しい知見を獲得させ難いという問題を抱えてもいる。

ダッシュの運動中に、体の具合が悪くて教室に残っていた子どもが、体育館の入口に行んでいたのに授業者は直ぐに気づき、館内に招き入れた。このように授業者は、周囲の状況を見渡せるようになってきたともいえる場面があった。

また、ダッシュの途中で全員に深呼吸の動作をさせて、新たに気分を高めようようとしていた。具体的動作を行わせて気分を入れ換えを図るという工夫は、以前には見られなかったことである。

このダッシュでのスタートの構えは常に授業者が指示しており、教師主導型であることには変わらなかった。授業者の観点は、正確に一生懸命やることであり、早い・遅いにつ

いての検証はしていなかった。

待機時の児童の態度が乱れてきた時には、悪い班を指摘するのではなく、良い班を褒めることによって、他の班に影響を与えようという方法をとっていた。

次に各種折り返しリレーを行わせた。リレーのバトン代わりに様々な道具を用い、また駆け足ばかりでなく各種運動をとらせたりしていた。この指示は全て授業者から出され、児童の工夫・希望を受けてのことではなく、授業者の前もって考えていたメニューに従ってこなしていたのであった。

しかも、着順の結果については、順位の判定はしても記録することもなく、検証しないままであるので勝つための工夫などに取り組ませているとは言えない。児童のリレー好きの心に支えられて、体を動かす楽しさのみに焦点を合わせた学習であった。

児童の意欲を上手に利用して、勝ち負けを問題にしないことで遅い者が非難されることもなく、誰でも楽しく取り組めるような動作によってリレーさせてはいるが、動く楽しさ以外についてはねらいが不明朗な学習となっていた。児童は楽しそうに運動しているが、何のためにやっているのか自覚している様子は窺えなかった。

用具の出し入れは、授業者の口頭の指示によって児童が行っており、整理運動も教師主導の徒手体操であった。

(9)赴任2年目6月18日(授業 ⑨)

授業時間は50分42秒であり、徒手体操・マット運動を教材とし、運動時間は25分46秒・52.79%であり、その比率は高い。

挨拶の後、児童は班別に分かれて、各班毎に自主的にランニングや徒手体操と柔軟運動に取り組み、これらの運動については授業者は観察行動が中心であり、示範したり補助による指導を行いながら各班を巡回指導していった。以前は授業者の指示に従っての体操であったが、この時期には児童同士で運動を自主的にできるまでになっていた。

班別の運動の後、授業者主導で新しい運動を追加指示し、示範と補助を入れながら個別に巡回指導にあたった。この追加された運動の中には、この後のマット運動の開脚前転との系統性が疑問なものもあった。

マットの準備では、各班に準備する順序は指定したが、用意するマットの枚数は制限せず、自由に使うことを認めていた。準備のできた班から練習に取り組んでいたが、準備の遅れた班は練習できないまま、授業者の話聞くために集合しなければならなかった。

次の課題として、4つの技を連続させ、その際の「つなぎ」の部分についての新しい工夫を考えると、前の授業で学習した足交叉の方法を示範してみせた。この後の各班の練習では、児童は新しい工夫については関心を向けず、足交叉の方法ばかりを練習して

いた。授業者の巡回指導でも、始めと終わりの合図の励行と、個技ができていくかについての助言に主眼があり、新しい工夫については触れないままであった。

集合させての工夫の発表では、ジャンプする方法だけしか出されず、まだ児童だけの工夫では十分な成果は出てこなかった。授業者は次回までに考えておくようにと述べるに留まった。

片づけでは運搬は児童で行い、収納は授業者も手伝い、終わりの集合において授業者は全員が集合し終わるのを待ち続け、急がせることを口に出さなかった。

(10)赴任2年目12月1日(授業 ⑩)

授業時間は51分52秒であり、班別の準備運動・班別バスケットボール練習・ゲームの順に進行し、運動時間は32分02秒・61.83%であり、最高の比率となっている。

児童はチャイムが鳴る前から整列して開始を待っており、挨拶の後、授業者は前回の授業でのバスケットボールの試合の続きを行うことを話し、得点係の役割を確認させた。前回の授業の続きということもあり、場所・チーム分け等に一切時間をかけていなかった。

ボールを使わずに5分間、班毎に準備運動を任意に行わせた。授業者はある班に行き、その班のリーダーの指示通りに一緒に体操を行った。ここでは指導者としての働きは全く出さず、班の一員と化して共に運動していた。以前には、共に参加をしても授業者として指示を出すことがあったが、ここでは児童と一体になったの準備運動であり、過去には見られなかったことである。

次に班毎にボールを使っただけの練習になったが、各班の自律的行動にまかせっきりで、練習内容には全く口をはさまず、ここでもある班に混じって班員と同じシュート練習をしていた。その際には、他の者に対して自分に注目を要求したりすることはなかった。

今日の新ルールについての対策作戦を相談させたが、授業者はその間に器具室に入っており、児童の学習活動には立ち入らないことが顕著になっていた。

作戦については試合後に尋ねるとし、試合順と係について掲示物で確認を行い、試合者以外の者にも指示を出していた。この確認途中で児童の間からチームメイトに対し「おい、ガンバレよ」という励ましの声が発したが、意欲的な態度が感じられるとともに、学級作りが順調であることが窺えた。

審判役については、笛を強く吹くようにとしか言わなかった。そして、試合開始時の整列・挨拶などの進行についても審判役の学習者に一任しており、授業者は時計係のみであり、球技の授業で、以前には授業者が行っていたことを、今では児童が行えるようになっていた。

試合中においては、プレーヤーに対してはほとんど助言はしておらず、審判の判定に対

してもまかせっきりであり、判定ミスにも口をはさまず、観察行動が多くなっていた。ただし、判断が遅れ気味の審判係の児童に対しては、指導を行っていた。

2コートで3試合ずつ行わせたため、次の授業まで食い込む程、授業時間が超過した。まとめにおいては、作戦内容を2人から聞くだけであり、検証せずに「次も試合を行う」と述べただけで授業を終了させた。

2. マット運動における教授行動

マット運動の学習にかかった時間は、授業①が28分46秒（863コマ、全授業時間の62.00%）であり、マット運動の学習の中で「観察」していた時間は11分16秒（39.17%）であった。同じく授業⑦では、マット運動の学習にかかった時間は、27分26秒（823コマ、全授業時間の54.25%）であり、その中で「観察」していた時間は11分04秒（40.34%）であった。授業⑨では、マット運動の学習にかかった時間は、25分24秒（762コマ、全授業時間の50.01%）であり、その中で「観察」していた時間は11分10秒（43.96%）であり、赴任後において除々に「観察」時間が増えている傾向にあった。

授業①・⑦・⑨の3つの授業における、マット運動の指導場面における教授行動を各カテゴリーに分類し、その結果を表-2に表し、表-2の数値の中で特に「技能向上」を意図とした教授行動については表-3に表した。これらの結果から教授行動の特徴について論ずる。

表-2 授業者の運動学習全般における教授行動

	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	合計
学級①	22	122	25	4	3	0	0	1	0	0	0	45	0	39	25	286
全体⑦	9	38	15	5	0	0	0	6	0	0	0	0	0	45	5	123
対象⑨	13	58	15	10	7	0	0	4	0	0	0	0	0	10	5	122
集団①	8	14	3	1	6	0	0	6	0	0	0	0	0	9	0	47
対象⑦	22	42	14	11	6	1	0	14	0	0	0	0	0	44	17	171
⑨	11	21	11	6	1	0	0	11	1	0	0	0	0	10	0	72
個人①	66	30	21	2	29	19	4	43	14	0	0	5	0	17	0	250
対象⑦	79	29	6	0	33	18	3	13	5	0	0	0	30	26	0	242
⑨	27	18	9	2	16	11	5	15	11	0	0	0	10	5	0	129

表-3 (表-2の数値の中で) 運動技能の向上を意図とした教授行動

	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	合計
学級①	1	5	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	25	38
全体⑦	4	36	4	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	44	5	98
対象⑨	1	5	0	5	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3	5	21
集団①	1	12	3	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	9	0	28
対象⑦	14	38	8	11	5	0	0	8	0	0	0	0	0	40	16	140
⑨	0	8	1	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	5	0	17
個人①	25	29	2	2	3	3	1	3	1	0	0	0	0	16	0	85
対象⑦	42	29	2	0	4	2	1	6	0	0	0	0	28	25	0	139
⑨	4	10	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	10	1	0	29

表-2・3の○数字の授業番号・数値はカテゴリー出現コマ数

K-指示, L-説明, M-確認発問, O-受容, P-好意反応, Q-否定反応, R-傾聴
S-指名, T-設定, U-応急処置, V-記述, W-補助, X-教師示範, Y-児童示範

(1)「運動学習」に関わった教授行動

表-2より、授業①では学級全体と個人を対象とした教授行動が際だって多く、それに対して班毎への教授行動が極端に少ない。ことに「説明」が学級全体を対象として多くなされていた。このことは、緊張する研究授業でもあり、教授に不慣れな授業者が、クラス全員への周知をかなり意識し、また、マット運動を教材にした場合は、一人ひとりの個技のできばえが目につき、それを矯正していくのが教師の役割であると意識していたためと思われる。その結果、班の活動に対する指導が少なくなったものであろう。

授業⑦では、個人指導を中心に教授行動は多い。ここでは、はじめて練習する技である「後転」に取り組んでおり、児童が不慣れな運動だったことから、教授行動が多くなったと思われる。とくに、授業者自身の示範をどこでも多く見せており、授業者自身に示範能力が備わっていることから、「子どもを変える言葉」⁹⁾による指導ではなく、授業者自身による示範に頼った指導になっていたものであろう。また、班毎への教授行動が増加していることが特徴的でもある。

授業⑨では、教授行動が減少傾向にあり、「観察」の増加と合わせ、児童の活動を見守る傾向が表れている。

各カテゴリー別に見ると、V（記述）が教育実習の授業（①）では活用されているが、赴任後には皆無である。これは赴任後には、日々の他教科の授業の準備もあり、掲示物や配付印刷物を準備するだけの時間的ゆとりがとれず、簡便な準備のみで授業に臨まざるを得なかったのかもしれない。W（補助）が教育実習では皆無であり、赴任後に現れている。一般に、教育実習生は授業中においては、児童の身体に手を触れることをためらう傾向があるが、A氏にも当てはまることであった。赴任後においては、クラス担任としてふれ合いが日常的に行われていることであろうし、それがマット運動の教授行動にも影響していたと思われる。以上のV（記述）とW（補助）の2項が、教育実習と赴任後との極端な相違である。

K（指示）とL（説明）の関係を見ると、どの授業でも、学級全体や班に対しては「説明」が多く、個人に対しては「指示」が多いことが表れている。ここには、最初に課題として提示した動作を、巡回時に児童に助言する際に、授業者の説明通りにやらせようと指示して個人指導を行っていたことの影響があると思われる。

(2)「技能向上」に関わった教授行動

表-3の結果は、授業者が児童の運動を見て、改善した方がよいと感じて、技術や身体操作の要点（コツ）を指導するための教授行動のデータであり、運動技術の実技指導力に直接関わる結果である。

授業①では、学級全体に対しての児童を使ったモデルを見せた授業行動が多くなっているが、その場面は授業の最終場面での発表形式のときのものであり、児童たちにとってそれを見て、直ちにその場で自己の動きの改善に活用させることはできないものである。指示と説明による教授行動は、個人対象にはやや多く見られるが、総体的には技能向上についての教授行動は少ない。教育実習では、自分の指導によって運動技能の向上を果たさなければならないという責任感は、まだ不十分であろうし、積極的に「技能向上」の教授行動をとらなかったのである。

授業⑦になると、説明（L）はほとんど技能向上のために費やされており、このことは「後転」について初めての学習だったことが影響している。初めて取り組む技については、担任以外には児童に教える者はいるはずはなく、必然的に教育実習での数値を大幅に上げていたのである。実際には、提示後における巡回しながらの指導が活発だったことから、教授行動の数値が高くなっていた。

授業⑨では最も教授行動が少ないのだが、ここでは授業①の理由とは違い、すでにできる技を組み合わせでの「つなぎの工夫」に取り組みさせたことにより、運動技術の矯正の機会も少なく、児童自身で工夫させようとの意図のもとに観察することが多くなっており、授

業者が積極的に教授することをあえて押しとどめた結果であろう。

IV 「実技指導力」の形成

1. 授業者の授業観

赴任後の授業者の教授行動からは、児童の自主的学習を目指していたA氏の授業観がうかがえる。

若い教師は、一緒に運動することで児童の心をつかめると考えるようだが、A氏の場合も赴任直後には、ゲームに児童と同じ立場で参加していたのであった。しかし、やがてゲームを児童の自主的な活動の場として扱うようになり、A氏は共に運動することよりも、児童の活動がスムーズになるような配慮をすることに主眼を置くようになっていた。

児童の自主的な活動を育成しようとすることは、授業導入時の準備運動の場面においても如実に現れていた。即ち、教育実習と赴任直後にかけては、児童たちの前に立って示範しながら号令をかけて、徒手体操を共に行ったり、ゲームの一員として一緒に参加していたが、やがて体育係にリードさせての徒手体操になった。次の段階では、A氏は運動を指示した後は共に行うよりも、観察を入れながら個人指導を行うようになり、2年目には教師主導型ではなく、班別に分かれて児童同士に自主的に行わせるようになった。さらに授業⑩では、班別活動に対して指導者としての働きを見せず、児童の班の一員になりきって班のリーダーの指示通りに運動や練習をするまでになった。

このように一緒に運動に参加するといっても、指揮する形の運動から、観察に力点を置いた運動へ、さらに児童に委ねた運動へという変化が見られた。

授業者の考えを児童に押しつける傾向が減少してくるのは、ゲームにおけるルールの決定についても同様である。最初はA氏からの提示によるルールであったものが、事実をもとに納得させてルールを決めていくようになっていった。審判についても当初は授業者自身で行い、それも公式審判員なみにゲーム進行を中心に進めており、授業者としての役割が隠れてしまうようであった。判定もA氏が一人で行っていたが、明快な判定は困難な状態に陥っていた。それが児童に係を作り、審判も児童に一任するようになり、授業者がゲームを進めるのではなく、児童の手助け役として見守るようになった。また、運動中に良い工夫が出てきたらそれを全員に紹介したり、各人のレベルでの工夫を認めてもおり、A氏から一定の動きを押しつける指導は減ってきていた。

2. 児童管理

10回の授業を考察してみると、児童管理に関する指導の力量が向上していることがうか

がえた。

教育実習においては児童の授業態度が素晴らしく、A氏は運動学習の指導に専念できた。これはA氏の力量というよりも、担任教諭の影響が大きいと思われる。それが赴任直後の授業においては、授業の進行が滞り、運動時間が激減してしまった。しかし、授業回数を重ねるにしたがって授業の進行がスムーズになり、運動時間が増加し、児童の授業態度も意欲的になり集中していくようになっていった。

A氏は赴任後において、児童を教師に注目させる時には、騒々しくなると自ら沈黙・静止状態になり、教授行動を停止することによって児童に自覚させようとする技法を活用していた。これは早く運動したいという児童の意欲を利用しようとしているのだが、赴任直後においては、A氏自身が沈黙状態を続けることに我慢できず、態度や姿勢について大声で注意を発していた。それが授業回数が増え、とくに1年目の5月末に行われた「運動会」の後になると、待ち続けることを徹底しており、児童相互で注意を促す声が出るようにまでなった。このときになると授業者は、児童の気分を引き締める場合と、運動学習に入る時とで、授業者の態度（雰囲気）をはっきり使い分けていた。児童も班別に整列することの習慣が定着していた。

やがて、待機の態度が悪い班があった場合でも、良い班を褒めることによって間接的に矯正させており、悪い班を直接に叱責することは消えていった。その後は、わざわざ注目させる指示や学習態度についての指導を加えずとも、児童は次の課題への取り組む態勢を自主的に整えるようになっていったし、授業開始前に児童たちだけで体育館フロアに入っても、授業者が来る前に整列して待機することが習慣化するまでになっていた。終了時などの集合でも、授業者の指示がなくても係の合図によって行動するように成果を上げていた。

3. 運動技術の指導力

一方、実技指導力の柱ともなるべき運動技術の指導における教授行動においては、問題点を抱えた部分があり、運動技術の「実技指導力」は児童管理ほどには向上しているとは言いがたい。

(1)教育実習における問題点

①マット運動の側転の提示時において、示範を自ら行い練習課題や問題点などを全て授業者が説明してしまった。これでは児童自身に工夫させる余地を無くしてしまった。

②巡視の際には、自分の示範時に行った説明通りに行っているかどうか指導する際の要点であり、授業者の示範を各班で示しながら、説明時の留意点のみを守らせようとする指

導であった。

③また、「できない」と言ってきた児童2名に対してのみ、提示したものよりも易しい段階の練習方法を補助を交えて個人指導をしたが、クラス内の他のできない児童には、巡回時に見ていても指導はせず、課題技ができるようになるための前段階のsmallステップとしての練習方法を、クラス全体へ周知させなかった。

④授業者が個人的に助言を与え児童に練習に取り組ませても、児童は同じ状態のままであり、新しい運動技術の定着が不十分であっても、他の班の練習場所へ移動してしまい、助言の効果を確認しないままにしていた。

⑤できない児童一人ひとりに対する「補助」がなかった。身体に触ることができないようであった。

⑥マットの設置方法がどの箇所（班）も同じであり、「個に応じた指導」として段階的な場の設定を配慮していなかった。

⑦「めあて」・「ねらい」を授業当初に言明しないので、児童たちには学習の成果として何を得たかが不明になっていた。

(2)赴任後の改善点

①示範

A氏は、小学校の運動教材については模範演技としての示範ができる運動能力を持っており、教育実習ではその能力をもとに自らが示範を行い、学習者に工夫させる余地を与えず、A氏の説明した動き方のみを守らせることを主眼として練習させていた。

それが赴任後、授業回数を重ねてくると学習者に良い動きのモデルを行わせるようになり、A氏自身は悪いモデルを示範し、相違点を考えさせていた。実習時には、授業者が全部答えを出していたが、赴任後は児童から解答を引き出そうとする傾向にあった。

②指示

運動の提示をするにあたり、全員に注目させてから指示を出すようになり、その時、同じ言葉は繰り返さず、言葉の語尾も最後まで明瞭に発音するようになっていった。実施回数についても、数字を出して明確に目標回数を示していた。

授業⑨になると、準備運動も児童間で自主的に実施しており、一定の運動プログラムを作り上げていた。

③判定・審判

赴任直後の授業では、班毎のゴールインの着順判定が、困難な設定のまま、リレーを実施していたし、1年目の9月の授業⑤でのハンドサッカーのゲームでは、授業者から一方的に提示されたルールであり、ゲーム中においてもボールにプレーヤーが固まってしまい、

工夫の見られない内容のものとなっていた。

この授業では、授業者自身が審判と計時係を務めたため、コート外で待機している者への指導は見られず、ゲーム中にはプレーヤーに対し、審判をしながらも助言を出していたが、その場限りのものであり系統的でもなかった。ここでは公式試合の審判員の役割である試合進行と整列・挨拶を励行しただけであり、掲示への記入も授業者自身で行っており、係の確立もされていないゲームの授業であった。

それが11月の授業⑥になると、対戦相手と審判係・記録係を記した表を掲示し、各チームにはキャプテンを置いており、児童に役割を持たせる授業になっていた。また、応援者についての指示もあり、ゲーム前には役割分担について挙手させての確認もっており、9月の授業⑤とは違って、配慮が深まっていた。ゲームを始めるに際して授業者は、児童が各役割を果たしているかについて留意をしており、ゲームの環境作りに力点を置いていた。授業者はゲーム中は計時係のみを務め、ゲーム進行をスムーズに運営することが主な指導内容となっていた。

また、作戦タイムを設けており、教師主導の押し付け傾向が変わり、そのことは、児童の中から出された意見をもとにルールを次時に改善するようにしたことからも、押し付け的指導を消えていたと言える。

さらに⑩の授業では、試合開始時の整列・挨拶などの進行についても、以前には授業者が行っていたことを、児童が行えるようになっていた。試合中においても、プレーヤーに対してはほとんど助言はしておらず、審判の判定に対してもまかせっきりであり、判定ミスにも口をはさまず、観察行動が多くなっていた。

これらのことから、児童たちが自主的な学習に取り組むようにと授業者が考えてきた指導の結果が表れていると言える。

(3)赴任後の問題点

①掲示物と学習カード

掲示物と学習カードを読ませることが、教育実習においては見られたが、赴任後の日常的な授業では行動図まで用意することは見られないし、学習カードの活用も見られない。これらの準備には時間がかかることもあり、赴任後には収録授業では用意できなかったのかもしれない。しかし、バスケットボールなどにおいては、対戦表などは作成しており、時間不足を正当化することはできないであろう。教育実習では、研究授業という特別の機会でもあったため活用したのだが、赴任後にはその体験を発展させてはいなかった。

個人の達成度をはかるのに、学習カードは有効な方法の一つであるのだが、赴任後に未使用のままにしていることは、児童一人ひとりについての評価を授業者の印象のみで評価

したり、授業内容の検討をする際にも授業者の独断で行いかねず、2年目の授業⑨でも使っていなかったことから、児童の達成度の把握を不正確なままにしているという、教育実習ではなかった問題点が生じていた。

③設定

赴任直後における「鬼遊び」では、教師とのジャンケンで役割を決定していたが、この方法は教育実習での指導教諭が観察実習時に行っていた方法であり、A氏は赴任後にも真似をして、有効な手立てとして活用していた。しかし、1年目の9月の授業⑤において、この方法がとれない事態のとき、チーム編成に手間どっており、まだこの時点では対応力不足を感じさせた。

場の設定に関しては、赴任直後は授業者自身が先に立って用具などの準備に関わっていたが、やがて児童たちに設定の位置を指示し、彼ら自身にその仕事をさせ、授業者は観察するように変っていった。

しかし、どの教材の授業でも設定の用具・器具・難度については、各班とも同じものを準備させており、個人差を配慮したスモールステップとしての条件を変えた場作りは見られず、場の設定については「個に応じた指導」を意識していないと思われた。

③めあて

どの授業においても、授業開始時には「本時のねらい」なるものは提示されず、教材名を告げるだけである。まとめの段階でも、実習では運動内容について児童の中から意見を出させても、その意見を検証・吟味することはないし、赴任後には意見を発表させることすらもないことが多かった。また、次時の課題を告げる場合でも、授業者から一方的に提示しており、児童に考えさせる場面が見られなかった。

④学習効果

赴任後の授業において、リレーなどのゲームに取り組みさせた時、勝ち負けが決っても、その結果から何を学習させようとしたのか不明であり、結果としては単に運動に取り組みさせ、体の動かすだけの体育授業になり、「できる・わかる」ような場面が現れ難いものであった。

また、マット運動においても、個人が抱えている問題点についての解決方法を、クラス全体で考えさせ認識させるという処理がなされないことから、「できる・わかる」ようにはなりがたいという事態が生じていた。赴任後の授業⑦では、教育実習時と同様に、練習させても運動技術の定着を確認することがなく、「できる」ことすらも満たしていないことがあった。

2年目の授業⑨では、4つの技を組み合わせる「つなぎの工夫」を指示し、前の授業で教授した足交叉の方法を例示してみせたが、⑨授業者が巡回しての指導では、始めと終わ

りの合図の励行と、個技ができているかについて助言の主眼があり、主要テーマであった「つなぎの新しい工夫」については触れないままであった。児童は、足交叉の方法を習得しようと練習しており、新しい工夫については関心が向いていないようであり、工夫の発表では、ジャンプする方法だけしか出されず、まだ児童だけの工夫では十分な成果は出ていなかった。

児童はできなかつたり、欠点を抱えて運動している。それに対して、授業者が発見し、指導するという形式は不変である。児童たち自身で改善すべき点を見つけさせるように授業を進めてはならず、したがって児童たちは、自分たちの運動技術のどこに問題があるかを自覚できず、どうすれば解決するかその「わけを理解していない」実態であった。「できる・わかる」が満たされていないことの改善は、2年目の授業でも見られなかったのである。

⑤狭い視点

マット運動の指導において、A氏は、練習前に技術の要点について一方的に説明し、その説明を遵守させることに指導の中心があり、児童に工夫させる余地を与えず、説明した動き方のみを守らせるように指示していた。巡回指導で見つけたできない児童には、他の動きに問題点があっても当初に説明した要点のみ繰り返して説明していた。

具体的には、授業⑦で初めて「後転」の取り組みに対しての指導において、授業者自身の示範によって、手の構えについて全員に認識させようとした。その手の構え方については、脇を締めて肘を外側に開かないようにして着手をすることを中心に述べていた。その際も、「脇を締めて」と、現象面をそのまま言語で表現していた。

脇を締めるためには、「構えのときは、手の指先の向きをハの字・まっすぐ・外向きのどれがやりやすいか」・「押し上げるときは、手の指先の向きをハの字・まっすぐ・外向きのどれがやりやすいか」・「手をつくときは、耳のそば・肩幅のどちらがやりやすいか」などと、他の動作を練習させる中で習得させる方法もあるのだが、授業者はここでは言語と示範による直接的表現のみによって指導するに留まっていた。

この後、各マットに分かれての練習では、脚部を折り畳んだままで回ろうとするので、回転力が少ないために回ることが出来ない学習者に対して、腕の操作（手の構えと突きはなし）のみについて示範したり、補助による指導をしており、脚部の操作（足先の頭越し後方への送り操作）については一度も述べず、腕の操作の改善だけでは「後転」ができない児童に対しても、常に腕の操作だけを指摘したために効果が現れず、結局児童の中で技能が向上した例は少なかった。

経験の少ない教師にとって、できない実態に出会う機会も少なかったため、実技においてできない原因を見抜くことが困難であり、見抜いたとしてもそれに対応する最も良い方

法は知らず、限られた方法でしか指導できないことがあるが、ここでの事例もそれに当てはまっており、「後転」の個人指導の場面は多かったが、できない児童に対して一点のみの留意点を指導するだけであり、他の原因には言及していないという問題があった。

V まとめ

本稿では、一人の若年教師であるA氏の体育授業における教授行動を中心とした考察から、実技指導力の形成過程の一端を明らかにした。A氏自身は、運動能力に優れているだけではなく、大学では保健体育科に所属していたことから、小学校体育科における実技指導力についての見識は、同じ世代の教師たちよりも理解が深いものと思われる。しかしながら、そのA氏であっても、運動技術の学習場面における指導の実態からは、様々な問題点が潜在したままであった。

その問題点としては

- ①児童の学習の達成度の把握が不十分である。教育実習での体験を生かしていない。
- ②学習のねらいが児童に自覚され難い。ただ汗を流させた時間と化してしまう恐れを持っている。
- ③教授パターンとして、教授者が「説明」を与え、練習時には説明内容を守らせようとの「指示」を多用し、児童自身に考えさせるよりも、授業者の要求する通りの動きだけを実施させるパターンが固定化している。自主的な学習進行はできても、創造的な学習活動は育ちづらい状況である。
- ④指導内容が一面的なものに留まり、技のコツを限定して指導している。児童に変化が生じがたい状況になっていた。
- ⑤「個に応じた指導」を実現するためには、A氏は「一人一人に助言を与えること」と認識しているようであり、場の設定や練習方法においてスモールステップを設けることはしていない。A氏のクラスの児童の中には、できないままに取り残される者が生じているのに、個人の実態に応じた学習形態のあり方を変えることには気がついていなかった。

以上、①～⑤の問題点をかかえての実技指導であった。

A氏の教育実習の授業では児童管理がスムーズだったものが、赴任直後には「騒々しい時間」の様を体していた。しかし、児童管理の力量には経年変化が見られ、再び順調に授業が進行するようになっていった。そして、赴任後には、児童の自主的な学習進行を可能にしようとしていたのが、2年目には実現していったこともうかがえた。

一方、運動技術の指導場面では、改善されていく教授行動も見られたが、教授内容と方法には問題点が残っており、運動の示範ができる実技力を持っている教師であっても、実

技指導力の伸びは十分ではなかった。

今後も現状のまま指導を続けていくなれば、実技指導力は授業進行がスムーズであるだけに、問題点を抱えたままであることに気づかず、同じレベルに留まる恐れがある。①～⑤の問題点の改善が急務のことである。

本稿は、文部省科学研究費補助金（一般研究C、課題番号61580088）の助成を得て取り組んだ「小学校の体育授業における教師の実技指導力形成過程の研究」の成果の一部である。

授業の収録に当たり、西根町立寺田小学校の教職員の方々のご配慮をいただき、また、データの整理・分析にあたっては、本学教育学部保健体育科の学生諸君および栗林徹教官のご協力をいただいた。あわせてここに謝意を表するものである。

注

- 1) 浅見裕『教科教育学研究-第2集-』, 日本教育大学協会研究促進委員会編集・発行, 1985年, P.163 において, 「子どもたちの動きや考えの中の, 何が良い点であり問題点であるかがわかり, どの子ども必ず向上させることができる力」とした。
- 2) 山本貞美『生きた授業をつくる体育の教材づくり』大修館書店, 1982年, P.12において, 児童のアンケートの結果, 「技術的な指導をしてもらいたい」という項目が際立って多かったとしている。
- 3) 横須賀薫他『教師生活への出発』教育出版, 1981年, P.14～において, 新任教師の手記を載せているが, この題目が「子どもらにふりまわされて」というものであり, 児童の対応に苦労している様子が紹介されている。
- 4) A氏には赴任後の1年間の研修回数を集計してもらった。

夏休み前は, 公的研修会は2日であり, その中で体育については2時間しかなかった(2時間もあった, というべきか)。赴任校内において研究授業をA氏が実施した回数は2回のみであり, 他者の研究授業を参観したのも2回であり, 体育の授業はなかった。赴任校内の他の教師の授業を個人的に参観した回数は0回, 自分の授業を個人的に参観してもらったことも0回という状況であり, もっとも指導に苦しむ1学期において, 研鑽の機会は少なかったと言える。

年間を通して, 公的な研修会は合計18.5日であり, そのうち体育の授業について研修を受けたのは3時間だけであった。また, 赴任校においてA氏自身が研究授業を行ったのは4回であり, 体育については0回であった。他者の研究授業を参観したのは9回であり, そのう

ち体育は1回のみであり、さらに、個人的に赴任校の他の教師の授業を参観したことは1回もなかった。

- 5) 足でボールを蹴るかわりに、手でボールを叩いてパスやシュートをし、得点を競いあうゲームである。この授業ではハードルの台をゴール代わりに使用していた。
- 6) 教育実習の教壇実習において、体育の授業を4回も受け持つ体験を持てる実習生はほとんどおらず、せいぜい1回だけの担当の体験だけであり、中には一度も体育の授業を持たずに実習5週間を終る者もいる。実習のみでは実技指導力を向上させるのは困難な状況でもある。
- 7) どの授業においても、定時の終了チャイム以内に授業が終わったことはなく、いつも授業終了の挨拶が行われるのは、休み時間や次の授業時間まで食い込んでおり、終了チャイム後の最大延長時間は、授業①の9分10秒であった(ただし、前の時間の他の実習生の研究授業が延びたため、授業開始時が遅れていた)。赴任後においては、授業⑩の7分52秒が最大であった。
- 8) この方法は、A氏の創造したものではなく、A氏の教育実習における指導教諭が用いていた方法であり、それを観察実習で目にし、そのまま赴任後に取り入れていたのであった。
- 9) 向山洋一『授業の腕をみがく』, 明治図書, 1983年, P.17には、「『指示する言葉』は何でも良いのではない。それによって『子どもが変化する言葉』が必要」と記述されているが、本稿の「子どもを変える言葉」というのは、そこでの『子どもが変化する言葉』と同じ意味である。